

日本と中国の道徳教育政策に関する比較研究

—戦前と戦後の連続性に注目して—

A Comparative Study of Japanese and Chinese Moral Education Policy

—With the focus on the continuity of pre-war and post-war society—

武 小燕

Xiaoyan Wu

〈摘 要〉

日中の道徳教育は、共に近代国家を目指す過程で展開してきたものである。戦前の日本では天皇制国家の下で家族国家観を求めて忠君愛国を趣旨とする修身教育を展開した。一方、中国では共和制国家を樹立し、封建的な忠君を批判して近代国家の公民を育成する道徳教育を実施した。戦後、日本では修身教育への清算が不十分なままで社会科の道徳教育をスタートしたが、特設道徳や「期待される人間像」を経て徳目主義の道徳教育政策は強まりつつある。2000年代以降高まった教科化の声も徳目主義の視点から道徳教育の強化を図ったものである。一方、中国では社会主義体制の新中国を成立してから、社会主義の道徳教育を推進したが、過激な政治運動が展開され、学校教育そのものが荒廃してしまった。改革開放で再び知育中心の社会主義の道徳教育が行われたが、冷戦体制が崩壊後、社会主義イデオロギーが後退し、社会の自由化と価値観の多様化を受容する教育改革が展開されてきた。今日、日中とも伝統文化の尊重や愛国心の養成を強調しているものの、日本では徳目道徳の充実を図り、道徳の教科化を遂行したのに対し、中国では徳育教科が知育の中心教科から実践教科に変わりつつ、子どもの主体性を重視する徳育改革を進めている。こうした動向の異同には戦前または新中国以前の道徳教育の在り方からの影響があると思われる。また、こうした異同は今後両国の改革の方向性を見通す上で参考になると考えられる。

キーワード：道徳教育 社会科 特設道徳 徳目主義 主体性

I はじめに

21世紀以来、日本も中国も道德教育の改革を加速化し、愛国心や社会参加がそのキーワードになっている。しかし、その流れは大きく異なる。中国では2000年代以降、受験勉強の弊害を是正し、子どもの心身の健全で全面的な発達を求めることを主旨とする素質教育を推進するなか、従来の政治的価値観の注入を図る道德教育から子どもの主体性や生活体験を重視する道德教育へと転換しつつある。それに伴い、かつて受験勉強の中心であった德育教科は教科教育の周辺に追いやられて今日徐々に受験科目から外されている¹。一方、日本では生きる力の育成やいじめ問題への対応として、主体性や規範意識の向上を求める道德教育の充実が図られている。2006年に教育基本法改正を通じて公共意識と愛国心の育成を強調し、2014年に中教審答申で道德教育の教科化は決定した。

道德教育は学校の顕在的カリキュラムとヒドゥン・カリキュラムを通して、国民の資質形成に大きく貢献することは言うまでもない。近代中国では、中華民国期と中華人民共和国期の道德教育に政治的主張の違いが見られるものの、いずれもその時々政権に求められる政治的・社会的教養の養成を通じて望ましい国民像を求めてきた。そして近代日本では、戦前修身は臣民育成・皇国民育成の中核的な役割を果たした。戦後初期ごろ社会科を基盤とする道德教育が推進され、社会公德の視点から新しい民主主義社会の担い手の育成が期待されたが、1958年に「道德の時間」が登場してから、道德的心情と日本人の育成が重要視されてきた。

他方、グローバリゼーションが進む今日、シティズンシップ教育の視点から道德教育を読み直すことが増えている。たとえば、姜（2007）は中国の德育教科をシティズンシップ教育を担う主な科目として論じ、1990年代以降台頭した公民意識や市民意識がその教育内容の変化を促していると指摘した²。また、日本では道德の時間などを統合して「市民科」を創設してシティズンシップ教育を追求する実践例が報告されており³、政府も道德の教科化に向けてシティズンシップ教育との連携を言及している⁴。

つまり、今日の日中ではいずれも道德教育は国民の資質形成と市民性の育成という二つの課題を抱えている。その方策として、両国とも国民統合を図る愛国心教育の充実とパブリックの公共空間への参画を促す一方、カリキュラム上では本文の冒頭で述べたような、中国では教科の周辺に追いやられるが日本では教科の仲間入りを実現した教科化という異なる方向へと展開しているのである。なぜこうした異同は生じたのだろうか。そして、望ましい人間像を追求する道德教育政策はその国が推進する社会改革を補う役割を持つと考えれば、こうした異同は日中両国の社会変革にとって何を意味し、また今後の両国の行方を考える際にいかなる示唆が得られるのだろうか。本研究はこうした課題意識の下で、道德教育政策の視点から両国が人間形成に関する認識とカリキュラムの異同を比較して考察したいと考える。

これまで日中のそれぞれの道德教育に関する研究は数多くあるが、両国の比較研究の蓄積はまだ少ない。その中で本研究の関心と比較的に近いものとして、比嘉・王（1994・1996年）と杉本・李（2006年）の研究が挙げられる。前者では戦後日本と中華人民共和国以来の中国の小・中学校に関する道德教育の政策と教材を比較し、そのあり方がそれぞれの国家制度に大きく影響され、中国では政治思想教育を重視し、日本では精神主義の色が強いと論じた⁵。後者では1980年代以降の日本の学習指導要領と中国の学習指導要領に相当する教学大綱・課程基準の変化及び2003-4年に行った授業の参与観察に対する分析を通じて、両国の道德教育は共に児童の主体性確立を重視するようになったと指摘した⁶。これらの先行研究は日中の道德教育の異同を理解するに大いなる示唆を与えてくれた。しかし、戦前の道德教育との区別または継承が意識されて議論される今日の道德教育改革では、戦後期だけの比較では不十分だと考える。本研究では近代以降の日本と中国で進めてきた道德教育を、戦前・戦後の断絶と連続を含めてトータルに捉えて考察を行いたい。

II. 近代日本と近代中国における道德教育の発足－戦前の道德教育

明治以降、日本は西洋に見習って廃藩置県を行い、中央集権の近代国家を成立させた。同時期の中国では上から洋務運動や百日維新を行ったが、次々と失敗した末に辛亥革命で王朝の終結と近代国家を迎えた。君主制を強めた日本と共和国を成立させた中国が目指した国家像の違いは後に両国の道德教育の違いに大きく左右した。

1 日本における忠君愛国の異質性

1872年に明治政府は学制と「小学教則」を公布し、修身は教科の一つとして設けられた。この時の教育政策は個人の立身出世と文明開化を励ますものであったが、1879年の教学聖旨と翌年の第2次教育令では主旨が一変した。儒教道德が説かれ、主要科目の最下位にあった修身は筆頭教科に格上げられた。尊王愛国を趣旨とする天皇制イデオロギーは、道德教育の中心に据え、修身科のみでなく、歴史科や地理科にも要請するようになった。そして、立身出世を謳う学制と自由民権運動への批判を経て、また立憲思想の普及に対するけん制として、1890年に「教育勅語」が公布され、万世一系の天皇に忠孝の道を示すことを教育の根本とした。こうした忠君愛国観では人々に対して仁義忠孝といった儒教道德を求めるだけでなく、臣民を全徳の現人神としての「天皇の徳に同化するように日々努力し反省することが期待されている存在」⁷とすることが大きな特徴である。

本来、中国の儒教は徳治思想だが、有徳の君主でない場合にその君主の地位を奪い、他の有徳者を君主にする易姓革命を肯定していた。こうした倫理観の下で清朝末期、太平天国運動や義和団運動が生じ、ついに辛亥革命によって王朝の終焉を迎えられた。しかし、日本の家族国家観では、君主を親とみなしかつ君主を全徳なものにすることにより、本来別々の道德であった血縁関係の親に対する孝と道德的体现者の君主に対する忠を一体化さ

せ、易姓革命の倫理観を徹底的に排除した。1880年ごろ「一身独立して一国独立する」ことを主張した福沢諭吉の『学問のすゝめ』は学校教科書として使用禁止の扱いを受けるほか、歴史教育においても史実というよりは尊王愛国の観点からその内容決定がなされた⁸。ところが、水原が指摘したように、「忠君」や『尊王』はむしろ封建主義の道徳に近く、『愛国』の観念は近代思想で⁹あり、尊王愛国や忠君愛国の道徳観は矛盾を孕むものである。すなわち、国を愛するという観念は近代国家が生まれた過程で民衆が王政を倒して自ら作り上げた国民国家のために主張されたが、君主のために命を捧げることを求める「忠君」や「尊王」とは本質的に異なるものである。両者の異質性は後の教育実践のなかでも指摘される。たとえば、広田は戦前の一般兵士に対する陸軍の精神教育に関する研究では、「愛国に就ての精神教育は困難では無いが、忠君の精神教育は容易で無いと悲鳴を挙げる将校が多い」という実態に注目している¹⁰。忠君愛国の道徳心は中国の儒教思想とも西洋の近代思想とも異なるものとして戦前の道徳教育の中心に据え、終戦まで続いた。

2 中国における共和国志向の道徳教育

一方、19世紀後半の中国では清王朝の自助運動として西洋の産業技術を見習う洋務運動と立憲君主制を目指す維新運動が行われていた。維新運動は失敗したものの、教育改革の機運が高まり、1904年に全国初の学制を実施し、その翌年に1300年も続いた科挙制度は幕を引いた。日本をモデルにした中国の学制では、日本と同じく筆頭教科の修身を設けて儒教的道徳と忠君愛国精神の育成を図ったが、日々高まってきた革命の機運を阻止することができなかった。

辛亥革命を経て1912年に共和制の中華民国が成立した。初代教育総長の蔡元培は軍国民教育・実利教育・道徳教育・世界観教育・美感教育の五育を主張し、そのうちの道徳教育を公民道徳と位置付けて次のように説明した。「公民道徳とは何か。所謂フランス革命で掲げた自由、平等、親愛である。道徳の肝要はこれらに尽きる」¹¹と述べ、フランス革命の理念をもって新しい共和国の道徳教育を求めた¹²。同年9月に教育部は「道徳教育を重視し、実利教育・軍国民教育を以てこれを輔け、更に美感教育を以てその道徳を完成させる」という教育方針と小学校令・中学校令を公布した。新しい教育課程の筆頭教科は修身のままだが、「忠君」と「尊孔」の代わりに社会や国家に対する責任と愛国精神を求める内容であった。この時点から日中の道徳教育には大きな相違が生じた。天皇への忠誠心を持つ臣民の育成と共和国の理念を持つ国民の育成がそれぞれの課題となり、日本語の「愛国 (Aikoku)」と中国語の「愛国 (Aiguo)」もこうした異なるコンセプトの下で語られ、追求されるようになった¹³。

3 日本における国体明徴と天皇制の道德教育

日本では、大正新教育期に児童の自発性を尊重する実践が数多く生まれたが、その趣旨は教育政策に大きく取り上げられることはなかった。1917（T6）年に成立した内閣直属の「臨時教育会議」の答申では、「小學教育ニ於テハ國民道德教育ノ徹底ヲ期シ兒童ノ道德的信念ヲ鞏固ニシ殊ニ帝國臣民タルノ根基ヲ養フニ一層ノ力ヲ用フルノ必要アリト認ム」¹⁴ とし、むしろ天皇制教育の充実を促すものであった。そして、1935年に天皇機関説を批判する国体明徴運動が高まり、教学刷新評議会による答申では、「大日本帝國ハ萬世一系ノ天皇天祖ノ神勅ヲ奉ジテ永遠ニコレヲ統治シ給フ。コレ我ガ萬古不易ノ國體ナリ」¹⁵ とし、家族国家観の下で教学は「皇運隆昌」に尽くすことを本義とした。1941年に発足した国民学校は「国民学校ハ皇國ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ國民ノ基礎的鍊成ヲ為スヲ以テ目的ト」し、その「皇國ノ道」とは教育勅語に示された「国体の精華と臣民の守るべき道との全体」をさし、「端的に言えば皇運扶翼の道」と解したと指摘される¹⁶。修身は国民科の筆頭教科として、国語、国史、地理とともに国体の維持と国民の資質形成に寄与することが期待された。こうして、戦前の道德教育は教育勅語の趣旨に基づいて終戦まで展開されてきた。

4 中国における社会科公民教育の推進

他方、中国では大正デモクラシーとほぼ同時期に民主主義と科学精神を標榜する新文化運動が起きた。その最中に日本の対華 21 カ条要求に反対する五四運動（1919年）が生じたことが知られている。大正デモクラシーの気運と異なっただけでなくこうした社会運動が教育改革を促したことは看過できない。胡適などのアメリカ留学経験者たちの精力的な取組の下、1922年の学制改革では中国の見習う対象が日本モデルからアメリカモデルに転換し、6・3・3制の学校制度が生まれた。新しい教育課程では「公民」が修身にかわって歴史、地理などとあわせて社会科¹⁷が設けられた。「公民」の目的は「児童が自分と社会（家庭・学校・社会団体・地域・国家・国際）との関係を理解し、社会を改善するための知識と考えを持ち、現代社会にふさわしい生活習慣を身につけるようにする。」（括弧の内容は原文のまま）¹⁸ とし、社会変革への働きが期待されている。

その後、国民党政権の独裁政府の成立と満州事変の影響で、道德教育は政権の政治的主張に傾いた時期が一時あったが、リベラル教育者たちの反発により、共和国の理念と孫文が提唱した三民主義を中心とした公民教育が道德教育の中心に据えられた。三民主義とは国内諸民族の平等と帝国主義の圧迫からの独立を求める民族主義、民主制の実現を求める民権主義、土地所有の均等化と大資本の制限による国民生活の安定を図る民生主義のことであり、建国の基本理念に位置づけられている。1932年に公布された中学校の「公民」の課程基準では三民主義の理解と健全な公民の育成を目標とし、小学校の公民訓練基準では明るい気質、親愛と誠実の徳性、生産と協力に対する理解、国と集団に対する愛情の育

成の4点を目標とする。小学生が学ぶ政治規範として、奉公・遵法・愛国・真理の擁護の順で4点が挙げられている。真理の擁護とは「私は真理を尊い、弱小に同情し、真理のために強暴に抵抗することを覚悟する。」¹⁹ ことであり、愛国心よりも優位に立つ。こうした趣旨は1941年の「小学校訓育基準」にも継承され、中華人民共和国成立まで続いた。

Ⅲ. 近代日本と近代中国における道徳教育の転換－戦後の道徳教育

戦後、日本ではGHQの影響下で社会科を基盤とした道徳教育の推進を図ったが、間もなく「道徳の時間」が特設され、社会科による道徳教育と異なる方向へと展開してきた。今日行われた道徳の教科化がその延長線に位置づけられる一面が否めない。一方、中国では中華民国から社会主義体制の中華人民共和国に変わってから、知育中心の道徳教育を行ったが、政治的イデオロギーの関与が深いものであった。1990年代以降、冷戦の終結と社会主義イデオロギーの後退につれ、道徳教育の政治性が薄まった。今日の道徳教育は児童中心・活動中心のものへと変容し、教育課程での位置づけも周辺化されつつある。

1 戦後日本の道徳教育

(1) 社会科道徳教育の発足と修身に関する認識の不一致

日本では1945年の敗戦を期に、戦前の道徳教育の支柱であった「教育勅語」「修身」等がGHQの指令によって見直された。1947年の学習指導要領では公民教育の一環として社会科を中心とした道徳教育を展開し、教育基本法のモラルコードに基づいた民主的社会の道徳教育が求められた。新設された社会科の任務は「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成すること」とし、「いまわが国の社会の状態と、これから向かって行くべき方向」を据えた教育の一般目標に即して進めることが目指された²⁰。

もともと、「米国使節団報告書」では道徳や倫理を独立した教科にしないことに拘っていない。民主主義の精神に即するものであれば、「真の平等に合致する日本の習慣」も「日常の協調互惠による良きスポーツマンシップ」も教科の内容に取り入れて「単一の独立した教科として教えられる」ことの可能性を示した²¹。しかし、同時期に文部省が公表した「新教育指針」は趣旨の異なるものであった。

「新教育指針」では、修身は「本来、主として個人の内面的な道徳的心情に関するものであって、正善を求める心をのばし、良心の要求にしたがふ態度を養ふことを目あてとしてゐた」ものであり、それを社会生活で行動させる際に法制や経済を踏まえた「公民」の視点から指導する必要があるという²²。しかし、軍国主義や国家主義によって道徳のおしつけが進められ、「みんなを同じ型にはめようとしたり、徳目を言葉でいはせて満足したり、あるひは無批判的に一定の『行』を積ませたりした」問題が生じてしまった。そしていま新しい教育で考えている公民教育はこうした命令主義や紋切型のやり方の欠点を改善し、「本来の正しい意味における『修身』と『公民』とを、人間のほんとうの在り方にも

とづいて、一つにまとめたもの」である²³。つまり、米国教育使節団は修身の中身を問題にしているが、文部省は修身そのものを批判しておらず、改めるべきなのは道德の押付けという方法論だという認識を示した。それにより、文部省は人間が誰でも備えている「正しい、善いことを求める道德心」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」と唱えるが、この「正しいこと」や「善いこと」が何かについては明言されていない。

民主主義志向の価値観を推奨した米国教育使節団と修身批判も具体的な民主主義的価値観も示さなかった文部省の考え方に明確な違いがあった。こうした違いは検討されないまま、社会科を中心とした道德教育が始まったのである。

(2) 特設道德は突如だったか

国民道義の退廃と言われる戦後初期に社会科道德教育の展開は順調ではなかった。1950年来日した第二次米国教育使節団がまとめた報告書では、社会科道德教育を強化しなければならないという意見に対し、「道德教育は、全教育課程を通じて力説されなければならない。」²⁴ という全面主義の主張をした。しかし、その翌年に天野文相が戦前の修身科で教えられた個人道德の復活と思わせる「国民実践要領」を発表した。それは世論に「『教育勅語』の戦後版」²⁵ と批判され、やむなく取り下げられたが、「『修身科』否定論は、天野文相の発言を一つの契機としながらも、過去の修身科で形成されたとされる『個人道德』に期待をかける人々によって脅かされ続ける」²⁶ ことになる。

ところが、戦前において知育の道德教育をもって修身科を批判した天野が国民実践要領を出したことを、単なる「逆コース」に位置付けることが「表層のかつ感情的」だと貝塚が異議を唱えた²⁷。なぜならば、「敗戦に懲りて国民的矜持を失うこと」を恐れて「静かな愛国心」を主張した天野は、「国家あるを知って、個人と世界とを知らない時代には、人格の尊厳を力説し、今日ひとが個人あって、個人が国民であることを忘れる時に当っては、国家の存在理由を主張することは、哲学学徒の使命だ」²⁸ と考えていたという。そのため、国歌が君が代にこだわってはいないが、「国民的矜持」を保つように、日の丸の掲揚と君が代の斉唱も国民統合の象徴としての天皇を親愛することも天野が望んだのである。しかし、そこに十分な批判をしないまま戦前の軍国主義期と同じシンボルである天皇などで愛国心と呼びかける天野の考慮が不十分だったと言わざるを得ない。結局天野の発言は「天皇制的ナショナリズムを求める声と混同され、その援軍として歓迎され」²⁹、「戦後の保守派に共有された最大公約数的なもの」³⁰ として、後の「期待される人間像」にも継承されていった³¹。

教育課程審議会の「道德教育振興に関する答申」（1951年）を受けた一連の施策では、文面上こそ道德教科特設の問題が浮上しなかったものの、「道德教科導入を否定した戦後新教育が『終着駅』を迎えつつある」と文部省内の施策責任者が実感していた³²。そして、

1953年に教育課程審議会による「社会科の改善に関する答申」では、道德教育の全面主義を標ぼうしながらも、系統案作成の視点から小学校段階では道德教育の資料の必要性、中学校では単元の充実、高校では「哲学・倫理的な科目」の特設が主張され、後の特設主義への道を開いた³³。

こうして、世論は全面主義の論調に傾いているものの、水面下で様々な思いから特設道德の模索が行われていた。そして1958年に、「修身科のようなものがほしい」³⁴と言って批判を受けた天野文相の発言から8年後、修身教育に対する清算が十分になされないまま、特設道德は再開した。

そもそも「道德教育や地理、歴史教育の低下は、社会科の責任というより人間像の不明確化による」³⁵という1953年答申の指摘で示されたように、道德教育の不振は方法論の問題ではなく、その内容のあいまいさから来るものであった。GHQは民主主義的価値観の積極的提示を推奨したが、文部省は人間像が「憲法や教育基本法等によって抽象的に示されており、具体的方向を示すことは文部省の責任には属さない」³⁶という立場をとり、「価値」というものが文部省によって定義されるといういかなる提案にも抵抗を示してきた³⁷のである。そこで道德の時間は設置されたからと言って道德教育不振の問題が解決されたにはならなかった。革新的意見と保守的意見との激しい応酬は、文部省の道德教育政策のあいまいさに反映されるだけでなく、特設主義で道德教育の徹底化を図ろうとする政策とその推進に消極的な姿勢を示す学校の実態にも反映されてしまう。

(3) 特設道德と社会科道德の違い

1958年に道德の時間が設けられて特設道德が始まった。社会科を基盤とする道德教育から道德の時間を中心とした道德教育への転換にともない、社会科の目標はどのように変化し、また新たに設けられた道德の時間の目標といかなる異同を持っているのだろうか。1958年度小学校学習指導要領を確認すると、道德の時間では道德的心情の涵養と日本人の育成を目標とし、社会科では「具体的な社会生活の経験を通じて」民主主義社会に必要な態度や能力の形成を目指していることが分かる。そこには「新教育指針」で述べられた「修身」と「公民」の趣旨との連続性が見られる。つまり、修身や道德の時間は徳目に、公民や社会科は社会实践に関連するものである。

こうして、戦後社会科を基盤とする道德教育はわずか10年間で姿が消えてしまい、徳目主義の道德の時間と社会实践を重んじる社会科が区別されるようになった。前者は子どもたちの内在的道德性への気づきを喚起し、後者は民主主義社会の形成者となる力の育成が期待され、前者は心情、後者は知識に関する内容であった。例えば、愛情に関する言葉は、1958年度小学校学習指導要領の「社会」の節では全体目標の「郷土や国土に対する愛情」と第5学年目標の「国土に対する愛情」の2ヶ所しかなかったが、「道德」の節では内容として「公共物の愛護」「正を愛し」「家族の人々を敬愛し」「学校に対する愛情」

「国を愛し」など10ヵ所も出ている。こうした傾向は後の学習指導要領にも継承されてきた。

もともと戦後の社会科道德がデューイの道德教育論から影響を受けていたことは周知の通りである。デューイにとって、「学校における道德教育の最も重要な問題は『知識と行為との関係問題であ』³⁸り、心情の問題ではなかった。すなわち、デューイは学校を小さなコミュニティと見なし、子どもがそこから道德的影響を受けると同時に、「子どもがみずから道德的問題に取り組み、主体的に価値判断し協働探究することで民主的で進歩的な社会のよき市民として育成すべき」だと主張したのである³⁹。そのため、特設道德が設けられる際に、デューイの教育理論に造詣の深い梅根悟などはこぞって反対したのである⁴⁰。しかし、特設道德を主張する稲富栄次郎らはアリストテレス哲学の見地から道德を「理知的徳（アレテー）」と「習慣（エートス）」の両面から捉え、後者について徳目主義の道德授業を通して認識させる必要があると主張し、デューイの道德教育論を強く批判した。すなわち、デューイの教育理論を支持する陣営は一般に特設道德に反対したのに対し、それを批判する陣営は主に特設道德をリードしたのである⁴¹。そのため、特設道德以降、デューイの道德教育論はあくまでも傍流で語られてきた。

一方、近代中国の道德教育に対するデューイの影響は日本以上のものであった。大正デモクラシーの際に約3ヶ月訪日したデューイは、中国人の教え子たちの誘いで中国に立ち寄ったが、2年間以上も滞在した。彼は数多くの講演会を行って中国の教育界でデューイ・ブームを起こしただけではなく、氏の弟子であり、当時中国の言論界や教育界の有力者であった胡適や陶行知も氏の理論を積極的に広げた。1922年の学制改革で社会科が新設されたことがその結果の一つである⁴²。1949年に新中国成立後、社会主義的道德の政治教育が行われ、西洋の教育理論が反動的なブルジョアのものと思われ、デューイと彼の理論を主張した中国の教育者らも批判されていた。しかし、言論統制の規制緩和が進んだ1990年代以降デューイが再評価され、彼の児童中心論から道德教育改革を進める側面も表れている⁴³。

こうして、道德教育という言葉は日本では特設道德を意味し、内面的道德性の形成を意味するニュアンスが強いが、中国では社会科教育または政治教育に位置づけて公民道德や社会道德を指す側面が強いと言える。

（4）徳目主義道德への傾倒

1966年に中央教育審議会による「後期中等教育の拡充整備について」の答申では、現代文明の弊害や日本人の精神的風土の欠落を問題視して「期待される人間像」を提示した。そのなかで示された「畏敬の念」、「正しい愛国心」、「象徴」への敬愛の念などは議論的になったが、1968年に実施した学習指導要領でその趣旨が反映されるようになった。小学校の社会科の目標に「郷土や国土に対する愛情」のほかに、「家庭、社会および国家に

対する愛情」と「わが国の歴史や伝統に対する理解と愛情」が付け加えられ、第6学年の内容の取り扱いでは「天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにする」と求められた。こうした動向は1977年学習指導要領で改められたが、1980年代に「日本人としての自覚」や「徳育の充実」を主張する臨教審の答申を経て1989年学習指導要領では「天皇についての理解と敬愛の念」が復活し、今日まで続けてきた。こうした流れでは徳目主義道徳への傾倒が続いている。

例えば、臨教審が陰湿ないじめや校内暴力の「教育荒廃」に対して徳育の充実などを主張し、「日常の社会規範を守る態度の育成、人間としての『生き方』の教育を重視」し、道徳教育用補助教材の使用を奨励するよう求めた⁴⁴。また、2000年の教育改革国民会議報告ではいじめや学級崩壊の問題に満ちる日本の教育が「危機に瀕する」と警告し、「学校は道徳を教えることをためらわない」と主張して「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」と訴えた⁴⁵。その2年後道徳教育の補助教材として「心のノート」が文科省から全国の小中学校に配布された。それは、戦後初の全国共通の道徳教育教材として意義が大きい。そして、第1次安倍内閣の2006年に革新派と保守派の激しい議論のなかで教育基本法は戦後初の改正を迎え、教育目標に伝統の尊重や愛国心が追加された。こうした愛国心教育の要請に加え、人々のモラルや規範意識の低下といじめ問題への対応として道徳教育の充実は教育再生会議や道徳教育の充実に関する懇談会から求められる。ついに第2次安倍内閣の2014年10月に中教審答申で道徳の「特別教科」化を決定し、翌年3月に「特別の教科・道徳」の学習指導要領が告示された。

徳目主義の観点で子どもの規範意識や愛国心の強化を図るほか、社会参加の主体性育成もしばしば論じられる。実際に2006年の教育基本法改正とそれに伴う学習指導要領改正では「公共の精神」も謳われている。しかし、1998年と2008年の小学校学習指導要領を比較すると、道徳教育の全体計画と道徳の時間の年間指導計画を作成する際に「集団や社会のきまりを守り」「法やきまりの意義を理解すること」といった規範意識の強化が見られるだけであり、社会科においても道徳の時間においても目標や内容は大きな変化がなかった。つまり、道徳の教科化という「形」の改革は求められつつあるが、その「中味」は何を変えなければいけないかについてまったく示されていない。本来特設道徳では内面的道徳心、社会科道徳では社会公德や実践力を養うことがそれぞれの趣旨であったが、市民性教育の充実はなぜ社会科ではなく、特設道徳に求めてしまうのだろうかについても道徳教育改革政策では説明が見当たらない。これらは、主体性や生きる力という名の下で進められている道徳教育改革は、実際に道徳教育の「内心・内面への介入」に加え、これに教科書を使用する「教科」の枠をかぶせるという二重の統制を通して道徳教育の保守志向を強めようとするものだと理解したほうが妥当であろう。言い換えれば、道徳教育の内容（道徳的価値）と方法（教科化）への統制強化だと言える。

2 戦後中国の道德教育

(1) 社会主義教育と教育路線の左傾化

一方、中国では第二次世界大戦後さらに4年間の内戦を経て、1949年に共産党政権の中華人民共和国は成立した。革命で政権を勝ち取った新政府は、その建国の理念に即して祖国愛、人民愛、労働愛、科学愛、公共財産の愛護を内容とする公民道徳を主張する。これは蔡元培が提起した五育と比べると、明らかに社会主義的性格が強いことが分かる。特にその中の「人民」とはすべての国民ではなく、プロレタリアとその支持者を意味し、それ以外の地主や外国資本にかかわる人々は「反革命者」と見なされて含まれない⁴⁶。つまり国民形成というよりは、社会主義体制を擁護し、インターナショナルな意識を持つ社会主義者の育成が求められたのである。学校では五愛教育、国の指導者の講演や政策に関する時事学習及び様々な政治的キャンペーン運動への参加が求められるほか、中学校と高校ではマルクス主義理論、中国共産党の革命、社会主義国の政治と経済などを学ぶ徳育教科⁴⁷が設けられた。こうした方針は1958年に中国共産党中央委員会（以下、中共中央と略す）が示した「教育はプロレタリア政治に奉仕し、教育は生産労働と結びつける」という教育方針の下で左傾化し、知育中心の徳育は運動中心の徳育に転じつつある。そして1966年に文化大革命（以下、文革と略す）が始まると、政治運動は学校の隅々に拡大し、教員も生徒も農村や工場に行き労働者からの再教育を受けることが推奨され、学校教育は機能不全に陥ってしまった。

(2) 階級闘争の是正と知育の道德教育の再開

文革後、1978年に改革開放路線が確立すると、学校教育システムが回復し、政治運動に化してしまった道德教育の行き過ぎは是正されるようになった。小学校では「思想品德」、中学校では「青少年教養」や「政治常識」の徳育科目が設けられ、マルクス主義的教養と社会の政治・経済体制などに関する知育が中心となり、政治運動への参加は控えられた。1985年に「近代化・世界・未来に向ける」をスローガンとした教育改革が始まると、日常生活のモラル、法知識、思春期教育など身近な課題や心身の発達に関連する内容が道德教育に取り入れられるようになる。「人民」の代わりに、「公民」という言葉が徐々に道德教育で語られるようになった。ただし、この時期の徳育改革は社会主義志向をなくすためではなく、むしろより効果的な社会主義教育を求めるものであった。すなわち、文革後広まった社会主義不信と規制緩和で増加した青少年の非行に歯止めをかけるように、階級闘争論の拡大解釈に暴走してしまった社会主義教育を改めて「正しい」マルクス主義の学習と教学方法の改善を通じて社会主義者を育成することが、依然として道德教育の一義的な目的であった。1980年代から1992年までに公布した教学大綱では、いずれも徳育教科を「共産主義の思想・品行に関する教育を行う教科である」⁴⁸と位置付けていた。

(3) 社会主義者の育成から愛国者の育成へ

社会主義者を育成する道徳教育の目標は、1990年代半ばから変化を見せ始めた。その背景に世界的な冷戦体制の終焉及び市場経済のいっそうなる導入による価値観の多様化により、社会主義に対する人々の関心が急速に薄まったことがある。1994年に中共中央は「愛国主義教育実施綱要」を公布し、「愛国主義教育基地」に指定された各地に点在する国の文化や歴史を反映する施設などの見学を呼びかけた。社会主義者よりも愛国主義者のほうが強調されたことは注目に値する。

もともと、愛国心教育は道徳教育のなかの重要な一部であったが、愛国者の育成が最終目的ではなかった。例えば、1983年に中央の愛国主義教育政策では「しだいに多くの愛国者たちの自覚を共産主義思想のレベルまで高めていく」⁴⁹ことを求め、最終的に社会主義者や共産主義者の育成を期待した。そして、国家教育委員会が1988年と1995年に出した二つの中高校德育大綱の項目を比較すると、1988年の大綱ではマルクス主義教育が筆頭内容であったが、1995年の大綱では愛国主義教育が筆頭内容になり、マルクス主義教育や社会主義教育は三番目に下がった。

1997年に出された德育教科の課程基準では、公民的素質の養成がマルクス主義的教養の習得をかかわって教育の一義的な目的となり、市場経済の現状に相応しい社会認識と価値形成を中心とする公民教育が求められた。教育内容では親孝行といった伝統的な価値観や、環境問題や生命教育といった近代社会に対応するテーマが充実され、マルクス主義や社会主義の代わりに、愛国主義や中華民族といった言葉が、人々の一体感を求める新しいキーワードとして重視されるようになった。

(4) 資質教育の推進と道徳教育改革

2000年代以降、市場経済改革とグローバル化の加速を背景に行われた基礎教育改革では、詰込教育の弊害、自立心や社会性に欠けがちな一人っ子問題、激変する社会情勢などの課題に対応するように、「創造性」や「主体性」をキーワードとする資質教育が推進されてきた。資質教育とは、詰込式の受験教育や権威主義的な教授法を批判し、生徒の主体性や生活の経験を重視し、また知育・德育・体育・美育（情操教育）を通じた生徒の全面的な発達を追求するものである。その推進にあたり、もっとも変革されたのは道徳教育だと言える。

2001年に公布された義務教育のナショナルカリキュラム試行案では従来の德育教科を廃止し、新たな融合カリキュラムとして小1~2では「品德と生活」、小3~6では「品德と社会」、中1~3では「思想品德」を設置した。科目の「趣旨は子どもたちの生活範囲が家庭から学校や社会に広がり、経験が次第に豊かになり、社会性が次第に発達していくという子どもたちの特徴を踏まえて行うこと」であり、従来の德育教科で重視された思想教育や社会主義教育の内容を減らし、子どもの生活習慣や望まれる社会性の育成教育の充

実を図った。翌年に公布された小学校德育教科の課程基準では、良好な品性と習慣を身につけ、生活を愛し、積極的な社会参加と責任感のある公民の育成を目標とした。2011年に更新された課程基準でもこの趣旨を継承し、生活教育の視点がより強まるものであった。

なお、2000年代以降の道德教育では民族文化などナショナル・アイデンティティを追求する内容の増加も顕著である。その背景には2002年に中共中央が要請した「民族精神の発揚と育成を国民教育の全過程に取り入れる」ことがあり、愛国心・中華民族の伝統・革命の伝統・革新的気風を中心とした民族精神の育成は道德教育に求められたのである。そのうち、従来の社会主義イデオロギーでは封建的だと批判されてきた伝統文化は大いに評価されるようになったことが特に注目に値する。

(5) 德育教科教学大綱・課程基準からみる道德教育の変容

戦後日本では特設道德以来道德教育の内容に大きな変化がなかったが、中国の道德教育は上述の通り時代とともに大きく変わっている。とりわけ1980年代以降、社会の自由化と価値観の多様化につれ、道德教育では脱政治的イデオロギーと近代志向の台頭が目立つ。小学校の德育教科の内容の変遷を確認すると、表1と表2の通りである。表1は教科名が「思想品德」であった時期、表2は教科名が「品德与生活」と「品德与社会」に改められた時期の教学大綱または課程基準の教学要点の類似項目を筆者がまとめたものであり、そのなかの番号は教学大綱や課程基準で示された順番である⁵¹。

まず表1で示された変化していない内容は、愛国心の養成、勤労・質素および集団主義という社会主義的道德、知識の習得や科学への尊重という科学の精神、規律の遵守という規範意識、そして誠実や自尊自重という品性の教育を挙げることができる。これらの内容は時期によって、具体的な内容と位置づけの順番に多少の変化があるものの、いずれの時期にも見られる。

そして表1で示された変化の著しい内容としては、人民愛・社会主義愛・共産党愛に関する内容の後退、法教育の充実、集団主義の変容、「親孝行」や「命を大切にする」といった近代社会の課題に対応する新しい教育内容の追加などが挙げられる。法教育の充実は1980年代後半から始まったが、最初は主に法を知る・守るといった実用的な面に限られていた。例えば1992年版教学大綱で「規律と法の遵守」と「礼儀・マナー」を同列に扱い、同じ教学要点にしていることからその趣旨が窺える。一方、法観念における民主主義の理念も徐々に注目されている。たとえば1986年版教学大綱では「子どもの時から民主的な生活を送り、人々を平等に扱い、問題があったらみんなで相談するように導き、多数決の原理を分らせる」といった「社会主義的民主制」を内容要点の一つとして取り入れた。保守主義が台頭する1992年版教学大綱でこの点は姿を消したが、1997年版課程基準では民主的な人間関係の構築が一部の教学要点で明確に提唱されてきた。つまり、法教育の充実では順法精神を重点としながら民主的姿勢の育成を育もうとしている。集団主義は

表 1：小学校德育教科「思想品德」（1981～2001 年）教学大綱・課程基準の主な内容

1982 年版	1986 年版	1992 年版	1997 年版
1 人民愛 2 祖国愛 3 中国共産党への愛 6 社会主義への愛	1 愛国主義・共産主義	1 祖国愛 2 中国共産党への愛 3 人民愛	1 祖国愛
4 労働愛 14 忍耐・質素	5 労働愛、忍耐・質素	7 労働愛、忍耐・質素	7 勤労・節約
5 科学を愛する 7 勉学に励む	4 勉学に励む、科学を愛する	6 勉学に励む、科学を愛する	6 勉学に励む 12 科学を愛する
8 集団を愛する	2 集団主義	4 集団を愛する	3 団結友愛 11 集団を大切にする
9 公共財産の愛護	—	—	8 公德を守る
10 規律の遵守 11 礼儀・マナー	3 礼儀・マナー 6 社会主義的民主制と法の観念	5 礼儀・マナー、規律と法の遵守	4 礼儀・マナー 5 規律や法の遵守
12 誠実・謙虚 13 勇敢・明るい	7 意志・品性の教育	8 品性の教育	9 誠実・勇敢 13 自尊自重
—	8 弁証法的唯物論	8 弁証法的唯物論	—
—	—	—	2 親孝行 10 命を大切にする 14 個人の生活・家庭・学校・公共の場・国と民族の各次元の生活で守るべき道徳と規範

出所：武小燕『改革開放後中国の愛国主義教育』大学教育出版、2013 年、p.157

表 2：小学校德育教科「品德と生活」「品德と社会」（2001 年以降）課程基準の主な内容

「品德と生活」（小 1～2）	「品德と社会」（小 3～6）	
	2002 年版	2011 年版
1. 健康的で安全に生活する	1. 成長する私	1. 成長する私
2. 楽しく、積極的に生活する	2. 私と家族	2. 私の家庭生活
3. 責任感と思いやりをもって生活する	3. 私と学校	3. 私たちの学校生活
4. 頭と手を使い、創造力を生かす生活をする	4. 私の故郷（コミュニティ）	4. 私たちのコミュニティ生活
—	5. 私は中国人	5. 私たちの国
—	6. 世界に近づく	6. 私たちの共有する世界

出所：2002 年版・2011 年版「品德と生活」「品德と社会」課程基準より

従来社会主義的道德の一つとして個人よりは集団の価値が高いという意味合いを持っていたが、1997年版課程基準でその内容が「団結友愛」と「集団を大切にする」の二つに分けられ、仲間との友愛や協力の重要性という趣旨のほうがより大切にされるようになった。また、1997年版課程基準で追加された「親孝行」は、1990年代以降高まってきた伝統文化復興からの影響だけではなく、市場経済の競争と激変する社会で社会的弱者になりがちな高齢者へのケアという現実な課題への対処でもある⁵²。

2001年のカリキュラム改革では、小学校の德育教科は「品德と生活」「品德と社会」になった。その課程基準では、生活教育、主体性教育と実践活動の重視を主張し、政治教育の面影がすっかり薄まった。内容構成では児童の身近な生活と個人の課題から同心円的に拡大していき、家族、学校、コミュニティ、国、世界へと視野を広げ、その中で対応するアイデンティティを順次確立していくように組まれている。2011年版の課程基準では同じ趣旨を受け継ぎながら、「品德と社会」では取り扱う内容に応じて視点を「私」から「私たち」に改め、共同体意識の充実が見られる。

IV. 考察

日本と中国はほかの国々と同じように、近代国家を創る際に道德教育を重んじ、それを国民の資質形成に働きかけたが、それぞれの成り立ちの相違により、求められる人間像が大きく異なる。

日本では明治に入ってから上から下への改良運動により王権を維持しながら国民形成を図っていたが、中国では辛亥革命という下から上への民衆運動により王朝を打倒して主権在民を謳う共和国を成立させた。その違いから、同じ「修身」の德育教科が設けられたものの、日本では忠君愛国を推奨し、「臣民」の育成に力を入れていたが、中国では忠君を批判して共和国の国民として持つべき資質を育てようとした。日中とも愛国心を育むことを重要視したが、日本の「愛国（Aikoku）」では家族国家観の下で天皇制の国体明徴を人々に要請したのに対し、中国の「愛国（Aiguo）」では共和国の公民像を求めている。1910年代のデモクラシー運動以降、日本では国体明徴運動の推進と修身教育の強化を進めたが、中国では社会科を設置し、共和国の担い手の育成に力を入れた。

戦後、日本ではGHQが主導する上から下への変革を通して戦後新体制を迎え、中国では内戦を経て1949年に社会主義体制の新中国を成立させた。日本ではGHQの意向を受け取って社会科を基盤とする道德教育を推進する一方、道德教育改革について文部省が必ずしもGHQと同じ問題意識をもっていなかった。GHQは教育の民主化を求めて普遍的な価値や民主主義社会に必要な価値観を道德教育に求めたが、文部省はむしろ形式上の権威主義を問題とし、いかなる価値観を追求するかについては「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德心をそなへて」いるものとして具体的な言及をしなかった。つまり、文部省は教育基本法のモラルコードに規定される抽象的な人間像を

掲げても、具体的な価値観を積極的に提示することをしなかった。そこには道德教育の在り方に関する革新派と保守派の激しい対立があったことは言うまでもない。結局、道德教育はGHQが望むほどに民主的な社会づくりに機能せず、大きなあいまいを抱えたままに特設道德が設置された。

日本に比べると、革命の上で成立した新中国における道德教育の趣旨は明確なものであった。建国の方針が定めると同時に、旧い道德を批判し、社会主義的道德が追求される。その後社会主義者の育成とそれに伴う社会主義国の建設が期待されたが、政策の左傾化につれ、階級闘争の政治運動と旧い文化の打倒を推奨する文革が全国に広がり、学校教育が荒廃に追いやられてしまう。1970年代末、行き詰まった階級闘争の国策が経済発展を図る改革開放に転換すると、学校教育は再建され、本来の知育中心で社会主義者育成の道德教育が再開した。

そして、1990年代以降、日本では「戦後政治の総決算」の一部に位置づけられた教育改革の流れが加速し、国民の議論が分かれたものの、2006年に教育基本法改正、2014年に道德教育の特別教科化は遂行された⁵³。その過程ではモラルや規範意識の低下、いじめや人間関係の問題、自己肯定感や社会参画意欲が低いといったさまざまな課題が論じられているが、徳目主義を強めるこの道德教育改革は基本的に教育の市場化や自由化を進める新自由主義的な政策を補う新保守主義政策の性格を持っている。グローバリゼーションが進む社会における多様な価値観との共存に向かって開かれた道德教育を追求するというより、教科書や評価の導入によって特定の価値観を推奨しかねない道德教育を展開しようとしている。そのなかで求められる愛国心と公共意識はいかにして「主体性」を保障するかが問われる。また、教科化によって道德教育の充実や学校間・教員間における温度差の解消は期待されるが、内面的道德は外在的な枠づけによって充実されるかという疑問は残る。

一方、中国では1990年代以降、社会の自由化と価値観の多様化が進む中で社会主義者育成の道德教育は後退し、社会主義イデオロギーにこだわらない愛国者像が追求され、市場経済の現状に相応しい価値志向や環境問題などの社会認識も德育教科で取り扱われるようになった。さらに、2000年代以降グローバリゼーションが進むなかで、創造性や主体性をキーワードとする資質教育への転換が図られ、児童の生活経験を踏まえた道德教育が推奨されるにいたった。社会主義教育の面影がすっかり薄まった代わりに、伝統文化の継承も革新的気風も謳う民族精神の育成をより求めるようになった。そして、今日小学校の德育教科は定期テストが行われた知育教科から日常の生活習慣や社会性の形成という実践性を重視する教科に変わり、中学校と高校の德育教科も従来の受験勉強の中心科目から周辺化され、受験科目でなくなりつつある。德育は教科書に書かれた紋切り型の価値観の植付けから解放され、多様な考えを受容するものへと変化し、道德教育改革はより開かれた方向に向けて進めている。但し、日中の道德教育では児童生徒の社会参加を促しているが、いずれも批判的リテラシーによる主体性育成の視点が不十分である。

共に愛国心や伝統文化への関心が高まった日中では、一見して似通った傾向を示しているが、その背景にある社会改革の方向性の違いを見落としてはならない。いずれの道徳教育改革も手放しで賛成したり批判したりすることができないが、両国の実態を正確に捉えることはそれぞれの課題と問題点を論じる前提になるだろう。上記以外に、日中の道徳教育には他にもさまざまな相違がある。例えば、日本のナショナルカリキュラムに位置づけられる特別活動も道徳教育を行う重要な実践の場であるが、中国のナショナルカリキュラムはもっぱら教科教育であり、日本の特別活動に相当するような教育内容がない。現行の「義務教育課程設置実験方案」（2001年公布）では、教科外活動に言及したのは、「学校の自由活動週数は2週間であり、学校が現状に応じて活動を行う。例えば、学校の伝統活動、文化祭、運動会、遠足等」と「朝会、学級会や生徒会、科学的・文化的・体育的な活動等の企画は、各学校に任せる」の2カ所のみである。

また、近代日中では「教育」に対するとらえ方の違いが道徳教育にも及ぶことが考えられる。周知の通り、森有礼が「教育」と「学問」を区別し、前者を「自分ノ注文ナク専ラ他人ノ指示ヲ受ケテ働ク」、後者を「自分選択ヲ以テ学業ヲ専攻スルコトニシテ他人ハ唯其方法ヲ與フルノミ」としたうえで、小中学校は「教育」の場、大学は「学問」の場とした⁵⁴。それより、明治期に初等教育をいち早く整備して1900年代に9割を超える高い就学率を誇ったが、その初等教育は国民教化策の性格を強く持っていた。それに対し、近代中国ではこうした区別がなく、1980年代半ばごろまで義務教育を設けなかった中国の学校教育制度そのものが、科挙の伝統を引き継ぎながらエリート育成の性格を持っていたと言える。すなわち、近代日本の「教育」では既成な社会規範に対する服従を強調し、「学問」では理想とする社会像・国家像に対する主体的な追求を認めているが、中国では「教育」と「学問」の断絶がなく、「教育」は社会規範や国家制度に対する適応と創出の両方を内包して児童生徒の主体性を認めるものである。こうした考え方は近代日中の道徳教育の異同にいかなる影響を及ぶだろうか。

以上の課題を合わせて別稿で追究したい。

注

- 1 1990年代ごろ、中学校の入学試験には徳育教科を取り除くことが一部の地域で始まり、後に全国の大学入試の理数系分野では必須科目から外された。2014年の大学入試改革政策では、全国の大学入試の文系分野でも徳育教科を必須科目から外し、試験科目に入れるかどうかは地方の判断に委ねることになった。中国の大学入試は全国の受験生は同じ日時に受験するという点で全国统一であるが、試験内容と受験科目は地域によって異なる。
- 2 姜英敏「中国：『社会主義労働者』とその変容」嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育：グローバル時代の国民／市民形成』東信堂、2007年、pp.19-29。
- 3 嶺井明子「公開シンポジウム これからの子どもたちに求められる力を探る－日本・イギリス・カナダ・中国におけるシティズンシップ教育－」『比較教育学研究』（36）、2008年、p.164。
- 4 文部科学省が設けた道徳教育の充実に関する懇談会が提出した「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」（H25年12月26日）では、「自分自身も社会に参画し、役割を担っていくべき立場に

- あることを意識させたり、社会の在り方について多角的・批判的に考えさせたりするような、社会を構成する一員としての主体的な生き方に関する教育（いわゆるシティズンシップ教育）の視点に立った指導も重要となる」（p.11）と指摘している。
- 5 比嘉佑典・王秋華「日中道德教育の比較研究—小学校の道德教育を中心に—」『アジア・アフリカ文化研究所研究年報』第29巻、1994年、pp.47-66。比嘉佑典・王秋華「日中道德教育の比較研究—中学校の道德教育を中心に—」『アジア・アフリカ文化研究所研究年報』第31巻、1996年、pp.163-175。
 - 6 杉本均・李霞「中国と日本の道德教育に見られる児童・生徒主体性：その理念と実践に関わって」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52号、2006年3月、pp.27-45。
 - 7 水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書：その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会、2010年、p.49。
 - 8 前掲、水原（2010年）、p.34。
 - 9 前掲、水原（2010年）、p.33。
 - 10 広田照幸「一般兵卒の〈精神教育〉」大内裕和編著『愛国心と教育』日本図書センター、2007年、p.37。
 - 11 蔡元培「对于新教育之意見」『蔡元培全集』（第2巻）、中華書局、1984年、p.131。
 - 12 蔡元培は「自由」「平等」「親愛」のフランス革命の理念を中国に取り入れる際に「義」「恕」「仁」といった伝統文化のキーワードでそれらを再解釈した。すなわち、孔子が言う「匹夫も志しを奪うべからざるなり」や孟子が言う「富貴も淫する能はず、貧賤も移す能はず、威武も屈する能はず」という「義」の考えから、自分の自由が侵されないことと他人の自由を侵さないことが同じく大事なものだという認識を導く。そして、自分の自由も他人の自由も同じ大事であり、自分も他人も不公平な扱いを受けないように察するという「恕」から平等という認識を得る。また、孔子が言う「仁者は己立たんと欲して人を立て、己達せんと欲して人を達す」という「仁」の在り方を「親愛」に通じると解釈した。周広軍・陳剣庵「蔡元培道德教育思想初探」『倫理学研究』第17期、2005年5月、p.27。
 - 13 「Aikoku」と「Aiguo」の使い分けは次の文献を参照した。Takahiro Kondo & Xiaoyan Wu, A comparative study of “Patriotism” as a goal of school education in China and Japan, in: Journal of Social Science Education, Vol.10, No.1, 2011, pp. 23-32.
 - 14 『臨時教育會議要覽』臨時教育會議、1919年、p.27。
 - 15 文部省教育調査部編『学制に関する諸調査会の審議経過』文部省教育調査部、1937年、p.174。
 - 16 文部科学省『学制百年史』http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317696.htm（2015年10月30日閲覧）
 - 17 社会科の分野は小学校では衛生・公民・歴史・地理、中学校では公民・歴史・地理である。
 - 18 「小学公民課程綱要」（1923年）課程教材研究所編『20世紀中国中小学課程標準・教学大綱匯編（思想政治巻）』人民教育出版社、2001年、p.11。
 - 19 前掲、課程教材研究所編（2001年）、p.15。
 - 20 学習指導要領データベース <http://www.nier.go.jp/guideline/>（2015年9月7日閲覧）
 - 21 村井実『アメリカ教育使節団報告書』講談社、1979年、pp.37-42。
 - 22 文部省『新教育指針』文部省、1946年、p.67。
 - 23 前掲、文部省（1946年）、p.68。
 - 24 宮田丈夫編著『道德教育資料集成3』第一法規出版、1959年、p.418。
 - 25 『読売新聞』1951年11月19日。
 - 26 松下行則「戦後『特設』道德論の浮上—1950年後半～1951年前半—」『福島大学教育学部論集』第53号、1993年、p.60。
 - 27 貝塚茂樹「文相天野貞祐における国家論と『戦後』認識—『愛国心』に関わる発言を手がかりとして—」『モラロジー研究』No.50、2002年3月、p.2。
 - 28 前掲、貝塚（2002年）、p.23より再引用。
 - 29 武田清子『『道德』の岐路 天野貞祐』『日本』1965年9月号、p.115。
 - 30 前掲、貝塚（2002年）、p.4。
 - 31 「国民実践要領」の原稿作成者の一人である高坂正顕が後の「期待される人間像」の作成では主査を務めた。また、「期待される人間像」を審議した中央教育審議会第十九特別委員会には天野も委員として参

- 加した。両者には人的な連続性があった。前掲、貝塚（2002年）、pp.3-4。
- 32 松下行則「道徳『単元あるいは科目』特設への道：1952-3年教育課程審議会での議論を中心として」『福島大学教育学部論集』（60）1996年、p.73。
- 33 前掲、松下（1996）、pp.81-82。
- 34 『朝日新聞』1951年2月10日。
- 35 前掲、松下（1996年）、p.78。
- 36 前掲、松下（1996年）、p.78。
- 37 前掲、松下（1993年）、p.59より再引用。
- 38 ジョン・デュウイー『民主主義と教育』春秋社、1959年、p.358。
- 39 柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育：デュウイー教育思想の継承と発展』慶応義塾大学出版会、2012年、p.88。
- 40 前掲、柳沼良太（2012年）、p.89。
- 41 前掲、柳沼良太（2012年）、p.90。
- 42 呉健敏「杜威的教育思想对 20 世紀中国教育改革的影響」『教育評論』2001年6期、pp.58-60。
- 43 毛礼銳「杜威教育思想的反動実質」『北京師範大学学報（社会科学版）』1957年1期、pp.17-56。夏之蓮「实事求是地評價杜威的教育理論」『北京師範大学学報（社会科学版）』1983年5期、pp.81-87。李志強・李肖「引入、批判、反思与借鑑——杜威道徳教育思想研究 90 年」『玉溪師範学院学報』2007年5期、pp.44-50
- 44 「臨教審第2次答申原案（要旨）」『朝日新聞』1986年3月31日。「臨時教育審議会「教育改革に関する第4次答申（最終答申）」（昭和62年8月7日）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/06091908/005/007.htm（2016年2月11日閲覧）
- 45 「教育改革国民会議報告：教育を変える17の提案」<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>（2016年2月11日閲覧）
- 46 徐特立「論国民公徳」徐特立等著『論愛国主義教育』群衆書店、1953年、pp.42-43。
- 47 カリキュラムの変遷について詳しくは次の文献を参照されたい。武小燕『改革開放後中国の愛国主義教育』大学教育出版、2013年、p.150。
- 48 前掲、課程教材研究所編（2001年）、p.49、p.57、p.63、p.69。
- 49 中共中央宣伝部・中共中央書記処研究室編著『關於加強愛国主義宣傳教育的意見』光明日報出版社、1983年、p.6。
- 50 「教育部關於印發『義務教育課程設置實驗方案』的通知」http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_21/201006/xxgk_88602.html（2016年1月20日）
- 51 1997年版課程基準の教学内容は学年段階によって設定され、1～10は小1～小5で、11～13は小3～小5で、14は小6で行われるとされた。
- 52 張真真「關於对中小學生進行孝敬父母道徳教育的思考」『教育科学』1997年4期、pp. 55-57ほか。
- 53 例えば、中教審による道徳の特別教科化の決定について、文科省が募集した約6000件のパブリックコメントによると、教科化することによって学校現場では責任をもって道徳教育を進めることが期待される賛意の一方、価値観の押付けを危惧する懸念が寄せられている。「『特別の教科 道徳』移行期からの取り組みに注目」『教育新聞』2015年5月11日。<http://www.kyobun.co.jp/opinion/20150511.html>（2015年9月25日閲覧）
- 54 大久保利謙編『森有禮全集第一巻』宣文堂書店、1972年、p.539。