

いじめの傍観者を仲裁者に変える道德教育の方法

— 道德科を要として —

竹 田 敏 彦

How Moral Education turns Bystanders on Bullying into Arbitrators :
with the Morality Department as the Basis

Toshihiko TAKEDA

安田女子大学心理学部現代心理学科

要 旨

いじめを未然に防止するためには、いじめの傍観者を仲裁者に変える教育、とりわけ道德科を要とする道德教育が不可欠である。本研究は、いじめ防止の視点を、傍観者を仲裁者に変えることに置き、そのための道德科授業を要とした道德教育の方法を追究したものである。その成果は、いじめの傍観者を仲裁者に変える道德科及び道德教育の工夫・改善の試みによって、いじめを克服することが可能になることを理論的・実践的に示したことである。

キーワード：いじめの未然防止、いじめの4層構造、いじめの傍観者を仲裁者に変える教育

1 はじめに

いじめ研究の先進的な取組は、フィンランドのKiVaプログラムに見られるように、「傍観者を仲裁者に変える」ことにある。しかし、日本の場合は傍観者が拡大傾向にあることが報告されている¹⁾。

森田(1986)ら²⁾によって、いじめには4層構造〔①いじめる生徒、②観衆、③傍観者、④いじめられる生徒〕がみられることが明らかにされてから久しくなる。いじめの持続や拡大には、いじめる児童生徒(加害者)といじめられる児童生徒

(被害者)の他、「観衆」や「傍観者」の立場にいる児童生徒が大きく影響している。「観衆」はいじめを積極的に是認、「傍観者」はいじめを暗黙的に支持することになり、いずれもいじめを促進する役割を担っているといえる。

池島(2007)は、このいじめの4層構造をわかりやすく概略図化³⁾することによって、「(いじめ)是認の体系」にある「観衆」と「(いじめ)黙認の体系」にある「傍観者」が「いじめの強化」につながることで、「傍観者」からの変容が期待される「仲裁者」が「いじめの抑止」の機能を果たすことを明確にしている。また、「対人不安と緊張の体系」(集団からの逃避)が、「いじめ黙認の体系」にある「傍観者」を「いじめ是認の体系」にある「観衆」へと導き、いじめの強化が図られることになるとや、ピア・プレッシャー(仲間からの同調圧力、仲間との相互監視で生じる同調圧力)に敏感な「傍観者」層が広がり、仲裁者が減少することを捉えている。

いじめ問題の解決のためには、ピア・プレッシャーに敏感な傍観者層の広がりを何としてでも阻止しなければならない。彼らの対人不安と緊張を和らげ、集団から逃避するような安直な行動を取らせないようにしなければならない。そのためには、個々の児童生徒の勇気や正義感のみに頼るのではなく、不正に立ち向かう集団としての力を結集するべく、加害者や観衆を上回る数的に有利な擁護者や仲裁者となっていく傍観者の条件や環境を整えることが求められる。

すなわち、いじめの傍観者を仲裁者に変える「道徳科を要とする道徳教育」が不可欠なのである。具体的には、傍観者を仲裁者に変えることが可能になる道徳科及び道徳教育の工夫・改善が求められる。そのことを理論と実践の両面から明確にすることが本研究の主旨である。

2 研究の目的

本研究の目的は、いじめ防止の視点を傍観者を仲裁者に変えることに置き、そのための道徳科授業及び道徳科を要とする道徳教育の方法を追究することにある。具体的には、道徳科授業及び道徳科を要とする道徳教育の何をどのように工夫・改善することが傍観者を仲裁者に変えることになるのかを理論と実践の両面から明確にすることである。

3 研究の方法

本研究の目的を達成するための方法は次のとおりである。

- (1) いじめの実態を、傍観者を仲裁者に変える視点から、文部科学省（2020.10.22）『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について』に基づいて明確にする。

- (2) いじめ防止の視点を傍観者を仲裁者に変えることに置き、そのための道徳教育の方法について提示する。
- (3) いじめの傍観者を仲裁者に変えるための道徳科授業の工夫・改善について提示する。

4 研究の内容

- (1) 傍観者を仲裁者に変える視点から捉えたいじめの実態

①いじめの認知（発生）件数の推移（国公立）から

文部科学省が2020年10月22日に発表した「いじめの認知（発生）件数の推移（国公立）」を基に作成したものが図1である⁴⁾。

平成25年度以降の小学校のいじめの認知（発生）件数が大幅に右肩上がりになっているのが目を引く。2013（平成25）年9月施行のいじめ防止対策推進法第2条のいじめの定義（「心理的又は物理的な影響」を与える行為。「心身の苦痛」を感じているもの。）が、いじめを認知しやすい定義であることがわかる。そのことは同時に、いじめの傍観者が多いことを意味している。

②いじめの発見のきっかけの推移（国公立）から

文部科学省が2020年10月22日に発表した「いじめの発見のきっかけの推移（国公立）」を基に作成したものが図2である⁵⁾。

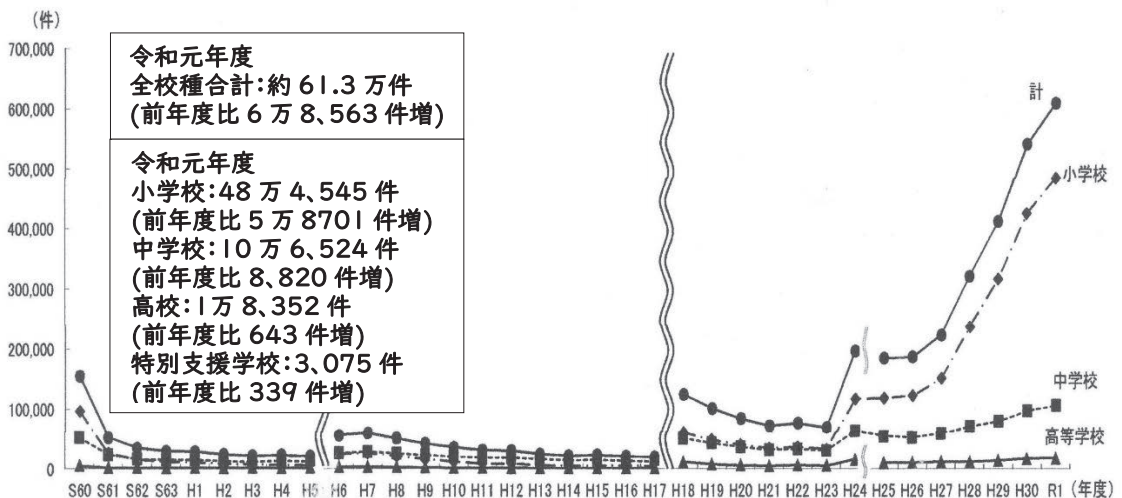


図1 いじめの認知（発生）件数の推移（国公立）

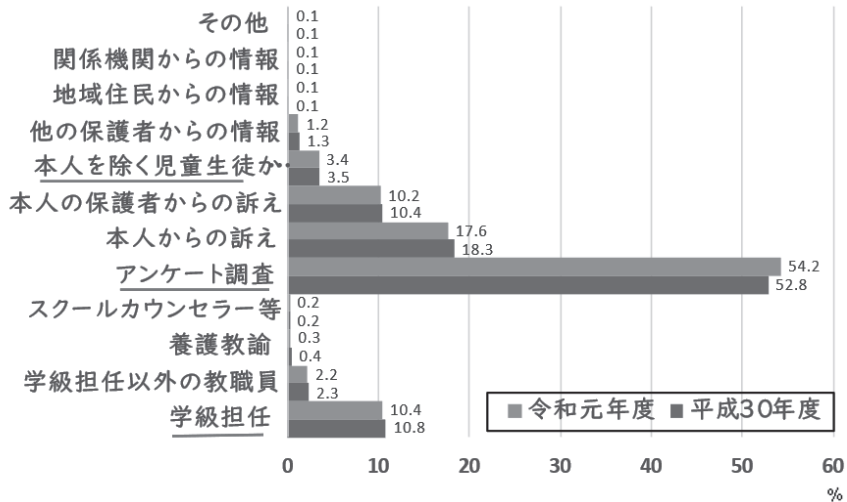


図2 いじめの発見のきっかけの推移（国公立）

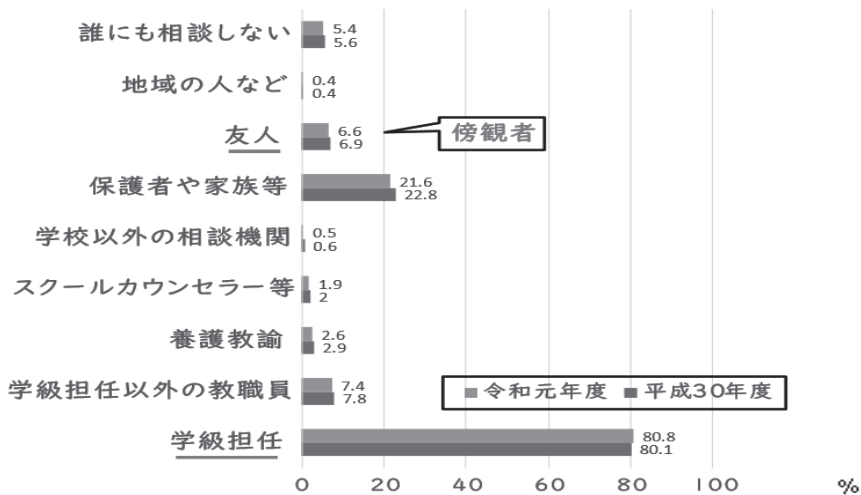


図3 いじめられた児童生徒の相談の状況の推移（国公立）

「アンケート調査」による発見の割合が最も高く、「学級担任」の割合が低いことがわかる。また、「本人を除く児童生徒からの情報」の割合もわずか3.4%と低く、「傍観者」の割合が高いことが窺われる。

③いじめられた児童生徒の相談の状況の推移（国公立）から

文部科学省が2020年10月22日に発表した「いじめられた児童生徒の相談の状況の推移（国公立）」を基に作成したものが図3である⁶⁾。

「学級担任」に相談する割合が最も高いことがわかる。しかし、いじめ事案の多くが、「学級担任」に相談しても、いじめの防止及び解決に結びついていない現状からは、いじめの被害者にとって大きな不安要素といえる。また、「友人」に相談する割合もわずか6.6%と低く、ここにおいても傍観者の割合が高いことが窺われる。

(2) いじめの傍観者を仲裁者に変えるための道徳教育の方法

いじめの傍観者を仲裁者に変えるためには、チ

ーム学校としてのいじめ防止の取組が重要である。その方略は「総合単元的な道德学習」に求められる。

①いじめの傍観者を仲裁者に変える総合単元的な道德学習の構想

総合単元的な道德学習とは、道德科を要とした各教科等（各教科・特別活動・総合的な学習の時間など）の有機的な関連による各教科等横断的・総合的な学習をいう。この学習を通して、いじめの傍観者を仲裁者に変える道德教育を展開する構想が図4（筆者が作成）⁷⁾である。

この構想は、道德科を道德教育の要とし、その前後に各教科等（各教科・特別活動・総合的な学習の時間など。図4のA・B・C・D・E・F。）を有機的に関連させる「カリキュラム・マネジメント」を意図したものである。

総合単元的な道德学習の要となる道德科の授業とその前後において有機的な関連を図る各教科等（各教科・特別活動・総合的な学習の時間など。図4のA・B・C・D・E・F。）とのコラボレーションは、相互尊重などの話題から始まり、集団でのコミュニケーション、集団圧力などの話題

を経て、いじめのメカニズムや結果について学ぶことになる。このような総合単元的な道德学習を重ねていく中で、いじめを克服する環境が次第に形成されることになる。いじめの傍観者を仲裁者に変えるきっかけとなることは必至である。

この構想は、チーム学校として推進する道德教育の理想像を描いているといっても過言ではない。この取組から、フィンランドのKiVaプログラムのKiVaチームに匹敵するかそれ以上のことが期待できる。なぜなら、総合単元的な道德学習は、学級担任や教科担任が単独で行う学習形態ではなく、各教科、特別活動、総合的な学習の時間、特別の教科である道德科を有機的に関連させることから、校内外の人材、施設・設備等を活用するなど、学校と家庭・地域社会及び専門機関との連携が重視される学習形態だからである。したがって、総合単元的な道德学習は、児童間・生徒間の交流のみならず、児童生徒と教師、保護者、地域の人々、専門機関の人々との交流を通して学ぶ機会が格段に増えることになる。そのことは児童生徒のものの見方や考え方、道德的価値の理解を深化させることとなり、いじめを未然に防ぐ

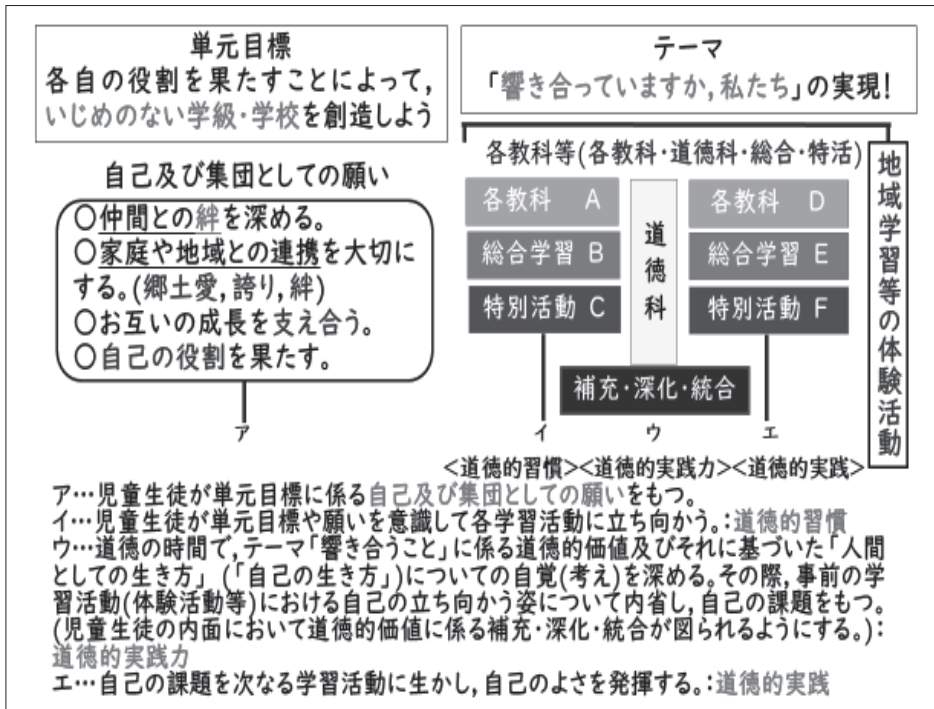


図4 いじめの傍観者を仲裁者に変える総合単元的な道德学習の構想

力、とりわけ傍観者を仲裁者に変える力となる。その秘訣は、児童生徒の大人との交流によって生まれる地域社会の一員としての絆・誇り・郷土愛・人間愛にある。

この構想の具体的な実践事例を次に示す。

②いじめの傍観者を仲裁者に変える総合単元的な道徳学習の実際—ミュージカル教育—

かつて公立中学校校長であった筆者は、総合的な学習の時間で取り組んだミュージカル創作活動と各教科、道徳科、特別活動の関連を意図した「ミュージカル教育」を通して、校訓にいう「響き合うこと」を追究した。この取組は総合単元的な道徳学習そのものである。次に示すものはその当時の「ミュージカル創作の記録」⁸⁾である。

「今日、教育を語るとき、「絆」は欠かせないキーワードとなっている。平成23年3月11日、記憶に止め今後に生かすべき東日本大震災の教訓、人や地域の絆をよりどころとする被災地発の教育モデルは全ての学校、地域において共有されなければならない。」

この論説は、中国新聞社論説委員の石丸賢氏が、筆者が校長として勤務していた広島県A中学校の創作ミュージカルを取材し、2011年（平成23年）9月4日付の朝刊（p.24「解説・評論」）で論述した「無縁化するコミュニティー、子どもの心をつかみあぐねる学校や家庭〔中略〕。すさむ現実に、誰もが焦る。」ことに結ばれている。

石丸氏の論説は続く。「総合芸術の一つに数えられるミュージカル。芝居に歌、ダンスで舞台を盛り上げる。照明や効果音、道具作りに加えて宣伝のチラシ作りなど、どの生徒にも「一人一役」の出番と責任を用意する。連帯感を醸すための種まきのだろう。」「演技手は地域からも募っている。昨年の公演に感激し、ことしはPTA会長や民生児童委員も出演する。名前さえ知らなかった生徒と待ち時間におしゃべりが弾む住民たち。「地域で出会えばつい笑顔になる」と互いに感想が出るのは、心の糸がつながりだした証にみえる。」「脚本と配役、音楽にステージ。すべてがそろったとき、ミュージカルの幕は開く。その舞台をコミュニティーに、配役を住民に置き換えて考えられないか、と思

う。」「含蓄に富むミュージカル教育の手法は、地域づくりにも十分応用できそうな気がする。」

この石丸氏の論説は、筆者が校長として主宰したミュージカルを、「絆を生む舞台の一体感」と題し、ミュージカル教育として紹介されたものである。筆者の思いを実に的確に表現している。

このミュージカル教育は学校・家庭・地域社会が一体となって取り組むいじめ防止対策として効果的である。その根拠は、小学校6年生の時に学級崩壊を経験していた児童が、中学校1年で行ったミュージカル教育を通して集団及び個人として大きく成長した姿に見られる。ミュージカル教育が、生徒同士及び教師・保護者・地域の人々との交流を通して絆を深め、集団の質を大きく高めることに成功した結果である。

その成果は、ミュージカルを観賞した市民の声（→図5）やミュージカルを演じた生徒の声（→図6）からも窺うことができる。

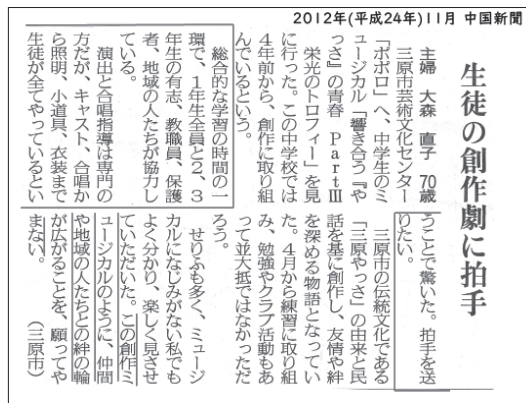


図5 ミュージカルを観賞された市民の声



図6 ミュージカルを演じた生徒の声

児童生徒は、大人（教師、保護者、地域住民等の市民）との接点をもつことが重要であり、大人も学校に入って児童生徒理解を図ることが重要なのである。このように児童生徒と大人の相互作用を通して、児童生徒も、教師も、保護者も、市民も道徳性を高めることが可能になる。このようにして成立した学校文化は、「いじめ」を否定する文化、いじめの傍観者を仲裁者に変える文化として機能することになる。ミュージカル教育はまさにこのことを狙った各教科等横断的・総合的な学習であり、学校・家庭・地域が一体となったチーム学校としての教育活動なのである。

(3) いじめの傍観者を仲裁者に変えるための道徳科授業の工夫・改善

平成29（2017）年3月31日改訂告示「新学習指導要領」（文部科学省）の第3章「特別の教科 道徳」第1「目標」において、「第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、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間として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。」ことが示された。改正前の「道徳的実践力（道徳的心情、判断力、実践意欲と態度）」の表記から大きく変わった。道徳的判断力が重視されているものと捉えられる。また、第1章総則の第1（教育課程編成の一般方針）の2において、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童・生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。」ことが示された。このことはこれまでの内容と何ら変わるものではない。継続して重視されているということである。

今回の学習指導要領改訂に先立ち、平成27年3月27日に、学校教育法施行規則が改正された。「道徳」から「特別の教科である道徳」へと「道徳」が「特別の教科」へと格上げになった。教科である以上は、文部科学省検定の教科書が使用され、評価は数値で行うことになるのが通常である

が、道徳科は評価の仕方が他の教科と異なる。道徳科は数値による評価は馴染まないものとして、これまでどおりの文章記述による評価が求められているのである。「特別の教科である道徳」の「特別」とはそのことを意味している。また、いじめ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道徳科の内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫が求められている。

道徳的判断力の重視、いじめ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定の重視、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への重視は、いじめの傍観者を仲裁者に変える道徳科授業の工夫・改善に大きく貢献するものである。

このことは中教審審申で示された「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こと。」「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こと。」「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児童・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」を実現すること。」によって裏付けられる。

①いじめの傍観者を仲裁者に変える道徳科授業の実際

＜中学校道徳学習指導案＞⁹⁾

【学年・組】中学校3年〇組（男子〇名、女子〇組、計〇名）

【主 題 名】いじめを許さない心〔内容項目：C - (11) 公正、公平、社会正義〕

【ね ら い】いじめ行為がいかに非情であるかを理解し、差別や偏見を見抜き、人として許されないことは容認しないとする道徳的な判断力及び態度を育てる。

【教 材 名】「卒業文集最後の二行」

（出典：中学校道徳 あすを生きる力 3 日本文教出版）

【主題設定の理由】

＜主題観＞

人は、時に自己中心的な考え方や偏った見方を

してしまい、他者に対して不公平な態度をとる場合がある。よりよい社会を実現するためには、正義と公正、公平さを重んじる精神が不可欠である。物事の是非を見極めて、自他の不正や不公平を許さず、誰に対しても公正、公平に接し続ける姿勢と、力を合わせて積極的に差別や偏見をなくし、強い姿勢でよりよい社会を作る努力をすることが大切である。

<生徒観>

中学生の時期は、社会に目を向け始め、正義感や理想を求める気持ちが強くなる。しかしその反面、友達の目を意識したり、人の意見や考えに振り回されたり、自己中心的な考え方に偏ったりしがちである。そのため、いじめなどが目の前で起こっても、勇気を出して止めることに躊躇したり、消極的になったりしてしまうことも多い。いじめや差別、偏見などに対して正しいことを言える心の強さを持ち、誰に対しても公正・公平に接する判断力や態度を育てる必要がある。

<指導観>

本教材は、主人公の「私」が小学校時代のいじめの繰り返しを忘れることができない苦い思い出として描いたエッセイである。同級生のT子さんをいじめたことへの後悔と懺悔の気持ちが描かれ

ている。「私」は、T子さんの書いた卒業文集の最後の二行を読んで、T子さん切なさや悔しさを知り、そのことに衝撃を受け深く後悔して涙を流す。そして、30年余り過ぎた今でも、T子さんへの罪業を思い出すたびに忍び泣きしている。この「私」の罪業や思いに焦点をあて、「私」の立場を自分のこととして捉える模擬体験を通して、生徒自身のこれからの生き方を考えさせ、いじめを絶対に許さないとする判断力と態度を育てたい。

<教材「卒業文集最後の二行」の概要>

T子は、幼くして母を亡くし、二人の弟の面倒を見ていた。父は魚の行商をしていたものの、経済的には恵まれていない。そのことにより、T子の服は汚かった。小学6年生の時、「私」はT子と隣の席になり、そのことがきっかけで先頭に立ってT子をいじめるようになる。ある日、「私」は漢字の小テストでT子の解答用紙をカンニングする。「私」はテストで満点を取り、最高得点者として発表されるが、T子は1問間違いで2番目であった。「私」がカンニングをしていなければ、本当はT子が最高得点者となるはずであった。ところが、「私」の周りの友達（悪童たち）はT子が「私」の答案をカンニングしたのではないかとT子を責める。はじめは荷担できなかったもの

段階	学習活動	主な発問と予想される生徒の心の動き(◎中心発問)
導入	1 学校生活を振り返り課題意識を持つ。	○学校生活で楽しくないときはどんなときだろう? ・人に無視されたり悪口を言われたとき。
展開 前段	2 教材を読み、考える。 (1) T子さんの気持ちを考える。	○T子さんが書いた最後の二行には、どんな思いが込められていたのだろう? ・もういじめるのをやめてほしい。 ・これ以上、惨めで悲しい思いをしたくない。 ・自分の気持ちを分かってくれる本当の友達がほしい。
	(2) 「私」の人間としての弱さについて考える。	◎「私」がT子さんに謝罪しても謝罪し尽くすことができない一番の罪業とは何だったのだろう。 ・服装や経済的なこと、成績などからいじめを続けたこと。 ・自分勝手に人のせいにする傲慢さやずるさがあったこと。 *あなたが「私」の立場であったらどうしていたか。 ・判断と理由の違いによる道徳的葛藤討議を展開
展開 後段	3 自身の生活とつなげて考える。	○「私」が心の傷を抱えながら生きてきたことを鑑みて、あなたは今後どのような生き方をしていけばよいと考えますか。 ・いじめは被害者にも加害者にも大きな心の傷が残る。だからだれにも公正・公平に接して行く。 ・いじめはしないし、させないようにする。
終末	4 教師の説話を聞き、本時のまとめをする。	○正しいと思った行動に躊躇したら、いつまでも後悔が残ることを伝える。 ○道徳ノートに書かせ、数名に発表させる。

図7 教材「卒業文集最後の二行」の学習指導過程

の、「私」も一緒になってT子を責めてしまう。この時、T子をはじめて泣き叫び、教室を出て行ってしまふ。「私」は謝ることができないまま卒業式を迎える。その夜、「私」はT子の書いた卒業文集の「私（T子）が今一番ほしいものは、母でもなく、本当のお友達です。そして、きれいな洋服です。」という最後の二行を読み、T子の苦しみを知ることによって、深く後悔し、涙を流す。

学習指導過程——問題解決的な学習の展開（図7）

本学習指導過程の特徴は図7の展開前段の後半にあたる□の中*である。教材の主人公である「私」の立場であったなら、その時、その場面〔「私」の周りの友達（悪童たち）が、T子が「私」の答案をカンニングしたのではないかとT子を責める。はじめは荷担できなかったものの、「私」も一緒になってT子を責めてしまう。〕でどう行動していたかを理由を付して判断させる。判断の理由付けの中に道徳性の発達段階の違いが表れることになる。その違いを、教師がファシリテータ役を務めて、一段階高い考え方や意図的に結び付けながら道徳的葛藤（道徳的価値を引き付け

る葛藤。倫理的善の葛藤。）へと誘うことによって、倫理的善の思考を深めさせていく。この場面では、正義の倫理が対象になることから、コールバーグによる道徳性発達段階（Kohlberg, 1984）¹⁰⁾が参考になる（→図8）。図8の*印の部分は、櫻井育夫（1997）がコールバーグの道徳性発達段階を解り易く紹介したものである。

なお、図8の**印は筆者が付け加えた。なぜなら、コールバーグによる道徳性発達段階は「正義の操作」によって定義づけられたものであり、道徳性発達段階にはケア（思いやりや責任）の操作も加味されなければならないからである。このことはギリガン（Gilligan, C.）の次の指摘からもいえる。

ギリガンは、普遍的な道徳性の発達段階説をとなえたコールバーグに対し、コールバーグ理論とは異なった道徳性があるのではないかということをも2つの観点から批判した。その一つは文脈の相対主義の問題、もう一つは女性の道徳性発達の問題である¹¹⁾。

コールバーグによる道徳性発達段階に基づいて、筆者が教材「卒業文集最後の二行」の学習指導過程の中心発問に係る「判断とその理由」を示

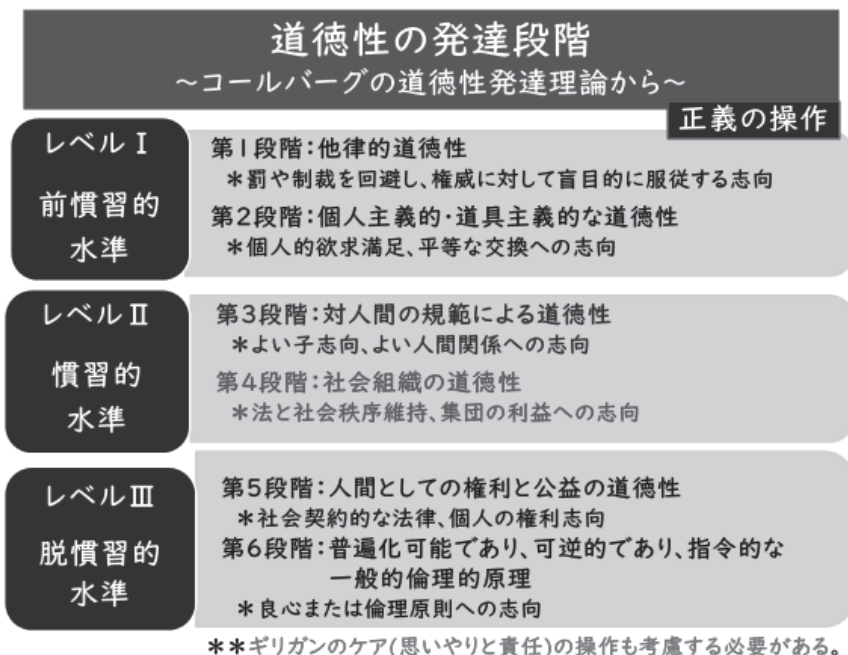


図8 コールバーグによる道徳性発達段階（Kohlberg, 1984）

コールバーグによる道徳性 発達理論 * 3レベル6段階の中の段 階2・3・4	判断とその理由 (A)	判断とその理由 (B)
段階2 [個人主義的・道具主 義的な道徳性]	判断: 悪童たちにT子責めること をやめさせる。 理由: T子がかわいそうだから。	判断: カンニングをしたのは「私」 であることを表明する。 理由: 本当のことがわかったら、私 の立場がなくなるから。
段階3 [対人間の規範によ る道徳性]	理由: 私のせいでT子が責められて いるから。 理由: T子責めることはいかなる 理由があっても社会的に許されな いことだから。	理由: T子に罪を負わせることは酷 なことだから。 理由: T子に罪を負わせることは社 会的に許されないことだから。
段階4 [社会組織の道徳性 ——法と社会秩序維持]		

図9 中心発問による道徳的葛藤討議に係る判断とその理由

したものが、図9である。この道徳性の発達段階の違いを絡めて道徳的葛藤討議を深めることになる。倫理的善の葛藤（善と善の葛藤）である。

5 おわりに

いじめがなくならないのは、被害者を取り巻く加害者、観衆、傍観者のいじめの4層構造のうち、圧倒的多数を占める傍観者が被害者に寄り添ったり、加害者や観衆から被害者を守ったりすることができないからである。傍観者が加害者や観衆にプレッシャーを与えることができない限りいじめは蔓延することになる。児童生徒の「いじめを許さない」とする結束の輪、集団の力が必要不可欠である。そのためには教育の力が必要である。とりわけ道徳科の授業及び各教科等のすべての教育活動を通して行う道徳教育の工夫・改善が喫緊の課題といえる。本研究は、この課題解決に向けて、理論と実践の両面からアプローチしてきた。今後も、いじめ問題の解決に向けて研究を深めていきたい。

註 (引用文献)

1. 国立教育政策研究所・文部科学省 [編] (2005) 『平成17年度教育改革国際シンポジウム「子どもを問題行動に向かわせないために～いじめに関する追跡調査と国際比較を踏まえて～」報告書』、金沢市教育委員会が実施した「いじめアンケート」(2016年10月)を根拠とした。
2. 森田洋司、清永賢二 (1994) 『いじめ 教室の病』金子書房 pp.48-50
3. 池島徳大 [監修] (2007) 『いじめ問題解決への教育的支援』『奈良教育大学いじめ問題プロジェクト (代表: 重松敬一)』

4. 文部科学省 (2020.10.22) 「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結果」を基に執筆 筆者 (竹田) が図式化した。
5. 上掲書4と同様
6. 上掲書4と同様
7. 竹田敏彦 [監修・編] (2021) 『グローバル化に対応した新教職論——児童生徒にふさわしい教師・学校とは』ナカニシヤ出版 p.98
8. 竹田敏彦 [編] (2016) 『なぜ学校での体罰はなくなるのか——教育倫理的アプローチで体罰概念を質す』ミネルヴァ書房 p.140、竹田敏彦 [監修・編] (2020) 『いじめはなぜなくなるのか』ナカニシヤ出版 pp.114-115、竹田敏彦 [監修・編] (2021) 『グローバル化に対応した新教職論——児童生徒にふさわしい教師・学校とは』ナカニシヤ出版 p.100
9. 竹田敏彦 [監修・編] (2021) 『グローバル化に対応した新教職論——児童生徒にふさわしい教師・学校とは』ナカニシヤ出版 p.158-160、「中学道徳あすを生きる」指導書編集委員会 (2019) 『中学道徳 あすを生きる 3 教師用指導書 朱書編』日本文教出版 pp.40-45に基づき、筆者が一部加筆・修正
10. 日本道徳性心理学研究会 [編] (1992) 『道徳性心理学——道徳教育のための心理学』北大路書房 pp.56-57、櫻井育夫 (1997) 『道徳的判断力をどう高めるか—コールバーグ理論における道徳教育の展開』北大路書房 pp.47-50
11. 日本道徳性心理学研究会 [編] (1992) 『道徳性心理学——道徳教育のための心理学』北大路書房 p.145

参考文献

- 竹田敏彦 (2020) 「いじめ防止のための道徳教育の創造——総合単元的な道徳学習によって」安田女子大学紀要No.48
- 竹田敏彦 (2019) 「体罰といじめの深層を考える」安田女子大学紀要No.47
- 竹田敏彦 (2018) 「道徳科の指導と評価の在り方——「特別の教科 道徳」の趣旨を生かして」安田女子大学紀要No.46

- 竹田敏彦 (2016) 「魅力的な道徳科授業のために必要な理論と実践——大学の道徳教育カリキュラムを検討する」日本道徳性発達実践学会『道徳性発達研究』第10巻 第1号
- 竹田敏彦〔監修・編〕(2019)『道徳科を要とする道徳教育の理論と実践』ナカニシヤ出版

[2021. 9. 16 受理]

コントリビューター：船津 守久 教授
(現代心理学科)