



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2) :
道德の授業の内容と指導法を中心に

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	http://hdl.handle.net/10458/1502

新学習指導要領における道德教育の検討 (その2)

— 道德の授業の内容と指導法を中心に —

橋迫 和幸

An Evaluation of
the 1998 Course of Study for Moral Education (2):
Focusing on the Content and
the Teaching Method of Moral Class

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

いつの時代でも、教育課程の改定⁽¹⁾にあたっては道德教育の改善充実が重要な課題の一つとされてきた。戦前においてもそうであったし、戦後における学習指導要領の改訂においてもそうである。それは、2002年度からの実施を目途に1998年12月に告示された新学習指導要領においても例外ではない。とくに今回の新学習指導要領では、同年に大急ぎで審議され答申された中央教育審議会(中教審)答申「心の教育」(「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—」1998年6月)や、それに先立つ、同じく中教審の「生きる力」の育成を打ち出した答申などをふまえて、心を育てることをめざした、体験活動にもとづく道德教育の改善方針が盛り込まれている。

子どもの人格形成が教育の中心的任務である以上、教育課程の改定においてつねに道德教育の改善充実が重視されるのは、むしろ当然のことといえよう。しかし、1958年以来ほぼ10年ごとに行なわれてきた学習指導要領の改訂でそのつど打ち出された道德教育の充実策は、必ずしも子どもたちの人格形成に寄与してきたとはいいがたい。もとより、人格とは価値を含んだ概念であってみれば、その価値をどのようにとらえるかによって、人格形成のねらいはおのずから異なる。しかもこれまでのところ、子どもたちをどのような人格に育てるかをめぐって、必ずしも国民的な合意が図られてきたとはいえない。たとえば、日の丸・君が代が法制化されたことを背景に、このところ学校でもその取り扱いが一層強化され、それを子どもたちに押しつける事態が現れている。そこには、国家に忠実な臣民の育成をもって人格形成とみる見方がうかがわれるが、それが本当に国民の求める人格形成であるかどうかは大いに疑問のあるところである。

今回の学習指導要領改訂における道德教育充実策の背景の一つをなしている中教審「心の教

育」にしても、1997年に神戸で起こった14歳の少年による連続児童殺傷事件や1998年に栃木県で起こった中学生による女性教師刺殺事件など、少年による突出した事件の頻発が背景にあるのはよく知られているところである⁽²⁾。それだけでなく、このところいじめがやや沈静化の傾向を示している反面で校内暴力が再び増大しつつあり、むしろ子どもたちの粗暴な行動が目立つこと⁽³⁾、あるいは“すぐキレる”子どもや“学級崩壊”など新たな形の子どもたちの“荒れ”の現象が目立つことなど、子どもたちの人格形成をめぐる諸問題が次々と吹き出している。しかし、こうした子どもたちの人格形成をめぐる諸問題は、もっぱら道德教育の充実策によって、まして国家主義的な道德教育の強化によって、解決しうる問題とは思われない。たしかに、家庭でのしつけが衰退していることをはじめとして、今日の子どもの諸問題をめぐっては、道德教育と深くかかわる問題があることは否定できない。しかしそれ以上に、今日の学校、家庭、地域を含めて、要するに子どもたちを取り巻く世界が子どもたちにとって息苦しいものとなっていることこそが問われるべきではないだろうか。日の丸・君が代にしても、学校で子どもたちに強制はしないという政府の公式答弁にもかかわらず、学校現場では卒業式などにおいて子どもたちに強制する事態が現れている。そうしたことを放置したままで道德教育の強化をはかることは、かえって子どもたちをますます追い詰めることになりはしないかと危惧される。

こうした状況のなかで、新学習指導要領のもとではどのような道德教育が展開されることになるのであろうか。それは今日の子どもの人格形成をめぐる諸問題に有効な対策を打ち出しうるものとなっているのだろうか。このような問題関心から、新学習指導要領における道德教育の特徴と問題点を明らかにするのが、小論の課題である。

ただし、新学習指導要領における道德教育をめぐって、その目的理念および道德の授業の位置づけについてはすでに別稿で検討した。そして、道德の授業における理解の重視や、道德の授業の前提条件としての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部分的には評価すべき点はあるが、しかしその反面で、道德教育全体の目的理念の点ではむしろ問題が大きいことを明らかにした⁽⁴⁾。

小論では、小学校学新学習指導要領を対象に、さらに「道德」⁽⁵⁾の授業に焦点をあて、とくにその内容と指導法をめぐってどのような特徴と問題が見出されるかを明らかにすることを目的とする。

ところで、1977年版の旧学習指導要領では、小学校の場合、「道德」の内容は28項目にわたって羅列され、しかも小学校第1学年から第6学年まですべての学年で扱うこととされていた。たしかに、各項目ごとに留意事項が加えられ、低・中・高学年によって取り扱いの重点を変えるよう指示されていたが、しかし28項目すべてを必ず全学年で取り扱うこととされていたことには変わらない。こうして、身近な日常生活にかかわるしつけレベルの内容から、愛国心や国際理解といった高度なレベルの内容にいたるまでのさまざまな項目が、比重の置きかたは変えながらも、全学年で教えるべき内容として盛り込まれていた。しかも、28項目の間にとくに軽重の違いは示されていず、しつけレベルの内容と愛国心など高度なレベルの内容が同じ比重をもつものであるかのように位置づけられていた。これではあまりに羅列的で、教える側にとってはずいぶんと扱いにくいものであっただろうと推測される⁽⁶⁾。

この問題は、1989年版の現行学習指導要領においてようやく一定の解決がはかられ、内容項目を4つの視点で構造化するとともに、低・中・高学年という学年段階ごとに内容の重点化をはかるという改善が行なわれた。すなわち、現行学習指導要領では、視点1「主として自分自

身に関すること」、視点2「主として他の人とのかかわりに関すること」、視点3「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」および視点4「主として集団や社会とのかかわりに関すること」という4つの視点にもとづいて内容が整理され構造化されている。同時に、低学年（1・2年）、中学年（3・4年）、高学年（5・6年）というように学年段階（以下、「学年段階」という場合、とくにことわらないかぎり、低学年、中学年、高学年という意味で用いる。）ごとに内容が再編、重点化されて、低学年では14項目、中学年では18項目、高学年では22項目と、1977年版の旧学習指導要領（全学年とも28項目）に比べて大幅に削減されている。

今回の改訂新学習指導要領でも、内容の項目数に若干の変更が行なわれたほかは、この構造が大筋ではほとんどそのまま受け継がれている。内容の項目数の変更についていえば、新学習指導要領では項目数が一つだけ増えている。それは、低学年の視点4に「(4) 郷土の文化や生活に親しみ、愛着をもつ。」という項目が追加されたことである。この追加によって、新学習指導要領における内容項目数は、低学年15項目、中学年18項目、高学年22項目となっている。この点を除けば、新学習指導要領では、学年段階ごとに4つの視点で内容が示されている点でも、各学年段階における各視点ごとの内容項目数および各項目の内容の点でも、現行学習指導要領に比べてとくに大幅な変更は加えられていない。

現行学習指導要領ではじめて取り入れられた、内容項目の構造化と学年段階による重点化、またそれに伴う内容項目数の削減それ自体は、評価すべき積極的な側面をもっている。したがって、新学習指導要領でも現行学習指導要領における「道徳」の内容の構造がそのまま踏襲されているのは、肯定的に受けとめてよいだろう。また、新学習指導要領では、すでに別稿⁷⁾で指摘したように、道徳の授業の位置づけをめぐって注目すべき改善策を提起するなど、従来みられなかったような新しい観点もいくつか打ち出され、そのなかには積極的に評価すべき点も少なくない。しかしその反面で、そこで教えられるべき具体的内容にはほとんど変更が加えられていない。現行学習指導要領における内容の構造化と学年段階に応じた重点化はともかく、その具体的な中身にはもともと問題が多い⁸⁾。そうした問題の多い内容項目にほとんど改善が加えられなかったとすれば、これもすでに別稿で指摘したように、新学習指導要領で道徳の授業のありかたをめぐって提起された注目すべき改善策も、結局は、問題の多い内容をとにかく効率的に子どもたちに注入するための方便にすぎないという批判を免れないであろう。

いずれにせよ、新学習指導要領「道徳」には、評価すべき点も見出される反面で、むしろ道徳教育を一層混迷に導くのではないかと危惧される点も多々みられる。そこで、以下では、まず新学習指導要領の「第3章 道徳」の「内容」について、現行学習指導要領のそれと比較しながら検討し、そこで評価しうる点は何かを明らかにすることを第1の課題とする。そのさい、現行学習指導要領を含めて従来、問題とされてきたことがどのように改善されようとしているのか、またどのような新しい注目すべき方針が打ち出されているのかを析出する。しかし、こうした改善点の反面で、むしろ問題を一層悪化させるように思われる点も含まれており、それを明らかにすることが次の課題である。その上で、今回の改訂新学習指導要領では、「道徳」の内容よりむしろ指導法に多くの新しい視点が盛り込まれたのが一つの特徴であるが、その指導法をめぐってどのような可能性が見出され、またどのような問題点があるかを分析する。

なお、以下での検討においては、学習指導要領だけでなく、それを詳細に解説した指導書をも分析の対象とする。具体的には、小学校学習指導要領の1998年版（以下、「新指導要領」と

略称。)と1989年版(以下、「現行指導要領」と略称。なお、それ以前の学習指導要領に言及する場合は、「旧指導要領」という。), および「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。)と「小学校学習指導要領解説 道徳編」(1999年5月発行。以下、「新指導書」と略称。)である。

1 理性に裏づけられた道徳的判断力の育成

新指導要領「道徳」において評価できる点としてまず第1に注目されるのは、道徳教育における理性の大切さへの着目が曲がりなりにもみられることである。それは具体的には、真理の尊重という内容が復活させられたこと、また道徳の授業において、考えること、判断することが強調されていることに現れている。

(1) 真理の尊重の復活

新指導要領「道徳」の内容において、まず、真理の尊重とでもいうべき内容が部分的ながら復活させられたことは、注目してよいことである。すなわち、高学年の視点1の項目(5)が、現行指導要領では「進んで新しいものを求め、工夫して生活をよりよくするようにする」となっていたものが、新指導要領では「真理を大切にし、進んで新しいものを求め、工夫して生活をよりよくする」に改められ、「真理を大切にし」という文言が追加されている。

これを、真理の尊重とでもいうべき内容の復活というのは、ほかでもない。もともと1977年版の旧指導要領では項目14に次のような内容が含まれていたのが、現行指導要領では削除され、それが再び登場したからである。

「ものごとを合理的に考え、常に研究的態度をもつ。(低学年においては、ものごとのわけをよく考えることを、中学年においては、常に研究的態度をもとうと努めることを加え、高学年においては、更に、真理を尊び、広い視野に立って、正しく批判し判断して行動することを加えて、主な内容とする。)」

この内容項目は「合理的精神、探究心」という徳目として示されていた。本文における「合理的に考え」という文言といい、カッコ書きにおける「真理を尊び」という表現といい、これらに示されているように、少なくとも旧指導要領では、合理的精神や真理の尊重が「道徳」の内容の一つとして含まれていた。ところが、1989年版の現行指導要領では、この項目がそっくり削除されてしまったのである。それが、今回の新指導要領では、進取の精神や創意工夫を内容とする項目のなかにおいてではあれ、また「真理を大切にし」という簡単な表現ながら、復活させられたことには、大きな意義があるといえよう。

ただし、現行指導要領についても、現行指導書におけるこの項目の解説では、次のように「科学的探究心」や「真理愛」という表現が込められている。

「自己をより創造的に発展させ、新しく進歩したものを積極的に取り入れ、創造し、工夫する態度を育てようとする内容項目である。それは科学的な探究心や真理愛とも結び付いている。」(34ページ)

同じ箇所が、新指導書では次のように書き換えられている。

「自己をより創造的に発展させ、新しく進歩したものを積極的に取り入れ、創造し、工夫する態度をもった児童を育てようとする内容項目である。それは、科学的な探究心とともに、真

理を大切にしようとする態度を養う中で育つものである。」（48ページ）

このように、現行指導書でも、科学的な探究心とともに真理の尊重への言及がみられる。しかし、そこではただ「真理愛」と表現されているにすぎず、しかも進取の精神や創意工夫の態度がそれと「結び付いている」ものとして触れられているにすぎない。これでは、必ずしも真理の尊重や合理的精神を道徳における重要な価値として積極的にとらえようとしているとはいえない。

それに対して新指導書では、「真理愛」という情緒的な表現に代えて「真理を大切にしようとする態度」という表現に改められただけでなく、そうした態度を養うなかでこそ進取の精神等々も身につくものとしてとらえられているのは、真理の尊重をより積極的に位置づけようとするものといってよいだろう。そのことは、新指導書の同じくこの項目を解説した箇所最後の段落で次のように記述されていることにも現れている。

「この段階においては、真理を求める態度を大切にし、創造的で知的な活動を通して興味や関心を刺激し、意欲を喚起させ、自分の生活を少しでもよくできないかと考え工夫できるように指導することが大切である。」（48ページ）

「真理を求める態度を大切にし」という文言は新指導書で新たに書き加えられたものであるが、これが指導上の留意点を示したこの箇所の冒頭に示されたことは、真理の尊重を強調するものといってよいだろう。

科学的探究心といい、真理を大切にすることといい、これらがそれ自体として大切であることは間違いない。しかし、これを進取の精神や創意工夫の態度を取り上げたこの内容項目のなかに含めるだけで十分なのか、また、そもそも真理の尊重という内容が、「主として自分自身に関すること」を主題とする視点1のなかに含まれているだけで、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」を扱う視点3や、「主として集団や社会のかかわりに関すること」を扱う視点4に含まれていないのはきわめて不十分といわなければならないのではないかなど、なお問題は多い。こうした問題点が残ることを確認しつつ、しかし、今回、新指導要領において曲がりなりにも真理の尊重が文言上明記されたこと、しかも新指導書でこの内容についてより踏み込んだ解説がなされていることは、道徳教育における真理の尊重の大切さを再確認したものとして、一定の評価を加えてよいと思われるのである。

② 考えること、判断することの強調

新指導要領「道徳」において注目される、道徳教育における理性の大切さへの着目という点をめぐって、次に指摘しておきたいのは、道徳的行動の前提としての判断の大切さが強調されていることである。

まず、低学年の視点1において、項目③が現行指導要領ではたんに「よいと思うことは進んで行う」となっていたものが、新指導要領では「よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことは進んで行う」に改められている。

この項目③について、現行指導書および新指導書では、それぞれ次のように説明されている。（現行指導書）

「よいことあるいは正しいことに、勇気をもって主体的に取り組める児童を育てようとする内容項目である。」（22ページ）

（新指導書）

「よいことあるいは正しいことについての^的^確^に^判^断^し、勇気をもって主体的に取り組める児童を育てようとする内容項目である。」(35ページ、傍点引用者)

こうしてみると、良いことと悪いことの「区別をし」という新指導要領に追加された文言は、「^的^確^に^判^断」することを意味するものといえよう。

現行指導要領のように、ただ「よいと思うことを進んで行く」というだけでは、あらかじめ良いことと決められたことを行なおうとする態度を意味するものとして受け取られかねない。それに対して新指導要領では、ことの善悪をみずから判断する力を重視するものとしてよいだろう。新指導書では、同じ項目についての説明のなかで、「行ってよいことと悪いことが区別できる判断力を養う」(35ページ)という文言が新たに加えられているのも、判断力の重視を強調したものと注目されることである。

他方、高学年の視点3のなかで、項目(1)「自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする」が、学習指導要領のうえでは変更はみられないものの、指導書のレベルでは、考えることを強調するような叙述に変えられている。

すなわち、この項目について、現行指導書では、自然の偉大さの理解や自然に学ぶ態度を育てるとともに、「自然や動植物を^愛^護^す^る^心を育て、自分のできる範囲で自然環境を^守^る^こ^と^が^で^き^る^よ^う^に^指^導^し^て^い^く^こ^と^が^大^切^で^あ^る」(36ページ、傍点引用者)と強調されていた。それが新指導書では、「自然や動植物との^共^存^の^在^り^方を^積^極^的^に^考^え、自分にできる範囲で自然環境を^よ^く^し^よ^う^と^す^る^よ^う^に^指^導^し^て^い^く^こ^と^が^大^切^で^あ^る」(50ページ、傍点引用者)と書き改められている。「愛護する心」から「共存の在り方を積極的に考え」への変更は、一段上に立った立場から自然や動植物をただ愛護するのではなく、人間もまた同じ自然の一員という視点から自然との共存の道を探らせることに重点を移したものと注目される。自然環境を「守ることができる」から「よくしようとする」というより積極的な表現に変更されたのも、こうした人間と自然との関係のとらえなおしと対応するものであろう。

判断するとか考えるなどが強調されているのは、指導書レベルの叙述を含めても、以上の2項目にすぎない。したがって、これをもって「道徳」の内容において全般に道徳的行為の前提としての判断がより強調されたというのは早計にすぎよう。しかし、学校における道徳教育は既存の規範に盲目的に従うような態度を育成することではなく、一人ひとりがみずからの考察と判断にもとづいて行為を選び取る態度と能力を育成することであるとすれば、今回の新指導要領および新指導書において、このように、考えること、判断することの重要性がわずかながらでも強調されたのは、大切なことだと考えられる。

2 生きる喜びと未来への希望

新指導要領「道徳」をめぐる評価すべき第2の点は、道徳教育における子どもたち自身の主体的な活動の大切さとともに、生きる喜びと未来への希望を育むことの大切さに着目していることである。それは具体的には、活動の重視、生きる喜びの強調、思春期への配慮として現れている。

(1) 活動の重視

まず、主体的な活動の大切さという点にかかわっていえば、道徳的価値の獲得における活動

の重視とでもいうべき視点が強調されていることが指摘される。それは、低学年の視点4における項目(3)と、高学年の同じく視点4における項目(1)についてみられる次のような変更である。

まず、低学年の視点4の項目(3)は、新指導要領では次のようになっている。

項目(3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。

これは、現行指導要領での「先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級の生活を楽しむ」に、「学校」の生活が追加されるとともに、「楽しむ」が「楽しくする」に改められたものである。

この変更にともなって、指導書でも、現行指導書では「学級の生活を楽しくもうとする態度を育てる」(27ページ)とあったものが、新指導書では「学級や学校の生活を自分たちで楽しくしようとする態度を育てる」(41ページ)に改められている。現行指導書では、学級生活について、現にあるものを前提としてそれを「楽しむ」ことを重視するというニュアンスが感じられ、そこから、学級生活が楽しいかどうかは本人の心構え次第だという意味合いが感じ取られる。それが新指導書では「自分たちで楽しくしようとする」と改められたのは、学校生活を楽しいものとするための主体的努力に主眼がおかれ、そのための子どもたち自身による主体的な取り組みが課題とされていることを意味するようにも思われる。もしそうであるとすれば、この変更はたんなる表現の修正にとどまらず、大切な点を示唆しているといえるだろう。

他方、高学年の視点4における項目(1)は、次のとおりである。

項目(1) 身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす。

これは、新指導要領でも現行指導要領の内容が表現上の変更もなく、まったくそのままに受け継がれたものである。しかし新指導書の解説では、この項目についての説明の最後の部分で次のように若干の変更がみられる。

「この段階においては、家庭や学校及び地域とのかかわりに関するこれまでの指導に基づいて、身近な集団に主体的に参加できるようになることが求められる。学校での係活動やクラブ活動、遊び仲間や各種少年団体など、自分の立場や全体の動きを自覚できる小集団での活動に積極的に参加できるようにしていく必要がある。それらを通して自分の役割と責任を自覚し、役に立つことを成し遂げることによって主体的に責任を果たせるように指導することが大切である。」(51-52ページ、傍点引用者)

現行指導書と比べて変更された点は、「役に立つことを成し遂げることによって」という文言が追加されたことだけである。しかし、やや長々と引用したのは、ただこの変更点を示すためではなく、現行指導書を含めて、この部分の叙述に他の内容項目の説明の場合と異なった点があることに注目したいからである。すなわち、学習指導要領「道徳」の内容は、基本的には道徳の授業で指導すべき内容を示したものであり、指導書も当然、その趣旨に沿ったものとなっている。つまり、それぞれの目的が「……できるようになる」とか「……しようとする」であるとしても、道徳の授業はそうした行動を支える道徳性を育てるものとして位置づけるというのが、学習指導要領の立場であるはずである。上記引用に即していえば、「……参加できるようになることが求められる」、「……参加できるようにしていく必要がある」の部分がそれに相当する。ところが、ここではそれにとどまらず、「それらを通して自分の役割と責任を自覚し、役に立つことを成し遂げることによって主体的に責任を果たせるように指導することが大切である」とつづけている。これは明らかに、自分の役割を自覚して責任を果たそうとする態度は、実

際に活動に参加して役割を担い責任を果たすことによってこそよりよく育成しようという認識を示すものといえよう。もしそうだとすれば、責任を果たそうとする能力や態度などは、資料を用いた授業などによるのではなく、実際に責任を分担する活動に参加することによって身につける以外にないことを意味するものといってよいだろう。もともとそうしたニュアンスがあったところへ、今回の新指導書であらたに「役に立つことを成し遂げることによって」という文言が追加されたのは、そうした趣旨を一層強調したものであるようにも思われる。それはおそらく、新指導要領では、道徳教育の改善・充実策の一環として、体験や実践と結びつけて道徳教育を充実させるという方針が打ち出されたことが背景にあるものと推測される。しかしこうなると、道徳の授業とは一体何なのかという疑問を禁じえない。実際に責任を果たす活動に取り組みせることによって責任能力を育成するというのは、まさしく生活指導をとおして道徳性を育成するという考えにはかならず、資料を用いた教室での道徳授業の限界をみずから認めたいものとみることができよう。

(2) “生きる喜び”の強調

新指導要領「道徳」の内容において、「畏敬の念」という目標とかかわりながらではあるが、“生きる喜び”が強調されていることも、注目される点の一つである。それは具体的には低学年における視点3の項目(2)の変更に示されていることであるが、ここでは以下で検討する必要から、視点3における3つの項目をすべて掲げておくことにしよう。

- 項目(1) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。
- 項目(2) 生きることを喜び、生命を大切にすることをもち。
- 項目(3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。

これら3項目のうち、新指導要領で変更されているのは項目(2)だけで、項目(1)および(2)は現行指導要領の内容がそのまま受け継がれている。項目(2)の内容は、現行指導要領ではたんに「生命を大切にすることをもち」としか示されていなかった。それが新指導要領では、これに「生きることを喜び」という前半の文言が追加されている。

新指導書ではこの項目(2)について説明している箇所に次のような記述がみられる。これは現行指導書に比べて大幅に書き換えられた部分であるが、これが「生きることを喜び」を追加した趣旨を示したと思われる。

「この段階においては、例えば朝元気に起きられる。おいしく朝食が食べられる。学校に来てみんなと楽しく学習や生活ができる。このような極めて当たり前のことで見過ごされがちな『生きている証』を実感し、そのことに喜びを見出すことによって生命の大切さを自覚できるようにすることが求められる。」(38-39ページ)

現行指導要領では道徳教育の目標のなかに「生命に対する畏敬の念」が初めて掲げられた。そして、内容の視点3はこの目標と直接対応するものである。この視点3に掲げられた3つの項目の内容は、「優しい心」(項目(1))、「生命を大切にすることをもち」(項目(2))、「すがすがしい心」(項目(3))というように、いずれも心のありようという抽象的な内容のもので、これを授業で育成するのは容易ではないし、また実際に身についたかどうかを外からうかがうことはきわめて困難なことがらであろう。しかしそれでも、現行指導要領の場合、項目(1)では「身近な自然に親しみ」、項目(3)では「美しいものに触れ」というように、それぞれねらいとする心をはぐくむた

めの前提として何らかの行動が呈示されている。したがって、実際にここでねらいとされているような心が育っているかどうかを外からうかがうことは困難だとしても、こうした行動を実際にさせてみたり、あるいは行動の意味や値打ちについて理解させたりすることとおして、心が育つのを期待することは可能かもしれない。それに対して、項目②は現行指導要領ではただ「生命を大切にすることを教える」とあるだけで、具体的な行動については示されていなかったことから、その取り扱いはおおよそ一層困難であったろうと推測される。

この項目の説明文について上に引用した新指導書の記述に相当する部分は、現行指導書では次のような記述になっていた。

「この段階では、指導にかなりの工夫を要するが、例えば動植物にやさしく接し、その成長や変化、死などを通して、すべてのものに生命があることに気付かせたり、そこから自分の生命を大切にすることを教えることも可能である。」（25ページ）

指導書では内容項目の説明において、おおむね「必要である」とか「大切である」などの表現が多用されているのに対して、ここでは「可能である」とやや控えめな表現となっているのが特徴的である。また「指導にかなりの工夫を要する」という表現にも示されているように、この項目の取り扱いについては、学習指導要領ないし指導書の執筆者も必ずしも確信をもっていないことがうかがわれる。生命尊重の精神を育成するには、上記引用中にもあるように、動植物の成長や変化、とくにその死に立ち会う体験をすることが一つの有効な方法ではあろう。さらにいえば、動植物と限らず、人間の生と死について、発達段階を考慮しつつ、これを直接の対象として子どもたちに教えることがもっと重視されなければならない。その意味で、今回の学習指導要領改訂の方針を打ち出した教育課程審議会（教課審）答申（1998年）、またそれに大きく影響を与えている中教審答申「心の教育」（1998年）において、「生と死の教育」に力を入れることが強調されているのは大切なことである。しかし、「生と死の教育」は、研究のレベルでも実践のレベルでもようやくいとぐちについたばかりで、利用しうる教材や指導法はまだ十分には開発されていない。

生命尊重の精神の育成をねらいとする項目②において、新指導要領で「生きることを喜び」という文言が追加され、また新指導書において、子どもたち自身が「生きている証」を実感できるようにすることを重視した記述に改められたのは、こうした事情が背景にあるものと推測される。

子どもたちがみずからの生を実感できることが大切であることはいうまでもない。「生きている証」を実感できることは、生命尊重の精神を育むためばかりでなく、道徳教育を成り立たせるための基盤としても不可欠である。しかし、新指導書がいうように、それは「極めて当たり前」のことで見過ごされがちなものというほどに単純なことなのであろうか。例示されているような、朝、元気に起きられるとか、おいしく朝食が食べられるとか、学校に来てみんなと楽しく学習や生活ができるとか、そもそも当たり前のことといってすませられることなのであろうか。夜型生活のなかで朝、自分で起きられない子ども、朝食を食べずに登校し、午前中はひととして過ごす子ども、少しもわからない授業にしばらくつけられてストレスをためている子ども、いじめに怯えて仲間に素顔を見せられない子どもなど、今日の学校には「生きている証」を実感できない子どものほうがむしろ多いのではないか。こうした問題にはもちろん家庭や地域のありようもかかわっているが、今日の学校のありようもまた深くかかわっていることはいうまでもない。こうした問題の解決をぬきに、子どもたちの日常生活をふりかえらせるだけで「生

きている証」が実感できると考えるとしたら、それはあまりに安易というべきであろう。むしろ、子どもたちは「生きている証」を本当に実感しうる状況にあるのかどうか、もし実感していないとすれば、それはただ日常生活をふりかえる機会が少ないからだけなのか、それとも学校における子どもたちの日常生活そのものが生き生きとしたものとなりえていない理由があるからなのか。そうしたことを追究することこそが、道德教育の充実のためにも不可欠というべきであろう。子どもたちが道德性を身につけるには、生きている喜びを実感できることが不可欠の前提であり、新指導要領がそのことに目を向けたのは評価できることである。しかし同時に、そのためには、道德の授業以前の問題として解決すべき問題が多いことを指摘しなければならない。

(3) 思春期への配慮

新指導要領「道德」の内容をめぐることは、とくに高学年において思春期への配慮がいくらかみられ、しかも困難な思春期をむしろ未来への希望をはぐくむものとしてとらえようとしていることも注目される点である。それは、新指導要領における内容の個々の項目で具体的に示されているわけではないが、新指導書での解説において見出されることである。すなわち、新指導書では、高学年の内容に関する全体説明のなかに、次のような叙述がみられる。まず、その全文を引用してみよう（考察の都合上、各文に番号を付しておく）。

「①この段階は、小学校における最高学年段階に当たる。小学校教育の完成期であり、学校における最高学年段階の児童として自覚ある行動が求められる。

②特にこの期の児童は、知識欲も旺盛で、集団における自己の役割の自覚もかなり進む。③そこで、自己や社会の未来への夢や目標を抱き、理想を求めて主体的に生きていく力の育成が期待される。④『第1学年及び第2学年』や『第3学年及び第4学年』における指導に基づいて、特に国家・社会の一員としての自覚を育てることを重視した適切な指導を行う必要がある。」(47ページ)

思春期への配慮という点で注目されるのは、③の部分の叙述である。これを含めて、②～④の部分は、現行指導書では次のようになっていた。

「特にこの期の児童は、理想を求める傾向が強く、知識欲も旺盛であり、集団における自己の役割の自覚もかなり進む。このような発達的特質と『第1学年及び第2学年』や『第3学年及び第4学年』における指導に基づいて、より実際に即した適切な指導をしていく必要がある。」(32ページ)

新指導書では、この部分が大幅に書き換えられているのがわかる。すなわち、新指導書では第1に「自己や社会の未来への夢や目標を抱き、理想を求めて主体的に生きていく力の育成が期待される」という文が追加されている（なお、これに伴って、現行指導書にあった「理想を求める傾向が強く」という文言の位置が移されている）。第2に、現行指導書では「より実際に即した適切な指導」とあったものが、新指導書では「特に国家・社会の一員としての自覚を育てることを重視した適切な指導」に改められている。

第2の点についてはあとで検討するとして、ここでは第1の点についていうなら、今日、いじめや校内暴力、非行、問題行動などがとくに思春期の子どもたちに集中的に現れている現状とかかわって、これは大切な指摘だと思われる。すなわち、今日では思春期の揺らぎがことさら発達上の危機をまねていることを背景に、まさに思春期にさしかかる小学校高学年の子

もたちに未来への夢や希望を抱かせ、理想を求めて努力する生き方を育てることがとくに重要な課題となっている。こうしたことにかんがみれば、小学校高学年の道徳教育においても、「自己や社会の未来への夢や目標を抱き、理想を求めて主体的に生きていく力の育成」を重視することは大切なことというべきであろう。もとより、このようなことが道徳の授業だけで可能とは考えられず、それこそ学校での生活や人間関係、各教科の学習を含めた学校教育の総体とおしてこそ追求されるべきことである。しかし、いずれにせよ小学校高学年の児童に身につけさせるべき道徳の内容をめぐって、こうしたねらいが明記されたことは評価してよいだろう。

3 観念的道徳教育

以上のように、新指導要領「道徳」の内容には、評価すべき点として注目される面が見出される。しかし同時に、その反面で問題点もまた少なくない。その問題点としては、まず、従来からみられた道徳教育の観念的な性格が一層強められようとしていることが挙げられる。

(1) 努力目標から獲得目標へ

観念的な道徳教育の傾向ともいうべき問題点として最初に指摘しておきたいのは、「道徳」の内容が、めざすべき努力目標から必ず達成すべき獲得目標へとその位置づけを変更されていることである。

それは、内容項目の表現が、「……しようとする。」から「……する。」という言い切りの形に変えられたことに示されている。たとえば、中学年の視点1の項目③は、現行指導要領では「自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げようとする。」となっていたのが、新指導要領では「自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げる。」に変えられている。

全般に現行指導要領では、低学年の内容項目ではすべて「……する。」という言い切りの表現となっているが、中学年および高学年の内容項目では、言い切りの形とともに、「……するようにする。」または「……するように努める。」（場合によっては「……に努める。」）という表現が混在している。それが新指導要領ではほとんどすべて、言い切りの形に変更されているのである⁶⁹⁾。

これは一見たんなる表現上の変更のようにもみえるが、必ずしもそうとはいえない。新指導書では、第1章第1節「道徳教育改訂の要旨」のなかで、中学年および高学年について次のような説明をしている。

『第3学年及び第4学年』においては、(中略)より積極的に集団や社会とかがかわれるようになることを求めて語尾表現の改善を図っている。

『第5学年及び第6学年』においては、(中略)自らのよさを伸ばすことを強調するとともに、集団や社会とのかかわりがより主体的になることを求めて語尾表現を改善している。

(7-8ページ、傍点引用者)

「語尾表現の改善」が何を指すのかは明示されていないが、おそらくは上述のような言い切りの表現への変更を意味するものと思われる。したがって、「……するようにする(努める)」という表現から「……する。」という表現への変更は、たんなる表現上の体裁を整えただけのものというよりは、道徳の授業でねらいとされている態度の形成を、努力目標ではなく確実に獲得させるべき目標としてより強調することを意味するものとみて間違いないうだろう。

道徳の授業は、他の教科の授業とはちがって、価値を教え、それを内面化させることを目的とするにしても、授業である以上は、まずはそこで教えられる価値についての理解と認識、そしてそれをふまえてその値打ちを感じ取ることがねらいとされるべきであろう。そして、そこから価値意識にまで高められることが期待されるとしても、そこで子どもたちが獲得するのは、「……しようとする」ことを決意し、またそれをみずからの課題として引き受けるということではないだろうか。そうだとすれば、道徳の授業では、現行指導要領に部分的に含まれていた「……しようとする」という努力目標の形で表現するほうがむしろふさわしいように思われる。

「……しようとする」という表現のなかには、今はまだできなくても、できるようになろうと努力すること自体に価値を見出すというニュアンスが含まれているように受けとめられる。それに対して、「……する」という言い切りの形は、その内容を学んだらすぐに実行できなければならないという意味合いをもつものとして教師にも子どもにも受けとめられることにはならないだろうか。それでは、その価値を実現しようとすることに価値を認めず、性急に行為の実現を求めることになりはしないかと危惧されるのである。

(2) 倫理観の育成の強調

新指導要領「道徳」の内容における観念的道徳教育の傾向は、ことさらに倫理観の育成が強調されている点にも見出される。それは、具体的には高学年の視点4の項目(2)に関する新指導書の解説に現れている。新指導要領ではこの項目(2)は次のようになっている。

項目(2) 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ながら進んで義務を果たす。

この項目について、新指導要領における変更点は、現行指導要領で「……果たすようにする。」となっていたものが、「……果たす。」という言い切りの形に変更されたことだけである（このように語尾表現が改められたことの意味については、すでに触れた）。それ以外の点では現行指導要領の内容と変わらないが、しかし新指導書におけるこの項目の解説では次のような変更がみられる。

まず、現行指導書では、該当箇所の冒頭に次のような叙述がある。

「この段階においては、『約束や社会のきまりを守る』ことから、さらに遵法の精神をもつところまで高めていく指導が必要である。」(37ページ)

これが、新指導書では次のように書き換えられている。

「この段階においては、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、遵法の精神をもつところまで高めていく指導が必要である。」(52ページ)

新指導書で変更・追加された「社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観」という表現は、新指導要領の改訂方針を示した教課審答申(1998年)において道徳教育改善の基本的な考えを示した箇所(I-1-(3))にまったく同じ文言で記述されていることである。おそらく新指導書はその文言をそのまま取り入れたものであろう。

「社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観」が何を意味するのかは必ずしも明確ではないが、文脈から判断するかぎり、少なくとも「社会生活上のルールや基本的なモラルなど」は、基本的な生活習慣や日常生活における行動様式あるいは礼儀作法を意味するものと推測される。現行指導書における「約束や社会のきまりを守る」という文言もおそらく同様のことを指し示すものと思われるから、「約束や社会のきまりを守る」ことが「社会生活上のルールや基本

的なモラルなど」に置き換えられたことは、それほど大きな変更とはいえないかもしれない。しかし、ルールやモラルに従って行動しようとする習慣や態度そのものではなく、それらを基礎づける「倫理観」ということになると、話は違ってくるのではないか。

倫理観とは、道徳的価値が内面化され、それが個人の行動を方向づける原理にまで高められた価値観や規範意識を意味するはずである。そうした意味での倫理観は、それこそ学校、家庭、地域を含め、生活全体をとおして育まれていくほかはないものである。道徳の授業では倫理・道徳の大切さや価値の意味について理解させ自覚させることは可能であろう。しかしそれとても、せいぜい数時間の授業で育成することなどとうてい可能とは思われない。もともと現行指導書に含まれていた「遵法の精神」を含めて、およそ法や規範を守ろうとする価値観や態度を道徳の授業だけで育成しようとするには無理があるといわなければならない。新指導書の執筆者の意図はどうかであれ、道徳の授業というかぎられた枠内ではとうてい不可能なことがあつたかも知れぬ必要であるかのように叙述されていることには、問題があるというべきであろう。

4 反理性主義と国家主義

新指導要領における観念的道徳教育の傾向と関連する問題として、反理性主義と国家主義の傾向が強められようとしていることも、見のがすことのできない重大な問題である。すなわち、新指導要領では、すでに指摘したように理性の重視という視点がたしかにみられる一方で、それに反するように反理性主義の傾向がむしろ強められ、それと密接に結びつけられて国家主義がさらに強調されている。もともと道徳教育における反理性主義と国家主義はすでに現行指導要領で明白に打ち出されたものであるが、それが新指導要領では改められないどころか、むしろ強化されているのである。

(1) 感じることの強調

新指導要領「道徳」における反理性主義の傾向は、一面では、道徳的判断における理性的認識を軽視する反面で、ことさら感性を強調することに現れている。すでに指摘したように、考えたり判断したりすることがわずかながら重視されている点で新指導要領には評価すべき点が見られるが、それと相反するように、判断することをぬきにして、ひたすら感ずることを強調しようとするかのような点もみられるのである。それは具体的には、中学年の視点3の項目(1)および(2)の表現に加えられた変更を示されている。新指導要領におけるこれら2項目の内容は次のとおりである。

項目(1) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にする。

項目(2) 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にする。

項目(1)の「感動し」および項目(2)の「感じ取り」が、表現の変えられた部分である。現行指導要領ではどちらも、「……を知り」という表現になっていたものが、より感性を強調した表現に改められている。

現行指導要領における「知り」という表現には、曲がりなりにも、感動したり感じ取ったりすることの前提としての知的認識の重要性が含意されているのではなからうか。もしそうだと

すれば、新指導要領で「知り」が削除され、それに代わって「感動し」や「感じ取り」が前面に出されたことは、自然や生命についての科学的認識を軽視するものといえるだろう。

視点3「自然や崇高なもののかかわりに関すること」は、現行指導要領で「道徳」の目標に盛り込まれた「生命に対する畏敬の念」と直接に対応する内容である。この「生命に対する畏敬の念」という目標は、すでに1966年の中教審答申別記「期待される人間像」において、「生命の根源に対する畏敬の念」という表現で、「愛国心」や「象徴への敬愛の念」とともに、望ましい人間像（国民像）の重要な側面として打ち出されたものであった。生命（いのち）を大切に、いとおしむ気持ちを育てることは、道徳教育とかざらず、およそ教育が達成すべき重要な目的であることは間違いない。しかし「期待される人間像」では、「生命の根源に対する畏敬の念」が無前提に「宗教的情操」と同義に扱われ、「畏敬の念」を育てることは「宗教的情操」を育成することにほかならないとされていた。宗教そのものについていえば、人間のいとなみとしての宗教に関する知識や理解を得させるとともに、宗教や信仰をもたないことを含めて他者の信仰や宗教的行為を尊重する態度を育てることは、教育基本法第9条にも定められているとおり、戦後民主教育の重要な柱の一つである。しかし、それは教育によってすべての子どもに宗教的情操、つまりは宗教的世界観を植えつけてよいことを意味するものではない。にもかかわらず、「期待される人間像」は、宗教的情操をもつことがあたかも人間の普遍的な真理であるかのように主張するという重大な誤りを犯している。教育目的としての人間像を描くにあたって宗教的情操をことさらに持ち出すことは、科学的認識を育てるという教育の使命をないがしろにする恐れがある。ここでの視点3に即していえば、「自然のすばらしさや不思議さに感動」することも「生命の尊さを感じ取る」こともいずれも大切であることはいうまでもないが、それが、「知る」こと、つまりは対象についての科学的認識を抜きに、ひたすら感ずることのみを重視するものであるとすれば、問題が多いといわなければならない。

(2) “畏敬の念”の一層の強調

新指導要領「道徳」の内容をめぐる反理性主義の傾向は、他面では、内容のレベルで“畏敬の念”の育成が一層強調されていることに現れている。それがとくに顕著にみられるのは、高学年における視点3の内容においてである。新指導要領における高学年の視点3の内容そのものは、次のとおりである。

- 項目(1) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする。
- 項目(2) 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。
- 項目(3) 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。

指導要領のうえでは、項目数、各項目の内容および表現すべての点でまったく変更なしに現行指導要領の内容がそのまま踏襲されている（なお、ここでは先の指摘とは異なって、項目(1)に「知り」という表現が残されている）。そのかぎりでは、学習指導要領のレベルではとりわけて畏敬の念が強調されているわけではない。しかし、指導書における説明のレベルではいくつかの重要な変更点がみられる。ただし、項目(1)についてはすでに触れたので、以下では項目(2)および(3)について検討することとする。

まず、項目(2)については、現行指導書では説明文の後半で、「人間の誕生の喜びや死の重さ、生きることの尊さを知ることから、自他の生命を尊重し力強く生きぬこうとする心を育てる必

要がある」(36ページ)と記述されていた。それが新指導書では、「……自他の生命を尊重し力強く生きぬこうとする心を育てるとともに、生命に対する畏敬の念を育てることが大切である」(51ページ)というように、「生命に対する畏敬の念を育てること」が追加されている。もともと視点3の内容は、「道德」の目標に示されている「生命に対する畏敬の念」と対応するものであるが、内容のうえでも言葉として「畏敬の念」が直接示されているのは、学習指導要領からの上記引用にも示されているとおり、高学年における視点3の項目(3)においてのみである。この点は新指導要領でも変わらないが、新指導書での項目(2)に関する解説において、今回あらたに「生命に対する畏敬の念」が盛り込まれるのは、「畏敬の念」というねらいを一層強調しようとするものといえよう。

他方、項目(3)については、新指導書では次のように解説されている。

「この段階においては、人間のもつ心の崇高さや偉大さに感動したり、真理を求める姿や自分の可能性に挑戦する人間の姿に心を打たれたり、芸術作品の内に秘められた人間の業を超えたものに感じたり、自然の摂理に感動しそれを包み込む大いなるものに気付いたりすることなどを通して、それらに畏敬の念をもつことが求められる。そして、人間としての在り方をより深いところから見つめ直すことができるように指導することが大切である。」(51ページ)

この叙述のなかで現行指導書にはなかった新しい点は、「自分の可能性に挑戦する人間の姿」という文言が追加されたことであり、それ以外はすべて、現行指導書の説明がそのまま踏襲されている。

道德教育において、人間の偉大さに感動したり、あるいは真理を求める人間の姿に心を打たれたりするような指導をすることが大切であることはいうまでもない。それに加えてさらに、自己の可能性に挑戦する人間の姿をとらえさせようとするのは、人間のすばらしさをより深く理解させるうえで大切なことといえよう。

しかし、「自分の可能性に挑戦する人間の姿」という文言を追加したのは、どのようなねらいによるのであろうか。「畏敬の念」については、これまでも、これを直接教えるのは困難であることが指摘されている⁽¹⁰⁾。この文言の追加は、そのように困難な「畏敬の念」の中身をより具体的に示そうとする意図によるものであろうか。

この文言を追加することによって、人間のすばらしさをより深くとらえさせようとする意図が示されているのは評価できる。しかし、「畏敬の念」は宗教的情操に連なる概念であり、公教育における道德教育の目的・内容としてはもともと危うさを内包したものであった。そもそも「自分の可能性に挑戦する人間の姿」とはまぎれもなく人間自身の主体的な行為の現れであって、これを強調することは、この内容項目が掲げる「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」と矛盾するのではないか。それとも、「自分の可能性に挑戦する人間の姿」をも、その背後にあって人間を動かしている“神”のワザによるものとして受けとめさせようともいうのであろうか。

関連していえば、指導書からの上記引用に含まれている「芸術作品の内に秘められた人間の業を超えたものに感じたり、自然の摂理に感動しそれを包み込む大いなるものに気付いたりすることなど」の部分は、現行指導書での説明がそのまま新指導書に受け継がれたものであるが、すぐれた芸術作品に触れて深く心を揺さぶられたり、自然の深遠ないとなみをかいまみてその偉大さに強く心を打たれたりすることが、道德教育のうえでも大切であることは確かである。し

かし、すぐれた芸術作品がどんなに神ワザの所為であるかのようにみえようとも、それはまぎれもなく人間の行為によって生み出されたものである。また、自然の偉大さや深遠な営みにしても、そこに分け入ってその偉大さや深遠さを明らかにしてきたのは、これもまた人間の英知によるものである。こうしたことをきちんとふまえてこそ、子どもたちは人間のすばらしさに感動し、ひるがえって自分もまた一人の人間としてみずからの可能性に挑戦しようとする意欲をかきたてられることも可能となるのではないか。そうした手順をふまずに、ことさら芸術作品のなかに「人間の業を超えたもの」を感じ取ったり自然の摂理のなかに「それを包み込む大いなるもの」に気づいたりすることのみ導こうとすることは、むしろ人間を矮小なものとしてとらえさせる危険性のほうが大きいといわなければならない。しかし、新指導書にみるかぎり、こうした問題についての反省はどこにもみられないのである。

(3) 国家主義の強調

上にみたような道德教育における反理性主義の強調は、もともと国民の道德的心情を国家主義的価値観と結びつけるための契機として打ち出されたものにほかならない。現行指導要領「道德」で「世界の中の日本人」という名の国家主義的傾向が「畏敬の念」という名の反理性主義とセットで盛り込まれていたのはその現れであるが、そうした傾向は今回の新指導要領でも受け継がれているだけでなく、むしろ強化されようとさえしているように見える。それは学習指導要領上の文言として直接現れているわけではないが、とくに高学年の内容に関する指導書の説明のなかにうかがわれることである。

すなわち、先に指摘したように、高学年の内容に関する解説のところで、現行指導書では「このような発達的特質と『第1学年及び第2学年』や『第3学年及び第4学年』における指導に基づいて、より実際に即した適切な指導をしていく必要がある」(32ページ)とあったものが、新指導書では「『第1学年及び第2学年』や『第3学年及び第4学年』における指導に基づいて、特に国家・社会の一員としての自覚を育てることを重視した適切な指導を行う必要がある」(47ページ)に改められている。

もとより道德教育は一人ひとりの子どもを人格として育てるだけでなく、社会の一員として、また国民としての態度や能力を育成することをもねらいとするものである。そのことからすれば、とくに高学年という小学校の最終段階において、この時期にふさわしい形で「国家・社会の一員としての自覚を育てる」ことが大切であることはいうまでもなく、そのかぎりでは新指導書でこのような文言が盛り込まれたのは当然のことといえるかもしれない。

しかし、わが国の場合、戦前以来の国家主義道德教育が戦後においても必ずしも十分には清算されてこなかった。また他方では、道德教育における個人の人格的自立の重要性が必ずしも自覚的に追求されないまま、戦後の道德教育においては国家への忠誠が一貫して道德教育のねらいとされてきた。加えて、臨教審答申で強調された「世界のなかの日本人」というねらいが現行指導要領に盛り込まれ、国家主義道德教育の方針がむしろ強化されてきた経緯がある。さらに、日の丸・君が代をめぐる学校現場の動向には、法制化以後、ますますその傾向が強められつつあるのではないかという懸念をぬぐえない。そうしたことを考えるなら、「平和的な国家及び社会の形成者」(教育基本法第1条)の育成が道德教育にとっても重要な課題であることを認めつつ、しかし今回、「国家・社会の一員としての自覚」がことさら強調されているのは何をねらいとするものか、慎重な検討を要するといわなければならない。

「道徳」の目標に掲げられている「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」⁽¹¹⁾というねらいに直接対応する内容は視点4であるが、今回の新指導要領では、高学年の場合、内容的にはほとんど変更が加えられていない。しかし、現行指導書における「より実際に即した指導」に代えて新指導書で「国家・社会の一員としての自覚」というように内容的に関連のないことさらに書き換えられたことには、大きな飛躍を認めないわけにいかない。

現行指導書で、低学年・中学年における指導にもとづいて「より実際に即した適切な指導」を行なうこととされているのは、いわば小学校道徳教育の仕上げとしての高学年における実践的な道徳教育を強調したものと見えよう。それに対して新指導書では、低学年・中学年における指導にもとづいて、「特に国家・社会の一員としての自覚を育てることを重視した適切な指導を行う」というのは、いわば小学校道徳教育の仕上げを国家・社会の一員としての自覚に求めたものであり、その意味で国家主義がより強調されているといわなければならない。しかも、そこでめざされている国民像は、必ずしも教育基本法第1条にいう「平和的な国家及び社会の形成者」と同義とはいえない。新指導書の文言には、「平和的な」という言葉がなく、したがってめざすべき国家像が明確でない。それだけでなく、「国家・社会の一員」と表現されていることも問題である。教育基本法にいう「形成者」とは、国家・社会の主体、つまりは主権者国民を含意するものである。それに対して、「国家・社会の一員」とは、たんに既存の国家や社会の「構成員」を意味するにすぎず、国家・社会をみずから形成する主体という意味合いは含まれていない⁽¹²⁾。こうして、今回の新指導書における国家像ないし国民像は、戦前以来、戦後にも受け継がれてきた国家主義道徳教育、またとくに臨教審答申以来の「世界のなかの日本人」を強調するものとして、問題が多いといわざるをえないのである。

5 子どもの願いにもとづく指導の重点化

新学習指導要領における道徳教育をめぐるのは、「道徳」の内容だけでなく、その指導法についてもいくつかが変更が加えられている。そして、そこにもまた、評価すべきことがらとともに問題点も少なからず見出される。評価すべきことがらとしては、まず、指導の重点化をめぐる新しい視点が打ち出されたこと、およびそれと関連して、道徳教育に対する親と子どもの意見の尊重という視点が提起されていることが注目される。

(1) 指導の重点化をめぐる新しい視点

新指導要領における「道徳」の指導をめぐるのは、内容項目の重点的取り扱いが重視され、新しい視点が提起されていることが注目すべき点の一つである。内容項目の重点的指導については現行の学習指導要領および指導書でも触れられているが、新指導要領ではなお一層強調されている。

指導の重点化は、新指導要領改訂の方針を定めた教課審答申（1998年）においてもとくに強調されていたことで、そこでは道徳教育「改善の具体的事項」の冒頭で次のようにのべている。

「学校の創意工夫を生かし、各教科等との関連や家庭、地域社会との連携を図りながら、例えば、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。」（I-4-(2)-⑭-I）

この改善方針は、新指導要領では「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の

項で、次のように示されている。

「道徳の時間の年間指導計画の作成に当たっては、道徳教育の全体計画に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間との関連を考慮しながら、計画的・発展的に授業がなされるよう工夫すること。その際、各学年段階の内容項目について、児童や学校の実態に応じ、2学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導を行うよう工夫すること。なお、特に必要な場合には、他の学年段階の内容項目を加えることができること。」

これを受けて、新指導書では重点的指導について、その意味内容のとらえかたを含め、かなり重大な変更がみられる。そこで、ここでは現行指導書と新指導書を少し詳しく比較検討することにしよう。

指導書では、重点的指導についての基本的考え方、全教育活動における指導の重点化、および道徳の時間における指導の重点化という3つの点でのべており、この点は現行指導書、新指導書とも同様である。このうち、重点的指導についての基本的考え方は、現行指導書、新指導書ではそれぞれ次のようになっている。

(現行指導書)

「内容項目の重点化により、項目数が精選されたために、重点的指導が一層行いやすくなっている。重点的指導とは、各学年段階で重点化された内容項目の指導の上に、児童や学校の実態に応じて、それぞれの学校でさらに重点的に指導したい内容項目をその中から選び、一層の広がりともたせて指導することである。」(19ページ)

(新指導書)

「各学校においては、児童や学校の実態、学校の特色などを考慮し、重点的指導を工夫する必要がある。重点的指導とは、各学年段階で重点化されている内容項目の指導において、学校で更に重点的に指導したい内容項目をその中から選び多様に指導を工夫することによって、内容項目全体の指導をより効果的に行うことである。

どのような内容を重点的に指導するかは、各学校において考えることであるが、今日の課題を考慮した場合、特に次のような内容について工夫する必要がある。すなわち、低学年においては基本的な生活習慣や善悪の判断、社会生活上のルールを身に付けること、中学年では自主性、協力し助け合う態度を育てること、高学年では自立心、国家・社会の一員としての自覚を育てることなどである。」(32ページ)

現行指導書で、「内容項目の重点化により、項目数が精選されたために、重点的指導が一層行いやすくなっている」とあるのは、1977年版の旧指導要領では全学年とも28項目を教えることとされていたのが、現行指導要領では、道徳の年間授業時数は従来どおり35時間(1学年のみ34時間)のまま据え置かれたのに、取り扱うべき内容項目は低学年14項目、中学年18項目、高学年22項目に削減されたことを意味している。すなわち、内容項目が削減されたことから、いくつかの項目については複数回取り上げることができるようになったということである。そのことは、現行指導書において「道徳の時間における指導」の重点化に関する叙述のなかで、その前半において次のようにのべていることによく示されている。

「各内容項目を各1単位時間で扱った場合、年間35単位時間(1学年は34単位時間)を標準とする道徳の時間は、余裕がある。この時間の指導を工夫するのが、道徳の時間における重点的指導である。」(20ページ)

そして、道徳の時間における重点的指導については、現行指導書ではこの引用箇所ですぐつ

づけて後半部で次のようにのべている。

「児童や学校及び地域の実態に応じて重点的に指導したい内容項目を選び、一定期間をおいて繰り返して取り上げたり、一つの内容項目を何回かに分けて指導したり、幾つかの内容項目を関連付けて指導したりするなどの工夫を行い、より適切な指導をする必要がある。」（20ページ）

要するに、道徳の時間における重点的指導とは、現行指導要領で内容項目が削減されたことにより捻出された道徳の時間の余裕を利用して、定められた内容項目のうちいくつかをくりかえして取り上げたり、あるいは一つの内容項目を複数時間にわたって取り扱ったりすることである。ただし、そのさい、基本的考え方とところで「各学年段階で重点化された内容項目の指導の上に」とのべていることに示されているように、学習指導要領で定められた当該学年の内容項目のすべてをひととおり取り扱うことが前提とされている。

これに対して新指導書における該当箇所は、「各学年段階で重点化されている内容項目の指導において、学校で更に重点的に指導したい内容項目をその中から選び多様に指導を工夫する」という記述に変えられており、「指導の上に」という文言はみられない。これは、各学年段階について定められた内容項目のすべてを扱ったうえで、さらに重点的に指導する内容を選ぶのではなく、最初から重点化をはかることを謳っているように読める。とすれば、重点化のしかたによっては取り扱わない項目があってもよいということであろうか。

新指導書での道徳の時間における指導の重点化に関する叙述は、その後半部では現行指導書における上記引用の後半部とほぼ同じ趣旨であるが、前半の記述は現行指導書の場合の対応箇所と比べて次のように大きく変わっている。

「道徳の時間においては、各学年段階の内容項目について2学年間を見直し重点的な指導を工夫をすることが大切である。」（33ページ）

指導内容の重点化が2学年を込みにしたものとして示されていることに注意したい。現行指導書では、内容項目の削減によって時間的に余裕が生まれたので、いくつかの項目については重点的に扱うことができるようになった、ただし重点化は学年段階ごとに定められた内容項目のすべてをひととおり扱ったうえのことだという趣旨であった。したがって、たとえば高学年（第5学年及び第6学年）の内容は、第5学年でも第6学年でもすべて取り扱ったうえで、それぞれの事情に応じて重点的指導を行なうということになる。それに対して新指導書では、各学年段階の内容項目をすべて扱ったうえでという明確な指示はなく、しかも重点化は2学年間を見とおして行なうこととされている。ここから解釈されるのは、たとえば高学年の場合、この2年間のあいだには高学年の内容として定められた項目をすべて扱わなければならないとしても、2年間の間に必ず扱えばよく、第5学年では取り上げても第6学年では扱わない項目、またその逆に第6学年で扱えば第5学年では取り上げない項目があってもよいことを示唆しているように思われる。

現行指導要領からあまり大幅な変更もなしに新指導要領に受け継がれた「道徳」の内容項目には、必ずしも、当該学年の児童にとって、あるいはそもそも小学校児童にとって、ことがらの本質からして教える意義があるとはいえない項目、また道徳教育の名のもとに教えることが疑問視される項目、保護者が子どもたちに学校で身につけて欲しいと望んでいるとはかぎらない項目、子どもたち自身が学びたいと望んではいない項目、さらには教師にとっても教える意義が見出せない項目、あるいは道徳の授業で教えるのが困難な項目⁽¹³⁾など、さまざまな問題が

含まれている。言い換えれば、新指導要領でほぼそのまま受け継がれた「道徳」の内容項目には、もともと必ずしも合理的根拠のない項目が少なからず含まれているのである。本来、道徳の授業で教えるべき内容は学校で教師たちが判断して決めるべきことであり、学習指導要領における内容の提示はあくまで例示の域にとどめられるべきことがらであろう。その意味では、新指導書で示唆されているように、学習指導要領で定められた内容項目をすべて扱うことを前提とするのではなく、学校と教師の判断によって重点的な指導を行なうことが本来だといえよう。上に指摘したように、新指導書でも、学習指導要領に定められた内容項目は2年間のあいだには必ずすべて教えることという解釈に立っている点に限界はあるものの、現行指導書に比べればまだしも融通のある見解が示されているように思われるのである⁽¹⁴⁾。

ただし、新指導書では重点的指導の基本的考え方の説明のなかで、低・中・高学年ごとに重点化の視点が示されており、しかもとくに高学年については「国家・社会の一員としての自覚を育てること」と指摘されている。これは例示にすぎないと思われるが、せっかく重点的指導の方針策定を各学校の判断に委ねながら、こうした視点を明示するのは、問題が多いといわなければならない。

なお、重点的指導については、新指導書ではさらに、一つのテーマを複数時間にわたって追究するような「総合単元」的指導に言及して次のようにのべているのが注目される。

「特に重点的な指導内容については、総合単元的な発想の基に、ねらいそのものを道徳の時間の複数時間に渡って位置付けそれぞれの関連を密にもたせた学習指導案や、豊かな体験活動や各教科や特別活動、総合的な学習の時間などにおける道徳教育と関連を明確に位置付けながら一連の学習過程をまとめた学習指導案も様々に工夫する必要がある。」(72ページ)

文部省の道徳担当教科調査官、押谷由夫氏は、共通した道徳学習の内容について、道徳の時間を中心にしながら各教科や特別活動などと関連させて有機的なまとまりをもたせた学習活動を、「総合単元的な道徳学習」として提言している⁽¹⁵⁾。この押谷氏の提言する総合単元的な道徳学習は、直接には新指導書における上記解説のうち後半部分を指すものであるが、同時に、道徳の時間における指導そのものについても、1つの主題を複数時間にわたって追究するような指導を意味する上記解説の前半部分に示されたような道徳の授業のありかたにも言及したものと見てよいだろう。新指導書で強調されている道徳の授業における重点的指導とは、このように一つの主題を複数時間にわたって取り扱うような道徳の授業に道を開くものとして、注目に値するのである。

(2) 親と子どもの“願い”の強調

指導の重点化に関連して、さらに次のような点が注目される。すなわち、「全教育活動における指導」での重点化については、現行指導書には「道徳教育の全体計画の作成において、学校全体における道徳教育の重点目標と各学年の重点目標が設定される」(19-20ページ)という記述があるが、これに相当する部分が新指導書では次のように書き換えられている。

「道徳教育の全体計画の作成において、校長が指導力を発揮し全教職員が協力して児童や学校の実態、児童や保護者の意見を把握し、学校全体における道徳教育の重点目標を決める。」(32ページ)

「校長が指導力を発揮し」というのは、今回の学習指導要領改訂における特徴の一つであり、これについても検討が必要である。しかし、ここでとくに注目したいのは、全体計画の作成に

において「児童や保護者の意見を把握」することが強調されている点である。保護者の意見はもちろん、子どもの意見にも耳を傾けるというのは、大切な点である。

ただし、このことは全体計画における重点目標の決定についていわれているだけで、道徳の時間における指導の重点化は対象とされていない。このことはおそらく、親や子どもの意見に耳を傾けながらも、それを学校の指導計画に反映させるのは校長および教職員の専門性に属する領域だという考えが背景にあることを意味するのであろう。しかし、すでに指摘したように、学習指導要領で定められている「道徳」の内容についても、必ずしも親たちの合意が得られているわけではないし、また子どもたちが切実に学びたいと欲している内容が選ばれているわけでもない。もちろん、道徳の授業で何を取り上げ、それをどう指導するかは、それこそ教師の専門性にかかわることがらである。しかし、道徳教育は子どもの内面に深くかかわることがらである以上、親と子どもが学校で何を教えて欲しいと願っているのか、何を学びたいと欲しているのか、もっと考慮されてもよいのではなかろうか。

ちなみに、1970年代にイギリスで開発された中等学校用道徳教育カリキュラム「ライフライン計画」では、カリキュラム開発にあたって中等学校生徒がみずからの道徳性形成めぐってどのような援助を欲しているかについての調査を行ない、その結果得られたデータをもとに教材を開発しているのが一つの大きな特徴である⁽¹⁶⁾。ここでは学校における道徳教育の具体的内容や指導方針に対して生徒たちが直接意見を表明しているわけではない。しかし、生徒が道徳教育に求めていることをもとに教材を開発しているのは、まさに生徒の要求に応じて道徳教育の内容を編成しようとするものとして注目されるのである。もとより、道徳教育の目的や内容は、子どもたちが何を望んでいるかということだけから導き出すわけにいかないのはいうまでもない⁽¹⁷⁾。しかし、道徳教育とはただ既存の価値を伝達することではなく、伝達された価値が子どもたちによって主体的に内面化されることが不可欠である。そのためには、道徳教育によって教えられる価値の内容が、子どもたち自身にとっても確かに学ぶに値すると実感されるようなものであることが必要であろう⁽¹⁸⁾。このように考えるなら、道徳教育の全体計画とかざらず、道徳の時間の指導についても、何を主題としどのような内容を教えるかの決定において、子どもたち自身の意見がもっと尊重されてしかるべきではなかろうか。

もとより、「ライフライン計画」は中等学校生徒を対象としたものであり、子どもの要求にしたがって道徳教育の内容を編成するというやりかたは、初等段階でもそのまま当てはまるとはいえないかもしれない。しかし、少なくとも、子どもたちの要求を汲み取りながら指導の内容と方法を計画すること、そしてその指導に対する子どもたちの反応を評価しながら、内容や指導法を洗練させていくこと、そうしたことは可能だし、必要なことというべきであろう。

道徳教育の指導計画において親と子どもの意見・要望を尊重しようとする姿勢は、さらに次のことにも現れている。すなわち、新指導書の第3章第3節「学級における指導計画」の「1 学級における指導計画の意義」の項に、次のような叙述がみられる。

「学級における指導計画とは、全体計画を児童や学級の実態、更には願いに応じて具体化するものであり、学級において教師や児童の個性を生かした道徳教育を展開する指針となるものである。」(64-65 ページ)

つづけて、「2 学級における指導計画の内容」で「(1) 基本的把握事項」として、学級における児童の道徳性の実態や道徳教育の基本方針と並んで、「学級における児童の願い、保護者の願い、教師の願い」(65 ページ)が掲げられている。

さらに「3 学級における指導計画作成や活用上の創意工夫と留意点」の項では次のように述べている。

「学級における指導計画は、教師や児童及び保護者の願いが具体的な形で生かされ、一人一人のよさを引き出し育てるための方策が示され、学級はもちろんのこと、家庭でも有効に活用されるように工夫する必要がある。」(65ページ)

そして、そのための具体的な留意点を列挙しているなかに、次のようなことが掲げられている。

「学級における指導計画の基本的な内容を分かりやすく図式化し、児童や保護者の記述できる部分を設けるなど、学級や家庭で日常的に活用できるように工夫する。」(66ページ)

ここで注目したいのは、親と子どもの「願い」が教師の願いとともにくりかえし強調され、しかも図式化された計画書にその願いを書き込める部分を設けるというような細かな指示までしていることである。

学級における道徳教育の指導計画作成において親と子どもの「願い」、つまりは意見・要望を尊重し、それを具体的に計画に反映させ盛り込もうとするのは大切なことである。それは学校における道徳教育が保護者の理解のもとに行なわれるべきであるからだけでなく、何よりも子どもの要求にもとづいた道徳教育こそが不可欠だからである。しかし、こうしたことが本当に有効に生かされるためには、少なくとも二つのことが考慮されなければならないだろう。一つは、親と子どもの願いに応じて指導計画が変更される柔軟性が保障されること、そしてもう一つは、親と子どもの願いの反映は道徳の時間の年間指導計画を含めて道徳の授業にも及ぶべきものであることである。そして、実はまさにこの点で、指導書には限界がみられる。

第2の点についてはあとであらためて取り上げるとして、ここでは第1の点について検討するならば、新指導書にみるかぎり、この点は必ずしも明確ではない。上記引用に示されているように、学級における指導計画は親と子どもの願いに応じて具体化するものであるといい、それを生かすための工夫が必要であるといいながら、そのための手続きについては明示されていない。具体的な手だてとしては、図式化された指導計画書のなかに親や子どもも記述できる部分を設けるなどの工夫をすることが指示されているが、それが指導計画の修正・変更にどう反映させられるのかは明確ではない。最後の点についていえば、むしろ教師が定めた指導計画を効率よく実行するために、親と子どもにも記述させることを求めたものとさえいえるかもしれない。しかし、それでは、あらかじめ定められた指導計画を実行するためのたんなる方便にすぎないことになろう。

親と子どもの願い・要求を指導計画に反映させる筋道や手続きについては、指導書のレベルではなく、実践のレベルで問題となることがらといえるかもしれない。しかし、上意下達に馴らされてきた今日の学校現場に、それがどこまで期待できるであろうか。

6 柔軟な資料選択

新指導要領「道徳」の指導法をめぐって注目すべき点としてもう一つ指摘しておきたいのは、道徳の授業で用いる資料をめぐってかなり柔軟な考えが示されていることである。

今回の改訂新指導要領では、道徳の指導法にかかわって、校長・教頭の参加、他の教師との協力的な指導（新指導要領「道徳」第3-3-1）や、ボランティア活動・自然体験活動など

の体験活動の活用、魅力的な教材の開発や活用（同、第3-3-(2)）、地域教材の開発・活用、保護者や地域の人々の授業への参加・協力（同、第3-4）などが打ち出されたのが大きな特徴の一つであるが、同時に、道德の授業における資料の取り扱いについても新しい視点が提起されているのが注目される。

資料の取り扱いをめぐってまず第1に注目されるのは、道德の授業で用いられる資料について、従来は1時間で扱いきれるものという前提があったのが、新指導書ではそうした条件が退けられているようにみえることである。すなわち現行指導書では、「第3章 道德の時間の指導」の「第4節 資料とその活用」において「道德の時間に活用される資料の具備すべき要件」が列挙されているが、そのなかには「時間内で取り扱える資料」という要件が含まれていた。それが新指導書では削除されている。新指導書では明記されてはいないが、この措置は、先にみたように主題によっては同一主題を複数時間にわたって扱えるように指導の重点化をはかるといふ新しい方針が盛り込まれたことと関連しているのであろう。いずれにせよ、従来のような1時間1主題1資料という道德の授業のありかたと、そうした制約のもとで作成される資料の不毛性がようやく自覚されたことを示唆するものとして、注目に値する。

第2に注目されるのは、資料選択の基準として新しい観点が導入されたことである。すなわち、新指導書では資料が具備すべき要件として現行指導書と同様の観点を列挙した（ただし、上述のように、現行指導書にあった「時間内で取り扱える資料」という要件とともに、同じく現行指導書にある「読み物、視聴覚教材などの特質を生かした資料」という要件が削除され、代わって「人間尊重の精神にかなう資料」という要件が追加されている）うえで、さらに次のような、現行指導書にはない新しい要件を列挙している。

「ア 児童の感性に訴え、感動性豊かな資料

イ 人間の弱さやもろさに向き合い、生きる喜びや勇気を与えられる資料

ウ 生や死の問題、人間としてよりよく生きることの意味などを深く考えさせられる資料

エ 体験活動や日常生活等を振り返り道德的価値の意義や大切さを考えさせられる資料

オ 多様で発展的な学習活動を可能にする資料」（78-79ページ）

これらはいずれも、教課審答申（1998年）で「体験活動等を盛り込んだ資料、児童生徒の心に響く読み物資料」（I-4-(2)-⑭）などの開発と活用が提言されたことを受けたものであろう。とくに中教審答申「心の教育」（1998年）では、道德の授業で使われている資料には「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」と現状を批判し、「子どもたちの心に響く教材を使おう」という提言を行なっている（第4章②(c)）。新指導書における資料選択の上記のような新しい観点は、そうした現状批判にこたえようとするものといえよう。たとえば、上記の観点のうち、「ア」は、道德の授業で使われる資料がつまらないという子どもたちの声が多いこと⁽¹⁹⁾にこたえようとするものであろう。「イ」は、弱さを含めて人間という存在をより立体的にとらえさせようという観点を示すもののように思われる。「ウ」は、これから充実が求められる生と死の教育にかかわって重要な観点である。「エ」は、体験活動とともに、日常生活上の問題をも教材にしようとする観点を示すものとして注目される。そして「オ」は、道德の授業で学んだことを契機に、子どもたちがさらに自分で課題をより深く追究したいと思うように動機づけられるような教材という観点を示したものとして重要である。

こうして、今回の新指導書では「道德」用資料選択の条件としてきわめて大切な観点が提起されている。しかし、これらの観点も大切であることを認めつつ、さらに、これらを貫くもっ

と大切な観点として、何よりも資料がリアリティのあるものでなければならないという条件こそが大切であることを指摘しておきたい。道徳の授業が楽しくないと感じている子どもたちの多くが資料がつまらないと感じていること、そして中教審「心の教育」が道徳の資料には「空々しいもの」が少なくないと批判していることは、何よりも今日の道徳用読み物資料の内容が著しくリアリティに欠けているという問題を示唆している。たとえば新指導書で資料要件の一つとして掲げられている、児童の感性に訴えるような資料という要件一つをとっても、それはただ資料における表現技術の向上によって解決しうるような問題というよりは、現状では子どもたちの心に強く訴えかけ、深く揺り動かすような人間の真の姿を扱った資料が少ないことを示唆するものにほかならない。そうした意味で、新指導書が指摘する上記のような資料要件は、まさにリアリティのある教材こそが大切であることを示したものであるべきであろう⁽²⁰⁾。

さらにいえば、上記のような要件をそなえた資料は、もちろん副読本など既存の読み物資料のなかにも見出すことは不可能ではあるまいが、むしろ道徳教育用資料と銘打ったもの以外の一般の資料から、教師がみずから発掘すべきものである。この点は教課審答申（1998年）でも新指導要領でも必ずしも明確に示されていないが、中教審「心の教育」（1998年）および新指導書には明記されていることである。すなわち、中教審「心の教育」では、上述のように道徳用読み物資料の現状を批判したうえで、実話を題材としたり、あるいは「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」（第4章②(c)）ことが提言されている。また、新指導書では、中教審答申のこの指摘をそのまま受け継ぎつつ、「柔軟な発想に立って資料を広く求める姿勢をもつようにする」（79ページ）ことを教師に求めている。

このように、教師がみずから資料を発掘することが提言されていることはとくに注目すべき点であるが、同時に、新指導書で「資料を選定する教師自身の心に響いてこそ、よい資料であるといえる」（78ページ）とのべていることも大切な点として注目されることである。教師自身が一人の人間として深く感動し、ぜひ子どもたちにも学ばせたいと思うような資料と出会うとき、子どもたちの心に響くような道徳の授業を行なうことが可能となろう。リアリティの欠如したわざとらしい教材より、教師自身が感動した教材を用いるほうが、はるかに生き生きした道徳の授業の展開が期待できる。しかしそのためにも、あとで検討するように、年間指導計画の硬直性という問題が見直されなければならない。

教材の取り扱いをめぐって第3に注目されるのは、子どもたち自身が資料を発掘することにまで言及されていることである。すなわち新指導書では、資料の活用によって道徳の授業を多様に工夫することの大切さを指摘するなかで、体験そのものを資料として活用することとともに、「素材のままで授業の中で加工していったり、児童が資料を創っていったり、資料を探すことを課題としたり」（76ページ）するような工夫が提案されている。ここには、子どもたちが既存の資料にあらかじめ盛り込まれている価値をただ受容するのにとどまるのではなく、資料をもとに自分たちが学んだ成果を反映させて資料そのものをより豊かに発展させたり、あるいはテーマの発展に応じて新たな資料を自分たちで探索したりすることをとおして、テーマの追究が一層深まっていくような授業の工夫の必要性が示されている。こうした取り組みが実際に行なわれるなら、道徳の授業も、わかりきったことを押しつけられるだけの硬直したのから脱却し、子どもたちがみずから資料を見出しつつ発展的に学習していけるような、生き生きとした道徳の授業を実現する道も開かれるであろう。

しかし、もしこうした授業を本気で行なうなら、学習指導要領「道徳」で定められた目標と

内容から離れた学習が展開されることも当然起こりうるだろう。それとも、子どもたちが自分たちでテーマを掘り下げて学習を進展させ、それが「道徳」の目標と内容の枠を超える場合には、その展開をそこで停止させるべきだとでもいうのであろうか。もしそんなことをすれば、子どもたちはふたたび、道徳の授業に興味を失うことになるであろう。また、こうした授業では、子どもたちがどのような資料を発掘し創造するかをあらかじめ決定することはできないはずだから、このような授業が展開されれば、年度当初に作成した年間指導計画の範囲を超えて学習が展開されることも当然起こりうるであろう。それとも、子どもたちの学習が年間指導計画の枠を超え出るところまで発展したら、そこで学習を停止させるとでもいうのであろうか。

いずれにせよ、子どもたち自身が自分たちで資料を発掘したり創造したりするような授業を本当に実行しようとするれば、それは学習指導要領があらかじめ想定しているような道徳の授業の枠にはとうていおさまりきれないものとなるにちがいない。しかし、本物の道徳学習はむしろそこからこそ始まるともいえる。1時間1主題、あるいはせいぜい1主題を数時間で扱うような授業ではなく、1学期に1つていどのテーマを、しかも教師が子どもたちと相談しながら設定し、多様な資料を活用しながら、いわば総合学習の方法で課題に迫っていく。子どもたちが自分たちで資料を創造しあるいは発掘するというような取り組みは、まさにこうした総合学習としての道徳の授業にこそふさわしいものである。しかし、こうなるとそれはもはや学習指導要領が想定しているような道徳の授業のスタイルを大きくはずれたものとなるだろう。だが、むしろこうした取り組みこそ、子どもたちが納得して道徳的価値を獲得するにふさわしい授業のスタイルだと考えられる。それでも現行のような「道徳の時間」は必要なのであろうか。

7 年間指導計画の硬直性

新指導要領では学級における道徳教育の指導計画に親と子どもの願いを反映させることが強調されており、それが評価すべき点の一つとしてであることはすでにふれた。そして、こうしたことが本当に生かされるためには、親と子どもの願いに応じて指導計画を柔軟に変更できる条件が不可欠であること、またそうした願いの反映は全体計画にとどまらず道徳の時間の年間指導計画にも及ぶべきであること、しかし前者については新指導書ではそうした視点は明示されていない点に問題があることもすでに指摘した。それ以上に重大な問題は、後者をめぐる問題である。

新指導書で、親と子どもの願いに応じて指導計画を具体化するとか、親と子どもの願いを生かすようにするとかいう場合の指導計画とは「全体計画」のことであって、道徳の時間の年間指導計画は対象とされていない⁽²¹⁾。本来、年間指導計画も全体計画の一環であるはずであり、したがって親と子どもの願いに応ずるとかそれを生かすとかいう場合の指導計画には年間指導計画も含まれるはずである。具体的にいえば、年間指導計画の作成においてどのような主題（価値）を取り上げどのような資料を利用するかを決定するさいにも、親と子どもの願いが考慮されるべきであろう。

しかし、新指導書では、年間指導計画はきわめて硬直的に位置づけられている。というよりも、現行指導要領で年間指導計画の作成が義務づけられたさい、その弾力的な扱いが謳われ⁽²²⁾ながら、実際のところ学校現場では多分に硬直した扱いがなされてきている。そうした硬直的な位置づけが、新指導要領と新指導書でもそのまま受け継がれているだけでなく、その硬直性は

ますます強化されようとしているようにみえるのである⁽²³⁾。たとえば、現行指導書は年間指導計画について、「弾力的な取扱い」といいながら、「指導者の恣意による不用意な変更や修正が行われるべきではない」(45ページ)とか、子どもたちの実態に即して指導の時期や時間数を変更することはかまわないが「指導者の恣意による変更は避けなければならない」(同)とか、資料についても、補助資料はその都度自由に工夫してよいが、中心的な資料は「むやみに変更することは避けなければならない」(46ページ)などくりかえし強調しているが、これらの規制が新指導書でもほとんどそのまま踏襲されている(63-64ページ)⁽²⁴⁾。さらに、現行指導書で、「必要によっては、変更や修正をすることも生じる」(45ページ)という叙述があったのが新指導書では削除されていることも、年間指導計画の硬直的な扱いが強められていることを暗示している。

それでも、新指導書においてもなお、「児童の道徳性の育成という観点から考えて、より大きな効果を期待できるという判断を前提として、少なくとも学年の検討を経る」(現行指導書, 45ページ。新指導書, 63ページ)なら変更や修正を行なってもよいとしている。このことに示されているように、年度途中での指導計画の修正や変更をまったく認めていないわけではない。しかし、すぐ上で指摘したような制約が課されているのに加えて、さらに、指導のねらいの変更は「指導計画の全体構想の上に立ち、協議を経て行うこと」(現行指導書, 46ページ。新指導書, 63ページ)、中心資料の変更は「そのことによって一層効果が期待できることという判断を前提とし、少なくとも同一学年の他の教師と話し合った上で」(現行指導書, 46ページ。新指導書, 64ページ)行なうこと、また学習過程や指導方法については「児童や学級・学校の実態などに応じて適切な方法を開発する」ことを前提に、それを変更する場合はその変更の「工夫や成果を校内研修会などで発表するなど意見交換を積極的に行うことが望まれる」(現行指導書, 46ページ。新指導書, 64ページ)ことなど、幾多の制約が課されている。

このように多重の制約が課されている条件のもとでは、年度途中で親や子どもの新たな願いが明らかにされても、それを年間指導計画に適切に反映させることは容易ではなからう。それとも、そうした親と子どもの願いを指導計画に反映させることは、「教師の恣意」とでもいうのだろうか。たとえば年度途中で子どもたちの間に大きな問題が起こり、それを直接の対象として道徳の授業を組む必要が出てくるかもしれない⁽²⁵⁾。そうしたことを親も願い、また子どもたちもその問題を考えたいということがあるだろう。あるいは、社会的に大きな出来事が生じ、それを道徳の時間に取り上げて子どもたちといっしょに考えたいと教師が考え、また子どもたちもそう願うような事態が起こるかもしれない。後者の問題は学年共通の課題として他の学級の教師の了解も得られやすいかもしれないが、それとて、ひとたび作成された計画を変更することに他の教師が気軽に応ずるという保証があるわけではない。まして前者のような問題の場合は、それがその学級固有の問題であれば、それを考慮して年間指導計画を途中で変更することに他の教師の了解を得るのは容易ではないだろう。そうしたことを考えれば、このように年間指導計画を硬直的にとらえる新指導要領および新指導書の姿勢にはきわめて問題が多いといわなければならない。これでは、親と子どもの願いを指導計画に反映させたり生かしたりするといいいながら、それがどこまで実現しうるのかは大いに疑問のあるところである。

年間指導計画の硬直性は、こうした点で問題であるだけでなく、教師自身をいちじるしく束縛する点でも問題である。たとえば新指導書では1時間の学習指導案の作成においては「各教師の創意工夫が期待される」(70ページ。現行指導書にも同じ記述がある)とのべながら、同時に、

主題名の設定にあたっては「原則として年間指導計画における主題名を記述する」とか、ねらいと資料については「原則として年間指導計画におけるねらいと資料を記述する」などと、年間指導計画との関連がくどいほどにくりかえし強調されている。これでは教師による創意工夫の余地もかぎられているといわざるをえない。年度当初に作成される年間指導計画にこれほど拘束されたなかで、個々の授業の指導案作成に教師の創意工夫を盛り込むことにどんな意味があるのだろうか。子どもたちは生きた存在であり、日々成長していく存在である。とすれば、年度当初には予想もできなかっためざましい成長を示したり、逆に新しい問題を生じさせたりするのが、むしろ自然な姿というべきであろう。そうした子どもたちの変化に柔軟に対応しながら、個々の授業に創意工夫を加えるだけでなく、年間指導計画そのものをもっと柔軟なものとして位置づけ直す姿勢こそが求められるのではないか。それこそが、子どもたちの実態や願いに即して指導計画を作成することの本来のありかたというべきであろう。そしてまた、年度途中でも新たな事態に機敏に対応して柔軟に指導計画を練り直せる自由が教師に許されていることこそが、新指導書でくりかえし指摘されているように、教師の願いに即することであるはずである。しかし、新指導書にそうした見地を見出すことはできない。

おわりに

新指導要領における道徳の授業の改善方針には、以上に検討したように、内容における真理の尊重の復活とか、考えることの重視、子どもの願いの反映、あるいは指導の重点化と複数時間扱いの指導、心に響く資料の発掘と活用（そのなかには子ども自身による資料の探索も含まれる）など、みるべき改善点も少なくない。しかし、こうした新しい観点を取り入れた道徳の指導は、すでに指摘したように、道徳の時間という従来の枠組みには収まり切れない豊かな可能性を秘めているともいえる。言い換えれば、こうした新しい観点に立つ道徳の指導は、道徳の時間における授業という枠組みとは矛盾する契機を内包しており、そのような道徳の指導を本当に追求しようとするれば、道徳の時間という枠組みを突き崩さざるをえないものとなるだろう。

にもかかわらず、新指導要領では、あくまで道徳の時間を特設するという方針には変更がなく、新指導書での注目すべき新しい提言もすべては道徳の時間という枠内でのこととされている。それどころか、新指導要領では道徳の時間は「道徳教育のかなめ」とされて、道徳の時間はむしろ強化されようとさえしている。たとえば現行指導書では、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われる道徳教育と道徳の時間における道徳教育とが「両輪となって」（56ページ）子どもたちの道徳性の育成を図るものとされていた。それが新指導書では、道徳の時間を道徳教育の「かなめ」（82ページ）とするというように改められている。これは教課審答申（1998年）において、道徳の時間を「道徳教育のかなめ」として、その一層の充実を図るという方針が打ち出されたことを受けたものであろう。学習指導要領ではこれまで、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（文言上はそういう表現が明白に用いられているわけではないが）、そのうえで、それを「補充、深化、統合」するものとして道徳の時間が位置づけられてきた。現行指導書における「両輪」という表現は、少なくとも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おける道徳教育とのこうした関係を象徴的に示したものと いえる。こうした関係は、新指導要領でも基本的には変わっていないが、しかし新指導書で道徳の時間における指導が道徳教育の「かなめ」として位置づけられた

のは、道徳の時間により比重をかけることを意味するものといっただろう。

しかし、道徳の時間に固執するだけでなく、その比重を高めるような道徳教育の方針では、新指導書で提言されているような新しい観点を含む道徳教育を実現することは期待できない。逆にいえば、すでに指摘したように、提言されているような豊かな内容の道徳学習を実現しようとすれば、いずれは道徳の時間という枠組みを超えていかざるをえないであろう。ここには絶対的な矛盾がある。いったい新指導要領のもとの道徳の授業は、道徳の時間という枠組みを超えて豊かに展開されることが許容されるのだろうか、それとも道徳教育の「かなめ」としての道徳の時間にあくまで閉じ込められ、その結果、豊かな可能性を剥奪されることになるのであろうか。

その行方を懸念させる気がかりな点がある。それは、一方では、新指導要領で新設された総合的な学習の時間でも道徳学習をすすめることが推奨されながら、他方では、それは道徳の時間に代わるものではないとされ、道徳の時間特設にあくまで固執する姿勢がみられることである⁽²⁶⁾。「総合的な学習の時間」の内容を具体的にどうしていくかはこれからの課題であるが、そこで取り上げられる主題や採用される指導法によっては、子どもたちの道徳学習を豊かに展開するための有力な機会となりうるだろう。というより、もともと道徳は総合的な内容を含んだものであり、道徳性は人格の総合的な能力であることからすれば、むしろ「総合的な学習の時間」こそ道徳学習にふさわしいものと考えられる。そして、この時間をそのようなものとして展開していくなら、そのときにはもはや道徳の時間は不要といっても過言ではなからう。にもかかわらず、新指導要領ではあくまで道徳の時間にこだわるだけでなく、むしろそれを一層強化しようとさえしている。

このような方針では、「総合的な学習の時間」のなかで子どもたちが自由に主題を追究することをおしておのずから道徳的価値を身につけていく道徳学習も、「かなめ」としての道徳の時間で教えられる道徳的価値を基準として一方的に方向づけられることになりはしないだろうか。いわば、道徳の時間の指導が、「総合的な学習の時間」などをおして行なわれる、本来自主的であるべき道徳学習の“たづな”を握り、それをあらかじめ定められた目的に沿うように操るものとなるのが危惧される。現行指導要領でもすでに、たとえば国語の教材選択の観点のなかに強く道徳教育に傾斜した観点が多数含められるなど、道徳の時間における道徳教育が学校の教育活動全体をおして行なわれる道徳教育を先取りし方向づけるものとして位置づけられている。あくまで道徳の時間に固執し、「総合的な学習の時間」などにおける道徳学習をも道徳の時間のねらいに即するようにあらかじめ方向づけるなら、今回、道徳教育をめぐる提言された新しい観点も十分には生かされないだろう。それだけでなく、道徳の時間に教えられる特定の価値を学校の全面に押し広げるといって、現行指導要領にすでに内包されている問題が、一層顕著な形で現れてくるのが懸念されるのである。

注

- (1) 1958年以来、法的拘束力をもたされた学習指導要領のもとで、教育課程とは学習指導要領に定められた教育内容のこととする傾向が根強いが、しかし本来、教育課程は各学校で編成すべきものであって、学習指導要領がそのまま教育課程であるわけではない。なお、教育課程の“かいてい”という場合、通常は「改訂」という文字を充てることが多いが、「改訂」はどちらかといえば「書き換え」を意

- 味するのに対して、「改定」は内容の改正を意味するので、筆者は、学習指導要領については「改訂」という文字を使い、教育課程の改正には「改定」という文字を当てて区別することにする。
- (2) 一般には少年事件の凶悪化がすすんでいるかのような議論がなされ、それが少年法改正（とくに罰則の強化）論議の一つの契機となっているが、少なくとも発生件数の点では、少年の凶悪事件は戦後のなかでも最近はずっと低い数値であることは統計資料によって明らかであり、少年事件の凶悪化という主張には確かな根拠があるとはいえないことを確認しておく必要がある。
 - (3) 拙稿「いじめ問題と道徳教育の課題」、『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第1号、1999年、参照。
 - (4) 拙稿「新学習指導要領における道徳教育の検討（その1）—道徳教育の目的理念と道徳の授業の位置づけを中心に—」、『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第2号、2000年。
 - (5) 1958年以来、学習指導要領のうえでは、道徳教育は学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育と「道徳」の時間における道徳教育との二重構造となっており、学習指導要領では前者は主として学習指導要領「総則」において、後者は主として「第3章道徳」において示されている。以下では、前者と区別して後者を意味するものとして“「道徳」”という言い方をする。
 - (6) 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、参照。
 - (7) 前掲、拙稿「新学習指導要領における道徳教育の検討（その1）」、参照。
 - (8) 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。
 - (9) 現行指導要領では、中学年18項目のうち4項目（視点1の(3)、視点4の(2)、(3)、(4)、高学年22項目のうち9項目（視点1の(5)、(6)、視点2の(5)、視点4の(2)、(3)、(4)、(5)、(6)、(8)）が、「……するようになる。」または「……（するよう）に努める。」という語尾表現になっている。それが新指導要領では、「……に努める。」という表現が高学年の2項目に残されている（視点4の(3)「……正義の実現に努める。」および(8)「……世界の人々との親善に努める。」）だけで、それ以外はすべて言い切りの形に改められている。
 - (10) 尾花清氏は、文部省資料を含めて道徳用読み物資料についての詳細な分析をふまえ、「畏敬の念」をねらいとする徳目「敬虔」を主題とする資料が必ずしも成功していないことを明らかにし、次のようにのべている。「文部省が開発した資料や共通資料のなかからこうした人間のもつばらしさをよみとることができても、『人間の力を超えたものに対する畏敬の念』へと連続していくことは必ずしも容易なことではない。その意味では、文部省は学習指導要領が要求する道徳の指導資料をいまだ完備するにはいたっていないといえることができる」。尾花清『道徳教育論』1991年、大月書店、177-178ページ。なお、ここで「敬虔」というのは、読み物資料によって呼び方は異なるが、一般には、学習指導要領「道徳」の視点3の項目(3)を意味する徳目であり、したがって「畏敬の念」を意味する徳目上の表現にはかならない。
 - (11) これは、新指導要領では「未来を拓く」という文言が追加されただけでなく、現行指導要領では「第3章 道徳」の目標であったものが、新指導要領では「第1章 総則」に移され、いわば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格上げされた。前掲(4)の拙稿、参照。
 - (12) 国家・社会の「形成者」または「一員」という表現は、文部省の文書でも必ずしも一貫性をもって用いられているとはいえず、「一員」という用語が用いられた後の文書で「形成者」という言葉が使われたりしている。したがって、今回の新指導要領における「国家・社会の一員」という言い方も、「形成者」を否定する用語として意図的に用いられているとはいえないかもしれない。しかし、仮にそうだとすると、そうしたあいまいな用語法のなかに、むしろ「形成者」つまりは主権者国民の育成こそが学校の任務だという意識の希薄さが示されているといえるだろう。
 - (13) 筆者は1985年に、1977年版の旧学習指導要領「道徳」の内容について、小学校教師を対象に意識調

査を行なった。その結果によれば、旧学習指導要領に定められていた小学校の「道徳」の内容28項目のうち、その重要度と困難度には項目によって大きな違いがあり、学年によって重要度の異なる項目もあれば、全学年をとおして重要度の低い項目もあること、また学年が進むにつれて指導の困難度は次第に低下していく項目もあれば、高学年においてもなお困難度の高い項目もあることなどが明らかにされた。前掲、拙稿「小学校道徳教育カリキュラムに関する意識調査」。しかし、1989年改訂の現行指導要領、そしてそれがほとんどそのまま受け継がれた新指導要領では、調査で高学年においてなお指導が困難とされていた項目がそのまま盛り込まれている。

- (14) 新指導書の執筆陣のメンバー数名が編集と執筆にかかわっている『小学校 新学習指導要領 Q & A 一解説と展開一 道徳編』（1999年、教育出版）によれば、「学習指導要領においては明示されていない内容についても、学校の実態や重点目標との関連から取り上げることも可能」だといひ、たとえば国際理解教育を推進している学校ではそれにかかわる内容を道徳の時間に指導することも可能だとしている（同書、56ページ）。新指導要領にも新指導書にもこうした記述はみられず、文部省がこうした扱いを認めているのかどうか定かではないが、もし本当に可能なら、学習指導要領に定められた「道徳」の内容以外に重点的指導内容を学校の判断で設定できることになろう。その場合の内容として同書で国際理解教育にかかわる内容が例示されているのは、おそらく教課審答申で「総合的な学習の時間」の具体的な内容として国際理解や情報、環境などが例示されていることが念頭にあるのであろう。しかし、こうした内容にかぎらず、たとえば人権や平和などを含めて、もっと多様な内容を取り上げることも考えられる。そうした大きなテーマを設定し、1学期とかあるいは1年間をかけて子どもたちがみずから資料を探索したり討論したりしながら系統的に課題を追究し、その成果を何らかの形にまとめて発表するような取り組みをすれば、押しつけがましい道徳の授業よりはるかに多くの道徳的価値を子どもたちが学ぶことが期待される。ただし、こうなれば、それはもはや道徳の時間という枠内にはとうてい収まりきれないものとなろう。というよりも、道徳の時間にこだわって道徳教育を既存の価値をひたすら詰め込むだけのものに矮小化するのではなく、子どもたちが自分たちの問題関心と意識にもとづいて、しかも自分たちで探究するなかで、多くのことを学び、またさまざまなことを考え、発見することをとおして、おのずから道徳的価値を獲得していくことこそが大切だと考えられる。
- (15) 押谷由夫『道徳教育新時代』1994年、国土社、146ページ。
- (16) この点は「『存在』から『当為』へ」(from 'is' to 'ought') と呼ばれ、「ライフライン計画」の重要な特徴の一つをなしている。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ー「ライフライン計画」の検討ー』（国立教育研究所資料）1982年、参照。
- (17) 「ライフライン計画」の「『存在』から『当為』へ」という立場は、子どもたちの望むこと (what is desired) が道徳的にも望ましいこと (what is desirable) であるとはかぎらないという問題を内包しており、「自然主義的誤謬」と批判されていることでもある。藤田ほか、前掲資料、参照。
- (18) 道徳の授業に子どもたちが関心を示していないことは文部省の調査でも明らかにされていることであるが、金井氏らの別の調査によれば、子どもたちが道徳の授業を楽しめないと感じている理由として、小学校の場合、「いつも同じような授業だから」(42.1%)、「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」(30.7%)、「資料や話がつまらないから」(28.7%)などと並んで、「始めからわかっていることしかしないので感動したり、考えたりすることが少ないから」(28.4%)、「自分が本当に知りたいことが学べないから」(23.4%)が比較的多数を占めている。はじめからわかっていることしか教えてくれないとか、本当に知りたいことが学べないなどという理由は、まさに道徳の授業で教えられる内容が子どもたちにとって学ぶに値しないと思われることを示している。金井ほか「道徳授業についてのアンケート」(1995年)、『文部時報』1998年4月臨時増刊号、所収、155ページより。
- (19) 前掲のとおり、金井氏らの調査によれば、子どもたちが道徳の授業を楽しめないと感じる理由のな

かで、小学校の場合、「資料や話がつまらないから」（28.7%）が比較的多数を占めている。

- (20) たとえば宇田川宏氏は、「子どもが思考をめぐらして主体的に学習するような道德の授業が成立するためには、資料（教材）はリアリティや発見のある、子どもの心を揺り動かすものでなければならない」という。そして、道德の学習は「子どもの目が開かれるような、彼が生きていくことと深いかかわりがあり学ぶ値打ちのある内容が提示されたとき、はじめて成立する」とのべている。宇田川宏『道德教育と道德の授業』1989年、同時代社、119-120ページ。
- (21) 教課審答申（1998年）では道德教育充実策の一環として、道德教育における保護者や地域の人々の参加・協力が打ち出され、新指導要領にもこの方針が盛り込まれている。しかし、それは道德教育の実施段階でのことであって、とくに道德の時間の年間指導計画作成の段階についてはそうしたことが考慮されてはいない。すなわち、教課審答申では「指導計画の具体化や授業等の実施、魅力的な教材の開発や活用等に、保護者や地域の人々の積極的な参加・協力を求めるようにする」（I-4-(2)-⑭）となっており、また新指導要領では「家庭や地域社会との共通理解を深め、授業の実施や地域教材の開発などに、保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得るなど相互の連携を図るように配慮する必要がある」（第3-4）となっている。要するに、保護者や地域の人々の参加・協力は、すでに策定された指導計画の実施の段階で、またそのための教材開発や活用にあたって、求められているにすぎないのである。
- (22) 現行指導要領では、「これらの計画（道德の全体計画と道德の時間の年間指導計画—引用者注）は固定的なものと考えず、必要に応じて計画に弾力性をもたせるものとする」と書かれている。
- (23) 現行指導要領の上記引用部分は、新指導要領では削除されている。
- (24) ただし、中心的な資料は「むやみに変更することは避けなければならない」という現行指導書の文言は、新指導書では「安易に変更することは避けなければならない。但し、補助資料は、その都度自由に工夫されてよい」というようにただし書きが追加されている（64ページ）。しかし、弾力的な扱いが認められているのは追加的な補助資料であって、中心資料の扱いを簡単に変更してはならないという点は変わらない。
- (25) たとえば前掲『小学校 新学習指導要領 Q&A 一解説と展開— 道德編』では、内容の関連性を考えた指導計画に言及するなかで、「例えば、低学年の学級で飼育している小動物の死ということを素材にして設定された主題があるとすれば、ここには3-(2)生命の尊重、3-(1)動植物愛護、4-(3)学級の生活といった内容がねらいとなることが予想されます」（同書、54ページ）とのべている。これを年間指導計画の視点からとらえるなら、学級で飼育している小動物の死を年度当初にあらかじめ想定して年間指導計画を編成するなどということがありうるとでもいうのだろうか。もちろん、新指導書でも、あらかじめ作成された年間指導計画の範囲内で、ある主題の指導の時期を変更することは認められているから、ここでいっているのは、小動物の死という予想外のできごとが起こったときに、それに応じて「生命の尊重」とか「動植物愛護」とかの徳目をそのときに取り上げるという工夫を意味しているのであろう。しかし、すでに触れたように、年間指導計画作成の段階であらかじめ指定された中心資料は「安易に変更」してはならないこととされているから、たとえば、小動物の死と直接関係のない資料でもそのまま扱わなければならないことになる。いったい、このような道德の授業のやりかたで、ひごろ世話をしかわいがってきた小動物の死に直面した子どもたちの衝撃や悲しみを癒すことができるだろうか。あるいは、その死が故意によるものであったとした場合、それに対して子どもたちが当然に抱くはずの怒りにどうこたえようというのであろうか。ここはむしろ、資料を用いて生命の尊重とか動植物の愛護を訴えるよりも、その小動物の死という事実を直接の対象として、衝撃と悲しみ、場合によっては怒りを、教師が子どもたちとともに共有しつつ、そのなかで死をみつめたり、いのちというものについて考えたりするような授業こそ意味があるのではないか。こうした事例一つを考えても、年間指導計画の硬直的な取り扱いがいかにも不毛なものであるかが理解されるであろう。
- (26) たとえば、文部省の道德担当教科調査官、押谷由夫氏は、「総合的な学習の時間」は、そのなかで「多

様な道徳学習ができるけれども、そのような役割を果たすようには提案されて」いないといい、「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に」なるとのべている。『道徳教育』1998年4月号臨刊（明治図書）、25ページ。ここには、あくまで「総合的な学習の時間」と「道徳の時間」とを機械的に区分する発想がみられるが、これに道徳の時間は「道徳教育のかなめ」という考えが結びつけば、「総合的な学習の時間」をはじめとする学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育が、道徳の時間に教えられる価値によって方向づけられる傾向は一層強まることが懸念される。

（2000年4月30日受理）