

〈道徳教育〉の研究問題の所在

——見落とされている問題群——

上原 秀一

序

一・考えたり議論したりする。道徳は、そんなに疑わしいものなのか。

考えたり議論したりしたら、理屈好きの子供になるだろう。そして、道徳というのは考えたり議論したりするような疑わしいものなのだ、と思う子供になるだろう。「道徳は、考えたり議論したりするものだ」と教えてもいいのだろうか。「考えたり議論したりするような疑わしいものだ。」と教えてもいいのだろうか。文部科学省の学習指導要領解説には、「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図る、と書いてある。それでいいのだろうか。

これは、研究されるべき問題である。しかし、いまだ研究されていない。こういう問題は他にも数多く有る。だから、私は、以下に〈道徳教育〉の研究問題の所在を書く。「見落とされている問題群」として、一〇の研究問題の所在を書く。以下の研究問題について、研究が広く行われることを期待する。

道徳教育の研究というと、すぐに、道徳のための特設授業時間を考え

る傾向がある。小中学校で週一回行われている「道徳の時間」である。そして、今後は「特別の教科」として行われる「道徳科」である。道徳教育の研究というと、「道徳の時間」や「道徳科」の授業のことしか考えないのである。教材はどうあるべきか。発問はどうあるべきか。このような問いを立てて現状を批判し代案を示す。それが、道徳教育の研究だと思われている。しかし、このような研究は、狭い。〈道徳教育〉の研究から見ると、ごくごく狭い一部分でしかない。

以下に示すのは、道徳授業の改善策ではない。より広く〈道徳教育〉を研究するための問題群である。

I

一・考えたり議論したりする。道徳は、そんなに疑わしいものなのか。

なぜ考えさせたり議論させたりするのか。なぜ「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るのか。「考える道徳」、「議論する道徳」というのは、野口芳宏氏の言葉を借りれば、「訳のわからない屁理屈」ごっこ「道徳」（「実践者としての哲学——真の爽りのために——」

『子どもを「育てる」教師のチカラ』第二四号、日本標準、二〇一六年、一八〇―一九頁）なのではないだろうか。

野口氏は、道徳教科化に向けた中教審答申から、次の部分を引用する。「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」その上で、次のように言う。

「いかなる事情があっても「人を殺してはいけない」し、「嘘をついてはいけない」し、「盗んではいけない」のである。これらの価値観は「特定の」ものであり「押し付け」て共有すべきものである。「言われるままに行動するよう指導したり」してよい価値である。これらの基礎的、基本的な価値観を教え、導き、守らせること、押し付けることは「道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」のだろうか。」（一九頁）

「基礎的、基本的な価値観」を、「考える道徳」、「議論する道徳」で教えることが出来るのだろうか。幼い段階であればあるほど、道徳で考えさせたり議論させたりすべき事柄は無くなっていく。基本的な良いことは決まっているのである。それにもかかわらず、何を考え、議論するのだろうか。

米国でも、ボストン・カレッジ教授のウィリアム・K・キルパトリック氏が、議論を重視した道徳授業について、次のように言っている
(William K. Kilpatrick, *Why Johnny can't tell right from wrong: moral illiteracy and the case for character education*, 1992)。

「生徒には、生活の指針とすべき事柄も尊重すべき事柄も一切与えられない。彼らは、最も基本的な価値でさえも議論しなければならぬと思いついて卒業していく。道徳というのは教室で話し合うものでしかない、と彼らは考える。そして、道徳をいつでも守るべき事柄とは考えない。」（二二頁）

議論させればさせるほど、道徳が疑わしいものになっていく。つまり、道徳は「教室で話し合う」ものでしかなくなるのである。そして、「いつでも守るべき事柄」ではなくるのである。このように、キルパトリック氏は、議論を重視した米国の道徳授業を批判している。我が国の「考える道徳」、「議論する道徳」も、同氏が批判した授業と同類である。「最も基本的な価値でさえも議論しなければならぬ」と教えることになってしまふからである。そして、「道徳というのは教室で話し合うものでしかない」と教えることになってしまふからである。

野口氏の言う「基礎的、基本的な価値観」や、キルパトリック氏の言う「最も基本的な価値」までも、考えさせたり議論させたりしていいのだろうか。していいというのなら、「道徳は、考えたり議論したりするような疑わしいものだ。」と教えることになってしまふ。それでいいのだろうか。それとも逆に、「基礎的、基本的な価値観」や「最も基本的な価値」は考えさせたり議論させたりしないほうがいいのだろうか。そうすると、どこまでが「基礎的、基本的」なのだろうか。その切れ目の根拠は何だろうか。分からない。これは、研究されるべき問題である。

二、生活以外に時間を設けて授業を行う。そういう授業は、〈道徳教育〉の邪魔である。

道徳の授業が行われている。週一回に固定してあらかじめ計画した授業である。そういう授業は、生活の中で行われる〈道徳教育〉にとつて邪魔である。子供は、生活から切り離された支流に入っていく。支流の中で道徳を考えたり議論したりするのである。目は本流からそれてしまふ。宇佐美寛氏の言うとおりである（「立志・読書」前掲、『子どもを「育てる」教師のチカラ』第二四号、二〇～二二頁）。授業が〈道徳教育〉の邪魔をしてもいいのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

文部科学省は、「考える道徳」、「議論する道徳」へと「転換を図る」と言っている。しかし、だからといって、従来の「道徳の時間」が「考え」や「議論」を否定してきたということではない。従来の「道徳の時間」が、「考えない道徳」、「議論しない道徳」を目指していたわけではないのである。すなわち、教科化によつて道徳授業の理想像が改められたわけではないのである。「考える道徳」、「議論する道徳」は、従来の「道徳の時間」でも、理想とされてきた。現に、文部科学省は、従来の「道徳の時間」の何が問題だったのかを明確にしてはいない。「登場人物の心情理解に偏った指導」という反省はしているが、それは、道徳授業の理想像にふさわしくない方法が用いられていたというだけのことである。道徳授業の理想像そのものが間違っていたという反省がな

されたわけではない。

したがって、前節に示した研究問題は、教科化によつて新たに生じた研究問題ではない。「道徳の時間」にも「道徳科」にも共通する道徳授業の問題である。そもそも、なぜ、週に一回と決めて授業をしなければならぬのだろうか。また、授業内容をあらかじめ教師が計画しなければならぬのだろうか。週一回に固定してあらかじめ計画した授業をするから、子供は教師の都合で、「考え」たり「議論し」たりしなければならなくなるのである。

そうすると、子供は、自分の生活から目をそらしてしまう。道徳は、生活の中に有る。生活から切り離された道徳というものはない。私たちの生活は、道徳の事実に満ちている。大人も子供も、毎日、道徳的な事実や非道徳的・反道徳的な事実に囲まれて生活しているのである。生活自体が道徳だと言ってもいい。だから、「生活が教育する」という言葉があるように、子供の生活全体が〈道徳教育〉である。学校内外における生活全体が子供に道徳を教えているのである。それにもかかわらず、週一回に固定してあらかじめ計画した授業が必要なのだろうか。

〈道徳教育〉は、学校だけで行われているのではない。学校の外でも行われている。学校外の〈道徳教育〉と比べて、学校内の〈道徳教育〉には、どのような重要性が有るのだろうか。学校で過ごす時間は、〈道徳教育〉にとつて、特に重要な時間なのだろうか。さらに、学校生活の中でも「道徳の時間」や「道徳科」は、〈道徳教育〉にとつて特に重要な時間なのだろうか。

広山隆行氏による「局面指導」の研究を見る（『「局面指導」が学級を変える——とつさの指導の心構えと上達法——』日本標準、二〇〇九年）。広山氏によれば、「局面指導」とは、「ある場面（状況）におけ

る子どもの不十分・不完全な言動をよりよい方向に正すための指導」である(四頁)。例えば、「廊下を歩いてた。前から」「前の」の誤記か……引用注)、数人の男子が上靴のかかとを踏んで歩いている。服装もだらしない。」(一二頁)このような「局面」で、教師はどのような指導をするべきだろうか。この問いに答えるために、「教師の指導言・助言・評価言と子どもの反応」(一四頁)を研究するのである。

広山氏の局面指導の特徴は、その場で個々の子供に〈道德教育〉を行うという点にある。つまり、機会があつたときに個別に行う〈道德教育〉である。広山氏自身は、道德授業の必要性を否定してはいない。しかし、「局面指導は、道德教育において、道德授業と同等もしくはそれ以上に重要な役割を担っている。」(二四頁)と言う。局面指導が〈道德教育〉の本流なのである。そして、支流である道德授業の本身は、局面指導からおのずと出てくる。これこそが、広山氏の局面指導の発想である。普通に行われている道德授業の発想とは異なる。週一回に固定しあらかじめ計画して教えるのではない。必要ときに必要なことを教えることの方が重要なのである。

先に引用したキルパトリック氏も、「人格形成は文化全体の責任である。」と言っている(二六頁)。これは、〈道德教育〉において、学校内外の生活の中で学校内の生活を取り立てて重要視すべきではない、という主張である。さらに、学校生活の中で道德の授業を取り立てて重要視すべきではない、という主張である。

道德授業でわざわざ考えたり議論したりすれば、せつかく生活の中で学んだ道德が疑わしいものになってしまう。換言すれば、週一回に固定してあらかじめ計画した道德授業では、生活の中の〈道德教育〉とは無関係に道德を考えたり議論したりすることになる。だから、道德授業は、

〈道德教育〉の邪魔なのである。これは、研究されるべき問題である。

III

三、「補充、深化、統合」は元々の生活の中ですべきだ。

週一回に固定してあらかじめ計画した授業は、〈道德教育〉の邪魔である。こう言うと、「補充、深化、統合」のために「計画的、発展的な指導」が必要なのだ、それが道德授業だ、という答えが返つて来るはずである。しかし、そもそも生活の中で出来ないから「補充、深化、統合」しようというのである。元々の生活の中で出来ないことを、週一回の授業で出来るはずがない。出来るというのなら例を示してほしい。

「補充、深化、統合」は、授業の中ではなく、元々の生活の中ですべきである。これは、研究されるべき問題である。

平成二〇年版小学校学習指導要領の「第三章 道德」を見る。次のように書いてある。

「道德の時間においては、〔引用略〕各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道德的実践力を育成するものとする。」(「第一 目標」)

「道德の時間」は、「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特

別活動における「道徳教育」を「補充、深化、統合」するものである、ということである。すなわち、「道徳の時間」は、「道徳の時間」以外の授業時間における「道徳教育」を「補充、深化、統合」するのである。「補充、深化、統合」の対象になっていない。

この構造は、教科化された後も変わらない。「道徳科」以外の授業時間における「道徳教育」を「補充、深化、統合」するのである。不思議である。教科化の背景とされている「いじめ」は、授業時間以外の時間で起こっているのではないか。登下校時や休み時間、放課後、学校外での時間における〈道徳教育〉のことを考えなくていいのだろうか（特別活動のうち、学級活動を除く部分には授業時間が割り当てられていない。しかし、ここでは、その部分も含めて「授業時間」と言う。）

「補充」とは何か。「学校の諸活動で考える機会を得られにくい道徳的価値などについて補充する役割」（文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、二〇〇八年、二九〜三〇頁）である。

「深化」とは何か。「道徳的価値の意味やそれと自己とのかかわりについて一層考えを深化させる役割」（同書、三〇頁）である。「統合」とは何か。「道徳的価値の相互の関連や、自己とのかかわりにおいての全体的なつながりなど」（同）を「統合し、児童に新たな感じ方や考え方を生み出すというような役割」（同）である。

「補充、深化、統合」という考え方は、昭和三十三年の「道徳の時間」特設以来、一貫して示されてきた考え方である。平成二〇年には、新たに、「道徳の時間」を「道徳教育」の「要」と位置づけるようになった。「要」としての働きとして、「補充、深化、統合」が説明されるようになったのである。平成二七年一部改正学習指導要領によって、「道徳の

時間」が「特別の教科 道徳（道徳科）」に改められた。この一部改正によって、「補充、深化、統合」という語は用いられなくなった。しかし、「補う」、「深める」、「内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりする」という言い方で、「補充、深化、統合」の考え方が受け継がれている（第三章 特別の教科 道徳」第3 指導計画の作成と内容の取扱い」2（2））。

学校の教育活動全体を通じた道徳教育は、足りない、浅い、ばらばらである。不都合である。だから、「補充、深化、統合」しなければならぬ。そのためには、「計画的、発展的な指導」を行う「道徳の時間」や「道徳科」が必要である。このように、道徳授業の必要性が説明されている。しかし、もし仮に足りない、浅い、ばらばらであるといった不都合が有るのならば、その不都合を生活の中に戻すべきである。つまり、生活そのものから不都合を取り除くのである。そして、その際、生活時間を「授業時間」と「授業時間以外」に分けるべきではない。特に、「いじめ対策」が必要だと言うのならなおさらのことである。

生活の中で出来ないことを道徳授業で出来るのだろうか。その例を示してほしい。「補充」の例、「深化」の例、「統合」の例を示せるのだろうか。「要」というほどに強力な「補充、深化、統合」なのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

IV

四、宗教の授業でも「補充、深化、統合」が出来ることになっていく。道徳教育の内容に実体が無いからである。

私立小中学校では、道徳の授業の代わりに宗教の授業を行うことが認められている。宗教の授業でも「補充、深化、統合」が出来るという理屈である。しかし、道徳の授業と宗教の授業はかなり異なっている。宗教の授業というのは、特定の宗教の教義を教える授業だからである。特定の宗教の教義を教える授業でも、道徳授業と同じように「補充、深化、統合」が出来るというのだろうか。そもそも、学習指導要領に定めた道徳教育の内容の基準が実体をなしていないのである。どのようにでも解釈、翻訳出来る基準なのである。だから、宗教による「補充、深化、統合」では抜け落ちてしまうものが仮に有ったとしても、問題にはならない。つまり、基準が実体をなしていないから、落ちているか落ちていないかも分からないのだ。このように、内容の基準を無内容にしたままで、道徳を教科化するという。それでいいのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

私立小中学校の教育課程には、宗教を加えることが出来る。その場合、宗教をもって道徳に代えることが出来る（学校教育法施行規則第五〇条第二項、同第七九条により中学校に準用）。宗教による代用の仕組みは、昭和三十三年に「道徳の時間」が特設されたときから変わらない。また、平成二十七年に道徳が教科化された後も変わらない。なぜ道徳の授業を宗教の授業で代用することが出来るのだろうか。宗教の授業で、学校の教

育活動全体を通じた道徳教育を「補充、深化、統合」することが出来るのだろうか。

「学校の教育活動全体を通じた道徳教育」の内容は、学習指導要領の「第三章 道徳」（平成二十七年一部改正版では「第三章 特別の教科 道徳」）に示された内容である。これは、私立学校にも当てはまる。ところが、私立学校で実施が認められている宗教の授業には、学習指導要領の内容基準が無い。宗教の授業は、特定の宗教の教義を教えるものなのだから、国の内容基準にはなじまない。だから、宗教によって「補充、深化、統合」が出来ると言うためには、何らかの解釈をして翻訳しなければならぬ。宗教の授業は、どのように解釈、翻訳すると、学習指導要領に示された道徳教育の「補充、深化、統合」になるのだろうか。

さらに、そもそも、私立学校には、宗教系以外でも「建学の精神」に基づく教育を行う「自主性」が認められている。「建学の精神」に基づく「道徳教育」が行われているのである。「建学の精神」も学習指導要領に解釈、翻訳しなければならぬはずである。

学習指導要領に示された道徳教育の内容項目では、本当は何が望ましいのかが決まっているのではないだろうか。すなわち、道徳教育の内容項目は、実は無内容な、どのようにでも解釈、翻訳可能なものではないのだろうか。道徳か宗教の授業をとにかくやればいいのか、ということなのではないだろうか。しかし、授業をやりさえすればいいということならば、「補充、深化、統合」のためという理屈も要らないだろう。道徳の教科化も、要するに「授業をやること」を強制したいだけなのではないだろうか。強制の手段としての教科化なのではないだろうか。単なる強制の手段ではないのなら、現行の「道徳の時間」のどこがどう悪いかを言わなければならないはずである。ところが、文部科

学省の説明には、単に授業が年間三五時間行われていない、といった理由しか見当たらない。読み物資料の登場人物の心情理解に偏った授業方法がとられているから、という理由も示されてはいるが、それは授業方法の批判である。そもそも「道徳の時間」による「補充、深化、統合」がいかにも適切だったのかを言わなければならないのに、言わないのである。これは、研究されるべき問題である。

V

五. 「考える機会」が足りないから「補充」というのは本当か。

道徳授業では、足りないものを「補充」するのだという。学習指導要領解説によれば、足りないのは「道徳的価値について考える機会」である。しかし、「考える機会」が足りないから「補充」というのは本当だろうか。これは、研究されるべき問題である。

「補充」(「補充」)の解説を見る。次のように書いてある。

「児童は、学校の諸活動の中で多様な道徳的価値について感じたり考えたりするが、各教科等においてもその特質があるために、その全てについて考える機会があるとは限らない。道徳科は、このように学校の諸活動で考える機会を得られにくい道徳的価値などについて補う役割がある。」(「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」文部科学省『別冊 初等教育資料 特別の教科 道徳』の実施に向けて)二〇一五年九月号臨時増刊、東洋館出版社、所収、

一四一頁)

分らない。一文目に「多様な道徳的価値について感じたり考えたりするが、「傍点引用者」と書いてある。同じ文に「その全てについて考える機会があるとは限らない。〔傍点引用者〕」と書いてある。二文目には、「考える機会を得られにくい道徳的価値など〔傍点引用者〕」と書いてある。なぜ、「感じたり考えたりする機会」ではなく、「考える機会」なのか。道徳的価値について、「感じる」と「考える」を区別しているのかいのか。分らない。

また、一文目には、「学校の諸活動の中で多様な道徳的価値について」と書いてある。二文目には、「学校の諸活動で考える機会を得られにくい道徳的価値などについて〔傍点引用者〕」と書いてある。なぜ、二文目にだけ「など」が付いているのか。「など」には何が入るのだろうか。分らない。

また、二文目に、「道徳的価値などについて補う役割がある。〔傍点引用者〕」と書いてある。「道徳的価値などについて」何を「補う」のだろうか。分らない。

このように、学習指導要領解説の文章は、いい加減なものである。基準性をなしていない。(しかし、いい加減だからこそ、私立学校の宗教でも「補充、深化、統合」が出来ることになる。わざといい加減に書いているという可能性も有る。)

分らない説明ではあるが、少なくとも、次のようには言えそうである。道徳科で「補う」のは、「学校の諸活動で考える機会を得られにくい道徳的価値」について「考える機会」である。これは確かだろう。

(「感じる機会」が含まれるのかは分らない。「など」には何が入る

のかも分からない。」

「学校の諸活動で考える機会を得られにくい道徳的価値」について「考える機会」とはどういうことだろうか。「道徳的価値」は複数あるようだ。そして、「学校の諸活動で考える機会を得られにくい」ものと「得られやすい」ものに分かれるようだ。「得られにくい」、「得られやすい」というのは、程度を表す語である。二つに分ける境界線を明確に引くことを意図した語ではないのかも知れない。しかしそれでも、少なくとも、二つの「道徳的価値」を並べて、どちらの方がより「得られにくい」のか、と比較することは出来る。そうすれば、学年や学級、子供によつては、「補充」の必要がないほどに「考える機会を得られやすい道徳的価値」が有ることが分かるはずである。その可能性は十分に有る。そうでなければ、解説に書いてあることは嘘になる。

小中学校の学習指導要領において、「道徳教育」の内容と、「道徳の時間」（平成二十七年一部改正版では「特別の教科 道徳（道徳科）」）の内容は、同じものである。小中学校学習指導要領の「第三章 道徳」（平成二十七年一部改正版では「第三章 特別の教科 道徳」）の「第2 内容」に項目として列挙されたものが、学校の教育活動全体を通じて行う「道徳教育」の内容でもある。例えば、「よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。」（低学年の「善悪の判断 自律、自由と責任」）のような「内容項目」である。このような「内容項目」が、小学校低学年では一九項目、中学年では二〇項目、高学年では二二項目、中学校では二二項目にわたって示されている。

こうした「内容項目」は、「児童が人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したもの〔傍点引用者〕」と説明されている（前掲、

「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」八七頁）。「道徳教育」の「内容項目」は、「道徳的価値を含む内容」を列挙した項目なのである。したがって、「道徳的価値について考える機会」とは、「道徳教育の内容項目について考える機会」であることになる。

先に述べたように、「道徳的価値」は、「学校の諸活動で考える機会を得られにくい」ものと「得られやすい」ものに分かれるようだ。どのような「内容項目」が、「考える機会を得られにくい」のだろうか。どのような「内容項目」が「考える機会を得られやすい」のだろうか。つまり、どのような「内容項目」について「考える機会」を「補充」しなければならぬのだろうか。

学校は、「道徳科の年間指導計画」を立てなければならない。その際、「各学年段階の内容項目について、相当する各学年において全て取り上げる」と定められている（小学校学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」1）。つまり、「補充」の必要がないほどに「考える機会を得られやすい道徳的価値」であつても、そのための授業をしなければならないのである。

また、「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、一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れるなどの工夫」（同）を行うものとされている。しかし、原則は、全ての「内容項目」を一時間に一項目ずつ扱っていくのである。年間三五時間有るので、余った時間を「重点的な指導」に当てるのである。「内容項目間の関連を密にした指導」と言っても、その時間の「中心価値」を一つ定め、せいぜい一つか二つの「関連価値」を定めるぐらいのものである。それが通例となっている。その際、「学校の諸活動で考える機会」が多いか少ないかなど問題とされない。

学習指導要領解説には、「考える機会を得られにくい、道徳的価値など〔傍点引用者〕」と書いてある。しかし、「得られにくい」から補充するのではない。「得られやすい」ものも補充する。「得られにくい」くても「得られやす」くても補充するのである。では、なにゆえ補充しなければならぬのだろうか。その理由が分からない。「補充」を特設道徳授業の根拠としていいのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

VI

六・道徳の「読み物資料」に書いてある事実は、疑問が有つても調べようが無い。「読み物資料」で「補充」が出来るのだろうか。

生活の中で知る事実は、疑問が有れば調べて確かめることが出来る。ところが、道徳の「読み物資料」に書いてある事実は、書いてある以上には調べようが無い。確かめようも無い。調べて確かめることの出来ない事実に基づいて、「道徳的価値について考える機会」を補充することが出来るのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

調べて確かめることの出来る新しい事実を子供に知らせる。そのような「読み物資料」はごくまれである。たいていの資料は、新しい事実を知らせない。「知らせる」のは道徳以外の授業の役割だ、という縄張り意識が有るのかもしれない。(道徳教育改革集団「道徳のチカラ」が刊行している「とっておきの道徳授業」シリーズは例外である。そこでは、新しい事実を「知らせる」資料が意図的に集められている。)

多くの場合、「読み物資料」は、事実を知らせるのは逆の働きをす

る。つまり、子供が生活の中ですでに知っている事実を一時的に忘れさせるのである。知っている事実を麻痺させておいて、価値について考えさせようとする。授業は「道徳的価値」の部品を一時間に一個ずつ埋め込む手術であり、資料はそのための麻酔である。「余計な事実」は眠らせておくのである。そういう資料が数多く用いられている。

「読み物資料」は、子供たちがすでに知っている事実を恣意的に選り出して並べ、「考える条件」を設定する。「恣意的」というのは、その時間に「考え」させたい「道徳的価値」に関係のある事実だけを選ぶ出す、ということである。選り出された事実以外は無かつたことになる。資料は、教師が限定した事実の範囲で「考え」させるための道具になる。確かに、「知り」すぎていると、決められた一つの「価値」だけを狭く、「考える」ことは出来なくなる。教師にとっては都合が悪い。

例えば、近年、いわゆる「キャリア教育」が広く行われるようになっていく。文部科学省が推進しているのである。学校は、子供たちに働くことの大切さを教えている。勤労に関するさまざまな知識を教科横断的に与える。職場に行かせて体験的に学ばせる。子供たちは、「キャリア教育」を通じてさまざまな事実を知る。もしも事実疑問が有れば、調べて確かめることも出来る。そのように調べて確かめた事実を通じて、自分にとって望ましい勤労観と職業観を持ち、自分にとって「かけがえない仕事」を探す。探さなければさらに事実を調べ続けることも出来る。これがいわゆる「キャリア教育」の理想とされる姿であろう。このような「キャリア教育」を通じて、手品を愛する少年がプロの手品師を目指すようになるかも知れない。手品師を目指して真剣に努力することになるかも知れない。手品師という仕事を見つけ、真剣に努力することは、この少年自身にとって望ましいことであろう。

読み物資料「手品師」を使って道徳の授業をするとき、教師は、この少年に対して責任を取れるだろうか。この少年ばかりではない。「かけがえない仕事」を見つつけようとしている子供がいる。見つけるための努力、見つけた後の努力をしている子供がいる。このような子供に対して責任を取れるだろうか。「キャリア教育」を通じて知った事実は、無かったこと、にさせるのだろうか。大劇場で手品を見せて多くの人を楽しませるのは「金儲け」や「名誉」のためだと決めつけるのだろうか。プロの手品師が、多くの人の期待に答える仕事を放棄して、一人の子供との約束だけを果たそうとするのを「誠実」と言わせるのだろうか。

「手品師」に書かれている事実は、疑問が有つても調べようが無い。友人の電話から何分で結論を出さなければならぬのか。「大きな町」には列車で行くのか。列車は何時に出るのか。「男の子」を探して連れて行くことは出来ないのだろうか。町は、「男の子」を探せないほど広いのか。手品師を目指す少年は、こういう事実を確かめようとするだろう。粘り強く調べようとするだろう。しかし、調べようが無い。

なぜ、生活を通じて知っている事実をいったん忘れて考えるような無理な頭の使い方を強いるのだろうか。なぜ、「知らせる」ことを軽視するのだろうか。知らないで考えることなど出来るのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

七、年間三五時間を全て個別の読書と作文に当てる。そうすれば、「深化」と「統合」がうまくいく。

なぜ、年間三五時間、室内で、一斉に、集団で、道徳の授業を行わなくてはならないのだろうか。子供一人一人、「補充、深化、統合」の在り方は異なるはずである。特に、「深化」と「統合」は、学習指導要領解説にも書いてあるように、「自己」の働きである。一人一人異なる「自己」に、同じような「深化」と「統合」を強いてもいいのだろうか。年間三五時間を個別の読書と作文に当てたほうがいいのではないだろうか。そのほうが、「深化」と「統合」はうまくいくのではないだろうか。これは、研究されるべき問題である。

「深化」（＝「深める」）の解説を見る。次のように書いてある。

「児童は、各教科においてそれぞれの特質に応じて道徳性を養うための学習を行うが、各教科等の指導には各教科等特有のねらいがあることから、その中では道徳的価値の意味などについて必ずしもじっくりと考え、深めることができているとは限らない。道徳科は、このように道徳的価値の意味やそれと自己との関わりについて一層考えを深める役割を担っている。〔傍点引用者〕」（前掲、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」一四一頁）

また、「統合」（＝「内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させ

たりする」の解説を見る。次のように書いてある。

「各教科等における道徳教育の中で多様な体験をしていとしても、それぞれがもつ道徳的価値の相互の関連や、自己との関わりについての全体的なつながりなどについて考えないまま過ごしてしまうことがある。道徳科は、道徳的価値に関わる諸事象を、捉え直したり発展させたりして、児童に新たな感じ方や考え方を生み出すという統合としての役割もある。〔傍点引用者〕」（同）

このように、「深化」と「統合」の解説では、「自己との関わり」という語が用いられている。「補充」の解説には無い。「補充」という働きは、学習者の外側から足りないものを与える働きである。一方、「深化」と「統合」の働きは、学習者の「自己」の内側において起こる働きである。だから、このような解説になっているのであろう。こうした違いは、学校で自覚されているだろうか。自覚されてはいない。なぜなら、「補充」のための道徳授業でも、「深化」、「統合」のための道徳授業でも、室内で、一斉に、集団で行われているからである。そもそも、ある授業場面が「補充」を行っているのか、「深化」を行っているのか、「統合」を行っているのか、それさえ分からないのである（文部科学省が例を示せないのだから、これは仕方のないことである）。

「自己」の働きである「深化」と「統合」を、室内で、一斉に、集団で授業を行うことによってコントロール出来るのだろうか。出来るはずがない。

11 各教科等における道徳的な学習を「深化」させる役割を果たせるのは、個別学習において他に無い。「道徳的価値の意味やそれと自己との関わり

り、について一層考えを深める」という「深化」の役割を果たせるのは、個別学習において他に無いのである。

各教科等における道徳的な学習を「統合」させる役割を果たせるのも、個別学習において他に無い。各教科等における「多様な体験」がもつ「道徳的価値」について、「自己との関わり」についての全体的なつながりを考えさせ得るのは、個別学習において他に無いのである。

なぜ、室内で、一斉に、集団で教えようとするのだろうか。めいめいに読書と作文をした方がいいのではないだろうか。あるいは、宗教教育で行われているように、一人で沈黙考したり、祈ったりした方がいいのではないだろうか。

そもそも、「深化」にも「統合」にも、理想型が満たすべき基準というものは無いのである。それぞれの価値がどの程度深まったら「深化」したことになるのか。それぞれの価値がどのような形で相互に関連付けられたら「統合」したことになるのか。まともに考えられてはいない。「深化」の深度も「統合」の形態も一人一人異なるのが当然なのではないだろうか。そして、そのような一人一人異なる「深化」と「統合」の在り方を「価値観」と呼ぶのではないだろうか。一人一人の価値観は尊重されなければならない。

旧文部省は、昭和三三年版、昭和四三年版、昭和五二年版の各学習指導要領のための『小学校指導書』で、道徳の「内容項目」が「一つの全体的構造」をなしているとしていた。このため、「各項目をそれぞれ独立したものと考ええることは適切ではな」としていた。平成元年版以降は、「内容項目」の「全体構成及び相互の関連性と発展性」（小学校学習指導要領「第3章 道徳」「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」2）を明確化するために、「内容項目」を「四つの視

点」で分類するようになった。このとき、「一つの全体的構造」という語は用いられなくなった。代わりに、「具体的な場で道徳的行為がなされる場合、「第2 内容」に示されている一つの内容項目だけが単独に作用するということはほとんどない。」と書かれるようになった。平成一〇年版以降は、さらに、「全部の内容項目が調和的にかかり合いながら」、「児童の道徳性が養われるように工夫する必要がある」としている。

このように、言葉の上では、「一つの全体的構造」や「全部の内容項目が調和的にかかり合いながら」として、「統合」の意義を強調しているように見える。しかし、実際には、どのような「構造」なのか、どのような「調和」なのかは明らかにされていない。『指導書』、『解説』でも、単に「内容項目」相互の関連性の例がわずかに示されているに過ぎない。「統合」の理想型が満たすべき基準は無いのである。つまり、「統合」の在り方は、一人一人の子供にゆだねるしかないのである。それにもかかわらず、「計画的、発展的な指導」という美名の下に、「年間指導計画」どおりに機械的に週一時間の授業を行っている。「深化」と「統合」の主体である子供の都合は考慮されず、学校の都合で授業が組み立てられる。これで「深化」と「統合」が出来るというのは、思い込みではないだろうか。なぜ自習ではいけないのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

八．読む本を自分で選ばせる。「知る自由」を保障する。そうすれば、「補充」もうまくいく。

前節で、私は述べた。

「補充」という働きは、学習者の外側から足りないものを与える働きである。一方、「深化」と「統合」の働きは、学習者の「自己」の内側において起こる働きである。」

文部科学省の解説に「乗った」のである。しかし、本当は、「補充」も自己の働きである。生活の中で何かを知ると、さらに知りたいことが出てくる。知りたいことが教科の内容に含まれていれば、教科の授業で教えてもらえる。教科の内容に含まれていなくても、自分で本を読んで自由に調べればよい。新しいことを知れば、おのずと「考える」ようになる。おのずと、「多様な道徳的価値について感じたり考えたり」するようになる。それでいいのではないだろうか。なぜ、「知る機会」を「補充」せずに「考える機会」だけを「補充」しようとするのだろうか。

「知る機会」を補充するために読書をさせる。「知る自由」を保障するために読む本を自分で選ばせる。可能な限りたくさんさんの良書を教室に用意する。多読の学習を保障する（庭野三省氏の『多読で読解の授業を変える』明治図書、一九九七年を見よ。）。それが正しい「補充」ではないだろうか。これは、研究されるべき問題である。

昭和三年に「道德の時間」が特設された際に、「戦時中の修身の復活」という批判が有った。平成二七年に「道德の時間」が教科化された際も、同様の批判が有った。「修身」は、道德を教え込む授業だから、戦後の教育にはなじまない。このような批判である。しかし、この批判は的外れである。戦時中の国民学校においては、修身だけが道德を教え込む授業だったのではない。学校生活全体を通じて一体的に道德が教えられていたのである。そこでは、戦後の「道德教育」のように、特定の授業時間が「補充、深化、統合」を担う必要は無かった。全ての教科・科目がお互いに「補充、深化、統合」し合っていたからである。

国民学校では、修身は、「国民科修身」という「科目」であった。教科「国民科」に、「国民科国語」、「国民科国史」、「国民科地理」とともに含まれていた。修身、国語、国史、地理の四科目が、互いに強め合いながら、「国民科」として「皇国民錬成」という道德教育を担っていたのである。「国民科」の他には、「理数科」（算数、理科）、「体錬科」（武道、体操）、「芸能科」（音楽、習字、図画、工作）の三教科が設けられていた。これら三教科も、国民科とともに皇国民錬成を担っていた。一体的に道德教育を担っていたのである。そこでは、「修身」の道德教育上の意義は相対的に薄くなる。

つまり、国民学校の道德教育は、特別の授業である「国民科修身」において道德を教え込む教育ではなかった。言い換えれば、国民学校は、特設の科目として修身を設けていたものの、その役割は、道德の教え込みではなかったのである。全ての教科が一体となって道德教育を行っていたのだから、特設授業で教え込む必要など無かったのである。学校生活全体が道德教育だった。山住正巳氏も、国民学校では「生活と教育の結合とか子どもの興味の喚起」がはかられていた、と言う。そし

て、「これらは大正期の新教育運動以来の遺産継承といえる。」と言う。また、「国民学校における教育方法の改善は、教室の雰囲気をもくした。」とも言う（『日本教育小史——近・現代——』岩波新書、一九八七年、一二九—一三〇頁）。国民学校は、生活の中で、明るく、一体的に道德教育を行っていたのである。これは、特定の授業による形式的で退屈な教え込みとは違う。

戦後の道德教育は、「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育」を「道德の時間」が「補充、深化、統合」する、という論理で行われてきた。つまり、「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育」が主で、「道德の時間」は従である。論理的には、「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育」が重要なのである。その論理を押し進めて究極の理想型を探すと、それは、国民学校の一体的な道德教育になる。

しかし、国民学校で教えていた内容は、超国家主義・軍国主義である。山中恒氏の言葉を借りれば、「国民学校の音楽教育は死の美を学ぶもの」だった（『ボクラ少国民と戦争応援歌』朝日文庫、一九八九年、一〇五頁）。山中氏は言う。「とにかく健康な人間が突然、弾丸にあたって死んだり、機械にはさまれたり、感電したりして死ぬことを壮絶なる死とたたえるのだから恐ろしい。しかも、それを覚悟させるのが芸能科の授業というのだから、たまったものではない。」（一一〇頁）これが、〈道德教育〉の理想型であると言うことは出来ない。

何が違うのだろうか。それは、「知る自由」である。国民学校では、子供の「知る自由」を制限した上で、「生活と教育の結合」や「子どもの興味の喚起」をはかり、「教室の雰囲気をもくくして、道德教育を行っていたのである。死の教育を明るくやっていただけである。「特別の教科 道德」も、「知る自由」を制限した上で、「考える機会」だけ

を「補充」しようとしたりするならば、国民学校の道德教育に似たものとなってしまっただろう。

読む本を自分で選ばせて、「知る自由」を保障する。それによって、自分の力で何かを知れば、さらにどんどん知りたいと思うようになる。そして、知れば考えざるを得なくなる。つまり、知ることによっておのずと考えるようになるのである。その場合、教師が「計画的、発展的な指導」という名の下にコントロールしようとする範囲を、子供が超えていくことになるだろう。それでいいのではないか。それが本来の「補充」なのではないだろうか。これは、研究されるべき問題である。

IX

九. 道德的事実は見せない。道德的価値だけを見せる。どのような「問題解決的な学習」になるか。

「道德科」では、「問題解決的な学習」を取り入れて「指導方法を工夫」することになっている。学習指導要領解説には、「道德科における問題とは道德的価値に根差した問題であり、単なる日常生活の諸事象とは異なる。」(前掲、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」一四五頁)と書いてある。「道德的価値に根差した問題」と「日常生活の諸事象」に根差した問題……引用注」はどうか「異なる」のだろうか。説明が無い。「日常生活の諸事象」の語は、「道德的事実」に言い換えるべきである。日常生活に有る道德的、諸事象の話をしているのだ。「日常生活の諸事象」は、道德に満ちている。「Ⅱ」で述べたと

おり、「私達の生活は、道德の事実¹に満ちている。」のである。だから「道德的価値」と「単なる日常生活の諸事象」を対比させるべきではない。「道德的価値」と「道德的事実」を対比させるのである。文部科学省は、「道德的事実に根差した問題」を軽視して、「道德的価値に根差した問題」だけを「問題」にしようとしている。これは、研究されるべき問題である。

小学校学習指導要領解説に「問題解決的な学習」の説明が有る。しかし、意味不明である。引用して意味不明であることを説明する紙幅も無い。それほど意味不明である。かろうじて意味が分かるようにこちらで整理するしかない。次のようにである。

「問題解決的な学習」とは、「ねらいとする道德的価値について自己を見つめ」、道德的価値を「実現する」ときの妨げになる「問題を見付け」、「解決に向けて話し合う」ことである。(かぎ括弧内は、前掲、一四五頁からの引用である。原文を見ていただきな。)

「ねらいとする」のは誰か。教師である。「自己を見つめ」るのは誰か。子供である。教師が「ねらいとする」道德的価値について子供が「自己を見つめ」るのである。そして、道德的価値を「実現する」のも、「問題を見付け」るのも、「解決に向けて話し合う」のも子供である。教師がねらいとする「道德的価値」を子供が自分の力で「実現」出来ない。それが「問題」だと言っているのである。なぜ子供が教師の「ねらい」に義理立てして「問題」を見付けなければならないのだろうか。子供が自分で問題だと思ふことが問題なのではないのだろうか。子供が生

活の中で見付ける問題が問題なのではないだろうか。

子供が生活の中で見付けるのは、「道徳的価値に根差した問題」ではない。「道徳的価値に根差した問題」を「問題」だと思っっている子供がいるとしたら、こういう子供である。「先生の言いつけどおりに出来ない。私は自分をどうしたらいいのだろう。」こういう問題に悩む子供である。「子供を大劇場に連れて行こうとしない手品師のことを、どうしても誠実な人だとは思えない。文章をいくら読んでも連れて行こうとしない理由が分からない。手品師が誠実だとは思えない。きつとそう思えない僕の方が悪いのだ。僕は自分をどうしたらいいのだろう。」こういう問題に悩む子供である。このような子供を想定していいのだろうか。子供が生活の中で見付けるのは、「道徳的事実に根差した問題」なのではないだろうか。なぜなら、「価値」は、「事実」をどう解釈して使うのか、ということなのだからである。価値よりも事実の方が基礎である。大人も子供も事実を経験しているのである。価値を経験しているのではない。事実の経験をどのように見るのか、というところに価値が現れる。そして、一つの事実の中に複数の価値を見ることが出来る。どの価値によって事実を見るかは、人によって違う。

そして、道徳には、「事実の領域」というものが有るのではないだろうか。例えば、「いじめ」や「性」、「薬物」、「戦争」は、道徳的事実の領域をなしているのではないだろうか。また、平成二七年一部改正中学校学習指導要領には、「情報モラル」や「科学技術の発展と生命倫理との関係」、「社会の持続可能な発展」といった「現代的な課題」が示されている。これらも道徳的事実の領域として見ることが出来るのではないだろうか。「現代的」なものに限らず、「伝統的」なものも、道徳的事実の領域を構成するはずである。なぜ、道徳教育の内容を、道徳

の「事実の領域」によって示さないのだろうか。

深澤久氏による「命の授業」も、「事実を示す」ことを柱とした道徳授業観から生み出されたものである（深澤久編著『命の授業——道徳授業の改革をめざして——』明治図書、一九九〇年、二七頁）。深澤氏は、「多様であるべき個人の感性を、一つの「価値項目」にあてはめようとする非人間性・野蛮さ」（一四頁）を拒否した授業をしたかった、と言っている。つまり、深澤氏も、道徳授業では、価値よりも事実を示すべきだと主張しているのである。ところが、学習指導要領では、道徳教育の内容項目は道徳的価値で示されている。しかし、道徳的事実の領域で示すべきではないだろうか。これは、研究されるべき問題である。

X

一〇．「道徳的価値」を教えるように意図した「体験」でいいのか。

「道徳科」では、「道徳的行為に関する体験的な学習」を取り入れて「指導方法を工夫」することになっている。また、「特別活動等における多様な実践活動や体験活動」も授業に生かすことになっている。ここで言われる「体験」は、「道徳的価値」を教えるように意図した「体験」である。しかし、「体験」というものには、広さと複雑さが有る。特定の「道徳的価値」を表す言葉にまとめてしまうことは出来ない。広さと複雑さがまず先に有るのだ。広くて複雑な「体験」を後から意味付けようとするときに、「道徳的価値」を表す複数の言葉が見えてくる。「道徳的価値」を教えるように意図した「体験」は、はじめから狭く限

定された言葉の「体験」でしかない。そのような「体験」が〈道德教育〉の役に立つのだろうか。これは、研究されるべき問題である。

「道德的行為に関する体験的な学習」の解説を見る。次のように書いてある。

「例えば、実際に挨拶や丁寧な言葉遣いなど具体的な道德的行為をして、礼儀のよさや作法の難しさなどを考えたり、相手に思いやりのある言葉を掛けたり、手助けをして親切についての考えを深めたりするような道德的行為に関する体験的な学習を取り入れることが考えられる。」（前掲、「小学校学習指導要領解説 特別の教科

道德編」一四六頁）

これは、まさに、私が「I」と「II」に書いた研究問題である。「挨拶」、「丁寧な言葉遣い」、「思いやりのある言葉」、「手助け」、これらはいずれも日常生活の中でやればよいことである。やることの良さは自分で分かればいいのである。なぜ、わざわざ道德科の授業に「取り入れ」なければならないのだろうか。取り入れたら、考えたり議論したりするような疑わしいものになってしまうではないか。

また、「特別活動等における多様な実践活動や体験活動」のほうはどうだろうか。解説を見る。次のように書いてある。

「特に特別活動において、道德的価値を意図した実践活動や体験活動が計画的に行われている場合は、そこでの児童の体験を基に道德科において考えを深めることが有効である。

学校が計画的に実施する体験活動は、児童が共有することがで

き、学級の全児童が共通の関心などをもとに問題意識を高めて学習に取り組むことが可能になるため、それぞれの指導相互の効果を高めることが期待できる。〔傍点引用者〕」（同）

特別活動における体験活動は、「道德的価値を意図」して行うのだろうか。「学校が計画的に実施」するのだろうか。体験活動に子供の「意図」や「計画」は無いのだろうか。

信州大学附属長野小学校小島稔氏の実践を見る。一九七〇年代の実践である。学校の横を「シン沢川」が流れる。どぶ川である。子供たちは生き物を飼えるように清掃することにした。小島氏は、子供たちが「この川に対する夢をふくらませ」、「ねがい」を共有「したのだ、と言う。その後、清掃をやめるか続けるかの話し合いが「道德の時間」の授業になった（宇佐美寛氏の『「道德」授業をどう変えるか（宇佐美寛・問題意識集13）』明治図書、二〇〇五年、一七六〜一八五頁を見よ。）。この体験活動には、子供の「意図」と「計画」は働いている。しかし、あらかじめ働いている「道德的価値」の意識は無い。〈道德教育〉の役に立つのはこういう「体験」なのではないだろうか。これは、研究されるべき問題である。

平成二十八年九月三十日受理