

研究ノート

“いじめ”をどう解決するか～学生の討論から見えるもの

Heated Debate about how to Solve the Bulling

青木 睦

Mutsumi AOKI

Key words: いじめ, 生活指導, 討論

はじめに～「実践記録」から「研究ノート」へ

私は初めこの稿を「実践記録」で書くつもりでいた。しかし、授業での討論を書くとなるとテープに録音したものを書くくらいでないと記録にはならないと考えた。それで「研究ノート」とした。

「討論」のやり方だが、あちこちから手が上がり発言が相次ぐようなイメージがあるが実際そんなものではない。グループで話し合ったものを代表が述べ、それに対して数人が個人として質問や意見をいうというものである。それでも学生は満足感を得るようで「もっと時間が欲しい」という。これは「授業評価」でも出されている。

今年度前期「生活指導論」で2つのクラスを受け持った。学科の違いにより討論のヒートアップ度は異なるしまた私の記憶度の問題もあって、以下述べるのが事実の正確な反映ではなく2つのクラスが混ざり合った表象的なものであることを最初に断っておきたい。ただ授業感想用紙やテスト用紙に書かれたものはできるだけそのままの言葉で載せた。

(1) 授業の構成

前期計15回のなかで「いじめ」をテーマにした授業は第9回から第11回までの3回である。ちなみにその前後の構成は以下のようになっている。

第1～3回「生活指導とは校則・ルールを守らせる指導をいうのか?」、第4～5回「教師と生徒の関係に上下は?～新人教師の失敗(?)例」、第6～8回「スクール

カーストと同調圧力～生徒・グループ間に働く力関係」、そして「いじめ」後の第12～13回は「特別支援教育」。

実は第1回から「いじめの解決への視点」に収斂されていくように授業構成している。現代生活指導の課題が「いじめ」に集約されていると考えるからだ。

また「いじめ」の後に「特別支援教育」を置いているのは特別支援教育にスナリと入っていけると考えたからだ。私の考えとして「いじめ」と「特別支援教育」は教育課題として通底しているからである。このことは後に詳述する。授業の最後14回目に「進路指導」を置いている。教職につくつかないに関係なく学生それぞれが自分の生き方を考えるものになれば、と考えている。

今、前期の授業を終えてみて授業はほぼ私の構想どおりに進んだと実感できる。それは「授業評価」にあらわれている。学生がこの授業を「満足のいくもの」「新しい考え方や発想が身についた」として評価しているから。

(2) いじめ授業の構成

第9回は、いきなりいじめ解決の典型実践ともいうべき土居和江「一平君が学校をやめたいと言っている」を読み合わせ、「このクラスはどうしていじめを解決できたのか」を討論。その前の授業で文化祭での強弱グループの対立トラブルの解決をあつかっているので「いきなり」でも大丈夫と考えた。

第10回はNHKEテレビの「いじめをノックアウト」を観たのち「いじりはいじめか?」を討論、次に高橋みなみが「いじめられている子の心のドアをノックする方法

は？」と問うていることに対し、意見のあるグループや個人に述べさせた。

第11回は「いじめをノックアウト総集編」などを観て、「なぜ人はいじめめるのか？」といじめめる側に焦点を当て、さらに「子どものいじめに対し教師・大人は何ができるのか」を討論。最後にいじめの歴史と「いじめ防止対策推進法」等を教材に、現代型いじめがどのような社会システムのもとで発生しているかに触れた。

(3) 学生の意見Ⅰ

まず第9回の討論のなかで意見は、「クラスの生徒たち全員の話し合いで解決したことがすごい。こういうのあまり聞いたことがない」、「和也君がその場をとりしきることでうまくいった」、「最後自分から名乗り出た加害者のリョウは心から反省した。リョウが名乗り出たのは担任への信頼があったからでは」、「担任が生徒まかせにせずその話し合いの場において意見を述べたことが大きい」などである。

この実践が3年間持ち上りの男子クラスであったことも含めて「解決する基盤ができていた。基盤とは先生への信頼と生徒間の雰囲気である」という意見も出た。「雰囲気」についてこちらから質問したがこの時は明確な言葉にはならなかった。

学生たちはこの授業までに「教師の注意で解決」だけでは済まない事例が多いことをすでに学んでいた。また学生自身が教師からは見えないいじめに関与（加害・被害両方）していた経験からも「生徒自身での解決」の必要性を強く感じていた。しかし同時にそのむづかしさも感じていた。

だから生徒による解決には「教師・大人の良い介入が必要」との意見に落ち着いた。「良い介入」とは生徒・子どもの自治を尊重した介入であるとすでに学んでいた。

授業では一貫して、生活指導は当事者（生徒・子ども）の自己決定や自治なくして成り立たないことを学んできた。自己決定はともかく「自治」については学生にとってまだ生煮えであることは感じていた。それはしかたのないことだと思った。彼ら自身そういう経験を奪われてきた、ないしはその言葉で意味付けしてこなかったから。だから「自治」とは政治のこととは思っていなかった。時々政治と話をつなげて彼らはボカンとしていた。

第9回はこんな感じで終わってしまったが、授業の感想文でおもしろい意見が出てきた。「私は和也君が話し合いの場をしきれたのはカーストの利用で、それも必要だとグループワークで発言したのだがグループの意見に採

用されなかった」というもの。この意見がその場で出されていれば自治とは一種の権力作用（政治）という議論に発展していったかもしれない。

この土居実践はよく賞賛されるが、この場をしきった和也君がいじめに加わっていなかったのかということは大抵不問にされている。こういう力のある生徒は民主的リーダーにも独裁者にもなれる。「自治」にはこのような「政治」がつきまとう。このことにこの授業は到達できなかった。だから「雰囲気」という言葉で止まってしまったのだろう。

グループの意見で発表されなかったものは個人で言うように促しているが、誰でもが言えるわけではない。時間がないことも多い。ここは私の授業の課題である。

(4) 学生の意見Ⅱ

第10回の授業では「いじり・いじめ」の討論で、「された方が傷ついたらいじめ」という結論に落ち着いた。これは教材を介してのことだったのですなりと進んだ。

また彼ら自身の経験もそれを裏付けた。授業後の感想用紙やテストでは自身の過去の傷つきについて赤裸々に語られていた。中学の時「ブス」といじられたことが大学生になった今でも尾を引いていると書いた子もいるし、仲良かった友人が（いじりなどで）いつの間にか学校からいなくなり、何もできなかった自分を今でも責めていると書いた子もいた。

ところが授業の終わり間際に、ある男子学生が「(TVに映った) ああいう子を見るといじめたくなる気持ちわかるんだよな」とつぶやき、その気持ちを正直に感想用紙に書いてきた。

「なぜいじめめるのか、いじめたくなるのか」については人間の（脳の）本質や日本社会・文化の問題について諸論があるが、彼が述べたような感情はかなり広く深く存在していると言ってもよい。いじめがそういう根深い問題であることは学生も感知している。だから「いじめがなくなることはないだろう」と彼らはいふ。しかしこうも言うようになった。「しかし減らすことはできる」と。

書いてきた学生も「気持ち」は出てきてしまってもすすんでいじめめるようなタイプではない。次の授業で「そういう気持ちが湧いてきてもそれをいじめと気づき、その気持ちを打ち消せるのも人間です」とコメントした。

「気づきが大切」との意見はこの第10回ですでに多く出ていた。教材のなかでも、いじられていた子が勇気をだして「やめてほしい」と言ってまわりが初めてそれに気づくシーンがあった。しかし本人が声をあげられな

かったらどうするのか。学生の多数はここで教師や大人の介入が必要と言っている。その介入は「気づき」を促すようなものでなければならない。つまり前節で述べた「生徒自身での解決」と矛盾しないようなという意味だ。

高橋みなみが「人の心のドアをノックできるか」と問うたことに、ある学生は「ひとつの言葉が世界を変える」と書いている。「気づきの後にひとつの言葉を」という意味だ。「いじめたくなる気持ち」を相対化できる言葉とはどんな言葉だろうか。ある学生は「いつも通りのことば」と答えている。

(5) 学生の意見Ⅲ

第11回ではいじめ側の意見を聞く教材を用意した。また、SNSを使ったものや「無視・仲間はずし」などの現代型いじめを扱った。「いじめ理由」をいじめ人間からダイレクトに聞くのは初めてという学生が多かった。

まずそこでは、ある女子が「自分がクラスのリーダー(カーストトップ)となって気持ち良かった。人がへつらってくる余計いじめたくなった」と語っていた。その子は教師に注意されたことは一切なく、母親が泣いたことでいじめをやめたという。罪悪感は一切なく、しばらくして自分がいじめられる側になってようやく罪深さがわかったという。

このことについて学生の意見を二つを紹介したい。まず一つの意見は「人は優位性に快感を感じるがそれだけでなく、そこに正当性が加わるからいじめを反省することはない。つまり自分は多数派を代表して『違うもの』をやっつけているのだと感じている」というもの。この意見は現代社会のヘイトなど「排除」の問題に通じている本質をついた意見と感じた。学生も同感していた。

もう一つの意見は「(自分たちもそうかもしれないが)最近の子どもは学校と家しか世界を知らない。そこで身につく価値観は狭くなりがち。そこでちょっとでも違うと感じる子を攻撃するようになる。そこで教材に出てきたある母親のように、自分の子にクラスの全員の子の良いところを言わせているのはよいのでは」というもの。この意見は複数のグループからでた。これも今の社会に足りないものを正面からついているのではないだろうか。

教材に戻ろう。次にある男子が「自分は家庭事情があり、背も低く劣等感の塊だった。学校や授業の秩序を乱すので先生からもお前がいては迷惑といわれた。そこで少しでも気に入らなと感じれば誰かをいじめた。自分のことで一杯一杯で少しも罪悪感を感じなかった。社会

に出てそれでは通用しないと知ったので告白した」というもの。

これに対しては「いじめ側の家庭事情を教師は知るべき」というものが多かった。「それをまず第一に解ってあげられるのが教師、それが教師」という意見。

その一方で率直な不安が出された。「いじめ問題を考えると教師になる自信がなくなる。ただでさえ忙しい、残業が多いと聞いているのに生徒をきちんと観察して、いじめがないか神経を使うなどが自分にできるかどうか? その対応にも自信がない」というもの。

これに対し私は「現場の先生たちも今の意見と同じような悩みを抱えながら現実と向き合っている。ひとつひとつのことに目を背けず取り組んでいくなればきっと生徒に通じる日が来るだろうと思いつつながら。現場もそうなのだから今から思い悩む必要はないよ」と結んだ。

(6) 学生の意見その後

いじめ授業の後、特別支援教育に移っていったわけだがそこでどんな意見が出たか紹介したい。

- A 生活指導は学校だけで行われるものではない。家庭や地域などいろんなところで行われる。
- B ひとりの生徒の指導を担当だけで行うものではない。学校のチーム体制はもちろん、医師やソーシャルワーカーなど専門家の意見を聞くべきである。
- C 教師だからといって生徒のことをすべてわかるわけではなく、生徒とともに歩みながら知っていく。未完成だが真実を求める教師を生徒は信頼する。
- D 生徒を上から目線で見ているのは生徒のことはわからない。人として対等に向き合うことが大切だ。
- E 同時に、教師は生徒と適度な距離を取ってこそ生徒のことを客観的にみることができる。
- F 障害や病気を抱えていることを保護者、本人から初めに開示してもらった方が指導しやすい。
- G 開示がない生徒については本人自身から自主的に開示してもらえよう辛抱強く指導すべき。
- H 病気や障害を抱えている子を「個性」と考えたらどうだろうか。私たち自身も発達障害またはボーダーの可能性があるので。
- I ハンデを負っている子に特別ルールは必要と思うが他の生徒がそれを理解するにはどうしたらよいか。
- J ハンデを抱えている子に「普通に」対処できるクラスが一番よい。それにはクラスのなかに懸け橋となるようなリーダー的生徒が必要だ。
- K 「特別支援学級」は絶対いいと思っていたが考えが変

わり、通常学級で生活できないものかと思う

- L 特別支援教育の目的は当の生徒が自分の考えをもち、そのような生き方ができるようになることだと思う。またまわりの生徒もこれにより成長できる。
- M 障害を持っている子を包摂できたり、カミングアウト（自己開示）できるようなクラスの雰囲気づくりが必要。

以上の学生諸君の意見を読むと私の意見と重なるものが多い。授業を受けての意見であるから当然といえば当然だが。特別支援教育の趣旨に反するような意見は一つとして見当たらない。これははじめ授業の後に置いたことの成果とみることができる。

授業クラスのなかに障害を持つ子がいたが上記Lの意見のひとりであった。この学生は「特別支援教育の目的」と書かずに「生活指導の目的」と書いていた。このことには注目したい。

なお、実践事例の一つは私自身のものを使った。今年思い切って私の実践の良いところと足りないところを学生に読んでもらい、意見として出させた。学生からは「指導が遅い、いや遅くない」「特別扱いが甘く見える、いやそうしなければ彼からの信頼感は得られなかった」等の忌憚のない意見が出された。これは主に紙上で話で実際の討論ではなかなかここまでぶつからないのだが。

だがこのような私自身の教育姿勢が学生に響き、上記C,D,Gのようなよい意見にあらわれたと思っている。

(7)「生活指導の目的」について

前の節で学生が「特別支援教育の目的」を「生活指導の目的」と書いたことを紹介した。このような意見はひとりではなく似た趣旨で多くの学生が書いていた。試験問題が「この授業で生活指導とは何だと学んだか」だったせいもあるが学生の理解がここまで進んだということだと思う。

はじめ授業の前の授業は「クラス内の人間関係の諸相と強弱」についてであった。この時私は自分自身がクラス担任になるにあたり「まとまりはいらない。君は君のままがいい。クラスは君が何かをするときのステージ」と言って実践を始めたことを紹介した。自分もっていた指導目標は「一致団結」ではなく「異質共存」であった。

学生は「異質共存」に共感を示し、試験問題の解答にはこの言葉がいくつもみられた。

「異質共存」は各グループ・個人が棲み分けるという単純な意味ではない。いま生徒の視野から「クラス」は

消えつつあり、「グループ」が生徒の世界となりつつある。他のグループ・個人は視野にない。「グループ」に働く同調圧力の作用が「違うもの」を排除する。それがはじめとなる。学生自身も「いじめなければいじめられる」「自分を肯定するには他の違うものを否定するしかない」と語っている。また教育実習で中学校に行った学生は「中学生は個性を出すことを嫌っているようだ」と感想を述べていた。

このように現状は「同質棲み分け」であって「異質共存」とは真逆だ。異質共存とは多様性を前提とし、「違う」ことを認め合うことだ。だがこの文化(!)を形成することは今の日本ではたやすいことではない。

前節での学生の意見Eは異質共存を指導する教師のスタンスを論じている。(多数の意見あり) 教師は「その生徒」に寄り添うと同時に近づきすぎることの抑制し、常に「他の生徒との関係」を視野に入れることで自身の指導方針を客観化することができる。具体的な場面での例をあげれば、生徒間のトラブルに際し公平に両者の調停に入ることができる。「その時」の判断を間違えずに。教師が両者の中間に入るのではなく、調停の舞台設定をするのである。舞台は原則としてそれは第三者・他の生徒の目前がのぞましい。そこで弱者生徒の背を押して対等な意見の交換をさせることができる。

私の実践では弱者生徒が強者生徒に「このこと(文化祭の出し物の内容)についてあなたと興味の度合いが違うのでそういう目で大目にみてほしい」と主張できている。その主張を第三者生徒が認めることで強者生徒が折衷案をだして解決することができた。

このような指導は、教師が自分を一步突き放したところにお客観性なくしてできない。

しかし学生は言葉でわかって理念に共鳴しても実際のことにはわかりにくい。そこで授業ではロールプレイングによって教師の指導言を当てさせた。いくつかのグループが私の指導言「ここで出て行ったら逃げになる。言いたいことがあったらここで言いなさい」を当てることができた。(「正解」ということではなく)

このように「異質共存」と「生徒と適正な距離を取った教師のスタンス」とは大きな関係がある。教育に疑問を感じながらも教師をめざすある学生は「生徒と同じ目線に立ちつつ教師としての威厳を感じさせる絶妙な位置」とこのスタンスを評価し、また体育教師を目指しているある学生は「これらは私にとって教育革命、教員観革命だ」と述べている。

他に生活指導の目的として「嫌いなことでも言い合え

るような本音の関係をつくること」「寛容な雰囲気をかもし出す基盤としてのクラスづくり」などがあがっている。「異質共存」と方向性は同じである。

(8) 終章・「今の若者についてどう思う」と聞かれて

私は最後の授業の「なんでも質問」で「今の若者をどう見ますか?」と聞かれた。

私は「今の若者は自分たち世代に比べてすばらしいと思う」とまず答えた。「理由は、異性間での友情の成立や男女家事分担などで平等・民主的で自分たちの時代より進歩している。自分の子どもたちを見てもそう思う。また君たちを見て人間関係への細かな心配りなどがすばらしいと思う」と答えた。げんに障害をもった学生への配慮など彼らは私以上にできていたと思う。

今の若者は人間関係を求め、人間関係で悩んでいる。先日のNHKの「クローズアップ現代」のテーマは「つながり孤独」であった。これは日本だけではなく先進国共通の現象で、イギリスでは政府に「孤独省」があるほどだ。SNSの発達した時代に、いやだからこそというべきか人は「個人」という孤独を抱えることになった。これは近代という時代の行きついたものだと認識したい。

ゆえにというべきか「生活指導」の焦点も「人間関係」になってきている。

学生たちはまず生徒の良いところを認める私の実践を支持する。それは自己肯定感を得たい自分にもフィットするからだ。「信じる人が一人でもいれば人は強くなれる」という子もいる。そこから「他人を思いやることができる」「お互いを認め合うことができる」と進んでいける。

問題はそこからである。「人間関係」の隣に「自治」つまり政治の問題があるのだが簡単にそこへ順接していかない。

生活指導の目的のひとつはより良い社会の形成者を育成することである。だからホームルームや生徒会活動をとおして学校という生活社会を形成することが課題である。主権者としての教育をここで行うのである。

しかし現実に彼らがこのような教育を受けてきたかというところかなりあやしい。私が、校則を変えたことがある、教師としてアルバイト許可のことなど、生徒とともに服装規定のことなど、と言ったらかなり驚いていた。彼らにとっては「校則は守って当然」のものでそれ以外のものではなかったというのだ。それ以外でも学校生活のなかで「何かを変えた」という実感、「自治」と実感できる経験をなかなかもてなかったというのだ。

また、実践事例を読ませると学生がかならず感動するところがある。それは教師が生徒を守ろうとして職員会議で発言するシーンだ。大抵それは学校全体の流れに抗して教師が自分の意見を言う場面である。学生は驚く。「学校のことは校長が決めるのではないか。言ってもいいのか?」と。

彼らにとって社会はそんなにも「所与のもの」なのか。これではすべて受け身である。

しかしここで「発言する教師」に感動する学生をみると若者は捨てたもんじゃなまいと思う。彼らは社会形成の意思を充分にもっている。

今日の若者は日常生活の身の周りのことに幸福を得ようとしている。それは時代の進歩だ。これまで手段にされていたものが目的となった。これが近代後期という今だ。その日常生活の細部まで民主主義を進ませる、それが若者の社会変革だ。就職、恋愛・性、結婚、育児、趣味、仕事、そして地域交流、世代間交流……。異なる経済条件や文化をもったみんなが幸せになれるような社会、異質共存の社会をつくってほしい。

いや失礼! 共につくっていきましょう。

生活指導論を担当する者としての今の願い、そして目的である。