

「特別の教科 道徳」と私たちの課題

2016年1月26日 藤田昌士

I 「道徳の教科化」のねらい

1999年3月、当時の小渕恵三首相のもとに設けられた「21世紀日本の構想懇談会」（河合隼雄座長）は、翌年1月、「日本のフロンティアは日本の中にある一自立と協治で築く新世紀」と題する最終報告書を提出した。同報告書は、第5章「日本人の未来」で「教育のもつ二面性」と題してつぎのように述べている。

「第一に忘れてはならないのは、国家にとって教育とは一つの統治行為だということである。国民を統合し、その利害を調停し、社会の安寧を維持する義務のある国家は、まさにそのことのゆえに国民に対して一定限度の共通の知識、あるいは認識能力を持つことを要求する権利を持つ。（中略）そうした点から考えると、教育は一面において警察や司法機関などに許された権能に近いものを備え、それを補完する機能を持つと考えられる。義務教育という言葉が成立して久しいが、この言葉が言外に指しているのは、納税や遵法の義務と並んで、国民が一定の認識能力を身につけることが国家への義務であるということにはかならない。」（傍点は引用者）

同報告書が「第二の側面」として挙げるのは「サービスとしての教育」であるが、それはさておき、国民の「教育を受ける権利」をうたった日本国憲法のもとで、驚くべき教育のとらえ方ではないか。憲法第26条は、北海道学力テスト事件最高裁判所判決（1976年5月21日）にあるように、「子どもの教育は、教育を施す者の支配的権能ではなく、何よりもまず、子どもの学習をする権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属するもの」としてとらえているのである。

しかし、実質改憲ともいえるべき上記のような教育のとらえ方の延長線上に2006年の教育基本法改定があり、今日の安倍内閣による「教育再生」政策もあると考えることができる。「道徳の教科化」は、教育委員会制度の改定、教科書検定の強化などとあいまって、道徳教育を国家の統治行為のなかにより深く組み込もうとするものである。そのために、いじめ問題にこと寄せて、その実は「道徳」を教科にすることによって、①その実施への強制力を強める、②当面は文部科学省『私たちの道徳』、やがては検定道徳教科書の使用を義務づけることによって授業の内容・方法を規制する、さらには③「特別の教科 道徳」を要として学校の教育活動全体の「道徳教育」化（徳目のお説教とおしつけ）をさらに推し進める、以上の三つのねらいを重ね合わせながら、つまるところは政府のいう「愛国心」をはじめとする国定道徳を注入しようとするものといえる。あるいは、戦後、文部省『中等学校・青年学校公民教師用書』（1946年）が従来の道徳教育（修身教育）について述べていたように「いかに既成の秩序に服従するかという個人の心術」（2ページ）をいままた作り上げようとするものともいえる。

*ここでいう「愛国心」とは、これまでの政府の施策によって意味づけられてきたもので、拙著『教育と愛国心 戦前・戦後の「愛国心」教育の軌跡』（学習の友社、2008年）でも述べたように、①1950年当時の天野文相発言をはしりとして1966年、中央教育審議会「期待される人間像」のなかでもいわれたような「天皇への敬愛」と不可分なものとしての「愛国心」、②1953年、池田・ロバートソン会談日本側議事録草案要旨にいう「自衛のための自発的精神」、さらには防衛庁『第2回 防衛白書』（1976

年)等という「国を守る気概」としての「愛国心」、③ 1980年代、臨時教育審議会の一連の答申のなかであらためて強調された日本の「伝統・文化」の尊重、それにもとづく「日本人としての自覚」としての「愛国心」、少なくともこの三つの「顔」をもつものといえる。

ただし、日本教育会研修事業委員会編著『愛国心と教育』(1987年)に「天皇制こそがわが国の伝統の中心である」とあるように、①と③は重なり合っている。近くは自由民主党「日本国憲法改正草案」(2012年4月27日)が前文冒頭で「日本国は、長い歴史と固有の文化を持ち、国民統合の象徴である天皇を戴く国家であって」と述べ、あたかも象徴天皇制が日本古来の伝統であるかのような記述を行っている。

このような「愛国心」を作り上げることこそ、「道徳」特設当初からの政府の道徳教育政策の基本的なねらいであった。降って2006年の教育基本法改定は「愛国心」の法定を中心的なねらいとしていた。その翌年、日本経済団体連合会も「美しい薔薇が健やかな枝に咲くように、美德や公德心は愛国心という肥沃な大地から萌え出る」(『希望の国、日本』2007年1月)としている。近くは2013年12月17日、安倍内閣が策定した「国家安全保障戦略(NSS)」に「国を愛する心」が明記された。

II 国家は「道徳の教師」か

「道徳」時間の特設(1958年4月)に先立ち、1957年8月4日、松永東文相は記者会見で「民族意識、愛国心高揚のために小・中学校に道義に関する独立教科を設けたい」と言明している(同日付朝日新聞夕刊参照)。その後、文部省(当時)は学習指導要領から「試案」という文字を削除し、法的拘束力をもつものとされた1958年改訂小・中学校学習指導要領(同年10月全面告示)において「道徳」時間の特設とその目標・内容等を規定したが、そこには上記のような文相発言とそこにいたる一連の政治過程があったことを見なければならぬ。たとえば1957年5月20日、国防会議は「国防の基本方針」を決定、愛国心の高揚が国家の安全保障の基礎と強調している。

さて、このような状況にあって1957年11月、日本教育学会教育政策特別委員会は「道徳教育に関する問題点(草案)」を発表し、その「あとがき」の中で「近代民主主義のもとで、個人の自由と良心の問題である道徳とその教育について、公権力が一定の方向づけやわくづけをすることが、はたして妥当であるかどうかを考えられねばならない」としている(日本教育学会『教育学研究』第24巻第6号、金子書房)。

他方、この指摘に対応するかのように、特設後、文部省が行った一連の道徳教育指導者講習会で講師の一人、小沼洋夫(元文部省教学官)は「日本の事情というものを考えますと、この際、道徳教育の基準というものを、ある程度明らかにして、それを学校が中心になって、その基準に則した道徳教育をやっていき、それが将来、家庭・社会という所に浸透していけば、日本として道徳教育というものの地盤ができていくのではないか(中略)考え方によっては特設時間を設けたということよりも、今回の道徳指導要領で道徳の目標ないし内容を示したことに大きな意義がある」と述べている(文部省『新しい道徳教育のために』1959年、東洋館、152ページ)。

これらの指摘からいえるように、特設「道徳」の問題は、学校における道徳教育の方法として特設時間によることが妥当であるかどうかという問題であるより前に、国家と道徳教育との関係をめぐる近代民主主義の原則にかかわる問題、つまりは国家(具体的には政党内閣によって指揮監督された文部省[文部科学省])は「道徳の教師」(堀尾輝久)であ

り得るのかという問題なのであった。1958年4月に始まる「道徳の時間」の特設が、国家が再び「道徳の教師」として登場する第一段階であったとするならば、今、「愛国心」を法定した改定教育基本法の下で、「道徳」を教科とすることによって、国家を「道徳の教師」とする第二段階が到来している。日本国憲法第19条、子どもの権利条約第14条が掲げる「良心の自由」にもとづき、国家と道徳教育との関係を律する民主主義的原則を問い、道徳教育に対する特定政党の支配を排除することがあらためて求められている。

他方、子どもの道徳性の発達を援助することが私たち父母・教師・国民に課せられた責務であるからには、私たちが子どもとともにめざす人間像とはいかなるものか、そのことをはじめとして、父母・教師・国民の道徳教育にかかわる合意を草の根から追求するという課題が私たちに課せられている*。

*「父母・教師・国民の道徳教育にかかわる合意を草の根から追求するという課題」と関連して、私たちは学校を教師・父母（保護者）・子ども三者の参加と協力による教育共同体として建設する必要があるということを基礎的な課題として指摘しておきたい。ここで想起されるのは、かつて勝田守一が学校の機能の一つとして「社会統制」（ソーシャル・コントロール）を挙げ、それを「教化」（閉じた社会統制）ではなく「自発的な社会統制」（開かれた社会統制）としてとらえなおすところから学校と教科づくりの課題を論じていたことである（勝田「学校の機能と教科づくり」、『勝田守一著作集』第4巻所収）。その論文で、勝田は特に教師・父母（保護者）・子ども三者の参加と協力という課題を取り上げているわけではない。しかし、国家による教化に対抗して私たちが学校に付与しようとする「自発的な社会統制」という機能は、上記三者の参加と協力による学校づくり（「子どもの最善の利益」をめざす民主的な教育共同体としての学校づくり）によってこそ担われるものというべきであろう。

Ⅲ 「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育」の変質、その「道徳教育」化

戦前・戦時、日本の初等学校・中等学校における道徳教育は、単に首位教科（筆頭教科）としての修身のみによって担われるものではなかった。それを補完する、というより支えるものとして、あの「水兵の母」という教材に示される国語や「神代」の昔に始まる「国史」（日本歴史）などの教科があった。「御真影」（天皇・皇后の写真）への最敬礼と教育勅語「奉読」等から成る「天長節」などの学校儀式があった。

このような修身教育体制への反省に立って、戦後の学校における道徳教育は、社会科をはじめとして社会・自然・人間の真理・真実を学ぶ教科指導と、教科外諸活動を主な場として民主的な人間関係・自治能力を育てる生活指導とを二本柱とし、学校の教育活動全体を通じて行うものとして再出発した。そこで指向されたのは知育（科学教育）と徳育（道徳教育）との結合、そして子どもの実生活に即するという原則であった。

なお、学習指導要領の上で、学校の道徳教育は学校教育の全面において行うという方針が明示されたのは1951年改訂版の『学習指導要領一般編（試案）』においてであるが、そこにはつぎのようにあることに注意したい。

「民主社会における望ましい道徳的態度の育成は、これまでのように、徳目の観念的理解にとどまったり、徳目の盲目的実行に走ることを排して、学校教育のあらゆる機会をとらえ、周到の計画のもとに、児童・生徒の道徳的発達を助け、判断力と実践力に富んだ自主的、自律的人間の形成をめざすことによって、はじめて期待されるであろう。したが

って道徳教育は、その性質上、教育のある部分でなく、教育の全面において計画的に実施される必要がある。」

また、これに先立ち文部省が発表した『道徳教育のための手引書要綱』の総説（1951年4月）の中で「憲法および教育基本法の精神にもとづいて、教育が個人の人格の完成をめざしている以上、（中略）道徳教育をおこなう立場としても、個人の人格をなによりも重んじ、人権をなにもまして尊ぶということが、根本とならなくてはならない」といわれていたことをも想起したい。

しかし、「道徳」の特設以降、とりわけ1989年の小・中・高等学校学習指導要領改訂以降、文部科学省が学習指導要領の上でも求めてきた「学校における道徳教育の全体計画」のもとで、「道徳」の内容を構成するあれこれの項目（徳目）が各教科や特別活動の中にも持ち込まれることによって、「学校の教活動全体を通じて行う道徳教育」が、かつて修身教育体制にもみたような学校の教育活動全体の「道徳教育」化を意味するものに変質しつつある。

現に、ある県の指導事例集では、小学校6年社会科「日本国憲法」に関する単元で、憲法学習を学習指導要領「道徳」の内容の一つ、「法やきまりを守り…」という項目のもとに位置づける事例が紹介されている。公権力の行使をしるる規範としての憲法の本質理解を誤らせるものといえる。「特別の教科 道徳」は、学校における道徳教育のいわば司令塔として、このような動きを加速させる恐れがある。子どもの真理・真実を学ぶ権利を保障する教師の教育の自由（教育実践創造の自由）が不可欠である。

*ここに述べたことと関連して、2015年3月27日の「一部改正」による小・中学校学習指導要領が「道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の内容は、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容とする」ことを総則（第2の6[小学校]、8[中学校]）に移し、また各学校における「道徳教育の全体計画」に関する指示をも総則（第4の3）に移していること（前回はいずれも第3章道徳）に注意する必要がある。

IV 改訂小・中学校学習指導要領と「特別の教科 道徳」

2015年3月27日 文部科学省告示によって小・中学校学習指導要領の「一部改正」がなされた。「特別の教科 道徳」を定めた小学校学習指導要領は2018年度から、同じく「特別の教科 道徳」を定めた中学校学習指導要領は2019年度から施行される。ただし、小・中学校それぞれに、2015年度以降、正式施行にいたるまでの間、現行学習指導要領の規定にかかわらず、改正後の規定によることができる、とされている。

1 「多様な見方や考え方」について

1) 改訂された学習指導要領で目につくのは、一見もったもな言葉である。改訂小・中学校学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」に「多様な見方や考え方のできる事柄について、特定の見方や考え方に偏った指導を行うことのないようにすること」とあり、また「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」とあることは、その一例である。この点は中央教育審議会「道徳に係る教育課程等の改善について（答申）」（2014年10月21日）に「道徳教育をめぐるっては、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの

批判が一部にある。しかしながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、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、道徳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」とあることなどを承けたものであろうが、筆者としては、これらの指摘に強い疑念を抱かざるを得ない。たとえば「愛国心」について。すでに述べたように、これまでの政府の施策は、「愛国心」に特定の意味を付与してきた。しかし、「愛国心」については、これを「天皇への敬愛」と別個のもの、あるいは憲法9条が定める戦争放棄の貫徹を求める立場からとらえるものもある。はたして文部科学省は、「多様な見方や考え方を尊重すると称して、これまでの政府の施策によって意味づけられてきた「愛国心」とは異なるとらえ方をもひとしく尊重しようというのであろうか。むしろ政府のいう「愛国心」をいわば「政府見解」として「多様な見方や考え方の」のち外（聖域）に置き、それとは異なる立場を「特定の見方や考え方に偏った指導」と称して排除するものではないか。これから登場する検定道徳教科書を含めて、「多様な価値観の尊重」の実態を子細に検討する必要がある。

2) しかしまた、私たちは次のようにいう必要もあろう。中教審答申が先に引用したくだりに続いて「むしろ、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、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき本質的資質であると考えられる。」(傍点は引用者)」と述べ、改訂小・中学校学習指導要領にもすでにみたような指摘がなされているからには、文科省は、たとえば「愛国心」について、またそれと関連する「伝統」について、子どもが現にある多様な、あるいは対立するとらえ方に接し、今日から未来にかけて自主的に探究する、その出発点を保障する必要がある。そのためには、その出発点あるいは土台を用意する教師の創造的な教育実践の自由が不可欠であることについては、多言を要しないであろう。

*「愛国心」と関連していわれる「伝統」についていうならば、その意味するところも決して一義的ではない。戦後初期、1947年版の『学習指導要領社会科編（I）（試案）』はつぎのように述べていた。

「伝統はもはや単に伝統であるからというだけでは尊重するわけにいかない。長い伝統の中でも、今こそ思い切らなければならないものがあるとともに、今後いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならないものもあることを知り、もし真に生かして行くにふさわしいものであるならば、それを尊重しなければならない。(中略) 今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育てようとするのであるから、教師はわが国の伝統や国民生活の特質をよくわきまえていると同時に、民主主義社会とはいかなるものであるかということ、すなわち民主主義社会の基底に存する原理について十分な理解を持たなければならない。」

ここでは、「民主主義社会の基底に存する原理」を基準とする「伝統」の批判と伝統の発展的継承が求められている。

ところが、その後、1980年10月の岐阜県議会における「教育基本法の改正を求める要望決議」に結果した日本の伝統を守る会「教育基本法改正の請願趣旨書」では「『伝統の尊重』とは、広く言えば日本文化の擁護ということで、憲法の条文にあてますと、『第一章 天皇』の条文に該当し、二千年の間国民の敬愛の中心として連綿と継承されてきた御皇室こそ伝統そのものであります」といわれている。また、日本教育会研修事業委員会編著『愛国心と教育』（1987年）にも「天皇制こそわが国の伝統の中心である」とある。

2 「多様性」とはなにか

1) この機会に筆者は、本来、「多様性」とはなにかということことについても、あらためて問いたいと思う。それに先立ち、まず私たちは、道徳教育において倫理相対主義への批判を明らかにする必要がある。価値の中でも「道徳的価値」と呼ばれるものは、人々が共に生きるための必要（need）に根ざすものであって、これを個人の好み・趣味（preference）と同一視することはできない（拙著『道徳教育 その歴史・現状・課題』第3章参照、エイデル研究所、1985年）。

2) それでは、倫理相対主義への批判を前提とするとき、道徳教育にとって「多様な価値観」とはなにか。それは、価値観に違いはあっても、その中に、ある共通の価値、普遍的な価値を共有しているということではないか。つまり「多様性」とは本来、そのうちに、ある共通の価値、普遍的な価値を含んでいるものではないか。この意味で筆者はかつて、イギリスにおけるヒューマニストを代表するヘミングとキリスト教徒を代表するマラットとの対話になる『ヒューマニズムとキリスト教—道徳教育の共通の基礎』（1969年）に注目した。そこでは両者の世界観の違いを越えて、「個性の尊重」をはじめとする10項目の価値が、すべての人間的な社会が依存する価値として挙げられている（前掲『道徳教育』序章）。私たちは、「多様な見方や考え方」を取り上げるというとき、そこにある違いと同時に、そこにある共通の価値、普遍的な価値とはなにかをも追求する必要がある。

*たとえば生命倫理（尊厳死など）をめぐる現に様々な考え方があり、それらのなかには、にわかに合意に達し得ないものがあることは事実である。現にあるそれらの違いを認め、相互に尊重すること、しかも相互の合意を求めての対話を大切にすることがすでに、求められる「共通の価値」「普遍的価値」に含まれる内容の一つである。先に挙げたヘミングとマラットとの対話も、すべての人間的な社会が依存する価値の一つとして「他者の考えに開かれた心、対話、相互性」を挙げている。

**道徳（価値観）の中には、国家への奉仕・従属を至上とする国家主義的道徳と基本的人権の尊重を基本とする民主主義的道徳とがある。これらは「多様な価値観」というより、「対立する価値観」としてとらえるべきものであろう。そこには質的な差異はあっても、共有する「普遍」は認められない。このような「対立する価値観」をどう取り上げるのか。それは別個に検討を要する課題である。この点で、中教審答申に「多様な価値観の、時には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、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育の養うべき基本的資質であると考えられる」（傍点は引用者）とあるくだけはまだ曖昧であって、どのような指導のねらいのもとに「それらの価値に向き合おうとするのか」が明確にされなければならない。

3) それにしても、中教審答申にせよ、小・中学校学習指導要領にせよ、この度の改訂で「多様な価値観」「多様な見方や考え方」がいわれるのはなぜか。この点について中教審答申はつぎのように述べている

「今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と

対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は、大きな役割を果たす必要がある。」(1 道徳教育の改善の方向性 (1) 道徳教育の使命)

また、小学校学習指導要領も、先に引用したくだりに先だって「児童の発達の段階や特性等を考慮し、例えば社会の持続可能な発展などの現代的な課題の取扱いにも留意し、身近な社会的課題を自分との関係において考え、それらの解決に寄与しようとする意欲や態度を育てよう努めること」(第3章 特別の教科 道徳)と述べ、中学校学習指導要領も「科学技術の発展と社会倫理との関係」という例示をも加えながら、同趣旨のことを述べている。

このように「グローバル化」に伴う「多様な価値観」への認識がいわれ、あるいは「現代的な課題」の取扱いがいわれることについては、学校における道徳教育を実生活と結びつけ、あるいは民主的なシティズンシップ教育を追求する立場からも注意を払う必要がある。ここでも「道徳教育」批判にとどまらず、「子どもの最善の利益」(子どもの権利条約)をめざす道徳教育創造への取り組みが、それを保障する教育の自由とともに求められている。

3 道徳教科書

中教審答申は「道徳教育の充実を図るためには、充実した教材が不可欠であり、『特別の教科 道徳』(仮称)の特性を踏まえ、教材として具備すべき要件に留意しつつ、民間発行者の創意工夫を生かすとともに、バランスのとれた多様な教科書を認めるという基本的な観点に立ち、中心となる教材として、検定教科書を導入することが適当である」と述べるとともに「道徳教育の特性に鑑み、教科書だけでなく、多様な教材(同答申によれば「各地域に根ざした郷土資料など」)が活用されることが重要であり、国や地方公共団体は、教材の充実のための支援に努める必要がある」とも述べている。

検定道徳教科書が「主たる教材」ではなく「中心となる教材」といわれていることに注意を要する。そして道徳教育の充実に関する懇談会にさかのぼってみると、その審議の過程で提出された「これまでの主な意見」の中には「例えば、授業の3分の2は教科書を使用し年間計画に位置付けるが、3分の1は学校独自に資料を選び活用できるようにする」との意見がみられる。

このように教科書以外の「多様な教材」に一定の考慮がはらわれてはいるものの、授業の主要部分が教科書によって規制されていることは否めない。子どもの実生活から乖離した道徳の授業、道徳教育となることを警戒しなければならない。

それにしても、「バランスのとれた多様な教科書」とはいかなるものか。教科書検定強化の動向に照らして、注視する必要がある。

*検定道徳教科書をめぐる今後の動きを注視する上で見逃すことができないのは、そのパイロット版ともいべき道徳教育をすすめる有識者の会・編『13歳からの道徳教科書』(育鵬社)、同『はじめての道徳教科書』(同)と文部科学省『私たちの道徳』(全4冊)の存在である。道徳教育をすすめる有識者の会・編による2点について、筆者は、すでにさいたま教育文化研究所・教育課程と授業づくり研究委員会編集『民主的な道徳教育を創造するために 理論編』(2015年4月)所収のコラムその他で簡単な紹介と批判を行った(よりくわしくは筆者のブログに掲載した『13歳からの道徳教科書』を読む)を参

照されたい。<http://sites.google.com/site/fujita365office/>)。それぞれの巻末にある編者の解説によれば、両者とも「清明心」なるものを主徳あるいは元徳、つまりは中心的な価値として編集したという。ちなみに、「清明心」とは、あの15年戦争とファシズムのさなかに発行された文部省『国体の本義』(1937年)にも出てくる言葉で、「君民一体の肇国の道に生きる心」等々と説明されている。この二つの「教科書」をもとしたものが、育鵬社版として検定道徳教科書にも参入してくるかもしれない。

他方、文部科学省『私たちの道徳』について筆者が発表したものとしては、上記『理論編』にある「中教審『道徳の教科化』答申と文部科学省『私たちの道徳』」を参照されたい。そこでも指摘したような、平和教育としての道徳教育という性格の希薄さ、人権教育としての道徳教育の在り方に照らして看過できない子どもの権利条約の無視、権利と義務とを並列した上での義務への傾斜、「勤労」の取り上げ方にみられる実生活(若者の非正規労働など)との乖離、これらの問題点が今後の検定道徳教科書にどう影響するであろうか。

4 道徳性の評価

道徳性の評価は、それが「人格評価」であるだけに、きわめて慎重な検討を要する。筆者はむしろ、教師による助言や励まし、それに対する子どもからの応答を含んだ双方向の対話を、それを保障する教師のゆとり、条件整備とともに望みたいと思う。「面従腹背」などという非教育的な作用を及ぼすことがあってはならない。にもかかわらず、文科省が「道徳性の評価」をいうのは、それが「特別の教科 道徳」の実施を強制する上での有力な方策(装置)と考えているからではないか。

ちなみに、この度の小・中学校学習指導要領の改訂に先立ち文科省初中局教育課程課が行ったパブリックコメントにおける同課の「回答」は、道徳性の評価についてつぎのように述べている。

「文部科学省では、平成27年度に専門家による会議を設け、・数値による評価ではなく、記述式であること ・他の児童生徒との比較による相対評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと ・他の児童生徒と比較して優劣を決めるような評価はなじまないことに留意する必要があること ・個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価を行うこと ・発達障害等の児童生徒についての配慮すべき観点等を学校や教員間で共有すること ・現在の指導要録の書式の在り方を総合的に見直すこと」といった基本的な方向性を示し、それを前提に専門的な検討を行っていく予定です。」(傍点は引用者)

ここで「個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価を行うこと」と言っているのは、なにを考えてのことだろうか。今後の注視を要する。

5 新自由主義と国家主義

筆者はかつて教育における国家主義と他方での新自由主義との関係を問うて、「競争」と「差別」「選別」を特質とする政府の新自由主義的な施策が子どもの共同性(モラルの発達の土壌)を破壊するという矛盾の中で、国家主義が「徳育の充実」の名において国家への所属感・帰属意識(疑似「共同性」)の造出を意図することによって、その矛盾を糊塗しようとしているという趣旨のことを述べたことがある(拙稿「道徳教育の批判と創造—学校における道徳教育再編の動向をめぐる—」、『季刊教育法』153号所収、エイデル研

究所、2007年6月)。

いま、「安保法制」にみられるような日本を再び海外で戦争する国につくりかえようとする動きの中で、道徳教育に対する国家主義的な要求の中には、国家への帰属意識（疑似「共同性」）の造出に加えて、「国を守る気概」という類の軍事的要請が強まろうとしているのではないか、ということを描きおきたい。

IV 私たちの課題

1 学校における道徳教育への父母・国民の期待

1987年1月、東京都葛飾区立亀青小学校は、教師集団による自主的な学校づくりの一環として「学校評価父母アンケート」を行った。その中に「亀青小の学習指導について、特に関心がある、あるいは力を入れてほしい教科、領域」について問うた項目があり、その結果はつぎのとおりである。

算数	低学年 65.9 %	中学年 69.8 %	高学年 79 %
国語	低学年 60 %	中学年 74 %	高学年 73 %
道徳	低学年 43.0 %	中学年 45.2 %	高学年 34 %
社会	低学年 16.3 %	中学年 28.7 %	高学年 21 %
理科	低学年 12.6 %	中学年 21.9 %	高学年 17 %

*以下略。日本民間教育研究団体連絡会編『道徳教育実践ノート』労働旬報社、1988年、13ページ。

もちろん、このような調査結果が個々の教科・領域の軽重を示しているわけではない。しかし、学校における「道徳の時間」、というよりも道徳教育への父母の期待が決して小さなものではないということが、このような調査結果からもうかがわれる。なお、同校が翌年、文章記述による回答を求めたところ、「道徳」への期待としては「言葉づかい」「いじめをしない」「思いやり」など、日常の人間関係に関する事柄が挙げられていた。

ここでは以上の1例にとどめるが、学校における道徳教育に対する父母・国民の期待を示す調査結果は少なくない。もちろん道徳教育は学校だけの責任ではないが、私たちは、学校にふさわしいあり方で父母・国民の期待にこたえる必要があるだろう。

2 道徳教育への意図的・計画的な取り組みを一学校に即して一

・さいたま教育文化研究所・教育課程と授業づくり研究委員会編集『民主的な道徳教育を創造するために 理論編』（2015年4月、49～55ページ）から

A 民主的道徳教育の二つの目標

①子どもが「良心の自由の主体」であるにふさわしい自主的な判断力と行為の能力（道徳性）を育てる。

②人権尊重を基本とする民主的な価値・規範意識（道徳性の核心）を育てる。

B 民主的道徳教育の基本的価値（5つの柱）

①自他の生命と自由を尊ぶこと。

②学習と労働を大切にし、真理・真実を学ぶこと。

③主権者としての自覚と活動力を高めること。

④自然との共生をはかること。

⑤ 平和な世界を希求すること。

C 基本的価値の学習を展開する視点（抄、●は学習のねらい、・は内容例）

⑤ 平和な世界を希求すること

- 「平和」とはどのようなことをいうのか認識を深める
 - ・ 障害となる差別・貧困等の構造的暴力とテロルや戦争等の直接的暴力
- 侵略戦争に向かった日本の近現代史を直視し、歴史認識を深める
 - ・ 軍国主義・帝国主義～ファシズム体制下の人権剥奪と抵抗の事実
 - ・ 加害・加担と被害の事実、戦争責任・戦後責任の検証
- 日本の恒久平和主義の特徴と歴史的意義を理解する
 - ・ 20世紀の4つの世界的潮流（民主主義化、戦争違法化、脱植民地化、連帯化）
 - ・ 憲法前文（平和的生存権）と9条（戦争放棄、戦力不保持と交戦権の否認）
 - ・ 憲法「改正」への動き
- 現代世界の武力紛争の実情と日本政府の動向を把握する
 - ・ 旧植民地等の貧困、大国の利害が絡む民族対立・宗教知立、武器輸出や供与
 - ・ 自衛隊増強と海外「派遣」、集団的自衛権行使容認の閣議決定。沖縄基地問題
- 世界平和に貢献する日本国民の活動を知る
 - ・ 原水爆禁止運動でのリーダーシップ
 - ・ 個人や団体（NGO,NPO）による多様な草の根の国際協力・貢献
- 平和のバトンランナー（平和を築く主体）としての自覚をもつ
 - ・ 国内外の戦争体験の継承
 - ・ 諸国民の平和的生存権の追求、他民族蔑視や「敵国」視の排除
 - ・ 平和を求める多様な市民運動、主権者そして地球市民としての自覚と責任感

同報告書は、学校における道德教育の分野として教科指導、教科外活動（特別活動）、取り立てての「道德の学習」（「道德の時間」「総合的な学習の時間」「学級活動」等を含む）を挙げ、それらをとおして道德教育に意図的・計画的に取り組むために上記のような「民主的道德教育の基本的価値（5つの柱）」と学習内容例を挙げている。そして「それらの学習過程は、いずれも子どもたち自らが価値を再発見して自覚していく過程であることを原則とし、これを通じて子どもたち自らが権利主体であることを自覚していけるよう展開します」と述べている。同報告書に先立つ『実践編』とともに各位の検討をお願いしたい。

なお、前出、日本教育学会教育政策特別委員会「道德教育に関する問題点（草案）」（1957年）の中には「教育全般を通じて、道德教育を行うこと」について、つぎのような指摘があったこと想起し、参考としたい。

「道德教育を『教育の全面において計画的に実施』する方法は、教育の全体を統一する道德教育の目標が明確にされたときに具体化される。そしてその目標を裏付けする基本的価値は、学校生活の全体において具現されるようになっていなければならない。（後略）」

以上

補足1 「特別の教科 道徳」の内容を類別する4つの視点について

改訂学習指導要領では、「特別の教科 道徳」の内容を類別する4つの視点「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」という順に配列されている。従来の第三の視点と第四の視点を逆にしている。このことについて中学校学習指導要領解説はつぎのように述べている。

「この四つの視点は、相互に深い関連をもっている。(中略)さらに、A及びBの視点から自己の在り方を深く自覚すると、Dの視点がより重要になる。そして、Dの視点からCの視点の内容を捉えることにより、その理解は一層深められる。したがって、このような関連を考慮しながら、四つの視点に含まれる全ての内容項目について適切に指導しなければならない。」

つまりはDがA、B、Cをしめくくるものとされ、とくにCとの関連でいえば、DがCの内容に特定の意味を付与するというのではないか。たとえばCの内容項目にある「国を愛する態度」(愛国心)はDの内容項目にある「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」に根ざすべきものとされるのではないか。戦前、1935年の文部次官通牒「宗教的情操ノ涵養ニ関スル件」にみられるような歴史の事実(「宗教的情操」【その中身は「敬神崇祖」という名の国家神道イデオロギー】)にもとづき、「忠君愛国」を眼目とする勅語的道徳の補強が図られた)にも照らして、上記の配列の変更が意味することの具体的な現れに注意する必要がある。

なお、今回の改訂で、小学校第1学年及び第2学年についても「我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと」として「我が国」が加えられ、また従来、第5学年及び第6学年にみられた「郷土や我が国」という語順が「我が国や郷土」に改められていることも見逃すことができない。これらの変更の理由として文科省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(2015年7月)は「日本人としての帰属意識」を強調することを挙げている。

補足2 問題解決的な学習をめぐって

文部科学省『初等教育資料』2015年9月号臨時増刊にある初等中等教育局教育課程課による解説『特別の教科 道徳』設置の経緯と概要」につぎのような説明がある。

「本改正は、従前「読み物」道徳と言われたり、軽視されたりしてきた「道徳の時間」を、『特別の教科 道徳』（以下、『道徳科』と言う）として新たに位置付けるとともに、一人一人の児童生徒が、答えが一つではない課題に道徳的に向き合う『考える道徳』『議論する道徳』へと質的に転換し、道徳教育の充実・強化を図ることを目的としている。これは、昭和33年に告示された学習指導要領に「道徳の時間」が特設されて以来、約60年に及ぶ道徳教育の大きな転換であると考えている。」

また、同教育課程課による「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案等に関するパブリックコメントの結果[概要]」（2015年3月27日）の中でも、意見に対する回答として、つぎのような問題点と改善方策がくりかえしいわれている。

「従来『読み物道徳』と言われたり、軽視されたりした道徳教育から、教科書を使って、子供たちが答えが一つではない問題を道徳的課題として捉え、考えたり、議論したりする道徳へと質的転換を図ってまいります。」

このように「考える道徳」「議論する道徳」への転換がいわれている中で、「特別の教科 道徳」の指導方法の一つとして強調されているのが「問題解決的な学習」である。

ところで、中教審教育課程部会道徳教育専門部会の審議経過には、つぎのような二つの相異なる意見がある。その一つは、従来の「道徳」の時間の立場を承けついで「特別の教科 道徳」においても「道徳的価値の内面的自覚」を強調するものである。たとえば第3回には「道徳の時間については、生活の中のいろいろな行為や習慣を、それぞれの発達段階において見つめ直す内面化の時間としての側面を強調してもよいのではないか」、また「道徳の時間は、内面的な部分を扱うもので、行為の部分は特別活動でやっていくもの」という意見がある。くだって第8回にも「教育基本法には、道徳心という心の部分がある。あるいは、生きる力の中で、豊かな人間性として説明している。やわらかな感性、正義感や公正さを重んじる心、他人を思いやる心などいろいろな心が出ている。そういう心の育成を図るのが心の教育であり、その基盤として道徳教育があると解説（従来の学習指導要領解説一引用者注）で示されている。具体的な目標概念を示すときには、道徳的心情がどういった形で入り込んでいくのかということを確認しておかないと、資質・能力の概念の中で、全てのことが方法論的にとらえられる懸念もある」「道徳的価値の自覚を更に重視するというを確認していくこと、これは、これからの『特別の教科 道徳』（仮称）の充実・発展には欠かせない」との意見がある。

もう一つの立場は、「特別の教科 道徳」を含めて、道徳教育における「行動能力」あるいは「方法知」「実践知」の育成を強調するものである。たとえば第2回には「諸外国とも比較した上で、コンピテンシー概念と関連付けて実生活で生きて働くような力として見直す必要がある。豊かな人間性だけでなく、（中略）道徳的な問題を解決する能力や論理的、創造的、批判的思考力についても道徳性に含めて考えるべき」とあり、第4回には「これまでの道徳の授業では、道徳的な思考力や道徳的行動力が余り養えなかったが、今後は、道徳教育で育成すべき資質・能力を明確に記述することで、心情の読み取りを中心

とする授業だけではなく、問題解決的な学習や体験的な学習も可能となり、さらには他教科とも横断する形で計画的かつ効果的に資質・能力を育成できる」という意見がある。ついで第5回にも「21世紀型能力に関連した育成すべき資質・能力を『特別の教科 道徳』（仮称）でも明記し、道徳教育で育成する能力が他の教科とも共通するということに加え、道徳教育が他の教科等の基盤を支えるものであるということをも明記する必要がある」との意見があり、第8回には「道徳心は、道徳性とほとんど同じ意味。その中には情意的側面だけではなくて、認知的側面や行動的側面も当然入ってくる。また、生きる力には、主体的に考え、判断し、行動し、問題を解決するような能力というものもうたわれている。なので、道徳性というものも目標となるのであれば、道徳的な課題や問題を主体的に解決するための資質・能力を育成するといったところも含みこんで再定義が必要」との意見がある。

みられるように、「問題解決的な学習」の重視は、従来の心情主義的な道徳教育への批判、さらには「21世紀型能力」「コンピテンシー」なるものの強調とも関連して、とくに後者の立場からいわれているものと考えられるが、改訂された指導要領解説（「特別の教科 道徳」編）に即してみると、そこにある「問題解決的な学習」についての説明は、上記の二つの立場を混在させているように思われる。たとえば小学校解説が「ねらいとする道徳的価値について自己をみつめ」といい、中学校解説も「ねらいとする道徳的価値を追求し」と述べる場合、問題解決的な学習のねらいは、なによりも「道徳的価値」の理解や自覚におかれているといえるのではないか。他方、小・中解説がともに「道徳的価値の理解を基に」とした上で、「物事をより広い視野から多面的・多角的に考え」というとき、そこには「問題解決的な学習」のねらいについて、「方法知」「実践知」を重視する立場からの、これまでとは異なるとらえ方があるといえるのではないか。

ともあれ、「問題解決的な学習」についての文部科学省の解説は、まだ抽象的かつ曖昧であり、そのねらいその他について、今後の実践事例に即しての検討が求められる。その場合、「考える道徳」とは子どもがなにをなにかを考へることをめざすものなのか、指導のねらいに注意する必要がある。

*いま筆者の手元には、「尊厳死」をめぐるモラルジレンマを題材とした中学校1年の「道徳」授業の実践例がある。アメリカ・ニュージャージー州、1975年4月。友人のパーティーでアルコールのため意識不明になり、「植物人間」となってしまった21歳のカレンさん。病院で数ヶ月たっても意識は戻らない。娘のあまりにも悲惨な姿に耐えられなくなった両親は、それまで続けてきた点滴と人工呼吸器の使用をやめ、娘のやすらかな死を望む。しかし、医師は、命を救うことが務めである以上、これを認めるわけにはいかない。両親は、娘の「死ぬ権利」を求めて、法廷に訴える。ここで資料は「裁判長は『死ぬ権利』を認めるべきか、認めるべきではないか？それはなぜか？」と問う。ノンフィクションの題材である。

授業者はまず、カレンさんを①「死なせてあげるべき」か②「生かし続けるべき」かを生徒に問い、その理由とともに述べさせる。ついで①を選んだ生徒には「自分がカレンさんだったら死を望むかどうか」、②を選んだ生徒には「自分がカレンさんの両親だったら、生かし続けるかどうか」と問い、これも理由とともに述べさせる。そして最後に、立場を変えてもよいことを示唆して、自分の最終的な意見を述べさせる。

概略以上のような授業を行って、実践者いう。「少なくとも、これだけは自信をもっていえる。副読

本を用いた通常の道徳の授業よりも、はるかに楽しく授業をすることはできる」と。

「問題解決的な学習」の一例がここにあると思う。ところで授業者は、このモラル・ジレンマの授業でなにを指導のねらいとしたのであろうか。授業者はそのことを明確には語っていない。そのねらいを明確にしなければ、みかけは活潑であっても、単なるおしゃべり、ないしは知的なゲームに終わることもある。ただ、この授業者の場合、後日発行した学級通信の中で「どちらの立場が正しく、どちらが間違っているかということでは少なくともなさそうです。なぜなら、どちらの立場も、植物状態になってしまっている本人のことを、本当に思っている点では、変わりがないからです」とコメントしていることは重要だと思う。この点を授業の中で生徒とともに確認できれば、なおよかったのではないか。また、生徒が上記の①の立場から挙げる理由は「これ以上生きていても、人間らしい生活を望むことは困難そうだから」「両親ともそれを望んでいるから」というもの、②の立場から挙げる理由は「まだ命があるのにもかかわらず、他者が勝手にそれを奪ってはいけない」「回復の可能性はゼロではないから」というものであったが、たとえば医学の進歩によって回復の見込みが立つならば、当然、生徒の多くは②の立場を選ぶであろうこと、あるいは両親の身体的・経済的負担を理由として①の立場を選ぶ場合は、介護についての社会的援助が改善されることによって立場の変化が生じるであろうこと、つまりはそれぞれの生徒の判断が条件によって変化するものであることも確認しておいてよいかと思う。また、このケースを離れていえば、問題の解決は必ずしも二者択一ではなく、両者を統合する立場もあり得ることも考えておく必要がある。いずれにしても、問題解決的な学習における指導のねらいを明確にしておくことが必要である。

＊＊先に「問題解決的な学習」と関連して挙げた「方法知」「実践知」とはなにか。中教審道徳教育専門部会の審議過程をみると「スキルの学習」などがいわれているようであるが、戦後初期、公民教育刷新委員会答申第2号(1945年12月29日)にいう「社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基づく行為の要請」「純正なる歴史的認識の重視」等、またその後の社会科がめざした社会認識に照らして、検討を要する。