

道徳教育における教師—生徒関係についての一考察

～道徳教育の歴史の変遷を踏まえて～

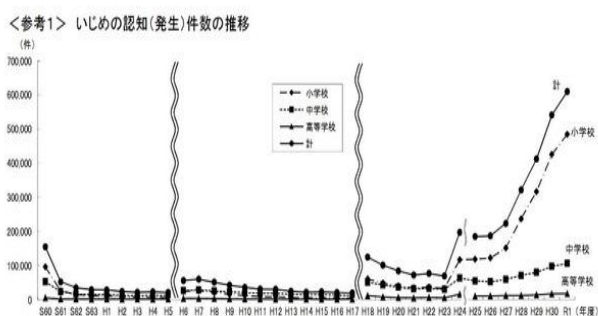
1210501 西澤 誠

高知工科大学 経済・マネジメント学群

はじめに

現在、道徳教育は戦前の修身から姿を変えながら「特別の教科道徳」になった。このような変化に至った理由は、主にいじめの増加である。

図1 平成30年度 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結果の概要



出所：文部科学省「平成30年度 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結果の概要」

この図で分かるように、いじめの認知（発生）件数は増加の一途を辿っている。また、この調査によって分かっているいじめはあくまで認知したものであり、実際に隠れて行われているまだ認知できていないいじめを加えるとその件数は大きく跳ね上がる。それゆえ、いじめの認知（発生）件数を減らすことが学校・社会において共通認識であり、いじめの発生件数が0件になることが理想である。また、このいじめ問題を解決するために、学校全体でこれに取り組みなければならない。

これを踏まえて、この問題を解決するために様々な考えが生まれ、それに応じて道徳の時間が特設されたり、道徳が教科化されたりなど改善のための変化が起きていた。さらにその変化に応じて、教科書や授業形式が変化した。この変化が良い方向に進んでいるのか、それとも悪い方向に進んでいるのかは検討の余地があるが、その変化についていけない現場の方々、つまり教師がいることは間違いない。教科書の改善を訴えるものや新たな授業開

発を研究するものなど多くの論文が道徳教育のさらなる改善のために著わされている。

しかし、それでも未だに多くの課題が山積みとなったままである。その中でも教師の立場に言及しているものが多くある。学習指導要領の中に「道徳教育を進めるに当たっては、教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深める」ことが配慮すべき事項にあがっている通り、この教師の立ち位置に関しては道徳教育にとって重要な要素であることがわかる。教師は生徒にとって学校内外問わず見本となるモデル、神格化されたようなものでなければならぬのか。それとも現在、重要視されている「考え、議論する道徳」での授業の進行の効果を意識した生徒と同等の立場を取るべきなのか。またはその両方か。本論では、現在に至るまでの道徳教育の変遷を振り返りながら、この教師の在り方について明確にしていく。

なお、道徳教育は他の教科比べて、教えることが難しいと感じている教師が多い。小学校および中学校の教師の約8割が指導の難しさを感じており、授業構想の在り方について困難さを示していることが分かっている。そして、この困難さの1つの要因である関係性について、歴史の変遷とともに明らかにすることで、現場の方々の一助となることが本研究の意義である。そして、一助となることで道徳教育の質が向上し、いじめ問題の課題解決に繋げたい。

第1章 道徳教育の歴史の変遷

1872年8月3日に「学制」が公布された。この「学制」によれば、小学校は下等小学4年と上等小学4年の小学校8年制であり、小学校と中学校に修身科が置かれるようになった。しかし、実際は下等小学の1.2年生のみが「修身口授（ぎょうぎのさとし）」が置かれた。この授業は教師が児童に話をして聞かせる授業だった。学制が廃止され、教育令が公布され、さらに1880年に改正教育令が公布された。この改正教育令では小学校の教科の筆頭に修身科を置いた。この翌年に出された小学校教則綱領は小学

校3年、中学校3年、高校2年の8年すべてに修身科が置かれた。この時に最も重視されていたのは愛国心である。

1886年には師範学校令や小学校令、中学校令が公布された。このとき小学校は尋常小学校4年、高等小学校4年の2段階で、尋常小学校を義務教育とした。修身は尋常科、高等科ともに週1時間半あてていた。次いで1889年には大日本帝国憲法が公布され、1890年に教育ニ関スル勅語が制定された。これらを踏まえて明治24年に明治23年の小学校令に基づいて定められた小学校教則大綱で修身については「尊王愛国の志気」の涵養を求め、女兒については特に「貞淑の美德」を要求している。

1945年、我が国は終戦を迎え、GHQは「日本教育制度ニ対スル管理政策」を発表した。さらに「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」を発表し、戦前の教育を推進した思想や教師、教科書が次々に廃止・追放された。その後、「第一次米国教育使節団報告書」をもとに1946年に地理科、日本歴史の再開が総司令部から許可されたが、修身科の再開は許可されなかった。修身科停止がされる前に文部省内では新しい道徳教育を公民教育と捉え、修身と公民的知識とを一体化した公民科を学校教育の中に新設すべきだと主張していた人もいた。そして、「昭和22年学習指導要領一般編」でこの意思が受け継がれ、社会科は新しい道徳教育を担当する教科として期待された。1950年には第二次米国教育使節団が「道徳及び精神教育」について言及し、その中で「道徳教育は全教育過程を通じて力説されなければならない」と述べている。ここから全面主義が始まった。

その後様々な考えがありながらも、1957年に道徳の時間を特設すべきであるという中間報告を行い「道徳教育の基本方針」を発表した。そして、翌年の1958年に小学校と中学校の教育課程の中に道徳の時間が設けられ、授業が開始された。この指導は学級担任が行った。授業は年35時間以上と決まった。道徳教育を学校教育全体で行うという基本方針は変わっていないが、不十分であった道徳教育を計画的に行うこと、道徳性の内面化を図ることに留意することで道徳の時間が特設された。これが全面主義と特設主義の共存である。

このあと約10年のスパンで学習指導要領が変化するとともに道徳教育で教わる項目も変化していった。

2013年に教育再生実行会議の「いじめ問題等への対応について」において、心と体の調和の取れた人間の育成に取り組む観点から道徳の時間を教科化することが提言された。その翌年に「特

別の教科」として道徳の時間を位置付けることを提言する「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申）が文部科学大臣に提出された。そして、2015年に道徳を特別の教科である道徳とした。

第2章 道徳教育における教師—生徒関係について

前章の歴史の変遷を教師と生徒の関係性に着目しながら改めて見ていく。

まず、前章の道徳教育の歴史の変遷は大きく分けて4つに分類することができる。1872年から1945年の敗戦までの修身科、1951年から1957年までの全面主義、1958年から2014年までの全面主義と特設主義の共存、2015年から現在までの「特別の教科道徳」の4つの期間である。これら4つの期間において教師と生徒の関係性について考えていく。この教師と生徒の関係性について、教師の立場が生徒より上にあるとき、「教師>生徒」と表し、教師の立場が生徒より下にあるとき、「教師<生徒」と表し、教師の立場が生徒と同等のとき、「教師=生徒」と表す。ただしこれはあくまで見かけの立場を表しており、教師が生徒を教育し評価する以上、教師は必ず生徒を俯瞰から見る必要があるため、実質は上の立場に続けなければならない。

第1節 修身における教師—生徒関係

では、まず修身からその実態について見ていく。修身では前章でも述べた通り、徳目主義と言われていた。教育学者の上田薫によれば、「修身」の最大の欠陥はその徳目主義にあったとしている。彼は、徳目主義とは、抽象的当為の立場をふりかざし、それが実現されることが実は不可能であるにもかかわらず、あたかも可能であるかのごとく見せかけて効果をあげようとするのでありと解釈している。つまり、「修身」の第一の問題は「不可能を強いる」ことであった。「修身」の教科書に登場する人物は、子どもたちの模範になっても、子どもが彼らの如くなることは至難の業であった。教師は、内心そのことを認めているにもかかわらず、あえて彼らの如くあれと命じた。それゆえ、「修身の授業はまさに修身の授業であり、生きた社会の生活とは隔離されたもの」となった（伊藤、2011）。例えば、これが「できること」と「できないこと」のギャップに陥らせ、「修身」への不信、教師への不信、社会への不信を育てた。これをひとつひとつ見ていくが、まず、不可能を「強いる」という表現は明らか「教師>生徒」

が成立している。これは教科書を見ればより分かる。修身で使われていた教科書に『ヨイコドモ』がある。

この教科書では様々な道徳的価値について書かれているが、その内容を見ると不可能だと感じる事が多くある。「ツヨイ コハ、ナキマセン。イタクテモ ガマンシマス。ツヨイ コハ、コワガリマセン。クライトコロデモ ヘイキ デス。ツヨイ コハ、イザワルヲ シマセン。トモダチニ シンセツ デス。」これは教科書の一つを切り取ったところ文章である。「ツヨイ コハ、ナキマセン。」という徳目があった時、それは果たしていかなる時でも可能なのだろうか。否、無理であろう。他の徳目もそうである。

「クライトコロ デモ ヘイキ デス。」これは言い切りの形になっている。どんな場所でも強い子であるならば泣かず、平気で続けなければならないという不可能を教師はこの教科書を通して生徒に押し付けていた。それは教師が内心それが無理だと分かっているにもかかわらず可能であるかのように見せていた。これを生徒は必死に守ろうとするが、もちろん守れない。そして修身の授業を当然のように疑い、その矛先が教師、学校、社会に向いてしまったということである。本研究では教師と生徒間における関係性について言及しているが、それは教師と生徒の間に一定の信頼関係が成立していることを前提としている。これは中学校学習指導要領（平成10年12月告示、15年12月一部改正）において、「第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針」の中で、「道徳教育を進めるにあたっては教師と生徒及び生徒相互の関連関係を深めるとともに、生徒が人間としての生き方についての自覚を深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などを豊かな体験を通して生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。」と言われているほどである。これを考慮すると、生徒が教師に対して不信感を表したことは、教師—生徒関係について言及する以前の問題であり、この両者の中に信頼関係は成り立っておらず、関係性はないといえる。

第二の問題は徳目が内包する矛盾を扱わなかったことである。いわば「矛盾に対する無感覚」である。修身は徳目と徳目の衝突を避け、知的なものを追放したが、それは徳目間に起きる矛盾を子供達に気付かされてはいけなかったからである。例えば正直という徳目があれば、子供はいかなる条件のもとでも真実を言わねばならないと考えることを強制された。しかし病人に癌で助から

ぬことを正直に告げるべきか、親切にそれを偽っておくべきかそのジレンマに対処する道は本人がそのもてるいっさいの経験と知識等を動員して考えぬき、その上で決断選択する以外にないのである。抽象的である限り徳目は矛盾することはなく正直と親切とはどこまでも共存するかのように見える。だが、一度具体的な行為となれば徳目と徳目が葛藤することは日常的に存在する。さらに上田は次のように述べている。正直とか親切といった徳目が悪いのではなく「それらが現実から抜き出されて現実を不当に規制する力を持つこと」が問題なのである（前掲）。正直という徳目は現実生活において他のいろいろなとくと絡み合っている存在なのであって、「正直とは何か」を様々に捉え、相対化された時に具体的な意味を持つ。しかし、修身の徳目は現実の生活と分離され、具体的追求は故意に避けられた。その結果日常生活に生きて働く者とはなりえなかったのである。これを踏まえると第二の欠点である矛盾に対する無感覚は徳目間の衝突を避け、矛盾を無視し、生徒の徳目そのものを考える機会の剥奪が行われたと解釈できる。よって、この欠点により、なんの疑問も生まれることはないため、生徒—生徒間の議論もなく、さらに生徒から教師に対しての質問もない。よって、これは自然に「教師>生徒」となるのである。

第2節 全面主義における教師—生徒関係

全面主義が始まったのは以下の経緯からである。「教育勅語」に基づく「修身」は停止され、GHQの主導による新しい道徳教育の在り方が模索されることとなった当時の文部省は、修身に代わる教科として「公民科」を構想した。結果的には、1947年の学習指導要領において新設されたのは「公民科」ではなく「社会科」であった。しかし、確かに道徳教育は社会科における教育の一部によっても実施しうるが、1951年の『小学校学習指導要領一般編』では、「Ⅱ教育課程」において、道徳教育は教育の特定の部分においてのみ行われるのではなく、学校教育の「全面」において計画的に実施される必要があることが明示され、ここに道徳教育の「全面主義」という基本方針が成立した。また、「全面主義」による指導は、『中学校学習指導要領』の「第1章 総則」第1-2(2)にあるように、「道徳科はもとより、各教科、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、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行われなくてはならない」（文部 科学省 c:8）とされている。同様の指示は各教科等にもあり、たとえば社会科では、「第3指導計画の作成と内容の取扱い」1-(5)において、「第1章総則の第1の

2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、社会科の特質に応じて適切な指導をすること」とある。よって、道徳教育の授業内容や指導方法、そして教師—生徒関係は各教科の特性に依拠していると考えられる。

ここで、当時の社会科の実態を見てみる。まず社会科の性格は学問や理論によって決定されるものではなく、社会の現実によって決定されるとしており、その社会の現実の問題とは民主化の進展であった。これを実現するためには、日本の民主化を支える人間を形成することが目標であった。それゆえ「学校における児童及び生徒の行動の変化をめざして、その社会生活経験の合理的発展を志す教科」と捉われていた(同前)。そしてそのためには、従来のような「必要や興味や能力と無関係に教材を学習する」ということでは済まない。「抽象的な社会概念や論理的な社会理論を学習する」場合においてもそれらは必要であると捉えられ、彼らが当面する問題を彼ら自身の必要と興味と能力に従って解決する過程を通じて学習されなくてはならない、いわゆる問題解決学習が構想として打ち出された。

この構想を踏まえると生徒が直面する問題を解決するために主体的な学習が行われるため、授業中の関係性を考えると明らか「教師<生徒」という立場を教師はとる。ただこの構想は今までにはない学習形態であることにより、世人の目に奇異な感を抱かせたことや、社会科教育における科学性の問題に対して多くの批判が出てしまった。この批判により、勝田守一の構想は実現することが困難となり、従来と同じような「生徒の必要や興味や能力と無関係に、教材を学習」したことが実態である。よって、修身を含めた社会科の教師—生徒間の関係性は、戦前に引き続き「教師>生徒」となったことが分かる。

第3節 全面主義と特設主義の共存における教師—生徒関係

全面主義による道徳教育は必ずしも所期の効果をあげているとは言えなかった。このため1958年に教育課程の改訂に当たり、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を補充・深化・統合するための時間として、小・中学校の教育課程の一領域としての「道徳の時間」を特設した。「道徳の時間」成立後も、成立前と同様の教師観が求められた。これは当時改訂された学習指導要領において確認することができる。1958年の「小学校学習指導要領(第3章第1節 道徳)」に「教師の一方的な教授や単なる徳目の解説に終るこ

とのないようにならなければならない」一方で、「指導にあたっては、できるだけ児童の自主性を尊重するとともに、また教師の積極的な指導が必要」とも述べられている。つまり従来のような「教師>生徒」の関係性を繰り返さず、生徒主体で「教師<生徒」となる授業づくりを心掛けなければならない。ただ、教師の積極的な指導は今後も必要になるということだ。この積極的な指導に関して細かく見ていく。

1958年の指導書には「道徳は外から与えるものではなくて、内から育てなくてはならないものである。人間の欲望や感情を理想に照してみずから律していくことは、きわめて困難な課題であり、人間がその生がいをかけて努力しなくてはならないことであるから、教師は、この共通目標に向かって、生徒と『ともに』努め、『ともに』励み、『ともに』進むという基本的な原理をしっかりとふまえていなくてはならない」(文部科学省、1958)と記されている。この一文だけでも「ともに」という言葉が3回も現れている。これはまさに、授業の中で共通の課題に対して「教師=生徒」の関係性をもって取り組もうという文部科学省の意識の表れだといえる。

ここまでは前述の全面主義と同じ流れである。ただ、現場はこの文部科学省が提示した理想の教師像を実現することができたのか。それは特設した「道徳の時間」の原則の一つが災いして現場の教師にその理想の教師像が容易に受け止めることができなかつたのである。その原則とは、教科担任制をとる中学校においても、学級担任が「道徳の時間」の指導をするということである。その意図としては、学級担任の教師は一人ひとりの子どもの実態や生活状況を把握しているからである。また、子どもたちと「ともに学ぶ」ためには、日々の生活のなかで個々の実態把握に努め、子どもに寄り添いながら学習指導を進めることが求められたからである。だが問題となったのは次の学習指導要領改訂時には「中学校では教科担任制をたてまえとしているために、道徳の時間の指導も、専門の教師にまかしてはどうかという声が聞かれないでもない」ことだった。そのうえで「昭和33年以来の考え方を受け継いで、生徒の具体的生活や生活意識の実態を、比較的良好に承知できる立場にある学級担任の教師の手をわずらわすことが、道徳の時間を設置した精神に沿うものである」と特設時の趣旨が強調された。同時に教科における指導に関して「安易な教科主義は、とかくその反面に、教師と生徒との人間的交流をなおざりにする事態を招きやすい。その結果が、生徒間の異常なまでの競争心や敵対関係を誘発することは容易に想像される場所であるが、これが、調和のとれた生徒の人間形成に、

いかに好ましからざる影響を与えるかは改めて指摘するまでもない」と学校の教育活動全体を通じた道徳教育の観点からの指摘もみられる。「子どもに寄り添う」教師像は全面主義の道徳教育を打ち出した教育課程審議会「道徳教育振興に関する答申」（1951年）や文部省「道徳教育のための手引書要綱」（1951年）からみられるものであるが、そうした教師像と教科指導における教師の姿とのギャップが広がり始めたことが推測できる。

このように全面主義の時と同様に、答申や構想という理想と学校現場という現実とは、全面主義と特設主義の共存の期間においても乖離が見られたのである。では、それはどのような乖離であったのだろうか。

まず、「道徳の時間」がつくられたことの狙いとしては、やはり「量の確保」であった。なぜなら、平野が述べているように、全面主義では単に児童生徒が直面する日常生活における問題点、すなわち直接経験だけでは賄えきれず、道徳教育のためには、「他者の道徳体験の理解」を育む時間が必要不可欠であったからである（平野、1985）。そして、他者体験という間接経験的資料を導入することが「道徳性の内面化」に不可欠であるからこそ、道徳時間の特設が必要となったのである（同前）。この考えから文部科学省は2002年に道徳の時間をはじめ、学校の教育活動の様々な場面で使用するとともに、家庭など生活の様々な場面において活用することができる教材である「心のノート」の作成・配布を行った。これはあくまで授業の補助教材として作成されたものだが、実際は教科書と同等の扱いであった。この補助教材（教科書）や資料などの教育媒体の出現により「教師—生徒」関係が「教師—教育媒体—生徒」へと変化が現れた。この教育媒体は他者体験を行うための状況の提供、ひいては、その状況から感じたことを問うような生徒への記述など、従来、教師が行ってきた役割を担うようになった。これにより、教師は教師自身の役割の負担が軽減されたと推測できる。ただ、本来補助教材であるはずの「心のノート」が教科書同然の扱いになり、教師が「心のノート」に頼りすぎていたという点から、授業の自由度はかなり規制されたのではないだろうか。このことから「心のノート>教師」という関係が成り立ち、教師から生徒に教育媒体を提示するということから「心のノート>教師>生徒」の関係が成り立っていたといえよう。

第4節 「特別の教科 道徳」における教師—生徒関係

現在行われているのが「特別の教科 道徳」、いわゆる道徳科である。この道徳科における目標は「小学校学習指導要領（平成 29

年告示）解説 平成 29 年 7 月特別の教科 道徳編」において「第 1 章総則の第 1 の 2 の（2）に示す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、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と明記されている（文部科学省、2017）。これを以前の道徳教育の目標と比べてみると、現在の道徳教育に何が求められているのか分かりやすい。小学校・中学校学習指導要領（平成 27 年 3 月告示）において道徳教育の目標は「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。」と明記してある（文部科学省、2017）。ここから分かるのが 2015 年における「道徳性」が、2017 年ではより具体性をもって言及されているという点である。つまり、現在道徳教育において求められているものは「道徳性」であり、その「道徳性」とは「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」であるということだ。

これを生徒に涵養させるためにはもちろん今までの授業とは異なる授業が求められ、授業内容はその指導法に関しても変化していった。そしてそれにより生まれたキーワードが「考え、議論する道徳」である。これはある事象に対して自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していくことである。このような転換が起こった理由は、これまでも道徳教育はいじめの防止に関して大きな役割を負っていたが、読み物の登場人物の気持ちを読み取ることで終わってしまっていたり、「いじめは許されない」ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちと言われていたことを踏まえ、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「考え、議論する道徳」へと転換することが求められたという背景があったからである。そして、この「考え、議論する道徳」を実現するためにあらゆる授業研究が行われている。その中で現在最も注目されているのが「モラル・ジレンマ」を用いた授業方法である。

モラル・ジレンマとは、相対する道徳規範の間にあって、どちらの規範に従って行為するとも決めかねる状態を指す。そして、これを用いた授業では、教師が生徒にこうした葛藤状況に置き入れ、自分であればどう行為するかを、その理由も含めて考えさせるのだ。これを扱ううえで気を付けなければならないことはモラル・ジレン

マでの道徳判断は事実判断とは異なる性格をもつことである。事実判断の正しさは客観的事実との対応によって一義的に決まるが、道徳判断はそうではない。道徳判断の正しさは、むしろ主観的感情と根底において結び付いており、感情に動機づけられた行為として現れる限りでの正しさなのである。これを教師は理解したうえで授業の中であらゆる発問を行うのである。その発問の種類は主に4つある。

1. 役割取得を促していく問い
2. 行為の結果を類推する問い
3. 認知的不均衡を促す問い
4. 道徳的判断を求める問い

この4つの問いを解説しながらそれらを発問した瞬間の教師—生徒関係がどのようになっているのかを考察する。

まず1つ目の役割取得を促していく問いであるが、まず役割取得とは、簡単にいえば、他者の立場に立って物事を考えてみるということである。例を挙げると、「Aさんの立場であればこう考えるけど、それを知ったBさんはどう考えるだろう？」といった問いを指す。これは教師の狙いとしては、生徒のその状況から感じた内面的な感情を顕在化させ、さらに発展させることである。よって第一の発問は授業の方向性を定めたり授業を進展させたりするための発問といえる。この際の教師—生徒関係はどのようになっているのか。それは前述した「Aさんの立場であればこう考えるけど、それを知ったBさんはどう考えるだろう？」といった問いが生徒から自発的に生まれたものか、また教師からの発問であった際にはそれが自然な問いとして生まれているかによる。今回は教師からの発問としているため、それに限定して考える。まず、その役割取得の問いが自然な問いである場合、この「自然な問い」とは「教師からでなくとも、生徒自身から自発的に生まれてきた可能性があった問い、または生徒が教師から与えられた問いの中で、なんのストレスもなく受け入れることのできる問い」であるとする。ここで、教師の進展させたい方向や生徒に対して考えてほしいことと、生徒が授業から感じ取ったり考えたりしたことの乖離を考えると、この乖離の幅が教師—生徒関係に直接影響を与える。自然な問いでは生徒はストレスなく与えられた問いを受け入れることができるため、乖離はほとんどない。よってこのとき教師と生徒が同じような立場、考えであることから関係性は「教師=生徒」となる。それとは違い、教師から自然な問いではない発問がされたときは、生徒にとってはその発問には違和感を覚え、ストレスに感じ受け入れにくい、受け入れ

たとしても時間がかかることになる。このとき、教師と生徒には乖離が生じ、生徒にとっては天下り式にその問いが与えられたことになる。よって関係性は「教師>生徒」となるのである。

では、どのようにして乖離を最小限に抑えるのか。これに関してはまだ確立されているものはない。生徒側も「先生の答えに引きずられる感じがした」「正解のようなものが見えていた」という意見が出され、教師側も「別に考えを押し付けているつもりはないけど、どうも一つの正解というものが生徒にもわかっていて、そこに生徒はすり合わせてきているなど感じることもある。」というこれまでの道徳授業の進め方に対する教員の困っている感がみられるインタビューもある(富田・赤井、2020)。このように、現在の指導している教師自身は「考え、議論する道徳」の授業を自分が生徒のときには受けていないこともあり、道徳授業の進め方をめぐってはどのような方法がいいのか各教師間で模索している実態がある。

次に2つ目の行為の結果を類推する問いであるが、これは行為の結果、つまり登場人物がその判断に基づいた行為をしたならば、その結果としてどんなことが生じるのか想像させていく問いである。例を挙げると、「もしそのことを正直に友だちに話したら、どうなるだろう?」「もしみんなが同じ行動を取り始めてしまったら、どうなるだろう?」といった問いを指す。これも前述の第一の発問と同様である。よって、第二の発問は授業の方向性を定めたり授業を進展させたりするための発問といえる。したがって、教師—生徒関係も第一の発問と同様のことがいえる。第二の発問が自然な問いであった場合、関係性は「教師=生徒」となり、自然な問いではなかった場合、教師>生徒」となるのである。

次に3つ目の認知的不均衡を促す問いであるが、これは子どもの主張とはあえて逆の立場にたって尋ねる問いあるいはそもそもどうということなのかということについての問いである。例を挙げると、「いついかなる時でもきまりは守らなければならないの?」「親切にするってみんな言っているけど、そもそも親切ってどういうことを言っているの?」といった問いを指す。この「あえて」という言葉には「あえて(下の立場になって)」という要素が隠されている。したがって、これは「教師<生徒」となる。

最後に4つ目の道徳的判断を求める問いであるが、これはモラル・ジレンマに特有の問いである。例を挙げると、「主人公はどうすべきですか」といった問いである。これは主人公の判断がいついかなる時でも一貫性を持つような納得できる強い判断になることを求める。ブレのない判断が道徳的行為に結びつくというのがカ

ントの考え方が有効であるとされている。したがって、「～した方がいいですか？」というやんわりした聞き方ではなく、「どうすべきですか」と強く聞くのである。したがって、これは「教師>生徒」となる。

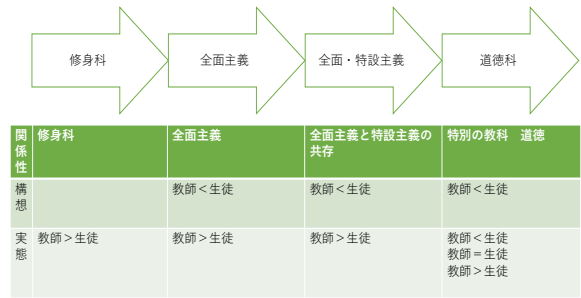
このように4つの発問の違いによって、授業における教師—生徒関係も変化することが分かった。「考え、議論する道徳」においては生徒が主体的に道徳に取り組むことが必要だとされ、そのためには第三の問いのような関係性が「教師<生徒」となる発問が増えることが必要である。ただ、第四の発問のように関係性が従来のように「教師>生徒」となる発問もモラル・ジレンマを用いた授業では必須であり、教師が1つ1つの発問に対して意図をもって、またその際の関係性も理解しながら、バランスよく発問していくことが道徳科の授業では大切になる。

第3章 これからの道徳教育の発展に向けて

第2章では、道徳の変遷を辿っていきながら、教師—生徒関係について述べていった。では、前章を踏まえてこれからの道徳教育はどのような形で発展していくことが望ましいのであろうか。教師はどのような立場をとればこれからの教師—生徒関係が良好に保たれるのであろうか。

前章で道徳教育の歴史の変遷をまとめた際に際立った点がある。それは道徳の目的や授業展開など、その授業が実現される前に文部科学省が考えた構想と、実際に行われた学校現場での授業の実情が異なっていたことである。これを道徳教育における教師—生徒関係を4つの期間に分けてまとめてみた(図2)。例えば、全面主義における道徳教育では、上記で述べたように生徒が直面する問題を解決する問題解決学習という勝田の構想は「教師<生徒」だったのに対して実際の現場ではそれが受け入れられず「教師>生徒」という実態であった。これは全面主義と特設主義の共存時代においても同様であった。これを鑑みると、全面主義時代から構想においては常に「教師<生徒」を求めていたことがわかる。これが現在の道徳科でも求められていることを考えると、これからの道徳教育でもその「教師<生徒」となる関係性の授業づくりが理想である。

図2 道徳教育における教師—生徒関係



出所：筆者作成

そして、今まで同様これからの道徳教育の目的の実現に向けて難点となるのが構想と実態とのつながり、言い換えると、理論と実践の接続である。ただ、これに関しては今後の課題としておく。

おわりに

本論文では第1章では道徳教育の歴史の変遷を概観していった。そこで日本の道徳教育は主に1872年から1945年の敗戦までの修身科、1951年から1957年までの全面主義、1958年から2014年までの全面主義と特設主義の共存、2015年から現在までの特別の教科 道徳の4つの期間に分けることを確認した。

さらに第2章では、その4つの期間それぞれの教師—生徒関係について考察していった。修身における教師—生徒関係は「教師>生徒」、全面主義における教師—生徒関係や全面主義と特設主義の共存における教師—生徒関係も「教師>生徒」であり、「特別の教科 道徳」における教師—生徒関係においては発問の種類によって関係性が異なるといったことが確認できた。

さらにこれらを踏まえて、第3章では今後の道徳教育の展望について考察した。そこでは、「考え、議論する道徳」を意識した柔軟な関係性を持つことが大切であるとまとめられ、これからの課題としては文部科学省の構想と各学校現場のつながり、言い換えると、理論と実践の接続があげられた。これを踏まえて、今後の道徳教育のさらなる発展に期待を込めて、まとめたい。

謝辞

今回の研究を進めていくにあたって、ご指導いただいた馬淵泰講師、生島淳准教授、中村直人教授、そして互いに切磋琢磨しあいながら高め合った研究室の仲間たち、本学に入学し学習することを

快く支援してくれた両親にこの場を借りて御礼申し上げます。

参考文献

- ・小林万里子 (2018) 『『道徳の時間』 成立期における教育的関係をめぐる論議』『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 (168)
- ・小林万里子 (2019) 『『道徳の時間』 の授業論にみる教師の指導性』『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 (171)
- ・平野武夫 (1985) 「道徳的実践力の育成をめざす 道徳教育は教師中心か生徒中心か—価値葛藤の場 において—」 全国道徳教育研究者連盟・関西道徳教育研究会
- ・富田 幸子・赤井 悟(2020) 「モラルジレンマ教材をもとにした『考え・議論する』道徳への試み —教員は道徳における議論型授業をどう捉えるか—」『甲南女子大学研究紀要 I』 (56)
- ・田中一弘(2020) 「『特別の教科 道徳』 の授業構想の在り方についての一考察—教員が感じる指導の難しさに視点をあてて—」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 (25)
- ・豊泉清浩(2015) 「道徳教育の歴史的考察 (1) —修身科の成立から国定教科書の時代へ—」『文教大学教育学部紀要』 (49)
- ・豊泉清浩(2015) 「道徳教育の歴史的考察 (2) —「道徳の時間」の特設から「特別の教科道徳」の成立へ—」『文教大学教育学部紀要』 (50)
- ・伊藤啓一(2011) 「『修身』 と戦後の『道徳教育』」『大阪観光大学紀要』 (11)
- ・文部科学省 (2019) 「平成 30 年度 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結果の概要」
- ・[復刻版] ヨイコドモ [初等科修身 低学年版]
- ・教育課程審議会 (1951) 「道徳教育振興に関する答申」
- ・文部科学省 (1951) 「道徳教育のための手引書要綱」
- ・文部科学省 (2003) 「中学校学習指導要領 (平成 10 年 12 月告示、15 年 12 月一部改正)」
- ・文部科学省 (1951) 「小学校学習指導要領一般編」
- ・文部科学省 (1958) 「小学校学習指導要領 (第 3 章第 1 節 道徳)」
- ・文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 平成 29 年 7 月特別の教科 道徳編」
- ・文部科学省 (2015) 「小学校・中学校学習指導要領 (平成 27 年 3 月告示)」

- ・荒木寿友(2018) 「モラル・ジレンマ授業での問いとは？」

2018/9/25 掲載

<https://www.meijitoshu.co.jp/sp/eduzine/q4um/?id=20180832>

- ・文部科学省(2016) 「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(文部科学大臣メッセージ)」

[https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-](https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-100002180_1.pdf)

[100002180_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-100002180_1.pdf)