

## 「特別の教科 道徳」に可能性はあるか

なが た ひろ ゆき  
永 田 裕 之 元神奈川県立高校教員

### はじめに

道徳の教科化に強い不安を感じている人は多いのではないだろうか。経済再生とともに教育再生を掲げた第二次安倍政権の強い主導のもとですすめられたからである。安倍政権の背後には右派的な思想を持つ「日本会議」が存在することも指摘され、政権の手法とも相まって、特に価値観に関する教育である道徳教育がどうなっていくのか、現場教師も含めて不安を感じる向きは多い。

本稿では道徳教育の戦後の歩みをふり返ったあと、学習指導要領やその「解説」(以下「解説」と言う)を分析することで「特別の教科 道徳」の問題点と可能性について述べてい。

### 1. 戦後道徳教育のこれまでをふりかえる

#### 戦後70年は二つの時期に分けられる

道徳教育の戦後70年の歩みは、2つの時期に区分できる。道徳教育が、社会科を中心に教育活動全体を通じて行われていた時期と、「道徳の時間」が教育課程の中に設けられ(以下「特設道徳」と言う)、「特設道徳」を中心に行われるようになった時期の二つであ

る。前者は1957年までわずか10年ほどしか続かなかったが、「特設道徳」は、その後、約60年続いたことになる。

#### 社会科を中心として行われた道徳教育(1947年～1957年)

戦後、修身を廃止して試みられた新しい道徳教育は、もっと注目されてよいのではないかと思う。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。当時、道徳教育を行うことは当然のことと考えられていたことも指摘しておきたい。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確認することにもなるであろう。」とし、20項目のねらいをあげ、その中には「普遍の人間性の立場に立ちながら民族的なほこりもつこと」も含まれている。社会科は、子どもに近しい社会的な問題から出発しつつ、道徳的、社会的能力を、つまり歴史的、社会科学的な見通しに基づいて子ども

が将来出会うであろう諸問題と取り組めるような能力を、形成しようとしたのである。

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)

### 「特設道徳」による道徳教育 (1958年～2017年)

学習指導要領道徳編には大体20項目くらいの内容が書かれている。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。この内容項目を、以下、徳目と呼ぶことにするが、引用等では同じ意味で「価値」「価値項目」ということもある。

徳目をどのように教えるかを次に見ていくこととする。

神奈川県公立中学校教育研究会編集「きらめき」の教師用手引き書(中学校3年生 平成19年)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。例えばさきあげた「希望、勇気」に関する「やり抜く力」という教材については次のように展開される。

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。次に主人公の考えや行動について話し合いを行い、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。

「ねらい」が最初から子どもにわかっていることも多い。大学で「道徳教育の指導法」

を受講した学生に「これまで受けてきた道徳授業」について感想を求めると「私は先生が期待している答えは皆わかっていました」などという揶揄っぽい感想が含まれている。道徳授業は「あてっこゲーム」になっているという人もいる。

これでは徳目の押しつけというしかないのではないだろうか。“誠実に生きる”ということは大変なのだ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”とだれもが考えることを押しつけ、有無を言わせなくなれば、子どもの中には(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、といわれることがあります」、それは「よい子にしようとし抑え、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)

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)。

## 2. 特別の教科 道徳—「考え、議論する道徳」

### 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、あくまで子どもたちの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、お仕着せの価値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。ところが新しい道徳科の中身は「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、議論する道徳」

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)

これを受けて学習指導要領で「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」すなわち内容を理解し、それを手掛かりに多面的・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。

また、評価について学習指導要領解説(第5章「道徳科の評価」)は概ね、次のように述

べている。

数値による評価は行わず、個人内評価とすること、どれだけ道徳的な価値を理解したのかなどの基準を設定しないこと、目標にあるような子どもの学習状況を、大きくくりなまともりで評価していくこと、内容項目(徳目)は手掛かりであること、などである。なお、個人内評価についてはその困難さを含めてもっと注目した方がよいのではないだろうか。

道徳教育は徳目に対する態度を60年ぶりに変えたのだと思われる。

### 3. 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 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(価値)をめぐる意見である。一つは、価値主義からの転換を促す考えである。徳目を理解するだけでなく、行動に結びつくコンピテンシー概念と関連づけて、実生活で生きて働く、役に立つ力

を育てるとか、道徳的な問題を解決する能力を養っていくということを道徳教育の目標の中に入れていくという主張だ。指導要領の改訂のポイントとなる「資質、能力」の育成という考え方を道徳にも当てはめる考えかたである。この考え方によれば徳目（価値）は「資質、能力の育成」の手立てということになる。

もう一つは価値主義を受け継いでいこうとする考え方である。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、という意見、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保証できない、とか、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。

この論議は全体を通じて行われたが、中でも第3回、4回の会議で多くの時間が割かれている。

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まとめたからである。

### 終わりに変えて—「考え、議論する道徳」は実現するか

価値主義からの転換の実現は容易ではないように思われる。60年余りという長い期間なじんできた「価値主義」を精算できるか、という疑問(というより不安)である。考え、議論するとか、多面的、多角的に考える、というやり方は相当な教材研究が必要ではないかとも思う。多忙な現場には大きな負担になるだろう。

教科化自体が価値主義からの転換の妨げになるのではないかという不安もある。教科書は価値主義からの転換を促すだろうか。検定がすんだ教科書には新しい内容も含まれているが、価値主義を引きずっているのではないかと思われる内容もある。検定教科書の中にも生徒の自己評価という形ではあるが、徳目に沿った評価をさせているものがある。「“考え、議論する道徳”の歴史的意義を考える」(『考え、議論する道徳を実現する』所収 図書文化2017年)で貝塚茂樹は「“考え、議論する道徳”自体が目的ではなく、道徳的諸価値を“自覚”するための方法であることを銘記する必要がある。」と述べている。こうした考え方をするならば徳目に沿った評価をしても良いことになろう。

バタな美辞麗句を並べて、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。

「解説」には、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。高校も含めてそのことを考える必要があるのではないだろうか。

参考『道徳教育の理論』1960年「上田薫著作集1」所収 黎明書房

『「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

### 執筆者プロフィール

神奈川県高等学校教育会館教育研究所、元特別研究員。県立高校退職後、大学で「道徳教育の指導法」などを担当。現在、平成国際大学非常勤講師。