

学校における今後の道徳教育の在り方

—道徳の時間の教科化をめぐる—

安彦 忠彦
梅本 大介

はじめに

いよいよ「特別の教科」としての「道徳科」が、学校の道徳教育の中核に据えられた教育課程の編成が求められ、使用する教科書検定も終わり、平成30年度から小学校で、その次の年度から中学校で、正式実施されることとなった。しかし、その成立の根拠、教科としての指導内容と指導方法、そしてその評価方法については、多くの疑問点を残したままの実施である。実施する以上は、少しでも子供たちに益となるようなものにするために、どのような方策や工夫が必要か、ここでは「中学校」の場合を中心に、以下に論じておこう。

1 「道徳の時間」から「特別の教科 道徳(道徳科)」へ

(1) 「道徳の時間」特設までとその教科化までの道徳教育の要約

第二次世界大戦が終了して、それまでの道徳教育の中核にあった「修身科」が昭和20年12月31日のGHQ(最高司令官総司令部)の第四の指令「修身、日本歴史及び地理停止」により廃止され、その代わりが示されなかったために、道徳教育はある意味で空白状態となった。そういう状況の中で、教育課程全体で、社会科で、または生活指導で、道徳教育を行うことが当時の学校関係者の通念であった。とくに「生活指導」の関係者は、日常の生活で発生する道

徳上の問題に対して、この種の指導で道徳教育を行うことが望ましいと主張していた。

しかし、保護者や一般世論としては、そのような非系統的な道徳教育では不十分であるとの声が高まり、昭和30年の「社会科」の前倒し的一部改訂による、問題解決的学習から系統的な学習への転換も影響して、「道徳教育」を正面から扱う教科の必要が、教育界よりも一般社会の方から強く求められた。その結果、「教科」では「修身科」復活のイメージが強いので、「道徳の時間」として週1時間特設し、それに代えるものとしたのが、昭和33年の学習指導要領の全面改訂であった。道徳教育は「学校の教育活動全体で行うとともに、道徳の時間はそれを補充・深化・統合する『要』となるもの」という位置づけであった。この時点で、学習指導要領にはこの「時間」に教えるべき「徳目」が示され、それに活用できる「指導資料」も発行された。そのため、当初は、「修身科」復活を懸念する日教組などに属する教員による激しい抵抗に会い、その「時間」の使い方が、学校現場では教員の裁量に任されていたこともあって、それまで「生活指導」中心に行われていた道徳教育は、あまり大きな変化を見せなかった。

ところが、昭和41年に中央教育審議会(以下、中教審と略称)が「後期中等教育の拡充整備について」の答申を出した際、同時に、答申の別記として、青年に愛国心や順法精神の育成を説く「期待される人間像」という短い文書を公表した。当時はこれが、戦後道徳教育の、後

期中等教育への拡大を生むものとして大きな話題となった。なぜなら、そこには、「個人として」5項目、「家庭人として」4項目、「社会人として」4項目、「国民として」3項目の合計16項目の徳目にあたる内容項目が列挙されていたため、それまでの「生活指導」を通しての、「日常生活における道徳的実践態度」に関わる問題解決的な学習から、その後の道徳教育はこの種の徳目に示された価値の実現に向けたものに、明確に転換させる契機となったからである。具体的には、当時の文部省・地方教育委員会作成の指導資料などが、この種の徳目に応じて編集され、その中の逸話やエピソード、伝記、その他のお話が、ほとんど一つの徳目に一つの話として授業で取り扱われるよう配慮されていた。これによって、「道徳の授業」が行いやすくなったのである。

ところが、これがかえって道徳の授業の形骸化・形式化と、徳目へ強引に子供を誘導する「徳目主義」的授業として批判を浴びることとなった。他方で、昭和40年代の「教育内容の現代化」により「落ちこぼれ」問題が生じ、その方向に対して「知識偏重」との批判が高まり、もっと子供の人間性全体に配慮すべきだ、との「ゆとりと充実」教育への転換が求められ、その結果、昭和52年以降の「道徳の時間」は多様性が増し、例えばハーバード大学の心理学者コールバーグの「葛藤理論」を基礎にした、子供たちにも判断を下す上で価値の葛藤を味あわせる授業や、学校外の保護者や社会人から具体的な場面での対処の仕方を学習させる授業とか、あるいは体験的な活動を含めたものなど、実際にさまざまな授業を工夫する動きも広がっていった。しかし、この時間の実際の扱いについては、学級担任の教員の自由裁量に任されていたため、地域によっては、一切「道徳の時間」の趣旨に合った授業をせず、子供たちの活動や行事などで、生活経験を通して、よりよい人間関係をつくれればよいと考える教員も多かった。

そんな中で、昭和60年代後半から平成にか

けて「いじめ」や「校内暴力」などが目立つようになり、もっと「心の内面的な世界」に関わる道徳教育が必要ではないか、との声が強まった。また平成10年の改訂では、完全週五日制の実施や国旗・国家問題が起こり、国家意識の向上も道徳教育等に求められた。そこで文部省は、平成14年に著名な臨床心理学者の河合隼雄氏に依頼して、道徳の授業の副読本として小・中学校用の「こころのノート」を作成し、全児童・生徒に配布した。ユング心理学に基づく道徳性の形成を図るものだったが、かえって教員によるマインド・コントロールを生み出す危険があるとの指摘もあった。また、コミュニケーション能力の低下が問題となり、ここ10年ほどは、社会的技能 (social skills 社交的マナー) の習得をめざす授業などが盛んとなって、「道徳の時間」の実施率も、文部科学省の公式のデータなので実態は割引くとしても、平成24年では99%であり⁽¹⁾、決して「道徳の時間」の授業が「未履修」の状態⁽²⁾だという批判は当たらなくなっているのに、それにもかかわらず、「教科化」によりその実施率を高めたいとの動きが高まったのである。

以上が、「道徳の時間」の授業の要約的な変遷である。

(2) 「道徳の時間」中心の道徳教育への批判・問題点

そもそも、なぜ「道徳の時間」では駄目で、「道徳科」という教科でなければならないのか。この点について、これまでの問題点として挙げられて、批判されていたことを示してみよう。教科化論者とその関係者は次のように言っている。⁽³⁾

第一は、「道徳の時間」が教科でなかったことにより、現場の教員によって軽く扱われ、時と所によっては、その時間が守られず、その時間に別の活動をしている、という「未履修」問題を生んでいた、との批判がある。これには、「教科」であれば教員に重く受け止められ、しっかりその時間を守り、道徳教育の授業をす

るはずだ、という見込みないし期待が前提されている。果たしてそうだろうか。実際、今まで「教科」にした学校がなかったために、比較してこれを実証するデータはない。しかし、それでも「道徳の時間」の授業が実施されていなかったという事態は、形式上は、過去10年ほどの間に急速に改善されている。⁽⁴⁾

また第二に、「道徳の時間」の授業が、資料のただの読み取りに終わっていて、「実践的態度の育成」という本来の目的から程遠い、との批判も強かった。この点については、「指導資料」が使用される授業が多いので、国語の文学作品の読み取りに似てしまい、そのような傾向が生まれても仕方がなかった、と言ってよい。この点については、「指導資料」が「教科書」に変わり、議論させる教材になったとしても、やはり21項目の「徳目」が個々の教材に対応しているとすれば、再びこの種の批判を受ける可能性がある。

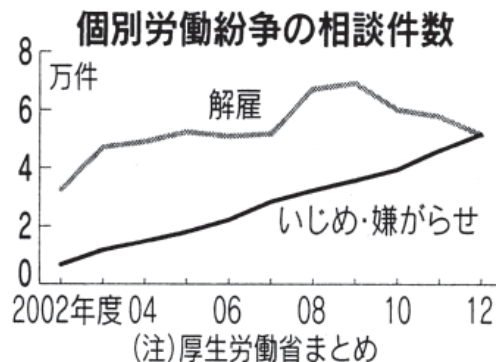
第三に、最近目立つ「いじめ」の防止などにほとんど効果が出ていない、という指摘である。これはどちらかと言えば、学校の外からの政治家や一般人からの声が多く、道徳教育、とくに「道徳の時間」が役立っていないのは問題だというのである。一見、一般の人には分かりやすく、道徳教育を強化するためには「時間」を「教科」にするぐらい重視する方針を示さないと、従来そのままでは何も変わらないから、「教科」にせよというのである。

以上のような「道徳教育」批判について、これをどう受け止めたらよいのだろうか。もちろん、道徳教育の効果が認められないというのは深刻な状況であり、これまで何のために学校で「道徳の時間」を「要」とする道徳教育を進めてきたのか、これは深く吟味しなければならない。しかし、生徒指導や学級経営とは異なり、「いじめ」の防止に特化して道徳教育を行ってきたわけではないので、「いじめ」が無くならないからといって、道徳教育だけがなぜ問題にされるのだろうか。

多くの道徳教育批判論者の意見にも関わらず、戦後日本人の道徳意識は低下したと言えるのだろうか。筆者らから見れば、東北大震災の際、日本人の倫理意識・道徳規範の高さが世界的に評価されたが、その大部分は戦後生まれの人の言動であり、そう考えれば、それは、一部日本人古来のものが含まれているとはいえ、戦後日本の教育の成果でもあると言ってよい。すべてを日本人古来の規範意識の高さに帰することはできないはずだからである。

(3) 「いじめ」対策重視による次期学習指導要領の前倒しとしての平成27年度実施の問題

政府は、学校における「いじめ」が社会的に問題になったのを受けて、平成25年に「いじめ防止対策推進法」を立法化した。もちろん、法律が出来たからといって、即いじめがなくなるとは誰も思わないが、何らかの効果を上げると考えて立法化したはずである。ところが、それから4年たってもいじめの件数は高止まりで⁽⁵⁾、また一向に立法化の正式な成果の公表がなく、一体何のための立法化だったのかと思う。実際、いじめはもはや子供たちだけの問題ではなく、大人の世界では様々の「ハラスメント」として、とくに産業界では「右肩上がり」で増えているものである。⁽⁶⁾



結局、あの法律は、保守的政治家の掛け声で、当時の滋賀県大津市のいじめ問題に対する市の教育委員会の不手際を利用して、地方教育委員

会の機能を弱め、首長の権限を強化して、「教育の政治的中立性」を奪い、公教育に政治家が干渉しやすくするための便法に過ぎなかったと言われても仕方がない。

それなのに、またその後の「いじめ」問題で「道徳教育」の強化の必要性を強調し、上述の「いじめ」対策の法制化とともに、「道徳の時間」の「教科化」を声高に求めたのが、平成25年2月の教育再生実行会議の第1次提言であった。実は、第1次安倍内閣のときの教育再生会議も、道徳教育強化の声を挙げ、「徳育科」という教科にすべきだとの提言をしたことがあったが、そのときは中教審で慎重論が強かったため、「教科化」は実現しなかった。その時の筆者らの意見は、実施率で「道徳の時間」が軽視されていると解したとしても、だからといってそれが「教科にする第一次的理由」にはならない、「教科」にするには、そうした方が教育効果が上がる、というデータがなければならぬ、それが無い以上、現行を前提にして、まずは実施率を上げる方策をもっと考えるべきである、というものだった。そのため、今回はその種のデータがないにもかかわらず、教育再生実行会議が、「今回こそは」という力の入れようであったこと、また現在の中教審の委員には教育再生実行会議の意向に沿う人が多いため、強い反対もなく承認されたことなどによって、「教科化」が実現することとなった。ただし、その中身については、種々の議論があり、「一定の規範の押し付けではなく」「考え、議論する」教科とする方向が採られた。しかし、果たして、それで効果があると言えるのだろうか。

「道徳の時間」の扱いについては、「いじめ」問題に絡めて早期に「教科化」を実現したいとの政権側の政治的意図が働き、「外国語活動」の見直しとともに、平成26年10月の中教審答申により、学習指導要領の全面改訂を待たず、平成27年3月に一部改訂が行われ、平成27年度から「道徳の時間」を「特別の教科」として「道徳科」に改変し、前倒しで実施することと

なった。安倍政権としては二度目の「教科化」への方策であり、急ぎ実現したかったものであろう。しかし、「教科」としては「検定教科書」を使用することが必要となるが、検定の手続き上、平成30年度からの使用となるので、それまでは移行措置的に平成26年度から使用の「私たちの道徳」という副教材で代用することとなっている。この資料はまだ必ずしも「考え、議論する」ためのものとなっているとは言えないが、その方向に変えるために工夫はされている。

前倒しをしたからといって、それなりの成果が挙げられているのかといえ、正式には成果が挙げられているというデータは示されていない。この前倒しの意図は、かなり政治的なもので、現在の政権が早く実施したかったというだけのことである。現に、次期学習指導要領の「道徳科」の内容は、ほぼ完全に現在の移行措置のものと同じであり、違うのは教科書だけであると言ってよい。

そこで、あえて現在の「道徳科」について触れることはやめ、次の学習指導要領について、やや詳しく見ておこう。その際、まだ小学校と中学校の学習指導要領しか公示されていないので、本学の場合に関係のある中学校のものを分析することとしたい。

2 次期学習指導要領における中学校「特別の教科 道徳」の基本的性格の分析

(1) 目標：「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての行き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

ここで言われている「総則の第1の2の(2)」にある「道徳教育の目標」というのは、次のよ

うなものである。

「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。」

この目標を実現するための留意点が、この目標記述の前後に書かれている。それも挙げておこう。「目標記述」の前には、芸術教育なども含む「豊かな心」という、やや広い観点から道徳教育の位置を見て、

「道徳教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること。

学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。」

また、その目標記述のあとの部分では、やや長々とはあるが、内容的なものを含めて、

「道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。」

ここには、教育基本法及び学校教育法に示された教育目標のほとんど全てが、そのまま引用されているかのように書かれており、いかに国として力を入れているかが知られる。逆に言え

ば、こちらに教育基本法の目的である「人格の完成」という「全体的な人間形成」が書かれ、この(2)の前の(1)のところに、分量の上でもその3分の1ほどで、学力形成が要約的に書かれているので、こちらは最初に挙げられてはいるが、「部分的なもの」として扱われているかのように見える。それならば、むしろそう明記して欲しいと思うが、あいまいなままである。

現行の移行措置中の学習指導要領の「総則」での「道徳教育」の扱いは、そのような対比がないためか、「道徳教育の目標」の明記もなく、量的にはあまり変わらない「留意点」としての性格が強い。そのように考えると、次期学習指導要領は、学校の教育活動全体としての「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、その授業改善の枠の中に「道徳教育」も位置づけるとともに、その「目標」と「留意点」をともに明記していることは、これまで以上に力を入れたものと解される。

これは、新たに「特別の教科」という性質をもつものとして導入したからであろうが、では、どのような意味で「特別の」教科なのか。この点はかなり議論されたが、以下のような理由であるとされている。「教科」というものは教育課程行政上、次のような要件を満たしたものであるという。これらは学問的・理論的な検討を経たものではない。⁷⁾

- ① 専門の免許を有する教員が教えるもの
- ② 検定教科書を使用するもの
- ③ 数値による評価（評定）を行うもの

この要件のうち、「道徳科」は②のみしか満たしていないので、「特別の」教科と呼んだというのである。①は教科担任でなく、学級担任が担当し、③は数値によらず、質的な文章評価を行う、というのである。

しかし、筆者は「生活科」が導入されたとき、この3つの要件のうち、当初は①②とも満たしていなかったのに、「特別の」教科とは言われなかったことに気づいた。なぜだったのかを考えると、「生活科」の場合、社会科や理科、さ

らには道徳教育までを含む総合的で、経験的な教科として構想されたもので、あらかじめ従来の元の教科が存在したことが大きかったということである。③については、たとえ経験主義的な活動が中心であったとしても、「数値で評価する」ことが求められたので、「教科」としての性格は疑われなかったのだと言ってよい。

けれども、「特別の」という一句が付されたことについては、一抹の不安を抱く。それは「特別の価値をもつ」という意味に解され得るので、歴史的起源としてはそうでない理由だったとしても、少し時間が経つと、誰かから「特別に重要な教科」だという意味も持たせられるとして、戦前の「修身科」のような「筆頭教科」として、教育課程全体を支配する価値のあるもの、と特別視される可能性がはらまれていると危惧している。もちろん、それだけで問題にするわけではなく、その動きを国家主義的な政治傾向をもつ人たちが示す可能性が高いことを危惧するのである。この種の人たちは、「教育の政治的中立性」を軽視ないし無視してきており、「未来の主権者」としての子供の「未来決定の自由」＝「自立」を保障しようとしないう傾向が強いからである。その「教化＝押し付け」的傾向は左翼的な思想の政治家にもあるので、そのどちらの側からの動きにも十分警戒しなければならない。

(2) 内容：「道徳科」において扱う「内容」としては、次の4視点・22項目の徳目が「内容項目」として挙げられている。

A 主として自分自身に関すること：(5項目)

「自主、自律、自由と責任」「節度、節制」「向上心、個性の伸長」「希望と勇氣、克己と強い意志」「真理の探究、創造」

B 主として人との関わりに関すること：(4項目)

「思いやり、感謝」「礼儀」「友情、信頼」「相互理解、寛容」

C 主として集団や社会との関わりに関する

こと：(9項目)

「遵法精神、公德心」「公正、公平、社会正義」

「社会参画、公共の精神」「勤労」「家族愛、家庭生活の充実」「よりよい学校生活、集団生活の充実」「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」「我国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」「国際理解、国際貢献」

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：(4項目)

「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」「よりよく生きる喜び」

以上の領域と項目は、移行措置の現在のものと全く同じであるが、それ以前の領域構成・項目数と比べると、CとDとの順序が入れ替わり、項目数も23項目から22項目に減っている。しかし、この程度の項目数減少では、大きな意味があるとは言えない上、「徳目主義」の傾向は払拭できないであろう。どの徳目も並列的で、重点や核になるものは決められておらず、道徳教育のもつ問題点が、「道徳科」の導入によって改善される保証はほとんどない。むしろ、「教科」として他の教科と同じ性格をもたされながら、教科書を使い、考え議論するのだとされているので、これまで以上に「知的理解」にとどまり、「正解」はなく、価値は相対的なものだとする「価値(文化)相対主義」に陥って、絶対的な価値はないというレベルにとどまる危険さえある。これでは、必ずまたどこからか、批判の声が出てくるであろう。それを防ぐには、価値そのものとその言動上の現れとの次元分けが必要であろう。

(3) 指導計画の作成と内容の取扱い：まず、冒頭に挙げられているものを引用しておこう。そのあとは、その敷衍ないし補足の文章であると言ってよい。最後の方の3つの指導上の工夫点などは、大いに参考にすべきである。

「各学校においては、道徳教育の全体計画に基づき、各教科、総合的な学習の時間及び

特別活動との関連を考慮しながら、道徳科の年間指導計画を作成するものとする。なお、作成に当たっては、第2に示す内容項目について、各学年において全て取り上げることとする。その際、生徒や学校の実態に応じ、3学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導、一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れるなどの工夫を行うものとする。」

また「指導」の配慮事項として、2の(1)に次のように述べている。

「学級担任の教師が行うことを原則とするが、校長や教頭などの参加、他の教師との協力的な指導などについて工夫し、道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実すること。」

以上のような全体的な「道徳科」と道徳教育の内容を見て、それがどれほど現在の「道徳の時間」の授業と違ってくるのか、外見上は変わったとしても、効果の上ではどう変わるのか、あまり明確なものが出てくるとは思われない。結局、教科書を使って、徳目を教えるだけの「知育」に終わり、「徳育」にまで達するのかという意味で、現在までの道徳教育の成果とほとんど変わらないのではないかと危惧する。では、今後そのような課題をどう克服したらよいのか、その方向性を探っておきたい。

3 「道徳科」の課題と今後の方向性

(1) 「道徳科」と道徳教育のねらい

道徳教育の目標については、先述のように「総則」に次のように規定された。

「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。」

このことを、「道徳科」の目標との「統一化」

の観点から評価する人もいるが、「道徳性を養うこと」といった抽象的な目標規定では、特段に評価すべきことではなく、現行でもすでに言われていることである。ここで、「公教育学校における道徳教育」だから「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づく」ことがうたわれているが、この種の学校以外の場所では、必ずしもこの規定に従う必要はない。あくまでも、「公教育学校」においては、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤」と位置づけるのであり、それ以外ではこの位置づけに従う必要はない。この点は明確に認識しておく必要がある。

その上で「道徳科」の目標は、

「第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基礎となる道徳性を養うため、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」

この目標規定は、中教審答申で示された「資質・能力の三つの柱」に対応して、「道徳的価値についての理解」「多面的・多角的に考え、…生き方についての考えを深める(こと)」「判断力・心情・実践意欲と態度」の三つを挙げている。「道徳科」の育てる「資質・能力」がこのような他の教科と同様の構造化で済むとは思われないが、形式上の統一をめざしたのであろう。一体、最後の部分「判断力、心情、実践意欲と態度」などはどう育て、どう評価するのだろうか。これらと似たものが、すでに「道徳の時間」にも目標とされていたので、あまり大きな変更は認められないのである。「教科」となり、「教科書」を使い、質的評価を行うということで、それが可能になるのだろうか。

確かに、「多面的・多角的に考え、議論を通して人間としての生き方を深める学習」が目指

されるかもしれないが、結果的には多面的に考えを深めた結果、絶対的に正しいと言える判断は存在せず、知的に論じ詰めたら、何が正しいのか分からなくなった…」といった授業になる可能性は高い。それでは到底「実践意欲や態度」の形成には至らないであろう。

この問題点は、現在の段階でも指摘されている課題として、非常に扱うのに困難なものである。なぜなら、世界的に問題となっている、一種の「文化相対主義・価値相対主義」に関わる問題だからでもある。一部は妥当するとしても、全てをこの相対主義で考えようとすれば、道徳的な問題は暗礁に乗り上げよう。「教育」の場どころではなく、現代社会の日常の世界的な課題である。「議論して考えを深めるだけでは済まない」のが、この道徳や倫理の世界だからである。やはり道徳の世界では、絶対に駄目なものは駄目、と言い切る部分があること、しかし、言い切れない部分もあること、その両方を経験させることが望ましい。ただ「考え、議論させればよい」のではないことを、教員がしっかり認識しておかねばならない。

(2) 「道徳科」の課題

① 「道徳科」の授業のあり方

では、新しい「道徳科」の授業はどのようなものが望ましいとされているのだろうか。

一言でいえば、それは「道徳科」の授業も、他の教科と同じく、「主体的・対話的で深い学習」になるよう、子供たちの能動的な取組み、いわゆる「アクティブ・ラーニング」が見られる授業でなければならない、と考えられている。

例えば、道徳教育に熱心に取り組んできた優れた実践家の一人で、「アクティブ」な道徳授業をつくろう、として訴えている根岸久明氏(元公立中学校長)の声を挙げてみよう。

「アクティブラーニング(主体的・協働的学習)

新しい言葉のように思えるが道徳の時間においても従来から行われている。特に道徳では子どもたちが主体的に思考しなけれ

ば、道徳の時間は成立しない。資料を通して批判的思考力を持ちながら、道徳的な問題解決的な授業が行われているはずである。そういった考え方で道徳の時間を作っていく必要があるが、アクティブラーニング(主体的・協働的学習)だけが一人歩きして、道徳の時間に調べ学習的な発想から、知識だけでアクションしようとすることは意味がないし、道徳の授業とはいえない。

学校で行われる道徳の授業の意味とは、意義とは、自分の価値観と他の価値観がぶつかり合い、どう感じるか? どう思うか? 何が問題なのか? どうしたら変わるの? どうしたら・・・をみんなで考えたり、話したりすることにある。」⁽⁸⁾

これによって見ると、根岸氏の実践経験からすれば、次期学習指導要領で言われている「主体的・対話的で深い学び」を生み出す「アクティブ・ラーニング」も、従来の「道徳の時間」の授業で実現してきたものであり、何ら新しいものではないといえる。実際、同氏の授業を受けた子供たちへのアンケートでも、次のような子どもたちの反応が見られるという。⁽⁹⁾

- ・道徳の時間は頭よりも心を使って考える
- ・みんなで話し合って学んでいく
- ・一つのことを深く考える
- ・発言で正解を求められない
- ・日々の出来事などでどう思うか、どう判断すべきかを考える

○道徳の教科化に関するエピソード

ある中学校の校長先生が、生徒たちにこう質問した。

Q1 「(道徳以外の)教科の学習と道徳の時間の学習の違いは何だろうか」

生徒

- ・「教科の時間は頭を使って考えるが、道徳の時間は頭よりも心を使って考える」
- ・「教科の時間は問題集などで自分で学ぶことができるが、道徳の時間はみんなで話し合って学んでいく」
- ・「教科の時間は覚えることがたくさんあるが、道徳の時間は一つのことを深く考える」
- ・「教科の時間では、発言に正解が不正解かがはっきりするが、道徳の時間では発言で正解を求められない」
- ・「教科の時間は小テストやまとめテストがあるが、道徳の時間にはない。でも日々の出来事などでどう思うか、どう判断すべきかを考えることがテストかもしれない」

これを見ると、この根岸氏の「道徳の時間」の授業は、すでに「道徳科」の授業を先取りしていて、子どもたちはこの時間の学習で、次期学習指導要領の目指している新しい授業を十分経験しており、わざわざ「道徳科」という「教科」にしなくても、その目指すところを実現することが可能であることを示している。

もちろん、これは優れた実践家の授業であり、誰もが実践可能だとは言えない。しかし、これによって、こういう授業にするには「教科」にしなければならない、という理由が薄弱だということは明らかである。一つだけ言えることは、「配当授業時数」が週1時間では、とても成果を上げることは難しいということである。したがって、何らかの形で、時数を補うことが望まれるが容易ではない。では「教科化」について、どう考えたらよいのだろうか。

この意味では、次に述べる教科書の意義についての吟味も加えて考えねばならない。

② 「道徳科」の教科書教材

中学校は平成31年度から検定教科書を使った「道徳科」を開始することになっているが、小学校の教科書は平成29年の検定を経て、30年度から使用される。その検定の結果が5月に公表され、一部の検定教科書調査官の意見が話題になった。例えば、教材中の「パン屋」を「和菓子屋」に変えさせたり、「おじさん」を「おじいさん」に変えさせたりして、日本の伝統文化を重視するためとか、老人への思いやりを重視するためとか、というのが理由だったという。⁽¹⁰⁾しかし、こういうことは、その教材の全体の文脈との関係を重視すべきであり、どんな教材にもこのような観点を入れねばならないとしたら、まさに画一的な思考を育てるだけに終わり、多様で、多面的な思考や議論ができるはずがない。

それ以上に問題なのは、森友学園問題で話題になったが、昭和23年に失効したはずの「教育勅語」を「教材」として使ってもよい、その理由は、その中に書かれている徳目は普遍的な

ものだから、という安倍内閣の閣議決定や松野文部科学大臣の発言である。「憲法の趣旨に反しない限り」との条件つきだが、現政権の安倍首相を始めとして、閣僚の中には「教育勅語」の中身を積極的に評価する者がかなりいて、できるだけ使うべきだと意向があることは疑えない。⁽¹¹⁾「教育勅語」を歴史的文書として扱うことは構わないけれども、子どもの徳育に使うべきだというのは、昭和23年の失効扱いを無視ないし取り消すことであり、現状ではそのような政治的扱いは許されない。仮にその中身の徳目が普遍的だとしても、それは教育勅語だからではなく、儒教という世界的な思想から来たものだからである。なぜ「儒教」へ戻さず「勅語」に戻すのか。これは政治的な誘導であるといわざるをえない。

このように、「教科書」教材に限らず、教科となれば「教材」が必要だということになり、「考え議論する」教科だとしても、それを「教え込む」方向に流れる危険性は常にある。一般にそれが教科の場合は、その親学問が「教え込み」を助長するとともに、反面それを防ぐ上でも一定の役割を果たしうが、「道徳科」の場合はそのような親学問がない上に、「教え込み」を助長する方向にだけ流れやすいと言ってよい。この点はどのように克服するのか。

「教科書教材」は、とくに「道徳科」では、あくまでも「思考のための材料」であると考えべきであろう。価値観は「自己形成」すべきものであり、その際の材料はさまざまあってよい。その中に「教科書教材」もあってよいが、最終的には個々の子どもが「価値観の自己形成」を保障されなければならない。その結果として、価値観の一致や不一致が起きてよいのである。この両方の場合を認めなければならない。ただ価値自体はほぼ同じである。

(3) 「道徳科」を含む「学校における」道徳教育の方向性

最後に、「学校における」という条件について明確にしておきたい。教科教育も道徳教育の

ような教科外教育も、「学校における」という側面をもっと自覚すべきである。現在では、「教育」のあらゆる面を「学校教育」に求める社会的風潮が強いが、では何もかも「学校教育」で十分に行えるのだろうか。誰もそれを保証できないのに、一般社会も政府も「学校」に何もかも求めてくる。その際、一番問題なのは「完全な道徳教育」を「学校」に求めてくるということである。それは、保護者や一般社会の「逃げ」であり、自分たちができないから「学校」でよろしく、というのが従来からの無責任な態度だということである。

筆者らは、「学校で何もかもやれるわけではない。人的・物的・時間的に有限の条件の中で教育をしているのだから、やれることを限定すべきだ」と述べてきた。とくに「道徳教育」については、公教育の中では「公立学校でやれること、学校でこそやらねばならないこと」に限定すべきだ、と主張してきた。例えば、集団行動に関すること、公益に関すること、環境問題などの持続可能性に関すること、さらには中学校であれば、法教育や市民性の教育などを含めるようにして、これらの一段次元の高いものは、個々の親や保護者に任せるとばらばらになるので、学校が一律に行うほうがよい。しかし、個人的な生き方、大部分のしつけ、思いやり・愛情などの心情は、個々の家庭や保護者に任せべきものである。

こういうことを言うと、必ず「でも公私の区別が難しくてね」と反問される。確かに、どこからどこまでが公教育学校で、どこからは家庭などでの私教育で、というのは一辺に決められない。その家庭・地域や学校の状況が変わったら、その線引きを変更するというように、暫定的に決められるものから始めればよい。これをしない限り、学校の責任は膨らむばかりであり、結果として機能不全に陥るのである。

おわりに

元来、「道徳教育」は学校だけで終わるものではない。もちろん、家庭だけで完全にできるものでもない。そう考えると「学校」に道徳教育を求める親や保護者は、その他の部分については自分たちが責任を持つという態度で、学校側と話し合うべきものである。ところが、「いじめ問題」「不登校問題」などに関して、保護者や親は一切無関係であるかのような見方が、社会一般に、また報道・メディア関係者に根強く存在する。それをよいことに、政治家がそういう世論を利用して「学校たたき」「教員つぶし」をしたりする。

今後の「学校における」道徳教育は、はっきりその限界を社会に告げ、今の教員の勤務条件では到底無理があるとともに、同時に、子どもは、「親や保護者」が全てを学校のせいにして、自分は関係がないかのような態度をとれば、むしろその姿を見て悲しみ、自分には本当に深い関心を持ってくれないのか、という思いにとらわれるに違いない。子ども自身が「親や保護者」に教育を求めている部分があるのである。

また、「道徳科」が誕生したが、これに何もかも求めるのではなく、むしろこの教科の役割は狭く限定させ、その他の学習や評価の場を広く学校の教育活動全体に求めるべきである。その主な場として、特別活動、教科の授業場面、放課後の言動などに、もっと注意を向けるべきである。

さらに、最重要のこととして、道徳教育は「人格形成」を意識させ、社会における「信用」や「誠実さ」、「責任感」や「平等意識」などの、形成される「学力」の方をどう使うのかという、「主体」のもつ「人間性」に関わる教育であり、能力・学力という客体＝道具・手段を何のために使うのか、を決める「主体」の形成に関わる道徳教育の方が、より一層重要なものだという認識を、一般社会・親・保護者が明確にすべきである。あらためて、「道徳教育」の重要性を、

しっかり認識して欲しい。

【注】

- (1) 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要」平成25年
- (2) 貝塚茂樹「道徳の『教科化』を提案する」『現代教育科学』2011年6月号
- (3) 貝塚茂樹『『特別の教科 道徳』の内容と指導のあり方』『教育展望』2016年6月号及び柳沼良太「道徳科の改訂のポイント」『教育展望』2017年5月号
- (4) 文部科学省「道徳教育実施状況調査」（平成24年5月～6月）結果概要，平成25年
- (5) 文部科学省「いじめの認知（発生）件数の推移」2015年
- (6) 厚生労働省「個別労働紛争の相談件数」2002年度
- (7) 文部科学省初等中等教育局教育課程課，合田哲雄課長の説明。
- (8) 根岸久明『『道徳の教科化』で，道徳の授業に求められるものは何か』，2017年5月27日，教員免許講習事前打ち合わせ会での使用PPTより)
- (9) 根岸久明，同上
- (10) 毎日新聞，2017年3月24日朝刊
- (11) 朝日新聞，2017年4月4日朝刊（閣議決定は3月31日）