

「特別の教科 道徳」の評価に関する諸問題の考察

渡辺 雅之 (大東文化大学文学部)

Considerations on the evaluation in Special Subject Moral Education

Masayuki WATANABE

はじめに—問題の所在

1. 数値評価から記述評価へ
2. 記述評価という「問題」
3. 逆立ちするロジック
4. 教師への評価—成果主義の問題

おわりに

脚注

参考文献

はじめに一問題の所在

小学校において「特別の教科 道徳」が2018年度から本格実施となる(中学校は2019年度)。第二次安倍政権は、教育改革の最重点項目として、教育再生実行会議「第一次提言(2013年2月)」の中で道徳の教科化を目標として掲げ、「特別の教科 道徳」の設置が決定された(以下、道徳科と表記)。「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」には以下のように記述されている。

教育改革を内閣の最重要課題の一つと位置付ける第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議は、平成25年2月の第一次提言において、いじめ問題等への対応をまとめた。

その中で、いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、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すことが必要であり、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、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することが提言された。

道徳教育の充実に関する懇談会(2013年12月26日)

これは戦後教育の有り様を根本的に組みかえる「改革」であると同時に、数多くの教育的問題を含んでいる。俵・鶴田・小佐野・貝田・真田・藤田昌士(2014)による、天皇制国家の維持を目的とした戦前の修身の復活であるという批判を始めとして、教科化の契機となった「大津いじめ自殺事件(2011年10月)」のような問題に対して道徳の教科への格上げは有効なのか、現在までにおいて学校における道徳教育は機能していなかったのか。そもそも道徳とは何か、道徳性の教育とは何なのか。これ以外にも、考察すべき問題は多岐に渡っているが、いずれにしても今回の教科化に関しては、教育学的な知見からの検討、関連する学際的蓄積、そして何より社会的なエビデンスに基づく議論が十分に行われているとは言いがたい。議論はむしろポピュリズムによる情緒的なものに誘導されている疑いがある¹。

とりわけ大きな問題になるのは評価である。そもそも人間の内面を評価することは極めて困難である。同時に個人がその内面に持つ道徳性を評価の対象にすること自体が「内心の自由」の侵害である可能性が強い。

国家が肯定する特定の価値観を児童生徒に強制する結果になる危険性があり、ひいては、憲法、子どもの権利条約が保障する個人の尊厳、思想・良心の自由、意見表明権等を侵害するおそれがある。従って、文部科学省は、本答申に基づいて学校教育法施行規則や学習指導要領の改訂作業を行うべきではない。(中略)

特定の価値を「善いもの」と公定し、身につけるべき価値として受け入れることを強制し

て子どもたちの内心に介入することとなって、その思想・良心の自由や学習権を侵害することになる危険性は払拭されていない。

「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案等に対する意見」

2015年（平成27年）3月5日 日本弁護士連合会

筆者は基本的な上記・日本弁護士連合会の主張を支持する立場であり、道徳科に関しては、内容だけに限らずその性急な進め方に対しても大きな疑問を有している。その中でも、本稿においては道徳科における評価問題に焦点をあて、教育現場へ与える影響について考察する。

1. 数値評価から記述評価へ

道徳の教科化が狙上に上がった時、真っ先に批判を浴びたのがこの評価の問題であった。2014年時点での新聞報道の多くは教科化に疑問を呈すものであり、賛意を示す意見の中にあっても、数値評価が行われるのではないかと懸念する向きは強かった²。藤井（2013）は「道徳を教科化することの無意味さと弊害は、教育学のなかでは過去に何度も議論されてきており、もはや議論する必要すらないことだと考えられていると言っても過言ではない。そんな政策を恥ずかしげもなく出してくるのを無知だと批判することに意味はない。なぜなら、政策を出してきている側は、そんなことは承知の上でやっているだろうからだ」と述べ、道徳の教科化を強行するねらいのひとつは、国家が道徳を独占し、テストによる評価によって脅しつつ、子どもたちに特定の考え方をすり込み、国家が示す道徳内容以外の道徳について考えさせないようにするためだろうと主張した。

道徳科の先輩ともいえる戦前の「修身」は、各教科の筆頭に記載されている。図1の表書きには「家でよい子が学校で悪く 学校でよい子が家で悪いといふ表裏のある子供の出来ないように学校とよく連絡を取ってください。保護者会には必ず御出席下さい」とある。藤井の指摘が具現化した時に、道徳科の評価はこれと同じ性質を持つのではないだろうか。しかし、そもそも人間というものはタテマエと本音を使い分けながら生きている。「みんな小さな不道徳をしながら、だんだん道徳的になっていく汐見（2013）」のものであり、道徳性というものは「子ども自身が自ら葛藤を乗り越える体験を通して身に付けていく（汐見、同）」ものなのだ。

楠（2015）は、現代の「教育家族」においては、新自由主義的競争原理の浸透の中で、我が子を勝ち組に入れるための脅迫的な支配が強まっていると言う。そのため、生きづらさやストレスを「安全に」表出できる場が学校だけになっている場合もしばしば見られ、そのような児童の中には「家ではいい子、塾でもいい子、学校だけで荒れている」子どもも少なくない。道徳科による評価システムが機能すればするほど「学校だけで荒れている」つまり、学校でしか自分の思いを表出—アクティビティアウトできない子どもを排除し、その内面をより抑圧するものになる可能性は高いのである。評価によって道徳的に子どもを排除する分断線が作られる危険性を認識しておかなければならない。

校訓

公明(正)
剛健(強)
遠大(大)

保護者への御願

○ 父は照り母は涙の雨となり同じ恵みに育つ撫子

一、通達書と全額贈込んで下さい。国民学校の精神に基いて校費を改め教育方針や児童の習慣を新しく作り直し、

本年度の努力点を定め其の成績も記入することによした

家庭に於いても気をつけて下さい

二、家でよい子が学校で悪く、学校でよい子が家で悪いといふ表裏のある子供の出来ないように学校をよく連絡を取つて下さい。又保護者會には必ず御出席下さい

三、遠洲義勇隊は毎年一人以上出して下さい。又健優良児を出す様御後援下さい

○ 遊いごゝ 母が食ひけり 山の柿

通信簿

昭和十六年度

京都府加佐郡河守国民学校

高等科第二學年

海 口 宏

図1 (笠原昭男氏 提供)

| 身 体 検 査 要 項 | | | 学 業 操 行 の 成 績 | | | | | | | | | | 出 席 欠 席 の 状 況 | | 昭 和 十 六 年 度 努 力 点 | | 学 校 評 定 | | | | | |
|-------------|------|----------------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------|----|-------------------|----|---------|----|----|----|----|----|
| 年 齢 | 身 体 | 検 査 | 一 | 二 | 三 | 四 | 五 | 六 | 七 | 八 | 九 | 十 | 十一 | 十二 | 十三 | 十四 | 十五 | 十六 | 十七 | 十八 | 十九 | 二十 |
| 14 | 身長 | 163 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 体重 | 42 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 胸囲 | 78 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 腕囲 | 23 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 視力 | 右 0.8 左 0.8 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 聴力 | 右 0.8 左 0.8 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 歯 | 20 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 皮膚 | 良好 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | その他 | 良好 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| | 検査者 | 岸田 田代 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 検査場所 | 岸田 田代 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 検査時期 | 昭和十六年度 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

NHK ニュース解説番組「ここに注目！道徳はどう新しくなるのか？(放映 2015 年 02 月 05 日)³」では次のような報道(解説)がなされた。

新たに教科に格上げされる道徳について、文部科学省は学校での授業内容を示した学習指導要領の案をきのう(4日)公表しました。そのポイントと今後の課題について早川解説委員です。

Q3. 今後の課題はどんなことでしょうか？

A3. 今後つくられる検定教科書と成績評価の二つです。今回の案は、国民からの意見を聞いた上で来月に告示、教科書検定が終わった3年後、2018年から本格実施になります。とりわけ、成績評価はどうなるのか。教科に格上げされたことで成績をつけることになっていきますが、そのつけ方は、今後1年かけて議論されます。すでに54321の数値ではなく、記述式にすることが決まっていますが、その記述の仕方をどうするのか。学校がつけた成績は、入試で内申書として使われる可能性もありますので、どんな歯止めをかけるのか、やり方によっては子どもたちの世界を窮屈にしかねないだけに議論が必要です。

時系列は若干前後するが、こうした世論の中で、文科省は道徳が教科になっても従来教科のような数値評価は行わないことをすぐに表明する事態になった。道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議は平成27年6月15日から7回（同年12月16日まで）開かれており、その後も評価をどうするかを検討が続いている。そこでは「これまでの主な指摘事項」として、数値による評価を行うことは不適切であり、この考え方は引き続き維持すべき。児童生徒の内面そのものを評価の対象としたり、入学者選抜等の他の判断の基礎としたりすることについても厳に慎むべきとされている。そして「学習指導要領解説 第1節 道徳科における評価の意義」（「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の4）には、「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすように努める必要がある。ただし数値による評価は行わないものとする」と明記されている。

人間の内面を数値化する一数値評価を行わない（行えない）ことは当然だとしても、その代わりに記述評価をすることが義務付けられた。では記述評価は「問題」にならないのであろうか。

2. 記述評価という「問題」

適正な評価は子どもを励まし、その成長や発達を支えるものであることは教育学の言わば常識である。城丸（1981）は『『指導』とは、誘いかけて子どもをその気にさせることであります。俗なことばでいえば、そそのかすことでもあります』と述べ、指導とは、子どもを誘いやる気を起こさせることであり、またやることを方向づけることであると示した。城丸が言うように、本来の意味での指導は子どもの心に内在する意志に火を付けるものであり、そこに伴う評価は、自己肯定感を育み、子どもの人間的成長を促進させるものである⁴。

しかし、同時に評価は諸刃の剣であることも押さえておかなければならない。評価は時に、人間の内面をコントロール（支配）する性質を持つのである。同時に支配されることを嫌って、支配されているようにふるまうこともある。岸見・古賀（2016）は「ほめることは共同体の中に、競争原

理を生み、子どもたちに『他者は敵である』というライフスタイルを植え付けることになる」というアルフレッド・アドラーの言葉を紹介する。さらには、大人が賞罰を含めた評価を行うのは、子どもを自分の支配下に置こうとする意志があり、子どもの自立をどこかで恐れているからであると述べる。そして、アドラー心理学が賞罰教育を強く否定しているのは、背後に操作という目的があり、人が他者をほめる理由は「自分よりも能力の劣る相手を操作すること（岸見ら、2016）」であると主張する。

とすると問題になるのは「何のために、そして何を評価するか」ということである。道徳科における評価を行おうとするならば、とりわけこの問いを避けることは出来ない。その評価が子どもの自己肯定感を育み、人間的自立を助けること。そして自分の身の回りのこと、社会的な諸矛盾に対して、立ち上がる意志と勇気を持った権利主体としての子どもを育てるものでない限り、道徳科における評価は「(教師に) 求められる自分を演じる子ども」を大量につくりだすことになるだろう。

また、岸見らの論は賞罰を含む評価とは何かという根源的な問いであると同時に、「何を評価するか」という観点から見た場合、数値であっても記述であっても、その問題の本質は変わらないことを示唆している。むしろ、記述によるそれは評価者が意識していてもいなくても、操作(支配)的な色彩を帯びやすいのである。一例をあげてみよう。

アルペンスキーは競技スキーとも言われ、指定されたスタートからゴールまでのタイムのみを純粹に競うものである。タイムという絶対的かつ客観的尺度によって順位(評価)が付けられる。一方、基礎スキー(SAJ主催全日本スキー技術選手権など⁵⁾)と呼ばれる競技は指定された斜面を滑り降りる際のパフォーマンスを審査員が評価し点数(5審査員3採制)を付けて順位を決定する。その評価はバランス・リズム・タイミングなど一定の基準は設けられるが、実際にはその年毎の滑りの傾向(流行)に左右される。そして評価点は各審査員の主観(またはイメージ)に任されるところが大きい。よって上位を目指す選手は自分が「いい」と思う滑りではなく、審査員が「いい」と評価する滑りに自身のパフォーマンスを合わせることになる。このように、審査員の主観(好み)が反映しやすい競技の場合は、「自分の技術を見せることよりも、いかにその年の審判が求めているものに合わせて表現するかがポイントになる(各選手のコメント)⁶⁾」という。高い評価を受けるためには、評価する相手を意識せざるを得ないのである⁷⁾。

つまり、記述式であろうとも(いや、だからこそ)、評価(とくに子どもの内面を評価すること)の持つ効果と限界性を意識しておかなければならないと言えるだろう。「道徳教育の評価に関する資料2(道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議【第7回】)には、多様な評価方法の例として「ポートフォリオ評価」「パフォーマンス評価」「エピソード評価」が紹介されている。

児童生徒の学習の過程や成果などの記録や作品を計画的にファイル等に集積。そのファ

イル等を活用して児童生徒の学習状況を把握するとともに、児童生徒や保護者等に対し、その成長の過程や到達点、今後の課題等を示す。「パフォーマンス評価」知識やスキルを使いこなす（活用・応用・統合する）ことを求めるような評価方法。論説文やレポート、展示物といった完成作品（プロダクト）や、スピーチやプレゼンテーション、協同での問題解決、実験の実施といった実演（狭義のパフォーマンス）を評価する。「エピソード評価」児童生徒が道徳性を発達させていく過程での児童生徒自身のエピソード（挿話）を累積することにより行う評価方法。暫定的に授業時間に発話される記録や記述したものを「短期エピソード」、生活の中での言動や記述を「長期エピソード」として集積（文科省 HP）。

道徳科の評価を行うとするならば、このような膨大なデータを集積する労力が必要になることを示唆している。と同時に、そもそも記述式による評価が実践的には非常に難しいことを自ら表明しているのではないだろうか。

そして、すでに学校毎に作成されている通知票における「行動の記録」や内申書は、「共同体の中に、競争原理を生み、子どもたちに『他者は敵である』というライフスタイルを植え付ける（再掲）」という負の「成果」を生み出し続けてきた疑いがある。道徳科の評価については進路指導などには利用しないということになっているが、岸見らの懸念が現場でいっそう広がる可能性は高い。

3. 逆立ちするロジック

さて、ここで文科省は道徳科の評価についてどういう見解をもっているか改めてみてみよう。「学習指導要領 第2節 道徳性の理解と評価 1 評価の基本的態度（前掲）」には以下のような記述がある。

生徒の道徳性については、道徳教育の目標や内容に照らして、どの程度成長したかを明らかにすることが大切である。そのためには、指導前や指導後の生徒の実態の把握に努め、確かな生徒理解に基づく道徳性の評価を心掛ける必要がある。その際、生徒一人一人の人格を、その全体像において理解することが大切である。しかしながら、このような道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない。

しかし、道徳性を養うことを学習活動として行う道徳科の指導では、その学習状況を適切に把握し評価することが求められる。生徒の学習状況は指導によって変わる。道徳科における生徒の学習状況の把握と評価は、教師が道徳科における指導と評価の考え方について理解を深め、1単位時間の授業で期待する生徒の学習を明確にした指導計画の作成が求められる。道徳性を養う道徳教育の要である道徳科の授業を改善していくことの重要性はここにある。（傍点筆者）」

回りくどい書き方になっているが、まず注視すべきは「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない」と、その限界性を認めていることである。容易に判断できないのであれば、評価することを取り下げるべきではないかと思うが、接続詞「しかし」が用いられ「道徳性を養うことを学習活動として行う道徳科の指導では、その学習状況を適切に把握し評価することが求められる」が続いている。言い換えれば「子どもの人格や内面を評価するのは難しい。しかし、教科になるのだから、難しくても（容易に判断できなくても）評価はしなければならない」ということである。

つまり、目的は教科化にあり、「教科になるのだから、評価は必然である」という逆立ちしたロジックになっている。岡崎(2014)は、こうした傾向について「教委や文科省が提出している『答申』『意見書』『提案』などは一度読んだだけで『官僚の作文』であることが分かる。しかも何を言っているのか分からない、どうとでも取れるような内容と言葉の羅列である。曖昧にしつつ、熟議をすると偽装し、大まかな案と嘘をつき文章をこね回している」と厳しく批判する。

そもそも「どの程度成長したかを明らかにすることが大切である。そのためには、指導前や指導後の生徒の実態の把握に努め、確かな生徒理解に基づく道徳性の評価を心掛ける必要がある。その際、生徒一人一人の人格を、その全体像において理解すること（再掲）」は、困難というよりも教育の条理に添っていないのではないだろうか。

なぜなら、ある時子どもは排他的で攻撃的な言葉を発し、それに準じた行動をとる（大人がそうであるように）。原田(2016)や高原(2016)のように、そうした言動を額面どおり受け取らず、その言動の背後にあるものを読み拓こうとする営みの中に、教育実践の本質があるのではないか⁸。そして、友だちに攻撃的な言葉を浴びせたその翌日に「昨日はゴメン」と言うのもまた子どもではないか。しかし、そうした「翌日の子どもの姿」を一人の教師が正しくキャッチできる保障はどこにあるだろうか。むしろ、教師は「ある日の子どもの姿」しか見ることの出来ない多忙の中におかれ、「教職がほとんどブラック企業化している（佐藤学, 2014）」中で懸命に生きている現状を理解しなければならぬ。

「学年の仲間・保護者と一緒になって、橋元義文(2013)」「いじめの背後にある生きづらさを一緒に乗り越える、南川一徹(2013)」には、教室の中で様々なトラブルを起こす子どもたちの関係性が日々変化し「ある日の子ども」がまったく違う「今日の子ども」になっていく姿が描かれている⁹。橋元や南川のような取り組みを日常的にするためには、教師の教育観を問い直すと同時に、子どもたちと接する時間を確保するなど、そのための教育条件を整えなければならないだろう。

「おまえ、臭いからあっちいけ」と言った子どもがいたとする。その本心が「臭かったらみんなに嫌がられちゃう、もっといじめられちゃうぞ。俺はお前と遊びたいんだ」というものであったとしたら…そうした攻撃的なことは言わないが、その代わり関わりもせずヒソヒソとその子を見捨てる

グループの子どもがいたとしたら…どちらが「思いやり」のある子なのだろうか。前者の子は「時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接すること（道徳科の内容項目 B¹⁰）」が出来ていないという評価になるのだろうか。

筆者が中学教員だった時に T という荒れた子どもがいた。T は R という発達障害を抱える子どもを、遊びながらいじめていた（ように見えたので）何度も T に止めるように指導したことがある。それから、30 年近く経ったある日、T と話す機会があった。「先生、俺はイジメるな！と先生にいつも怒られていたけどさ、R をイジメてはなかったよ」と言う。詳しく聞いてみると当時の私にはまったく見えていなかった R との肯定的な関係性のエピソードがふんだんにあったのである。道徳的に他者を評価することがいかに難しいのだろうか。論を整理しよう。

「児童生徒の内面そのものを評価の対象としたり、入学者選抜等の他の判断の基礎としたりすることについても厳に慎むべき（再掲）」ここに「内面そのもの」と「生徒一人一人の人格を、その全体像において理解すること（再掲）」の論理的整合性はどこにあるのか。「生徒一人一人の人格とその全体像」は内面そのものではないのか。道徳科の目指すものは「道徳的価値の自覚や生き方についての考え（2 改定の基本方針・再掲）」つまり児童・生徒の内面を扱うものではないのか。内面と内面そのものはどこが違うのか。

いやもしかして「道徳教育を通じて、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つけ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実践できるようにしていくなどの改善が必要と考えられる。（2 改定の基本方針・再掲）」とあるので、内面ではなく「道徳的実践力を育成する（再掲）」こと、すなわち子どもの行為行動を対象にすることが主となる眼目なのであろう。

とするならば、道徳科の評価というのは、目に見える表出した事象のみを対象に行うものになる。そうした場合に教育は成果主義もしくは行動主義という陥穽に陥ることを指摘しておかなければならない。

梅原（2016）は、指導要領改訂作業「審議のまとめ（2016）」を分析する中で、従来からの目標と内容の一体化から、目標と内容と方法と評価の一体化が強調されたことに注目している。その評価法も、パフォーマンス（学習者のふるまいや作品など）評価が重視され、そのためにポートフォリオ（学習や作品の履歴）に光があてられ、より客観的な評価基準表としてルーブリックの作成が提案されていると言う。

また、資質・能力が 3 本柱に整理されたことから、各教科などの観点別状況評価と評定については、従来の「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の 4 観点から、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の 3 観点への転換が言われている。評価は、本来は学習の過程での評価や結果に対する評価であったものから、とくに 3 観点の設定やルーブリックの作成が強まると、学習（目的）と評価（手段）との関係は逆転して、初めから評価の基準達成が強く意識され、それを値踏みするための学習指導になる可能性（危険性）が強まる恐れ

があることを指摘している。

梅原の指摘は、道徳科の評価について一層当てはまる。実践的には「どう評価されるか」を意識した指導案(カリキュラム)に基づく授業が主流になり、教師も子どもも評価という他者の目を常に意識せざるを得ない状況の中で、自由な発想や柔軟な思考による展開が出来にくくなるであろう。それは学習者の実情や思いを脇において進められる危険性が高い。そうした問題はカリキュラムメイキングをする教師にも教育実践の自由を奪うという意味で大きな問題をはらんでいる。

4. 教師への評価—成果主義の問題

教育活動には評価が付き物であり、それは子どもにだけ向けられるものではないという評価論が多く語られている。文科省は、道徳科の評価は子どもへの評価という側面と、道徳性を養う道徳教育の要である道徳科の授業の改善つまり「教師が道徳科における指導と評価の考え方について理解を深め、1単位時間の授業で期待する生徒の学習を明確にした指導計画の作成(再掲)」のためであると説明する。

こうした流れは今に始まったことではなく、学校評価システムを確立し、全教育活動をマネジメントサイクルのPDCAに沿って実施する実践¹¹が先進校と言われる学校で行われ、一定の成果を挙げているとされる¹²。しかし、その中身とプロセスには成果主義という大きな問題が生じている。

馳浩文部科学相(当時)は20日の記者会見で、今年の全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)を巡り、成績を上げるために2月ごろから生徒に過去の問題を解かせていた地域があったと指摘し、「学力テストは点数の競争ではなく指導改善につなげるためのもの。本末転倒だ」と怒りをあらわにした。

(毎日新聞2016年4月21日 東京夕刊)

文部行政を司る立場にある者の現場を把握していない不見識には驚くばかりだが、それはさておき、以下、馳に言われるまでもなく、成果主義に基づく「競争」は全国の学校と教室を席卷する社会的病理となっている。

教職員には、日常の、つまり自分たちが選んだ教科書に基づいて、授業時間により良い授業をやることに粉骨砕身努力してほしいし、その中から、学力の定着、向上に向けて、児童生徒や保護者とのコミュニケーションに時間を割いてほしいと思っています。福井県に負けるなどか、富山県に負けるなどか、本当に、私は情けないと思います。もし、そういう教育委員会、教職員がいるとしたら、私はそんな教職員はいないとは信じていますが、教育委員会が点数に過敏になっているきらいがあると感じています。文科省、馳浩文部科学大臣記者会見録、平成28年4月19日、¹³

学校現場における成果主義は道徳科でも、道徳的実践力を高めるという名目で、目に見える成果を出す一形を整える「指導」や評価方法として広まっている。例えば埼玉県教育委員会・道徳教育HPに記載されているプロジェクト「彩の国の道徳「心の絆」について」は以下のような目的で推進されている。

子どもが社会の一員として守らなければならないいきまりや行動の仕方を身に付け、時と場に応じて自ら行動し、責任のある態度がとれるようにすることを目指して、「規律ある態度」達成目標を掲げ、県内の小・中学校で取り組んでいます。毎日の学校生活や家庭生活において必要な基本的な生活習慣や学習習慣の中から、これだけは必ず身に付けさせたい基礎的・基本的な事柄を選び出し、具体的な行動目標として設定したものです。

(埼玉県教育委員会 HP 彩の国の道徳教育¹⁴)

小5～6

教育に関する3つの達成目標

「規律ある態度」達成目標アンケート 【小学校第5学年・第6学年】

あなたは、どのように生活していますか。

____年 ____組 ____番 名前 _____

※ 自分の生活の様子をふりかえり、次の質問について、あてはまるところに「○」をつけてください。

| | 質 問 | よく できる | だいたい できる | あまり できない | できない |
|----|--|-----------|-------------|-------------|------|
| 1 | 通学はんの集合時こくや登校時こくを守ることができていますか。 | | | | |
| 2 | 授業や活動の始まる時こくを守ることができていますか。 | | | | |
| 3 | ぬいだはき物のかかとをそろえることができていますか。 | | | | |
| 4 | 机やロッカーの中の整理整頓をすることができていますか。 | | | | |
| 5 | 自分からはっきりあいさつをすることができていますか。 | | | | |
| 6 | 名前を呼ばれたら「はい」とはっきり返事をすることができていますか。 | | | | |
| 7 | 時と場に応じた正しい言葉づかいができていますか。 | | | | |
| 8 | 相手の気持ちを考え、やさしい言葉づかいができていますか。 | | | | |
| 9 | 学習の準備を整え、授業にのぞむことができていますか。 | | | | |
| 10 | 先生の話や友だちの発表をしっかりと聞き、自分の考えを伝えることができていますか。 | | | | |
| 11 | 人の集まる場所では静かにし、姿勢を正すことができていますか。 | | | | |
| 12 | 速んでそうじをし、学校をきれいにすることができていますか。 | | | | |

すでに多くの学校でアンケート調査がなされ、その結果が達成目標として学年別に記載されている。

平成25年度「規律ある態度」達成目標(児童生徒対象質問紙調査結果一覧) (96)

| 内容 | 項目 | 小1 | 小2 | 小3 | 小4 | 小5 | 小6 | 中1 | 中2 | 中3 | |
|----------------------|----------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ○けじめのある生活ができる | 1 時刻を守る | ①登校時刻 | 90.7 | 91.5 | 95.0 | 95.3 | 94.7 | 94.5 | 98.0 | 97.2 | 96.3 |
| | | | 91.5 | 91.8 | 95.4 | 95.4 | 95.1 | 95.0 | 97.7 | 97.0 | 95.8 |
| | | | 90.9 | 91.0 | 94.9 | 94.8 | 94.5 | 94.2 | 97.4 | 96.7 | 95.6 |
| | | ②授業開始時刻 | 92.4 | 91.7 | 96.8 | 97.1 | 97.3 | 97.1 | 98.0 | 97.9 | 98.2 |
| | | | 92.1 | 91.7 | 96.6 | 96.8 | 97.0 | 97.2 | 97.9 | 97.7 | 97.8 |
| | | | 92.3 | 91.0 | 96.0 | 96.2 | 96.5 | 96.6 | 97.6 | 97.5 | 97.3 |
| 2 身の回りの整理整頓をすることができる | ③靴そろえ | | 89.0 | 85.4 | 89.5 | 89.5 | 88.1 | 88.6 | 88.8 | 89.6 | 90.8 |
| | | | 89.0 | 84.9 | 89.4 | 88.2 | 87.0 | 88.0 | 86.7 | 87.8 | 88.9 |
| | | 88.7 | 84.5 | 87.8 | 87.1 | 86.1 | 86.8 | 85.7 | 85.6 | 87.1 | |
| | ④整理整頓 | | 83.1 | 78.1 | 86.7 | 86.2 | 85.2 | 85.4 | 84.7 | 85.3 | 86.5 |
| | | 82.8 | 78.1 | 87.2 | 86.1 | 85.0 | 85.1 | 83.3 | 83.8 | 84.2 | |
| | | 82.7 | 77.7 | 85.9 | 84.9 | 84.0 | 84.1 | 81.8 | 81.7 | 83.2 | |
| ○礼儀正しく人と接することができる | 3 や返事をすすんであいさつ | ⑤あいさつ | 84.9 | 80.4 | 87.8 | 86.6 | 84.6 | 83.9 | 87.5 | 85.5 | 86.3 |
| | | | 85.1 | 80.7 | 88.3 | 86.6 | 85.0 | 84.1 | 86.0 | 84.2 | 84.9 |
| | | 84.4 | 79.9 | 87.4 | 85.7 | 83.7 | 82.9 | 88.7 | 87.1 | 88.0 | |
| | ⑥返事 | 93.4 | 89.3 | 94.1 | 92.7 | 90.1 | 88.3 | 89.1 | 86.9 | 88.3 | |
| | | 93.1 | 89.2 | 94.1 | 92.2 | 89.7 | 87.9 | 86.6 | 85.6 | 85.4 | |
| | | 92.7 | 88.3 | 93.5 | 91.6 | 89.1 | 86.2 | 86.6 | 84.7 | 86.5 | |
| 4 ていねいな言葉づかいを身につける | ⑦ていねいな言葉づかい | | 87.9 | 84.1 | 90.5 | 89.5 | 88.7 | 88.7 | 90.2 | 91.0 | 92.2 |
| | | | 87.7 | 84.0 | 90.4 | 88.7 | 87.7 | 87.9 | 89.1 | 89.4 | 90.3 |
| | | 87.5 | 83.2 | 89.5 | 87.5 | 86.0 | 86.3 | 82.7 | 82.7 | 85.4 | |
| | ⑧やさしい言葉づかい | 91.8 | 88.6 | 89.1 | 86.9 | 86.2 | 85.6 | 87.3 | 88.6 | 90.9 | |
| | 91.4 | 88.5 | 88.3 | 85.5 | 85.5 | 84.9 | 85.1 | 86.9 | 89.4 | | |
| | 90.8 | 84.9 | 86.4 | 83.7 | 83.3 | 81.6 | 82.9 | 84.1 | 86.8 | | |
| ○約束やきまりを守ることができる | 5 学習のきまりを守る | ⑨学習準備 | 82.1 | 72.8 | 85.2 | 82.3 | 86.5 | 83.9 | 88.0 | 87.0 | 88.6 |
| | | | 82.4 | 73.5 | 85.4 | 82.3 | 85.2 | 83.3 | 86.6 | 85.9 | 87.1 |
| | | | 80.9 | 71.7 | 83.2 | 79.2 | 83.3 | 81.5 | 85.7 | 84.9 | 85.5 |
| | ⑩話を聞き発表する | 91.8 | 89.3 | 88.0 | 85.3 | 82.1 | 79.2 | 76.5 | 76.9 | 81.7 | |
| | | 91.6 | 89.0 | 87.8 | 84.7 | 81.2 | 77.8 | 74.4 | 75.4 | 79.0 | |
| | | 91.4 | 87.6 | 86.4 | 83.0 | 78.9 | 75.8 | 73.4 | 71.8 | 74.5 | |
| 6 生活のきまりを守る | ⑪集団の場での態度 | | 89.0 | 84.7 | 91.1 | 90.4 | 89.3 | 88.1 | 91.5 | 92.1 | 93.0 |
| | | | 89.1 | 85.3 | 91.2 | 89.7 | 88.3 | 87.8 | 90.2 | 90.3 | 91.4 |
| | | 88.5 | 83.5 | 90.1 | 88.4 | 86.9 | 85.7 | 88.6 | 89.4 | 89.9 | |
| ⑫掃除・美化活動 | 95.9 | 95.3 | 94.8 | 94.7 | 91.2 | 90.4 | 87.9 | 86.9 | 88.7 | | |
| | 95.5 | 95.2 | 94.6 | 94.1 | 90.9 | 89.7 | 86.2 | 84.7 | 86.5 | | |
| | 95.2 | 94.3 | 93.6 | 93.1 | 89.3 | 88.0 | 84.0 | 82.5 | 85.0 | | |

* 表中の数字は、質問紙調査で児童生徒が「できる」「よくできる」「だいたいできる」の合計と回答した割合(達成率)(中段は平成24年度、下段は平成23年度の達成率)

* 〇は、80%以上

こうした傾向は道徳科によってさらに強まるだろう。記述評価は、保護者への説明責任を果たすために、前述したポートフォリオの蓄積など、教師にとって膨大な労力を伴うことが予想される¹⁵⁾。そして、それも子どもの内面と道徳的実践力を正確に反映したものになる保障はどこにもない。前述したアンケート調査や評価のためのポートフォリオ作成や公開授業の指導案や準備など「道徳教育」が充実すればするほど、子どもと過ごす時間は減っていく。

百歩譲って「教師は、こうした点を踏まえつつ、それぞれの時間における指導のねらいとの関わ

りにおいて、生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を様々な方法で捉え、それによって自らの指導を評価するとともに、指導方法などの改善に努めることが大切である（2 道徳科における評価の意義 再掲）」と言うならば、それが可能な教職員定数増や学級定員改革などの物理的条件を整えることが先決であろう。

大内（2013）は、こうした問題を「学校現場多忙化循環」「悪夢のサイクル」と呼称し、問題が起きますと、それが教育問題として社会問題や労働問題と切り離されて扱われ、学校や教員がバッシングされる。教育全体への不信感が増幅されるなかで予算や人員抜きの改革が進められ、学校現場は多忙化し、教職員は疲弊していくと指摘している。この問題について、渡辺（2014）は東日本大震災時（2011年）に、心身ともに傷ついた子どもたちと教職員をケアした古関勝則（小学校教師）の証言を紹介し、興味深い分析をしている。

福島県では2011年3月 11日から8月までかつてないことが起こった。学校で出張や研修がなくなり、運動会や対外行事（水泳大会、陸上大会など）も中止となり、公開研究会もなくなった。そのことで学校にゆったりとした時間が流れたのである。通常は1学期という慌ただしい毎日が続くのだが、あり得ないほどゆったりと時間が流れた。また屋外に出ることが出来ないの、室内で子どもたちと過ごす時間が増えた。時間がゆったりと流れると、「あとでね」と言うことなく、子どもの話を丁寧に聞くことが出来る。また教職員は常に多忙で追い詰められた状態からゆとりある毎日になり、自然と子どもに優しくなったのである。

私は放課後の教室で、家庭離散という悲しい生い立ちを背負い、教師に反抗を繰り返す春菜と始めてしみじみと語り合うことが出来た。

「あたしね、今まで言えなかったけど、（離婚の時）辛くて布団の中で毎日泣いたんだ」

「ほんでね、震災がおきたから、いつか父ちゃんが帰ってくるんでないかと思って毎日過ごしているんだ。んでも帰ってはこないけどね」

「そうだったのかい春菜ちゃん。辛かったべ。よく話してくれたね。先生あんなのことをあまりしらなくて、今まで叱ってたばかりだった。ごめんしてね」

「うん、いいよ。あたしのはなしきいてくれただけで」

「でもね、話しきいててせんせは思った。あんたは誰よりも幸せになる権利があんだ」

「古関せんせ、ほんと？」

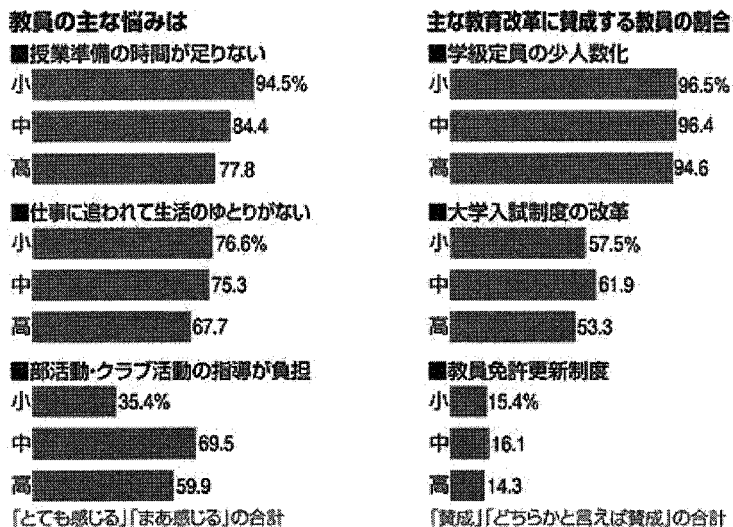
「ほんとだ。人は誰でも幸せに生きる権利をもってるんだ」

うなずく春菜の目は涙で一杯だった。時間に余裕が出来た教師たちは、放課後に子どもたちの話をじっくりと聞く。それによって、子どもたちが本当に悩んでいること、困っていることを知る。私たちは子どもたちに寄り添うことの意味を改めて知った。なんと皮肉なことに、震災によって本来学校が持っているべき大切な機能を思い知らされたのである。

る。そして『子どもたちが「おはよう」と、ただ学校にやってくるその姿がどんなに素晴らしいものだったか』を実感した¹⁶。(傍点筆者)

渡辺はさらに言う。「共に『学び』時に『休息』する場を作ることなく、道徳を教科化し一人一人の子どもたちに徹底して徳目を注入したところで、それは何の解決にもならない。(中略)そして子どもがどんな(不道徳に見える)振る舞いをして、『おはよう』と、ただ学校にやってくるその姿。それがどんなに素晴らしくかけがえのないものであることか。それを私たちが改めて知るとは、震災で亡くなった多くの子どもたちへのレクイエムでもある」渡辺雅之。(2014), いじめ・レイシズムを乗り越える『道徳』教育, 高文研, pp.80.-82.

古関と春菜の対話はケアと保護を基調とする教育的関係を取り結ぶことの大切さを提起している。これを可能にする条件を整えるのが先に述べたように行政の責任である。最新の調査研究からもう少しこの問題を見ていこう。2015年8~9月に全国の公立小中高の教員計9720人を対象に実施した調査では 授業の準備時間が足りないと考えている公立の小中学校・高校の教員が8~9割に上ることが明らかになった。この調査を実施したのは、北海道教育大、愛知教育大、東京学芸大、大阪教育大の共同調査プロジェクトである。それによれば「仕事にやりがいを感じつつ、多忙さに悩む教員たちの姿が改めて浮かび上がった」と言う。「朝日新聞 2016年5月12日」



以下、氏岡真弓氏(朝日新聞記者)の分析を引用する。

国が進める教育改革は、教員たちの目にどう映っているのか。最も賛成が多かったのは学級定員

の少人数化で、小 97%、中 96%、高 95% だった。次の学習指導要領で重視されている、子どもが主体的に学ぶアクティブ・ラーニングには、小 93%、中 91%、高 82% が賛成と答えた。

逆に反対が多かったのは教員免許更新制度で、小 83%、中 81%、高 85% が反対。道徳の教科化への反対も、小 79%、中 76%、高 56% と多かった。「6・3・3」の学制改革には、小 47%、中 49%、高 57% が反対だった。

大学入試制度改革では、大学入試センター試験を廃止し、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を導入することなどが決まっている。こうした入試改革には小 58%、中 62%、高 53% が賛成。フリースクールの公認には小 67%、中 63%、高 58% が賛成という意見だった。

この調査で研究代表を務めた子安潤・愛知教育大教授（教育課程論・教育方法学）は「教員の置かれた現状や自己像を把握したいと企画した。やりがいを感じながらも、ゆとりを持っていない教員の姿がうかがえる。教育行政は現場の実態を踏まえ、教員の声をもっと政策に生かすべきだ」と指摘している¹⁷。※下線部は筆者

上記調査は最新のものだけに、現在の現場教師の状況を比較的、正確に反映しているものと言えるだろう。教員の要求が学級定員の少人数化であるということは、決して「人数を減らして楽をしたい」ということではない。教員の仕事を「楽しい」と考える教員にとってみれば、「もっといい授業をしたい」「もっと子どもたちと触れ合いたい」そのための条件整備の一つとしての要求なのである。そもそも、キリキリと「仕事」に追われるゆとりのない日々で、ゆったりとした気持ちで子どもに向き合えるだろうか、創造的な授業の構想や準備が可能であろうか。それが出来ないことは、火を見るより明らかである¹⁸。

そして、道徳の教科化への反対「小 79%、中 76%」という結果をどうみるべきであろうか。「他者と協働する力」について「とても必要」と答えた人の割合は小 80%、中 79% であることから見れば、教師たちは他者と協働するという道徳性を否定しているわけではない。しかし、道徳の教科は圧倒的な教師たちが反対しているのである。それはここまで述べてきたように、あまりにも性急かつ政治的動向の中に道徳の教科化が推進されてきたことへの懐疑であると同時に、教科化によって現場の多忙化がいつそう進行することに対する抵抗であろう¹⁹。

おわりに

道徳科は今まで見てきたような問題をはらみつつ推進されようとしている。どんなに多忙であろうとも、道徳科に熱心に取り組み、「成果」を上げなければ「(道徳科実践の) 力量のない教師」として道徳的に責められることになる。つまり、教師を「『自己責任』に押し付ける倒錯した状況（佐藤学、2013）」がまた繰り返されるのである。

そして、こうした問題を加速させる提案も既になされている。教科化推進の中心となってきた押谷由夫（文科省・教育課程部会 道徳教育専門部会主査）は道徳科の充実のために、全教職員でとり

くむこと、とくに校長や副校長(教頭)が、全てのクラスの道徳の授業に参加することを提唱し、さらに道徳免許の交付を検討すべきだと述べ、その一部は学習指導要領にも既に反映されている。「教員全員が道徳免許を持つことは道徳の特質から言っても妥当とし、そのために大学の教員免許課程も改変すべきである(押谷, 2013)」。これらの主張はそれ自体に非常に大きな問題を含むものであるが、さらに道徳授業の質の向上を図るためには、授業をサポートできる教員の配置が必要で、道徳教育指導教員の加配が求められる。そして指導力のある教員を道徳教育推進教師に任命できるようにするためにも、「道徳教育推進教員に特別手当がつくようにすることも必要であろう(押谷, 2013)」とも言うのである。

そして県独自に道徳の指定校を設け、そこに道徳教育加配教員をつけた広島県の取り組みを紹介し、「その効果は顕著に表れ、学校が抱える様々な課題が改善され、道徳の授業も定着し本来の役割が果たせるようになった(押谷, 2015)」と述べている。

もちろん、これらは文科省サイドの動きと同期しつつ進行している。例えば「道徳教育に係る教員の指導力向上方策について(道徳教育の充実に関する懇談会報告)平成25年12月」では、校長のリーダーシップの下、「学級」「学年」「学校」の壁を越えてお互いの授業を積極的に見せ合うなど、学校全体としてチームで授業改善に取り組むためにも「道徳教育推進リーダー教師(仮称)」の設置を提起している。

果たして、道徳教育をリードする教師とはどのような教師なのか(であるべきなのか)、道徳の免許とはいかなうなものなのか。学際的根拠の脆弱なものにどのようにして客観性を担保する必要がある免許を授けるのか。また道徳の指導力のある教員と言った場合の指導「力」とは何を指すのか。そしてそれは誰が判定するのか。少し考えただけで、教育学における論理上の矛盾が溢れてくるのではない。そして、指導力のある教員に特別手当を出すという提案に至っては、呆れるほかはない。それらは、古くは主任制度、新しくは主幹制度同様、現場教師の中に新たに差別と分断を持ちこみ、教育実践の根幹となる同僚性を破壊するものに他ならない。

照本(2016)は、文科省が推進しようとしている「チーム学校」は、校長の指揮命令系統の中で、説明責任、外部評価に耐えうる学校をつくるために、顔をうかがいながら働く教師が増えること、そして教師たちには凄まじい同調圧力がかかり、教育実践の自由がますます奪われていくだろうと厳しく批判する²⁰。押谷の提案が具体的な姿を現せば、照本の懸念する「道徳教育に熱心なチーム学校」が立ち現れることだろう²¹。本論で指摘した道徳科における評価の問題は子どもの内面をコントロールする要素を持つのみならず、それを通した教師への評価システムでもある。それに飲み込まれないようにどのように評価問題に立ち向かうのか、負の影響を少なくするための道徳科評価を現場でどのように行うのか、その具体策については稿を改めて論じたい。

付記 本論は星槎大学大学院教育学研究科・修士論文「特別の教科 道徳」の背景と問題点—実践的観点からの批判と考察—(2016年7月)の一部を元に加筆修正したものである。

- ¹ 山口 (2007) はポピュリズムを次のように解説している。「政治に関して理性的に判断する知的な市民よりも、情緒や感情によって態度を決める大衆を重視し、その支持を求める手法あるいはそうした大衆の基盤に立つ運動をポピュリズムと呼ぶ。ポピュリズムは諸刃の剣である。庶民の素朴な常識によってエリートの腐敗や特権を是正するという方向に向かうとき、ポピュリズムは改革のエネルギーとなることもある。しかし、大衆の欲求不満や不安をあおってリーダーへの支持の源泉とするという手法が乱用されれば、民主政治は衆愚政治に墮し、庶民のエネルギーは自由の破壊、集団的熱狂に向かう。例えば、共産主義への恐怖を背景にした 1950 年代前半の米国におけるマッカーシズムなどがその代表例である。民主政治は常にポピュリズムに墮する危険性を持つ」(知恵蔵 2015, 朝日新聞社)
- ² 「道徳の教科化」を論じた主な社説 (2014 年)
産経・心捉える教科書と指導を (10 月 26 日付)
朝日・多様な価値観育つのか (10 月 22 日付)
毎日・子供の何を見守るか (10 月 23 日付)
読売・思いやりの心を培う授業に (8 月 28 日付)
日経・道徳教育には伸びやかに取り組みたい (10 月 26 日付)
東京・心を評価する危うさ (10 月 23 日付)
- ³ <http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/300/208723.html> (2016.4.19 閲覧)
- ⁴ 坪田信貴, (2013), 学年ビリのギャルが 1 年で偏差値を 40 上げて慶應大学に現役合格した話, KADOKAWA / アスキー・メディアワークス
同書には一人の塾講師による励ましの言葉と評価によって、難関大学に合格した女子高校生の物語が描かれており示唆に富む。
- ⁵ SAJ: 全日本スキー連盟によって、現在まで行われている基礎スキーの大会。1964 年に開催された「デモンストラーター選考会」を起源としている。
- ⁶ 「技術選 トップの滑りを見逃すな!」, スキージャーナル No. 606, スキージャーナル社
- ⁷ ちなみにフィギュアスケートの現在の採点方法は「TES」(トータルエレメンツスコア・技術点) と「PSC」(プログラムコンポーネンツスコア・演技構成点) の合計点である。これは今まで、あまりにも、審査員の主観性に依拠しすぎたために、それを補正するための方策としてとられたものである。
- ⁸ 小学校の実践家・原田真知子 (2016) は「知るかボケ!」を連発し授業妨害をするタスクについて興味深い報告をしている。友だちのリョウが語った『「知るかボケ!」ってさ、あれ、本当に『知らない』って意味なんだよ。タスク、知らないこと多すぎて、いつも不安なんだよ』を受けて、それからはタスクの「意味わかんねえ」に丁寧に付き合うようになり、その結果、表情の乏しい他の子どもたちにも笑いをもたらし、クラスがなごやかで共同的なものに変化していったと報告している。「全国生活指導研究協議会編, 生活指導 No. 726, 高文研, 所収」
- ⁹ 全国生活指導研究協議会編, (2013), 生活指導, No. 706, 所収
- ¹⁰ 主として人との関わりに関すること
- ¹¹ 「まず、道徳教育においても、PDCA サイクルを実施する柳沼 (2015)」と述べていることから、道徳科も遅かれ早かれそうした流れに組み込まれることは必定である。
- ¹² 【参照】学校経営大賞 第 4 回 / 「学校力」を高める学校経営の創造—キャリア発達を中心にした体験活動による学校活性化, <http://haruka.gyosei.jp/awards/detail/keiei201106.html> (2016.5.4 閲覧)
- ¹³ http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1369932.htm (2016.5.6 閲覧)
- ¹⁴ <https://www.pref.saitama.lg.jp/f2209/kiritsu-22shiryou/index.html> (2016.7.6 閲覧)
- ¹⁵ すでに学校現場には「説明責任という名のモンスター」が徘徊し、教師たちのリソースの多くは、そこに使われ実践の自由の空気が失われつつある。
- ¹⁶ 第 46 回草加・教育のつどい 特別講座「震災・津波・放射能・風評被害に苦しむ福島の学校実態」2012 年 8 月 25 日開催
<http://www.asahi.com/articles/DA3S12351856.html> (2016.5.15 閲覧)
- ¹⁷ その後について、古閑は次のように報告している。復興が進む中で教育行政による「授業のおくれを取り戻す」などの声が強まり、学校は「正常化」し、再び多忙化と学力競争の中に戻ってしまった。(第 46 回草加・教育のつどい, 同)
- ¹⁸ 教員免許更新制度の反対「小 83%、中 81%、高 85%」も多忙化反対という同じ文脈からの批判である。
- ¹⁹ 照本祥敬, (2016), 第 58 回全国生活指導研究協議会長野大会基調素案「学校を子どもと教師と保護者が信頼し合える場へ～「チーム学校」を超える「協働」をつくる～」, 2016.5.7, 全国委員会協議会における発言
- ²⁰ これは「マニュアル化」の問題とも深く関わっている。マニュアル化とは「どんな状況であっても一律に同じ対応をする」ことで、チームとしての説明責任を果たすために使われている。しかし、教育は生きている人間を対象とするものであるから、一律に同じ対応をしようとする自体が非教育的なのである。「マニュアルは原則だから」という教師がいるが、教育の条理にたった原則論がないために生まれた技術論がマニュアルであると言えよう。

【参考文献】

梅原利夫. (2016), 指導要領改訂作業「審議のまとめ」から見えてきたもの一矛盾をおおい隠すキーワードと図示化一, 民主教育研究所教育課程検討委員会資料

依義文・鶴田敦子・小佐野正樹・貝田久・真田裕子・藤田昌司, (2014), 徹底批判!!「私たちの道徳」道徳の教科化でゆがめられる子どもたち所収, 第3章安倍「教育再生」は「戦争する国」をねらう, 合同出版, pp.50.-64. p. 80.

楠凡之. (2015), 現代の子どもの抱える生きづらさと生活指導—個人指導と関係性の指導に焦点をあてて—, 教師のしごと、いま何を為すべきか, シリーズ教師の仕事第1巻 生活指導とは何か, 所収, 高文研, p23.-25.

岸見一郎・古賀史健. (2016), 幸せになる勇気—自己啓発の源流「アドラー」の教えII, ダイアモンド社, p 32. p160.

岡崎勝. (2014), 「俺のとは違うなあ」学校に臨場すれば見える「アベ暴走教育改革」のアウト!, 現代思想 Vol.42-6, p.91.

原田真知子. (2015), 「男は男、女は女、菌は菌」のクラスからの出発, 生活指導No.723, pp.14-23.

原田真知子. (2016), 「知るかボケ!」から始まって, 生活指導No.726, 高文研, pp.14.-15.

高原史朗. (2016), 子どもとの対話思春期編①②, 教育実践のためのパンフレット To be a “true” Teacher, 埼玉県生活指導研究協議会編, pp.46.-49.

佐藤学. (2014), 討議 教育再生の「再生」のために, 現代思想 Vol.42-6, p.44. p.45.

城丸章夫. (1981), 幼児の遊びと仕事, 草土文化, p.13.

大内裕和. (2014), 討議 教育再生の「再生」のために, 現代思想 Vol.42-6, 青土社, p.44.-45.

(2016年9月28日受理)