いじめ問題への予防等をねらいとした道徳教育
―道徳授業の多様な展開を通して―

中塩　絵美（東大阪市立孔舎衙小学校）

１．研究の目的

今日、道徳の教科化に向けて道徳教育が問い直されている。そのきっかけとなっているのは、２１世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を実行に移していくために平成25年1月に内閣に設置された「教育再生実行会議」の第一次提言（平成25年2月）である。その提言では、いじめの問題への対応として道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することを求めている。この提言を受けて、「道徳教育の充実に関する懇談会」が平成25年4月に文部科学省に設置され、道徳の教科化を含めた具体的な改善・充実策が検討されてきた。

本研究ではこれらを踏まえ、いじめ防止等をねらいとした道徳授業の在り方を模索するために、現代の抱えるいじめ問題についてのアプローチと、それを防止する道徳授業の在り方への模索という双方向からのアプローチをもとに、今後の教科化を視野に入れた多様な道徳授業の開発を試み、提案したい。

２．研究の方法および経過

１　文献研究～現代の抱えるいじめ問題についてのアプローチ～

これまでに出版されているいじめ問題に関する諸説を読み、その要因や背景とみられる児童の心理状態や道徳教育からのアプローチの可能性を吟味した。

２　筆者の研修校における授業実践

～いじめ問題を防止する道徳授業の多様な展開の模索～

いじめ（仲間外れ）について描かれた読み物資料「名前のない手紙」を用いて、授業研究を行った。その際、事前調査をもとにした多様な授業計画案を作成し、それぞれの授業での効果や相互の差異等を比較検討した。

（１）　事前授業

事前授業では以下の活用について省察することとした。

（ⅰ）話合い活動を重視した授業

（ⅱ）質問紙調査

（ⅲ）授業評価シート

（２）　研究授業の事前調査として、５年生児童を対象に、いじめに関する意識について質問紙調査を行った。

（３）　質問紙調査をもとに５年生のそれぞれの学級に合わせた、学級ごとに異なる授業計画を多様に立案し、実践した。

（４）　それぞれの授業の成果を比較、省察し、今後の道徳の授業の在り方をまとめた。

３．研究の成果

１　文献研究の成果と課題

（1）「いじめ」の定義

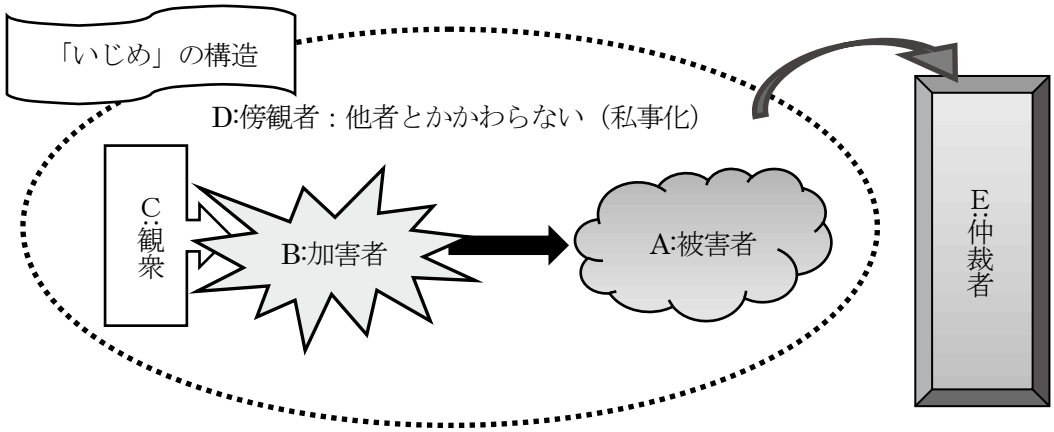
平成 25 年に制定されたいじめ防止対策推進法は、「『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」と定義している。

「いじめ」は人間として絶対に許されない人権侵害である。「いじめ」は子供の心を深く傷つけ、人格形成に悪影響を与える大変憂慮すべき人権問題である。従って、いじめの早期発見と未然防止は、教師にとって重要な課題である。

森田（2012）によると「いじめ」は力関係の非対称性とその乱用によって発生する。「力」とは「影響力」を意味する。それは人が関係を結び集団や組織を作り、社会生活を営むにあたって不可欠で普遍的な要素である。よって、「関係性」の悪用・乱用である「いじめ」はどこにでも、誰にでも起こりうるのである。

（2）「いじめ」の構造

「いじめ」には四つの構造が有り、最も多くを占める傍観者が「いじめ」の深刻化を招き、「いじめ」を見えにくくしている。（森田洋司 2012）



図表 1　「いじめ」の構造

A :『被害者』いじめられている児童（主に一人）

自己肯定感や自尊感情が低くなり、自分が悪い、自分はいじめられても仕方がないと感じる。もしくは、いじめられている事実を認めること事態が自尊感情を傷つけるため、自分はいじめられていない、いじられているだけ、もしくは一緒に遊んでいるだけと思い込もうとし、周囲にいじめられていると気づかれないようにしたり、助けを求めにくくなったりする。

B :『加害者」いじめている児童（複数が多い）

無条件な自己肯定感覚の欠如から漠然とした精神的飢餓感をもった児童が、自分の全能欲求を満たすために、他者に対して支配的になる。また、いじめられた経験を癒すために加害者となることもある。（内藤朝雄 2009）

力関係の非対称性とその乱用によって加害者となる。（森田洋司）

C :『観衆』実際には手出しはしないが、見てはやし立てる児童

加害者と心理的に同じ状態にあり、クスクス笑うなどの間接的な加害者となっている。また、加害者にとっては観衆がいることで、いじめをエスカレートさせやすくなる。一方で、次の被害者になることを恐れる気持ちが、加害者に加担する要因ともなっている。

D：『傍観者』「かかわりたくない」「仕返しが怖い」などの理由から、見て見ぬふりをする児童

かわいそう、という気持ちはあるが、自分が次にいじめの被害者となる可能性も高く、一人では仲裁者として立ち上がることが難しい。

E：『仲裁者』いじめ問題を積極的に解決しようとする児童

「いじめ」の行為に対して傍観せず、教師やまわりの大人に報告する、被害者を守る態度をとる、加害者に対して忠告するなど、何らかの積極的なアプローチをするが、次の被害者になる、孤立するなどのリスクが高い。また、いじめ問題抑止効果も低く、実際は成長とともに仲裁者が傍観者へと変容する場合が多い。

（3）「いじめ」の事象（森口朗 2007）

学校が「いじめ」に対して、対応が鈍く遅れがちに思われるのは、「いじめ」と総称されている事象には、大きく分けて四つあるためである。

（ⅰ）子供たちの成長過程の中で当然に発生する軋轢(幼児のおもちゃの取り合いなど)

（ⅱ）従来型コミュニケーション系いじめ（集団での無視など）

（ⅲ）犯罪型コミュニケーション系いじめ(SNS などを利用した執拗で悪質な嫌がらせ)

（ⅳ）暴力・恐喝系いじめ（リンチなどの校内犯罪）

この中で、学校が対処可能で、かつ中心になって対処すべき事象は（ⅱ）だけである。（ⅰ）は学校が（ⅱ）にならないように見守りながらも、子供たちだけで対処すべき課題であり、（ⅲ）、（ⅳ）は犯罪であり、学校だけの対応は難しい。

（4）いじめ問題の抱える課題

「いじめ」が見えにくく解決が難しいのはその流動性と、前後の事象のつながりの複雑さにある。被害者が報復に出たために加害者となっている場合や、一つのきっかけが波紋している場合など、「いじめ」という行為に至った過程を追うことは難しい。また、起こっている事象の捉え方は関係者の内面に根ざすもので、他者からは見えにくいものもある。例えば、視線一つでも「いじめ」は起こりうる。声をかけても目を合わせない。その場にいないように振舞う。話しかけても返事をしない、または返事はするけれど、自分からその特定の人物に話しかけようとしない。ある日突然よそよそしく感じさせるなど、言葉では表現しないが、日常的に起こりうる現象である。そのような場合、受け取った側に精神的苦痛をもたらすこともあるだろう。もちろん何とも思わない場合もある。暴力や集団無視、からかいなど、目に見えるものだけではなく、そのような心の根底にまで目を向けることが、いじめ問題の予防や「いじめ」のない学校や社会づくりに必要なのではないだろうか。そこでの内面に目を向け、心に根ざした個人の生き方の指針となる道徳的な価値観を育てる道徳教育は、「いじめ」の予防効果として意義があると考えた。

（5）いじめ防止等をねらいとした道徳教育

道徳の時間は、価値理解、他者理解、人間理解の三つの理解を深め、自己の生き方

を考える時間である。この三つの理解を通して道徳的実践力を育てることが道徳の時間の目標とするところである。道徳的実践力とは、道徳的な心情、判断力、実践意欲や態度、道徳的習慣などの道徳的実践のもととなる心の在り方である。それに道徳的行動などの道徳的実践を求めるには道徳の時間だけでは不十分である。道徳の時間は教育活動全体を通した道徳教育を補充・深化・統合する要の時間として機能している。そのため実践の場は教育活動全体で行われなくてはならない。各教科や外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動などを通して、その特質に応じて道徳性を高めるとともに道徳的実践の指導が求められる。このことから、いじめ問題に対して予防効果のある道徳教育は、教育活動全体を通じた道徳教育の在り方と道徳の時間の関係性もあるが、まず内面的な基盤づくりとして、道徳の時間における上記三つの価値理解を深めることとした。その有効的な手立てとして、**ア、価値理解を深めるための発問づくり、イ、他者理解を深めるための他者とのかかわりや話合いの場づくり、ウ、人間理解を深め、自己の生き方を考えるための自分への振り返りの時間づくり**の三つの構成要素を用いた多様な道徳授業を開発研究し提案することとした。

２　授業研究の成果と課題　～道徳授業の実践記録～

文献研究をもとに、筆者の研修校で授業実践と省察を行った。当該学校は全国小学校道徳教育研究会の研究発表会会場校となり、どの学級でも熱心に道徳授業に取り組んでいた。道徳の研究授業や日常の道徳授業はもとより、各教科との関わり、地域社会の道徳教育への理解と関心にも重点が置かれ、また校内掲示にも道徳的実践につながるような工夫が凝らされており、まさに教育活動全体を通した道徳教育を推進している。そこでの道徳授業の基本的な学習活動は“導入―展開前段（場面発問やねらいに迫る中心発問によって、登場人物の気持ちに共感しながら価値理解を深める）―展開後段（自分への振り返りを通して自己理解を深める）―終末”という流れのもとに構成されていた。**ア、価値理解を深める発問づくり**や、**ウ、人間理解を深め、自己の生き方を考える振り返りの時間づくり**はとても充実していると感じたが、他者理解を深めるための他者とかかわりが、教師を介した全体での発言のみでは十分ではないように感じた。そこで、提案授業として**イ、他者理解を深めるための話合いの場づくり**を重視した多様な道徳授業を立案、実践し、考察することとした。

（1）　事前授業

○　9月：６年生３学級を対象に道徳授業を行った。

○　10月～11月：３年生４学級を対象に道徳授業を行った。

授業前に授業のねらいとする生命尊重に関しての意識調査を行い、それをもとに授業計画を立てた

○　事前授業後の省察

（ｉ）話合い活動を用いた授業

６年生対象の授業では話合い活動を行った。少人数での話合いの時にはそれぞれの意見を交流する様子も見られたが、いざ全体交流の場での発表となると、あまり手が挙がらなかった。全体的に決まった児童が発表し、それ以外の児童は観客としての位置付けが暗黙のうちに決まっているようであった。挙手していない児童を指名した時も沈黙が続いたり、「考え中です。」という発言が出たりし、あ

まり意欲的に発言しようとはしなかった。このことから、**イ、他者理解を深める他者とのかかわりや話合いの適切な場づくり**が必要であると感じた。

（ⅱ）質問紙調査

３年生対象の授業では、事前の意識調査で、「いのちは大切だと思いますか。なぜそう思うのか理由を書きましょう。」という質問項目を設けた。そこでの記述は、「たった一つしかないから」というものや、「みんなが大切に育ててくれた命だから」、「死んだらなくなってしまうから」というような命の唯一性や連続性、有限性に関する価値理解が基盤としてあることが伺えた。そのことを踏まえて、さらにその価値の自覚を深めるために発問を再構成した。このことから、道徳的価値の自覚を深めるためには児童の価値理解がどの程度であり、どのような傾向があるのか事前に知っておくことが重要であると感じた。しかし、実態の全容を質問紙だけから判断することはできない。価値理解の深い児童は自己に対する厳しい見方ができ、質問紙での自己評価も下がる傾向があるためである。そのため、一概に質問紙にばかり頼るのではなく、授業を計画するうえでの一つの指針程度に留めておく。

（ⅲ）授業評価シート

また、授業としての質を測るため、道徳授業評価シートを用いて評価を行い、次の授業の改善に役立てた。評価シートからは、導入の工夫や話合いの指導、ワークシートの活用や時間配分に課題が見られたため、本時案で改善した。

（２） 道徳提案授業の事前質問紙調査

○ 11 月：５年生４学級の児童に道徳授業の事前に質問紙調査を行った。

○ 授業の立案をした。

主題：誰に対しても

内容項目：(高) ４－（２）公正・公平　資料名：名前のない手紙

ねらい：主人公はある日、一番の仲良しの友達の指令で仲間はずれにされるようになった。一人ぼっちになりながらもどうすることもできない主人公の気持ちや、主人公に名前のない手紙を書き続けた人物の気持ち、転校前にはっきりと「仲間はずれはよくない」と言った吉野さんの気持ちなど、それぞれの立場から共感させ、多様な思いや感じ方に気づかせるとともに、いじめ問題に対して積極的に正義を実現しようとする道徳的実践意欲・態度を育てる。

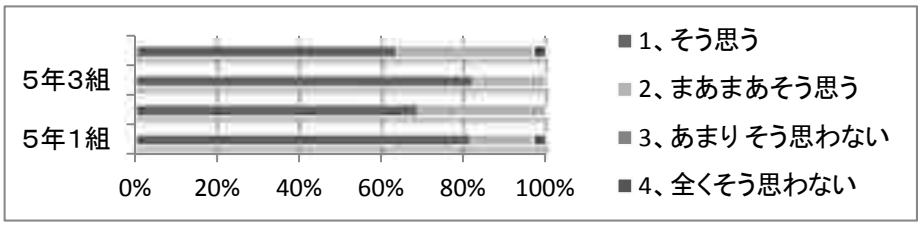
上記のねらいに即して、個々の児童のいじめに対する意識や、友達との関係性、いじめに対して、３-１-（２）の「いじめ」の構造における『加害者』、『観衆』、『傍観者』、『仲裁者』のどの立場に近い態度を示すのか調べた。

○ 事前調査結果からの省察

質問①「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか。」の回答より、いじめはいけないことだと理解している児童が大半を占めていることがわかる。(図表 2) しかし、「友達がからかわれていたらどうするか」という質問②に対し、「あまりかかわらない」と傍観者的態度を選択した児童（25%)、「自分からは言わないが面白がって見ることがある」と観衆的態度を選択した児童（9%)、「遊

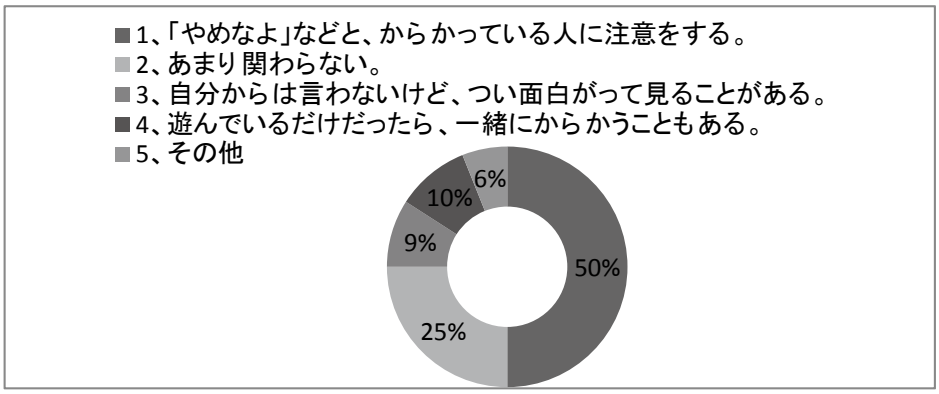
んでいるだけだったら一緒にからかうこともある。」と加害者的態度を選択した児童（10%）がいた。（図表 3）そこで、各学級の回答傾向の特徴からそれぞれの学級の実態に合わせた授業を構成し、実践した。

質問①：「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか。」



図表２：質問紙調査より①

質問②：「友達が冷やかされたり、からかわれたりしたらあなたはどうしますか。」



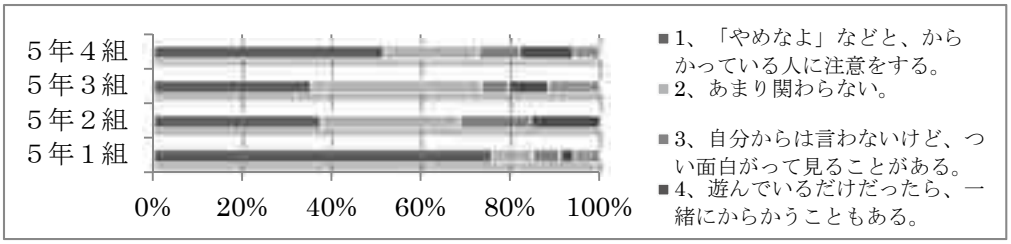
図表３：質問紙調査より②

しかし、学級担任からの実際の児童の様子を聞いたところ、観衆的態度や加害者的態度の回答を選んだ児童の中に、正義感が強く実際にはいじめに対して仲裁者的態度を示す児童がいたり、逆に「やめなよと注意する」と仲裁者的態度を選択した児童（50%）の中に加害者や観衆的な態度をとる児童がいたりしているという。今回は行わなかったが、道徳的価値観について授業の事前と事後で質問紙による調査を行うと、授業後はその数値が下がる場合がある。それは道徳的価値観が低くなったのではなく、価値理解がより深まったために自己に対する振り返りでは、より厳しい視点で自己を捉える傾向があるためである。道徳的価値観を質問紙で調査し数値化することの困難さはここにある。そのため今回は傾向を見るだけに留めた。

（3） 道徳授業の実践と省察

○ 11 月～12 月：事前調査の結果から授業を立案し実践した。

質問②：「友達が冷やかされたり、からかわれたりしていたらあなたはどうしますか」



図表４　質問紙調査より③　各学級の回答の内訳

○　各学級の回答の特徴と授業計画（図表４　参照）

１組：仲裁者としての自覚をもつ児童が多くいる１組では、お互いの良さに気付き、互いに助け合えるよう**イ、他者理解を深めるための児童の話合い活動**を中心に深め合わせるように授業を進めた。まず、資料提示の後どこで話合いたいか児童が案を出し合い、その出てきた案からグループごとに選択し、話合い活動を行った。その後、それぞれの話合いから出てきた意見、それについて気付いたことなどを全体で交流した。

２組：加害者的傾向や観衆的傾向を示す児童が相対的に多く見られたため、**ウ、人間理解を深め、自己の生き方を考える振り返りの時間**に重点を置き、そこでの話合い活動を中心に授業を構成した。しかし、前述したとおり、加害者的、観衆的回答がそのまま児童の実態につながるものではないことを考慮した。

３組：傍観者的回答が比較的多く見られた３組では読み物資料を通して、仲裁者が正義を貫こうとする態度に共感させ、その場面の中心発問について話合う活動に重点を置き、**ア、「いじめ」問題に対して積極的に正義を実現しようとする公正・公平な道徳的価値の理解を深める**ことをねらいとした。

４組：４組では昨年度いじめの加害者になっていたという児童が在籍していたため、加害者の気持ちも考えさせられるように配慮した。四つのグループに分けて、それぞれ被害者、加害者、傍観者、仲裁者の気持ちについて考えさせ、グループごとの気付きをもとに、自己への振り返りを行った。

○　授業実践のワークシートの記述から省察

学級や児童の道徳的価値の自覚を可視化するために点数化し、省察した。事前アンケートより児童の回答の傾向を点数化し、基礎点とした。その基礎点に、自己の振り返りのワークシートから、道徳的価値理解の自覚が深まったとみられる記述を点数化し、各児童の基礎点に加算した。授業前の基礎点から、加算された点数によって、学級や児童の道徳的価値理解の深まり程度を可視化した。

（ｉ）　事前アンケート回答の点数化基準

質問①「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか。」という問いに対しては差異が見られないため点数化しなかった。（図表２）

質問②「友達が冷やかされたり、からかわれたりしていたらあなたはどうしますか。」という問いに対しての回答を以下のように点数化した。（図表３及び４）

・「やめなよ」と注意する。（仲裁者的対応）　：**４点**
・あまり関わらない。（傍観者的対応）　：**３点**
・つい面白がって見ることがある。（観衆的対応）　：**２点**
・一緒にからかうこともある（加害者的対応）　：**１点**

質問③「友達が無視されたり、仲間はずれにされたりしたらどうしますか。」という、実際にいじめと思われる状況において、どのような態度をとるかを自由記述にし、その回答を「仲裁者的対応」「傍観者的対応」「報復もしくは加害者的対応」に分類し、点数化した。

・一緒に遊ぶ。先生に言う。注意するなどの仲裁者的対応　：**４点**

・放課後だけ遊ぶ。事情を聞くなど条件付きの仲裁者的対応　**：3点**
・諦める。何もしないなどの傍観者的対応　**：2点**
・殴る。やり返すなど報復もしくは加害者的対応　**：1点**

質問②と質問③の合計点数を各児童のいじめに対する意識の基礎点数とした

（ⅱ）　道徳的価値観の自覚についての判断基準と点数化基準

授業を通して道徳的価値の自覚が深まったかどうかを可視化するため、自己の振り返りの記述から道徳的価値の変化が読み取れるものを選び出し、それぞれ価値理解・人間理解・実践意欲のどの価値理解の気付きについて書かれているのかを分類し、点数化し加算した。

道徳的価値の自覚の判断基準と点数化の判断基準は以下のとおりである。

価値理解：いじめは許されない行為であることに気付き、それを解決するための公正・公平な道徳的価値理解の記述がみられるもの。授業のねらいを達成できたとみなし、**1点加算**とした。

人間理解：「自分だったら正直に言えないかもしれない」というような人間のもつ弱さに気付き、それを克服するためには勇気が必要であることについて言及してあるもの。価値理解が深まったための自己理解であり、人間理解であるため、**2点加算**とした。

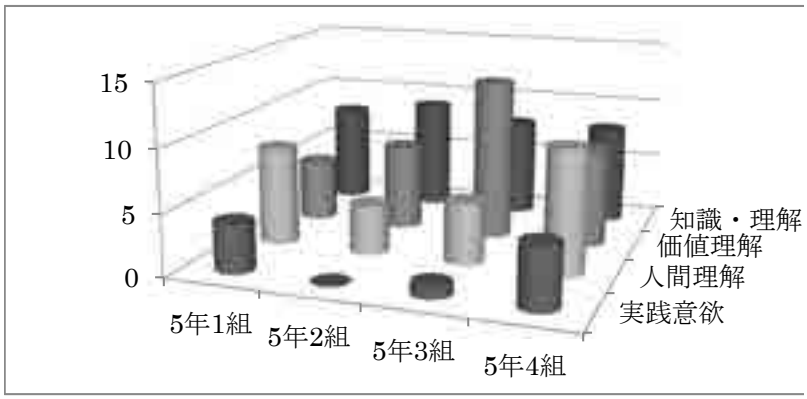
実践意欲：「勇気がいるけど、助けたい」というような、人間理解を踏まえた実践意欲がみられるもの。価値理解と人間理解をふまえた実践意欲となるため、**3点加算**とした。

知識・理解：「いじめはよくない。」というような、一般的な知識・理解程度にとどまるものは、加算しないが、基礎点数**8点**にみあうとした。

（ⅲ）　それらの基準にもとづいて、学級ごとに表にまとめた。（図表5）

（ⅳ）　各学級に道徳的価値理解が深まったのべ人数を比較した。（図表6）

3組が最も価値理解に気付く記述があったことが分かる。これは中心発問での話合いを通して、道徳的価値の理解を深めるというねらいに合致する結果となった。また、話合い活動を中心に授業を進めた1組、4組において実践意欲が高まったと読み取れる記述が他学級と比較して多く見られた。他者理解は話合い活動を通して深まることから、記述からは読み取れなかった。



図表6：道徳的価値の自覚（延べ人数）

授業前の位置づけ					授業後の価値観の変化		知識・理解（8）	価値理解（＋1）	人間理解（＋2）	実践意欲（＋3）
質問②：友達が冷やかされたり、からかわれたりしていたらあなたはうしますか。	「やめなよ」と注意する（4）	質問③：友達が無視されたり、仲間はずれにされたりしたらどうしますか。	自分から誘う(4)	8	4−A	8	積極的に行動し、いじめのないクラスにしたい。仲のいい関係を築きたい。			
			一緒に遊ぶ・注意する(4)	8	4−B	11	誰もいない時に先生に相談する。	ミッコがどんなに怖くても、いじめはやってはいけないことだ。	かわいそうと思いながらいじめたのだろう。ミッコがよほど怖いのだろう。	
			先生に言う(4)	8	4−G	11		密かにその子を応援している。手を差し伸べてくれる人が必ずいると思う。	僕ったらやはり命令を聞いて従ってしまうかもしれない。ミッコの気持ちはわからないでもない。	
			☆あきらめる(2)	6	4−H	8			はっきり言うことはできないかもしれないけど、先生に言ってみようと思った。	
			一緒に遊ぶ・声をかける(4)	8	4−I	13			吉野さんのように思うけど、ハッキリと言えるかどうか分からない。自分がいじめられてしまう。	勇気を出して言えたらいいし、そんな子がいたら声をかけていきたい。
			☆無視した子を殴る(1)	5	4−N	7			自分に勇気なんてないけど、いじめられて困っている人がいたら黙っていられないから、「やめろ」と言う。	
	あまり関わらない（3）		一人でいる(1)	4	4−R	8	いち早く、先生に言うべき。逆にいじめられてしまうから。			
			声をかける(4)	7	4−S	8	「やめなよ」と言う勇気はないけど、自分から話しかけたい。			
			☆諦める(2)	5	4−V	6		吉野さんは自分の気持ちをはっきり言えてかっこいいと思った。自分はいじめをしないようにしたい。		
			☆ただ見ている。時々見て見ぬふりをする(2)	5	4−W	8	いじめている人の言うことは聞かず、いじめられている人と相談をして原因を突き止めたい。			
			仲間に入れる(4)	7	4−X	8		吉野さんはもっと早く言ってあげれば、いじめと分かったら、先生に言ったほうがいいし、黙って見ているのもだめなんじゃないかなと思う。		
	つい面白がって見ることがある（2）		☆何もしないと思う(2)	4	4−Y	13			私はきっと「みんな」側にいる。強い人に私は逆らえない。心の中では誰もが吉野さんのようになりたいと思っているだろう。それはとてつもなく大変で、越えられない壁だと思う。誰か一人がその大きな壁を超えられたとしても、その人に続くとは考えづらい。たいがいは「みんな」に入る。	だけど吉野さん側にもなりたいのは実際の話である。
			入れてあげる(4)	6	4−Z	11				いじめられている子を助けたいと思うが勇気が出るかどうか心配。でも勇気を出して助けてあげたい。
	一緒にからかうこともある（1）		そんなに親しくない人だと関わらない。仲のいい子なら話しかける。(3)	4	4−い	10	手紙を送っていた人のように、何か元気づけたいです。		名前は書いていないけど、手紙を送っていた人はすごいと思いました。	
			☆ほっとく(2)	3	4−え	8	いじめられている人をかばってあげたい。			
	場合による（3）		自分は話すと思う(4)	7	4−き	14		みんなは勇気を出して止めるべきだったと思う。主人公は先生に言わなかったのはだめだと思う。一人で抱え込むのはだめだと思う。	本当は嫌なのに、ミッコが怖いという理由で一緒にいじめたら、全くミッコと一緒になってしまう。他人がひどい目にあうよりも、自分が安全なことを優先してしまった。	吉野さんは最初はみんなと同じだったが、かわいそうという気持ちから、自分もいじめに合うかもという不安を振り払えてすごいと思った。

※下線は授業中挙手による発言のあった児童

図表５：児童の振り返り分類表　５年４組

４．まとめと課題（総合考察）

いじめ問題の予防効果として道徳の時間の展開の在り方について追求してきた。いじめに関する文献研究を通して、知識レベルで「いじめはよくない。」という理解をしていても、実際にいじめを目の前にして、その仲裁にあたることは難しいことが分かった。

勇気をもって仲裁者として立ち上がるためには道徳授業において、「いじめは許されるべきではない。」という道徳的価値理解を深める。それとともに、「自分には、いじめを止めようと思っても止められない弱さや醜さがある。他人にもやはり、自分と同じように一人ではいじめに立ち向かえない弱さや、次の被害者となることを恐れるがゆえに、いじめに加わってしまう醜さがある。」というような人間理解が必要である。また、お互いの内面に目を向けることで、それらの気付きを他者と共感的に共有したり、お互いの考え方の違いに気付いたりすることができる。そのような時間を共有することで、他者とのつながり意識をもち、また、「色々な考え方、感じ方がある。」という内面の多様性に触れることによって、「いじめ」を他者と力を合わせてなくそうとする道徳的実践力に結びつけることができるのである。

本研究を通して実践した道徳授業から、価値理解や人間理解を踏まえた実践意欲を育てるためには、話合い活動が有効であることがわかった。特に、「自己の弱さや醜さを乗り越えたい」というような人間理解を深め、それに伴う実践意欲を高めることができたのは、資料の登場人物、それぞれの立場からの思いに触れ、それをもとに話合い活動を行った授業であった。このように自己や他者の内面に触れたり、道徳的価値の理解を深めたりする機会を道徳の授業で生み出すことでいじめ問題は予防できると考えた。

折しも平成 25 年 12 月 26 日に「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」が「道徳教育の充実に関する懇談会」から発表された。その報告によると、道徳的実践につながるための指導には、これまでの読み物資料を通しての主人公の気持ちに共感するだけではなく、道徳的価値それ自体の意義や普遍性などについて多様な角度から考えを深め、実生活をいかに生きるかを模索させる指導に重点を置く段階へとその内容を発展させていくことが重要と考えられる。このことを踏まえれば、小学校の高学年以上においては、多角的・批判的に考えさせたり、議論・討論させたりする授業を重視することが必要であろう。現行の学習指導要領でも、道徳の時間の配慮事項として、「自分の考えをもとに、書いたり討論したりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること」とされ、言語活動の充実を重視している。

いじめ問題への対応として、道徳教育が担う役割は広く、重要である。たとえ一つの道徳授業であっても、そこで新たな理解や気づきがもたらされることによって、子供の見方や考え方が大きく変化することもある。また、その時には大きな変化はなくとも、将来その子供がであう場面において、実践力となり得ることもある。いじめのない社会の実現に向けて、一人一人の内面を豊かに育てるのが道徳教育の役割である。

５．主要参考文献

・内藤朝雄『いじめの構造―なぜ人が怪物になるのか』講談社現代新書、2009
・森口朗『いじめの構造』新潮新書　2007
・森田洋司『いじめとは何か―教室の問題、社会の問題』中央公論新社 2010