

子ども理解のあり方と新しい道徳教育について

工藤真由美*

Consideration about the State of Child Understanding and New Moral Education

Mayumi Kudo

今日の道徳教育をめぐる言説は、いじめ問題に端を発した形で「道徳教育の教科化」を中心として進められている。

戦後の道徳教育が全面主義と特設道徳との二重構造になっていたものを、ここで根本から変革する動きである。

現状の道徳教育では学校や教師によって指導の充実度に差があることから、新たな枠組みによって教科化しようとしている。教科化によって教科書ができることで教材や指導法の研究も進む。教師の意識を変える効果も期待されている。

しかし今日の道徳教育で問題なのは、いじめ問題で明らかのように、子どもの問題と同時に教師の資質の低下の問題であるともいえる。そのような教師が子どもの「道徳的なもの」を評価するのにこたえられるか。皮相的な見方による評価がなされるとも限らない。じっくりと一つ一つの問いを追い詰めながら答えが出ずとも常にその問いを突き詰める姿。そのような思索の中にこそ豊かな視野が開かれ、深い子どもへの洞察が芽生えてくるであろう。そのような思索のできる教師によって推進される道徳教育は深みのあるものとして子どもの前に立ち現われてくるに違いない。そのためにはやはり教師が子どもをどう見るのかという子ども観の深化が求められる

Key words: 道徳教育の教科化、全面主義道徳教育、特設道徳教育、上田薫

1、はじめに

2013年12月26日「道徳教育の充実に関する懇談会」がまとめた報告書「今後の道徳教育の改善・充実方策について」を踏まえ、中教審に「道徳教育にかかわる教育課程の改善等について」文科大臣が2014年2月17日に諮問した。秋にも答申となる。

大きな柱は、「教育課程における道徳教育の位置づけ」である。道徳教育の要である道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として制度上位置づけ、充実を図るための専門的な検討を求めている。もう一つの柱は、学習指導要領に定める「道徳教育の目標、内容、指導方法、評価の在り方」である。その際「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を用いることに留意しながら専門的な検討を求めている。⁽¹⁾

戦後急激な社会変化が進むなか、家庭の教育力は年々低下し、価値観の多様化と情報の氾濫により道徳教育の推進が難しくなっている。そのような中で、学校教育が担う道徳教育の大きさは計り知れない。そのような状況下でどのような取り組みを行うのか、日本の将来への展望とともに道徳教育の現状と将来を考察する必要がある。その中でも、いかに教育の枠組みが変わろうとも、教育の担い手としての教師の子ども観を抜きにしては教育は語れない。まずは教員養成段階からの子ども観の形成と、その後の教師の自己研鑽による子ども観の深化を他方で充実させつつ、道徳教育の充実を図らねばならない。そうしなければどのように教育改革を行おうともそれは単なる管理であったり、時間消化でしかなくなってしまい、従来のように効果のない道徳教育になってしまうからである。

* 四條畷学園短期大学 保育学科

以上のような観点から本稿では道德教育が新しく進もうとしている方向と教師の子ども観について考察することを目的とする。

2、道德教育をめぐる考え方

第一次安倍内閣の時にも教育再生会議が道德の「教科化」を打ち出した。その時には、国が子どもの心の内面に踏み込むことに異論が出て実現は見送られた。それが今度はいじめ対策の一環として再浮上し、新たな法律の制定や学校・家庭・地域が一丸となった「責任のある体制」づくりなどを求めている。

現在、道德教育は国語や算数などの教科とは別の位置づけで、成績をつけず、検定教科書も使わない。その代わりに「道德の時間」だけでなく学校教育全体の中で公德心を育むと考えられている。

また、道德教育の話題になると、未だに道德教育を修身教育の復活と懸念し、反対や軽視する向きも一部にはある。

ではそもそもこのような道德教育に至ったのはどのような経緯なのか、道德教育の歴史を概観してみる。

3、道德教育の歴史

明治政府は発足間もないころから新しい社会にふさわしい学校教育制度の創設を準備し日本の近代化に向けて教育の重要性を確認していた。明治5年「学制」の頒布により法的に整えられた。明治以降の道德教育を担っていたのは修身であった。道德教育を進めるに当たっては修身科が配置されていた。しかし教科配列では6番目という状況から当初は道德教育よりも知識や技術の修得に重きを置いていたことがわかる。

その後、「学制」に代わり明治12年「教育令」が制定されるが、当時の道德教育には批判があり、筆頭科目にすることが求められたりした。侍講元田永孚が記した明治天皇からの教育に関する意見書「教学聖旨」によると、知育偏重の指摘と徳育を基礎とした学校教育が求められた。翌明治13年「改正教育令」により、修身は筆頭科目となり道德教育が教育の中心に据えられた。

明治19年「小学校令」が初代文部大臣森有礼

の下で出されるが、修身は筆頭科目との位置づけながら「改正教育令」の儒教を中心とする道德教育最優先は受け継がれなかった。その後明治20年前後を中心に福沢諭吉、西村茂樹、杉浦重剛、加藤弘之らにより、さまざまな道德教育論が展開された。明治23年「教育に関する勅語」渙発以後、その精神に基づいた道德教育中心の教育が行われることになる。

その後、第一期から第五期まで国定修身教科書（正確には第五期は国民科修身教科書）が出されその時々時代の状況を反映していた。

昭和20年終戦により、極端な国家主義や軍国主義は排除される。昭和20年12月31日には、修身、日本史、地理の3教科は軍国主義、国家主義的イデオロギーの普及に利用されたとし、授業停止と教科書の回収がなされた。その後、地理と日本史はそれぞれ昭和21年6月、10月に授業が再開されたが、修身は許可されず、「学制」以来の修身、国民科修身はこの時を持って終わった。

新教育制度の下では道德教育は固有の教科は問わず、教育活動のすべての面で進めるという原則、いわゆる全面主義道德教育の形で進められた。

昭和31年文部大臣清瀬一郎は教育課程審議会に対して、道德教育の在り方について諮問した。また翌昭和32年にも、文部大臣松永東も教育課程審議会に新しい国際情勢の中での日本人の育成を主眼とした道德教育の充実という観点から諮問している。教育課程審議会は昭和33年答申として「道德教育の徹底については学校の教育活動全体を通じて行うことという従来の方針は変更すべきではないが、さらに、その徹底を期するために、新たに、道德の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行う」とし、小学校中学校とも「毎学年、毎週1時間以上とし、従来の意味における教科として取り扱わないこと」となっている。⁽²⁾

このようにして、今日に至るまで全面主義道德教育に基づきながら、その徹底を図るため特設道德教育がなされるという二重の道德教育がなされている。

4、現代的な問題

あらゆる学校教育活動の中で道德教育を行い、さらに週一回の道德の時間でそれらを「補充・深化・

統合」するという全面主義道徳と特設道徳教育という二重の道徳教育が今日の道徳教育である。

したがって、国語や算数などの教科でも道徳教育を行うことができ、朝の会や帰りの会、休み時間、などのあらゆる学校教育活動の中で道徳教育を行うことができる。そして、これらの場面での道徳教育を補完しさらに深めるために週1回の道徳の時間が実施されるのである。このように今日の学校における道徳教育はいついかなる時間にも可能である。

しかしながら時代とともに、道徳教育は家庭や社会から学校教育が担う比重が高まり、現行の平成20年3月に告示された小学校、中学校の学習指導要領の総則では「道徳の時間を要として」という文言で「道徳が扇のかなめのように、要所を押さえて中心で止めるように道徳の時間が学校の教育活動全体における道徳教育の中心的な役割を担うものであり、それらを補充・深化・統合するものであることを一層明確に示している。⁽³⁾

また、小中学校共に学習指導要領第3章道徳の第3「指導計画の作成と内容の取扱い」において「各学校においては校長の方針のもとに、道徳教育の推進を主に担当する教師（以下、「道徳教育推進教師という）」を中心として、全教員が協力して道徳教育を展開することが明記され、推進体制の一層の充実がもためられている。

『小学校（中学校）の学習指導要領解説道徳編』では第4章の第1部「指導計画作成の方針と推進体制の確立」において次のように述べられている。「道徳教育は「第1章 総則」に示すように、学校の教育活動全体で取り組むものであり、校長は学校の道徳教育の基本的な方針を全教師に明確に示すことが求められる。校長は道徳教育の充実・改善の方向を視野に収めながら、児童（生徒）の道徳性にかかわる実態、学校の道徳教育推進上の課題、社会的な要請や家庭や地域の期待などを踏まえ、学校の教育目標との関わりにおいて、道徳教育の基本的な方針等を明示する必要がある。」

校長のリーダーシップのもとに、その方針に従って道徳教育推進の中心を担うのが道徳教育推進教師である。道徳教育推進教師は従来の道徳主任の役割にとどまらず、学校の教育活動全体における道徳教育を推進する役割を担っている。『解説道徳編』にその役割が例示されている。

ア道徳教育の指導計画の作成に関すること
イ全教育活動における道徳教育の推進、充実に関すること
ウ道徳の時間の充実と指導体制に関すること
エ道徳用教材の整備・充実・活用に関すること
オ道徳教育の情報提供や情報交換に関すること
カ授業の公開など家庭や地域社会との連携に関すること
キ道徳教育の研修の充実に関すること
ク道徳教育における評価に関すること

以上のような例示をふまえて、各学校は道徳教育推進教師の役割を決めるなど、道徳教育推進教師を中心とした協力体制の確立に努めることが求められた。⁽⁴⁾

このように道徳教育は学校の全教育活動を通して行われ、さらにすべての教師がそれぞれの役割を果たすことが求められる。さらに道徳教育推進教師というすべての教育活動が役割の範囲であり、学校全体を見通して道徳教育に関するそれぞれの組織を動かすなどの全体をコーディネートする役割が各学校に配置されたのである。

しかし、このように道徳教育はこれまでほぼ10年ごとに学習指導要領が改訂されるたびに内容の充実が図られ、このような道徳教育の充実をめざし実践を重ねているにもかかわらず、一向に改善に向かわず、常に道徳教育の在り方を議論しなければならないのはなぜか。もちろん社会の変化という事があるだろうが、学校教育だけに特化するならばどのような問題があるのだろうか。

一つには、教師の道徳に関する指導力の問題という考えがある。その場合、今後たとえ道徳が教科になり時間数が増えたとしても、教師が何をどのように考えてよいかわからないのであればとても成果が上がるはずはない。

もう一つには、管理職や教師の道徳教育に対する意識の低さという考えがある。道徳教育への意識が、他の教科指導に対する意識よりも薄く、そのため教材研究にかける時間も少ない。また意識の低さから校内体制の整備や学習指導要領の趣旨に沿った教育活動が十分に実践されているとは言えないという考えである。

いずれにせよ、現状の道徳教育では学校や教師によって指導の充実度に差があることから、提言

では、新たな枠組みによって教科化しようとしているのである。教科化によって教科書ができることは教材や指導法の研究も進む。個々の教師の工夫に頼っている部分をサポートし、教師が授業の中身を構想したり展開したりする力量をつけやすくするための方策として教科化は大きなメリットだという考えである。

また道徳を教科と位置付けることによって、教師の意識を変える効果を期待している。それは研修の充実や教材の開発など、予算的な後押しも行いやすくなるという点である。

5、教科化では見えない子ども—子ども観の深化にむけて

今回教育再生実行会議は報告書で、いじめ対策の為、子どもの規範意識を高めることが必要であるとして、道徳の教科化を提言している。道徳の教科化により、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となる力を育てるべきだとしている。

しかし大津のいじめ問題のみならず、いじめ問題で明らかなのは、子どもの問題と同時に教師の資質の低下の問題であるともいえる。そのような教員が子どもの人格を評価するのである。本当に「道徳的なもの」が評価されるのか。皮相的な見方による評価がなされるとも限らない。そのためにはやはり教師が子どもをどう見るのかという子ども観の深化が求められる

拙稿において、教師の子ども観について言及した。それは「今日の道徳教育の充実のために児童・生徒の発達段階や特性を考慮することや、道徳教育を進めるに当たって、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が必要である。これらが十分になされるには、教師の子ども観の深化、すなわち教師が、一人一人の子どものとらえ方を深めることが必要である。そのために必要な視点は、第一には、目を凝らさなければ見えないものを見る「微細なる視点」であり、第二には、未だ見えない未来に開かれたものを見る「展望する視点」であり、さらに第三には、個々の事象など一切を超越したものを見る「大いなる視

点」である。そのような子どもの見方に裏付けられた道徳教育は、すべての児童・生徒の人格のより良い発達、自己実現を促し、道徳教育の本来の目的を達成し、適切に生きていく力を獲得することになると思われる。」というものであった。⁽⁵⁾

ではこのような視点をもつには、さらにどのようにすればいいのか、次の上田薫の言説が示唆に富んでいる。

上田薫は教師の子ども観として次のように述べる。

「ひとりひとりの子に徹底的に即して考えてやるということにならざるをえないであろう。その意味で教育はきめつけではなく手さぐりである。私はここで人間理解というものの重要性を明らかにしておきたい。子どもひとりひとりを人間として理解することをしなかったら、教師は子どもと離れてしまって、見当だけで教育内容を子どものほうへ投げ出して、事足りりとしてしまった。近寄ってみれば子どもはひとりひとり微妙に違うのが真実である。それをしっかりとらえることができた時、一律の指導はいかに無意味独善か思い知る。教育というものの働きが未来におけるその子を拠点としなければ成り立たぬということも心に深く刻みこむことになる。」⁽⁶⁾と。

しかし、子どもを拠点に教育を考えるといてもその見方が問題である。上田はさらに述べる。

「小説家が小説を書いても、彼の人間への理解が類型的で浅ければ、その作品は読むにたえぬものになるであろう。同様に人間理解が深いか浅いかで教師の指導もまた比較しようのないほどの差を生むのである。人間を浅くしかとらえていない教師の手にかかると、子どものいのちはばらばらにこわされてしまいかねないからこわいのである。」⁽⁷⁾

上田はこのように教師の思考の深さこそをその資質に求めているのである。しかしそのような思考の深さを持ちにくくなった要因について、「日本が豊かになったせいなのか、それとも情報化のおかげでものをじっくり考えることがなくなったためなのか。面倒は避けて軽く生きるという人生観が無難に成り立つように見えるところが落とし穴である。なんといっても人間の視野が狭くなってしまっている。よく考えれば自分に深いかかわりのあることでも、見る必要を感じない。見ようとしないから一向に見えてこないの、まことにさ

っぱりしたものである。」と指摘している。⁽⁸⁾

さらにそのような教師の資質の問題を見ないで、制度や方法論にばかり注目する今日の教育界に対しても、「やりよい方法を見つけるということは結構な考えだが、それが貧しい視野の下でのことであるとすると、戯れごとのように軽いことに過ぎない。」⁽⁹⁾ という指摘がなされる。そしてこれからの教育に求められるものとして、「これからの教育はまさに重さ造りに尽きる」⁽¹⁰⁾ という。では上田の考える重さとは何か。

「重さのある人間は派手ではないが底力のある疑問を提起することができる。そこでは正解が安易に出てこない。いや正解は本来いくつもあって、唯一極めつきなどというのが得意げに出てくるのがおかしいのである。疑問を追いつめ追いつめ、ついに未解決のまま新しい疑問に発展させていく。と同時にいろんな疑問を関わせながら大事に抱きしめて進む。これが先に言った、引きずるところが多いということなのである。一問一答式の学習ではことがらにずしりと重く沈むような探求ができるはずがない。」⁽¹¹⁾ というのである。

じっくりと一つ一つの問いを追い詰めながら答えが出ずとも常にその問いを突き詰める姿。そのような思索の中にこそ豊かな視野が開かれ、深い子どもへの洞察が芽生えてくるであろう。そのような思索のできる教師によって推進される道徳教育は深みのあるものとして子どもの前に立ち現われてくるに違いない。

6、結び

戦後長らく道徳教育が、修身科や教育勅語と同一に語られ、タブー視されてきた。そのため道徳教育に関する論理的な研究や指導法などの研究が深まりにくかった。今後道徳の教科化により道徳教育の学問的な体系を構築する必要と同時に方法論の研究、深化が進む可能性は大きい。

しかしながら、さらに考察すべきは道徳を教える側の教師の道徳観、人間観、子ども観の深化である。今後の答申の方向を見据えながらあわせてこのことを今一度捉えなおさねばならない。

註

- (1) 教育新聞 2014, 3. 6
- (2) 宮田丈夫編「道徳教育資料集成」第3巻第一法規 p 42-43
- (3) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「新学習指導要領・生きる力」ホームページ
- (4) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 道徳編」
日本文教出版 2008
文部科学省「小学校学習指導要領解説 道徳編」
東洋館出版 2008
- (5) 工藤真由美「子ども理解のありかたと道徳教育について」四條畷学園短期大学紀要 2013 第46号
pp 1-5
- (6) 上田薫『よみがえれ 教師の魅力と迫力』玉川出版部 1999年 pp 63-64
- (7) 同上 pp 63-64
- (8) 同上 P 224
- (9) 同上 p 226
- (10) 同上 p 226
- (11) 同上 p 227

— 2014. 3. 15 受稿、2014. 3. 17 受理 —