

道徳性・規範意識の芽生えから道徳教育へ

—「笑い」を用いた教材の提案—

伊藤 理絵

From Emergence of Morality to Social Norms in Preschool and Moral Education in Elementary School through Laughter as Teaching Materials

Rie ITO

1. 本稿の目的

かつてローレンツがその著『攻撃：悪の自然誌』で述べたように、人間はそれほど理性的でも責任感に従って行動する動物でもない。人間という動物の集団を火星などの別の惑星から客観的に眺めたとき、閉じた同族の間では社会的に平和に暮らそうとし、自分の仲間ではない者に対しては武器を用いた悪魔のように行動してしまう、それはいわばネズミと同じような社会集団である（ローレンツ, 1965/1970）。人間の道徳性は、突き詰めれば社会に受け入れられることが目的であり、社会における自分の立場を気にかけ、単純に罰が怖い、ルールに従いたいという感情から“道徳的に”振る舞うこともあり、今や、道徳性や利他主義は人間だけの特徴ではないとされている（ドゥ・ヴァール, 1996/1998）。トロッコ問題やフィネアス・ゲージをはじめとした脳損傷研究でも明らかなように、感情が時に道徳的認知に関与することは確かであり（信原, 2012）、それが時に適応的に不適応的に働くことで人間社会が形成されているならば、「感情のほどよい有効活用」（遠藤, 2015）をどのように教育の中で扱うか、人間の発達を踏まえた教育の在り方を考える必要がある。

本稿では、子ども期における発達と教育を考えるにあたり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「道徳性・規範意識の芽生え」に着目する。平成29年に改訂（改定）された幼稚園教育要領、保育所保育指針、および幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、「要領・指針」）では、幼児教育を行う場である幼稚園、保育所、および幼保連携型認定こども園（以下、「園」）で生きる力の基礎を育むために、「3つの育みたい資質・能力」（「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」）と、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記された（厚生労働省, 2017；文部科学省, 2017a；内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017）。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」として（1）～（10）にまとめられていることから「10の姿」と呼ばれている。小学校教育は、幼児教育の中心である「10の姿」から出発し、それを生かしながら小学校教育を始めることとされ（無藤, 2017）、幼児教育と小学校以上の教育との接続が、これまでよりも明確かつ具体的に示されたと言える。

小学校では、平成30年度から、道徳の時間が「特別の教科 道徳」として全面的に実施され、学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行われることになる

(文部科学省, 2017b)。無藤 (2009) は、日本の保育の中では、友だちと仲良くできることや社会・文化的な規範および道徳性を教えること等の人間関係 (社会的関係) が、とりわけ重要視されているものの、小学校以降の発達を見通した長期的な人間関係の育ちをどのように保証するかはこれからの課題であり、子どもの人間関係の発達の連続性を明らかにした上で幼児教育・保育を行うことの重要性を指摘している。道徳の教科化を考える上では、10の姿を生かして小学校教育における子どもの人間関係の育ちを考え、乳幼児期に育った道徳性・規範意識をいかに小学校教育に繋げるかが問われていると思われる。

以上のことから、本稿では、乳幼児期の教育・保育と児童期以降の発達と教育の連続性について、「道徳性・規範意識の芽生え」と「道徳教育」に注目し、5領域の「保育内容 人間関係」と小学校の「特別の教科 道徳」のこれからについて考察する。

2. 「保育内容 人間関係」における子どもの道徳性・規範意識の育ち

10の姿の「道徳性・規範意識の芽生え」とは、「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。」ことである (厚生労働省, 2017; 文部科学省, 2017a; 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)。幼児教育・保育の5領域の一つである「人間関係」では、子どもの「人とかかわる力」を育てている。改訂 (改定) された要領・指針では、幼児教育を行う園において、3歳以上児の5領域の共通化が図られたが、保育所保育指針では、3歳未満児の保育を「乳児保育」「1歳以上3歳未満児」に分け、それぞれの発達段階で育てたい「人とかかわる力」のねらいと内容が示されている (乳児保育については、5領域ではなく「イ 身近な人と気持ちが通じ合う」に「保育内容 人間関係」に関する内容がまとめられている)。3歳児以上の領域「人間関係」のねらい(2)には「工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、」が追加され、友達と工夫したり、協力したりすることが強調されたが、これは10の姿の「協同性」に対応して修正された点である (無藤・汐見, 2017)。

友達と工夫したり協力したりするためには、他者への思いやりや集団生活を気持ちよく行うための決まりやルールを身に付ける必要がある。これまでの要領・指針でも、社会で生活していく上で、道徳性や規範意識を培うことは重要であり、他者と共に生きるためには、幼児期において葛藤やつまずきを経験しながら他者の存在に気付き、信頼感や思いやりの気持ちをもてるようにすること、集団生活を通して規範意識が芽生えるように、気持ちの調整をする力 (自己主張と自己抑制) を育むことが重視されており (古賀, 2016; 文部科学省, 2001; 小田・押谷, 2006)、改訂 (改定) された要領・指針の「内容の取扱い」でも、引き続き示されている。3歳以上児の「保育内容 人間関係」の「内容の取扱い」では、「道徳性の芽生えを培うに当たっては、… (中略) …特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」とあり、人とかかわる力を育てる上で、幼児教育・保育では、他者との葛藤やつまずきを大事にしている。

幼児教育・保育における「芽生え」の意味は、無藤 (2011) によると「まだ、しっかりとした形になっていないけれども、将来、それにつながる芽になっている。道徳性や規範意識そのものではないけれど、それにつながるものとして、幼児期に現れているということ」であり、「小中学校の時期に育っていくものの始まりであり、その芽生えをしっかりと育てることが次の時

期につながっているという考え方」である。道徳性の芽生えの中核的な部分は「思いやり」であり、規範意識は決まり事や約束事を守ること、つまり「ルールを守る」ことであるとしている。

心理学の領域における道徳性は、①認知的側面（例：善悪の判断、ルールの理解など）、②感情的側面（例：罪悪感、共感、同情など）、③行動的側面という主に3つの側面に分けられる（三宅，2013）。「道徳性・規範意識の芽生え」は、して良いこと・悪いことが分かるようになること、自分の行動を振り返るようになること、きまりを守る必要性が分かるという認知的側面、友達の気持ちに共感したり、自分の気持ちを整理したりする感情的側面、相手の立場に立って行動したり、他者と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりしたりする行動的側面の3つの側面から整理することができると思われる。保育者は、幼児期の終わりまでに培われたこれら3つの側面の道徳性・規範意識を踏まえて、小学校の道徳教育へのスムーズな移行を見通し、幼児教育・保育を行っていく必要があるだろう。

3. 「保育内容 人間関係」から「特別の教科 道徳」へ

長谷川（2014）は、幼児期から児童期中期にあたる子ども（幼児（4～6歳）、小1生、小2生、小3生）を対象に信念の領域の違いの理解について実験を行った。「他者を殴ってよい／よくない」（道徳領域）、「鉛筆は宙に浮く／浮かない」（事実領域）、「アイスクリームはおいしい／おいしくない」（好み領域）、「朝食は和食／洋食」（曖昧な事実領域）の4領域の信念のうち、道徳と事実を非相対主義の領域、曖昧な事実と好みを相対主義の領域と想定したところ、年齢とともに相対主義の理解が増加し、幼児であっても場面によっては相対主義の理解が出現することが示された。つまり、道徳と事実については、どの年齢群もほとんどの子どもが非相対主義（＝絶対主義）であったが、曖昧な事実については、幼児でも5割以上の子どもが、朝食が和食か洋食かということの意見の両方が正しいという相対主義的な回答をした。「好み」に対する相対主義の理解がみられなかった理由について、長谷川（2014）は、アイス課題と野菜課題を追加した結果から、年少の子どもにとって、アイスクリームはとても美味しいと思うものであり、美味しさの確信度の強さが相対主義の理解に影響した可能性を示唆している。このことから、保育者には、幼児期の子どもが児童期以上の子どもよりも、信念の強さや信念の確信度に道徳的判断が左右されることを理解した上で、道徳性・規範意識の芽生えを育て、児童期につなげていくことが求められると思われる。また、小学校でもそのような幼児期の発達を踏まえて、スタートカリキュラムを編成する必要があるだろう。

道徳科の小学校学習指導要領解説によると（文部科学省，2015）、学校における道徳教育は、あらゆる活動を通じて適切に行われるものであり、道徳科は各活動の道徳教育の要である。また、学校における道徳教育は「児童の発達の段階を踏まえて行わなければならない」ものであり、道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲を育てる」ことである。道徳的な判断力を認知的側面、心情・実践意欲を感情的側面、道徳性を基盤によりよく生きることを行動的側面とするならば、小学校の教育においても、幼児教育・保育に引き続き、道徳的な認知・感情・行動という3つの側面を意識し、教育を行う必要があると思われる。

小学校以上の教育の評価は、幼児教育・保育と異なり、テストや試験等の数値による評価が多くなる。しかし、“特別の”教科である道徳科の評価は、「児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要があるが、数値などによる評価は行

わないものとする。」とあるように、教師は子ども自身が自己のよりよい生き方を求めていく努力を評価し、それを勇気付ける働きをもつよう努め、教師と子どもの温かな人格的な触れ合いに基づいて、共感的に理解されるべきものとされている(文部科学省, 2015)。このような評価の視点は、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017a)および幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府他, 2017)の子ども一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施について「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評価によって捉えるものではない」と明言されたように、幼児教育・保育における「道徳性・規範意識の芽生え」の育ちも児童期の道徳科における道徳性の育ちも、数値などによる評価ではなく、保育者・教育者と子どもの信頼関係に基づいたやり取りの中で生まれ、子ども理解を基盤に育てていくものであることが重要であることを示している。

数値によらない評価は、具体的な生活経験や遊びを通して行う幼児教育・保育の実践者である保育者が得意とすることである。10の姿を踏まえて幼保小が連携する際には、保育者と小学校の教員が評価の在り方を話し合い、振り返ることで、子ども一人ひとりの発達に応じて評価する視点を互いにもつことに、保育者の専門性が生かせるのではないかと思われる。

4. 接続期の発達過程を踏まえた道徳教育の展開：笑いをういた教材の提案

文部科学省(2016)は、これまでの道徳の指導は「読み物教材の登場人物の心情理解」に偏ったり、分かりきったことを言わせたり書かせたりする指導に終始しがちであったが、今後は、発達段階に応じて「あなたならどうするか」を真正面から問う「考え、議論する道徳」への質的転換をすることで、道徳の授業を要とした学校の教育活動全体を通したいじめ防止へとつながると明言している。「特別の教科 道徳」における具体的な方向性について永田(2017)は、教師は「考え、議論する」道徳授業への改善を図り、多面的で多角的な思考を手がかりに、画一的で一方的な授業や教師の教材解釈に子どもを誘導していく授業ではなく、新学習指導要領が示す「問題解決的な学習」を目指し、子ども同士の意見の切磋琢磨が生じ、子ども自身の生き方が光り、自分なりの正解を探し出す営みをイメージした授業展開を行うよう主張している。

松尾(2016)は、道徳教育の発展に心理学的な基礎研究と方法論が貢献できる例として、チュリエルの社会的領域理論の考え方や研究結果を教材研究や授業の展開、発問などに生かすことを提案している。例えば、子どもの発達段階や学級の状況、実施する時期などに合わせて適切な教材を選定・作成・開発する際に、授業者が社会的領域理論の視点を持っておくことで、授業のねらいが「道徳領域」に関することや、「慣習領域」「規範意識領域」に関することやを吟味することができる。また、「それは規則があるからしてはいけないことなのか」「ルールがなかったらしてもよいことなのか」「親や先生(権威者)がだめだと言っていなかったら、してもよいことなのか」などを、子どもが整理して考えられるような授業展開は、ルールの有無や権威者からの命令・指示、個人の自由、普遍的な権利や福祉などの多角的な視点から道徳的な葛藤を考え、話し合う子どもを育てることにつながると述べている。

筆者(2017a)は、幼児期の終わり頃の子どものを対象に、笑いの不愉快さの理解の発達について、笑いの意図が不明確なストーリーを用いた課題を行い、そこでの子どもの回答の個人差から、「考え、議論する道徳」の教材を提案した。小学校との接続期にあたる時期(2月～3月)の幼児10名(平均生活年齢6歳4か月)に、転んでしまった他者を笑い、笑われた子が泣いてしまうストーリーの課題を2種類提示し、どちらがより悪いかを判断し、その理由の回答を求めた。一つは、登場人物Aが転んだのを偶然見ていた登場人物Bが、Aを笑い、笑われたAは泣

いてしまうという課題、もう一方の課題は、Bが置いた石にAが躓き、それを見ていたBがAを笑い、笑われたAが泣いてしまうというストーリーである。前者を「偶然の転倒課題」、後者を「意図的な転倒課題」として幼児に提示したが、その際、「意図的な転倒課題」は図版を示すのみとして、あえてストーリーは話さず、2つの課題を絵カードにして並べた。「偶然の転倒課題」の最初の絵カードは、Aが友だちに呼ばれて走っている場面であるが、下に並べた「意図的な転倒課題」の最初の絵カードは、Bが石を置いている場面である。最初の絵カードのみが異なり、それ以外は全て同じ場面の絵カード（石に躓いて転ぶ場面、BがAを見ている場面、BがAを笑う場面、AがBに笑われて泣く場面）であった。

その結果、「意図的な転倒課題」の方が「悪い」と答える幼児がいる一方で、最初の絵カードを「(石を)拾ってあげているところが優しい。」のように、Bの石を置く行動を、“石を拾ってあげている”という思いやりに基づく向社会的行動であると解釈し、Bが意図的に石を置いたのではなく、Aが転ばないようにBが石をどかしてあげたにも関わらずAは転んでしまったという、あくまでも「偶然の転倒課題」であるとする幼児もいた。このことから、「意図的な転倒課題」と想定して提示した課題であったが、ストーリーの教示をしないことで、「意図的な転倒課題」を「偶然の転倒課題」とも解釈できるなど、接続期の子どもにとって様々な解釈が可能な課題であったと考察している。

この結果について、図版の表すストーリーに関する子どもの読み取りが適切でなく、そのために笑いの意図を正しく解釈できずに、石を置いた場面を子どもが“誤って”思いやりと判断したと結論付けることも可能である。それによって、思いやりだと解釈した子どもに「これは、石をわざと置いたのだ」と“誤り”を正す教示をした上で、「笑って良かったか、悪かったか」と子どもに提示すれば、『人の失敗を笑ってはいけない』という表情の表示規則（display rules）のような慣習・規範意識領域に限定した結論で終わる授業になってしまうだろう。しかし、見方によっては、自分が拾って置いた石に躓いた友だちを見て、思わず「こんなところに置いて、ごめん」という気持ちで笑ってしまったという解釈をする子どもがいても、それは間違いではない。また、図版のストーリーでは、転んだ子は笑われた結果、泣いてしまうが、笑った相手との日頃からの関係性や笑われた子の性格によっては、笑われて泣くだけでなく、「怒る」「笑い返す」「恥ずかしそうにする」など、他の感情表出も考えることができる。「笑い返す」ということを考えれば、それがすなわち喜びの感情の表れではなく、心の中は笑われて悲しいかもしれないが、笑った相手に悲しみを見せたくないという気持ちから笑ったということも考えられ、笑いがいつもポジティブな感情を示すわけではないという議論に発展させることもできるだろう。

接続期にあたる子どもが「偶然の転倒課題」と「意図的な転倒課題」について、「石を置く」行為の意図を向社会的と判断する場合と攻撃的と判断する場合があることは、「笑い」をキーワードに同じクラスに異なる考えをもった子どもたち同士が、議論し合うきっかけとなる教材を作成し、授業を展開できる可能性が示唆される。一見、モラルジレンマの手法のように二つの選択肢のいずれかを選択させる展開に見えても、「広く多面的に考えること」が可能な展開は十分に考えられ、多様な意見が出されるような教材や教示によって、「考え、議論する道徳」に相応しい授業は実現可能なのである（藤川、2017）。

「笑い」は、喜びの感情の表れと言われる表情だが、“楽しい”“嬉しい”“おもしろい”という感情をいつも他者と共有できるわけではなく、顔は笑っていても心は泣いていることもある。幼児期の笑いの観察研究では（伊藤、2012）、笑う側と笑われる側の感情の不一致によって、笑

われた側がネガティブな感情を示すだけでなく、自分が笑ったことで相手が泣いてしまったことに戸惑う事例もある。また、先述した「転んで笑われる」課題は、実際の保育場面のエピソードを基に作成したものであるが、幼児期であっても笑われることが不愉快であることを理解して説明する幼児は年長になるほど多くなる (伊藤, 2017b)。クラスの中で、相手が示す笑いを共有・共感できないという葛藤経験や理解の仕方に多様性が見られるのであれば、「笑い」という行動が意味する様々な感情に焦点を当てた教材を用いることで、自分の笑いにまつわる行動を内省し、認知的側面、感情・情緒的側面、行動的側面について多角的に考える授業を展開できるのではないだろうか。例えば、笑いの様々な経験を互いに振り返ることによって、いじめめる側が楽しいと思って笑っていても、いじめられる側は遊びとは思えないといういじめ問題を考える際の導入に用いることもできるだろう。

幼児期と児童期にかけて、道徳性・規範意識の芽生えを基盤に道徳教育を行う上で、幼児教育・保育と道徳教育の連続性を考えた時、「笑い」のような日常的に身近な行動でありながらも場面や関係性が異なることで様々な解釈がなされる話題を取り上げることで、道徳的諸価値について他者との考え方や感じ方の共通点と差異を確かめ合い、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考える道徳教育に移行できるのではないかと思われる。

5. 今後の課題

本稿では、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の一つである「道徳性・規範意識の芽生え」を小学校以降の「特別の教科 道徳」へとつなげる教育について検討し、「考え、議論する」道徳の教材として「笑い」を教材として用いることを提案した。

「道徳教育」を論じる場合、「道徳性」の発達過程と影響している要因について知ることは重要である (二宮・遠藤, 2014)。道徳性心理学では、フロイトおよびエリクソンの「精神分析的理論」、ピアジェやコールバーグ、チュリエル、ギリガン、セルマン等の「認知的発達理論」、バンデューラやアイゼンバーグ等の「社会的学習理論」、コーエンやホフマン等の「社会心理学理論」、オールポートやマズロー等の「人格理論」が主な理論とされている (日本道徳性心理学研究会, 1992)。そのうち、道徳性の発達に関する心理学研究で言えば、ピアジェに端を発し、コールバーグの発達段階説、心の理論からの研究パラダイムの見直し、チュリエルやスメタナの「社会的-認知的領域理論」からのアプローチ、ハイトの社会的直観の考え方、さらには、比較行動論や進化論、神経生物学などの領域からのアプローチへと広がりを見せており、品格教育の流れも道徳性の発達を論じるのに欠かせない分野であるとされている (二宮・遠藤, 2014)。本稿では、それら一つ一つの論や研究からの検討ができなかったが、乳幼児期と児童期をつなぐ人間関係の発達と教育について、道徳性の観点から考えるためには、これまで積み上げられてきた道徳性研究の知見を「保育内容 人間関係」と「特別の教科 道徳」との関連から明らかにすることは必要であろう。

加えて、子どもの道徳性の発達を考える上で、道徳教育の理念と方法からの大きな乖離という教育基本法体制の空洞化政策があるという指摘 (浪本他, 2017) も看過することはできない。幼児教育・保育における「道徳性・規範意識の芽生え」と「道徳教育」の連続性をもった教育を考えるためには、心理学的な研究だけでなく、教育制度における道徳教育の位置づけや今日に至る教育史も含めて議論することが求められていると思われる。道徳教育の教科化がなされた今、子どもたちの最善の利益を中心に据えた「考え、議論する道徳」の在り方が問われているのである。

付記

本論の一部は、日本乳幼児教育学会第27回大会で発表しました。研究を進めるにあたっては、JSPS科研費JP16H07395および名古屋女子大学教育・基盤研究助成（交付番号2813）の助成を受けました。

文献

- ドゥ・ヴァール, F. (西田利貞・藤井留美(訳)) (1998). 利己的なサル、他人を思いやるサル—モラルはなぜ生まれたか(原著1996年) 東京:草思社.
- 遠藤利彦 (2015). おわりに—「感情の有効活用」としての感情知性(EI)に向けて. 日本心理学会(監修). 箱田裕司・遠藤利彦(編). 本当のかしこさとは何か—感情知性(EI)を育む心理学. pp.146-163. 東京:誠信書房.
- 藤川大祐 (2017). 道徳授業における二値的課題の扱いに関する批判的検討—「考え、議論する道徳」に資する教材開発の構想— 授業実践開発研究, 10, pp.1-8.
- 長谷川真理 (2014). 信念の多様性についての子どもの理解: 相対主義, 寛容性, 心の理論からの検討 発達心理学研究, 25 (4), pp.345-355.
- 伊藤理絵 (2012). 幼児の笑いを考える—笑いの攻撃性の観点から チャイルド・サイエンス (子ども学), 8, pp.62-65.
- 伊藤理絵 (2017a). 接続期における笑われる不愉快さの理解—「考え、議論する道徳」からの検討— 日本乳幼児教育学会第27回大会研究発表論文集, pp.160-161.
- 伊藤理絵 (2017b). 笑いの攻撃性と社会的笑いの発達 溪水社.
- 古賀松香 (2016). 乳幼児期の育ちと領域「人間関係」. 無藤隆・古賀松香(編). 実践事例から学ぶ保育内容 社会的スキルを育む「保育内容 人間関係」—乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは—, pp.12-62. 京都: 北大路書房.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針〈平成29年告示〉
- 永田繁雄 (2017). 提言 道徳科における改善の具体的な方向性. 永田繁雄(監修). 平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 特別の教科 道徳 pp.4-8. 東京: 明治図書.
- 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, 55, pp.165-182
- 三宅幹子 (2013). 7節 道徳. 清水益治・森敏昭(編著). 0歳~12歳児の発達と学び—保幼小の連携と接続に向けて— pp.173-185. 京都: 北大路書房.
- 文部科学省 (2001). 幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集 大阪: ひかりのくに株式会社.
- 文部科学省 (2015). 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
https://doutoku.mext.go.jp/pdf/elementary_school_02.pdf (最終アクセス日2017年9月16日)
- 文部科学省 (2016). 道徳の質的転換によるいじめの防止に向けて
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/_icsFiles/afiefieldfile/2016/11/18/1279623_1_1.pdf (最終アクセス日2017年9月19日)
- 文部科学省 (2017a). 幼稚園教育要領〈平成29年告示〉
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領解説 総則編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiefieldfile/2017/06/27/1387017_1_1.pdf (最終アクセス日2017年9月13日)
- 無藤隆 (2009). 幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考える—, 京都: ミネルヴァ書房.
- 無藤隆 (2011). 保育の学校 第2巻 5領域編 東京: フレーベル館.
- 無藤隆・汐見悦幸 (2017). イラストで読む! 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 はやわかりBOOK 東京: 学陽書房.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉
- 浪本勝年・岩本俊郎・佐伯知美・岩本俊一編 (2017). 史料・道徳教育を考える (4改訂版) 東京: 北樹出版.
- 日本道徳性心理学研究会編著 (1992). 道徳性心理学 京都: 北大路書房.
- 二宮克美・遠藤利彦 (2014). 道徳性・向社会性の発達 発達心理学研究, 25 (4), pp.343-344.
- 信原幸弘 (2012). 道徳の神経哲学. 荻坂直行(編). 社会脳シリーズ2 道徳の神経哲学 神経倫理からみた社

- 会意識の形成. pp.1-24. 東京：新曜社.
- 小田豊・押谷由夫（編著）(2006). 保育と道徳－道徳性の芽生えをいかにはぐくむか－ 大阪：保育出版社.
- 友定啓子（1993）. 幼児の笑いと発達 東京：勁草書房.
- ローレンツ, K.(日高敏隆・久保和彦(共著))(1970). 攻撃 悪の自然誌2 (原著1965年) 東京：みすず書房.