

今・この関係性と向き合うことから

～「いじめ学習」における生徒たちの“リアル”と葛藤～

大庭 宣尊

(受付 2011年5月31日)

0. はじめに

大学生に対する講義で「差別」というものが「心の問題」などではなく社会的に構成されていくものであることを理解するため、差別をしかける A (=差別者)、差別の対象とされる B (=被差別者)、差別に同化する C (=共犯者) の三者関係 [佐藤 1990] を図示する。そして、この三者関係においてポイントとなるのは、しかける A もさることながら、それに同化し A とともに「われわれ」カテゴリーを形成、B を排除=差別していく C の存在である、と説明をくわえる。「同和教育」というものが教育現場からフェードアウトしていったために、具体的な人権侵害事象、その端的なものとしての差別など学習することもなく育った学生の多くは、「差別」のかわりに「いじめ」をイメージしながら聞いているようだ。そして、抽象化された図式の中の A、B を具体的ないじめの当事者として思考を進めていく。ただし、C についての認識はあいまいなままである。

「差別について考える、学ぶとなった時、自分が一番怖がっていたトピックが今日の授業だった。『実際に起こる差別 (いじめ) の中で、自分はどの立場に位置するか』ということ。きっとこれについて考えないといけない時間が来るはずだ、とは思っていたが、正直しんどかった。差別はしたくない。もちろん、されたくもない。つまり、自分は差別者でも、被差別者でもない。そうだとすれば最も多く存在する立場は C: 共犯者であるとの考えによって、これまでの考えがスッキリと整理された気がした。構造から考えれば C が力を発揮すれば差別を防ぐことはできる。だけど社会とか人間関係って変化するものだから、C が A の誘いをはねつければ今度は C が B になることもあるし、逆に A が B になることだってあるはず。そうならない『文化』を作ることが必要。でもどうすればできるのか。」(受講生のコミュニケーションカードより)

C が A の誘いをはねつければ C が差別 (いじめ) の対象になってしまうのではないか、あるいは A 自身が差別 (いじめ) の対象になることも考えられる。こうした推論は毎年多くの学生が述べるものである。しかし、上の学生のように、そこから一歩踏み出して考えようとする者は講義開始時にそれほど多くみられない。むしろ、典型的な「他人事」的認識を示

す者の方が多い。

差別（いじめ）はいけないということは「分かっている」。そうしたメカニズムが作動しないためのポイントも知った。だとすれば私がやるべきことは？ そこには従うべき明確な正解以外の選択肢はない、かのように思われる。だが、多くの学生は、先に見たような推論を行い、そして逡巡する。「私にはそんな勇氣はありません」、ないしは、「差別（いじめ）をなくすのは本当に難しいとあらためて思いました」などと、自らを問い直さずにすむような予防線を張る。大学生においてこうした状況が見られるのである。

文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（平成20年度）によれば、それぞれ40,807件、36,795件のいじめが認知されたという小学校や中学校ではどういった意識状況が見られるのだろうか。大学生が述べる小学校・中学校時代のいじめをめぐる状況から察するに、「いじめがあってもしかたがない」という意識が支配的なのではないだろうか。そして、その底流には、先のような推論が、まるで「動かしがたい事実」として認識されているのではないだろうか。

ところで、森田洋司によれば、「いじめにおける反作用の担い手は、当事者をとりまく周囲の子どもたちである」。周囲の子は、いじめをはやし立てて面白がる「観客」と、見て見ぬふりをする「傍観者」に分かれる〔森田 2010：131〕。上で触れた三者関係図式に戻れば、「観客」にせよ「傍観者」にせよ、C と捉えることができよう。

本稿では、「いじめ」における C という存在に焦点を当てる。多くの学生の推論に見られるように、この C：「観客」「傍観者」は、「固定された役割ではない。常に『被害者』にまわる可能性があり、『加害者』に変身することもある。…こうした『立場の入れ替わり』が、学級集団のなかに、『被害者』へ陥ることの不安感を蔓延させ」と言われる〔森田：134〕。不安感の蔓延は、いじめという問題そのものに関わらないことで自らを守ろうという雰囲気醸成する。そして、問題は「しかたがないもの」として「傍観」されたままである。とすれば、いじめ指導・いじめ学習に求められるのは、正義・公正など「正解」を唱え続けることではなく、まずは、こうした循環構造、さらには、そうした循環をもたらし不安感・推論、そして生徒たちの今・ここの関係性そのものをまなざすことではないだろうか。以下では、ある中学校での「いじめ学習」実践の記録をたどりながら、「われわれにとっての問題」として体験する場の構成可能性を探ることにしたい〔高橋 1999参照〕¹。

1 高橋はコールバーグの道徳教育とりわけジャスト・コミュニティ・アプローチを社会問題に適應することで、青少年が様々な社会問題を〈われわれの問題〉として体験する可能性について論じている。コールバーグと言えば「モラルジレンマ」をめぐるモラル・ディスカッションなどが日本の道徳教育において見られるようになってきている〔荒木：1988〕。しかしモラルジレンマに用いられるような「どこかのお話」ではなく、まさに生徒たちの〈われわれの問題〉として向き合うという点においては、高橋の示唆するように、生徒が属する社会集団そのものをまなざすことが求められよう。

1. 正解よりは考えること

私が共同研究をさせていただいている A 市 B 中学校では、ここ数年、総合学習（人権領域）の一環として「いじめ学習」を行っている。中高一貫の女子校である B 中は、平和教育や人権教育を6年の時間軸で構想しているが、「いじめ学習」は中学2年で取り組む。この「いじめ学習」は、中3以降に取り組む差別問題学習を視野に入れ、いじめや差別という社会的に構成されていく事象を概念的・構造的に理解するという一つの眼目としている。また、各年度の取り組みの後、改善点などを検討し、次年度では更新バージョンを実施することになる。なお、この「いじめ学習」は人権学習として位置づけられているが、これはそのまま道徳教育の取り組みとしても捉えることができよう。

私は別の機会に B 中の2009年度の実践を分析し、物語を使った授業展開で正解へとエンディングを図るのではなく、物語世界へのまなざし・言及が今・ここ、つまり私たちが生きる関係性そのものへと還る可能性を探ってはどうかと提案しておいた [大庭 2010]。物語を読み、正解を確認し、感想文、といった予定調和的な、「いかにも道徳の授業」然とした流れではなく、物語について考え、語っていたはずが、私たちの学級、私たちの関係性へと思いをめぐらさざるを得ないような方向性をもった展開である。2010年度は、おおまかにまとめると、①物語を読む、②物語の中の構造を把握する、③物語の「つづき」を作成（以上2時間目）、④「つづき」の物語の発表、⑤①～④をふりかえって感想を書く（以上3時間目）、⑥「なぜいじめがおこるのか」について、感想文の中から質問項目を立てて意見交換（以上4時間目）、⑦⑥での各人のふりかえりを共有し担任からのメッセージ（以上5時間目）、といった流れになる²。

「小学生と違い中学生の場合、学年を経るにしたがって討論による授業は困難になってくる。それは、自分の考えを話さなくなるためである。…中学ではより現実的な道徳教育の実践が求められている」[荒木 1988：156] と言われる。だとすれば、「生徒の生活に密着した認識を取り扱いながら、モラルディスカッションを通して」[同前] 道徳の学習が行われたとしても、中学生の「考え」が容易に動くとは考えにくい。むしろ、彼ら彼女らにしてみれば自分たちから遠い（と思う）ことがらに対しての方が論評をくわえやすいのではないだろうか。そして、そうした論評、語り、記述からどのようにして「生活に密着した認識」に接近して

2 ちなみに、この流れの前に、1時間目「うわさのしくみ」が組まれているが、ここでは割愛した。「うわさのしくみ」はシミュレーションゲームを通して、うわさの信憑性について考える、といった内容である。差別やいじめ（ことにネットいじめ）の多くで「〇〇らしいよ」といった伝聞情報が強い力をふるう状況を念頭においた取り組みである。

いくか。自分たちから遠い（と思う）ことがら＝物語をめぐって語り、記されたものを手がかりにしながら、逆に生徒たちの日常の認識、関係性へとまなざしをうつし、語り、記す、あるいは、（教師の側からすれば）読み取っていくことの可能性を追求してみたい。

さて、2010年度 B 中「いじめ学習」である。まず、アメリカ南部らしい町の学校に主人公（移住労働者の娘）が転入してくる短い物語を読む。主人公は貧しく服装も流行おくれ。家に帰ると弟や妹の子守をしなければならない。この設定からすると、オリジナルの物語は、おそらく多文化社会構築へ向けた差別・偏見への取り組みのためのものであろうが、B 中では「いじめ学習」の教材としている。その物語の概略を示しておこう。

担任のボーデン先生が転入生ファニタをクラスで紹介すると、教室の後ろでクスクスと笑い声が起る。ボスらしき女生徒ジェーンがファニタの服装をからかう。そのからかいに彼女と親しい生徒ははじめかなりの生徒が反応して笑う。ボーデン先生は笑いが止まるまで待って、「新しい転入生を歓迎するように」と言う。しかし、クラスの中でファニタは、「あなたも見えないかのように」扱われる。昼休み、食堂に向かう時、ジェーンを中心とする 4 人組がファニタを追い抜きざま、「あの子、この学校にタダの給食はないことを知っているといいわね」とジェーンの声。この声にグループの 2 人の生徒は大笑い。しかし、残りの 1 人ステファニーが、「やめなさいよ！そっとしてあげようよ。あの子は私たちになんにもしてないでしょう」と言う。

生徒たちが読む物語は「やめなさいよ！」という発言までである。そして、この物語の中のいじめの構造の分析・考察へと進んでいく。まず、この物語で展開されているのはいじめであると確認される。ではそのいじめはどんな役割の人によってなりたっているか。いじめられる人（被害者）。そして、いじめ人（加害者）。それだけだろうか。そう、ただ見ている人（傍観者）もいる。ステファニーのようなかばう人（味方）がいる。こうして、いじめが加害者－被害者の二者のみによって構成されているのではないことを確認する。その後、その物語の「つづき」はどうなるかを考える。ここまでは 2009 年度と同じ流れである。

2009 年度、生徒から出された「つづき」物語は、「やめなさいよと言った生徒がいじめられる」というものであり、それに多くの生徒が賛意を示した。授業担当者（教員）が想定していたのは「やめなさいよ！」という勇気ある発言でいじめの構造が崩れ、終息するというストーリーであったから、生徒から出された想定外のストーリーにうまく対応できず、大事なことは傍観したままではいなく、ステファニーのように勇気ある発言をすることであると「正解」を語って結んだ。誰が加害者か、傍観者って本当に傍観者か、などということを考える場面ではワイワイと自分の意見、気づきを発表し動きのある授業だったが、教員が「正解」を述べはじめると、一気に「ひいていく」様が観察できた [大庭 2010]。

2010 年度の「目標」としては「いじめの構造を学び、意見交換をする中で、『傍観者を含め、いじめ側の問題がある』ということに気付かせる」「もしいじめの現場にいたら、そこで

どのように対処したらいいのかを考えさせる」「生徒のいじめに対する考え方の実態を、教員が人権学習を通じて理解する」が掲げられている。「指導上の留意点」の冒頭には、「いじめは許されない、ということは生徒自身さまざまな学習を通して分かっている。説教にならないよう、正解を教員が教えるという形式にはしない。いじめはあって当たり前、どうすることもできない、という生徒の認識を生徒自身の中で変えられるよう、導いていく」と記され、「意見の出ないクラスは、メモ用紙に書かせて板書する、などして、本音を引き出す工夫をする」「生徒の感想を必ずクラスごとにまとめて、クラスで共有する時間をつくる（教員の意見より、クラスメイトや友人の意見の方が影響力がある）」という確認事項も並ぶ。

教員が「正解」を教えるのではなく、生徒たちがクラスメイトの等身大の意見を参照しながら考えていくという基本的スタンスが読み取れる。ただし、原則として生徒同士のやりとりにまかせ放しというわけではなく、「いじめはあって当たり前、どうすることもできない」という認識を変えるよう導く、そのためにも、「本音を引き出す」工夫をすること、「生徒の意見・感想はクラスで共有し、そのことによりクラスとしてふりかえりを行う」ということが確認されている。「本音を引き出す工夫」は、各クラス担任教員によって、感想を無記名で書かせそれを次の時間にプリントとしてフィードバックしたり、「挑戦的な言葉かけをして生徒の心情を揺るがし、くさいものに蓋をする態度を動揺させ」ようとしたりと、様々になされている。

ともあれ、生徒たちの多くは正解がなんであるのか知っている。知っているが、どうしようもないと思っているのだ。この「知っている」と「思っている」ことの違いに関しては、「いじめをとめようとする者がいじめられる」という推論が巨大な力をもって思考停止をもたらす。だとすれば、ここで思考停止させないこと。考え続けさせること。そこから、生徒自身が認識を変えられる糸口を探ろうというのだ。

こうした方向性のもと、授業は「つづき」物語の作成へとうつる。作成は、個人単位での作成、班単位での作成と、各担任がクラスそして生徒の実情にあわせて判断した。作成された「つづき」物語は、次の時間におおの発表されクラスの中で共有される。それらの「つづき」物語を聞いた後に感想を書く。その感想も、次の時間にフィードバックされる。

2. “リアル”に還る～自己言及的ないじめ分析～

生徒たちの作る「つづき」物語は、どういうものか。「やめよう」の一言で終わるといものは圧倒的に少数派である。大学生の推論のように、①やめさせようとした者ステファニーが今度はいじめられるというパターン、②グループ成員が反旗を翻しいじめの首謀者だったジェーンがいじめられるようになるというパターン、といったものが圧倒的に多い。その他

に、何も解決せずファニタが転校していく、などといったものがあるがそれほど多くない。

次々と発表されるクラスメイトの作成した「つづき」物語。発表を聞いた後、それまでの学習をふりかえって感想文を書く。そこにつづられた感想・意見は学年会で共有される（私もこの学年会に参加させていただいた）。そしてそれらの意見・感想をもとに、今後（4時間目・5時間目）どういった展開を行うのかを確認した。

確認されたのは、「『いじめは許されない。わかってはいるが、どうすることもできない。自分は傍観者だ。』」とと思っている生徒が多く、そんな生徒の認識を少しでも変えるために、そして、思考停止させないように授業を展開していく」である。具体的にはどういった「しかけ」で思考停止をさせないようにするのか。そのカギは、生徒の感想・意見そのものにある。

まず、多くの生徒は、「ハッピーエンド」にはリアリティを感じない、むしろ、いじめが続いていくという物語に現実味を感じるという。

「続き物語について、私は、最後はみんなが仲良くなるという風にしたんですが、救われない終わりの方が現実味があると思いました」

「みんなが作った話はすごいと思いました。とってもリアルですごかったけど、本当にこんなことがあったら、耐えられないと思いました」

極めて短い「感想」であるが、それだけに救われない物語の前では思考停止していく姿が浮かび上がってくる。そうした救われない物語（いじめ）はなくなるといいう意見も多くみられる。X組の担任は、ここから切り込んでいくことにした。

まず全ての生徒の感想文を無記名でプリントに掲載しそれを読む。読んだ後、それらの感想・意見を参考にして、というかたちで質問を設定、これに対する意見を無記名で記述させる。この時、それを集約したものを次の時間にフィードバックすることを予告する。ちなみに質問は、以下の4つ。

Q 1 「いじめはなくなる」という意見に賛成か、反対か？それはなぜ？

Q 2 「いじめ」や喧嘩の原因って、どんなものが多いか？具体的には？

Q 3 「被害者にも非がある」という意見に賛成か、反対か？それはなぜ？

Q 4 「強い人がいじめる」「弱い人がいじめられる」という意見は正しいのか？

Q 1では、賛成（いじめはなくなる）という意見が非常に多く、またその理由として「それが人間だから」という文言を動員している生徒が目立つ。一方、反対（なくせる）という意見の理由として「いじめは人がおこす行動なので、自分が意識することにより、その行動をやめるのは可能だと思う」というものが見られ、担任はこの対比に着目させる。そし

て、「思考停止することのおそろしさ」について注意を喚起する。また、Q 3では「被害者にも非がある」と考える生徒が少なからず見られたが、それに対しては反対側の意見としてプリントに掲載されている「非があるなら、非があるで本人にいじめとは違う形で教えてあげればいいし、非があるからいじめるというのもおかしいと思う」をどう思うか、と訊ねる。Q 4では、「強い」「弱い」を本質的なものとする生徒もいれば、関係論的なものとする生徒もいる。そこでも、クラスメイトの意見は生徒が思考を進めていく上で大きな力をもつことが認められた。

「5時間目は、担任自身の言葉に頼るところが大きかったので、不安があった。しかし、予想以上に真剣に聞いていたように思う。…個人差はあるが、生徒同士の意見を読み合うことで、『考えざるを得ない』状況を作り、ある種の“葛藤”を生み出したのなら、その時点で本活動はほぼ成功だといえる。その“葛藤”があるからこそ、最後の教員の意見がcausing生徒の胸に落ちるのではないか」(X組担任の総括より)

別のクラス(Y組)では、クラスメートの感想文が載ったプリントを読みながら、共感できるもの、疑問のあるものをグループ作業(3人グループ)で選び、多くの生徒が選んだ感想文をもとに、担任教員から質問をし、生徒の回答に対してまた質問をしていくというやりとりをすすめていった。生徒からの回答は板書で生徒に示される。やりとりの中で大きく取りあげられた質問は以下の3つ。

Q 1 いじめられる理由、原因って何？

Q 2 (いじめられる理由に挙がった)見た目や性格が悪いとはどんな人？

Q 3 いじめとはどのような行為？

いじめの理由・原因として上がったのは、「遊び半分で」「リーダーがその人を嫌うからつられて」「友達との関係に飽きたから」「気に入らないから」「いじめる人が成長していない」「見た目や性格が悪い」など。見た目や性格が悪い人とは、「悪口を言う」「暗い」「ブサイク」「あまり話さない」「勉強ができません」「自己中」「KY」などである。そして、いじめとは、「悪口を言う」「無視する」「靴に画鋲を入れる」などの行為だと言う。担任は、生徒が発表しづらいのではないかと判断し、グループごとの発表形式ではじめたのだが、次第に挙手して発表するようになり、意見交換は活発に進んでいった。

担任によれば、活発な意見交換の時には他人事としてとらえていた生徒が多かったように思えたという。しかし、板書された項目をあらためてクラスで共有し、教員から「Q 2にあてはまる人がQ 3のようなことをされるんだね。そういうクラスなんだ。どう思う？」とたずねられた時、生徒は凍りつく。その時、ほとんどの生徒が自分もいじめの対象になるかも

しれない、という恐怖感を感じていたように見えたという。それは、授業をふりかえった感想文に如実に示されている。いくつか、引用しておこう。

「いじめはまわりですぐに起こる、ということが分かった。単純な原因で自分がいじめられる日もくるのかと思うとすこし怖い。ふざけてたくさんの言葉をみんな出したけど、実際は現実から目をそむけているのかもしれない。やっぱり人ってこわいと思った」

「今日の授業はすごいショックでした。いじめる理由がたくさんでたけど、すごくこわいと思いました。自分にもあてはまるし、他人事ではないなと思います。でも、逆にあてはまらない人は少ないんじゃないかなと思います。みんな同じ性格なわけないし、ちょっとしたことで、いじめるのはおかしいです」

「『周りは自分がいじめられたくないから特に関わったりしない』という意見があったが、私も同じだと思った。みんないじめている人に『こいつちょっとやりすぎじゃない?』と心の中で思っている、その人が怖いから言い出せないでいるはず」

「まさか、自分がいじめの標的になるなんて、考えたことありませんでした。すごく恐いです。もっとお互いを認められるようなクラスがいいと思います」

「いじめる側、いじめられる側の気持ちは違うかもしれない。だけど、その気持ちは両者とも明るく気持ちのよいものでは決してないと思う。いじめる前に、先に気持ちを伝えたりすることができれば、いじめという行為に手が出ないのになあと思った」

「見た目のところでブサイクっていうのは、別に悪いことじゃないから、意見が出た時ビックリした。いじめ行為とか、無視や悪口はたえられるかもしれないけど、生ゴミ、生卵、画びょうとか、そういうことはたえられないし、実際 3 組で起こる、自分に起こると思うと、もの凄く恐かった。『だれか』じゃなくて『自分』です、という 1 番の意見を見た時、本当にそうだと思います。いじめている人も、いじめられている人も、ただ見ているだけの人、全員が当てはまると思いました」³

物語世界からはじまったいじめ分析だが、いじめられる理由を「ふざけて」挙げていくうちに、この学級でもおこりうるものとしていじめ問題が認識されていく。彼女らが語る「理由」は、日常の関係性を背景にして考えられたものであろう。もし、そうでなければ、教員が「Q 2 にあてはまる人が Q 3 のようなことをされるんだね。そういうクラスなんだ。どう思う?」と投げかけた時の反応は、「あるかも!」ではなく、「は? ありえん!」ということにはなっただけだ。

こうして、いじめることはなんの解決にもならないという認識を示す者、また、「もっとお互いを認められるようなクラスがいいと思います」というように、クラスの問題、つまりクラス内の関係のあり方に目を向ける者もあらわれる。

正解を唱えるのではなく、いじめを様々な方向から分析する。いじめが遍在するといわれ

3 「1 番の意見」とは、「つづき」物語の発表をうけて書かれ、この時間の最初にフィードバックされた感想文の中のものであり、内容は、「このようないじめが現実であったとき、ハッピーエンドになるためには、だれかが勇気を出さなければ、変わらなければいけません。その時勇気を出すのは、変わらなければいけないのは、「だれか」じゃなくて「自分」です」である。ちなみに無記名での意見のやりとりは、○番の意見に共感・同意するというものばかりでなく、「23 番『ジェーンには逆らえない』。そんなことは絶対にならないと思う。誰もが逆らえるし、逆らえないのは自分に勇気がないだけ。」といったように反論もみられ、紙上討論の様相をみせている。

る現在、生徒たちが分析のために動員するのはそれぞれ手持ちの日常の言語、認識、リアリティである。とすれば、そのいじめ分析はまさに自己言及的にならざるを得まい。こうして、他人事として語っていたはずのいじめという問題が、「われわれの問題」として構成されていくのである。

3. 葛藤と向き合う

Y組では、「起こりうる問題」としていじめをとらえるようになっていった。一方、Z組では別の展開を見せる。葛藤に共感するという局面から、クラスおよび友人関係の実情をつづるという局面へと移っていくのである。

まず、3時間目に「つづき」物語を発表し、その感想を書く。4時間目はその感想をフィードバックする。生徒が食い入るように読むのは他のクラスと同様である。Z組では、グループ作業として、共感する意見を3つ選び、それを発表する。共感を集めたのは、以下の4つの意見である。

「いじめていた人が今度はいじめられるとかが多かったです。でも、それはいけないことだと思います。確かにいじめられていた人にとっては仕返しができていいかもしれないけど、このまま続いていいとは思いません。誰かがとめないといじめは止まらないです。でも、そんなことが自分の周りで起こったら、自分だったら強い人についてしまうと思います」

「もし、身の回りでこういうことが起こったら、やっぱりいじめられている人の味方をした人がいじめられると思う。助けてあげようとしている人がいじめられるのは、ちょっとおかしいと思うけど…」

「ほんとうに自分の身の回りで『いじめ』が起こったら、自分はきっと傍観者で、ただその様子を見ていると思う。自分は100%に近い確率で、いじめられている人を助ける勇気は出てくることはないと思う。でもいつか助けられる勇気をもてたらいと思う。今日他のグループの発表を聞いて、どのパターンもリアルにおきそうなことばかりで、少し怖かった」

「もしも身の回りに起こったとき、今の私だと『被害者にもいじめられる理由があるから』と言って傍観者にまわってしまうと思う」

いずれも、「誰かがとめないで、でも…」という葛藤をかかえているとっていいだろう。「何をノー天気な！いじめられている子のことを考えたら」と一喝したくなる向きもあるだろう。しかし、彼女らは彼女らなりに本気で葛藤しているのだ。そこで、一番目の文章にある「強い人」に着目する。どのような人が強い人？ どのような人が弱い人？ グループで話し合い発表する。発表されたものは板書される。

- ・強い人＝声大きい、物事をはっきり言う、話がおもしろい、顔に迫力がある、友達が多い、自己主張が強い、自己中、プライドが高い、中心的な人、仕切る人、ムードメーカーなど。

・弱い人＝暗い人、明るすぎる人、おとなしい、自分の意見を言わない、声が小さい、気が弱い、行動が遅いなど。

声が大きいいー小さい、物事をはっきり言うー自分の意見を言わないなど、「強い人」と「弱い人」の条件は実は表裏であること、相対的なものではないのかということクラス全体で共有する。その上で、担任は「声が小さくても大きくても、だめ。ちょうどいい所から外れると、強い弱いと思われる。しんどい人間関係、嫌にならない?」「これらの条件に、ひとつも当てはまらない人、手をあげて。いない。じゃあみんないじめられるね」と「挑発」した。本音を出させるという意図からだ。雰囲気は凍った。無記名で感想を書き、この時間を終えた。

提出された感想文は、これまで以上の分量が記されているものが多い。もちろん40数名の生徒全員が「正解」にたどりついたり、自分とじっくりと向き合っているわけでもなさそうだ。中には、「いろいろ考えるのはめんどくさい。自分が思うがままに生きる。考えすぎるとまた悩みが増えるので、小さいことは気にしない。別にどうでもいい」などというかたちで“葛藤”を記す者もいる。あるいは、「クラスの中で階級制になってるのは事実だし、どうしようもないけど。強い人は良い気分になるけど、弱い人は嫌だと思う。一度その階級制ができれば、下剋上なんてもうあり得ないと思う。だから、4月でその1年の生活が決まる!!」と「スクールカースト」説〔溝口 2009〕を裏づけるような現状(?)を記す者もいる。また、担任によるクラスの人間関係の解釈に異議を唱える者もいる⁴。しかし、多くの者が担任の言葉を受けとめ、自分をとりまく人間関係のあり方に思いをめぐらせている。小学校時代の体験を綴る者もいる。

「今日、強い人・弱い人がどんな人かっていろいろ書いたけど、実際にみんなこんな完璧な人にはなれんし、そうじゃないと思う。みんな心のどっかに弱い心をもっとって、それが時にいじめにつながったり、人をねたんだりすることがあるんだと思う。私の小学校のころのクラスの中心的女の子がいて、その子と5・6年の間ずっと一緒にいた子と卒業前にずっと話したら、その子が『あの子(中心的な女の子)がいろんな人の悪口をうちに言ってきて、無視したり冷たくしとるの見とって、うち、つらかったんよ。止めたいけど、止められなかったし。じゃけえ一応は一緒におるけど、本当は仲良しな友達だとは思っとらんのよ。』って本音を言ってくれたことがあった。実は、私もその子(中心的な子)に、キツイこと言われて少しだけ無視されたときがあった。そしたら、その子は『あの子(中心的な子)のそばで黙って見とってごめんね』と謝ってくれた。私はその時、人の心の中って読めないもんだなあと思った。その子たちは相思相愛だと思っとったのに、全然違ってびっくりした。もし、いじめられてる人がおったら助けてあげたいと思う。だけど、一人じゃ無理なので、その時に信頼できる子と一緒に助けてあげたい。」

「今回の授業で、このクラスにもいじめが発生するかもしれないんだなと思いました。けれど、いじめというものが絶対起こらないと言える場所は、どこにもないと思う。…私の場合は、決して無理しているわ

4 担任はこの「異議」に関して、収穫であると評価している。「無記名だからであるが、教師に反発しながら自分の意見を言う雰囲気を醸成できたことは大きい」と報告している。

じゃないし、人間関係がこじれても、『この人とは合わなかったんだな』と思って、自分なりに解決すると思う。今回、いろいろな班で出た理由が必ずしも正しいわけではないと思う。例えば、無口で静かな人が弱いわけではないし、ただそのことに関心がなかっただけかもしれない。かわいくて目だつ人が強いわけでもない。だから私は、いじめというものがなくならないと思うけど、どうやったらおこらないか、よく考えたいと思った。」

上で「一人じゃ無理なので、その時に信頼できる子と一緒に助けてあげたい」と記した感想文は、担任によれば字体から誰のものか推測できたという。その生徒は、前回の「つづき」物語の感想でも「いじめられている子を助けてたい」と書いていた。担任は、「クラスで陰口を言われている」と訴えている生徒のフォローを頼めるかこの生徒にもちかけ、現在は、隣の席で二人はよく話をしているという。

さらに、自分の「弱さ」と向き合おうとしはじめる者がいる。

「私は、弱い人がいじめられると思う。なぜなら、人はみんな弱いからだ。人は、誰かと関わらないと孤独を感じる。だから、その孤独を抑えるために、『友達』をつくったり、人を自分の味方につけたりする。それを行うのに邪魔な人を痛めつける。そして、自分の利益（孤独感をまぎらわせるもの）が手に入る。実際、誰もがこれをしていると思う。いじめる、まではいかななくても自分のために他人を傷つけたことはあるだろう。だからこそ、人はみんな弱い存在だということを理解し合わねばならない。」

「みんないじめられる可能性があると思った。いじめの原因は、『ねたみ』だと思う。自分にはない人の良い所はうらやましいと思う。でも、それはそれで認めるべきだし、見習っていけばいいと思う。結局なんだかんだいって、いじめる人が一番弱いんじゃないかと思う。人をいじめて楽しむ人なんて、後で後悔するだけだし、損もするし、人がどんどん離れていくと思う。私にそういうことがあったから言えることだけだ。」

自分がいじめられた体験から、「友達」の意味を問う者もいる。

「いじめは絶対やめた方がいい！なんて、きれい事ありえない。実際にあってとめる人が本当にいるのか、『心の中では助けようと思ってたけど』なんてただの言い訳。いじめが存在しない場所なんてない。子どもから大人まで絶対にある。理由なんてない。ただ、むかつく、ただキモイ。おかしいけど、これが現実。いじめをなくすには…なんて課題は、一生終わらない。私は、1年生のときにあった。三学期の最後まで、なくならなかった。だから、今でも他の人のように昔のクラスの人とすれ違いにあいさつなんて、めったにない。けど、ごく一部の人は仲良くなって終わった人もいる。そういう人がいる時、いじめられている人にとってとても特別な存在に感じる。頼れるのは、その人だけ。あとは、やることなすこと、全て批判的な目で見えてくる。おそろしいことだ。しかし、それを親には相談しなかった。昔、小学校の頃は自分はややリーダー的な感じで、へたすれば、いじめる立場だったからだ。2年になって、これほど仲がいい人ができるとは夢にも思っていなかった。この友達は、絶対大切にしたい。」

こうした感想を受けて担任は、ある感想に着目しつつ、次の時間（5時間目のまとめ）に自分の素直な思いを飾らずに伝えようと決める。その感想とは以下の通り。

「先生の言うとおりに、私たちはいついじめられるかわからない立場。だから、少なくとも私は言動にかなり気をつけてる。いじめられるのは嫌だから。強い人で自己中って言うのは、絶対に次いじめられる人だと思う。だから、強い人といじめられる人はつながってると思った。いじめるのは、いじめられる側はすごくつらいけど、いじめる側は楽しい。ストレス発散とかになる。だからいじめはなくなる。私も今、いじている人が実はいる。暴力とかは全然だけど、無視とかって手軽にできちゃうから、絶対クラスの大半はしてる。悲しいことかもしれないけど、人間ってそういうものってちょっと諦めかけてる。」

担任は記す。「自分がいじめられないようにしつつも、自分が今いじている子がいると告白した」この生徒は、誰だかわからない。わからないが、「諦めかけていると書いているが、諦めたとは書いていない。そもそも、この場を書いたということ自体、何らかの教師のリアクションを求めていることは明らかである。いじめはいけないという当然の結論を、いかに正論の上意下達にならないように伝えるか、苦心した」。そういう思いのもと、担任は上の感想に対する率直な思い、自分のいじめた・いじめられた体験、今大人になり・教師になって思うことを述べた。

物語世界を解釈・分析しているはずの行為の結果として、次第に自分たち自身の関係のありかたに言及せざるを得なくなった。そうして、生徒たちがこれまでできるだけ向き合わないようになってきたことがらに向き合っていく。自分と「友達」との関係。そうした関係性を生き抜くためにどういったサバイバルストラテジーを求められているか。向き合えば向き合うほど、現実のクラス、友達関係は、安心できない関係、「疲れる関係」であることが見えてくる⁵。ある生徒は言う。

「先生が最後に言った言葉（君らも大変だね、みたいな）は、けっこうぐさってきた人もいると思うから、そこは間違っていると思います。こういう、『いじめ』『うわさ』を総合学習のテーマにしても、いじめやうわさは絶えないし、なくなるとは思えません。私は、いじめはいつでもいいです。そういう風に思っている自分も、ダメだと思うし、嫌いです。私は保育園の頃に軽いいじめみたいなものを受けたのですが、『いじめ』の学習がくると、いつもつらいです。」

なにが「間違っている」と思うのか明らかではないが、「けっこうぐさっと」くるようなことを言って追い詰めたから、という意味だろうか。いずれにせよ、この生徒は「いじめ」がなくなるわけがない、と諦めかけている。しかし、そういう風に思っている自分もダメだし、嫌いだともいう。

こうした葛藤が多くの子供の中に引き起こされるのは積極的に評価していいのではないだ

5 ここで「向き合う」と表現しているが、そのまなざしは、これまでのように友だちの顔色をうかがうといった「アリの目」ではなく、「トリの目」を得て、クラスの関係性を俯瞰すると言った方が近いものになっている

ろうか。少なくとも、予定調和的な展開よりも、今・この関係のあり方から目をそらさせず、思考を続けていくことを促すだろう。

4. 今・ここをまなざし今・ここを超える

Z組の生徒たちがつづる文章から浮かび上がってくる日常の人間関係。担任の言葉を借りれば、「生徒たちは、教師が想像している以上に過酷な人間関係を生きている」。とすれば、いじめ学習をはじめとする道徳教育・人権教育は、コールバーグが強調したように「生徒の日常的な言動を支配している『潜在的なカリキュラム』を書き換えていく」[高橋 2002: 105]ことを指向したものでありたい。書き換えるためには、「潜在的なカリキュラム」（別の表現をすればローカルな規範）が、“至高の現実”であるように見えるのはなぜなのかを、まず、思考の対象として立ち上げていかなければなるまい。

いじめ、そして差別を、個人間のいざこざ、あるいは心の問題として捉え、そうした認識に基づいた対処をしようとするのは、からだ全体のバランスの壊れ、ゆがみを見ずに局部だけに施術しようとするようなものではなからうか。それは社会的文脈において捉えられる必要があり、その社会的文脈としては学校という制度、全体社会における支配的な価値観等々さまざまなものと考えられる。近年では、論者によってその強調点で異なるところはあるけれども、いじめは個人的な問題ではなく社会的な問題であるという認識は広くもたれていると言っていいだろう。では、「いじめ学習」「いじめ指導」にあって、「社会的な問題」として、そして「われわれの問題」として議論を進めていくにはどうするのか。

「いじめは絶対に許されないこと」の確認、その確認事項が具現化されるための「いじめがあってもしかたがないと思わせるものは何か、いじめが起こることを食い止めることはできるか」といったことに関する討議をすすめていくにあたって、まずは生徒たちの日常生活、今・ここでの関係性から出発する必要がある。「さあ、君たちの友達関係がどういったものであるのか述べなさい」と言ってそれがそのまま述べられるなどと考える（少なくとも中学校以降の）学校関係者がどれほどいるだろうか。だとすれば、どういった「しかけ」が考えられるか。本稿では、ある中学校での実践記録をたどりながらその可能性を探ってきた。

生徒たちが「自分の考えをなかなか話さない」と言われる。では、どういったことであれば話すのか。これまでの実践の積み重ねからB中学校では、物語の解釈・分析には積極的に取り組むこと、その時、教員の想定する「あるべき／ありたい」物語とは別の「ありうる」物語の方が生徒の“リアル”に近いこと、さらに、話さないにしても書くことはするのではないか、という作業仮説が立てられた。これに基づいた授業実践はこれまで見たところであり、物語の解釈・分析、「つづき」物語の作成には自己言及的な側面があり、それをきっか

けにして生徒の日常に迫っていくことの可能性についても指摘してきたところである。ここでは、書く→フィードバック→読む→討議→ふりかえり→書くという一連の流れについて考えておこう。

道徳の授業に限らず人権学習においても、物語を読んだり映像を観たりした後に感想を書かせるということが広く行われている。ところで、生徒が書いた感想文はその後、どうしたのだろうか。あるいは、感想文を「書かせること」はそうした授業実践の中でどのように位置づけられているのだろうか。私も講義で受講生の書いた文章を次の時間にフィードバックし、リーディングタイムを10分ほど設定している。受講生が150～200名にのぼること、10分という時間で読めるものは限られること、そういう理由もあって「これは考える材料になる」と判断したものを、私への反論、掲載された意見への反論をふくめて20篇ほどに絞ってフィードバックする。受講生は、中学生同様、食い入るように読む。もちろん、10分間、虚空をみつめながら時間が過ぎるのを待っているような学生もなかにはいる。ただ大半の受講生にとってプリントに掲載された意見は、「自分たちと同じ年代の受講生の意見に触れることで、反論したり、同意したり、修正したり、自分の考えを深める上で非常に大きな意味を持っていました」という。

書かれたものは、単なる「独白」に見えるものから、自己の体験を踏まえクラスのありようを告発するものまで様々である。しかし、無記名である（すなわち、筆者を特定される可能性は低いと想定され、評価に直接影響しないと考えられる）からといっても、少なくとも、教員が読むこと、次の時間には同じ教室にいる者の眼に触れることを前提にはいるだろう。その中には「きれいごと」が綴られていることもあるだろうが、教員のみならず読む者とコミュニケーションし何らかの了解・同意を達成しようとするものも多い。その時、教員がそうしたことに意識的であるかどうかは、記されたものが活きるかどうかには大きな影響をおよぼすだろう。

2010年度 B 中学校の実践では、生徒の書いた感想文をフィードバックすること、また、フィードバック・共有した後で、クラスメイトが書いた文章をもとに次のプロセスへと移行する（質問－回答、共感できる意見の発表など）ということを意識的に行った。確かに、感想文をタイピングしプリントを作成するという作業は教員に過重な負担を強いる。しかし、この作業の中で気づくことも多く、得られるヒントも少なくない。時には紙上討論がはじまったりもする。生徒に思考停止をさせない、という目標を掲げた教員たちは、この作業を行うことによって自分たちも思考停止することはなかった。感想文を食い入るように読んでいる生徒たちとともに、このクラスの今・ここの“リアル”に向き合うためのやりとりを続ける。今・ここの関係性が「至高の現実」としてたちあらわれていること、それ自体を意識的に対象化する時、それは生徒自身が構成している“リアル”であるということが見えてこよう。

大庭：今・ここの関係性と向き合うことから

だとすれば、それは「ありたい」関係を構築しようとする試みにも開かれている。その意味で B 中学校 2 年生の「いじめ学習（人権学習）」はオープンエンドであり、「ありたい」関係をめざした、その後のコミュニケーションのはじまりだと位置づけることができるだろう。

5. お わ り に

実践報告書には、5 時間の学習の最後に生徒が書いた感想文を踏まえて、各担任がふりかえりを記している。

「生徒は、自分とは異なるクラスメートの意見を目にし、それについてグループでディスカッションすることで、『(相手は)なぜそう思うのか?』『相手の意見が違う、と言い切れるか?』『自分の考えをどう修正すれば、相手の考えとも調和できるのか』ということ深く考えていた。そして、最後の感想でも、多くの生徒が、『こういう意見を出し合うような、お互いを「認める」ための作業を続けることが、いじめをなくすことにもつながるのではないかと感じてくれていた。今回の学習で答えを出すのではなく、生徒達のこれまでの既存概念に揺さぶりをかけることができたという点において、今回の学習は意味があったと考えている。』(V 組)

「教師がメッセージを伝えたときよりも、生徒の感想を読ませたときの方がずっと集中していた。生徒の感想にも、クラスメートの意見を知ることができてよかったというものが非常に多かった。…生徒に無記名の意見を書かせて本音を拾い、それをクラスに返すという紙上討論の形式は有効である。ただし、限界もある。生徒に本音を言わせるだけではガス抜きに過ぎず、担任としていじめへの対応・予防が十分できていないからだ。…いじめについて掘り下げたことが、クラスでの休み時間や部活にすぐ直結するわけではない。やはり、自分が日ごろのような言動で生徒に接しているかが、問われているのだと痛感する。」(Z 組)

書かれた感想・意見を生徒にフィードバックし、それをもとに討論をすることの有効性・意義をどの教員も感じている。また、「これで終わり」ではなく、ここから思考・学習は続くという認識もうかがえる。V 組の担任の言うように、日常の自明性そのものに揺さぶりをかけ自分とは異なるクラスメートの意見に触れることで、新たな合意を達成しようとする、ハーバマスというところの了解志向的行為 [ハーバマス 2000] の重要性を指摘するような声も出てきた。ここに見られるのは、少なくとも、「いじめがあるのはしかたがない、と思うような今のクラスの関係は動かしがたい至高の現実などではない」という認識まではたどりついた生徒の姿である。そして、これからは、どうすれば今・ここの関係性を超え、どうすれば「ありたい」関係に向かえるかというコミュニケーションが求められるのだ。

文 献

- 荒木紀幸 1988 『道德教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践』北大路書房
- 大庭宣尊 2010 「人権の視点抜きでの道德教育は可能か?—「いじめ指導」を例にして—」『広島修大論集』第50巻第2号
- 佐藤 裕 1990 「三者関係としての差別」『解放社会学研究』4
- 高橋征仁 1999 「社会問題と逸脱研究の新しい視座の可能性」『山口大学文学會誌』49
- 高橋征仁 2002 「道德意識と道德教育：デューイとコールバーグ」片瀬一男・高橋征仁・菅原真枝『道德意識の社会心理学』北樹出版
- ハーバマス, J. (三島・中野・木前訳) 2000 『道德教育とコミュニケーション行為』岩波書店
- ヒギンズ, A. 1987 「アメリカの道德教育—ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて—」, コールバーグ, L. (岩佐信道訳) 『道德性の発達と道德教育—コールバーグ理論の展開と実践』麗澤大学出版会
- 溝口 朗 2007 『いじめの構造』新潮新書
- 森田洋司 2010 『いじめとは何か—教室の問題・社会の問題』中公新書

Summary

Overlooking the Relationship between Our Classmates

— “Bullying study” focusing on the students’ reality and conflicts —

Nobutaka Oba

The purpose of this article is to search for one possibility of the bullying study. Bullying is not a personal problem of the bullied child and the child who bullies. It is a problem which should be recognized in the social context.

A lot of students think that it is not their problem. They try to keep away the problem because it is thought that the person who tried to stop the bullying is sure to be bullied. Even if the right conclusion is recited, saying that “Bullying is not good” and “It is necessary to stop bullying”, it might hardly be effective to the student who thinks so. They may not make another attempt.

What is required in bullying study? I make a proposal that the fact of our daily life and the interpersonal relationship which surrounds us should be argued without repeating the right conclusion.

In a certain junior high school, students reads the story of bullying, and analyzes the structure. Moreover, they make the sequel of the story. Such analysis and making the sequel are done while referring their daily life in mind. So, their analysis and the sequel are self-referred one. The bullying study shifts from the analysis and making the sequel to the one that daily-life of students was focused on.

One who tried to stop bullying is bullied. Is such a classroom peaceful and relieved? Thus, bullying becomes to be constructed “our problem”. And, communications for desirable relation will be required.