

人としての在り方や生き方についての教育の今日的課題
—いじめ根絶をめざした道德教育の課題に関連して—

林 雄一郎

北海道情報大学

Contemporary Problem on Education of Way to Be and Way to Live
as Human Being

—Relating to the Problem of Moral Education aiming at the Bullying Extermination—

Yuuichirou HAYASHI

Hokkaido Information University

平成25年11月

北海道情報大学紀要 第25巻 第1号別刷

〈研究ノート〉

人としての在り方や生き方についての教育の今日的課題

—いじめ根絶をめざした道德教育の課題に関連して—

林 雄 一 郎 *

Contemporary Problem on Education of Way to Be and Way to Live
as Human Being

—Relating to the Problem of Moral Education aiming at the Bullying Extermination—

Yuuichirou HAYASHI

要旨

いじめが学校はもとより社会で重大な問題になっており、有効な防止対策が可能な限り早急に講じられるべきである。いじめには道德教育の根本的な問題が内在していると考えている。本稿では、いじめ根絶をめざした道德教育の課題に関連して、人としての在り方や生き方についての教育の今日的課題について論究する。

Abstract

The bullying becomes the serious problem in the society from the start at school , so that effective prevention counterplan should be taken as quickly as possible.I am convinced that the basic problem of the moral education is inherent in bullying.In this research note, relating to the problem of the moral education aiming at the bullying extermination,the author discussed about the contemporary problem on education of way to be and way to live as human being .

キーワード

いじめ (bullying)、道德教育 (moral education)、生徒指導 (student guidance)、人間としての在り方生き方教育 (education of way to be and way to live)、思いやりの心(kindness) 自己実現 (self-actualization)、自己指導力 (self-leadership)、道德的心情 (moral feeling)

*北海道情報大学情報メディア学部情報メディア学科教授,Professor,Department of Information Media, Faculty of Information Media

1 はじめに

いじめ問題が最も多発した 1995 年以降、学校運営においては、「いじめはどの学校でも、どのクラスにも、どの子どもにも起こりうる」ことを前提とした危機管理の発想に立ち、いじめ防止の組織を立ち上げ、短期的な対応としては、教職員の共通理解の促進、子どもと接する時間の確保、スクールカウンセラー等による相談活動の促進、外部専門機関との連携、保護者をはじめ地域団体・PTA との連携・協議などに努めてきた（文部科学省,2012）。

また、長期的な対応としては、道徳や学級活動、児童・生徒会活動の中でいじめ問題を考えさせたり、生徒同士の望ましい人間関係を促進させたりするなどの取り組みが行われてきた（前掲書）。

国・教育委員会においても様々ないじめ防止対策が講じられてきた。1996 年～1999 年頃にかけて行われ対策では、教員への啓発や生徒指導力の向上のための研修活動や生徒指導資料の作成などにおいて筆者も携わってきた（北海道立教育研究所,1996、北海道教育委員会,1996,1998,1999）。

近年、こうした取組が功を奏して、一定の指導効果が表れているとみなされていた。実際、2011 年度におけるいじめ認知学校数は 14,894 校、認知件数は 70,231 件で、前年比 1441 校、7,399 件の減少となり、いじめの定義が被害者視点に変わり一時増加した 2007 年度統計と比べて校数では 67.2%、件数では 69.5%まで減少してきたのである（文部科学省,2012）。

しかし、2011 年 10 月、大津市で中学 2 年男子生徒がいじめにより自死する重大事件が発生した。さらに、同様の事件が全国

的に多発したため、いじめが重大な社会問題となった。大津市の事件については、2013 年 1 月、調査報告書が公表され、いじめと自死の因果関係は明白であると結論付けられている（大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会,2013）。

いじめ問題は、1996 年に起こった中学 2 年男子生徒のいじめによる衝撃的な自死事件（宮川,1996）以降も幾度となく繰り返されて現在に至っている。そして、いじめ事故への学校・教育委員会の対応の不手際が発覚するたびに批判が高まり、教育に対する信頼が揺らいできた。

他方、いわゆる“ゆとり教育”からの脱皮を意図した学習指導要領が 2011 年から施行され、生きる力を育む中で、確かな学力の習得を目指す新たな教育が始動した。これを円滑に進めるためには、落ち着いた教室の環境が必要となっている。

以上の緒論から、豊かな人間性を育てる心の教育すなわち「美しいものに感動する心などの柔らかな感性、正義や公正を重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的倫理観、他人を思いやる心や社会貢献の精神、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容などの感性及び道徳的価値を大切にす

心」（文部科学省,2008b,2008c,p.3）の育成は、今日的な意義を有しており、道徳教育はその基盤とならねばならない。

いじめについての研究は、生徒指導の視点からは多いが、道徳教育の視点を含む研究は管見ながら橋迫(1999)などわずかである。よって、いじめの道徳的考察を通して、人としての在り方や生き方についての教育を考察することは意義深いことである。

本稿では、いじめの根絶をめざす道德教育の課題に関連して、幼小中高を通して生きる力を育み、在り方や生き方を探究しながら、自己実現を目指させる“人としての在り方や生き方についての教育”の今日的な課題について論究する。

2では道德性の涵養の意義を再考し、3では道德的価値の創造と道德的心情の意義について考察する。4ではいじめとそれにかかわる道德教育の課題、5では道德の重点的な指導の内容として、思いやりの心、人の心の痛みへの共感、人権尊重・生命尊重の精神、望ましい人間関係の形成を取り上げて考察する。6では自己指導力の育成と道德教育との関連について、7では人としての在り方や生き方についての教育の今日的課題についてそれぞれ考察する。

2 道德性を涵養する意義

人生とは何であり、一度の人生をどう生きるべきか。人間存在の本質にかかわるこの間に対しては、様々な哲学・倫理学・宗教上の思想がある。その中で、子どもらがたくましく成長し、よりよく生きていく人生の目標として幸せで生きがいのある人生を送ることは妥当なものであろう。

Maslow(1943)によれば、人間の最終的成長欲求は、自己の個性や能力を十全に発揮し、自己実現することである。すなわち、人としての在り方や生き方を探求し、人格的特性のもとになる道德性(morality)や創造性・問題解決力などの資質能力を身に付け、社会人として自己実現を目指すことが、幸せで生きがいのある人生の目標を達成するというものである。(図1)

この考えによれば、道德性の涵養は自己

実現を目指すための重要な発達課題であると位置づけられる。したがって、道德教育の意義は、人としての在り方や生き方の探究を通して道德性を身に付け、人格の完成を目指し有為な社会人へと成長させるという漠然としたものよりも、人として生きていく際の最終目標としての自己実現にあるとした方が、子どもらにとっては明確であろうと思われる。

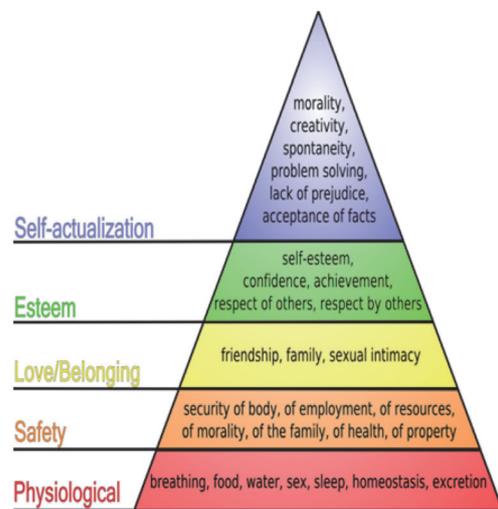


図1 Maslowの欲求段階説の一解釈
(J.Finkelstein)

道德性は、道德的な心情、判断力、実践意欲と態度からなる道德的実践力と道德的習慣の総体である。

道德的心情は、道德的価値を理解し、善を行うことを好み、悪を憎む感情である(文部科学省,2009a,2009b)。

道德的判断力は、様々な生活場面における意思や行為に対する善悪・正邪の判断力である(奥田・熱海,1970)。

道德的な実践意欲と態度は、道德的心情や道德的判断力によって価値があるとした行為を行おうとする傾向性である(文部科

学省,2009a,2009b)。

道徳性の育成においては、子どもらが自分自身や他者、環境とのかかわりを合理的、客観的に考えることができる理性の発達や豊かな生活体験が基盤になる。その発達に応じて、望ましい自己の在り方や他者との望ましい人間関係、自然や崇高なものとのかかわり、集団や社会とのかかわりに関する道徳性を身に付けていくことになる。

幼児は、家庭教育における親の躰を通して、親の考えや行動様式を模倣しながら身に付けるから、親の価値観や家庭環境等の影響は大きい。幼稚園・保育所、地域社会では、遊び体験を通して他の人々と親しみ、支え合う生活の中で、自立心を育て、人とかかわる基礎を培う。

小学校・中学校では、「自分自身に関すること」「他の人とのかかわりに関すること」「自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「集団や社会とのかかわりに関すること」の四領域における道徳性を培う。

高等学校では、人間性の本質までさかのぼって人間としてのよりよい在り方や生き方を考えさせ、主体的に生きることを促す(小川,1992)とともに、未来を拓く主体性のある日本人の基盤となる道徳性を養う(文部科学省,2009a)。

道徳性を育成する教育課程は、次のようなコア・カリキュラムと考えられる。

幼稚園では、「人間関係」領域で人とのかかわりに関して道徳の芽生えを培うことになる(文部科学省,2008a)。

小学校では、道徳の時間をコアとして各教科、外国語活動、特別活動、総合的な学習の時間における道徳教育が関連し合いながら、補充・深化・統合し、道徳的価値の

自覚と自己の生き方について考えを深め、豊かな体験を通して内面に根差した道徳性を培い、道徳的実践力を養う(文部科学省,2008b)ものである。

中学校では、道徳の時間をコアとして各教科、特別活動、総合的な学習の時間における道徳教育が関連し合いながら、補充・深化・統合し、道徳的価値に基づいた人間としての生き方の自覚を深め、豊かな体験を通して内面に根差した道徳性を培い、道徳的実践力を養う(文部科学省,2008c)ものである。

高等学校では、人間としての在り方生き方教育として、公民科科目である「現代社会」「倫理」、ホームルーム活動(特別活動)をコアとして各教科、総合的な学習の時間を含めた教育活動全体を通して自己の生き方を探求し、人間としての在り方生き方への自覚を深めさせる(文部科学省,2009a)ものである。

3 道徳的価値の創造と道徳的心情

ヒトは、人の手で育てられて初めて人になる。これは Aveyron の野生児等の事例を出すまでもなく明らかであり、ヒトは発達のある時期に人との情緒交流を通して人間らしい感情を獲得し、また成長するにつれて言葉、生きる知恵、価値観や行動様式、社会性を身に付けていく。社会性は、伝統文化・生活文化、社会慣習、規範などからなる価値観や規律等を物事の判断や行動の基準とし、他者と協調して社会生活に適応する資質能力である。

日常生活の中である目的のために、自発的、意識的に行動を起こす際、人は内的な意欲としての意志に動かされている。人の

意志や行為は、道徳的な判断の対象となり、その正邪・善悪が問われることになるからその在り方は重大である。

これについては、「君の意志の格率が、常に同時に普遍的立法の原理として妥当しうるように行為せよ」(Kant,1962,p.50)という定言命法の形で表された道徳法則がある。格率は「行為することの主観的原理」(I・カント,1998,p.103)であるから、個人的な価値に基づく行動基準である。

道徳法則に基づいた行為への意欲は道徳的価値があり、それは生来の善い意志によりもたらされるとする(前掲書,p.44)。善い意志は、「人間としてよりよく生きたいという願い」(文部科学省,2009a,p.14)、「道徳性の萌芽」(文部科学省,2009a,p.16)に相当するものであろう。

この道徳法則を子どもに教えるには、例えば“クラスの皆が出来るといいなと思えるような基準にしたがって行動しなさい”となろう。子どもは、そういう基準とは何だろうか考えるだろう。それは、道徳の時間に学んだことをもとにしながら、道徳的価値の創造をすることである。

Kantは道徳法則に則って妥当な格率を自分の意志で決め、行為することが意志の自律であり、道徳性の最上の原理であるとし、自ら立法した道徳規律に従う意志を持つことに人間の尊厳がある(I・カント,1998,p.160-161)とした。日常生活の中で先生や親から教示されて行うのではなく、自分で考えた規律に従って行動する自律性は子どもが身に付けるべき大切な資質である。

さらに、「汝の人格や他のあらゆる人の人格のうちにある人間性を、いつも同時に目的として扱い、決してたんに手段としての

み扱わないように行為せよ」(前掲書,p.129)と意志の客観的原理を実践的命法で言い表した。これは、すべての人は目的そのものであり、自他の人格を尊重すべきという人間尊重の原理である。

これから、“汝がなされたくないことを他者にしてはならない”という仮言命法の戒めが導かれるが、これには自分自身に対する義務や他者への愛の義務、相互的な責務的義務が欠如しており、Kantは普遍的実践的法則とは見做さない(前掲書,p.132)。“いじめられるのが嫌なら人をいじめるな”という戒めも同様であるが、“自分が拒否するなら他者も同じ”という相互性は、子どもらの判断の実用的原理となる。

格率は知識であり、それ自体に行動エネルギーはない。あるのは意欲の根底にある意志や心情である。

したがって、様々な障害によって善い意志に基づく行為が実行されるとは限らない。その障害としては、意志薄弱(akrasia)や自己欺瞞がある。いずれにせよ、“知って行わざるは、知らざるに同じ”(貝原益軒)あるいは“自己に忠実であれ”という戒めは、子どもに自分が善いと思うことは勇気を持って実行せよと教えるだろう。

例えば、今、いじめに遭って苦しんでいる級友がいたとする。“困っている人を見付けたら親身になって援助する”という格率は他者への思いやりになるから普遍妥当である。道徳法則は、定言的命法で意志に“友人を助けよ”と行為を促す。意欲が強ければ助けるだろうし、弱ければ見て見ぬふりをするであろう。行動するか否かは意志の強弱の影響を受けるのである。

他方、心情は心の中で抱えている情念で

あり情動を伴う。もし、道徳的価値と道徳的心情が一体であるなら、道徳的価値を有する格率は行為と容易に結びつき、道徳的実践となるであろう。

例えば、思いやりが道徳的心情すなわち内面に根差した道徳性から喚起されている場合の心理過程をいじめで考えてみる。

いじめを発見したことが動機になって、自分がいじめられて悩んでいた時、友人に助けってもらって感激した体験を想起したとする。それが思いやりの道徳的心情となって、友人からしてもらったように自分も援助しようと行動するだろう。援助した友人や周囲からの感謝や賞賛があれば、自己満足や達成感を得て、自己肯定感を覚えるし、それが更なる動機になって、思いやりの道徳的価値を高めるだろう。

以上の緒論により、意志や行為に関する道徳法則が道徳的価値を主体的に創造すること、また道徳的価値と道徳的心情の一体化が道徳的実践力を高めることが分かる。

4 いじめと道徳教育の課題

聞くに堪えないような悍ましいいじめが教育の現場で起きている。例えば、天津市立中学校で起きたいじめ事件では、被害者は校舎3階の窓から身を乗り出すようにする自殺の練習を強要され、加害者らはそれを見ながら笑っていたという全校アンケートの記述があった。また、蜂の死骸を無理やり食べさせたり、体育祭では被害者を粘着テープでぐるぐる巻きにした。その他、万引きをさせたり、葬式ごっこなどをした。この事件の加害者は裁判で“いじめでなく遊びだった”と主張したという（読売新聞2012年7月20日朝刊）。

いじめ事故で加害者を指導する際、加害者は“いじめではない。ふざけているだけだ”と言い逃れすることが多い。そのため、ふざけ・遊びといじめの区別をどうすべきかが問題になったことがある。被害者視点のいじめの定義に改定された今、加害者のこういう言い逃れは出来なくなっている。

ふざけであってもそれがいじめになっていることをまるで意識できない想像力や共感力の欠如こそが問題なのである。

教室等で起こる重篤ないじめには、被害・加害・扇動・傍観の4類型からなる四層構造が見られる（森田、1985）。また、日常の些細な言動による軽微ないじめについては、どの子どもも加害者や被害者になりうる。それらの幾つかがエスカレートしたり構造化したりすれば、重篤ないじめ事件に発展する。

昨今、問題になっているソーシャルメディアを用いたネット上のいじめは、匿名性を悪用した不特定多数の者から絶え間のない誹謗中傷などで、被害が短期間に深刻化したり、誰もが加害者や被害者になりうる、被害の把握やいじめ情報の回収が困難であるなどの特質をもつ（文部科学省、2008e）。

また、加害者が不詳とか閲覧が広範囲に及ぶためいじめの構造が明確でなく、被害者は逃げ場を失い心理的に追い詰められ、最悪の場合には自死事故に繋がる。

いじめ行為に凝縮されて表れている道徳上の問題点を以下で考察する。

第一は、いじめの対象者を選ぶこと自体、差別や偏見であるから人権侵害である。また、被害者への悪口、無視、嫌がらせ、危害などの心理的・物理的な攻撃は、精神的苦痛や心的外傷、肉体的な傷を負わせるば

かりか命の危険すら与えかねない非道徳的な行為である。この事実を子どもらにしっかりと認識させる必要がある。

第二は、いじめによって欲求不満や精神的ストレスを解消しようとする代償行為は、身勝手に自己中心的、善悪の判断や思いやりの心、被害者の心の痛みへの共感を持ち合わせていない、人として決して許されない悪徳非道行為であることを認識させる必要がある。

多感で揺れ動く心のストレスの望ましい発散や自尊感情を高めるために、スポーツや豊かな趣味を持ち自らの個性を発揮できる得意技を養わせる指導が必要である。

第三は、いじめの態様は、冷やかしのからかい、悪口や脅し文句など嫌なことを言われたが65.9%で1位であり(文部科学省, 2012)、人間関係の形成や対人関係スキルに関する道德性の育成が重要課題である。

子どもたちの目に触れるTVなどのギャグ番組で受け狙いに言葉を乱暴に使う目に余る例が多い。言葉が持つ魔力に気付かせるとともに、子どもたちの言葉に対する感性を豊かにする必要がある。言葉を大切にす文芸(詩・俳句・短歌など)に親しむのは有効であろう。

仲原(2012)の道德の授業は、「友達言葉に嫌な思いをしたことがありますか」「どんな言葉で嫌な思いをしましたか」「言われてうれしい、楽しくなる言葉はどんな言葉でしょう」などのテーマでグループ討議・発表させることで、この問題について生徒に主体的に考えさせる効果的な取り組みである。この授業で、悪意を持たなくても、何気ない言葉が人を傷つけていること、他者への気配りのある言葉を選ぶことの大切さ

に気付かせることができたであろう。

第四は、いじめがもたらす弊害は、加害者自身にとっても重大である。他者への思いやりの心、他者の心の痛みを理解する心、人権の尊重、善悪の判断、正義感、生命の尊重などの道德性の形成が不全であり、加害者自身の人格形成が歪められる。いじめを扇動・傍観して消極的に参加する者も同様である。いじめの加害者や加担者には、事件後の治療的指導の中で、これらの道德性の育成を行わねばならない。

第五は、いじめを被害者に責任転嫁したり、問題の本質をそらせたりする考えに対する批判力の形成である。

いじめは、被害者本人に問題があるから起こる、社会の縮図である、動物の本性に根差すものだから根絶はできないなどの言説を子どもたちが一つ一つ論破し、どんな理由があるにせよ他者への非道徳的行為は許されないという道德的判断を確立できるような指導が求められている。

そのためにも、教員はいじめに対する考えや思いを子どもらに日頃から自己開示し毅然とした姿勢を示す必要がある。

第六は、ネット上のいじめ問題については、情報モラルという新たな道德的価値の育成が課題としてあげられている(文部科学, 2008c)が、前述してきた道德的価値の育成が根本的な対策であると考えられる。

なお、WEB上に書かれたいじめ情報の監視と誹謗中傷を削除するなど情報管理の在り方に対する新たな課題が多い。

5 道德の重点的な指導内容

4で触れたいじめに見られる道德教育の問題に対応するために重点的に指導すべき

内容項目として、「他の人とのかかわり」では“思いやりの心”、“人の心の痛みに対する共感”、「自然・崇高なものとのかかわり」では“生命の尊重”、「集団・社会とのかかわり」では、“人権の尊重”、“人間関係の形成”を挙げ、それぞれ考察する。

なお、道徳の時間の教材として、心のノートは小学校で99.3%、中学校で95.8%の使用率である（文部科学省,2008d）ため、この教材についても触れる。

5-1 思いやりの心

思いやりの心底には、他者の気持ちを想像し、共感し、気遣い、寄り添おうとする意志が働いている。これは惻隱の情、もしくは「恕」ともいえよう。思いやった快さや満足感、思いやりを受けた感謝の気持ちは、温かい心情として人から人へと巡り伝わって天下の回りモノである。

しかし、この心は、一朝一夕に育つものではない。多感な時期にある生徒同士が親密にかかわり合いながら、心を開きあい、他者理解・自己理解が相互に交錯し合い徐々に深められ、思いやりの交換を通して育まれていく相互性がある。

人は「自己の中に発見するものを移して、これを他人の中にも在ると考える」（阿部次郎,1951、p.18）から、他者理解は自己理解を通じてなされ、他者肯定は自己肯定が前提となる。子どもらは、その発達段階に応じて、他者の存在を認識し、他者とのかかわりを通して、“他者からして貰ってうれしいこと”は“自己が他者にしてあげる”という相互性を理解し、礼儀、約束の順守、親切、信頼、協力、謙虚、支え合い、尊重、寛容、感謝、思いやりなどの人とのかかわ

りに関する道徳性を形成することになる。

おかやま希望学園は不登校の子どもらを受け入れて教育を行っている。ある男子生徒が、体育の時間に友人から笑われるなどしていじめを受けこの学校にやってきた。

しかし、他者への不信感から過去を引きずる日々が続き、この学園でも持ち物が悪戯されるトラブルが起きる。緊急に開かれたクラス会では、自分の思いを主張できて一歩前進する。先生は挫折の原因となった体育の授業が克服のきっかけになると考え、或る日、自信を取り戻させようと持久走に挑戦させる。へとへとになりリタイアしようとしたとき、友人らが一緒に伴走してくれ、見事完走を果たす。その日の日記には「クラスみんなに感謝」と記した。それがきっかけとなり、クラスにも馴染んで立ち直ってゆく（NHK テレビ 2013 年 8 月 24 日放映）。思いやりの心が悩める子どもを救うきっかけになったのである。

人への思いやりについて、幼児は幼稚園教育要領の「人間関係」領域では「友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ」（文部科学省,2008a,p.5）としている。

また、小学校・中学校では、領域「主として他の人とのかかわりに関すること」の中で学ぶとしている。

小学校 1・2 年生では「幼い人や高齢者など身近な人に温かい心で接し、親切にする」（文部科学省,2008b,p.41）、3・4 年生では「相手のことを思いやり、進んで親切にする」（前掲書 p.49）、5・6 年生では「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする」（前掲書 p.54）という内容項目がある。

心のノートは、小学 1・2 年用には「あた

たかい心をとどけよう」(文部科学省,2009a, p.40)、3・4年用には「思いやりの心をさがそう」(文部科学省,2009c,p.40-43)、5・6年用には「あなたの心にあるそのあたたかさ」(文部科学省,2009d,p.44-47)という教材がある。

中学校では、「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対して思いやりの心を持つ」(文部科学省,2008c,p.46)という内容項目がある。また、中学用心のノートには『『思いやり』って・・・なんだろう』(文部科学省,2002, p.42-45)という教材がある。

高等学校では、人間尊重の精神の大切さを理解し、奉仕等体験活動等をホームルーム活動、学校行事を通して実践的に学ぶ。

5-2 人の心の痛みへの共感

他者の心の痛みの理解は、他者の気持ちに寄り添って共感することが前提となる。共感とは、感情移入であり、自分が持つ同じような体験に基づく気持ちの追体験であるから様々な感情体験が基盤となる。生活体験が不足していたり、他者への気配りの欠如や自分の世界に引き籠っていたりして心に余裕がないと共感は生まれない。

共感とは気持ちの変化だけであり、必ずしも行動に結びつくとは限らない。ただ、共感したことが自分の過去の辛い体験とその時誰かに助けを求める気持ちを想起するならば、何らかの支援行動に繋がる可能性があるだろう。

人間同士のコミュニケーションは気持ちを共有し合いながら進行するから、共感がないコミュニケーションはありえない。

子どもらの対人関係能力の成長不全が指摘されて久しい。学級内の望ましい人間関

係づくりが円滑に行われているとはいえない中で、対人関係の歪みがいじめを誘発する要因になることは十分に考えられる。

対人関係能力を高めるトレーニングには、ソーシャルスキル・トレーニング、アサーション・トレーニング、ピア・サポートなどがある他、共感力を高める構成的エンカウンター・グループや童話の読み聞かせなどがある。例えば、童話や物語を読み聞かせ、登場人物が“どういう気持ちか?” “いじめられたアヒルさんの気持ちはどうか?” “あなたが傍にいたらどうするか?”などを発表し合ったり、場面を構成的に設定し、その中でロールプレイさせて、感情体験させたりするなどである。

幼稚園教育要領には「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」(文部科学省,2008a,p.5)とあり、“共感”という言葉がみられる。

小学校では、3・4年生で「友達と互いに理解し、信頼し、助け合う」(文部科学省,2008b,p.49)、5・6年生で「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする」(前掲書,p.54)という内容項目がある。

小学1・2年用心のノートには「あたたかい心をとどけよう」(文部科学省,2009a, p.40)、3・4年用には「思いやりの心をさがそう」(文部科学省,2009c,p.40-43)、5・6年用には「よりそうこと、わかり合うこと」(文部科学省,2009d,p.52-55)という教材はあるが共感の言葉はない。

中学校では「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達を持ち、互いに励まし合い、高め合う」(文部科学省,2008c,p.47)という内容項目はあるが、共感についての教

材が見当たらない。“互いに理解”、“相手の立場に立つ”、“心から信頼できる”の中に入れているということなのだろうか。中学校用心のノートには「コミュニケーションは心のキャッチボール」（文部科学省, 2002,p.58-59）という教材がある。心のキャッチボールは共感が基盤にある。

5-3 生命の尊重

2011年の自死者数は、202名（小4、中41、高157）で前年比46名の増加となっている（文部科学省,2012）。自死する子どもを救えなかった世の嘆きは大きい。

生きる意欲の育成には、夢や希望、理想、生命の尊重などがキーワードとなろう。生きる意欲を育てる教育は、生きる力を育てる教育の前提となる。

命の大切さについては、幼稚園教育では領域「環境」の中で「身近な動植物に親しみを持って接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」（文部科学省,2008a,p.6）内容がある。

幼稚園に通う孫に或る日、庭で捕まえたキアゲハチョウをあげた。初めは嬉しそうに眺めていたがそのうち“逃がしたい”と言うのでそうすることにした。5歳の子の優しい気持ちに触れて微笑ましかった。

小学校では、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の領域で、1・2年生では「生きることを喜び、生命を大切にすることを心を持つ」（文部科学省,2008b, p.42-43）、3・4年生では「生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にすること」（前掲書, p.49-50）、5・6年生では「生命がかげがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する」（前掲書,p.56）という内

容項目がある。

小学1・2年用心のノートには「いのちにふれよう」「みんなみんな生きてるよ」、「生きものをそだてよう」「生きてるね。つながっているね。かがやいているね。」「心いっぱいにかんじよう」（文部科学省,2009b, p.55-69,）、3・4年用には「生きてるってどんなこと」「植物も動物もともに生きている」「自然の美しさにふれて」「たったひとつのわたしのいのち だからかがやいていきている」（前掲書,p.54-69）、5・6年用には「心と心をつなぐネットワーク」「あなたの心にあるそのあたたかさ」「友だちっていいよね」「よりそうこと、わかり合うことから」「『ありがとう』って言えますか？」「いま生きているわたしを感じよう」「生きているんだね自然とともに」大いなるものの息づかいをきこう」「かけがえのないいのち」（前掲書,p.40-77）という多くの教材がある。

中学校の同領域では「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」（文部科学省,2008c,p.51）という内容項目がある。

中学校用心のノートには、「悠久の流れ この大自然「かけがえのない生命」「かみしめたい 人間として生きるすばらしさ」「命を考える」（文部科学省,2002,p.62-77）という教材がある。

高等学校では、生命に対する畏敬の念を生活の中で生かし、自他の生命を尊重する精神を養う。生命の尊厳や生命倫理に関する環境・医学・人権などの実際問題の知的な考察を「倫理」「現代社会」やホームルーム活動を通して行う。

5-4 人権の尊重

“人が生まれながらに持っている必要不可欠な権利”である人権の理解には、人間存在や権利に対する深く、具体的な理解が必要である。人の生存には、生命や身体の自由の保障、法の下での平等、衣食住の充足が必要となる。また、幸せに生きるためには、思想信条や集会結社の自由、教育を受ける権利、働く権利が保障されねばならない。この中で生命の尊重こそはかけがえのないものである。

人権教育は、自他の人権を守ろうとする意欲・意識・態度の育成であり、人権に関する知的理解と人権感覚という価値観・態度・技能的習得が目標となる。

具体的には、自由・責任・正義・平等・尊厳・権利・義務、自尊感情・自己開示などについての考え方を知的に理解し、また人間の尊厳、自己や他者の価値、正義・自由・平等の実現に向けた意欲・態度などの価値観・態度を身に付ける。さらに、人間の尊厳を踏まえ他者との相違を受容できる想像力や感受性、他者の心の痛みを受容できる共感力、傾聴・自己表現するコミュニケーション能力、対立する問題を非暴力的に解決する問題解決力などの技能の習得を目標としている(文部科学省,1995)。

したがって、子どもには、権利や人権が生活の中で何を意味するかを実感できるよう指導するとともに、自他の人としての尊厳と価値が社会の中で尊重され、保障されるよう主張できることを理解させる必要がある。

いじめは悪質な差別の一種であり、人権の侵害であるから決して許されないことを分かりやすく、丁寧に教える必要がある。そして、いじめを悪徳とし、敢然とそれに

立ち向かっていく勇氣と正義を養い、行動していくことがいじめ根絶の重要な鍵になる。

仲間同士は、同質であるべきだとし、異質なものは排除しようとする傾向がある。この心理的な傾向が差別意識やいじめを生み出す原因となる。同質性を重んじるのは日本社会の特質であると指摘されており、この問題の根深さを物語る。

小学5・6年生の領域「主として集団と社会とのかかわりに関すること」では、「公徳心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にし、進んで義務を果たす」(文部科学省,2008b,p.57)という内容項目がある。

また中学校の同領域では「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして社会の秩序と規律を高めるように努める」(文部科学省,2008c, p.54)という内容項目がある。

小学5・6年用心のノートには「ぐるりとまわりを見渡せば」(文部科学省,2009d, p.80-83)という教材、中学校用心のノートには「縛られたくないのはみんな同じ」(文部科学省,2002,p.86-89)という教材がある。

善悪の判断と正義の尊重について、小学校1・2年生では、「よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う」

「うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する」(文部科学省,2008b,p.39-40)、3・4年生では、「正しいと判断したことは、勇氣をもって行う」

「過ちは素直に改め、正直に明るい心で元氣よく生活する」(前掲書,p.47-48)、5・6年生では「だれに対しても差別をすることや偏見を持つことなく、公正、公平にし、正義の実現に努める」(前掲書,p.57-58)と

いう内容項目がある。

小学1・2年用心のノートには「してはならないことがあるよ」(文部科学省,2009a, p.32-33)、3・4年用には「勇気を出せるわたしになろう」(文部科学省,2009c,p.20-23)「こんなことをしたら わたしははずかしい」(前掲書 p.96-97)、5・6年用には「どうしてゆがめてしまうのか?」「手を取り合って生きる」(文部科学省,2009d,p.84-87)という教材がある。

中学校では「正義を重んじ、誰に対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める」(文部科学省,2008c,p.56)という内容項目があり、中学校用心のノートには「この学級に正義はあるか!」(文部科学省,2002,p.94-97)という教材がある。

こうして、小中学校の教材ではいじめや差別・偏見を扱っている。

高等学校では、義務を果たし責任を重んじる態度、人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うとしている。「現代社会」「倫理」などで実際的な問題事例を通して考察させる。

5-5 望ましい人間関係の形成

望ましい人間関係は社会生活を円滑に行う上で重要であり、人や集団とのかかわりについての道徳性は基本的である。

しかし、人間には本来的に好悪の感情があり、好きならば心を開いて近づくが、嫌いならば心閉じて疎遠になる傾向がある。これは相性の問題であり、人間関係に陰に陽に影響する心理要因である。この問題を乗り越えて、友達関係を良好なものにしようと努めるには相応の強い意志と自己抑制が必要となる。“汝、隣人を愛すべし”は実

践的な愛についての道徳的価値を表している(I・カント,1998)。この価値と好悪感情は共存できないから、感情に流されて行動するか、理性的に行動するかいずれかである。子どもは発達期にあり人格が未熟だから理性的に行動する現実原則を抑制し、自分の感情に流され快樂原則を優先してしまいがちになる。

感情的なもつれが引き起こす人間関係の歪みは、人間の本性に根差しているからその克服はなかなか難しい。一旦、人間関係が壊れれば当事者の疎外感が増大し、陰悪となる。嫌悪感情を無視、嫌がらせ、差別、暴力などで表せばいじめに発展する。

また、普段仲良く遊んだり話したりしている友達関係の中でいじめが起きているという事実がある(森田,1999)。例えば、学級で、群れてゲーム遊びをしたり、プロレスごっこをしたりするなどの仲間関係がみられるとき、その人間関係はどうなのか。平等な人間関係でなくボス的な者がいていろいろ指図するような上下関係、差別的関係があれば、一見「仲が良い」ことがいじめをカモフラージュし、またその閉鎖性がいじめを隠蔽することになる。

他者との適切なかかわりを持つには、「集団の中での他者との関わりを通じて自分という存在に自信をもち、自己肯定感”を育むことである。そして、人間への信頼感を育て、『友達が好き』『友達とかかわることが楽しい』と言えるような、『人とかわる力』『人とつながる力』を身につけさせ、対等な関係を結ぶ力を育てること」また、集団づくりには、「ケンカあり、トラブルあり、泣きも涙も笑いもある。その一つ一つを教員が丁寧に拾い上げ、学級の集団に返しな

がら、子どもたちにしっかりと考えさせていく、この営みこそが教育であろう。そういった経験の中で仲間に対する『思いやり』が生まれ、人に対する『優しさ』が生まれてくる」(大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会,2013, p.184)と記しているように、試行錯誤を経て形成する過程が大切なのである。

いずれにせよ、対人関係に対する心構えやスキルの習得とともに、人間関係の形成に関する道徳的価値と自分の行動を確固とした意志に基づいて行うことができる自己指導力の形成が重要な鍵となる。

幼稚園では、「人間関係」領域で、「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」「友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう」「友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ」(文部科学省, 2008a,p.5) 心を養う。

小学校では、「主として他の人とのかかわりに関すること」において、1・2年生では「友達と仲よくし、助け合う」(文部科学省, 2008b,.41-42)、3・4年生では「相手のことを思いやり、進んで親切にする」「友達と互いに理解し、信頼し、助け合う」(前掲書,p.49)、5・6年生では「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする」「互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女協力し合う」(前掲書,p.54-55) という内容項目がある。

小学1・2年用心のノートには「友だちと いっしょ」(文部科学省,2009b,p.44-47)、3・4年には「ひとりじゃないからがんばれる」「みんなにささえられているわたし」「学び合い 支え合い 助け合い」(文部科学省, 2009c,p.44-53)、5・6年には「友だちって

いいよね」(文部科学省,2009c,p.48-51) という教材がある。

中学校では、「主として他の人とのかかわりに関すること」において、「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ」「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う」(文部科学省,2008c,p.46-47) という内容項目がある。中学生用心のノートには、「太陽みたいにきらきら輝く生涯のたからもの」(文部科学省,2002,p.46-49) という教材がある。

高等学校では、望ましい人間関係の形成についてホームルーム活動や生徒会活動、学校行事の実際的な活動を通して学ぶ。

6 自己指導力と道徳教育の関連

自己指導力は、自発性・自主性、自律性、主体性、自己理解、自己受容、自己概念、対人能力、他者理解、社会性の各資質能力から構成されると考えられる(林,2011)。生徒指導は、これらの資質能力を養いながら自己指導力を育て自己実現に導くねらいがある。

生徒指導が道徳教育と相互補完の関係にあるといわれる理由は、自己指導力の各資質能力は道徳教育で培われ、逆に自己指導力は道徳性を身に付ける土台となることにある。

したがって、道徳の時間をはじめ、特別活動、教科教育、総合的な学習の時間、外国語活動(小学校)、教育相談などの指導を通して、自己指導力を涵養し、同時に身に付けた自己指導力を土台にして道徳性を身に付けさせることになる(前掲書,p.47-49)。

表1は、自己指導力を構成する資質能力

とそれを育てる教育活動との対応表である。表の中で、○は該当する項目、◎は特に該当する項目を表す。

自己指導力の資質能力 教育活動の種類	自己指導力	自発性・自主性	自律性	主体性	自己理解	自己受容	自己概念	対人能力	他者理解	社会性
道徳の時間	○	◎	○	◎	○	◎	○	◎	○	◎
特別活動	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎
教育相談	○	○	○	◎	◎	◎			○	
教科教育	○	○	○	○	○				○	
総合的学習	○		◎	◎	◎	◎	○	○	○	○

表1 自己指導力の資質能力と教育活動の対応表

自発性・自主性・自律性・主体性・自己理解・自己受容・自己概念は、「主として自分自身に関する」領域にかかわる道徳性の基礎になる。

また、対人能力・他者理解・社会性は「主として他の人とのかかわりに関する」、「主として集団や社会とのかかわりに関する」領域にかかわる道徳性の基礎になる。

自律性については、小学校5・6年で“自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする”、また中学校で“自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任を持つ”内容項目がある。

また、対人能力については、小学校で「互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲良く協力し助け合う」、中学校で「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達を持ち、互いに励まし合い、高め合う」という

内容項目がある。

道徳性を高める生徒指導においては、生徒指導の三原理のうちの自己存在感を育てることが重要である。自己存在感は自尊心を高め、これが充足されれば次の成長欲求のステップである自己実現に向うことになる。それが心のゆとりを生み、他者を思いやる心や共感する心を喚起し、道徳的判断力や実践力を向上させ、道徳性を養うことに結びつくであろう。

7 人としての在り方や生き方についての教育の今日的課題

これからの長い人生に船出しようとする子どもらには、夢や希望をもって自分の人生を切り開いていく意志への意欲を培うことが第一歩である。その意志が十分育てば、生きる力の必要性を理解し、その習得に努めるであろう。その上で、人としての在り方や生き方を探究させることになる。そのための課題を考察する。

第一は、自己の在り方や生き方を探究する意義を理解させることである。

今日、学校教育の目標になっている“生きる力”は、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体からなり、豊かな人間性は、感動する心、正義感や公正さを重んじる心、生命や人権を尊重する心、他者への思いやりや社会貢献の心、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容、道徳的価値を大切にする心である(文部科学省,2008b,2008c)。

生きる力を育てる前提として、何故生きるかという生きる目的をしっかりと考えさせ、生きる意志への意欲を高める必要があるだろう。ところで、子どもらを取り巻く

時代や社会の状況にはある種の閉塞感が漂い、大人にさえ生き辛さが漲っている。1998年以降、年間自殺者数が3万人を超え続けているのはこれを物語っている。

Herodotosの「歴史」の中で、ギリシャの賢人SolonがCroesus王に贈った「いかなる人間も生きている限り幸福ではないのです」(高坂,1969,p.14)という言葉が人生の真実ならば、生は苦に満ちていることになる。それでもなお、生かされるという運命を得た以上、呻吟しながらも夢や希望を見出そうとし、子どもらは生きる力を糧にして生きようとする。

また、第二の誕生の思春期には、将来への不安や様々な悩み、不平や不満、ストレスで一杯である。「情念のつぶやき」(ルソー,1963,p.6)の渦中で、幼い頃に疑うことなく身に付けていた自分の価値観や道徳観を主体的に見直そうとし、自分らしく価値の再構成を行おうとする。これは極めて主観性を帯びた価値の再生作業となり、自己の在り方や生き方を考えることになる。

自己の在り方を考えるとき、自己像をどう理解し、自らのアイデンティティをどう形成するかが課題となる。また、生き方を考えるとき、自己実現の目標をどう選ぶかが課題となる。例えば、“人として正しく生きる”ことを目標とした場合、その生き方は道徳的価値、社会慣習や法に照らして妥当な生き方を選ぶことになるだろう。

しかし、“人間としての品格や誇りを持って生きる”という目標の場合、それがどういう生き方となるかについて子どもらに主体的に探求させる必要がある。

探求に当たっては、聖女Mother Teresaや社会福祉事業に尽くした盲目の偉人Helen

Kellerなどの伝記を読み、気高く在り、生きることの道徳的価値を考え、自分の生き方に少しでも参考になれば、その意義は大きいと言わねばならない。「社会的な徳の実践は人の心の底に人類愛をもたらす。人は、良いことをすることによってこそ良い人間になる」(ルソー,1963,p.113)は、子どもらにとって示唆に富んだ言葉である。

鳥取大付属小学校の「道徳」の時間では、野口英世、本田宗一郎、吉田松陰など偉人の生き方を児童らに考えさせ、発表させ、感想文を書かせる授業実践が行われた。また、授業後に偉人の生き方に触発される児童が現れたという(読売新聞2013年5月23日朝刊)。

第二は、道徳的心情のもとになる豊かな感情体験を多く得ることである。

3でも述べたように、道徳的価値に対する心情を育てることによって、その価値は行動エネルギーに転化しやすくなる。そのため、豊かな感情体験と結びつけた道徳的心情を養う工夫が必要である。

今時の子どもたちを感動させる体験の工夫はなかなか骨が折れるかもしれない。しかし、うまく行けば子どもらの感動場面や行動の変容に立ち会うことができ、教師冥利に尽きるであろう。筆者は講義で、重度の脳性マヒにより15歳で逝った中学生が残した詩に七尾市内のある美術館でたまたま出合った女子高校生のエピソード(向野,1978)を紹介している。この詩に接した高校生らは、即座に反応し、感涙した。生の不条理さとそれを乗り越えようとする母子の懸命な姿、愛情の深さに感動するとともに、生命の尊さや差別・偏見を考えるきっかけになったであろう。多感で純粋な心を

信じて授業を工夫し、豊かな感情体験をさせる可能性は大きいと考えられる。

第三は、社会正義を尊重する強い意志を育てることである。

いじめの加害者、加担者の子どもらに欠けているのは、“他者の心の痛みを感じ取り、共感できる”、“自他の人格を尊重する”、“正義を重んじ、差別や偏見を失くすよう努める”、“生命の尊さを心底から理解する”ことである。これらを道徳教育指導計画の重点目標として位置付けるとともに、その資質能力を学校教育全体で重点的に育成することが緊要な課題である。

今日の社会にあって、社会正義を貫くことは至難の業であることを子どもらはよく知っている。いじめを見て見ぬふりをする傍観的態度は自分の身を守る場合もあるだろう。そういう葛藤場面でいじめを直接制止できるのは限られた者たちである。しかし、勇気を振り絞って先生に通報したり、いじめアンケートでいじめがあることを記入したりして、自分が出来る手だてを尽くすのも正義である。先生に通報することは“チクリ”(隠語)と称して仲間を裏切ることだとし、こういう掟で縛って密告できないようにする事例がある。子どもらに反社会的な行動は見過ごし、仲間同士の掟を優先することの理不尽・不合理に気付かせ、正義を発揮することの意義を考え、実践できるようにする指導が求められている。

第四は、道徳の内容項目の重点的指導を行うことである。

学習指導要領にある道徳の内容項目は、小学校1・2年生15項目、3・4年生18項目、5・6年生22項目、中学校23項目と多岐にわたる。これを総花的に扱うのではなく

時間配分や教材の分量等で軽重を付けて指導する重点的な育成が求められている。

重点化すべき内容項目は、昨今のいじめや自死などの問題行動の傾向を反映したものである。そういう観点から考えれば、思いやりの心、他者の心の痛みの理解、人権の尊重、善悪の判断、正義を愛する心、命の尊重である。特に、思いやりの心の育成が最重点課題となるであろう。

第五は、合理精神に富んだ理性的な人間を育成することである。

理性は意志の自律を促し、善い意志を生む役目を持つ(I・カント,1998)から、重要な資質である。

しかし、“今が大切”、“生を謳歌する”とし、未来を信じないで刹那的、本能的に快樂原則を満たそうとする生き方が、充実した生き方であるとも考えることも多い。こういう快樂主義的、享樂主義的な生き方は、自己抑制や禁欲を強いる理性に反感を持ち、「理性嫌い」(前掲書,p.31)となる傾向があるであろう。

したがって、理性の意義を子どもらにどう理解させるかは道徳教育の大きな課題である。

理性は生来の資質ではなく人の発達に応じて育てるものであろう。そのため、物事を客観的・合理的に見る、バランスよく判断する、筋道を立てて考える、的確に言葉で表現するなどが基本となる。それを支えるのは、思考力や判断力・表現力である。理性を働かせて知的に問題解決する方法や理性のよさを学ばせるには、道徳の時間、教科教育や特別活動、総合的な学習の時間などで、テーマを決めて、互いの考えを発

表したり、討論したりすることによって、集団思考し、何らかの結論を導くようなグループ・ワークは有効であろう。

なお、豊かな人間性は知・情・意のバランスの上に成り立っているから、豊かな情感や情緒を育てることも大切である。

第六は、学校が家庭や地域社会と一体となって道徳教育を推進することである。学校・家庭・地域の三者連携による教育の重要性が叫ばれて久しい。学校が目、家庭の目、地域の目が子どもらの成長を見守る地域社会づくりは理想的な教育環境を提供する。そのために、学校は積極的にそのイニシアチブを取る必要がある。

現状は、例えば、いじめ問題への対応において、保護者や地域住民等に協力を呼びかけた学校は24%、PTAや地域関係団体といじめ対応を協議する機会を設けた学校は11.8%であり(文部科学省,2012)、低迷している。

学校の道徳教育の全体像を家庭、地域に発信し協力を願うため、ホームページに道徳教育計画等を掲載している高校の例は多い。

また、三者連携の要としてコミュニケーションづくりを行うようにする。例えば、横断歩道でお年寄りの手を引いて一緒に渡る中学生がいたという情報が学校に寄せられれば、顕彰し発信する。あるいは、地域のごみ清掃や高齢者宅の雪掻きなどの社会奉仕活動を生徒と住民が一緒に行うイベントなども効果がある。三者連携は一朝一夕には難しいが、出来ることから取り組む必要がある。

8 おわりに

2011年、大津市立中学校のいじめ自死事件以後、2013年8月現在、名古屋市や広島県でいじめが原因と思われる自死事故が発生しており、憂慮している。

また、いじめ防止対策推進法が施行され、本格的な防止対策が始動している。実効あるしっかりした防止対策が待たれる。

道徳教育は、1958年に導入されて以来、社会の価値観の多様化は進み、内容項目を教えることが不徹底だったり、教える時間が確保されていなかったりして今日に至っている。

このため、国においては、教育再生会議が提言した道徳の教科化問題で文部科学省は「特別の教科」の新設を「道徳教育の充実に関する懇談会」に提示した。12月には最終報告が出るようでこの行方を注視していきたい。

「若竹の伸びゆくごとく 子ども等よ真直ぐにのばせ 身をたましひを」(若山牧水)と読まれているように、子どもたちがいじめなどの道草をせず、すくすくと未来に向かって成長していく人間教育は国民の願いである。確固とした人間教育の理念に立脚した人としての在り方や生き方の教育が学校に根付いていくことが期待される。

そのためにも、本稿で挙げた多くの課題の解決と教員自身の研修、それから教員養成段階に求められるイノベーションの取り組みが求められている。

引用・参考文献

- [1] 阿部次郎(1951)『倫理学の根本問題』角川書店
- [2] NHK テレビ (2013年8月24日放映)「目撃!列島『トラブルこそ成長のチャンスー不登校からの一歩』」
- [3] 大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会(2013)「中二自死第三者調査委員会報告」
- [4] 小川一郎(1992)『在り方生き方指導の理論と実践』清水書院
- [5] 奥田真丈・熱海則夫(1970)『道徳教育・現代学校教育全集第6巻』ぎょうせい、
- [6] Kant[波多野精一、宮本和吉訳](1962)『実践理性批判』岩波文庫
- [7] I・カント[宇都宮芳明訳](1998)『道徳形而上学の基礎づけ』以文社
- [8] 高坂正顕(1969)『哲学は何のために』理想社
- [9] 向野幾世(1978)『お母さん、ぼくが生まれてきてごめんなさい』産経新聞社
- [10] 仲原親宏(2012)「道徳的心情を育てる指導の工夫—生徒指導の三機能を生かして」
名護市立教育研究所研究報告
- [11] 橋迫和幸(1999) いじめ問題と道徳教育の課題、宮崎大学学術情報リポジトリ
- [12] 林 雄一郎(2011) 教員養成における生徒指導の力量形成、北海道情報大学紀要
第23巻第1号
- [13] 北海道立教育研究所(1996)『子どもの叫びが聴こえますか』北海道の教育相談 no.33
- [14] 北海道教育委員会(1996)『心に染み入る指導を目指して』生徒指導資料集 29
- [15] 北海道教育委員会(1998)『子供の心の叫びに応える指導を目指して』生徒指導集 30
- [16] 北海道教育委員会(1999)『児童生徒の心に響く指導を目指して』生徒指導集 31
- [17] A.H.Maslow(1943) : *A Theory of Human Motivation* , Psychological Review
- [18] 宮川俊彦(1996)『このままじゃ生きジゴク・子どもたちはなぜ死を選ぶか』角川文庫
- [19] 森田洋司(1985) 学級集団におけるいじめの構造 ジュリスト no.836
- [20] 森田洋司他(1999) 『日本のいじめ—撲滅・対応に生かすデータ集』金子書房
- [21] 文部科学省(1995) 人権教育の指導法等に関する調査研究会議報告
- [22] 文部科学省(2002)『心のノート中学校』
- [23] 文部科学省(2008a) 幼稚園教育要領
- [24] 文部科学省(2008b) 小学校学習指導要領解説道徳編
- [25] 文部科学省(2008c) 中学校学習指導要領解説道徳編
- [26] 文部科学省(2008d) 道徳教育推進状況調査
- [27] 文部科学省(2008e) 「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集(学校・
教員向け)
- [28] 文部科学省(2009a) 高等学校学習指導要領
- [29] 文部科学省(2009b)『心のノート小学校1・2年』

- [30] 文部科学省(2009c) 『心のノート小学校 3・4年』
- [31] 文部科学省(2009d) 『心のノート小学校 5・6年』
- [32] 文部科学省(2012) 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査報告
- [33] 読売新聞(2012.7.20 朝刊)「中 2 自殺 大津からの報告^上」「いじめ現場 止めない教諭」
- [34] 読売新聞(2013.5.23 朝刊)「教育ルネッサンス、道徳の力 1『偉人伝から学ぶ生き方』」
- [35] ルソー[今野一雄訳](1963)『エミール (中)』岩波文庫