

道徳教育の目標

伊藤 啓 一

1. はじめに

いじめ事件に代表されるように、子どもたちの問題行動は顕在化し、学校における「道徳教育」の注目度はいやがうえにも高まっている。戦後の「道徳教育」は、内面的な資質としての「道徳性」の育成を目標に行われてきた。そのため、表面に現れた行動のみをもって評価するのはフェアでないかもしれない。しかし、日常生活で繰り返される相手への配慮を欠いた子どもの発言一つをとってみても、彼らの「道徳性」が十分に育っていないことは明らかである。

こうした現状から、多くの教師は「道徳教育」の必要性を感じ、積極的に授業を行い、能動的に子どもたちに働きかけている。にもかかわらず、うまくいっていないのは何故なのか。その原因の一つとして、目標の曖昧さを指摘したい。学校の教育活動全体を通じて行われる「道徳教育」の目標は何か、週一回行われる「道徳の時間」の目標は何かといったことが、未だ教師に正しく伝わっていないのである。それ故、道徳の実践力が育たず、実践力が育っていないから実践が行われず、実践が行われないから「道徳性」が育たない、といった連鎖があるように思われる。

本論文では、わが国の『学習指導要領』（以下、『要領』と表す）¹⁾に示されている「道徳教育」の目標について、批判的検討を試みる。第一に「道徳教育」と「道徳の時間」の目標の整合性を論じ、第二に「道徳の時間」に焦点をあてて、「道徳的価値の自覚」と「道徳的実践力」の関係について論じていく。最後に、それらを踏まえて今後の課題について考えてみたい。

2. 「道徳教育」の目標と「道徳の時間」の目標

教育基本法第一条に、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と謳われている。このように、教育の目的が人格の完成を目指している以上、「道徳教育」は教育の中核を担うとともに、その基盤となるべきものである。

戦後の「道徳教育」は、「学校の教育活動全体を通じて行うこと」を基本としてスタートした。そして、昭和33年に「道徳の時間」が特設されると、道徳授業は教育活動全体を通じて行う「道徳教育」と密接な関連を図りながら、補充、深化、統合するものと位置づけられた。この基本的観点は堅持され、平成20年の『要領』改訂で「道徳の時間」は「道徳教育」の要（かなめ）として総則に明記された。

【「道徳教育」の目標】

「道徳教育」の目標は『要領』の「第1章総則の第1の2」において、次のように述べられている。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、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、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し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。²⁾

「人間尊重の精神」から「主体性のある日本人の育成」までは、教育全体の目標に通じるものである。よって、道徳教育固有の目標としては、それに続く「基盤としての道徳性を養うこと」であり、端的に言えば、「道徳教育」の目標は「道徳性」の育成である。では、その「道徳性」とは何か。

『要領』の「第3章道徳の第1目標」で、「道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」³⁾と書かれている。つまり、現在の『要領』では「道徳性」とは「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度など」と表されているのである。

【「道徳の時間」の目標】

一方、「道徳の時間」の目標は、次のように書かれている。

道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、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、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。⁴⁾

「各教科」から「補充、深化、統合」までは「道徳の時間」の役割や性格を、「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め」は道徳授業の特質を表しているため、「道徳の時間」の目標は「道徳的実践力を育成する」ことであるといえよう。では、「道徳的実践力」とは何か。

『学習指導要領解説道徳編』（以後、『解説』と表す）⁵⁾によれば、「道徳的実践力」とは「道徳的実践を可能とする内面的資質」を意味していて、「主として、道徳的的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するもの」と書かれている。⁶⁾これを読んで、われわれは、はたと立ち止まる。と言うのは、「道徳性」と「道徳的実践力」が大変似通った説明になっているからである。

道徳性：道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度など
道徳的実践力：道徳的的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するもの

さらに、『解説』では「道徳の時間の目標は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標をそのまま受け継いでいる」⁷⁾と書かれている。ここでいう「そのまま受け継ぐ」とは、「道徳教育」の目標と「道徳の時間」

の目標が、全く同じものであるという意味なのか、あるいは、概念は違うが双方において「道徳的的心情、判断力、実践意欲と態度」が中心を占めるといった意味なのか。いったい『要領』や『解説』に書かれている「道徳性」と「道徳的実践力」の関係は、どのようになっているのであろうか。

【二つは同じもの】

例えば、林泰成は次のような見解をとっている。「道徳的実践力」は、「その中身から考えて、最初の段落に記されている「道徳性」と同じものを指していると考えることができる。つまり、道徳の時間の目標も、学校の教育活動全体を通じての道徳教育の目標と異なるものではない。しかし、道徳の時間は「補充、深化、統合」の時間であるということも記されており、さまざまな学校の教育活動の中での学びを、補ったり、深めたり、まとめたりするという点で、特別な時間であると言える。」⁸⁾

また、押谷由夫も「二つは同じもの」とみなしている。彼は平成10年の『要領』の改訂に、教科調査官としてかかわった人物である。よって、「道徳の時間」の目標は「道徳的実践力の育成」であることを当然としながら、次のように述べている。

道徳の時間は、子どもたち一人ひとりの人格の基盤となる道徳性の育成を計画的、発展的に図るものである。道徳性は、道徳的価値の集合体と考えられるが、それを一つ一つに分離することはできない。しかし、道徳性を育成する方法においては、その基本的な道徳的価値を抽出し（これをもとにして道徳の内容項目ができていく）、それぞれの学習を通して、道徳性全体にはたらきかけ、個人的な人格が形成されるようにするのである。したがって、道徳の時間の学習においては、一つ一つの内容項目に関する指導を充実させると同時に、それらを統合して、調和的な道徳性をはぐくめるようにしていくことが求められる。⁹⁾

「道徳の時間」は、「道徳性の育成を計画的、発展的に図るもの」であり、「調和的な道徳性をはぐくむようにしていくことが求められる」と書いていることから、彼もまた「道徳性」と「道徳的実践力」を同じものとして扱っている。しかし、われわれはこうした解釈には大きな問題を孕んでいると思うのである。

【二つは違うもの】

なるほど、林のように「道徳の時間」に特別な役割を

認めることで「道德教育」との違いを示し、それぞれの目標自体は「異なるものではない」と解することも可能かもしれない。しかし、学校の教育活動全体を通じて行われる「道德教育」は、「道德の時間」をはじめとして「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動」の全ての時間で実践されている。ならば、「道德教育」と「道德の時間」は全体と部分の関係にあり、それぞれの目標も同様の関係でなければならない。つまり、「道德性」と「道德的実践力」は「上位概念」と「下位概念」に対応し、「道德性」は「道德的実践力」だけでなく、他の道德的能力をも必要とする。今、仮にそれを「 α 」と表せば、以下ようになる。

$$\boxed{\text{道德性} = \text{道德的実践力} + \alpha}$$

「道德的実践力」と「 α 」を明確に分けることは難しく、その二つが重複している部分もあると思われる。ただ、ここで言わんとするのは、「道德性」は「道德的実践力」と同じではないこと、「道德性」には「道德的実践力」とは異なる道德力としての「 α 」が必要であること、この二点である。

われわれと同様、「道德性」と「道德的実践力」を明確に区別している人物に、現教科調査官の赤堀博行がいる。彼は、自らの著書において「道德性」を「道德的心情、道德的判断力、道德的实践意欲と態度、道德的習慣、道德的行為」からなるもの、「道德的実践力」は「道德的心情、判断力、实践意欲と態度」からなるものと説明している。¹⁰⁾つまり、両者の違いを「道德的習慣と道德的行為」を含むか否かで区別しているのである。

われわれは、この区別を評価する。ただ、説明の仕方には疑問をもつ。なぜなら、赤堀は二つの違いを「道德的習慣と道德的行為」に求めているからである。「道德性」を「人間らしいよさを示す人格特性」と考えているわれわれからすれば、「道德性」に「道德的行為」を含めることに違和感を覚えるのである。確かに、「道德性」は全教育活動を通じて育成されるものであり、「道德的行為」の指導が大切な役割を担っている。ただ、そのことが「道德性」の要素、あるいは、様相として「道德的行為」を含めてよいと言うことを意味しない。¹¹⁾

例えば、横山利弘は次のように述べている。「道德教育の目標は、行動の習慣化ではありません。昭和 26 年の手引書要綱以来、今日まで変わらず示されているように、「内面的な資質」すなわち「道德性」の育成にあるのです。¹²⁾このように、「道德性」が内面的な資質であるのなら、それに「道德的行為」を含めることはできない。

では、「道德性」をどのように説明すればよいのであろうか。われわれは、『解説』の中に書かれている以下の文章が、「道德的実践力」との違いを明確にするとともに、その独自性を表すものとして適切であると思う。

道德性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道德的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道德的諸価値が一人一人の内面において統合されたものと言える。¹³⁾

「道德性」は「道德的行為を可能にする人格的特性」であり、「道德的諸価値が一人一人の内面において統合されたもの」と捉えるならば、「道德的実践力」の上位概念としてぴったりくる。また、「道德性」を上記のように考えれば、「道德的実践力」だけでなく「 α 」が必要となる。そして、この「 α 」を育成するためにも、道德的習慣や道德的行為の指導を欠かすことはできないのである。

換言すれば、「道德性」を養うには「道德の時間」で行われる内からの指導だけでなく、教育活動全体を通じて行われる外からの指導、即ち、学校生活を通して行われる「躰」や「型」から入る指導も大切にしなければならない。大きな「道德教育」の枠組みにおいては、「道德的実践力」と道德的实践とは、相互に影響を与えながら「道德性」を育成するからである。

3. 道德的実践力の育成

われわれは、「道德の時間」の目標は「道德的実践力」の育成であるとして議論を進めてきた。しかし、そのことが現場の教師たちに正しく伝わっているだろうか。否、むしろ、「道德の時間」の目標は「道德的価値の自覚を深める」ことであると思っている教師は少なくない。例えば、大学の教職課程で用いられている教科書には、「道德の時間」の目標は「道德的実践力を育成するもの」と書かれたり、「道德的価値の自覚及び人間として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」と書かれたりして、表記にばらつきがある。¹⁴⁾これらは、『要領』と『解説』の説明が曖昧であることに起因している。

【目標の変遷】

問題が表面化してきたのは、平成 10 年の『要領』改訂以後のことである。なぜそうなったのであろうか。まず、昭和 52 年からの「目標」の変遷をみていこう。

「道徳の時間」は、学校の教育活動全体を通じて行う「道徳教育」と密接な関連を保ちながら「補充・深化・統合」することを前提として、以下のように書かれている。

表 1

改訂年	「道徳の時間」の目標
昭和 52 年	児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上を図ることによって、道徳的实践力を育成するものとする。
平成元年	児童の道徳的心情を豊かにし、道徳的判断力を高め、道徳的实践意欲と態度の向上を図ることを通して、道徳的实践力を育成するものとする。
平成 10 年	道徳的価値の自覚を深め、道徳的实践力を育成するものとする。
平成 20 年	道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的实践力を育成するものとする。

表 1 から、平成 10 年の改訂で大きな変化があったことがわかるだろう。特に「道徳的価値の自覚を深め」と改められ、「道徳的心情、判断力、実践意欲と態度」が消えてしまったことの影響は大きかった。というのは、それまで一般的に道徳授業の「ねらい」を書くときは、その末尾でこれらの表現を用いて「お年寄りに対して温かい心で接し、親切にしようとする心情を育てる」、「主人公の立場に立って、どうすべきかを考えることを通して判断力を育てる」、「きまりや約束についての理解を深め、公德を守ろうとする態度を養う」、「苦しさに負けずに困難な事に立ち向かっていこうとする意欲を育てる」などと表され、これらが年間の授業計画でバランスよく配置されていたからである。しかし、それ以降は「心情重視、判断力の軽視」が、より目立つようになっていった。¹⁵⁾

「道徳的価値の自覚を深め」と改めたのは、「道徳の時間」の特質を一層明確にするため¹⁶⁾とされているが、改訂以後は「道徳的価値の自覚」が特に強調され、あたかもそれが「道徳の時間」の目標であるかのように受け取られている。では「道徳的価値の自覚」とは何か。『解説』には、「次の三つを押さえておくことが必要」とされている。

一つは、道徳的価値についての理解である。道徳的価値が人間らしさを表すものであるため、同時に人間理解や他者理解を深めていくようにする。二つは、自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられることである。そのことに合わせて自己理解を深めていくようにする。三つは、道徳的価値を自分なりに発展させてい

くことへの思いや課題が培われることである。その中で、自己や社会や未来に夢や希望がもてるようになる。¹⁷⁾

これを読む限り、「道徳的価値の自覚」の説明はあっても「自覚を深める」とはどういう意味かについての説明はない。よって、両者の質的な違いや「道徳的実践力」との関係については、曖昧さが残されたままである。

赤堀は、「道徳の時間」の目標は「道徳的実践力」の育成であるとしながらも、授業では「道徳的価値の自覚を深める」ことを強調している。

道徳の時間の授業とは、決して子どもの変容がすぐに表れるようなものではありません。子どもが道徳的価値を自分とのかかわりで考え、道徳的価値の自覚をしっかりと深める授業を創造することが大切です。そのためには、道徳的価値の自覚を深める学習を地道に行うようにすることが大切です。奇をてらった指導をする必要はありません。¹⁸⁾

この文面を読む限り、子どもが道徳的価値を自分とのかかわりで考えて「価値の自覚を深める」授業を地道に繰り返せば、「道徳的実践力」は自然と育成できると解しているようである。

【実践力と価値の自覚】

本当に、「道徳的実践力」の育成が「道徳的価値の自覚を深める」授業の繰り返しだけで達成できるのでしょうか。もし、それが正しければ、「道徳の時間」の目標を「道徳的価値の自覚を深める」ことだと誤解していても問題は生じない。毎時間それを実践すれば、結果的に目標が達成されるからである。しかし、われわれは、このような解釈は大きな問題を孕んでいると思うのである。

というのは、先に論じた「道徳性」と「道徳的実践力」の関係と同様に、「道徳的実践力」と「道徳的価値の自覚」は「上位概念」と「下位概念」の関係にある。にもかかわらず、その区別が曖昧になっていて、多くの教師は必要条件でしかない「道徳的価値の自覚を深める」授業を繰り返すばかりで、肝心の「道徳的実践力」の育成という目標に目が向いていない。

『解説』によれば、「道徳的実践力」は以下のように説明されている。

道徳的実践力とは、人間としてよりよく生きていく力であり、一人一人の児童が道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することが

できるような内面的資質を意味している。(下線は筆者)¹⁹⁾

下線の前半部分は、10 年の改訂では「道徳的価値の自覚を深め」と書かれていたが、20 年の改訂で「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め」に改められた。これは「道徳の時間的特質である道徳的価値の自覚を一層促し、そのことを基盤としながら、児童が自己の生き方に結び付けて考えてほしいとの趣旨」からであり、「道徳的価値の自覚を深める」こと自体は変わっていない。

問題は、下線の後半部分である。「将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質」が、「道徳的実践力」には不可欠であるにもかかわらず、「道徳的価値の自覚」の強調で埋没してしまっている。今仮に、それを「 β 」と表せば以下のようになる。

道徳的実践力 = 道徳的価値の自覚 + β

「道徳的価値の自覚」と「 β 」を明確に分けることは難しく、二つは重複している部分がある。ただ、「道徳的実践力」は「価値の自覚」と同じではないこと、「道徳的実践力」の育成は「価値の自覚」とは異なった道徳力としての「 β 」が必要であることを示している。もし、上記式が正しいとすれば、「道徳的価値の自覚を深める」授業を繰り返しても、「道徳的実践力」が育成できないのは明らかである。

われわれは「道徳的価値の自覚を深める」授業を決して否定しているのではない。「道徳的実践力」の必要条件として、また、道徳の基礎・基本として大切にしなければならないと考えている。平成に入って「新しい学力観」の下、従来のものとは違ったアプローチとして、「価値の明確化」や「モラル・ディスカッション」など様々な授業が行われるようになった。その多様さはよしとすべきだが、一方では、授業の基本が見失われるような状況を生み出したのも事実であった。このような背景を考えれば、「道徳的価値の自覚」を強調したことの意義はあった。ただ、そのことによって「 β 」が見えにくくなったことは大きなマイナスであった。

例えば、小学校中学年の内容項目、1-(2)「自分でやろうと決めたことは、勇気をもって行う」、1-(4)「過ちは素直に改め、正直に明るい心で元気よく生活する」、について考えてみよう。まず、それぞれの内容項目から「ねらい」を設定して「道徳的価値の自覚を深める」授業を行い、子どもたちが「ねらい」とする価値を

自分とのかかわりで考えて、価値の自覚を深めることができたでしょう。しかし、日常生活では 1-(2) と 1-(4) が葛藤する事態が生じる場合がある。勇気をもって自分でやろうと決めたことが、他者から過っていると指摘されるケースなどがそうである。これは「様々な場面、状況」の一つであるが、このような時に、よりよい道徳的判断を下すには「 β 」が鍵になる。この意味において、「 β 」は様々な状況において適切な判断に導く「道徳的応用力」であると言えよう。

4. 道徳授業における批判的吟味

「道徳的実践力」が身につくとは、どういうことを意味するのであろうか。例えばそれは、子どもが「廊下を走ってはならぬということ、なにをおいても急がねばならぬということとの矛盾に当面しても正しい解決を与えることができるようになる」ことであり、「自分の考え方や生活態度を一貫した統一のあるものにしていく」²⁰⁾ことである。

このような「道徳的実践力」を身につけた子どもを育成するには、まず、「道徳的実践力 = 道徳的価値の自覚 + β 」であることを理解することである。そして、「道徳的価値の自覚を深める」授業だけでなく、この「 β 」の育成に焦点を当てた授業も行わなければならない。それは、道徳的価値や原則に揺さぶりをかける授業であり、ジレンマを提示したり、価値や原則を例外的状況で考えさせたり、「本当にそれでよいといえるのか」と問いかけたりする授業である。²¹⁾ここでは、一度学んだ道徳的価値や既知の道徳原則を批判的に吟味することがポイントとなる。

【事例 1】

一例として、小学生用(中学年)の道徳資料「算数」²²⁾を用いた授業について考えてみよう。あらすじは以下のようになっている。

ぼくは、仲よしの正夫が算数の問題を解けずいたので、親切に答えを教えてやった。ところが、正夫は「どうして教えるんだよ」と怒りだした。ぼくが、「せっかく教えてやったのになんだよ」と言い返したので、二人は言い争いになってしまった。次の日、算数の答え合わせの時、「あっていた人？」という先生の声に、みんなは「ハイ」と元気よく手をあげたが、正夫はうつむいて手をあげなかった。

この資料を用いた授業のポイントは、これまで「よし」とされてきた道徳原則（親切とは困っている人を助けること）に例外を認めることであり、このプロセスで価値の批判的吟味を呼び起こす。仲よしの正夫を助ける行為は、これまで積極的に推奨されてきたことである。しかし、その行為はよき結果を生み出さず、逆に正夫の怒りをかってしまう。子どもたちはこの事例を通して、相手の気持ちを十分推し量らない行為は、親切そうに見えても実は「おせっかい」であることを学ぶのである。

子どもたちは、既知の「親切」観を問い直し、相手の立場に立って考え、より広い視点から「親切」を吟味し、道徳原則には「例外」があることを理解する。ただ、この授業では、子どもたちが「困っている人を助けなくてもよい」と誤解しないように注意する必要がある。つまり、この資料から「本人がそれを望んでいないときは、性急に人を助けられない方がよい」と学んだものの、一般的状況では、「困った人を助ける行為」は依然として道徳的に価値あることだという点は押さえておきたい。

【事例 2】

次に、中学生用の資料「元さんと二通の手紙」²³⁾を考えてみよう。

今日もまた、小さな姉弟が二人づれで動物園の柵の外から園内をのぞいている。子どもは保護者同伴でないと入れない規則があったが、元さんは、この小さな姉弟のために入園を許した。彼らは大いに喜び楽しんだが、閉門の時間が過ぎても見つからず、大騒ぎとなった。幸い、園内の池の近くで遊んでいた子どもを発見し、事なきをえた。その後、子どもの親から「心からの礼状」が届くと同時に、もう一通の手紙（解雇通知）を受け取ることとなる。元さんは、「この年になって初めて考えさせられることばかりです。この二通の手紙のおかげですよ。また、新たな出発ができそうです」という言葉を残して、慣れ親しんだ職場を去っていった。

この資料を用いて、批判的吟味を取り入れた授業をする場合、ポイントは「元さんの行為は正しかったか」と問うことにあるだろう。真面目で勤勉に仕事をしてきた元さんが、園の規則を知らないはずはない。その彼が「なぜ規則を破ったのか」について考え、元さんに共感するとともに、「何のための規則か」、「規則を支える価値は何か」について思考を深めていく。

そもそも動物園の目的は、お客さんに動物を見せることを通して、喜びや安らぎや楽しみを与えることである。仕事に誇りをもっている元さんだからこそ、小さな姉弟が不憫でならなかったのではないか。事情があって保護者が付き添えないことは、子どもにとって関係のないことである。小さな姉弟は、毎日二人づれでやってきて、柵の外から園内をのぞくだけであった。これでは、不平等ではないか。だから、元さんは規則を破った。この判断は正しかったのではないか。

「キリンさんやゾウさんにあいたかったのに。今日は弟の誕生日だから、だから見せてやりたかったのに。」元さんは、これだけ動物を愛している子どもに対して、“規則を盾に入園を拒むような動物園なんぞ、何の存在意義があるのか”、と考えたのではないか。こうした元さんの思いを生徒にぶつけてみたい。

中学生であれば、議論を深めた末に「動物園は子どもに楽しみをあたえることも大切だが、それより優先すべきことがある。それは、子どもの安全を考えることだ」との意見が出てくるだろう。思いやりのある行為も、「生命・安全の保持」という園運営の大原則に触れるため認めることはできない。こうしたプロセスを経て、「このケースでは規則を守らなければならなかった」ともっていききたい。短絡的に「規則はどんな場合でも絶対に守らないといけない」と結論づけないようにしたいのである。ともあれ、元さんの心に共感させ、道徳原則に揺さぶりをかけ、生徒の批判的思考を刺激し、且つ、大原則から考えさせる、「二通の手紙」はこんな授業を可能にする資料である。²⁴⁾

5. ま と め

「道徳教育」の目標は「道徳性」の育成であり、「道徳の時間」の目標は「道徳的実践力」の育成である。そして、「道徳性」と「道徳的実践力」は「上位概念」と「下位概念」の関係にあり、「道徳性＝道徳的実践力＋ α 」となる。同様に、「道徳的実践力」と「道徳的価値の自覚」は「上位概念」と「下位概念」の関係にあり、「道徳的実践力＝道徳的価値の自覚＋ β 」となる。しかし、現行の『要領』や『解説』では、これらの点が曖昧であり、一部には混乱があった。今後は、それぞれの概念をより明確にするとともに、現場の教師にもよくわかるような説明が求められる。

もし、教育活動全体を通じて行われる「道徳教育」で、教師が「 α 」を認識すれば、外からの指導にも力を

入れた実践が行われるだろう。つまり、道徳的行為に焦点を当てた指導、後期のコールバーグが特に注目した「道徳的雰囲気 (moral atmosphere)」に配慮した環境づくり、メンバー間の共通合意による学級規範作り、などである。また、「 β 」の必要性を理解すれば、「道徳的価値の自覚を深める」ことだけでなく、「様々な場面、状況においても、その場に適した道徳的価値を選び、それを実現するための適切な行為を主体的に決定する」力の育成に、もっと光をあてることになるだろう。それは、「道徳的判断力」を重視する授業であり、既知の道徳的価値の批判的吟味を通して、子どもの主体的思考を育成する授業である。

以上の点から、これからの道徳教育の課題は、「 α 」と「 β 」の必要性を自覚して、もう一步踏み込んだ実践を行うことにあると思うのである。

註

- 1) 『小学校学習指導要領』文部科学省、東京書籍、2008。本論文では、小学校の『要領』を用いる。中学校の『要領』は、発達段階の違いから若干の表現の違いがあるが、基本的な観点はほぼ同じである。
- 2) 上に同じ、13 頁
- 3) 上に同じ、102 頁
- 4) 同上
- 5) 『小学校学習指導要領解説道徳編』文部科学省、東洋館出版、2008、31 頁。
本論文では、小学校の『解説』を用いる。中学校の『解説』は、発達段階の違いから若干の表現の違いがあるが、基本的な観点はほぼ同じである。
- 6) 上に同じ、31 頁
- 7) 上に同じ、29 頁
- 8) 林 泰成、『道徳教育論』放送大学教育振興会、2009、46 頁
- 9) 押谷由夫、『新しい道徳教育の理念と方法』、東洋館出版社、1999、181-182 頁
- 10) 赤堀博行『道徳教育で大切なこと』東洋館出版社 2010、35 頁
赤堀は、道徳的実践意欲と道徳的態度は別の様相として分けて書いているが、これまでの学習指導要領で、「道徳的実践意欲と態度」と表現されることが多かったので、ここでは二つを一つにまとめて表現した。
- 11) ここでは「道徳的行為」だけを持ちだして、「道徳的習慣」に言及しなかったのは次の理由からである。「道徳的習慣」は具体的行為としての習慣だけでなく、抽象化された習慣を指す場合もある。例えば、アリストテレスが徳を「知性的徳」と「倫理的徳」に分けて考えたように、道徳的習慣を「倫理的徳」に近いものと捉えれば、「道徳性」に含めることも可能であると

思われる。

- 12) 横山利弘、「道徳教育、画餅からの脱却」、暁教育図書、2007、21 頁
- 13) 5) に同じ、16 頁
- 14) 『道徳教育論』では、「道徳的実践力を育成する」(林泰成、放送大学教育振興会、2009、45 頁)、『新しい道徳教育の展開』では、「道徳的価値の自覚及び人間としての生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成する」(林忠幸、東信堂、2009、93 頁)と書かれている。
- 15) 森岡は、文部省・文部科学省の「心情重視・判断力軽視」を批判している。「文部省は『読み物資料とその利用』を「道徳教育推進指導資料(指導の手引き)」として、平成三年から続けて刊行した。その中の小学校の「活用例」では、「道徳的心情を豊かにする」ことを多くの授業の「ねらい」とした。しかし、「道徳的判断力を高める」ことを授業の「ねらい」としたものは皆無であった。」(森岡卓也、『道徳教育再生のかぎ』、近代文藝社、2011、71-72 頁)
文部科学省が出した最新の道徳資料集『小学校道徳読み物資料集』(平成 23 年 3 月)には 29 編の資料と指導略案があるが、分類すると「心情を育てる」16 編、「態度を育てる」12 編、「心を育てる」1 編で、「判断力を育てる」は 0 編であった。これを見れば、現在も文科省の「心情重視、判断力軽視」は続いていると思われる。
- 16) 5) に同じ、14 頁
- 17) 5) に同じ、30 頁
- 18) 10) に同じ、184 頁
この引用文からは、赤堀は「道徳的価値を自分とのかかわりで道徳的価値をとらえる」ことができれば「自覚が深まった」と解しているように読み取れる。もしそうであれば、既に『解説』の「道徳的価値の自覚」の説明で、「二つは、自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられることである」と書かれていることから、彼自身は「道徳的価値の自覚」と「道徳的価値の自覚を深める」の違いをあまり意識していないと思われる。
- 19) 5) に同じ、30-31 頁
- 20) 『道徳教育のための手引書要綱』- 児童・生徒が道徳的に成長するためにはどんな指導が必要であるか- (昭和 26 年、文部省)
- 21) 例えば、杉中康平は小学校の資料を使って中学校で授業し、「泣いた赤おに」では「青おには本当に「良い友だち」と言えるのか?」と問い、「橋の上のおおかみ」では「おおかみは本当に「優しい人」になれたのか?」と問うことによって、批判的思考を引き出そうと試みている。「ようこそ、白熱! 道徳教室へ」、『道徳教育』、明治図書、No.646、2012、18-19 頁
- 22) 『算数』、『小学校・魅力ある道徳資料集・中学年』立石喜男編著、明治図書、1991、96-97 頁

23) 「元さんと二通の手紙」、(『中学校道徳教育推進指導資料 6』、平成 9 年 3 月、文部省)「元さんと二通の手紙」と構造は類似しているが、正反対の結末になっている資料に「お子様ランチの思い出」がある。これは、テーマパークのレストランで働く主人公が、「お客様」のために規則を破ってサービスを提供する。主人公は規則を破ったことに自責の念をもつのだが、それはテーマパークの大きな目的である「お客様に夢を

与え、幸せを感じてもらおう」という大原則から許される、という展開になっている。この資料も、批判的思考を引き出すことができる面白い資料である。「お子様ランチの思い出」は、堤丈司(久留米市立荒木中学校教諭)が『ディズニーランド流心理学』(山田真、三笠書房、2002)より改編し、作成した資料。

24) 伊藤啓一「道徳原則と例外」、『道徳と教育』、日本道徳教育学会、2010、No.320、1-10 頁