

「考え、議論する道徳」への「質的転換」の成立過程

—公的文書に用いられた道徳教育諸概念の整理を手がかりとして—

宮本浩紀*

(2020年10月21日受理)

The Policy Process of “Qualitative Transformation” to “Moral Education through Thinking and Discussing”:
A Study of Concepts Concerning Moral Education in Japanese Official Documents

Hiroki MIYAMOTO*

キーワード: 「特別の教科 道徳」、「道徳」の時間、「論点整理」、「考え、議論する道徳」、内面的資質、道徳的心情

本稿の目的は、「考え、議論する道徳」への「質的転換」が果たされるべく、「特別の教科 道徳」(道徳科)を通して実現が目指される理念及び実践の理解を深めることにある。「質的転換」は、昭和 33(1958)年に特設された「道徳」の時間に認められる課題を乗り越えることによって達成が目指されている。その課題に関しては、学習指導要領や中央教育審議会答申等に示されているため、道徳科の実施にあたっては、それら公的文書の内容を理解することが肝要である。しかし、実際にその内容を目にしてみると、個々の言葉の意味するところが不明であったり、文(句)と文(句)の係り受けが読み取れなかったりすることがある。それは、ひとえに各公的文書に用いられた語句は、たとえそれ自体は日常生活で用いられる一般的な言葉づかいであったとしても、道徳教育の変遷やその特質に関する認識が欠いては意味を読み取ることができないものである点にある。そこで本稿は、主として、教育課程特別部会によって取りまとめられた「論点整理」の一節を手がかりとして、各審議会の議事録を含む各公的文書を参照しながら、「質的転換」の実現に不可欠な諸概念がいかなる意味を有しているのかについて検討を行った。本稿における考察の結果、「道徳」の時間の課題として取り上げられる「登場人物の心情理解への傾斜」(いわゆる「心情主義道徳」批判)が、必ずしも過去の教育政策(公的文書)から直接確認できるものではないことが明らかとなった。

はじめに

平成 27(2015)年 3 月に小学校及び中学校学習指導要領が改訂された。それを受け、従来の「道徳」の時間は「特別の教科 道徳(以下、「道徳科」とする)」として位置づけられた。同改訂の主旨

* 茨城大学大学院教育学研究科

には、いじめの問題への対応の充実、子どもたちの発達の段階をより一層踏まえた体系的な内容の構築、問題解決的な学習や体験的な学習などの取り入れといった指導方法の工夫があげられている。なかでも、最後にあげた指導方法の工夫は、子どもたち一人ひとりが道徳的価値と向き合うことを目指す学習活動として、小・中学校において「考え、議論する道徳」の中心を成すものである。

「考え、議論する道徳」という文言が初めて用いられたのは、平成28(2016)年12月21日に中央教育審議会によって出された「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等の改善及び必要な方策について(答申)」においてである¹⁾。同文言がいかなる理念を有しているかについては、道徳教育の充実に関する懇談会によって取りまとめられた報告書及び「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」に詳しく記されている²⁾。

本稿の射程は、道徳科の目指す「考え、議論する道徳」の特質及び従来の「道徳」の時間に認められる課題がいかなる経緯によって各公的文書にまとめられたかについて確認することにある。その方法論としては、道徳科の成立前後にかけて設置された各審議会の審議の経過を読み解くことを想定している。なぜ、審議の経過を読み解くことが必要なのか。それは、審議経過を辿ることによって、最終的にまとめられた学習指導要領や答申や報告書を読むだけでは見出すことのできなかった一つ一つの言葉の意味するところがみえてくるからである。あるいは、それらの言葉がいかなる問題意識を有する委員によって用いられたかについて把握することができるからである。

そのように、各公的文書において一見して意味の読み取りにくい表現が生まれてしまう背景については、それら文書の成立過程を考えてみれば自ずと浮かび上がってこよう。周知のとおり、それら公的文書に用いられた個々の言葉及び一続きの文章は、審議の過程で各部会の委員によって発せられた個々の発言を事務局サイドが総括したものである。これは、何も最終的に取りまとめられた公的文書が審議の過程を十分反映していないということを意味しているわけではない。十数人に及ぶ委員の意見を一つの文書にまとめるという作業の性格上、どうしても審議における議論の実際の経過や各委員の問題意識、あるいはその細かなニュアンスは具体性を取り除かれて抽象化されてしまうのは必然である。例えば、審議の際には、各委員が見聞きした道徳教育の実態が述べられ、それをもとに今後の道徳教育の在り方が論議される。そのような審議経過を辿るならば、具体的な教材名や授業の実際について語られたことを認識できるため、道徳科の授業に関する具体的なイメージを抱きやすくなる。だが、公的文書には各委員によるそのような生の声はどうしても反映されにくい。生の声を踏まえてこそ望ましい道徳教育の在り方について展望を抱き得るにもかかわらず、公的文書を通じては、その確認は容易ではないわけである。

以上の問題意識に鑑み、本稿では、公的文書の理解に際し、それ以前になされた各審議会における審議経過を辿ることが有用であるという立場に立つ。本稿が主として考察の対象とするのは、「道徳」の時間の課題を巡る一節である。後ほど取り上げる当該箇所には、一見すると、論旨に不明瞭な文はなく、一般に語られる文部科学省の方針が記されているように見受けられる。だが、そこに用いられた細かな表現や文と文のつながり等に注目すると、当該箇所の意味するところを把握するには、過去の道徳教育政策の知識が必要であることに気づく。「考え、議論する道徳」の理念が実現するために学習指導要領等の理解が不可欠なのは言うまでもない。問題は、それらに用いられた語句を読み解くための具体例や公的文書の形に結実するまでの審議会各部会のやりとり(各委員の課題認識や展望)がうかがい知れないことにある。本稿は、そのようにどうしても不足してしまう理

解を補うべく、主として審議会議事録や公的文書を参照しながらその内容を読み解くものである。それにより、現行の道徳科において目指される「考え、議論する道徳」の特質について明らかにするとともに、今後検討すべき課題の抽出を行う契機となれば幸いである。

「考え、議論する道徳」への「質的転換」とは何か

(1) 「論点整理」に示された「道徳」の時間の課題

言うまでもなく、道徳科は「道徳」の時間の反省に立って新設されたものである。道徳科の実施理念である「考え、議論する道徳」への「質的転換」がなされるためには、「道徳」の時間の課題が十分把握されている必要がある。そのような問題意識の下、本稿では、一般に「論点整理」と呼ばれる学校教育課程全体に及ぶ検討を行った文書を主たる考察の対象として示したい。

「論点整理」は、平成 27 (2015) 年 8 月 26 日に中央教育審議会初等中等分科会教育課程部会の下部会である教育課程企画特別部会より出された。同文書は、当時進行中であった次期学習指導要領の改訂に伴って押さえておくべき諸点を示したものである。その主旨は、2030 年の社会及びその先の時代において、初等中等教育が果たすべき役割をまとめることにあった。

道徳教育に関しては、すでに同年 3 月に、学習指導要領一部改訂によって道徳科の新設が行われていたため、他教科とは異なり審議回数を限定した形で議論がなされた。具体的には、道徳科の実施に伴う諸課題について検討するべく設置された「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」(以下、「考える道徳 WG」とする)において全 4 回にわたり議論が行われた³⁾。以下に示すものは、「論点整理」のうち、「考え、議論する道徳」への「質的転換」に関して言及された箇所である⁴⁾。

特に、後者の「考え、議論する」道徳科への質的転換については、子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ、その結果、実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあることを背景としている。このような言わば「読み物道徳」から脱却し、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道徳の特別教科化の大きな目的である。(教育課程企画特別部会「論点整理」)

引用箇所について、従来の道徳教育(特に「道徳」の時間)の原因・結果・課題について述べた前段(a)と、道徳科の目的及び手段について述べた後段(b)の二つに分けて、文部科学省の問題意識について検討を行っていく(考察の都合上、末尾に[〇〇]の形で各句の位置づけを記した)。以下に示した表 1 はその(a)にあたるものである(表 1 参照)。

表1 「論点整理」に示された従来の道徳教育の原因・結果・課題

(a-1) 子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り [原因]
(a-2) 道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ [結果・課題]
(a-3) その結果、実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り [結果・課題]
(a-4) 「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあること [結果・課題]

(2) 語句の検討 その1:「安易な決意表明」とは何か

まず最初に「道徳」の時間の実態が述べられている(a-1)。「指導を避ける余り」という表現から、(a-1)の主語は教師である。その教師が「避ける」こととして、「子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導」があげられている。このことは、教師が、子どもたちが「安易な決意表明」を行うのみで「道徳」の時間を受け終えてしまうことは望ましいとは言えないという認識を有していることを示唆している。「道徳」の時間の目標として「実践意欲と態度」の育成が掲げられていたことに鑑みれば、「安易な決意表明」が看過できるものでないと受け止められたことは理解できる。

だが、(a-2)へと読み進めるにしたがい、引用箇所の内容を理解することが意外に難しいことに気づかれる。というのも、この妥当とみなすことのできる教師たちの立場が原因となって、(a-2)以下の結果が引き起こされたと記されているからである。一体なぜ、「安易な決意表明」を避けることがどうして「内面的資質の育成」に結びつくのだろうか。

このことについて考えるには、戦後の道徳教育史を振り返る必要がある。「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」において作成された資料には、その原因の一端を、「道徳」の時間の定着・充実のために構想された「導入・展開・終末」の三段階からなる指導過程にみる立場が示されている。「道徳」の時間が特設されて間もない時期、各学校では手探りで授業がなされていた。そのような状況において、「導入・展開・終末」の三段階からなる指導過程は、教師たちが自らの授業を構想するときの重要なモデルとして機能した。専門家会議において作成された資料には、同指導過程の果たした役割は認めつつも、他方で指導過程の固定化が生じてしまったことが指摘されている。すなわち、その当時提示された「展開後段や終末で、決意表明的なことを発表させるのは望ましくない⁵⁾」という方針がいつしか原則となり、いつでも守らなければならなくなってしまうというのである。

考えてみれば、この方針は、子どもたちが「安易な」決意表明をすることに疑義を見出すものである。あるいはそもそも、決意表明をさせること自体に問題を見出すものである。もし「決意表明」をすること自体に「道徳」の時間の目標がおかれてしまうならば、それは、指導方法が固定化することを意味する。指導方法の固定化は、ともすると授業内容に関する掘り下げを難しくし、翻ってそれは、子どもと内容との間に断絶を生じさせることになる。間瀬は、このように子どもと内容との結びつきを重視する立場を「生活主義」と呼び、「道徳」の時間において目指された教育について次のようにまとめている⁶⁾。

戦後の道徳教育はあくまでも児童・生徒の生活経験にもとづく生活主義（主題を生活の中から設定し望ましく生きる願望をふくむ）を基盤として、道徳の時間は彼らが現在および将来において当面する生活課題に対処する望ましい考え方や感じ方、さらに人間としての望ましい生き方を体得させることにある。したがって道徳の指導は、単に道徳的価値についての知識や理解を与えるにとどまるのではなく、実践への意欲（ぜひそうしたい）や行為への促進（そうせずにはおられない）を目指すところにねらいがある。（間瀬正次『戦後日本道徳教育実践史』）

そもそも、「道徳」の時間が特設された当初の状況に注目すると、このような生活主義の考え方が主流であったことがうかがえる。例えば、昭和 33（1958）年に改訂された学習指導要領には、「指導計画は固定的なものと考えず、児童の生活の中に起こる問題や時事的な問題等をも適宜取り入れ、修正を加えうるよう、弾力性を持たせることが特にたいせつである⁷⁾」とある。このように、同指導要領では「生活」という言葉が鍵概念として位置づけられていたわけである（「道徳」の時間について述べた第3章だけでも、計12回にわたって「生活」という言葉が用いられている）。以上のような考察をもとにするならば、「道徳」の時間特設当初の理念に立ち、教師たちはもとより、文部省の作成した公的文書においても、生活主義の立場に基づく道徳授業が実践されようとしていたことが見て取れる⁸⁾。

再び「論点整理」の一節を振り返ってみたい。これまで、「子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ」という点に着目して、まず「安易な決意表明」の意味するところを検討してきた。以上の考察を通じて、現段階でこの引用箇所が理解できる準備は整ったのだろうか。筆者なりに引用箇所を言い換えると、当該箇所は次のような意味を有しているといえる。

「授業内容と子どもの生活の実態に基づいて『道徳』の時間の授業づくりを行うことが重視されていたこと」によって、「道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ」るに至った。

これは論理的に妥当であると言えるだろうか。おそらくそうとはみなせないはずである。なぜなら、生活主義に基づく「道徳」の時間の実施が「内面的資質の育成」とどのように結びついているか依然として不明であるからである。

(3) 語句の検討 その2：なぜ「内面」に注目されたのか

これらの論理的妥当性を検討するには、結局のところ、「内面的資質の育成」が意味するところについて把握することが求められる。そこで、まずは「安易な決意表明」の対極に位置づけられる「道徳的实践力」を手がかりとして考察を行ってみたい。

道徳教育は学校の教育活動全体及び年間 35 時数の「道徳」の時間を通じて実施されてきた。とはいえ、そのような枠組みにおいても、子どもたちの日常生活における実際の行動に変化が見出されるというのは容易なことではなかった。だが、上述のとおり、「生活主義」が重視されていた以上、そのような困難さがあるからと言って「安易な決意表明」に終始することが教師たちに受け入れられるべくもなかった。このように道徳教育（特に「道徳」の時間）の効果を見取る必要性に迫られ

たときに見出されたものが子どもの「内面」であったと推察される。

そのように「内面」が注目されたことは、当時の文部省の道徳教育政策、特に、「道徳」の時間が有していた「補充・深化・統合」という役割が大きく関係している。道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行われる以上、それらの中で獲得された知識や観念が子どもの道徳性の育成と結びつく必要がある。だが、一般に各教科の知識はそのままでは子どもたちの日常生活の行動に影響を与えることは少ない。そこで、「道徳」の時間はそれら知識や観念を実践化するきっかけとみなされたわけである。その代表格として、勝部真長や宇留田敬一によって研究された「内面化の指導」があげられよう⁹⁾。「内面化の指導」は特徴的な理念を有していた。それは、道徳教育の目標とする社会的規範や道徳的価値というものは、「外から与えられるものでなく、中から育てられなくてはならない」というものであった。このような理念を前提としながら、学校の教育活動全体を通じて獲得される知識や観念をまとめるための鍵概念として、子どもの「内面」に重きが置かれたわけである。

これを踏まえると、先の(a-1)と(a-2)、つまり「論点整理」の一節(「子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ」)は次のように言い換えることができよう。

授業内容と子どもの生活の実態に基づき「道徳」の時間の授業づくりを行うことが重視されていたことにより、学校の教育活動全体の道徳教育を補充・深化・統合する役割を担う「道徳」の時間は、子どもたちに安易な決意表明を迫る指導を避け、種々の知識や観念をまとめることが期待された。その結果として、「道徳」の時間を子どもの「内面」の育成に完結させるに至った。

以上の言い換えを通じて、表1に示した(a-1)と(a-2)の内容について理解することができたはずである。ただし、「論点整理」の記述において、引用箇所末尾にある「完結させ」という表現がなされた理由についてはいまだ不明な点がある。学習指導要領の記載を見る限り、「完結」といえるほど「道徳」の時間の指導過程が「内面」の育成のみに傾斜していたとは言えないからである。これについては、続く(a-3)を検討する中で検討したい。

(4) 語句の検討 その3:「内面的資質」とは何か

これにより、「道徳」の時間は、子どもたちが獲得した様々な知識や観念を「内面化」させる役割を有していることが確認された。この時点における「道徳」の時間は、実践のための「内面化」を目指すものである以上、少なくとも、理念のレベルにおいては、登場人物の心情理解に傾斜する恐れは低かったはずである。しかし、先の「論点整理」に示された内容(具体的には、表1における(a-2)と(a-3)の関係)を踏まえれば、「内面的資質」は「登場人物の心情理解」に傾斜する原因の一つとみなされている。したがって、依然としてそれらの関係は明らかになっていないと言わざるを得ない¹⁰⁾。

そこで、その点について明らかにするべく、「内面的資質」という言葉の意味するところについてさらに探してみたい。興味深いことに、この言葉は昭和33(1958)年に改訂された学習指導要領を含め、その後のいずれの指導要領においても用いられていない¹¹⁾。そこで、視点を変えて、近年行

われた各審議会の議事録を辿ったところ、「内面的資質」の意味を探る一つの手がかりが「道徳教育に係る評価等に関する専門家会議」（第2回）の審議議事録に記された2名の委員の発言からうかがえることが見出された（表2参照）¹²⁾。

表2 「道徳教育に係る評価等に関する専門家会議」（第2回）審議議事録の内容

【柳沼准教授】

従来は「内面的資質としての道徳的实践力」を育成すればよかったので、道徳的心情だけ養い、一つの道徳的価値だけ深めればよかったのですが、今後は、「道徳的問題を解決する資質・能力としての道徳性」を育成するのですから、複数の道徳的諸価値を比較検討しながら多面的・多角的に考え、判断し、実践する力を養うべきだと思います。道徳授業の実効性を高めるためには、やはり現実に対応できる問題解決的な学習が必要不可欠だと思います。

（「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第2回）議事録」）

【合田教育課程課長】

今回の道徳の教科化に関しては、道徳教育の充実に関する懇談会を設け、道徳教育の在り方について御議論いただきました。その報告の中には、このような記述があります。「本来、内面的資質である『道徳的实践力』はそれ自体で完結するものではなく、将来における道徳的行為の実践につながってこそ意味があるものであり、道徳的实践を繰り返すことで道徳的实践力も強められるものである。道徳的实践力を育成する上で、例えば、心のこもったあいさつや礼儀、コミュニケーションの方法、きまりやルールづくりなど、実際に自分が動き、他者とかかわり合っ初めて実感され、身に付く力も少なくない。」という記述です。…かつては学校教育全体での道徳教育というのは、道徳性を育み、道徳の時間におきましては、内面的資質としての道徳的实践力を育むということになっていました。それらについて道徳性を育むと一本化したのは、内面を育むというのは大変重要なことではありますが、それを強調する余り、その内面に閉じてしまったのではないかという重要な問いが、この懇談会でも中教審でもありました。

（「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第2回）議事録」）

この両氏の発言から「内面的資質」という言葉の出自が見て取れる。ここで注目したいのは、柳沼氏の「従来は『内面的資質としての道徳的实践力』を育成すればよかったので、道徳的心情だけ養い、一つの道徳的価値だけ深めればよかった」、及び合田氏の「かつては学校教育全体での道徳教育というのは、道徳性を育み、道徳の時間におきましては、内面的資質としての道徳的实践力を育むということになっていました」という発言である。簡潔に整理するならば、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育では「道徳性」を、一方の「道徳」の時間では「内面的資質としての道徳的实践力」を育むことになっていたという図式が得られる。この図式を支えるものが、両氏共に用いている「内面的資質としての道徳的实践力」という表現である。

過去の資料を辿ってみると、「内面的資質」に関する議論は、2013年末に取りまとめられた「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」に認められる。そこでは、合田氏の引用した箇所を中心として「内面的資質」とは「道徳的实践力」を意味するということが繰り返し述べられた他

に、道徳教育の目標として縷々取り上げられてきた諸概念との関係を整理する記述もなされている¹³⁾。

特に、道徳教育の目標は、道徳的な心情のみならず、道徳的な判断力、実践意欲と態度、習慣などの育成も含む総合的なものであり、児童生徒の内面を育てること、さらにその内面の力によって自発的・自律的に道徳的な行為ができるようにすることが重要である。このため、道徳の時間においても、内面的な「道徳的实践力」を育成することにより、将来の具体的な行為としての「道徳的实践」につながるようにすることを明確に意識して取り組むことが重要であることをあわせて示すべきである。(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)」)

ここでも、道徳教育全体と特設道徳が区別されて論じられているわけであるが、その意味するところを捉えるには細かな表現の特徴に注目することが重要である。注目すべき点として全部で5点あげられる。

- ① 道徳教育の目標の一番初めに「道徳的な心情のみならず」と記されていること。
- ② 諸概念をあげることで、道徳教育の目標における総合的性格が言及されていること。
- ③ ②を踏まえた上で、児童生徒の「内面」を育てることが目標として掲げられていること。
- ④ 道徳の時間の目標の一番初めに「内面的な『道徳的实践力』」の育成が示されていること。
- ⑤ ④を踏まえた上で、将来的な「道徳的实践力」の表れが目指されていること。

①は、種々の資料で言及されているとおり、従来の道徳教育(当然「道徳」の時間も含まれる)に認められる課題(いわゆる「心情主義道徳」)を踏まえたものである。②は、道徳教育において育成を目指す諸概念について、そのどれか一つに偏るものではなく、すべて重要であることを確認したものである。この②は①を踏まえて記されたものと捉える必要がある。

本項の主旨に照らし合わせれば、残る③④⑤の意味するところを検討する必要がある。ここで初めて「内面」という表現が登場するからである。ただ、実際のところ、この読み取りは容易ではない。その困難さは、第一に、先の合田氏の示した図式との整合性、第二に、諸概念の関係が複雑ないし不明瞭であること、以上二点に認められる。合田氏は、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育では「道徳性」が、一方の「道徳」の時間では「内面的資質としての道徳的实践力」が育まれるという図式を提示していたわけだが、過去の学習指導要領を調べると、直接そのような記載はなされていない(注に記したとおり、平成20(2008)年に改訂された学習指導要領解説にその記載がなされているのみである)。

この点については、そもそも「内面的資質」という表現が学習指導要領それ自体において用いられたことがないということが重要である。それに加え、「内面」という表現に限っても、それが「道徳」の時間の特設当初から用いられていたわけではないことが注目される。すなわち、昭和33(1958)年に改訂された学習指導要領には、「学校における道徳教育は、本来、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする。したがって、道徳の時間はもちろん、各教科、特別教育活動および学校行

事等学校教育のあらゆる機会に、道徳性を高める指導が行われなければならない¹⁴⁾と記されているだけで、「内面」という表現は用いられていないのである。その使用が初めてなされるのは、平成元（1989）年に改訂された指導要領（第1章 総則及び第3章 道徳の双方）であり、さらに興味深いことに、それ以後の指導要領では、平成10（1998）年と平成19（2007）年の二回（いずれも総則に）用いられているにすぎないのである。

特に理解を難しくするのは、諸概念の関係の複雑さである。平成元（1989）年の指導要領において「道徳教育を進めるに当たっては、…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¹⁵⁾」というように、「内面」という表現はむしろ「道徳性」との関連で用いられている。また「道徳の時間における指導に当たっては、児童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、児童が自ら道徳的実践力を養い、内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮する必要がある¹⁶⁾」というように、「道徳的実践力」が単独で用いられている。

もし、合田氏の示したように、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育では「道徳性」が、一方の「道徳」の時間では「内面的資質としての道徳的実践力」が育まれるという図式を踏まえるならば、これらの引用箇所は次のように理解されることになるはずである。

「道徳」の時間において児童が自ら道徳的実践力を養うことの結果として（あるいはそのこと自体が）、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育の目標とする「内面に根ざした道徳性」の育成が図られる（ことにつながる/ことである）。

つまり、2008年の指導要領解説を除き、過去の指導要領には、「内面的資質としての道徳的実践力」のように、「内面的資質」（あるいは「内面」）すなわち「道徳的実践力」であるという図式が示されていないわけである¹⁷⁾。

これらの考察を踏まえると、「かつては学校教育全体での道徳教育というのは、道徳性を育み、道徳の時間におきましては、内面的資質としての道徳的実践力を育むということになっていました」という合田氏の発言は、誤りではないにしても、このままでは事実と異なる理解を生じさせる可能性を含んでいるといえないだろうか。このことは、柳沼氏の「従来は『内面的資質としての道徳的実践力』を育成すればよかったので、道徳的心情だけ養い、一つの道徳的価値だけ深めればよかった」という発言にも当てはまる。

本稿は、この前半部分に示された「内面的資質」という言葉自体が指導要領において直接用いられていない点を問題視するものではない。一方で、後半部分については、「道徳」の時間において「道徳的心情だけ」養えばよかった（あるいは、養えばよいと見なされていた）という理解が過去の公的文書から直接引き出せない点については注目しておきたい。例えば、「内面」という表現が最も明確に認められる平成元（1989）年に改訂された指導要領においてすら、あくまでも「道徳の時間においては、…児童の道徳的心情を豊かにし、道徳的判断力を高め、道徳的実践意欲と態度の向上を図ることを通して、道徳的実践力を育成するものとする¹⁸⁾」と記されているのみだからである。そのように、道徳教育及び「道徳」の時間における目標に総合的性格が認められる以上、現段階では、「その結果、実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り」という「論

点整理」の記述が何をもとにしてなされたのかは不明なままであると言える。以上の考察から何が言えるか。それは、「道徳」の時間における「道徳的心情」あるいは端的に「心情」重視の傾向はいかなる事実をもって導き出せるのかという問いである。

たしかに、「心情主義道徳」批判が種々の研究においてなされてきたのは事実である¹⁹⁾。だが、学習指導要領を中心とする公的文書では、「道徳」の時間が特設された当初から、必ずしも「道徳的心情」に傾斜した目標が定められてきたわけではないし、むしろ、特にその当初は子どもたちの日常生活を踏まえた「内面化の指導」が重視されていたわけである。もちろん宮田の示した「道徳教育の系譜」のように、昭和38(1963)年に教育課程審議会によって出された「道徳教育の充実方策について(答申)」などを通して、徐々に「生活主義」から「価値主義」へと「道徳」の時間の指導方針が変化していった事情は認められる²⁰⁾。だがそのことだけから、「道徳」の時間における指導を読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏らせたという結論は導き出せない。同様の事情により、(a-4)についても公的文書から直接引き出せない以上、「道徳」の時間に認められる課題が実際のところ的確であるか否かについては、文部省の作成した公的文書の内容それ自体に加えて、その内容が現場の学校の教師たちや道徳教育の研究者たちによって、実際のところどのように受け止められたのかということ把握することが求められると言える。この点については別稿で取り上げたい。

(5) 「論点整理」に示された「道徳科」の目標

最後に簡潔にはあるが、引用箇所の後段の内容について検討しておこう。文の区切りで分類すると、次のように五つの箇所が得られる(表3参照)。

表3 「論点整理」に示された「道徳科」の目標

(b-1) このような言わば「読み物道徳」から脱却し [目的]
(b-2) 問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて [手段]
(b-3) 自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ [手段]
(b-4) 自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び [手段]
(b-5) 実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換する [目的]

(b-1)にある「このような」という指示語は、(a-3)の「登場人物の心情理解のみへの偏り」を受けて記されたものである。ここでは端的に「読み物道徳」としてまとめられている。道徳科では、そのような「読み物道徳」から脱却することを目指して、(b-2)(b-3)(b-4)の手段を通じて、(b-5)の目的を達成することが重要視されている。まさに、この引用箇所後段の主旨は(b-5)の「実践」に結実している。すなわち、従来の道徳教育(特に「道徳」の時間)では、日常生活における子どもたちの行動変容に限界が認められ、道徳科ではそのことを克服することが求められているわけである。

問題は、①従来の「道徳」の時間において、本当に「読み物教材の登場人物の心情理解のみ」に偏った指導が行われていたのか、②仮に「自我関与」の点で課題があるとした場合、それは教材に原因があるのか、それとも教師の授業実践に原因があるのか、以上の点に認められる。「考え、議論する道徳」への「質的転換」を実現するためにも、これら二点を元にして道徳授業の実態を把握す

ることが求められる。さらにこれら二点は、③心情主義への傾斜や実践の軽視は読み物教材を扱うことそれ自体に起因することなのか、④それともその原因は指導方針にあるのか、⑤あるいはその原因は「生活主義」から「価値主義」への転換がなされたことにあるのか、以上三点の疑問を喚起する。本稿の成果はそのように検討すべき種々の問題を引き出すにとどまった。それらについて明らかにすべく、今後も研究を行っていきたい。

おわりに

本稿では、「考え、議論する道徳」の理念が実現するために、学習指導要領等の公的文書に用いられた語句を読み解くための考察を行った。審議会の議事録や道徳教育の歴史的資料を手掛かりとして、公的文書の内容を紐解いてきた。その成果は、道徳教育を巡る諸概念の複雑さを追証、及び今後新たに検討すべき種々の疑問点を生むこととどまった。特に、「心情主義道徳」批判にみられるとおり、読み物教材の活用を通じた登場人物の心情理解は問題視される傾向が認められるが、今後も引き続き道徳科における読み物教材の活用がなされることを踏まえるならば、心情主義批判がなされる根本原因の特定をすることが求められよう。本研究ではそのような問題提起をなし得たことを一旦の成果と受け止め、次稿への足がかりとしたい。

注

- 1) 「考え、議論する道徳」の文言の原型は、次の二つに認められる。第一に、平成27(2015)年8月26日に教育課程企画特別部会によって出された「論点整理」において、『「考え、議論する」道徳科への転換』が必要である旨が示されている。同部会は、学習指導要領改訂を行う上で基本となる方針や各教科部会の取りまとめを行う審議会として、初等中等分科会の下部会である教育課程部会の下に設置されたものである。続いて第二に、平成27(2015)年7月3日に公表された「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」があげられる。同文書では、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである」と記されている(文部科学省、2015、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(廣済堂あかつき)、2)。なお、「考え議論する道徳」という表現は、平成27(2015)年7月15日に開催された「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(第2回)」の議事録に用いられている。一部表記が異なるとはいえ、そちらが初出であるといえる。
- 2) 道徳の教科化については、歴代の内閣総理大臣の私的諮問機関を通じて議論されてきた。ここ20年に焦点を当てるならば、①平成12(2000)年3月に小渕政権の下に設置された教育改革国民会議による最終報告(報告書の提出された同年12月は森総理が政権を担った)、②平成18(2006)年9月に第一次安倍政権の下に設置された教育再生会議の第二次報告(報告書の提出は翌年6月)、③第二次安倍政権の下に設置された教育再生実行会議による提言(第一次提言の提出は平成25(2013)年2月)における議論があげられる。これらの内容を紐解くと、たしかに「特別の教科

道徳」新設の直接の契機となったいじめの問題の解決に関しては、③において取り上げられたところであるが、すでに②において、現行の「特別の教科 道徳」の実施目的・実施方法に重なる内容が示されていたことがうかがえる。

- 3) 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」は、第1回：平成28(2016)年5月27日、第2回：同年6月9日、第3回：同年7月29日、第4回：同年8月16日の計4回開催された。なお議事録を辿ると、他の各教科・各領域においては、「論点整理」策定を目標として、十数回にわたる審議が行われたことが認められる。その一方で、道徳教育に関しては、すでに道徳科の新設に伴う学習指導要領一部改訂の前に議論が行われていたため、少数の開催とされた。
- 4) 引用箇所は、平成27(2015)年8月26日に教育課程企画特別部会より示された「論点整理」からの引用である(教育課程企画特別部会、2015、「論点整理」、45-46)。
- 5) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(第6回)、2015。「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(整理素案)」、2。
- 6) 間瀬正次、1982。『戦後日本道徳教育実践史』(明治図書)、97。
- 7) 文部省、1958。「第3章 道徳、特別教育活動および学校行事等—第3 指導計画作成および指導上の留意事項」『学習指導要領』。
- 8) 以上の内容に関するさらなる考察を行うにあたっては、例えば、「『道徳』の時間における指導は、学級を担任する教師が行うものとする。これは、児童生徒の実態を最もよく理解しているということ、…また常に教師と児童生徒がともに人格の完成を旨として進むという態度がきわめてたいせつであるということなどによるものである」という文部次官通達(「小学校・中学校における『道徳』の実施要領について」)等の意味するところを探ることが求められる(宮原誠一他編、1974。『資料日本現代教育史2 1950—1960年』(三省堂)、305)。
- 9) 前掲6、97-98。この他、平野武夫による論考もあげられる。
- 10) ただ、これは教育の効果に関わる重要な課題である。すぐに実践・行動の面における変化の現れはどこまで求めることができるのか。すぐに目に見える形で現れなければ、道徳教育の学びとして位置づけることはどうしてもできないのか。以上のような疑問点については、別稿で論じたい。
- 11) 一方で、学習指導要領解説には次のとおり記されている。「道徳的实践力とは、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。それは、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を包括するものである」(文部科学省、2008。『小学校学習指導要領解説 道徳編』(東洋館出版社)、30)。
- 12) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(第2回)議事録、2015。(URL：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/gi_jiroku/1363368.htm)、[最終閲覧日2020年9月10日]。
- 13) 道徳教育の充実に関する懇談会、2013。「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～」、7。
- 14) 文部省、1958。「第1章 総則—第3 道徳教育」『学習指導要領』。

- 15) 文部省. 1989. 「第1章 総則—第1 教育課程編成の一般方針」『学習指導要領』（大蔵省印刷局）.
- 16) 同上, 「第3章 道徳—第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」.
- 17) にもかかわらず、このように「内面的資質」と「道徳的実践力」を結びつけて捉える理解、あるいはそれらを同一のものと捉える理解は、種々の公的資料に認められる。例えば、道徳教育の充実に関する懇談会. 2013. 「道徳教育の充実に関する懇談会報告」議事録には、①『『道徳的実践力』については、『…内面的資質を意味』するものと説明されている』（同上, 6）、②「道徳的実践力（内面的資質）」（同上, 7）、③「内面的資質としての道徳的実践力」（同上, 7）、④「内面的な『道徳的実践力』」（同上, 7）、⑤「内面的資質である『道徳的実践力』」（同上, 11-12）という記述がなされている.
- 18) 前掲14）.
- 19) 例えば、松下良平. 2002. 『知ることの力—心情主義の道徳教育を超えて—』（勁草書房）.
- 20) 宮田丈夫. 1975. 『宮田丈夫著作選集 <1> 道徳論』（ぎょうせい）.