

今日における道德教育の創造的展開のための課題と展望

—新学習指導要領「道德」の検討を中心に—

橋 迫 和 幸

**How to Creatively Develop Moral Education in Schools :
An Analysis of the Moral Education Policy
in the 2008 Edition of the Course of Study**

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

道德教育は教育政策において常に主要な関心事のひとつであった。道德教育は人格形成の中軸をなすものであり、教育的いとなみの集大成ともいうべきものであって、その成否がそのまま教育の成否を決するほどに重要な意味をもっている。人がどのような人生を送ることができるかは、知的能力や感性をどれだけ豊かに耕し、また職業的能力や市民性をどれだけ身につけるかによって規定されるが、そのなかで道德教育の成否は一人ひとりの個人が人生に意味を見出し、希望をもって人生に船出できるかどうかを左右する。道德教育はまた、社会への関心と責任感を有する市民を送り出すことによって、その社会の安定性を確保しうるかどうかを決定するほどの重さをもったことからでもある。このように考えれば、道德教育がつねに人びとの教育に対する関心のなかで中心的位置を占め、教育政策立案者の側においてもそれに主要な関心が払われてきたのは当然といえよう。

しかし、教育政策立案者はいつでも国民個々人の人生を意味あるものにし、自覚的な市民によって社会が構成され発展するようにするために、心を砕いてきたわけではない。道德は個々人の内面にかかわり、その生き方を奥深くから規定する価値観にかかわることがらである。しかし、政策立案者が道德教育に関心を抱くのは、そのためではない。彼らが道德教育に関心を払うのは、国家による国民統治は決して実力によってだけなしうるものではなく、国民がすすんで国の統治に従おうとする心性をもつことによってこそ、統治は安泰に保たれるからである。戦前の教育勅語と修身科による国家主義的道德教育は、まさに支配層のそのような関心によって一貫して主導されてきたのであった。この構図は戦後も初期の一時期を除いて基本的には変わっていない。

1958年に道德が特設されて以後、ほぼ10年ごとに行なわれてきた学習指導要領改訂の都度、道德教育を強化する方針が盛り込まれて今日に至っているが、2008年3月に改訂告示された新学習指導要領における道德教育の改善充実策も、同じ路線上に位置するものである。しかし、いうまでもなく、今回の改訂は2006年の教育基本法全面改定、およびそれを受けた学校教育法

等関連法規の改正を踏まえたものである点に、これまでとは大きな違いがある。従来も、戦後民主教育の理念に反する道徳教育方針、個人の尊厳よりも国家を前面に出す道徳教育方針が打ち出されてきたが、それでも1947年教育基本法の理念が制約となって、国家主義的な徳教育政策にも一定の歯止めがかけられてきた。しかし、06年教育基本法は47年教育基本法の理念を根底から否定し、教育をめぐる国民と国家の関係を百八十度転換させてしまった。これにより、教育基本法は国民が国家の手足を縛る教育憲法としての性格を失い、逆に国家が国民に命ずるものとして位置づけられることになった。それを象徴的に示すのが、06年教育基本法では第2条「教育の目標」が新設されて20項目ほどの徳目が盛り込まれ、そのなかに愛国心が掲げられたことである。これを受けて2007年には学校教育法が改正され、「義務教育の目標」(第21条三号)にこれらの徳目が06年教育基本法の規定そのままの形で掲げられた。こうして今や愛国心教育が公然と教育政策の中心に据えられ、道徳教育はその主要な担い手としての役割を期待されることになった。

愛国心教育は、ただそれだけで良いこととも悪いこととも断ずることはできない。今日の世界が国民国家を基盤として成り立っている以上、それぞれの国家が国民の統合をはかるために愛国心を育成することは意味のあることであろう。また、国民一人ひとりにしても、みずからのアイデンティティにかかわって帰属集団への愛着を抱くこと、言い換えれば自己の基盤として愛着を抱きうる帰属集団をもてることは、大切なことである。しかし、愛国心は手垢にまみれ血塗られた歴史をもっていることをもちだすまでもなく、愛国心の育成を無条件に肯定することはできない。

このような問題を含めて、改訂新学習指導要領における道徳教育の改善充実策は、そのまま肯定することはできない。それは、これまでの歴史的経緯から、学習指導要領における道徳教育方針には警戒を要するからばかりではない。しかし、頭からこれを否定して、学習指導要領を無視し、あるいはそれに反する道徳教育を行なうことも、現実的とはいえないだろう。もちろん、学習指導要領は法律に準ずる(と文部科学省が主張している)ものであるから学習指導要領の方針には無条件に従うべきだ、という言葉に与することもできない。とりわけ、道徳教育は子どもの内面にかかわり、その人生をも左右するものであるだけに、無批判に学習指導要領に追随して道徳教育を行なうことは、子どもたちに申し開きのできないことというべきであろう。

このように考えてみるなら、結局、もっとも妥当な進め方は、学習指導要領の方針を踏まえつつ、それを批判的に吟味して、よりよい道徳教育を創り出す、という道ではないだろうか。これは一見平凡な結論であるが、しかしその実現に至る道は決して平坦ではない。それなりの論理的整合性をもって上から示される道に、それでもことがらの本質にもとづいて問題を見出すのは容易なことではない。まして今日の教育行政や学校経営においては教師の教育の自由が著しく狭められている状況のもとで、なおあえて学習指導要領を批判的に吟味し、真実を求めるとは、勇気のいるいとなみである。それでもなお、教育に携わるものが子どもたちの人間性と人生に責任をもとうと思うなら、この道を避けることは許されないだろう。

本稿は、このような観点に立って、2008年改訂の新学習指導要領(以下、「新学習指導要領」という)における道徳教育方針を批判的に吟味し、そこで提起されていることがらを創造的に読み替えるにはどうしたらよいかについて考察するものである。

1 「道德」の内容の変更とその意味

(1) 主な内容上の変更点

新学習指導要領における道德教育強化策は、従来にもまして多方面に及んでいる。それはとくに、道德の時間の位置づけの強化、および教育課程の全領域にわたって道德の時間のねらいを浸透させようとする点に、現れている。このうち前者は、道德の時間の内容を充実させる方向ではなく、道德の授業の重みを増す方向で示されている。具体的には、学習指導要領「第1章 総則」のなかで道德教育の目標として愛国心の育成が初めて明記されるとともに、「第3章 道德」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の記述が格段に拡充されている。その反面で、「第2 内容」では新たな価値内容はほとんど盛り込まれず、従来の内容がほぼそのまま踏襲されている。

道德の「内容」を、小・中学校とも4つの視点で構造化して示すとともに、小学校については発達段階を考慮して低・中・高学年ごとに列挙するという内容編成のあり方は、89年版学習指導要領で初めて採用された。この方針は、今回の新学習指導要領でもそのまま受け継がれている。

細かくみれば「内容」の中身にもいくつかの変更が加えられている。まず、内容の項目数を98年版学習指導要領（以下、「現行学習指導要領」という）と比較すると、小学校低学年で15項目から16項目に、中学校で23項目から24項目に増大している（小学校中学年、高学年では現行どおり18項目、22項目のまま変わらない）。小学校低学年で増えた項目は、視点4（主として集団や社会とのかかわりに関すること）の「(2)働くことのよさを感じて、みんなのために働く」である。中学校で増えた項目は、視点2（主として他の人とかかわりに関すること）の「(6)多くの人びとの善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」である。これら2項目が追加されたことによって上記のように項目数が増えているが、ほかに小学校中学年では視点1（主として自分自身に関すること）において「(5)自分の特徴に気づき、よい所を伸ばす」という項目が新たに追加されている。ただし、小学校中学年の視点1の項目数は5項目のまま変わらない。これは、現行学習指導要領における「(2)よく考えて行動し、過ちは素直に認める」という項目の内容が2つに分解され、「よく考えて」は(1)に、「過ちは素直に認める」は(4)に移され（これによって、前者は「(1)自分で行うことは自分でやり、よく考えて行動し、節度ある生活をする」に、後者は「(4)過ちは素直に認め、正直に明るく元気で生活する」に改められた）、その分、1項目が減らされた結果、全体として視点1の項目数は増減なしとなっているからである。

以上のほかに、内容項目の記述が変更されたもの、位置づけが変更されたものがある。記述が変更されたものとしては、小学校では上述した中学年の視点1における(1)と(4)のほか、次のものがある。すなわち、低学年の視点4における「(1)約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にす」（「みんなが使う物を大切にす、約束やきまりを守る」の語順を変更）、中学年の視点4における「(2)働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く」（「みんなのために」という文言を追加）、高学年の視点1における「(1)生活習慣の大切さを知り、自分の生活を見直し、節度節制に心掛ける」（「生活習慣の大切さを知り」を追加、「生活を振り返り」を「自分の生活を見直し」に変更）が、それである。中学校では、唯一、視点2の「(5)それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろのものの見方や考え方があることを理解して、寛容の心をもち謙

虚に他に学ぶ」(後半部分について、「謙虚に他に学ぶ広い心をもつ」を「寛容の心をもち謙虚に他に学ぶ」に変更)が、それである。

位置づけが変更されたものとしては、小学校では、低学年の視点3における「生きることを尊び、生命を大切にすることをもちつ」、中学年の視点3における「生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること」、高学年の視点3における「生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する」の、いずれも生命尊重にかかわる項目が、(2)から(1)に移されている。中学校でも同じく、視点3における「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」(生命尊重)が(2)から(1)へ移されている。

ほかに、小学校では高学年における視点4で、現行の(1)「集団生活の向上、協力・責任」、(2)「公德心、権利・義務」、(3)「公正・公平」の3項目の順序が、新学習指導要領では(2)-(3)-(1)の順に入れ換えられている。中学校でも基本的に同様であるが、学習指導要領解説・道徳編によれば、このような変更は「法やきまりを守る態度等の育成にかかわる内容を最初に位置付けることとして内容項目を入れ替え⁽¹⁾」たものと説明されている。

(2) 内容上の変更の意味

以上のような内容上の変更が意味するところは何だろうか。例えば、小学校低学年の視点4で「(2)働くことのよさを感じて、みんなのために働く」が追加されたこと、中学年の視点4で「(2)働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く」において「みんなのために」という文言が追加されたことの意味は、高学年の視点4における「(4)働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする」(今回は記述の変更なし)との関連においてとらえる必要がある。働くことの意義を小学校低学年から考えさせるのは大切なことである。しかし、働くことは「みんなのため」というとらえ方でよいのだろうか。働くことがみんなのためであることは間違いのないとしても、その点にだけ一面化して子どもたちに理解させるやり方でよいのだろうか。働くことは、まずは自分のためであり、しかし分業によって成り立っている現代社会ではひとのために役立つ職業労働をととして自分の生活を維持するのが労働の基本的形態となっている。小学校低学年の子どもたちにそのあたりのことをきちんと理解させないまま、働くのはひとのためだという視点ばかりを強調するのは問題が多いように思われる。働くことにかかわるこのような一面的とらえかたは、高学年の視点4の(4)が、働くことを社会への奉仕へと一面化させて強調する観点と連動するものであり、このような勤労観、職業観を身につけさせることは教育的に問題があるのではないかと、検討を要するよう思われる⁽²⁾。

視点3は、小学校低・中・高学年および中学校のすべての段階で3つの内容項目が掲げられているが、このうち現行学習指導要領では2番目(2)に掲げられている生命尊重に関する内容が新学習指導要領ではいずれの段階でも同様に1番目(1)に位置づけを変更されている。この変更について小学校学習指導要領解説・道徳編では、「これは、3の視点の中で生命を尊重する心の育成を最初に位置付けたものである」と説明されている。これだけでは変更のねらいがはっきりわからないが、同解説ではつづけて「これにより、自然を愛する心や畏敬の念に関する内容等の配列順序も含め、学校や学年の段階を通した一貫的な理解がしやすくなったといえる」と説明している⁽³⁾。中学校学習指導要領解説・道徳編では、視点3の(1)と(2)の順序を入れ替えたことについて、「これは、小学校との接続や系統性を踏まえつつ、3の視点の中で

生命を尊重する心の育成を最初に位置付けたものである⁽⁴⁾」との説明しかなされていない。しかし、少なくともこの変更によって、視点3は、小学校では全学年段階において、(1)生命尊重 - (2)動植物愛護 - (3)畏敬の念.....という構造が明確にされ、いわば自己自身のいのちから出発し、同じくいのちあるものへの慈しみを経て、その奥にある大いなる存在への畏敬の念に至るといって、同心円的な構造化によって畏敬の念を植えつけることがより強く意図されているように思われる。中学校では、(1)生命尊重 - (2)畏敬の念 - (3)生きる喜び.....というように、自己自身のいのちから畏敬の念にいたる筋道が直結され、そのうえに生きる喜びという内容が位置づけられているのは、畏敬の念を人生観の中核にすえさせようとする意図を示すものと思われる。こうして、視点3における項目の配列の変更は、たんなる表現上の整理にとどまるものではなく、強い意図を秘めたものといえることができる。

以上のように、今回の新学習指導要領「道德」では確かに内容の点でも変更が加えられているが、しかしその変更は「道德」のねらいや扱い方の変更に比べれば、それほど大きな変更とはいえない。

2 道德の時間の位置づけの強化

(1) 道德の教科化の見送り

道德教育の強化をめぐることは、教育再生会議が第二次報告(2007.6.1)で道德を教科にすべきだという提言を行っていた。すなわち、同報告は「心と体 - 調和の取れた人間形成を目指す」というねらいの一環として「全ての子供たちに高い規範意識を身につけさせる」という提言を行ない、そのなかで「徳育を教科化し、現在の『道德の時間』よりも指導内容、教材を充実させる」という施策を提案している。具体的には、「国は、徳育を従来の教科とは異なる新たな教科と位置づけ、充実させる」とし、「全ての学校・教員が、授業時間を確保して、年間を通じて計画的に指導する」ようにする。ただし、道德教科のための免許を設けることはせず、授業は小・中学校とも学級担任が担当することとし、また点数による評価はしないものとして構想されている⁽⁵⁾。

さらにさかのぼれば、道德の教科化の考えはすでに「教育改革国民会議報告」(2000.12.22)で提起されていた。すなわち、同報告は「教育を変える17の提案」の一つとして「学校は道德を教えることをためらわない」という表現で道德教育の強化を打ち出し、「小学校に『道德』、中学校に『人間科』、高校に『人生科』などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする」という提言を行なっている⁽⁶⁾。同報告はこれらの道德教科について「死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる」ことをねらいとしている。生き方の「型」から入るといやり方には違和感を覚えるが、みずからの人生を切り開く高い精神と志を育てるといってそのものは、傾聴に値する。確かに、中学生や高校生に、人間とは何か、人生とは何かを考えさせるのは、意義のあることである。しかし、今日の教育課程行政および教科書検定制度のもとで、「専門の教師」などが道德を教えるというやりかたで、果たして国民が子どもたちに考えさせたいと思うテーマについて自由に学ばせる機会が保障されるのかどうかは、疑問の余地がある。

今回の学習指導要領改訂の方針を打ち出した中教審答申(2008.1.17)は、教育再生会議が提

言する道徳の「教科化」を否定しつつ、道徳教育において道徳の時間は従来以上に重視すべきものと強調している⁽⁷⁾。すなわち、中教審答申は、道徳の「教科化」などの意見があることを紹介しながら、求められているのは、指導が不十分とされる道徳教育の充実・強化を図ることだ、というようにまとめ、とくに「教材の充実」を重要な課題として提起している⁽⁸⁾。

中教審答申が道徳の教科化を見送り、道徳教育を強化するための方策を教材の充実として打ち出しているのは、基本的に正しいと思われる。ただ、この教材の充実策について、「学習指導要領の趣旨を踏まえた適切な教材を教科書に準じたものとして十分に活用するような支援策を講ずることが考えられる」（答申：7 - (4)）と指摘している点については、慎重な吟味が必要である。この点については、後であらためて取り上げる。

(2) 「かなめ」としての道徳の時間

新学習指導要領では、道徳の時間の充実を図るという中教審答申の方針は「道徳の時間を要として」という表現で示されている。道徳の時間を道徳教育の「かなめ」として位置づけるとするのは、すでに1999年の「学習指導要領解説 道徳編」で示されていたことである。すなわち、同解説では、「道徳の時間は、各教科や特別活動、総合的な学習の時間などで行われる道徳教育のかなめとしての役割を担っている」と記述されている⁽⁹⁾。今回はそれが学習指導要領のレベルに格上げされたということである。

では、道徳の時間が道徳教育の「かなめ」であるとは、どのような意味にとらえたらよいのだろうか。文部科学省のホームページに掲載されている「新しい学習指導要領 Q & A」には、「かなめ」の意味について、「扇の『要』が要所を押さえて中心で留めるように、道徳の時間が、学校の教育活動全体における道徳教育の中心的な役割を担うものであり、それらを補充、深化、統合するものであることを一層明確にしたもの」と説明されている⁽¹⁰⁾。また、2008年発行の学習指導要領解説・総則編では、「道徳の時間は、学校における道徳教育のいわば扇の要となる重要な時間⁽¹¹⁾」と説明し、同・道徳編では「道徳の時間は……各活動における道徳教育の『要』として、それを補充し、深化し、統合する役割を果たす。いわば、扇の要のように道徳教育の要所を押さえて中心で留めるような役割をもつといえる⁽¹²⁾」と説明している。要するに文部科学省の説明では、道徳の時間が道徳教育の「かなめ」であるとは、道徳教育全体における道徳の時間の重要性をより明確にしようとするものであり、それ以上の意図を示すものとはいえない。

以上のことをふまえれば、「かなめ」の意味は次のように解すべきではないだろうか。学習指導要領では、道徳教育は「学校の教育活動全体を通じて」行なわれ、道徳の時間はそれを「補充・深化・統合」するものとして位置づけられている。これは今回の新学習指導要領でも変わらない。では、道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行なわれ、道徳の時間はそれを補充・深化・統合するものとの位置づけは、どのようにとらえたらよいだろうか。それは、次のようにとらえられる。すなわち、学校における道徳教育は、教科と教科外活動（特別活動）、そして総合的な学習の時間（さらには小学校で新設された外国語活動）を含め、学校の教育活動全体をとおして子どもたちに道徳性が育まれるようにすることが前提である。しかし、これらの教育活動は道徳教育を直接の任務とするものではないから、そこで育まれる道徳性には不十分な面がある。そこで、道徳についての取り立てての指導をとおして、すでに育まれている道徳性を補い、深め、統一性をもたせることが、道徳の時間の任務だ、と。

したがって、道德の時間が道德教育の「かなめ」だというのは、さまざまな場面で育まれた道德性を一人ひとりの子どもの人格に有機的に統合し生き方と結びつける上で、道德の時間が中心的な役割を果たす、という意味に解すべきであろう。現に、1999年の学習指導要領解説・道德編でも、「かなめ」という表現は、「学校教育全体で行う道德教育を補充、深化、統合する」という項目のなかで用いられている。そこでも示されているように、「各教科や特別活動、総合的な学習の時間などで学習した道德的諸価値を、全体にわたって人間としての在り方や生き方という視点からとらえなおし、自分のものとして発展させていこうとする時間⁽¹³⁾」としての道德の時間という趣旨が、「道德教育のかなめ」という表現で示されているのである。

ところで、道德教育は「学校の教育活動全体を通じて行う」といっても、教科や特別活動などの教育活動は、道德について直接教えることを任務とするものではないから、そこで子どもたちがどのような道德性を身につけるかはあらかじめ想定することができない。しかし、それぞれの教育活動はそれぞれのしかたで確かに何らかの道德性を子どもたちに育てているはずである。逆にいうなら、それぞれの教育活動が子どもたちに何の道德性も育てていないとすれば、その教育活動そのもののありように問題があることになる。しかし、それぞれの教育活動で子どもたちが何らかの道德性を身につけているとしても、それは必ずしも十分なものではないし、子ども自身もその意味や価値に十分自覚的であるとは限らない。そこで、子どもたちがすでに何がしか身につけている道德性に気づかせ、その意味や値打ちをより深くとらえさせることによって道德的自覚を促す。これが、道德の時間における取り立てての指導の任務ということになる。新学習指導要領において、道德の時間は道德教育の「かなめ」だというのは、こういう意味に解釈すべきだろう。ここで大事なことは、学校の教育活動全体をとおしてすでに道德性が育てられているという前提があって、「かなめ」としての道德の時間もはじめて意味をもつということである。2008年版の学習指導要領解説・道德編で、いみじくも扇の「要」の比喻を用いて「かなめ」としての道德時間の意味を解説しているのは、まさにこのことを象徴的に示すものといえよう。扇の要は、それがあって初めて扇が形をなすとしても、そのためには整えられた骨や美しい図柄が彩色された扇面がすでに用意されたうえでのことである。それと同様、「かなめ」としての道德の時間の役割は、学校の教育活動全体をとおしてすでに育てられている道德性に心棒を与えて統一性を生み出すことなのである。

これとは逆の解釈として、道德の時間があたかも道德教育全体の司令塔であるかのように、教科や特別活動における道德教育のあり方を方向づける役割を果たすようにすることが「かなめ」の意味だという解釈がありうる。しかし、これでは教科学習や特別活動を、あらかじめねらいとされた道德を身につける機会となるように方向づけることになり、その結果、教科学習や特別活動の本来の任務があるそかにされるおそれがある。この点については、すぐ後でつけてさらに詳しく考察することにする。

(3) 各教科等の特質に応じた道德の指導

上述のような道德の時間の充実策と関連して、新学習指導要領では、各教科、特別活動、総合的な学習の時間、および外国語活動（小学校）を含む全領域において、「第3章 道德」に示された道德の内容を、それぞれの「特質に応じて適切な指導をすること」という記述が新たに盛り込まれた。学校の教育活動はいずれも子どもたちの人間形成、言い換えれば道德性の形成に資するものでなければならない。その意味では、各教科以下、あらゆる教育活動において、

それぞれの活動が道徳性の形成に資するように指導の充実を図るのは当然である。

しかし、それは各教科等の活動のなかで「第3章 道徳」の内容を直接取り上げたり、まして道徳の指導を優先させたりするようなことであってはならない。では、教育活動のそれぞれの領域において道徳についての指導を行なうさい、どのような点に配慮すべきであろうか。

各教科をはじめ学校における教育活動はいずれも、最終的には子どもたちの人間形成、道徳性の形成に資することを任務とするとはいえ、個々の活動領域はそれぞれに固有の任務をもっている。例えば、算数・数学教育は、数量や図形概念や演算の方法、ものごとを筋道たてて考える能力などを育成するのが主たる任務であり、算数・数学の学習をとおしての道徳の指導は当然、そうした算数・数学教育の主たる任務に付随するものとして、あるいはそこから派生するものとして、とらえられるべきであろう。新学習指導要領では、それぞれの活動領域における道徳の指導はそれぞれの「特質に応じて」行なわれるべきものとして位置づけられている。ということは、それぞれの活動領域はそれぞれの固有の任務を十全に追求してこそ、道徳性の形成に資することができるということにほかならない。したがって、当然、国語における道徳の指導と理科における道徳の指導とはおのずから異なるはずである。間違っても、それぞれの領域の活動において道徳を指導することが優先され、その結果、それぞれの本来の任務がおろそかにされるようなことがあってはならない。このことは、すでに戦後初期、1951年における「道徳教育のための手引き書要綱」や、1951年版の学習指導要領でも、繰り返し注意が喚起されていたことである。ここでそれを改めて確認しておくのも無駄ではなからう。

1951年に出された「道徳教育のための手引き書要綱 児童・生徒が道徳的に成長するためにはどんな指導が必要であるか」では、学校の教育活動全体をとおして道徳教育を行なうことの意味について次のようにのべている。

道徳教育は、学校教育の全面においておこなうのが適当である。しかしそのことは、いうまでもなく、学校教育のあらゆる部分において、道徳に関する内容を直接とりあげ、また強調しているということの意味ではない。すなわち、ところを選ばず無計画に道徳教育をおこなうことを意味しているのではない。社会科をはじめとする各教科の学習や特別教育活動が、それぞれどのような意味で、またどのような面で道徳教育に寄与することができるかを明らかにすることがたいせつである⁽¹⁴⁾。

これを受けて、1951年に出された学習指導要領一般編（試案）では、「道徳教育は、その性質上、教育のある部分ではなく、教育の全面において計画的に実施される必要」があり、「教育の全体計画において、児童・生徒の道徳的発達を期しようとするならば、社会科を初め各教科の学習や特別教育活動が、道徳教育のためにどのような役割をもつべきであるかということが、明らかにされていなければならないであろう」とのべた上で、次のように指摘している。

ただし、ここで考えておかねばならないことは、どの教科の学習においても、道徳的態度の形成のための指導は可能であるし、また必要でもあるが、そのために、その教科の主として目ざしているねらいが、おろそかにされるということがあってはならないということである⁽¹⁵⁾。

このように、学校教育の全面において道德教育を行なうというのは「学校教育のあらゆる部面において、道德に関する内容を直接とりあげ、また強調」することを意味するものではないこと、教科の学習において道德的態度の形成のための指導を行なうために「その教科の主としているねらいが、おろそかにされることがあってはならない」ことは、今日でも妥当する原則である。1999年発行の『小学校学習指導要領解説・道德編』では、教科の指導のさい、教科の内容や教材に含まれる道德教育に関係の深いことがらを取り上げることが道德教育の効果を高めるのに有効であると指摘しつつ、「教科の内容や教材を通して道德教育の効果を上げることにとらわれすぎない配慮も大切である⁽¹⁶⁾」と指摘しているのも、このような原則を踏襲するものといえよう。ただし、同じ年に発行された『中学校学習指導要領解説 道德編』にはそのような記述はない。さらに、新学習指導要領で各教科、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動を含め、全領域にわたって道德の時間との関連が強調されている反面で、新学習指導要領に準じる2008年発行の学習指導要領解説・道德編では小学校版でもこの記述が削除されている。ここに、教科以下、各領域における道德指導についての抑制を取り払い、まさに道德の時間が道德教育全体の司令塔として各領域の道德指導を直接指示する意図が秘められているのではないかと危惧される。

1951年の「道德教育のための手引書要綱」および「学習指導要領一般編（試案）」が指摘しているのは、各教科の指導をはじめとする学校教育のさまざまな活動がそれぞれの目的を追求する過程で子どもたちの道德性形成にどのように寄与しうるかを考慮することが大切だということであって、あらかじめ定められた道德の内容をそれぞれの活動の領域で直接とりあげて指導するようなことをしてはならないということである。もとより、1951年当時は道德の時間が教育課程に位置づけられていず、道德教育は学校の教育活動全体をとおして行なうという全面主義の理念が奉じられていた時代であった。しかし、上記のような注意喚起は決してたんなる時代の要請にもとづくのではなく、道德教育の本質にもとづくものである。その後、1958年に道德の時間が特設されたとはいえ、道德教育のこの基本原理が変わったわけではない。少なくとも、文部省の施策の上ではともかく、道德教育は学校の教育活動全体をとおして行なうのが本来であるという理念は、理論上、その正当性が否定されているわけではない。したがって、今回の新学習指導要領で上述のような方針が打ち出されたからといって、道德教育の本質に反して特定の道德的価値を各教科等のなかで直接取り上げて指導することは決して正当化しえないものであることが、銘記されなければならないだろう。

3 愛国心と規範意識の強調

新学習指導要領では、道德教育の目標として、愛国心教育と規範意識の育成が強調されているのが、一つの大きな特徴である。愛国心の育成それ自体は大切なことであり、また道德教育が規範意識の育成をねらいとするのはむしろ当然というべきかもしれない。しかし、愛国心についてはさまざまな考えがあり、同じく愛国心の育成を掲げるにしても立場によってそのとらえかたは百八十度異なるし、規範意識にしてもどのような立場でとらえるかによってその意味合いは大きく異なる。今回の新学習指導要領におけるこれらの問題はどのようにとらえたらよいのだろうか。

(1) 愛国心の育成

周知のとおり、2006年に全面改定された現行の教育基本法（以下、「06年教育基本法」という）では、第2条「教育の目標」が新設されて20項目ほどの徳目が掲げられ、その一つとして「愛国心」の育成が明記された。そして、2007年改正の学校教育法でも、第21条「義務教育の目標」の第三号で愛国心が記載されている。これらを受けて、新学習指導要領でも「第1章 総則」の「第2」において、道德教育の目的の一つとして愛国心の育成が掲げられた。

現行の98年版学習指導要領では、小・中学校とも社会科の目標のなかで「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て」というねらいが掲げられている。また、道德の内容として、小学校では「国を愛する心」（3・4年：視点4-(6)、5・6年：視点4-(7)）、中学校では「日本人としての自覚をもって国を愛し」（中：視点4-(9)）という表現で、愛国心が盛り込まれている。

今回の新学習指導要領において、教育課程全体にかかわる「総則」で愛国心が明記されたのは、愛国心の育成にそれだけ重要な位置づけがなされたということであろう。ただし、今回の学習指導要領改訂の基本方針を打ち出した中教審答申（2008.1.17）では、06年教育基本法と改正学校教育法で愛国心が掲げられたことに触れてはいるが、愛国心教育を強化するという方針はとくには打ち出されていない。さらに、今回の学習指導要領改訂においても、2008年2月に発表された「改訂案」の段階では愛国心は明記されていなかった。それが、3月に告示された「確定版」では、総則に愛国心が盛り込まれるに至っている。

「改訂案」から「確定版」に至る過程でのこの変化については、政治家などからの働きかけが影響したことが報じられている。ちなみに、「改訂案」はパブリック・コメントのために公開されたものであり、これに国民が意見を寄せるのは望ましいことである。しかし、報道によれば、政治家以外に教職員組合などからも意見が寄せられたにもかかわらず、それらは「確定版」にはほとんど反映させられなかったとのことである⁽¹⁷⁾。

もとより、愛国心が大切であることはいうまでもない。愛すべき祖国をもてるのは幸せなことである。しかし、愛国心をめぐっては、戦前以来、今日まで、必ずしも好ましい歴史ばかりではなかったことは事実であり、この点に留意する必要がある。一口に愛国心といっても、愛すべき「くに（国）」とは何か、「くに」と「国家」とはどのように関係するのか、また愛国心も愛の一つの形であるとするれば、愛国心は教えられるのか、それとも育むべきものか、育むべきものとするれば、どのような条件が整えられたときに愛国心は育てられるのかなど、さまざまな問題がある⁽¹⁸⁾。例えば、1966年の中教審「期待される人間像」では、もっぱら国家への忠誠が愛国心として描かれているが、愛国心は決してそれにつけるものではない⁽¹⁹⁾。また、声高に愛国心を叫ぶ人が本物の愛国者であるとは限らないし、逆に国を愛するがゆえに国を危うくする国家の行為に身を挺して異議申し立てをするということもある⁽²⁰⁾。こうした問題の存在そのものを無視して、上から声高に愛国心の育成が叫ばれるとき、われわれは警戒を怠ってはならない。子どもたちに奴隸的な愛国心ではなく、啓蒙された国民としての愛国心を育みたいと思うなら、少なくともこうしたことがらについてきちんと教えることが、子どもを導く者の最低限の義務というべきであろう。

このように、愛国心とその教育については考えるべき問題が山積していることに十分留意することが不可欠である。もとより、愛国心教育に慎重になるというのは、決して愛国心教育をおろそかにしてよいということではない。むしろ戦前の愛国心教育の負の遺産を拒否するあま

り、戦後は愛国心教育に正面から向き合ってきたことが、再び上からの愛国心の強制を許してしまったという今日の事態を引き起こした一因とさえいえるかもしれない。これから愛国心教育がどのように推進されていくのかを見きわめ、愛国心教育にどう取り組むことが子どもの幸せにつながるのかを考えるためにも、愛国心教育の問題に真剣に向き合うことが求められるだろう。そのさい、愛国心もまた愛のひとつの形である以上、上からの強制にはなじまないことを銘記しつつ、教師と保護者、つまりは国民の間で、事実を踏まえた自由な論議と、それをとおして愛国心とその教育のあるべき姿を自分たちで追求する自由が保障されることが不可欠である⁽²¹⁾。

(2) 規範意識育成の重視

今回の学習指導要領改訂では、道德教育充実のための重要な課題として、愛国心教育とともに規範意識の育成が掲げられている。すなわち、今回の学習指導要領改訂の基本方針を打ち出した中教審答申(2008.1.17)は、「学習指導要領改訂の基本的考え方」の一つとして「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」を掲げ、そのなかで道德教育の充実・改善策について、「基本的な生活習慣を確立させるとともに、社会生活を送る上で人間としてもつべき最低限の規範意識を、発達の段階に応じた指導や体験を通して、確実に身に付けさせることが重要」であり、「民主主義社会における法やルールの意義やそれらを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てることが大切である」(答申：5 - (7))と強調している。

規範意識育成の強化というこの方針を受けて、新学習指導要領では、小学校版、中学校版とも、教育課程編成における道德教育の基本方針を示した「第1章 総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」の2で、その第3段落の終わりにそれぞれ次の記述が追加されている。

(小学校)

その際、特に児童が基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないようにすることなどに配慮しなければならない。

(中学校)

その際、特に生徒が自他の生命を尊重し、規律ある生活ができ、自分の将来を考え、法やきまりの意義の理解を深め、主体的に社会の形成に参画し、国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどに配慮しなければならない。

ここで「その際」というのは、道德教育を進めるにあたっては人間関係を深めたり体験活動を取り入れたりすることをおして児童・生徒の「内面に根ざした道德性の育成」が図られるよう配慮するさいに、という意味である。

「第1章 総則」の第1の2は、全体に小学校版・中学校版ともほぼ同じような記述となっているなかで、この追加された部分だけは小・中間で大きな違いがみられる。すなわち、小学校版では、「社会生活上のきまりを身に付け」ること、そして「人間としてしてはならないことをしないようにすること」が強調されている。それに対して中学校版では、「法やきまりの意義の理解を深め」ること、そして「主体的に社会の形成に参画」することが強調されている。

この違いは、小学校と中学校との発達段階の違いを考慮したものであろう。すなわち、小学校児童に対しては、まずはきまりを身につけさせ、してはならないことをしないように導くことが強調されているのに対して、中学生向けには、法やきまりの意義を理解するように促すとともに、みずから社会の形成に参加するように導くことが強調されている。要するに、未熟な段階の児童には有無をいわずきまり（規範）を身につけさせ、分別が育ちつつある生徒にはきまりの大切さについてその自覚に訴えることが重視されている、ということである。

ただし、小学校学習指導要領の「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」によれば、「人間としてしてはならないことをしないようにすること」というのはとくに低学年での指導の重点であることが示されている。そして、『小学校学習指導要領解説 道徳編』によれば、この表現は、「低学年段階の重点を例示」することによって小学校段階での指導の特色を示したものと説明されている。これによれば、当然、小学校児童は未熟な段階ゆえに、きまり（規範）の意義を理解させるよりもそれを身につけさせることに重点がおかれるとしても、中学年、高学年ではおのずから重点の置き方も異なるべきで、学年が上がるほど子どもの自覚に訴える指導が重視されなければならないことになる。

他方、中学校学習指導要領における「主体的に社会の形成に参画し」という記述は、どのように解釈したらよいだろうか。学習指導要領解説ではこの点についてとくには触れられていないが、これを法やきまりの意義の理解という目標と結びつけて考えるなら、次のような解釈がなりたつかも知れない。すなわち、中学生レベルではみずから社会を構成し、その社会を円滑に運営するためのきまりを自分たちで制定する経験をとおして、きまりの意義、つまりは法規範の必要性についての理解を促そうとするものと解することができるのではないだろうか。ただし、今回の新学習指導要領は、国民を教育の主体から客体に転換させた06年教育基本法のもとで改訂されたことを考えれば、このような解釈がすぐに認められるとは思われない。しかし、思春期まっただなかにあつて大人の権威や既存の秩序を疑い、それらに真っ向から対抗しようとする中学生に規範意識を育てようと思うなら、一方的にきまりを遵守させるのではなく、自分たちにとって意味のある社会、自分たちの利害に関わる社会をみずから構成する経験をとおしてこそ、法やきまりの意義を実感をもって感得し、したがって規範を遵守しようとする主体的な態度も身につくだろうと考えられる。要するに、規則を遵守しようとする規範意識を中学生にはぐくむには、そのきまりを自分たちで制定するといういわば立法権を擬似的にでも認めることが求められるのではないか⁽²²⁾。それは具体的には学校という社会を自分たちでつくること、言い換えれば学校への生徒参加が保障されるなかでこそ、中学生に規範意識を身につけさせることも可能になると考えられるのである。

もとより子どもたちに規範意識を育てることが大切なのはいうまでもない。その限りで、新学習指導要領において道徳教育の充実方針の一環として規範意識の育成が重視されているのは、むしろ当然のことというべきかもしれない。しかし、規範意識の育成をめぐるこれまでの政策動向を振り返ると、このことを無条件に肯定するわけにはいかないことが明らかになる。

というのは、規範意識の育成をめぐるのは、外から規範の枠組みを子どもたちに注入し、それに従って行動するように強制しようとする動きが、これまでもたびたび見られたからである。例えば、2000年の教育改革国民会議報告では、規範意識の育成という表現こそ用いられていないものの、その「教育を変える17の提案」のなかには、「学校は道徳を教えることをためらわない」、「問題を起す子どもへの教育をあいまいにしない」という提言がなされている。

子どもたちにきちんと道徳性を育むことは学校の基本的任務であり、問題を起こす子どもに対してもその立ち直りのために毅然とした指導が必要な場合があることは否定できない。しかし、同報告が「子どもはひ弱で欲望を抑えられ」ないという子ども観に立っていることを知るとき、「学校は道徳を教えることをためらわない」とか、「問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない」とかいった、上からかぶせるような物言いに、子どもを甘やかさず毅然たる姿勢で社会規範を身につけさせ、秩序に従わせるべきだという、高圧的な視線が感じられてならない。本来、規範意識とは、自分たちの権利を守るために社会秩序を維持しようとする意識であって、たんに既存の秩序に服従する意識ではない。とすれば、規範意識は、みずからの属する社会や集団が自分たちの権利を守るものであることが実感でき、そのような社会をみずから進んで維持しようとするときに、おのずから育まれるはずのものであろう。国民会議報告にはそのような観点が欠如しているように思われるのである。

最近、規範意識を育成するために生徒指導をより厳しくすべきだとする論調が現れている。例えば、今日アメリカで進められている「ゼロトレランス」にもとづく生徒指導の考えがわが国にも紹介されているが、その論調には教育改革国民会議報告の上述のような姿勢と共通するものがうかがわれる。

生徒指導における「ゼロトレランス」の考えは、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが2006年に発表した『「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書 - 規範意識の醸成を目指して -』のなかで、はじめて紹介された。「ゼロトレランス」とは、一切の妥協を許さない不寛容を徹底する考えであるが、もともとは産業界において生産性を向上させるため生産工程で不良品を出さないように生産管理の徹底をめざす理念として打ち出されたものである。それがやがては軍隊の規律維持や社会における犯罪の防止に応用され、学校における生徒指導にまで敷衍された。具体的には「段階的指導（プログレッシブディシプリン）」と呼ばれる指導法が採用される。これは、子どものどんなささいな問題行動でもいっさいの妥協や譲歩をせず徹底的に指導することによって、大きな問題行動に発展させないようにしようというものである⁽²³⁾。なるほど、このような指導によって、子どもたちを秩序に従順な人間に育てることは可能かもしれない。しかし、これでは電気ショックを与えてネズミの行動を条件づけるやり方とどこが違うのだろうか。このようなやり方では、きまりに無条件に反応する行動様式を身につけさせることができたとしても、それは本当の規範意識とはいえないだろう。

では、規範意識の育成という課題は、どのようにとらえたらよいのだろうか。最近の子どもたち、とくに若者の行動を見ると、規範意識の低下が懸念される面があることは確かである。しかし、規範意識の低下が事実だとして、それは子どもや若者だけの問題なのかが、まず問われるべきではないだろうか。すなわち、大人たちは確かな規範意識をもって生活しているのに、子どもや若者だけが規範意識を低下させているといえるのだろうか。子どもや若者における規範意識の低下は大人社会における規範意識の崩壊（モラル・ハザード）の反映にほかならないとしたら、かれらだけについて規範意識の低下を嘆いても問題の解決にはつながらないだろう。まして、厳格な生徒指導や道徳教育による教え込みによって、規範意識を育てることが可能とは思われない。

そもそも、規範意識、すなわち他者に配慮し、規則にしたがって行動しようとする意識は、規範を守ることが自分のためでもあると自覚されるときに生まれるのではないか。そして、それは自分が社会のなかに居場所をもち、他者から大切にされているという実感をもてるときに

初めて、可能となるのではないか。このように考えるなら、子どもたちに規範意識を育むためには、道徳教育によって教訓を垂れることより、子どもたちが大事にされているという実感をもてるようにかねらを処遇することが、何よりも求められる。規範意識の育成という課題は、このような視点に立つてとらえることが必要だろう。

4 道徳教育の充実と指導体制の強化

新学習指導要領では、道徳教育の充実策として、道徳教育推進教師を中心とした指導体制の強化が、道徳授業の公開とともに掲げられていることも、大きな特徴の一つである。

(1) 道徳教育推進教師の設置と指導体制の強化

道徳教育の指導体制の強化について、中教審答申(2008.1.17)では、「学校全体で取り組む道徳教育の実質的な充実を図る視点から、道徳教育の推進体制等の充実を図る」という方針が掲げられ、そのための具体策の一つとして「道徳教育主担当者を中心とした体制づくり」が提起されている。これを受けて、新学習指導要領では、「校長の方針の下に、道徳教育の推進を主に担当する教師(以下『道徳教育推進教師』という。)を中心に」(「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の1)という記述が新しく追加されるとともに、「道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実すること」(同、3の(1))が掲げられている。

学校の教育活動全体をとおしての道徳教育を効果的に行なうために学校経営や教育課程編成をめぐって取り組むべき課題や条件を明確にしたり、道徳の授業にふさわしい資料を整備したりすることは、きわめて大切なことである。そして、そうした職務を校務分掌に位置づけるのは有意義なことであろう。

しかし、改正学校教育法で主幹教諭や指導教諭などが新設され、教員の職階制が強められたことと合わせて考えれば、道徳教育推進教師の職務が各教員に対する職務命令のような形にならないような配慮が求められる。

道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行なわれるものであり、道徳教育が成功裏に行なわれるかどうかは学校の管理体制のありようとも関連している。とすれば、校長が管理職の立場から道徳教育に責任を負い、道徳教育推進教師がそれを補佐するような指導・管理体制の充実を図ることは意味のあることであろう。しかし、道徳教育とは何か、道徳教育によって子どもたちに何を育むか、どのような方法によって道徳教育を行なうかは、決して確定したものがあるわけではない。だから、当然、道徳教育をどうとらえ、どのような姿勢で道徳教育に臨むかには、それぞれの教師に一定の自由が認められるべきであろう。とくに道徳の授業は子どもたちの内面にかかわることがらであるだけに、道徳の授業では子どもをよよく知っているはずの担任教師のイニシアティブが尊重されなければならない。

校長の方針の下に、道徳教育推進教師を中心として道徳教育の充実を図るという体制は、硬直的な姿勢で個々の教師の実践を縛るようなことにならないよう、慎重に配慮することが不可欠である。間違っても、道徳教育推進教師が硬直的な姿勢で個々の教師の道徳授業の実践を縛ったりするようなこのないよう、適切に配慮することが不可欠である。もちろん、逆に各教員の道徳指導が恣意に流れないようにするためには、道徳教育とは何か、何を教えるべきかについて、オープンに議論し、共同で探究し、道徳教育についての考えを互いに深めあうような条件

が不可欠である。そうした条件を整えることにこそ、道徳教育推進教師の積極的な役割が見出されるべきであろう。

(2) 道徳授業の公開

新学習指導要領では、道徳の時間の授業の公開が強調されているのも、特徴の一つである。中教審答申(2008.1.17)では、「学校教育全体で取り組む道徳教育の実質的な充実の観点」から、道徳教育主担当者を中心とした体制づくり、実際に活用できる有効で具体性のある全体計画の作成とともに、「小・中学校における授業公開の促進」が掲げられている。これを受けて新学習指導要領では、家庭や地域社会との共通理解を深めたり相互の連携をすすめたりすることによって道徳教育の充実を図るための方策の一環として、道徳の時間の授業公開が盛り込まれている(「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の4)。98年版の現行学習指導要領では、「授業の実施や地域教材の開発や活用」などに保護者や地域住民の「参加や協力」を得ることが明記されているが、授業公開には触れられていない。それが今回の改訂新学習指導要領では、授業の公開として明記されている。ただし、公開の対象が誰なのかはあいまいなところがあるが、家庭や地域との連携の一環としてこれが掲げられていることからすれば、公開の対象には保護者だけでなく、地域住民も含まれるとみて間違いないだろう。

ところで、ここでの主眼は充実した道徳教育をすすめるために家庭や地域との連携を深め、保護者や地域住民の理解と協力を得ることである。だから、道徳授業の公開はそのための具体策の一つとして例示されているのにすぎないともいえる。事実、学習指導要領解説・道徳編でも、道徳の授業公開についてとくには触れられていない。

道徳の授業実施における家庭や地域との連携にはさまざまな取り組みが考えられよう。例えば、地域に教材を求めたり、地域住民に授業で語ってもらったり、親子でいっしょに学んだりするような取り組みは、積極的になされてよいだろう。では、そうした取り組みの一環として、保護者や地域住民に道徳の授業を公開することには、どのような意義があるのだろうか。

道徳教育は子どもの価値観や生き方にかかわることであるから、学校の道徳教育においては何よりも親がわが子にどのような人間に育てて欲しいと望んでいるかに配慮することが不可欠である。その意味で、道徳の授業を父母と共同してつくるという発想に立って、授業公開を行なうのは有意義なことと考えられる。しかし、学校の事情や子どもたちの状況をよく知らない一般の地域住民に授業を公開するのは、慎重でなければならない。少なくとも無原則な授業公開は慎むべきであろう。なぜなら、道徳の授業では子どもたちはあたりさわりのない受け答えで済ませる場合もあるだろうが、テーマや教材によっては子どもたちの内心が表出されることもあるからである。前者のような授業なら公開してもさしつかえないだろうが、しかしそれではあまり意味はないかもしれない。逆に後者のような場合は、そうした子どもたちの内面の表出が保護者以外の第三者に直接さらされるようにするのは決して望ましいことではないことが、銘記されるべきであろう。

道徳の授業公開にはなお検討すべき課題が少なくないが、地域の教材を用いる授業、地域の住民に語ってもらう授業、あるいは地域の生活にかかわることがらを子どもたちが大人と一緒にになって議論したり考えたりするような授業など、地域住民が授業に参加することによって展開が活発になることが予想されるような授業なら、有効であろうと考えられる。

5 指導内容・方法の改善充実

新学習指導要領では、指導内容・方法の改善充実が打ち出されていることも注目されるところである。そのなかでとくに注目されるのは、指導内容の重点化とともに、魅力的な教材の開発という視点が強められたことである。

(1) 指導内容の重点化

指導内容の重点化についてはすでに98年版の現行学習指導要領でも「重点的な指導」として盛り込まれている。それが今回の改訂新学習指導要領では「児童（生徒）の発達の段階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること」（第3章 道徳）の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の1の(3)、カッコ内は中学校）とより踏み込んだ表現がなされている。これは、学習指導要領に定められた道徳の時間の内容をまんべんなく扱うのではなく、それぞれの学校や学級の子どもたちの特徴や課題に応じて重点的な扱いをするようにとの指示と受け止めてよいだろう。新学習指導要領では、道徳の内容は、小学校低学年15項目、中学年18項目、高学年22項目、中学校24項目となっている。他方、道徳の時間の年間標準授業時間は35時間（小1のみ34時間）だから、年1回しか扱わない項目がある一方で、複数回扱う項目もあってよいということであろう。ただし、他方では、「第2に示す各学年段階ごとの内容項目は相当する各学年においてすべて取り上げること」（小学校、同、第3の1の(2)）、「第2に示す内容項目はいずれの学年においてもすべて取り上げること」（中学校、同）と記述されているから、重点化するといっても、取り上げない項目があってもよいということではない。

しかし、学習指導要領に定められた道徳の内容をすべて教えなければならないという根拠はどこにあるのだろうか。そもそも、学習指導要領の内容を定めるのに保護者の意向はもちろん、教師の意向さえ反映させる手続きが踏まれているわけではない。総じて、学習指導要領道徳の内容は必要にして十分な価値内容が網羅されているという保証はどこにもないのである。だから、内容項目のなかには、それを教えることに意味があるのか疑問に思われることがらや、逆に教えるべくして盛り込まれていない内容も少なくない。前者の例としては、例えば、親への敬愛（小学校低学年：視点4-(3)、中学年：視点4-(3)、高学年：視点4-(5)、中学校：視点4-(6)）や教師への敬愛（小学校低学年：視点4-(4)、中学年：視点4-(4)、高学年：視点4-(6)、中学校：視点4-(7)）などがあげられよう。後者の例としては、例えば、人権や市民としての政治参加などがあげられる（小学校高学年の視点4-(1)、中学校の視点4-(1)に権利が含まれているが、これらの項目はむしろ義務と秩序への服従に力点を置いた内容であり、人権という視点に立つものとはいえない）。あるいは、平和は中学校では内容の中に含まれている（視点4-(10)）が、小学校には該当するものがない。

道徳教育の充実のために家庭、地域との連携を重視するというのであれば、どのような道徳的価値を子どもたちに教えるべきかをめぐっても、保護者や地域住民との連携・協力によって探求するようなあり方が保障されるべきではないだろうか。このような観点をも含めてとらえるとき、指導内容の重点化という方針も意味を持つものになるといえよう。

(2) 「魅力的な」教材の開発

魅力的な教材の開発については、すでに1998年の中教審答申「心の教育」で、従来の道徳用

読み物資料には「空々しいもの」が少なくないので、実話や伝記、文学作品など「さまざまな資料を発掘して活用する」などの取り組みが望まれると指摘されていた。同答申の指摘では、教師に教材選択の自由が認められるのかどうかは明確でなかったが、少なくとも既存の道德用読み物資料だけでは十分でないという認識が示されていたのは留意してよいことである。

同じ1998年に改訂告示された現行学習指導要領では、「魅力的な教材の開発や活用」(「第3章 道德」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の3の(2))という記述が追加されただけで、中教審「心の教育」の提言が直接反映させられているようにはみえず、既存の道德用読み物資料以外の資料を教師が自由に採用してよいのかどうかは明確でないところがある。しかし、ボランティア活動や自然体験活動などの体験活動を生かすなど多様な指導の工夫とともに、「魅力的な教材の開発や活用を通じて、児童(生徒)の発達段階や特性(等)を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」(第3-3-(2)、カッコ内は中学校学習指導要領)という記述からすれば、教材の開発や活用も、主体は教師だと読むことができる。

今回の新学習指導要領では、この部分が、「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、児童(生徒)が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用を通じて、児童(生徒)の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」(「第3章 道德」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の3の(3)、カッコ内は中学校学習指導要領)と改められた。今回追加された、「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、児童(生徒)が感動を覚えるような」の記述は、1998年の中教審「心の教育」での提言を受け継ぐものと読むことができる。すわち、「心の教育」では、すでに指摘したように、現在の道德用読み物資料には「その内容が子どもにとって結論の見え透いた空々しいものも少なくな」と批判したうえで、「例えば、実話を題材とするなど子どもたちに自分で考えることを促すようなものへと改善を図っていく必要がある。また、物語だけではなく、偉人の伝記等を再評価したり、名作、古典、随想、民話、詩歌、論説など様々な資料を発掘して活用するなどの取組が望まれる」(第4章 (c)「子どもたちの心に響く教材を使おう」と提言している。新学習指導要領では明らかに答申のこの趣旨が受け継がれているといえよう。

他方、「児童(生徒)の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」という後半の記述は、98年版の現行学習指導要領と変わらないから、「魅力的な教材」の活用だけでなく開発についても、教師が主体となっていくものと読めるだろう。つまり、既存の道德用読み物資料にこだわらず、教師がみずからの目で、先人の伝記など一般の素材のなかから、「児童(生徒)が感動を覚えるような魅力的な教材」を発掘することができるという趣旨に読み取れるということである。

ところが、今回の学習指導要領改訂の方針を示した中教審答申(2008.1.17)では、道德の教科化を退け、むしろ教材の充実が重要であるとしたうえで、その具体策の事例として「例えば、学習指導要領の趣旨を踏まえた適切な教材を教科書に準じたものとして十分に活用するような支援策を講ずることが考えられる」(答申：7-(4))と記述されている。また、この記述のすぐ後で、「これらの多様な教材を認めつつ、その内容や活用方策の一層の充実を図ることが重要である」と記述されているが、ここでいう「多様な教材」とは、「心のノート」や民間の出版社による副読本などを指しており、これら以外に一般の素材のなかから多様な教材を教師が自由に選択したり開発したりしてよいのかどうかは、はっきりしないところがある。

さらに、中教審の「教育振興基本計画」(2008.4.18)では、道德の「教材については、学習

指導要領の趣旨を踏まえた適切な教材が教科書に準じたものとして十分に活用されるよう、国庫補助制度を早期に創設する」と(第3章の(3)と(4)で二度にわたって)記述されている。「教科書に準じた」という表記は、国または地方自治体が「教科書に準じた」道徳用の教材を開発するという趣旨なのかどうか、今の時点では不明だが、ただこの箇所では「開発」という文言がなく、「活用」としか表記されていないことに留意する必要があるだろう。つまり、この箇所は、各学校や教師がみずから道徳用教材を開発し活用することに対して国庫補助を行なうという趣旨にも読めるということである。

いずれにせよ、教師の教材開発の自由が許されるかどうかは今の時点では明らかではなく、今後の動向に注意する必要がある。

なお、文部科学省の道徳教育推進状況調査でも、道徳の時間に用いる教材としては、「心のノート」や民間の副読本、文部科学省の指導資料のほか、「新聞記事」や「書籍・雑誌」「映像コンテンツ」「インターネットからの情報」など、道徳用教材以外の素材が教材として一定程度使われているという事実が明らかにされている。ただし、最近の政策動向からすると、こうした学校や教師による自由な教材選択がこれからも許されるのかどうかは、予断を許さないところがある⁽²⁴⁾。

学習指導要領によって教育内容の大枠を国が示すことについては、法的な問題を含めてさまざまな問題がある。かりに国民としての共通教養を公教育によって保障するためには国が教育内容について一定の基準を示すのは正当なことだとしても、それは教科教育の範囲にとどめるべきではないだろうか。一人ひとりの内面にかかわり、その生き方に影響する道徳教育については、具体的にどのような道徳的価値を子どもたちに育むかは国が一律に決めてよいことではなく、子どもに直接向き合う教師が保護者の意思を尊重しつつ決めるべきことがらだと考えられるからである。道徳は一人ひとりの生き方にかかわることがらであり、それは誰からも強制されることなく、みずから選ぶほかはない。強制された生き方ではなく、みずから主体的に選び取った生き方こそ、道徳の名に値する。かつて日教組教育制度検討委員会の「日本の教育はどうあるべきか - 改革の理念と視点 - 」(1974)で示されていたように、「人間像は、基本的にはひとりひとりの人間が、人生とは何かを考え、自己の未来を想いえがく過程で、自ら選びとり、つくりあげていくべきもの⁽²⁵⁾」なのである。とすれば、道徳教育は可能な限り子どもに自分で生き方を選び取りうるように励まし、そのために必要なことがらを教えることこそをみずからの任務とし、またそこをみずからの限界と定める姿勢が不可欠であろう。そうした抑制的な視点に立って教育内容を定め、教材を選定すること——子どもの内面に深くかかわり、その生き方を左右する道徳教育においては、とりわけこのような姿勢が求められることを、銘記しなければならない。

おわりに

今回の新学習指導要領「道徳」では、内容にはほとんど手がつけられないまま、しかし全体としては06年教育基本法の理念にそって愛国心の育成を重要な目標として明示するとともに、道徳教育推進教師を設置して校長の指導のもとに一元的に道徳教育を推進する体制を強めようとしている。愛国心教育については、すでに指摘したように、これも愛のひとつの形であるから、教育者の意図によっていかようにも子どもたちに植えつけることができるほど簡単なこと

ではない。確かに、戦前の教育勅語・修身教育体制のもとでは、偏狭な愛国心の育成が一定程度成功し、それが好戦的な国民を生み出すのに大きく貢献した。しかし、戦前の愛国心教育が功を奏したのは、たんに修身教育だけによるのではない。非科学的な皇国史観といわれなき優越的ナショナリズムを徹底的に植えつける国語や国史などの教科の授業、そしてとりわけ儀式による感化、さらには社会教育レベルでの国民教化などとあいまって、教育勅語・修身教育体制は効果をもちえたのであった。

このことを考えるとき、新学習指導要領では「道徳」の内容の点で愛国心やナショナリズムがことさら強化されるような変更がなされなかったからといって、楽観は許されないだろう。特別活動における国旗への敬礼と国歌斉唱の義務づけは、日の丸を国旗とし君が代を国歌とする国旗国家法が1999年に制定される以前から行なわれており、東京都に典型的にみられるように、儀式における国旗と国歌の強制はますます強められようとしている。これに加えて、道徳教育推進教師の設置による指導体制の強化、そして各教化、特別活動、総合的な学習の時間を含む全領域にわたって「道徳」の内容に即した指導の強化が明記されたこと、さらに道徳の授業への地域住民の動員——こうしたもろもろの施策がいきよに全面展開されようとしているのが、今回の改訂新学習指導要領のもっとも大きな特徴点である。この背後には、06年教育基本法によって、教育の根本としての憲法理念が放棄されたこと（前文）、国家が教育の主宰者に位置づけられたこと（47年教育基本法第2条「教育の方針」の削除）、その反面で、教育が国民の権利から義務へ、言い換えれば、子どもを含め、国民が教育の主体から客体へ転換されたこと（第6条）、学校・家庭・地域の連携が義務づけられたこと（第13条）、国家主義的人間像が押しつけられ内心の自由が侵害される恐れがあること（第2条）、教育行政が教育の条件整備に徹するという制約を取り払われたこと（第16条）など、公教育における国民と国家との関係が百八十度転換させられたという重い事実が控えている。言い換えれば、今回の新学習指導要領は、道徳教育を、いわば06年教育基本法がめざす人間像・国民像を具体化するための装置として機能させようとする目論見に貫かれているということである。今後それがどのように具体化されるか、その動向を見据えつつ、子どもが人間らしく育って行けるように、言い換えれば「人間らしいよさ」（学習指導要領・解説）を発揮して「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方」（同）を獲得できるようにするにはどうしたらよいか、それを見きわめなければならない正念場に、わさわわは差しかかっているということができよう。

注

- (1) 『小学校学習指導要領解説 道徳編』2008年、10ページ。
- (2) 働くことを社会への奉仕として子どもたちにとらえさせようとする志向は、「心のノート」であからさまに示されている。学習指導要領「道徳」では、労働に関する内容は基本的に視点4に掲げられているが、現行の98年版学習指導要領では、小学校中学年で「(2)働くことの大切さを知り、進んで働く」、高学年では「(4)働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役立つことをする」、中学校では「(5)勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」となっている。このように、学習指導要領では、働くことを奉仕としてとらえさせようとする意図がうかがわれる。これを受けて「心のノート」では、小学校3・4年生用では「働くってどういうこと?」というタイトルのもとで「働くということは自分のためにだけではない」というメッセージが書き込まれている。小学校5・6年生用では、「みんなのために流す汗はとても美しい」というタイトルのもとで「働くことは誰のため?」「お金をもうけているいろいろなものを買いたいから。」

『家族をやしなわなければならないから。』……たしかにそういうこともあります。しかし、それだけでなく、仕事をすることによって、社会をささえているのです。」と記述されている。さらに中学生用では、「考えよう『働く』ということ」というタイトルのもとで、「『働く』というと、単にお金をかせぐためだと思いがちだけれども、実は、生きがいや自己実現にもつながっている。自分の大切な人の生活を支えることでもあり、自分の夢を実現するためのものでもあるという意味で、個人の幸福追求の手段ということができるだろう。/その一方で、勤労は社会への貢献でもあることを忘れてはいけない。いろいろな仕事があって、それは必ず社会の役に立っている。その仕事を通し、きっと社会の中のだれかが恩恵を受けていたり、助かったりしているのだ。/『働く』ということには、個人と社会において同じように大きな意義が存在する。」と記述されている。中学生用ではつづけて、「あなたが『働いた』と感じるとき/それは、どこかでだれかの役に立っている。/同時に何ものにもかえがたい充実や喜びが得られるはず。/(中略)/『働く』ということは/自分のためばかりではなく/社会に奉仕し、そして貢献するということだ。」という記述がなされ、大きな文字で「『仕事が楽しけりゃ天国だよ』と言う人もいる」というメッセージが掲げられている。労働がたんに個人や家族のためばかりではなく、社会のためでもあるというのは、そのとおりである。そして、働くのは自分のためばかりでなく、ひとのため社会のためでもあることを知ることは、働く喜びと誇りの感情をいっそう深めることにつながるだろう。その限りで、「心のノート」に示されているメッセージは意味のあることである。しかし、このように働くことは社会への貢献でもあることに重要な意味があるとしても、はたしてそれは社会への奉仕と同義なのであろうか。小学校高学年用「心のノート」には、働くのはいろいろなものを買うためであり家族をやしなうためであることを示したうえで、「たしかにそういうこともあります」と叙述している。中学生用では、さらに進んで、働くことは「個人の幸福追求の手段ということができるだろう」とのべている。こうして、働くことがまずは自分と家族の生活を支えるものであり、それをとおして自己実現をはかるものでもあることが語られている。そのうえで、働くことが同時に社会への貢献であることを言うのは、筋のとあった記述である。ところが、中学生用では、働くことは自分のためばかりではなく、「社会に奉仕し、貢献する」ことだと、社会への貢献と奉仕が無媒介に結びつけられて掲げられている。こうなると、現代社会における職業労働は他者のために行なわれる労働であるという特質を理解させることを超えて、奉仕の精神を植えつけようとする意図があるのではないかとかんぐられてもしかたないだろう。今回の改訂新学習指導要領で、小学校低学年に労働に関する内容が新たに盛り込まれたこと、中学年では「みんなのために」という文言が追加されたこと、その反面で、奉仕を強調する高学年での記述が変更されずそのまま踏襲されていることは、労働を個人の権利としてよりも社会に対する義務と観念させようとする意図を一層強めようとするものではないかとの疑問を禁じえないのである。

- (3) 『小学校学習指導要領解説 道徳編』2008年、9ページ。
- (4) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』2008年、9ページ。
- (5) 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を～公教育再生に向けた更なる一歩と『新教育時代』のための基盤の再構築～(第二次報告)」2007年、6ページ。
- (6) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告-教育を変える17の提案-」2000年。
- (7) 中央教育審議会(初等中等教育分科会教育課程部会)「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」2008年。
- (8) 同答申は、道徳教育の改善充実策として、「特別の教科として位置付け、教科書を作成することが必要」という意見、「学校や教育委員会が購入する副読本等に補助するなどの支援策が必要」という意見、「教科と同様に、十分に時数が確保され、しっかりと指導されるよう内容の充実を考えるべき」という意見、「道徳の時間は現在の教育課程上の取扱いを前提にその充実を図ることが適当」という意見、「学校では、地域ごとに特色ある多様な教材が使用されており、教科書を用いることは困難」などの意見があることを紹介したうえで、「このように、道徳の時間の教育課程上の位

置付けなどの課題については、様々な意見が見られるところであるが、これらに共通するのは道德の時間の授業時数が必ずしも十分に確保されず、指導が不十分といった道德教育の課題をいかに改善するかという問題意識であり、道德教育を充実・強化すべきという認識では一致している。このような観点からは、実際の指導に大きな役割を果たす教材の充実が重要である」とまとめている。列挙された意見のうち は明らかに教育再生会議の提言を指すものと思われるが、その提言についてもさまざまな意見の一つとして相対化し、中教審答申は結局、「教材の充実」という結論を導き、道德の教科化を退けている。

- (9) 『小学校学習指導要領解説 道德編』1999年、27ページ、『中学校学習指導要領解説 道德編』1999年、30ページ。
- (10) 文部科学省「新しい学習指導要領 Q & A」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/news-cs/qa/1.htm
- (11) 『小学校学習指導要領解説 総則編』2008年、22ページ、『中学校学習指導要領解説 総則編』2008年、22ページ。
- (12) 『小学校学習指導要領解説 道德編』2008年、23ページ、『中学校学習指導要領解説 総則編』2008年、24ページ。
- (13) 『小学校学習指導要領 道德編』1999年、27ページ、『中学校学習指導要領 道德編』1999年、30ページ。
- (14) 文部省「道德教育のための手引書要綱 児童・生徒が道德的に成長するためにはどんな指導が必要であるか」1951年。
- (15) 文部省「学習指導要領一般編（試案）」1951年。
- (16) 『小学校学習指導要領解説 道德編』1999年、84ページ。ただし、特別活動と道德の時間との関係については、1999年発行の学習指導要領解説・道德編でも、「道德の時間と特別活動との安易な関連付けは、逆に双方の学習効果を低める（低下させる）ことになりかねない。」（カッコ内は中学校）との記述が、小学校版、中学校版のどちらにも記載されている。『小学校学習指導要領解説 道德編』1999年、89ページ、『中学校学習指導要領解説 道德編』1999年、95ページ。
- (17) 例えば2008年3月28日付の『朝日新聞』によれば、「改訂案公表から告示までは意見を募るため1カ月間を空けているが、改訂案とほぼ同じ内容の告示になることが通例。保守系の国会議員らから強い意見が出ていたこともあり、今回は異例の結果となった」という。その一方、「教職員組合が意見を出しても修正されることはまれ。今回、教職員分は56件と全体の約1割にとどまり、従来と違う構図で意見が寄せられたとみられる」とコメントしている。
- (18) 例えば憲法学者の樋口陽一は、愛国心にかかわって国民という概念そのものの吟味の必要性を指摘して次のようにのべている。国民という存在をどのようにとらえるかによって、愛国心のありようも大きく異なることを示したものとして、注目すべき指摘である。「……『近代国民国家』(Nation state, Etat nation) というときの『国民 = nation』が、自然の存在としての ethnos (エトノス) なのか、人為の産物としての demos (デモス) なのか。エスニシティの単位ないし『民族』のこのなのか、諸個人の社会契約という擬制の論理でもって説明されるような、近代的意味の『国民』なのか。…… / 『国民』がエトノスとデモスのどちらの意味で理解されるかによって、それは、まったくちがう役割、それどころか、場合によっては正反対の役割を、果たすことになる。 / ……国民 = デモスは、社会契約の論理によって作りあげられたものであり、その意味での国民国家は、自分をつくりあげる諸個人の存在から出発する。……国民 = デモスの国家は、人権主体として解放された個人と論理的に整合する。他方で、国民 = エトノスの国家は、エスニシティ単位の実在を前提するから、それに包みこまれる個人を、潜在的にであれ現実的にでもあれ、抑圧するものとなる。」樋口陽一『憲法と国家——同時代を問う』岩波新書、1999年、72 - 73ページ。
- (19) 中教審が1966年に答申「後期中等教育の拡充整備について」の別記として発表した「期待される人間

像」では、愛国心について次のようにのべられている。「今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である。個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠であり、正しい愛国心は人類愛に通ずる」。ここでは「国(くに)」と「国家」の異同が意図的に無視され、もっぱら国家への忠誠こそが愛国心であるかのように説かれていることに留意する必要がある。また、この文書では、その語り口そのものも権威主義的なものものしさにいどられていることが指摘できよう。

- (20) 例えば加藤周一は、亡命先フランスにあって祖国ドイツを厳しく批判し続けた詩人、ハインリッヒ・ハイネについて、次のようにのべている。「祖国とその言葉へのハイネの強い愛着は、その国の歴史や社会への彼の激しい批判を排除するものではなかった。…… / 批判は常に厳しく、しかし、自国を憎んだことはなかった。自国の過去と現状を批判するためには、相当の犠牲が必要である。故にどこの国のいつの時代にも御用詩人、御用学者がいる。ハイネがあえてその道を行かず、信念を貫いたのは、彼が愛国者であったにもかかわらずではなく、愛国者であった故にである。」(傍点・原著者)。加藤周一「夕陽妄語」『朝日』2006年3月23日付け。
- (21) 例えば藤田昌士が次のようにのべていることに傾聴したい。藤田は「もともと愛国心は……自分たちが生まれ育った郷土、広くは国の自然、風物、同胞(はらから)への愛着を基盤とし、その意味では自然な感情に発するものと考えられ」としたうえで、愛国心教育をめぐる問題点の一つは、「その自然な感情に加えられた権力的かつ恣意的な操作」であり、もう一つは「『愛国心』教育、一般に道徳教育と科学教育との乖離、あるいは愛国心、一般に道徳の名による認識の忌避と歪曲」であると指摘している。そして、「21世紀の今日、そもそも愛国心が必要なのか、必要であるとすれば、それはどのような愛国心であるかについて、私たち国民の間で事実にもとづく自由な討論とそれをおしての合意の追求もまた求められている」とのべている。藤田昌士『学校教育と愛国心——戦前・戦後の「愛国心」とその軌跡』学習の友社、2008年、239-242ページ。
- (22) 1949年に発行された文部省初等中等教育局編『中学校・高等学校の生徒指導』には、「もしも学校の組織自体が非民主的である場合は、民主的國家において有能な公民となるために生徒を訓練する学校の機能を果たすことはできない。 / (中略) 生徒は実際に選挙することによって選挙を学び、指導者を選ぶことによって指導者の選び方を習い、自分の問題を自ら処理することによってその処理法を習い、責任をもつことによってのみ責任ということを習うのである。(中略) 学校において責任をもつことを習うならば、成人としての生活においても責任をもつであろう。 / 良い公民を作るこれらの資格は、生徒が学校管理に直に参加することによってのみ、得られるものである」と記述されている。規範意識の育成という表現こそなされていないものの、市民として規範を守ろうとする態度は、学校で責任を任される経験をおしてこそ育つものであることが指摘されている。たんなる日常生活におけるしつけレベルでの規範意識ではなく、市民としての規範意識の育成を期するのなら、このような視点が欠かせない。
- (23) 「ゼロトレランス」については次のものを参照。国立教育政策研究所生徒指導研究センター『生徒指導体制の在り方についての調査研究』報告書 - 規範意識の醸成を目指して - 』2006年、加藤十八『ゼロトレランス - 規範意識をどう育てるか - 』学事出版、2006年、船橋一男『生徒指導におけるゼロトレランス方法導入の問題点』教育科学研究会編『なくならない「いじめ」を考える』国土社、2008年、所収。
- (24) 拙稿「道徳授業の教材をめぐる問題と課題」全国公立学校教頭会『学校運営』2008年11月号(568)、所収、参照。
- (25) 日教組教育制度検討委員会「日本の教育はどうあるべきか - 改革の理念と視点 - 」1974年。

(2009年4月30日 受理)