

## 日本の道徳授業によるいじめ防止の課題

富永良喜（兵庫教育大学名誉教授）

### Challenges in Bullying Prevention through Moral Education in Japanese Elementary Schools

Yoshiki Tominaga (Professor Emeritus, Hyogo University of Teacher Education)

The aim of this study is to examine whether bullying prevention lessons in the moral education curriculum of Japanese elementary schools, conducted under the current Course of Study, enable students to make realistic behavioral choices and ensure personal safety in actual school settings. Seven lesson cases on bullying prevention, published in the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) “Moral Education Archive,” were qualitatively analyzed in terms of teaching materials, teacher questioning, student responses, the presence or absence of role-play, and the presentation of behavioral options. The analysis revealed that many lessons remain at the level of fostering emotional understanding and conceptual recognition of “appropriate behavior” through narrative-based teaching materials, without sufficiently addressing multiple actionable options—such as seeking help, maintaining distance, ensuring safety, and requesting support—that students can select in real situations as victims, bystanders, or witnesses. In particular, instructional approaches that frame intervention against bullying merely as a matter of “courage” risk neglecting students’ safety and the feasibility of behavioral execution. In contrast, lessons that incorporated role-play and presented several conditional action strategies demonstrated potential effectiveness as problem-solving oriented learning. These findings suggest that effective bullying prevention in moral education requires a lesson structure that integrates internal moral development with procedural learning regarding behavioral conditions, safety assurance, and pathways for support-seeking. For future revision of the Course of Study, it is proposed that the objective of moral education explicitly include “the ability to select self- and other-respecting actions.” Furthermore, a system-wide complement is needed in which mental health education is provided across all grade levels and school.

**Keyword** bullying, moral education, Course of Study, safety design, natural and human-made adversity

### 要旨

本研究の目的は、現行の学習指導要領の下で実施されている小学校道徳科におけるいじめ防止授業が、児童の現実的な行動選択や安全確保につながる指導となっているかを検討することである。分析対象は、文部科学省「道徳教育アーカイブ」に掲載された小学校の

いじめ防止授業7事例であり、教材内容・発問・児童の発言・役割演技の有無・行動選択の提示等の観点から質的分析を行った。その結果、多くの授業は読み物教材による心情理解や「よい行い」の概念的理解にとどまり、当事者・傍観者・周囲の児童が現実の状況で取り得る複数の行動選択肢（相談、距離化、安全確保、支援要請等）が十分に扱われていない傾向が確認された。特に、いじめ加害者への呼びかけを「勇気」の有無として扱う指導では、児童の安全が担保されず、行動の実現可能性が軽視される危険性がある。一方で、役割演技や複数の対処行動を提示し、条件付きで選択させる授業は、問題解決的学習として一定の効果が期待できることが示唆された。以上から、いじめ防止に資する道徳授業には、内面の涵養に加え、行動選択の条件・安全確保・支援要請の手順を扱う構造が必要であり、次期学習指導要領において「自他尊重の行為を選択する力」の明示が求められる。また、心の健康教育の全学年配置とスクールカウンセラーとの協働的授業体制の構築が、制度的補完として不可欠である。

**キーワード** いじめ、道徳授業、学習指導要領、安全設計、天災と人災

## 1. 問題

1994年中学生のいじめ自殺事件と不登校児童生徒の増加の対策として、1995年に文部省はスクールカウンセラー研究調査活用事業を開始した。兵庫県は1995年1月に阪神・淡路大震災が発生したため13名の追加配置がなされた。1997年に小学生2名の殺害及び2名への傷害事件を中学3年生男子が起こした神戸連続児童殺傷事件は、日本社会に衝撃を与えた。阪神・淡路大震災と神戸連続児童殺傷事件を受けて、「心の教育緊急会議」（座長・河合隼雄）が開催されて、「心の教育の充実に向けて」（河合隼雄,1997年9月）の提言がなされた。提言では「心の教育は、結論を教え込むのではなく、活動や体験を通して子どもたちが自ら体得する場や機会を準備すること、子ども一人一人が自分なりに生き方を見つけるよう支援して行くことであること、つまり「教」より「育」を中心にすすめるものである」と記されている。2002年4月、文部科学省は「心のノート」を全国の児童生徒に配布した（藤

永,2004）。その背景には、いじめ・不登校・暴力行為等の生徒指導上の課題が社会的に問題化し、学校における心の教育の充実を求める機運が高まっていたことがある。しかし、「心のノート」は道徳的価値を学ぶための道徳の副読本であり、心の健康は全く含まれていなかった。

心の健康教育は保健体育の一分野に位置づけられており、小学5年生では2020年から年間3時間、中学1年生には2021年から年間4時間設けられた。そのうちストレス学ぶ時間は各1時間である。東日本大震災後に被災県に自分のストレスを知り対処法を学ぶトラウマ・ストレスチェック（心とからだの健康観察）を筆者らが提案して15年間継続実施し、10年後に保健の教科書にストレス対処が掲載されたことになる。災害による心の変化の記載は2012年度版の中学の保健の教科書に「自然災害による傷害の防止」の章に記載されている（大日本図書,2022）。

2008年四川大地震後、四川省教育庁は心理健康授業を週1回の必修として導入

し、中国科学院心理学研究所は道徳教師を再訓練して心理健康教師を養成した。また、スタンフォード大学との学術交流も進み、心理教育の国際的知見が制度に反映された。これは震災後の教育政策が迅速に「心理教育化」した先行例であり、日本が制度化まで約10年を要したことと対照的である。天災である「自然災害」と人災である「いじめ・暴力」による心身への打撃と回復は共通性が高い。自然災害の被災地では、地震・津波などの言葉は安全なリマインダーになりトラウマ記憶を喚起させる。一方、いじめの渦中にある子供にとってはいじめ教材はつらい記憶を喚起させる。そのため、災害といじめ・暴力の心の予防教育を展開することが過度の負担を子どもに強わずに、安全と危険の見分ける力を育み、回復の促進と、いじめ・暴力の予防につながる可能性がある。

2011年の大津市中学生自殺事件（文部科学省,2012.8；大津市,2015.1）は、当該校が道徳教育推進校に指定されるなど道徳教育の充実を図っていたにもかかわらず発生した。この事実は、道徳教育の充実だけではいじめの発見・対応・防止につながらない制度的な限界と、学校現場の実践と制度設計のズレを明確にした。こうした背景の下、2013年に制定された「いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）」は、道徳教育のみならず、学校の教育活動全体を通じたいじめ防止対策の体系的な実施（第15条における「全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実」等）を法的責務として位置づけるものであった。

2015年3月、中央教育審議会の答申を受けて文部科学省が学校教育法施行規則及

び学習指導要領を一部改正し、道徳を「特別の教科」として位置づける改定が行われた（文部科学事務次官,2015.3）。この決定により、道徳教育は従来の「道徳の時間」から制度的に教科化され、小学校は2018年度以降、中学校は2019年度以降に全面实施されることとなった。道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（文部科学省,2017）とし、「行為」を含めず、内面涵養型の設計となっている。一方、指導計画の作成と内容の取り扱いでは「児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」と記載されている。

そこで本論文の目的は、いじめ防止の道徳授業案を質的に分析し、現行の学習指導要領の道徳科の目標の記載がいじめ防止に寄与するか否かを検討することである。

## 2. 方法

2-1 実践授業事例；いじめ防止の授業案・授業実践は文部科学省が発信している道徳教育アーカイブから小学校編のいじめ防止授業を対象事例とした。小学校のいじめ防止を扱う実践事例6つと小学校の道徳授業録画24のうちいじめ防止教材に該当する1つの計7授業事例である。授業実践の実施年月は教材番号①は2023年11月、②は記載なし、③は2021年11月、④は2016年10月、⑤は2016年10月、⑥は2015年10月、⑦は2021年12月で

あった。

2-2. 分析方法；「教材番号、対象学年、テーマ、授業内容、教員の発問、児童の発言、役割演技の有無、著者の意見」をエク

セルフファイルに書き込みデータとした。

Chat-Gpt5.2 に、各教材の pdf ファイルと各事例のデータを読み込ませ、著者の意見に対するコメントを 350 字前後で書き出す

Table 1-1 いじめ防止の道徳授業7例

教材番号	対象学年	テーマ	教材内容	教員の発問	児童の発言
①	小1	うんどうくつ	BがAの靴を隠すところをCが見てていた。Bが帰ろうとするので前に立ってCは「(靴を)出してやれよ」と言おうとしたがBは「黙っとけ」と言い、Cを睨んだ。Cは「出してやれ」と言えず、睨み返した。	<『出してやれよ』と言おうとしたことは良いことだと思いますか？>	多くの児童が発言し、『だしてやれよ』と思ったことはよいことだが、言えなかったのはよくない』に収斂していった。
②	小3	なあとからのしつもん	①席替えて、好きな子が隣になると喜び、あまり話したことがない子が隣になったときBは嫌な顔をし不機嫌になる。②休み時間、優しくしてくれるCは仲間にいれるが、ボールを当てられたことのあるAは仲間にいれない。	<人によって態度を変えることは周りの人にとってどんな思いをさせるか？> <どうして人によって態度を変えたらいけないのだろうか？>	<どうして人によって態度を変えたらダメなの？>「友だちがいなくなる」「きられる」「みんな仲良くしようが公平とは思わない」とのある児童の発言に、学級全体で考えさせた。その結果「苦手な人や人に意地悪をする人を選んでいる、Bと同じになる」「どんな人でもまず受け入れることが大切」となった。
③	小4	いじりといじめ	授業中のAの失敗をクラスの子が笑うことは「いじめ」というCと「いじりでいじめではない」というD	<CとDの言い合いを聞いて、Bはどんなことを考えたでしょう！Aの失敗を笑うのは「いい？」「よくない？」？> <あなたは笑う？笑わない？>	[よい]面白くから、いつも笑っているから、TVでもやっているから。[よくない]一人のことを笑うのはよくない、相手を傷つけている、相手に関係なく人の失敗を笑うことはよくない。
④	小4	私たちの生活向上	サッカーの練習試合でほかの県から来た選手が「放射能がうつるからさわるなよ」と言われた「ぼく」。5時間構成の4時間目、」	言われた人はどんなことを考えていたでしょうか？	児童の発言の記載がないので、わからないが、役割演技で「主人公の心に共感できたか」の記載がある。放射能の知識のない人にどう言ったらいいかグループで話し合うとある。
⑤	小5	このようなき、あなたは	ごみ捨て当番のAにBは「Aはいかなくていいよ、Cお前が行けよ」と言った。	<1)資料を読んで何が問題だと思いますか？> <2)どうすればよかったと思いますか？> <3)解決策は？>	予想される児童の発言：3)解決策1AさんがBさんに注意する、解決策2Cさんが自己主張する、解決策3 友だちか先生に相談する。児童の発言：・どの方法でもよいと思う。・Bさんに直接言うのは怖いから、相談するのが良いと思った。・一人で抱えないで周りに言った方がいい。・AさんとCさんが協力してBさんにいうこともありだと思った。
⑥	小5	いじめをしない心とは	教員「いじめをしていた人をどう思いますか？」資料；いじめをしていた人が大人になって謝りたいというがイヤなことを思い出すのでイヤだと謝罪をことわる。	<「いじめをしたことがありますか？けんかをしましたことがありますか？いじめとけんかの似たところと違う所は？> <いじめは無くせますか？無くせませんか？>	[いじめは無くせない]小さいいじめはなくならない・ダメだとわかっているけど、昔からずっと続いているから。[いじめとけんか似ているところと違うところ]1対1と1対大人数、すぐ仲直りできるとできない、「一人一人が強い気持ちをもっていじめに立ち向かっていけばきつとなくせる」
⑦	小6	チャット	新型コロナウイルス感染症に係るいじめ未然防止教材。チャットに「うちの学校で感染者がでたらしい、登校日に欠席したAさんではないか、Aさんなら他の人もうつっているかも」と。Bさん「ねえ、やめよう！こういうことよくないよ」とつぶやく。「私」；Bさんのようにちゃんとすべきだった。Aさんがこのチャットを知ったらどう思うかな。	<チャットの中でBさんのようなつぶやきができますか？> <「わたし」はお皿をみつめながらどんなことを考えていたのでしょうか？>	「言える」「言えない」の心のもものさしに、役割演技前後に各児童は自分のネームカードを置いた。

ように求めた。

2-3. 倫理的配慮；本研究は、既に公開されている授業実践事例を対象とした二次資料分析であり、個人情報を含まない資料のみを用いている。新たな調査や介入は行っていないため、倫理審査の対象には該当し

ない。

### 3. 結果

結果は、Table1-1、Table 1 - 2、Table 1 - 3 に示した。

### 4. 考察

いじめの様態では、教材番号①はもの隠し、②は仲間外れ・嫌な態度、③は授業中

Table 1-2 いじめ防止の道徳授業7例

教材番号	役割演技	本著者の意見
① なし		Cの安全を確保し、Bが靴隠しを認め、Aに謝罪し、BがなぜAの靴隠しをしたのか明らかになる問題解決の物語になってない。教員の主発問は、Cが「だしてやれよ」と言いたかったが言えなかったことは良いことかどうかの善悪の判断となっている。これは、内面の涵養を道徳科の目的にしているため、現実には、靴隠しを目撃した時にCが安全に解決に向けた行動につながらないのではないかな？
②	教員がB役；児童が私役；B「なんで人によって態度を変えたらいけないの？」私「……」	人によって態度は変わる。人権侵害の態度や行動ではない行動ができるようにする。児童の発言「苦手な人や人に意地悪をする人を避けていたら、Bと同じになる」に、教員はA/A split (Agent行為者とAct行為を分離する考え) をもっていれば、<Bと同じになるって？BとBの行動は分けて考えよう。避けるというのはどんなことかな？> 出来事、思考、感情、行動、人を分けて考えることを基本に据えてないから、結果として、Bが悪い、となり、Bが反省し、適切な行為を学ぶことを妨げているのではないかなと思った。
③ なし		いじめかいじりか、よいかよくないか、の議論のもとになるAの失敗という物語が描かれてない、またAが心の中で思っていることを尋ねるものは誰もいない、それは、現実生活での児童たちの思い込みを増幅させるのではないかな？
④	言う人言われた人を演じる	対処行動を考えるとあるが、より具体的な対処行動をリストアップして、①「うつるからさわるな」と言ったことを確認する。②自軍の監督コーチに相談する。③相手チームの監督コーチに伝える。④言った選手を責めるのではなく、放射能の知識がなければ恐れるのは当然かもしれない、知識を共有して、謝罪行為を引き出す。言われた選手(主人公)に手紙をだすを結びにするのでは、解決につながらない。やはり道徳科の目標に「自他尊重の行為の選択」をいれるべき。
⑤	2人1組になり、3つシナリオ(①AさんがBさんに注意をする、②CさんがBさんに自己主張をする、③友だちや先生にBさんのことを相談する)から1つ演技する。	この授業案はストレス対処の授業をしてきた著者にとって、まさに、「これだよこれ！」という授業案ですね。解決策(対処行動)に焦点を当てている点で、行為に焦点があたり、かつ、「Bさんに直接言うのが怖いから相談がいい」といった安全確保対策も考慮にいれて、かつ、役割演技はシナリオを用意して、3つか選んで、演じるという、児童の主体性を引き出す構成になっている。これをやれば、人に命令して支配したいBさんの心に気づく児童もいたのではないだろうか？いじめ防止秀逸の授業案です。
⑥ なし		いじめとケンカの違いと似てるところ、いじめは無くせるか、「一人一人が強い気持ちをもっていじめに立ち向かっていけばきっとなくせる」。具体的な事案の記述がないなかでのなくせるVsなくせないの議論、まさに、内面を涵養すれば、人権を侵害する行為を予防できるとの典型的な日本の道徳授業ですね。これを1回目の授業としてやることは必要でも、次に具体的な事案を通して考え体験し分かち合う授業が不可欠では？
⑦	教員<Aさん役>児童「わたし役」演ずる前後に心のものさし「言える一言えない」に2色のネームカードを黒板に貼る	役割演技の前後に「言える一言えない」の心のものさしに、各自の名前カードを置くことは、クラスのほかの児童・教員が体験した児童の心の変化を共有している点で良い方法だと思った。一方、Bさんのような書き込みができるか、私・児童たちに問うているこのテーマでは、現実にはBさんの書き込みをバッシングする書き込みが多数から寄せられ傷つく、そのリスク対策をぬきに、Bさんのように「できる？」「できない？」を突きつけるのは、同じことが起きた時、「私」やBさんが安全を保つことはできるだろうか？

の失敗を笑う、④は他県の児童から放射能がうつるからさわると言われた、⑤は掃除当番のAにBが「お前は行かなくていい、Cが行け」と命令した、⑥はいじめは無くせるか否か、⑦はチャットでの「Aがコロナ感染症にかかったのではないか」の書き込みにB「やめよう」と呼びかけるBのように「あなた」は言えるか・言えない

Table 1-3 いじめ防止の道徳授業7例

教材番号	Chat-Gpt5.2の回答(要約)
①	この授業は「よい心」を扱いながら、実際には子どもを危険に晒す構造を含んでいる。この授業は、cの“よい心”に焦点化している点で価値があるが、実際の靴隠しという加害行為の現実性を考えると、勇気ある行動を個人に委ねたままにしておくことは危険である。低学年では特に、言える・言えないに善悪をつけるのではなく、“助けを求める／大人に渡す／一人で背負わない”という安全な行為選択まで扱う必要がある。よって、本教材には「 <b>自他尊重の行為の選択</b> 」「 <b>助けを求める権利</b> 」の視点を補強する余地がある。
②	この授業は「公平・公正」を扱いながら、行為者(人)と行為(ふるまい)が区別されない構造のため、特定の児童への評価や非難に収束する危険を含んでいる。「苦手な人を選けたらBと同じになる」という理解は、感情・判断・行動の整理がないまま“好き嫌い=悪”という誤学習につながりかねない。本来必要なのは、A/A split (Agent=人とAct=行為の分離)を基盤にした「人は尊重し、行為は調整する」という線引きの学習である。好き嫌いや警戒といった感情は自由であり、距離を取ることも権利を侵害しない行動選択として成立するが、その観点が欠落すると、授業は価値の強制・感情否認・同調圧力に傾く。ゆえに本教材には、「 <b>自他尊重の行為の選択</b> 」を中心とした、感情(自由)／判断(整理)／行為(責任)の三層で支える指導設計への転換が求められる。
③	この授業は「いじり／いじめ」を判断させようとしているが、Aの心情や状況、関係性といった判断材料が提示されおらず、児童が思考ではなく印象で結論づけてしまう危険を含む。発問が「笑う／笑わない」の二択に偏り、いじりを止めようとした側が被害にあう可能性(リスク)や、安全に行動する選択肢が示されていないため、行為の学習に必要な支援が欠如している。結果として「笑った人=悪い／笑わない人=良い」という行為者評価に流れやすい構造になっている。本来はA/A split (行為者と行為の分離)を導入し、「どこから権利侵害になるのか」「笑わない以外に何が出来るか」を考えられる設計が必要である。よって、安全な行動選択(離脱・相談・止め方の幅)の提示と、「 <b>自他尊重の行為の選択</b> 」を授業目標として補強することが望ましい。
④	この授業は差別的発言を扱いながら、誤情報の修正・相談ルート・安全確保といった介入行動が示されず、共感で授業が閉じる危険を含む。「思いやり」で収束させる構造は、現実の差別的言動に対応する力を育成できず、被害者や傍観者の沈黙を再生産する可能性がある。放射能に関する無知から生じた排他的発言は心理的マナーの問題ではなく、人権・誤情報・安全に関わる現実課題である。しかし授業は「言われた人の気持ちに共感する」段階で止まり、事実確認、相談・報告、知識共有、謝罪調整といった解決プロセスが提示されていない。本来は児童に勇気を求めるのではなく、安全に支援を要請できる仕組み(大人・制度・手続き)を示す必要がある。よって、「 <b>自他尊重の行為の選択</b> 」を目標に据え、共感→選択肢提示→介入行動の段階的構造が求められる。
⑤	この授業は他の教材に比べて行動面が扱われており、対処行動・安全確保・相談という選択肢が提示されている点で、未然防止授業として高い価値を持つ。一方で、児童個人の勇気に依存しており、相談先や支援ルートが制度として示されなければ、実行可能性が個人責任に回収される危険が残る。「言う／言わない」を迫らず、「相談・協力・委ねる」という介入の幅を用意している点は評価できるが、加害構造(Bが命令権を私物化している力関係)を可視化しなければ、問題が性格論に矮小化される可能性がある。重要なのは「よい行動をする勇気」ではなく、一人で背負わず、支援を求める行動が正当であるという線引きである。よって、本授業には「 <b>自他尊重の行為の選択</b> 」(相談は権利であり、安全確保の行動である)を補強することで、実践的な未然防止指導として成立する。
⑥	この授業は「いじめはなくせるか」という信念論に留まり、心の強さや勇気に問題解決を依存させる構造的危険を含む。実際のいじめは非対称性・集団性・報復リスクを伴うため、内面涵養のみでは予防力を形成できない。「なくせる／なくせない」に児童を立たせる発問は、結果として止められない子どもに責任を負わせる構造を生む。必要なのは、いじめを一度の勇気で終わらせる理想論ではなく、相談・通報・支援要請・記録化という現実的手段の学習である。よって、この授業には「 <b>気持ちが強ければ止められる</b> 」というメッセージではなく、“止められない時に何が出来るか／どこに助けを求められるか”という次善の安全行動の正当化が不可欠である。
⑦	この授業はサイバーいじめに接近しているにもかかわらず、止めた児童がバッシングされる危険(逆被害)の想定と保護策が欠落している点が最大の問題である。「Bさんのように言える?」という発問は、行為の選択を迫りながら安全保障を与えず、心理的・社会的リスクを児童に転嫁してしまう。ネット空間での対処には、勇気より先に安全設計が必要であり、「言う／言えない」の二択ではなく、離脱、ミュート・ブロック、スクリーンショット保存、通報・相談、複数で支援を求めるといった安全行動の体系的提示が不可欠である。本授業は行為を扱いながら、相談・保護・権利の視点が欠落しているため、「 <b>正しさの実行が危険になる</b> 」授業リスクを孕む。よって、本教材には「 <b>自他尊重の行為の選択</b> 」(権利を守りながら行動を選ぶ)を明示し、児童に勇気を強くない安全保障型の指導が求められる。

かであった。

教材①は小1のいじめ（靴隠し）をみていたCがBに心の中で「出してやれよ」と思ったが言えなかった。それは良いことかそうでないかを教員は児童に問うた。Cの安全の確保が考慮されておらず、この授業を経験した児童が、もし現実場面で同じ状況に遭遇した時、Bに「出してやれよ」と言ったことで、BによるCへの二次的ないじめが生起する可能性を排除できない。ストレス対処のモデル（富永,2014）では、問題に立ち向かう対処（「出してやれよ」とBに言う、言うことが安全か危険かを判断する力）、セルフケア対処（Bに対する恐怖；怖い気持ちは命を守る力）、相談対処の3つがある。Bのいじめに対処するには、怖い気持ちをエネルギーにして、先生か信頼できる友だちに走ってこの事実を伝える「相談対処」を基本にする。そしてそのCの行為を大人がねぎらうことでCのセルフケアの力を育む。そして、大人がBの人格を責めるのではなく、Bは靴隠しによって何を表現・伝えなかったのか、落ち着いて尋ね、Aにどう言えばよかったのか、ないし、家庭での不満のはけ口として靴隠しをしたのなら、その問題をBの家族と落ち着いて話しあい、Bが3つの対処をバランスよく育めるように支援することが心の教育であろう。

教材⑤は、対処行動・安全確保・相談という選択肢が提示されている点で、未然防止授業として高い価値を持つ。ストレス対処の3つのモデルでの問題に立ち向かう対処として、3つのシナリオを授業者は用意して、3つのシナリオの一つをペアの児童たちが選べる設定にしていた。小学5年の発達段階では、Bに対して落ち着いて自分

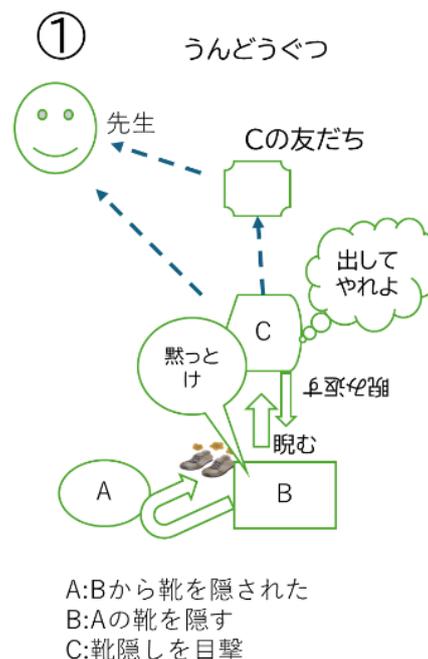


Fig1 教材①の構造図

の考えと気持ちを表明できることは重要である。一方、信頼できるDや先生に相談するシナリオも含んでいる。相談は権利であり、安全確保の行動である。3つの対処行為を児童が主体的に選択できる配慮を授業者は行い、自他尊重の行為の選択の重要性に気づいていた。もう1時間の授業で、Bの抱えている課題を明らかにし、Bが命令権を私物化している力関係を可視化し、権力欲を健全な活動に昇華する授業を展開できれば、実践的な未然防止授業として成立する。⑤の教材は、学習指導要領改訂に向けての論点整理（2015年,45-46頁）が求めた「読み物理解から問題解決・行動選択への転換」を最も体現していた。その論点整理には『子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ、その結果、実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り、「あなたならどのように考え、行

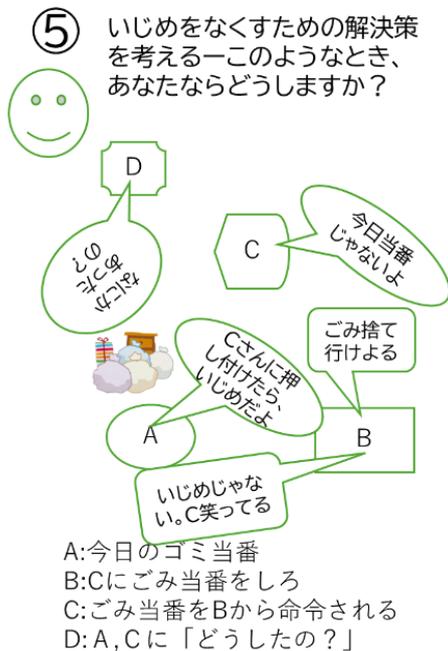


Fig2 教材⑤の構造図

動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあることを背景としている。このような言わば「読み物道徳」から脱却し、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道徳の特別教科化の大きな目的である。』と記載され、道徳科の目標に「行為」の記載ははいらなかったが、役割演技などの体験的な学習を強く推奨していた。⑤は「私たちの道徳」（小学5年・6年、134p）からの教材であるが、現在道徳教科書に掲載されているかは確認できなかった。

道徳教科書会社8社の平成30年度版では、筆者が調べたところ、役割演技を主教材の中に織り込んだものはほとんどなかった。付録として記載されたものも5か所以

内であった。光村図書が令和7年度版で主教材に役割演技を織り込んだ教材を発行しているが、他の会社の教科書について精査整理する必要がある。

教材②は2つの簡潔な場面教材で構成し役割演技を盛り込んでいる。「あまり話したことの無い友だち」が隣の席になった時不機嫌になるB、「ボールを当てられた人が仲間に入れてと言ってきた時」仲間に入れないB。「苦手な人や人に意地悪をする人を避けていたら、Bと同じになる」では、Bと同じ思いを持っている児童は責められたと受け止める可能性があり、その場合には道徳的判断力の形成を阻害するおそれがある。「自分にボールをあてた子が仲間に入れてと言ってきたとき」、心のつぶやき、気持ち（怒り・悲しみ・落ち着き・喜び）のワークシートに、自分の気持ちにぴったりする気持ちを選んで心のつぶやきと行動（声掛け）を書いて班で分かち合う、その後代表例を役割演技する。念のため「え、ボール当てが上手な子が仲間にはいれば、『やったー、これで勝てるぞ』（心のつぶやき）とわくわく（喜び）して、「前は私に上手にボールを当てたよね。あの技を私たちのチームで発揮してね」（声掛け）」のシナリオを準備しておく。この認知のトライアングル（出来事—認知—感情—行為の関連）は認知療法のコアコンポーネントだが、心の予防教育でも必須である。その結果、A（Agent人）とA（Act行為）を分けて考える（A/A Split；人と行為を分けて捉える視点）ことにつながり、「Bのようになる」という人を責める発言も少なくなるのではと考えられる。

教材④は、教材①と同様、放射能の知識

が必須で、大人の介入が必要な事案である。

教材⑦も、言える一言えないという「問題に立ち向かう対処」だけでなく、「スクショで証拠を残すなどネット・バッシングのリスクを想定した安全対策の「問題に立ち向かう対処」と「相談対処」を同時に盛り込めば、ネットいじめ防止に貢献できる可能性がでてくる。

本研究で分析した7つの授業事例の範囲では、加害行為をした児童生徒の内面に焦点を当て、代替となる道徳的行為の形成を直接的に扱った授業実践は確認できなかった。しかし、教材②は授業者が認知のトライアングルと A/A Sprit の知識を得れば、変化する可能性が高い。

本研究で分析した7つの授業事例から、いじめ防止に資する道徳授業の条件として重要なのは、「正しいと理解すること」そのものではなく、児童が実際の場面で別の行為を選び取れる状態をいかにつくるかであることが示唆された。小学校低・中学年においては、「たたいたり蹴ったりしてはいけない」と理解していても、感情が高ぶった場面では実行できないことが少なくない。これは道徳性の欠如ではなく、その場で使える行為の選択肢が十分に準備されていないことによる。

また、いじめは加害行為が生起しなければ成立しないが、その行為の背景には、家庭環境での不満や達成体験の乏しさ、学校外に安心できる居場所がないといった、子ども自身では選択できなかった条件が重なっている場合がある。したがって、いじめ防止の学習は、加害・被害の二項対立に還元するのではなく、「どのような気もちや欲求が、どのような表現手段の不足によっ

て、いじめという形で表出したのか」を問い直す必要がある。その上で、靴を隠すといった行為よりも、例えば加害をした子の本心が相手の子と遊びたいとの思いであったなら「一緒に遊ぼう」と言葉で伝える方が、気もちや考えがより適切に相手に届くことを、体験的に学ばせることが重要となる。これは、行為の主體的選択を可能にするという意味で、いじめ防止における実行可能性 (Feasibility) を高める学習であり、同時に、子どもの置かれた環境的不利を前提に支援を設計するという点で、包摂性 (Equity) を内包している。いじめ防止の授業における深い学び (Excellence) とは、他者の行為を評価することではなく、異なる思考や感情の具体例に触れることを通して、自らの行為選択の前提となっていた思考や感情を揺さぶられ、語り直す契機が生まれる学習過程である。

特に重要と考えられるのは、**(1)** いじめの場面を個人の性格の問題ではなく、関係性と状況の問題として再定義する視点、**(2)** 選択可能な行動 (例：相談、合図、拒否、距離化、協力者を得る、制度的支援を求める等) を複数提示し、その実行条件を検討する学習活動、**(3)** “勇気の有無”ではなく支援と協働による解決をモデル化する指導、の三点である。これらは、単なる「こうすべき」という規範提示ではなく、現実の学校生活において児童が使える対処方略 (coping strategies) や選択肢の獲得につながる。

以上から、いじめ防止に効果が期待できる道徳授業とは、内面の変容を前提としつつ、現実的な行動選択を可能にする認知的・社会的スキルの学習を統合した授業であり、児童が「正しいと思う」と「実

際にできる」ことのギャップを埋める役割を果たすものと結論づけられる。そのためには、教師が価値観の正誤判断を先取りするのではなく、児童自身が安全な場で対話し、解決策を試案するプロセスに伴走する指導が求められると言えよう。すなわち、Excellence による思考の深化、Equity による関係と権利へのまなざし、Feasibility による実行条件の設計を統合し、児童が「分かる」と「できる」の差異を越えて、自らの尊厳を守り他者と協働するための主体的な行為選択が可能になる授業デザインである。これは、従来の内面涵養中心の道徳教育から、関係的・社会的な実践知を形成する道徳教育への転換である。いじめ防止教育の目標は、対人関係において安全の確保と安心感の醸成をベースにした自他尊重のコミュニケーション行為の育成である。一方、現行の道徳科の目標は、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」の内面涵養である。指導計画と方法で、道徳的行為に関する問題解決的学習と体験的な学習を推奨としているが、それらの学習は内面涵養の方法との位置づけであり、目標ではない。そのため、いじめ防止を標榜しながら、道徳科の授業で、いじめという反道徳的行為に替わる自他尊重のコミュニケーション行為の育成を目標にできない。この不一致の矛盾を解消するため次期学習指導要領改訂で以下の改訂案を検討いただきたい。

次期学習指導要領改訂で「第3章 特別の教科 道徳」の「第1 目標」で「1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・

多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲、態度と道徳的行為を主体的に選択する力を育てる」と下線文言を追加することで、いじめ・暴力の抑止が期待できる。

また4つの内容の一つある「B主として人との関わりに関すること」に、自他の権利と尊厳を尊重し、自己の心身を守る行為や援助要請、支援・協働を含む行為を、状況に応じて選択しようとする態度と力を育てるものとする。と記せば、いじめ・暴力への防止教育政策がより明確になる。

以上の改訂は、道徳科を価値理解中心の教科から、関係性の中で行為を選択する力を育成する教科へと発展させるものである。

なお、いじめ・暴力・自殺防止には、道徳教育のさらなる改訂のみならず、全学年で心の健康が学べる改訂とスクールカウンセラーが教員と共同で道徳授業や心の健康授業を行う仕組みの構築が必要である。また、教員養成課程でストレスマネジメントやトラウマインフォームドケア（レジリエンス）を習得する改訂と臨床心理士公認心理師養成課程で教育分野の心理実習で教員と共同の研究授業ができる改訂が必要となる。

本研究は文部科学省道徳教育アーカイブに掲載された授業実践を対象としており、未掲載の実践や学校現場での非公開事例を含んでいない点に限界がある。

著者は、本研究の実施および公表に関して、開示すべき利益相反関係を有していない。

## 5. 引用文献

大日本図書（2022）平成20年～教科書い  
まむかし 小学校保健体育編

- [https://www.dainippon-tosho.co.jp/textbook\\_history/pe/index7.html](https://www.dainippon-tosho.co.jp/textbook_history/pe/index7.html) 2025年12月31日取得
- 藤永芳純 (2004) 『心のノート』の編集について. 道徳教育学論集. 12号, 81-94.
- 河合隼雄 (1997.9) 「心の教育の充実に向けて」 [https://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/0/1997\\_3.pdf](https://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/0/1997_3.pdf) 2025年12月31日取得
- 文部科学省(2012.8) 今回のいじめ事案の経緯及び いじめ問題に対する文部科学省の取組について.< [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_\\_icsFiles/afielddfile/2012/08/30/1325117\\_12\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/__icsFiles/afielddfile/2012/08/30/1325117_12_1.pdf)> 2025年12月31日取得
- 文部科学事務次官 (2015.3) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定等 (通知) [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356310\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356310_1.pdf) 2025年12月31日取得
- 文部科学省 (2015.12) 教育課程企画特別部会 論点整理 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)> 2025年12月31日取得
- 文部科学省(2017) 小学校 学習指導要領 (平成29年告示) 165-172 [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf) 2025年12月31日取得
- 文部科学省 道徳教育アーカイブ 実践事例 <https://doutoku.mext.go.jp/html/about.html>
- 大津市 (2015.1) 大津市立中学校におけるいじめに関する第3者委員会調査報告書 <https://www.city.otsu.lg.jp/soshiki/001/1169/s/1388648323978.html> 2025年12月31日取得
- 富永良喜 (2014) 災害・事件後の子供の心理支援-システムの構築と実践の指針. 創元社