

道徳教育の「内容項目」に 関する諸問題

篠 崎 省 三*

I

小学校と中学校に道徳の時間が特設されて以来、五十年近くが経過している。特設の時期を相前後してあれほど繰り広げられた道徳時間特設についての議論や特設への疑問、反発や批判なども、もはや遠い過去の出来事となった感さえある昨今である。道徳時間は今や完全に学校現場に定着したとの主張がしきりになされていた時期があったということさえ忘れ去られたかにみえる現状にある。ましてや、日本全国の小・中学校で道徳時間の授業が、実際、学校の教育課程の中に明確に位置づけられ、学習指導要領の規定通り道徳教育の全体計画や道徳時間の年間指導計画が立案され、学習指導案が作成された上で、これらの計画に従って、実施されていることなど、もはや常識中の常識であろう⁽¹⁾。そののみか、道徳の時間は当初から「教科ではない」と強調され、教育課程上、教科とは別枠の領域に位置づけられてきたにもかかわらず、道徳授業の指導目標は言うに及ばず指導内容から授業のあり方までが学習指導要領や指導書、解説道徳編、指導の手引きなどによって方向づけられ、特に文部省（現文部科学省）編の小・中学校の『道徳の指導資料』が1964年に発行されはじめるよう

* 福岡大学人文学部

になって以降、やがてそれに依拠した教科書まがいのいわゆる副読本が多くの出版社から刊行され、適宜配布される道徳指導のための公的な種々の資料とともに、教室で使用されるなど、実情は教科の授業とほとんど変わらないものとなっている。この限りにおいて、道徳の時間が学校の中に教科等の他の教育活動と同様に完全に定着していることは間違いない。しかし、こうした制度的なあり方や形式はどうか、特設以来、学校で行われてきた道徳教育や道徳時間の置かれた状況は、それほど単純ではない。

学校の道徳教育について、しばしば問題視されてきたのは、まさにその当の「かなめの時間」とされる道徳時間の授業の実施状況が芳しくないということである。学校教育法施行規則別表で規定されている年間 35 単位時間（小学校第 1 学年は 34 単位時間）が完全実施されていないというのである。文部省（当時）による過去 3 回の道徳教育状況調査（2 回の「道徳教育実施状況調査」、
「道徳教育推進状況調査」）の結果（それぞれ 1983 年、1994 年、2000 年に公表）が端的にこの事実を報告している。また、幼児期からの心の教育を訴えた 1998 年の中央教育審議会の答申『新しい時代を拓く心を育てるために』は、学校における「道徳教育には各地域で優れた実践も見られる一方で、問題点も少なくない」と述べ、その問題点の最たるものとして『「道徳の時間」については、取組に学校差や教員による個人差が大きいが、まず、大きな問題点として、授業時間が十分に確保されていないことがある』と指摘し、「『道徳の時間』の標準年間授業時数は 35 時間程度であるが、実際の平均授業時数はそれに達しておらず（小学校 33 時間、中学校 29 時間）、35 時間程度を確保した学級は小学校で全体の 6 割、中学校で 2 割にとどまっている」ことを確認している。道徳時間の授業のあり方については、「子どもの心に響かない形式化した指導」「単に徳目を教え込むにとどまるような指導も少なくない」などの現状を見直し、授業の方法や「教材等を工夫して、子どもの心に響き、感動を与える授業を行うこと」などによって充実を図っていくことが必要であると

している一方で、道徳時間の時間数確保などの「指導体制を整えること」、「学校教育全体を通して徳育が重視されなければならないこと」、「教員が道徳教育の実施に消極的であったり、その意義に無理解であれば、道徳教育の成果をあげることは期しがたい」ので「まず、校長が積極的な姿勢を持つことはもちろんのこと、教員一人一人が道徳教育の重要性についてしっかりと認識すること」が極めて重要であり、「教員はもっと・・・力量を高めるよう自己研鑽する必要がある」と言う。また、「調査によれば、道徳教育の充実を図る上で特に重要な課題として『道徳教育に対する教員の意識の向上』を挙げる学校が最も多くなっており、校長はリーダーシップを発揮して教員の啓発に努めることが特に求められる」と主張する⁽²⁾。これらの諸点は実は、1983年の1回目の道徳教育実施状況調査の公表の際にも、ほぼ同様の内容が表明されていたものであり、その後の道徳教育施策の中で最重要課題として充分に対策が講じられてきたはずのものである。この答申ではさらに「保護者や地域住民が、学校の道徳教育の実施状況について十分な関心を払い、学校の求めに応じて積極的に協力していくことをお願いしたい」とまで要請している⁽³⁾。いずれもまことにもっともな提言である。これらの「～が必要である」「～が重要である」「～が求められる」とされる提言の諸点は、それが学校の道徳教育を改善・充実させるために「必要であるか、必要でないか」、「重要であるか、重要でないか」と問われるなら、少なくとも、それ自体の範囲内で見ると確かにそれなりに「必要」であろうし「重要」であろう。

しかし、これまでの学校の道徳教育上の問題点を道徳時間の実施率の不備を強調して指摘し、それへの対策を、主として道徳教育に関わる教員側の無理解、力量不足や意識の問題として扱い、それらの解消や向上、指導法や学校の指導体制の工夫、さらには内外からの監視体制の強化とも受けとめられかねないような手法などによって講じようとするのであれば、あまりにも一方的であり事柄の一面しか顧慮していない見方になろう。今まで方向づけられ進められてき

た学校での道徳教育のありようを抜きにして現状の問題点やその対策を考えてみても、まさに木に竹を接ぐような改善策にしかならないのではないか。例えばである。学校の教育課程の基準を示す学習指導要領の中での道徳教育についての規定やそれを「解説するとともに」「指導を行う上での参考となる事項をまとめた」とされる従来の小・中学校『指導書道徳編』や「学習指導要領第1章第1の2及び第3章『道徳』についてその改善の趣旨や内容を解説し」「道徳教育の目標、内容等について理解を深め」「創意工夫を生かした特色ある教育課程を編成・実施」し「創意工夫を生かして指導に当た」るための「参考」として出された現行の小・中学校『学習指導要領解説道徳編』などでの記述から、学校での道徳教育がどのように方向づけられてきたか、また、そこからどのような傾向が醸成されてきたかの検討が最低限必要なのではないか。本論は道徳教育の内容規定とその取り扱いに関する問題点の一端を指摘することを目的としている⁽⁴⁾。

II

道徳教育の内容は小・中学校の学習指導要領「第3章道徳第2の内容」に掲げられている。第2章の各教科、第4章の特別活動の場合と同様に、第1の目標に続いて規定されている部分である。この内容が、「内容項目」として、それぞれ密接な関連のある道徳的諸価値の項目を複数含んだ文章の形で示されているにしても、いわゆる徳目を列挙したものであることは周知のことである。学習指導要領に示されている「内容項目」については、1958年の道徳時間特設当初から様々な批判的な論議があった。そこに盛り込まれた日本人像、愛国心、伝統尊重の観点などについての論議と並んで、例えば、全体的に現実肯定主義に貫かれており、きれいな事過ぎ非現実的であり、この内容項目を扱う道徳

授業は結局は、せいぜい児童生徒の心がけに訴えるだけの観念的な指導にならざるをえないのではないか、各項目が平板に列挙されているだけで各項目の相互関係が不明であるため各項目が孤立した形で教えられること（徳目主義）になりはしないか、などの指摘がなされていた。道徳時間の特設以来、学習指導要領は4度の改訂を経て現在に至っているが、そこに掲げられている内容項目や徳目の変遷や掲げられ方の変更はあったにしても要は、基本的生活習慣から始まって個人としてのあり方、他者に対するあり方、「自然や崇高なもののかかわり」、家庭・学校・地域社会・国家への適応、国際理解、国際貢献などに関して児童生徒に教えるべき徳目を列挙するように作成されていることには何の変化もない。だからこそ現在でも次のような指摘がなされたりするのである。

「これらの項目の分け方とそれぞれの文言もまた、学習指導要領の改訂のたびに小さな改訂を繰り返してきたけれども、やはりそのような変化にさほど拘泥する必要はないであろう。問題は、この内容項目が実質的に徳目の列挙に等しく、したがって道徳の授業が徳目の注入に陥りがちだということにある。道徳の授業が徳目主義に陥る原因は種々考えられる。しかし、基本的には、この学習指導要領にあるといわなければならない」⁽⁵⁾。

後段部分の、道徳授業が徳目主義に陥りがちな基本的な原因が学習指導要領にあるとの指摘にはおおむね同意できる。より正確に言えば、学習指導要領の規定によるだけでなく、その「解説」「参考」書である『指導書道徳編』や『学習指導要領解説道徳編』などでの道徳指導への具体的な指針の提示と相まって、そのような傾向が醸成されてきたのである。しかし他方、前段部分の——学習指導要領の変遷にともなう内容項目の変化についての一般的な見方を示すものでもあるが——内容「項目の分け方とそれぞれの文言」についてその「変化にさほど拘泥する必要はない」との主張には賛成できない。特に、ここで取りあげたいのは、いわゆる戦後の総決算が最終段階に入ったとされた時期

にまさにその総決算の成果として告示された 1989 年の学習指導要領の規定に
関してである。この時期の学習指導要領の道德教育の規定には、それ以前のも
のと比べて「拘泥する必要」のある重要な変更点が随所に見られるからである。

道德の価値内容に関わる大きな変更は「生命に対する畏敬の念」の強調であ
る。1989 年の小・中・高等学校学習指導要領で「生命に対する畏敬の念」が
重要な道德的価値として登場する。『指導書』では次のように説明されている。
「生命に対する畏敬の念は、人間存在そのものあるいは生命そのものの意味を
深く問うときに求められる基本的な精神であり、生命のかけがえのなさや大切
さに気付き、生命あるものを慈しみ、畏れ、敬い、尊ぶことを含んでいる。こ
のことによって、自他の生命の尊さや生きることのすばらしさの自覚を深める
ことができる。また、ここでいう生命は、人間のみではなく、すべての生命を
含んでいる。そのことによって、人間の生命があらゆる生命との関係や調和の
中で存在することを自覚させ、生命あるものすべてに対する感謝の念や、それ
らを通して豊かな心を一層よく育てることができる。したがって、人間尊重の
精神は、生命に対する畏敬の念が目標に加わることによって、さらに深まりと
広がりをもってとらえられるのである。今日問題化している自然環境の悪化や
子供の自殺やいじめ、問題行動などを考えるとき、このことが、より重視され
なければならないのである」⁽⁶⁾。

従来、「人間尊重の精神」を基盤にして、その上に「日本人」を位置づける
という道德教育の目標構造が示されていた。1989 年の学習指導要領から、「人
間尊重の精神」と並んでこの「生命に対する畏敬の念」が掲げられ、両者が並
列され、その基盤の上に「主体性のある日本人」が位置づけられているので
ある。「生命に対する畏敬の念」という新たな重点目標と呼応して、関連する
「内容項目」の規定にも変更が加えられている。1977 年の小学校の学習指導要
領では、「内容項目の 11」で高学年の段階から登場していたものがこれと対応
していると考えられるが、それはまだ「崇高なものを尊び」というようなきわ

めて婉曲な表現で示されていた。それが、1989年の学習指導要領からは、「人間の力を越えたものに対する畏敬の念」〈第5学年及び第6学年(項目3(3))〉という言葉で、道徳の内容項目の一つとして明確に示されるようになってきている。また、中学校では、旧版の9項目目の「人間の力を越えたものに対する畏敬の念をもつように努める」という表現が、1989年中学校学習指導要領では「人間の力を越えたものに対する畏敬の念を深めるようにする」(項目3(1))となっており、さらに現行の1998年版では「人間の力を越えたものに対する畏敬の念を深める」(項目3(1))という、より指示的な表現に改められているのである。

1989年の学習指導要領以降このように強調される「生命に対する畏敬の念」「人間の力を越えたものに対する畏敬の念」は、1966年の中央教育審議会の『期待される人間像』にいう「宗教的情操」に連なるものであることは確かである。同文書は「すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく」⁽⁷⁾と述べ、その「生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念」つまり「真の宗教的情操」をすべての個人に求めていたのである。前述の1998年の中央教育審議会答申文書『新しい時代を拓く心を育てるために』の中でも、すべての子どもに育む必要のあるものとして、「自然を畏敬し調和しようとする心、宗教的情操」「事物に対する畏敬の気持ち」「人間の力を越えたものに対する畏敬の念を深めるなど、宗教的な情操」「人間を超えたものへの畏敬の気持ち」「自然に対する畏敬の念」「生命に対する畏敬の念」など繰り返し説かれている。

特に『期待される人間像』以来の「宗教的情操」の強調は、日本国憲法第20条「信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない。何人も、宗教上の行為、祝典、儀式又は行事に参加することを強制されない。国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教活動もしてはならない」と教育基本法第9条（宗教教育）「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」の理念に違反する疑いのもたれるものである。

確かに、教育基本法第9条は特定の宗教・宗派のための教育を禁止したものではありません、宗教的情操の教育を禁止したものではないとの解釈がある。1946年教育刷新委員会「教育基本法案要綱案（参考案）「七 宗教教育」では「宗教的情操の涵養は、教育上これを重視しなければならない。但し官公立の学校は、特定の宗教的教育及び活動をしてはならないこと」とされていた。しかし、後の基本法案審議の過程で、高橋誠一郎文相は次のように答弁している（1947年3月、衆議院教育基本法案委員会）。「この法案成立の歴史を申しますと、最初はむしろ宗教的情操の涵養を説くということになっておったのでありますが、かくのごときものは改めたらよいだろうという意見が強くなってまいりまして、そうしてここには、特に宗教に関する寛容の態度を尊重しなければならぬ。かくのごとく改められた次第でございます」。この変更は、基本法の起草者たちがどのようなことを推奨しようとしていたか⁽⁸⁾にかかわらず、憲法20条にいう信教の自由が、宗教を信ずる自由とともに信じない自由をも含むものであるという確認に基づいてなされたものである⁽⁹⁾。

だから、特定の宗教・宗派の振興ならずとも、「宗教的情操」と称して、ある種の宗教心を「指導すべきもの」として意図的に学校に持ち込み、それを「すべての児童生徒」に求めることも、厳格に保持すべき宗教的中立性を曖昧

にするものとして問題をはらむことになろう。教育基本法第9条にいう「宗教に関する寛容の態度」は、宗教を信ずる自由と信じない自由とをともどもに尊重するものとして言われていると解すべきである。とすれば『期待される人間像』以来の経過をうけて、1989年の学習指導要領改訂で一層あらわになった「宗教的情操」の強調は、以上のような教育基本法案審議の経過と到達点を反古にするものであることになろう。この点では、2000年7月の『教育改革国民会議第1分科会の審議の報告』にある意見「教育基本法第9条の宗教教育に関する規定があるため、情操教育などが十分に行われておらず人格形成の面などで問題が生じている。このような点も、学校の荒廃の背景として存在する」「教育基本法第9条の規定については、憲法第20条第3項の『国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない』という規定を具体化したものである点に留意する必要がある」⁽⁴⁰⁾（これは教育基本法見直し論議の際、出された意見をまとめたものである）は、その主張の正否は別にして基本法9条解釈としては正しいと言える。

さらに、問題になるのは、宗教的情操は学校ですべての児童生徒に教えられるようなものなのかということである。教えるということはどういうことであろうか。それは少なくとも、すべての子どもが自らその真理性を検証し納得するような指導内容と指導方法を条件としてはじめて成立するはずのものである。この点で、まず「人間の力を越えたもの」とは何なのかが問われねばならない。もちろん、この表現は、ただ単に人間の生命、人間の知りうること、為し得ることには限界・限度があり・・・という類の事実を報告したものではない。また、これは、もちろん科学的探究の対象となる大自然の法則のようなものでもないであろう。1989年改訂の学習指導要領「道徳」には、むしろ科学とか合理の世界に背を向ける特徴さえ見られるのである。例えば、小学校では「ものごとを合理的に考え、常に研究的態度をもつ」という項目（1977年学習指導要領第3章道徳第2内容14）が削られている。関連して「真理を尊

び」という言葉もなくなってしまっている。中学校では「真理を愛し、真実を求め」という項目（1977年学習指導要領第3章道徳第2内容7）を踏襲してはいるものの、その括弧書きにあった「ものごとを理性的に判断し」という言葉は、括弧書きとともになくなってしまっている。また、1977年の小・中学校学習指導要領の道徳の時間の目標「道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上」が、1989年版からは、「道徳的心情を豊かにし、道徳的判断力を高め、道徳の実践意欲と態度の向上」に変わり、その順序が改められ、理性的知的判断よりも心情・意欲重視が明確に打ち出されているのである⁽¹¹⁾。

「宗教的情操」「畏敬の念」などの言葉を随所にちりばめて綴られている上述の『新しい時代を拓く心を育てるために』も同様である。この答申文書は「誠実さや勤勉さ、互いを思いやって協調する『和の精神』、自然を畏敬し調和しようとする心、宗教的情操などは、我々の生活の中で大切にされてきた。そうした我が国の先人の努力、伝統や文化を誇りとしながら、これからの新しい時代を積極的に切り拓いていく日本人を育てていかなければならない」と述べ、この理想的な人間像を基盤にして、「子どもたちが身に付けるべき『生きる力』の核となる豊かな人間性とは、i)美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性 ii)正義感や公正さを重んじる心 iii)生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観 iv)他人を思いやる心や社会貢献の精神 v)自立心、自己抑制力、責任感 vi)他者との共生や異質なものへの寛容などの感性や心である。このような感性や心が子どもたちに確かにはぐくまれるようにするため、我々大人が、大人社会全体、家庭、地域社会、学校の足元を見直し、改めるべきことは改め、様々な工夫と努力をしていこうではないか」⁽¹²⁾と訴えている。ここでは、①「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」②「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」③「たくましく生

きるための健康や体力」として説明される「生きる力」のうち②の情意に関わる部分を中核として道徳教育が語られ、①の知的「側面」への考慮がまるで見られないのである。つまり、道徳教育が「心」の理知的「側面」への配慮を欠き、「心」＝情意の教育として説かれているのである。

このように理性や合理、知性の価値を軽視し情意を優先させる中で強調されているのが、学習指導要領のいう「畏敬の念」なのである。物事の科学的、合理的、理性的な探究、判断を離れてとらえられるべきものが「人間の力を越えたもの」であり、「畏敬の念」なのである。しかし、このような「畏敬の念」を持たせるように教育することは、そもそも特定の宗教・宗派の教育を離れて、はたして可能なのであろうか。ちなみに戦前、修身教育によって求められていた「宗教的情操」なるものも、結局のところ「敬神崇祖」という名の国家神道イデオロギーであった。既に修身科創設の時期、「忠孝ノ」「心」や「心術」を、「知ラシム」ことに先んじて「観感興起」の手法で「脳髓ニ感覚セシメテ培養スル」修身教育を唱えて⁽¹³⁾、従来の修身教育を大きく転換させ、その後の修身教育に決定的な影響を与えた元田永孚は「瓊瓊杵尊以降欽明天皇以前ノ」「天祖ヲ敬スルノ誠心」に「凝結」した「祖訓ヲ敬承シ之ヲ闡明スルニ在ルノミ」の「国教」に対して「人民ノ信従」を「祭政教学一致」のもとで求めていた⁽¹⁴⁾。紀元二千六百年の盛典の翌年、「肇国の精神に基づく道義的」「皇国臣民の本質」をあらためて明徴にした『臣民の道』⁽¹⁵⁾によれば「敬神」とは皇室とその祖先を敬うこと、「崇祖」とは皇室に代々仕えてきた自分たち「臣民」の祖先を敬うこと、帰結するところは、ともに「忠」であった。

以上、道徳教育の内容規定の変更にもなって強調されてきた「生命に対する畏敬の念」の危うさについて検討してきたが、他方、学習指導要領の規定の「微妙」な記述の変化にあまり拘泥する必要はないとする論がある。例えば「この部分の文言（引用者注／『生命に対する畏敬の念』が出てきている道徳教育の目標が規定されている箇所）は学習指導要領の改訂ごとに微妙に変化し

てきており・・・しかし、そのような変化をあまり過大に受け取るのは正しくない。道徳教育の基本的目標が十年前後で変わるとは考えられないからである⁽¹⁶⁾と指摘されたりしている。しかし、単なる修辞上の変更については確かにその通りであるが、上述したように、「生命に対する畏敬の念」が道徳教育の重要目標に新たに追加されたことや、道徳的心情、判断力、実践意欲・態度という道徳性の三つの様相の順序の入れ替えなど、その趣旨を考えれば、単なる微妙な変更として等閑視することのできるようなものではないはずである。

III

では道徳の内容項目の取り扱いに関してはどうであろうか。道徳指導において内容項目は、どのように取り扱うことが求められてきたのであろうか。学習指導要領で「第2の内容は、生徒（引用者注／小学校学習指導要領では児童）自ら道徳性をはぐくむためのものである」と明記されている⁽¹⁷⁾にもかかわらず、「指導内容を構成する際のよりどころは、基本的には（引用者注／第2の内容で示されている）23の項目である⁽¹⁸⁾」との基本方針のもとで、道徳授業の多くは、学習指導要領の「法的拘束力」や「基準性」によって、規定されている道徳的価値の項目をひたすら子どもに教えるものとなっている。道徳授業においては、特定の価値項目が授業の主題やねらいとして設定され⁽¹⁹⁾、子どもがあたかも一本道の上をその価値に向かって接近してゆくかのごとく考えられており、元来、様々な生活経験によって多様化している子どもの価値観を限定的にとらえることが行われ、多様な価値への接近が阻まれ、価値の多様な意味内容を吟味する機会が奪われる傾向がある。こうした価値項目の扱いは、子どもの現実から遊離し抽象化、矮小化された徳目としての価値語をただ単に確認させる教育活動へと、換言すれば価値語の望ましさの意義とその指示された

適用を言い当てさせる一種の言語ゲームへと道徳授業を向かわせることになる。道徳授業は昨今、声高に道徳「指導」から道徳学習の「支援」への転換が叫ばれているにもかかわらず、要するに徳目の教え込みへと最終的には一元化してしまう傾向にある。皮肉なことに、「支援」や「助成」という言葉を使って道徳授業が語られれば語られるほど、その意図と実態とが乖離してしまい、こういう事態にはむしろ無頓着になりがちである。

道徳の内容項目の取り扱いに関してさらに指摘しておきたいのは、授業で使われる道徳資料の問題である。内容項目によって道徳授業の「指導のねらい」なるものが設定され、それにそって指導内容が構成されるために、現実の様々な状況を描くことをむしろできるだけ抑えた内容の資料が選ばれるのが一般的である。これが指導資料や副読本を中心とした読み物資料である。これらの資料の多くは、学習させるべき道徳的価値が予め徳目として決められているので、その価値を導き出し易いように、まさにその価値項目の「例話」となるように作成されることになる。現実にはあり得ないような出来事があたかも現実であるかのように描かれたりする。つまり、現実味の希薄な実感の持ちにくい抽象的な物語やいわゆる今様寓話とも言うべき筋立ての内容が資料に描かれることが多いのである。まるで現実にあるかのように思われる「悩みや心の揺れ、葛藤」などの場面が感傷的筆法で記述されているような読み物資料も少なくない。こうした内容の抽象化が副読本など読み物資料の特徴となっているのである。読み物資料を中心とした道徳授業では、教えるべき価値項目が、選定された資料とセットになって「指導のねらい」として設定され、その価値を子どもにいかにも有効に伝達し教化し形成させるかが主眼となっていると言ってよい。

このような道徳授業の実践には道徳時間特設以来の歴史的経過がある。学校の道徳教育を方向づけてきたその動きをここで簡単にたどっておきたい。特設当初の道徳時間実施の要項⁽²⁰⁾によれば、道徳教育の目標は、「教育基本法および学校教育法に定められた教育の根本精神に基」き、「人間尊重の精神を・・・

それぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成すること」におかれていた。道徳時間の指導内容としては、主として(1)「日常生活の基本的な行動様式」、(2)「道徳的心情、道徳的判断」、(3)「個性の伸張、創造的な生活態度」、(4)「国家・社会の成員としての道徳的態度と実践的意欲」に関する内容項目が掲げられていた。これらの内容項目を教育する基本方針として「生活指導を基盤にして道徳教育を行う」ことが求められ、「指導の実際」としては「日常生活の経験的事実の上に立って指導を展開すること」が推奨されていた。そして小学校の指導方法として、(1)話し合い、(2)教師の説話、(3)読み物の利用、(4)視聴覚教材の利用、(5)劇化、(6)調査・研究を含む実践活動、中学校では(1)討議、(2)問答、(3)講話、(4)読み物の利用、(5)劇化、(6)調査・研究を含む実践活動のそれぞれ六つの「指導技術」が説明されていた。「教師の説話」では、教師の考えを強要したり、ただ単に談話に終始したりせず、子どもに適宜問いかけをし、臨機応変に問答をするよう注意書きが添えられている。「読み物の利用」の場合でも「無味乾燥な読み物を強制したり、むりに教訓的な結論に導くことのないように」との注意が促されている。いずれにせよ多様な指導方法を活用しようとする姿勢がうかがえるのである。そのこと自体が、生活経験に立脚した道徳的価値の吟味と価値形成への多様な接近を子どもに保証しようとすることを意味していたと言ってよい。少なくとも現在のような「読み物資料」中心の指導方法ではないやり方を採用していたのである。「生活題材」重視、生活指導を基盤としたいわゆる生活主義の道徳教育を標榜していたのである。

しかし、問題は、この道徳時間創設の時期から、多様な指導方法を提唱しながらも、授業の指導のねらいが学習指導要領「第3章道徳第2の内容」に規定されている内容項目の習得におかれていたということである。確かに当時は、道徳時間の特設が修身科復活つまり戦前的価値の教育の再来になるかどうか

最大の問題であり、道徳的価値の内容項目に何を盛りこむかに大きな関心が向けられたのであろう。だが、どういう価値を教えるのかという問題以前に、そもそも、道徳的価値とは何なのか、学習指導要領に内容項目として書かれているのは少なくとも文章であり言葉（「価値語」）であるが、その言葉とそれが示す価値とはどう関係するのか、その言葉によって表現されている内容項目の学習とそれが示す価値の学習・経験とは、どのような関係にあるのか、また価値はそもそも教えられるのか、教えられるとすれば、それはどういう意味でなのか、そして、そこからどのような価値の教育のあり方が望ましいとされるのかななどのことが予め考えられていなければならなかったのではないか。

ともあれ、このようにして開始された道徳授業は、文部省の道徳の指導資料や各社の副読本の整備が進んで行く中で、それまでの生活主義から読み物資料主義へとその機軸が移り、それにともなって指導方法の画一化が始まったのである。この転換の時期はほぼ、1958年に副読本が発行され始め、やがて文部省編の『道徳の指導資料』⁽²¹⁾（読み物資料とそれを使う授業の学習指導案が収録されている）が刊行され、この読み物資料の影響を受けて各社から副読本が出揃いだした1960年代後半からであると言ってよかろう。副読本体制が整備されるにともなって、副読本は年毎に授業での使用頻度が高くなり、準教科書としての性格を帯びてくる。『指導書』においてもこの点に関して記述の変化があった。1969年の『小学校指導書道徳編』では、指導方法として(1)話合い、(2)教師の説話、(3)読み物の利用、(4)視聴覚教材の利用、(5)役割演技を掲げ、従来の(6)調査・研究を含む実践活動が廃止されている。1970年の『中学校指導書道徳編』では、指導方法は、説話も含む「読み物資料、視聴覚教材など」と限定され、他の指導方法についての言及がなくなっている。このような記述からすれば、この時期に中学校では画一化の方向が定まったと言ってよかろう。1977年の学習指導要領に対応した1978年の『小学校指導書道徳編』では1969年の記述内容を継承している一方で、1978年の『中学校指導書道徳編』では、

「話し合い」「説話」「読み物の利用」「視聴覚機器の利用」「役割演技」が掲げられており、前回の指導書で言及されていなかった方法が復活してはいるが、「読み物資料」は道徳の時間の中心的手段として利用される体制が確立していくのである。1989年の小学校と中学校の各『指導書道徳編』および現行の『学習指導要領解説道徳編』（1999年）で説かれている指導方法も1978年版のそれと、「(5)役割演技」が「(5)動作化、役割演技等の児童（生徒）の活動」となっている以外は全く同一である。この現行の『解説道徳編』においても、指導方法の創意工夫や様々な方法の活用が推奨されている一方で、読み物などの資料については、特別に節が設けられて、その効果的な活用のあり方等が説明されているなど、やはり読み物資料中心の姿勢がうかがえる。

このようにして、読み物資料を中心とした道徳授業が、「固定化したり形式化することなく」「多様に工夫する」よう注意が促されてきたにもかかわらず、指導過程の基本とされてきた「導入、展開、終末」⁽²²⁾ という定型化された段階分けに基づいて進められる画一的な方法をとって学校現場に根付いていったのである。授業の導入段階で、例えば「一編の手記」「一枚の写真」「一枚のはがき（手紙）」や生活事例の提示などによって、ねらいとして設定された「価値への方向づけ」を行い、展開段階では、主題を扱った資料を提示して「話し合い」を導入し、資料に描かれた登場人物、特に「主人公の気持ち」を問う。その気持ちを、読み物資料の筋立てをクライマックスに焦点化する形で追求させ、感情移入を引き起こさせる。そして最後にそれに共感するよう促される。この展開部分は一般的に、「価値の追求・把握」と「価値の一般化」の二段階、あるいは『指導書道徳編』で示されていたやり方では「価値に気付く」「価値を深くとらえる」「自分の問題として受けとめる」の三段階⁽²³⁾ に細分化されて進行する。これがいわゆる「価値の内面化」あるいは「価値の自覚化」理論に基づくやり方である。展開の最終段階で子ども自身の現実生活を振り返らせた後、終末段階では大抵は教師の体験談、子どもの感想文、主人公への手紙、諺・格

言・名言などによって授業が締めくくられるのが通例である。

このようにして行われる典型的な道徳授業は結果として、子どもの道徳性の育成にどのような影響を及ぼすことになっているのであろうか。行為の主観的意味とその客観的な機能との間に生じるズレを問題化する観点から考えてみるとおよそ次のようになると言ってよかろう。顕在的には、道徳的「正答」を言い当てる子どもは、社会的規範としての道徳の「正しさ」を確認し、「正しい」道徳によって価値は一つしかないと一元的にとらえてしまう。この場合、子どもは指導する教師に従う。逆に、「正答」を強制されたと受け取る子どもは、もはや真剣に考えることを止めてしまうか、あるいは反発しながらも何も発言しないで見限ってしまうことになる。また、潜在的には、教師によって提供された道徳の資料がどんなに実感の持てない現実離れた内容が盛り込まれたものであっても、それに何も言わずに順応すること、つまり従順であるべきことを学ぶ。そして、取るに足らないことにでも耐える能力、忍耐力を獲得することになる。逆に、道徳は無意味で不必要なものとしてとらえられてしまう。要するに、ここでは道徳的反発やいわゆる「道徳の無化」（非道徳化）が引き起こされていることになる。このようにみえてくると、こうした価値伝達型の道徳授業は、道徳を教える側の観点からすれば「価値の内面化」、「価値の自覚化」や「内面に根ざした道徳性の育成」を意図しながらも、結果としては従順や非道徳化を学ばせることに寄与していることにもなる。このままでは、子どもが「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方」について「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」自分で自分の価値を主体的に選択したり、発見したり、あるいは自ら道徳的課題を解決したりする、本来目指されるべき「価値の内面化」、「価値の自覚化」や「内面に根ざした道徳性の育成」が達成されることはほとんどないことになってしまう。

現在の道徳授業は、教育勅語のいう「忠良ノ臣民」を育成するような諸価値を「淵源」としていない点では、明らかに戦前の修身科とは異なっている。が

しかし、その実態は、授業で提示される価値項目へと収斂することを児童生徒に求める限りでは、それほど変わらないものになっていると言える。戦後の道徳授業は、戦前の修身科のように「君臣父子の大義」というような明確な絶対的価値を子どもに教えているわけではないとしても、所定の内容項目から導かれた授業の「ねらいとしての価値」を前提にし、それに疑いを差し挟まないことによって、多くの場合、子どもの主体的な価値形成を望みながら、一元化された価値項目の教え込みに陥り、ひいては従順や非道徳化をもたらすという様相をも呈しているのである。

註

- (1) 1982年の「道徳教育実施状況調査」の結果を受けて、道徳教育の全体計画と道徳の時間の年間指導計画は、1989年の学習指導要領で「作成するものとする」と明示されるようになった。2000年5月発表の文部省『道徳教育推進状況調査結果』によれば、道徳教育の全体計画は小学校95.6%、中学校97.0%の作成率、年間指導計画は、小学校98.2%、中学校99.1%の作成率に達しており、「ほとんどの学校で作成されている」ことになっている。
- (2) 『新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—』中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」答申、1998年、第4章(2)ii(a)。
- (3) ちなみに1998年12月告示の現行の小学校および中学校学習指導要領では、この点が道徳「授業の実施・・・に保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得るなど相互の連携を図るよう配慮する必要がある」との文言によって間接的に表現されている。この部分は、もちろんこれまでの学習指導要領の規定にはなかったもので現行の学習指導要領で新たに登場した箇所である。

また2002年4月、全国の小学生、中学生に1200万部配布された『心のノート』施策にも同様の姿勢がうかがえる。「心のノート」は「地域の人材や多様な専門分野の社会人の協力を得ることにより、児童生徒の心に響く道徳の授業の推進、教員の道徳教育に対する意識及び指導力の向上を図る」ための「道徳教育推進事業」のもとでの「道徳教育の充実」策として「心の先生」（特別非常勤講師）の活用と並んで企画され、「14文科初第125号平成14年4月22日『心のノート』について（依頼）」によれば、「児童生徒が身に付ける道徳の内容を、児童生徒にとってわかりやすく書き表し、道徳的価値について自ら考えるきっかけとなるものであり、学校における教育活動全体において活用され、さらには学校と家庭等が連携して児童生徒の道徳性の育成に取り組めるものとして活用されることを通して、道徳教育のより一層の充実を図ろうとする」趣旨で作成されたものである。この「心のノート」に期待されることの一つとして「教職員全体の共通理解による指導体制づくりや学校と家庭等との連携が促進される」（『心のノート』の活用に当たって』担当教科調査官）ことが掲げられている上に、関係者による次のような発言（『道徳教育9 特集「心のノート」を、どう活用するか』明治図書、2002年、16頁）がある。「生徒や保護者が『心のノート』を手にするによって・・・特に道徳の時間において・・・教師がその指導をおろそかにしたり、ある内容について指導を行わなかったりすると、それは生徒や保護者からの厳しい評価を受けることになる」。

- (4) 道徳教育の目標規定の問題性については既に拙稿『「道徳性」論考——道徳教育の目標規定についてのメタ理論的検討の試み——』『教育哲学研究報告・岡本英明教授還暦記念論文集』九州大学教育学部、1998年で論じている。
- (5) 中村清『道徳教育論』東洋館出版社、2001年、111－112頁。
- (6) 『小学校指導書道徳編』および『中学校指導書道徳編』1989年、12頁。

- (7) 『後期中等教育の拡充整備について「別記」期待される人間像』中央教育審議会答申、1966年、第2部第1章の5。
- (8) 市川昭午『教育基本法を考える』教育開発研究所、2003年、147頁参照。
- (9) こうした教育基本法第9条成案の経過とその解釈については、辻田力・田中二郎監修／教育法令研究会著『教育基本法の解説』国立書院、1947年、民主教育研究所編集『いま、読む「教育基本法の解説」』民主教育研究所、2000年復刻収録、56-60頁、155-161頁参照。
- (10) 『教育改革国民会議分科会審議の報告』2000年、教育基本法（各条文に關係する意見）。
- (11) この順序の入れ替えが、児童生徒の発達上の変化への対応や育成上の時間的な先後関係の変更などではなく、道徳的心情の育成を最も重視、強調するためのものであったとの確認は、例えば道徳教育担当の元教科調査官押谷由夫編著『小学校の学習指導要領の展開道徳編』明治図書、1999年、13頁などでなされている。しかし、では道徳的判断力が真っ先に掲げられていた時期、判断力重視路線であったかと言えば否である。この時期、道徳的判断力の育成を優先する道徳教育が推奨されていたわけではない。また、この時期の道徳教育が判断力の育成に力点をおいて行われていたわけでもない。学習指導要領でのこの部分の規定がどうであれ、例えば、読み物資料とそれを使う授業の学習指導案を収録した文部省編『小学校道徳の指導資料』や『中学校道徳の指導資料』に示された指導案の特に「ねらい」や「指導過程」などから明らかのように、道徳の授業は早い時期から既に心情ないし情意重視の傾向にあったと言ってよい。授業の「ねらい」に、小学校では特に心情の涵養、中学校では主に態度の育成を掲げた指導案が圧倒的に多い。授業の「指導過程」の部分については、例えば小・中学校ともに読み物資料の登場人物の「気持ち」を問う発問が目につく。「気持」とは「物事に対して感ずる心のあり方。感情」（岩波書店『広辞苑』）の意であり、こうした発問設定

は、後の道徳授業に一般的に見られるようになる指導過程、すなわち登場人物の「気持ち」、心情への注目から始まって、読み物資料の筋立てに即して順次その「気持ち」、心情を後追いさせ、それへの感情移入、共感を促しつつ、ついには感傷的同情・感動奮起を誘うような働きかけへと展開する指導過程の主旋律としての役割を果たす指導法の原型となっているのである。学習指導要領でのこの順序の入れ替えによって、むしろ、それ以降この部分での先後の規定に、育成上の重要度の序列を表すという意味が付与され、道徳教育における情意重視の傾向がますます強まっていったと見た方がよい。少なくとも他の解釈をも含みうる以前の規定と違って、情意中心の「道徳性」観が、この学習指導要領で明確に示されたわけである。

- (12) 『新しい時代を拓く心を育てるために』中央教育審議会答申、1998年、第1章の(1)と(2)。
- (13) 元田永孚「教学大旨」1879年（文部省『学制八十年史』1954年、「資料編」715-716頁収録）および元田永孚編著『幼学綱要』宮内省蔵版、1882年、巻1例言。
- (14) 元田永孚「教育議附議」1879年（松本賢治・鈴木博雄『原典近代教育史』福村書店、1965年、70-71頁収録）。
- (15) 『臣民の道』文部省教学局、1941年（神田修・山住正己編『史料日本の教育』学陽書房、1982年収録、16-18頁参照）。
- (16) 中村清『道徳教育論』東洋館出版社、2001年、109-110頁。
- (17) 『小学校学習指導要領』および『中学校学習指導要領』1998年12月14日、第3章道徳の第3の2。
- (18) 『中学校学習指導要領解説道徳編』1999年、34頁。従来の指導書道徳編でも同様の指摘がなされてきた。
- (19) 上記の『解説道徳編』では「道徳の時間の主題は、指導を行うに当たって、何をねらいとし、どのように資料・・・を活用するかを構想する指導の

まとまりを示すものであり、『ねらい』とそれを達成するための『資料』によって構成される」(64頁)「道徳の時間の学習指導過程とは、ねらいの根底にある道徳的価値について生徒が内面的な自覚を深めていくための指導の手順を示すものである」(76頁)とされている。

- (20) 文部省初等教育課編集『初等教育資料 No.102』明治図書、1958年、13頁、242-249頁、361-374頁参照。
- (21) 『小学校道徳の指導資料』各学年別、1964-1966年、合本市販1967年および『中学校道徳の指導資料』各学年別、1964-1966年、合本市販1967年。
- (22) 『小学校学習指導要領解説道徳編』1999年、73頁、『中学校学習指導要領解説道徳編』1999年、76頁。
- (23) 『中学校指導書道徳編』1989年、56頁。