

## いじめの予防とエンパワメント～生徒相互の対話と支援～

折出 健 二 (学校教育講座)

福田 八 重 (愛知淑徳大学大学院博士後期課程)

(2003年11月28日受理)

### Prevention of Bullying and Empowerment ; From the Viewpoints of Dialogue and Mutual Support by Students

Kenji ORIDE (Department of Educational Science)

Yae FUKUDA (Aichi Shukutoku University graduate school doctor course)

**要約** いじめの予防には、生徒間の関係性を相互に認め合い自立を援助しあえる意識的なものに変えていく課題がある。そこで本稿では、国内でも実践が試みられて成果をあげているピア・サポート、ピース・メソッドに視点を当てて、それらの活動過程から何を学び取るかを考察し、いじめの予防、そして解決へと展開していくうえで、生徒たちの対話・討論・討議と相互のエンパワメントが大きな鍵を握ることを明らかにする。このように本稿は、学級や全校における日常活動のもついじめ予防機能の再認識を求めるものである。

**Keywords** : 公共空間、対話・討論・討議、エンパワメント、共感的他者

#### はじめに

「いじめ」の定義づけの特徴は、被害を受ける側に力点が置かれることである。いじめ問題の研究では、いじめ・いじめられの中で、主として被害を受けた子どもたちに視点を置き、研究がスタートしていった。この、子どもたちに寄り添う形での研究は、やがて、子どもたちの学級や学校での、また、さまざまな場面での集団の読みひらきへとつながっていく。そして、いじめ問題の背景に、学校のあり方や、社会的要因があることなどが指摘されていくなかで、「子どもたちのエンパワメントを図る学校改革とカリキュラムのあり方とはどのようなものであるのか」<sup>1)</sup>といった学校のあり方を問うことも含めた、学校全体でのいじめ問題への取り組みの必要性が言われるようになる。ここでは、エンパワメント・関係性・居場所・公共的空間という言葉が、いじめ問題の解決のためのキーワードとなってきた。

いじめ問題解決における現代の取り組みの特徴として挙げられるのは、その「予防」と「解決」の双方を同時に行なっていく取り組みである。その取り組みの特徴は、子どもたちが「予防」「解決」につながっていく関係性を結ぶ力をつける取り組みや、いじめ・いじめられではなく、互いの自立を保障しうような関係性を結びうる空間を学校につくり出していく学級・学校づくりの視点に立った取り組みが挙げられる。このようにいじめ問題の解決は、学級・学校づくりの取り組みでもある。それは、いじめ防止学習プログラムを実施した新潟県教育委員会が作成した「いじめの起

きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～」<sup>2)</sup>の記述からもうかがうことができる。これらは、子どもたち自身が取り組んでいく活動と学校全体での取り組みの両面から成っている。

本稿では、これらの取り組みも参考にしながら、学校現場における実践を具体的事例をもとに、いじめの「予防」、そして「解決」へとつながっていき得る鍵が生徒たちの対話・討論と相互のエンパワメントにあることを考察していきたい。

#### 第1章 ピア・サポート、ピース・メソッドの実践的特徴

学校全体でのいじめ問題の予防・解決のための新しい取り組みとして、ピア・サポート、ピース・メソッドが挙げられる。これらの特徴は、いじめ問題の解決の中でも、とりわけ「予防」の部分に力点が置かれていることである。いじめ・いじめられではない関係性構築が可能であることを実感することや、他者と関わる場面を多く持つ中で、トラブルや葛藤を解決していく力がつくこと、また、他者との関わりに対して、肯定的感情が持てることなどが、特徴として挙げられる。例えば、『子どもの規範意識の育成と「日本のピア・サポートプログラム」』の中で、松田満理子は、ピア・サポートの活動を通して、子どもたちにおいて「他者との関係の中で自分の存在を価値あるものと受け止められる感覚」<sup>3)</sup>である「自己有用感」<sup>4)</sup>が「他人と関わることへの動機や意欲」<sup>5)</sup>につながることを指摘している。つまり、それは、実際に他者と関わり

得る社会的スキルを身につけるということだけではなく、その意欲を育てるという点にも留意した取り組みなのである。また、これらの取り組みを通して学校が楽しいと思えることにつながっていくことにも留意した取り組みであるといえる。

こうした点を踏まえつつ、本章では、日本におけるピア・サポート、およびピース・メソッドの取り組みについて考察をしていく。ピア・サポートについては、概念整理を、ピース・メソッドについては、概念整理と共に具体的な活動について考察を加えていく。

### 第1節 ピア・サポートについて

日本におけるピア・サポートは、「①ゲームやロールプレイングを活用した体験的なトレーニングを通して、②子どもたちの基礎的な社会的スキルを（技能）を段階的に育て、③最終的には子ども同士（仲間＝peer）が互いに支えあえるような関係をつくりだそうとする取り組み」<sup>6)</sup>をいい、大きくは、活動の準備段階である領域1と、具体的な活動を行なっていく領域2に分けられている。

例えば、多くの実践が行なわれている、異学年が交流していく「お世話をする活動（他の人の役に立つ体験）」<sup>7)</sup>においても、「意欲付けや動機付けのために」<sup>8)</sup>、「対人関係に関わるトレーニング」<sup>9)</sup>が行なわれ、他者との関わりに肯定的な感情を持ったうえで、これから自分たちが行なっていく活動に具体的なイメージ（見通し）を持っていくように工夫されている。また、子どもたちが主体的に取り組んでいく活動であるため、「ふりかえり」が重視されている。主活動ではもちろんのこと、準備段階における「意欲付けや動機付けのために」行なわれる「対人関係に関わるトレーニング」においても、丁寧に「ふりかえり」がなされる。

他者との関わりに肯定的な感情を抱き、社会的スキルを育てる取り組みであるため、「活動」そのものに幅広さが見られる。準備段階では（他者との関わりが可能な）ゲームなども行なわれる。また、「お世話活動」では、富山県上市町立白萩西部小学校の活動を例に挙げると、<sup>10)</sup>6年生と1年生がペアになり、学校行事に参加していく活動等が行なわれている。

また、ピア・サポートは、社会的スキルを育てることそのものが、いじめ問題の「予防」や「解決」につながることを意識しているものであるのだが、「いじめ」そのものを「考察」していく活動もピア・サポートの取り組みの中で、多く行なわれている。例えば、新潟県長岡市立城北中学校では、いじめにより多くの子どもたちが亡くなった1990年代半ば、生徒会と教員が中心となり制定された「いじめ追放宣言」を現在の在校生が再考察する取り組み<sup>11)</sup>などがおこなわれている。ピア・サポートは、今自分がいる場での他者との関わりを大切にした取り組みであるといえる。その中

での、自己有用感や自己肯定感を持つことで、自身の居場所を確認できる取り組みであるともいえる。そして、後述するピース・メソッドとも共通するが、いじめを予防し、なくしていくためのとりくみを学校全体で行なうものであり、子ども・教員・父母が、学校づくりの主体者となりうる可能性を追究していく取り組みであるといえる。引き続き、ピース・メソッドについて考察していきたい。

### 第2節 ピース・メソッドの取り組み

ピース・メソッドは、オーストラリアのフィリップ・T・スリーが開発した「『いじめ防止プログラム』（ピース・パック）を原型とするもので、教職員全体で生徒指導に取り組む際の手法として、国立教育研究所生徒指導研究室が提案している」<sup>12)</sup>取り組みであり、「一年から一年半の取り組みを視野に入れた」<sup>13)</sup>ものである。そのため、新しい取り組みではあるが、今までの方法をやめて、まったく新しいやり方で行うというのではなく、従来の生徒会活動や行事等を生かすものとして、というよりそれらの活動を再評価し、子どもたちや教職員がより主体的に取り組めるよう留意された活動でもある。

付け加えるならば、いじめを予防し、なくしていくための活動を学校全体で行うものであり、子ども・教員・父母が、学校づくりの主体者となることで実現をはかっていく取り組みであるといえる。

ピース・メソッドが〈主体的に取り組む〉という視点に立っていることは、ピース・メソッドの「ピース」にこめられた意味からも読み取ることができる。例えば、新潟県教育委員会が作成した「いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～」<sup>14)</sup>をもとに見てみると、PEACEのP・E・A・C・Eにはそれぞれ「Preparation」（準備）、「Education」（教育）、「Action」（行動）、「Coping」（対処）、「Evaluation」（評価）の意味が込められている。そこから、ピースそのものの有する「安全」「平和」を生み出す活動なのである。具体的には「Preparation」（準備）の場面では「子ども、教職員、保護者へのアンケート調査」を、「Education」（教育）では「アンケートの分析と認識の共有化」を、「Action」（行動）では「達成目標の設定と活動案（方策）の策定」、「Coping」（対処）では「活動案（方策）の実践」を、「Evaluation」（評価）では「Preparation（準備）と同じアンケートで取り組みの評価をする」ことが、この取り組みの中では行なわれていく。

この活動の大きな特徴は、学校全体での取り組みであることに留意している点にあるが、活動のはじめにおいて、まず、「Preparation」（準備）の段階で、一人一人の教員が主体的に参加しうるために、「活動そのものを始める」ことに対して、意志や意識を共有し

ていくことが重視されている。例えば、茨城県龍ヶ崎市立中根台中学校での取り組みも報告された「生徒指導国際フォーラム2000」<sup>15)</sup>で、滝充が、次のような指摘をしている。

いじめを含めたアンケート等を取った時、「今までの日本の学校では、生徒指導の先生だけが調べて、結論まで出しちゃって『だから、先生方、これこれこうしてください』、『こんな授業をしてください』というような話をしてしまう」<sup>16)</sup>というところがあったのではないか。しかし、各学年・各学級の置かれている状況が異なる中での学校全体での取り組みという時、アンケートで出てきた、「その数字が何を意味するのか、いったいなぜこういう数字になってるのかということ、教師自ら見ていくことが大切」<sup>17)</sup>であり、「実はそういう部分が意識を共有していくというところでは、すごく大事なんじゃないか」と。<sup>18)</sup>

この滝の指摘にもみられるように、一人一人の教員がいじめ問題に向き合い、自校の生活指導に主体的に携わっていくことを保障していくことは、教員集団が公共的空間として機能していくことにつながる。エンパワメントの視点に立てば、<sup>19)</sup>教員集団の一人一人が活動への権利を付与される（エンパワーされる）ことが大事な意味を持つようになると言える。また、置かれている状況が異なると感じていた各学級・各学年における共通項を見出すことにもつながっていくのではないだろうか。

このことは、教員自身が一人で抱え込んで解決するより、個別の事例は異なるように見えてもそこには共通項があり、教員集団で共に解決していくことが意義あることだという認識を各自が持つことにもつながっていくのではないだろうか。また、ある教員が困難を抱えたとき、それは、一人の教員の責任に帰結するのではなく、共に解決していく問題であると認識していくことにもつながるのではないだろうか。「いじめをなくす」という、誰もが賛成しうる目標にたった取り組みであっても、集団の中に主体性と同意がなければ機能していかない。このことは、ピース・メソッドの取り組みでなくとも明らかなことである。

では、「Preparation」（準備）、「子ども、教職員、保護者へのアンケート調査」と、「Education」（教育）、「アンケートの分析と認識の共有化」を経たあとの、「Action」（行動）、「達成目標の設定と活動案（方策）の策定」、「Coping」（対処）、「活動案（方策）の実践」では、具体的にどのような活動が行なわれるのか。

まず、「Action」（行動）では、「『いじめ防止』のための具体的な行動を計画する」<sup>20)</sup>、そして、「Coping」（対処）では、「活動案（方策）の実践」<sup>21)</sup>をしていくのであるが、先ほども触れたように、いじめ問題の「予防」「解決」を意識しながらも、具体的な活動は、ごく日常の学級や学校の活動を通して行なわれる。例

えば、「いじめ」そのものに着目する形での、「いじめ0スクール運動」（中学校）<sup>22)</sup>であったり、「生徒会討論会」（中学校）<sup>23)</sup>や、「人権を取り上げた活動」（中学校）<sup>24)</sup>などがそうであるし、また、年間行事である「音楽発表会」（小学校）<sup>25)</sup>において、児童が「発表会全体の企画・準備をする」<sup>26)</sup>ことも含まれる。いじめそのものに着目した取り組みを重視しながら、子どもたちの日常の授業や行事、生徒会活動、自主活動の中での主体的参加を保障する場面もピース・メソッドに含まれていくのである。いじめが、「基本的人権を侵害する」<sup>27)</sup>ものであることを意識し、一人一人の基本的人権が保障される中での関係性構築とはいかなるものなのかを子どもたちと共に考えていこうとする性格がこの活動にはあるといえる。

そして、特筆すべき点があるとするならば、子ども・教員・父母が、それぞれ主体者となって、「目的」や「目標」そして、「活動の見通し」を共有していくことにある。活動の「意義」を考え、「目的」や「目標」をと共に考察し、「活動の見通し」を共に持つていくことは、「学校づくり」に関して、未来への見通しを、学校に関わる子ども・教員・父母が持つことにつながっていくのではないだろうか。また、ピース・メソッドの取り組みは、それぞれの生徒会活動や自主活動、そして行事が、学校づくりの視点に立てば、つながりを持っていることを認識させてくれるものでもある。

そして、最後の段階として、「Preparation（準備）と同じアンケートで取り組みの評価をする」<sup>28)</sup>ことが、行なわれていく。具体的な活動の中では、アンケートと共に、振り返りの行事等が行なわれる。中根台中学校での活動においては、活動の一年目に振り返りの意味もこめて、ピース・バック祭がおこなわれた。ここでは、生徒会が「今まで取り組んできた成果の確認と、具体的に書く行事でどういような子どもたちが動きをしたかということ」<sup>29)</sup>の発表と、ピース・バックの節目に「自分なりの目標を短冊に書いて、それを木に飾り付ける」<sup>30)</sup>という活動をしている。

中根台中学校が取り組みを継続できた要因として、教員間の連携がはかられたこと、専門的なサポートが受けられたこと、また、専門的なサポートを行なった国立教育政策研究所生徒指導センターと中根台中学校が、共にピース・メソッドに取り組んでいく存在として、意識を共有しあっていたことがあげられるのではないだろうか。

また、先駆的な取り組みとして、自分たちの活動が意義あるものであることを生徒たち自身が認識していたことも、継続が可能になっていった要因として挙げられる。活動の過程で、自分たちの取り組みが、自分たちの学校づくりに主体的に関わるものであると共に、それが社会とつながっていることや社会に対して

発信されていることを意識化できることは、自分たちの活動を広がりを持ったものとして捉えられることだけでなく、活動していくためのモチベーションを高めることにつながる。

具体的には、ピース・メソッドの開発者のフィリップ・T・スリーを招いての「ピース・バック・フォーラム」<sup>30</sup>があげられる。実際にフィリップ・T・スリーから、専門的立場からのコメントが寄せられたことは、自分たちの活動に言葉が与えられ、子どもたち自身のさらなる意味づけを可能にしていたのではないだろうか。こうした中根台中学校での取り組みに限らず、研究者など専門的な立場の者の考察と実践とをつないでいくことは、子どもたちが社会とのつながりを認識することに役立つ。また、教員・父母と研究者という立場で言えば、活動するうえでつながりを持つことは、「共に問題を解決していく存在である」という意識を共有することにもつながっていく。

ピース・メソッドは、いじめ問題の「予防」「解決」へのつながりを持つだけでなく、学校そのものの運営のあり方や現在のカリキュラムが一人一人の教員にとって主体的になれるようなものであるのか、見直していくことのできる可能性を持っている。そして、その見直しは、いじめ問題の「予防」や「解決」を可能にする学校づくりへとつながっていくのではないだろうか。

## 第2章 いじめ「予防」における対話・討論・討議の意義

生徒指導国際フォーラム1999「ピース・メソッドによる『いじめ防止』の取り組み」の報告の中で、滝充は、オーストラリアでの「いじめ防止学習プログラム」である「ピース・バック」日本版（ピース・メソッドへとつながる）を作成する時、「日本に今ある活動を最大限に生かそう」<sup>32)</sup>と考えたという。それはピース・バックの中にある次のような言葉からである。「あなたの学校の資源というものをチェックしなさい、洗い出し直しなさい」。<sup>33)</sup>

他者とのかわりに肯定的な感情を抱くことや社会的スキルを身につけるという視点に立てば、葛藤や対立を対話や討論・討議で解決していく実践などは、いじめの予防や解決につながり得る活動であるといえる。このことを意識化し、教員や子どもたちが主体的に取り組んでいくならば、そして、そういった認識を互いの実践の中に共有し得る教員集団となっていくことができれば、日々の実践は、いじめ問題の「予防」「解決」に、また、日常の観点からの学級・学校づくりにつながっていくであろう。本節では、そのことを意識しながら、事例を挙げてみたい。

教員自身が子どもたちの共感的他者となることで、

「学校」生活初めての学年、1年生の学級集団に自分の感情や意見を表明する場面をつくり出していった実践に、2003年度全国生活指導研究協議会（全生研）全国大会（第45回）の「対話・討論・討議の指導 小学校」の分科会で報告された、山下賢志の実践「みんな話し合いをしよう！」<sup>34)</sup>がある。

山下は、子どもたちが「親に認めてもらう、先生に認めてもらう、友だちに、他人に認めてもらうことが必要だ」と考え、共感的他者となるとともに、子どもたちが活躍できる場面や行事を子どもたちと共につくりだしていく。そして、行事の進行を決定する場面やトラブルの解決等の場面においては、子どもたちに必ず同意をとっていく。

このように、初めて同じ学級で過ごすことになった子どもたちが、学級づくりの主体的存在として位置づけられていった実践である。山下の学級の隣の空いている教室が、学級の子どもたちにとって「相談室」となっていたのであるが、「学級」で子どもたち同士にトラブルが起こったとき、「相談室」に子どもたちは喜々として集まるのだという。子どもたちにとって、トラブルを解決することは、前向きな取り組みなのである。それゆえ、「相談室」は、子どもたちにとって、開かれた空間として存在していく。この学級の子どもたちにとってトラブルは、お互いのいじめ・いじめられという行為につながるものではなく、前向きに問題を解決すべきものであるとの位置づけがなされていくのである。

山下実践が示唆するように、学級の子どもたち同士が互いの生活現実を知り、共感的他者になっていくことで、子どもたちの関係性が築かれていくことは、いじめの「予防」につながっていく。とりわけ、いじめを受けた子どもたちが意見表明の場を与えられることは、いじめの「予防」や「解決」につながっていくうえで重要な側面だと考えられる。

その一例として、筆者（福田）の勤務する私立高等学校での「弁論」及び「弁論大会」への取り組みを挙げてみたい。本稿では主に、「弁論大会」へとつながる学級での発表が行われる「弁論」の授業に焦点を当ててみたい。

この高等学校では、「弁論」は、国語科のカリキュラムの一つに位置づけられ、高校2年生時に行なわれる。これは、通常の授業をはさみながらも、2学期全体を通して、授業時間時に、学級で、子どもたち全員が発表する形式で行なわれる。発表は2回行なわれ、通常1回目は夏休み明けに、それを踏まえて、2回目は本発表として、自分の発表内容を暗記するかたちで取り組む。双方共に、一人一人が学級全員の前で行なう。発表は第2回目の発表が、自己の内面により踏み込んだ内容となっていく。それは、1回目の発表を互いに聴き合うことで、級友が自分自身やその生活現実

と向き合い、そこに一生懸命、言葉を与えている姿に「触発」されるからである。

ある女子生徒は、1回目の発表では、当たり障りのない発表を行なった。彼女は、高校2年生2学期まで、級友たちに心を閉ざしたままだった。それは、中学校時代のいじめられ体験が、彼女の心に大きな傷を与えていたからである。級友たちと関係が築けなかった彼女は、級友の発表を聴く中で、自己のいじめられ体験を語る決心をする。そして、2回目の本発表で彼女は、自己の体験を一生懸命語った。その語りが終わったとき、彼女の周りには級友たちが集まっていた。そして、「よかったよ」と、共感的な言葉が次々とかけられていった。

彼女が、自己のいじめられ体験での弁論を決意した背景には、自分自身に向き合う級友たちの姿があったことは間違いない。また、級友が互いの発表に共感する姿も、彼女に力を与えたであろう。彼女自身、級友たちにとっての共感的他者となっていたことも要因であったと考えられる。そして、彼女が「語る」ことを決意したのは、担当教員の姿も大きく影響していたと考えられる。弁論の原稿が出来上がるまで、担当教員は、生徒と徹底して向き合う。彼女の場合、自分に対しても、また、他の級友に対しても、原稿作成の場面でも、発表の場面でも、教員が共感的他者であったことが、自己のいじめられ体験を語る決心につながったと考えられる。

彼女は、閉ざしていた自分自身と向き合い、ありのままの自分の言葉に、級友たちが共感してくれたことで、他者との関係を築き始めていく。

この点を担当教員に話を聴くと、学級に「和」ができるような実感があるという。また、関係性が構築されていることを実感されるのが、学級の子どもの間に会話や、互いに深め合うような対話の機会が増えていくことだという。これは、自分自身の生活現実と向き合うことで子どもたちが成長していくこと、弁論の中で、互いに共感的他者となっていくことを物語るし、応答の場面がこの弁論のカリキュラムに保障されていることも、大きな要因である。弁論においては、全員の発表に対し、感想を書くという形で応答が行なわれていく。級友が真摯に生活現実に向き合った弁論への感想であるので、誠実な言葉がつつられていく。

他校の教員から指摘されて改めて筆者も思い直すのだが、必ずしも「道徳的でないこと」<sup>36)</sup>が発表されたときも、共にその事実に向き合ってきたことが、この「弁論」の取り組みの継続を可能にしているといえる。例えば、自身の非行事実を発表する生徒も存在する。時には、現在進行形の非行事実が述べられることもある。弁論では、自分の非行事実に向き合おうとしたことが尊重され、評価されていく。そこには、

「たとえ、現在進行形であっても、言語化される時点で、本人には、克服したいという意志がある。それならば、言語化することを保障し、彼ら/彼女らの、現在の生活現実である非行事実と共に向き合っていこう」という教員の構えが存在する。実際、弁論で自己の非行事実を発表した後、自分自身の努力と、教員・家族の協力により、立ち直っていった生徒も存在する。

この生徒の場合もそうであるが、「弁論」とはいえ「文章としての完成形を必ずしも求めない」ことも、弁論が継続していくことや、生徒の自立、学級づくりにつながっていったと考えられる。例えば、「何かを乗り越えた」といった結論を求めるなど、文章の完成度のみを求めすぎると、葛藤場面の表現の保障ができなくなる。葛藤の途中であるなら、その葛藤を言語化することを保障することが、結果的に子どもたちの自立につながると共に、そこに向き合う教員は、彼/彼女にとって共感的他者として信頼されていく。

また、弁論は、教員を子どもたちの共感的他者に育てる働きもある。弁論の中では、子どもたちが、さまざまな生活現実や家庭環境を背負いながら、必死で学校に通っていることを知ることも多い。子どもたちが、学校という場を大切に思っていることや、共に学級をつくっていく大切な存在なのだ、と教員が実感することにもつながっていくのである。

子どもたち同士や教員と子どもたちが、互いに自立していく存在として認め合い、共感的他者となり得たとき、教室は居場所や公共的空間となっていく。山下と上記の高等学校の二つの実践は、そのことを示唆している。いじめ問題の「予防」や「解決」においては、子どもたちの「生活現実」を、子どもたちと共に読み解くことは不可欠である。自身の生活現実をひらくことが可能となるような共感的他者が存在する学級では、いじめは、「予防」されていくのである。そして、教員が子どもたちの生活現実を知ることは、それを踏まえたうえでのいじめ問題の「予防」「解決」や学級・学校づくりへの方策を考察していくことも可能にしていくのではないだろうか。

### 第3章 ピア・サポート、ピースメソッドの課題と可能性～子どもたちの生活現実をどう読み解くか～

第2章で触れた二つの実践は、子どもたちの生活現実を読み解いている実践である。例えば、いじめが「事件」という形で私たちの目に触れたとき、一見「事件」と「日常」とがまったく接続していないように映る。しかし、実際は、「当事者たちにとっては、その事件と彼らの日常とは、明らかに一本の線につながれている」<sup>36)</sup>。そして、「子どもにまつわって起こるいわゆる事件は、単に“個人としての子ども”の間

題というよりむしろ今の子どもたちが「生きている場」の問題<sup>37)</sup>であると、浜田寿美男は指摘する。いじめ問題の「予防」「解決」への取り組みは、子どもたちの生きている現実をどう読み解き、「生きている場」を捉えていくのか、という営みでもある。

ピア・サポートやピース・メソッドを有効なものしていくためには、子どもたちの「生活現実」といかにつながるか、また、子どもたちが「生活現実」とのつながりをいかに感じられるようにするかが、鍵になってくるであろう。

例えば、活動にあたって、個別での対応も可能な体制をととのえておく。ピア・サポートやピース・メソッドの活動においては、他者との関わりや集団での活動の場面が多く存在する。過去のいじめられ体験により、集団での活動そのものに恐怖を感じている子どもたちもいる。また、暴力的な文化の中にいたために、他者との関わりを多く持つ活動そのものに加わることを躊躇してしまう子どもたちも存在するであろう。もちろん、ピア・サポート、ピース・メソッドそのものが、他者との関わりを肯定的に捉えられる働きを持つプログラムである。しかし、活動しはじめることや活動の中で子どもたちの葛藤や悩みにも、私たちは常に向き合う必要がある。そうすることが、活動の場面、例えば「ふりかえり」の場面等で、自分の活動の中での悩みも含めて、言葉にするのを可能にすることにもつながっていくのではないだろうか。

ピア・サポートやピース・メソッドは、さまざまな生活現実の中にいる子どもたちと共に、取り組んでいく活動である。そのため、実際の活動では、さまざまな実践上の課題が生じることが考えられる。その課題を共有し、検討していく場が、学校内はもちろん、学校外でも、他校や研究者との実践交流などの形で保障されていく必要がある。また、実践の過程では、教員自身が、自身の実践や指導方法に変容が迫られる場面も出てくるであろう。そのとき、ベテラン教員も含めて葛藤をし得る場面をいかに保障していくか。子どもたちだけではなく、教員の葛藤場面の保障も、主体的な活動の上では、必要である。

そして、ピア・サポートやピース・メソッドが、学校全体の取り組みとして有効になるためには、対話・討論・討議が成立するための指導が、授業等の日常の学級・学校活動で行なわれていく必要がある。活動の中で身につけた社会的スキルが限定的なものではなく、広がりを持っていることを実感できることは、子どもたちがその意義を認識していくことにもつながっていくのではないだろうか。

ピア・サポートやピース・メソッドは、教員が主体的に取り組むことで有効性を持つものでもある。そのためには、教員自身が、他者と関わることや主体的に活動することの意義を実感できるようにしなければな

らない。ピア・サポートやピース・メソッドは、子どもたちにとって、ある場所だけで有効なものであるといった、限定的なものであってはならないのと同じように、教員にとっても、限定的なものであってはならない。例えば、教員が、各学校での学校づくりに主体的に関わることを保障するだけでなく、行政や制度の現状の検討にも主体的に関わる場面を保障すべきである。そうでなければ、「主体性」はある時期のある場面にもみ発揮されるものとして、ある種の無力感を教員に持たせてしまうこともある。

また、本来ならば、対話する場と時間とを保障されてしかるべき、実践のすすめ方に関する打ち合わせさえも、廊下ですれ違いざまに行なうしかないほどの多忙さが学校に存在することも事実である。ピア・サポートやピース・メソッドの活動には、「ふりかえり」が概念規定の中に含まれているが、「ふりかえり」は、教員にとっても、自身の活動を正当に評価し、今後の実践への見通しをくれるものである。「ふりかえり」は、時間的拘束はあっても、「多忙感」を減少させてくれる。実際に活動する場合、教員の「ふりかえり」の時間は、時間的余裕を持って、保証していくなど、学校の運営上の検討も行なわれなければならない。

個々の教員のそれぞれの実践は、その教員自身の実践のつながり、他の教員の実践とのつながり、教員間の関係性、実践を可能にしていくカリキュラム、学校全体のサポート、それらに支えられており、その重要性を知ってほしいという要求が学校現場には存在する。ピア・サポート、ピース・メソッドは、個々の教員の実践のつながりや、日々の実践の意義を確認させてくれるものであり、これらの現場的な要求に応える取り組みであるという点で、大きな意義がある。また、その実践方法は、日々の実践にはいじめを予防していく働きがあることを再認識させてくれたと共に、「いじめの予防」や「他者とのかわりに肯定的な感情を持てるようにする」という見通しや構想を持って実践に取り組むことの意義も再確認させてくれた。

特に、その実践方法は「いじめを予防する」という取り組みであることが、子どもたちに希望を与えると考える。そして、子どもたちがいじめの「予防」や「解決」に主体的に取り組むうることを、実践的に証明できたことにも意義があると考えている。

これらの活動をいじめ「予防」から「解決」へとつなぐためには、子どもたちの生活現実を子どもたちと共に読み解き続けること、いじめ・いじめられの関係そのものを、背景にある子ども集団や社会のあり方など、それらの文脈にそくして問い直していくことを含め、子どもたちと読み解き続けていく必要がある。

そして、いじめ「予防」への取り組みとともに、今、いじめを受けている子どもたちがいたら、早急に「解決」することも忘れてはならない。

## おわりに

以上、具体的な実践事例を主な対象としながら、いじめの予防にとって子どもたちが主体的につくりだす相互の関係性と公共空間の形成がいかに重要かを述べてきた。

いじめ問題は、その発生の背景をどう構造的にとらえるかという課題を常に私たちに突きつけるが、そのことを了解しながら、いまやいじめを起こさない子どもたちの関係性をどう日常的につくっていくかという新たな課題に、研究と実践の力点は移りつつある。本稿で取り上げた滝充らの共同研究もその一環である。

ところで、筆者らは、そうした先行研究にも示唆を受けながら上記の課題を考えるうちに、いじめの予防と公共空間の形成との関連について実践的な方途を探っている。福田が勤務する私立高等学校の「弁論」に取り組む生徒たちの自立に挑む姿に着目したのもそのためである。

公共空間という概念は、いじめ問題の研究はもとより、生活指導・教育方法学研究においてもまだなじみがややうすいものである。もともとは、政治学的な見方から生まれてきた概念であり、一般的にはハンナ・アーレントらの使用してきた概念として知られる。なぜ、筆者らはそれをいじめ問題のアプローチで重視しているのか。

1つには、いじめの発生が、具体的な個人（単数又は複数）と個人（同前）の間でのことでありながらも、そこには一方の支配的で抑圧的な行為・行動と他方の被抑圧体験という空間的な関係構図が必ず見られるからである。つまり、いじめ・いじめられる関係は平面的なものでありながら、その発生と展開は構造的・空間的なのである。

学校社会に限定して以下のことを考えてみたい。まず学級という公共空間を子どもたちが必要以上のストレスを感じないで、ある程度感情を言語化して他者に表現するものに変えていくなれば、ストレス解消のために誰かをいじめるといはいじめ行為の契機が減少する。また、少数者の声も常に大事にされて、これに回答があるような公共空間の質が保たれるように、子どもたちが意識的に行動するならば、誰かを支配するという「強者の力」意識ないしは「強いもの」（覇者）の観念が生まれにくくなる。

このような関係の変革を含みつつ、集団を構成する一人ひとりが対等に交わることのできる空間なくして、ほんとうの「居場所」は得られないのである。そして、自己の「居場所」がもてるなら、誰かの共感的他者になってその人の苦しみを援助してあげるといふ支援的な関係も可能になってくる。

したがって、私的な生活感覚はそれとして大事にしながらか、学級や学年・全校で起きる問題を共有化して

いくことのできる、ものの見方・考え方・感じ方の教育を行うことが、日常的ないじめ予防機能につながっていくといえる。その意味では、生活指導の中にある支援的な機能、他者を勇気付けその権利を自覚化させる機能、自己の身体に閉じられがちなことばを他者に向かって開きながら、共存的な空間の関係を体得していく機能などは、いま改めて注目してよいのではないだろうか。

本稿は、具体的なプログラムの検証という方法を取っていないが、集団づくりの実践や対話・討論・討議の力を育てる実践に着目してきたように、生活指導の教育的機能を発揮する過程に、いじめ予防の機能が内在しており、その再認識、再活性化がいま大事ではないかという仮説的な主題の元に考察された。

今後は、筆者（折出）が仮説的に提示している「アザーリング」<sup>30</sup>と開放的学級集団の関係、さらにはそれらを介してのいじめ予防との関連性、公共空間の形成とマイノリティとの関係、新自由主義的な競争関係がもたらす「覇者」意識を打破していくうえでの活動のあり方と共同、そこでの対話・討論の課題、また個別化された学習ではない、学びあいの関係が立ち上がってくる授業の構成・展開といじめ予防の機能などについても、多面的、多層的に考察をしなければならぬと考えている。

時代は、いじめ行為を「悪」と見なして「いじめ根絶」と掲げるやり方から、いじめという支配・抑圧の関係性を起こさない、起きかけてもそれを変えていく力を子どもたちが十分に持てるような共生的関係性の着目へと、変わりつつある。いじめ問題の論究もそうした新たな展開を切り開くべきときであることを付言して本稿を閉じたい。

【注】本稿は、相互の意見交換を踏まえて、「はじめに」から「第3章」までを福田が、「おわりに」を折出が執筆した。本稿をまとめるにあたり、資料を提供していただいた関係機関各位にお礼申し上げる。

## 【注】

- 1) 河内徳子（研究代表者）『学校におけるいじめの実態調査とその打開策に関する日加共同研究』、2002年、156ページ。
- 2) 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前後編、新潟県教育委員会、2000年。
- 3) 4) 5)、松田満理子『子どもの規範意識の育成と「日本のピア・サポート・プログラム」』（「教職研修総合特集 読本シリーズNo152」）教育開発研究所、2002年、217ページ。
- 6) 国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導

国際フォーラム1999～2001報告書集「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり～予防教育的な生徒指導の推進のために～』国立教育政策研究所生徒指導センター、2003年、53ページ。

7) 8) 9) 松田満理子『子どもの規範意識の育成と『日本のピア・サポート・プログラム』』、同上。

10) 宍戸美喜子「学校全体でコミュニケーション力を高める～ピア・サポート・プログラムの実践」『児童心理』2003年10月臨時増刊号、2003年所載、87ページ。

11) 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』後編、20ページのピア・サポートの実践例の中から引用。

12) 13) 前掲、国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集』41ページ。

14) 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前編、同上。

15) 16) 17) 18) 前掲、国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集』30ページ。

19) エンパワメント (empowerment) については、「『powerを拡張する』を意味することからも、『力の付与』『権利付与』などど訳されてきたが、最近では『自主決定権の授与』と、その原点的な意味をくみとった日本語表記もされるようになった」(折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年、298ページ)。

20) 21) 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前編、13ページの内容から引用。

22) 23) 24) 25) 26) ここでの括弧欄に小学校・中学校という記述があるのは、具体的な活動事例を新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前編の第3章「ピース・メソッドを機軸にした教育活動」の活動例に依拠させていただいたためである。

27) いじめ問題における国際会議、オックスフォード神戸教育セミナー「学校における『いじめ』問題への対応」(神戸：2003年5月)においてもP. K. スミスの発言等で、いじめが「基本的人権を侵害」するものであることが、確認された。

28) 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前編、13ページからの概念規定から、引用、同上。

29) 30) 生徒指導国際フォーラム1999、茨城県龍ヶ崎市立中根代中学校からの報告を要約(前掲、国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集』25ページ)。

31) ピース・バック・フォーラムでは、「半年間ピース・バックに取り組んだ中間報告と意欲の喚起」を目的に、「学年ごとのピースバックの取り組みについて

の発表と、スリー博士の本校の取り組みについての感想」、後半は「卒業生の保護者、在校生の保護者、卒業生、学年の代表生徒、教師の立場で」「校則(がないこと)についてパネルディスカッション」がなされた(前掲、国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集』、21ページ)。

32) 33) 同前、国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集』15ページ。

34) 詳しくは、『全生研第45回全国大会紀要』、167ページ。筆者(福田)もこの分科会に参加。

35) 指摘された言葉をそのまま引用。

36) 浜田寿美男、野田正人『事件の中の子どもたち～「いじめ」を中心に～』岩波書店、1995年、15ページ。

37) 同上、12ページ。

38) 折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年並びに同『市民社会の教育 関係性と方法』創風社、2003年を参照されたい。

#### 【参考文献】

折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年。  
河内徳子(研究代表者)『学校におけるいじめの実態調査とその打開策に関する日加共同研究』(最終報告書)、2002年。

国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集 「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり～予防教育的な生徒指導の推進のために～』国立教育政策研究所生徒指導センター、2003年。

宍戸美喜子「学校全体でコミュニケーション力を高める～ピア・サポート・プログラムの実践」『児童心理』2003年10月臨時増刊号、金子書房、2003年所載。

全国生活指導研究協議会『全生研第45回全国大会紀要』全国生活指導研究協議会、2003年。

照本祥敬「子どもたちのトラブルと集団づくり」、全生研編『生活指導』2003年12月号、明治図書、2003年所載。

新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前後編、新潟県教育委員会、2000年。

浜田寿美男、野田正人『事件の中の子どもたち～「いじめ」を中心に～』岩波書店、1995年。

松田満理子『子どもの規範意識の育成と「日本のピア・サポート・プログラム」』(「教職研修総合特集読本シリーズNo152」)教育開発研究所、2002年。