

道徳教育における内容項目の新たな扱い方

— 標識論から対象論へ —

塚 野 慧 星

Abstract

The current Course of Study emphasizes that moral values should not be inculcated, aiming to encourage students to engage with moral issues that do not have a single answer. In order to contribute to the moral education that avoids the inculcation of moral values, this paper examines the importance and limitations of the theory of “markers” and proposes the theory of “objects” to overcome the limitations of the theory of “markers.” The theory of “markers,” which considers moral content items as markers for evaluating actions with moral values, offers a possibility of avoiding inculcation of moral values. However, this paper argues that the theory of “markers” cannot fully prevent inculcation and proposes the theory of “objects,” which considers moral content items as objects for teachers and students to reflect on moral values in relation to both actions and their contextual situations. The latter theory encourages teachers and students to reflect on moral values in terms of not only actions but also situations in which the actions occur, leading to open-ended discussion and critical evaluation of moral values.

1. はじめに

今日、学校教育における道徳教育は、「考える道徳」や「議論する道徳」をその理念に掲げ、児童生徒が「答えが一つではない道徳的課題」に向き合うという発想の意義を唱えている¹。こうした発想は、道徳教育の研究者や実践家のあいだでその意義が広く認められている一方、実現可能性の面で難しさを抱えてもいる。現行の学習指導要領は、道徳的価値を様々な内容項目において記載し、道徳教育（道徳授業）においてそれらの内容項目を「扱う」[文部科学省 2018a:

1 現行の学習指導要領における道徳科解説は、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（2014）を踏まえ、次のように述べている。「今回の改正は、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である。このことにより、「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」、「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」との答申を踏まえ、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（中学校：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」へと転換を図るものである」[文部科学省 2018c: 2, 2018d: 2]。

164, 2018b: 154] ことを教師に求めるが、この「扱う」ということが、道徳的価値を一方的に伝達するという仕方では実現するとすれば、道徳的価値の「教え込み」が生じてしまう。本稿ではこの「教え込み」という語を、教える内容を最初から正しいものとみなし、児童生徒にその内容を伝達しようとする実践を指すものとして用いる。

現行の学習指導要領は、内容項目の扱い方を説明するにあたり、道徳的価値の「教え込み」に陥らないよう教師に注意を促している。道徳科解説によれば、内容項目は、「人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したもの」であるとされ、さらに次のことが述べられる。内容項目は、児童生徒「自らが道徳性を養うための手掛かりとなるもの」であり、「内容を端的に表す言葉そのものを教え込んだり、知的な理解にのみとどまる指導になったりすることがないように十分留意する必要がある」[文部科学省 2018c: 22, 2018d: 19]。このように、内容項目を手掛かりとして消極的に位置づけ、道徳的価値そのものと区別して捉える視点は、今日の道徳教育研究者によってしばしば参照されるところでもある[澤田 2020: 8][上地 2020: 27][赤堀 2022: 17]。

ところで、内容項目を道徳的価値そのものと区別して捉える視点は、必ずしも新規性があるというわけではなく、道徳教育研究においてすでに示されてきたものでもある。ここで取り上げたいのは、内容項目（とりわけ内容を端的に表す言葉）を「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」[堺 1998: 83]として扱う堺正之の論（以下、標識論と呼ぶ）である。道徳教育における「教え込み」の問題点を指摘する文脈で参照される²その論に従えば、内容項目は道徳的価値そのものを表しているのではなく、あくまで「道徳的価値を有すると認められる行為」を表していると考えることができる。学習指導要領上の説明に理論的基盤を与えようといえるこの考え方は、児童生徒が「答えが一つではない道徳的課題」に向き合うという発想にかなう道徳教育を模索するにあたり、さしあたりポジティブな意味で検討に値する³。

だが、問題はそれほど単純ではないと思われる。標識論に基づく道徳授業において、内容項目によって「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する」とすれば、その授業は「教え込み」を積極的に肯定するのではないとしても、ある仕方ですれを容認してしまうかもしれ

2 例えば、上地完治は堺の論を参照しながら、次のように述べている。「したがって、堺の指摘に従えば、学習指導要領に示されている内容項目も道徳的価値そのものではなく、道徳的価値を有するとされる行為の標識なのであり、それゆえに行為の指標の名称を教え込むことは適切な道徳学習とはならないのである」[上地 2009: 80]。

3 児童生徒が「答えが一つではない道徳的課題」に向き合うという発想をめぐる研究状況については、山岸他による次のような指摘がある。「「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に明示的に焦点を当てて、この発想の意味や意義や可能性を論究する理論的・実践的研究は、後に取り上げる高宮正貴[2020]の論考は例外と言えようが、いまなおほとんど未着手の状況にある」[山岸他 2023: 35]。このように述べる山岸他は、児童生徒が「答えが一つではない道徳的課題」に向き合うという発想にかなう道徳教育について、道徳授業の「ねらい」の設定に注目してその基準を論じている。また、上記の引用で言及される高宮正貴は、「答えがひとつではない」は「答えは複数ある」という多元主義を表し、その多元主義においては「複数の究極的な価値が並立し、それらの諸価値がいずれも普遍的であると主張することは可能」であるとし、現行の学習指導要領は「道徳的価値を並列している」という点で「暗にこの多元主義をとっている」と述べている[高宮 2020: 20-21]。

ない。このことは、現時点では単なる懸念にすぎないが、本稿において慎重に検討する必要があるものである。また、それによって明らかとなるものは、標識論そのものの是非を超えて、学習指導要領上の説明が抱える課題を浮き彫りにすることにも通ずるだろう。

本稿では、標識論の意義と限界を論じつつ、とりわけその限界を掘り下げて検討する。結論を先取りすれば、標識論は「教え込み」の回避に対して必ずしも有効ではありえず、それに代わる枠組みを模索する必要があることが明らかとなる。本稿では最終的に、内容項目を「ある行為とそれが占める状況に即してその道徳的価値を吟味するための対象」として扱う、いわば対象論を提案する。

本論の構成は次の通りである。第2節では、標識論が「教え込み」の回避に対してある面では有効でありつつ、また別の面では「教え込み」を容認する可能性をもつことを論じる。第3節では、「教え込み」を容認するという標識論のネガティブな側面が、授業実践においてどのように表出するか、またその際にどのような問題が生じるかを、道徳科教材に即して論じる。第4節では、標識論が「教え込み」を容認する可能性に類するものが、現行の学習指導要領における内容項目の扱い方にも見いだされることを指摘したうえで、標識論に代わる枠組みとして対象論を提案する。

2. 標識論の意義と限界

標識論に従えば、内容項目は「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」[堺 1998: 83] として扱われる。このことは、次の一節において示される道徳的価値（あるいは端的に価値）についての理解を前提とする。堺は次のように述べている。「「価値」はあくまで行為によって具現化され、感じ取られる「よさ」そのものであり、「勇気」「親切」とはそれぞれ道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識である」[堺 1998: 82-83]。道徳的価値は、人間の行為によってはじめて具現化される（さらには感じ取られる）ものであるため、「勇気」や「親切」という言葉のみでは捉えることができない。したがって、内容項目として語られるこれらの言葉は、「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」であり、道徳的価値そのものとは区別される、と堺は考える。

ここに整理したものは、上地完治の論を援用しながら、「教え込み」の回避に寄与するものとして説明し直すことができるだろう。上地によれば、道徳教育における「教え込み」は、今日の議論において不当なものとみなされながらも、「教え込まれる内容の「道徳的正しさ」によって正当化されると捉えられている」[上地 2006: 3] という。換言すれば、道徳教育とはそもそも「道徳的正しさ」を教えることであり、教える内容には「道徳的正しさ」が含まれていると考える以上、それが「教え込み」であったとしても問題はない、とする論理がそこにあるという。「道徳的正しさ」と「教え込み」の連鎖と呼ばれるこの論理に照らすと、標識論はその連鎖を断つものであるといえる。すなわち、内容項目をある種の標識として扱い、道徳的価値そのものと区別することは、教える内容に「道徳的正しさ」が含まれているとする理解に反省を促

し、その「教え込み」に歯止めをかけることへと通ずるといえる⁴。

だが、いったん立ち止まって考えてみると、標識論がある仕方では「教え込み」を容認する可能性もまた浮かび上がってくる。「勇気」を一例として考えよう。「勇気」を扱う道徳授業を行うにあたり、教材等によってある人物の行為が描出される状況——道徳授業は通常そのような状況に置かれる——において、「勇気」との関わりでその行為を捉えるとき、何が起こりうるだろうか。もしも「勇気」が「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」としての役割を果たすとすれば、「勇気」が具現化されたものとみなされる当の行為は、おのずと「道徳的価値を有する」ものとして解される⁵。すなわち、ここにおいて「勇気」は、それ自体は単なる言葉であるとしても、それと関連づけられる行為に「道徳的正しさ」を付与するものとして機能する。

何が問題となっているのか、より丁寧に説明しよう。目下の問題は、標識論に特有の理解に由来するというより、標識論が追認するところの常識的な理解に由来するといえる。一般に「勇気」と呼ばれるものは、ありきたりの行為と関わる言葉ではなく、少なくとも場合に望ましいといえる行為と関わる言葉として浸透している。すなわち、ある特徴（「勇気」と呼ぶに値する特徴）を備えた「道徳的価値を有すると認められる行為」との関わりで、その行為によって具現化されるものを指して、私たちは「勇気」という言葉を用いている。それゆえ、ある人物の行為について「勇気がある」と語られるとき、あえてその行為の望ましさについて説かれるまでもなく、私たちはその行為を望ましいものとみなすのであろう。このように、内容項目として語られる類の言葉は、標識論がそう特徴づけるように、あるいは標識論がそう特徴づけるまでもなく、そもそも「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」としてすでに用いられている。そして、これこそが注目すべき点であるが、それは「道徳的価値を有すると認められる行為」を前提とする以上、価値中立的ではありえず、当の標識によって指示される行為を「道徳的価値を有する」ものとして指定し、その行為に「道徳的正しさ」を付与してしまうのである。

以上の議論からおのずと次のことが明らかとなる。内容項目を「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」として扱うことは、教える内容に「道徳的正しさ」が含まれているとする理解に反省を促し、その「教え込み」に歯止めをかけることへと通ずる。このこ

4 上地自身は、「道徳的正しさ」と「教え込み」の連鎖を指摘する論文においては標識論に言及しておらず、当該論文への批判に応答する別の論文において、その連鎖を断つことへと通ずる「可謬主義」の重要性を論じる場面で、次のように標識論に言及している。「学習指導要領の内容項目は「教えるべき価値」や「正解」なのではなく、子どもたちが考え、吟味すべき「学習課題」を示したものである。堺正之は道徳的価値をあくまでも行為によって具現化され、感じ取られる「よさ」そのものであり、「勇気」や「親切」といった言葉はそうした道徳的価値が認められる行為を評価する際の標識であるとし、両者を区別する学習指導要領に内容項目として列挙されているのは、後者の指標なのであり、それ自体では学習の目的とは呼べないものである」[上地 2012: 8-9]。

5 「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」における「評価する」という語は、好意的に解釈すれば、当の標識によって指示される行為の道徳的価値を否定する可能性も含むものとして捉えることもできそうだが、「道徳的価値を有すると認められる行為」という表現が用いられている以上、その場合には「道徳的価値を有すると認められる行為」の道徳的価値を否定すると述べることとなり、やはり不自然である。したがって、少なくともその定義上、標識論はある行為を「道徳的価値を有する」ものとして最初からすでに認める方向性をもつといわざるをえない。

とは、内容項目を単なる言葉として扱い、道徳的価値そのものと区別することから帰結するポジティブな側面である。しかしながら、内容項目が単なる言葉であることを強調したとしても、それは「道徳的価値を有すると認められる行為」を前提とする以上、当の標識によって指示される行為を「道徳的価値を有する」ものとして指定し、その行為に「道徳的正しさ」を付与してしまう。こうしたネガティブな側面は、標識論が図らずも「教え込み」を容認する可能性を示している。

3. 道徳科教材に即した標識論の検討

前節では、内容項目を標識として扱うことにおいて、当の標識によって指示される行為に「道徳的正しさ」を付与してしまうことを、標識論のネガティブな側面として論じた。本節では、こうした側面が授業実践においてどのように表出するか、またその際にどのような問題が生じるかを、道徳科教材「富士観測所をつくるために」に即して論じる。気象学者である野中到（1867-1955）が富士山頂に気象観測所を設立するために奮闘する姿に迫った同教材は、現在採択されている小学校道徳教科書（第5学年用）のひとつに収録されている〔加藤・土田 2023: 130-133〕⁶。一般に同教材は、内容項目「希望と勇気、努力と強い意志」の扱いに当てられるが、ここではとりわけ「勇気」との関わりに絞って議論を進める。

「富士観測所をつくるために」のあらすじは次のようなものである。気象学者の野中到は、日本の気象観測の遅れを危惧し、富士山頂に気象観測所を設立しようと決意する。世の中の人々に富士山頂における気象観測の必要性を訴えていた野中は、ある年、妻の千代とともに冬季の富士山頂での気象観測に挑戦する。だが、富士山頂の環境は厳しく、野中夫妻を「度重なる疲労と病氣」が襲い、「命さえきけんになってきた」が、「二人の気力によって、観測は休みなく続けられた」。そのような頃、友人の和田技師をはじめとする人々が救助にかけつけ、和田技師の必死の説得によって野中はついに下山を決意する。こうした野中の「命がけの行動」は、新聞や雑誌に大きく取り上げられ、人々を感動させるに至ったが、「それ以来、国は各地に本格的な気象観測所をつくり始め、野中がゆめ見た富士山頂にもついに観測所が完成した」のである〔加藤・土田 2023: ibid.〕。

では、「勇気」を扱う道徳授業においてこの教材を用いるとき、標識論はどのような実践を導きうるだろうか。まず明らかなことであるが、教師は「勇気」を抽象的な概念として提示し、その言葉のみをもって「勇気は大切なのだ」と説いたりほしないだろう⁷。「勇気」はあくまで行

6 なお、同じく野中到の挑戦を題材としたものとして、1968年発行の文部省編『小学校道徳の指導資料 第一集（第6学年）』を初出とする読み物資料「こおりついた風力計」があり、同資料は心情主義批判の文脈において参照されることが多い〔宇佐美 1974〕〔藤井 1989〕〔森 2006〕。本節の議論は、心情主義批判と接点がないわけではないが、必ずしもそれを主題とするものではない。

7 このように、内容項目上の言葉のみをもって道徳的価値を伝達しないようにするところに、換言すれば、その言葉自体に「道徳的正しさ」が含まれているとする理解に反省を促すところに、標識論が「教え込み」に歯止めをかけることの内実があるといえる。

為によって具現化されるため、それは何らかの行為に即して提示されなければならない、ということ標識論は要求するからである。そしてこのとき、命の危険に臆することなく挑戦を続けようとした野中の行為を「勇気」と関連づけることは、ごく自然な解釈として成立すると考えられる。

さて、「勇気」を「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」として扱うとき、そこから帰結しうるのは、野中の行為を「勇気」と関連づけるのみならず、その行為を「道徳的価値を有する」ものとみなすような事態である。だが、はっきりと断言してよいと思われるが、野中の行為をそのようなものとみなすことは、公教育として行われる道徳授業では不適切である。というのも、自他の命や幸福が危ぶまれる状況においては、意固地に挑戦を続けるのではなく、やむを得ずともそれを断念することが望ましいといえるからである。ところが、ここにおいて野中の行為は、本来ならば必要な反省を経ることなく、「勇気がある」とはすなわち「道徳的価値を有する」という理解のもとで評価される可能性がある。それに基づく道徳授業は、命の危険に臆することなく挑戦を続けることは望ましいということを疑わず、それを「勇気」の名において伝達してしまうだろう。

ところで、目下の議論には次のような指摘が寄せられるかもしれない。野中が置かれていた状況は必ずしも一般的ではないため、それを引き合いに出すことは適当ではない。こうした指摘は、目下の議論に対する反論となりうると同時に、むしろそれを正当化しさえもする。ある人物の行為について「勇気がある」と語られるとき、その行為が望ましいといえる場合はたしかに少なくない。この点において、「勇気がある」とはすなわち「道徳的価値を有する」という理解は、およそ一般的（あるいは常識的）には正しい。したがって、野中の行為を例外として捉えるべきだという見解には一理ある。とはいえ、私たちが直面する状況はつねに個別적であり、そもそも一般性によってくみつくしうるものではない。そうであるとすれば、上記でそう試みたように、野中の行為を「勇気」と関連づけた後、彼が置かれていた状況に即してそれが道徳的価値を有するといえるかを冷静に吟味する必要がある。「勇気」の道徳的価値は、それが具現化されるところの行為のみならず、その行為が占める状況（その状況に起因する自他への影響等も含む）に即して考えることによって始めて明らかとなるのである⁸。

標識論が「教え込み」を容認しうるのは、道徳的価値を行為の次元で吟味することを促しつつも、その行為をどのように評価するかについて、私たちの常識とも重なる基準を暗に設けているからである。もしもその基準がいかなる状況でも妥当するとすれば、標識論は有効な枠組

8 道徳的価値のある行為とそれが占める状況に即して考える必要があるという本稿の主張は、「具体的な事態のどのような側面を、どのような理由で、どう解釈・評価し、「望ましい」と思うかは、きわめて複雑な内容のこと」であるとする宇佐美寛の論と重なるものである。「要するに、人間が望ましいと思うもの（価値）とそれをことばで表現するのに使われる語（徳目）とは、明確に区別しなければなりません。具体的な事態のどのような側面を、どのような理由で、どう解釈・評価し、「望ましい」と思うかは、きわめて複雑な内容のことであり、個々の場合でいろいろに異なっています。具体的な事態は、その事態にたいする人間の経験の総体が関わって解釈・評価されるのであり、とうてい徳目でこの解釈・評価を表現したり、規制したりすることはできないのです」[宇佐美 1974: 170]。

みでありうるが、そうであるとはいえないかぎり、その有効性を安易に認めるわけにはいかなうだろう。

4. 標識論から対象論へ

以上より、標識論が「教え込み」の回避に対して必ずしも有効ではないことが明らかとなった。その主たる要因は、内容項目を「道徳的価値を有すると認められる行為」を前提とした標識として扱うところにある。したがって、それが単なる言葉であることを強調したとしても、すなわちそれ自体が価値中立的であることを強調したとしても、それと関連づけられる行為の望ましさを無批判に認め、児童生徒にその望ましさを伝達してしまう可能性がある。

ここに示した可能性は、現行の学習指導要領における内容項目の扱い方とも無関係ではない。すでに参照したものであるが、道徳科解説によれば、内容項目は、児童生徒「自らが道徳性を養うための手掛かりとなるもの」であり、「内容を端的に表す言葉そのものを教え込んだり、知的な理解にのみとどまる指導になったりすることがないように十分留意する必要がある」[文部科学省 2018c: 22, 2018d: 19]。また総則解説では、より踏み込んだかたちで、小学校においては「それぞれの内容項目は指導に当たり取り扱う内容であって、目標とする姿を表すものではない」[文部科学省 2018e: 57]、中学校においては「それぞれの内容項目は指導に当たり取り扱う対象であって、目標とする姿を表すものではない」[文部科学省 2018f: 58] と述べられている。

だが、他方で内容項目は、道徳科解説と総則解説のいずれにおいても、「教師と児童（中学校：生徒）が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である」[文部科学省 2018c: 22, 2018d: 19, 2018e: 57, 2018f: 58] と述べられている。内容項目について「共に考え、共に語り合」うことはよいとしても、さらに「その実行に努める」ことまで求めるとすれば、内容項目は「目標とする姿」を表していると言える。ほとんど等しい。この点を踏まえると、先の「手掛かり」という語は、実質的な意味において、ある行為が望ましいといえるかどうかを吟味するための手掛かりというより、望ましいとされる行為について吟味するための手掛かりを指すものとなる。このことは、標識論になぞらえていえば、内容項目を「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の手掛かり」として扱うことを意味する。

では、標識論に代わる枠組みがありうるならば、それをどのように考えることができるだろうか。さしあたり、標識論に修正を加える方向性で考えるなら、内容項目を「道徳的価値を有するか否かを問われる行為を評価する際の標識」として扱うことが一案となる。すなわち、当の標識が指示する行為を「道徳的価値を有すると認められる」ものではなく、あくまで「道徳的価値を有するか否かを問われる」ものとして説明することによって、ある行為が望ましいといえるかどうかを吟味する自由を開いておくという考え方である。ただし、そうした考え方を強調するにあたり、「標識」という語はもはや相応しくないため、そもそも標識論の表現形式にこだわる必要はないだろう。

現行の学習指導要領のうちに示唆を求めるとすれば、先の「手掛かり」という語に注目することもできるが、それよりもいわば無機質なニュアンスを含むものとして、中学校の総則解説において用いられている「対象」という語に注目したい。該当箇所を再度引用しよう。「それぞれの内容項目は指導に当たり取り扱う対象であって、目標とする姿を表すものではない」[文部科学省2018f: ibid.]。少なくともここで学習指導要領がはっきりと認めるように、内容項目は「目標とする姿」を表していないとすれば、それは思考や議論の「対象」であることが強調されてよいと思われる。もちろん、この場合の「対象」は、ある行為とそれが占める状況に即して道徳的価値を有するか否かを問われるものであるため、より厳密に次のように表現されるべきである。内容項目は「ある行為とそれが占める状況に即してその道徳的価値を吟味するための対象」である。本稿で対象論と名づけるこの考え方は、道徳的価値を行為の次元のみならずそれが占める状況の次元でも吟味することを促し、決して「一つ」には絞られない「答え」に向けて教師と児童生徒がともに考えたり議論したりすることを可能にするだろう。

5. おわりに

以上、道徳教育における内容項目の扱い方について、内容項目を「道徳的価値を有すると認められる行為を評価する際の標識」として扱う標識論の意義と限界を論じ、その限界を掘り下げた先で、内容項目を「ある行為とそれが占める状況に即してその道徳的価値を吟味するための対象」として扱う対象論を提案した。

このことを踏まえ、現行の学習指導要領における内容項目の扱い方について若干の意見を述べておきたい。現行の学習指導要領は、内容項目を手掛かりとして消極的に位置づけ、道徳的価値の「教え込み」に陥らないよう教師に注意を促しており、この点は高く評価することができる。だが、内容項目について「その実行に努める」ことを求めるように、それ自体をすでに（すなわちある行為とそれが占める状況に先立って）望ましいものとする理解を促しうる記述は、より良いものに改めた方がよいだろう。もちろん、「その実行に努める」ことが全面的に否定されるべきではないため、「その都度の状況に応じてその実行に努める」とするなど、表現をいくらか工夫するのがよいだろう。

いずれにしても、教育のいわば最前線に立つ教師が、内容項目の望ましさを無条件に伝えるのではなく、児童生徒とともに考えるかぎりの具体に即してその望ましさを問うことは重要である。対象論がそのような教師の構えを後押しするとすれば、児童生徒が「答えが一つではない道徳的課題」に向き合うという発想をその実現へと一歩でも進めることに本稿は貢献しえたに違いない。

参考文献

- 赤堀博行（2021）『道徳的価値の見方・考え方』、東洋館出版社。
- 上地完治（2006）「道徳授業における「道徳的正しさ」と「教え込み」の連鎖——教師は道徳を教えることができないのか」、日本道徳教育方法学会編『道徳教育方法研究』第12号、1-8頁。
- 上地完治（2009）「道徳的価値のとらえ方と道徳教育」、林忠幸・堺正之『道徳教育の新しい展開——基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』、東信堂、70-85頁。
- 上地完治（2012）「道徳授業における「教え込み」と可謬主義——伊藤啓一氏への応答を通して」、日本道徳教育方法学会編『道徳教育方法研究』第17号、1-10頁。
- 上地完治（2020）「道徳授業を「学びの場」へ」、九州教育学会編『九州教育学会研究紀要』第47巻、25-31頁。
- 宇佐美寛（1974）『「道徳」授業批判』、明治図書出版。
- 加藤宣行・土田雄一編（2023）『小学道徳 ゆたかな心 5年』、光文書院。
- 堺正之（1998）「価値論と道徳教育」、林忠幸・押谷由夫編『道徳教育の基礎と展開』、コレール社、71-84頁。
- 澤田浩一（2020）『道徳的諸価値の探究——「考え、議論する」道徳のために』、学事出版。
- 高宮正貴（2020）『価値観を広げる道徳授業づくり——教材の価値分析で発問力を高める』、北大路書房。
- 藤井千春（1989）「道徳教育における心情主義批判——心情主義の危険性の指摘と「判断力」を育成することの必要性の強調、「経験主義」学習論の立場から」、大阪府立大学人間科学研究会編『人間科学』第21巻、51-68頁。
- 森邦昭（2006）「事実認識をもとに訴えかける道徳授業の可能性」、福岡女子大学編『文藝と思想』第70号、59-74頁。
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』、東洋館出版社。
- 文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』、東山書房。
- 文部科学省（2018c）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』、廣済堂あかつき。
- 文部科学省（2018d）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』、教育出版。
- 文部科学省（2018e）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則』、東洋館出版社。
- 文部科学省（2018f）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則』、東山書房。
- 山岸賢一郎・塚野慧星・齋藤圭祐（2023）「「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか——道徳授業の「ねらい」の設定の仕方に注目して」、九州大学教育基礎学研究会編『教育基礎学研究』第20号、35-55頁。