

「考え、議論する道徳」は可能か

—私の道徳教育論—

桑山 俊昭

1. 道徳教育をめぐる論点

道徳教育を検討しようとするとき、どのような論点があるのだろうか。私は、おおよそ次のような論点があると考えている。

- ①道徳とは何か
- ②学校教育で道徳教育は必要か
- ③政府が望ましい徳目を決めてよいのか
- ④文科省版道徳教育をどう評価するか
- ⑤道徳の教科化をどう見るか
- ⑥「考え、議論する道徳」は可能か
- ⑦どのような道徳教育をめざすべきか

本稿は、道徳教育をめぐるこのような論点についての私の見解を述べるものである。④⑥⑦の論点については、立ち入った検討が必要なたため、節を改めて論じることとし、まずはその他の論点について私見を明らかにしておきたい。

①道徳とは何か

文科省作成の学習指導要領も「道徳とは何か」について、明確な定義を与えているわけではない。私は、簡潔に「社会的に望ましいとされる価値観・行動様式・態度」と定義している。道徳と法律の違いなど、細かく論ずればきりがなが、最大公約数的な定義としてはこれでよいと考えている。

個人個人には座右の銘のようなものがあるが、道徳というからにはある程度世人が承認する普遍性が必要である。それを「社会的に」と表現した。道徳という以上は、「一攫千金」「一

擲千金」のようなものはおそらく該当しないだろう。「誠実」「正直」のようなものが推奨されるだろう。しかし、それが絶対に正しいかは未定である。そこを「望ましいとされる」と表現した。最後に、道徳には心の内面に属するものと外に現れるものがあるのではないかと考えて、「価値観・行動様式・態度」と表現した。この内面と外面の関係は複雑である。両者はつながっているが、意図的にある程度切り離すことも可能だからである。道徳教育は内面に働きかけるのか外面に働きかけるのかという論点、道徳は内面で評価するのか外面で評価するのか、そもそも評価が可能なのかという論点が派生してくる。

②学校教育で道徳教育は必要か

道徳が「社会的に望ましいとされる価値観・行動様式・態度」だとして、この道徳は教えることができるのかという根源的な疑問が生じる。評論家の福田恆存氏（1912~94）は、次のような趣旨の発言をしている。「学校教育は知育に限定すべきだ。教育は、携わる個人が本当に所有しているものだけしか伝達されえないものだ。徳育の必要がないわけではない。しかし、それは教科としての徳育のようなものからは生まれはしない。知識や技術を教えながらも、そこから「注意力や判断力」「公正、誠実、忍耐」「社会性」などの美德が生まれてくることを期待するのである。美德は、知識や技術の教育から無意図的にしみ出るときにのみ、本当に伝達

されるものである。」(「教育・その本質」『福田恆存評論集第5巻』所収) 道徳教育推進校によくいじめ事件が発生するなどの現実を見ると、この指摘は説得力をもって胸に響く。私も、福田氏の所見に共感する一人である。ただし、福田氏が上意下達的な伝達方式の道徳教育を想定して、その無効性を述べていることには注意しておきたい。後に述べるように、私は伝達方式ではない道徳教育の可能性を探究したいと思っているからである。

学校教育において道徳教育は必要かという論点に移ろう。この論点は、学校教育の役割・領域はどこまでかという問題にも重なる。知識・技能／思考力・判断力・表現力／態度／思想・良心・価値観と領域を区分けしたとき、知識・技能や思考力・判断力・表現力の育成を学校教育の本来の領域とすることに、誰も異論はないだろう。問題はその後である。個人の態度や思想・良心・価値観の育成までを学校教育の領域としてよいのか。ここで意見が分かれる。この領域は家庭教育に任せるべきで、学校が介入する必要はないというのも有力な意見である。おそらくエリート階級の人々は、庶民には道徳教育を押しつけながら、自分の子弟にはそのような道徳教育など無用と考えていることだろう。しかし、私が問題にしたいのは、憲法で保障する個人の思想・良心の自由との関係である。道徳教育が個人の思想・良心の自由と緊張関係にあることを考えるとき、学校教育で道徳教育が必要であることは、必ずしも自明ではない。

私の立場をあらかじめ明確にしておこう。学校教育において道徳教育は必要であるが、それは教科としての道徳や道徳の時間である必要はなく、伝達方式の道徳でもなく、個人の思想・良心の自由に配慮した道徳教育にすべきである。これが私の立場であるが、詳しくは次の節以降で述べたい。

③政府が望ましい徳目を決めてよいのか

「社会的に望ましいとされる価値観・行動様式・態度」は、通常、徳目という形で示される。現状では、文科省が教育基本法第2条に基づいて学習指導要領にこの徳目を明記している。現行の学習指導要領では、小学校低学年で16項目、小学校中学年で18項目、小学校高学年で22項目、中学校で24項目の徳目を掲げている。しかし、国家権力が国民の内面に立ち入ることは抑制的であるべきというのが憲法の精神であることを考えると、政府が望ましい徳目を決めてよいかとの疑問も生じる。いわば国定徳目の是非である。

佐貫浩氏は、道徳には他の教科のように対応する科学が存在しないため、国家が徳目を決定しがちであると指摘する。(『道徳性の教育をどう進めるか』P10～11) 道徳は、国民教化のために利用価値が高いことを付け加えてもよいだろう。道徳教育は、その性格の上からも政府の恣意的管理の内に入りやすいという弱点も持っている。

このように、政府が道徳教育の内容(望ましい徳目)を決めることには危うさが避けられない。しかし、政府が決めないとしたら、誰がどのようにして徳目を決めたらよいのか。次の難問がたちまち浮上する。これについては、最後の節で対応を考えたい。

④道徳の教科化をどう見るか

本来は、文科省版道徳教育の分析の後で論じべきだが、比較的短い検討で済む問題なので、先に述べておきたい。

次期学習指導要領によって、道徳が「特別の教科」となることが既に決まっている。これまでの「道徳の時間」から「特別の教科」になることによって、何が変わるのか。ポイントは、教科書の使用と評価の導入の2点である。教科書の使用の義務化が自由な教材選択の障害になるという弊害も大きい。しかし、ここでは評価の問題にしばって論じることにする。

私は、そもそも教師が生徒の道徳を評価することが原理的に困難であることを指摘したい。どの教科でも、教師は生徒の学力より優位にあるからこそ評価が可能である。国語・数学・社会・理科・英語・体育などみなそうである。しかし、道徳に限ってはその前提が保証できない。教師が生徒より道徳的に優れているという保証は何もない。謙虚な教師ほど、生徒の道徳性を評価することに躊躇するのではないだろうか。

さらに、評価制度の導入は、生徒の道徳性の育成に有害でさえある。教師は生徒の内面を見ることはできないから、生徒の発言・感想・行動などの外に現れたものから評価するほかない。評価が導入されれば、生徒は発言・感想・行動のすべてが見られること、記録されること、評価されることを意識することになる。①のところでも触れたことだが、生徒は内面(本音)と外面(建前)の分裂(使い分け)へと誘導される。要するに、教師の前で「いい子」を演じる生徒を育てるような教育のどこに道徳性があるのだろうか。

道徳の評価は記述式で行うとされる。担任教師はそのために日常的に生徒の発言・感想・行動の資料を収集し、記録を取っておかなければならない。この事務的精神的負担の大きさも無視できない。道徳教育が必要だとしても、道徳の教科化が必要では全くない。

2. 文科省版道徳教育はどこに問題があるのか

①道徳の学習指導要領における徳目の偏り

戦前の修身教育への反省による戦後13年間の空白を経て、学校教育(小学校・中学校)に道徳が導入されたのは、1958年10月であった。それ以来、今日まで道徳は「道徳の時間」(週1時間)として60年間近く実施されてきた。既に述べたように、2015年3月の学習指導要領の一部改訂によって、小学校では2018年度か

ら、中学校では2019年度から、道徳は「特別の教科」としての実施が決まっている。

この間、道徳の学習指導要領は、1958年告示、1968(小)1969(中)年告示、1977年告示、1989年告示、1998年告示、2008年告示と改訂を重ねてきて、2015年3月のものが7つ目となる。この間の学習指導要領の掲げる徳目数の変遷は、中学校の場合であるが、次のようになっている。

1回目	大項目3, 小項目21(かなり長文)
2回目	13項目(各項目ごと2項, 短文となる)
3回目	16項目
4回目	大項目4, 小項目22(4分類方式が始まる)
5回目	大項目4, 小項目23
6回目	大項目4, 小項目24(現在実施中)
7回目	大項目4, 小項目22(教科化して実施予定)

この整理からわかるように、4回目の1989年告示の学習指導要領から、**A**主として自分自身に関すること、**B**主として人との関わりに関すること、**C**主として集団や社会との関わりに関すること、**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、という徳目の4つの分類の仕方が始まり、この形が現在も続いている。全体の傾向としては、当初は個人の道徳性の向上をめざすような徳目が多かったのに対し、次第に集団や社会との関わりのみかでの生き方を要求する徳目が増えていく。文科省による道徳教育の重点の変化といっていよう。

本節での課題は、これまで実施されてきた文科省版道徳教育の評価を行うことである。まずは、道徳教育の要ともいべき徳目にどのような性格と傾向があるかを分析したいと思う。ここでは、現在実施中の中学校の道徳学習指導要領

(2008年告示)を分析の対象とする。私の分析結果は次のとおりである。

- ①国家の期待する人間像が次のように浮かび上がる。現実を肯定し、秩序に従って、さまざまな組織(家族・学級・学校・集団・地域社会・国家)の一員としての自覚をもって生きる日本人である。子どもたちに、個人の自由と尊厳よりも社会と国家のために生きることを求めている。
- ②日本国憲法の価値観、すなわち主権者としての自覚、個人の自由と尊厳、平等、人権意識、平和主義などを育てることにはあまり関心がない。
- ③人間の負の側面(弱さ、だらしなさ、身勝手さ、利己心など)は克服すべき対象と見るだけで、人間性への深い理解を欠いている。このような建前だけの人間観に基づいて道徳教育を行っても、子どもたちの深い共感を得られないと思われる。
- ④不必要な徳目も多い。「心から信頼できる友達をもつ」「充実した家庭生活」「人間として生きる喜び」「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」「郷土を愛す」「国を愛す」など。ここには私事への行き過ぎた干渉や愛の強要が見られる。
- ⑤子どもたちの道徳性を問うばかりで、社会や国家の側の道徳性を問うことがない。社会や国家の高い道徳性なくして国民の道徳性は育たない。結果として、子どもたちには自己責任意識ばかりを強制することになる。

②道徳の教え方の偏り

前項で、文科省版道徳教育における徳目の偏りを確認した。次に検討したいのは、道徳の教え方の問題である。これまでの学習指導要領は、教える内容(道徳の場合には徳目)については規定しても、教える方法にまで踏み込むことはあまりなかった。道徳の授業方法についても、ある程度は現場の教師の裁量に委ねられてきた

と言ってよいだろう。もちろん、現場の創意工夫の範囲が広がることだから、これは好ましいことである。

したがって、全国でさまざまな実践が行われてきたなかで、これが文科省版道徳教育の教え方であるという典型事例を指定することは難しい。そういう意味では、私がこれからとりあげる事例も、典型事例の可能性があるという以上の位置づけはできないかもしれない。

私が検討の素材にしたのは、岩手県立総合教育センターHPに掲載の「二通の手紙」を教材とした道徳学習指導案(中学3年生対象)である。「二通の手紙」は、文科省作成の副教材『私たちの道徳』(中学生用)に所収されている読み物教材である。どんな心構えを身につけよと言われているのか、読めばすぐ想定できる資料が多いなかで、「二通の手紙」は生徒の心に葛藤を引き起こす力をもつ数少ない教材の一つである。

「二通の手紙」のあらすじは、次のとおりである。

「元さんは動物園の入園係をしている。優しく勤勉でまじめな働きぶりが評価されて、定年後の今も臨時雇いで働いている。学校が春休みに入った頃、毎日のように動物園の中を覗く幼い姉弟(小3くらいと3~4歳)がいた。そんなある日のこと、入園終了時刻が過ぎて入り口を閉めようとしていると、その姉弟が現われて入園させてほしいと言う。元さんは、「入園終了時刻が過ぎていて、小さい子は家の人と一緒にないと入れない」と言って断るが、女の子は「今日は弟の誕生日だからキリンさんやゾウさんを見せてやりたかったのに…」と入園料を手に握りしめて泣き出さんばかり。

元さんは、規則違反と知りながら、姉弟二人を入園させてやることにした。ところが、閉門時刻の5時が過ぎても二人は現れない。

とうとう元さんは事情を話し、園内職員を挙げて二人の子どもの捜索が始まった。1時間もたった頃、園内の雑木林の中の小さな池で遊んでいた二人が発見される。

その後、元さんには二通の手紙が届く。一つは、姉弟の母親からのお詫びとお礼の手紙。働くことが忙しく、子どもを動物園に連れて行ってあげられないこと。あの日は弟の誕生日で、姉は自分で貯めたお小遣いでどうしても弟に動物たちを見せてやりたかったこと。自分たちの不始末は理解しながらも、あの晩の二人のはしゃぎようは長い間この家で見ることのできなかつた光景だったこと。

もう一つは、動物園からの懲戒処分の通告書。元さんは、「子どもたちに何事もなくてよかった。私の無責任な判断で、万が一事故にでもなっていたらと思うと…。この二通の手紙のおかげで、また新たな出発ができそうです」と言って、晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け、自ら職を辞して、職場を去って行った。」

学習指導案は、この教材によって生徒に身につけさせる徳目を、学習指導要領の内容項目4-(1)「法やまじりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」と指定している。「法や決まりの意義を理解し遵守すること」、これが授業のゴールというわけである。授業の展開は、板書計画を見るとわかりやすい。3つの発問によって、それぞれの場面での元さんの気持ちを想像させ、最後に「元さんが、晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めたのはどうしてか」と問いかけて、元さんが規則違反の過ちを深く反省し、納得して職場を去って行ったことを理解させようとしている。このような道徳の教え方(授業方法)を、私は<徳目設定-誘導-正答方式>と呼んでいる。誘導的な発問等を活用しながら教師が設定したゴール(正答としての徳目)に生徒を到達

させようとする教え方である。

しかしである。この元さんの話から、法や決まりを守る意義を理解させるのは難しいのではないかというのが、私の率直な感想である。単刀直入に言って、これは「良いことをしたが、決まりに違反したから、罰を快く受ける」というお話である。生徒はこの話の筋道に納得できるだろうか。「善意で行動したのに厳しい罰を受けていいのか?」という生徒の疑問と葛藤が残ったまま、授業を終了させていいのだろうか。生徒のなかには、「善意で行動しても、決まりを破れば罰を受ける」、「とにかく決まりを守った方が無難だ」、逆に「罰を受けることを覚悟すれば、決まりを破ってもよい」などという教訓を心に刻む者が出るかもしれない。「法や決まりの意義を理解し遵守すること」は、建前として生徒の頭を通過するだけに終わるのではないだろうか。

私なら、徳目にとらわれず、次の問題を生徒に考えさせたいと思う。「葛藤(姉弟を喜ばせたいvs動物園の規則)に直面したとき、元さんはどう行動するべきであったか」という発問である。個人であるいは班に分かれて生徒に考えさせれば、次のような多様な意見が出てくるだろう。「決まりなので心を鬼にして入園をあきらめさせるべきだった」、「一人で決めずに同僚や上司と相談するべきだった」、「姉弟だけで入園させずに、誰か職員を付き添わせるべきだった」、「閉園近い時間でなく、別の日にゆっくり入園するように説得するべきだった」など。

この話を読んで自由に感想を発言させれば、これまたいろいろな疑問や意見が出てくるかもしれない。「元さんは本当に納得して辞めていったのだろうか」、「懲戒処分は厳しすぎるのではないか」、「元さんは自分から職を辞す必要はなかった」、「小学生の入園に保護者の同伴が必要なのだろうか」など。

先に述べたように、この教材は生徒の心に葛藤を引き起こす力をもったすぐれた読み物である。学習指導案はなぜこの教材を生かすことが

第3学年 道徳学習指導案 (「二通の手紙」)

- 1 主題名 きまりを守る 【4-(1) 法やきまりの遵守 権利と義務 社会の秩序と規律】
- 2 資料名 二通の手紙
- 3 主題設定の理由

(1) 価値について

本時の授業は、内容項目4-(1)「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」に基づいて指導するものである。

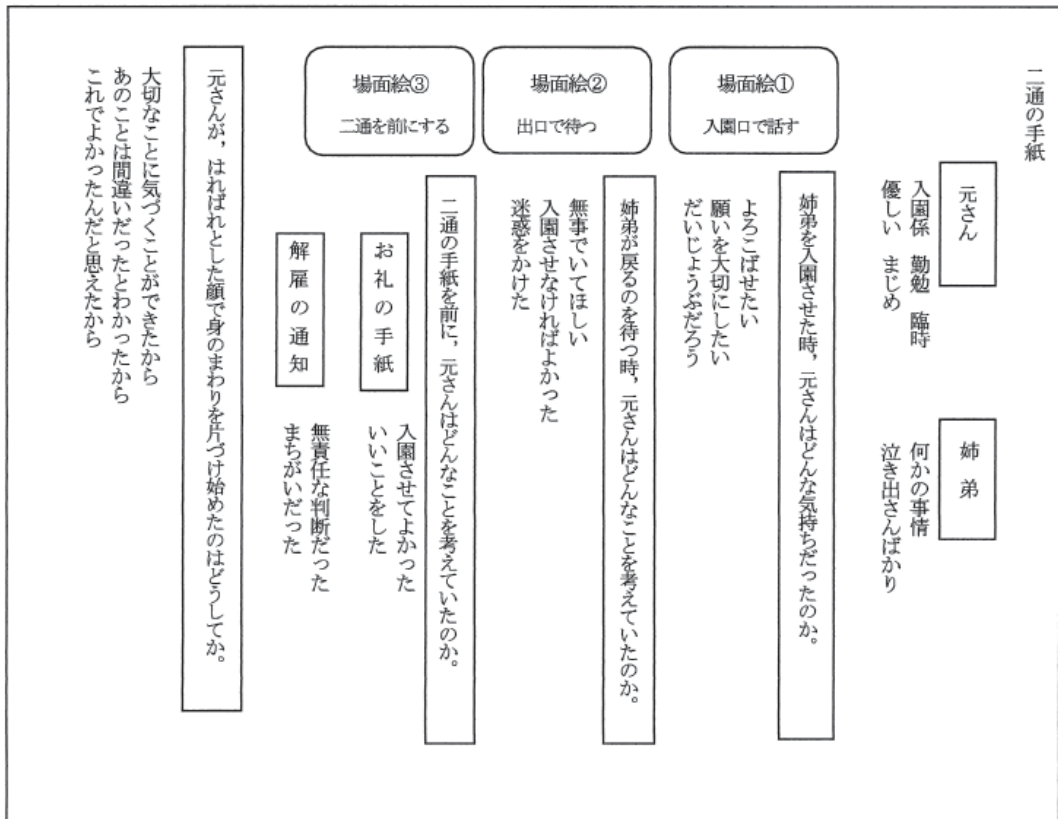
生徒たちは社会のしくみ、法やきまりにおけるルールの意義について、ある程度は理解できるようになっている。ルールを変えたり、つくることの意味まで把握できるようになっている生徒もいる。しかし一方では、ルールには無目的に従えばそれだけでよいと思っていたり、ルールは日常を拘束するものとして軽んじて見せたり、さらにそれに同調する姿が見られることもある。そこで本資料を通してルールは自分たちの生活や権利を守るためにあり、それを遵守することの大切さを自覚させると共にそれらを遵守して社会の秩序と規律を自ら高めていこうとする意欲を育てることが重要と考え、本主題を設定した。

(3) 資料について

市営動物園の入園係の仕事をしている元さんは、規則違反を知りながら幼い姉弟の入園を許可してしまう。その姉弟は閉門時刻が過ぎても戻らず、多くの人に迷惑をかけてしまう。元さんは、後日姉弟の母親から感謝の手紙をもらう一方、上司からは解雇通知(手紙)を受け、職場を去ることになる。

本資料では、元さんの生き方と二通の手紙のもつ意味を考えさせることにより、学級の生徒にきまりを守ることの大切さを心に刻ませ、ルールや自他の権利を重んじることで社会が成り立っていることをしっかりと伝えさせたい。

8 板書計画



できなかったのか。教材のなかから生まれる生徒の心の葛藤に着目せず、学習指導要領の徳目というゴールに縛られて授業をつくったからである。文科省版道德教育の教え方の欠点がここにある。

この教材の場合には、人間的な心情と決まりとの葛藤であったが、生徒はこれからの人生のなかでいろいろな葛藤の場面に直面することだろう。このような葛藤にどう対応したらよいのか、生徒の意見を引き出し、相互に交流させつつ、生徒の認識を深めることこそ、道德教育のめざすべき道ではないかと、私は考えている。

3. 「考え、議論する道德」は可能か

道德の教科化が愚策であることについては、1の④のところで既に述べた。一方で、今度の新しい道德科では「考え、議論する道德」を標榜しているとして、これに期待したり評価したりする反応もある。文科省は本当に「考え、議論する道德」を実施しようとしているのか。「考え、議論する道德」はどのようにしたら可能なのか。この節では、この問題について検討したい。

①文科省は「考え、議論する道德」を実施しようとしているのか

実は、2015年3月改訂の道德の学習指導要領には、「考え、議論する道德」という文言は出てこない。この言葉が登場するのは、2015年7月の学習指導要領解説においてである。中学校学習指導要領解説総則編の該当箇所を次に引用する。

「このことにより、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道德教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こ

そ道德教育で養うべき基本的資質である」との中央教育審議会答申を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え向き合う「考える道德」、「議論する道德」へと転換を図るものである。」

確かに、道德の学習指導要領自体にも、拾い読みをすれば、「考え、議論する道德」につながるような次のような記述を見つけることができる。「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」、「様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること」。

更には、先の学習指導要領解説の作成協力者の一人である西野真由美氏（国立教育政策研究所総括研究官）の別の本のなかでの次のような発言を聞くと、「考え、議論する道德」への期待は高まる。

「価値や決まり自身がおかしいことだってあります。だから、道德の持っている大きな力の一つは、今ある道德を継承していくという面がある一方で、それを乗り越えていく、新しいものを創っていく、そういう力もあるということです。」

（松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄『特別の教科 道德Q&A』P 132）

「道徳的諸価値は、「取り扱う内容であって、目標とする姿を示すものではない」（解説）ということです。内容で示された姿を直接目標に設定して行為するよう促すのでは、価値の押し付けになってしまいます。価値は、授業で道徳的な問題や生き方を考えるための「共通の課題」（解説）なのです。」

（同上P 91）

「道徳的な問題には、相反する価値のどちらを選ぶべきかという状況もあります。いわゆる道徳的ジレンマです。ジレンマとは、ど

うすべきかに関して複数の選択肢があり、いずれを選んででも何か問題がある状況です。

(略) ジレンマ学習で大切なのは、結果として何を選んだかではなく、難しい選択の過程で物事を多面的・多角的に考え、価値についての理解を深めることです。さらに、対立する価値をともに実現する道はないかと考えることは、価値を創造する思考を育てます。」

(同上P 103)

実は、この西野真由美氏の発言に私は大いに共感を覚えつつ、この本を読んだ。西野氏の発言の趣旨がそのまま文科省の真意だとしたら、「考え、議論する道徳」への転換は絵に描いた餅ではない。これは大いに期待してもよさそうな気もしてくる。

しかし、残念なことではあるが、文科省は「考え、議論する道徳」を本気で実施するつもりはないというのが、私の診断である。「考え、議論する道徳」になるか否かの分かれ目はどこにあるのだろうか。カギは、徳目(道徳的諸価値)をめぐって生徒たちの自由な議論が保証されること、決して特定のゴールへの到達を押しつけないことである。

文科省の担当官や協力者のなかにも西野氏のようなリベラルな人はいるかもしれない。そういう人たちの意見を反映して、学習指導要領やその解説のなかに一部「考え、議論する道徳」を推進するような文言が入ることはありうるだろう。しかし、それが文科省全体の方針と見るのは早計である。

たとえば、西野氏は「価値や決まり自身がおかしいことだってあります」と言って、徳目の正当性そのものを疑うことまで容認している。しかし、学習指導要領解説には「法やきまりの意義に関する理解を深めること」として、次の記述がある。「人間は集団や社会をつくり、他の人と互いに協力し合って生活している。この社会生活に秩序を与え、摩擦を少なくして個人の自由を保障するために、法やきまりは作られ

ている。生徒がこうした法やきまりの意義について理解を深め、社会生活の秩序と規律を維持するためには、自らに課せられた義務や責任を確実に果たすことが大事であることを自覚することが求められる。」これを読む限り、道徳的価値や決まりの正当性まで議論の対象にすることを認めるような懐の深さは感じられない。「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守る」という一つだけのゴールへ生徒を指導しなさいというのが、文科省の方針と見るほかない。

文科省の本気度を検証する格好の資料が、道徳の新教科書である。中学校の道徳教科書はまだ作成中であるが、小学校については検定が済み、現在各地で採択が進められている。この小学校道徳新教科書がはたして「考え、議論する道徳」にふさわしい内容になっているかを、検討したいと思う。

教科書には学習指導要領に掲げるすべての徳目に対応する教材をとりあげることを、文科省は教科書検定基準で求めている。したがって、どの教科書も巻末に徳目と教材との対応表を載せている。つまり、この読み物はこの徳目を指導するための教材ということが明確に示されている。

読み物のところどころに必ず設問(問いかけ)が用意されているのも、この教科書の特徴である。毎日新聞の記者によれば、ある会社が「読み物の冒頭に問いかけを入れると子どもに先入観を与える」と考えて問いかけを入れなかったら、検定意見がつき、結局「きまりをまもることはどうしてたいせつなのですか」とか、「こまっているひとにしんせつにできていますか」などと正解へ誘導するような問いかけを加えざるをえなかった。(『毎日新聞』2017年5月10日の「記者の目」) 誘導設問方式は文科省の指導によって強制されているようである。

道徳教科書を読むと、子どもたちの葛藤を生む教材も少なくない。「規則も大事だが、肉親

の情愛のためには例外があってもよいのではないか」、「自分の成功のためには、小さな約束を破っても仕方ないのではないか」など、子どもたちの心が揺れ動く教材がいくつもある。自由に話し合えば、互いの認識や価値観を高め合うことができそうである。

ところが実際には、これは「規則の尊重」を学ぶ教材、これは「正直、誠実」を学ぶ教材というように、教材ごとに徳目のゴールが定められている。そのゴールへ誘導するための設問が用意されている。時には、きちんとそのゴールに到達したか（徳目を身につけたか）を点検するような記述欄もある。この様式は各社共通であるから、文科省の検定がこういう枠組みを強いたと見るのが順当である。これでは折角の教材が生かされず、「結論ありきの道徳教育」になってしまうだろう。

あらかじめ徳目というゴールを設定し、そのための教材を用意し、ゴールへ誘導するための発問を重ね、ゴールへ生徒を到達させてよしとする。〈徳目設定－誘導－正答方式〉、これが文科省の推進する道徳教育の実態であることは変わりそうもない。文科省が「考え、議論する道徳」を標榜しているのが事実であるとしても、その道を塞いでいるのは文科省自身であることを確認しておきたい。

② 「考え、議論する道徳」は可能か

しかし、「考え、議論する道徳」が望ましい道徳教育の姿であることは疑いない。どうしたら「考え、議論する道徳」を実現できるだろうか。

理屈の上では、それほど難しいことではない。〈徳目設定－誘導－正答方式〉の授業から脱却すればよいのである。「考え、議論する道徳」を実現するためには、次のような条件が必要だと思われる。子どもたちの心に葛藤を生むようなすぐれた教材（読み物など）、何を言っても何を書いてもよい自由闊達な教室の雰囲気、徳目に基づく結論があらかじめ定められて

いないこと（もちろん、教師は一定の見通しをもって授業に臨む）、そして教師の十分な教材研究である。

小学校の道徳新教科書で8社すべてに採用された「手品師」という読み物を例にして、「考え、議論する道徳」の可能性を検討してみたい。「手品師」のあらすじは、次のとおりである。

「あるところに、腕はいいけれど、あまり売れない手品師がいました。その日のパンを買うのもやっとなのですが、大劇場のステージに立てる日を夢見て、腕を磨いていました。

ある日、手品師は小さな男の子がしょんぼりと道にしゃがみこんでいるのに出会いました。男の子はお父さんが死んだ後、お母さんが働きに出て、ずっと帰ってこないというのです。手品師が手品を見せると、男の子はすっかり元気になり、手品師は明日もまた手品を見せてあげることを約束しました。

その日の夜、友人から電話があり、大劇場に出演のチャンスがあるから、今晚すぐに出発して欲しいというのです。手品師は、大劇場のステージに立つ自分の姿と男の子とした約束をかわるがわるに思い浮かべ、迷いました。そして手品師は、明日は大切な約束があるからと、友人の誘いをきっぱりと断りました。

翌日、手品師はたった一人のお客様である男の子の前で、次々と素晴らしい手品を演じてみせました。」

教科書では、「手品師」は学習指導要領の定める徳目「正直、誠実」を学ぶための教材と指定され、次のような設問が用意されている。「手品師のすばらしいところはどこでしょう」、「手品師はなぜ大劇場に出られるチャンスのことだったのかな」、「手品師の迷いと決断を通して、誠実であることのすばらしさについて考える」。徳目指定と誘導設問によって教科書は、大劇場

の舞台に立つチャンスは断ってまで男の子との約束を守った手品師の行動こそ「正直、誠実」であり、この手品師のすばらしい行動に学ぶべきことをたった一つの正解としている。これでは「考え、議論する道徳」になりようがない。

しかし、徳目指定と誘導設問にとらわれることなく、この教材だけを素材に子どもたちの意見を引き出すことにすれば、「考え、議論する道徳」は成立する可能性がある。現に、これまで多くの教師がそういう実践を積み重ねてきたはずである。

たとえば、「あなたが手品師なら、男の子との約束をとるか、それとも大劇場に出るチャンスをとるか」と選択を迫る授業である。「大劇場に出て男の子をその場に招待する」という両立論は、この話を読めばわかるように無理な注文である。後で男の子を探して事情を説明するなどの対応は可能だが、その場面の選択としては二者択一しかない。前者・後者のどちらを選択するか、それぞれの側からその理由を発言させて、討論を組織するのである。大人に討論させれば、まず後者が多数になるに違いない。道徳教育を庶民に押しつけたがるエリート階級の人々なら、ほとんど後者だろう。小学生高学年であっても、討論が深まるにつれて後者が増えていくような気がする。しかし、後者を選択した子どもたちが「正直、誠実」でないと、誰が断言できるだろうか。大劇場の舞台の方を選択する行動にも「自己実現」という立派な価値観があるはずである。もちろん、チャンスはこれからもあるかもしれないし、男の子との約束を優先するというのも立派な選択である。こちらは「正直、誠実」というよりも「信義」や「利他の精神」という価値観かもしれない。問われているのはまさに、前項で紹介した西野氏の言われる「価値をめぐる道徳的ジレンマ」である。

この授業では、おそらく一つだけの正解があるわけではないだろう。むしろ、これからの人生で遭遇するであろう道徳的ジレンマを見据えて、子どもたち一人ひとりが他者の意見に学び

ながら、価値観についての認識を深めていくことに意義があるのではないだろうか。そういう意味で、「考え、議論する道徳」は可能であり、意義があると私は考えている。

4. どのような道徳教育をめざすべきか

これまで文科省版道徳教育を内容（徳目）と教え方（授業方法）の両面から批判してきた。しかし、批判は易く、対案を提起するのは難しい。私がどのような道徳教育を構想しているかについて述べなければならない。

①どのような徳目なら教えてもよいのか

文科省版道徳教育では採用する徳目に偏りがあることを、2の①のところで指摘した。それでは、どういう徳目なら教えてもよいのかが問われてくる。いくつかの意見を想定しながら、私の見解を述べていきたい。

①まず、市民道徳（社会生活を送るうえでの基本的なルールやマナー）は教えてもよいという意見がある。何が市民道徳であるかという問題はあがるが、この意見にはなかなか抵抗しづらい。特に、小学校の道徳教育では必要かもしれない。

ただ、何が市民道徳かというのは難問である。人によって見方が異なり、挙げ出したらきりがないほど増えることもあるからである。たとえば、群馬県教育委員会が作成したものに「ぐんまの子どものための50のルール」というものがある。群馬県教育委員会のHPに現在も掲載中である。これを読むと、やや細かいことに立ち入りすぎたり、子どもや家庭への必要以上の干渉であったり、家庭の状況によっては実行が難しいと思われる項目もある。「しかられている友だちをジロジロみない」、「心をこめて掃除しよう」「人からもらった物に文句を言わない」、「怒る前に5秒間考えよう」、「勉強も運動も最後までやりぬこう」などを見ると、こ

れを作成した人たちの個人的な趣味の反映という面さえある。

更に、市民道徳の育成が必要であっても、それは道徳という授業のなかで行う必要はないだろう。日々の学級活動、各教科の授業、いろいろな学校行事のなかで、具体的な場面に応じて実施するのが効果的なのはである。

②次に、人類の普遍的な価値は教えてもよいという意見がある。児美川孝一郎氏は、生命の尊重、人権、平和や民主主義、両性の平等、マイノリティや多文化の尊重、共生といった、人類が長い年月をかけて確認してきた普遍的な価値に関しては、公教育が子どもたちに伝えていくべきだとする。『まず教育論から変えよう』P 86)

ただ、これらの徳目が人類の普遍的な価値であるなら、勤労の尊さ、奉仕の精神、法の遵守、友情の尊さ、愛国心などの徳目はなぜそうではないのかと問われたとき、反論が容易でないところがある。価値観の評価は大変難しいのである。

更に、それぞれの徳目が何を意味するかは多様でもある。たとえば、「平和」という徳目についても、つい近年も「平和」を志向して安保法制に賛成した人々もあれば、「平和」を志向して安保法制に反対した人々もいた。「愛国心」についても、「愛国心」から政府の政策に何でも賛成する人々もいれば、「愛国心」から国民のためにならない政策には反対する人々もいる。徳目の解釈は多様であり、具体的な場面を離れて徳目を教えても意味がないことは明らかである。「平和とは何か」「愛国心とは何か」を具体的な事例に即して考えさせた方がよいのではないかと、私は考えている。

③最後に、日本国憲法の価値観（個人の自由と尊厳、国民主権、人権尊重、平和主義）だけは譲れないという意見がある。この意見には私も同意する。立憲主義は、民主主義の危うさ

に歯止めをかける最後の線だからである。ただ、この場合にも、それぞれの価値の解釈の多様性を認め、具体的事例・具体的場面に即してその意味を考えさせ、最終的には生徒の自主的な判断を尊重しなければならない。

②どのような教え方ならよいのか

特定の理想の人間像をあらかじめ設定して、その人間が備えるべき徳目を列挙し、その徳目の一つ一つを子どもたちに植えつけていくという発想の道徳教育に、私は否定的である。このような道徳教育をく「徳目設定－誘導－正答方式」と名づけて、既に何度も批判してきた。

道徳教育とは、一人ひとりの子どもの価値観・行動様式・態度に働きかけて、彼らがそれを自覚し意識的に深めていくことを促すものである。やや大げさに言えば、生き方の探究へといざなうものである。

働きかけ方にはいろいろなパターンがあつてよい。徳目から入るやり方（たとえば「思いやりとは何か」を考えさせる）もあれば、すぐれた教材（考えさせる、感動させる、葛藤を引き起こす、の3Kのどれかを含むものが望ましい）から入る仕方もある。学校や社会の具体的な出来事（たとえば贈収賄事件）から入る方法もある。いずれの場合も、徳目をめぐる観念的な議論ではなく、具体的な事例の具体的な場面に即して考えさせることが必要である。そして、特定のゴールへ到達させることを目標にはせず、子どもが自分の価値観・行動様式・態度を深めて、生き方の探究に向かうことをめざす。既に、小学校や中学校での道徳教育の事例はとりあげた（「手品師」「二通の手紙」）ので、ここでは、私が高校生を対象に実践したことがある「善と悪を考える」授業を紹介したいと思う。

③「善と悪を考える」授業のすすめ

なぜ「善と悪を考える」授業なのか。道徳教育が究極的には生き方の探究であることは、既に述べた。生き方の探究という大げさに聞こ

えるが、実は行動選択と同じことである。人間は日々の行動選択を積み重ねて、人生を形成している。では、人間はどのような基準で行動を選択しているのだろうか。いろいろな基準がありうるが、私は次の3つだと考えている。①得か損か、②快か不快か、③善か悪かである。このなかで、善か悪かが一番重要な徳目であり、善か悪かの見極めが一番難しいのではないか。

このような判断から、「善と悪」をテーマとして、これを具体的な事例を通して考えさせる授業を構想した。何が善で何が悪かを教えるのではなく、何が善で何が悪かを生徒に考えさせ深めさせることを目標にした。詳しくは、別紙資料をご覧ください。

善と悪を考える

◎人間にとって最大のテーマ…人生をいかに生きるべきか

動物はこのテーマをもたない
多くの先人がこのテーマに悩んで生きてきた
われわれの日々の悩みも結局はこのテーマに行きつく

1 人間は行動を選択して生きる（どれかを選び、それ以外を捨てる） → その集積が人生

短いスパン … 朝何を着ていくか、電車やバスでどの席に座るか、朝会った人の誰にどんな挨拶をするか、いじめを見たときどうするか、進路希望調査でどう記入するか、昼食のとき誰と食べるか、誰にどんなメールを送るか、友人に感想や意見を求められたときどう答えるか、……
長いスパン … どの授業を選択するか、どの部活動に入るか、どんなアルバイトをするか、どの会社の入社試験を受けるか、どの大学のどんな学部に進学するか、誰と結婚するか、どの政党に投票するか、がんになったとき手術を受けるか、……

2 人間はどういう基準で行動を選択するのか（なぜ人によって選択する行動が違うのか）

いろいろな基準がありうるが…

- ①得か損か
- ②快か不快か
- ③善か悪か

たとえば 友人に感想や意見を求められたとき
この人と結婚してよいかを判断するとき を想定してみると…

3 3つの基準のなかで一番難しいのは ③善か悪かの判断である

たとえば 嘘をつくことはどんな場合にも悪か？ 人を傷つけないために嘘をつくのも悪か？
武力の行使はどんな場合にも悪か？

4 しかも 人間にとって最も大切な道徳は 善か悪かの判断である

どの親もわが子にまず身につけてほしいと望んでいる
他の徳目（価値観）より上位に位置する 善か悪か > 勤勉、努力、友情、謙虚、感謝、公德心など
③善か悪かは ①得か損か ②快か不快か の判断を乗り越えて行動を選択する重要な基準となる

例題 1

車の通行が少ない道路で、横断歩道を渡ろうと思っている。横断歩道の信号は赤になっている。左右を確認しても、しばらく車が来ない様子である。ちょうどそこに小学生とその母親が来合わせて、2人は信号が青になるのを待っている。あなたはどのような行動をとりますか？理由もふくめて書いて下さい。

例題2

働いている製菓会社では、賞味期限の過ぎた商品を、シールを貼り直して売っています。自分がその仕事を担当しているのも、いつも罪悪感にさいなまれている。しかし、社長の権限が強い会社で、社内で意見を言うと自分に不利になる心配が大きい。思い切って保健所やマスコミなどの外部に通報しようか、迷っている。あなたなら、どういう行動をとりますか？理由もふくめて書いて下さい。

例題3

家庭が貧しいために進学できないことは、子どもの責任ではない。進学できないために、その子の将来を不利にすることは、社会的正義に反するという考え方があります。一方で、特定の子どもだけに優遇措置を与えるのは不公平ではないかという批判もあります。

あなたは、次の優遇措置に賛成しますか？反対しますか？理由もふくめて書いて下さい。

- a. 貧しい家庭の子どもを対象に、返す必要のない奨学金を支給する。
- b. 貧しい家庭の子どもだけ入学試験を別枠にして、少し成績が悪くても合格できるようにする。

a ()

b ()

例題4

文科省からの研究費の支給が減って困っていたところ、防衛省から研究開発費の援助の申し出があった。私たちのグループの研究は災害対応ロボットの開発であるが、これは軍事用にも転用可能である。荷物や装備品を運んだり、隊員の代わりに危険な任務をこなしたり、敵を攻撃したりすることも可能になるかもしれない。指導教授は「安全保障は国が決めることで我々には関係ない」として、防衛省との協力に応じる意向のようである。研究員のあなたはどのように発言し行動しますか。理由もふくめて書いて下さい。