

【原著】

## 日本の学校における道徳教育の展開

——修身教育，教育活動全体，道徳の時間，特別の教科——

白 石 崇 人

Development of Moral Education in Japanese School:  
Syushin, All School Activities, Moral Education Class and Special Subject

Takato Shiraishi

### はじめに

本稿は、日本の学校における道徳教育の展開過程について明らかにすることを目的とする。とくに、明治日本における修身教育・訓練的道徳教育の開始から、第二次世界大戦後の「学校の教育活動全体における（を通して行う，を通じて行う）道徳教育」の開始や「道徳の時間」の特設を経て、「特別の教科 道徳」の新設に至るまでの過程について検討し，そこに見られる近現代日本道徳教育史の研究課題を明らかにすることを目指す。

近現代日本道徳教育史の時代区分は，おおよそ学制期，教育令期，明治後期，大正・昭和期，第二次世界大戦後に分けられていることが多い。そして，修身科教育を中心にその展開と挫折，学校行事の制度化，全面主義・特設主義道徳教育の転換などの論点によって叙述されてきた<sup>1)</sup>。また，伝統的共同体の慣習道徳を天皇制道徳（修身道徳）に集約して伝達した戦前の道徳教育から，子どもたちの荒廃に対する対処療法や古典的啓蒙主義道徳の復古に矮小化した戦前の道徳教育への過程として叙述されることもある<sup>2)</sup>。このように，近現代日本道徳教育史は，おおよそ第二次世界大戦を境に時代区分されてきた。戦前については，学制期・教育令期・第二次小学校令期または明治後期・大正昭和戦前期というように，法令・元号によって細かく区分された。戦後については，昭和20（1945）年の修身科授業停止，昭和33（1958）年の「道徳の時間」特設，昭和41（1966）年の「期待される人間像」の発表，およびたびたびの学習指導要領の改訂などを画期として，時代区分されるようになっている<sup>3)</sup>。

平成27（2015）年3月，小学校・中学校学習指導要領が一部改訂され，「特別の教科 道徳」が新設された。これは，道徳教育の特設の観点からいえば，昭和33年の「道徳の時間」特設以来の歴史的画期であると思われる。また，平成28（2016）年8月現在，中央教育審議会が学習指導要領の改訂作業中である。中教審教育課程企画特別部会では，指導要領改訂にあたって，明治5（1872）年の学制公布から昭和22（1947）年の学校教育法制定までの約70年を一つの時代とし，そこからさらに70年経とうとしている現在を「新しい時代」にさしかかる時期としている<sup>4)</sup>。すなわち，「新しい時代」の学校における道徳教育をどのように進めて行くべきか，一層充実した議論と実践を必要とする時が来ている。今後，「特別の教科 道徳」と「学校の教育活動全体における道徳教育」とをそれぞれどのように位置づけて道徳教育を進めて行くかが重要な問題の一つになるだろう<sup>5)</sup>。その問題解決を準備するには，まず，日本の教科における道徳教育の歴史と教育活動全体における道徳教育の歴史とを総括し，その研究課題を整理する必要

がある。

本稿は、これらの問題意識と先行研究とに基づきながら、近現代日本の学校における道德教育の展開過程を検討する。まず戦前日本の道德教育について、修身科の歴史と訓育・訓練の導入、道德教育改良の試みに焦点をあてて検討し、その到達点を分析する。次に戦後日本について、学校の教育活動全体における道德教育の成立と「道德の時間」の特設、および道德教育の目標・方法の展開を検討する。最後に「特別の教科 道德」の設置経緯について検討する。

## 1. 戦前日本の道德教育はどこまで達したか？

### (1) 修身科教育の基本的性格

明治5(1872)年、明治政府は「学制」を公布し、すべての子どもに普通教育を行って国民育成を行う近代学校制度を初めて導入した。その原因は、西欧列強が東アジアの植民地化をねらっており、日本もその例外ではなかったためである。学制では、小・中学の教科目が示されたが、小学では6番目の教科として「修身」が設置され(学制第27章)、中学では14番目の教科として「修身学」が設置された(学制第29章)。こうして、近代学校制度における道德教育は、修身・修身学という教科として始まった。明治初年の修身科は、明治5年の文部省が出した小学教則によると、「修身口授(ギョウギノサトシ)」として下級第8級~第5級(第1・2学年に相当)で教えられた。授業は、教科書を読み上げ、教師が文意を説明することを中心にして行われた。当時の修身教科書は、例えば、福沢諭吉『童蒙教草』(明治5年3月刊)などがよく使われた<sup>6)</sup>。これは、イギリス人チャンブルのまとめた教訓的な逸話集を訳したものであった。その他の修身教科書も、欧米の倫理書を翻訳したものが多く、そこから伝わるのは、欧米人の生活道德である。例えば、『童蒙教草』では、儉約の徳について学ぶために、日本伝統の教材ではなく、イソップ物語の「アリとキリギリス」で知られる寓話(『童蒙教草』ではキリギリスがイナゴに換えられている)を用いた<sup>7)</sup>。このように、明治初年の修身科は、欧米の道德的逸話を知識として教え込み、欧米由来の生活道德を育てようとしたものであった。日本は、緊迫した国際社会において独立を保つため、早急に西欧文明を受容し、近代化を進めなくてはならなかった。その際、国民の道德の近代化が必要だったのである。

明治13(1880)年、第2次教育令の公布により、修身科は、数ある教科のなかでも最上位に位置づけられた。修身科の最上位教科化は、当時の西洋偏重・伝統軽視の風潮や、自由民権運動に見られた反体制的思想・行動を学校教育の改革によって打開しようとした儒学者の要求が反映した結果であったといわれる。しかし、それだけではなく、明治12(1879)年に元田永孚と伊藤博文(または井上毅)との間で起こった徳育論争に見られるように<sup>8)</sup>、国際社会における国家独立を果たすべく西欧知識の受容を重視しようとした開明派官僚の影響も見逃してはならない。このような複雑な状況は、修身教科書の教材構成にも見ることができる。例えば、明治13年に刊行された文部省刊行の『小学修身訓』は、『中庸』『論語』『孟子』などの儒学の古典からの引用や、『大和俗訓』などの国学の古典からの引用、『西国立志編』などの西欧倫理書の翻訳引用で構成された<sup>9)</sup>。つまり、教育令期の修身科は、儒学的内容だけでなく、国学や西欧近代思想の内容が入り交じった折衷的教材集を用いて授業していたのである。

明治23(1890)年、天皇の言葉として「教育ニ関スル勅語(教育勅語)」が頒布された。教育勅語は、第二次世界大戦までに、徐々に日本の教育の根本目的として位置付けられていった<sup>10)</sup>。教育勅語は、忠孝道德を頂点にして様々な道德的な内容項目(徳目)を多く示した。これらの徳目を臣民(国民)が実践することによって、「天壤無窮の皇運」の扶翼すなわち不滅の皇室の

繁栄を助けることにつながると述べた。なぜ天壤無窮の皇運を扶翼するのか。それは、我々の祖先が実践してきたことであり、この実践こそがわが国の最も優れた特徴（国体の精華）であり、わが国の教育の基本であるため、子孫も遵守すべきだからであった。当時の日本は、国際的危機に対処するために国民育成と国民国家建設とを急ぎ、早急に天皇制の下に国民（臣民）をまとめることを選んだ。道德教育はそのために必要なものであり、教育勅語は抽象的・神秘的な論理をもってその目的と主な内容とを示した。

明治20年代から30年代には、修身科の徳目主義・人物主義的性格が形成された<sup>11)</sup>。教育勅語は、忠や親子間の孝、兄弟間の友、夫婦間の和、友人間の信、恭儉、博愛、修学、修業、啓発、徳性成就、公益拡大、世の務めを果たすこと、憲法尊重、法令遵守、義勇奉公という徳目を示した。これらの徳目は、儒学的な徳目（孝など）もあるが、それ以上に西欧近代的な徳目（とくに恭儉以降）をも含んでいる。教育勅語頒布以降、これらの徳目を中心に教科書教材が編成されるようになった。これを徳目主義という。それから、明治20年代後半になると、公教育を基礎づける理論としてヘルバルト派教育学説が流行した。ヘルバルト派は、子どもたちの自発的な意欲・興味こそが子どもたちと文化遺産とをつなぐと考え、これらをつなぐことを教授の役割であると考えた。この学説の影響を受けて、修身教科書は子どもたちの興味を引き出すために人物の伝記・逸話をふんだんに教材化するようになった。これを人物主義という。明治37（1904）年、教科書制度は検定から国定に切り替えられたが、修身教科書の徳目主義・人物主義の傾向はその後も変わらなかった。

明治期における修身科教育の方法は、暗記主義である。『小学修身訓』によれば<sup>12)</sup>、修身書は子どもに熟読・暗記させるべきであると考えられた。その理由は、幼年者には理解することができない意味深い言葉があっても、常に記憶して忘れなければ、年を取るにしたがってだんだんその意味を理解することができるからであった。明治期には紙の本は貴重で、教科書は高価なものであったため、子どもが一人一人自分の教科書を持つことは難しかった。その意味では、暗記主義の採用には一定の合理性がある。しかし、暗記主義には、子どもが今のような態度で道徳的实践を行うかや、子どもの今の生活に直接役立つかは度外視して、将来役立つ可能性のみを追求しようとする傾向があったことには注意しなければならない。

このように、修身科は、国民育成の最重要科目として位置づけられ、徳目主義・人物主義的な和洋折衷の教育内容と、暗記主義的な教育方法とによって教育課程を編成していった。

## (2) 管理・訓練による道徳的態度の養成

修身科教育は、暗記主義によって道徳的態度や実践力の養成を先送りにした。しかし、修身科だけを見て、戦前日本では道徳的態度を養成しなかったと結論づけるのは誤解である。道徳的態度の養成に対する関心は、修身科とは別に芽生えていた。その系譜に位置づくのは、明治14（1881）年以降に日本に導入されていった「学校管理法」論、明治20年代半ば以降の「訓練」論である<sup>13)</sup>。伊沢修二『学校管理法』続編（明治15年刊）によると、学校管理法は、規律によって子どもの行為を制御し、その勤勉・善行を興起・保全して後日の行為を制御する方向に導く方法であった<sup>14)</sup>。管理の効果を上げるためには、教師の権威（威権・威厳）が重要であった。教師の権威は、相手を押さえつけるような容姿や言葉ではなく、教師自身の温和・丁寧・慈愛・親切な態度や品行方正、勤勉な職務態度から自然に生じるものであると考えられることもあった<sup>15)</sup>。学校教育の効果は、従順な子どもを養成することでより上がる。従順の習慣を養成するには、単に説諭するより、子どもが教師の人物・あり方に感応して自主的に心服したり、実行したりすることが重要であると述べられた<sup>16)</sup>。このように、1880年代以降、教師のあり方や行

為を見せることで道德教育（感化）を行うという発想が学校に導入された。

1880年代後半以降、天皇制国家の国民（臣民）に必要な忠孝道德や愛国心を培うために、学校儀式が制度化された。とくに祝祭日の学校儀式は重要視され、明治24（1891）年の小学校祝日大祭日儀式規程によって定型化された。儀式では御真影（天皇の肖像）が用いられ、天皇の下に統合される「臣民」としての意識を子どもたちに定着させていった<sup>17)</sup>。儀式には様々な活動が取り入れられ、教育勅語奉読や国旗掲揚・君が代斉唱などが儀式に欠かせない活動として位置づけられた。また、1890～1900年代には、教授の外で相応の経験をさせ、子どもたちが自ら行為を慎むなどの自治精神を養成し、道德的習慣を訓練する必要があるという考え方が現れた<sup>18)</sup>。さらにこの頃、校風・校歌・校章・制服・校訓などが管理・訓練方針にかかわって徐々に制定されるようになり、時には修身科教授の綱領として扱われることもあった<sup>19)</sup>。

修身科以外で行われる道德教育に関する評価制度も、整えられ始めた。1890年代後半以降、操行の点数化が制度化されていく。学校は、子どもたちの普段の品行・行為・習慣・道德的判断などを「甲」「乙」「丙」などで点数化した<sup>20)</sup>。操行点の制度化は、それまで学業試験の点数だけで子どもたちを評価していた学校のあり方を大きく変え、知識技術を与えるだけの場ではなく道德教育の場として学校を位置づけ直す画期的な改革であった<sup>21)</sup>。

以上のように、明治以来の学校では、修身科以外にも、学校生活を通して様々な道德教育が行われた。子どもの主体的な道德的態度の養成や、修身科と訓練との関係なども意識されていた。ただし、あくまで教師・学校中心に構想された実践であった。

### (3) 道德教育の改良努力

戦前日本の道德教育の到達点を見極める上では、次の3つの改良努力に言及しなければならない。第1に、修身科以外の教科においても道德教育を行おうとしたことである。たとえば、明治15（1882）年から17（1884）年にかけて、最初の小学校用唱歌集である文部省音楽取調掛編『小学唱歌集』（全3編）が刊行された。この唱歌集は、音楽が情操を養うとともに、徳性の涵養にも有効であるとして編纂された<sup>22)</sup>。明治24（1891）年制定の小学校教則大綱は、どの教科目においても道德教育・国民教育に関連する事項に留意することを定め、例えば読書科の読本には修身に関する教材を採用することを定めた。大正期の学習論の代表的論者・実践者であった木下竹次によれば、次のような道德教育の構想が示された<sup>23)</sup>。道德の修養は日常生活すべてにおいて樹立しなければならないので、道德的生活は他の生活と離れて存在しない。そのため修身科以外の教科の内容は道德的生活を含む。道德的意義を強調して道德の理論・實際をまとめて学習することはある。各科の学習はそれぞれ別に目的をもつので常に道德教育を意識しているわけではないが、修身科以外の各科学習においても道德の法則に違反してはいけないのは、申すまでもないことである。木下はこのように述べた。

第2に、社会における道德（公德）に対する注目と教材開発である<sup>24)</sup>。明治20年代頃までの道德教育は、どちらかといえば個人間・家族間における道德の教育に偏っていた。しかし、1890～1900年代頃から、国際社会における日本の地位向上や、急激な産業発展、社会構造の変化などによって、日本社会の秩序は従来の道德だけでは維持できなくなった。このような中で、「公德」、すなわち個人と社会（個人の集団）との間における道德として、近代的社会生活に対応した、公共の精神や遵法精神、マナーなどの社会的道德に注目が集まった。その結果、公德養成の方法・教材が開発されるようになり、修身科だけでなく子どもたちの学校内外の生活における道德教育の方法・内容も模索された。

第3に、修身科教育そのものの改良も試みられた。大正・昭和期には国定教科書が3回にわ

たって改訂され、第一次世界大戦後・満州事変後・第二次世界大戦期の時勢に応じた教材が開発された。また、大正期には生活修身論が勃興した。その代表的論者・実践者である清水甚吾は、次のように主張した<sup>25)</sup>。子どもは子ども個人の世界と子どもたち独自の世界との2つの世界を持っている。修身教授の役割は、このような子どもの世界における道德的生活を全うできる子どもを養成することである。修身教授は、子どもの不徳を矯正し、その本能・衝動を善導利用して、道德的な知見や判断力、情操、意志を陶冶し、子ども自ら自由・快活に道德世界に自主的・主体的に適応するようにしていく必要がある。その結果、子ども時代だけでなく、将来の社会生活における道德の実行の素地を養成することができる。清水はこのように述べた。

以上のように、戦前日本の学校における道德教育は、修身科はもちろんそれ以外の教科においても広く改良が試みられていた。また、家族道德や国家道德だけでなく、近代的生活に関する社会道德の教育についても検討が始まっていた。また、大正期においては、子ども独自の道德的生活に対する関心と尊重をきっかけにして、徳目的知識だけでなく道德的知見・判断力・情操・意志などを育てる必要性が認識され始めていた。

## 2. 「学校の教育活動全体における道德教育」の成立と模索

### (1) 社会科中心の道德教育の挫折と「道德の時間」の特設

昭和20(1945)年、日本は戦争に負け、占領軍の指示を受けて修身科・日本歴史科・地理科の授業を停止した。これは、軍国主義や極端な国家主義による教育内容を、早急に改めるための措置であった。文部省は、修身科について、その徳目主義・知識主義や道德的实践の育成を伴わない教育などを批判しながら、道德の原理的理解と行為実践とを重視する「公民科」(今の公民科とは別物)に置き換えようとした<sup>26)</sup>。しかし、昭和22(1947)年、占領軍とアメリカのソーシャルスタディーズの影響を受けて、社会科が「公民科」の代わりに成立した。日本側が構想していた「公民科」は道德教育を主要な目標とする教科であったが、新設の社会科は、歴史・地理・公民的内容を通して、社会現象の相関関係(人間関係含む)を多角的・総合的に学ぶ教科であった。社会科は道德教育の要素を含むが、道德教育専門の教科ではない。ここにおいて、日本の学校から道德教育専門の教科がなくなった。

また、戦前において道德教育の目的を規定していた教育勅語は、昭和23(1948)年、国会の決議によって排除・失効を確認された。これによって、戦後日本の教育目的は、昭和22(1947)年公布の教育基本法に基づくことになった。つまり、道德教育の目的は、天壤無窮の皇運扶翼のため皇祖皇宗の遺訓に従うという従来の目的(教育勅語)から、民主的・文化的国家の建設と世界平和、人類福祉の向上のため日本国憲法に従うという目的(教育基本法)に転換したのである。戦後日本は、修身科廃止と教育勅語失効、そして社会科新設と教育基本法の公布によって新しい道德教育を始めようとした。

しかし、社会科中心の道德教育はうまくいかず、すぐに批判されるようになった。昭和25(1950)年、日本の教育改革方針を勧告するために、第2次米国教育使節団が報告書を発表した。ここでは、戦後の新教育について、道德教育がただ社会科だけからくるものとするのは無意味であり、全教育課程を通じて考えられなければならない、と述べられた<sup>27)</sup>。また、昭和26(1951)年に改訂された学習指導要領(試案)は、「道德教育は、その性質上、教育のある部分でなく、教育の全面において計画的に実施される必要がある」とし、各教科や特別教育活動がそれぞれの役割を十分果たしながら互いに関連をもたなければならないと述べた<sup>28)</sup>。昭和28(1953)年、教育課程審議会答申を受けて社会科は社会科の目的に沿って改良されることになっ

たが、社会科に代わる道德教育専門の教科を新設することは否定された<sup>29)</sup>。

1950年代に道德教育専門の教科を設置しない方針が繰り返し強調されたのは、昭和25（1950）年の天野貞祐文部大臣の発言に端を発して、「修身科復活」を希望する声が大きくなっていたためである。天野などによる「修身科復活」の要求は、戦前の修身科をそのまま復活させるのではなく、社会科の限界を踏まえて新しい道德教育専門の教科を設置するという意味で発せられたものであった<sup>30)</sup>。そもそも天野は、戦前から、修身科は日常性に乏しい模範的行為を教えるだけで、徳目・道德的言行を限りなく学ばせて慣れを生じさせて子どもの道德的感覚を鈍らし、道德教育を修身科担当教員だけの役割と錯覚させてしまうと批判し、道德教育を改善するには道德的価値の知識向上が重要であると述べていた<sup>31)</sup>。天野発言に端を発する道德教育専門教科の設置要求は、道德教育における知識向上の重視を要求していた。必ずしも戦前の修身科をそのまま肯定したり、単純に戦前回帰を望んだりしたのではなかった。

このように、1950年代始めに明確になってきたのは、道德教育専門の教科を設置しない方針を維持しつつ、道德的価値の知識も向上させる体制を整えなければならないという難題であった。この難題に一応の結論を示したのは、昭和33（1958）年の小学校・中学校学習指導要領の改訂である。この改訂によって、「道德の時間」が特設された<sup>32)</sup>。「道德の時間」は、学校の教育活動全体における道德教育の一環として、各教科や特別教育活動・学校行事等における道德教育を補充・深化・相互交流させる時間であった。教科としてではなく、特別教育活動・学校行事等に並ぶ領域「道德」の一部として特設された。学習指導要領の改訂方針を定めた教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」と、その別紙（1）によれば、「道德の時間」特設の観点は次の通りであった<sup>33)</sup>。文化・科学・産業などの急速な進展に応じて国民生活の向上を図り、独立国家として国際社会に新しい地歩を確保するためには、国民の教育水準を一段と高めなければならない。そのためには、道德教育の徹底などを図る必要がある。各教科などの学校の教育活動全体を通じて行う方針は変更せず、その徹底を期すために「道德の時間」を設ける。そして、なるべく具体的な生活に即して、広く読み物や視聴覚的方法によって道德的判断力の涵養と道德的心情の育成を図って、単なる徳目の暗記や注入に陥らないようにする。このような方針によって、「道德の時間」は特設された。

以上のように、修身科廃止・教育勅語失効と社会科設置・教育基本法公布によって始まった戦後の道德教育改革は、社会科中心の道德教育の挫折によって動揺した。そこで優先されたのは、道德教育専門の教科を設置しない方針と、学校の教育活動全体における道德教育（全面主義道德教育）の必要性であった。しかし、これで修身科中心の道德教育の課題を克服できたわけではない。戦前以来の修身科批判ですでに指摘されていた、道德的価値の知識向上や道德的態度の養成、道德的判断力・心情の育成などを図る活動場面が確保されていなかった。この課題に応えたのが、「道德の時間」の特設（特設主義道德教育）であった。これ以後、「道德の時間」を含む「学校の教育活動全体における道德教育」が推進されることになった。

## （2）道德教育の目標・内容・方法の模索

道德教育が十分に機能しなくても、人々の生活は変化し続け、生活に適合した新しい道德が必要になる。とくに1950年代以降の科学技術の重視や高度経済成長は、物質的な豊かさをもたらして国民生活を大きく変えていった。時には人間性を否定するような事態もあり、新しい道德が必要になった。そこで、新しい道德目標・内容を示すものとして、昭和41（1966）年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」の別記「期待される人間像」が発表された。この「期待される人間像」には、道德教育の目標・内容が広く示された<sup>34)</sup>。後の世に影

響を与えることになる特徴的なものには、例えば、世界に開かれた日本人としての自覚や、生命に対する畏敬の念、宗教的情操、伝統・文化の尊重、愛国心などがあった。これらの目標・内容は、様々な論争を呼んだが、後の教育課程政策や学習指導要領に影響した。

道徳教育の方法にも、改良が加えられていった。昭和33年の教育課程審議会答申は、「道徳の時間」が修身科のころからあった徳目の暗記・注入を脱するためには、読み物資料や視聴覚資料を用いることが重要であると述べた。この点で画期になったのは、昭和38（1963）年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」であった<sup>35)</sup>。ここで、道徳的判断力・心情・意欲を養うには、児童生徒にとって適切な読み物資料などを使用し、適切に活用する必要があることが確認された<sup>36)</sup>。これを受けて、昭和39（1964）年から文部省が『道徳の指導資料』第1～3集を作成して無償配布したり、学者や教育現場の指導者の間で読み物資料の位置づけを巡る論争が展開されたりした。これらを通して、資料を読ませて道徳的価値を学ばせ、価値の内面化・深化を図り、生活につなげるという「資料で教える」指導過程が定着していった。しかし、「資料で教える」指導過程は、同じような授業を繰り返すことでマンネリ化や平板化を生じたり、資料から「自分ならどうするか・どう考えるか」を問いかけた際に建前的な答えに終始してしまったりする問題を抱えていた。これに対して、資料に含まれる道徳的価値を学ばせようとする資料中心主義・価値主義の道徳授業論（「資料を教える」指導過程論）も出てきた。

1980年代以降には、「資料で／資料を」の論争とは異なる立場から授業方法が模索されるようになった。1980年代には、コールバーグの道徳性発達段階論に基づくモラルジレンマ授業が紹介され、モラルジレンマ教材と呼ばれる読み物資料が開発されていった<sup>37)</sup>。1990年代末以降には、体験活動を通じた道徳教育が重視されるようになり、エンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどの心理療法を取り入れた心理教育や、WHO 提唱のライフスキル教育などが提唱されるようになった。

以上のように、1960年代以降、日本では道徳教育の目標・内容・方法が模索され続けてきた。「道徳の時間」の授業については、読み物資料中心の指導過程だけでなく、体験活動を通じた教育方法も模索されてきた。しかし、「道徳の時間」の実施率は低かった<sup>38)</sup>。特設主義は政党教育や日本社会の階層的矛盾に目を背けるような道徳教育を助長するなどの批判を受け、教職員組合などの妨害にあってしまったからである<sup>39)</sup>。これによって道徳教育の授業は、教科書を用いずに生活指導の実践として行われたり、学習指導要領とは別に行われて人権教育や平和教育などに偏ったりした。教師の道徳授業に関する力量不足も目立ち、1990年代に至っても十分な効果を上げられなかった。

### 3. 「特別の教科 道徳」とは何か？

#### (1) 「特別の教科 道徳」の新設

平成27（2015）年、小学校・中学校学習指導要領が一部改訂され、「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」）が新設された。年間時間数は、従来の「道徳の時間」同様に35時間以上であり、学校の教育活動全体における道徳教育の要として位置づけられた。平成20（2008）年の学習指導要領では、領域「道徳」の目標について、学校の教育活動全体における目標と「道徳の時間」の目標とを区別しながら第3章にまとめて規定していた。それに対して、平成27年の一部改訂分の第3章は、道徳科の目標のみを定めた。学校の教育活動全体を通して行う道徳教育については、総則にその目標・内容・方法を示すにとどめ、第3章との関連を踏まえて計画するよう

に定められた。平成27年の一部改訂は、「道徳の時間」をそのまま道徳科に置き換えただけではない。むしろ、道徳教育の要としての位置づけを以前より徹底したように思われる。

では、今になってなぜ「道徳の時間」に代えて道徳科を新設し、道徳教育の要としての位置づけを徹底したか。平成26（2014）年、中央教育審議会は文部科学大臣の諮問「道徳に係る教育課程の改善等について」を受けて、次のような答申を出した<sup>40)</sup>。教育再生実行会議第一次提言を踏まえて設置された文部科学省「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告（平成25年）では、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（仮称）に位置づけて道徳教育の改善・充実を図ることが目指された。教育基本法の目的である人格完成の基盤は道徳性であり、その道徳性を育てることが道徳教育の使命である。グローバル化が進む中で、様々な文化や価値観を背景にもつ人々と尊重し合い、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で人間の幸福と社会の発展とを調和的に実現することが一層重要な課題になってきた。この課題に対応するためには、社会の構成員一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会のあり方に関する多様な価値観の存在を認識して、自ら感じ、考え、他者との対話によって協働しながら、よりよい方向を目指していける資質・能力を備える必要がある。道徳教育の改善・充実はこの方向に進められる必要があり、「特別の教科 道徳」も同様である。このように、中教審答申は述べた。

以上のように、道徳科は、教育基本法の目的に基づいて、多様な文化・価値観をもつ人々と協働しながら、人間の幸福と社会の発展との調和を図るため、自ら感じ・考え・対話する資質・能力を子どもたちに育てることを目指して新設されたのである。

## (2) 道徳科新設の背景—いじめ問題・規範意識低下対策、および「心の教育」

さて、平成26年の中教審答申の出発点は、平成25（2013）年の教育再生実行会議第一次提言と「道徳教育の充実に関する懇談会」（以下「懇談会」）の報告であった。このうち教育再生実行会議第一次提言の題名は、「いじめの問題等への対応について」であった。提言は、いじめ問題等の対応策として道徳の教科化を筆頭に挙げ、いじめ問題は心と体の調和のとれた人間の育成に社会全体で取り組むことによって解決できるとし、学校や教員によって指導の内容・方法に差がある現状を打開するために、道徳の教科化が必要であると述べた<sup>41)</sup>。一方、懇談会の報告書は、道徳教育の充実とは、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題である、と述べている<sup>42)</sup>。道徳科は、懇談会が教育全体の問題解決策として位置づけ直したために、いじめ問題対策に限らない意味を持って新設された。しかし、道徳科新設を実現まで推し進めた要因には、いじめ問題があったのである。

道徳科新設の要因を示す資料には、上記の資料以外にも重要なものがある。平成12（2000）年の教育改革国民会議報告、および平成19（2007）年の教育再生会議第三次報告である。教育改革国民会議の報告は、次のように道徳の教科化を主張した<sup>43)</sup>。人間性豊かな日本人を育成するためには、学校は道徳を教えることをためらわないことが重要である。少子化・核家族時代においては、子どもの社会的自立を促し、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図り、善悪をわきまえる感覚を育て、先人・体験から学ぶような教育が必要である。そのために、小・中・高校に道徳教育を行う教科を設ける必要がある。それから、教育再生会議の報告は、次のように述べた<sup>44)</sup>。今重要なのは、すべての子どもたちに基礎学力と規範意識とを身につける機会を保証し、格差を固定させないことである。そのために、徳育を教科にし、感動を与える教科書を作り、社会総がかりで徳育の充実に取り組んで、健全な子どもを育てる必要がある。このように教育再生会議は述べた。

教育改革国民会議に端を発した道徳の教科化の提言は、教育再生会議において規範意識を身



につけるための教科書づくりと社会総がかりによる徳育の充実との提言に結果した。教育再生会議は安倍晋三首相の退陣によって求心力を失って解散したが、後に第二次安倍内閣が組織された際に教育再生実行会議が設置された。そして、教育再生実行会議は再び道德の教科化をいじめ問題対策として焦点化して審議し、提言にまとめた。これを「道德教育の充実に関する懇談会」がいじめ問題に限らない道德科新設の案に転換し、中央教育審議会はこれを学習指導要領の一部改訂に結果させたのである。

さて、道德科新設の背景には、教育再生会議第三次報告に見られたように、教科書編纂の要求があった。文部科学省は、平成26年度から道德教育用教材集『私たちの道德』を全国の小中学校の児童生徒に配布している。これは、平成25年の懇談会報告で『心のノート』の全面改訂が検討された結果であった。『心のノート』は、平成14（2002）年から配布していた教材集であるが、道德教育を「心の教育」の一つとしてとらえる発想から作成されたものである。教育政策における「心の教育」論は、平成10（1998）年の中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」に典型のものを見ることができる。この中教審答申は、次のように述べた<sup>45)</sup>。子どもたちの心をめぐる問題は広範にわたるため、生きる力の核となる豊かな人間性（感性や心）を子どもたちに確かなにはぐくむために、社会全体、家庭、地域社会、学校それぞれのあり方を見直すべきである。特に、過保護・過干渉・育児不安・しつけに対する自信喪失など、今日の家庭教育の問題は座視できない。子どもの心を育てるには、学校は「心を育てる場」として見直されるべきである。学校の道德教育は、特に道德の時間を有効に生かして充実させる必要がある。このように、「心の教育」は、学校の道德教育、特に「道德の時間」の改善を主張したものであり、主に家庭教育問題の解決策であった。

以上のように、道德科新設は、家庭教育の問題や規範意識の低下、いじめ問題などが政策形成の場で検討されてきた結果であった。道德科は、懇談会によって教育全体の問題解決に位置づけ直されて新設されたが、従来の政策的関心はむしろピンポイントであった。

## おわりに

以上、明治から現在までの約140年にわたる近現代日本道德教育史を検討してきた。ここからわかることを整理すると、詳細な研究が必要な問題として次の3つが浮かび上がる。

第1に、戦後日本の学校では、戦前日本の学校において修身科以外の教科や教育領域で行われた道德教育について、どのように向き合ったか。学校の教育活動全体における道德教育は、アメリカの影響を強く受けて成立したが、同様の発想は戦前日本にもあった。戦後直後の道德教育改革を修身科批判・廃止のみで把握するのは、歴史の一側面を強調しすぎてはいないか。戦後日本は、戦前日本の修身科以外の道德教育とどのように向き合って、学校の教育活動全体における道德教育に取り組もうとしたのか。現代日本が採用している学校の教育活動全体における道德教育には、隠された歴史的課題が残されているかもしれない。今後の近現代日本道德教育史研究は、修身科批判・廃止のみに拘泥することなく進める必要がある。

第2に、修身科の歴史に学ぶべきことは何か。修身科においてすでに経験された問題が、道德科新設によって再び問題化する可能性は十分ある。たとえば、修身科の徳目主義・人物主義については、効果的に道德教育を行うために成立した特徴であり、道德科においても生じないとも限らない。修身科の歴史には、戦後の修身科批判において注目されなかった先進的な理論・実践もあった。修身科の成果や失敗から何を学ぶべきか。道德科が新設された今こそ、修身科研究はきわめて重要な研究となるであろう<sup>46)</sup>。

第3に、「道徳の時間」の歴史はどのように総括されるか。「道徳の時間」は復活版修身科ではなく、独自の歴史を有している。また、たとえば今、「道徳の時間」における読み物資料（読み取り）中心の指導過程が批判にさらされている<sup>47)</sup>。また、「道徳の時間」における読み取り以外の指導過程も模索されてきた。これらを含めた全容については今では把握困難な状態にある。様々な指導過程は「道徳の時間」の歴史の中で定着してきたものであり、歴史研究の対象になり得る。さらに、道徳の教科化は、家庭教育問題や規範意識低下、いじめ問題などの解決を期待されて進められてきた。道徳科がこれらの期待にどのように向き合うべきか、「道徳の時間」の成果と課題から学ぶべきこともあるだろう。「道徳の時間」の歴史が示した可能性や課題は、今後の道徳科のあり方を探る上で重要な出発点になる。もちろん「道徳の時間」は「学校の教育活動全体における道徳教育」を前提としたため、「道徳の時間」だけに注目していたのでは「道徳の時間」の研究は進められない。今後、深く広い研究が必要である。

#### 注

- 1) 例えば「道徳（修身）教育」日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』平凡社、1971年、336～345頁。執筆は、岸井勇雄、宮田丈夫、山田昇、小瀬仁作による。
- 2) 例えば「道徳」（松下良平執筆）教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、526～527頁。
- 3) 例えば貝塚茂樹『道徳教育の教科書』学術出版会、2009年。林忠幸・堺正之編『道徳教育の新しい展開』東信堂、2009年。
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」1頁、2016.9.5参照、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199_2_1.pdf)
- 5) 平成27年一部改訂の学習指導要領では、「特別の教科道徳」は「学校の教育活動全体における道徳教育の要」として位置づけられている。しかし、旧領域「道徳」の章がすべて「特別の教科道徳」の章に置き換えられたため、「学校の教育活動全体における道徳教育」の内容・取扱いなどについて定める章がなくなってしまった。「学校の教育活動全体における道徳教育」をどのように考えた上で、「特別の教科道徳」をどのように実践化していくのか、今後よく考えていく必要がある。
- 6) 海後宗臣・仲新・寺崎昌男『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年、45頁。
- 7) 福沢諭吉『童蒙教草』初編巻之二、41頁。
- 8) この時の徳育論争については、例えば、堀松武一「初等教育制度の改編」国率教育研究所編『日本近代教育百年史』第3巻、教育研究振興会、1974年、940～945頁参照。
- 9) 西村茂樹『小学修身訓』上・下巻、文部省編輯局、1880年。
- 10) 教育勅語が次第に絶対的な権威を付与されていく経緯については次を参照。平田論治『教育勅語国際関係史の研究』風間書房、1997年。佐藤秀夫『教育の文化史1—学校の構造』阿吽社、2004年。
- 11) 海後ほか、前掲注6）、81～88頁。
- 12) 西村、前掲注9）、上巻、凡例。
- 13) 藤井真理「日本近代学校教育秩序成立期における徳育方法としての「学校管理」論」『日本教育史研究』第12号、日本教育史研究会、1993年、1～26頁。
- 14) 伊沢修二『学校管理法』森重遠、1885年（初版正編1881・続編82年）、111～113頁。
- 15) 峯是三郎・生駒恭人『学校管理法』文学社、1890年、12～13頁。
- 16) 富山房編輯所編『学校管理法問答』富山房、1895年、98～99頁。
- 17) 佐藤秀夫『教育の文化史1』阿吽社、2004年、199頁。
- 18) 黒田定治『単級教授法』文学社、1902年、179～185頁。
- 19) 佐々木吉三郎『訓練法撮要』下巻、1903年、601～603頁。
- 20) 例えば、『山口県立山口中学校一覽』山口県立山口中学校、1900年、51頁。
- 21) 山田昇「操行」日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』、341頁。
- 22) 文部省音楽取調掛編『小学唱歌集』初編、文部省、緒言1～2頁。
- 23) 木下竹次『学習各論』上巻、目黒書店、1926年、462～466頁。
- 24) 白石崇人「日清・日露戦間期における帝国教育会の公德養成問題—社会的道徳教育のための教材と教

## 日本の学校における道徳教育の展開

- 員資質」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第57号，2008年12月，11～20頁。
- 25) 清水甚吾『改造されたる修身教授の実際』目黒書店，1920年，29～44頁。
  - 26) 文部省『国民学校公民教師用書』1946年。
  - 27) 「第二次米国教育使節団報告書」1950年。
  - 28) 文部省「学習指導要領一般編」1951年。
  - 29) 貝塚茂樹『道徳教育の教科書』学術出版会，2009年，54～55頁。
  - 30) 貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター，2001年，272～281頁。
  - 31) 天野貞祐『道理の感覚』岩波書店，1937年，247～250頁・258～259頁。
  - 32) 「小学校学習指導要領」1958年，<https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/index.htm>。「中学校学習指導要領」1958年，<https://www.nier.go.jp/guideline/s33j/index.htm>。どちらも2016.9.5参照。
  - 33) 教育課程審議会「小学校・中学校教育課程の改善について（答申）」1958年（宮原誠一ほか編『資料日本現代教育史2』，三省堂，1979年，266～267頁）。
  - 34) 中央教育審議会「後期中等教育の拡充整備について」（答申），1966年，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309489.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309489.htm)，2016.9.5参照。
  - 35) 永田繁雄「資料中心の道徳教育—「資料を」か「資料で」か」行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』教育出版，2012年，252頁。
  - 36) 教育課程審議会「学校における道徳教育の充実方策について」（答申），1963年，<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoutu/3-11.pdf>，2016.9.5参照。
  - 37) 荒木紀幸編『モラルジレンマ資料と授業展開・中学校編』第2集，明治図書，2005年。
  - 38) 学習指導要領に定められた年間標準時間35時間を下回った学校は，平成9（1996）年に至っても小学校で32.1%，中学校で59.0%あった。
  - 39) 貝塚，前掲注29)，57～59頁。
  - 40) 中等教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申），2014年，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)，2016.9.7参照。
  - 41) 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」2013年，[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dail\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dail_1.pdf)，2016.9.7参照。
  - 42) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」2013年，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/\\_icsFiles/afiedfile/2013/12/27/1343013\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afiedfile/2013/12/27/1343013_01.pdf)，2016.9.7参照。
  - 43) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案」，2000年，<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>，2016.9.7参照。
  - 44) 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を（最終報告）」，2007年，<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0131.pdf>，2016.9.7参照。
  - 45) 中央教育審議会「新しい時代を拓く心を育てるために（答申）」，1998年，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309687.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309687.htm)，2016.9.7参照。
  - 46) 道徳科新設前に，貝塚茂樹『戦後教育は変わるのか』（学術出版会，2008年，147～154頁）においても，修身科研究の必要性が主張されている。
  - 47) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」2016年，2016.9.7参照。[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/08/15/1375482\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/08/15/1375482_2.pdf)

—平成28年10月12日 受理—