

# 道徳の指導法に関する基礎的研究(その1)

藤 勝 宣

## はじめに

本稿は、教育法規上の「道徳の指導法」に対応して開設される科目に関する基礎的研究である。この場合の「基礎的」というのは、道徳の指導法を成り立たせる土台を幅広く多角的な視点から考察しようと試みるということの意味している。従って、道徳を特定の既成概念によって固定的に捉え、それをどう教えるかという方法論の問題のみに焦点を絞ることは避けることにする。本稿では、原理論的に、道徳及び道徳教育の基本を考察し、さらにその指導法について様々な可能性を探るというスタンスをとりたい。

## 1. 道徳教育に関する政策の転換

今日、日本の道徳教育に関する政策は大きな転換点を迎えている。それを象徴する出来事は、今年(2015年、平成27年)の3月に、小・中学校で週1時間おこなわれていた「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(「道徳科」として新たに位置付けられたことであろう。正式には、小学校は平成30年度、中学校は平成31年度から、検定教科書を導入して「道徳科」を実施するのだが、経過措置として、平成27年度から一部改正学習指導要領の趣旨を踏まえた取組が可能となっている。

文部科学省の説明によれば、従来の「道徳の時間」には、①各教科等に比べ

て軽視されがちであり、②読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導があり、③発達の段階などを十分に踏まえ、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業等の諸問題が存在した。そこで、道徳科に検定教科書を導入し、内容について、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものに改善することにし、「個性の伸長」「相互理解、寛容」「公正、公平、社会正義」「国際理解、国際親善」「よりよく生きる喜び」の内容項目を小学校に追加し、さらに、問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫するとともに、数値評価ではなく、児童生徒の道徳性に係る成長の様子を把握することにしたという次第である。これら一連の改革によって、「考え、議論する」道徳科への転換により児童生徒の道徳性を育むことが文部科学省のねらいである<sup>(1)</sup>。

この点について、当時の下村文部科学大臣が3月27日におこなった記者会見は大変興味深い。下村大臣は次のように述べている。

「3点、冒頭発言があります。

まず1点目であります、道徳に係る学習指導要領一部改正等の告示についてであります。

道徳教育については、従来、『読み物道徳』と言われたり、軽視されたりしてまいりましたが、平成25年2月の教育再生実行会議第一次提言を受けた中教審での専門的な審議を経て、平成30年度から小学校、31年度から中学校におきまして、道徳を『特別の教科』に位置付け、その充実・強化を図るための学校教育法施行規則や学習指導要領の一部改正を本日より行いました。

今回の道徳の特別教科化は、子供たちが、答えが一つでない問題に向き合い、『考え、議論する道徳』に取り組む中で、自立した人間としてよりよく生きようとする意志や能力を育むことを目的としており、約60年に及ぶ道徳教育の大きな転換だと考えております。

特別教科化については、パブリックコメントにおいても6,000件に及ぶ御意見を頂くなど国民の方々の関心も高く、文科省としてもその趣旨や内容を教員や保護者、教科書会社など多くの国民に丁寧に伝え、理解いただくよう取り組むこととしております。

また、教員養成・研修の充実や道徳科の評価に関する専門的な検討、『考え、議論する道徳』を実現する上で不可欠な質の高い教科書とするための教科書検定基準の改善等を行い、道徳教育の質的転換がそれぞれの学校において着実に行われるよう努めてまいりたいと思います。』<sup>(2)</sup>

下村大臣の発言の中で、ここでは2つの点に注目したい。一つ目は、この度の「道徳の特別教科化」は「約60年に及ぶ道徳教育の大きな転換」であり、それまでの「道徳教育の質的転換」をめざすものだという点である。歴史には断絶面と連続面があるのは当然だが、ここで下村大臣は明らかに断絶面を強調している。「読み物道徳」と「考え、議論する道徳」とは「質的転換」がおこなわれるのであり、異なった原理に立つものと想定されている。この点を踏まえ、従来の道徳教育政策とこれからの政策を同一線上にあると捉える見方は、今回の改革の本質を見失ったものであると言わざるを得ない。二つ目は、この度の「道徳の特別教科化」の目的についてであり、その目的は、「子供たちが、答えが一つでない問題に向き合い、『考え、議論する道徳』に取り組む中で、自立した人間としてよりよく生きようとする意志や能力を育むこと」だとされている点である。この発言は、明らかに、文部科学省が現在の高等教育などの諸改革で発想の基本としている「知識基盤社会へ対応できる人間の育成」という方針と軌を一にしている。周知のように、知識基盤社会では、知識には国境がなく、グローバル化が一層進む。と同時に、そこでの知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる。そしてまた、知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる。よって、教科書の知識という「正解」を暗記しても、

それは無意味であり、まさに「答えが一つでない問題に向き合い」、情報を収集・分析し、自分なりの解決策を考え、それを表現・実行する力が求められることになる。このように、今回の道徳教育政策の転換は、現在の文教政策全体の改革潮流の一環に位置付けられるものである。

なお、下村大臣は、当日の記者からの質問に対して、次のように答えている。

「先ほども申し上げましたが、60年ぶりの改訂の中で、今までは読み物としての道徳教材というのが多かったと思います。

私も以前の道徳の教師指導書を見ましたが、指導書の中で例えば、この物語はこんなふうに取り取るべきだと、こんなふうに通徒に対して指導すべきだということがありました。それは適切でないと。これからの多様化の社会の中で、道徳の教材を通じて、子供たちがアクティブラーニング、議論をしながら正義というのは必ずしも一つの見方だけが正しいわけではなく、いろいろな角度から見るときに、いろいろな考え方があるということを学校の道徳の時間の中で、子供たちが積極的に参加する、議論することによって、ふだんの日常生活における人間関係、それから学校における状況等が、今まで、ある意味ではそれ自体も議論されなかったといいますが、授業の中では対象にならなかったということでもありますから、道徳という授業時間を通じて子供たちの意識喚起ということが、結果的に川崎のような事件を減少させていくということにつながっていくことを、是非期待したいと思います。」<sup>(3)</sup>

ここで出てきている「川崎のような事件」とは、今年2月に川崎市の中予1年生が殺害された事件を指しているが、ここでは、道徳教育政策の転換とそのような事件やいじめ問題との関連にではなく、それをめぐって出てきている道徳の指導法に関する下村大臣の見解に注目したい。なぜなら、下村大臣は明らかに従来の道徳の教師用指導書を批判しているのであり、「指導書の中で例えば、この物語はこんなふうに取り取るべきだと、こんなふうに通徒に対して指

導すべきだということがありました。それは適切でない」と断言しているからである。つまり、道徳の教材の読み取り方に「正解」を提示し、それ以外の読み取り方を抑圧する指導方法は不適切だと述べているのである。しかも、従来の教師誘導型の道徳の指導法に代わって、「これからの多様化の社会の中で、道徳の教材を通じて、子供たちがアクティブラーニング、議論をしながら正義というのは必ずしも一つの見方だけが正しいわけではなく、いろいろな角度から見たときに、いろいろな考え方があるということを学校の道徳の時間の中で、子供たちが積極的に参加する、議論することによって」学ぶということが重要だと述べ、道徳の新しい指導法を明快に示しているのである。

これは、心情主義と言われる伝統的な道徳の指導法から見れば、まさにドラスティックな変化だと言っても過言ではない。そのことを明らかにするために、これまでの道徳教育の在り方を最も鋭く批判している松下良平の主張を見てみよう。松下によれば、副読本の読み物資料を用いた従来の道徳の授業には次のような問題がある。第一に、読み物資料には道徳的に適切といえる行為が必ずしも描かれておらず、主人公がどうしてそのような行為を選んだのかがよく分からない。しかも、実際には、理不尽な自己犠牲を勧めていることが少なくない。第二に、(現状の変化・改革を求めず、ひたすら)「自分勝手はやめ、人のために尽くせ」という自己犠牲の道徳は、教える側から見れば、統治をスムーズにおこない、秩序を維持するのに好都合である。第三に、既存の考え方にとられることなく、よりよき行為・より正しい選択肢を探し求めていこうという知的で創造的な姿勢が求められていない。読み物資料には、苦境や困難にあっても不平を言わず、自分のやましい心を見つめて自分自身を責める人間が好んで描かれている。第四に、読み物資料を批判的に読むことは想定外であり、多くの道徳の授業は、資料がよしとしている判断や行為がなぜ道徳的なのか、その理由を考える時間となっている。従って、資料が是認する道徳に納得できない子どもたちにとって、道徳の授業は、教師が評価してくれるようなもっともらしい理由をでっちあげる時間になっている。第五に、道徳の授業では、あら

はじめ「正解」として想定されている判断や理由を子どもたちから引き出す技術が優れた授業技術とされ、それを工夫・開発することが教師に求められている。逆に言えば、「何が道徳的によいか・正しいか」や「道徳的とはどういうことか」を考えて教材を分析あるいは構成する能力は教師には求められていない<sup>(4)</sup>。以上の5つの問題点をふまえて、松下は、『道徳とは何か』という問いを素通りした学校の道徳教育は、それ自身が深刻な道徳的問題を抱えています。だとすれば、その問いを封じたまま、授業改善だけを試みようとする日本の学校の道徳教育は、今なお深い混迷の中にあるといわざるをえないのです。<sup>(5)</sup>と結論付けている。この松下の批判と先ほどの下村大臣のコメントを比較してみれば、下村のコメントは短いものではあるけれども、松下の批判にかなり応えた内容になっていることが分かるだろう。この点については、たしかに、下村が述べたように、この度の「道徳の特別教科化」は「約60年に及ぶ道徳教育の大きな転換」であり、それまでの「道徳教育の質的転換」をめざすものだと言えるかもしれない。

とはいえ、現実はその単純なものではないだろう。道徳教育政策の詳細を明らかにするためには、(第二次)安倍内閣の教育政策に関する動向を押さえるために、平成25年以後の「教育再生実行会議」の提言、「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告、中央教育審議会への諮問と答申などを精査する必要があると思われる。さらに、道徳教育政策の実質的内容や実態に注目する必要がある。とりわけ、平成25年までの「心のノート」に代わって、平成26年度から「私たちの道徳」が配布されるようになったが、その内容や指導法が下村大臣が表明した基本方針と一致しているか否かがポイントになるだろう。

このように道徳教育政策の本格的な検討はこれからであるが、それは別稿に譲る。ここでは、現時点での政策転換の端緒を明らかにすることにとどめ、時論的な視点ではなく、原理論的な視点へと立ち戻ってみたい。

## 2 . 事典に見る道徳教育の説明

「道徳の指導法をどうするか」という方法論的問題は、論理的には、「道徳教育とは何か」という原理論的問題を基礎にしており、さらにそれは「道徳とは何か」という同じく原理論的問題を基礎にしている。これが言い過ぎだとしても、「道徳の指導法をどうするか」という方法論的問題への回答は、「道徳教育とは何か」「道徳とは何か」という原理論的問題への答え方によって変化することは間違いないだろう。そこで、ここでは、いくつかの事典の説明を見ながら、この原理論的な問題をめぐって考えてみたい。なお、事典を取り上げるのは、広大な原理論的問題に対して比較的コンパクトに答えており、論点を捉えやすいからである。また、事典では、その項目担当者の見解が端的に表現されていて興味深い。

まず、いささか古い稲富栄次郎の説明を見てみよう。

### 「1 道徳教育の基本 道徳と道徳教育 【教育即道徳教育】

教育とは生まれたままの人間を、真実の人間にまで育成する働きである。ところが人間は、もともと道徳的存在であって、1日も道徳なしには生活ができない。生まれてから死ぬまで、行住坐臥、人はすべて何らかの意味における道徳の制約をうけている。ゆえに生まれたままの人間を真実の人間にまで育てあげるといふのは、人間を道徳的存在として完成することにほかならない。この意味において人間教育はすなわち道徳教育であるともいうことができる。」<sup>(6)</sup>

この稲富の見方は「教育即道徳教育」というものである。もちろん、こうした見方に立てば、道徳教育は教育一般に解消されてしまうので、道徳教育の固有性は失われ、わざわざ道徳教育を定義する意味がなくなってしまう。しかし、にもかかわらず、この稲富の説明は、道徳教育を考える際に注意すべき点を教

えてくれるという効果があるように思う。たとえば、①道徳教育を教育一般へ解消することは(少なくとも道徳教育の固有性を考えようとする立場からすれば)無意味であること、②道徳教育は、それとは異なる視点、たとえば知育や体育といった視点と共に論じられてはじめて意味を持つということ、などである。この②については、道徳教育と知育・体育がそれぞれ別のカテゴリーを形成すると捉えるのか、それとも同じ教育現象を3つの異なった視点から捉えるのか、によって、道徳教育の論じ方が異なってくるだろう<sup>(7)</sup>。

次に、『岩波教育小辞典』の「道徳教育」の説明は次のようになっている。

「**道徳教育** 子どもに一定の行動の様式や生活上の態度を身につけさせ、意識的に一定の価値を志向し、理想を自覚させていく教育。価値や理想が社会や時代によって異なる以上、道徳教育の方向や内容は異なるが、人間の基本的な要求を集団の人間関係のなかで保障するという基本的な価値は共通である。しかし、一定の社会がもつ支配機構は、支配と被支配の関係をつくりだし、これが正常な<秩序>として道徳的価値体系とみられ、道徳教育がその継承につとめるとき、現存<秩序>維持のための訓練となる。人間社会の持続・発展には<秩序>は必要であり、集団の秩序が、個人の自我と他の自己とを最大限に伸長させるという行為によって動的に維持され、創造されていくところに道徳の課題がある。しかもこの行為が現在では意識的に更に大きな集団との関係に入りこみ、人類という集団にまで現実的に拡大され、関係することが求められている。国民的社会に対する忠誠と国際社会の平和や正義に対する忠誠とが統一されなければ、行為は高い価値をえられない。家族の人間関係は、よりひろい職場や地域や国民社会における人間関係の秩序、あり方をふくんで調整されなければならない。ここに狭い古い価値意識とより広い新しい意識との矛盾がおこる。それは集団間に摩擦と矛盾とが現実に存在するからである。したがって道徳教育はその矛盾を解決していく意志力と思考力とを訓練しなければならない。そ



のために社会諸集団の関係についての学習が必要であると同時に、自己の基本的要求と切実に結びつくヒューマンズムの感覚を育てることが求められている。」<sup>(8)</sup>

この項目の執筆者は不明だが、執筆者自身の道德教育に対する見解や理念がかなりはっきりと読み取れる。この執筆者の主張を要約すると、次のようになるだろう。

①道德教育は、一定の行動様式や生活態度を身につけさせ、一定の価値や理想を志向させる教育である。つまり、道德教育は意図的教育に限定される。

②価値や理想が社会や時代によって異なる以上、道德教育の方向や内容は異なるが、人間の基本的な要求を集団の人間関係のなかで保障するという基本的な価値は共通である。つまり、道德教育は、時間と場所を超えて、「人間の基本的な要求を集団の人間関係のなかで保障するという基本的な価値」という普遍的な性質を持っている。

③しかし、一定の社会がもつ支配機構は、支配と被支配の関係をつくりだし、これが正常な<秩序>として道德的価値体系とみられ、道德教育がその継承につとめるとき、現存<秩序>維持のための訓練となる。つまり、その社会の支配機構が生み出した支配と被支配の関係を「正常な」道德的価値体系としては是認し、道德教育がその維持・継承に努めるならば、それは「人間の基本的な要求を集団の人間関係のなかで保障するという基本的な価値」を実現する教育ではなく、その支配機構への服従者を形成する単なる「訓練」に墮落してしまう。

④とはいえ、人間社会の持続・発展には<秩序>は必要であり、集団の秩序が、個人の自我と他の自己とを最大限に伸長させるという行為によって動的に維持され、創造されていくところに道德の課題がある。つまり、③のインドクトリネーション批判は<秩序>の否定ではなく、人間社会の持続・発展には<秩序>が必要なことは自明なのであるから、問題はその<秩序>の在り方であり、そう考えた場合、<秩序>は「個人の自我と他の自己とを最大限に伸長させる

という行為によって動的に維持され、創造されていく」ことが絶対に必要となる。そして、道徳教育の課題は「個人の自我と他の自己とを最大限に伸長させるといふ行為」をどうしたら育成できるかという点に集約される。

⑤しかもこの行為が現在では意識的に更に大きな集団との関係に入りこみ、人類という集団にまで現実的に拡大され、関係することが求められている。国民的社会に対する忠誠と国際社会の平和や正義に対する忠誠とが統一されなければ、行為は高い価値をえられない。家族の人間関係は、よりひろい職場や地域や国民社会における人間関係の秩序、あり方をふくんで調整されなければならない。つまり、人間（個人）は重層的な社会生活を営んでおり、一口に社会といっても、家族、職場、地域社会、国家、国際社会が重なって存在している。従って、これらの各社会へのモラルが統一されなければ道徳的に価値ある行為とはいえない。愛国心といえども国際社会への「忠誠」がなければ価値がないし、家族のモラルも職場・地域社会・国家のモラルをふまえて考えられなければならない。つまり、個人にとって身近な社会のモラルであっても、より大きな社会のモラルとの調整が必ず必要になる。

⑥ここに狭い古い価値意識とより広い新しい意識との矛盾がおこる。それは集団間に摩擦と矛盾とが現実に存在するからである。したがって道徳教育はその矛盾を解決していく意志力と思考力を訓練しなければならない。そのために社会諸集団の関係についての学習が必要であると同時に、自己の基本的要求と切実に結びつくヒューマンズムの感覚を育てることが求められている。つまり、上記の諸社会（家族、職場、地域社会、国家、国際社会）の秩序やモラルには現実に矛盾や摩擦が存在するのだから、道徳教育の課題は、その矛盾を克服する意志力と思考力の訓練に他ならない。そして、そのためには、社会諸集団の関係についての知的な学習と人間の基本的要求に適切かつ緊密に結びついているヒューマンズムというコスモポリタンの感覚を育てる情操教育とが求められている。

このように見てくるとこの項目の執筆者が、法学的な発想に立脚しており、基本的人権の保障という普遍的価値の実現を道徳教育の目的にしていることが分かる。道徳教育は、その普遍的価値の実現を妨げる社会諸集団の矛盾関係を理解し、その克服を考える思考力・意志力の訓練であり、同時に、個人をコスモポリタンに育て上げるためのヒューマニズム感覚を育成する手段となる。こうして特定の支配秩序に基づく閉じられた社会への教化としての道徳教育（典型的には戦前の修身）は否定されるのであり、道徳教育には、諸社会間の矛盾・葛藤を理解する知的教育が必要不可欠かつ極めて重要なものとなる。なお、こうした視点からすれば、たとえば具体的事例・教材としては、本国からの命令に抗してビザを発給し続けた外交官杉原千畝の思想と行動がポイントになるだろう。杉原の事例は、国家への「忠誠」と人類社会への「忠誠」が矛盾した典型的な例である。杉原の思想と行動をどのように描き、またどのように指導するかという点は、道徳の指導法の試金石だといっても過言ではない<sup>(9)</sup>。

法学的観点から見た道徳教育については、次の『教育法規事典』の叙述も興味深い。編者は兼子仁と神田修であり、当時の教育法の世界では押しも押されもせぬ重鎮であった。さて、その事典で「道徳教育」を調べてみると、次のように記してある。

「**道徳教育** 一定の歴史的社會において、その支配的価値観にもとづいて、価値意識を形成し、行動様式や生活態度を育てる教育をいう。時代や社会によって価値観が異なるので、道徳教育の内容も異なることになる。一つの社会にあっても、価値観に対立・矛盾が存在する限り、道徳教育の内容にもその対立矛盾が反映する。」<sup>(10)</sup>

これは非常にリアリスティックな規定だと言えるであろう。少なくとも道徳教育をタマエだけで捉えていない点、さらに道徳教育を論じるときに付きま

といがちなモヤモヤした曖昧さが見られない点が特徴的であり、上記の『岩波教育小辞典』の叙述をさらに先鋭化したような筆致である。ところで、この事典では、上記に続いて、次のような説明がなされている。

「【歴史・内容】一般にヨーロッパの近代国家のもとで成立した近代学校においては、宗派教育は排除され、合理主義的道徳教育が行なわれるようになった。日本では、『学制』期当初から開化主義の立場と儒教主義の立場とが対立していたが、1879(明12)年の『教学大旨』では仁義忠孝を中心とする徳育が強調された。1890(明治23)年の『教育ニ関スル勅語』(教育勅語)は戦前日本の教育全体の根本理念になったが、とりわけ道徳教育において絶対的権威の基準であり、国民(臣民)の服従すべき道徳規範となった。道徳教育は主に修身科で行なわれたが、国史教育も国民道徳教育の一環の役割を担われた。

『御真影』への敬礼、教育勅語奉読などを主内容とする祝日・大祭日における儀式(明24文令、『小学校祝日大祭日儀式規程』)は、道徳的訓練の方法でもあった。

戦後は戦前の道徳教育への反省の上に、修身科は廃止され、憲法・教基法に示された道徳的価値、すなわち平和・民主主義・基本的人権を尊重する道徳教育が学校教育全体で行なわれるということになった。ところが、朝鮮戦争を境にいわゆる『逆コース』といわれる状況が出てくるようになり、1950(昭25)年天野貞祐文相は、社会科は個人道徳として不十分だと批判したが、この頃より修身科復活の声が一部で現われた。1958(昭33)年9月には、小・中学校に『道徳』の時間が特設(学校法施規一部改正、学習指導要領告示化)され、今日に至っている。教育政策において『道徳』実施がいかに急がれていたかは、同年の学習指導要領の『道徳』以外の教育課程(各教科、特別教育活動、学校行事等)実施が、小学校は1961(昭36)年4月(中学校は1962年)からとなっていたことから推量できよう。そしてこの教育課程の改定の際から、行政解釈は学習指導要領の法的拘束性を主張した。」<sup>(11)</sup>

ここでは日本における戦前と戦後の対比、さらに戦後の道德教育政策の転換が明確かつコンパクトに語られている。だが、この事典の説明の白眉は、上記に続く最後の個所である。そこには、こう述べられている。

「【問題】特設『道德』によって、国家がこのようなかたちで道德教育の内容に介入していることは、まず教基法10条の『不当な支配』に通じる。さらに、国家が道德という国民の内面的価値にかかわることを決めて国民に押しつける結果となっているのは、『思想及び良心の自由』『信教の自由』（憲法19、20条）などの基本的人権を侵害するといつてよからう。『道德』時間の特設は、学習指導要領における徳目を羅列するような徳目主義も結びついて、徳目の無批判的な注入に終わる危険性が強く、道德教育の方法としても適切とはいえない。最近、社会科・国語科における内容などにおいて道德教育的な傾向が盛り込まれていると指摘されている。

道德教育の内容は、ほんらい、教職員と父母・国民が共同してつくりあげるべきものである。道德教育は、対立するさまざまな価値を子どもが自主的に選択しうる力をつけてやることでなければならない。そのためには、何が正しく真実であるかを見抜く力、科学的世界観の形成が不可欠である。この立場から道德教育は、生活指導と教科指導の有機的連関のもとに、学校教育全体で行なわれ、さらに家庭教育や社会教育とも協力して行なわれるべきである。」<sup>(12)</sup>

ここで言及されている教育基本法は2006年途中まで効力を持った旧法であるから注意を要するが、ともかく、特設道德という国家政策をはっきりと憲法違反であると断じ、その問題点を剔出している点は傾聴に値する。もちろん、このような見方は、なにもこの事典独自の特異なものではなく、当時の教育法・行政学界に一般的な意見であり、戦後教育学の主流派の立場でもあった。たとえば、宗像誠也の「内外事項区分論」や堀尾輝久らに代表されるような「国民の教育権」論がこれに該当する<sup>(13)</sup>。

さて、ここで、道徳教育に対する見方を大づかみに3つのカテゴリーで整理している藤田昌士の説明を見てみよう。

### 「道徳教育 (moral education)

道徳性の発達を援助するいとなみ。その際、『道徳性』をどうとらえるかによって、相異なる道徳教育観が構成されることになる。

**【道徳的諸価値の内面化】**第1は、道徳教育を道徳的諸価値の内面化を促す営みと見るものである。それぞれの社会には、人々が守るべき社会規範としての道徳がある。その道徳が個人の内に取り込まれ、道徳的諸価値が個人の判断力や心情を規定するにいたった状態が道徳性である。この意味で道徳教育は、道徳的諸価値の内面化を促す営みとしてとらえられるのである。

わが国の小・中学校における『道徳の時間』を中心とする道徳教育が、この立場に立つものといえる。そこでは、子どもに内面化すべき道徳的諸価値として小学校低学年では14項目、中学年では18項目、高学年と中学校では22項目の内容が挙げられている。また、アメリカ合衆国において品性教育 character education と呼ばれる立場も、この価値内面化の立場に立つものである。そこでは、アメリカ社会の文化を反映して、正直、誠実、勇気とともに市民権、選択の自由などの価値が挙げられているのである。

この第1の立場は、道徳教育における伝統的な立場といえる。また、この立場は、道徳教育における基礎的な過程をいうものともいえる。私たちは、親、一般に大人としての権威、あるいは親・大人への子どもの信頼を拠りどころとしながら、社会のなかに蓄積されてきた道徳的諸価値を子どもに伝える。

しかし、この立場には、インドクトリネーション(教化)への危険がつきまとっている。伝えようとする諸価値が恣意的であったり、指導方法が子どもによる諸価値の再発見・再創造を促すようなものでないときに、この立場の道徳教育がインドクトリネーションへと変質するのである。

**【自主的な価値選択と行為の能力の発達】**第2は、道徳教育を自主的な価値選

択と行為の能力の発達を促すいとなみと見るものである。この考え方は、わが国の場合、勝田守一が『公教育における道德教育の問題』と題する論文(1958)のなかで道德が成立する基本の要件を問うて、対立する価値の比較や選択が自主的に行われるところに道德が成立する、と述べたところに現われている。このように、ある行為を道德的行為として成り立たせる基本的要件が価値選択の自主性にあるとするとところから、道德教育はその自主的な価値選択の能力、さらにいえば、その価値選択に基づく行為の能力を育てることを基本とすべきものとされるのである。

先の第1の立場が子どもに内面化すべき道德的諸価値の列挙によって特徴づけられたのに対して、この第2の立場に特徴的なことは、その能力を構成する要素についての分析的な把握である。勝田の場合、その構成要素は『自発性』と『知的統制』という二つの言葉で表わされている。また、1970年代、イギリスの学校協議会 Schools Council の道德教育プロジェクトチームが開発した『ライフライン計画 the Lifeline programme』も、この立場に立つものとみられるが、そこでは『感受性 sensitivity』と『結果 consequence』という言葉で構成要素が示されている。後者は、ある行為から起こりうる結果を予測する能力をいっている。

インドクトリネーションとしての『道德教育』に對置される道德教育の考え方が、この第2の立場にあるといえる。また、道德教育が学校内外の全教育活動を通して行われるということの意味あいも、道德性を、この第2の立場のように総合的な能力としてとらえ、その能力を構成する要素を考えたときに明らかとなる。たとえば、道德性の一構成要素としての共感能力の発達に文学教育がかかわり、同じく一構成要素としての科学的・合理的知性の発達に科学教育がかかわる、など。

しかし、この第2の立場の道德教育も、道德性を構成する要素のとらえ方によっては、倫理相対主義その他の誤りに陥る恐れがある。たとえば、1970年代のアメリカにおいて有力であった『価値の明確化 Values Clarification』とい

う方策は、一応この第2の立場に立つものとみられるが、この方策に対して倫理相対主義に陥っているとの批判があることは、この方策でいう『価値づけの過程 valuing process』が他者への配慮という構成要素を欠いていることと決して無関係ではないのである。

**【道徳判断の段階的発達】**第3の立場は、道徳性ないしは道徳判断を段階的に発達するものとしてとらえ、その段階的な発達を促すことを道徳教育と見るものである。アメリカのコールバーグ Lawrence Kohlberg (1927~87) が道徳教育の目標を道徳判断の段階的発達を促すことと定義しているのが、その例である。この立場からは、当然に、論者それぞれによる道徳性ないしは道徳判断の発達段階説が提出されることになる。たとえばピアジェによる『他律から自律へ』という段階説、その修正を意図したイギリスのブル Norman J. Bull (1916~) による『道徳以前 他律 社会律 自律』という段階説、さらにコールバーグの三つの水準、六つの段階から成る段階説がある。この第3の立場については、これらの段階説の普遍妥当性の検討がなお今後に残された課題であると同時に、ある段階から次の段階へと移行(発達)する際の契機となるものが明らかにされなければならない。ピアジェにおける自発協同活動、コールバーグにおけるモラル・ディスカッションなどがそれにあたる。<sup>(14)</sup>

藤田は、いくつかの事典で「道徳教育」の項目を担当しており、この分野のオーソリティーの一人だといってよい<sup>(15)</sup>。そして、ここに見られるように、藤田によれば、道徳教育に対するアプローチの方法は大きく分けて3つある。

「第1は、道徳教育を道徳的諸価値の内面化を促す営みと見るもの」であり、日本の「道徳の時間」を中心とする道徳教育やアメリカの「品性教育 character education」がこれに属す。ここで藤田が「日本の道徳教育もこの第一のタイプに属す」と断言しているのは注目に値する。というのも、藤田が日本の道徳教育政策をあくまで相対化して論じているからである。そして、別の事典におい



て、この第一のタイプの場合は、インドクトリネーションに堕さないように「内面化が期待される諸価値の普遍性の追求が、この立場に立つ道徳教育の第一の課題」<sup>(16)</sup>であり、「人間尊重(人権尊重)こそは、現代の民主主義社会において、個別的諸価値を貫く原則となるべきものであろう」<sup>(17)</sup>と主張している。また、この点に関して、「子どもによる価値の再発見と再創造を保障するような指導方法の探求も課題とされなければならない」<sup>(18)</sup>とも述べている。つまり、藤田によれば、第一のタイプの場合は、内面化されるべき価値内容の普遍性と指導方法の民主性が求められるわけである。

「第2は、道徳教育を自主的な価値選択と行為の能力の発達を促すいとなみと見るもの」であり、勝田守一の考え方やイギリスの「ライフライン計画」がこれに属す。第一のタイプが内面化されるべき道徳的諸価値の列挙で特徴づけられるのに対して、第二のタイプは子どもの「自発性」と「知的統制」という二つの要因から成る自主的な価値選択(と行為)能力に注目する<sup>(19)</sup>。つまり、子どもの外に存在する道徳的諸価値からではなく、子どもの能力を最重要視しようという立場である。これに関しては、勝田の次の主張が、その立場をよく表しているだろう。

「道徳は、慣習や規範と確かに無関係ではない。しかし、慣習や世の中に通用する規範が、矛盾するという事態が、社会の変化とともに起こってくる。古い伝統的な価値に新しい価値が対立する。そういう矛盾や対立に面して、人間ははじめて、道徳的な意識を目覚めますのである。つまり、自己の責任において、価値を選択する(判断する)という行為に、私たちは、基本的に道徳の意識を見いだすのである。

これを私たちは、自主的判断と名づけることができる。自主的判断は、自己が自己の責任において、評価した行為の内容を選ぶということである。子どもが学校を休んで、動物園にいったとする。みんなが行くから、なんとなく行っ

たという行為は自主的ではない。それと同じように、習慣的に学校へ行くことになっているから、学校へ行くというのも自主的ではない。しかし、動物園へ行って、新しくきたペンギンをどうしても今日はみるのだ、学校へ行くのもだいいじだけれども、今日ペンギンを見ることの方が自分には必要なのだという判断で、学校を休んで、動物園へ行くのは自主的である。そしてここに行為の道徳性が成立する。

その行為は、管理者としての教師からみれば好ましくないかもしれない。しかし子どもが自己の責任において、価値を選択したという自主的判断によるならば、私たちはこの行為を、なんとなく習慣で学校へ行くことになっているために学校へ来た行為よりも、道徳的に高く評価しなければならない。」<sup>(20)</sup>

ここから分かることは、勝田が、近代主義者といわれた丸山眞男や大塚久雄らと共通する問題意識を有していたということである。勝田によれば、道徳的行為が成り立つ基本は自主的な価値選択であり、そこに描かれている理想の人間像は自己の決断と責任において行動する自律的な個人、すなわち近代市民に他ならない。内面化された道徳的諸価値(たとえば、「学校には行くべき」という価値)になんとか従う人間は、戦前の共同体道徳に当然のごとく服従していた人間と同じであり、自主的な価値選択をおこなっていないという意味において道徳的には低く評価されるのである。逆に、自己の責任と決断によって行為を選択した人間は、たとえ選択した行為が社会的倫理に反したことであれ(もちろん、ここでは、その違反の程度は問題とされない)、高く評価されることになる。

この第二のタイプに対して、藤田は、「この第二の立場についても、『自主性』が単に皮相的、形式的にとらえられるならば、そこには、道徳をただ各人に相対的にのみ成り立つものとする道徳相対主義の危険が胚胎することになる」<sup>(21)</sup>と述べている。藤田によれば、道徳的価値は本来、普遍性が求められるものであり、「この第二の立場において求められる自主性を科学的な認識と

人間的な感情に裏づけられたものとして深めながら、その自主性と真に人間的・民主的な価値方向性との結びつきを追求する必要がある<sup>(22)</sup>ということになる。

最後の「第3の立場は、道徳性ないしは道徳判断を段階的に発達するものとしてとらえ、その段階的な発達を促すことを道徳教育と見るもの」であり、ピアジェ、ブル、コールバーグら主に心理学者の理論がこれに属す。藤田は、第三のタイプに対して、①これらの段階説の普遍妥当性の検討、②ある段階から次の段階へ移行（発達）の契機の解明、という2つが課題であるとしている。また、別の事典では、「この立場については、人間において普遍的な道徳性の発達段階は何かという点が明らかにされなければならないと同時に、判断の『理由づけ』に一面的に注目することによって判断の結論を問わないという逆の偏りが戒められなければならない。」<sup>(23)</sup>と述べ、道徳に係る判断の「理由づけ」と結論とを切り離すことの危険性を指摘している。

以上の藤田による整理は大変分かりやすく、道徳教育を考える際の一つの座標軸になりうると思われる。道徳の指導法は、具体性を欠けば空虚になるが、その基盤に関する原理的考察を欠けば盲目となる。今後は、道徳教育政策及びその具体的内容をめぐる問題を明らかにすると共に、原理的問いへの考察もさらに深めていきたい。

## 注

- (1) 以上の内容は、次のHPを参照のこと。[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846\\_9.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_9.pdf)
- (2) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/daijin/detail/1356138.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1356138.htm)
- (3) 同上
- (4) 松下良平 『道徳教育はホントに道徳的か？』、日本図書センター、2011年、

67 - 70頁

- (5) 同上書、71頁
- (6) 青木孝頼ほか編 『新訂道徳教育事典』第一法規、1970年、1頁
- (7) これは、道徳の「特設主義」か「全面主義」か、に係る論点になるだろう。現在の学習指導要領の説明では、この両者は対立しない。なぜなら、「特設道徳」は「全面主義」道徳を「拡充・深化・統合」と考えられているからである。しかしながら、「特別な教科 道徳」と学校での教育活動全体を通しての道徳教育との「拡充・深化・統合」を真剣に考えるならば、両者がどのように関連しているのか、また関連しうるのかという点が最優先で検討されるべきであり、さらに、両者を関連付ける方法が模索されるべきであろう。このような発想なしに、「道徳の指導法」の基礎として単に『私たちの道徳』を提示したところで、それは「特別な教科 道徳」の孤立化を招くだけであり、いくら「各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳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」と主張しても、それは御題目にしか過ぎない。
- (8) 五十嵐頭ほか編 『岩波教育小辞典』、岩波書店、1982年、202頁
- (9) 実は、中学校用の「私たちの道徳」の「人間の強さや気高さを信じ生きる」という項目に杉原千畝は登場するのだが、全体的には杉原の功績を称えながらも、「国益」と「人道、博愛精神」とが暗に一致するものとして描かれており、その両者の矛盾・葛藤という論点は消失している。
- (10) 兼子仁、神田修編 『教育法規事典』、北樹出版、1979年、230頁
- (11) 同上
- (12) 同上書、230 231頁
- (13) ところが、同じ編者による『教育法規新事典』(北樹出版、1999年)では、「道徳教育」の項目そのものがなくなってしまった。教育基本法が現在の新法になる前の改訂であるにもかかわらず、このような削除がおこなわれたのは何か特段の理由があったのだろうか。いずれにせよ、教育基本法の「改正」前後の教育法・行政研究の在り方と変化は、法学的視角の特徴を理解する上で示唆に富むように思われる。
- (14) 松崎巖監修 『国際教育事典』、アルク、1991年、514 515頁
- (15) 藤田の説明は、道徳教育を学習指導要領等の注釈のみで済ませる説明に比べれば、はるかに広い視野を持っていると評価できるだろう。なお、学習指導要領等の公定の文書に記載されている内容を聖典化して、それを「公理」として、その「公理」からすべてを演繹して論じるやり方は学術研究としては問題がある。もちろん、学校教育を論じる場合には、学習指導要領等の分析・検討は必

要不可欠であるが、それを疑うべからざる真理であると見なすことは危険であり、そのような文書も資料の一つとして、あくまでも科学的態度で接するべきであろう。たとえば、「道徳的心情」、「道徳的判断力」、「道徳的实践意欲と態度」といった学習指導要領の言葉にアプローチする場合は、学習指導要領内部の言葉による説明に終始するのではなく（もちろん、それもアプローチではあるが、あくまで一つのアプローチに過ぎない）、心理学的観点から科学的アプローチを試みるなどが求められるといえよう。

- (16) 細谷俊夫ほか編 『新教育学大事典 第5巻』、第一法規出版、1990年、316頁
- (17) 同上
- (18) 同上
- (19) 同上
- (20) 勝田守一 『勝田守一著作集4』、国土社、1972年、467頁
- (21) 細谷俊夫ほか編 前掲書、317頁
- (22) 同上
- (23) 同上