

道徳教育におけるいじめの問題の対応

——「問題解決的な学習」のプロセスと実施上の課題——

宮本浩紀*

(2019年10月23日受理)

Strategy of Anti-Bullying for Moral Education: Processes and Tasks of “Problem Based Learning”

Hiroki MIYAMOTO

キーワード:「特別の教科 道徳」、いじめ、「考え、議論する道徳」、問題解決的な学習、生徒指導提要

本稿の目的は、道徳教育におけるいじめ問題対策の枠組み及びその変化について探究するべく、学習指導要領に記載された内容について考察を行うものである。具体的な方法としては、次の三点があげられる。第一に、2008年版学習指導要領(及びその解説)と2015年版学習指導要領(及びその解説)の記載内容を比較することで、いじめの防止に資する道徳教育を行うという新たな枠組みがいかなる経緯で提示されたのか明らかにする。第二に、道徳教育の新たな枠組みにおいて示された「問題解決的な学習」の具体的な学習プロセスについて把握することで、「特別の教科 道徳(道徳科)」においていじめの問題を扱う際の留意点と課題について明らかにする。第三に、道徳教育の指導内容である内容項目においていじめの問題がどのように扱われているか分析することで、「問題解決的な学習」の実践過程について明らかにする。本稿における考察の結果、「問題解決的な学習」の成立には、①人間一般に認められる肯定的な性向に加えて否定的な性向も取り上げる必要のあること、②いじめ行為を生じさせる環境要因にも注目する必要があること、以上が確認された。

1. 道徳教育におけるいじめ問題対策の枠組み

(1) 2008年版指導要領の枠組み

現在、道徳教育はいじめ問題対策の中心的な役割を担うことが期待されている。文部科学省の施策を辿ると、その直接の契機は2015(平成27)年における学校教育法施行規則の改正によって新設された「特別の教科 道徳(以下、「道徳科」)」に認められる。いじめの問題に関しては、国、地方自治体、教育委員会による総合的な対策策定の下、学校全体をあげて精力的な取り組みが目指されているものの、現状その認知件数は増加の一途を辿っている¹⁾。もっとも、長期的にみるならば、

*茨城大学教育学部

いじめの件数自体は減少傾向にあったことがうかがえる²⁾。1985年度の7か月間に報告された約15万5千件は、翌1986年度には1年間で約5万3千件に、2005年度には約2万件にまで減少していた。いじめの定義が変更された2006年度に再び約12万5千件にまで上昇するものの、それ以降、2008年にいじめの報告の対象が発生件数から認知件数へと変更されてもなお2011年度まで減少傾向がみられたわけである。そのような状況に変化を生じさせたのは、2011(平成24)年7月に滋賀県大津市で起こったいじめ事件(及びそれをきっかけに生じた中学二年生男子生徒による自殺³⁾)であった。このいじめ事件を契機として、2012(平成25)年2月に教育再生実行会議(第二次安倍内閣)の第1次提言として、「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する法律の制定が必要」との認識が示され、同年6月における「いじめ防止対策推進法」の公布に結びついた経緯がある。2015年における中学校学習指導要領一部改訂(以下、「指導要領」と記す)は、このような経緯の下、道徳教育におけるいじめの問題への対策実施を明記したものである。

もっとも、従来より道徳教育といじめの問題の間の結びつきが皆無であったわけではない。2008年に改訂された指導要領にはその言葉が用いられていないとはいえ、同中学校学習指導要領解説(以下、「指導要領解説」と記す)道徳編には、以下のような記載がなされている。

社会における情報化が急速に進展する中、インターネット上の『掲示板』への書き込みによる誹謗中傷やいじめといった情報化の影の部分に対応するため、発達の段階に応じて情報モラルを取り扱う⁴⁾。

…生命に対する畏敬の念に根ざした人間尊重の精神を培うことによって、人間の生命が、あらゆる生命との関係や調和の中で存在し生かされていることを自覚できる。そして更に、生命あるものすべてに対する感謝の心や思いやりの心をはぐくみ、より深く自己を見つめながら、人間としての在り方や生き方の自覚を深めていくことができる。子どもの自殺やいじめにかかわる問題、環境の問題などを考えるとき、このことが一層重要になる⁵⁾。

このように、道徳教育の目標や各内容項目に関する説明の中で「いじめ」という言葉が用いられるなど、2008年版指導要領においても道徳教育といじめの問題は関連付けられていたことが認められる。だが、両者の間に関連づけがなされていた一方、あくまでもその中心となる目的・目標は生徒の有する肯定的な性向を高めることに置かれていたといえる。そのことは、例えば2008年版指導要領解説において道徳教育の目標を論じた中で、「学校における道徳教育は、豊かな心をはぐくみ、人間としての生き方の自覚を促し、道徳性を育成することをねらいとする教育活動であり、社会の変化に主体的に対応して生きていくことができる人間を育成する上で重要な役割をもっている⁶⁾」と記されていることに認められる。ここでは、道徳教育の目標を述べるために「豊かな心」や「人間としての生き方の自覚」などといった表現が用いられている一方、「いじめ」を構成する悪口や暴力といった他者危害行為については直接言及されていない。このことは、2008年時点での道徳教育におけるいじめ問題対策の枠組みを示しているといえる。すなわち、その時点における道徳教育は、「豊かな心」をはぐくむことや「人間としての在り方や生き方の自覚を深めること」によって間接的にいじめの問題への対策が成し遂げられるという枠組みを有していたわけである。

(2) 2015年版指導要領で示された新たな枠組み

2015年版指導要領ではこのような枠組みに大きな変更が加えられた。同指導要領解説（特別の教科 道徳編）には、指導要領の改訂及び道徳科新設の議論は、いじめの問題への対応の必要性に鑑みてなされたことが明記されている⁷⁾。具体的な内容としては、そのうちの「道徳教育に関する配慮事項」に記された次の記載があげられる。

学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに、職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の行事への参加などの豊かな体験を充実すること。また、道徳教育の指導内容が、生徒の日常生活に生かされるようにすること。その際、いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること⁸⁾。

この引用箇所の特徴は、従来の枠組みと異なり、道徳教育の指導内容として「いじめの防止」があげられたことにある。「道徳教育の指導内容が…いじめの防止…にも資することとなるよう留意すること」という記載内容には読み取っておくべき点が複数含まれている。ここではとくに以下の二点をあげておきたい。

第一に、「にも」という表現は、本来（あるいは従来）道徳教育が担っている（きた）目的・目標・指導内容として特定の事柄があることを前提とした上で、それに加えていじめの防止等が追加されたことを意味している。今般の改訂で新たに「いじめの防止」が追加されたということは、2008年版指導要領において記されていた道徳教育といじめの問題の関係づけのみでは不十分な対応しかできていないという課題が認められたことを示しているものと推察される。そうである以上、2008年版指導要領に示された道徳教育の指導内容・指導方法のうち具体的にどの点を変える必要があるのかについて把握する必要がある。

第二に、「いじめの防止…にも資することとなるよう留意すること」という表現が「道徳教育に関する配慮事項」として示されたことの意味を考える必要がある。教職員は、道徳教育の指導の結果として偶発的にいじめの防止に資することを目指すのではなく、いじめの防止に資する道徳教育をあらかじめ構想し実践することが求められているわけである。そのため、第一と同様、指導内容・指導方法をどのように改めて、いじめの防止に資する道徳教育を行うのかについて把握する必要がある。

(3) いじめの防止に資する道徳教育を実施する上での論点整理

これらの疑問点をもって指導要領及び指導要領解説の内容を検討すると、「考える道徳」、「議論する道徳」（以下、「考え、議論する道徳」と記す）という新たな指導方法が示されたことが注目される。少し長いが該当箇所を引用したい。

今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。このことにより、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと

言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」との答申を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである⁹⁾。

本引用箇所は、いじめの問題への対応等の必要性に鑑み、指導内容の改善と指導方法の工夫が図られたこと、その結果として、答申内容を踏まえた形で道徳教育の転換が行われたこと、以上二つの点から成り立っている。ここでいわれる答申が2014（平成26）年10月に中央教育審議会より出された「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」であることを踏まえるならば、2008年版指導要領の課題として、教師が生徒に特定の価値観を押しつけてしまう可能性及び生徒が多様な価値観に向き合う必要性が引き出されたことと推察される。これらは道徳教育の課題として従来より指摘されてきたものであるため、ここではその正否に関する検討は行わない。今すべきことは、指導要領及び指導要領解説において、いかなる経緯でいじめの防止に資する道徳教育の枠組みが構想されたのか、あるいはそれを実現する具体的な指導方法としてどのようなものがあげられているかである。

その観点に立ち、以下、本稿では次の二つの論点について考察していく。第一に、「問題解決的な学習」という指導方法は、いじめの防止（実際には引用箇所では「いじめの問題への対応」と記されている）に資する道徳教育においてどのように用いられるか。第二に、「問題解決的な学習」を成立させる上で、指導要領にはどのような指導内容が記載されているか。簡潔に示すならば、一点目は指導方法、二点目は指導内容に関わるものである。これら二点に関する考察を通じて、2015年版指導要領において示された道徳教育の新たな枠組みの把握に努めたい。

2. 2015年版指導要領に示された指導方法の工夫といじめの問題への適用

2015年版指導要領では「考え、議論する道徳」への転換が図られることが示されている。指導方法上の具体的な変更として「問題解決的な学習」と「体験的な学習」が示されている。本稿では、前者「問題解決的な学習」の意味するところについて考察していく。それについて指導要領解説では次のように述べられている。

問題解決的な学習とは、生徒が学習主題として何らかの問題を自覚し、その解決法についても主体的・能動的に取り組み、考えていくことにより学んでいく学習方法である。道徳科における問題解決的な学習とは、生徒一人一人が生きていく上で出会う様々な道徳上の問題や課題を多面的・多角的に考え、主体的に判断し実行し、よりよく生きていくための資質・能力を養う学習である¹⁰⁾。

本引用箇所は、指導要領解説に示された「道徳科の特質を生かした授業を行う上で、各教科等と同

様に、問題解決的な学習や体験的な学習を有効に活用することが重要である¹¹⁾という認識の下に、各教科における指導方法と共通の「問題解決的な学習」について説明したものである。内容を図式化するならば、「問題解決的な学習」のプロセスは次のように表すことができよう（図1参照）。

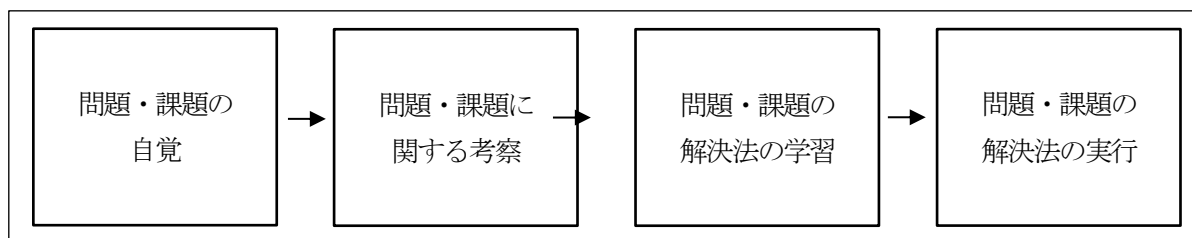


図1 「問題解決的な学習」のプロセス

これをいじめの問題に当てはめてみるならば、生徒たちはいじめの問題が存在することを自覚した上で、その問題に関する考察をし、いじめの問題を解決する方法の学習及びその実行を行うというプロセスをたどることになる。いじめの問題は学校で用いられる教材やマスコミの報道等において取り上げられることが多いため、それが日本に存在することについてはどの生徒も知っているはずである。また、生徒たちがこれまでの学校生活及び現在の日常生活の中でいじめの問題を自ら体験あるいは直接見聞きしている状況にあることも想像できる。そのように、いじめの問題が存在することに関しては中学生のだれもが認めるところであるが、それを「問題」として自覚する度合いについては各人異なることが推察される。これについては次の四つの類型が提示できるだろう。

- ・いじめの問題が一般に存在することを知っている者
- ・いじめの問題が周囲に存在することを知っている者
- ・いじめの問題が周囲に存在することを知っており、その解決が必要と考えている者
- ・いじめの問題が周囲に存在することを知っており、その解決に何らかの行動を起こした者

道徳科における指導が行われる前段階において、生徒たちはこのように自覚の度合いに相違を抱えた形で存在している。いじめの問題に関する考察は、これらの相違が存在すること及びそれをなくすことに寄与する。だが、具体的に何をもって「考察」というのだろうか。一般に特定の問題を考察する際のプロセスを想定すると、いじめの問題に関する考察では、「いじめ行為はなぜ行われるのか」（いじめの原因）、「いじめ行為はどのような状況で行われるのか」（いじめの発生状況）、「いじめ行為には具体的にどのような行動が含まれるか」（いじめの具体的内容）、「いじめ行為はどの程度生じているか」（いじめの発生数）、「いじめ行為はなぜ問題であるのか」（いじめの問題性）等に関する事実を収集することが必要となる。いじめの問題に関して自覚の度合いに相違が生じる一つの要因として、これらに関する事実認識の違いがあるものと推察される。このようにいじめの問題に関する考察が行われた後、その解決法に関する学習がなされていく。その際主として参照されるものは「いじめの原因」である。個々の原因それぞれに関していかなる解決法を提示できるか検討を行った上で、最終的にその解決法が実行される。上述のとおり、このようなプロセスの過程では「主

体性」が重視されているため、生徒たちはいじめ行為の原因やいじめの問題の解決法を実行する上での諸課題（実行を妨げる要因）について探っていくことが求められる。

なお、このプロセスの実行には留意点があげられる。第一に、生徒自身の性向（性格、考え方、経験、認知スタイルなど）だけでなく人間一般の性向を把握することで、自他のいじめ行為の原因を探ることに資することができること。第二に、環境要因（人間社会全体、社会集団、学校環境、学級集団などに認められる特質）がいじめ行為の発生に与える影響も含めて把握することで、実際にいじめの防止に資する資質と態度を獲得することができること。これらに関して、生徒が教師の望む回答を示すことのないよう主体的な考察を行う授業づくりが求められる。この点に関する指導要領解説の説明をみてみよう。

道徳科において問題解決的な学習を取り入れた場合には、その課題を自分との関わりや人間としての生き方との関わりで見つめたときに、自分にはどのようなよさがあるのか、どのような改善すべきことがあるのかなど、生徒一人一人が道徳上の課題に対する答えを導き出すことが大切である¹²⁾。

ここには、考察の対象として生徒自身及び人間一般の双方が明示されている一方、環境要因が含まれているかどうかは定かではない。だが、森田洋司氏の「いじめ集団の四層構造モデル¹³⁾」に明らかかなように、いじめの問題は加害者と被害者の二者のみの関係で規定されているわけではない。ときにはいじめ行為を助長する者（「観衆」）や傍観者の果たしている役割も大きいという点については文部科学省も記しているところである。そのことを敷衍するならば、そもそもいじめ行為が起りやすい学級という集団の抱える特徴やいじめの問題の解決を妨げる学校の抱える課題も考察の対象として含めることが必要だろう。

以上のとおり、いじめの防止に資する道徳教育を実現する「問題解決的な学習」を行うには、問題の自覚、考察、解決法の提示、実行という一連のプロセスを生徒が実践していくことが必要であることが確認できた。その際の留意点として、各段階の対象には人間一般及び自分自身に認められる性向のみならず、学級集団のもつ特徴や学校の抱える課題についても含まれていることが求められよう。

3. 「いじめ」の防止に資する指導内容に関する考察

(1) 指導要領解説における「いじめ」記載の一覧

これまで、第一に、道徳教育におけるいじめ問題対策の枠組みが変更されたこと、第二に、それに鑑み指導方法の工夫が図られたことについて確認してきた。続いて、いじめの防止に資する道徳教育においてどのような指導内容が構想されているのか把握していきたい。具体的には、2015年版指導要領解説において、内容項目といじめの問題がどのように関係づけられているか把握していく。

同資料には「いじめ」という言葉が計7回用いられている。表1はその内容をまとめたものである(番号・下線は筆者)。7か所の内訳は、指導要領改訂の主旨について述べた総説における二か所(①、②)

と各内容項目における 5 か所(③～⑦)である。前者は法改正の主旨等について述べたものであるの
で、道徳教育における具体的ないじめ防止対策については各内容項目に関する説明から把握してい
くことが必要となる。本稿では、これら 5 か所を、いじめの起こる原因と内容項目の関係を示した③⑥と、
内容項目の把握がいじめ防止につながることを示した④⑤⑦の二つに分けて考察してみたい。

表 1 中学校学習指導要領解説(特別の教科 道徳編)における「いじめ」記載一覧

記載箇所		記載内容
第 1 章 総 説	1 改訂の経緯	①「今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである ¹⁴⁾ 」
	2 改訂の基本方針	②「とりわけ、道徳の時間が道徳教育の要として有効に機能することが不可欠である。今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応であり、生徒がこうした現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していく上で、道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められた ¹⁵⁾ 」
第 3 章 道 徳 科 の 内 容	第 2 節 内容項目の指導の観点 —B 主として人との関わりに関すること —9 相互理解、寛容	③「…自分と他者の考えや意見の違いが明らかになることを恐れたり、考え方の違いから仲間だと思っていた関係に摩擦が生じたりして、悩み、孤立する場合がある。その一方で、過剰に同調する傾向も生じやすく、いじめのような問題に発展することもある ¹⁶⁾ 」 ④「さらに、いろいろなものの見方や考え方から学び、自分自身を高め、他者と共に生きるという自制を伴った気持ちで、判断し行動することの大切さを理解できるような指導の工夫が必要になる。このような指導を通して、例えばいじめや不正を見逃さず、排除しようとする主張や不正を指摘する資質や能力を培うことにつなげることができる ¹⁷⁾ 」
	同上 —C 主として集団や社会との関わりに関すること —11 公正、公平、社会正義	⑤「中学校の段階でも、入学から間もない時期には、自己中心的な考え方や偏った見方をしまい、他者に対して不公平な態度をとる場合がある。また、周囲で不公正があっても、多数の意見に同調したり傍観したりするだけで、制止することができないこともある。そのため、いじめや不正な行動等が起きても、勇気を出して止めることに消極的になってしまうことがある ¹⁸⁾ 」
	同上	⑥「中学生の時期は、比較的健康的に毎日が過ごせる場合が多いため、自己の生命に対する有り難みを感じている生徒は決して多いとは言えない。身近な人の死に接したり、人間の生命の有限さ
	同上 —D 主として生命や自	

	然、崇高なものとの関わり に関すること —19 生命の尊さ	やかけがえのなさに心を揺り動かされたりする経験をもつことも少 なくなっている。このことが、生命軽視の軽はずみな言動につなが り、いじめなどの社会的な問題となることもある ¹⁹⁾
	同上 —22 よりよく生きる喜び	⑦「小学校の段階では、高学年に、今回初めてこの内容項目が 置かれた。そのため、近隣の小・中学校が連携協力し、発達の段 階に応じた指導内容と方法について工夫を重ねることが必要であ る。自分を高め、身近な仲間とよい関係を築き、人間としての強さ や気高さを身に付けて生きようとする項目であり、いじめの防止等 にもつながる内容項目である ²⁰⁾

(2) 内容項目に基づく「問題解決的な学習」実施上の課題

③⑥では、いじめの原因として、過剰な同調傾向及び自己の生命に対する有り難みや生命の有限さがあげられている。③に示された同調傾向はたしかにいじめの問題と関連性をもって論じることが可能である。だが、生徒にみられる過剰な同調傾向といじめ行為との間には実際のところ因果関係が認められるわけではない。同調傾向に注意を向けるべきなのは、まず初めに一人ないし一部の者によっていじめ行為が開始されて以降である。つまり、同調傾向が直接的にいじめ行為を引き起こす原因とはみなし得ないわけである。

一方、⑥がいじめ行為を引き起こす原因の一つとしてあげられること自体に問題はない。だが、仮に現代の中学生にとって自己の生命や人間の生命の有限さを感じる経験が乏しいことが事実であるとしても(これについて統計データを引き出すことは実際には困難である可能性が高い)、そのことといじめ行為が引き起こされることの間因果関係は見出し得ない。少なくとも、それを証するにはさらなる根拠を示す必要がある。大部分の中学生が同様の問題を抱えているのならば、いじめ行為に至る者とそうでない者が生まれる現実についてどのように説明できるのか。これらのことを踏まえると、いじめの防止に資する道徳教育の実施について具体的な示唆を得るには、少なくとも生徒がなぜいじめ行為に及んでしまうかについて直接的な原因を把握する必要のあることが認められる。

その点について、『生徒指導提要』にはより直接的な原因が示されている。それには、①心理的ストレス(過度のストレスを集団内の弱い者への攻撃によって解消しようとする)、②集団内の異質な者への嫌悪感情(凝集性が過度に高まった学級集団などにおいて、基準から外れた者に対して嫌悪感や排除意識が向けられる)、③ねたみや嫉妬感情、④遊び感覚やふざけ意識、⑤いじめの被害者となることへの回避感情、以上五つがあげられている²¹⁾。

先の③⑥と①～⑤を比較すると、③と⑤の間に一部内容上の親近性がみられるものの、それ以外については重なりがないことが認められる。本内容項目を説明する文脈に後者の大部分が含まれていないことはいじめの防止に資する道徳教育の実施にどのような影響を与えるだろうか。この点について考察するには学校の教育活動全体の枠組みが示唆を与えてくれる。すなわち、従来いじめ対策は事前防止及び事後対応双方に関わるものとして主に生徒指導の範疇に位置づけられてきた。前者に関しては「積極的・開発的な指導援助」(ないし「予防的・開発的な援助」)、後者に関しては「事後対応」という名称が当てられ、前者の役割の一端は学級経営が担ってきた。この「積極的・開発的な指導援助」は内容上 2008 年版指導要領における道徳教育にも当てはまる。仮に 2015 年版指導要領において道

徳教育の枠組みが変更されず、「問題解決的な学習」という指導方法の工夫が示されていないならば、その説明が③⑥のみを含み、①～④に相当する内容を含まないことは論理的に整合性がとれたものといえるだろう。

だがそうすると、2015年版指導要領における道徳教育がいじめ行為の直接的な原因を究明するという役割を担うものではないことを意味する。上述のとおり、問題の自覚、考察、解決法の提示、実行という一連のプロセスを有する「問題解決的な学習」を行うには、いじめの原因に関する考察が必要とされる。にもかかわらず、同指導要領解説は、①～④のような人間一般に認められる負の性向ないし集団のもつ特徴等を指導内容に含まない道徳教育の枠組みをイメージさせる。

(3) 内容項目にみる人間一般の負の性向に関する記載

以上のように、指導要領解説には『生徒指導提要』においていじめの原因として示された①～④の内容は直接表されてなかった。では、直接いじめの原因と明記されていないにせよ、人間の負の性向についていかなる記述がなされているのだろうか。その観点から指導要領を読み直すと、人間のもつ「偏見」について書かれた箇所が認められる。それは内容項目「公平、公正、社会正義」において次のように記載されている。

公平に接するためには、偏ったものの見方や考え方を避けるよう努めることが大切である。好き嫌いとは感情であるから、全くなくすことはできないが、とらわれないようにすることはできる。好き嫌いから他者に対して偏見をもたないように努めることはできるのである²²⁾。

ここでは「偏ったものの見方や考え方」すなわち「偏見」と「好き嫌い」が区別されて示された上で、前者に関してはそれをもたないことを努めることができること、後者に関してはそれにとらわれないようにできることが示されている。

この内容を上述の「問題解決的な学習」のプロセスに当てはめると、人間は「好き嫌い」という感情をもちあはするが、それにとらわれなければ「偏見」をもたないように努められるという認識が示されていることが認められる。人間が好き嫌いをもつという問題(人間の性向)が認められた以上、次に重要なのはその問題について考察し解決法を学習することである。具体的には、人間が好き嫌いをもってしまうことの原因について考察した上で、それにとらわれないですむ解決法を学習することになる。だが、指導要領にはそのことに関する建設的な方向性は示されていない。続く箇所では、自己中心的な考え方からの脱却や不正を憎む態度の育成が示されるにとどまっているのである。これらは、たしかに好き嫌いという感情にとらわれないようにするための具体的な解決法として示されたものである。だがこれは、それぞれに至る解決法についてさらなる学習を行う必要性を喚起するのみで、「問題解決的な学習」のプロセスを進めるための具体的な事実の収集には結びつかない。どうすれば生徒は自己中心的な考え方から脱却できるのか、そもそも生徒は本当に自己中心的な考え方に陥っているのか、それはどのような状態を指しているのかなどの疑問点を解消して初めて授業づくりを行う端緒に立つことができる。道徳教育において「問題解決的な学習」を行うためには、人間一般に認められる道徳上の諸問題の提示、その考察に資する具体的内容の記載、それら問題の解決法、これらが一体となった記載が求められるといえる。

—おわりに—いじめの防止に資する道德教育を行う上での課題—

「相互理解、寛容」、「公正、公平、社会正義」、「生命の尊さ」、「よりよく生きる喜び」がいじめの防止に資する可能性については指導要領解説からうかがえる。だが、新たな道德教育の枠組みがいじめの原因を一部除外した形で構想されているためか、上述の④⑤⑦のように、そこで扱われる内容項目では人間一般に認められる負の性向は重点的に取り上げられていない。その一方、人間一般に認められる肯定的な性向を強調することは2008年版指導要領でも行われていた。それに課題が認められたからこそ道德教育の新たな枠組みが示されたはずなのに、結果的に内容項目においていじめの原因は直接扱われず、「問題解決的な」学習のプロセスが具体化していないという課題が認められた。

以上のとおり本稿では、いじめの防止をめぐって構想された新たな道德教育の枠組みについて検討を行うべく、主として指導要領及び指導要領解説の内容を探ってきた。本稿のまとめとして考察の過程で見出された疑問点をまとめておく。

- ・いじめの防止に資する道德教育は、生徒がいじめ行為に至る直接的な原因を扱う必要はないのか。
- ・いじめの防止に資する道德教育では人間一般に認められる負の性向はどのような形で扱い得るか。
- ・2015年版指導要領で示された「問題解決的な学習」という指導方法はどのようにしていじめの問題に資する道德教育の実現に寄与するか。

本稿ではこれらの疑問点が授業場面においてどのような形で考慮されているか把握することができなかった。今後の課題として、例えば『私たちの道德』に掲載された「卒業文集最後の二行」などいじめの問題を扱った読み物資料に関する考察があげられる。資料それ自体の分析に加えて、資料を活用した授業実践の分析を行うことで、道德教育の新たな枠組みとして示された「問題解決的な学習」の実際について検討していきたい。

注

- 1) 周知のとおり、統計上のいじめの認知件数の増加が「実態」を反映しているかどうかは定かではない。その理由としては、主として次の二点があげられよう。第一に、いじめがそれを認知する教職員（及び保護者）に見えない場所・形態においてなされるものであること。第二に、文部科学省、各自治体、教育委員会、校長等の指示及び各教職員・保護者の問題意識の変化により、いじめの認知を積極的に進めようとした結果、従来は認められなかったような事象を把握し認知件数の増加につながる可能性のあること。これら二点の観点から、実際のところいじめの問題が深刻化したのか否かについては確定できないことは留意しておく必要がある。
- 2) 国立教育政策研究所『平成24年度教育研究公開シンポジウム「いじめについて、わかっていること、できること。」』（悠光堂、2013年）、15-20頁。
- 3) 滋賀県大津市におけるいじめ事件に関するその後の状況に関しては教育新聞に詳しく記されて

いる。少し長くなるが、大津いじめ事件の現況及びいじめの問題と自殺の関連を認めた画期となる判決として把握する必要性に鑑み引用しておく。「生徒の自殺を巡っては、大津市教委が『いじめと自殺との因果関係は不明』と発表したのに対し、遺族が12年2月、『いじめで自殺したのは明らか』と元同級生らと市を相手取り勝訴。市の第三者調査委員会が13年1月、元同級生3人のうち2人から、顔などを殴る、蹴る、ヘッドロックをかけるといった暴行や、口や顔、手足にガムテープを巻き付ける、蜂の死骸を食べさせる、自殺の練習をさせるなどの行為が連日繰り返されたとし、『重篤ないじめ行為は、自死につながる直接的要因になった』と報告したことを受け、市は15年3月、責任を認めて遺族に謝罪し、1300万円を支払うことで和解した（教育新聞 2019年2月20日）」（https://www.kyobun.co.jp/news/20190220_04/）。他方、2019（令和元）年2月に大津地裁が元同級生側に対して計約3750万円の支払いを命じた一審は、現在大阪高裁において控訴審が開かれている。

- 4) 文部科学省『中学校学習指導要領解説（道徳編）』（東山書房、2008年）、7頁。
- 5) 同上、26頁。
- 6) 同上、24頁。
- 7) この間の具体的な議論に関しては、中央教育審議会道徳専門部会における10回にわたる審議や教育再生実行会議における議論の経過を辿ることで確認できる。
- 8) 文部科学省『中学校学習指導要領』（教育出版、2015年）、12頁。
- 9) 文部科学省、『中学校学習指導要領解説（特別の教科 道徳編）』（教育出版、2015年）2頁。
- 10) 同上、96頁。
- 11) 同上、96頁。
- 12) 同上、97頁。
- 13) 森田洋司『いじめとは何か 教室の問題、社会の問題』（中公新書、2010年）、131-135頁。
- 14) 同上、2頁。
- 15) 同上、3頁。
- 16) 同上、42頁。
- 17) 同上。
- 18) 同上、46頁。
- 19) 同上、61頁。
- 20) 同上、67頁。
- 21) 文部科学省『生徒指導提要』（教育図書、2010年）、186頁。
- 22) 同上、45頁。