

道徳教育の変遷と今日的役割

——「特別の教科 道徳」について——

鈴木 俊 裕

- 1 はじめに
- 2 近代道徳教育の歩み
 - (1) 戦前—修身科と教育勅語—
 - (2) 戦後—道徳教育と学習指導要領—
- 3 特別の教科「道徳」
 - (1) 特別の教科
 - (2) 教科の目標
 - (3) 教科内容
 - (4) 評価
- 4 今日的な役割
- 5 今後に向けて

1 はじめに

日本は古来より、諸外国と海を隔てていたこともあり、多くの国と盛んに交流を行うことはなかった。特に近世においては国策としての鎖国が続いたことも交流が少なかった大きな理由の一つといえよう。

その結果、外に向けての開放的な思考より、共同生活を行う上で必要な規則が内向的で周りの空気を読まなければ生きていけない、世間の目を絶えず気にしなくてはならない内向きな社会構造が発達していった。

このことは近代の欧米に見られる個人主義的な道徳観・価値観よりも全体・集団の中での個人の存在、そしてその単位体の生み出す社会でいかに波風立てずに生きて行くかの処世に苦心することに重きが置かれていることを意味している。

このように日本における社会秩序を形づくるシステム・縛りは強固なもので、近世における「五人組」では住民生活を規制・監視し、村落でしきたりに従わない者は、掟破りとして村八分にされた。戦時下にみられる「隣組」においても居住する上での約束事は、きまり・しきたりとして住民の生活を制約するなど重要なルールであった。

戦後、地域の絆は徐々に弱まり、特に昭和30年代以降の所得倍増、高度経済成長等に伴って大家族で住まねばならない事情も解消され、また欧米風の生活スタイルを是とし核家族(nuclear family)化が進むにつれてさらに希薄になっていった。

このように社会構造の変化や生活の多様化に伴い豊かさや社会の利便性を獲得し、大家族集団で生活せねばならない理由は減少し、今までの慣習に縛られない形態を生み出すことになった。

大家族の場合、多くは三世代が同居するなど

一家には生活経験豊かな祖父母がいた。親が共働きでも常に子供に目が届き、また親が解決できないような問題や親と子に対立した場合でも、祖父母が親と子の間に入って緩衝材の役割を果たし柔軟に対応することが出来た。さらに兄弟や親族が多いことによって幼少期から社会的なスキルも学ぶ事も出来た。しかし核家族は、特に都会では、古くから存在する地域に根差した共同体の枷から外れ隣近所とのわずらわしさもなくなり、家を背負うわけでもなく、姑に気を使うこともなく生活するなど、メリットを享受するのと引き換えに、ひとたび家庭内で問題が起きると、親と子の衝突は、相談できる者も近しくなく問題が解決されずに煮詰まって、悪化し重大化して解決に至ることが難しくなるといふデメリットを抱え込むことになった。今まで培ってきた家族制度の慣習が継続的に維持されなくなったのだ。

現在、かつての右肩上がりで終身雇用制の時代が終わり、急激な社会構造や経済的な変化の中で子どもたちの規範となるべき大人たちをして将来に対する不安で展望も持てぬ中、グローバル化が進み今までの慣習や考えが通じにくい時代、人々はどのように生きればよいのか悩んでいる。

大人が将来に対する展望を見出せず不安を抱える中で、立場が弱い子どもたちは、そのしわ寄せを大きく受けることになる。

本稿は、このような時代における「道德教育」について「教科化」を目前に控え、近代日本の道德教育の歩みを踏まえ、「道德の教科化」に至る過程を概括し、「道德科」設置のねらい、「道德教育」の今日的役割、課題についてまとめたものである。

2 近代道德教育の歩み

(1) 戦前—修身科と教育勅語—

日本における近代的な学校教育は、明治5年8月に制定された「学制」によってスタートし

た。そして道德教育もまた「学制」の中に、小学校・中学校の「修身科」が設置されたことから始まった。「学制」の趣旨は「学制序文」、「学事奨励ニ関スル被仰出書」（明治5年8月2日太政官布告）によれば、「人々自ら其身を立て其産を治め其業を昌にして以て其生を遂るゆゑんものは他なし身を脩め知を開き才芸を長ずるによるなり……」とあり、従来の封建的社会の生活・倫理を捨て、立身出世、治産昌業はひとえに学問にかかっていると功利的・実学的な教育観が示されている。また教育法規としての「学制」の特徴は、小川一郎氏が言うように「中央集権的な教育行政機構は、画一主義的なフランスの学制を模倣し、また教育内容については、アメリカのものを取り入れた、かなり自由で開放的なものであった」（新しい道德教育第2版 22頁）

小学校では、教師が生徒に話を聞かせるという「修身口授」（ぎょうぎのさとし）という授業形態がとられた。（「小学教則」明治5年9月）ただしこれは、下等小学第8～5級の学年に、週2時間が当てられるのみで、小学校全学年の必修科目ではなかった。また教科書は、キリスト教の文化や道德を含む欧米倫理書の翻訳本を使う等、各都道府県の裁量に任せられた伝統的な儒教思想の扱いは大きくなかった。これは富国強兵こそが大義であり、学問はそれに必要な知育を中心としたものに視点が向けられていたことも影響している。

明治13年12月、「改正教育令」に基づき「小学校教則綱領」（明治14年）が制定され、修身、読書、習字、算術、地理、歴史が必修科目となった。特に修身は第一番に位置し、知育よりも徳育が重視されることとなる。「小学修身初等科之部」（明治16年）では欧米風の道德は消えて儒教道德のみとなる。

このような方針の揺れは、国家としての道德に対する考え方が明治初期より、天皇の侍講元田永孚「国教論」（明治17年）に代表される伝統的な儒教的な道德観と福沢諭吉の「徳育如何」

(明治15年)にみられる欧米の近代的な倫理観による欧化思想がせめぎ合い、衝突を繰り返していたからであった。このような状況の中「教育ニ関スル勅語」(明治23年10月。以下「教育勅語」と略)が明治天皇の個人的な見解、意思表示として発布された。「教育勅語」は、全文315文字の短文であるが、内容は①日本の建国(肇国)を天皇家祖先の治績とし天皇制による国体を教育の基本に据えるべきとし、②また近代立憲的な倫理を徳目として示しつつ天皇制への絶対的服従を述べ、③最後に臣民として果たすべき務めこそが、古今における普遍的なものと位置付けた。儒教的な道徳観と欧米の近代的倫理観が融合した形になっているが、それは皇国史観に基づく国体として近代天皇制の発展の中に位置付けられたものであった。以後「修身科」は「教育勅語」に示された徳目に準拠し、児童の徳性の涵養、国民として身につける道徳観を組織的・体系的に指導され、教育界で根本規準として絶対視されるものとなっていく。

「教育勅語」に述べられている徳目は、2と3は同じ徳目であり「徳目」項目は11となる。

- 1 父母ニ孝ニ(孝行)
- 2 兄弟ニ友ニ(家族に対する愛)
- 3 夫婦相和シ(家族に対する愛)
- 4 朋友相信シ(友情・信頼)
- 5 恭儉己レヲ持シ(節度)
- 6 博愛衆ニ及ホシ(親切心・優しさ)
- 7 學ヲ修メ業ヲ習ヒ(努力)
- 8 以テ智能ヲ啓發シ(知識・啓発)
- 9 徳器ヲ成就シ(向上心)
- 10 進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ(勤労・公共精神)
- 11 常ニ國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ(法令順守)
- 12 一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ(愛国心)

明治23年「教育勅語」の内容を踏まえ「小学校令(改訂)」が改訂され、翌年「小学校教則大綱」が公布される。大綱第一条は「徳性ノ涵養ハ教育上最モ意ヲ用フヘキナリ故ニ何レノ教科目ニ於テモ道徳教育国民教育ニ関連スル事項ハ殊ニ留意シテ教授センコトヲ要ス……」同じく第二条「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ

基キ児童ノ良心ヲ啓培シテ基徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス 尋常小学校ニ於テハ孝悌、友愛、仁慈、信実、礼敬、義勇、恭儉等実践ノ方法ヲ授ケ殊ニ尊王愛國ノ志氣ヲ養ハントコトヲ努メ又國家ニ對スル責務ノ大要ヲ指示シ兼ネテ社會ノ制裁廉耻ノ重ンスヘキコトヲ知ラシメ児童ヲ誘キテ風俗品位ノ純正ニ趨カンコトニ注意スヘシ」とあり、修身は、「教育勅語」に基づいて実施することが求められた。

「教育勅語」発布後の「尋常小学修身書・高等小学修身書」(尋常小学4年・高等小学2年、計6年制)には題材(明治37年4月以降使用)として次のようなものが掲載されている。

第2年、オヤコ、オトウサン、トシヨリ、ヤクソク、第3年、ちゅーぎ(谷村計介)、きんべん(二宮金次郎)第4年、あいこく(河野通有)、ちゅーくん(楠木正成)、こーえき(角倉了以)等。

このように国家護持、天皇に対する臣民としての「忠孝」を強いる内容が描かれている。また日常生活においては「父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ……」を踏まえ、徳目主義的な、内容的には模範的人物の人物主義がとられていた。

第一次世界大戦後、大正デモクラシーと呼ばれる時代が始まり、教育界では、新教育運動、芸術教育運動、自己教育運動等が起こり欧米の新教育理論が盛んに紹介された。その特徴としては、これまでの画一的な教育の見直しが進められた。特に新教育運動では、都市部の私学が中心となり、澤柳政太郎が設立した成城小学校、羽仁もと子の自由学園、西村伊作の文化学院、小原國芳の玉川学園等で、子どもを中心とした生活を第一に個性や自由や創造性を認め推進する、実践的な教育活動が進められた。また千葉師範附属小学校の手塚岸衛は、これまでの教育を「一斉画一・干渉束縛・受動注入」と批判し自由主義教育を展開した。しかし「教育勅語」にみられる天皇制皇国史観に基づく天皇を中心とした挙国一致・臣君一体を進める国は、国定

教科書の使用，教育現場を視察する視学制度を推し進めた。また大正8年長野県で白樺派教師への弾圧，大正10年茨城県での「自由教育講演会」開催禁止，大正13年長野県で新教育運動の指導的立場にあった川井清一郎訓導が教科書不使用を理由に休職処分になるなど規制が強まっていった。

昭和に入ると，政府は欧米諸国の自由主義などの個人主義，欧米思想こそが，国の思想や社会生活・文化の混乱を巻き起こしたとして，規制が強化され新教育運動等は急速に衰退していく。

昭和6年，満州事変が起きる等ファシズムが台頭し「民主主義・自由主義」はさらに国家を混乱に陥れる危険思想として排除されていった。

昭和9年に改訂された国定教科書「修身」には「キグチコヘイハ，イサマシクイクサニ，デマシタ。テキノタマニアタリマシタガ，シンデモ，ラツバヤクチカラハナシマセンデシタ。」（尋常小学修身書 巻一 26課 チュウギ）が掲載された。

昭和16年1月には「皇国ノ道ニ則リ青少年ニ対シ団体的実践鍛錬ヲ施ス」として大日本青少年団が結成されるにおよび学びの場である学校は本来の目的からかけ離れていく。

同年4月，「国民学校令」によって小学校は廃止され国民学校となった。「国民学校令」の第1条には「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」とある。錬成とは，少国民を皇国民に練磨育成するとの意から，あえて金偏の「錬」の字が使われた。修身教科書も「国民科修身」（昭和16年～昭和20年）と名称が変更された。その内容は，「日本ヨイ国，キヨイ国 世界ニ一ツノ神ノ国 日本ヨイ国，強イ国 世界ニカガヤクエライ国（「国民学校初等科修身「ヨイコドモ 下」十九「日本ノ国」と国粹主義的な色彩が強く打ち出されていた。「国民学校」は皇国史観に基づく皇国民の錬成を目的とした国民

錬成の場となった。

（2）戦後—道徳教育と学習指導要領—

昭和20年8月15日，日本はポツダム宣言を受諾し終戦を迎えた。ポツダム宣言は，反ファシヨ・民主主義化が色濃く出され日本政府に「国民ノ間ニ於ケル民主主義的傾向ノ復活強化」・「言論・宗教及思想ノ自由並ニ基本的人格ノ尊重」を要求した。連合軍総司令部（GHQ）はポツダム宣言を踏まえ，超国家主義・軍国主義教育の一掃，天皇制を中心とした教育体制の解体を進めた。教育界においては，手始めとして「修身」・「地理」・「歴史」の授業停止を命じた。この三科目が特に軍国主義的であると判断されたのだ。昭和21年3月，アメリカ教育使節団（G.D. ストダート以下27名）来日し三か月後「アメリカ教育使節団報告書」が提出された。この報告書は，その後，日本の教育改革政策指導上の指針としての役割を果たすことになる。

昭和22年3月，日本国憲法の理念に則り，教育の理念を宣言した「教育基本法」，「学校教育法」が公布された。

道徳については「学校教育法」で「社会生活についての良識と性格を養うこと（中略）これまでの修身，公民，地理，歴史などの教科の内容を融合して，一体として学ばなければならない」として「学習指導要領」（昭和22年）では「修身」・「地理」・「歴史」がなくなり代わりに社会科が設けられた。この結果，明治以降の「修身科」として行われてきた修身教育は，単独で教える科目から，学校の教育活動全体，「社会科」の中で教える，いわゆる「全面主義」へと形を変えることになる。

「修身科」あるいは「道徳科」等が設けられなかった理由は，連合軍司令部が，戦前の教育が「軍国主義と極端な国家主義を広めるのに利用し，それらのイデオロギーを二，三の教科書に織りこみ，生徒に押しつけた」（連合軍司令部第1号 昭和20年12月）との認識が強かった

からである。

しかし終戦直後の日本は価値観や社会的な倫理観が混乱し、軍総司令部（民間情報教育局）を中心とするばかりで教育改革は、戦前教育の否定を前提として実情に合わない点も多く、非行・少年犯罪等が多発し、道徳観の低下が強く言われるようになった。その後、米国は中華人民共和国の誕生、朝鮮戦争勃発を受け NATO（北大西洋条約機構）を設立、共産主義の台頭に対する危機感から GHQ においても、民主化運動の推進にブレーキをかける等、対日占領政策の転換が図られた。

「先のアメリカ教育視察団報告書の実施効果を検証するため二十五年八月から九月にかけて再び第二次アメリカ教育使節団が来日し報告書をまとめた。道徳教育については「道徳および精神教育 われわれは日本に来てから、新教育が道徳的および精神的支柱を失っているということを知られた。しかしこうした見解は、個人生活の一面のみを見ているからかも知れない。

道徳的または精神的価値は、われわれの周囲のいたるところにある。われわれは、それを家庭生活や学校生活の中に見出すことができるのである。教師は青少年の日常経験の中にそれらの価値を生かし、あらゆる学習活動も単に知力の発達だけでなく、徳性の完成に役立つことができるのである。道徳教育は、ただ社会科だけからくるものだと考えるのは無意味で、それは全教育課程を通じて力説されなければならない。」（文部科学省 HP 学制百年史編集委員会より引用）と述べている。その後、昭和 26 年、サンフランシスコ平和条約が調印され占領から解かれた。教育改革（主に「道徳教育」）と学習指導要領の動きについては、次のようである。

- ① 国民道徳実践要領提案 昭和 25 年 11 月 全国教育長会議席上 天野貞祐文部大臣
- ② 道徳教育振興に関する答申 昭和 26 年 1 月 教育課程審議会答申
- ③ 道徳教育振興方策 昭和 26 年 2 月 文

部省（教育課程審議会答申を受けて）

④ 道徳教育のための手引書要綱 昭和 26 年 4 月 文部省

⑤ 学習指導要領一般編（改訂版） 昭和 26 年 7 月 文部省

※小学校社会科 アメリカ教育使節団報告書を踏まえ学校教育のあらゆる機会に指導するとした

⑥ 学校教育法施行規則一部改正 昭和 33 年 8 月 文部省 学校教育法施行規則を改正

⑦ 学習指導要領 昭和 33 年 10 月 文部省 ※教育課程「道徳の時間」を特設

※これまでの試案から「官報告示」と変わり法的な拘束力を持つことになる。

「戦後、学校における道徳教育は、社会科をはじめ各教科その他教育活動の全体を通じて行うこととされていたが、必ずしも所期の効果をあげているとは言えなかった。このため昭和三十三年に教育課程の改訂に当たり、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を補充・深化・統合するための時間として、小・中学校の教育課程の一領域としての「道徳の時間」を特設した。」（文部科学省 HP 学制百二十年史編集委員会より引用）

昭和 33 年 3 月「学校教育の全体を通じて行うという方針は変更しないが、さらに、その徹底を期するため、新たに「道徳」の時間を設け、全学年、毎週継続して、まとまった指導を行うこと」（教育課程審議会答申）等、道徳教育の徹底、「道徳の時間」の特設が提言されたことを受けて、文部省は「小学校・中学校における「道徳」の実施要項について」（通達）を出し道徳教育の目標を示した。続いて 8 月、「学校教育法施行規則一部改正」が行われ、法的根拠を確かなものとした。9 月、道徳教育の徹底、道徳の時間の特設が明確化したことを受けて、同年 9 月の学習指導要領改訂で、小中学校の教育課程は、「教科・特別活動・道徳・学校行事等」の 4 領域とし道徳を新たな領域として設けた。この学習指導要領の改訂によって「道徳」が教

育課程に組み込まれ小中学校のすべての学年において、週一回実施されることになった。ただし「道徳の時間」は教科ではないことから国が定めた教科書もなく、成績評価もなかった。「道徳の時間」が特設された理由を文部科学省は「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を補充・深化・統合するための時間として」設置したと説明した。

「小学校学習指導要領 道徳編」(昭和33年改訂)では36項目にわたる内容、いわゆる「徳目」数が示されたがその内容は「教育勅語」で説かれた11の項目の内「孝行」を除く10項目が一致している。このことから戦前の「修身の復活」と言われ批判されるが、法的拘束力を持つ「学習指導要領」によって「道徳の時間」は開始されると徐々に定着していった。その後昭和43年、52年と「学習指導要領」は改訂されるが、小学校において「道徳」は、32項目(昭和43年)、28項目(昭和52年)と指導項目数に違いはあるが内容に大きな変化は見られなかった。「道徳」教育の大きな変化は、平成に入って推し進められる。

⑧ 平成元年3月 学習指導要領改訂 文部省「孝行」が復活「教育勅語」の全項目が復活

⑨ 平成8年7月 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」生きる力

⑩ 平成18年12月 改正教育基本法 文部科学省 第2条に愛国心規定が盛り込まれる

【改正後の教育基本法 前文】(下線部は筆者、改正後に加筆された前文を示す)

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

⑪ 平成19年7月 学校教育法(改正)文

科省 第21条義務教育の目標新設、愛国心規定

【学校教育法 一部改正】我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、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態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、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(文部科学省)

⑫ 平成20年1月 教育再生会議最終報告 国民総がかりで教育再生を 道徳教科科・教科書作成

⑬ 平成20年3月 学習指導要領改訂 文部科学省 道徳の教科化は見送られる

⑭ 平成25年2月 教育再生実行会議提言「道徳」を新たな枠組みによって教科化する

⑮ 平成25年10月 中央教育審議会答申「特別の教科 道徳」(仮称)導入・検定教科書導入

⑯ 平成25年12月 道徳教育の充実に関する懇談会報告 文部科学省

「特別の教科 道徳」(仮称)として新たに位置付ける

道徳教育に優れた指導力を有する教員を「道徳教育推進リーダー教師」(仮称)として加配

⑰ 平成26年10月 道徳教育専門部会「道徳に係る教育課程の改善等について」答申

(1) 道徳の時間を「特別の教科 道徳」(仮称)として位置付けること

(2) 目標を明確で理解しやすいものに改善すること

(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こと

(4) 道徳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こと

(5) 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善すること

(6) 「特別の教科 道徳」(仮称)に検定教科書を導入すること

(7) 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こと

⑮ 平成 27 年 3 月 学校教育法施行規則改正 文部科学省「特別の教科である道徳」新設

⑯ 平成 27 年 3 月 学習指導要領改訂 文部科学省 教育課程に「特別の教科 道徳」新設

⑰ 平成 29 年 6 月 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 文部科学省

以上みてきたように、昭和 25 年 11 月、実現には至らなかったが天野文部大臣による「国民実践要領」制定の必要性を訴えてから半世紀、平成 30 年「道徳科」の実施までを概述した。

この間、世論の「上からの価値観の押し付け」・「修身の復活」との批判がある一方、道徳教育の必要性を訴える声も根強く存在した。大きく分けて戦後の「道徳教育」改革の節目は二つある。一つ目は昭和 33 年の教育課程の枠組みの中に道徳教育を補充・深化・統合するための時間として「道徳の時間」が特設されたこと。二つ目は、平成 30 年度の教育課程に「特別の教科 道徳」が新たな枠組みとして導入され教科に格上げされたことである。

次年度から始まる「道徳科」についてマスコミは、そのねらいを、社会構造の変化に伴う「青少年犯罪の凶悪化」や「社会モラルの低下」、「教育基本法改正」等を挙げた。文部科学省は、平成 18 年 12 月「改正教育基本法」に愛国心規定が盛り込まれたこと、平成 19 年 7 月、学校教育法が義務教育における道徳の目標新設、「愛国心の規定」や「いじめ防止対策推進法」（平成 25 年）の成立を踏まえいじめ問題への対応の充実も理由にあげた。（「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」平成 29 年 6 月）

このほか、「教育再生会議」（平成 21 年）や「教育再生実行会議」（平成 25 年、安倍総理の戦後レジームの脱却を踏まえ、第 2 次安倍内閣で設置された諮問機関）が道徳の教科化・教科書の選定等を提言したことも大きな要因の一つと言われている。

近代日本における学校教育は、常に大きな二つの軸がせめぎあいながら今日に至っている。

近くは、詰め込み教育にみられる知識偏重とゆとり教育があげられ、一方に振れると他方が巻き返すことを繰り返してきた。道徳教育もしかり。他者からの倫理観の押し付けと自ら考え行動する力の狭間で、有効な道筋ははまだ確かに見えてはいない。

日本人が、真に自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格の育成を図るためにどのように進めていくべきなのか、また国の政策方針が今後どのような影響を子どもたちに与えていくのか注意してみていく必要があるだろう。

3 特別の教科「道徳」

今回設置された、「特別の教科 道徳」とはどのようなものか小学校及び中学校の「学習指導要領」及び「解説 特別の教科 道徳編」等を基にみてみよう。

(1) 特別の教科

まず、「特別の教科」とあるが、「特別の教科」とはどう言うものか、通常の教育課程における「教科」とどのように違うのか。文部科学省がこれまで定義してきた「教科」とは次の三つを満たすものであった。

- ① 中学校以上ではその教科の免許を所持する教員が指導
- ② 検定教科書を使用する
- ③ 数値による評価を行う

これに対して、新たに教科となる「道徳科」は、①については道徳の教員免許は設けず、原則としてこれまでと同様に学級担任が行う

②については通常の「教科」で使用されている教科書と同様に検定教科書を使用する

③評価については「学習の理解度や達成度を数字で示すのはそぐわないので、児童生徒の評価は文章で表す」とした。

このように従来の教科規定と異なることから「特別の教科」と位置付けた。

(2) 教科の目標

「中学校学習指導要領」(第1章 総則)の「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こと。」をふまえ、「道徳科」では、目標に基づいて「よりよく生きるための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、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間として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。」とした。この中で、道徳的な判断力とは、それぞれの場面において善悪を判断する能力のこと。心情とは道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び悪を憎む感情を、実践意欲とは態度を、道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味すると示した(中学校学習指導要領解説 道徳編)。

(3) 教科内容

「小学校学習指導要領解説編」では、内容に「いじめの防止」関連の教材も導入された。「また教材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こと、他教科に比べて軽んじられていること、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る例があることなど、多くの課題が指摘されている」ことをふまえ読むだけではなく、「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問題解決や体験的な学習なども取り入れ「考え、議論する」等の質的な転換を図ったとしている。

(4) 評価

「教科化」に伴い、評価の観点に沿って評価が実施される。以前から根強く「個人の生き方や価値観を国が関わることの危うさ」「道徳は心の内面に働きかけるものであるため、数値を用いての評価が難しい」との指摘がなされていた。「教育再生会議(提言)」が実現しなかった理由の一つでもある。文部科学省は、平成29年「道徳科」「評価の観点及び評価の具体的な在り方」を示した。

【評価の観点の柱】(「中学校学習指導要領解説編 特別の教科 道徳」)

- ア 道徳科の特質を生かし、道徳的諸価値の理解を基に人間としての生き方について考えを深められるよう適切に構成されていたか。また、指導の手立ては適切であったか。
- イ 生徒に広い視野から多面的・多角的思考を促す上で適切な方法であったか。
- ウ 発問は、指導の意図に基づいて的確になされていたか。また、発問に対する生徒の反応を適切に生かしていたか。
- エ 生徒の一つ一つの発言を傾聴し、その内面を推察し、受け止めようとしていたか。
- オ 特に配慮を要する生徒に適切に対応していたか。

さらに「評価の具体的な在り方」を示し「そもそも道徳で子どもの評価が可能なのか」等批判的な意見に答えるように次のようにと具体的な在り方を示した。

【評価の具体的な在り方】(「中学校学習指導要領解説編 特別の教科 道徳」)

- ① 数値による評価ではなく、記述式であること
- ② 他の児童との比較による相対評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと
- ③ 他の児童生徒と比較して優劣を決めるような評価はなじまないことに留意する必

要があること

④ 個々の内容項目ごとではなく、大きくくりな、まとまりを踏まえた評価を行うこと
文部科学省は、道徳における評価を、数値的ないわゆる成績（Evaluation）ではなく、診断的な、学びの様子や成長の過程を踏まえ指導に生かす評価（Assessment）を示した。

実際に授業を行う学校現場の先生方はこの問題をどうとらえているのだろうか。雑誌「道徳教育 7月号」（特集「完全実施まであと1年！道徳の評価どうする」）よると「評価を行うためには、何から始めればよいのか」「道徳の時間と学校生活の時間のどちらで評価するのか」「一時間で何人も見取るのは難しい」「評価の記述は、Aの視点、Bの視点などと分けてよいのか」「保護者から記入に質問があった場合どう答えればよいのか」等、疑問や不安の声が寄せられている。

このことについて識者の意見は分かれている。教科化を進めてきた、昭和女子大学 押谷由夫氏は『「特別の教科 道徳」の評価は、従来の評価観を180度転換することを求めています。つまり、教えたことをどの程度理解し身に付けたかを中心とする評価から、子どもたちが本来もっているよりよく生きようとする心をいかに目覚めさせ、引き出したかを中心とする評価です。具体的には、一人一人の子どもが、「特別の教科 道徳」の授業をとおして、自分の中にあるよりよく生きようとする心に気づき、目覚め、伸ばそうとしている、その姿をしっかりと見取り、記述式で知らせようということです。その評価に優劣はありません。それぞれに価値があるのです。その記述は、子どもたちを勇気づけ励ますものとなりますし、一生の支え（宝物）ともなります。』と述べている。（「道徳の教科化① 道徳教育の抜本的改善を」NHKTV番組「視点・論点」2016年09月27日放送）

一方、専修大学 嶺井正也氏は評価について『子どもたちがいかに成長したかを記述する個人内評価とするように求めている。しかし、個

人の生き方や内面の自由に深くかかわる道徳的価値がどの程度身に着いたかが評価されること、そのこと自体が大きな問題。つまり、子どもたち一人ひとりの生き方や考え方を、学校を介して国が評価することが良いのか。日本国憲法が保障する「思想・信条の自由」を侵害することにもなる。……教師からの良い評価を得るために「子どもたちは道徳的価値を身につけたかのように振る舞う、あるいは自分の発言や行動、態度を調整する、つまり建て前と本音を使いわける、いい子を演じることになりはしないか。』と批判した。（「道徳の教科化② 懸念は何か」NHKTV番組「視点・論点」2016年9月28日放送）

4 今日の役割

日本は、現在年収は右肩上がりの時代は終わり、サラリーマンの平均年収は、平成9年467万円（平成26年国税庁民間給与実態統計調査結果）をピークに平成26年には、415万円まで減少した。国内産業の成長が見込めない中、日本はグローバル化の波にさらされている。

平成26年度版「厚生労働白書・厚生労働省男女参画白書」によると、共働き家族は、昭和55年614万世帯（65歳以上の世帯を除く）から平成26年には1,161万世帯に、男子のみが働く世帯は1,100万世帯から687万とほぼ逆転した。また平成28年、夫婦共働き世帯は60.9%（総務省統計局「労働力調査（基本集計）」）となり、共働き世帯での女性の勤労年齢は35～44歳では67%まで上昇した。

こうした中、子どもの相対的貧困率は、平成6年以降上昇し続け平成24年には16.8%（平成27年度 内閣府「子ども・若者白書」）と過去最高を記録した。共働きによって親子で過ごす時間が減り、放課後も「ぼっち」で生活する子どもが増えるだけでなく、所得収入減など経済的な理由で、修学旅行に行けず学校に居場所がなくなり孤立するケースや塾や習い事、部活

動、進学などをあきらめるケースも出てきた。

このように、核家族化をはじめとした社会構造の変化、経済格差の拡大等が、子どもの成長する上での道徳的、社会的なスキルを学ぶ場を争うことに拍車をかける結果を招くことになった。

「教育再生会議」の提言のフォローアップを行う「教育再生懇談会」も「家庭の経済状況の差によって、塾や習い事など学校外での学習を受ける機会に差が生じるなど、受ける教育の量や質にも差が生じている」(平成21年5月「これまでの審議のまとめ—第四次報告—」, 1「教育安心社会」の実現—「人生前半の社会保障」の充実を—より引用)と指摘した。

他方、平成25年「いじめ防止対策推進法」が施行されてから3年を過ぎた現在でも、学校ではいじめの発生件数が毎年急増し、全国の小・中・高等学校及び特別支援学校学校が認知したいじめは224,540件と前年の188,072件を上回り過去最多を記録した。このほか小・中学校の長期欠席者数は、194,933人(前年度185,051人)、このうち、不登校児童生徒数は126,009人(前年度122,897人)、小・中・高等学校における、暴力行為の発生件数は56,963件、そのうち小学校17,137件(前年度11,472件)といずれも増加を続けている。(平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」)

このように年を追うごとに子どもたちの生活環境や教育環境は危うい状況になる中、学校は喫緊の課題として、子どもたちがこれからの時代を生きる上で必要な「生きる力」、「豊かな人間性」に加えて道徳的価値を大切にすることを確かなものにする真の育成が求められているのである。

また「中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編 総説」には「道徳教育の充実に関する懇談会」報告を引用し、道徳教育を「自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すもの」であるとした。「社会を構成する主体である一人一

人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は、大きな役割を果たす必要がある。……道徳教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるものでもある。」「……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一人の生徒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」とその必要性を示し、今に求められる「道徳教育」の必要性とねらいを説いた。

5 今後に向けて

次年度より実施される「特別の教科 道徳」についてのねらいや今日的な「道徳」の役割、また識者の考えや意見をみてきた。

その結果、次のような「道徳の教科化」に伴う主な課題も、明らかになってきた。

- (1) 教科化に伴う教科書の扱いと授業
授業準備、教材・授業展開・指導法・教材の工夫・他教科や特別活動との関連等
- (2) 評価について
子どもの見取りと記録の工夫・評価のポイント・通知表や指導要録への記載文等
- (3) 道徳科教員の育成等 免許状化の可能性等

道徳の授業は学級担任が行うとされているが、現在でも多忙な勤務実態の中で先生方の業務がさらに増え、質の伴った授業展開や指導方法の工夫できるのか等々。

これらの課題解決策を考える事も大切だが、

「道徳とは何か」今後の日本においてどのように「道徳教育」がなされるべきなのか。またその実現に向けて現代社会を生きるに必要な倫理観の育成、子ども生き方や考え方等、その心に関わりに分け入って評価すべきかどうか。

つまりどこまで学校が指導を行いどこから個人に任せるべきなのかについても考えねばならない。

道徳は、社会におけるよりよい生き方を求めるものである。

日本人が、「人格の完成」と「国家あるいは社会性」を踏まえ道徳教育のあり方をどう考え、進めていくのが望ましいのか。突き詰めれば「目指す人間像」とは何かを一人ひとりが自らに問うことが大切だと思われる。

また日本は欧米諸国に比べ「学校化社会」と言われるように学校の役割は大きく影響も大きい。故に、「道徳教育」の問題を考えることは、「一教科」の問題ではなく、将来を見通した国家百年の計として「我々の心のありよう」を考える大きな問題と言えらる。

今後、さらに学校教育における今日的な「道徳」の役割・あり方、求められる道徳観・倫理観を含め、次代を担う子供たちの教育のあり方を「道徳の教科化」を含めさらに検証していきたい。

【参考文献・資料等】

雑誌「道徳教育」 2017年3月号・7月号 明治図書

中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 2017年7月 文部科学省 文部科学省 HP

小学校学習指導要領解説 道徳編 2017年6月 文部科学省 文部科学省 HP

学習指導要領データベース 2001年3月 国立教育政策研究所 同 HP

「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」2016年10月 文部科学省

四訂 道徳教育を学ぶ人のために 2016年9月 小寺正一・藤永芳純 世界思想社

新教科・道徳教育はこうしたら面白い 2016年2月 押谷由夫・諸富・柳沼 図書文化社

楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる 2015年4月 横山利弘・牧崎幸夫 ミネルヴァ書房

道徳教育の本質と実践原理 2011年10月 村田昇 玉川大学出版部

道徳教育推進教師の役割と実際 2010年8月 永田繁雄・島 恒生 教育出版

道徳教育の理論と実践 2009年9月 行安 茂 教育開発研究所

道徳の指導 改訂版 2009年3月 柴田義松 学文社

第二版 道徳の指導法 2009年4月 村田 昇 玉川大学出版部

道徳教育21の問い 2009年2月 沼田裕之・増 渕幸男・伊勢孝之 福村出版

新しい道徳教育 第2版 2006年4月 中野目 直明・小川一郎 酒井書店・育英堂

道徳教育の研究 新訂修正版 2005年4月 教育養成研究会編著 学芸図書

教育史 2005年4月 柴田義松・齊藤利彦 学文社

※その他、法令・法規、TV番組や統計資料等については、本文中に明記した。