

## 〈研究ノート〉

# 道徳教育の教材としての「いじめ防止対策推進法」

田原 宏 人

滋賀県大津市の中学2年生がいじめを苦に自殺した事件（後の第三者調査委員会報告書は「自死」の語を選んでいる）がきっかけとなり、いじめ防止対策推進法（いじめ防止法）が成立し、道徳が教科に格上げされたという説が広く流布している。この通説には同意しかねるが<sup>(1)</sup>、そのことにかんしては今は措き、本稿は、いじめ防止法を道徳教育の教材として活用する可能性について検討する。

最初に、いじめ防止法の成立の経過を短く振り返っておこう。

2012年8月に設置された第三者調査委員会が報告書を取りまとめたのが翌2013年1月31日、4月11日に生活の党、民主党、社民党（党名はいずれも当時、以下同様）が「いじめ対策推進基本法案」を参議院に提出、5月16日に自民党、公明党が「いじめ防止等のための対策の推進に関する法律案」を衆議院に提出した。その後、与野党協議の末、法案が一本化され、6月18日夕刻、自民党、民主党、日本維新の会、公明党、みんなの党、生活の党が共同して「いじめ防止対策推進法案」を衆議院に提出、翌6月19日に衆議院文部科学委員会、20日に参議院文教科学委員会を通過し、21日に成立（共産党と社民党は反対）、9月28日に施行された。超スピード審議であったためか、あるいは議員立法であったためか、保険として法律の施行後3年を目途として見直す旨の付則が加えられた。

いじめ防止法がはらんでいる問題についてはすでに多くの指摘がなされているが、以下、法律の条文のなかから、道徳教育の教材候補として有望と思われる二つの条文をとりあげ、まずは、それらが内包している問題について概観し、次いで、それらがいかにして教科内容・道徳教育の内容となりうるのかについて議論する。

## 1. いじめ防止法のどこが素材として有望か

### 1.1. いじめの定義（法2条）をめぐって

法律として詰めの甘さは、「いじめ防止対策推進法に基づく取り組み状況の把握と検証」

を行うために文部科学省内に設置された「いじめ防止対策協議会」の2016年度第1回目の会合の席上、ほかならぬ「いじめ」の定義をめぐって露呈することになる。そのことに触れる前に、いじめの定義に関して、必要最小限のことを確認しておこう。法2条は、いじめを次のように定義している。

この法律において「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間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をいう。

いじめ被害者の「目線」で見るといふ基本的スタンスが、このような限りなく広く緩い定義をとらしめたといわれている。

1980年代半ば（1986年に東京都中野区で「葬式ごっこ」の標的となった中学生が死を選んだ）に「いじめ」が社会問題化したことをもって第一の波とみなし、今次のそれを第四の波ととらえる見方が普及している。その波が起こるたびに、時を同じくして、時々の波の構成要素として、いじめの定義は、そのカバー域を拡張する方向で改められてきた。もっとも、その定義は、いじめ調査においてカウントすべき児童生徒の問題行動として文部科学省によって示されてきたものであり、調査結果において、都道府県単位で、児童生徒1000人当たりのいじめの認知件数に数十倍の差が見られるところからも推察されるように、定義がほどこされているにもかかわらず、実際にどのような行動をいじめと認知するかに関しては、その認識に大きな開きがある。要するに、いじめとは、いじめ調査においていじめと認知された行動であるという具合に、いわば同語反復的に、あるいはせいぜいのところ操作的に定義されていたにすぎないというのが実情であった。

しかしながら、いじめの定義が法律に明示されたことによって、このような「弾力的な運用」は不可能、不適切となり、文部科学省は「いじめの正確な認知」を求める通知を関係各所に発し（2016年3月18日）、いじめの構成要件が次の「四つしか含まれていない」ことを強調し、注意を促している。すなわち、以下がいじめの必要十分条件である。

- (1) 行為をした者（A）も行為の対象となった者（B）も児童生徒であること、かつ
- (2) AとBの間に一定の人的関係が存在すること、かつ
- (3) AがBに対して心理的又は物理的な影響を与える行為をしたこと、かつ
- (4) 当該行為の対象となったBが心身の苦痛を感じていること

このような経緯の後、2016年6月30日に開催された第1回いじめ防止対策協議会にお

いて、事務局が作成したある資料が委員に配られた。「『いじめ』の定義の解釈について（論点ペーパー）」と題されたその資料には、「いじめの成否が問題となる類型の例」として5例、「『けんか』の意義についての考え方」、「けんか」以外の「法律上のいじめには該当するものの行政実務上はいじめとして取り扱わないこととすべき類型」として3例が挙げられている。

「いじめの成否が問題となる類型の例」としては、たとえば、以下のような場合に、BのAに対するいじめが成立するか否かが、検討されている。

A男は、かねてから思いを寄せていたB子に告白した。しかしB子は、A男と交際するつもりはなかったので、「あなたと付き合うつもりはない」旨答えたところ、A男は、思いがかなわぬことを悟り、ショックを受けた。

そのほかにも、窓ふきが嫌いでサボっているAがBから注意されて「強い精神的ショックを受けた」例、ドッジボールでBの投じたボールが当たったAが身体的痛みを感じた例など。

業界紙が伝えるところによると、「これらの例に対して委員からは『極端すぎる』『現実的ではない』との声が相次ぎ、「『いじめの成否が問題となる類型の例』とはいえないと、中には、事務局への憤りをあらわにする委員もいた」という（教育新聞電子版 2016年6月30日）。とはいえ、いかに奇っ怪に見えようとも、法2条の定義が、そのような「論点」をもたらすのは、その無限定さゆえに必定である。また、奇っ怪との印象は、持ち出されている「類型の例」の突飛さに由来するというよりは、むしろそれらの例が差し出す「論点」を一つ一つ生真面目に解いていこうとするその思考の姿勢によって招来されているというべきであろう。しかしながら、問題となる例がいじめであるための必要十分条件を満たしている以上、それを「いじめではない」というための理由は外部から、その都度、調達せざるをえない。より具体的にいうなら、苦痛の有無はいじめの判定条件としてははなはだ不十分なのである。

## 1.2. いじめ禁止（法4条）をめぐる

いじめ防止法第4条は、「児童等は、いじめを行ってはならない」と謳い、児童等に対していじめを禁止している。この条文が他から浮いており奇異な感呼び起こすのは、法律が全体として、いじめ防止等の対策を国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者の責務として組み立てているなかで、本条文だけが児童等自身を直接の名宛て人

とするものであるからであろう。「子供たちにいじめの禁止を求めるのではなく、社会全体でいじめをなくすために努力していくというたてつけにすべきだ」（衆院委員会議事録：13）という発言はこの筋にかかわっている。

しかしながら、条文の内容そのものにかかわっても少数異見が存在していたことが衆議院文部科学委員会議録からわかる。「いじめはどの学校でもどの子供にも起こり得るものであるという認識」を文部科学省の参考人に確認したうえで、次のように述べられている。

どの子も行う可能性があるものを、いじめをやったら法律違反だぞなどと法律で命令して禁止するようなことは意味がないし・・・

そもそも、いじめは、法律で禁止だと宣言すれば解決するというような、そんな簡単なものではありません。過ちをしながら、それを周りから正され成長することが大切な子供に、一切過ちをするなどというのは、大人のとるべき態度ではないと思います。（同前：10）

反対の理由は大きく二つある、一つは、実効性がなく無意味であるということ、もう一つは、事の本質上そもそも法律による規制になじまないということ<sup>(2)</sup>。それに対する提案者側の応答は、法4条は「訓示規定」であるというものである。そして、訓示規定を置くことによって期待される効果にかかわって、下村博文文部科学大臣（当時）は、「我が国は法治国家ですから、これは抑止力として、議員立法によってこのような法律案をつくることによって少しでもいじめが解消されるような方向に行くということは、やはり望ましい・・・」（同前：11）と答弁している。

訓示規定であれば、法律によって規定してもよいのかという問題も検討に値するが、そもそもこの禁止規定が純然たる訓示規定であるのかどうかについても疑念が表明されている。それは、この禁止規定に違反した場合のサンクションが同じ法律に用意されているようにも解釈できるからである。すなわち、法4条の禁止規定は、単独で規範意識の自生的な成長・定着を期待するというよりも、法25条「校長及び教員は、当該学校に在籍する児童等がいじめを行っている場合であって教育上必要があると認めるときは、学校教育法第十一条の規定に基づき、適切に、当該児童等に対して懲戒を加えるものとする」とリンクすることによって、よりハードな「抑止力」効果を発揮することが期待されているようにも読める。

こうした疑念に対して提案者は、法25条は、学校教育法11条の定める懲戒の要件に何も付け加えるものではなく、「いじめの対策についてのあらゆる政策をパッケージ的に盛

り込んだ法律」をつくるという「技術的な立法方針」によって、「学校教育法の規定をさらに重ねて明示した」ものであると答弁している（参院委員会議事録：5；衆院委員会議事録：10）。とはいえ、同時に、「従来のいじめ対策の中に、このようなこと [= 懲戒（引用者）] を躊躇したりということがなかったか」とも述べられており、上記のような読み方の余地を依然として残している。

## 2. 道徳教育の現場における活用法

### 2.1. 「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」—「いじめ」とは何か

いじめ防止法下、この国の児童生徒は、いじめとは何であるのかを明確に知っている必要がある。そうでなければ、法4条を遵守することはもちろん、理解することすら不可能となるからである。また同時に、教師も児童生徒に対して、何が禁止されているのかをわかりやすく具体的に説明し、十分に理解させる必要がある。このことは、法4条や本来の教育とは別のところからも要請される。というのも、いじめ発見のきっかけは、「アンケート調査など学校の取組により発見」が51.4パーセントで、「学級担任が発見」の11.8パーセントを大きく上回っている（平成27年度「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」（速報値））、いかえれば、各学校においていじめ対策の基礎となる情報の半分以上を提供するのは、現状では児童生徒だからである。ところが先に見たように、いじめの定義ははなはだ脆弱であり、その定義と、政府・教育委員会の公式見解をもとにした説明を受けた児童生徒は困惑するだけであろう。

いじめ防止法のいじめ定義が過去30年にわたる政府を筆頭とするおとなたちの努力の帰結であるということは、見方を変えれば、法2条は、逆説的だが、いじめとは何かを自分たちの頭で考えるチャンスを児童生徒に提供してくれているといえよう。私たちが、学校の日常において、同じように見える行為を、ある場合にはいじめである、別の場合にはいじめではないと判断するとき、両者を分かっているのは何なのだろうか。

自前で考えるのが大変ならば、公式な定義が使えない以上、非公式な定義を集めて比べてみるのもよいだろう。たとえば、宮台真司は、「人の『自由』な日常活動のベースになっている『尊厳』（他者の承認を契機とする自己価値）を、回復不能なまでに傷つけることで、以前と同じ生活を送れないようにしてしまうこと」、より端的には、「『尊厳』を破壊することで『自由』を奪う営み」をもって「いじめ」の定義としている（宮台：50）。もちろん、この定義を採用したからといって、必ずしもいじめ認定の作業が容易になるわけではない。「尊厳」とは何か、「回復不可能」なのかどうかは、その都度慎重に吟味される必要がある

う。しかしながら、その行為がいじめであるか否かは、いじめの定義の内部で、それを深化させることによって判断することができる、という展望がその作業をそれ自体として意味あるものとすると考えられる。

教育課程上は、この学習プロセスは、「思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程」として、あるいは「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」といった「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」に位置づけることが期待される（参照：中央教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」2016年12月21日）。

## 2.2. 道徳性（道徳的認知・道徳的判断）の発達 — 社会的領域アプローチで考える

道徳的判断にかんする心理学的研究を概観した松尾直博（2016）によれば、近年「目立つのは Turiel の社会的領域理論（social domain theory）の考え方を基にした研究である」という（松尾：167）。領域理論は、「私たちの社会生活と意志決定が多面的であることを前提とする心理学理論」であり、「道徳領域（moral domain）、社会領域（societal domain）、心理領域（psychological domain）を区別する」（首藤・二宮：25）。あるいは、各領域で作動する規範的作用の観点から見れば、この理論は、「道徳性（morality）と社会的慣習（societal convention）にかかわる事柄と個人的選択（personal choice）にかかわる事柄とを区別する」。道徳性は「正義・福祉・権利の概念化」によって構成され、社会的慣習は「特定の社会集団内部における構成員の相互作用を規整する、同意に基づいた行為規範」である。それにたいして、心理領域＝個人領域は、人の生活の私的な側面にかかわる（Nucci and Powers: 121-122, 124）。

このような領域理論の特徴は、既存の今なお有力な理論と比較することによって浮かび上がってくる。領域理論の「基本的な前提は、道徳性と慣習にのそれぞれについてのわれわれの理解は、発達の全過程において、異なる概念体系を形成する」というものであり、この前提は、道徳的発達を、「道徳性が社会的な規範や権威によって規定されている初期の段階からの道徳性（公正性）の漸進的な分化」とみなす Piaget や Kohlberg が想定する仮定と鋭く対立する。最近の数多くの実証研究は、二歳半の子どもも成人も「道徳性の問題と社会的慣習の問題とを概念的に区別しているという証拠」を提供してきており、領域理論の前提を支持している（Nucci and Powers: 122）。

「いじめは法律で禁じられている」と説く言語活動はどの領域に属しているだろうか。道徳領域だろうか、それとも慣習領域だろうか。両者の違いは、道徳領域の行為が「他者の期待や規則、権威者の指示・命令とは無関係である」のに対して、慣習領域の行為には、「社



会集団に参加しているメンバー間の関係を調整する行動上の取り決めに関係した行為が含まれ、「集団の秩序を維持するものとして成員相互の一致した意見と期待に基づいて行われる」というところにあるとされ（首藤・二宮：25）、当然のことながら、いじめは、「正義・福祉・権利」の概念を土台として構成される道徳領域において語られるのが適当であり、Turiel ともそのように位置づけている。

しかしながら、いじめ防止法は、「苦痛」の概念でもっていじめを定義し、それを多数決で決定が左右される法的権威でもって禁止している。いじめが道徳的に許されないということはつねにすでに自明であろう。それをあらためて法律で禁止するという冗長性に加えて、いじめ行為が、それ自体として「悪」というよりは、人間関係調整の「手段」として「不適切」であるとみなされているかのような、この間批判されてきたはずの認識が、法とリンクするかたちで公然と語られたりもしている。たとえば、法律を受けて制定された「北海道いじめ防止基本方針」は、「児童生徒にいじめにつながるような不適切な方法で人間関係の問題等に対応しようとするいじめの芽が生じ、いじめに向かうことのないよう、いじめの未然防止に努める」と謳っている。

以上から、本来は道徳領域に位置づけられるべきであるにもかかわらず、いじめ防止対策法のもとでは、「いじめは法律で禁じられている」と説くことが一般的となり、それにより、いじめ問題言説が社会的慣習領域に位置づけられる可能性が新たに生じているといえよう。これは、社会的領域理論の立場からみるならば、領域の混同・錯誤と言わざるをえない。のみならず、「子どもの領域概念の発達を阻害する」（首藤：142）恐れも出てこよう。

「多くの社会的状況は複数の顔をもっており、領域をまたいだ概念に食い込んでいる可能性がある」（Nucci: 539）。領域概念を適切に同定することができなければ、必然的に、実生活において直面する複合的な事象（複数の領域にまたがる社会的問題）への対処（領域調整）にも支障をきたす。したがって、ここでもまた、逆説的だが、法4条は、領域概念のちがいを、言い換えれば、「社会のおよび心理的な経験の質的に異なる様相を明らかにするための基本的な概念枠組み」（Nucci and Powrs: 122）を自分のものとするための格好の素材を提供してくれるであろう。

### 2.3. 道徳教育の倫理学的前提 — 道徳的マターとしての教師の行為

では、「いじめは絶対に許されない」と日頃から言ってきたにもかかわらず、「いじめ」が実際に起きてしまったときにはどうすればよいのか。教師が次に何を発するか、生徒全員が固唾を呑んで見守っている。

われわれが学校と呼んでいる場所は、道徳的相互作用の環境であり、時として道徳的闘争の環境となる。子供たちが道徳的感受性を拡張することができ、道徳的推論スキルを伸張することができる能力は、彼らのまわりにいるおとなたちが、いかに倫理的振る舞いと倫理的推論のモデルとなるかに非常に大きく左右される。本質的に、教師の行為は、いつでも、あらゆる意味で、道徳的マターなのである。(Nash: 5, cited at p.114 of Cambell (2014))

先の議事録からの引用にあるように、「過ちをしながら、それを周りから正され成長することが大切」なのだから、と教育的配慮で対処するということが考えられるかもしれない。だが他方では、「いじめは絶対に許されない」とするの広範な合意が確立されている。森田洋司は、1980年代半ばの「第一の波」以降、社会問題化されるとともに、「決して健全なものではない」が、人間の社会ならば、『どこにでもあるもの』としてこれまで認識されてきたいじめを、『人間として許すことのできないもの』へと読み替える『変換コード』が確立した(森田: 45)と述べているが、今日では、新たな変換を経て、いじめは「どこにでもある、人間として許すことのできないもの」として認識されるに至っている。とするならば、この再変換をつうじて「絶対に許されない」はずの行為が、「教育的配慮」の名のもとに「許されてしまう」という事態が、いわば必然的にもたらされるわけだが、それは比較的新しい事態であるということになる。しかし、「絶対に許されない」はずの行為が「許されてしまった」現場を目撃した子供たちは道徳的混乱に陥ってしまわないだろうか。

まず、いかなる道徳的な過ちが犯されたのか。いわゆる四層構造モデル<sup>(3)</sup>にいう、加害者は「いじめ」を実行したこと、観衆と傍観者は「いじめ」を助長または黙認したことが過ちに相当すると指摘されよう。道徳的な過ちに対しては道徳的な制裁(サンクション)が対応する。これは、法的な制裁や物理的な制裁とは異なるという点に注意が必要である。ただし、後二者についていえば、批判・告発する行為によって自らが「いじめ」の標的となる恐れがあることを考慮すれば、彼女／彼らの「いじめを許さない」という道徳的責務はいわゆる「義務を超える行為」あるいは「超義務」(supererogation)ともみなされるかもしれない。そうであるならば、彼／彼女らの道徳的過ちは、「道徳的に許容可能な道徳的ミステイク」(参照: Harman 2015, 2016)のカテゴリーに含まれる可能性も考えられる。

さて、四層構造には出てこない教師は、「いじめ」をめぐるいかなる道徳的位置を占めるのだろうか。「いじめ」に遭い、自ら死を選んだ子供たちが残した文書には、しばしば



教師に対する無念や諦念が滲んでいる。教師自らが、「いじめ」に加担したり、黙認したりした場合を除外すると、教師は、道徳的な環境を整える責務とともに、自ら道徳的モデルとして振る舞う責務を負っているが、いずれの場合も、教師という職に付随する職務にかかわるからには、純然たる道徳領域というよりは、むしろ道徳領域と社会領域の双方にまたがっている。ここでは、二番目の責務について考えてみよう。

「教師の行為が道徳的マターである」というとき、通常の意味での専門性が問われているわけではない。生徒たちが見守っているのは、たんなる教師として期待される役割行動ではない。「教師であるこの人は、はたして人としてどうなのか」が問われているのである。この辺りの込み入った事情にかんしては、鷺田清一のケアの専門性についての議論が示唆的である。少し長くなるが引用する。

専門家というあり方にとどまっていたら、その専門性がなりたたないのである。言いかえると、ケアにおいては、相手にとってほんとうに良いほうへそのひとの状況を変えてゆくということが、つまりそのひと自身の問題、その特異性の前で、状況に応じてみずからの専門的知識や技能を棚上げにすることができるということが、その専門性として要求されるのである。そのとき、ケアする者自身が別のもうひとりの特異な存在として現われてしまわざるをえないのである。看護師でもあり僧侶でもあり教師でもある「そのひと」自身が。(鷺田:243)

鷺田は、専門的な知識や技能が不要だと主張しているわけではない。だが、そうしたプロのエキスパートは「代替可能」である。ケアの(ここでは教育の)専門家は、加えて「特異」的であることが求められ、それが決定的である、と鷺田は言いたいのである。そうした教師としての「わたし」の「特異性は、その内部に能力か素質や個性としてあるのではなく、他人との関係のなかでそのつど証されるしかないものだ」とも鷺田は言う(鷺田:242)。

「いじめは絶対に許されない」と日頃から言ってきたにもかかわらず、「いじめ」が実際に起きてしまったときには、教師は「わたし」として自らを現し、生徒たちのそれぞれの特異性との関係のなかで自らの特異性を証していくしかなく、そうすることが求められているといえよう。

以上、いじめ防止法が、はからずも、「生きて働く」得がたい素材を道徳教育の現場に提供してくれているという、その可能性を論じた。より緻密な論証、より具体的な教材化については他日を期したい。

[注]

- (1) かの事件が、いじめ防止法成立と道徳の教科化の「きっかけ」となったと書いたが、これは微妙な表現である。というのも、何が「事件」と名指されているのかが、そう思われているほど明白ではないからである。いつ、どこで、どんな「事件」が起こったのか。

いじめ防止法案を審議した参議院文教科学委員会会議録は、ある委員の次のような発言を記録している。「改めて言うまでもありませんが、いじめの問題が深刻化して、また昨年秋にあの大津のいじめ自殺事件があって、言わば国会がその後の最初の通常国会ということになります。おそらく世間的にもこの国会がこの問題にどう対応するか、注目してきたところだと思っております（参院委員会議事録：12）」。

この委員会が開催されたのは2013年6月20日であるから、「事件」が起きた「昨年秋」は2012年秋ということになる。ところが実は生徒が自ら死を選んだのは2011年の10月11日であった。最初は「昨年秋」は「一昨年秋」の間違いなのではと誤植の可能性を疑ったが、「国会がその後の最初の通常国会」とあるので、そうでもなさそうである。問題となった「事件」は2012年に起こったのである。いったいどこでどんな「事件」が起こったのか。

2011年10月11日の自死は当初はまだ「事件」ではなかったが、2012年7月以降、マスコミで大きく報じられるようになるや、瞬く間にインターネット上に、加害者とされる生徒やその家族、学校や教育委員会などを標的とした膨大な数の掲示板書き込み、動画サイトへの投稿などが溢れ、まとめサイトがいくつも作られるに至り、大きな「事件」となった。追い立てられるように次々と打たれる当局側の「対応」も、この国の至る所に飛び火する「炎上」をさらに焚きつけるだけであった。この法律が「対応」しようとしていたのは、はたして「いじめ」だったのか、それとも「世間」だったのか。

かかる事態は構築主義的な社会問題研究の対象として有望かもしれない。構築主義的な観点から見れば、「なにごとかを社会問題たらしめるのは、社会の状態の客観的な性質ではなく、その状態に対する主観的な反応なのである」（赤川：50）。社会問題が生成・展開するプロセスのモデルの一つとして、ジョエル・ベストの「社会問題の自然史モデル」がある。この「自然史」は、「クレーム申し立て」→「メディア報道」→「大衆の反応」→「政策形成」→「社会問題ワーク（政策の実施過程）」→「政策の影響」という6段階から成る（同前）。

- (2) いじめ防止法が学校教育現場の「法化現象」を招来したという指摘もある。「いじめ防止法下では、『いじめ』問題について、学校教員としての行動や対応、そして把握した事実を一つひとつ整理し記録し、それを法規に照らしてまとめるとの法的作業が必要になってきているわけです。・・・それをしないと学校自体が、様々な保護者からの発言に毅然とした対応の姿勢が保てずに混乱状況となってしまいます。そうならないために学校現場では、法的な意識とスキルをもった活動も必要になってきているのです」（瀬戸・小野田：10-11、瀬戸の発言部分）
- (3) いじめの四層構造モデルとは、森田洋司が提唱したいじめの構造モデルであり、中心から周縁に向かって、いじめられる子・いじめる子・観衆・傍観者と同心円的に描かれる。観衆とは「直接手を下さない」ものの、「ときにははやし立てたることによって、いじめの炎に油を注ぎ込む」層、傍観者とは「知らぬふりを装い、一時的に日頃の人間関係を断っている」層を指す（森田：131-133）。

---

[文献]

- 赤川学 (2012)『社会問題の社会学』弘文堂.
- 教育新聞 (2016)「極端な例に憤慨の声 いじめ防止対策協議会で」極端な例に憤慨の声 いじめ防止対策協議会で」[https://www.kyobun.co.jp/news/20160630\\_02/](https://www.kyobun.co.jp/news/20160630_02/) (2017年1月14日閲覧)
- 首藤敏元 (1992)「領域特殊理論 — チュリエル」日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学 — 道徳教育のための心理学』北大路書房, 133-144.
- 首藤敏元・二宮克美 (2005)「多面的領域としての"個人的道徳"の概念とその心理学的研究の展望」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』54 (1), 23-39.
- 瀬戸則夫・小野田正利 (2014)「(対談) いじめ防止対策推進法と, 学校-子ども-保護者関係の変容」『季刊教育法』No.182, 5-23.
- 第百八十三国会衆議院文部科学委員会議録, 第七号 (2013年6月19日) 衆院委員会議事録と略記.
- 第百八十三国会参議院文教科学委員会議録, 第八号 (2013年6月20日) 参院委員会議事録と略記.
- 松尾直博 (2016)「道徳性と道徳教育に関する心理学的研究の展望 — 新しい時代の道徳教育に向けて」『教育心理学年報』第55集, 162-182.
- 宮台真司 (2009)『日本の難点』幻冬舎.
- 森田洋司 (2010)『いじめとは何か』中央公論新社.
- 鷺田清一 (2007)『思考のエシックス — 反・方法主義論』ナカニシヤ出版.
- Campbell, Elizabeth (2014) "Teaching Ethically as a Moral Condition of Professionalism," in *Handbook of Moral and Character Education*, Second Edition, Edited by Larry Nucci, Darcia Narvaez, and Tobias Krettenauer, Routledge, 101-117.
- Harman, Elizabeth (2015) "Morality Within the Realm of the Morally Permissible," *Oxford Studies in Normative Ethics*, Volume 5, Edited by Mark Timmons, Oxford University Press, 221-244.
- (2016) "Morally Permissible Moral Mistakes," *Ethics* 126, 366-393.
- Nash, R. J. (2005) "Foreword" in B. Zubay and J. F. Soltis, *Creating the Ethical School: A Book of Case Studies*, Teachers College Press.
- Nucci, Larry P. (2014) "The Personal and the Moral," in *Handbook of Moral Development*, Second Edition, Edited by Melanie Killen and Judith G. Smetana, Psychology Press, 538-558.
- Nucci, Larry and Deborah W. Powers (2014) "Social Cognitive Domain Theory and Moral Education," in *Handbook of Moral and Character Education*, Second Edition, 121-139.