

# 戦後道徳教育の理論枠組みの転換と道徳の授業づくりの課題

## The Japanese Educatinal System of Moral Education after WWII and Task of Lessons of Moral as Subject

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(和歌山大学教育学部教育学教室)

2017年9月15日受理

### 要約

本論文では、道徳の教科化に至る戦後教育の転換の経過を辿った上で、「特別の教科 道徳」の基本的な特徴と理論的・実践的課題を検討し、最後に、これからの教科としての道徳の授業づくりの方向性について探っていく。

**キーワード：**戦後道徳教育、特別の教科道徳

### 1. 戦後道徳教育の理論枠組みの転換と道徳の教科化への経過

(1)教育基本法の「改正」から学習指導要領の改訂へ

2006年12月15日、国民の多数が「慎重に」または「反対」という声であるのを拒否し、教育基本法改正案が国会で可決された。歴史に残る教育のみならず民主主義の大転換となる出来事ということができる。私たちは、こうした政府の対応に対して、国民教育を取り戻すことと改正教育基本法(以後改正教基法)を乗り越える真摯な教育実践を生み出していくことが大切である。改正教基法の中心は「愛国心の涵養」と「道徳性の育成」であり、現行一〇条の「教育は不当な支配に服することなく国民全体に対し直接責任を負う」の削除も行ったことである。同時に戦前・戦中の軍国主義教育によって国民全体を国家主義に導いたことへの反省に立って憲法・教育基本法を制定し、進めてきた戦後民主主義を真っ向から否定している。さらにこの改正教基法を施行させるため、学校教育法はじめ教育三法の改正も安倍政権は行った。

このような改正教基法にもとづき、2008年1月17日、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」が発表され、それを受けて、3月28日、小中学校の改訂学習指導要領が官報で告示された。これは、2月15日に文部科学省によって公表された改訂案に対して、1ヶ月間パブリック・コメントを募集して、それを受けての告示であるが、一般的には字句の修正などが主で、改訂案とほぼ同じ内容になることが通例だ。しかし、この時の改訂は、たとえば朝日新聞が「異例の修正」(3月28日付)と報道したように、単なる字句修正とは言えない、大幅な内容や性格上の変更が行わ

れており、そうした点に、現行の学習指導要領の特徴がよく表れている。

それは、まず第一に、改訂案では、総則において、「伝統と文化を継承し、発展させ」としていたものを、新学習指導要領では、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し」と修正、加筆しているところに表れているように、ナショナリズムへと水路づけ、新保守主義の性格を強めるとともに、それを「道徳」教育重視の路線として具体化していることである。

このような「道徳」教育の強化、さらには、『心のノート』やゼロ・トレランス方式などにより、個性尊重と述べながらも、最終的には「日本人としての自覚」や「愛国心」に集約させるようにマインドコントロールする動きが出てきている。そして、ボランティアを学ばせると称して、強制したり、国や行政の責任であろうことでも自己責任として理解させるような考えが見え隠れするような行事や企画の参加強制も増加している。

そして、第二は、改訂案の段階では、「学期の内外を問わず…授業を特定の期間に行うことができる」としていたのに対して、新学習指導要領では、より具体的に「夏季、冬季、学期末等の休業日の期間」と明示したことである。これは、長期休業期間に授業を実施することを学校現場に実際強く迫るものになり、いわゆる小学校での4教科、中学校での5教科の「学力向上」と体力向上へ向けた詰め込み主義と競争主義の性格を強化することになるであろう。

(2)高等学校と特別支援学校の学習指導要領の改訂

小中学校の学習指導要領に続いて、高等学校と特別

支援学校の学習指導要領も改訂された。改革の方向性は基本的には同じで、ゆとり路線から学力向上路線への転換が完成するとともに、道徳教育が重視され、地歴科、公民科、国語科などを中心に、ナショナリズムの復権につながるような新保守主義的な内容が盛り込まれたことである。このような形で、新学習指導要領による改正教育基本法路線が完成したといえることができる。

### (3)第二次安倍政権の成立と教育政策の展開

2012年末の総選挙において、自民党が勝利を収め、民主党政権に代わって、自民党と公明党による自公連立政権が成立した。また、本年7月の参議院選挙でも、自公政権は、基本的には勝利をして、国会の三分の二以上を制し、現在、内閣法制局すら従来憲法違反だとしてきた「集団的自衛権」を、多くの国民の反対を押し切って閣議決定し、さらには、第96条改正を介して、第9条をターゲットにした、憲法の条文改正を具体的な政治日程にあげるような状況も志向した。その後、従来の憲法解釈を投げ捨て、集団的自衛権を認める閣議決定し、安全保障法案を国会に上程し、国民的な反対が広がったが、可決されるに至った。

さて、この自公連立政権として成立した第二次安倍政権は、こうした今日に至る政治的な力関係の転換を背景にして、新自由主義的・新保守主義的な政策を展開させてきている。とりわけ、戦後民主教育の転換を積年の課題としている安倍首相は、改正教育基本法を具体化するとして、「トライアングルの推進部隊」ともいべき、以下のような3つの審議会等を設置して、大きな政策転換を画策している。それは、第一に、第二次安倍内閣の教育提言を行うための私的諮問機関であり、「21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を実行に移していくために、内閣の最重要課題の一つとして、教育改革を推進していく必要がある」(開催の趣旨)として設置された「教育再生実行会議」、第二に、自民党の教育政策の検討機関である「教育再生実行本部」、そして、第三に、文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会(以下、中教審と略す)のトライアングル構造である。

第一の「教育再生実行会議」であるが、これは、第二次安倍内閣の教育提言を行うための私的諮問機関であり、以下のような3つの提言を出している。

- ・第一次提言「いじめの問題等についての対応について」(2013年2月26日)
- ・第二次提言「教育委員会制度等の在り方について」(2013年4月15日)
- ・第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」(2013年5月28日)

第二の「教育再生実行本部」であるが、これは、自民党の教育政策の検討機関として設けられたものであ

る。これもまた、既に5つの提言を行っている。

- ・「中間取りまとめ」(2012年12月21日)
- ・第一次提言「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」(同年4月6日)
- ・第二次提言「平成の学制大改革部会 大学・入試の抜本改革部会 新入材確保法の制定部会提言」(2013年5月23日)
- ・「教科書検定の在り方特別部会 議論の中間まとめ」(2013年6月25日)
- ・第三次提言「教育再生推進法(仮称)の制定に向けて」(2014年4月25日)

そして、最後は、文部科学大臣の諮問機関である文部科学省中央教育審議会(中教審)であるが、中教審は、改正教育基本法によって制度化された教育振興基本計画や教育委員会制度や道徳教育など戦後レジームの再構築に関わって、以下の答申を出している。

- ・今後の青少年の体験活動の推進について(答申)(2013年1月21日)
- ・第二期教育振興基本計画(答申)(同年4月25日)
- ・今後の地方教育行政の在り方について(答申)(2013年12月13日)
- ・道徳に係る教育課程の改善等について(答申)(2014年10月21日)
- ・新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)(2014年12月22日)
- ・子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)(同上)
- ・チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)(2015年12月21日)
- ・これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—(答申)(同上)
- ・新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)(同上)
- ・個人の能力と可能性を开花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保障の在り方について(答申)(2016年5月30日)

これらの審議会等で検討されているのは、喫緊の課題であるいじめ問題を初めとして、教育委員会制度改革、大学改革(大学教育改革、入試改革など)、グローバル人材育成、「義務教育学校」新設を含めた小中一貫教育の制度化や高大接続などの学制改革、教科書検定制度改革、学校の組織改革や学校と地域の連携・協働、教員の養成・研修の改革、質の高い専門職業人養成のための高等教育改革と生涯学習改革等々、教育のあらゆる分野に及んでいて、新自由主義・新保守主義の立場から、まさに戦後教育の全面的な改革と再編を志向

するものとなっていることがわかる。

そのなかでも、本論文の内容と大きな関わりを持ってくるとは、いじめ問題とも関わって要請されているとされる道德教育改革にかかわる議論である。特に、各種提言に共通に出されているものは、道德教育の充実とそのための道德の教科化なのである。しかし、この道德を教科化することによって、必然的に教科書や成績評価をどうするかという問題が争点として問われることになる。

#### (4)「道德の教科化」の問題点

これまでも「道德の教科化」をめぐる問題点について、導入の説明責任や手続き上の問題などがそもそもあるが、ここでは指導内容や指導方法をめぐる問題を中心にまとめてみよう。

##### i そもそも「道德の教科化」は教育的に可能か

第一に、これまでも主張され、「提言」もまた述べている「道德の教科化」がそもそも可能なのか。筆者は、教科とは、一言で言えば、学校での授業を通して、子どもたちが学ぶべき知識やスキルなどを、科学・芸術や学問の本質と体系性にもとづきながら、人類の文化遺産のなかから継承・発展させるために選択し、教育的に組織化したものであり、それを具体的に示したものが教科の教育課程だと考えているが、そもそも道德には、まず教科成立の前提条件としての道德に関する科学が学問的に構築されているということではできない。だから、教育課程も作れないし、「教科化」は不可能である。

次に、「教科化」ということについて、当の文部科学省は、「法制上定義がなされているわけではないが、一般的に、①免許(中・高等学校については、当該教科の免許)を有した専門の教師が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行う、ものと考えられている」と説明しているが、この3つの条件から言っても、「道德の教科化」は不可能と言わざるを得ない。というのは、①に関わって、道德の免許は現在ないし、したがって、それを担う教員も養成されていない。また、②に関わって、道德の教科書もどこにも存在しないし、教科書検定制度を前提にしても、間に合わない。また、『心のノート』を使うという指摘がなされているが、そもそも『心のノート』は教科書ではなく、一人ひとりが読んだり、書き込んだりして、自らを振り返るためのものだったはずであり、それは導入した文部科学省が作成した際の意図である。

その後、『心のノート』を改訂した『私たちの道德』が文科省から発行され、2014年度から全国の学校に配布され、その使用が強く進められている。また、それらの内容を踏襲しながら、現在、各教科書会社で道德の教科書の編集作業が進められているといわれているが、内容的な検討が必要だ。

③に関わって、数値的な評価を行うためには評価基準がいるが、いわゆる「規準」も「基準」も道德については作成されていないので、評価しようにもすることができない。いやそもそも、道德という価値に関わり、多様性が求められるものについて、評価基準が作れるのかという疑問がある。また、仮に評価基準ができたとしても、一人の子どものまるごとの人格をどのようにかはることができるのか。不可能であろう。

##### ii 教科書を使った道德の授業が豊かな道德性を育むのか

第二に、「道德の教科化」によって、仮に道德の教科書が作成されたとして、それを用いた道德の授業が、子どもたちに豊かな道德性を育むことができるのかという問題がある。実際、2014年度から、『心のノート』を全面的に改訂した『私たちの道德』(小学校1・2年、3・4年、5・6年、中学校編)が学校に配布され、使用が行われている。

これまでの教育学研究や教育実践研究の成果を想起すればわかるように、道德性は、他の教科と同じように、授業における道德的知識の伝達を通して、育むことはできる訳ではない。それは、道德の授業で、道德的知識を伝達すれば、自動的に道德的態度や信念、さらには行動能力に転化するわけではないのである。

道德性は、子どもの生活やそこでの感性・感情と密接に結びつきながら形成されるもので、それを無視したものは、建前にしかならない。だから、地域の生活に根ざした多様な教材が重要なのである。また、戦後の道德教育は、「特設道德」ではなく、学校教育全体を通じた「全面道德」を基本にしてきたのである。

##### iii 「内心の自由」を侵害することにならないか

第三に、「道德の教科化」は、国家が「正しい道德」が上から定め、それを到達目標として明確化にして、指導することは、子どもや国民の「内心の自由」や精神的自由権を侵害することになるのではないかということである。これは、国家の統治行為としても許されるかが問われるのである。また、先に指摘した道德についても評価するということは、国家が国民の内心を審査し、序列化することにもつながっていく危険性がある。

同時に、こうした行為を教師に行わせるということは、道德の教科書にもとづく授業を強制することによって、教師の教育の自由を侵し、教育実践の豊かさを奪うとともに、「内心の自由」を侵害することにもなる。

こうした問題点から、「道德の教科化」という政策そのものが既に多くの問題点を抱えているということがわかる。しかし、こうした「道德の教科化」を中心とした道德教育改革は、以下のようなスケジュールで進められようとしている。

・ 道德に係る教育課程の改善等について(諮問)

(2014年2月17日)

- ・ 道徳に係る教育課程の改善等について(答申)(2014年10月21日)
- ・ 小・中学校学習指導要領(道徳)一部改正告示(2015年3月)
- ・ 学習指導要領解説書「特別の教科 道徳編」(2015年7月)
- ・ 道徳化の評価の在り方等に関する専門家会議(2015年6月～)
- ・ 道徳科教科書(小)→2017年採択
- ・ 道徳科教科書(中)→2018年採択
- ・ 小学校で全面実施(2018年4月)
- ・ 中学校で全面実施(2019年4月)

#### (5)18歳選挙権に伴う主権者教育

他方、18歳への選挙権年齢の引き下げと2016年7月10日に行われた参議院選挙への18歳、19歳の若者の参加は、国際的には成人年齢がほとんどの国で18歳であることの現実を踏まえれば、当然のことであり、むしろ遅きに失したといわざるを得ないものである。しかし、若者の政治参加を進めるものとして評価することができる。

こうした状況のなかで、高等学校を中心に、主権者教育の取り組みが進められることとなった。行政の側も、総務省と文部科学省の共同編集で、『私たちが拓く日本の未来』(生徒用副教材、教師用指導資料)も刊行された。

ところが、参議院選挙終了後、「政治的中立」を逸脱したとする事例を自民党HPに告発する取り組みを進めた。これは、教育の自由への介入であり、多様な主権者教育の実践を創造的に展開していくことに大きなブレーキをかけるものである。こうした事態を批判しつつ、私たちの生徒に「シティズンシップ(市民性)」を育てる社会参加、政治参加の実践を積極的に進めていくことが求められる。

#### (6)現行の学習指導要領の問題点と私たちの課題

こうした学習指導要領の改訂は、その後、小学校を始めに、順次年度進行で完全実施されて来るなかで、私たちの学校現場において、いっそう矛盾を引き起こして来ている。だからこそ、このような今次の学習指導要領の改訂をめぐる問題点を、日々の実践を通して明らかにするとともに、それを乗り越える教育課程の創造を追求していくことが求められている。

また、こうした今次の学習指導要領の改訂によって、「できる子」と「できない子」に分け、エリート教育を制度化する動きが、ますます露骨に表れてくるであろう。事実、大きな反対の議論を呼び起こした大阪の橋下知事による教育条例の策定の動きは、エリート教育の実施の可能性とそのための円滑で効率的な実施体

制の構築を目的にしたものである。その露骨な意図は、大阪府教育委員会など行政側ですら反対している事実からも明らかである。こうした動きがそのまま進められると、戦後の教育の民主的原則である「教育の政治的中立性」がないがしろにされ、その時々首長の意向によって、教育が「政争の道具」にされてしまう。しかし、それによって1番大きな被害を受けるのは、教育の主権者であり、主人公である子どもたち自身なのである。

このような教育をめぐる状況の中で、みんなで共に学びあう楽しみを奪われ、将来への明るい展望や、学習する意義を見失った子どもたちが見せるいじめや暴力、学級崩壊・授業崩壊などの様々な問題行動が増加していく危険性がある。学力問題と相まって、今日の教育困難がいっそう増大することが予測される。

## 2. 「特別の教科 道徳」の設置と教科としての特質

### ー学習指導要領の再改訂と道徳の教科化へー

このような少なくない問題点を抱えている現行の学習指導要領を改訂していく動きも、想定されていた時期よりも2年ほど早く、この間急ピッチで進んでいる。中教審教育課程企画特別部会が2015年8月20日に公表した「教育課程企画特別部会 論点整理(案)」では、まず「2030年の社会と子供たちの未来」として、「グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。こうした社会的変化の中で、教育の在り方も新たな事態に直面していることは明らかである」としたうえで、社会の変化に対応できる「汎用的な資質・能力」の育成を強調している。いわゆる「21世紀型能力(学力)」である。また、先にふれた道徳の「教科化」を「特別な教科」として行うこと、小学校5・6年に英語を教科化し、3・4年には外国語活動を実施するなどが予定されている。

さらに、2016年8月1日には、企画特別部会から、現行の学習指導要領改訂に向けての「審議のまとめ」が公表され、改訂の全体像がかなり明らかになってきた。

ところで、この度の学習指導要領の改訂は、学校教育を通じて育成すべき資質・能力を、以下のような3つの柱に沿って明確化して、構造化することをねらいとしている。

- ①何を知っているか、何ができるか(知識・技能)
- ②知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)
- ③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)

また、これまで学習指導要領は、教育内容の最低基準を示すものとして提示されてきたが、今回初めて、教育方法のあり方についても大きく踏み込む提案をし

しており、具体的には、「主体的・協働的学習」としてのアクティブ・ラーニングが強調されることになっている。具体的には、アクティブ・ラーニングは、次のような3つの視点を持つものとされている。

- ①習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか
- ②他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか
- ③子どもたちが見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか

しかし、教育方法は教育内容と密接不可分のものであり、内容と切り離された方法の提示は、内容の空虚な授業を創り出さないか、さらには、「活動あって学びなし」ともいべき状況をつくり出さないかなどの批判的な指摘も出されている。

さらに、「社会に開かれた教育課程」を実現していく上で、次のような3つのカリキュラム・マネジメントの視点が提起されている。

- ①学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標達成に必要な教育の内容を組織的に配列していく
- ②教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立する
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること

しかし、教育内容への一層の統制が予想される点に注意を向けていく必要がある。

いずれにしてもこうした内容の学習指導要領の方向付けをする中教審答申が、2016年度中に行われるとされており、前回改訂時のスケジュールを踏まえた場合、告示を行った後、幼稚園は告示を経て2018(平成30)年から実施予定とされている。また、小・中・高等学校は、周知、教科書の作成及び検定・採択等を経て、小学校は2020(平成32)年度、順送りで中学校が2021(平成33)年度から全面実施、高校が2022(平成34)年度から年次進行により実施が予定されているという状況である。

以上、すべての状況を指摘することは、紙幅の関係でできないが、現行の学習指導要領がナショナリズムと新国家主義、及びそれを基底においた道徳主義、さらには、詰め込み主義と競争主義を特徴としており、現在検討が始まっている学習指導要領の再改訂がそうした傾向をいっそう推し進めるものになると共に、教育の主人公である子どもや親・国民、さらには私たち教師に大きな問題点をもたらすことになることは以上の指摘からも明らかである。

### 3. 「道徳の時間」の課題と「特別の教科 道徳」の設置

#### (1)道徳の時間の実施をめぐる課題

先に見てきたような戦後教育の転換の中で、道徳の教科化の構想が進められてきた。とりわけ、政策側の道徳の教科化の強い意図は、以下のような3点に集約される。

- ①「道徳の時間」は、各教科等に比べて軽視されがち
- ②読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導
- ③発達の段階などを十分に踏まえ、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業

このような3点が指摘されているが、中心となっているのは、必ずしも「道徳の時間」が教育課程通り実施されておらず、他の教科と比較しても、重視されていないことへの危機感にあるように思われる。したがって、まずは実施のための教科化という政策意図があるように思われる。

#### (2)「特別の教科 道徳」の設置

こうした1958年学習指導要領改訂以降の「道徳の時間」という特設道徳体制への批判的総括と政策意図を踏まえて、「特別の教科 道徳」(道徳科)を新たに教育課程のなかに位置付けることとなったのである。

この「特別の教科 道徳」は、先行して行われた学習指導要領の一部改正(2015年3月)を踏まえ、2015年度から、一部改正学習指導要領の趣旨を踏まえた取り組みが、小学校・中学校で引き続き週1時間、可能とされた。

また、学校における道徳教育は、特別の教科である道徳を要として学校の教育活動全体を通じて行くとされ、道徳教育の全体としての構造は、従来の枠組みを引き続き踏襲することとなった。そして、2017年3月、小学校と中学校の新しい学習指導要領が告示されたが、一般的な移行期間を待たず、小学校は2018年度、中学校は2019年度から、検定教科書を導入して「道徳科」を実施こととなったのである。

### 4. 「特別の教科 道徳」の特徴

#### (1)「特別の教科 道徳」と資質・能力

こうして設置されることになった「特別の教科 道徳」は、どのような資質・能力を身に付けることが要求されているのであろうか。それは、具体的にいうと、「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」だというのである。とりわけ、価値的な対立も含んで、価値の多様性が強調されているところと、だからこそ、「考え続ける姿勢」が指摘されているところが重要である。この点は、従来の「道徳の

時間」の授業が、教師が期待する一つの答えに収斂していく、価値の絶対化の傾向を持っていることが少なくなかったのに対して、価値の相対化、すなわち、価値の複数性(プルーラリティ)に開かれた道徳になる可能性があるのである。それは、具体的には、「考える、議論する道徳」という構想である。

## (2)「特別の教科 道徳」の具体的なポイント

では、こうした資質・能力を育成することを目的とした「特別の教科 道徳」の特徴は、どのような点にポイントがあるのか。それは、具体的には、次のような5点があるとされている。

第一は、先にも述べたが、道徳科に検定教科書を導入するという点である。こうして導入される教科書による読み物資料を中心とした授業になると、教材によっては、先に述べた「考え、議論する道徳」という構想にならない場合も考えられ、教科書の内容がどのようなものになるのかがポイントになってくる。

第二は、内容について、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をよりいっそう踏まえた体系的なものに改善するという点である。とりわけ、「個性の伸長」「相互理解、寛容」「公正、公平、社会正義」「国際理解、国際親善」「よりよく生きる喜び」の内容項目を小学校に追加したことに注目したい。

第三は、問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫するという点である。こうした指導方法は、「考え、議論する道徳」を目指す上で、子どもたち一人ひとりの文脈が生かされる可能性が広がるので、重要である。

第四は、数値評価ではなく、児童生徒の道徳性に係る成長の様子を把握するという点である。具体的には、所見で行うということであろうが、道徳という教科の特性を考えた時、設置へ向けた議論のなかで繰り返し行われてきたが、数値的評価には意味はないので、妥当なことであろう。

そして、最後に、第五は、先にも紹介した「考え、議論する」道徳科への転換である。これは、考え、議論をすることを通して、「児童生徒の道徳性を育む」ことを目指している点である。

## (3)「特別の教科 道徳」における特別とは何か

では、こうした形で設置される「特別の教科 道徳」の特別とは、どのような意味があるのだろうか。それには、おおよそ2つの解釈が考えられる。

第一は、「特別の教科 道徳」の設置へ向けた政策意図が、教科化された道徳の授業を確実に実施させることにあるのだとするなら、ある意味で、他の教科と比べても特別な位置にある教科であるとする解釈である。これは、戦前の教科としての修身が筆頭教科とされていた位置付けを継承するものだという点もできるで

あろう。

第二は、「特別の教科 道徳」の設置へ向けて、その基本構想が検討されるなかで、先にも紹介したように、一般的に教科には、「①免許(中・高等学校については、当該教科の免許)を有した専門の教師が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行う、ものと考えられている」という3条件が必要になってくるが、「特別の教科 道徳」は、②教科書を用いて指導するしか当てはまらないので、そういう意味では一般の教科とは異なり、特別の教科であるという教科としての特殊性を意味するというものである。

内容等を考えると、後者の解釈が妥当であろうか。

## 5. 新学習指導要領における「特別の教科 道徳」の位置付け

### (1)「特別の教科 道徳」の目標

では、新しい学習指導要領において、「特別の教科 道徳」がどのように位置付けられているか見てみることにしよう。

「特別の教科 道徳」の目標は、次のように規定されている。すなわち、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸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」というものである。これは、「物事を広い視野から多面的・多角的に考え」とあるように、先に見た「特別の教科 道徳」で育成する資質・能力と連なっていることがよくわかる。

また、教育基本法第二条の「教育の目標」にある、「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」を受けての規定であることもわかる。つまり、道徳教育は、児童生徒が人間としての在り方を自覚し、人生をより良く生きるために、その基盤となる道徳性を育成するという教育目標上の位置付けにあるのである。

### (2)「特別の教科 道徳」の指導における6つの基本方針

次に、「特別の教科 道徳」の指導についていうと、それは次のような6つの基本方針が大切だとされている。

- ①道徳科の特質を理解する
- ②信頼関係や暖かい人間関係を基盤におく
- ③生徒の内面的な自覚を促す指導方法を工夫する
- ④子どもの発達や個に応じた指導方法を工夫する
- ⑤問題解決的な学習、体験的な学習など多様な指導

方法の工夫をする

⑥道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実する

これらは、「道徳の時間」における基本方針と大きくは変わらないので、結局は、道徳科としての「特別の教科 道徳」の特質をどう捉えるかによって決まってくるということができよう。

(3)「特別の教科 道徳」の授業づくりをめぐる争点

このように考えると、「特別の教科 道徳」の授業づくりに関わっては、それが正しい意味で、「考える、議論する道徳」になるためには、先に指摘した「複数性」が担保される授業になるかどうかということである。

この課題をめぐっては、3つの授業モデルがある。第一は、教師が考える「正解」へ導く、「正解到達主義」の授業である。しかし、このモデルでは「考える、議論する道徳」にはならないということである。なぜなら、それは価値が教師によって絶対化されているからである。では、逆に、第二の、一人ひとり考えが「正解」という、いわゆる「正解到達主義」批判の授業は、どうであろうか。これは、結果的には、何でもありの相対主義の授業になってしまい、価値をめぐる対決を介して、一人ひとりが道徳的価値の自己決定・自己形成の契機を持つことができないという点で、少なからず問題があると考えられる。

第三は、「正解到達主義」批判を越える授業である。これは、私たち教師が、授業のなかで、出会うべき価値の構造を踏まえながら、しかし、それをも超えて、子どもたちの自由な意見表明を認め、異質な他者同士の意見の交流を図っていくというものである。

この第三のモデルをどのように発展させていくかに、「考える、議論する道徳」の今後の発展がかかっているといってもよい。

## 6. 「特別の教科 道徳」の授業づくりの新しい課題

### — 「子どもの哲学」の動向を中心に —

#### (1) 「子どもの哲学」とは

教科とは、そもそも学問や科学・芸術に裏打ちされた、固有の教科内容を持っているということが成立根拠である。道徳を教科化する場合に、いつも議論されていたのが、こうした学問に裏打ちされた教科内容が存在していないという批判であった。

こうした状況に対して、哲学の内容でもって、教科化された道徳の教科内容を構築しようというアプローチがこの間試みられてきた。それは、哲学の内容だけでなく、決めつけを排し、徹底して、ラディカルに考えるという哲学的方法的態度もまた、教科化された道徳にふさわしいという考えからである。「特別の教科道徳」が要請している「考え、議論する道徳」とも合致するものであろう。

さしあたりこうした哲学でもって、教科化された道徳を構築しようとするアプローチを、「子どもの哲学」と呼んでおこう。こうしたアプローチには、多くの論者がいるが、本稿では代表的な論者の見解を見てみることにしよう。

#### (2) 渡邊達生氏の「子どもが哲学する道徳の授業」の実践

渡邊氏は、わが国では、最も早く子どもの哲学に着目した実践家であり、筑波大学附属小学校の教諭である。同時に、日本道徳基礎教育学会で活躍されている。

渡邊氏は、そもそも哲学を次のように捉えている。すなわち、「人間性を回復して行くには、人間であるということを再度問い返していくことが必要である。／人間とは何か？／そこから、哲学が始まる。／考えてみれば、人間はギリシアの昔から文明を発展させながら、『人間、いかに生きるべきか』という哲学を続けてきた。今、教育の方法を論じるときに、その人間の英知に立ち返ってみる必要があるのではないだろうか。」<sup>1)</sup> というのである。こうした哲学のとらえ方から、哲学は教育の方法にも有効性があり、道徳の時間にも、適用可能だと考えるのである。具体的には、「子どもたちが道徳の時間に大いに哲学し、自分の生き方を見出していくとき、人間性がみがかれ、よりよく生きていこうとする道徳性が確かなものになっていくのではないだろうか。」<sup>2)</sup> という考え方である。

こうした渡邊氏の「子どもが哲学する道徳の授業」は、「特別の教科 道徳」で要請されている「考え、議論する道徳」にもマッチングする。それは、「議論は、次第に複雑になっていく。自分が体験を通して感じている真理を、理論的に解きあかそうと苦心しているのである。これが哲学である。」からである<sup>3)</sup>。

つまり、子どもが哲学する授業が道徳の授業としても大きな価値を持つのは、子どもの哲学についての次のような認識があるからである。すなわち、「子どもが哲学することの意義を述べてきたが、このように哲学することが、道徳的によりよく生きようとする力をしっかりと支えていくことになると思うのである。」ということである。

こうした道徳の授業にとっての子どもが哲学することの意義を押さえている渡邊氏は、具体的に、道徳指導の新しい視点を見つけるために、カント、ヘーゲル、孔子、サルトル、ロック、ハイデッガーなどの古今東西の哲学者の考え方を援用し、それに学びながら道徳の授業の方向性を構築していくのである。たとえば、「友情って何だろう」(小学校2年)の授業については、ヘーゲル哲学の「対立物の統一」の哲学が援用されるのである。

#### (3) 永井均氏の「子どものための哲学対話」

哲学者の永井均氏も、早くから「子どものための哲

学対話」の意義を提唱してきた論者である<sup>4)</sup>。具体的には、「人間は遊ぶために生きている!」、「友だちはいらぬ!」、「地球は丸くない!」などのように、従来の道徳指導でいえば、自明の価値、すなわち、「人間は真面目に働いたり、勉強したりしなければならない」とか「友だちは必要である」とか「地球は丸い」とかのような言説を正反対に否定するような対話が示されているところに特徴がある。とりわけ、方法論的には、ソクラテスの対話法のように、対話形式のテキストが示される。

具体例として、「友だちは必要か?」というテーマの対話のテキストを見てみよう。

ベネトレ：友だちって、必要だと思うかい？

ぼく：そりゃあ、絶対、必要だよ。ひとりぼっちじゃ、さびしいじゃん。

ベネトレ：ぼくは友だちなんかいなくなつて、ぜんぜん平気だよ。

ぼく：ベネトレは猫だからさ。

ベネトレ：人間だって、ほんとうは、おなじなんじゃないかな。いまの人間たちは、なにかまちがったことを、みんなで信じこみあっているような気がするよ。それが、今の世の中を成り立たせるために必要な、公式の答え(中略)なんだろうけどね。でも、その公式の答えは受け入れないこともできるものだってことを、わすれちゃいけないよ。

ぼく：猫のことは知らないけど、人間は、自分のことを本当にわかってくれる人がいなくては、生きていけないものなんだよ。

ベネトレ：そんなことはないさ。そんな人はいなくなつて生きていけるさ。それが人間が本来持っていた強さじゃないかな。ひとから理解されたり、認められたり、必要とされたりすることが、いちばんたいせつなことだっていうのは、いまの人間たちが共通に信じこまされている、間違った信仰なんだ。

ぼく：そんなことをいったのはベネトレだけだよ。

ベネトレ：人間は自分のことをわかってくれる人なんかいなくても生きていけるってことこそが、人間が学ぶべき、なによりもたいせつなことなんだ。そして、友情って、本来、友だちなんかいなくても生きていける人たちのあいだにしか、成り立たないものなんじゃないかな？

ぼく：そんなはなしは、はじめて聞いたよ。

学校のなかでは、友だちの存在は居場所を求める際に不可欠のものであり、友だちがいないと不登校の原

因にすらなり得るものである。しかし、永井氏のテキストには、「友情って、本来、友だちなんかいなくても生きていける人たちのあいだにしか、成り立たないもの」と述べられ、先に述べたような友情不可避論を相対化する視点が提示されている。これは、改めて、子どもが友情とは何かを根本的に考えるきっかけになるのではないか。

#### (4)河野哲也氏らの「子どもの哲学」

最後に、立教大学の河野哲也氏らが提唱している「子どもの哲学」についてみてみよう<sup>5)</sup>。河野氏らのアプローチは、哲学的な議論が援用されている点では、渡邊氏や永井氏と同じであるが、両氏のアプローチが特定の哲学者ないしは哲学者たちから議論が組み立てられているのに対して、河野氏らのアプローチは、一つの命題に対して、基本的には3つの異なった哲学的見解が明示され、それらを受けて最後に、これらの3つの考え方が整理されるという構造になっている。つまり、永井氏の対話は、ソクラテスの対話法のように、二者の間での対話であったが、河野氏らのアプローチは、4者による対話になっているのである。そういう点では、永井氏以上に、複数性が担保されている哲学対話になっているということができよう。

たとえば、「友だちはたくさんつくるべき?」という命題に対しては、①無理につくらなくてもいい、②友だちにもいろいろな種類があって、その時の必要性によって異なる、③きちんと話せる少しの友だちでよい、という3つの哲学的立場が提示され、最後に、「そもそも友だちってなんだろう」ということで、まとめられている。子どもたちは、このテキストを読みながら、この3つのどの立場を選択しても良いし、それ以外の考え方を自ら哲学して、考え出しても良いのである。

このような「子どもの哲学」の動向に学びながら、さらにこれからの教科化された道徳の授業のありようが検討されなければならない。

#### 注

- 1) 渡邊達生著『子どもが哲学する道徳の授業』日本書籍、1995年。
- 2) 同上。
- 3) 同上。
- 4) 永井均著『子どものための哲学対話』講談社、2009年。
- 5) 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之・神戸和佳子著『子どもの哲学—考えることをはじめた君へ—』毎日新聞出版、2015年。