

「道徳教育論」の指導法にかんする覚え書き

—「今日の道徳教育における問題の検討」を中心に—

山口 恭 平

I. はじめに

周知のとおり、近年の道徳教育を巡る動向は、急速に変化している。2013年の教育再生会議の提言を契機として、2015年3月27日の『学習指導要領』一部改訂の告示により、「道徳」が教科化された。この「特別の教科である道徳」（以下「道徳」とする）は、中学校の場合2019年度から完全実施されることになる。つまり、現在「道徳教育論」を受講し、なおかつ中学校の教員となる学生の多くが、この教科化された道徳の授業を行うことになるのである。教科化に伴い「道徳」が重視されるようになることは間違いない。そして、それに伴い大学での教員養成における「道徳」の重要性がますます高まっていることも論を俟たないだろう。

筆者は、桜美林大学で実施されている科目「道徳教育論」を2017年5月現在までに、2016年春学期1コマ、秋学期1コマ、そして現在2017年度春学期に2コマ担当させていただいている。本稿では、教員養成における「道徳」の指導において特に重視すべきであると考えている点に重点を置きながら、その実践内容を報告させていただく。なお、紙幅の関係上、報告は後述する「今日の道徳教育の問題の検討」部分に絞らせていただく。

本論に入る前に、シラバスについて概要を示す。本学の「道徳教育論」は共通シラバスである¹⁾。本学の道徳教育論のシラバスは、前半の理論を中心とした部分と、後半の模擬授業を核とした部分にわけることができる。もちろん、受講生にとって模擬授業の実践が実りある経験になることは確かである。しかし充実した模擬授業の実践のためには、前半の理論的な学習で道徳教育を理論的に把握することが不可欠となる。道徳の理論的把握に基づいて模擬授業を行うことで、受講者がより効果的に「道徳」の授業を行う能力や技術を身につけられるようになるのである。また、学生は「道徳」の授業に明確なイメージをもつことができている場合も多い。そうしたことを考えても、やはり理論編で、道徳教育にかんする理解を深めてもらうことが必要なのではないだろうか。加えて、本学での「道徳教育論」の特徴として、少人数制で、全員が模擬授業を行えるように配慮されている点が挙げられるだろう。これは非常に意義のあることである。たとえば貝塚は、現状の教員養成課程での道徳の指導法では、模擬授業に充てられるのはせいぜい1回か2回であ

ると述べている（貝塚、2015：43）。受講生が多い場合、限られた回数の中で全員が模擬授業を行うといったことは不可能だろう。道徳の指導法は現状、たしかに構造的な問題を抱えているのだろうが、その中でも本学のシラバスは「受講生の道徳の指導の技術向上」が最大限に配慮されたものになっているのではないだろうか。

Ⅱ. 授業実践の報告および考察

ここでは「今日の道徳教育の問題の検討」部分における授業実践の内容報告を行う。「今日の道徳教育の問題の検討」部分はシラバス上、第2回である学生自身の経験を振り返り道徳教育の問題点を検討する回（1節）と、第3回であるより広い視点から道徳教育の問題点を検討する回（2節）に分けられている。

1 学生自身の経験を振り返り、道徳教育の問題点を考察する

ここでは「学生自身の経験」をふまえた問題把握が行われる。学生たちは、自らが受けてきた道徳教育を振り返りながら、その問題点を考察することが求められる。そこで出された問題点は、筆者によってプリントに集約され、次回に受講生全員に配布され共有される。まず学生たちには、どのような道徳教育を受けてきたのか思い出すことが求められる。初めの発問で気を付けているのは「道徳教育」とのみ提示することである。つまり、あえて「道徳の時間」と限定しないのである。このような提示をすることで、多くの学生は「道徳教育＝道徳の時間」と理解していることが明らかとなる。もちろん、それは間違った理解である。道徳教育は学校の教育活動全体で行われるものであり、「道徳の時間」はその要として位置づけられてはいるが、決して道徳教育を排他的に行う時間として位置づけられているわけではないからである。

その上で、話を道徳の授業に焦点化し問題を探ると「道徳の授業を受けた記憶はあるが、その内容についてはあまり記憶に残っていない」「配慮が必要な場面であまり配慮されなかった」「クラスによって内容にばらつきがあった」「グループワークなどが雑談になりやすかった」等の問題点が報告される。

そこで、筆者はあえて「なぜ、道徳の授業が必要なのか？」という問いをぶつけることにしている。「内容が記憶に残りにくいのは、目的や意義が明確ではなかったからではないか」という意見が多く寄せられ、実際のところ、学生たち自身も上記のような問いを抱く者が多いのではないかと感じたからである。将来教員として「道徳」の授業を実践する学生たちには、ぜひとも「道徳」の授業の目的や意義を把握してもらいたいものである。ところで「道徳」の授業の目的を理解するのは、容易である。なぜなら『学習指導要領』を開けば、そこに目的が詳細に記されているからである。しかし、「意義」はどうだろうか。もちろんこの問い自体、ナンセンスだと見る向きもあるだろう。すなわち「学校教育法」で定められており、さらにその内容が『学習指導要領』で示されているのだから、法

的な観点から「道徳」は必要であり、道徳教育は必要なのだ、したがって「意義」など考えなくてよい、と。しかし、やはり授業者が外的な理由ではなく内的な理由からそのものの必要性を理解し、そこにコミットしてこそ魅力的かつ効果的な授業が行えるのではないだろうか。では、どのようにその意義を学生たちに伝えればよいのだろうか。これは筆者にとっても大きな課題である。筆者は、道徳教育の意義の把握につながればよいと考えながら、2013年の教育再生会議の提言からの道徳教育が求められている社会的背景をていねいに説明することになっているのだが、このあたりはさらなる工夫が必要だと痛感している。

2 『心のノート』と『私たちの道徳』の検討—より広い視点から道徳教育の問題を把握する

次に行われるのは、より広い視点で道徳教育の問題点を捉える作業である。前節で把握された問題点が、まさに道徳教育を受けてきた当事者として把握されるリアリティをもつものであることは間違いない。しかし、よりメタな視点で、理論的に今日の学校教育における道徳教育の問題点を把握することもまた必要不可欠な作業である。そのために、筆者は『心のノート』と『私たちの道徳』を検討する作業を行っている。前項と同様、検討された問題点は、筆者によってプリントにまとめられ、次回に受講生全員に配布される。このプリントから、本稿で触れるコメント等を抜粋したものが図1である。

なぜ『心のノート』と『私たちの道徳』か。たしかに今後、これらが学校教育の現場でそのまま用いられることはないに等しいであろう。しかし、これらは周知の通り、文部科学省が作成したものである。つまり、これらには教育行政としての道徳教育の目指す方向が如実に表れているのである。したがって、これらを分析して浮き彫りになる問題点は、教育行政の目指す、あるいは目指していた道徳教育における問題点と重なるはずであり、ひいては今日の道徳教育の問題点をメタな視点で把握することに繋がるはずである。

実は、2016年度に行われた2コマでは、分析対象は『私たちの道徳』のみであった。しかし、2017年度には『心のノート』と『私たちの道徳』が分析対象として用いられた²⁾。なぜなら、後述の通り『心のノート』には道徳教育で問題となり得る要素を多分に含んでいると筆者は考えているからである。また受講生たちの世代では『心のノート』で学んだ経験をもつ者が多いことも理由として挙げられる。実際に、小学生や中学生として用いた『心のノート』を大学生の立場で改めて読んでみると、その記述の強引な部分、配慮を欠いた部分に気づかされたという感想を寄せる学生も少なくない。以下、学生自身による検討後、筆者が授業内で指摘するポイントについて報告する。

(1) 価値の教育であることがもたらす危険性

『学習指導要領』では、生徒たちが特定の価値を理解すること、およびそうした価値の理解に基づいて「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」を育てることが求められている。つまり、道徳教育は「価値の教育」という側面をもつのである。こうした「価値の教

4. 「これがよいこと」という例が多く紹介されているが、それ以外はいけないことなのかと考えてしまうのではないか。(例)「こういう人がいい人」

10. 「好きな異性がいるのは自然」(『心のノート 中学校』『私たちの道徳 中学校』)という表現について

→中学生でやること? →好きな異性がない子はダメだと捉えられる危険性。

→ジェンダーの差別につながるのでは。 →セクシュアリティの差別につながるのでは。

11. 「この学級に正義はあるか」(『心のノート 中学校』)

→よく意味がわからない。いじめの問題などを扱うなら、もっと別の言葉で分かりやすくてもいいのでは。

17. 塗り絵やクロスワードなど、ゲーム感覚になっていて楽しくてよい。

19. 思想・価値観を強制しようとしているように見える部分が散見される。人間関係、家族、友情、異性・・・など。「うつくしい心」など、そもそも「心」にきれい／汚いはあるの?

20. 最初から求められている答えがわかっているようなところがある。

21. 小学生のものは、きれい事すぎて、洗脳されそう。「うつくしい心を育てよう」というのが直接すぎて宗教っぽい。

22. 無理矢理に「明るく」「元気に」「楽しく」させようとしている。

23. 無理に元気よく生活させようとしている。元気がない・明るくない・みんなと仲よくできないことが悪いことのように感じられる。

28. あまり現実感がない。

29. よいことしか書いていない。

37. 『私たちの道徳』は文字が多くて、国語の教科書みたい。

38. 『私たちの道徳』は説明文みたいなのが多くてつまらない／堅苦しい内容・文面になってしまっていておもしろくない。

39. 『私たちの道徳』は物語が増えた。

40. 『心のノート』には説明が足りなすぎる。具体的な言葉がもっと必要だと思う。

42. 絵が優しい。写真の人々の笑顔がよい。

図1 『心のノート』と『私たちの道徳』の検討コメントより。番号が飛んでいるのは、実際に配布したプリントに掲載されたコメントからの抜粋であるため。

育」は当然、道德教育の重要性が叫ばれている今日の日本において、以前にも増して求められているものであるはずである。しかし、だからといって「価値の教育」が大きな困難を伴うものであることを見失うべきではないだろう。道德教育の充実に関する懇談会の報告によれば、道德教育に対する「アレルギー」ともいえるような不信感や先入観が日本の社会には根強く存在しており、それが道德教育を軽視する傾向の要因の一つであることが指摘されている（文部科学省、2013：25）。たしかに、学生のコメントに目を通すと、「道德教育」への抵抗感を率直に記したものをときおり目にするのである。貝塚は道德の教科化の目的として「道德教育に対する『アレルギー』を払拭し、『人間として踏まえるべき倫理観や道德性』をしっかり教え、考える授業を行なう環境を整備する」ことを挙げている（貝塚、2015：51）。たしかに、過度なアレルギーは避けられるべきであろう。そうした拒否反応とも言うべき道德教育の忌避が、道德教育に対する生産的な議論を阻害するならばなおのことである。しかし、はたしてこうした「アレルギー」は、払拭できるものなのだろうか。そもそも、こうした「アレルギー」が生じるのはなぜだろうか。ここでこの問いについて緻密な議論を展開するだけの紙幅の余裕がないため簡単に記すに留めるが、筆者はこうした「アレルギー」は、社会のあり方に起因するものではないかと考える。日本が、河野の指摘するように「リベラルで民主的な社会」であるならば、共通して守られるべき平等性や公平性としての「正義」と、各人が価値を認め自律的に追求すべき「善」は区別されるべきである（河野、2011：13）。そうした区別のもと、社会の構成員は自律的に生活することが可能となるのである。おそらく、こうした考えは人口に膾炙したものであろう。したがって、道德教育において教えられるべきとされる「価値」が、そうした自律性を危うくさせるものであることを危惧するのは当然なのである。たとえば河野は、「道德教育」という言葉で日本の一般社会においてイメージされるものは「権威主義的で受動的な形で価値観を習得させること」であり、それが多くの場合拒絶感をもたせる原因となることを指摘している（河野、2011：17）。筆者は、現在の道德教育が必ずしも河野の言うような「教化」という形をとっていると考えているわけではない。しかし、そうなる可能性を想定しなければならないことは確かだろう。そうだとすれば、「アレルギー」をただ払拭してよいものだろうか。少なくとも、それが安易に為された場合、後述する「批判的思考」が骨抜きにされてしまうのではないかと考えてしまうのである。

（2）徳目主義のデメリット

講義では、上記のような「正義」と「善」の区別、さらに「価値の教育」がもたらす危険性を踏まえた上で、次に徳目主義が検討される。徳目主義の道德授業とは、柳沼の言葉を借りれば「道徳的価値を相互に切り離してそれぞれ単独で開発しようとする」ものである（柳沼、2012：45）。こうした授業は、戦前の修身教育から戦後の道德教育まで、保守本流であったという（柳沼、2012：18）。このように徳目主義という言葉の意味を確認した上で『学習指導要領』に基づいた道德教育も、形式的にこうした徳目主義的な授業に陥る可能性があることを指摘する。たとえば、河野は中学校の『学習指導要領』での価値の

項目を挙げながら、それらが「体系的でなく列挙的」であることを述べている（河野、2011：15-16）。河野はここで「徳目主義」という言葉こそ使っていないが、実質的に『学習指導要領』の「徳目主義」的な面を指摘していると考えられる³⁾。たしかに、教える価値が明示され、それらを教えていけば生徒たちの道徳性を高めることができるならば、道徳教育は非常にやりやすくなるだろう。しかし、徳目主義の授業には、大きな欠点が存在しているのである。

まずデメリットとして「望ましい価値」の押しつけになりやすいという点が挙げられる。たとえば、図1の4・19などはそうした点に鋭く反応した学生のコメントと言える。さらに、価値の押しつけに留まらず、それを信じこませるところまでいけば、教化(indoctrination)と呼ばれるものであり、一般に避けられるべきものと考えられている。これが問題なのは、ひとつには、ある価値に一方的に従うことを求めてしまうからである。そして、こうした教育によって形成される主体は、提示される価値に順応するだけの態度を身につけてしまうだろう。これは、別の言い方をすれば生徒たちの「批判的思考の欠如」を招きかねないということである。これについては(4)にて取りあげる。また、教えられるべき価値項目が先にあるため「生徒たちの生活経験から遊離してしまう」「現実道徳が問われる場面の葛藤が無視されてしまう」といったこともデメリットとして挙げられる（塩見、2009：111）。図1の11・28などは、『心のノート』のもつ、こうした面に対してなされた批判と捉えることができるだろう。

(3) 心理主義のあやうさ

次に講義では、心理主義という考えおよびそのあやうさについて確認がなされる。心理主義とは「あらゆる社会の問題を、個人の心の問題に還元してしまう態度」を指す（河野、2011：25）。つまり、道徳教育の文脈では、「道徳的な諸問題は心に起因するものであり、心を健全なものにすれば道徳的な諸問題は解決される」という考えであると言ってよいだろう。実のところ、こうした考えはある程度広く共有されているのではないだろうか。しかし、やはりこうした考えも、道徳の授業を行う上では相対化されるべきものである。なぜなら、心理主義に陥ってしまうと、道徳的な諸問題の根本にあるかもしれない社会的な諸問題が見失われてしまうかもしれないからである。これは大きな問題である。こうした考えが凝り固まってしまうえば、空疎な根性論で道徳的な問題を扱ってしまいかねない。

実はこうした心理主義の立場を如実に表しているのが『心のノート』なのである。『心のノート』が批判されるのは、まさにこの点である。柳沼が指摘するとおり『心のノート』は子供の道徳的問題を心理学的側面から「心」の問題としてのみ扱い「社会学的側面における倫理的な人間関係や社会福祉的な観点を軽視している」（柳沼、2012：162）。たとえば図1の23などは、こうした面を鋭く察知したコメントであると言えよう。確かに、元気でいることを否定するつもりは全くない。しかし、そのような心をもてないときもあるのが人間であろう。それでも図2に示されたように「にこにこ」「むねをはって」いかなければならないのだろうか。社会的な諸問題からそれがかなわない子どもに、このような言



図2 『こころのノート 小学校1・2年』 pp.12-13.

葉はどのように響くのだろうか。近い将来、教職に就くことが予想される学生たちに、ぜひこのことを考えてもらいたいという気持ちで、筆者はこの問題を講義で取りあげている。

(4) 批判的思考の欠如の危険性

講義では最後に、批判的思考の欠如の危険性を挙げる。この点については(2)で「教化」の問題として取りあげたが、再度別の角度から触れることとなる。学生たちは『心のノート』について、どのような感想を抱いたのだろうか。たとえば、図1の21や22のような辛辣な意見も散見される。一方で、『私たちの道徳』との比較で『心のノート』に対して図1の17・38・42のような好意的な意見も散見されるのである。この理由を考えると、『心のノート』がそもそもどのような意図で作られたかを確認する必要がある。実は『心のノート』は、各ページがポスターをイメージして作成されているという(三宅、2003:13-14)。三宅が詳細に分析しているように『心のノート』は、そのキャッチコピー的な文章とメルヘン的なイメージによって、まさにポスターのように「心」を動かすような役割を期待されているのである。そしてこのような本を前にして、肯定否定両方の立場からのコメントが出されるのも無理はないと思わせるのである。たしかに『心のノート』の絵は美しい。文章は断定的でわかりやすいことが多い。授業を行う上で、生徒の興味をひく教材であること、そしてうまく生徒をそこにコミットさせることは必要なことだ。しかし、やはり筆者としては、道徳教育が『心のノート』のような方法のみで生徒の心を捉えたとしたら、率直に言うとおそろしいと感じてしまう。そこで骨抜きにされてしまう可能性があるのは、生徒たちの批判的能力である。こうして道徳教育が、ただ面白ければよい、ただ感動的であればよいというわけではないことの確認をもって、『心のノート』と『私たちの道徳』の分析の講義は終了する。

Ⅲ. まとめ

さて、こうした講義に学生たちはどのようなコメントを寄せてくれたかについて簡単に触れつつ、今後の課題を述べて本稿のまとめと代えたい。コメントは、2017年度春学期の2コマからのものである。おおむね講義で触れた問題点について理解したことなど、好意的なコメントが多かった。ここで挙げる2つのコメントは、勇気をもって筆者の講義の問題点を衝いてくれたコメントである。

Aさん

「問題点は多いが、荒探しになっていて、一人一人の今の自分の価値観ではかっている。」

これは率直な意見なのではないだろうか。ときに批判は、重箱の隅をつつくようなものに響いてしまいがちである。このコメント自体は、おそらく学生たちの『心のノート』と『私たちの道徳』の検討へと向けられているのだろう。しかしそれは同時に、それらを用いて講義を行う筆者にも当てはまるのではないだろうか。批判がリアリティをもって学生の耳に届くように、さらに語りを工夫せねばならないと実感させられたコメントであった。

Bさん

「何にでもメリットとデメリットがあるが……（中略）……いろいろ考えるとながしくて悪いのかわからなくなる。」

『心のノート』と『私たちの道徳』の分析から、良い点悪い点双方が存在することを理解した上で、さらにわからなさが増したというコメント。学べば学ぶほどわからなくなるというのは、学びが深化したと捉えることもできるだろう。しかし、実際に学生自身が道徳教育の指導を行うには、何が良いのか、何が悪いのかある程度見通しが立った状態である必要があるだろう。しかしこれが難しい。上記の分析では、主に問題点について記述してきたが、その問題点に重なるように、肯定される部分が存在する場合もあるのだ。たとえば「価値の教育」が求められるのと同時に、そこに「価値の押しつけ」になる危険性が存在するように。「心を動かす」ことが求められる場合もあれば、それが「批判的思考」を損なってしまう場合もあるように。そしてこうした「良い／悪い」の境界に確たる基準が必ずしもあるわけではない。どの場にも、どの教材にも当てはまる「こうすればよい」という型がもしあるのならば、その型通りに遂行すればよいだけである。しかし、寡聞にして筆者はそのような型を知らない。こうした微妙な部分については、学生自身が実際に道徳教育を行う中で、さらに思考を深化させることを期待するところである。そしてとり

あえず「道徳教育論」の担当者として筆者にできることは、こうした学習の応用の場である模擬授業へ向けて、良し悪しを分別するためではなく、良し悪しを思考するための枠組みを提供することなのである。本稿で記述してきたこうした枠組みがしっかりしたものであれば、模擬授業の実践のみならず、それに対する批評もまた活発になるだろう。

註

- 1) 2016年度と2017年度のシラバスは、ほぼ同一の内容となっている。
- 2) 検討されたのは、『こころのノート』小学校1・2年、『心のノート』小学校3・4年、『心のノート』中学校および『私たちの道徳』中学校である。
- 3) 中村も道徳の授業が徳目主義に陥る原因として学習指導要領を挙げている。ただし彼の指摘は、全体計画および年間指導計画にその内容項目をもれなく位置づけられなければならないことに最大の原因を見出している（中村、2005：113）。

参考・引用文献

- 河野哲也（2011）『道徳を問いなおすーリベラリズムと教育のゆくえ』筑摩書房。
- 貝塚茂樹（2015）『道徳の教科化ー「戦後七〇年」の対立を超えてー』文化書房博文社。
- 三宅晶子（2003）『「心のノート」を考える』岩波書店。
- 文部科学省（2009）『こころのノート 小学校1・2年』
- 文部科学省（2009）『心のノート 小学校3・4年』
- 文部科学省（2009）『心のノート 中学校』
- 文部科学省（2013）「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf
- 文部科学省（2014）『私たちの道徳 中学校』
- 文部科学省（2015）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 中村清（2005）『改訂 道徳教育論ー価値観多様化時代の道徳教育ー』東洋館出版社。
- 塩見剛一（2009）「道徳の時間の特性と指導方法、道徳教育の評価」、広岡義之編著『新しい道徳教育ー理論と実践ー』ミネルヴァ書房、pp.105-122。
- 柳沼良太（2012）『「生きる力」を育む道徳教育ーデューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会。