HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	道徳教育論を考える
Author(s)	浅川, 和幸
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 119, 27-50
Issue Date	2013-12-25
DOI	10.14943/b.edu.119.27
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/53813
Type	bulletin (article)
File Information	AA12219452_119_02.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院紀要
第119号　2013年12月

道徳教育論を考える

浅　川　和　幸*

【要旨】 現在，道徳教育の教科化を進めるための議論が行われている。この議論の注目すべき点は，「新たな枠組み」で教科化を進めるというところにある。道徳教育の教科化は，生徒指導や進路指導も含めた広い領域で進められていることの一部にあたり，戦後教育の大幅な転換を目的としたものである。本稿は，現在の道徳教育の教科化を進める立場の研究者とは違った問題意識を出発点に，「新たな枠組み」を構想することを目的とした。道徳教育論の書籍の分析と，筆者自身の教職課程の講義「道徳教育論」における実践の分析から「新たな枠組み」提案を越えるための試論を行った。これらの考察から，中等教育の教科の枠組みの組み換えも視野に入れた提案が必要であると考えた。
【キーワード】道徳教育　道徳の教科化　「新たな枠組み」　シティズンシップ教育

1　問題意識

(1) 道徳教育の見直しの現状

第一次安倍内閣においてなされた教育基本法の改正と，その後の教育関連3法案の成立は，安倍首相の掲げる「社会総がかりで教育再生」の理想を具体化するものであった。そして道徳教育の見直し・強化は，改正教育基本法のひとつの軸であった。しかしその後，自民党の低迷と政権交代があって，道徳教育の見直し・強化は，一旦棚上げを余儀なくされた。

しかし自由民主党が政権に復帰し，第二次安倍内閣が成立するとすぐに，安倍首相は教育再生実行会議を立ち上げ，巻き直しを始めた。2013年1月15日の閣議決定後に組織された教育再生実行会議は，約1月後の2月26日に，異例の速さで，「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」を発表した[1]。この「第一次提言」において，いじめの「本質的な問題解決」のために，「道徳教育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」ことが主張された。

「第一次提言」では次のように主張している。現在学校で行われている道徳教育は，「指導内容や指導方法に関し，学校や教師によって充実度に差があり，所定の目的が十分に果されていない状況にある」。このため，「道徳教育の重要性を改めて認識し，その抜本的な充実を図るとともに，新たな枠組みによって教科化し，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となる力を育てることが求められる」。「第一次提言」における道徳教育の位置づけは，いじめ問題にかこつけたという印象はぬぐえないが，ともかく道徳教育を強力に推進する動きが再び始まった。

具体的には，「道徳教材の抜本的充実」，「道徳の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化」，「指導内容の充実」，「効果的な指導方法の明確化」という課題が掲げられた。ここで指摘しておかなければならないのは，1958年の「道徳の時間」の特設や1966年中教審答申の「期待される人間像」が発表されたときのように，あからさまな保守主義を教育方法としては稚拙に追究するという，従来型のスタイル（教師が生徒に一方的に徳目の教化を行う）というやり方では，上

* 北海道大学大学院教育学研究院　准教授

手く行かないことを（どこまでかは，不明であるが）理解していることである。それが，従来の道徳教育の延長線上の，「教材」の抜本的充実や「指導内容」の充実，「効果的な指導方法の明確化」に，「市民性を育む教育（シチズンシップ教育）」や「お互いの人格や権利を尊重し合い，自らの義務や責任を果し，平穏な社会関係を形成するための方策や考え方を身に付ける教育（法教育）」を重視するという指摘が加わっていることから判断できる。それが全体として，道徳教育を「新たな枠組み」で考えるという方針になっているのである[2]。

これを受けて文部科学省（以下，文科省）は，3月26日の初等中等教育局長決定によって「道徳教育の充実に関する懇談会」（以下，「懇談会」）を設置し，道徳の「教科化」に向けた具体的な在り方について検討を始めた[3]。

「懇談会」の副座長である押谷由夫のまとめるところによると，道徳を「教科化」する際の「新たな枠組み」をどう考えるかという問題，さらに教科化された時に使用する教科書の問題が指摘されている[4]。懇談会委員の貝塚茂樹は，「教科書問題」（検定教科書をどうするか，教科書が存在する場面で「心のノート」の位置づけはどうなるか）だけでなく，「教員免許・教員養成問題」（特に「宗教」との関係），教科化された新たな枠組みの「道徳教育」の「評価問題」という踏み込んだ論点が今後重要になると指摘している[5]。

さらに押谷は，「懇談会」での議論は1年内に終え，中央教育審議会に部会が設置される形で進むのではないかという見通しをもっている。

ところで，道徳教育の見直しに関する動きは今回が初めてのものではない。戦後，何度か行われている。節目になるものだけを上げても，占領期の激変（「修身科」の取扱い，「公民教育構想」，「社会科」の成立等），占領終了後の1958年に「学校教育法施行規則」の改正による「道徳の時間」の特設，高度経済成長期の1966年に中央教育審議会が答申の別記として発表した「期待される人間像」を上げることができよう。

しかしながら，「期待される人間像」発表以降，次に道徳教育に大きな見直しが行われるまで，およそ40年間の「空白の時代」があった。今回の2006年の第一次安倍内閣が着手した一連の動きが，この長い「空白の時代」に終わりを告げたのである。

それは，およそ2000年代中盤以降が，戦後日本社会の歴史的転換期であることを意味する。安倍内閣の進める「新自由主義＋新保守主義」政策は，この転換期を乗り切るためのひとつの処方箋である。「新たな枠組み」の道徳教育は，この「新保守主義」を学校教育において現実化するための試みと言えるだろう。

ところで道徳教育研究者は，この長い「空白の時代」の道徳教育を，道徳教育に対する賛否のスタンスの違いを越えて，「形骸化」していたと評価している[6]。

道徳教育を振興したい立場をとる貝塚も，1963年教育課程審議会の答申「学校における道徳教育の充実方策について」の一節を引用しつつ，「私には50年前の状況は，現在でも違和感無く重なり合うように思える」と書いている[7]。貝塚はその理由を，「文部省対日教組」の「対立図式」のもとで「政治」のなかに道徳教育がおかれ，「『感情的』な賛成論と反対論のなかで揺れ続け」，それが道徳教育研究の質的な「貧困」と「思考停止」を結果したと理解する。そしてその結果，教育現場では「モラルジレンマ」，「構成的グループエンカウンター」などの実践が試みられて「一定の成果をあげていることは確かである」が，「これらの教育実践（授業方法）は，それぞれの方法論のなかだけに閉じてしまう傾向があり，相互の交流はほとんどない」と指摘する。そうなってしまったのは，「理論研究が『貧困』であるために，相互に議論すべき土台が

形成されていない」からである。戦前の「修身科」の「タブー視」や学習指導要領の検討さえも「タブー視」されたのは，この状況のもとで許されてきた。貝塚は，「第一次提言」で出され，「懇談会」でも確認された「新たな枠組み」のもとで，「総合科学的な道徳教育理論の『創造』」と「『未来対応型』の道徳教育という観点から，新しい道徳教育像が『創造』される必要がある」と主張している[8]。

貝塚の指摘したような道徳教育の形骸化は，データ的にも確認できる。文科省は，「道徳教育推進状況調査結果」をおよそ5年に一度行っている。すべての国公私立小・中学校を対象としたもので，直近の調査は2012年5～6月に実施され，その結果が公表されている[9]。

この調査は，教育振興基本計画体制のもとでの道徳教育の進捗状況の把握をするという目的に加えて，2008年開示の改訂学習指導要領（小学校において2011年度完全実施，中学校において2012年度完全実施）による道徳教育の実施体制の強化を確認する目的ももっていた。

調査データからは，道徳教育の体制が強化された効果が一部の数字に現れていることがわかる。しかし調査結果からは，道徳教育の問題点がそのまま残っていると考えられる。例えば，問3の使用教材の分析結果をみても，「心のノート」以外では，相変わらず「読み物資料」の使用が多く，「読み物」の「登場人物」に「話し合い」を通じて「共感する」ことで徳目の内在化・教化を図るという教育方法は健在である。そのため問5の分析結果においても，指導法の研究として，「読み物資料の利用」とこれに関わる「発問」，「話し合いの工夫」等が行われている。さらに問6の分析結果からは道徳教育そのものの困難として，「指導の効果を把握することが困難である」や「効果的な指導法が分からない」，そして「適切な教材の入手が難しい」が多く選択されることになっている。

文科省ではない主体が行った大規模な道徳教育に関する調査の結果からも，同様の傾向は確認できる。東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部第1プロジェクトが行った「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査――道徳の時間への取組を中心として――」がそれである[10]。

調査内容は多岐にわたるので十分な紹介はできないが，「調査5 道徳の時間における教師の創意工夫（自由記述の分析）」の「道徳の時間の充実」に関する自由記述回答例（小学校）から，特徴的なものを複数取り上げておく[11]。

●学活とねらいは異なるものの，友情・信頼等の価値に関わるようなものを子どもたちの作文等から取り上げ，身近な対象として話し合わせれば本音がもっと出る授業になり，実践力も育てられると考える。

●社会の中で起きている事実を反映したテーマを考えて行くべきであろうと思う。事実に対処する考え方を身につけさせたい。

●子どもらは賢いので，『正解』は何かがわかり切ってしまっている。しかし実生活との関連ができていない。『本気でどうしたらいいかわからない』シチュエーションがほしい。

●身近な話題で，また生活体験に基づいた内容でないと，生徒たちのくいつきも良くないので考えていく必要がある。（以下略，引用者）

●もっと生徒自身に近い存在と感じられる登場人物の資料が充実すればよいと思う。あまりに高貴な偉人を取り上げても，すごく遠くにいる人の話のようにしかとらえられていないようである。

充実のためには，生徒と距離が近い内容（友情・信頼，生活体験に基づく）であること，本音がでるような授業にすること，教師の予定する正解を見抜いていることを変えたいこと，社会的な事実を反映した内容であることが必要である。すなわち，これを裏返したものが現在の道徳教育の問題点と考えても大過ないだろう。

とりわけこの中でも，（教師の言ってほしい）「正解を見抜いている」，「本音が出ない」ことは，現在の道徳教育のあり方への批判として非常に本質的なものである。また，道徳の授業でどんな議論がなされようと最終的に教師が「正解」を提示することになるが，それは多くの児童・生徒には見透かされている。このような経験を数多くの学生がしている[12]。道徳教育＝「教師の答えを見抜くゲーム」，道徳教育＝建前・「キレイゴト」という評価は，一般的であるといって良い[13]。

ところで，道徳教育の「形骸化」していた「空白期」が存在していたのはなぜか，あるいは「空白期」に対処がなぜされなかったのか，についての検討は先に指摘した「転換期」の意味を考える上で，是非とも必要である。

確かに，これまで行われていた道徳教育に欠点は多い。さらに教師側にも，道徳教育に積極的に取り組むモチベーションが持てない状況もあった。理由をふたつだけ上げておく。戦前の修身教育を思わせる「むき出しの保守主義」的な道徳教育の目的（「期待される人間像」に顕著であるが）は，イデオロギー対立に留まらない嫌悪感を抱かせるに十分であったことは想像に難くない。また，「人格」の理想を項目化した「徳目」の教化は，それを行う教師の「人格」の在りようを問い直させるものでもある。そのため，消極的になった。

しかしながら，道徳教育の形骸化の事情に留まらず，領域を広げて生徒指導・進路指導に目を転じるなら，同様の「空白期」と現在それを変えようとする動きがあることを指摘しなければならない。この点については，この小論の目的を越えるのでアウトラインを整理するだけに止めておく。

戦後の生徒指導の方針は，1965年に『生徒指導の手引き』（文部省）という形で定着したと考えられる。1981年には，この改訂が出された（『生徒指導の手引（改訂版）』）。しかしながら，旧著との変更点は微々たるもので，変更はなかったと言っても良い。1980年代に「校内暴力」問題が，それ以降の「いじめ」問題，1990年前後からの「不登校」問題が生じたにもかかわらず，である。

それ以降，1998年改訂の「学習指導要領」における「ガイダンス」の登場と，1998年の中央教育審議会答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』－次世代を育てる心を失う危機」において，心理的手法＝カウンセリングが登場した。「ゆとり教育」や「教育の自由化」を進めるために，個人的で心理的手法を導入する必要が生じたのである。そして，2005年に「相次いだ」児童生徒の問題行動へ対応として，「ゼロ・トレランス」（寛容さなし）の「生徒規律指導」を追求する方針に転じた。それを受けて，全面改訂されたものが『生徒指導提要』（2010年）である。内容的に新旧の考え方が混交しているが，最終的な主張として生徒指導によって身に付けさせようとしているものが，「社会的なリテラシー」であることは強調されなければならない[14]。

同様に進路指導における「空白期」は，「出口指導」と呼ばれる進路指導が行われていた時期にあたる。日本の経済成長期，1960年代からおよそ1990年までの30年間，中学校や高校の進路指導は，職業安定行政と連携し，学生（新規中卒労働力と新規高卒労働力）を，全国一律のルールに基づいて，事業所に振り分ける形で行われていた。進学指導においては，高校入試や大学

進学が一般化してからは大学入試において，生徒を偏差値によって振り分けていた。これに変更が迫られるのは，「教育の自由化」政策の推進による進路の多様化（新しい高校類型の登場と入試の多様化，大学設置基準の緩和による大学の増設）の促進と「在り方生き方」の進路指導に転換されてからである。そして小泉内閣時代に，「フリーター・ニート問題」への注目を転機に，これまでの進路指導をよりハードな「キャリア教育」に転換した[15]。

すなわち，戦後日本社会の転換に対応する形で，1960年代から1980年代までの経済成長・経済安定期に採用された道徳教育・生徒指導・進路指導のセットが，「新たな枠組み」の道徳教育・「社会的なリテラシー」・「キャリア教育」へと組み換えられようとしていると理解できる。既に教育政策としては「臨時教育審議会」答申以降の，「自由化」に傾斜した時期を一種のスプリングボードに，全面的に「新自由主義＋新保守主義」政策の追究が進められている。残る課題は，まだまだ錯綜している生徒指導原理を「社会的なリテラシー」へ統合すること，そして「新たな枠組み」の道徳教育を作りだすことである。

すなわち，これらの領域における「空白期」は偶然ではない。このように考えることで，「新たな枠組み」による道徳教育を追究することの歴史的な意味が，より明らかになるだろう。

(2)「新たな枠組み」の道徳教育を越えるために

ここまで見てきたように，「新たな枠組み」による「道徳教育の教科化」が強力に進められようとしている。この状況において，道徳教育に批判的なスタンスをとってきた研究者も，道徳教育が「形骸化」していると批判するだけでは役目を果たしたことにはならない。そのような時代は，既に過ぎ去っている。「新自由主義＋新保守主義」政策による社会の再編が進められる中で，社会全体が抱える困難を，学校教育における道徳教育の枠組みを再考するという小さな試みとしてでも役割を果さなければならない時代に，私たちはいる。

しかしながら，道徳教育の枠組み（内容を含めた）の提案は，筆者の力量をはるかに越えている。そもそも，「特定の時代に道徳教育が求められるということはどのようなことか」，また「その場合の道徳は，何を意味するのか」ということは，人類社会の展開史と関係させてはじめて答えを出すことができる大問題もあるからだ。筆者は，暫定的に以下のように理解している。

社会的観点からみた道徳問題に限定して考えてみても，共同体に拘束された「自然の道徳」から，近代社会における自省的な「社会の道徳」への転換の問題を考慮しなければならない[16]。

環節的な共同体社会（身分社会も含めた）から近代社会が成立する時，社会システムがサブ・システムに分化してゆく。その時，身分や宗教に関わらない，それらを越えた問題への対処にかかわるシステム（政治システムと法システム）も展開していったと考えられる。共同体社会においては，社会関係に埋め込まれた行動様式が自然と共同体成員に分有され，子どもは共同体への参加によって行動様式（共同体道徳）を獲得していった。しかしながら，近代社会は（ここでは国民国家と仮定するが），共同体（特に宗教）間の利害を越え，国家への参加・統合を可能にする政治システムと法システムをもつようになった。人間の行動原理も，共同体から解放されて「自由」になる。しかし，政治システムと法システムの作動する領域以外においても，「なんでもあり」の行動がとれるわけではない。その時に機能するのが「社会の道徳」（N.ルーマンの考え方では，「道徳的コミュニケーション」）である。人間は，この「道徳的コミュニケーション」に参加し，それによって自己の道徳的な判断の予期を形成する以外にない。近代社会

において人間は，社会のサブ・システムの助けを借りつつ，共同体道徳のない中で,「社会の道徳」に反省的に関わりながら，可動性のある（共同体・身分の裏付けのない，教育システムによって裏付けられた）不安定な人生を生きなければならなくなった[17]。

以上の理解を前提に，道徳教育が必然的に関連しなければいけない領域と道徳教育の対象となる児童・生徒のとらえ方について，次のように考えている。現代における道徳問題は，それだけを完結して検討しても無意味である。少なくとも，政治システムへの参加・統合，そして法システムの理解と活用を関連させて,「社会の道徳」を考える必要がある。さらに「社会の道徳」を反省的に関わりながら身に付けてゆく児童・生徒の社会生活，すなわち家庭，学校，社会（現代の児童・生徒を念頭におくなら，消費文化やサブカルチャー）という環境にも注目しなければならない。そして児童・生徒は，この環境のなかで「社会の道徳」を既に，ある形で主体化した人間（自ら予期した人間）としてとらえられなければならない。

ここまでの検討から,「新自由主義＋新保守主義」政策が道徳教育を強調する理由は，次のように整理できる。「新自由主義」によって企業等が利益を上げるために法システムの機能を解除する（自由の領域が広がる）分,（個人の自省力・自己責任力を裏付ける）「社会の道徳」を強化しなければならなくなった，と。もう少しつけ加えておくと，福祉国家（日本の場合は企業的福祉社会でしかなかったが）を敵視する新自由主義が自ら弱めた社会の「タガ」を,「新保守主義」という名の保守的社会道徳のリバイバルで何とかしようと企図している，と。

若者がそれまでの標準的な人生をたどることができなくなった中で，新たな政治主体の概念化と教育を結びつける試みとして欧米でシティズンシップ教育が注目されてきた経緯も，この点で示唆的である[18]。日本においていわゆる「自立立法」として法にまで書き込まれた「自立して生きること」（道徳）は，国家予算の逼迫を背景とした経済的な要請を，道徳に偽装したものである。言ってみれば若者の人生を根こそぎ不安定にするのだから,「手を打っておかなければ」不安になった人たちがいるということでもある。そして,「社会の道徳」を教化する場所として義務教育（学校）が選択されるのも当然と言える。なぜなら，消費文化やサブカルチャーが席巻する社会にもちろん道徳（規制）を持ち込むわけにはいかない。また，家庭は新自由主義による改革で共同体としての実体を持ちがたくなったからだ[19]。そして教育基本法の改正によって可能となった教育振興基本計画の推進体制の構築は，学校に道徳教育を推進させる十分な力をもっている。実行可能な条件は整っている。

このように「新たな枠組み」の道徳教育の構想に着手したことの意味を抑えておくなら，それが学校教育の道徳教育以外の分野も含めた大胆な提起になるのは必然である。そしてここに，この提起に批判的なスタンスをとっている研究者も，現代社会の問題に対する処方箋である「新自由主義＋新保守主義」政策への対案とも関連した形で,「新たな枠組み」の道徳教育を越えるためには何が必要であるのかを考えることに真剣に取り組まなければならないと，筆者が主張する理由がある。本稿ではそれを教職科目である道徳教育論に即して，しかもよりましな道徳教育論を行うには何が必要か，という観点から考察をする。

2　道徳教育論の構成上の特徴と問題点

(1) 検討対象と方針

ここでは教職課程「道徳教育論」の市販のテキストの分析を行う。2008年の学習指導要領改正と同年の教育職員免許法施行規則における「教職に関する科目」の内容変更を考慮して，その前後（2007～2012年）に出版されたものを分析の対象とした。

最初に確認しておかなければならないのは，2008年の教育職員免許法施行規則における「教職に関する科目」中の「実践に必要な理論および方法を修得させるための科目群（第四欄）」における道徳に関する部分の「内容に含めることが必要な事項」の表記の変更について，である。それ以前は，「道徳教育に関する科目」であったが，それを「道徳の指導法」に変更している[20]。このことは，教職課程で行われる道徳教育論において道徳の原理論的な考察だけではすまなくなったことを意味している。

さて，分析対象とした書籍を次に掲げる。ただし詳細情報は文末の論文・文献一覧に譲る。

①日本道徳教育学会編『道徳教育入門――その授業を中心として』2008年
②林忠幸・堺正之編著『道徳教育の新しい展開　基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』2009年
③押谷由夫・内藤俊史編著『道徳教育への招待』2012年
④井ノ口淳三編『教師教育テキストシリーズ　道徳教育』2007年
⑤高橋勝編著『教職シリーズ4　道徳教育論』2011年
⑥貝塚茂樹著『道徳教育の教科書』2009年
⑦林泰成著『新訂　道徳教育論』2011年

筆者はこれらの書籍の優劣を比較するつもりはないし，またその力量もない。ここで問題とするのは，教職の道徳教育論としての「構成」（どのような内容をどのような形で包摂しているか）と「道徳教育の原理」をどのように考えているか，さらに「新たな枠組み」につながるものとしてどのような構想をもっているか，である。分析に入る前に，「道徳教育の原理」についてだけ補足しておく。「道徳教育の原理」として，「道徳的発達の理論」や，「社会化論」，「人間的存在の本質論」，「他者との共生関係づくり」論等の様々な理論が取り上げられることが多いのだが，教育を「働きかけ」として理解し，また道徳が社会的なものである（本稿では「社会の道徳」と呼んでいる）ならば，最終的な教育目標は，「道徳的判断」と「道徳的行為」に向けられるしかないと考える[21]。

さて，分析結果を先取りする形で述べておく。道徳教育論は，「道徳教育の原理」，「道徳教育の歴史」，「道徳教育の国際比較」，「子どもの生活世界と道徳」，「道徳教育の制度（法律・学習指導要領等）」，「道徳教育の方法と実践」，「道徳教育の現状と課題」という領域から構成されている。

そして上記の書籍は，この領域と著者の構成という観点から，三つのグループに区別することができた。それを図表1～3として掲げ，その順に特徴を説明する。

第1グループは，教育職員免許法施行規則における「教職に関する科目」の変更，すなわち「道徳の指導法」への配慮から，「道徳教育の方法と実践」に多くの章が割かれたものである。

そのため執筆者に学校現場の教師が含まれている。2冊の書籍がこれにあたる（図表1参照）。

第2グループは，大学の複数教員（8・9名）がそれぞれの専門分野に近い内容を担当し，執筆しているものである。そのため，章数と著者数がだいたい重なる。3冊の書籍がこれにあたる（図表2参照）。

第3グループは，道徳教育論全体をひとりの研究者が執筆しているものである。これは，執筆者が自分の専門分野とやや異なる内容についても努力して執筆している場合や，道徳教育論全体についての知見をもっている場合に分かれる。2冊の書籍がこれにあたる（図表3参照）。

(2) 道徳教育論の構成の特徴

第1グループの書籍を検討する（図表1参照）。

図表1　道徳教育論テキストの領域区分と章タイトル（その1）

編者	日本道徳教育学会編	林忠幸／堺正之編著
執筆者数	25名(小学校教諭4名,中学校教諭3名,高校教諭3名を含む)	17名(指導主事3名,小・中学校教頭2名,小学校教諭2名を含む)。また,林・堺を含む。
書名	『道徳教育入門――その授業を中心として』	『道徳教育の新しい展開　基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』
出版社	教育開発研究所	東信堂
発行年	2008	2009
道徳教育の原理	第1部　はじめに	第2章　道徳性の発達理論と道徳教育
	第1部第2章　道徳とは何か――規範の根拠を問う	第3章　社会化論と道徳教育
		第4章　道徳的価値のとらえ方と道徳教育
道徳教育の歴史	第1部第1章　戦後の教育改革と道徳教育	第1章　戦後の道徳教育の歩み
道徳教育の国際比較		
子どもの生活世界と道徳		
道徳教育の制度（法律から学習指導要領まで）	第1部第3章　学習指導要領と道徳的価値	「序章　道徳教育の動向と課題」に一部記載あり
		第5章　道徳教育の全体構想
道徳教育の方法と実践	第2部　はじめに	第6章　道徳教育の指導計画
	第2部第1章　問題解決論と展開	第7章　道徳教育における教材研究の考え方
	第2部第2章 価値葛藤論と展開	第8章　道徳の授業構成と指導技法
	第2部第3章　道徳性発達論と道徳授業の展開	第9章　道徳学習指導案の作成
	第2部第4章 構造化方式論と展開	第10章　道徳授業の具体的展開
	第2部第5章　モラルスキルトレーニング論と展開	第11章　道徳授業研究の方法
	第2部第6章　道徳授業と資料の活用	
	第2部第7章　道徳授業と評価	
	第2部第8章　道徳授業と体験活動	
	第3部　はじめに	
	第3部第1章　道徳的リテラシーを育成する多様な道徳学習	
	第3部第2章　子どもの体験を結ぶ資料を	
	第3部第3章　学び会い磨き合える道徳授業――共感力と判断力をともに高める対話の場づくりをとおして	
	第3部第4章　子どもが心待ちにする道徳授業をつくる	
	第3部第5章　歌と「心のノート」を活用した感性に響く道徳授業の進め方	
	第3部第6章　自然愛護から畏敬の念へ	
	第3部第7章　“生き方の手本”に学ぶ道徳授業	
	第3部第8章　高等学校における道徳授業の実践	
	第3部第9章　定時制高校における「道徳」の指導と課題――教師と生徒がともに行う「み・そ・あ・じ」の道徳的実践を中心として	
	第3部第10章　高等学校公民科「倫理」における道徳教育の一時例――紙芝居・レジュメの作成と発表による思想家学習を通して	
道徳教育の現状と課題	第1部第4章　道徳教育の現状とその改善方法	序章　道徳教育の動向と課題
	第1部第5章　道徳教育と家庭・地域社会の協力	
	第1部第6章　道徳授業の充実と教師の生き方	
	第1部第7章　学生の価値意識と「道徳教育の研究」	

まず，共に道徳教育の方法と実践についての記述が多いという特徴を指摘できる。しかし両者で違いもある。『道徳教育入門――その授業を中心として』（以下では，文献①）では，第2部において様々な教育方法論の紹介と，第3部において様々な学校や段階の授業例が取り上げられている。他方で，『道徳教育の新しい展開　基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』（以下では，文献②）が学習指導要領に沿った一般的な読み物資料を用いた授業づくりを中心に取り上げていることと対比をみせる。文献②では，第10章が様々な教育方法の紹介になっていた。

次に，構成上のもうひとつの特徴は，「道徳教育の国際比較」と「子どもの生活世界と道徳」に関する章がない点である。「道徳教育を実行する」という点に迷いがないため，国際比較や「道徳的主体」としての児童・生徒についての記述が必要ないと判断されたのであろう。この点は①，②で同様である。

そして，「道徳教育の原理」においても違いをみせる。

文献①は非常に部分的である。ふたつを上げることができる。「第1部 はじめに」において，研究されつつあるものとして，「何が正しく，何がよいかをクールに判断できることを中心とした授業法」，言い換えて「感動と思考とが道徳授業においていかにすれば一つの過程として結合されるか」が上げられている[22]。さらに「第4章　道徳授業の現状とその改善方法」として，「『道徳は教えうるのか』という本質的に問に対する回答は，『徳そのものは教えることができないかもしれないが，徳への気付きを促すことは大いに可能である』とすることができよう。」[23]，あるいは「教師と子どもが同じ土俵で『師弟同行』の精神に基づきながら，よりよく生きることを目指して真摯に語り合って（問答して）いくしかない」[24]と述べる。これらの指摘にとどまっている。

文献②は，「第4章　道徳的価値のとらえ方と道徳教育」の「3 道徳的価値のとらえ方と道徳授業方法論」において，「道徳的価値のとらえ方が道徳授業のあり方を規定している」と前提を明らかにする。その観点から「インカルケーション」（教え込み）は，「教えるべき価値がある」という前提のもとで，「注入」（インドクトリネーション）や「強制的に内面化させること」さえも正当化されてしまうと批判がなされる。価値は，「それを解釈する人と無関係に存在するものではない」。「価値とは誰にとっても同一の内容を有する確定したものなのではなく，ある行為の中から『掴み取り』『解釈』されることによってはじめて存在するものである」[25]。その結果，「道徳的価値には，それを個人が吟味する自由と，道徳的正しさが同時に備わってなければならない」として，「道徳的価値の多様性を一旦は認めた上で，それを『よりよい生活のため』という観点からの吟味によって合意へと到ること」の重要性を指摘する。これは，道徳教育の方法論まで十分に具体化されたとは言いがたいが，道徳的価値が「ある」という前提に立つことによるインカルケーションの問題点の指摘と，それに変えて「正しい価値として合意される努力」とそれによって「合意された内容」（「他者との話し合い（討議）」と言い換えられもするが）によって「正当性が付与される」というプロセスの支援に焦点を移すべきであるという重要な主張になっている[26]。

最後に，「新たな枠組み」につながるものという点を検討する。

文献①において，道徳の授業の改善方法を越える提案はない。文献②においても，とりたてて新しいものはない。それは領域に構成について指摘したところでもあるが，「道徳教育の国際比較」と「子どもの生活世界と道徳」に関する章がない点からも明らかである。

第2グループの書籍を検討する（図表2参照）。

まず，道徳教育論を構成する領域をそれぞれ分担して執筆している関係から，それぞれの検討課題が局所的になっているという構成上の特徴からくる問題点を指摘できる。執筆者が大学の研究者だけで構成されているため，道徳教育の方法と実践は手薄になると同時に，それ以外でも幾つかの領域が存在しない。書籍によって「道徳の歴史」,「道徳教育の国際比較」,「子どもの生活世界と道徳」そして「道徳教育の制度」のどこか（三つの領域の場合もある）がない。さらに,「道徳教育の現状と課題」は手薄になっている。『道徳教育への招待』（以下では，文献③）,『教師教育シリーズ　道徳教育』（以下では，文献④）にはあるが,『教職シリーズ4 道徳教育論』（以下では，文献⑤）にはない。

図表2　道徳教育論テキストの領域区分と章タイトル（その2）

編者	押谷由夫／内藤俊史編著	井ノ口淳三編	高橋勝編著
執筆者数	8名(押谷・内藤を含む)	8名(井ノ口を含む)。著者の記載は9名であるが,道徳教育と関係しない部分の執筆である。	9名(高橋を含む)
書名	道徳教育への招待	教師教育テキストシリーズ　道徳教育	教職シリーズ4　道徳教育論
出版社	ミネルヴァ書房	学文社	培風館
発行年	2012	2007	2011
道徳教育の原理	第2章　人間存在の本質から見た道徳教育	第2章　道徳教育の本質と目標	第1章　「道徳性の発達」をどうとらえるか
	第3章　道徳性の発達	第3章　道徳性の発達理論とその臨界	第2章　他者との対話的関係づくり
			第3章　子どもの共生感覚を育てる
道徳教育の歴史	第4章　道徳教育の歴史	第7章　道徳教育の歴史	
道徳教育の国際比較	第8章　世界の学校における道徳教育		
子どもの生活世界と道徳			第4章　情報・消費社会に生きる子ども
道徳教育の制度（法律から学習指導要領まで）	「第1章　これからの道徳教育の理念と課題」に一部記載あり		第5章　学校生活における道徳教育
			第7章　学校生活と「道徳の時間」
道徳教育の方法と実践	第5章　全教育活動を通しての道徳教育	第4章　道徳教育の内容	第8章　「道徳の時間」の指導構想
	第6章　道徳の時間の特質と指導	第5章　道徳教育の方法	第9章　体験学習による道徳指導の充実
		第6章　道徳教育の授業	
道徳教育の現状と課題	第1章　これからの道徳教育の理念と課題	第1章　現代社会と道徳	第6章　家庭生活における道徳教育
	第7章　学校と家庭・地域社会との連携	第8章　道徳教育と宗教	

次に,「道徳教育の原理」については以下のようになっている。

文献③においては，現在の道徳教育の問題点として,「最終的には自律的に道徳的実践のできる子どもの育成をめざすのだが，内面的な自覚が十分でないときに行動化を求めると，押しつけ的な意識をもたれてしまう。内面的な道徳的価値の自覚と具体的な実践をいかにつなげていくかが課題となる」との記述がある。ここでは，道徳的価値の自覚を実践に直結させるという理解が主張されている[27]。このような理解を前提に,「人間存在の本質」が道徳教育を必至としていると主張する第2章と「道徳性の発達」を紹介した第3章がある。しかしながら,「道徳教育の原理」としては，第3章においてL.コールバーグに触れながら,「道徳的判断」の発達を問題としていると紹介するにとどまっている。

文献④において記述は多く見られる。「良心」は「知ることをともなう」と再定義し,「世の中の仕組み」,「社会生活の中で許されることとそうではないことの判断の基準」を知ることが重要だと指摘する。「道徳に含まれるこの知的な側面については教えることが可能であり，学ぶこともできる」からである。そしてそれは「道徳の時間」だけでなく，学校の教育活動全体を通じて行われ,「不合理なことを見過ごさず，社会の矛盾に目を向ける力をつけることが，自分にやましいことを許さず，良心に照らして恥じることのない人間に育ててゆく」と主張する[28]。も

う少し具体的な教育に引き付けた第2章では，道徳的な「価値判断」と（本来的に「実践的」な）道徳の区別をしながら，道徳的な「価値判断」は「思考過程」であり「理論的」であることを強調する。さらに，森昭の三つのレベルの区別を援用しながら，「『社会規範』を単に『教える』ことでは解決できないレベル」の道徳的問題についての「判断と態度決定ができる人間を育てること」が道徳教育の基本的課題だと指摘する[29]。また，勝田守一の「『自主的判断』の能力こそ，『道徳性』の中核にある」も援用する。そして，子どもが「『社会規範』の対立・矛盾が避けられない厳しい現実」にあるにもかかわらず，「そうした現実がないかのごとく安直に『社会規範』をどれも遵守すべきものとして羅列する」という批判の引用を続ける。そして，「そうした葛藤のなかで，各人は自らの責任で最善の行動を考え抜き，適格な行動方針を選択することができなければならない」と結論し，道徳教育の目標としての道徳性には，「単なる『社会規範』が内面化されたものにとどまらず，少なくともそれが矛盾・対立したときにも，最善の行動を考え抜く自主的な意志決定能力が，その重要な要素として含まれていなければならない」と主張する[30]。そして，「『自主的判断』の形成の条件」として同じく勝田を引用しつつ，「子どもたちが実際に自由に判断できる環境を整えること」，「『自主的判断』に必要な生きた知識」を上げる。この主張の基になった勝田の論文は，1958年のものである。「道徳の時間」が特設されるときの勝田の思考が，道徳教育の転換期に至って再び参照されることになっている。しかしながら，道徳教育を再考するための視点については様々語られながらも，結果的には，「将来，子どもたちがいかなる道徳的な困難に直面しても，彼ら自身が自らの力で新しい生き方と行動を創造できるように準備することであり，そうした創造的な力量として結実していく『道徳性』とはなんなのか，そしてその形成のために，私たちには何ができるのか――それを，率直に問い続けること」を課題とするのみとなる[31]。

文献⑤においては，まとまった記述がない。第2章において，J. ハーバーマスの引用中に，「道徳教育の課題は，このような討議（J. ハーバーマスの言う「理想的対話状況」，引用者）を実践できる主体の育成である」との記述[32]や「今日の道徳教育では，L. コールバーグが道徳的判断力を高めるために提起したモラル・ディスカッションの可能性をさらに広げ，ケアする心で共感的に聴き合う対話，合意形成をめざす公共的討議，そして，他者との対話的関係をつくり，協同で問を探求できる」等のさまざまな方法が利用できるとの記述や，今日の道徳教育には，「一人ひとりの人間が自由に，そして共に生きる世界を支えていくために，他者との対話の道を開く力を育てること」のような抽象的な記述にとどまる。

最後に，「新たな枠組み」につながるものについて検討する。

文献③においては，まず学習指導要領にそった改善が求められている[33]。そして「このような道徳教育が十分になされているかといえば，かならずしもそうではない」とし，次の抽象的な課題を上げる。「道徳的価値によって自分を過度に束縛している子どもたちには，一旦解き放つことが必要になる。そして再度，道徳的価値の追究が自分を輝かせるものであることを実感させていく」こと，「反価値的なものへの誘惑や悲哀体験，挫折体験に対する対処を併せて考慮していく」こと，「個人の内面的価値構造の多様化へどのように対処していくか」である[34]。

文献④には，とりたてて新しい課題は提案されていない。文献⑤には新しい課題を考える章が存在しない。

第3グループの書籍を検討する（図表3参照）。

表3　道徳教育論テキストの領域区分と章タイトル（その3）

著者	貝塚茂樹	林泰成
執筆者数	1名	1名
書名	道徳教育の教科書	新訂　道徳教育論
出版社	学術出版会	日本放送出版協会
発行年	2009	2011
道徳教育の原理	第1講　学校における道徳教育をどのように考えるか	1　道徳教育とは何か
		4　道徳性の発達
		5　道徳的社会化
道徳教育の歴史	第2講　就寝教育の歴史と教育勅語	2　日本の道徳教育の歴史
	第3講　戦後教育改革と道徳教育	
	第4講　道徳教育論議の混迷と「道徳の時間」の設置	
	第5講　1960年代以降の道徳教育問題--「期待される人間像」から教育基本法の改正へ	
	第6講　道徳教育と「宗教」の問題	
道徳教育の国際比較		12 諸外国の道徳教育
子どもの生活世界と道徳		「1 道徳教育とは何か」に一部記載あり
道徳教育の制度（法律から学習指導要領まで）	第7講　学校における道徳教育の目的と構造	3　学習指導要領と道徳教育
道徳教育の方法と実践	第8講　道徳の授業計画と教師	6 道徳授業の方法Ⅰ ～伝統主義的アプローチ～
	第9講　道徳教育の方法と評価	7 道徳授業の方法Ⅱ ～進歩主義的アプローチ～
	第10講　道徳教育の授業理論と実際	8 教科教育と道徳教育
		9 特別活動と道徳教育
		10 道徳教育と教育臨床
道徳教育の現状と課題	第11講　道徳教育のにおける「個性」と型	11 家庭・地域社会における道徳教育
	第12講　道徳教育と「知育」の関係	13 道徳教育と宗教
	第13講　道徳教育における「愛国心」と国家	14 人権教育と道徳教育
	第14講　これからの道徳教育の課題	15 道徳教育の課題
	第6講　道徳教育と「宗教」の問題	

まず，ひとりで執筆したものでありながらも，カバーされている領域は広いことが指摘できる。「道徳教育の方法と実践」でさえも，第2グループに劣るものではない。またひとりで執筆したものだからこそ，道徳教育の現状と課題を検討した領域が豊富である。

次に，「道徳教育の原理」については以下のようになっている。

『道徳教育の教科書』（以下では，文献⑥）は，「第1講」を「なぜ，学校の道徳教育は活性化せず充実したものとならないのか」という問題意識から，「現代社会における道徳教育の問題点を整理しながら，道徳教育は何か，そして，学校における道徳教育の役割と意義をいかに考えればよいのかという根本的な問題について考察しておく」と始める[35]。

しかしながら，道徳は内面化された「社会規範」であり，道徳性も「内面化された道徳に基づいて道徳的行為を可能とする」ものと簡単に理解される。そのため道徳教育は，「『善く』生きようとする人間の願いやより『善い』生き方を求め実践する人間の育成をめざし，その基盤となる道徳性を養う教育活動である」と定義されることになる[36]。すなわち道徳教育は，内面化された「社会規範」を行動に結びつける働きかけである。そこには，社会規範を問い直すことがなく，仮に内面化されたにしても，道徳的行為を行う際の状況・文脈の考慮も，矛盾する価値観の取捨選択や調整も，全体的な判断も必要ない。この問題への答えは，「第Ⅲ部　道徳教育の課題」のなかで，先行する議論を紹介することで課題として深める形をとっている。そこでは一般的な読み物資料を使用した道徳授業では，登場人物の気持ちを理解する「心理主義」に陥っていると批判する松下良平の議論が肯定的に紹介される[37]。この「心理主義」という点において文部科学省［2008a］の「『道徳的判断力』や『道徳的心情』は，『道徳的心情や道徳的判断力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』，すなわち『道徳的実践意欲』や

『具体的な道徳的行為への身構え』としての『道徳的態度』を媒介として『道徳的行為』に移される」という理解も同列であると指摘する。このような理解からは,「意欲や自覚を高めたり,意思力や集中力や自己抑制力を鍛えたりすること」が,「道徳的知識や道徳的判断力を身に付ける」ことに優先されることになるとの主張である[38]。貝塚は,道徳教育には「善意志と思慮(道徳的判断力)」が必要であると主張した天野貞祐を評価する。そしてより授業実践に引き付けた時,村井実の「実践的三段論法」が重要であると紹介する[39]。しかしながら,これも「道徳教育の原理」として採用されることなく,日本の道徳教育の「歴史的展開」の整理に用いられるにとどまっている[40]。

『新訂　道徳教育論』(以下では,文献⑦)では,まず第1章で原理的な「問」が必要となっていることを指摘する。「道徳は教えられるか」である[41]。具体的な「道徳教育の原理」は,著者の専門の心理学に引き付けて議論を紹介するなかで記述される。L.コールバーグの紹介では,「認知的刺激」を与えることが道徳性の発達段階を引き上げること,具体的には,「クラスメートたちの議論」,すなわち議論させることをあげる[42]。さらにインカルケーションの立場が留保付きながら,不可避であることを次のように主張する。「道徳を完全に個人の内なるものとしてとらえることも,完全に外面的なものとしてとらえるのと同様に,不可能である。そういう意味では,道徳教育は,外部の価値の教え込みという部分を残さざるをえない。そうであれば,こどもが十分に理性的能力を発達させた後には,内面的な反省によって,教え込まれた価値を吟味できるということを保証した上で,教え込むというやり方をとらざるをえない」[43]。しかしながらこの主張には,二つの重大な問題点が残される。「教え込むというやり方」が「理性的能力を発達させ」ることができるのか、そして「保証」するとは何を指し,どのようにそれが達成されるのか,である。

最後に,「新たな枠組み」につながるものを検討する。

文献⑥は,様々な検討を行っているが,「新たな枠組み」にあたるのは第14講になる。しかしながら,具体的な提案の形はとっていない。提案を考えるためのメタ的な課題の提示である。三つの課題からなる。まず,貝塚の持論である戦前の修身教育の功罪の清算である。次に,「道徳の授業」のための理論と方法の研究である。これはこれまで道徳教育研究が思考停止であったことの強い反省から引き出されたものだ。「学校・教師に求められるのは,道徳教育に対する意識の改革と強い意欲であり,道徳授業の理論と方法に対する真摯な研究の姿勢である」と主張している[44]。そして,道徳教育を行う者として考えた場合の教師の姿勢についてである。

文献⑦は,文献⑥と同様に,「新たな枠組み」の前提となるような課題を上げている。まず,「道徳は教えられるか」というという問いかけの形をとるアポリアを追究する姿勢が課題となる。具体的には,「私たち自身が,学習指導要領に取り上げられている内容でいいのかどうかについて絶えず検討し続けることと,子どもたちが学習した後に自分たちの学んだ内容について吟味できるだけの力を身につけられるように指導することである」と主張する[45]。また,第1章において一般的に流布される子どもの現状(「規範意識の低下」,「自尊感情の低下」,「人間関係力の低下」の三つを上げていた)に関する言説を,教師自らが道徳教育の実践を通じて確認することである。次に,「道徳教育の教科化」の是非を問うことである。そして,よりよい道徳教育の構築を目指す学問分野「道徳教育実践学」の構築を提案する[46]。

(3) 空隙の仮説的理解

ここまで，道徳教育論について検討してきた。明らかになったのは，以下の三点である。

第一に，道徳教育論の領域の比較から，幾つかの特徴が見つかった。まず,「子どもの生活世界と道徳」や「道徳教育の国際比較」についての記述は少ない特徴がある。次に,「道徳教育の方法と実践」について具体的な記述をもつ書籍は限られるという特徴がある。最後に,「道徳教育の現状と課題」についても記述の深浅に大きな違いが見られた。これらには，編集方針や著者構成が関わっているが，より大きくは現在行われている道徳教育に対するスタンスの違いが関わっていると思われる。

第二に，道徳教育論のテキストでありながらも，道徳教育が何を目標としたもので，どのような教育原理をもっているのかについて，共通項にとぼしく，明確ではない点を指摘できる。これは，現在の道徳教育をどのように評価するかのスタンスの違いも反映している。学習指導要領にそった教育原理を価値のインカルケーションととらえ，道徳的心情の理解に傾斜した教育方法をそのまま受け入れるなら，これまでの道徳教育の問題点をそのまま抱えてしまう。しかしながら，これまでの道徳教育を評価する立場からは，問題点に関する適切な反省と対処は行いがたくなる。他方で，インカルケーション批判の立場をとる書籍も見られた。その場合の教育目標は，道徳的判断力のトレーニングや道徳的行為をどのように引き出すかにおかれるが，どのような形で行うかについての提案が具体的になされているとは言いがたい。それは，現在の「道徳の授業」という括りを一旦取り外して,「新たな枠組み」の提案のなかに，位置づけ直すという発想をもっていない（あるいは道徳教育論という制約を前提としている）からだと考えられる。

第三に，現在の道徳教育への批判を,「新たな枠組み」のもとに展開する構想については，まだ始まっていないと考えてよい。「新たな枠組み」を考える上で重視しなければならない，ふたつの点を指摘しておく。

まず，これらの道徳教育論では児童・生徒を彼らの生活環境・生活体験のもとでの「道徳的主体」として理解することが全くない。ここが論点になる。極端な現れ方をした場合には,「いじめ」となるような近年の微妙な学級・学校社会において，児童・生徒がどのような「道徳主体」であるのかという理解なしに，教師が道徳教育を展開しても効果はないということである。J. デューイやL. コールバーグが彼らの道徳教育を実践するためには，ものが言えるような（民主的な）学校づくりを考えること抜きにはできなかったことを想起すべきである[47]。現在の日本の学校を考えたとき，自分の考えを人間関係・権力関係に配慮せず発言できる場所はあるのだろうか。よく道徳実践の前提に「自分の意見の言えるクラスづくり」をすることがあるが，現代の道徳教育実践は，それが可能な学級づくりと共に進む形でしか，考えられないだろう。ところで，これはまさに生活指導の課題でもある[48]。自由にものが言えない学級において，判断や行為が求められる道徳教育を展開するためには何が必要か。この問題に触れない道徳教育論は,「画餅」である。

次に,「社会の道徳」と政治システムや法システムとの関係のさせ方も含めた「新たな枠組み」構想が不在である点を指摘しなければならない。日本国憲法を前提にするなら,「良心の自由」を児童・生徒ももっていることは大前提である。さらに社会的な生活にいては，政治システム，法システムそして経済システム等と関わり，それ以外の一部領域の社会的な行動を「社会の道徳」に依っていると考えなければならない。すなわち，社会的な行為は「社会の道

徳」や，政治システム（参加・統合），法システム（理解や活用），経済システムとの関係において考えなければならない。同様に重視されなければならないのである。学校社会を例にして考えると，児童・生徒に道徳が（ルールとして）求められる時には，それが合意の手続きをとってルール化する必要なものであるのか，個人の判断にまかされるものであるのかを議論させて決定させるという実践のなかで，考えさせる必要がある。言わば，シティズンシップ教育の学校版である。この過程において，学校社会への実質的なコミットメントを引き出す。さらに敷衍するなら，地域社会や日本社会への将来の参加を見越したシティズンシップ教育が行われ，その中に道徳教育が適切な位置を占めるべきであろう。

3　道徳教育の実践からの示唆――「地下鉄のケータイ・モラルを考える授業」から

(1)「地下鉄のケータイ・モラルを考える授業」の概要

ここまで道徳教育論の書籍の比較検討をしてきた。様々の指摘をしたが，筆者の指摘は全くの机上の空論だと言うわけでもない。筆者は，2012年度から北海道大学の教職課程において道徳教育論を担当している。この講義の一部で，L. コールバーグの「モラルジレンマ授業」を作るという内容で参加型講義を行った。その中で発見したことを書くことによって，筆者の考える「新たな枠組み」の構想の一部について記述したいと考える。

まずは，なぜL. コールバーグの「モラルジレンマ授業」を「作る」という形で取り上げたのかについて述べる。何よりも，道徳教育で一般的に行われている方法論には無理があると考えたからである。読み物資料の提示・読み，議論，共感，徳目のインカルケーションと進行する方法の最終的なゴールは，共感をテコにして予め設定した特定の徳目をインカルケーションすることにある。この方法についての批判は，昔から多い。

例えば，宇佐美寛は［1989］において読み物資料（「手品師」）の問題点を厳しく指摘している[49]。宇佐美は，道徳的な価値があったとしても，それは具体的な状況との関係があって初めて具体的な判断に結びつくものだというごく穏当な指摘をしている。同様のものとしては，松下良平［2011］もある[50]。このような批判はありながら，「手品師」は小学校高学年で人気のある読み物資料でもある[51]。具体的な問題点は両書に譲るが，問題は特定の徳目のインカルケーションを狙いとした読み物資料は，道徳的判断をすることを考えると具体性を欠くという本質的な問題を抱える。児童・生徒がそれぞれで感動を得るための素材であるなら，具体性を欠いても問題はない。しかし，道徳的判断や道徳的行為を導き出すための状況設定が欠けている点は，致命的な欠点である。

ところで筆者が学生に参加させつつ取り組んだのは，「地下鉄における携帯モラルを考える授業」である。これは，2012年8月28日の「北海道新聞」の記事，「地下鉄携帯トラブル『オフ』にしない若者　年配者の怒り『オン』」を基にして，地下鉄で携帯をどのように使用すべきかを考える教材づくりをしたものである[52]。

学生8～10名で班を構成した。まず，各自で考えたものを班で議論をして，次に班でその結果を発表してもらうという形をとった。授業の進行を以下に箇条書きで示す。

①地下鉄内での「携帯電話の取り扱い」の掲示[53]を配布し，その後地下鉄における携帯電話

の普段の使い方を班内でお互いに聴き取りし，報告させた。報告の内容は,「電源のオン・オフ」,「携帯の使用方法」,「ヘッドフォンを使用しているか」,「画面を見ているか」,「何を考えているか」,「トラブルに巻き込まれたことはあるか」，である。トラブルに巻き込まれた学生もいることが分かった。

②新聞記事の配布後，内容の確認を行った。確認したのは,「登場人物」,「場所（移動も含めて）」,「地下鉄の状況」,「事件で登場する所持品の確認」である。その後,「交わされた言葉や動作」を，年配の女性が若い女性・男性に携帯電話の使用を止めるように言うトラブルの発生から，事態の進行にしたがって整理した。その際，中心人物である，クレームをつけた年配の女性，クレームをつけられた若い女性・男性，そして観察者（そばで見ていた人）のそれぞれの立場から，理解していたであろうことの整理も行った。この事件の最終局面では，駅員・乗務員と警察が登場する。そのそれぞれの立場からの観察・理解も加えた。そしてここまでの議論の特徴を整理し，学生それぞれの意見と意見分布の確認を行った。

事件の最終局面を補足しておく。年配の女性と若い女性・男性は口論になり暴力が振るわれる（年配の女性から）。若い女性・男性は，地下鉄の非常停止ボタンを押し，駅員・乗務員を呼ぶ。駅員・乗務員は，年配の女性と若い女性・男性を地下鉄から降車させて，調停・説得を行おうとしたが，年配の女性が聞き入れなかった。地下鉄の運行に影響がでて困った地下鉄側は，警察官を呼ぶ。警察官の説得を受けて，年配の女性と若い女性・男性は地下鉄から降車する。ここまでが新聞記事に記載されている。

③道徳的判断を行うために補足されるべき情報は何かを，理由と共に，各人で考え，班で議論させた。

④事態を確定してから，登場人物の発言や行動原理の推理を各人で考え，班で議論させた。

ところが，全体の事態の確定が非常に難しいことと，ここに正確な状況が与えられない限りは，道徳的判断が難しいことが判明してきた。

そこで正確な情報を収集するために，追加の調査を行った。関連する新聞記事の有無，札幌市営交通はどのような目的で「携帯電話の取り扱い」に関する注意を出しているのかについての問い合わせ，現在の公共交通機関におけるトラブルの現状である。これらの追加調査は筆者が行った。「正しい道徳的判断のためには，正確な情報収集と分析が重要である」ということは一般的な道徳の授業においても鉄則であると思われた。現実の「道徳の授業」においても，一種の「調べ学習」を組み合せてもよいかもしれない。この調査の結果を，次の授業の冒頭で説明した。

追加情報として重要であったのは，市営交通の「携帯電話の取り扱い」は，総務省の要請をそのまま「お願い」として掲げているだけであって,「法令や運行約款に基づくものではなく」,「任意」の協力要請であったことである。そのため，市営交通にとってこの「マナー」をめぐって生じた乗客同士のトラブルは，私的な「いさかい」と判断される。「両者に揉め事をやめるように注意したうえで，交通局の取組みを説明する」とのことであった。

⑤追加調査を加えても事態の正確な確定は不可能であったため，筆者が成り行きを合理的に説明しうる仮説から事態を補足し，年配女性の立場からの事態の整理と主張，若い女性・男性の立場からの事態の整理と主張をまとめ，学生に再提示した。これをもとに，登場人物の発言や行動の原理の推理をした。

⑥若い女性・男性が，年配の女性に携帯使用について注意を受けたときに，どのような行為

をとるべきであったのか，またそれはなぜかについてそれぞれで考えさせ，班で意見交換させた。L. コールバーグの「価値分析表」[54]の原理と意味の説明後，若い女性・男性のそれぞれのモラルジレンマについて議論を行い，「価値分析表」に記述後，前後の段階との違いについて議論をさせた。「価値分析表」は，概略と一部の事例を筆者が既に書き込んだものを使用した。

⑦最終的な自己の判断と理由づけをそれぞれに書かせた。班で個人の意見を確認後，意見分布について報告させた。

⑧ここまでの議論の特徴を整理し，個人の意見と意見分布の確認を行った。当初の意見と意見分布との比較からは，地下鉄における携帯や音楽プレーヤーに集中することで周囲との関係を遮断するという振る舞いの不適切性について理解し，周りへの注意を怠らない形へ変化していたことが分かった。しかしそれは，トラブルに巻き込まれることを避ける形で，「優先席に近寄らない」というものであった。ルールとして「携帯電話の取り扱い」を掲げながらも，それを巡る乗客同士の対立を，個人間の「いさかい」として処理するルールそのものへの批判や撤回を市営交通に協力して要請する，L.コールバーグの言うところの第5段階の道徳へと押し上げるものにはならなかった。学生の発想は個人的な対処の域を越えず，表面的には「いさかい」をしている相手と，本質的な問題解決に向けて協力するという視野をもてなかった。

⑨講義の素材として，モラルジレンマ授業の事例として「地下鉄における携帯モラルを考える授業」を設定したことの問題点と課題について議論を行った。

この授業を行った結果，以下のようなことがわかった。

まず，技術的な問題としては，例えオープンエンドの「モラルジレンマ授業」であったとしても，議論の素材とするジレンマ資料の状況提示は，教材という制限のなかで十分なものとは言えないことである。道徳的判断と言っても，文脈依存的である。児童・生徒が「抜き差しならない」ほどのジレンマを感じるほどの資料を作るためには，特殊な事例に作り込まなければならない。逆の言い方をすれば，現実の道徳的判断は，モラルジレンマが生じる場合よりも，具体的な状況を考慮することでなされると考えられる。

そして，より本質的な問題であるかもしれないのだが，学生は道徳的判断を避ける傾向があった。この事例においても，多くの学生の判断は，モラル（善／悪）の観点からではなかった。より状況に応じた戦略として判断がなされていたようであった。しかし，このことの評価は，「だから道徳教育が必要だ」という結論に直接結びつくものではないと考えている。大学生と言っても，教職課程の受講者というだけの関係のなかでの道徳的判断の表明自身が，リスクがあると考えた可能性がある。N. ルーマンの言う「道徳的コミュニケーション」の集団・社会分断効果の指摘が当たっている可能性がある[55]。

最後に，よく言われることであるが道徳的コミュニケーションは，シンメトリックなコミュニケーションであることを再確認した。道徳において，個人の内面の多様性に関わる問題は考慮されず，社会的な態度や判断，行為という外に現れるものを扱う。そして相手に対して，「道徳的であること」を要求するときは，自らが「道徳的」でなければ，「不道徳となる」。この意味で，発言も含めた外に現れる（表現する）ものは，自省的に道徳的であることが要求される。道徳教育を行う教師の姿勢についても，体感することは重要であると思われる。

「モラルジレンマ授業」を作るという形で学生を授業にコミットメントさせるという実践は，上記のような一定の成果を得ることができた。しかし，同時に「モラルジレンマ授業」という方法の限界を示すものでもあった。第一に，前述したようにジレンマを起こすほどのモラルの

拮抗状態を資料に作り込むことが，現実的に道徳的判断の訓練において意味があるのか，という問題である。これは宇佐美が［1989］や［2005］で強調していた点である。まずもって事実認識が，道徳的判断の前提条件や基礎となるのである。そして第二に，事実認識を集団的に明らかにすることは，教科（社会科等）学習にも関連し，特に社会的な事柄の道徳的判断においては，集団的に調べ，確かめてみるということの重要性と共に教師お手盛りの道徳授業を越えなければならないことを示唆する。この事例の場合では，地下鉄における「携帯電話の取り扱い」とは，何かということである。さらに言うなら，この提示された「ルール」が乗客間にトラブルを生じさせたとしてもそれは，「私的ないさかい」として扱われるものであるという事実が重要である。第三に，このような意味で，「モラルジレンマ授業」は道徳の読み物資料と同様の弱点をもっていると判断するしかない。事実認識に関する部分が非常に弱い。授業のゴールとしては，前者がオープンエンドの議論，後者が徳目をインカルケーションという点で違いを見せる。当然，前者の方に価値がある。しかし，教師の狙いが先行していて，道徳的判断を左右する事実認識の不十分さが授業をつまずかせる，あるいは教師の考えるゴールを見越して，生徒が「気を利かせる」しかなくなる。道徳的判断や道徳的行為を個人の次元に収束させず，社会的なコミットメントに向けて育成するためには，集団的な討議は欠かせないが，どのようにそれを行うのかという点については，まだまだ検討しなければならない点があることを痛感した。

４　まとめ――よりましな道徳教育論を考えるために必要なこと

道徳教育に関わる現時点での状況に鑑みて，ここまで主に二つの材料を用いて，道徳教育の「新たな枠組み」について部分的な検討を行った。内容的に繰り返すことはしないが，一点だけ強調しておくと，これまでの道徳教育の目標や方法では，狙いどおりの徳目をインカルケーションできないという点は議論の前提にするしかないということであり，これは道徳教育推進側の一部の研究者にも共有されている。

そして「はじめに」で書いたように，「道徳の教科化」は進められている。義務教育全体の再編とどのような形で関わるのかは見通せないが，少なくとも「新たな枠組み」の道徳教育，「社会的リテラシー教育」としての生徒指導，キャリア教育としての進路指導は，共通の枠組みが可能な形で再編成されてきていると判断できるだろう。

筆者は，「新たな枠組み」で道徳教育を考えることについては，多少の留保をつけながらも同意したいと考えている。しかしながらそれは，「子どもの自制心や規範意識の希薄化，生活習慣の確立が不十分であること」からではない[56]。これを考えた論者が期待するような自制心や規範意識とは異なるが，児童・生徒は，新自由主義と新保守主義社会のなかで，現在の日本社会において，そしてシビアな学校社会のなかで育まれた「道徳」をもっている。筆者が抱くのは，新自由主義と新保守主義社会が経済システムにおける「匿名の自由」の享受と「過剰なルール」の強調の下で，子ども・青年が社会的なコミットメントを通じた政治的な参加・統合や法に関わる理解・活用について，鍛えられないまま社会に放り出されて善いのかという疑問であり，危機感である。これまで以上の，若者の孤立と「政治離れ」を危惧している。そして結局，

「新たな枠組み」が放棄され，現在の形のまま道徳教育が強力に推進され，徳目の教え込みが強制されればされるほど，児童・生徒は彼らなりの「道徳」に従い，「本音と建前」の分離を強め，学校や教師との関わりを「偽装」し，さらに社会的なコミットメントから遠ざかってゆくだろうと考えている。これが，「新たな枠組み」の道徳教育づくりに，どのような形になるかわからないが，関わって行かなければならないと考える理由である。

小論の検討からは，「道徳の時間」の改良にこだわっている枠組みでは展望がないことが見えてきた。しかしながら，「新たな枠組み」についての議論を始めるためには，初等中等教育の小さいとは言えない改革を視野に入れる必要があることも分かってきた。シティズンシップ教育，法教育，権利教育を大いに検討の視野に入れるのは言うまでもない。さらに学級経営や学校経営にも生徒が部分的に関わる形での，学校づくり，すなわち現在の学校を建設的に批判するスタンスからの，学校社会へコミットメントをさせるような，「特別活動」，「総合的な学習の時間」，さらには地域社会や日本社会への将来の参加も念頭においた生活科や社会科の組み換えも視野に入れるべきであろう。そしてこのような実践は，それ以外の教科教育も視野に入れた「学びの共同体」実践とも呼応するものである[57]。

注

1 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf。2013年9月24日閲覧。

2 これを従来型のやり方 の踏襲と見誤ってはいけない。藤田昌士の理解は正当ではあるが，従来型の道徳教育強化への反発に留まっている。藤田昌士［2013］，52～55頁参照。

3 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai5/sankou.pdf。2013年9月24日閲覧。

4 押谷由夫［2013］，22-25頁参照。押谷由夫は道徳教育学会副会長でもある。

5 貝塚茂樹［2013］，34-35頁参照。貝塚茂樹は道徳教育学会理事でもある。

6 文部省・文科省やこれに近い実践家のみが，そのことを反省していなかったと考えられる。

7 貝塚茂樹，同上，26頁参照。

8 同上，29頁参照。

9 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/01/04/1282847_1.pdf。2013年9月24日閲覧。

10 http://www.u-gakugei.ac.jp/~kokoro/databank/data/report_2012houkokuALL.pdf。2013年9月24日閲覧。

11 「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査――道徳の時間への取組を中心として――」，100頁参照。

12 永田繁雄，「道徳教育の改善方策について――大学の教員養成の充実及び教員の指導力向上の観点から――」，「資料1 小・中学校で受けた道徳の時間について（学生の感想コメントより）」，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2013/07/24/1338042_01.pdf。2013年9月24日閲覧。同様のものとして以下を上げることができる。荒木紀幸［1997］，1～10頁参照。さらに平野良明［2008］，69～78頁参照。

13 道徳教育を振興する立場の研究者でも，例え道徳教育の教科化が達成されたとしても，この問題を解決しなければ，新自由主義で問題を起こさない「道徳的行為」を児童・生徒に育成することはできないと考えざるを得ない。旧来の道徳教育のように，徳目の教化によって生徒に，結果的に「本音と建前」分離，あるいは深

刻な道徳との「乖離状態」を引き起し，道徳の「使い分け」や道徳はしょせん「キレイゴト」にすぎないというモラルハザードを学習させたようにするわけには行かない。戦前の修身教育でさえも，大きな影響力をもっていたが，道徳的な影響力という点で疑問符が付くという貝塚の指摘は重要である（貝塚茂樹［2009］，39～41頁参照）。戦前の日本社会が道徳的なものではなかったことは，保守的な夢想家以外は認めるしかないだろう。また戦前の修身教育の評価において重要なのは，政治システムへの参加が抑制され（「自由民権運動」の弾圧，参政権の制限等），法システムが未熟にされた中で（議会は限られた役割，天皇の大権の「協賛」に限定された），庶民の社会統制に道徳が活用されたという事実である。修身教育が国民を教化し得たからから社会統制が成ったわけではない。そしてこの社会統制の道具である道徳内容の定義を，修身教育によって天皇制国家が占有したのである。修身教育がどのような意味で効力を発揮したのかは，戦前の日本社会の発展の中で確認されなければならない。研究が進められるべきである。

14 文部科学省［2010］，224・225頁参照。『生徒指導提要』の取りまとめを担当したのは森田洋司である。森田洋司［2010］，11～16頁参照。

15 ここでは筆者の能力の問題もあり，教科教育についてはっきりとした評価ができないが，「ゆとり教育」から「確かな学力」への転換と対応して，「新しい能力」観が提案され，教育内容と指導の在り方の転換がなされているのではないかと推測している。

16 ここで単に道徳ではなく，「社会の道徳」と書いているのは，道徳教育における道徳という言葉の用いられ方が混乱しているので，限定のために「社会の」を冠した。『広辞苑』（第6版）における道徳の定義も，「人のふみ行う道。ある社会で，その成員の社会に対する，あるいは成員相互間の行為の善悪を判断する基準として，一般的に承認されている規範の総体。法律のような外面的強制力を伴うものではなく，個人の内面的な原理」となっている。「社会」における行為の善悪の判断基準として承認されている規範である。N.ルーマンは，「外面的強制力を伴うものではない」形で力を発揮するコミュニケーションという点を重視する。三上によると，「〈善／悪〉の区別を用いて，〈尊敬（尊重）／軽蔑（軽視）〉を表現する社会的なコミュニケーション」，「そしてたいていは，暗にどのような意図と行為が「尊敬」または「軽蔑」に値するかを規定する条件の提示によって，直接的には〈賞賛／非難〉を通して行われる」とした（三上剛史［2003］，29頁参照）。このような社会において，「ある社会システムにおいてパースンが尊重されるのか尊重されないのかが決定されることになる諸条件の総体を，その社会システムの道徳と言い表すことにしたい」（N. ルーマン［1995］，374頁参照）とN. ルーマンは考える。他方で政治思想のリベラリズムにおいてもこの区別は重要である。個人それぞれが判断する価値に関する「善さ」（goodness），他者や社会と関わる問題を判断する際の「正義」（justice）が区別されるが，道徳はこの後者にあたる。そして，この私的な「善さ」と公的「正義」の境界問題がリベラリズムのもっている道徳的価値（インクルージョン）の実現において重要となる（河野哲也［2011年］，119～122頁参照）。

17 N.ルーマン［2009］年，1357～1367頁参照。また近代社会における「道徳回帰」の問題については，三上剛史，前掲，27～41頁。同前，64～74頁も参照。

18 G. ジョーンズ・C. ウォーレス［1996］，43～52頁。

19 しかしながら，消費社会は，「自由」でありながらも本質的に規制を必要とする。お金さえ払えば自由に商品・サービスにアクセスできるということが，一種の匿名性をもっているからだ。日常的な社会関係は，具体的な「名前を持った」個人同士の関係である。この関係のもとでは，「不道徳」なことが生じにくいことは言うまでもないだろう。しかしながら，匿名的な関係のもとでは，事情が異なる。行為が責任を随伴しない。近頃の「ヘイトスピーチ」も同様である。匿名であるからこそ公的な責任から免れて，発話することができる。だから，消費社会や匿名的なネット社会は，その本質的な「不道徳」を個人の自己規制力を高めるこ

とで補完し，規制ではないという形をとりながら,「ルール」を要求する。そしてそのルールは，より即物的で詳細な細目を備えたものとなってゆく。シティズンシップ教育において社会へのコミットメント実践を重視するのは,「名前を持った」社会的関係のなかで，道徳が発現することについての理解があるからだ。

20「授業科目の名称例」には変更はない。

21 学習指導要領では，道徳教育の目標を「道徳的な心情，判断力，実践意欲と態度などの道徳性を養う」としている。この表記は曖昧であり，問題をもっている。「心情」という心の問題が，いかに「道徳的な」という枕を付けようとも，基本的人権によって保障された「思想および良心の自由」(日本国憲法第19条) に抵触するおそれを呼び起こし，これが道徳教育を警戒する側の嫌悪感を高めるからだ。また道徳教育を推進する側にとっても，腰が引ける原因と考えられる。この道徳教育と「良心の自由」については，西原博史［2006］が参考になる。道徳教育が重要なのは，政治システムや法システムが機能しない広い領域において，社会的な活動・行為にある形で行動原則を提示し，それと反省的に関わりながら諸個人の道徳的な予期を培うことにある。この意味において教育の目標は，児童・生徒の道徳的な行為，道徳的な判断力を培うための集団的・知的な訓練と，学校社会やもっと広い社会へのコミットメントの経験をさせることにある，と言える。

22 道徳教育学会編［2008］，7頁。

23 同上45頁。

24 同上46頁。

25 林忠幸・堺正之編著［2009年］，79～80頁。

26 同上82～84頁。

27 押谷由夫・内藤俊史編著［2012］，24頁。

28 井ノ口淳三編［2007］，19頁。

29 同上37頁。

30 同上39・40頁。

31 同上46頁。

32 高橋勝編著［2011］，32頁。

33 押谷由夫・内藤俊史編著［2012］，9～22頁。

34 同上22～24頁。

35 貝塚茂樹著［2009］，11頁。

36 同上，22頁。

37 同上，157・158頁。

38 同上，160頁。

39 同上，163頁。手に入りやすい村井実著書には,［1990a］(ただし，原著は1967年) がある。

40 同上，164・165頁。

41 林泰成著［2011］，12・13頁。

42 同上，65頁。

43 同上，78頁。

44 貝塚茂樹著［2009］，185頁。

45 林泰成著［2011］，181・182頁。

46 同上，179～187頁。

47 L. コールバーグには,「ジャスト・コミュニティ」の構想と実践があった (荒木寿友［2013］，参照)。J. デューイには「実験学校」の構想と実践があった (J.デューイ［1977］，参照)。児童・生徒が学校・学級社会にコミッ

トメントすることで道徳教育の「基底」をはじめて創ることができる。それ抜きで，道徳教育は展開できない。

48 全生研常任委員会［2005］，参照。

49 宇佐美寛［1989］，参照。

50 松下良平［2011］，参照。

51 雑誌『道徳教育』に「徹底研究！資料『手品師』」(2013年2月号）がある。

52 2012年8月9日の「北海道新聞」にも同じ事件を扱った記事がある。「札幌・地下鉄専用席付近　携帯オフ守られず『規制撤廃』『全面禁止』割れる意見」。

53 札幌市ホームページから入手。

54 L. コールバーグの考える道徳的発達の段階にそって，特定の事例の事柄に対する道徳的判断を配置したもの。道徳的発達の段階は，「第1段階 他律的な道徳性」，「第2段階 個人主義，道具的な道徳性」，「第3段階 対人的規範の道徳性（対人間の期待，関係性，同調性）」，「第4段階 社会システムの道徳性」，「第5段階 社会的契約と法律の尊重」である。

55 N. ルーマンは「道徳的コミュニケーション」を「たいていは，暗にどのような意図と行為が「尊敬」または「軽蔑」に値するかを規定する条件の提示によって，直接的には〈賞賛／非難〉を通して行われる」(三上剛史，前出）と主張した。すなわち，ある道徳に同調する人には賞賛が，それに同調しない人には非難が表明される。

56 文部科学省［2008a］，4頁参照。

57 佐藤雅彰［2011］，16～36頁参照。

引用文献

荒木寿友，2013，『学校における対話とコミュニティの形成　コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』，三省堂。

荒木紀幸，1997，「『道徳の時間』の問題点と今後の課題」，『兵庫教育大学教科教育学会紀要』，第10号。

荒木紀幸，2005，『モラルジレンマ資料と授業展開 中学校編 第2集』，明治図書。

Dewey, John 1897, “Plan of Organization of the University Primary School”, *The Early Works,* 1882-1898, ed. Jo Ann Boydston, 5 vols, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1969-1972., (＝1977，大浦猛・遠藤昭彦・佐藤三郎訳『実験学校の理論』明治図書).

道徳教育学会編，2008，『道徳教育入門――その授業を中心として』，教育開発研究所。

道徳教育編集部，2013，「徹底研究！ 資料『手品師』」，『道徳教育』(2013年2月号），明治図書。

藤田昌士，1985，『道徳教育　その歴史・現状・課題』，エイデル研究所。

藤田昌士，2013，「『道徳』の教科化提言とその後」，『生活指導』，2013年10/11月号，株式会社高文研。

林忠幸・堺正之編著，2009，『道徳教育の新しい展開　基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』，東信堂。

林泰成，2009，『新訂　道徳教育論』，日本放送出版協会。

平野良明，2008，「第7章 学生の価値意識と『道徳教育の研究』」，日本道徳教育学会編，『道徳教育入門――その授業を中心として』所収。

井ノ口淳三編，2007，『教師教育テキストシリーズ 道徳教育』，学文社。

Jones, Gill and Wallace, Claire 1992, *Youth, Family and Citizenship*, Buckingham [England] ; Philadelphia : Open University Press, (＝1996，宮本みち子監訳『若者はなぜ大人になれないのか 家族・国家・シティズンシップ』新評論).

貝塚茂樹，2008，『戦後教育は変われるのか――「思考停止」からの脱却をめざして――』，学術出版会。

貝塚茂樹, 2009,『道徳教育の教科書』, 学術出版会。

貝塚茂樹, 2013,「道徳の教科化に向けた論点整理」,『月刊 教職研修』, 492号, 2013年8月号, 教育開発研究所。

勝田守一, 1966,『国民教育の課題』, 国土社。

小玉重夫, 2003,『シティズンシップの教育思想』, 現代書館。

河野哲也, 2011,『道徳を問いなおす』, 筑摩新書。

Luhmann, Niklas 1984, *Soziale Systeme : Grundriß einer allgemeinen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, (= 1995, 佐藤勉監訳『社会システム理論 上』恒星社厚生閣).

Luhmann, Niklas 1997, *Die Gesellschaft der Gesellschaft Ⅱ*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, (= 2009, 馬場靖雄・赤堀三郎・菅原謙・高橋徹訳『社会の社会 2』法政大学出版局).

松下良平, 2011,『道徳教育はホントに道徳的か？「生きづらさ」の背景を探る』, 日本図書センター。

三上剛史, 2003,『道徳回帰とモダニティ』, 恒星社厚生閣。

文部科学省, 2008a,『中学校学習指導要領解説　道徳編』, 日本文教出版。

文部科学省, 2008b,『中学校　学習指導要領』, 東山書房。

文部科学省, 2009,『心のノート』, 廣済堂あかつき株式会社。

文部科学省, 2010,『生徒指導提要』, 教育図書。

森田洋司, 2010,「『生徒指導提要』とこれからの生徒指導――『社会的なリテラシー』の育成という視点から」,『生徒指導研究』(日本生徒指導学会機関誌), 第9号。

諸富祥彦編著, 2005,『道徳授業な新しいアプローチ 10』, 明治図書。

村井実, 1990a,『〈現代教育101〉13　選道徳は教えられるか』, 明治図書。

村井実, 1990b,『道徳教育原理　道徳教育をどうかんがえればよいか』, 教育出版。

新村出編, 2008,『広辞苑（第六版）』, 岩波書店。

西原博史, 2006,『良心の自由と子どもたち』, 岩波新書。

小笠原道雄・田代尚弘・堺正之編, 2012,『教育的思考の作法 4 道徳教育の可能性――徳は教えられるか』, 福村出版。

押谷由夫・内藤俊史編著, 2012,『道徳教育への招待』, ミネルヴァ書房。

押谷由夫, 2013,「インタビュー『道徳教育の充実に関する懇談会』における議論の展望」,『月刊　教職研修』, 492号, 2013年8月号, 教育開発研究所。

佐藤雅彰, 2011,『中学校における対話と協同　「学びの共同体」の実践』, ぎょうせい。

高橋勝編著, 2011,『教職シリーズ4　道徳教育論』, 培風館。

宇佐美寛, 1989,『「道徳」授業に何が出来るか』, 明治図書。

宇佐美寛, 2005,『「価値葛藤」は迷信である―「道徳」授業改革論』, 明治図書。

柳沼良太, 2012,『「生きる力」を育む道徳教育　デューイ教育思想の継承と発展』, 慶応義塾大学出版会。

吉田武男・田中マリア・細戸一佳, 2010,『道徳教育の変成と課題――「心」から「つながり」へ』, 学文社。

全生研常任委員会編著, 2005,『子ども集団づくり入門～学級・学校が変わる』, 明治図書。

A New Design for Moral Education Theory

Kazuyuki ASAKAWA

Key Words

Moral education, Moral education as an official subject, new framework, citizenship education

Abstract

The government in power took necessary measures to encourage moral education as an official subject. However, to be an official subject, the framework of moral education in terms of student guidance and vocational counseling need to be revised—a significant transition in education after the war. This study proposes a new framework. I analyze moral education theory and classroom practices: moral education needs theoretical consideration of a design to completely reform secondary education.