

新「学習指導要領」下の道徳教育と生徒指導

松浦 勉[†]

Moral Education and Guidance under the National Course of Study Newly Revized in 2017

Tsutomu MATSUURA[†]

ABSTRACT

The aim of this article is to critically analyze the new National Course of Study for Japanese elementary school and junior high school in adopted in 2017. This paper focuses on moral education and guidance, including noncurricular guidance. And I start with Kyouiku-Kagaku-Kenkyuukai's *View and Creation of Moral Education (2019)* and reviews it. Except in the Occupation period, conservative parties under the pressure of U.S government and local governments have intervened in both "interna" education and "externa" of education, and guidance and moral education was no exception. While moral education before the war was particularly a powerful tool for the preparation to invade war, now conservative groups try to grasp education as a media for militarization again. The recent trend of guidance raises problems of what it is. This tendency becomes more intense.

Key Words: *the Convention on the rights of the child, guidance, noncurricular guidance, gender equality, moral education, Tokubetsu-no-Kyouka Doutoku*

キーワード: 子どもの権利に関する条約、生徒指導、生活指導、ジェンダー平等、道徳教育、特別の教科道徳

1. はじめに—問題の所在—

2017（「平成29」）年3月31日、「幼稚園教育要領」とともに、小学校と中学校の新たな「学習指導要領」が告示された。文部（科学）省が法

的拘束力をもつ「教育課程の国家的基準」としてきたこの学習指導要領の改訂をめぐっては、当初から、教育科学研究会誌『教育』をはじめとする教育関係雑誌や『世界』などの総合雑誌が特集記事を組み、継続的に批判の論陣をはってきた。また、具体的な学問的な批判としては、中嶋哲彦や山崎雄介ほかの教育（法）学会関係者が、特徴的な問題点を摘出することで、批判的な検討を加えている（中嶋、2017、山崎、2018）。たとえば、中嶋哲彦は、1976年の最高裁判所の学力テスト判決が、教育課程編成に対して法的拘束力をもつ基準となっいる学習指導要

令和2年2月 28日受付

[†] 工学部電気電子工学科・教授

領を、政府・文部省が作成することが法律上許容されるのは、学習指導要領が「大綱的基準」にとどまる限りにおいてだと、原則な批判を加えた。その上で、中嶋は、「何を学ぶか」を超えて、「何ができるようになるか」や「どのように学ぶか」にまで踏み込んで学習指導要領に記述することは、大綱的基準として許容される範囲を大きく逸脱し、学校における教育課程編成や教育実践を包括的に統制することになる、と厳しく批判を加えた（中嶋、2017）。じっさい、今回の改訂では、教材（教科書）の選択とやらんで教員の専門性の中心となる、指導方法やその選択、開発、さらに学習評価や学校運営にまで、国家統制が拡大されている。これは、すでに既成事実となっている「学校スタンダード」や生徒指導におけるゼロ・トレランスの導入とその地域的な広がりや追認されているという意味でも、包括的な統制となっているといえる。

最大の特異な問題点は、道徳教育の教科への「格上げ」、すなわち正課としての「特別の教科 道徳」の成立であろう。この改訂にともない、新学習指導要領の全面移行に先行して、「特別の教科 道徳」が、18年度から小学校で、19年度からは中学校で、それぞれ完全実施された。教育課程行政の新機軸の一つとして、従来の「道徳の時間」が、「独立した」教科に格上げされたのである。道徳教育の教科化を推進してきた「日本会議」とその傘下団体等の極右政治勢力は、この「格上げ」云々の評価を忌み嫌っているが、厳然たる事実である。じっさい、教科に格上げされたことで、「主要な教材」となる教科書（「教科用図書」）の検定基準の「右からの」改変がはかられ、新たな過重な統制基準で「検定」も行われた。「パン屋」の「和菓子屋」への異様な書き換えが命じられた問題は、社会の耳目を集めた。

また、従来の「副読本」に代わって、この検定教科書を使うことが義務化された授業では、教員による成績評価の実施もともとめられている。この学習評価については、2019（「平成31」）年

3月の文部科学省初等中等局長の「通知」がその枠組みを確定した。2013年に文科省内に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」の中心メンバーに就任し、道徳教育の教科化の学会の急先鋒となってきた貝塚茂樹は、「道徳の時間」が教科としての道徳への格上げがもたらすこうした大きな波及効果に期待し、「道徳の教師」（堀尾輝久）としての国家による道徳教育の定着を図る起死回生のチャンスをうかがっていたのである（八木秀次ほか、2014）。

このように書くと、「準憲法的な」性格をもつ教育基本法の全面改悪により「愛国心の法制化」をはかった第1次安倍政権の「教育再生」路線を、文部科学省が主導しているようにみえる。たしかに、今回の改訂を方向づけたのは、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」（2016年12月）である。しかし、これに先立って、こうした「道徳の時間」の教科化に向けて、国家統制を機軸とする「官製」道徳教育の路線を積極的に敷設したのは、2012（「平成24」）年12月に首相に復権した安倍晋三が私的諮問機関として内閣府に設置した教育再生実行会議であった。そして、この実行会議のバックには、体制政党である自由民主党内に設置された教育再生実行本部が存在する。この間の教育政策総体の流れの大枠を勘案すると、文科省は、戦中の揶揄表現である「陸軍省文部局」との対比でいえば、「内閣府文部局」の相貌を呈している。

じっさい、日本教育再生機構の理事長で、首相の安倍晋三とは盟友の関係にあつて教育再生実行会議委員でもある八木秀次は、第2次安倍政権が強行成立させた8件にのぼる教育関連法「改正」に関する朝日新聞（2016.7.8）のインタビュー記事で、以下のように公言している。

安倍晋三首相が教育再生実行会議の提言を受け、文科省など関係省庁に指示する。このルートをつくったことでこれまでできなかった改革が実現した。実行力は評価できる。

もう少し、この間の経緯を具体的に確認しよう。“いじめ”対策の筆頭に官製道德教育をあげた教育再生実行会議の第1次答申「いじめ問題等への対応について」（2013年）を受けて、文科大臣の公的諮問機関である中教審は、翌14年に「道德教育に係る教育課程の改善等について」を答申した。この答申が、小中学校とは異なり、「道德の時間」がない高等学校に、高校版の「特別の教科 道德」ともいえる必修科目としての「公共」の開設にも道をひらいたのである（鶴田、2016、中嶋、2018）。学校教育法施行規則の「改正」によって、高校社会科の「現代社会」が廃止され、これに代わる科目の一つとなる「公共」の新設が行われたため、問題はより深刻である。前述の教育再生実行会議の第1次答申が出された2013年末には、前述の「道德教育の充実に関する懇談会」も、「道德の時間」を「特別の教科」に位置づけなおす報告書を提出した。

もちろん、文科省の教育政策に対して無視できない影響力を行使しているのは、内閣府だけではない。財務省はもとより、「官邸」と相即不離の関係のもとで新自由主義的な政策構想を立案し、その重要な一環として具体的な教育要求を突きつけている経済産業省の存在も重大である。ただし、ここでは、詳述はできない。

つまり、道德教育の教科化は、必ずしも現在の文部科学省の主導のもとに成立したわけではない。中教審答申と安倍政権の「教育再生」路線との「矛盾」を見てとる論者があらわれるのは、文科省の国家機構内でのこのような微妙な位置関係のためであろう。

このような権力構造内での確執や齟齬とは無関係に、前述の2016年12月の中教審答申が出された前後の時期から、この改訂に準拠する多様な道德教育のハウトゥー本が出版された。政策サイドにいた推進派の貝塚茂樹らも、教育出版から特異な道德の教科書（『道德』）を刊行し、検定をパスさせるだけでなく、解説本を積極的に発表している。また、前述したように、こうした動向を含めて、国家が「道德の教師」にな

る事態に対して、マスコミ報道とは別に、さまざまな懸念や危惧を表明する個別の論考が発表されてきた。

しかし、「特別の教科 道德」に関する政策と行政、実践、教育理論などの展開に対するトータルな批判と、それに代わる新たな本来の道德教育の構想と実践の展開の検討・追究は、決して十分であるとはいえない。とくに、実践の展開と蓄積については、現在の法制度的条件による制約、あるいは脱法的に進行する国家統制のもとでは、道德の授業だけでなく、授業を中心とする教育実践そのものが多くの深刻な困難をともなう。こうしたなかで、教育科学研究会「道德と教育」部会が共同研究の成果として、官製道德教育としての「特別な教科 道德」に対する総体的な批判と、これに代わる、あるいはこれに対抗する道德教育の構想と実践（報告）を対置する学術書を上梓した。同部会編『道德教育の批判と創造—社会転換期を拓く—』（エイデル研究所、2019年）がそれである。

ここでは、本書を手がかりにして、「特別の教科 道德」に対する原理的な批判と、これに対峙する道德教育の創造に資する実践とそのための視座を追究してみようとおもう。この論考では、本書の特徴的な積極的内容を摘出し、その意義を明らかにするとともに、本書が必ずしも批判的に究明・追及しえていない問題（限界=課題）にも論及する。その意味では、本稿は、本書の書評論文でもある。

2. 本書の構成

まず、はじめに本書の構成を見てみよう。本書は、内容全体からいえば、大要3部構成となっているといえる。それに補章とならんで、〈特論〉と〈総括〉の論考が収載されているといえる。もちろん、本書のなかで、これらが明記されているわけではない。しかし、ここでは行論との関係で、少々強引に、構成を以下のように再構成する。〈 〉は筆者のつけた見出しで

ある。補章は〈補論〉に含まれることになる。なお、同様に、とくに第1・2章では、本書の課題と方法などに論及されているので、この二つの章には副題も明記する。

はじめに

〈道德教育の現状と課題〉

第1章 つながりの崩壊と再構成

—社会転換期における道德教育実践—

奥平 康照

第2章 道德理解に欠かせないもの

—「道德」の指導が道德を否定しないために—

小淵 朝男

〈道德科検定教科書の分析・批判

とその方法・評価〉

第3章 中学校用道德科教科書の特質

伊東 毅

第4章 「教科化」時代の道德教育の方法と評価

広瀬 信

第5章 道德教育におけるジェンダー・セクシュアリティの問題

橋本 紀子

〈特論〉

第6章 孤食と共食のはざまの子どもの「食」と道德性の形成

田口 和人

第7章 多文化社会とナショナル・アイデンティティ

櫻井 敏

〈道德教育実践〉

第8章 教師と子どもの関係を組み替える「不信」の可能性

横井 夏子

第9章 子どもが安心する教室を

大江 未知

第10章 歴史教育と道德教育

小堀 俊夫

第11章 中学校3年間の平和学習と道德授業地区公開講座

大橋 勝

〈総括〉

第12章 道德教育の批判と創造

藤田昌士

〈補論〉

補章 教科研「道德と教育」部会の研究経過

藤田昌士

あとがき

研究の現状をふまえると、本書には、いくつかの積極的な意義と特徴がある。ここでは、五つ指摘しておこう。第1は、前述したように、この共同研究の成果により、官製道德教育としての「特別な教科 道德」に対して総体的な批判を加えるとともに、これに代わる、あるいはこれに対抗する道德教育の構想と実践を対置したことである。このことは、ひとまず、本書の構成からも見て取れよう。ただし、批判は、第1章以下の各章でも行われている。その「批判と創造」の具体的な内容については、これから検証・確認していく。

以下、本書の意義と特徴を4点列挙したうえで、具体的な内容に論及しよう。

3. 本書の意義と特徴

本書の意義と特徴の第2は、小学校（8社）と中学校（8社）の「特別な教科 道德」の検定教科書の批判的分析が詳細に行われ、検定基準をパスした教科書が全体として、およそ子どもたちの人間形成に資するに相応しい教材としての教育的な価値を欠落させていることが解明されていることである。第3に、本書では、検定教科書の批判的分析にとどまることなく、教科化された官製道德教育に対峙するオルタナティブな道德教育創造のための積極的な視座が提起されている。とくに、検定教科書がジェンダー平等とジェンダー・セクシュアリティの視座から総体的に批判・分析されていることが注目される。

第4の特徴と意義は、「公立」の小学校と中学校の、知育の教科教育と教科外教育におけるオ

ルタナティブな道德教育の構想と実践の三つの事例報告が提示されていることである。これに、ドイツの社会学者であるルーマンの信頼論を検討し、その実践的基盤を日本の教育実践に見出す第8章の横井論考を加えることもできよう。また、第1章の奥平論考は、近年の特徴的な道德教育実践に関する総論的な位置をしめるとともに、本書に収載された道德教育実践論の解題の役割の一端をになっている。

本書では、「特別の教科 道德」の実践に関する、独立した具体的な事例（報告）は収載されていない。わずかに第9章の大江論考が、第5節[教科「道德」のはじまり](pp186~188)で自身の実践をとりあげているのみである。ただし、検定教科書を積極的に「活用」するための視点と方法、評価については、第3の意義と特徴にかかわる第3~5章で検討されている。なお、本書からの引用等については、適宜ページを記述することがある。

第5は、〈道德教育の現状と課題〉にかかわって、必ずしも十分に把握されているとはいえない、「国家主義的、強権的性格」をもつ「特別の教科 道德」の性格と内容を規定する固有の論理（〈教え込み先行型授業〉とそれを補完する〈補充・深化・統合〉論）の摘出・批判と、それを本来の道德教育の基本的な2大原理（〈自主性原理〉と〈規範原理〉）で組み替え、子どもたちの道德的な成長に資する教科と教科外の道德教育の理論と実践の広がりを見出していることである。この論点については、主要には、第2章の小淵論考で追究され、第12章の藤田論考がこれを補足している。以下、具体的に確認・検証することにしよう。

3.1 検定教科書の批判的分析

2018年度から使用された「特別の教科 道德」の小学校教科書の文科省による検定で「合格」したのは、計8社の教科書で、19年度使用の中学校道德教科書も、8社のものが合格した。

伊東論考は、中学校のすべての検定教科書と現行の副読本に収録されている全道德資料を対

象にして、これらの教育資料の比較・検証を悉皆的に行った。その結果明らかになったのは、以下の諸点である。とくに目を引いた4点を挙げておこう。

教育資料は全体として、①文科省が繰り返し喧伝してきたフレーズである「考え、議論する道德」に相応しい、授業に有用な教材とは無縁のものが多数である。じっさい、出典をみると文科省『私たちの道德』（小学校1・2年用、3・4年用、5・6年用）や同じ『中学校道德読み物資料集』（2012年）などから転用された教材が多数をしめ、②「教育内容の画一化」がすすんでいる。

さらに、③これらの資料は、フィクションやエッセイ、ノンフィクションが多数を占め、じっさいの授業では、厳密な資料批判と事実（関係）やその背景の確定作業などが必須となるような資料が多くを占める。担当する教員の専門職性が問われるところである。これらの「形式的な」特徴をつらぬく性格として、たとえば文科省が「内容を端的に表す言葉」と呼ぶ「内容項目」、すなわち徳目の一つである〈国際理解 国際貢献〉に対応する教材では、④「自国賛美的な記述」が目立ち、国家主義的な性格がさらに強化された。

上記の②については、伊藤は、「共通資料」の「著し」い増加と指摘している。④についても、「日の丸」等の写真が掲載された教科書が49点にも及び、副読本段階の4倍になっていることがデータで示されている。教科書分析と批判は、第4章の広瀬論考と第5章の橋本論考でも固有の視点から総体的に行われているが、ここでは、これらの論考の主題とのかかりで、以下にとりあげる。

3.2 ジェンダー平等

とジェンダー・セクシュアリティの視座

橋本論考が指摘するように、日本社会は、ジェンダー・ギャップ指数が2017年段階で144カ国中114位という極めて不名誉なジェンダー不平等社会に成り下がっている人権後進国である。ここでは、もう一つの特異性とそれを示すデータ

をあげておこう。「経済発展」の基礎には、男女平等があると認識し、2006年いらい世界経済フォーラムが毎年公表している男女平等度ランキング（GGI）の順位である。2018年の日本のGGI（政治・経済・教育・健康の四つの評価項目の総合順位）は、149カ国中で110位で、Gセブンでは最下位であった（角田、2019）。このような日本社会で、学校教育がジェンダー不平等や性差別、その他の構造的な暴力と無縁であるはずがない。むしろ、このような実態としての差別や不平等の存続は、ひとまずネオ・ナショナリズムを思想的な基盤とする安倍政権の、内外に対してダブルスタンダードをとる権威主義的・強権的な女性政策や教育政策の「成果」であるといえよう。

安倍晋三は首相として「外遊」する度に、自由や「法の支配」などの意義とその遵守の必要を強調するが、安倍政権自体は、たとえば子どもの権利条約の理念や国連・子どもの権利委員会が公表・勧告したガイドラインの原則の遵守については、国内的な事情を持ち出して公然と否定・反論するのである。たとえば、日本政府が2018年に国連・子どもの権利委員会に提出した第3・4回報告書では、条約第12条「意見表明権」について同委員会が2009年に採択した「一般的注釈12号」に対して、高慢にも正当な根拠のない挑戦的な見解を提示したことが知られている。すなわち、子どもの権利の核心となる意見表明権を実質化する「意見を聞かれる権利」や、学校を含めた子どもをとりまく地域社会の環境にかかわるすべての問題について、子どもの力をエンパワーする「参加」を積極的に促進することなど、5点を要請したこの注釈に対して、日本政府は、以下のような根拠のない反論を行ったのである。

学校においては、校則の制定、カリキュラムの編成等は、子ども個人に関係する事項とは言えず、第12条第1項でいう意見を表明する対象となる事項ではない……（竹内、2019）。

女性に対するあらゆる差別撤廃に関する条約をめぐっても、国連・女性の権利委員会との間で同様の事態が起こっていることはいうまでもない。たとえば、「女性の活躍」（社会）の実現を喧伝する安倍政権が具体的にすすめている政策の一端は、それを表している。安倍政権は、ジェンダー平等社会の実現にむけた見識と政策において無策であるだけでなく、むしろ性暴力（犯罪）に象徴される深刻な差別や不平等の現実を糊塗しながら、その元凶である性役割分業の存続・再組織化をはかっている。じっさい、角田由紀子が指摘するように、頻発する性暴力犯罪を容認するような刑法・性犯罪規定とその解釈の継続が図られている。これも国際社会の流れに逆行する動向である（角田、2019）。

学校の道徳教育に話をもどそう。ジェンダー平等とジェンダー・セクシュアリティの視座は、道徳の教科書に限らず、すべての教科の教科書と、教科外の特別活動や教育課程全体を横断する生徒指導や生活指導のあり方を捉えなおすための重要な視点である。つまり、この視座は、学校教育総体を、ジェンダー・ニュートラルなものにつくり変え、子どもたちに、社会的につくられた「性差」に囚われない、その意味で自由な人間形成を追求させ、同権・平等の人間関係を切りむすぶための重要な視点となるのである。橋本論考は、教科書会社全8社の中学校「特別の教科 道徳」の教科書を総体的に分析し、特徴的な性格を摘出している。特徴的なのは、政治的に政権サイドに近い「日本教科書」の道徳の教科書と、日本教科書以外の7社の教科書を比較・検討し、それぞれの性格分析を行っていることである。単純に二分法で考察し、特徴づけを行うことができるほど、現状は単純ではない。分析の結果はより深刻である。

橋本によれば、まず7社の教科書自体が、日本国憲法第24条や日本が批准している子どもの権利に関する条約、女性差別撤廃条約などの人権にかかわる国際条約に明白に違反する性差別的な内容が教育資料として収載（満載）されている。橋本は、教科書分析をふまえて、その根拠とし

て3点指摘している。やや敷衍して確認しよう。
 ①〈思春期〉にある子どもたちが「性的存在」であることを認めようとせず、人間の「多様性」や「人権」の尊重を強調する場合も、依然としてLGBTIを視野に入れて教材と資料を提供していないなど、「世界標準」から隔絶している。橋本や、性教育を専攻・専門とする研究者と教員が国際標準と呼ぶのは、ユネスコ「国際セクシュアリティ教育ガイダンス」（2009年）とその改訂版（2018年）やWHOヨーロッパ地域事務所・ドイツ連邦健康啓発センター『ヨーロッパにおける性教育ガイダンス』などの国際文書が提示する〈包括的セクシュアリティ教育プログラム〉である。その中心的な論点は、ジェンダー平等の実現と、人間の（性の）多様性とその相互尊重なのだ、と、橋本は指摘している（p116～117）。

②二つ目は、家父長制的な性格を持ちつづける家庭（家族）における女性の「伝統的な」性役割の不当な強調である。女性差別撤廃条約採択40年、子どもの権利条約採択30年とは無関係に、性役割分業（体制）を自明の前提として、職業を持ち、社会的労働に参加する女性が家事と育児、介護を担当するのは当然だとし、社会的なサポートの視点を欠落させて、個別家庭内での女性の役割と責任を強調する教材と資料が多すぎる。③人間の労働に関する教材と資料は、一部の例外をのぞいて、労働を「勤労奉仕」に矮小化し、〈男性職〉と〈女性職〉という、職業選択の自由を阻害する性差別の労働観が説かれている。

上記の①との関連で秀逸なのは、日本文教出版の教科書に掲載された教材（中3）「ゴリラのまねをした彼女を好きになった」とその資料「参考 さまざまな性」だけで、同じ教材を収載した学校図書とは、スタンスが対照的に異なる（p109）。

性差別やジェンダー不平等を容認・推奨するこれらの道徳の教科書の性格を、橋本が新自由主義の説く道徳と親和的、ないし新自由主義的道徳そのもとと把握する視点は重要である。じつ

は、こうした性格をもつ7社の教科書と両翼を構成するのが、日本教科書の教科書だからである。日本教科書は、首相の安倍晋三直属の日本教育再生実行会議の「有識者」委員でもある前述した八木秀次が中心となって設立された出版社である。この新規に参入した出版社である日本教科書の『中学校道徳教科書』が「検定」をパスしたのである。ネオ・ナショナリズムを思想的基調とする日本教科書の『中学校道徳教科書』の最大の特徴は、戦中の「修身」や「国史」の国定教科書をモデルとする歴史修正主義の歴史認識と叙述にある。これに関しては、すでに佐藤広美のまとまった成果がある（佐藤、2019）。加えて、ネオ・ナショナリズムは、歴史認識だけでなく、セクシズム（性差別主義・男性中心主義）を信奉し、男性中心の戸主が統括する家父長制家族の存続にも大きな関心を持つ。女性解放や性の多様性の尊重は、国家の細胞となる家族や家庭の家父長制秩序を破壊すると、危機感をつのらせるのである。あるいは、その再興をめざしているのかもしれない。

このような基本的な性格をもつ日本教科書の道徳教科書は、前記の7社とは異なる特徴をもつ、と橋本はいう。橋本は以下の3点を指摘している。
 ①「家族の継承、産む性としての女性の強調」。
 ②家族内の性別役割分業は人生の上での役割でもあり、自然の原則だとするライフ・ロールの強調。
 ③「立志式」や「元服」など男性中心の教材が目立つ。①と③はアナクロニズムであるし、②は虚偽のイデオロギーそのものである。

なお、第4章の広瀬論考では、現在の日本社会でじっさいに生起している性差別やジェンダー不平等の問題とのかかわりで、内容項目〔我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度〕と〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕にかかわる道徳的価値=徳目「伝統……の尊重」の授業での取り上げ方の「工夫」について、論及している。広瀬は、唯々諾々と検定教科書のねらいにしたがって「伝統」の大切さを説くのではなく、それがいつでも正しいことなのかを子どもたちに問いかね、その上で、具体的な

事例となる、たとえば現在も物議を醸している「土俵の女人禁制」の伝統について、人間の命を守ることに、このような性差別の伝統を守ることのどちらが大切なのかを議論させることの意義を強調している。また、同様に、日本相撲協会主催の「ちびっこ相撲」で、同協会が女子の参加を拒否した事例では、これが性差別とジェンダー平等の視座から問い返かえされ、「女人禁制という伝統と男女平等という人権とどちらが大切なのか」という議論が日本社会でも起こっていることを例示して、考えさせる必要があると主張している。

なお、第9章の大江論考でも、「自他の生命の尊重」をもとめる道徳の「主として自分自身に関すること」の項目に「性」と「二次性徴」が存在しないことの矛盾とその本質的な問題に言及し、自身の実践を対置している(p194~195)。

3.3 「考え、議論する道徳」教育実践の試み

「特別の教科 道徳」でも、基本線として徳目主義が原則とされ、授業では、一課ごとに、学習指導要領の提示する20余の道徳的価値=徳目に対応する「教材」が配列された教科書を使って、その道徳的な価値を子どもたちに刷り込むことがもとめられている。これに「態度主義」が加わる。「考え、議論する道徳」教育実践の意義を説く中教審が、道徳教育の「対極にあるもの」と自己否定し、弾力的な運用を認めようとも、この徳目主義の原則は既定の路線である。

しかし、かつてもそうであったように、現在も、教科としての道徳教育それ自体の役割は、限定的なものであろう。近代日本の、とくに初等教育で筆頭教科であった「修身科」の場合も例外ではない。戦前・戦中の「修身科」による道徳教育は、他の教科はもとより、とくに学校儀式やその他のヒドゥンカリキュラムとなる学校慣行などに補完されることにより、不義・不当の侵略戦争をささえる有力な反教育をになったという重い史実を想起したい。日中全面戦争が第2次世界大戦に組み込まれたアジア太平洋戦争の時代は、その極限的な様相を呈することに

なった。

たとえば本書でも、広瀬論考は、小学校が「国民学校」に名称変更され、子どもが「少国民」と呼ばれるようになった1941年に刊行された東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編『国民科修身教育の実践』が提示した、以下のようなモデル実践（「死の教育」）の理念を紹介している(p82)。

「死」への修練、「死」の教育、これこそ皇国の使命遂行の源泉であり、修身教育の日本的独自性であり、国民科修身の根本的生命である。

この<「死」への修練>という当該期の修身教育の目的規定は、人間の生命を最大限に軽視する日本ファシズムの聖典（文部省『臣民の道』など）の至上命令を、教育理念に置き換えたものであるが、当時の急進的な教育学者は、学校教育それ自体で修身教育が自己完結するものとは捉えなかった。たとえば、海後宗臣（東京帝国大学助教授）は、こうした教育学者の代表格である。文部省の信任が厚く、『学制七十年史』（1942年）をまとめた海後は、次のような鍊成論を展開した。青年学校義務制論の急先鋒として、「国防国家建設の任務を担ひ得る青年を形成することが急務である」と認識していた海後は、この戦争政策が要請する政策課題を実現するためには、「学校における教育の目標が国体の本義に基づいた皇国民の育成に帰一してゐる」だけでなく、「形成と教化と陶冶とを国民生活の実践のうちに於いて一体化する構造を逞しく展開せしめ」、「あらゆる人間形成の働きがこゝに帰趨して全一性を備へねばならない」と主張していたのである。

海後がいう皇国臣民の形成に奉仕する「形成と教化と陶冶とを国民生活の実践のうちに於いて一体化する構造」の確立は、1944年以降の〈絶望的抗戦期〉の学校の教育的玉砕を意味した（松浦、2014）。

こうした負の歴史を勘案すれば、全面実施さ

れた小・中学校の「特別な教科 道徳」も、他の教科や総合学習はもとより、教科外の特別活動や生徒指導〔『生徒指導提要』(2011年)〕などに構造的に補完されることにより、そのマイナスの教育効果を発揮することになる。じっさい、「道徳の時間」の官製道徳教育は、政府サイドが道徳の教科化の根拠の一つとして、その成果の不十分さを強調するが、入学式や卒業式などでの「日の丸」掲揚、「君が代」斉唱などで補完されてきたのである。その意味では、教科としての道徳の授業の場面だけでなく、総合学習の時間を含めて、子どもたちの自治と自立を促すこうした教科外の学校の教育活動が、どこまでその本来の教育の成果を発揮できるかが、重要な意味を持つことになる。この点については、後述するように、小渕論考でも強調されている。本書に収載された3論考(実践報告)は、このような小学校の生活指導実践と中学校の総合学習の時間、社会科教育のなかで、あるべき道徳教育の可能性を追求している。

まず、大江の生活指導を軸とする道徳教育実践を中心に検討しよう。大江実践は、包括的であるとともに、「特別な教科 道徳」に対峙する道徳教育実践の基本線と論理(方法論)を提起しているからである。

大江実践の第1の特徴は、道徳教育が教科に特化することなく、それを含めて、学校と学級のあらゆる教育活動のなかで実践されており、学校の中と外での子どもたちの日常生活が提起する問題を教育の対象に位置づけていることである。こうすることで、教科としての道徳教育を相対化するとともに、学校のすべての教育活動のなかで道徳教育を実施するという原則を貫こうとしている。このことは、以下の大江実践の意義と特徴からも理解できよう。

第2は、「輝きっ子100の決まり」をもち、管理主義の支配する勤務校である兵庫県の公立小学校で、「考え、議論する道徳」教育実践をおこなうための困難な条件整備のための活動が、日々進められてきたことである。教科としての道徳が成立する前年度に、中央→地方の行政主

導で現場につくられた<「新学習指導要領」体制>を組み替え、「考え、議論する道徳」教育実践に相応しい、人権教育や平和教育を中心とする「自主教材」を導入するとともに、教科書と教材の精選を行い、年間計画の見直しは、父母の意向と意思を確認しながらすすめるなど、多様な条件整備が図られているのである。自主教材については、第7節で、6年生の〈「世界人権宣言」の授業〉が、周到な計画と準備を経て、6年生全体(3学級)の共同による、広島への修学旅行をはさんで、教科横断的に地域に開かれた本格的な実践としてとり組まれている。詳述はできないが、これは、後述する第11章の大沢論考ともつながる、学年共同の平和教育実践ともなっている。

しかし、これで「考え、議論する道徳」教育実践が可能になるわけではない。教員集団の主体的な条件づくりとそのための自由が保障されなければならない。じっさい、物分りのよい同僚ばかりではなく、たとえば、前述の「校則」を学校スタンダードにしようとする管理職とそれに安直に同調する「若い」教員や、悪しき現実主義を説く同僚教員、沈黙を守る教員等がいる。大江は、「一人ひとりの子どもたちの声を皆で聴きとり考えるような教師集団(p180)」をつくろうと奮闘するが、長時間の過密労働を強いられるなかで、総じて安きに流れる職場の雰囲気がある。これは大江の勤務する学校に限ったことではないであろう。こうした現実に対峙して、「教員評価システムで底辺にいる」(p179)と自認する大江は、職員会議や学年会議などで共通認識を共有するための根気強い対話と説得の努力を行ったであろうし、また現在進行形でそれが継続されているものと思われる。

第3に、タイトルにあるとおり、「子どもが安心する教室を」実現することが、大江の道徳教育を軸とする生活指導実践の目的となっている。上記の第1と第2の特徴と意義は、この教育目的を実現していくための不可欠のプロセスと前提条件であった。子どもたちがさまざまな不安や悩み、その他の多くの困難を抱えている実態は、

よく知られている。国際社会（数次に及ぶ国連・子どもの権利委員会の「最終所見」）からも、その早急な改善・克服が求められている。大江学級の子どもたちも、例外ではない。大江実践には、こうした不安や困難をかかえた子どもたちが固有名詞で登場する。

こうした「子どもが安心する教室を」実現するための最大のポイントになるのは、子ども理解である。大江によれば、子どもたちが学校生活のなかで惹き起こす「逸脱」行為や「反抗」を、単純に道徳的な「不正解」と断罪することを戒めなければならない、「自分のことを理解し、受けとめてくれる友だちと教師がい」てはじめて、子どもたちは学級集団のなかでも、自身の「内面をくぐった言葉」を「紡ぎ出」すことができるのである。その上で、こうした子ども理解の大原則のもとに、多様に困難や不安をかかえる子どもたちが、自分たちの「多様な考えを交流し、お互いを認め合って道徳性を高めていく授業を作る」必要がある、と大江はいう。そして、そのためにこそ、教師（集団）は「全教育課程を通じて子どもたちを支え、子どもたちとともに〈安心する教室〉を生み出す努力が不可欠だ。」と、大江は主張するのである。

大江の実践内容が多彩であるのは、そのためであろう。日常的な生活指導実践に加えて、正課としての道徳や他の教科の授業はもとより、学年全体の平和教育と生活指導としての性教育にもとり組んでいる。多様な実践は、この教育目的の実現に集約されているのである。

第4の特徴と意義として、不遜なものいいになるかもしれないが、子どもたちとその父母に向き合う大江の誠実さに裏打ちされた、教育問題の本質をとらえようとする確かな眼がある。それは、これまでの大江実践の三つの特徴からも理解できる。外形的には「よい学級」に見えた、5年生の大江学級とは別の学級で進行していた子どもたちの“いじめ”問題について、学年があらたまって、“いじめ”を言葉にできなかった母親から告白されたときの、6年生の学級担任の大江の衝撃と痛覚、これをバネとする大江の教室づ

くりへの気概のなかに、これを読み取ることができよう。大江が「胸が痛かった」というのは、学級と地域の野球チームの中で“いじめ”をうけていた子どもをもつ母親に、問題を相談されても、厳しく叱責「指導」はするが、〈根本的な「指導」〉のない、—そのため、これが逆にその“いじめ”をエスカレートさせてしまった!—〈単純な「指導」〉、すなわち、ありきたりな学校と学級の“いじめ”へのとりくみの故であった。大江はいう。

“いじめ”は単純な「指導」で解決できない問題ではない。子どもたちの中に浸透している序列的な能力主義を子どもたち自身で発見し、新しい関係を生み出すようなとりくみが必要だ……(p184)。

上記のような苦渋の体験を機に、大江はあらためて、「序列的な能力主義」の下に置かれている「子どもたちの不安を受けとめることから始めたい」と決意したのである。

大江の実践が、生活指導を軸としながらも、学校のあらゆる教育活動のなかで道徳教育を展開しているのとは異なり、特定の教科と〈平和〉教育の一環として道徳教育を構想・展開しているのが、小堀俊夫と大橋勝である。本稿では、詳述することはできないが、そのエッセンスをここでは確認しておこう。

小堀実践の大きな特徴は、ゲストティーチャーとして2名の戦争体験者=戦場体験者を、著者が勤務する埼玉県三郷市立早稲田中学校の教室に招き、中学3年生の子どもたちに彼らの壮絶な加害戦争体験を証言させていることである。講師として登場するのは、元日本軍兵士として中国戦線と沖縄戦を体験した近藤一（1920年生まれ）と、日本軍が中国戦線で組織的・計画的に実行したジェノサイドの象徴となる三光作戦に従軍した鈴木良雄である。通常は平和学習としてとりあげられることの多いのが、かれらの「歴史の証言」である。これを、社会科の目的の一つは、「人間はどのように生きるかを考える

場」でなければならないとする小堀は、社会科（歴史）の授業のなかに、〈平和〉の希求とならんで、道徳の教科書には徳目としても存在しない「正義」をこそ、自己を律する根源的な価値として子どもたちが主体的に学びとるための貴重な機会として組織したのである。かれらの「おいたち」から戦争犯罪を犯すにいたった歴史的な経緯と、敗戦後に自身の罪責に覚醒し、かれらの戦争体験を歴史の証言として公表するまでに要した主体的な葛藤や勇気を、全体として子どもたちに学びとらせようとしたのである。2名の元日本軍兵士の証言は、否応なしに子どもたちに当事者意識をもって、歴史の事実を知ることとどまらず、子どもたちに過去と現在にどのように向き合わなければならないのかを問うことになり、子どもたちには、応答責任が生まれる。

奥平の表現を借りれば、総じて「社会科を道徳的な価値選択に向かって組織」(p9)したのが、以上の小堀実践となろう。社会科にかぎらず、教科教育は、総じて「真理が我らを自由にする」(羽仁五郎)という側面をもつとともに、その真実や真理が、子どもたちの価値選択とそれによる人格形成に不可分に関わっていることに留意しておかなければならない。これを改めて教えてくれているのが、小堀実践である。

最後に、20代と30代の同僚教員との共同で計画・準備・実施された大沢実践である。この時点で、大沢は東京都南大谷中学校を定年退職するまで3年の在職期間を残すばかりであった。大沢実践は、「社会に開かれた教育課程」として地域社会とのパートナーシップをも自覚し、3カ年計画のもとで、教科学習と総合学習、教科外活動、「特別の教科 道徳」など、学校での教育活動全般のなで実践する総合的で本格的な平和教育=学習の実践である。とくに学校長が、後述の窪島誠一郎の講演とそれを土台とする道徳の授業の実施を承認し、父母も支持するなど、条件さえ整えば、ここまでできるのかという新生面をひらいた実践である。

平和教育実践を道徳教育と関連づけている点

では小堀実践と共通している。道徳教育としてとりくまれたのは、8月の〈「長崎平和宣言」から学ぶ〉一連のとりくみのなかで、計画の最終年度の6月に「道徳授業地区公開講座」の一環として全校生徒と父母向けに実施された講演と、それを受けた「特別の教科 道徳」の授業である。講演者は、長野県上田市で「無言館」を主宰している窪島誠一郎である。不義・不当の十五年戦争によって無念のうちに画家として大成する道を立たれた若い画学生たちの残した貴重な絵画を収蔵・公開している同館長である窪島の講演は、前述の近藤一や鈴木良雄など元日本軍兵士の加害戦争体験の証言とは別な形で、子どもたちや教職員、父母の内面を「大きく揺さぶった」(p228)。1・2年生の道徳の授業では、担任の教員が9月の広島への修学旅行を意識して、無言館の絵画を題材にして2週にわたる道徳の授業の学習指導案をつくり、「考え、議論する道徳」の授業実践を行った。

たしかに教育実践をとりまく環境は、道徳教育をふくめて、政治や行政による不当な干渉や束縛が強固である。しかし、これらの実践は、必ずしも「度量と力量を備えたベテラン」教員だからこそ成しえた画期的な教育実践と位置づけ、評価するのは必ずしも正確ではないであろう。これらの実践からは、さまざまに学び取ることができる、あるいは学び取らなければならない、たんなる教育方法や「教師の使命観」などの次元にとどまらない、教育（問題）を捉える視点や子ども理解、同僚性などの教職の専門性にかかわる基本的な要件があるといえよう。

3.4 「特別の教科 道徳」教育の教育学的検討

本書の第5の特徴と意義は、1958年の「特設道徳」の開設以来、自民党政権と文部省がとってきた〈教え込み型授業と補充・深化・統合論〉が、「特別の教科 道徳」にも貫かれているため、文科省が、子どもたちが自ら「考え、議論する道徳」教育という、それ自体望ましい道徳教育のあり方を、教科としての道徳教育の基本形態として強調・推奨しようとも、それは二重

の意味で空手形にすぎないことが、教育学的に分析・検証・批判されていることである。

これは、第2章の小渕論考の成果である。なお、小渕は固有の論点を別途提起しているが、ここでは検討する余裕はない。課題としたい。

補充・深化・統合論とは何か。「道德の時間」の導入を強行し、それを正当化するために提示・展開されたのが、この「理論」である。国家（統治機構）は「道德の教師」であってはならないとして、敗戦後、日本国憲法=教育基本法制という新たな教育法制のもとで追求されてきた〈全面主義〉の道德教育（実践）を否定するこの理論ないし論理は、新学習指導要領の解説（中学校版）でも採用・展開されている（文科省、2017、p89）。この「理論」ないし論理をみると、個別の教科や教科外活動での道德教育でも、確かに子どもたちは多様な道德的な価値について感じたり、考えたりすることはできるが、これらの教科外の道德教育は、「断片的で……徹底を欠いたりするのは避けられ」ず、「十分な成果」をあげることができないという。つまり、子どもたちは「道德的な価値の相互の関連や、自己との関わりにおいて全体的なつながりなど」について考えることができないため、十分に「道德性を養う」ことができないのだ、というのである。こうした真つ当な検証もない、その意味で全面主義に対する論難にすぎない前提的な認識の上に立って、政策サイドは、「道德科」の中心的な役割は、この「断片的（で）……掘り下げを欠いた不十分さを補うために、道德科では、生徒が道德的諸価値について自覚を深めることが必要である。」と説示・強調するのである（文科省、2017、p89）。そして、「特別の教科 道德」の授業は、これまでの「道德の時間」と同様に、教科と教科外の道德教育を「統合」する位置と役割をしめるのだというのが、政策サイドの言い分である。

「特別の教科 道德」をも合理化する、このような使い古された説明とその論理そのものが、「考え、議論する道德」の授業の展開の必然性と正当性を決して導き出すものでないことにつ

いては、多くの説明を要しないであろう。次の事情は、明白にそれを示している。

子どもたちが「自覚」を深めることが求められるのは、あくまでも国家（政府）が選定し、そのすべての指導を義務化した20余の道德目（「内容項目」）である。新学習指導要領「第3章 特別の教科 道德」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「I」には、以下のように記述されている。

（道德科の年間指導計画の）作成に当っては、第2に示す内容項目について、各学年において全て取り上げることとする……（文科省、2017、pp135～136）。

この規定に従えば、子どもたちは、小学校1年生から中学校3年生までの9年間に、「特別の教科 道德」の授業を通じて、20余の道德目の価値を都合9回にわたって確認させられ、これらの諸価値についての「自覚を深める」ことを求められ続けることになる。これは、国定の道德目がどこまで子どもたちの道德的な成長と発達をうながす本ものの価値であるのかを問う以前の問題で、およそ荒唐無稽の教化でしかない。小渕のいう〈教え込み型授業〉を機軸とする補充・深化・統合という道德授業観（p58）の帰結がこれである。道德教育の教科化を政策サイドにたって推進してきた貝塚茂樹『道德教育の取扱説明書』（学術出版会、2012年）も、このような道德の授業の基本線をとっていることを、小渕は指摘・批判している（p58～59）。

こうした「特別の教科 道德」の教育学的な批判的検討の上に立って、小渕はそれを、本来の道德教育の基本的な2大原理（〈自主性原理〉と〈規範原理〉）で組み替え、子どもたちの道德的な成長に資する教科と教科外の道德教育の理論と実践の広がりを見出すのである。

もう少し具体的に確認しよう。奥平論考も指摘するように（p37～38）、勝田守一の強調した子どもの「道德的価値選択の自主性」の根拠をどこにもとめるかについては、子どもたちが個別具

体的な自己の生活課題に主体的にとり組むという営為のなかにこそ「価値選択の基底」を見出す必要がある。じっさい、本書に収載された諸論考でも、これが共通認識になっているとおもわれる。この「道徳的価値選択の自主性」を、小淵は子どもの自主性と自律性にかかわる「自主性原理」と呼び、「道徳が道徳であるための条件」と規定する。これに対して、規範性原理とは、社会の共同性にかかわる道徳で、歴史的にその価値内容は変化し、更新されてきたし、これからも変化するかもしれない。小淵は、この規範性原理を、たとえば新学習指導要領（小学校・中学校版）「第一章 総則」に記述されている「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」にもとめている。つまり、外形的には、学習指導要領も、子どもたちが、このような社会の共同性にかかわる規範性原理とのかかわりで、「自立した人間として」「主体的判断の下に行動」するという自主性原理を統一的に追求・実現する社会的存在であることを示しているのである。もちろん、前述の「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告書（2013年12月）を受けた記述だと「解説」が指摘する(p1)、学習指導要領の全体的なトーンは、規範性原理に自主性原理が従属する構造を強調するものとなっている。

そして、小淵によれば、この自主性原理は、学習指導要領も説く「正直・誠実」の徳目のような指導内容である以上に、「指導方法」を原理的に規定する原則だとする。子どもたちの自主性を保障・喚起する自主性原理を裏切ることのない指導方法こそが、「授業」などの教科指導の領域だけでなく、教科外の領域にあっても、あるいは教科外の領域においてこそ、多様に模索される必要がある、というのが小淵の本意であろう。小淵が以下のように付言していることは、本稿とのかかわりでは、とくに重要である。

……自主性原理の問題を主に授業に即して問題にしてきたが、自主性原理は教科外活動

領域でも徹底して大事にされなければならない原理であり、そうでなければ、教科外の諸活動の中で児童・生徒らの道徳的な成長を期待することはできないことになろう(p60)。

4. おわりに—残された課題—

本稿が手がかりとしてきた本書の解題にあたる〈はじめに〉において、奥平は、いまこそ「道徳教育の転換」が必要だと書いている。何から何への転換なのか、あらためて確認すると、「道徳の時間」や「特別の教科 道徳」を〈要〉とする、道徳教育の補充・深化・統合論を「理論」的基礎とする学習指導要領方式から、ほんものの「考え、議論する道徳」教育への転換である。それは、本稿で検討してきた、本書に収載された諸論考を一読すれば、了解できよう。そして、そのための前提的な条件として、奥平や大江が強調するように、教師の教育「実践と（その）相互検討の自由」(p5)や「子どもと教育について深く考える自由」(p182)が法制的にも、実態としても積極的に保障されなければならないのである。

ところが、とくに第2次安倍政権発足以来の政策動向は総じて、これとは真逆の方向に進んでいる。こうした必須の教育条件の整備に背を向けて、中教審が、子どもたちが「多様な価値観」と誠実に向き合う姿勢をもつことは「道徳教育で養うべき基本的資質である」などと公言するのは、たんなる枕詞に過ぎない。

また、学習指導要領「解説」は、グローバル時代に生きる子どもたちは、人類が直面する諸課題に「対応」するために、「社会を構成する主体」として「高い倫理観をもって……社会のあり方について、時に対立がある場合を含めて、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・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、……(文科省、2017、p1)」と書いている。学習指導要領のこの公式見解では、

「高い倫理観」というのは、子どもたちが獲得しなければならないものとしてあらかじめ前提とされ、その変化や発展・後退が考慮されているようには思えないが、これを敷衍して言えば、じっさいは社会変革の主体に覚醒した個々の人間（集団）が、現実の社会との絶えざる相互作用をとおして獲得し、それを変容・更新させていく性質をもつ価値意識こそが、ここでいわれる倫理性であろう。政策サイドにとっては、子どもたちは、あくまでも社会を「構成する」主体ではあっても、それを変革したり、「よりよい」社会を実現させる能動的な主体としては捉えてはいないのである。このような動的な主体概念を拒否し、似非主体性を援用する子ども観=人間観には十分に留意しておく必要がある。

同様に、[解説]には、「学校や生徒の実態などに基づき……」というフレーズが繰り返し登場するが、はたして、21世紀の現実社会における子どもたちの「実態」を究明・把握し、その酷薄な実態とどこまで真摯に向き合おうとしているのだろうか、と問いたい。これは、結局ないものねだりなのかもしれない。

しかし、筆者自身を含めて、子どもの教育や福祉、医療などを専門とする人びとにあっては、学習指導要領が前提とする欺瞞的で貧困に過ぎる子どもの実態把握に満足してはならないことは自明であろう。子どもの実態把握は、共通の課題であり、個別には、すでに多様な研究領域で諸成果が発表されている。これらの成果が明らかにしているのは、公教育における子どもたちの教育=学習環境はもとより、たとえば、児童相談所に代表される子どもの「社会的養護」施設等の法制度とそれにもとづくシステムと施設の全般的な劣悪さが、先進国のなかでもとくに際立っていることである。それを示す事例に事欠かないのが実状であろう。子どもたちの「最善の利益」を蹂躪するこうした状況を不問にし、あるいは糊塗して、道徳教育や「高い倫理性」もないであろう。

こうした状況におかれている子どもたちや、「若い」世代に、現実の社会との絶えざる相互

作用をとおして「高い倫理性」を獲得し、それをさらに変容・更新させていくことを、どこまで期待することができるであろうか。答えは、否定的にならざるを得ない。とりわけ、若年労働市民は、ディーセント・ワークなどとはほど遠い低賃金・長時間過密の労働環境のもとで、このように当たり前の人間として生きること自体を否定されているのである。こうした社会と向き合って生きることを否定する現実の社会を所与の前提として、前述のとおり、たとえば「道徳教育の充実に関する懇談会」などは、教科としての道徳教育は、「自立した一人の人間として人生を他者とともによりよく生きる人格を形成する」ことを「目指す」などといっただけからなのである。

もちろん、本書の第1章の奥平論考でも、こうした考察が行われていないわけではない。また、本書の各論考でも、個別には言及されている。ただ、本書のようなまとまった研究成果の場合は、こうした重いテーマこそ、研究の現状とその水準をふまえて、もっと本格的に検証・批判してもらいたいところである。そうすることで、批判もさらに鋭利なものになるのではないか。そして、それとのかかわりで、さらなる踏み込んだ体系的な道徳教育の批判と創造を試みてほしいとも思う。前記の構成のところで、〈現状と課題〉の見出しをつけたのは、それ故でもある。

さらに深刻で解決が困難なのは、子どもたちの人間形成の態様とそれを規定・制約している、官製の道徳教育を含めた、社会的・法制度的な条件である。これについては、子どもの権利条約 市民・NGOの会が、国連・子どもの権利委員会による日本政府第四・五回統合報告の審議に向けて、政府報告書へのカウンター報告書として提出した『日本における子どもの貧困化—新自由主義と新国家主義のもとで—』（2018年）の分析と告発がある。この報告書の「はじめに」のなかで、第2次安倍晋三政権が2012年末の発足以来強硬にすすめてきた政策総体が、子どもたちの学校や家庭での生活と人間形成にあた

えた破壊的な影響について、以下のように総括されている。

社会全体が抑圧的になり、過度な競争環境のもとで、幼児保育の学校化がすすみ、子どもは人間的な成長・発達を歪められ、幼児期から親の目を気にし、学校では学力テストを意識し、自分のもだけでなく、クラスと学校のテストの順位を気にし、仲間はずれにならぬよう気遣う。そこでは、主体的な学びの権利と自由な遊びの権利が奪われていく。また、そこからくる抑圧的心性は、ときに外へ（いじめ、暴力など）、ときに内へ向かい（不登校・自殺）、自分自身の充実感（well-being）がもてず、豊かな内面を育てる自由な空間と時間と人間関係を奪われている。貴委員会が指摘した子どもの貧困、関係性の貧困は幼児期から、ますます深化しているといわざるをえない……（竹内、2019）。

こうした日本の市民団体から出された報告書をめぐる質疑応答を通じて、国連・子どもの権利委員会は、日本の子どもをめぐる深刻化するばかりの状況を正確に把握して、2019年3月「最終所見」をまとめ、公表した。「最終所見」では、「緊急の措置」がとられなければならない6分野が指摘され、そのなかには、たとえば「家庭環境を奪われた子ども」と「体罰」分野がとりあげられており、これらに対して「深刻」な懸念と勧告が表明されている。

支配的な「特別教科 道徳」は、こうした子どもたちの実態を、当然糊塗して、既定の路線を推進することになる。つまり、競争主義と能力主義の教育と、これ等によって不当に負荷されている子どもたちの「抑圧的心性は、ときに外へ（いじめ、暴力など）、ときに内へ向かい（不登校・自殺）」と指摘されるような子どもたちの引き起こす自他の人権にかかわる諸問題は、結果として、教育実践の基盤を脆弱なものにする。このような子どもたちに対して、行政サイドは、これからも上記の「勧告」内容へ

の真面な対応をサボタージュして、道徳教育とゼロ・トレランスの生徒指導や「学校スタンダード」で対応してくるであろう。これらは官製道徳教育の態度主義とワンセットである。このような体制的な道徳教育に対峙する教育実践は、これにどう向き合うのか。どんなにそれが困難な道りであろうとも、総じて「豊かな内面を育てる自由な空間と時間と人間関係を奪われている。」子どもたちが、その奪われている自由な空間と時間と人間関係を取り戻し、それにより自己実現と自己変革を促すことを一歩でも前進させるような教育実践こそが、もとめられているのだといえよう。この場合、道徳教育の課題は何か。これをさらに追究していくことは本稿では課題としてのこるが、少なくとも、これが、教育実践の共通の基本線として確認されなければならないであろう。

参考文献

- 1) 浅倉むつ子「女性差別撤廃条約採択40年—ジェンダー平等の実現をめざして—」（『月刊女性&運動』2019年10月）
- 2) 石井拓児「学習指導要領の性格をめぐる歴史的考察と教育法研究の課題」（『日本教育法学会年報』第47号、2018年）
- 3) 井ノ口淳三編『道徳要育 改訂版』（教師教育シリーズ）11（学文社、2016年）
- 4) 岩本賢治「学ぶ側から道徳教育のあり方を問う—いま求められる道徳教育・倫理教育—」（全国民主主義教育研究会誌『民主主義教育』Vol. 10、2016年4月）
- 5) 池谷壽夫「中学校『特別の教科 道徳』教科書の問題性」（『教育科学研究会誌『教育』、2018年8月）
- 6) 小野方賢「品質管理化する生徒指導—<一方的ルール>が侵す子どもの権利—」（前掲『教育』、2018年9月）
- 7) 小野方賢「<主体的追従>を強いる・強いられる学校教育」（前掲『教育』、2020年2月）

- 8) 大宮勇雄「幼児期の〈道德教育〉と保育における〈応答性〉」(前掲『教育』、2017年10月)
- 9) 奥平康輝「子どもの生きる不安に応答する一道德教育の生活課題化的編成」(前掲『教育』、2017年10月)
- 10) 角田由紀子「性暴力とそれを生み出す社会の構造」(民主教育研究所機関誌『季刊 人間と教育』No.104、2019年12月)
- 11) 小池由美子「〈学校評価〉と参加と共同の開かれた学校づくり」(全国生活指導研究協議会誌『高校生活指導』、2011年秋号)
- 12) 櫻井敏「メディアは〈道德〉の教科化をどう論じたか—〈特定の価値観〉と〈多様な価値観〉—」(前掲『季刊 人間と教育』No.86、2015年6月)
- 13) 佐藤広美『「誇示」する教科書—歴史と道德をめぐって—』(新日本出版社、2019年)
- 14) 佐藤広美「書評・教育科学研究会〈道德と教育〉部会編『道德教育の批判と創造—社会的転換期を拓く—』」(前掲『教育』、No. 2019年9月)
- 15) 高橋哲哉「植民地支配と侵略責任—歴史認識の相違が生んだ日韓の衝突」(『マスコミ市民』2019年10月)
- 16) 高柳充利「道德教育の〈転換〉と授業—向き合い直される〈読み物〉—」(前掲『教育』、2019年10月)
- 17) 竹内常一「〈子どもの権利条約〉と日本の〈現在〉」(前掲『季刊 人間と教育』No.103、2019年9月)
この号は、〈「子ども」が消える?! 子どもの権利条約30周年〉という特集号である。
- 18) 田代美江子「特集にあたって」(「人間と性、教育研究協議会誌『SEXUALITY』、No.77、JULY、2018)
- 19) 田代高章「子どもの権利を实践化する生活指導の未来」(『日本生活指導学会誌』No.28、2001.年9月)
- 20) 田代高章「新学習指導要領における集団づくりの見通し」(全国生活指導研究協議会誌『生活指導』No.741、2018.12/2019.1)
- 21) 鶴田敦子「道德の教科化とジェンダー・セクシュアリティ」(前掲『SEXUALITY』、No.77、JULY、2018年)
- 22) 鶴田敦子「道德科の授業および教科書にどう向き合うか」(歴史地理研究協議会誌『歴史地理教育』、2019年1月)
- 23) 鶴田敦子「政府・行政の主権者教育・シティズンシップ教育—科目『公共』(仮)から見えること—」(前掲『民主主義教育』Vol.10、2016年4月)
- 24) 中嶋哲彦「思考のハイジャックと人格の支配」(民主教育研究所機関誌『民主教育研究所年報 2016』第17号、2017年)
- 25) 中嶋哲彦「学びの統制と人格の支配」(『世界』、2018年6月)
- 26) 橋本紀子「改訂『性教育の手引き』にみられる「性教育の道德科」の問題性」(前掲『SEXUALITY』、No.77、JULY、2018)
- 27) 原田啓子「読書案内・教育科学研究会〈道德と教育〉部会編『道德教育の批判と創造—社会的転換期を拓く—』」(前掲『生活指導』No.747、2019年12月)
- 28) 広瀬信「道德の教科化と教科書の問題」(『中部教育学会紀要』第15号、2015年6月)
- 29) 福島賢二「社会的つながりから道德教育を構想する」(前掲『教育』、2017年10月)
- 30) 松浦 勉「アジア太平洋戦争と日本の教育学—教育科学研究会・宮原誠一の〈錬成〉論の思想と構造—」(松浦 勉・渡辺かよ子編『差別と戦争—人間形成の陥穽—』明石書店、1999年)
- 31) 松浦 勉「アジア・太平洋戦争と日本の〈講壇教育学〉—海後宗臣とその〈化育所〉構想をめぐって—」(『八戸工業大学紀要』第33号、2014年3月)
- 32) 松浦勉「生徒指導・進路指導の現状と課題」(『八戸工業大学紀要』第37号、2018年)
- 33) 望月一枝「傷つきやすい者をケアする責任—教師の責任を分有するジェンダー視点の生活指導—」(前掲『高校生活指導』2012年冬号)
- 34) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道德』(2017年7月、教育出版)
- 35) 八木秀次・貝塚茂樹・柳沼良太「鼎談〈戦後レジームからの脱却〉への第一歩—待望の教科化で道德教育はこうなる」(『正論』、2014年2月号)
- 36) 八木秀次「なぜ今、『道德』教育が必要なのか」(月間『世界と日本』第1279号、2017年9月1日)
- 37) 山崎雄介「次期学習指導要領をめぐる諸問題」(前掲『日本教育法学会年報』第47号、2018年)
- 38) 山崎雄介「道德科の評価をどうするか」(公益社団法人部落問題研究所誌『人権と部落問題』第929号、2019年11月)

要 旨

新学習指導要領の告示の翌 2018 年度から小学校で「特別の教科 道徳」の授業がはじまり、その翌年の 19 年 4 月からは中学校でも、教科としての道徳教育がはじまった。「社会に開かれた教育課程」として「考え、議論する道徳」の授業実践を、政策サイドは外面的には推奨しているが、その本質は、旧態依然として学習指導要領方式の踏襲である。そのため専門職として教員(集団)が、「考え、議論する道徳」の授業実践を展開しようと考え、検定教科書の使用と評価の問題との矛盾が表面化することになる。杜撰な教科書に代えて、「考え、議論する道徳」の授業に相応しい自主教材を作成し、授業を構想し、実践しようとするれば、保守政治と行政との間に不必要な摩擦と緊張関係をつくることになる。問題はそればかりではない。「特別の教科 道徳」の授業を受ける機会をもつ子どもたちの実態がさらに深刻になっている。

このような幾重にも教育の不自由を強いる諸条件のもとで、子どもたちの人間形成に資する道徳性の発達をどのように積極的に保障するのか、がいま問われている。

本稿では、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』(2019 年)を手がかりにして、これらの問題を俎上にのせ、検討してきた。貧困や“いじめ”、その他の深刻な社会問題になってしまっている問題を含めた子どもたちの実態については、近接領域などの成果にまなびながら、本書が展開・提起している新たな視点や専門的な知見を積極的に評価し、それを敷衍するかたちで議論を展開してきた。必ずしもすべての論考をとりあげることはできなかったが、これは本書の成果の評価に直接かかわる問題ではないであろう。

キーワード : 紀要, 「特別の教科 道徳」、道徳教育、子どもの権利に関する条約、ジェンダー平等、