

「特別の教科 道徳」教科書に求められる性質 —教材としての‘バランス’と‘中心性’を探る—

角谷 昌則

(広島国際大学心理科学部教職教室)

【要旨】 2014年10月に出された中央教育審議会答申『道徳に係る教育課程の改善等について』によって、道徳の教科化が定められた。これを受けて道徳の検定教科書が必要になるが、答申はその新しい教科書に道徳教材としての‘バランス’や‘中心性’を求めている。答申に表される道徳教育観や指導観、そして過去に展開された道徳教材資料論等を参照するならば、そこには教科書だけで完結するのではなく道徳教育全体を見渡した上での‘バランス’や、子どもの生活ではなく発達段階に軸足を置くことから担保される‘中心性’といった性質が見えてくるのではないだろうか。

1. はじめに：

2014年は、戦後日本の道徳教育のあり方に関し重大な契機がいくつかもたらされた年であった。まず、いじめ自殺事件等を受けて2月17日に下村博文・文部科学大臣より中央教育審議会（以下、中教審と略す）に道徳教育のあり方に関する諮問が発せられた。続いて春には、2002年以来文部科学省が全国の小・中学校に道徳の副教材（補助教材）として無償配布してきた『心のノート』（小学校1・2学年用は『こころのノート』）が『私たちの道徳』（小学校低・中学年用は『わたしたちの道徳』）に替えられ、4月より道徳授業等での使用が開始された。また、先の諮問に対する答申『道徳に係る教育課程の改善等について』（以下、答申と略す）が10月21日に出され、これまで「教科外活動」であった道徳を「特別な教科 道徳」（仮称）として位置付けることが提言された。

この「教科化」により2018年度にも国の検定教科書を使った道徳の授業が始まることとなった。教科書であるため、これは道徳の授業における「主たる教材」となり、教師には使用義務が課せられる。その重要な教科書について、答申では3つのポイントが述べられているが、その最初のものが次のポイントである¹：

- 道徳教育の充実を図るためには、充実した教材が不可欠であり、「特別な教科 道徳」（仮称）の特性を踏まえ、教材として具備すべき要件に留意しつつ、民間発行者の創意工夫を生かすとともに、バランスのとれた多様な教科書を認めるという基本的な観点に立ち、中心となる教材として、検定教科書を導入することが適当であること。（下線は筆者）

上記の下線部分からは、これから現れてくる道徳の検定教科書には内容や使用方法等に偏りが無く、文字通りバランスが要求されており、かつ道徳授業の中心点に位置しうよう期待されていること

が読み取れる。

ところで、道徳教科書の‘バランス’とは具体的にどういった性質を具備していることを意味し、また‘中心’とはどういった位置や役割のことを指すのであろうか。答申に解説は見当たらない。すなわちその意味するところが明確でないのであるが、一方で道徳教科書の販売を目指す民間出版社は既に教科書の制作に取り掛かかっており、検定に向けて着々と準備中という現実がある。

そこでこの小論では、来る道徳教科書に求められる‘バランス’や‘中心性’について探るための思考の手掛りを得たい。本稿では特に2つの道筋から探求をしてゆきたいと考える。1つは文部科学省が目指す道徳教育のあり方に関する考え方から辿る道筋で、もう1つはこれまで道徳授業で用いられてきた「資料」に関する議論から考究する道筋である。これら2つを突き合わせながら、道徳教科書に求められる‘バランス’や‘中心性’の中身に考察を加えることとする。

2. 「特別な教科 道徳」が目指す道徳教育および授業のあり方：

この節では先に述べた道筋の1つである、文部科学省が目指す道徳教育のあり方について検討する。資料としては中教審の『道徳に係る教育課程の改善等について』（答申）が踏み込んだ内容に富んで有益である。これに加え、学習指導要領その他の資料にも適宜触れてゆく。

2.1 目指される道徳教育から

今回の答申は戦後日本の道徳教育に大きな変化をもたらせるものだが、道徳教育の捉え方を大きく変更するものではない。実際、答申では“道徳教育は学校の教育活動全体を通じて行われるものであることに鑑みれば、道徳の内容を、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内容として示している現行学習指導要領の在り方は妥当であり、今後、「特別な教科 道徳」（仮称）が設置された場合も、この基本的な在り方は維持すべきと考える”と、現行学習指導要領を評価する文言が述べられている²。よって道徳教育の目標や道徳の時間の目標等についても、小・中学校とも学習指導要領の「第1章 総則」や「第3章 道徳」等の路線が基本的には踏襲される。

しかし、従来のもとと同じ目標設定というわけでもない。道徳教育の目標についても、答申においてはより強調される要素が挙げられている：

学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標については、学習指導要領の総則に定められている現行の規定を整理した上で、最終的には、一人一人が、生きる上で 出会う様々な場面において、主体的に判断し、道徳的行為を選択し、実践することができるよう児童生徒の道徳性を育成するものであることをより明確にするとともに、その育成に当たり、特に留意すべき具体的な事項を併せて示すなど簡潔な表現に改める必要がある³。（下線は筆者）

ここで強調されている点は、子どもが‘主体的’に判断・思考・選択・実践できるようになることが目指されている点であろう。この‘主体’という言葉は道徳教育のキーワードの1つで、答申では冒頭の「1 道徳教育の改善の方向性 (1) 道徳教育の使命」から、子どもが自ら主体的に考えを深め、よりよい方向を目指すことの重要性が掲げられている⁴。また、文部科学省が提唱する「生きる力」との連関から、こうした見解を支持する文言も見られるのである⁵。

こうした文部科学省が目指す道徳教育のあり方だが、文部科学省が否定的な道徳教育のあり方と

合わせて見るとより鮮明になる。答申においては、次のような道徳教育が否定的に挙げられている：

なお、道徳教育をめぐるのは、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの批判が一部にある。しかしながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない⁶。（下線は筆者）

このように、価値観や徳目を‘教え込む’ような道徳教育のあり方ははっきりと否定される。いかにも「児童中心主義」を彷彿させるような文言だが、文部科学省の意図する道徳教育のバランスや中心といったものがどの辺にあるのか、考究する上で重要な手掛りであろう。

2.2 目指される授業のあり方から

先の引用からも窺い知れるが、答申には子どもの主体性や自発性を育む指導のあり方が随所で推奨されている。例えば答申は、「特別の教科 道徳」の目標について、以下のように学習指導要領に定めることを提言する：

- 「特別の教科 道徳」（仮称）の目標については、例えば、様々な道徳的価値について自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、多角的に考え、判断する能力、道徳的心情、道徳的行動を行うための意欲や態度を育てることなどを通じて、一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくための資質・能力を培うこととして示す⁷。（下線は筆者）

新しく教科化された道徳授業においても、子どもの主体性に基づく資質や能力の育成が目指されることが明確に分かる。その主張の程度であるが、以下の引用には急進的とも云える論調さえ窺える：

もちろん、道徳教育において、児童生徒の発達段階等を踏まえ、例えば、社会のルールやマナー、人としてしてはならないことなどについてしっかりと身に付けさせることは必要不可欠である。しかし、これらの指導の真の目的は、ルールやマナー等を単に身に付けさせることではなく、そのことを通して道徳性を養うことであり、道徳教育においては、発達段階も踏まえつつ、こうしたルールやマナー等の意義や役割そのものについても考えを深め、さらには、必要があればそれをよりよいものに変えていく力を育てることをも目指していかなくてはならない⁸。（下線は筆者）

引用の前半で既存の社会規範や価値の習得を否定するものではないとしつつも、後半において若い世代が既存の社会の価値観の変更を応援するかのような見解が披露される。これは道徳教育に子ども主体性を徹底させる強い姿勢の表れと看做すべきであろう。

そしてこうした思考は道徳授業のあり方に対し、一定の指導のあり方を要求する：

道徳教育においては、児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要である。また、特に社会を形成する一員としての主体的な生き方に関わることなどについては、実際に現場での体験活動を行うなど、行動を通して実感をもって学ぶことも重要である。このことを踏まえ、「特別の教科 道徳」（仮称）においても、そのねらいの達成に向け、言語活動や多様な表現活動等を通じて、また、実際の経験や体験も生かしながら、児童生徒に考えさせる授業を重

視する必要がある。(中略)また、指導のねらいに即し、適切と考えられる場合には、「特別の教科 道徳」(仮称)において、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導、問題解決的な学習や体験的な学習、役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習などの指導を、発達の段階を踏まえつつ取り入れることも重要である⁹。(下線は筆者)

上記の指導観からは、アメリカのジョン・デューイ流の経験主義的な教育論であったり、あるいは問題解決学習や単元学習といった学習方法が容易に想起されるのではないだろうか。教育学の議論では、戦後日本の教育課程は経験主義と系統主義を振り子のように揺れ動いているとの見方があるが、この道徳教育指導観では振り子は強く前者に振られている状態と看做されうることになる。

この節では答申を基に目指す道徳教育や道徳授業の指導のあり方について参照した。この新しい道徳教育は、子どもの経験や思考を学習の中心に据えて主体性や自発性の育成を促すといった性格を明確に帯びていることが分かる。こうした道徳教育の‘バランス’や‘中心性’とはどういったものになるのだろうか。次の節では、別の道筋から迫ってみよう。

3. 道徳資料をめぐる3つの考え方：

道徳の授業では何らかの教師用および児童生徒用の資料を用いることが多い。『私たちの道徳』とて、授業で使用される副教材として作成・配布されている。こうした資料を授業でいかに活用するかという視点に立つと、道徳授業の指導の仕方は2つに大別できる。1つは「資料で」学習させる指導観で、もう1つは「資料を」学習させる指導観である。そして後者について、永田繁雄(2012)は2人の文部省調査官の事例を引きながら更に2つの異なる見解を紹介している¹⁰。この節では永田の記述を参考にしながら、道徳資料に直接関わるこの3つの考え方について整理し、道徳教科書の‘バランス’や‘中心性’の問題を検討するもう1つの道筋としたい。

3.1 「資料で」教える道徳授業

戦後教育改革期の生活主義的(経験主義的)な学校教育の展開期、および1958年の道徳の特設化を経て、道徳教育が「資料」に正面から向き合うようになったのは、1963年7月に教育課程審議会が出した『学校における道徳授業の充実方策について』という答申からと考えて良いであろう。そこで8項目にわたって掲げられた道徳教育の充実策のうち、「資料」に関連する2と3について、永田は次のように要約する¹¹：

- ◆ 教師用の指導資料をできるだけ豊富に提供し、読み物資料、視聴覚教材の利用その他各種の指導方法をも解説するなどの配慮をすること。
- ◆ 道徳的な判断力や心情を養い、実践的な意欲を培うために、児童生徒にとって適切な道徳の読み物資料の使用が望ましい。また、道徳教育の性格にかんがみ、これを適切に活用できるように配慮すること¹²。

こうした提言を受けて、道徳授業で「資料」を教材としてどのように位置づけ活用するか、学校現場等で議論が活発に展開されることとなる。

まず台頭してきたのは、道徳授業を「資料で教える」形で実施するといった、先述した戦後教育改革期の生活主義的(経験主義的)な教育概念を反映した考え方であった。デューイの教育論の中

心に展開されたとされるこの考え方は、子どもの生活や社会との関連を重視することで子どもの興味・関心が喚起され、有意義な学習が可能になると一般的に解されていた。戦後日本においては、例えば1947年の学習指導要領作成時から既にその影響は見られ、1951年の学習指導要領改訂を経ながら「生活単元学習」や「問題解決学習」として授業に取り込まれていった。

道徳授業との関連については、永田が挙げるお茶の水女子大学の勝部真長と金沢大学の大平勝馬の2人の大学教授（当時）の事例が参考となる。例えば勝部の場合、“価値の内面化を重視しつつも、大枠としては「生活から―内面化する―生活へ」という原型を示し、学級集団の共同思考を生かした指導過程を提唱している”とし、大平の場合は、“道徳の指導過程の基本構造を「生活から出発して、生活へ帰る」こととし、「事前指導→導入→展開→終末→事後指導」の五段階を前提”とした上で、“展開段階について「問題の分析・具体化」「問題の追求・深化」「問題の究明・理解」の流れを構想した”と紹介する¹³。こうした考え方においては、授業は資料の価値や内容の枠内で展開されるべきものではなく、あくまで子どもの生活実態の上で展開される。そのため例えば資料の解釈も、一元化は嫌われ多様化が推奨される。そうすると資料は補助教材としての域を出るものではない（もしくは出ることが許されない）。「資料で」教えると称される所以である。

一方、こうした「資料で」方式の欠点も押さえておく必要がある。生活中心主義の戦後期のブームも、系統性を欠いた活動中心主義による学校教育の質の低下といった‘這い回る経験主義’的な論調の批判等に晒されて下火となり、1958年の学習指導要領改訂時にはいわゆる系統主義への転換が明確となる。永田も、道徳教育における生活中心主義の批判として以下の点を挙げている¹⁴：

- ◆ 生活問題に重ねて行為の変化を促す指導のマンネリ化・平板化。
- ◆ 資料中の人物の行為を批判するなどして「君ならどうするか」「どう考えるか」と問うた時の発言が建前的な答えに終始する可能性。

こうした批判からは、子どもの生活体験の上に一定の効果を確保できるような道徳授業実践の難しさが伝わってくる。この難しさを道徳教科書の‘バランス’や‘中心性’のスケールに引き直すなら、まずはそれらが悪かったということになるだろうか。授業の中心が個々の子どもの生活に求められたために中心としての安定に欠け、そのため道徳教育が深化できなかった状況が推察される。

3.2 「資料を」教える道徳授業：「資料即生活論」の場合

永田は、「資料を」の指導観を広めた人物の1人として、元文部省調査官の井上治郎を挙げる¹⁵。井上は「資料で」か「資料を」かの区分については「資料を」を支持する立場を鮮明に打ち出し、「資料を教える」ことに徹した。永田によると、井上は「生活―資料―生活」の授業方式は誤った生活主義につながるとし、“導入段階での子どもの生活経験の話し合いを否定し、展開段階での資料の内容についての葛藤場面などで「君たちだったらどうするか」という話し合いを持ち込むことにも反対し、そして、終末では問題を子どもの生活に戻す方法も好ましいものとはいえない”と主張して大きな反響と議論を呼んだと云う¹⁶。

そうした井上の授業論であるが、“誤った生活主義”を警戒・排除する姿勢から推察されるように、“正しい生活主義”を追求したと解釈されるような、「資料即生活論」と云われるものであった。井上にとって、“子どもの生活経験の世界と資料内容の世界は「同質性」の強いものであるべき”であ

り、その「同質性」とは“子どもが自分にもありそうだと考えられること”を指す。これが井上の「資料即生活論」の中心的な意味であった¹⁷。

永田の記述を基にすると、この「資料即生活論」における資料の位置づけや役割の特徴として、次のような点が挙げられる¹⁸：

- 生活と資料の「同質性」の要請から、資料とは生活の「間接経験資料」であるべき。
- 「同質性」の高い資料とは、子どもの生活場面に取材した実感が伴いやすいものである。
- そうした「同質性」の確保のためには、学級担任が資料を自前で作成するべき。
- 偉人の伝記のような子どもの生活からかけ離れた資料には「異質性」（＝どうてい自分にはありそうもないと感じること）が強いため、用いることには否定的。

上記の内容から分かるように、資料に徹する道徳授業を主張する井上は、決して望ましい価値観や徳目が編纂された道徳資料の使用を支持した訳ではない。井上にとっての道徳資料とは、子どもの実生活に即応するべきものであって、そこから離れては資料として不適切なのである。子どもの生活と資料とが密接に融合した資料を教材として求めたことが分かる。

さらに井上の意図を知るためには、井上が指導者を務めた「全国道徳授業研究会」が出版した『道徳授業入門』（1975）に表明された、「道徳授業の三つの原則」も参考になろう¹⁹：

1. 道徳を意識させない授業を心がけること
2. 生活経験の発表を催促しないこと
3. 資料から離れない姿勢を貫くこと

道徳資料に徹することを掲げながら、道徳を意識させない授業を目論むところに「資料即生活論」の真骨頂が窺えるのではなからうか。資料の側が子どもの生活実態に歩み寄り、そうした資料を土台とする道徳教育である。ねらいとする道徳的価値と子どもの実生活や現実とが融合する‘バランス’に、‘中心性’を捉える方法とも解されようか。

3.3 「資料を」教える道徳授業：「資料即価値論」の場合

青木孝頼は大正13年生まれで、井上と同様に文部省の調査官として勤務していた²⁰。永田は、この青木の道徳授業論を「資料即価値論」と表現している。それまでの生活主義的な道徳授業は生活指導的なものであり、一定の価値を追求する道徳の授業にはそぐわないと青木は考え、価値の追求・把握を軸とした価値理解を授業で実践することを目指していった。青木にとっては、「資料を生かすこと＝価値を把握させること」であり、それゆえに“ねらいとする価値を先行させ、「資料をもとに価値を教える」という視点が一層鮮明に”されていったのであった。それが「資料即価値論」が意味する内容というわけである²¹。

青木は資料の扱いに際し、生活指導的な道徳教育を排除する意図から、ねらいとする「価値」に焦点化する思考や指導を求めてゆく。具体的には、授業の展開段階の前半で中心資料がねらいとする価値を子どもたちに追求・把握させると、後半においてその「価値の一般化」を行わせるよう主張している。「価値の一般化」とは、“ねらいとする一定の価値の本質を価値として子どもたちに把握させ、体得させること”を意味し、このため授業の展開段階後半において“資料の内容が特例かつ特殊な内容の一事例であるため、多様な場面を「列挙」したり、中心資料とは異なる事例を「対

比」させたりして、「価値の一般化」を図る”よう求めたのであった²²。

こうした資料の用い方を見ると、資料に則することに徹底した井上とは異なり、より柔軟な活用のあり方が窺える。実際、永田によると、青木は道徳授業において生活経験を発表したり、話し合ったりすることを否定しなかったという²³。それどころか、「資料活用の四類型」を提唱して、ある1つの資料でも多様な授業展開が可能であることを示しもした²⁴：

1. 資料の共感的活用；
2. 資料の批判的活用；
3. 資料の範例的活用；
4. 資料の感動的活用

この「四類型」を最初に打ち出した際（『季刊・道徳教育の課題』第9集、昭和52年）、青木は3番目に掲げている「範例的活用」を第1としていた。資料を通じて資料が提示する「価値」の真直ぐな習得を目指す青木らしい思考と云える。ところが2年後には（『道徳教育の活用類型』、昭和54年）、上記のように「共感的活用」を1番目に配置し直し、この「共感的活用」に基づく指導を授業の中軸とすることを強く求め始めたという。永田は、この変化を今日もよく見られるような主人公の気持ちを問いつける「共感型」道徳授業スタイルが流布する1つのきっかけと看做すが、同時に道徳授業が心情主義に流れ形骸化していったことの原因とも考えているようである²⁵。

この節では、永田繁雄の記述を基に道徳授業の「資料で」のあり方に関して1つ、「資料を」のあり方に関して2つの事例を取り上げ、各々の特徴を取り上げた。挙げられた議論や見解は、道徳教科書の‘バランス’や‘中心性’を考察する上で示唆に富むと思われる。前節で参照した答申の内容と共に、次節で検討を行う。

4. 道徳教科書のバランスと中心性：

答申に盛られた道徳教育観や指導観と、3つの道徳資料観や指導観を突き合わせ、道徳教科書に求められる‘バランス’や‘中心性’について考察を進める。答申を基盤に、これと3つの資料論をそれぞれ比較検討してみよう。

4.1 答申と「資料で」論

答申で目指されている道徳教育観や指導観では、子どもの主体性が重要視され、個々の子どもが自ら思考し判断することが推奨される。その上で子ども間で異なる見解を互いに議論したり、実際に体験活動を行うことを通じて道徳性や道徳的実践力の育成が目指されている。また、教師による価値観の押しつけや、例えそれが道徳的に適った行為であっても主体性を欠くものについては、明確に否定がされている。

このように明快な見解からは、「資料で」の資料論や指導論と多くの共通項を見出すことができる。ただその一方で、「資料で」の資料論との違いも見受けられる。例えば、「資料で」論で重視された子どもの「生活」という概念が答申では余り見えない。戦後期と平成10年代半ば現在との社会状況の違いもあろうが、答申では子どもの主体的な「思考」や「判断」が重視されても、それが子ども個々の生活実態に根ざすものであるとか、あるいは「生活から—内面化する—生活へ」といった「資料で」論に独特の‘生活臭’は薄い。答申の場合、最初は個々の子どもの生活実態が入ってくることもあろうが、道徳的価値が内面化されるとそれが向けられる先は「社会」であったり、あるいは「就業力」といった形で捉えられる「生活」のようにも思われる。答申でも触れられた文部科

学省提唱の「生きる力」との関係性や、近時のキャリア教育への注力等の影響も見逃せまい。

もう1点違いを挙げるなら、それは道徳での資料や教科書の取扱いについてである。「資料で」論では子どもの生活実態こそが「主たる教材」であり、出版物のような資料はあくまで補助教材扱いに止められる。しかし答申では、そのように子どもの現状を教材的に用いることを推奨してはいないどころか、早々と『私たちの道徳』を作成・配布し検定教科書の導入を決めている。この理由としては、「資料で」論に向けられた批判が参考になろう。つまり経験主義的指導の弊害を回避するという理由である。しかし検定教科書や『私たちの道徳』等で道徳授業を取り囲んでしまえば、答申もねらいとする学習者中心主義的なアプローチの実は上げられない。新しい道徳教科書にはこのジレンマを回避する意味での‘バランス’が求められ、そうした‘バランス’を具えるがゆえに‘中心’に据えられるべきということになるのだろうか。

4.2 答申と「資料即生活論」

この点に関して、「資料即生活論」が1つの解答を提示するかに見える。すなわち、子どもの生活との「同質性」の高い教科書を用いれば良いということである。

ただ、これにも問題が複数ある。まず、こうした教科書の制作は容易ではない。井上自身も、「同質性」確保のために資料は出版社等の出来合いのものではなく、授業を担当する個々の学級担任が準備すべきとの意見を持つに至った。しかし、ライフスタイルの多様化や格差社会等が進展する中で、クラスの子も皆の生活実態に即した道徳教材を現在の多忙な学校教員に求めても実際には無理がある。また、学級担任個人の政治的信条等が入り込む余地も否定できない。あるいは逆に、そのような優秀な教材が手に入るのならば、井上が提唱するように資料から離れない授業が望まれることにも繋がる。そこから井上のように子どもたちの話し合い活動や討議等が排除されるのであれば、答申や学習指導要領に反する道徳授業ともなろう。

この一方で、引用にも見られたように答申では「発達の段階」に即した道徳教育が提言されており、これに従って「同質性」を子どもの「生活」とではなく「発達段階」とで確保するなら、年齢主義の学年制をとる本邦において受け入れ易い資料論となるのではないか。文部科学省は『私たちの道徳』を小学校1・2学年用、3・4学年用、5・6学年用、中学校用の4種類作成したが、「同質性」を高めるならばより細かい別の段階分けも考えられる。このように教科書が発達段階にしっかり応じるならば、そこに教材としての‘中心性’を認める考え方も出てくるのではないだろうか。

4.3 答申と「資料即価値論」

最後に青木の「資料即価値論」と答申とを検討してみよう。先に見た「資料即生活論」と共に、この「資料即価値論」も答申との親和性が低いように思われる。まずその「資料をもとに価値を教える」という基本姿勢が、子どもの主体性や自主性の上に道徳のねらいに迫ろうとする答申の考え方と相容れるものではない。また青木が重視した「資料の共感的活用」と無関係ではない道徳授業の心情理解主義への傾倒も、答申において敢えて批判されている授業スタイルである²⁶。

ただ、井上のように‘資料至上主義’的な態度を取らない青木は、井上とは違って授業に子どもが生活実態を持ち込むことや、話し合いを行うことを否定はしなかった。特に青木の主張する「価値の一般化」は、自己と他者の見解や価値観の相違を見比べさせる活動等を通じて行われるものと

されており、これは答申で述べられる道徳授業のあり方と合致するものと見做して良いであろう。

この「資料即価値論」の場合、資料をもって価値への焦点化を図るその姿勢こそが、答申にあるような個々の子どもの経験や思考に大きく依存する道徳教育との‘バランス’をとる上で、有効と云えるのではないだろうか。答申や「資料で」論のような道徳のあり方は、かつての児童中心主義や経験主義の道徳と同じ轍を踏む危うさが否定できない。しかもこうした教育に有効な読み物資料や自己の思いや感じたことを記す活動やモラル・ジレンマ的な教材なら、『私たちの道徳』等の副教材に既に多数用意されている。ならば教科書は開発すべき道徳的価値と正面から向き合う性格のものであった方が道徳教育全体としての‘バランス’は取れると云うべきではないかと思われる。教科書単独での‘バランス’を図る考えもあろうが、道徳教育についての考え方や指導観や副教材の内容等も見渡した上で、道徳教育総体における‘バランス’を取る考え方も大切ではないだろうか。

4.4 むすび

本稿では道徳用検定教科書に求められる‘バランス’や‘中心性’について、中教審の『道徳に係る教育課程の改善等について』（答申）や資料論 3 点を参照し、その内容を突き合わせることで検討を行った。その結果、新しい道徳教科書には、教科書だけで完結するのではなく道徳教育全体を見渡した上での‘バランス’や、子どもの生活ではなく発達段階に軸足を置くことから担保される‘中心性’といった性質が求められるのではないか、という見解に行き着いた。

道徳の教科化が発表された際には、戦前の修身科への回帰を警戒する報道が相次いだ。教育基本法改正や教育委員会制度改革等、戦前戦中の反省の上に築かれた諸制度が徐々に変更されて行く中、ついに道徳教育もという感が募ったわけだが、出版各社はこうした国民の思いを共有しながら慎重に検定教科書を制作していると思いたい。その時、上記のような性質に配慮するならば、時の政権が傾倒する道徳教育のあり方に追従するような教科書ができにくいとも思われるのだが。

参考文献・資料

- ・ 朝日新聞 DIGITAL、『道徳教科化へ指導要領改訂案 いじめ対応など 6 項目追加』、2015 年 2 月 5 日配信。
- ・ 毎日新聞東京朝刊、『学習指導要領：小学英語、教科化諮問 「自ら課題解決」育成』、2014 年 11 月 21 日。
- ・ 文部科学省（2014）「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、pdf ファイル。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf
- ・ 井上治郎・全国道徳授業研究会編（1975）『道徳授業入門』、東京：明治図書。
- ・ 永田繁雄（2012）「4. 資料中心の道徳教育 - 「資料を」か「資料で」か-」、行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と 21 世紀の課題』、東京：教育出版。

註

- 1 文部科学省 (2014) 「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」、pdf ファイル、p. 15.
- 2 *Ibid.*、p. 9.
- 3 *Ibid.*、p. 8. 引用文中の「道徳性」について、小学校学習指導要領の中に、“道徳性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性”という定義が見られる。
- 4 *Ibid.*、p. 2.
- 5 *Ibid.*、p. 2.
- 6 *Ibid.*、pp. 2-3.
- 7 *Ibid.*、pp. 8-9.
- 8 *Ibid.*、p. 3.
- 9 *Ibid.*、p. 11. これに付け加えると、文部科学省は 2015 年 2 月 4 日の新しい道徳教育にまつわる次期学習指導要領の改訂案を公表したが、その中でも、子どもが主体的に考え教師が価値観を押し付けることを避けるために、子ども同士の議論を通じた「問題解決学習」や寸劇などの「体験学習」を取り入れること等が打ち出された (朝日新聞 DIGITAL、『道徳教科化へ指導要領改訂案 いじめ対応など 6 項目追加』、2015 年 2 月 5 日配信参照)。これは 2014 年 11 月に下村博文・文部科学大臣が次期学習指導案に関する諮問を中教審に発した際に、特に「アクティブ・ラーニング」導入への要望があったことに呼応するものと考えられる (毎日新聞東京朝刊、『学習指導要領：小学英语、教科化諮問 「自ら課題解決」育成』、2014 年 11 月 21 日参照)。
- 10 永田繁雄 (2012) 「4. 資料中心の道徳教育 - 「資料を」か「資料で」か」、行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と 21 世紀の課題』、東京：教育出版、pp. 252-262.
- 11 *Ibid.*、pp. 252-253.
- 12 *Ibid.*、p. 253. 永田によると、これに基づいて文部省は、1964 年 (昭和 39 年) から 3 年間にわたって『道徳の指導資料』の第 1 集から第 3 集を、小学校第 1 学年用から中学校第 3 学年用まで毎年 9 冊、全 27 冊作成して無償配布を行い、これ以降は各種指導資料を年度毎に作成・配布することが既定路線になったという。
- 13 *Ibid.*、p. 253.
- 14 *Ibid.*、pp. 253:255.
- 15 *Ibid.*、p. 254. 井上は大正 12 年生まれで東京文理科大学を卒業し、昭和 40 年代初めから 50 年代にかけての 10 年間に文部省の中学校道徳担当の教科調査官として勤め、その後は筑波大学教授、東京電機大学教授を歴任するのみならず、「全国道徳授業研究会」の指導リーダーとしても活躍した人物である。
- 16 *Ibid.*、pp. 254-255.
- 17 *Ibid.*、p. 255.
- 18 *Ibid.*、p. 255.
- 19 井上治郎・全国道徳授業研究会編 (1975) 『道徳授業入門』、東京：明治図書、pp. 16-27.
- 20 永田、*op. cit.*、p. 257. 青木は東京文理科大学を卒業し、東京教育大学助手等に就いた後、昭和 33 年に文部省に赴任し昭和 55 年まで小学校教育担当の教科調査官として勤務する。その後は主任視学官などを経ると大学の世界へ戻り、筑波大学教授等を歴任する。同時に「道徳を語る会」の指導者や「全国道徳特別活動研究会」の中心的な講師も務めた人物であった。
- 21 *Ibid.*、pp. 257-259.
- 22 *Ibid.*、pp. 258-259.
- 23 *Ibid.*、p. 257.
- 24 *Ibid.*、p. 259.
- 25 *Ibid.*、p. 260.
- 26 文部科学省、*op. cit.*、p. 11.