

論 文

新学習指導要領「特別の教科・道徳」の課題と考察

The Problem and Consideration of Moral Education as the New Subject

黒柳 修一

Shuichi KUROYANAGI

In Japanese schools, moral education has been conducted through the curriculum. The subject was abolished after the war, which was regarded as the most important thing in Japanese subjects, called Shushin, but moral education was put in the curriculum at primary and secondary schools from 1958. However, there are opinions that moral education is not effective, then the Ministry of Education decides to be done as moral education as an independent subject. Moral education not only teaches knowledge but also teaches virtues and actions. It is also very difficult to evaluate individual morality. In this paper, we examined the problem of moral education as the subject which is started in the curriculum as subject.

Key words: 新学習指導要領, 「特別の教科・道徳」, 修身科, アクティブ・ラーニング, 道徳教育

はじめに

今回の新学習指導要領「特別の教科・道徳」が、小・中学校において施行されることになった。この経緯について、平成25年3月より文部科学省において、「我が国の道徳教育の現状、家庭や社会の状況等を踏まえれば、道徳教育の充実は、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題である」との認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、『心のノート』の全面改訂や教員の指導力向上方策、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行った」とし、「今般、これまで10回にわたり審議を重ねてきた成果を以下のとおり取りまとめ、報告するものである」としたものであった。ここでは、「学校教育は、個人の個性や能力を伸ばさせるとともに、国家・社会の形成者として主体的に生きるための基礎を培うものである」とされ、各学校においては、教育基本法や学校教育法、学習指導要領等に基づき、『知・

徳・体』のバランスのとれた『生きる力』を育成することが求められる」とされ、「このうち、道徳教育は、児童生徒が、人が互いに尊重し協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナー、規範意識などを身に付けるとともに、人間としてより良く生きる上で大切なものとは何か、自分は人間としてどのように生きるべきかなどについて、時には悩み、葛藤しつつ、考えを深めていくことをねらいとしている」と指摘した。そして、「このことを通じ、自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すもの」である、こうした「道徳教育は、万人に必須のものとしてすべての教育活動の根本に据えられるべきものであり、国や民族、時代を越えて大切にされている」とするのである。(1)

戦後の我が国における道徳教育は、学校教育の全体を通じて行うという方針の下に進められてきたのであった。しかし、特に昭和33年改訂の学習指導要領において小学校及び中学校改訂の学習指導要領において小学校及び

中学校における各学年週1時間の「道徳の時間」が設置されて以降は、この道徳の時間が、各教科等における道徳教育を補充、深化、統合するものとして位置付けられた。さらに、改正教育基本法及び改正学校教育法などを踏まえ、平成20年に改訂された小学校及び中学校の学習指導要領では、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要（かなめ）として学校の教育活動全体を通じて行うもの」と明記され、各学校において校長の方針の下に道徳教育推進の中心となる「道徳教育推進教師」が新たに位置付けられるなど、その一層の充実を期することとされたのであった。(2)

このような経緯を経て、「道徳教育の改善、充実の方策として、道徳の時間の『特別の教科道徳』として位置づけることが提言された」が、「これまで新たな枠組みによる教科化が課題として残されたまま」実施されることになったのであった。(3)

## I. 「特別の教科 道徳」の設定へ向けて

ここで、道徳教育の「改善の方向性」として、「道徳教育の目標は道徳性を備えた人間を育てることであり、その重要性にかんがみれば、全人格的な教育である道徳教育を、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現行学習指導要領の考え方は、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」とするとともに、「道徳教育及び道徳の時間の目標についても、その基本的な考え方はおおむね適切と考えられる」としながらも、「一方で、以下のような課題について検討する必要がある。・学習指導要領総則に示す道徳教育の目標は、総花的な記述の羅列となっておりわかりにくい。・道徳教育の目標である「道徳性」を養うことと、道徳の時間の目標である「道徳的実践力（内面的資質）」の育成との関係が、教師を含む関係者に十分に理解されていないこと、「また、これらの関係性が学習指導要領本体では必ずしも明確でないため、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となっている」として、「道徳性の育成は、道徳の時間における道徳的実践力の育成に係る指導と、道徳の時間以外の各教科等における指導との相互作用によりなされるものであり、道徳の時間においてその補充、深化、統合を図ることとされているが、その関係性がわかりにくい」とされ、「そのために、道徳の時間とそれ以外の各教科等とを関連付けた指導が行われにくく、道徳教育の要であるはずの道徳の時間が効果的に活用されていないことがある」こと、また「内面的資質としての道徳的実践力が強調されるあま

り、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」等といった従来の問題点を指摘することになる。(4)

すなわち、「学習指導要領にいかにか立派な『道徳教育の目標』を設定しても、それが正確に理解され、実践されることがなければ無益である」として、「道徳教育を真に効果的なものとするためには、学校・教育委員会はもちろんのこと、児童生徒、保護者、地域住民なども含めたすべての関係者が、道徳教育や『道徳の時間の目標』を正しく理解し、理念を共有し、その趣旨に沿って日々の教育活動を推進していくことが求められる」とみるのである。(5)

こういった観点からも、ここでは、①道徳の時間を「特別の教科道徳」（仮称）として位置づけること。②目標を明確で理解しやすいものに改善すること。③道徳教育の目標と「特別の教科道徳」の目標の関係を明確にすること。④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。⑤多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善すること。⑥「特別の教科道徳」に検定教科書を導入すること等が提言されることになった。(6)

## II. 「特別の教科 道徳」の課題の共通性—「修身」との関連で

この「特別の教科 道徳」を設置させるにあたり、「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」の中でも、道徳教育は、「学校における道徳教育は、『特別の教科 道徳』（以下「道徳科」）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと」とされた。(第1章総則の第1の2の(2)) (7)

学校の教育活動全体において、「道徳的実践意欲と態度は、道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する」として、「道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構えとすることができる」とみなされていることなどが象徴的なことといえるだろう。(8)

前述した「第3章 特別の教科 道徳」は、「第1目標」として、上述した「第1章総則の第1の2の(2)」に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての

理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、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」こととされた。(9)

ここでも、「知の客観主義」よりも、「道徳的実践意欲と態度は、道徳的判断力や道徳的心情」を前提した、あるいは、「それらに裏付けられた具体的な道徳的行為」が重視されているのをみても「道徳的行為」は、「道徳的判断力や道徳的心情」を前提としているという後述するような、修身科以来の「心情主義」を前提としていることを「正統」に継承しているといえるだろう。

また学習指導要領においては、「第2 内容」として、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である道徳科においては、以下に示す項目について扱う」として、A 主として自分自身に関すること、B 主として人との関わりに関すること、C 主として集団や社会との関わりに関すること、D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること、といった「項目」があげられることになる。(10)

さらに、ここで看過されてはならないこととして、学習指導要領の中において、「3 道徳科の授業に対する評価」があげられたことが特質されよう。

ここでは、「道徳科の学習指導過程に関する評価の基本的な考え方」として、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」とされた。(11)

しかし、その一方で、「生徒の学習状況の把握と評価を行う上で、学習指導過程に関する指導の評価を行うことは重要である」ことが強調されていることを指摘しなければならない。そして、道徳科の「学習指導過程で、ねらいとする道徳的価値についての理解を深めているかどうか、自己を見つめ人間としての生き方についての考えを深めているかどうか、生徒の学習状況を通して自らの指導を評価し、その評価を授業の中で更なる指導に生かすことが、道徳性を養う指導につながる」として、「生徒の学習状況の把握と評価は、このように学習指導過程における指導と評価の一体化の上にあることが重要である」と必然的なものとして、結論付けていることが注目されるのである。(12)

そして、この「道徳科に関する評価」について、学習指導要領の「解説」によれば、「数値による評価ではなく、記述式であること」、「他の生徒との比較による相対評価ではなく、生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、

励ます個人内評価として行うこと」、「他の生徒と比較して優劣を決めるような評価はなじまないことに留意する必要があること」、「個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価を行うこと」、「発達障害等の生徒についての配慮すべき観点等を学校や教員間で共有すること」、「現在の指導要録の書式における『総合的な学習の時間』、『特別活動の記録』、『行動の記録』及び『総合所見及び指導上参考となる諸事項』などの既存の欄を含めて、その「あり方を総合的に見直すこと」を前提に専門的に検討を行い、教師用指導資料の作成や指導要録の改正を行うこと」として、「各学校においては、これらに基づき適切に評価を行うことが求められる」こととして、教科である以上、「評価」を求めていることは、一考に値しなければならない。(13)

しかし、それと共に、「道徳科における生徒の道徳性に係る成長の様子に関する評価においては、慎重かつ計画的に取り組む必要がある」とされ、「道徳科は、生徒の人格そのものに働き掛けるものであるため、その評価は安易なものであってはならない」と、その困難性を指摘している。その前提は、認識しつつも、「しかし、生徒のよい点や成長の様子などを積極的に捉え、それらを日常の指導や個別指導に生かしていくよう努めなくてはならない」とされていることが検討に値しよう。(14)

### Ⅲ. 日本における「道徳教育」の歴史的経緯—「修身」からの系譜にみる「心情主義」

個々で指摘された内面的資質としての道徳的実践力が強調されるあまり、道徳教育における知的な認識の育成が軽視されがちな面があるのは、明治初頭からある議論と酷似する。その代表的なものとして、やや、古いものとなるが、天皇の名の下に出された「教学聖旨大旨」(明治十二年)の以下の指摘があげられよう。

「教学ノ要仁義忠孝ヲ明カニシテ智識才藝ヲ究メ以テ人道ヲ盡スハ我祖訓國典ノ大旨上下一般ノ教トスル所ナリ然ルニ輓近専ラ智識才藝ノミヲ尚トヒ文明開化ノ末ニ馳セ品行ヲ破り風俗ヲ傷フ者少ナカラス然ル所以ノ者ハ維新ノ始首トシテ陋習ヲ破り知識ヲ世界ニ廣ムルノ卓見ヲ以テ一時西洋ノ所長ヲ取り日新ノ效ヲ奏スト難トモ其流弊仁義忠孝ヲ後ニシ徒ニ洋風是競フニ於テハ將來ノ恐ルル所終ニ君臣父子ノ大義ヲ知ラサルニ至ランモ測ル可カラス是我邦教学ノ本意ニ非サル也故ニ自今以往祖宗ノ訓典ニ基ツキ専ラ仁義忠孝ヲ明カニシテ道徳ノ学ハ孔子ヲ主トシテ人々誠實品行ヲ尚トヒ然ル上各科ノ学ハ其才器ニ隨テ益々畏長シ道徳才藝本末全備シテ大中至正ノ教学

天下ニ布満セシメハ我邦獨立ノ精神ニ於テ宇内ニ恥ルコト無カル可シ」

さらに続けて、以下のことが述べられている。

「小学條目二件 一 仁義忠孝ノ心ハ人皆之有リ然トモ其幼少ノ始ニ其腦髓ニ感覺セシメテ培養スルニ非レハ他ノ物事已ニ耳ニ入り先入主トナル時ハ後奈何トモ爲ス可カラス故ニ當世小学校ニ給圖ノ設ケアルニ準シ古今ノ忠臣義士孝子節婦ノ畫像・寫眞ヲ掲ケ幼年生人校ノ始ニ先ツ此畫像ヲ示シ其行事ノ概略ヲ説諭シ忠孝ノ大義ヲ第一ニ腦髓ニ感覺セシメントヲ要ス然ル後ニ諸物ノ名状ヲ知ラシムレハ後來思孝ノ性ニ養成シ博物ノ學ニ於テ本末ヲ誤ルコト無カルヘシ」

そして、続けて以下のことが書かれている。

「一 去秋各縣ノ季校ヲ巡覽シ親シク生徒ノ藝業ヲ験スルニ或ハ農商ノ子弟ニシテ其説ク所多クハ高尚ノ空論ノミ甚キニ至テハ善ク洋語ヲ言フト雖トモ之ヲ邦語ニ譯スルコト能ハス此輩他日業卒リ家ニ歸ルトモ再タヒ本業ニ就キ難ク又高尚ノ空論ニテハ官ト爲ルモ無用ナル可シ加之其博聞ニ誇リ長上ヲ侮リ縣官ノ妨害トナルモノ少ナカラサルヘシ是皆教學ノ其道ヲ得サルノ弊害ナリ故ニ農商ニハ農商ノ学科ヲ設ケ高尚ニ馳セス實地ニ基ツキ他日學成ル時ハ其本業ニ歸リテ益々其業ヲ盛大ニスルノ教則アランコトヲ欲ス・・・所長ヲ取り日新ノ效ヲ奏スト難トモ其流弊仁義忠孝ヲ後ニシ徒ニ洋風是競フニ於テハ將來ノ恐ルル所終ニ君臣父子ノ大義ヲ知ラサルニ至ランモ測ル可カラス」

このように、ここでは安易な「西洋化」に警鐘を鳴らし、そこでの「課題」が指摘されていることが興味ぶかい。

また、江島頭一が、『日本道德教育の歴史』において指摘しているように、福澤諭吉が、その『德育世論』において、「德育は『天下の講義輿論』によって行われるべきことを再度主張しつつ、仏教という宗教によって行われることも提起」する。さらに、学校教育においても、「福澤は、世の不徳を危惧して学校の教育法を改革しようとする教育者がいる」として、それに対して、「德育の一点に至りては学校教育のよく左右すべきものに非ず」と批判し、また、「一般に公立の学校に於て私徳の事を語り以て德育の実効を奏したるものは古来今に至るまで曾て其例を見ず」と指摘していることが注目されるのである。(15)

そして、その上で、「地方の中小学を以て德育の門に非ずと覚悟を定め又事実ニ於て依頼す可らざるものとするときは全国一般の德育は宗教に頼むの外に方便ある可ら

ず」と述べ、「我国は幸にして古来下流人民に仏法より生じたるものなれば此旧習慣を維持して毫も之を妨ぐることなく其教導のままに放任したらば民間の德育に足らざるものなかる可し」と論じ、「広く下流の人民を教導して徳心の公議輿論を起し其反対の大勢力を以て上流を警しむるものは唯宗教あるのみ」と結論づけていることが傾聴されるのである。(16)

また、1887年5月、文部大臣の森は、地方長官に対し、修身の教科書を採定しないこととする通牒を發し、「これによって、原則として修身において教科書は使用しないこととなった」ことも注目されよう。その理由として、主として、和漢の書籍を典拠とする嘉言・格言によって編集された修身教科書は、児童にとって難解な語句や文章が多いこと、またそれを口授する教師においてもその内容を分かりやすく教授するのが困難であることなどの報告に起因するところがあった」と述べていることが注目されよう。しかし、「もっとも、森は決して修身教科書の不用を主張していたわけではなかった」と共に、「修身教科書として相応しい新たな教科書の編纂に着手していた」といわれている。つまり、「適切な修身教科書を欠くという状況認識が、森を修身教科書を用いない方針へと至らせたのであった」といえ、このように、修身の教科書において、森の態度についても、それなりの「葛藤」をみるのできるのである。

本質的に学校教育における德育、道德教育の困難を述べている点が、今回の「特別の教科 道德」における「教科書」にも通底している論理があることを看取しなければならぬだろう。(17)

明治期の教育学者である佐々木吉三郎の『修身教授法集成』には、次のような記述が示されている。

「修身科の教授には二方面あること、即ち他人の善行を見聞きして其の善美なる所を味わしめ、夫れで以て理想を築成せしめ、感情を温かにせしむるという方面と、一つは自己の身邊の事を反省して、其の至らざる所を改め、主として日常に適切なる訓誡作法等につき、実践の工夫を積ませる方面とあると申しました。」(18)

さらに、「つまり、大きく分けて修身の教授は二つに分けられ、一つは模範的な人物の言動から道徳的な思考を教授していく、知識重視型であり、もう一つは礼儀作法等の実践重視型のもの」であり、「前者においては、修身以外の他の教科と同様に、特別に修身の時間を設けて教師が生徒に講義形式の一斉授業で行う座学のスタイルがとられていた」のに、「それに対し後者の礼儀作法の教授については、作法教授は独立して成り立つべき性質のも

のであるけれども、実際は修身教授の他の部分と連関して授くべき場合と、特に教授すべき場合とがある」とされた。(19)

また貝塚茂樹の『道徳教育の取扱説明書—教科化の必要性を考える』の中でも、1932(昭和7年)年に道徳教育協会を設立し、その会長を務めた嘉納治五郎は、同会の機関紙『道徳教育』の創刊号において、「従来の道徳教育は、十分にその効果を挙げたかといふに、そうは思われない」と述べているとして、「そもそも道徳教育は、『邪悪正邪を明らかにする』智的な側面と、それを基盤とする意志の鍛錬と習得の形式の側面が重要であるが、修身教育はそれに十分に應えておらず、今後の道徳教育は、両者をいかに統合し、それを実践するかが課題となるというのが嘉納の主張であった」とみるのである。(20)

さらに「当時の修身教育をリードした一人である堀之内恒夫でさえも、修身教育が簡単であるという教育者は、『天下二十幾万の教育者中一人としてあるまい』としたうえで、『修身教育困難の声は殆ど堪へ間なく聞く所である。困難所かそれは更に極論されて修身教育の効果をさへ疑問を挿む者すら少なくない。実際修身教育の効果をあげるといふことは難事中の難事』と述べていたという指摘も重いといえよう。(21)

また、後に文部大臣として戦後の道徳教育に大きな役割を果たしていた天野貞祐が、当時の修身科の問題点を述べていたことは貝塚も指摘しているように注目してよい。天野は、「知識の修得は道徳的信念を培い育成する。知育はこの関係においても徳育性を具有する。知育偏重を排して徳育尊重を主張するというが如きは知育も徳育をも理合せざる妄説といわざるをえない」として、「徳の構造が知育の徳育性を証明すると同時に、知識の修得に道徳性の心髄を涵養する」と述べることも忘れていなかった。(22)

松下良平は、『知ることのカー心情主義の道徳教育を超えて』の中において、こういった「道徳教育」あるいは「徳育」の問題点を「心情主義」にあるとみる。松下は、しばしみられる「知と行為の二元論や認識・情意・行為、あるいは知・情・意の三分法に依拠する道徳教育論を本書では『心情主義的道徳教育論』とよぶことにする」として、「この理論の特徴は、認識と情意と行為の関係を、あたかもロケット本体と燃料(エネルギー源)と運動の関係の同じであるかのように捉えていることである」として、「すなわち、ロケット本体が燃料=エネルギーを供給されることによって飛び出すように、判断や知識も、意欲や自覚や『やる気』という心的エネルギーを与えら

れることによって行為に移る」とみているものであった。それゆえに、「そこでは、知性と感情と意志すなわち知・情・意の関係も、ロケット本体と重力と推進力とのアナロジーで捉えられることになる」とみるのである。

すなわち、「心情主義的道徳教育論とは、いいかえればこのロケットモデルに立脚した道徳教育論のことにほかならない」として、「このような図式のもとでは、『わかっているのにやらない』現象の原因は必然的に、認識や理解の不十分さというよりも、認識と行為を媒介するものとしての意欲や自覚等の欠如や意志の弱さの方にあることになる」と論理であると指摘する。(23)

そして、さらに、「知行不一致現象の原因について、(1)道徳原理についての理解が未熟な場合。(2)道徳原理の理解の内部に問題がある場合。(3)道徳原理の理解の外部に問題がある場合」の三つに大きく分けることができるとみている点が注目されるのである。(24)

そして、そこにおける必要性として、「(A)行為概念や行為の禁止・推奨の理由についてことばでしかわかっていない場合には、この現象に対応する側が、『言語を操れたり実際に行動できること』と『理解すること』を同一視する誤った認識論(言語主義や行動主義の認識論)から脱却することがまず必要である」とする。(25)

さらに、松下は、「・・・今日の日本社会で従来にもまして、〈心の教育〉(心情主義的道徳教育、学習意欲をたかめるための『体験』学習、訓育主義的教育、実践的なスキルの教育等々)が熱心に説かれる背景には、知のやせ細りという現象が隠されている」ことを問題視するのである。そこにおける象徴的なこととして、「知の情報化」があり、「知識と情報が混同され、これまで以上に広がっているように思われる(たとえばインターネットの情報や専門家の見解の中に『答え』をみつけようとする傾向が強まるなど。)」とみるのである。(26)

そして、その帰結として、「脱身体化され脱文脈された『知性』しか形成されていないことの一つの個別的現象として、行為につながっていかない『道徳的知性』が形成される」ことになり、「そのような意味で貧困なる『知性』の形成される」ことを危惧するのであった。(27)

このような観点からは、松下は、「心情主義的道徳教育論」の「克服のためには、知の客観主義に依拠した教育観への移行することが不可欠になる」とみるのである。そこでは、「知」は、「言語的—社会的な実践に埋め込まれたものとして、そのゆえ身体や感情の次元のものを含む相互に複雑に連関している三次元的な意味ネットワークと一体となっているものとして捉え」られるものであ

り、こういった、「知識の意味地平と『融合』こそが伝達や学習であるとする教育観への転換」であるとみるのである。

松下は、「こうした教育観の転換はいわゆる言語主義や暗記主義の教育観の否定にとどまるものではけっしてない」ものであり、さらに、「そこでは客観主義の認識論に基づいたより洗練された形態も否定されるからだ」とみるのであった。(28)

それでは、ここで「否定」される「知の客観主義」とは何を意味するのであろうか。今井むつみは、『学びとは何か—〈探究人になるために〉』の中において、新学習指導要領の中でも、しばし強調されているアクティブ・ラーニングについて、以下のように述べている。

「昨今、『批判的思考』と並んで『アクティブ・ラーニング』(主体的な学び)ということばがキーワードになっている。先生の言うことをおとなしく座って受動的に覚える学びではなく、子どもが主体的に学ぶことが大事だということだ。」(29)

そして、さらに、「これは本書でここまで述べてきた探究エピステモロジーと完全に軌を一にする概念」であり、「遊びや学校の学びの中で、子どもが主体的に学ぶことが大事だということだ」と述べているものであるとする。そのうえで、しかし、それは、「遊びや学校の学びの中で、子どもが自分で発見することが大事という、すべてを子どもに任せておくのがいちばんよい、という誤解をされやすい」という危惧を隠さない。そして、それと同時に「知識に幅がなければ、様々な状況で使える知識がない(足りない) ことになってしまう」ことになるとし、システムを構築するためには広がりや深さのどちらも必要であることを強調しているのである。(30)

そして、「まず第一に、学校は『知識を覚える場』ではなく、知識を使う練習をし、探求をする場となるべきだ」として、「知識を使う練習とは、持っている知識を様々な分野でどんどん使い、それによって、新しい知識を自分で発見し、得ていくという」ことを重視するのであった。さらにつづけて、「探究人を育てるために大事なことの第二は、誤ったスキーマの修正」であるとし、「本書で何度も述べてきたように、子どもは(大人も)経験に基づいて誤ったスキーマをつくる」とし、この「スキーマは概念の根幹である」ともみるのである。(31)

今井は、「これまでの知識偏重の教育を変える」ということをよく耳にするようになった。『知識はもういない』という過激なことばさえ聞くことがある」という、しばし流布する「風説」についても、「私にとって『学ぶ

こと』は『知識を得ること』と断言する。この「『知識はいらない』という時の「知識」とは『記憶すべき事実の断片』という古い知識観から脱却していない」という証左であると今井は見る。それゆえ、「あたかも知識が悪いものかのように『知識偏重』という言い方がされる」所以とみるのであった。(32)

それに対して、今井にとって、「知識」とは「断片的な事実の寄せ集めではなく、システム」であり、「子どもは、語彙という巨大な知識のシステムを、その仕組みを発見しながら自分の力で創り上げていく」ものであり、「知識はつねにダイナミックに変化し、生き物のように成長し、今ある知識が新しい知識を創造していく」ものであると主張するのである。そして、「母語を習得するときにはだれもがこのような『生きた知識の学び』をしている」として、「この知識構築・創造の姿こそ、『主体的な学び』の本来の姿であるはずだ」というのである。(33)

こういった主張は「特別の教科 道徳」の施行を前にして、従来の道徳教育の問題点を「心情主義」と規定したり、知識の「ダイナミズム」で説いていることが注目されることであり、新たな展望や展開と考えられるのである。

こういった道徳教育の「困難性」は、戦前の修身科においても、指摘されていることであった。それゆえ、道徳が、戦後も「教科」としてではなく、「時間」とされていたこと理由の一つであったことが、勘案されるのであった。例えば、修身の評価方法を考察する際に、当時の成績評価方法について総体的に大きな枠組みで捉えてみたい。文部省より1941(昭和16)年8月21日附第1336号を以って「国民学校ノ学令簿及学籍簿ニ関スル件」が通牒された。その「学籍簿ニ関スル事項第二項に記入上の注意」すべきものであった。(34)

そして、そこでは、以下のような見解が示されている。

「各科目ノ成績ハ平素ノ情况ヲ通ジ其ノ習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度等ノ各方面ヨリ之ヲ総合シ厳正ナル態度ヲ以テ公正妥当ナル評定ヲナシ評語ヲ以テ表ハスコト。評語ニテ表ハスコトト為シタルハ国民学校教育ノ本旨ハ皇国ノ道ノ修練ニ在ルヲ以テ其ノ成績ヲ従前ノ如ク十点法ニヨリ数量的ニ表ハサントスルハ教育ノ本質ヨリ見テ妥当ナラザルモノト思料シタルニ依ルモノナリ。」(35)

ここから、「1941(昭和16)年に成績の表し方が従来の十点法から変えられたことが分かる。学籍簿は成績を十点法で表し、学校が保管していた。これに対して、生徒児童に通知する、通知表の評価記載法は甲乙丙であっ

たことに気を付けたい」として、「十点法が使用されなくなったのは、教育の本質から考えて、児童の成績を数量的に判断し決定付けるのは妥当ではないという判断からである」されていることと論理を軌を一にしていると見ていることが理解できるのである。(36)

さらに、修身科も評価の対象とされていた当時においても、また、1943年12月に文部省からだされた「成績評定ノ割合ヲ都道府県ニ於テ制定シ居ルモノハ之ヲ廃スルコト」という局長通牒をみれば、各地でさまざまな「配分の比率」をさだめる動きであったようである。同時に、この「通牒」は、文部省が一定の比率に基づく段階ごとの評価方式を、言わば自覚的に斥けていたもの」として注目されるのである。(37)

### まとめ

このように、今回の学習指導要領から中学校においても「特別の教科」という表現ではあるが、「教科」として道徳が設置されたことは、1958年以来、「学校全体」で行うとされた道徳教育は大きな転換点を迎えることになった。修身が教科として廃止されて以来、「特別の教科・道徳」として、「教科」としての復活したことがあげられよう。「教科」となった意義として、そこに「教科書」の使用と「評価」が必要条件とされたことを意味しよう。修身においても同様のことがいえるが、明治初頭の「教学大旨」以来、日本における道徳教育は、「心情主義」が中心となってきたといえるだろう。西欧のような一神教の宗教による道徳教育が行われてきた背景のない中において、福沢諭吉ですら、「学校教育のよく左右すべきものに非ず」と言わしめたように、困難極まる課題が山積しているといえるだろう。また、修身科においても、絶対的・客観的な規準が困難であるとして、「自覚的に」避けられていた、「数値的」なものではないとはいえ、「評価」を行うことになったことは、十分に留意を要する観点であると思われる。特に、「教科」になった帰結として、「教科書」が必要とされ、また「評価」が要求されるようになったことで、すでに混乱がおきているとの指摘もある。

我が国においても、学校教育開始以前から、しきたりやマナーがなかったわけではない。それを担っていたのが家族であり、社会の掟が「暗黙知」として共有されていたのである。そういった中において、道徳教育が「教科」への志向する中において、過去の修身科を模する動向もあるが、SNSに「依存」する児童・生徒の実態を鑑みた時、その効能も、両者の懸隔に思いを致さざるをえな

いのである。「学校」の「道徳教育」が仮に成功したとしても、家庭や社会の教育に福澤もいうように「左右」されてしまうのが道徳教育の本質なのである。

修身科の時代から福澤らもしてきた道徳科の課題についての経緯の中における課題についての検証や精査なくしての道徳の「教科化」は、従来、行われてきた「道徳の時間」において指摘されていた問題への有力な解決策となりうるのか、あるいは、課題や混乱を招いてしまうのか熟議しなければならない本質的な問題に対峙する必要があると思われるのである。かつては、修身や道徳教育の在り方、そして、戦後の道徳の「時間」の導入の際には、特に後者の場合には、その賛否両論を巡って多くの論争がなされたのに対し、今回の「特別の教科 道徳」についての教育界の議論はいささか低調な感じがいなめない。かねてから「難事」中の「難事」とされる「道徳教育」が、教師の「指導力」という漠然とした「精神主義」に一方的に委ねられているのであれば、これもまた憂慮すべき問題といえるだろう。(38)

### 注

- (1) 文部科学省 新学習指導要領解説、「特別の教科・道徳」、2017年 p.2.
- (2) 前掲, p.2.
- (3) 江島頭一、『日本道徳教育の歴史』, 2016年, 326頁。  
2003年1月から、文部科学省は、『心のノート』を道徳の時間のために各小中学校に配布することになる。同省が出した、『心のノート』の活用について』によれば、その作成・配布の趣旨は、「子どもたちにとってわかりやすく表し、道徳的価値について自ら考えるきっかけとなり、理解を深めていくことのできるものであり、学校の教育活動全体や家庭において活用されることをとおして、道徳教育の一層の充実を図り、子どもたちの『豊かな心』をはぐくもうとするもの」とあると記された。「しかし、『心のノート』は、教科書ではなく、副読本に代わるものでない、道徳教育の充実のために活用される冊子であり、それと響きあう教材を開発したり、選択したりすることが大切である」とされた。(同前, p.278.)

また、その後、「2013年3月、文部科学省に『道徳教育の充実に関する懇親会』が設置された。そして、同年12月、『道徳教育の充実に関する懇談会』から『今後の道徳教育の改善・充実方策について—新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるため』が出された。

その報告で道徳の時間を『特別の教科』として、位置づけられることが提言され、道徳教育の改善、充実のための条件整備のひとつとして、この『心のノート』の全面改訂が言及されることになる。(同前、307頁。)その「言及」に基づいて、2014年(平成26年6月)、『私たち道徳』が文部科学省著作権所有として、全国の小学校、中学校に配布され、そこでは、「本書の趣旨は、『児童生徒が道徳的価値について自ら考え、実際に行動できるなることをねらいとして作成した道徳教育教材』を意図したものでされたのであった。また同時に、この「懇親会」で道徳の「時間」の「教科」化が企図されることになり、その意味で、『心のノート』や『私たち道徳』は、その前史であったとみることができるのである。(同前、p.307.)

- (4)(5) 文部科学省 新学習指導要領解説、「特別の教科・道徳」、前掲、p.7.
- (6) 前掲、p.8.
- (7) 前掲、p.20.
- (8) 前掲、p.13.
- (9) 前掲、p.20.
- (10) 前掲、pp.134-135.(具体的には、「A 主として自分自身に関すること、B 主として人との関わりに関すること、C 主として集団や社会との関わりに関すること、D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」といった「項目」の中で、A 主として自分自身に関すること、[自主、自律、自由と責任][節度、節制][向上心、個性の伸長][希望と勇気、克己と強い意志][真理の探究、創造]、B 主として人との関わりに関すること、[思いやり、感謝][友情、信頼]、C 主として集団や社会との関わりに関すること、[遵法精神、公德心][公正、公平、社会正義][社会参画、公共の精神][勤労][家族愛、家庭生活の充実][よりよい学校生活、集団生活の充実][郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度][我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度][国際理解、国際貢献]、D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること、[生命の尊さ][自然愛護][感動、畏敬の念][よりよく生きる喜び]、といった「項目」があげられている。
- (11) 前掲、p.137.
- (12) 前掲、p.143.
- (13) 前掲、p.110
- (14) 前掲、p.111.
- (15) 福澤諭吉、「徳育如何」、『福澤諭吉全集 8巻』、467頁。(江島顕一、『日本道徳教育の歴史』、p.25.)
- (16) 福澤諭吉、「徳育余論」、p.470。(前掲、pp.25-26.)
- (17) 江島顕一『日本道徳教育の歴史』、p.42. 戦前の修身という教科は、「『自由教育令』とも称される『教育令』の放任的・弾力的な方針は、結果的に教育の衰退を招くことになった」と批判され、「この結果に対して、文部省は、1880年12月、改正した教育令を公布した。・・・教育令で末尾に位置付けられた修身が、この『改正教育令』では諸学科の中において、筆頭に位置付けられた」、なお、『改正教育令』以降、修身は1941年の『国民学校令』の公布まで諸教科・諸学科において筆頭に位置し続ける」ことになった。(同前、p.29.)
- 文部省「小学校教員心得」(1881年)には、次のような既述が登場する。
- 「教員タル者ハ殊ニ道徳ノ教育ニ力ヲ用ヒ、生徒ヲシテ、皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ、父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ、朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ自己ヲ重ズル等、凡テ人倫ノ大道ニツ通暁セシメンコトヲ務ムベシ。」
- (18) 佐々木吉三郎、『修身教授法集成』同文館、1906年、p.373(山本ゼミ共同研究報告書『修身教育の実像とその問題』慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会、p.116。(傍点、筆者。))
- (19) 前掲、p.520.
- (20) 嘉納治五郎、『徳育の効果を挙ぐるには何に最も留意すべきか』、1932年、p.2.
- (21) 堀之内恒夫、『現代修身教育の根本的省察』、1934年、pp.307-308.
- (22) 天野貞祐、「道徳の感覚」(貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書—教科化の必要性を考える』、p.31.)
- (23) 松下良平、『知ることのカー心情主義の道徳教育を超えて』、2002年、pp.4-5.Ⅲの表題の「心情主義」という術語は松下のそれを援用した。
- (24) 前掲、p.82.
- (25) 前掲、p.127.
- (26) 前掲、p.191.
- (27) 前掲、p.192。(傍点、筆者。)
- (28) 前掲、p.193.
- (29) 今井むつみ『学びとは何か—(探究人になるために)』、2016年、p.217.
- (30) 前掲、p.219.
- (31) 前掲、p.220.
- (32) 前掲、p.227.
- (33) 前掲、p.238. 小針誠は、「小・中・高校の現場において、アクティブラーニングという教育方法の評価は芳しいものではありませんでした」と述べ、「しかし、



『活動あって学びなし』などと批判された文部科学省は、それを現場の誤解による『表層的な学び』であると火消しに追われる」なったとみる。(小針誠,『アクティブ・ラーニング 学校教育の理想と現実』, 2018, p. 48)そして、『主体的・対話的で深い学び』あるいは『アクティブ・ラーニング』といったスローガンも、とても耳あたりがよく、魅力的に響きます。これまでの日本の教育の歴史の『アクティブ・ラーニング』は、形や言葉、実践内容を変えながら、さまざまなかたちで理想化され、実践されてきました」ことを指摘すると同時に、「ところが、当初の理念や目標とは大きく異なり、中止を含めた意図せざる結果を招くことも少なくありませんでした」として、「その原因は、ハードルの高い教育目標に対して実践が追いつかなかったのか、教師の力量の問題か、学習者の学力や意欲の問題でしょうか」と疑問を呈し、同時に、それらを『無責任の体系』ともいうべき醜い責任転嫁、物流の不足を人間の精神力で補うべきだという精神主義や根性論が未だにあちらこちらに残存」している点を問題視する。(同前, pp. 241-242.)

(34) 戦前の道徳教育の修身科を含めて、「我が国に最初に学籍簿が登場したのは1900年(明治33年)の小学校令改正、およびその施行規則においてであった」とされ、その施行規則第89条は「市町村立尋常小学校長ハ第10号表ノ様式ニ依リ学年ノ始ニ於テ入学シタル児童ノ学籍簿ヲ編成スヘシ入学ノ児童ニ異動ヲ生シタルトキハ遅滞ナク之ヲ加除訂正スヘシ」とのべ、児童や保護者の氏名・住所などともに、「学習成績-1の記載を法的に義務づけることとした」のであった。(宮嶋邦明,「学習評価方式の歴史的変遷とその特徴-指導要録(学籍簿)の中の「学習の記録」(「学業成績」)を中心に-」, p. 83.)

(35) 宮嶋邦明,「学習評価方式の歴史的変遷とその特徴-指導要録(学籍簿)の中の「学習の記録」(「学業成績」)を中心に-」, p. 85.

(36) 前掲, p. 85

(37) 前掲, p. 85. さらに、この『優・良・可』を区別する基準として、良が「当該学年相応ノ程度ヲ修メ得タリト認メラレルモノ」とされ、その「程度」を「概ネ国定教科書ノ内容ニ示サレタル程度ト解スヘキ」と説明していることが注目される。そして、「良ノモノニ比シ優レタリト認メラレルモノ」を「優」、「良ノ域ニ達セスト認メラレルモノ」を「可」とし、ここに我が国における初めての「評価基準」が示されることになっ

た」といえるだろう。同前, p. 85. (傍点, 筆者。)

(38) こういった指摘の代表的なものとして、以下のようなのがあげられよう。八木秀次は、「GHQと同様に日本人自らも『修身』の教科書は国家主義と軍国主義のイデオロギーの宝庫と見、頭ごなしに否定した」、そして、「しばしば『修身教育の復活』ということが恐れられ、その文脈で『道徳』教育さえ忌避された」と述べ、「その結果、学校の『道徳』の時間はホームルームと化し、ある場合には、『同和教育』や『人権教育』『平和教育』の名の下に、・・・民間団体のイデオロギーを子供たちに教え込む時間となった」との指摘がある。(八木秀次 監修「明治・大正・昭和・・・親子で読みたい 精選『尋常小学修身書』」, 2002年, p. 406.)