

「全面主義」の道德教育の可能性

—シティズンシップ教育と道德性の涵養—

田中 奈津子

はじめに

1945年、終戦に伴い「修身」が停止されてから、日本の道德教育は学校の教育活動全体で行なうという「全面主義」の方針がとられたが、1958年に「道德の時間」が特設されて以降、「全面主義」と「特設主義」の両面から道德教育が実施されてきた。2015年に「特設主義」としての道德の時間は「特別の教科」として教科化されることが決定されたが、この方針は今後も維持される。

教科化に際して、新しい道德教育の方針として目標の改善や検定教科書の導入、指導方法の改善が掲げられた。内容項目についても4つの視点「主として自分自身に関すること」「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」「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」の表記や順序の変更、小見出しの追加など、道德科の指導への配慮が示されている。

他方で、全面主義での道德教育は廃棄されたわけではなく、依然として重要な役割が与えられ続ける。では、この全面主義の道德教育にはどのように取り組み、またそれによってどのように道德性の涵養を期待できるだろうか。この課題について、世界の道德教育の潮流の一つであるシティズンシップ教育は大いに示唆を与えるものと目される。

そこで、本論ではこの観点から、道德教育とシティズンシップ教育の関係を分析した先行研

究を踏まえ、教科化された道德の新しい方向性を、また特に全面主義の道德教育とシティズンシップ教育の関係性について、その定義や歴史を整理しながら考察する。

1. 「全面主義」の道德教育

1-1. 歴史

1945年の終戦に伴い、日本はGHQの統治下におかれた。GHQは同年の秋から教育政策に関する指令を次々に出し、12月31日には「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」が出され、これらの教科は授業の停止だけでなく、教科書や教師用参考書も回収が命じられた。ここに、発布以来半世紀に渡り道德教育の基本方針であり、また、日本人の精神的バックボーンでもあった「教育勅語」に基づく「修身」は停止され、GHQの主導による新しい道德教育の在り方が模索されることとなった。この模索の一つとして当時の文部省は、修身に代わる教科として「公民科」を構想した。その主張は、個人的な道德を扱う「修身」と公民的知識の統合された科目の確立が必要であるというものであったが、結果的に、1947年の学習指導要領において新設されたのは「公民科」ではなく「社会科」であった。

社会科はこれまでの修身・公民・地理・歴史を融合し、一体的に学ぶことが目指されたものであり、道德教育の一端を担っていたことがこのときの社会科の目標から読み取れる。しかし、

確かに道徳教育は社会科における教育の一部によっても実施しうるが、1951年の『小学校学習指導要領一般編』では、「Ⅱ 教育課程」において、道徳教育は教育の特定の部分においてのみ行われるのではなく、学校教育の「全面」において計画的に実施される必要があることが明示され、ここに道徳教育の「全面主義」という基本方針が成立した（堺：31-33, 渡邊他：95-96）。

1951年のサンフランシスコ講和条約により日本は主権を回復し、教育政策においても独自の施策をとることが可能となった。1958年には「道徳の時間」が特設され、教科ではないものの一領域として道徳教育を中心に行う時間が設けられた。それでも「全面主義」は維持され、以後、道徳教育は学校の教育活動全体で行われる「全面主義」と、道徳の時間に実施される「特設主義」が両立することとなった。

2015年（平成27年3月27日）の学校教育法施行規則の改正により、「道徳の時間」は「特別の教科である道徳」として教科化されることが決定したが、それ以降も「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行なう」という道徳教育の基本的な考え方は、今後も引き継ぐべきである」（文部科学省c：3）とし、今後もこの方針が維持されることが明示されている。

1-2. 指導方法

さて、「学校の教育活動全体を通じて行なう」という「全面主義」による指導は、『中学校学習指導要領』の「第1章 総則」第1-2 (2)にあるように、「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、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行われなくてはならない」（文部科学省c：8）とされている。同様の指示は各教科等にもあり、たとえば社会科では、「第3

指導計画の作成と内容の取扱い」1- (5)において、「第1章総則の第1の2の (2) に示す

道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、社会科の特質に応じて適切な指導をすること」とある（文部科学省a：49）。

この「特質に応じ」た「適切な指導」を示唆するものとして、『中学校学習指導要領解説 総則編』の「第6節 道徳教育推進上の配慮事項」1- (4)「各教科等における道徳教育」が挙げられる。ただし、それらは各教科等において道徳教育を行なう際の「配慮事項」であって、具体的な指導方法を示したものではない（文部科学省b：134-138, 文部科学省c（「【参考】各教科等における道徳教育」として再掲）：9-12）。

たとえば、社会科については次のような「配慮事項」が提示されている（下線部は引用者による。文部科学省b：134-135, 文部科学省c：9）。

イ 社会科

多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情は、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛することなどにつながるものである。また、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深め、自由・権利と責任・義務との関係を広い視野から正しく認識し、権利・義務の主体者として公正に判断しようとする力など、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成することは、道徳教育の要としての「道徳科」の第2のCの[社会参画, 公共の精神]に示された「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生活の実現に努めること」などと密接な関わりを持つものである。

引用箇所前半の下線部では、社会科の地理的分野・歴史的分野の学習が、総則で示された「伝統と文化を尊重し、それらを育ててきた我が国と郷土を愛」（文部科学省a：3）するという道徳的心情を育成する道德教育を進める上での留意点の一部を反映していることが示されている。また、後半の下線部では、公民的分野の学習の道德教育に呼応する部分として、具体的な内容項目〔社会参画、公共の精神〕を挙げている。

ここでは社会科を例として挙げたが、他教科等においても、それぞれに特徴的な学習活動を通して、道徳的判断力や道徳的心情等の育成に資することができることとされ、各教科等に道德教育の素地があることが示されている。

1-3.教科化の経緯と新しい方向性

ところで、道德の教科化の大きなきっかけの一つに深刻ないじめ問題があった。これを受け、改定された学習指導要領では、改訂前（2008年版）には小学校高学年と中学校段階にしかなかった内容項目「公正、公平、社会正義」が小学校低学年・中学年段階にも導入されることとなった。また、グローバル化の観点から「国際理解、国際親善」も新たに取り入れられた。これらはいずれも4つの視点のうち「C 主として集団や社会との関わりに関すること」に属するものである。

これらの内容項目が追加された理由は『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』の「第1章 総説」1「改訂の経緯」からも看取される。そこでは、「道德教育の充実に関する懇談会」報告の一部を引きながら、道德教育に求められるものとして、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を前提に、人が互いに尊重し協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識などを育む」（文部科学省c：1）ことと「人としてよりよく生きる上で大切なものとは何か、自分はどのように生きるべきかなどについて、時に

は悩み、葛藤しつつ、考えを深め、自らの生き方を育てていくこと」（文部科学省c：1）の二点が挙げられている。

特に前者において、個人の道德性の育成や人格の形成は社会参画に先んじるものであることが示され、「道德教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支え得るものである」（文部科学省c：1）といった文言からも、個人的道德性の育成が公的な領域にとって不可欠であることがわかる。

また、道德科の目標では、道德性を養うための学習の方向性として、物事を広い視野から多面的・多角的に考えるという方針が示された。これは、道德教育の新たな方向性にある「考える道德」「議論する道德」と関連を密にしているだけでなく、新しい内容項目「国際理解、国際親善」を扱う際にも必要な視点であると理解できる。

以上のことから、新しい学習指導要領のもとでは、道德教育がただ個人の内面の問題として留まることなく、そこで培われた道德性が協働の中で社会に還元され、公共的な道德性の育成と国家・社会の発展が共に目指されていることが強調されている。それはいじめ問題という国内での問題とグローバル化という世界的な動向の双方から要請された目標であるといえるだろう。

このような道德の教科化の経緯を踏まえると、道德性の涵養のためにシティズンシップ教育を参考にすることは、その成立プロセスからしても意義があるだろう。

そこで、次に以下ではシティズンシップ教育がどのように道德教育に寄与しうるのかという問題について、定義や歴史を整理した上で考察したい。

2. シティズンシップ教育

2-1. 世界の道徳教育の動向

「道徳の時間」の教科化に向けての審議が行われた「道徳教育の充実に関する懇談会」は、2013年の4月から12月までに全10回開催され、その内容は「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」として提出された。この懇談会では第2回（2013年4月24日）と第8回（2013年10月17日）に資料として「諸外国における道徳教育の状況について」という資料が配布され、第2回においては議題として諸外国における道徳教育の状況について挙げられた。資料では2回とも、イギリスやフランスなど7ヶ国における道徳教育についてまとめられているが、教育課程の構成など各国で制度が異なっており、また「道徳」という表現が用いられていなくても、日本で行われている道徳教育に近い教科や領域等が採用されている。それによると、日本の道徳教育（当時の「道徳の時間」）に対応するものとしては、宗教教育、公民・道徳、人格（品性）教育、市民性教育などがあることがわかる。

西野真由美によると、世界各国の道徳に関する教育の動向として、道徳・価値教育、宗教教育、市民性教育（シティズンシップ教育）の三つの柱があり、特に、今日のグローバル社会の中で注目されるのが「市民性教育」であり、2000年代から世界各国で導入されるようになっていくと理解することができる（西野：88-90）。

2-2. シティズンシップ教育の定義

前述のように、市民性教育＝シティズンシップ教育の要請は世界各国で高まっている。本項ではまず、先行研究の成果を援用しながら、その定義について整理しておきたい。

まず、西野（102-3）によると、「市民性」は世界の学校教育で教科横断的に育成したい資質や能力の一つとして注目を集めており、欧州評議会やユネスコなどの国際的な機関も着目す

る世界的な潮流である。ただし、「市民性」の育成を自国の教育課程にどう反映するかは国によって様々であり、教科として実施する、あるいは教育課程全体で推進するなど多様な方針が取られている。しかし、21世紀の社会を生きる市民にとってどのような資質・能力が必要とされているかについては、国際機関や国を超えて共通した認識があるようである。

そもそも「市民性」＝シティズンシップとは何か。この概念の起源は、古くは古代ギリシアまで遡ることができる。このときシティズンシップが意味するものは「特定の国や社会に帰属する」という「地位」であった。この「地位」という性質が今日では、単なる帰属意識ではなく、「市民として身につけるべき資質・能力」（西野：102-103）という意味に拡大していることができる。さらに、その帰属する先も共通の文化や伝統を持つ地域や国民国家にとどまらず、ヨーロッパのような国を超えた地域共同体や、文化や伝統面においても多様なグローバル社会までもが想定されるようになった。つまり、現代の市民は古典的な意味でのシティズンシップ性を具えると同時に、コスモポリタンという側面も新たにもつのである。

こうした現代を生きる市民に必要とされる資質・能力はどのようなものなのだろうか。各機関・各国が共通して挙げているのは、たとえば、「グローバル社会の一員として、この社会のさまざまな問題を主体的にとらえ、それらの課題解決に多様な人々と協働で取り組むこと、文化的な際に対する理解や尊重、寛容な態度、批判的な思考力、環境や人権への意識、コミュニティへの帰属意識と参画意欲」（西野：103）などである。これらを踏まえると、市民性教育とは「多様性を承認し、謳歌する社会づくりへの積極的な参加を要請する教育」（ibid.）であると言える。

そして、これらの資質・能力を育成する教育の構想には「権利や義務、尊重、責任、自由、構成や社会正義など、道徳や価値に関する視点

が不可欠」(ibid.)なのであり、これらの諸価値を実現することが道德教育に対して求められる市民性育成の構想となっている。

他方、シティズンシップ教育の現状と課題について理論と実践の両面からアプローチする先行研究によると、「シティズンシップ」概念には二つの側面がある(シティズンシップ研究会：i - ii)。

一つは、「政治共同体の成員としての市民が平等に享受すべき諸権利という側面(市民権)」であり、もう一つは「権利主体である市民に対して一定の義務の履行や公的な市民社会への貢献を要請する側面(市民性、市民的資質)」(シティズンシップ研究会：i)である。したがって、シティズンシップ教育とは「そのような権利と義務を担った市民としての自覚を養い、権利の行使の仕方や公的な市民社会にコミットする際のスキルを学ぶことを通じて、他者との共生の作法を子どもたちのなかに培っていく教育」(ibid.)と定義される。この、シティズンシップの涵養に必要な条件として、政治教育・法教育・人権教育・平和教育・歴史教育・愛国心教育・宗教教育・多文化教育・情報教育・環境教育・フェミニズム教育・性教育という12の項目が挙げられる。それぞれについて理論や課題を認識した上で、実際にどのような教育方法があるかを検討すると、その多くは「社会科教育法」の分野で論じられるものの、それにとどまらず複眼的に捉えることが目指されているといえる(ibid.)。

以上より、シティズンシップ教育の目標は、今日のグローバル社会において多様性を尊重し認め合いながら積極的に社会に参画していくために、個人が市民としての権利や義務を自覚し、それを生かすふさわしい仕方も学ぶことであるといえるだろう。また、このようなシティズンシップの涵養には社会科教育の枠内での実践に限らず、道德教育の視点も含めた様々な方向からの取り組み、すなわち全面主義での道德教育が重要であることが明らかになった。

2-3. 日本におけるシティズンシップ教育の方向性

さて、前項で確認したように、シティズンシップ教育はまさに国際的に要請された教育活動であったが、それをいち早く必修科目として導入したのはイギリスであった。この導入に先立ち、市民性教育諮問委員会による報告「市民性教育と学校における民主主義の教育」(1998年)、いわゆる「クリック・レポート」が発表され、この報告がイギリスにおけるシティズンシップ教育の導入に大きな影響を与えた(堺：206)。シティズンシップ教育は、2002年のナショナル・カリキュラムにより、中等教育のキーステージ3,4で必修とされ、初等教育のキーステージ1,2においても準必修の扱いとされている。中等教育においては独立した教科として扱われるだけでなく、他教科の枠内や、生徒会や全校集会、課外活動などで行われる場合もある。その中で、教科書によって政治的リテラシーに関する知識を獲得したり、討議法や活動的学習に取り組んだりすることによって、社会活動に主体的に参加する能動的な市民の育成が目指されている(新井：120-121)。

前述のように、シティズンシップ教育による市民の資質・能力の育成は、グローバル化・多様化する21世紀の社会を生きるために必要なものとして登場した。そうした観点は、日本におけるシティズンシップ教育の普及にも重要であるといえるだろう。

実際に、実験的な試みではあるものの、日本においても2000年代以降、限定的にシティズンシップ教育が実践されたり¹、経済産業省がシティズンシップ教育の導入や普及の必要性を示す調査²を実施したりしているが、今後さらなる拡充が求められていると言えるだろう。それは、前述のような世界的な要請の背景に加え、最近の司法制度改革や法改正、すなわち、国民が裁判員として刑事裁判に参加し、評議・評決を行なう裁判員制度(2009年施行)や選挙権年齢を20歳から18歳に引き下げた18歳選

挙権 (2016年施行) が成立・実行される中、政治的リテラシーの養成が急務とされているからである。

また、2022年度以降の高校の次期学習指導要領において、地理・歴史・公民が再編成され、従来の公民科に代わるものとして新たに共通必修履修科目「公共 (仮称)」が新設される予定である。この再編成に向けたワーキンググループの審議の取りまとめ³では「2. 育成を目指す資質・能力を踏まえた教科等目標と評価の在り方について」における、「地理歴史科、公民科において育成する資質・能力は、選挙権を有する18歳に求められる『広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要なもの』である」という記述から、法改正を意識した教科再編であることがうかがわれる。

こうした一連の動きが日本でのシティズンシップ教育推進の気運をさらに高めていると言えるだろう。⁴

3. シティズンシップ教育の道德教育への導入の可能性

3-1. 「全面主義」としてのシティズンシップ教育

イギリスや日本の先行事例とは異なり、「市民科」のように独立した教科を設けない場合、シティズンシップ教育を中心的かつ効果的に実践するものとしてまず社会科が想定される。

藤原孝章は、東京都品川区の小中一貫校における「市民科」や大阪教育大学附属池田中学校の「市民科」、お茶の水女子大学附属小学校の「市民科」について比較・考察し、また自身のそれまでのイギリスにおけるシティズンシップ教育に関する検討も踏まえて、今後の日本におけるシティズンシップ教育の実践を考えた場合、社会科の公民的内容・公民的分野の改造を提案し、少なくとも現行の社会科をベースにシティズンシップ教育に基づく授業を行っていく

ことが、授業を担当する教員の確保も含め現実的であると見ている (藤原:105)⁵。

この立場に立つ場合、道德教育の視点では、道德科で指導する内容項目のうち、特に視点Cに属するものは社会科の内容と関連が強いため、たとえば、本論の第1節第2項で引用した「各教科等における道德教育」で例示されたように、内容項目 [社会参画, 公共の精神] について、社会科では知識に関する学習を行い、総合的な学習の時間や特別活動においてその知識を実際にどのように用いることができるかを体験する学習や知識に基づきその課題について討論や議論を行うなどすることで、横断的・総合的な学習となり、より重層的な理解が期待できるだろう。

3-2. シティズンシップ教育と道德教育の関係

西野の指摘 (西野:103) にもあるように、シティズンシップ教育を道德的諸価値の理解などの道德性育成の観点から行なうことは十分可能だろう。事実、道德の教科化を検討する過程でも、道德教育にシティズンシップ教育の導入の重要性が指摘されていた。

道德教育の充実に関する懇談会による報告⁶でも、道德教育の指導方法について「一定の道德的価値を理解させるための読み物の主人公の心情などを理解させるような授業だけでなく、例えば、善悪の問題も立場によって見方が異なる場合もあることや、自分の思うようにならない複雑で困難な状況に遭遇したときにどのように対応すべきかなどについて、多角的・批判的に考えさせたり、議論・討論させたりする授業を重視することが必要であろう」(懇談会報告:2013)とあり、児童生徒の発達段階を踏まえた指導方法の確立・普及が求められるとし、児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育む指導の充実・強化が必要視されている。これに加え、「自分自身も社会に参画し、役割を担っていくべき立場にあることを意識させたり、社会の在り方について多角的・批判的に考えさせたりす

るような、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）の視点に立った指導も重要となる」（懇談会、13）という記述が続いている。

善悪の判断などを「考え、議論する」ような授業は児童生徒個人の道德的価値の理解に関わる役割が強い指導法である一方、シティズンシップ教育の視点に立った指導は、そうした個人を「社会を構成する一員」であると自覚させ、公的な領域で個人の道德性をもとに「考え、議論する」ことを目指すものである。こうした、個人的道德性だけでなく公民的道德性の育成を重視する傾向は、ただ市民性の涵養を目的とするのではなく、それによって他者を尊重し、安定した社会関係を形成することでいじめ防止につなげたいという意図を含んでいる（懇談会：13）。

このように、シティズンシップ教育は、社会科などと連携して「学校の教育活動全体を通じて行なう」「全面主義」の道德教育と、道德科においてその視点を取り入れるという「特設主義」の道德教育とをあわせて実践することで、「考え、議論する」ことで公共的な道德性の育成に資する役割を担うことが期待される。また、シティズンシップの涵養と道德性の育成には互恵的な関係があるといえるだろう。

3-3. 道德性の発達とシティズンシップ教育

さらに「発達」という観点に目を向けてみよう。『中学校学習指導要領』「第1章 総則」の「第6 道德教育に関する配慮事項」の2において、指導内容の重点化を図る際の留意事項に「[…] 自立心や自律性を高め、規律ある生活をする事、[…] 法やきまりの意義に関する理解を深めること、自らの将来の生き方を考え主体的に社会の形成しに参画する意欲と態度を養うこと […]」（文部科学省 a：12）とある。

4つの視点のうちCに属する内容項目「遵法精神、公德心」⁷（文部科学省 c：43-44）は「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」とされる。指導の要点として、法やきまりについて、まず、その意義を理解し遵守することの大切さを教えるが、その上で「法やきまりの他律的な捉え方を超えて、『尊重したいから守る』という自律的な捉え方ができる」（文部科学省 c：44）姿勢や能力が求められている。また、法やきまりは自分たちを拘束するためではなく自分自身や他者の権利を守り、社会の安定に寄与していることを考えさせ、「よりよいものに変えていこうとするなど積極的に法やきまりに関わろうとする意欲や態度を育て」（ibid.）、また、権利と義務や個人の道德性と公德心の関係についても考えを深めさせることが指導として望まれている。

このように、内容項目「遵法精神、公德心」は、法やきまりを遵守し、公德心をもってよりよい社会の実現を目指すものという点では、シティズンシップ教育の目指す方向と一致したものであり、シティズンシップ教育の視点に基づく指導によって市民の資質・能力の育成につながると言え、また同時に、法やきまりに対する捉え方を他律から自律への移行を促すという点においては、ピアジェやコールバーグらの主張した道德性の発達を促すものとみなすこともできる。このことは、シティズンシップの涵養と道德性の発達が相関関係にあり、シティズンシップ教育の視点に立った道德教育の在り方を示唆するものと言えるだろう。

おわりに

ここまでシティズンシップ教育の視点が道德教育にとっても意義深いことは、教科化への改訂の過程でも明らかにされており、全面主義の道德教育を効果的に行なうヒントになりうることも明らかにしてきた。教育基本法2条の3にあるように、教育の目標には公共の精神、社会

参画に主体的に取り組むことのできる市民の育成を目指すという観点が含まれており、また、グローバル化する社会や、日本における法制度等の改正などからも、今後シティズンシップ教育の推進はより重要性を増すだろう。

21世紀を生きる市民の資質・能力を、ただ知識の獲得だけでなく、社会に参画するためのスキルや態度も育成しようとするシティズンシップ教育の方針は、「考える道徳」「議論する道徳」実践のためにより効果的な指導方法⁸を検討していく上でも有益な示唆を与えるものである。

【註】

- 1 代表的な取り組みとして、東京都品川区の小中一貫校における「市民科」（道徳の時間と総合的な学習の時間、特別活動の時間を統合した新教科）や大阪教育大学附属池田中学校における「市民科」（道徳の時間と総合的な学習の時間を統合した新教科）、お茶の水女子大学附属小学校における「市民科」（社会科を再編したもの）が挙げられる。これらの実践については藤原（2008）が比較・分析している。
- 2 経済産業省（委託先：株式会社三菱総合研究所）「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」（2006年3月）
- 3 「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）」（2016年8月26日）
- 4 日本学術会議心理学・教育学委員会「市民性の涵養という観点から高校の社会科教育の在り方を考える分科会」は「18歳を市民に一市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革一」（2016年5月16日）という提言を発表し、18歳選挙権の成立により有権者となった18歳の高校生を市民として社会に送り出すため

に、シティズンシップ教育による政治リテラシー育成の必要性を主張している。

- 5 ただし、この提案において科目名は「総合社会科」であり、社会科を基本に構想されているものの、学習内容は社会科、道徳・総合、道徳・総合・特別活動にあたり、「シティズンシップ教育の3層構造」という枠組みで捉えられており、品川区や大阪教育大学附属池田中学校等での試みと同様に、シティズンシップ教育の中に道徳教育が位置づけられている。
- 6 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」（2013年12月26日）
- 7 小学校段階では「規則の尊重」とされている。
- 8 道徳教育に係る評価などの在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（2016年7月22日）では、質の高い指導方法の一例として、従来の読み物教材を用いた指導に加え、問題解決的な学習や道徳行為に関する体験的な学習の導入を提案している。

【参考文献】

- 新井浅浩（2016）「イギリスにおける道徳教育の動向」押谷由夫編『道徳教育の理念と実践』放送大学教育振興会、109-128頁。
- 浅川和幸（2013）「道徳教育論を考える」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第119号、27-50頁。
- 中央教育審議会教育課程部会 社会・地理歴史・公民ワーキンググループ（2016）『社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）』
- シティズンシップ研究会（2006）『シティズンシップの教育学』晃洋書房。

- 道德教育の充実に関する懇談会（2015）『今後の道德教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～』
- 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）『「特別の教科 道德」の指導方法・評価等について（報告）』
- 藤井基貴・生澤繁樹（2012）「道德教育授業開発に関する実践的研究—郷土資料の開発とシティズンシップ教育の課題—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第20号, 145-157頁。
- 藤原孝章（2008）「日本におけるシティズンシップ教育の可能性」『同志社大学学術研究年報』第59巻, 89-106頁。
- 貝塚茂樹・関根明伸編著（2016）『道德教育を学ぶための重要項目100』教育出版。
- 経済産業省（2006）『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会』（委託先：株式会社三菱総合研究所）
- 小玉重夫（2003）『シティズンシップの教育思想』白澤社。
- 水山光春（2015）「シティズンシップの視点から見た道德性の教育」『京都教育大学教育実践研究紀要』第15号, 43-51頁。
- 文部科学省 a（2017）『中学校学習指導要領』
- 文部科学省 b（2017）『中学校学習指導要領解説 総則編』
- 文部科学省 c（2017）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』
- 文部省（1951）『学習指導要領一般編（試案）』
- 中村美智太郎（2014）「シティズンシップ教育への視座—社会科教育における『コスモポリタン』育成の可能性—」『静岡大学教育研究』（静岡大学大学教育センター）第10号, 43-54頁。
- 日本学術会議心理学・教育学委員会 市民性の涵養という観点から高校の社会科教育の在り方を考える分科会（2016）『提言 18歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—』
- 西野真由美（2016）「道德教育の世界的動向」押谷由夫編『道德教育の理念と実践』放送大学教育振興会, 88-108頁。
- ピアジェ（1955）『児童道德判断の発達』（臨床児童心理学Ⅲ）大伴茂訳, 同文書院。
- 堺正之（2015）『道德教育の方法』放送大学教育振興会。
- 上地完治（2015）「道德の教科化の意味—道德の時間の特設から積み残された課題—」『教育哲学研究』（教育哲学会）第112号, 114-129頁。
- 渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編著（2016）『「特別の教科 道德」が担うグローバル化時代の道德教育』（シリーズ「特別の教科 道德」を考える1）北大路書房。
- J. ウィルソン監修（2002）『世界の道德教育』押谷由夫・伴恒信編訳, 玉川大学出版部。