

道徳教育教科化と道徳教育の指導法に関する研究 －「考え議論する道徳教育」の考察－

The Study on the Inclusion of Moral Education in the Curriculum and Method of Moral Education : A Consideration about “The Moral Education based on Thinking and Discussion”

小池 由美子
KOIKE Yumiko

2015年の小中学校学習指導要領一部改訂により、道徳教育が特別な教科に位置づけられた。それを受けて教科化のプロセスを検証し、大学・短大の教職課程において「道徳教育の指導法」をどのように教授すべきか、「考え議論する道徳教育」に資するメソッドの確立が求められる。そこでこの考察は次のことを目的にする。第一に教育政策としての道徳教育の教科化を解明する。第二に教育課程論から道徳教育の位置づけを再確認する。第三に指導法として「考え議論する道徳」の在り方を研究し、「道徳教育の指導法」の授業事例を研究する。

キーワード：道徳教育の教科化、考え議論する道徳、道徳教育の指導法、学習指導要領、教育課程

はじめに ー問題意識と研究の目的ー

2017年3月に中学校学習指導要領が官報告示（以下、「今次学習指導要領」と記す）された。今次学習指導要領の特徴は様々あるが、本考研究では「特別な教科」となった道徳について論考を提示する。道徳教育の教科化については、教育再生会議や中教審で議論され、2015年3月に小・中学校学習指導要領の一部改定を経て、道徳教育が教科化された。ほぼ10年に一度改定が行われてきた学習指導要領が、道徳の教科化のために一部改訂を行うのは異例のことであった。それ故、道徳の教科化については様々な議論が巻き起こった。つまり歴史的経緯などにより異を唱える論調から、いじめ問題対策や、家庭の教育力や規範意識の低下から歓迎する論調などまでがあった。

2016年11月18日には、松野文部科学大臣（当時）が「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」を発表している。その背景にはいじめをめぐって深刻な事件が後を絶たないことから、道徳教育の推進の必要性が強調されるようになったことがある。

遡ること2006年に教育基本法が改定され、第二条（教育の目標）五に「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するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」が明記された。この教育基本法改定は、学習指導要領に大きな影響を与え教科化につながったことを見落とすことができない。この研究では、教育再生会議の提言や中教審の審議プロセスを検証し、「考え議論する道徳教育」の在り方について課題を提示する。

また、教職課程の「道徳教育の指導法」における事例を通して、今後の学生の育成に資することを目的とする。

1. 先行研究

先行研究は、(1) 道徳教育教科化の政策プロセス、(2) 教育課程論からの道徳の教科化の考察、(3) 「考え議論する道徳」の在り方の3つの視座からそれぞれ該当する論文を挙げて論考する。

(1) 道徳教育教科化の政策プロセス

村上純一¹ は道徳教育の教科化の反対意見の中には、首相の意向及びそれに基づく政治主導の側面が強調されすぎ、教科化に至る過程での「首相の意図・ねらい」以外のファクターが十分に捉えられていないのではないかと問題提起している。村上は2015年の学習指導要領一部改訂の経緯を教育再生会議の動向から検証し、第1次安倍政権発足直後の2006年10月10日に設置された教育再生会議の第1回総会（同年10月18日）では、「道徳の教科化」への言及は見られないとしている。そして第2回総会の門川大作委員の「学校を核に地域・家庭と連携した道徳教育の実践が大切です」という発言に着目し、これ以降道徳教育は第1次報告までの間おもに「規範意識・家族・地域教育分科会」と銘打った第2分科会で扱われたことを指摘している。村上は、「徳育」として語られていた道徳教育の在り方をめぐる教育再生会議の議論の転機を、2007年3月14日に開催された第1分科会の議論に着目している。義家弘介委員の「道徳教育が実は他教科に浸蝕されている現実是学校現場には確かにあるわけです」という発言を始めとして「徳目」を強調し、それが実践されていない実態を伝える発言が相次いでいることを指摘している。その結果村上は、道徳・「徳育」の問題が第1分科会である「学校再生文科会」で取り扱われるようになったと解明している。

ただし村上は、第2次報告に明記された道徳教科化の提言については、すべての委員が必ずしも賛同した訳ではないことを協議の記録から読み取り、この段階においても教育再生会議の総意であったとはいえないことを確認している。2008年に告示された学習指導要領においては、道徳教育の教科化こそ見送られたものの、村上は教育基本法改定に伴う内容の見直しはもちろ

ん、道徳の時間を要としつつ学校教育全体を通じて道徳教育を行うことが明記されるなど、道徳教育の重視・強化を強く謳った内容となったことを指摘している。

村上の主たる考察は第1次安倍政権下の教育再生会議の動向に焦点を絞っているが、2012年12月に第2次安倍政権が発足し、その後次の改訂を待たず2015年に学習指導要領を一部改訂し、道徳教育を教科化したファクターを示すものとして意義がある。本論考では「2. 道徳教育教科化の政策意図とプロセス」でその後の経過を検証する。

(2) 教育課程論からの道徳の教科化の考察

石寺一秀ⁱⁱ は、道徳の教科化への期待を「改正教育基本法」の教育の目標、道徳教育の充実であると考え、次の3点から論じている。第一に「道徳教育を充実させるための児童生徒が魅力を感じ主体的に取り組める授業づくりへの期待」、つまり「授業の質的改善への期待」、第二に「学習指導要領解説」を引用し「グローバル社会が進展する中で葛藤や対立のある、しかも答えが定まっていない課題を、多様な価値観の人々と共同して解決していく資質・能力を育成することへの期待」、第三に教育再生会議の「いじめ問題への対応について」（第1次提言 2013年2月）を受け、「いじめ問題などの問題行動に対応できる資質・能力を育むことへの期待」である。

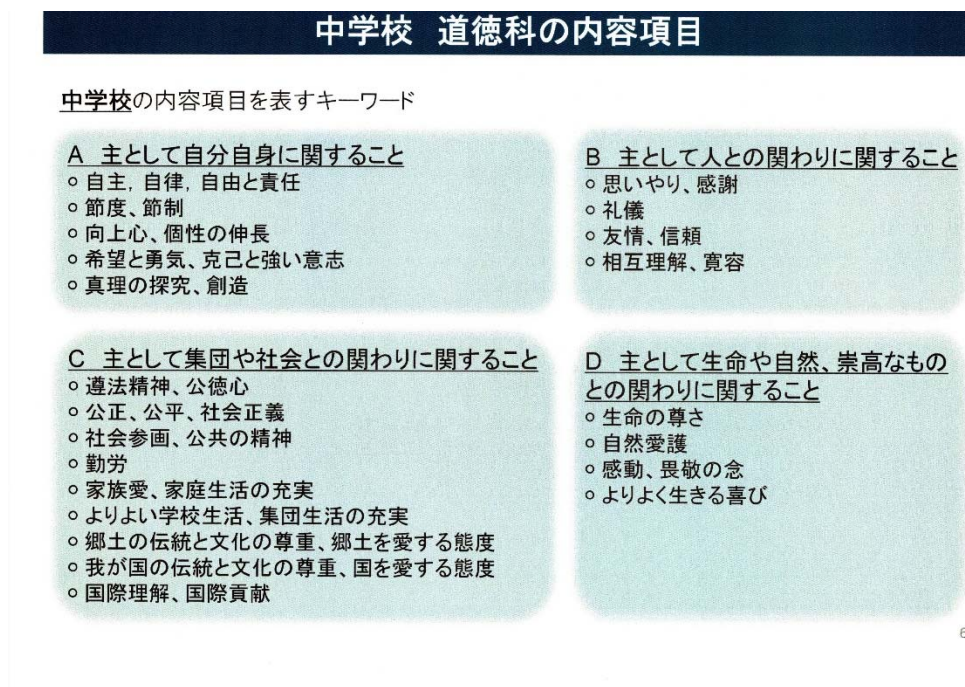
石寺は第一の期待への指導のあり方として、主体的学習、協働的学習、問題解決的な学習等の導入が必要であるとし、「読み物の登場人物の気持ちを読み取る道徳」から、「考え議論する道徳」への転換と言うこともできると指摘している。石寺は授業の質的向上を目指し、永田繁雄ⁱⁱⁱ の発問の立ち位置として「A. 共感的発問」、「B. 分析的発問」、「C. 投影的発問」、「D. 批判的発問」を提示し、人生における道徳的価値の葛藤や心の揺れについて教師と児童生徒が話し合うことができ、授業がより能動的になっていく観点で論じていることは唆に富む。

第二の期待には、石寺は^{iv} 「グローバル化に対応する資質・能力を育成するためには、道徳教育と各教科等とを関連付けて指導する必要がある、そのための工夫が課題となっている」と述べ、学習指導要領の「解説」を引用し道徳教育の年間計画の工夫を強調している。これは学校の教育活動全体計画である、教育課程論として引き取って論考することができる。第三の期待には、「自己の良心に従って人間性に外れず生きようとする心の育成が、いじめ防止の指導には必要になってくる」^v と述べている。

しかし次の点において、「考え議論する道徳」が可能であるか疑問は残る。まず、学習指導要領の「解説」を肯定的に受け入れる立場で論じられているが、道徳教育の内容に4つの視点が示され、内容項目が中学校では22にも渡っている点に着目する必要がある。このように細かく規定されることで「考え議論する道徳」は可能だろうか。例を挙げれば「A主として自分自身に関すること」では「節度、節制」、「B主として人との関わりに関すること」では「思いやり、感謝」、「C主として集団や社会との関わりに関すること」では「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」、「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」では「感動、畏敬の念」である。図1から分かる通り、価値観や規範意識を示す項目で約半分を占めることになる。これらの項目でモラルジレンマは起こりうるか、考え議論する授業展開ができるか疑問を感じ

る。また、これらは歴史的経過から道徳教育に対する批判が起り得る項目であり、特定の価値観を注入する危険が残されているといえる。次に2006年教育基本法と学習指導要領に基づき編集され、検定を経た教科書の内容を検証すると、「考え議論」できる教材はごく限られていることを指摘せざるを得ない。従って石寺ほどに教科化された道徳教育に期待できるかは、丁寧に検証される必要がある。

図1 「中学校 道徳科の内容項目」



「道徳教育について」(平成28年5月27日教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループ 資料4 P6より)

(3) 「考え議論する道徳」の在り方

林泰成^{vi} は中央教育審議会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」^{vii} を丁寧に検証し、道徳の教科化について次の部分を引用している。

「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人ひとりの児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する道徳』へと転換を図るものである」

林は、今次学習指導要領のキーワードである「アクティブ・ラーニング」の指導法が効果を発揮するために求められる課題を整理している。つまり指導法として、第一に読み物教材を用いた話し合い中心の指導法、第二に討論中心の指導法、第三に行为中心の指導法の三つのアプロー

チを提示したのである。林は形だけアクティブ・ラーニングの手法を取り入れても意味がないことを指摘し、「道徳教育の枠で考えるなら、子どもの道徳性を見取ったうえで、一人ひとりの発達段階に見合った主体的・対話的で深い学びが成立するような授業が求められていると言えよう」と述べている^{vi}。ことは示唆に富む。第一のアプローチ「読み物教材」では、自我関与させることがアクティブ・ラーニングの導入になることを示している。第二のアプローチ「討論中心」では、デューイの問題解決学習を引き合いにし^{vi}、問題とはそもそも子どもが発見するものであるが、教科化によって教科書がつくれ、問題は教科書中に見出されることを指摘している。従って授業中に出会う「問題」解決に拘るのではなく、授業で議論する力を付ければよいのであって、モラルジレンマ授業をアクティブ・ラーニングの手法として取り入れることも提示している。モラルジレンマ授業の例として、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論に基づく討議型の授業や、マシュー・リップマンのP4C（子どものための哲学の略称）の手法も紹介されており、授業実践として興味深い。第三のアプローチ「行為中心」では、林は専門家会議の報告書^vの「道徳的行為に関する体験的な学習」に言及し、授業の中で行うことのできる体験的な活動と位置づけ、「問題場面のための演技役割を通して、道徳的価値実現するための資質・能力を養うことができる^{vii}」手法として着目している。このような模擬的体験は、ソーシャル・スキル・トレーニングとしてロバート・ポール・リーマンが提案、ライス・スキル教育としてはWHOが提案し、国際的に広まっていると林は述べている。しかし林は、こうしたトレーニングは道徳性の育成を意識したものではないので、道徳的価値の学びを意識しつつ内面的な道徳性を育てながら、同時に行為の指導を行うモラル・スキル・トレーニングを行う場合の工夫が必要であることを述べている^{viii}。

林が提示した三つのアプローチは、筆者の問題意識と重なる部分があり、興味深い。

2. 第二次安倍政権下の道徳教育教科化の政策プロセスとねらい

(1) 道徳教育をめぐる政策動向

村上は第一次安倍政権下の教育再生会議は、家庭教育や規範意識としての道徳教育を強化しようとしていたが、必ずしも教科化を目指していたわけではないと論考していた。つまり中央教育審議会（以下、「中教審」と記す）の審議の経過の中では、教育再生会議のねらい以上の効果を上げ、実質教科化と同じ意味を持たせる結果になったからではないかと述べている。

ではそれ以降の政策動向を検証してみよう。第1次安倍政権下で2006年に教育基本法が改定され、第二条（教育の目標）の五に「我が国と郷土を愛する」が盛り込まれたことによって、道徳教育の教科化は戦前の修身の復活ではないかという批判が起こった。その一方、教育基本法を改定したことによって、2007年には学校教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律、教育職員免許法及び教育公務員特例法（いわゆる「教育三法」）の「改正」が国会に上程され審議されていた。与野党を始め関係各機関はこれらの議論に時間を割かれていたのである。安倍総理は2007年に病気を理由に突然1年で退陣し、その後麻生政権、福田政権が短命に終わる。その後2009年に政権交代が実現し、民主党を中心にした社会民主党、国民民主党連立の鳩山内

閣が誕生する。こうして道徳教育の教科化は、具体的スケジュールからは遠ざかっていった。

2012年、再び自民党・公明党に政権が移り第2次安倍政権が誕生した。教育再生会議も活動が再開されたのである。この1年前の2011年に大津いじめ事件が起こり、いじめと道徳教育の必要性を結びつける議論が声高になっていった。いじめによる子どもの自殺事件を繰り返してはならないという世論が大きくなり、道徳教育の教科化は受け入れやすい環境がつくられていった。こうした中、2013年2月に教育再生会議は「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」を第二次安倍内閣に提出している。この提言の中では、「心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」という表題の下、道徳を教科化し「人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、よりよく生きるための基盤」をつくると述べている。

(2) 道徳の教科化の政策プロセス

この第一次提言を受けて、文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」は、2013年12月に「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、人としてよりよく生きる力を育てるために」を提出した。この報告では、教科化について技術的な問題を詳細に扱っている。つまり「教科」として成立するための、三要件である「教職免許」「教科書」「児童生徒に対する評価」である。この要件から教育内容に細かく踏み込むことになり、後に批判的な議論を呼ぶ道徳推進教師や評価問題が起きてくるが、その点の論考は後日に譲る。さらに2014年に文部科学大臣は中教審に対して、現在の学校教育課程のなかでの道徳教育の位置づけ、道徳教育の目標や内容、指導方法、評価の在り方について諮問した。これを受けて3月に中教審は道徳教育専門部会を設置し諮問委に対する審議を行った。その結果、2014年10月に「道徳教育に係る教育課程改善等について（答申）」が中教審から出された。この答申を下敷きに2015年に小中学校の学習指導要領を一部改訂するという形で、道徳教育の教科化に踏み切ったのである。ほぼ10年ごとに行われていた学習指導要領の改訂を、2006年教育基本法に対応させようとして道徳教育を教科化するためだけに「一部」行ったことは、改めて異例であると言わざるを得ない。

以上概観してきたことを振り返ると、第二次安倍政権発足から道徳教育の教科化は既定路線として設計済みで、首相の私的諮問機関である教育再生会議がエンジンとなり文科行政を動員し、教科化を推進したプロセスが可視化される。

(3) 道徳教育教科化のねらい

では、道徳教育の教科化のねらいがいじめ問題への対策だったのかを検証してみよう。先行研究(2)で見えてきたように、学習指導要領の教育内容には「A」～「D」の4つの視点が挙げられている。鳴り物入りで「いじめ問題」が取り上げられてきたが、22にもわたる項目内容の中に埋もれてしまった感は禁じ得ない。2013年11月18日の松野文部科学大臣の「いじめに正面から向き合う『考え議論する道徳への転換に向けて』」では、「考え議論する道徳」が強調されてい

たが、この22の項目内容は規範意識や特定の価値観を植え付けるものがほぼ半分を占めており、教科化の看板である「いじめ対策」と中身は異なる印象を受ける。学習指導要領には「項目内容」と表しているが、これらの項目は「徳目」とであるという批判に応えることができるか疑問を感じる。「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある」^{xiii}と再三指摘されてきたが、その危惧は的外れとはいえないことがこの項目内容から明らかになっている。つまり、教育基本法と整合性を持たせるために愛国心を育成することをねらいにしたいのだが、今までの道徳教育の教科化をめぐる批判的な議論からそれが目立つことをおそれ、一般論として誰も否定できない項目に混ぜてオブラートに包んだという論調も否定はできない。従って道徳の教科化は愛国心をねらいにしたものであるが、その是非について批判が起きる余地があるため、「いじめ対策」を看板にしたという言説を直ちに一蹴することはできない。

(4) 教科化成立3つの条件の問題点

田村俊輔は^{xiv} 1953年の学習指導要領から、道徳教育の内容は一貫して変化しておらず、教科化によって3点の条件が付されたとしている^{xv}。すなわち教科専門の教職免許を有した教師が、教科書を用いて指導し、児童生徒に評価を行うことである。田村は前掲の報告書をなぞり、教科化によって教育内容が明確になり恣意的に扱われることなく妥当な理論的背景を持ったと指摘している。しかし2015年の教科化によって検定を受けた教科書は、教育基本法の「伝統と文化」「我が国と郷土を愛する」と22の項目内容に沿うため、パン屋は和菓子屋に修正され、親子で出かける場所はフィールドアスレチックから和楽器店に替えられたのは周知の事実である。お辞儀の角度まで図入りで示されている教科書で、「考え議論する」道徳がどうやって可能になるのだろうか。これでは規範意識を植え付けるための指南書になっていないか。現代の日常生活からは乖離した教科書で、教師は恣意的でなく学問体系に裏付けられ、児童生徒の発達に応じた教育ができるのか甚だ疑問だといわざるを得ない。道徳が教科化される前までは、松野文部科学大臣の声明や中教審の審議に象徴されるように「いじめ」や「考え議論する道徳」に力を入れていたが、検定を受けた教科書では愛国心や規範意識にシフトを替えていることが看取できる。それは教科書会社が検定不合格を恐れたためであったが、教科化に対する国民的関心が高まる中で批判もおこり、2017年学習指導要領では道徳の教科書内容は一定の改善も見られた。道徳の教科については、教師のみならず国民的な監視や検証が今後必要である。

(5) 道徳性の発達と国家への「扶翼」に関する問題

また田村は、生徒たちの愛・敬愛が向かう対象に着目し、家族集団から学校集団、自らが暮らしその集団に属する「郷土」、そして日本人として「国」と、個人の愛が向かう対象が小集団から徐々にその大きさを拡大し、最後には「世界の平和」へとつながっていく見方が、教育内容から読み取れる発達観だと指摘している^{xvi}。田村はコールバーグの道徳性の6つの発達段階でも指摘されている動きであると解説した上で、「教育勅語」に見られる内容とレトリックにも

共通した特徴を持つと次のように言及している。つまり、「最終的には『一旦緩急アレバ(中略：筆者)天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ』と、いったん国に難事が起こった時には、国家のために身を捧げて国を守るべきことを教えている。」と述べているのである。

そして田村はこの道徳性の発達について、「最終的には国家に向けた愛とそれを扶翼するという義務に結びつけていくレトリックを使っている」とし、「道徳教育を教科化する際に最優先されるべきことは、その教育内容の道徳としての妥当性を確保することにしぼられる」と結論づけている。田村は妥当性の確認作業の必要性を最後に唱えてはいるが、戦前の主権は天皇に存しており、国＝絶対主義的天皇であった「教育勅語」に無批判であって良いのか甚だ疑問を持たざるを得ない。戦後の日本憲法の下で国民主権が実現した今、国家観も多様である。それを「教育内容」として上から押しつけ、道徳性の発達から妥当であるとして国家への「扶翼」をねらいにしていくことにこそ、道徳の教科化の本質があったのではないかと考えられる。安倍総理大臣(当時)の私的諮問機関がエンジン役を果たし、教科化を推進してきた政策動向や教科書検定のねらいと重なるものがある。

3. 道徳教育の指導法 — 実践事例からの考察 —

次に短期大学教職課程における「道徳教育の指導法」の事例から、下記の項目について考察する。

(1) 道徳教育の歴史理解

大学等の教職課程「道徳教育の指導法」で用いられるテキストは、道徳教育の歴史が記述されている。道徳教育の歴史理解は現在の道徳教育の教科化を理解する上で欠かせず、また道徳教育の目的を理解する上でも重要である。日本人の道徳意識は何から形成されていたか、武家政権と儒教との関係を捉え時の体制維持に利用されていたことを抑えることは、社会科学的に分析する視点を育成することにつながる。その視点が育つてこそ、「考え議論する道徳」の教授が可能になるだろう。明治の近代学制成立以降「修身」が果たした役割や、その中での「教育勅語」の在り方を理解することなしに、戦後なぜ道徳教育に対する忌避感があったのか理解することはできない。国会や世間一般においても「教育勅語には良いことも書かれている」という声が繰り返しおこる中で、1948年6月19日に衆議院で「教育勅語等排除に関する決議」が、参議院で「教育勅語等の失効確認に関する決議」が全会一致で可決、成立したことを学ぶ必要がある。それは決議された理由を学び、国家のための道徳から転換し国民として求められる道徳とは何かを、教職を目指す学生に考えさせることになるからである。大日本帝国憲法と日本国憲法を比較しながら「教育勅語」に書かれている内容を授業で検証すると、学生はなぜ戦後に排除されたのか理解することができた。

(2) 「考え議論する」道徳教育のための批判的な教材研究

学生には自分が受けてきた道徳教育を振り返る課題を出したが、やはり読み物教材で登場人

物の心情を考える、というイメージが強く残っていた。これからの道徳教育は教材のねらいを項目内容から予定調和的に理解するのではなく、「考え議論する」道徳の授業をすることが学習指導要領からも求められていることを学生に教授した。次に『道徳教育はホントに道徳的か？』^{xvii}を参考に、道徳の小学校高学年の定番教材である「手品師」を取り上げた。この教材は「誠実」の項目に位置づけられ、中央教育研究所の調査（1988年）では、「効果的だった」資料の第1位に挙げられていたものである。学生は「手品師」の教材では、人間として誠実さが大切であるという価値観に縛られていたが、実際には「誠実」であることに対して様々な論点があることに驚いていた。つまり、「自分に大きな機会をくれようとした友人に対して不誠実ではないか」、「路上で出会った子どもにも実は不誠実ではないか。本質はないも解決できない自己満足である」、「そして自分自身に対して不誠実ではないか。自分の技量を磨く機会を自分から損なってしまった」という論点である。教授する側がモラルジレンマを見いださないと「考え議論する道徳」にはならないので、学生の固定観念を崩すために「手品師」の教材で多面的に考えたことは教育効果があった。

(3) 道徳教育の模擬授業

「手品師」の教材でモラルジレンマを実際に経験し、次は道徳教育で模擬授業をするために学習指導計画案を立てた。光村図書『中学道徳1』で次の教材を取り上げた。

①単元 一仲間とよりよい生活を送るために一

1) 項目「相互理解、寛容」 教材「私の話を聞いてね」

アメリカのニューヨーク州在住、17歳のページさんは、個人または集団を一方向的に攻撃したり批判したり、おとしめたりするコメントがインターネット上に大量に流れていることに心を痛める。そこでページさんは生まれつき右手の指がないが、「みんなができることは全部できます」というコメントと、自分の指のない手や14歳で初めて付けた義手の写真を投稿。指がないことは髪の色が一人ひとり違うように個性なのだ、と伝えている教材である。学生が学習指導計画案をつくる際に、「生徒が教科書の義手の写真を見て、怖い、とか気持ち悪いと言ったらどうしますか？」という問いを投げかけておいた。その問いによって、ページさんの心情をより深く理解しつつ、障碍に対して差別や偏見を持ってしまう側の心理も考えさせ葛藤を起こすことをねらいとした。その結果学生は、単に差別や偏見はいけないというだけでなく、指がないことを疑問に思う気持ちは率直な感情であることを抑えつつ、どのように多様性を見つめあっていけるか、「考え議論する」道徳授業をつくることができた。

2) 項目「公正、公平、社会正義」 教材「魚の涙」さかなクン著

生徒にとってなじみのあるさかなクンの詩である。魚の世界の「いじめ」から、さかなクンの中学校での部活の体験が描かれている。狭い水槽にメジナを入れると一匹を仲間はずれにして攻撃を始める。いじめられたメジナを出してもまた他のメジナがいじめられる。最後は「広い海へ出てみましょう。」という呼びかけでこの詩は終わっているが、教材研究の段階で「狭い」

場所だとなぜいじめが起るのか考えることをポイントにした。それは、いじめられる側の生徒に外の広い世界に出てみようという呼びかけや、周りで見ている生徒に何ができるかを考えさせて終わりにしないためである。その結果、狭い場所だとなぜいじめが起るのか、現代社会の子どものストレスについて考えなければ、根本的な解決はできないことを考えさせる授業を構成することができた。

以上のように、項目に限定された範疇で授業を展開するのではなく、教材を多面的に吟味しモラルジレンマを引き出してし、「考え議論する」道徳の課題設定をすることが肝要であることを学生は学んだ。短大生はほんの2～3ヶ月前までは高校生であったので、学習指導計画案を作成し模擬授業を実施するまでには教師からの援助を必要とするが、その後は自立して批判的検討ができる力を養成することを心がけなければならない。模擬授業では時間的な制約があり、生徒が議論する時間は十分に取れなかったが、石寺一秀や林泰成が提示したアクティブ・ラーニングの観点を学生が研究することによって、「考え議論する」道徳の指導技術が高められるが、今年度はCOVID-19感染拡大のため、限られた時間しか対面授業が出来なかったため、課題として残った。

4. 今後の課題 —シティズンシップ教育の充実を—

以上の考察から、今後の課題として下記の事柄を提示する。

(1) 「考え議論する」道徳教育の指導法の在り方

学習指導要領に挙げられた項目内容の「節度」「信頼」「感謝」などは、既にそれが価値を持つことが前提となっており、道徳教育を忌避的に捉える立場には規範意識の押しつけに写る。また「公共」の精神も一般論としては大切だが、時の政府によって「公共」の意味が変わる場合もあり得るのは歴史が証明するところである。まして愛国心は国から強制されるべきものではない。我が国を大切にすべきであるのならば、例えば領土問題等は相手国の立場からはどのように考え得るのか、歴史的地理的学問体系に基づき検証する力が必要である。グローバル社会が進展する中で、互いの歴史認識を尊重し想像力を働かせなければ、国際理解は絵に描いた餅になるだろう。従って教授者には、①「項目内容」によって価値観を知らず知らずのうちに植え付けていないか、②項目内容と教材に齟齬はないのか、③教材にモラルジレンマがあるのか等を、批判的に検証する力を育成することが求められる。

(2) シティズンシップの育成 —自己と他者の権利を見据える—

「考え議論する」道徳教育をつくるためには、主権者としてのシティズンシップの育成が肝要になる。一人ひとりの権利を尊重するために、他者の権利が尊重されなければならないことを学ぶことは、人間の成長発達にとって欠かせない。また一人の人間を一つの国に置き換えて考える力を育成することによって、国際社会の平和を実現できるのであり、この趣旨は学習指導要領にも明記されていることである。

大津尚志^{xviii} はフランスの教育法典で、小学校・コレージュで習得すべき「知識、コンピテ

ンシー、教養」に関する「共通の基礎」が2015年に政令で明文化されているとし、その5領域の中の第3領域が「人および市民の育成」についてであると指摘している。大津によると、「法律上学校は、責任を持って行動できるだけの「市民の育成」を目的とし、そのために必要な「知識、コンピテンシー、教養がある」という前提である」と述べている。さらに大津は、フランスの小学校・コレージュ学習指導要領（2018）は、教科「道徳・市民」の3つの目標を追求するものとして、「①他者を尊重すること。②共和国の価値を獲得し、共有すること。③市民的教養を構築すること。」を挙げている。このフランスの小学校教科「道徳・市民」は、日本においてもシティズンシップ教育のモデルになり得る。主権者としての市民道徳・教養が如何にあるべきかを問うことに「考え議論する」道徳が成立するといえる。

現代日本社会では、LGBTQやレイシズム、ジェンダー等、市民としての権利に関わる課題が山積している。過度な競争におかれ抑圧されている子どもたちが、いじめを起こしてしまうケースもある。そこをしっかりと捉え課題解決するシティズンシップ教育が道徳に必要とされている。渡辺雅之の『いじめ・レイシズムを乗り越える「道徳」教育』^{xix} は現実の課題に根ざした教育実践研究であり、今後教職課程で学生に事例として提示し道徳教育の指導法の研究に資することを課題とする。

【謝辞】本研究は、科学研究費補助金・基盤(A)「「学習指導要領体制」の構造的変容に関する総合的研究」(研究課題番号20H00103、研究代表者：植田健男、研究期間：2020年度～2024年度)の助成を受けて実施した研究成果の一部である。

注

- ⁱ 村上純一 2015年 「「道徳」教科化の政策過程に関する一考察 －「教育再生会議」での議論に焦点を当てて－」 『人間科学研究』 文教大学人間科学部 第37号
- ⁱⁱ 石寺一秀 2019年 「道徳の教科化について」 東北公益文科大学総合研究論集第35号別冊 抜刷
- ⁱⁱⁱ 永田繁雄 2015年 「発問の立ち位置と多面的・多角的な思考」 『道徳教育』 明治書店 2015年8月号 pp71－73
- ^{iv} 前掲 ii p46参照
- ^v 前掲 ii p48参照
- ^{vi} 林泰成 2017年 「考え、議論する道徳」の可能性と課題 －「アクティブ・ラーニング」の視点から－ 『道徳と教育』巻61 335号 日本道徳教育学会事務局発行 pp93－100
- ^{vii} 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 2015年8月26日
- ^{viii} 前掲 iv p95参照
- ^{ix} 前掲 iv p96参照

- x 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」 2016年7月22日
- xi 前掲 x p6参照
- xii 前掲 vi p99参照
- xiii 「教育の充実に関する懇談会」報告書 2013年 p2参照
- xiv 田村俊輔 2017年 「道徳教育の教科化とその意味」 『清泉女学院人間学部研究紀要』第14号
- xv 前掲 pp74参照
- xvi 前掲 pp84～85参照
- xvii 松下良平著 2011年 日本図書センター 『道徳教育はホントに道徳的か？』
「1. 誠実な「手品師」の不誠実」「2. 誠実ってどういうこと？」 pp18～37
- xviii 大津尚志 2020年 「フランスの道徳・市民教育における価値・知識・コンピテンシー」
『人間と教育』107号 2020年9月 pp100～101
- xix 渡辺雅之 2014年 『いじめ・レイシズムを乗り越える「道徳」教育』 高文研

【参考文献】

- 渡辺雅之 2018年 『「道徳教育」のベクトルを変える』 高文研
教育科学研究会「道徳と教育」部会 『道徳教育の批判と創造』 エイデル研究所