

「道徳」の教科化は本来の道徳教育の目的を目指すことができるのか

岡田雄太*

東京福祉大学 教育学部

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年3月19日受付、2015年6月11日受理)

抄録: 本論文は、現在、日本の小学校・中学校で行われている「道徳」の授業及びその教科化についての研究をまとめたものである。教科ではない現行の「道徳」の授業を教科化することで、「道徳」という領域と子どもたちに、どのような影響を及ぼすかを、道徳教育の本来の目的や特性などに言及した上で整理した。その結果、「道徳」の教科化に伴う一律的な性質は、道徳が持つ民主的原則を侵害し、道徳的思考の多様性を縮小させる可能性があった。また、「道徳」の教科化に肯定的な意見については、特に、道徳教育を通して子どもたちに規範意識を身に付けさせようとする教育方針を取り上げ、その問題点を明らかにした。

(別刷請求先: 岡田雄太)

キーワード: 道徳教育、教科化、民主性、一律教育、規範意識

緒言

現在、日本では「道徳」の教科化が盛んに議論されており、中央教育審議会は2014(平成26)年10月22日、道徳教育の教科化について下村博文文科相に答申し、早ければ2018(平成30)年度から教科化を目指す方針をまとめた。この背景には、2011年に起きた大津いじめ事件や、児童・生徒による残虐な殺人事件、そして社会全体のモラルの低下などがある。教科化が決定すれば、しばしば形骸化しているという非難をされる「道徳」の授業がよりよいものになり、そういった諸問題の発生をある程度未然に防ぐことにつながるという期待がされる。一方で、教科化には様々な批判の声が上がっていることも事実である。今日、「道徳」の教科化は、専門家の間でも議論が二分化されている問題であると同時に、その授業の充実が大きく叫ばれている重要課題である。そこで、本研究では道徳教育の目的及び道徳教育のあるべき姿に言及した上で、「道徳」の教科化に伴う問題点について論述する。

道徳教育の目的

『学習指導要領解説・道徳編』には、「道徳の時間」は、「学校教育全体で取り組む道徳教育の要」として、その役割

と重要性が謳われている。そこでは「道徳的実践力の育成」が意図されているが、その「道徳的実践力」は次のように定義されている。(括弧内は中学校)。

「道徳的実践力とは、人間としてよりよく生きていくための力であり、一人一人の児童(生徒)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、(道徳的価値を自覚し、人間としての生き方について深く考え)、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。それは、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである」(文部科学省, 2008a,b)。

この定義が示しているように、「道徳」は、単に授業で取り扱う倫理的問題の解決をねらい、道徳的実践を直接に指導するものではない。また、具体的な道徳的題材を「道徳」の時間で取り扱い、その問題に対する解決策を導き出すことが主たる目的というわけでもない。むしろ、問題解決の過程で、問題に内在する道徳的価値に気付かせ、様々な社会状況に適した倫理観を導き出し、そしてそれを実践できる能力を養うことこそ、「道徳」の本来の目的であると考えられる(村田, 2011)。

*現住所

〒373-0847 群馬県太田市西新町115-2

「道徳教育の教科化」に関する考察

考察1. 道徳の民主性とその希薄化

下村文科相は記者会見などを通して、「教科化とは、全国共通の教材を使用し、広い意味での徳育を育むことである」と強調した。「道徳」を教科化し一定の基準を定めることで道徳教育の充実化が図られるという。しかしながら、はたして本当に「道徳」を教科化し、一定の基準を定めることによって広い意味での徳育というものを育めるのだろうか。

下村文科相は、2014（平成26）年2月17日に行われた中央教育審議会（第89回）（文部科学省，2014）において、「道徳教育の意義は、国や民族、時代を越えて普遍的なもの」ということを述べている。しかし、現実には、道徳観というものは非常に脆いものである。例えば、日本は死刑制度を有する国の一つであるが、それを否定している国もある。もちろん、犯罪としての殺人と、法的手続きを踏んで命を絶つことは、実質的には大きく異なることであるが、いずれにしても、人為的に命を絶つことには変わりがなく、国や地域によって考え方の違いが明確に表れていることを示している（林，2009）。つまり、生命を尊重するという道徳観に違いがあるということであり、環境の違いによって道徳観は変化し得る、ということを示している。

また、道徳観は環境のみならず、時代によっても変化する。例えば、近年、同性愛に対して比較的寛容な社会が増えつつある。同性カップルの共同生活の存在が珍しくなくなり、スウェーデン、デンマーク、ノルウェーなどの北欧諸国では、1980年代後半から90年代にかけて、法律婚カップルが享受している恩恵のほぼすべてを同性カップルにまで拡大する立法が果たされた（善積，2000）。しかし、現在でも、同性間の性に関する価値観については議論がなされており、重要な道徳観の一つである。このような動きは、近代以前には見られなかった現象であり、時代による道徳観・倫理観の変化とあってよいだろう。以上のことから、道徳は環境や時代によって様々な変化をし得る領域であるという結論が導かれる。

これらの事実から、道徳に関する現在の大多数の民意よりも、よりよい考え方が存在する可能性が示唆される。そのため、現代の社会状況に適した道徳規則、あるいは既存の道徳的観念も変化の余地を十分に有しており、普遍的に正しい道徳など存在しないといえるだろう。人間が常によりよい生の営みを目指し続ける以上、従来の生活規範や価値基準は絶えず反省・再考され、変化し続ける。そして時代の変化に応じて旧套のものは淘汰され、時代に即した倫理観が受け入れられる（田中，2013）。ただし、変化の

プロセスは、具体的な議論がなされた上で新たな価値観として形成されるのではなく、いわば社会の暗黙のルールとして、その時代を生きる人々に浸透していくことが一般的である。しかし、私たちは、時に道徳的な判断が必要とされる場面において、具体的に個別の道徳的問題について話し合う、または周囲に相談するなどして、他者の道徳観と自らのそれとを照らし合わせ、現状で考え得る最良の判断をしようとしている。この過程は、討議ないし討議に準ずるものであり、個々人のそういった営みが、徐々に多くの国民に受け入れられる道徳観を形成していくといえる。したがって、道徳は、国民が相互に討議する中で決まってくる極めて民主性の高い領域であると考えられる。

一方、「道徳の教科化」は、道徳をめぐる民主的原則に一定の基準を定めるという、一律的な教育が入り込むことを表している。一律教育が民主的原則を侵害すれば、道徳の特性である民主性が希薄化し、絶対的な道徳観による思想の統制につながりかねない。そして、本来の「道徳」で培うべき能力、つまり、環境条件や時代によって変化する社会状況に適した道徳観を導き出す思考力を蔑ろにする恐れがある。そういった意味で、道徳教育における一律教育は、環境や時代によって変化する自由で独立した個人の道徳的思想を軽視しかねないという点で、形式的なりべリズム（河野，2011）にすぎないといえる。

考察2. 「教科」が持つ影響力

「道徳の教科化」が決定されれば、政府の見解を強く反映する形で作成・導入された検定教科書を基準として、現場の教員は授業を行うことになる。こうなった場合、教科として授業が行われている国語や算数（数学）と同様に、教員は教科書を基準に創意工夫した授業を展開することが望まれる。ここに一つの問題がある。それは、「道徳」が他の教科と同様の形態をとるということである。

道徳は、前述した通り、国民が相互に討議する中で決まってくる極めて民主性の高い領域である。それゆえ、しばしば「道徳」においては、答えがない、あるいは答えは無数にあるといった表現がなされる。例えば、①「電車でお年寄りが立っていたら席を譲る」、②「自然災害で被災した地域のために募金活動をする」などといった判断は、個人の道徳観に委ねられるものであり、すべての国民に紛れもなく正しい答えであると認識されるものとは言い難い。①に関しては、「席を譲るという行為によって年寄り扱いされたという印象を与え、逆効果かもしれない」などと考える者も、少なからずいると考えられる。②に関しては、「募金活動は偽善である。本来は被災地に赴き、援助活動をすべきだ」と考える者がいるかもしれない。このよう

に、「道徳」で取り扱う倫理的な問題を伴う議論においては、答えはないといってもよいし、答えが無数にあるといった表現にもあるように、絶対的な価値観は存在しないのである。

一方、教科として授業が行われている国語や算数(数学)などには答えが存在し、また、すべての国民にそれが紛れもなく正しい答だと認識されている。そのため、誰も算数(数学)において $1+1=2$ であることに異論を唱えることはなく、またテストが成立するのである。

「道徳の教科化」では、答えがない(あるいは無数にある)「道徳」と、絶対的な答えを持つ教科という極めて異なる性質を持つ両者が、同じ教科という枠組みに一括りにされることになる。教科として「道徳」が学ばれることになれば、その中で学んだことが紛れもなく正しいことであるという概念を押し付けることになりかねない。ましてや、子ども、特に小学生にとって教師の発言の影響力は大きく、「道徳」で学んだ内容が良くも悪くも正しいことなのだと認識してしまう可能性が高い。

教科として教師から物事を教えられることの影響力の強さを実感できる一例を紹介する。

写真1は、「唐本御影」と呼ばれる肖像画である。「この肖像画の中央の人物は誰を描いたものか」と問われれば、筆者と同年代以前の多くの人は、「聖徳太子」と迷わず答えるのではないだろうか。なぜなら、小学5年の「社会科」において、そう教えられるからである。しかし、近年になって、この肖像画が聖徳太子を描いたものではないとの説が



写真1. 「唐本御影」と呼ばれる肖像画

定着しつつある。その理由として、描かれている人物の衣類が、律令国家が成立した大化の改新以降のものであることがわかり、聖徳太子とは別人である可能性が高いとされたのである。

このような例からもわかるように、たとえ誤った事実、あるいは不確かな事実だとしても、教科として教師から教えられる内容の影響力と説得力は子どもにとって非常に大きく、絶対的に近い答えとして認識させることが可能である。「道徳」においても、子どもたちは、教師から教えられる徳目を、特に疑問を抱くことなく受け入れてしまう恐れがある。したがって、「道徳の教科化」は、国民が相互に討議する中で決まってくるという極めて民主性の高い道徳の特性が、決まりきった道徳観によって脅かされるという危険性がある。

また、道徳の民主性の低下は、次のような問題をも招くと考えられる。

考察3. 道徳的多様性の縮小

「道徳」で学ばれる徳目などが紛れもなく答えであるという認識の下で道徳教育が行われることで、それらがあたかも優れた道徳観として子どもたちに認識され、絶対的に近い道徳的観念となる。その結果、本来自由で独立した道徳的思考及び選択が低位な道徳観とされ、道徳観に上下関係が生まれ、国が定めた道徳観を否定するような考えが排除されかねない。そういった環境下では、子どもは自らの考えを自由に主張しにくくなり、彼らの主体性と豊かな道徳的思考力が奪われることにつながり、結果的に一人一人の道徳的思考を特定の範囲内に制限してしまう可能性がある。

経験した事例を通して学んだ道徳はあらゆる場合に適用され、道徳的判断が迫られる新たな場面において、概ね正しい判断が可能になる。そうあるべき道徳が、国が規定した範囲内に限定されるのであれば、子どもたちが生活の中のどこかで道徳的判断に迷ったとき、判断材料や選択肢の乏しさがゆえに、その状況における最善の判断を導き出すのが困難となる。つまり、一律教育によって教えられる徳目、すなわち限定された絶対的な道徳観念は、道徳的判断材料として不十分であり、子どもたちの道徳的思考の幅を狭め、道徳的多様性の縮小をもたらすことが危惧される。

絶対的な道徳観に依存することは、道徳的思考の放棄ではないだろうか。時代や環境、社会集団内に応じて異なる真理が存在するため、時として私たちは、自らの道徳観を批判的に捉えることが求められる。極端な相対主義を推奨するわけではないが、実定の道徳観を客観的に捉える能力を育むことが必要であると考えられる。

考察4. 指導事項が具体的であるべきか

「道徳の教科化」が実現すれば、指導すべき項目がより具体的になり、子どもたちに身に付けさせたい道徳観が詳細に記されることになる。

一方、現在の「道徳」には、目標はあるものの明確な指針がなく、担任が児童(生徒)の実態に応じて身に付けさせたい徳目や道徳観を選択している。しかし、こういった体制は現場に混乱を招き、教員の實力によって質に大きな差を生むなどといった批判もある。

こういった現状に対して桐生(2009)は、「道徳教育を行う体制が弱すぎる(構造の問題を解決すべき)」という論考の中で、教えるべき「道徳」の内容が共有されていないのではないかと疑問を投げかけている。さらに、教えるべきことが明確に定義されていないことを問題として取り上げ、道徳教育を行う体制の脆弱性を訴え、実行に移すべきと考えるいくつかの提案を挙げている。その中に、「学校で道徳はどこまですればよいのかを具現化する」があり、「①学校という場で、②ごく普通の(平均的な)教員が、③小・中学生(ほぼ)全員が共通で身に付けるべき知識・行動様式」(p151)を、学校の道徳教育で議論すべき明確な定義として挙げている。さらに、それらの定義に基づいた具体的な策定方法の例として、次の項目を挙げている。

①小・中学生が身に付けておくべき道徳に関するノウハウ(知識・行動様式)で、学校で教育が可能なものをリストアップし、共有できるものを作成する。

②具体的な行動に落とし込んだ形でのTO・DOリストを作成する(あくまで例ではあるが、「朝、人に会ったら挨拶をする」、「食事の際に「いただきます」「ごちそうさま」と言える」など)。

③学年ごとに、TO・DOリストの達成率の目標を設定し、検証する。

(桐生, 2009; pp152-153)

ここで注目すべき点は、子どもの規範意識を養うことに焦点が置かれ、あくまで教師が教え込むことで間に合う範囲のみの話に留まっているのである。「道徳」には、そういった秩序を守る国民を育てる側面があることは確かで、まだ集団活動に慣れ親しんでいない小学校低学年の児童にとっては、特に重要な要素である。ここではある程度、外的な作用が働くことも妥当であろう。「道徳」で学ぶべきことが、規範意識の範囲内で留まるのであれば、桐生の提案する具体的な定義を設ける必要があることは納得できる。

「道徳の教科化」議論においては、規範意識を教え込む道徳教育を重要視する主張がみられる。しかし、実際の「道徳」は、教師が一方的に子どもたちに徳目を教え込むということの主たる目的としているのではないはずである。本来は、問題解決の過程で必要なことは、問題に内在する道徳的価値に気付かせ、様々な社会状況に適した倫理観を導き出すことができるよう、子どもに働きかけることである。つまり、「道徳」は、規範意識を教え込むという外的な、そして一方的な教育ではなく、子どもたちの内面に働きかける教育であるからこそ、明確に具体化することができないのである。

仮に桐生の定義による「道徳」を現場で実行した場合、最低限の倫理観や社会規則を身に付けさせることができるため、社会秩序をある程度守ることは可能であろう。しかし、教え込まれた規範意識は、人間の心情に関わる発展的な要素に欠け、子どもたちの思考力を育むことにはつながらない。そのため、小学校中学年以降の学齢期では、集団の中で実践的に養っていくべき道徳的心情の発達が期待できない。

考察5. 中身の無い規範意識

個人の道徳性は、一定の人間関係の中で、自律的・実践的に育まれるものである。なぜなら、自らの行為の道徳的価値は、その行為の影響が及ぶ他者の立場からはじめて測ることができるからである。私たちが形式的な道徳的知識を有するというのみでは、他者の心情に寄与する行為を選択する能力に欠けてしまう。したがって、「道徳」は特定の知識や行動様式といった規範意識を社会から切り離し、子どもたちに外的に注入する類のものではない。

また、子どもたちに社会のルールを守る秩序ある人間性を養わせたとしても、それが表面的なものに留まっていけない。「道徳」において、社会のルールにはなぜそういったきまりがあるのか、その理由や意味、因果性などを十分に考えさせる過程を省いてしまえば、もはや教育とは呼べない。根拠なき行動様式を身に付けたところで、はたしてそれが道徳を身に付けたといえるのだろうか。中身の無い規範意識を教え込むことは、「道徳」の形骸化である。一般的に正しいとされている教えでも、私たちの実生活の中では通用しないことがある。私たちには、一般的な常識を理解しつつ、例外に対し柔軟に適応していくことが求められているのである。そのため、本来の「道徳」では、義務論(行為の正しさを、「その行為があらかじめ定まっている義務あるいは規則に適合しているかどうか」によって判断する考え方)に基づいて行動する人間を養成するのではなく、むしろ帰結主義(行動の正しさは、通常は規則との一致不

一致によって判断されてもよいが、究極的には行為の生み出す帰結(結果)の善し悪しによって決まるとする考え方に従って行動選択をしていく人間の養成が図られるべきであると考えられる。

ルールを守ることばかりに囚われると、子どもたちは互いを監視し合う関係になり、個人の行動の本質を尊重しようとする姿勢をもたなくなると危惧される。そういった集団生活の中では、ゼロトレランス方式(加藤, 2006)のような、柔軟性の乏しい環境を生むことにつながりかねない。従来の規範意識に反する考えを例外なく排除しているばかりでは、道徳観のそれ以上の進歩、発展を望むことはできない。

結論

これまでも述べたように、現代の道徳的観念は、人間が常によりよき生の営みを目指し続ける以上、絶えず変化をしていくものである。また、道徳は時代のみならず環境によってもその様相が異なる領域であるため、普遍的に正しい道徳など存在しないと考えられる。「道徳」は、問題解決の過程で問題に内在する道徳的価値に気付かせ、千変万化する社会状況に応じた倫理観を導き出すことができるよう、子どもに働きかけるというプロセスが重要な役割を担っている。また、道徳観は決められた規範意識を外的に教えられの中で育まれるのではなく、具体的な人間関係の中で実践的に養われていくべきである。自らの道徳的な実践を通して、他者の心情を慮り、その行為を振り返ることで道徳性を養っていくのである。その学びは、絶対的な道徳観に囚われることのない、民主的な環境下でなされなければならない。一律的な教育環境の下、規範意識や徳目を教え込む教育は、子どもたちの本当の意味での道徳を育むことは難しい。したがって、現状のまま「道徳」の教科化が決定し、教科として授業がなされても、本来の「道徳」の目的を目指すことは困難であると考えられる。

正しい(とされている)ことを教えることは必要条件であるが、十分条件ではない。本来の道徳教育では、道徳的思考をする過程で葛藤したり、他者の意思の尊重と自己の欲求の折り合いに苦しんだりすることで、道徳的心情を養っていくことが望まれるのである。「道徳」に求められることは、道徳性の成長を刺激することができるような機会・環境を少しでも多く子どもたちに与え、現代を生きる我々が未だ辿り着いていない、よりよい道徳観が形成できるよう子どもたちを導くことである。

文献

- 林 泰成(2009)：新訂 道徳教育論. (財)放送大学教育振興会, 東京.
- 加藤十八(2006)：ゼロトレランス ー規範意識をどう育てるか. 学事出版, 東京.
- 桐生 崇(2009)：道徳教育を行う体制が弱すぎる(構造の問題を解決すべき). In: 加藤尚武・草原克豪編著, 「徳」の教育論, 芙蓉書房, 東京, pp131-156.
- 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, 東京.
- 文部科学省(2008a)：小学校学習指導要領解説・道徳編. 文部科学省, 東京.
- 文部科学省(2008b)：中学校学習指導要領解説・道徳編. 文部科学省, 東京.
- 文部科学省(2014)：中央教育審議会(第89回)議事録. 文部科学省, 東京.
- 村田 昇(2011)：道徳教育の本質と実践原理. 玉川大学出版部, 東京.
- 田中圭治郎(2013)：道徳教育の基礎. ナカニシヤ出版, 東京.
- 善積京子(2000)：結婚とパートナー関係 問い直される夫婦. ミネルヴァ書房, 京都.

A Critical Reflection on the Forthcoming Reform of “Moral Education” in Japan: How Far Does the New Subject Achieve Its Full Potential?

Yuta OKADA

School of Education, Tokyo University of Social Welfare,
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : In this article, I explore whether the forthcoming reform of “moral education” in Japan can fulfill its supposed promises. The article proceeds first by illustrating the objectives and ideals of the current moral education program in Japanese elementary and junior high schools, and then arrives at a negative conclusion on the prospects for the renewal of “moral education”. The most daunting obstacle is the possibility that the new subject diminishes the scope and effectiveness of the democratic dimensions of morality by, perhaps implicitly, setting and enforcing the standards for what counts as “morally correct or wrong”. To make a convincing case for my claim, I critically examine the most likely argument for the reform of “moral education”, the argument that the new subject enables children to acquire the same set of standardized norms.

(Reprint request should be sent to Yuta Okada)

Key words : Moral education, A regular subject, Democracy, Standardized teaching, Normativity