

「特別の教科 道徳」の可能性と困難

永田 裕之¹

はじめに— “道徳” を議論するにあたって—

2018年から「道徳」が教科化されたことで道徳教育がさまざまに議論された。議論のされ方は論者によってまちまちではあるが、一つの共通点があるように思われる。それは、“道徳教育“というのは、「誠実」とか「正直」などの徳目を教え込むことだという認識である。なお、以下、価値、価値項目、内容項目はいずれも徳目と言う。

後述するようにこの認識は、約60年に及んだ「道徳の時間」(以下「特設道徳」と呼ぶ)が基本としていたものであり、「特設道徳」に反対してきた人びとも含めて共有されていた認識なのではなかったかと思う。

私が大学で教職科目「道徳教育の指導法」を教えた学生たちも多くが同じように捉えていたのではないだろうか。本稿の中でたびたび例に出すので文末に参考として要約を掲げておいた「手品師」という教材がある。小学校、「特別の教科 道徳」の教科書の中でも使われている教材である。この教材を私は学生に示し、どのように授業で扱うかと聞くと多くの学生は、約束を守った手品師がいかにか誠実か、ということ教えるという。わたしがいろいろと疑問を投げかけて、君たちが就職にあたって希望していた企業から急に来ようようにいわれたとしたらどうか、と言うと、少し困ったように“道徳の授業では約束を守る”など“道徳っぽい”ことを教えるしかないと言うのである。なかには“先生が望んでいる答えはそれでしょう”と皮肉めいたことを言う学生もいる。つまり道徳の授業では徳目を教えるのだ、ということであろう。

精神科医である松本俊彦は毎日新聞の「こころと向き合う」で若者の自殺予防教育について概ね次のように述べている(毎日新聞 2015年06月11日)。

大事なものは「命の大切さ」を教えることではない。命の大切さを教える授業とは、ともすれば「命の尊さ」「自分を大切に」「産んでくれてありがとう」の連呼になりやすい。しかし、自殺リスクの高い子どもの多くは、家庭や学校で暴力や自らを否定される体験にさらされる中で「人に助けを求めても無駄だ」と絶望している。そんな子どもに「命の大切さ」などという言葉は気休めにもならない。「必要なのは道徳教育ではない。」「ベタな美辞麗句は教える側の自己満足にとどまり、追い詰められた子どもの胸には響かない。そればかりか“死にたい”と考える自分は不道徳なのかと自らを恥じ、助けを求めることにますます消極的となろう。その結果、将来の自殺リスクをむしろ高めてしまう危険もある。」と。

つまり、道徳教育で教えるのは「ベタな美辞麗句」ということなのだ。

道徳教育についての以上のようなとらえ方は、ともすると道徳教育を議論することさえ避けたいという空気をつくり出す。そういう空気が生まれたのは「特設道徳」以後のこと

¹ 平成国際大学非常勤講師

ではないかと思う。少なくとも戦後改革期には「道德教育を学校で行うこと」を前提に「どのような道德教育を行うのか」を議論していたのである。日教組は特設道德には強く反対したが、道德教育そのものに反対したことはなかった。

本稿では、まずは戦後道德教育の歩みをふり返ったあと、道德の教科化の中身について検討し、これからの道德教育について考えたい。

1. 社会科を中心として行われた道德教育（1947年～1957年）

敗戦直後の9月15日、文部省は新日本建設の教育方針を出し、同年秋には公民教育刷新委員会を発足させている。この委員会のメンバーは大河内一男、勝田守一、清水幾太郎、田中二郎、宗像誠也、和辻哲郎らである。委員会の発足はGHQとは無関係に行われている。委員会は12月に答申を出したが、その中で、修身と公民を統合して「公民」科を設置することが提案された。公民科設置の趣旨は、次のように説明されている。

「道德は、元来、社会における個人の道德なので、“修身”は公民的知識と結合してはじめて具体的な内容を得て、徳目も現実社会において実践するべきものとなる。」

また、公民教育の主たる内容として、道德、法律、政治、経済、文化など社会的現象の相関関係を多角的、総合的に理解させること、抽象的な、理論的な問題を具体的で身近な例を通して理解させること、などがあげられた。

1945年12月、GHQは修身授業の停止を命令、公民教育刷新委員会のメンバーであり、文部省の一員でもあった勝田は、公民教師用書を作成することとなる。同書は1946年10月に国民学校用と中等学校・青年学校用が相次いで刊行された。後者のまえがきには次のように書かれている。

「個人は共同社会の一員であり、その行為は社会生活と切り離すことはできないのであるから、道德教育は、すなわち社会生活における行為の発展を目指すものと考えられる。そこで、今後は道德教育は公民科を含む“社会科”というような学科の一部となるように研究されるであろう。そのように見るならば、将来は独立の教科目としての“修身”はおそらく再開されないで、あらたに“社会科”という学科が設けられ、新しい方向に道德教育が改革されるであろうと予想することができる。」

ほぼ同時期、社会科の発足が決まったため、中等学校・青年学校の公民教師用書用は未配布となった。同書はまえがきで、戦前の道德教育の欠陥について次のように述べている。

- (1) 社会秩序をできあがっていて動かないものとし、それに服従することを教えようとした。その結果、観念的なものとなって社会の正常な発展を妨げた。
- (2) 国家目的のために個人への無理な要求もなされ、その結果、表面だけをつくろう偽善的な傾向を生んだ。

その上で、指導法として講義法・討議法・問題法・講案法をあげ、生徒の日常生活に即し、その経験に基づくこと、できるだけ具体的に指導すること、生徒の自発性を重んじて指導すること、個性を伸張するように指導することなどの方針を示している。しかし、先に述べたように、社会科の登場によって、公民科は発展的解消をすることとなった。ここでは戦後の新しい道德教育の内容が、社会認識と結びつけて検討されていたことに注目し

たい。

1947年の学習指導要領社会科編は、小学校から高等学校1年までの、10年間にわたる、道徳教育を含んだ計画を立てた。1951年の小学校社会科の学習指導要領は「社会科で養おうとする態度は、いうまでもなく民主的な社会生活における人びとの道徳的なありかたにほかならない。したがって、それを究明することは、同時に社会科における道徳教育の観点を明確にすることにもなるであろう。」とし、「無条件に既成のものにとられることをしない批判的態度を確立すること」など22項目のねらいをあげた。

当時文部省にいて、後に日教組講師団の一員となる上田薫は、修身が、抽象的な徳目を非現実的な、専用の例話のなかで教えたのに対し、新しい道徳教育は、生きた人間、具体的な生活の中で教えようとした、と述べている(上田1960年)。上田薫の紹介している小学校の実践例を二つ紹介しておきたい。(「“科学”を僭称する“注入主義”とたたかえ」 社会科教育史資料 1974年 東京法令)

交通安全の指導を受けている2年生の子どもたちが、踏み切り番のいない警鐘だけの踏み切りでは、なり始めたら電車がどんなに遠くても渡ってはいけないと要求されていることに納得がいかないという。

その踏み切りは、見通しが良いが、小さな駅まで介在しているため、長時間警鐘が鳴り続ける、大人は平気で渡っていく、子どもたちは一またぎできる単線の踏み切りで確実に安全とわかっていながらどんなに急ぐときでも待たなければならないというその不合理に耐えきれないというのが彼らの言い分だ。近くの踏み切り番のおじさんに問いただし、納得が得られず、電鉄会社を訪ねた。その結果、納得は得られなかったが、事情があるというところまでは理解した。

二つ目は郵便配達に携わる人が寒暑、天候にかかわらず郵便を届けてくれることへの感謝の念を教える小学校低学年の教材についてである。

一人の子どもは「郵便やさんはうらやましいなあ、雨が降っても働ける」別の子どもは郵便やさんと父親の給料を比べて「案外良いじゃないか」と言う。上田は「公共に尽くす人たちが無報酬でないということは二年生にとってもきわめて重大な認識だと言わなければならない」、単なる感謝ではなく、社会の仕組みの学習へと発展させるべきだ、虚偽に基づいた見当違いの感謝を生み出させることは無益、有害だと述べる。

上田は、さらに教育は子どもの認識をひっくり返しひっくり返ししていくことではないか、修正され得ない結論が先にあるということこそ、科学の没落に他ならない、と述べている。社会科を中心として行われた道徳教育は、子どもに近しい社会的な問題から出発して将来出会うであろう社会的、道徳的な諸問題に取り組めるような能力を育もうとしたのである。

2. 「特設道徳」による道徳教育 (1958年～2017年)

今回、中教審、道徳教育専門部会で主査を務めた押谷由夫は1958年以降の道徳教育を「価値主義」だとし、価値主義とは「いわゆる道徳的価値を子どもたちがいかに身につけ自らのものとして発展させるかを中心としながら道徳教育を考える立場」であると述べて

いる（押谷 2001 年）。押谷は「特に戦前に於いては教育勅語に示される徳目をもとに明確な内容が示されていたが、それらに対応する内容やそれに変わるべきものの提示がなされなかった。道徳的価値を抜きにした道徳教育はあり得ず、結局そのことは道徳教育を無責任のまま放置することになる。」とも述べている（『戦後道徳教育を築いた人びとと 21 世紀の課題』所収「戦後の教育改革と道徳教育の空白」）。なお、押谷は徳目について「道徳性の育成の基本となる窓口」という言葉で表現している。この表現は、その後、学習指導要領解説で長年にわたって使われることになった。

「価値主義」について少し説明を加えておきたい。もと文部省教科調査官の金井肇は前掲『戦後道徳教育を築いた人びとと 21 世紀の課題』所収の論文で次のように述べている。「道徳的価値をしっかりと心に受け入れさせれば、それらの価値は一人ひとりの心の中で、一人ひとりなりに構造化されて価値体系を作り、道徳的価値の統合としての道徳性がつくられる。」「道徳的諸価値の統合は、毎時間毎に指導される道徳的諸価値が、心のどこに位置づけるかという子ども自身の価値の序列付けによって、一人ひとりなりに行われる。仮に、ある序列付けを教師が指示してみてもそのようにするとは限らない。またその指示をすることは思想統制になるので、子どもの自由に任せておく方がよい。一人ひとりにつくられる道徳性は、それぞれに個性的なものだが、その道徳性をつくる素材となっている道徳的価値は、社会的に容認されているものだから、つくられた道徳性は、社会的に容認されたものとなる。」（「学習指導要領が描く道徳教育」）

学習指導要領道徳編には大体 20 項目くらいの徳目が書かれている。たとえば「より高い目標を目指し、希望と勇気を持って着実にやり抜く強い意志を持つ。」（中学校）といったものだ。

「特設道徳」では徳目をどのように教えたのか。その具体例を見ていくこととする。

道徳授業のための副読本「きらめき」（神奈川県公立中学校教育研究会編集平成 19 年）の中学校 3 年生版教師用手引き書掲載の指導案では必ず「ねらい」の確認と終盤での「ねらいにせまる」活動が書かれている。先にあげた「希望、勇気」という徳目に関する教材と授業の展開例を紹介する。

教材名「輝く涙」

学校対抗の駅伝大会に出ることになった主人公は、強化練習に出るうちに思うように記録が伸びず、練習を休むようになった。母親に励まされ、再び練習に参加するようになってタイムも良くなり、自分の中に大きな変化が見られるようになった。当日、二区を走った主人公は、5 人に抜かれたが、なぜか涙が止めどなく流れてきた、悔し涙ではない清々しい涙だった。

授業では、まず、該当する徳目を確認し、ねらいを「困難に負けず、目標達成のために粘り強くやり抜く強い意志を養う。」とする。次に共通の問題意識を「タイムが伸びずに一度はやる気をなくしてしまったが、最後に清々しい涙を流した主人公について考える」と設定し、主人公の考えや行動について話し合いを行う。終盤で「主人公を批判する意見を採り上げながら、タイムが伸びずに一度はやる気をなくしてしまったが、再びやる気を出して、最後に清々しい涙を流した主人公について考えさせることで、ねらいに迫る。」という流

れである。こうした授業は、WEBにもアップされている多くの指導案にも共通する一般的なものである。

「手品師」を使った授業のねらいと展開の例が『道徳授業の基本発問 高学年』（青木孝頼、瀬戸真編 明治図書 1984年）に掲載されているので概略を紹介する。

ねらい：常に誠実に行動し、明るい生活をしようとする態度を育てる。

基本発問と子どもの反応（子どもの反応は省略）

☆人から不誠実にされた経験とその時の気持ちを発表させる

☆あまり売れないで、生活が楽でなかったとき、手品師の心を支えていたものは何か。

☆手品を見て元気になった男の子から、「明日もきてくれる?」と言われたとき、手品師はどんな気持ちになったか。

☆「大劇場に出られるチャンスだ」という友人からの電話を受けたとき、手品師の心の中はどんなだったか。

☆次の日、手品師は、どんな気持ちでたった一人のお客に手品を見せていただろうか。

☆人に対して誠実にした経験と、その時の気持ちを発表させる。

☆誠実な言動が、回りの人たちや自分の生活を明るくしたという教師の経験を話し、本時をまとめる。

この授業が徳目主義によって行われていることは明らかであろう。授業が実施されたのは30年以上前だが、「手品師」は現在でも同じように扱われている。

明治図書から発刊されている定期刊行物『道徳教育』では『スマイル★道徳授業づくり ネガティブ発言への対応法、教えます!』という連載があり、2018年9月号では『AかBか? と聞いたら)「どちらでもなくてCです」への対応法』で「手品師」が例に挙げられている。ここで、「AかBか、と聞いたら」というのは、手品師は子どもとの約束を守るべきか、大劇場に行くべきか、という問いかけを指す。「どちらでもなくCです」というのは「男の子を大劇場に招待する」という子どもの答えである。教師はこの答えに困った、どうしたらよいかという問いに対するアドバイスは、「他の方法を選ばなかった手品師が大切にしていたことはなんだろう」という再度の問いかけをしたらどうか、ということだ。大劇場に招待する、という解決策が出されたら、それが解決策としてどうなのか、ということを考えず、授業のねらいとしている流れに引き戻すような問いかけをすればよい、ということである。つまり、授業では「ねらい」に向けて一つの答えしか認めないということであろう。教室に、自由に話し合い、お互いに聞き合うという雰囲気がないのである。

手品師をめぐるのは、2014年11月の朝日新聞声欄に高校生が小学校の時の道徳の時間を思い出して次のように書いている。（一部抜粋）

先生に「あなたなら仕事と子どものどちらをとりますか」と聞かれ、私は「子どもをとります」と答えた。すると先生は怒ったような声で「本当にそうしますか」という。次の生徒は仕事をとると答え、「正直でよろしい」と先生はうれしそうにいった。道徳の授業

では正解はない、と先生は言われていたのに私の答えは間違っている、と言われたようでショックを受けた。私は道徳の授業では先生が求めていると思われる答えを言うようになった。

この先生は、文部省が答えのはっきりした資料を作って「約束が大事」と言わせるような授業に反発していたのかもしれない。しかし、この先生も徳目の押しつけをしていることになる。ただ押しつけている徳目が違うだけである。

道徳の授業で、指導要領が掲げている徳目を「ねらい」としてしまえばむろんのこと、教師が正解を用意して授業に臨めば結局のところ「異論」を許さない展開になってしまうのではないだろうか。“誠実に生きる”ということは大事なことから押しつけても良いのではないか、という人もいるかもしれないが、子どもに、“正しい”と教師が考えることを押しつけ、有無を言わせなくなれば、(特に思春期を迎える頃には)反発する子どもがいて当然であろう。筑波大附属小学校の先生は「全国の道徳授業を見ているが、道徳の研究校になると学校が荒れる、と言われることがあります」、それは「よい子にしようとして抑え、子どもがロボット化されるからです」と語っている(「はなまる先生」朝日新聞 2014年3月14日)。

戦後、新しい道徳教育の創造に取り組んだ上田は「徳目を尊重する立場は、ほとんど例外なく徳目主義に帰着するのである。」(『創造にむすぶ道徳教育』上田薫著作集5所収)と述べているが、「特設道徳」もまた、徳目主義に「帰着」したのだと思う。このことは「特設道徳」60年の経験から学ぶべき貴重な教訓ではないだろうか

3. 特別の教科 道徳 2018年～

教科という枠組み

道徳と呼ぶかどうかどうかはともかく、人はだれでも、善いか、悪いかを日常生活の中で判断しながら、(あるいは迷いながら)生活しているのではないだろうか。そうした判断を積み重ねて、その人なりの基準を持つようになる。

だから戦後の道徳教育は、あくまで身近な題材を子どもたちとともに考え、悩むというところから出発した。「特設道徳」に対する強い拒否感も、時間を設けて特別な時間に道徳を教えようとすれば自然と生活からは遊離し、お仕着せの徳目の教え込みに陥るに違いないと考えたからである。

そう考えれば教科化は、「特設道徳」をさらに堅い枠組みで囲い、教科書の使用義務まで課して、生活からはますます遠いものになるのではないかと考えざるを得ない。道徳の教科化には反対、という考えは以上のようにして浮かび上がる。ところが「新しい教科 道徳」の中身は「考え、議論する道徳」だという。次にその中身を検討することにしたい。

「考え、議論する」ということ

中央教育審議会は2016年12月21日の答申で「特別の教科 道徳」について次のように述べている。「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で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、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児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う“考え、議論する道徳”へと転換を図るものである。」(下線は永田)

これを受けて「特別の教科 道徳」の目標は次のように書かれた。「より良く生きるために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もとに、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、実践意欲を育てる」(下線は永田)。ここには「道徳的諸価値」を理解し、それをもとに多面的・多角的に考えるなどの学習活動を行うことで、「道徳的な判断力」等を育てる、という新しい学習指導要領の基本的な考え方が述べられている。この考え方は、まさに「価値主義」からの転換である。このことは 2008 年改訂の指導要領に書かれた目標である「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。」という表現に比べるとはっきりする。「特別の教科 道徳」の目標には考え、議論する、という学習活動が大きな部分を占めているのである。

目標の変化に伴って内容項目の位置付けも変化した。2008 年改訂の指導要領についての「解説」では「内容項目は、生徒自らが道徳性を発展させるための窓口とでもいうべきものである。」と書かれている。これに対して今回の「解説」は「手掛かり」という言葉を使っている。

『角川 類語新辞典』(角川書店 昭和 56 年)では、「手掛かり」は場所を示す言葉として扱われており、「捜査や調査を進めるためのきっかけになるものを“手掛かり”という」と説明されている。

新しい指導要領では内容項目は「考える際のきっかけ」とされているということである。きっかけは重要だが、きっかけ自体がゴールになることはない。また、新しい「解説」には「指導に当たっては、内容を端的に表す言葉そのものを教え込んだり、知的な理解にのみ止まる指導になったりすることがないように充分留意する必要がある。」とも書かれている。これまでの「解説」にはなかった説明である。内容項目をきっかけにしてさまざまな学習活動を行い、道徳的な問題に向き合い続けるという資質を育てていくことこそ目標なのだというのである。

したがって授業の「ねらい」を設定する場合には徳目そのものを「ねらい」とすることは考えにくい。徳目はきっかけに過ぎないからである。ではどういったことを「ねらい」にすればよいのだろうか。徳目をきっかけにしているろいろと調べる、対話する、自分の考えを吟味する、考え直す、そういったことを「ねらい」とすることが考えられる。

新しい学習指導要領の視点で見ると「手品師」は余りよい教材ではないと思われる。他の教材でもままた見られることだが、「手品師」はいつの時代のどこの国の話しなのかがまったくわからないからである。電話を使っているのである程度の時代は見当がつくとしても携帯があるのかないのかで話はだいぶ違ってくる。現実の文脈の中で考えないとあらゆる価値はどう考えたらよいのか、わからない。徳目を、それ自体として教え込もうとするなら背景は不要かもしれないが、背景抜きに徳目を教え込むことにどんな意味があるのだろうか。具体的な現実的な場面の中に置かれたときはじめてどういう考え方、行動が「誠実」

ということに値するのかが問われるのではないだろうか。

評価について

教育課程上、領域の一つであった道徳が「特別の教科」になったため、評価についての議論も盛んに行われ、一部の新聞等のメディアでも面白おかしく取り上げられた。2018年4月20日の「週刊ポスト」は「新学期の大問題 “誠実さ” “愛国心” なんて教師だっ てわからない、我が子や孫が“道徳の成績表”で“落第点”を付けられたら」という見出しをつけた。朝日新聞は2018年8月27日の社説「子ども哲学 対話が未来をひらく」で、「(道徳では)子どもに点数をつけ、評価しなければならなくなった」と書き、翌日、「(道徳では)子どもを評価しなければならなくなった」と訂正した。

教育活動に評価は欠かせない。このことに異論はないだろう。一方的に教師が話し、その結果がどうだったのか、確認しないで教育活動は前に進めない。「評価とは、教育プログラムについて決定を下すための情報の収集と利用である」(リー・クロンバック「学ぶことと評価」永野重史から再引用、『教育方法』岩波書店所収)という定義もあり、この定義が「教育評価」の本来の意味合いであろう。一方で「成績」「点数」「落第点」という言葉が象徴するように、評価は子どもの「ねぶみ」(田中耕治の表現『新しい教育評価入門』有斐閣2015年)であるという意味合いを背負っている。教師は原理的な意味合いと、「ねぶみ」という実態の狭間で揺れ動いているのである。そこで、評価について、指導要領が何を言ってきたのか、今回の改訂で何を言っているのかを確認したい。その上でどのような問題点があるのかを検討したい。

2008年改訂の指導要領では「第3章道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」で、「生徒の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」とし、「解説」では第8章「生徒理解に基づく道徳教育の評価」を設け、「第1節 道徳教育における評価の意義」「第2節 道徳性の理解と評価」について説明している。指導要録に「道徳の時間」の評価を書く欄はないが、「行動の記録」欄に記載する際の要素の一つとされていた。

「特別の教科 道徳」では「評価」についてどのような変化があっただろうか。「評価」するという点について変更はないが、あらたに生徒指導要録に専用の欄が設けられること、評価は、個人内評価として行うこと、数値ではなく、記述により表現することとなった。また、目標が変更されたことに伴って「道徳性の評価」を行うという文言はなくなり、代わりに「特別の教科 道徳」における学習状況を見ていくことになった。

「解説」は、評価は指導の改善のためだという原則を述べ、「道徳科で養う道徳性は、児童が将来いかに人間としてよりよく生きるか、いかに諸問題に適切に対応するかといった個人の問題に関わるものである。このことから、小学校の段階でどれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することはふさわしくない。」と、内面評価を行わないこと、さらに、「道徳性を養うことを学習活動として行う道徳科の指導では、その学習状況や成長の様子を適切に把握し評価することが求められる。児童の学習状況は指導によって変わる。道徳科における児童の学習状況の把握と評価については、教師が道徳科における指導と評価の考え方について明確にした指導計画の作成が求められる。」と書かれていることに注意したい。

「手品師」を教材として取り上げた場合、これまでだと、手品師が大劇場をあきらめ、子どもの元で手品をすることが誠意ある行動とされているので、そういう見解を述べる子どもが高く評価されることになる。『道徳教育』9月号の応答がそういうものであろう。これからは多様な見解を元に対話することが鍵になるのではないだろうか。自分の見解がゆらぐこと、考えることが重視される。

また、対話できない子ども、聞く事が苦手な子どもがいることも考えられる。「解説」は「発達障害等のある子ども」への配慮について触れているが、「(個人内評価である)道徳科の評価本来のあり方を追及していくことが、一人一人の学習上の困難さに応じた評価につながるものだと考えられる。」と書かれていることにも注目したい。

個人内評価というのは当該の個人個人を基準にするということである。そのためには一人一人の指導計画が必要である。特別支援学校では珍しくないが、通常の学校の教科学習ではあまり経験がないのではないだろうか。個人内評価を行うことはよいが、現場には大変な負担になるだろう。

4. 価値主義からの転換はどのように行われたか

「学校教育全体の“道徳教育化”(徳目のお説教と押しつけ)をさらに推し進めるもの」(『戦後道徳教育はどのように変遷してきたか』藤田昌士『道徳の教科化でゆがめられる子どもたち』合同出版 2014年 所収)と考えられていた「特別の教科 道徳」はどのようにして「考え、議論する道徳教育」になったのであろうか。

そのことを考えるため、道徳教育の内容、やり方について検討した中央教育審議会教育課程部会道徳教育専門部会の議事録を見ていくことにする。議事録は文部科学省のホームページからアクセスできる。専門部会の委員は14名で、参加者は道徳教育の専門家である研究者、現場で道徳教育に取り組んでいる教員、教育行政従事者等である。教科化に反対している研究者等はメンバーにはいないので、いわば、皆が同質の意見の持ち主である。

しかし、議事録を通読するとメンバーの中にはっきりした意見の違いが読み取れる。大きな意見の違いは徳目をめぐるものだ。

一つは、価値主義からの転換を促し、徳目を理解するだけではなく、子どもたちが出会うであろう道徳的な問題に取り組んでいけるような資質、能力を育むことが重要だという意見である。この意見によれば「徳目」の理解は資質、能力を育むための手段だということになる。このやり方は、抜本的に構造をすべて変える、大改正の方向性だ、という指摘もあった。

もう一つは価値主義を受け継いでいこうとするものだ。準備期間が短いので新たなやり方をすれば現場が混乱する、より本質的に道徳的な価値についてしっかりと自覚を深めるということを押さえておかないと道徳の時間ということを担保できない、方法論的なことは内容の取り扱い等で議論することだ、などの意見があった。

第6回の会議で現場の校長が実践例を報告している。象徴的な事例なので紹介しておきたい。授業の教材は「エジソンとえいじ」で、概要は次の通りである。

主人公のえいじはアイデアマンで、いろいろなものを工夫してつくり、皆を驚かせていた。読書感想文の宿題が出たのだが、家でやりかけの工作に夢中になり、宿題を後回しにしてしまったため、夜中になってもできず、泣きべそをかくことになってしまう。翌日エジソンの本を読むが、そこに出てくるエジソンとしなければならないことを後回しにした自分を比べて恥ずかしくなる。

校長は会議の中で次のように報告している。

「(授業のねらいは) 節度のある生活をしようとする心情を育てるとか、節度ある生活をしようとする意欲を高めるとか、態度を育てるとか、そのようなねらいになると考えます。」しかし、「それは長期的な視点であって、もっとこの時間独自のねらいを立てるとすれば、このようなねらいを考えました。“しなければならないことを後回しにして好きなことをしていても楽しくない、それをしないのは自分勝手なわがままであることに気付かせる。”これは、先ほどの塩見課長の説明の中にもありました比較的認知的なねらいということになると思います。」

この授業のねらいは長期的には学習指導要領の徳目になるが、この時間独自のねらいとしては、徳目に沿った行動をしなければ「楽しくない」ことに気づかせたい、ということだというのである。この報告には委員から次のような質問が出ている。

「小学生が言うかどうかは別ですけれども、例えばしなければならないことは大事だと分かるけれども、やはり私は好きなことにこだわりたい、あるいは、私はしなければならないことを優先してやりたいといつも思うけれども、つついやはり好きなことをしてしまうので無理ではないかと。あるいは、私はしなければならないことをやらなければいけないといつも思っていたけれども、好きなことをしてもいいんだという意見を聞いたら分からなくなってしまったとか、一応、理屈としてはいろいろあり得ますよね。中学生ぐらいになって、本音で話せば出てき得ると思うのですが、その辺りはこのような枠組みでどのように扱うものでしょうか。」

この質問は少しわかりにくいですが、報告者が想定した意見以外のものもあってよいのではないか、ということだ。

報告者の応答は、30人いれば30通り、学びがあるだろう、個性の尊重も大事であろうが、「この時間のねらいが、節度であり、“エジソンとえいじ”という資料を使うのであれば、やはり、やるべきことを横に置いて好きなことをしていても没頭できないし、楽しめない。もしも先にやるべきことを終えて好きなことをしていたら、もっと楽しく好きなことに打ち込めるだろうということは誰にも理解できることだと思うのです。それがあ意味、私たちみんなが共通に理解できることだと思います。この辺りについては、あえて個性的でなくても良いのではないか。」とまとめている。

つまり、この場合は“個性の伸張”という価値よりも“節度”という価値が優先されるべきだということである。さらに、まずやるべきことをしなければ楽しくないはずだ、という感性まで押しつける結果になっている。典型的な価値主義の考え方である。

こうした意見の相違は学習指導要領と「解説」を見る限り、なかなか伺えない。価値主義からの転換という考え方で文部科学省がまとめてしまったからである。

まとめに代えて—「考え、議論する道徳」は実現するか

「特別の教科 道徳」には大きな可能性があると思われる。価値主義からの転換が共通認識になれば「道徳」や「道徳教育」のより良い方法について開かれた自由な討議が行われるようになるだろう。指導要領に書かれた徳目は手掛かりに過ぎないものとなり、教室でも子どものいろいろな意見や感想が受け入れられ、自由な対話が活発となるのではないか。個人内評価をどのように行うか、学校では新しい試みが始まる可能性もある。

一方、大きな困難もある。一番大きい困難は現場の負担である。価値主義によって長年行われてきた授業を転換するためには相当な研究が必要である。ただでさえ多忙な現場がそうした負担に耐えられるだろうか。「新しい教科 道徳」のスタートにあたって新たな負担を負ったのは現場だけである。免許状の改正もなかった。教員養成のための教職科目の変更もなかった。現在小中学校の免許状取得のためには 15 単位時間の「道徳教育の指導法」が必要であるが、今までと変わらずそれだけである。

検定教科書を見る限り、工夫も多く見られるが、価値主義を脱しきれていないのではないかと、という教科書が多い。典型的なのは徳目に沿って自己評価をさせている中学校教科書があることだ。学習計画を立てていくために自己評価は大事だが、徳目に沿って自己評価させるのは「価値主義からの転換」という理念からはほど遠い。また、教科書にはこれまで「私たちの道徳」や副読本で使われてきた教材が多い。検定を通るためには思い切ったことはしたくないというのでは新しい試みにチャレンジすることはできない。

美辞麗句を並べて、子どもに“正しい”ことを押しつけるのか、子どもの身近な問題を、正解のない中で共に考えるのか、「特別の教科 道徳」の前には大きなわかれみちがあるのではないかと思う。

指導要領に書かれている徳目の最初は「自由、自主、自律」で、道徳の基礎は自由であると書かれている。自由がなければ主体的な判断ができないからである。では、今、学校に、価値について正解のない答えを見つけるための自由はあるのか。そのことを考える必要があるのではないだろうか。

【参考 手品師】

内容の要約

腕は良いのだが、売れない手品師がいた。彼の夢は大きな劇場で手品をすることだった。ある日、町を歩いていると小さな男の子がしょんぼりして道に座り込んでいた。聞けばお父さんが死んだあとお母さんは働きに出て遅くまで帰ってこないのだという。手品師は子どもを励ますために手品を見せ、子どもは元気になる。翌日も手品を見せることを約束する。ところが、その夜、友人から電話があり、急に大劇場で手品師の代わりを探しているという。

迷った末、手品師はこの話を断る。翌日、小さな町の片隅で子どもを相手にすばらしい手品を演じている手品師がいた。

注 この要約は光村出版の 6 年生用教科書を元にしたものである。原資料は文部省『小学

校 道徳の指導資料とその利用 1』1976年。なお、光村の中学校3年版では「手品師」を挙げ、「次のお話しは、小学校の道徳の時間に学んだことがあるかもしれません。」として教材のあとに「手品師は本当に“誠実”だろうか」と問いかけている。

■参考文献

『(上田薫著作集 6) 道徳教育論』黎明書房 1960年

『「道徳の時間」成立過程に関する研究』押谷由夫 東洋館出版 2001年