

「社会とつながる道德教育」の構築 —「特別の教科 道德」の 教育課程及びカリキュラム・マネジメントに関する考察—

藤川 大祐

千葉大学大学教育学部

「特別の教科 道德」(以下、「道德科」とする)では学校外の社会と関わる指導が重視されていることがうかがわれるものの、社会で一般的に大人に求められることとは異なる独特の要求が子どもになされていると考えられる。本稿では、現実の社会における一般的な要求に配慮した道德教育、すなわち「社会とつながる道德教育」をいかにして実現できるかを検討した。異質原理と社会的包摂、応報戦略と利他性、「バレなければよい」の限界、生命尊重の四つの点から検討を行い、社会的包摂を進め、利他的に行動し、基本的にルールを遵守することが必要だということを子どもたちが学び、実践できるようにするということや、議論が分かれるような事例について他者と議論を交わしながら価値判断をすることの重要性を学ばせる必要があることを明らかにした。さらに基本的な教育課程のあり方や、カリキュラム・マネジメントにおいて求められることを明らかにした。

キーワード：特別の教科 道德、教育課程、カリキュラム・マネジメント、社会とつながる道德教育、利他性

1. 問題の所在

1.1. 「特別の教科 道德」

2013年2月、安倍晋三内閣が設置した教育再生実行会議は、第一次提言「いじめの問題等への対応について」¹⁾において、「道德を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」(p.1)とし、それまで教科とは別枠とされていた道德を教科とすることを打ち出した。

この提言はいじめ問題への対応を主題にして出されたものであり、道德の教科化はいじめ問題への対応という点を中心に提起されている。答申は、道德教育を充実させ、「新たな枠組みによって教科化」し、「人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てる」ことが求められるとする (p.2)。

文部科学省はこれを受け、道德の教科化を具体化した。2013年3月、「道德教育の充実に関する懇談会」が設けられ、同年12月に「今後の道德教育改善・充実方策について(報告)」を出している²⁾。そして2014年2月、文部科学大臣から中央審議会に対して諮問「道德に係る教育課程の改善等について」がなされ³⁾、2014

年10月、中央教育審議会は「道德に係る教育課程の改善等について(答申)」を出している⁴⁾。2015年3月、文部科学省は学校教育法施行規則を改正し、小学校学習指導要領や中学校学習指導要領の一部改正を告示した⁵⁾。これにより、小学校では2018年度より、中学校では2019年度より、「特別の教科 道德」(以下、「道德科」とする)を設けた一部改正学習指導要領が施行されることとなった。なお、施行に先立つ移行措置は、2015年度から実施可とされている。

松下(2015)が指摘するように、教育再生実行会議の道德教科化の提言は「雑駁な教科化提言」⁶⁾とでも言える簡潔なものであったのに対し、2013年の懇談会報告は、『道德の時間』の現状と課題を内在的に検討した上で、それを政権側の『教科化』要求と折り合わせようとしたものであり⁷⁾、教育再生実行会議の提言になかった要素が大幅に盛り込まれたものである。懇談会報告は「道德教育は、児童生徒に特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず誰かの言いなりになるような人間を作ったりすることを目指すものではない」(p.25)とし、一定の価値観を注入する教育とは異なる方向を目指すことが強調されている。

学習指導要領においても、道德科に関してはこれまでの「道德の時間」以上に、児童生徒が考えたり話し合ったりすることが強調されている。すなわち、「児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自

Daisuke FUJIKAWA: Constructing Moral Education in relation to Society An Essay: on the Curriculum and Curriculum Management of Moral Education as a Special Subject
Faculty of Education, Chiba University

分の考えを基に話し合ったり書いたりするなどの言語活動を充実すること」、「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」といった記述が、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領に盛り込まれている。

2014年10月の中央教育審議会答申においては、「キャリア教育や社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育（いわゆるシティズンシップ教育）等の充実」への言及があり（p.13）、外部の人材の協力を得ることや授業の積極的な公開が重要であることが述べられていた。学習指導要領においては「キャリア教育」や「シティズンシップ教育」への直接的な言及は見られないものの、授業の公開や外部の人の参加・協力を図ることは示されており、学校外の社会と関わる指導が重視されていることがうかがわれる。

1.2. 社会における一般的な要求と道徳教育における扱いとの乖離

学習指導要領の道徳科に関する記述では、児童生徒が考え、話し合い、学校外の人とも関わるようにすることは述べられているが、たとえばいじめの問題への対応のために具体的に何をどのように指導するかまでは述べられていない。

2014年10月の中央教育審議会答申においては、こうした内容を具体的にどのように指導するのかについて、一定の考え方を読み取ることができる。同答申には、以下の記述がある（p.10）。

例えば、大きな社会問題となっているいじめの問題への対応のため、発達の段階も考慮しつつ、人間の弱さや愚かさを踏まえて困難に立ち向かう強さや気高さを培うことや、生命を尊重する精神を育むことなどをより重視することなどが考えられる。

この答申も言うように、「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った」（p.4）。にもかかわらず、同答申でいじめ問題への対応について述べているのは、実質的に上の引用部のみである。「困難に立ち向かう強さや気高さを培うこと」や「生命を尊重する精神を育むこと」ができればいじめ問題への対応が可能となると読めるが、いじめへの対応としてこのような考え方でよいだろうか。

まず、強さや気高さといったものがいじめの問題の解決に寄与するとは考えにくい。いじめの被害に遭っている者が、いじめという困難に強く気高く立ち向かおうとすれば、誰にも相談せず一人で耐えるということになりかねない。あるいは、第三者の立場からいじ

めを見ている者が強さや気高さをもったら、一人で加害者側に無謀に立ち向かうことになりかねない。

また、生命尊重については、一般的に命が大切だということについて子どもたちは理解しているはずであるので、生命尊重について指導がなされることでいじめを行おうとしている子どもが踏みとどまるとは考えにくい。

いじめのような問題への対応に関しては、次のようなことの理解が必要ではないか。

- ・ 問題は深刻化するほど対応が困難になるので、問題がまだ小さい早い段階で対応を始めることが望ましい。
- ・ 問題への対応においては、個人の力では難しいことがあり、他者との連携協力を検討する必要がある。
- ・ 生命を尊重すべきことを知っている者が他者を傷つけてしまう可能性は十分にありうると考え、小さな異変にも敏感になることが求められる。

2013年に制定されたいじめ防止対策推進法でも、いじめはどこでも起こりうるという想定の下で、組織的、計画的ないじめ防止対策を行うことが学校やその設置者に求められている。人間関係の中で生じる問題に対応するには、個人の強さや気高さや生命尊重の精神に頼りすぎるのではなく、各個人が弱く愚かな部分をもっていても互いに補って対応できるようにすることが必要である。教員等の大人に求めることと子どもに求めることが大きく異なるとはいはずがない。

道徳が教科化され学習指導要領が変わっても、社会で一般的に大人に求められることとは異なる独特の要求が、道徳教育において子どもになされているのではないか。学習指導要領で掲げられている道徳科の内容から、他の例を挙げよう。

- (a) 「誰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こと」とあるが、おしつけの支援は迷惑になることがあるため、相手のニーズを確認してから行動することが求められるはずだ。自己とは大きく異なる他者が存在し、容易に「相手の立場に立」つことができない場合がありうることを、想定されていないと考えられる。
- (b) 「家族など日頃世話になっている人々に感謝すること」あるいは「父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること」とあるが、家族からの虐待等で苦しむ子どもがかなりいることを考えると、家族への感謝や敬愛を過度に強調すれば家族からの虐待等に関して外

部に助けを求めづらくなる。家族への感謝や敬愛が求められるのは、あくまでも父母等が適切に養育の義務を果たしている場合に限られるはずであり、無条件に一般化されるものではない。

こうした独特の要求がなされるのは、学校における道徳教育が、現実の社会とは一部異なる前提のもとに構想されているからだと考えられる。(a)に関しては容易に「相手の立場に立」てない場合が想定されており、(b)に関しては家族からの虐待等に苦しむ場合が想定されていない。

こうした懸念は、学習指導要領の抽象的な記述ゆえに生じるものであり、今後、教科書が作られ実際に授業がなされる際には、より具体的な配慮がなされる可能性があるとも考えられよう。しかしながら、現段階ではそうした可能性に期待することは難しい。傍証として、現在の道徳の時間で使われている文部科学省作成の副読本『私たちの道徳』⁸を見よう。

たとえば、小学校5・6年生版には「相手の立場に立って親切に」という項目がある(pp.60-71)。「困っている人を見ると心配になる。／何とかしたくなる。／それが『思いやり』の入り口」「相手が困っているときも、だれかに助けをもらいたいと思っているかもしれない」といった文章があり、高齢者らしき人が乗っている車椅子を教えている女子児童の様子や、多くの荷物を持ち杖をついて歩いている高齢者らしき人を見ている女子児童の様子等がイラストで描かれている。もちろん、一般論としてこのようにわかりやすく困っている人を助けようとするのは重要かもしれない。しかし、相手が年寄り扱いされるのを嫌がる可能性もあり、特に助けを求めている相手に対して声をかけるべきかどうかの判断は難しいはずである。また、困っている振りをして子どもを狙う犯罪者がいる可能性についても、考慮する必要があるだろう⁹。

また、「困っている人」の描写が、脚の不自由な高齢者等、わかりやすいステレオタイプとなっていることも問題である。聴覚障害の人、病気で体力が弱っている人、まだお腹の大きさが目立っていない段階の妊婦等、見た目ではっきりとわからない人への言及がなく、こうした人々への支援の困難さを意識させることができない。結局、困っていることがはっきりわかる人を助けようという人々の多様性への配慮がない一般論が扱われているにすぎない。

さらに、『思い』は見えないけれど、いろいろな形で伝えられる」として、「表情で」「行動で」「言葉で」「態度で」などの記述があり、また、スマートフォンの画面で相手に本当の思いを伝えられなかった例が記されている。こうした記述には、思いは文字でなく相

手の顔を見て伝えるべきだという一般的な考え方が、見え隠れしている。ここには、相手の表情から相手の考えを読み取ることが苦手な者や対面状況では緊張してうまく自分の考えを伝えられない者への配慮は見られず、絵文字や顔文字を駆使して文字でうまく思いを伝えようとしている者を視野に入れることもできていない。対面コミュニケーション至上主義とでも呼ぶべき偏った考え方によって、こうした記述がなされているとしか考えられない。

同じ小学校5・6年版には、「家族の幸せを求めて」という項目もある(pp.156-159)。「どんなときも／私を信じてくれている」「大切な家族のために」「家族っていいなと思うのはどのようなときでしょう」等、家族がよきものであるということが前提となっている記述ばかりがなされている。「ときには／『うるさいなあ』と思うこともある家族の存在」という記述もあるが、「でも、これからも／かけがえのない自分の居場所であり続ける家族」と続く。こうした記述には、虐待を受けている子どもへの配慮が微塵も見られない。平成26年度の児童虐待相談件数は88,931件であり¹⁰、親子の絆を確かめる「2分の1成人式」のあり方にも疑問が呈されている状況¹¹をふまれば、『私たちの道徳』の記述が不適切であることは疑いえない。

『私たちの道徳』はこれまでの道徳の時間のための副読本であり、道徳が教科化された後は民間の出版社による検定教科書が使用されることとなる。今後使用される検定教科書のあり方は現時点で不明であるが、これから始まる道徳科の授業が現実の社会における一般的な要求に配慮したものになるよう、検討がなされる必要がある。

本稿は、現実の社会における一般的な要求に配慮した道徳教育、すなわち「社会とつながる道徳教育」をいかにして実現できるかを、基本的な考え方から教育課程のあり方やカリキュラム・マネジメントのあり方までを視野に入れて検討するものである。構想の全体像を示すことに主眼を置いており、類似の構想との異同についての検討や、細部について検討は別の機会に行う予定である。

2. 基本的な考え方

2.1. 異質原理と社会的包摂

現実の社会における一般的な要求として、まず考慮されるべきは、基本的人権の中のうち、自由権、平等権、社会権であろう。

自由権とは、自分のことは自分で決めてよいとする自己決定権のことである。もちろん、ある人の自由が他者の自由を制約することであってはまずいので、「他

者に危害を与えない限りは自由」という他者危害原則¹²が前提となったり、「公共の福祉に反する場合にはこの限りではない」という限定が付されたりする。自己決定権を突き詰めれば、本人が望むなら周囲から見てたとえ愚かな行為であっても行う権利があるという「愚行権」でも呼ばれるべき考え方に行きつく¹³。当然、自由に行動した結果生じたことに対する責任は本人に帰せられるので、自己責任論にもつながる。

平等権とは、すべての国民が権利の上で平等であるということであり、性別、社会的身分、出身等によって差別されないということである。平等には、「結果の平等」と「機会の平等」が区別されるが、重視されるのは前者であり、結果の平等については事実上、社会権に関わる問題として扱われている。

その社会権は、人が社会の中で人間らしく生きていく権利であり、社会的弱者の保護に関わる考え方だ。相互扶助や公的扶助にも関わる考え方である。

これらの権利は相互に衝突する可能性がある。特に、自由権の尊重と平等権や社会権の尊重とを矛盾なく両立させることが困難である場合が多い。政府が介入し不平等な状況の改善を図ったり、社会的弱者への支援を行ったりしようとするれば、これまで認められた自由を一部制限することになりかねない。たとえば、累進課税は、社会権の保障のために高額納税者の収入の利用を大幅に制限するしくみである。

そして、それぞれの権利がどこまで認められるかは程度問題であり、あらかじめ認められるべき範囲が決まっているわけではない。特に、自由権に関しては、パターンリズムという考え方、すなわち、国などが弱い立場の者のためになるよう本人の意志に反しても介入すべしだとする考え方がある¹⁴。医療保険に強制加入させたり、健康診断の受診を義務づけたりするところが、パターンリズムの典型である。未成年に関しては、パターンリズムの観点から自由が制限されることがある。

これらの権利が認められる前提には、人は多様であり、意志も能力等の条件も人によって異なるという考え方がある。人は基本的に異なるという異質原理の考え方に立って、社会のあり方を考える必要がある。

だが、人は自分と異なる人に対して適切に接することが容易ではない。相手が何を望んでいるかは本人に聞かなければわからず、たとえ本人に聞いたとしても遠慮等もありうるので真意がわかるとはいえない。結局、人は認知の負荷を軽減し、「困っているお年寄りがいたら助ける」といったステレオタイプの態度をとろうとしたり、「自分がしてほしいことを相手にもしてあげよう」と同質性を暗黙の前提として判断したりする。こうして、人々が異質原理に基づいて判断することは困難となり、同質原理に基づく判断が支配的になって

しまう。そして、このような状況では、少数者は常に理解されにくく、周囲の人の善意の行動に苦しめられることとなる。

こうしたことから、現実の社会においては、人は多様であるという前提に立ち、少数派の人を社会から排除せず包摂する「社会的包摂」(ソーシャル・インクルージョン)をどのようにして実現するかが重要な課題となっている。障害者に対する差別の解消、外国から来た人等の価値観や生活習慣の尊重、家庭環境に恵まれない子どもの支援等が、社会的包摂の具体的な課題である。

こうした課題は、困っている人を助けようという心構えだけでは解決できない。それぞれの人が置かれている状況や求めていることの違いを進めることが必要である。社会的包摂は大人にとっても困難な課題であり、安易に心構えだけを強調するような指導がなされるべきではない。大人も悩みながら取り組んでいることを子どもたちに知らせつつ、具体的な課題について子どもと教師がともに考えるという形での指導が必要である。

2.2. 応報戦略と利他性

別のことを挙げよう。社会においては、人々が互いに協力することがあらゆる場面で求められる。人は一人でできないことを、他者の協力を得たり、組織を作ったりして行う。

協力関係においては、誰かが裏切るリスクがある。待ち合わせても相手が来ない、お金を貸したのに相手が返さない、商品の購入を申し込んで入金したのに品物が送られてこない、頼んだ仕事が期待した質のものとならなかった等、さまざまなことが起こりうる。もちろんある程度こうしたことは起こりうるが、このような裏切りは社会において深刻なリスクとなりうる。

このため、社会では裏切られるリスクに対して、さまざまな対応策が用意されている。たとえば、刑法では詐欺罪が定められ、人を欺いて財産上の不法の利益を得たりする行為が刑罰の対象となっている。また、契約を交わす際に、違約の際の賠償方法が定められることがある。さらに、裏切りがなされたらその後は相手への協力をせず、さらに相手の評判を落として他の者からも協力を得られないようにするということもありうる。一般的に、ある程度深刻な裏切りに対して、人は何らかの対抗措置をとることがある。すなわち、相手が協力的であれば自分も協力的になり、相手が非協力的であれば自分も非協力的になるという「応報戦略」¹⁵がとられることがある。過剰な制裁を行わない限り、応報戦略は非難されるべきものではなく、多くの人が応報戦略をとることが人々を協力的にしていると

考えられる。

では、多くの人が応報戦略をとる中で、応報戦略をとらずに常に協力的な態度をとる人がいたらどうなるであろうか。このような人は、相手を裏切ることによって利益を得ようとする者（たとえば詐欺師）に狙われやすくなる。このことを考えれば、人はどこかで応報戦略を学ぶことが望ましいと考えられる。「誰にでも優しく」などと教えるのではなく、「嫌なことをされたら、我慢せずに何らかの対抗措置をとる（たとえば大人に相談して大人から注意してもらおう）」ことを教えるべきである。

多くの人が応報戦略をとる中では、頻繁に非協力的な態度をとる人がいたら、その人は他者の協力を得られにくくなる。基本的に他者に対する非協力的な態度を避けることが本人のためである。

このように、多くの人が応報戦略をとると、基本的に人々が協力的になるよう動機づけが働く。だが、こうした場合にも非協力的な態度を繰り返す人が出てくる可能性がある。一つの可能性として、社会に不信を抱き、他者から協力を得ることを諦め、犯罪者として生きていくことを決めている人については、他者に対して協力的な態度をとる理由がなくなる。また別の可能性として、能力の問題で協力的な態度をとり続けることができない人がいることが考えられる。能力の問題があるにもかかわらず周囲に理解されず、繰り返し約束を破ってしまうような場合には、周囲の人の協力が得られず、社会的に孤立することになりかねない。ある種の障害が理解されない場合に生じうることである。

こうした可能性を考えた場合、応報戦略が社会的包摂に適切に寄与するためには、戦略について一定の修正が必要だということがわかる。仮に相手が非協力的な態度をとっても、自分が非協力的な態度をとることで相手を社会的に排除する可能性があり、また仮に相手を社会的に排除することが許容されるとしても相手からさらなる対抗措置をとられる可能性もある。こうしたことから、一般的に、非協力的な態度をとることは慎重になるべきであり、ある程度は協力的な態度をとりながら様子を見るという態度をとることが望ましいとも考えられる。すなわち、一般に「あの人は人がいい」と言われるくらいの態度をとることがよいバランスだと言える。

また、相手が協力的であることを装って実は裏切る場合についても考えておく必要がある。特に理由もないのに極端に協力的である相手に対しては、なぜ協力的であるのかを批判的に検討する必要がある。結局、協力的な態度をとるとしても非協力的な態度をとるとしても、批判的思考（クリティカル・シンキング）を行い、慎重に判断することが求められることになる。

他者の裏切りに対しては、一定程度の裏切りがあることを想定した上で、それでも大きな被害を受けないよう準備しておくという対応もありうる。すなわち、裏切られるリスクはゼロでないと考え、危機管理（リスク・マネジメント）をするのである。たとえば、相手が待ち合わせに遅刻したら先に行く決めておいたり、盗難被害を想定して保険に加入したりといったことがありうる。

こうしたことを踏まえると、人は基本的に他者に対して協力的であるべきであること、すなわち利他的であることを基本とし、相手が裏切ることに対しては適切に自分が深刻な被害を受けないよう配慮しつつ慎重に対応する必要があることがわかる。他者に協力しようという心構えが重要なだけでなく、いかにして他者と相互に協力し合える関係を築いていく技能を身につけることが必要となる。

2.3. 「バレなければよい」の限界

「社会とつながる道德教育」について考えるために、もう一つ取り上げるべきことがある。それは、「バレなければよい」という感覚である。

粉飾決算や贈収賄等、法令違反の行為が露呈し、企業が窮地に追い込まれる事態がある。就職試験で虚偽の説明をしたことが明らかになり、内定取り消しとなる事態がある。交通事故を起こした運転者が、被害者を放置したまま逃げるひき逃げ事故がある。こうした事態に共通してみられるのは、「バレなければよい」という感覚である。

もちろん、「バレなければよい」という態度は、一般的に非道德的だとみなされるであろう。だが、立派な立場の大人でさえ「バレなければよい」という態度をしばしば見せていることを考えると、「バレなければよい」という態度を完全に否定することは困難であるように思われる。

では、「バレなければよい」という感覚を否定するとしたら、どのような論理がありうるのだろうか。いくつかの類型が考えられる。

第一に、本人や関係者の中に罪悪感や後ろめたさが残るはずだという論理がありうる。たしかに、「バレなければよい」という感覚でルール違反を繰り返しつつ自尊心や信頼を維持することは難しいだろう。元コカ・コーラ社長のドナルド・R・キーオが「反則すれすれのところで勝負していれば、顧客や従業員に信頼されるとは思えない。そして、失敗する」と述べている¹⁶ことが、象徴的である。ただし、逆に言えば、自分はどうせルールなど守るつもりはないと開き直られてしまうと、「バレなければよい」という感覚を否定することは困難となる。また、「この業界ではみんなこのルー

ルは守っていない」というように、一定のコミュニティの中でルール違反が横行していると感じられる場合にも、「バレなければよい」という感覚を否定することは難しい。

第二に、「バレないと思っても、バレる場合が多い」という論理がありうる。実際、粉飾決算や脱税を繰り返していた企業が長期に渡る不法行為を指摘され、窮地に立たされる事態がある。「バレなければよい」という感覚に対して、高確率でバレるという論理は強い。「バレなければ」という前提が成立しないので、ルール違反を是認することができなくなるからである。もちろん「バレてもよい」という開き直りはありうるが、こうなれば「バレなくてもよい」という感覚は否定されている。

結局、「バレなければよい」という感覚を否定するには、次のような条件が揃っているとよいと言えそうである。

- ・ ルール違反は高確率で「バレる」という感覚が共有されている。
- ・ 多くの者がルールを遵守しており、ルール違反をする者に対しては否定的な評価がなされる。

近年、SNS が広く利用されるようになり、ルール違反が「バレる」可能性が高くなっていると感じている人が多いと考えられる。特に、ルール違反をしながら適切な制裁を受けたり反省をしたりしていないと考えられる人に対しては、ネットでの「炎上」という容赦ない社会的制裁が加えられる場合がある。過剰な社会的制裁を容認することはできないが、SNS を通して「バレる」可能性があることには「バレなければよい」という感覚を抑止する機能があると言える。

もちろん、ここでも社会的包摂に関する論点は残る。すなわち、ルール違反がいったんバレた人をコミュニティがどのように受け入れるかという問題である。社会的包摂の立場に立てば、過去にルール違反を行ったとしても、適切に制裁を受け、償いをしている人がコミュニティから排除されてよいということにはならない。ルールの遵守を前提に、その人をコミュニティで受け入れられる必要がある。

以上をふまえると、道徳教育において、「バレなければよい」という感覚について、ルール違反をした際の罪悪感や後ろめたさに訴えるか、ルール違反は高確率でバレて制裁を受けるということを理解させるか、どちらの方向で指導するかという論点が浮上する。学習者が一定の感覚を共有できるのであれば前者が有効かもしれないが、仮に感覚を共有できない場合には後者が必要となるであろう。実際の社会においては、どう

しても感覚を共有できない者がいると考えざるをえないので、後者の対応、すなわち防犯カメラをつけたり組織内の告発を奨励したりして、ルール違反は「バレる」という状態をつくることをせざるをえない。「社会とつながる道徳教育」という立場をとるのであれば、たとえ罪悪感や後ろめたさに訴えるとしてもそれだけで終わらせるのではなく、ルール違反は「バレる」という論理を扱わざるをえない。

2.4. 生命尊重

もう一つ、「生命尊重」ということがらについて、「社会とつながる道徳教育」の観点から検討しておきたい。

一般論として生命が大切であるということは否定しがたいが、具体的に考えれば生命に関わって悩ましい状況は多い。たとえば、以下のようなことがある。

- (c) 本人が死にたいと言っている場合に、自殺をすることが認められるべきか。
- (d) 陰惨な殺人事件の加害者に対して、死刑を科すことが認められるべきか。
- (e) 飲酒運転や手抜き工事に起因して死亡事故が起きた場合、その原因を作った者の責任はどのように問われるべきか。

(c)は、自己決定権と生命の尊重との関係に関する問題である。基本的に、本人が死にたいと言っても、周囲の人には止めることが期待されるであろう。自己決定は命あつてのものであり、自分の命を失わせるという自己決定を認めるべきではないと考えることができる。あるいは、死にたいと言っている人は正常な判断ができていないと考えられるために、死にたいという表明は自己決定によるものとは考えないこともできる。他方、重病で余命が短いと宣告された患者が痛みを苦しんでいるような場合に、患者が望めば薬物を投与して死に至らしめてもらうことが認められるべきだという議論がある。積極的安楽死に関する議論である。苦痛の中で短期間生き延びることと死ぬこととの間であれば、複数の医師の判断を受ける等の慎重な手順を踏むことを前提に、死を選ぶ自己決定が認められてよいという考え方がある。この考え方に立てば、死を選ぶ自己決定が認められるべき場合があるということになる。

(d)は、刑罰としての死刑の是非の問題である。生命を尊重するのであれば、たとえ他者の生命を奪った犯罪者であっても、その生命は尊重されるべきだということになる。実際、死刑を認めていない国もある。他方、他者の生命を陰惨に奪う犯罪者は生命を尊重していないのであるから、その生命をもって償わせること

が容認されるという考え方もありうる。

(e)は、未必の故意によって他者の生命を奪う行為に対する評価の問題である。生命尊重の立場に立つのであれば、自らの行為が他者の生命を奪う原因となることも、容認されえないはずである。しかし、自動車を運転すること、飲酒をさせること、強く叱責すること等、他者を死に至らしめる可能性がある程度以上考えられる行為はさまざまあり、そうした行為のほとんどが禁じられてはいない。このことは、利便性、嗜好性、指導といったことが、生命尊重よりも優先されうることの意味すると解されうる。さらに言えば、貧困によって生命を奪われる事態が生じたことは政府が未必の故意によって死に至らしめたという解釈ができないわけではないが、そこまで政府の責任が問われることはあまりない。

なお、ここに挙げた以外にも、胎児の生命をどう考えるか、人間以外の生物の生命をどう考えるか、生命より信仰を優先したいという人のことをどう考えるか¹⁷等、生命尊重に関わる論点はさまざまある。さらに、複数の人のうち一部の人の生命しか救えない状況で、誰を救うかをどのように決めるかという問題もある¹⁸。

結局、生命尊重という一般的な考え方は共有されつつも、必ずしも生命尊重が他のあらゆる価値より優先されるわけではなく、社会の中で意見が分かれる場合があり、他の価値のほうが優先されることもありうることになる。道徳教育においても、生命尊重という題目を唱えるような指導をしてもあまり意味はなく、どこまで生命尊重を貫けるかが問われるような事例について検討させることが必要と考えられる。

2.5. 「社会とつながる道徳教育」の基本的な考え方

以上、四つのことがらを挙げ、「社会とつながる道徳教育」の基本的な考え方について検討してきた。

「社会とつながる道徳教育」の立場では、人々は基本的に互いに異質であり、感覚が共有できるとは限らないという前提に立つ。それでも、多くの場面で人々には互いに協力することが求められる。こうしたことを前提に、社会的包摂を進め、利他的に行動し、基本的にルールを遵守することが必要だということを子どもたちが学び、実践できるようにするということになる。また、一般的に認められる価値をなぞるような授業をするのではなく、そうした価値が認められるかどうか議論が分かれるような事例を積極的に扱い、他者と議論を交わしながら価値判断をすることの重要性を学ばせる必要がある。

3. 教育課程とカリキュラム・マネジメント

3.1. 教育課程

本稿では、基本的に一部改正された学習指導要領を尊重しつつ、必要があれば修正するという方針で、道徳科の教育課程のあり方を考察したい。

小学校学習指導要領でも中学校学習指導要領でも、道徳科の内容は大きく次の四つの「視点」に整理されている。

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- 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

これら「視点」ごとに、道徳科の教育課程のあり方を検討していこう。小学校学習指導と中学校学習指導要領とでは、具体的な内容項目に若干の違いがあるので、以下は小学校学習指導要領の整理に対応して論じる。

まず、「A 主として自分自身に関すること」である。ここには、「善悪の判断、自律、自由と責任」「正直、誠実」「節度、節制」「個性の伸長」「希望と勇気、努力と強い意志」「真理の探究」が含まれ、「真理の探究」のみ扱われる学年が小学校5・6年生及び中学生に限定されていて、他は全段階で扱われることとなっている。

これらのうち、「節度、節制」や「個性の伸長」は健康や安全、生活習慣に関する内容であり、人の心身はどのように成長するのか、どのような生活が心身の健康によいのか、安全を守るにはどうすればよいか、人は多様であり個性を伸ばすことが重要であるといった内容が扱われるべきものと考えられる。こうしたことは道徳教育の課題である前に、健康教育や安全教育の課題であり、価値観より健康や安全についての知識を習得することが必要だということになるのではないかな。また、「希望と勇気、努力と強い意志」や「真理の探究」では、希望を持って努力をし、科学研究を含む多様な領域で偉大な成果を出した人の生き方について学ぶことが多くなると考えられる。そうなれば、これはむしろキャリア教育の課題であり、人々のさまざまな生き方にふれつつ自分の生き方を考えることの一環として捉えられるべきであろう。

この中で主に道徳教育が扱うべき課題は、「善悪の判断、自律、自由と責任」及び「正直、誠実」となる。これらは本稿で検討した利他性やルール遵守といった問題と関わっている。「社会とつながる道徳教育」という立場をとるのであれば、「善悪の判断、自律、自由と責任」や「正直、誠実」といったことは、社会における他者との関係で問題にされるべきことであり、B あ

るいはCの一環として扱われるべきではないか。

結局、Aについては、ここで主に扱うべきことがらは残らないこととなる。

次に、「B 主として人との関わりに関すること」を見よう。これには、「親切、思いやり」「感謝」「礼儀」「友情、信頼」「相互理解、寛容」が含まれ、「相互理解、寛容」が小学校1・2年生では扱われない以外はそれぞれが全学年段階で扱われることとなっている。これらは基本的に私的な人間関係に関するものであると解される。しかしながら、すでに「思いやり」について検討したように、人は基本的に異質であり他者のニーズを把握することが難しい場合があるという前提に立てば、これらに関する指導が他者のニーズの確認なくこうした行動をとることへの警戒を含めた形で扱うことが期待されることとなる。

「C 主として集団や社会との関わりに関すること」を見よう。「規則の尊重」「公正、公平、社会正義」「勤労、公共の精神」「家族愛、家庭生活の充実」「よりよい学校生活、集団生活の充実」「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」「国際理解、国際親善」が含まれ、すべての項目がすべての学年段階で扱うこととされている。これらはまさに「社会とつながる道徳教育」が中心として扱うべきことであり、「家族愛」などについて論じたように、ステレオタイプ化された考え方を与えるような指導でなく、人々の多様性に配慮した指導がなされるべきである。ただし、「勤労、公共の精神」のうちの「勤労」はキャリア教育で、「家族愛、家庭生活の充実」は家庭科教育で、「よりよい学校生活、集団生活の充実」は特別活動で、「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」は社会科等の教科や総合的な学習の時間で、「国際理解、国際親善」は国際理解教育でそれぞれ主に扱われるべきものと考えられる。

そして、「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」である。「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」「よりよく生きる喜び」が含まれ、「よりよく生きる喜び」のみ小学校5・6年生及び中学生に限った扱いとされている。これらのうち「生命の尊さ」については、すでに「生命尊重」をテーマに検討したとおり、題目だけ教えることにあまり意味はない。また、学習指導要領にあるように「生命の繋がり」「連続性や有限性」といったことを扱うのであれば、理科教育の課題であるはずだ。「自然愛護」についても、自然環境や生物について具体的に学ぶことなしに扱うことは難しいので、理科教育や環境教育で扱われるべきであろう。そして、「感動、畏敬の念」は、音楽教育や美術教育の課題ではないか。「よりよく生きる喜び」は、「希望と勇気、努力と強い意志」と同様、キャリア教育で扱われるべきことと考えられる。結局、D

については、他の教科・領域で扱われる知識が前提となるものばかりであり、道徳科単独で扱うことは困難である。

結局、「社会とつながる道徳教育」の立場から、道徳科で扱われるべき内容は、「B 主として人との関わりに関すること」と「C 主として集団や社会との関わりに関すること」に限定され、その扱い方もこれまでの検討を踏まえて修正される必要がある。

たとえば、主に道徳科で扱われるべき内容を次のように修正することが考えられる。

B 主として人との関わりに関すること

相互理解、寛容、多様性：人は多様であり、経験や考え方が異なることを理解し、思い込みでなく相手の考えを確認し、相手の考え方を認めつつ適切に自分の考えを伝えて他者と関わること。

礼儀、マナー、感謝：人は多様だからこそ、場に合った礼儀やマナーを実践し、直接・間接的に受けた恩に感謝する態度を示し、良好な関係を築けるようになるべきこと。

協力、信頼：人々は協力し合うことが必要であり、そのためには互いの信頼が必要であること。

C 主として集団や社会との関わりに関すること

利他性、社会参画：自らの利益ばかりにこだわらず、他者や社会の利益のために行動し、社会の一員として社会を支える担い手となるべきこと。

公平、公正、社会正義：自他の自由を尊重し、あらゆる機会が平等に与えられるようにし、困っている人が助けられるように、社会の一員として社会を構築すべきこと。

規則の尊重、誠実：規則違反について「バレなければよい」と考えるのではなく、誠実に規則を遵守すべきこと。

これらに加え、基本的に他の領域の内容であるが、現状で教科等に適切に位置づけられていない内容については、他の領域の内容を含める形で道徳科で扱うことが考えられてよいだろう。また、内容として独立していないものの、道徳教育で扱われることになっている情報モラル教育については、内容として明示する必要がある。具体的には以下を挙げることができる。

危機管理（安全教育）：リスクを特定し、リスクを低減すべきこと。

心とからだの成長と個性（健康教育）：小学生・中学生の時期の心とからだの成長の課題や健康を維持するための留意点を理解し、節度をもって健康に生活できる

こと。また、人の発達の多様性や病気・障害について理解し、さまざまな条件をもつ人がともに生活できるよう行動できること。

よりよく生きること (キャリア教育) : さまざまな大人のキャリアに触れ、自らがよく生きることが想像できること。

多様な文化 (国際理解教育) : 外国や他地域の文化に親しむとともに、我が国や地域の文化を外国や他地域の人に適切に知らせること。

情報モラル (情報教育) : 情報社会の一員として適切に情報社会に参画できること。

以上のように、道徳科で主に扱われるべき内容と、主に他の領域で扱われるべきではあるが教科に位置づけられていない内容とを中心に、道徳科の教育課程は構成されるべきである。各学年段階で扱われるべき内容を整理すると、「社会とつながる道徳教育」の立場に立つ道徳科の教育課程は表1のようになる。

3.2. カリキュラム・マネジメント

では、表1のような教育課程を基本としたとき、各学校におけるカリキュラム・マネジメントはいかにかあるべきか。PDCA サイクルに沿って考えていこう。

まず、Plan すなわち計画立案の段階についてである。

表1 「社会とつながる道徳教育」の立場に立った道徳科教育課程案

	小学校1・2年	小学校3・4年	小学校5・6年	中学校
主として人との関わりに関すること				
相互理解、寛容、多様性	自分と他人とは、考え方や価値観に違いがあることを知り、他人の考え方を尊重すること。	困っている可能性がある相手に対して、相手の希望を適切に確認した上で自分の考えを伝え、相手のためにできることを行うこと。	自分と価値観や考え方が違う人の考えの理解につとめ、意思の疎通を図りながら適切に協力し合えること。	異なる考え方の人どうしが対立することを選び、一部の人を排除するようなことをせず、人々の多様性が活かされるよう行動すること。
礼儀、マナー、感謝	学校内や家庭などにおいて、気持ちのよい挨拶や言葉遣いができること。	異年齢の人に対して相手に合わせた礼儀正しい態度で接したり、お世話になっている方々に感謝の気持ちを確実に伝えたりすること。	関係するさまざまな人に対して好印象を与えられるよう、適切なマナーで他者と接すること。	初対面の人に適切に自己紹介すること、お世話になった人に感謝の気持ちを伝えること、迷惑をかけた相手に誠意をもって謝罪すること、お客様を適切におもてなしすること等、一人前の社会人として必要な態度でさまざまな人と接すること。
協力、信頼	一人ではできないことが他の人と協力すればできることを理解し、さまざまな相手と積極的に協力すること。	協力関係を築き、維持するためには、相手との信頼が必要であることを理解し、他の児童等との信頼関係を築くこと。	性別・価値観・出身などの違いを問わず、特に親しい相手との間に公私にわたる信頼関係を築くとともに、広く公的な協力関係を築き維持すること。	他者との関係において、一方的な支配関係や互いを傷つけ合う関係を是正したり、いったん失われた信頼を回復したりすること。
主として集団や社会との関わりに関すること				
利他性、社会参画	一人一人が他者のため、みんなのために役割を担うことの大切さを理解し、係や当番の活動を責任をもって担うこと。	多くの大人が自分以外の他者の役に立つよう働いていることを理解し、自分でも他者のために行動すること。	利他的な夢をもつことのよさについて理解し、社会の役に立てるような人間となることを目指して努力すること。	社会には未解決の問題があり、多くの人がそうした問題の解決のために尽力していることを知り、自らも社会の問題の解決に貢献できるよう努力すること。
公平、公正、社会正義	自分の意見だけが特別に認められるなど、特別な理由なく自分だけが特別扱いされることは許されないことを理解し、他の人と公平に扱われることを受け入れること。	どんな理由があっても相手が嫌がることをしてはならないことを理解し、嫌なことをされている人を守るために教員に相談する等の行動をとること。	差別や偏見が許されないことを理解し、差別や偏見をなくし、社会正義が実現するよう行動する。	社会で不利な立場にある人が適切に処遇されるべきことを理解し、さまざまな条件下にある人の状況を積極的に理解し、問題の理解と解決に貢献すること。
規則の尊重、誠実	社会がよくあるために規則が重要であることを理解し、規則を尊重して生活すること。	規則を作ることが不当に一部の人に不利益を与えうることを理解し、規則を作る際には多様な意見を出し合って吟味することが必要だと理解すること。	規則は共同体の構成員の議論や合意にもとじて作られるべきものであることを理解し、納得できない規則があるときには規則を変える努力をすべきことを理解すること。	規則に対する批判的な意識をもち必要に応じて規則が修正されるべきことを理解するとともに、規則に違反することは関係者からの信頼の喪失につながることを理解し、規則を尊重し、遵守すること。
他の領域との連携で扱われるべきこと				
危機管理 (安全教育)	遅刻や忘れ物をしないよう工夫することや、交通事故や犯罪の被害に遭わないよう注意することの重要性を理解し、こうしたことに注意して生活すること。	身の回りで起きそうな事件・事故・トラブルに敏感になり、危険を回避したりいざというときの対応を準備したりすること。	いじめや暴力、大規模な自然災害等が起こった場合に自分たちに起こりうることや自分たちができることを理解し、いざというときに自他の生命を尊重すべく周囲の人々と協力して対応できるよう準備すること。	犯罪、事故、自然災害、健康被害等について多くの具体例を通してリスクを理解し、自他の生命や人間としての尊厳を尊重し、リスクの特定やリスクの回避といった危機管理に配慮した行動を日常から行うこと。
心とからだの成長と個性 (健康教育)	児童期の人の心やからだの発達のあり方や個人差があることを理解し、生活習慣を整えたり病気を予防したりすることを実践すること。	心やからだの変化には性差や個人差があること、中には他の人と違いが周囲に理解されず苦しむ人がいることを理解し、互いの違いを尊重し、それぞれの成長を喜び合うこと。	思春期における心やからだの変化について理解し、自分や周囲の人が健康に成長できるようつとめるとともに、心やからだに関する悩みを一人で抱え込むのではなく適切に大人に相談すること。	生涯にわたる健康な生活を目指して自他の心やからだの健康に留意するとともに、さまざまな病気や障害について理解し、心やからだが多様な状態にある人が参画できる社会の構築に貢献すること。
よりよく生きること (キャリア教育)	多くの年長者とふれあい、多様な生き方があることを知る。	多くの職業や多様な家庭のあり方を理解し、多くの人が学び続けながら勤勉に仕事等を行って社会に貢献していることを知る。	地域社会や我が国の置かれている状況をふまえて、教科の学習と関連づけながら自分がどのように社会に貢献するかを考え、地域の行事等に積極的に参加して地域社会に貢献する活動を始めよう。	情報化やグローバル化によって社会が大きく変化しつつあることをふまえて、自分の好きことや得意なことを意識して、さまざまな大人と関わりながら、自分を活かせる進路について考えること。
多様な文化 (国際理解教育)	地域社会や国にはそれぞれ固有の文化があることを知り、自分たちの文化や他の地域や国の文化について理解すること。	自分たちの地域や我が国の文化について理解を深め、外国から来た人等に適切に伝えられること。	多様な文化について理解を深め、地域社会や我が国がさまざまな文化をもつ人を受け入れるために必要な工夫等を理解すること。	文化に関するアイデンティティを確立するとともに、さまざまな文化的背景をもつ人と積極的に交流し、多様な文化の共生に貢献できるような生き方考えること。
情報モラル (情報教育)	身の回りにおける情報機器が離れた人とつながる道具であることを理解し、慎重に使用すること。	情報機器の使用が私たちの生活を便利にしていると同時に、生活習慣の乱れ、友人間のトラブル、料金のトラブル、犯罪被害などの問題と関わっていることを理解し、使用する際には保護者と相談しながら適切に使用すること。	情報技術の発展が私たちの生活を大きく変え、学習や社会貢献活動において積極的に活用すべきことを理解するとともに、ネットいじめや犯罪被害等の最新の状況を踏まえ、適切に危険を回避すること。	情報技術が急速な発展を続けていて、社会的な問題の解決に広く活用されるようになりつつあることを理解するとともに、生活習慣の乱れやネットいじめ、犯罪の被害・加害といった問題について理解し、適切に活用すること。

今後は、「道徳教育推進教師」が各学校に置かれ、この教員を中心に学校の道徳教育が推進されることになる。新しい指導計画を作成するためには、この道徳教育推進教師が中心となり、必要な研修を行い、校内で分担して計画を作成していくことが求められる。「社会とつながる道徳教育」においては、学校外の社会における道徳のあり方が問題となる。このため、企業の法規担当者、ソーシャルワーカー、法務局などの人権相談窓口担当者、キャリアカウンセラー等、さまざまな人の協力を得て、社会における道徳的課題の状況について学ぶ機会を日常的に設けることが望まれる。講師となった人たちに授業に参加してもらうことを検討してもよいだろう。また、児童生徒の実態を確認することも常に重要である。特に、教職員や児童生徒たちが学校生活においてどのような課題を感じているのかについて、定期的に調査し、指導計画に反映させる必要がある。

次に、Do すなわち授業実施の段階についてである。「社会とつながる道徳教育」においては、教員どうしが互いの授業を見て議論することはもちろんだが、教員以外の人にも授業を見てもらい、意見をもらうようにしたい。企業の法規担当者等、講師として協力してもらえる人には、可能であれば授業にも来てもらい、意見をもらうのである。学校内外の人々が意見交換をすることを通して、当該の学校に合った道徳科の授業のあり方が確立していくことが望ましい。

そして、Check 検証・評価の段階及び Action 改善の段階である。年度末の段階で、1年間の道徳科の授業を振り返り、授業に関する指摘や子どもたちの感想、子どもたちの校内での生活の様子等を確認し、次年度に向けて改善が必要な点を確認していく。この際、毎年度全く同じ授業を行うことを前提とはせず、毎年度各学年数時間は新しい授業を開発することとし、そのための研修や調査を行えることが望ましい。なお、こうした道徳科への取り組みが教員の負担の純増につながることは望ましくない。本来、道徳教育が効果的に機能すれば、学級経営や生徒指導に関する問題の予防につながり、他の部分で教員の負担は軽減されるはずである。検証の際には、教員の負担の増減という観点からも検討がなされる必要がある。

1 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」（平成 25 年 2 月 26 日）。以下に掲載されている。
(2016 年 2 月 15 日最終確認)
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaizei/teigen.html>
2 以下に掲載されている。(2016 年 2 月 15 日最終確認)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/1343013.htm
3 以下に掲載されている。(2016 年 2 月 15 日最終確認)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1344356.htm

4 以下に掲載されている。(2016 年 2 月 15 日最終確認)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm
5 詳細は以下参照。(2016 年 2 月 15 日最終確認)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356248.htm
6 Kindle 版から引用したため、ページ数を表記できない。
7 松下 (2015)、Kindle 版。
8 平成 26 年度から使用されるよう、文部科学省が全国の小・中学校に配布したものの pdf 版が以下に掲載されている。(2016 年 2 月 15 日最終確認)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/
9 佐藤 (2015) も、『私たちの道徳』やその前に使われていた『心のノート』が扱う「思いやり」について、「この一見、他人に対して親切に見える行為も、状況によっては、かえって問題を引き起こす」と言い、外国人差別や部落差別の問題について「思いやり」が差別を放置する結果になりうることを指摘している。
10 厚生労働省「平成 26 年度福祉行政報告例」における表番号 22「児童相談所における児童虐待相談の対応件数、被害者の年齢×相談種別別」(2015 年 12 月 10 日公表)より。
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001141903> (2016 年 2 月 15 日最終確認)
11 たとえば、『AERA』2015 年 2 月 23 日号において、内田良・名古屋大学准教授は「2 分の 1 成人式」について「この行事は、父親と母親がそろっている家庭、親に愛されてきた子ども、そういった旧来の家族神話に基づいた行事のように思えてなりません」と指摘している。記事は以下のサイトで確認した。<http://dot.asahi.com/aera/2015022500087.html> (2016 年 2 月 26 日最終確認)
12 たとえば、加藤 (1995)、p.10 参照。
13 加藤 (1997)、p.177 参照。
14 たとえば、江崎 (1998) 参照。
15 たとえば、山岸 (2000)、p.60 参照。
16 Keough (2008) 日本語訳 p.85。
17 たとえば、輸血を禁じている宗教を信仰する人が事故に遭って輸血をしなければ亡くなってしまう場合、医師がどのように判断をすべきかという問題がある。加藤 (1995) 参照。
18 たとえば、人工知能を搭載した自動運転車が、乗車しているユーザーと外を歩いている歩行者のどちらかが死亡する可能性が高い場合にどちらの生存を優先するようプログラムを組むかという問題がある。小林 (2015) 参照。

引用文献

- 江崎一朗 (1998)、*パターナリズム-概念の説明-*、加藤尚武・加茂直樹 (編著) (1998)、*生命倫理学を学ぶ人のために*、世界思想社、pp.65-75
加藤尚武 (1995)、*応用倫理学のすすめ* (丸善ライブラリー)、丸善
加藤尚武 (1997)、*現代倫理学入門* (講談社学術文庫)、講談社
Keough, D. R. (2008) *The Ten Commandments for Business Failure. Portfolio/Penguin.* (ドナルド・R・キーオ、山岡洋一訳『ビジネスで失敗する人の 10 の法則』日本経済新聞出版社、2009)
小林雅一 (2015)、*AI の衝撃 人工知能は人類の敵か* (講談社現代新書)、講談社
松下良平 (2015)、*道徳教科化と国民国家をめぐる政治学：いづれのシナリオを選ぶのか*、現代思想 43(8)、pp.169-183
佐藤和夫 (2015)、*良心と道徳意識が育つために 国家主義と市場原理との戦い*、教育 No.832、pp.50-57
山岸俊男 (2000) *社会的ジレンマ-「環境破壊」から「いじめ」まで* (PHP 新書)、PHP 研究所