



教育課程の改定と道德教育の展望

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2008-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋迫, 和幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/1500

教育課程の改定と道德教育の展望

橋迫 和幸

The Present Revision of the Education Curriculum and the Prospects for Moral Education

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

1998年12月、2002年度からの施行を目途に、小・中学校の新学習指導要領が改訂、告示された。それに先立ち、教育課程改定の基準として、1997年11月に教育課程審議会（教課審）中間答申が出され、その約半年後の1998年7月には本答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」が公表された。この間には、1998年6月に中央教育審議会（中教審）答申「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—」（いわゆる「心の教育」）が発表されている。

学習指導要領は、戦後初期を例外として、1958年改訂以後はほぼ10年おきに改訂されてきており、現行学習指導要領が改訂告示されたのは1989年3月であったから、今回の新学習指導要領改訂告示は、ほぼ10年おきという日程に従ったものといえる。しかし、それにしても、教課審の中間答申から本答申を経て新学習指導要領改訂告示にいたるまでの今回の日程は、かつてなく性急であるようにみえる。

現行学習指導要領は、1986年11月に教課審中間答申、1987年11月に本答申が出され、1989年3月に改訂告示された。教課審中間答申から本答申までに1年、本答申から学習指導要領改訂告示までにさらに1年以上の時間をかけている。現行学習指導要領の改訂にこれだけの時間がかけられた背景には、「戦後教育の総決算」をかかげて大幅な教育改革を打ち出した臨時教育審議会の答申を受け、教育課程についても一部ながら教科の再編をも含む大幅な改定が行なわれたという事情があったろう。現行学習指導要領の内容はともかく、またこのときの教育課程改定作業に国民の世論や教育の現実に対する切実な問題関心がどれだけ反映されたかはおくとしても、教育の根幹にかかわる教育課程の改定には、これだけの十分な時間がかけられるのが本来の姿というべきであろう。

ところが今回は、教課審中間答申から本答申までの間が半年あまり、本答申から新学習指導要領改訂告示までの間は半年たらずという異例の速さである。今回の学習指導要領改訂にも直接の影響を与えている中教審「心の教育」にいたっては、中間報告が出されたのが1998年4月、

本答申は6月という具合に、猛烈なスピードである。

拙速ともみえる異例の速さで教育課程の改定が行なわれた背景には、1997年に神戸でおきた中学生による連続児童殺傷事件、1998年に栃木県で起きた同じく中学生によるナイフを用いた教師刺殺事件、さらにはこのところ広く社会の関心をおよぼようになった小学校段階からの“学級崩壊”等々、子どもたちをめぐる問題が次々と吹き出し、早急な解決が求められているという事情があろう。いじめ、校内暴力、不登校などの子どもの苦しみに有効な対策を打てずにいる教育行政や学校現場に対する世論の批判も厳しくなっている。さらにいえば、わが国における子どもと教育をめぐるこうした諸問題は、いまや国際的にも注目されている。国連・子どもの権利委員会は、子どもの権利条約が保障する子どもの権利を実現するための措置について日本政府が同委員会に提出した報告書を審査した結果にもとづき、幾多の「懸念事項」を指摘するとともに、「提案および勧告」を行なっている。そのなかで、例えば、日本では子どもの自殺が多数にのぼるのに、それを防止するための措置が十分でないこと、極度に競争的な教育制度のもとでのストレスによって子どもたちが発達上の障害にさらされ、また休息が十分保障されていないこと、学校におけるいじめと暴力、体罰が頻発しながら、それらを防止する措置が十分にとられていないこと、などについて懸念を表明し、その早急な改善を勧告している⁽¹⁾。

これらの諸問題の解決は、もとより教育課程の改定だけで達成しうるものではない。しかし、教育課程は学校教育の根幹にかかわるものであり、その改定のありかた如何が、子どもと教育をめぐる諸問題の解決に深くかかわる事柄であることはいうまでもない。それだけに、先に指摘したような、拙速ともみえる今回の学習指導要領改訂の日程は、政府・文部省の教育改革に対する積極的な姿勢と熱意を内外に示そうとすることのあらわれといえるかもしれない。

しかし、こうして打ち出された新教育課程は、本当に子どもと教育をめぐる今日の深刻な問題を解決するうえで有効なものとなっているだろうか。本稿では、このような観点から、とくに道徳教育にかかわって、今回の教育課程改定の内容を検討することをねらいとする。

道徳教育に関していえば、今回の教課審と中教審の一連の中間答申（中間報告）および本答申で打ち出された改善策には、道徳教育の基盤としての体験や実践の重視、道徳教育における思春期への特段の配慮、教材の開発や指導の多様化・柔軟化など、従来に比べて大きく踏み込んだ施策が打ち出されており、そのなかには注目すべき点も少なくない。しかし同時に、それは決して従来の道徳教育に対する反省に立って、そのあり方を根本的に改めようとするものとはいえない。この点に関して、例えば小淵朝男氏は、教課審中間答申の段階で検討し、今回の教育課程改定には「特設『道徳』体制の拡充が二つの方向で現れている」として、「徳目主義強化の方向」と「地域社会の『学校』化を推進しようとする方向」という二つの点で批判している⁽²⁾。これは、今回の道徳教育改善策が、従来の道徳教育をめぐる問題点を見すえて根本的な解決をはかるものではなく、むしろその問題性をかえって深めるばかりか、そうした問題の多い道徳教育を学校からさらに地域にまで押し広げようとしていることを厳しく批判するものである。

他方、藤田昌士氏は、教課審本答申を受け、たとえば今回の教育課程改定における道徳教育改善の眼目の一つとされている「体験活動の重視」について、次のように批判している。すなわち氏は、体験活動を生かした道徳教育の実践事例を取り上げ、その体験活動自体には子どもたちのさまざまな思いが素直に反映しているのに、体験活動をもとにした道徳の授業では、あらかじめ予定された道徳の内容項目へと誘導することに終始していると批判したうえで、次の

ようにいう。

「子どもの『体験活動』を生かすといっても、『道德の時間』が『かなめ』とされているかぎり、そしてその『道德の時間』が徳目主義にとらわれているかぎり、その授業は『体験活動』のもっている豊かさ、可能性をそぎおとし、子どもを特定の徳目に『落としこむ』ものとならざるをえない。⁽³⁾

ここにはまさに、今回の教育課程改定における道德教育の改善をめぐる根本的な問題点の一つが指摘されている。このこと一つを取っても、今回の教育課程改定によって道德教育が根本から改善されることはとうてい期待できそうにない。

改訂新学習指導要領そのものにおける道德教育の位置づけとその問題についての検討は別の機会に譲るとして、以下、本稿では教課審答申（中間答申および本答申）および中教審「心の教育」（中間報告および本答申）を対象に、そこで打ち出された道德教育の改善策をめぐって注目すべき点とともに問題点を分析し、そこから導き出される道德教育の課題と展望を探ることにする。

1 戦後道德教育の歴史的経緯と行きづまり

本題に入る前に、戦後道德教育の歴史において何が問題となってきたかを概観しておくことにしよう。それは、今回の教育課程改定における道德教育改善方針が、どのような歴史的背景から打ち出されたものか、あるいは、そもそもそうした歴史的背景を自覚的にとらえたものかどうかを明らかにする前提となるであろう。

(1) 道德の時間特設とその批判

今日、「道德」の時間として小・中学校で行なわれている道德の授業は、1958年に、世論の反対を押し切ってカリキュラムに導入されたものである。もともと戦後の道德教育では、戦前の修身教育に対する反省に立って、道德教育のための独立した教科や領域は設けず、社会科を中心としながら、学校教育全体をとおして行なうことが基本とされていた⁽⁴⁾。

社会科を中心というのとは、いま道德の時間で扱われているような道德の内容を社会科で直接教えるということではない。社会科は、現実社会についての理解と、その理解に裏づけられた実践的態度を育成することを、ねらいとするものであった⁽⁵⁾。

戦後の道德教育は、戦前の修身教育のように、国家に盲目的に従う「臣民」の育成をめざすのではなく、民主主義社会にふさわしい人間、すなわち主権者としての国民の育成とともに、基本的人権を担い、また自他の人権と人間としての尊厳を尊重する人間の育成を、ねらいとするものであった。そうした民主的な市民と人間を育成する一つの重要な基盤として、社会科の役割が期待されたのである。

しかし、もとより道德教育は社会科だけによって担われるのではなく、学校教育全体をとおして行なわれるものとされた。このことは、具体的には、教科の学習による知性と感性の育成、教科外領域における自治的活動や文化的活動をとおして、人間性と市民性を育成することが期待されたことを意味する。そして、このような道德教育のありかたは、たんに戦前修身教育の誤りに対する反省から導かれただけでなく、道德教育の本質にもかなったことだと考えられた。

だから、1958年に道德の「時間」が導入されたとき、それに対して世論が激しく反発したのは、

そこに修身科復活の目論見が透けてみえたからだけではなかった。同時に、そのようなやりかたでは、戦後教育がめざしてきた民主的道德教育の実現は不可能だと考えられたからである。そのことは、道德の特設が取り沙汰されていた当時、日本教育学会教育政策特別委員会が提起した論点に示されている。

同委員会は、道德特設が論議されていた1957年に、「道德教育に関する問題点（草案）」と題する文書を発表し、そこで道德の特設について、次のような4つの疑問点を提起している⁽⁶⁾。

第1は、道德の特設は個人の良心の問題に国家が関与するという誤りを犯すものではないか、という疑問である。道德は個人の良心の自由にかかわる問題であり、したがってそのための教育もまた、国民の自由に委ねられなければならない。そうした良心の自由に関することがらに、公権力が一定の方向づけや枠づけをすることは許されないのではないかと、いうのである。

第2は、道德の特設は道德教育の本質に反するのではないかと、いう疑問である。道德は人間の生き方に関する問題であり、したがって、それは本来、教科指導や生活指導の全体を通じて結果として達成されるべきもの、一人ひとりの子どもが自分で獲得するものである。そして、そのように一人ひとりの子どもが自分で生き方を獲得できるようにするためには、科学的な認識の獲得を保障するとともに、自由な雰囲気の中かで一人ひとりが自己を表現し、自らの生き方を自由に追求すること（特定の生き方を押しつけられないこと）を保障することこそが大切にされなければならない。ところが、道德を特設してそこで特定の道德を教えることは、あらかじめどのような生き方がよいかを示すことになり、それは結局、特定の生き方を押しつけることになりはしないか。そして、それは一人ひとりが自己の生き方をみずから納得しながら獲得するという、民主的道德教育の本質に反することになるのではないかと、いうのである。

第3は、特設道德で教えられようとしている内容が民主的ではないものになる恐れがありはしないか、という疑問である。特設道德で教えようとする内容が、現実の社会についての理解や、子どもたちの生活現実から切り離されたものとなれば、それは政治や経済の要求、つまりは支配勢力に無批判に追随する人間の育成をもたらす恐れがある。それは、一人ひとりが自らの生き方をみずから定める精神的自由を保障する民主社会にふさわしいものとはいえないのではないかと。時間を特設してまで道德教育を方向づけようとするからには、特定の道德を植えつけることが意図されていると考えられ、このような恐れは決して杞憂とはいえない、というのである。

第4は、特設道德というやりかたには指導方法においても問題をはらむ恐れがありはしないか、という疑問である。道德の授業は徳目主義⁽⁷⁾に陥る危険性があり、そのようなやりかたでは、人間らしい実感や一貫した価値観に欠けた、場当たりの、自主的な判断力を欠如した人間を育成することになりはしないか、というのである。

以上の4点は、いずれも、特設道德の問題性を考える場合の重要な論点であるが、なかでも第2の点は、そもそも道德教育は授業という形態になじまないという、道德教育の本質にかかわる問題として、とくに重視されなければならない。実際、道德性の形成には、知識や技術を習得させる教科の教育とは根本的に異なるところがある。自然や社会についての科学的な認識は、何らかの形での系統的な学習なしには身につけることができない。だから、学校で科学や技術、芸術や文化の各領域ごとに系統だてられた教科が教えられることには、十分な理由がある。しかし、道德については、学校で教科学習のような形で学ばなくても、人は十分に道德性を身につけることができる。だから、学校で道德について取り立てて教えることに、それほど

の意義があるとは思われない。というよりも、教科と同じような形で道德を教えることには、むしろ弊害のほうが多いと考えられる。それは、日本教育学会の委員会も指摘するように、道德の授業は特定の価値に向けて子どもたちを誘導する危険性が高いからである。とくに、道德の授業で教えられる内容を含めて、教育の内容について国民の合意が図られることがなく、国家によって一方的に規定される現在の制度では、その恐れは一層強いといわなければならない。

このように、道德の特設には教育学的にも問題が多く、日本教育学会の委員会が指摘した懸念は、今日までのところ解消されているとはいいがたい。

(2) 特設道德の可能性とその剥奪

では、道德の授業にはまったく可能性はないのだろうか。道德教育は、道德的に行動しようとする態度や意欲、それを支える道德的価値意識の育成を目指すものであるから、科学や技術、芸術や文化の伝達＝習得によって知識・理解・技能の育成をめざす他の教科とは根本的に異なることが、まず確認されなければならない。

もちろん、一般の教科でも、態度や意欲、関心など、道德にかかわる人格的側面の育成が目的に掲げられており、それは教科学習の究極的なねらいともいえる。しかし、それは1時間1時間の授業の積み重ねの全体をとおして達成がめざされるべき、いわば間接目標であって、1時間の授業に即しては、知識・理解・技能の習得という知的側面の育成がねらいとされるのが本来である。

すなわち、教科の学習でも、学んだことをもとに、ものごとに積極的な関心や問題意識、みずから何ごとかをなしとげようとする意欲や態度などの育成が究極のねらいとされる。逆にいえば、そうしたねらいをもたない教科学習は、たんなる知識の詰め込みに墮する危険性がある。しかし、1時間ごとの授業については、端的にいえば「わかること」と「できること」が直接の目的とされるのが通常であり、またそれが教科学習の本来の使命というべきであろう。言い換えれば、教科学習における態度形成の目標は、個々の授業で「わかること」「できること」の一つひとつの積み重ねをとおして達成が図られるべきものである。教科学習のこのような特質に照らしてみるなら、道德的に行動しようとする態度や意欲、それを支える道德的価値意識の育成を直接の目標とする道德教育は、他の教科の場合とは異なり、もともと授業という形態にはなじまないところがある。

しかしそれでも、人間の生き方や人生などについて、あるいは人間の行為の値打ちについて、教師が生徒と対話し、あるいは生徒どうしで討論することによって、一人ひとりがみずからの内面を豊かにするような授業は決して不可能というわけではない。そして実は、1958年に道德の「時間」が導入された当初は、まだしもそのような可能性があった。道德の特設を決定した1958年の教育課程審議会答申は、道德の授業の具体的方法について、「特設時間においては、下記のような指導法を適宜使用する」として、次のような7つの方法を例示していた⁽⁶⁾。

(1)日常生活上の問題の利用、(2)読物の利用、(3)教師の説話、(4)社会的なできごとの利用、(5)視聴覚教材の利用、(6)実践活動、(7)研究・作業。

ここに示されているように、今日広く道德の授業として一般に行なわれている読み物教材の使用は、各種の授業方法の一つとして提示されているにすぎなかった。しかもこれらは例示であって、特定の方法を用いるように求められていたわけではないことに、留意する必要がある。

「日常生活上の問題の利用」では、「学級、学校、家庭、近隣生活における児童の具体的問題

の中から、適当なものを取り上げ、その解決のための話し合いなどを通じて、道徳的判断力や実践意欲を高める⁽⁹⁾とされている。このような授業方法なら、子どもたちの日常生活から生きた素材を取り出して考えさせるという授業を設定することが可能となろう。また、「社会的なできごとの利用」では、「日々の新聞やラジオの報道等の中から適切な素材となるものを選択し、それについての感想発表などを通じて道徳的判断力や実践意欲を高める⁽¹⁰⁾」とされている。このようなやり方なら、道徳教育を狭く生活習慣の形成やしつけレベルにとどめず、市民としての資質の育成に向けて道徳の授業を行なうことも可能であると考えられる。

今回の教育課程審議会答申では、道徳教育改善策の一環として、「体験や実践活動を重視した活動」(中間答申)とか「観察や調査、実物に触れる活動」(本答申)などが提言されている。だが、これらはすでに1958年の教課審答申で例示されていた具体的指導方法の「実践活動」や「研究・作業」と同趣旨のものであり、ことさらに新しい方法を示しているわけではない。

さらに、1958年の教課審答申で例示された指導方法のうち、「読物の利用」では、「伝記、古典(中学)、物語、文学作品(中学)、生活記録、詩などの読物の中から適切な教材を選択し、教師が話して聞かせたり、感想文を書かせることなどを通じて、道徳的行為について理解させ、かつその心情に訴えて感銘を与える⁽¹¹⁾」とされていた。同じく読み物資料を用いるにしても、いわゆる道徳副読本などの読み物教材に限定されてはいなかったのである。あらかじめ特定の徳目を教えることを目的に編成された読み物教材ではなく、文学作品や評論などに素材を求め、自由に教材を編成することができるなら、はるかに意味のある道徳の授業を組むことも可能であろう。

このように、1958年に道徳の時間が特設された時点では、道徳の授業方法として、読み物教材の利用に制限されていなかったばかりでなく、多様な方法が呈示され、それだけ実際の授業も柔軟に行なう可能性が残されていた。しかも、「読物の利用」を含めて、具体的な教材や指導法の選定が教師の自由裁量に委ねられていたことは、とくに留意しておいてよいだろう。また、「実践活動」や「研究・作業」にみられるように、子ども自身の活動が重視されていたことも、大切な点である。要するに、道徳時間の特設には道徳教育の本質からして懸念される問題があったにせよ、このときの答申どおりにことが運ばれていれば、有意義な道徳の授業を行なうことも十分可能であったと考えられるのである。

しかし、もともと1958年に道徳の「時間」が世論の反対を押し切って導入された背景には、修身科の復活という政治的意図があった。だから、道徳の授業の具体的方法についても、いつまでもこのような自由が許されるはずもなかった。それゆえ、道徳が特設されてからわずか5年後、1963年の教育課程審議会答申で、授業の方法についても、読み物資料を用いること、しかもその内容は学習指導要領に準拠したものでなければならないという方針が打ち出された⁽¹²⁾のは、当初から予定されていた路線にすぎなかったともいえる。これは従来の方針を大きく転換するものであったが、このように方針の転換を図らなければならなかったどのような教育上の理由があったのかについては、このときの答申は何も説明していない。おそらく、教師の自由な工夫や子どもたちの自主的な活動にもとづく道徳の授業では、道徳性の形成を上から直接統制することが困難だから、という判断があったものとみて間違いないだろう。

(3) 道徳の授業の行きづまり

こうして、道徳の授業は、教師の創意と工夫によって展開する自由を許さず、特定の方法に

制限されてしまった。その結果、今日では道徳の授業はほとんど同じようなスタイルになってしまったといっても過言ではない。

1993年に実施された文部省の「道徳教育推進状況調査」によれば、小・中学校とも圧倒的多数が道徳副読本を使用している⁽¹³⁾。これに、テレビ、ビデオなどを加えて、要するに読み物教材と視聴覚教材が、今日では道徳の授業の主要な教材となっているとみてよいだろう。

このように授業のスタイルまでが統制された結果、道徳の授業に秘められていたはずの可能性はつぶされ、いまや道徳の授業は、硬直した、実り少ないものになっている。

上記の文部省調査によれば、「道徳の時間を“楽しいと感じている”あるいは“興味・関心を持っている”児童生徒はどの程度いると思うか。」という問いに対する教師たちの回答は、次のとおりであった⁽¹⁴⁾。

(小 学 校)			(中 学 校)		
低学年	中学年	高学年	1 年	2 年	3 年
84.1%	66.7%	44.7%	33.1%	20.3%	17.5%

道徳の授業を楽しんでいる子どもは、小学校低・中学年ではまだしも多数であるが、学年進行とともに確実に減少し、小学校高学年ですでに過半数を割っている。中学校にいたっては、目を覆うばかりの惨状である。

これは教師の意識をたずねたものだが、この結果はまた、小学校高学年や中学校では、今のようやり方では道徳の授業が困難であると感じている教師が多いことを物語るものにほかならない。

1995年に行なわれた別の調査でも、同じような結果が示されている。すなわち、金井ほかによる調査では、道徳の授業が「楽しい」と感じている子どもたちは次のとおり、学年とともに確実に減少する傾向にある⁽¹⁵⁾。

(小 学 校)			(中 学 校)		
低学年	中学年	高学年	1 年	2 年	3 年
55.2%	36.5%	18.9%	15.7%	6.0%	5.2%

「楽しい」に「楽しい時もある」を合計すれば、次のように比率は高まるが、それでも学年とともに減少していることには変わりがない。

(小 学 校)			(中 学 校)		
低学年	中学年	高学年	1 年	2 年	3 年
92.2%	89.4%	82.6%	72.2%	54.5%	50.6%

同調査では、道徳の授業が「楽しくない」「あまり楽しくない」と回答した子どもたちに、その理由をたずねている。それによれば、①「いつも同じような授業だから」という回答が、小・中とももっとも多い（小学校＝42.1%，中1＝49.4%，中2＝54.4%，中3＝53.2%）。これは道徳の授業がパターン化してメリハリに欠けていることを示すものであろう。次いで、小学校

と中1では、②「こうすることがよいことだとか、こうしなければいけないということが多いから」、③「資料や話がつまらないから」、④「始めからわかっていることしかないので感動したり、考えたりすることが少ないから」が、この順で多数を占めている。中2と中3では、これが③、②、④の順に変わるが、これら3項目が第2位から第4位を占めていることは変わらない⁽¹⁶⁾。

これらの結果から、子どもたちは今の道徳の授業について、第1に、資料や題材がつまらない、第2に、教師の意図がみえみえで、感動したり考えたりすることがない、第3に、押しつけがましい、という感想をいだいていることがわかる。

こうして、いまや道徳の授業は行きづまり、ほとんど不毛なものとなっているといっても過言ではないだろう。

2 道徳教育の現状をめぐる問題認識

こうした道徳の授業をめぐる問題に対して、文部省はようやく、従来の硬直した姿勢を改め、根本的な問題解決に着手しようとしているようにみえる。今回の教育課程改定は、通常の改定である以上に、戦後教育が生み出してきた諸問題を根本から解決しようとするものともいえる。第15期中教審が打ち出した「生きる力」と「ゆとりある教育」は、そのことを象徴的に示すものといっただろう。そのなかでも、今回の教課審答申で打ち出された教育課程改定方針は、教育内容の大幅な削減と選択教科の大幅拡大、「総合的な学習の時間」の創設とともに、道徳教育についても大幅な見直しを行なおうとしている。

ところで、すでにふれたように、1958年に道徳が特設されて以来、特設道徳に対する反対は後を絶たなかったが、文部省はそうした反対意見に耳をかそうとはしなかった。それどころか、道徳の授業をめぐる学校現場にどんな困難や悩みがあるかについても明らかにしようとはせず、文部省が道徳の授業の実態調査をはじめに行なったのは、道徳が特設されて四半世紀もたった1983年のことであった⁽¹⁷⁾。しかし、そのときにもすでに問題は明らかであった⁽¹⁸⁾のに、文部省はそれを積極的に解決しようとする姿勢を十分に示したとはいえない。そして、1993年の調査をきっかけに、いまようやく道徳の授業の改善に乗り出そうとしている。それはおそらく、このところ子どもをめぐる問題が吹き出しているという事情があるからだろうと推測される。同時に、いよいよ明らかにされた道徳教育の行きづまりに対する文部省なりの反省があったものとみてよいだろう。

では、それはどのような反省なのであろうか。道徳教育をめぐるどのような問題認識に立つものであろうか。

まず、教課審中間答申(1997年11月)では、「各教科・科目等の内容」の「小学校、中学校及び高等学校」の「道徳教育」(I-4-(2)-⑬)の項で、道徳教育をめぐる現状と問題について次のように述べている⁽¹⁹⁾。

「道徳教育の全体計画や道徳の時間の年間指導計画は、各学校において作成されており、指導の工夫もなされており、小学校の低学年や中学年の道徳の時間では意欲的な学習も見られる。しかし、高学年になるにつれ、テレビの視聴や読み物資料に頼りすぎる指導になりがちであり、学校内外における様々な体験を生かした、児童生徒の内面にはたらきかけていく指導が十分になされていない、道徳の時間に学校が抱える課題や児童生徒に生じる問題を考慮

した重点的な指導が十分になされていないなどの状況が見られる。また、学校の教育活動全体を通じて豊かな人間性をはぐくむ体験が十分でないなどの状況がある。」

ここには道徳教育の現状をめぐる次のような問題認識が示されている。第1は、小学校の低・中学年では意欲的な実践もみられるが、高学年になるにつれてテレビの視聴や読み物資料に頼りすぎな傾向があるという問題、第2は、学校内外における様々な体験を生かして子どもの内面に働きかける指導が十分でないという問題、第3は、学校がかかえる課題や子どもたちに生じる問題を考慮した道徳指導が十分でないという問題、そして第4は、学校そのものが子どもたちの人間性を育む場となっていないという問題である。

第1の問題は、先に示したとおり、文部省その他の調査で、小学校低・中学年では道徳の授業に関心を示す子どもがまだしも多いが、小学校高学年から中学校にかけて急速に関心が低下するという事実を踏まえたものであろう。

第2の問題は、そうした指導が主流を占める反面、日常体験と結びついた道徳の指導がなされていない結果、子どもたちの内面に迫る道徳教育が行なわれていないことを示したものといえよう。

第3の問題は、道徳の授業で教えられることが子どもの経験や日常生活における行動と結びついていないという問題意識を示すものと考えられる。それは、後で指摘するように、道徳の授業でリアリティの欠けた“つくりもの”の教材が与えられる反面、具体的な体験と結びつけた指導がなされていないことの結果、道徳の授業がその場かぎりのものとして終始し、結局、子どもたちの日常体験に裏づけられたリアルな価値意識を育成し、また子どもたちの生き方に対して指針を与えるものとなりえてないことを示すものといつてよい。

そして第4の問題は、道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行なわれることを基本とするという、1958年以来学習指導要領が基本的立場としてきた、まさに道徳教育の根幹にかかわって、学校の現状に問題があることを指摘したものと見える。そこでは具体的に学校の現状の何を問題としているのかは明示されていないし、またそれをどう改めようとするのか、その方向性については十分な認識はみられないが、いずれにせよ、道徳教育の根本にかかわって、今日の学校そのものに問題があることを指摘しているのは、注目してよいだろう。

こうした問題認識それ自体は、今日の道徳教育をめぐる問題を一定程度とらえた妥当なものといつてよいだろう。しかし、こうした問題は、すでに指摘したとおり、1958年に道徳の時間が特設された当初にはまだしも残されていた道徳の授業の可能性を剥奪して、内容を直接統制しやすい読み物資料中心の授業へと規制した結果、必然的に生じてきた問題である。加えて、道徳の授業では、これを日常的な問題にかかわる生活指導と機械的に区別する行政側の硬直的な姿勢もみられた。たとえば、学校・学級の状況や子どもたちの生活にかかわる問題を道徳の時間に取り上げると、それは生活指導であって道徳教育ではないという指導が、指導主事からなされたりすることもあった。これも教育行政をめぐる問題であって、学校や教師の対応が不適切だとか、努力が不十分だとかいうことから生じたことではない。にもかかわらず、教課審中間答申は、そうした行政側の問題点には触れずに、あたかも学校の指導が適切でなかったために道徳教育が不十分なものになったかのように指摘している。

いずれにせよ、問題認識それ自体は妥当だとしても、このように行政自身の責任を問わない問題認識で、どれほどの的確な改善策が打ち出されるかは、はなはだ心もとないといふべきであらう。

他方、中教審答申「心の教育」では、「子どもたちの心に響く教材を使おう」（第4章②(c)）と題して、次のような道德教育の改善課題を提起している⁽²⁰⁾。

「道德の授業を子どもたちの心に響くものにするためには、（中略）教室内での授業を改善していくことが欠かせない。その際、特に大切なことは、教材をいかに適切に選び、活用するかということである。調査によれば、相当数の子どもが道德の授業を楽しめないと感じる理由として『資料がつまらないから』ということを挙げており、教材の在りようが道德の学習に対する子どもたちの興味・関心を失わせる大きな要因になっている。

このため、資料などの教材がもっと子どもたちの心に響くものとなるよう、その改善を図っていくことが必要である。現在の資料は、物語作品が多くを占めているが、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く、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。（以下略）」

ここでふれられている調査は、先にみた金井ほかの調査（1995年）を指すが、まずは道德の授業をめぐる教材に問題があることを指摘しているのは注目してよいだろう。答申は道德の教材についてさらに、「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、踏み込んだ表現をしている。そして、「物語」などの“空々しい”教材ではなく、伝記や名作、古典等々の資料を発掘して活用することを提言している。ここでいう「物語」とは、道德の授業のために作られた“つくりもの”としての教材を意味するものにほかならない。

ところで、すでにふれたように、道德の時間が特設された1958年の教課審答申では、特設道德の指導法の一つとして挙げた「読物の利用」について、「伝記、古典（中学）、物語、文学作品（中学）、生活記録、詩などの物語の中から」教材を選択することが提言されていた。したがって、中教審答申「心の教育」における上記の提言は、この1958年答申の考えを再確認したものとすべきもので、ことさら新しい考えを示しているわけではない。

とはいえ、今日、多くの道德の授業で用いられている教材に重大な欠陥があることを認めたことの意義は小さくない。しかし、今日のように道德の教材が“空々しい”ものになってきたのは、明らかに道德の授業に対する文部省の統制に原因があったことは間違いない。にもかかわらず、その点に対する反省がどこにも見られないのは、教課審答申と共通である。

いずれにせよ、中教審答申「心の教育」のこの問題提起は、現在の道德用読み物教材の問題性を鋭く指摘したものとして、注目してよい。それはただ、教師を不毛な教材から解放するだけでなく、教材の選定における教師の自由を拡大する余地が生み出されるであろうという点でも、注目される点である。何故なら、「様々な資料を発掘して活用するなどの取組が望まれる」という文言を字義どおり解釈するなら、それは子どもの発達段階や生活実態、学校・学級の状況などを踏まえて、教師が自ら教材を選定する以外にないからである。

こうして、中教審答申「心の教育」は、少なくとも道德の授業の読み物教材に関する限り、道德特設を決めた1958年の教課審答申で読み物教材の扱いが柔軟に考えられていた意味に再び注目するよう、われわれを誘うものといえる。しかし、それにしても、この間に経過した40年は、なんと長きにわたる不毛な時間であったことか。

3 道德教育改善の基本的課題

今回の教育課程審議会答申は、上に検討したように、現在の道德の授業が行きづまっているという問題意識に立って、道德教育について抜本的な改善策を提言している。

まず、教課審中間答申は、道德教育の改善策として、要約、次のような課題を提起している。

- ① 体験や実践的活動を重視した指導
- ② 思春期の子どもには、生き方についてより深く考えられるようにすること
- ③ 学級や学校における具体的なことがらを積極的に取り上げること
- ④ 授業や教材開発に地域の人々の協力を得ること
- ⑤ 道德の授業に校長・教頭が参加したりチームティーチングを行なったりするなどの工夫をすること
- ⑥ 教材については、読み物資料以外の教材を開発・活用すること
- ⑦ 時間配当の一層の重点化をはかること

上記のような課題意識を踏まえ、中教審答申「心の教育」の提言を踏まえて、教課審本答申では以下のような課題が掲げられている。

(1) 体験的・実践的道德教育の充実

第1は、体験的・実践的道德教育の充実という課題である。教課審本答申は、「各学校段階・各教科等を通じる主な課題に関する基本的考え方」(I-1-3)のなかで、道德教育に関して次のように述べている。

「ボランティア活動や自然体験活動などの体験的・実践的な活動を積極的に取り入れる必要がある。」

また、「各教科・科目等の内容」の「小学校、中学校及び高等学校」の「道德教育」(I-4-2)-(14)の項で、「体験活動等を生かした心に響く道德教育の実施」として、次のように述べている。

「(道德の時間の一引用者注)指導に当たっては、児童生徒と共に考え、悩み、感動を共有していくという姿勢を基に、道德的価値の自覚が一層図られるよう体験活動等を生かした多様な取組の工夫や魅力的な教材の開発や活用を行う(中略)必要がある。」

「(前略)児童生徒の発達段階や特性を十分に踏まえつつ、内面に根ざした道德的実践力の育成が図られるよう、例えば、次のような工夫が促進されるようにする。」

ボランティア活動、自然体験活動、生や死の問題を考える活動、学校間の交流活動等を生かす工夫。観察や調査、実物に触れる活動、様々な立場について考える役割演技、コミュニケーションを深める活動、感性や情操をはぐくむ活動等を取り入れる工夫。(以下略)

教育における体験の重視は、第15期中教審答申(1996年)において、同答申の眼目ともいべき「生きる力」の育成とかわかって強調されたことであった。すなわち同答申は、「今後における教育の在り方の基本的な方向」について今後取り組むべき諸課題を列挙するなかで、「自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要である」ことを強調し、「体験は、子供たちの成長の糧であり、[生きる力]をはぐくむ基盤となっているのである」と述べている⁽²¹⁾。

もとより、教育における体験の重視という課題、その裏返しとしての体験の欠如という現実

は、道徳教育だけにかかわる問題・課題ではなく、今日の学校教育全体にかかわる問題である。では、道徳教育において体験の重視が求められる固有の意味は、どこにあるのであろうか。この点については、中教審答申「心の教育」が一層詳しく展開している。

同答申は、「もっと体験的な道徳教育を進めよう」（第4章②②(b)）というスローガンのもとに、次のように述べている。

「道徳教育が子どもたちの心に響かないものになってしまっている例を見ると、教室内のいわゆる座学によって、単に徳目を一方的に教え込むような指導に頼っている場合がしばしばある。道徳教育によって道徳的価値が子どもたちの心に内面化するようにするためには、徳目に示される内容を子どもたちにきちんと伝えとともに、子どもが自ら考え、感じ取り、態度や行動に表すといった過程をとることが必要である。道徳的価値の大切さの自覚を促すために、日常生活や体験に即して子どもたちがそれについて考えていくようにすること、そして、道徳教育で学んだことが日常生活に生かされ、実践に結び付くようにしていくことが強く求められる。(中略)このように、学校における日常的な生活や身の回りの体験を踏まえ、各教科等での学習活動との関連を図りながら、子どもが自ら考える道徳教育を実践していく工夫をお願いしたい。特に中学生については、発達段階に即した興味・関心を喚起できる課題を設定するなどの工夫が求められる。」

金井ほかの調査にも現れているように、今日の道徳の授業が子どもたちにとって魅力のないものとなっていることについては、道徳の授業が徳目を一方的に注入するものとなっており、子どもたちの体験や日常生活との結びつきが欠けていることに一因があるのは、ここに指摘されているとおりである。しかし、それは決して教師たちの授業に工夫がないからではない。また、子どもたちの体験が希薄になっていることは事実としても、それが道徳の授業を魅力のないものとしている唯一の原因というわけでもない。むしろ道徳の授業方法が現場の自由な工夫を許さないように文部省によって一方的に統制され、それによって授業が硬直したものとなってきたことに大きな原因があることは、すでに指摘したとおりである。ここではその問題は繰り返さないが、いずれにせよ、道徳教育は子どもたちの生き方と直接に結びついたものである以上、道徳教育を体験や日常生活と有機的に結びつけることが大切であること自体は否定できない。

この中教審答申「心の教育」の提言で注目すべき点があるとすれば、それは、体験活動の重視もさることながら、それ以上に、体験にもとづいて子どもがみずから考える道徳教育の充実が提言されていることである。道徳的価値を直接取り上げ、その自覚や内面化を図ることが道徳の授業のねらいであるとするれば、子どもたち自身の日常生活や体験のなかから取り出された諸問題についてみずから考え、そこに含まれている道徳的価値に気づくような道徳の授業こそが、求められる。いずれにせよ、この提言は、上から徳目を注入するような道徳の授業が行きづまっているという問題意識を示すものとして、注目してよいだろう。

(2) 「生と死の教育」

中教審答申「心の教育」で、体験にもとづいてみずから考える道徳教育の提言にかかわってとくに注目されるのは、「生と死の教育」を提言していることである。同答申は、「もっと体験的な道徳教育を進めよう」（第4章②②(b)）のなかで、次のように述べている。

「なお、我々は、ここで特に、生や死の問題について考える体験を促す工夫を各学校にお願
いしたい。これからの高齢社会を展望すると、老いや死について考え、思いやりやいたわり、

生命の大切さ、限りある人生をいかに生きるかなどについて考える契機として、高齢者福祉施設や病院を訪れ、介護活動を自分の目で見、体験することなどは大いに意義がある。人々の死を看取るホスピス関係者、医師や看護婦などから、直接話を聞く機会を設けることも考えられてよいだろう。また、新生児の誕生に立ち会ったり、乳幼児に触れる経験の乏しい今日の子どもたちが、幼稚園、保育所、保健所、乳児院等を訪れることも、思いやりや生命の尊さを学ぶ貴重な機会となる。』

一方で、いじめ自殺をはじめとする子ども・青年の自殺の増大、他方で、身近な人々の死に接する機会の減少という事態のなかで、今日の子どもの間では死が非現実化し、生命を軽視したり弄んだりする風潮が浸透しているといわれる。こうした今日の子どもたちをめぐる状況を考えるとき、生と死を直接の対象として子どもたちに教えることは大切な課題である。なかでも、答申で提言されているように、ホスピス関係者など、死にゆく人を看取る人々から話を聞き、その思いに触れることは、ひるがえって生の意味について考え、いのちをいとおしむ心を育む可能性をもつものとして、今後、取り組みの充実が期待される。

(3) 思春期への配慮

中教審答申「心の教育」では、先の引用に示されているように、体験にもとづいてみずから考えさせる道德教育を提言するなかで、「特に中学生については、発達段階に即した興味・関心を喚起できる課題を設定するなどの工夫が求められる」と述べて、思春期の子どもたちを対象とする道德教育に特段の配慮が必要であることを提言している。教課審本答申では、この点をさらに敷衍して、次のように述べている。

「思春期にある小学校の高学年や中学校では、児童生徒の悩みや心の揺れ、学級や学校生活における具体的事柄や葛藤などの課題等を積極的に取り上げ、人間の心や生き方等について話し合い、自己や他者との関係を深くみつめられるようにすること。』

学校生活における人間関係をめぐるトラブルや悩みを具体的に取り上げて学んだり、生き方について学んだりすることが道德教育として重視されるのは、とくに思春期にかかわる課題として大切なことである。そのかぎりでは、道德教育における思春期への特段の配慮を示したものとして、注目してよいだろう。ただし、この提言は、「小学校及び中学校において道德の時間をはじめ学校全体で取り組む道德教育」について言及するなかで述べられていることである。「道德の時間をはじめ」とあるように、道德の時間も含まれてはいるが、むしろ焦点は学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育にある。学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育において、思春期の葛藤に特段の配慮を払うのは、それとして大切なことである。しかし、反面で、道德の時間の改善については、思春期への配慮にとくに言及されていないのは、何を意味するのであろうか。先に指摘したとおり、文部省などの調査によれば、現行の道德の授業についてはとくに小学校高学年から急速に子どもたちの関心が失われていることが示されている。その背景には、金井らの調査で明らかにされているように、授業のありかたや教材に問題があることが指摘されているが、同時に、道德の授業が思春期の子どもの生き方をめぐる切実な課題に応えるものとなっていないことにも一因があるのではないかと推測される。この点を考慮するなら、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育において思春期の課題に特段の配慮を払うことが重要であるのはそのとおりだとしても、同時に、道德の授業そのものをめぐって、思春期の子どもの切実な課題に対応する工夫がもっと求められているの

ではないか。それは必ずしも道德の授業という形態である必要はないが、思春期の子どもたちの生き方探究をめぐる切実な課題に応えるための取り立て指導はどうあるべきか、検討する必要があるだろう。

なお、思春期への配慮に関連して、教課審本答申が、高等学校における道德教育改善の課題として、公民科やホームルームの時間に、男女の理解協力や性のモラル、人生を切り拓くことへの意欲、よりよい国家・社会の形成者としての倫理観などの育成を強調しているのも、思春期・青年期にかかわる道德教育の課題を提起したものとして、注目される場所である。

4 道德教育の方法をめぐる改善課題

以上に検討してきたような、道德教育の現状をめぐる問題認識、および道德教育改善の基本的課題に立って、教課審答申は、道德教育の方法をめぐっても包括的な改善策を提言している。それは、内容と教材の改善、指導方法の改善および保護者・地域住民の協力・参加の3点にわけてとらえることができよう。

(1) 内容と教材の改善

体験的・実践的道德教育の充実は、当然、道德教育の内容や教材の改善を伴わなければならない。体験や実践的活動をとおして道德性を育むことは、事実即して道德について考えさせることをめざすものである。とすれば、それは内容の点においても、従来のように読み物資料にもとづく徳目の押しつけからの転換を志向するものでなければならない。

他方、道德教育における思春期への配慮は、小学校高学年以上の子どもたちに対して、人間としての生き方や心のありかたについて考えさせるような内容を編成し、そのための教材を開発することを要請する。すでに指摘したように、思春期の問題にかかわっては、学級や学校における子どもたちの葛藤など具体的問題を積極的に取り上げるよう提言されていることが注目される。道德用読み物資料の使用にこだわらず、現に学校生活で生じている子どもたちの悩みや問題などを具体的に取り上げて教材とすることは、現実即して道德の問題をとらえさせるのを促す効果が期待できるだろう。

しかし、教課審答申では、道德教育の内容と教材についてはとくに明確な改善課題を示していない。この点については、むしろ中教審答申「心の教育」のほうが、思い切った提言を行っている。その提言でとくに注目されるのは、映像ソフトの利用、ヒーロー・ヒロインの活用、および地域の人材の活用の3点である。

中教審答申「心の教育」が、現行の読み物資料の問題点を鋭く指摘し、道德教育用読み物教材に限らず、多様な教材の活用を提言していることはすでにふれたが、同答申はさらに、「テレビやビデオに小さいころから親しんでいる今日の子どもの実態を踏まえると、いわゆる活字メディアの教材だけではその心に響くような指導は難しい」として、映像ソフトの積極的な活用を提言している。しかもそのさい、放送教育ソフトだけでなく、「深い感動を与え、心を揺さぶるドラマ、先人の偉大さや生き方に触れることのできる歴史番組、社会の成り立ちやその課題について考えさせるドキュメンタリー番組、未来への夢を与える科学番組、あるいは温かい家族生活を描いた子ども向けアニメーションなど」、一般のソフトにも目を向けてみることを提言している。

道徳くさい映像教材ではなく、広くドラマや歴史番組、ドキュメンタリー、科学番組など、道徳教育を直接のねらいとしない映像ソフトの活用を提言しているのは注目してよいだろう。この提言にみるかぎりでは、活字よりも映像を好む今日の子どもたちへの配慮という以上に、副読本などの読み物資料によらない道徳の授業という積極的な提言をみてとることができる。活字メディアについても、読み物資料以外の伝記、名作、古典などの活用を提言していることとあわせて、従来のようなもっぱら読み物資料を用いる硬直した授業スタイルから道徳の授業を解放しようとする姿勢を示すものとして、とくに注目に値するところである。この提言が、今後、具体的に現場で生かされて行くことが期待される。

中教審答申「心の教育」は、道徳授業の教材にかかわって、さらにインターネットなどを通じてヒーローやヒロインが子どもたちに語りかける機会を設けること、そして「子どもたちが一目置く地域の人材の力を積極的に活用していくこと」を提言している。

今日、子どもたちは理想をもてず、現実に対してしらけているといわれる。そうした子どもたちの状況をふまえれば、子どもたちがあこがれるようなヒーローやヒロインがメディアなどをつうじて子どもたちに直接語りかけるような道徳の授業も意味があるだろう。これは指導方法にもかかわる課題であるが、それ以上に、目的に向けて努力する生身の人間の生きざまなどに接することをとおして、人が夢や希望を抱くとはどういうことかを子どもたちに理解させるような教材として、検討に値するように思われる。

子どもたちに夢や希望を育むのは、何も遠い存在としてのヒーローやヒロインばかりではない。地域で活躍する人々に教室で話してもらうことは、身近な人々の体験談を聞くことであるだけに、ヒーローやヒロインによるのとはまた違った効果をもつことが期待される。答申では、そうした地域の人材として、「地域のスポーツ活動の指導者、伝統文化の継承者、企業の専門家など職業の第一線で活躍している人、あるいは外国人留学生など」を例示しているが、何も特技をもった人や地域の著名人である必要はない。ごくふつうの人でも、それぞれに夢と希望をもち、人生に対して真摯な姿勢で生きていることが伝わるような人であればよいだろう。そうした人との出会いをとおして、子どもたちは、人が生きるとはどういうことか、人はどのようにして進路を選択し、人生に立ち向かっていくものかを学ぶことができるだろう。

なお、ヒーロー・ヒロインにせよ、地域の人材にせよ、具体的な人選にあたっては子どもたちの意見を反映させることが大切であることを、指摘しておきたい。ヒーロー・ヒロインの場合には、いわゆるアイドルを子どもたちが選ぶことがあるかもしれない。また、ヒーロー・ヒロインの活用や地域の人材の活用は学校教育の一環として行なわれるものである以上、その選定には一定の教育的配慮が必要であることは否定できない。しかしそれでも、できるだけ子どもたちによる自由な選定が保障されるべきである。小学校高学年以上の子どもたちが今日の道徳の授業に関心を持ってないのは、道徳の授業が自分たちの生き方にかかわる問題関心や要求に応えていないこと、またそこに大人による押しつけが隠されていることを見抜いてへきえきとしているからではないか。だとすれば、ヒーロー・ヒロインの活用や地域の人材の活用も、その人選が大人の側の一方的な思惑によって行なわれるなら、表面の目新しさの裏に隠された意図が再び子どもたちによって見抜かれ、結局は子どもたちから拒絶されることに終わるだろう。せつかくの柔軟な発想を生かすためにも、子どもたち自身による人選に十分配慮することは不可欠の条件である。

(2) 指導法の改善

体験や実践にもとづいて自ら考える道徳教育、そして副読本等の読み物資料にかぎらない多様な教材の活用などの方針から、当然、道徳の授業の指導方法も改善が図られなければならない。

教課審答申における道徳の指導方法の改善についての提言は、重点的指導と指導項目間の関連、および道徳の授業への校長等他の教師の参加と全教職員の協力の2つに集約されよう。

答申はまず、道徳の時間の指導について、「小学校では2学年を通して、中学校では3学年を通した重点的な指導や指導項目間の関連を十分にもたせた指導ができるようにする」(教課審本答申, I-4-(2)-⑭) ことを提言している。

道徳の指導内容を小学校では2学年ごとにまとめるのは、1989年改訂の現行学習指導要領でもすでに取り入れられている。それ以前の、例えば1977年版学習指導要領では、小学校では道徳の時間の指導内容として28項目が列挙され、しかもそのいずれもが、重点の置きかたは変えながらも、小学校第1学年から全学年で扱うべきものとされていた。それが1989年版学習指導要領では、2学年ごとにまとめられ、しかも内容項目数も一定程度削減されている。そのかぎりでは、現行学習指導要領でもかなりの改善がはかられているとはいえるが、しかし学習指導要領に盛られた内容のすべてを必ず扱わなければならないことは、従来と変わらない。内容そのものの問題もさることながら、子どもや学校・学級の現状などとはかかわりなく、すべての内容項目を取り上げなければならないという硬直した扱いで、しかも読み物資料を中心とした授業が、子どもたちから反発を買っているのである。

その意味では、道徳の時間における内容の取り扱いについて、教課審答申で「重点的な指導」や「指導項目間の関連」が提言されたことの意味は大きい。答申ではこれ以上のことは書かれていないが、この提言を生かそうとするなら、学習指導要領に盛られた内容項目のすべてを扱うという硬直したありかたを改め、子どもたちの発達段階や学校・学級の状況を踏まえて、内容項目を選択して重点化したり関連づけたりする柔軟な指導がなされるようにすることが不可欠である⁽²²⁾。

教課審本答申は、指導方法の改善としてさらに、校長等他の教師の参加や全教職員の協力を提言して、次のように述べている。

「小学校及び中学校においては、道徳の時間の指導を学級担任にのみゆだねるのではなく、校長や教頭をはじめ他の教師等も積極的に参加し、必要によりチーム・ティーチングによる指導等に積極的に取り組むようにする。」(I-4-(2)-⑭)

道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行なうのが基本である以上、校長を含めて全教職員が道徳教育に責任をもつのは当然である。しかし、ここでいわれているのはそういうことではなく、道徳の授業に校長など他の教師が参加したり複数の教師でチーム・ティーチングを行ったりすることである。

すでにふれたように、教課審答申では道徳指導の一環として調査やボランティア活動などの体験活動や実践的活動が提言されているが、こうした活動に取り組むさいには複数クラス合同で行なうことも考えられ、その場合には複数教員が指導に当たるのも当然であろう。あるいは、学校の問題や思春期をめぐる問題などの具体的な問題について討論会を行なうような授業形態では、複数教員の協力が欠かせない。ちなみに、中教審答申「心の教育」では、道徳授業の改善の一環として、例えば「正義とはどういうことか」などのテーマを掲げて、ディスカッショ

ンやディベートなどを行なうことを提言している。こうした倫理・道徳の本質にかかわる問題について子どもたちが討論しながら学ぶような授業では、校長をはじめ他の教師が参加することにも積極的な意義があるだろう。

しかし、このように校長や他の教師が道徳の授業に参加したりチーム・ティーチングの手法で道徳の授業を行なったりするのは、少なくとも教課審答申や中教審答申「心の教育」が提言するような方向で道徳教育の内容や教材そのものを改めるという前提のもとで、はじめて考慮されるべきことがらである。それをせずに、内容や教材は現状のまま、指導方法にだけこのようなやりかたを導入するとすれば、問題が多いといわなければならない。とりわけ、校長や教頭が参加する場合には、担任教師のイニシアティブを尊重すること、校長や教頭が学校の問題や子どもたちの状況を的確に把握していること、そして教師たちを信頼すること、などの条件が欠かせない。こうした条件を満たしたうえで、校長などが、自らの人生を語ったり、子どもたちが問題としていることに人生の先輩として意見を述べたりするような授業なら、意味があるだろう。道徳教育は一人ひとりの子どもたちの内面にかかわる問題であり、その内面の状況を一番把握しているのは担任教師である。その意味で、子どもたちの内面にかかわる道徳の授業を第一義的に担うべきは学級担任教師であることが、確認されなければならない。そのうえで、校長をはじめ他の教師が道徳の授業に参加するとすれば、それはあくまで、今日一般に行なわれている授業とは異なった授業を前提として、はじめて意味があることである。内容や教材を現行のままにしておいて、担任以外の教師が道徳の授業にかかわるのは、むしろ危険性が大きいことを重ねて強調しておきたい。

(3) 保護者、地域住民の参加・協力

答申は、道徳教育改善の課題としてさらに、指導計画の具体化や授業等の実施、教材の開発や活用などに、保護者や地域住民の参加・協力を得ることを提言している。子どもたちの道徳性形成に、保護者や地域住民の参加・協力を得ること自体は、大切なことである。しかし、それは学校が既存の方針にしたがって、保護者や地域住民に一方的に協力させるようなものであってはならない。また、逆に保護者や地域住民の言い分は無条件に従うということであってもならない。あくまで子どもの健全な成長・発達を保障することを中心にすえて、学校側が保護者や地域住民の教育要求や子どもへの願いに耳を傾けるとともに、教師の専門的見識をそれとつきあわせながら、道徳教育の課題や方針を考えることが不可欠である。そのためには、道徳教育とかがざらず、広く子どもと教育の問題をめぐる、学校と父母・地域住民が対等の立場とともに考えあうような関係を構築することが求められる。そうした前提があってはじめて、道徳教育に対する父母・地域住民の参加・協力も意味あるものとなることが期待されよう。

5 道徳教育の課題と展望

以上に検討してきたような教課審答申の提言によって、道徳教育はどのような展開を迎えるのであろうか。それは、今日の子どもの道徳性形成をめぐる諸問題の解決に、どこまで寄与するのであろうか。いくつかの問題点はすでに答申を分析するなかで触れておいたが、ここではそれらを総合しながら、教課審答申の評価を試みることをとおして、問題点を整理しておくことにしよう。

(1) 道徳教育の新たな展開の可能性と問題点

教課審答申で提言されている諸課題のなかには、評価すべき内容として注目すべき点も少ない。そのなかでもとくに注目に値する点をあげるなら、道徳教育における体験や実践の重視、思春期への特段の配慮、および教材や指導法の多様化・柔軟化の3点を挙げる事が出来よう。これらはいずれも、現行のような、もっぱら読み物教材を用いた1時間1主題1教材という道徳の授業のやりかたにはもはや限界があるという問題認識を示したものとして、とくに注目される点である。

第1の、体験や実践の重視に関していえば、道徳教育とかぎらず、およそ教育と学習が子どもたちに生きて働く力を生み出すためには、子どもたち自身による体験と実践が重要であることはいうまでもない。とりわけ道徳教育においては、たんなるたてまえとしての道徳ではなく、みずからの生き方と結びついた道徳を学ばせようとするなら、子どもたち自身の日常的な体験や実践活動に裏づけられ、また学んだことが日常生活に生かされるような教育と学習であることが不可欠な条件である。すでに指摘したように、生と死という、人間にとってもっとも根本的なことならんについての認識や感覚も、本来は日常的な体験のなかでおのずから身につけられるはずのものであるし、現にかつてはそうであった。しかし、今日のように諸般の事情から子どもたちが生と死を実感する経験が乏しくなっている状況のなかでは、あえてそのための体験や実践を意図的に組織することも必要となろう。たとえば、従来からも子どもたちの体験を重視した実践を積み重ねてきている小学校教師、金森俊郎氏は、妊娠している母親（学級の子どもの保護者）を教室に迎え、子どもたち（小学校高学年）にいろいろ質問させるという取り組みをとおして、子どもたちに生と性を考えさせたり、余命いくばくもないガン患者を教室に呼んで子どもたちと交流させ、死にゆく人の思いにふれさせたりする、というすぐれた実践を行っている⁽²³⁾。これは教課審答申のいう「地域の人材の活用」とも通ずるものであるが、体験や実践が一定の条件のもとで組織されるなら、道徳教育としても大きな成果をもたらすことが期待される。中教審答申「心の教育」が提言するように、生と死の教育にかかわって、ホスピス関係者の話を子どもたちに聞かせるような授業も、一定の配慮のもとで行なわれるなら、大きな成果を発揮しうるのであろう。

第2の、思春期への配慮に関していえば、文部省ほかの調査によって明らかなように、現在のような道徳の授業では小学校高学年以降、子どもたちの関心が急速に薄れて行くという事実を前にして、早急に解決がはかられるべき課題である。それは、現在のような読み物資料を中心とした道徳の授業の限界を意味するだけでなく、道徳の授業で取り上げる主題（内容）そのものが、思春期の子どもたちの要求に応えていないことを示すものとして、とらえられなければならない。それだけでなく、さらには学校の教育活動全体をとおして達成がはかられるべき道徳教育全体のありようにもかかわる問題として、とらえる視点が必要であろう。たとえば、教科の学習が思春期の子どもたちの問題関心に応え、この時期に特有の知的好奇心を満たす内容となっているか、子どもたちの自主的・自治的活動がかれらに達成感をもたらし責任感を育むようなものとなっているか、さらには学校生活そのものが、校則や教師の態度をはじめとして、思春期の子どもたちの微妙な心の揺れを受け止め、子どもたちの自尊心を高めるようなものとなっているか、みずからの人生や進路を見極めようとする子どもたちの試みを励ますようなものとなっているかなどを含め、要するに学校のありよう全体にかかわって検討しなければならない課題を提起するものである。いずれにせよ、こうした問題を含めて、道徳教育におけ

る思春期への特段の配慮が必要であることを教課審答申が指摘したのは、注目してよいことである。

第3の、教材や指導法の多様化・柔軟化についていえば、これは第1の点および第2の点ともかかわって必然的に要請されることである。とくに中教審答申「心の教育」が指摘しているように、今日の道德用読み物教材には問題が多く、同じく活字教材を用いるにしても読み物資料以外に多様な教材を求める必要のあることが提言されたのは、とりわけて注目に値する。同じく中教審答申「心の教育」が提起するような、ヒーロー・ヒロインの活用や地域の人材の活用なども、やりかたによっては大きな可能性があると思われる。さらに、道德の授業を読み物資料を用いた授業にかぎらず、学校や学級の問題をめぐる討論などを行なう場とすることも、大切な提起である。

これらはいずれも、主として読み物資料を用いた1時間1主題1教材という現行の道德授業の限界に対する認識を示すものだとすれば、これらの提起が生かされるようにするためには、上から一方的に徳目を注入するようなやりかたを改めることが何よりも不可欠である。体験や実践の重視にせよ、思春期への特段の配慮にせよ、教材や指導法の多様化・柔軟化にせよ、ただ既存の徳目の一方的な注入を効果的に行なうための方便としてとらえられるにすぎないなら、これらの提言がもっている意味は急速に失われるだろう。例えば、藤田昌士氏は、道德教育における体験や実践の重視を一定評価しながら、同時にそれが徳目主義の道德教育に収斂させられる場合の弊害について、次のように懸念している。

「子どもの必要感や自発性と結びつかない『体験的活動』は子どもにとって単なる『苦行』となって、道德性形成の過程にかえて否定的に作用するのではないか。⁽²⁴⁾」

子どもは体験や実践のなかで、さまざまなことがらを認識したり、いろいろな思いや感情をいだいたりする。それらはたしかに道德性形成の豊かな源泉にちがいない。しかし、そうした豊かな内容を含む体験活動を、あらかじめ設定された特定の徳目の視点からだけ切り取るような道德の授業を行なうなら、その体験が子どもの発達にとってもっている豊かな意味は削ぎ落とされ、子どもの本当の思いとは乖離した授業とならざるをえないだろう。

同様に、思春期への特段の配慮にしても、既存の徳目をいかに子どもたちに注ぎ込むかをねらいとして求められることであってはならないし、教材や指導法の多様化・柔軟化も、徳目を植えつけるための方便であってはならない。

教課審答申の意図とはかかわらず、要するに、体験や実践の重視等々に示された道德教育の改善課題は、子どもたちがみずからの経験を踏まえ、みずからの課題を見据え、みずから価値を見出していくような道德教育が求められていることを示すものとして、とらえられなければならない。そうした視点に立ってこそ、これらの提言も意味をもつというべきであろう。

(2) 道德教育の目的をめぐる問題

以上のように、教課審答申および中教審答申「心の教育」の道德教育改善に対する提言には見るべき点もあるが、しかし同時に、問題点も少なくない。

第1に指摘すべき最大の問題点は、このような道德教育の改善によってどのような人間を育成しようとするのか、その目的の見直しが必ずしも根底的にはなされていないことである。

今回の教課審答申で、道德教育の目的として述べられている部分を抜き出してみよう。

教課審本答申はまず、「教育課程の基準の改善のねらい」(I-1-(2))として、次の4点を挙

げている。すなわち、①「豊かな人間性や社会性，国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」，②「自ら学び，自ら考える力を育成すること」，③「ゆとりある教育活動を展開する中で，基礎・基本の確実な定着を図り，個性を生かす教育を充実すること」，そして④「各学校が創意工夫を生かし特色ある教育，特色ある学校づくりを進めること」の4点である。これら4点のねらいのうち，道徳教育に直接かかわる目的と考えられるのは，②のなかで次のように述べられている点である。

「他人を思いやる心，互いを認め合い共に生きていく態度，自他の生命や人権を尊重する心，美しいものや自然に感動する心，ボランティア精神，未来への夢や目標を抱き自らその実現に努める態度などを育成するとともに，社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観の育成を重視し，規範意識や公德心，正義感や公正さを重んじる心，善悪の判断，強靱な意志と実践力，自己責任の自覚や自律・自制の心，また，たくましく生きるための健康や体力の基礎をはぐくむことが必要である。これからの学校教育においては，こうした資質や能力をしっかりと培わなければならない。

また，国際化の進展に伴い，国際社会の中で日本人としての自覚をもち主体的に生きていく上で必要な資質や能力を育成することも極めて重要である。我が国や郷土の歴史や文化・伝統に対する理解を深め，これらを愛する心を育成するとともに，広い視野をもって異文化を理解し国際協調の精神を培うことは，これからの学校教育において一層重視する必要がある。」(ア)

この目的に関連して，「教育課程の基準の改善に当たっての基本的考え方」(I-1-1)のなかで，「『時代を超えて変わらない価値あるもの』を身に付ける」と題して次のように述べている。

「第三は，教育においては，どんなに社会が変化しようとも『時代を超えて変わらない価値あるもの』を子どもたちがしっかりと身に付ける必要があるということである。

このことについては，中央教育審議会第一次答申において，正義感や公正さを重んじる心，自らを律しつつ，他人と協調し，他人を思いやる心，人権を尊重する心，自然を愛する心などの豊かな人間性を培うこと，国語をしっかりと身に付けること，我が国の歴史や文化を学び，それらを大切にすることを培うこと，たくましく生きるための健康や体力を培うことなどの重要性が指摘されている。

我々も，このことについて十分認識し，これからの学校教育において，このようないかに社会が変化しようとも時代を超えて変わらない価値あるものを，子どもたちにしっかりと身に付けさせることが重要な課題であると考えた。」(イ)

さらに，「各学校段階・各教科等を通じる主な課題に関する基本的考え方」(I-1-3)のなかでは，冒頭で道徳教育を取り上げ，次のように述べている。

「今日，社会が豊かになり，また少子化が進む中で，これまで家庭や地域社会が幼児児童生徒に果たしてきたしつけや倫理観，社会性の育成などの教育機能が低下してきていること，また，日本のよき伝統が次第に失われてきていることが指摘されており，中央教育審議会からは，心の教育の重要性が指摘されている。我々は，こうした点等を踏まえ，家庭や地域社会の教育機能の回復を願いつつ，学校も一体となり，真に一人一人の道徳的自覚を促し，自立をはぐくむ中で，人間としてよりよく生きていく道徳的実践力を育成する視点に立って，社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観，我が国の文化や伝統を尊重し継承・発展

させる態度や国際協調の精神の育成など、学校における道徳教育は更に充実されることが必要であると考ええる。

このため、幼児児童生徒の発達段階を踏まえた創意工夫を生かした指導が重点的に展開されるようにするとともに、ボランティア活動や自然体験活動などの体験的・実践的な活動を積極的に取り入れる必要があると考える。とりわけ、人としてしてはいけないことや善悪の判断、基本的なしつけなどは幼児期や小学校低学年の時期の指導が重要であり、学校においても家庭との連携を図りつつ、繰り返し指導しその徹底を図る必要があると考える。」(ウ)そして最後に、「各教科・科目等の内容」の「小学校、中学校及び高等学校」の「道徳教育」(I-4-(2)-⑭)のなかで、「未来へ向けて自らが課題に取り組み、共に考える道徳教育の推進」と題して、次のように述べている。

「生命を尊重する心や自立心、自己責任、善悪の判断などの基本的なモラル、我が国の文化や伝統を尊重し継承・発展させる態度、国際協調の精神などを育成し、児童生徒自らが、内面を見つめ、直面する課題や悩みに主体的に取り組み、共に考え、未来に向けて人生や社会を切り拓く実践的な力をはぐくむ指導の充実を図る。」(エ)

道徳教育の目的をめぐるこれらの記述をつきあわせてみると、互いに共通する部分を含みながら、また異なった点もある。もとより、上記4つの記述のうち、ア～ウの3点は、「道徳」の時間とかがらず、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育に即して行われていることであるのに対して、エは「道徳」の時間に即して行われていることであるから、そのねらいにもおのずから違いがあるのはむしろ当然であろう。しかし、そうした差異を越えて共通にみられる視点として、次のようなねらいを導き出すことができよう。すなわち、「人間としてよりよく生きていく道徳的実践力」とか、「生命を尊重する心」、「社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観」、「我が国の文化や伝統を理解し尊重する態度」、「国際協調の精神」などがねらいとして示されている。反面、アとイで言及されている「人権を尊重する心」は、ウとエでは言及されていないことが指摘される。

「人権を尊重する心」は、今回はじめて明示されたこととして、とくに注目されるねらいである。現行学習指導要領(1989年版)でもたしかに権利の尊重への言及はある。すなわち、小学校学習指導要領では、「第5学年及び第6学年」の視点4「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の(2)で、「公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にし進んで義務を果たすようにする」と述べている。中学校学習指導要領でも同じく視点4の(2)で、「法の精神を理解し、自他の権利を重んじ義務を確実に履行するとともに、公德心をもって社会の秩序と規律を高めていくように努める」と述べている。ここに示されているとおり、「自他の権利」を大切にすることが言及されているが、しかし、それはむしろ義務の履行や秩序の維持をねらいとする文脈のなかでふれられたものにすぎず、人権尊重を重視することをねらいとした内容とはいえない。その点からすれば、今回の教課審答申で、生命尊重と並べられる形で「人権を尊重する心」が取り上げられたのは、大切な点としてとくに注目してよいだろう。

上記引用のうち、「道徳」の時間に直接かかわるエにおいて、「人権を尊重する心」についての言及がないことについては、このねらいを道徳授業の直接の目的とすべきでないという意味合いからすれば、むしろ当然のことかもしれない。藤田氏の指摘するように、「『人権尊重とは、本来、あれこれの徳目のなかの一つとしてならべられるようなものではなく、『他人を思いやる心、互いを認め合い共に生きていく態度』などの個別的諸価値を貫いて、それらに意味を

付与する原則的な価値ともいうべきもの⁽²⁵⁾」であってみれば、道徳の授業で一つの徳目として取り上げればすむという問題ではない。しかし、国連・子どもの権利委員会が日本の教育について「人権教育を学校の教育課程に体系的に導入するための適切な措置を取るべきこと」を勧告している⁽²⁶⁾ことに鑑みれば、道徳教育の一環として人権教育に取り組むことが重要な課題とされなければならない今日、人権尊重の心を育てる教育は、とりわけ重要な課題というべきである。もとより、人権教育は、学校の生活を含めて学校の教育活動全体のありようにかかわる課題であるが、同時に、道徳について取り立てて指導を行なう「道徳」の時間の課題としても、もっと積極的に受け止めるべきではないだろうか。

従来も、「道徳」の時間の目標として「人間尊重」が掲げられてはいたが、しかしそれは必ずしも「人権尊重」の意味合いを含むものとして位置づけられてはいなかった。そのことは、「人間尊重の精神」が「生命に対する畏敬の念」と並べて掲げられていたことにも示されている。そしていうまでもなく、「生命に対する畏敬の念」とは、1966年の中教審答申別記「期待される人間像」にいう「宗教的情操」を受け継ぐ概念であり、したがってここに示されている人間像は、宗教的・神秘的な世界観に立つものであることは否定できない。そうした宗教的世界観に裏づけられた人間像を意味する「人間尊重の精神」からすれば、今回の教課審答申で「人権尊重」が打ち出されたのは、大きな前進といつてよいだろう。

しかし、その反面で、現行学習指導要領（1989年版）における道徳教育の目的規定について指摘されてきた問題点についての見直しは、明確ではない。すなわち、「生命に対する畏敬の念」という表現に込められた宗教的情操につらなる目的、および「主体性のある日本人」という表現によって暗示されている国家主義の強調などの問題を、新たな時代に向けてどう見直そうとするのかは、必ずしも明示的には示されていないのである。

道徳教育の目的論にかかわっては、さらに、「我が国の歴史や文化、伝統」に対する「理解と愛情」という趣旨のねらいが、表現は異なりながら、くりかえして強調されていることにも留意しなければならない。もとより、みずからの祖国や郷土の歴史や文化、伝統を理解し大切にすることを育てること自体は、教育の大切な課題である。しかしそれは、理解と愛情の名のもとに、過去の歴史を無批判に受け入れさせるものであってはならない。とくにわが国の場合、藤田氏が指摘するとおり、「近代における日本のアジア侵略の歴史に即してみれば明らかなように、『理解』あるいは認識にともなう反省と批判、それにもとづく平和と友好への決意が不可欠であって、その反省と批判ぬきの『愛情』などあり得ない⁽²⁷⁾」し、あってはならないのである。愛国心は道徳教育と深くかかわる問題であり、愛国心教育はそれとして追求しなければならない課題である。しかし、わが国の道徳教育においては、愛国心教育と道徳教育の関係には不幸な歴史があり、それはいまだに克服されていない。そのことをふまえるなら、「批判と警戒を要するのは『愛情』の名による歴史の歪曲と心情の統制である⁽²⁸⁾」という藤田氏の問題意識を、われわれもまた共有しなければならないだろう。

(2) 道徳教育の内容論の欠落

第2に、道徳教育の目的の根底的な見直しがなされていないことは、また、道徳教育によってどのような内容を教えるのかという内容論の検討ないし見直しが欠落しているという問題ともつらなっている。

たしかに、体験や実践を重視した道徳教育とか、学校生活上の具体的問題を取り上げて人間

の心や生き方について話し合う道徳教育など、従来とは異なった内容の視点が提言されている。しかし、これらはむしろ、道徳を学ぶ場、ないしは道徳学習の源泉について触れたものにすぎず、そうした体験や具体的問題への取り組みをとおして、子どもたちに従来とは異なるどのような道徳の内容を伝えようとしているのかは、明確とはいえない。

体験の重視や教材・指導法の改善が、もし、畏敬の念や愛国心の育成という目的・内容に奉仕するだけのものであるなら、子どもたちの道徳性の育成をよい方向に導いていくことなど期待できないだろう。たとえば、答申で取り上げられている人権だけでなく、平和、民主主義、国際連帯、環境問題、性、政治、進路なども、道徳と深くかかわる主題であり、道徳教育をとおしてこれらの内容を教えることがもっと考えられてよいのではないか。しかし、こうしたことを目的とし内容とする視点は、今回の教課審答申でも必ずしも明確ではない。

要するに、今回の教課審答申では、道徳教育の教材や指導法の改善には言及しても、目的と内容については手つかずのままになっているといわざるをえないのである。

(3) 道徳の時間へのこだわり

第3に、以上に指摘したような問題点は、体験活動や実践活動の重視、あるいは学校生活上の具体的問題についての話し合いなどの提言に見られるように、従来の道徳の時間の枠を超えるような形で道徳教育の改善を図ることを提言しながら、なお道徳の時間にこだわっていることにも示されている。

道徳性は人間としての全体的なありかたにかかわる総合的なものであり、したがって道徳教育もまた、本来、総合的なものである。そして、道徳教育がそうであるなら、道徳の授業も総合学習として構想されなければならない。実際、今回の教課審答申で「道徳」の時間の改善策として提案されている「ボランティア活動、自然体験活動、生や死の問題を考える活動」等々の体験活動を活用する方法は、総合的な学習として行なわれるときももっとも効果を発揮すると考えられる。また、先に指摘したように、平和や民主主義、国際連帯、環境問題等々の内容を扱う道徳の授業も、各教科等で獲得した知識や能力を総合して学ばれるとき、はじめて有意義な授業となりうる。教課審答申の提言に含まれている「人権を尊重する心」の育成もまた、総合学習としてこそ意味をもちうるだろう。

そうだとすれば、今回あらたに提言された「総合的な学習の時間」こそ、子どもたちが具体的な活動をとおして道徳的価値を発見し学ぶのにふさわしい場であるはずである。そして、たしかに教課審答申では、道徳の時間だけでなく、「総合的な学習の時間」をも含めてあらゆる場で道徳教育は行なわれるべきであるとしている。また、文部省の道徳担当教科調査官、押谷由夫氏も、「総合的な学習の時間」で多様な「道徳学習」を組むことができるという趣旨の発言をしている⁽²⁹⁾。

しかし、にもかかわらず、この「総合的な学習の時間」とは別に、道徳の時間を置くという方針は変わっていない。それどころか、道徳の時間は「道徳教育のかなめ」として、一層重視する方針が掲げられている。せっかく「総合的な学習の時間」を設けながら、なおかつ道徳の時間にこだわるのどうしてだろうか。

押谷氏は従来からも総合学習としての道徳教育という構想を提起してきた。氏は、それを「総合単元的な道徳学習」と呼び、次のように定義している。すなわち、総合単元的な道徳学習とは、「経験単元、教材単元を総合的に捉え、各教科や特別活動等の各教育活動を生かしながら、

共通した道徳的価値に関する学習内容について、道徳の時間を中心に、有機的なまとまりをもたせた学習活動を計画すること⁽³⁰⁾」である。要するに他の教育活動と有機的に連関させた道徳の授業ということであるが、この点にかかわって氏は、例えば「国語の授業をふまえて今度は登場人物の生き方を中心に取り上げて道徳の時間を組んでみよう、ということがあっていい⁽³¹⁾」と述べている。氏がこのようにいう背景には、とくに小学校高学年以上の段階では道徳の授業で扱う内容も複雑になり、道徳副読本などの読み物資料だけでは教材として不十分だという問題意識がある⁽³²⁾。道徳の時間に子どもたちに考えさせ価値の内面化をはかるための素材を、道徳の時間だけで読み取れるような教材とかぎらず、国語などで学んだことをもとにするという発想はよい。他方で、「総合単元的な道徳学習」を主張する理由として、「子どもを主体とした道徳学習の確立」を課題として提起している⁽³³⁾ ことも注目に値する。

このように、押谷氏のいう「総合単元的な道徳学習」は、総合学習として道徳の授業を組織すべきだという立場からすれば、注目すべき提言を含むものである。先に指摘した総合学習としての道徳の授業は、各教科の学習をはじめとする他の教育活動との有機的連関を前提としてはじめて意味があるものであり、そかぎりでは、押谷氏のいう「総合単元的な道徳学習」と共通するものも持っている。そして、子どもたちが他の教育活動をとおして考えたり発見したりした道徳的価値を「補充、深化、統合する」ものとして道徳の時間の授業を位置づけるのだという押谷氏の見解も、一定の説得力をもっている。しかし、道徳の授業をそうしたものとして位置づけるなら、すでに指摘したように、道徳の時間のねらいや内容を固定的なものとせず、教師が子どもたちの発達段階や状況を考慮しつつ、子どもたちと話し合っ、学習課題を設定するようなありかたこそ、むしろ押谷氏の意図に沿うのではないか。そのようなやり方であるなら、文部省ほかの調査に示されているような、子どもたちに興味をもたれない道徳の授業の現状を克服することも可能となろう。しかしそのとき、それを道徳の授業と呼ぶかどうか、また、「総合的な学習の時間」が新設されることになった現在、そのための時間枠をわざわざ別に設けるべきかどうかは、もはや本質的な問題とは思われない。にもかかわらず、教課審答申をはじめ、あえて道徳の時間にこだわることには、そこに特定の意図があると見なければならぬだろう。

押谷氏は、もう道徳の時間はいらぬのではないかという意見があることを批判して、「道徳の時間の役割は、各教科等における道徳教育を補充、深化、統合することと、道徳的实践力の育成、そして調和的な道徳性の育成を計画的に図ること」であり、「総合的な学習の時間」は、そこで多様な道徳学習はできるが、道徳の時間の役割とされていることを果たすようなものとしては提案されていないという⁽³⁴⁾。そして、「総合的な学習の時間で多様な道徳学習ができるようになれば、道徳の時間は、もっと根本から人間の在り方や生き方を問いかけていく、そんな授業をしっかりと行うことが必要⁽³⁵⁾」になると述べている。

道徳の取り立て指導（授業）として、「人間の在り方や生き方を問いかけていく」学習を行なうというのはよい。しかし、道徳の授業が子どもたちのそのような学習を促すものとなるためには、子どもたちの発達段階はいうまでもなく、そのとどきの学級や子どもたちの状況、またかれらが現にどんな問題や課題をかかえ、教科では学べないどのような学習への要求をもっているかこそが、考慮されなければならない。それは具体的には、あるときには核の脅威と国際平和の問題であるかもしれないし、またあるときには将来の職業と進路であるかもしれない。あるときはいじめや差別と人権の問題であるかもしれないし、またあるときは性と思春期の心の

葛藤の問題であるかもしれない。これらはいずれも、それぞれ固有の課題であると同時に、また一人ひとりの子どもがみずからの「人間としての在り方や生き方」にかかわる問題として切実に学びたいと欲する問題でもある。しかも、これらはまたいずれも、教科その他で獲得した知識や認識能力、問題発見能力などを総合しながら学ぶことを求められる課題である。こうして、押谷氏がいうような「人間としての在り方や生き方を問いかけていく」道德の授業は、必然的に総合学習とならざるをえない。それはまさに、藤田氏がとくに小学校高学年以上の場合の課題として提起している「生き方探究に方向づけられた総合学習⁽³⁶⁾」にほかならない。

道德の授業とは本来そういうものであるとすれば、仮に「総合的な学習の時間」とは別に「道德」の時間を残すにしても、そこでどのような課題を取り上げ何を学ぶかについては、「総合的な学習の時間」と同様、教師の自由な裁量にまかされるべきであろう。そして、教師が子どもたちの学習要求に即しながら子どもたちとともに学習課題を設定するような道德の授業であるとき、はじめて「人間としての在り方や生き方」を学ぶ学習として組織することも可能となるう。

それはまた、あらかじめ設定された道德の時間のねらいと内容に即して、体験や実践活動などで学んだ成果、また「総合的な学習の時間」で学んだ「道德学習」の豊かな成果を教師の側が一方的に剪定し特定の方向に方向づけるようなものであってはならない。子どもたちが体験や実践で学ぶことは多様で豊かなものであり、道德の時間であらかじめねらいとされているような価値の枠組みに包摂されるものではない。にもかかわらず、道德の時間の授業によって、子どもたちの学習を特定の方向に誘導するなら、それは子どもたちの豊かな経験とそこでの学習成果を矮小化し貧弱なものとしてしまう危険性が大きいといわなければならない。こうして、仮に道德の時間を残すにしても、そのねらいと内容の見直しが根底から行なわれなければならない。しかし、すでに指摘したように、この点について今回の教課審答申は、見るべき提言を行なっているとはいいがたい。そしてここに、注目すべき提言にもかかわらず、目的論や内容論の見直しの欠如とともに、今回の教課審答申の最大の問題点が指摘されるのである。

注

- (1) 国連・子どもの権利に関する委員会第18会期「条約第44条に基づいて提出された締約国報告の審査 子どもの権利に関する委員会の最終所見：日本」、世取山洋介仮訳「資料『子どもの権利委員会』の日本政府に対する提案と勧告」、『教育』（国土社）1999年2月号所収、参照。
- (2) 小淵朝男「徳目主義の強まりと地域社会の『学校』化」、『教育』（国土社）1998年2月号、36ページ。なお、「徳目主義」について、小淵氏は次のように述べている。「徳目主義とは、理に適った道德教育の方法を示すことなく、道德教育の目標のみを唱道し、結局は、方法がないゆえに徳目（観念）の押しつけ（自覚の強調！）という道德教育に終始することになってしまうものである」。同、36ページ。
- (3) 藤田昌士「教課審答申と道德教育」、『教育』（国土社）1998年11月号、36ページ。
- (4) 教育課程審議会「道德教育振興に関する答申」1951年。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。「学習指導要領一般編（試案）」1951年。
- (5) 「学習指導要領社会科編（試案）」1947年。
- (6) 日本教育学会教育政策特別委員会「道德教育に関する問題点（草案）」1957年。
- (7) 徳目主義については、注(2)参照。

- (8) 教育課程審議会「小学校・中学校教育課程の改善について(答申)」1958年。
- (9) 同上。
- (10) 同上。
- (11) 同上。
- (12) 教育課程審議会「学校における道徳教育の充実方策について(答申)」1963年。同答申は、「充実方策」の一つとして「児童生徒の読み物資料」を掲げ、次のように述べている。「道徳的な判断力や心情を養い、実践的な意欲を培うために、児童生徒にとって適切な道徳の読み物資料の使用が望ましい。／この読み物資料の内容については、学習指導要領に準拠しているかどうかを適切な方法により確認する措置を講ずるようにすること。」
- (13) 文部省「道徳教育推進状況調査」1993年、文部省教育助成局地方課『教育委員会月報』1994年8月号、参照。同調査によれば、道徳の時間の指導に使用されている教材としては、小学校では「テレビ・ラジオ放送」を利用している学校が78.9%ともっとも多く、次いで「文部省・教育委員会以外で開発・刊行した読み物資料」72.7%、「文部省で開発・刊行した読み物資料」70.3%とつづいている。中学校では「文部省・教育委員会以外で開発・刊行した読み物資料」を利用している学校が77.0%ともっとも多く、次いで「ビデオテープ」66.1%、「文部省で開発・刊行した読み物資料」55.3%とつづいている。
- (14) 文部省「道徳教育推進状況調査」1993年。
- (15) 金井ほか「道徳授業についてのアンケート調査」1995年、『文部時報』1998年4月臨時増刊号、235ページから引用。
- (16) 同上、155ページから引用。
- (17) 文部省「公立小・中学校における道徳教育の実施状況に関する調査」1983年、『中等教育資料』1983年10月号、参照。
- (18) 文部省の1983年調査が行なわれた当時は、1977年改訂の学習指導要領が施行されていた時期であるが、この学習指導要領では「道徳」の内容として小学校では28項目が列挙されていた。文部省調査ではこの28項目について現場ではどの項目がもっとも大切と考えられているかを調べている。ただし、その大切さの度合いが学年によってどう変化するかについては調べていない。この調査の後の1989年版学習指導要領では、周知のとおり「道徳」の内容が4つの視点で再構成されるとともに、学年段階に応じて重点化がはかられているが、しかし全体の内容は従来と基本的には変わっていない。たとえば、1977年版小学校学習指導要領「道徳」の項目27「愛国心、郷土愛」や項目28「人類愛、国際理解」などは、1989年版学習指導要領では低学年(第1・第2学年)からは削除されたが、中・高学年にはそのまま受け継がれている(前者は、第3・第4学年の視点4の(4)(5)および第5・第6学年の視点4の(7)に、後者は第5・第6学年の視点4の(8)に受け継がれている)。ちなみに、筆者が1985年に行なった調査で、文部省の1983年調査と同様の趣旨で、ただし各学年ごとに、「当該学年の児童にとって、とくに大事だと思う内容」をたずねたところ、これらの項目はいずれの学年でもこれを大事とする回答がほとんどゼロに近かった。学校現場では、これらの内容項目は道徳の時間に教えるべき大切な内容とは考えられていないということである。にもかかわらず、1989年改訂学習指導要領でもそのまま残された。なお、筆者の上記調査ではさらに、「当該学年の児童にとっては教えるのが困難な内容」についてたずねたところ、上記2つの項目はいずれも、困難だとする回答が高かった項目であった。困難さの度合いは学年とともに減少するが、それでも第6学年において、前者で45.0%、後者では55.0%の教師が困難だと回答している。1989年改訂学習指導要領では、こうした現場の意識も考慮されていないばかりでなく、1983年の文部省調査ではそもそもこのような設問自体がなされていなかった。文部省にはこうした問題意識さえないといわなければならない。拙稿「小学校道徳教育カリキュラムに関する意識調査」、『国立教育研究所研究集録』第11号、1985年、所収、参照。
- (19) 以下、教育課程審議会中間答申(1997年11月)、本答申(1998年7月)、および中央教育審議会「心の教育」中間報告(1998年4月)、本答申(1998年6月)からの引用は、文部省のホームページによる。し

たがって、引用ページはいちいち示さない。

- (20) 中教審「心の教育」は、中間報告に若干の文章を追加して本答申としており、両者の間に大きな違いはない。したがって、以下の引用に当たっては“中教審答申『心の教育』”と称することとし、中間報告と本答申との区別はあえて行なわない。
- (21) 第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に『生きる力』と『ゆとり』を—」1996年7月。
- (22) 筆者が1985年に行なった調査では、1977年版学習指導要領「道徳」の内容について、「関連項目は統合して、内容項目を減らす必要がある」とする回答が31.7%、「項目数は現状のままでよいが、内容全体の関連構造をもっと明確にする必要がある」とする回答が20.4%、「内容全体は現状のままでよいが、各学年で重点的に指導すべき内容の範囲を明確にする必要がある」とする回答が35.0%であった。1989年版学習指導要領では「道徳」の内容項目の4つの視点にもとづく構造化や学年段階による重点化がはかられてはいるが、上記のような現場での要請が十分に反映されたものとなっているかどうかは、なお吟味を要するであろう。注(18)の拙稿参照。
- (23) 金森俊郎・村井淳志『性の授業 死の授業』教育史料出版会、1996年、参照。
- (24) 藤田、前掲論文、前掲誌、36ページ。
- (25) 同上、37ページ。
- (26) 国連・子どもの権利に関する委員会第18会期、前掲「最終所見」。
- (27) 藤田、前掲論文、前掲誌、33-34ページ。
- (28) 同上、34ページ。
- (29) 「座談会 教課審の『中間まとめ』を読んで」、『道徳教育』（明治図書）1998年4月号臨時増刊、参照。
- (30) 押谷理夫『道徳教育新時代』国土社、1994年、146ページ。
- (31) 同上、95ページ。
- (32) 同上、96ページ。
- (33) 同上、146-148ページ。
- (34) 前掲「座談会 教課審の『中間まとめ』を読んで」、前掲誌、24-25ページ。
- (35) 同上、25ページ。
- (36) 藤田、前掲論文、前掲誌、37ページ。

(1999年4月30日 受理)