



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	再び道徳教育論を考える : 「道徳バブル」の終焉後の時点から道徳の教科化を振り返る
Author(s)	浅川, 和幸; Asakawa, Kazuyuki
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 147, 105-168
Issue Date	2025-12-24
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.147.105
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/98609
Type	departmental bulletin paper
File Information	10_1882-1669_147_8.pdf



再び道德教育論を考える

—「道德バブル」の終焉後の時点から道德の教科化を振り返る—

浅 川 和 幸*

【目次】

1. はじめに
 - 1-1 教科化の経緯についての整理と補足
 - 1-2 本稿における諸検討を行う際の道德（教育）についての理解
 2. 「道德バブル」の終焉という教科化推進者の自己評価を考える
 - 2-1 教科化に何を期待するのか、教科化から何を期待するのか
 - 2-2 貝塚茂樹氏の「道德バブル」の総括
 3. 道德の教科化の大義（いじめ対策）のゆくえ
 - 3-1 道德教育はいじめをなくせたのか
 - 3-2 教科化においていじめはどのように議論されたか
 4. 次期学習指導要領に何を求めたのか
——道德教育フロンティア研究会の次期学習指導要領改訂構想（『提言』）の検討
 - 4-1 『提言』の構造と検討対象の限定
 - 4-2 3つの「提言構文」が示唆すること
 - 4-3 小括——『提言』がたどり着いた3つの「臨界」と2つの道
 5. おわりに
- 【キーワード】 教職課程, 道德教育論, 「特別の教科 道德」, 「道德バブル」, 「道德的コミュニケーション」

1. はじめに

筆者は北海道大学（以下、本学と呼称する）の教職課程で13年間（2012～2024年度）「道德教育論」の講義を行ってきた¹。そして今年度（2025年）で14年目を迎える。この間に、小中学校の「道德の時間」は「特別の教科 道德」となる劇的な変化があった。それに対応するために「道德教育論」も担当者や内容構成の変更を行った。

ところで「道德の時間」は、他の教科などの学習指導要領実施に、先行して実施された。「特別の教科 道德」も同様である。他の教科などとは異なる「特別」な領域・教科である。

本稿は、筆者の講義経験を素材に、教職課程において「特別の教科 道德」（以下、「特別の教科」）を強調する場合を除き道德科と略する）を講義する際に検討しなければならない課題とその結果（講義内容も含む）について報告するものである²。

¹ 本学の教職課程での呼称は「道德教育論」である。ちなみに、現在の教職課程コアカリキュラムでは「道德の理論及び指導法」である。

² 本学で取得できる教育職員免許状は中学校・高等学校である。そのため、教職課程においては行われる「道

* 北海道大学名誉教授

DOI : 10.14943/b.edu.147.105

本稿が教職課程であることを強調している意図は、総合大学の「道德教育論」が「特別の教科 道德」の学習指導要領（文部科学省2018a）とその解説（文部省2018b）（以下、『解説（道德編）』と略する）の説明に止まるなら、怠惰の誹りを免れないと考え、それを構想・実践したからである。また、政治に翻弄されたこの領域・教科の講義には、歴史的・社会的に俯瞰する、未来を見とおす目線の高さが求められるだろう。

そのため講義では、様々な考察を加えることになった。特に、道德教育の基礎に、社会的存在として道德を理解することが必須となることを一貫して強調した³。また、教職課程において行われる道德教育に関する講義は、いわゆる「教科書」を読む限り、学校で実施されている授業のみにフォーカスし、倫理学や心理学を加え権威付けするが、断片的な、個別的内容の集合体にすぎず、限定された枠組みに止まっているように思える⁴。特に、児童生徒の理解が心理学的な狭いものに止められていることは問題が大きい。道德教育（実践）を考える与件となるべき児童生徒の生活・体験を規定する社会も、家庭、地域、学校は当然のこととして、1990年代以降の児童生徒の生活と経験の拡張に応じた消費文化・サブカルチャーも加えなければならないのは当然である。そして2008年以降、日本社会は後退局面に入った。人口減少の中での家庭、地域、学校はそれまでの「右肩上がり」の時代とは様変わりしている。このような時代背景の変化を下敷きにして、それぞれの社会とそこでの「社会の道德」、これらの環

「道德教育論」は中学校免許を対象としたものである。筆者の検討は、中学校の道德授業を前提とした講義になっている。以下の記述では、関連資料で使用される「児童生徒」をそのまま使うが、中学校を前提とした講義をおこなっていることから、生徒を意識した記述となっている。

³ 例えば、現行の「特別の教科 道德」解説に道德の定義が存在しないことに象徴されている。『解説（道德編）』では、「内容」内の項目がそれぞれ道德に当たると考えられるがその説明はない。ちなみに、前「道德の時間」時の解説（文部科学省2008）には道德の定義が存在する（15-16頁）。この記述は、その一代前の解説（文部省1998）のほぼコピーである（12-13頁）。ごく一部の加筆と漢字とひらがなの入れ換えがあるにすぎない。しかしこの定義も、日本語辞書の道德の定義と重なるところはほぼない。また、ここでは結論のみとなるが、道德と価値は異なる。だからこそ、『解説（道德編）』では「道德的価値」という言葉が多用されている。道德は前置きである。他方で、教職課程コアカリキュラムには、「(1) 道德の理論」の到達目標に「(1) 道德の本質（道德とは何か）を説明できる」がある。興味深い対比をみせる。ところで道德科では具体的な教育内容として「内容」（括弧の説明は後述）が与えられる。定義もないのに、児童生徒に教育する「内容」を提示する。履修者は自らの道德教育の経験を振り返り、この点に驚く。これには道德教育ならではの事情がある。道德教育には学校での道德授業も含めて、『解説（道德編）』や類書を読んだだけでは理解できない「約束事」と特殊な語彙が多い。そのため、講義で「こう書いているから、これで正しい」などと理解抜きに教示するだけでは不足する。教え込んでも反発心を喚起するだけで、知的好奇心を刺激できない。履修者の問いに応えるためには、なぜ「こう書かざるをえないのか」を解説することが必須となる。大学においても、あるいは将来の教員を養成する教職課程だからこそ「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。

⁴ 筆者は本学の「道德教育論」を担当する際に教職課程のいわゆる「教科書」の比較と分類を通して問題点を指摘したことがある（浅川和幸2013）。これ以降、教科化によってたくさんの教職課程の「教科書」が発行された。筆者はこれらの「教科書」も「断片的な、個別的内容の集合体」と評価するが、これは道德教育の「親学問」である教育学も同様である。この状況をどのように克服するのかは、2010年代の「教育学」教育の課題であった。広田照幸（2009）は、この課題に挑戦した初期の試みである。下司晶ら（2019）のシリーズも、意識的に「教育学とは何か」を問いとする探究を行っているという理解している。

境の下での児童生徒の自己陶冶に関心をもたなければならない⁵。

既に「道徳の時間」が始まってから67年を数える。そして、道徳科に替わっても、古い枠組みを抱えて、現行学習指導要領の学習中心主義的な授業観の転換にも対応しきれず、時代遅れになり、積み残している課題も目立つ。次期学習指導要領の検討が開始された現在、この残滓も含めて道徳教育の「構想」まで遡って考察を加え、中等教育の変革の展望の中に、この分野の新たな展開の方向性、発展的解消を考えてしかるべきであろう。

本稿の課題は3つある。

第1に、道徳の教科化は達成され道徳科となった。前倒し実施（2015年度）から10年を数える。道徳の教科化を推進した人々の中から教育関係者（以下では、「教科化推進者」とする）が、それをふり返ってどのように評価したのかについて確認する。端的にそれを語る評価は、「道徳バブル」の終焉である。

第2に、教科化以降の10年を別の観点から振り返る。教科化の議論開始から現在までを、議論の進行と対応させて2点で確認する。まず、教科化の起点は言うまでもなく、「大津いじめ自殺事件」を焦点とした、いじめ対策の推進にあった。道徳の教科化は、いじめ対策の両輪のひとつとして位置づけられた。その後どうなったのかの確認である。次に、現在の道徳科は、他の教科などとは異なる基盤（価値教育）を抱えた「特別の教科」であり、特有のいくつかの「制約」の下にある。その中でも特に、「成績評価」の「制約」が教科化推進者にとって強く意識されているようだ⁶。しかし、同時に「成績評価」の「制約」は教科化を実現するための賢

⁵ 文部省調査官として、1960年代半ば以降、道徳教育の振興で活躍された井上治郎氏（以下、井上氏と略する）の生活を基礎においた子ども理解は忘れ去られたのであろうか。井上氏の象徴的な記述を紹介しておく。「子どもたちは子どもたちで、人それぞれの＜道徳＞をはぐくみながら、けなげに、あるいはしたたかに、毎日を生きている。これが、道徳教育という言葉に耳にすると、私が反射的に頭に描く子ども像である。」（井上治郎（1991）1頁）。道徳教育界における井上氏の評価については、廣川正昭（2021）255-256頁参照。また、「特別の教科 道徳」がいじめ防止のために教科化された経緯を考えるなら、子どもの生活が「家庭・地域社会－学校社会」という「振り子構造」から、「家庭・地域社会－学校社会－消費文化・サブカルチャー」の「トライアングル構造」に変化したことを教育実践・研究の前提におくことは当然であろう（中西新太郎・片岡洋子ほか（1997））。いじめではSNSなどの影響力を考慮しなければならないのであるから。理解すべきは、この生活構造の変化が、子どもの自己陶冶環境の変化として、「社会の道徳」も含めて何を培っているかである。その連関を見通すことで、始めて道徳教育を構想・実施することができるだろう。

⁶ 具体的な紹介は後述する。ここでは別の2点の制約を指摘しておきたい。まず、道徳授業の枠組みの制約である。「読み物資料中心主義」、価値項目を学びの中心に据えた授業すなわち「価値項目中心主義」、そして「1内容（項目）1授業の縛り」などがある。次に、他の教科などや領域から過剰に独立を志向する道徳科の位置づけ要求を原因とする制約がある。例えば、いじめ防止対策推進法と道徳科の連動のために、社会科の公民分野の法教育との連携は必至である。「読み物資料」に合わせて「内容」（例えばC11「公平、公正、社会正義」）を具体化するだけなら、リアルな文脈をもついじめの案件からは遊離してしまう。授業で扱う「読み物資料」の範囲で児童生徒の道徳性が高まることはあるかもしれない。しかし、当該のいじめ案件の解決に寄与することはない。生徒指導や特別活動、「総合的な学習の時間」と複合させることで、「遊離」を防ぐ様々な改善提案は可能になる。また、学校でも複合的な問題解決のなかに道徳教育（道徳科）を含める方が、教員の多忙化や「ゆとりのなさ」の克服上、重要であることは間違いない。しかし、全国一律の道徳科の実行という道徳科制度化の大義（とにかく授業をさせる）とそれを体現した検定教科書が逆に桎梏になって、複合的で柔軟な問題解決の展開を阻んでいることが指摘できる。これらが結局のところ、「道徳の

智でもあったと筆者は評価している。この「制約」の解除が、次期学習指導要領において論点（争点）となる。

第3に、新しい学習指導要領は2024年12月25日に諮問され、議論が行われている⁷。既にそれを見据えて、次期学習指導要領における道徳科の改訂案の検討を開始しているグループがある⁸。そのグループの検討から、どのような問題意識を基礎に、何を問題とし、どのような提案を行っているのかを確認する。この検討によって、教科化の抱える「臨界」が明らかになる。

この3つの課題の検討によって、現時の「道徳教育論」を考えるために必要なことを明らかにできる。

課題の検討前に2点補足する。第1は、教科化の展開について整理と若干の補足である。第2は、本稿で道徳教育を検討する基盤的理解であり、俯瞰的に思考する足場である。道徳教育が「在る」ことに疑問をもたない場合には、無視されかねないものである。

1-1 教科化の経緯についての整理と補足

ところで筆者が初めて「道徳教育論」の担当となったのは2012年度である。この時は、まだ「道徳の時間」の時代であった。これ以前、第1次安倍政権⁹の下で教育基本法が改正されるという日本の教育にとっての分岐点があった。しかし政権は短命に終わった。そのため、1958年以来、領域であった「道徳の時間」に大きな変更はなかった¹⁰。

しかし、政権交代が道徳教育の環境を一変させた。第2次安倍政権¹¹は発足以降（2012年12月26日）、「教育再生実行会議」の立ち上げ（2013年1月15日）、「いじめ問題等の対応のために（第一次提言）」（同年2月26日。道徳の教科化といじめ防止に関わる法律の制定を提案）を皮切りに、驚くべき速度で「教育再生」を進めていった。下村博文文部科学大臣（当時）の下で文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」（第1回目懇談会は同年4月4日実施。「報告」は同年12月26日。以下、「懇談会」と略する）¹²、続く中央教育審議会に対する「道

時間」時代よりも、「特別の教科 道徳」になることで、学校現場にとって使い勝手が悪く負担を増やす理由になっていることは想像に難くない。

⁷ 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（中根順子（文部科学大臣臨時代理国務大臣）（2024年12月25日））。2025年9月現在、教育課程部会から専門部会等の設置が諮られている。途中経過しかわからないが、教員の働き方改革と連動した教育課程の変更が議論されているようだ。本学の教職課程においても、履修者は大きく減っている。現在の学習指導要領の「社会に開かれた教育課程」という方針に加えて、教育の担い手（教員）の過重負担対策を中心に据えることで、上意下達型の画一的な学校教育体制は大きく転換する分岐点にあるのかもしれない。

⁸ 「道徳教育学フロンティア研究会」である。同会の会長は「道徳教育の充実に関する懇談会」でも委員を務め、中央教育審議会初等教育分科会教育課程部会「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」の委員であった貝塚茂樹氏である。貝塚氏は日本道徳教育学会の現会長でもある。同会には教科化において特に重要な役割を果たした研究者が加わっている。また、同会編で後に取りあげる『道徳教育はいかにあるべきか』の3部作（2021, 2022, 2024）が発行されている。この3冊目の副題が「次期学習指導要領への提言」である。

⁹ 任期は2006年9月～2007年9月である。第1次改造内閣も合わせて、第1次安倍政権と呼称する。

¹⁰ 2008年告示学習指導要領において「道徳教育推進教師」の配置が明記された点を指摘しておく。

¹¹ 以降の第4次までの内閣・改造内閣をまとめて、第2次安倍政権と呼称する。

¹² 2013年4月4日の第1回から、同年12月2日の第10回まで行われた。

徳に係る教育課程の改善等について（諮問）」（2014年2月17日）と「答申」（同年10月21日）を経て、「道徳の教科化」のための議論と手続きは矢継ぎに進められた¹³。

こうして、通常の学習指導要領の改訂スケジュールを前倒した道徳科を可能とする学習指導要領の一部改正が2015年3月27日に行われ、同日、文部科学次官名の通知（実施のための特例）によって、2015年度4月からの実施が可能になった¹⁴。以下の記述との関係で、「いじめ問題等の対応のために（第一次提言）」からここまでを「初期道徳科」と名付けておく。

ところで2014年11月に次期（現行）学習指導要領について諮問されていた中央教育審議会は、道徳科に関して2つの検討組織（「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」（2015年6月～2016年7月）と教育課程部会の「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」（2016年5月～8月））を立ち上げた。前者が「評価の在り方」を、後者が「考え、議論する道徳」を実現するための教育方法を検討した。そこでの議論が現行学習指導要領の枠組みとなった。検定教科書を持ち、評価を行う、「特別の教科 道徳」である。ただし評価には制限がついた。道徳科の評価が入試の調査書に記載される可能性について、衆議院の予算委員会で馳文部科学大臣（当時）から「なじまない」の発言がなされた（2016年2月5日）¹⁵。また、同年5月に文部科学省がホームページで公表した「「道徳」の評価はどうか？」においても「道徳科の評価で、特定の考え方を押しつけたり、入試で使用したりはしません。」とある¹⁶。そして同年12月に教育課程に大きな原理的転換を組み込んだ答申を行った¹⁷。

新しい学習指導要領の下での道徳科のキャッチフレーズは「考え、議論する道徳」である。それをアピールするために、松野博一文部科学大臣（当時）は、2016年11月18日に文章をだした。「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」である。それは「初期道徳科」の存立根拠であり「大義」がいじめ防止にあったことを、そしてそれ以降でも、そうであったことを思い出させた。そして2017年3月に学習指導要領などの改訂がなされた。ここまでを「中期道徳科」と名付けておく。この「中期道徳科」は、「初期道徳科」の指導方法を改める契機になった。新学習指導要領（現行学習指導要領）で試みられる学習中心

¹³ 道徳教育研究者の田沼茂紀氏（以下、田沼氏とする）は、学会誌においてこれらの教科化の動きの始まりを「突発な出来事」「青天の霹靂」と表現した（田沼茂紀2015）。それは「好機到来」である。「いくら叫んでも、いくら叩いても、微動だにしなかった巨大な改革の門が開いた」（148頁）。これは道徳教育の研究者にとって、「道徳の時間」時代に溜まっていた何かが弾けた瞬間の感動を表現したものだと考えられる。決してオーバーなものではなかっただろう。

¹⁴ 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定、小学校学習指導要領の一部を改正する告示、中学校学習指導要領の一部を改正する告示及び特別 支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部を改正する告示の公示並びに移行措置等について（通知）」（山中伸一（文部科学事務次官）2015年3月27日）参照。

¹⁵ 道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議（2016年3月9日）第9回「配布資料6」を参照。

¹⁶ 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2016年5月）

¹⁷ おおざっぱに要約すると、「社会に開かれた教育課程」の理念、コンテンツベースからコンピテンシーベースへの教育目標・内容への切り換え、「主体的・対話的で深い学び」を合い言葉にした学習者を中心におく授業観への転換である。これらは、産業構造の転換、グローバル化の展開などの時代の変化に対応したものである。同時に、日本の児童生徒が学習動機を調達する主要な環境であった受験競争体制が弛緩したことに、学びの質の転換、すなわち「学び自体を学ぶ動機づけにする」という本質的な動機調達方法に舵を切った画期的な転換である。他方で、社会的平等の追求を受験競争という方法で歴史的に確保してきた日本社会において、競争への信頼は厚い。揺り戻しの可能性もある。

主義的な授業観への転換の試みは、道徳科でも追求されることになった。

ところで答申の公表後も、成績評価に関する釈明は続いた。松野文部科学大臣（同時）が2017年3月10日参議院予算委員会において、（一部の私立中学校においても）「この通知の趣旨は道徳教育に対する評価を入試に用いない」との答弁を行い、平成2017年3月17日の内閣の答弁書においても「いかなる形であっても道徳科における評価が入学者選抜で用いられることのないよう求めている」と念を推すことになった¹⁸。

ところで安倍内閣は、学習指導要領の改訂に呼応するタイミング（3月31日）で、教育勅語の教材使用を認める国会答弁書を閣議決定した¹⁹。当然のように、国会で野党議員の質問が相次いだ。道徳科での教育勅語の活用を促す考えはないという撤回の答弁書を決定したのは、4月21日であった²⁰。教科化を押し進めた第2次安倍政権にとって、道徳科の使命が教育勅語と無縁ではなかったことを知らしめた事態であった。

ところで学習指導要領は周知期間を挟み、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から完全実施された。これ以降を「後期道徳科」と名付けておく。

日本学術会議哲学委員会（哲学・倫理・宗教教育分科会）は、2020年6月に「報告 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」を発表した。教科化推進者でこの文章を検討した例は極少数に止まる。重要な指摘を含んでいるので、道徳科改善の議論の俎上に載せるべきであろう。筆者は、「道徳の時間」は政治の圧力によって想定外に教科化され、教科としての構造的制約も残り、様々な問題を抱えていると考えている。しかし、一旦教科化され、現場教員たちによって児童生徒に実施されてきたという事実を受け止めたい。また、教科化推進者にとって、道徳科という試みの限界についての認識も進んできた判断する。そうであるならば、「衆知を集める」という寛容な構えで、改善を考えるという学術会議の立場に賛同しても善いのではないだろうか。

そして学習指導要領の一部改訂から10年を迎える2025年現在、文部科学省・中央教育審議会では新たな学習指導要領のための議論を進めている。道徳科の変更を巡っても議論が行われる。再考の機会となることを期待している。

1-2 本稿における諸検討を行う際の道徳（教育）についての理解

本稿で道徳教育を検討する基盤的理解であり、俯瞰的に思考する足場について説明する。十分な説明は別稿を予定している。そのため簡潔な記述となる。筆者の講義でも採用している社会学（特に、N.ルーマンのシステム理論）と教育学の理論からの援用である。舌足らずなところはあがるが、ご容赦いただきたい。

①道徳教育の前提となる社会は「近代社会」である

道徳教育の前提となる社会を「近代社会」として理解する。これはN.ルーマンのシステム理論の社会理解からの援用である。「全体社会」は、機能システム、すなわち経済システム（自由主義市場経済）、政治システム（国民主権、議会制民主主義を通じた国民の政治参加）、法シ

¹⁸ 内閣衆質193第123号。

¹⁹ 内閣衆質193第144号。

²⁰ 内閣衆質193第223号。

システムなどが自律的に作動していることによって営まれている。これを社会理解の与件と考える。この理解において、道徳はコミュニケーション（「道徳的コミュニケーション」）の素材であり、「道徳的コミュニケーション」の作用は限定されるが、広く活用される（後述）。法システムと「道徳的コミュニケーション」は厳格に区別されなければならない。前者には権力の強制力という裏付けがあり、後者には自由（法に問われない）という前提がある。また、道徳教育の深層心理に存在し続ける「国民を教育によって道徳化することができ、それによって社会を改良できる」と考えることは「前近代的な夢想である」と退ける。様々な機能システムのオートポイエーシスが全体社会を可能にする。

この前提の系論は多面に及ぶ。ここでは1点のみ指摘する。道徳問題に関わる教育・研究において、哲学者・思想家の議論（理論）を援用することは多々ある。しかし、それぞれの時代の哲学者・思想家の議論は、その時代の社会理解を基にしている。現代社会における道徳問題に無媒介に適用することは避けなければならない。例えば、現代の道徳教育に関してカントの道徳論を引き合いに出す研究者もいる。しかし、当然カントも18世紀後半のドイツ社会の「道徳」とそれを基礎とした思考に規定されている。カントの「道徳」はSitteの訳語である。類書を参照するなら、共同体に結び付いた掟としての「人倫」である。現在の日本社会に匹敵する共同体はない。同様にGesetzを、現代での訳語の「法」ではなく「法則」を選ぶのも、時代の違いを考慮すればこそ、である。

②2000年代以降の教育学を下敷きにするなら教育を「伝達」と考えると考えることはできない²¹

代表的な理解で示そう。教育とは「誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとすること」である²²。他者の学習は他者のものであって、誰かが教育によって自由に起動することはできない。教育と学習は別個の営みであって、この両者が「連動することもある」と理解しなければならない。教育方法学の目的はこの連動性を向上させることに置かれる。筆者はこのような教育学の理解を、道徳授業を考える基礎におく。そのため筆者は、旧来の道徳授業、すなわち「価値伝達型授業」の成功は最初から覚束ないと考えている²³。また、教育という営みの前提として教育と学習を分離した上で両者の関係を考えるという理解の変化は、必然的

²¹ 伝達という語句は「伝」と「達」が一組になっている。伝達を担う主体別に、「伝」を教員に割り振るなら、「達」は児童生徒に割り振られる。教育においてこの両者が揃う事態（すなわち伝達）は目標であり、望ましいものである。しかし経験事実的に両者は揃わないことも多い。このような考え方を理論として教育学の領域で初期に導入したのは田中智志・山名淳編著『人間教育論のルーマン 人間は＜教育＞できるのか』（2004）であると考えている。

²² 広田照幸（2009）9頁を参照。この定義において注目するのは、「誰か」と「他者」の区別、教育には意図が必要であること、学習が他者に帰属すること、他者の学習を「組織化」しようとするが、できるとはかぎらないこと、である。

²³ 確かに、児童生徒の学習（意識システムの作動）が可能になる場合が一般的かもしれない。しかし、当初から「伝達」として決め込んでいる場合、それがうまくいかない場合の問題処理がうまくいかない。教育方法の問題も含めて教員に帰責するか（「教員に力がなかった」、「教材の選択が間違っていた」など）、児童生徒に帰責するか（児童生徒が「だめだった」、「興味をもてなかった」など）の二極に問題が分解されてしまう。このことで両者の間、すなわちコミュニケーション問題に集中することはできなくなる。さらに道徳がコミュニケーションのテーマの場合、別の困難が重なる。

に学習（者）を中心に置いて教育を考えることにつながる。現行学習指導要領の基本的な発想でもある。

③本稿で使用する道徳という言葉は、辞書的な定義に沿った理解を基本とする²⁴

読者も日常の経験で思い当たることを考えてみてもらえばすぐにわかるように、日常語としての道徳は、ある行為・振る舞いが「道徳的である」「道徳的ではない」（＜道徳／不道徳＞）のような適切性の判別において使用される。肯定的なことを賞賛することもあるが、否定的なことを非難する用例も多い。現代日本社会で道徳の例を挙げるなら「自助」（「自己責任」）の、大学生の世界（世間）では「コスパ」の位置が高いだろう。

他方で道徳授業において学ぶのは内容項目（個々の「内容」のリスト）のそれぞれの「内容」である。「徳」的な価値を中心に構成されているが、「よりよく生きる喜び」のようにそれに止まらないものもある。道徳教育における「道徳」は日常語の道徳と内容や用例が異なっている。さらに『広辞苑』（「第六版」岩波書店2008年）の道徳の定義を参照し、違いを強調してみよう。

道徳とは、「人のふみ行ふべき道。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。（以下、省略）」である。

本稿を批判的に読んでくださる方には、決定的な問題を含むかもしれない。そのため、本稿での道徳の定義（a～e）を筆者の「道徳教育論」の講義レジュメから引用し、補足する。

a. 道徳は人道（ヒューマニズム）であるが、同時にそれは特定の社会で一般的に承認されている行為の規範的な基準。この基準が個人に内面化されることでその人の行為の規範ともなる。

b. 道徳は、一般的に承認されている行為規範であっても、法律と違って強制力はない。各人各様の解釈の余地のある規範（基準）である²⁵。

c. 道徳と宗教の区別も重要である（歴史的な「政教分離」原則確立以降の論点）。

d. 近代以降の国家では、道徳の機能（役割）は、「社会や人間相互の関係を判断し、行為を規制する」機能を果すものに限定されている。強制力をもつ法システムや、法システムに国民をアクセス可能にする政治システム（特に、議会）が別に構築されている。道徳は、社会生活の操舵（ハンドリング）には関わるが、強制力がないものに限定された補完的な存在である。

e. 道徳は各人の判断、自由を前提にし、法、政治、宗教など以外の部分で、「社会や人間相互の関係を判断し、行為を規制する」一般的に承認された形で行為に影響する存在である。

²⁴ 道徳科での「道徳」の定義は「注3」を参照のこと。現在の『解説（道徳編）』には存在しない。存在しない理由は、「内容」に提示されているものが、通常使用される道徳ではないからである。だから、価値に修飾部（「道徳的」）をつけた道徳的価値という表記が使用される。

²⁵ 「各人各様の解釈の余地」という意味は積極的でもあるし、消極的でもある。前者は「良心の自由」の保障という人権に関わる論点を喚起し、後者は人の内面（精神）をコントロールする確実な技術はないという教育学の原理的な論点を想起させもする。しかし強制力がない＝「自由」とは言っても道徳は、「一般に承認されている」規範である以上、「何でもあり」ではありえない。しかし、各人に任されてもいる。道徳はこのような論点（判断の余地、適切さへの問い）を内包している。

これらの道徳理解が道徳授業に示唆することを、「内容」との違いに着目して強調する。

第1に、道徳（基準・規範）と「かくあるべき」という価値の違いにフォーカスする道徳授業が可能になる。道徳は、行為の際に（日常的に）使用されている判断基準であり、内面化された場合に行為規範となる。この行為と判断基準はその人なりに連結されている²⁶。そして道徳（基準・規範）と「かくあるべき」という価値は一部で重なる場合もあるが、ズレるところも大きい。「内容」（例えばA2「正直」）は価値についての概念である²⁷。道徳授業は、「内容」（例えば「正直」）を解きほぐし、児童生徒がもっている道徳とすり合わせること（「正直」だけでは上手くいかない現実（「正直者はバカを見る」）も当然知っている）を必然化する。さらに道徳は「一般的に承認されている」程度のものでしかなく、児童生徒によって解釈が異なる場合もある。教員から「内容」を正しいものとして、児童生徒に教示する（「価値伝達型」）授業は、押しつけの「権威主義的」授業になってしまうしかない。価値の正しさが固定され、一方的に教示されるため、児童生徒が自分たちの道徳に「翻訳する」余地がないからである。

第2に、道徳は「人間ならもっていて当たり前」や「国や時代を超える」ものではない。道徳を「普遍的な」価値に置き換えてはならない。そうすると道徳教育が矮小化されてしまう。

まず、第1の系論になるが、道徳を価値化することで児童生徒の日常生活によって培われた「素朴道徳」を度外視することになる。児童生徒の生活からは遊離した正しい「内容」（価値とその理解）を教員・『解説（道徳編）』・検定教科書が専有しているからである。この専有は、背景的な状況（TPO）の軽視や無視も気軽に生じさせてしまう。「読み物資料」においてもリアルさは二の次でよくなる。しかしながら、児童生徒が直面する生活に、一度引き戻して考えることを想定するなら、「内容」が役に立たないことは明白である。首尾よく内面化できたとしても、状況が異なるため、実践不能である。個人的な「悟り」として取っておくしかない。もしこのような授業が続いているのなら、「考え、議論する道徳」という構想はお題目である。逆に、日常生活との関連を重視する道徳授業があるなら、児童生徒にとって貴重である。しかしその貴重さは、教員が正しいものとして提示する「内容」の正さにはない。他の児童生徒も直面する問題・課題を、どのように理解し、判断しているのかを知ることができることに由来するだろう。例えば、排除型いじめにおいてしばしば観察される「同調圧力」（空気）を、「学級の道徳」との関係で児童生徒自らが読み解くような道徳学習を構想することは、「考

²⁶ 前述した井上氏の子どもも理解と直接的に関わる。児童生徒は、彼女ら／彼らの道徳（行為基準）をもっている。それとの関わることで道徳授業は展開できる。関わらないなら、道徳授業はよそよそしい価値を、児童生徒に外部から注入する試みということになってしまう。

²⁷ 道徳科の内容項目は「領域」で区別される。いわゆる「4領域」である。A領域は「主として自分自身に関すること」である。A2はA領域の第2番目の内容項目のことである。その小学校分が「正直、誠実」である。2つの価値が入っているが、内容項目としてはひとつ（A2）に分類されている。掲げられた「価値」は児童生徒にとって日常語ではなく、抽象的で定義も難しい。だからこそ、『解説（道徳編）』では、教員が「正しい理解に至る」ための種々の説明が見開き2頁に書かれている。授業づくりにあたって、教員は、まず「内容」を理解して、活用する教材（「読み物資料」）を使った授業への具体化を試みなければならない（浅見哲也（2024）5頁を参照）。「内容」は教員にとっても、まず正しく理解するために読み解かなければならないものである。児童生徒が理解可能になるには、意味をかみ砕く必要も生じるが、それだと「正しい理解」からズレる場合も多い。抽象的な価値・概念を生徒に植えつけるという道徳授業の枠組みの難易度は非常に高い。

え、議論する道徳」の実践として大変重要になるだろう²⁸。

次に、第2の系論になるが、道徳を「普遍的な」価値に置き換えてしまうと、教育（働きかけ）する側が、児童生徒が社会の中で生き、「社会の道徳」に常に接していることを忘却してしまう。道徳授業を価値伝達でこと足ると考えることで、児童生徒に「社会の道徳」との付き合い方を探究する場・機会を創造することを忘れてしまう。

筆者が中学生の道徳授業で取り上げる必要があると思うテーマは、現代日本の「社会の道徳」である。特に重要なのは、「自助」（自己責任）の道徳だと考えている。これが、児童生徒に限らず様々な人々を孤立・孤独に追い詰め、自らも追い込む「社会の道徳」である。福祉国家が新自由主義政策によって後退した後に、社会福祉などの削減を目的に強調されるようになった道徳でもある²⁹。そのため今日的な問題として「ケアの倫理」が強調されているほどだ³⁰。

日本国における義務教育の最終段階となる中学校であるなら、「社会の道徳」を意識したテーマが取り上げられて然るべきである。しかしながら、社会領域の「内容」を扱うC領域の「読み物資料」は、具体的な状況の書き込みが全く不足している。「読み物資料」の目的が、「登場人物への自我関与」を促すためにチューニング（取捨選択）されているからである³¹。社会に開かれた教育課程の要請とも矛盾する。現代の日本社会の様々な問題、特に少子高齢化・加速する人口減少、地域衰退などのなかで、小・中学校の統廃合も進んでいる。児童生徒は経済的に成功していた四半世紀前の日本社会に生きている訳ではない。様々な災害も多発し、これからもっと大変になる。学校においても、これらを含めた種々の問題を抱える地域の課題にフォーカスした「総合的な学習の時間」の取り組みが進められてゆくだろう。これらと連動しうる「考え、議論する道徳」、「社会の道徳」との付き合い方を探究する道徳教育を構想

²⁸ 「同調圧力」はいじめのメカニズムとしても注目されている（佐藤直樹2022）。「学校」という世間のいじめの事例は146-164頁参照。同書ではいじめを生み出すのは「世間」であり、そこで世間のルールが行使されるさまを描いている。児童生徒は、学校生活において学校世間の「空気」を読んで振る舞わなければならない。「空気が読めないやつ」にはなりたくない。爪弾きになるからである。

²⁹ 新自由主義的な政治において「自己責任の道徳」を動員することは日本独自ではない。イギリスやアメリカ合衆国が先鞭をつけた（Y.モンク（2017=2019））。日本については、吉崎祥司（2014）が参考になった。

³⁰ N.ノディングズ（1984=1997）や岡野八代（2024）が代表的であろう。

³¹ 目的とする道徳的価値に応じた「読み物資料」のチューニングにおいて、カントの記述にも類似例が存在する。I.カント（1788=2000）は、10歳の「子供」が「純粋な道徳性」を判断できるかどうかの仮想実験を記述している。「道徳的原則の純粋さ」を際立たせるために、主人公が払う「犠牲」を次々に「盛る」試みである（345-346頁）。定番「読み物資料」から例を上げるなら、「二通の手紙」（中学校2・3年用）がそれにあたるだろう。「内容」C10「遵法精神、公德心」に位置づけられている。法治国家の法と道徳の関係を扱っているため、よりこの「盛り」（作為）が露になる。端的に結論のみ記述しておく。主人公「元さん」は、「動物園のきまり」に違反したとして、原作では解雇処分（改作では懲戒処分で内容は停職に変更）になる。この処分は端的に元さんの労働権の侵害であり、不当労働行為の疑いが濃厚である。一般社会では労働法の出番になる。しかし、この「読み物資料」では労働法を全く無視する。法ではない動物園のきまり（このような内規をもった動物園は筆者の調査した範囲では見当たらなかった）を優先することを是とする。きまりに沿った処分を、「晴れ晴れとした顔」で受け入れる元さんへの自我関与をテコにして、「決まりを守る」義務を生徒に求めるのである。「遵法精神」どころか、法を無視することを通じて、生徒に「決まりを守る」ことの重要性を際立たせようとする。筆者はこの「盛り」は、やりすぎだと考える。法治国家であることの無視も内包するからである。

することは、時代の要請に応えるものとして重要であろう。

筆者は、児童生徒が次世代の主権者として活躍するために必要な経験をもち、自らを鍛える舞台が必要であると考えている。これが道徳教育を考える時の本筋である。その前提には、児童生徒を「お子様扱い」せず、正統な現代社会のnewcomerとして迎え入れるという発想が必要である³²。児童生徒（たち）がこの世界に参入する際に抱える問題や抱える不安や悩みを解説でき、考え、耐えたり、乗り切ったりしていくための手助けとなる「学び」が得られる領域は、是非とも必要である。学校は「子ども」のためだけの孤立した教育の領域として封鎖されるのではなく、新しい担い手として迎え入れるための回廊として開かれるべきである。当然、現代社会が抱えている問題・課題を包み隠さず見てもらい、大人世代は批判される必要がある。善き価値を児童生徒に教示するほどの道徳性を大人世代はもっているのか。それが、真剣に問われる必要がある。このような意味で、道徳のシンメトリックな性格（後述）は大いに生かすことができると考える。

④道徳科の授業は他の教科などの授業と背景が異なる

道徳科以外の教科には「科学システム」が背景にある³³。そのため、授業において科学的な<真／非真>の区別を流用しうる³⁴。小・中学校で言えば、児童生徒の意見・判断や計算結果などの成果も含めて<正／誤>の区別ができる。また、だから「客観的」な採点も可能になり、入試の可否判定にも使用できる。教科化推進者は、後述するように「道徳の時間」時代において道徳教育は「軽視されていた」と苦衷を記述することも多い。しかしそれは、入試にとって大切な教科とそれ以外の教科の区別をしていただだけのことである。教科の評価を、学校・

³² H.アーレント（1958=1994）249-260頁参照。

³³ 「科学システム」はN.ルーマンからの援用である。日本語の「科学」は自然科学として理解されることが多いため誤解の余地がある。他方で、ルーマンの書籍タイトルの原語はWissenschaftである。通例なら「学問」と翻訳されるだろうか。機能システムであることを考えるなら、日本語では「学術」の訳もあるのではないかと思う。教育システムと科学システムの関係については、N.ルーマン（1990=2009b）669頁参照。奈須正裕氏（以下、奈須氏とする）の言い方を借りるなら道徳科には「親学問」がないと表現できるだろう。確かに、「道徳学」という学問分野はない。ところで奈須氏の説明は「見方・考え方」についての説明でそのことにふれている。例えば、「背後にある「親学問」に固有な知識生成の方法論や認識論的立場、いわゆるディシプリンないしはエピステモロジー」と記述している（奈須正裕（2018a）4頁参照）。断っておくが、奈須氏はこの引用において道徳科について否定的記述をしているわけではない。「見方・考え方」と「親学問」の関係を指摘しているだけである。しかし奈須氏は他の論文（奈須正裕2018b）において、OECDなどで「態度・価値」教育が重要視されている現状、すなわち政治的な混乱、民主主義の価値が後退する現状を「「普遍的価値」の揺らぎ」と理解し、これまでの道徳教育の学びの質は「全く不十分である」と評価している。「人間の尊厳、さらには生命の根源に対する畏敬の念といった深さにまで届く価値教育が今、切実に希求されている。その一方で、市民教育や主権者教育などを中心に、「普遍的価値」をどう扱っていくかも、重要な課題となってこよう。」（45頁）、である。また、筆者の芸術系などの科目のとらえ方については少し保留させてほしい。この点で学識が不足しているからである。今のところ、科学システムの裏付けは部分的に止まるとは考えている。それでも教員がエキスパート（熟達者）の位置を占め、より適切な結果を示せることを背景にして、児童生徒への教育的な働きかけを進めることができるという点は、間違いないと考えている。

³⁴ N.ルーマン（1990=2009a）参照。「<真／非真>の区別」については、第1巻「第四章 真理」「I～V」151-190頁を参照。

教員は当然、気にする。学校への期待を考えると当然である。受験期が近づいた児童生徒やその保護者も同様である³⁵。イデオロギーによる喧伝の成果ではない。その点で、芸術系の科目などの軽視と同根である。

さらに、授業に与える影響を付け加えなければならない。児童生徒のその他教科において発揮されるパフォーマンスの基準や判断は、教員には適用されない。しかし道徳授業の場合は異なる。道徳授業の場合、教員をその場の例外としないのなら、児童生徒と同列に道徳的判断は適用される。それを、受け入れなければならない。例えば、教員が児童生徒に「公平」であれ（C11）と要求する際には、教員がまず「公平」でなければならない。教員を例外にするなら、児童生徒は「公平」ではないと考える。「公平」に反する「えこひいき」は教員にとって忌むべきものであろう。また、「公平」を実践できない場合の教員への評価は「口先だけ」であろう。「言行一致」が求められるのは当然である。この自分の言動に跳ね返ってくる性質、対称性（シンメトリックな性格）あるいは双務性（互酬性）は、道徳的な事柄に関する理解の基本中の基本である³⁶。道徳授業において問題となる対称性は、「価値伝達型授業」に内在的な矛盾をもたらす。教員が価値の「正しい理解」を専有することは、「公平」ではないからである。「正しい理解」は児童生徒の道徳に関する議論（「道徳的コミュニケーション」）にも開かれていなければならない。

そして道徳は行為・判断の基準なので、具体的な文脈によって適切性も変わってくる。「なぜ」、「何を考慮して」という動機や文脈理解も重要になる。

後述するように、次期学習指導要領において、道徳科を他教科と同じ扱いに変更する案が提案されている。以上のような道徳科と他教科の顕著な違いは、無視できない。この点は、教職課程の講義においてさえ意識しなければならないのだから。

³⁵ 教育政策の転換という意味で「臨時教育審議会」（以下、臨教審と略する）が決定的な役割を果たしたことは言うまでもない。「教育改革に関する第一次答申」（1985年6月26日）は学歴社会の弊害、具体的には受験競争の過熱、偏差値の偏重、画一化した教育、記憶力中心の詰め込み教育が教育荒廃を生じさせていると指摘した。そして、受験競争の過熱をクールダウンするための応急措置として、大学入試の改革、機会の多様化・進路の拡大として中等教育の制度改革（多様化）に着手することを提言した（臨時教育審議会（1988））。およそ1960年代から四半世紀かけて構築した歴史的な、そして効率的な学歴社会・受験競争体制を自壊させなければならないほどに、その弊害が高じたと認識したのである。受験競争の力は、「道徳の時間」を必然的に空洞化した。この点を無視して、「空洞化」の理由をイデオロギーの問題に解消する歴史認識は、一面的と言わざるを得ない。そして、臨教審のこの提言は同時に、「初等中等教育の充実・多様化」として「徳育」を掲げたことも偶然ではない（20頁）。受験競争の力を削ぐことの代替措置のひとつとして徳育を充てること構想したことは示唆に富む。ところで、現在の学習指導要領への変化も大衆的な受験競争体制が、歴史的な終焉を迎えたことを要因とする。背景には、保護者の経済階層の分解、受験競争が児童生徒の学習モチベーションを調達する能力を歴史的に枯渇させたこと、大学入試の容易化と受験学力一辺倒の入試からの離脱の開始、大学とそれに続く良好な就職を結びつける力の減退など、が考えられよう。これらの変化も歴史的・社会的なものである。このことを考慮するなら、戦後道徳教育史の重要なテーマは、荻谷剛彦氏の言い方を借りれば「大衆教育社会」と道徳教育の関係を明らかにすることにあると考えられる（荻谷剛彦（1995））。

³⁶ 現行学習指導要領の「内容の指導」の配慮事項に、「教師が生徒と共に考える姿勢を大切にすること」の記述がある（『解説（道徳編）』92頁）。問題の所在は触知されていても、心情的な理解に止まっている。この点が道徳授業において、児童生徒が教員を信じられるかどうかを判別するクリティカルポイントであるという理解には届いていない。それは道徳授業が「道徳的コミュニケーション」でもあるという理解がないからである。

⑤道徳授業は「道徳的コミュニケーション」との重ね合わせで進行する

この点もN.ルーマンの「道徳的コミュニケーション」に関する議論から援用する。少し込み入っているのですが、三上剛史氏の簡潔な説明から紹介する。

「道徳的コミュニケーションはコミュニケーションの特殊なあり方である。それは<善／悪> (gut und schlecht) ³⁷の区別を用いて、(行為を行った人格 (Person) への：引用者注) <尊敬 (尊重)／軽蔑 (軽視)> (Achtung／ Mißachtung) を表現する社会的なコミュニケーションである。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> (Lob／ Tadeln) を通して行われる。」(三上剛史 (2003) 29頁)。

会話場面において、道徳の話題は日常的に持ち出される。その際に、何が生じているのかに関するシステム論的な説明である。沈黙もひとつの対応だとするなら、関係者全員が巻き込まれた表現が交わされる。道徳授業に、この「道徳的コミュニケーション」、人・振る舞いへの賛否 (<賞賛／非難>) が持ち込まれてしまう。この点を理解することが必要である。

道徳授業によって、道徳の学習 (ルーマンの言い方では「意識システム」の社会化=自己陶冶) が可能になる。しかし同時に、授業における「道徳的コミュニケーション」、すなわち教員の発問への応答や児童生徒同士の会話において、常に<善／悪>の区別を用いた判断がなされ、人格に結びついた<尊敬 (尊重)／軽蔑 (軽視)>が表現される。授業は道徳をテーマにする。だから不可避に、児童生徒は発言を促される。そこでは児童生徒は、自分の発言に他の児童生徒からの<軽蔑>が表現されないように、特に「本心」が<軽蔑>の対象とならない (それを原因とした排除の対象とならない) ようにする (するしかない) という事態におかれる。

これが、道徳授業において児童生徒が「本音を言わない」(言えない) 理由であり、教員の発問に当たり障りのない応答をし、「右にならえ」をする授業風景のシステム論的な解釈である。教員の「本音を引き出す」授業技術が未熟だから、あるいは児童生徒が教員に付度するから、さらには規範意識が強すぎて「自分の弱さなど表現できない」³⁸から、そうなっているわけではない。自分の (他の児童生徒への、たまには教員への) 人格に結び付く迂闊な判断を表現する訳にはいかないからである。「触らぬ神に祟りなし」だから、である。

さらに「道徳的コミュニケーション」の機能に関わる重要な補足をN.ルーマン (2008=2015) から行っておきたい。

「道徳とは、特殊な機能を伴うコード化過程である。その機能とは、尊敬条件と尊敬コミュニケーションに関して、また同時に自我／他者の総合の継続的調整を、舵取りするということである」(107頁)。

ここでの「総合」(Synthese) は、ある対象に別のものを結び合わせて、ひとつの全体的統一を構成することである。「道徳的コミュニケーション」は「総合」、すなわちコミュニケーションへの人格の包摂と、排除の舵取りをするのである。道徳授業の「コミュニケーション」には、教育のコード<より良い／より劣る>だけではなく、「道徳的コミュニケーション」の

³⁷ schlechtは一般的には「劣る」の意味である。「悪」ならböseである。そのため三上氏は強く訳していると判断できる。

³⁸ 土田雄一 (2025) 5頁参照。

＜善／悪＞コード（＜尊敬（尊重）／軽蔑（軽視）＞が表現される）の両者が進行していると理解できる。授業には、テーマが道徳であるが故に、他教科などと異なる人格への評価が結びつき、コミュニケーション関係者に＜包摂／排除＞の線引きをせまる。すなわち、排除の可能性が表面化する。

教科書が用いられ、「評価」もなされる道徳科の授業において、何が生じているのだろうか。ルーマンの理論的示唆を前提にするなら、道徳授業では地雷源を注意深く突破する振る舞い、「気をつかった発言」が必須となる。児童生徒は当然のこととして、教員にも求められる。そのため教員は、教科書と評価ガイドに危険を担わせて、無難な授業をすることに誘われがちになる（敢えてリスクをとる勇敢な授業実践は難しい）。ましてや、児童生徒に「本心」を語らせる実践は、道徳教育であるが故に求められ、同時に危うい。

2. 「道徳バブル」の終焉という教科化推進者の自己評価を考える

「道徳の時間」は道徳科になった。先に田沼氏の評価で示したように、教科化推進者たちは道徳科実現の道が開けたことに歓喜した。そして実施に向けて中教審の諸会議で活躍をした。そして教科化の内実が整い、完全実施された。しかし、教科化推進者にとって現在の道徳科の評価は芳しくない。この「芳しくない」評価を語る象徴的な人物として、後で検討する道徳教育フロンティア研究会代表者貝塚茂樹氏（以下、貝塚氏とする）³⁹の評価を取り上げる。また、補足的に谷田増幸氏（以下、谷田氏とする）⁴⁰の評価も取り上げる。何が落胆させたのか。そこに現在の道徳科のクリティカルな問題と次期学習指導要領の論点が現れているからである。

ところで貝塚氏は現在を「after道徳バブル」⁴¹と捉えた。谷田氏は「「祭り」のあと」⁴²である。

2-1 教科化に何を期待するのか、教科化から何を期待するのか

教科化推進者たちは、教科化をどのように考え、あるいは教科化によって何が可能になると考えたのだろうか。それを確認する。検討の素材は、貝塚氏が参加した「四 座談会：道徳の教科化で拓く教育の可能性と課題」である（押谷由夫・柳沼良太（2013）。以下、「提言座談会」とする）。2013年8月13日に開催された。すなわち「道徳教育の充実に関する懇談会」が議論中のことである。

「提言座談会」参加者は、「懇談会」副座長の押谷由夫氏（以下、押谷氏とする）⁴³と貝塚氏、以下で取り上げる「道徳教育学フロンティア研究会」に名前を連ねる西野真由美氏⁴⁴、関根明

³⁹ 貝塚氏と道徳教育界の関係は注8で説明した。

⁴⁰ 谷田氏と教科化との関係を確認しておく。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「道徳教育専門部会」の委員であった。2025年度現在、日本教育方法学会会長である。

⁴¹ 貝塚茂樹（2021・2022）である。

⁴² 谷田増幸（2020）である。

⁴³ 押谷氏は、「懇談会」副座長以外に、中央教育審議会初等教育分科会教育課程部会道徳教育専門部会の主査でもあった。「初期道徳科」に関わる会議の道徳教育プロパーの中心人物である。また、2013～2018年度日本道徳教育学会の学会長であった。2025現在、名誉会長である。

⁴⁴ 西野氏は、確認した範囲では2022年度から日本道徳教育学会の副会長、日本道徳教育方法学会（第14期：2023年7月～2026年6月）の評議員である。

仲氏⁴⁵、柳沼良太氏⁴⁶であった（以下ではそれぞれ、西野氏、関根氏、柳沼氏とする）。

「道徳の時間」の教科化という「晴天の霹靂」（田沼氏）に際して、「懇談会」に加わり議論の方向を左右する立場にいる押谷氏・貝塚氏は、「提言座談会」で「道徳の時間」の総括と道徳科の展望を語る。ここに柳沼氏が重要な位置づけで加わり、他の2氏は補足的な位置から発言をしている。

押谷氏は、「道徳の教科化が今回の論議に上がっていて、これを機会に本当の道徳教育を再構成するチャンスではないかなと思って、今取り組んでいる（以下、省略）」（押谷由夫・柳沼良太（2013）、114頁）と意気込みを語った。「本当の道徳教育を再構成する」がキーワードである。

①教科化が必要な理由——失われていたものを取り戻すため

もちろん、「懇談会」で道徳教育プロパーに要請されたのはいじめ対策である。しかし、副座長であっても、押谷氏にとって教科化は、「道徳の時間」の可能性を拓くチャンスにすぎない。

押谷氏は、教員の「道徳の時間」の取り組みに格差があるために道徳教育が手薄になっていたと考えていた。今回「改めて教科化という議論になってきている」（117頁）ので、「もう一度、道徳の時間はどんな時間なのか、何ができるのか、その可能性をもっと拓きたい」と述べる（118頁）。

貝塚氏は、教員の問題点を指摘する。教科化しなければならないのは、「道徳の時間」をサボタージュする教員とそれを促す雰囲気为学校にあるからである。例えば、「道徳をやっていない先生方があまりにも多すぎるのが問題なのだと思います」（同上）と述べる。このような教員に強制するために教科化が必要である。

すなわち、「懇談会」委員である兩人には、いじめ対策という意味づけはない。この理由の根拠に、「道徳の時間」が「教科」ではなく「領域」であったために冷遇されたという格差への恨みがある。これを是正することで、様々なことが可能になる。

②教科化によって可能になると考えたこと——不可能が可能になる

第1に、教科書が実現することである。貝塚氏は「どう授業をしてよいかわからないという先生方も非常に多いわけです。そのような先生にかぎって、やってもやらなくても同じではないかというふうに思っている傾向がある（以下、省略）」（120頁）と述べた。押谷氏は、「（前略）やる気のない先生はそんな面倒なこと（教材開発、工夫：引用者注）はやらない、あるいはあるもので適当にやっつけてしまおうっていうことになりますね。」（122-123頁）と応じる。「だから、教科書が無料で配布されとなれば、それは確実にレベルが上がると思います」（123頁）。すなわち、やる気のない教員への強制と授業レベルの向上の一石二鳥だと考えていた。また押谷氏は、教科書検定についての意外な期待（「教科書検定で、自由度がまた出てくる（以下、省略）」）を披露している（127頁）。

第2に、教科化によって大学教職課程の強化と道徳科専門の教員免許を創設する展望が見

⁴⁵ 関根氏は、2022～2024年度日本道徳教育学会の理事、2025～2027年度同学会常任理事である。

⁴⁶ 柳沼氏は、中央教育審議会初等教育分科会教育課程部会道徳教育専門部会の委員であった。また、2022～2024年度日本道徳教育学会の理事、日本道徳教育方法学会（第14期：2023年7月～2026年6月）の評議員である。

えてくることである。押谷氏は、「私は教師全員が道德免許を持つことが願い（以下、省略）」（130頁）で「道德免許と一緒にないと免許は取得できないというようにすればどうかと考えてい」る（同上）。それによって、大学にはポストが必要になり「道德教育の研究体制や研究者養成も進展します。」と断言する（同上）。

第3に、教科化は学校に良い変化をもたらすことである。押谷氏は「道德を教科にすることによって、生徒指導の面においても、学習指導の面においても、すごく効果が上がっていきますよということを主張したい。」（124頁）と述べる。柳沼氏は、教科化に応じた予算配分・加配教員、「道德科を教科専門とする教師」の学校への配置、あるいは「道德教育推進教師」への手当てや昇進の可能性などの改善が進む可能性もでてくると主張する（126頁）。

第4に、教科化は教員の仕事をラクし、モチベーションにも影響することである。貝塚氏は「教科になることによってやるべきことが明確になってくるわけですから、むしろ負担は軽減されるといえないのでしょうか。」（同上）と楽観視し、「今回の教科化の目指すところは、一生懸命やっている先生の実践の幅を狭めようとするのではなく、（中略）自信のない先生にはやるべき内容を明確にするという両面がある」（同上）と、画一化は負担軽減と指示の明確化の一举両得であるという自説を披露する。さらに押谷氏は、「先生方へお願いしたいのは、義務意識、使命感です。」と、教員に意欲発揮を期待する（128頁）。国語や算数では「教科書を基にしっかり指導しなければいけないという使命感、義務感みたいなものがあります。」と前置きし、「道德にもそういう使命感、義務感的なものが必要だと思います。」（同上）と、強制を「責任」と受け止めるべきだというカント的な実践理性を要求する。

③いじめ対策と教科化の関係——手段と目的の関係

司会は、いじめ対策に話を戻そうとした。柳沼氏は、冷静に「教科化すればいじめ問題を解決できるかといえば、やはりそれだけでは足りないと思います。」（同上）と応え、（学習指導要領やその解説に沿った指導が）「単に教科化によって強まるだけなら、課題はそのまま残ってしまう（以下、省略）」（同上）ことを危惧する。「そこでの問題は、やはり目標、内容、指導方法のしびりが強いことです。（中略）いじめ問題にも対応させるならば、道德授業を子どもの生活経験に結びつけて、問題解決的な学習や体験的な学習を十分に取り入れて、実効性のある指導を行う必要がある」と主張する（同上）。そして教科化するからこそ、取り組まれる可能性が生まれるという意味で、「道德も教科化すると、そういう実効性のある多様な方法が検討されてくると思います。」（同上）という期待を述べる。さらに、可能な提案も行った（132頁）⁴⁷。

他方で貝塚氏は、いじめ対策には「応えなければいけないとは思っています。」（131頁）と述べる。それは、「教科になって今までよりもっと悪くなってしまうという状況は困（以下、省略）」（同上）からである。「深刻ないじめの問題に対して、教科化された道德が無関係では済まされない。いじめにどう取り組むのかは道德教育が切実に考えなければならない課題です。そのための制度づくり、授業づくり、教材開発が必要だと思います」（同上）。貝塚氏自身にはプランがあるわけではない。そのため、他の研究者・実践家への期待・要望

⁴⁷ 柳沼氏はその後、「問題解決的な道德授業」の理論と実践の提案を続けてゆくことになる。その一端として柳沼良太・鈴木明雄・江川登（2018）をあげることができる。

を語るのである(131-132頁)。

道徳教育プロパーも教科化がいじめ対策に効果があると断言できない。しかし、いじめ対策という名目で教科化が可能になったという自覚はこの時点ではある。この点を確認しておく必要がある。とは言っても、教科化という目的を達成するための手段がいじめ対策であるという、手段と目的が転倒した理解が教科化推進者の理解であったことも同時に確認しておかなければならない。

ところで、西野氏は「道徳の時間」の現実を目を向ける。「本当は、道徳の時間がもっと本音で話し合える場、もっとお互いの意見を戦わせる場であってほしかった。でも、それができずに、結局建前を先生が教えて、子どもたちもその建前のきれいごとをわかったような発言をしているけれども、本当は納得していない。」(133頁)のである。その点の克服に期待を寄せるのである。「(前略)先生たちと子どもたちが本音で話し合える時間が実現するなら、きれいごとではなくて、本音で考えられる時間が実現できるなら、道徳はいじめ問題の克服に必ず貢献できると私は思っています。」(同上)と信念を述べる⁴⁸。

押谷氏は、この西野氏の授業における教員－児童生徒のコミュニケーションの構造転換の必要性という問題提起に、「道徳的価値の自覚を深めるのが道徳の時間だということが本質だと思います。自分と向き合う、そのことによって自分の課題意識を自覚して、そこで自分を変えていくことができる。まさにそれが道徳の時間です。」(134頁)と、旧来からの「道徳の時間」の公式的な方法論の説明で反論した。これにいじめ対策として「総合道徳的な指導」の説明を付け加えた(134-135頁)だけであった⁴⁹。

④教科化の悪影響——画一化の懸念、教員の多忙化、「道徳バブル」の予感

さらに、教科化の悪影響が3つ話題に上った。

第1に、教科化が授業の画一化につながるのではないかと指摘(不安)である。西野氏は教科化で道徳授業に多様性が生まれるのかどうか不安視する。それを押谷氏は自説の方法的提案(「総合単元的な道徳学習」のようなもの)も含め、「道徳の時間」の誕生から広がらなかった実践も、教科化で生まれる可能性があるので、画一化にはならないと強調した(129-130頁)。

⁴⁸ 西野氏はその後、「多面的・多角的思考力を育成する道徳授業」の理論と実践の提案を続けてゆくことになる。その一端として西野真由美(2020)をあげることができる。

⁴⁹ 押谷由夫(2020)は「いじめ問題を取り上げた総合単元的道徳学習の例」を提案した(181-182頁)。確かに、学級経営の目標、学級活動(特別活動)、体育科の保健領域との重複、家庭や地域社会での道徳教育との連携、地域住民の学校参加と結びつけた「特別の教科 道徳」の提案ではある。しかし、これらは並列的に取り上げられただけである。道徳科には、18歳選挙権や18歳成人への対応を越えた、社会や大人世代への若き担い手としての参入に結び付くような社会科公民分野との連携が欠かせない。地域社会の課題・問題を学習の契機とするような「総合的な学習の時間」との連携もそうである。どのような課題が総合的単元化を必須とするのか、現在の日本社会を見据えた提案がほしいところである。また、前述したようにいじめを対象とするなら、法教育との連携は欠かせない。特別活動の枠を越えた、児童生徒によるいじめ対策の仕組みづくりのような参加も試みてよい。子どもの権利条約を学校に生かす文脈での総合的な取り組み全体の一部に道徳教育は位置を占めればよいのである。せつかくの教科化が御破算になっては困る、と考える向きもあるだろう。

第2に、関根氏は自身の免許更新講習での教員との対話から「先生方がいちばん恐れているのは多忙化」であること、そして新しい政策の学校現場への「丸投げ」の危惧を述べた（135頁）。さらに関連して「学校全体の仕事のスリム化と効率化」や「子どもとかかわる時間や教材研究の時間の確保」が可能になるのかどうかという不安を上げた（同上）。

第3に、柳沼氏は教科化の議論に、「政治家のニーズ」も含めたベクトルの全く異なる要望が錯綜しながら大きく膨らんでいることへの不安を語る（136頁）。2013年時点で既に、「大きく膨らむ」バブルの破裂の予感があった。

⑤道徳科という企ての本質的問題指摘——学校と子ども不在の教科化

第1に、道徳が教科化によって一律の形で進むことと、昨今の学校へのカリキュラム・マネジメント要求は、矛盾するのではないかという危惧である。西野氏は、「目の前の子どもたちを見て、子どもたちをよく知っている学校でなければ、今、この子どもたちに何が課題なのか、何を育てたいのかわからない（以下、省略）」のではないかと、そして「学校が主体的に創っていく道徳教育の中核としての役割をどれだけ確立できるか（以下、省略）」（135-136頁）が重要であろうと指摘する。この指摘は、全国一律の実施が求められる道徳科に、どこまで現地化が許されるのだろうかという不安でもあろう。

第2に、教科化は子どもの声を生かすことができるのかという指摘である。西野氏は「これまで生かされてこなかったのは、子どもたちの声です。」（136頁）として、この教科化の動きに本質的に欠落していること、すなわち子どもにとって何がよくなるのか、子どもの声は発揮されたのかを問う。翻って子ども不在の教科化であることの指摘ともいえるだろう。

⑥教科化の先へ——「道徳教育学」構築というフロンティア

この「提言座談会」のまとめとして、貝塚氏は教科化の先にある展望、道徳教育学という学問体系の構築について語った。「道徳が専門教科でなかったことの弊害は（中略）、学問的な理論体系が崩れたこと」にあると指摘し、「道徳の教科化は、教員養成、教材、教育方法、評価を含めた上での、道徳教育学としての学問体系の構築が必要だと思います。」（136頁）である。この「崩れた」という評価には、前提として理論体系があったことが必要であるが、それが何を指すのかが語られることはなかった。

⑦小括

ここまで検討してきたように、教科化推進者にとって降って湧いたような教科化であった。政治家のいじめ対策という大義名分は、一応視野に入れておく。しかしこれを好機として、これまで冷遇されてきた「道徳の時間」とそれに対応した脆弱な体制を充実させたい。しかしながら、教科化推進者にも温度差を確認できる。いじめ対策という政治家の勝手な公約も、教科化を可能にしてくれたのだから少しは考慮しようという者から、公約をまじめに受け取り悩む者の差である。「道徳の時間」の内在的な矛盾から、必然的に道徳科が生まれたのではないことは覚えておく必要がある。子どもに期待されたわけでも、教員に期待されたわけでもない。外圧を利用したのである。そして、最初から教科化への不安や悪影響が懸念されていた。

2-2 貝塚茂樹氏の「道徳バブル」の総括

検討したのは前出の「after道徳バブルの道徳教育学」である。これらは雑誌『道徳教育』に2021年4月から1年間（12回）連載された。2021年度は、既に道徳科は後期に入り、中学校でも実施されている。しかし、それほど時間は経っていないとも言える。

まず、図表2-1から何を検討対象にしたかを確認する。次に、「after道徳バブル」という局面の理解とその後の目標（「道徳教育学」）を中心に吟味する。

第1回では、この連載の目的が明らかにされる。「after道徳バブル」という局面の理解と次の目標、すなわち「道徳教育論」に替わる「道徳教育学」を創設すること、である。この「道徳教育学」は道徳科の裏付けとなる教科教育学のことである。この連載は、雑誌の性格からみて道徳科の教員に研究者から、今後の目標を提示するような意図があるのだろう。第2回以降は、「道徳教育学」の各論の構想である。第2～6回は、貝塚氏の専門研究分野である道徳教育史についての提案である。第7回は道徳教育の現代的な課題例の検討である。第8回は道徳的価値についての試論である。第9・10回は現行学習指導要領の検討時にも問題となった「評価」を、2つの面から検討する。第11回は「道徳の時間」からの隠れテーマであった愛国心についての提案である。そして第12回において、「道徳教育学」を構築するための手段としての教員養成課程の強化とそのための道徳科「専門免許」創設の構想を披露している。

図表2-1 「after道徳バブルの道徳教育学」のタイトル

	タイトル	備考
第1回	「道徳教育論」から「道徳教育学」へ	連載の主題
第2回	修身科の「虚像」と「実像」	道徳教育史観点からの見直し提案
第3回	修身科はイデオロギーを「内面化」したのか	
第4回	戦後の道徳教育は修身科を超えたのか	
第5回	歴史を踏まえた教育勅語論議の必要性	
第6回	歴史を踏まえた教育勅語論議の必要性 (第5回と同タイトル)	
第7回	SDGsと道徳教育	道徳科の現代的課題
第8回	「生命に対する畏敬の念」と道徳教育	道徳的価値の根源としての宗教
第9回	道徳科授業の「ねらい」と評価	現在の道徳科の問題点だと考えると ころ（評価、愛国心）
第10回	道徳科の評価と「行動の記録」	
第11回	戦後日本の道徳教育と愛国心	
第12回	課題としての教員養成と「専門免許」	次期学習指導要領改訂での獲得目標

ここでの検討は、貝塚氏の2021年度時点での時局認識と課題、すなわち「道徳教育学」という学的領域の構想（総論）を中心にする。そのために必要な論点に絞り込む。

①時局認識——道徳教育のバブル崩壊と既出の「新課題」

端的に言って、道徳教育に「バブル」が発生し、崩壊した。そして「道徳バブル」の正体は、新たに導入された教科書が導入されることによる「授業」と「評価」の方法に対する「不安」に過ぎなかった。教科化推進者である貝塚氏は、この事実認識から「虚しさ」をもって、以下

のように振り返った。「道徳科が開始されると、この「熱気」は、あたかも「バブル」が弾けたように静かになった。しかも、その静けさは、「祭りの後の静けさ」とは性質の違う、いわば、「祭りの後の虚しさ」に近いものであった。」(4月号84頁)である。「あのとき感じた「熱気」の正体は、道徳教育への期待ではな」かったのである(同上)。

しかし、「道徳科の設置は、実体も意味もなかったのであろうか」と問い直し、否と自答する。「政治的なイデオロギー対立」の枠組みは残っている。でも他方で、「道徳教育をめぐる議論の対象は、教科書、指導法、評価のあり方などの本質的な課題の検討へと向けられ始めている」(84-85頁)し、「歴史的な観点からいえば、道徳科の設置は、政治問題として議論される傾向の強かった道徳教育を教育問題として論じる状況を形成したといえる」(85頁)と理解する。

しかし、転換もそこまでであった。(教科化されても)「道徳教育が、「賛成か、反対か」の入り口論で頓挫してしまっていることによって、(中略)「道徳教育はどうあるべきか」「どうすれば子どもたちの道徳性を育成することができるか」という根本的な課題を理論的に深められているとは思えない」(同上)。そのため、「道徳教育についての理論基盤は脆弱であり、「道徳教育論」はあっても「道徳教育学」は形成されていない」(同上)。そこで「教科教育学として体系化された「道徳教育学」の構築」が、「急務の課題」となった(同上)。

すなわち、教科化が成って学校現場にはバブルを生じさせることはできた。しかし、それはほどなくしぼんだ。研究者である貝塚氏は「入り口」止まりであった理由に、道徳教育の未解決の問題、すなわち理論基盤の脆弱さがあると考えた。この脆弱さの克服を期して「道徳教育学」構築を新たな課題として掲げた。

ところで、前項で紹介した「提言座談会」から8年後の得失を、筆者の観点からふり返ってみよう。低かった「道徳の時間」の位置は教科化によって、劇的に高まった。しかし長続したわけではない。教科化で可能になると考えた大学教職課程・専門免許、それに由来する研究者ポストなどの多くは「画餅」であった。教科化によって、全ての教員に道徳授業を強制する手段であった教科書は実現した。同時に、教科書使用による授業の画一化の懸念は当たったようだ。貝塚氏は触れないが、何よりも教員が多忙化したので、柔軟な授業の工夫などしようもない。教員の負担を減らすために教科書に沿った、画一化した授業が実施されていったと考えられる。しかしながら、教員の極端な多忙化の下で、他の教科などの授業も含めてどのような影響があったのかは、「コロナ禍」を契機として爆発的に進んだICT化の影響も含めて明らかにされる必要があるだろう。ここで確認しなければならないのは、少なくとも教科化の悪影響を、貝塚氏は考慮していないことだ。

「提言座談会」時点においても議論となっていた道徳科という企ての本質的な問題を、貝塚氏が理解していたのかどうかかわからない。しかし、貝塚氏にとって子どもは道徳教育の対象という意味に止まり、道徳教育を通じて子どもが幸福になったのかどうかには関心がない。そもそも教科化の手段として利用する代わりに背負った(「応えなければいけない」)はずのいじめ対策に成果があったかどうかにも、言及することはないのだから。

そして8年前にもフロンティアであった「道徳教育学」の構築は、未だにフロンティアである。教科化すれば開拓されるはずだったフロンティアは、教科化してもまだフロンティアである。貝塚氏の「虚しさ」さの中に、このことは含まれるのだろうか。

この連載を所収する雑誌は、教員向けのものである。この「道徳教育学」構築という課題は、何を教員にもたらすのだろうか。「道徳教育学」の構築が研究者の任務であると考えるなら、

教科化推進者（研究者）が8年間で何を進めることができたのかを伝えてほしい。

②「道徳教育学」の構成1——総論

連載第1回には「道徳教育学」の概要が簡単に記述されている。以降の連載を各論とするなら、総論の位置を占める。順に紹介する。

第1に、「道徳教育学」は「教科教育学」であり、体系化されたものである。教育学の特定の分野ではなく、当初から教職課程に位置する「教科教育学」のひとつとして構想されている。

第2に、もともと「道徳教育は倫理学、教育学、心理学、政治学などの諸科学にまたがる領域であり、「道徳教育学」も複合的で学際的な理論を必要とする。」（同上）のである。言わば、「親学問」についての理解であろう。この複合領域が内的な論理で貫かれるのかというところ、すなわち一貫性は「道徳教育学」というまとまりにとって決定的に重要である。しかし、その点に示唆はない。

第3に、道徳教育が向き合うべき課題を、極端に大きく、それが可能かどうかの吟味なしで記述する。現代の道徳教育が直面する問題には、「AI倫理、生命倫理、宗教、環境、脳科学など」がある。そのため「道徳教育学」は「未来志向の学問」であることが求められる（同上）。同時に「これまで自明とされた思考の概念も揺らぎ始め」、「未来のよりよい社会のあり方」の想定もわからず、「未来の社会を子どもたちがどのように生きるのか、そのために必要なことは何か。」という不透明な時代の問いも積み重なる。貝塚氏は、「人類が直面している困難であると同時に、道徳教育が切実に向き合うべき課題である。」と言い切る（同上）。

読者には思い出してほしい。この課題には児童生徒が生活する学校社会の主要な問題であるいじめ対策がないことを、そして教科化はその対策を負ったことを。児童生徒の足下の喫緊の問題・課題から、あたかも目をそらすために巨大な課題が要請されるようである。

第4に、道徳教育が課題に向き合う場で求められるのは「精緻で奥行きのある専門知と幅広い学際的な視野である。」（同上）として、現実的な「道徳教育学」構築の構想から離れてしまう。

以降の11回の連載は、「道徳教育学」の構想の各論に費やされる。

③「道徳教育学」の構成2——各論

第2～6回（前半）と第11回において、貝塚氏の専門である道徳教育史が検討される。歴史記述の方法論についての準備は筆者にある。しかし別稿を期すことにして、ここでは割愛する。

第6回の後半では、シンガポールの市民教育と日本の道徳教育の対比的に検討される。国際比較になるだろう。第7回（「SDGsと道徳教育」）は、道徳科が現代的な地球規模の課題をどのように教育課題に組み込むことができるのかという試論になる。第8回（「生命に対する畏敬の念」と道徳教育学）では、「道徳授業で可能な宗教教育の範囲と内容を考え、それを具体化するための議論」を行う必要があるという提案がなされる（11月号85頁）。これらが来るべき「道徳教育学」で取り上げられるべき各論の一部となるのではないかと推測する。全て割愛する。

④現行学習指導要領の下での道徳科を批判する「道徳教育学」

第9回（「道徳授業の「ねらい」と評価」）と第10回（「道徳科の評価と「行動の記録」」）は、道徳科への転換が「入り口」で止まった理由の貝塚氏にとっての理解であり、突破の方向性

の検討になっている。「行動の記録」の検討については割愛する。

貝塚氏は、「道徳バブル」の崩壊の原因のひとつが道徳科の「評価」にあると考える⁵⁰。その原因を「道徳科の評価の「わかりにくさ」にあることは否定できないであろう。」と「わかりにくさ」に求める（第9回84頁）。

貝塚氏は「わかりにく」と論難する⁵¹。しかしなぜ、そのようではなかったのかという理由を考察するわけではない。自身の願望に沿って「わかりやすくする」ための提案をする。後述する道徳教育学フロンティア研究会の次期学習指導要領改訂の提案の目玉も、「評価」の変更である⁵²。貝塚氏の問題提起は、その初期的な試みと言える。「評価」の問題については少し回り道が必要になる。ここではさらに、貝塚氏の議論（「わかりにくさ」）の解説を続けることにしよう。

貝塚氏にとっての「わかりにくさ」とは、「評価」を他の教科などと同列に扱わないことにある。貝塚氏の論理を確認しておく。貝塚氏にとって、「道徳性を養う」ことは、「児童生徒一人ひとりの「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てること」（同上）である。だから、児童生徒一人ひとりの学びに基づいた個別の評価があれば良い。言わば授業－評価（成績）の直接的な連関である。しかし、学習指導要領では「「多面的・多角的」「自分ごと」のみに焦点化された通知表や指導要録の評価」だとされてしまう（同上）。言わば、協道の評価が通知表や指導要録に出力される。だから「コピペ」でも事足りてしまう」（同上）。「コピペ」で済まされるとすれば、道徳科の授業への関心が冷めてしまうのは当然である。」（同上）と断じるのである。

ところで、『解説（道徳編）』の道徳科における「評価」の扱いは慎重である。道徳科で「評価」を可能にするため行った工夫を、貝塚氏は無視している点を指摘しておきたい。紙幅の都合から簡単な説明となる。『解説（道徳編）』では道徳性の評価に伴う問題群（4点）と派生問題（4点）を指摘している⁵³。以下、中学校の『解説（道徳編）』の記述を基に説明する。

⁵⁰ この点は谷田氏も同様である。教科化に際して、教科書検定も大きな課題であったがと、前置きしてから、「教科書検定が可能かどうかは行政施策上の課題であって、学校にとっては評価こそが喫緊の課題であったと言ってもよい。少なくとも、各教科とは異なる評価の在り方に直面して、しかもこの度はアウトプットしなければならないのである。」（103頁）と、評価、すなわちアウトプットに注目しなければならないと主張する。

⁵¹ 谷田氏の理解は異なる。アウトプット（保護者とのやりとり）で出現する問題への考慮があるからだ。小学校教諭の北川忠氏の実践報告から「同じような評価になってしまう」「どこまで具体的に書けばよいのかわからない」「伝えたいことが多く、まとめきれない」「保護者からこんなことを言われた」「子どもの振り返りがねらいから外れていることが多い」を引用する（104頁）。このような状況だからこそ、「道徳科の評価についての手順を示したマニュアルや評価文例求める声があるのも頷ける。」（105頁）のである。さらに「リアルタイムでこの時代を生きる人々にとって、説明責任（accountability）や応答責任（responsibility）が求められる社会背景もある。まずは、安全航行ができるような道徳科のために、リスクマネジメント（risk management）も求められるのも事実である。」（同上）と現実的な対応の必要性を補足する。

⁵² 関根明伸（2024）。4-2①で分析を行う。

⁵³ 『解説（道徳編）』の以下の記述以外の点について述べておく。大前提として、児童生徒の道徳性を精密に計測する方法があるなら、まずそれを明らかにする必要がある。まさかテストする訳にはいくまい。『解説（道徳編）』の「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない。」（111頁）という指摘を、筆者は穏当なものだと思う。「個人内評価」であるのも、比較（相対評価）を避けるという観点からは穏当

第1に、道徳性の評価の基礎には、教師と生徒との「人格的な触れ合い」(109頁)による共感的な理解を不可欠としている。そのため評価には、努力の評価、共感的理解が要請される。

第2に、道徳性は「生徒の人格全体」に関わるものであるという根拠から、評価について特例的な扱いが求められる(110頁)。数値評価はダメ、個人内の成長の過程を重視すべき、である。また、道徳性と生徒の人格との関係についての系論として道徳性が「人格的特性」(111頁)であるとの説明がある。

第3に、「生徒の人格そのもの」(112頁)に働きかけることで道徳性を養うことを企図する道徳科の評価が特別であるため、「評価」にはそれに応じたふさわしさがもとめられる。成長過程を重視すること、「観点別評価」にはなじまないこと、「個人内評価」であること、が挙げられている。

第4に、道徳性が「個人の問題に関わるもの」(111頁)であるから、「評価」には「どれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することはふさわしくない」(同上)と基準の設定そのものを否定している。

これらの結果、道徳科の評価は「選抜に当たり客観性・公平性が求められる入学者選抜とはなじまない」(113頁)、必然的に、「調査書には記載せず、入学者選抜の可否判定に活用することのないようにする必要がある。」(同上)となったのである。

さらに、道徳性を評価することに伴う4つの問題群は、4つの派生問題も生む。

第1に、「評価」の方法の問題である。数値評価はせず、相対評価もしない。生徒個々人の成長の「個人内評価」をする。そのため、「見取り」という方法とそれに伴う「記述による表現」が打ちだされた。この変更は、玉突き的に、「評価」の素材としての種々の資料の収集、様々な見取る視点、そして評価期間の長期化に及ぶ。道徳授業の体制の変更と付帯業務の増加も要請する。

第2に、「評価」の妥当性、信頼性をどう担保するかという問題である。「個人内評価」であるため、見取りといういわば主観的な評価となるしかなく、数値評価も相対評価もされず、「記述による表現」が行われる。確かに、入学選抜に使用されないので保護者からのクレームの可能性は下がるだろう。それでも生徒や保護者が納得する「評価」であるために、どのよ

である。そもそも論から言えば、「思想・良心の自由」に関する問題（憲法問題）にはどう対応するのだろうか（西原博史・斎藤一久（2024）51-58頁参照）。『解説（道徳編）』が児童生徒の「人格」を配慮しているのは、この点が問題になるのを防ぐためである。国会の議論を踏まえる必要もあるだろう。さらに実際の「評価」の場面を考えてみよう。児童生徒は、成績をつける「道徳性テスト」に「誠実」に臨むだろうか。当然、自身の理解とは別の「良い子の偽装」で臨むだろう。教員はそのような児童生徒にどうやって「誠実」を要求するのだろうか。また、児童生徒はどのように評価するのが道徳科だと理解するなら、以降の授業におけるコミュニケーションの全てで偽装するだろう。これが「本音」を言わない道徳授業の実態であるかもしれない。それでも児童生徒の道徳性に成績を付けたとする。例えばAさんの道徳性はBさんよりも低い、と。これは児童生徒に何をもたらすと理解するのだろうか。教科の成績であれば、人格とは別なのでそれほど児童生徒の心は痛まない。しかし、道徳性が低いと評価された場合、児童生徒の悲しみはいかばかりだろうか。さらに、貝塚氏はこの記述から現在の学習指導要領で教科化された際に、「評価」に設けられた制限、その慎重さを余計だと考えていたことがうかがえる。筆者は、保護者のクレーム対応に学校・教員が時間を割かれ、疲弊していることを知っている。谷田氏も同様のことを気にしていた。学校や教員へのクレームの種を、教育研究者が増やすのは職業倫理的にも感心しない。

うに妥当性や信頼性を担保するかという問題を、宿痾のように背負っている。「評価」を学級担任だけが行うことはリスクである。『解説』では、「学校として組織的・計画的に行われることが必要」(115頁)としている。その例示として、事前に学年毎の資料収集や評価手続きを明確化しておくこと、さらに管理職・道徳教育推進教師も含めた学校としての組織的・計画的な取り組み、全教師の共通理解を得るための活動の大切さが要請されている。この学校内の取り組みでは納まらない、保護者や地域の人々、各分野の専門家等を授業参観させる取り組みも提案され、学級担任以外からも生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子について意見や所感を得ることを通して、学級担任の道徳性評価の力量を高めることも必要と、対策を重ねる。

第3に、評価者（学級担任）の負担感の必然的な高まりをどう減らすかという問題である。『解説』では小さな扱いとなっているが、学校現場では大きな問題であった。第2の問題を「学校として組織的・計画的に行う」とは「評価」を個人化させないための措置であると考えなければならない。だからこそ、「教師が道徳科の評価に対して自信をもって取り組み、負担感を軽減することにもつながる」と続けて記述されている（同上）。

第4に、「個人内評価」が難しい生徒の評価問題である。これは『解説（道徳編）』「(5) 発達障害等のある生徒や海外から帰国した生徒、日本語習得に困難のある生徒等に対する配慮」(115-116頁)に書かれた通りである。「困難さの状態」をしっかりと把握することの必要性和学校現場での工夫の例示が書かれている。これらは、他教科における「困難さ」に対する対応とは質的に異なる。道徳科では道徳性の育成を試み、それを評価しなければならない。「相手の気持ちを想像することが苦手であることや、望ましいと分かっているけどそのとおりにできないことがあるなど」(116頁)の一人一人の具体的な障がいによって生じる学習上の困難さへの対応が切に求められる。この点は、「海外から帰国した生徒、日本語習得に困難のある生徒等」(同上)についても同じである。

これらの点を一端棚に上げておくと、貝塚氏は2つの仮説を持っているといえるだろう。ひとつは、授業成果が児童生徒の道徳性として評価できることで、授業にモチベーションをもてるという仮説である。「注53」で成績評価を行う道徳授業の難しさの一端を記述したが、教員は貝塚氏の想定よりももっと複雑な状況の下で困難を抱えていると考える。もうひとつは、評価の変更による教員の負担増は少なかったという仮説である。だから、「模範的な記述例」を参照して評価を記述する教員に対して、貝塚氏は「「コピペ」で済まされるとすれば、道徳科の授業への関心が冷めてしまうのは当然である」(第9回84頁)との指摘が可能になる。教員の立場から言えば、この事態の評価は全く逆になるだろう。学校全体まで含めたクレームへの防御と負担・リスクの局部化を防ぐための体制については、前述した通りである。正直言って「労多くして益少なし」の道徳科の「評価」はできるだけ簡単の方が良い。だから「コピペ」は多忙で疲弊する中学校において最適解になっているだろうと推理する。何人かの教員のローテーションで道徳授業を進めるやり方も同種の「サバイバル」の方法論であると考ええる。そうやって負担を軽くすることでかろうじて道徳科を実施しているのである。

貝塚氏は、道徳性の評価に係る教員の負担を少なくするための、「やむを得ず」のあり方への不満を表明するわけだが、教員の立場からいけば道徳性の評価というやっかいなものを押し付けた教科化こそが、問題の発生源であろう。

「授業の「ねらい」」が実現したのかを、授業改善との関係で位置づけ、そこに評価が必要で

あるという論理については理解できないことはない。その場面でも、第1にねらいの実現で目指す道徳性の変化(養えたのか)の計測はどのようにできるのか、第2に当該のねらいをもった道徳授業のみがその道徳性を養うことに寄与するのか(他の要因をどうやって排除し、限定できるのか)、第3に教員の授業への関心はねらいが実現した(ねらいの道徳性が養われた)ことに大きく左右されるのか、などは全く不明である。どれもが難問であろう。

以下の記述も結局のところ、貝塚氏の児童生徒の道徳性を評価したいという願望である。

「そもそも評価の課題とは、教育目標の実現に対する「測定」の問題であり、それを価値判断の「資料」とする複合的な作業である。(中略)「測定」としての評価活動は可能な限り可視化することが求められ、見えない道徳性の「成長の度合い」の「伸び」を抽象的に表現するのではなく、教科目標や授業の「ねらい」に準拠しながら行動変容を可視化して「測定」し、資料化していく発想が求められる」(85頁、この部分は関根明伸(2021)からの引用。出所頁の記載なし)。全く成り立ちの違う「道徳科」と他の教科などを、授業－評価の枠組み、すなわち教育の営みとしてみれば、同じだという発想の飛躍が基礎にある⁵⁴。

そして貝塚氏は、「道徳教育関係者でさえも解釈が分かれる難解なロジックに閉じこめることは、道徳科の未来を「壊滅」へと導くに違いない。」(85頁)と予言する。筆者としては過ぎたる願望(教育において人格評価を行う)こそが「道徳科の未来を「壊滅」へと導くに違いない」と考える。貝塚氏の望む「評価」が入試判定で使用される事態になれば、訴訟対策への準備が必要になるだろう。

このままだと読者に不親切かもしれないので、簡単な授業評価の対案を出しておこう。それは児童生徒に、教員の道徳授業の評価をしてもらえばよいというものだ。これは大学でも日常的に行われている。道徳のシンメトリックな性格についての説明を援用するなら、教員のみが児童生徒を評価するのは道徳的ではない(1-2④参照)。道徳科では、児童生徒も授業を評価するのである、教員だけではなく。この両方を教員の授業改善と、児童生徒の学習改善に生かせば良いだろう。

⑤道徳教育の専門研究者の数を増やす手段としての「教員養成」改善と「専門免許」の創設

ここまで述べてきたように貝塚氏は、「道徳バブル」の崩壊の原因を評価の「わかりにくさ」に求め、児童生徒の道徳性を評価することによる突破を構想する。それで教員の道徳科への意欲の再引き上げができるだろうと予想する。そして道徳科設置を実現させた地平から、「次の課題は道徳科の現状を分析し、更なる充実のために何をすべきかを考えることである。」と主張する(3月号84頁)。

そこで企図するのは、「提言座談会」と同じ「教員養成」の改善であり、単位数の増加をテコに、研究者・大学教員数を増加させることである(84-85頁)。そのために、教員免許制度に

⁵⁴ 現行学習指導要領の記述の基礎となった「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」の「[特別の教科 道徳]の指導方法・評価等について(報告)」から、『解説(道徳編)』への過程で無くなった記述で重要なのは、道徳科の評価を入学選抜に使用しないと判断した次の理由である。「児童生徒自身が、入学者選抜や調査書などを気にすることなく、真正面から自分事として道徳的価値に多面的・多角的に向き合うことこそ道徳教育の質的転換の目的であること」(12頁)。すなわち、入学者選抜や調査書を気にすることで、「真正面から自分事として道徳的価値」に向き合えなくなると「道徳教育の質的転換の目的」が果たせなくなると考えていたのである。ひとつの見識である。

道徳の「専門免許」を創る提案をする。こうなれば、「専門免許」に対応したスタッフを置かざるを得ない。いじめ対策を口実にして「道徳の時間」が外圧で教科化できたように、また外からの力で道徳の「専門免許」を創らせればよいと考えたのである。「深刻化するいじめや自殺、インターネット犯罪の増加といった状況の中では、教師にはより高度化した専門性が求められる。特に、中学校段階の道徳では、脳死、死刑制度などの現代的課題を取り上げた教材が多く、教員（ママ）には生命倫理などの専門的な知識が不可欠である。」（85頁）と主張する。確かに、ここに挙げられた現代的な課題は他の教科などでは扱えない。「総合的な学習の時間」に期待を寄せたいところであるが、なかなか難しい。

さらに学会が認定資格を創り（「認定道徳教師」（仮称））、認定制度や研修制度の充実を考える途もあると提案し、連載の最後を「必要なのは歴史を切り拓く勇氣と知恵である。」（同上）で締めくくる。体制の充実によってかなえたい希望について、最後は「勇氣」と「知恵」の必要性が主張された。これは誰に向けられた主張なのだろうか。

⑥貝塚氏にとっての「道徳バブル」崩壊後——新たな目標としての「道徳教育学」

貝塚氏の道徳科の誕生から現在までの経緯の説明を要約してみる。「道徳の時間」の教科化において、評価問題から「バブル」が発生し、それは崩壊した。教科という形態で教育課程に位置づけられた点は評価できる。しかし、現行学習指導要領は「評価」に慎重な枠組みを採用し、制限をかけた。このため、教員の道徳科へのモチベーション（不安の裏返し）はついでた。だからこそ、次期学習指導要領では教科化の際に受け入れざるをえなかった「評価」の制限を解除し、他教科などと対等な「道徳科」になることを目標におく。同時に、教育職員免許法を改訂し、道徳科の「専門免許」を新設し、研究者養成が可能な講座などの体制整備に踏み出すことを目標にする。この要になるのが教科教育法として体系化された「道徳教育学」である。

すなわち、「教科教育学として体系化された「道徳教育学」」の構築が急務であり、この課題を貝塚氏自身は背負う。そのために、「道徳教育学フロンティア研究会」を発足させた。その一端は次期学習指導要領への「提言」に結実した。これらについては「4」において検討する。

ここでの検討の最後に、「道徳教育学」が抱えてしまうと筆者が考える2つの問題を指摘しておく。

ひとつは、この「道徳教育学」構想において、道徳を考える思考領域は狭く特定の形に限定されている。そのため、他の学問領域・教科領域との領域の連携が上手くいかず、道徳教育学は孤立するしかないという問題である。道徳が社会的なコミュニケーションで活用される素材であることを考慮するなら、社会学との連携は不可欠だろう。後述する道徳教育といじめ対策の関係の検討においても触れるが、教科などにおいては「社会科」、領域においては「総合的な学習の時間」や「特別活動」、さらに（校則改善問題も含めた）生徒指導との有機的で総合的な取り組みに積極的に踏み出す必要がある。そのためには、「内容」に固執する枠組みが桎梏になる。この点も、「4」で検討する。

もうひとつは、大きく変わり行く現在社会において抱えるしかない児童生徒の不安や悩みに、「内容」の限定性（教科書で取り上げるテーマが価値を中心とし、その範囲に限定される）によって応えることができないという道徳科の枠組み問題である。道徳教育は児童生徒が直

面する不安や悩みに立脚する必要がある⁵⁵。そして「内容」は児童生徒の探究の場に解放するべきだ。「社会の道徳」も探究対象にできるようにする必要がある。「4」で検討する西野氏や足立佳菜氏の提案も重なってくる。

仮に、貝塚氏の主張が自分たちの影響力を強めるために、児童生徒の道徳性の評価を成績として利用可能にする試み、それもテコにした教職課程の強化と「道徳科」研究者の増員の要望であったとするならば、教科化においていじめ対策を利用したこと同様に大義はないと思う。そして教科化には、他に類を見ない強力な政治力（第2次安倍政権）の背景があったことを思い出す必要がある。

その点を度外視して、貝塚氏の「道徳教育学」の構想を考えてみる。まず、「体系化」は体系を可能にする要素があるかどうかであろう。道徳教育実践の必要性から演繹されるという可能性はなしとは思わないが、「倫理学、教育学、心理学、政治学などの諸科学にまたがる」領域で、「複合的で学際的な理論を必要とする」「道徳教育学」（4月号85頁）という提案が寄せ集めの域を出ないことは、容易に推測できる。また、「道徳教育が直面している問題は、未来の社会を想定することを前提」とし、「最先端の科学を踏まえた、いわば「未来志向の学問」であることが求められる。」は道徳科への（過剰な）期待の披露に止まる（同上）。「自明とされた思考の概念も揺らぎ」、「未来のよりよい社会のあり方」の想定、そこでの子どもたちの生き方、「そのために必要なことは何か」という問いは「人類が直面している困難」であり、「道徳教育が切実に向き合うべき課題」である（同上）も同様である。少なくとも道徳科の課題としてSDGsを掲げることは済まないだろう。筆者は喫緊の課題としても、多面的で同時進行する日本社会の人口を始めとした後退や貧富の格差の拡大、激増する災害への備えという「想定される危機」を直視することに資する道徳教育は、「総合的な学習の時間」と共に重要性を大きく高めていると、ひしひしと感じている⁵⁶。児童生徒を「子ども扱い」して、まず道徳的価値を教えこまなければ始まらないと考えるのは、一種の「待機主義」である。

貝塚氏の「精緻で奥行きのある専門知と幅広い学際的な視野」が求められるという要望にしても同様である（同上）。最後の「新しい教科として歩き始めた道徳科」に「息を吹き込み、成長させる」ために「『道徳教育学』を構築するための絶えざる努力の積み重ね」が必要だという指摘についても、努力の問題ではないことを付け加えたい（同上）。道徳科の枠組みそのもの、すなわち正しい道徳的価値を設定し、それを児童生徒に正しく伝達するという「権威主義的」な授業の枠組みを、学習論的に組み替えることは不可避である。児童生徒が現代社会における（大げさに人生と言っても良い）生活の不安や悩みを、大きくは社会の理解とそこでの問題解決に、協働的・参加論的に習熟していく枠組み、すなわち問題ベースの探究学習へと開放する必要がある⁵⁷。その際、価値問題は考える素材の片隅に位置づけることに止め、

⁵⁵ 哲学で対象とするような「実存」問題は、児童生徒にとっても重要であり、道徳教育の対象となるべきであるとする。池田晶子（2006）、森田伸子（2011）、そして永野恒雄（2021）はこのことに真摯に取り組んでいる。国際比較となるが、ドイツ連邦の「実践哲学科」の試みもその点にも目配りがある。児童生徒の必要性に依っていきという態度が、道徳教育の新たな方向性を導く必要がある。大人の都合で道徳教育を考えるのはそもそも道徳的だろうか。R.W.ヘンケ編集代表（2009=2019）を参照した。

⁵⁶ 「記者解説 「想定される危機」直視を 明日への一石～大変革期を考える」『朝日新聞』2025年9月15日9面参照。

⁵⁷ ちなみに、谷田氏は「『祭り』のあと」論文の最後を細谷恒夫氏の実教育現実を考える基本的態度を思い出す

適切な使用（TPOや程度の問題）の判断などと一緒に考えたい。そして道徳は、「社会の道徳」（学校社会も含めた）にも領域拡げて、社会状況の読み解きを基礎においた、「道徳的コミュニケーション」の扱い方の探究として付け加える。このようなことを考えてはどうだろうか。

3. 道徳の教科化の大義（いじめ対策）のゆくえ

教育再生実行会議「第一次提言」（2013年2月26日）は、「いじめ対策」のために、「道徳の時間」の強化、すなわち教科化を打ち出した。教科化の道のりはここから始まった。

ここまで見てきたように、教科化推進者にとって教科化は、「青天の霹靂」であり、「好機到来」でもあった。「道徳教育の充実に関する懇談会」において副座長であった押谷氏や委員であった貝塚氏が加わる「提言座談会」⁵⁸で語られていたように、「いじめ対策」という経緯があることを当然知っているが、一応視野に入れておく程度のものでしかなかった。教科化のねらいは、これまで冷遇されてきた「道徳の時間」とそれに対応した脆弱な体制を充実させることにあった。しかしながら、この時点ではまだ、いじめ対策への道徳教育の貢献について、教科化推進者にも温度差が確認できた。いじめ対策という政治家の勝手な公約も、教科化を可能にしてくれたのだから少しは考慮しようという者から、公約をまじめに受け取り悩む者の差である。それから道徳科といじめ対策の関係はどうなったのだろうか。

3-1 道徳教育はいじめをなくせたのか

ところで、いじめ対策は教科化と「いじめ防止対策推進法」（平成25年法律第71号。2013年6月28日公布・9月28日施行）の制定を両輪として進められていった。本稿は教科化に注視するものであるが、その根拠であったいじめがその後どのようなようになったのかは、是非とも確認しておかなければならない。法によるいじめのとりえ方や対策の拡がりもこれに関係する。

「いじめ防止対策推進法」の施行に伴って、いじめの定義は「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係のある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」（第二条）となった。いじめを「攻撃」から「影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）」に、その影響の結果も「精神的な苦痛」から「心身の苦痛」に拡張された。より重要なのが組織体制と通報の抜本的強化である。学校に計画的・組織的ないじめ対策を義務づけたこと（第十三条）、いじめの通報を受けた場合の事実確認や設置者への報告が義務づけられたこと（第

ことで締めくくった。細谷氏は「人間形成の場」は3つの教育的現実の様相として記述できると説いたそうである。3つとは、事実としての教育的現実、課題としての教育的現実、行為としての教育的現実、である。「そうした教育的現実を捉え直す不断の哲学的な態度こそが、理念と現実の乖離や溝の内実を明らかにし、本来の道徳の教育の場を蘇生させていくとも言えるのではないだろうか」（105頁）、と。「好機」に走って達成した道徳科（「祭り」）を教育の場として蘇生するためには、教育的現実を、とりわけ「人間形成」の場としてどのような問題を抱えているのかの反省しなければならない。まじめな問題提起である。ちなみに、本論文の末尾が「祭り」のあとには、次にいかなる「祭り」が待ち受けているのであろうか」（同上）であったことを付け加えておく。

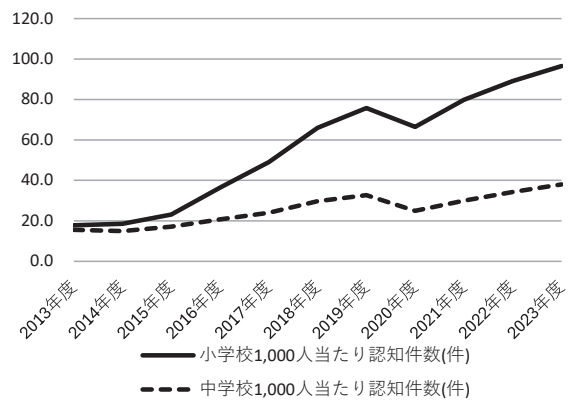
⁵⁸ 前出。開催されたのは2013年8月13日である。

二十三条二項）である。このため、いじめ事案を学校内に止めておくことが難しくなった。いじめの数については、文部科学省の「令和5年 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」から推移のわかるデータを検討する⁵⁹。

図表3-1は、いじめ認知（発生）件数の2013年度からの推移である。小・中学校の生徒数の違いの影響を除くために、児童生徒数1,000人当たり認知件数を取り上げる。

図表3-1 いじめ認知（発生）件数の推移（2013～2023年度）

	小学校 1,000人当 たり認知 件数(件)	中学校 1,000人当 たり認知 件数(件)
2013年度	17.8	15.6
2014年度	18.6	15.0
2015年度	23.2	17.1
2016年度	36.5	20.8
2017年度	49.1	24.0
2018年度	66.0	29.8
2019年度	75.8	32.8
2020年度	66.5	24.9
2021年度	79.9	30.0
2022年度	89.1	34.3
2023年度	96.5	38.0



※ 資料出所）文部科学省「令和5年 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

2014年度には法律の効果が現れていると考えられるが、2013年度と件数の差はないと考えて良さそうだ。しかし、そこからの増加は著しい。2020年度と次年度には「コロナ禍」の影響が感じられるが、その後は「復調」している。また、小学校と中学校では前者の伸びが凄まじい。2023年度は2013年度比で、小学校は5.4倍、中学校は2.4倍に増加している。生徒指導の領域で「荒れる小学校」は近年の特徴として周知のことであるが、これはいじめでも確認できる。また、最新の2023年度において小学生1,000人当たりのいじめの認知件数が約100人ということは、10人にひとりがいじめにあり、それを学校が知るところとなっているという意味である。この評価は難しいところだが、いじめの定義が主観評価であることを考慮するなら、まだ実感からは遠い（数字としては少ない）と考えられる。根拠は、小・中学校に高等学校、特別支援学校も合わせ、さらに設置主体を区別しないデータながら都道府県別の1,000人当たりの認知件数を比較した同「調査」の表（2-12, 43頁）の数字である。件数の少ない都道府県と多い都道府県の差は、最多の山形県の117.7人と最少の長崎県17.9人で6.6倍もある（全国平均は57.9人）。やはり、学校の認知件数の差が決定的な影響を与えていることがわかる。

図表3-2は、「いじめ防止対策推進法」第28条第1項に規定する「重大事態」発生件数の推移である⁶⁰。この数字は発生件数そのままである。そのため児童生徒数は少子化の影響を受けて

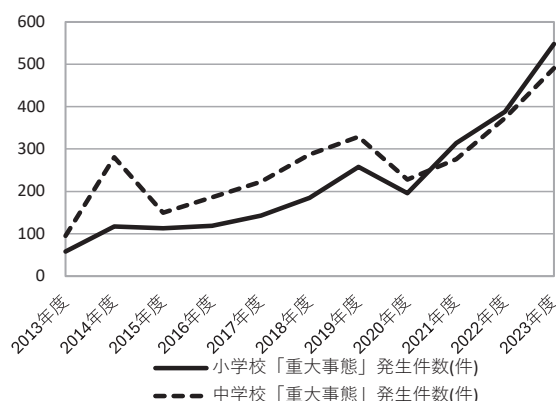
⁵⁹ 「調査」24頁参照。

⁶⁰ 「調査」51頁「＜参考9＞」参照。

いる（少なくなって当たり前）と思うが、その影響は不明である。

図表3-2 「いじめ防止対策推進法」第28条第1項に規定する
「重大事態」発生件数の推移（2013～2023年度）

	小 学 校 「重大事態」発生 件数(件)	中 学 校 「重大事態」発生 件数(件)
2013年度	58	95
2014年度	117	281
2015年度	113	150
2016年度	119	186
2017年度	143	223
2018年度	185	287
2019年度	258	329
2020年度	196	228
2021年度	314	276
2022年度	388	373
2023年度	548	491



※ 資料出所) 同前

法律の施行によって2014年には跳ね上がっている。効果が現れたものと見受けられる。そこから「認知件数」同様に、「コロナ禍」を挟むが、増加を続けていることがわかる。前図表同様に、小学校の増加が目立っている。

単純な比較となるが、いじめの認知件数と「重大事態」発生件数の増加率を、2023年度と2013年度比で比較しておく。小学校では前者が5.4倍、後者が9.4倍、中学校では前者が2.4倍、後者が5.2倍である。認知件数よりも「重大事態」発生件数が約2倍伸びていることがわかる。

これらの事実は何を意味しているのだろうか。2点指摘しておきたい。

第1に、教科化と「いじめ防止対策推進法」の公布・施行によっていじめが鎮静化したとは、全くいえないということである。どうみても、増加している。法の公布・施行は認知件数を増やした。それが翻って、児童生徒を苦しめる「いじめ状況」を緩和した可能性は大いにある。それでも、教科化の意義が確認できる「エビデンス」にはならない。このことは確かであろう。第2に、認知件数と発生件数の比較からは、法律の公布・施行が関係機関に「重大事態」としての対処を促すことになったと考えることはできる。

以上の2点から推察されるのは、「いじめ防止対策推進法」によって、それまで水面下にあったいじめが浮上したという事態である。そして実数はもっと大いに違いない。そして、教科化のいじめ対策としての意義は、当初からそうであったが、データの的にも説明不能である。不登校とともにいじめは現代の学校の宿痾である。

3-2 教科化においていじめはどのように議論されたか

前述してきたように、教科化はいじめ対策を根拠に進められた。しかし、教科化前の「懇談会」時点において、教科化推進者でさえも根拠とすることには温度差があった。それ以降どうなったのだろうか。

ところで、藤川大祐氏（以下、藤川氏とする）は藤川大祐（2018）において、いじめ対策の両輪であった教科化と「いじめ防止対策推進法」のその後について検討している。藤川氏の研究の主要部分は、いじめ撲滅に寄与することに置かれている。書籍の趣旨からいえば方向性はズレてしまうが、藤川氏が検討したいじめと教科化の関係の記述からふり返ってみる。藤川氏は、この関係について教育再生実行会議の「第一次提言」から、およそ松野博一文部科学大臣のメッセージまでを扱っている。その後については、筆者が資料にあたることで現在までを振り返る。

まず、藤川氏の記述に沿って経過を紹介する。そこから、「中期道徳科」への準備のための2つの会議におけるいじめ対策と道徳科との関係の事実確認を行う。そして、現在の学習指導要領と『解説（道徳編）』の扱いの確認を経て、文部科学省の対策を散見し、2022年に改訂された『生徒指導提要』における道徳科といじめ対策の関係を明らかにするところまで扱う。

①初期：「教育再生実行会議」（「第一次提言」2013年2月26日）で道徳教育といじめ対策の関係はどう議論されたか

藤川氏の書籍から紹介する。

藤川氏は、（教育再生実行会議の）「第一次提言では、「いじめ問題等への対応」として第一に道徳の教科化が挙げられている。そこでは、「本質的な問題解決」として人間性の構築が掲げられ、これまでの道徳教育では初期の目的が十分に果たされていないことから、道徳教育を「新たな枠組みによって教科化」すること、そこでは、「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礎となる力を育てる」ことが求められる、とされている。（中略）ここに見られる論理は、子どもたちの心を豊かに成長させることがいじめ問題の解決に寄与するというものである。ここで言う心の豊かな成長とは、生命の尊さを知ること、自己肯定感を高めること、他者への理解や思いやりを育むこと、規範意識や自主性や責任感といった人間性・社会性を育むことを指すと考えられる。」（63-64頁）と指摘した。

確かに必要性は指摘した。しかし、「教育再生実行会議は、具体的な道徳授業の在り方を描かないまま、道徳の教科化の方向を決めたのだと考えざるをえない。」（64頁、下線：引用者）と評価する。

そして、このようになった理由のひとつに、会議のメンバーには道徳教育の専門家を加えていないことが関連しており、そのためこの時点での道徳教育への期待は、抽象的なレベルでしかなかったというのが、藤川氏の総括的な評価である。

②初期：「道徳教育の充実に関する懇談会」（2013年3月～12月。「報告」は12月26日）において道徳教育といじめ対策の関係はどう議論されたか

これも、藤川氏の書籍から紹介する。懇談会は全体で10回開催された。第1回から第5回までいじめに関する話題は一度も出されていない。第6回（8月8日）において抽象的な話があり、第9回で懇談会の「骨子案」が議論されたが、教育再生実行会議の「第一次提言」をなぞったものが出ただけであった。そのため、藤川氏は「懇談会報告でいじめに関して新たな内容が盛り込まれなくて当然」（66-67頁）と指摘する。

注目すべきは第10回（12月2日実施）における委員の発言である。「議事要旨」から確認で

きる。そこには「いじめ問題への対応というトーンをおとせという意見が記されているだけ」(68頁)であった。筆者も「発言要旨」を確認した⁶¹。そこには、「道德教育の充実は、単にいじめの問題の解決のために行うのではなく、昨今の日本全体の状況をみる中で、喫緊の課題であるという認識の下、幅広く検討を行ったという形で、いじめの問題への対応だけではないということを補足すべき。」とあった(下線：引用者)。すなわち、「いじめ問題への対応」と道德教育の充実が相対的に別であることを補足せよとの意見である。言うまでもなく、「提言座談会」に出席していた押谷氏と貝塚氏は、それぞれ懇談会副座長、委員として参加している。

藤川氏は「道德教育の充実に関する懇談会の委員は、これまで道德教育に関与してきた人が中心であり、いじめ問題に関わって活動してきた人の名前を見つけることはできない。道德教育に関与してきた方々ばかりの議論でいじめ問題の解決への寄与がほとんど議論されていないことは、これまでの道德教育がいじめ防止に対して有効に機能してこなかった状況を象徴しているとは言えないだろうか。」(同上)と指摘している。その通りである。

③初期：初等中等教育分科会教育課程部会道德教育専門部会における道德教育といじめ対策の関係

道德教育専門部会(以下、専門部会と略する)の議事録はインターネット公開が終了しているため、筆者は未検討である。ここも藤川氏の書籍の記述から紹介する。

藤川氏は、第5回において柳沼氏(「提言座談会」の出席者でもある)が道德授業をいじめ解決につなげるための議論を積極的に行ったこと、またそれ以外にも委員から各地でのいじめ対策の事例が紹介されたことを記述している(70-72頁)。しかし、「道德教科化の文脈でいじめの問題が本格的に取り上げられたのはこのときだけであり、しかもこのときの議論はこの後にほとんど顧みられた様子がない。」(72頁)と指摘している。

専門部会で作成された答申案は微修正されて、「道德に係る教育課程の改善等について(答申)」(2014年10月21日)となった。

「答申」について藤川氏は、「大きな社会問題となっているいじめの問題への対応のため、発達の段階も考慮しつつ、人間の弱さや愚かさをふまえて困難に立ち向かう強さや気高さを培うことで、生命を尊重する精神を育むことなどをより重視することなどが考えられる。」が述べられただけ、と指摘している(同上)。そのため、「道德教育専門部会で柳沼委員が提案していた「いじめとは何か」についての理解も、「いじめが起きたらどのように解決すればよいだろうか」を検討する問題学習も、答申には盛り込まれることはなかった。」(72-73頁)のである。筆者は、「提言座談会」分析において、参加者のいじめ対策における温度差を指摘し、柳沼氏を「公約をまじめに受け取り悩む者」と紹介した。正にここでも、同じであった。専門部会での発言もスルーされたのである。

⁶¹ Webに文章が頁なしで、そのまま記載されている。

④初期：一部改訂学習指導要領（2015年3月27日）の「特別の教科 道徳」と『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（2015年7月）における教科化といじめ対策の関係

藤川氏は驚きと共に、「小学校においても、中学校においても、学習指導要領の「特別の教科 道徳」に「いじめ」という語は一度も登場しない。」と指摘している（73頁）。

筆者も文部科学省（2015）を確認した。いじめの語句は、「改訂の経緯」に1か所、「改訂の基本方針」に1か所、個別の内容項目に5か所の計7か所登場する。後述する説明との関係から、順に紹介しておきたい。

「改訂の経緯」においては、「道徳に係る教育課程の改善等について」答申を受けて、今回の改正の目的を「いじめの問題への対応の充実」として体系的なものにする観点から、「内容の改善」、（問題解決の学習等）「指導方法の工夫を図ること」となっている、と記述している（2頁）。

「改訂の基本方針」においては、はっきりと「今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応である」と書かれ、「道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められた。」（3頁）と記述している。

しかしながら、具体的な対策にあたると考えられるのは、個別の「内容」の「指導の要点」においてわずかに触れるだけである。「内容」別に列挙する。B9「相互理解、寛容」に2か所、以下C11「公正、公平、社会正義」、D19「生命の尊さ」、D22「よりよく生きる喜び」にそれぞれ1か所にあるにすぎない。「道徳の時間」の授業枠組み（「読み物資料」などの使用）を温存したまま、その項目の授業の際の指導において強調されるのみである。いじめ対策として「竜頭蛇尾」の誹りを免れないだろう。

藤川氏は、いじめの原因（「差別や偏見」と「同調圧力」）やいじめを誘発する基礎に「生命を大切にしない態度」があるとの指摘は、いじめ対策を加害者中心に構想している（加害者にならないこと）と指摘している（74頁）。そのため、「被害者や傍観者の立場に関しては積極的に扱うことを求めているようには見えない。端的に言えば、いじめをする弱さやいじめに加わらせようとする同調圧力に屈しないようにしていじめをしないようにさせ、被害に遭ったら相談させるということを教えるのが、いじめ防止につながる道徳教育である、ということになろう。」とまとめている（76-77頁）。

藤川氏は学校現場を知悉しているので、学習指導要領に明記していない「内容」の道徳授業は行にくいこと、行えるとしたら内容項目に沿った範囲内でしかないと断じる。『解説（道徳編）』をみる限り、その通りである。そして、「いじめ防止のために道徳の教科化がなされた経緯を考えれば、学習指導要領では内容の柱に「いじめの基礎的理解といじめ防止対策」というような項目を設け、徹底的にいじめ問題を扱えるようにするべきではなかったか。」と疑問を投げかける（78頁）。

全くその通りである。結論先取となるが、現行学習指導要領の『解説（道徳編）』本体にも「いじめ防止対策推進法」への言及はない。「付録5」の「中学校学習指導要領解説 総則編（抄）」に2か所あるのみである。少なくとも、社会科公民分野の法教育と連動した総合学習は、是非とも実現しなければならないと考える。そして、そうならない現状を振り返るなら、やはりいじめ対策は教科化の口実でしかなかったのかと嘆息するしかない⁶²。

⁶² ここで藤川氏の著書から離れるが、その前に2つのことに触れておきたい。ひとつは「空気を読むことを学

⑤中期：「道德教育に係る評価の在り方に関する専門家会議」（2015年6月～2016年7月）
における教科化といじめ対策の関係

教科化そのものは前倒しで実現した。それ以降、他の教科などと時期を合わせた現行学習指導要領を踏まえた改訂のための検討が始まった。本稿での時期区分では、教科化の「中期」にはいる。文部科学省ホームページ上の「専門家会議」のサイトから、教科化といじめ対策の関係に関わる会議での発言を検討した。全体で10回の会議のうち、第1～5回は議事録が掲載されている。それ以降の議事録はない。専門家会議「開催状況」には、第6～8回の「配布資料」内に「論点メモ」などがある⁶³。ただしこの資料では、発言内容は省略され、発言者名も分からない。このような限界はあるが、それでも重要な事実は確認することができる。順に紹介する。

第1回は、会議座長と教育課程課長が、道德科の設置に関するここまでの進め方の経緯の説明を行った。そこで、教科化の根拠にいじめ対策があるという説明が行われた。それ以外でいじめについて発言はなかった。

第2回に、「問題解決型学習の導入など道德教育の改善に関するヒアリング」が行われた。

ぶ場としての学校」（85頁）という評価に関して、である。もうひとつは学校で可能ないじめ対策の提案について、である。前者をそれに関して筆者が説明する形でコメントする。まず藤川氏の記述を紹介する。「日本社会は、空気が支配する社会であると言われてきた。互いが物事を明示的に主張するのではなく、それぞれがその場の空気に敏感になり、そこで求められていることを察して動くことが社会で生きるために必要とされる。多くの者がそのように振る舞うことで、それぞれの場で和が保たれ、無用な争いが避けられる。場の空気が求めることに従わない者には、やんわりと注意が促され、その場での「正しい」振る舞いがどのようなものかを学ばせる。それでも空気に従わない者には、嫌がらせや排除といった制裁が加えられる。そのようにして、場の秩序は維持されていく。（中略）学校は空気を読むことを学ぶ場として機能し続けている。」（86-87頁）、である。この描写は、N.ルーマンの「道德的コミュニケーション」の作動と機能にピッタリと重なる。この時の「空気」が「道德的コミュニケーション」における道德である。「空気を読むこと」と動作に替えた方が実感に合う。N.ルーマン（2008=2015）から引用すると、「ある全体社会において、相互的な尊敬と軽蔑に関する、実際に実行された条件づけの総体が、その社会の道德を形成する。（中略）道德は、暗黙裏にであれ明示的にであれ、尊敬に関するコミュニケーションとともに生じてくる。」（106頁）となる。「空気を読むこと」を＜できる／できない＞が＜尊敬／軽蔑＞を決める。「空気を読むこと」という道德は、「道德的コミュニケーション」と共に生じ、再生産されるのである。その意味で、学校は（日本的）道德を学ぶ場でもある。善いものだけを集めた「道德的価値」を教えることだけが道德教育であるとする思考からは、到底出てこない発想である。藤川氏の考えるいじめ対策は、「空気を読まずにすむ」場をどのように創るかにある。N.ルーマンが「道德的コミュニケーション」に注目するのも、扱いの難しい「道德的コミュニケーション」が全体社会において問題を引き起こす状況を観察し、言わば「害」を軽減するために何が必要なのかを考えるためにある。後者は、藤川氏が道德教育の改善を考えた藤川大祐（2017）を紹介する形で触れる。同書では、いじめ対策をしっかりと意識して、集団などへの包摂と排除の問題を、具体的な児童生徒同士のコミュニケーションの事例の中で、それを子どもが俯瞰的に考える方法について提案した。藤川氏の思考の行き着く先が、人生哲学的な方向であることも非常に興味深い。

⁶³ 第6回は「資料2 論点メモ（道德科における評価について）」である。第7回は「資料6 論点メモ（道德科における評価について）」とあるが、第6回の資料2と同じである。「資料7 会議における評価の在り方等に関する主な意見」は議事録要旨と理解した。第8回は「資料3 論点メモ（道德科における評価について）」とあるが、これは第7回「資料6 論点メモ（道德科における評価について）」へのリンクであった。第8回にはそれ以外で該当するものはなかった。第9回に「資料7 第8回会議（平成28年2月9日）における主な意見（未定稿）」がある。これを第8回の議事録要旨と考えた。この資料には頁がない。

柳沼氏は、ヒアリングにおいて学校の従来型のいじめ対策授業（被害者に同情させ、加害者を非難させる）の説明、いじめ対策の問題ベースの学習の例示とワークシートを利用した評価の例示で、具体的な説明を行った。そこにいじめの語句は多く登場した。

第3回に、「問題解決型学習の導入など道徳教育の改善に関するヒアリング」が行われた。小学校教諭のひとり、いじめ対策の授業の例示をした。また、それについて応答があった。この回では、いじめに関するさまざまな意見が交わされている。

第4回に、いじめに関する発言はなかった。第5回は、発達障がい児のいじめと脳の関係に関して説明があった。第6・7回に、いじめに関する発言はなかった。

第8回に、道徳科の評価をする際に、必然的に生じてしまう児童生徒の「欺瞞」に関する発言があった。これは、道徳科の評価が、道徳授業における児童生徒の振る舞い方を規定してしまうという実例である。貴重なものであるから、全体を引用する⁶⁴。

「評価を高くしようということを子供は考える。国語とか、体育とか、音楽とか、高くしようと思ってパフォーマンスするのはいいが、道徳で子供が高い評価を得ようとしたらそれはもう道徳として欺瞞。偽善者を作ることになる。ここが他の教科とは違うところで、評価されることをねらって子供に読まれてしまった授業をやると、いいことを言っておいて休み時間にいじめをやっているというようなことになる。そこが他の教科との区別。したがって、個人内評価の中でも長所、子供の長所をつかまえて、その長所を伸ばしてあげるという個性的な、そういうふうに絞れば、それほど子供たちは妙な、何というかな、取って付けたような評価を高く得るための行動、偽善的な行動を防げるのではないかなと思う。」（下線：引用者）。

ここでの「欺瞞」は偽装とでもいうべきであろうか。また、他教科などと違って道徳科において、教員が児童生徒の道徳性を測定（評価）するというのが、児童生徒の道徳性形成に否定的な影響を及ぼすことへの直感の表明であろう。学力の評価は人格と切り離して考えることができる。しかし、道徳性の評価は人格と切り離して考えることはできない。道徳性育成という教育的な働きかけが、評価への児童生徒の対処（偽装）を経由して、非道徳性を育んでしまうとでも説明できるだろうか。ともあれ、N.ルーマンの「道徳的コミュニケーション」に関する知見を援用するなら、道徳授業という教育の営みが「道徳的コミュニケーション」に巻き込まれているということでもある。評価も「道徳的コミュニケーション」の一部である。さらにこの指摘は、「個人内評価」、長所に注目する評価を採用する根拠のひとつとして重要である。

以上のように、第2・3回の会議において、いじめ対策と道徳科に関わる議論があった。それは、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」（2016年7月22日）にどのように反映されたのだろうか。

残念ながら、いじめに関する記述は5頁の1か所のみである。「このような観点から、道徳の特別教科化のために学習指導要領の改訂や学習指導要領解説の作成、義務教育諸学校教科用図書検定基準（以下「教科書検定基準」という。）の改正などが行われた。具体的には、いじめの問題や国際理解への対応など、時代の要請に応じた内容項目の充実や、現代的な課題など物事を多面的・多角的に考えるための指導の充実、問題解決的な学習や体験的な学習の導入など、指導方法の改善を図るために、例えば（以下、省略）」（5頁、下線：引用者）である。

⁶⁴「資料7 第8回会議における主な意見（未定稿）」参照。

すなわちいじめは、道徳科の中で、時代の要請に応じた充実などの前置きの事例のひとつとして用いらただけであった。

⑥中期：「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」（2016年5月～8月）における教科化といじめ対策の関係

前項と同様に、ワーキンググループのサイトに掲載された資料と議事録の検討をおこなった。会議は全4回であった。貝塚氏はグループ参加者のひとりである。

第1回冒頭において、教育課程課長補佐が道徳科の設置の経緯がいじめにあったことを説明した。グループ主査もこの線に沿って、発言を求めた。ひとりの教諭がそれに応じる形で、いじめ問題は切実であるが教員は多忙化で道徳のことを考える時間があまりにも足りないこと、そのため道徳教育は取り組みやすい手法（ソーシャルスキルの学習）の導入に終始していること、などの説明をした。いじめについての発言は、これのみであった。

第2回に、いじめの発言はない。

第3回において、会議の最後にグループ主査から、再度道徳科において、いじめに具体的にどのように取り組むのかとの質問があった。教科化推進者の白木みどり氏が、いじめと道徳は関係がないという線で応答した。これがワーキンググループでほぼ唯一のいじめについての発言であった。長くなるが、「関係がない」という理解の貴重な事例になるため、議事録から引用したい⁶⁵。

「いじめに関しては、恐らくいじめというこの現象というのは、かなり昔からいろいろな場面で継続と言ったら言葉はよくないのかもしれませんが、ずっと学校現場の中には存在していたものだと思います。その中で、現代社会における、いじめについて子供たちの様々な実態を見ますと、生育歴でありますとか、彼らのおかれている環境でありますとか、子供たちが生きている、子供たちが生活している、あるいは子供たちが学んでいる、その空間以外の見えない背景の中に、様々な要因をはらんでいるケースが多いように思います。

私も現場の教師を長年経験してまいりましたから、いじめをする子供たちのいろいろな問題を突き詰めていくと、到達するところにやはり家庭の問題であるとか、あるいは環境の問題であるとかに行き着くことが非常に多かったように思います。その中で、彼らにいじめをしてはいけないんだということをあらゆる視点からどれだけ言っても、自分の満たされないものへの欲求を、いじめという行為に移してしまったり、あるいは自分を見てほしいという自己主張が、いじめという形に出てしまったり等のケースと数多く接してきました。その一方で、子供たち一人一人と関わりを持ちながら学級経営をうまく経営していくような一つの手段として、道徳の授業というのは担任にとって非常に重要な役割を担ってきた言えます（ママ）。道徳の時間というのは、正解のない時間として、どのようなマイナス発言をしても、そういうことも考えられるよねというふうに受け取ることが出来る。そして認めることの出来る時間になり得ます。」（36-37頁、下線：引用者）。

いじめは昔から存在していたものである。家庭の問題や環境の問題に原因があり、言葉では子どもの指導はできない。学級経営の手段として「道徳の時間」は重要な役割を担う可能

⁶⁵ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」（2016年7月29日）「（第3回）議事録」。

性がある。正解がない授業にできる点が良い。以上のような、教科化を推進する立場とは逆の説明であった。

さらにいじめ対策として、次の説明を続けた。

「対処的な解決策というのは、いじめの問題に関しては、非常に明確なものというのはなかなか（ママ）提示しにくいと思います。それを、様々な場面でその子供にアプローチし、そして人間関係を作っていくことこそが、そのいじめの解決につながっていくのではないかと思います。そして、プラスアルファとして多様な、道徳的な価値観を知るということが、そして、法律を知るということ、現代の子供たちには重要であると思っております。」(37-38頁、下線：引用者)

子どもと教員との人間関係づくり、道徳的な価値観を知る（前述の道徳の時間の意味の説明と矛盾していると考えられる）、法律を知ることが重要であると発言した。結局のところ白木氏は、「多様な、道徳的な価値観を知る」という意味での、いじめ対策のプラスアルファであるとしか説明できなかった。そして法教育の必要性を指摘した。この点の評価は難しい。専門家としての正直な実感なのか、それとも道徳科の責任を免れたい責任転嫁なのか、どちらだったのだろうか。

第4回には、教育課程課課長補佐が「とりまとめ（案）」について説明する際に、いじめの語句を用いた⁶⁶。具体的には、「道徳科、小・中学校の改訂においては、いじめへの対応、情報モラル、その他現代的な課題への対応の充実が図られたところです。」(10頁)である。いじめは、この1か所で用いらただけである。

以上のように、「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」において、道徳科がいじめ対策として意味があるという議論は全くなかった。主査と事務局には、「意味があるという線」で議論を進めたいニュアンスがあったことがうかがえる。しかし、上手くいかなかった。逆に、学校現場はいじめ対策と関連させた道徳授業には多忙で取り組めないことが、教科化推進者からは道徳授業の積極的な効果を語り得ないことが、語られた。

⑦中期：「松野アピール」と「いじめ防止対策協議会」の「いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ」における道徳教育といじめ対策の関係

松野博一文部科学大臣の「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換にむけて」(2016年11月18日。以下では「松野アピール」とする)は、新学習指導要領(当時)に伴って、道徳科への国民からの支持を訴えるためのものであっただろう。冒頭において、本文中に登場する「いじめ防止対策協議会」(以下、「協議会」と略する)の「いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ」(2016年11月2日、以下では「とりまとめ」と略する)を受け取り、文部科学省でこれに沿った取り組みを進めることを約束した。

まず「とりまとめ」で、何が教育について期待されたのかを確認する。次に、「松野アピール」本文と比較する。この比較は、この時期のいじめ問題の深刻さと道徳科のいじめ防止への本気度のギャップを理解する上で重要である⁶⁷。

⁶⁶ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」(2016年8月16日)「(第4回)議事録」。

⁶⁷ 「協議会」の「とりまとめ」は「現状・課題」と「対応の方向性」を列挙した簡素なものである。

「とりまとめ」における教育への期待は、「4. いじめの未然防止・早期発見」に登場する。「【未然防止】」で、「道德教育や体験活動、人権教育によるいじめの未然防止に係る対策に加え、加害行為抑止に向けた新たな取組が必要である。」(7頁)として従来の対策を越えた加害行為の抑止の取組の必要性が主張されている。その「【対応の方向性】」は、「道德教育を始めとする教育活動全体を通して、いじめが重大な人権侵害に当たり、決して許されないことを児童生徒に理解させる。その際に、具体的な事例をもとに児童生徒にいじめの問題を考えさせるなど、実践的な取組を行う。」(同上)ことである。道德教育も包含された教育活動全体の取組として、いじめが人権侵害であることを徹底的に理解させること、それだけではなく具体的な事例をもとにいじめ問題を考えさせる実践的な取り組みが必要であることを主張した。

さらに、「弁護士等による法教育により、いじめは重大な人権侵害に当たり、被害者、加害者及び周囲の児童生徒に大きな傷を残すものであり、決して許されないこと、いじめが刑事罰の対象となり得ること、不法行為に該当し損害賠償責任が発生し得ること等について、実例(裁判例等)を示しながら、人権を守ることの重要性やいじめの法律上の扱いを児童生徒に対して教える取組を推進する。」(同上)と、具体的な取り組みを示した。道德授業においていじめを「後悔する」というような心情問題として扱うのではなく⁶⁸、刑事罰の対象となりうる犯罪であることをハッキリさせる。そして、「人権教育について、人権尊重の意識を高める教育の推進のため、各地域の人権擁護機関等との連携を推進する。」(同上)のである。

「協議会」は、いじめを人権侵害だと考えた。だから、道德教育に人権教育を期待する。そして人権を護るためには法が必要である。弁護士による法教育を行い、人権擁護機関などとの連携も推進する。いじめは人権問題であるという考え方の筋道は一貫し、だからこそ法教育に期待する。

他方で、「松野アピール」は道德科の充実を主張する。「現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道德」へと転換することが求められています。」である。教員には、「道德の授業の中で、いじめに関する具体的な事例を取り上げて、児童生徒が考え、議論するような授業を積極的に行っていただきたい。」と求めた。具体的には「いじめやいじめにつながる具体的な問題場面について、例えば、どのようなことが、いじめになるのか。なぜ、いじめが起きるのか。なぜ、いじめはしてはいけないのか。なぜ、いじめはいけないと分かっているのに、止められなかったりするのか。どうやって、いじめを防ぐこと、解決することができるのか。いじめにより生じた結果について、どのような責任を負わなくてはならないのか。といったことについて、自分のこととして考え、議論して学ぶことが大切である」とした。この部分が「とりまとめ」に呼応しているとするなら、いじめの事例検討と人権教育を求めているように読むことができるかもしれない。しかし末尾に、道德教育の意義を付け加えた。「こうした学びは、いじめという問題だけではなく、道德教育の目標である「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

⁶⁸ 例えば、いじめを扱った中学校道德科「読み物資料」の定番教材に「卒業文集最後の二行」がある。過去のいじめを悔いる主人公(いじめ首謀者)に「自我関与」することを通して、いじめ防止を企図する。筆者の講義でも取りあげ、履修者に検討してもらった。しかしながら、この企図の成就是率直に言って無理である。理由は主に2つあるが割愛する。

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」ことそのものにつながるものであると思います。」である（下線：引用者）。「協議会」の「とりまとめ」も踏まえるなら、重要なのは人権教育の学びであり、それは道徳教育の目標につながるという説明になるのだろうか。かなり苦しいアクロバティックな説明である。この苦しさは、現行学習指導要領や『解説（道徳編）』のいじめ対策の扱いが、もはや形式的なものでしかなくなったことが松野文部科学大臣（当時）の頭（読み上げ文書を作成した事務官）にもあったからだろう。

⑧中期：学習指導要領と『解説（道徳編）』の記述における教科化といじめ対策の関係

前述のふたつの会議を経て、現行学習指導要領と『解説（道徳編）』が作成された。現行学習指導要領において、いじめという語句は、「総則」と「特別活動」に3か所登場する。「第3章 特別の教科 道徳」にはない。付録の小学校学習指導要領にも3か所登場する。

総則の2か所の記述は「第5 学校運営上の留意事項」と「第6 道徳教育に関する配慮事項」にある。前者は、教育課程の編成及び実施において、いじめの防止などの対策の基本方針への留意を指示するものである。後者は、「道徳教育の指導内容が、生徒の日常生活に生かされるようにすること。その際、いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること。」（28頁）、である。いじめ防止は道徳教育の指導内容で留意することのひとつにすぎない。

特別活動の記述は、生徒指導との関連を図るようという指示である。具体的には、「学級活動における生徒の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の生徒についての理解を深め、教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること。」（166頁）、である。学級活動において、学級経営の充実を図る。その際、生徒指導との関連を図る。この生徒指導の重要例に、「いじめの未然防止等」が位置づく。

ところで『解説（道徳編）』では、本文中の7か所で取り上げられる。他方で、付録には34か所存在する。そのほとんどは「付録5」の「中学校学習指導要領解説 総則編（抄）」に含まれる。

『解説（道徳編）』の本文は、「一部改訂学習指導要領」時の『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（2015年7月）と全く同様の取り上げ方である。「1 改訂の経緯」、「2 改訂の基本方針」、そして「内容」中の5か所の計7か所である。

5か所の「内容」は、B9「相互理解、寛容」に2か所、C11「公正、公平、社会正義」、D19「生命の尊さ」、D22「よりよく生きる喜び」のそれぞれに1か所ずつである。それぞれの記述は、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（2015年7月）と同様なので、検討は省略する。

この同一が意味することを考えるのは、決定的に重要である。確認してきたように、「道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議」と「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」において、事務局は道徳科のいじめ対策への貢献に関する議論を何度も委員に促した。呼応する者は一部に止まったが、存在はしていた。しかし、両会議を受けて策定された道徳科の学習指導要領と『解説（道徳編）』のいじめ対策には全く影響を与えなかった。『解説（道徳編）』の「いじめ」語句の使用を検討した結果、判明したのはいじめ対策が道徳科から引き上げられ、学習指導要領「総則」に引き取られたということである。

⑨その後——後期道徳科といじめ対策（「いじめ防止のための基本的方針」の改訂と改訂「生徒指導提要」）

道徳科は、教育課程におけるいじめ対策の主要な役割を降り、補助的な役割に就いた。しかし、学校全体で取り組む道徳教育の場合は少し事情が異なる。

【「いじめ防止のための基本的方針」の改訂】

まず、補助的な担い手としてどのような扱いとなっているのかを確認する。検討するのは、「いじめ防止対策推進法」（平成25年法律第71号。平成25年6月28日公布，9月28日施行）に基づき文部科学大臣が策定する「いじめの防止のための基本的な方針」（以下、「基本的な方針」と略する）である⁶⁹。「基本的な方針」は、「いじめ防止対策推進法」の公布・施行後の2013年10月11日に決定され、その後、前出のいじめ防止対策協議会の「議論のとりまとめ」（2016年11月2日）を受けて、2017年3月14日に改訂された（前者を「旧版」、後者を「改訂版」と略する）。

「基本的な方針」における道徳教育の取扱いの変化として、直接的に道徳教育に言及した2か所と間接的に示唆した2か所を指摘する。順に、旧版と改訂版を対比させる形で説明する。

第1は、「学校の教育活動全体を通じた豊かな心の育成」に関する個所である（共に10頁）。

旧版では「道徳教育用教材の活用」としていた記述を、改訂版では「児童生徒がいじめの問題を自分のこととして捉え、考え、議論することにより、いじめに正面から向き合うことができるよう、具体的な実践事例の提供」に変更した。すなわち、「道徳教育用教材」は、いじめ問題を自分のこととして捉える点と「考え、議論することにより、いじめに正面から向き合うことができる」という点で不足している。そのため、既存の「道徳教育用教材を活用」するのではなく、「具体的な実践事例の提供」に変更した。提供主体の記述はないが、道徳教育用教材を作成する機関とは別であろう。すなわち、「道徳教育用教材」はいじめ対策教材としての適格性を充たさない。

第2は、「児童生徒の主体的な活動の推進」に関する個所である（共に10頁）。

旧版では「児童会・生徒会において、校内でいじめ撲滅（以下、省略）」としていた個所を、「道徳科の授業はもとより、学級活動、児童会・生徒会活動等の特別活動において、児童生徒が自らいじめの問題について考え、議論する活動や、校内でいじめ撲滅（以下、省略）」に変更した。すなわち、道徳科以外の特別活動に、「児童生徒が自らいじめの問題について考え、議論する活動」という新たな活動を加えることになった。これは、道徳科では展開が難しい（「考え、議論する道徳」というキャッチフレーズであっても）いじめ問題に、より主体的な「考え、議論する」活動を添加するためであると考えられる。前述した「道徳教育用教材を活用」するのではなく、「具体的な実践事例の提供」に変更したことに関わるだろう。「読み物資料」のような児童生徒とは縁遠い「読み物」ではなく、身近でリアルな実話が重要だと考えたのである。

⁶⁹ 「基本的な方針」は「はじめに」において、目的を次のように述べている。「本基本的な方針（以下「国の基本方針」という。）は、児童生徒の尊厳を保持する目的の下、国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者の連携の下、いじめの問題の克服に向けて取り組むよう、いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号。以下「法」という。）第11条第1項の規定に基づき、文部科学大臣は、いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処をいう。以下同じ。）のための対策を総合的かつ効果的に推進するために策定するものである。」（1頁、「改訂版」）。

間接的に道徳教育に関係することは2か所あった。この部分は改訂版で付加されたものである。

第1は、児童生徒の学校生活の環境の変更である。いじめ対策組織のプレゼンスを重視したことである。付加された分を引用する。

「いじめが起きにくい・いじめを許さない環境づくりを実効的に行うためには、学校いじめ対策組織は、児童生徒及び保護者に対して、自らの存在及び活動が容易に認識される取組（例えば、全校集会の際にいじめ対策組織の教職員が児童生徒の前で取組を説明する等）を実施する必要がある。また、いじめの早期発見のためには、学校いじめ対策組織は、いじめを受けた児童生徒を徹底して守り通し、事案を迅速かつ適切に解決する相談・通報の窓口であると児童生徒から認識されるようにしていく必要がある。」(27頁、下線：引用者)。

第2は、学校における児童生徒への「実践的な取組」を重視することへの変更である。具体的には、法を重視することである。付加された分を引用する。

「・いじめは重大な人権侵害に当たり、被害者、加害者及び周囲の児童生徒に大きな傷を残すものであり、決して許されないこと」、「・いじめが刑事罰の対象となり得ること、不法行為に該当し損害賠償責任が発生し得ること等についても、実例（裁判例等）を示しながら、人権を守ることの重要性やいじめの法律上の扱いを学ぶといった取組を行う。」(「別添2」2頁)。

「人権侵害」、「不法行為」、「損害賠償責任」、「裁判」など、現在の道徳科では扱いのないものである。これらは、いじめ対策において道徳科では手に余ることへの、現実的な対応であるといえる。また学校の連携相手に人権擁護機関が位置づけられることになったのも当然である。

【改訂「生徒指導提要」】

「生徒指導提要」は2022年12月に12年ぶりに改訂された（以下、改訂「提要」と略する）⁷⁰。そのため、学校におけるいじめ対策を実質的に担っていた生徒指導の公的文章である改訂「提要」に、いじめ対策は集中的に記述されることになった。あまり意味のない数字ともいえるが、ひとつの例として「いじめ」の語句出現数を示しておく。改訂「提要」の電子版で「いじめ」の語句数を数えた。執筆担当者の肩書と索引の11個を除くと、351個になった。これは、『解説（道徳編）』の本文中の「いじめ」の語句数が7個であることに比べて、著しい違いである。責任の重さの違いを示しているともいえる。

ところで改訂「提要」は、大きく2部に分かれる。「第Ⅰ部 生徒指導の基本的進め方」と「第Ⅱ部 個別の課題に対する生徒指導」である。「いじめ」は「第Ⅱ部」の個別の課題の筆頭に位置する。他の個別の課題、「暴力行為」「自殺」「中途退学」「不登校」「インターネット・携帯電話に関わる問題」などに関わりも深い。児童生徒の生活において学校社会（人間関係）は大きな位置を占める。学級、部活、友人関係などの、それぞれの場における包摂と排除にいじめは関わる。扱いが大きいのは当然だろう。

道徳教育（道徳科も含めて）は改訂「提要」の「第2章 生徒指導と教育課程」の「2.3 道徳科を要とした道徳教育における生徒指導」に位置づく。道徳という語句は、索引を除くと改訂「提要」全体で89か所登場する。「2.3」にそのうちの60か所が集中する。そして、それに次

⁷⁰ 文部科学省（2022）『生徒指導提要』。

ぐのが「第4章 いじめ」の8か所である。

「2.3 道徳科を要とした道徳教育における生徒指導」から道徳科と生徒指導の関係について確認しておく。

まず、冒頭で道徳科の紹介をする。「平成27年3月、学習指導要領等の一部改正により、小学校・中学校においては、従前の「道徳の時間」が「道徳科」として新たに教育課程に位置付けられました。この背景には、いじめの問題等への対応に向けて、道徳の教材の充実や道徳の新たな枠組みによる教科化など道徳教育の抜本的な改善充実が求められたことがあります。児童生徒が現実の困難な問題に主体的に対処できる実効性ある力を身に付ける上で、道徳教育が大きな役割を果たすことに強い期待がもたれています。」である（48頁）。言わば、生徒指導側からの道徳教育への期待の「念押し」とも言うべき紹介である。

「2.3」の中心的な記述は、生徒指導と道徳教育の機能としての重複と棲み分けである。

対比させたものは以下になる。「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（人間として）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（49頁）。他方で、「生徒指導は、「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達する過程」を支える意図で、教育活動のあらゆる場面において行われる」（同上）、である。

直接的な比較は以下である。「道徳教育が道徳性の育成を直接的なねらいとしている点を除けば、道徳教育と生徒指導はいずれも児童生徒の人格のよりよい発達を目指すものであり、学校の教育活動全体を通じて行うという点で共通しています。」（同上、2種の下線：引用者）。

このように、直接的に「道徳性の育成」をねらいにしているか否か（波線部分）が分岐点となる。これは「道徳の時間」と生徒指導（正確には「生活指導」）が、互いに主体（主観）的には「犬猿の仲」であったかもしれないが、歴史的にも、分岐点の理解も含めて、実体的に重複していたこと確認する記述（実線部分）にもなっている⁷¹。

次に、具体的な道徳科に関する記述を検討する。これは「2.3.2 道徳科の授業と生徒指導」にある。「道徳科の特質は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要として、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、自己（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性を養うことにあります（括弧内は中学校）」（49-50頁）と、学習指導要領をなぞる記述に止まる。それ以外のほとんどは、生徒指導が道徳科の授業の「雰囲気醸成」（50頁）を行うという記述に充てられる。筆者が重要だと思うのは、道徳科で「問題解決的な学習」や「体験的な学習」のような指導の工夫が求められているので、それが可能になれば生徒指導に貢献できる可能性をもつという次の例である。「特に、道徳科の指導においては、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習など多様な方法を取り入れた指導の工夫が求められており、このことは児童生徒が、現実の生徒指導上の課題に主体的に対処できる実効性ある力を身に付けるように働

⁷¹ 全国生活指導研究協議会が、「道徳の時間」に対抗する民間教育運動として開始されたことを指摘しておけば事足りるだろう。また、文部省（当時）が「生徒指導」を、「教育用語」として「生活指導」と「かなり近い」としつつも、「多義に使われている」という理由から退けたことは周知のことである（文部省『生徒指導の手びき』1965年大蔵省印刷局7頁「付」参照）。

きかけることにもつながります。」(51頁)である。多様な方法を取り入れることに期待はしているのである。

最後に、改訂「提要」がいじめ対策と関わって道徳教育を意味づける点を確認する。それは、「4.3 いじめに関する生徒指導の重層的支援構造」(128頁)においてである。ところで、改訂「提要」は、生徒指導の支援構造を4層に区別する。「困難課題対応的生徒指導」「課題早期発見対応」「課題未然防止教育」「発達支持的生徒指導」である。前2者は問題が生じてからのもの(即応的継続的)であり、後2者が予防的なもの(常態的先行的)である。そして、児童生徒全体への普遍的な教育的営みが「発達支持的生徒指導」になる。「いじめ」においては、「児童生徒が「多様性を認め、人権侵害をしない人」に育つような人権教育や市民性教育を通じた働きかけ」(同上)が該当する。そして道徳教育は「課題未然防止教育」に位置づく。いじめの場合には、「いじめの未然防止教育」となる。具体的には、「道徳や学級・ホームルーム活動等における児童生徒主体のいじめ防止の取組の実施」(129頁)である。ここには、道徳科だけではなく広く教育活動も位置づけられる。例えば「生徒指導はもとより、各教科での学習、道徳科や特別活動、体験学習など」(132頁)である。このような諸活動以外で改訂「提要」が重要だと指摘しているは、「(3) いじめを法律的な視点から考える未然防止教育」である。例えば、「倫理や道徳、人間関係のモラルという観点から未然防止教育を進めることの重要性は言うまでもありません。しかし、改めて、児童生徒が、いじめは人格を傷つける人権侵害行為であり、時には身体・生命・財産の安全を脅かす犯罪行為にもなるという認識と、被害者と社会に対する行為の結果への顧慮と責任があるという自覚を持つように働きかけることも必要です。」(134頁、下線：引用者)となる。2つの区別が重要だと考えられている。道徳は倫理、人間関係のモラルと同列に重要だけれど、いじめという人権侵害への対処はレベルが異なる。すなわち、道徳と法とでは、必要とされる領域が異なるのである。

ところで、改訂「提要」は、改訂された「いじめ防止のための基本的方針」の対策よりも弱いように思える。この理由は学校のいじめ対策を外部から監督するために「いじめ防止のための基本的方針」があること、それと対比するなら生徒指導は学校内の取り組みであることの違いが関わるのかもしれない。

⑩小括——いじめ対策という根拠を喪失し、その任からも降りた道徳科

ここまで見てきたように第2次安倍政権は、いじめ対策を道徳科導入の口実とした。確かに、政治の力で教科化はなった。しかし、いじめ問題は政治利用の思惑を超えて、日本の教育の大問題であり続けている。学校・教員の多忙、疲弊もそれに輪をかけただろう。「いじめ防止対策推進法」の公布・施行を契機にして、様々な組織が生まれ、取り組みが始まった。それでも問題は深刻化していった。いじめ対策が道徳科の手に余るのは、当然であった。道徳科でいじめ対策に取り組むためには、これまでの道徳授業の枠組みを替える必要があった。しかしその試みに取り組んだのは、教科化推進者のうち極めて少数の者に止まった。事実として、教科化推進者たちは、それを好機として利用したと考えるしかないだろう。

学校におけるいじめ対策は、最終的に生徒指導が担うことになった。改訂「提要」では、現実的・具体的ないじめ対策の基礎となる「発達支持的生徒指導」において、「人権教育」「市民性教育」が期待されている。道徳教育は「課題未然防止教育」として、特定の課題への対応(「情報モラル教育」など)として意味付き、生徒指導を補完する位置にある。

他方で、「道德の時間」は教科化され、教科書は導入され、限定的ではあったが「評価」も現実化した。しかし、前節で検討したように、教科化推進者が導入当初、夢に描いたようにはならなかった。

4. 次期学習指導要領に何を求めたのか

——道德教育フロンティア研究会の次期学習指導要領改訂構想（『提言』）の検討

ここまで、現在の道德科を考えるための素材を検討してきた。最後の課題は、貝塚氏が率いる「道德教育学フロンティア研究会」の次期学習指導要領への提言の検討である。対象は、道德教育学フロンティア研究会（2024）である（以下では『提言』、このうち次期学習指導要領を直接対象とした論文は「提言論文」と略する）。

筆者はこれまで各個所において既述してきたように、道德科を広い枠組みに発展的に解消すべきだと考えている。そのため、これらの論文群を検討する視点は、提言そのものの評価におかれるのではなく、何をねらいに、何を变えようとして、このような提言になったのかの解明におかれる。

4-1 『提言』の構造と検討対象の限定

「提言論文」は、5編で構成されている。章の順序と著者名を掲げる。「第10章 目標」（荒木寿友氏、以下荒木氏とする）、「第11章 内容」（西野氏）、「第12章 教科書」（走井洋一氏、以下走井氏とする）、「第13章 方法」（足立佳菜氏、以下足立氏とする）、「第14章 評価」（関根氏）である。現行学習指導要領「第3章 特別の教科 道德」と『解説（道德編）』の章節構成、そして「提言論文」の関係は図表4-1のようになっている。

図表4-1 学習指導要領、『解説（道德編）』、『提言論文』の対応関係、不在の領域

学習指導要領		『解説（道德編）』		『提言』	備考：「提言論文」のオーバーラップなど
項目	内容	章	節	該当する章（有無）	
第1目標	（省略）	第2章 道德教育の目標	（省略）	「第10章 目標」	「内容」への提言を含む
第2内容	A～Dの4領域、22の内容項目の列举	第3章 道德科の内容	（省略）	「第11章 内容」	「方法」への提言を含む
第3指導計画の作成と内容の取扱い	1（年間指導計画など）	第4章 指導計画の作成と内容の取扱い	第1節 指導計画作成上の配慮事項	なし	
	2（内容の指導事項①～⑦の列举）		第2節 道德科の指導	「第13章 方法」（一部はない）	①⑦（第3節「1」「7」）はない。「目標」、「内容」、「教科書」への提言を含む
	3（教材の留意事項）		第3節 指導の配慮事項		
	4（評価）	第5章 道德科の評価	第4節 道德科の教材に求められる内容の観点	「第12章 教科書」	「内容」への提言を含む
			（省略）	「第14章 評価」	

表頭は、学習指導要領、『解説（道徳編）』、『提言』、備考の順に記載している。「提言論文」の内容は、主たる担当領域に区別されているが、オーバーラップがある。それは担当領域だけで解決できない道徳科の構造的制約があるからである。構造的制約の大部分は「内容」の在り方に因る。また「教科書」は「方法」に影響する。そのため、「内容」と「方法」が焦点になるのは必然である。さらに、学習指導要領・『解説（道徳編）』と「提言論文」を比べると、学校の計画や体制に関わるところがないことが分かる⁷²。細かいところだが、筆者には非常に気になる。道徳科の実施のために、教員の力量の蓄積とそれを可能とする学校の「ゆとり」は死命を制する程の意味をもっていた。そのことに考え至るなら、次期学習指導要領の提言において、現在の学校・教員のオーバーワークとそれによる教員不足（合わせて雇用の不安定化）に言及がないのは不思議である。「内容」の合理化を検討したということでも十分ということなのだろうか。

本稿では「提言論文」5編から3編を選択して、改訂の内容とそうにならざるを得なかった理由について考えていく。選択の基準は、以下の通りである。

5編は現行学習指導要領に対して同じスタンスを取っているわけではない。方向性に大きな分岐を抱えている。ひとつは、「第14章 評価」とそれ以外の分岐である。「第14章 評価」は、明確な目的をもって執筆されたものである。現行学習指導要領における「評価」の制限を外すことを目的としている。他の4編は現行学習指導要領とそれが試みている教育課程改善のねらい（コンテンツベースからコンピテンシーベースへなど）を支持していると考えられる。もうひとつの分岐は、試みようとした改訂の大きさである。その点で、「第11章 内容」「第13章 方法」と他の2編で分岐する。前者は大きく、後者は小さい。「第11章 内容」は改訂案を構想したが、問題が大きく困難性が非常に高いために、改訂案の方向性を提示するに止まった。「第13章 方法」は、現行学習指導要領の改訂案という枠内で「臨界」（後述）に達している。後者の2編についての考察は紙幅の都合から割愛する。

割愛する2編について簡単なコメントを加えておく。「第10章 目標」は、現在の教育改革の流れ（OECDの「ラーニングコンパス2030」やユネスコ「未来の教育」プロジェクト、第四期教育振興基本計画）の検討から、人と社会の共通的な価値「ウェルビーイングの実現」と教育目標としての「生徒エージェンシーの育成」を踏まえた、現行学習指導要領の試みの、よりコンピテンシーに注目した発展的な継承案を提案した。「第12章 教科書」は、「内容」に起因する「きわめて窮屈な立てつけ」となっている教科書を、内容項目の分割や再構造化の案をもとに、授業時数においてゆとりをもって扱える「学習材」としての教科書の合理的な再構成の在り方を示した。後述する2つの提言（「第11章 内容」「第13章 方法」）への側面援護の試みともいえる。

4-2 3つの「提言論文」が示唆すること

検討の順序は、前項において明らかにした方向性の分岐に合わせて「第14章 評価」、「第11章 内容」、「第13章 方法」の順になる。

⁷²「第13章 方法」で省略されたものを『解説（道徳編）』第3節の項目で示すと「1 道徳教育推進教師を中心とした指導体制」、「7 家庭や地域社会との連携による指導」である。

①「第14章 評価」について

関根氏の現行学習指導要領に対する不満は明瞭である。それは、道徳科が教科教育として「定着」できないことである。これに全てが要約されているといってよい。「第14章 評価」での改訂の提言は、「特別の教科 道徳」の「特別の」を取るための試みと要約できよう。以下、論理を紹介していこう。

「道徳の時間」は教科化によって検定教科書が導入され、年間授業時数も確保され、着実に実施されている。だからといって、「道徳科が我が国の教科教育の一つとして軌道に乗り、安定的に定着したことを意味してはいない。」(258頁) のである。幾つか問題を抱えている。しかし、何よりも「評価」が問題である。この問題は、「教科化の前後期には大きな関心と注目を集めた」(同上)。しかし近年は、通知表や指導要録への「援用が容易な「ハウ・ツー本」やパソコンソフトが巷に溢れ」、「本質的で建設的な議論はやや低調」(同上) になっている。

【現行の「評価」への批判と不満】

関根氏は、他の教科などと全く異なる評価方法がとられていることで「混乱と批判が生じている」(260頁)として、3つの事例を挙げる。「指導と評価の一体化」が困難となってしまう」(260頁) こと、授業の目標・ねらいと評価が不整合である(260-261頁) こと、そのため「道徳科教育学としての学問的構築」が困難になっている(261頁) こと、である。これらの「混乱と批判」は研究者のものであり、実際に「評価」を行う主体からではない点に注意を促しておく。

【学習指導要領改善の方向性】

関根氏の現行学習指導要領の改善の方向性は、4点からなる。

第1に、教育活動(授業)に対応する評価と生徒の「評定」(成績)を区別するというものである。前者を確かにするためには、まず区別が必要である。

第2に、道徳科の目標を、評価の対象の変更(後述の「第4」)に対応させるために、「方向目標」という新たな概念を枠組みの基礎に据える。関根氏によると、「道徳科では、到達度評価で評価するわけではない点をより明確に示」すためである(263頁)。評価を行うためには目標を確定しなければならない。しかし、他の教科などを模して個別の「内容」(価値)の獲得という目標準拠にするなら、事実上、評価は不可能になる⁷³。それを避けるために、目標は掲げるが方向目標として掲げるのである。

第3に、「評価活動」の場を2つ設定し区別する。2つとは、「1単位時間の道徳科の授業にお

⁷³ 例えばA2「正直」を例に考えてみよう。道徳授業で「正直」という価値を到達目標に据えたとしよう。授業を行う。授業後に「正直」という道徳性が養成されたかどうかの到達度を評価する。これは、授業者にとって悪夢であろう。児童生徒にとってはどうであろうか。このような授業での、児童生徒の「欺瞞」について、「道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議」でも発言があったことは紹介した。関根氏はこうならないように、評価の枠組みに方向目標として目標を盛り込む。他教科などと同様の到達目標を、回避する形で盛り込むのである。回避する形で盛り込むというのはある種の工夫であろうが、アクロバティックである。また技術的にも難しいだろうし、何より手間がかかる。ところで、現行学習指導要領では道徳性は人格全体に関わるので、センシティブな扱い(「個人内評価」や長期的評価、長所に注目する評価、見取るという方法論)をしていることは既述した。

ける評価活動」と「長期的視点による評価活動」である。

第4に、評価の対象を「道徳性に係る成長」から「道徳性の成長」に替える。注釈を加えておく。これを「係る」を省略しただけのように受け取ってはいけないだろう。『解説（道徳編）』の説明を借りよう。「道徳科において養うべき道徳性は、生徒の人格全体に関わるものであり、数値などによって不用意に評価してはならないことを特に明記したものである。」（『解説（道徳編）』110頁）に続くのが、「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」だから、である。「生徒の人格全体に関わる」という書き方は、全人格と道徳性のつながりの強さを表現している。そのため人格から取り出して道徳性を「不用意に評価してはならない」と戒めたと読むべきであろう。この「係る」は人格と道徳性の密接なつながりを担保する言葉として、わざわざそこに配置した言葉である。また、道徳性はある側面の人格の成長だから、「個人内評価」や長期的評価を必然化する。このようなつながりのなかでの「係る」である。

ところで、「第3」の前者は、「一単位時間の教科目標とねらいに対する実現度を把握し、児童（生徒）の道徳性の成長を様々な工夫によって測ることで資料化する」（266頁）ことである。これが、次項の提案の核になる。

関根氏は他の教科などで進む「学習と評価の一体化」を道徳科にも適用するという根拠から、道徳科における「評価」の限定解除とその実施の解禁を目指す。

【学習指導要領及び『解説』の改訂案】

関根氏の提案する学習指導要領の改訂は複合的で複雑である。まず、「道徳性に係る成長の様子」を「道徳性の成長の様子」に改める。次に、全体に関係していた評価を、「授業評価」と「学習評価」の2つに分割した形で、文章に盛り込む。そして、数値による「評価」は行わないとした全体に関わる記述を、「学習評価」に限定する（269-270頁）。これらことで、「道徳性」の成長を測ることを明確にし、同時に授業評価において解禁する。しかしながら、現行学習指導要領が「学習状況や道徳性に係る成長の様子」を指導に生かすために把握するが「数値などによる評価は行わない」と否定したものを、「学習評価においては数値などによる評価は行わないものとする。」（下線：引用者）という「は」で限定をかけたもの以外の何が評価として解禁されたのかを、筆者は正確には同定できないような気がする。この改訂案のねらいは、奥が深いのではないだろうか。

『解説（道徳編）』では、3件の改訂を提案する。

第1に、「第一節 道徳科における評価の意義」の「二 道徳科における評価の意義」の改訂である。まず、道徳科の教育目標を他教科と区別する。具体的には「他教科等のように全体に対して達成すべき基準を設けるような到達目標ではなく、方向性を示している方向目標であることを明確にしたい。」（270頁）である。次に、「教師の道徳科の評価とは、①各一単位時間の児童（生徒）の学習状況や道徳性の成長の様子について資料として把握するための「評価活動」と、その①の資料をもとに、長期的な視点から児童（生徒）の道徳性の成長について肯定的に励まし、記述するための「評価活動」で支えられる点を明確にしたい。」（同上）である。すなわち、評価をしたいので目標は盛り込まなければならないが、到達目標として掲げると評価自体が頓挫する可能性がある。そのため方向目標に弱めた。教員に授業毎に「評価活動」をさせるための案であろう。

第2に、「第二節 道徳科における児童（生徒）の学習状況及び成長の様子についての評価」の「一 評価の基本的態度」の改訂である。「道徳科では各一単位時間の授業の中で学習活動として児童（生徒）の道徳性を養い、その道徳性の成長を可能な限り見とる（ママ、学習指導要領では「見取る」）ことを明確にする（以下、省略）」（271頁）。児童（生徒）の道徳性を、「各一単位時間の授業」で養い、評価することを求める。関根氏はここでは、「個人内評価」については肯定している（同上）が、後述の座談会では貝塚氏から「個人内評価」ではなく、「目標標準評価」に改めることが提案されたが、反論はしなかった。それでこれが大きな論点となった。それ以外の点は割愛する。

第3に、「二 道徳科における評価」の改訂である。

まず、「道徳的価値（ママ、現行学習指導要領では「道徳的諸価値」）の理解」を「内容項目の理解」に変更する。続けて、「授業では教科の目標とねらいに沿って学習する時間であることを明確にしたい。」と述べる（272頁）。この評価する対象をこれまでの「道徳的諸価値の理解」から「内容項目の理解」に替えることは、「道徳的諸価値」を評価するという制約を解除するという意味をもつだろう。ここに授業評価を容易にするという意味もあるかもしれない。

次に、本文中では言及がないが、新旧対照表中の文言の変更が重要ではないかと考える。現行学習指導要領において否定された評価方法についてであるが、この限定をさらに特定して退ける置き換えである。「道徳性の諸様相である道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度のそれぞれについて分析的に捉える観点別評価を通じて見取ろうとすることは（中略）妥当ではない。」を、「道徳性を数値化して評価することは（後略）」に置き換える。前者は3つのことを同時に提案していた。ひとつ目は道徳性を諸様相として理解すること、2つ目はそれぞれを「見取り」の観点として考えること（「観点別評価」）、3つ目は「見取り」という方法を採用すること、という回りくどいが慎重な評価方法である。これを、「道徳性を数値化して評価する」に変更した。「道徳性を数値化」ということのみが退けられて、他の評価方法は解禁されるのではないか、そのような危惧をもつ。

最後に、「道徳科では道徳性について分析的に数値化することはしないが」と述べた上で、「各一単位時間の「学習状況」を評価することで道徳性の成長を測ることは、長期的な視点から「大きくくり」で「評価活動」を行うために必要である点を示したい。」（同上）と、「各一単位時間」の評価があって、初めて長期的な視点から「大きくくり」な「評価活動」ができると、すなわち短期評価と長期評価のそれぞれの重要性を強調する。また、本文中では言及しないが、新旧対照表には新たに「道徳性の成長について、教科目標とねらいの観点から工夫しながら把握することは、長期的な視点から評価を行うための資料を得るために必要である。」（同上）を付け加えた。教員に評価活動を行わせるための念押しである。『解説（道徳編）』にこの文言を盛り込まれたら、教員はさらなる評価の資料集めに奔走するしかない。

以上のように、道徳性はある側面の人格の成長だから、「個人内評価」や長期的評価を必然化するという現行学習指導要領の理解（評価の限定）を退けただけでなく、明言は避けているが新たな膨大な評価活動を行うことを教員に課す提案である。

【次期学習指導要領改訂でのねらい】

関根氏は、まとめの冒頭に「教科化で導入された道徳科の評価のわかりにくさとその妥当性への疑問であった」（273頁）と、現行学習指導要領における「評価」のセンシティブな扱い

の理由についての不満をぶつける⁷⁴。不満をぶつける理由は、前述した通りである。児童生徒にとって、学校・教員の仕事にとって、「評価」の変更がもたらすだろう影響を考えることに関心はない。あるのは「教科化の前後期には大きな関心と注目を集めた」が、「援用が容易な「ハウ・ツー本」やパソコンソフトが巷に溢れ」ることになった状況への落胆と、現行学習指導要領における「評価」のセンシティブな扱いが関根氏の目標とする道徳科教育学構築に進む構想上の障害であること、であろう。

そして「提言論文」を、「現行の評価方法が、最終的な道徳性の育成にどのように結びつくのか」という課題は、現在もおおきな問いとして提起され続けているのではないだろうか。」(273頁)と締めくくる。しかし、「困難な問い」という理解は、現行『解説(道徳編)』の理解として正しくない。『解説(道徳編)』は、「道徳性の評価が道徳性を損なう」という現実と可能性(評価がスポイルするもの、人格、個人領域への侵犯)を弁えているだけなのである。

【第14章「座談会」の論点が示したこと】

ここでは、章末の「座談会」での議論について取り上げる。論点は2つあった。

第1の論点は、「一単位時間の授業のあり方や授業の仕方、そして「ねらい」に対する実現度の把握」のための評価の必要性、である(276頁)。関根氏の主張は、他の教科などと同じにすることで、わかりやすく、授業の成果や効果が検証できる。また、それによって「道徳教育学」を学問的に成立させることができる、であった。様々な異論はあったが、1点(第2の論点に関わる)を除いて表立った反論の記述はなかった。

第2の論点は、西野氏が「道徳科における評価の根幹に関わる」こととして関根氏に質問した「道徳科と他教科等における評価の一番の違いは、個人内評価か目標標準評価か」である(278頁)。貝塚氏は、「内容項目があり、それに基づいて授業が行われることになるのに、評価だけは個人内評価で行うというのは、そもそもおかしい」(279-280頁)と主張した。さらに、「内容項目は一つの目標であり、教科書も内容項目に基づいてきちんと検定されている教材を使っているわけですから、ある意味では目標標準でやっているわけです。にもかかわらず、評価では「大きくくり」でやるというのは、論理的に成り立つものなのでしょうか。」(280頁)、と主張を重ねる。「after道徳バブルの道徳教育学」の「評価」でも検討した貝塚氏の本音である。しかしこれは、関根氏のアクロバティックな工夫(評価の対象を道徳的諸価値から「内容」にすること、目標を「方向目標」として新たに盛り込むこと)を軽視する発言であろう。ところで、貝塚氏に対して、西野氏は現行学習指導要領の表現と意図に忠実に反論した。「個々の内容は生き方を考えるてがかり、自分の生き方を探求するための視点であって、「このような姿を目指す」という目標ではないと私は理解しています。」「価値に関する学習には、客観的な情報として示せるような理解すべき知識があると位置づけるなら、それをどの程度理解したかを評価することはできるでしょう。でもそうした方がよいとは思いません。」(同上)である。この「評価」を巡るやりとりは、現行学習指導要領が課した限定を越えるかどうかを争点とするだけではなく、その先の比較可能な形で目標標準の評価に進むかどうかも射程にはいる。ここが、次期学習指導要領の作成過程における最も重要な争点を予兆している

⁷⁴ この点について、貝塚氏の「評価」を問題だとする理解の在り方への筆者の疑問として「2-2④」で詳述したところである。

のではないかと、ひいては道徳科の未来の分岐点になるのではないかと思える。このような意味で、関根氏の提案は、より露骨な貝塚氏の要望は、教科を可能にした道徳科の根幹を掘り崩すという意味での「臨界」に行き着いているといえるだろう。

②「第11章 内容」について

西野氏は次期学習指導要領において道徳科の課題を解決するために、その根本的な位置にある「内容」の検討を行い、方向性を提案した。

西野氏は道徳科には4つの課題があると考えている。①「内容項目間の関連性」がないこと、②「内容項目の構造化」ができないこと、③「学校による重点化」ができないこと、④「現代的な諸課題を扱える教科等横断的な学習」ができないこと、である(179-180頁)。本稿もこの4点には共通認識をもっている。「内容」が道徳授業の不動の前提になっている。筆者としては、道徳科の課題は「内容」による枠組みの制約をどう越えるかにある、と要約したいところである。

この「提言論文」には2つの限定がある。ひとつは課題の検討は上記の①②に限定されたこと、もうひとつは検討は方向性に限定されたことである。この2つの限定は、「内容」が道徳科の在り方を制約し、それを越えることの難しさを物語っている。ところで西野氏の検討は、他教科なども含めた学習指導要領の記述にも及び、多方面を配慮したと考えられる慎重な表現に満ちている。そのため、筆者のような門外漢が深く理解することは難しい。ざっくりした理解に止まることをお許し願いたい。

【「内容」の構成要素の見直し】

西野氏の見直しは、諸外国やOECDに言及するところもあるが、現行学習指導要領の他教科などとの、小・中・高の学校種間の縦覧比較による。さらに道徳科の2度の改訂（道徳科のみの改訂と全体の改訂）が関わる。西野氏は、現行学習指導要領の大きな転換を重視する。

西野氏は道徳科のみコンピテンシーベースへの変更が途中で終わっている点に注目する。そのため「目標」は「育成を目指す資質・能力」の3つの柱に沿って書かれていない(181頁)。同時に、「学習対象となる「事項(項目)」のみを示す従来の構成を継承して」いる(同上)。「内容」は育成を目指す「知識及び技能」・「思考力・判断力・表現力等」に整理されておらず、「三つの柱の一つである「思考力・判断力・表現力等」」を含まない(181-182頁)。これらのため、「内容」がコンテンツベースの記述に止まっている。

西野氏は、現行学習指導要領の方向性が次期学習指導要領でも踏襲されると予想する。だから、構成要素をコンピテンシーベースに替えた「内容」に書き換えなければならない。構成要素に、学習活動と主要な概念を記述し、育成されるべき「思考力、判断力、表現力等」＝コンピテンシーを示す。

【「内容」の構成要素を検討する方向性】

西野氏は、4つの方向性を提案する。

第1に、「内容」に含まれる「知識及び技能」は、「道徳的諸価値」として整理するのではなく、「社会情動的スキル(いわゆる非認知能力)」を含めて、人間としての在り方・生き方に関わる内容で構成すること」を検討する(183頁)。

第2に、「知識及び技能」の「技能」については、他教科などを参考に「内容知（価値理解）と方法知（問題解決・議論や対話の技法）」を区別し、価値理解に基づいた問題解決的な思考や議論の過程において求められる方法知を「技能」として示す」ことを検討する（同上）。

第3に、道徳教育の「目標」における「資質・能力」の「3つの柱」を小・中・高校まで一貫したものにするという理由から、小・中学校における「道徳的諸価値の意義及びその大切さなどを理解すること」に、高校で求められる「自分自身の選択基準・判断基準の形成」や「個々の価値理解に基づく人生観や価値観の形成」を追加した記述への変更を検討する（183-184頁）。

そして第4に、高校での「公共」に準備する観点から、「子どもが日常的に出会うような道徳的問題や社会問題を考える学習活動を通して」「選択基準ないし判断基準」を育成できるようにすることを検討する（184-185頁）。

【「内容」構造化の観点——「見方・考え方」に基づく概念基盤型カリキュラムの構想】

教科の「目標」に「見方・考え方」を位置づけ、「内容」に「見方・考え方」を働かせるための視点を組み込む。道徳科は現行学習指導要領に前倒して実施した関係で、入っていなかったものである。他方で、現行学習指導要領の「見方・考え方」は、育成を目指す資質・能力として位置づけられていない。それは、「「見方・考え方」は、学習で新たに獲得する知識や能力ではなく、子どもがすでに持っている見方・考え方の成長と捉えられている。」からである（189頁）。白紙の児童生徒に「内容」を教示するのではない。児童生徒は価値に関する言わば「素朴概念」をもっている。そしてこの「見方・考え方」は「働かせる」（活用）ことで、鍛えられる⁷⁵。これは現行学習指導要領の枠内での、重要な改善提案になる。「概念基盤型カリキュラム」の構想の要となる提案であると考えられる。

【道徳科における「見方」の構成提案】

西野氏は、「見方」（コンピテンシー）を「価値」（コンテンツ）にしないための試論を進める。「重要概念（key concept）」によって統合された「概念基盤型カリキュラム」として整備する可能性の検討である。道徳科の「内容」を「見方」（具体的視点）基盤のものに変更することが目指される。西野氏はそのために、諸価値から中核的な価値を選択する必要があると考える。しかし同時に、諸個人の価値づけの多様性（多様な「見方」の存在）は前提にしなければならないと、この試案の難点を述べる⁷⁶。

西野氏は、以下の検討のための2つ迂回路を提案する。ひとつが教育基本法で取り上げら

⁷⁵ 西野氏はここで現行学習指導要領の骨子となった奈須氏の理解を紹介した。筆者は奈須氏の原文に戻って多少の補足も加えたい（奈須正裕（2018b））。奈須氏が総合的な学習の時間を例に強調したのは、子どもたちは自らが抱いている「予断や先入観を、子どもたち自身が探究課題の解決を目指した学習活動を通して、より妥当性の高い本質的な概念的知識へと自己更新していく」という探究の基としての「予断や先入観」の重要性であり、この自己更新を可能にする教員の知識観の転換である。「思考力や判断力を育成するからこそ、概念的で統合的な理解という意味での知識が重要となってくる。」（5頁）。後者の教員固有の役割とそのための知識観の転換の必要性は、筆者が引用を加えたものである。

⁷⁶ 筆者には、この難点が道徳科が道徳を価値として前提しているため、道徳に関わる事象を捉えるための概念（「見方」）と各人の価値づけの多様性という、レベルの異なる問題が並列されているために生じるアポリアに陥っているように思える。

れた価値（キーコンセプトとして）の、もうひとつが他教科（「公共」「倫理」）のキーコンセプトの流用である。例えば、「個人の尊厳」「自主・自律」「幸福」「正義」「公正」などである。「これらを道徳学習で働かせる「見方（視点）」と位置づければ、高等学校の学習に繋ぐことができる。」（193頁）と考えた。

しかしながら、西野氏の「見方」の検討は途中で終わることになった。「これまで「見方・考え方」について十分に検討されてこなかった道徳科では、これらの例示を参照しつつ、諸価値や道徳的問題を多面的・多角的に考える学習活動に繋がるキーワードを現行の四つの視点から抽出するための議論を重ねることを提案したい。」（同上）と締めくくっている。

【道徳科における「考え方」の構成提案】

西野氏は、「考え方」について各教科などを参照する形で提案を考える。「各教科等では、「考え方」として、問題解決的な学習や探究的な学習に求められる手続きや思考のプロセスを示している」（同上）。例えば「比較」、「分類」、「総合」、「関係づけ」などである。しかし、「道徳科における問題解決的な学習の積極的な実践は緒に就いたばかりであり、他教科等に比べると、問題解決的な学習過程に関する実践研究の歴史が浅い」（同上）。そのため2つの試案を考えることに進んだ。

ひとつは、「評価」において使用される方法論（「多面的・多角的見方」と「自分との関わりで考えること」）を「考え方（思考方法）」として再評価することである。さらに、道徳的な思考を、「道徳性の認知発達に関する多様な研究」から流用することも考えた。例えば、「脱中心化」「役割取得」「立場の交換」「他者の視点」といった「パースペクティブ・テイキング」は、道徳学習の目標を実現する重要なプロセスとして、「考え方」に位置づけることを検討してよいだろう。」（194頁）である。

もうひとつは、教育活動全体に関わる道徳科の特徴を生かして「総合」という表現（例えば、「総合的に」）を盛り込むことである。参考とするのは、「特別活動」と「総合的な学習（探究）」の表記である（同上）。これらについても、提案はここで止まる。

ところで西野氏は改善の方向はみえてきたし、改善の効果も見通せると考えている。「この改善の方向が実現すれば、これまで個別の教材に分断されてきた内容項目において、それらを相互に関連づける「見方・考え方」を働かせて、自分自身の生き方を探求し、「よりよく生きること」を学ぶ学習指導を充実する道が開ける。」（194-195頁）だろう。そして、「「見方・考え方」に「幸福（well-being）」や「持続可能性」といった視点を加えれば、現代的な諸課題を単一の内容項目を主題とするのではなく、複数の諸価値を内包する道徳的問題として、「幸福や持続可能性に着目して多面的・多角的に考える」学習単元も構想しやすくなる。」（195頁）との目算を立てる。確かにそうであろう。そのために、「検討課題」と「検討の方針」を整理し、「見方・考え方」を中心に置いた方向性は考えた。そして、「今後、理論・実践面での多様な場での議論を喚起し、内容の示し方を具体化、精緻化していくことを目指したい。」（195頁）と、以降の検討に期待を託したのである。

【第11章「座談会を終えて」が示したこと】

ここまでみてきたように、改める必要ははっきりしている。しかし、道徳科の枠組みを規定する「内容」の再構成は難しく、容易に変更できないことも明瞭になったといえる。

「座談会」については割愛し、「座談会を終えて」から、「内容」の再構成を考える西野氏の道徳学習を考える方向性について2つ紹介しておきたい。ひとつは、「これからの道徳学習で実現すべきなのは、「今は道徳の授業だから」といって他の要素を排除して考えさせようとするのではなく、複雑な現実の中で、この問題状況を乗り越えるために、あるいはまた、自分らしく生きていくために、何が本当に大切かを見きわめ、その都度の行為を選択・決定し、実践していく力を育てることではないだろうか。」(203頁)である。もうひとつは、「そんな複雑な現実に向き合うのはまだ早い、という声もあるだろう。しかし、答えが一つでない状況の中で選択や判断が求められる道徳的な問題をめぐる葛藤は、小さな子どもたちの世界にも存在する。多様な声を聴き合って、考え、議論できる授業で子どもたちの思いに応えたい。」(同上)である。本質的な道徳科批判である。そして、筆者は「子どもたち」が直面しているのは道徳問題をめぐる葛藤だけではないことも付け加えておきたい。このような意味で、主観的な評価は筆者と異なると思うが、西野氏の改訂案は、児童生徒の「思い」に誠実であるがゆえに、道徳科の枠組みの「臨界」に行き着いているといえるだろう。

③「第13章 方法」について

足立氏は、現行学習指導要領を、理念として「「読み取り道徳」から「考え、議論する道徳」へと表現され、(中略)読み取り資料中心、「心」重視の道徳教育からの抜本的改革が目指されてきた。」(230頁)と高く評価する。具体的には、3つの学習形態(①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習)と陥ってはならないという意味での2つの注意(①登場人物の気持ちフォーカス、②単なる話し合い)への着目である。さらに足立氏は、これらの方向性には「社会や生活の現実的課題への接近」、「行為の次元への過度な警戒からの解放」の2つの意味があると理解する(231頁)。すなわち、「「道徳」の「学習」としての見直しとも言い換えられよう。従来「道徳の時間」は授業としての捉えが弱い側面があったが、学習者の確実な成長と変容を目指す「学習の場」とすることが、「特別の教科化」の意義であり責任である。」(同上)と、思い入れをもった肯定的な評価をする。

【教科化以降の方法の探究の評価】

しかし、「道徳授業改善に取り組むほどに「どうすれば道徳授業が深まるのか」という課題に直面しているのが現状」であり、「道徳授業が「道徳の」授業であるためには何が必要なのか、改めて道徳科としての特質、固有性、道徳の学びとは何なのかが問われ」る状況にある(232頁)。そしてこの要因に、「道徳の学びの成果が見えづらい」(「道徳の成長は非常に長期的なスパンで見る必要がある」「一度学べばできるようになる」というような類のものでもない。))ことや、「「道徳」「道徳教育」の概念それ自体の難しさが道徳授業の捉え難さを生み出している側面も多分にあ」ることが、すなわち「方法論的観点からの課題も煎じ詰めれば、目標論・そもそも論の理解と繋がる点が多い。」(同上)ことが指摘される。方法の改訂を考えたとしても、結局のところ道徳科の枠組み自体の問題の指摘に行き着くのである。「そのためややマクロな視点となるが、今後のさらなる道徳授業の改善・向上を期して、方法に関わる提案を行っていきたい。」(同上)と、マクロな視点から方法に関わる提案を行うことになった。

【学習指導要領改訂案の骨子】

足立氏の提案は、全体で6点ある。これらは、「方法」には止まらない抜本的な提案となっている。道徳科の枠組みの「臨界」に到達した内容だと考えられる。

第1に、指導法には多様性が存在することを共通認識として、それぞれの教員がそこから選択・活用することを推奨する。「道徳の指導方法は、道徳観・道徳教育観によって多様な幅があることを共通認識とし、授業のねらいに応じ、各教員が適切な指導方法を選択・活用することを推奨すべきである。」(233頁)である。画一化していると思ひ込みがちであった方法自体を、言わば「緩める」。価値主義と生活主義、理想主義と現実主義、系統学習と経験学習・問題解決的な学習を対比した上で、「道徳の学習にはどちらの学び方も有用であるし、道徳の授業づくりにおいては双方の違いを生かす必要がある」(234頁、ルビは原文)。多様な道徳学習を行うために「教師に求められるのは、各種指導法の意義と役割を理解し、授業のねらいに応じて意図的に指導法を選択・活用、時に組み合わせる力量である。」(同上)とする。また、そのための「複数の指導法を例示」や「指導法の見取り図」も示す必要がある(同上)。この両者は新たな方法について試みができるような土壌づくりを目指すものといえるだろう。

第2に、教授学習観の転換を示す授業の新たなゴール像(道徳学習の目標像)として、「道徳としての問題を考え続ける姿勢」とその醸成を促すことを示す(同上)。「答えが一つではない道徳的課題」を前にして、「考え続ける姿勢」が道徳教育で養われるべき基本的資質である。そのため、「基本的資質としての考え続ける姿勢」という文言を道徳科の規定の文章中に組み込むことを提案する(235頁)。

この組み込みは、「答えが一つではない課題」に対峙するために、旧来の「知識伝達型教授」「正解探索型学習」から転換しなければならないことを、すなわち新たな道徳学習の姿を端的に示すためのものである(同上)。

足立氏は、「考え続ける姿勢」の醸成という目標が、道徳授業の役割を問い直し、同時に「新たな授業のゴール像を提示してくれる。」と考える(236頁)。この提案2の最後で述べられる「考え続ける姿勢」の醸成に必要なのは「わからなくなること」である。」(同上、ルビは原文)は、提案の核心部になる。従来の「わかる」という授業目標を「わからなくなる」という学習目標に変更する。問いは深まり、そのことで考え続けることが促される。哲学探究(学習)の論理への切り替えの提案となっていると考えられる。

第3に、「道徳教育・道徳授業における知識学習、知的領域の学習の必要性を明確に位置づけるべきである。」(236頁)とする。従来の道徳授業において「価値」は不動の出発点であることを示していた(「価値を基に」)。この「価値」を、学習の対象に置き換える。まず、「道徳的価値それ自体の概念的知識」と「道徳的価値判断・行為実践に関わる状況の知識」を区別する(237頁)。次に、「道徳的価値それ自体の概念的知識」のうち、「自由、責任、平等、権利といった憲法的価値については、経験的理解を超えた概念的知識理解も必要になろう。」(238頁)と言わば中核的「価値」とその理解の在り方についての指摘を行う。しかし、ここでの知識の目的はあくまでも「その概念的理解に目的があるのではなく、その理解を材料に自身の経験的理解や行為、あり方を批判的に省みることや、対話や議論を深める視点として活用することが望まれる。」(同上)と、考え、活用する起点であることが強調される。そして、「道徳的価値判断・行為実践に関わる状況の知識」は、判断・実践が状況(文脈)に依存しているという当たり前のことを前提において、新たに必要となる知識・情報の領域の指摘になっ

ている。「[「考え、議論する」道徳という実践志向型の道徳学習においては不可欠なものである」(237頁)。これに関して筆者の私見を述べるなら、この種の知識は「調べ学習」等に活用される方法(知識・技能)であることを強調した方がよいように思える。教員が予め用意するより、児童生徒に調べてもらえばよい。必要なのは状況を調べる方法の知識・技能であろう。

第4に、「教え込み問題」に対してそれを防止する積極策を講じる。この点は現行学習指導要領を踏み越えた画期的なものであると評価できる。その意味でまさしく「臨界」であろう。提案をそのまま掲げる。「[「教え込み」問題に対し、抑制事項だけでなく対策を示すべきである。具体的には、学習目的の共有や心理的安全性が確保された学習環境の重要性などを明記する。これは、ひいては、「主体的・対話的な学び」の実現に必要な学習環境デザインの視点を取り込む積極策である」(238頁)。それは、「公教育における道徳教育にとって、教え込み問題、価値観の強制をいかに防ぐかという課題は向き合い続けるべき課題である。(中略)日本国憲法下で内心の自由が保障されるべきであることはいうまでもない。』(同上)からである。

しかしこの重要な指摘には、道徳教育において「心理的安全性」がなぜ殊更必要であるのかについての掘り下げがないために、説得力が低減してしまう。これでは、「学習環境デザイン」改善の一般的な要請になってしまう。道徳授業において教育的コミュニケーションが同時に「道徳的コミュニケーション」でもあるという重ね合わせが生じ、それが教育コミュニケーションに作用することについての理解が必須であると思われる。これでは、道徳科における「人権(「思想・良心の自由」)配慮」の観点のみになる。「道徳的コミュニケーション」が現代社会に与える様々な問題を考える起点として、より積極的な提案が必要であろう。さらに、「[「教え込み」問題に引きつけていえば、道徳授業においては教科書や先生のかえ・判断だけが正しいわけではないことや価値の普遍性と価値観の多様性の意義を前提として共有する学習環境が、子どもたちを強い自律的学習者へと育て、「教え込み」構図を生じさせない最大の方策となろう。』(239頁)という教育の場(「教え込み」構図)における「権力構造」の転換が考えられるべきであるという指摘も重要である。ここには「校則改訂」問題なども視野に入ってくる論点である。筆者としては、少し踏みとどまって「道徳的コミュニケーション」の「対称性(シンメトリックな性格)あるいは双務性(互酬性)」を生かして、児童生徒の教員や大人社会を批判する力を解放することが先ではないかと考える。

第5に、「内容」の合理化である。これは西野氏や走井氏の提案と重なる。「一授業(一単位時間)で複数価値を扱う方向性をより一般化すべきである。」(239頁)や「内容項目の精選がなされない場合は、時間創出の観点から、複数学年をまたぐ内容項目の取扱いや、中心価値として複数の内容項目を並列させることも検討したい。」(239-240頁)である。このように考えるのは、「生活実践上は複数価値が複雑に絡み合っていることが常態であり、現実的・実践的な力を重視する上では複数の道徳的価値を同時に思考する力が必要」(240頁)であり、「一つのテーマを掘り下げる時間の創出も実践的課題である。」(同上)からである。現在、授業においてグルーブトークが行われているが、「対話」として成り立っていない現実があり、実質化するためには時間を捻出しなければならないからである。

第6に、教材開発、教員の力量形成と教員研修の見直しと強化である(241頁)。教材開発は走井氏の提案と重なる。ここで提案があったような指導法の拡張には、それを支える教材開発が必要である(242頁)。さらに、「[「特別の教科化」による教科書の誕生により自作教材の

開発に抑制的な傾向も生じている（中略）、学習者中心の学びを進める上では、児童生徒自身の生活、家庭・学校・地域などの身近な現実、あるいは時事的な社会の出来事を反映した具体的なエピソードが重要な教材となり得る。状況と対話する教師にしかなし得ない自作教材（部分的なものも含む）の重要性を強調したい。」（同上）と続ける。教員の力量形成・向上については目新しいものはないので、割愛する。

【「第13章」座談会の論点のすれ違いが示したこと】

足立氏は、学習指導要領改訂で目指す道徳学習の像（ゴールのイメージ）を「道徳としての問題を考え続ける姿勢」の醸成におく。筆者の理解では、従来の「わかる」という授業目標を「わからなくなる」という学習目標に変更するとでも言えるだろうか。この点が「座談会」の論点になった。しかし、かみ合うというよりすれ違ったように思える。足立氏の「道徳の哲学探究的な」学習活動イメージは、既存の道徳科の枠組みに収まらないからである。この提案を実現可能なものとして理解するには、道徳科の枠組み全体の変更の提案が必要であった。このような意味で、足立氏の提案は道徳科の枠組みそのものの「臨界」に行き着いているといえるだろう。

4-3 小括——『提言』がたどり着いた3つの「臨界」と2つの道

ここまで検討を進めてきて明らかになったのは、次期学習指導要領への3つの提言において、道徳科の枠組み（根幹）が違った形で「臨界」に行き着いているという事態である。

「第14章 評価」の検討から明らかになったのは、導入時に道徳科への関心を高めた「評価」が、学校の通常に溶け込み実施可能な形で落ち着いたことに、教科化推進者の一部がいらだっている事態である。現行学習指導要領は、「評価」の問題性に関する一定の理解下で制限をかけた。これは言わば、教科化を可能にするための「窮余の一策」とでも言えるものであろう。関根氏の提言は、道徳科の枠組みの中にギリギリ止まり授業の評価を可能にすることをねらいにしたものであった。これを突破口にして、道徳科の「特別の」を取ることに進む（「通常教科化」）。比喩的に言えば、二段階の計画である。計画を全体からみるなら、本提言は中間地点をねらいとしたものといえるだろう。しかし、教科化推進者の一部はもっと急進的である。道徳教育学構築のために、道徳的価値を目標にした「評価」を一足飛びに求めるものであった。この道徳科の「通常教科化」戦略は、前述した教科化を可能するための「評価」の制限戦略と鋭い緊張関係に置かれる。「評価」の制限を解除することは教科化そのものの存続を不可能にするのではないか。さらに道徳科には、「評価」自体が道徳性育成の営みを阻害するという逆説問題もある。「評価」の改訂提言は、道徳科の根幹を揺るがすという意味での「臨界」である。

「第11章 内容」の検討から明らかになったのは、道徳科の枠組みを価値（項目）の巨大過ぎる位置づけが規定しているという事実である。言ってみれば背骨である。これが、現行学習指導要領で示されたコンテンツベースからコンピテンシーベースへなどの教育の学習論的な転換と矛盾しているという事態である。「1-2④」で既述したように、その他の教科などでは、科学システムが教育システムの背景にある。それゆえ教科などの「内容」は、科学システムによって提案されたものを借用することができる。評価にも援用できる。一般的に学力の評価は人格や道徳性とは切り離して考えることができる。しかしながら道徳科には不可能である。「内容」に、特定の価値が置かれることによって教科の枠組み自体が規定されてしまうの

である。「内容」は価値が並列に置かれる（「スーパーフラットの並列構造」）だけでなく、「無謬性」を前提にしている。そのため、探究の問いに変換することもできない⁷⁷。学習論的な転換のためには構造化を可能にして、「見方・考え方」を「内容」に盛り込むという困難な道しか残されていない。道徳科の枠組みを温存するなら、「内容」を抜本的に変更する必要がある。しかし、それは「内容」という道徳科の背骨を骨折させることになる。これが「内容」の検討が行き着いた「臨界」である。

「第13章 方法」は、現行学習指導要領の底流に流れる学習論的な方向性を道徳科に適応するなら、全面的に道徳科を変更しなければならないことを明らかにしている。道徳科の枠組みを問題にしない前提での、実質的な解体要求とでも言えるものである。3点強調しておこう。第1に、授業において「わからなくなること」をゴールとすること、道徳学習の目標を「道徳としての問題を考えて続ける姿勢」の醸成におくことである。第2に、道徳的判断・行為のための状況を学習の対象に変えることである。これは、学習材の構成も一変させる。周辺状況を限定することで特定の価値の教育をねらう「読み物資料」の基礎を打ち砕く意味があるからだ。第3に、道徳教育における教え込みの防止策の提案は、道徳教育を道徳学習へと変える徹底的な企てであり、やっと児童生徒に「内心の自由」があることを道徳科が認める画期的な転換につながる。これらが、「方法」の検討が行き着いた「臨界」である。

この章についてのまとめを、道徳科の今後について試論として書いておこう。ここまで指摘したように、「提言論文」が示唆するのは道徳科を分解する2つの方向性（道）である。

ひとつは、「内容」（価値）項目を「不問の、無謬の」前提においたまま、「目標準拠」に沿って児童生徒の道徳性を評価することによって、道徳科（大学等での新しいポスト増も含めて）の影響力の拡大をねらうという道である。関根氏や貝塚氏が求めているものである。筆者は、達成された教科化をさらに通常教科化する歩みを進めることは、道徳科そのものの存続を危うくしかねないのではないかと思考する。この「逆説的に危うくしている」という筆者の理解は、現在の日本の政治状況を考慮するなら、あてはまらない可能性もある⁷⁸。そしてこの趨

⁷⁷ 「道徳の時間」や道徳科において「内容」（価値）がスーパーフラットな並列構造をとる必然性についての考察が歴史的にも必要であろう。筆者の仮説は、このスーパーフラットの並列構造の頂点にはひとつの「至上の価値」が想定されているというものだ。ところで「価値の無謬性」は教育方法に否定的な影響を与える。児童生徒の価値選択・判断問題を、複数の価値の間の問題として設定せざるを得なくするからだ。ひとつの価値のTPO等も含めた適切性、程度問題（アリストテレス的な「中間性」）を設定できない。例えば、「読み物資料」の定番教材「手品師」を例にあげることができるだろう。ほとんどの指導案は目標とする価値である「誠実」に軍配を上げて、手品師は職につながる機会を進んで失う。手品師自身のwell-beingを拒絶するこの「誠実」は、児童生徒の納得する「誠実」だろうか。筆者には、「誠実にほどこがある」としか思えない。この「ほど」（程度）を考えることは道徳的価値の理解においても有益であろう。

⁷⁸ 2025年9月現在において比較第1党になったといっても、最も有力な政党の憲法草案に危惧をもつからである。国民主権は変わらないと説明されていても、「日本国」が主語となる前文や、第1条で天皇が「元首」であることが明記された憲法に替わったときに、日本社会にどのような変化が生じるのか（教育勅語の復活など）が見通せないからである。躍進した新しい政党の「新日本憲法（構想案）」にも不安を感じる。現在世界で「〇〇ファースト」と標榜する政党が主導する政治が大きな勢力を占めるようになってきた。「日本人ファースト」もそのひとつであろう。このような時代に、愛国心という政治テーマが浮上するとき、道徳教育に求められるものが劇的に変わる（道徳科の位置が飛躍的に高まる）可能性もある。そんな危うい時代に私たちはいる。

勢は世界で進みつつある民主主義の後退を顧みれば、あながち杞憂であるとも言えないだろう。

もうひとつの道は、「内容」(価値)項目の中核的価値の確定に沿った構造化を図り、他国の例にも倣いながら、制約も受け入れた「特別の教科」として、匍匐前進を図るという道である。この道の先には、現行学習指導要領の学習論的な転換(学習者中心主義への転換)を押し進め、現代という困難な時代に対応するために、児童生徒の(新しい社会の担い手としての)力を借りつつ、道徳科を発展的に解消する道がつながっていることを期待したい。「内容」と「方法」の提案には穏健と革新の違いはあるが、前例を重視する日本の教育政策において、この両者の違いはそれほど大きなものではないだろう。現実的には両者が補完することで新しい可能性を模索できる。「目的」や「教科書」の検討とも内容的には呼応していることであるし。

5. おわりに

現行学習指導要領において「道徳の時間」から教科化された「特別の教科 道徳」が、初めての改訂を迎えようとしている。本稿は、筆者が本学教職課程において13年間「道徳教育論」を担当してから道徳教育について考えてきたことを素材にして、道徳科という新たて大きな試みを現時点からふり返って総括したものである。総括したとはいっても、事態は現在進行形である。

総括は、「道徳の時間」が道徳科になった経緯(いじめ対策)や道徳科を取り巻く推進者たちの動向を含めた歴史的・俯瞰的な考察と、ある研究団体の次期学習指導要領改訂案(提言)の中に含まれている道徳科の「臨界」の考察、として行われた。また、これらの考察には、「道徳教育」の用語集から離れて俯瞰する観点やその裏づけとなる観察の方法の説明も必要となった。そのために、筆者の教職課程における講義「道徳教育論」での「道徳」理解や、社会学におけるシステム論の「道徳的コミュニケーション」に関する理解が動員された。広く「社会の道徳」と関連させて、2010年代以降の道徳教育の経緯を観察したつもりである。

ところで、方法論的な前置き部分を除いた検討結果をまとめておこう。それは、今こそ道徳教育の「特別の教科」としての継続を再考する時機であると結論できるだろう。

第1に、教科化は「道徳バブル」を発生させ、その後崩壊した。その事態に不満を表明する研究者もいる。「バブル」と崩壊は道徳科の「評価」の不備が関与するという見立てであり、もう一度道徳科のプレゼンスを引き上げるために、「道徳教育学」構築を目標として掲げている。筆者は、道徳教育を考える主体として研究者が位置づき、それぞれに発想することは自由であると考え。しかし、学校が社会(大人)への準備の機関であることを念頭に置くなら、児童生徒が学校(という社会の)生活において、あるいはそれ以降の人生において有益であるような考える力を育む役割を果たしてほしいと考える。これを基礎に据えない教育学研究は、どこか違うと判断する。

第2に、教科化の根拠(いじめ対策)は政治主導の言説に過ぎず脆弱で、教科化推進者にとっての意味づけも手段でしかなかった。教科化推進者は導入時に消極的に意識していたが、現在はそれを背負っていない。また、いじめ対策については別の体制が創られており、いじめ対策としてふさわしい、人権教育や法教育の領域の取り組みが始められている。問題は、こ

の取り組みが任を降りた道徳科の陰になって弱いことである。人権を基礎にして学校を改善する流れを強め、いじめ対策（人権擁護）に本腰を据えた取り組みが進められるべきである。いじめ対策が口実ではなかったのなら、とりわけこの点の強化が重要である。いじめは日本の学校の宿痾であるのだから。

第3に、次期学習指導要領改訂の提言の検討からも、道徳科という枠組みそのものが「臨界」に行き着いていることは明らかである。道徳科自体が道徳性育成を阻害するような「評価」の試み、同時に多忙をさわめる学校・教員にさらなる評価業務を課する試みの提案は、教科化を可能にした「窮余の一策」を掘り崩すだろう。掘り崩さない場合は、道徳科自体が「偽装」の繁茂する場になるだけである。だからといって、道徳科の枠組みを強く規定する「内容」の児童生徒を中心においた学習論的な組み替えは、道徳科の枠組み自体を桎梏とする。無理とはいわないが、児童生徒のための道徳教育でありたいという願いは、この枠組みを取り去る方が容易に実現可能になる。ただし、現在の学校への過剰な教育要請は、枠組みを取り去って別の形（筆者は「総合的な学習の時間」の枠組みを拡大した再編を構想する）にしても、教員の努力を容赦なく削り取ってゆくだろう。だからこそ、「道徳科存続を」という考え方がなりたつことも理解はできる。さらに、「方法」の学習論的転換を徹底するのなら、問題ベースの探究学習に道徳科を組み替える方がよいのは自明である。哲学的な、学べば学ぶほど「よりわからなくなる」ことを目指すのは至当である。しかし、この理解は道徳科には収まらない。端的に、道徳科の枠組みと矛盾する。価値的にも多種・多様で、「道徳的コミュニケーション」が乱用される現在の日本において、児童生徒に道徳的価値を教授することで何かがよくなるとは誰も思っていないのだが、道徳科の枠組みの壁は高い。提言の3つの検討はそれぞれの在り方で道徳科という枠組み・試みが「臨界」に行き着いていることを証明している。

最後になるが、道徳科の改善を考えるという立場をとらない本稿が、この領域でどのような内容を必要と考えているのかについて、3点書いておく。

第1に、問題ベースの探究学習の中に道徳科の領域を解放することがよいと考える。この場合に価値は考えるひとつの素材になる。価値問題の判断に行き着く前に、その問題の社会的な文脈の解釈が不可欠である。価値に依存しない解決の方法がわかる場合も多いだろう。そして児童生徒の抱える実存的な問題（「生きるとは」「大人になるとは」など）群や、家族、貧困など様々な現代的な問題もある。これらの探究のためには、公民科の学習が不可欠であるし、調べ学習や哲学的な方法、そして社会団体との連携も必要となる。現在のキャリア教育や入試対策に流された「総合的な学習（探究）の時間」を修正し、社会と生き方を深める「未知の未来」を探究する総合的な領域に包摂する⁷⁹。このようなことを考えるのは、well-beingの実現という今後の教育目標にとって道徳科は狭すぎるからだ。

第2に、いじめ対策に実効あるプログラムの模索である。これも探究学習的な転換を構想する。既述したようにいじめは、「道徳的コミュニケーション」の動態に強く関わる。「道徳的コミュニケーション」の、特に否定的な影響を知り、それをやり過ごす、飼い馴らすなどの「付き合い方」を実践的に探究する。手始めは、学級の「空気」を換える実践的取り組みであろう。「空気を読む」ことを中断し、「空気を読まずにすむ」学級に変えることを目指す。こ

⁷⁹ 教職課程において行った「総合的な学習の時間の指導法」の講義において、地域課題探究と模擬請願実践を結びつけた実践的講義を行った。それについては、浅川和幸（2025）の参照を願う。

れに学校内のきまり（校則など）が関わっている場合は、参加民主主義的に変える実践を行う。さらに、対象を学校、世間（世間が押しつける道徳）へと拡げてゆく。「付き合い方」と記述したのは、「道徳的コミュニケーション」は様々な場面で発生するコミュニケーションであり、コミュニケーション参加者に振る舞い方の示唆もする、ある種の社会のエコロジーの一部だからである。ある集団・社会において適切な振る舞いを学ぶという肯定的な役割も果たす。そのため、問題のある「道徳的コミュニケーション」とその暴走、それによる集団・社会からの排除を防ぐために、言わば解毒策も含めて「道徳的コミュニケーション」を飼い馴らす力をつけてもらう必要がある。そして、人権・法がこの探究の環境として児童生徒を守護する。

第3に、児童生徒が困難に行き当たるのは道徳問題だけではない。様々な問題がある。法や規則の知識や仕組みを理解する必要はあるが、現在あるものを越えて、よりよいものに変えるための手続きやそのための仲間を集うことが必要な場合も多いだろう。すなわち、自前の、身近な生活を形作る民主主義を使いこなせる技能であり、方法・手続き的な価値についても、理解するだけでなく、実践する必要がある。使わなければ身につかない。

これらの小さくはない転換をキャッチフレーズにするなら、「考え、議論する道徳」から「しなやかな社会への思考、確かな知識、探究する知性への総合学習」となろう。

筆者が本学の教職課程において行った「道徳教育論」の内容や、履修者がどのようにそれを聞いたのかについて（調査研究）は、別稿を期すことにしたい。本稿では理論的な問題について簡単に触れることしかできなかったが、詳細な紹介をそこで行うことにしたい。

参考・引用文献

【学習指導要領】

文部科学省（2018a）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』

文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』

文部科学省（2015）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 道徳編』

文部省（1998）『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説——道徳編——』

【生徒指導関連】

文部科学省（2022）『生徒指導提要』

文部省（1965）『生徒指導の手びき』

【審議会など】（最終閲覧日2025年9月29日）

いじめ防止対策協議会（2016年11月2日）「いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2019/01/04/1412020_5.pdf

教育再生実行会議（2014年2月26日）「いじめ問題等の対応のために（第一次提言）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/04/11/1333167_01.pdf

中央教育審議会（2014年10月21日）「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」（2016年7月29日）「（第3回）議事録」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/af

- ieldfile/2017/02/13/1382174_3_2.pdf
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」(2016年8月16日)「(第4回) 議事録」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/02/13/1382174_4_2.pdf
- 道徳教育の充実に関する懇談会(2013年12月2日)「道徳教育の充実に関する懇談会(第10回) 議事要旨」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/gijiroku/1355446.htm
- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016年2月9日)「資料7 第8回会議における主な意見(未定稿)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/attach/1373193.htm
- 道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議第9回(2016年3月9日)「配布資料6 平成28年2月5日(金曜日)衆議院 予算委員会 議事要旨(抄)(未定稿(※))」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/attach/1373192.htm
- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016年7月22日)「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
- 中根順子(文部科学大臣臨時代理国務大臣)(2024年12月25日)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kyoiku01-000039494_1.pdf
- 日本学術会議哲学委員会(哲学・倫理・宗教教育分科会)(2020)「報告 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf>
- 松野博一(文部科学大臣)(2016年11月18日)「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-100002180_1.pdf
- 文部科学大臣決定(2013年10月11日)「いじめの防止等のための基本的な方針」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/07/23/1400262_001.pdf
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課「『道徳』の評価はどうなる??」(2016年5月) https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/25/1379579_001.pdf
- 文部科学大臣決定(2017年3月14日)「いじめの防止等のための基本的な方針」https://www.mext.go.jp/content/20240329-mext_jidou02-000034502_006.pdf
- 文部科学省「令和5年 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf
- 山中伸一(文部科学事務次官)(2015年3月27日)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定, 小学校学習指導要領の一部を改正する告示, 中学校学習指導要領の一部を改正する告示及び特別 支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部を改正する告示の公示並びに移行措置等について(通知)」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356310_1.pdf

【図書・雑誌】

- 浅川和幸(2025)「<調査報告> 2023年度前期「総合的な学習の時間の指導法」履修者アンケートの結果報告」『北海道大学教職課程年報』第15号1-125頁
- 浅川和幸(2013)「道徳教育論を考える」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第119号27-50頁
- 浅見哲也(2024)「4つのSTEPでわかる! 道徳×教材研究の手順 指導の意図は、内容項目、子どもの実態、教材の3つで決まる!」『道徳教育』64巻6号4-7頁
- 足立佳菜(2024)「第13章 方法——2017(平成29)年告示学習指導要領「道徳」の方法論的観点からの検討」道徳教育学フロンティア研究会(2024) 230-257頁
- 荒木寿友(2024)「第10章 目標——道徳教育, 道徳科の目標の課題と今後の方向性——」道徳教育学フロンティア研究会(2024) 155-178頁
- H.アーレント(1958=1994) 引田隆也・齋藤純一訳「教育の危機」『過去と未来の間』みすず書房

- 池田晶子 (2006)『14歳の君へ どう考えどう生きるか』毎日新聞出版
- 井上治郎 (1991)『道徳教育全書 8 道徳授業から道徳学習へ ——道徳授業入門——』明治図書
- 岡野八代 (2024)『ケアの倫理：フェミニズムの政治思想』岩波書店
- 押谷由夫・柳沼良太 (2013)『道徳の時代がきた！ ——道徳教科化への提言——』教育出版
- 押谷由夫・貝塚茂樹・西野真由美・関根明伸・柳沼良太 (2013)「四 座談会：道徳の教科化で拓く教育の可能性と課題」押谷由夫・柳沼良太 (2013) 114-137頁
- 押谷由夫 (2020)「10 道徳教育のカリキュラム開発——総合単元的な道徳教育——」西野真由美 (2020) 168-183頁
- 貝塚茂樹 (2021・2022)「after道徳バブルの道徳教育学」『道徳教育』明治図書61巻4号～62巻3号各84-85頁
- 荻谷剛彦 (1995)『大衆教育社会のゆくえ：学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論社
- I.カント (1788=2000) 坂部恵・伊古田理訳「実践理性批判 第二部 純粹実践理性の方法論」『実践理性批判・人倫の形而上学の基礎付け』(カント全集7巻) 岩波書店
- 北川忠 (2019)「実例でよくわかる！ 通知表記入Q&A 通知表で児童への励ましを」『道徳教育』59巻7号 18-21頁
- 下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真・岩下誠 (2019)『教育学年報11 教育研究の新章』世織書房
- 佐藤直樹 (2022)『『世間教』と日本人の深層意識——みんな一緒にラクがいい』さくら舎
- 関根明伸 (2021)「第15章 「特別の教科 道徳」の「評価」をめぐる課題——「評価」概念に対する再検討の必要性——」道徳教育学フロンティア研究会 (2021) 265-280頁
- 関根明伸 (2024)「第14章 評価——「評価」の課題と新たな方向性に向けて——」道徳教育学フロンティア研究会 (2024) 258-281頁
- 田中智志・山名淳編著 (2004)『人間教育論のルーマン 人間は<教育>できるのか』勁草書房
- 谷田増幸 (2020)「道徳科の現在, “祭り” のあと——理念と現実の乖離をどう埋めるのか——」『教育学研究ジャーナル』(中国四国教育学会) 第25号101-106頁
- 田沼茂紀 (2015)「「特別の教科 道徳」が克服すべき課題とその解決方策の検討——道徳教育忌避感情および軽視傾向改善を中心に——」『道徳と教育』第333号145-152頁
- 土田雄一 (2025)「論説 「話し合い」で子どもはなぜ本音を言わなくなるのか? 「自分のための道徳授業」を意識して, 本音と向き合う」『道徳教育』明治図書66巻7号47頁
- 道徳教育学フロンティア研究会 (2021)『道徳教育はいかにあるべきか——歴史・理論・実践——』ミネルヴァ書房
- 道徳教育学フロンティア研究会 (2022)『続・道徳教育はいかにあるべきか——歴史・理論・実践展望——』ミネルヴァ書房
- 道徳教育学フロンティア研究会 (2024)『新・道徳教育はいかにあるべきか——道徳教育学の構築/次期学習指導要領への提言——』ミネルヴァ書房
- 中西新太郎・片岡洋子ほか (1997)『子どもたちのサブカルチャー大研究』労働旬報社
- 永野恒雄 (2021)『私たちは何を悩んできたか——高校生が語った子どものころの悩み』同時代社
- 奈須正裕 (2018a)「新学習指導要領と授業づくり (第5回)「見方・考え方」を鍛える授業」『内外教育』第6641号45頁
- 奈須正裕 (2018b)「新学習指導要領と授業づくり (第7回) 概念的で統合的な知識」『内外教育』第6655号45頁
- 奈須正裕 (2023)「新学習指導要領と授業づくり (第32回) 混迷の時代の価値教育」『内外教育』第7122号45頁
- 西野真由美 (2020)『新訂 道徳教育の理念と実践』一般社団法人放送大学教育振興会
- 西野真由美 (2024)「第11章 内容——学習指導要領「道徳」の内容構成の課題と検討の方向性——」道徳教育学フロンティア研究会 (2024) 179-203頁
- 西原博史・斎藤一久 (2024)『教職課程のための憲法入門 [第3版]』弘文堂

- 日本道徳教育学会全集編集委員会編著 (2021)『新道徳教育全集 第1巻 道徳教育の変遷・展開・展望』学文社
- N.ノディングズ (1984=1997) 立山善康・清水重樹・新茂之・林泰成・宮崎宏志訳『ケアリング：倫理と道徳の教育——女性の観点から』晃洋書房
- 走井洋一 (2024)「第12章 教科書——道徳教科書の成果と課題——」道徳教育学フロンティア研究会 (2024) 204-229頁
- 廣川正昭 (2021)「附2 戦後の道徳教育を創ってきた人々」日本道徳教育学会全集編集委員会『新道徳教育全集第1巻 道徳教育の変遷・展開・展望』学文社249-256頁
- 広田照幸 (2009)『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店
- 藤川大祐 (2017)『考えよう 話そう 道徳! みんなで道(どう)トーク① 学校編』河出書房
- 藤川大祐 (2018)『道徳教育は「いじめ」をなくせるのか 教師が明日からできること』NHK出版
- R.W.ヘンケ編集代表 (2009=2019) 濱谷佳奈監訳『世界の教科書シリーズ46 ドイツの道徳教科書——5, 6年実践哲学科の価値教育』明石書店
- 三上剛史 (2003)『道徳回帰とモダニティ——デュルケームからハバーマス・ルーマンへ——』恒星社厚生閣
- 森田伸子 (2011)『子どもと哲学を 問いから希望へ』勁草書房
- Y.モンク (2017=2019) 那須耕介・栗村亜寿香訳『自己責任の時代 その先に構想する, 支えあう福祉国家』みすず書房
- 柳沼良太・鈴木明雄・江川登 (2018)『生徒が本気になる問題解決的な道徳授業・中学校 「考え, 議論する道徳」の実践事例集』図書文化
- 吉崎祥司 (2014)『「自己責任論」をのりこえる——連帯と「社会責任」の哲学』学習の友社
- 臨時教育審議会 (1988)『教育改革に関する答申 (第一次～第四次)』大蔵省印刷局
- N.ルーマン (1990=2009a) 徳安彰訳『社会の科学1』法政大学出版局
- N.ルーマン (1990=2009b) 徳安彰訳『社会の科学2』法政大学出版局
- N.ルーマン (2002=2004) 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会
- N.ルーマン (2008=2015) 馬場靖雄訳『社会の道徳』勁草書房

【新聞】

- 朝日新聞 (2025年9月15日)「記者解説 「想定される危機」直視を 明日への一石～大変革期を考える」『朝日新聞』9面

Rethinking Moral Education Theory: Reflecting on the Upgrading of “Morality Period” to a Formal Subject after the End of the “Moral Bubble”

Kazuyuki ASAKAWA

Key Words

Theory of Moral Education, teacher-training course, a Special Subject (hereinafter referred to as the “Morality Period”), Period for Inquiry-based Learning

Abstract

In Japanese school education, the 2010s saw a major change in “Morality Period,” the Japanese-style moral education system. A new “Special Subject” called “a Special Subject (hereinafter referred to as the “Morality Period”)” has been established. The birth of the “Special Subject” involved powerful political forces.

The author of this paper teaches a course on “Theory of Moral Education” in the teacher-training course at Hokkaido University. “Special Subject” was examined by utilizing the outcomes of my lectures and insights from Social System theory. The points under consideration are as follows:

1. How did the researchers who worked to establish the “Special Subject” later reflect on it? They evaluated: teachers' expectations for moral education were initially high but then rapidly diminished.

2. The establishment of the “Special Subject” was driven by the need to Countermeasures Against Bullying. The relationship between anti-bullying measures at the time of establishment and “Special Subject,” as well as subsequent changes, were examined. Initially, the “Special Subject” was promoted as an effective measure against bullying. However, no one believes that anymore.

3. Currently, a research group is discussing how to modify the “Special Subject” in the next curriculum guidelines. After careful consideration, it became clear that the foundation of the concept of “Special Subject” is rooted in Japanese-style moral education. Therefore, unless this fundamental concept is altered, making changes will be difficult.

Following deliberation, it was concluded that “Special Subject” should be incorporated into “the Period for Integrated Studies” to create a new form of “Period for Inquiry-Based Learning”.