

道徳教育の教科化とその意味

田村俊輔

The Inclusion of Moral Education in the Curriculum and Its Implications

Shunsuke TAMURA

Abstract

The minister of education has given public notice of the inclusion of moral education in the formal curriculum of Japanese compulsory education. As a result, moral education will be given the positioning as a special subject. Both elementary and secondary schools are supposed to start moral education as a formal subject from 2018 and 2019, respectively. In this paper, I went through the process of making moral education a formal subject to identify the implications of this educational reformation. This task led me to focus on the issues of curricular contents which have been inherited from the current moral education as a special educational activity. As a formal subject, moral education must be conducted employing government authorized textbooks which meet the national curriculum standards. In this paper these standards as well as the curricular contents are examined in terms of the validity they have.

キーワード：道徳の教科化、特別の教科 道徳、教育内容、教科書、評価

Keywords: the inclusion of moral education in the curriculum, contents, government authorized textbook, evaluation

道徳教育教科化の実施に際して、義務教育における道徳は、教科外の活動から「特別の教科 道徳」という教科としての名称と位置づけに変更された。この「特別の教科」という、一般的な教科とは異なる位置づけを与えられた道徳教育が義務教育の文脈の中で持つ意味と、これからの教育に対する影響を考察することが本稿の目的である。

本稿の構成は、1. 「特別の教科 道徳」教科化実施のためのスケジュールと、現在進行中の準備を確認したのちに、この「特別の教科」が持つ意味を検討するために、2. 平成27年に行われた学習指導要領一部改正までの経緯をたどる。その過程で、新たな枠組みで道徳教育を実施する上での留意点を確認し、その留意点から、3. 今後の道徳教育を進める際に有効となる方法を考察していく。この3つの段階を踏みながら、なぜ道徳が「特別」の教科なのかを問い、その

「特別」が意味することと、積極的な役割を理解することで、これからの「道德教育」を実施していくうえでの手がかりを求めようとするものである。

1. 道德教育教科化

学習指導要領一部改正が平成 27 年 3 月に公示された。この学習指導要領の一部改正は、現行教科外の活動である小中学校道德教育の位置付けを「特別の教科」道德科に移行させるためのものであった。

学習指導要領改訂は、これまで約 10 年の間隔をもって行われてきた。現行の学習指導要領は平成 20 年度改訂版であるので、次は、通常のスケジュールに従えば、平成 30 年頃と考えられていたが、3 年の前倒し日程のもとで道德教育の部分的改正が行われ、それが「一部改正」として公示された。通常の学習指導要領改正時期を待たずして道德教育のみが改訂された理由を確認することで、この先 10 年間の義務教育における道德教育への取り組みに対する何らかの指針が得られるだろう。

まず、この道德教育特別の教科化が行われるスケジュールとその背景から始めよう。

(1)「特別の教科 道德」導入のスケジュール

学校教育法施行規則、学習指導要領一部改正は既に公示され法的な効力を持っているため、小中学校の道德教育はこの一部改正の趣旨に従って特別の教科に移行していくことになる。

移行の日程は右の通りである。小学校では、平成 27 年から 29 年の 3 年間を移行期間としている。この 3 年の間に、民間の教科書作成者が通常の教科と同じように教科書検定を経て採択された検定教科書を提供し、小学校の道德教育は平成 30 年度より、教科として新たな枠組みと検定教科書のもとで出発することとなる。一方、中学校では準備期間が一年長くなっている。平成 27 年から 30 年までを移行期間として、この間に教科書の作成と検定が行われ、平成 31 年度より新体制の道德教育が始まることが決まっている。道德教育の教科化には 3 年から 4 年の準備期間があることになる。

教科化に際しては、既存の教科に範をとれば「教科書」、それに付随して「教科内容」の妥当性、専門の「科目担当者」そして、「児童・生徒の学習成果に対する評価」等の対処が求められている。教科化に関係したこれらの数点は、これまでも立場の違いにより、その論点は異なるが活発な議論の的になってきた(e. g., 松本他、2016)、(e. g., 佐貫、2015)。

教科書に関しては以下に概略するように教科書検定の基準が設定され、現在、検定教科書作成の段階に入っている。教科書作成になくてはならない教科内容に関しては、別項で詳細に述べるが、従来の教育内容を前提としている。

科目担当者に関しては通常の教科には教科担当の教職免許を持った教員があたるという形態をとってきたが、道德科の教職免許状はこれまでのところ存在しない。また、道德科の教職免許課程を設置し、道德科の教師を養成する計画はこれまでのところはない。評価に関しては、科目の性質上「数値によらない評価」というざっくりとした指針が出されている段階である。現在ま

でのところ、科目担当者と評価の問題に関しては、問題提起がなされ、検討が始まった段階と見てよいだろう。つまり、「検定教科書」の準備のみが先行している状態である。

(2)教科化に際しての教科書の整備

小学校では、平成 30 年度より、中学校では平成 31 年度より道徳教育を教科として学校に導入するためには、その教科の教科書整備を行わなければならない。文部科学省は平成 27 年 5 月 19 日には教科用図書検定調査審議会総会を開催し、当審議会に教科用図書の検定に関する審議要請を行った。これを受けて同年 6 月 22 日には教科用図書検定調査審議会総括部会と第 10 部会の合同会議が開催され、審議要請事項に関する検討・審議が行われた。この審議結果は、審議要請から 2 か月後の 7 月 23 日には教科用図書検定調査審議会総会における結審に至り、同日付で報告書のとりまとめを行い『『特別の教科 道徳』の教科書検定について(報告)』が教科用図書検定調査審議会より文部科学省に提出された。道徳科教科書の検定はこの審議結果を基準として実施されることになる。

報告書は「特別の教科 道徳」の教科書検定基準を大枠で 3 点あげている。

教科書検定基準は；

第一に、学習指導要領に示されている題材・活動等について教科書上対応することとして、「内容の取扱い」で示された題材がすべて教材として取り上げられているかが基準となっている。その題材とは、生命の尊厳、社会参画(中学校)、自然、伝統と文化、先人の伝記、スポーツ、情報への対応等の現代的課題である。また、「内容の扱い」に示された学習や学習について教科書的な配慮がなされていることを求めている。

第二に、学習指導要領における教材の配慮事項を踏まえることとして、適切な教材を取り上げているか、教材の取り上げ方が適切であり、特定の見方や考え方に偏っていないか、公正に取り扱われているか、そして、発達段階に即し多面的・多角的に取り上げられているかといった配慮事項が挙げられている。

第三には、道徳科の内容項目との関係を明確に求めることとして、図書の記述が道徳科の内容項目との関係を明示することを求め、学習指導要領に照らして適切であることを求めている。(下線は筆者)

以上 3 点の基準は学習指導要領における「特別の教科 道徳」の特別性を配慮し、道徳科が担う役割を反映させたものである。

先ず、道徳科の教科書として指導要領の教育内容に示されたものをすべて教材として扱っていることが基準となっている。この基準は具体的なテーマや事象として比較的客観的に提示されやすいものとなろう。また、教科書の検定基準としては妥当のものであろう。この教科書を通してそれを使用する教師は指導要領で定められたすべての内容項目をカバーする際の明確な基準を持つこととなる。これまでの道徳の時間が有効に使われていないとたびたび指摘されてきたが、教科書で教科内容が明確になることによってこの点は改善されよう。

教科の教育内容の妥当性はその教科の母体となる学問、芸術、技術分野の体系の中で確認され

ている。道徳においてその妥当性確保はどのように行われているのであろうか。現行の学習指導要領（平成 20 年度版）の道徳教育の内容は平成元年改訂版と同じ 4 つの視点で整理された 24 の項目で構成されている。その改訂版であり、道徳教育教科化の実施のために学習指導要領一部改正として出された平成 27 年度改訂版における道徳教育の内容も、同一の 4 つの視点のもとに 22 の項目で、平成 20 年度版と比べて提示順序と提示方法に変更はあるものの、内容はほぼ同じものである。つまり、道徳教育の中核である教育内容は平成元年からのものを基本的には踏襲しているのである。そして、この教育内容を基盤とした検定が行われているのである。

学習指導要領にあげられた道徳教育の内容項目は、別途文部科学省から出版されている学習指導要領解説により詳細な解説はあるが、それは、他の教科のように関連専門分野のなかで合意が取れた理論として確定したものではない。道徳の特質を考慮すれば、この内容的な妥当性を他の教科における妥当性確保と同じ基準で求めることは難しいとはいえ、児童・生徒が道徳を学ぶ教科書の内容項目の性質上、教育に直接的に導入される内容に関しては、恣意的な解釈が入り込まないレベルの概念化は必須であろう。中学校の学習指導要領第 2 章に扱われている 9 つの教科はどれをとっても、その母体となる分野は道徳と比べて明確である。「道徳」には哲学、倫理学、道徳性発達心理学といった関連の専門分野はあるが、道徳はこれらを参考にすることはあっても、それらのどの一つ分野に依拠した理論的な背景をもつこともない特殊な領域といってよいだろう。従って、その内容の妥当性を確保するためには分野横断的な検討が必要不可欠であるが、平成 27 年度の一部改正された学習指導要領では上述のように従来の教育内容を踏襲するにとどまっている。

次に、第二の基準として教材の取扱いの妥当性、公平性に関する提言がなされている。具体的には、特定の見方や偏りを排することを検定要件の一つとする提言だ。特定の見方、特に、偏りや偏見を排することは教科書にとっては重要な条件であり、「偏りのない見方」を教育の内容として設定することの必要性は改めて指摘するまでもないことだ。この偏りのない見方は通常の教科においては、その教科が拠って立つ母体となる専門分野における体系化された理論や枠組みであり、その体系に対する合意の度合いから形成されるものであろう。歴史等で解釈の違いから議論が起こることも間々あるが、その都度、当該分野内での検討が行われてきた。そのような理論の特定や合意形成がどの程度成立しているかは教科によって異なるが、教科の教育内容が恣意的に解釈されないためにはこの基準が不可欠となる。それでは、道徳の場合この体系化された理論や枠組みをどこに求めているのであろうか。

道徳の学習指導要領においてはこの基準は既述のように教科外の道徳の時間で過去に使われてきた教育内容であり、これらの内容は平成 27 年度の一部改正においては提示順序や言い回しに変更が加えられ、項目は統廃合の結果 22 項目となったが、内容に大きな変更はなかった。これらの内容項目が系統的な教育内容とされているのであるが、その内容項目はそれぞれが非常に簡潔に表現されているためにその解釈は恣意的になされる可能性を残している。この教科の中核ともなる教育内容はここでも検討の必要性があるものとして指摘されなければならないだろう。

第三の検定基準として道徳科の学習指導要領に定められた教育内容項目と教科書となる図書

の記述との間には明確な対応関係が求められている。平成 14 年に道徳の副教材として小中学校に配布された「心のノート」(文部科学省)やその改訂版として平成 26 年から使用されている「私たちの道徳」(文部科学省)の各章と各項目の構成は、学習指導要領に定められた道徳教育の 4 つの視点とそれぞれの内容項目と明確な対応を持ったものとなっている。教科書検定基準で言う「明確な対応」とは、これらの副読本の構成をイメージした基準であろう。

また、特別の教科としての道徳教育には、教科書に示された内容項目を扱うだけではなく、学校教育全体が担っていると位置づけられた「道徳教育」の要ともなる役割もある。この役割は、学習指導要領に大枠で定められていることであり、教科書的な対応は「学習指導要領に照らして適切」であることといった、ざっくりとした表現になっているのであろう。この「適切性」をどのように基準に取り入れるのかは実際の検定が行われ、その検定による意見等が出される段階まで待たねばならない。

本項では、「特別の教科 道徳」が義務教育に導入されるスケジュールとその導入に対する準備の概要、特に教科書の検定基準を扱ってきた。本項の表面的な扱いからも、この教科化に際して留意すべき点が浮かび上がってきた。具体的には道徳の教育内容である。道徳という分野が持つ多様性とその多様性の中核にあるはずの普遍的な道徳的な価値を明確にすることで、限られた言葉で表現された道徳の教育内容を恣意的な解釈から救うことにもなるだろう。今後の課題として、道徳教育内容とその中核にある普遍的な価値の検討があげられる。道徳教育に関係した複数の分野間での検討も必須となるだろう。

次項では、「特別の教科 道徳」が実現するに至った背景を追いながら、この教科化の意味と役割を考えていきたい。

2. 中央教育審議会の答申からみる「特別の教科 道徳」

道徳教育の新たな位置づけ「特別の教科 道徳」を理解するために、これまで教科外活動とされてきた道徳教育を特別の教科とした学習指導要領一部改正が成立するに至った経緯をたどってみよう。この経緯は戦後日本の義務教育に道徳教育が導入された昭和 33 年より現在までの長い文脈の中で理解されるべきものではあるが、本稿においては、教育基本法が改正された平成 18 年以降の文脈のなかで、特に直近の平成 25 年に出された中央教育審議会の答申の前後からその経緯をたどることとする。

(1) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程改善等について」答申の背景

平成 26 年に文部科学大臣から中央教育審議会に対して、現在の学校教育課程のなかで道徳教育をどのように位置づけるべきか、そして、道徳教育の目標、内容、指導方法、評価の在り方に関する諮問がなされた。この諮問に対応すべく、中央教育審議会は、平成 26 年 3 月より道徳教育専門部会を設置して諮問に対する審議を行った。その結果は、同年 10 月に「道徳に係る教育課程改善等について」答申にあらわされた。中教審の答申は 6 点に集約され、この答申を下敷きにして平成 27 年の学習指導要領の一部改正が行われたとあってよいだろう。従って、当中央教

育審議会答申の内容およびこの答申が出されるに至った経緯を通して「特別の教科 道徳」を導入する学習指導要領の一部改正を理解する手掛かりが得られるだろう。中教審の答申を検討する前に、先ず、この答申が出されるまでの道筋を簡単に振り返っておこう。

中央教育審議会への当諮問に先立って二つの提言と答申が内閣に対して提出されている。

第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議は、「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」（平成 25 年 2 月 26 日）を安倍内閣に提出している。教育再生実行会議はここで、いじめ問題への対応について 5 つの提言を行っている。その最初の提言は「心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」という表題の下に、いじめ問題が深刻な事態に至っている現在こそ、道徳の抜本的な充実を図るとともに新たな枠組みによって道徳教育を教科化し「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、より良く生きるための基盤」を作ることが求められていると述べている。道徳（徳育）の教科化に関しては第一次安倍内閣の教育再生会議でも議論、提言されていたが、教育再生実行会議では、いじめ問題対策の教育的手段として道徳教育の教科化が再び俎上にあげられたことは注目に値する。いじめ問題に対応することが喫緊の課題であることは間違いない。しかし、その対応として道徳教育の枠組みとしての教科化が挙げられている詳細な説明はないが、教科化によってこれまで機能不全に陥っていた道徳教育を実効性のあるものにしてしようという狙いがあるものと思われる。

この提言を受けて設置された文部科学省の「道徳教育の充実に関する懇談会」は平成 25 年 12 月に「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」という報告を提出し、道徳教育のあり方を具体的に検討し、結果報告を出している。

懇談会報告書では道徳の教科化をより詳細に技術的に扱っている。報告書は先ず「教科」に関しての定義をしている。学校教育法施行規則第 50 条 1 項に示された小学校（中学校は同 72 条で規定している）での教科とそれ以外の道徳を含む活動の区別を明示し、教科の定義を試みている。教科の定義は必ずしも明確ではないとしながらも、教科は「教育目標に到達するために教育内容を組織的・系統的にまとめた」（学校教務研究会、2009）、「系統的に組織化された文化内容を教授する」（今野他、2003）ものとして、その内容の組織性と系統性を背景とした内容を持ち、教育的役割をもったものと定義している。

組織的・系統的な教育内容を確保して、その教科内容を背景とした教育的役割を果たすために、現行の制度において、「教科」には 3 点の条件が付される。すなわち、教科専門の教職免許を有した教師が、教科書を用いて指導して、児童生徒に対しては数値等を通した評価を行うものであるとしている。前項でも扱った、道徳の教科化を検討する際に問題とされてきた「教職免許」、「教科書」、「児童生徒に対する評価」の 3 点はこのような議論から浮かび上がってきたものであり、しっかりとした教科内容の組織・系統性とその基盤としてあるからこそ、それを扱う教師とその養成、内容を適切に盛り込んだ教科書が必要とされ、その教科内容に対する児童・生徒の学習到達度を測る評価が必要とされているとしてよいだろう。つまり、教科化に際しては、先ず「教

科の内容」が中核となり、その内容が出発点となり 3 つの条件が出てくるのである。道徳教育においてはこれらの教科としての条件はどのように満たされているのだろうか。

報告書は「教科」の定義をあげながら、これまでの道徳教育は創設された昭和 33 年以来、一度として教育課程の中で教科として位置づけられてこなかったことから派生した問題点を指摘している。その問題点とは、道徳の時間が教科でないことによって生じる教育実施上の不徹底さに起因していると一般化できるだろう。報告書は、また「道徳の時間は、その特性として、学習指導要領に示された内容に基づき、体系的な指導により道徳的価値に関わる知識・技能を学び教養を身に付けるという従来の『教科』と共通する側面と、それらを踏まえて、自ら考え、道徳的行為を行うことができるようになるための道徳性といういわば人格全体に関わる力の育成を行う側面を有しており、今後、その双方の側面から総合的な充実を図ることが課題となっている」（懇談会報告、p. 14）として、道徳の時間の教育内容はすでに教科としての特質を備えているため、その位置づけが改められることにより一層実効性のあるものとして改善されると指摘している。

結論を言えば、現行の道徳教育は、他の教科と同じように組織的、系統的な内容を持っているので、道徳の時間を教科として位置づけるべきだということだ。

報告書では、同時に、道徳の時間が担っている特有の役割も指摘されている。平成 20 年度改正の学習指導要領から道徳の時間に与えられた「要」としての役割がその特殊性だ。道徳の時間はそれ自体として他の教科と比しても遜色ない体系的な教育内容を含み、他の教科と同じようにその内容を教育するという役割を持っているとともに、学校における全教科と諸活動が担う学校全体が行う「道徳教育」の「要」としての役割を果たす使命も持っていることをこの報告書は指摘している。「特別の教科 道徳」の特別のという名称は「例外的な教科」ということではなく、通常の教科と同じように「教科内容を扱う役割」のうえに、もう一つの役割「学校全体の道徳教育の要の役割」を持つという意味を含んでいると解釈してよいだろう。この位置づけも、道徳を教科とする際に付加されたものではなく、これまでも半世紀以上の長い間、日本の義務教育における道徳教育の役割として捉えられていたものだ。

単純化してまとめれば、従来の道徳教育における問題は、道徳教育が教科としての位置づけではなく教科外としての位置づけになっていることに起因しているので、この位置づけを改め、教科にすることによって、道徳教育は改善され実効性のあるものとなるということになる。報告書は、以上の議論を踏まえて、道徳教育は他の教科と共通した組織・系統性を持つ従来の学習指導要領に示された内容や指導法の大枠は踏襲して、教科外としての位置づけを教科に変えることを提案しているのである。以上の提言と報告が下敷きになり中央教育審議会の答申は出された。

（2）中央教育審議会答申

中央教育審議会の答申の背後にある二つの提言と報告の一部を確認してきた。これらを念頭に置いてこの中教審の答申内容を検討することにより、その中央教育審議会答申を下敷きにして作成された平成 27 年度の学習指導要領一部改正が持つ意味はより明確になるだろう。以下に、中

央教育審議会答申の項目を引用しよう。この答申内容は以下の6項目で構成されている。

- (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) 目標を明確で理解しやすいものに改善する
 - ① 道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」(仮称)の目標の関係について
 - ② 道徳教育の目標について
 - ③ 特別の教科 道徳(仮称)の目標について
 - (3) 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
 - ① 内容の位置付けについて
 - ② 四つの視点について
 - ③ 内容項目について
 - (4) 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する
 - ① 多様で効果的な指導方法の積極的な導入について
 - ② 道徳の指導計画の改善について
 - ③ 学校における指導体制の充実について
 - ④ 学校と家庭や地域との連携の強化について
 - (5) 「特別の教科 道徳」(仮称)に検定教科書を導入する
 - (6) 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
 - ① 評価にあたっての基本的な考え方について
 - ② 指導要録について
- (下線は筆者)

この答申に基づいて平成27年度学習指導要領の一部改正が行われた。答申からは大きく分けて3つの互いに密接に関連しているが異なった目的が読み取れる。その3つとは、「道徳の教科化」、「教育基本法対応」、「理論的体系化」である。以下に、答申を3つに分けてそれぞれが持つ意味を検討していこう。

① 道徳の教科化

まず、(1)の「特別の教科 道徳」という名称をつけることにより、昭和33年より教科外の活動として位置づけられてきた道徳の時間は「道徳科」教科と位置づけられることを提案している。既述したように、この「特別の教科」とすることにより、道徳を一つの特別の「教科」としてそれに付随する(5)検定教科書の導入と、(6)評価導入を実現するとともに、平成20年度の指導要領改正で加えられた学校全体で行うべき「道徳教育」の要としての位置づけもそのまま保つこととなる。教育内容は従来の内容から大きな変更はなくとも、扱い方に教科としての性質を持たせることによって道徳を教科とするという考え方である。この改正は前項で述べたようにすでに法的な整備を終え、実行に移される準備の段階に入っている。教科化に際してはこれまでの「教育再生実行会議の提言」や「道徳教育の充実に関する懇談会よりの報告」からもわかるように「位置づけの問題」として扱われている。つまり、道徳の教育内容は他の教科と同様に十分に組織的・

系統的であり、教科としての位置づけがあることによって改善されるという前提のもとに改正は行われている。この前提があるために、議論はこの前提を認め、それをさらに改善することを主張する立場にあるもの（松本他、2016）等とこの前提となる内容と教科化そのものに課題があると考えもの（佐貫、2015）等と別れ、両者の主張には大きな乖離がある。

検定教科書と評価に関しては 2 点とも今回の道徳教育教科化に伴ってもっとも議論が集中している点でもある。この 2 点に関しては別途論じる。道徳教育の要に関しては次項に述べるように平成 18 年に改正された教育基本法への対応という側面を考慮して考えるべきものでもある。

②教育基本法対応：特別の教科 道徳が持つ二つの役割

二番目にあげられている「目標を明確で理解しやすいものに改善すること」は(2)－①「道徳教育の目標と『特別の教科 道徳』の目標の関係を明確にすること」と不可分の関係にあり、解釈が必要となる。

平成 18 年に改正された教育基本法に新たに加えられた道徳心に関する条項がある。この条項は、前文に続く第 1 章「教育の目的及び理念」第 2 条 1 項に「教育の目標」として設けられた。その内容は、「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」として、「道徳心を培う」ことが新たに加えられた。教育基本法のこの部分の改正により、教育全体を通して「道徳心を培う」ことが目標となったと解釈してもよいだろう。教育基本法の改正においては「国を愛する」や「公共の精神」といった点に注目が集まったが、この道徳心も新たに加えられた事項なのだ。一方、道徳を学校教育全体で行うという道徳教育の位置づけは教育基本法の中では新たに加えられたものではあるが、学習指導要領の中には昭和 33 年からずっとあったという事実は道徳教育に携わってきたはずの小中学校の教師でさえははっきりとは意識していなかったことである。以下に学習指導要領の中の道徳を簡単に振り返ってみよう。

学習指導要領のなかで道徳教育はどのような位置づけになっているのだろうか。学校の活動は学習指導要領と学校教育法施行規則で明確かつ詳細に定められている。中学校を例に整理してみよう。学習指導要領（平成 20 年度改訂版）の第 2 章は「各教科」であり、中学校で教えられている 9 教科それぞれの教科の内容と扱い方法等が規定されている。続く第 3 章は「道徳」、第 4 章は「総合的な学習の時間」であり、第 5 章の「特別活動」は 2 章から 4 章に扱われていない学級活動や行事等々の学校での活動に関する内容と扱いの基準を扱っている。学校教育法施行規則ではそれぞれの活動の授業時間数を規定している。つまり、学習指導要領と学校教育法施行規則により、学校の活動はその内容や時間（授業時間）まで詳細に決められているのである。道徳の時間はこの中で第 3 章に教科外の活動として位置づけられ、年間 35 時間、週あたり 1 時間が割り当てられている。同時に道徳教育に関しては第 1 章の総則にもその位置づけを定めた記述がある。この総則の記述は続く第 2 章以下の学校における教科や諸活動全体にかかるものである。そして、それが包括的であるが為に解釈が必要となる部分でもある。それでは、この総則に規定された道徳の役割はどのようなものなのだろうか。

昭和33年の学習指導要領は、戦後義務教育において道德教育不在の10年余りの時を経た後、道德教育がはじめて学習指導要領に導入された時の改訂版である。この学習指導要領総則第3の道德教育の位置づけに関する記述では、「学校における道德教育は、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、道德の時間はもちろん、各教科、特別活動および学校行事等学校教育のあらゆる機会に、道德性を高める指導が行われなければならない」と、道德教育が学校教育の全体を通じて行われるという位置づけを明確にしているのである。この位置づけはそれ以降5回の学習指導要領改訂、約半世紀の時を経た平成20年の現行指導要領まで大筋では変わっていない。

道德教育はこのように「教育活動全体を通じて」行う側面と「教科外の活動としての道德」の週1時間、年間35時間の道德の時間を通して実施されるという側面の、二重の位置づけのもとに学校教育の中に存在し続けてきたのである。この道德教育が持つ二つの位置づけと役割は義務教育における道德教育を時としては両価的なものにしてきた。そして、平成18年の教育基本法改正における「道德心の培い」が教育の目標として条文化されたことによって、この義務教育における道德が持つ二重の役割と位置づけには、改めて、より包括的な法的根拠が与えられ、その位置づけによっての実施が促進されるようになったといっていよう。

教育基本法改正を受けて行われた平成20年度の学習指導要領の改正において、道德の時間は、改めて、学校全体で行う道德教育の中での役割を明確に与えられた。学習指導要領第1章総則第1教育課程編成の一般方針第2項では、学校における道德教育は、「道德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、道德の時間はもとより、各教科、総合的学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」と規定された。このように、道德の時間を道德教育の「要」として位置づけることで改めて学校の活動全体を通して道德教育が行われることを明らかにしたのである。既述のようにこの位置づけ自体が変わったわけではないが、そこに「要」という名称が与えられ、道德教育は学校教育全体を通して行われるものであることが再定義されたといっていよう。

現行学習指導要領、第3章「道德」の第2「内容」においては4つの視点のもとに分類された24の内容項目の扱い方として「道德の時間を要として学校の教育全体を通じて行う道德教育の内容は、つぎのとおりとする」として、4つの視点24の道德教育の内容を挙げている。(2) ①において「道德教育の目標」と「特別の教科 道德の目標」の関係を明らかにするということはこのような経緯を経て道德が担うようになった役割を明確にするということだろう。今後、特別の教科としての道德科が持つこの二重の意味での役割をどのように実現化していくかの検討が必要となってくるだろう。

本項は「教育基本法対応」という項目名を付して、道德教育が持つ二重の役割についての考察を行ってきたが、ここで、議論を少し戻して、平成18年に行われた教育基本法の改正に「何故『道德心の培い』が加えられたのか?」、別の言い方をすれば、それまで「何故『道德心の培い』を教育の目標にしてこなかったのか?」について考察してみよう。この問題は戦後日本が持ち続けてきた道德に対する理解と印象に大きくかかわっている。

③理論的な体系化：「道徳」という言葉と道徳教育

先に扱った文部科学省が設けた「教育の充実に関する懇談会」の報告においても、道徳教育の現状に関して、「道徳教育が機能していない」という意見の背後に「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」（同報告書、p. 2）ことが指摘されている。「忌避している」という表現には感情的な嫌悪感があるというニュアンスが含まれているので、この文脈で用いることには躊躇はあるが、戦後の日本において多くの人が道徳教育に対して非常に注意深い接し方をしてきたことは事実であろう。ここでは人々の道徳に対する感情を付度することは避けて、憲法と教育基本法に見られる客観的な事実からこの「道徳」に対する姿勢を明らかにし、その姿勢から積極的な道徳教育を進めていく手がかりを探っていこう。

日本国憲法の中に「道徳」という言葉は前文に一箇所、極めて限定的な使われ方で出てくるのみである。それは、「いずれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならないのであって、『政治道徳』の法則は、普遍的なものであり、この法則に従ふことは、自国の主権を維持し、他国と対等関係に立たうとする各国の責務であると信ずる（『』は筆者）」という文脈で使われている箇所においてのみである。この文脈で使われる「道徳」は本稿で扱ってきた道徳教育に関する答申や報告のなかで使われている一般的な道徳という意味ではない。日本国憲法の中ではこのように限定的な意味での「道徳」という言葉は使用されても、一般的な意味での「道徳」が使われていないことには意味がある。憲法に「道徳」という言葉をこの一回を除いて入れなかった理由は、内容を限定せずに「道徳」を使用したとき、「道徳」は、それを使用するものの方向性を誤らせる可能性を含んでいるものであるとの認識があったからではないだろうか。

日本国憲法には上述のように「道徳」という言葉は一度しか出てこない。このことをもって、日本国憲法に「道徳」が扱われていないと断ずるものはいないだろう。前文だけに限定してみても、そこには人類普遍の原理としての主権在民の考え方、平和主義を基調とした国際社会での立ち位置等を宣言して、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓うと国家としてのあり方を宣言しているのである。日本国憲法にはこの国家のあり方を示した道徳が「道徳」という言葉を使わずに、コンパクトにまとめられている。そして、この国家のあり方は個人主義を基調とした道徳原理を中核としていってよいだろう。

教育基本法は、憲法と対の関係にあり、日本国憲法が持つ精神を国民に教育する役割を持つものである。この役割を持っていた旧教育基本法にも「道徳」という言葉は一度も使われていない。この「道徳」という言葉が使われていないことをもって教育基本法が「道徳」を扱っていなかったという理解をすることにはこれも無理があるだろう。教育の目標は「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値を尊び、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身とともに健康な国民の育成」と教育基本法は、日本国憲法が宣言している国の道徳を担う日本人の教育の指針を明らかにしているのである。ここでは、憲法と教育基本法の詳細を検討することが目的ではないので、詳細の扱いは避けるが、以下に、「道徳」に対する姿勢について一つの結論を提示しておこう。

日本国憲法や旧教育基本法が一般的な「道徳」という言葉を使わなかった理由は、それらが道

徳を扱っていなかったからではなく、「道德」という言葉を恣意的に使うことに対する警戒心があったからではないだろうか。これまでも何度か繰り返してきたが、「道德」という言葉が持つ意味は必ずしも自明なものではない。日本の教育に道德を導入するに際して注意すべきことは、「道德」という言葉を使うことによって、この「道德」が恣意的な意味を運ぶ道具となる可能性に対する対策をすることにあるのではないだろうか。その対策は他の教科にもあるように、その関連した分野の理論的な背景によってその内容を固めることに他ならない。そのような理論的にしっかりとした「教育内容」を確定しない限り、それをもとにした教科書を作ることは難しいだろう。

道德の教科化は法的には実現して、現在、教科書の作成と検定準備が進んでいる。また、道德を教える教師の育成、評価のあり方に対する検討等、解決しなければならない問題が山積している状態である。「教育内容」はこのような問題の中核にあることは確かだ。道德の「内容」の基盤をどこに置くかが今後の道德教育の課題となるだろう。哲学、倫理学、社会学、心理学、各自然科学等々どの分野をとってもその中に道德の扱いは含まれているが、どの一つの分野を限定的にとりて道德の「教育内容」の基盤にすることはできない。分野横断的な探求を通してのみ学校教育の中で扱われる道德教育の「内容」は明確になってくるだろう。

同時に、道德教育に「日本国憲法」を支える主権在民、基本的人権、平和主義等の思想とそれらを支える個人主義の思想をその内容として考慮することも考えられる。実際に学習指導要領にある道德の教育内容の4つの視点にはこれら憲法の三大原則に結び付けられる項目が多数入っている。憲法の三大原則とこれらの項目を結びつける試みがなされるべきであろう。道德を教科にする際には、一度基本にかえて、そこに見出される理論を、そして、その理論に則した内容に対する合意形成を試みる必要があるのではないだろうか。

道德の理論？「言うは易し、行ふは難し」という声が聞こえてきそうだ。然り、難しいことなのだ。道德の教科化とはこのような難しさをはらんだものであり、現在のところその道德の教育内容を自明のものとして扱い、これまで教科外の道德の時間に使われてきた内容項目を教科書検定の基準として出発しようとしているのが現状であろう。

ここまでの結論は以下の通りである。「道德」という言葉が自明なものであるという前提に立つことによって起こる内容の恣意的な解釈を避け、組織的・体系的であり、かつ妥当な教育内容を示すことが道德の教科化において必須である。平成27年の学習指導要領一部改正による道德の教科化に際しては、この体系化をこれまでの学習指導要領の教育内容に求めている。それは中教審の答申では(3)にまとめられた「道德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」に続く、①内容の位置付け、②四つの視点と③内容項目の3点となっている。

次項では、この道德教育における内容の理論的な体系について、学習指導要領にあげられている道德教育の内容項目が持つ理論的な妥当性についての検討を試みよう。

3. 教科の条件としての体系的教育内容についての考察

(1) 教科の特質と条件

小中学校の教科はどの教科をとってもその教科における教育内容が明確に定められている。教科で扱われるべき教育内容がはっきりしているということは、教科の教育内容を設定する際に、その設定された内容を支持する当該領域を学問、芸術、技術等の分野の一つとして基礎づける理論とその理論に対する合意が分野によって程度の差はあるとしても整っているということであり、この条件があることによって各教科では妥当な教科内容を設定することが可能になる。同時に、理論に基づいた明確な教育内容が設定されているために、それを扱う教科書の作成も可能になってくる。このような特質を持つことにより、教科内容は恣意的に扱われることなく、妥当な理論的背景を持った教育内容を、それを扱う教育・訓練を受け、資格・能力を確保したことを示す免許を持った教師によって計画的、体系的に教えられるということが可能になるのである。また、明確な教育内容を持つゆえに、教科を学ぶ児童・生徒の学習達成度を評価することもできるのである。

この教科としての特質は道徳教育においてはどのように実現されているのだろうか。また、どのように実現させられるのであろうか。

先に検討した「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告書（平成 25 年）は現行の道徳教育について、「道徳の時間は、その特性として、学習指導要領に示された内容に基づき、体系的な指導により道徳的価値に関わる知識・技能を学び教養を身に付けるという従来の『教科』と共通する側面」があると述べている。懇談会は現行の学習指導要領に定められた教育内容の体系性とそこに定められた指導方法が明確に設定されていることから、道徳教育は教科としての特質を持ち、今後、この特質を充実させていくことで道徳教育を教科としていくことが可能であると評価しているのである。また、中央教育審議会の答申も既述のように従来の学習指導要領で整理された 4 つの視点からなる内容項目をこの組織・体系化された教育内容とみなしている。そして、これらの内容項目を、児童・生徒たちの発達段階を踏まえた体系的なものにすることを提案しているのである。本稿の最終項においては、道徳教育を構成する 4 つの視点と道徳の内容項目の中にある組織・体系性を検討しながら、そこに含まれる理論的な妥当性について考察していこう。

(2)「特別の教科 道徳」の教育内容

現行学習指導要領（平成 20 年度改訂版）に定められた「教科外」と位置付けられた道徳教育の教育内容から、学習指導要領一部改正（平成 27 年度改訂版）による「特別の教科 道徳」の教育内容への移行によってもたらされた変更点のうち 2 点を解説した後に、教育内容の一部を通して、そこにみられる教科としての体系性と理論的な妥当性に関する考察と検討を行う。

①教育内容の提示方法：「発達段階」と「崇高の意味と役割」のはざままで

現行の学習指導要領は平成 20 年度に改正されたものであり、この学習指導要領では道徳は、教科外の活動という昭和 33 年に道徳が義務教育に導入されたときに与えられた位置づけをそのまま踏襲している。この学習指導要領で設定された教育内容は 24 の項目から成り、24 の道徳教育の内容は 4 つの視点に分類・整理されている。

4つの視点とは；①主として自分自身に関すること（教育内容5項目）、②主として他の人とのかかわりに関すること（教育内容6項目）、③主として自然や崇高なもののかかわりに関すること（教育内容3項目）、④主として集団や社会のかかわりに関すること（教育内容10項目）の4区分である。

4つの視点は、①「自分自身」から、②「他の人」、③「自然や崇高なもの」をはさんで④「集団や社会」とその道德の対象範囲を徐々に広げた配置になっている。4つの視点の提示順序は自分自身、すなわち「わたしという一人称」を対象とした道德から、他の人、すなわち「あなたという二人称」を対象者として設定した道德を経て、自然や崇高、「擬人的、超越的对象としての二人称、三人称」を介して、集団や社会、「彼ら、彼女らという三人称」へと広がっていくという個人が持つ「道德の対象」を分類の基準とした4つの視点を持った配置となっている。この配置は個人の道德が向かう対象の推移によって分類したわかりやすい提示方法である。

一人称は対象が自分自身となる。この自分自身を対象とした道德、自分の心身を大切にすることから始まって、人間の特質としての真理の探求へのうながし等を含んだ道德である。この道德観の根底にあるものは人間誰もが心の内奥に持つ個人としての特質の伸長を道德ととらえた考え方であろう。この考え方は憲法13条の個人の尊重を基盤にしたときに理解されやすい。「かけがえのない個人」という基本的な考え方から、自分に対する道德、ケアが自己中心や利己主義ではなくすべての人間が自らそれを負うことで、人間としての可能性を発揮するであろう「個人」尊重の考え方につながる。この個人の尊重をこの第一の視点を理解する基盤にしたときに一人称の道德を理解するきっかけが見出されるように思われる。

二人称の道德は基本的には対面できる他者、つまり、「あなた」との人間関係にある道德と言ってよいだろう。規範や慣習の介入が起こってくる。どんなに近しい他者と接するときも、そこには、完全な自己中心性から脱した後に生まれてくる規範や慣習が介入してくる。同時に、子どもたちは自己中心から脱却して他者に対する愛他的な働きかけが可能になってくる。この段階は身の回りで接することが出来る範囲にいる他者、つまり「あなた」と呼びかけることが出来る他者との間にある道德的な関係が成立してくる。ここまでは比較的順調な発達が起こる。わたしたちは「あなた」つまり、手を伸ばせば触ることも出来、声を出せば話しかけることも出来る他者とは直接的、感情的な関係を結ぶことが出来るからである。

ここで注目すべき点は、二番面の視点である②「主として他の人」の二人称と四番目の④「主として集団や社会」の三人称の間に③「自然や崇高なもの」がはさまれているという点である。この「崇高なもの」は自然の中に見出される崇高と解釈することも出来るが、理解を一步進めると、自然と対置させた超自然な存在と解釈することも出来る。この4つの視点という内容の分類形態は平成元年の改訂版に導入され、平成10年改訂版を経て平成20年改訂版にも継承された、過去30年近く指導要領にある形態である。また、この長期間にわたって学習指導要領に明記されてきたことであるにもかかわらず、その意味と役割に関する議論は余り行われてこなかった点でもある。「自然の中にある崇高さ」といった解釈をして、自然・環境に対するケアとしての取り扱い、または、一步進めても「自然の偉大さに何かの超越を感じる」といった扱いをされるこ

とが多かった。

一方、この4つの視点を一人称、二人称、三人称といった道徳が向かう対象の推移と捉えると、この文脈で「自然と崇高」が二人称と三人称の間に挟まれて提示されている意味はどこにあるのだろうか。

この「自然や崇高なもの」が②他の人「あなた」と④集団や社会「彼ら、彼女ら」の間に置かれてきた理由は明確にされてはいないが、藤井、中村（2014）の視点が理解の一つのヒントとなるだろう。藤井、中村はカントを引きながら、『力学的崇高』には、恐怖を与え得る自然が私たちの構想力を昂揚させ、私たちの心意が自然を越えて、自らの崇高性を自覚するレベルにまで至って、私たちはそうした恐怖を与える自然をむしろ『崇高』と判定することができるという構造がある」と自然から感じる恐れが私たちの心の深奥において畏れ「崇高」の念に変わっていく力学を示している。学習指導要領にこの「自然や崇高なもの」を導入した理由がこのような精神力動的なものであったかを断定することは出来ないが、一人称「自分自身」と二人称「自分と直接相対しているあなた」との間にある道徳的な関係は心理的に自然・自発的なものであるが、その関係が集団や社会「かれら」と移行していくときには一つの飛躍がある。飛躍の間の架け橋のように③の「自然や崇高なもの」が挟み込まれていると考えることも出来る。

この配置は、同時に、わかりにくい配置でもある。なぜならば、「わたし一人称」「あなた二人称」「かれら三人称」という順番に道徳の対象を広げていくという提示方法のほうが、心理的発達の観点からも、直感的な観点からもわかりやすいからだ。そこに、「自然や崇高」が入ってくることにより、この心理的・直観的な平衡感覚は揺るがされわかりにくくなっていると見ることも出来る。中教審の答申にも「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」するようにとの提言があり、具体的にはこの4つの視点に分類された内容項目がその改善対象となっている。この中教審の答申を受けて実施された平成27年度の学習指導要領一部改正においては、この4つの視点の提示方法に一つの改正が加えられている。この改善提言からなされた改正であるかは明記されていないが、4つの視点の提示順序に変更が加えられた。すなわち、上に概説した①「自分自身」から、②「他の人」、③「自然や崇高なもの」をはさんで④「集団や社会」といった平成20年度改訂版まで踏襲された平成元年からの4つの視点の③と④が入れ替わったのだ。マイナーな変更で、一人称、二人称、三人称と漸成的な段階を踏んだ順番への改正と解釈されるかもしれない。しかし、自然や崇高なものが二人称と三人称の間に挟まれた提示順序にはその順序になった合理性があったはずである。その合理性は、「あなた」という二人称に対する道徳と「彼ら」という三人称に対する道徳の間には乗り越えなくてはならない飛躍があり、その飛躍は見も知らない他者にたいしてもそこに「崇高」といった超自然的な存在への気付きから生まれてくることに対する配慮と考えることもできる。この改正は、心理的な発達という側面だけを見たとき「よりわかりやすい順番になった」と評価されるかもしれない。しかし、そこに別の視点、この場合は哲学的視点を加えて考えたとき、そこに含まれていた重要な合理性を失ったという見方が出てくる可能性もある。

道徳の教科化に際して、その教育内容に求められる組織・体系性を確保するために改訂された

平成 27 年度学習指導要領一部改正からの一例を通して、一つの特定専門分野の視点だけで「教育内容」を検討することが難しい「道徳」の特殊性を指摘した。教育内容の確定においては、改めて、分野横断的な試みの必要性を指摘したい。

②発達的な配慮：愛の扱い

平成 20 年度版学習指導要領における道徳の教育内容、第 4 の視点「主として集団や社会とのかかわりに関すること」が平成 27 年度版では 3 番目に配置変更となったことは前項で述べた。この大枠の変更には心理学的な発達に対する配慮が認められる。本最終項では、この「集団や社会」に向かう道徳の扱いを通じてそこにこめられた「愛」に対する発達観を検討していきたい。

平成 27 年度一部改正の学習指導要領における「集団や社会」に向かう道徳の内容は 9 項目で構成され、後半 5 項目は様々な集団や社会に対する「愛」、「敬愛」を扱い、一組の道徳性発達に対する配慮を持った教育内容のように配置されている。平成 27 年度版の学習指導要領から当該部分を引用してみよう。現行の平成 20 年度版はそれぞれの項目に番号が割り振っており、提示・表現方法に若干の違いはあるが、内容に大きな差異はない。

〔家族愛、家庭生活の充実〕

父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。

〔よりよい学校生活、集団生活の充実〕

教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。

〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕

郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること。

〔我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度〕

優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること。

〔国際理解、国際貢献〕

世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。

（下線は筆者）

下線を施した部分は、生徒たちの愛・敬愛が向かう対象である。これらの対象を結んでいくと以下のような段階的な発達を示唆する構成が浮かび上がってくる。家族集団の「父母や祖父母」から学校集団の「教師や同じ学校に属する友人等の人々」、自らが暮らしその集団に属する「郷土」、そして、日本人として「国」と、個人の愛が向かう対象が小集団から徐々にその大きさ広さを拡大し、最後には「世界の平和」へとつながっていくといった見方がこれらの教育内容から読み取れる発達観である。この段階的な「愛」の対象の推移はこの学習指導要領に内在する人間

観とみることもできる。

ここでは道徳性を心理学理論にそった発達的な扱いをしている点が指摘されよう。これは文部科学省が編纂した中学学習指導要領解説道徳編（平成 20 年度改正）でも、「発達」という言葉が 90 回あまり使用されているところからも推測されるように、教育内容に発達心理学的な配慮がなされているというメッセージを読み取ることができる。また、この発達という言葉が「道徳性」や「段階」という文脈の中で使われ、発達心理学の中でも特にコールバーグ等の発達観からの影響が強くあらわれていることも、その内容から読み取ることが出来る。つまり、これらの教育内容は現代的な心理学の理論に基づいているとみることもできるのである。次に、上記引用の 5 項目の教育内容が持つ目的に注目してみよう。5 項目最後の帰結部分は「世界平和と人類の幸福」である。この教育内容は日本国憲法の中核ともなる精神であり、道徳教育の目標としてふさわしいものと思われる。道徳教育の目的としても適切である。

中学指導要領道徳の教育内容の一部分を挙げ、簡単にその例に含まれる教科としての妥当性について、理論的配慮という観点から肯定的側面を 2 点指摘した。発達の側面と、憲法の平和主義に合致した目標がその二つである。以下に、これら二つに関して異なった観点からの検討を加えておこう。

まず、発達の側面である。この小集団から徐々に大きな集団に向かう道徳性の発達はコールバーグ（1981）の道徳性の 6 つの発達段階でも指摘されている動きである。コールバーグの発達観に従えば、道徳性の発達は利己的な自己中心の段階から、家族や近いものから、社会に向かい、最終的にはすべての人々にとっての公正な社会の実現に向けての道徳性発達がおこるとされている。しかしながら、自らが属する社会の慣習から脱して、普遍的な人類愛に達する道徳性発達は実証的に示された心理的な発達ではない。多くのものは慣習的水準とされた第 3（家族等の近い集団中心の道徳）、第 4 段階（社会的な規範や慣習の道徳）にとどまるといわれている。前項で扱った二人称の道徳と三人称の道徳の間にあるギャップまたは飛躍もこの道徳性の発達が社会から脱して博愛に向かうことが自明なことではないことを示している。また、愛国が往々にして排他的感情を煽り立てることは日常的に目撃していることでもあろう。

この道徳観は、また、戦後の道徳教育がそれを乗り越えることに多くの時間と労力を費やしてきた教育勅語に見られる内容とレトリックにも共通した特徴を持つ。教育勅語においては、人間が持つべき徳を家族間の人間関係にある日常的な徳から徐々にその適用範囲を広げ、最後には「國憲ヲ重シ、國法ニ遵ヒ」と国家に愛と義務の方向性に向け、最終的には「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と、いったん国に難事が起こった時には、国家のために身をささげて国を守るべきことを教えている。愛や愛着はある段階までは「自明」のものとみなされやすい。一人称、二人称が対象になるときは、それが日常的であり、誰もがその正当性に対して、感情的には、頷かざるを得ないところがある。教育勅語はこのような自然の情として誰のなかにもある肉親や友人に対する個人的な愛着や愛情に根差した徳の対象を、徐々に広げていき、最終的には国家にむけた愛とそれを扶翼するという義務に結び付けていくレトリックを使っている。

結論を一言でまとめれば、道徳教育を教科化する際に最優先されるべきことは、その教育内容の道徳としての妥当性を確保することにしぼられる。そして、道徳教育の教科化が決定され、その義務教育への導入準備に入っている現在、わたしたちはこの道徳教育の内容が持つ妥当性に対して意識を向け、その確認の作業をしていかなければならない。

(受付日：2017年3月15日)

参照・引用文献

江島顕一「日本道徳教育の歴史：近代から現代まで」ミネルヴァ書房、2016.

学校教務研究会編『詳解 教務必携＜第8次改定版＞』ぎょうせい、2009年.

教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」平成25年2月26日.

今野善清・新井郁男・児島邦宏編『新版 学校教育辞典』教育出版、2003年.

佐貫 浩「道徳性の教育をどう進めるか：道徳の『教科化』批判」新日本出版、2015.

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)」平成26年10月21日.

鶴田敦子『『私たちの道徳』を読み解く』子どもと教科書全国ネット21編、「徹底批判：私たちの道徳」、合同出版、2014.

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)：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」平成25年12月26日.

藤井基貴、中村美智太郎「道徳教育における内容項目『畏敬の念』に関する基礎的研究」教科開発学論集 第2号 173-183、2014.

藤田昌士「学校教育と愛国心：戦前・戦後の『愛国心』教育の軌跡」学習の友社、2008.

松本美奈他編「特別の教科道徳 Q & A」ミネルヴァ書房、2016.

行安 茂「道徳『特別教科化』の歴史的課題：近代日本の修身教育の展開と戦後の道徳教育」北樹出版、2015.

Kohlberg, L., “The Philosophy of Moral Development”, Harper & Row, Publishers, San Francisco, Cambridge, 1981.