

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)

This study examined whether bullying prevention lessons in Japanese moral education classes address children's "proactive choice of actions." The analysis focused on seven elementary school bullying prevention lesson examples published in the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology's "Moral Education Archive." The lessons were qualitatively analyzed from the perspectives of teaching materials, teacher questions, student responses, seeking help, ensuring safety, multiple action options, and psychological safety. The results showed that many lessons emphasized understanding the value that "bullying is wrong" and understanding the feelings of the characters. On the other hand, only one example provided an opportunity for students to compare and choose from multiple coping actions, such as seeking help, cooperating with others, telling bullies to stop, and protecting their own safety. This suggests that a problem with the current curriculum guidelines may be that while the overall goal of moral education is proactive judgment in actions, "proactive choice of actions" is not clearly positioned as a goal for moral education lessons itself. Effective moral education lessons for bullying prevention require strengthening of curriculum guidelines and explanations that place learning at the core of proactively choosing feasible coping actions, while moving back and forth between students' inner thoughts and concrete actions, in addition to understanding values.

Keyword bullying, moral education lessons, curriculum guidelines, safety design, natural and human-made disaster

要 旨

本研究は、日本の道徳科におけるいじめ防止授業が、児童の「適切な行為の主体的選択」を扱っているかを検討したものである。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、教師の発問、児童の反応、援助要請、安全確保、複数の行動選択肢、心理的安全性の観点から質的に分析した。その結果、多くの授業は、「いじめはよくない」という価値理解や登場人物の心情理解を重視していた。一方で、援助を求める、他者と協力する、いじめをやめるよう言う、自分

の安全を守るといった複数の対処行動を比較し、選択する学習の機会を設けていたのは1事例のみであった。この背景には、道徳教育全体の目標には行動の主體的判断が示されている一方で、道徳科の目標には「適切な行為の主體的な選択」が明確に位置づけられていないという、現行学習指導要領の課題がある可能性が示唆された。いじめ防止の効果的な道徳授業は、価値理解に加え、児童生徒の内面と具体的行為を往還させながら、実行可能な対処行動を主體的に選ぶ学習を中核に位置づける学習指導要領や解説の補強が必要である。

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いくことであること、つまり「教」より「育」を中心にすえるものである」と記されている。

また、戦前の修身教育への反省という歴史的経験を背景とし、不登校・学級崩壊・校内暴力の増加の教育対策として2000年3月からの教育改革国民会議の議論を経て、道徳が教科化される経緯は貝塚

(2019)に詳しい。

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ども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（富永,2026b）。

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。

小学校学習指導要領（2017,3月）の第1章総則の第1の2の（2）で「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」と記している。第3章特別の教科道徳の第1の道徳科の目標で「第1章総則の第1の2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、実践意欲と態度を育てる。」と記している。第3「指導計画の作成と内容の取扱い」の2（5）で「児童の発達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。」と記している。

また小学校・学習指導要領・特別の教科道徳解説（2017.7）で「これらの方法を活用する場合は、単に体験的行為や活動そのものを目的として行うのではなく、授業の中に適切に取り入れ、体験的行為や活動を通じて学んだ内容から道徳的価値の意義などについて考えを深めるようにすることが

重要である」と記している。

すなわち、a. 教育の根本精神（教育基本法及び学校教育法）に基づき、b. 「自己の生き方を考え、主体的な判断の下行動し、他者と共によりよくいきるための道徳性を養うことを目標にし、c. 道徳授業で内面（判断力・心情・実践意欲・態度）の涵養を目標とし、指導方法として道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れ工夫することとし、体験的な学習は方法であり道徳授業の目的ではないとしている。

文部科学省は、次期学習指導要領改訂の会議は2025年1月教育課程企画特別部会からはじまり、教育課程・道徳ワーキンググループ（第1回；2025年11月25日；以下、道徳WGと略す）が開催され、道徳WG第2回（2026年1月20日）では道徳科の目標は現行どおり（資料6p）と提案している。しかし、道徳WG第3回（2026年2月27日）では

「いじめ防止に向けて道徳を教科にしたが、読み物教材の登場人物の心情理解に偏り『現実のいじめの問題に対応できていなかった』（資料40p）と発信している（なお、以下、下線は著者による）。また、前回改訂時の答申で整理されたことを「・・様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる」（資料10p）と記し、指導方法の工夫として、①読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした学習、②様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決する学習 ③道徳的行為に関する体験的な学習をあげている。

さらに、効果的な道徳授業の改善案として、1教材を複数コマで扱うとし、1コマ目は読み物教材を読み解く、2コマ目を体験的な学習を例示している。また一つの教材を複数コマで取り扱う際の内容項目は対立する価値を複数設定することもありうるとしている（道徳WG第3回資料pp.13～15）。荒木（2018）は、「はしのうえのおおかみ」や「かぼちゃのつる」などの価値伝達型読み物教材は、子どもの思考停止を招きやすく、望ましい行為や考え方の伝達に傾き、主体性を弱めるおそれがあると指摘し、これに代わる資質・能力育成型教材を提案している。

そこで本論文の第1の目的は、いじめ防止の道徳授業実践を質的に分析し、「適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる」に合致しているか否かを明らかにすることである。第2の目的は、目的の第1の結果から「学習指導要領の道徳教育と特別の教科道徳」及び「学習指導要領特別の教科道徳解説」の記述に追加・補強文の必要の有無と有と判断した時の文例案を提案する。第3の目的は、道徳WG第3回資料の提案にある「指導方法の工夫」を教材研究の観点から資質・能力育成型教材になりうるかについて考察することである。

なお本論文で分析対象とする授業実践例は、文部科学省サイト「道徳教育アーカイブ」に掲載されたものである。道徳教育アーカイブは、文部科学省が『特別の教科道徳』を進める中で、特にいじめ防止を含む道徳教育の充実に向け、効果的と考えられる授業案や授業実践を広く共有する公開の場として重要な意味をもつ。

ただし、公開されている授業実践を素材

としているため、考察は限定的である。特に目的の第2と第3は公開授業事例のみからの提案であり、制度文書の改訂や教材研究の在り方に関する結論を確定的に示すものではない。したがって、本論文で提示する追加・補強文の文例案および指導方法に関する考察は、実践分析から導かれた論点整理と試案の提示としての性格をもつものであり、今後は実践者への調査や授業過程の詳細な分析を通して妥当性を精査する必要がある。

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（授業動画有）、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、内容項目、教材内容、教員の発問、児童の発言、役割演技の有無、安全確保行為の有無、複数の行為の主體的選択の設定、援助要請の扱い、授業での児童の心理的安全性」をTableに記載した。なお、「安全確保行為の有無」「援助要請の扱い」等の各観点は、公開資料に明示的記述がある場合を「あり」、明示的記述がない場合を「確認できない」と整理した。「授業での児童の心理的安全性」は、児童の多

様な意見表明が保障されている記述の有無、および過度な心理的負担への配慮の記載の有無をもとに検討した。

また、考察の執筆過程において、文章の構成整理および表現の改善の補助として生成AI（ChatGPT5.2, OpenAI）を参照した。AIは文章表現の提案を行う補助的ツールとして用い、研究の着想、資料の解釈、分析および結論はすべて著者自身が行った。

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に示した。

4. 考察

4-1. いじめの様態の多様性といじめ防止授業で扱うべき課題

本論文で取り上げた7つの授業実践における対象学年・テーマ・内容項目・教材内容・教員の発問・児童の発言をTable1-1に示した。教材①はもの隠し、②はあまり話したことの無い子が隣席になった場面や「仲間に入れて」と言われた場面、③は授業中の失敗を笑う場面、④は「放射能がうつるからさわるな」と言われる被災地差別、⑤は掃除当番をめぐる命令、⑥は「いじめとけんかの違い」や「いじめはなくせるか」を考える授業、⑦はチャット上のコロナ感染をめぐる誹謗中傷であった。

西欧諸国や中国では、いじめは意図的な攻撃行為が反復して行われ、当事者間に力の不均衡が存在する状況と定義されている

(Han et al., 2025)。一方、日本のいじめ防止対策推進法（2013）は、いじめを「心理的又は物理的な影響を与える行為（イ

Table 1-1 いじめ防止授業実践の対象学年・テーマ・内容項目・教材内容・教員の発問・児童の発言

教材番号	対象学年	テーマ	内容項目	教材内容	教員の発問	児童の発言
①	小1	うんどうくつ	A 善悪の判断、自律・自由と責任	BがAの靴を隠すところをCが見ていた。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をしたと思いますか？良いことをするとはどういうこと？>	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	なおとからのしつもん	C 公平公正社会正義	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は仲間に入れるが、ボールを当てられたことのあるAは仲間に入れてない。	<人によって態度を変えることは周りの人にどんな思いをさせるか？><「なんで人によって態度を変えたらだめなの？」のBの問いにあなたはどうか答えますか？>	<どうして人によって態度を変えたらだめなの？>「友だちがいなくなる」「きらわれる。」「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避けていたら、Bと同じになる」となった。
③	小4	いじりといじめ	C 公平・公正・社会正義	教員の発問に全然違うことを答えたA。多くの児童が笑い、Aも「まちがっちゃた」と言って笑った。Cは「今の笑っていいのかな？」と言い、Bは「だっておもしろかったんだもん」と言う。Cは「それはいじめだ」といい、Bは「いじりだ」と言う。そのやりとりをみていたあなたはどうか思う？	<BとCの言い合いを聞いて、Aの間違いを笑うのは、良いと思う気持ちといけないと思う気持ちを考えましょう><いじめといじりはどこが違うのかな？自分の考えを書きましょう><友達と仲良く生活するためにどんなことを気をつけたいか？>	[よい]一面面白いから、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	「あの一のこと」	B 思いやり・友情・信頼	サッカーの練習試合でほかの県から来た選手Bが「放射能がうつるからさわるなよ」と言われた「ぼく(A)」。5時間構成の4時間目、J	「あの一こと」を読み、役割演技をしながら主人公Aの気持ちを考える。放射能の知識のない人(B)にどう言ったらいいかグループで話し合うとある。	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。
⑤	小5	このようなき、うしますか？	C 公平・公正	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ですか？><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	C 公平・公正・正義	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違う所は？><いじめは無くていいですか？無くていいですか？>	[いじめは無くていい]小さいいじめはなくなるけど、ダメだとわかっているから、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	それはちよつとしたチャット	C 公平・公正・社会正義	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言うべきだった。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。

ンターネットを通じて行われるものを含む。) であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」と定義している。そのため②③⑤のように関係調整が中心となる事案がある一方、①④⑦のように窃盗・尊厳侵害や名誉毀損に相応する事案もある。

さらに、いじめは強い恐怖や無力感を伴い、トラウマティック・ストレス反応を含む心身反応を生じさせることもある(高橋, 2007)。いじめ防止授業は「相手の気持ちを考える」といった価値理解だけでは不十分である。関係調整が中心の事案では、尊重的な言葉かけや協力的な解決行動を学

Table 1-2 いじめ防止授業実践の役割演技・安全確保行為の有無・複数行為からの主体的選択設定・援助要請・授業での児童の心理的安全性

教材番号	役割演技	安全確保行為の有無	複数行為からの主体的選択設定	援助要請	授業での児童の心理的安全性
①	なし	CとAの安全確保の記載は確認できなかった。	1名の児童が先生などに言うのが良いとの発言があったが、Cが思ったことが善か否かが主であった。	先生に言うを他の児童に教師が問いかけることは確認できなかった。	児童たちは自発的に発言し安心環境は保障されていた。
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「……」	主題は友人関係であり不快感困り感はあるが安全が脅かされる事態ではない。	人によって態度を変えるのは公平か否かの議論がテーマであり複数行為の選択設定は確認できなかった。	援助要請は確認できなかった。	「みんな仲良きは公平と思わない」と発言した児童の心理的安全性が保障されたとの確認はできなかった。
③	なし	間違いを笑われた児童の安全確保行為は確認できなかった。	いじめかいじりかとの議論の展開となったため確認できなかった。	Aが笑ったこと的心情を推測配慮する教師の発問がなかったため、BとCの議論となり、Aからの援助要請は確認できなかった。	クラスの児童の板書にさまざまな意見が認められたため安全感は保障されていると確認できた。
④	言う人言われた人を演じる	安全確保行為は確認できなかった。	Bから言われたAの心情理解が中心であり、	監督やコーチへの援助要請の記載は確認できなかった	児童らの感想の記録が確認できず、安全感は確認できなかった。
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。	直接注意・拒否・相談を扱い、被害や加担を避ける行為が具体的に示されている。	3つの解決策を比較し、役割演技を通して自分なりに選び考える構成である。	友達や先生、親への相談を解決策として明示し、援助要請の有効性を扱っている。	役割演技の体験的な学びがあり、自分ならどうするかを安心して考えやすい授業で、これまでの自分をふりかえり、今度はこうするという決意の感想もあり、安全感は確認できた。
⑥	なし	被害場面での回避・拒否・通報などの具体的安全確保行為は確認されなかった。	いじめを無くせる・無くせないの選択や、いじめとケンカの同義の議論はあるが対処行動の複数選択はない。	家庭で保護者と話す設定はあるが、被害時の援助要請の学習は授業では確認できなかった。	板書に「怖いという弱い気持ち」「誰にでも優しくするの記載があり、安全感はあっても本音を十分に言える安心感があることは確認できなかった。
⑦	教員<Aさん役>児童「私役」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	「やめよう」と伝える行為は扱うが、大人に相談する、スクショなど証拠保全を残すなどの安全確保は確認されなかった。	複数行動から選ぶ設定は確認できない。	大人への援助要請は授業では確認できなかったが、ワークシートを保護者と共有、教師からのコメントと大人との交流が工夫されていた。	ワークシートの書き込み内容例を認めることができなかった。また、ワークシートを教室に掲示したとの記載があるが、それは児童たちの同意をえたのか、Aに声をかける役割演技に本音が語られたのかも確認できなかった。

ぶ必要がある。他方、権利侵害性の高い事案では、安全確保や援助要請を学ぶ必要がある。また、被害後の心身反応や回復について学ぶ視点も重要である。すなわち、いじめ防止授業は、同じ「いじめ」という語で括られる多様な事案に応じて学習内容を構成する必要がある（仙台市教育委員会,2021）。

4-2. 道徳授業は「適切な行為の主体的選択」をどの程度扱っていたか

本論文の第1の目的である、道徳科の授業が「道徳的価値を実現するために問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し実践できる資質・能力」（道徳WG第3回資料10p）を育てているかを検討するため、7事例を質的に検討、その結果をTable 1-2に示した。「適切な行為の主体的選択」が明確に確認できたのは教材⑤のみであった。

教材⑤では、いじめをなくすための解決策を考えることが中心課題となり、役割演技も複数のシナリオから自分で選ぶ構成であった。児童の発言には、「直接言うのは怖いから相談する」「一人で抱えず周囲に言う」「協力して伝える」といったものがみられた。ここでは、「いじめはよくない」という価値判断にとどまらず、「怖さ」という内面を踏まえて、自分にとって現実的で適切な行為を選ぶ過程が成立していた。この点で、教材⑤は渡邊（2018）のいう「内面と行為の往還」が成立していた授業といえる。

これに対し、他の教材では、価値理解や心情理解は扱われていても、児童自身が複数の行為可能性を比較し、主体的に選択する構造は弱かった。教材①は目撃した児童の思いの善悪を考える授業であり、思いを

どのような言葉や行動に結びつけるかまでは扱っていなかった。教材②は役割演技を含むが、「人によって態度を変えてよいか」という概念的議論が中心で、具体的な行為・声かけの選択には至っていなかった。教材③は「いじりかいかいじめか」の判断が中心であり、教材⑥も具体的な行為場面を設定した教材ではなかった。

また、教材④と⑦では体験的な学習が取り入れられていたが、それが「適切な行為の主体的選択」に十分つながっていたとは言い難い。教材④では、まず必要となる安全確保や大人への援助要請が十分に位置付けられていなかった。教材⑦では「やめよう」という行為への志向はみられたが、「止める」「相談する」「証拠を残す」「大人につなぐ」といった複数の選択肢の比較検討までは明示されていなかった。

以上より、分析した授業実践の多くは、いじめに関する価値理解や心情理解を促していた一方で、児童が葛藤や不安を抱えながら具体的な対処行為を主体的に選ぶ学習としては限定的であった。かつ、いじめ加害をした児童生徒の加害行為の意図・心情を考え、いじめや暴力でない「適切な表現行為」と「謝罪行為」についての実践授業はなかった。

4-3. いじめ防止授業における「内面と行為の往還」の必要性

いじめ防止授業において「内面と行為の往還」が重要であるのは、児童生徒が価値を理解しているだけでは、必ずしも適切な行動に結びつかないからである。嫌なことを言われている、あるいはされている場面を見た児童生徒は、怖い、巻き込まれたくない、どう言えばよいか分からない、一人では無理だと感じるものが少なくない。ま

た、嫌なことを言われた、あるいはされた児童生徒にとっても、「やめて」と直接言う、強い口調で言う、事実を確認しながら私メッセージを用いてアサーティブに伝える、一緒に止めてくれそうな友達を探す、先生や養護教諭やスクールカウンセラーに相談するなど、複数の選択肢が存在する。したがって、それらの選択肢を可視化し、その背景にある感情や葛藤と結び付けて考える授業が必要となる。

この点からみると、体験的な学習の意義は、単に場面を演じること自体にあるのではない。重要なのは、児童生徒が自分の気持ちや立場、安全性を踏まえつつ、複数の行為可能性を比較し、主体的に選択する学習として構成されているかどうかである。例えば、いじめを目撃した場面を想定し、「その場で止める」「被害を受けている友達に後で声をかける」「信頼できる大人に伝える」といった対応を比較し、それぞれの安全性、実行可能性、相手への影響を検討する学習が考えられる。

日本の道徳教育には「エビデンス（実証的な根拠）に基づく実践」が欠けているとして、Watanabe (2024) は、道徳科にいじめ防止に効果が実証されている社会情動学習（Social and Emotional Learning: SEL）を導入することを提案している。道徳科において「内面と行為の往還」を重視する授業は、自己理解、他者理解、感情調整、よりよい意思決定の育成を目指す SEL と共通する側面を有している。したがって、道徳科において SEL の視点も参照しつつ授業を構想することは、いじめ防止に資する可能性がある。

4-4. 学習指導要領・解説の記述が授業実践に及ぼす影響

では、なぜ「適切な行為の主体的選択」を扱う授業は限定的であったのか。この点を考える上で、現行学習指導要領および解説の記述は重要である。

学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」において、「行為」に直接関わる記述は、「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こと」といった方法上の記述にとどまっている。これに対し、道徳科の目標そのものには、「行為の主体的選択」は明示されていない。他方、道徳教育の目標には「主体的な判断の下に行動し」とあり、現行教育課程においても、行動や行為選択を視野に入れた授業づくり自体は可能である。

しかし、可能であることと、授業で中核的に扱われることは異なる。目標として明示されていない内容は、授業者にとって中心課題として位置付けにくく、その結果、「心情理解」「価値理解」「善悪判断」に重心が置かれやすい。体験的な学習も推奨はされているが必須ではなく、まして「複数の行為から主体的に選ぶ学習」として構成することまでは求められていない。そのため、役割演技が行われても、価値理解を補助する活動にとどまり、行為選択の学習に至らない場合が生じやすい。

本論文では、教材⑤のみが複数の対処行為からよりよい解決策を選ぶ課題を明確に設定していたことは、この制度的構造を反映している可能性がある。すなわち、現行教育課程の下でも「内面と行為の往還」を重視した授業は可能であるが、それを安定的に実践させる仕組みにはなっていない。

4-5. 生命・安全に関わるテーマを扱う道徳授業の拡充と他領域との関係

次の節で、「学習指導要領及び道徳科の

解説」の補強案をいじめ、暴力、差別、性暴力、自殺予防、災害時の心のケアなど、生命と安全に深く関わるテーマに限定して提案する。その前に、生命と安全に関するテーマは、道徳科で、中核的に扱われるべき課題であることを確認したい。また価値項目は、「生命の尊さ」を基盤に、「公平公正社会正義」や「友情信頼」や「相互理解と寛容」などを重ねる構造が考えられる。これは道徳WG第3回資料で提案されている1つの教材に「複数の対立する価値項目を」に「対立」ではなく「重層」であるが該当する。

いじめ・暴力・災害の危機に直面した時、適切な行為の選択が命や尊厳を守る。その際、判断・感情が行為の選択に決定的な力を及ぼす。東日本大震災発生時、大川小学校の校庭で避難している児童の母親が迎えに来た時、「怖いから（母といっしょに車で）帰る」と言い、命が助かった事例（毎日新聞,2026,3月11日）からも学ぶべきである。また、藤井（2023）は大雨で高齢者避難情報発令時祖母と2人の時、避難するかしないかを問い、それぞれの理由を考える「行為選択と内面」の往還授業を実践している。

児童生徒が「自分や他者の命と尊厳を守るとはどういうことか」を価値の次元で考え、その上で具体的な行為を主体的に選択する学習は、道徳科が担うべき重要な役割である。例えば、性暴力防止の「生命の安全教育」（文部科学省）では、「プライベートゾーンには触れてはならない」という理解にとどまらず、相手に好意をもったときにも、傷つける行為ではなく、傷つけない言葉で自分の気持ちや考えを表現することを学ぶ必要がある。これは、生命の尊さや

友情・信頼に関する内容項目と結び付け、体験的な学習を取り入れた道徳授業として構想可能である。同様に、いじめ防止や自殺予防についても、価値理解と、援助要請・相談・声かけ・安全確保などの行為選択とを往還させる道徳授業を、小学校から中学校まで安定的に位置付けていく必要がある。

その際、学級活動や総合的な学習の時間は、こうした道徳授業を補強し発展させる役割を果たすべきであり、代替として位置付けられるべきではない。他方、生命・安全に関わるテーマを扱う際には、心理的安全性への配慮も不可欠である。トラウマからの回復には、安全と危険を見分ける力を育み、安全なリマインダーには苦痛度の中程度以下の課題からチャレンジすることが回復につながり、苦痛度が高すぎる課題からチャレンジすると回避を強めストレス障害のリスクを高める（冨永,2026b）。この科学的知見を保健体育で学びつつ、道徳授業で体験的な学習を行うべきである。

さらにこの指導要領改訂で、ストレスやトラウマに関する科学的理解そのものを、小学校1年から高校3年まで全学年で系統的に学べるようにする必要がある。道徳科は、その価値的・実践的中核として、こうした学びを支える重要な位置を占めると考えられる。

4-6. 発展的提案としての学習指導要領解説における記述補強案

本研究の7事例分析から直接確認できたのは、価値理解・心情理解に比べ、複数の対処行動を比較し主体的に選択する学習機会が限定的であった点である。以下の制度的・教育方法的提案は、この結果から得られる示唆として位置付ける。

道徳科の目標に「行為の主體的選択」を明示的に追記すること（冨永,2026a）が最も共通理解を得やすいが、少なくとも学習指導要領解説における「道徳的判断力」および「道徳的心情」の説明には、行為選択との接続を明確にする記述が必要である。それは、いじめ・暴力・災害など生命・安全のテーマに特に必要な追加・補強文として提案する。

現行では「道徳的判断力とは、それぞれの場面において善悪を判断する能力である」と記述されている。教材①が「善悪の判断」を中心発問にしたのは、この記述に支えられている。ただし、現行でも「つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である」と記述されている。すなわち「善悪の判断」＝「望ましい対処の判断」と読める。そのため、代案は「道徳的判断力とは、自他の命・安全・尊厳を基盤として、その場の状況に応じて道徳的諸価値と行為を適切に選択・判断する能力である。」とすると第1の目的に合致する指導案の展開になる可能性が高い。また、現行では「道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである」と記述されている。例えば「悪を憎む感情」は、『悪い行為への感情』というよりも、『悪い人を許さない感情』を思い浮かべやすく、いじめ対応では人の感情や思考や身体の変化と行動・行為を分けることが求められる。そのため「道徳的心情とは、善さに心を寄せ、命や安全が脅かされること、人が傷つくこと、不当なことに心を動かされる感情を基盤として、自分の感情を見つ

めながら、よりよい判断と自他を大切にす
る道徳的行為へ向かおうとする心の働きである。」が考えられる。こうした解説の補強によって、いじめなどの危機のテーマでは「内面と行為の往還」を重視した授業実践を中心に据えることができる。

4-7. 発展的提案としての授業方法―場面教材と思考・感情・行動のワークシート活用

第3の目的は、いじめ防止授業の指導方法として、1コマ目を読み物教材で2コマ目を体験的な学習でとの道徳WG第3回提案の代案を提案したい。

授業のはじめに、場面（例えば、あなたが『おはよう』と声をかけたが、友だちから返事がない時）呈示し、あなたの「思考・感情・行動」をワークシートに記入する（冨永,2015）。嫌なことを言われた場面（例えば、ドッチボールで、『当たったぞ、外にでろ！』と言われた）教材で、「気持ち―怒り・悲しみ・落ち着くなどの表情絵と0-10のスケールから1つの数字に○」「行動（声かけ）」と「心のつぶやき」は記入する。その後、我慢・攻撃・アサーションのシナリオを声に出して読むか、シナリオ作りをして、体験的な学習を行う。さらに、読み物の続きを読み、内面と行為の往還を深める。この方法の利点は、読み物の主人公の思考や行為に影響を受けずにまず自分事として考えることができる点である。さらに発言の多い児童生徒だけでなく、全ての児童生徒の声を拾うことができる点にある。とくに、恐怖、不安、怒り、無力感、相談したい気持ちなどは、全体発表では表れにくいのが、ワークシートには記述されやすい。また、記述内容は、授業直後の個別支援や教育相談につなげやすい。タブレットを活用すれば小学3

年生から、支援を必要とする児童生徒の早期把握と援助にも資する。道徳教育推進教員が生徒指導担当と連携し、その学年に適したいじめ防止道徳教材を選び、個別支援につなげるシステムを構築できる。

また、2コマ目は、いじめ加害児童生徒の意図・心情・背景を考え、いじめでない表現を考え体験的な学習を行う授業が想定される。例えば、教材⑤はBがCやAに命令し支配しようとした意図を推測し、支配欲求を人への支配と状況の支配を区別することを学び、その上で、謝罪行為に導くといった授業案が望ましい。

荒木（2018）の資質・能力型教材となるためには、児童がワークシートに記載したことを、授業者が一方的に「望ましい／望ましくない」と決めつけず、少数例の意見にも耳を傾け、児童の発言が尊重される安全感の保障が必要がある。

4-8. 今後のいじめ防止授業案といじめ研究の方向性

本論文で検討した7つの授業実践には、いじめ加害を直接扱った授業は含まれていなかった。戸田（2026）は、国際的ないじめ研究が、加害者の個人特性よりも、いじめを正当化する学級・学校の規範や集団的意識（集合的道徳不活性化）をどのように変えていくかに焦点を移していると論じている。そのため、いじめを正当化する論理を見抜き、それに対抗し、互いを守り合う集団的信念を育てる方向への転換が必要であると論じている。さらに、いじめの少ない学級であっても、少数の被害者が孤立し、深刻な心理的苦痛を抱えうることも指摘している。また、文化や教育制度の異なるアジア諸国間におけるいじめ研究の必要性を提案している。

したがって、今後の課題は、いじめの被害にあった時やいじめを見た時の適切な行為選択を扱う授業の充実にとどまらず、いじめ加害防止授業そのものを洗練化していくことである。いじめ被害を受けた子どもへのトラウマからの回復支援や、いじめ加害を行った子どもへの更生支援を充実させるためには、スクールカウンセラーの常置化・常勤化が重要な条件となる。そして、いじめへの結果対応を充実させるだけでなく、予防的ないじめ防止授業を発展させることが重要である。こうした授業の充実には、被害による心身への打撃を軽減するとともに、加害に至らない表現や対人行動を育み、児童生徒のよりよい人生の歩みを支える仕組みの整備につながる。

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

- 荒木寿友（2018）これからの道徳教材の方向性—資質・能力を育成するための道徳教材開発。道徳と教育（日本道徳教育学会） 336,119-130
- 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>（2025年12月31日取得）
- 藤井基貴（2023）現代的な諸課題に 道徳教育はどう応えるか—「防災道徳」の授業開発から考える。道徳と教育（日本

- 道徳教育学会) 342, 89-99
- 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.
- Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., & Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463-472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
- 貝塚茂樹 (2019) 道徳の教科化をめぐる教育政策の歴史的検討：教育改革国民会議から教育再生会議まで. 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 9, 127-144.
- 河合隼雄 (1997, 9月) 「心の教育の充実に向けて」 <https://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/0/1997_3.pdf> (2025年12月31日取得)
- 毎日新聞 (2026, 3月11日) 「神様助けて」津波で同級生12人が犠牲、心の叫びつづった少女. <<https://news.yahoo.co.jp/articles/ccbc04cc9527a1f24b92f4f9907a3b38ee926551>> (2026年3月20日取得)
- 文部科学省(2012, 8月) 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/afiel_dfile/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月) 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/a_fieldfile/2015/03/27/1356310_1.pdf> (2025年12月31日取得)
- 文部科学省(2017, 3月) 小学校 学習指導要領 (平成29年告示) <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(2017, 7月) 小学校学習指導要領解説・特別の教科道徳 <https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_002.pdf> (2025年12月31日取得)
- 文部科学省(2026, 1月20日) 教育課程部会・道徳ワーキンググループ第2回資料1；特別の教科 道徳に関する 目標・内容の構造化等について <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/115/siryo/mext_00008.html> (2026年3月22日取得)
- 文部科学省(2026, 2月27日) 教育課程部会・道徳ワーキンググループ第3回資料；目標・内容の構造化等及び「考え、議論する道徳」の実装に向けた学びの在り方について <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/115/siryo/mext_00010.html> (2026年3月22日取得)
- 文部科学省 (発行年不明) 「実践事例について」『道徳教育アーカイブ～「特別の教科 道徳」の全面実施～』, <<https://doutoku.mext.go.jp/html/about.html>> (2026年3月21日取得) .
- 文部科学省 (発行年不明) 「生命の安全教育；性犯罪・性暴力対策の強化について」, <

- https://www.mext.go.jp/a_menu/danjo/anzen/index2.html > (2026年3月21日取得)
- 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)
- 仙台市教育委員会 (2021) 「いじめ対策ハンドブック」 <
- https://www.sendai-c.ed.jp/~soudanka/seitosidou_handbook/2020seitosidou_R0303.pdf > (2026年3月21日取得)
- 高橋哲 (2007) 「スクールカウンセラーの業務」『教育相談等に関する調査研究協力者会議 (第2回) 配付資料』資料1-1、文部科学省 <
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/_icsFiles/afileldfile/2016/04/18/1369890_001.pdf > (2026年3月21日取得)
- 富永良喜 (2014) 災害・事件後の子どもの心理支援-システムの構築と実践の指針. 創元社
- 富永良喜編 (2015) ストレスマネジメント理論によるこころのサポート授業ツール集. あいり出版
- 富永良喜 (2026a) いじめと指導要領 「行為」と「心」学ぶ授業を 日本教育新聞視点 Opinion 第18回 <
- <https://www.kyoiku-press.com/post-series/series-305713/> > (2026年3月20日取得)
- 富永良喜 (2026b) 災害を経験した子どもの心理臨床支援の実際と課題. 臨床心理士報. 37 (1) 33-44. 日本臨床心理士資格認定協会.
- 戸田有一 (2026) いじめ研究の最新動向と今後の研究の方向性—集合的道德不活性化と Healthy Context Paradox. 道徳性発達研究 19(1) 13-20
- 渡邊真魚 (2018) 体験的な活動を取り入れた道徳科の授業構想—役割演技に生かす教材の効果的な活用について—道徳と教育 (日本道徳教育学会) 336, 153-161
- Watanabe Y. (2024) Enhancing school crisis prevention immunity through moral education: Insights from the framework of social and emotional learning. *Journal of Moral Education* (online), pp. 1-18 <
- <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03057240.2024.2437198?needAccess=true> >