

人権教育と法的リテラシー —いじめ判決書学習による学びの検証から—

新福 悦郎*

A study on the relationship between human rights education and legal literacy - From an inspection of lessons drawn from the study of written judgments on bullying -

Etsuro SHINPUKU*

Department of Human Education, Faculty of Human Studies, Ishinomaki Senshu University

Abstract

The purpose of the study is to analyze, discuss, and clarify legal literacy in human rights education from its association with the study of written judgments on bullying. Human rights education requires the development of human rights literacy. Legal literacy must be included within human rights literacy. In human rights education, student learning of legal literacy comes through the study of individual cases of human rights violations with regards to human rights issues, rather than by studying legal concepts and values. Thinking about cases of the human rights violation of bullying, there are 5 elements of learning. Those lessons are legal literacy as learned through the legal approach by studying written judgments, and are undoubtedly connected with the protection of the human rights of children through the prevention and deterrence of bullying. That can become a human rights literacy that embodies the dignity of the individual and supports personal rights and the right to life.

1. はじめに

いじめ問題はこの30年にわたって学校教育の大きな課題であり続けている。いじめの予防や防止・抑止のために文部科学省を中心にこれまでさまざまな対策が行われてきた。その中心は、道徳教育の強化によって規範意識や思いやりの気持ちを高めようとする心の教育であった。「いじめは人間として許せない行為」という考え方を、道徳教育によって内面的に埋め込もうとしてきたのである。その考え方は現在においても続いており、道徳は「特別の教科」としてさらに重視されようとしている。

ところが、2012年に社会問題となった「大津市中学校いじめ自殺事件」をきっかけにして、2013年6月に「いじめ防止対策推進法」が成立した。この法律の目的は、「いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大

な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため」としている。法律を制定することで「社会総がかりでいじめに対峙していくための基本的な理念や体制を整備」（教育再生実行会議第1次提言）しようとしたものである。さらに文部科学省は2013年5月に「早期に警察へ相談・通報すべきいじめ事案について」の通知を出し、どのようないじめ行為が犯罪に当たるかを具体的に刑法との関連から整理している。

これらの動きは、法的アプローチによっていじめを予防・防止しようとするものである。それまでの心の教育による内面化だけでなく、法的な効力を期待したものである。学習指導要領においても「法やルールの意義やそれらを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てること」が示され、「法やきまりを

*石巻専修大学人間学部人間教育学科

守る教育」が重視されてきている。いじめの予防や防止・抑止に対して、法的アプローチからの組織体制づくりや生活指導・学習指導の研究が求められている。

一方、いじめを重大な人権侵害であるとして、人権問題としてとらえ直す考え方も主流になりつつある。政府の「人権教育・啓発に関する基本計画」（2002年3月閣議決定）や「人権教育・啓発白書」（法務省・文部科学省）においては、個別的な人権課題として「子ども」を取り上げ、子どもたちを取り巻く環境の懸念すべき状況として、いじめや校内暴力をあげている。日本における学校教育には、「時代を担う児童生徒に関しては、いじめや暴力などの人権に関わる問題が後を絶たない¹⁾」状況が大きな人権課題として存在する。

国際社会においては、人権を普遍的な価値として共有し、人権社会確立のためにさまざまな取り組みが行われてきている。人権教育の重要性はより一層強まっており、近年ではユネスコの「人権教育のための国連10年（1995-2004）行動計画」（1994年）、「人権教育のための世界計画」決議採択（2004年）を受け、「人権教育のための世界計画第1フェーズ（2005-2007）行動計画」（2005年）、さらに「人権教育のための世界計画第2フェーズ（2010-2014）行動計画」（2010年）が進められている。

国内では、上記の国際社会の要請を受け、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」（2000年）を策定し、「人権教育・啓発に関する基本計画（平成14年3月15日閣議決定）」（2002年）をたて、「『人権教育のための世界計画』行動計画」を採択（2005年）した。2003年から文部科学省は「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を発足させ、2008年には「第三次とりまとめ」が報告されている。

その中では、「教育を通じた人権（カリキュラム、教材、方法及び研修を含む学習の全ての要素及びプロセス）」が、国際社会においても国内においても、人権教育の重要な柱として位置づけられている。

「第1フェーズ」「第2フェーズ」ともに、人権教育の具体的な教育内容・教育方法についての指針が示されており、「人権教育の指導方法等の在

り方について〔第三次とりまとめ〕～指導等の在り方編～」にも反映されている。

ところが、2009年10月の調査²⁾では、「学習教材の開発・作成等に関する研究協議や、具体的な授業実践に基づいた指導に関する研修は人権教育の充実に効果的であるにもかかわらず、こうした指導に関する研修に取り組んでいない学校が約36%に上る」とし、学習内容や学習方法に関する積極的な研修が学校・教師に求められている。そのことは「教育を通じた人権」が不十分であることを物語っている。

子どもの人権をめぐる深刻な人権侵害にもかかわらず、その問題を具体的な学習内容とした人権教育の実践は不十分であり、「教育を通じた人権」蓄積の必要性が求められている。

そのため、いじめ問題は、その予防や防止、抑止が求められるだけでなく、人権教育における「教育を通じた人権」の学習内容としても注目される。人権教育においては、「効果的な学習教材の選定・開発」のために、「身近な事柄を取り上げたり、生徒児童の興味・関心を活かしたりするといった教材の内容面での創意工夫」が求められている³⁾が、まさしくいじめ問題はそれに当てはまるものである。

そのため、いじめ問題への対応に近年注目されている法的アプローチから、いじめ予防や防止・抑止につながり、児童生徒が主体的に学ぶことのできる授業開発が必要だと考えられる。その特色を持つ教育実践プログラムとして本研究の柱となるいじめ判決書学習がある。

それでは、児童生徒たちはいじめを人権問題ととらえ、法的アプローチから学習することでいったい何を学ぶことができるのだろうか。それは、ひと言で言えば、人権と法であろう。

しかし、この人権と法とはどのような内容を内実として含んでいるのだろうか。

本研究では、この人権と法の児童生徒たちの学びをそれぞれ人権リテラシー、法的リテラシーと呼ぶ。いじめを対象とした人権教育を通して、果たして人権リテラシーを子どもたちは習得するのか。また、いじめ問題への法的アプローチによって子どもたちはどのような法的リテラシーを育成するのか。そしてその人権リテラシーと法的リテ

ラシーとは具体的にどのような力であり、その関係性はどうなっているのか。それらを明らかにすることは、人権教育における法的リテラシーについての具体的な要素を示すことになり、現在不十分とされている「教育を通じた人権」のプログラム開発の一助となるのではないかと予想される。

法的アプローチによって法的リテラシーを育成することは人権教育にとって欠かすことのできない要素である。平沢安政は人権教育において「人権文化の構築に焦点をあてた普遍的視点からのアプローチ」の一つとして、「法的リテラシー」をあげている⁴。ところが、人権と法の関係は深いにもかかわらず、これまでの研究では人権教育の資質育成に必要な要素となる「法的リテラシー」について詳細な分析は見られず、どのような「法的リテラシー」の育成が必要なのか、明らかにされていない。

本研究の目的は、人権教育における法的リテラシーについて、いじめ判決書学習との関連から分析・考察し、明らかにすることである。なお、本研究における「リテラシー」とは、社会生活において知識・理解を活用するだけでなく、それを応用した能力としての思考力や判断力、さらには態度・実践力やスキルまで含めた生徒たちの資質・能力として考える⁵。

2. 先行研究

法的アプローチからの授業を通して、児童・生徒を育成しようとする研究は、梅野が提起した判決書学習の他に、大きく2つに分かれる。1つが安藤博の思春期法学であり、2つ目が江口勇治を中心とした法教育研究会が提起してきた法教育である。

安藤は思春期法学において、児童・生徒の身近な法体験から具体的な法学習によって市民として社会を生き抜く力を育成しようとする⁶。安藤はいじめを人権侵害と考え、生徒たちに「学校、教室に正義と人権が存在するよう意識を形成すること」を述べる⁷。また、生徒指導が有効に行われるためには、教科において法学習が必要であり、正確な知識の習得が法意識の形成になると提起する。安藤は、カウンセリングマインドとリーガルマインド（法的思考と対応）の統一的な実践を主

張する。しかし、どのような教材や教育内容で実践を重ね、いじめを防止し抑止するのか、また、リーガルマインドとしては具体的にどのような資質・能力を生徒たちに育成していくのか、法的リテラシー育成との関連はどうかについては課題となっている。

江口の法教育は、法やルールの背景にある価値観や司法制度の機能、意義を考える思考型・社会参加型の教育を志向し、司法教育の充実を図り市民的資質を育成しようとする取り組みを進めてきた⁸。刑事裁判判決書の教材作成や裁判のシナリオを作り、司法に関する模擬裁判などの社会科授業を通して法的リテラシー育成を図ろうとしてきた⁹。また、アメリカの法教育カリキュラムやプログラムを参考にして、法的リテラシーを説明している¹⁰。法的概念である「権力」「正義」「自由」「平等」を取り上げ、それらの価値をめぐる対立や論争を組織し、法的な概念や価値の認識から具体的な論争問題に対して適用するというカリキュラムを紹介する¹¹。そこでは、最終的に人間の尊厳さを基底にすることを主張するが、その法的リテラシーには、「法に関する基本的な知識や技術」が明確ではないという批判がある¹²。また、人権と関連する法概念の法的価値の一つとしてあげている「自由」については、「人権の概念」や「憲法上の権利」「市民的権利」などが教育内容となっている。その内容は一般的で概念的なものであり、人権リテラシーにつながる具体的なものではない。

最近では、弁護士会による「法教育」における授業実践が推進され、また、「法と教育学会」が2010年9月に立ち上がった。それらの授業実践や研究の動向は、基本的に江口が提起した「法教育」の系譜に位置づけられる。刑事事件の模擬裁判教育に関する研究や実践が多く見られ、法曹関係者との連携による授業実践も報告されている¹³。

上記のように、法的アプローチから児童・生徒を育成しようとする研究は見られるが、人権教育と法的リテラシーについての研究は、未だ明らかにされていない。

3. 判決書教材における人権リテラシーと法的リテラシー

これに対し、梅野は民事訴訟裁判の判決を教材化する。その判決に示される事実や裁判所の判断を教材化し、人権教育や法教育、市民性育成教育における判決書教材を提唱する。そして、この教材が法の精神に基づいて市民に求められる判断として公的で良識的な判断を学ぶ学習であること、さらに「人権侵害を受けた人の痛みや苦しみを学び、共有し、人権侵害を抑止する社会のしくみを自ら支え、改善する態度の育成を目的とする実践的教育である」と述べる¹⁴。梅野の理論をもとにいじめ判決書学習について整理すると次のようになる。

この社会においては人権侵害が起これば、刑法によって加害者はその犯罪行為について刑罰を受け、被害者は、民法によってその不法行為によって侵害された権利を回復することができる。また、私たちは裁判における判決を通して法的な判断を具体的に目にすることになる。法を適用した判決は、日本社会の良識的判断をその内に含んでいる。

いじめ判決書には、いじめという不法行為を含む人権侵害の事実が裁判官の目を通して認定されている。いじめ判決書で学ぶということは、人権侵害行為を具体的に学ぶことになる。いじめ判決書は、いじめという人権侵害に対して民法709条による損害賠償の規定によって、侵された人権を回復させようとする教材である。事例を通して具体的・現実的に人権侵害を学ぶことは、人権が具体的にどのようなものであるかを想起させることにつながる。梅野はその判断を個別的に学ぶことで、被害者の痛みや苦しみに共感し、想像できる人権感覚を学ぶことができると述べる¹⁵。

しかしながら、梅野が提起した判決書教材を活用した授業の他に、人権侵害行為についての法的アプローチからの事例学習は現状としては少ない。

梅野の研究には、「人権リテラシーにつながる法的リテラシーの要素」が具体的に育成されていると考える。それはいったいどのようなものなのだろうか。

梅野は個別的人権判決書を通して、「判決書から

学んで欲しいこと」を生徒向け、あるいは教師研修向けに示している。たとえば、「体罰による自殺」の判決書教材を紹介し、「・学校で体罰が黙認される場合があること、・体罰には服従する関係が成立する可能性があること、・自発的屈従を強いられる場合があること」を示している。また、「インターネット上の名誉毀損」については、「・多様な人権侵害がネット上で発生していること、・匿名による誹謗中傷は名誉毀損となりやすいこと、・匿名による誹謗中傷を表現の自由とはいわず、対抗言論の対象とも成り得ないこと、・サーバー管理者の責任が問われる場合があること」が示されている。これらは、判決書に記された人権侵害の事例から、梅野が生徒たちの学びの要素として示したものである。

では、梅野はいじめについての判決書教材で、どのような人権リテラシーにつながる法的リテラシーの要素を説明しているのか。「被害者には救済と権利回復の道筋が存在すること、加害者には犯罪行為の自制、多くの児童・生徒たちには『いじめ』『暴力』が犯罪であることの判断を学ぶことが出来る」としている¹⁶。この学びは、いじめという人権侵害の事例学習を通じた法的リテラシーであり、人権リテラシーに必要な要素になると考えられる。

しかし梅野は、その法的リテラシーの要素となる学びについて、実践を通じた検証は視野に入れていない。

いじめ判決書学習が、安藤の思春期法学や江口の法教育と決定的に違うところは、いじめという人権侵害のさまざまな事例を通して法的リテラシーを育成し、それがいじめに焦点化した人権リテラシーの育成につながっているところである。いじめ判決書学習は、江口の法教育で展開される権威、プライバシー、責任、正義などの法概念や価値をテーマにして学習するのではない。また、これまでの道徳教育が目指してきた道徳的価値の習得ではない。判決書に記されたいじめという人権侵害の事例をもとにして、具体的に現実的に学ぶことで、人格権や生存権という個人の尊厳や人権尊重について学ぶのである¹⁷。つまり個別的人権の課題であるいじめの事例を通して、その人権課題についての法的判断を学習し、普遍的な価

値を学ぶことになる。

4. 7つのテーマ教材化の内容

論者はこれまで15年間にわたっていじめ判決書教材を活用した授業を行ってきた。実践を重ね、研究を積み重ねる中で、表1に見られるように7つのテーマを教材化していくことがいじめ問題の防止や抑止、そして人権教育の内容や方法として必要ではないかと考えられるようになってきた。そのテーマは、「無視・仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」「物理的いじめ」「ふざけといじめ」「性的嫌がらせ」「悪口」「特別支援」である。

これらの7つのテーマは、憲法11条、12条、17条と関連する生存権や人格権と重なるテーマである。子どもたちには、学校・学級において平和的に学習や運動、学校行事に取り組み、級友と交流し、コミュニケーションを深め、毎日の生活を充実したものにしていく人権が確保されなければならない。なかでも、「お互いの身体を守ること」「お互いの精神の自由を守ること」「お互いの名誉（プライド）を守ること」は、学校生活において最上位におかれなければならない価値である¹⁸。そのためには、学校・学級において生存権が確保され、人格権が尊重される必要がある。いじめ問題に対する教育的な取り組みは、学校・学級に基本的人権を確保するために不可欠であり、日本国憲法の精神を子どもたちの日常生活において具現化していくものである。

ところで、上記の7つのテーマは、文部科学省が調査している「いじめの態様」と重なっている¹⁹。

「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」のは「f悪口」のテーマであり、「仲間はずれ、集団による無視をされる。」は、「a無視・仲間はずれ、村八分」である。「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」「金品をたかられる。」「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。」というのは、「b暴行・恐喝」や「c物理的いじめ」「dふざけといじめ」であり、「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。」というのは、

「e性的嫌がらせ」と関係する。「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」というインターネットによるいじめは、学校・学級からは直接的に対象外であるために7つのテーマからは除外しているが、通信発達の進歩は生徒たちに大きく影響しているために今後の課題にしていきたい。「f特別支援」は、今後推進が予想されているインクルーシブ教育にとっては重要なテーマであると考えられる。

5. いじめ判決書学習による学びとしての法的リテラシー

論者は、梅野の研究を参考にしながら、いじめ判決書教材については、「被害者には救済と権利回復の道筋が存在すること、加害者には犯罪行為の自制、多くの児童・生徒たちには『いじめ』『暴力』が犯罪であることの判断」の学びについて実践を通して検証してきた。ところが、その学びとしての法的リテラシーの要素は、実践の検証を通して3つだけでなく他にも考えられることがわかった。

論者は、上記の7つのテーマごとに多様ないじめ判決書を活用したいじめ判決書学習を実践してきた。授業記録や授業後の感想文、数ヶ月後の質問紙法による調査の分析の結果、「身体的・精神的暴力による犯罪を含む人権侵害」「いじめとふざけの区別」「精神的後遺障害」「悪口などの言葉の問題」「特別支援とインクルージョン」の5つが、人権リテラシーにつながる法的リテラシーの要素と考えられる。

具体的には次のような言葉で示すことが出来る。

「身体的・精神的暴力による犯罪を含む人権侵害」

①いじめが身体的・精神的暴力による犯罪や不法行為を含む人権侵害であることを、具体的な人権侵害行為を通して内容を理解する。②いじめの責任について、加害者、学校・教師、保護者などの観点から理解する。④いじめ被害者の救済措置（たとえば緊急避難としての不登校など）としての法的対応が準備されている。

表1 いじめ防止・抑止を目指す判決書学習の内容

テーマ	判決書名	実践年度	授業で主に注目する要素・学習内容	授業で活用した判決書の内容とねらいとしたこと
a 無視、仲間はずれ、村八分	中野区中学校いじめ自殺事件	1998、2000～2004、2006年、2007年	・いじめが犯罪を含む深刻な人権侵害であることの理解 ・被害者の痛みや悲しみに共感し、どのような行為や行動をとるべきかの考察。 ・周囲の人のいじめに対する対処法についての現実的な考察。	・判決書にしろされたいじめの事実を通して、いじめの具体的な内容を把握し、いじめが犯罪を含む深刻な人権侵害であることを理解する。 ・いじめ行為の中で被害者に最もダメージを与えたのは何なのかを考察し、発表し、議論することを通して、非暴力でいじめを止めようとするべきかを考える。 ・訴訟ごっこを題材にして、周囲の人はどうすべきだったのかを具体的に考察し、いじめに対する対処法を現実的に考える。
		実証した論文等	・「授業展開例『いじめとは』その犯罪性を授業する」梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エディル研究所、共著、pp.34-45 ・「いじめ判決文を活用した授業に関する研究-法的理解や法的判断力との関係を中心にして」、日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No.93、単著、pp.13-19、2004	
b 暴行・恠喝	いわき市中学校いじめ自殺事件	1999年	・いじめが犯罪を含む不法行為・人権侵害であることの具体的な理解。 ・被害者はどうすればいじめ自殺からの逃れられたのかの考察。	・度重なる暴行や金銭強要などのいじめの事実を通して、いじめが犯罪を含む不法行為・人権侵害であることを具体的に理解する。 ・被害者はどうすればいじめ自殺からの逃れられたのかを考察し、発表し、議論することを通して、被害者の苦痛を感知し、被害者のいじめによる苦しみや悲しみを共感的にとらえ、自尊心の尊重と人格権尊重の大切さを感得的に学ぶ。
		実証した論文等	・「授業展開例『被害者はどうすれば良かったのか』梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エディル研究所、共著、pp.72-79、2001	
c 物理的いじめ	神奈川県中学校いじめ自殺事件	2008年	・いじめの事実認定において、行為の集積や多数による共同不法行為であることの理解。 ・物理的いじめによる深刻な人権侵害の理解。 ・被害者の視点	・机への落書き、教科書への落書き、チョークの粉付け、画びょう置き、足かけ、マーガリン付けなどの行為がいじめであることと裁判所の判断を通して理解し、物理的いじめが深刻な人権侵害であることを理解する。 ・被害者の加害者に対する一連の行動や言動が「抵抗」であることを具体的に理解し、被害者の責任転嫁の問題とをとりあげ、いじめは多数による共同不法行為であることを理解する。
		実証した論文等	・「いじめ判決文を活用した人権学習に関する研究-『物理的いじめ』へのアプローチ」、九州教育学会編『九州教育研究紀要』第36巻、単著、pp.235-242、2008 ・「判決書の判断から学ぶいじめ-津久井中学校事件-」、科学研究費補助金研究報告書研究代表梅野正信『判決文を活用した人権教育としての市民性育成教育に関する日韓の授業研究』、共著、pp.123-131、2011	
d ふざけといじめ	千葉県中学校いじめ事件	2009年	・ふざけといじめの違いの理解。 ・いじめに対する周囲の人の対応についての考察。	・何がいじめでふざけなのかを考察し、裁判所の判断をもとにいじめとふざけの違いを理解する。 ・被害者が教室でなぐられていたのにもかかわらず、誰もとめようとしなかった周囲の人の対応について考え、どう行動することがいじめの前の人権侵害を抑制・防止できるのかを具体的に現実的に考える。
		実証した論文等	・「判決書学習による人権教育についての実践的研究-いじめ判決書教材をもとに-」、日本社会科教育学会編『学校教育研究』NO.25、単著、pp.166-178、2010	
e 性的嫌がらせ	岡山県私立高校校内いじめ事件	2010年	・いじめによる精神的後遺障害の理解 ・いじめによる被害を想像し予見する力を育成し、いじめ防止・抑止への姿勢・態度そして実践行動への意欲喚起。	・上級生と下級生の間に厳しい上下関係が形成されている室内において、殴る、蹴る、腕を捻られる、押入に閉じ込められる、性的暴行を受けるなどの事実からいじめが犯罪を含む人権侵害であることを理解する。いじめによる精神的後遺障害によってその後の人生に重大な結果を引き起こす事実を知ると、被害者への共感の思いを高め、いじめによる被害を想像し予見する力を育て、いじめ防止・抑止への姿勢・態度そして実践行動への意欲を喚起する。
		実証した論文等	・「判決書学習による人権教育についての実践的研究-精神的後遺障害に關わるいじめ判決書の活用-」、日本人権教育研究学会編『人権教育研究』第11巻、単著、pp.1-15、2011	
f 悪口	京都市小中学校いじめ暴行事件	2011年	・「キモイ」「ムカつく」「死ねる」「死ねる」「死ねる」などの悪口によるいじめ。 ・いじめ予防のためにおだやかであたたかみのある言葉環境をつくる大切さの意識、姿勢・態度の育成。	・本判決書では、いじめが「キモイ」という言葉のやりとりの中、またそのような環境において深刻なものになっていった。「キモイ」「ムカつく」「死ねる」「死ねる」などの悪口が犯行するような環境であると、それがきっかけになって暴行や脅迫を含む深刻ないじめに発展する可能性があることを洞察させ、いじめ予防のためにおだやかであたたかみのある言葉環境をつくる大切さを意識させ、そのような言葉を使用しない姿勢・態度を育成する。
		実証した論文等	・「穏やかな言葉環境を目指す人権教育の授業開発-言葉によるいじめ判決書教材を活用して-」、日本教育実践学会編『教育実践研究』第15巻第2号、単著、pp.13-24、2014	
g 特別支援	大阪府中学校いじめ暴行事件	2011年	・「穏やかな言葉環境を目指す人権教育の授業開発-言葉によるいじめ判決書教材を活用して-」日本教育実践学会編『教育実践研究』第15巻第2号、単著、pp.13-24、2014	・「本判決書は『情(じょう)緒(ちよ)不安定、発達遅(ち)滞(たい)、場面元(かん)黙(もく)』という知的障害の女生徒が『統合教育』が行われていた大阪府内の中学校において、教職員の見えていないところで日常的に暴行や言葉によるいじめを受けていたが、事件当日の放課後約25分間だけ暴行を受け、殺された事件についての損害賠償請求事件である。特別なニーズを必要とする生徒にどのような考えや対応をとることが必要なのか、インクルーシブ教育に向けていじめ防止・抑止への姿勢・態度そして実践行動への意欲を喚起する。
		実証した論文等	・「いじめ判決文による人権教育の授業開発と検証-特別支援を必要とする生徒へのいじめ防止・抑止-」日本社会科教育学会編『学校教育研究』29号、単著、pp.135-147、2014	

「いじめとふざけの区別」

①いじめとは何かを具体的に学習することができ、物理的いじめ行為も人権侵害行為につながる。②特定の個人に対して集団で心理的・暴力的・物理的に圧力をかけることは共同不法行為でありいじめである。③特定の個人に対して相手がいやがるのにもかかわらず何度も同じ被害行為を集積することはいじめである。

「精神的後遺障害」

①いじめは卒業後も生涯にわたって精神的損害を生みだすことがある。②被害者の精神的損害の事実を学ぶことで、名誉や自尊心を大事にすることがいかに大切なものかがわかる。

「悪口などの言葉の問題」

①「キモイ」「ウザイ」などの言葉の問題が人権侵害であること。②言葉の問題がいじめを引き起こし深刻ないじめ被害を生むこと。③言葉環境の大切さを意識化し、いじめを予防するためには言葉環境の改善を図る必要があること。

「特別支援とインクルージョン」

①特別な支援を必要とする児童生徒が同じクラスに在籍し、配慮が必要とされている。
② 社会問題、生活上の問題として現れる障がい者への具体的な個別的事実を、人権侵害かどうか、人権感覚にもとづいて確認し、考える。③公正・公平とは何かについて考察でき、特別な支援を必要とする児童生徒へ教師や周囲の生徒達が行う特別な支援の在り方を、共感を持って考える。④クラスにおいて級友に対する仲間意識と連帯感を持って対人関係を考え、人格権を尊重することの大切さを理解する。

これらは、いじめに焦点化した判決書教材による事例学習によって生徒たちが習得した法的リテラシーである。同時にそれは人権リテラシーの要素につながると考えることができる。このような法的知識理解としての具体的な学びが法的思考力や判断力につながり、法的リテラシー、さらには人権リテラシーとしての態度や実践力につながっていくと考えられる。

6. いじめに関わる中学生の状況

それではなぜいじめ学習に法的リテラシーの育成が必要なのだろうか。本研究では中学校におけるいじめを対象としているために、まず、いじめに関わる中学生の状況を分析することでその問いについての答えを考えていきたい。

中学校における学級は閉鎖的な空間であるが、生徒たちは日々、その限られた空間の中で一日の大半を過ごしている。生徒たちは学校生活における教育活動全般において、人間関係を築き、仲間意識を高めながら成長していく。その基盤となるのが学級である。

ところが、日常的な活動を通して次第に学級の中では人間関係の力関係が出てくる²⁰。ムラ社会の様相を含んだ同調圧力が、生徒たちに重くのしかかってくる。学級の中でグループ化が起こり、グループ内の結束力の一方で、他のグループに対する差別化が起こる。つまり、「ウチとソト」との落差が大きく、そのことがストレスや不安を高め、生きづらさや閉塞感の根本的な背景になっている²¹。目立つものは差別され、同調化されていくのである。個性の伸張が教育における重要な要素として声高に言われるが、ムラ社会から抜けきれない学級集団は、個性を發揮しようとする者に対して差別化が行われる。それがいじめとなってしまうことも多い。

佐藤学は、日本の学校現場でいじめが陰湿化する理由について、「学校や学級が集団単位に組織され、個人が個人として存在する場所がない」こと、「その集団が他者性を排除して成立している」こと、「学習生活（個人）と学級生活（集団）の二重の独自システムの構造が事態をいっそう複雑にしている」と述べているが²²、今の学校システムが、いじめを生み出している要因と考えることも出来る。

同時に、ノリで悪ふざけをしてしまうのも中学生の時期の特色である。他人を嘲笑することは悪いことであると認識しているにもかかわらず、友達同士のふざけと笑いで規範意識がブレーキにならないこともある。いじめについてもノリでやっている場合が見られる。

森田洋司は、いじめ集団の構造を「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」の四層構造からなっ

ているとし、「観衆」と「傍観者」によっていじめが助長されるか抑止されるかが重要な要素であると述べた。そして、四層はいつでも入れかわる可能性があり、こうした立場の入れかわりが、学級集団に不安感情を蔓延させ、いじめについて誰もが口を閉ざす雰囲気学級を醸成すると論じた²³。さらに森田は、規範意識の形成だけがいじめ抑止力にはならないとし、いじめの一般化と日常化の背景には子どもたちのいじめに対する「おもしろさ」への反応つまり「情動的反応²⁴」が介在し、それが規範意識を緩和したり、無力化していると分析した。そして、「現代の子どもたちは相手の気持ちが理解できないのではなく、彼らには相手の気持ちがわかっているからこそいじめているのである。ただ、彼らは相手の感情に対して共感構造をもたないだけである。」²⁵と主張した。また、内藤朝雄は、いじめを集団によるノリで行われていると述べる²⁶。さらに、土井孝義は、「その場の空気をきちんと読んでノリを合わせ、仲間をシラけさせないようにいつも気を遣わざるをえない。…いじめが始まると、その空気の流れには誰もさからうことができなくなってしまう。」²⁷と述べ、日頃の人間関係に安心感を抱きづらくなっている子どもたちの状況を「優しい関係」というキーワードで分析している。

いじめ事件に接すると、子どもたちのなかにはいじめをおもしろがったり、同調圧力やノリで加害者や傍観者になっている状況が見られる。この「情動的反応」をどう押さえていくかという視点と規範意識の向上、人間関係づくりがいじめ防止には欠かせないと考えられる。

また、いじめ問題の特色として「可視性の低下」があると言われる。いじめ防止・抑止のためには、可視性をいかに高めるかということが問われる。森田は「可視性低下の要因」を、「主観的世界の現象」「いじめの偽装化」「いじめの正当化」「被害者・加害者の不特定性」「いじめ動機の不明確さ」「被害者からの情報の遮断」「周囲の子どもたちからの情報の遮断」の7つで説明する²⁸。いじめ抑止・防止のためには、この「可視性の低下」を考慮した実践アプローチの取組が求められると考えられる。

7. いじめ学習に活かす法的リテラシーの意義

いじめは悪いと分かっている中学生。ではどのように「情動的反応」を押さえ、「可視性の低下」を高めたら良いのだろうか。

ここに法的リテラシー育成の必要性がクローズアップすると考えられる。その必要性は、次の3点があげられる。

いじめについては道徳的な観点から悪いと認識している中学生が多い。それは文部科学省が道徳教育の強化によっていじめを予防・防止しようとしてきたこれまでの取組と重なる。しかし道徳的な価値判断だけでは、情動的反応を抑えることは現状として限界がある。そのため、法的リテラシーの育成によって、いじめが犯罪を含む人権侵害であることを具体的な学びを通して培っていく必要がある。たとえば、中学生の時期は性的な興味関心が高く、性的いやがらせがいじめ事件には多く見られる。中学生はそのいじめ行為が法的にきびしく罰せられる犯罪行為であるという法的知識・理解が欠けている場合が多い。筆者の経験では、事件の後に関係者から指導されて初めて知ったというケースがこれまで何度かあった。このような学びは法的リテラシーの育成となるが、「情動的反応」への抑止になると考えられる。

第2は、いじめによって被害者は最終的にどのような事態になるかを学ぶことが、「情動的反応」を抑えることにつながると考えられる。いじめ被害者は、最終的に自殺や不登校、あるいは精神的後遺障害に苦しむことになる。いじめ判決書学習では、自殺や不登校、精神的後遺障害について具体的に判決書を通して学ぶ。それは法的リテラシーの軸となるものである。

第3に、いじめは可視化されないと、深刻なものになることを学ぶことが、「可視性の低下」の問題性を認識することになる。たとえば、特別支援のテーマで取り組んだいじめ判決書学習では、特別支援を必要とする被害者に対する校内でのいじめは日常的に行われていたのにもかかわらず、学校・教師はそれを認知せず、周囲の人は見て見ぬふりであった。結局最終的に、被害者は校内において集団暴行によって殺害されてしまう。この学習では、学校・教師の対応、周囲の人々の対応、被害者の状況を学ぶ中で、いじめが可視化さ

れないと最悪の事態も起こりうることを学ぶ。この学びでは「社会問題、生活上の問題として現れる障がい者への具体的個別的事実を、人権侵害かどうか、人権感覚にもとづいて確認し、考える」ことを人権リテラシーにつながる法的リテラシーの要素として位置づけた。法的リテラシーの育成が、いじめ学習に必要とされることを示している。

いじめ学習に必要とされる法的リテラシーの意義を見てきたが、これは他の人権課題についても同じように考えることができる。たとえば、セクシャルハラスメントの問題については、具体的な人権侵害の事例から学ぶことで法的リテラシーを習得することができる²⁹。どのような行為がセクシャルハラスメントであるか、最終的に被害者はどのような最悪の事態になるのか、責任を問われるのはだれなのかなどを法的知識や基準として学ぶことは、その後の社会生活におけるセクシャルハラスメントという人権侵害を予防し防止する行為につながる。このように法的リテラシーは人権教育においては必要な軸となるのである。

8. 人権教育が目指す人権リテラシー

本研究では、人権教育によって育成する資質・能力のことを「人権リテラシー」と呼んでいる。「人権リテラシー」とは、人権文化を構築するために必要とされる資質・能力を意味する。「第三次とりまとめ」では、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」について、「人権に関する知的理解」と「人権感覚」とが結合するときに「自分の人権を守り、他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度」が生じ、その結果「自分の人権を守り、他者の人権を守るための実践行動」になると定義している。本研究では、「人権リテラシー」は、これらすべてを内包するものとする。

「第三次とりまとめ」では、「人権に関する知的理解」と「人権感覚」を「知識的側面」「価値的・態度的側面」「技能的側面」から分類し、その内容を示している³⁰。「人権リテラシー」はこれらの中身を含むことになる。本研究では、「知識・理解」「思考力」「判断力」「意思・姿勢」「態度・実践力」「スキル」の側面からその資質・能力育成の状況を分析するが³¹、人権リテラシーはこ

これらの側面をすべて内包するものとする。

人権リテラシーには法的リテラシーの育成の視点が必要である。しかしこれまで「法的視点からの力」は不十分であった。たしかに、「第三次とりまとめ」においては、知識的側面に「人権の発達・人権侵害等に関する歴史や現状に関する知識」、「人権関連の主要な条約や法令等に関する知識」は含まれているが、その法的知識は具体的ではなく、法的思考力や法的判断力などの資質・能力については十分ではない。

これまで本論で述べてきた法的リテラシーは、人権リテラシーの要素に関連するものとなる。いじめ判決書学習で学ぶ法的リテラシーは、最終的にいじめを予防し、防止・抑止する判断力や態度・実践力につながっていくものである。先ほどのセクシャルハラスメントの例で考えると、法的リテラシーの学びが、人権侵害を予防し防止する行為につながる。この学びによる人権侵害の予防や防止の態度や実践力が人権リテラシーであると考えられる。学びによる認識面の内面的変化だけでなく、具体的な態度・行動への実践力が、人権リテラシーと考えることができる。

人権リテラシーの育成は、学校教育で取り組まれ努力されている教育制度において必要となるものである。つまり、平和教育、市民性教育、価値教育、多文化教育、グローバル教育または持続可能な開発のための教育においては、人権リテラシーの育成が含まれると考えられる³²。

人権尊重という価値は国際的な普遍的価値となっている。そのため、国内における市民性教育で育成される資質・能力だけでなく、国という枠を超えて、宇宙船地球号に生きる市民としての資質・能力と考えることができる。

たとえば、日本国内で社会問題となっているヘイトスピーチに対して国連人種差別撤廃委員会は、日本政府に法律で規制するように勧告する「最終見解」を公表し、慰安婦問題についても被害者への調査や謝罪を求めた。人権というアプローチから考えると、当然至極なことである。ヘイトスピーチによる人権侵害があり、慰安婦についても過去に人権侵害を受けたわけである。ここでも人権侵害の事例を通して、私たちは国益という観点からの学びではなく、国際社会における人

権の尊重と個人の尊厳を学ぶ必要がある。私たち自身の人権リテラシーを高めていくことが求められるのである。

日本サッカー協会は、人種差別による人権侵害に対してきびしい措置をとっている。浦和レッズのサポーターによる「Japanese Only」という横断幕、横浜マリノスのサポーターによるバナナを振った問題など、国際サッカー連盟の基準に照らし合わせて各クラブは処分を行った。日本サッカー協会のように、人権侵害行為に対して、国際基準で考えていく人権リテラシーが求められてきている。

9. まとめ

人権教育は人権リテラシーを育成することが求められる。そのリテラシーの中には法的リテラシーが含まなければならない。人権教育における法的リテラシーは法的概念や価値を学ぶことで習得されるのではなく、人権課題における具体的な人権侵害の個別的な事例学習を通して、生徒たちの学びとなるものである。いじめという人権侵害の事例を通して考えると5つの学びの要素がある。その学びは判決書学習という法的アプローチから学んだ法的リテラシーであり、まさしくいじめを予防し、防止・抑止するという子どもたちの人権を守ることにつながる。それは個人の尊厳を具体化するものであり、人格権・生存権を支える人権リテラシーとなり得るのである。

これまでの日本の学校制度における人権教育は、知識・技能・態度が分断されていたという課題がある。それは知識については社会科教育において、態度については道徳や特活において実践されてきたためである。また、「いじめや差別といった個別的な人権の課題と自由や平等といった普遍的な人権の課題とを統合する視点を欠落させてきたことに原因がある」と言われる³³。知識と技能・態度をつなぐ人権教育の実践のためには、人権課題の問題を個別的な視点からアプローチし、人権侵害の事例を学習することで、それぞれの人権課題に焦点化した法的リテラシーの育成が重要である。その法的リテラシーの育成が人権リテラシーの育成を深化させ、知識や技能・態度をつなぐことになるのではないかと考えられる。そ

のため、いじめ判決書学習に見られる法的アプローチは今後の人権教育の参考になると考えられる。

¹ 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕～指導等の在り方編～」2008年、1p

² 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について』2009、10、p.56

³ 注1と同じ

⁴ 平沢安政編『人権教育と市民力』解放出版社、2011、p.2 平沢は、「どのような力や資質を育てることが人権文化を築くことにつながるのか」について次のように整理している。「①合理的に思考する力を育てる～根拠やデータにもとづいて思考し、判断する力」「②メディアに対する批判的な力＝メディアリテラシー」「③コミュニケーション力を育てる」「④社会的なことがらに関与する力」「④グローバルに考える力」「⑤多様な視点で考える力」「⑥他者との人間関係をつくる力」「⑦ネットワークづくりの力」「⑧アサーティブにふるまう力」「⑨自らの心身をコントロールする力」

また、平沢は「人権文化の構築に焦点をあてた普遍的視点からのアプローチ」として、「自尊感情の育成」「多文化共生」「生命の尊重」「法的リテラシー」をあげている。

⁵ 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012、p.80 そもそもリテラシーとは、佐藤学が論じるように歴史的には多様な意味がある。本研究では、PISA 調査の定義と関連づけた「拡張的で包括的であり、社会生活において知識を活用し応用する能力を含んでいる。」と定義づける。つまり、本研究における「リテラシー」とは、社会生活において知識・理解を活用するだけでなく、それを応用した能力としての思考力や判断力、さらには態度・実践力やスキルまで含めた生徒たちの資質・能力として考える。

⁶ 安藤博『子どもが法と出会うとき』三省堂、2009、pp.12-13、p.17

⁷ 安藤博『子どもが法と出会うとき』三省堂、2009、pp.138-139、p.155

⁸ 江口勇治『社会科における“公共性”とその教育についての若干の考察－「法教育」における議論を手がかりとして－』『社会科教育研究』92、2004、pp.49-59

⁹ 法教育研究会「報告書」『我が国における法教育の普

及・発展を目指して－新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために－』2004年、江口勇治・大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』東洋館出版社、2008、pp.8-17

¹⁰ 江口勇治・大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』東洋館出版社、2008、pp.10-13／磯山恭子「法教育」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい、2012、pp.196-197 磯山は法的リテラシーについて次のように述べている。「法的リテラシーとは、道徳的な判断と倫理的な分析の技能の習得、法形成過程を評価する態度の形成、法に関する知識の理解といった三つの目標を達成することで形成される能力である。」

¹¹ 磯山恭子「ナショナル・スタンダードとしての法教育カリキュラムの構成－I'm the People」の分析を通じて－市川博研究代表『小・中・高等学校の一貫による社会科関連科目の連携に基づくフレームワークの研究』1997～98年度科学研究費補助金基盤研究(c)(1)研究成果報告書、1999、pp.95-104

¹² 北川義英・大坂誠「法教育と法的リテラシー」『横浜国立大学教育人間科学部紀要』Ⅲ、社会科学 10、2008、pp.29-43

¹³ 橋本康弘『『法教育』の現状と課題－官と民の取組に着目して－』日本司法支援センター（法テラス）『総合法律支援論叢』第2号、2013、pp.52-54

¹⁴ 梅野正信『裁判判決で学ぶ日本の人権』2006、p.19

¹⁵ 注14と同じ、p.19

¹⁶ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エイデル研究所、2001、p.10

¹⁷ 注14と同じ、p.19

¹⁸ 注16と同じ、p.97

¹⁹ 文部科学省は、毎年、「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」を発表している。その中には、「2）いじめの状況」の調査項目もある。「(2-6) いじめの態様」についても調査がなされており、「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」「仲間はずれ、集団による無視をされる。」「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」「金品をたかられる。」「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。」「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。」「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」「その他」に分類されている。

²⁰ 鈴木翔『教室内（スクール）カースト』光文社新書、2012、pp.101-102

²¹ 広井良典『コミュニティを問いなおすーつながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書,2009,p.17

²² 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012、p.61

²³ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp.30-31

²⁴ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、p.128 では、「善悪の判断を問われ、これを『悪』と評価するのは意識的な評価のレベルで行われる。これにたいして『おもしろい』という意識は状況からの誘発因にたいする情動的反応とみなすことができよう。善悪の判断が『知』のレベルとすれば、おもしろいという反応は『情』のレベルにかかわるものであり…」と説明されている。

²⁵ 注 23 と同じ、pp.127-131

²⁶ 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009、p.39

²⁷ 土井孝義『友だち地獄ー「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書、2008、p.27

²⁸ 注 23 と同じ、pp.33-38

²⁹ 福田喜彦「判決書教材に基づく市民性育成教育の授業内容開発の実践的研究ー『セクシャルハラスメント事件』の授業実践をもとにー」日本学校教育学会編『学校教育研究』23、pp.174-185

³⁰ 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」2008年、p.7

³¹ 本研究では、その資質・能力育成の状況を感想文や授業記録、数ヶ月後のアンケートを通して分析するために、「知識・理解」「思考力」「判断力」「意思・姿勢」「態度・実践力」「スキル」の側面に分類する。しかし、「態度・実践力」「スキル」の検証については、感想文や授業記録では困難であるため、分析については、「知識・理解」「思考力」「判断力」「意思・姿勢」を中心とした。内面的な蓄積が「態度・実践力」に影響すると考える。

³² 国連総会「人権教育のための世界プログラム第1段階（2005～2007年）のための修正行動計画 B.20」

³³ 藤原孝章「人権学習」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい、2012、pp.186-187

