

戦後日本の道德教育

—道德教育の展開と根本問題—

目次

第1章 戦後初期における道德教育をめぐる状況	2
1 教育勅語と修身科の廃止	
2 道德教育復活への動き	
3 道德教育復活をめぐる論評	
第2章 道德教育の復活への動向	13
1 修身科復活問題について	
2 社会科と道德との関係について	
3 勝田＝梅根論争（社会科教育論争）について	
4 「国民実践要領」について	
第3章 「特設道德」の実施をめぐる	22
1 特設道德のはじまり	
2 特設道德をめぐる論争	
第4章 特設時間「道德」の展開（1958年～1970年）	32
1 「特設道德」の展開	
2 道德教育をめぐる論議	
第5章 「期待される人間像」（1966年）をめぐる	43
1 「期待される人間像」について	
2 「期待される人間像」本文	
3 「期待される人間像」をめぐる議論	
第6章 「心のノート」（2002年）の道德教育	63
1 「心のノート」について	
2 「心のノート」をめぐる議論	

第1章 戦後初期における道徳教育をめぐる状況

戦後日本の道徳教育は一旦は学校教育から姿を消した。しかしほどなく復活の動きに転じ、曲折を経ながら七〇年余を経て「特別の教科」として教科の地位に舞い戻った。戦後、学校教育において道徳教育が忌避されてきた最大の理由は、戦前の修身教育にたいする客観的な評価がなされないまま、政権と文部省による一方的な復活が進められてきたことにある。これまで文部省（文部科学省）を中心になし崩し的に道徳教育の再編強化が進められてきたが、空転してきたことは否めない。しかし、今時の教科化を経て、これからの日本の道徳教育は裏道を抜け出て表街道をひた走る観を呈するようになるだろう。このような転機に、戦後七〇年間の日本の道徳教育の問題をふり返ることは、現今の状況を判断し、教科「道徳」の展望を検討するうえで必要であろう。

なお、資料の多くは『日本道徳教育文献資料集』第3巻、2003年、日本図書センターによる

1 教育勅語と修身科の廃止

戦後の道徳教育をめぐる議論は、敗戦のその年から教育勅語と修身のあり方をめぐっての諸決定がなされるなかで始まった。1945年の暮にGHQは修身、日本歴史、地理の停止を命令したが、それと合わせるかのように同年文部省に設置された「公民教育刷新委員会」が普遍の人間性、個人倫理、国際協調精神の育成をめざす「公民科」の設置を呼びかけた。

翌1946年3月に「第一次米国教育使節団」が来日し、同月30日に報告書をまとめた。そこでは、民主主義、個人主義、地方分権を柱とする戦後学校教育の基本理念が説かれるとともに、日本の習慣を尊重し、実際的な道徳教育を容認する方向も認めるといふ、その後の学校教育の基本指針が示された。

他方で、一部の世論には、教育勅語に替わる新勅語を望む声や修身の継続を望む声が根強く存した。

公民教育刷新委員会答申

・**第1号** 1945.12.22 我国に於ては、従来官尊民卑の風、或は封建的傾向強く、国民一般も上からの命令によって動くことに慣れ、「公民」としての自発的積極的活動は政治的、経済的、社会的に永く阻止されていた。かくして学校に於ける公民教育は、直輸入的或は形式的に流れ易く、これを是正する力を有せず、その成果を十分發揮するに至らなかった。しかも他面伝統的な傾向即ち上からの訓練によって、国民の錬成を旨とす傾向が強まり、特に満州事変以後は公民教育の内容も軍国主義的思潮や極端なる国家主義的傾向に歪曲されたものとなり、上層からの指揮のみが重んぜられて各人の自発性を重んずべき公共生活に必要な性格陶冶は軽視せられ、今次戦争下昭和18年改正の中学校令に於ては、公民科なる科目は廃止せられ、若干の公民科的教材が修身科に含まれるに過ぎなかった。

・道徳は元来社会における個人の道徳なるが故に、「修身」は公民的知識と結合してはじめてその具体的内容を得、その徳目も現実社会に於て実践さるべきものとなる。従って修身

は「公民」と一体たるべきものであり、両者を統合して「公民」科が確立せらるべきである。

・第2号 1945.12.29 今やわが国は文化国家、平和愛好国家として、道義の高揚に務め、普遍的にしてしかも個性豊かな文化を創造発展して、世界の平和と人類の文化に貢献せねばならぬ。それには何よりも先ず普遍的人間性の自覚に基く国際協調の精神に徹底すると共に世界の進運に心を啓き、封建的遺制を克服し、基本的人権の尊重に立って社会体制を民主主義化し、国民生活を合理化してその安定と向上とを図らねばならぬ。公民教育の刷新が意図されるのもかかる要請に基づくのである。・・・今後公民教育に於て、次の如き根本方向を確立することが絶対に必要である。

- 1、普遍的な一般原理に基く理解の徹底
- 2、共同生活における個人の能動性の自覚
- 3、社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基づく行為の要請
- 4、合理的精神の涵養
- 5、科学の振興と国民生活の科学化
- 6、純正なる歴史的認識の重視

「修身、日本歴史及び地理停止に関する件」(GHQ) 1945.12.31

・日本政府が軍国主義的及び極端な国家主義的観念を或る種の教科書に執拗に織込んで生徒に課しかかる観念を生徒の頭脳に植込まんがために教育を利用せるに鑑み茲に左の如き指令を発する。

(イ) 文部省は曩のうに官公私立学校を含む一切の教育施設に於いて使用すべき修身日本歴史及び地理の教科書及び教師用参考書を発行し又は認可せるもこれら修身、日本歴史及び地理の総ての課程を直ちに中止し司令部の許可ある迄再び開始せざること

文部省は一切の教育機関及び課程用に制定、発行乃至認可せる修身、国史、地理科教科書及び教師用参考書を全部回収すべし

「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」 1946.2

・教育勅語に関する意見

従来の教育勅語は天地の公道を示されしものとして決して誤りにはあらざるも、時勢の推移につれ国民今後の精神生活の指針たるに適せざるものあるにつき更めて平和主義による新日本建設の根幹となるべき国民教育の新方針ならびに国民の精神生活の新方向を明示したもふ如き詔書をたまはり度きこと・・・。

右詔書は如何なる順序にせよ徳目の列挙を避け度くまたこれを陛下より御命令になる如き御言葉は切に避けることにしていただき度く陛下御自ら民に先んじて国の将来を御憂俱せられ教育に対して絶大の御信頼を寄せたまふ御旨の十分滲み出たものをいただきましたし。

徳目にして従来の教育勅語は家の道徳より出立し社会、国家の徳にいたる順序明白なるも、かかる徳目より更に根本に人間そのものの本質を構成する普遍的道徳がある。これが従来の教育勅語に欠けていた。即ち国家と皇運とを最初の、そして最後の教育目的として、

個人と人類の価値を認めぬかのやうな趣があった、この点についての御修正を御示していただき度い。

『アメリカ教育使節団報告書』 1946.3 村井実訳、講談社学術文庫

・彼らは「自由主義、民主主義、科学、人道主義」などの言葉こそ知っているが、言葉の根本的な意味は必ずしも感得していないのであり、したがって、それらの概念を実現するための苦難の道を探っていくことができないかもしれないということを率直に述べている。

・われわれは画一性を好まない。教育者としては、個人差・独創性・自発性に常に心を配っている。それが民主主義の精神なのである。われわれは、われわれの制度をただ表面的に模倣されても喜びはしない。われわれは、進歩と社会の進化を信じ、全世界をおおう文化の多様性を、希望と生新な力の源として歓迎するのである。教師であれ、教育行政官であれ、教育者の職能に関する一つの教訓がここに存在する。教師の最善の能力は、自由の雰囲気の中でのみ栄えるものである。この雰囲気を備えてやるのが教育行政官の務めであり、決してその逆ではない。

・その教科は、日本人が現実に持っているもの——行儀作法——から始めるがよい。・・・確かに、丁重さは、どんな形式のものでも、すべての人によって、すべての人に適用されれば、民主主義の道を歩きやすくするものである。われわれは、社会機構のより優れた原理のため以外には、日本のしきたりを変えてもらいたいとは思わない。

・ 1、真の平等に合致する日本の習慣を保存すること。 2、スポーツマンシップを教えること。 3、日本における仕事や技術をカリキュラムに取り入れること。

・日本の歴史は、記録された歴史と神話とが意識的に混同され、その地理は自衛的、否、宗教的と言えるほど、自己中心的であった。歴史と地理の課程は、典型的な日本のカリキュラムにおいては、客観的教科としてはきわめて軽く扱われていたが、政治的・軍国主義的教え込みの中では、重要な役割を果たしてきた。相次ぐ教科書の改訂は、国の政策の流れに従ったものであり、1939年の最新改訂に見られるように、その内容をひどく損なわれた性質のものであった。

・人々の譲渡することのできない普遍的な原理は、主として教育の過程を通じて守護される。学校は人々の諸経験を補足し豊かにするために設けられる。個人が一生を通じて最善の自己を前進的に達成するような結果をもたらす教育こそが、もっとも望ましい。民主主義においては、個々の人間存在が卓越した価値をもつのである。個人の利害を国家の利害に隷属させてはならない。個人の能力にふさわしい教育機会が、性別・人種・信条・皮膚の色の如何にかかわらず、すべての人に平等に与えられるべきである。少数のグループも尊敬され、尊重されなければならない。

・高度に中央集権化された教育制度は、たとえ超国家主義や軍国主義の網に捕えられることがなくても、強固な官僚主義に伴う害悪によって危険に陥るものである。教師が規則によってではなく、指導に基づいて自由に職業的發展を遂げるためには、地方分権化が必要である。

・道徳は、日本の教育において、他とは切り離された位置を占め、また服従心を促進する傾向をとって来たのであるが、いまやこれまでとは違った解釈を下されるべきであり、自由な国民生活のあらゆる分野に浸透するようにされるべきである。平等を助長する行儀作法、民主的政治のギブ／アンド／テイクの考え方、日常生活における勤労者精神の理想、——これらはすべて広い意味での道徳である。それらは、民主主義的な学校のいろいろな計画や活動の中で開発され、実践されなければならない。

・教育の新しい諸目的が達成されるためには、・・・自主的な思考、人格の發展、民主主義的市民精神の権利と責任とを奨励するものに変えられなければならない。たとえば、道徳の教育は、説教によるよりは、むしろ学校や地域社会における具体的状況での経験から引き出された教えによって行われるべきである。

教育刷新委員会総会／第一特別委員会発言 1946. 9-10 文部省

・(関口鯉吉) 八紘一宇の精神、或は神道の思想に根ざしているというのがアメリカその他の方々のご観察であります。まだまだこれは国民の真理を十分に解剖し本当に穿った考え方ではないように思います。少なくとも一部或は大部分は今の立身栄達主義で、他を排して自分のみ手柄を現そうという生活理念が今回の戦争を惹起した大きな原因ではないか。…戦争でもあれば宜しい、一旗揚げようという気分が大きな動機じゃないか。この思想を撲滅しなければ、日本はほんとうの平和国の国民になりえないのではないかと思います。

・(羽溪了諦) 今日デモクラチックに新しい教育を行うという新時代においても、日本の伝統である忠孝一体道義を基礎としたあの教育勅語の思召を全然無視する訳にはいかない。無視するどころではない、今後ともあのご精神を新教育の上に十分活かしてゆかなければならぬと考える。…日本伝統の忠孝一体的の道義をどういう風に新教育の理念の上に盛りあげて行くかということが相当重大な問題だろう。

・(務台理作) 従来の教育の悪い所即ち欠陥というものは、第一は功利主義即ち立身出世の手段にするという考が日本の教育には伝統的にこびりついており、…次には、教育勅語が観念的な忠君愛国主義をいつも上から押し付けるようになっていた。こういう傾向から教育の目的のようなものについてすら、何でも上から与えられてくる、上から来なければ動けないという傾向が、教育において最も大事な問題を考えるときに起こってくる。つまり法令とか或は官の通牒というようなもので方途を示さないと一般に動けないというような傾向になってきている。

・(森戸辰男) 新しく教育の方針を指示するものは、新しい国の変わり方から言うと、新しい意味の国体、その国体に関連した特別なものでなければならぬ。私はそういう意味で新しい教育の精神が備わらなければならぬと思いますが、それは新しく変わりつつある或は変わった国柄に従って規定されるべきものと考えております。

教育勅語にあるところの徳目の問題じゃなく、教育勅語を貫いている精神というものが、私は民主主義精神と相容れないものがあるのではないか。

陛下の勅語に依って、新しい時代には新しい教育というようなことを注意されて、教育の精神はこれによらなければならぬと、そういう意味のものを戴くことは、是は宜いと私はおもっております。

・(田中耕太郎・文部大臣) 教育勅語を今までの神憑りのもの、つまり神様の言葉として取り扱うような態度であってはならない、それは倫理教育の一つの貴重なる資料であるというような態度で臨まなければならぬ。ただしそれは唯一の理想ではない。あれを唯一の教育の淵源であるというように考えたところに誤りがある。…これは哲学とか倫理とか宗教とかあらゆる方面から掘り下げなければならぬのであった、ただあれを暗誦するというようなことは意味を成さない。

・(天野貞祐) 私は従来の教育勅語が非常に何か廃めねばいかんものだという論には、不賛成であります。従来の教育勅語は実によく日本人の道徳規範を網羅してあると思う。現在でも何も、是は不都合はないと思うけれども、ただ時代が時代だから、全体の調子が今に適しない。…私は取り扱いとしては今次官のおっしゃったことが最も適切な取り扱いではないか、消極的に之を読まないでも宜いということ、けっして之を廃めるつもりではない、日本人の道徳の規範として実に立派なものじゃないか。あれを廃める必要は全然ないという考えを持っております。

・(羽溪) 新憲法発布の際、教育者に賜る勅語の中に教育に関する思召を付け加えて戴く。

2 道徳教育復活への動き

戦後直ちに文部省は学校教育の再開に向け動き出したが、爾後の日本の教育の方向を見定めるために有識者を集めて「指針」の策定を急いだ。それが1946年5月15日に出された「新教育指針」である。この文書は、国家機関による戦争への「反省」というべきものであり、国側における自己認識のあり方が伺えて興味深い。また、新しい公民教育への提言が盛り込まれている。

戦後の道徳教育は当初、修身と公民を統合したような新公民科が構想されたが、「社会科」を設置しそのもとに道徳・公民的内容を盛り込むとする方向に固まっていった。また、1948年6月19日に衆議院の議決により教育勅語が廃止された。

「新教育指針」1946~47 文部省

・日本の国家の制度や組織にいろいろの欠点があり、さらに日本人の物の考え方そのものに多くの欠点がある。①日本はまだ十分に新しくなりきれず、古いものがのこっている。日本の近代化は中途半端であり、とくに近代精神の本質については浅い理解しかもっていない。…西洋の文化を軽んじ、その力を低く見て、戦争を引き起こし、国民もこれに欺かれて戦ひ、ついに敗れたのである。そこに日本の弱点があり、国民の大きなあやまちがあった。②日本国民は人間性・人格・個性を十分に尊重しない。③日本国民は、批判的精神に乏しく、権威に盲従しやすい。④日本国民は合理的精神に乏しく科学的水準が低い。批判的精神に欠け、権威に盲従しやすい国民にあっては、物事を道理に合わせて考える力、すなはち合理的精神がとぼしく、従って科学的なはたらきが弱い。…軍国主義や極端な国家主義は日本国民のこうした弱点につけ込んで行われたものであり、「民主主義の徹底」や「平和的文化国家の建設」は合理的精神をのぼすことによってはじめて成しとげられる。⑤日本国民はひとりよがり、おほらかな態度が少ない。

・教育においても「国体明徴」とか、「教学刷新」とか、「皇国の道に則る国民錬成」とかがさかんに説かれて、制度も教科書も方法もあらためられ、また教学局や国民精神文化研究所といふやうな機関がつくられたり、「国体の本義」、「臣民の道」、「国史概説」などの書物が出されたりした。これらは、日本国民がいつまでも西洋のまねをすることをやめて、自主的態度をもって、国体を自覚し、歴史を尊重し、国民性の長所を生かして、特色ある文化を発展させ、世界人類のためにつくそうとするものであるかぎり、正しい運動であった。しかしながら、軍国主義者や極端な国家主義者は、この運動を誤った方向に導いた。すなはち、国民としての自覚や国民性の長所をあまり強くいいすぎて、…日本固有の精神をもって大東亜諸民族を指導し支配することが、皇国の道を実現することであると主張した。…日本をして向こう見ずの戦争を引き起こさせ、かつ、敗戦の苦しみに陥らせたのは、主として満州事変から勢いを得て日本を指導したところの軍閥・右翼団体・国粹思想家・官僚・財閥等の軍国主義者及び極端な国家主義者である。

・ひとたび戦争が起こったからには、祖国のために自分の生命を捧げて同胞の生命を救うことは、人間性の一つの現れであり、高い道徳であるが、しかし戦争そのものを起こさないようにすることは、人間のいっそう深い願いであり、さらに高い道徳である。また戦局が不利になった場合に、指導者が「一億玉砕」をかかげたのは、国民の深い覚悟を促すためには必要であったかもしれないが、日本国民を一人残らず死なせることを本当に考えたとするならば、それは全く乱暴な考へ方といはねばならない。「特攻隊」の勇士たちも、軍人としてまことに立派な行いをしたのであるが、上に立つ人としては、かやうな戦法をとったことについて深く責任を感じなければならない。

・国民としても浅い考へ方やかたよった考へを慎み、深い考へと広い見通しとをもって行動するためには、哲学的教養が必要である。国民のすべてに直ちにこれを得させることは困難であらうが、少なくとも指導的地位に立つ人々、とくに教育者は、深く広い考へをも

って正しく人を導くために、哲学的教養をぜひとも必要とするのである。

・「これからの日本はどんな国であるべきか。そしてこれからの教育はどんな人間を作ればよいか。」このことを今日のすべての教師は問ふであらう。われわれはこれに対して次のやうに答へる。「新しい日本を平和的文化国家として建設しよう。そして平和を愛し文化を求め人間をつくってゆかう」と。

・われわれが、いま新しい教育の重点として新しく考へている公民教育は、本来の正しい意味における「修身」と「公民」とを、人間の本当のあり方に基づいて、一つにまとめたものである。すなはち人間は、だれでも進んで自立的に正しいこと、善いことを求める道徳心を備へており、しかも人間はすべて社会生活をするものであるから、その道徳心が社会における人間の正しい善い在り方としてはたらかねばならない。このやうなはたらきを、すなほにのぼして、立派な社会人をつくるのが公民教育の目ざすところである。

公民教育実施に関する件 文部省 1946.5.7

・四、公民科の教授時間は授業停止中の科目等によって生じた時間を適当に充てること。但し、国民学校初等科四年までは公民科の授業時間を特設せず、各科教授及学校生活全体の中で公民的生活指導をはかること。…本通牒は停止中の修身科の授業再開ではない。171

・道徳は元来個人の道義心の問題であるが、同時にそれは又社会における個人のあり方の問題である。…新公民科は人間の社会に於ける「在り方」といふ行為的な形態に於てこの両者（従来の修身科と公民科）を一本に統合しようとする。社会生活の複雑な機構の中に自らの存在意義を見出し、共同生活への実践を通して責任感の強い信頼するに足る特性を持つ人物を育成し、…

国民学校公民教師用書 文部省 1946.10

・いま新らしい出発にあたって、これまでの修身教育について反省してみると、だれでも気のつく第一の欠点は、それが著しく観念的であり、画一的であって、悪い形式主義に陥っているということである。…新しい公民化教育は、児童や生徒が社会生活をするにあたって、正しい行動をすることができるようにすること、その社会生活がどんなものであるかを理解させることを重く見る立場に立たなくてはならない。そこに修身教育に代わる公民教育の立場があるというべきである。

・国家の生活が児童の心にふれるのは、国家的な儀式や行事などの場面である。実際、国家の意味や国家と国民のつながりの意味などは児童としては説明されても容易にはわからない。それよりもこういった場面で、児童が国家に対する愛情や感謝の気持を経験することこそ児童の心にふれることなのである。この心持がやがて児童が成長するにつれて、国家的な意識をのぼしてゆく基になるのである。

国家的行事と儀式の指導方法

①国の祝日とその意味の調査、②祝日の生活の報告と「話し合い」、③儀式行事の意味について、④儀式行事についての態度

高等科 ①わが国体、②わが憲法、③議会（選挙）

・公民化教育の一般的な項目

1、人と社会 2、家庭生活 3、学校生活 4、社会生活 5、国家生活
6、近代政治 7、近代経済 8、社会問題 9、国際生活 10、社会理想

中等学校青年学校公民教師用書 文部省 1946.10

・個人は共同社会の一員であり、その行為は社会生活と切り離すことができないのであるから、道徳教育は、すなわち社会生活における行為の発展を目指すものと考えられる。そこで、今後は道徳教育は公民科をも含む「社会科」というような学科の一部分となるように研究されるであろう。そのように見るならば、将来は独立の教科目としての「修身」はおそらく再開されないで、新たに「社会科」という学科が設けられ、新しい方向に道徳教育が改革されるであろうと予想することができる。

・かつては、国家は至上なものとされたので、国家目的の実現のためには、個人の人間性やその現実の生活さえも無視されるようなことにもなったのである。したがって、国家目的の実現のためには、実際生活にそぐわない無理な要求が為され、その結果かえって、表面だけをつくろうような偽善的な傾向を生み、生活自身は少しも改善されないことになりがちであった。個人の人間性を無視する画一主義、むなしい形式主義がそこから生じて、あたかも道徳教育全体が迂遠な空疎な教育であるかのような批評も聞くようになったのである。

学習指導要領社会科編 文部省 1947.5

・社会科は民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとする教科である。①生徒が人間としての自覚を深めて人格を発展させるように導き、社会連帯性の意識を強めて、共同生活の進歩に貢献するとともに、礼儀正しい社会人として行動するように導くこと。②生徒に各種の社会、すなわち家庭・学校及び種々の団体について、その構成員の役割と相互の依存関係とを理解させ、自己の地位と責任とを自覚させること。③社会生活において事象を合理的に判断するとともに、社会の秩序や法を尊重して行動する態度を養い、…正義・公正・寛容・友愛の精神を持って、共同の福祉を増進する関心と能力とを発展させること。

教育勅語等排除に関する決議 衆議院 1948.6.19

民主平和国家として世界史的建設途上にあるわが国の現実はその精神内容において未だ

決定的な民主化を確認するを得ないのは遺憾である。これが徹底にもっとも緊要なことは教育基本法に則り、教育の革新と振興とをはかることにある。しかるに既に過去の文書となっている教育勅語並びに陸海軍軍人に賜りたる勅諭その他の教育に関する諸勅諭が今日もなお国民道徳の指導原理としての性格を持続しているかのごとく誤解されるのは行政上の措置が不十分であったがためである。

思うにこれらの詔勅の根本理念が主権在君並びに神話的国体観に基づいている事実は明らかに基本的人権を損い且つ国際信義に対して疑点を残すもととなる。よって憲法第98条の本旨にしたがい、ここに衆議院は院議を以ってこれらの詔勅を排除しその指導原理的的性格を認めないことを宣言する。

3 道徳教育復活をめぐる論評

他方で、民間レベルでは道徳教育の復活を主張する議論や教育勅語を維持させようとする動きが生じた。とりわけ教育勅語は亡霊のようにその後の道徳教育論議に纏わりついたことが見て取れる。以下に、道徳教育復活の動向にたいするいくつかの論評を取り上げる。

教育勅語論議 田中耕太郎 1945.9

・教育勅語には個人道徳、家族道徳、国家道徳の諸規範が相当網羅的に盛られている。それは儒教仏教基督教の倫理とも共通している。…「一旦緩急」云々は好戦的思想を現しているものではなく、其の犠牲奉仕の精神は何時の世にも何れの社会に於いても強調せられなければならない。そこには謙虚さこそあれ、何等軍国主義的過激国家主義的要素も存しない。…我々は現時の思想的危機に直面し、「封建的」とか「反動的」とかの常套的罵倒を甘受しつつ道徳的意識に合致するものを極力維持する勇敢さをわが知識階級に要求せざるを得ぬのである。

国民道徳の頽廃と其の再建 田中耕太郎 1946.1

・我々は我が政界思想界及び教育界が自然法に着目しないことを不思議と認めざるを得ない。今後の我が精神生活の立て直しは自然法思想の興隆に俟つ以外に道はない。国民道徳の再建は自然法の原理に依って行われなければならない。此の意味に於て教育勅語が今後に於ても引続いて道徳的權威を維持している。

「民主主義的新日本教育」の理念 1946.2 吉田熊次

・然るに一度マッカーサー司令部よりの警告と指令とに接するや、忽ちにして極端なる情態に転落するとは何たる醜態であるか。我が国の教育の最高理念は我が国体の精華を発揚するにあることは明治初年以來の国是であることは苟くも教育ある者は皆承知している筈

である。その具体的目標の大綱は明治23年以来聖諭に明示せられている所であって、本邦教育者たる者は皆それを己が信条となし、これに依って生きこれに死するの覚悟を持ち来った筈である。それが、たとひ敗戦といふ有史以来の大事変に遭遇したとはいへ、全然それを忘却し、極度の無気力情態に墮落せる所以のものは果して何に起因するのであらうか。

社会科における徳育の問題 1949 勝部眞長

・まことに社会科は「社会化」である。…個性化・人格化によって裏打ちされざる単なる社会化は人間として片輪ではあるまいか。人間は社会化に先立って、あるいは、少なくとも社会化と同時にこれと併行して、各個人を道徳的宗教的に目覚めさせ、ある絶対的なるものと直面させ自己の内部に良心の声を聴くように教育さるべきではないだろうか。

私はこう考える 教育勅語に代わるもの 1950.11 天野貞祐

・私は従来のものへ復帰しようなどと考えるのではありません。すでに社会科は修身科より一步を進めたものだといえます。ややもすれば個人道徳に止まりがちな従来の修身科よりははるかに広い展望を持っていますが、遺憾ながら十分その成果をあげていない。そこでこれまでの修身科と社会科とを契機としてここに新しい道徳教育の工夫をしようというのであります。

新しい道徳教育への道 平野武夫 1950

・特設「修身科」の学習指導によって為される道徳教育ではなくして、正に全教科（特に社会科）の学習に即して指導する道徳教育であり、更には社会科の形態を拡充徹底したコア学習若しくは生活学習に即して為そうとするのである。…新教育に於ける道徳教育は専ら社会科を始め、他のあるゆる教科の学習に即して道徳的態度を身につけさせようとする。…新しい道徳教育は、特設の一教科たる修身科という如きものによって行わるべきものではなくて、生活学習若しくは社会科を始め、全教科の学習に即して新しい道徳性の啓培を企図せんとするものである。

・しかし、公民科は、教科書の編集までこぎつけたが、現場で実施されることはなく、C I Eの指導により、アメリカで行われている社会科をそのまま持ち込んだような社会科が強制された。社会科は、地理、歴史、公民、修身を統合した教科として位置づけられた。そして、終戦後の道徳教育は、修身科に代わる教科は設けず、社会科を中心として全教育活動で取り組むとされた。

* * *

「戦後における道徳教育」2011、森山茂樹（東京家政大）

・教育基本法は、新しい教育の理念を国民の名において宣言した教育宣言であり、教育勅語に変わるものとして位置づけられていた。教育勅語を学校の式日などに奉読することは廃止され、教育基本法の制定は教育勅語体制の完全な終焉を意味していたと考えてよい。朝日新聞は「形式は法律であっても、その実質は新日本の「教育宣言」を人民みずから発することであり、民主革命の最も重要な一環をなすものである」と書き、従来の教育勅語にかわって、人民みずからが教育の指導理念を定めることが、どんなに大きな革命であるかを考えよう、とその意義を社説で述べている。

『日本の教育』1994、堀尾輝久

①教育勅語の有効性をなお主張した人たち。前田多聞、阿倍能成、田中耕太郎、高橋誠一郎などがその代表。

②古い教育勅語は廃し、新しい時代にふさわしい勅語を奏請しようとする人たち。つまり新しい教育勅語を出してくれるように天皇に求めるということである。これはアメリカ教育使節団に協力する日本側教育家委員会（のちの教育刷新委員会）の委員たち。代表は東大総長の南原繁やのちに内閣総理大臣となった芦田均である。

③教育勅語の失効を、天皇に勅語という形式で出してもらおうという主張。森戸辰男がその代表者。

④教育勅語の存在そのものが完全な誤りである、という羽仁五郎の主張。羽仁が誤りであるとする根拠は、教育勅語の内容がたとえ完全な真理を述べたものであっても、それが君主の命令によって国民に強制された、というところに大きな間違いがある、というものである。

「戦後日本における「教育勅語」廃止論争についての一考察」

2007、渡辺弘他

・教育刷新委員会「特別委員会」の議論は、国民主権を前提とした教育に理解を示しながら、教育勅語の価値の用語も凶るといった構造になっており、それはリベラリストと目された森戸が積極的に論じたことであり、だいいち特別委員会の玉虫色の決着を形成する推進者であったといえる。

第2章 道徳教育の復活への動向

1 修身科復活問題について

修身・日本歴史・地理の停止（1945年）、社会科の創設（1947年）、教育勅語廃止（1948年）という流れのなかで、道徳教育の性格と取り扱いも大きく変化するにいたった。当初、文部省および大方の世論は学校生活全体のなかで道徳教育を行うという見地に立っていた。天野貞祐が1950年に文部大臣に就任すると、道徳に関する教科の創設が進められるようになり、大きな議論が沸き起こった。彼は、戦前には道徳教育に批判的な言辞をしていたが*、文部大臣に就任するや、道徳教育の必要を訴えるようになった。

*わが国の教育はいかなる状態にあるかといふに、其処には一つの根本的欠陥が存する。欠陥とは教育が真の独立性を有しないことである。わが国の教育は第一に軍事教練に由って甚だしい束縛を受けている。…第二に行政機構から教育の自立性を奪われている。…この両側面からの圧迫に由ってわが国の教育は歪められ正常な機能を営むことができない。この羈絆を廃棄して教育の自立性を獲得することが日本教育の将来に課せられた重大痛切な問題である。（『道理の感覚』1937年）

このような道徳教育の復活の動きに大方の世論は批判的であり、学校教育と生活のなかで道徳的涵養を行うべきだとする意見が主要であった。なお、以下の引用資料は、日本道徳教育文献資料集第3巻、2003、日本図書センター、および戦後道徳教育文献資料集10~14巻、2003、日本図書センターによった。

天野貞祐の発言 1950年

・教育勅語に代わるべきものがあつたほうがよいと思う。…いままで修身は社会科で十分であり不必要と思っていたが、道徳教育の尊重から修身のような科目が必要と考えるようになった。（広島大学講演）

・要するに私は従来のもへ復帰しようなどと考えるのではありません。すでに社会科は修身科より一步を進めたものだといえます。ややもすれば個人道徳に止まりがちな従来の修身科よりははるかに広い展望を持っていますが、遺憾ながら十分その成果を上げていない。そこでこれまでの修身科と社会科とを契機としてここに新しい道徳教育の工夫をしようというのであります。（朝日新聞、11.26）

「道徳教育について」 天野貞祐、1953年

・道徳教育というようなものは、ことに義務教育の場合においては、これはすべての先生の担任すべきものだ、これを修身の先生にまかすということが非常に間違っておる。むしろ修身という学科をよしてしまって、すべての先生が学科を通じて人間形成をするという責任をもつのがよい。

・主体的な面に重きをおくところの社会科というようなものができたらよいのではないか、その名は何といってもよいと思うのですが、とにかくそういうことを一つ小学校一年から中学校へかけて行い、そして上級になれば理論的な究明をする。そういう学科（倫理学とか哲学科）をおくということが私の持っている考え方でございます。

*この天野文相の提議を受けて、文部省教育課程審議会（1950年）が設置され、①修身科に類する道德教育の科目をとくに設けたほうがいいのかどうか、②社会科のなかで取り扱う場合はどうするか、③学校全体計画のなかで取り扱う場合はどうか、という問題を取り上げ、①道德教育に関係の深い社会科、職業科、家庭科の内容を検討する、②特別教育活動として指導する、③学校生活のあらゆる活動をとらえて道德的習慣、判断力を養う、という方向を示した。

また、文部省は「道德教育のための手引」（1951年）を発行し、新しい道德教育のあり方を提示した。過去の修身科は封建的な考え方に基づいて、超国家主義を推し進めたというばかりでなく、指導の方法そのものにおいても亦大きな過誤を犯していた、という見解に立っていた。

「道德の教育」 勝田守一、1953年

民主主義の前進は、子どもたちの行動や意識がほんとうに人間としての尊厳と豊かさにみちて行くことにだけしか期待できない。これを鼓舞する古典の章句を学ばせるがよい。徳目は知らしめるがよい。しかし、それと同じくあるいはそれ以上に、彼らに、それを行動に実現する正しい方法の探求（自治活動）を可能にする能力を育て上げることを忘れてはなるまい。それは、知性の教育であり、科学の教育である。

「道德教育について」 白井成允、1952年

悲しむべく愧づべきことに吾等は明治維新のとき偏狭な国家的自負心に立って吾等の祖先が千年の間魂の拠所として敬い伝えてきた宗教を斥け棄ててしまってから国民教育の領域からほとんど全く其れを追放して今日にいたり、そのために今日の日本の国民は己れの祖先が展開してくれた宗教の高い真理・深い恵みにほとんど盲いてしまっている。

「現代日本の道德教育」 長洲一二、1955年

私たちが考える道德とか倫理とかは、まず第一に国民大衆の倫理、働く庶民の生活と密着した倫理でありたい。第二に社会科学的な知性と合体した倫理でありたい。自分たちの生活をリアルに見つめ、そのなかに問題を発見し、そのかくれた本質を見抜いていく目、そして条件を考えだしていく力を持った科学的倫理でありたい。第三に、集団的協力の倫理でありたい。…これら全てを貫いて底にあるものは、人びとの生活と人権への愛情と連帯的な責任感であろう。生活と人権への愛情と敬意に支えられた知性をもって日本の当面する課題に大胆に立ち向かい、集団的努力によってねばりづよく解決の条件をつくりだし

ていく人間、これが私たちのえがいている新しい日本国民の人間像なのである。

「修身は復活するか」 海後宗臣、1951年

私は修身科を特設することに反対である。その名称がなんであっても道徳を主題とした学科を設けることは今日行わないほうが教育全体からして望ましいと考える。…近代的な生活をつくり上げることとなりその中に新しい人倫がにじみ出てきて初めて日本人の社会生活が進展できる。道徳は生活の中でのみ確立されるという原則を、修身復活の声が高い今日再確認すべきである。

「修身科特設問題について」 高山岩男、1953年

・直接に教師の人格的感化を与えることを、一般的原則として道徳的教育に要求することをせず、むしろ道徳的判断力の育成をもって学校の道徳教育の一般的要請とすること、そしてこれに呼応するとき適切な教育の素材方法を考究すること、これが道徳教育の使命にほかならないと思う。道徳教育を担当する倫理修身科にはそれ自身の固有の場があり、他の全科目に内在して固有の存立を持たぬと考うべきではない。

日本にはキリスト教による道徳の支柱が存在する欧米諸国とは違って、ひとたび国民の道徳的基礎が崩れれば、道徳を支える何らの宗教的支柱も存在しない。

・社会科その他の教育があまりに道徳教育を入れ、あたかも儒教風の「教育の道徳化」に陥るならば、是非善悪の判断を主眼とする道徳教育が不首尾に終わるのみか、事物をありがままに見る実証的な科学的精神の教育も不首尾に終わり、社会科において人間社会の特殊な社会的事実を知り、その存立の意義を理解する広く豊かなヒューマンスティックな心情が、はたしてうまく養成されるものかどうかを私は恐れる。

2 社会科と道徳との関係について

1947年に社会科が設置され、道徳教育が社会科を中心とする学校生活の全体で取り扱われるようになると、社会科のなかで道徳を教えることができるか否かの議論が起こった。その中空若干の意見を紹介する。

「社会科と道徳教育」 上田薫、1951年、文部省事務官

社会科は、道徳教育に対して、重大な責任をもっている。しかし他の教科の指導も、特別教育活動も、それぞれ道徳教育に対して重要なかわりをもつことを忘れてはならない。社会科だけに道徳教育を集中するならば、道徳教育を不具にするばかりでなく、社会科の教育をも破壊する結果に終わるであろう。…社会科が、道徳的なものと知的なものとの当然の結合の上に基盤をおき、自主性の確立のために不断の糧を資するとするならば、社会

科こそ、道德教育の根底をつくる仕事に主役を演ずるのだといっても、それほどいいすぎではないのではなからうか。

「新教育の進路」 海後宗臣、1951年

今日学校の中において道德教育はその形を没して見当たらなくなっている。それは修身科が廃止されたことによるのである。いうまでもなく修身・公民・歴史・地理がもっていた教育内容を社会科として一つの教科に融合したのである。所が現在の社会科の中にはほとんど道德教材が見当たらなくなっている。

わが国の社会科が範をとったアメリカの社会科にあっては、その中に盛られている様々な学習に人倫が織り込まれている。それであるのに何故わが国の社会科においては道德教育が取り上げられていないのであろうか。これは戦後の教材批判がわが国における修身を否定したために、道德に当たる内容は如何なるものでも、これを敬遠し、あえて手を触れようとしなくなったことによるのである。この点から見ると今日の社会科は道德教育を意識的に追放してきたものというべきであろう。

「道德教育とカリキュラム」 梅根悟、1951年

われわれは今日の社会科を改造して、それに昔の修身科の要素を加味して、それを新たに修身科と名づけたりするようなカリキュラム改悪に反対する。社会科と修身科とを並べてそれを二つの契機と見、この両者をつき合せ、統合してそこに第三の新教科をつくろうというような意図は、今日の社会科の内容を検討し、従来の修身科の内容を検討してみればすぐ分かるように、ようするに社会科をもっと国家主義的なもの、もっと封建的なものに逆戻りさせようとするにはほかならないのである。

「修身問題について」 務台理作、1951年

どうして人は悪い人間になるよりもよい人間にならなければならないかということをよく考えさせるためには、特別にそういう問題を主題とする機会が与えられなければならない。そうしてそういう機会は社会科のなかで与えられるのが一番適当であると思われる。…私はそういう社会科のカナメを二つの点から考えたいと思う。第一は、人間として、真に尊敬に値する人物は、かつてどんな生活をし…、第二は、われわれが実際そのなかで生きている地域社会の機構を知らせ、そのどういう点に改造の問題がひそんでいるかを知らせ…。この一と二によって、私は、子供たちの力に応じて、正義と秩序と愛情と知性の四つの徳を理解させることができると思う。

「学校と道德教育」 宮沢俊義、1951年

学校の教師が民主主義の本質を正しく理解し、民主主義とは何にもまさって人間を尊重するものであること、人間はこの社会に多数あり、そのすべてが平等な価値を有すると考

えなくてはならないこと、したがって民主主義とはつねに他人を尊重すること、他人の多くに迷惑をかけるよりはむしろ自分が我慢すべきだとかんがえることを意味するものであることをよくわきまえるようになりさえすれば、学校での道德教育は大きな成果をもつことができるにちがいない。

「道德教育の観点より見た社会科の成立事情と社会科についての疑問」

日高第四郎、1955年、文部省学校教育局長

戦後の民主主義的諸制度は日本の国民大衆が自覚的努力によって獲得したものではなくして、いわば移植されたものであるから、民主主義を育て運営し、維持し、発展せしめる精神的土壌が貧弱である。…かかる条件の下に、アメリカの社会に生まれそこでは成功しているかもしれない社会科の教育技術が日本で果たして通用するであろうか。過渡的な混沌たる社会環境において子供の生活に即しつつ、人間社会生活に必要な理解・態度・能力を総合的に身につけさせるという道德教育が、人間性に深く根ざす実践的価値意識を啓発する工夫なくして、果たして成功するであろうか。

【参考】勝田＝梅根論争（社会科教育論争）について

戦後社会科のあり方について、勝田守一が1952年雑誌『教育』に「社会科をどうするか」という論文を発表したことに対して、梅根悟が批判をしたことによって、「勝田＝梅根論争」なるものが起こった。勝田は、社会科が「日本人として必要最低の知識、科学的思考の発達に必要な原則的な理解」を与えるために系統的学習を行う場であると主張した。そして小学校5年で日本地理、6年で日本歴史、中学校1、2年で歴史と地理、3年で経済・政治等、高校1年で人文地理、2年で日本史および世界史、3年で「現代の諸問題」を課すことを提案した。同誌には、これにたいする梅根の反論も掲載された。梅根は、「社会科解体論に反対する」という表題のもとに、勝田提案は社会科を「諸科学教科の寄せ集め」にする議論だとし、社会科を解体する考え方であると批判した。彼はそれについて、「コア・コースとしての社会科」、すなわち社会科を基盤としてその上に地理・歴史・社会学・経済学等の諸学科を課すという編成を主張した。勝田は系統的教科学習としての社会科を、梅根は「問題単元課程」、「超教科的な生活問題課程」としての社会科を主張したのである。

このような問題関心のなかで、いわば道德が社会科のなかに身を置く場が見失われて、道德が社会科から置き去りにされ、独立した教科への動きが加速されたのである。

3 「国民実践要領」について

1950年に天野貞祐が第三次吉田内閣の下で文部大臣に就任したが、翌年彼は吉田首相の意向を受けて、教育勅語にかわる国民の道義の基本を草案した。それは、「わが国では殊にこのむずかしい今日に生きるためには、わかり易い、しかし内容のしっかりした生活指

針とでも言うべきものが必要ではないであろうか。…わが新憲法の精神に基づいて、そういう道しるべを編集し、これを国民諸君の座右に呈して参考に供しようと考えたのである」と彼自身が言うように、国家が国民の道義を示して善導しようという「国家徳目主義」の戦後版というべきものであった。

1951年11月14日に読売新聞が、文相が「国民実践要領」として準備していることをスクープし、「天野文相草案」として発表した。これにたいして、世論の猛反発が起こり、同月27日に文相は白紙撤回し、「要領」は幻に終わった。しかし、天野貞祐は文部大臣退官後、稿を改めて同名の文書「国民実践要領」（1953年）を発表、その後の文部省による特設道徳の導入の動きへの決定的なきっかけとなった。またその内容は、特設道徳の指導内容にそのまま引き継がれたというべきである。

国民実践要領（天野草案）1951年／『国民実践要領』天野貞祐1953年

（以下は読売新聞（昭和26年11月17日）に掲載された天野草案の抄録である。）

前文

日本が自主独立国家になるためには国民が自主独立の精神にめざめることが根本問題である。自主独立の精神ということは国民が道徳を確立し、道義に立って気風が盛んにならなければそれは成り立たない。

然らば道義の精神は何かといえは如何なるものにも侵されず、自己の人格の尊厳にめざめることである。自己の人格の尊厳とともに他の人格を尊重する和の精神に生きることである。国家もまた自国の利害だけにとらわれず、他の国家の利害を認めて和を保たなければならない。個人が公明正大な精神に生きるためには国家もまた公明正大な歩み方をしなければならない。個人が公明正大になることがすなわち国家につくすことになり、逆に国家が公明正大になればそれは個人の利害を考えていることになり、人類のためにつくすことになる。自分の人格の尊厳にめざめると同時に、他を尊重することは和を重要視することとなり、それがすなわち道義である。

公明正大と和の精神は道義の根本で個人と人類全体を貫く基本の精神であり、これが国民の間にいきいきと保たれるようにしたい。

第1章 個人

1、人格の尊厳 われわれは人間である以上人格の尊厳を認めなければならない。

（以下、項目のみ記す）2、自由 3、正義 4、責任 5、思慮 6、愛 7、純潔 8、忍耐 10、知恵

第2章 家

1、夫婦 夫婦というものは人間の自然性から発した美しい人倫関係である。夫は妻を愛し、妻は夫を敬愛しなければならない。人間は夫婦の愛にあき易いが、それに打ち勝ち夫婦の愛を完成させるものは貞節と尊敬である。

（以下、項目のみ）2、親子 3、兄弟 4、躰 5、家庭と家庭

第3章 社会

1、世論 われわれは社会的な存在である。よき社会を作るためには人のいうことに素直

に耳を傾けなければならない。人の意見をよく聞くことは付和雷同とは別である。節度ある精神を守り批判力を持つことにより、よき世論が生まれる。

(以下、項目のみ) 2、常識 3、公聴心 4、相互扶助 5、共同福祉 6、文化

第4章 国家

- 1、国家 われわれは揺ぎなき国家の独立と存続を保ち、高き文化の創造に努めなければならない。国民は同一の土地に生れ、同一の土地で生活し、同一の歴史を持ち、同一の言葉を語る。個人は国家を母体としているもので国家なくして個人もない。国家は個人を手段と考え、また個人が国家を手段と考えるのは間違いである。両者は密接不可分の関係である。
- 2、伝統と創造 われわれは新しい時代を創造するためにはその国家の伝統に深く根ざさなければならない。創造は伝統を踏まえてのみできるものであり、同時に伝統は創造を通してのみ生きてくる。
- 3、国家の文化 それぞれの国家はそれぞれ個性的な文化を創造しなければならない。真の個性的文化を創造してはじめて世界的文化を創造することになる。
- 4、愛国心 一国の興亡は国民に愛国心があるか否かにかかっている。われわれは国家を伝え受け子孫に手渡す責任をもっている。よき国家を創造することは世界に貢献することであり、真の愛国心は人類愛と一致する。
- 5、政治 政治は一党一派、身分のためにのみ行われてはならない。たとえその身分、党派の利害の衝突があってもつねに国家全体の立場に立脚した互いに意見を述べ合い、その解決につとめねばならない。
- 6、天皇 われわれは独自の国体として国家の象徴たる天皇をもっている。長い歴史を通じて天皇があったところにわが国の特徴がある。天皇の地位は国家の象徴として道徳的中心たる性格をもっている。
- 7、国家の倫理 国家は道義を生命とする。国家の本質は政治的、経済的な性格よりも深く倫理的な性格に基礎をおいている。天皇は無私な道徳的性格をもち、従って天皇の地位は国家の基本的性格を象徴している。
- 8、国家の使命 高き文化を創造することにより、人類の発展に寄与するところにある。

「国民実践要領の由来」 天野貞祐、1953年

宗教の行きわたっている欧米諸国と事情がちがうから、わが国では殊にこのむずかしい今日に生きるためには、わかり易い、しかし内容のしっかりした生活指針とでも言うべきものが必要ではないであろうか。少なくともそういうものがあっても悪いということはないと言えるのではなかろうか。わたくしはこういう考えになったので、二三、同学の人達とも相談し、東西の聖者や賢人の教えにのっとり、わが新憲法の問題に基づいて、そういう道しるべを編集し、これを国民諸君の座右に呈して参考に供しようと考えたのである。これによって新しい道徳を示そうとか、国民諸君に道徳規範を押しつけようとか、まして命令しようとかいうようなことはわたくしの全く思い及ばなかった所である。

国民実践要領への批判意見

・長田新 修身科は単にそれが無効無益であっただけでなく、有害でさえあった。国民が道徳にたいする興味も熱意も喪失したのは、あまりにも非教育的な修身科のためだった。終身教授に至っては道徳の如何に忌み嫌うべきものであるかを印象づけられただけではな

いか。

・中野好夫 少しも尊敬に値しない教師が、美しいキレイゴトを尤もらしく教えていたのは、私に道徳を疑い、軽蔑することを教えた最初の経験でした。修身を教えられるような先生は化物か大嘘つきです。今後、再び復活したところで、同じことだとは知れ切っています。

・城戸又一 愛というものは一方的に押し付けるものではない、つまり愛国心、国を愛する心、それから子どもが親を愛する心そういうものは一方的に押し付けるものではなくて、相互的に自ずから愛情が湧いてきてそれが国を愛するということになり親を愛するということになる。国民道徳の中心は私は国民に置くべきものであると存じます。

・金森徳次郎 道徳の根源は各人の良心である。それを強制するようなものを国の力で作るということはおかしい。道徳の本体を政府がつくるというようなところまでは行くべきではない。

・尾高朝雄 天皇を以て国民の道徳的中心とする、或は無私であるというような表現をその中に盛られるとするならば、それはきわめて遺憾、若しくは重大なことであると思うのであります。

・毎日新聞社説 内容如何にかかわらず、国民が上から与えられるものを金科玉条としていただくというそのかたちが問題だと思う。

・読売新聞 天野勅語の草案を読んでいると哲学大臣らしからぬ押し付けがましい「しなければならぬ」という字句がなんと十九箇所もあるのが気にかかる。「なんじ臣民…すべし」の文句の国語化である。これでは「天野勅語」といわれても致し方あるまい。

今や私たちは実質において「教育勅語」の戦後版を与えられようとしている。内は民衆の抑圧に、外は近隣の侵略にあますところなく利用されたこの反時代的思想の復活が民主主義への挑戦でなくて何であろう。

・朝日新聞天声人語 天野文相の国民実践要領の草案として伝えられているものは、教育勅語と実によく似ていて元田永孚の名文調が「ねばならぬ」の口語体になっているのと、御名御璽の代りに「文部大臣・天野貞祐個人」となっているくらいが両者の違いである。問題は国民道徳を天皇に結びつけ、大臣の名で天降りに下ろしてくるところに反人間性があるのだ。

「文相天野貞祐における国家論と戦後認識」 貝塚茂樹、2013年

天野が1953年に刊行した「国民実践要領」の内容は、今日における道徳教育に関する考え方、とりわけ文部省を中心とした行政側の採用してきた一方の系譜として連続し、その基調となっていると考えられる。たとえばこのことは「愛国心」についての捉え方において顕著である。これを1966年の中央教育審議会「期待される人間像」で説かれた「愛国心」

の定義と比較してみるとその連続性は明らかとなる。「今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界においてもっとも有機的であり、強力な集団である」、「真の愛国心は人類愛と一致する」とする理解は両者において完全に一致している。…天野の「天皇」理解は「愛国心」についての定義と同様に「期待される人間像」の中にも明確な連続性を確認することができる。すなわち、「期待される人間像」は、「象徴としての天皇の実体をなすものは、日本国および日本国民の統合ということである」と述べながら、「天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通ずる。けだし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実態たる日本国を敬愛することに通ずるからである」としているのがそれである。

第3章 「特設道徳」の実施をめぐる

道徳の教科を設置することは戦後保守政権の悲願であった。当初政府は、修身への反省から道徳を教科として復活させることには消極的であった（1951年の教育課程審議会「道徳教育振興に関する答申」においては道徳の教科特設を否定していた）。

1952年に吉田首相は、修身および地歴教育の復活を表明、また、1953年の池田・ロバートソン会談声明に、「日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長すること」という文言が盛り込まれた。さらに、1955年には自由民主党が祖国愛の涵養、国民道義の確立を政策に掲げた。しかしこの時期には道徳教育を社会科のなかで行うという考えが主流であり、1953年の教育課程審議会答申「社会科の改善、特に道徳教育、地理・歴史について」においても、社会科が道徳的理解の育成に寄与すべきこと、国を愛する心情を養うべきことが挙げられた。また、この答申を受けて文部省は「社会科の改善についての方策」を示した。

1957年に道徳教育は転換を迎えた。自民党政策審議会は「文教政策大綱」において「民族精神の涵養と国民道義の高揚」を謳った。同年、松永文相は道徳教科を特設するとの意向を表明、「地理・歴史を社会科の中におりこみ、修身や倫理を独立させるのがよい。道徳教育を独立教科にしなければならない」との見解を明らかにした。1958年3月に、教育課程審議会は道徳教育の具体的な目標を掲げ、そのために道徳の時間を特設するとの答申を発表した。

- 1 現状を反省し、その欠陥を是正し、すすんでその徹底強化をはかるために、新たに道徳教育のための時間を特設する。
- 2 毎学年、毎週1時間以上とし、従来の意味における教科としては取り扱わないこと。
- 3 児童生徒の心身の発達に応じ日常生活の基本的な行動様式の理解、道徳的心情と道徳的判断力の育成に努め、道徳的実践力の涵養を図る。

この答申に基づいて、1958年3月18日文部省は通達「小学校・中学校における『道徳』の実施要項について」を出し、道徳時間を特設した。学級担任が毎週1時間担当することとした。8月28日学校教育法施行規則を一部改定、9月から「道徳の時間」が義務付けられた。文部省は『学習指導要領 道徳編』を告示、併せて「小中学校道徳指導書」、「新しい道徳教育のために」を出版した。

このような「道徳の時間」特設の動きをめぐる激しい議論が展開され、日教組、日本教育学会が特設への反対の態度を明確にした。なお、以下の資料は、『日本道徳教育論争史』第12巻、2003、日本図書センター、および『戦後道徳教育文献資料集』第14巻、2003、日本図書センターによった。

1 特設道徳のはじまり

1958年3月の教育課程審議会の答申を受け、翌年の9月に特設道徳がスタートした。なんとも性急なスタートである。答申と並行して出された文部省通達「小学校・中学校における『道徳』の実施要項について」（1958.3.18）では、小学校、中学校ごとに目標と指導内容が示された。目標はその後の指導要領における「4つの柱」の先駆けとなり、小学校

36・中学校21の指導内容は指導要領「内容項目」の最初の提示となった。ここに戦後道徳教育の基本的な定型が据えられたわけである。

「道徳実施要項（小・中学校）」の内容

目標について

【小学校】

- ①日常生活の基本的な行動様式を理解させ、これを身につけるように導く。
- ②道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養う。
- ③個性の伸長を助け、創造的な生活態度を確立するように導く。
- ④国家・社会の成員としての道徳的態度と実践的意欲を高める。

これら四つの目標を達成するために、小学校では36の「指導内容」を定めた。これらが特設「道徳」の単元になっていく。

【中学校】

- A 日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけるとともに、時と所に応じて適切な言動ができるようにする。
- B 道徳的な判断力と心情を高め、それを対人間関係のなかに生かし、豊かな個性と創造的な生活態度を確立していこう。
- C 民主的な社会および国家の成員として必要な道徳性を発達させ、よりよい社会の建設に協力しよう。

これら三つの目標を達成するために中学校では21の「指導内容」を定めた。

*文部省の対応

- ①「道徳」は教科ではない。教科書は必要ではない。道徳免許状は考えない。
- ②評価は行わない。「行動の記録」に反映させる。
- ③学級担任が担当する。
- ④毎週1時間とする。小学校は「教科以外の活動」、中学校は「特別教育活動」の時間のうちに特設して当てる。
- ⑤副読本の使用は教育委員会の承認を得なければならない。

指導内容について

【小学校】

「日常生活の基本的な行動様式」

- 1 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。
- 2 自分のことは自分でし、他人にたよらない。
- 3 服装・言語・動作など時と場に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。
- 4 身のまわりを整理・整頓し、環境の美化に努める。
- 5 ものや金銭を大事にし、じょうずに使う。
- 6 時間をたいせつにし、きまりのある生活をする。

「道徳的心情、道徳的判断」

- 7 自他の**人格**を尊重し、お互いの幸福を図る。
- 8 自分の正しいと信ずるところに従って**意見**を述べ、行動し、みだりに他人の意見や行動に動かされない。
- 9 **自分の考え**や希望に従ってのびのびと行動し、それについて責任を持つ。
- 10 正直でかげひなたなく、真心をもった一貫性のある**行動**をする。
- 11 **正を愛し不正を憎み**、誘惑に負けないで行動する。
- 12 正しい目標の実現のためには、**困難に耐えて**最後までしんぼう強くやり通す。
- 13 **自分を反省**するとともに、人の教えをよく聞き、深く考えて行動する。
- 14 わがままな行動をしないで、**節度**のある生活をする。
- 15 いつも**明るく**、なごやかな気持ちで、はきはきと行動する。
- 16 やさしい心を持って、動物や植物を**愛護**する。
- 17 **美しいものや崇高なものを**尊び、清らかな心を持つ。

「個性の伸長、創造的な生活態度」

- 18 **自分の特徴**を知り、長所を伸ばす。
- 19 常により高い**目標**に向かって全力を尽くし、大きな希望を持つ。
- 20 ものごとを**合理的**に考えて行動する。
- 21 **創意**くふうをこらして生活をよりよくしようとする。
- 22 常に研究態度をもって、**真理の探求**に努める。
- 23 よいと思ったことは進んで行い、新しい分野も開いていく。

「国家・社会の成員としての道徳的態度と実践的意欲」

- 24 だれにも**親切**にし、弱い人や不幸な人をいたわる。
- 25 自分や世の中のために尽くしてくれる人々を**尊敬**し、感謝する。
- 26 互いに**信頼**しあい、仲よく助けあう。
- 27 自分の好ききらいや利害にとらわれずに、**公正**にふるまうとともに、だれに対しても**公平**な態度をとる。
- 28 **人の立場**を理解して、広い心で人のあやまちをも許す。
- 29 **規則**や、自分たちで作る**きまり**の意義を理解し、進んでこれを守る。
- 30 **権利**を正しく主張するとともに、自分の果すべき**義務**は確実に果す。
- 31 **勤労**の尊さを知るとともに、進んで力を合わせて人のためになる仕事をする。
- 32 **公共物**をたいせつにし、**公德**を守り、人に迷惑をかけない。
- 33 **家族**の人々を敬愛し、よい**家庭**を作りあげようとする。
- 34 **学校**の人々を敬愛し、りっぱな校風を作りあげようとする。
- 35 日本人としての自覚をもって**国を愛し**、国際社会の一環としての**国家**の発展に尽す。
- 36 広く**世界**の人々に対して正しい理解をもち、仲よくしていこうとする。

【中学校】

「日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけるとともに、時と所に応じて適切な言語、動作ができるようにしよう。」

- 1 **生命**を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励もう。

- 2 正確適切なことばづかいや能率的な動作ができるように努めよう。
 - 3 整理整とんの習慣を身につけて、きまりよくものが処理できるようにしよう。
 - 4 時間や物質や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。
 - 5 仕事をすすんで行き根気よく最後までやり抜く態度や習慣を身につけよう。
- 「道徳的な判断力と心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立していこう。」
- 1 人間としての誇りをもち、自分で考え、決断し、実行し、その責任をみずからとるよう努めよう。
 - 2 すべての人の人格を尊敬して、自他の特性が、ともに生かされるように努めよう。
 - 3 つとめて謙虚な心をもって、他人の意見に耳を傾け、自己を高めていこう。
 - 4 他人と意見が食い違う場合には、つとめて相手の立場になってみて、建設的に批判する態度を築いていこう。
 - 5 あやまちは率直に認め、失敗にはくじけないようにしよう。また他人の失敗や不幸には、つとめて温かい励ましを送ろう。
 - 6 異性関係の正しいあり方を考え、健全な交際をしよう。
 - 7 常に真理を愛し、理想に向かって進む誠実積極的な生活態度を築いていこう。
 - 8 真の幸福は何であるかを考え、たえずこれを求めていこう。
 - 9 情操を豊かにし、文化の継承と創造に励もう。
 - 10 どんな場合にも人間性を失わないで、強く生きよう。

「民主的な社会および国家の成員として、必要な道徳性を発達させ、よりよい社会の建設に協力しよう。」

- 1 家族員相互の思いやりと尊敬によって、健全な家庭を築いていこう。
- 2 お互いを信頼しあい、きまりや規則を守って、集団生活の向上に努めよう。
- 3 狭い仲間意識にとらわれなくて、より大きな集団の成員であるという自覚をもって行動しよう。
- 4 悪を悪としてはっきりととらえ、決然と退ける強い意志や態度を築いていこう。
- 5 正義を愛し、理想の社会の実現に向って、理性的、平和的な態度で努力していこう。
- 6 国民としての自覚を高めるとともに、国際理解、人類愛の精神をつちかっしていこう。

* * *

・道徳教育の教科書制定には大多数の委員は不賛成であった。「道徳の時間」は他の教科とは類を異にするもので、学校の全体的指導の中心をなすものであり、教科書を用いず、またテスト等によって評定をなさぬことを約束して、昔の修身内容とはもちろん形式方法においても截然と区別さるべきものとして了解が成立していた。

・小沼洋夫（国立教育研究所）

内容は小学校・中学校それぞれ36とか21とかに分けて述べられております。これはあくまでも一つの人間尊重という原理からきているものであります。具体的特性を、いろいろの角度から、またいろいろの人間の場において、見方を変えた場合でてくるのがこの一つ一つの内容であります。根本は一つであるということです。…指導計画を作る場合は、必ず学校なり、地域なり、教室なりの環境や、生徒の実態に即して、どういう角度からの

徳性指導が大切かというそういう重点が必ずあるわけでそういう重点指導目標を中心にして計画をつくり、指導展開していけば、結果において 36 なり 21 の問題は全部入ってくる。こう考える必要があります。

・日高大四郎

無数の同胞を哺み育ててきた「この偉大なる歴史的母親」に、たとえ様々な欠点があるにしても、恩誼を感じてそれを大切に想うことがどうして「いわれなき」ことであろうか。愛国心は…人類普遍の道義ないし国際正義の制約のもとに過誤なきをえるものである。それゆえ特に「公正な愛国心」と呼んだのである。

2 特設道徳をめぐる論争

教育課程審議会が特設道徳の設置を答申するや、道徳の時間特設をめぐる議論が百出した。道徳の教科化を歓迎する意見もあったが、学会や世論の多くは特設に反対するものであった。そのなかでも、道徳の特設は、道徳を学校教育全体のなかで行うこと、とくに社会科を中心とする教科教育と結びつけることという、当時合意されていた方向と齟齬すること、その内容が内面性や主体的原理の方向に傾斜しており、現実問題を科学的にとらえる態度を弱める可能性があること、などの見解が多数を占めた。

この時期に国民の間で沸き起こった道徳論争は、戦後の道徳教育の歴史のなかでももっとも多彩に展開されたものであり、それまではいささか褪めていた道徳教育に対する関心が国民の間で頭をもたげた「稀有の」事例であった。

平野武夫『現下道徳教育の問題点 ―”道徳の時間”の特設をめぐる―』

1958 年

・「教員養成の欠陥」を指摘しなくてはならぬ。たとい「道徳の時間」(教科)が特設されたとしても、この問題が解決されないかぎり、それはまたついに単に画かれた餅にすぎない。…戦後 13 年間、倫理・道徳に関する学的教養をほとんどまったく身につけない教師が大量に小中学の現場に送り込まれ、青年教師の大部分に及ぶという、驚くべき事態を生み出しつつある。

・(道徳教育は)「全面か特設か」というような二者択一的立場に立つのではなく、「全面をふまえた特設」として構想すべきである。特設道徳は過渡的存在であり、やがては「道徳科」(教科)として独立すべきである。

・道徳的世界はそれ自身体系を有し、「知見」の開発と「心情」の陶冶とは「特設時間」によって指導せられる時、より一層徹底する。

内藤譽三郎「教育内容の改善」1958 年、文部省初等中等教育局長

・学校のすべての教育活動を通じて道徳教育を行うといっても、実際にはなかなかその徹底を欠きがちであり、また社会科における道徳教育も、道徳を主として人間関係の知的理解において指導しておくから、基本的な生活態度、正邪善悪の価値判断や、内容的心情の習成には困難な実情にある。…そこで、現行の学校教育全体で道徳教育を行うという基本的な立場を取りながら、いつそう道徳教育を充実するために、小中学校とも道徳的指導のための時間を特設したならばどうであろうかと考えている。

・この特設時間における指導は、日常生活の基本的な行動様式を理解させて身につけさせる。個性の伸長を助け生活態度を確立させる。内面的な道徳的心情を高め正邪善悪を判断する能力を養い、国家社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高める、などの点を主眼とし、他の時間における指導と相俟って児童生徒の道徳的理解や判断力の養成、道徳的実践力の涵養を図らなければならない。

・小中学校の義務教育の段階では、特別に免許状をもった先生は必要ないように思う。むしろ専任の道徳教育の先生という方が滑稽である。ただし教員養成にあたっては、教職課程として倫理、宗教、哲学、教育等は必修とすべきであろう。

稲富英次郎「道徳の時間設置の意義」 1959年

・道徳教育を野放しでやることは誤りである。各教科はそれぞれ目標も内容も異なるのであるから、それらの連絡を考え、総合的に、中心から指導する必要があるのである。そうでなければたんなる知識のモザイクに終り、道徳教育とはならないのである。

安藤堯雄「道徳の時間の問題点の考察」 1959年

・社会科で理解されるような一般的理解、社会の客観的理解は、道徳的判断の基礎にはなるが、それらはいくまで一般的・客観的なものであって、われわれの日常生活における特殊的判断、主体的判断を行うには、さらに特別の工夫が必要である。一般に社会において、人間はどのように行動すべきであるかという道徳的判断からただちに具体的人間関係において、どのように行動すべきであるかという特殊的判断、主体的判断が生まれるものではない。そのためには特別の教育、道徳的判断力の育成が行われなければならない。この特殊的・主体的な道徳的判断力の育成を旨とするものが道徳の時間であるといつてよい。

大島康正「道徳の時間の志向するもの」 1959年

・わたくしたちが民主主義をほんとうに育てようとする気があるならば、やはりわたくしたち自身の手で、民主主義の真髄、ささえとなるような道徳観というものを確立させていく必要があります。そういうような、つまり社会の公分母を作ること、それも誰かが一方的に作るのではなくて、いまの子どもたちが、やがて大人になるころには彼らの中からおのずと形成されていくために、せつかくの義務教育9か年間にせめて週一時間ぐらひは、お互いに自由に考えあい、率直に意見を述べ合い、討議をしあつて、共通理解を作っていくような、そういう時間としての道徳の特設時間、すなわち採点もなく入試にも関係ない

人間的なまとめの時間というものを設けたいというのが、わたくしたちの考えてきた特設時間の意義なのです。

「道徳教育に関する問題点（草案）」1957年、日本教育学会教育政策特別委員会

・この側面（人間の内面性）だけを取り出し、強調するゆき方は、…具体的な生活事実についての科学に裏づけられた合理的で、発展的な判断の成立を阻止することになりやすい。内面性をいたずらに強調することが道徳を現実の政治や経済の動きの外で考えさせ、人々を政治や経済の動きに無批判に追従させる危険をはらむことを十分に警戒しなければならない…。

・これらの内容（生活習慣、生活信条、労働、社会制度、社会観など）について、現実の生活をつうじて具体的に子どもたちに検討させ、彼の考え方感じ方、そして行動の仕方を変革的に形成することが道徳教育のねらいだといえよう。倫理学は学問の一分科であっても、道徳は生活の一分野、特定の生活形式ではなく、すべての生活を通ずる生活原理であり、したがって道徳科特設は理論的根拠を持たない（長田新）。

・道徳内容が…「主体的倫理」やばらばらの抽象的な徳目であったり、あるいは聖書・論語などを含む道徳的文化財であったりするならば、この教科特設およびそれが結果する教育課程改変が世界の歴史の流れに逆行し、政治や経済の要求に無批判に追従する人間の育成をめざすものではないとはいいきれない。

蠟山政道 対談「道徳教育を支えるもの」1957年

・政治の立場から道徳を決定しようとする、政治の優位がすぐ出てくる。その政治の優位をまず否定しなければならないのじゃないか。ことに民主主義のもとにおいては違った政治原理の闘争を事実として認めているのですから、その場合道徳の力を利用して自己の政治的立場を有利に持っていこうとすると、また違った形で明治時代の愚を再びおかすことにならないかということになるわけです。

・たとえば国家の権威を高める、個人の権利を強調するというような政治的なプリンシプルで争っても、解決つきっこない。問題は実際問題である。そういう両方のいずれかを主張する人々にとっても社会生活のもっとも都合よく、また平和な生活を送ってゆくにはどうしたらいいかという共通の実際問題がある。プリンシプルとしてはなかなか解決しがたい問題でも、実際問題の解決の方法はあると思うのです。そういう意味で道徳教育も取り上げてみたらいいのじゃないか。

・どういふ場合が善いのか悪いのかという具体的な状況判断が大事なことだと思います。

したがってそれはもっと具体的な問題で、その時に当然そういう環境とか条件とかという問題が入ってくる。それを理解し判断することです。つまりそういう場合にどう個人が判断するかという判断力の問題である。つまり道德そのものですね。要するに徳目的なことを取り上げないで、その条件の問題と、個人の判断、センスの問題、そういうものが教える側にぜひ備わっていないと道德教育を行っても効果はないし、逆効果だけでしょう。

長田新「修身科特設を批判す」1957年

・修身科の授業になると、教師も児童生徒も何ら澁刺たる活気と探究心と学習欲とがなく、あたかもお通夜でもしているような状態だ。修身教授は他のすべての教科と違って何故かくもお通夜になってしまうのか。それは修身科による道德教育が不自然で、作為に墮せざるをえないからである。道德教育は教科として成立する根拠を持たない。…ことの根本は、道德を一個の知的体系の教科として教えるという立場そのものから必然に出てくる宿命的な悲劇である。だから問題は単に取り上げる教材の種類や、この教材を学び取らせる方法如何で解決できるものではない。

・修身科の特設が、もし憲法の精神に違反してできた破防法、教育三法はもちろん、さらに教科書法案、放送法案、学長任命制法案等々と一連の関係ある法案となるのであるなら、それは最近発足した憲法調査会とことの根本において同様、結局再軍備にたいする基礎工作である。

海後宗臣「特設時間『道德』についての注意点」1958年

・私は社会科発足の時から社会科の中には従来の修身の中での道德の教育内容が、新しく民主社会を作る人倫として再編されているのであるとして、社会科の学習計画をたてることを主張してきた。…社会科においては、何故にそれが民主社会を形成するための貴い道德であるかを追求して、これを学習の重要な内容としているのである。ある道德の立て方がどのような社会のなかでいかなる意味を持つのかも、次第に理解できるように学習を進めるのである。これは特設道德ではできない。…特設道德ができたから社会科の中の道德を除くのではなく、社会科で担当するような道德教育は特設時間では行う必要がないのである。

上田薫「徳目と道德教育」1958年

・徳目主義はついに強引に、道德教育のための特設時間をつくった。おそらく表現はともかく詳細な徳目の系統表がこれにつづくであろう。徳目には網羅主義が伴わずにはいないからである。…羅列的な徳目の指導計画による道德教育は、何よりも子どもの道德的な強靱さを喪失させる。そこから生ずるものは、依然として不安定を安定にすりかえることにすぎず、不安定のなかに動的な安定を見出していく正しい実践の態度は育ちようがないのである。

大橋精夫「道徳教育の理論的諸問題」 1959年

・文部省の「特設道徳時間」にとって特徴的なことは、一方において「公共の福祉」を、他方において「内面性」を強調することである。…民主主義を「国民主権」の原理から切り離して「人間尊重」の精神として抽象化し、そしてその精神をもつば個人の「内面性」において強調することが何を意味するかは、もはや明らかであろう。それは個人をばその内面に折れ曲がった「私」的意識のうちに閉じ込め、「大衆社会的状況」をますます深めることを意味する。

・道徳教育のための授業時間が定められ、そこでの学習内容が示されるならば、それは「教科」以外の何物でもない。ところがそれは決して教科ではありえないし、またあつてはならないのである。なぜなら教科は原則として科学的認識を基礎とするに反し、特設道徳の時間はそれを基礎とすることができないからである。それは幻想の上に築かれている。幻想は科学によって破壊されるがゆえに、あたかも幽霊が白昼を恐れるように、科学を恐れなければならない。こうしてわれわれは、「教科ならぬ教科」という矛盾の根底には「科学性と道徳性の矛盾」が横たわっていることを知ることができるであろう。

梅根悟「小中学校『道徳』実施要項とその批判」 1958年

・示された道徳の内容そのものは、一応教育基本法にそつた近代的・民主的道徳の線、したがつて在来の社会科で示されてきた道徳教育の目標の線を守り、貫いている点で、保守政党や政府当局の意図に遠いものになっている。…本質的に検討するならば、それがたんなる近代倫理に止まつていて、現代の歴史的現実において要請される、新しい社会倫理への思考を欠いている点、また依然として徳目の羅列主義に陥り、…たんなる心情の倫理、内面道徳を強調することによって、社会的解決への意欲を解毒しきる危険をはらんでいる点など、重大な欠陥を持つ。…我々は、示された道徳教育の内容がこのようなものであるかぎり、それは全然「特設時間」の必要なきものであり、特設することによって、かえつて道徳教育の正しいあり方を歪曲するものであることを確信し、われわれの主張し来たつた生活教育を、躊躇することなくおしすすめてゆくべきである。

堀孝彦「指導要領『道徳』をめぐる問題点」 1958年、(東京大学倫理学科学生)

- 1 国民主権・基本的人権、戦争放棄の精神が裏づけになっていない。
- 2 徳目が前提にあり、現実に立脚せず、保守的観念的な道徳観になっている。
- 3 「人間の尊重」という名で、尊敬・感謝・愛・寛容・忍耐などが強調され、批判や権利擁護の積極的態度に欠けている。
- 4 個人から始まつて家族、学校、職場、国家、国際社会と同心円的に矛盾なく拡大する構成と抱き合わせられ、それらのあいだの矛盾・対立面が見逃されて、徳目によつ

- て作為的に繋ぎ止められ、全体として共同体的道徳の色彩が濃い。
- 5 道徳と科学とが別個に考えられ、また精神主義的道徳が科学に優位せしめられる傾向が強く、道徳的判断が科学的認識によって媒介され深められる面がつみとられている。
 - 6 1週1時間の特設科目のように見えながら、学校教育全体にわたる根本的改造を意味する。
 - 11 教師にも片寄った道徳上の素質が要求され、時の為政者に都合のよい教化者としての役割が再び教師に強いられる。
 - 12 公正中立なものとは国民は誤信しやすいが、国民の要望とは逆の道徳性の系列が注入される。
 - 13 行政担当者が教育内容にまで立ち入ってそれを国家基準として定めてはならない。

第4章 特設時間「道徳」の展開

1958年に「特設道徳」が始まり、1945年の修身停止から13年を経て義務教育学校における道徳の授業が復活した。同年、文部省は「小学校・中学校「道徳」実施要項」を定めた。また、文部省は学習指導要領および道徳指導書の趣旨徹底と指導者養成をめざして、道徳教育指導者講習会を全国5会場で実施した。教職員組合等による激しい抗議行動のなかでの開催であった。

戦後「道徳」授業の揺籃期であるこの時期において、文部省は指導要領や指導書によって、具体的内容を調整し、4本柱に区分けされる諸徳目（道徳的価値）を習得させる新しい教科として定着させることを追求したと見ることができる。わが国の道徳教育はこれらの徳目を、義務教育の全学年にわたって繰り返し教える、徳目のすり込み教育への道をたどることになるのである。「資料を通して追求・把握された道徳的価値を、現在および将来にわたる児童の生活体験と結びつくものとして主体的に自覚させることが要求されるのである。つまり、ねらいとしている道徳的価値が、特殊な事象にだけ妥当する価値としてではなく、多くの事象にも適用されるべき共通の価値としてとらえさせることが必要となってくる。このための手だてが「道徳的価値の一般化」と呼ばれるものである。」（文部省『小学校道徳教育の実践と考察4』1974年）

以下に、「特設道徳」の具体的な展開を、『小学校・中学校「道徳」実施要項』によって開始された1958年から、「小学校中学校学習指導要領道徳」の改定がなされた1968年までを第1期として、この時期における道徳教育の展開と問題点を考察しよう。

1 「特設道徳」の展開

「特設道徳」の実施のために文部省は「道徳指導書」を刊行し、その定着を図った。以下に、その若干を引用し、また同時に刊行された「副読本」等に取り上げられた主題の一部を示した。

1.1 小学校道徳指導書 1958年、文部省

・義務教育において期待されることは、児童が身近な日々の生活の中で道徳的判断力や心情をみずからのうちに育成し、それによって明日をになう日本国民として国家や社会を向上させ、ひいては国際社会の相互理解と人類愛の精神の自覚にまで到達するようになることである。そのためには、家庭・学校・地域社会などで、その着実な実践の態度や能力を養うことから始めなければならない。

・道徳性とは、個人のうちにあつて、その行動を社会の要求する基準に合致させる能力や傾向を意味する。

道徳的心情は、道徳的な価値を望ましいものとして受けとり、善を行うことを喜び、悪を憎む感情である。

道徳的判断は、何が善で何が悪かを判断する知的なはたらきである。

道徳的態度は、善をとり悪を避けようとする人格の持続的傾向であり、実践的行動への身構えともいえる。態度は習慣と違って、判断や心情を基礎とし、それに裏づけられながら、行動にむかって動機づけられている状態である。

・道徳性発達の基本方向は、他律から自律への線に沿って考えることができる。精神発達の低い段階にある幼児は、他人の立場の理解が困難であるため、自己中心的な傾向が強く、善悪の判断もよくできないから、もっぱら大人の是認するものを善とし、否認するものを悪とするいわゆる他律的な道徳の段階である。

小学校の6年間は、自己中心的な生活態度がしだいに社会化されるに伴って、他律的な道徳の段階から自律的な道徳の方向へと推移する過程とみることができる。

・指導要録における「行動の記録」は、児童の生活において指導さるべき望ましい行動をとりあげているので、その多くは道徳に関係し、道徳教育の内容となるものである。したがって、道徳の評価と行動の記録との関係はきわめて密接である。とくに道徳の評価が態度とか行動について行われるときには、「行動の記録」における行動とまったく一致することが少なくない。それゆえ、道徳の評価の計画においても、実際の評価のしかたや記録においても、「行動の記録」との関連をあらかじめ考慮し、できるだけ両者を一体として有機的に取り扱うことが必要である。

1.2 中学校道徳指導書 1958年文部省

・義務教育における道徳教育は、日本の民主的な国家や社会の生活の健全な向上発展のために基本的に必要な事柄を、生徒みずからが自覚し実践するようになることを目指しているのである。さらに言い換えれば、日常的、社会常識的な基盤の上で、自他敬愛の人間尊重の精神を育成し、それを自己の内に次第に深めていくとともに、その精神を社会生活に具体的に活かそうとする場合にどのようにすればよいか、どのようなあり方が望ましいか、ということを考えさせていこうとするものである。

・中学校の3年間は、善悪の基準を相対的なものと考えようになり、また自らの思考を通じて新しい価値を見出したりしようとする自主的態度が発達しはじめてくる。しかし、まだ思考の成熟も十分ではないし、経験も貧弱であるので、新しい価値体系を確立するまでにはいたらない。所属している仲間集団のきまりに従い、集団に忠誠を尽くすことが、彼らの自律的道徳の中心となってくる。

小学校道徳指導書 1961年、文部省

・ここで義務教育において道徳教育という場合の道徳とは、ただちにそのような高度な人間像や価値体系の具現を要求しているのではなく、まず、平凡ではあるが、日常これに身につけていくことが必要と思われる正常な道徳を意味するのである。…義務教育において期待されることは、児童が身近な日々の生活の中で道徳的判断や心情をみずからの内に育成し、それによって明日をになう日本国民として国家や社会を向上させ、ひいては国際社会の相互理解と人類愛の精神の自覚にまで到達するようになることである。

・道徳の時間は、各教科における道徳教育を補充し、深化し、統合し、またはこれらとの交流を行ない、道徳教育の徹底を図ろうとするものである。

・道徳の時間における観点ないし基本的な方法としては、児童が道徳的な判断力、心情および態度を、日常生活の中でみずからすすんで自己の習慣に生かし、同時に不断に自己の内面に反省して、よりよく、より高い方向を考究し、また、自己がその一員として所属する社会生活の中のさまざまな人間関係において、これを活かして着実に実践していくことが期待されるのである。

小学校指導書道徳編 1969年、文部省

・この目標は、教育基本法や学校教育法に定められている教育の根本精神に基づき、その趣旨、要請を受けて設定されたものとみることができ、結果的には、いわゆる学校教育の一般目標とかなり類似したものとなっており、そのために、道徳教育そのものの独自性なり特性なりを規定すべき「目標」としての性格がやや希薄であることも否定できないところである。

・「4つの柱」が指導要領の改定によって取り除かれた（1998年にはふたたび復活する）。32項目に変更（「人格の尊重」、「自分のことは自分でし、他人にたよらない」などを削除修正）。

・義務教育における道徳教育は、古来の道徳思想や学説を背景にしながらも、特定の思想に偏することなく、平凡ではあるが日常これを身につけていくことが必要と思われる。道徳性を育成することにその意義がある。

・学校における道徳教育は、自他の人格の尊重や基本的人権の尊重などを含む人間尊重の精神を身につけ、それを家庭や学校、その他社会における具体的な生活の中に生かすことのできる文化的、民主的、平和的な日本人を育成するため、その基盤としての道徳性、すなわち道徳的な判断力、心情、態度などを、学校の全教育活動を通じて養うところにその目標があるということができる。

・小学校低学年 まだ一般的な知的判断は困難であるが、感情的には敏感になるから豊かな道徳的感情を養うように努めなければならない。

中学年 この時期の児童の道徳教育にあたっては、よい集団の育成と、集団に共通した目標へ向かっての協力を強化することに留意しなければならない。

高学年 この時期の児童の価値観には、一面的で独断的な傾向があるので、教師や親に対して批判的になったり、自分の価値判断に固執したりする。ときにはリーダーのもとに強固な集団を作って、他の集団と抗争したり、反社会的な行動に走ったりする。

・道徳的な判断力の評価とは、児童が善悪についてどれだけ知的に理解しているか、そし

て、自分で正しい判断がどれだけできるようになったかということについての評価である。道徳的心情の評価とは、道徳的に望ましい感じ方や考え方や行為についての喜びや悲しみの感情がどれだけ培われたかを評価することである。道徳的態度の評価とは、善を行い悪を避けようとする行動への構えが、どれだけ児童に定着してきたかを評価することである。

中学校指導書道徳編 1970年、文部省

・道徳的価値と呼ばれているものは、具体的には、人間の生き方のなかで、相互に補い合い、干渉し合って統合されている人間らしいよさ、すなわち道徳性を、分析的に要素化して取り出したものである。慣用に従えば徳目といってもよいが、この徳目については、古来から数多くのものが数え上げられてきているのみならず、それぞれの時代と社会が理想とする人間の生き方に応じて、その間に、軽重、本末を考えた整理をする試みなども広く行われてきている。

・13項目のそれぞれは、いずれも生徒が現在および将来において当面する具体的な生活場面を仕切って、これに処する望ましいものの考え方や感じ方、あるいは生き方を指示するという形をとっている。また、小学校の学習指導要領の32項目と対比すれば、これらを基礎としつつも、それをより具体的な生活場面に照応させ、一定の脈絡のもとに示すという配慮を用いたものであるとみることもできるであろう。したがってそれらは、指導にあたって、取り扱いの基本的な単位とみなされるべき性質のものである。…

まず全体の配列であるが、これは人間存在の個人的側面と社会的側面とを区別して、前者に関わる望ましい生き方からはじめて、その後以後者の立場から考えられる望ましい生き方を示すという編成をとっている。したがって、前半の項目1から項目8までが個人の立場から考えられる望ましい生き方であり、後半の項目9から項目13までが社会に処する望ましい生き方を指示するといってもよいであろう。

【参考】第1期における各学年の「道徳」主題名の一部を挙げてみる。

【低学年】 小学校は各35例

あいさつ／もちものしらべ／あぶない道／きれいな手／学びゅうぶんこのつかい方／おてつだい／よいしせい・わるいしせい／夏のたべもの／水あそび／おきやくさま・・・

【中学年】

教室をきれいに／きゅう食のじゅんぴ／遊び場／そうじ当番／学級園の手入れ／つゆどきのえい生／学校のそうじ／るすばん／いそがしいときの手つだい／交通のきまり・・・

【高学年】

遊びと勉強／病気見舞／友だちのあやまち／けんかの仲裁／学校の落し物／農繁期の手伝い／まんがについて／水泳の注意／夏休みの計画／食後のだんらんについて考えよう／遠足のこづかい／運動具の修理／校歌と校旗／記念の木／国の祝日／みどりの週間／老人の日／このごろの問題／日本の文化につくした人／人類のためにつくした人／発明や発見をした人／六年間の恩師／男子と女子の協力／時間の尊重／よい習慣 悪い習慣／迷信／祖先のまつり／スポーツ精神／人の立場を考えよう／わたくしの長所短所／自由と責任／

人間の尊さ／将来の希望／伝記を読んで話し合おう／文学作品を読んで

【中学1年】 中学校は東京都案 23例

中学1年生／新しい友だち／一日の生活設計／校外学習／日常の礼儀作法／きみの立場
ぼくの立場／社会生活と規則／共同作業（掃除当番）／夏休みの生活設計／働く喜び・・・

【中学2年】 22例

二年生になって／みんなの約束／国民の祝日／おしゃれとみだしなみ／勉強の目的／心
とかたち／かげぐちといさかい／家の手伝い／正しい自己主張／としよりの日・・・

【中学3年】 19例

最上級生としての誇／個性を生かす／修学旅行／勉強の苦しみと喜び／男女の交際／
時と場合／夏休みをどう役立てるか／なぜ「おじぎ」がしにくいのか／家庭の幸福／スポー
ツと人生／理想と現実／働く人々への感謝／利己主義／日本人の長所・短所／人生の試練
／真実に生きた人々／生涯の友／人間の尊さ／わたしと国家

・中学校 指導方法について

中学生の時期には、自律的に理想を追求するとともに、困難の多い現実と直面しながら
逃避したり絶望したりせず、一步一步理想に近づくように現実をつくり変えていこうと努
力する自我の強さをつくりあげることが重要な課題である。

・道徳性指導の観点

正邪の観念をもつ／正しい観念知識を基礎として理解を発達させる／葛藤場面に直面し
て判断する／自分の能力や役割、社会の条件を考える／道徳的心情を養う／自我を強めの
ばす／所属感連帯感を高める／道徳的自覚の成長を見守る／悪や低俗な行為に引きずられ
たときは強い指導をあたえる／生徒とともに問題に取り組む

2 道徳教育をめぐる論議

1958年に「特設道徳」がスタートしたが、激しい議論と対立の中での船出であった。1958
年3月15日の教育課程審議会の答申を受けて、翌年9月から「道徳の時間」がスタートす
るという電光石火の勢いで強引に開始された観のある状況では、国民の合意を得ることは
もとより望むべくもなかったというべきであろう。文部省対日教組という対立図式が際立
ったが、教育学会や多くの機関や個人の猛反対を押し切って開始されたというのが真実の
姿であろう。以下に、発足時における議論、および以降の道徳教育の性格に関する議論の
一端を挙げてみた。

『新しい道徳教育のために』 1958年文部省（講習会の記録）

天野貞祐「道徳教育について」

・道徳の時間を特設することと、全教科を通じて道徳教育を行うこととは、決して矛盾
しない。両者は相補う性格のものである。道徳判断には、知力が必要であり、知性を養
う教育が、常に行われていなければならない。頭がくらくて腹ばかりが練られているく

らい恐ろしいことはない。…徳育も一種の知育であって、この両者は矛盾しない。

稲富栄次郎「道徳の時間設置の意義」

・道徳教育を野放しでやることは誤りである。各教科はそれぞれ目標も内容も異なるのであるから、それらの連絡を考え、総合的に、中心から指導する必要があるのである。そうでなければ単なる知識のモザイクに終り、道徳教育とはならないのである。…社会科その他の教科はおのこの目的を持ち、道徳は正面の目的ではないので、十全ということはいえないのである。

小沼洋夫「道徳の時間と道徳指導書」

・人類愛という問題、あるいは国を愛するという問題、こういうような問題は、特に小学校の段階などでは、日常生活の問題になることは少ない。しかしながらこういうことは、民主的人間形成という点からいつかは、指導しなければならない問題です。こういう点を見逃さぬようにするために、道徳教育の計画を必要とするわけです。道徳教育の計画においては、…ある学年段階においてこれだけの道徳的自覚だけは与えたいというものを、あらかじめ考える必要があるわけです。

・内容は小学校・中学校それぞれ三十六とか二十一とかに分けて延べられております。これはあくまでもひとつの人間尊重という原理からきているものであります。具体的徳性をいろいろの角度から、またいろいろの人間の場において、味方を変えた場合でてくるのがこの一つ一つの内容であります。…指導計画を作る場合は、必ず学校なり地域なり教室なりの環境や、生徒の実態に即して、どういう角度からの徳性指導が大切かというそういう重点的指導目標を中心にして計画を作り、指導展開していけば結果において三十六なり二十一の問題は全部はいつてくる。

安藤堯雄「道徳の時間の問題点の考察」

・社会科で理解されるような一般的理解、社会の客観的理解は、道徳的判断の基礎にはなるが、それらはあくまで一般的・客観的なものであって、われわれの日常生活における特殊的判断、主体的判断を行うにはさらに特別の工夫が必要である。一般に社会において、人間はどのように行動すべきかという道徳的判断から、ただちに具体的人間関係（社会）において、どのように行動すべきかという特殊的判断、主体的判断が生まれるものではない。そのためには特別の教育、道徳的判断力の育成が行われなければならない。

大島康正「道徳の時間の志向するもの」

・私たちが民主主義をほんとうに育てようとする気があるならば、やはり私たち自身の手で、民主主義の真髄、支えとなるような道徳観というものを確立させていく必要があります。そういうような、つまり社会の公分母を作ること、それも誰かが一方的に作るのではなくて、いまの子どもたちがやがて大人になるころには彼らの中からおのずと形成されていくために、せつかくの義務教育九か年間にせめて週一時間ぐらひは、お互い

に自由に考えあい、率直に意見を述べ合い、討議をしあって、共通理解の場を作っていくような、そういう時間としての道徳の特設時間、すなわち採点もなく入試にも関係ない人間的なまとめというものを設けたいというのが、私たちの考えてきた特設時間の意義なのです。

上田薫『道徳教育の理論』 1960年、明治図書出版

・私は純粋な指導の方法の問題として、特設時間は二つの致命的な難点をもっていると考えます。それは、特設時間が週1時間と固定された枠づけのなかにあるからである。固定されている以上、特設時間は子どもの引きおこす不時の問題に必ずしも対応することができない。またたとえとりあげても、すかさずそれに十分な時間をあたえて、望ましい解決にまでみちびくことはできない。すなわち弾力性に欠けるといふことと、断片的であるといふことが、特設時間をきわめて困難な指導方法に陥れているのである。

・指導が断片的になるのは、時間のためだけではない。もう一つの重大な理由は、「道徳」の指導が他の指導と遊離していることにある。すなわち調整など簡単にできない溝が掘られているといふことである。…社会科や特別教育活動の考え方は、特設時間とはあいられないはずである。

井坂・勝部・沢田『共同研究 道徳教育』 1964年、文教書院

・確かに道徳の時間に何かよりどころになるようなものがほしいということになれば、副読本的なものがあつたほうがよいとするなら、どのようなものが望ましいのか。もしこれを教科書のように考えれば、教科ではないという扱いを受けた道徳というものを、どのように考えて教科書検定の線にのせていくか、また副読本を検定の線にのせることができるかことか、できないことかなどを検討することもぜひ必要になってくるでしょう。(文部省初中局審議官)

勝部真長『道徳指導の基礎理論』 1966年、日本教図

・戦争というものが道徳を破壊するということであろうと思います。長期のあれだけの戦争というものが否応なしにどこにおきましても古い道徳を破壊し、しかも未だ新しい道徳が起こらないという点に道徳教育問題の第一の理由があると思います。

・生活指導が中心となつて行ふところのものは習慣化である。特設時間がねらうところのものは内面化である。そしてさらにそれを社会化していく。その社会化はもっぱら社会科において従来はなされてきたのであります。今度の実施要項の指導内容には4つの柱(小学校)がございます。一は習慣化、二と三は内面化、四は社会化です。…内面化といふことを深く問題にし、自覚といふこと、魂の目覚めといふところに目標をおいて理想を求めたいこうとする態勢をとつたところに道徳の時間の意味があると思うのであります。

・いかに民主的内容のものであっても、道徳の内面的な問題、良心の問題を文部省が決めて学校に押しつけることは、思想良心にたいする権力の介入ではないか、という日高六郎氏らの反論がある。これは形式的には正しいと思う。しかし、もしそれをいうなら、教育基本法第一条を何と考えるかと問いたい。第一条は「教育の目的」を長々と法律によって規定したものである。世界中どこの国だって、教育目的を法律で決めたとどこにもないし、教育目的ということは立法者の事柄でなく、各教師の良心・良識に属することである。…この第一条の精神を、分節して展開したものが、小学校の36項目、中学校の21項目であるから、これを思想良心にたいする権力の介入とすることは、当たらない。

・私たち教師は妙な固定観念を持っています。生徒の実感に訴えるためには、身近な生活から材料をとり、偶発的な事件を取り上げるのがいちばん確かなやり方だといったような、いわゆる生活主義的、リアリズム的な考え方を持っています。しかし、それにのみ固執すると偏見、ドグマに陥ります。中学生の心理は、それほど単純平板ではありません。彼らは理想主義的であり、心理の分析を好みます。「私小説」のように身近雑記に終始するよりもかえって広々とした遠望の聞く構造主義を求めています。いわゆる日本の生活指導的発想法にも限界があることを知るべきでしょう。

・道徳教育の根本精神は「人間尊重の精神とそれにもとづく共同体の倫理」であるが、これだけではまだ抽象的にすぎて具体的ではない。この精神を、個人・家庭・友人・地域・学校・職場・社会・国家・国際社会などの場に展開して分節させたものが36項目の道徳性の展開である。

・道徳内容としての36項目・21項目は、教育基本法第一条の考え方を分節させてできたものと言ってよい。すなわち、「人間尊重の精神と、それにもとづく共同体の倫理」をこまかに展開していけば、およそ常識の落ちつくところ、ああいったものになるであろう。教育基本法第一条のねらっている目標は、「人格の完成」ということと、「心身ともに健康な国民の育成」ということにある。すなわち人格と同時に国民をつくることにある。だから、人間尊重だけでなく、国民という共同体の倫理をつくりあげていくことが、わが国の教育の課題となってくる。これこそまさに国民教育である。

・人権は社会化においてその意味を十分に学習さるべきであるが、「道徳」においては人権より以上に、人格の意味を追求しなくてはならない。…道徳の本領は、自他の人格を向上させ、卑劣な人格を高貴なものに高め、完成させていくところにあるのである。教育の根本の目的はここにあるといわなければならない。

・道徳とは「いかに生きべきか」を探求することであり、「生き方」の問題であるが、まず「たくましく生きる」ことから出発して、「よりよく生きる」ことを工夫し、さらに「他のために生きる」ことが民主主義の道徳の筋金であるといつてよいであろう。自己を実現し、真に個人が生きるためには、世のため、人のため、社会のため、国のため、人類のために

尽すという段階にまでいたらなくてはならない。

・人格そのものの追求、自己自身に対する態度としての道徳は、これは学校、特に公立の学校の本来タッチすべき領域でない。それは思想良心の内面性に関わる問題であり、深入りすれば宗教につながり、公教育の中立性のたてまえからすれば警戒を要する点である。…そこでわが国のこうした特殊事情からして、やむをえず公立学校が、狭義の道徳教育をも背負い込まざるをえないことになるのである。

・これまで特設時間が設けられない時でも、習慣化と社会化とは、生活指導や集団指導という形で行われてきた。だがこれまでの学校教育に欠けてきたものがあるとするれば、それは内面化であった。人格向上のための追求ということ、自己自身を反省するという掘り下げは欠けていたようである。特設時間の存在理由はまさにこの内面的充実を図るところにある。換言すれば自我の強さを図ることにある。

上田薫「道徳教育における徳目の構造化」

1964年、『児童心理』1月号

・道徳教育における徳目主義は、知識教育における注入主義の双生児である。その立場はしきりに系統を強調するが、それは全体の連関を個性的にとらえようとするものでないばかりか、逆に個性的なものを無残に分断し、断片化しようとする教える側の独善以外のものではない。子どもの道徳の中核は、むしろかかる理不尽に対する勇敢な抵抗におかれなければならないのである。それは具体的には、納得のいかないことをどこまでも追求しぬくということである。しかもそのことを自己を統一しようとする努力において行なうということである。子どもたちはいま、ともすれば自己を個性的に統一する努力を欠きがちである。徳目主義はそれを無責任と決めつけるけれども、子どもたちを、分断された不本意な生き方に慣らさせた当の責任者こそ、徳目主義・注入主義であるという事実を、だれが押し隠すことができるであろうか。

平野武夫「『道徳授業の平板化』をもたらすもの」1965年

・道徳授業の展開を平板化させているものはなにであろうか。第一に、授業が「道徳的なもの」の中核に迫ることなく、いわば「道徳的なもの」の周辺をさまよう道徳指導であること。第二に、「外へ向かう道徳研究」であること。道徳時間の指導形態が「対象批判的」（道徳の問題を「他者の行為」として、これを対照的に考察し批判するという形態）もしくは「社会調査的」な道徳研究ともいべき形態をとっているものがかなり多い。第三に、今日の道徳の授業はあまりにも間接的な指導資料に依存しすぎていること。「資料中心の道徳授業」という形態で終始するものとなっていること。第四に、道徳授業の展開が「道徳的自覚の進化しゆく過程」を踏まえ、これに即するものとして構想されていないこと。

村上敏治「指導過程（道徳）の基本問題」 1967年

・いろいろな指導過程の型のうちで、終始固執され拘泥されがちな型は、生活—資料—生活という方式である。いわゆる生活から入って生活に還すという構想が基礎になって、そこへ資料の活用を位置づけようとして、このような図式が便宜的に表現されたのであろうが、しかしこれは厳密な意味での指導過程になり得るであろうか。…第一に、そこでいう「生活」の概念が漠然としている。第二に、導入および結末でとりあげる生活の問題と展開部において利用する資料の提供する問題とのあいだに質的なつながりが吟味されていない。第三に、生活指導的発想の残滓があつて道徳指導の特質が活かされていない。…

道徳の指導過程は自己から出発して自己に還るといった図式がもっとも本質的であるとわたしは考える。導入部は自己の問題を発見し、自己の課題に正対する自己発見の段階。自己の課題を切り開き、現在の自己の状況をのりこえていく過程が展開の段階である。自己克服の段階。そして、学習経験を自己の内に静かに統一し、そこに秘かな決意や心的態度を作ることによって一定の道徳的経験のまとめをするのが終末における自己統一の段階である。

平塚益徳「宗教教育と道徳教育」1967年、『道徳と教育』第107号

・宗教と道徳とは、その本質において不可分な関係にあり、とくにキリスト教とか仏教のような宗教は道徳的世界をその不可分の内包としてつねに保有する点に特色をもっている。この点では、英、独両国の学校教育が、道徳教育ではなく宗教教育によって徳育の徹底を期し、アジアにおいても、たとえばタイ、フィリッピン、印度等、これまた宗教教育が学校における徳育の大黒柱となっている事実が両者の深い結合関係をわれわれに十分示しているといえるのである。…宗教教育は道徳教育を十分包摂しうるばかりでなく、人間教育と全面的に深く関わりあうものである。私はわが国の教育が、家庭、学校、一般社会の全分野において宗教とさらに深く結びつき、人間性をその基底から支える真にその名に値する教育が展開することを願う。

青木孝頼「価値の一般化はなぜ必要か」 1975年

・本来、道徳の時間の特質から見ると、その主題においてねらいとされている道徳的価値が中心資料の中の特定の場面、条件下だけに妥当する価値ではなくて、児童生徒の将来にわたる生活のさまざまな場面、条件下にも適用されるものであることを、児童生徒一人ひとりが主体的に自覚できるように指導する必要があることは明らかである。このことを、もし「価値の一般化」と呼ぶのであれば、すべての道徳の時間の指導が「価値の一般化」を含んでいるということをお断りすることは困難であろう。

内海巖「現時、特に重視すべき道徳指導内容」 1986年

・昭和33年以来、四半世紀以上にわたって、学習指導要領に示された指導内容は、小中学

校とも今日に至るまで、項目数や表記上の変更はあっても、内容についての変更はない。このことは、今後とも内容そのものについて格別に変更する余地はない。道徳の理論と実際から見ても、またようやく定着し始めた各学校にむやみな混乱を生じないためにも、これらの内容を基本的に変更することを考えないほうがよかろうと思われる。

現在、全国の小中学校において重点内容としてとりあげられている平均的なものを列記すると次のとおりである。

- ① 生命尊重（小学校項目1、中学校2）
- ② 基本的生活習慣（小2・3、中2）
- ③ 自主自立（小4、中4）
- ④ 不撓不屈（小8、中3）
- ⑤ 勤労・職業観（小23、中6）

井上順孝「宗教文化教育の提唱」 2003年

・あくまで公立学校における宗教教育という観点からするならば、21世紀において目指すべきことは、自分たちの伝統的宗教文化を学ぶとともに、世界のさまざまな宗教文化を知り、視野が広く感性の豊かな人間を育てることである。これ以上の目標、たとえば宗教的情操の涵養とか、伝統文化の尊重というような目標は掲げたとしても実現が困難である。…大部分の人がなるほどと納得できるような形態のものでなければ、公立学校での内実ある宗教教育の導入は推進が困難であろうことは、火を見るより明らかである。

第5章 「期待される人間像」をめぐって

1 「期待される人間像」について

1963年（昭和38年）6月、荒木万寿夫文相が第6期中央教育審議会にたいして「後期中等教育の拡充整備について」の諮問を行った。この諮問は、池田勇人首相がいわゆる「人づくり」構想を打ち出し、学校における道徳教育の充実を進めていたことと関連している。池田首相は衆議院所信表明において、「青少年の育成については、徳性を涵養し、祖国を愛する心情を養い、時代の進運に必要な知識と技術とを身につけ、わが国の繁栄と世界平和の増進に寄与し得る、よりりっぱな日本人をつくりあげてを眼目とする考えであるのであります」（1962年8月10日）と語っている。諮問事項はつぎの通り。

1. 期待される人間像について

すべての青少年を対象として後期中等教育の拡充整備を図るにあたっては、その理念を明らかにする必要がある、そのためには今後の国家社会における人間像はいかにあるべきかという課題を検討する必要がある。

2. 後期中等教育のあり方について

すべての青少年を対象とし、個人の能力、適性、進路等に応じて後期中等教育の拡充整備を図るため、次の諸点を検討する必要がある。

- (1) 目的、性格について
- (2) 教育内容、教育方法、授業形態、教員について
- (3) 教育機関の形態および教育制度上の位置づけについて

「期待される人間像」は、高坂正顕を主査とする第19特別委員会*で審議立案された。特別委員会は1965年1月に「中間草案」を発表し、広く意見を求めたうえで、翌1966年（昭和41年）10月、中央教育審議会が有田文相に提出した答申、「後期中等教育の拡充整備について」（第20回答申）**のなかで、別記「期待される人間像」として公表された。

*委員は、天野貞祐、大河内一男、木下一雄、久留島秀三郎、高坂正顕、高橋雄・、高村象平、成田喜英、平塚益徳、森戸辰男、諸井貫一、出光佐三、坂西志保、野尻清彦、松下幸之助

**後期中等教育の拡充整備について（第20回答申）

- 1 後期中等教育の理念
- 2 後期中等教育のあり方
- 3 後期中等教育の拡充整備に伴う諸問題

「別記」期待される人間像

「期待される人間像」は、「後期中等教育の理念を明らかにするため、主体としての人間のあり方について、どのような理想像を描くことができるのかを検討したもの」（まえがき）である。しかし、「期待される人間像」が出されたのにはもう一つの理由がある。「期待される人間像」を執筆した高坂正顕は、後期中等教育の理念を明らかにするという意図とあわせて、戦後、教育目的論というものが圧殺される状況に対して、「教育目的のない教育はなく、特に理想的人間像を欠いた教育は、舵のない舟のようなものである」と警笛を鳴らし、ここに第二の「期待される人間像」の必要性を見出していた（谷村綾子）という。とくに、「第2部 日本人とくに期待されるもの」に示された各項目は、国家が明示した官製徳目というべきものであり、その後の徳目中心主義の道徳教育に大きな影響を与えるも

のとなった。

そのために答申された「期待される人間像」は、「道徳教育と直結するとは考えない」（高坂主査）という言葉にもかかわらず、「後期中等教育の理念」というよりはむしろ「今後の国家社会における人間像はいかにあるべきか」という、国家のもとでの全般的な道徳教育の理念を掲げるとい性格のものとなり、「教育勅語の現代的変形」とか「教育基本法への挑戦」という批判を受けることになった。

以下に、「期待される人間像」の全文を掲げる。文中の下線は太田が付したものである。

2 「期待される人間像」本文

中央教育審議会第 19 特別委員会（1966 年 9 月 19 日）

まえがき

この「期待される人間像」は、「第 1 部 当面する日本人の課題」と「第 2 部 日本人にとくに期待されるもの」から成っている。

この「期待される人間像」は、「第 1 後期中等教育の理念」の「2 人間形成の目標としての期待される人間像」において述べたとおり、後期中等教育の理念を明らかにするため、主体としての人間のあり方について、どのような理想像を描くことができるかを検討したものである。

以下に述べるところのものは、すべての日本人、とくに教育者その他人間形成の任に携わる人々の参考とするためのものである。

それについて注意しておきたい二つのことがある。

(1) ここに示された諸徳性のうち、どれをとって青少年の教育の目標とするか、またその表現をどのようにするか、それはそれぞれの教育者あるいは教育機関の主體的な決定に任せられていることである。しかし、日本の教育の現状をみると、日本人としての自覚をもった国民であること、職業の尊さを知り、勤労の徳を身につけた社会人であること、強い意志をもった自主独立の個人であることなどは、教育の目標として、じゅうぶんに留意されるべきものと思われる。ここに示したのは人間性のうちにおける諸徳性の分布地図である。その意味において、これは一つの参考になるであろう。

(2) 古来、徳はその根源において一つであるとも考えられてきた。それは良心が一つであるのと同じである。以下に述べられた徳性の数が多いが、重要なことはその名称を暗記させることではない。むしろその一つでも二つでも、それを自己の身につけようと努力させることである。そうすれば他の徳もそれとともに呼びさまされてくるであろう。

第 1 部 当面する日本人の課題

「今後の国家社会における人間像はいかにあるべきか」という課題に答えるためには、第

1に現代文明はどのような傾向を示しつつあるか、第2に今日の国際情勢はどのような姿を現わしているか、第3に日本のあり方はどのようなものであるべきかという3点からの考察が必要である。

1 現代文明の特色と第1の要請

現代文明の一つの特色は自然科学のぼつ興にある。それが人類に多くの恩恵を与えたことはいままでもない。医学や産業技術の発展はその恩恵のほどを示している。そして今日は原子力時代とか、宇宙時代とか呼ばれるにいたっている。それは何人も否定することができない。これは現代文明のすぐれた点であるが、それとともに忘れられてはならないことがある。それは産業技術の発達に人間性の向上を伴わなければならないということである。もしその面が欠けるならば、現代文明は跛（は）行的となり、産業技術の発達が人類の福祉に対して、それにふさわしい貢献をなしがたいことになろう。社会学者や文明批評家の多くが指摘するように、人間が機械化され、手段化される危険も生ずるのである。

またその原因は複雑であるが、現代文明の一部には利己主義や享楽主義の傾向も認められる。それは人類の福祉と自己の幸福に資することができないばかりでなく、人間性をゆがめる結果にもなる。

ここから、人間性の向上と人間能力の開発という第1の要請が現われる。

今日は技術革新の時代である。今後の日本人は、このような時代にふさわしく自己の能力を開発しなければならない。

日本における戦後の経済的復興は世界の驚異とされている。しかし、経済的繁栄とともに一部に利己主義と享楽主義の傾向が現われている。他方、敗戦による精神的空白と精神的混乱はなお残存している。このように、物質的欲望の増大だけがあつて精神的理想の欠けた状態がもし長く続くならば、長期の経済的繁栄も人間生活の真の向上も期待することはできない。

日本の工業化は人間能力の開発と同時に人間性の向上を要求する。けだし、人間性の向上なくしては人間能力の開発はその基盤を失うし、人間を単に生産手段の一つとする結果になるからである。

この際、日本国憲法および教育基本法が、平和国家、民主国家、福祉国家、文化国家という国家理想を掲げている意味を改めて考えてみななければならない。福祉国家となるためには、人間能力の開発によって経済的に豊かになると同時に、人間性の向上によって精神的、道徳的にも豊かにならなければならない。また、文化国家となるためには、高い学問と芸術とをもち、それらが人間の教養として広く生活文化の中に浸透するようにならなければならない。

これらは、いずれも、公共の施策に深く関係しているが、その基礎としては、国民ひとりひとりの自覚がたいせつである。

人間性の向上と人間能力の開発、これが当面要請される第1の点である。

2 今日の国際情勢と第2の要請

以上は現代社会に共通する課題であるが、今日の日本人には特殊な事情が認められる。第2次世界大戦の結果、日本の国家と社会のあり方および日本人の思考法に重大な変革もたらされた。戦後新しい理想が掲げられはしたものの、とかくそれは抽象論にとどまり、

その理想実現のために配慮すべき具体的方策の検討はなおじゅうぶんではない。とくに敗戦の悲惨な事実は、過去の日本および日本人のあり方がことごとく誤ったものであったかのような錯覚を起こさせ、日本の歴史および日本人の国民性は無視されがちであった。そのため新しい理想が掲げられはしても、それが定着すべき日本人の精神的風土のもつ意義はそれほど留意されていないし、日本民族が持ち続けてきた特色さえ無視されがちである。日本および日本人の過去には改められるべき点も少なくない。しかし、そこには継承され、発展させられるべきすぐれた点も数多くある。もし日本人の欠点のみを指摘し、それを除去するのに急であって、その長所を伸ばす心がけがないならば、日本人の精神的風土にふさわしい形で新たな理想を実現することはできないであろう。われわれは日本人であることを忘れてはならない。

今日の世界は文化的にも政治的にも一種の危機の状態にある。たとえば、平和ということばの異なった解釈、民主主義についての相対立する理解の並存にそれが示されている。戦後の日本人の目は世界に開かれたという。しかしその見るところは、とかく一方に偏しがちである。世界政治と世界経済の中におかれている今日の日本人は、じゅうぶんに目を世界に見開き、その複雑な情勢に対処することができなければならない。日本は西と東、北と南の対立の間にある。日本人は世界に通用する日本人となるべきである。しかしそのことは、日本を忘れた世界人であることを意味するのではない。日本の使命を自覚した世界人であることがたいせつなのである。真によき日本人であることによって、われわれは、はじめて真の世界人となることができる。単に抽象的、観念的な世界人というものは存在しない。

ここから、世界に開かれた日本人であることという第2の要請が現われる。

今日の世界は必ずしも安定した姿を示していない。局地的にはいろいろな紛争があり、拡大するおそれもなしとしない。われわれは、それに冷静に対処できる知恵と勇気をもつとともに世界的な法の秩序の確立に努めなければならない。

同時に、日本は強くたくましくならなければならない。それによって日本ははじめて平和国家となることができる。もとより、ここでいう強さ、たくましさとは、人間の精神的、道徳的な強さ、たくましさを中心とする日本の自主独立に必要なすべての力を意味している。

日本は与えられる国ではなく、すでに与える国になりつつある。日本も平和を受け取るだけでなく、平和に寄与する国にならなければならない。

世界に開かれた日本人であることという第2の要請は、このような内容を含むものである。

3 日本のあり方と第3の要請

今日の日本について、なお留意しなければならない重要なことがある。戦後の日本は民主主義国家として新しく出発した。しかし民主主義の概念に混乱があり、民主主義はなおじゅうぶんに日本人の精神的風土に根をおろしていない。

それについて注意を要する一つのことがある。それは、民主主義を考えるにあたって、自主的な個人の尊厳から出発して民主主義を考えようとするものと階級闘争的な立場から出発して民主主義を考えようとするものとの対立があることである。

民主主義の史的発展を考えるならば、それが個人の法的自由を守ることから出発して、や

がて大衆の経済的平等の要素を多分に含むようになった事実が指摘される。しかし民主主義の本質は、個人の自由と責任を重んじ、法的秩序を守りつつ漸進的に大衆の幸福を樹立することによって、法的手続きを無視し一挙に理想境を実現しようとする革命主義でもなく、それと関連する全体主義でもない。性急に後者の方向にかたよるならば、個人の自由と責任、法の尊重から出発したはずの民主主義の本質は破壊されるにいたるであろう。今日の日本は、世界が自由主義国家群と全体主義国家群の二つに分かれている事情に影響され、民主主義の理解について混乱を起こしている。

また、注意を要する他の一つのことがある。由来日本人には民族共同体的な意識は強かったが、その反面、少数の人々を除いては、個人の自由と責任、個人の尊厳に対する自覚が乏しかった。日本の国家、社会、家庭において封建的残滓（し）と呼ばれるものがみられるのもそのためである。また日本の社会は、開かれた社会のように見えながら、そこには閉ざされた社会の一面が根強く存在している。そのことが日本人の道徳は縦の道徳であって横の道徳に欠けているとの批判を招いたのである。確固たる個人の自覚を樹立し、かつ、日本民族としての共同の責任をになうことが重要な課題の一つである。

ここから、民主主義の確立という第3の要請が現われる。

この第3の要請は、具体的には以下の諸内容を含む。

民主主義国家の確立のために何よりも必要なことは、自我の自覚である。一個の独立した人間であることである。かつての日本人は、古い封建性のため自我を失いがちであった。その封建性のわくはずで打ち破られたが、それに代わって今日のいわゆる大衆社会と機械文明は、形こそ異なっているが、同じく真の自我を喪失させる危険を宿している。

つぎに留意されるべきことは社会的知性の開発である。由来日本人はこまやかな情緒の面においてすぐれていた。寛容と忍耐の精神にも富んでいた。豊かな知性にも欠けていない。ただその知性は社会的知性として、人間関係の面においてじゅうぶんに伸ばされていなかった。

ここで社会的知性というのは、他人と協力し他人と正しい関係にはいることによって真の自己を実現し、法の秩序を守り、よい社会生活を営むことができるような実践力をもった知性を意味する。それは他人のために尽くす精神でもある。しいられた奉仕ではなく、自発的な奉仕ができる精神である。

さらに必要なことは、民主主義国家においては多数決の原理が支配するが、その際、多数を占めるものが専横にならないことと、少数のがわにたつものが卑屈になったり、いたずらに反抗的になったりしないことである。われわれはだれも完全ではないが、だれでもそれぞれになにかの長所をもっている。お互いがその長所を出しあうことによって社会をよりよくするのが、民主主義の精神である。

以上が民主主義の確立という第3の要請の中で、とくに留意されるべき諸点である。

以上述べてきたことは、今日の日本人に対してひとしく期待されることである。世界は平和を求めて努力しているが、平和への道は長くかつ険しい。世界平和は、人類無限の道標である。国内的には経済の発展や技術文明の進歩のかげに多くの問題を蔵している。今日の青少年が歩み入る明日の世界情勢、社会情勢は、必ずしも楽観を許さない。新たな問題も起こるのである。これに対処できる人間となることが、わけても今日の青少年に期待されるのである。

以上、要するに人間としての、また個人としての深い自覚をもち、種々の国民的、社会的問題に対処できるすぐれた知性をそなえ、かつ、世界における日本人としての確固たる自覚をもった人間になること、これが「当面する日本人の課題」である。

第2部 日本人にとくに期待されるもの

以上が今日の日本人に対する当面の要請である。われわれは、これらの要請にこたえうる人間となることを期さなければならない。

しかしそのような人間となることは、それにふさわしい恒常的かつ普遍的な諸徳性と実践的な規範とを身につけることにはかならない。つぎに示すものが、その意味において、今後の日本人にとくに期待されるものである。

第1章 個人として

1 自由であること

人間が人間として単なる物と異なるのは、人間が人格を有するからである。物は価格をもつが、人間は品位をもち、不可侵の尊厳を有する。基本的人権の根拠もここに存する。そして人格の中核をなすものは、自由である。それは自発性といってもよい。

しかし、自由であり、自発的であるということは、かつて気ままにふるまうことでもなく、本能や衝動のままに動くことでもない。それでは本能や衝動の奴隷であって、その主人でもなく、自由でもない。人格の本質をなす自由は、みずから自分自身を律することができるところにあり、本能や衝動を純化し向上させることができるところにある。これが自由の第1の規定である。

自由の反面には責任が伴う。単なる物には責任がなく、人間にだけ責任が帰せられるというのは、人間は、みずから自由に思慮し、判別し、決断して行為することができるからである。権利と義務とが相関的なのもこれによる。今日、自由だけが説かれて責任は軽視され、権利だけが主張されて義務が無視される傾きがあることは、自由の誤解である。自由の反面は責任である。これが自由の第2の規定である。

人間とは、このような意味での自由の主体であり、自由であることがさまざまな徳性の基礎である。

2 個性を伸ばすこと

人間は単に人格をもつだけでなく、同時に個性をもつ。人間がそれぞれ他の人と代わることができない一つの存在であるとされるのは、この個性のためである。人格をもつという点では人間はすべて同一であるが、個性の面では互いに異なる。そこに個人の独自性がある。それは天分の相違その他によるであろうが、それを生かすことによって自己の使命を達することができるのである。したがって、われわれはまた他人の個性をも尊重しなければならない。

人間性のじゅうぶんな開発は、自己だけでなされるのではなく、他人の個性の開発をまち、相伴ってはじめて達成される。ここに、家庭、社会、国家の意義もある。家庭、社会、国家は、経済的その他の意味をもつことはもとよりであるが、人間性の開発という点からみ

でも基本的な意味をもち、それらを通じて人間の諸徳性は育成されてゆくのである。人間は以上のような意味において人格をもち個性をもつが、それは育成されることによってはじめて達成されるのである。

3 自己をたいせつにすること

人間には本能的に自己を愛する心がある。われわれはそれを尊重しなければならない。しかし重要なことは、真に自己をたいせつにすることである。

真に自己をたいせつにすることは、自己の才能や素質をじゅうぶんに発揮し、自己の生命をそまつにしないことである。それによってこの世に生をうけたことの意義と目的とが実現される。単に享楽を追うことは自己を滅ぼす結果になる。単なる享楽は人を卑俗にする。享楽以上に尊いものがあることを知ることによって、われわれは自己を生かすことができるのである。

まして、享楽に走り、怠惰になって、自己の健康をそこなうことがあってはならない。健全な身体を育成することは、われわれの義務である。そしてわれわれの一生の幸福も、健康な身体に依存することが多い。われわれは、進んでいっそう健全な身体を育成するように努めなければならない。古来、知育、徳育と並んで体育に重要な意味がおかれてきたことを忘れてはならない。

4 強い意志をもつこと

頼もしい人、勇気ある人とは、強い意志をもつ人のことである。付和雷同しない思考の強さと意志の強さをもつ人である。和して同じないだけの勇気をもつ人である。しかも他人の喜びを自己の喜びとし、他人の悲しみを自己の悲しみとする愛情の豊かさをもち、かつそれを実行に移すことができる人である。

近代人は合理性を主張し、知性を重んじた。それは重要なことである。しかし人間には情緒があり、意志がある。人の一生にはいろいろと不快なことがあり、さまざまな困難に遭遇する。とくに青年には、一時の失敗や思いがけない困難に見舞われても、それに屈することなく、つねに創造的に前進しようとするたくましい意志をもつことを望みたい。不撓(とう)不屈の意志をもつことを要求したい。しかし、だからといって、他人に対する思いやりを失ってはならないことはいままでもない。頼もしい人とは依託できる人のことである。信頼できる人のことである。互いに不信をいだかなければならない人々からなる社会ほど不幸な社会はない。近代人の危機は、人間が互いに人間に対する信頼を失っている点にある。

頼もしい人とは誠実な人である。おのれに誠実であり、また他人にも誠実である人こそ、人間性を尊重する人なのである。このような人こそ同時に、精神的にも勇気のある人であり、強い意志をもつ人といえる。

5 畏(い)敬の念をもつこと

以上に述べてきたさまざまなことに対し、その根底に人間として重要な一つのことがある。それは生命の根源に対して畏敬の念をもつことである。人類愛とか人間愛とかいわれるものもそれに基づくのである。

すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく。

しかもそのことは、われわれに天地を通じて一貫する道があることを自覚させ、われわれに人間としての使命を悟らせる。その使命により、われわれは真に自主独立の気魄(はく)をもつことができるのである。

第2章 家庭人として

1 家庭を愛の場とすること

婚姻は法律的には、妻たり夫たることの合意によって成立する。しかし家庭の実質をなすものは、互いの尊敬を伴う愛情である。種々の法的な規定は、それを守り育てるためのものともいえる。また家庭は夫婦の関係から出発するにしても、そこにはやがて親子の関係、兄弟姉妹の関係が現われるのが普通である。そして、それらを一つの家庭たらしめているのは愛情である。

家庭は愛の場である。われわれは愛の場としての家庭の意義を実現しなければならない。夫婦の愛、親子の愛、兄弟姉妹の愛、すべては愛の特定の現われにほかならない。それらの互いに性格を異にする種々の愛が集まって一つの愛の場を構成するところに家庭の本質がある。家庭はまことに個人存立の基盤といえる。

愛は自然の情である。しかしそれらが自然の情にとどまる限り、盲目的であり、しばしばゆがめられる。愛情が健全に育つためには、それは純化され、鍛えられなければならない。家庭に関する種々の道徳は、それらの愛情の体系を清めつつ伸ばすためのものである。道を守らなくては愛は育たない。古い日本の家族制度はいろいろと批判されたが、そのことは愛の場としての家庭を否定することであってはならない。愛の場としての家庭を守り、育てるための家庭道徳の否定であってはならない。

2 家庭をいこいの場とすること

戦後、経済的その他さまざまな理由によって、家庭生活に混乱が生じ、その意義が見失われた。家庭は経済共同体の最も基本的なものであるが、家庭のもつ意義はそれに尽きない。初めに述べたように、家庭は基本的には愛の場である。愛情の共同体である。

今日のあわただしい社会生活のなかにおいて、健全な喜びを与え、清らかないこの場所となるところは、わけても家庭であろう。大衆社会、大衆文化のうちにおいて、自分自身を取りもどし、いわば人間性を回復できる場所も家庭であろう。そしてそのためには、家庭は清らかないこの場所とならなければならない。

家庭が明るく、清く、かつ楽しいいこの場所であることによって、われわれの活力は日々に新たになり、それによって社会や国家の生産力も高まるであろう。社会も国家も、家庭が健康な楽しいいこの場所となるように、またすべての人が家庭的な喜びを享受できるように配慮すべきである。

3 家庭を教育の場とすること

家庭はいこいの場であるだけではない。家庭はまた教育の場でもある。しかしその意味は、学校が教育の場であるのとは当然に異なる。学校と家庭とは協力しあうべきものであるが、学校における教育が主として意図的であるのに対し、家庭における教育の特色は、主として無意図的に行なわれる点に認められる。家庭のふんい気がおのずからこどもに影響し、健全な成長を可能にするのである。子は親の鏡であるといわれる。そのことを思えば、親は互いに身をつつしむであろう。親は子を育てることによって自己を育てるのであり、自己を成長させるのである。また、こどもは成長の途上にあるものとして、親の導きに耳を傾けなければならない。親の愛とともに親の権威が忘れられてはならない。それはしつけにおいてとくに重要である。こどもを正しくしつけることは、こどもを正しく愛することである。

4 開かれた家庭とすること

家庭は社会と国家の重要な基盤である。今日、家庭の意義が世界的に再確認されつつあるのは、そのためである。

またそれだけに、家庭の構成員は、自家の利害得失のうちに狭く閉ざされるべきではなく、広く社会と国家にむかって開かれた心をもっていなければならない。

家庭における愛の諸相が展開して、社会や国家や人類に対する愛ともなるのである。

第3章 社会人として

1 仕事に打ち込むこと

社会は生産の場であり、種々の仕事との関連において社会は成立している。われわれは社会の生産力を高めなければならない。それによってわれわれは、自己を幸福にし、他人を幸福にすることができるのである。

そのためには、われわれは自己の仕事を愛し、仕事に忠実であり、仕事に打ち込むことができる人でなければならない。また、相互の協力と和合が必要であることはいままでもない。そして、それが他人に奉仕することになることをも知らなければならない。仕事を通じてわれわれは、自己を生かし、他人を生かすことができるのである。

社会が生産の場であることを思えば、そこからしてもわれわれが自己の能力を開発しなければならないことがわかるであろう。社会人としてのわれわれの能力を開発することは、われわれの義務であり、また社会の責任である。

すべての職業は、それを通じて国家、社会に寄与し、また自己と自家の生計を営むものとして、いずれも等しく尊いものである。職業に貴賤（せん）の別がないといわれるのも、そのためである。われわれは自己の素質、能力にふさわしい職業を選ぶべきであり、国家、社会もそのために配慮すべきであるが、重要なのは職業の別ではなく、いかにその仕事に打ち込むかにあることを知るべきである。

2 社会福祉に寄与すること

科学技術の発達は、われわれの社会に多くの恩恵を与えてきた。そのことによって、かつ

ては人間生活にとって避けがたい不幸と考えられたことも、技術的には解決が可能となりつつある。

しかし、同時に近代社会は、それ自体の新しい問題をうみだしつつある。工業の発展、都市の膨張、交通機関の発達などは、それらがじゅうぶんな計画と配慮を欠くときは、人間の生活環境を悪化させ、自然美を破壊し、人間の生存をおびやかすことさえまれではない。また、社会の近代化に伴う産業構造や人間関係の変化によってうみだされる不幸な人々も少なくない。しかも、今日の高度化された社会においては、それを構成するすべての人が互いに深い依存関係にあって、社会全体との関係を離れては、個人の福祉は成り立ちえない。

民主的で自由な社会において、真に社会福祉を実現するためには、公共の施策の必要なことはいまでもないが、同時にわれわれが社会の福祉に深い関心を持ち、進んでそれらの問題の解決に寄与しなければならない。

近代社会の福祉の増進には、社会連帯の意識に基づく社会奉仕の精神が要求される。

3 創造的であること

現代はまた大衆化の時代である。文化が大衆化し、一般化することはもとより望ましい。しかし、いわゆる大衆文化には重要な問題がある。それは、いわゆる大衆文化はとかく享楽文化、消費文化となりがちであるということである。われわれは単に消費のための文化ではなく、生産に寄与し、また人間性の向上に役だつような文化の建設に努力すべきである。そしてそのためには、勤労や節約が美德とされてきたことを忘れてはならない。

そのうえ、いわゆる大衆文化には他の憂うべき傾向が伴いがちである。それは文化が大衆化するとともに文化を卑俗化させ、価値の低迷化をもたらすということである。多くの人々が文化を享受できるようにするということは、その文化の価値が低俗であってよいということの意味しない。文化は、高い方向にむかって一般化されなければならない。そのためわれわれは、高い文化を味わう能力を身につけるよう努力すべきである。

現代は大衆化の時代であるとともに、一面、組織化の時代である。ここにいわゆる組織内の人間たる現象を生じた。組織が生産と経営にとって重要な意味をもつことはいまでもないが、組織はえてして個人の創造性、自主性をまひさせる。われわれは組織のなかにおいて、想像力、企画力、創造的知性を伸ばすことを互にくふうすべきである。

生産的文化を可能にするものは、建設的かつ批判的な人間である。

建設的な人間とは、自己の仕事を愛し、それを育て、それに自己をささげることができる人である。ここにいう仕事とは、農場や工場に働くことでもよく、会社の事業を営むことでもよく、学問、芸術などの文化的活動に携わることでもよい。それによって自己を伸ばすことができ、他の人々に役だつことができる。このようにしてはじめて文化の発展が可能となる。

批判的な人間とは、いたずらに古い慣習などにこだわることなく、不正を不正として、不備を不備とし、いろいろな形の圧力や権力に屈することなく、つねによりよいものを求めて前進しようとする人である。社会的不正が少なくない今日、批判的精神の重要性が説かれるのも、単に否定と破壊のためではなく、建設と創造のためである。

4 社会規範を重んずること

日本の社会の大きな欠陥は、社会的規範力の弱さにあり、社会秩序が無視されるところにある。それが混乱をもたらし、社会を醜いものとしている。

日本人は社会的正義に対して比較的鈍感であるといわれる。それが日本の社会の進歩を阻害している。社会のさまざまな弊害をなくすため、われわれは勇気をもって社会的正義を守らなければならない。

社会規範を重んじ社会秩序を守ることによって、われわれは日本の社会を美しい社会にすることができる。そしてその根本に法秩序を守る精神がなければならない。法秩序を守ることによって外的自由が保証され、それを通じて内的自由の領域も確保されるのである。また、われわれは、日本の社会をより美しい社会とし、われわれのうちに正しい社会性を養うことによって、同時によい個人となり、よい家庭人ともなることができるのである。社会と家庭と個人の相互関連を忘れてはならない。

日本人のもつ社会道德の水準は遺憾ながら低い。しかも民主化されたはずの戦後の日本においてその弊が著しい。これを正すためには公共心をもち、公私の別を明らかにし、また公共物をだいじにしなければならない。このように社会道德を守ることによって、明るい社会を築くことに努めなければならない。

第4章 国民として

1 正しい愛国心をもつこと

今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である。個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正しい愛国心は人類愛に通ずる。

真の愛国心とは、自国の価値をいっそう高めようとする心がけであり、その努力である。自国の存在に無関心であり、その価値の向上に努めず、ましてその価値を無視しようとすることは、自国を憎むことともなろう。われわれは正しい愛国心をもたなければならない。

2 象徴に敬愛の念をもつこと

日本の歴史をふりかえるならば、天皇は日本国および日本国民統合の象徴として、ゆるがぬものをもっていたことが知られる。日本国憲法はそのことを、「天皇は、日本国の象徴であり日本国民統合の象徴であつて、この地位は、主権の存する日本国民の総意に基く。」という表現で明確に規定したのである。もともと象徴とは象徴されるものが実体としてあつてはじめて象徴としての意味をもつ。そしてこの際、象徴としての天皇の実体をなすものは、日本国および日本国民の統合ということである。しかも象徴するものは象徴されるものを表現する。もしそうであるならば、日本国を愛するものが、日本国の象徴を愛するということは、論理上当然である。

天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通ずる。けだし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずるからである。このような天皇を日本の象徴として自国の上にいただいてきたところに、日本国の

独自の姿がある。

3 すぐれた国民性を伸ばすこと

世界史上、およそ人類文化に重要な貢献をしたほどの国民は、それぞれに独自の風格をそなえていた。それは、今日の世界を導きつつある諸国民についても同様である。すぐれた国民性と呼ばれるものは、それらの国民のもつ風格にほかならない。

明治以降の日本人が、近代史上において重要な役割を演ずることができたのは、かれらが近代日本建設の気力と意欲にあふれ、日本の歴史と伝統によってつちかわれた国民性を発揮したからである。

このようなたくましさとともに、日本の美しい伝統としては、自然と人間に対するこまやかな愛情や寛容の精神をあげることができる。われわれは、このこまやかな愛情に、さらに広さと深さを与え、寛容の精神の根底に確固たる自主性をもつことによって、たくましく、美しく、おおらかな風格ある日本人となることができるのである。

また、これまで日本人のすぐれた国民性として、勤勉努力の性格、高い知能水準、すぐれた技能的素質などが指摘されてきた。われわれは、これらの特色を再認識し、さらに発展させることによって、狭い国土、貧弱な資源、増大する人口という恵まれない条件のもとにおいても、世界の人々とともに、平和と繁栄の道を歩むことができるであろう。

現代は価値体系の変動があり、価値観の混乱があるといわれる。しかし、人間に期待される諸徳性という観点からすれば、現象形態はさまざまに変化するにしても、その本質的な面においては一貫するものが認められるのである。それをよりいっそう明らかにし、あるいはよりいっそう深めることによって人間をいっそう人間らしい人間にすることが、いわゆる人道主義のねらいである。そしてまた人間歴史の進むべき方向であろう。人間として尊敬に値する人は、職業、地位などの区別を越えて共通のものをもつのである。

3 「期待される人間像」をめぐる議論

1965年1月に「中間草案」が発表されるや、中教審が呼びかけたこともあって、学界、教育界、市民の間で活発な議論が展開され、わが国におけるもっとも活発な教育議論の一つとなった。各種の団体や機関からの意見表明や声明も多く出された。論文、意見、要望は文部省が収集整理しただけでも約2,000件を超えた。委員会はこれらの意見を踏まえたとして、翌1966年(昭和41年)10月「期待される人間像」を答申の別記の形で公表した。しかし、「期待される人間像」は、その後の教育界にたいして後期中等教育の牽引車の役割を発揮することもなく、道德教育の柱として位置づけられることもなく、一般の関心も潮を引いたような状況となった。もっとも、戦後の道德教育の流れのなかで、国家が国民の守るべき徳目を、戦前の教育勅語に類するような形で公表したことは「国設道德」への傾動を力づける役割を果たした。

以下に示すものは、発表された草案に対する各界の意見や批判からいくつかを抜粋したものである。

「私見『期待される人間像』」 高坂正顕、1966年、『自由』第64号

・しかし私はなお第三の愛国心を考えたい。それは向上的愛国心ともいうべきものである（第一は自然的愛国心、第二は対抗的愛国心）。親が子供を愛するというとき、親は子供の生命の持続、さらに成長発展を願っているだろう。子供がよりよき者になることを願っているであろう。このように親が子供の生命の存在とその価値の増大を願うように、ある国民がその国家の持続とその価値の増大を願う心があると思う。…私は今日ナショナリズムの風潮の強い状態の中で、日本においてもナショナリズムが出てくるであろうことを感ずるとともに、それが誤った形のナショナリズムにならないことを願うのである。

・これは「期待される人間像」であって、「期待される青年像」ではない。後期中等教育の理念を確立するためには、まず「期待される人間像」が樹立される必要があるが、しかしそれとともに「期待される青年像」ともいうべきものがなお検討される必要があると思う。そのためには現代の青年というものをどう考えるか、戦後の教育の効果をどう考えるかというたぐいの問題が当然出てくるはずである。

・草案では「われわれは祖国日本を敬愛することが、天皇を敬愛することと一つであることを深く考えるべきである」と説いている。ところがそれを誤解して、「天皇を敬愛することが祖国日本を敬愛することと一つである」とはけしからぬとの批評もあった。しかしそれはとんでもない誤解である。そのような考え方こそ、その順序が逆転されなければならないのである。

「『期待される人間像』について」 高坂正顕、1966年、文部時報

・教育基本法は抽象的であり、世界のどこにも通用する普遍性をもっているが、それだけにとくに日本の今日にぴったり合っているかといえば、そうとは断言できない。あれを日本人の精神風土に定着させるためには、もっと具体化する必要がある。だいたい周知のように、教育基本法のなかには日本とか日本人ということばさえないのである。国籍不明のままであっては困る。…教育基本法を日本人の精神風土に定着させる、それが「期待される人間像」のねらいであったのである。

・今の日本の価値は六十点かもしれない。しかしその存在を大事にし、その価値が七十点になり八十点になるように努力する。それが日本を愛するということであり、そのような愛国心が向上的愛国心である。…日本国および日本国民を敬愛することは、論理上、当然その象徴である天皇を敬愛することになると述べた。…象徴はもっと不可視なものを可視的なものによって表現することなのである。たとえば過去と未来をもつ日本国、また主体的な日本国民の統合は不可視である。それを象徴するのが天皇であり、しかもこのような天皇の地位は主権の存する日本国民の総意によると憲法では規定している。

「『期待される人間像』について」

高坂正顕、1966年、『学校経営』12月号

・教育基本法を見るに、ここには日本国憲法という言葉が一箇所見出されるが、独立した形での日本という言葉もなく、また日本国民という言葉もない。…日本人にぴったりと合ったものではないという欠陥がある。従って、教育基本法を根本として今日の教育が行われるべきであるけれども、教育基本法を具体化する上の方策についての検討がなされなければならない。どのような日本人を教育の目標とすべきか、という点についての具体的な方策が示されなければならない。「期待される人間像」が問題とされるに至ったのは、この抽象的である所の教育基本法をより具体化し、それを日本人の精神風土に定着させるという必要があるからである。

・戦後の日本国憲法においては天皇は、日本国の象徴であり、日本国民統合の象徴であると規定している。そして、天皇はもはやいわゆる権力者ではない。ただ日本国および日本国民の象徴である。しかしながら、象徴であるということは、日本国および日本国民を表現しているものと解釈されるべきである。もしそうであるならば、日本国を愛し、日本国民を受するものが、その象徴である天皇に対して敬愛の念を持つことは、論理上当然である。そのことを、象徴に対する敬愛の念のところで述べているのである。

「道徳教育の根本問題」 高坂正顕、1966年、『道徳と教育』第99号

・はたして開かれた道徳というものが、十分に日本の中で伸びていっているであろうか。何か封建的といえはすぐに縦の道徳であり、そしてこれは権威主義の道徳だというようなふうにいわれ、横の道徳というものはそれとまったく違ったものだというふうなふうで考えられがちでありますし、横の道徳は進歩的だといわれる。しかし（この道徳も）一種の権威的なものによる拘束が強いのであります。…そういったような恐怖道徳ではなくて、希望道徳という立場に立って道徳というものを考えていってみたい。今の「期待される人間像」との結びつきも出てくるわけであります。

「新教育勅語待望論」 福田恆存、1965年、『婦人公論』3月号

・役所の言い分は決まっている。原案は単に教育の参考資料に過ぎず、それに随うか否かは、初中局の、教科書会社の、また個々の教師の自由にあると。その手は食わない。国語問題で懲りている。現代仮名遣も当用漢字も単に役所における文書作成のための便法に過ぎず、一般国民に対しては何らの法的強制力も持つものではないという。が、事実はそのようではない。

・期待するにせよ、指図するにせよ、その権限を有するものは宗教を措いて他にない。…私の行動が恥ずるところ無きや否や、あるいはまたそれに反逆するや否やは別問題として、私に向って「かくの如くあれ」と呼びかける権利を、私は宗教と伝統以外の何人にも許し

得ない。

「退屈に負けない人間」 清水幾太郎、1965年、『婦人公論』3月号

・ところが、すべての先進国がそうであるように、現在の日本が求めているのは、「退屈に負けない人間」の人間像なのである。…本当の問題は「退屈に負けない人間」であるのに、いつか、それが「仕事に負けない人間」という方向で論じられているようにも思われる。

「不倖なら手を拍こう！」 大江健三郎、1965年、『文藝春秋』3月号

・この「期待される人間像」の中間草案は、具体性のなさ、非論理にもとづく、あいまいさの霧のなかから、新憲法が保証している民主主義の権利を、なしくずしに修正し、縮小し、民主日本の基本的な感覚をにぶらせ、ねじまげようとする意図のみ露骨に浮かび上がってくる、恐るべき文書である。

・ぼくの結論は、一言でいえば、彼らが自信をうしなっているようにみえる、ということである。まず政府が自信をうしなっている。もし、現在の政府が自信にみちた、強い政府であれば、民主主義の諸権利に、このような限定辞をつけて制限し、縮小しようと心を砕くことはないであろう。この草案には、民衆の不満やデモンストレーションによるその表現に対する恐怖感がひそんでいる。

・そこでぼくが、日本の高校生たちに望むことは、次のようである。まず全面的に、この草案を拒否することを望む。

「人間像（中間草案）を読んで」 相良惟一、1965年

・かつて、わが国においては、教育勅語という一つの確固不動のよりどころがあった。しかし、それは敗戦という非常事態に直面し、全面的に失効し否定され、その間隙や真空状態をうめるためにこそ教育基本法というものが制定されたといういきさつがある。…教育基本法の足らざるを補い、さらにこれをまったからしめるためにこんどこのようなものが、当代の良識派といわれるような顔ぶれによって作られたのであるから、政治家や教育行政の衝にあたる人々によって作成されたより、はるかに結構なことであり、しかもその内容もおおむね妥当であると私は考えるのである。

「『人間像』の『像』に抗議する」 原田実、1965年

・題目そのものあるいはそのような発想そのものを、問題とするのが本意ではなく、そのような発想に至る心根、心がまえをば、教育上はなほだ危険を考えて、問題とするのである。人間を鑄型にはめることはこの本文に説かれているところからいっても、もっともいけないことであるが、しかし政府が第一流の人士を集めて、人間像を定め、そしてその人

間像を教育の目標にせよと要請するような処置を取ると、像が本来形であるところから、得てその人間像というものを固定的なものに形式化することになり、したがって教育によって人間を鋳型にはめるような結果に陥りがちであるべきを恐れるのである。

「教基法に対立する発想」 大田堯、1965年

・「期待される人間像中間草案」は、この教育基本法のかかげる教育目標が抽象的だから、それを具体化するという名分で持って起草されたという。だが、主権者たる国民が自らを律し、同時に政府の教育政策の目標や原則を義務付けている基本法の本質の具体化ということが、「草案」のどこに表現されているのか。というよりも、「草案」の発想形式は、少し強調して言うことが許されるとすれば、ひたすら国民の方に教訓を垂示することに一方的な傾斜を示して、教育基本法とは精神においてその向きを異にしているといったほうが正確であるように思われる。

「教育基本法と『期待される人間像』中間草案[2]」

大田堯、1965年、『教育評論』第170号

・私たちの考える教育基本法の発想と、「期待される人間像」中間草案の発想とのあいだには、基本的な相違がある。教育基本法では、憲法の精神を受けて、はっきりと主権在民、主権者としての国民が、自らが権利として享受すべき教育がどのようなものであるべきかを、法律をとおして行政権者を義務づけ、自らをも律しているのである。中間草案は、主権者たる国民をいつの間にか日本人一般におきかえ、日本人が日本人に期待すると称して、実は一部の日本人が他の日本人に、いわば道徳的説論を垂れるという形式をとってしまっている。一方は国民が政府をしばり、他方は政府が国民に対して垂訓する体裁の文書になりかねないほどの相違がある。

「『期待される人間像』を読む」手塚富雄、1965年

・全体は、ただ寄せ集めた、モザイクの文章である。その力は意外なほどに弱い。これを間然するところのない名文と評した高齢の人がおり、ほほえましくは思うが、精読すれば、とうていそんな評言に耐えうるものではない。…こういう文章の性格は、弱いばかりでなく、いうならば、いやしいのである。すぐれた人たちの複合が、こういういやしさを生むとは、実に不思議な現象である。…それは右を見、左を見て気兼ねばかりをし、ただ自分に抜かりがなく、手傷を負うまいと戦々恐々としている人間像である。

「『期待される人間像』への疑問」鈴木重信、1965年

・高坂正顕氏自身は「道徳教育と直結するとは考えられない」と明言しているにもかかわらず、世論の多くは教育勅語を連想しながら論じているようである。…きたるべき国家社会におけるあるべき人間の理想像を描くとすれば、それは当然、それに向っていかに生き

るかという道徳の問題とならざるを得ない。この諮問に対する委員会の審議過程と、その結果がきわめて道徳的色彩を帯びてきたことまた世間がこれを道徳論として受けとめたことはむしろ当然と言わなければならない。

「人間不信の論理は敗戦よりも恐ろしい」西原慶一、1965年

・私見によれば、草案はすべて否定の論理＝不信の論理＝絶望の論理＝観念的論理である。心情的には少しも救いようがない。さしのべる信頼の手は、ふりはらわれる。小さな芽などは、ようしゃなくふみにじられている。したうちとじゃけんひっばる手に、あぶなく何度もつまづく。…日本人の精神的風土の荒廃は、あの恐ろしい敗戦や、戦後急速に発達した科学技術その他でさえもない。問題を否定の論理、絶望の論理その他の立場から取り扱おうとするのに接したときに起きる。…人間像は「ねばならぬ」「何々せよ」「何々であれ」では描けない。人間像は、ぜひとも主体的立場からの論理体系や行為でなくては実現できない。

「『人間像』の問題について」勝田守一、1965年、『教育』3月号

・最終的には、『教育憲章』というような、政府の公文書となる可能性がある。『教育基本法』があるのに、なぜそれ以上『教育憲章』が必要かといえば、『基本法』は「結構」だが、「抽象的」で「具体性」に欠けている。これを「具体化」し、または「補完」するためなのだということである。

・この思想（不戦、国民主権）を国民に共通なものとして実現するために、国や自治体の行為に義務を課し、またその行為を正当に制限するのが、『教育基本法』の本質的な意味なのである。それは、公権力を拘束し、国民教育の理想を国民が追求する保障を法として表明したものにほかならない。国を「代表して」、政府機関が教えを垂れるというものではない。

「日本人として期待される人間像」

尾田幸雄、1965年、『道徳と教育』第85号

・中間草案は、むしろ民族の長い歴史のなかに脈打っている民族の精神伝統に立ち返り、聖上を国民統合の象徴として仰ぎ、君が代を高唱し、日の丸の旗を打ち振る素朴な国民の感情をもっと素直に尊重し、全面的に反映すべきであった。…中間草案に祖国防衛について説かれていないのは不可解といわなければならない。ともあれ、ここに国民道徳形成のための一石が投げられた。

「期待される人間像（中間草案）についての事項別意見」

文部省調査局企画課、1965年

- ・笠信太郎 この仕事は政府の委員会などでやるべきことではなさそうである。それはむしろ個人的な見解であって、これを取るも取らぬも、読む人の自由でなくてはなるまい。
- ・沢田允茂 無意味であり有害である。一つ一つの項目のことよりも道徳ということにたいする基本的な考え方の欠如から生じている不統一と内容の空虚さであり、道徳や人間像の問題をこのような形でとりあげ発表するという事実それ自身も持っているふくみである。
- ・務台理作 古い形の自由主義者が現代の思想にとまどいし、思想的に四分五裂した頭ででっち上げた作文といえよう。…太平洋戦争にすべての原因があると私は思う。その反省なくしては、公衆道徳の低下や非行少年問題は解決しない。…ところがこの草案はこの“当面する日本人の課題”を導き出す上で、「精神的風土の荒廃」といったことばで、現実を直視することを避け、「それは現代の機械文明のためである」と真因にふれることをさげている。
- ・小田実 草案は要するに社会にあまり便乗してもいかん、あまり反抗してもいかん、ほどほどにやれと強調している。
- ・大江健三郎 中間草案は、具体性のなさ、非論理にもとづくあいまいさの霧のなかから、新憲法が保証している民主主義の権利をなしくずしに修正し、縮小し、民主日本の基本的な感覚をにぶらせ、ねじまげようとする意図のみ露骨に浮かび上がってくる、怖るべき文書である。
- ・大江健三郎 象徴というコトバが手品のように扱われている。天皇を国旗や国歌とまるっきり同じように扱っているが、憲法に書かれた象徴という意味は、日の丸や君が代と必ずしも同じではない。
- ・斎藤喜博 あれほど非論理的なものはない。昔の軍隊のような命令口調で押しつけた。
- ・梅根悟 天野構想からの引きつづきであり、従ってそれを何らか、教育勅語に替わるべき権威と強制力をもったものとして、国民の前に示そうとする意図をはらんだものであることは明らかである。
- ・勝田守一 政府機関の公的文書が『憲法』や『基本法』を「補完」して、両者に読みとりえない価値を定着させ、正統と異端とを区別しはじめると、どういうことになるのだろうか。
- ・宮城音彌 自然科学的思考法によって人間が機械的にとり扱われ、動物的に扱われるようになったとある。これは無意味だ。今日の価値の分裂は、科学的でない人間が多いためとくに激しくなっているのだと思う。…文部大臣がこの期待される人間像を書きあげた文章を答申として受けとり、これを国民の心得や守るべき教えとして公布するようなことは一切なすべきではない。

『期待される人間像』の最終報告批判

矢川徳光、1966年、『文化評論』12月号

- ・私がここでとくに指摘したいのは、「人間像」に宗教的情操の育成を持ち込むことは、教育基本法に違反したものであると同時に、教育基本法の立法精神にたいする裏切りであるという点である。…国公立の学校における教育と宗教との分離の原則を明示したものであるから、「人間像」が「宗教的情操」の育成を要求しているのは、この原則にたいする違反

である。

「答申と教育改革」 森戸辰男、1966年、『文部時報』第1072号

・(戦後教育改革の再改革) 第一は、戦後の教育改革の特質である。というのは、それは、(1) 日本に主権のない、日本国民が虚脱状態にあった敗戦・占領の元で、(2) 国情を著しく異にする米国の教育制度をモデルにして、(3) しかも、じゅうぶん検討を加える余裕がなく、取り急いで断行されたからである。第二に、教育改革の基調である教育の民主的本旨が正しく理解されなかった。その結果、民主主義の名の下に、(1) 教育の画一化、(2) 学校制度の過度の単純化、(3) 国際面では祖国に根を下ろさないコスモポリタンの平和教育が行われた。

「教育と人間像」 森戸辰男、1966年、『教育じほう』1月号

・分極化した国際社会の中で、新しい世界共同体は、祖国に根拠のないコスモポリタンの集合によってではなく、平和で民主的な諸国家の協力によって建設されるのだ。してみれば、われわれは、新しい世界共同体の招来のためにも、日本民族の力で日本の国土の上に、日本の伝統を背景に、民主的で平和な日本を建設すべきであろう。そうしてこの偉大な事業は、国土と民族とその伝統にたいする深い愛情と忠誠なくしては不可能である。私が期待される人間像に関連して、祖国を愛する日本人を強く提唱したいのはこれがためにほかならない。

「勅語・基本法・期待される人間像」

堀尾輝久、1967年、『教育』2月号

・期待される人間像が、経済界の要求に応える人づくり政策の一環であることは、それが後期中等教育再編計画の一環として諮問され、その別記として発表されたことから明らかである。森戸会長も、後期中等教育の多様化の必要を説き、その教育の内容上の改革の指導理念として「期待される人間像」が提示されたと述べている。そして、その中で、愛国心と天皇の敬愛を説く「国民として」の部分がとくに重要であることを指摘したのである。

・国の名において、期待される人間像を提示し、道徳の基準を示すことは、国民の一人ひとりの、自主的形成と自由な選択に委ねられるべき内面的価値の領域に土足で踏み込むに等しい。国家がこのような領域に介入し、おせっかいをやくことは、…憲法・教育基本法に反し、民主主義の精神に反するという感覚をもっているかどうかは、まさしく文化問題、それも最重要な文化問題ではないだろうか。

『明治以降・教育目的の変遷』 稲富栄次郎、1968年

・道徳教育の問題は、ひいては「教育基本法」の問題に帰着するのであって、この法律が無国籍の流浪の民を対象としたのであれば文句のない所であるが、これを具体的な国籍を持った国民ということになると問題がある。国会において審議の際問題となったことも、要するにこの法律の抽象性、一般性が論議の対象となったのであった。…「教育基本法」が単に宙に浮いた文化共同体としての抽象的な国家を目指していることは、疑いのない事実である。これがために「基本法」の内容は抽象的・形式的であって、現実に根を卸さないという憾みがあることは否定出来ない。したがって日本人のあるべき姿を、具体的な人間像として捉え、これを国民に示す必要がありはしないかという意見が、文部省において次第に頭をもたげてきた。…（高坂氏は）とくに憲法や「教育基本法」は、日本の理想的国家観を示しているが、この理想を実現すべきはずの人間がどのような人間でなければならぬかは、あまり明らかでない。いわば人間不在の教育論であると述べている。

・昭和 26 年の天野要領と、昭和 41 年の「人間像」とは両者の間に多少の相違はありながらも、…その体裁、内容はきわめて酷似し、人間像は要するに天野要領の換骨奪胎ではないかという感じが深いのである。

第 6 章 「心のノート」(2002 年~) の道徳教育

1 「心のノート」について

「期待される人間像」から「心のノート」へ

- ・1984年に臨時教育審議会が設置され、4次に渡る答申が出されたが、とりわけ1985年に出された第1次答申はその後の教育改革の基本方向をみちびくものとなった。道徳教育との関係では、答申が「個性重視の原則」を打ち出し、「これまでの我が国の教育の根深い病弊である画一性、硬直性、閉鎖性、非国際性を打破して、個人の尊厳、自由・自律、自己責任の原則、すなわち個性重視の原則を確立する」方向を示したことが注目される。
- ・1996年に、中央教育審議会が答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」を公表し、これからの学校教育のあり方として、ゆとりのなかで「生きる力」を育成することを掲げた。
- ・1998年に、学習指導要領が改定され、道徳教育については豊かな心と未来を拓く実践力の育成が強調された。同年、中央教育審議会が「新しい時代を拓く心を育てるために」を答申、「心の教育」を打ち出した。また同年、教育課程審議会答申が出されたが、道徳教育について、①体験活動等を生かした心に響く道徳教育の実施、②家庭や地域の人びとの協力による道徳教育の充実、③未来へ向けて自らが課題に取り組み、共に考える道徳教育の推進を、改善の基本方針とした。
- ・2000年に、教育改革国民会議（総理大臣の私的諮問機関）は「教育を変える17の提案」を公表、教育基本法の改定、家庭教育・奉仕活動の重視、道徳の教科化などの提言を行った。
- ・2001年に、文科省は「21世紀教育新生プラン レインボープラン<7つの重点戦略>」を公表し、そのなかで「心のノート」の作成・配布を掲げた。「心のノート」作成のために、河合隼雄を座長とする作成協力者会議が設けられ、2002年度から全国の小中学校で使用が開始された。
- ・2003年に、中央教育審議会は教育基本法の改正を求めた答申を提出し、2006年に教育基本法が改正された。第二条に、「幅広い知識と教養を身に付け、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」が盛り込まれた。
- ・2006年に、教育再生会議は道徳の教科化を提言。「徳育を『新たな枠組み』により教科化し、授業内容、教材を充実し、授業時間を確保して、年間を通じて計画的に指導する」。
- ・2008年に、学習指導要領が改定され、すべての学校が道徳教育を推進させるために、指導体制の充実、道徳教育推進担当者の設置を求めた。

「心のノート」について

「心のノート」は、文部科学省が2002年に全国の小・中学校に無償配布した道徳の副教材である。また、これに併せて2003年には教師用の指導手引き書『「心のノート」を生かした道徳教育の展開』が刊行された。1998年に中曽根弘文が参議院予算委員会において「副

読本などに頼るのではなくて、やはりもっと子どもの心に響く教材を作るべき」と主張したことに端を発し、町村信孝文部大臣が「教科書の必要性も含めてさらに検討する」と答弁したことによって、作成への動きが始まった。その後、「作成協力者会議」が組織され、河合隼雄文化庁長官を座長とする10人の委員が作成に携わった。文部科学省の編集者は押谷由夫である。

「心のノート」の活用について 初等中等教育局教育課程課、2003年

・「心のノート」は、子どもたちが身につける道德の内容を、学校段階や学年に応じてわかりやすく表し、道德的価値について自ら考えるきっかけとなり、理解を深めていくことのできるものであり、学校の教育活動全体や家庭において活用されることを通して、道德教育のいっそうの充実を図り、子どもたちの「豊かな心」をはぐくもうとするものです。

今日、子どもたちの生命を大切に作る心や他人を思いやる心、規範意識などをしっかり身につけさせるとともに、家庭や地域との連携を図り、豊かな体験を通して子どもたちの内面に根ざした道德性を育成することが求められています。このようなことから、今後の道德教育のいっそうの充実を資するため、文部科学省において「心のノート」を作成し、すべての小・中学生に配布することとしたものです。

・「心のノート」は次のような特徴を持っています。一点目は、子ども一人ひとりが自ら学習するための冊子であるということです。二点目は、子どもの心の記憶となる冊子であるということです。三点目は、学校と家庭との「心の架け橋となる冊子であるということです。…「心のノート」は教科書ではありません。また、道德の時間では副読本や各種資料が用いられていますが、それらに代わるものでもありません。各学校では、道德教育のいっそうの充実のために、「心のノート」の活用とともに、それと響きあう教材を開発したり選択することなどが大切になります。

河合隼雄 生き生きとした道德教育に期待

2002年、『道德と特別活動』4月号

・人間の「心」ということを鍵として、子どもたちが自分の体験を通じて、道德の問題を自ら考えるように工夫されているところが、非常にいいと思った。考えるべきヒントがうまく配されている。…『心のノート』は、道德を押しつけとしてではなく、自分の心、他人の心、その触れ合いということを通じて、児童・生徒が自ら自分の行為について考え、決意するための、多くのヒントを準備している。これが適切に活用されることにより、わが国の道德教育が、大いに活性化され、教師にも児童・生徒にも生き生きとした時間として、体験されることを期待している。

押谷由夫 『心のノート』で学校を変えよう

2002年、『道德と特別活動』4月号

・『心のノート』は、学校で行なう道徳教育の内容がよく分かるようになっている。そしてすべての子どもたちが持っている。『心のノート』を見れば、学校でどのような道徳教育が行われているのかが具体的に見えてくる。しかもそれらの内容は、人間であればだれもが大切にしなければならないものである。大人の心を癒やし、勇気づけ、生きがいのある生き方へと勇気づけてくれる。

『心のノート』によって、これからの道徳教育は、格段に充実される。道徳教育は、道徳の時間の指導を工夫するだけでは十分な効果は期待できない。また、学校だけで取り組んでいても同様である。『心のノート』はこれらの課題を一気に解決できるものなのである。

2 「心のノート」をめぐる議論

高橋哲哉／三宅晶子 「これは「国民精神改造運動」だ」

2003年、『世界』4月号

・一言で言えば、大がかりな「国民精神改造運動」ともいうべきものが始まっているのだと思います。もともと「国民精神」なるものがあつたわけではないから、むしろ「創出運動」でしょうか。国家が子どもたちの心を、そして人々の心を狙っている。小学校入学から中学校卒業まで、全日常生活を通じて国定『心のノート』によって形成された「心」は、もはやその人のものではなく国家のものになってしまう。

・ないしょのはこ：ここでは内緒をもつこと自体がよくない、内緒を持っている子は暗い子、いやな子という印象が根付くことになる。そして内緒の箱そのものを隠しながら、「真正直な笑顔」のみを見せていくことが子ども自らの心によって学ばれていくのです。

「秘密はダメ」というのは全体主義的発想ですね。学年が上がっても、「正直に生きることは、自分の心を明るくします」とか、「すなおになれない心…心が暗くなる」とか、「すなお」や「正直」や「心の明るさ」や、そういうメッセージが一方向的に強調されます。「明らけき心」とか「赤心」とかを連想してしまう。

・「わが国を愛し…」というページでは、「ふるさとを愛する気持ちをひとまわりひろげるとそれは日本を愛する気持ちにつながる」と述べています。実際には目に見えるふるさとと目に見えない国家との間には大きな隔りがあるのですが、そこは「自然」であるかのようにつなげています。さらに、「でも、私たちはどれほどこの国のことを知っているのだろうか。いま、しっかりと日本を知り、すぐれた伝統や文化に対する認識を新たにしよう。」と言っているのだけれども、なぜか歴史のことは言わない。すぐれた伝統、文化だけにしか言及していないのです。

それから、日本をどうイメージしていくか。大きく日本の地図が描かれています。近隣諸国の姿はなく、日本だけが描かれています。小さな島も、竹島や尖閣諸島もしっかり描かれています。つまり、日本だけを非常に刺激的に取り出していて、すぐそこにある朝鮮半

島や台湾は、見せない。

高橋哲哉 「『心のノート』の何が問題か」

2004年、『教育評論』第681号

・私が最も問題だと思うのは、『心のノート』が国家による「心」の統制にほかならないということである。つまり、「内容」や「方法」以前に、「発行 文部科学省」の「道徳」が子どもたちの「心」を作っていくということをそれ自体に最大の問題があると思うのだ。…問題は、第一義的には憲法・教育基本法に対する違反ではない。政府、国家による「心」の統制をさしたる疑問もなく受け入れ、あるいは「これぐらいなら…」と容認してしまう感覚の鈍磨こそがまず問題であり、そのことが憲法・教育基本法の空洞化を招いているのである。…どんな価値であれ、「生き方」にかかわる価値を国家から教えられること自体に違和を感じないとしたら、そこにこそ根本的な問題があるように思う。

橋迫和幸 「道徳教育をめぐる国家主義の高まりとその克服の課題」

2005年、『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第12号

・「心のノート」を展開しているのは、エンカウンターとよばれる手法を用いた道徳授業を提唱しているグループである。エンカウンターとは、他者からの肯定的な評価を通して自己自身のよさを知るということである。エンカウンターを通して出会った自己自身を確認するために、「心のノート」の書き込み欄の活用が有効だという。…この心理主義の手法こそ、社会に由来する問題を個人の心の問題にすり替え、個人の反省によって問題の解決を目指そうとする考えである。例えば小沢牧子氏は、『心のノート』は『そっと自分に聞いてみよう』というように、自分の内面に目を向けさせることから導入して、何ごととも心がけ次第というように、問題を個人の内面に閉じ込めていきます」と批判している。道徳とは本来、他者との社会的な関係性の問題であって、それを個人の心の問題にすり替えるのは、問題の本質を見誤らせるものにほかならない。

神戸修 「『心のノート』による愛国心の刷り込みの問題を問う」

2003年、『臨床心理学研究』第41巻第2号

・畏敬の情操：この背景には日本の国家権力の教育を通じた天皇制マインドコントロールの手段たる「宗教的情操の涵養」がある。この「宗教的情操」は、「知性」を軽視して合理的思惟を否認し、社会矛盾の原因を追求する力を封じ込める目的を持つ。…これは、社会現象を知的に解明する力を育て、そこから真に自立した「市民」を形成することを主眼とした社会科の理念への攻撃にほかならない。

また「宗教的情操」とは「超越的存在への畏敬や畏怖」のことだが、それはつねに、宗教的な「超越—内在」関係に世俗の「支配—非支配」関係を滑りこませることによって、支配体制を維持する観念装置になるのが常だった。具体的にいえば、「日の丸」「君が代」というシンボルを操作することによって「畏敬」の対象に天皇を据えるのである。

新谷恭明 『心のノート』考 2003年

・「自然のすばらしさに感動できる人間でありたい」：この叙情性のみで構成された頁から人間の生命の消耗、自然破壊に対する危機感などにふれる可能性はない。大自然の偉大さから人智を超えた力を問いかけていくパターンは、カルト教団の勧誘パンフレットによく見られるやり方である。『心のノート』がこのようにえせ宗教的色彩を放つのは、道徳を心の問題で処理しようとしたことによる。

三宅晶子 『「心のノート」を考える』2003年、岩波ブックレット

・このノートは、それぞれの頁が「ポスター」だというイメージで作られています。押谷氏も『心のノート』は、そのようなポスターを専門的に追究して集大成したようなもの」と語っており、それぞれの頁が、まさにポスターの手法を使って、キャッチコピーや写真・イラスト・色彩・レタリング等の細部まで入念に計算してデザインされたものと思われる。通行人の目を引き付け、製作者が意図した行動を起こさせる（たとえば商品を買わせる）ポスターの手法を、商業ではなく、道徳教育の場で専門的に追究して効果をねらったものと言えます。であるならば、それぞれの頁を、まさにポスターを読み解くように、文章とイメージ双方から分析していく必要があります。

・事実、この四冊のノートは「明るい」健康な子の「生き生きとした」笑顔や真剣な表情の写真やイラストに満ち満ちています。…しかし、これら健康な笑顔の写真のみを大量に見せ続ける時、その編集は、別の世界を捏造していくと言えます。ここには、普通の表情やしらけた表情や無表情はありません。抜群の笑顔や充実感、真剣な顔のクライマックスにつぐクライマックスの連続——これは、どこかで見た映像だと私には思われたのですが、記憶をたどってみると、それは、ナチスのプロパガンダ映画『意志の勝利』や『オリンピック』でした。悩みや反対意見なき「前向き」で一心同体の全体主義的集団の視覚化です。さらにそれは、障害者や外国人なき選別された世界でもあります。このような「明るい笑顔」の群れの中で、悩みや苦しみを抱えている子は追い詰められるでしょう。その子の心はどうなるのでしょうか。

・そしてこの崇高な山と雲のイメージは、「郷土や国を愛する心を」の項目で再び登場してきます（5・6年）。雲海を越えて聳える富士山の写真が見開きに掲載され、その上の大きくく見つめよう／わたしのふるさと／そしてこの國>と書かれています。…こうして、自然の崇高さへの畏敬の念は富士山という日本至高の霊山への畏敬の念へとつながり、さらに富士山は、郷土の自然につながる山であると同時に国の象徴でもあるので、富士山のイメージを通して左頁から右頁へと、「ふるさと」から「国」への移行がいわば地続きに、「自然」であるかのように行われているのです。「人間の力をこえたものへの畏敬の念」がたやすく「個を超えた公への畏敬の念」として、そして国家の尊崇へと移行していく感情の流れが作りだされているのです。

・<法やきまりは、スポーツのルールと同じこと。…競技の中でルールはだれもが守るべきものとして定められ、もしこれに反する行為があったなら、失格となり、罰せられる。世の中に目を転じれば、法やきまりは、つまり社会のルール。スポーツのルールと同じことなのだ>

大変強引な記述です。たとえ中学生に対する説明であっても、法律とスポーツのルールが同じだ、などという粗雑な比喩で済ませていいものでしょうか。…

そして右側の頁にはここでいう権利・義務の概念が視覚化されています。<権利と義務ってなんだろう？>という太字の問いの下に、制服を着た男子中学生が、口をへの字にかみしめ眦を決し、両足を踏ん張って立っている絵が描かれています。彼が天秤のように広げた両手には、左手に<義務を果たすこと>、右手に<他人の権利の尊重>が載っています。普通、権利と義務のバランスをとる、というイメージなら右手に載っているのは「自分の権利の尊重」だと思われるのですが、ここではそうではありません。「義務を果たすこと」と「他人の権利の尊重」をずっしりと両手で支えて始めて、大地に立つことが許されるのです。

・<この学級に正義はあるか！>、<傍観者でいてどうやって正義を実現するのですか？>、<不正や不公平を憎み／それを断固として許さない／そんな強い力を、私の中に／そして社会の中に育てていきたい>

・<この学校が好き>、<ここが私のふるさと>

この「愛」は、そこに属する者にとって「自然」であるかのように語られ、愛好精神、愛社精神、郷土愛、愛国心へと連綿と連なっていくのです。…そして実際にこのページにレイアウトされた学校の写真も、騎馬戦や、応援団で声をふりしぼる男子生徒など、集団性を育ててきた日本の学校の保守的伝統をイメージさせるものです。ここでは一人の生徒の想いというスタイルをとって生徒の心を代弁しつつ、実際に意図されているのはまさに保守的な心情の「涵養」ともいうべきものです。このような無批判的、非理性的集団性、根拠なき自己愛がいかに危険であったか、今一度、戦前の日本に思いを致すべきではないでしょうか。

・道徳の心理主義化、学校への心理主義の導入

「不登校や『いじめ』『学級崩壊』などの形で起こってくる『問題』が、子どもの『心』に起因するものであると見て、その内面や親の接し方に収斂させられていくとすれば、それらの相談は、時代や社会のなかで生きていく子どもの悩みや苦悶を矮小化する結果をもたらすことになる。それらの『問題』を、個々の子どもと家庭が生み出す『心の闇』の問題であるかのようにとらえる心理主義の立場にたてば、それは問題の一部を肥大化させて、状況のなかの不利や不運や異議申立ての部分を、個人のいたらなさに還元する役割を担うおそれが多分にある。こうして、スクールカウンセリングを支える視点は、『心のノート』がもつ基本的視点とつながっていくのである。」(小沢牧子)

弓山達也 「いのちの教育と宗教教育」 2009年

・「心のノート」の語る「いのち」には、いくつかの明確な輪郭がある。①生命は自分のものであるが、それは与えられたという意味で、自分だけのものではないという「与えられたいのち」観である。②人間の生命は宇宙や自然や人間を超えた「大なるもの」と通じ合うという「通じ合ういのち」観である。③輝かせることが使命・目的とされる「輝くいのち」観である。

・「心のノート」において、いのちは「かがやき」という語に代表される光のメタファーで語られる。いのちは尊いものであるから「これからもずっとかがやかせていきたい」とし、「本当のわたし」は「かがやいているわたし」とされる。確かに「心のノート」中学生版では、いのちの有限性が述べられているものの、全体を通して「死」「闇」は背後に退き、輝く光のメタファーでいのちは語られている。…宗教は伝統的に人間の苦悩に深く思いを凝らしてきた。そこでは輝きたくても輝けない闇や陰の部分や罪深さをひっくるめていのちをとらえてきたと言ってもいいだろう。「心のノート」には、「大なるもの」「宇宙の根本的なものの動き」「生命の根源からの導き」「人間の力を超えたもの」「不思議な摂理」「目に見えない神秘」といった、きわめて宗教的なタームが登場するが、それが特定の宗教にフォーカスしないため、具体性を欠いた空文句で終わってしまうおそれがある。

三宅晶子 『心のノート』を批判する

2002年、『インパクション』第133号

・このノートの文体を分析し、語り手の声を聞き取っていく時、このノートが、「そっと」心を見つめようと「カウンセリング・マインド」で語りかけながら、実際にはさっさと私の心を代弁し、私の本音を封じ込め、忘れさせ、誇らしげな「私たち」へ、「我が国」へと統合していくマインド・コントロールであることが見えてくる。小学校1，2年生用のノートでは、「…しよう」「あなたは…かな？」と、親しみやすい口調で「あなた」に語りかけ、「そっと」心を見つめて大事なことを書き込むように促している。…3，4年生用のノートでは、いきなり「わたし」が紙面で語られている。ノートの語り手が「わたし」を代弁して私の気持ちを語ってくれているのだ。その過程で「私」の心は消し去られていき、「公」と共鳴しあう内面の声が準備されていく。さらには、中学生用では、「あなた」「私」「私たち」「我が」といった主語と、ですます、だ、の語尾、さらには命令口調が変幻自在に、あるいは無法に出没し、語りの主体、声のトーンを混乱させる。特に、私から公へという移り行きの各所で、激しく声が入り乱れて主体の錯乱、乗っ取りが行われる。

(本稿は、2016年3月20日から2017年1月21日まで、隔月に一回のペースで行われた宮城教育文化研究センター主催の「道徳と教育を考える会」において作成した報告資料をまとめ直したものである。)