

道徳教育の史的変遷と現代的課題：  
道徳科における情報モラル教育の可能性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学学術院教育学領域 公開日: 2017-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 酒井, 郷平, 田中, 奈津子, 中村, 美智太郎 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010294">https://doi.org/10.14945/00010294</a>

## 道德教育の史的変遷と現代的課題

——道德科における情報モラル教育の可能性——

Historical Changes of Moral Education in Japan and Current Problems  
: Potential of Information Morals Education in “Special Subject Doutoku”

酒 井 郷 平\*・田 中 奈津子\*・中村 美智太郎\*\*

Kyohei SAKAI, Natsuko TANAKA and Michitaro NAKAMURA

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

### はじめに

これまでの「道德の時間」が「特別の教科 道德」（以下「道德科」とする）として教科化される。具体的には小学校については2018年度から、中学校については2019年度からそれぞれ教科として実施されることとされた。「道德の時間」は教科ではなかったが、学習指導要領に基づいて内容項目を中心として系統的に指導されるという点では、教科と重なる部分があった。他方、教科書を用いて指導することや定量的な評価を行うことなど、一般的な教科としての性質は持たないという特徴もあった。さらに、「道德の時間」を基にしながら学校全体の教育の中でも児童・生徒の道德性を陶冶するという二重性を持つ点も大きな特徴であった。こうした道德教育は、教科化されることでどのようなあり方が考えられるのかという問いは、今日重要な問いとなっている。

そこで本論文では、道德の教科化を念頭に置きながら、その実質化と充実に資する理論と実践のあり方に対する示唆を得るために、次のプロセスで考察をすすめる。まずこれまでの道德教育の歴史的な展開を概観した上で、現代社会における道德教育がいかなる立ち位置にあるのかを、その問題性ととも確認する（第1節）。次に、新学習指導要領を踏まえて、教科としての道德科のあり方と、全面主義としてこれまで学校全体で実施されてきた道德教育のあり方の方向性を総合的に考察し、今後の道德教育のあり方についての示唆を得る（第2節）。これらを踏まえ、情報モラル教育の観点から、道德教育と情報教育の関わりを考察し、理論と実践をつなぐ教育の可能性についての検討を行う（第3節）。その上で、情報教育の側面からの道德指導に関わる問題に焦点を合わせ、情報モラル教育における課題を取り扱う（第4節）。とりわけSNSやスマートフォンの普及に伴い、児童・生徒がインターネット接続を前提とする情報ツールを利用する割合はますます高まっているが、教育の場においても、「児童・生徒が情報モラルとどのように向き合うのか」「教員は情報モラルをどのように考えるか」といった問題は避けて通ることのできない重要なテーマであるため、このテーマを道德教育の観点から探る。最後に、ここまでの議論から描き出される道德教育における現代的課題を明らかにするとともに、教科としての道德科を含む道德教育の今後のあり方について一定の示唆を得る。あわせて、これからの情報モラル教育の可能性について言及したい。

---

\* 静岡大学非常勤講師

\*\* 学校教育系列／附属教員養成・研修高度化推進センター

## 1 道徳教育の歴史と現代的課題

戦後日本における道徳教育については様々な政策が示されてきたが、そこには特に四つの大きな転換点があった。一つ目は終戦に伴う修身科の停止、二つ目は道徳の時間の特設、三つ目は文部科学省による「心のノート」配布、そして今回の道徳の教科化である。こうした教育政策は国家によって制度化されたものであるが、社会の変動にも大きく関連している。そこで、本節では、上記四点を中心に、学習指導要領における道徳教育の改訂過程などから、現代社会の中で道徳教育がどのような変遷をたどったかを概観したい。

### 1-1. 修身科の停止から「道徳の時間」の特設へ

1945年8月の終戦により、日本は連合国軍（GHQ）の占領下に置かれ、日本の民主化に向けた占領政策がとられ、教育政策についてもGHQの主導で進められた。同年の秋から冬にかけ様々な指令が出されたが、そのうち12月31日の発令が「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」であり、これらの教科は極端な国家主義の植え込みに利用されたという判断から、授業の停止、教科書・教師用参考書の回収が命じられた。

明治以来筆頭教科として重視されてきた修身科であったが、これにより道徳教育そのものが消失したわけではなく、軍国主義的・全体主義的な修身科に代わり、1947年の学習指導要領において社会科が新設され、平和的・民主主義的な国家の再建のために道徳教育が実施されることになった<sup>1</sup>。社会科では従来の修身科だけでなく、公民・地理・歴史の内容が融合して一体的に学ぶことが目指され、1951年の学習指導要領改訂においてもこの方針は維持されたが、道徳教育は社会科だけが担うものではなく学校の教育活動全体を通じて推進されるべきであるという全面主義の立場が強調された（堺 2015:31-33）。

戦後の復興が進み、1951年に主権を回復した日本は、教育政策についても主導権を取り戻し、1958年の学習指導要領の全面改訂は日本独自のものであった。それまでのアメリカ主導の教育政策による経験主義的な問題解決学習に対し、学力低下を招いたといった批判が起り、また、戦後復興が進む中、経済の発展に寄与する人材育成を望む経済界からの要請を受け、特に科学技術教育を中心とした基礎学力の充実が求められた。そして、道徳教育についても、独立を背景に、改めて日本人としての国民性を陶冶する必要性から、義務教育段階における徳育重視の声があがり、さらに、本来、日本側は社会科ではなく公民科の新設を計画していたこともあり、改めてその方向性を検討するという観点からも、週一時間の「道徳の時間」が特設されることとなった。このときから道徳教育は全面主義と特設主義が並置されて実施されることになった。道徳の時間の特設は、戦前の修身科の復活につながるのではないかという危機感を生み、政府と日教組の間などで激しい論争が展開されたものの、この特設以降、道徳教育に関する政策は常にこれを補強する形で進められていくとみることができる。

1950年代半ばから1970年代初頭まで日本の高度経済成長は続くが、この間、教育政策は経済成長を担う人材育成に重点が置かれ、能力主義が徹底されると、理数系科目を中心に「教育の現代化」が図られた。これには、国内の状況だけでなく、アメリカにおけるスプートニク・ショックの影響もあると指摘されている（森川輝紀・小玉重夫 2012:189-190）。しかし、1977年の学習指導要領の改訂では、高度化・能率化を追求した現代化路線による高度経済成長の終焉を受け、また、教育荒廃が社会問題化した結果、ゆとりある人間性を重視した「知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童生徒の育成を図る」（文部科学省 2011:6）方向性へと向かい、

その中で道徳教育が一層重視されることとなった。それは、この改訂により、国語や算数といった「知」に関する教科については週あたりの授業時数が削減される一方、特別活動や体育、そして道徳といった「徳・体」の占める割合が上昇したことから明らかである（勝部真長・洪川久子 1984:204-205, 田中耕治ら 2005/2013:71-72）。

「知・徳・体」の調和は、1998年の学習指導要領改訂の際に提示された「生きる力」の育成という理念において再び見出される。「生きる力」とは変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質や能力のことであり、具体的には、「確かな学力・豊かな心・健やかな体」といった知・徳・体のバランスのとれた力を指している<sup>2</sup>。

「生きる力」の育成は学習指導要領全体の理念であり、確かな学力は各教科において習得が目指されるものである。例えば、確かな学力の構成要素である思考力・判断力・表現力の基盤となる言語能力の充実が国語科において中心に取り組まれる。同様に、健やかな体の育成についても体育科における指導が中心となる。そして、豊かな心の育成は道徳の時間を要として学校教育全体を通じた道徳教育が主に担う役割であることから、ここでも道徳教育を重視する姿勢が看取される<sup>3</sup>。

ただし、この「生きる力」の定義で筆頭に提示された「問題を解決する能力」は道徳教育の分野においては省略され、「豊かな人間性」だけが全面的に強調された、「心の教育」に偏重し矮小化された「生きる力」の育成が道徳教育では行われることとなった（柳沼良太 2012:8-9）。そして、読み物資料を中心に登場人物の心情理解を促すことに偏った道徳教育<sup>4</sup>が続けられ、結果的にそれが今回の道徳の教科化の課題となり、道徳教育の充実を図るために教材や評価、指導体制の見直しが行われることになったと考えられる（文部科学省 2015d:3）。

## 1-2.『心のノート』配布から道徳の教科化へ

こうした道徳教育における「心の教育」を重視する風潮に後押しされるように『心のノート』が作成されることになる。林泰成はこれを「戦後の道徳教育史の中で、道徳の時間の特設に次ぐ大きな出来事だと評価されるのではないだろうか」としている（林 2009:33）。2002年4月からの使用を想定して配布された『心のノート』は文部科学省により補助教材と位置付けられているが、学習指導要領に対応して改訂されたり、教師用の手引書が刊行されたりし、また、2012年度に文科省が実施した道徳教育実施状況調査では、小学校で90.6%、中学校で84.9%が『心のノート』を教材として使用しており<sup>5</sup>、実際にはほとんど教科書と同等の扱いがなされていることがうかがわれる。『心のノート』をめぐるのは、国家による心の支配であるという批判や、あらゆる問題の解決を心の問題に還元しようとする心理主義的な傾向に対する批判が示された（貝塚茂樹 2015a:13, 17）。『心のノート』は2013年の全面改訂を機に『私たちの道徳』と名称が変更されてからも引き続き配布が続けられたが、こうした一連の動きは、今回の道徳の教科化に伴う検定教科書導入の布石とみることができるだろう。

2006年の教育基本法の改正も道徳教育に大きな影響を及ぼすものであった。その前文や第2条では「勤労」や「公共の精神」といった内容項目と一致する用語が用いられたが、それに加え「伝統と文化を尊重」や「我が国と郷土を愛する」といった、いわゆる「愛国心教育」を示す文言が提示された。この方針は2008年の学習指導要領改訂にも一貫しており、第1章総則における道徳教育の目標に「伝統や文化の継承・発展」が追加されることとなった。「愛国心教育」については、道徳の時間の特設や、1966年の「期待される人間像」の提示の際と同様に議論が

巻き起こったが、本節ではその詳細には触れず、同じ総則に「道徳の時間を要として」という表現が追記され、道徳の時間の役割と重要性がさらに強調されたことにのみ言及したい。

このように、これまで道徳教育は、終戦や経済成長といった社会の大きな変化や経済界の要望を受けて刷新されてきたが、「知」に関わる教科がその都度増減を繰り返してきたのに比べると、議論や批判に直面しながらも、「道徳の時間」特設以降、常にその充実が図られ強化される傾向にあったといえる。それは、現代社会で生じる様々な課題やその変化に対応できる能力の育成を道徳教育に求めるという立場に基づくためと考えられる。1990年代から2000年代にかけては大規模な自然災害や宗教団体による無差別テロ、そして青少年による凶悪犯罪が連続し社会が大きく揺らいだが、特に、1997年に起きた神戸連続児童殺傷事件後は、道徳教育を強調する文書が提出されても、以前ほど批判的に受け止められなかったという（林 2009:20, 21）<sup>6</sup>。こうした姿勢が今回の教科化でも維持されていると言え、教科化に向けた本格的な議論の始まりも深刻ないじめ問題への対応が発端であり、道徳教育の充実こそが本質的な問題解決につながると考えられたのである（教育再生実行会議 2013:1-2, 文部科学省 2015d: 3）<sup>7</sup>。

### 1-3. 現代的課題と道徳教育

近年の道徳教育再構築の背景には、いじめ問題以外にも時代的な要請があることが指摘されている。柳沼によれば、急速に進展するグローバル化や情報化とそれに伴う価値観の多様化や道徳的意識の混乱が起き、それが学校内の秩序崩壊を招き、先述した深刻ないじめ問題の要因にもなったという。また、自尊感情や自己肯定感の低い子ども像も現代的な問題とされている。さらに、政財界からの要請があることにも言及されている。現代的課題への対応としては、こうした複数の動向は相互に関連しているため、それらを踏まえ、また歴史的経緯や社会的状況を分析しながら単なる精神論・観念論・感情論に振り回されない道徳教育再構築の必要性が主張されている（柳沼 2012:45）。

2015年3月に新しい学習指導要領が告示され、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から検定教科書を使用した「特別の教科 道徳」の授業が実施される。この教科化に伴い、改訂された学習指導要領では最大の特徴である「考え、議論する道徳」への転換を図るために、道徳教育の目標と道徳科の目標の関係性を明確にし、児童生徒の発達段階をふまえた体系的な指導計画や多様で効果的な指導方法への改善などが求められた。

では、教科化に際し、どのような時代的な要請があったのか。「現代的課題」をキーワードに小学校編の学習指導要領および道徳科の解説を参照したい。

まず、学習指導要領において現代的な課題として明記されているのは「社会の持続可能な発展」と「情報化への対応等」である（文部科学省 2015b:97）。また、解説では現代的な教育課題として、食育、防災教育、キャリア教育などが挙げられており、持続可能な発展をめぐるさまざまな問題は道徳的価値に関わる葛藤があることが指摘されている（文部科学省 2015d:95）。しかし、明確な形容がないものの、より重視すべき現代的課題として「情報モラル」があることは、解説における「情報モラルと現代的な課題」という表記の仕方からも明らかである。上述の現代的な教育課題は、確かに近年の大規模自然災害や世界的な金融危機の影響を受けたものであるが、いずれも時代を選ばずに発生する現象であり、またその対策もある程度確立しつつあるといえる。一方、これらに比べると「情報モラル」の問題は日本社会における科学技術の発展がもたらした、まさに現在進行形の出来事であり、さらなる進展によってはその対応を

変化させる必要があり、児童・生徒の学習にとってだけでなく、教師の側にとっても指導に困難がつきまとう。ただし、後述するように<sup>8</sup>、情報モラルも道徳の一つであるから、道徳の本質的な概念や道徳教育の方法を応用することは可能であろう。

道徳の教科化はいじめ問題への対応に端を発しているが、先行研究や新学習指導要領に示されているような他の現代的課題も背景にあり、これらに主体的に取り組むために、改めて「生きる力」の育成が求められている。それだけでなく、この教科化は、2008年の改訂で見過ごされた「問題解決能力」育成の道徳教育への復帰など、「心の教育」に偏向しない新しい道徳教育のあり方を見直し、「道徳の時間」特設以来、道徳教育をめぐる積み残された課題を再検討する機会にもなったと考えられる。

## 2 新学習指導要領と道徳科の位置付け

前節においては、これまでの日本の道徳教育の歴史を概観しながら、現在の道徳教育の立ち位置を確認し、あわせて道徳教育からみた現代的課題について言及した。これを踏まえて、本節では、新学習指導要領の方向性を改めて整理し、その上で、教科としての道徳科のあり方と、全面主義としてこれまで学校全体で実施されてきた道徳教育のあり方の関係性と、それぞれの目指す方向性を考察することとする。

2015年3月27日付け「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定、小学校学習指導要領の一部を改正する告示、中学校学習指導要領の一部を改正する告示及び特別支援学校小学部、中学部学習指導要領の一部を改正する告示の公示並びに移行措置等について」（文部科学省2015a）で示された通り、学校教育法施行規則において「道徳」は「特別の教科である道徳」と改められた。この改正は、2014年10月の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」を受けて、道徳教育の改善・充実を図るために実施されるものであり、「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」と位置づけられるものである。

この位置づけは、すでに前節で指摘した通り、2006年の教育基本法改正によって示された道徳教育の充実という方向性<sup>9</sup>の具体化のひとつであると見ることができる。これに先立つ2001年には全国の小・中学生に『心のノート』が配布されているが、この時点では道徳教育の充実に資する補助教材という位置づけであり、これが教育基本法の改正を経て、後に検定教科書導入の流れの先駆となるものである。

教科化にあたっては、充実を求めるとともに、従来の道徳教育のあり方に対する反省があったことも示されている。学習指導要領解説では、これまでの道徳教育では「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものとされてきた」点を指摘しながら「確固たる成果を上げている学校がある」という認識を示しつつも、課題についても言及している。それは、(1)「歴史的経緯に影響され、道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること」、(2)「他教科に比べて軽んじられていること」、(3)「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があること」の三点に整理することができる。

(1)については、戦前の修身科に対する「反省」のあり方が少なからず影響していたことが想定される。貝塚(2015b:31)はこの問題について、「道徳教育が一貫して政治的イデオロギー

の争点とされてきた」ために、「道德教育が教育論として論じられることはなく、そのほとんどの議論が政治的イデオロギー対立の中に解消されていった」と指摘している。貝塚は、この「政治的イデオロギーの争点とされてきた」ことが原因のひとつとなって、これまで道德の教科化は実現しなかったと見ることができるが、他方で、道德教育に対する理論研究の「貧困」を招きもしたともいえとし、戦後の道德教育のあり方は、理論研究も含めて、「感情的な言語空間」の範囲内でのみ論じられてきたにすぎないと厳しく批判する（貝塚 2015b:32）。

たしかにこの「感情的な言語空間」にとどまる限り、修身科の功罪についての学問的な検証は困難であるように思われる。修身科について、明治時代からすでに形骸化と停滞が指摘されていたという事実に着目する貝塚によれば、その克服のために、大正デモクラシーの影響下で、大正期から昭和初期にかけて数多くの「修身教授改革論」が生まれ、「徳目主義と生活主義を融合されることで、道德教育の理論と実践とを構造化させることを目標とする先駆的なもの」として機能したにもかかわらず、戦後は修身科そのものを「タブー視」した結果、その継承は実現できなかった（貝塚 2015b:33）。

この「タブー視」の傾向の前提となる出来事のひとつは、1924年のいわゆる「川井訓導事件」である。この「事件」は、松本女子師範学校附属小学校の訓導だった川井清一郎が修身の授業において国定教科書を用いず、森鷗外「護持院ヶ原の敵打」を教材として使用したことを、視察した東京高等師範学校教授である樋口長市が問題視し、結果的に川井訓導が休職の後に退職するという経緯をたどるが、この「事件」が「国定教科書」をきっかけとして生じたという点は、重要である。なぜなら、大正自由教育運動に対する弾圧の代表例とみなされることが多いこの「事件」は、検定教科書の導入が行われる際にしばしば指摘される教育現場の不安の要因となっているという点で、道德教育の教科化に直面する現在の状況と構造的に類似しているからである。だが、もしこの二つの状況が構造的に類似しているとすれば、教科化をいたずらにタブー視するよりは、むしろその「継承」が実現しなかったと指摘される「改革論」としての道德教育を追求できる可能性に目を向けることの方が、教育の可能性にとって有益なのではなかろうか。

このことは、学習指導要領における「特別な教科」としての道德科の位置付けが、「学校のエducational活動全体を通じて行う道德教育の要としての役割を果たす」（文部科学省 2015b:96）<sup>10</sup>とともに、その充実によって「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道德教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うこと」や「内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりすること」を充実させることが期されていることから明らかである。

検定教科書を導入することによって、これまでの道德教育が(2)「他教科に比べて軽んじられていること」といった弱点を乗り越えることが期待されているわけだが、他方で、学校教育全体で実現されるべき道德教育の充実も同様に期待されていると理解することができる。柳沼(2014:20)が指摘するように、これまで後者の道德教育は「表記上は重視されてきたが、実際のところは、『教科』以外の一『領域』として軽視されてきたところもある」といえる。教育基本法第1条にある「教育の目的」が「人格の完成を目指」すことであるとすれば、柳沼の主張するように、その「中核となる教科」として道德科を位置付けることはいわば必然的な手立てであるが、これまでの「道德の時間」を単に道德科に位置付け直して「『格上げ』するだけでは不十分」であろう。柳沼は道德科を「各教科の筆頭に位置づけるなどの手立てが必要にな

る」と主張するが（柳沼 2014:20）、それも含めて、学校全体の教育活動を道徳教育の視点から再構築することも視野に入れて、検討されてよいはずである。

では、道徳科それ自体のあり方については、どのように考えられるのだろうか。前節において考察された通り、道徳科の最大の特徴のひとつは「考える道徳」「議論する道徳」である。この特徴は、(3)「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があること」に対する反省を基盤として示された今後の方向性である。

確かにこれまでの「道徳の時間」では、副教材を使用して、物語の読解や解釈に基づいて授業が構成されることが多かったと言える。副教材は、2001年以降に配布された『心のノート』と、これを改訂し2014年から配布された『私たちの道徳』が中心であるが、この二つの主たる違いは、後者は前者に読み物を大幅に追加したという点にある。この違いについて三宅晶子（2014:135）は、『私たちの道徳』は『心のノート』の構成（即ち、道徳の学習指導要領の構成）を残しつつ、批判が多く出た誘導的な視覚イメージのページ（…）は削除し、読み物や『人物探訪』コラム、偉人のことばを大幅に増やしている」と整理している。この『私たちの道徳』は、三宅によれば、「この本を読みこなして授業で使っていくためには、教員も生徒もかなりの時間と労力が求められる」ものであるが（三宅 2014:135）、内容的には『道徳』の授業で教えられる以上、いいお話正しいお話という前提で提示され、感情移入が求められる」という特質を持つ（三宅 2014:140）。この特質ゆえに、授業では「教室全体で善意と真面目さとともに進行していく価値の一元化に向けての勢い」が強く、したがって子どもは「求められている価値を察し、肯定し、その方向に向けて発言と態度を競い合うことになる」（三宅 2014:141）<sup>11</sup>。

以上のように、『心のノート』から『私たちの道徳』への移行は、実は(3)で課題とされている「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」を加速してしまう可能性を含むものであったとみなすことができる。これに対して、道徳科のあり方の特質が「考える道徳」「議論する道徳」であるとすれば、こうした加速の可能性はこの特質によって回避されるとともに、新しい道徳教育の理論と実践の可能性を開くものであり得るといえるだろう。検定教科書の導入という観点に立つと、確かに『心のノート』と『私たちの道徳』はその先駆と位置付けられるが、道徳教育に求められる内実という観点に立てば、この二者とは距離を取るものと位置づけることができる。

言い換えれば今後の道徳教育において必要なことは、「感情的な言語空間」と「心情理解への偏り」から距離を取った上で、「考える道徳」「議論する道徳」の空間を創造していくことであると指摘することができる。したがって、道徳教育にかかわる教員養成と研修においても、「感情的な言語空間」から脱した別の「空間」<sup>12</sup>を構築できる教員の力量を形成すること、また道徳科と連携し得る学校全体における全面主義的な道徳教育の可能性を追求することが求められるはずであろう。次節では、この観点から特に情報教育との関係に焦点を当てて考察する。これは、改訂版の学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」の「2(6)」において「児童（中学校版：生徒）の発達の段階や特性等を考慮し、第2に示す内容との関連を踏まえつつ、情報モラルに関する指導を充実すること」と言及され、ポイントとされている点だからである。情報モラルの問題はこれまで情報教育の分野において取り扱われることが多かったが、改訂版の学習指導要領では、単に「情報モラルに関する指導に留意すること」とのみ記している旧版のものとは違い、一層強調されていることから、今後の道徳教育の指導において少なくともこれまでよりも多くの時間が割かれると目される。



### 3. 情報教育と道德教育の関わり

#### 3-1 日本における情報教育の変遷

現在、学校現場では「道德の時間」や「総合的な学習の時間」といった教科外の時間において社会的課題について扱う機会がしばしばみられる。その中でも近年、その内容や指導方法について議論されているテーマの一つとして「情報教育」が挙げられる。本節では、近年の学校教育における情報教育の位置づけとそこで扱われている情報モラルの定義について整理し、これからの情報教育における課題について論じていく。

まず、日本の情報教育の変遷について述べていく。情報教育については、1990年の学習指導要領改訂の際にそれまでの専門教育としての扱いから普通教育としての情報教育へと進展した。これにより、中学校の「技術・家庭」に、選択領域として「情報基礎」を新設すること、社会、公民、数学等に、情報に関する内容を導入すること、各教科等の指導において教育機器を活用することが提唱された。その後、2000年の学習指導要領の改訂の際には、普通教育における情報教育の体系化が始まり、中学校の教科「技術・家庭」における「情報とコンピュータ」が必修化された。そして、現行の学習指導要領において、小学校段階では文字入力等の基本操作や情報モラルを身に付けさせることを総則に規定し、中学校においては「プログラムによる計測・制御」について全ての生徒に履修させることとしている。こうした変遷からもわかるように、日本において、学校教育では情報教育が進められており、今後の扱いについても、より体系化されたものになっていくことが考えられる。

こうした情報教育が推奨されてきた背景として、日本における情報機器の普及や利用者の低年齢化が挙げられる。内閣府（2015）<sup>13</sup>によると、小中高生における情報端末の利用状況は小学生でスマートフォン11.7%、タブレット14.3%、携帯ゲーム機55.7%であり、中学生でスマートフォン37.3%、タブレット17.1%、携帯ゲーム機42.6%となっている。高校生では、スマートフォン89.1%、タブレット10.0%、携帯ゲーム機31.7%となっている。この結果から、小中学生では、携帯ゲーム機の利用率が高く、高校生ではスマートフォンの利用率がとても高いことが明らかとなっている。加えて、携帯電話やスマートフォンによるインターネットの利用時間も年々増加しており、2009年には77.5分であった平均利用時間が2013年には107.4分（スマートフォン132.6分、携帯電話43.4分）となっており、スマートフォンによるインターネット利用者の51.1%が平日2時間以上利用していることが明らかとなっている。このことから近年の社会全体の多様な情報機器の普及に伴い、子どもたちが利用する機器やその使い方についても大きく変化していることがわかる。

こうした多様な情報社会の変化の中で、文部科学省（2009c）は、情報教育の目標として、「情報活用の実践力」、「情報の科学的な理解」、「情報社会に参画する態度」を挙げている。さらに、それぞれの具体的な内容として、「情報活用の実践力」は、「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」と、「情報の科学的な理解」は、「情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善したりするための基礎的な理論や方法の理解」と、「情報社会に参画する態度」は、「社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度」とそれぞれ示されている。

このように、近年の社会の情報化に伴い、学校教育において「情報教育」の検討及び体系化が進められてきた。次に情報教育と道徳教育の関連について述べていく。

### 3-2 情報教育と道徳教育

前項で考察したように、情報教育の推進や子どもたちの情報機器利用が増加する中で、インターネットを利用することによるトラブルが報告されるようになった。その事例としては、SNSの利用による悪口や仲間はずれなどのトラブル、「ソーシャルゲーム」によるインターネット依存や高額課金などが挙げられる。こうした現状に対して、豊田充崇（2015:1）が「小・中学生の携帯電話（スマートフォンを含む）所有率や家庭内でのインターネット利用率が上昇し、数多くのネット上のトラブルが増加または低年齢化している現在、学校教育現場は、改めて『情報モラル教育』の必要性に迫られている」と述べているように、「情報モラル」を身につけさせる教育が求められている。

また、先の情報教育の目標において、妹尾香津裕ら（2003:79）が「児童に対してインターネットを通して情報の検索や発信等の学習活動を行う際、これまで以上に社会の情報が学校の中に入り、そして社会に発信されていくことが考えられる。したがって、児童に対して情報をより慎重に、正しく扱うための指導が必要となる」と述べているように、「情報活用の実践力」や「情報の科学的理解」を推し進めていくためには「情報社会に参画する態度」の育成が欠かせないものとなってくると考えられる。特に、「情報モラル」はこの「情報社会に参画する態度」の柱に位置づけられており、情報教育においても重要な役割を占めていると言えるだろう。

一方、現行の学習指導要領の道徳教育に関する箇所でも、情報モラルについての記述がみられる。小学校学習指導要領「特別の教科 道徳」では、「指導計画の作成と内容の取扱い」の3の（6）に「児童の発達の段階や特性等を考慮し、第2に示す道徳の内容との関連を踏まえ、情報モラルに関する指導を充実すること」（文部科学省 2015b:97）と記述されており、中学校学習指導要領「特別の教科 道徳」でも「生徒の発達の段階や特性等を考慮し、第2に示す内容との関連を踏まえつつ、情報モラルに関する指導を充実すること」（文部科学省 2015c:103）と記述されている。このことから、学校教育において道徳教育として情報モラルを扱うことが求められていることがわかる。

また、道徳教育におけるカリキュラムの軸として、「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」が挙げられている。それぞれの項目について情報モラルはどのように関わるだろうか。

まず、「A 主として自分自身に関すること」については、小学校の第5学年及び第6学年において「自由を大切にし、自律的に判断し、責任ある行動をすること」と記述されており、また中学校において「節度・節制」について「望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け、安全で調和のある生活をする」と記述されていることから、インターネットを利用する中で適切な判断すること、SNSで提供されるソーシャルゲームへの「依存」や「過課金」の問題に対して「節度・節制」に留意することが該当すると考えられる。

次に、「B 主として人との関わりに関すること」については、「相互理解、寛容」の中で、第3学年及び第4学年において「自分の考えや意見を相手に伝えとともに、相手のことを理

解し、自分と異なる意見も大切にすること」と記述されており、中学校においても「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容な心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと」と記述されていることから、インターネットを利用した意思の伝達やそのやり取りについて該当することが考えられる。その例として、対面でのコミュニケーションに比べ、ネット上でのコミュニケーションでは、相手の顔が見えず、表情や感情が伝わりにくいことから、相手の気持ちや立場を尊重したうえでコミュニケーションをはかる必要があると考えられる。こうしたネット上のコミュニケーションにおける「相互理解、寛容」に留意することが該当すると考えられる。

「C 主として集団や社会との関わりに関すること」については、「規則の尊重」において、小学校の第5学年及び第6学年では、「法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと」と記述されており、中学校でも、「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること」と記述されている。また、「社会参画、公共の精神」について、中学校では「社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること」と記述があることから、ここでは、インターネットを利用するうえで著作権をはじめとする法律や情報社会に参画することの意義について扱うことが可能であると考えられる。例えば、ネット上にある情報は、「記録性」や「拡散性」といった特性を持っている。こうした特性は、コピーやペーストといった機能により、ネットにおいて容易に量産することができ、人との会話や紙に書かれた文章と異なり、自分が意図しない範囲にまですぐに広がってしまうということをもたらす。言い換えれば、情報が容易に手に入るようになったことから、情報に対する「価値」についても安易に扱われやすくなってしまっている。これらのことが原因となり、自分が想定しない範囲までの個人情報流出や著作権の侵害といった問題につながってしまうと考えられる。このようなネットの特性に対して、「規則の尊重」に留意することが該当すると考えられる。

「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」については、「生命の尊さ」において小学校の第1学年から中学校まで共通して、「生命の尊さ」と「生命の大切さ」について尊重することが記されている。ここでは、近年、ネットによるいじめが主たる原因として自殺をしてしまうケースが報告されている現状を踏まえると、ネットいじめなどの行為に対する生命の尊さについて扱うことがこれに該当すると考えられる。例えば、文部科学省(2015f)によれば、「パソコンや携帯電話等での誹謗中傷や嫌なことをされる」と回答した割合は中学生で8.8%、高校生で19.7%となっている。こうした嫌がらせ行為は、ネットいじめにつながる大きな要因であり、人間が本来求めるべき「豊かな暮らし」を妨げることに繋がってしまう。

しかし、このようなネット上での「いじめ」は、最近はじまったわけではない。スマートフォンが普及する以前、2000年代には「学校裏サイト」や「匿名掲示板」による誹謗中傷も報告されており、ネットが普及して以降、その便利さという「光」の部分に対して、いじめの温床となる「影」の部分が付きまとっていることも事実である。

また、国外に目を向けると、アメリカでは1999年にコロラド州で発生したコロンバイン高校乱射事件をきっかけに法律を制定する動きがはじまった。この事件の犯人は、学校でいじめを受けていた生徒で、その報復のために学校で銃を乱射し、自殺を図っており、世論からいじめ

に対する対策が急務であると判断された。さらに、近年のネットいじめを背景に、マサチューセッツ州では、2010年にサイバーいじめを「教育過程と学校の秩序ある運営を著しく妨害する行為」と定義した。このように、国外においても、ネットいじめへの対策が学校現場の課題として挙げられていることがわかる。日本においても、「生命の尊さ」を大切にする立場から、こうした問題について対処していく必要があるだろう。

このように、道徳教育のカリキュラムにおいて情報モラルの内容と対応する点が多いことから、日常生活の対面的な関わり合いに焦点化するだけではなく、ネットワーク上での他者や集団を意識した指導も必要である。

他方、道徳教育で情報モラルを指導する際の留意点も指摘されている。文部科学省（2009c）によると、「道徳の時間は、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考え（中学校編では、「及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚」）を深めることを通して道徳的実践力を育成する時間であるとの特質を踏まえ、例えば、情報機器の使い方やインターネットの操作、危険回避の方法やその際の行動の具体的な練習を行うことにその主眼をおくのではないことに留意する必要がある」と記述されている。さらに、貝塚ら（2016:206）は、情報モラルを道徳教育で扱う場合に「道徳科が道徳的諸価値の理解をもとに自己を見つめる時間であることを特質としているので、情報機器の操作、具体的な行動の練習などのみにならないように留意する必要がある」と指摘している。確かに、道徳教育において情報モラルを扱う場合、機器の操作といった「技術・家庭科」や「情報」で扱う内容と混同しないように留意する必要があることは、本項で確認してきた道徳教育と情報モラル教育の対応関係からも、明らかである。

ここまで、道徳教育において情報教育、特に情報モラル教育について扱う必要性を述べてきたが、同時にその内容について注意すべき点があることも指摘した。そこで、次節では、情報モラルと道徳教育の接点について確認し、そのうえで道徳教育の課題と今後の可能性について論じていく。

#### 4 情報モラル教育における課題

ここでは、「モラル」を媒介にして道徳教育と情報モラルについてみていこう。情報モラル教育を行う場合の「モラル」とは、何を教えることを示しているのだろうか。貝塚ら（2016:210）によると、「モラル」が道徳と同義であるにとらえると、「情報モラル」とは情報の特殊性を加味した道徳である。また、『小学校学習指導要領解説 総則編』において、情報モラルとは、「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」（文部科学省 2008:81）とされている。これらを統合的に考えると、情報モラル教育における「モラル」とは、単にインターネットを利用する際の危険性や正しい使い方について知識を持っているだけではなく、様々な場面で個人が状況を判断し、適切な行動を選択できることが求められると考えられる。こうした考え方を道徳教育と照らし合わせてみると、小学校及び中学校における指導の目標である「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」に該当すると考えられる。

しかし、現在の情報モラル教育においては、情報モラルは「教えるもの」と解釈されているような指導がみられる。具体的には、子どもたちにインターネットに関する危険な事例を提示して使い方を改めさせる講演形式の指導やルールを決めさせることに重点をおいた指導である

<sup>14</sup>。本来、情報モラルとは知識として蓄積されるものではなく、個人が状況に応じて適切に判

断できるよう「考えさせるもの」としての指導が必要であるはずだが、実際には、本来の趣旨とは異なり、教員が主導となり子どもを置き去りにした「プロセス主義」に陥ってしまっているのではないだろうか。

こうした指導を受けた子どもたちにとっては、危険性についての知識は身につけていくものの、自分たちがいざ判断を迫られる状況に置かれた場合に、適切な行動を頭ではわかっている、それを選択しようとする態度を育成できているかは、疑問である。例えば、「夜、遅い時間までスマートフォンを利用してはいけない」と指導されれば、子どもたちはそれを知識として理解するだろう。しかし、実際に深夜に友達から連絡がくれば、すぐにスマートフォンを利用して返信してしまう子どもがいなくなるわけではない。このように、知識と実践の乖離は子どものみならず大人にとっても課題である。

こうした課題に取り組むためにも、阿濱茂樹ら（2013:89）が「これからは、情報社会に関する行動についての情報モラル教育の場面でも、学習者同士の討議や議論によって、学習者の判断する姿勢や態度の育成が重要であると思われる」と述べているように、子どもたち自身が身近な事例から主体的に考えるような情報モラル授業が必要である。そこで、本論文では、理想の「プロセス主義」として、子どもたち自身が理想の情報社会を見据えながら情報社会を構築していくことが重要であると考え。あくまで、教師は子どもたちが情報社会や情報モラルを構築していくための助言者であり、大人が作り上げた知識を子どもたちに与えていく過程は決して理想的な「プロセス主義」とは呼べないだろう。そのためにも、子どもたちに情報モラルや道徳を指導する場合には、作り込まれた架空の課題ではなく、子どもたちの現実にもとづいた課題について考えさせる必要があるだろう。

さらに、このことを道徳教育における「考える道徳」「議論する道徳」の視点から考えると、子どもたちは単に「夜遅い時間にスマートフォンを利用してはいけないから使わない」、「友達の悪口をインターネットに書き込んではいけないから書き込まない」ではなく、それらを守ることによってどのような恩恵があるのか、反対に守らないとどのような不利益を被るのか、またそもそもなぜそのような決まりを作る必要があるのかといった本質の部分を考えさせることが重要となる。特に、考えさせる際には一般的な事例を提示するのではなく、子どもたち自身の身近な事例について議論させることで、既存のルールの再構成や守らなければならないことの再認識につなげていくことが求められるだろう。

そのための方法として、酒井郷平ら（2016）が行った子どもたちに問題行動の自覚を促す教材やモラルジレンマを題材とした教材が有効であると考えられる。しかし、こうした教材や授業の開発は十分に行われておらず、これからの道徳の教科化に向けて、早期に対応していくことが求められる。これからの情報モラル教育や道徳教育の両側面から、このことにどうアプローチできるかが今後の課題と言えるだろう。

## おわりに

本研究では、これまでの道徳教育の歴史的な展開を概観し、それが現代的課題に対してどのような立ち位置にあるかの検討を行い、具体的な道徳の実践方法について新学習指導要領に即して留意点とともに論じた。また、情報教育における情報モラル教育の視点から、道徳指導との関連性やその内容について検討を行った。各節において、具体的には以下の点を明らかにした。

第1節では、道徳教育の歴史を整理し、教科化を目前にした今日における現代的な課題とともに、道徳教育の立ち位置を浮かび上がらせてきた。第2節では、新学習指導要領の方向性を改めて整理しながら、道徳科のあり方と、全面主義としてこれまで学校全体で実施されてきた道徳教育のあり方との関係性を描出し、また学習指導要領解説に沿ってその問題点のありかを考察した。さらに、第3節、第4節では、「考える道徳」「議論する道徳」の視点から、情報モラルと道徳教育との接点を探り、情報モラル教育の問題点を指摘した。具体的には、現在の情報モラル教育が学校現場において「教えるもの」として成立していることに着目し、本来的には情報モラルは子どもたちが判断を求められる状況で適切な行動がとれるように指導することが重要であることを指摘した。加えて、このことを改善する手段として、道徳教育において情報モラルを広く扱う可能性を提案し、今後の道徳の教科化へ向けての展望を示した。

以上から、教科としての道徳科を含む道徳教育が現代的課題に対してどのようにあるべきかについて一定の示唆を得ることができた。また、その中で、情報モラル教育を扱うことへの可能性も指摘された。一方、本研究で得られた成果を基に道徳教育における実践へとつなげ、実践的な効果と問題点をそれぞれより具体的に明らかにしていく必要があるが、これは、今後の課題である。今後はこの点について、実証的に研究を行っていく予定である。

<sup>1</sup> 堺正之はこのときの社会科の目標において道徳性の育成が強調されていることを指摘している（堺 2015：32）。

<sup>2</sup> 文部科学省「現行学習指導要領の基本的な考え方」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm)（最終アクセス：2016/9/27）

<sup>3</sup> 中央教育審議会教育課程部会「審議のまとめ」パンフレット（教員向け）[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1234786\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1234786_3.pdf)（最終アクセス：2016/9/27）

<sup>4</sup> 道徳科の解説編において、こうした形式的な指導が道徳教育の課題の一つとして挙げられている（文部科学省 2015d：2）。この問題については、第2節において詳述する。

<sup>5</sup> 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要」（2012年度実施），4頁。

<sup>6</sup> また、過去にも少年による凶悪で残忍な事件はあったが、この事件は特異であるため、「心の教育」が必要であると考えられたという指摘もある（吉田 2013：2）。

<sup>7</sup> また、内容項目22「よりよく生きる喜び」は今回の改訂で小学校高学年に初めて導入されたが、中学生段階では指導の要点として、いじめの防止等につながるということが明示されている（文部科学省 2015e：68）。

<sup>8</sup> この問題については、第4節において詳述する。

<sup>9</sup> 例えば改正教育基本法の第二条で教育の目的について規定した箇所「道徳」について言及されるように変更された点が挙げられる。改正前の第二条では「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」とされていたが、改正後では「その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」

と述べた後に「一 幅広い知識と教養を身につけ、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」(下線部は筆者による)とされ、「道徳心」について明確に言及するようになっている。これまでに存在しなかった「道徳」を教育の目的のひとつに設定している点は、道徳教育の充実を求めるものであると理解することができよう。

<sup>10</sup> なお『中学校学習指導要領』でもほぼ「外国語活動」を除いて同じ表現となっている。文部科学省『中学校学習指導要領』(2015年3月, 102頁) 参照のこと。

<sup>11</sup> なお三宅(2014: 141)は、「美談」を使って「感情移入を求める道徳教育」ではなく、「広い意味でのシティズンシップ教育」が求められると提案している。

<sup>12</sup> この「空間」の構築に向けて、次節以降では、主に情報教育の観点から論じる。

<sup>13</sup> 内閣府(2015)「平成26年度青少年のインターネット利用環境実態調査」。

<sup>14</sup> この問題については次の文献において包括的に議論されている。竹内和雄(2014)『スマホチルドレン対応マニュアル』中央公論新社。

## 参考文献表

阿濱茂樹・伊徳ル(2013)「モラル型情報モラル教育のための教材開発」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第35号, pp. 89-94

中央教育審議会教育課程部会(1998)「『審議のまとめ』パンフレット(教員向け)」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1234786\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1234786_3.pdf) (最終アクセス: 2016/9/27)

貝塚茂樹監修(2015a)『文献資料集成 日本道徳教育論争史』第Ⅲ期 戦後道徳教育の停滞と再生「第15巻「心のノート」と道徳の「教科化」論争」日本図書センター

貝塚茂樹(2015b)『道徳の教科化 ― 「戦後七〇年」の対立を超えて』文化書房博文社

貝塚茂樹・関根明伸(2016)『道徳教育を学ぶための重要項目100』教育出版株式会社

勝部真長・渋谷久子(1984)『道徳教育の歴史 修身科から「道徳」へ』玉川大学出版部

酒井郷平・塩田真吾・江口清貴(2016)「トラブルにつながる行動の自覚を促す情報モラル授業の開発と評価―中学生のネットワークにおけるコミュニケーションに着目して」『日本教育工学会論文誌』39巻(Suppl.), pp. 89-92

教育再生実行会議(2013)「いじめ問題等への対応について(第一次提言)」

堺正之(2015)『道徳教育の方法』放送大学教育振興会

竹内和雄(2014)『スマホチルドレン対応マニュアル』中央公論新社

田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加奈恵(2005/2013)『新しい時代の教育課程』有斐閣

豊田充崇(2015)「学校教育向け「児童用SNS」に必要な機能とその活用条件に関する研究」、『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第25号, pp. 1-7

内閣府(2015)「平成26年度青少年のインターネット利用環境実態調査」

林泰成(2009)『新訂 道徳教育論』放送大学教育振興会

三宅晶子(2014)「『私たちの道徳』の『私たち』とはだれなのか? ― 権利と自由を自制して、『我が国を愛する態度』を示すということ」、『現代思想 4月号』第42巻第6号, 青土社, pp. 131-147

森川輝紀・小玉重夫(2012)『教育史入門』放送大学教育振興会

- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 総則編』
- 文部科学省（2009a）『小学校学習指導要領解説 道徳編』
- 文部科学省（2009b）『中学校学習指導要領解説 道徳編』
- 文部科学省（2009c）「教育の情報化に関する手引（案）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/056/gijigaiyou/attach/1259396.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/056/gijigaiyou/attach/1259396.htm)（最終アクセス：2016/9/14）
- 文部科学省「学習指導要領等の改訂の経過」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf)（最終アクセス：2016/10/3）
- 文部科学省（2011）「現行学習指導要領の基本的な考え方」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm)（最終アクセス：2016/9/27）
- 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要」（2012年度実施）  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/09/1222218\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/__icsFiles/afieldfile/2016/08/09/1222218_2.pdf)（最終アクセス：2016/9/27）
- 文部科学省（2015a）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定等について（通知）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1360256.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1360256.htm)（最終アクセス：2016/9/6）
- 文部科学省（2015b）『小学校学習指導要領』
- 文部科学省（2015c）『中学校学習指導要領』
- 文部科学省（2015d）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 文部科学省（2015e）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 文部科学省（2015f）『ネット上へのいじめへの対応』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/ikusei/taisaku/taisakumd/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/30/1356344\\_004\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/ikusei/taisaku/taisakumd/__icsFiles/afieldfile/2015/10/30/1356344_004_1.pdf)（最終アクセス：2016/9/30）
- 柳沼良太（2012）『「生きる力」を育む道徳教育——デューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版
- 柳沼良太（2014／2016）「『特別の教科 道徳』をどう位置づけするか」, 押谷由夫・柳沼良太編著『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動』教育出版
- 吉田武男（2013）『「心の教育」からの脱却と道徳教育——「心」から「絆」へ, そして「魂」へ』学文社