

いじめ自殺を回避する教育プログラムと教育方法
—テレビドラマの教材化から—

時 津 啓* ・ 中 村 暢**

An Educational Program and Educational Method for Preventing "Ijime-Suicide":
From Materializing TV Drama

Kei Tokitsu and Toru Nakamura

The purpose of this paper is to explore an educational program and educational method for preventing "ijime suicide". From Constructivism and Cultural Studies, this paper explores a development of the educational program that included a point of view of "renewal of the experience" and "language acquirement". And, we carried out a class of the moral education in an elementary school.

We obtained the following results: Children considered the issue of "ijime" as a personal problem at first. In consideration of it, we developed the educational program by materializing TV drama. The children argued about a cause of "ijime" using the concept "atmosphere". After having taken a class, children changed to recognize the issue of "ijime" with the problem of a group/ class.

This paper clarified that "renewal of the experience" occurred by changing language life. Through linguistic education, children have a possibility to struggle against "a dominant story" provided by the mass media as well as build different stories. We concluded it. The meaning to consider the issue of "ijime" as a linguistic problem showed that the language acquisition precede our experience.

キーワード

"Ijime-Suicide" (いじめ自殺), Educational Program (教育プログラム),
Materializing TV Drama (テレビドラマの教材化), Educational Method (教育方法)

所属

*広島文化学園大学学芸学部 Faculty of Arts and Science, Hiroshima Bunka Gakuen University

**熊本市立出水南小学校 Izumiminami elementary school

はじめに

構築主義者は、言語の問題としていじめ自殺問題を捉える。たとえば、教育社会学者の山本雄二は次のように言う。子どもの自殺によっていじめが〈死〉にいたる苦痛として認識されるようになった。いじめという概念が〈死〉と結びつき、いじめは教育問題として捉えられるようになった(山本 1996: 81-84)。そうであるならば、いじめ自殺を防ぐためには、いじめと〈死〉を言説レベルで断ち切る必要がある。い

じめといじめ自殺を明確に峻別し、いじめ自殺という言葉が「自殺に値する」という規範理論を内包することを鑑みて(間山 2002: 149), 「いじめが自殺に値する」という考えを言説レベルで拒否させるのである。これによっていじめ言説は編成し直され、「いじめ苦は自殺に値しない」という「経験の書き換え」(北澤 2008: 211)が可能となる。ここで言う「経験の書き換え」とは、当事者が自らのいじめの定義にしたがい、自分の経験を「いじめ」と捉え、そのことで苦痛を感じ、自殺に値すると思

うこと（北澤 2008：201）を、「いじめ苦は自殺に値しない」というかたちで自らの経験を書き換えることである。

確かに、このような構築主義のアプローチがいじめ自殺問題の見方を一変させ、自殺回避の処方箋としても有効であることは言うまでもない。これによって、いじめを差別として（菅野 1986：14-15）、教育を受ける権利の侵害として（伊藤 2014：177）捉え直すことが可能となった。つまり、いじめ（自殺）言説を教育言説としてではなく、政治言説として書き換えることを実現したのである。

しかしながら、このようなオタナティブな物語を提示し、言説を再編しようとする試みは実効性のレベルで十分に機能しているとは言えない。というのも、多くの構築主義者が「経験の書き換え」の必要性を唱え、その主張は一定の妥当性を有しているにもかかわらず、子どもの自殺は生じ、マスメディアは題材的、センセーショナルにいじめ自殺として子どもの自殺を報じている。そして子どもたちは、それらを通していじめを定義し、経験を組織し続けている。簡潔に言えば、構築主義の登場前後で、子どもの自殺や報道のあり方、すなわち事態は「何も変わっていない」のである。

もちろん構築主義者は、子どもの自殺を減らすことにも、マスメディアの報道のあり方を変更することにも、その主眼はないのかもしれない。それよりも、個別のケースにおける言説分析とその解明にこそ構築主義の主眼はあると言えよう。このことは、教育社会学研究が状況説明を重視することを考えると、当然のスタンスであり、そのこと自体に問題があるわけではない。

しかしながら多くの構築主義者は、現実構成の機関としてマスメディアを捉え、その権力性を踏まえつつも、オタナティブな物語を提供することに留まっている。そもそも子どもたちは教育なしにオルタナティブな物語を紡ぐことができるのだろうか。もしもそのような教育が必要としたら、それはいかなるものだろうか。いじめ自殺問題を言語の問題と捉えるという着想の先には、このような教育プログラムや授業実践に関する具体的なあり方を提示する必要があるのではなかろうか。この点を明らかにすることで「経験の書き換え」といういじめ自殺に関する処方箋の実効性は高まるにちがいない。

そこで本稿は、「経験の書き換え」を可能に

する教育プログラムと教育方法を模索する。それによって、構築主義者の隘路、すなわち「物語」の正しさが認められたとしても、それとは無関係に既存の事態は存在し続け、システムは作動し続けること（広田 2001：7）をこえることを目指す。結論を先取りすれば、筆者らは、小学校5年生の子どもたちがいじめ問題に関するテレビドラマを教材・資料として授業を実践した。そして、いかに子どもの「経験の書き換え」が可能になったのか。授業実践の可能性と課題を検討する。なお、本稿は2節を中村、「はじめに」、1節、「おわりにかえて」を時津が担当した。

1. 本稿の視座

1.1 メディア研究、構築主義、カルチュラル・スタディーズ

教育社会学において、(マス)メディアの報道は分析資料として重要な位置を占めてきた。構築主義に基づく言説分析はその典型的な存在である（伊藤 2000, 北澤 2008, 間山 2002）。たとえば教育社会学者の伊藤茂樹は、現代において自殺も含めた逸脱行為の特色を次のように述べる。それは「人々が直接関わったり見聞したりするよりも、警察やマスメディアといった統制エージェントの報告を通じて間接的に見聞し、そうした情報に基づいて解釈や意味づけを行うことによって社会的に構築される」（伊藤 2000：25）。マスメディアは社会問題を報じているというよりも、マスメディアの報道自体が社会問題の構成過程の一部なのである（北澤 1990：39）。

さらに、歴史社会学の領域でもこのことを確認することができる。たとえば広田照幸は、「教育」概念、子ども観、しつけの変化や成立を歴史的に解明する中で、雑誌や当時の教育書を分析対象としている（広田 2001）。もちろん、構築主義と歴史社会学を同一視することは早計だろう。広田は、構築主義の限界を次のように指摘している。構築主義者は、現代の教育諸現象（いじめや不登校）の「語られ方」に注目する。それらは言説の構築プロセスの平板な記述にとどまり、問題は問題視する側によって構築されるという一般的な命題を再確認するだけとなり、「語られ方」の歴史性は不問に付されてしまう（広田 2001：6）。

ここで両者のメディア観に注目したい。教育

社会学者の山田浩之は次のように述べる。構築主義に基づく言説分析，歴史社会学に基づく言説分析は共に，雑誌などのメディアが分析対象とする時代の価値観や事象に対するまなざし，さらには社会構造を反映していると考えている（山田 2007：19）。両者はマスメディアが現実構成へ関与していることを認めつつ，それが時代の価値観を映し出し，事象に対するまなざしを規定し，社会構造を表象する存在として捉えていると言えよう。確かに，このメディア観にしたがえば，マスメディアは時代の「心性」や特徴を記述しているということになる。しかしながら，マスメディアは単独で時代を切り取る主体ではない。構築主義者や歴史社会学者のメディア観にしたがっている限り，子ども自身が自らマスメディアとかかわり，その折衝の中で，メディア・テキストが構築されている点，すなわち「せめぎあい」は看過されてしまう。いじめ自殺が子どもの解釈も含めた言説構築の結果であるならば，この「せめぎあい」もまた問うべきことである。

この点に注目するならば，1980年代に本格的に発展したカルチュラル・スタディーズにおけるオーディエンス研究は注目に値する。たとえば，テレビ・オーディエンスの研究に注目しよう。1970年代にバーミンガム大学現代文化研究センターのホール（Stuart Hall）は「コード化／脱コード化」モデルを提起した。彼は，メディア・テキストがオーディエンスの関与も含めた権力構造の中で構築され，オーディエンスの関与もまたその中で構築されていることを示した（Hall 1980）。その後1980年代になると，ホールの同僚モーレー（David Morley）らは，オーディエンスへ直接インタビューを行い，「コード化／脱コード化」モデルを実証的に裏付けていく（Morley 1980）¹⁾。これらの研究は，マスメディア情報に批判的に接触し，関与できる「アクティブなオーディエンス」を描いているだけではない。あるいは逆に受動的に情報を受け取るだけの「パッシブなオーディエンス」の姿を描写しているわけでもない。ここでは，オーディエンスが社会階級，ジェンダー，エスニスティーなどに基づき，マスメディアの情報を解釈し，意味をめぐって折衝する様相が記述された。

これまでもカルチュラル・スタディーズによって構築主義の抱える課題を乗り越えようとする先行研究は存在した。たとえば，シュナイ

ダー（Joseph Schneider）の論考は，自らの記述に反省的思考を含意する新たな方法を模索している。知識が構築される過程を問い，研究方法としてカルチュラル・スタディーズの導入を試みる。そして，現実構成へ積極的に関与する可能性が説かれる（Schneider 2003）。また相田敏彦の研究は，ホールのマスメディア論に依拠し，「自然化」の観点からメディア研究に言語研究と権力分析の方法を導入し，広くメディア概念を捉えなおし，構築主義的メディア研究の可能性を提唱する（相田 2010）。

それに対して，メディア教育学者のバッキンガム（David Buckingham）はこれらとは異なった見解を有する²⁾。彼によれば，カルチュラル・スタディーズは，子どものメディアの使用や解釈を本質的に社会的なプロセスと見做している。そしてそのプロセスは権力と差異の形式によって特徴づけられていると考える。ここで子どもは，主として発達の観点で理解されておらず，単に年齢によってカテゴリー化されている。対照的に，子ども期の多様性は少なくとも，社会階級，ジェンダー，エスニスティーの観点で強調される必要がある（Buckingham 2008：221-222）。

さらに構築主義については次のように述べる。構築主義者は，経験的な原因と結果を示すことに興味を示し続けたままである。問題が社会的に構築されたという事実は，問題が存在しないことを意味するわけではない。そして問題が構築された方法は，その情報へのアクセスという点で，人々の生活にとってマテリアルな含意を有する（Buckingham 2011：22）。

まとめよう。構築主義の欠点はマスメディアとオーディエンスの間にある「せめぎあい」，複雑な関係の看過にある。バッキンガムはこの点をオーディエンスの情報アクセスの観点で欠落していると考える。さらにカルチュラル・スタディーズにも確認できるメディア空間における「せめぎあい」の強調もまた，子どもの発達に関する観点が欠落している。バッキンガムにしたがうならば，子どもの発達という観点を重視し，メディアへのアクセスに関する要素を含みこんだ教育プログラムこそが求められていると言えよう。

1.2 メディア教育の理念

ーバッキンガムの場合

1980年代のイギリスにおいて，メディア教育

学者のマスターマン (Len Masterman) は、ホールらの研究を継承する形で、体系的なメディア教育を展開した。その基本的なスタンスは次のようなものである。マスメディアは能動的に読解すべき記号的なシステムであり、外在的な現実に関する確実で自明な反映ではない (Masterman 1989 (1985) : 20=2010 : 28)。マスメディアからの情報には特定の人たちの価値が含有されている。だからメディア教育の学習者は、その情報を読解し、テレビ番組などが権力的に作られていることを認識すべきとされる。

それに対して、バッキンガムは次のように反論する。マスメディアのイデオロギーはテキストに宿るのではなく、その制作のプロセスに宿る (Buckingham 1986 : 89)。「子どもたちは、マスメディアからの情報と自分自身の経験を比べ、その情報がどの程度まで信頼できるのかを判断している」(Buckingham 2003a : 58=2006 : 75)。だから、「(マス)メディアの権力は、制度とテキスト、オーディエンスの所有にあるわけではない。むしろ、それらの関係にその本質がある」(Buckingham 1993 : 6)。そしてその関係は、複雑かつ多様である (Buckingham & Sefton-Green 1994 : 130) と言う。

このようなメディア観に基づき、バッキンガムは言う。子どもに対する「ロマンティックで個人的な創造性という概念は、社会的対話という概念へと置換される必要がある」(Buckingham, Grahame & Sefton-Green 1995 : 13)。学習者によるメディア教育の実践は「社会的・制度的な文脈の中で捉えられるべき」(Buckingham 2003b : 83) というわけである。この実践において学習者は、マスメディアが覆い隠す別の現実、あるいは暴露すべきマスメディアの権力構造を所与のものとして想定することはできないだろう。むしろ、所与の現実そのものが他者の解釈を想定し、これまでの社会的ルールなどを参照しながら構成されていることを学ぶ。そして現実は、自らもかかわり合うことで社会的に構成できることを認識する。

バッキンガムにとって、メディア教育は「子どもたちに与えられるべきものは何かというよりも、むしろ彼らを取り巻くメディア環境を形成し、供給することで、能動的にかかわる」(Buckingham 2000 : 203) 教育である。たとえばオーディエンスは、ネット上や新聞紙面へ情報を発信しマスメディアの流通ルートへ入り

込むこともできるだろう。あるいは、複数の報道を比較し接触するメディア環境を作ることでもできる。このようにオーディエンスは、マスメディアに条件づけられつつも、マスメディアへ働きかけ、それとは異なる現実を構成する可能性をもつ。学習者は、メディア制作の教育を通して、現実構成をシミュレーションする。そして、現実構成の作法やメカニズムを修得し、マスメディアの現実構成を相対化することができる。

このようにバッキンガムは、社会的制度的文脈で子どもの経験を捉え、子どもが主体的に現実構成にかかわる可能性を示す。さらにその教育実践が、メディアを教材化したメディア教育であることから、メディアへのアクセスという視点も内包していることが分かる。オーディエンスとしての子どもは、一般のオーディエンスとは異なり、社会的制度的文脈に制約されたなかで発達する存在である。そのため、その関係は固定化されたものではなく、子どもの発達とともに変化するものである。そしてその変化をもたらすものはメディアのマテリアルな側面に焦点づけられたメディア教育なのである。

そこで筆者らはバッキンガムの視座にしたがい、いじめ自殺を回避する授業実践を行った。いじめ自殺を回避する教育プログラムの文脈に照らし合わせるならば、子どもの発達は「経験の書き換え」ということになるだろう。さらにメディアへのアクセスは、メディアの教材化によるメディア教育の実践ということになるだろう。本稿では今日いじめ問題へ取り組む際、道徳教育の授業開発が求められている点を考慮して、道徳教育の授業開発と実践を行った。

2. 授業実践

2.1 授業の概要

前節に示した2つの視座、子どもの発達(経験の書き換え)とメディアへのアクセス(メディアの教材化)にしたがい、筆者らは授業計画を作成した。そして、A小学校5年生30名を対象に、2016年9月29日(木)に道徳の授業を実施した。公立小学校の授業、また小学校5年生という発達段階を考慮すると、「自殺」について直接取り上げることは難しいと考えた。そこで今回は「いじめ」はなぜ起きるのか(以下、「いじめ」問題と表記)について考えさせ、授業前後で如何に「いじめ」問題に関する「経

験の書き換え」が行われたのかを、学習者が記述したもので分析する。

2.2 学習者の実態

授業を実施した学級の学習者は、事前アンケートの結果³⁾、30人中7人（内4人は、メディア報道も見ています）が「いじめ」を直接経験し、21人の学習者がメディア報道により「いじめにより自殺者が出る」ということを間接的に経験している。また、「いじめ」について全く経験していない学習者は、6人いる。そのような中、「いじめ」が起きる原因として、30人全ての学習者が、「いじめ」問題の原因を個人に帰属させている。

2.3 教材について

（学習者に与えられるもの）

今回の授業では、「スペシャルドラマ リーガル・ハイ」（フジテレビジョン、2013）を用いる。このドラマは、①中学生が屋上から落ちるところから始まる。②転落した生徒は、これまでも周囲の男子生徒から「いじめ」を受けていた。しかし、③いじめている生徒らは、悪ふざけであると言ひ、「いじめ」とは思っていない。④転落した生徒の母親は「いじめ」があったと考え、弁護士に依頼し、教育委員会・学校を相手に裁判を起こす。⑤弁護士は調査するが、担任をはじめ、学級の生徒全員が「いじめ」はないと言う。その後、⑥転落した生徒の意識が奇跡的に回復し、どのような「いじめ」を受けていたかを話す。⑦弁護士が担任を追求すると、担任は「いじめ」の存在を認める。⑧すると、次は担任が学校の教職員・学級の生徒から無視され、教師（担任）「いじめ」が始まる。⑨担任は休職し、自殺未遂を起こす。⑩弁護士は、このような事態を打開するため、学級の生徒に「いじめ」があったことを認めるように訴える。すると、⑪生徒たちが法廷で「いじめ」を認める証言をする。⑫それを受け、主人公は『「いじめ」とは『空気』である』とし、証言した担任・生徒は、その「空気」を打ち破った存在であると述べる。⑬裁判は原告側が勝ち、慰謝料1億円をもらう。慰謝料で原告親子は、豊洲のマンションや高級ブランドを買う。ドラマの最後には⑭転落事故は、転落した生徒自らの過失で落ちたこと、担任の自殺も弁護士が裁判を有利に進めるために仕組んだ策略であり、実際担任は寝ていただけであるこ

と、学級の生徒が法廷で証言するようになったのも、弁護士らが学級内で手紙を回すなどして仕組んだ戦略であったことが明かされる。

このように、本ドラマは⑬⑭でアイロニーの効いた作品であるといえる。しかし、学校教育の枠組みの中で④⑧⑨⑬を扱うことは難しい。なぜなら、『「いじめ」があれば学校や教育委員会を訴え、慰謝料を取ればよい』という誤ったメッセージを送りかねないからである。また、本作品の特徴である⑭も、小学生においては理解が難しいと思われる。そこで、今回学習者には、①②③⑤⑥⑦⑩⑪⑫のみを見せることとした。

最後に、本ドラマを選定した理由を述べたい。先の実態調査により、本学級の学習者は、「いじめ」問題の原因を個人に帰属させている。そのため、多くの学習者が「いじめ」問題は、自分自身の問題としてではなく他人事として捉える傾向にある。その中で、本ドラマでは「いじめ」は「空気」(⑫)であると伝えられる。ここでいう「空気」とは「雰囲気」のことであり、「空気」を構成するのは、学級全ての学習者である。すなわち、「空気」という新たな概念により、これまで個人に帰属させていた「いじめ」問題の原因を、学級全体に帰属させ、ひいてはその構成員である自分自身に帰属させるという「経験の書き換え」を図ろうというわけである。

2.4 目標

「なぜ、『いじめ』は起きるのか」いじめに対する自らの考えを構築し、「いじめ」が起きないように実践しようとする心情を育てる。

2.5 展開

学習活動	指導者の支援(○) 評価(●)
1 本時の学習を知る。 (1)いじめとは何か考える。 (2)めあてを知る。	○ 学習内容に対する意識づけができるように、また、メディアにおけるいじめの捉え方の違いが鮮明になるように、「いじめ」とは何か、考えさせる。
2 なぜ「いじめ」が起きるのか考える。 (1)「リーガル・ハイ」のドラマを視聴する。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">なぜ、「いじめ」は起きるのか、考えよう。</div> ○ 5年生という発達段階に応じた学習ができるよう、ドラマは学校での様

<p>(2)「いじめ」とは何か、考えを捉える。</p> <p>(3)「空気」について考える。</p> <p>(4)ドラマでは、どのような「空気」が存在していたのか、考える。</p>	<p>子を中心に取り上げる。</p> <p>○ 「いじめ」について考えることができるように、「いじめ」とは「空気」であるというメディアの「いじめ」概念を捉える。</p> <p>○ 「空気」について考えることができるように、日常生活における「空気」という言葉を使う場面を具体的に想起させる。</p> <p>○ 「空気」のもつ力を理解することができるように、ドラマでどのような「空気」の力がはたらいていたか、見つけさせる。</p>
<p>3 なぜ「いじめ」は起きるのか、どうしたら「いじめ」は起きないか、考える。</p>	<p>○ 「いじめ」についての捉え方、これからどうしていきたいか、自分自身を見つめることができるように、文章でまとめる。</p> <p>● いじめがなぜ起きるのか、これからどうしたか、考えることができている。</p>

C	<p>から。</p> <p>自分より上のランクの人から言われたりして断れなくなってしまい、周りの人も何もいえなくなってしまふ。ふだんから仲良くしていないから。</p>
D	<p>その人にうらみなどがある。けんかなどから、いじめに、つながる。</p> <p>意見を言う時に1人だけちがったり、空気がよめなかったりすると、「なんで!?!」「どうして!?!」と、その意見に反対したり強く言ったりされるのでそれにたいして何もずっと言えずにだまっているから。</p>
E	<p>いじめられた人がなにかしたから。人をきに入らない人が多い。</p> <p>いじめをしている人がいじめをしていると、気づかない。</p>
F	<p>いじめをする人は、さ別をするから起きる。</p> <p>いじめをされている人がいじめをする前にいじめをする人にいやなことをしたからいじめは起きると思う。</p>

2.4 考察

授業を行った結果、学習前（上段）後（下段）での学習者の代表的な反応として、以下の6人の記述を取り上げる。（「いじめ」問題について、「空気」という概念によって「経験の書き換え」を行った学習者は19人いた。）

A	<p>自分が仲間はずしをししたりすると、複数でいじめたりぎゃくにいじめてくり返したりするからだと思います。</p>
A	<p>空気がいじめに反対していないとだれだってやっても苦しめているなどのことを感じないから起きてしまう。集団でいじめていると空気につられてやってしまう。</p>
B	<p>人に対する、好ききらい。し返し。</p> <p>「友達がやってるからやってもいいんだ」という気持ちは、クラスの一人も「いじめはだめ」という空気を作らなかったから。「みんなも」という空気につられた。みんながとめなかったから、どこまでがいじめがないかわからなくなった。</p>
	<p>いじめをされる人がうらやましいなど、いやな口を聞かれたなどでうらみをもち、いじめが始まると思う。自分と他の人が、ちがう所があるからと言って、その人と比べてしまう</p>

以上6つの代表的な考え方は、さらにA～DとEとFの3つに分けられる。A～Dは、「空気」という概念によって、「経験の書き換え」を行った学習者集団、Eは、A～Dとは異なる「空気」の概念（後述する）によって「経験の書き換え」を行った学習者集団、Fは、学習前後で「経験の書き換え」を全く行わなかった学習者集団である。さらにA～Dは、同じ「空気」という概念で「経験の書き換え」を図りながらも、映像メディアの中で説明されていたことをそのまま記述する段階（A、B）から、授業中、周囲の学習者が発言した言葉を含めて記述する段階（C）、自身の生活経験と合わせて記述する段階（D）と、書き換えた経験の質は異なる。これらの段階に明確な線引きはできないものの、AからD、さらにはEの段階を含めて考えた場合、望まれるべき「経験の書き換え」とは、Eで記述されているようなことであろう。逆に、AやBに近づくほど、厳密な意味での「経験の書き換え」は行われているとは言えない。

先述したように、「リーガル・ハイ」では、「いじめ」問題を「空気」という概念で説明している。本実践は、学習者がこの「空気」について、自らの言語生活の中における「空気」概念（どのような意味で、どのような場面で使用

するか等)を想起し、周囲の学習者と語り合い共有していくことに特徴がある(前項 学習活動2-(3))。そして、この学習者相互の語り合いの中で、学習者は、K. Y. (「空気」を読めないこと、またはそうレッテルを貼られること)への恐怖や「(空気を読んで)断ることができないこと」への恐怖に気付いていくことになる。その結果として「いじめ」を是認してしまう自分自身の存在に気づき、「いじめ」問題について経験を書き換えていると言える(C, D)。

一方、Eの記述をしている学習者は、授業で取り上げられた「空気」間における差異によって生じる「いじめ」について考えるだけではない。1つの「空気」、いわゆる同質「空気」内では、いかなる「空気」が流れているか気付かないという点にまで「空気」概念を敷衍して考えているのだ。

以上のように、今回は、「空気」という多くの学習者が日常的に使用し、経験している言語を手がかりとし、「いじめ」問題に対する「経験の書き換え」を図っている。これは、メディア教育という点では、周囲の学習者の語りそのものを「学習者を取り巻くメディア環境」として位置づけられる可能性を示している。なぜなら、周囲の学習者も「いじめ」問題について自己を媒体して情報発信を行っており、その語り合いに直接参画できることを保障しているためである。

このことは同時に、学習者に何が与えられるべきか、という問題が重要な意味をもつことになる。なぜなら、本実践は「空気」という学習者が比較的日常生活の中で用いる言語であったため、先のように自らの体験や経験から「空気」概念を共有し、周囲の学習者の語りを自身のメディア環境に位置づけることができたためである。しかし、学習者にとって身近ではない言語(例えば「自殺」等)の場合、周囲の学習者の語りを自身のメディア環境とすることができず、自身も能動的に関わることはできずと考えられる。つまり、学習者に何を、いかに語らせ、「経験の書き換え」を図るかということは、学習者の言語生活、また生活体験・経験と大きく関わりと述べても過言ではないだろう。

今回直接分析対象ではないFのように学習前後で変容しない考えについては、学習者に「何を与えるのか」という問題に関わりと考えられ、今後の課題としたい。

おわりにかえて

一ドミナント・ストーリーに抗して

本稿は、子どもたちの「経験の書き換え」が主に「空気」概念を手がかりに行われ、個人的な問題としてのいじめ問題から、集団、クラスの問題としてのいじめ問題へ変化したことを明らかにした。

いじめを個人的な問題、そして「経験の書き換え」後の集団、クラスの問題と考えることはマスメディアの報道と大きな隔りがある。具体的に言えば、典型的なマスメディアの報道としては次のようなものが考えられる。2006年10月23日、岐阜県瑞浪市で中2女子生徒が自殺したケースを取り上げよう。このケースでは写真付きの遺書が掲載され、部活動(バスケットボール部)における女子生徒へのいじめが伝えられた。「パスを飛ばされる」(朝日新聞 2006年10月30日)、4人の同級生から『キモい、ウザい』と言われた(毎日新聞 2006年10月30日)などである。

しかしながら、各紙は、同時に教師の対応を問題にする。とりわけ、毎日新聞(2006年10月30日)は自殺当日の教師と女子生徒のやり取りを詳細に記述している。朝の練習の時、女子生徒は3対3の練習を行い、チームメートから「動きが違う」と声をかけられた。朝の会で担任は女子生徒が暗い顔をして泣いているのを目撃している。その後、女子生徒に変わった様子はなかったという。帰りの会の後、女子生徒は担任へ生活委員の仕事内容を聞きにやってきた。担任は「担当の先生へ聞くといいよ」と応答し、その際「朝元気がなかったようだけど大丈夫?」と声をかけた。女子生徒は「大丈夫です」と答えたという。その後、玄関で生活委員の担当教諭と話し、担当教諭は「週初めに説明があるから心配しなくてもいいよ」と答え、女子生徒は「ありがとうございます」と答えたという。

そして、毎日新聞(2006年10月30日)は次のような遺族の証言を取り上げる。「1時間後に死ぬ人間が生活委員のことなど心配するだろうか。それを口実に先生と話したかったのではないか」。確かに、朝の会で泣いていた生徒に対して、教師らの対応が十分であったかどうかは意見の分れるところだろう。しかし、女子生徒が生活委員の件で相談に来た際、担任は朝の様子を心配し「大丈夫?」と声をかけている。に

もかわらず、遺族の「生活委員のことは口実」という証言によって、教師の対応は打ち消されてしまう。そして教師は「SOSに気付かない存在」として対応の悪さを非難されるのである。

さらに、教師の対応の悪さは、母親が自殺の6日前に担任教師を訪ね、様子がおかしいことを相談していたこと（毎日新聞 2006年10月30日）、自殺の2日前に1年生部員が退部していたこと（朝日新聞・毎日新聞 2006年10月31日）などとも結び付けられていく。そして、「生徒からのシグナルが送られていたにもかかわらず、学校側がクラブ内のいじめを見逃していたことが今回の悲劇を招いた」（毎日新聞 2006年10月31日）と結論付けられていく。

まとめよう。各紙は、自殺前後の教育委員会や教師らの対応・言動などに問題を見出す。そのため、学校教育の関係者は自殺した子ども（遺族）と対置される。その結果、学校教育の関係者らが敵対者として責任の主体に位置づけられる。各紙は、さらに責任の主体に位置づけた敵対者（学校教育の関係者）へ一定の対処（謝罪やいじめの認定等）を求める。そして各紙がその対処や振る舞いを評価し、敵対者のレッテルを剥ぐ、あるいは非難を続ける。つまり各紙は責任の主体を構築し、免罪・非難する当事者なのである。簡潔に言えば、好都合な「たたく相手」を見出し、それをたたくことを目的に問題は見出され、解釈の枠組みは構築されている。このような報道を「責任先行型報道」と呼ぼう。これこそ、いじめ自殺報道の「ドミナント・ストーリー」と言えよう。

本稿が試みたのは、このような「ドミナント・ストーリー」へ抗い、身近な言語／言語生活を変えることであった。確かに、子どもたちがマスメディアの「責任先行型報道」、すなわち「ドミナント・ストーリー」とは異なり、いじめが生じる原因を個人的な問題として捉えていたことはマスメディアに対するオーディエンスの自律性の根拠となり得るものだろう。しかしながら、子どもたちが年齢を重ね成長する過程で必ず自らの考えやいじめの捉え方は、「ドミナント・ストーリー」の中で使用される言語に回収される危険はある。事実、マスメディアが「責任先行報道」を繰り返す限り、その意図とは無関係に「いじめ→自殺」、つまりいじめは自殺に値するという言説はより強固なものになっていく。例えば、近年未成年者の自殺者は

500名程度である。そのうち2012年に限定すれば、「入試に関する悩み」「学力不振」を理由とする者は85名であるのに対して、「いじめ」が動機とされる者は3名に過ぎない（伊藤 2014：21-28）。「子どもの自殺」と聞いて多くの人は「原因=いじめ」と連想するのではないか。このことは、私たちが「ドミナント・ストーリー」へと回収されている証左となる。

本稿は、テレビドラマ、あるいは「空気」という概念を使用して、「ドミナント・ストーリー」に抗うことを目指した。子どもたちは、この試みを通して単に個人的な問題としてのいじめ問題から、集団、社会の問題としてのいじめ問題へと「経験の書き換え」を行っただけではない。逆に、この試みは「責任先行型報道」のようなマスメディア言説に回収されることにストップをかける効果も有している。「ドミナント・ストーリー」に回収されないためには、それに抗う「楔」のような言語を常に打ち込んでいくべきだろう。本稿にとって、この「楔」となったのが「空気」という言葉であった。

このような「経験の書き換え」と「マスメディア言説への抗い」には、教育方法にも最大の注意が向けられるべきだろう。より具体的に述べるならば、言語／言語生活を変えていくことには、教育課程の編成（枠組み）だけでは不十分であろう。本稿が行った実践で言えば、その文脈は道徳教育である。道徳教育において現在重視されつつあるのは、話し合い活動といった言語を介した討議や議論を授業実践に位置付ける試みである。子どもたちが個人的な問題としてのいじめ問題から、集団、社会的な問題としてのいじめ問題へ「経験の書き換え」を行うことができたのは、道徳教育という価値の修得が他者との討議や議論によって実現したと言える。

思い出してほしい。バッキンガムは「発達」の観点と情報アクセスの観点の重要性を強調していた。本稿で言えば「発達」の観点とは「経験の書き換え」であり、情報アクセスの観点とは「言語の修得」である。双方の中で先行するのは「情報アクセス」、すなわち言語の修得である。それに付随して「発達」、つまり「経験の書き換え」は生じる。本稿の意義はこのような言語の優先性を見出した点にある。「経験の書き換え」よりも言語／言語生活の変化が先行的に存在することは、いじめ問題を言語の問題として考えることの重要性を指し示している

言えないだろうか。

〈引用文献〉

相田敏彦, 2010, 『構築主義メディア理論への招待—カルチュラル・スタディーズの視点から』八千代出版。

Buckingham, David, 1986, *Against Demystification: A Response to "Teaching the Media"*, *Screen*, Vol.27, No.5, pp.80-95.

—1993, *Changing Literacies: Media Education and Modern Culture*, Tufnell Press.

—2000, *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*, Polity.

—2003a, *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity., (鈴木みどり他訳, 2006, 『メディア・リテラシー教育』世界思想社)。

—2003b *Pedagogy, Parody and Political Correctness*, D. Buckingham ed., *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, Routledge, pp.63-87.

—2008, *Children and Media: A Cultural Studies Approach*, K.Drontner and S. Livingstone eds., *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, pp.219-236.

—2011, *The Material Child: Growing up in Consumer Culture*, Polity.

Buckingham, David. and Sefton-Green, Julian, 1994, *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*, Taylor & Francis.

Buckingham, David, Grahame, Jenny, and Sefton-Green, Julian, 1995, *Making Media: Practical Production in the Media Education*, English and Media Centre.

Hall, Stuart, 1980, *Encoding/Decoding*, St. Hall et. al., eds. *Culture, Media, Language*, Routledge, pp.128-138.

広田照幸, 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会。

伊藤茂樹, 2000, 「子どもの自殺の社会的意味」『駒澤大学教育学研究論集』第16号, pp.23-47.

—2014, 『「子どもの自殺」の社会学—「いじめ自殺」はどう語られてきたのか』青土社。

北澤毅, 1990, 「逸脱論の視点—原因論から過

程論へ」『教育社会学研究』第47集, pp.37-53.

—1999, 「フィクションとしての『いじめ問題』—言説の呪縛からの解放を求めて」古賀正義編『〈子ども問題〉から見た学校世界—生徒・教師関係のいまを読み解く』教育出版, pp.89-105.

—2008, 「『いじめ自殺』物語の解体」『現代思想』36 (4), 青土社, pp.200-213.

Masterman, Len, 1989, *Teaching the Media*, Routledge., (=宮崎寿子訳『メディアを教える—クリティカルなアプローチへ』世界思想社)。

間山広朗, 2002, 「概念分析としての言説分析—「いじめ自殺」の〈根絶=解消〉へ向けて—」『教育社会学研究』第70集, pp.145-162.

Morley, David, 1980, *The Nationwide Audience*, BFI.

毛利嘉孝, 2003, 「テレビ・オーディエンス研究の現代的地平」小林直毅他編『テレビはどう見られてきたのか』せりか書房, pp.208-228.

Schneider, Joseph, 2002, *Reflexive/Diffractive Ethnography*, *Cultural Studies ⇔ Critical Methodologies*, Vol.2, No 4 pp.460-482. (=2003, 山口毅訳, 「『オントロジカル・ゲルマングラフィング』以降—厳格派構築主義からリフレクシヴ/回析的なエスノグラフィーへ」『文化と社会』第4号, pp.36-56)。

菅野盾樹, 1986, 『いじめ=〈学級〉の人間学』新曜社。

山田浩之, 2007, 「教育社会学におけるメディア研究の可能性」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第53巻, pp.18-23.

山本雄二, 1996, 「言説的実践とアーティキュレーション—いじめ言説の編成を例に」『教育社会学研究』第59集, pp.69-88.

吉見俊哉, 1992, 「メディア変容と電子の文化」『思想』第817号, pp.16-30.

〈引用資料〉

朝日新聞社, 2006, 『朝日新聞』(2006年10月3日~2006年10月31日, 2012年2月25日)。

毎日新聞社, 2006, 『毎日新聞』(2006年10月2日~2006年10月31日)。

読売新聞社, 2006, 『読売新聞』(2006年10月1日～2006年10月23日)。
フジテレビジョン, 2013, 『スペシャルドラマ リーガルハイ』(2013年4月13日放映)

〈注〉

- 1) その後, テレビ・オーディエンスの研究は, テレビと接触する空間や文脈に注目した研究へと幅広く展開されている(毛利 2003)。
- 2) 本稿の言うメディア教育とは, マスメディアや大衆文化の虚構性や権力性を批判・懐疑する教育の総称である。現在イギリスやカナダでは, 学校教育のカリキュラムに位置づけられ, 学習者はマスメディアを教材にその問題点を検証・議論している。ただ主にアメリカやカナダでは, メディア教育という言葉の代わりにメディア・リテラシーという言葉が使用されている。日本でも, 1990年代以降メディア・リテラシーという言葉が使用されるようになった。バッキンガムの著作の邦訳においても鈴木みどりらは, メディア・エデュケーションをメディア・リテラシー教育と訳している。ただし, これでは1980年代に本格的な発展を遂げるカルチュラル・スタディーズの影響などメディア・エデュケーションとして独自に展開されたイギリス固有の文脈を捉えることができない。そこで本稿では, イギリスにおける学校教育や成人教育などの教育活動を指す場合はメディア教育, それによって習得する能力や技術を指す場合は, メディア・リテラシーという言葉を使用する。
- 3) 学習者に事前事後アンケートを行った(2016. 9. 28)。なお, 以下は問3に対する回答である。上段が事前, 下段が事後である。

問1 これまで「いじめ」についてメディアで聞いたことはあるか。	はい	いいえ
	21人	10人
問2 21人は, どのメディアで, 「いじめ」についてどんな話を聞いたか。 ※21人全てがいじめによる自殺報道を聞いていた。	新聞	テレビ
	2人	19人
	インターネット	
	1人	
問3 なぜ「いじめ」は起きると思うか。	(自由記述)	
1	〇いじめをする人は, さ別をするから起きる。	

	〇いじめをされている人がいじめをする前にいじめをする人にいやなことをしたからいじめは起きると思う。
2	〇友達とあまり仲良くしていないから。 〇自分があの人「きらい」。と思うから。 〇友達があの人「きらい」。とって, 自分もきらいになろうとするから。 〇自分がその人をきらいと思ってしまっ て「わたしも。」ってなって, その集団が, いじめにどんどんなってきたり, 悪くなってくる。
3	〇自分が仲間はずしをしたりすると, 複数でいじめたりぎゃくにいじめてくり返したりするからだと思います。 〇空気がいじめに反対していないとだれだ ってやっても苦しめているなどのことを感じないから起きてしまう。集団でいじめてい ると空気につられてやってしまう。
4	〇いじめられた人がなにかしたから。人をき に入らない人が多い。 〇いじめをしている人がいじめをしてい ると, 気づかない。
5	〇複すうで1人の人間をつよくせめたり, 1 人の人間のいやがることをするからいじめが おきる。 〇一人一人がいじめが大変なことだと理解 していないし, いじめをしていいと思ってい たり, 弱い人間をみんなでいじめるからい じめは, おきてしまうと思います。
6	〇一人一人ちがう個性をもっているから, そ れが周りちがったり, いいなと思ったり一 人一人が1度はそれを思うから, いじめがお きると思う。 〇一人ひとりが, 個性をもち, それが入 らない人が, 自分に賛成してくれる仲間を探 して, あるていどあつまったら, 集団でい じめるというふうになったと思う。
	〇じこちゅうしんな人がいるから。好きな 人がかぶるから。前からの友達が新しい友 達と遊ぶようになり, 友達かうばわれたと 思う。 〇クラスがいじめをしていい空気になると, いじめはいけないという意識が空気にな がされてしまう。人の個性, 性格をきに いらないと, きにいらぬ人が集団にな りいじめは起きる。
8	〇だれかが, その人に対してうらみのよ うなものをもっていて, そのうらみをも っている

	人が、友達にその事を話して、それがみんなにひろがって、いじめが起きる。		相手の気持ちを考えていない。
	○いじめが起きてもいいような空気で、その空気に流されて、それが広がってしまうから。		○みんながやっていることにつられて、やってはいけないことを断れないから。
9	○わたしが、思うのは、人それぞれの気持ちだと思います。人は、みんな、まったく同じ気持ちではないので、人それぞれ、どう受けとったか、人それぞれで、もちろん言った事も、どういう気持ちで、言ったかも、それぞれです。気持ちで、おこると思います。	16	○いやなことを相手から、言われたら、自分もいってしまうから、「いじめ」が起きる。
	○集団から言われた空気や、気もちだと思います。気もちには、悲しみや、おこったり、よるこんだり、イライラしたりするので、いじめが、おこったりすると思います。		○クラスのみんとなかよくしていないから。
10	○人のさべつで起きると思います。	17	○自分よりよわい人がいるといじめても自分よりよわいからだいじょうぶと思う人がいるから。
	○人の差別や、よくほう、空気、いじめをやっていいという気持ちからできる。		○だれも気付いてないと思っている人がいるから。いじめると楽しいと思う人がいるから。1 いじょうたい1 だったら多いほうがかつからいじめてもだいじょうぶと思う人がいるから。
11	○それはしてはいけない、ちがうと思うよと言えず、言ったら、私もいじめられるかとも思い、いじている人と、「そうだそうだ」といい、エスカレートし、いじめになる。○いじめをしている人にいやなことをしている？	18	○いじめる人が、その人のことがきらいだから。 ○いじめたいという、悪い気持ちがあるから。 ○いじめるのが楽しいとかんちがいしているから。 ○いじめるのが好きな人がいるから。
	○周りが「あの人、いやだよね。」と言い、自分もそうだと思い、周りの空気に合わせていくから。		○クラスのみんな「いじめちゃダメだよ」みたいに言わないので、やってもいいのかなあと、いじめる人も思ってしまう。いじめもやってもいいのかなあという空気。
12	○きらいな人がいるから。イライラして、ケンカになって、いじめになる。	19	○やきもち。頭にくる。いじめるとストレスかい消できるから。人をいじめたくなる。いじめが好きな人もいるから。
	○この子がきらいで「いなかったらいいのに」とか、「いじめたい」という気持ちになって、いじめになる。いじめていいという空気である。		○空気がふつうの人をいじめる人に変えるから。だれもとめないから、つい長びいてしまう。
13	○その人にうらみなどがある。けんかなどから、いじめに、つながる。	20	○ふざけているから。 ○ドラマであったように気に入らないものにほう言や、ほう力をふるまうようなみにくい生き物だから。
	○意見を言う時に1人だけちがったり、空気がよめなかったりすると、「なんで!？」「どうして!？」と、その意見に反対したり強く言ったりされるのでそれにたいして何もずつと言えずにだまっているから。	21	記述なし ○だれかにあまやかしたりしたりしたらいじめをされると思う。いい子がっていった「いじめ」がでると思いました。じけんをおこさなければいい。
14	○みんなとちがったりするから。うじうじして、はっきり話しをしなくて、ウザイと思われるから。	22	○意見がくいちがうから。 ○みんなや、先生が「いじめはしてはいけない。」ということと言われたいから。やってはいけないと思っても、意見が流されていじめをしていいような空気にかわっていじ
	○みんなとちがうから。みんなのきかないでいいゆうことをきくから。		
15	○このようなことをしていいのか、ということを考えていないから。自覚をもっていない。		

	めがおこる。いじめをしても、自分では、いじめをしていないとかんちがいするから。	29	○いろいろな人と仲良くしていないから。いじめられている人の気持ちを考えていない。
23	○一言などの小さい事でいじめられたりわる口を言われると思う。 ○他の人と自分を比べたりやるといじめが起きると思う。		○他の人もやっているからやってもいいのかなと思って「いじめ」が起きると思います。
	○大ぜいから言われると言いかえせないから。だれも「いじめはだめ」と注意をしないでそれがわるいと気づいていない。空気を読んでいない。(相手の気持ちを考えていない。)	30	○いじめをされる人がうらやましいなど、いやな口を聞かれたなどでうらみもち、いじめが始まると思う。自分と他の人が、ちがう所があるからと言って、その人と比べてしまうから。
24	○人に対する、好ききらい。し返し。		○自分より上のランクの人から言われたりして断れなくなってしまい、周りの人も何もいえなくなってしまふ。ふだんから仲良くしていないから。
	○「友達がやってるからやってもいいんだ」という気持ちは、クラスの一人も「いじめはだめ」という空気を作らなかったから。「みんなも」という空気につられた。みんながとめなかったから、どこまでがいじめがないかわからなくなった。	1	○いじめが起きないためには、みんなで他人をさ別しなくすればいい。 ○いじめが起きた時はその人がすぐ周りの人にそうだとすればいい。
25	○いじめをする人は、いじめをされる人に何かふまんがあるか、いやなことをされたのでしかえしをしようと思ひ、それが大きくなってしまひ、いじめをしようなんておもわなくて、しかえしのつもりなのに、しかえしが大きくなってしまったかなと思います。		○クラスの空気がいじめをゆるしていいじゃなく、いじめをゆるしてはいけな空気になればいい。 →いじめはだめだなどあらためて思ひました。いじめがエスカレートすると大げや死につながるのひ、いじめがないようにしたいです。
	○いじめをされる人は、いじめる人になにかしてしまひ、いじめをする人がとてもかなしんで、しかえしのつもりで、やっていると、しかえしをたくさんやりすぎて、しかえしと思ひていたことはずが、いつのまにか、いじめにかわってしまったのかなと思ひました。	2	○みんなと仲良し、友達をつくり、相談してくれる人をつくといいと思ひ。 ○いじめをしていたら、とめて、話しをきいてあげたりしたいです。
26	○自分がいやなことがあると、落ち着かせたいからだと思います。		○いじめがおきないためには、自分のいけんをしっかりとって、みとめてあげる。いじめをしない空気をつくれれば、いいと思ひます。 →今日の「いじめ」について話して、いじめは、人の命をうばったり、人をいやな気持ちにさせるのひ、いじめは、だめとおもっているのではなく、いじめはしてはいけなと思ひたいと思ひます。言葉にもあまりださないようにしたいと思ひます。みんなとなかよくしていきたくと思ひました。今日の授業をうけて、よかつたと思ひます。
	○いじめをやってもいいよな空気ひ、それに流されて、いじめはいけなというよな心が少なくなっていく。	3	○友達となかよくしこまっている人を助ければいいと思ひます。 ○いじめられたら先生や友達や家ぞくに相だんすることがいいと思ひます。
27	○何かあるから。		○いじめに空気が関係しているからみんなできいじめをゆるさないよな空気にかえていけばいいと思ひました。一人ひとりを大切にするといじめはおきないと思ひます。人の意見をしっかりと聞いたり話しやすいよな空気にかえていけばいいと思ひます。
	○心の中にもやもやがあるから。		
28	○ちょっとしたトラブルや相手がきにくわないと自分勝手な理由など。またいじめられている人をたすけると、自分がいじめられてしまふからだれもたすけな。相手のたちばを考えられな。		
	○「いじめ」をしているという自かかがない。ふざけていただけと思ひている。相手の行動、発言がきにくわなから。いじめをしたいわけではないのにグループのリーダー的な人たちにさからえなから。周りとは仲良くできなから。		

	→ドラマを見ていじめは、命にかかわり大げがや死につながることもあるので空気では、いじめをやってしまうからこれから空気をかえていくために一人一人がいじめは、いけないやぜったいやってはいけないと思いきもかえていじめのないなかよしのクラスにしていきたいです。僕は、雰囲気かえんなよと言ったことがあるので空気もいじめにつながることを分かったので、空気が変わってもまたかえなおせるように努力したいと思います。		人1人がすなおになり、悪い空気にまけないようになればいいと思います。1人の人を見たらいっしょに遊んであげる。きょう室を笑顔でいっぱいになればいいと思います。 →ドラマであった空気のようにならないようにしたいと思います。そのためには、人の個性、性格をわかってあげる、人の意見をしっかり聞いて、しっかり受けとめてあげる。いじめがおこると、クラスが闇の中になります。それをした人も、いつかは自分がやっていたことがわかると思います。「いじめ」という字が地球から消えないといけないと思います。いじめがおきるとクラス、学校が一瞬で暗くなるので、いじめはやめた方がいいと思います。
4	○みんながなかよくなれば、いいと思います。 ○いじめがおきたらにげて家ぞくにそうだんする。 ○クラスの空気がいじめをゆるさない空気。楽しい空気。 →いじめは、やっぱりいけないことだと思います。空気にのみこまれてないようにしたいです。	8	○いじめが起きないようにするには、みんなが、仲良くすればいいと思います。 ○もしいじめが起きたら、先生や家族に、そのいじめが起きていることを話せばいいと思います。 ○クラスの空気が1人1人を分かり合える空気だったらいいと思います。積極的に仲良くしたらいいと思います。 →わたしは、いじめは、起きてはいけないと思っていました。そして今日、改めていじめは起きてはいけないと思いました。
5	○1人でかえこまずだれかにそう談したりするとおきたときにたいしょしてくれる人ができる。 ○いじめをせずにみんなでなかよくあそぶ。 ○仲良くせっきよくてきにさそったり、やさしいけんかやふくすうで一人をせめない空気などがあり、あまやかさないほったらかしにせずにちゃんと向き合い、月に一度など話し合いなどをすればいいと思います。 →いじめは命にかかわることだからいじめをせずなかよくすることがたいせつなんだと改めて感じました。	9	○しっかり、相手の気持ち、どう思っているかを聞いたらいいいと思います。 ○先生や友達に相談したり、カウンセラーの人に相談したらいいと思います。 ○わたしは、いじめがおきないために、カウンセラーの先生や、友達に、そのことをはなしたらいいと思います。少しでも、心のケアができれば、いじめは、少なくなっていくと思います。また、クラスが、仲良かったら、少しでも、いじめが、少なくなるかなと、わたしは、思います。たんになの先生にも、はなすといいかなと思います。 →わたしは、今日の授業で「いじめ」について考えました。「空気」で、いじめがおこったり、差別でいじめがおこったりして、わるいと思っても、空気で流れてしまったりするという事が分かりました。
6	○いじめがおきたら、いじめはだめというか、いじられている人をいったんいじている人からはなし、親や先生に相談すればいい。 ○自分で、自分の欠点はここどとかその時その時で、こう言えばけんかや、人を不かに思わせないと考え、自分がもしいやになってしまったり、この人の事はゆるせないとなった時は先生などに、相談して、先生にばかりたよらずに、自分たちでかいけつしたらいいと思う。 →いじめは、本当に人の命をうばってしまう物だとわかったので、これからも、いじめをせずに、そしていじめをゆるさないという空気のクラスにしていこうと思いました。	10	○人をさべつせずにいること。 ○だれかがなぐさめてくれる。 ○クラスの空気が、だれもしんようできたらいい空気です。 →ぼくは、いじめは見たこともされたこともしたこともないけどいじめはそんなにしんこくとはおもいませんでした。
7	○いじめが起きたら、早めに先生か、家の人にいうのが一番いいと思います。いやがることをしない。 ○人の意見をしっかり受けとめてあげる。1	11	○みんなと仲良くする。

	<p>○もし、いじめがおこったら、親にいい、先生に気がるにそうだんする。それはだめと言う。いじめられている人は、やめてという。</p> <p>○クラスが一人一人をみとめ、一人一人がしっかり意見をいい、すごしやすいところにする。</p> <p>→いじめは、やってはいけないと知っているけど、気づかずにやっていることがある時は、気づかないといけない。自分がいじめはやっていないと思う時も、ちゃんと気づく!!</p>		<p>る。日頃からコミュニケーションをよくする。</p> <p>○いじめが起きたら、先生に相談する。おうちのの人に言う。</p> <p>○クラスの空気がみんなの気持ちを受けとめる空気がある。</p> <p>→「いじめ」がおきる原因は、みんなが「いじめ」のおそろしさがわかってないからで、いじめが起きないためには、みんなの気持ちを受けとめる。人を大切にするという心が大きい人は「いじめ」をしないと思います。空気はいじめの原因で、その空気に流されず、空気に負けない気持ちでいることがいいと思いました。</p>
12	<p>○きれいな人でも話してみる。ケンカをしたら、自分からあやまる。友達だけじゃなくて、他の人とも遊ぶ。</p> <p>○みんながいじめをしないで、だれとも遊ばない人がいないようにする。</p> <p>→いじめの正体は、空気ということが分かったので、いじめをしていい空気を作らないようにしたいです。空気を読んだりした方が、いいなと思いました。みんなと仲良くしていじめがないクラスを作りたいです。いじめは、命に関わることなんだと初めて知りました。</p>	16	<p>○相手から、いやなことをいわれたりしたらいいかえさない。</p> <p>○クラスの空気が、明るいといい。</p> <p>→いじめは「空気のせいなのか」、おおぜいで、友達に、あいつ、おとそうぜといわれると、自分もやってしまうのか、二つの事が分かった。</p>
13	<p>○いじめが起きないためには日ごろから、みんなと仲よくしておくこと。</p> <p>○いじめがおきたらまわりの人は見ているだけじゃなくて、いじめをとめたりする。</p> <p>○みんなと仲よくする。クラスの空気がいじめは、だめという空気。だれかがいじめをしていたら、クラスのだれかがとめられる。</p> <p>→いじめをしては、いけないということを、あらためて感じました。クラスのみんなが自分の意見をちゃんと、はきはき言えるようなクラスになるといじめは、おきないと思いました。</p>	17	<p>○自分よりよわい人でもやさしくする。学校全体できめる。</p> <p>○いじめがおこったら注意をしてとめる。</p> <p>○クラスでいじめをなくすためには人のことを思ったらいじめはおきないと思いました。</p> <p>→ドラマをみて、いじめっておそろしいことにつながるということがわかりました。</p>
14	<p>○わたしは、うじうじしている人にこわがわれずやさしく話しをしてあげればうじうじなくなると思います。</p> <p>○いじめている人がいたらすぐ先生にいう。それでもまたしている人がいたら、いじめられているお母さんといじめているお母さんと先生で話し合いをする。</p> <p>○クラスの空気がしょうじきだといじめはおきない。</p> <p>→わたしは、いじめは、死につながることもあるからいじめをしない方がいいと思いました。あと1人がいやだからといって、みんなのグループにむりに入らない方がいいと思いました。</p>	18	<p>○「心のサポートルーム」をもっと広げ、なやみの相談ができる場所を作る。←いじめをふせぐ。</p> <p>○いじめられたら、家族や先生に相談する。気づいた人が（友達）が助ける。</p> <p>○相手を見とめてあげる。クラスの空気が「いじめを絶対におこさずにごすという空気。少しのことでおこったりしない。だれかがいじめをしては、いけないと、とめる。反応をする→（自分の意見を言う人の意見を聞く）→あたたかい空気。</p> <p>→これまでは「いじめをしてはいけない」というきもちだけだったけど、いじめの、おきてしまう理由やおこさないため、など、いろいろわかりました。</p>
15	<p>○このようなことをしていいのか、したらだめなのかというのをきちんと判断し、行動す</p>	19	<p>○一人でいて内気な人が、いじめられるので、友達どうしで一人の人に声をかけて、仲良くなっていじめをなくす。</p> <p>○いじめがおきたら、そのいじめられる子を守ってあげる。</p> <p>○いじめがおきないためには、自分の意見をハキハキ、きちんと話す。ダメなことは、ダ</p>

	<p>メだよ。そんなことしたらと言って困っている人を助ける。しっかりいやな人もみとめる（うけとめる）返事や反応する。</p> <p>→ドラマでは、空気をよみすぎて、いじめがおきるので、人のいいところをそれぞれみつけないといけないと思いました。</p>	<p>○「いじめ」が起きたら、自分でためこまない（自分がされたら）いつもとちがう友達に気づいて、よりそってあげる。相談にのってあげる。味方になる（友達がされたとき）</p>
20	<p>○相手のいやがることをしない。</p> <p>○クラスの空気がいじめはゆるされないというような空気であれば、いじめはおきないと思う。</p> <p>→いじめのしょうたいが空気だったので、とてもびっくりしたし、場の流れにさからえない理由も少しわかったような気がする。</p>	<p>○クラスの空気が人をみとめあって、人のことを「この人、こんなところがあるからいいなっ、とか、好きだなんて、自由に思える空気。その人らしいいいところをほめあうことができるクラス。</p> <p>→空気っていっぱいあるけど、このクラスには、「みんなやってるから」っていう流されてしまいそうな空気じゃなくて「みんなは、きっとわかってくれる」という自分の気持ちをしっかりとてるような空気を作りたいです。自分も、こんないやな空気を作りたいくないです。あと、いじめがエスカレートしたのは、クラスのだれも勇気を出して、いじめをやっている人にいわなかったからだと思います。「こんなことをやったら自分もいじめられる。」と思わないでちゃんといじめ（クラスの問題）につきあっていきたいです。</p>
21	<p>○なんでそんなことをするのかという。</p> <p>○あまやかしたり自分でやればいいと思う。いい子ばかりしたら「いじめ」がでるしそんなことをしたらでるからやらなかったらいじめがでない。</p> <p>→ぼくは「いじめ」がだめだとおもいました。</p>	
22	<p>○先生に言う。とめる。</p> <p>○クラス全員が、いじめをしてはいけないという雰囲気。また、クラス全員が、だれがいじめをして、だれがいじめられているかを知り、それを先生に相談できるような雰囲気。クラス全員が一人が困っていたら助けるといふ協力しようという雰囲気。人の意見を受け入れる。人が意見を言っていたらほめる。人の長所を考えて認め合う。</p> <p>→集団から言われても、断るといふはっきりした性格だといじめにあわない。</p>	25
		<p>○人がいやがることはしない。自分ばかりでなく、人の気持ちも考える。いやなことをしてしまったら、すぐにあやまる。</p> <p>○いじめが起きたら「なんでそんなことするのか。」と言いつ返す。言いつ返せず、いじめが気づいたら、大人の人や、先生にそうだんして、その人と先生と自分3人で話合う。</p> <p>○クラスの雰囲気がいじめはぜったいにしてはいけないと分かっている、しっかり心に決めていけばいいと思います。いじめをされたら、自分の意見を言い、言いつ返したらいいいと思います。自分のことばかりではなく、人の気持ちも考えて行動するといいいと思います。</p> <p>→ドラマであったことがぜったいにないように、いじめをしていそうと思つたら、注意をしてあげるか、大人の人におしえてあげるといいのかなと思つました。いじめがおきないためにも、人のことも考えたり、いじめはとてわるいことだと心に決めていいていいのかなと思つました。わたしも、いじめのようなことがおきたら、大人の人にそうだんしたり、自分の意見をいえるようにしたいです。みんなが上のような心をもって、やさしい心をもっていければいいなと思つました。</p>
23	<p>○いじめが起きないようにふだんみんなで協力したり仲良くあそんだりする。</p> <p>○もし起きたら先生など大人の人に教えたり、その子に話しかけていったりする。</p> <p>○みんなが仲良く明るい空気で思いやる心があるといじめは起きなくなる。（ふだんから）自分の意見も相手に伝える。相手の意見もよく聞いてはくしゅをしたりする。</p> <p>→いじめはだめだと思つているけど知らないうちに自ぜんにやっていたりする事があるのは、気づかないといけないなと思つました。わる口などのことからつながつたりすると思うのでこのじゅ業をふりかえてあらためて「いじめ」はいけないんだなと思つました。そしてドラマを見てざんこくだなと思つました。だけどそれをやっていた人がわるい事だと気づいてなかつたのにびっくりしました。</p>	
24	<p>○クラス1人1人のいいところをさがして、こせいをみとめあうこと。</p>	26
		<p>○いじめが起きないためにはストレスをためないようにすればよいいと思います。</p> <p>○いじめがもし起きてしまったら先生や家の人におしえればよいいと思います。</p> <p>○クラスの中に、みとめ合えるような空気があればよいいと思います。</p> <p>→ぼくは、今日いじめのことをよく知つてこ</p>

	れからは、クラスの中に、みんなであたたかい空気を作っていきたいです。		
27	○何かそのいやだったことをすぐだれかに話す。 ○だれかにしゃべる。 →いじめは、ほんとうにだめだと思った。	29	○いじめをなくすためには、人の気持ちを考える。 ○いじめがおこったら、大人の人にそうだんする。 ○クラス一人一人を大切にする。 →「いじめ」とは、空気からできていることが分かりました。
28	○相手のたちばをよく考える。おどおどしないで自信をもつ。 ○周りの人たちにそうだんする。 ○クラスの空気がいやな空気、さからえないというような空気じゃなかったら1人1人がちゃんと意見を言える。きらいな人でもいいところを見つけたり、友達のきにくわないところも相手の個性(←長所、短所もみとめる)だとちゃんと受けとめる。 →やっぱり空気に流されるということはだれにでもあることだと思うけれど、ちゃんとクラスの空気をよくすれば一人一人、自分の意見を言うことができると思いました。「いじめ」はやっていることと自覚してないことがけっこうあると思うので、ちゃんと気づきたいと思います。また、ストレスがたまることでしょうもないことや意味のないことでけんかしてしまって→いじめにつながると思います。	30	○いじめが起きないためには、ポスターなどを描いたり、よびかけをしてあげたらいいと思いました。 ○いじめが起きたら自分から「ダメだよ」となどよびかけて、周りの大人にそうだんした方がいいと思いました。 ○ふだんから気まずい空気にならず、一人一人の意見を聞き、みんなではんのうしたらと思えます。逆に他の人の意見を聞いたらはくしゅや声を上げた方がいいと思いました。 →私は、今日のじゅぎょうのドラマや、発表などを聞き、いじめがどれほど、ひどく心に悪いのか、あらためて感じました。私はドラマの最後の方で「先生におこられなかったから」という言葉に共感がありました。だから、そういう言葉にできないからといってのみこまず、言葉にして応えていきたいです。

(本研究は平成27～29年科研費「いじめ問題の解決に向けたメディア論的な教材・指導プログラムの開発」基盤研究(C)(一般)課題番号15K04527による研究成果の一部である。)