



# 宮崎大学学術情報リポジトリ

## University of Miyazaki Academic Repository

新学習指導要領における道德教育の検討(その1):  
道德教育の目的理念と道德授業の位置づけを中心に

メタデータ	言語: jpn 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	<a href="http://hdl.handle.net/10458/1501">http://hdl.handle.net/10458/1501</a>

## 新学習指導要領における道德教育の検討(その1)

— 道德教育の目的理念と道德授業の位置づけを中心に —

橋迫 和幸

An Evaluation of  
the 1998 Course of Study for Moral Education (1) :  
Focusing on the Aim of Moral Education  
and Positioning of Moral Teaching

kazuyuki HASHISAKO

### はじめに

1998年12月に改訂告示された新学習指導要領において、道德教育をめぐるではどのような方向が打ち出されたか。現行学習指導要領と比べて新しい点があるとすれば、それは何か。従来から学習指導要領における道德教育をめぐる批判されてきた問題点<sup>(1)</sup>は、はたして改められているだろうか。このような観点から、とくに小学校学習指導要領を対象とし、主として道德教育の目的理念と道德の授業の位置づけを中心に、その特徴と問題点を明らかにすることが、本稿の課題である。

道德の時間が特設された1958年の改訂告示以来、学習指導要領はほぼ10年ごとに改訂されてきている。今後も従来どおりであるとすれば、今回の新学習指導要領が今後10年ほどの間にわたって学校の教育課程を規定することになる。したがって、新学習指導要領で道德教育についてどのような方向が打ち出されたかを分析し検討することは、今後10年にわたる道德教育のゆくえを占うことにもなる。

もとより学習指導要領は教育課程の基準を定めたものにすぎず、道德教育の方針を含めて、教育課程は本来それぞれの学校で編成すべきものである。しかし現実には、教育課程に対する行政の介入と画一的統制のもとで、各学校の教育課程は事実上、学習指導要領へ「自己同一化<sup>(2)</sup>」させられており、学校が子どもたちの状況や地域の課題などをふまえて独自の教育課程を編成するという本来のありかたは、どこにもみられないのが現実である。こうした事情があるにせよ、いや、むしろそれこそ、今後の道德教育を展望するためには、学習指導要領そのものを批判的に吟味することが欠かせないというべきであろう。

ただし、学習指導要領は教育課程の大綱を示したものにすぎず、したがって、問題を明らかにするには、学習指導要領そのものを検討するだけでは十分とはいえない。そこで、ここでは、

文部省自身が学習指導要領の趣旨を詳細に展開した指導書をも手がかりとする。なお、文部省では従来、学習指導要領の解説書を「指導書」として発行していたが、今回は「学習指導要領解説」と、より即物的な表現に変えている。したがって以下では、具体的には1998年版小学校学習指導要領（以下、「新学習指導要領」と略称。）および1989年版小学校学習指導要領（以下、「現行学習指導要領」と略称。）とともに、「小学校指導書 道徳編」（1989年3月発行。以下、「現行指導書」と略称。）および「小学校学習指導要領解説 道徳編」（1999年5月発行。以下、便宜上「新指導書」と略称。）を、分析の対象とする。

## 1 道徳教育の目的理念をめぐる重大な変更

### (1) 道徳教育の全体目標の変更

学習指導要領では、学校における道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行なうことが基本とされ、それを補充・深化・統合するものとして道徳の時間が置かれている。この構造は今回の改訂でも変わっていない。したがって、道徳教育のねらい・目的も、学習指導要領では、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育と、道徳の時間に行なわれる道徳教育とのそれぞれについて、示されている。具体的には、前者は学習指導要領「第1章 総則」において、後者は「第3章 道徳」において、示されている。

では、まず学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育の目的は、新学習指導要領ではどのように定められ、現行学習指導要領に比べてどのような変更が加えられているであろうか。新学習指導要領および現行学習指導要領の「第1章 総則」から、道徳教育の目的について定めた部分を全文引用してみよう。それは、「総則」の2において、次のように叙述されている（なお、下記引用では、新旧比較をわかりやすくするため、内容的に対応する段落を並列している）。

新学習指導要領	現行学習指導要領
<p>学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。</p> <p>道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、</p>	<p>学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものとし、道徳の時間はもとより、各教科及び特別活動においても、それぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。</p>

進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。

道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。また、家庭や地域社会との連携を図り、日常生活における基本的な生活習慣や望ましい人間関係の育成などにかかわる道徳的実践が促されるよう配慮しなければならない。

新学習指導要領では、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育の目的に関する叙述は、3つの段落からなっている。このうち第2段落は、現行学習指導要領を含めて、従来は「第3章 道徳」、すなわち道徳の時間における道徳教育の目標として示されていたものが、今回はじめて、ほとんどそのまま総則に移された部分である。このことが何を意味するかについては、あとで詳しく検討する。

第1段落および第3段落は、現行学習指導要領の対応部分をほぼそのまま受け継ぎながら、若干の変更が加えられている。

まず、第1段落における主な変更点は、「総合的な学習の時間」という文言が追加されたことである。これはいうまでもなく、新学習指導要領で教育課程の一領域として「総合的な学習の時間」が新たに導入されたことに伴うものである。

新学習指導要領の第3段落は、現行学習指導要領の第2段落に対応する。その現行学習指導要領の第2段落は、体験をとおして内面に根ざした道徳性を育成するという目的を掲げた前半と、家庭や地域との連携をとおして道徳的実践を促すという目的を掲げた後半からなっていた。新学習指導要領では、そのうち主として前半部分のみを受け継ぎ、後半部分はほとんど削除して、道徳教育における体験の重視を一層前面に押し出した叙述となっている。そして、現行学習指導要領からそのまま受け継がれた部分では、従来の「豊かな体験」という文言が、「ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験」というように、より具体的に示されている。これはいうまでもなく、教育課程審議会答申（1998年）で打ち出された道徳教育における体験活動の重視という方針<sup>(3)</sup>を受けたものである。

従来は道徳の時間の目標として「第3章 道徳」に掲げられていたものが、今回、総則に移された部分（第2段落）については、「豊かな心もち」および「未来を拓く」という文言が追加されていることが、表現上の変更を除く大きな変更点である。この点について、新指導書は次のようにのべている。

「道徳教育の目標は、基本的には従来通りであるが、これからの道徳教育は、子どもたち

一人一人の豊かな心を育て、未来に向けて人生や社会を切り拓く実践的な力の育成を一層重視しようとする意図から、『豊かな心』と『未来を拓く』を新たに加えた。<sup>(4)</sup>

「豊かな心」は、明らかに中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てる」(いわゆる「心の教育」, 1998年)を念頭においたものであろう。他方、「未来を拓く」のほうは、それが「主体性のある日本人」を修飾する言葉であることに示されているように、臨時教育審議会答申以来の「世界の中の日本人<sup>(5)</sup>」というねらいをよりいっそう強調したものといえよう。

## (2) 道徳の時間の目標の全体目標への格上げ

さて、新学習指導要領「総則」の2の第2段落は、現行学習指導要領では道徳の時間の目標として第3章に掲げられていたものが、「総則」に移された部分である。これは大きな変更であるが、この変更は何を意味するのであろうか。

新指導書では、この点について次のようにのべている。

「道徳教育の充実、我が国の大きな課題であり、学校教育全体において充実した取組を行わなければならない。そのことの意義を理解し、学校の教育活動全体で行う道徳教育の一層の充実を図るため、総則に道徳教育の目標を掲げることにした。<sup>(6)</sup>」

「総則に道徳教育の目標を掲げることにした」とあるが、これはもちろん、今回はじめて総則に道徳教育の目標を掲げることにしたという意味ではない。総則で道徳教育の目標が示されているのは、従来からのことである。それは、学校の教育活動全体をとおして行なう道徳教育が道徳の時間における道徳教育とは明確に区別され、そのねらいが教育課程全体にかかわる「総則」で示されていたことを意味する。したがってこの文言は、従来は道徳の時間の目標とされていたものが、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育の目標に移されたことを意味するものである。

しかし、それはただ学習指導要領のなかで道徳教育の目標について叙述する箇所が変更されたというだけのことではない。それは、従来は道徳の時間の目標として限定的に示されていた目標<sup>(7)</sup>が、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育にかかわる目標にまで格上げされたことを意味するものにほかならない。いいかえれば、従来は道徳の時間という道徳教育の一分野にかかわる目的理念にすぎなかったものが、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育の目的理念の地位にまで高められたということである。それはまた、道徳の時間という教育課程の一領域の目標が、学校教育全体によってめざされるべき人間形成そのものの目的理念を担う地位にまで高められたことを意味するといってもよいだろう。

したがって、上記のような今回の措置は、学校教育の目的理念そのものを根本から変更するほどの、重大な変更といわなければならない。にもかかわらず、指導書にみるかぎり、それほど重大な目的理念の変更だという認識があるようにはみえない。そこから示唆されるのは、道徳の時間の目標として掲げられていたねらいは道徳の時間に限定されたものだという認識が、従来からも欠如していたのではないかということである。

1958年に道徳の時間が特設されて以来、道徳教育においては、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育が「基本」であり、道徳の時間における道徳教育は、それを「補充、深化、統合」するものとして位置づけられてきた。両者のこのような関係において大切なことは、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育、いいかえれば学校の教育活動全体をとおして促される道徳性の形成が、道徳教育の基本であり中心だということである。それに対して、

道德の時間は、学校の教育活動全体をとおして育成される道德性を補足し、あるいはそれに統一性を与えることによって、それをより豊かなものにするという、限定的な役割を担うものにはすぎない。これが、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育を基本としながら、なおかつ道德の時間を特設することの、本来の含意だったはずである。この視点からすれば、道德教育の主体はあくまで、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育であり、道德の時間はそれに従属して補佐的な役割を果たすものであったはずである。

ところが、新学習指導要領では、道德教育の主体たる、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育に従属すべき道德の時間の目標が、そのまま前者の目標にまで格上げされた。それは、いわば主客の転倒ともいえるべき重大な理念の変更といわなければならない。にもかかわらず、新指導書にみるかぎり、そのように重大な理念の変更だという認識はみられないのである。

それはおそらく、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育と道德の時間に行なわれる道德教育とは、上にみたような意味での主従関係においてとらえられるべきだという、道德教育をめぐるもっとも根本的な認識が欠如していたからであろう。その背景には、従来からも、道德の時間に限定されていたはずの道德教育の目標が、そのまま、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育の目標でもあるという認識のあったことが示唆される。もしそうだとすれば、そこには、教育課程の一領域にすぎない道德の時間のねらいが、教育課程全体をとおして行なわれる道德性形成、つまりは学校教育全体の人間形成の目的を規定するという、いわば逆立ちした教育課程観があったことになる。したがって、今回はことがらが大きく変わったのに認識の変更が伴わなかったというより、もともとのそうした教育課程観がそのままあらわになったにすぎないともいえることができよう。教育課程審議会答申などで、道德の時間を、「道德教育のかなめ」あるいは「かなめの時間」<sup>(8)</sup>としてより重視し充実させることが、そのまま道德教育の改善充実策であるかのようにくりかえし強調されていることも、そうした事情を示唆しているように思われる。

### (3) 道德特設の問題性の顕在化

戦後の道德教育は、独立した教科や時間を設けず、学校の教育活動全体をとおして行なうことを基本とするという、全面主義道德教育の方針に立って出発した<sup>(9)</sup>。それは、戦前の修身教育では道德教育のための独立教科（修身科）を設け、しかもそれが首位教科として教育課程全体を支配したことが、国民の間に超国家主義を植えつけるうえで大きな役割を果たしたことに対する厳しい批判から導き出された結論であった<sup>(10)</sup>。しかし、こうして修身教育に対する痛切な反省のうえに全面主義道德教育の方針が打ち出されたにもかかわらず、その理念が十分に行きわたる時間的余裕もないまま、1958年に道德の時間が特設されるにいたったのであった。それは、戦後新教育の出発からわずか十年ほどのちのことであり、しかも、なぜ道德の特設が必要なのか、なぜ全面主義道德教育ではいけないのか、その明確な根拠も示されない<sup>(11)</sup>ままであった。

その道德特設が具体的に論議されていた1957年、日本教育学会教育政策特別委員会は、道德の特設に対して重大な懸念を表明していた。そのなかで同委員会は、道德の特設をめぐる根本的かつ重大な問題点を指摘していたが、ここでとくに注目したいのは、道德の特設が学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育を歪めることになりはしないかという懸念を表明し

て、次のようにのべていたことである。

「道徳教科（又は授業時間）の特設は、これまでの教育のねらい、教育課程の全体的なしくみ、教育の方法を根本からかえてしまうおそれがある。道徳は人間の生き方に関する問題であり、もっとも人間的、創造的、主体的な性質のものであって、とうぜん、教育全体の究極の到達点である。事実についての科学的な学習、温い自由な雰囲気の中での生き方の追求など、要するに各教科指導、生活指導を通じて培われるものであろう。ところが、道徳教科を特設することは、これら教科指導、生活指導の全体的な成果をあらかじめ想定し、これを規制することになるから、結局、道徳教科での立場や方法が強く全教育課程を拘束することになるであろう。このことは、教育全体のあり方としてはたして肯定されてよいことであろうか。<sup>(12)</sup>」

学校における道徳教育、より厳密には道徳性の形成は、教育全体の結果として達成されるべきものである。すなわち、教科の学習と教科外の活動によって子どもたちがさまざまな能力や態度を獲得することをとおして、一人ひとりがみずから創造的に生き方を選び取りうるように育成すること、それが道徳教育である。それに対して、道徳の時間を特設し、どのような生き方が望ましいかをそこであらかじめ教えるようなことをすれば、それは教育課程の全体をとおして達成されるべき道徳性形成の成果をあらかじめ先取りして、特定の方向に誘導するおそれがある。それは、道徳教育の本質に反するのではないか。これが、道徳の特設に対する日本教育学会の懸念である。

日本教育学会の道徳特設に対するこのような懸念は、その後もついに解消されることはなかった。今回の新学習指導要領で、教育課程の一領域にすぎない道徳の時間のねらいが、教育課程全体をとおして達成されるべき道徳性形成のねらいにまで格上げされたことは、こうした日本教育学会の懸念がついに現実のものになったことを意味するといえよう。もっとも、日本教育学会の懸念が現実のものとなったのは、今回がはじめてではない。すでに現行学習指導要領でも、教科や特別活動のなかに道徳教育的なねらいが直接もちこまれるという形であらわれていた<sup>(13)</sup>。それが、今回の新学習指導要領では、道徳教育の目的理念にまでふみこんで、全面的に展開されたということである。

道徳教育が重要であり、学校が道徳教育において重要な役割を果たすべきであることは、何人も否定しないであろう。しかし、道徳教育は決して、特定の価値観や生き方を一方的に植えつけることではないし、そうであってはならない。道徳はあくまで、個々人の内面にかかわることがらであり、どのような価値観や生き方を選ぶかは、個人の内面の自由にゆだねられるべきことである。もちろん、道徳は社会規範を維持することともかかわっている。しかし、どのような判断にもとづいてどのように社会規範を担うかは、一人ひとりが良心の自由にもとづいて自主的に選ぶべきことであり、公教育が特定の価値規範を一方的に植えつけることは許されない。それは、教育の歴史において多くの誤りを犯しながら到達した道徳教育の真理であり、とりわけわが国では、戦前の修身教育に対する厳しい批判に立って要請されることである。もっとも、学習指導要領に定められた道徳の時間の目標と内容には、批判されるべき問題が多い。そうした問題の多い道徳の時間のねらいを、そのまま無批判に教育課程全体の目的として提示し、特定の価値観や生き方の育成を学校教育全体の理念にしようとする今回の新学習指導要領における措置は、その意味で重大な誤りを含んでいるといわなければならない。

## 2 道德の時間のねらいの変更

### (1) 態度目標の後退

道德教育全体のねらいの変更に伴って、教育課程の一領域としての「道德」の時間の目標にも、当然、変更が加えられている。それはどのような変更であろうか。

新学習指導要領と現行学習指導要領について、「第3章 道德」の「第1 目標」の部分の叙述を比較してみると、次のようになっている。

新学習指導要領	現行学習指導要領
<p>道德教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道德的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道德性を養うこととする。</p> <p>道德の時間においては、以上の道德教育の目標に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道德的価値の自覚を深め、道德的実践力を育成するものとする。</p>	<p>道德教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における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社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道德性を養うこととする。</p> <p>道德の時間においては、以上の目標に基づき、各教科及び特別活動における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、児童の道德的心情を豊かにし、道德的判断力を高め、道德的実践意欲と態度の向上を図ることを通して、道德的実践力を育成するものとする。</p>

新学習指導要領の第1段落の叙述が現行学習指導要領に比べて簡略化されているのが、大きな変更点の一つであるが、これは、すでにみてきたとおり、現行学習指導要領の対応部分が新学習指導要領では「総則」に移されたからである。

変更点はそれだけでなく、現行学習指導要領では第2段落に含まれていた「道德的心情」、「道德判断力」、「道德的実践意欲と態度」などのねらいが、新学習指導要領では、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育の目標について記述した第1段落に移されたことも、変更点の一つとして指摘される。道德的な判断力や心情、態度などは、それぞれ教育活動全体をとおして育成しうるものである。そのかぎりでは、この変更はむしろ理にかなっているとい



えよう。

ただし、第2段落には「道徳的実践力」がそのまま残されている。ところで、この「道徳的実践力」について、現行指導書では次のように説明されていた。

「道徳的実践力とは、一人一人の児童が道徳的価値を自分の内面から自覚し、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味しており、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである。<sup>(14)</sup>」

ここに示されているように、「道徳的実践力」とは、道徳的な行為を求められる場面で適切に行動しうる能力である。そうした行動をなしうるためには、道徳的価値や行為についての知識だけでなく、具体的な場面に即して判断しうる能力や、道徳的にふるまおうとする意欲、他者の思いに共感する感情などの人格的諸側面が不可欠であることはいうまでもない。その意味で、「道徳的実践力」は人格全体にかかわる総合的な能力である。とすれば、それが道徳的な判断力や心情、態度などを包括する概念としてとらえられているのは、当然というべきであろう。

このように、道徳的実践力は道徳的な判断力や心情、態度などを内実とするものである以上、前者と後者はもともと、同じ対象を異なった視点からとらえたものにはかならない。それが新学習指導要領では、前者と後者が切り離され、後者は学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育において、前者は道徳の時間に行なわれる道徳教育においてというように、それぞれ別々に追求されるべきこととされているのは、奇妙なことといわなければならない。いったい、判断力や心情、態度から切り離された実践力とは、何を意味するのだろうか。

あとでふれるように、道徳の時間の目標として、今回あらたに「道徳的価値の自覚を深め」という注目すべきねらいが盛り込まれている。このことにかんがみれば、むしろ道徳の時間のねらいは価値の自覚を深めさせるというこの目標に限定し、道徳的実践力を育成するという目標は、判断力や心情、態度とともに、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育のねらいに移すべきではなかっただろうか。なぜなら、道徳的な判断力や心情、態度を内実とする道徳的実践力は、それこそ、学校の教育活動全体のなかで子どもたちが実際に道徳的行動を行なうことをとおして、徐々に獲得される能力と考えられるからである。

このように、道徳の時間の目標として、「道徳的実践力」の育成という、授業になじむとは思えないねらいがなお残されている点に問題はあがあるが、しかし、道徳的な判断力とともに、道徳的な心情や態度等々の育成という態度形成のねらいが道徳の時間の目的規定から削除されたことは、むしろ積極的に評価してよいだろう。

## (2) 価値の理解と自覚の重視

新学習指導要領における「道徳」の目標規定をめぐって、他方では、第2段落で「道徳的価値の自覚を深め」という文言が新たに付け加えられているのが、とくに注目される変更点の一つである。従来から、道徳の時間は、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育を「補充、深化、統合」するものとして位置づけられてきた。今回もその位置づけは変わっていないが、しかし新学習指導要領の第2段落では、この文言のあとに、「道徳的価値の自覚を深め」という新たな文言が追加されている。これによって、実は道徳の時間の任務とされる「補充、深化、統合」の意味にも変更が加えられたと考えられる。

そこで、「補充、深化、統合」の意味について、指導書ではどのように説明されているかをみてみよう。

まず、現行指導書では、次のように記述されていた。

「道德の時間は、（中略）各教育活動において行われる道德教育を、全体にわたって調和的に補充、深化、統合する時間である。このことを児童の立場から見ると、各教科や特別活動などで学習した道德的諸価値を、全体にわたって調和的に内面化していく時間ということになる。<sup>(15)</sup>」

それに対して、新指導書では、次のように記述されている。

「道德の時間は、（中略）各教育活動において行われる道德教育を、全体にわたって調和的に補充、深化、統合する時間である。このことを児童の立場から見ると、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する時間ということになる。<sup>(16)</sup>」

現行指導書では、道德の時間は学校の教育活動全体をとおして獲得された道德的価値を「全体にわたって調和的に内面化していく時間」としてとらえられていた。それが新指導書では、「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」というように変わっている。

学校の教育活動全体をとおして育成され獲得された価値観を、人間としてのありかたや生き方という視点でとらえなおす時間、とりわけ自分自身の生き方に照らしてその意味を問う時間として道德の時間を位置づけようとしているのは、注目してよい。なぜなら、このように道德の時間をとらえなおすなら、特定の徳目を一方的に注入するような道德の授業に比べて、はるかに意味のある道德の授業を実現する可能性が開かれるであろうと考えられるからである。

ただし、すでに指摘したように、今回は道德の時間の目標が学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育の目標にまで格上げされるという重大な変更が、明確な理由も示されないまま、加えられた。このこととあわせて考えるなら、このような道德の時間の位置づけの変更も、結局は、学校の教育活動全体をとおして植えつけられた特定の価値を、子どもたちが自己の生き方としてむしろ積極的に内面化するように促すだけで終わる危険性があることも、同時にみておかなければならない。

しかし、それにしても、新学習指導要領において道德の時間の目標のなかに「道德的価値の自覚を深め」というねらいが新たに盛り込まれたことは、従来のように価値のたんなる機械的な注入に終始する授業とは異なった道德の授業の可能性をもたらすものとして、注目に値する。

新しく追加された「道德的価値の自覚を深め」の意味について、新指導書では次のように説明されている。

「道德的価値の自覚については、発達段階に応じて多様に考えられるが、次の3つの事柄を押さえておく必要がある。一つは、道德的価値についての理解である。道德的価値が人間らしさを表すものであるため、同時に人間理解や他者理解を深めていくようにする。二つは、自分とのかかわりで道德的価値がとらえられることである。そのことに合わせて自己理解を深めていくようにする。三つは、道德的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われることである。その中で自己や社会の未来に夢や希望がもてるようにする。<sup>(17)</sup>」  
ここには、第1に、道德的価値についての一般的理解、第2に、道德的価値の自己にとって

の意味の把握、そして第3に、道徳的価値を発展させていこうとする課題意識の喚起が、道徳の授業のねらいとして新たに示されているといえよう。まずは道徳的価値一般を理解させる。次いで、それを自己に引きつけて自分にとっての意味をとらえさせる。そしてそのうえで、自己の人生を希望に満ちたものとし、かつ社会の発展をはかるために、自分は一人の人間としてその価値の実現にどう努めるべきかを考えさせる。こういう見とおしと展望をもったものとして道徳の授業を構想しなおすという課題が、ここには提起されているように思われる。

このような意味での「道徳的価値の自覚を深め」という新たなねらいが盛り込まれたのは、態度形成を直接のねらいとする授業から、価値についての理解と自覚の促進をねらいとする授業へと、道徳の授業のありかたを変更しようとしていることを示唆するものとして、重要な意味がある。

従来、道徳の授業は、1時間の授業で一つの主題（徳目）を掲げ一つの教材を用いて、「〇〇しようとする態度を育てる」というように、態度形成を直接の目的とするのが一般であった<sup>(18)</sup>。しかし、1時間の授業で可能であり必要であるのは、いきなり態度を形成することではなく、まずは学習内容をきちんと理解させ獲得させることである<sup>(19)</sup>。道徳の授業に即していえば、道徳的価値の値打ちや、道徳的行動をする人間の尊さについて理解させることが、まずは授業としてめざすべきことである。1時間に一つの徳目を学習しただけでただちに価値的 attitude が形成されると考えるのは、現実的ではない。たしかに、道徳の授業で、子どもがすぐれた教材に触発されて深く感動し、自分も価値ある態度を身につけようと“決意”することはあるだろう。しかし、それはあくまで決意であって、決意したからといってただちにそれが実行できるというわけにはいかないのが人間ではないだろうか。

いきなり態度の形成をめざすような授業では、そもそも道徳的価値の意味を理解させることさえ不可能である。だから、態度形成を直接の目的とするような道徳の授業では、子どもたちは何を学習しているのかわからないことになる。文部省の調査（1993年）に示されているように、小学校低・中学年ではまだしも、小学校高学年および中学校段階では道徳の授業が子どもたちを引きつけるものとなっていない<sup>(20)</sup>のは、こうした道徳の授業の矛盾のあらわれといえよう。

たとえ道徳の時間に教えられる内容が価値あるもので、子どもたちにとって学ぶに値するものであるとしても、子どもたちがそれをみずからの行動原理として内面化し、態度にまで結実させるのは、まさに学校の教育活動全体をとおしてであって、授業においてではない。道徳的価値が学校生活のなかに実現しており、あるいは少なくともその実現のための努力が払われている状況のなかで、子どもたちが生活し学習することをとおしてこそ、これらの価値は獲得され内面化されるはずである。道徳の授業は、そうして現に道徳的価値が学校生活に貫かれ、あるいはそのための努力が行なわれていることを前提に、その価値の意味を“理解”し、またそこで理解した価値の観点から現状と問題について考える場として組織するときこそ、意味がある。道徳の授業をめぐる「道徳的価値の自覚を深め」という新たなねらいが盛り込まれたことが、道徳の授業を「価値の自覚」を促す機会として位置づけなおそうすることを意味するのであるとすれば、まさにこうした本来の意味で道徳の授業を成り立たせうる可能性が開かれるものとして、注目に値するのである。

ただし、新指導書の先の引用において指摘されている、第1の、道徳的価値についての一般的理解においては、具体的に何を道徳的価値として取り上げ理解させようとするのかをめぐる

て、さらに検討すべき余地がある。もし学習指導要領「道德」に掲げられている内容を所与のものとして、要するに既存の道德的価値についての理解を一方的に子どもたちにせまらただけであれば、実り多い授業は期待できないだろう。道德の授業で道德的価値についての深い理解を促すためには、上記引用で第1の点にかかわって言及されている「人間理解や他者理解を深めていくようにする」という視点こそが大切である。その人間理解や他者理解においては、いうまでもなく、人間という存在を、具体的事実即ち、かつ現実の複雑な相においてとらえさせることが不可欠である。人はさまざまな欲求や利害関心、感情をもち、さまざまな願いや要求をもっている。そうした欲求や感情を抑圧するのが道德なのではなく、他者のそれらにも配慮しつつ、それらをいかに人間らしく実現しようとするかというところに、道德がかかわる。また、願いや要求を無視したり抑圧したりすることが道德なのではなく、むしろそれを高く掲げ、その実現のために他者と協力したり、社会の矛盾に立ち向かったりすることこそが、道德である<sup>(21)</sup>。さらには、人はだれも内部に矛盾や葛藤を抱え、それに流される弱さをもちながら、しかもその弱さをのりこえて道德的行為に自己を赴かせるとき、そこに本当の意味で価値のある行為が生まれるのである。

人間をめぐるこうしたさまざまな事実即ち、人間理解を深めさせることこそが大切である。学習指導要領に定められた徳目にしたがってだけ人間をとらえさせようとするような、一面的で平板な人間理解では、本物の「道德的価値の自覚を深め」させるというねらいも達成できないだろう。リアルな人間理解を裏づけとして「道德的価値の自覚を深め」させることを本当にめざすのなら、ただ学習指導要領にしたがって、既存の、しかも特定の立場から選ばれたとしかいえない徳目をもっぱら植えつけるような道德の授業のありかたそのものを、根本から問いなおすことが求められる。しかし、新指導書にみるかぎり、そうした点にまで踏み込んでとらえようとしているとはいえない。

### 3 道德授業の位置づけをめぐる問題

#### (1) “子どもとともに考える” 道德の授業

道德の授業をめぐるのは、その目標について先にみてきたような新しい注目すべき視点が提起されているだけでなく、道德の授業の位置づけそのものにも変更が加えられようとしているようにみえる。そのなかでとくに注目される点の第1は、道德の授業を、従来のような教師による一方的な徳目の注入から、教師が子どもとともに価値を探究する授業に改めようとしていること、そして第2は、道德の授業にかかわって学級における人間関係の重要性が強調されていることである。

まず、新指導書では、第2章第2節「道德の内容」において、現行指導書の第1章第4節「道德の内容」の1「内容構成の考え方」におけるまえがきの部分が、「内容のとらえ方」として独立の項目とされ、次のような新しい記述が加えられている。

「学習指導要領『第3章 道德』の『第2 内容』は、教師と児童が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である。学校教育全体の中で、様々な場や機会をとらえ、多様な方法によって進められる学習を通して、児童自らが調和的な道德性をはぐくむためのものである。それらは、道德の時間をかなめとして、全教育活動において、指導されねばならない。<sup>(22)</sup>」

学習指導要領「道徳」の内容そのものには、検討しなければならない問題が含まれている（この問題については、別の機会に検討する）。したがって、学習指導要領「道徳」の内容を、そのまま無条件に、教師もまたみずからの課題とすることには問題がある。しかし、そのことは別として、一般に道徳は教師自身にとっても追求すべき課題であるというのは、大切な視点である。

道徳は子どもにとってだけでなく教師にとっても課題であり、教師が子どもとともに学ぶ姿勢が大切であるという視点は、従来からもみられた。すなわち現行指導書では、「第3章 道徳の時間の指導」の「第1節 指導の基本方針」で、「(5) 指導に当たる教師の基本的態度」と題して、次のようにのべている。

「道徳は児童のみはでなく、教師自身の課題でもある。教師自らが児童と共に学び求める態度が大切である。道徳の指導は、児童一人一人の心に訴えるものであり、教師と児童との心の交流があってはじめて成り立つものである。教師も日々道徳的な在り方を求め続けるという態度をもって指導に当たることが、児童の心に共感をもたらし、指導の効果を高めることになる。<sup>(23)</sup>」

しかし、新指導書では、「(6) 児童と共に考え、悩み、感動を共有し、学び合うという姿勢をもつ」という表題のもとで、次のようにもう一步ふみこんだ叙述になっている。

「道徳は、児童のみはでなく、教師自身の課題でもある。児童に教え込もうとするのではなく、教師自らが児童と共に考え、悩み、感動を共有しながら、学んでいくという姿勢で授業に臨むことが大切である。また、学級の日常生活においても教師の道徳的な在り方が求められる。<sup>(24)</sup>」

教師が、徳目の押しつけを排し、子どもの心の動きに寄り添いながら、価値あることや人間の生き方について子どもとともに考えるというのは、従来の道徳の授業にはしばしば欠けるきらいのあった面である。そうした現状からみれば、教師が子どもとともに考え、悩み、感動を共有しながら学ぶというのは、きわめて大切なことである。とりわけ、子どもの悩みを教師もともに悩む姿勢が大切であることは、もっと強調されてよい。

教師といえども完成した人間ではなく、子どもとともに同世代を生きつつ、みずからも道徳にかかわる課題をかかえている。もちろん、これから成長していく子どもとすでに成熟した大人である教師とでは、直面する道徳的課題も異なるであろう。しかし、そうであるにせよ、教師自身も道徳をみずからの課題としてみすえつつ、子どもとともに考えることは、意味のあることである。それだけでなく、道徳には一方で変わらない普遍的な面があるとともに、他方では時代とともに変わっていく面がある<sup>(25)</sup>。そして、人が道徳的であるとは、もっぱら既存の社会秩序に適合することではなく、時代とともに新たに生まれてくる課題にふさわしい価値や規範をみずから生み出していくことをも含んでいるはずである。とすれば、教師は子どもを導きつつ、新しい時代にふさわしい道徳の創造に子どもとともに取り組むという側面があってもよいだろう。新指導書の執筆者の意図はどうかであれ、「教師と児童が……共に」という表現には、そうした道徳の本質的側面にかかわって道徳教育に求められる視点が提起されているように思われるのである。さらにいえば、新指導書の執筆者の意図をも超えて、教師が道徳的価値の体現者として既存の価値を子どもたちに押しつけるような授業の形態から道徳の授業を解放し、教師が子どもとともに価値の探究者となる創造的な道徳の授業を実現する可能性が、ここには示唆されているとさえいえることができる。

なお、指導者が子どもの心の動きに共感しながら、人間的価値を求めて同行するような道徳の授業は、子どものことをよく把握している担任の教師にはじめてなしうることというべきであろう。それは、今回の新学習指導要領で強調されているように、校長など他の教師が道徳の授業に参加するというありかたとはあいれないことである。少なくとも、校長などが参加する道徳の授業は、指導者が子どもとともに考え悩むような授業とは、ねらいや内容・方法の点で明確に区別すべきであることを、指摘しておきたい。

## （2）学級における人間関係の重視

道徳授業の位置づけの変更をめぐって第2に注目されるのは、道徳の授業とかかわって、学級における人間関係の重要性が強調されていることである。

新指導書では、「第4章 道徳の時間の指導」の「第1節 指導の基本方針」に、「(2) 信頼関係や温かい人間関係を確立する」という項目が新たに設けられている。この項目のもとで、新指導書は次のようにのべている。

「道徳の時間の指導は、学級での温かな交流があつて効果を発揮する。児童と教師の信頼関係や児童相互の人間関係を育て、一人一人が自分の感じ方や考え方を伸び伸びと表現することができる雰囲気を日常の学級経営の中でつくっていくことで、学級には、一定の道徳的傾向が生まれてくる。道徳の時間がそのような学級経営と深くかかわることができるようにする。<sup>(26)</sup>」

「信頼関係や温かい人間関係」は、たんに道徳の授業を成立させるのための前提条件として求められるだけでなく、それ自体が道徳教育によって達成されるべき目的の一つといつてよいだろう。なぜなら、人々が信頼やあたたかい思いやりの心をもって互いに尊重しあい、人間どうしとして深く結ばれることは、人が人として生きていくうえでもっとも大切なことがらのひとつであり、その意味で道徳の根幹にかかわることだからである。そうした信頼関係や人間関係の育成をめざす道徳教育においては、道徳の授業は、「信頼関係や温かい人間関係」の価値についての理解と自覚を促すという役割を担うことになる。

しかし、「信頼関係や温かい人間関係」の価値についての自覚が促されるには、ただことばで教えられるだけでなく、日常的にそのような関係が経験され実感されなければならない。子どもたちが「信頼関係や温かい人間関係」の値打ちについて理解しうるのは、かれらが実際に日常生活のなかでそうした関係を経験し、その「よさ」を身をもって体験している場合だけである。ぎすぎすした冷たい人間関係が日常的に支配し、互いに不信感で分断されているような状況では、どんなにすぐれた道徳の授業によつても、「信頼関係や温かい人間関係」の価値を子どもたちに理解させ自覚させることは、不可能である。

このように考えるなら、新指導書が、道徳の授業とかかわる重要な条件の一つとして、「信頼関係や温かい人間関係を確立する」という課題を提起し、「道徳の時間の指導は、学級での温かな交流があつて効果を発揮する」という認識を示したのは、注目してよいことである。

もとより、学級のなかにあたたかい雰囲気を打ち立てることが道徳の授業とかかわって大切であることは、従来からも認識されてきたことであろう。しかし、いじめや校内暴力、教師の体罰があつたをたたない今日、学級のあたたかい雰囲気が道徳の授業とかかわつてとりわけ大切な条件であることをあらためて強調した意義は、決して小さくはない。

さらにいえば、道徳の授業は、教師の思惑によつて子どもたちの思考が誘導されるのではな

く、子どもたちが資料にもとづきながら自由に発想し表現することが許される時、はじめて効果を発揮するものである。ときには、教師には思いもよらなかった発想を子どもたちがすることもあろう。しかし、そうした自由な発想が許される授業でこそ、教師が伝えようとしている価値も、子どもたちはみずから納得しつつ獲得することが期待される。その意味でも、先の新指導書からの引用にあるように、「一人一人が自分の感じ方や考え方を伸び伸びと表現することができる雰囲気」を醸成することは、いきいきとした道徳の授業を実現するために欠かせないことである。

こうした意味で、新指導書が学級における雰囲気や人間関係の重要性に言及しているのは、大切な視点の提起として注目に値することである。しかし同時に、ことがらを学級の枠組みにおいてしかとらえていない点に限界があることも、指摘しなければならない。実際、子どもたちは学級だけで生活し学習しているのではなく、学校においても生活し学習している。そして、学校の問題としては、たとえば、管理主義教育のもとでは子どもたちと教師との間に信頼関係が結ばれにくいとか、部活動ではしばしば、あたたかい人間関係どころか、半封建的ともいうべき上下の秩序が重視され、抑圧的な人間関係が支配している、などの問題がある。あるいは、児童会・生徒会が学校の下請け機関になりさがり、それが子どもたちの要求を実現するための自治機関となっていないといった問題も、指摘しなければならない。こうして、たとえ学級には温かい人間関係と信頼関係が成立していたとしても、学校そのものにそうした関係性が成立していなければ、子どもたちは信頼関係などの道徳的価値を心から納得して獲得することは期待できないだろう。

道徳の授業で教えられる価値が学校生活そのものにも現に貫かれていなければ道徳の授業も効果を発揮しえないことは、これまでもさまざまに指摘されてきたことである。たとえば、コールバーグの「正義の共同体」理念や、イギリス学校協議会の道徳教育カリキュラム「ライフライン計画」における学校への生徒参加の視点などが、そうしたものとして挙げられる。

コールバーグは、子どもの道徳性の発達を促す条件として、「道徳的討論 (moral discussion)」による道徳的判断の発達の促進とともに、子どもを取り巻く「道徳的雰囲気」が重要であることを強調している。そして、「正義」を道徳の基本的価値ととらえるコールバーグは、「正義の意識 (sense of justice)」の発達を道徳教育の究極の目的とする。「道徳的討論」は、正義の意識の発達を促すための授業の方法として考案されたものであるが、同時にコールバーグは、道徳性の発達に対する潜在的カリキュラムの作用に着目し、正義の意識の発達の水準は子どもを取り巻く環境に貫かれている「制度化された正義 (institutional justice)」のレベルによっても規定されると考えるのである。そして、そうした「制度化された正義」を実現するための具体的措置として提起するのが、学校を「参加民主主義 (participatory democracy)」の原則にもとづく「正義の共同体 (just community)」として組織するという構想である<sup>(27)</sup>。このように、子どもの道徳性の発達を促すには、道徳の授業だけでなく、子どもを取り巻く環境そのものにおいて、その授業で究極のねらいとされている価値を実現する努力が不可欠であることが重視され、学校に「参加民主主義」を貫くことの重要性が提起されているのは、とくに注目すべきことである。

イギリス学校協議会の道徳教育カリキュラム「ライフライン計画」は、コールバーグとは異なった観点から道徳の授業について新しい注目すべき視点を提起している<sup>(28)</sup>が、これもまた、子どもの道徳性の発達を促すには教室での教材を用いた学習だけでは十分ではないとして、次

のようにのべている。

「道徳教育のいかなる計画も、教室での活動だけでなく、第1には、教室外の学校生活が道徳的発達を促すすじ道と、そして第2には、学校組織の枠組みのなかで道徳的発達を支える方法とを考慮しないなら、完全なものとはならないだろう。<sup>(29)</sup>」

こうして「ライフライン計画」も、コールバーグと同様、学校の生活と組織のありかた全体が子どもの道徳性の発達に影響を及ぼす形成的作用、すなわち潜在的カリキュラムに着目する。そして、その作用を子どもの道徳性の発達に肯定的に作用するように再組織するための条件として、学校の生活と組織に民主主義を打ち立てることの重要性を強調する。それは、具体的には「生徒による民主主義の実践 (the practice of democracy by pupils)」あるいは「学校組織への生徒参加 (pupil participation in school organisation)」としてとらえられ、それを制度的に保障する措置として、「学校評議会 (school council)」を組織することが、具体的に提案されている<sup>(30)</sup>。

コールバーグの「正義の共同体」理念と、イギリス学校協議会の「ライフライン計画」における生徒参加論とでは、それぞれに観点は異なっている。しかし、いずれも共通に、子どもの道徳性の発達を促すには、道徳の授業を工夫するだけでなく、その授業で子どもたちに獲得させようとしている道徳的価値を、学校の生活と組織そのものに貫くことを不可欠な条件としている。しかも、それはただ、教師が主導して学級の雰囲気や人間関係をよくするといったレベルのことではない。学校全体を対象とし、しかも子どもたち自身が主体となって、学校の生活と組織に民主主義を貫くために活動する。そうした取り組みを道徳教育の不可欠な要因としている点が大切である。それだけでなく、子どもたちが教師とともに学校の意思決定に参加することを権利として保障する制度が、具体的に構想されている。その意思決定における権限の配分をめぐることは、コールバーグと「ライフライン計画」とでは異なった考えに立っている<sup>(31)</sup>が、いずれにせよ、学校の生活と組織に民主主義を貫く活動に、子どもたち自身が主人公として教師とともに参加することが道徳教育の重要な要因と考えられているのは、とくに注目すべき点である。

新指導書において、道徳の授業とかがわって「信頼関係や温かい人間関係」を学級に成立させることの重要性が強調されたことは、注目に値する。しかし、それを学級の枠内のこととし、しかも教師の主導において図られるべきこととしているかぎりは、あまり大きな意味があるとはいえないだろう。

学級だけでなく学校の生活と組織そのものに「信頼関係や温かい人間関係」とそれを支える民主主義を打ち立てること、しかも子どもたちを主人公として学校への参加を保障すること。まさにこういう発想こそが、いま求められている。それは具体的には、児童・生徒の自主的・自治的活動の再生と活性化の課題として、提起されることになろう。そのためには、従来からくりかえし指摘されてきたように、児童会・生徒会が学校管理の下請け機関となりさがっていることをはじめ、そもそもわが国の学校には子どもたちの自治が成立していないという状況を改めることから、まずは着手されなければならない。

道徳の授業にかかわる条件として、という以上に、学校における道徳教育のための不可欠な条件として、「信頼関係や温かい人間関係」の重要性が強調されたことの意義を認めつつ、しかしまだまだ道は遠いといわなければならない。



## 4 まとめ

以上、新学習指導要領における道德教育をめぐって、とくにその目的理念および道德の授業の位置づけを中心に検討してきた。そして、道德の授業における理解の重視や、学級における人間関係の大切さの強調など、新学習指導要領における道德教育の方針には、みるべき点もいくつかあることが明らかにされた。これらは、道德の授業の位置づけの変更を示唆する新しい観点を示したものともいえる。とくに、1時間の授業でいきなり一つの態度の形成をめざするような道德の授業のありかたから、価値についての理解を促すことに力点が移されようとしているようにみえる点は、道德の授業も授業として当然のとるべき授業の法則性が、いまさらながら認識されようとしていることを示すものとして、注目される点である。

従来からも、道德の授業は教師にとって必ずしも評判がよくなかった。1時間の授業でいきなり一つの態度を身につけさせようとする道德の授業のありかたの不合理性に気づきながら、しかし態度形成を目的とするのが道德の授業であるとの前提から、不本意ながらも徳目を押しつける授業に終始していた教師も少なくなかっただろう。新学習指導要領における道德の授業の位置づけの変更は、そうした授業から教師も子どもも解放される可能性をもたらすものといえる。文部省や教育委員会からの指導によって、実際の授業がどうなっていくかはなお予断を許さないが、少なくともこうした可能性が示唆されていることは、注目してよいだろう。

しかし、このように道德の授業の位置づけをめぐって意味のある変更が加えられようとしている反面で、従来から問題点が指摘されてきた道德の時間の目標が、その問題点は改善されないうまま、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育の目標にまで格上げされた。これは、むしろ道德教育の混迷を一層深めさせる恐れのあることとして、重大な関心を払わなければならない。学習指導要領が子どもたちに植えつけようとしている道德的価値の具体的内容は、人権と民主主義という、現代にふさわしい人類普遍の価値の観念に立ったものとはいえない。そうした問題の吟味をぬき、しかも従来は道德の時間の目標として限定的に示されていたねらいを、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道德教育、いいかえれば学校教育が担うべき人間形成そのもののねらいにまで格上げしたことには、重大な疑義があるといわなければならない。このような重大な理念の変更の前では、態度の形成から理解の促進へと道德の授業の力点が移されたことも、むしろ学校の教育活動全体の目的理念とされる、ある特定の立場から選び取られた道德的価値を、より効率的に子どもたちに注入するための方便にすぎないことにもなる。

こうして、新学習指導要領における道德教育には、積極的な面よりもむしろ重大な問題がいつそう深刻化する危険性のほうが大きい、と結論せざるをえない。

## 注

- (1) 学習指導要領における道德教育のありかたをめぐっては、とくに1958年に道德の時間が特設されて以来、批判が絶えない。道德の時間特設については、1957年に、日本教育学会教育政策特別委員会が「道德教育に関する問題点(草案)」を発表し、重大な懸念を表明していたが、そこには道德特設をめぐる根本的な問題が包括的に示されている。ここで提起された疑問点や懸念は、今日まで解消されているとはいえない。なお、現行学習指導要領における道德教育をめぐる問題点

- については、教育課程検討委員会編『改訂学習指導要領批判と私たちの課題 No.13 道徳・特別活動編 理性と民主主義にそむく道徳教育』1989年、日本教職員組合、参照。
- (2) 植田健男「学習指導要領改訂の社会的背景」、『季刊 人間と教育』（旬報社）第21号、1999年3月、22ページ。なお、植田氏は、今日のわが国の学校には本来の意味での教育課程は存在しないとさえいきている。
  - (3) 教育課程審議会答申「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」（1998年）では、I-1-3「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」の「道徳教育」の項で、学校における道徳教育の充実策の一環として、「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」としている。また、I-4-2の⑭「道徳教育」において、「改善の基本方針」の冒頭で、「体験活動等を生かした心に響く道徳教育の実施」を掲げ、「体験活動等を生かした多様な取組の工夫」を挙げている。
  - (4) 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』1999年（以下、「新指導書」と略称。）、6ページ。
  - (5) 臨教審はその第4次（最終）答申（1987年）で、「21世紀のための教育の目標」の一環として、「国際社会において真に信頼される日本人を育成すること、すなわち『世界の中の日本人』の育成を図ることが重要となる」とのべている。そして、そうした「世界の中の日本人」を育成するためには、「国を愛する心をもつこと」が必要だとするとともに、「国旗・国歌のもつ意味を理解し尊重する心情と態度を養うことが重要であり、学校教育上適正な扱いがなされるべきである」と強調している。現行学習指導要領で日の丸・君が代が義務化されたことをはじめ、愛国心の育成が強調されたのは、明らかに臨教審答申のこうした方針が影響しているとみて間違いない。
  - (6) 文部省、新指導書、6ページ。
  - (7) 従来からも、学習指導要領の「第3章 道徳」の「第1 目標」では、第1段落で道徳教育全体の目標を示し、第2段落で、その目標達成のために道徳の時間が果たすべき固有の目標を示すという叙述になっている。その意味では、「第3章 道徳」における目的規定は必ずしも道徳の時間の目標に限定されたものではない。しかし、学習指導要領における道徳教育の構造としては、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育を基本としつつ、それを補足する教育活動の「領域」として道徳の時間が位置づけられている。したがって、道徳の時間の目的規定が、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育の目的にふれているにしても、それはやはり、主要には道徳の時間そのものの目標を限定的に定めたものというべきであろう。
  - (8) 道徳の時間を「道徳教育のかなめ」とする考えは従来からもみられたもので、たとえば現行指導書（『小学校指導書 道徳編』1989年）には、「道徳の時間は、各教科や特別活動などで行われる道徳教育の要としての役割を担っている」（同書、15ページ）という表現がみられる。教育課程審議会答申（1998年）では、「道徳の時間においては、道徳教育のかなめとして時間数を確保し……」（I-4-2-⑭）という表現がみられる。また、中央教育審議会答申「心の教育」（1998年）には、「道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行われることとされているが、小・中学校では、これを深めるための『かなめの時間』として『道徳の時間』が設けられている」（第4章(2)②(a)）という表現がみられる。道徳の時間に行なわれる道徳教育は、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育を完結させる「かなめの時間」だというのは、一つの考え方としてありうるだろう。しかし、それは道徳の時間が主体で、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育がそれに従属するものであることを、ただちに意味するとはいえない。中教審答申「心の教育」の上記引用には、そうしたニュアンスが感じられる。にもかかわらず、「道徳教育のかなめ」とか「かなめの時間」とかいう表現は、あたかも道徳の時間が道徳教育の主体であり中心であるかのような意味あいが使われており、そこに重大な問題がひそんでいることを指摘しなければならない。
  - (9) 教育課程審議会の1951年答申「道徳教育振興に関する答申」にもとづいて文部省が同年に発行した「道徳教育のための手引書要綱」では、次のようにのべられている。「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」。同要綱は、つづけて次のようにも述べている。「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面において、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を意味してはいない」。全面主義道徳教育は、特設道徳などにおいて教えられる徳目の学習を学校の全面にわたって展開することでは決してないことをわざわざ強調していることに、注目する必要がある。

- (10) 教育課程審議会の1951年答申「道徳教育振興に関する答申」は、もともと、愛国心教育の強化をねらって道徳教育のための独立教科の特設をもくろんだ文部大臣の諮問にもとづくものであった。しかし、同答申によって文部大臣の意図がくじかれたばかりでなく、道徳教育は修身教育のように独立の教科によって行なうべきではなく、学校の教育活動全体をとおして行なうべきだという方針が明確にされるという結果をもたらした。なお、同答申では、道徳教育のための教科を特設する危険性について、次のように述べている。「道徳教育を主体とする教科あるいは科目は、ややもすれば過去の修身科に類似したるものになり勝ちであるのみならず、過去の教育の弊に陥る糸口ともなるおそれがある」。
- (11) 道徳の特設を決定した教育課程審議会の1958年答申「小学校・中学校教育課程の改善について」は、道徳の時間を特設する理由として、「現在道徳教育は、社会科をはじめ各教科その他教育活動全体を通じて行われているが、その実情は必ずしも所期の効果をあげているとはいえない」と述べている。しかし、どのような点でそういえるのか、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育ではなぜ目的を達成できないのかについて、答申は何も明示してはいない。
- (12) 日本教育学会教育政策特別委員会「道徳教育に関する問題点（草案）」1957年。
- (13) 現行学習指導要領では、たとえば国語（小学校・中学校）において教材選択の観点が示されたが、そのなかには、「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展を願う態度を育てるのに役立つこと」などといった道徳教育的色彩の濃い視点が少なからず含まれている。また、小学校社会科では第6学年の憲法学習にかかわって、「天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにすること」が強調されている。このように、道徳の時間の目標が他の領域にも無限定に敷衍されたのが、現行学習指導要領の一つの重要な特徴であり問題点であったが、この点はすでに「学校の教育活動全体の『道徳教育』化」として批判されたことであった（教育課程検討委員会編、前掲書）。このような現行学習指導要領の措置は、全面主義道徳教育の方針を打ち出した1951年の教育課程審議会答申が、全面主義の意義を曲解されないようにわざわざ注意して、全面主義道徳教育は「いうまでもなく、学校教育のあらゆる部面において、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を意味してはいない」と警告していた、まさにそのような全面主義道徳教育の理解のしかたを逆手にとって、むしろ前面に打ち出したものといえる。
- (14) 文部省『小学校指導書 道徳編』1989年（以下、「現行指導書」と略称。）16ページ。
- (15) 同上、15ページ。
- (16) 文部省、新指導書、27ページ。
- (17) 同上。
- (18) たとえば、文部省の道徳指導資料『小学校 道徳の指導資料とその利用 1』（1976年）には、「手品師」という読み物資料が掲載されている。この資料の取り扱いについては、次のようなねらいが掲げられていた。「常に誠実に行動し、明るい生活をしようとする態度を育てる」（青木孝頼・瀬戸真編『道徳授業の基本発問 高学年』明治図書、1984年）。同じ資料は今日でも数社の副読本に収録されている。そのなかで、たとえば『道徳 きみが いちばん ひかるとき 5 学習指導書』（光村図書、1996年）には、「手品師」の学習指導案において、「自分の言ったことや人と約束したことは誠実に果たし、常に明るく行動しようとする心情を養う」というねらいが掲げられている。「態度を育てる」と「心情を養う」と、表現は異なりながら、いずれも態度形成を目標に掲げていることに変わりはない。なお、こうした道徳授業の問題性については、次のものを参照。宇佐美寛『「道徳」授業をどうするか』1984年、明治図書。藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・

課題－」1985年、エイデル研究所。

- (19) もとより、教科の授業を含めて、いかなる授業もたんなる知識や理解の育成をはかるだけでなく、究極的には価値ある態度の育成が目的とされる。しかし、それはあくまで個々の授業の積み重ねをとおして達成することが期待される、いわば間接目標であって、1時間の授業でただちに達成をめざすべき直接目標ではない。このような授業の本質は、道徳の授業においても変わらないというべきであろう。
- (20) 文部省の調査によれば、「道徳の授業を“楽しいと感じている”あるいは“興味・関心をもって”いる”児童生徒はどの程度いると思うか。」という質問に対する教師の回答は、小学校低・中学年では過半数が肯定しているが、小学校高学年から中学校にかけては肯定的回答は一貫して減少し、中学3年では2割にも満たない。文部省「道徳教育推進状況調査」1993年。
- (21) このような道徳のとらえかたについては、次のものを参照。勝田守一「新しいものと古いもの」1955年、同「公教育における道徳教育の問題」1958年（いずれも、『勝田守一著作集』第4巻，1972年，国土社，所収）。小川太郎「道徳と道徳教育」（『国民教育と教師』1959年，国土社，所収）。
- (22) 文部省，新指導書，28ページ。
- (23) 文部省，現行指導書，50ページ。
- (24) 文部省，新指導書，69ページ。
- (25) 道徳の変わる面と変わらない面については，勝田守一，前掲「新しいものと古いもの」参照。
- (26) 文部省，新指導書，68ページ。
- (27) コールバーグの「正義の共同体」については，たとえば次のものを参照。Sharf, P. (ed), *Readings in Moral Education*, Winston Press, 1978. 藤田昌士「コールバーグの道徳教育論」、『特別活動研究』（明治図書）1982年9月号。同「学校生活の民主的組織」同誌，1982年11月号。
- (28) イギリス学校協議会の「ライフライン計画」(School Councils Project in Moral Education, The Lifeline Programme)については，次のものを参照。Peter McPhail, J.R. Ungoed-Thomas, Hilary Chapman, *Moral Education in the Secondary School*, Longman, 1972. 藤田昌士・橋迫和幸・福田弘『イギリス学校協議会の道徳教育カリキュラム－「ライフライン計画」の検討－』（『国立教育研究所資料』）1982年。
- (29) Peter McPhail et al., op.cit., p.169.
- (30) イギリス学校協議会の「ライフライン計画」における生徒参加論については，次のものを参照。J. R. Ungoed-Thomas, *Our School: A Handbook on the Practice of Democracy by Secondary School Pupils*, Longman, 1972. 拙稿「生徒参加と道徳教育」、『国立教育研究所研究集録』第7号，1983年。
- (31) この点については，前掲拙稿「生徒参加と道徳教育」参照。

（1999年9月30日 受理）