

日本の教育制度史における道徳の教育課程

——「道徳の教科化」の問題をめぐって——

谷 田 信 一

Morality Education Curriculum in the History of the Japanese Education System
— Considering the Issue of Making “Morality” a School Subject —

TANIDA Shinichi

1. 「道徳の教科化」へと向かう最近の動向

第二次安倍晋三政権によって首相の私的諮問機関として2013年1月に設置された教育再生実行会議は、2011年10月に発生し翌2012年に一般の注目を集めるようになった大阪市立中学校におけるいじめ自殺事件により高まったいじめ対策の必要性への世論の要望を背景として、2013年2月26日にいじめ対策に関する第一次提言である「いじめ問題等への対応について」を発表したが、その対策の第一に掲げられたのが「道徳の教科化」であった。すなわち、「心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」という方針を掲げ、その主たる理由として、「現在行われている道徳教育は、指導内容や指導方法に関し、学校や教員によって充実度に差があり、所期の目的が十分に果たされていない状況にあります」ということをあげている¹⁾。

この教育再生実行会議の提言を受けて2013年3月に設置されて審議をしてきた文部科

平成26年6月25日 原稿受理

大阪産業大学 教養部 教授

1) 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について」(第一次提言) http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf (p.1-2) [アクセス:2014年5月6日]。なお、『総合教育技術』2014年2月号、小学館、p.10-11も参照。

学省の有識者会議「道德教育の充実に関する懇談会」は同年12月26日に「今後の道德教育の改善・充実方策について」という報告をまとめたが、その中核的内容をなすのは小・中学校における従来の「道德の時間」を「特別の教科 道德（仮称）」へと教育課程での位置づけを変更することであり、この報告書をもとに、2014年度には中央教育審議会での学習指導要領の改訂が検討されていく模様である。そこで、次に、この有識者会議の報告の概要を見ておきたい²⁾。

まず教育課程上の位置づけに関しては、道德教育の要（かなめ）である道德の時間を学校教育法施行規則および学習指導要領において「特別の教科 道德（仮称）」として位置づけることにより、どうしても「各教科」が偏重されて道德の時間が軽視されがちとなっている風潮を改める意図がある、とされる。また、教科ということになれば、教科書が必要となるが、これについては、民間会社発行の文部科学省検定教科書を使用するのが適当と考えたとされており³⁾、そのように教科書となれば、現在の民間会社の副読本とはちがって、児童・生徒に無償で配布されることになる。ただし、検定教科書が使用できるようになるまでは、この有識者会議のもとに設置された「『心のノート』改訂作業部会」が読み物資料も付け加えて草案を作成してきている新『心のノート』（仮称 → その後に『私たちの道德』という新題名を付されることになった）が、2014年度（平成26年度）から、小学校1～2年生用、同3～4年生用、同5～6年生用、中学校用の計4種類を全国の小・中学校で無償配布して⁴⁾、道德の授業および道德教育一般に役立ててもらおう、という。

同報告によれば、また、道德の評価に関しては、従来どおり、数値による評価は行わないが、道德の評価についての記述式の欄を設ける、とされる。さらに、道德の授業を行う教員についても、従来と同様に、小学校においてはもちろん、中学校においても専門の「道德」教科の教員が担当するのではなく、学級担任の教員が道德の授業を行うことを原則とするが、学校全体での指導計画や協力体制をより充実させるとともに、中学校については、いずれは道德専門の教員免許を設けるべきとの意見もあった、と記されている⁵⁾。いずれにせよ、道德が「教科」とされることになると、大学の（小・中学校）教員養成課程においても、道德教育に関する科目を増設することが求められてくるようになるのは、おそらく間違いないであろう。

これらの点について、上記の有識者会議の副座長を務めた押谷由夫は、次のように述べ

2) 道德教育の充実に関する懇談会「今後の道德教育の改善・充実方策について」（報告）

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/dai16/sankou1-1.pdf> [アクセス：2014年5月6日]

3) 同報告, p.19

4) 同報告, p.17.

5) 同報告, p.21-22.

ている⁶⁾。「道徳の特質の押さえ方は、現在の道徳の時間と変わっていません。つまり、全教育活動において道徳教育が行われ、それを補完、深化、統合するものとして道徳があるのです」。今後は、「道徳は、教科外なのではなく、教科内であり、しかも他の教科とは違うスーパー教科としての特別な教科だということです」。「当面は（道徳の）免許を設けない方向でまとめられています」。しかし、「個人的には、道徳の免許は交付すべきだと考えます。その方法として例えば、教員免許を取るためには、道徳免許も同時に取得しなければならないとし、それぞれの教員免許のための単位に道徳教育科目8単位を取得すれば道徳免許を取得できるという方法です」。「これはあくまで予測ですが、…今年（平成26年）早々に中教審の教育課程部会に道徳の教科化について文科大臣から諮問され、7月ぐらいをめどに答申が出されるのではないかと思います。それをもとに学習指導要領の道徳に関する部分の改訂が行われ、平成27年の4月から実施されることが予想されます」。

このように押谷は、道徳の教科化へと向けての早急な制度的変更の予測を意気揚々と語っているのであるが、このように教育課程における「道徳」の位置づけの大きな変更が間近に迫っているのだとするなら、その当否を考えるためにも、われわれは、「道徳」およびその前身としての「修身」の教育課程における位置づけの歴史とそれがもたらした影響について、しっかりと歴史を回顧して振り返ってしておく必要があるだろう。

2. 明治期「修身」の教育制度史

周知のように、明治期から昭和前期（昭和20年まで）のわが国における学校の道徳教育は「修身」という教科が中心となっていた。そもそも「修身」という教科は、明治5年の「学制」発布により下等小学に置かれることになった教科であり、勝部・渋川によれば、「修身を独立の教科として設置したことについては、フランスの学制との関連を考えねばなるまい」⁷⁾という。すなわち、「『学制』制定時には後進国として、まず先進諸国の知的水準に追いつくことを当面の大きな課題としていたのだが、道徳教育重視の（江戸時代の）伝統も無視することができない。そのため、フランス学制にならって道徳を教える教科を『修身』という独立の教科目として設けることにした。が、知的教育を優先し、修身の学習学年は下等小学の初二年だけとした」⁸⁾のである。

このような修身科の授業は、当初は、主に西洋道徳書の翻訳書に基づく教師の口授によ

6) 雑誌『道徳教育』2014年3月号、明治図書、p.5-7.

7) 勝部真長・渋川久子『道徳教育の歴史—修身科から「道徳」へ』、玉川大学出版部、1984年、p.15.

8) 同書、p.16.

ったが、明治12年に儒教道徳への復帰を求める天皇の意向を示した「教学聖旨」が出されたことを背景として、明治13年の「改正教育令」において「修身」が小学校の全教科の筆頭教科に位置づけられるとともに、内容も仁義忠孝を中核とする儒教道徳が中心となり、また、学習学年も全学年に広げられ、授業時数も大幅に増やされることとなったのである。

しかし、その後も、明治18年に開化派の森有礼が初代文部大臣に就任すると、儒教的修身教育は再び冷遇されるようになった。この前後の明治10年代後半から明治20年代初頭にかけては、いわゆる復古派と開化派との徳育論争が紛糾し続けていたのであり、学校における「修身」の教育方針も右往左往していたのであるが、そうした動揺は、明治23年における「教育ニ関スル勅語」の渙発によって終止符が打たれることになる。

この「教育勅語」は、井上毅の草案に元田永孚が補正を加えて成ったものであり、孝行・恭儉というような儒教的徳目に修学・習業や公益・世務・遵法といった近代的徳目をも加えて列挙し、さらにはそれらを最終的には皇室国家に対する滅私奉公の義務へと収斂させている。わずか315字で記された簡潔ではあるが難解な語を多用し威厳を漂わせたこの文書は、翌年（明治24年）の「小学校教則大綱」第2条において、「修身ハ教育ニ関スル勅語の旨趣ニ基キ」と規定されることにより、その後の修身教科書が教育勅語の内容に即して作られるべきことが求められ、また、同年の「小学校祝日大祭日儀式規程」により、紀元節や天長節などの祝祭日における学校での儀式の際には必ず校長による勅語奉読が義務づけられて、教育勅語は児童にはもちろん父兄や社会全体にもしだいに広く浸透していくことになっていったのである。

そのような中で、とりわけ、特筆すべきは、教科書の国定制度の導入である。すなわち、明治35年の教科書疑獄事件が直接の要因となり、翌明治36年の小学校令改正で「小学校ノ教科用図書ハ文部省ニ於テ編纂シタルモノ」とするとされたことによって、早くも明治37年から修身や国語で国定教科書が使用されるようになっていったのだが、このことはたいへん大きな意味を持つ。すなわち、国定教科書の使用により、日本全国の学校で同一の修身教科書が使用されることになったのであり、そのことは、日本全国の国民に共通の常識と一体感を与えるという効果は甚大だったと思われると同時に、そのぶん、他の国や国民に対しては排他的になりがちな危険の萌芽を孕んでいたといえるだろう。もちろん、国定修身教科書の内容は、まだ、第1期（明治37年から使用開始）や第2期（明治43年から使用開始）や第3期（大正7年から使用開始）では、昭和になってからの第4期（昭和9年から使用開始）やとくに第5期（昭和16年からの国民学校時代に使用）の国定修身教科書と比較すれば、リンカーンやナイチンゲールやソクラテスなど外国人もかなり多

く登場し、国際協調的な内容の章も見られる。しかしながら、そのような時期でもすでに、教科書の国定化から生じる修身教育への画一主義的規制はしだいに強まっていったのであり、そのことを象徴的に示しているのが、一方では「大正デモクラシー」や「大正自由教育運動」が声高に掲げられていたその大正時代に起こったいわゆる「川井訓導事件」である。

3. 川井訓導事件と昭和初期の「修身」授業

川井訓導事件とは、大正13年9月5日に長野県の松本女子師範学校附属小学校で起こった出来事である。同小学校で尋常科4年生の担任をしていた川井清一郎訓導は「国定教科書を講述するだけの修身科の教授法に疑問を抱き、…一学期間は聖書や古今の物語、童話から教材を選んで教え、その後で教科書を用いて教えることを考えた。たまたま県から視察委員（そのうちの一人は自由教育の陣営にもいたことがある東京高等師範学校教授樋口長市であった）が来校する日、川井は森鷗外の『天保物語』の中の『護持院ヶ原の敵討』の話をしていた⁹⁾。ところが、その授業中および授業後の講評会で、国定教科書を使用していないことなどを厳しく問い詰められ、その後けっきょく同年9月27日に、川井は県から休職を命じられることになってしまった、という事件である。

その当日の授業講評会でのやり取りの一部を、同小学校の主席訓導であった傳田精爾の記録から引用してみよう¹⁰⁾。

視（樋口視学委員）「さうして一体この材料は —— 国定教科書を使はないでああいふ材料をどうして使ったか。何うして一学期扱わなかったか。」

川井「自分は自信が持てるだけの準備がついて居ないからです。」

・・・(中略)・・・

視「君は国定教科書とこれと（天保物語を指しつつ）どちらを重く見て居るか。」

川「それはどっちを重く見ると言う様な事ではありません。」

視「それは君詭弁だ。…」

そのあと樋口視学委員は、下を向いて子供のほうを見ないで授業していたなどと川井訓導の授業の仕方についても批判し、他の訓導とのやり取りもあった後、最後に畑山学務課

9) 同書, p.134.

10) 『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第二期 ⑥ 修身教授改革論の展開』, 日本図書センター, 2013年, p.665-674.

長も国定教科書を無視する川井訓導の修身授業を「國法にも反した遣り方」だと激しく批判したのであった。

この川井訓導事件については、その後、『信濃教育』誌が翌年（大正14年）5月号で、澤柳政太郎、和辻哲郎、篠原助市など15名の有識者の意見を掲載している。たとえば、大正新教育運動の主たる担い手の一人であった澤柳政太郎は川井訓導を、「眞の教育者たらんとする心掛けと努力を為してゐる人である」と高く評価しており、それとは逆に「日本では教科書を教師より重いものの如く考へられて居る。教育上の悲哀である、同時に誤謬である」とも述べている¹¹⁾。他の有識者にも川井訓導に好意的な意見が多かったが、しかし、川井訓導への処分はくつがえることはなく、それどころか、昭和に入ると、修身国定教科書絶対視の傾向はますます強まっていったのである。

そのような昭和時代に入ってから普通の小学校での修身の授業の様子を、昭和2年に岡山県の田舎の尋常小学校に入学した竹内途夫が回顧的に著した『尋常小学校ものがたり』から見てみよう。

「この修身の基本精神は、言うまでもなく忠君愛国の思想であつて、自己を修め、徳を重ねることも、天皇と国家にとってよりよき国民になるためのものとされた。・・・それにしても、このくらいおもしろくない勉強はなかつた。…このことは、教師にとつても同じことだつた。修身で燃えている教師は一度も見たことがなかつた。」¹²⁾

「授業は教科書一点ばりで行われた。まず教師がひととおり読んで聞かせ、つぎに指名した2、3名に読ませ、正しい読み方を指導し、難解な字句や特定の人名、地名について解説したうえで、もう一度全員に黙読させる。登場する人物の、どこが手本になるのか、そしてこういう人になるには、平素どんなことを心掛ければよいのか、意見をまとめる。最後に、もし君らがこういう状態の時はどうするのか、こういうことが起きたらどうするのかの設問に答えさせ、終わりとなつた。」¹³⁾

「他の教科のように、修身にもペーパーテストがあつて、何+何点といった点がつけられていたが、テストが満点だからといって通信簿が甲とか優とは限らなかつた。こんな時は子供ながら、評価のしかたに疑問を持った。…悪いことでも、知らずにやつた場合と、悪いとわかつてやつた場合とでは、後者のほうがなお悪いとは理解できても、修身で百点をとつた者と、零点をとつた者が、同じ悪事を働いた場合、百点をとつた方がなお悪いと

11) 同書, p.694.

12) 竹内途夫『尋常小学校ものがたり』, 福武書店, 1991年, p.82-83.

13) 同書, p.83.

なると、何のために修身の勉強をするのだろうか。勉強するだけ損になる勘定だと思った。とにかく、この修身の評価だけは、納得のいかぬままに卒業してしまった。」¹⁴⁾

竹内のこれらの叙述を見ると、昭和初期における修身の授業が、国定教科書に拘束された、いかにもおもしろみのない授業であったことが如実に窺える。それは、子供の心に退屈さと疑問の念を与えはしても、決して共感や道徳的自覚を呼び起こすようなものではなかったといえるだろう。もちろん、日中戦争や太平洋戦争（大東亜戦争）が起こり戦時状態が続く昭和10年代になると少国民への皇国主義的・軍国主義的なマインド・コントロールの要（かなめ）として奮励的に修身教育は重視されていくが、それは、公正な道徳的感覚や道徳的判断力を育成することからは程遠く、むしろ、そうした自律的な道徳的発達をさせない（考えさせない）ための一方的な教え込みに終始していくことになったのである。

たとえば、昭和16年から使用開始された国民学校初等科第二学年用の国定修身教科書『ヨイコドモ 下』では、「日本 ヨイ国、キヨイ 国。世界ニ 一ツノ 神ノ国。日本 ヨイ 国、強イ 国。世界ニ カガヤク エライ 国。」¹⁵⁾ といった自国礼賛の美辞麗句が並んでいるのである。すなわち、何が正しいかといった余計なことを考えることなく滅私奉公の精神で自らの命を「現人神」としての天皇や「神の国」としての祖国日本のために惜しみなく捧げる者が「軍神」として英雄視されるのであり、もはや、滝川事件（昭和8年）や天皇機関説事件（昭和10年）にすでに示されているように、研究者を含む大人にも自由な言論や研究発表は許されない時代となっていたのである。

4. 「修身」教育の停止と全面主義道徳教育の時代

さて、太平洋戦争（大東亜戦争）の終戦（敗戦）後においては、昭和20年12月31日にGHQ（連合国軍総司令部）が発した教育に関する第4の指令である「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」の覚書において、修身は、日本歴史および地理とともに、授業停止および教科書廃棄を命じられ、日本歴史と地理は翌21年のうちに新たな教材により授業再開が認められたが、修身については、授業の再開は認められなかった。

昭和21年3月に来日した第1次米国教育使節団の報告書においても、道徳教育については、「われわれは、日本が実際に民主主義の方向に進めば、当然民主主義の倫理が教えられるようになろうと考えている。その教え方については、それが平和を旨とし、民主主

14) 同書, p.84.

15) 『ヨイコドモ 下』, 第十九課。

義をめざすものであることだけを条件に、日本人に委ねることにしよう。』¹⁶⁾と述べ、道徳を「単一の独立した教科」として教えるべきか否かについては明言を避けているのである。なお、昭和20年11月ごろから翌21年10月ごろにかけて文部省は道徳（修身）の内容も含んだ「公民科」という教科の設置に向けて動いていたが、「しかし、『公民科』設置は実現しないまま、二十二年には教育制度が変わり、国民学校は廃止になってしまった。」¹⁷⁾。

昭和22年3月31日公布、4月1日施行の学校教育法による新しい教育制度においては、義務教育となった小学校・中学校の教育課程の中には、修身科も公民科もなく、内容的に道徳とのかかわりが深い部分をも含む教科として「社会科」が新設されたのであった。すなわち、昭和22年3月発行の『学習指導要領 一般編』では、「社会科」は、「今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格を養う」ために「これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として」学ぶべき教科であると説明されている¹⁸⁾。また、昭和22年5月発行の『学習指導要領 社会科編』では、社会科の目的を「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」ことにある、とされたのである¹⁹⁾。

こうして、昭和22年からの新学制が始まった初期の数年間には、新設の「社会科」に道徳教育を担う役割が強く期待され、たとえば、地域に密着した社会科の内容をコア(中核)とする埼玉県川口市の「川口プラン」などのコア・カリキュラムや山形県山元村の中学校社会科教師であった無着成恭が行なった社会科の綴り方教育の記録である『山びこ学校』²⁰⁾など、新しい道徳教育をも内含する意図を持ったさまざまな社会科教育の試みが実践されていった。しかし、昭和25年9月の第2次米国教育使節団の報告書では、「道徳教育は、ただ社会科だけからくるものだと考えるのはまったく無意味である。道徳教育は、全教育課程を通じて力説されねばならない」²¹⁾と述べられて、社会科偏重の沈静化への方向が示され、道徳教育は学校の全教育活動を通じて行なわれるべきだという、アメリカ流の全面主義道徳教育の考え方が強く打ち出され、その後はしだいに生活指導が道徳教育の中心とされるようになっていったのである。

16) 『アメリカ教育使節団報告書』(村井実訳、講談社学術文庫、1979年)、p.42。

17) 上掲『道徳教育の歴史—修身科から「道徳」へ』、p.166。

18) 文部省『学習指導要領 一般編』、日本書籍、1947年3月20日発行、p.13。(国立教育研究所内 戦後教育改革研究会編『文部省学習指導要領 1 一般編』、日本図書センター、1980年、所収)

19) 文部省『学習指導要領 社会科編』(東京書籍、1947年5月5日発行)、p.4。(国立教育研究所内 戦後教育改革研究会編『文部省学習指導要領 4 社会科編(1)』、日本図書センター、1980年、所収)

20) 昭和26年に青銅社から刊行。現在は、岩波文庫の一冊として出版されている。

21) 宮田丈夫編著『道徳教育資料集成 3』、第一法規出版、昭和34年、p.418。

一方、同じ昭和25年の12月に文部大臣の天野貞祐は道徳の時間の特設を意図して教育課程審議会に道徳教育の振興について諮問したのであるが、同審議会は翌26年1月に道徳の時間の特設は望ましくない旨の答申を出し、文部省はその答申に基づいて、「道徳教育は、学校教育の全面においておこなうのが適当」²²⁾という方針の「道徳教育のための手引書要綱」を昭和26年4～5月に発表したのである。なお、天野は、文部大臣退任後の昭和28年に、個人の立場で、教育勅語に代わる「道徳的基準」として、高坂正顕や鈴木成高の手も借りて、『国民実践要領』を執筆・出版した。

5. 道徳の時間の特設

天野文相退任後も、道徳教育の強化への政治的動きは進んでいく。昭和31年3月に清瀬一郎文部大臣は再び道徳教育の振興について教育課程審議会に諮問し、翌32年9月に同審議会は道徳の時間の特設すべきだとする中間発表を行なった。そして、同審議会は昭和33年3月には、小学校・中学校の教育課程の改訂についての答申を松永東文部大臣に提出し、「道徳教育の徹底については、学校の教育活動全体を通じて行うという従来の方針は変更しないが、さらに、その徹底を期するために、新たに『道徳』の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行なうこと」、および、「『道徳』の時間は、毎学年毎週1時間以上とし、従来の意味での『教科』としては取り扱わないこと」が述べられた²³⁾。これに基づいて、昭和33年8月に学校教育法施行規則の一部改正がなされるとともに小学校および中学校の『学習指導要領 道徳編』が文部省から発行されて、同年9月から日本全国の小学校・中学校で「道徳」の時間が開始されたのである。

すでに昭和33年3月の文部事務次官通達「小学校・中学校における『道徳』の実施要領について」において、「道徳」の時間の基本的性格づけは明記されている。すなわち、「『道徳』の時間は、児童生徒が道徳教育の目標である道徳性を自覚できるように、計画性のある指導の機会を与えようとするものである。すなわち、他の教育活動における道徳指導と密接な関連を保ちながら、これを補完し、深化し、または統合して、児童生徒に望ましい道徳的習慣・心情・判断力を養い、社会における個人のあり方についての自覚を主体的に深め、道徳的実践力の向上をはかる。…『道徳』の時間における指導は、学級を担任する教師が行うものとする。」²⁴⁾と述べられている。また、「道徳」の時間において指導すべき

22) 同書, p.423 以下。

23) 同書, p.41 以下。

24) 同書, p.52 以下。

内容としては、同年8月の『小学校 学習指導要領』では、「主として『日常生活の基本的行動様式』に関する内容」として6項目、「主として『道徳的心情、道徳的判断』に関する内容」として11項目、「主として『個性の伸張、創造的な生活態度』に関する内容」として6項目、「主として『国家・社会の成員としての道徳的態度と実践的意欲』に関する内容」として13項目の合計36項目があげられており、『中学校 学習指導要領』では、「1. 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」、「2. 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、豊かな個性と生活態度を確立していく」、「3. 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する」という3つの具体的な目標に関して、合計21項目の指導内容が掲げられていたのである²⁵⁾。

このように、日教組などが猛烈に反対する中で、政府・文部省が強引に押し切る形で昭和33年に「道徳」の時間が特設されたのであり、いまあげた指導項目などの概要を見てもわかるように、その性格づけは、最近に至るまで大きく変わらずにきたのである。しかし、その「道徳」の時間が、いまや、「教科」へと変更されようとしているのであり、これは、昭和33年から50年以上続いてきた「道徳」の教育課程における位置づけ・性格づけの大きな転換であって、その影響の是非について今こそ慎重に考えて検討してみる必要があると思われるのである。

6. 「道徳」の時間の特設についての昭和33～34年の議論

その意味でたいへん参考になると思われるのが、その「道徳」の時間の特設が行われた昭和33年の翌年である昭和34年の7月に民主教育協会（I・D・E）東北支部の主催で9名の学者が参加して仙台で行われた「シンポジウム 道徳教育」である。司会者の役目を担った新明正道（東北大学）によれば、前年からの「道徳」の時間の特設という状況を受けつつ、このシンポジウムでは、「出来るだけ政治的なおもわくを排して、あくまで学問的に道徳教育の問題と取っ組んで、その解決を図る」²⁶⁾ ための見通しをつけたいという意図のもとに行われたのである。

「道徳」の時間の特設が必要かどうかという問題との関連で、このシンポジウムで特に注目されるのは、主に生活指導を中心に行われてきたそれまでの戦後日本の道徳教育につ

25) 上掲『道徳教育の歴史—修身科から「道徳」へ』, p.182-185.

26) 新明正道編『シンポジウム 道徳教育』, 民主教育協会, 1959年(『戦後道徳教育文献資料集 第Ⅱ期 23』, 日本図書センター, 2004年, 所収), p.3-4.

いての評価についての議論である。たとえば、海後宗臣（東京大学）は、ラジオの録音で聴いた下町のお母さんと娘との話し合いを例にあげて、昔とちがって娘も堂々とお母さんに意見するという関係が生じてきていることに強く感銘を受け、戦後の生活指導中心の新しい道徳教育によって「家の中における親子の人間関係が動いているのではないか」、「今までには見られない人間の結びつきの片鱗が見えているのですね」²⁷⁾と、たいへん肯定的に捉えている。したがって、海後は、「それなのに今の段階で、手っとりばよい効果を求めるのは、間違いでしょう。やはりどこまでも、このよい芽を成長させなくてはならないことは動かさない点だと私は確信しております」²⁸⁾と、「道徳」の時間の特設には消極的な考えを表明している。

また、林竹二（東北大学）も、「戦前の教育は教科書中心の教育で、国定教科書を、しかも教師用書をたよりに教えればよかった。そのために一人歩きをしない、またその出来ない教師がつくられていた。・・・ところで、今度のいわゆる道徳教育強化においても、再び同じ過ちが繰り返されようとしている。教育には急激な切り換えがきかないものだというのを忘れて、簡単な伝達講習会のようなものをやれば、それで新方式の道徳教育ができると考えている」²⁹⁾と述べて、「道徳」の時間の特設化への急速な動きに批判的な見解を述べている。

さらに、傍聴者として参加していた現職小学校教員の平塚正雄は、主として学校現場の多忙さを理由として、「道徳」の授業が特設されても「研究の余裕も気力も全くなくしているのです。本などを読むひまは殆んどないというのが実情です」³⁰⁾と訴えている。ちなみに、このような教員の状況は、平成10年代に公立中学校の職員室に入って吉田信一郎が感じた印象、すなわち、「あまりにも本が少なすぎる。…授業の準備をしている教師もいた。しかし、準備をするための十分な資料はあるのか？」³¹⁾という印象と比較するなら、昭和30年代でも平成の現在でもほとんど変わっていないように思われるのである。

他方で、このシンポジウムに参加した学者の中でも、「道徳」の時間の特設に賛成する意見を持っている者も、少なからず、いた。たとえば、その一人である大島康正（東京教育大学）は、林竹二に対して、次のように反論している。「ただ問題は、では、林さんの今のお話をきいていますと、今度の文部省発表の道徳は、イコール教えられるべきもの、すなわち教科であるというような形で出来ているかのようにお受け取りになって、そして

27) 同書, p.72-73.

28) 同書, p.14.

29) 同書, p.37.

30) 同書, p.39.

31) 吉田信一郎『校長先生という仕事』, 平凡社新書, 2005年, p.25.

反対をしていらっしやるように私には聞えるのですね。…私も、教科としての道徳というものには、本質的に疑問を持っております。…がしかし、道徳的な判断力や自覚を高めてゆくということは、私は、学校で不可能なことだとは思わないのです³²⁾。すなわち、大島によれば、今回の「道徳」は決して「教科」ではなく、あくまで「道徳の時間」であり、戦前の修身のように教育勅語の価値観を一方向的に押しつけようとするものではなく、「要は子供の自発的な判断力を育てさせるために、問答・対話・劇化などいろんな方法を用いて、教師も子供も一緒にたのしく考え合ってゆく時間をつくろうとするものです³³⁾」と、いうのである。このように、教師と児童・生徒がともに道徳を考え合っていくための「道徳」の時間の特設に賛成する大島も、戦前の教科「修身」への反省から、道徳を徳目注入式の「教科」にすることに 대해서는否定的だったのである。

また、このシンポジウムにも参加していた特設「道徳」賛成派の勝部真長（お茶の水大学）は、このシンポジウムでは発言が少なかったが、「道徳」の時間が特設された昭和33年の9月に『特設「道徳」の考え方』という著作を出版しているので、そこでの勝部の論述を見てみる。勝部は、米国の『現代教育百科事典』（Encyclopedia of Modern Education）に従って、道徳教育の方法を大きく「直接的方法」と「間接的方法」とに分けて考える。「直接的方法」とは「倫理的な知識をじゅんじゅんと教える」ことであり、「必要な内容を分析しコースを設定し組織的に教授すること」であって、それに対して、「間接的方法」とは「生き生きとした場における行為すなわち事実を通して態度、習慣の形成」をめざす方法である³⁴⁾。そして、この両方の方法の長所と欠点との一覧表が示されているが、それによれば、「直接的方法」には6つの長所と9つの欠点、「間接的方法」には8つの長所と1つの欠点があげられている。「直接的方法」の長所は、「計画的であり、完全であり又しばしば経済的である」、「意識的選択の機会を準備する」、「一般化（普遍化、法則化）及び応用の機会を提供する」、「感情化された態度の発達にそなえる」などであり、欠点は、「課業がタイムリーに行われない」、「机上空論的で生徒をひきつけないであろう」、「権威に対し盲目的に尊敬する結果となろう」などである。それに対して、「間接的方法」の長所は、「自然的である」、「度々実行の機会を与える」、「常にタイムリーである」、「生徒に討論の機会を与える」、「意識的判断の機会を与える」、「適当な感情的反省を発達させる」などであり、欠点は、「偶発的であるということである。必要なる領域が満たされる確実性がない」

32) 上掲『シンポジウム 道徳教育』, p.120

33) 同書, 同頁。

34) 『特設道徳の考え方—特設時間の問題点』, 大阪教育図書, 1958年, (『戦後道徳教育文献資料集 第Ⅱ期 19』, 日本図書センター, 2004年, 所収), p.15.

ことだとされている³⁵⁾。勝部は、「上の直接的方法というのは、我が国の場合で考えて見ると戦前の修身のやり方に近いものであるということ、下の間接的方法というのは戦後積み重ねてきた生活指導にほぼ近いものであるという事」³⁶⁾を指摘したうえで、アメリカと同様に日本においても、「道徳教育の基礎的方法は間接的方法、言い換えれば生活指導的な行き方が基本であるということ。これははっきりいえることであります。けれども、生活指導的な行き方だけでよいのか、充分であるかという、それだけでは足りない。…つまり道徳の基礎知識を直接に与えるといういみで修身的な方法というものがここに再評価されねばならないということであろうと思います」³⁷⁾と述べている。さらに、勝部は、「生活指導が中心となっていくところのものは習慣化である。それから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行く」³⁸⁾と特設「道徳」の役割について語っているが、ただし、「教師はこの特設時間においては、道徳を教えるというよりむしろ生徒と共に生活を見つめ、共に悩み共に考えそして道を求めて実践して行こうという、なんといいますか師弟同行とでもいった立場におかれる。…その点で道徳の時間はいわゆる教科ではない」³⁹⁾とも述べているのである。

このように、「道徳」の時間が特設された昭和33年前後では、特設賛成派の学者でも、「道徳」は教科とすべきではないという考え方ではほぼ一致していたのである。

7. 「道徳の教科化」についての最近の賛否の議論

最近における「道徳の教科化」の動きを先頭に立って牽引してきた学者のひとりが貝塚茂樹（武蔵野大学）である。貝塚は2011（平成23）年に「道徳の『教科化』を提言する」という文章を雑誌『現代教育科学』に掲載し、大きな反響を呼んだが、その中で次のように述べている。

「1958（昭和33）年に設置された『道徳の時間』はすでに半世紀以上を経過した。しかしこれが形骸化し『思考停止』に陥っていることは火を見るより明らかである」⁴⁰⁾。「その一つの大きな要因は、道徳の『教科化』が実現されていないからである。日本の歴史を紐解けばわかるように、近代の学校教育の歴史は教科の体系化と構造化を図ることに費やさ

35) 同書, p.16-17.

36) 同書, p.15.

37) 同書, p.27.

38) 同書, p.46.

39) 同書, p.56.

40) 『現代教育科学』2011年6月号, 明治図書, p.8.

れてきた。それによって、教育学としての学問研究も進み発展してきたのである。ところが、戦後教育は教科としての修身科を放棄し、それまで積み上げられてきた学問的蓄積さえも完全に葬り去ってしまった⁴¹⁾。

「道徳の教科化」の提言に対しては、賛否両論が起こったが、同じ『現代教育科学』2011年6月号に掲載されている論稿では、賛成意見が多い。たとえば、押谷由夫（昭和女子大学）は、道徳を「特別教科」とすることによって、「教科書を無償配布できること」、「評価（実態把握）が充実されること」、「教師の指導力の向上と道徳教育研究の充実」を期待できること、をメリットとしてあげて、「道徳の教科化」に賛成しており、韓国や中国で道徳が教科化されていることを例にあげている⁴²⁾。また、野口芳宏（植草学園大学）は、道徳教育の「混迷の現況」を克服していくためには「何とかして、何かを変えていかなくてはならないことは自明である」⁴³⁾として、「道徳の教科化」に賛成している。さらに、甲本卓司（岡山県久米南町立弓削小学校）は、「教える内容を分類し、何を教えるかを明確にし、教科にすればよい」⁴⁴⁾と賛成意見を述べている。その後、第二次安倍内閣のもとで文部科学省の有識者会議「道徳教育の充実に関する懇談会」が「道徳の教科化」を推進する最終報告案を出した段階での『総合教育技術』2014年2月号では、たとえば、佐藤幸司（「道徳のチカラ」代表）や加藤宣行（筑波大学附属小学校）がいちおう「道徳の教科化」への賛成意見を述べているが、「教師の主体性と柔軟性が認められ、道徳授業が活性化するのであれば」⁴⁵⁾とか「子どもが本気になり、1時間の授業の中で変容が実感できる道徳の授業が行われるのであれば」⁴⁶⁾という条件付き賛成である。

これに対して、反対意見も多くある。たとえば、『教育』2013年9月号では、広瀬信（富山大学）が戦前・戦後の修身・道徳教育の歴史を概観したうえで、「第二次安倍内閣のねらう道徳の教科化が、いじめ対策の措置などでは決してなく、自民党の改憲案がめざす戦争できる国づくりと一体の、子どもたちに殉国思想を植えつけることを可能にするための不可欠の布石である」⁴⁷⁾として「道徳の教科化」の奥に潜む政治的意図を嗅ぎつけて反対しており、また、笠井英彦（静岡市立安東中学校）は、自分が最近の数年に行なった道徳の授業（たとえば「働くこと」や「挑戦」をテーマとした）の実例をあげて「現場の教師

41) 同誌同号, p.9.

42) 同誌同号, p.16-18.

43) 同誌同号, p.24.

44) 同誌同号, p.37.

45) 『総合教育技術』2014年2月号, 小学館, p.24.

46) 同誌同号, p.26.

47) 教育科学研究会編『教育』2013年9月号, かがわ出版, p.31.

が子どもたちのことを考え苦勞して道徳の授業をやっている」ことを力説して、道徳の時間が「形骸化している。教科ではないからだ。」という決めつけに強く反発している⁴⁸⁾。また、『総合教育技術』2014年2月号でも、どちらかという、反対意見のほうが勢いがあるように思える。たとえば、かつて「ゆとり教育」の推進者のひとりであった寺脇研（京都造形芸術大学）は「そもそも私の見解としては、1980年代頃と比べると、現在のほうが子どものマナーや礼儀というのは向上していると見ています」と述べて「道徳の教科化」より体験的な学習の充実化が大切だと主張しているし⁴⁹⁾、後藤高浩（GS進学教室代表）は「生徒は『心の成績』を上げるために本音を隠して教師の顔色をうかがい」がちになるのではないかと懸念して「道徳の教科化」に反対している⁵⁰⁾。また、汐見稔幸（白梅学園大学学長）は、道徳は「あくまでも現実の問題の中で考えなければ身につかない」として、「道徳の教科化」には無関心である⁵¹⁾。

8. 「道徳の教科化」は必要か？

以上、戦前・戦後およびわが国の道徳教育をめぐる動向と最近における「道徳の教科化」に関する議論のあらましを見てきたが、最後に、「道徳の教科化」が本当に必要であるのか否かについて、教育課程における「道徳」授業の位置づけおよび「道徳」そのものの教育課程（指導内容と方法）という観点から論じておきたい。

そもそも、現在の『小学校学習指導要領』および『中学校学習指導要領』（いずれも平成20年3月告示）においても、それぞれの「第3章 道徳」の「第1目標」において、小・中学校での「道徳」の時間の役割については、学校の全教育活動における道徳教育と「密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補完、深化、統合」していくことにある⁵²⁾、とされている。また、「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」1（3）では、各学校においては、児童・生徒の「発達の段階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること」も求められている⁵³⁾。

金井肇は、教科でない「独立の領域としての道徳教育」の趣旨からして、「道徳の時間

48) 同誌同号, p.32-38.

49) 『総合教育技術』2014年2月号, 小学館, p.28-29.

50) 同誌同号, p.32-33.

51) 同誌同号, p.30-31.

52) 文部科学省『小学校学習指導要領』, 東京書籍, 2008年, p.102, および, 文部科学省『中学校学習指導要領』, 東山書房, 2008年, p.112.

53) 前掲『小学校学習指導要領』, p.105, および, 前掲『中学校学習指導要領』, p.114.

の指導を、資料（教材）中心の指導にすることは、各教科の指導に近くなり、道德の時間の指導とはかけ離れてくる」と指摘していた⁵⁴⁾。本来、道德教育は、かつて勝部真長も述べていたように、間接的方法を主とし直接的方法を従とすべきものであり、道德の授業が過度に教材の内容に拘束化されることは本末転倒と言わねばならないであろう。たとえば、深澤久は『道德授業原論』において、道德の時間における授業者の創造性を阻害してきた三大原因として、「『ねらい』は、学習指導要領の『内容』項目の“焼き写し”の文章を書く」、「教材は、副読本会社の編集した本の『資料』を使う」、「構成は、文部省の教科調査官の方々の唱える『指導過程』の通り組み立てる」の三つをあげている⁵⁵⁾。このような硬直化した道德授業のあり方への反発から生まれた深澤の初期の代表的授業が1987年の「命の授業」（1989年に同名の書籍として明治図書から出版された）であるが、そのほか特に注目すべき深澤の授業として、「登校中に石蹴りでガラスを割ってしまって謝らずに逃げた児童」についての2000年10月の道德授業をあげることができる。この授業は、当日の朝に起こった出来事をテーマにして児童たちに話し合いをさせた臨機応変の授業で、しかも、必要以上に当該児童の心を傷つけないようにも配慮された出色の授業だといえよう⁵⁶⁾。

押谷由夫は「道德の教科化」の利点として検定教科書が無償で児童・生徒に配布されることをあげているが、それが「教科」という名のもとにますます、計画し定められた内容をノルマを果たすように教えていくような方向へと「道德」の授業を向かわせるのだとすれば、竹内途夫が『尋常小学校ものがたり』で昭和初期の授業の記憶を叙述していたあの戦前の活気のない「修身」授業に近いものにしかならないのではないかと思われるのである。また、貝塚茂樹は、戦後は戦前の修身教育の「それまで積み上げられてきた学問的な蓄積さえ完全に葬り去ってしまった」と嘆いているが、貝塚がいったい何をその「学問的蓄積」だと考えているのか、明らかではない。一般の尋常小学校での「修身」の授業は上記のように活気のないものであったことからすれば、貝塚が考えているのはおそらく主に大正新教育運動のころの澤柳政太郎、及川平治、木下竹次、野村芳兵衛などの修身教育改革論のことであると思われるが⁵⁷⁾、それらはいずれも、国定教科書中心の注入式の教科「修身」の授業のあり方に反発するものだったのである。したがって、それらは、「道德の教科化」という貝塚のねらいとは相反する方向を示すものなのである。また、貝塚は、「道德の教科化」を行なっている国として特に韓国の例を取り上げて高く評価しているが⁵⁸⁾、

54) 行安茂・廣川正昭編『戦後道德教育を築いた人々と21世紀の課題』、教育出版、2012年、p.247.

55) 深澤久『道德授業原論』、日本標準、2004年、p.40.

56) 同書、p.77-83.

57) 貝塚茂樹『道德教育の取扱説明書—教科化の必要性を考える』、日本図書センター、2012年、p.26-33.

58) 同書、p.98.

最近（2014年4月）のセウォル号の大惨事での韓国人の対応ぶりの酷さを見るだけでも、「道徳」を「教科」として小・中・高等学校で教えている韓国で、いかに道徳教育が失敗してきているか、は火を見るより明らかであるといえるだろう。

こうしたことから、「道徳」を「教科」にするということは、小・中学校、とくに中学校での道徳の授業が混迷しているという現在の状況を決して改善する効果をもたらすものではない、といえるであろう。むしろ、「道徳」は固定した指導内容に過度に拘束されることのない「道徳の時間」であってこそ、その本来の意味を発揮できるのだと思われるのである。

9. 望ましい「道徳」の教育課程について

そうはいっても、たしかにこれまでの「道徳の時間」の実態に関していえば、小・中学校、とくに多くの中学校において道徳の授業が不活発な混迷状態にあるのは事実であろう。しかし、それは、小学校低～中学年と同様の単なる徳目教示の授業のやり方に対して、小学校高学年や、ましてや中学生となった生徒が、現実とのギャップを感知して真剣に取り組まないのが大きな理由であろう。これに関しては、現在の大学の教員養成課程において道徳教育に関する科目が2単位にすぎず、これでは学生に指導案を書かせたり模擬授業をさせたりする時間も十分に確保できない、ということも影響しているであろう。もちろん現在の教育職員免許法施行規則においてもすでにたとえば中学校教諭一種免許状を取得するための「教職に関する科目」は最低でも31単位以上となっており、さらにむやみに「教職に関する科目」の単位数を増やすことは学生に重い負担を強いることになるが、それでも、道徳の指導法に関する科目をもう2単位増やして計4単位とするぐらいの増強は必要ではないかと考える。ただし、問題はその内容・中身である。もちろん、一方では学習指導要領に即して「道徳」授業の教育課程での位置づけや指導内容の諸項目を説明することも必要であるが、そのほか、カント主義、功利主義、アリストテレス主義、といった倫理学上の主要な基礎理論（つまり、道徳の思考法）について説明するとともに、さらには、現実の生命倫理、環境倫理、いじめ、体罰といったような諸問題について、学校現場で生徒たちに話し合い・議論を促すような道徳の授業方法を、教職課程を履修する大学生に伝授し、また、模擬授業などを実際にさせることにより実践的にそれを習得させなくてはならないであろう。たとえば、いじめについて、単に「いじめは人間として許されない」というドクトリン（教条）を強調するだけでなく、いったいなぜ「いじめ」は起こるのかという問題について、たとえば「ストレス」説、「全能感」説、「優しい関係のスケープゴート」

説などさまざまな説を紹介しつつ、学生たちに討論をさせるのである⁵⁹⁾。体罰についても、いったい体罰にメリットはあるのか、というようなテーマで討論させる⁶⁰⁾。そのようにすることによって、教員をめざす学生自身がまずいじめや体罰の問題を客観視して把握・議論することができるようになり、そして、そのような教員が増えれば、小・中学校でその道徳授業を受ける児童・生徒たちも、いじめや体罰の問題を客観視して把握し議論することができるようになるであろう。そうなれば、いじめや体罰といった問題に個人の殻の中だけで悩んでいた児童・生徒も新しい広い視点から問題を見つめなおす力を得ることができるであろうし、学級や学校全体においても、それらの問題についてのより高い問題意識と判断力を持つようになると期待できるのである。ここ何年かに筆者が自分の「道徳教育の理論と方法」の授業で行なっている大学生へのアンケートでも、とくに中学校での「道徳」の授業については、全体としては「中学校での道徳の授業にはほとんど印象がない」とか「中学校の道徳の時間は教師も生徒もあまりやる気がなかった」という感想が多いが、しかし、中学校で「道徳」の時間に多く討論を行なったという学生は、概して、道徳の授業について有意義だったと回答しているのである。

このようなことを考えると、道徳の授業の混迷の原因は、決して道徳が教育課程上の「教科」となることによって改善されるものではないであろうと思われる。すでに平成20年3月告示『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』の「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、新しい点として、その1および3(1)で、各学校に「道徳教育推進教師」を置くこと⁶¹⁾が、そして、その1(2)では、「第2 内容」で示す道徳の指導項目を各学年において「すべて取り上げること」⁶²⁾が、指示されている。なるほど、「道徳教育推進教師」の設置は学校全体で協力して道徳教育の計画を立てるという意識の向上に寄与するという利点が考えられるであろう。また、『学習指導要領』の「第3章 道徳」の「第2 内容」で挙げられている内容項目（小学校1～2学年では16項目、小学校3～4学年では18項目、小学校5～6学年では22項目、中学校では24項目）のどの項目も各学年で少なくとも1回は取り上げよという「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」1(2)での指示は、「道徳の時間」の実質的な回数を確保し、それぞれの学校や学級における「道徳の時間」で扱われる内容の極端な偏りを防止する、という意味では効果があるかもしれない。しかしながら、とくに「道徳」の教育課程に関しては、過度に「道徳」授業

59) たとえば、諏訪哲二『いじめ論の大罪』（中公新書ラクレ、2013年）などが参考になるであろう。

60) たとえば、藤井誠二『体罰はなぜなくなるのか』（幻冬舎新書、2013年）などが参考になるであろう。

61) 前掲『小学校学習指導要領』、p.105,106、および、前掲『中学校学習指導要領』、p.113,114。

62) 前掲『小学校学習指導要領』、p.105、および、前掲『中学校学習指導要領』、p.114。

の指導内容や方法を拘束して教員の創意工夫を抑制するなら、それはむしろ逆効果となりかねない。言うまでもなく、「道徳」の授業は、学校全体の教育活動における道徳教育との関連の中で行なわれなければならないものであり、とりわけ生活指導との深い結びつきを適宜に考慮しつつ行なわれていく必要がある。だとすれば、たとえば前節で例として挙げた「登校中に石蹴りでガラスを割ってしまって謝らずに逃げた児童」についてその出来事の当日に行なった深澤久の「道徳」授業のように、必ずしも年間計画に縛られないような臨機応変の授業も「道徳」に関しては大いに実践され評価されるべきなのである。そのような臨機応変のいわば「タクト」(即興的技量)にも十分に働きの余地を与えるような「道徳」の授業でなければ、とくに、小学校高学年から中学校にかけての児童・生徒にとって真剣に受講する気持ちが生じる授業にはならないであろう。

また、OECD（経済協力開発機構）の国際的学習到達度調査であるPISAテストでも重視されている「活用力」(literacy)を、「生きる力」の重要な部分として育成していくことが現在の学習指導要領では強調されている。すなわち、平成20年3月告示の『小学校学習指導要領』でも『中学校学習指導要領』でも、その「第1章 総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」1において「基礎的・基本的な知識及び技能」を「活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」ことの必要性が強調され、そのために児童・生徒の「言語活動を充実する」ことが求められているのである⁶³⁾。そのことに関して考えてみても、「道徳の時間」こそは、そのような思考力、判断力、表現力の育成に最も自在な形で大きく寄与できる可能性を持つ授業ではないかと思われるのであり、そのためには、むしろそれを「教科」としないで、道徳的価値や葛藤にかかわるさまざまなテーマについて多様な仕方で議論や発表や論述を行うことができるような豊かな言語活動の展開の場として確保することが肝要だと思われるのである。

教育再生実行会議が「道徳の教科化」の大きな理由のひとつとした「いじめ」防止に関しても、「道徳の教科化」よりも大切なのは、それぞれの学校や学級の出来事や状態をも踏まえながら、子ども、とくに小学校高学年や中学校の児童・生徒の心にも（単に一時的な徳目の教え込みや感動の押し付けによるだけでなく）しっかりと深く心に定着して視野の拡大や思考力、判断力、表現力の向上につながるような道徳の授業の内容と方法を教師が身につけ、「道徳の時間」において特に言語活動の充実という点を重視しつつしっかりとした授業実践を行なっていくことである。すなわち、各々の児童・生徒の身近な状況を考慮に入れつつも、児童・生徒が「いじめ」を客観化して捉えて議論し合えるような力を育成する「道徳」の授業を行なっていくことである。そして、そのためには、大学の教員

63) 前掲『小学校学習指導要領』, p.13, および、前掲『中学校学習指導要領』, p.15.

養成課程における道德教育に関する科目において討論や模擬授業を行なう機会を増大させることを通じて、教員を志す学生に、単なる徳目の教え込みや感動バブルではない「道德」の思考法や議論の方法、および、生活指導と結び合った臨機応変の「道德」授業の構成の仕方を、さまざまな事例に即して、伝授・習得させていくことが非常に重要だと思われるのである。したがって、「道德の教科化」は、過度に計画化された羅列的な徳目注入授業や感動バブル授業の方向に導くおそれが強いので、良策であるとは考えがたいが、しかし、それとは別に、大学の教員養成課程における道德の指導法に関する科目の単位数（小・中学校の教諭免許状を取得する場合）を増やすことにより多様な言語活動を通しての道德的実践力の育成方法を身につけることができる方向に教員養成を前進させることは必要なことだと思われるのである。