

1 学校教育における道德教育について倫理学・日本倫理思想史研究の立場からの一考察
2 —「四つの視点」の「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関するこ
3 と」に着目して

4 頼住光子（駒澤大学）

5 問題の所在

6 学校教育における道德教育を考える時、それが人間や世界に対するどのような理解のも
7 とで、何を目指して現在、行われているのか、その理念を明らかにすることが、まず基本
8 的な問題であろう。学校現場における道德教育の基軸となっている「学習指導要領」で
9 は、「第1章総則第1の2の(3)」で道德教育の目標が定められ、とりわけ「人間尊重の精
10 神と生命に対する畏敬の念」が重視されている。そして、それに基づいて、「第3章特別
11 の教科道德、第2内容」において、「四つの視点」、すなわち、

12 A 主として自分自身に関すること

13 B 主として人との関わりに関すること

14 C 主として集団や社会との関わりに関すること

15 D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

16 から具体的な内容項目が展開されている。本発表においては、この「四つの視点」とその
17 視点の下に配される内容項目について、とりわけ「D 主として生命や自然、崇高なもの
18 との関わりに関すること」に関して、倫理学・日本倫理思想史の観点から若干の考察を加
19 えたい。

20 (1)「四つの視点」に関して

21 ① 平成元年「学習指導要領」における「四つの視点」制定までの経緯

22 周知のように、現行「学習指導要領」の「四つの視点」は、平成元年（一九八九）に告示
23 された学習指導要領から、小学校・中学校共通に新たに登場しており、その後、三回の改訂
24 においてもこの視点は維持され続け、これらの視点の下に具体的な徳目が展開されている。
25 それでは、現在行われている道德教育の骨格を形作っているこの「四つの視点」は、どのよ
26 うな人間理解、世界観を背景にしているのだろうか。この問題を考える前提として、この四
27 視点が立てられるようになった経緯について簡単に確認しておこう。

28 S20 文部省が、従来の修身と公民科を一体化させ、新たな民主主義社会を担う国民育成
29 のための「公民科」の自主的設置をめざして「公民教育刷新委員会」（メンバーに和
30 辻哲郎ら）を発足させる。その答申の中では10の柱が立てられ、それぞれに内容項
31 目が配された。そのうちの一から五において個人、家庭、学校、社会、国家と、人倫
32 組織が展開されている。（詳細は発表資料末の参考資料参照。なお、答申提出直後に
33 GHQから「修身、日本歴史及び地理停止二関スル件」という指令が発せられたために
34 公表はされなかった。）

35 S22 GHQの教育・文化指導の担当部署であるCIE（民間情報教育局）の主導の下で、アメ
36 リカ教育学の主流であったsocial studies（批判的思考を開発し、合理的意思決定や
37 社会問題解決のための能力を習得する）を参考にして、社会科が発足し、道德教育は
38 社会科に組み込まれることになった。これ以降、S33まで社会科においては、価値や
39 徳に関わる学習としての道德教育が背景に退いた。

40 S33 「道德」が教科外とはいえ特設された。道德の「学習指導要領」の内容としては、
41 小学校では「日常生活の基本的行動様式」「道徳的心情、道徳的判断」「個性の伸長、
42 創造的な生活態度」「国家・社会の成員としての道徳的態度と実践意欲」の「四つの
43 柱」の下で36の内容項目を立てる。（中学校では二番目と三番をまとめ、また四番目

1 については「民主的な社会および国家の成員として必要な道徳性」とし、21の内容項目を立てる)

3 S43 小学校の学習指導要領改訂(中学校はS44)。S33年に設定した柱の設定原理が分かりにくく対応が難しいという現場の悩みに応えて柱を削除し内容項目を精選し再構成した。(小学校32二項目、中学校13項目に絞る)

6 S52 従来の内容項目を基本としつつ小学校28項目、中学校16項目に再構成した。

7 HI 内容項目だけでは、どのような原理や基準で項目が列挙されているのかが見えにくいという問題点を解決すべく、小学校・中学校共通に新たに以下のような「四つの視点」が示された。(これが基本的には現在まで一貫して維持されている。)

10 1 主として自分自身に関すること

11 2 主として他の人とのかかわりに関すること

12 3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること

13 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること

14 「四つの視点」が登場する直接的な契機となったのは、これに先立つ「道徳教育に関する調査研究協力者会議」(S61発足、通称「八人委員会」)である。この会議では、S33年以來の「道徳」の指導内容が全面的に見直され、道徳の内容の構造化が図られた。その中で、以下の「四つの視点」が打ち出された。

18 (1) 自己と自己とのかかわり

19 (2) 自己と他己とのかかわり

20 (3) 自己と超越とのかかわり

21 (4) 自己と集団・共同体とのかかわり

22 また、S60に発足した教育課程審議会は、S62年に提出した最終答申の中で「三視点、四内容」をうち出し、HIの学習指導要領に大きな影響を与えた。

24 ㉞人間としての望ましい自己の形成と自他の人間関係の育成を図る。

25 i 主として望ましい自己の形成にかかわる事項

26 ii 主として自他の望ましい人間関係の育成にかかわる事項

27 ㉟自然を愛し、生命を尊び、美しいものや崇高なものにふれ、人間としての自覚を深める。

29 ㊱国際社会に生きる日本人としての自覚に立ち、民主的で文化的な社会及び国家の構成員としての自覚を深める。

31 この「三視点、四内容」のうちの㉞-iが平成元年の「学習指導要領」の四つの柱のうちの「1 主として自分自身に関すること」に、㉞-iiが「2 主として他の人とのかかわりに関すること」に、㉟が「3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」に、㊱が「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること」に対応していることは見やすいことであろう(後述するように現行「指導要領」と比べると、三番目と四番目の順番が入れ替わっている)。

38 それでは、直接的には教育課程審議会の最終答申に應えるかたちで決まったこの四視点を生み出した思想的基盤とは何であったのだろうか。この問題について、この四つの視点の思想的な淵源として目されている、「期待される人間像」(S41、中教審答申別記)、さらには「国民実践要領」(S26草案報道、同年撤回、S28天野個人名にて出版)にまで遡って考えてみたい。

42 ㉞ 現行の道徳の学習指導要領の源流——「国民実践要領」と「期待される人間像」

1) 「国民実践要領」

現行の道徳の学習指導要領の、潜在的な構造原型ともいえる。「国民実践要領」は、第三次吉田茂内閣の文部大臣であり、京都学派の一員でもあった天野貞祐（1884～1980）が、「修身科の制定」と並んで提案したものである。天野は、高坂正顕らの協力の下、戦後の混迷した世情の中で国民として守るべき道徳基準を示そうとしたが、それは「天野勅語」などとレットルを貼られて白紙撤回を余儀なくされた。そこで天野は、大臣の地位を離れた後に、自身編集をして「国民実践要領」という題名でそれを出版した。「国民実践要領」では、「第一章 個人」「第二章 家」「第三章 社会」「第四章 国家」という四つの観点が示され、それぞれの内容が叙述される（参考資料参照）。第1章においては、人格の尊厳の基盤を「自由」に求め、人間は道に従って初めて「真に自由な人間である」する。このように「自由」を人間の本質とみなすことは、天野や高坂らが研究したカントをはじめとするドイツ観念論の人間観の基本である。自由な個人からはじまって、身近な共同体である「家庭」（第二章）、さらには「(市民)社会」（第三章）、「国家」（第四章）へという展開は、まさにドイツ観念論のヘーゲル『法の哲学』*Die Grundlinien der Philosophie des Rechts*（1820年）の「人倫の体系」*System der Sittlichkeit*をなぞっており、人間の共同体が、個人から必然的に「自由の相互承認」の現実態として展開するという構図を明確に示しているのである。天野や高坂らは、独自の倫理学体系を築き上げ、戦後の学校教育における道徳教育構想の出発点ともいえる「公民教育刷新委員会の委員でもあった和辻哲郎と学問的にも親しい間柄にあった。和辻倫理学は、まさにヘーゲルの影響下で、二人共同体からはじまり、家族、親族、地縁共同体、経済的組織、文化共同体、国家に至る人倫の体系を軸として展開されている。天野と高坂というカント学者が道徳教育の柱としてヘーゲルの人倫の体系を採用したことには、彼ら自身の有するドイツ観念論に対する深い造詣のみならず、和辻倫理学の反映をも見て取ることができるのだ。

ここで簡単にヘーゲルの『法の哲学』の体系をまとめておくと以下ようになる。ヘーゲルは、人間の本性を自由におく。人間は、各自、衝動的で恣意的な欲求を持つが、それは教養Bildungを積むことを通じて純化され普遍性を獲得する。それを通じて、意志は真の自由に到達すべく、自分自身を現実の中に具体的に対象化し、そこに自己自身を見出すのである（即自かつ対自）。その現実化されたものが、抽象法、道徳、人倫として展開するとヘーゲルは主張する。このうちの「人倫」は、内面的な主体性としての「道徳」が客観化された制度・組織であり、家族、市民社会、国家と展開していく。

まず、家族において成員は愛による自然な一体性を持ち、子供は家族において自立すべく養育され、一人前になると市民社会へと出ていく。市民社会は、「欲求の体系」*System der Bedürfnisse*であり、法に基づく相互承認の関係であり、各自は人格として、自由に自分自身の欲求を実現できる。そして、欲望の体系を包摂する国家は、市民社会の利己性を克服すべく、立法権や君主権によって普遍性を実現していく。ここにおいてはじめて、真の自由が実現するとヘーゲルは主張するのである。

以上のような、ヘーゲル『法の哲学』に見られる、自由な個人の相互承認の具体化としての人倫、そして、家族→市民社会→国家という人倫の具体的展開という基本構造が、「国民実践要領」の潜在的な骨格となっていることは見易いことであろう。「国民実践要領」は、京都学派経由でヘーゲル『法の哲学』（また、その影響下に成立した和辻倫理学）を吸収しているということができるのである。

2) 「期待される人間像」

「国民実践要領」の延長上に位置するのがS41に発表された「期待される人間像」であ

1 る。これは「後期中等教育の拡充整備について（答申）」の別記として中央教育審議会で検
2 討された。そのうちの第2部は、「第1章 個人として」「第2章 家庭人として」「第3章
3 社会人として」「第4章 国民として」という四つの章から成り立っており、「国民実践要領」
4 で示された「第一章 個人」「第二章 家」「第三章 社会」「第四章 国家」という四つの
5 観点と正確に対応し、両者ともに人倫的組織を体系的に展開していることが見て取れる。
6

7 以上瞥見した「国民実践要領」と「期待される人間像」における章立てと、平成元年改
8 訂以降登場した「四つの視点」、とりわけ現学習指導要領のそれとの対応関係を見てみよ
9 う。まず、現行学習指導要領が、「A 主として自分自身に関すること」からはじまるの
10 は、「国民実践要領」や「期待される人間像」と同様である。さらに、今回から、内容項
11 目としてキーワードが付されているが、最初のキーワードは、「自主・自律・自由と責
12 任」であり、これも「国民実践要領」や「期待される人間像」と重なっており、ここには
13 「人格」の本質を「自由」とする一貫した考え方が見て取れる。

14 そして、「B 主として人との関わりに関すること」においては、自己と相関関係にある他
15 者一般に対する関わり方が述べられ、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」で
16 は、家族、学校、地域、郷土、国家などの具体的な共同体における価値項目が展開される。
17 BとCとを合わせて、「国民実践要領」や「期待される人間像」の第2章、第3章、第4章
18 に当たると考えられる。特に、Bが立てられているのは、児童・生徒らのリアルな生活場面
19 により密着した、身近な人間関係における礼儀や相互信頼などの道徳実践に配慮してもの
20 である。（なお、これまでは、A→B→D→Cだった順番を、現行学習指導要領よりA→B→C→
21 Dに改めたのは、「児童にとっての対象の広がり即して整理し」たものとされている（「小
22 学校学習指導要領解説」第1章総説、3改訂の要点）。この順序の入れ替えによって自由の
23 相互承認の展開としての人倫の体系という原型構造がより鮮明になったものと思われる。）
24 さらに注目されるのは、現行「学習指導要領」には、「国民実践要領」や「期待される人
25 間像」には章としては対応するものがない「D 主として生命や自然、崇高なものとの関
26 わりに関すること」が立てられていることである。これについてはどのように考えればい
27 いのだろうか。この問題については、章を改めて考えてみたい。（なお「公民教育刷新委
28 員会答申」では、「十、社会理想」「文化（科学・芸術・宗教）」とあり、社会理想として
29 宗教が扱われている。）
30

31 (2)「生命への畏敬」について

32 ① 現行の「学習指導要領」における「生命への畏敬」の位置付け

33 さて、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」について考えるに
34 あたって、「国民実践要領」や「期待される人間像」では、このDに関わる徳目はどのよう
35 に扱われているのかということから考えてみたい。

36 結論を端的に言うと、「国民実践要領」でも、「期待される人間像」でも、第1章で個人に
37 ついての徳目を列挙した最後に、このDに関わる徳目として「敬虔」「畏敬」をそれぞれ挙
38 げているのである（参考資料参照）。それに対して、現行の「学習指導要領」では、個人か
39 ら共同体（家族・社会・国家）という展開のあとで、改めてDとして「生命や自然、崇高な
40 ものとの関わり」、一言でいえば「生命への畏敬」を挙げている点が、構造として大きく異
41 なっている。つまり、「国民実践要領」や「期待される人間像」では、世俗を超えた価値に
42 関わる徳目である「敬虔」「畏敬」をあくまでも個人の心情との関わりで扱っている。それ
43 に対して、現行の「学習指導要領」から読み取れる構図は、個人的意識から共同体へと展開

1 したそのあとで「畏敬」という、客観的世俗的現実を超えた価値が登場するのである。

2 ヘーゲルに即して述べるならば、これは、ヘーゲルの『エンチクロペディ』*Enzyklopädie*
3 *der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*の核心をなす第三部（精神 Geist の
4 哲学：第一部が論理学、第二部が自然哲学）の構造と重なるものである。そこで、ヘーゲル
5 は、自由を本質とする絶対精神が世界史の過程を通して自己展開すると述べ、精神は、主観
6 的精神→客観的精神→絶対的精神という三段階を経て、自分自身を実現し、最終的には絶対
7 精神として顕現すると述べる。ヘーゲルによれば、精神は、まず個人の主観的精神である魂・
8 意識・精神（知性／意志）として現れ、次に客観的精神（抽象法・道徳・人倫）として現れ
9 る。この客観的精神の部分を独立させて一書にまとめたのが『法の哲学』ということになる。
10 そしてこの主観的精神と客観的精神が統一され絶対精神となって自己自身へと還帰するの
11 である。この絶対精神とは、芸術・宗教・哲学において顕現するとヘーゲルは主張するが、
12 現行の「学習指導要領」は広い意味でまさに、これと類似した構造を示している。つまり、
13 主観的精神である自己と客観的精神である家族、社会、国家とを統合するものとして、美や
14 宗教が、ここでは根源的かつ包括的なものとして現れていると言うことも可能なのであ
15 る。（前述の八人委員会の主要メンバーである村田昇（シュプラランガー研究）、森田孝（ボル
16 ノー研究）やHIの学習指導要領の改訂のキーパーソンの一人であった尾田幸雄（カント研
17 究）らはいずれもドイツ観念論に通暁しており、彼らが四つの視点を打ち出すにあたってヘ
18 ーゲルの体系構想に依拠したものと思われる。）

19 以上、倫理思想史的視点から、内容項目Dの布置を見た場合に浮かび上がってくる意味、
20 そしてそれが、「国民実践要領」の「敬虔」や「期待される人間像」の「畏敬」とは位置付
21 けが異なっていることを指摘した。それを踏まえて、以下では、「国民実践要領」の「敬虔」
22 や「期待される人間像」の「畏敬」についてさらに検討を行い、Dの内容項目との異同につ
23 いて若干の考察を加えてみたい。

24 ②「国民実践要領」の「敬虔」と「期待される人間像」の「畏敬」

25 まず、「国民実践要領」の「敬虔」から見てみよう。「敬虔」という項目の冒頭では、「わ
26 れわれの人格と人間性は永遠絶対のものに対する敬虔な宗教的心情によって一層深められ
27 る。」と述べられ、宗教的心情（情操）の涵養が提唱されるとともに、神、仏、天など、各
28 宗教における絶対者への信仰が「人の人たる道」であり、良心と愛の精神の発露として高く
29 評価される。それと同時に、人間を死の苦悩から救済し、また人格の自由と人間相互の愛を
30 根拠づけるものこそが宗教であると、宗教の意義も宣揚される。

31 それに対して、「期待される人間像」の「畏敬の念をもつこと」という内容項目では、人
32 類愛や人間愛の根源としての「生命の根源に対して畏敬の念を持つこと」が主張され、さら
33 に、その「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る」とさ
34 れる。そして、生命の根源の自覚こそが、真の幸福を実現し、人間としての使命を自覚させ
35 ると言う。この根源的なものは、天や神や仏へと分節する以前の漠然たる「聖なるもの」
36 「畏れ敬うべき何者か」としての「生命」であると理解することができるだろう。

37 以上の「国民実践要領」の「敬虔」の説明と「期待される人間像」の「畏敬」の説明とは、
38 ともに宗教に関わる徳目を挙げていると言う意味では共通するものの、その具体的な内容
39 の説明にまで視野を広げると、両者の違いは決して小さなものではないことが分かる。両者
40 を比較した時に一番目立つ違いは、「期待される人間像」の「畏敬」の説明には、「国民実践
41 要領」の「敬虔」にはなかった「生命の根源に対する畏敬」が登場し、しかもそれが「畏敬」
42 という徳目を説明する上での軸になっているということである。（このような違いが生じた
43 のは、「国民実践要領」においては国民全体を対象としていたのに対して、「期待される人間

1 像」の方は、「後期中等教育の拡充整備について」の諮問に対するものであり、特定の宗派
2 教育が禁止されている公教育を意識して作成されたという成立事情に由来するものと考え
3 られる。)

4 「国民実践要領」の「敬虔」の場合は、自己を超越した「絶対者」である神、仏、天を立
5 てて、それに対する帰依を述べている。(日本の神は愛の対象ではなくて、祭祀の対象であ
6 ることから、ここで「神を愛し」と言った時に想定されている神とは、キリスト教などの一
7 神教の神であろうと推定される)。つまり、「国民実践要領」の「敬虔」は、あくまでも人間
8 を超越した「永遠絶対のもの」への帰依なのである。

9 それに対して、「期待される人間像」の説くのは、人間を超絶した絶対者への帰依ではな
10 い。「生命の根源への畏敬」ということになると、自己の生命との連続性がまず強調される。
11 そこには「敬虔」が前提していたような神と人との絶対的な断絶はない。この「生命の根源
12 への畏敬」には、祖先神や自然神を神と崇めてきた、古代以来の日本人の素朴なカミ信仰が
13 反映されるとともに、丸山真男が日本思想の古層、すなわち執拗低音 *basso ostinato* とし
14 て指摘した、自然の「なる」力を神格化し、ムスビの神として崇めてきた歴史が込められて
15 いるとも言えよう。

16 そして、生命の根源が単なる帰依の対象ではなくて、畏れの対象であるということは、こ
17 れも日本の神の性質に根差すものである。和辻哲郎は、『日本倫理思想史』の中で、日本の
18 神は基本的に4種類に分けられるとしたが、それをさらに単純化し大きく分けると祀る神
19 (祭祀者を神格化したもの)と祀られる神(自然の力を神格化したもの)となる。祀られる
20 神は自然の力を神格化したものであり、恵みを与える神である反面、災いの神でもある。自
21 然は人間に恵みを与えると同時に災いをももたらす。神の与える恵みは人間に感謝と従順
22 の気持ちを抱かせるとともに、災いは人間に恐れを抱かせる。「畏敬」のうちの「畏れ」と
23 は、その源流を辿れば、災いをもたらす祟り神としての畏怖すべき自然に対する感情である
24 と言えるだろう。

25 ③ 生命と自然に対する「畏敬」

26 上述の「期待される人間像」の「生命の根源への畏敬」を受け継いだのが、平成元年の「学
27 習指導要領」以来、継続的に内容項目の柱として挙げられており、平成二七年の改訂ではD
28 として項目の最後に位置する「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」
29 である。もちろん、D項目では、慎重に宗教的情操をめぐる戦前から続く議論に巻き込まれ
30 ることを避けるために、「宗教的情操」という言葉を用いず、先述のように宗派教育の禁止
31 を謳う「教育基本法」にも抵触しないように、既成の宗教との結び付きを連想させたり、宗
32 教的な印象を与えたりする言葉は使用せず、専ら「生命の尊重」「生命の連続性、有限性」
33 という言葉を用いている。

34 「生命」は、「期待される人間像」が指摘しているように、単に肉体的な生命だけではなく
35 なくて精神的な意味ももち、道徳教育としては後者の意味が重要なのは言うまでもないが、現
36 行の「学習指導要領」では、その両者の意味を込めて、生命が肉体的なものとも精神的なも
37 のとも読み取れるようになっており、その意味で、より宗教性が薄まっている。また、「生
38 命」と並んで「自然」「美」を価値あるものとして挙げていることも、宗教性を薄める方向
39 性を強化するものであろう。この場合の自然は、いうまでもなく、西洋近代が発見したよう
40 な、人間が対象化して数値化し、法則を見出し、対象としてコントロール可能な客体として
41 の自然ではなく、自己と一体化するような根源的「自然」なのである。

42 このように、「畏敬」に関しては実質的には宗教的情操と重なる面を持ちつつも、表現と
43 してはそれと一線を画そうとしていると言えるが、しかし、「学習指導要領解説」を丁寧に

1 読み解いていくと、そこには、単なる個々の肉体的生命というだけでは収まらない広がり
2 (生命＝根源的自然) も見て取ることができる。たとえば、「中学校学習指導要領解説」(道
3 徳) の「人間の力を超えた畏敬されるべき生命」(19「生命の尊さ」内容項目の概要) とい
4 う言葉から見て取れるのは、人間を超えた、つまり、超越性を帯びた「生命」であり、有限
5 な個々の人間を超越し、人間を生かしむる「生命の根源」であり、それ故に「畏敬」される
6 べきものなのである。

7 そして、この人間を超えた「生命の根源」については「自然」と関連付けられている。「解
8 説」では、「自然が人間の力が及ばない存在であり、時として我々に「恐れ」や「緊張」を
9 もたらす」(20「自然愛護」内容項目の概要より)、「人間の力を超えた自然の崇高さを感性
10 と理性の両面で捉える」(20「自然愛護」指導の要点)、「人間としての自己の在り方を深く
11 探究するとき、人間は様々な意味で有限なものであり、自然の中で生かされていることを自
12 覚することができる。この自覚とともに、人間の力を超えたものを素直に感じ取る心が深ま
13 り、これに対する畏敬の念が芽生えてくる」(21「感動、畏敬の念」内容項目の概要) と言
14 われており、根源的生命こそが「時として我々に「恐れ」や「緊張」をもたらす」「人間の
15 力を超えた」「崇高」な自然であると述べられており、根源的自然＝根源的生命という図式
16 が前提されていることが見て取れる。

17 ここでいわれている自然とは、前項で述べたように、人間による馴致を拒むような、すな
18 わち、古代人たちが恵みを与えると同時に災いをももたらすとした「祀りを要求する神」(和
19 辻哲郎) として形象化されるような「原自然」であり、個々人を超えて個々人を有らしめる
20 生命の源だと言ってもいいであろう。このような自然を想定することにおいて、学習指導要
21 領の「畏敬」は、かぎりなく日本人の思想の原型に近づいていると評価することも可能なの
22 ではないだろうか。

23 結びにかえて

24 以上、平成元年以来、現行指導要領においても踏襲されている四つの内容項目の隠れた構
25 造的意味、そして、特に日本の特性を示すDについて、倫理学・日本倫理思想史学の立場か
26 ら考察を加えた。このような構造を踏まえた上で、日本人の思想的特性や宗教観に適合した
27 道徳教育がさらに追究されるべきであろう。

28 **参考資料 人倫組織と内容項目**

29 **公民教育刷新委員会答申第二号(昭和二〇年)より**

- 30 一、人と社会 「人格(精神と身体)」「自律と共同生活」
- 31 二、家庭生活 「家族」「衣食住・生計」「家族制度」
- 32 三、学校生活 「修学・師弟・朋友」「規律と自治」「職業の選択」
- 33 四、社会生活 「連帯性・公德・公益」「隣保と地方自治」
- 34 五、国家生活 「国家の発展」「人権と民主主義」
- 35 六、近代政治 「近代国家の政治形態」「我が国の憲法(国憲・国法)」
- 36 七、近代経済 「経済の発達と経済の秩序・技術」「資本主義」「世界経済と国民経済」
- 37 八、社会問題 「社会政策」「社会改革の思想」
- 38 九、国際生活 「国家と人類社会」「国際平和」
- 39 十、社会理想 「人間性」「文化(科学・芸術・宗教)」「共同生活の理想」

40 なお同委員会は、戸田貞三、和辻哲郎、大河内一男、田中二郎、稲田正次、宗像誠也から
41 なる。

- 1 **国民実践要領（昭和二六年）より**
- 2 第一章 個人
- 3 「人格の尊厳」「自由」「責任」「愛」「良心」「正義」「勇気」「忍耐」「節度」「純潔」「廉恥」
- 4 「謙虚」「思慮」「自制」「知恵」「敬虔」
- 5 第二章 家
- 6 「和合」「夫婦」「親子」「兄弟姉妹」「しつけ」「家と家」
- 7 第三章 社会
- 8 「公德心」「相互扶助」「規律」「たしなみと礼儀」「性道德」「世論」「共同福祉」「勤勉」「健
- 9 全な常識」「社会の使命」
- 10 第四章 国家
- 11 「国家」「国家と個人」「伝統と創造」「国家の文化」「国家の道義」「愛国心」「国家と政治」
- 12 「天皇」「人類の平和と文化」
- 13
- 14 **期待される人間像（昭和四一年）より**
- 15 第1章 個人として
- 16 「自由であること」「個性を伸ばすこと」「自己をたいせつにすること」「強い意志をもつ
- 17 こと」「畏敬の念をもつこと」
- 18 第2章 家庭人として
- 19 「家庭を愛の場とすること」「家庭をいこいの場とすること」「家庭を教育の場とするこ
- 20 と」「開かれた家庭とすること」
- 21 第3章 社会人として
- 22 「仕事に打ち込むこと」「社会福祉に寄与すること」「創造的であること」「社会規範を重
- 23 んずること」
- 24 第4章 国民として
- 25 「正しい愛国心をもつこと」「象徴に敬愛の念をもつこと」「すぐれた国民性を伸ばすこと」
- 26
- 27 **小学校学習指導要領 道徳（平成二七年）より**
- 28 A 主として自分自身に関すること
- 29 「善悪の判断、自律、自由と責任」「正直、誠実」「節度、節制」「個性の伸長」「希望と勇気、
- 30 努力と強い意志」「真理の探究」
- 31 B 主として人との関わりに関すること
- 32 「親切、思いやり」「感謝」「礼儀」「友情、信頼」「相互理解、寛容」
- 33 C 主として集団や社会との関わりに関すること
- 34 「規則の尊重」「公正、公平、社会正義」「勤労、公共の精神」「家族愛、家庭生活の充実」
- 35 「よりよい学校生活、集団生活の充実」「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」「国
- 36 際理解、国際親善」
- 37 D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること
- 38 「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」「よりよく生きる喜び」
- 39 （下線部はいずれも論者による）