

「卑怯」の理論的検討

—ダブルバインド型いじめにおける責任回避の視点から—

神崎 祥子

千葉大学大学院教育学研究科修士課程

本稿は、不当性が関係性の中で曖昧化される「ダブルバインド型いじめ」に対し、評価語「卑怯」がもつ理論的可能性を検討することを目的とした概念的レビューである。第一に、現代的いじめの構造を整理し、被害者の主観的感情に依拠する従来の枠組みでは、沈黙を強いられる被害者の不当性を可視化しきれない限界を指摘した。第二に、道徳教育史および「恥」に関する検討を通して、「卑怯」が武士道や修身教育において、信義や責任の回避を非難する評価語として機能してきたことを明らかにした。結論として、「卑怯」は、個人の内面に閉じがちな「恥」という感情を、集団で共有可能な「行為評価」へと翻訳・社会化する媒介機能を担いようと考察した。これにより、被害者の訴えを前提とせずに行為の不当性を言語化する規範形成の可能性が示唆された。人格否定への転化に留意しつつ、本概念を道徳教育の言語資源として再定位することが今後の課題である。

キーワード：ダブルバインド型いじめ、卑怯、恥、道徳教育、規範形成

1. 問題の所在

1.1. はじめに

近年のいじめ問題では、身体的暴力のように外形的証拠が比較的明確な事例だけではなく、言語的・関係的な行為のように目に見えにくく精神的な苦痛を与えるものも多く、第三者から把握されにくいという特徴をもつ(文部科学省 2025)。実際、いじめ認知件数の約 6 割は「冷やか・からかい、悪口、無視」といった言語的・関係的態様で占められており(文部科学省 2025, p.2)、これらは日常のやり取りの中に紛れ込み、周囲からは問題として認識されにくい。

その結果、被害が顕在化しにくく、早期発見や初期対応が困難になっていることが指摘されている(坂本・小岩 2020)。とりわけ、冗談やいじり、仲の良さを装った言動などは、第三者からは問題として認識されにくく(大石・大石 2019)、被害者の訴えが「気にしすぎ」「冗談が通じない」として否定されることも少なくない。

こうした現代的ないじめの構造を捉える概念として、藤川(2021)は「ダブルバインド型いじめ」を提起している。

「ダブルバインド型いじめ」とは、加害者が相矛盾する複数のメッセージを同時に発することによって、被害者がどのように応答しても不利益を被る状態に置かれるいじめである(藤川 2021)。この構造において被害者は、苦痛

を訴えれば「被害妄想」「勘違い」と否定され、沈黙すればいじめが継続するという二重の拘束状態に置かれる(Bateson et al.1956; 藤川 2021)。結果として、被害者は自らの感情や違和感を正当なものとして位置づけることができず、いじめは関係性の内部にとどまりやすい。

このような構造は、「いじめかどうか」を被害者の主観的感情や被害の顕在化に依拠して判断する従来の枠組み「いじめ防止対策推進法」(平成 25 年法律 71 号)、が、十分に機能しない可能性を示している。ここで問われるのは、被害が生じたかどうかだけではなく、被害が顕在化する以前の段階で、その行為をどのように評価できるかという点である。

藤川(2021)は、「ダブルバインド型いじめ」抑止のためには集団として共有可能な規範を構築する必要がある(p.8)と指摘し、その一つとして「被害が予見される行為が卑怯だと指摘されることを当たり前にしていく」ことを提案している(p.9)。

しかし、「卑怯」という語は日常的には人格評価と強く結びついており、そのまま用いれば人格断罪に転化する危険を伴う。この語が「ダブルバインド型いじめ」を指摘するための言葉として機能しうるのかについては、検討が必要である。

本稿では、「卑怯」という語をどのように用いることができるのかを考える。ここでいう評価語とは、個人の感情の強さではなく、行為や関係のあり方を一定の基準に照らして判断するための語である。卑怯が人格評価と結びついてきた歴史を踏まえつつ、それを責任や対峙を回避する行為のあり方を指摘する語として用いることが可能かを検

Shoko KANZAKI : Re-examining "Hikyo" : From the Perspective of Responsibility Avoidance In Double-Bind Bullying.
Student of Graduate School of Education, Chiba University.

討する。

具体例として、SNS のストーリーズなどで主語を示さない否定的な投稿 (例:「まじだるい」) がなされる場合を考える。このような発言は、表面上は誰を指しているのか明示していない。しかし、同じコミュニティにいる当事者のあいだでは、誰のことが暗黙のうちに共有されていることが少なくない。

また、その対象だと感じた側が削除や訂正を求めると、「勘違いではないか」「特定の誰かを指したものではない」と返される。抗議すれば過剰反応と受け取られ、黙っていれば発言はそのまま残る。そのため、どちらを選んでも立場が不利になる状況が生じる。さらに、第三者や教師が「無視すればよい」と助言する場合、問題は当事者間のやり取りにとどまり、外部からの介入は行われぬ。その結果、当事者は自ら対処するほかなく、負担を一人で引き受けることになる。

以上を踏まえ、本稿では次の三点を検討する

第一に、「卑怯」という語が歴史的にどのように理解されてきたのかを整理する。

第二に、その語が人格評価とどのように結びついてきたのかを確認する。

第三に、こうした歴史的理解を踏まえたうえで、「卑怯」という語を行為や関係のあり方に向けて用いることが可能かを考察する。

1.2. 卑怯における先行研究

前節では、「ダブルバインド型いじめ」の抑止に向けて、「卑怯」という語が規範形成の一つの手がかりとして提示されていることを確認した。しかし、「卑怯」という語は、道德教育の文脈で常に肯定的に扱われてきたわけではない。

戦前の修身教育においては、「卑怯」は「勇気」「忠誠」「正直」といった徳目の対概念として位置づけられ、恥や名誉と結びつきながら行為を統制する評価語として機能していたとされる (新渡戸 1938)。この時期の「卑怯」は、行為の是非を問うだけでなく、その行為を選択した主体の人格や在り方を強く評価する語でもあった。結果として、それは規範逸脱を抑止する役割を担う一方で、強い非難や沈黙を伴う場面も生み出していた。こうした戦前教育への反省を背景に、戦後の道德教育では、人格全体を否定する評価語の使用に慎重な姿勢が取られるようになった。

戦後直後には、田中耕太郎 (1945,1946) が、戦前の修身教育への反省を踏まえ、道德教育の再建において一方向的な価値の注入を避ける必要性を論じていた。こうした転換について、太田 (2016) も、戦後の道德教育が児童生徒の内面的な思考や対話を重視する方向へ再編されてきたことを指摘している。その流れのなかで、「卑怯」のような否定的評価語は、人格評価へと転じやすい語として扱わ

れにくくなっていった。この転換は人格尊重の観点から重要な意味をもっていた。ただしその結果として、行為の不当さを端的に示す語が授業の場で使われにくくなった側面も指摘されている。とくに、誰がどの発言に責任を負うのかが曖昧になる場面では、それを言葉にする手段が十分に整えられてきたとは言い難い。

足立 (2018) は、戦後道德教育における否定的評価語の抑制が、子どもが日常生活の中で感じている違和感や不当感を、授業の中で十分に扱えなくしている可能性を指摘する。児童生徒は日常的に「ずるい」「卑怯だ」といった語を用いて関係の不均衡を捉えているが、授業ではそれらが前面に出にくいという乖離が生じているというのである。

以上の整理からは、「卑怯」という語が人格評価と強く結びついてきた歴史をもちつつも、その扱いをめぐる揺れ動いてきたことがうかがえる。したがって問題は、「卑怯」を用いるべきか否かという単純な選択ではない。この語がどのような評価構造のもとで形成され、どのように用いられてきたのかを改めて検討する必要がある。本稿では、「卑怯」が「恥」や責任・非難の枠組みとどのように接続してきたのかを手がかりに、その概念的な広がり和使用条件を整理する。

2. 研究の目的・方法

2.1. 研究の目的

本研究は、「ダブルバインド型いじめ」の議論において鍵概念として示されている「卑怯」という語を改めて検討することを目的とする。とりわけ、この語が人格評価と結びついてきた歴史を踏まえつつ、被害が予見される行為をどのように評価しうるのか、その使用条件を整理する。

2.2. 研究方法

本研究は実証的調査を行うものではなく、先行研究の検討を通して概念を整理するものである。道德教育史における議論、および「卑怯」「恥」「罪」「ずるい」といった関連語に関する研究を対象とし、それぞれの概念がどのような文脈で用いられてきたのか比較し検討する。

3. 卑怯・恥の整理

3.1. 卑怯について

本節では、「卑怯」という語がどのような意味をもって用いられてきたのかを、辞書的定義、武士道思想、近代修身教育の変遷を手がかりに整理する。

3.1.1. 卑怯の辞書的定義

まず辞書的定義から見ると、「広辞苑」(新村編 1998) は卑怯を「①心が弱くおそれること (臆病)、②心だてが

いやしいこと (卑劣)」と説明している。この二項目は、卑怯という語が心理的評価 (臆病) と道徳的評価 (卑劣) の双方を含む語であることを示している。また語源辞典 (吉田 2001) によれば、卑は「賤しい」、怯は「勇気がない」を意味し、中世以降は「義にそむく振る舞い」を指す語として用いられてきたとされる。

さらに「比興」を当て字とする語源的考察 (堀井 2000) では、本来「おもしろい」「興ある」ことを指した語が転じて「笑ってすませぬこと」「卑劣なこと」を意味するようになり、室町時代にはすでに「臆病」「卑劣」の語義が成立していたとされる。

3.1.2. 武士道

卑怯という評価の規範的性格は、武士道思想において明確に表れている。「武士道」(新渡戸 1938) において新渡戸稲造は、「卑怯者」「臆病者」という呼称が武士階級にとって最大級の侮辱であったことを述べている (pp.19-20)。ここでの卑怯とは、恐怖心そのものではなく、義を貫くべき場面でそれを回避する行為、すなわち名誉と正義に反する振る舞いを指していた。

武士道において重視された徳目は、義、勇、誠であり、卑怯はこれらを裏切る行為として位置づけられていた。新渡戸は、虚言や欺瞞を「卑怯」と断じ、言葉と責任の一致を裏切る態度を強く非難している (pp.58-59)。また、義を踏み外す行為や責任回避は、単なる失敗ではなく人格と行為を貫く名誉の欠如として糾弾された (pp.164-167)。

このことから、武士道における卑怯は心理状態の評価ではなく、責任を引き受けるべき局面でそれを回避する行為形式を問題化する語であったと整理できる。

3.1.3. 幕末武士による卑怯観

幕末期の志士や武士にとって「卑怯」とは、単なる臆病さではなく、儒学的倫理に基づく人倫からの逸脱を指していた。朱子学を基盤とする武士教育では、「仁・義・礼・智・信」といった徳目が重視され、自己保身や私益の優先によって果たすべき役割や信念を裏切る行為が「卑怯」と評価された (木本 2019, p.68)。

この卑怯観は集団からの非難として用いられるだけでなく、行為を選ぶ際の基準となっていた。

会津藩の「什のおきて」に見られる「卑怯な振舞をしてはなりませぬ」という規範 (木本 2019, p.72) や、薩摩藩の郷中教育における「詮議」(日高 1983, p.195) は、卑怯が日常の行為を検討する際の指標になったことを示している。

吉田松陰の門下生であった入江杉蔵の事例も示唆的である。入江は、母への孝と志士としての忠義のあいだで葛藤した。松陰から死を覚悟した行動を求められた際、彼は一度それを拒むが、その後も行動を続け、自らが卑怯と見

なされる選択を避けようとした (友田 2022, pp.69-70)。ここには、卑怯が他者からの評価であると同時に、自らの判断を揺さぶる語であったことがうかがえる。

こうした理解は、明治期以降の倫理思想にも引き継がれている。石門心学や渋沢栄一の実業倫理においても、問題とされたのは利益そのものではなく、義や責任を欠く振る舞いであった (小見山 2010, p.48 ; 渋沢 1916, p.140)。

3.1.4. 近代学校教育と修身における「卑怯

近代日本の学校教育において、「卑怯」という語は修身教育の中で扱われるようになる。

明治 12 年の「教学聖旨」は、文明開化期における主知主義的教育への反省を背景として、仁義忠孝を基盤とする儒教的道徳を国民教育の中核に据える方針を示した¹。この方針は、学校教育における修身の位置づけを明確にする契機となった。

さらに、明治 23 年に発布された教育に関する勅語は、忠孝・友愛・信実・廉恥・義勇といった徳目を国民道徳の根本として明示し、学校における奉読式を通して、これらの価値が日常的に児童生徒へと浸透していった²。

近代日本の修身教育において、「卑怯」は日常的な非難語にとどまらず、人格形成を方向づける中核的な道徳評価語として位置づけられていた (佐野 2020, p.17)。修身は知識理解よりも行為の反復を通じた人格陶冶を目的とする教科であり、「卑怯」は避けるべき行為と避けるべき人格像を同時に指示する語として機能していた (浜野 2018, p.33)。

修身教科書では、虚偽や破約、責任回避といった行為が「卑怯」と結びつけて提示され、それらは一時的な誤りではなく、人格的欠陥へと接続される傾向をもっていた (佐野 2020, p.21)。

修身教育において「卑怯」は行為評価と人格評価を分離しない語として用いられてきた (佐野 2020, p.17,19)。「卑怯な行為」は「してはならない行為」と同時に、「そのような人間になってはならない」という警告を伴っていた (佐野 2020, p.28)。修身教科書では、例話を通して具体的な行為場面が示され、その中で「卑怯」が虚偽や破約、責任回避と結びつけて描かれていた (宮路 2022, p.6)。

また、「卑怯」は恥や名誉と結びつき、外的制裁よりも内的自己規律を通じて行為を制御する語として機能していた (浜野 2018, p.35)。「みっともない」「面目を失う」といった表現も、行為選択に影響を与えるものとして示されている (豊泉 2015, p.30)。

3.1.5. 日常的規則違反としての「ずるい」と卑怯

大正期の東京高等師範学校附属小学校における授業記録では、「規則にしたがへ」という単元の中で、児童が身近な学校生活の事例として「上靴と運動靴をこっそり取り

替える行為」を挙げ、「時々ずるいことをやっている子がいる」と発言している(永田 2002, p.6)。ここでは、集団の規則を守らず自分だけが得をしようとする態度が、「ずるい」という言葉で表現されている。

3.1.6. 卑怯の対極としての「勇氣」「信実」「忠実」

修身教科書において「卑怯」は、必ずしも直接的に断罪される語として前面化されるのではなく、その対極に置かれる徳目「勇氣」「信実」「忠実」を肯定的に描くことによって、相対的に否定される構造をもっていた(山口 2014, p.70)。

第三期国定教科書の「人のナンギを救へ」では、困難に直面した他者を見過ごさず行動する姿勢が「勇氣」として評価される(山口 2014, pp.66-67)。関与を回避する態度は明示的に断罪されるのではなく、「勇氣の不在」として位置づけられる。第四期国定教科書の「忠犬ハチ公」でも、関係を持続する忠実さが強調され(山口 2014, pp.67-68)、責任を放棄する態度が対照的に示される。

このように修身教育における卑怯は、「勇氣」や「信実」を欠く態度として理解されていた。

一方、第五期修身教科書では、卑怯の意味づけに変化が見られる。卑怯は日常的規範逸脱の指摘を超え、「国家に尽くさない態度」や「命を惜しむ判断」と結びつけられるようになる(山口 2014, p.78)。ここでは、信義や責任の問題ではなく、国家への献身の欠如が卑怯と重ねて理解されている。

以上の検討から、「卑怯」という語は、単なる心理的な臆さを指すものではなく、引き受けるべき責任や役割を回避する行為を問題化する評価語として用いられてきたと考えられる。武士道思想や幕末の倫理においては、卑怯は名誉や義に反する振る舞いとして理解され、他者からの非難であると同時に、自らの行為を律する基準としても機能していた。

しかし、近代の修身教育においては、この行為評価が人格評価と結びつき、恥や名誉を媒介とした内面的統制を担う語として用いられるようになる。その結果、「卑怯な行為」は単なる規範からの逸脱にとどまらず、「卑怯な人間」という人格的否定へと接続されやすい構造をもつに至った。

このようにみると、「卑怯」は、責任回避という行為のあり方を可視化する概念である一方で、それが人格的断罪へと広がりやすい側面もあわせ持っているといえる。本稿では、この点を踏まえつつ、「卑怯」を人格評価から切り離し、関係の中で生じる責任の問題として捉え直す可能性について検討する。

3.2. 恥の理論的整理

本節では、「卑怯」と関わる感情としての「恥」を整理す

る。卑怯が人格的非難と結びついて用いられてきた背景には、恥が自己全体に及ぶ評価感情として理解されてきたことがある(寺沢 2018, p.119)。以下では、文化的背景、心理学的理解、道徳的意味の観点から恥に関する議論を確認する。

3.2.1. 心理学的構造としての恥

心理学において恥は、「自己意識感情」の一つに位置づけられ、自己を客観的に捉える能力の発達とともに生じるとされる(樋口 2000, p.103)。恥はしばしば、公衆の面前で劣位性が露呈する「公恥」と、内省的に自己を評価する「私恥」とに区別される(樋口 2000, p.104)。いずれの場合も、恥は自己を評価の対象として意識する過程において生じる感情である。

さらに寺沢(2018)は、恥を含羞・羞恥・恥辱という三層構造として整理している。含羞は自己露呈への予感的困惑、羞恥はその発展形態、恥辱は非価値者として自己が現出した結果としての屈辱感を指す(寺沢 2018, p.115)。これらはいずれも、「期待される自己像」と「現実の自己」との乖離、あるいは対人相互作用の破綻によって引き起こされるとされる(Tracy & Robins 2004; 隅・三浦 2014, p.8)。

ここで重要なのは、恥が特定の行為ではなく、自己全体を評価対象とする感情であるという点である。恥は行為評価と人格評価を強く結びつける心理的装置として機能し、他者のまなざしを予期しながら自己を調整させる。その結果、恥はしばしば沈黙や回避といった応答を誘発する(佐伯 2008, p.124)。

3.2.2. 恥と罪悪感の対比

恥と罪悪感の区別は、心理学において重要な論点である。罪悪感が「何をしたか」という行為に向けられるのに対し、恥は「どのような存在であるか」という自己全体に向けられる(佐伯 2008, pp.124-125)。そのため、恥は自己評価の低下や回避、敵意、沈黙といった反応を引き起こしやすい(佐伯 2008, p.124)。

一方で、恥と罪悪感はいずれも社会的適応を支える自己制御装置として機能してきた。罪悪感は謝罪や補償といった修正行動を促し、恥は規範からの逸脱を抑制し、集団秩序を維持する役割を担う(佐伯 2008, p.125)。この抑止機能こそが、修身教育において恥が重視されてきた理由の一つである。

3.2.3. 臨床的・社会的影響と道徳的意義

恥は臨床心理学や社会問題とも深く関わる。恥を言語化し意識化できる場合には、不安や抑うつを軽減につながることがある一方で、恥が抑圧されると怒りや身体症状として表出することがある(佐伯 2008, p.130)。臨床現場では、

クライアントが恥を直接語ることは少なく、「自分には価値がない」といった自己否定的言明として現れる場合が多い (新垣 2018, p.58)。

また、恥はスティグマの内在化とも結びつく。社会的事件や逸脱行為に関与した当事者やその家族は、他者の視線を意識する中で自己の社会的位置の落差を自覚し、強い恥を経験する (高橋 2016, p.22)。この過程で、恥は社会的排除や沈黙を強化する方向に働くこともある (高橋 2016, p.24)。

道徳的観点から見ると、「恥を知れ」という非難は、単なる規則違反の指摘ではなく、人格やアイデンティティそのものを問う評価となりうる (中村 2018, p.225)。

3.3. 戦後の道徳教育

戦後道徳教育では、人格への断定的評価を避ける姿勢が重視されてきた。その結果、否定的評価語の扱いも変化したと考えられる。本節ではその背景をたどる。

第二次世界大戦後、日本の道徳教育は、戦前の修身教育に対する根本的批判を出発点として再編された。修身科は軍国主義的教育を支えた制度として停止され、その後社会科への包摂や「全面主義」を経て、1958年に「道徳の時間」として特設されるに至った (高橋 2019, pp.1-2)。

この再編の背景には、徳目の教え込みや人格への断定的評価に対する強い反省があった。戦前修身教育は、既成の価値を形式的に教授し、模範的人物への同一化を通じて人格形成を図る教育であったと批判されている (足立 2018, p.74)。それに対し、戦後道徳教育は徳目の直接的教授を避け、生活経験や社会的相互関を通じて道徳性を育成する立場へと転換した (足立 2018, pp.81-82)。評価についても内心の自由に配慮し、数値化や断定的言語の使用は慎重に扱われた (小林 2013, p.5-6)。人格全体への価値付与を避ける方向が選択された (足立 2018, p.33)。

4. 卑怯の扱い

4.1. 「卑怯」の再定義

本節では、「卑怯は恥ずべきこと」という歴史的構図と区別しつつ、「卑怯」をどのように再定義できるのかを検討する。

4.1.1. 卑怯は何を指すのか

これまでの検討から、「卑怯」という語が常に同じ意味で用いられてきたわけではないという点である。とりわけ区別しておきたいのは、「卑怯は恥ずべきことだ」という言い方と、「恥を利用して相手を沈黙させる関係こそが卑怯だ」という見方である。武士道や修身教育では、義

や責任から退く態度は卑怯とされ、そのことが羞恥と結びつけられてきた。卑怯と呼ばれることは、人格への否定を意味していた。

本研究は、このような歴史的結びつきを踏まえながらも、「卑怯」と「恥」を同一の評価枠組みとしては扱わない。すなわち、「卑怯」を責任回避の構造を指摘する概念として再定位するために、両者を異なる枠組みで区別して捉える。

しかし、ここで考えたいのは別の場面である。それは責任を曖昧にしたまま、相手にのみ応答を求めるような関係である。このような場面では、「誰が悪いのか」という問題よりも、「本来誰が引き受けるはずの責任が置き去りにされているのか」が問題になる。

この観点から見ると「卑怯」とは、人格の欠陥を示す語というよりも、対峙を避ける振る舞いを指摘する語として捉え直すことができる。ここで問われているのは、特定の人物を断罪することではなく、「責任を引き受けなのまま相手に負担を残すことは適切ではない」という理解を、どのように共有しうるかという点である。

もともと、「卑怯」という語が強い評価性を帯びてきた歴史は看過できない。そのため、この語を用いる場合には、評価の対象を人格ではなく行為に限定することが前提となる。また、悪意の推測ではなく責任の所在に着目する必要がある。さらに、それを変更可能な振る舞いとして扱わない限り、「卑怯」は再び羞恥を強化し、沈黙を促す語へと傾く可能性がある。

4.1.2. 卑怯の成立条件

「卑怯」を責任回避の行為として位置づけるなら、その判断は個人の感情的反応とは区別されなければならない。そのためには、何が責任の曖昧化にあたるのかがあらかじめ言語化され、第三者にも検討可能なかたちで示されている必要がある。基準が共有されていなければ、判断は立場や感情に左右され、「卑怯」という語は人格非難へと転化しやすい。

したがって、責任を誰がどの場面で引き受けるべきであったのが確認できるときに限り、この語は特定の個人を断罪する言葉ではなく、関係の組み方を点検する語として機能する。その判断は、特定の権威の宣告としてではなく、議論を通じて確かめられる規範として位置づけられる必要がある。

5. 授業実践の検討

5.1. 授業実践に向けて

「卑怯」の再定義を踏まえ、その意義と限界を整理する。あわせて、この再定義が学校という場においてどのように扱われうるのかを検討し、今後の課題を明らかにする。

5.1.1. 授業で扱う際の留意点

前節で示した再定義では、「卑怯」は人格の欠陥を指す語ではなく、責任を引き受けるべき場面でそれを避ける行為のあり方を指す語として捉え直した。したがって、この理解を授業で扱うためには、評価の対象を人格ではなく行為に限定するという整理が前提となる。そのうえで重要となるのは、具体的な場面において責任がどのように扱われているのかを検討する視点である。とりわけ、発話や行為の結果として誰が応答を求められ、誰の責任が曖昧にされたのかという点に着目することが必要となる。

そこで授業では、「ダブルバインド型いじめ」に該当する行為を直ちに「卑怯」と名指すのではなく、まず「本来どこに責任があったのか」という問いを共有することが求められる。このようにして責任の所在を確認することによって、「卑怯」という語は人格への非難ではなく、行為のあり方を検討するための語として扱うことが可能である。

さらに授業では、ダブルバインド型いじめの結果としてどのような関係が生じているのかを検討することが重要である。ある発言や行為によって誰が説明や応答を求められる立場に置かれているのか、また誰の責任が曖昧なまま残されているのかを確認することで、問題は個人の性格ではなく、相互行為のなかで生じる関係のあり方として捉えられるようになる。

このような検討を通して、生徒は特定の人物を評価するのではなく、行為の結果としてどのような責任の配置が生じているのかを考えることになる。その結果、「卑怯」という語は誰かを断定するための言葉ではなく、関係のあり方を見直すための言葉として扱うことができる。

加えて、「恥」の扱いについても配慮が必要である。本稿では「卑怯」と「恥」を同一の評価枠組みとしては扱わないが、授業において行為の不当性を検討する過程では、羞恥の感情が喚起される場面が生じうる。この点を踏まえ、「恥ずかしい」といった感情を特定の人物に向けたことや、羞恥を通して行為を統制する指導は避ける必要がある。問題は個人の内面ではなく、関係の中でどのような責任の配置が生じているのかにあることを明確にし、行為の変更可能性に着目して検討することが求められる。

5.1.2. 授業の構成

本稿の枠組みに基づき、「ダブルバインド型いじめ」の構造を具体的な事例を通して検討する授業構想を試案として示す。ここでは、日常の友人関係の中で起こり得るやり取りを想定した事例を提示することを考えている。提示する場面は、からかいやいじりに対して不快感を示した生徒が、「冗談なのに」「気にしすぎ」といった言葉によって、その訴え自体を否定されるという内容である。このような場面を取り上げることにより、生徒が日常の関係の中で生

じる違和感に目を向ける契機となることを意図している。

事例提示の後には、生徒が感じた違和感や疑問を共有する時間を設けることを想定している。この段階では、教師が直ちに善悪を判断するのではなく、「どこに違和感を覚えたか」「誰の立場に立つとどのように見えるか」といった問いを通して、生徒の初期的な判断や感情を言語化することが促されると考えられる。ここでは判断の正誤を決定することよりも、同じ場面に対して異なる見方が生じうることを確認することが重視される。

さらに、やり取りの中でどのような行為が行われているのかを整理し、それぞれの行為がどのような結果を生んでいるのかを検討することが想定される。具体的には、発言や行為の結果として誰が応答を求められる立場に置かれているのか、また誰の責任が曖昧なまま残されているのかを確認する。このような検討を通して、生徒は問題を特定の人物の性格としてではなく、相互行為のなかで生じる関係のあり方として捉えることが可能になると考えられる。

以上のように、本稿では出来事を単に善悪の問題として判断するのではなく、行為の結果としてどのような責任の配置が生じているのかという観点から場面を検討する授業構想を提示した。

6. まとめ

本研究では、評価語「卑怯」の概念構造に着目し、それがいじめの問題をどのように捉え直す視点となり得るのかを検討してきた。まず、日本の道徳教育史において「卑怯」がどのように理解されてきたのかを整理した。その結果、武士道や修身教育においては、「卑怯」が「恥」と結びつきながら人格の評価として用いられてきたことが確認された。

しかし、本研究ではこの理解をそのまま継承するのではなく、「卑怯」を責任を引き受けるべき場面でそれを回避する行為のあり方として捉え直した。このように捉えることで、問題は個人の性格としてではなく、相互行為の中でどのような責任の配置が生じているのかという観点から理解することが可能になる。

さらに、この視点から「ダブルバインド型いじめ」の構造を検討し、責任の配置という観点から関係を捉える授業構想を提示した。

一方で、本研究は概念的整理と授業構想の提示にとどまっており、実際の授業実践を通じた検証には至っていない。とりわけ、責任の配置という観点から関係を検討する授業が、生徒のいじめ理解や学級規範にどのような影響を与えるのかについては、今後の実践的研究によって検討する必要がある。

また、「卑怯」という語を責任回避を指摘する概念として位置づけ直したが、そのような評価語が実際の教室

においてどのように受け止められるのかについても慎重な検討が求められる。とりわけ、「恥」との関係において、行為の不当性を検討する過程で羞恥の感情が喚起される可能性があり、それが人格的評価へと接続される危険性をいかに回避するかは重要な課題である。今後は、行為と人格を区別しつつ関係のあり方を検討する授業の

実践を通して、その可能性と限界を明らかにする必要がある。

1 教学聖旨 文部科学省学制百年史, 第一編「近代教育制度の創始と拡充, 第一章, 近代教育制度の創始 (明治五年~明治十八年) 第一節, 概説, 六教学聖旨と文教政策の変化」より

2 文部科学省, 第一編 近代教育制度の創始と拡充, 第二章近代教育制度の確立と整備 (明治十九年~大正五年), 第一節概説, 明治憲法と教育勅語 明治憲法の発布と教育より

引用文献

足立佳菜 (2018) 戦後日本道徳教育史における道徳授業原理の再検証. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 66 (1), 133-158.

新垣有貴 (2018) 恥感情における臨床心理学的研究の動向と展望. A systematic review of shame in psychotherapy, 20, 57-65.

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956) Toward a theory of schizophrenia. Behavioral Science, 1(4), 251-254.

藤川大祐 (2021) ゲームとしてのいじめ構造—「ダブルバインド型いじめ」抑止はいかにして可能か—. 授業実践開発研究, 14, 1-10.

浜野兼一 (2018) 修身教育の史的展開からみた徳育の教育目的と教育方法の考察—明治期の小学校における修身教育の形成を中心に—. 淑徳大学短期大学部研究紀要, 58, 31-41.

日高正信 (1983) 郷中教育における話し合い活動—詮議について—. 日本生涯教育学会誌, 4, 193-208.

樋口匡貴 (2000) 恥の構造に関する研究. 社会心理学研究, 16 (2), 103-113.

堀井令以知編 (2000) 『日常語の意味変化辞典』. 東京堂出版, p. 216.

木本毅 (2019) 江戸幕藩体制下の教育とその思想—幕府の学問所、諸藩の藩校、そして私塾・寺子屋—. 信愛紀要, 60, 65-80.

小林正 (2013) 戦後教育からの脱却は「道徳教育」の教科化から始まる—戦後教育における教育勅語否定と修身教育否定の呪縛からの脱却—. 平和政策研究所 政策オピニオン, No.2, 1-11.

小見山隆行 (2010) 日本商業教育史からみた連続性・非連続性の考察—徳性の涵養を中心に—. 商学研究, 50 (2-3), 25-52.

文部科学省 (2025) 「令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要」.

宮路大郎 (2022) 修身科における口演童話の広がり—戦前期口演

指導書を手掛かりに—. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊, 30-1, 1-12.

永田忠道 (2002) 大正自由教育期における修身授業改革—初等教育段階の修身科における社会認識育成の試み—. 社会科教育研究, 88, 3-14.

中村信隆 (2018) 「恥を知れ」とはいかなる非難か. 日本哲学会, 69, 215-229.

新渡戸稲造 (1938) 武士道. 岩波書店.

大石由起子・大石英史 (2019) いじめ問題における「いじり」概念に関する考察—いじめ未然防止教育の視点から—. 山口県立大学学術情報, 12, 39-49.

太田直道 (2016) 戦前日本の道徳教育—「修身」、その歴史と根本問題—. 宮城教育研究文化センター, 道徳教育研究会資料, 1-48.

坂本一真・小岩広平 (2020) 1980 年から 2020 年の日本におけるいじめ研究の動向と課題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 68 (2), 197-214.

佐伯素子 (2008) 自己の否定的評価に関わる恥・罪悪感の覚知と心身健康との関連—青年期女子を対象として—. 感情心理学研究, 15 (2), 124-132.

佐野幹 (2020) 坪内雄蔵「中学修身訓」における「約束せば必ず遂げよ」の生成と展開. 横浜国立大学国語教育研究, 45, 16-34.

渋沢栄一 (1916) 論語と算盤 (再版). 東亜堂書房.

新村出編 (1998) 『広辞苑 第 5 版』. 岩波書店, p.2230.

隅香央里・三浦麻子 (2014) 恥・罪悪感の喚起要因と喚起後の行動に関する実験的研究—囚人のジレンマを用いて—. 関西学院大学心理科学研究, 40, 7-18.

高橋潤子 (2019) 占領期の道徳教育に関する文部省の方針—修身教育の取り扱いを中心に—. 九州情報大学研究論集, 21, 1-9.

高橋康史 (2016) 犯罪者を家族に持つ人びとはいかにしてステイグマを内在化するか—恥の感情に注目して—. 社会学評論, 67 (1), 21-38.

田中耕太郎 (1975 [1945]) 教育改革私見. 日本教育法学会編『地域住民と教育法の創造』(日本教育法学会年報) 第 4 号, 有斐閣.

田中耕太郎 (2015 [1946]) 国民道徳の頽廃と其の再建. 文献資料集成日本道徳教育論争史 第 3 期第 11 卷, 日本図書センター.

-
- 寺沢正晴 (2018) 〈羞恥〉の構造 (上) —『恥の文化』三考— . 一橋研究, 10 (3) , 109–126.
- 友田健太郎 (2022) 松下村塾生の絆と自称詞〈僕〉——高杉晋作・久坂玄瑞・入江杉蔵を例として. 放送大学文化科学研究, 1, 66–74.
- 豊泉清浩 (2015) 道德教育の歴史的考察 (1) —修身科の成立から国定教科書の時代へ—. 文教大学教育学部紀要, 49, 27–38.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004) Putting the self into self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 15, 103–125.
- 山口意友 (2014) 修身と道德教育 (1) . 玉川大学人文科学研究センター紀要, 1–14.
- 吉田金彦編 (2001) 『語源辞典 形容詞編』. 東京堂出版, pp.293–294