

(案)

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



令和2年（2020年） 月 日

日本学術会議

哲学委員会

哲学・倫理・宗教教育分科会

この報告は、日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会

委員長	河野 哲也	(連携会員)	立教大学文学部教育学科教授
副委員長	森田 美芽	(連携会員)	大阪キリスト教短期大学特任教授
幹事	木村 敏明	(連携会員)	東北大学大学院文学研究科教授
	藤原 聖子	(第一部会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	一ノ瀬正樹	(連携会員)	武蔵野大学グローバル学部教養教育(哲学)教授
	和泉 ちえ	(連携会員)	千葉大学文学部教授
	上原麻有子	(連携会員)	京都大学文学部文学研究科教授
	香川 知晶	(連携会員)	山梨大学名誉教授
	氣多 雅子	(連携会員)	京都大学名誉教授
	下田 正弘	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	土井 健司	(連携会員)	関西学院大学神学部教授
	中島 秀人	(連携会員)	東京工業大学リベラルアーツ研究教育院教授
	中村 征樹	(連携会員)	大阪大学全学教育推進機構准教授
	納富 信留	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	野家 啓一	(連携会員)	東北大学高度教養教育・学生支援機構教養教育院 総長特命教授
	八木久美子	(連携会員)	東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授

本提言の作成にあたり、以下の方々に御協力いただいた。

久下 谷明	お茶の水女子大学附属小学校教諭
倉本 香	大阪教育大学教育学部教授
小玉 重夫	東京大学大学院教育学研究科教授
西野真由美	国立教育政策研究所総括研究官
松下 良平	武庫川女子大学教育学部教授

本提言の作成にあたり、以下の職員が事務を担当した。

事務局	高橋 雅之	参事官(審議第一担当)
	酒井 謙治	参事官(審議第一担当)付参事官補佐
	牧野 敬子	参事官(審議第一担当)付審議専門職

要 旨

1 作成の背景

平成 27 年（2015 年）の学習指導要領の一部改正により、「道徳の時間」に代わって「特別の教科 道徳」が設置され、小学校で平成 30 年（2018 年）、中学校で平成 31 年（2019 年）より完全実施された。これにより従来教科外の活動として行われてきた道徳教育に対し、児童生徒への評価が導入されることとなった。その教科化を巡っては教育界のみならず、一般社会にも大きな反響があり、様々な意見が寄せられた。これまで日本学術会議第一部哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会では、これらの意見を踏まえた上で、日本の教育の現状に照らし、今次の「道徳教育」改訂の問題点を指摘しつつも、むしろその積極的な面を評価し、それをさらに良い方向へともたらず展望を検討した。本報告はこの審議の結果をまとめたものである。

2 道徳教育の議論の現状

今次の道徳教育改訂では、教材を読んで感想を述べるだけの「読み物道徳」から自分の問題として多面的に「考え、議論する道徳」への転換が掲げられるとともに、教科書を用い、評価を伴った「教科化」がなされた点が大きな特徴である。この改訂に対し、教育界や教育学の領域では現場の実践的な諸問題や、教育上の技術的な諸問題、制度の細かな設計上の諸問題が盛んに論じられている。しかし、それらの議論の基底的な問題であるはずの、どのような人間観を前提としているか、どのような社会における道徳を想定しているのか、その社会において子どもたちをどのような人間に育てるかという点は、これまで哲学系諸学の立場から体系的に検討されてきていない。

3 報告の内容

こうした現状を踏まえ、本分科会における検討の結果明らかになった現在の小・中学校における道徳教育の持つ主な問題点と、それらを克服するための展望について報告する。

(1) 現在の道徳教育の四つの問題点

① 国家主義への傾斜の問題

文部科学省は今回の改訂が「愛国心」の評価につながることを否定しているものの、教科書の中には社会や他者に対する自己犠牲を美化したりナショナル・アイデンティティを強調したりする内容の教材が見られる。かつての皇民化教育の過ちを繰り返さないために、また、劇的な変化を遂げている世界に対し、国家や民族の枠を超えて貢献をなす人間を育てるためにも、道徳教育が、国家主義的な、すなわち、個人の人権が「国家の利益」とされるものの前に蔑ろにされるようなものになってはならない。

② 自由と権利への言及の弱さの問題

指導要領では道徳で教えられるべき価値として最初に「自主・自律、自由と責任」が掲げられているものの、教科書の中には個人の自由や権利の概念を明確にテーマとした内容項目がほとんどない。代わってそこには本来権利の問題として対他的社会的

に検討すべき合理的配慮や性差の社会的役割などが「思いやり」などの心の問題に矮小化される「心理主義化」の傾向が見られる。これでは、個人の権利を軸に、社会の諸制度や諸規則を検討するという重要な道徳的態度が養われるか疑問である。

③価値の注入の問題

現代社会には、それぞれの根拠や合理性をもった多様な価値観が併存する「道理ある不一致」と呼ぶべき状況が生じている。したがって現代の道徳教育では、特定の価値観を、無批判に普遍化・絶対化して子どもたちに押し付ける「価値観の注入」ではなく、主体的で対話的な「手続きの道徳性」を子どもたちの内に涵養することを目的とすべきである。文部科学省が今回の改訂の狙いとする「『考える道徳』、『議論する道徳』への転換」はこのようにしてこそ十全に実現される。

④多様性受容の不十分さへの危惧の問題

多様性は、現代社会の事実であると同時に尊重すべき価値であり、今次の道徳教育の改訂においてキーワードとなっている言葉である。特に宗教など帰属集団に基づく価値観については、マジョリティのそれをマイノリティに押し付け、後者に同調を強いる状況が生じやすい。国際化、グローバル化がすすむ日本社会ではどのようにして宗教的・文化的少数者の価値観と権利を擁護するかも道徳教育の課題である。

(2) よりよい道徳教育のための四つの展望

①哲学的思考の導入

価値注入的な道徳教育の最大の問題は、反省を経ずに素朴かつ直感に頼って道徳判断がなされてしまうこと、判断の根拠が問い直されないことにある。あるテーマや主張に対する、根本的に批判的で（根拠を問い直す）、反省的で（自分の行動や思考方法の足元を問い直す）、対話的な思考としての哲学的思考を道徳教育に導入することが有効である。「子どもの哲学」の試みはその注目すべき実例といえる。

②シティズンシップ教育との接続

道徳教育は、問題を対立する当事者を含めた議論と利益の調整によって解決しようとする姿勢の涵養を目指すという点で、民主社会における主権者の養成としての市民性教育の一環として位置づけることが重要である。

③教員の素養と教員教育

道徳教育の教員には、単に生徒に知識を教え込むのとは違った、自分自身や生徒が無自覚に自明視している価値観を自覚し、それを様々な文脈に置き直して再検討し、民主的に討議するスキルが必要である。道徳教育の教員はそのための自己分析、民主的なリーダーシップの育成を、教職課程及び教員研修などの機会に行う必要がある。

④教科書の検討と作成

教員の場合と同様に、教材が暗黙に示している価値観については、哲学・倫理学・宗教学の専門的立場から精査、検討を行う必要がある。日本学会と哲学系諸学会は、専門部会を配置するなどして、「考え、議論する」道徳の推進に協力することが望まれる。

目 次

1	はじめに.....	1
2	道徳教育転換の現状：「考え、議論する道徳」、教科化.....	1
3	道徳教育検討へ：本分科会の取り組み.....	2
4	現在の道徳教育の四つの問題点.....	5
	(1) 国家主義への傾斜の問題.....	5
	(2) 自由と権利への言及の弱さの問題.....	7
	(3) 価値の注入の問題.....	10
	(4) 多様性の不十分さへの危惧.....	14
5	よりよい道徳教育のための四つの展望.....	14
	(1) 哲学的思考の導入.....	14
	(2) シティズンシップ教育との接続.....	17
	(3) 教員の素養と教員教育.....	18
	(4) 教科書の検討と作成.....	20
	<参考文献>.....	21
	<参考資料1>審議経過.....	26
	<参考資料2>シンポジウム開催.....	27

1 はじめに

本報告は、「特別の教科 道徳」について、哲学・倫理・宗教の研究の専門家の視点から、その問題点と、今後の道徳科教育の可能性と向かうべき方向性について、本分科会で議論した結果について報告するものである。道徳とは、行為や社会制度の善悪を判断する規準、あるいは規範の総体と一般に定義される¹。道徳は、哲学・倫理・宗教研究の分野の最も重要なテーマの一つである。

平成27年(2015年)、他の科目に先んじて学習指導要領の一部改正により、「道徳の時間」に代わって「特別の教科 道徳」が設置され、小学校で平成30年(2018年)、中学校で平成31年(2019年)より完全実施された。これまで道徳教育は教科外の活動として行われてきたが、改正後は教科化された。「教科」とは、検定教科書を使用し、教科ごとの免許があり、数値による評価(評定)を行うものを言う。教科化されることにより評定が求められるが、道徳科における評価は基本的に、「記述式の個人内評価」により行うこととされ、教師による評価は、評定ではなく、文章で記述される。このように評定を行わず、教科免許がなく担任が担当することから道徳科は「特別の教科」と言われる。今次の道徳教育の改正には幾つかの特徴があるが、とりわけその教科化を巡って教育関連学会、教育界のみならず、一般社会でも大きな反響を呼び、様々な意見が寄せられた。

これまで中等教育における道徳・倫理関連の教育に関しては、哲学委員会からは、「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—(考える「倫理」)の実現に向けて—」(平成27年、2015年)を提言し、高等教育に関しては「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」(平成28年、2016年)を報告してきた。また、心理学・教育学委員会からは、「18歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—」(平成28年、2016年)が提言されている。以上の提言は高等学校あるいは高等教育を対象にしたものであるのに対して、本報告は義務教育課程を対象にしている。本報告は、展望や視点において以上の提言・報告と共通したところがあるが、以上の提言・報告では今次の「道徳の教科化」については触れられていない。

「特別の教科 道徳」の現状に対しては、後述するようにすでに教育学や教育界から厳しいものも含めて、様々な批判が挙がっている。それに対して本分科会は、これらの批判を踏まえながら、日本の教育の現状に照らして、今次の「道徳教育」改正の問題点を指摘しつつも、むしろその積極的な面、すなわち、「考え、議論する」ことを通しての道徳教育という方針を評価し、それをさらに良い方向へともたらず展望を検討した²。

2 道徳教育転換の現状：「考え、議論する道徳」、教科化

文部科学省の説明によれば、今次の道徳に関する教育指導要領の改訂は「深刻なはじめ

¹ 以下を参照[1]。倫理は、道徳という概念よりも、より反省的、より社会的な意味合いを含むが、本稿では、その区別を、義務教育での「特別の教科 道徳」、高校での科目「倫理」に対応させてはいない。本稿では、「道徳」と「倫理」を概念として特別に区別せずに使う。

² 文部科学省初等中等教育局の合田哲雄や、上記の教育審議会に関わってきた著者を含んだ『考え、議論する道徳を実現する：主体的・対話的で深い学びの視点から』は、従来の道徳教育を「考え、議論する道徳」に転換する理由や方法について多角的に論じている[2]。

問題」を発端にしている。平成 25 年（2013 年）2 月の教育再生実行会議第一次提言、平成 26 年（2014 年）3 月の有識者懇談会、同年 10 月の中教審答申、平成 27 年（2015 年）3 月に小・中学校学習指導要領等の一部改正を経て、改訂された指導要領が実施されるに至るが、今次改正では、いじめ問題の解決に向けて、道德教育の「質的転換」が謳われている[2]。それによれば、これまでの道德の時間でもいじめに関することが数多く含まれていたが、指導が「読み物教材の登場人物の心情理解」に偏ったり、分かりきったことを言わせたり、単純な感想を書かせたりする指導に終始しがちであり、現実のいじめの問題に対応できていなかった、という。さらに、「教科書や評価がないことなどから、他教科に比べて軽視されがち」であったと認めている。

平成 18 年（2006 年）に改正された教育基本法第二条には「道德心を培う」ことが明記された³。それを基に今次の学習指導要領改訂において、総則に、小中学校とも、「道德教育は、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德性を養うことを目標とする」とされている。道德教育は、道德の授業内だけではなく、「学校の教育活動全体を通じて行うもの」であり、「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」と記されている。

上にあげたこれまでの道德教育の課題への改善として、まず、指導方法に関しては、「道德的価値に関する問題解決的な学習や体験的な学習など多様な指導方法を工夫し、いじめを「自分自身のこと」として多面的・多角的に考える」ための指導が推奨されている [2]。

「あなたならどうするか」を真正面から問う「考え、議論する道德」への転換が謳われている。こうした「読み物道德」から「考え、議論する道德」への転換が、今次の改訂の教育指導法上の最大の特徴である。第二に、質の高い教科書が使えるようにすることが謳われている。第三に教科化し、評価を行い、検定教科書を採用することである。すでに触れたように、道德教育の評価は、5 段階では行わず、記述によることが定められている。

3 道德教育検討へ：本分科会の取り組み

今次の道德教育の教科化については教育学や教育界から様々な意見が提出されている [3] [4] [5] [6] [7] [8]。これらの批判は、社会学的、教育学的、政治的など様々な観点を含んでいるが、本分科会は、哲学系諸学の研究者として、道德教育の本質に戻って、道德教育自体がどうあるべきか、日本の道德教育は果たして適切であるのかといった問題を考察してきた。道德をどのように教えるかといった具体的な教育方法以前に、どのような人間観を前提としているか、どのような社会における道德を想定しているか、その社会において子どもたちをどのような人間に育てるかという点は、道德教育の基底的な問題である。そこに至るための様々な価値や道德の内容については、これまで哲学系諸学の立場から体系

³ 第 2 条「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。幅広い知識と教養を身につけ、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道德心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。」（教育基本法第 2 条）

的に検討されてきていない。

道徳科の指導要領においては、内容項目として道徳で教えられる価値は、A 主として自分自身に関すること、B 主として人との関わりに関すること、C 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること、の4つの視点から小学校で19から22、中学校で22の項目が挙げられている[2]。これらの内容項目は、戦後、「道徳の時間」が特設された、昭和33年(1958年)告示の学習指導要領ですでに挙げられている。項目の数と中身は時代によって多少の変動があるが(「個性尊重(前回改訂)」、「相互理解(今回改訂)」など)、その項目の多くは、戦前の修身科で「徳目」として示されてきたものが踏襲されている[9]。これらの徳目は、国定教科書が最初に制定されたときに、その方針を決定する委員会において、いかなる原理にもよらず世間一般に認められている徳目を採用するという方針によって選ばれた⁴。したがって、それらの徳目がどのような基準で選ばれているのか、その基準は果たして妥当であるか、「価値を教える」とはいかなることであり、それが果たして可能なのかは、必ずしも明示的に示されていないし、原理的な検討もされていない。「世間で通用している徳目」とはかつての同質性の高い日本社会では重視された徳目であるが、現代社会は多様性の時代であり、様々な価値観が並存し、子どもたちは、人間観、世界観、倫理、宗教性に関する多様な基盤を理解し、共に生きることを求められる。道徳教育にもまた、これらの現状が反映されていなければならないと考える。

先に触れたように本分科会は、今次の改訂において焦点の一つとなっている「考え、議論する道徳」への転換は、その基本理念としては肯定的に受け止めている。ひとつは、この展開の背景にある「主体的・対話的で深い学び」というアクティブラーニングが教育のあらゆる面で求められていることに同意しているからである。そして、道徳教育という側面を考えるならば、後に述べるように、現代社会は多様な価値観が存在する「道理ある不一致」と呼ぶべき状況にあり、そこにおける道徳性は、道徳規則や判断の正当性を確保できる「手続きの道徳性」を重んじなければならないからである。この手続きは、民主的意思決定プロセス、すなわち、集団的に熟議し反省的に思考するプロセスが含まれているべき

⁴ 教育勅語の起草の中心者は、井上毅(当時の法制局長官)と儒学者の元田永孚である。井上は、元田や首相の山縣有朋に相談しながら案を修正していったが、その編纂方針によれば、1. 立憲国家において、君主は臣民の心の自由に干渉してはならない。従って、勅語で教育方針を示す際には、政治上の勅語のような命令ではなく、君主の著作として示すべきである。2. 宗教上の争いを惹起してしまうため、神や天、といった概念を使用すべきでない。3. 哲学理論には、必ず反対の理論があるため、特定の哲学理論に立脚すべきでない。哲学の根源的問題は、専門家である哲学者に任せるべきであって、君主の命令によって定めるものではない。4. 政治的なものであってはならない。時の政治家の意図が反映しているとの疑念を抱かせるようなことはあってはならない。5. 漢学や西洋風の表現を採用してはならない。6. 消極的に悪を諫めるような浅薄なものであってはならない。7. 世にある様々な宗派の一方のみを喜ばせるような表現をとってはならない。この方針を儒学者の元田も支持し、当時の社会で普及しているとみなされた徳目を羅列していく方式が選ばれていった。(山縣有朋首相に宛てた書簡 1890年6月20日付)[9]。国定教科書については、明治36(1903)年から第一期の使用が開始された。修身科の教科書は、修身教科書調査委員会(加藤弘之委員長)で作成されている。この委員会の冒頭で、教科書の編纂方針が議論され、その際、加藤から、「倫理学説上の主義の議論になれば、各委員とも独自の意見もあるでしやうから、到底一致を見ることは出来ぬであらうが、国民の心得としての道徳のことになれば、必ずしも根本主義の論をせずとも宜しかるべきに依り、此の用意の下に評議することに為てはどうか」という提案があった。委員会では各委員ともそれに賛成し、修身科教科書の徳目が選定された。文部省内教育史編纂会(1938)『明治以降教育制度発達史 第四巻』pp. 694-695.

である。道德規則は民主的な議論によって得られるべきことは、国連の人権教育の趣旨とも合致した理念である。道德性の根本原理の少なくともその一つが他者への配慮にあることは明らかであるが、他者の理解は他者との直接のコミュニケーション、自由な対話を必要とする。この対話の内在化が個人の道德判断の基礎となり、さらに多様な他者との対話が道德判断の発達と成長に寄与することは、子どもの場合に限ったことではなく、人間の全体に当てはまることである。問題は、この「考え、議論する道德」という理念がどれだけ現場での教育で実践され、教科書をはじめとした教材に反映しているかである。

本分科会は、こうした現状認識から、現在の小・中学校における道德教育の持つ課題について考察し、シンポジウムを開催して哲学系のみならず、心理学、情報工学、教育学等の専門家を招き、この課題の探求を深めた。第一に、「考える力とは何か」、つまり、道德の根底となる自己自身で多様な価値観を受け止めて考える力や、そこからどのように自己を形成し、他者を理解する人間関係を築き、社会的な実践力を持つような人間に育てるかを議論した。第二に、「特別の教科 道德」について道德教育の現状と問題点を、倫理学、宗教哲学、教育学のそれぞれの面から検討した。第三に、教育の現場でわれわれの直面する「多様性」とは何か、その根底にある理解すべきものとは何かを検討した。

これらの問いかけは、あるべき道德教育を目指すとき、当然考えられるものである。そこで語られる道德的価値や人間観がそもそも何であるのか。指導要領に見られる「自立した一人の人間として、人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すもの」という目標と上記の価値項目とがどのように関係しているか、教科書や現場での教育にそれが妥当な形で反映されているかどうかという問題意識である。道德はある社会のエトス（習俗）として実現されるが、現行のエトスへの体系的な反省や吟味を経ない「道德」は、現行の社会をそのままに肯定し、現在流通している価値観や人間観を無反省に継続することになる。そうなれば、道德教育とは「社会化」（ある社会に適応させること）の問題ある面の典型になってしまうのではないだろうか。

だが、現在の日本社会は、国際社会から様々な点で道德的・倫理的な不備が指摘されている。例えば、世界経済フォーラムによるジェンダー・ギャップ指数 2019 において、日本のスコアは 153 ヶ国中 121 位である[10]。難民認定数の極端な低さ（0.2%）に現れる外国の人々の人権問題への無関心[11]をはじめとして、国連人権理事会は 2017 年に日本の人権状況に対して 218 の勧告を行った。報告書で目立つのは、人種差別、性差別、外国人差別、性的少数者差別の問題の指摘であり、さらに死刑の廃止や一時停止、死刑囚の待遇改善を求める勧告も多く盛り込まれた[12]。子どもの権利についても、国連の子どもの権利委員会から平成 31 年（2019 年）2 月に勧告が出され、総括所見のなかで緊急措置をとるべき分野として、差別の禁止、子どもの意見の尊重、体罰、家庭環境を奪われた子ども、リプロダクティブヘルスおよび精神保健、少年司法に関する課題が指摘されている。これらの子どもの有する権利が子どもに十分に教育されていないが故に、国連から勧告されているのである[13]。児童虐待についても対策強化の勧告がなされた[14]。精神障害者や知的障害者の脱施設化の動きの弱さも、社会的包摂（ソーシャルインクルージョン）活動の大きな遅れの表れであり、日本における障害者に対する人権意識

の低さや暗黙の優生思想を反映している[15]。ここに、平成28年(2016年)7月に発生した相模原障害者施設(津久井やまゆり園)での殺傷事件の遠因と背景を求める分析も数多く出版された[16]。以上の現在の日本社会における道徳的・倫理的不備を踏まえ、これらを改善することを含んだ道徳教育の方針が立てられなければならない。

4 現在の道徳教育の四つの問題点

(1) 国家主義への傾斜の問題

文部科学省は、ホームページで、「道徳が「特別の教科」になり、入試で「愛国心」が評価されるというのは本当ですか? 道徳が評価されると、本音が言えなくなり、息苦しい世の中にならないか心配です」という質問に対して、「道徳科で、特定の考え方を押し付けたり、入試で使用したりしません」と回答し、「道徳的な価値を自分のこととしてとらえ、よく考え、議論する道徳へと転換し、特定の考えに無批判に従うような子供ではなく、主体的に考え未来を切り拓く子供を育てます」と述べている。また、「「国や郷土を愛する態度」などの個別の内容項目の評価はしないので、「愛国心」を評価することなどあり得ません」と明言している[17]。

この質問と同じ危惧が教育学の専門家からも出されている[4][5]。第二次世界大戦前の教育勅語による「修身」のように、教育がその子ども自身のためでなく、「国家のため人間育成」という手段になりはしないかという危惧である⁵。日本の教育は、戦前の皇民化教育の反省の上に民主的な教育制度へと転換したはずが、実際には、第二次大戦終戦以降、「愛国心」教育を復活させる動きは絶えず、道徳の教科化もその延長線上にあるのではないかと危惧が、様々な人から表明されている[3]。道徳教育も、ただ国家の役に立つ人間とするためだけに用いられた時、教育は民主主義を成立させる成熟した一人ひとりの個人を育てるものではなく、憲法で謳われている教育の理念からも離れてしまう。かつて日本が世界に対して犯した大きな過ちを繰り返さないためにも、また、劇的な変化を遂げている世界に対し、国家や民族の枠を超えて貢献をなすことのできる人間を育てるためにも、道徳教育が、国家主義的な、すなわち、個人の権利が「国家の利益」とされるものの前に蔑ろにされるようなものになってはならない。

文部科学省が、ホームページ上で、以上のような回答を明示しているにもかかわらず、なお本分科会が上記のような道徳教育への危惧を表明するのは、教科書などに自己犠牲を美化して推奨するかのような素材が見当たるからである。教科化されるということはそれらの検定教科書を用いなければならないということである。自己犠牲そのものが全て直ちに国家主義に通じるわけでないが、複数の教育学の専門家が指摘しているように、教科書に見当るいくつかの素材には、個人の権利よりも組織(学級)や社会、既存のルールを優先させるかのような考えを推奨してしまう危険性が見受けられる⁶。絵本の中で

⁵ 教育勅語の道徳的な問題については以下の参考文献を参照のこと[18]。ただし行安は、戦前の修身と戦後の道徳教育の間には大きな断絶をみており、また検定教科書も民主主義の手続きによって生まれてきたものであり、選択肢もあることから価値の押し付けとはならないと述べている。他方で、行安は対話型の道徳教育を大きく推進すべきだとしている[3]。

⁶ 道徳教科書に見られる自己犠牲的な価値の問題点については以下の参考文献を参照のこと[4]。

の擬人化という相応しくない（問題を単純化し、既成道徳に批判的視点なく従うべきことをメッセージとしている）方法によって⁷、自己の伸長を願う者たちを非難し、他者や社会のための自己犠牲を求めるかのような教科書素材が散見される（小学校の教科書での「かぼちゃのつる」（東京書籍1年生用）、「手品師」（日本文教出版6年生用）、「星野くんの二墨打」（学校図書6年生用）など）。それらの素材では、自己と他者の間の不公平や社会制度の不公平の可能性については問題とされずに、現在の状況や慣習・制度が自明視されてしまっている。これでは、自己の不利益を軸に他者や社会を問い直すことはできず、自己と他者・社会とが一方的で非対称的な関係になってしまう。

日本文学者であり、教科書の編纂にも携わった石原千秋は、小学校・中学校の国語教科書を分析した結果、現在の国語という教科の目的が、広い意味での道徳教育にあることを指摘している[19]。石原によれば、日本の国語教育で求められているのは、教科書から「道徳」や「教訓」を読み取ることであり、教科書に示されている見解を自分の視点から批判的に検討することでもなければ、自分独自の読解を構築することでもない。日本の国語教育では一見すると、自由な感想や意見が求められているように思えていても、じつは教科書教材で生徒に教化すべき思想はすでに定まっている。日本の国語教科書の内容に見られる道徳性とは、大きく分けて二つしかないという。ひとつは、「自然に帰ろう」「田舎に帰ろう」であり、もうひとつは「他者に出会おう」である。この二つのメッセージを内面化した人格が戦後の国語教育の求める「人格」であると石原は指摘する[19]。国語教科書において「出会うべき」とされる他者は、きわめて抽象的な存在にとどまっており、つかみどころのない「他者」を意識するように求められている。そして、もうひとつの重大な内容とは、「古き良き日本」あるいは「昔はよかった」というイメージの強化とナショナリズムの称揚であるという[20]。すなわち、日本は近代化に決定的に遅れたという苦い自覚のもとで、それでも日本（自然、田舎、昔）に対して敬意を表すべきだということが、国語教科書では暗に示唆されている。その背後にあるのは、「昔はよかった」という保守的なメッセージであると石原は指摘する。そこには、「世界＝都会（あるいは西洋、現在）」対「日本＝田舎（あるいは自然、昔）」という二重の対比が重ねられて、後者への「誠実」や「忠誠」が価値あることとされている。

以上のような、石原が国語教科書について指摘したことと同じことが、現在の道徳の教科書に当てはまらないであろうか。華やかな舞台を捨てて、小さな子どもとの約束を守る「手品師」は、まさしく世界対日本、都会対田舎という二重の対比において、後者への「誠実」や「忠誠」を誓う姿に重なるだろう。『日本の道徳教育』という著作の中で、

⁷ 道徳教科書の擬人化の問題については、和久勝・今関和子編著が言及しているが[5]、同様のことが、石原千秋によって国語教育に関して指摘されている[19]。石原によれば、日本の国語教科、特に小学校低学年のそれにおいては、動物が主人公の文章がとても多い。そこでの特徴は、「多くの教材で動物は擬人化され、子供が感情移入しやすいように書かれている」。そして、その動物感情移入の背後にあるのは、「田舎に帰ろう」「昔はよかった」という保守的なメッセージであるという（p.79）。擬人化が問題であるのは、例えば、「かぼちゃのつる」ではつるを伸ばすかぼちゃは、一見して憎々しい表情で描かれており、他の登場生物はいかにも困った顔をしているという絵柄の持つ無言のメッセージによって、最初からどちらが善くどちらが悪いか視覚的に決められてしまっている点である。

レスガードは、日本の道德教育の言説は、「自然と調和して生きる」とされる日本のアイデンティティの言説にあまりに強く結びついているという[21]。それは、国内的にはアイデンティティを強調し、国外的にはコスモポリタニズムを唱える態度として現れるという。なぜ道德教育においてナショナル・アイデンティティが強調されるのだろうか。道德は、社会を構築する原理でもある。日本の道德教育の執筆者と編集者たちは、国際社会（あるいは西洋社会）を「都会」として、日本を「田舎」とする表象に、おそらく無自覚に囚われており、いかにして「田舎」が「都会」に吸収されずに維持できるかが社会構築の原理になっているとはいえないだろうか。しかし国際化とグローバル化の波は日本社会にも大きな変化をもたらしており、このような旧来のナショナル・アイデンティティを保持しようとする意識では、新しい多様性のある民主的な社会づくりの基盤としてははなはだ不十分であり、後ろ向きの効果しかもたらさないだろう。

(2) 自由と権利への言及の弱さの問題

先にあげた価値項目を見れば分かるように、最初に「自主・自律、自由と責任」という項目が置かれているにもかかわらず、教えるべきとされる項目に自由をテーマにしたものが少なく、権利の概念を明確にテーマにしたものが見当たらない。他者への配慮や思いやり、義務、社会への貢献が強調される一方で、個人の自由と権利の主張の重要性についての言及がアンバランスで弱いことが指摘されている。教育学者の山本詩織によれば、「小学校指導要領」には、道德性と個人の自由や権利主張が、あたかも二項対立関係として解釈されてしまうような基準が見当るといえる[22]。これでは、個人の権利を軸にして、社会の諸制度や諸規則を検討するという重要な道德的・倫理的態度が養われるか疑問である。

実際に教科書の内容にはそれを疑わせるものが含まれている。例えば、障害者が合理的配慮を求める権利を、助けてくれた人の「親切・思いやり」として扱い、権利として要求できることを温情による救済に置き換える教材（「車いすでの経験から」東京書籍6年生用）、「足が不自由でも優しくしてくれる」と当事者である主人公に差別的発言をさせる教材（「ぼくのちかい」（学校図書4年生用）、一定の特徴を持つ子どもがアクセスできない遊び場を設定し、そこに「親切」で連れていくという、障害の社会モデルの発想のまるとない教材（「およげないりすさん」光村図書2年生用）などがそうである。これらは議論の素材としてではなく、あるべき「よい話」として扱われてしまうならば、かえって有害とさえ言える教材なのではないか。半沢英一は、文部科学省編『私たちの道德』を詳細に分析し、そこに示されている道德観が国際人権論に反しており、自他の権利や尊厳を守ることができない人間を育てる等の危険性があると指摘している[23]。この警鐘を真摯に受け止めたい。

あるいは、法学者の木村草太は、広島県教育委員会の作った教材が、法的問題を心の持ち方としての「道德」の問題に転化してしまっていることの問題性を指摘している[7]。広島県教育委員会は、『『児童生徒の心に響く教材の活用・開発』研究報告集』として、「心の元気」という教材を作っているが、その中に、「組体操 学校行事と関連付けた

取組み」という小学校5・6年生用の教材がある。運動会の組体操での練習のストーリーが題材になっている。この中では、組体操の練習中に事故で骨折した少年に対し、母親が、「一番つらい思いをしているのはつよし（バランスを崩して事故のきっかけを作った子）だと思っよ」と言って本人が和解の電話をかけようとする事で終わっている。あたかも、骨折事故よりも、それよりは重大とは思えない他者の気持ちへの配慮や「困難を乗り越え、運動会を成功させる」ことが優先されるべきかのように扱われている、と木村は指摘する。

ここで倫理的に問題とすべきは、道德教育と称して、一方で「遵法精神（価値項目12）」を説きながら、他方で学校行事での事故を「思いやり」の問題としてしまっていることである。ある学校行事の危険性を問題視することなく、学校行事を優先させ、事故を心の問題へと還元する態度は、道德心理学的には、外集団に対して内集団の秩序を優先する態度として解釈できる。この態度の問題点はビジネス倫理や組織倫理の専門家によって指摘されている[24]。

また、性差に特定の社会的役割を配分させてしまうことも、個人の権利に対する大きな挑戦である。例えば、ある教科書には、「家族愛」の価値項目に対応する素材として、家事の手伝いにお小遣いを要求する子どもに対し、母親が子どもたちのためにすべてを無償で行っていることを知らせる物語が用いられている（「お母さんのせいきゅう書」学研4年生用）。これには、母親が家に関わる無償労働を引き受けることが暗黙の前提とされており、それに家族は感謝すべきだという含意がある。現在、性別役割分業や家事等のアンペイドワークを女性が引き受けることの問題性が強く指摘されている中で、古い価値観ともいえるべきこうした例がそのまま用いられている。教育関連のライターである堀越英美や、小学校教諭であり大学で道德教育を教えている今関和子によれば、教科書には女性あるいは母親に伝統的役割、自己犠牲、（文化文明に対する）「自然」性を押し付ける素材がしばしば見つかる（中学の教科書では、例えば、「二人の弟子」（学研）、「風に立つライオン」（教育出版）、「アイツ」（廣濟堂あかつき）、「あるレジ打ちの女性」（学校図書）、「フットライト」（教育出版）など）[6]。こうした批判を反映して、中学校学習指導要領における内容項目から「男女の協力」を削除し、「友情」に一本化するという変化など、性別役割分業や性の多様性への配慮が見られるようになったが、そうした変化が教育現場で十分に反映されているかどうかについては、疑問が指摘されている[25]。

道德の問題を「心の問題」にしてしまう傾向は、専門用語で「心理主義化」と呼ばれる。心理主義化とは、本来は政治的・社会的・経済的な問題を個人の心の問題にすり替えてしまう操作を指す。例えば、障害者が権利として主張すべきところが、その声を聞くのではなく、健常者の「思いやり」へと問題がすり替えられてしまうといったことである。道德の心理主義化は、以前の「心のノート」に関する批判でも指摘されていたが、この点はいまだに改善されていないという研究が出ている[26]。こうした心理主義への傾斜は、元々、日本の道德教育が「心情主義」、すなわち、国語教育における心情理解に近い方法論を伝統的に取ってきたことから来ているかもしれない[8]。

道徳教育の専門家である松下良平によれば、従来の日本の道徳教育の特徴とみなされている心情主義とは、「道徳教育の中心課題は道徳的認識や判断力を身につけることよりも、意欲や自覚を高めたり、意志力や集中力や自己抑制力を鍛えることだとする考え方」⁸である。それゆえに、「体験豊かな心を育てる」といった個人の内部に実体化された意志や感情に道徳教育の焦点が当てられてしまうのである。この心情主義は、松下によれば、ある種の哲学的な立場に立脚しており、その哲学・倫理的系譜とそれに対立する系譜を対比させることができるという。しかし本報告で問題としたい心情主義とは、もう少し素朴な形をとって、教科書に掲載されている架空のあるいは、子ども生活圏からはかなり遠い美しい物語を読んで、主人公に共感し、その感想を書かせるという教育方式に見いだされる傾向のことである。この方式に教育効果がないとは言えないまでも、その問題点については、今次の改正に至る審議会の中でも議論され、「決まりきった答えを押しつけている」「授業の目的が不明確」「内容がつまらない、全学年で同じような学習で発展的でない」「読み物教材の登場人物の心情を読み取るというところで終わっていて、道徳的価値に迫ることができていない」などといった現場からの批判が率直に反省の材料となっている⁹。この点を踏まえての「考え、議論する道徳」への方向転換は理解できるものである。今次の新しい学習指導要領では、あえて道徳的価値が葛藤を起こす場合の教育が盛り込まれている。価値と価値の葛藤、価値と現実との不一致といった事態は、「読み物」道徳だけでは対応の難しい、しかし子どもたちが日々直面する課題である。この課題に対して、美しい物語を読ませ、ただ感心させるのではなく、現実的な問題について様々なことを議論する中で、葛藤や意想外の事態に向き合い、それに責任を持って対処する個人のあるいは集団の力をつけなければ真の道徳教育とは言えない。

日本の道徳教育では、道徳性が「心」や「共感」などという個人に内在的なものに求められるが、道徳性はすぐれて対他的で社会的である。つまり道徳性とは、個人の内面だけの問題ではなく、相互的・社会制度的・政治的な問題でもある。このことはシティズンシップ教育の推進者が指摘する通りである[27]。シティズンシップ教育とは、社会変革と創造に参画する主権者を育てる教育のことであり、上記の問題点から教育学者の苫野一徳は、将来、道徳教育をシティズンシップ教育へと発展的に解消すべきであると主張している[27]。

道徳は、各人の利益を調整し配分するという意味で政治的な側面を常に含んでいるし、含むべきである。道徳教育は、道徳の本質的な政治性を明らかにした上で、各人の利益をどのように公平に配分するかを公的に議論するという過程を組み込まなければならない。心理主義化した道徳教育には、この政治的過程、すなわち各人の利益を対話により調整するという過程が欠落している。道徳性は、どのような人間関係を構築するか、どのような社会を作っていくか、どのようにして人権を守る制度を作るかという社会構築・社会参画の次元においても実現されるべきものでもある。上記のような教育では、制度（たとえば8頁の組体操の場合など）を問い直すことで利益を相互調整するという、

⁸ 松下 (2002) , p. 5 [8].

⁹ 合田哲雄「道徳教育の質的転換に向けて：「特別の教科 道徳」の背景と趣旨」[2]

重要な道徳的・倫理的手続きを等閑視してしまう可能性がある。道徳教育は、道徳的社会の構築への参画を子どもに促すようなものでなければならないし、哲学者の碓井敏正は、道徳教育は、シティズンシップ教育や人権教育と連続させて進める必要があると指摘している[28]。

人権教育とは、学習者の人権尊重のための知識、技術、態度を養うことを目的とした教育活動である。国連は、「人権教育のための国連10年（1995～2004年）」以来、「人権教育のための世界計画」を継続的に提案し、人権教育は人権の実現への本質的な貢献をなすものであることを示してきた。前段で述べた性差別をはじめとした、障害者、外国人（在住含む）、民族、疾病者、刑を終えて出所した者、犯罪被害者、高齢者、被差別部落などに対する差別、そして何よりも子ども自身への人権侵害は、もちろん重要な道徳的テーマである。しかしそのみならず、人権教育には、暴力的紛争の長期的防止（平和教育）、平等かつ持続可能な開発の促進（環境教育）も含まれるだけではなく、民主的意思決定プロセスの獲得と、それによる社会参画への増進が目指されている。道徳教育は、これらの人権教育の側面を取り込み、その基軸となる人権（子ども自身のそれを含め）への深い理解を促すものでなければならない。

(3) 価値の注入の問題

① 「道理ある不一致」の時代の道徳教育

現代社会の道徳的・倫理的状況は、「道理ある不一致（reasonable disagreement）」と呼ぶべき状態にある[29]。すなわち、対立する双方がそれなりの理由や根拠を持って自分の立場を主張しており、どちらが正しいとも容易に決着がつかない状態である。ロールズによれば、民主主義社会は、対立し、和解が困難な宗教的・哲学的・道徳的な信条が多様に存在することに特徴がある。それらのいくつかは完全に合理的であり、こうした不一致は自由な民主主義体制の成果でさえあると言えるのである[30]。

現代の道徳教育は、この現実に対応したものでなければならない[31]。実際に、日本の道徳の授業でも、モラル・ジレンマ課題がすでに用いられているが、それは多様化した社会的現実を反映したものである。ここから次の三つのことが言えるだろう。

第一に、道徳的な価値や主張について道理ある不一致が生じるからこそ、道徳教育は、家庭だけではなく学校でも行われるべきだということである。学校では、家庭よりも多様で異なった考えや価値観を持った子どもたちが数多く集まる。そのような相違や対立、葛藤に直面して、どのようにそれらに相對していくかを学べるのは学校である。

第二に、道理ある不一致が生じているようなテーマや主張に対して、一つの立場だけを正しいと教えたり、すでに正当化されているものであるかのように扱ったりするのは、すでに価値の注入、あるいは教え込み（indoctrination）になっていることである。先で述べるように、ここには、道徳的価値を、例えば理科や数学の知識のように付与できるという発想に立っている。道徳科において「価値を教える」という表現をする向きがあるが、それは、何も知らない子どもに幾何学を教えるように、道徳的な

価値も、それを全く持っていない子どもに教えることができるという誤った想定に立っている。この想定に立てば、「道徳的価値を憶えたかどうか」といった試験をしたくなるだろう。しかしながら、繰り返せば、就学している子どもは、善、公平性、寛容、友情、信頼などの一定の道徳的諸価値をすでに身につけている。道徳教育でなすべきなのは、自分が無自覚のままに引き受けている諸価値を自覚し、それを様々な文脈に置き直して再検討することである。すなわち、道徳教育はその最初から反省的であるべきなのである。

第三に、道徳性が手続きの道徳性として教えられるべきことである。価値注入に関しては、道理ある不一致が生じている場合がある以上、一つの価値を教え、それが絶対的に正しいとする考え方自体が一般的に退けられるべきである。道理のある判断をすれば善悪の評価が一致するような事例、例えば、ホロコーストや無差別殺人、奴隷制などについては、「絶対悪」と呼んで構わないだろう。しかし児童生徒が日常的に直面する道徳的な問題については、非常に多くの場合、道理ある不一致が生じる。日本の教育の現場でも、すでに、一つの学校や学級に複数の言語や文化的背景を持つ児童生徒が在籍するケースが増えている。そこでは道徳判断について道理ある不一致が生じる可能性が高い。にもかかわらず、教師や教科書の執筆者の価値観を、無批判に普遍化・絶対化することは、異なる文化的背景を持つ子どもたちを疎外し抑圧することになるだろう。

② 価値注入の問題と手続きの道徳性

価値注入の問題点については、道徳教育の分野ではすでに繰り返し指摘されてきた[32]。道徳の発達心理学者の越中康治によれば、権威主義的伝統主義者は、道徳教育の均質化を志向しがちであり、それ故に道徳の教科化に対しても肯定的な態度を取りやすいという[33]。道理ある不一致が生じているようなテーマや主張について教師がある主張を正しいものとして受け入れることを児童生徒に強いた場合、それは、非合理的な主張でも強制された時には従うように教えていることになる。また、価値注入が極めて有害であるのは、証拠や議論に基づいた考えは、再考や再検討に開かれているのに対して、合理的な根拠なく信じ込んだ考えは、根拠がない故にそれを変えることが難しくなる点である。合理的な根拠のない考えは、一般に、あるテーマについて明確に考え、批判的・反省的に思考し、証拠や他者の意見に開かれた態度に対して破壊的効果をもたらす。一言で言えば、根拠のない信念を持たせることは、思考を停止させることになるのである。

また、ある人たちが信じているほどには、根拠を示さない教えは、受け取る側にとって安定した信念になりえない[34]。それらは、根拠のある教えよりもはるかに脆いものである。その脆さゆえに、子どもは、自分の教え込まれた考えを揺るがすような情報や証拠、教育には目を塞ぎ、事実を拒否しようとする態度を取るようになる。現代社会において自分の信念を強化する情報については鵜呑みにして、それに反する情報に耳を傾けようとしない人々は、まさしく批判的・反省的思考力を養うことをしなかった教育の結果である。したがって、教師は、価値の注入や教え込みに意識的・無

識的に陥らないように常に注意すべきである。

「道徳の教科化」が国家による価値の注入ないし統制であるという意見に対する文部科学省の姿勢を見ると、まず、「道徳」そのものを教えられるか、という問題に関して、「他教科等の『知識及び技能』とは異なり、知識として理解すること自体が目的ではなく、理解を深めて道徳性を養うことが目標である」と述べている。その際、「価値の理解は、客観的に観念的に理解することではなく、自分のこととして考え、自分の生き方の手掛かりとして理解を深めていくということ」[35]として、あくまで道徳性を養うこと、「すなわち道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、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、人間としての生き方についての考えを深める学習」のための学習過程であるとしている。そしてここでいう道徳性とは、「道徳的な判断力、心情、実践意欲」という態度となっている。

また、一方的な価値観の押し付けであり、個々人の良心による多様な価値観を否定し国や大人の都合のよい価値観に導くのではないかという批判に対しては、文部科学省は「道徳科で養うべき基本的資質は、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢」であり、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることではない」とした上で、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』への転換を図る」[36]としている。多様な価値観を認めつつ、その中で主体的に考え、自分の生き方に結びつける態度を育てることを求めている。すなわち、新しい学習指導要領が目指す、「主体的・対話的で深い学び」を実践するものとして、「特別の教科 道徳」を位置づけている。

現在、新しい時代への転換を示す概念として「Society5.0」が主張されている。それは学校教育においても、知識伝達的な教育から、主体的に自己をデザインする教育への転換という発想に現れてきている。そこで求められるのは、自ら考え、判断し、他者を理解し、協力し、創造していく力を持つ個人である[37]。「特別の教科 道徳」において、「考え、議論する道徳」を推進するという流れも、そうした教育の大きな変化の時代を射程に入れたものと言えるであろう。そのためにまず「主体的・対話的で深い学び」を提示し、多様な価値観に触れ、それらを受け入れつつ自主的に考え、自己の考えを深めていくことなど、次の時代に必要な人材像と教育像を目指しているといえる。こうした理念それ自体は、世界的な教育の流れに即したものであり、評価できる。

しかしその一方で、教えるべき内容項目は、先に述べたように戦前から大きな変更が加えられることなく踏襲され、哲学的に十分に検討されていない。また、教育現場での現状を見れば、小学校低学年で19、中学校で22の項目を年間35時間（小学校1年生は34時間）で教えなければならないという制約上、一つひとつの主題について考え議論する十分な時間を取りづらく、個人内評価（一人ひとりの子どもの変容を見守る）

を行うことに非常に手間と時間がかかる¹⁰。道徳科は、自己評価を行うことで自己の考えを深め、反省や他者との違いを議論するなどの活動を行うことが理念上、求められている。しかし、「考え、議論する」という理念が現場で実現するには、内容項目の問題を含め、まだ多くの課題が残されている[38]。

第三の道徳性が手続きの道徳性として教えられるべきことについて、道徳については、何を教えるかということと、それをいかに教えるかということは切り離し難い。現代の倫理学では、道徳的規則を定めたり、道徳判断（具体的な事例に対して、原則や原理を参照しつつ道徳的価値を割り当てること）したりするときには、その手続きに注目する。宗教的権威や地域の伝統的権威がそのまま道徳性を指示し、多くの人々が一元的にそれに倣った時代は日本を含めた民主主義国家では終了し、現代はますます多様な価値のもとで人々が生きている時代である。世界の国や地域での交流が盛んになればなるほど、この傾向は強まり、いかなる国や地域も伝統の内部に留まり続けることは、グローバル化する世界では不可能である。ロールズの正義論[39]にせよ、ハーバーマスの討議倫理[40]にせよ、ドライゼックたちの熟議[41]にせよ、道徳の内容以前に、道徳規則や判断の正当性を確保できる手続きについて提案している。よい道徳的内容は、よい手続きを経て得られる。これらの学者の主張には様々な立場があるが、共通しているのは、多様な立場や考えの人が参加する議論において、多数者の圧政に陥ることなく、合理的で偏りのない議論を経て、後で修正可能・再検討可能な仕方によって道徳規則の定立や道徳判断を行っていくという点である。ときに学校で見受けられる結局は予定調和の結論に収まる周囲の空気を読んだ意見交換などのプロセスは、何かを判断し規則を定めるためには、正当とは言えない手続きである。

この手続きの道徳性については、指導要領などでは言及されていない。もちろん、「考え、議論する」道徳への転換そのものが、道徳性における手続きを重視していると解釈できるだろう。しかし、道徳的な正当性は、それを検討する手続きによって得られることを、成長過程に合わせて明示的に説明し、実際に教室でその手続きを実践しなければ教育したことにならない。議論における多様な視点と公平性、合理性を担保する手続きと方法が内容の正当性を保証する。教育現場への指針として、「考え、議論する」こと自体が、道徳的内容の正当性を与えるメタ・レベル（第二階）の道徳教育になっていることを説明する必要があるだろう¹¹。

¹⁰ 日本道徳教育方法学会、2019年大会シンポジウムでの報告及び、2019年8月大阪府下私立大学教員免許更新講習「道徳教育」における現場教員の意見より。他の教科は単元が教育の基本となっており、一つの単元（テーマ）を数回の時間で教える形を取っているが、道徳科は35回それぞれの回で一つのテーマを完結するようになっている。これは一つのテーマを掘り下げる時間がなく、かなり無理のある設定である。

¹¹ 批判的思考力については直接の言及を認めることはできないが、次の二点は、今回の改訂の大きな進歩として評価できるかもしれない。①目標に「物事を多面的・多角的に考え」ることを通して、という表現を加えたこと、②中学校に下記を入れたこと「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること（※ここまでは小学校もほぼ同様）。その際、様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること」。

(4) 多様性受容の不十分さへの危惧

多様性は、今次の道德教育の改訂においてキーワードとなっている言葉である。先に述べたように、多様性は、現代社会の事実であると同時に、尊重すべき価値である。今次の道德教育は、「考え、議論する」こと、また「価値の多様性」に配慮することとなっている。教師は、子どもとともに道德について考え、議論し、「多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力」を育てるようにしなければならない[42]。道德教育の方法としては、児童生徒間で多様な意見が出されるようなやり方が中心とならなければ、今次の指導要領が重視する多様性という状態からは全く遠くなってしまふであろう。

多様性は、個々人の間の差異としても生じるが、帰属集団間の差異によっても生じる。民族、文化、世代、地域、職業、教育、社会階層、役割、ジェンダーなどがそうした差異をもたらす。セクシュアリティの多様性とその間の平等や宗教的多様性については、前述の心理学・教育学委員会の提言「18歳を市民に」でも論じられているが、ここでは後者について補っておきたい。

宗教的な視点から言えば、宗教にはそれぞれ独自の価値の基盤があり、それはときに国家や帰属社会を超える視点と価値観を提示することがある。現在の道德教育においても、こうした宗教的多様性が尊重されるべきである。「特別の教科 道德」においては、宗教そのものは語られず、「生命や美など、人間の力を超えたものに対する畏敬の念」が扱われるが、宗教的な多様性や宗教的少数者の権利についても「考え、議論する」機会が設けられるべきである。それは、日本のマジョリティの習俗や伝統行事、例えば、「七夕」「盆踊り」や「神社の祭り」が、他の宗教の観点からは宗教的な意味を担っていると映るという事実を共有し、そのことについて道徳的な観点からの議論を行うことも含まれるだろう。マジョリティがマイノリティに同調を強要することはしばしば生じてしまふが、宗教に関してもマイノリティばかりに同調を求めることは公平ではない。あるいは、現在の道德教育において内容項目とされている価値や教科書の示す物語について、それが「考え、議論される」ことなく、特定の価値注入的な教育が行われれば、異なった宗教的背景を持つ子どもにとっては受け入れがたいものになる可能性もある。

しかし、そもそも、「宗教」というときに、その意味するものそのものが多様であり、また同じとされる宗教に属していても、コミットの仕方は多様であり、個々人において宗教の意味が異なると言ってもよい。それも宗教的多様性の現実である。今後、人的交流においてさらに国際化、グローバル化がすすむ日本社会では、宗教的良心からの不服従も含め、どのようにして宗教的・文化的な少数者の価値観と権利を擁護するかを道德教育の課題とすべきである。様々な宗教や文化によって多様な価値観があることを認識し、良心の自由、信教の自由といった基本的人権に関わる問題として宗教や信仰について考え、議論する道德教育が求められる。

5 よりよい道德教育のための四つの展望

(1) 哲学的思考の導入

哲学的思考とは、あるテーマや主張に対する、根本的に批判的で（根拠を問い直す）、反省的で（自分の行動や思考方法の足元を問い直す）、対話的な思考を指している。「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」や平成30年（2018年）本分科会主催のシンポジウムで示されたように、哲学は、既存の知識、常識、規則、慣習習慣を改めて問い直す、論理的、メタ的、超領域的、複眼的、創造的な思考であり、ルールが不明確な時にとりわけ有効で、直感的に生じる考えを修正する力を持っている¹²。哲学的な問いは、「なぜか」（根拠の問い）と「何か」（存在論的な問い）に代表されるが、この二つの問いは世界を整序して、一定の推論の秩序に納めようとする努力である。道徳についての哲学的思考は、道徳的諸問題を整理し、道徳的諸価値を体系立て、それらに優先順位をつけ、それらの根拠に秩序をあたえようとする。

先に述べたように、価値注入的な道徳教育の最大の問題は、反省を経ないで素朴かつ直感に頼って道徳判断がなされてしまうこと、判断の根拠が問い直されないことにある。現在の学習指導要領では、教えるべき価値とされている内容項目について、「物語」によってその例が示されているのは戦前から変化しておらず、批判的な検討や問い直しはされていない[43]。哲学的思考の導入はこの批判的検討に寄与することができる。

例えば、項目として「規則の尊重」に対応する教材として小学校で使われる、「きまりじゃないか」（東京書籍3年生用）という物語がある。雨が上がった後、校庭で遊んでよいとの許可が出ていないのに遊びに行こうとする友人に対し、「でも、きまりじゃないか」と主人公が心の中でつぶやく。ここでは、雨が上がっている、校庭も乾きかけている、その状況で、遊びたいという子どもたちの感情、それに対して主人公が、「きまり」だからまだ外へ出るべきでない、というシチュエーションである。おそらくここで狙いとしては、「きまり」だから守るのか、なぜ「きまり」を守らないといけないのか、「きまり」を破るとどうなるのか、「きまり」を考え直すことはできないのか、「考え、議論する」道徳であれば、そうした発想での授業展開が考えられる。そこで「きまり」がなぜ必要なのか、なぜそれを守ることが求められるのか、合理的でない「きまり」も守らなければならないのか、といった問題が出てくるだろう。これらは、哲学的な問いであり、様々な形で近代の倫理学のテーマとなってきた。もし、教師の側にそうした意識があれば、実際の学校生活でも、こうした発想の転換を通して、子どもたちに自分たちのことを自分たちで考え、言葉にし、語ることを通して、「きまり」を自律的に定め、守ることの大切さを教えることも可能である。

しかし、現状の多くの学校では、学校側が定めた決まりを子どもに検討させたり、改訂させたりする教育を行わない。これは、後に述べるコールバーグの道徳教育の観点からは、価値注入的で、思考を伴わない指導と呼ばれても仕方がない。またそれが道徳の指導であると信じる教師がいるならば、全く「議論し、考える」道徳の趣旨から遠ざかってしまうだろう。そこで、「教科書を」学ぶのではなく、「教科書で」学ぶという可能

¹² 2018年(平成30年)11月10日、日本学術会議第一部哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会公開シンポジウム「サイエンスアゴラ内セッション『〈考える力〉とは何か?—思考の教育における哲学系諸学の役割』(参考資料2)。

性を、教師の側が狭めてしまうことも考えられる。そうすると、児童生徒の側も忖度して、教師の喜びそうな答えを先取りし、そこから先は考えない、という逆効果の可能性もある。さらに、異なる意見を持つ児童生徒が、周囲から浮いてしまい発言しにくくなり、それがクラスの和を壊すという見方をされて、最悪の場合いじめにつながる場合さえ考えられる。つまり、道徳の授業で、道徳的なテーマを扱うことが、かえって非道徳的な状況を生むという皮肉さえ起こりうるのである。

哲学的思考は対話的思考であり、古代ギリシャや儒学、仏教の伝統を見るまでもなく、哲学にとって対話は不可欠の方法である。様々な人との生きた対話を通して、思考は触発され活性化される。道徳について反省的・批判的に考えるためには、他者との深い対話が欠かせない[44]。このような哲学的思考の導入は、道徳教育をより豊かなものとするために寄与することができる。

そのために「子どもの哲学 (philosophy for/with children: 略称P4C)」は有益な方法である。子どもの哲学は、マシュー・リップマンによって1970年代に展開した対話による哲学の教育方法である。子ども自身が、哲学的なテーマについて自由に対話することを通して思考を深め、日常の価値や意味を見直すという試みである。1980年代に関連学会や教育機関がつつぎつつぎに設立されると、世界各地に広まり、北アメリカ、南アメリカやヨーロッパ、アジア、中東のいくつかの国々では、中学高校だけでなく小学校や幼稚園・保育園でも実践されるようになった。子どもの哲学で議論されるテーマは、哲学の広い範囲に及ぶが、リップマンの時代から道徳的なテーマは中心的であり、方法論もかなり確立されている[45]。日本では遅ればせながら導入されたが、この10年ほどで飛躍的に各地に広まった¹³。実際に、道徳教育に哲学的な対話と思考を導入しようとする動きがすでに生じ、『道徳教育』という専門誌でも特集が組まれるようになった[47]。本分科会が主催した令和元年（2019年）9月のシンポジウムでは、お茶の水女子大学附属小学校での新教科「てつがく」の試みが紹介された¹⁴。この小学校では、2015年度からの4年間、道徳の授業に代えて、P4Cを導入し、「てつがく」として3年生以上の学年の科目として実施した（1～2年は「みがく」と名付けられたその準備段階的な授業が行われる）[48]。道徳的な主題について哲学対話を行い、毎年公開授業（教育実際指導研究会）を含め、全国から多くの見学者を集めた。また、宮城県では、6年間にわたってP4Cを実施しており、道徳科においてもその方法で実践を続けている[49]。この他にも全国で、P4Cが実施されるようになり、関連学会も設立され¹⁵、教科書にも一つの方法として掲載されていることは知られるところである。もちろん、P4Cという方法ばかりにこだわる必要はなく、教育ディベートなどの議論する形での実践もすでに行われているが、「考え、議論する」道徳を正しく推進するためには、さらに哲学的思考と哲学対話を道徳科の中に深く導入する必要がある。

¹³ P4C の実践の日本での現状については以下の著作と論文を参照[46]。

¹⁴ 令和元年（2019年）9月14日日本学術会議第一部哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会公開シンポジウム「道徳教育はどうあるべきか？：教科化・評価・教科書を点検する」『未来の先生展 2019』シンポジウム。（参考資料2）

¹⁵ 日本哲学プラクティス学会：<https://philopracticejapan.jp>

(2) シティズンシップ教育との接続

先に手続きの道德について論じたことは、道德教育と市民性（シティズンシップ）の教育、あるいは民主社会の主権者の教育とが連続すべきことを意味している。多様な価値観の人々が集まる現代社会では、個人的な善（価値）と社会正義を区別する必要がある。すなわち、多様な善をそれぞれの個人が追求できるような、共通で公平なプラットフォームとしての社会の構築と維持が、個々人の価値を推進するための道德性には欠かせない。道德的にどのような規則や判断が正当化されるべきかは、社会の成員が「考え、議論する」ことでそれらを定めていく必要がある。そこには、できる限り多様な視点や異なった声に参加するのでなければ、偏った規則や判断がなされてしまう危険性がある。逆に、より多様な人を包括した集団・社会において「考え、議論する」するならば、そこから生み出された道德的規則や判断は高度な正当性をもつことができる。

そのためには、道德の授業はシティズンシップ教育へと開かれていなければならない。先述のように、教科書には「かぼちゃのつる」のような「わがまま」を批判する教材がある（「節度、節制」という内容項目）。しかし、他者のわがまを批判する者もやはりわがままであり、わがままな行動や態度を取らざるを得ないほど一部の人のみに有利であるような、わがままな規則が社会を支配しているのかもしれない。わがままな態度は、この社会制度によって不利に立たされている者の必死の抗議かもしれない。わがままという道德上の問題は、じつは利害の調整という政治的な問題に直接につながっている。一見すると「わがまま」な声も聞き、その動機を理解するうちに、より包括的で公平な規則の制定へと向かうのが、シティズンシップと結びついた道德教育のあり方である。

しかし現場の教師の間には、「わがまま」を諷めるような教材を好み、評価する傾向も存在する。それゆえ、この物語は8社の教科書で採用されている。教師と、研究者あるいは一般の社会人の間には、同じ教材に対する評価に大きな溝があると言えるのかもしれない。「わがまま」を諷める教材は、教室で児童生徒の行動を統御したい教員にとっては好都合な素材である。こうした教師の側の態度には、道德教育を教室経営や児童生徒の管理に利用しようとする考えが見て取れるだろう[50]。しかし、ここには、道德的な問題を、当事者同士による議論と利益の調整によって解決しようとする姿勢は見えない。学校の秩序は教師側が決めるものであり、児童生徒が一方的に従うべきものとして前提されている。この考え方は、たとえ小学校低学年の児童に適用されるとしても、国連の子どもの権利条約の観点からは望ましくない。先に触れた菅野は、「学校・ルールをつくり合う道德教育」を提唱し、道德教育は児童生徒による自主的で自律的な学校づくり、クラスづくり、ルールづくりとして実施すべきだと提案している[27]。

道德教育の権威であるローレンス・コールバーグによれば、道德教育には以下の二つが極めて重要であるという[51]。第一に、教室のカリキュラムのなかに、道德的問題についてのディスカッションと道德性の成長を刺激させられる関心を取り入れることである。対話により道德についての思考力と判断力を育成する。第二に、学校の管理プロセスに、生徒が民主的に参加できる機会をより増やすように学校環境を再構成することである。これは、民主的組織・社会を運営することが、道德の実践力の育成につながる

ことを意味しているが、同時にシティズンシップや自ら主体的に民主的社会の形成に関わる主権者教育につながることは明らかである。また、子どもの権利条約の12条にあるように、「自分の関係するすべての事柄に対して意見を自由に表明する権利を確保する」とされている。学校の運営に子どもを関わらせることは、シティズンシップ教育となるだけでなく、実践的な人権の行使の経験となるだろう。ヨーロッパでは、人権教育をシティズンシップ教育の中に組み込む教育プログラムが実施されている[52]。こうした実践を通して、子どもたちは自他の権利の尊重を実際に経験し、その重要性を理解できる。その意味での人権教育にもつながっている。

先に触れたが、『心のノート』が導入された頃の道德教育は、臨床心理学的な観点の導入を急ぐあまり「心理主義」、すなわち、社会的・政治的な問題さえも個人の内面の問題へと振り替えてしまう傾向があると厳しく批判された。シティズンシップ・主権者教育と道德教育の一体化は、この心理主義との批判に応えうるものである。他の国々の道德教育には、はっきりと政治教育やシティズンシップ教育への接続を目指したものも見いだせる[53]。「考え、議論する」エトスをもつ集団形成こそが、道德性の高い集団であるはずである。今後は、日本も道德教育をシティズンシップ教育へと結びつけていく方向性を、方法、教科書、教材、授業のめあてに反映させていく必要がある。このことは、伝統的な道德観も含めて多様性を道德教育のなかにもたらすにはとりわけ重要である。

(3) 教員の素養と教員教育

道德を教育するにあたって、とくに注意すべき点が、道德の問題やテーマには難易度の段階がない点である。算数や数学であれば、あきらかに小学校低学年の算数はやさしく、数学を専攻としなかった者でも教育できる。数学には難易度に段階があり、高度の数学を学ぶためにはその前の段階を理解習得しておく必要がある。しかし道德の問題にはそうした段階的な難易度とは異なる扱いが可能である。子どもが直面する、あるいは子どもが疑問に思う道德的問題やテーマ、例えば、「どんな人にもいつも優しくすべきか」「みんなと仲良くしなければならぬか」「公平とはどういうことか」「動物の命は大切か」「友だちと何か」などといった小学校低学年の子どもが抱きがちな問題は、そのまま道德哲学や倫理学の難問に直結している。道德の問題は、哲学の問題として最初からそのどれもが難問であり、そのどれひとつとっても現代の哲学や倫理学、宗教において決着がついたものなどひとつもないといっても過言ではない。

どの道德的問題についても、それへ解答が学問上でもいまだにコンセンサスを得られていない以上、正解なるものを（それがあっても）教える方法も確立されているとは到底言えない。それどころか、大学で思想系の学問を十分に学ばずしては、それらの問題をどのように扱えばよいのかすら分からないであろう。道德の問題は、教科の指導書によって簡単に理解できるような種類の問題ではない。大学で思想系の学問を十分に学ぶ必要がある理由はこの点にある。

ここから道德教育を担当する教員の資質についての問題が生じてくる。道德科は、担任が担当する。先に述べたように、例えば小学校での算数であれば、教師の数学の知識

や理解もそれに応じたものでよく、むしろ指導法や教育法について習熟すればよいだろう。しかし、道徳という科目については、そのような段階が見当たらない。小学生が直面する道徳的課題が大人の課題よりも易しいとは言えないが、大学の小学校・中学校の教員養成課程では、哲学・倫理・宗教といった道徳の諸問題に関わる科目の展開は十分ではない。だが、現行の教員養成課程の枠内では、道徳に関わる知識や理解を深めるだけの余裕はないであろう。

学習指導要領解説の道徳に関する部分では、各学校においては校長の方針の下に、「道徳教育推進教師」が置かれ、この教師を中心に全教師が協力して道徳教育を展開するとされているが、ここでは主に、指導計画、教材の整備・充実・活用、情報交換、地域や家庭との連携、研修、評価について担当することになっている[54]。道徳教育推進教師という役割の設置は有効であるが、この教員を中心に、担当教員の道徳に関する諸学問の資質を高める研修を行う必要がある。

道徳の特徴は、誰もが一定の道徳観をすでにもっていることである。学ばずして、幾何学の知識をもっている子どもはいない。しかし、子どもの哲学の実践者からの報告では、家庭や地域社会のなかで一定年限過ごしてきた児童生徒は、想定される以上に、それなりに堅牢な道徳観を身につけている[55]。教える側の教師は、さらにこれまでの人生経験から一定の道徳観を有している。児童生徒は一定の道徳的諸価値をすでに身に纏っているとはいえ、その道徳観は、前反省的で未検討なままにとどまっているのだろし、偏っていたり、相互に矛盾していたり、システムティックではないことも多いだろう。それは教師・大人においても同様である。教師の道徳観も、子どもと同じように前反省的で未検討のままにとどまっていることがしばしばである。問題は、子どもの道徳観は、教育される側として検討に付されるのに対して、教師のそれは教える側として授業において検討に付されることがないことである。

教師自身が暗黙のうちに身につけた道徳的価値について、学問上、かならず生じているはずの批判や異論について知ることなしに児童生徒を教育することは問題である。私たちが暗黙のうちに身につけてしまう道徳的価値観や道徳的意見には、自分が所属している集団（国家、地域社会、職業社会、宗教団体など）に慣習的に受け継がれている諸見解が知らぬ間に反映している。そしてその道徳的価値観は、時に偏っていたり、時に一定の人への排除で成り立っていたり、時に時代や社会変化にそぐわなかったりする。

この当然視された価値観や意見を、教師がみずから自覚し、それを反省的に検討する機会がなければならぬ。そうでなければ、自らの考えを端的によしとし、それに反するものを悪しとして、これを児童生徒に押し付ける独断に陥る可能性がある。道徳教育におけるいわゆる価値観の押し付けや注入と呼ばれている事態は、教師や教材作成者が自己の見解に対する自己批判的な視点なく、自己の信念に自己反省を伴わずに教育が行われている場合に生じるのである。誰もが一定の道徳的・倫理的立場を、自覚的ないし無自覚的に有しているが、自己のそれを明示化する作業を、教育する側は行われなければならない。それはちょうど、臨床科医やカウンセラーが、治療やカウンセリングの前に、自分の暗黙の心理的傾向を知っている必要があること、すなわち精神分析で言われ

る自己分析の必要性があることと似ている。同じく、教材が暗示している道徳的価値や意見についても、批判的・反省的に検討に付され、その限界と問題点を十分に明らかにした上で教育がなされることが重要である。哲学・倫理学・宗教学の方法や知見をふまえることはその際に有効である。

教師は、道徳科の教材を通して、暗黙の生活指導や児童生徒管理を行うのではなく、子どもと一緒に考え議論することで学級経営を行う側面がなければならない。逆に言えば、道徳教育を担当する教師が、道徳的に他の人々よりも優れている必要もない。教師に求められているのは、議論と思考という探求を導く民主的なリーダーシップである。したがって、道徳科教育を担当する教師は、自分自身が道徳について「考え、議論する」教育を受け、自身の道徳的価値や意見を自覚しなければならない。そのような、「特別の教科 道徳」のための「考え、議論する」道徳教育を教職課程及び教員研修などの機会に行う必要があるだろう。それによって、児童生徒と一緒にあって、道徳的価値について議論し探求する態度を養うことが重要である。

(4) 教科書の検討と作成

教科書とは、検定教科書を使用することである。しかしこれまで述べてきたように、道徳の教科書には問題のある教材が数多く含まれている。もちろん、「考え、議論する」ことを想定した優れた教材もあるが、その一方で、上記（4章）の1から4までの問題を生じさせるような教材を含んでいる教科書も少なくない。個々の教師が暗黙のうちに身につけている道徳的諸価値を自分自身で自覚し、それを議論や対話を通して反省的に吟味する必要があるのと同様に、教材が暗黙に示している価値観については、哲学・倫理学・宗教学の学会において専門部会を配置して精査、検討を行う必要がある。

先に述べた石原の分析によれば、国語教科書に見られる独特の道徳思想は、編集者が自覚的に児童生徒に注入をもくろんでいる明示的なイデオロギーではない。むしろ、編集者自身にとっても暗黙の内にとどまっている道徳性が、教科書の作成過程のなかで知らず知らずのうちに内容に盛り込まれ、やはり自覚的ではない形で生徒に教え込まれている。石原は、この意味で国語が「見えないイデオロギー教育」と指摘する。同じことが道徳の教科書にも言えるだろう。そのために、日本学術会議と哲学思想系諸学会は、現代的な視点から教科書の内容や、「考え、議論する」道徳にふさわしい教科書の運用方法や指導方法について提案していく必要がある。例えば「かぼちゃのつる」の例で言えば、ある場合では「かぼちゃ」の発言や態度も正当性をもちうる、あるいは、承認されてしかるべきだという判断もありうる、といった多様な発想を誘う教科書の使用方法などを提案するといったようにである。これらは現場の教員、教科書出版社の協力なくしては不可能である。そうして、価値の多様性に鑑み、暗黙のうちに身につけている道徳的諸価値を反省的に吟味することを可能にするような「考え、議論する」道徳の推進に協力する。

<参考文献>

- [1] 林達夫ほか監修・編 (1971) 『哲学事典』 平凡社; 三省堂『大辞林』 第三版、Stanford Encyclopedia of Philosophy, The definition of morality
<https://plato.stanford.edu/entries/morality-definition/>
- [2] 小学校学習指導要領 (平成 29 年告知) 解説「特別の教科 道徳」(平成 29 年 7 月)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_012.pdf ;
同中学校指導要領
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_011.pdf 文部科学省ウェブページ「道徳の質的転換によるいじめの防止に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/_icsFiles/afiedfile/2016/11/18/1279623_1_1.pdf
- これまでの文部科学省における道徳教育に関する懇談会としては以下を参照のこと。文部科学省, 道徳教育充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を, 人としてより良く生きる力をそだてるために～」(2013年12月); 文部科学省, 道徳教育充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を, 人としてより良く生きる力をそだてるために～」(2013年12月); 中央教育審議会教育課程部会, 『考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)』(2016年8月26日); 中央教育審議会教育課程部会, 2016, 『考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)』8月 (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/1358722.htm) . 「考え、議論する道徳」を実現する会著(2017) 『考え、議論する道徳を実現する: 主体的・対話的で深い学びの視点から』 図書文化.
- [3] 大森直樹 (2018) 『道徳教育と愛国心』 岩波書店; 佐貫浩 (2015) 『道徳性の教育をどう進めるか: 道徳の「教科化」批判』 新日本出版社; 佟占新 (2019) 『戦後日本の道徳教育の成立: 修身科の廃止から「道徳」の特設まで』 六花出版, 行安茂 (2015) 『道徳「特別の教科化」の歴史的課題—近代日本の修身教育と戦後の道徳教育』 北樹出版.
- [4] 子どもと教科書全国ネット編 (2014) 『徹底批判!! 「私たちの道徳」: 道徳の教科化でゆがめられる子どもたち』 合同出版; 寺脇研 (2018) 『危ない「道徳教科書」』 宝島社; 和久勝・今関和子編著 (2018) 『どうする? これからの道徳—「教科」道徳への対抗軸を探る』 クリエイツかもがわ. 小谷英生(2019)「自己犠牲の道徳論はもうやめよう」神代健彦・藤谷秀編著『悩めるあなたの道徳読本』はるか書房, pp.115-149.
- [5] 和久勝・今関和子編著 (2018) 『どうする? これからの道徳—「教科」道徳への対抗軸を探る』 クリエイツかもがわ.
- [6] 堀越英美 (2018) 『不道徳お母さん講座: 私たちはなぜ母性と自己犠牲に感動するのか』 河出書房新社; 大和久勝・今関和子・笠原昭雄 (2019) 『いじめ・ジェンダーと道徳教科書: どう読む、どう使う』 クリエイツかもがわ; 橋本紀子 (2019) 「道徳教育における

ジェンダー・セクシュアリティの問題——中学校「特別の教科 道徳」の教科書分析を中心に」藤田昌士・奥平康照監修、教育科学研究会「道徳と教育」部会編『道徳教育の批判と創造』エイデル研究所, pp.100-120.

[7] 木村草太「法より道徳が大事なの!？」『現代ビジネス』講談社.

<https://gendai.ismedia.jp/articles/-/47434>

[8] 松下良平 (2002)『知ることの力: 心情主義の道徳教育を超えて』勁草書房, (2011)『道徳教育はホントに道徳的か?: 「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター.

[9] 戦前の教育勅語と修身については以下を参照。(1940)『教育勅語渙発関係資料集第二卷』, 国民精神文化研究所; 文部省内教育史編纂会(1938)『明治以降教育制度発達史 第四卷』, 戦後 1958 年に「道徳の時間」設置された経緯については、以下を参照。押谷由夫 (2001)『「道徳の時間」成立過程に関する研究』東洋館出版.

[10] 内閣府男女共同参画局

http://www.gender.go.jp/public/kyodosankaku/2018/201901/201901_04.html

[11] 国際連合広報センター

https://www.unic.or.jp/texts_audiovisual/audio_visual/learn_videos/refugees/

[12] 朝日新聞

https://www.asahi.com/articles/ASKCJ5HDGKCJUHBI01G.html?iref=pc_extlink

[13] United Nations Human Rights Office of the High Commissioner

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fJPN%2fCO%2f4-5&Lang=en

[14] 日本経済新聞

<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO41047210X00C19A2CC1000/>

[15] 古谷龍太 (2015)『精神科病院脱施設化論: 長期在院患者の歴史と現況、地域移行支援の理念と課題』批評社; 河東田博 (2013)『脱施設化と地域生活支援: スウェーデンと日本』現代書館.

[16] 阿部芳久 (2019)『障害者排除の論理を超えて: 津久井やまゆり園殺傷事件の深層を探る』批評社; 高岡健 (2019)『いかにして抹殺の〈思想〉は引き寄せられたか: 相模原殺傷事件と戦争・優生思想・精神医学』ヘウレーカ; 保坂展人 (2016)『相模原事件とヘイトクライム』岩波ブックレット; 『現代思想 2016 年 10 月号 緊急特集 相模原障害者殺傷事件』青土社.

[17] 文部科学省 H P : https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/

[18] 教育史学会 (2017)『教育勅語の何が問題か』岩波ブックレット; 高橋陽一 (2019)『くわしすぎる教育勅語』太郎次郎社エディタス.

[19] 石原千秋 (2005)『国語教科書の思想』ちくま新書.

[20] 石原千秋 (2009)『国語教科書の中の「日本」』ちくま新書.

[21] Roesgaard, Marie Højlund. *Moral Education in Japan* (Citizenship, Character and Values Education) (p.186). Taylor and Francis. Kindle 版.

[22] 山本詩織 (2019)「市民性教育からみた道徳教育に関する一考察: 小学校学習指導要

領を手がかりに」『現代社会文化研究』 No.68, pp.1-13, p.12

[23] 半沢英一 (2017) 『こんな道徳では国際社会から孤立するだけ：徹底批判！！「私たちの道徳」』 合同出版) .

[24] 蘭千寿・河野哲也編著 (2007) 『組織不正の心理学』 慶應義塾大学出版会)

[25] NHK『クローズアップ現代』「“道徳” が正式な教科に 密着・先生は？子どもは？」
2018年4月23日放送 <https://www.nhk.or.jp/gendai/digest/education.html>.

[26] 小沢牧子・長谷川孝編著 (2002) 『『心のノート』を読み解く』 かもがわ出版; 野田正彰『『心の教育』が学校を押し潰す』『世界』2002年10月号; 三宅晶子 (2003) 『「心のノート」を考える』岩波ブックレット; 宮澤博道・池田賢市 (2018) 『「特別の教科 道徳」ってなんだ？：子どもの内面に介入しない授業評価の実践例』現代書館, 渡辺雅之 (2018) 『「道徳教育」のベクトルを変える：その理論と指導法』高文研.

[27] 小玉重夫(2003)『シティズンシップの教育思想』白澤社, (2016)『教育政治学を拓く：18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房; 原清治ほか監修, 荒木寿友・藤井基貴編著(2019)『道徳教育』(新しい教職教育講座 教職教育編7), ミネルヴァ書房, 第11章参考; 苫野一徳(2019)『ほんとうの道徳』, トランスビュー.

[28] 碓井敏正 (2017) 『教科化された道徳への向かい方』 かもがわ出版.

[29] Besson, M. (2006). *The Morality of Conflict: Reasonable Disagreement and the Law*. Hart Pub. Ltd; McMahan, C. (2012). *Reasonable Disagreement: A Theory of Political Morality*. Cambridge University Press.

[30] Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. Columbia University Press: pp.3-4.

[31] Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford University Press; Galston, W.A. (2002). *Liberal Pluralism: The Implication of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge University Press.

[32] 小寺正一・藤永芳純編 (2016) 『道徳教育を学ぶ人のために (四訂)』第四章「道徳教育の授業理論」(伊藤啓一)、世界思想社; Hand, M. (2018). *A Theory of Moral Education*. Routledge (Kindle).

[33] 目久田純一・越中康治 (2019) 「道徳の教科化に賛成する学校教員は権威主義的伝統主義者か？」『梅花女子大学心理こども学部紀要』9, pp.41-48; 越中康治 (2012) . 「教育学部生の道徳教育観と権威主義的伝統主義との関連」『宮城教育大学紀要』47, pp.307-313.

[34] Hand, M. (2018). *A Theory of Moral Education*. Routledge (Kindle 420-426.)

[35] 「中学校学習指導要領 特別の教科 道徳 (道徳科) のポイント」 文部科学省 初等中等教育局 教育課程課教科調査官 澤田浩一による資料.

https://www.nits.go.jp/materials/youryou/files/024_001.pdf

[36] 文部科学省 H P 「現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた道徳教育の在り方」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/siryu/attach/1377235.htm

[37] 「Society 5.0 に向けた人材育成 ～ 社会が変わる、学びが変わる～」 Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf

[38] 山口匡 (2017) 「「考え、議論する道徳」と道徳的判断力」『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』 66, pp.77-83.

[39] Rawls, J. (2010) 『正義論』(改訂版) 川本隆史・福間聡・神島裕子訳、紀伊国屋書店.

[40] Habermas, J. (2013) 『討議倫理』(新装版) 清水多吉・朝倉輝一訳、法政大学出版会.

[41] Dryzek, J.S. (1990). *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*. Cambridge University Press; Dryzek, J.S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford University Press; Fishkin, J.S.(2011) 『人々の声が響き合うとき：熟議空間と民主主義』曾根泰教・岩木貴子訳、早川書房; Gutmann, A.

and Thompson, D.F. (1998). *Democracy and Disagreement*. Belknap Press.

[42] 文部科学省 HP 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける取りまとめについて」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/siryu/attach/1377235.htm

[43] 藤井基貴・中村美智太郎 (2014) 「道徳教育における内容項目「畏敬の念」に関する基礎的研究」『教科開発学論集』第 2 号, pp.173-18;中村美智太郎・藤井基貴 (2016)

「道徳教育における内容項目「家族愛」に関する基礎的研究」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 25, pp.11-20.

[44] 堀田竜次・假屋園昭彦・丸野 俊一 (2007) 「道徳の授業における対話活動が道徳性の変容に及ぼす効果」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』 17 巻, pp.195-211, 宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健 (2016) 「哲学対話教育の手法を用いた道徳教育プログラムと教材の新たな開発 (2)」『岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育学実践研究論文集』岩手大学教育学部, 第 3 号, pp.85-90.

[45] Cam, P.(2017) 『子どもと倫理学：考え、議論する道徳のために』衛藤吉則他訳、萌書房; Sprod, T. (2014). *Philosophical Discussion in Moral Education*. Routledge.

[46] 梶谷真司 (2019) 『考えるとはどういうことか：0 歳から 100 歳までの哲学入門』幻冬社; 土屋陽介 (2019) 『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』青春出版社; KONO, Tetsuya, MURASE, Tomoyuki, TERADA, Toshio, and TSUCHIYA, Yohsuke. “Recent Development of Philosophical Practice in Japan,” *Philosophical Practice, Journal of the APPA* Volume 12 No.2 (2017/7), pp.1935-1946.

[47] 『道徳教育 特集「対話型道徳授業」への授業改善アプローチ』2019 年 12 月号.

[48] お茶の水女子大学附属小学校 (2019) 『新教科「てつがく」の挑戦：“考え議論する”道徳教育への提言』東洋館出版社.

[49] 野澤令照編、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー著 (2019) 『子どもの問いでつくる道徳科 実践事例集』東京書籍.

[50] 池田賢市 (2018) 「道徳教育と人権教育との接合の可能性と危険性」『教育学論集』(中央大学文学部) 60, pp.1-19.

[51] Kohlberg, L. (1985) 『道徳性の発達と教育：コールバーグ理論の展開』永野重史編、

新曜社; Kohlberg, L. (1987) 『道徳性の形成：認知発達のアプローチ』永野重史監訳、新曜社.

[52] Osler, A. and Starkey, H. (2018) 『教師と人権教育：公正、多様性、グローバルな連帯のために』藤原孝章・北山夕華監訳、明石書店; Osler, A. and Starkey, H. (2009) 『シティズンシップと教育：変容する世界と市民性』清田夏代・関芽訳、勁草書房.

[53] Henke, R.W.編集代表 (2019) 『ドイツの道徳教科書：5、6年実践哲学科の価値教育』濱谷佳奈監訳、栗原麗羅・小林亜未訳、明石書店.

[54] 永田繁雄・島恒生編 (2010) 『道徳教育推進教師の役割と実際：心を育てる学校教育の活性化のために』教育出版.

[55] 河野哲也 (2018) 『じぶんで考え じぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社.

<参考資料 1> 審議経過

平成29年

- 12月9日 哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（第1回）
役員を選出、活動方針について

平成30年

- 3月26日 哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（第2回）
来年度の具体的活動計画について

- 11月10日 哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（第3回）
今年度テーマと二年目のテーマの接続、成果公表の方法について

令和元年

- 9月14日 哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（第4回）
提言骨子案について

- 11月24日 哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（第5回）
提言第一稿の検討について、提出までのタイムスケジュールについて

○月○日 日本学術会議幹事会（第○回）

提言（報告）「○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○」について承認

＜参考資料２＞シンポジウム開催

平成30年

11月10日 日本学術会議第一部哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会公開シンポジウム「サイエンスアゴラ内セッション『〈考える力〉とは何か？—思考の教育における哲学系諸学の役割』」テレコムセンタービル8階会議室B
開会挨拶・趣旨説明：森田美芽（大阪キリスト教短期大学特任教授），哲学分野の大学教育参照基準の説明：藤原聖子（東京大学大学院人文社会系研究科教授），司会：河野哲也（立教大学文学部教授），提題者：楠見孝（京都大学大学院教育学研究科教授），松原仁（公立ほこだて未来大学複雑系知能学科教授），山内清郎（立命館大学文学部准教授），指定討論者：一ノ瀬正樹（武蔵野大学グローバル学部教授），中村征樹（大阪大学全学教育推進機構准教授）

令和元年

9月14日 日本学術会議第一部哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会公開シンポジウム「道徳教育はどうあるべきか？：教科化・評価・教科書を点検する」『未来の先生展2019』シンポジウム（明治大学リバティタワー）
司会：河野哲也（立教大学文学部教授），提題者：森田美芽（本分科会委員，大阪キリスト教短期大学特任教授），倉本香（大阪教育大学教授），西野真由美（国立教育政策研究所），久下谷明（お茶の水女子大学附属小学校教諭）

提言等の提出チェックシート

このチェックシートは、日本学術会議において意思の表出（提言・報告・回答、以下「提言等」という）の査読を円滑に行い、提言等（案）の作成者、査読者、事務局等の労力を最終的に軽減するためのものです¹。

提言等（案）の作成者は提出の際に以下の項目を1～11をチェックし、さらに英文タイトル（必須）、英文アブストラクト（任意）、SDGs との関連の有無（任意）を記載し、提言等（案）に添えて査読時に提出してください。

記入者（委員会等名・氏名）： 哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会・河野哲也

和文タイトル 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために

英文タイトル（ネイティブ・チェックを受けてください）

Promoting the teaching of “thinking and argumentation” in “moral education”

	項目	チェック
1. 表題	表題と内容は一致している。	1. はい 2. いいえ
2. 論理展開 1	どのような現状があり、何が問題であるかが十分に記述されている。	1. はい 2. いいえ
3. 論理展開 2	特に提言については、政策等への実現に向けて、具体的な行政等の担当部局を想定していますか（例：文部科学省研究振興局等）。	1. 部局名： 文部科学省初等 中等教育局 2. いいえ
4. 読みやすさ 1	本文は 20 ページ（A4、フォント 12P、40 字×38 行）以内である。※図表を含む	1. はい 2. いいえ
5. 読みやすさ 2	専門家でなくとも、十分理解できる内容であり、文章としてよく練られている。	1. はい 2. いいえ
6. 要旨	要旨は、要旨のみでも独立した文章として読めるものであり 2 ページ（A4、フォント 12P、40 字×38 行）以内である。	1. はい 2. いいえ
7. エビデンス	記述・主張を裏付けるデータ、出典、参考文献をすべて掲載した。	1. はい 2. いいえ
8. 適切な引用	いわゆる「コピペ」（出典を示さないで引用を行うこと）や、	1. はい

¹ 参考：日本学術会議会長メッセージ、「提言等の円滑な審議のために」（2014 年 5 月 30 日）。
<http://www.scj.go.jp/ja/head/pdf/1>

	内容をゆがめた引用等を行わず、適切な引用を行った。	2. いいえ
9. 既出の提言等との関係	日本学術会議の既出の関連提言等を踏まえ、議論を展開している。	1. はい 2. いいえ
10. 利益誘導	利益誘導と誤解されることのない内容である。	1. はい 2. いいえ
11. 委員会等の趣旨整合	委員会・分科会の設置趣旨と整合している。	1. はい 2. いいえ

※9で「はい」を記入した場合、その提言等のタイトルと発出委員会・年月日、既出の提言等との関係、相違点等について概要をお書きください

これまで中等教育における道徳・倫理関連の教育に関しては、哲学委員会からは、「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—考える「倫理」—の実現に向けて—」（平成27年、2015年、5月28日）を提言し、高等教育に関しては「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」（平成28年、2016年、3月23日）を報告してきた。また、心理学・教育学委員会からは、「18歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—」（平成28年、2016年、5月16日）が提言されている。以上の提言は高等学校あるいは高等教育を対象にしたものであるのに対して、本報告は義務教育課程を対象にしている。本報告は、展望や視点において以上の提言・報告と共通したところがあるが、以上の提言・報告では今次の「道徳の教科化」については触れられていない。

※チェック欄で「いいえ」を選択した場合、その理由があればお書きください

◎ SDGs（持続可能な開発目標）との関連（任意）

以下の17の目標のうち、提出する提言等（案）が関連するものに○をつけてください（複数可）。提言等公表後、学術会議 HP 上「SDGs と学術会議」コーナーで紹介します。

1. () 貧困をなくそう
2. () 飢餓をゼロに
3. () すべての人に保健と福祉を
4. (○) 質の高い教育をみんなに
5. (○) ジェンダー平等を実現しよう
6. () 安全な水とトイレを世界中に
7. () エネルギーをみんなに、そしてクリーンに
8. () 働きがいも経済成長も
9. () 産業と技術革新の基盤をつくろう
10. () 人や国の不平等をなくそう
11. () 住み続けられるまちづくりを
12. () つくる責任つかう責任
13. () 気候変動に具体的な対策を
14. () 海の豊かさを守ろう
15. () 陸の豊かさも守ろう

16. (○) 平和と公正をすべての人に
 17. (○) パートナーシップで目標を達成しよう

※「持続可能な開発目標 (SDGs)」とは

2015年9月に国連総会が決議した「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」が掲げた目標。

詳細は国連広報センターHPをご覧ください。

http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/

提言等公表時のSDGs説明

この説明は、日本学術会議の意思の表出（提言・報告・回答、以下「提言等」という）を日本学術会議ホームページのSDGsコーナーで紹介し、多くの関係者の閲読を促進するためのものです。

提言提出時のチェックシートにおいてSDGsとの関連に記述した場合は、日本語紹介文と英文アブストラクトを記載し、提出してください。

記入者（委員会等名・氏名）：哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会・河野哲也

和文タイトル 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために

◎ SDGs（持続可能な開発目標）との関連

チェックシートで選択した項目に○をつけてください。

1. () 貧困 2. () 飢餓 3. () 健康 4. (○) 教育
 5. (○) ジェンダー平等 6. () 安全な水 7. () エネルギー
 8. () 経済成長 9. () 産業と技術革新 10. () 不平等
 11. () まちづくり 12. () つくるつかう責任 13. () 気候変動
 14. () 海の豊かさ 15. () 陸の豊かさ 16. (○) 平和と公正
 17. (○) パートナーシップ

◎ 和文紹介文 200字以内

学習指導要領の一部改正により「特別の教科 道徳」が設置された。現代社会では多様な価値観が併存する「道理ある不一致」が生じていることを鑑み、道徳教育は、特定の価値観を注入することなく、「考え、議論する」ことを重視する「手続きの道徳性」を涵養しなければならない。哲学的思考を教員教育に導入し、批判的に教科書を再検討し、「修身」の影響を払拭して、多様性を重んじる民主社会を構築する教育を推進すべきである。

◎ 英文アブストラクト 150 words 以内

The special subject “Morality” was established through a partial revision of curriculum guidelines. In a society where “reasonable disagreement” takes place everywhere, a “morality of procedure” which emphasizes “thinking and argumentation” without the indoctrination of moral values, must be cultivated in primary and secondary

schools. Through introducing philosophical thinking into teacher training and critically re-examining textbooks, education can help shape a democratic society which values diversity, as well as helping to remove the influence of “*Shūshin* (pre-modern character education)”.

◎ キャッチフレーズ 20字以内
「考え、議論する道徳」を推進する

◎ キーワード 5つ程度
「考え、議論する道徳」、ジェンダー平等、権利、シティズンシップ、多様性