

法教育を活用したいじめ授業プログラムの試行

間山 広朗

1. 本稿の位置づけと「道徳」授業プログラム

本稿は、拙稿（2020）のタイトルでもある「いじめ指導における法教育の可能性」を実践的に探究すべく、公立中学校で道徳授業プログラムを試行した記録である。本プログラムのコンセプトは拙稿（2020）の要点でもあるのだが、次のとおりである。

いじめをめぐるのは、道徳教育によって規範意識を高めて防止しようという発想が長らくとられてきた一方、児童生徒がとらえるいじめの理由として「相手が悪いから」という理由が多いことが指摘されてきた。それでは、従来型の心情に訴えるタイプの道徳授業では効果が薄い。なぜならば、「相手が悪いから」なされる行為は、そう判断する児童生徒の主観上は「いじめ」ではなく「当然の報い」だからである。さらに言えば、規範意識が育成される過程においては、むしろ児童生徒自身による「制裁」感情が増幅されることさえ考えられる。もちろん、「いじめはいけない」ことは小学生でもみな「言える」が、そもそもある行為を「いじめ」とみなすべきか否かに関しては、「された側が感じればいじめ」とみなす「被害者主権的定義」（間山 2011）が実際の場面で適用されるとは限らない。言い換えれば、いじめの公的な定義と児童生徒自身による行為同定との間には大きな落差がある。このことを拙稿（2020）では、いじめをめぐる「大人の認識」と「子どもの認識」の相違として一般化して図示し（p.132）、単に「大人」が「子ども」の規範意識の「低さ」を「指導」すれば良い問題ではないことを示した。

本プログラムは中学1年生を対象に試行することとなったが、少なくとも、小学生の頃から散々言われてきた「いじめはいけない」ことを「上から」説くのと違うアプローチもすべきである。このようなコンセプトのもと、本プログラムは、「小学生のいじめを止めたい大学生が、“先輩”である中学生にどうしたらよいかをインタビューして教えてもらう」という形式をとって、「いじめ」を対象化して語ってもらおうとした。中学生を「いじめ」について指導を受ける客体としてまなざすばかりでなく、「いじめ」を予防し解決する主体として位置づけるために、「指導する側」に回る機会を設けようとしたのである。このような経験の蓄積は、生徒集団を少しでも早く「大人社会」に導き入れる契機となるのではないか。本プログラムは、そうした効果を期待できるような授業プログラムを作成しようとしている中で偶発的に得た機会を生かして試行したものである。

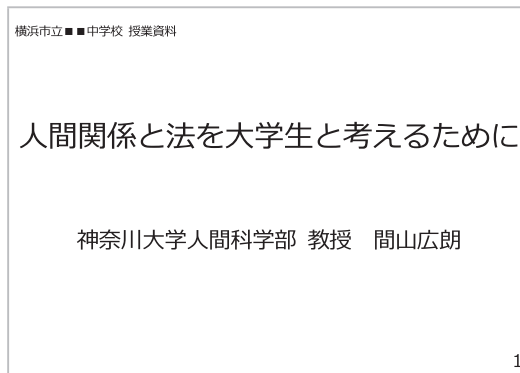
しかしながら、実際の学校現場で授業プログラムを試行するにはいくつもの困難がある。ましてやこのコロナ禍においてはさらに、研究者としての筆者の希望や当初の計画ど

おりに試行できたわけではなかった。筆者には道徳授業実践の経験などないばかりか、道徳に限らずそもそも授業には各学校・各学年の年間計画があるはずである。それに基づいて単元御指導計画や学習指導案を作成して授業を実施し、事後学習を展開していくべきという立場からすれば、当該学校・学年の学習状況を把握できない研究者が思いつきでプログラムを実践したところで成果を望みにくい、あるいは成果を評価することさえ容易ではない。

したがって当初は、夏休み中の教員研修の依頼を受けたことから、その場を活用してプログラムの構想を各学級担任に提示し、授業プログラムを共に作成し、各学級の担任教諭に事前学習・事後学習を実施してもらうことを想定していた。だが、2021年夏のコロナの状況悪化に伴って「研修」は中止となり、最初から想定どおりに進めることができなくなってしまった。一方、後に示すように、生徒6人で1班に大学生が一人ついてインタビューするという試みのためには、学期中の平日に大学生の協力を仰ぐ必要があり、学園祭準備のための大学一斉休校日（10月末）にプログラムを実施せざるを得なかった。そのような事情から、筆者が直接中学校に赴いて事前学習としての「授業」を実施することになったのである。

2. 事前学習

10月末のプログラム実施1週間前、中学1学年の3学級に1時間の同内容の「授業」を実施した。以下、使用したスライド資料を抜粋しながら概要を示したい。なお、スライド中のイラスト及び法律の解説は、山崎（2015=2019）『こども六法』からの転載・引用である。



スライド1ページ目（一以下、「ス p.1」と表記）では、この時間の「道徳」のテーマを提示し、翌週大学生が何人もクラスに来る旨を話すと、生徒は楽しみにしているようであった。「法律」についてどのようなことを考えると思うか尋ねてみると、「違反してはいけない」などの反応がすぐにある。「難しい」などの声もあったため、『こども六法』をスムーズに紹介できた（ス pp.4-5）。



「六法」→ ・憲法・商法
 ・民法・民事訴訟法
 ・刑法・刑事訴訟法

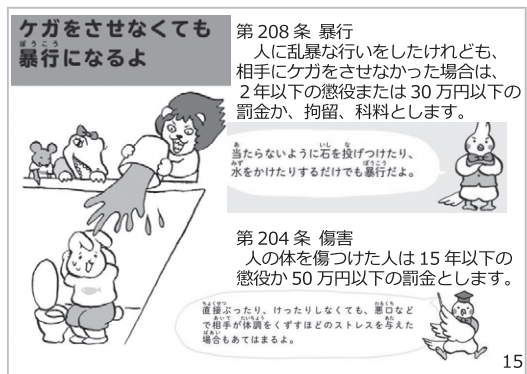
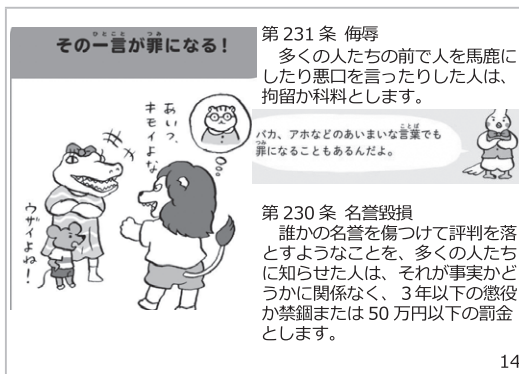
「こども六法」
 → ・憲法→商法
 ・刑法・刑事訴訟法
 ・民法・民事訴訟法
 + ・少年法
 + ・いじめ防止対策推進法

5

この本が小学生でもわかるように法律を翻訳してくれていると紹介するなかで連想したのか、「子どもは（警察に）捕まらない」「少年法！」などの声も聞こえてくる。前もって準備したスライドを予測しているかのようであった（スpp.7-8）。



これらのスライドを解説する一方、「子どもは捕まらない」などと発言していた生徒はもちろん、他の生徒も「14歳」という年齢が気になり始める。「知ってましたか?」との問いかけに、「知らなかった」「知ってる」などが飛び交い、刑法38条3項の解説に移る。『こども六法』（山崎 2019）では、「法律を知らないことは言い訳にできないよ」とのタイトルのもと、「法律を知らなかったからといって、罪を犯そうという意思がなかったと主張することはできません」（p.16）と条文が翻訳されていることを紹介した。こうして、14歳になるまでに「知っていて良い刑法」を検討する必要性を導入し、以下のような条文を解説したのである（スpp.14-15）。



他に脅迫や強要なども紹介したが、とりわけ生徒の関心を惹いたのは「名誉毀損」と「暴行」であった。名誉毀損は発言内容が「事実かどうかに関係なく」成立することに、そして暴行は「ケガをさせなくとも」成立することに、生徒たちは驚いていたようであった。

とはいえもちろん、拙稿（2020）でも紹介したとおり、法教育の発想では、「単純に法律の条文でいじめが禁止されているからという押さえではなくて、そもそも法がなぜ存在するのか、そういうところにつなげなければいけない」（吉田ほか、2014, p.124）。そこで、中学生にとっては既習事項であるはずの憲法11条（基本的人権）などを用いて、「そもそも法律は何のためにあるか?」を問いかけた（スpp.20-21）。すると、「罰を与えるため」などではなく、「人々がよりよく生活するため」という「正解」がすぐに返ってくる。

憲法はすべての法律の生みの親
国のしくみと理想が書いてあるよ!

憲法 第11条 (基本的人権)
国民は人間として基本的なすべての権利を侵すことのできない永久の権利として保証されます。

第12条 (自由・権利の保持の責任)
自由や権利は、国民が決して失うことのないように常に努力して維持しなければなりません。また、常に自分だけでなく、みんなを幸せにするために自由や権利を利用する責任があります。

20

みんな幸せになる権利がある

第13条 (個人の尊重・幸福追求権・公共の福祉)
すべての国民は、一人ひとりかけがえない個人として尊重されます。生命、自由、そして自分の幸福を追い求める権利は、他人や社会に迷惑をかける限りにおいて、最大限に尊重されます。

第14条 (法の下での平等)
すべての国民は法の下に平等であり、いかなる理由によっても差別されません。

第31条 (法定の手続きの保障)
すべての人は、法律に決められている手続きによらなければ、生命や自由を奪われたり、その他の刑罰を科せられたりしません。

21

「正解」は返ってくるものの、即座に回答されるほど、不安にならざるを得ない。筆者は、このことを翌週大学生と事例をもとに考えようと告げ、次の検討事例 (cf. 中平 (2016), 間山 (2020)) を予告し、まずは5分程度生徒たちだけで考えさせ、45分の授業を終えた。

[検討事例の予告]

小学6年生の A・B・Cは仲が良く、一緒に遊ぶ仲でした。修学旅行では同じ部屋に泊まり、秘密にすると約束し合って、好きな人の名前を教え合いました。(それぞれ、同じクラスの人でした。)

金曜日に修学旅行から帰り、月曜日に登校するとBとCの好きな人が誰かが噂になっており、実はAが「誰にも言わないで」と言いつつクラスの何人かにばらしていたことがすぐ判明しました。(そしてBとCの恋愛は成就しませんでした。)

Aはすぐに泣きながら2人に謝りましたが、それでも許せない B・CはAを無視し始めました。

同じクラスのDもひどいと思い、クラスみんなに「Aは秘密をばらす。信用できない」と言って、「無視しよう」と呼びかけ、無視する人が増えていきました。

Aは金曜に学校を欠席し、月曜からも学校に行きたくないと思うようになりました。どう思いますか? 小6にどう助言しますか?

この事例を検討するポイントはいくつもありうる。おそらく最初に注目され、話題に上るのはDの「無視しよう」という呼びかけであろう。あるいは、Aが「秘密をばらした」問題から考え始めても良いし、この時間に扱った「名誉毀損」を持ち出しても良いかもしれない。

筆者としては、憲法31条をスライドp.21にそっと埋め込み、「法廷の手續の保障」、言い換えれば、私的制裁の禁止が憲法で定められていることに気がついてほしいところではあった。その気づきをもとに、なぜ私的制裁が禁止されているのかをこの事例を通して検討することで、「いじめ」を「指導する側」に回る経験を産出したいとの目論見もあった。

しかしながら、後述のように生徒たちの反応は予測し切れるものではなかったのである。

3. プログラムの実施

プログラムは、1学年3学級ともに、3・4時限の2時間続きを「道徳」として設定し、3時限目に「こども六法すごろく」でアイスブレイクを行い、4時限目に先の事例を検討した。ともに、1学級あたり6班に生徒が分かれ、6名の大学生が1班に一人ずつ入り、サポートすることにした（学校現場としては、プログラムの内容以上に、大学生18名が生徒たちの中に入って交流することの方に意義を感じてもらえたようにも思われる）。

3.1. プログラム①（3時限）：こども六法すごろく

「こども六法すごろく」（2020, 幻冬舎）は、『こども六法』（山崎, 2015=2019）の著者が法律に対する心理的なハードルを下げるために教材として制作したゲームである。一般的なすごろく同様にコマをサイコロで進め、止まったマスの指示に従いながらゴールを目指す。ポイントは、マスのなかの「〇×クイズ」である。『こども六法』で扱われている法律などに関するクイズがカードに記されていて〇か×かで回答し、★の数で示された難易度に応じて点数が加算される。冊子には簡潔に解説がまとめられており、正誤の理由もわかるようになっている（なお、今回はカードの東から民事訴訟法と刑事訴訟法を除いた）。

生徒たちが一巡するまでは大学生が進行役を務め、冊子に基づいてクイズの解説も担ったが、二巡目からは大学生もプレイヤーとして参加し、解説は生徒たちも順に担った。



（「こども六法すごろく」の画像-Amazonより転載）

生徒たちはすごろくに楽しみながら取り組んでいた。○×クイズのため法律を知らなくとも答えることができる。プレイヤーとして参加した学生も時にはクイズに誤答することもあり、また、大学生への「質問イベント」も設け、大いに盛り上がっていたように思う。学校が事後に実施したアンケートの結果としても、「面白かったですか?」「勉強になりましたか?」の設問に対する4件法の選択肢に対して、「すごく」「まあまあ」と回答した割合は合わせて90%を超えた。自由記述でも、「やさしく教えてくれた」「班のみんなと仲良くなれた」など多くの生徒の好意的な感想が得られた(学校の調査結果については、個人情報保護することを条件に、教育・研究に活用する許可を得ている。以下同様)。

3.2. プログラム② (4時限) : 事例ディスカッション

一方、プログラムのメインとなるディスカッションである。前時の「すごろく」で大学生とのアイスブレイクを果たした生徒たちは、それなりにリラックスして臨んでいた。事後に学校が実施したアンケートでは、「いじめ事例についての話し合いでは、自分の意見を言えましたか?」との設問に対しては、およそ、「自分の意見を言えた(満足)」が57%、「言えたけど、もっと言いたかった」が30%、「言えなかった」が13%の回答結果となった。また、「話し合いでは、他の人の考え方を通して、考えを深めることができましたか?」という設問には、「考えを深めることができた」が71%、「どちらとも言えない」が29%、「深めることはできなかった」0%、という回答結果となった。これらをいかに解釈すべきかはさておき、学校側からは「大成功」との評を得た。

とはいえ、アンケートの自由記述からは、「成功」を確信するほどの内容が散見されたわけではない。もちろん、「話し合ったときに最初は、『絶対こうだ!』という考えがあったけどみんな話合っていくうちにいろんな視点からいろんな考えができていじめなどの人間関係について視野が広がったとともに人間関係のむずかしさもわかってすごく勉強になった」などといった記述もみられたが、事後アンケートに記述された内容は、生徒の学習の過程そのものを示すものではない。

本プログラムでは、生徒たちと大学生のディスカッションを、大学生(および大学院生)に録音させるとともに、報告書を提出してもらった。録音データの詳細な検討は今後の課題である。以下では、学習の過程それ自体の研究に向かうための準備作業として、報告書からではあるが、話し合い活動の様子を抽出しよう。

4. 事例ディスカッションの事例

4.1. ある意味「絶望的」なディスカッション

はじめに、「道徳」の授業を一定レベル以上で成立させるのがいかに難しいかを実感させられた報告である。6名程度で大学生と話すため、発言しやすい環境は整えられたかもしれないが、次のような発言(がなされたという報告)を確認すると、ある意味で「絶望的」な印象さえ抱きかねない(報告書は研究に活用する旨説明し、同意する学生の提出を受けている。なお、文面には一定の加工を施して掲載する。●印は学生の問いかけ。以下同様)。

[報告書抜粋①]

- 事例についてどう思う？
 「全員に対してざまあみろと思った。」
 「(人を) 信用しちゃいけない, 誰にも言われたくないから。」
 「好きな子を教え合おうっていう約束も守れない仲だった。」
 「このままいったら絶交。」
- Aを許せる？
 「許せない。」「家まで突撃する。」
- 人間関係は元通りになる？
 「戻れない。ABC皆最低だから。」「Dも, もう許されない。」
 「Dも許されるわけない。土下座 (クラスみんなとABCに)。」
- 小学生にどう注意する? どう接する?
 「学校に突撃してABCに3人で話し合ってもら。仲直りするまで話は終わらない。」
 「100万円請求する (B, C, Dに)。」
- 学年が変わりクラスが替わると収まる?
 「新しいクラスの人に言ったらもっと広まる。」「終わらない, 一生根に持つ。」

このような生徒の回答を読むと, この班に付いた大学生の力量の問題ではないかと思われるかもしれないが, おそらくそうではない (むしろ, 当該学生は「いじめ問題」にも関心をもち, 議論を引っ張ることのできる学生である)。学生によれば, この班は悪気があるわけではないものの何か過激なことを言って「格好をつける」ような雰囲気であり, 大部分の時間, 「ざまあみろ」「突撃する」「土下座」「100万円請求」などのような投げやりに聞こえる発言に終始してしまったという。

このような状況に対し, 「指導する」態度で臨んでしまっは元も子もない。生徒は, 表面上「正しい」発言をするだけであろう。この班についての学生は, 時間をかければさらに深められるかもしれないと焦りつつも, この点に葛藤を覚えていたように思われる。

4.2. 生徒の考えがゆらく可能性

一方, 比較的「成功」したと言えそうな班の事例もある。以下もまた, 録音を確認したいところであるが, 本稿では学生の報告書を抜粋するにとどめる。

[報告書抜粋②]

- 4時間目終了のチャイムがなると, 「わかんないわ」「わかんないまま終わった」「難しい」「マジで面白い」「超考えた」などの感想が聞こえた。
- 冒頭で「Aが悪い」と言われた時はどうなることかと思ったが, 「結論が出たらひっくり返す」というアドバイスを意識し, 生徒たちもたくさん考え, 意見を出してくれたため, この事例は複雑であること, さまざまな立場や状況を考えると「誰が悪いのか」は議論の中で変化していくことは生徒たちに感じてもらったと思う。
- インタビュー後半では, 「みんな悪いところはある」「Aへの制裁はDがやることではない」というある程度の結論に辿り着いたことは良かった。

4.3. こぼれる「本音」の先へ

さらには、大学生にだからこそ生徒の「本音」がこぼれ、その先に進める可能性が見出せる事例も報告された。インタビューとしての学生には、もともと、「誰が悪い」などの表面的な議論から脱却できずに收拾がつかない場合には、(事前学習で筆者がそっと触れておいた)憲法31条に関する『こども六法』の内容を切り札として使っても良いと指示していた。生徒たちには示していないが、学生には「スライド p.31」として渡しておいたのである。



[報告書抜粋③]

- 事例を法律に当てはめると、どんな罪が当てはまる?
「秘密をばらす行為←名誉毀損罪」
「憲法31条：法律を通さないと罰してはいけない。」
- 無視する行為もある意味「罰している」。一方で、当人達の感情の問題で、罰したくもある。このところはどうですか?
「だめだと思う。」
「だめだけど、ぶっちゃけ、私たちがやっているときあるよね・・・」

この報告書の記述には、本プログラムの一定の成果が観察できる。「小学生に助言する」という立場から「いじめ」を対象化して議論する中で、自分たちの身に置き直して思わずこぼれる本音の存在は、この先に話し合いを深める可能性を感じさせる。この地点に達してようやく、「そもそも法がなぜ存在するのか」(吉田ほか, 2014, p.124)を検討できるように思われるのである。

「ぶっちゃけ、私たちがやっている」「私的制裁」を、なぜ法律は禁じているのか。これを考え始めることができれば、もう少し先に進める。いつまで無視し続けるのか。集団で無視し続けることを未来の自分はどう思うのか。B・Cの気持ちもわかるが、Aは今後学校に来れるようになるのか。私的制裁は何を産んだのか。AとB・Cが和解するには、さらにAとクラスの皆との関係性は どうやって修復できるのか。

もちろん、既存の法律に従うことだけが「正しい」わけではないが、少し考えるだけでいくつもの問いが浮かんでくる。「教科書」の役割について一般的に言われることになぞらえるならば、法律を教えるのではなく、法律で教えるような「法教育」が可能になりはしないだろうか。もちろんこの先は、外部の研究者や大学生ではなく、現場教員の仕事であろう。

5. 今後の課題

プログラムは当初、報告書を整理して再度学校を訪問し、「ふり返り」として上記の問題、つまり「なぜ私的制裁は禁止されているのか」を議論するところまでを想定していた。そうしてはじめて、「相手が悪いから」という「いじめ」の理由が、なぜこの社会では認められないのかを生徒自身が納得して見つけ出す可能性が出てくるのではないかと想定していたのである。

だが、コロナ禍で遠隔授業の課題に追われるボランティア学生に報告書の提出期日を厳守させることは困難であり報告書を集約するまでに時間を要してしまったことや、この先の議論には学級担任の力が不可欠であるが、それこそコロナ対応で忙しい中でそこまでの協働体制を構築できなかったなどの事情から、それは叶わなかった。

本プログラムの試行は以上のとおり現時点では不十分なものであるが、本稿が目指したのは、まずはこの試みを記録し現場教員に読んでもらうことである。その上で、当該学校の教員に話題としては挙げていただいているが、許されるならば当該学校の担任教諭と協働して2年目、3年目のプログラム展開へと活かし、プログラムの試行を蓄積することを目指したい。

以上が法教育を活用したいじめ授業プログラム作成に関する現時点での課題であるが、最後に研究上の課題を2点挙げておきたい。第1に、事例ディスカッションの現場、つまり道徳授業における話し合い活動の学習過程の詳細を録音データに基づいて記述する作業である。第2に、法教育的発想として「法はなぜ存在するのか」にまで接近すべきということは確認してきたが、筆者の専門領域である教育社会学にとっては、「子どもにとって法とは何か」を探究することが、狭い意味ではいじめ研究に、より広い意味では社会化研究に資することを理論的にそして実証的に示すことが課題である。

【文献】

- 間山広朗, 2011, 「いじめの定義問題再考-『被害者の立場に立つ』とは-」北澤毅編『<教育>を社会学する』学文社, pp.98-126.
- 間山広朗, 2020, 「いじめ指導における法教育の可能性」『神奈川大学心理・教育研究論集』第48号, pp.127-138.
- 中平一義, 2016, 「いじめに対して考える足場を形成する法教育実践研究」法と教育学会『法と教育』6, pp.61-69.
- 山崎総一郎, 2015, 『こども六法』Kindle版 (=書籍版2019, 弘文堂)。
- 吉田俊弘・橋本康弘・堺正之・吉村功太郎・三浦清孝・中平一義・網森史泰, 2014, 「[パネルディスカッション] 法教育と道徳教育の対話」『法と教育』4, pp.104-130.