

〔論文〕

「考え、議論する道德教育」の歴史的変遷

堀 憲一郎*¹

Historical Changes of “Moral Education Through Thinking and Discussion” in Japan

Kenichiro HORI*¹

Abstract

In recent years, the importance of moral education has increased in Japan. The introduction of the “special subject of moral education,” in particular, has been a major turning point. At elementary and junior high schools, a new official subject in moral education, called “tokubetsu no kyoka dotoku,” will be introduced from the academic years 2018 and 2019, respectively. Moral education has been taught since 1958 as an informal subject; however, its focus will change from reading related materials to teaching that encourages thinking and discussion by schoolchildren. In this study, we examined how the shifting importance of thinking and discussion as a teaching method has influenced the historical development of moral education in Japan. Consequently, we discovered that the importance of dialog and discussion in moral education has increased because they reflect democratic procedures and values. Moreover, it is also necessary to train attitudes toward the pursuit of new moral values and norms through dialog and discussion in a society where moral values are increasingly diverse.

Key Words : moral education, class of moral education, special subject of moral education, “tokubetsu no kyoka dotoku,” moral education through thinking and discussion, moral development

1. 緒 言

近年、我が国の教育において、道德教育の重要性が大きく叫ばれるようになってきている。その中で最も大きな転換点は、道德教育の教科化であろう。教科化は、2014（平成26）年の中央教育審議会「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」⁽¹⁾を受け、2015（平成27）年に告示された「一部改正学習指導要領」により、「特別の教科 道德」として、小学校では、2018（平成30）年度から、中学校では2019（平成31）年度から実施されることとなった。それまでの道德教育の教科化に至る議論の中で、従来、「道德の時間」を要として学校教育活動の全体を通じて行われるとされてきた道德教育に対して以下のような多くの課題が指摘されてきた⁽¹⁾⁽²⁾。

- ・ 歴史的経緯に影響され、いまだに道德教育そのものを忌避しがちな風潮がある。
- ・ 道德教育の目指す理念が関係者に共有されていない。
- ・ 教員の指導力が十分でなく、道德の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない。
- ・ 他教科に比べて軽んじられ、道德の時間が、実際には他の教科に振り替えられていることもあるのではないか。
- ・ 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行われている。
- ・ 発達の段階などを十分に踏まえず、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になっている。

また、現在急務となっているいじめの問題への対応を含め、「児童生徒が現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成」し、「個人が直面する様々な事象の中で、状況を深く見詰め、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、取り組めるようにしていく」道德教育への改善が提言

*¹ 共通教育科
平成30年11月20日受理

された⁽¹⁾。そのような議論を踏まえ、従来の「道德の時間」を教育課程上「特別の教科 道德」として位置付け、その目標、内容、教材や評価、指導体制の在り方等が見直され、実施されることとなったのである。

本稿では、第二次大戦後の我が国における道德教育がどのような議論や変遷をたどり、今回の「特別の教科 道德」としての教科化されるに至ったのかについて、特にその指導法に重点を置き検討した。また、その際、今回「多様で効果的な道德教育の指導方法」への改善において示された「児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセス」⁽¹⁾の中にある「対話や討論」が、これまで道德教育の指導法としてどのように位置づけられてきたのかを、学習指導要領等の道德教育の方針の歴史の変遷をたどることで検証した。最後に、今後、そのような「対話や討論」に基づく「考え、議論する」道德教育を実践へと移していく上で、その「対話や討論」のプロセスを基礎づける一連の研究についても概観した。

2. 戦後の我が国の道德教育の展開：「特別の教科 道德」の導入まで

2・1 戦後教育改革における道德教育の方針

第二次世界大戦後の我が国における教育は、戦前の国家主義的、軍国主義的教育を否定するところからスタートした。1945（昭和20）年8月の終戦により我が国は、連合軍の占領下におかれ、1952（昭和27）年の独立に至るまでの間、国政は占領政策のもとに行われた。その占領政策の中でも教育改革は特に重要なものの一つとみられており、これは占領政策が教育を改革することによって、国民の思想や生活を改変し、これを新日本建設の土台とすることを基本方針としていたことによる⁽²⁾。終戦直後の1945（昭和20）年9月に文部省は、「新日本建設の教育方針」を公表した。この段階では、まだ占領政策における教育改革について具体的方針や指令が示されておらず、これは政府が独自に示した方針であるとされる。その中で、戦後の教育改革の方針が下記のように示された⁽³⁾。

（一）新教育の方針

新事態に即応する教育方針の確立について立案中であるが、今後の教育方針としては、国体の護持を基本とし、軍国的思想および施策を払しょくし、平和国家の建設を目標に掲げ、国民の教養の向上、科学的思考力のかん養、平和愛好の信念の養成などを教育の重点目標とする。

これに続き、以下の10の施策についても示された。

- （1）教育の体制：教育の戦時体制から平時体制への復帰、学校における軍事教育の全廃および戦争直結の研究所等を平和的なものに改変。
- （2）教科書：新教育方針に即し根本的に改訂。訂正削除すべき部分の指示。
- （3）教職員に対する措置：教職員の再教育計画の策定。
- （4）学徒に対する措置：学生の学力不足を補うための措置。転学・転科の認可。陸海軍学校の生徒および卒業生の文部省所管の学校への入学。
- （5）科学教育：真理探求に根ざす科学的思考や科学常識を基盤として科学教育を振興すること。
- （6）社会教育：成人教育、勤労者教育、家庭教育等社会教育全般の振興。
- （7）青少年団体：学徒隊の解散に伴い、中央の統制によらず郷土を中心とする青少年の自発的な団体の育成。
- （8）宗教：国民の宗教的情操と信仰心のかん養及び宗教による国際親善と世界平和の実現。
- （9）体育：体位の回復向上、運動競技の奨励及び運動競技による国際親善の実現。
- （10）文部省機構の改革：上記の諸方策を実施するための部局の整備・新設。

さらに、1945（昭和20）年12月には、「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」がGHQ（連合軍最高司令官総司令部）より発表され、それまで「修身科」として行われてきた我が国の道德教育は、軍国主義的および極端な国家主義的思想の排除を教育内容において徹底しようとする占領政策の下、以後再開されることなく終わりを告げた⁽³⁾。その後、学校における道德教育を担う教科として、公民科を設けることが検討された。1945（昭和20）11月に、公民教育刷新委員会により審議が行われ、公民教育の刷新改善について答申が出された。その中で、従来の修身は公民教育と総合し、新しく公民科とすることが提言された⁽³⁾。また、1946（昭和21）年に文部省は、教師のための手引書「新教育指針」⁽⁴⁾を発行した。同書は二部から構成され、第一部前編では、（1）日本の現状と国民の反省、（2）軍国主義および極端な国

家主義の除去、(3) 人間性、人格、個性の尊重、(4) 科学的水準および哲学的・宗教的教養の向上、(5) 民主主義の徹底、(6) 平和的文化国家の建設と教育者の使命について述べられている。第一部後編では、(1) 個性尊重の教育、(2) 公民教育の振興、(3) 女子教育の向上、(4) 科学的教養の普及、(5) 体力の増進、(6) 芸能文化の振興、(7) 勤労教育の革新について述べられている。さらに、第二部においては、(1) 教材の選び方、(2) 教材の取り扱い方、(3) 討議法など教育方法について述べられている。ここで道徳教育に特に関わるのは第一部前編(2) 公民教育の振興であろう。そこでは「修身科」に対する反省と、戦後の道徳教育のあり方について下記のように述べている。

公民といふのは、国家において国民として法律上の権利を認められている人間を指すのであるが、ここではさらに広く社会の一員としての人間を意味する。そして社会といふうちには、世間とか世の中とかいはれるやうな社会だけでなく、家も国家も国際社会もふくまれる。かうした広い意味の社会において、社会と自分との関係及び自分と他の人々との関係をよく理解し、自分の地位と責任とを自覚し、自分の本分をはたして、社会のためにつくすやうな人間をつくるのが、公民教育である。いひかへれば社会を構成してゐる一員として、社会の協同生活をりっぱにいとむために必要な知識や技能や性格を身につけさせるのが公民教育の目的である。

このやうな教育を受け持つ科目に古くから「修身」があった。それは本来、主として個人の内面的な道徳的心情に関するものであって、正義を求め心をはたし、良心の要求にしたがふ態度を養ふことを目あてとしてみた。しかし実際の社会の仕組みや移り行きの中で、行動をさせるといふ点からみると、「修身」だけではなお物足りないところがあった。そこでやがて「公民」と名づけられる科目がつけられたが、これは法制や経済についてのいろいろの知識を与へるに止まって、実際の社会生活を指導するまでに至らぬ場合が多かった。数年前に改正された教育課程では、「公民」をあはせた「修身」が設けられた。しかし軍国主義や極端な国家主義に禍せられて、生徒に道徳を命令的におしつけたり、みんなを同じ型にはめやうとしたり、徳目を言葉でいはせて満足したり、あるひは無批判的に一定の『行』を積ませたりした。われわれが、いま新しい教育の重点として新しく考へてゐる公民教育は、右のやうな欠点をのぞいて、本来の正しい意味における「修身」と「公民」とを、人間のほんとうの在り方にもとついて、一つにまとめたものである。すなわち人間は、だれでも進んで自立的に正しいこと、善いことを求める道徳心をそなへており、しかも人間はすべて社会生活をするものであるから、その道徳心が社会における人間の正しい善い在り方としてはたらかねばならない。このやうなはたらきを、すなほにのぼして、りっぱな社会人をつくるのが、公民教育の目ざすところである。

また、上記に続く「公民教育はいかなる方法で行はれるべきか」という節で、道徳教育の指導法についても触れられている。下記にその一部を引用する。

(三) 知的な指導に各種の方法を工夫すること

実際生活をつねに土台としながらも、公民として必要な知識を得させるためには、それに適する方法をとらねばならない。先づ教師の講義や説話による方法においては、その内容を生徒の関心の深いことから選ぶこと、その重点を明らかにし、順序を正して話すこと、そして生徒に暗記を強ひることなく、むしろ生徒自らの思考、反省をうながすやうに仕向けることが重要である。

次に問題を課し、または生徒に問題を発見させて、それを自ら研究させ、その結果を発表させて、たがひに批判させ、教師も指導するといふ方法もよい。その場合にも、問題は生徒の経験に結びついて実際生活に関係の深いものであること、その解決の結果だけでなく解決の過程やその苦心に眼をつけること、発表の仕方を工夫させ、これに対する批判の態度をも指導することが必要である。この場合に批判が悪意も持って行はれ、学級生徒の前で当人の名誉をきずつけるやうなことがあってはならない。批判は公正で親切で建設的でなければならぬ。

(四) 討議法

同じ問題について、論議し話し合ふ方法は、公民教育の方法としてとくに重要である。この場合には、各自がよく調べたり考えたりした上で発言すること、発表は簡単でしかも要点をはっきりあらはすやうにすること、自分だけ発言しないで、他のものにも発言の機会を与へること、他のものの発言をよくきくこと、討議が問題の中心からはなれぬやうに注意すること、一応のまとめりをつけ結論を求めること、などが大切な要件である。

特に討議法は、「民主的な態度をつくり、民主的な生活をきづきあげてゆくのに、もっとも効果的な方法」とされ、同書第二部において、さらに詳しく説明されている。そこで、まず、討議法のめあてについて、「学習指導の一方法と

しての討議法は、ある問題について、各自が平等の立場で、自由に意見をのべあひながら、たがひにひはんし検討することによって、正しい結論をみちびきださうとする方法であって、共同して真理を発見するところに、そのめあてもありそのねうちもある」とされ、以下の要点についてそれぞれ解説されている。

- (一) 自分の意見を、正しく、わかりやすく、発表する能力と、いふべきことははっきりといふ態度を養ふこと。
- (二) 他人の意見をすなほにきくとともに、その真意をまちがひなくつかみ得る能力を養ふこと。
- (三) 各人の意見を比較することによって、批判力や反省力を養ふこと。
- (四) 討議を通じて結論を導きだし、且つかくして得た結論のねうちを認め、これに従わしめること。
- (五) 社会的・経済的・政治的な各種の問題に対する認識を深めること。
- (六) 会議の開き方・進行の仕方などを身につけさせること。

上記のような討議に基づく道徳教育は、現在の「特別の教科 道徳」で示される「教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセス」を重視する指導方法とその考え方において非常に近いものがある。しかし結局、この公民科は教科としては設けられることはなく、公民科としての道徳教育が実現することはなかった。その結果、学校教育全体のなかで公民的生活指導を図るものとされ、1947（昭和22）年の新学制の成立とともに新設された「社会科」の中で、地理・歴史等と融合した形で道徳教育がなされることとなった。さらに、1951（昭和26）年の教育課程審議会「道徳教育振興に関する答申」⁶⁾において、道徳教育は学校教育全体の責任においてなされるものであるとされる一方、「道徳教育の振興の方法として、道徳教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない。道徳教育の方法は、児童、生徒に一定の教説を上から与えていくよりは、むしろそれを児童、生徒にみずから考えさせ実践の過程において体得させていくやり方をとるべきである。」とされ、道徳教育を独立した教科等の形で実施するのではなく、学校の教育活動全体を通じて行うものとする、いわゆる“全面主義”の方針が打ち出された。

2・2 「道徳の時間」の特設

上記の方針にある種の変化がもたらされたのが、1958（昭和33）年の教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」⁶⁾である。同答申において、「道徳の時間」を毎学年、毎週1時間以上の実施とすることが示された。ただし、その扱いは、従来の意味における教科としては扱わないこととされた。この「道徳の時間」の特設は必ずしも道徳教育における“全面主義”を否定するものではなく、道徳教育が学校の教育活動全体を通して行われるとする方針には変更はなかった。それを受け、1958（昭和33）年の学習指導要領において、「道徳の時間においては、各教科、特別教育活動および学校行事等における道徳教育と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、統合し、またはこれとの交流を図り、生徒の望ましい道徳的習慣、心情、判断力を養い、社会における個人のあり方についての自覚を主体的に深め、道徳的実践力の向上を図るように指導するものとする」ことが示された⁶⁾。また、同時に道徳教育の目標が、「人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成すること」とされた。指導方法については、特に「対話や討論」についてのみここでは触れるが、「指導にあたっては、生徒の経験や関心を考慮し、なるべくその具体的な生活に即しながら、討議（作文などの利用を含む）、問答、説話、読み物の利用、視聴覚教材の利用、劇化、実践活動など種々な方法を適切に用い、一方的な教授や、単なる徳目の解説に終ることのないように特に注意しなければならない」として示された。

2・3 学習指導要領の改訂

この後、学習指導要領はおよそ10年ごとに改訂を重ねてきた。道徳教育の目標及び指導法における「対話や討論」の位置付けがどのようになされてきたのかについて、改訂の間の審議会答申や中学校学習指導要領の改訂の要点に焦点をあて、その変遷を見ていく。

1963（昭和38）年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」⁶⁾では、当時の道徳教育の問題点として以下の5点が指摘されている。

- (1) 教師間の道徳教育の指導理念の理解や道徳の指導に対する熱意に不十分さが見られる。
- (2) 各学校において、効果的な指導計画の作成や教材の選定に困難を抱えている。

- (3) 学校経営が弛緩し、秩序が十分に保持されず、児童生徒に対する行き届いた指導が困難となり、道德教育へ悪影響を及ぼす例がある。
- (4) 家庭教育や社会教育と学校における道德教育との間に価値観の相違や動揺が見られる。
- (5) 教育委員会において、指導主事の配置が不十分で、指導が徹底しない面がある。

それを受け、(1) 目標内容の具体化、(2) 教師用の資料等、(3) 児童生徒用の読み物資料、(4) 教員養成の改善、(5) 現職教育の充実、(6) 校内体制の確立、(7) 家庭や社会との協力、(8) 教育委員会などにおける指導の教科化、などの点において、充実策が述べられた。その中で特に(2)、(3)について見ると、(2) 教師用の資料等においては、指導資料をできるだけ豊富に提供する必要があること、指導の効果を高めるための読み物資料、視聴覚教材の利用等の解説の必要性などについて記されている。また、(3) 児童生徒用の読み物資料においては、道德的な判断力や心情を養い、実践的な意欲を培うために、適切な道德の読み物資料の使用が望ましいこと等が示された。この答申を受け改訂された中学校学習指導要領(昭和44年改訂)⁽⁷⁾において、道德教育の目標については、道德性を養うことが明確化され、道德の時間の目標については、計画的、発展的な指導と、判断力、心情、態度、実践意欲の指導が強調された。一方、「指導計画の作成と内容の取り扱い」については、昭和33年学習指導要領にあった「討議、問答」などの文言は削除され、該当箇所は「主題を設定するに当たっては、生徒の経験や関心を考慮し、その具体的な生活との関連で、読み物資料、視聴覚教材などを適宜用いること」等とされた。このことから、教育課程審議会答申「学校における道德教育の充実方策について」⁽⁵⁾の充実方策において示唆されたように、道德教育の指導において読み物資料等の活用が強調され、「対話や討議」については後退したかのように見える。さらに言えば、同答申時点での道德教育の問題の中心は、学校における道德教育の徹底にあり、そのため各学校、各教師の指導を容易にする資料等の充実という方向性がとられたのかもしれない。

次に1977(昭和52)年に改訂された中学校学習指導要領⁽⁸⁾では、昭和44年改訂学習指導要領では、道德の時間の目標において、単に「実践意欲の向上を図る」とされていた点が「道德的实践力を育成する」に改められ、実践力の育成に力点が置かれた。また、昭和44年の学習指導要領で示された「人間性についての理解」と「道德的態度における自律性の確立」については、それを一つにまとめ「人間の生き方についての自覚を深め」と簡明化している。一方、「指導計画の作成と内容の取り扱い」については、昭和33年学習指導要領に見られた「討議、問答」などの文言は、昭和44年学習指導要領に引き続きなく、昭和44年改訂学習指導要領にはあった教材等の利用についての文言も削除されている。

その後、1987(昭和62)年教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」⁽⁵⁾の中で「社会的な状況や現在までの道德教育の実態を考慮して再構成し、児童生徒の道德性の発達等に応じて重点化を図るなど構造的に整える」ことや「豊かな体験を通して児童生徒の内面に根ざした道德性を育てるように配慮し、それが日常生活における道德的实践に生かされるよう指導の充実を図る」ことなどが道德教育の改善の方針として示された。それを受けた1989(平成元年)年に改訂された中学校学習指導要領⁽⁹⁾では、道德の時間の目標にはほぼ変更は見られず、道德教育の目標において、人間尊重の精神とともに「生命に対する畏敬の念」が加えられるとともに「主体性のある日本人を育成する」ことが謳われ、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」という平成元年の学習指導要領改訂の方向性を踏まえたものとなった。一方、「指導計画の作成と内容の取扱い」については、「すべての内容項目が人間としての生き方についての自覚とかかわるように留意するとともに、生徒の発達段階を考慮して適切な指導を行うようにするものとする」ことや「生徒が興味や関心をもつ教材を開発したり、個に応じた指導を工夫したりするなど、生徒が自ら道德的实践力を高め、内面に根ざした道德性の育成が図られるよう配慮する必要がある」ことが示された。このことから、引き続き生徒の発達段階に考慮した指導と道德的实践力の涵養、内面に根ざした道德性の育成に力点が置かれていることがわかる。しかし、やはり昭和33年改訂学習指導要領に見られた「討議、問答」などの文言は引き続き見られない。

次の学習指導要領改訂は1998(平成10)年12月となるが、それに先立ち同年7月に教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」⁽⁶⁾が出された。その中で、「体験活動等を生かした心に響く道德教育の実施」、「家庭や地域の人々の協力による道德教育の充実」及び「未来へ向けて自らが課題に取り組み、共に考える道德教育の推進」が改善の基本方針として示された。ここから体験活動による道德的価値の内面化や各学習活動を通じた実感をともなう道德教育の重視といった方向性が見て取れる。また、ここで道德教育における「考える」ということの重要性が再び強調されていることも大きな変化である。この答申を受け、1998(平成10)年12月改訂の中学校学習指導要領⁽¹⁰⁾では、目標において「道德的価値」の自覚という文言が加わったが、それ以外に大きな変更は見られなかった。一方、「指導計画の作成と内容の取扱い」においては、「悩みや心の揺れ、葛藤(かつ

とう)等の課題を積極的に取り上げ、人間としての生き方について考えを深められるよう配慮すること」や「ボランティア活動や自然体験活動などの体験活動を生かすなど多様な指導の工夫、魅力的な教材の開発や活用などを通して、生徒の発達段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」が示された。特に前者は、「読み物」の登場人物の心情理解にとどまらず、そこに生じる登場人物の道德的葛藤をどのように解決していくことが正しいのか、問題解決への探求を促す方向へ指導のあり方が変化してきていることを示唆している。

上記改訂後の1998年6月に中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機-」⁽¹¹⁾が出された。そこには、改めて道德教育の課題について以下のような記述がある。

道德教育には各地域で優れた実践も見られる一方で、問題点も少なくない。「道德の時間」については、取組に学校差や教員による個人差が大きいが、まず、大きな問題点として、授業時間が十分に確保されていないということがある。「道德の時間」の標準年間授業時数は35時間程度であるが、実際の平均授業時数はそれに達しておらず(小学校33時間、中学校29時間)、35時間程度を確保した学級は小学校で全体の6割、中学校で2割にとどまっている。

授業の内容を見ると、子どもの心に響かない形式化した指導、単に徳目を教え込むにとどまるような指導も少なくない。そして、その傾向は、学年が進むにつれて、また、小学校から中学校へと進むにつれて強まっている。ある調査によれば、「道德の時間」が「楽しい」あるいは「楽しい時もある」とする子どもは、小学校では全体を通じて9割程度、中学校では1年生で7割を超えるが、2・3年生になると5割程度となってしまう。「楽しい」とする子どもは、学年が進むにつれ明らかに減少し、小学校低学年では約半数いるが、高学年では約2割、中学校3年生では5%にまで落ち込んでしまう。また、楽しくないと感じる理由を聞くと、小学生の場合、「いつも同じような授業だから」、「こうすることがよいことだから、こうしなければいけないということが多いから」、「資料や話がつまらないから」、「始めからわかっていることしかないから、感動したり考えたりすることが少ないから」といった点が多く挙げられており、中学生の場合もほぼ同様となっている。

また、そのような現状を踏まえた道德教育の充実へ向けての方策についても述べられている。その中から特に「子どもの心に響かない形式化した指導、単に徳目を教え込むにとどまるような指導」に対して見直し・充実が望まれる事項について見ると、下記のような指摘がある。

子どもに結論や答を教えて「良い子」を作ろうとするのではなく、「子どもと共に考え、悩み、感動を共有していく」という考え方で授業を行うこと。特に中学校においては、子どもが自らの悩みや苦しみを主体的にとらえ、生きる希望や勇気が見いだせるよう、とことん話し合いを深めるディスカッションによる授業や、豊かな体験活動と関連を持たせた授業、心に響く魅力的な生き方が描かれた資料を使った授業等を工夫すること。

(中略)

道德教育が子どもたちの心に響かないものになってしまっている例を見ると、教室内のいわゆる座学によって、単に徳目を一方的に教え込むような指導に頼っている場合がしばしばある。道德教育によって道德的価値が子どもたちの心に内面化するようにするためには、徳目に示される内容を子どもたちにきちんと伝えるとともに、子どもが自ら考え、感じ取り、態度や行動に表すといった過程をとることが必要である。道德的価値の大切さの自覚を促すために、日常の生活や体験に即して子どもたちがそれについて考えていくようにすること、そして、道德教育で学んだことが日常生活に生かされ、実践に結び付くようにしていくことが強く求められる。

ここでも、道德教育の形式主義化、教え込み等への批判がなされ、児童生徒が自ら主体的に考え、話し合うような授業や様々な体験活動や日常の生活での実践と結びつけていくような指導が改めて求められている。

その後、2006(平成18)年に教育基本法が改正されたのを受け、2008(平成20)年に中学校学習指導要領⁽¹²⁾も改訂された。その総則「教育課程編成の一般方針」では教育基本法の改正を反映し、「伝統と文化を尊重」「我が国と郷土を愛し」「公共の精神を尊び」などの文言とともに、「生徒が自他の生命を尊重し、規律ある生活ができ、自分の将来を考え、法やまじりの意義の理解を深め、主体的に社会の形成に参画し、国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにする」との文言も付加された。また、「指導計画の作成と内容の取扱い」においては、「自分の考えを基に、書いたり議論したりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること」が示され、中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる

心を失う危機⁽¹¹⁾」において示唆された「考え、議論する」道徳教育の指導の方向性が改めて明記された。この改訂においては、道徳に限らず、国語をはじめとする各教科において、記録、説明、批評、論述、討論などの言語活動の充実が図られた。

2・4 「特別の教科 道徳」の導入

2015（平成27）年3月の学習指導要領一部改正において、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として教科化されることとなった。それに先立ち、2013（平成25）年に政府の「教育再生実行会議」は「いじめ問題への対応について（第一次提言）」⁽¹³⁾において、対応策の一つとして道徳教育の教科化を提言した。さらに「道徳教育の充実に関する懇談会」が「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」⁽¹²⁾を提出した。その中で本稿冒頭に引用したような道徳教育の現状における課題が指摘され、その改善が提言されたのである。こうした経緯を経て2014（平成26）年に中央教育審議会から「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」が出され、道徳教育の教科化の具体的な方向性が示された。

特にここでは、同答申の中から「対話・討議」にかかる指導法に関係する部分を見ていく。同答申では、多様で効果的な道徳教育の指導方法への改善として、「多様で効果的な指導方法の積極的な導入」があげられており、これまで指摘されてきた課題を踏まえ、「児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要である」と指摘している。さらに「特別の教科 道徳」においても「言語活動や多様な表現活動等を通じて、また、実際の経験や体験も生かしながら、児童生徒に考えさせる授業を重視する必要がある」とも述べられている。このようにして、「特別の教科 道徳」の指導において「考え、議論する授業実践」の方向性が明確に示されることとなった。

この答申を受け2015（平成27）年に改訂された中学校学習指導要領（平成27年3月一部改正）⁽¹⁴⁾の「教育課程編成の一般方針」において「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」ことが示された。一方「指導計画の作成と内容の取扱い」の内容から「対話・討議」に関する部分を見ると、「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること。その際、様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること」が明示されている。

ここまで見てきた戦後の道徳教育の変遷を「対話・討議」という観点から振り返ると、終戦直後にそれまでの修身科に見られたような一方向的な価値の押し付けが否定され、民主的な社会やそれを担う人間を育成する上で、対話や討議が道徳教育における指導法として重視されていたことがわかった。その一方で、時代が進むにつれ徐々にそれは後退し、道徳的価値の内面化をいかに図るか、またそのためにどのような教材や体験学習が効果的なのかといった方向へ推移していったように見える。しかしながら、今回の「特別の教科 道徳」の導入にあたり、改めて対話・討論の価値が強調された。そこでは、対話や討論を通して多様な考え方に触れ自らの考えを深めること、また、さらにそこから新しい見方や考え方を生み出していくことが求められている。次に、このような「特別の教科 道徳」において求められる「考え、議論する道徳授業実践」を基礎づける研究について、コールバーグの道徳性発達理論に基づく授業実践とその批判に焦点をあて概観する。

3. 「考え、議論する」道徳授業実践とそれを基礎づける諸理論

3・1 コールバーグの道徳性発達理論に基づく「モラル・ディスカッション」を用いた授業実践

従来の「道徳の時間」の学習指導の方法には、話し合い、説話、読み物の利用、視聴覚教材の利用、役割演技などがある。特に話し合い活動の利点については、話し合いを通して「学習課題が明確になる」「見落としていた問題に気づくことができる」「児童生徒が道徳意識を高めたり、全体の共通理解を図ったりすることができる」「ものの見方や考え方、感じ方の共通点や相違点を知り、視野を広めて自己理解・他者理解の程度を深める契機になる」「他者の意見に触発されて新しいものの見方に気づいたり、それを通して協調や協力の重要性を認識することにもなる」等の指摘がある⁽¹⁵⁾。

また、貝塚⁽¹⁶⁾は道徳の授業理論を論じる中で、日本の「道徳の時間」で実践されている授業理論について整理し、コールバーグの道徳性発達理論に基づく、道徳的ジレンマに対するモラル・ディスカッションを用いた授業実践について論じている。コールバーグは、道徳性を個別の行動や性格的な徳性あるいは道徳的知識としては捉えず、その中心に道徳的認知構造を置いた。道徳的認知構造とは、道徳的問題を解釈、判断する原則の体系である。また、コールバーグは、人が自らの持つ道徳的認知構造では矛盾が生じるような道徳的ジレンマ状況を解決しようとするプロセスで、その道徳

的認知構造（道德的ジレンマ状況で行動すべきかを判断する理由）に変化が生じ、道德性の発達もたらされると考えた。貝原は、そのようなコールバーグの道德性発達理論に基づく授業実践の特徴とその問題点を次のように指摘した。コールバーグの理論に基づく授業実践は、まずある道德的ジレンマ状況が提示され、生徒は、主人公の行動（すべきか否か）とその判断理由を考える。次に、その判断理由に焦点をあててディスカッションをする。さらにその後、第二次の判断と判断理由を考える。しかし、このような判断理由に焦点化したディスカッションに基づく道德教育は、道德的価値の内面化を促すという道德教育の役割を十分に果たせないと主張する。この議論は貝原自身も述べているように、本稿の前半で見てきたような我が国の道德教育の歴史の変遷と結びついている。すなわち、戦前の修身科の道德的価値の押しつけとも言える道德教育への反省から、戦後の道德教育においては道德的価値を教え込むというよりも、生徒の主体的な道德的心情や道德的判断の育成によって道德的価値の内面がもたらされるような授業実践が模索された。それが、上のようなコールバーグ理論に基づく授業実践の広まりをもたらしたといえる。

3・2 ハーバーマスの討議倫理学による道德教育

コールバーグ理論に基づく道德教育に対して、それが個人内のものの見方や考え方に限定されており、社会的な関係が十分考慮されていないとする淀澤による批判もある⁽¹⁷⁾。淀澤はコールバーグ理論への批判から、ハーバーマスの討議倫理学の立場に立った道德学習を論じている。ハーバーマスは、人々が生きる社会において、その文化や習慣、行動や思考様式が異なるという前提に立つ⁽¹⁸⁾。したがって、そこでの道德性は、コールバーグが想定するような個人内に閉じた原則ではなく、特定のある行為に対して道德評価を行う者が判断の前提とする価値規範であり、それは個人間、文化間で異なる。しかし、ハーバーマスは、討議（ディスクール）による検証を通して、その差異を乗り越え、全ての人が一一致して普遍的規範であると承認する状態へと移動することができるという。言い換えるなら、他者とのコミュニケーション的行為において同意（前提の共有）が成立していない場合に同意（前提の共有）を回復しようとするプロセスが討議であると言える。淀澤は、このような討議倫理学の立場から、コールバーグ理論に基づく授業実践におけるモラル・ディスクールを学級成員全員が納得できるようなより妥当な結論を見出し行く討議（ディスクール）へと変化させることで、他者との合意・了解に基づく新しい道德的価値・規範の創造がもたらされると主張する⁽¹⁷⁾。また、そうすることで鈴木⁽¹⁸⁾が示唆するように、道德教育は、道德的価値や規範を児童生徒へ一方的に伝え内面化を迫るのでもなく、反対に個々の児童生徒が自由に個人的な価値規範を考えるのでもない、社会的合意のもとにどのような規範が承認・尊重されるべきかを考えるものとなると考えられる。

3・3 討議倫理学による道德教育への批判

一方でハーバーマスの討議倫理学による道德教育に対する批判もある。平田⁽¹⁹⁾は、ワイトゲンシュタインの言語ゲーム論の視点から次のような問題を投げかけている。ワイトゲンシュタインの言語ゲーム論によれば、とあるルールを生きる者にとって、それは盲目的に従うものであっても問の対象になることはない。討議倫理学による道德教育は、それに反して話し合いを通して自らが従ってきた規範への盲目的服従を退けることを迫られる。それは一方で、暗黙の内に従ってきた道德規範への反省を迫り、より妥当な規範に向けての議論を促すことに繋がる。だがそれは討議倫理学がその基礎とする「話し合いを尊重すべきである」という規範それ自体が成員間で共有されている場合であり、何よりもその規範自体を話し合いで基礎づけることができないという課題がある。言語ゲーム論の立場では、コミュニケーションのルールは、訓練という非言語的基盤に負っており、「話し合いを尊重すべきだ」という規範を教師が教え諭すことは難しい。

他方、上地⁽²⁰⁾は、社会構成主義の立場から次のような討議倫理学への批判を展開している。社会的構成主義とは、知識を社会的に構成されたものであるととらえ、その背後に様々な社会・文化的文脈があるとする思想的立場である。つまり、この立場に立つなら特定の価値や規範の絶対的優越や普遍性を認めず、むしろ社会文化的文脈のなかで権威的な価値規範へ批判的に挑戦することが道德教育においても求められる。言い換えるなら、討議倫理学が合意に基づく普遍的価値規範を追求するのに対して、社会的構成主義は価値規範の多様性の承認に力点が置かれているということである。上地は後者の視点から討議倫理学による道德教育が、他者と必ず合意できるはずだ、合意しなければならないといった姿勢を持った際には、それが本来尊重されるべき他者性を抑圧し、排除する危険性を有することを指摘している。

4. 結 語

本稿では、第二次世界大戦後、我が国の道德教育がどのように変遷してきたかを確認するとともに、道德教育の指導

法が時代によりどのように変化してきたか、またその中で「対話や討議」がどのように位置づけられてきたかを見てきた。その結果、終戦直後には、道徳教育における一方向的な価値の押し付けは否定され、民主的な社会及び生活やそれを担う人間を育成する上で、対話や討議が道徳教育における指導法として重視されていたことがわかった。その後指導の力点は道徳的価値の内面化をいかに図るか、またそのためにどのような教材や体験学習が効果的なのかといった方向へ推移していったことが示された。しかしながら、「特別の教科 道徳」の導入にあたり、改めて対話・討論の価値が強調され、そこでは、対話や討論を通して多様な考え方に触れ自らの考えを深めること、また、さらにそこから新しい見方や考え方を生み出していくことが求められている。この変遷から道徳教育における対話や討議の持つ重要性の増大は、単にそれが民主的な手続きや価値を反映しているからという理由にとどまらず、価値の多元化する社会において他者との対話・討議を通じて新しい道徳的価値や規範を追求していく態度の育成が要請されていることを意味している。

しかし、「考え、議論する」道徳教育の実践には困難があることを示唆する研究もある。針塚・向井⁽²¹⁾は、教員養成課程の学生を対象に、道徳の授業観と「考え、議論する道徳」授業の困難性を学生が作成した学習指導案の内容分析を通して検討している。その結果、学生は「考え、議論する道徳」の重要性の解説を受けたり、授業事例を提示されるだけでは、これまで受けてきた「価値伝達型」授業を踏襲する方向へ強く引っ張られ、多様な考え・意見を絡めながら議論し、それぞれの学習者が自らの考えを多面的に再考しながら深めるような実際の授業手立てを考案することは難しいことが示された。その一方で、針塚らと同様に教員養成課程の学生を対象に教育実習の前後での道徳教育への印象の変化を検討した五島⁽²²⁾は、例え自分が中学校時代に受けた道徳教育について「価値の押し付け」「意義がわからない」「受動的・強制的」「計画性がない」など否定的に捉えていたとしても、教育実習を経験することにより、道徳教育への印象が「学校全体で取り組む計画的な教育活動であり、生徒自身が多様な価値への理解を深め、自発的・能動的に考えるための授業」であるといった肯定的な印象に変化したことを示した。両者の研究から、教員養成課程の中で単に「考え、議論する」道徳教育の重要性を伝えるだけでなく、それをどのようにして実現していくかといった方法論や技術の指導がより一層課題となると言える。

もちろんこれまでの道徳教育の指導において「考え、議論する」ことが行われてこなかったというわけではない。例えばコールバーグの道徳性発達理論による道徳的ジレンマを用いたモラル・ディスカッションの授業実践など数多くなされてきた。しかし、それに対しては2つの視点から批判が投げかけられた。一つは、コールバーグの理論においては、道徳的価値の内面化を促すという道徳教育の役割を十分に果たせないという指摘⁽¹⁶⁾であり、もう一つは個人内のものの見方や考え方に限定されており、社会的な関係が十分考慮されていないという指摘⁽¹⁷⁾である。これら課題を受けて、ハーバースの討議倫理学に基づく道徳教育も提案されており、そこでは討議を通じた構成員間の合意による価値規範の形成が目指されている。このアプローチは、一見他者に開かれたより妥当性の高い道徳的価値規範の形成やその内面化に資するように思われる。しかし、もしも無批判に討議において合意の形成が前提にされたり、強要されたりしたならば、それは反対に他者性を排除し、多様な価値規範の可能性を抑圧することになってしまう。したがって、このような社会構成主義の立場からの批判も踏まえ、「考え、議論する」道徳教育を考えるなら、上地⁽²³⁾の指摘するように、議論を通して道徳規範の共有化を図る試みにおいていかに複眼的で批判的な認識能力を育成するかがより重要な課題になるだろう。そのような複眼的で批判的な認識能力を育成するためには何が必要だろうか。その点に関し、Lipton⁽²⁴⁾の「倫理的探求では、道徳的な談話において通常自明視されていることが何かを正確に吟味しなければならない」という指摘が参考になるかもしれない。つまり、道徳教育において求められる対話性とは、自らが自明視している暗黙の価値規範への批判的な態度であると言えるのではないだろうか。「考え、議論する」道徳教育において、単に対話や議論を取り入れた授業実践を行うというだけでなく、そこでそのような批判的思考態度を涵養することが強く求められる。

謝 辞

本研究は学長裁量経費の助成を受けたものです。

文 献

- (1) 中央教育審議会，“道徳に係る教育課程の改善等について（答申）”（2014）。
- (2) 道徳教育の充実に関する懇談会，“今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～”（2013）。
- (3) 文部省，“学制百年史”（1972），帝国地方行政学会。

- (4) 文部省, “新教育指針” (1946), 文部省.
- (5) 国立教育政策研究所, “教育課程の改善の方針, 各教科等の目標, 評価の観点等の変遷 - 教育課程審議会答申, 学習指導要領, 指導要録 (昭和22年~平成15年) -” (2005), 国立教育政策研究所 web サイト <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/page 1.html>.
- (6) 文部省, “中学校学習指導要領 昭和33年改訂版” (1958).
- (7) 文部省, “中学校学習指導要領 昭和44年改訂版” (1969).
- (8) 文部省, “中学校学習指導要領 昭和52年改訂版” (1977).
- (9) 文部省, “中学校学習指導要領 平成元年改訂版” (1989).
- (10) 文部省, “中学校学習指導要領 平成10年改訂版” (1998).
- (11) 中央教育審議会, “新しい時代を拓く心を育てるために - 次世代を育てる心を失う危機 -” (1998).
- (12) 文部科学省, “中学校学習指導要領 平成20年改訂版” (2008).
- (13) 教育再生実行会議, “いじめ問題への対応について (第一次提言)” (2013).
- (14) 文部科学省, “中学校学習指導要領 平成27年一部改正版” (2015).
- (15) 小寺正一, “道德の時間の指導”, 小寺正一, 藤永芳純 編, “三訂 道德教育を学ぶ人のために” (2009), pp. 167-210, 世界思想社.
- (16) 貝塚茂樹, “道德教育の教科書” (2009), 学術出版会.
- (17) 淀澤勝治, “道德性の発達段階と道德科の授業づくり”, 渡邊満, 山口圭介, 山口意友 (編著), “新教科「道德」の理論と実践” (2017), pp. 126-134, 玉川大学出版部.
- (18) 鈴木篤, “ポスト形而上学の時代における道德教育 -ハーバースと価値多元化社会の道德-”, 渡邊満, 押谷由夫, 渡邊隆信, 小川哲哉 (編), “「特別の教科 道德」が担うグローバル化時代の道德教育” (2016), pp. 33-46, 北大路書房.
- (19) 平田仁胤, “言語ゲームと道德教育”, 渡邊満, 押谷由夫, 渡邊隆信, 小川哲哉 (編), “「特別の教科 道德」が担うグローバル化時代の道德教育” (2016), pp. 61-73, 北大路書房.
- (20) 上地完治, “討議倫理学における「合意」の意義”, 渡邊満, 押谷由夫, 渡邊隆信, 小川哲哉 (編), “「特別の教科 道德」が担うグローバル化時代の道德教育” (2016), pp. 19-32, 北大路書房.
- (21) 針塚瑞樹, 向井隆久, “教員養成課程学生の道德の授業観と「考え、議論する道德」授業の学習指導案作成の困難性”, 別府大学紀要, 第58号 (2017), pp. 75-88.
- (22) 五島敦子, “「考え、議論する道德」に資する道德指導法”, 南山大学短期大学部紀要, 終刊号 (2018), pp. 175-190.
- (23) 上地完治, “社会構成的な道德教育の創造へ向けて”, 琉球大学教育学部紀要, 第67集 (2005), pp. 129-142.
- (24) Lipton, M., “Thinking in Education (second ed.)”(2003), Cambridge University Press, Cambridge, 河野哲也, 土屋陽介, 村瀬智之 (監訳), “探求の共同体: 考えるための教室” (2014), 玉川大学出版部.