

改訂小・中学校学習指導要領と道徳教育

一、改訂の要点

教育基本法・学校教育法の改悪をうけて、二〇〇八年三月、小・中学校の学習指導要領が改訂されました。「道徳教育の充実」がそこでの主な「改善」事項の一つとされています。はじめにその要点を確認しておきたいと思います。

小・中学校ともに学習指導要領は、まず第1章総則の2で「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であり、・・・」として、「道徳の時間を要^{かなめ}として」という文言を新たに加えています。また、第二段に掲げる道徳教育の目標の中に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し」という文言を書き加えています。

つぎに第3章「道徳」をみると、その第2「内容」の冒頭に、「これまた学習指導要領の上でははじめて」「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道徳教育の内容は次のとおりとする」という一文を置いています。こうして道徳の時間が「要」であることを重ねて強調するとともに、この第3章第2に掲げる内容が道徳の時間のみならず学校の教育活動全体を通じて取り上げられるべきものであることを明記しています。したがって各学校が作成する道徳教育の全体計画においては、各教科、総合的な学習の時間や特別活動等について上記の「内容」との関連を踏まえた「指導内容および時期」を示すことが求められています（第3章第3の1（1））。学習指導要領によって道徳教育の全体計画の作成が各学校に義務づけられたのは一九八九年の小・中学校学習指導要領改訂からですが、これまでは第2に示す「道徳の内容」と各教科等における指導との「関連」を示すよう求めるにとどまっていました。全体計画に関する指示が「関連」から「指導内容及び時期」にまで細目化していることに注意する必要があります。さらに、今回の改訂では、前回の改訂（一九九八年）で「各学校においては、校長をはじめ全教師が協力して道徳教育を展開する」（傍点は引用者）との文言が加えられたことをさらに進めて「各学校においては、校長の方針の下に、道徳教育の推進を主に担当する教師（以下、『道徳教育推進教師』という。）を中心に、道徳教育を展開する」（第3章第3の1、傍点は引用者）としています。学校長―道徳教育推進教師というラインを中心にした道徳教育の推進、というよりも統制を意図したものとえます。いうまでもなく、その上部には、文部科学省―都道府県・市町村教育委員会という統制のルートが見込まれているのです。

なお、このたびの学習指導要領改訂後に提出された中央教育審議会答申「教育振興基本計画について」（二〇〇八年四月）によると、「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」として道徳教育については「特に、教材については、学習指導要領の趣旨を踏まえた適切な教材が教科書に準じたものとして十分に活用されるよう、国庫補助制度を早急に創設する」といわれています。国庫補助制度を理由に、都道府県あるいは市町村教育委員会の指定した副読本の使用が各学校に義務づけられる恐れがあります。

このたびの改訂に先立つ中央教育審議会答申（二〇〇八年一月）にもあるように、「道徳教育の充実」が、一方では「伝統や文化に関する教育の充実」と、他方では「体験活動

の充実」と深く関連づけられていることにも注意する必要があります。

以上を要約して、改訂学習指導要領は「道徳の時間」を「要」とし、（文科省―教育委員会―）学校長―道徳教育推進教師という統制のルートを導入しながら、学校の教育活動全体の「道徳教育」（お説教とおしつけ）化をいっそう徹底しようとするものです。そのねらいは、つまるところ、新教育基本法で定めた「愛国心」（「国を愛する態度」）を子どもに注入することにあります。

二、「愛国心」をめぐる

戦後の政府の道徳教育政策をふりかえってみると、政府の求める「愛国心」は三つの顔をもっています。その第一は「自衛のための自発的精神」（池田・ロバートソン会談日本側議事録草案要旨「一九五三年」、あるいは「国を守る気概」（防衛庁『昭和五十一年版防衛白書』ほか）としての「愛国心」です。第二は「天皇への敬愛の念」（中央教育審議会『期待される人間像』一九六六年）と不可分なものとしての「愛国心」です。第三は「我が国の伝統・文化」の理解と尊重にもとづく「日本人としての自覚」（臨時教育審議会第一次答申「一九八五年」ほか）としての「愛国心」です。このうち、第二の「愛国心」と第三の「愛国心」は、「天皇制こそがわが国の伝統の中心である」（日本教育会研修事業委員会編著『愛国心と教育』一九八七年、一六三頁）といわれるように、重なり合っています。こうして両者を合わせて日本という「共同体としての国家」（教育改革研究会「青少年の人間性を育むために―青少年の道徳的実践規範の確立と教育基本法の改正」一九九八年）への帰属意識を養い、「国を守る気概」をつくりだそうとしているところに、いま政府の意図する「愛国心」教育のねらいがあると考えられます。

ところで、私もある意味では愛国心を大切にしたいと思っている一人です。そして、戦後の新しい愛国心は、実は一九四七年教育基本法の「平和的な国家及び社会の形成者」を育てるといふ文言のなかに宿されていたと考えるものです。「立法者意思の書」といわれる教育法令研究会著『教育基本法の解説』（一九四七年）の中にありますように、「平和的な国家及び社会」という場合の「社会」は国内社会はもちろん、「広く国際社会を含むもの」としていられています。また、「形成者」というのは「単なる成員、構成員という消極的なものでなく、積極的に国家及び社会を形づくって行く者」と説明されています（六三頁）。「」として私たちが主権者として日本という国家を平和的な国家としてつくりあげ、さらにはそのことをとおして平和的な国際社会の建設に寄与していく、その意味で私たちが「平和的な国家及び社会の形成者」であろうとするとともに、新しい時代の愛国心が託されていたのだと思います。ちなみに、「改正」された教育基本法では、この言葉が「平和で民主的な国家及び社会の形成者」という、それ自体は立派な言葉に改められています。が、「改正」教育基本法もその前文で「日本国憲法の精神にのっとり」とうたっている以上、そこでの「社会」とか「形成者」とかの言葉の意味に違いがあつてはなりません。

なお、従来の「文化・伝統」という語順を逆転させていま強調されつつある「我が国の伝統・文化」についても、「愛国心」と関連して論ずる必要があるのですが、紙数の関係上、別の機会に譲り、一九四七年版の文部省『学習指導要領社会科編』（）（試案）の中にあるつぎの一節にだけ読者の注意を促しておきたいと思えます。

「伝統はもはや単に伝統であるからというだけでは尊重するわけにいかない。長い伝統の中でも、今こそ思い切らなければならないものがあるとともに、今後いよいよこれを生かす、且つ育てて行かなければならないものもあることを知り、もし真に生かして行くにふ

さわしいものであるならば、それを尊重しなければならぬ。(中略)今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとするのであるから、教師はわが国の伝統や国民生活の特質をよくわきまえていると同時に、民主主義社会とはいかなるものであるかということ、すなわち民主主義社会の基底に存する原理について十分な理解を持たなければならぬ。」

* 「愛国心」問題については、拙著『「愛国心」教育の歴史』(学習の友社、今年内刊行予定)を参照していただければ幸いです。

モラルの土壌と社会

一、モラルの土壌、モラル発達の土壌

東京・秋葉原の連続殺傷事件など最近の一連の事件と関連して、あらためてモラルの土壌、モラル発達の土壌ともいうべきものについて考えざるを得ません。ここで私が念頭においているのは、自己肯定感あるいは自尊心、共同性あるいは共に生きようとする意志、明日への希望あるいは生きるため、の三つです。さらにはこれらを包括して人間への信頼を挙げることも必要でしょう。いずれにせよ、これらはひとつながりのものだと思います。これらをはぐくむことが道徳教育の前提であり、あるいは土台だと思います。私たちが子どもに語りかける「ことば」が根をおろす土壌への注目を欠いて、ただことばだけの、あるいは規範を押しつけるような「道徳教育」を考えるわけにはいかないのです。以下、モラルの土壌、モラル発達の土壌ともいうべきものを関心事としながら、子ども・若者の声に耳を傾けたいと思います。

能重真作『プリキの勲章』(1979年、民衆社)から

「だって、あのころは自分をすててたもの。どうせおれなんかって気持ちだったし、ほんとういつて、いつ死んでもいいとおもってた。中途半ばなグレ方じゃ思いきったことができないし、その気になっちゃうと、何もこわいものなくなっちゃう。」

まっとうに生きようと思ったとき、その中学校の番長と目され、他校の番長グループからつけねらわれている自分がこわくなったという英雄が、能重氏の問いかけにこたえて語ったことばです。氏もいうように、非行とは自殺とは形の異なる自己放棄であり、その自己放棄の上にモラルは育ちません。

野島通紀「社会に、地域に目を開くなかで変わる子どもたち」(日本生活教育連盟編集『生活教育』1998年12月号所収)から

「・・・そこに生きる人たちの気持ちに思いをめぐらすことなどということは、中学校時代の私には考えられないことでした。(中略)今まで自分なんか必要とされていない、いやいやな方がいいと扱われたのです。自分が必要とされていることはすごく嬉しく感じ、様々な活動に参加する中で自分の世界が広がって行きました。私は、人はすべて冷たいと見ていたが人との会話によって相手を知り、自分を知り、相手の考えに感動したり、自分の考えを深めたりすることができていることを発見しました。ノ一人一人の居場所があり、人と人とのコミュニケーションが大切にされるような学校とまちをつくること。そうした営みに自分も将来参加していきたい。——そんな思いで今大学生活を過ごしています。」

野島氏は、当時、神奈川県小田原市の私立旭丘高校の教師。市による小田原城址公園再整備計画によって学校が存亡の危機に立たされたとき、同校では、教職員、生徒、保護者らが一体となって市民と市当局に学校を存続させることへの理解と協力を訴えました。ここに紹介されているのは、中学校時代、不登校であり、高校時代、上記のような取り組みの中で成長していったある女生徒のことばです。孤立、孤独から共同、仲間と共に生きようとする心への変化・成長を知ることができます。

現代の道徳に求められるのは人類共生の規範としての性格です（基本的人権の尊重がその中心）。この意味で、モラルの発達は人々の共同性あるいは共に生きようとする意思をその不可欠の土壌、土台とするものです。その共同性あるいは共に生きようとする意思を、まずは身近な家庭、学校、地域から出立して、子どもに育てたいと思います。

田中祐児氏指導、倫理・小論文集『人間と希望』（2004年二月）から

「（前略）わかってください。いつの世にもどんな世界にも、陰で苦しむ人が必ずいることを。／何故苦しみや困難にぶつかってもそれを乗り越えようとしなのか。泣きながらもいい、何故頑張ろうとしないのか。何故頑張ることを止めてしまうのか。それは誰もが叫ぶことです。けれど、頑張つて頑張つたのに結果がでないときは、泣きながら泣きながら、それでも頑張つたのに一蹴されてしまったら、もう頑張る意味がないと思ってしまうのです。だって、大事なのは結果なのですから。努力したって結局は、結果が全てなのです。今、そういう時代でしょう。代わりはいくらでもいるんだよ」と。そういう、時代でしょう。人間同士生き残りをかけて、壮絶な競争をしている時代です。そんな時代終わってしまえ。みんな消えてしまえ。もうその争いの渦からぬけだしたい、そう思った瞬間負け犬のレッテルを貼り付けられるのです。（後略）」

朝霞西高校で田中氏が指導する倫理の授業のなかで書かれた一高校生の小論文の一節です。同世代の若者の苦悩が情感をこめて語られていると思います。

明日を思い描くところに人間の人間らしさがあると思います。私たちのモラル、自己を律する規範意識は、その明日への希望とのかかわりにおいて生まれ、根づくものではないでしょうか。

以上、三名の子ども・若者の声を挙げてみました。それらは相互に重なり合いながら、自己肯定感あるいは自尊感情、共同性あるいは共に生きようとする意思、明日への希望あるいは生きるめあて、そしてつまるころは人間への信頼、という人間形成における基礎的な課題を正面から、あるいは裏側から指し示していると思います。私は、それらを道徳教育にひきつけてモラルの土壌、モラル発達の土壌としてとらえなおし、それらをはぐくむことを道徳教育の基礎的な課題と考えるものです。

二、モラルの土壌を掘り崩す社会的条件

ところで、自尊感情、共同性や明日への希望は、それらをはぐくむための親や教師による意識的などりくみが重要であることはもちろんですが、それ以上に、巨大な「潜在的カリキュラム（見えないカリキュラム）」ともいうべき社会のありようを通して育てられたり、育てられなかったりするものではないでしょうか。いま若者を使い捨てにする非人間的な派遣労働の問題が大きな社会問題となっています。そのような問題に加えて、ここでは国連・子どもの権利委員会の日本政府に対する勧告に注目することによって、モラルの土壌を掘り崩す社会的条件に批判の眼を向けたいと思います。

つぎに掲げるのは、国連・子どもの権利委員会第一回日本審査最終見解（一九九八年六

月)にある勧告の一つです。

「43 締約国における高度に競争的な教育制度並びにそれが児童の身体的及び精神的健康に与える否定的な影響に鑑み、委員会は、締約国が、条約第3条、第6条、第12条、第29条及び第31条に照らし、過度なストレス及び登校拒否を予防し、これと闘うために適切な措置をとることを勧告する。」(外務省仮訳)

この勧告は、その後、同委員会による第二回審査最終見解(二〇〇四年一月)においても「49 (a)教育制度の過度に競争的な性格が児童の心身の健全な発達に悪影響をもたらす、児童の可能性の最大限な発達を妨げること」についての「懸念」(外務省仮訳)として引き継がれています。上述のモラルの土壤に引きつけていえば、指摘されている「高度に(過度に)競争的な教育制度」は子ども自尊感情をおとしめ、共同性をひきさき、明日への希望をうばうものです。新教育基本法・学校教育法などがしきりに子どもの「規範意識」を強調しながら、政府の競争主義的な教育施策が逆にモラルの土壤を掘り崩しているのです。なおかつ強調される「規範意識」とは、戦後初期、文部省が従来の道徳教育について述べていたように、「いかに既成の秩序に服従するかといふ個人の心術」(文部省『中等学校・青年学校公民教師用書』一九四六年、二頁)、つまりは服従心を作り上げようとするものではないでしょうか。

なお、この点では、国連・子どもの権利委員会第二回日本審査最終見解(二〇〇四年一月)にあるつぎの勧告にも注目する必要があります。

「児童の意見の尊重 27 児童の意見の尊重に関し、締約国が改善に向けて努力している点につき留意しつつも、委員会は依然として、児童に対する社会の旧来の態度によって、彼らの意見の尊重が家庭、学校、その他の施設、そして社会全体において制限されている点について懸念する。/ 28 委員会は、締約国に対し、条約第12条に鑑み、(a)児童の意見の尊重を促進し、家庭、裁判所、行政組織、施設及び学校において、児童に影響を及ぼす全ての事項や政策策定への児童の参加を円滑にすること、又、児童がこの権利を認識するよう確保すること(以下 (b) (c) (d)略)を勧告する。」(外務省仮訳)

子どもの権利条約第一二条が求めているように、子どもの意見の尊重と結びついてこそ、たんなる服従的規範ではなく、子どもたちの自主的・自律的な規範が形成されるのです。しかし、この点では、日本政府が二〇〇八年四月、国連・子どもの権利委員会に提出した第三回報告書に²⁰⁵、なお、学校においては、校則の制定、カリキュラムの編成等は、児童個人に関する事項とは言えず、第12条第一項でいう意見を表明する権利の対象となる事項ではない」という驚くべき記述のあることがきびしく批判されなければなりません。

学校(公教育の機関)における道徳教育

1 学校の教育活動全体の「道徳教育」化を排し、学校の教育活動全体を通じての道徳教育の創造を

道徳教育は、長らく国家によるインドクトリネーション(価値の押しつけ)の別名でした。今なお、その歴史は終わっていません。したがって、民主的な教師の間に道徳教育への反発、アレルギーがあることには理由があります。しかし、現代、私たちが社会の主人公として立ち立てるべき道徳は、先にも述べたように人類共生のための規範です。とするならば私たちが押しつけの「道徳教育」を批判するだけでなく、人類共生のための道徳教育を創造する必要があることは明らかです。このような立場から私は、一九八九年、関係

民間教育研究団体の協力によって行われた「新学習指導要領『道德教育・特別活動』批判・実践シンポジウム」において「道德教育をどうとらえ、どう実践するか」と題する提案を行いました（宇田川宏・藤田昌士・大畑佳司編著『「道德」授業をのりこえる』所収、明治教育新書、一九九一年）。いま、その提案をふりかえりながら、私たちがめざす道德教育の構想をあらためて提案したいと思います。

一、学校における道德教育の目標をどうとらえるか

子どもの自主的な価値選択と行為の能力を育てる。

子どもは現に「良心の自由」（日本国憲法第19条、子どもの権利条約第14条）の主体であると同時に、「良心の自由」の主体として成長する過程にある存在です。その主体であるにふさわしい自主的な価値選択と行為の能力を子どもが獲得することを私たちは援助する必要があります。ところで、その自主的な価値選択と行為の能力（つまりは道徳性）は認識と感情との両面、あるいは価値・規範意識、共感能力や科学的・合理的判断力などの諸要素から成る総合的な性格をもった能力です。学校における道德教育が基本的には学校の教育活動全体を通じて行われるべき理由がここにあります。

なお、この目標は、戦後、一九五一年版『学習指導要領一般編（試案）』が掲げた「判断力と実践力に富んだ自主的、自律的人間の形成」という戦後道德教育の「初心」につながるものです。

人権尊重を基本とする民主的な価値・規範意識を育てる。

すでに述べたように、現代の道德は人類共生のための規範です。その規範は自他が共有する基本的人権をひとしく尊重し合うことを基本とするものといえます。戦前・戦時の教育勅語にもとづく道德が「皇運扶翼」を頂点とする価値のヒエラルキーをなしていたのに対して、私たちは現代の道德を人権の尊重を基本とし、それに由来するものとしてとらえる必要があります。

なお、この目標においては、道徳性がその核心をなす価値・規範意識に焦点化してとらえられています。そしてその目標は、一九五三年、教育課程審議会が「社会科の改善に関する答申」のなかで「社会科の改善に当って力を注ぐべき面の一つは、基本的人権の尊重を中心とする民主的道德の育成である」と述べた、その戦後道德教育の「初心」につながるものです。また、子どもの権利条約が掲げる「人権及び基本的自由の尊重」（第29条）という教育の理念とも響き合うものです。

さて、私たちがめざす民主的な道德教育は、の目標を基本に、それがの目標に結びつく過程を援助するものです。とはいえ、どのような教育の過程がこの二つの目標の統一を保障するのか、より立ち入った検討が必要ですが、一つには、健康でゆたかな暮らしをしたい、自由でありたい、自分のもっている能力をできるだけ伸ばしたい、人に認められたいなど、子どものもつ人間的な願いに依拠する教育過程であること、また一つには、子どもの自然や社会や人間についての科学的な認識をはぐくむ教育過程であること、この二つが不可欠な要件となるでしょう。また、その教育過程は、一定の価値指向にもとづく教師のはたらきかけを含みながらも、基本的には子どもの納得と子どもによる価値の（再）発見の過程として組織されることが大切です。

二、学校における道德教育の三つの層

「潜在的カリキュラム」（hidden curriculum）

学校における道德教育の第一の層は「潜在的カリキュラム」です。ここで「潜在的カリ

キヨラム」とは教師と子どもとの関係、子どもどうしの関係、学校のきまりなどのもとでなされる「非公式の学習」を指しています。それは肯定的な場合もあれば否定的な場合もあります。いずれにせよ、この潜在的カリキヨラムを無視した道徳教育は砂上に楼閣を築くようなものです。たとえば言葉としては「人間尊重」を説きながら、子どもを成績で差別したり、子どもの意見を無視したりしているとしたら、そこには甚だしい矛盾があるといわなければなりません。その学校の「潜在的カリキヨラム」の点検と子どもの学校参加を含むその民主的な組み替えが必要です。

教科指導と教科外活動をとおしての道徳教育

ここで問題は第二の層に移ります。その中でもとくに教科指導と道徳教育との関係についていうならば、まず「態度主義」(「態度形成」の名による認識の忌避と歪曲)への批判が問題を考える前提となります。その上で、その教科の特質にもとつき教科固有の目標を追求する過程が道徳教育ととり結ぶ関係を明らかにする必要があります。まず、先にも述べたように、道徳性が認識と感情から成る総合的な性格をもった能力であることを考えると、教科指導が子どもの自然や社会に対する科学的認識を育て、あるいは人間的な感情を豊かにすること自体がすでに道徳教育につながっているわけです。それと同時に、たとえば歴史教育において日本の民主的伝統を掘り起こし教材化するなど、より意識的に「課題のもとで教材を構成する」というとりくみも求められていると思います。また、授業をその教科の目標を達成する上でも有効な共同学習の過程として組織し、そのことによつて子どもどうしの結びつきを深めるなど、学習形態・学習方法の面からのとりくみもあります。これ以上立ち入って述べる余裕はありませんが、新指導要領による学校の教育活動全体の「道徳教育」化に抗して、教科や特別活動が道徳教育と取り結ぶべき本来的な関係を、あらためて理論的・実践的に明らかにする必要があります。

道徳教育における取り立て指導

ここで申し上げたいのは、学習指導要領にもとづく「道徳」の授業、そこにまつわる徳目主義や心情主義を批判しながら、他方では私たちが価値ある教材を選んで生活指導の意味ある補足としての道徳の授業(取り立て指導)をつくるという実践的な課題があるのではないか、ということです。雑誌『生活指導』が昨年四月号から連載してきた「私の授業づくり 道徳」がその手がかりになるでしょう。また、私は、現在の「道徳」の授業を、人権・平和・環境などのテーマのもとで「子どもとともに生き方を考える総合学習」として再組織していく道もあると考えています。

おわりにー私たちがめざす人間像の探究をー

道徳教育は父母と教師による共同の事業です。その際、先に述べたような道徳教育の目標を私たちがめざす人間像の問題として、より具体化し血肉化する必要があると思います。私たちはどのような人間像をめざすのか、父母と教師が語り合いながら、そして子どもとも語り合いながら、基本的には子ども自身による人間像の探究・追求を励ます。そのことがいま、道徳教育の名において求められているのではないのでしょうか。