

「教科化」は道德教育を改善するか

山崎 雄介

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻

(2014年9月17日受理)

Will moral education be improved by being a school subject?

Yusuke YAMAZAKI

Professional Degree Course, Program for Leadership in Education

(Accepted on September 17th, 2014)

はじめに

第2次安倍内閣により設置された「道德教育の充実に関する懇談会」(座長:鳥居泰彦・慶應義塾大学学事顧問)は、2013年12月26日、「今後の道德教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」(以下「報告」)を公表した。これをうけて、下村博文文部科学大臣は、2014年2月17日、中央教育審議会に対し諮問「道德に係る教育課程の改善等について」を行った。本稿執筆時点では、中教審道德教育専門部会が、「審議のまとめ」を策定しつつある(同年8月7日の第8回部会での提出資料「審議のまとめの骨子(案)」が公開されている)。

周知のように、上記「報告」では、現在の小・中学校の「道德の時間」を、「特別の教科 道德(仮称)」とし、将来的には検定教科書を使用することなどを提言している。また、「審議のまとめの骨子(案)」も、この報告の提言内容の実施を基本としたものとなっている。つまり、「報告」とそれに続く政策動向は、これまでもしばしば政権周辺や民間も含むいくつものアクターから主張されてきた「道德の『教科化』」を実現しようとするものなのである。

本稿では、こうした動向をふまえ、「『教科化』は道德教育を改善するか？」という問いに、以下の諸

点から回答しようとするものである。

第1に、提案されている道德「教科化」の概要と、「教科化」論者たちが挙げる一連の論拠を批判的に検討する。

第2に、「教科化」の最大の根拠としての、「『修身科』時代には、教科であるがゆえに道德教育の研究・実践は充実していた」という主張への反駁を試みる。

第3に、「道德」が「教科」となった場合に想定される可能性を、肯定的なそれ、否定的なその両面から検討する。

以上を通じて、「教科化」による道德教育改善の可能性はきわめて低く、むしろ現在すでにある良質な道德教育実践を妨害し得ることを論証する。

1. 道德「教科化」の概要

(1) 道德「教科化」論の諸相(1)——政策文書

「道德を教科に」という主張は、明治期から敗戦まで存在した「修身科」の復活論などとして、折にふれ主張されてきた。ここでは、比較的近年のものとして、2000年から「報告」までのものをとりあげてみたい。

①教育改革国民会議報告(2000年)

第1にあげられるのは、小渕内閣時に設置され、後掲の森内閣に引き継がれた「教育改革国民会議」

による「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」（2000年12月）である。そこでは、「17の提案」の1つとして、「学校は道徳を教えることをためらわない」という項目が立てられていた。そこでの具体的な4つの「提言」の筆頭が、「小学校に『道徳』、中学校に『人間科』、高校に『人生科』などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする。そこでは、死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる」というものであった。

ただしここでは、これら道徳関連の新「教科」と既存教科との異同については言及されていなかった。とはいえ、提案の冒頭に付された解説文では、「善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない」という、露骨な知徳二元論（ちなみに起草者は曾野綾子）が表明されていた。詳細は後述するが、こうした姿勢は多くの道徳教育強化論者／「教科化」論者に共有されており、そのことが、今日に至るまで、道徳教材と似非科学および事実の歪曲との癒合の温床となっているのである。

②教育再生会議第二次報告（2007年）

第2に挙げられるのは、第1次安倍内閣のもとで設置された「教育再生会議」の「社会総がかりで教育再生を一第二次報告—」（2007年6月）である。

ここでは、「徳育を教科化し、現在の『道徳の時間』よりも指導内容、教材を充実させる」という提言が行われている。さらに、具体的な内容として、以下の諸点が提案されている。

- 従来の教科とは異なる教科と位置づけた上での充実。点数での評価はせず、多様な教科書・副読本を使用。専門免許は設けず、小・中学校とも学級担任が指導。
- 脳科学や社会科学などの成果をふまえ、発達段階・学年に応じた徳目などの内容とその教え方の整理に役立てる。
- 教科、総合的な学習の時間などとも関連づけて徳育を充実する。

ここで注目しておきたいのは、「脳科学や社会科学などの成果をふまえ」という文言である。後にみるように、現在「教科化」を進めている主要なアクターにあっては、残念ながらこの種の考察が真摯に行われた形跡はみられない。しかし、「教科化」するかどうかは別としても、およそ道徳教育、なかんずく「授業」としてのそれを充実させるには、この種の考察は不可欠だからである。

③道徳教育の充実に関する懇談会報告（2013年） および道徳教育部会「審議のまとめの骨子(案)」 （2014年）

そして第3に、第2次安倍内閣で設置された「教育再生実行会議」の「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」（2013年2月）で「道徳を新たな枠組みで教科化する」ことが簡潔に言及されたのち、今回の「報告」が登場する。ただしここでの具体的な改善提案は基本的に、上記の「教育再生会議」第2次報告の延長線上にあるので、ここでは主な論点のみを列挙しておく。

- 小・中学校に「特別の教科 道徳（仮称）」を設置する。授業は学級担任が行う。
- 教材について、将来的には検定教科書を使用することとし、当面は『心のノート』の全面改訂〔のち、『私たちの道徳』として2014年度より配布開始〕で対応する。
- 評価については、数値による評価や入学者選抜資料への活用は行わない。指導要録への記述式の欄の創設ないし「行動の記録」欄の改善などで対応する。
- 教員養成については、哲学・倫理学なども含めた理論面、指導案作成や授業方法など実践面の強化を進める。ただし中学校での専門免許については、「懇談会で意見があった」との記載に留まる。
- 学校での実施体制については、地域の道徳教育推進の中核となる「道徳教育推進リーダー教師（仮称）」の新設、教員研修については、民間企業や社会福祉施設等への派遣も含めた充実が考えられる。

これをふまえて、「はじめに」で述べたように、2014年2月17日に、下村文部科学大臣から中央教育審議会に対して諮問「道徳に係る教育課程の改善等について」が行われた。そこでは、「道徳の時間の新たな枠組みによる教科化に当たっての学習指導要領の改訂に関わる事項を中心に」、「教育課程における道徳教育の位置付け」、「道徳教育の目標、内容、指導方法、評価」を審議することが要請された。

これについて、本稿執筆時点で参照可能な最新の情報として、2014年8月7日開催の中教審道徳教育専門部会に提出された「審議のまとめの骨子（案）」がある。

「現行の『道徳の時間』を『特別の教科 道徳（仮称）』とする」、「検定教科書を使用する」という点は、前記「報告」を踏襲しているが、「教科化」という点では、高等学校についても、次期学習指導要領改定にむけて独自教科の設置を検討すべきであるという、ふみこんだ提言がなされている。

また、評価については、「教員の道徳指導に関する評価」と、「児童生徒の道徳性に関する評価」とを区別すべきとしたうえで、前者についてはパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、児童生徒の自己評価などの活用、後者については指導要録の「行動の記録」欄の改善（学校教育全体での道徳教育について）、新たな欄の設置（「特別の教科 道徳（仮称）」について）などの提言が行われている。

(2) 道徳「教科化」論の諸相(2)——道徳「教科化」の論拠

①社会情勢からの説明

前記「報告」など、文科省関係の政策文書ではやや婉曲に表現されるけれども、同じ政策文書でも「教育再生実行会議」など官邸筋のもの、あるいは教育関係者の一部などでは、露骨に表明されているのが、「青少年の問題行動が増加している」から、「道徳教育を強化して規範意識等々を教えなければならない」との議論である。

たとえば、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2月）では、「学校は、未熟な存在として生まれる人間が……自

ら正しく判断する能力を養い、命の尊さ、自己や他者の理解、規範意識、思いやり、自主性や責任感などの人間性を構築する場」であるのに、現状の道徳教育は十分に機能していないとして、いじめ対策の筆頭に「道徳教育の充実」、なかんずく「新たな枠組み」での「教科化」を提言していた。

また、教育関係者でいえば、これは第1次安倍内閣下の「教育再生会議」の提言をうけての言であるが、野口（2008：40）は端的に、「いじめ、不登校、ひきこもり、非行、犯罪等々の漸増は『道徳』の無力や低成果を示すものである」と断言していた。

さて、しかし、近年何人かの論者が実証的に明らかにしているように（管賀，2007；広田，1999など）、問題行動が（とくに「道徳」が教科でなくなった戦後に）一貫して増加しているなどというエビデンスは存在しない。たとえば未成年による殺人は戦前にも現在より高い水準で存在したし、戦後でいえば、むしろピーク（件数、人口比とも）は1950年代～60年代初頭である。

また、より軽微な問題行動についていえば、関連統計（児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査）自体が1982年度以降の実施である上に、その中の個々の問題についても、（野口が見識にも「道徳教育で解決されるべき——つまりは『不道徳な』——問題行動」に含めている「不登校」の2000年ごろまでの推移を除けば）一貫した増加傾向は見出しがたい。

さらにいえば、「児童生徒の～諸問題に関する調査」自体、「いじめ」の認知（2005年度までは発生）件数の年ごとの乱高下に象徴されるように、当該問題への社会的注目度に応じて、各学校が問題を計上する基準が変動することはよく知られている。あえていえば、2006年ごろから小・中学校の「暴力行為」が微増の傾向にあるともみえるが、といて、この時期（あるいはそれに先立つ時期）にことさら「道徳教育」が衰退したという証拠も存在しない。

この時期の学校環境の変化をいうなら、むしろ「脱ゆとり」路線の強化、とくに「全国学力・学習状況調査」開始（2007年）、PISAの成績向上への圧力（とくにPISA2003での順位低下以降）などが最大のも

のであろう。もちろん、ここでこれらの変化、さらにそれに起因する個々の学校現場の状況が「暴力行為」の原因だなどと短絡的な主張をしたいわけではないけれども。

②道徳教育の現状批判と「修身科」再評価

では、前項でみた「道徳教育が低調／不十分だ」という認識の根拠はどのようなものだろう。

前記「報告」では、懇談会の過程で指摘された現状の問題点として、以下4つを挙げている。

- 歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある。
- 道徳教育の目指す理念が関係者に共有されていない。
- 教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない。
- 他教科に比べて軽んじられ、道徳の時間が、実際には他の教科に振り替えられていることもあるのではないか。

このうち、2・3点目は（残念ながら）他教科についても折にふれ指摘されるところである。また4点目についても、「道徳の時間」のない高校の話ではあるが、「未履修問題」に——いささか極端な形で——表明されたように、受験、学力テスト等との関係で重視されない分野については、教科であろうとなかろうと、授業の不実施、他教科等への振替はあり得ることである。つまり、「報告」の挙げる4点の問題点のうち、2～4点目は実は「道徳の時間」に固有の問題とはいえない。

こうしたこともあってか、とくに懇談会「報告」前後の政策動向に影響力の強い層（たとえば貝塚茂樹など）にあって、上記4点のうち、とりわけ重視されているのは実は1点目である。

もちろん、「教科化」論者にあっても、単純な修身科・教育勅語復活論が唱えられているわけではないが、「道徳教育を『教科』として行う」、「国として強力に打ち出す『徳目』が確定されている」という、修身科期の枠組については、しきりに再評価が呼号されるのである。

たとえば貝塚（2012：5）は、「修身科に対する当時の研究水準の高さは、現在の道徳教育の比ではない。……理論においても方法論においても、現在の『道徳の時間』の水準をはるかに凌駕している」という。ただし貝塚（2008：22-23）は一方で、「戦前までの修身科が、〔学校現場総体としては〕それほど効果的に機能していたわけではなく、「修身科を否定的媒介として検討し、それを今日に生かした道徳教育カリキュラム開発を考えることが何より大切な課題」だとも述べている。つまり、単純な「修身科復活論」を主張しているわけではない。

ただし彼は、戦前の修身科の水準の高さの「証拠」として何人かの論者や実践家（実践校）の名前は挙げるものの、比較対象としての戦後の理論家、実践家の名前は挙げない。このため、前者が後者を「凌駕している」との主張には説得力がきわめて乏しいことは指摘しておかなければならない。

また、教育勅語について、たとえば安藤（2007：36）は、「道徳的判断の基準である価値（徳目）体系は、各民族性によるので異質性と共通性があるだろうし、また、時代の変化に伴って変化もする」けれども、「そう^(ママ)だとしても、教育勅語に示された徳の体系は、現在も近代日本社会が依拠すべき中核的価値体系」だとしている。

さて、それでは、「修身科」期の道徳教育、さらにはその内容的支柱としての「教育勅語」は、本当にそれほど充実していたのだろうか。これについては章を改めて検討する。ただし本稿では、「教科化」という主題との関連で、道徳教育については「授業」に焦点をあてて論じる。

2. 「修身科」は「道徳の時間」より充実していたか

(1) 授業時数について

ひとくちに「教科」といっても、その授業時数には教科間で大きな差がある。現行学習指導要領でいえば、たとえば小学校6年生の年間標準時数は、最多が国語・算数の175時間（週あたり5時間）、最少が音楽・図画工作の50時間（週あたり1.4時間）で

ある。中学校では、最多は主要5教科で（同じ教科でも学年により変わるが）年105～140時間（週あたり3～4時間）、最少が音楽・美術（1年生のみ年45時間、他は35時間）である。

では、修身科はどうだっただろうか。小学校についていえば、いわゆる「改正教育令」（1880/M13年）下の小学校教則綱領（1881/M14年）期の標準時数こそ、小学校初等科～中等科で週6時間、高等科で週3時間であったが、第1次小学校令（1886/M19年）期では週1.5時間、第3次小学校令（1900/M33年）～国民学校令（1941/S16年）期で週2時間であった。つまり、ごく短期間を除いて、現行の「道德の時間」（週あたり1時間）に比べてとりたてて多かったわけではない。

ということは、戦前の道德教育が、「修身科」という教科の存在ゆえに充実していたという主張は、時数面からはきわめて根拠薄弱だということである。

(2) 修身教育論の水準

では、理論的水準についてはどうだっただろうか。もとより本稿では、修身科期の道德教育論全般を詳細にレビューするだけの用意はない。ただ、一言だけ述べておくとすれば、たしかにそれらの論のいくつかで、今日の道德教育論にも通じる問題が指摘されていることも少なくない。

たとえば、1-(2)で批判しておいたような、「道德教育が不振だから問題行動が増加する」式の皮相な道德教育強化論に対して、小原（1920：109-110）は以下のように痛烈な批判を浴びせている。

次には古陋な教育者にも困る。「家族制度が段々破壊する。それでは孝行の徳がなくなる。従つて忠孝一本ではなくなる。従つて国家があぶない。」と恐しい勝手な超躍論理をやつてドシドシドクマをこしらいて一人で心配して居る。

もう1例挙げておこう。1-(1)-①でとりあげた「教育改革国民会議報告」の文言に象徴されるように、今日においても、道德教育論においては、露骨な知徳二元論がしばしば表明されている。さらにい

えば、次章でとりあげるいくつかの授業実践・プランにみるように、反知性主義といってもいいような風潮すらみられる。こうしたものに対しても、すでに修身科期に鋭い批判が行われている。たとえば長田（1939：16）はいう。

知や理論を故意に排除して行ふ修身教授は、道德の原理に対する児童の客観的認識を不可能ならせるであらう。而も斯かる教授の陥る弊は見らるゝ如く外面的な実行と一時的な情意の興奮とである。

もとより、問題が提起されていたということと、その問題が説得的に解決されていたということとは別であり、いま引いた論者たちが提起した問題が、修身科期に解決済みということではさらさらない。「教科」という枠組があつてなお、小原や長田が指摘した問題が修身教育の実際には存在したのであり、「教科であるがゆえに理論・実践の水準が高められてきた」という主張には、なんら説得力がないということをごここでは強調しておきたい。

(3) 授業の水準——「川井訓導事件」の授業構想を例に——

戦前修身科の実践、といってもその数は膨大にある。ここでは、国定修身教科書をあえて使用せず、教師自らが独自に教材文を選定した実践を試み、それが関係者の処分など一大教育問題に発展した、いわゆる「川井訓導事件」（1924/T13年）の発端となった授業をとりあげてみたい。周知のように、川井のとりくみについては、「当時としてはすぐれた修身教授改革論」（中野，1968/1998：231）という評価がほぼ定着し、近年においても研究対象としてしばしばとりあげられている（たとえば渡辺，1999；2000；2001）。

ただし、この授業自体は先述のような事件化のため、第1時のみで中断している。そこで、川井自身による教材分析がここでの対象となる。

川井（1924：9）は、当時の修身教科書（ちなみに第三期国定教科書）が、「趣旨は勅語の聖旨に基づく

恒久不変のわが国民道徳で……何等異論のある筈はないけれども、児童の魂を啓発すべき例話として果して表現方法に遺漏がなきもの」かは疑問だとする。このため、当該年度の1学期から修身教科書を使用せず、偉人（豊臣秀吉、渡辺華山、乃木希典）の子ども時代の伝記、子ども用の旧約聖書、童話などさまざまな読み物資料を修身授業で用いてきた。ただし、そのままずっと教科書を用いないつもりだったわけではなく、2学期には教科書を使用する予定であったという。

さて、問題の1924年9月5日の授業で使用された森鷗外「護寺院原の敵討」（現在インターネット上の「青空文庫」で全文が容易に参照可能なため、粗筋の紹介はここでは省く）についての、川井（1924：10）の教材分析は以下である。

作中の人物「りよ」の孝心、とその毅然たる覚悟、九郎左衛門の兄に対する親愛の情、文吉の義侠心並びに夫等の人々がよく艱苦に堪へて尚素志を貫く気高い心根を感じたのである。

ここでは、強盗に殺害された山本三右衛門の長男で、旅の途上で一行から離脱して（いちおう、一行とは別に自分独自で敵討をする、と言い残してではあるが）行方知れずになった（したがって実際の敵討には参加していない）宇平は完全に無視されている。もっとも、川井の勤務校（松本女子師範学校附属小学校）主席訓導の傳田（1924：25）による事件当日の経緯の報告をみると、授業は物語の序盤、九郎右衛門（三右衛門の弟）が姫路から駆けつけ、遺族が大火で焼け出され……といったあたりで終了しているので、上記のような宇平の行動が授業でどう扱われる（あるいは扱われない）予定であったかは知る由もない。

ちなみに、山崎（→）（1995：78-79）は、事件当時川井擁護の論陣を張り、また自身が編纂にかかわった副読本に「護寺院原の敵討」を収録するなどした西尾実と、彼の言を引きつつ同作について論じた唐木順三の所論から、宇平の心情・行動——人間的な感情の揺れ等々——は、むしろ鷗外が拒絶・低評価し

たものであり、りよ、九郎右衛門、文吉（最終的に敵討に加わった3名）の生き方、そこに体现された「克己のモラル」にこそ作者の真骨頂があるとしている。

しかし、川井自身が挙げている「孝行」、「兄弟愛」、「義侠心」、「不撓不屈」とでもいった徳目に仮に高い評価を与えるのだとしても、その陰で家族（の少なくとも一部）が崩壊したということに、さらにはそうしたことを強いる社会体制に目をむけない授業で、どの程度の道徳的思考が可能なのだろうか。そうした授業では、件の3人の人物ですら、木偶人形じみた徳目の絵解きたらざるを得ないのではないだろうか。

付言しておけば、（川井自身も少なくとも建前上は立脚点としていた）教育勅語には、子の親に対する「孝」、兄弟、夫婦、友人間の「友」、「和」、「信」、あるいは一臣民（決して現憲法下の「国民」ではない）としての「法令遵守」、「社会貢献」は説かれていても、親の子に対する、さらには権力者の市民に対する道徳的責任は一切説かれていない。上記のような川井の視野狭窄がこうした勅語の構造に由来するというのはやや強引かもしれないけれども、少なくとも、「教育勅語に説かれている徳目自体は今日でも有効」などという（先に引いた安藤のような）議論がいかに皮相かつ愚劣であるかは、ここに象徴的に示されている。

ちなみに、先に引いた小原（1923：146-147、傍点は原文通り）も、さすがに教育勅語そのものは名指していないが、「一体日本では下から上に対する義務道徳ばかり説いて困る。……親の子に、夫の妻に、士官の兵卒に、兄の弟に、国家の個人に、主人の小僧に対する徳は説かない。これが非常にいけない」と指摘していた。

さらに付言しておけば、現行学習指導要領「道徳」の内容項目についても、小学校2-（2）の「思いやり・親切」の、低学年で「幼い人や高齢者」が具体的に対象として挙げられる箇所を例外として、「目上（強者）から目下（弱者）への」道徳的義務はとりあげられていない。また、先にみた中教審道徳教育専門部会「審議のまとめ 骨子（案）」でも、この点に関

する改善の必要性はとくに指摘されていない。

以上のように、授業時数、理論的水準、授業づくりの各レベルにおいて、修身科期の道德教育に、「教科」という枠組ゆえのアドバンテージがあったという主張は成り立たないことは明白である。とはいえ、そこから現時点における「教科化」に一切のメリットがない、と直接に結論づけるのはやはり早計である。そこで次章では、「教科化」から帰結しうるいくつかの可能性について検討しておこう。

3. 道德「教科化」の帰趨——肯定的可能性と否定的可能性——

(1) 「教科化」の肯定的可能性

① 関連諸学との真摯な対話

ではここで、道德「教科化」のもたらしうる実践的帰結について、肯定、否定の両面から考察してみたい。まず、肯定的可能性（ただし後述のように実現の公算は極めて低い）をみよう。

既存の「教科」については、（小学校「生活科」はいささか怪しいが、それを除いては）その基礎となる学問、文化上の領域が存在する。現行の「道德の時間」を中心とした道德教育については、教員養成課程においてこそ、教育哲学の研究者など、ある程度（「親学問」としての）倫理学的素養をもった者が関連科目を担当しているケースが多い（ただし、それら担当者の講義が、種々の倫理学説の祖述を超えて「授業づくり」レベルにまで具体化されているかについてはいささか疑問が残るケースも少なくない）。しかし、学習指導要領の内容項目に、さらには読み物教材や実際の授業にこうした学問分野の成果が反映されているかは、はなはだ疑問である。

「特別の」という枕詞を付すにしても、「教科化」ということを真摯に捉えるならば、こうした状況にはぜひともメスが入れられるべきである。では、道德が「教科」となったとして、そこでふまえられるべき「親学問」としてはどのようなものがあるだろうか。

第1に挙げられるのは、当然「倫理学」である。とくに近年、生命倫理、市場原理とその副作用など

現代社会の喫緊の諸問題に対し、倫理学の立場からアプローチする「応用倫理学」という分野が発展を遂げている（浅見、盛永（編）、2013など）。とくに教材の作成にあたっては、こうした分野からの積極的な学びは有益であろう。

もとより、初等・中等教育学校で「道德」を学ぶことと、倫理学徒として倫理学を学ぶこととは同じではない。教科教育に例をとれば、かつて、安井俊夫などの「子どもが動く社会科」、あるいはさまざまな時代を生き抜いてきた諸個人への「共感」を重視する歴史教育は、多くの教師たちに影響を与える一方、しばしば「歴史学の成果」からのズレを伴い、批判も呼んだ。こうしたことを契機に、歴史の授業が、さらには歴史の学習者がどうあるべきかをめぐって、歴史学者、教育者の間で活発な議論があった（歴史学研究会（編）、1993など）。道德教育における「授業論」、「学習者論」を深める上でも、こうした形での倫理学との対話は有益である。

ここではそうした議論の端緒となることを意図しつつ、倫理学の側からの「学習者論」の一例として、奥田（2013）の議論を引いておこう。

奥田は、自身の専門分野以外の社会問題については「素人」たらざるを得ない一方で、直接間接に一定の利害関心や責任を負う「広い意味での当事者」たらざるを得ない者（倫理学者や倫理学の学び手）のとるべきスタンスとして、デイヴィッド・ヒューム、アダム・スミスらの道德思想を援用して、「思慮ある傍観者（sensible spectator）」という概念を提案する。それは具体的には以下のような属性をもつ者である（奥田、2013：252）。

- (1) 世界の大半の人びとが所与としている事柄に対して、その枠組の中で別の行き方を見出す「批判」の精神をもつ者
- (2) 現実の諸問題に感受・応答する形で倫理学的思考を遂行する者
- (3) 当該問題に対して、利害関心をもたない第三者の視点から、問題に対して、観客・見物人という無責任さも引き受けながら、傍らに在って問題を眺める者

なお、(3) で、「利害関心をもたない第三者の視点から」という言い方がされていることには注意が必要である。この叙述の一方で奥田(2013:251)は、「spectator」という語の典拠であるスミスの「不偏の観察者(impartial spectator)」と自身の語法との相違を述べる中で、「傍観者」という語には、「観察者」に伴う「歪みなく客観的に正しく物事を見る」、「完全無欠を理想とする」ニュアンスでなく、「自らが当事者でない問題にわざわざ首を突っ込んで、自分の語りが果たして正しいのかどうかに悩み呻吟しながら言葉を紡いでいく、その意味では無様な姿をさらす」というニュアンスを込めたとしている。したがってここでの強調点は、直接の当事者なるが故に陥りがちな視野狭窄を自覚的に避けようとする態度であって、「公正中立」な「審判」的視点が想定されているわけでは決してない。

さて、道徳「教科化」にあたって参照されるべき第2の関連分野としては、およそ道徳が社会現象である以上、社会諸科学が挙げられる。法と道徳との相違と関連という古くからの問題に加え、いわゆるシティズンシップと道徳との関連など、さまざまなものが考えられるが、ここではとくに、ソーシャル・キャピタル論に注目しておきたい。

かつてニールセン(Nielsen, 1989; 172)は、「ある人が道徳的である原因(causes)と、自らが道徳的であることに当人が与える理由(reasons)とを注意深く区別しなければならぬ」と指摘した。この区別でいえば、人をして道徳的に振舞わせる(あるいは少なくとも、不道徳な行動に向かわせない)「原因」を探究するのがソーシャル・キャピタル論ということになる(一方、倫理学は主として「理由」にかかわる)。

ソーシャル・キャピタルは、コールマン(Coleman, J.)やパットナム(Putnam, R.)らの研究により注目されてきた概念であり、社会ネットワーク、信頼、互酬性規範を構成要素とする。辻および佐藤(同(編著)2014:1)は、この概念が注目を浴びる原因として、「社会現象を個人の行為の集積として説明しようとする方法論的個人主義ではさまざまな社会現象を説明できないことが広く認識されるようになったこ

と」、および、「行き過ぎた個人主義によっては社会がうまく機能しないという認識が……共有されたこと」を挙げている。とくに後者の問題にかかわって、現に存在する社会的・経済的格差が個人に対して与える否定的影響を軽減しうるものとして、ソーシャル・キャピタルが注目されているわけである。

たとえば、経済的には恵まれない階層に属していても、ソーシャル・キャピタルの充実の度合いによっては主観的な「幸福観」はある程度高いものになり得る。逆にいえば、ソーシャル・キャピタルの不在ないし偏在によって、格差の否定的影響がさらに拡大されることもあり得る。さらにいえば、社会政策的上の問題の解決が、市民の自発的なソーシャル・キャピタルの問題にすり替えられるといった懸念もないわけではない。

ともあれ、たとえば「いじめ」を例にとれば、「教科」としての道徳でいじめの「不道徳さ」について説教するよりは、「いじめ」にストレスのはげ口や「娯楽」を求めなくてもいいような人間関係を学校・学級に実現することの方が、問題の解決にとって正道であることはいうまでもないだろう。この点にかかわって、ソーシャル・キャピタル研究を含む社会諸科学の知見は有益である。

第3に、(どこまで本気かは別として)教育再生会議「第二次報告」でも言及されていた、道徳的行動、道徳感情等にかかわる進化生物学、認知科学、脳科学等の成果も参考になるであろう。

利他的行動、協力など「道徳的」とされる行動が、進化史上いかなる必然性があるかあって受け継がれてきたのか(山岸ほか, 2014など)、さらにはそうした行動やそれを支える感情などが、どの程度まで脳など人間の生理的基盤に規定されているのか(金井, 2013など)といった諸研究は、カリキュラム設計上、有益な知見を提供してくれるであろう。

しかし一方、こうした肯定的な可能性、すなわち関連諸学との真摯な対話がどの程度開花するかについては、現時点では、残念ながらおよそ楽観的な展望はもてないというのが正直なところである。

たとえば倫理学についていえば、そこでは、人が道徳的たるべき理由、根拠づけだけでなく、いわゆ

る“Why be moral”問題 (Nielsen, 1989; 安彦ほか (編), 1992 など) に象徴されるように、そうした理由づけの怪しさ、不確かさといったこともまた、重要な——かつ、知的興奮をもたらす——問題だからである。しかし、1-(2) でみたように、「教科化」論者にとっては、子ども、青少年をして道徳的に振舞わせることがいささか性急かつ短絡的に志向されている。こうした志向の持ち主によって推進される「教科化」において、(先の奥田の言葉を借りれば)「批判」の精神をもった学びが実現するかはいささか心許ない。

さらに、社会諸科学との対話という点についていえば、道德教育強化論者／「教科化」論者の多くに共有されている、「諸個人の規範意識の低下が反道徳的問題行動の低下につながっている」という図式は、先の辻・佐藤 (2014) の言を借りれば、「社会現象を個人の行為の集積として説明しようとする方法論的個人主義」そのものである。こうした図式の呪縛から脱却しない限り、道德教育への社会諸科学の成果の摂取など夢のまた夢であろう。

話を戻して、進化生物学、脳科学等の成果との関連で危惧される事態について一言しておこう。かつて生物学者の河田 (1992) は、ポルトマンの「生理的早産説」という、生物学の世界では早くに棄却された仮説が、人間の被教育性可能性の高さの「根拠」として恣意的に解釈され、教育学、教育心理学の概説書等で後生大事にとりあげられていることを痛烈に批判した。

先に述べたような、「道徳的行動の進化的、生理的基盤」についても、たとえば安藤 (2007: 36) は、「生物学は人には徳の遺伝子があることを解明しつつあるらしい」などという、噴飯ものの珍解釈を披露している。念のためにいっておけば、安藤が典拠として挙げているリドレー (古川訳, 2000) にはそのような記述は (邦訳にのみ付されたミスリーディングな副題を除けば)、一切ない。この種の科学的(あるいはそれ以前の) リテラシーの欠如が「教科化」と野合することの害悪は想像するだに戦慄を禁じ得ない。

②教育内容・教材の洗練——愚劣な教材・実践の駆逐

道德が「教科」となった場合に、可能性として想定される第2の (そして、ひょっとすると最大の) メリットは、これまで「教科でない」が故に横行してきた、教育内容研究がなっていないとしかいいようのない、愚劣な実践や教材の駆逐である。

その種のものといわば極限的な事例は、TOSS 関係者を中心に 2000 年前後に学校現場に流布した、写真集『水からの伝言』(江本勝/IHM 総合研究所著, 波動教育社, 1999 年) を用いた「道德授業」であろう。

件の写真集は、「ありがとう」など「きれいな」言葉を書いたラベルを貼った容器に入れた水と、「ばかやろう」など「汚い」言葉を貼った容器に入れた水とでは、凍らせた時の結晶の形が違う——前者がきれいな結晶に、後者がいびつな結晶になる——という噴飯ものの「似非科学」の典型である。これを「言葉遣い」の指導 (学習指導要領「道德」の内容項目でいうなら小学校低学年 2-(1) 「気持ちのよい挨拶、言葉遣い、動作」) に用いる授業がひところ現場に蔓延したわけである (有吉, 2005 を参照)。

もうひとつ例を挙げておこう。同じく TOSS 関係の大恵 (2008) の授業プランである。これは、教育基本法 (2006 年)、学校教育法 (2007 年) の「改正」により、学校の教育目標に「我が国と郷土を愛する態度」がもりこまれたことをうけて提案されたものである。

具体的には、日本統治下の台湾における「日本語教育」を素材に、「それがかの地の『近代化』を促進し、台湾人からも感謝されている」というメッセージを授業で伝達することで、「日本人としての気概／愛国心」を涵養しようというものである。学習指導要領の内容項目でいえば中学校の 4-(9) 「愛国心、伝統文化の尊重」、(10) 「世界の中の日本人としての自覚、国際貢献」あたりになろうか。

しかし、このプランから、ある程度の社会認識および読解力をもった読者に伝わるのは、作成者＝大恵にその 2 つがいかにかに欠如しているか、ということではしかない。具体的に指摘しよう。

まず大恵（2008：51）は、多民族・多言語の当時の台湾では日本語が共通言語として機能した、と述べた上で、「しかし、いかに便利になったとはいえ、強制されていたらよいとは言えない」とする。そして、第二次台湾教育令（1922/T11年）に「日本語を常用するものの初等教育は小学校で、日本語を常用しないものの初等教育は公学校で」という旨の記述があるので、「日本語をいつも使わない人……の存在も認められていたと、言えるかもしれません」（同前）としている。

しかし、多少なりと常識のある読み手であれば、この記述（もちろん第二次台湾教育令そのものではなく部分的な要約）を一読しただけでも、「これは単に、入学者のレディネス別＝日本語能力別に教育の場を分けるという技術的な措置であり、日本語教育を受けないことを許容するという話ではないのでは？」との疑念を抱くはずである。

第二次台湾教育令の実際の記述をみよう（傍点引用者）。

第二条 国語ヲ常用スル者ノ初等教育ハ小学校令ニ依ル

三条 国語ヲ常用セサル者ニ初等教育ヲ為ス学校ハ公学校トス

第四条 公学校ハ兒童ノ身体ノ発達ニ留意シテ之ニ德育ヲ施シ普通ノ知識技能ヲ授ケ国民タルノ性格ヲ涵養シ国語ヲ習得セシムルコトヲ目的トス

すなわち、公学校は日本語のレディネスを有しないものに「国語＝日本語ヲ習得セシムル」ことを目的としていたのであり、日本語を学ばないことを容認していたわけでは決してない。つまり、大恵の議論は端的に虚偽である。

「教科化」によって、以上のような似非科学、捏造が道徳授業の現場から駆逐されるのなら、それは大きなメリットといえるだろう。しかしながら、そうしたメリットが現実のものとなる可能性については、現在のところ残念ながら大きいとはいえない。というのは、文科省自身が作成や検定にかかわって

いる副教材・教科書においても、フィクションを事実と偽って掲載する例が皆無ではないからである。

典型的には、文科省作の『私たちの道徳』や、検定教科書『中学社会 新しいみんなの公民』（育鵬社）でもとりあげられている「江戸しぐさ」である。文部科学省（2014a：59）によれば、これは、「様々な人たちがおたがいに仲良く平和に暮らしていけるようにと、大きな店の商人たちが」広めていった『『商人しぐさ』が元になり、江戸の町に広がっていったもの』である。そこから、「江戸の人々は……真心をもって人間関係を大切にしようとしていたことがわか」という。

しかし、原田（2014）が仔細に明らかにしているように、「江戸しぐさ」自体、1980年代に特定の人物・団体により提唱され始めたものであり、「傘かしげ」、「拳浮かせ」など、実際の江戸の風俗からしてあり得ないものが多数含まれている。つまり、「江戸しぐさ」なるものは、端的に言ってまったくのフィクションである。なお、念のためにいえば、こうした「江戸しぐさ」への批判は、活字になったものに限っても、これら副教材・教科書の作成段階ですでに存在していた（たとえばマツァリーノ，2009：286-287）。

ことほどさように、道徳教材と似非科学との、あるいは捏造との親和性は高いということであろうか。

③授業方法の洗練

教育内容・教材研究と不可分の問題として、「教科化」による肯定的可能性としては、授業研究の進展とそれによる授業方法の洗練が第3に挙げられる。

「教科化」論者は総じて不当にも無視しているが、現在の「道徳の時間」の枠組においても、道徳授業については相当の水準の研究や実践が存在する。

たとえば宇佐美（1984：156）は、「『学習指導要領の内容』項目』のような徳目の言葉を意識して授業の中身を構想するのが誤りであり弊害がある」として、それへのオルターナティブとして、具体的な事実を深く認識させることを通じて、結果として内容項目に示されているような徳目がカバーされるような実践（それは「道徳の時間」であってもそれ

以外——たとえば特別活動など——でもよい)を提案した。

より実践的に、深澤(編著、1990:14)は、以下の3点——深澤実践の当時はもとより、現在でも多くの「道德授業」への呪縛として機能している——を拒否した実践「命の授業」を提案した。

- ①「フィクション(創作)の世界」を現実の生活にひきずりこもうとする強引さとむなしさ
- ②多様であるべき個人の感性を、1つの「価値項目」にあてはめようとする非人間性・野蛮さ
- ③こうしたことから必然的に生まれる、児童の「たてまえ論」の白々しさ

「命の授業」に即していえば、この授業は、現在でも多くの道德授業が備えており、また指導主事などが備えるべきだと「指導」する、「授業の冒頭に『ねらい』(あるいはテーマ)を提示する」、「読み物資料を用いる」、「授業の終末は教師の説話でまとめる」といった属性をことごとく拒否しつつ、「生命尊重」について子どもたちに切実感をもって思考させることに成功している。

「教科化」による授業研究の深化を通じて、宇佐美や深澤の提起した問題が(今度こそ真摯に)受けとめられ、授業改善に活用されるならば、それは道德教育の改善に大きく資することになるだろう。

しかし、これまた残念ながら、懇談会「報告」にしる、道德教育専門部会「審議のまとめ骨子(案)」にしる、『私たちの道德』にしる、宇佐美が「徳目主義」と呼んで批判した、「学習指導要領の内容項目から出発して教材や授業を構想する」という発想を一步も出ていない。したがって、「教科化」によって授業研究が——小手先の工夫以上に——本質的なところで深化する可能性も、残念ながら大きいとはいえない。

それだけならば、『教科化』は授業改善の役に立たない」で済むのだが、次に述べる動向を併せて考えるなら、「教科化」は実は、現在現場で行われているすぐれた道德教育実践の足を引っ張る可能性が大なのである。以下、詳細に述べよう。

(2)「教科化」の否定的可能性

以上、「教科化」については肯定的な可能性もあるものの、現状でそれが実現する公算は高くないことを示してきた。次に、「教科化」の否定的な(そして、残念ながら肯定的可能性よりはるかに実現の公算の高い)可能性についていくつか指摘しておきたい。

①「教科書」の呪縛(1)——教師の選択の余地の減少

道德「教科化」が実現した場合、検定教科書はまず間違いなく導入されるはずである。貝塚は、道德での教科書導入について、「教科書があっても副教材等を使用することは問題ない」ので、「教科書によって授業内容が画一化し、形骸化するという指摘には説得的な根拠が乏しい」(押谷・柳沼(編著)、2014:71)としている。しかし、教科教育における教科書や教科書会社の提供する年間指導計画等が現に発揮している規定力の強さ、さらには学校現場での教育課程経営の実際、『私たちの道德』にかかわる動向(2014年7月8日付で、文科大臣から都道府県教委宛に、同教材を家庭・地域で活用させるよう求める事務連絡が行われた)等に鑑みるなら、「説得的な根拠が乏しい」のは貝塚の主張の方である。

既存教科からひとつ例を挙げよう。岸本ひとみ氏(兵庫県、小学校)は、2008年版学習指導要領対応の算数教科書が、いわゆる「スパイラル」のせいで内容が細切れになっているなど問題をはらんでいるので、これをカバーするための学校でさまざまな工夫を行ったとある研究集会で報告している。具体的には、学年内での単元の移動、学年をまたいで系統化などを学校ぐるみで行ったのである(山崎^(脚)、2011:283)。

この報告をうけての議論の中で、こうした工夫を行う際に支障になるのが、教科書対応のドリルであることが指摘された。この種のもは教科書の目次順にしか現場に提供されないため、それに依存している現場では、単元の大胆な移動は行えないというわけである。

もちろん、道德について「ドリル」が用意されるという事態は考えにくい。しかし、近年の学校現場では、「学校評価」、「説明責任」等の圧力が強まる中、年度当初に詳細な単元計画を公表し、その通りの実

践の進行がいささか強迫的にめざされるという地域・現場も多い。こうした学校現場の事情を多少なりと認識している読者であれば、先の貝塚のような「楽観論」にはおよそたえなないだろう。

さらに、道徳授業が「教科でない」がゆえに現在享受している教材の選択肢（質的にはともかく、量的に）は、検定教科書導入によって劇的に狭まることは間違いない。

現在、道徳授業で使う読み物資料については、学校に各社の副読本を1学級分備えておき、内容に応じて教師が適宜選択する（内容項目1-(1)についてはA社、1-(2)についてはB社……という具合に）ケースが多い。しかし、教科書となれば、どれか1社のものを採択——しかも義務教育諸学校の場合は学校採択でなく採択区ごとに採択——して子どもに持たせるという形になる。これに『私たちの道徳』（と、地域によっては自治体作成の副読本）が加われば、教師自身の選択の余地は限りなく狭まらざるを得ない。

さらにいえば、映像など独自資料の活用、子どもの実態に即した課題設定などの工夫を現在「道徳の時間」で行っている教師にとって、「教科」であるが故の検定教科書-年間指導計画による制約は、多大な否定的影響を及ぼす可能性がある。筆者自身に関与した授業を例にとろう。

加藤（2012）は、胎児が18トリソミーという難病である可能性を妊娠中に指摘されたが産むことを決意した両親と、実際にこの病気を抱えて生まれてきた松本虎大ちゃんの姿をとりあげたドキュメンタリー映画「うまれる」からの抜粋を中心資料とした道徳授業を行った。この授業は、加藤が現職教員として在学していた群馬大学教職大学院の課題研究の一環として行ったものであり、筆者は指導教員の1人として、授業作成過程で協力を行った。

加藤がこの授業を計画した動機としては、ドキュメンタリーに感動したということが第1ではあるが、もう1つ、クラスの子どもたちの状況、とくに、親からの愛情を十分に実感できていない一部の子どもたちが重要な要因であった。こうした子どもたちと親とのコミュニケーションを授業を通じて深める

べく、加藤は、あらかじめクラス全員の母親に依頼し、子どもへの手紙を書いてもらっておき、授業の後半で1人ひとりの子どもに手渡したのであった。

この授業は、「時々の子どもの状況」、「その状況に働きかけ得る教材の存在」、「その教材への教師自身の思い入れ」、「その教材によって子どもたちの状況を改善しようという見通し」という諸要因がそろって成立しているものである。したがって、「教科書にこの教材があるから」、「年間計画でこの時期にこの内容項目を扱うことになっているから」という理由で実施すべきものでは断じてない。

たとえば、親子のコミュニケーションの問題がきわめて深刻であり、加藤が講じたような手だてで改善する見通しがなければ、当該の子どもたちにとって、件の授業はきわめて罪深いものとなることは明らかだろう。

同様に、時々クラスの子どもたちの状況を捉えて教材等を選択した授業は、少なくない教師たちによって現在も行われている。こうした授業やそれを行う教師にとって、教科書-年間指導計画の制約は、マイナスになりこそすれプラスには決してならないであろう。

②「教科書」の呪縛②——偏狭な「道徳的価値」のおしつけ

先述のように、現在の道徳教材には、反知性主義、似非科学などとの親和性が高いものがまみられる。加えて、道徳教育強化/教科化を推進するアクターたちの道徳的価値観自体が、少なからず問題をはらんでいるケースもみられる。ここではその典型例として、以前から中学校でよく用いられてきて、『私たちの道徳』中学校版にも改作されて収録されている「二通の手紙」（白木みどり作）という教材文をとりあげる。

まず、これまで同教材を現場に普及させてきた文部省（1997：112）から粗筋を引いておこう。

毎日、幼い姉弟が連れ立って動物園にやって来て中をのぞいていた。親と一緒に来られない事情があるらしい。ある日、〔動物園職員の〕元さんは入園時間をわずかに過ぎていたが、弟の誕

生日でどうしても入りたいという姉弟を入園させてしまう。ところが、いつまでたっても二人は戻らず園内は大騒ぎとなる。その後、姉弟の母親からのお礼の手紙と解雇処分を言い渡す上司からの手紙を〔元さんは〕受け取ることになる。

この結末部分が、文部科学省（2014b：144）では2点改められている。第1に、元さんの処分は解雇ではなく停職に、第2に、この処分を受けて元さんは自ら職を退くという形になっているのである。

このうち、処分の変更は、善意に解釈すれば、リアリズムの観点からのもの（この程度の規則違反で解雇は非現実的）だともみられる。しかし、その後の元さんの行動をあわせてみるなら、改作後の教材文は、さまざまな意味できわめて非教育的である。

第1に、この教材文で想定されている道德的価値が「法やきまりの遵守」なのだとすると（実際、文部科学省、2014b ではこの教材文は「法やきまりを守り社会で共に生きる」というパートに収録されている）、辞職という元さんの行動は、おそらくは適正手続を経て決定されたであろう処分結果を無視するものであり、想定されている価値とは矛盾する。

第2に、辞職という元さんの行動に体现されているのはむしろ、「組織の和を乱したものは自ら去るべき」とでもいう、組織自体のあり方、その正当性を不問にして問題を個人の責に帰するという誤った（暗黙の）組織原理であり、またそれに無批判に服従する奴隷根性である。

さらにいえば、汚職、法令違反を犯した政治家や公務員、会社役員などのケースをみれば、本人の「辞職」、「辞任」は、真相究明を打ち切り、累が組織に及ばないようにするための方便（トカゲのしっぽ切り）として用いられるケースも多々ある。

このようにみてくれば、「二通の手紙」を用いて元さんの行動を肯定的に扱う「授業」は、それ自体きわめて反道德的たらざるを得ないのである。

(3) 道德教育改善の「可能性」はどこにあるか

ここまで示してきたように、現在のアクターに

よってそれが推進されることを前提とする限り、道德「教科化」が道德教育を改善する公算はきわめて低いといわざるを得ない。いや、貢献がゼロならまだしも、むしろマイナスですらある可能性すら濃厚である。ただしそのことは、道德教育改善の不可能性をただちに意味するものではない。

本稿では、「教科化」へのオルターナティブとしての道德教育論を詳細に展開する余裕はないが、1つのヒントとして、松下（2004：501-502）の言を紹介しておこう。ただしこれは、彼の議論が一貫してそうであるように、学校及びそこでの教育の根源的な転換（外形的な制度云々の話ではない）とセットになったものである。したがって、「現行の学習指導要領の枠内に（特別な）教科として『道德』を挿入する」という構想の基礎づけとなるものではないが、逆に、道德授業一般を機械的に拒絶するものでもない。とはいえ、この構想の中では、道德授業は（「教科化」論者的に言えば「扇の要」のような）特権的な地位を占めるものではないことは強調しておく必要がある。

われわれは道德原理の伝達を肯定するが、従来の道德教育論が想定してきたような〈教育〉を通じた伝達を肯定しているわけではない。一定の道德原理の伝達を目的とし、その目的を効果的に……達成するためにさまざまな教育手段（教育方法）を合理的・計画的に組織することによって、学習者を人工的な規律化空間に追いやるものとしての〈教育〉は、学習者にとって本質的な点で抑圧的であるために……それをわれわれは拒否するからである。……我々が肯定するのはあくまでも、実践すなわち「よきや卓越性をめざした活動」を通じた道德原理の伝達である……。

念のため付言しておけば、ここでの「〈教育〉」と「実践」とは、「学校」と「社会」という場とそれぞれ一対一対応するわけではない。社会における、ここでいう意味での〈教育〉は、たとえばいわゆる「ブラック企業」の社員教育に典型的に見出せよう。

逆に、学校における「実践」も、全体における比率はそう高くないとしても確実に存在する。ここでは1例だけ、松下自身が解説を寄せた寺岸（2008）を挙げておこう。教科学習など様々な学びを通じた「よさや卓越性の追求」と、子ども同士、子どもと教師との対話、かかわりの創造が一体的に追求された——そして、その中で結果としてさまざまな道徳的価値が実現した——実践である。

おわりに

以上、本稿では、道徳教育「教科化」論がいかにか皮相な「根拠」にもとづいているかをまず示した。その結果として、「教科化」されたが故に道徳教育が改善される可能性はほとんどないどころか、少なくとも現在すでに良質な道徳教育を行っている教師たちにとっては、むしろ悪質な妨害とすらなり得ることが示された。

とはいえ、現在の政治状況の中では、残念ながら「教科化」自体を押しとどめる可能性は考えにくい。こうした中で、「教科化」にもかかわらず、いかにして良質な道徳教育を実現していくかについては、あらためて論じてみたい。

【文献】

- 安彦一恵ほか（編）（1992）道徳の理由—Why be moral?—。昭和堂。
- 安藤 豊（2007）品性陶冶を核に「徳育科」の設計を。現代教育科学，614：33-36。
- 有吉由香（2005）学校の授業でも『水からの伝言』の仰天ベストセラーの「トンデモ科学」度。AERA，12月5日号：34。
- 浅見昇吾・盛永審一郎（編）（2013）教養としての応用倫理学。丸善出版。
- 傳田精爾（1924）視学委員視察当日を顧みて。信濃教育，456号：24-33。
- 深澤 久（編著）（1990）命の授業——道徳授業の改革をめざして。明治図書。
- 原田 実（2014）江戸しぐさの正体 日本をむしろ偽りの伝統。星海社。
- 広田照幸（1999）日本人のしつけは衰退したか。講談社。
- 貝塚茂樹（2008）修身科の功罪を踏まえた議論が必要。現代

- 教育科学，618：20-23。
- 貝塚茂樹（2012）道徳教育の取扱説明書——教科化の必要性を考える。学術出版会。
- 金井良太（2013）脳に刻まれたモラルの起源 人はなぜ善を求めるのか。岩波書店。
- 管賀江留郎（2007）戦前の少年犯罪。築地書館。
- 加藤佳彦（2012）効率的な校内研修の進め方～会議の効率化と内容の深化を通して～（平成23年度群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程課題研究報告書）。
- 川井清一郎（1924）修身書の取扱ひについて。信濃教育，456号：8-11。
- 河田雅圭（1992）心理学・教育学の生物学的基盤は大丈夫か？—社会生物学からの問題提起。現代思想，20(5)：169-177。
- マツァリーノ，P.（2009）続・反社会学講座。ちくま文庫。
- 文部省（1997）中学校 社会のルールを大切にすることを育てる。
- 文部科学省（2014a）私たちの道徳 小学校五・六年。
- 文部科学省（2014b）私たちの道徳 中学校。
- 松下良平（2004）道徳の伝達—モダンとポストモダンを超えて—。日本図書センター。
- 中野 光（1968/1998）大正自由教育の研究。黎明書房。
- Nielsen, K.（1989）*Why Be Moral?* NY：Prometheus Books。
- 野口芳宏（2008）「道徳」は修身教育を越えなかった——今も越えていない。現代教育科学，618：40-43。
- 小原国芳（1923）修身教授革新論（改訂）。集成社。
- 奥田太郎（2012）倫理学という構え 応用倫理学原論。ナカニシヤ出版。
- 大恵信昭（2008）台湾の発展にかけた日本人の気概。河田孝文（監修）・中山 崇（編著），日本人の気概を育てる道徳授業。明治図書：49-53。
- 長田 新（1939）新知育論。岩波書店。
- 押谷由夫・柳沼良太（編著）（2014）道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動—。教育出版。
- 歴史学研究会（編）（1993）歴史学と歴史教育のあいだ。三省堂。
- リドレー，M.（古川奈々子訳）（2000）徳の起源 他人をおもいやる遺伝子。翔泳社。
- 寺岸和光（2008）「かかわりの力」で学級が変わる 対話する学びが育てるもの。三学出版。
- 辻 竜平，佐藤嘉倫（編）（2014）ソーシャル・キャピタルと格差社会 幸福の計量社会学。東京大学出版会。
- 宇佐美寛（1984）「道徳」授業をどうするか。明治図書。
- 渡辺 弘（1999）川井訓導事件の真相。宇都宮大学教育実践総合センター紀要，22：131-145。
- 渡辺 弘（2000）川井訓導事件の真相（2）—「広島より」にみる川井清一郎の教育論。宇都宮大学教育実践総合セン

- ター紀要, 23: 168-176.
- 渡辺 弘 (2001) 川井訓導事件の真相 (3) —川井清一郎の生涯と当時の思想的状況—. 宇都宮大学教育実践総合センター紀要, 24: 162-171.
- 山岸俊男ほか (2014) 岩波講座コミュニケーションの認知科学 4 社会の中の共存.
- 山崎一穎 (1995) 信濃教育界に於ける森鷗外——「川井訓導事件」の波紋——. 跡見学園女子大学紀要, 28: 53-83.
- 山崎雄介 (2011) 分科会報告 24 教育課程・教科書. みんなで21世紀の未来をひらく教育のつどい 教育研究全国集会実行委員会 2011 実行委員会 (編) 日本の民主教育 2011. 大月書店: 281-289.