

道徳教育の現代的制度改革に関する考察

川野 哲也

A Consideration on the Current Education Reform for Moral Education

Tetsuya KAWANO

1. はじめに

ここ数年の間に道徳教育をめぐる制度改革が進められた。教育再生実行会議の提言以降、平成25年9月には、いじめ防止対策推進法が施行、平成27年3月には、それまでの道徳の時間が「特別の教科 道徳」へと改められた。短期間の急速な変革を前に、議論や考察の場はそれほど多くはない¹⁾。本論では、道徳教育に関する政策の文書を中心に提起し、現在までの教育制度改革の特徴と課題について考察する。

2. いじめ問題への対応

昭和60年、いじめの事件、いじめを苦しめた自殺が深刻な問題として取り上げられるようになったことから、文部省に「児童生徒の問題行動に関する検討会議」が設置された。会議は6月に緊急提言「いじめの問題の解決のためのアピール」を行った²⁾。この提言では、「いじめは、児童生徒の心身の健全な発達に重大な影響を及ぼし、登校拒否や自殺、殺人等の問題行動を招来する恐れがある深刻な問題」とされた。いじめが今日の児童生徒の心の問題が深く介在していること、学校の間関係から派生していること、その際に教師の指導の在り方が深くかかわっていること、家庭のしつけの問題が深くかかわっていることなど、原因や背景について指摘された。今後学校が取り組むべき事項としては、学校全体として一致協力して取り組むこと、児童生徒の悩みを受け入れる場を作ること、学校全体に正義をいきわたらせること、生き生きした学級、学校作りを推進することなどが挙げられている。他にも教育委員会や家庭の取り組むべき事項が示されている。なお、昭和61年2月には東京都中野区の中野富士見中学校で中学2年生の男子生徒が自殺している。自殺は同級生による「葬式ごっこ」を含む陰湿ないじめが原因であった。この事件は担任教師の問題も含め、新聞やテレビで大きく取り上げられた³⁾。

平成6年11月には愛知県西尾市の東部中学校において中学2年生の男子生徒がいじめを苦しめて自殺している⁴⁾。文部省は同年12月に「いじめ対策緊急会議」を開催し、翌年の3月には報告「いじめの問題の解決のために当面取るべき方策について」を行った⁵⁾。そこでは次のように記述される。「まず誰よりもいじめる側が悪いのだという認識に立ち、毅然とした態度で臨むことが必要である。いじめは卑劣な行為であり、人間として絶対に許されないという自覚を促す指導を行い、その責任の所在を明確にすることが重要である。」さらに、いじめられている子どもの立場に立った親身の指導を行うことが重要だとして、「子どもが発する危険信号を、あらゆる

る機会を通じて鋭敏に捉えるよう努めることが大切」だとされた。いじめの問題は、教師の児童生徒観や指導の在り方が問われる問題であること、関係者がそれぞれの役割を果たし、一体となって真剣に取り組むことが必要であること、などが指摘されている。

学校における取組としては、「いじめの早期発見と解決に当たっては、まず、学級担任の自覚と責任を持った指導が重要」だとしながらも、「教職員相互間において緊密な情報交換による共通理解の下に連携協力を行うことが肝要」であり、養護教諭や保健主事、さらには関係機関との連携協力が必要だとする。いじめが発生した場合には事実関係の究明、保護者との連携をしながら、いじめる側に対しては「いじめの非人間性に気付かせ、他人の痛みを理解できるよう教育的な指導が必要」である。場合によっては出席停止の措置を講じることや、警察等の関係機関の協力を得るなども指摘される。その他、日ごろの信頼関係の醸成や積極的な生徒指導の展開などが挙げられる。また、教育委員会や家庭における取組についても様々な提言がなされている。

またそれと同じ時期、平成8年7月に児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議が「いじめの問題に関する総合的な取組について～今こそ、子どもたちのために我々一人一人が行動するとき～」報告をまとめている⁶⁾。先の報告書とほぼ同じ内容である。さらにそれに加え、いじめられている児童生徒については、緊急避難としての欠席を認めること、座席替えや学級替え、さらには就学すべき学校の指定の変更や区域外就学を認める措置について配慮する必要があると示されている。

平成18年にはいじめの定義が大きく変更となった⁷⁾。文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、いじめとは「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」とされてきた。この定義に当てはまらない事例も少なくないということから、平成18年度調査から、「一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的苦痛を感じているもの」と変更された。客観的に把握できるものから、被害者の主観へと移行してきているのが特徴である。またこの変更に合わせて、発生件数ではなく認知件数と呼ぶようになった。

平成18年10月11日、福岡県筑前町の三輪中学校において中学2年生の男子生徒が、いじめを苦にして自殺している。ここでも教師のあり方が問題視された⁸⁾。なお、この中学校は道德教育の推進校だったという。この事件をうけて文部科学省は、同年10月19日、「いじめの問題への取組の徹底について」通知を行った⁹⁾。早期発見と早期対応、いじめを許さない学校づくり等、これまでの提言や報告を踏襲するものとなっている。なお、ここには「いじめの問題への取組についてのチェックポイント」が添えられており、日常的な指導体制について各学校が総点検するものとして提示されている。例えば「いじめの問題について、特定の教員が抱え込んだり、事実を隠したりすることなく、学校全体で対応する体制が確立しているか」「道徳や学級（ホームルーム）活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ、指導が行われているか」「児童生徒が発する危険信号を見逃さず、その一つ一つに的確に対応しているか」等の項目が並ぶ。

同年10月に内閣に設置された教育再生会議においても、いじめの問題が取り上げられ、11月には「いじめ問題への緊急提言」を行っている¹⁰⁾。「学校は、子どもに対し、いじめは反社会的な行為として絶対許されないことであり、かつ、いじめを見て見ぬふりをする者も加害者である

ことを徹底して指導する」「学校は、問題を起こす子どもに対して、指導、懲戒の基準を明確にし、毅然とした対応をとる」「教育委員会は、いじめに関わったり、いじめを放置・助長した教員に、懲戒処分を適用する」などと記述されている。

平成 22 年 10 月には群馬県桐生市の小学 6 年生の女子児童がいじめを苦にして自殺した。事件を受けて同年 11 月、文部科学省は「いじめの実態把握及びいじめの問題への取組の徹底について」通知を行った¹¹⁾。通知では、直接児童生徒から状況を聞く機会を設けること、アンケート調査を実施すること、チェックポイントを参考にして総点検することを求めている。

平成 23 年 10 月には滋賀県大津市の公立中学校 2 年の男子生徒が自殺した。自殺は同級生による陰湿ないじめが原因であった。翌年の 7 月以降、自殺の練習をさせられていたことなどがマスコミで大きく報道され、学校や教育委員会のあり方を含めて大きく議論された¹²⁾。なお、この中学校は道徳教育研究指定校に選ばれたこともあったという。

平成 25 年 1 月に教育再生実行会議が発足した際、まずいじめの問題が審議され、2 月には第一次提言「いじめの問題等への対応について」が出された¹³⁾。この提言では、早期発見、家庭や関係機関との連携、毅然として適切で効果的な指導等のこれまでの内容が示されていることに加え、いじめに対峙していくための法律の制定が提言された。さらには、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むため「道徳の教科化」が提言された。

一次提言を受けて、平成 25 年 9 月には、いじめ防止対策推進法が施行された。この法律ではいじめを防止や対処について、国、地方、学校の設置者、学校及び学校の教職員、保護者の責務を明確にしている。国、地方、学校がそれぞれ基本的な方針を定めること。学校では道徳教育や体験活動の充実を図り、早期発見のための定期的な調査を行うこと。懲戒、出席停止制度を適切に運用すること。重大な事態が発生した際の調査や報告等が示されている。

いじめ問題の制度的対応の特徴について整理する。いじめによる自殺事件が起こるたびに、報告や通知が出ており、その内容もしだいに強化・徹底されてきていると言える。ここには、いくつかの原理が示される。いじめを認定し、早期発見を行うこと、いじめの加害者に対して毅然とした態度で対応し（場合によっては出席停止や警察との連携なども含まれる）、被害者に対してはケアをすること（緊急避難としての欠席や転校なども含まれる）、さらには、教員間、関係機関等と連携し、組織的に対応すること等である。

3. いじめ問題における課題

制度的対応の課題について考察するために、いくつかの現場の声を聞くことにしたい。学校現場の実践的な取組について積極的に議論している論者を取り上げる。

小学校教員の岡崎勝は、小学校におけるいじめの現状について語る¹⁴⁾。小学校教員にとっては、個々の事件がいじめであるかどうかの認定は重要ではない。ケンカや意地悪など子ども同士のトラブル全般が指導対象である。加害者が被害者に対して一方的に攻撃するというケースであれば指導しやすい。しかし多くの場合は、加害者と被害者を明確に区別できない。ある子が無意識的に他者の嫌がることを繰り返していき、その仕返しとしていじめが起こることもあるからである。被害者の主観によっていじめかどうかが決まる（いじめの定義）のであれば、恣意的すぎ

て現実的ではないと岡崎は指摘する。また岡崎は教師の課題についても指摘する。強圧的な指導では、子どもを統制するばかりで、子ども同士のトラブルを発見することが遅れる。「ケンカはよくありません」といった画一的な指導では、子どもたちの不満を認識できないばかりか、子どもたちのリアルなコミュニケーションが無力化してしまうという。

中学校教員の堀裕嗣は、最近よく使われるようになったスクールカーストという言葉に着目し、現在の中学生のトラブルや問題の現象を分析する¹⁵⁾。授業中の発言が間違っていてそれを周囲が嘲笑する場合、合唱コンクールに対する生徒の意欲が低い時の指揮者の迷い、廊下でぶつかった時の謝罪の仕方、など中学校には様々なトラブルがあるが、それらはその生徒がどのカーストに属しているかという人間関係の配置と関係がある。教師がそれぞれの生徒の立場や配置を正しく把握し、配慮しながら指導することで、多くのトラブルを事前に防ぐことができる。あるいは事後的な対処においても、生徒同士の関係や構造を踏まえた上で指導することが重要である。

堀は、いじめの対応の仕方を、「①事実関係を細かく確認し、いじめの事実の全体像を明らかにする。②確認された事実に基づいて適切に指導する。③これで解決と考えずに時間をかけてフォローとケアを心掛ける」という三段階でとらえる。事実確認をしている段階で反省を促したり、問い詰めたりするべきではない。事実と気持ちが曖昧になってしまい、事実確認を妨げてしまうためである。事実確認が終わった段階で、何が悪かったのか、社会規範に基づいた善悪の判断が必要となる。その後は、被害生徒への心のケアが必要である。加害生徒への心のケアも必要であるが、それは加害生徒が十分に反省し、謝罪した後である。タイミングを間違えると問題解決が不十分なままとなる。

堀は、教師には三つのタイプが存在するという。規範や規律を重視するタイプの父性型教師、悩んでいる生徒を優しく包み込むタイプの母性型教師、生徒と気さくに話をするタイプの友達型教師である。組織のないいじめ対応や生徒指導体制の確立にとって重要なのは父性型教師の存在である。しかしそれで問題が解決したと思込み、その後のケアを怠ってしまうと大きな問題に発展すると堀は考える。母性型教師、友達型教師との連携が重要であり、それぞれの特性を持つ教師が相互補完的に教育に当たることが適当だという。

中学校教員を経て現在は生徒指導のコンサルタントを行っている吉田順は、いじめの認定によって対策の有無が方向づけられる現状を問題視する¹⁶⁾。重要なことは、いじめであるかどうかの認定ではなく、誰が誰にどんな悪口を言ったか、その事実である。友達関係が成立している間での冷やかしかからかいであれば大きな問題ではないが、友達関係が成立していなければ深刻な嫌がらせになってしまう。その場合には、人間関係をよく観察し情報を集めていき、その上で過去の人間関係の誤解やすれ違いなどを丁寧に解きほぐしていくことが必要である。個々の人間関係のリアリティに即してトラブルを解決すべきであり、うまく対応しなければ大きないじめへと発展すると吉田は考える。「今日のいざご解決会議」「苦情処理会議」など子どもたち自身で人間関係の摩擦や軋轢を解決できるシステムを作ることが重要だと吉田は考える。

吉田によれば、相手が困ったり嫌がったりすること、からかい、悪口、仲間はずし、暴力などについて、加害者が認めていない状態（灰色の状態）であることが多い。その場合は、生徒の日常の言動をよく観察し、記録し、事実関係についての情報を集めていく。その情報を本人及び保

護者に報告し、場合によっては警察に通報することも含めてただちに止めるように指導する。その後も休み時間に見回り、保護者に報告する。指導がうまくできたかどうかその結果を確かめ、保護者に報告しながら指導し続ける必要がある。

組織的対応に際しては、冷やかし、悪口、からかい等の些細とも言える事実を遠慮なく報告できる職員室の雰囲気が必要である。面倒なことは避けたい、他の先生に自分のクラスの問題を指摘されたくない等といった心理が働いてしまうと報告がなされなくなり、その後の対応も遅れる。複数の教員で対応するためには、かなめとなる人物（生徒指導主事や学年主任等）が必要である。的確な判断力や決断力を備えた人物が、対応についての決定をしなければならないと吉田は考える。

整理してみよう。いじめの制度的対応ではいじめの認定や早期発見が重要だとされていたが、実際には、いじめかどうかにとらわれずに、あらゆるトラブルに対応することが重要である。制度的対応では毅然とした対応が重要だとされていたが、実際には毅然とした対応がどのような効果や影響をもたらすのか、あるいはその後どのような点が課題となるかについての広い視野での検討、それを踏まえた長期的な指導が必要である。制度的対応では組織的対応が重要だとされたが、実際には個々の教師の能力に応じて分担したり、責任をもって中心的に対応する人物が必要であったりする。いずれにしても解決のためには一律的で画一的な方法ではなく、個々の子どもや状況に即し、細かな人間関係に配慮しながら丁寧に対応することが求められている。

4. 道徳の教科化の動き

現行の特設道徳は、昭和33年の教育課程の改定の際に導入されて、現在に至る。平成20年版の学習指導要領から、道徳教育の制度的な特質を確認しておこう¹⁷⁾。学校の道徳教育は、各教科や特別活動などの学校教育活動全体を通じて行うことになっており、道徳の時間はその要として設置されている。校長の方針の下、道徳教育推進教師を中心として全体計画を立てる。さらに各学年における授業時間の指導計画を作成することになっている。道徳の時間では、学校の教育活動全体の道徳教育を「補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成する」こととされている。道徳教育の内容については、「A主として自分自身に関すること」「B主として他の人とかかわりに関すること」「C主として自然や崇高なものとかかわりに関すること」「D主として集団や社会とかかわりに関すること」という四つの視点で整理されている。道徳の授業では説話文を中心とする副読本が用いられてきた。説話文を取り上げて、人物に共感させながら、そこに含まれる価値について自覚し、自らの生き方について考えさせることが一般的であった。

道徳を「教科」という形にするべきだという考え方は、平成12年に開催された教育改革国民会議の議論の中で登場した¹⁸⁾。いじめや不登校、校内暴力などの危機に瀕する日本の教育を改革するために、教育基本法の制定とともに、道徳（あるいは人間科、人生科）の教科化が示された。

平成14年4月から、全国の小・中学校に『心のノート』が配布された。その背景には現行の道徳の時間に教科書がないということ、副読本では不十分であるということについての政治家の

議論があった¹⁹⁾。配布に際して添付された文部科学省の「『心のノート』について（依頼）」²⁰⁾には、次のように示されている。

「『心のノート』は、児童生徒が身につける道徳の内容をわかりやすく表し、道徳的価値について自ら考えるきっかけとなるものであり、学校の教育活動全体において活用され、また学校と家庭等が連携して児童生徒の道徳性の育成に取り組むよう活用されることを通して、道徳教育の一層の充実を図ろうとするものです。」

依頼文には柴原弘志による「『心のノート』の活用に当たって」という配布資料が添えられている。それによれば、心のノートを導入した背景には、学習のねらいや内容が、学習者自身によって十分に意識されていないという点が挙げられる。「道徳教育をすすめるうえで、少なくともその学習内容の概要を、指導者のみならず、学習主体である児童生徒をはじめ保護者等がとらえておくことは、極めて大切なことである」と示されている。心のノートは、道徳の時間のみに使用するのではなく、学校の教育活動全体さらには家庭において活用するものであり、子どもが自分の生活や体験を振り返ったり、自分の心を記入したりできるような生活ノート、自学自習用としての性格を持っているという。

平成 18 年 10 月に設置された教育再生会議においても道徳の教科化が議論された。その第二次報告では「全ての学校・教員が、授業時間を確保して、年間を通じて計画的に指導するようにする」こと、「教材については、多様な教科書と副教材をその機能に応じて使う」ことなどが提言された²¹⁾。

平成 25 年 2 月に、教育再生実行会議から出された第一次提言「いじめの問題等への対応について」の中で再び道徳の教科化が示された²²⁾。そこでは次のように記述された。

「いじめの問題が深刻な事態にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出さなければなりません。（中略）しかしながら、現在行われている道徳教育は、指導内容や指導方法に関し、学校や教員によって充実度に差があり、所期の目的が十分に果たされていない状況にあります。このため、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化し、人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てることが求められます。」

この第一次提言を受けて、平成 25 年 4 月に、道徳教育の充実に関する懇談会が設置された。同年 12 月には懇談会の報告「今後の道徳教育の改善・充実方策について」が発表された²³⁾。以下、報告書の内容について取り上げてみる。

道徳教育の現状について「道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある」「教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない」「他教科に比べ軽んじられる」等の事項が指摘されている。その一方で、現在までの道徳教育の考え方、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うことについては「今後とも重要であり、引き続き維持していくことが適当である」とする。また時間数についても当面は、現行の標準時間数を前提にした上での質的な充実を図ることが示されている。

現行の課題について、目標記述が明確ではないこと、それゆえ「道徳教育の目標自体が内面的なものに偏って捉えられがち」であること。道徳の時間とそれ以外の各教科との関係性がわかり

にくいこと。さらには、「道徳教育における実践的な行動力等の育成が軽視されがちな面がある」ことなどが挙げられる。

指導方法についてはいくつかの課題が指摘されている。「授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがち」「道徳の時間の指導が道徳的価値の理解に偏りがちで、例えば、自分の思いを伝え、相手の思いを酌むためには具体的にどう行動すれば良いかという側面に関する教育が十分でない」等の指摘である。改善としては「例えば、善悪の問題も立場によって見方が異なる場合もあることや、自分の思うようにならない複雑で困難な状況に遭遇したときにどのように対応すべきかなどについて、多角的・批判的に考えさせたり、議論・討論させたりする授業を重視することが必要」「例えば、児童生徒に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技（ロールプレイ）や、実生活の中でのコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習、問題解決的な学習などの動的な活動がバランス良く取り入れられるべきである」とした。さらには全体計画や年間指導計画については目標の重点化が掲げられている。

評価については「児童生徒の成長の振り返りや指導計画・指導方法の改善のためにも評価は重要」だとしており、指導要録のあり方についても検討が必要だとしている。

現在の「心のノート」についても改訂が必要だとされた。「道徳の内容項目に沿って、児童生徒が道徳的価値や規範意識について自ら考え、実際に行動できるようになることに資する内容とする」こと等を重視して改訂された。なお『心のノート』は新しい名称を『私たちの道徳』（小学校の低・中学年は『わたしたちの道徳』、以下略）として平成26年2月に公表され、平成26年4月から使用できるよう配布されている。懇談会報告では、さらに、教科書の導入が適当だと提言された。

平成26年2月、文部科学大臣の諮問を経て、中央教育審議会の教育課程部会道徳教育専門部会において審議が行われた。その年の10月に答申「道徳に係る教育課程の改善等について」がまとめられ²⁴⁾、平成27年3月、学習指導要領が一部改正された²⁵⁾。

以下、中央教育審議会答申（以下、本論では、答申と表記する。）の記述内容に沿って取り上げ、学習指導要領と照らし合わせて特徴を明らかにしていく。

答申では、現状の道徳教育には優れた取組がある一方で、「道徳教育の要である道徳の時間において、その特質を生かした授業が行われていない場合があることや、発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にあること、学校や教員によって指導の格差が大きいことなど多くの課題が指摘されており、全体としては、いまだ不十分な状況にある」と指摘、「こうした道徳教育の意義と課題を改めて確認した上で、本来の道徳教育のねらいがより効果的に実現されるよう改善を図る必要がある」とされている。しかしながら「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うという道徳教育の基本的な考え方は、適切なものであり、今後も引き継ぐべきと考える」と示されている。すなわち教科化に向けた課題は、道徳教育の制度的な位置付けではなく、道徳の時間が有効に機能していないことにあるととらえられている。

以上の背景から、答申が示す改善方策には六つある。

第一は、道徳の時間を「特別の教科 道徳」(仮称)として位置付けることである。教育課程上は他の教科とは異なる枠組みとして位置付けられた。「特別の教科道徳」(仮称)を要として、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を見直し、充実を図ることが必要だとされた。年間標準授業時数については、当面は、これまでの道徳の時間と同様である。この答申に沿って学校教育法施行規則および学習指導要領が改正され、正式に「特別の教科 道徳」(道徳科)となった。

第二は、目標を明確で理解しやすいものに改善することである。これまで「道徳性」と「道徳的実践力」との関係が十分に明らかではなかったことから、「児童生徒の道徳性を養うことである」という根本を明確に」することを挙げている。この答申に基づき、学習指導要領における道徳教育の目標記述が改正された。従来は総則の中で長い修飾語の後に「道徳性を養う」という目標が示されていた。それが改正後には、「自己の生き方(人間としての生き方)を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」(括弧内は中学校の記述)という形で改正された。道徳性という用語の説明に「行動」が追加され、強調されたのである。

一方、道徳の時間の目標は、従来は「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するもの」であった。改正された道徳科の目標は、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を(物事を広い視野から)多面的・多角的に考え、自己の生き方(人間としての生き方)についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」(括弧内は中学校の記述)となった。改正後に、道徳的実践力という言葉が削除されているのが分かる。

答申に示される改善方策の第三番目は、道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善することである。「四つの視点の意義を明確にするとともに、その順序等を適切なものに見直すこと」が示された。内容項目については、構成やねらいを分かりやすく示して指導の効果を上げるために、その内容を端的に示すキーワードも併せて明示することとされた。ただし「キーワードを設けるに当たっては、キーワードの言葉そのものを教え込むような指導になることがないよう留意する必要がある」と記述される。

学習指導要領はいくつかの点で改正された。従来は内容が文章の形で示されていたが、今回の改正後には、例えば「正直、誠実」「節度、節制」といったように価値のキーワードが明記されるようになった。四つの視点のうち、C(主として生命や自然、崇高なものとの関わり)とD(主として集団や社会とのかかわり)の順序が入れ替えられた。従来は学年順で表記されていたものが、価値項目の順で表記されるようになった。さらに「個性の伸長」「相互理解、寛容」「公正、公平、社会正義」「よりよく生きる喜び」等の内容項目が明示された。

答申による改善方策の第四は、多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善することである。道徳教育においては体験活動や行動によって学ぶことも重要であるとされ、道徳科においては言語活動や表現活動を通じた考えさせる授業が重要であるとされた。その際、1回の授業において複数の内容項目を関連付けた指導も可能である。また必要に応じて問題解決的な学習や体験的な学習、役割演技などの学習を行うことも重要である。

このことについて学習指導要領では「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等

を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」「身近な社会的課題を自分との関係において考え、それらの解決に寄与しようとする意欲や態度を育てるよう努めること」などの文言が追加された。

答申による改善方策の第五は、検定教科書の導入である。「道德教育の充実を図るためには、充実した教材が不可欠」だとして「全ての児童生徒に無償で給与される検定教科書を導入することが適当」だと示された。また「教科書だけでなく、多様な教材が活用されることが重要」だとされた。なお、教科書検定については平成 27 年 5 月から「教科用図書検定調査審議会」において審議が行われている²⁶⁾。

答申による改善方策の第六は、評価についてである。「目標を踏まえ、指導のねらいや内容に照らして、児童生徒一人一人のよさを伸ばし、道德性に係る成長を促すための適切な評価を行うことが必要であること」、評価については「多面的、継続的に把握し、総合的に評価していく必要がある」、「数値などによる評価を行うことは不適切である」とされた。指導要録についても行動の記録欄とは別に、道德科授業に関する記録欄を設ける必要があるとされた。学習指導要領では、「児童の学習状況や道德性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」と示されおり、従来と大きく変化していない。評価や指導要録のあり方については「道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」が平成 27 年 6 月から審議に入っている²⁷⁾。

道德の教科化の特徴について整理する。いじめ問題の解決という高い期待を背負った形で教科化が行われた。授業方法については問題解決的な学習などが導入されることとなったが、道德的価値の理解を目標とすること、全体と要の関係、あるいは授業時間数等の基本的な枠組みは従来と変わっていない。授業内容の充実や徹底をはかることで実践力や行動力につなげることが目指されている。

5. 道德の教科化に関する議論

改革においては、現在までの枠組みそのものを問題視しているわけではなく、それがうまく機能してこなかったことを問題視している。折出健二が指摘するように²⁸⁾、本来であれば現行の道德教育がうまく機能してこなかった理由についての総括や検討が必要である。しかしながら今回の改革は、その総括や検証には向かわず、教科化という改革目標に向けて、現行の道德教育の体制の不十分な点を指摘・改善するという形をとっている。結果的には大きな変化とはならなかったのである。

教科化は一応の到達点を見たが、実際には様々な意見が出される中での変革である。教科化の視野を明らかにするために、教科化に向けた中央教育審議会（初等中等教育分科会教育課程部会道德教育専門部会）での議論²⁹⁾を中心に、教科化に反対する意見を含めてその論点を整理しておきたい。

第一に、新しい道德科の目標に実践力や行動力を含めるかどうかという点についてである。教科化は、いじめ問題への実効力ある対応が求められているという背景がある一方、道德科の目標に道德的実践力あるいは行動力という文言が含まれなかった。

審議会の議論では、実践力や行動力についての提案がなされていた。柳沼委員は「道徳の知識や技能、スキルを実際の生活の場で活用できるという行動的側面にも注目していかなければならないと思います」(第2回議事録)と述べている。それに対して周囲の委員からは懸念の声が挙げられている。「いわゆる行動目標といったようなものが具体的に学校の授業実践で行われることは、いわば生徒指導的な側面が道徳の時間に強く入ってくるというふうなことが一方で懸念されるのかと思います」「特別活動の中でこそ、まさにこの行動的な面というのはかなり強調されて、実効あるものにでき得る可能性があると思うわけです」といった意見が出された。また柳沼委員が、道徳教育の目標の中に道徳的实践力(思考力や行動力を含む力)を明記することを提案した際(第3回議事録)にも、他の委員からは「目標の中に行為や習慣までを並列的に位置付けるということに、私は問題があると思っています」などの意見が出されている。

柳沼委員はいじめ問題への対応についても、「単に『いじめは絶対許されない』ということを知識として理解しているだけではなくて、実際に起きてしまういじめにどう向き合うか、どう解決するか、解消するかということまで具体的に考えられるようにする必要がありますと思います。そうしたいじめ問題に実効性のある道徳授業が期待されているのではないかと考えております」と発言している(第5回議事録)。他の委員からは、いじめ問題の対応のみならず、いじめを無くそうとする人々の思いや強さを取り上げるべきだという意見、いじめがなぜ駄目であるかという問いには個性の伸長や公正・公平といった価値に迫ることが重要だという意見が挙げられた。

審議会の議論では、一方で、実践力や行動力を含めた指導が必要であるが、それを道徳の授業で行ってしまうと、行動の指導に重点が置かれてしまい、まるで特別活動のようになってしまうこと。さらには従来の道徳の授業で行ってきた価値の自覚や内面的資質の指導が疎かになってしまうことが懸念されたのである。道徳の授業では、行動の仕方を指導するのではなく、道徳的な価値を自覚させながら行動力を養うことが重要だという。それゆえ目標記述から道徳的实践力が削除され、当初考えられていた行動的側面は明記されないままとなったのである。

審議会の委員を務めた柳沼良太は、現行の道徳授業が形骸化し、実効性が上がらなかったことの原因について議論している³⁰⁾。道徳教育が膨大な内容を目標に掲げ、計画的かつ系統的に追求しようとしたこと、道徳的価値の自覚という道徳授業の本質にこだわりすぎたこと、生徒指導や特別活動との棲み分けが強調されて行動や習慣を含めなかったこと、道徳の授業では読み物資料を使用した授業が中心となり、情緒的側面が重視される一方で、行動的側面が軽視されたことなどを指摘する。

道徳の教科化において、いじめ問題への対応は重要な課題であった。いじめの克服のためには、これまでの道徳授業ではなく、生徒指導や特別活動の形での指導こそが必要だという見方もある。佐貫浩は、現実の生活そのものの変革が必要だと考え、道徳教育で重要なことは「道徳性が問われているその場面に直接関わって指導し、子どもに考えさせ、討論させ、子ども自身の行動や考えを組み替え成長させること」だと議論する³¹⁾。

今回の教科化においては、授業方法において問題解決的な学習を取り入れるとしても、基本的には価値(個性伸長、公正・公平など)の理解という目標に向かうことが示された。行動や習慣を含めて道徳科の目標を編成するか、あるいは価値の理解や自覚化を目標とするか。それは依然

として重要な論点である。

第二に、教えようとする価値を明確化することについてである。道徳科が学校の教育活動に対する要としての性格を強化するためには、道徳科の内容が体系的になっていることが重要だとされた。

道徳の授業が価値の教え込みになってしまうという点（徳目主義）についてはこれまでも多く提示されてきた。例えば佐貫浩は、そこで提示される価値が批判的に吟味したり、意識的に選択されたりするという余地がなく、抽象的な正解として提示されてしまうこと、子どもたちはその徳目に服従するしかないとして佐貫は批判する³²⁾。他にも多くの論者が道徳の授業が価値の押し付けになっていると批判する。特に『心のノート』『私たちの道徳』については、一つの価値を前提にして誘導すること、感覚的感情的にのみとらえさせようとする、子どもが感じていないことを感じたことにしようとする等の批判もある³³⁾。

国立教育政策研究所の西野真由美は、大学生に対する意識調査を踏まえて価値の押し付けの問題について議論する³⁴⁾。大学生の中には「当たり前のことを言っている」「正解のようなものが見えていた」等の否定的な感想を持つ者も少なくないという。ねらいとする価値が設定されていること自体が「価値の押し付け」と受け止められてしまうのであろうか。本来、道徳の授業は、自分たちの日常生活に根差した問いを立て、自分たちで探究し、自分たちの納得できる答えを探っていくことが重要であるが、それが出来ないがゆえに不満となっていると西野は考える。

道徳の授業が価値の押し付けになってしまうという危惧は、審議会でもしばしば言及される。例えば永田委員は次のように述べる。

「今までも、教師がねらいを具体化させてその教師自身の価値理解に近付けようとする指導がよく見られて、それが過度なものになると、子供は、教師の価値観の教え込みだと感じて道徳が嫌いになるのです。私が指導している学生にも、道徳の時間では分かり切っていることを教えられているという印象を強くもつ人もいます。道徳的価値の理解とは、教師の価値観の解釈を教えることではなく、基本的なことは押さえるけれども、あとは子供一人一人が自分自身の価値の自覚をもつことなのです。」(第9回議事録)

以上の議論から示唆される通り、押し付けかどうかという点は、目標を設定しているかどうかというよりもむしろ、個々の授業のあり方の問題だと考えられる。本来の道徳授業とは、子どもが全く知らない価値を一方向的に教え込むものではない。子どもが日々の活動や日常生活の中でそれら価値を少しずつ習得しつつある中で、教師がそれを取り上げて、その価値を自覚させ、さらに考えを深めさせるのが道徳授業である。子ども自身が自分なりの考察をするよりも前の段階で教師が「〇〇が大切ですね」とまとめてしまうと、子どもが議論したり深まったりする余地はなくなり、「押し付け」と感じてしまうと考えられる。

教科化に際してはキーワードを明確化することとなった。教師が授業を構成したり、各教科で指導したりする際には効果的であろうが、逆に授業の中で教師がはっきりと明示してしまえば、子どもはそれを押し付けと感じてしまう恐れもある。授業の中で価値やねらいをどの程度まではっきりと提示するか、子どもたちの探究に委ねる部分と教師が確認したり提示したりする部分との線引きをどうするか。それは依然として重要な論点である。

第三に、評価を行うことについてである。指導した結果を評価し、PDCA サイクルを徹底させることによって道徳科は実効力あるものとなるとされた。

審議会では、「やはり、道徳の時間の評価と教育活動全体での評価は、はっきりと分けておかなければいけないと思います」(第6回議事録)との発言のように、道徳科授業の評価と道徳教育全体の評価を区別するべきだという意見が多かった。道徳科授業のねらいは道徳的価値を理解、あるいは自覚することであって、行動やスキルを向上させることではない。授業においては、道徳的価値を理解し、自分の生き方を考えたかどうかを自己評価させて、さらに次の指導に活用することが重要である。一方、行動や態度を含めた教育活動全体の成果は、指導要録の「行動の記録」に記載することになる。その違いについて審議会では確認された。

その一方、柳沼委員は、授業の評価と行動の評価は、便宜上区別するとしてもその観点を対応させるべきだと考えている。(第6回議事録) 授業の評価と全体の評価とを区別してしまうと課題も残るとして、柳沼委員は次のように述べる。「例えば、『特別の教科 道徳』(仮称)で子供たちの道徳的な意欲や態度が育成され、その延長において子供たちが日常生活で道徳的行為や習慣をした場合、そうした行動的側面の評価を『特別の教科 道徳』(仮称)の欄に書くのか、それとも『行動の記録』に書くのか、という問題です。こうした評価で学校現場は混乱することになると思います。」(第10回議事録)

この議論は重要である。道徳的価値を内面化した後に行動につながったという場合にはどこで評価するのだろうか。逆に言えば、行動が伴わなかった場合に、それは道徳科の目標がうまく到達しなかったということなのであろうか、あるいは道徳科の指導は十分だったけれども特別活動等の指導がうまくいかなかったということなのであろうか。子どもが道徳的価値を理解したとしても、その価値に沿って生きるかどうかは不確定である。道徳的価値を理解することと道徳的な行動が出来る人間になることには開きがある。

人間そのものの評価ということになれば、評価の危険性の問題が浮かび上がる。例えば、藤田英典は、評価を行うことによって「<よい子>と<そうでない子>をつくりだ」してしまい、「そこで挫折する子や強い違和感や疎外感を抱く子が行き場がなくなる」と指摘する³⁵⁾。佐貫浩は、規範や規則を守れない子、自己の能力への絶望や不信に襲われる子どもが少なくないという現実を目を向ける。評価からこぼれ落ちる子にどう向き合うかが重要である。道徳教育が規範や徳目の強制に終わってしまうならば、真の道徳性の教育とはならないと批判する³⁶⁾。

このことはPDCA サイクルを考えた時にいっそう重要な論点となる。柳沼良太によれば、これまでの道徳教育では評価と改善が十分に機能しなかったため、「前年度と同じ計画をほぼそのまま踏襲したり、一部だけ修正したりするだけで使い回されること」が多かったという。「仮に道徳教育の計画が実施されず、子どもの道徳的資質・能力を育成できなかった場合でも、補習も行われず、次の学期や学年に進んでしまうことになる」。今後は子どもの学習状況を把握し、道徳性や道徳の実践力を評価しながら指導計画を作成する必要があると柳沼は議論する³⁷⁾。

価値を理解したかどうかについての自己評価であれば、実施は比較的可能である。しかしながらそれが子どもの生き方を変えたかどうか、行動が伴ったかどうかについては、評価は困難である。あるいはそれを評価できたとしても、評価結果を踏まえて道徳科授業をやり直すのであろう

か。次の全体計画や年間指導計画を立案する際に、どこまで現状分析を取り入れるか。それは依然として重要な論点である。

整理してみよう。いじめ問題の対応という課題に答えるのであれば、道徳の授業においても特別活動や生徒指導と類似した指導を行うことになる。いわば指導範囲を広げた上で道徳科を位置づけるという選択肢もあった。しかしそれを想定すれば、道徳科としての指導が曖昧になってしまうことや、道徳的価値の理解から離れてしまうことが危惧されたのである。改革において道徳科は明確となったが、しかしいじめ問題に対応できていないという問題意識そのものについてはあまり議論が進んでいない。

6. 改革の方向性についての考察

以上のことを踏まえて道徳教育に関する制度改革の特徴と課題について考察したい。

いじめ問題の制度的対策は、学校や教員に対して、早期発見、毅然とした対応、組織的対応などの原理を示してきている。いじめ問題とは実際には、子ども同士のトラブルが発展したものであり、複雑な人間関係による問題である。それゆえその対応は、子ども同士の人間関係を把握し、その性格や状況に応じながら一つ一つ丁寧に解きほぐしていくことが必要である。また、いじめ問題に対応するべく道徳が教科となったが、その議論の過程で現行の道徳の授業が形骸化していること、その内容が曖昧で分かりにくいという課題が浮かび上がった。それゆえ改革では、時間数や枠組みもそのまま、目標や内容もほぼ変わらないまま、現行の授業を徹底充実させる形で教科化が行われたのである。

人間形成あるいは道徳性の発達そのものは、学校の内外、日常生活全般において行われている。子どもは様々な経験や葛藤を通して成長発達していく。対立や葛藤を乗り越えることもあるが、うまく対処できないこともある。また日常生活の積み重ねの結果が、子どもの道徳性という形で結実する。日常生活の中には、問題行動的な側面も、健全で教育的な側面も両方含まれている。それら諸関係は非常に複雑である。

それに対して現在の制度改革は目標や枠組みを基点として行われることになる。深刻ないじめ事件を防止するという目標、早期発見や毅然とした対応等の原理、道徳的価値の理解を基本とする道徳の授業、それらがいわば基点となって様々な規定や留意点を出していく。学校現場にとってそれは外からの要求となる。現実の問題が深刻化した際には、基点を再検討することなく、基点の範囲内で強化徹底が図られていく。本来、道徳性や人間性については、環境や諸関係のあり方全般を議論しなければならないはずである。学校現場の教員が十分なゆとりある環境の下でうまく機能し、子どもの日常生活が豊かになるというソフト面が充実しなければならない。最も議論すべきは、これまでの教育制度がどのような環境（子どもの日常生活）をもたらしってきたのかという点である。制度改革では目標や枠組みを基点として議論するため、制度全体の成果という議論は疎かになってしまう。ここに現代の教育制度の課題を見出すことができる。

【注】

- 1) 重要な議論として以下を参照。折出健二「いま、道徳教育の何が問題か」『生活指導』No.722、高文研、2015年、pp.6-12。柳沼良太「『教科化』に賛成派と反対派の主な主張」押谷由夫、柳沼良太編著『道徳の時代がきた 道徳教科化への提言』教育出版、2013年、pp.27-31。
- 2) 文部省初等中等教育局長「児童生徒のいじめの問題に関する指導の充実について（通知 第201号）」昭和60年6月29日。
- 3) 宮川俊彦著『このままじゃ生きジゴク』角川文庫、1996年（初出1986年）。
- 4) 豊田充著『清輝君が見た闇』大海社、1995年。
- 5) 文部省初等中等教育局長「いじめの問題の解決のために当面取るべき方策等について（通知 第313号）」平成7年3月13日。
- 6) 文部省初等中等教育局長、文部省生涯学習局長「いじめの問題に関する総合的な取組について（通知 第386号）」平成8年7月26日。
- 7) 国立教育政策研究所『生徒指導リーフ11 いじめの「認知件数」』生徒指導・進路指導研究センター、平成25年。
- 8) 読売新聞「福岡・中2いじめ自殺 元担任『からかいやすかった』両親『子供と同じ』」2006年10月16日朝刊。山口意友著『反「道徳」教育論』PHP新書、2007年、序章。
- 9) 文部科学省初等中等教育局長「いじめの問題への取組の徹底について（通知 第711号）」平成18年10月19日。
- 10) 教育再生会議有識者委員一同「いじめ問題への緊急提言」平成18年11月29日。
- 11) 読売新聞「自殺の小6、給食で孤立、欠席急増『仲良し同士』に分かれ」2010年10月26日。文部科学大臣政務官「いじめの実態把握及びいじめの問題への取組の徹底について（通知 第1173号）」平成22年11月9日。
- 12) 共同通信大阪社会部『大津中2いじめ自殺 学校はなぜ目を背けたのか』PHP新書、2013年。
- 13) 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」平成25年2月26日。
- 14) 岡崎勝著『センセイは見た！「教育改革」の正体』青土社、2015年、6章。
- 15) 堀裕嗣著『スクールカーストの正体』小学館新書、2015年、2章および5章。
- 16) 吉田順著『いじめ指導の24の鉄則』学事出版、2015年。
- 17) 文部科学省『小学校学習指導要領』平成20年度版。
- 18) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告 教育を変える17の提案（報告）」平成12年12月22日。
- 19) この経緯については以下を参照。三宅晶子著『「心のノート」を考える』岩波ブックレット、2003年、p.63。
- 20) 文部科学省初等中等教育局長「『心のノート』について（依頼 第125号）」平成14年4月22日。
(http://www.ne.jp/asahi/kyokasho/net21/siryou_020422kokorono.htm)
- 21) 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を（第二次報告）」平成19年6月1日。

- 22) 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」平成 25 年 2 月 26 日。
- 23) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」平成 25 年 12 月 26 日。
- 24) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」平成 26 年 10 月 21 日。
- 25) 文部科学省『小学校学習指導要領』平成 20 年 3 月告示、平成 27 年 3 月一部改正。
- 26) 教科用図書検定調査審議会「『特別の教科 道徳』の教科書検定について（報告）」平成 27 年 7 月 23 日
- 27) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（閲覧確認 2016 年 1 月 19 日）
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/index.htm)
- 28) 折出健二「戦後教育と道徳の『特別教科』化」日本教育方法学会編『教育のグローバル化と道徳の「特別教科」化』図書文化、2015 年、pp.52-65。
- 29) 本論では中央教育審議会における議事録を参照した。「教育課程部会 道徳教育専門部会 議事要旨・議事録・配付資料」(閲覧確認 2016 年 1 月 19 日)
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/giji_list/index.htm)
- 30) 柳沼良太「道徳教育の成果と課題を考える」『道徳の時代がきた 道徳教科化への提言』教育出版、2013 年、pp.11-20。『特別の教科 道徳』への期待と課題』『道徳と教育』日本道徳教育学会、第 333 号、2015 年、pp.165-171。
- 31) 佐貫浩著『道徳性の教育をどう進めるか』新日本出版社、2015 年、p.15。
- 32) 同書、6 章。
- 33) 入江曜子著『教科書が危ない』岩波書店、2004 年。鶴田敦子「『私たちの道徳』を読み解く」子どもの教科書全国ネット 21 編『道徳の教科化でゆがめられる子どもたち』合同出版、2014 年、pp.6-33。藤田英典著『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店、2014 年。なお批判は多くの論点を含んでいる。子どもに心の内側を書くように勧めていること、不満や嫌悪感や批判ではなく、美しいことやよいことだけを記述させようとしていること、そこで示されている価値が、むしろ個人的なものに限定しているということ、自由や権利といった側面よりも公共や愛国心といった側面が強調されていること、さらに批判はそれが国家主導で行われているという点に向けられている。論点の次元があまりにも多方面であるため、本論では取り上げることは出来なかった。
- 34) 西野真由美「実践力をはぐくむ道徳授業をつくる」押谷由夫、柳沼良太編著『道徳の時代をつくる！』教育出版、2014 年、pp.32-39。
- 35) 藤田、前掲書、pp.41-42。
- 36) 佐貫、前掲書、序章。
- 37) 柳沼良太「『特別の教科 道徳』をどう計画するか」押谷由夫、柳沼良太編著『道徳の時代をつくる！』教育出版、2014 年、pp.24-31。

