

# 学校における道德教育の可能性と課題

## —道德教育の方法に着目して—

光 田 尚 美\*

### Possibilities and Problems in Moral Education at Schools in Japan:

Focusing on Various Methods of Moral Education

(MITSUDA Naomi)

#### はじめに

2013（平成25）年1月、第二次安倍内閣によって発足された教育再生実行会議は、同年2月、「いじめの問題等への対応について」（第一次提言）を発表した。そのなかで同会議は、いじめ問題への取り組みとの関連において道德の教科化を提言した。

道德の教科化については、2000（平成12）年12月、教育改革国民会議によって発表された「教育を変える17の提案」（最終報告）において提言され、さらに2007（平成19）年1月、第一次安倍内閣のもとで発足した教育再生会議の「社会総がかりで教育再生を」（第一次報告書）においても「徳育」の教科化として提案されている。しかしながら、検討は進められるものの結局のところ見送られてきた。

その教科化がいよいよ、早ければ2018（平成30）年度にも実現することが見込まれている。今秋には中央教育審議会の答申が発表される予定であり、具体的な方向性はそこで示されるであろう。現時点では、2014（平成26）年8月7日に開かれた中央教育審議会の道德教育専門部会の骨子案によるが、現行の「道德の時間」を「特別の教科 道德」（仮称）として位置づけること、充実した教材として検定教科書が導入されることなどが明らかとなっている。また評価については点数化することが困難なため、記述式で行うことも示されている。

戦後、教科としての修身の否定から始まり全面主義と特設主義とを併存させてきたわが国の道德教育が、ここに一つの大きな転換を迎えようとしている。それに伴い、教員養成における

---

\* 近畿大学教職教育部講師

〔キーワード〕 道德の教科化、道德教育の方法、心情主義、公共性、理解を深める教育

道徳教育に関する指導内容も変化を見据えた対応が迫られている。とはいえ、それはただ変化に追随するものであってはならないだろう。教科化をめぐるには現在もさまざまな議論が展開されており、強い反発の声も聞かれる。ゆえに道徳が教科として位置づけられることの意味、さらに言えば道徳教育がいっそう重要なものとして学校教育の中核に位置づけられることの意味を、教師を目指す学生一人ひとりが深く理解したうえで、今後の道徳教育に何が求められるのかを主体的に読み解く力をもつことが求められていると考える。

そこで本稿では、こうした人材育成の一助となるよう、学校における道徳教育の方法に着目してどのような実践や構想が示されているのかについて整理したい。というのも、方法の背後には必ずその実践を規定する一定の枠組み、いわゆる人間観や社会観が存在しているのであり、それは道徳教育の意義をどのように捉えるのかを如実に示すものである。また、それぞれの問題点や課題などを通して新たな構想が導かれるとともに、教科として位置づけられた道徳をよりいっそう有意義なものとする手立てを見出すことが期待される。

本稿は、こうした試みの端緒として、まず学校における道徳教育の変遷をたどり、教科化に向けた動きについて今一度整理する<sup>1)</sup>。その過程で道徳教育への批判が方法にも向けられていたことを指摘し、これまでどのような構想が提起、実践されていたのかを主要なものに絞って概観する。そしてこれからの道徳教育のあり方を考えるにあたり、重要な示唆を含む構想や具体的な方法のいくつかを取り上げ、その意義を指摘する。

## 1. 学習指導要領改訂と道徳教育の流れ

周知のとおり、戦後日本の道徳教育は教科（さらに言えば筆頭教科）として位置づけられてきた修身の否定に始まり、学校の教育活動全体を通じて展開するという全面主義の立場をとってきた。しかし道徳教育の不徹底という問題が浮上するにおよび、1957（昭和32）年に「道徳の時間」特設が教育課程審議会に諮問され、同年11月、「小・中学校における道徳教育の特設時間について」が発表された。その後、具体的な実施方法が審議され、1958（昭和33）年3月、教育課程審議会より「小学校・中学校教育課程の改善について」が答申された。そこでは、「学校の教育活動全体を通じて行うという従来の方針は変更しないが、さらに徹底を期すため、新たに『道徳』の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行うこと」が提言され、これを受けて同年4月1日より、「道徳の時間」を小学校・中学校に設置する旨が通達されるとともに、8月には「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」が制定・公布され、小学校・

中学校の教育課程が四領域（教科、特別教育活動、道徳、学校行事等）から成るものとして規定された。

しかしながら「道徳の時間」特設に対しては、さまざまな方面からの批判も相次いだ。その要点は教育課程上の位置づけや道徳教育の内容・方法などにも及んだが、なかでも国家による価値の押しつけへの否定や戦前の修身科復活を危ぶむ声はひととき大きかったようである。とはいえ、このような批判を受けながらも「道徳の時間」特設の方針は確立され、1958（昭和33）年10月、小学校・中学校学習指導要領に明記されていった。

それでは道徳教育はどのように規定されたのであろうか。当時の文部省は「道徳の時間」特設の趣意を、いわゆる修身復活の意味ではなく、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を「さらに充実させる」ことにあると説明している。1958（昭和33）年10月に改訂された小学校・中学校学習指導要領の「総則」においても、「各教科、特別教育活動および学校行事等における道徳教育と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、統合」することが、「道徳の時間」の役割であることを明記している。そして、このような位置づけのもと、「道徳の時間」の具体的目標を次のように掲げている<sup>2)</sup>。

〈1958（昭和33）年版 学習指導要領における「道徳の時間」の具体的目標〉

小学校	一 日常生活の基本的な行動様式を理解し、これを身につけるように導く 二 道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うように導く 三 個性の伸長を助け、創造的な生活態度を確立するように導く 四 民主的な国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く
中学校	道徳的な判断力を高め、道徳的な心情を豊かにし、創造的、実践的な態度と能力を養う

「道徳の時間」の特設以降、「学校の教育活動全体を通じての道徳教育」と「道徳の時間」の補完的な位置づけは基本的に変更されていない。また、「道徳的心情」、「道徳的判断力」、「道徳的実践意欲と態度」を育成することによって「道徳性」を高めるという「道徳の時間」の目標も、表現の相違はあるが、基本的な枠組みは今日まで一貫して引き継がれているといっていよう。しかし学習指導要領の改訂とともに、さらなる充実に向けた追加や修正、強調点の異同なども見られる。以下、その変遷の要点を整理する。

〈道徳教育に関わる学習指導要領の変遷〉

1968・69 (昭和43・44) 年改訂
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育課程が「各教科」「道徳」「特別活動」の3領域に改められる</li> <li>【道徳に関する事項】</li> <li>・道徳教育の目標に、「その基盤としての道徳性を養う」という表現が追加される</li> <li>・道徳教育によって育むべき「道徳性」を、教育基本法第1条（教育の目的）に掲げられた「人格の完成」との対比において捉えるべきことが改めて明記される</li> <li>・内容項目は小学校が36から32に、中学校が21から13へと整理される</li> </ul>
1977 (昭和52) 年改訂
<ul style="list-style-type: none"> <li>【道徳に関する事項】</li> <li>・小学校の目標に「道徳的実践力を育成する」ことが盛り込まれる</li> <li>・中学校においても、1969 (昭和44) 年の改訂時に削除されていた「道徳的実践力を育成する」という表現が復活する</li> <li>・内容項目は小学校28、中学校16へと整理され、小学校と中学校の関連性が配慮される</li> </ul>
1989 (平成元) 年改訂
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「新しい学力観」が示される</li> <li>【道徳に関する事項】</li> <li>・学校の教育活動全体を通じての道徳教育と「道徳の時間」の連関の重要性が強調される</li> <li>・自他の生命の尊さや生きることのすばらしさの自覚を深めることの基盤として、「人間尊重の精神」（旧来からの目標）に「生命に対する畏敬の念」が加わる</li> <li>・「道徳の時間」の目標として、「道徳的心情を豊かにすること」が強調される</li> <li>・小学校、中学校ともに「道徳の内容」が4つの視点（①主として自分自身に関すること、②主として他の人とのかかわりに関すること、③主として自然や崇高なもののかかわりに関すること、④主として集団や社会のかかわりに関すること）で整理される</li> </ul>
1998 (平成10) 年改訂
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「生きる力」の育成が示される</li> <li>【道徳に関する事項】</li> <li>・全面主義の道徳教育の一層の充実を意図して、道徳教育の目標が「総則」に掲げられる</li> <li>・道徳教育の推進にあたり、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験が重視される</li> <li>・「道徳の時間」の役割と重要性を明確化するため、「第3章 道徳」の目標において「道徳的価値」の自覚を深めるという視点が加えられる</li> <li>・中学校の「道徳の内容」において、法やきまりの重要性を理解し、社会の秩序と規律を高めることが期待され、4の視点の項目が一つ追加される</li> <li>・道徳の指導計画および指導体制に関しては、「校長の方針の下に、道徳教育の推進を主に担当する教師」（道徳教育推進教師）が置かれ、学校全体としての指導体制が求められる</li> <li>・高等学校にも道徳の指導計画の作成が義務づけられる</li> </ul>

## 2. 道徳教育の充実と方法の変遷

現在進められている道徳の教科化は、「道徳の時間」の特設を契機として繰り返し指摘されていた道徳教育の不徹底の改善、ないしは道徳教育のさらなる充実という課題が、いまだ克服されていない（と評価されている）ことの証左であるといえよう。そこに深刻ないじめ問題や少年事件が続出したこともあり、こうした問題への取り組みとしても道徳教育の改善・充実にいっそうの期待が寄せられたのである。

教科化に際してにわかに注目された道徳教育であるが、今一度そのあり方を問うてみると、道徳をどのように捉え、何をどのように指導すれば教育の改善や充実が可能となるのかという、いわば道徳教育の根幹にかかわる課題がまだまだ十分に共有されていないことに気づかされる。そこで道徳教育の方法をめぐる議論の主要なものを取り上げ、指摘されうる問題点も含めてそれぞれの特徴を整理しておきたい。

## (1) 文部省・文部科学省の作成資料等に見る道徳教育の方法

### 1) 読み物資料の活用

小学校・中学校の教育課程に「道徳の時間」が設置されたものの、1963（昭和38）年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」のなかですでに、その成果の不十分さが指摘された。またその要因の一つとして、実際に指導にあたる教師が「道徳の時間」のための教材や教具、教育方法の研究に戸惑っていることも挙げられた。

それを受けて文部省は、1964（昭和39）年から3年にわたり、「道徳の指導資料」を刊行した。資料には古今東西の名作物語や童話、伝記などの読み物や説話、各種の指導案が収録されており、小学校・中学校の学年別にまとめられている。「道徳の時間」の題材は児童・生徒の日常的な生活に関わる事項を直接に扱うものが多かったのだが、「道徳の指導資料」の刊行を境に、読み物資料の読解とそこから導かれた道徳的な価値について児童・生徒が議論するという学習形態がとられるようになっていった<sup>(3)</sup>。

### 2) 「心のノート」の作成と活用

1900年代後半、深刻な少年犯罪や事件が発生し、マスコミなどによって大々的に取り上げられるなか、文部科学省は2002（平成14）年、「道徳の時間」の補助教材「心のノート」を作成し、全国の小学校・中学校に配付した。「心のノート」は、道徳の内容を児童・生徒にとってわかりやすい言葉で伝えることで、児童・生徒が自らの内面を見つめながら道徳的価値を自ら模索していくことをねらったものである。

「道徳の時間」は教科ではないため、「心のノート」は補助教材として配付された。しかしその構成は、学習指導要領の「道徳の内容」に沿ったものとなっており、それがいわば「道徳の時間」の教科書としての活用を見込んだものとなっている点が批判されもした。三宅は「心のノート」配付の翌年にもこのような構成の意図を捉え、これを「道徳項目を体系的に教えさせるための徹底したマニュアル」だとして警鐘を鳴らしている<sup>(4)</sup>。こうした批判の基盤にある道

徳教育に対する見方や考え方は、次に見ていく改革的な道德教育の方法および今後の方向性への示唆にも連なるものがある。

### 3) 指導過程の基本形

学習指導要領および道德教育にかかわる多くのテキストは、「道德の時間」やその他の教育活動における道德教育において、実際の指導にあたる教員の創意工夫を推奨しつつ、指導過程における一つの基本型を提示している。それは資料と道德的価値の内面的な自覚の関係を中心に構成されたもので、児童・生徒が「資料を通して、すでに獲得している価値を見直し深化させて、新たな価値内容として把握し直し受け入れること」と「新たな価値に照らして、いままでの自分はどうかと自分をみつめ、自分のものの見方、考え方、感じ方に目を向け、自分自身の在り方を追求すること」との二つの要件を満たすものとされる<sup>6)</sup>。学習指導要領には次の4つの段階に分けた指導過程が示されており、実践報告例も概ねこの形式を踏襲している。

〈道德の授業の指導過程 例〉

導 入	問題の意識化 中心資料への興味関心の喚起
展開前段	中心資料の活用
展開後段	道德的価値の一般化
終 末	ねらいに即したまとめ 道德的实践への動機づけ

一方、このような基本型は「道德的価値を教えるということを目的としながら、心情面に焦点化し」たスタイルであることから、「道德的価値を教えるという意味で、価値主義的である」とも指摘されている<sup>6)</sup>。道德的価値を知らなければ道德的实践も難しいことをかんがみれば、価値を教えることもまた必要ではある。しかしどのような価値を教えるかということについてはさまざまな意見があり、学習指導要領の内容項目を網羅すれば事足りるというものではない。また心情面に焦点化するという点についても、心情を豊かにすることに重きを置きすぎるあまりに感情に流されて判断を下す（時に自己犠牲を強いるような）結果を導きほしくないか、もっと言えば、道德的判断に必要な合理性や推論の力を十分に鍛えられないのではないかという懸念が示されている。

## (2) 改革的な道徳教育の方法

道徳的価値をどのように捉えるのか、またそれをいかにして自覚させるのかについてはさまざまな意見があり、その具現化をめぐるさまざまな方法が提案されている。そのなかには、先の基本型が指摘された問題を克服するような改革的な試みも散見される。以下、こうした試みのいくつかを取り上げる。

### 1) 総合単元的道徳学習

1989（平成元）年改訂の学習指導要領において、学校の教育活動全体を通じての道徳教育と「道徳の時間」の連関がいっそう強調されたことを受け、「総合単元的道徳学習」が注目されるようになった<sup>7)</sup>。その名称が端的に表しているように、その基本的な考え方は、全体を通じての道徳教育と「道徳の時間」との関連性や発展性をいっそう有効なものとするため、意図的、計画的に指導の連関をはかり、総合的な単元として道徳教育を実践するというものである。

具体的には、まず児童・生徒の実態や願いを把握し、これに教員の願いを重ね合わせて総合主題を設定する。そして、この総合主題に関連する学習活動を各教科や特別活動などの学校の教育活動のなかから選び出し、さらに目標の達成に深くかかわるものだけに精選して指導計画に配置する。このような手順で単元を構想し、児童・生徒の道徳に対する関心や意欲を継続的に保持することが目論まれている。

### 2) 価値の明確化

価値の明確化とは、1960年代から1970年代にかけてアメリカの教育現場で受容された道徳教育の立場である。ラス（Louis E. Raths）、ハーミン（Merrill Harmin）、サイモン（Sidney B. Simon）の提唱した「価値づけの過程」を基盤に、価値を教え込むのではなく、価値づけていく過程を重視する。そうすることによって意思決定の仕方を学ぶことが道徳教育の内容として位置づけられる<sup>8)</sup>。上地が評価しているように、価値の明確化は、「望ましい価値を教え込んだり伝達したりすることで内面化を図る授業方法論」（これをインカルケーションと呼ぶ）が陥りがちな注入主義や内面化の強制を正当化してしまうことの問題を克服するものであるといえる<sup>9)</sup>。

しかしその指導においては、児童・生徒が自らの力で価値を獲得してくことの援助が中心となる。もっと言えば、援助に留めなければならないのであり、教師と児童・生徒との間で展開される対話も、教訓を含んでいたり何らかの価値や評価を示すものであったりしてはならないのである。また児童・生徒が徹底的に自分で考え判断を下すならば、それがどのような判断で

あったとしても尊重されなければならない。そうであるならば、上地が例を引いているように、規則を破ることや他者を傷つけることなどもそれが熟慮の末の判断にもとづく場合には「正しい判断」となってしまう<sup>90</sup>。つまり価値の明確化にもとづく方法は、それが価値の多様性を承認するがゆえに価値相対主義に陥ってしまうという問題をはらんでいるのである。

### 3) モラル・ジレンマ授業

コールバーグ (Lawrence Kohlberg) の道徳性の発達段階理論を下敷きとする道徳教育へのアプローチであり、1970年代にアメリカの学校現場に広く取り入れられた。ピアジェ (Jean Piaget) の認知発達理論の立場を継承し、道徳性の発達を認知構造の変化として捉えたコールバーグは、正義と公正の原理を軸とする道徳哲学にもとづいて三水準六段階の道徳性発達の段階を構築した<sup>91</sup>。この段階の妥当性を検証するために用いられたのが、モラル・ジレンマ資料である。

モラル・ジレンマ資料とは、その名称が示す通り、判断に迷うエピソードによって読者を道徳的葛藤状態に陥らせる例話的教材である。しかしそれは、読者がどのような判断をしたかという結果を評価するものではなく、なぜそう考えたのか、すなわち判断の理由となっている論理を説明させることを目的として用いられる。この判断の理由づけによって道徳性の発達段階が分析されるのである。

モラル・ジレンマ授業でもこのような資料が用いられる。そして資料が提示する葛藤の状況をめぐり、児童・生徒がそれぞれの見方や考え方を出し合うことによって、より高い段階の見方や考え方に気づくことが目指されるのである。したがって教師が事前に「判断・理由づけの段階表」などを作成し、それに照らして児童・生徒の実態を明らかにするとともに、ディスカッションを通して到達すべき目標を設定し、意図的指名やグループ分けなどを検討するなどの支援も必要となってくる<sup>92</sup>。

ところでコールバーグの道徳教育論については、ライマー (Joseph Reimer) らが述べているように、「価値の明確化では説明できなかった価値の相対性の問題を、(中略) 解決しようとした」<sup>93</sup> 点が評価される。というのも、価値の明確化では児童・生徒が自分自身や他者の価値に気づくことを目指しているが、コールバーグの理論が注目するのは道徳的判断の理由であり、その理由のもととなる論理が道徳的規範にもとづく価値選択へと高まるよう支援していくことが目指されているからである。

とはいえコールバーグの理論に対しては、「ケア」の観点からの批判<sup>94</sup> もあり、コールバーグ

自身も後に自らの理論を修正している。さらにわが国での授業実践に取り入れる場合には、どうしても道徳的価値を教える内容になってしまっているなどいくつかの留意しなければならない課題も残されている。

### 3. 道徳教育の新たな構想

以上のように概観すると、道徳教育の指導法をめぐる立場や意見はさまざまであり、そこにはいまだ克服されていない課題も散見される。またその教育の成果は概して、実際の指導にあたる教師の真摯な研究努力に委ねられている面もあり、教師の主観的な思いが大きく作用することもある。

このように方法の面においてもいまだ手探りの状態であることが、道徳教育の不徹底論をさらに助長させていたともいえる。道徳の教科化を見据えて求められるのは、道徳教育のこれまでの歩みや諸成果の積み重ね、さらにはこれからの動向を踏まえたうえでの新たな構想であり、それを具現化するための道徳の授業の改編ではなかろうか。ここではこうした問いに対して示唆に富む提案を取り上げ、その意義について論じたい。

#### (1) 哲学の実践としての道徳教育

##### 1) 公共性の観点から道徳を考えること

小川は『「道徳」を疑え!』という挑発的なタイトルの書でもって、道徳教育が転換点にあるという認識を明らかにするとともに、これからの道徳教育を構想しようと試みている<sup>95</sup>。本書において小川は、まず現行の学習指導要領のもとで展開されている学校の道徳の授業を「模範解答」ばかりの授業として批判している。また、模範解答が散りばめられているとして「心のノート」にも注目し、その活用が道徳的価値の教え込みという結果を導いていることを指摘している。さらに「心のノート」の名称が端的に示しているように、道徳を「心の教育」、もっというと「心のケア」として捉えることで、かえって社会の問題に目をつぶるという行為につながってしまっているのではないかと問うている。

小川によれば、道徳が扱っているものは決して「心の問題」ではなく、自分と社会とのつながりのなかで自分の生き方を論じることであり、いわば「社会を生きる自分が、何を正しいものとして生きていくかを考えるための学問」<sup>96</sup>をこそ道徳は追求すべきであるという。つまり、公共性の問題を扱うものとして道徳を捉え直そうというのである。そのうえでマーシャル

(Thomas H. Marshall) が提唱した「シチズンシップ (citizenship)」を挙げ、道徳がシチズンシップ教育の一環として行われること、すなわち児童・生徒が「共同体の成員として主体性を発揮するための教育」<sup>7)</sup>となるべきことを説く。

ところで、現行の学習指導要領に示された道徳教育の目標もまた「主体性のある日本人を育成する」<sup>8)</sup> ことにある。道徳的価値の意義を理解し、自ら考え、判断して行動することが目指されているのである。しかしながら、話し合いやロールプレイなど、児童・生徒の参加を促す方法が工夫されたとしても、先に批判された「模範解答」を押しつけるような授業や「心の問題」に引きつけた指導を続けているかぎり、目指されるべきはずの主体性は養われまいだろう。そこで小川が提起するのは、物事を批判的かつ根源的に吟味し、本質や真理を探究するという姿勢を養うために、哲学を採用するということである。

## 2) クリティカル・シンキング

哲学を採用するといっても、哲学の講義を受け、哲学についての知識を得ることが意図されているわけではない。ここで提案されているのは、意見や立場の異なる複数の他者と、ともに本質を追究しようという姿勢を貫きながら対話し、熟慮したうえで互いに認め合える一致点を探るという「討議 (熟議)」の実践である。そして、その前提となっているのが「クリティカル・シンキング (critical thinking)」と呼ばれる思考方法である。

クリティカル・シンキングとは、自分自身のうちに生じた最初の思考を自分で確認すること、そのまま受け入れてしまうのではなく、吟味して修正したり追加したりすることなどと説明される。とはいえ、それは単に他者をやり込めたり屁理屈をこねたりする類のものではない。自他の論理を公正に検討することが目指されるという意味において、それは可能な限り自他がともに認めうる筋の通った思考法を求めていく一つの知的態度である。

小川はこのクリティカル・シンキングを進めていくうえで、伊勢田の提示する手法 (①議論の明確化、②前提の検討、③推論の検討) を参照している<sup>9)</sup>。ただし、道徳で扱う「生きる意味」のような主観的な価値の判断においても応用可能かという点については、次の四つの視点に立つことで可能であると答えている。とりわけ④の実現には、「討論」という方法が前提となる。この点を捉えて、伊勢田の手法は高く評価されている。

- ① 基本的な言葉の意味を明確にする
- ② 事実関係を確認する
- ③ 同じ理由をいろいろな場面にあてはめる

④ 出発点として利用できる一致点を見つける

3) コミュニケーション

このような知的な態度でもって「討議（熟議）」に臨むわけであるが、もう一つ留意しておきたいことがある。それは、「討議（熟議）」が真正のコミュニケーションとなっているかどうかである。

ここで小川は、ハーバーマス（Jürgen Habermas）の提唱した「コミュニケーション的合理性」に注目する。ハーバーマスによれば、近代社会において人間は発展のための合理化を追求した。しかしそれは、次第に合理化それ自体を目的とし、あらゆるものを目的達成のための「道具」として操作するような態度を生み出した。こうした合理性が支配的な観念になると、文化的な人間性は否定され、人間の行動もまた目的に合致するよう物象化（道具化）されてしまう。このような風潮に対して警鐘を鳴らしたハーバーマスは、相互の関係において成り立つコミュニケーションに注目し、他者をコミュニケーションの相手として尊重する作法の重要性を説いたのである<sup>20</sup>。

「討議（熟議）」とは、立場や考えの異なる複数の他者が徹底的に考えをぶつけ合い、議論することであるが、それはその場に参加している他者の応答や議論の共有を抜きにしては成立しえない。ハーバーマスの提示する三つの原則（参加者が同一の言語を話すこと、参加者が事実と信じることを述べることを、すべての当事者が対等な立場で参加すること）を守り、真正のコミュニケーションとしての「討議（熟議）」を展開していくことが求められる。

以上、小川の構想する道徳教育は、児童・生徒がクリティカル・シンキングをもって自分と社会のつながりを考えることができるようにするためのレッスンと特徴づけることができるだろう。あらかじめ用意された方法や誰かに教えてられた答えでもって対応できるほど、目まぐるしく変化する社会の問題は単純ではない。いまだ誰も経験したことのないような新たな問題に遭遇することもある。ゆえに、自分と社会のつなぎ方をその都度に考え見直していくことが、今まさに求められているといえる。

シチズンシップを育む道徳教育については、アメリカで開発された「キャラクター・エデュケーション（Character Education）」の試みも興味深い。キャラクター・エデュケーションとは、子どもたち一人ひとりのパーソナリティや道徳性の発達の相違に配慮しながら子どもたちの道徳性を育むことと、市民として生きることに必要な諸価値を子どもたちの行動規範とすることを目指した教育の一形態である。典型的な実践例では、まず教師が民主主義社会の行動

規範（たとえば、協力や責任、公正などの概念）を選択し、一つの概念を一つの単元として全体の計画を策定する。そのうえで授業では、選択された概念の意味や価値について、子どもたちが事例の分析をもとに研究し、議論を重ねていくなかで、取り扱っている概念を子どもたちの行動規範とすることを目指す<sup>90</sup>。

キャラクター・エデュケーションは、徳目主義に陥りがちな「道徳教育」に市民としてのものの見方を培う「公民教育」の役割を統合したという点に特徴づけられる。こうした試みもまた、公共性の観点に立つ道徳教育を考えるための実際的な手がかりとなろう。

## (2) 「知」に根ざした道徳教育

### 1) 心情主義の道徳教育論への疑問

わかっているのにやらない、やってはいけないと知っているのにやってしまうなど、「知ることと行うこととのギャップ」(知行不一致現象)は道徳教育においてもしばしば問題として取り扱われ、その解消が目指される。しかしその場合、ほとんどが「知と行為の二元論的な捉え方、あるいはそこから派生した認識・情意・行為の三分法的理解」<sup>91</sup>に依拠した指導が構想される。つまり知っていること(認識)と行うこと(行為)は別ものであり、認識を行為に移すにはそれを推進するための情意(意欲や意志、やる気など)が不可欠であるから、その情意をいかにして育むかを道徳教育の核にしようというのである。

松下は、多くの道徳教育論(学習指導要領を含む)が立脚しているこうした知行二元論や認識・情意・行為の関係の三分法を「ロケットモデル」<sup>92</sup>と特徴づける。そして「道徳原理を理解すること」の構造を解明していくと、これまでの道徳教育論において必ずしも正しく捉えられてはいなかったいくつかの議論が導かれるとして、このような理解に基本的な間違いがあることを指摘している。

そこで松下は、道徳原理が「言語的生活を営むわれわれ人間の生活世界の中で生成したもの」であり、「道徳原理の強制力には、それに従って行為することを必然的なものにする力までは含まれていない」ことを確認したうえで、それが基本的には「一般化された行為概念」と「その命令や指令」の二つの部分から成り立っていることを明らかにしている<sup>93</sup>。そうであるならば、「道徳原理を理解すること」はまず「一般化された行為概念を理解すること」と捉えられるのであるが、そのためには、ある特定の振る舞いをその行為として判定するのではなく、「その概念に包摂されうるあらゆる個々の行為」を判定できるというきわめて高度な知的能力が必要と

なる。さらに「行為の命令や指令を理解すること」については、その行為がただ否定（禁止）されたり肯定（推奨）されたりしている事実を理解することではなく、そう判断されている理由を理解することを意味している。松下によれば、判断理由を理解するとはその行為のもたらす結果に対して価値づけしうということを含んでいる。ゆえに「行為の命令や指令を理解すること」とは、「禁止や推奨の理由（行為の一般的な結果）について認識すると同時に、その行為結果が否認されたり是認されたりすることに自らも同意すること」、もっと言えば「自ら望ましいものとして選好する（あるいは望ましくないものとして選好しない）」<sup>95</sup> という形で主体的にかかわることである。

「道徳原理を理解すること」の基本的な枠組みにもとづけば、道徳原理の理解そのものに、「選好すること（あるいは選好しないこと）」という態度としてその行為を起動する力（抑止する力）に相当するものが含まれているといえる。つまり、私たちは基本的に理解している通りに行為するということになる。しかしそうであるならば、先の知行不一致現象はなぜ生じるのだろうか。

その多くの場合の原因を、松下は「理解の未熟さ」にあると考えている。たとえば、その理解が「ことばによる理解」にとどまっていたり、理解が間違っていたり実感を欠いていたりする場合、あるいは、道徳原理に対して働く選好に不一致が生じたり、その選好が正当とはいえないものであったりする場合などが示される。また理解が一時的に棚上げされたり、理解を実行する際にそれを阻害する何らかの状況があったりするなど、理解の外部に主たる要因が見出される場合もある<sup>96</sup>。そうであるからこそ、「理解を深める教育」が必要であるというのである。

## 2) 「理解を深める」方法

では、「理解を深める教育」はどのように進めていけばよいのだろうか。松下によれば、それを実現するには何よりも、日々の生活のなかに教育の機会が埋め込まれていなければならないという。というのも、理解の深さには「身をもって知る」ことが必要だからである。

その際に欠かせないのが「その道徳を身につけている人々と活動を共にすることによって、彼／彼女らのものの見方や感じ方、つまり関心や態度や善といったものを自己の認識枠組みの中に組み入れること」<sup>97</sup> である。そうであるならば、「理解を深める教育」を進めていくにあたっては、「それ（道徳についての深い理解に導く）にふさわしい共同体実践を生活の中に用意」<sup>98</sup> することが何よりもまず求められなければならない。

しかしながら目的合理主義が広がり、科学技術や知識の急速な進展によって新たな行為の価

値づけの更新が日々迫られているような現代社会にあっては、それだけで深い理解に達するのは難しいだろうとも付言されている。そしてここに、学校における道德教育の重要性が見出される。「理解のどこにどのような問題点があるのかを自覚的に洗い出し、その問題の解消をめざして」<sup>99</sup> 行うこと、すなわち、理解の確認・修正・深化に焦点を当てた道德教育が学校に期待されているというのである。そのうえで松下は、知行不一致現象への対応という形で、理解を深める教育の基本原則を示している。以下、基本的な型として示されているものを概括する。

〈知行不一致現象への対応〉

基本的な型
<p>◇行為概念や行為の禁止・推奨の理由について、行為を理解するための規則体系〈コード〉がまだ形成されていない、具体的な行為として理解・価値づけもできていない場合 「言葉を操れたり実際に行動できたりすること」と「理解すること」とは同一ではないとの認識に立ち、まずは理解させることを目指す。</p>
<p>◇行為概念を抽象的な規則の体系として理解しているが、その規則体系〈コード〉が部分的に間違っている場合（例 嘘を「悪いことば」と理解している） 行為理解の際に使用しているコードを変容させていく。適切な実例を用意し、それぞれの実例の差異に目を向けさせたり、実例解釈の間違いを指摘したりするなどして、状況の関連する要素を反省的に吟味させる。</p>
<p>◇行為の禁止や推奨の理由（行為の結果）を正確にわかっていない場合（例 遠くの隠れて見えない結果群が考慮に入れられていないために、ゴミのポイ捨てをする） 行為の結果が関係者に与える影響を正確に認識させる。必要な知識や情報を手に入れるとともに、自己と他者の存在に関心をもつことも必要である。共同的活動を意識的に導入し、自分と思いの異なる人々との違いを具体的に理解させ、その違いを考慮しなければならないことを感じ取らせる。さらに、身の回りの世界を超えて、広い社会の人々への関心を促す。</p>
<p>◇行為の禁止や推奨の理由（行為の結果）のもつ価値がわかっていない場合（例 行為の結果が否定的な価値をもっていることを実感できず、遅刻や忘れ物を繰り返す） 行為の結果に主体的にかかわらせる。同様もしくは類似の影響を直接に体験させたり、それが不可能な場合には、当事者と話し合ったり、映像等を通じて間接的に体験させる。 このような方法には限界もある。より一般的な方法としては、価値づけの再構成が挙げられる。他者が置かれた状況の事実、その背後にある諸々の物質的・観念的条件を、自分のもっている諸条件と関連づけて理解するよう促す。</p>
<p>◇正当とはいえない選好体系をもっている人が、正当ではない道德原理を深く理解している場合（例 それが自分の所属する集団や自分自身に利益があるという選好体系に従い、ゴミを不法投棄する） 選好体系を正当なものへと改めていく。たとえば、支配的権力に選好が侵蝕されているような場合には、その支配的権力が具体的に何であり、どこにどのような問題があり、どのような歴史的・社会的の制度を通じて選好に影響を及ぼしてきたか、批判的に検討させる。</p>

基本的な型のほかにも、克服すべきではない知行不一致現象やそれ自体としては問題とはいえないもの、さらには「問題行動」の背景に潜むような外的・客観的誘因によって道德原理に矛盾する行為が引き起こされる場合などがある。松下は続けて、それぞれへの対応の在り方を認識の問題として明らかにしている<sup>100</sup> のであるが、このように道德教育を「知」の観点から捉

え直してみると、道徳教育の不徹底の原因を「やる気がない」や「意志が弱い」、「心が貧しい」などの情意の問題に求めることの無意味さが実感されよう。それとともに、道徳教育の充実に向けての具体的な方策もまた見えてくるように思われる。松下の主張は認識能力の形成を軸に、児童・生徒の理解を形作っている個人の論理やその理解を背後で支えている観念的・物質的な諸制度や諸条件にまで踏み込み、改編していくことを迫っている。このような革新的な主張は、いわば閉塞状態に陥っているとも見えるわが国の道徳教育を転換させる、一つの方向性を指し示すものとして評価できる。

とはいえこうした主張を具体的な授業に落とし込んでいくには、実践へのアプローチもさることながら、「知」に根ざした道徳教育の時流を支える精緻な理論研究が欠かせない。松下の構想は、即効性のある方法に目が向きがちな教育界に対して、「道徳とは何か」という本質的な問いの探究の意義もまた示してくれているといえよう。

## おわりに

道徳の重要性が指摘され、学校における道徳教育の充実を求める声がいっそう高まっていることや、しかし現行の道徳教育はその要請に十分に答えられていないということについては、多くの論考の共通する認識である。道徳の教科化という教育課程上の大きな転換を控え、いよいよその要請にいかにして応えうるかを示していく必要がある。

本稿ではこれまでに展開されてきた多様な道徳教育の理論を整理するとともに、それらの問題点を克服しようとする試み、または根本から道徳を問い直し、道徳教育を再編するような構想を取り上げ、その意義を論じた。しかし、一人ひとりの教師の研究と実践に導かれる挑戦的な試み、諸外国での取り組み<sup>80</sup>など、これからの道徳教育を展望するにあたり、示唆に富む報告は多数ある。ゆえに今後は道徳教育をめぐる動向を見据えながら、道徳教育に力を注いでいる教師らの実践報告などにも注目し、その取り組みの意義や課題について、本稿にて取り上げた新しい構想の論点に照らしながら批判的に考察していきたい。

## 注

- (1) 学校における道徳教育の変遷については、以下の資料によっている。岡部美香・谷村千絵 編著（2012）『道徳教育を考える—多様な声に応答するために』法律文化社／押谷由夫・内藤俊史編著（2012）『道徳教育への招待』ミネルヴァ書房／海後宗臣・仲新（1979）『教科書

で見る近代日本の教育』東京書籍／貝塚茂樹監修 (2004)『戦後道徳教育文献資料集 第Ⅱ期』第17巻、日本図書センター／唐沢富太郎 (1956)『教科書の歴史』創文社／田中智志・橋本美保監修、松下良平編著 (2014)『新・教職課程シリーズ 道徳教育論』一藝社／林忠幸・境正之編著 (2009)『道徳教育の新しい展開—基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』東信堂／文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版

- (2) 貝塚茂樹監修、前掲書を参照されたい。
- (3) 岡部美香・谷村千絵編著、前掲書、p.13 および林忠幸・境正之編著、前掲書、p.120 を参照されたい。
- (4) 三宅晶子 (2003)『「心のノート」を考える』岩波ブックレット No.595 を参照されたい。
- (5) 林忠幸・境正之編著、p.157 を参照されたい。
- (6) 田中智志・橋本美保監修、前掲書、p.128 を参照されたい。
- (7) 押谷由夫 (1995)『総合単元的道徳学習論の提唱 構想と展開』文溪堂を参照されたい。
- (8) Louis E. Rath, Merrill Harmin and Sidney B. Simon (1978) *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Charles E. Merrill／諸富祥彦 (1998)『道徳授業の革新—「価値の明確化」で生きる力を育てる—』明治図書を参照されたい。
- (9) 林忠幸・境正之編著、前掲書、p.79 を参照されたい。
- (10) 同上、p.85 を参照されたい。
- (11) コールバーグの提唱した三水準六段階は以下の通りである。コールバーグ・永野重史監訳 (1987)『道徳性の形成—認知発達のアプローチ—』新曜社を参照されたい。

前慣習的水準	第一段階：罰と服従への志向 第二段階：道具主義的な相対主義志向
慣習的水準	第三段階：对人的同調あるいは「よい子」志向 第四段階：法と秩序への志向
脱慣習的水準	第五段階：社会契約的な遵法主義への志向 第六段階：普遍的な倫理原則への志向

- (12) 荒木紀幸監修・道徳性発達研究会編 (2013)『モラルジレンマ教材とする白熱討論の道徳授業 中学校・高等学校編』明治図書を参照されたい。
- (13) J. ライマー・D. P. パオリット・R. H. ハーシュ、荒木紀幸監訳 (2004)『道徳性を発達させる授業のコツ ピアジェとコールバーグの到達点』北大路書房、p.12.

- (14) 「ケアの視点」からの批判については、ギリガン (Carol Gilligan) の主張がよく知られている。彼女は、コールバーグの評定法に従うと、同年齢の男女を比較した場合、女性の方が劣っているという結果 (女性の多くが第三段階にとどまる) に注目し、女性の道徳性の発達がコールバーグの描く道筋とは異なるのではないかと問うている。ギリガンによれば、コールバーグの道徳性の発達段階説は「正義の倫理」を前提としており、対して女性の道徳性は「他者への配慮 (責任) とケアの倫理」を意味しているという。C. ギリガン、生田久美子・並木美智子共訳 (1986) 『もうひとつの声：男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店を参照されたい。
- (15) 以下、小川仁志 (2013) 『「道徳」を疑え！自分の頭で考えるための哲学講義』NHK 出版新書によっている。
- (16) 小川仁志、前掲書、p.22.
- (17) 同上、p.23.
- (18) 学習指導要領の総則では、小学校・中学校ともに、学校における道徳教育は「未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする」と締めくくられている。
- (19) 小川仁志、前掲書、p.180～p.181 に紹介されているが、詳しくは、伊勢田哲治 (2005) 『哲学思考トレーニング』ちくま新書を参照されたい。
- (20) J. ハーバーマス、河上倫逸訳 (1985) 『コミュニケーション的行為の理論 上』未来社／藤沢賢一郎訳 (1986) 『コミュニケーション的行為の理論 中』未来社／丸山高司 (1987) 『コミュニケーション的行為の理論 下』未来社を参照されたい。
- (21) T. リコーナー、水野修次郎監訳 (2001) 『人格の教育—新しい徳の教え方学び方』北樹出版／中原朋生 (2009) 「初等教育における市民性育成プログラムの内容編成—米国キャラクター・エデュケーション教材を手がかりとして」『川崎医療短期大学紀要』29号、pp.49-57 を参照されたい。
- (22) 松下良平 (2002) 『知ることの力 心情主義の道徳教育を超えて (教育思想双書2)』勁草書房、p.2.
- (23) 道徳的認識が情意というエネルギーを供給されて飛び出す (行為化する) という理解を、ロケット本体と燃料のアナロジーで捉えている。

- ②4 松下良平、前掲書、p.50～p.51.
- ②5 同上、p.55.
- ②6 知行不一致現象が何に起因するのかについては、pp.81～120 にわたって詳細に分析されている。理解そのものが不十分な場合や理解の一部に問題がある場合、理解はできているのだが異なる選好モードが働いている場合や例外が設けられる場合のほか、理解の外部にその要因が認められる場合など、認識のあり方に着目してみると、その複雑な背景が明らかとなってくる。
- ②7 同上、p.123.
- ②8 同上、p.125.
- ②9 同上、p.126.
- ③0 知行不一致現象の要因ごとにその対応を提示している。同上、pp.121～146 を参照されたい。
- ③1 諸外国の学校における諸外国の状況については、平成26年4月25日に開催された教育課程審議会の道徳教育専門部会（第3回）の配付資料（資料1-1）において報告されている。例えば、イギリス（イングランド）では「市民性（Citizenship）」と PSHE（Personal, social, health and economic education）という科目が設定されており、「市民性」はナショナル・カリキュラムにおいて教科・領域として、PSHE は法令によらないプログラムとして規定されている。また、フランスの小学校では「公民・道徳」、中等教育では「公民」が社会科系教科の一科目（必修）として規定されている。さらに「市民性教育」も導入され、1999年の教育省通達によって実施が求められている。ドイツやアメリカでは州によって異なり、ドイツでは「倫理」や「哲学」などの授業が、アメリカでは「キャラクター・エデュケーション」などが道徳教育に対応する教科・科目・領域として設定されている。アジア諸国では、中国が国で策定する「課程計画」において、「品德と生活」（1・2学年）、「品德と社会」（3～6学年）などを教科（必修）として規定しているほか、韓国でも「正しい生活」（1・2学年）、「道徳」（3～9学年）を、国が定める「教育課程」で教科群の一教科、あるいは一科目として規定している。各国の教育制度はさまざまであり、道徳教育をめぐる社会的事情も大きく異なっているため、資料においても指摘されているように単純な比較は難しい。しかしながら、小川や松下の提案する新しい試みにおいては、欧米諸国で実践されている「市民性」の教育の成果に学ぶところは大きいだろう。また、知の力にもとづく道徳教育の構想に

においては、観点別評価の導入の可能性を、たとえばフランスにおける評価をもとに論じること  
もできるのではないだろうか。www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/.../1334068\_07.pdf, (平  
成24年10月13日閲覧)を参照されたい。