

「道徳」教科化による変更の本質

The Essence of Making “Moral Education Class” a Subject

秋山博正
Hiromasa AKIYAMA

1. 問題の所在

1958年（昭和33年）以来実施されてきた「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」に改められる。文部科学省の、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）」によれば、道徳の時間を特別の教科とすることは「道徳教育の実質化及びその質的転換」を意図してなされる¹。ところが、道徳教育の実質化と質的転換の内容を巡って学校関係者の間に混乱が生じている。その混乱の要因は実質化と質的転換の内容が十分明らかになっていない点にあると考えられる。

「『道徳』教科化による変更の本質」という本論の論題は、道徳の時間の教科化による変更が目指すところを解明することが主題であることを意味する。具体的には、学校教育の基準である「学習指導要領」の改正（変更）が何を目指したものであり、それに対してどのような対応が必要になるのか、などについて特に「小学校学習指導要領」およびその「解説」を手がかりとして考察する。

結論からいえば、従来の道徳の時間は教科化されても実質的には変わらない。それが本論の主旨である。だからといって、何も変えないでいいというわけではない。ならば、どのような変更が行われ、それにどう対応する必要があるのか。それらの解明が本論の目的である。

さて、道徳の時間の教科化という結果に至るのは、変更しなければならない原因があるからである。そしてそこから結果に至る過程がある。教科化という変更を包括的に捉えるためには教科化に至る経緯を整理しておく必要がある。そこで、最初に道徳の時間の教科化に至る経緯を概観する。

2. 「道徳」の教科化に至る経緯

道徳の時間は「特別の教科 道徳」に変更される。その全面実施は、小学校では2018年度（平成30年度）から、中学校では2019年度（平成31年度）からである。そこに至る経緯を簡単に振り返ってみよう。

そもそも道徳の時間を教科にしようという動きは道徳の時間が特設された1950年代（昭和30年代）からすでにあったといわれる。それが改めて表面化したのは、第1次安倍内閣の下で2006年（平成18年）10月10日に設置された「教育再生会議」が2007年（平成19年）12月25日の第3次報告において道徳の時間を「德育」という名称の教科とすることを提言したことによる。だが、そのときは、中央教育審議会が時期尚早だとしたので、教科化は見送られた（2008年1月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）」）。

その後、第2次安倍内閣の下で2013年（平成25年）1月15日に設置された「教育再生実行会議」

¹ 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）」（Web版）2016年7月22日、1頁。

が道徳の時間の教科化を前提に検討し、2013年2月16日に提出した「いじめの問題等への対応について」という第1次報告において教科化を提言した。この提言を受けて2013年3月に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置された。この懇談会において取りまとめられた報告「今後の道徳教育の改善・充実方法について～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～」が2013年12月26日に鳥居座長から当時の下村文部科学大臣に手交された。それを受け文部科学大臣は2014年（平成26年）2月、中央教育審議会に道徳の時間の教科化を諮問した（「道徳に係る教育課程の改善等について」）。これに対して中央教育審議会は2014年3月、「道徳教育専門部会」を設置し、それに専門的な検討を委ねた。その結果、中央教育審議会は2014年10月21日、道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として制度上位置づけるという答申（「道徳に係る教育課程の改善等について」）を行ったのである。

この答申を受けて2015年（平成27年）3月27日に「学校教育法施行規則」が改正され、道徳の時間は「特別の教科 道徳」とされることになった。それに伴って同日、「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」および「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」の一部改正が公示された。さらに2015年7月にはそれぞれの「解説」の一部が改訂され、新たに「小学校学習指導要領解説 総則編」、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」、「中学校学習指導要領解説 総則編」および「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」として公表された。これらの経緯を踏まえて小学校では2018年度から、中学校では2019年度から「特別の教科 道徳」が全面実施されるのである。

以上の教科化に至る経緯を整理したのが次の【表I 「特別の教科 道徳」の実施に至る経緯】である。

表I 「特別の教科 道徳」の実施に至る経緯

年 月	時 事
2013年（平成25年）2月 12月	<ul style="list-style-type: none"> ・教育再生実行会議、「いじめの問題等への対応」（第1次報告）において道徳の時間の教科化を提言。 ・道徳教育の充実に関する懇談会、「今後の道徳教育の改善・充実方法について」（報告）において道徳の時間を「特別の教科 道徳」として制度上位置付けることの検討を提言。
2014年（平成26年）10月	<ul style="list-style-type: none"> ・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）において道徳の時間を「特別の教科 道徳」として制度上位置付けることを答申。
2015年（平成27年）3月 4月 7月	<ul style="list-style-type: none"> ・「学校教育法施行規則」および「学習指導要領」の一部改正 ・道徳科実施への移行期間開始 ・文部科学省、「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」を公表
2018年（平成30年）4月	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳科、小学校で全面実施
2019年（平成31年）4月	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳科、中学校で全面実施

以上の概観で、道徳の時間の教科化は、教育再生実行会議が2013年2月の「いじめの問題等への対応」（第1次報告）において行った道徳の時間の教科化の提言が具体的な発端であり、それを契機に教科化が猛スピードで進められたことを確認したことにする。それでは、なぜ教科化されることになったのだろうか。次にその理由を明らかにしよう。

3. 「道徳」教科化の理由

教育基本法はその第1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」と教育の目的を謳っている。ここでいう「人格の完成」を促す活動も「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」も道徳教育である。

それにもかかわらず、社会には道徳教育を忌避しがちな風潮がある。学校教育においては道徳の時間が軽んじられ、道徳の時間には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がちだという指摘がある²。教師自身も、道徳の時間の実施状況についてのアンケートに対しておよそ7割が「十分でない」と回答している³。道徳の時間の実施が質量ともに十分でない原因は教師の多忙や労働環境の整備が不十分であることなど単純ではない。だが、その一因は教師の道徳教育や道徳の時間に対する意識の低さにあると考えられる。「そもそも教科化の意図の一つは道徳の授業をはじめにやらない教師にきちんとさせようということ」だという有識者からの指摘もあるくらいである⁴。いずれにしても、道徳教育および道徳の時間に関しては放置できない状況が続いている。

こういった状況にいじめ問題が絡んでいる。それどころか、教科化の直接の理由になったのは、いじめ問題である。いじめに起因して児童生徒の心身に重大な支障が生じる事件が続発し、児童生徒の命が絶たれるという事件さえ起こっている。特に2011年（平成23年）の大津市でのいじめによる中学生の自殺という事件の影響は大きい。いじめを早い段階で発見し、対策を講じ、すべての児童生徒を救うことが喫緊の課題である。そのためには、場当たり的な対応ではなく、心と体の調和のとれた人間の育成という根本的な対応が必要である。そしてそのような対応の担い手とされたのが道徳教育なのである⁵。

以上の状況を踏まえて「道徳教育の充実に関する懇談会」は次の認識に至った。そして道徳の時間の教科化を提言したのである。

〔道徳教育の充実に関する懇談会は〕…道徳教育は、国や民族、時代を超えて、人が生きる上で必要なルールやマナー、社会規範などを身に付け、人としてよりよく生きることを根本で支えるとともに、国家・社会の安定的で持続可能な発展の基盤となるものであり、道徳教育の充実は、我が国の道徳教育の現状、家庭や社会の状況等を踏まえれば、いじめの問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題であるとの認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、道徳の特質を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行い〔教科化を提言した〕⁶。

したがって、道徳の時間の教科化は、単にいじめや道徳の時間の停滞といった問題の解消のみならず、日本の教育界を挙げて、青少年の健全育成、ひいては国家・社会の持続可能な発展への寄与という教育の王道に立つために提言されたのである。

ところで、前述したように、教科化の動きは迅速であった。それも一因かもしれないが、教科化決定後、教科化への準備は必ずしも円滑には進められていない。そこで、どのような状況が生じているかを概観しよう。

4. 「道徳」教科化決定後の状況

改正「学習指導要領」は2015年（平成27年）3月に公示された。そして道徳の時間が「特別の教

2 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）1頁以下。

3 永田繁雄「道徳教育の改善方策について（Web版発表資料）」2013年7月18日、3頁。

4 横山利弘「『特別の教科 道徳』を考える」（廣済堂あかつき道徳教育研究会編『道徳教育の視座 vol.6』廣済堂あかつき、2015年）2頁。

5 2013年（平成25年）施行の「いじめ防止対策推進法」の観点からも道徳教育はいじめ防止の責務を負っていることが次のように指摘されている。すなわち「『いじめ防止対策推進法』は、学校が『児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない』（第15条）と規定しています。いじめ防止が、道徳教育の責務であることを明確にしているわけです」（松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編『特別の教科 道徳 Q&A』ミネルヴァ書房、2016年、18頁）と。

6 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web版）1頁以下。

科 道徳」に変更されることが示された。その全面実施は、小学校では 2018 年度（平成 30 年度）から、中学校では 2019 年度（平成 31 年度）からであった。

道徳の時間の教科化は直接には学校教育（教育課程）の基準である「学習指導要領」の改正によるのであるから、道徳の授業内容や方法も変えざるをえない。だが、何をどの程度変える必要があるのか。あるいは「学習指導要領」の改正は一部にすぎないのであるから、変えなくてもいい部分も当然あるはずである。それは何か。何をどの程度変え、何は変えなくてよいのか。それらに関する多くの考察や特集が出版されたりネット上にアップされたりしている。それにもかかわらず、学校関係者の間では対応が分かれ混乱さえ生じている。その対応は少なくとも次の 4 パターンに分けられる⁷。その 4 パターンとは①無関心型、②独善型、③先行型、④戸惑い型である。

①無関心型は、道徳の時間の教科化に、文字通り関心を払わないパターンである。このパターンはこれまで道徳の授業をまともに行っていない教師にみられる。「まともに行っていない」というのは、年間 35 時間（小学校 1 年生は 34 時間）の道徳の時間をほかの活動に転用したり、道徳の授業を実施しても機械的、形式的に流すだけだったりという意味である。無関心型の教師は、教科化後も積極的にやる気はなく市販の教科書マニュアルに依存して授業を行い、児童生徒に教科書を適当に読ませ適当に話し合いをさせ、当たり障りのない評価をする公算が大きい。このパターンの教師が変容を遂げることが教科化の狙いの一つであるが、目下のところ「暖簾に腕押し」の感がある。

②独善型は、何があっても自分の信じる授業をすればいいと思っている教師にみられるパターンである。このパターンの教師は熱心ではあるが、教科化は馬耳東風かもしれない。そして「学習指導要領」が求める授業とは異なった、さらにいえば不適切な授業を行う虞がある。

一方、③先行型は変化に敏感な教師にみられる。特に新しい授業方法に敏感で、すでに他に先駆けて問題解決的な学習や体験的な学習を取り入れた授業を試行している教師もいる。それだけではない。教科化を機に、1958 年（昭和 33 年）の特設から数えると「還暦」を迎えることになる道徳の時間の「リボーン」あるいは「リスタート」を目論む人たちもこのパターンに入れられるかもしれない。

④戸惑い型はこれまで道徳の授業に熱心に取り組んできた教師に多くみられる。戸惑うのは「これまで行ってきた授業ではいけないのか」という思いがあるからである。たとえば教科化ののちは「[児童生徒が] 考える道徳 [科授業]」や「[児童生徒が] 議論する道徳 [科授業]」を行うことが求められているが⁸、それによりこれまで道徳の時間に児童生徒が行ってきた考察や議論が否定されたと感じている。あるいは少なくとも不十分と評価されたと感じているのである。

以上の 4 パターンで道徳教育関係者の教科化への対応のすべてを網羅できているわけではないが、現状の雰囲気は感じられるだろう。①無関心型の教師は道徳の時間のみならず道徳教育一般についての理解が不足しているようである。このパターンの教師が理解する必要があるのは、あらゆる教育は究極的には道徳的な人間の育成を目標としているので、「本質的、理念的には道徳教育は教育のなかで最高の地位を占めるし、教育イコール道徳教育」⁹だという事実である。そして学校教育において教科化後に道徳教育の要となるのが道徳科だということである。②独善型の人は道徳科および道徳教育の重要性は認識しているが、道徳教育の本質的理解や道徳教育関係者との交流が不足している。「学習指導要領」の理解、関係者との交流、研修への参加、などが必要である。

③先行型の人は教科化のリーダー的な役割を果たしているだろう。あえて難をいえば「策士策に溺れる」弊害に注意する必要がある。改正「学習指導要領」やその「解説」には従来の「学習指導要領」等には明記されていなかった考え方や方法が記載されている。だが、それらは児童生徒の道徳性を育成するという道徳教育の目標を達成するための手段である。道徳科においても目指すべきはあくまで児童生徒の道徳性の育成であり、新しく明記された考え方や方法の実践ではない。

⁷ 対応の 4 パターンについては右記を参考にして記述した。横山利弘「『特別の教科 道徳』を考える」2 頁以下。

⁸ 文部科学省「平成 27 年 7 月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web 版）2 頁。

⁹ 新堀通也『道徳教育』福村出版、1979 年、3 頁。

④戸惑い型の人の戸惑いの原因の解消が本論の目的の一つであるが、それはおそらく時間が経てば解消されるであろう。というのは、道徳科で求められる授業はこれまでの道徳の時間において目指されてきた授業の延長線上にあるからである。④戸惑い型の人は道徳教育に熱心であるので、改正「学習指導要領」およびその「解説」の真意を短期間に理解できるだろうし、先駆者の道徳科の授業を見れば従来の考え方や方法が間違いではなかったことに気づくであろう。「[児童生徒が] 考える道徳 [の時間]」や「[児童生徒が] 議論する道徳 [の時間]」はこれまでにも目指されていたし行われてもいたのである。ただ、そういう名称が与えられていなかったにすぎない。

以上の4パターンの概観から教科化をめぐる問題の原因是、極論すれば、改正「学習指導要領」およびその「解説」、ひいては道徳教育一般についての理解不足や誤解にあると考えられる。だとしたら、「学習指導要領」の教科化に関する変更の本質をできるだけ早く明らかにし、明らかになった変更の本質を普及する必要がある。それらの作業は教科化を円滑に遂行して道徳教育を推進するために不可欠である。

5. 「道徳」教科化による変更の方向

道徳の時間から道徳科への変更を検討する観点としては目標、内容、方法などが考えられる。たとえば「学習指導要領」の目標における変更を検討して変更の本質を明らかにするという方法が採れる。そこで、本論では検討の観点を特に目標における変更に限定して変更内容を検討する。ただし、その前に教科化による変更の大方向を中央教育審議会の答申によって確認しておく。

中央教育審議会は2014年（平成26年）10月21日の答申「道徳に係る教育課程の改善等について」において「学習指導要領」の道徳教育に関する改善方向を次のように示している。

- ①道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付ける
- ②「道徳教育および「特別の教科 道徳」の】目標を明確で理解しやすいものに改善する
- ③道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」（仮称）の目標の関係を明確にする
- ④道徳〔教育〕の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する
- ⑤多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する
- ⑥「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を導入する
- ⑦[児童生徒]一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実する¹⁰

ここでは7点の改善点が示されている。その中で変更すべき内容が具体的であり明らかであるのは①「道徳の時間の教科化」および⑥「検定教科書の導入」である。それ以外の変更内容は、改正前の「小学校学習指導要領」の該当箇所と改正後のそれとの比較・対照によって次章で明らかにする。その際、後掲の【表II 第1章総則の新旧対照表】における改正前後の「道徳教育の目標」の併記による比較を考察の手がかりとする。

6. 「第1章 総則」道徳教育の目標における変更

改正後の「小学校学習指導要領」総則における道徳教育の目標は次の通りである。下線部は新設された文言である。

学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学

¹⁰ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）2頁。

習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

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、自己の生き方を考え、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。

道徳教育を進めるに当たっては、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、それらを育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、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、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の育成に資することとなるよう特に留意しなければならない¹¹。

6.1 「目標」前段における変更

総則における道徳教育の目標についての記述は改定後も改正前と同様、前段・中段・後段の3段落から成る。前段では「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」という)に変えられた。ほかの文言に変更はない。したがって、改正後も「学校における道徳教育は学校の道徳教育全体を通じて行う」などとする改正前の基本方針は踏襲されている。

6.2 「目標」中段における変更

中段では、道徳教育の目標が道徳性を養うことであることがより端的に示された¹²。前述した「道徳教育の目標の明確化を図る」という中央教育審議会の答申の基本的な考えが実現された一例である。その際、改正前の中段にはなかった「自己の生き方を考え、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」という道徳性の属性を表す文言が加えられた。ここに「考える」が加えられたことに注目したい。学校教育における道徳教育を規定する基本に「考える」が明記されたのである。さらに「主体的な判断の下に行動し」とある。「判断」は「考える」ことなしには成立しない。したがって、中段では道徳性における「考える」機能が新たに強調されている。教科化後に求められているのが「考える道徳」である所以であろう。思考は議論によって触発され、触発された思考は議論として発現するので、「考える道徳」は当然「議論する道徳」もあるはずだ。

しかし、道徳性における考える機能は「学習指導要領」の改正後初めて取り沙汰されたものではない。考える機能は改正前から道徳性に含まれている要素だからである。というのは、新たに加えられた「自己の生き方を考え、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」という文言の位置に改正前あったのは、後掲の【表Ⅱ 第1章総則の新旧対照表】でいえば「(a) 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…未来を拓く主体性のある日本人」という文言である。

この「日本人」は「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す」ことから「未来を拓く主体性をもつ」ことまでの七つの道徳的実践ができる存在であることが求められている。七つの道徳的実践を可能ならしめるのは道徳性の中核である「道徳的実践力」であり、道徳的実践力は道徳的実践を可能にする「内面的資質」¹³である。そして前述の七つの道徳的実践を可能にするのは特に①自他の生命を尊重する精神、②自律の精神、③社会連帯の精神、④義務を果たし責任を重んずる態度、⑤人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しよ

¹¹ 文部科学省「平成27年3月27日一部改正 小学校学習指導要領」(Web版)1頁。

¹² 改正前の中段の1文が悪文といわれるほどに長かったのは、行政文書の「文末決定性」という慣例によって、各時期に要請された概念が次々と付け加えられていった結果であろう。

¹³ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、31頁。

うとする態度という三つの精神と二つの態度だとされる¹⁴。改正後の「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動する」ことは②自律の精神によって実現される。「自立した人間として他者と共によりよく生きる」ことは②自律の精神と③社会連帯の精神および④義務を果たし責任を重んずる態度によって実現される。したがって、錯綜はしているが、「自己の生き方を考え、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」ことは改正前に求められていた「日本人」とその基盤である道徳性（道徳的実践力）にすでに含まれている。それゆえ、改正後の中段も改正前の中段の方針を踏襲していると理解できる。

ただし、読み手が受ける印象としては改正前と改正後では大きな違いがある。改正前には児童（生徒）の道徳性を養うのは児童（生徒）を「未来を拓く日本人として育成するため」であった。したがって、児童（生徒）という他者の道徳性を対象的に育成するという印象は否めない。一方、改正後は、道徳性を養うのは「よりよく生きるために」である。そこからは、よりよく生きるのは、まず児童（生徒）であるが、道徳教育の主体である教師もその当事者であることを思わされる。つまり、読み手は道徳性の育成が我が事であると感じさせられるのである。道徳の時間の教科化の理由の一つは教師の意識を向上させることにあったが、中段の文言の変更はそのための工夫の一つだと考えられる。

6.3 「目標」後段における変更

後段では道徳教育を進めるに当たっての留意事項が記されている。それは、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」という新設の文言を除けば、改正前の中段にあった七つの道徳的実践ができる日本人の育成に留意することにほかならない。改正後の中段では道徳性を養うことが道徳教育の目標だと明示され、後段では求められている具体的な日本人の在り方生き方が示されている。道徳教育の体系化のための工夫であろう。「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」という文言が加えられたのは、人間が社会全体の利益を実現すべき「社会的存在」であることや、平和で民主的な社会の実現には「社会連帯の自覚」に基づく他者との協働が必要であることを強調するためであろう¹⁵。その背景には、いじめ防止や規範意識の醸成への意図があると考えられる。

なお、改正前の後段には後掲の【表II】に見えるように道徳教育を進めるに当たっての配慮事項が記されていた。それは「人間関係の深化」を始めとする道徳教育をより効果的に行うためのいくつかの方法である。それらは一括してではないが、改正後は総則の「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」のうちの「3 道徳教育を進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする」という箇所に順序を並び替えて移されている。つまり、人間関係の深化などの配慮事項は改正後も「道徳教育を進めるに当たっての配慮事項」として示されているのである。

それだけでなく、改正前には第3章道徳の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所に道徳教育を進めるに当たっての配慮事項として記されていた体験活動の活用なども、改正後は第1章総則の「3 道徳教育を進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする」と記された箇所に順序を変えて移されている。その理由は、「学校における道徳教育は、道徳科を要として教育活動全体を通じて行うものである」から、道徳教育を進めるに当たっての配慮事項等は学校の教育活動全体に関わる箇所に記されなければならないという点にある¹⁶。したがって、配慮事項等の移動は道徳教育の体系化の一環であろう。それとともに、複数の配慮事項が道徳教育の推進という目的に向けて合目的的に並び替えられたのだと考えられる。いささか煩雑になったが、以上の分析から改正後の総則における道徳教育についての文言は改正前の方針を踏襲するものであることを明らかにしたことにする。

それでは、道徳の時間または道徳科に関して述べられている第3章は改正によってどのように変更されたのだろうか。次章では「小学校学習指導要領」第3章における変更を考察する。

¹⁴ 抽論「生徒指導と道徳教育が協働育成すべき『豊かな心』」（くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要 第48巻第2号』2016年）8頁以下。

¹⁵ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web版）11頁。

¹⁶ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web版）4頁

表II 第1章総則の新旧対照表

凡例：一重下線…新設された文言　波下線…削除された文言　網掛け…記載箇所が変更された文言

改正後（2015年3月改正）	改正前（2008年3月告示）
第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針 2 学校における道徳教育は、 <u>特別の教科である道徳</u> （以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。 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、(e)自己の生き方を考え、 <u>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。</u> 道徳教育を進めるに当たっては、(a)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、それらを育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、 <u>平和で民主的な国家及び社会の形成者として</u> 、(b)公共の精神を尊び、(c)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こととなるよう特に留意しなければならない。	第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針 2 学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。 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、(a)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、(b)公共の精神を尊び、(c)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。 道徳教育を進めるに当たっては、(d)教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、児童が(e)自己の生き方についての考えを深め、(f)家庭や地域社会との連携を図りながら、(g)集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。その際、特に児童が(h)基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてはならないことをしないようにすることなどに配慮しなければならない。
第2・第3（省略）	第2・第3・第4（省略）
第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 1・2 （省略） 3 道徳教育を進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする。 (1)（省略） (2) 各学校においては、(j)児童の発達の段階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること。その際、各学年を通じて、(i)自立心や自	(以下は「第3章 道徳」の記述) 第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1 (1)・(2) （省略） (3) 各学校においては、各学年を通じて(i)自立心や自律性、自他の命を尊重する心を育てるこに配慮するとともに、(j)児童の発達の段

<p>律性、生命を尊重する心や他者を思いやる心を育てるに留意すること。また、各学年段階においては、次の事項に留意すること。</p> <p>ア 第1学年及び第2学年においては、挨拶などの(h)基本的な生活習慣を身に付けること、善悪を判断し、してはならないことをしないこと、社会生活上のきまりを守ること。</p> <p>イ～ウ（省略）</p> <p>(3) (d)学校や学級内の人間関係を整えるとともに、(g)集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の行事への参加などの豊かな体験を充実すること。また、(k)道徳教育の指導内容が、児童の日常生活に生かされるようにすること。その際、いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること。</p> <p>(4) 学校の道徳教育の全体計画や道徳教育に関する諸活動などの情報を積極的に公表したり、道徳教育の充実のために(1)家庭や地域の人々の積極的な参加や協力を得たりするなど、(f)家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図ること。</p>	<p>階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること。特に低学年ではあいさつなどの(h)基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないこと、…（以下省略）。</p> <p>2（省略）</p> <p>3 道徳の時間における指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1)（省略）</p> <p>(2) (g)集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすなど、児童の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと。</p> <p>(3)～(5)（省略）</p> <p>4 道徳教育を進めるに当たっては、(d)学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに、学校の(k)道徳教育の指導内容が児童の日常生活に生かされるようにする必要がある。また、道徳の時間の授業を公開したり、授業の実施や地域教材の開発や活動などに、(1)保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得たりするなど、(f)家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図るよう配慮する必要がある。</p> <p>5（省略）</p>
---	---

7. 「第3章 特別の教科 道徳」の目標における変更

改正「小学校学習指導要領」第3章における道徳科の目標は次のように記されている。下線部は新設された文言である。変更を考察するに当たっては後掲の【表Ⅲ 第3章の目標の新旧対照表】において改正前後の各目標を併記して両者を比較することを手がかりとする。

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるために基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる¹⁷。

冒頭の「第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき」は改正前の「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」が改められたものである。改正後の方が日本語として自然であるし、道徳教育の目標が第1章総則の第1の2に示されていることがよくわかる。道徳教育の目標の明確化および体系化の一環である。

また、「物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める」と記されているように、道徳性育成のために「考えること」が求められている。前述したように、第1章の総則においては考えることが道徳性の機能として挙げられていた。一方、ここ第3章「特別の教科 道徳」において

¹⁷ 文部科学省「平成27年3月27日一部改正 小学校学習指導要領」(Web版) 91頁。

ては道徳性育成のための学習に考えることが求められている。そもそも学習には考えることが不可欠であるが、考える機能を有する道徳性を育成する上で考えることが重要なのは当然である。

したがって、それは改正「小学校学習指導要領」において初めて導入された見解ではない（改正「中学校学習指導要領」においても同様である）。改正前の「小学校学習指導要領」には「道徳的価値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」¹⁸と記されていた。それゆえ、道徳的実践力、つまり道徳性の中核の育成における「考えること」の重要性はすでに改正前に指摘されているのである。「[児童生徒が] 考える道徳〔の時間〕」は、それが相関するものとしての「[児童生徒が] 議論する道徳〔の時間〕」とともに改正前から目指されていたのである。

7.1 「よりよく生きるための基盤」の新設

第3章では道徳性の属性として「よりよく生きるための基盤となる」という文言も加えられた。この文言は次の「道徳性」に係り、道徳性の何たるかを説明している。道徳性の何たるかは、すでに第1章総則の第1の2に示されている。だが、同所で示されている道徳性の全容は、ここでは直ちには想起しがたい。その全容を簡潔に表した上で要点を強調するために「よりよく生きるための基盤となる」という文言が新設されたと考えられる。

7.2 「道徳的諸価値についての理解を基に」の新設（「道徳的価値¹⁹の自覚」の削除）

「道徳的諸価値についての理解を基に」という文言が新設された。その一方で、改定前にあった「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」が削除された。このことを不安視する向きが見受けられる。「道徳的諸価値の理解」は「道徳的価値の自覚」と比べて価値との関わり方が浅く不十分であるというのが不安視の理由である。

ならば、道徳的価値を自覚するとはどういうことか。その要点は、改訂前の「小学校学習指導要領」の「解説」によれば、次の3点にある（下線筆者）。

道徳的価値を自覚するとは、

一つには、道徳的価値について理解することである。道徳的価値は人間らしさを表すものであるため、道徳的価値の理解は同時に人間（自己）理解や他者理解を深めることでもある。

二つには、自分との関わりで道徳的価値を捉えることである。それは自己理解を深めることでもある。

三つには、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を培うことである。そのことを通じて自己や社会の未来に夢や希望をもてるようにすることである²⁰。

以上のような道徳的価値の自覚が改訂後の「学習指導要領」においては削除され、その代わりに「道徳的諸価値の理解」が新設された。だが、前述したように、道徳的諸価値の理解では道徳的諸価値の把握を含めた、道徳的諸価値との関わり方が不十分だという理由で、それは不安視されている。なるほど、字面を見る限りでは、道徳的諸価値の理解は道徳的価値の自覚の一要素にすぎない。だからといって、改訂後の記述では道徳的諸価値との関わり方が不十分だと断定してよいのであろうか。この判断の是非を次に吟味する。

改訂「小学校学習指導要領」の「解説」は道徳的諸価値の理解について述べるに際して、まず道徳的価値を次のように定義している。すなわち「道徳的価値とは、よりよく生きるために必要とされて

¹⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、29頁。

¹⁹ 改訂前の「学習指導要領」では「道徳的価値」と表記され、改訂後のそれにおいてはしばしば「道徳的諸価値」と表記されている。だが、元来日本語には名詞の単数形と複数形の厳密な区別はないので、本論においても厳密には区別しない。道徳的価値または道徳的諸価値という語を使用する際には、典拠の表記を踏襲することを原則とする。

²⁰ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、30頁。

いるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるものである。学校教育においては、これらのうち…、児童一人一人が道徳的価値観を形成する上で必要なものを内容項目として取り上げている²¹と。つまり、道徳的価値とは、学校教育においては内容項目なのである。これを踏まえると、道徳的諸価値の理解の要点は次の3点にまとめられる（下線筆者）。

道徳的諸価値を理解するとは、

一つには、内容項目（道徳的価値）を、人間としてよく生きる上で大切なことだと理解することである。

二つには、道徳的価値は大切であるにもかかわらず、必ずしもそれを実現できない人間（自己）の弱さなども理解することである。

三つには、道徳的価値を実現したり実現できなかったりする場合の感じ方や考え方は一つではない、多様だと理解することにより人間（自己）理解や他者理解を深めていくことである²¹。

この3点をみると「道徳的諸価値の理解」は改正前の「道徳的価値の自覚」の一部にすぎないことは明らかである。ただし、改正「小学校学習指導要領」における道徳的諸価値の理解という概念は、道徳的価値の自覚における価値の理解のみならず自己・他者理解およびそれらの深化をも含んでいる。とはいっても、道徳的諸価値の理解が価値との関わり方という点で相対的に浅く狭いことは否定できない。だが、道徳的諸価値の理解は児童が道徳的諸価値と関わるために端緒であり、価値の自覚にとっては不可欠のプロセスである。それゆえ、改正「小学校学習指導要領」においては「道徳的諸価値についての理解を基に」と記されているのであろう。

ただし、この「理解」が固定された1回きりのものではないことは銘記しておかねばならない。親切、友情など、おもな道徳的価値は小学生ならばある程度理解している。だから、児童は予備的な理解をもって道徳科の授業に臨むのである。この点で、道徳教育は、無理解から理解へという過程を辿る知識教育とは異なる。むろん、道徳教育においても授業の進行とともに理解に変化が生じる。それは、児童一人ひとりが教材等により提起された道徳的問題についてより深く考えることにより理解がそれぞれにおいて深まるということである。その深化させられた個々の理解を基にさらに学習することが求められている。この意味で道徳的諸価値についての理解は多様かつ多層的であり、授業の展開次第では当初の予備的な理解とはまったく異なる深い理解が成立する可能性がある。したがって、道徳科の授業には「道徳的価値発見のための探検」という側面がある。

では、漸次深まりうる道徳的諸価値についての理解を基に求められているのは何かというと、「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる（=道徳性を養う）」ことである。道徳的諸価値の理解が道徳性を養うために行われるるのはいうまでもない。なので、ここで考察すべきは「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める」ことである。つまり、改正「小学校学習指導要領」においては「自己を見つめる」、「物事を多面的・多角的に考える」および「自己の生き方についての考えを深める」のそれぞれが道徳的諸価値の理解を基に行われることが求められているのである。

まず、道徳的諸価値についての理解を基に「自己を見つめる」とは、ある道徳的価値についての理解の深化を図り、深化させられた価値理解に照らして自己を見直すことである。たとえば誠実という道徳的価値についてより深く理解できれば、その理解を基に見直した自己はそれ以前とは別なように見えるのではないだろうか。自分は誠実だと思い込んでいたのに、それほど誠実ではないと気づかされるような場合もあるだろう。だが、それは必ずしも悪いことではない。「自己理解を深めること」により課題が明らかになるからだ。また、それほど誠実でない自分から誠実さをみれば、その未知の

²¹ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）16頁以下。

面を発見できるかもしれない。それは「自分との関わりで道徳的価値を捉えること」である。

次に、道徳的諸価値についての理解を基に「物事を多面的・多角的に考える」とは、物事を一面的・一方的に見てはならないということである。一般には、発達段階に応じてより多面的・多角的に考えられるようになる。たとえば友情という道徳的価値には、「仲良くする」「助け合う」「信頼し合う」「切磋琢磨する」などの側面がある。だが、小学校低学年の児童には切磋琢磨するという側面は理解しがたいかもしれない。しかし、発達段階が進むと、やがて切磋琢磨という側面についても考えられるようになる。これがより多面的に考えられるようになるということである。

他方、多角的に考えるとは、たとえば生命尊重という道徳的価値を取り上げる場合、それに関連する生命には「有限である」「かけがえがない」「連續している」などの多面性がある。その生命については「人間の生命と動物の生命は同じか違うか」と生物学的な観点から考えることができる。また、「人間の生命はいくらか」と経済的な観点から考えることもできる。人間の生命は本来価格をつけられるものではないので、あまり良い例ではない。だが、それが多角的に考えることの一例である²²。

このように道徳的諸価値についての理解を基に物事を多面的・多角的に考えられるようになることは物事を「より深く」考えられるようになることだ。それは、ひいては「道徳的価値の自覚を深める」²³ことができるようになることである。だから、「多面的・多角的に考える」ことは道徳的価値についての自覚を深めるための方法なのである。そして道徳的価値についての自覚が深まれば、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うる。また、道徳的価値を発展的に実現できることなれば、おのずから自己や社会の未来に夢や希望を抱けるようになるのではないだろうか。

最後に、道徳的諸価値についての理解を基に「自己の生き方についての考え方を深める」について述べる。前述した「道徳的諸価値についての理解を基に自己を見つめる」ことができれば、それには当然、「自己の生き方について考える」ことが含まれる。しかも、それは「ある道徳的価値についての理解の深化を図り、深化させられた価値理解に照らして自己を見直すこと」であった。であれば、自己の生き方について考えるのはただ一度のことではなく、繰り返し行われることである。その結果、自己の生き方についての考えが深まるのは、いうまでもない。

以上が、改正「小学校学習指導要領」には「道徳的価値の自覚」という語がないので、道徳的諸価値との関わり方が不十分になるのではないか、という疑問を手がかりに考察した結果である。明らかになったのは、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める」ことの中には「道徳的価値について理解する」「自分との関わりにおいて道徳的価値を捉える」および「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を培う」という道徳的価値の自覚の3要素が十分に含まれているということである。それゆえ、道徳的諸価値への関わり方においては「学習指導要領」の改正前後で違いはない。むしろ、改正後の文言は道徳的価値の自覚をより具体的に表現し直したものだといってよい。その結果、単なる「道徳的価値についての自覚を深める」という表現より遙かに指導についてのイメージを結びやすくなつたのではないだろうか。以上のことは「中学校学習指導要領」においても同様である。

7.3 「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」という順序の変更（「道徳的実践力」の削除）

改正「学習指導要領」の第3章第1目標についての記述の最後は「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と改められた（下線筆者）。すなわち、改正前の「道徳的実践力を育成するものとする」という文言が削除され、それに代わって「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」という文言が新設されたのである。ただし、「道徳的な判断

²² 「多面的・多角的に考える」についての考察には右記を参考にした。柴原弘志『特別の教科 道徳』の時代へ向けて（廣済堂あかつき道徳教育研究会編『道徳教育の視座 vol.6』廣済堂あかつき、2015年）24頁。

²³ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）18頁。「道徳的価値の自覚」という語は「学習指導要領」からは削除されたが、「解説」には残されている。

力」以下は改正前にも記されていた道徳性の様相である。改正前には第3章第1道徳は前段・後段の2段落から成り（後掲【表III 第3章 目標の新旧対照表】参照）、「道徳的判断力」以下は前段に記されていた。ただし、様相の順序は「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度」であった。改正後は道徳的な心情と判断力の順序が変えられている。

順序が変更されたとはいえ、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことが求められているのは変わらない。そしてそれは「道徳的実践力を育成する」ことにほかならない。したがって、この箇所でも改正前の方針は踏襲されている。それでは、なぜ「道徳的実践力」は削除されたのであろうか。次にその理由を考えてみる。

「道徳的実践力」が削除されたのには少なくとも三つの理由が考えられる。一つ目は、道徳的実践力が誤解されやすい表現だという理由である。前述したように、道徳的実践力は道徳性の中核であり内面的資質である。そして道徳の時間でも道徳科でも道徳教育の目標は内面にある道徳性の育成である。それにもかかわらず、道徳的実践力という表現からは道徳の時間には具体的に実践する能力の育成、それどころか具体的な実践を目指すかのような誤解が生じている。また、「道徳的実践力を育成する」という表現は道徳性とは別の応用力の育成が道徳の時間の目標であるかのような誤解を招いてきたのである。

ちなみに、改正前の「学習指導要領」では学校全体で行う道徳教育の目標と道徳の時間の目標の関係が必ずしも明確ではなかった。だが、改正後、「道徳的実践力」が削除されたことにより、学校全体で行う道徳教育の目標も道徳科の目標も道徳性の育成であることに統一され、両者の関係は明確になった。

二つ目の理由は、「学習指導要領」の説明をよりわかりやすくするためである。というのは、道徳的実践力が内面的資質だと了解されていても、いざそれを育成しようとしたとき、具体的になすべきことがわからないままである場合が多いからである。それと比べると、十分とはいえないまでも、育成するべきものが「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」と示された方がなすべきことのイメージを結びやすい。

三つ目には、「実践力」という術語が別の文脈で使用されたことも「道徳的実践力」の削除に影響があったであろう。というのは、2014年（平成26年）に国立教育政策研究所が「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を抽出して「21世紀型能力」を提唱した。21世紀型能力は①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、使い方を方向づける③実践力の三層構造をもつものだとされる。そしてこの③実践力という表記に道徳的実践力という表記が抵触することが「道徳的実践力」の削除の一因になったと考えられる。

ところで、道徳性を構成する三つの様相が道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の順になったのは1977年（昭和52年）7月告示の「学習指導要領」以来である。順序変更の理由については「解説」等には何も記されていない。だが、認識論の常識からいえば、判断が先行して初めて心情も実践意欲も態度も生じるとするのが自然であろう。たとえば道徳的心情は改正前も改正後も「善を行なうこと喜び、悪を憎む感情」だとされるが、善惡の判断が先行しなければ道徳的心情は機能しないからである。だからといって、諸様相間に序列があるということではない²⁴。それぞれの様相は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上で等しく重要である。

7.4 「補充、深化、統合」の削除

「補充、深化、統合」という術語も削除された。「道徳的価値の自覚」および「道徳的実践力」の削除の場合と同様、この術語の削除に不安を募らせている教師も少なくない。これに関して改訂後の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」は、「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」を「第3指導計画の作成と内容の取扱い」という箇所へ移し整理した上で表現を改めたとしている²⁵。

²⁴ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）19頁。

²⁵ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）4頁、8頁

それに関して、改訂「解説」の「第2章 道徳教育の目標」の「第2節 道徳科の目標」という箇所には「[道徳科においては] 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しては取り扱う機会が十分でない道徳的価値に関わる指導を補うこと（補充）や、児童や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること（深化）、相互の関連を捉え直したり発展させたりすること（統合）に留意して指導することが求められる²⁶と記されている（下線筆者）。つまり、「補充、深化、統合」は依然として道徳科の役割として位置づけられているのである。

これを受け改訂「解説」の「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導」では「学校の教育活動全体で行う道徳教育の要として、それぞれの教育活動で行われた指導を補ったり、深めたり、まとめたりするなどの役割を果たす道徳科の特質を踏まえ、ねらいに含まれる道徳的価値の側面から他の教育活動との関連を把握し、それを生かした授業を工夫することが大切である²⁷と述べられている（下線筆者）。この記述は道徳科の指導の基本方針のうちの「(5) 問題解決的な学習、体験的な学習など多様な指導方法の工夫をする」という方針を説明する箇所にある。だからといって、それは「補充、深化、統合」という道徳科の役割が問題解決的な学習等にのみ限定されることを意味するものではない。「補充、深化、統合」は前述したように改訂「解説」の「第2章第2節 道徳科の目標」に道徳科の役割として示されているように、道徳科における指導全般に関わるものである。

ただし、改正前の「小学校学習指導要領」では、道徳の時間は各教科、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を「補充、深化、統合」することが求められていた。ところが、改正後の「小学校学習指導要領」では、道徳科は各教科、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的価値に関わる指導を「補充、深化、統合」することが求められている（下線筆者）。したがって、「補充、深化、統合」の対象はより明確にされたことになる。だが、それだけ対象が狭められたという印象は否定できない。この事情は「中学校学習指導要領」においても同様である。

ところで、道徳の時間が教科化されたことによりほかの教科等に対する相対的地位は向上すると考えられる。ならば、道徳科の教科等の道徳教育に対する指導的関係、したがって「補充、深化、統合」という役割も強化されるはずである。ところが、「補充、深化、統合」の役割の重要度が低下する印象は否めない。なぜだろうか。その理由についての考察は別の機会に譲る。

7.5 評価の変更

教科化に際しての多くの教師の关心事の一つが評価の変更である。道徳の時間における評価から道徳科の評価への変更に関しては「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」によって2016年（平成28年）7月22日に公表された「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（以下、「専門家会議報告」）を手がかりとして考察する。

道徳科における評価に関しては、「専門家会議報告」は次のように述べている。

道徳科の評価については、学習指導要領総則における「児童（生徒）のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」という全ての学校教育活動に共通する基本的な考え方に基づくことは改正前と同様であるが、道徳科の評価については、「児童（生徒）の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」と定めている（下線筆者）²⁸。

この引用文によれば、学校の教育活動全般に共通する「児童生徒の長所や進歩の積極的評価」、評

²⁶ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）15頁。

²⁷ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）76頁。

²⁸ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（平成22年7月22日）「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（Web版）3頁。

価活動を通して指導や授業の改善を行う「指導と評価の一体化」、評価により児童生徒を伸ばす「評価の学習意欲向上への活用」という方針は、「学習指導要領」の改正前後で一貫している。道徳科における評価も「数値などによる評価は行わない」という点では道徳の時間における評価と変わらない。

ただし、「学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し」という文言は、改正前の「児童の道徳性については、常にその実態を把握し」という文言とは異なる（【表Ⅲ】参照）。だが、両者は本質的に異なるのではない。「学習状況…を継続的に把握」という文言に着目すれば、その「学習状況」という把握対象は改正前の「道徳性…の実態を把握」という文言における「道徳性の実態」という把握対象をより具体化した表現だと理解できる。というのは、漠然と道徳性を評価するのは、なるほど難しい。しかし、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てるために、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習ができたかどうかはある程度評価できるからである。たとえば「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」や「多面的・多角的な思考の中で、道徳的な価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」といった観点での評価は可能である²⁹。

表Ⅲ 第3章 目標の新旧対照表

凡例：一重下線…新設された文言　波下線…削除された文言　網掛け…記載箇所が変更された文言

改正後（2015年3月改正）	改正前（2008年3月告示）
第3章 特別の教科道徳 第1 目標 第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる(b)道徳性を養うため、(c)道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習を通して、(a)道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。	第3章 道徳 第1 目標 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、(a)道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの(b)道徳性を養うこととする。 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係を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、(c)道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考え方を深め、道徳的実践力を育成するものとする。
第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1～3（省略） 4 児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1～4（省略） 5 児童の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関しては数値などによる評価は行わないものとする。

²⁹ 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」10頁。

以上の道徳科の評価の方針を補足して「専門家会議報告」は「児童生徒が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すべき」、「評価は他者と比較するためのものではない」、「学習状況を分析的に捉え評価する観点別評価や評定ではなく、一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況について評価する個人内評価を行う」、「記述により表現する」などと述べている³⁰。これらの補足も改正前の「学習指導要領」やその「解説」に含まれていたことである。

したがって、改正後の評価の方針は改正前のそれの延長上にあり、改正前の評価方針をより徹底し具体的に表したものであることは明らかである。そしてこれらの方針や手がかりに基づいて指導要録に評価を記述しようとすれば、道徳科の授業を行わざるをえない。この意味で、評価方針の徹底は道徳科の授業時間の確保をも促している。

8. 新機軸についての検討

改正後の「学習指導要領」やその「解説」には改正前には見られなかった術語や考えが導入されている。この第8章では、そのうちの「問題解決的な学習」、「道徳的行為に関する体験的な学習」、「考え方、議論する道徳」を取り上げ、それらに検討を加える。ただし、前二者は児童生徒の道徳性育成のための方法であるにすぎず、それらの実践が道徳科の目標なのではないことは銘記しておかなければならない。

ここでは「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び、いわゆるアクティヴ・ラーニング(Active learning)」³¹は取り上げていない。というのは、アクティヴ・ラーニングは「問題解決的な学習」や「体験的な学習」という指導方法とは次元を異にするものだからである。すなわちアクティヴ・ラーニングは「問題解決的な学習」や「体験的な学習」が成立するために必要な児童生徒の学びの姿勢あるいは質だからである。したがって、「問題解決的な学習」や「体験的な学習」について考察すれば、アクティヴ・ラーニングについても、ある程度考察することになる。また、アクティヴ・ラーニングを主題とする考察は改めて行う³²。

とはいっても、アクティヴ・ラーニングの形態の一つである「考え方、議論する道徳」については、「読む道徳」との関連において以下で考察を加える。なお、「考え方、議論する道徳」とは「児童生徒が考え方、議論する道徳科授業」という意味であり、「読む道徳」または「読み物道徳」とは「児童生徒が読み物の登場人物の心情理解のみに終始する道徳科授業」という意味である。

8.1 「読む道徳（読み物道徳）」から「考える道徳」、「議論する道徳」への転換

改訂後の「解説」は「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を求めている³³。だが、それは、「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」や「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」からの転換であって、読み物自体を否定するものではない。道徳科においても道徳の時間においてと同様、適切な読み物は道徳的価値や人間としての生き方について考える上で有効な教材だからである。

読み物教材に関しては、「専門家会議報告」が登場人物への自我闘争の有効性を指摘している。たとえば登場人物の判断や心情を我が事として多面的・多角的に考えることにより道徳的諸価値についての理解を深めることができる、と指摘している³⁴。多面的・多角的に考えることには既知に基づき未知を開くという面がある。一例を挙げれば、児童が「思いやり」という道徳的価値に「厳しさ」という面があることに気づいたとしよう。それは理解の深まりの一例であるが、新たな「思いやり」と

³⁰ 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」7頁以下。

³¹ 中央教育審議会「教育課程企画特別部会 論点整理」(Web版) 2015年8月26日、17頁。

³² Active learning が由来する Activity の起源は John Dewey (1859-1952) の著作にあるという。それについての調査中である。

³³ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(Web版) 2頁。

³⁴ 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」6頁。

いう道徳的価値の発見といっても過言ではない。既知に基づいて未知が開かれたからである。この意味で道徳科の授業過程は「道徳的価値発見のための探検」なのである。

このように既知に基づいて物事を多面的・多角的に考えるためには自律性が不可欠である。自律性には、カントを引くまでもなく、主体性や能動性も含まれる。そしてそのような多面的・多角的思考を支え促進するのが他者との議論や対話である。だが、それだけではない。思考が議論や対話を促進するという面もある。それゆえ、思考と議論・対話の両者は相関しており、その相互作用において両者は向上できるのである。

いずれにせよ、考えることも、議論や対話も、その基盤としての自律性（道徳性）の育成を重視することも、すべて道徳の時間に行われていたことである。そしてそれらを継承発展させようというのが道徳科なのである。

8.2 問題解決的な学習

「問題解決的な学習」とは、児童生徒一人ひとりが生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題を主体的に解決するために必要な資質・能力、特に道徳的判断力を養うための学習である³⁴。だから、道徳科においては問題解決的な学習を行う場合、児童生徒は、当然、少なくとも問題解決という活動を行う。その際、留意すべきは、解決しようとする問題の質である。その問題とは、道徳科の主題とすべき道徳的価値に関わる道徳的問題でなければならない。道徳的問題は、「教室の掃除ができるでない」などの生活上の問題とは区別される必要がある。

ならば、道徳的問題とはどんな問題か。「専門家会議報告」は次のような問題を道徳的問題だとしている。すなわち、「道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題」、「道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題」、「道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とできない自分との葛藤から生じる問題」、「複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題」などの問題を道徳的問題だとしている³⁴。

このような問題は改正前の道徳の時間でも扱われていた。また、道徳的価値との関連において道徳的問題の解決について考えさせる学習活動も行われていた。したがって、問題解決的な学習は改正前に行われていた学習方法や学習形態を道徳性育成に向けて明確化、合目的化したものだと理解できる。

なお、道徳科での学習のすべてが道徳的判断力を養う問題解決的な学習であることが求められているのではない。「道徳的心情を深める学習」や「道徳的実践意欲を高める学習」にふさわしい読み物もある。道徳科で用いる読み物（教材）に適した学習方法を選択する必要がある。

8.3 道徳的行為に関する体験的な学習

「道徳的行為に関する体験的な学習」とは、「専門家会議報告」によれば、「役割演技などの〔道徳的行為に関する〕体験的な学習を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することを通して、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う」学習である³⁴。役割演技を通して道徳的な問題場面を疑似体験することにより問題の切実さを身をもって感じ、自分ならどうするかと当事者として主体的に考えることにより、置かれた状況と実現すべき道徳的価値への理解が深まる。両者への理解の深化は道徳的価値実現のための資質・能力を養うことにはかならない。

ところで、体験的な活動は道徳の時間においては行われなかつたのだろうか。改定前の「解説」は「体験の生かし方を工夫した指導」として「車椅子体験やアイマスク体験などの模擬体験や役割演技等の表現活動」を道徳の時間の指導に生かすことを勧めている³⁵。したがって、体験的な学習についての考えは、萌芽の段階に近いが、改正前の「学習指導要領」においても見いだされる。当然、それを実践している教師は少なからずいた。筆者自身も役割演技を活用した体験的学習を含んだ授業実践は数多く見学した。

³⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、85頁。

9. 結語

道徳の時間を「特別の教科 道徳」にする意図は、端的にいえば、「道徳教育の実質化及びその質的転換」にあった³⁶。そして従来の道徳教育の実質化および質的転換によって目指されているのは、「児童生徒の現状や実態を踏まえた効果的な指導を通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育」である³⁷。そのために必要なのが、これまで積み上げられてきた指導上の蓄積を活用しつつ問題解決的な学習や体験的な学習などを含めた多様な指導方法に関する実践や研究を深め、その成果を教育界として共有することである。

しかし、実質化および質的転換によって目指されている道徳教育が「学習指導要領」の改正前になかったわけではない。前章まで概観してきたように、改正前の「学習指導要領」にも、改正後に目指されている道徳教育についての考え方やその原型は記されていた。だから、本論冒頭で述べたように、道徳の時間が教科化されたとしても、道徳教育において目指すべき方向は変わらないのである。ただし、それだけではない。これまで目指してきた方向をより明確にして徹底したのが、前述した「児童生徒の現状や実態を踏まえた効果的な指導を通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育」という方向なのである。その意味で道徳の時間の教科化の意図が「道徳教育の実質化及びその質的転換」¹にあると表現するのは言い得て妙である。

そしてそのように道徳教育の目指すべき方向をより鮮明にする必要があるのは、学校での道徳教育が不十分だからである。「専門家会議報告」は、前述したように、教師間に「道徳教育を忌避しがちな風潮」があり、道徳の時間が「他教科に比べて軽んじられて」いると指摘している。また、道徳の時間に「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合い」や「読み物教材の登場人物の心情理解に終始する読み取り指導」が少なからず行われているとも指摘している²。それどころか、年間35時間または34時間実施すべき道徳の時間が額面どおりには実施されていない。

そのような現状を改善するためには、むろん教師の労働環境の改善や活動支援体制の充実は不可欠である。さもなければ、道徳教育の実質化および質的転換は精神論で終わりかねない。だが、それだけでは不十分である。労働環境の改善などとともに必要なのは教師の意識改革である。その意味で「専門家会議報告」の次の指摘は重要である。

… [児童生徒の道徳性育成において] 誰よりも重要な役割を担っているのは道徳科の指導を直接行っている教壇に立つ一人一人の教師である。「考え、議論する道徳」を目指し、道徳科の授業が児童生徒が深く考える主体的・能動的な学習（アクティブラーニング）になるためには、何よりもまず教師が能動的な学習者（アクティブラーナー）でなければならない³⁷。

これは児童生徒にアクティブラーニングを求めるのならば、児童生徒に先立って教師がまずアクティブラーニングの実践者でなければならないという主張である。これをより一般化すれば、児童生徒に自律的学習を行って道徳性を養うことを求めるのならば、それに先だって教師自身が自律的学習を行って道徳性を養う率先垂範の姿勢が必要だということになるだろう。

このような教師の姿勢を「被教育者性」と名づけるとすれば、被教育者性はほかの教育分野以上に道徳教育の分野において重要である。というのは、道徳教育においては教師が言行一致あるいは知行合一とよばれる在り方生き方ができなければ、その指導支援は児童生徒に対して説得力をもちにくいかからである³⁸。遅刻を繰り返す教師に「時間を大切に」と言われても納得する児童生徒は少ないだろう。したがって、被教育者性は従来の道徳教育の実質化および質的転換に不可欠な教師の姿勢である。

³⁶ 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」5頁。

³⁷ 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」18頁。

³⁸ 拙論「道徳教育を担う教師の課題」（『日本道徳教育学会 第86回大会 発表要旨集』2015年）14頁以下。

The Essence of Making “Moral Education Class” a Subject

Hiromasa AKIYAMA

In 2015, *the 2008 government guideline for teaching* was revised, and this revision changes “moral education class” to a special subject. What is the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) aiming to accomplish with this change? How should we respond to this change? This paper aims to clarify these problems. We discuss these problems by *the 2015 government guideline for teaching* and *the commentary on the 2015 government guideline for teaching*.

We conclude that the essence of “moral education class” does not change because MEXT makes it a subject. The following basic policy for teaching is the same whether moral education is a class or a subject : cultivating of morality is maintained as the goal, understanding of the moral values is important, thinking and dialogue are promoted, evaluation is not carried out by the numbers, the teacher is the pivot in the moral education.

While MEXT demands “securing of quantity” and “improvement of quality” of moral education, these demands are only meant to ensure the above basic policy. However, it is necessary to clarify what they mean concretely.

