

徳育の今次改善に関する考察 —2008年学習指導要領の改訂を焦点に—

石 堂 常 世

はじめに

- 第1節 世俗的道德教育に立つわが国の徳育が依拠しているもの
- 第2節 学習指導要領改訂にみるわが国の徳育の展開
- 第3節 徳目の目標と内容について
- 第4節 道德教育の基本理念と大項目（徳目のカテゴリー）について：心
情道德の構造
- 第5節 日本の道德教育の特徴と今後のあり方
- 第6節 日本とフランスの徳育の比較：類似点と相違点

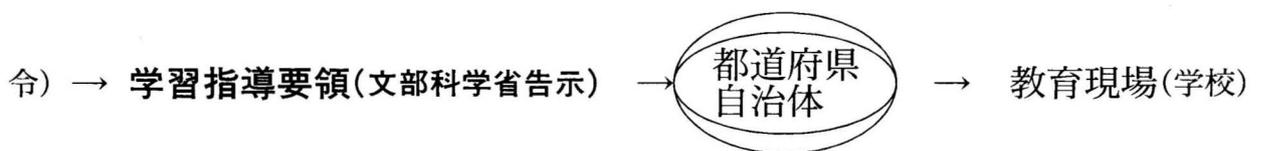
はじめに

学校における徳育とは、児童生徒の道德性育成に関わる教育行政的策定、徳性指導の教育実践、そして子どもの健全化と非行防止対策一般にわたり、社会教育面を脇におくならば、その総則と内容、指導方法は文部科学省が公示する学習指導要領と関連告示・通達で規定されている。平成13年1月以降、これらの審議は文部科学省設置の中央教育審議会の中の初等中等教育分科会（そのうちの教育課程部会およびその他の関連諸部会）において行われるもので、この分科会の事務担当は文科省初等中等教育局児童生徒課になっている（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/main_b5.htm）。ところでこれは現行のことであり、時代によって審議会の名称、構造、位置づけは変化してきた。平成12年までは中央教育審議会と並列して教育課程審議会が設置されて

おり、徳育の審議・策定はこの審議会の所轄であった。但し、昭和59年の中曾根総理大臣の設置した臨時教育審議会のように、徳育を含めた国民教育全体の改革を審議する内閣府直轄の教育審議体が設けられる場合もあり、文科学省と中央教育審議会が方向づけをするというわけでもない。

外国の場合となると、国によってそれら審議体はさまざまであり、一枚岩的なものではない。日本の場合、学習指導要領をめぐる法令関係は、以下のようになっている。

教育基本法 → 学校教育法 → 学校教育法施行規則および施行令(文部科学省



戦後の昭和22(1947)年に制定された教育基本法が、平成18(2006)年12月に約60年ぶりで改正され、翌平成19(2007)年6月に学校教育法が一部改正され、平成20(2008)年11月に学校教育法施行規則が改正された。次いで平成20年の3月から12月にかけて、幼稚園(教育要領)から高等学校までの学習指導要領が漸次改訂され、公示された。施行は、幼稚園が平成21年、小学校が平成23年、中学校が平成24年からであるが、施行年までは移行措置(先行実施)期間となるので、今次改正要点の教育現場での対応は迅速である。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2-/03/08032702.htm)。

今日の社会環境にあって、青少年の行動や生き方に危惧したり不安を覚えたりする人は少なくないであろう。それは、規範意識の後退・欠落という状況に関係しているが、改正教育基本法には、望ましいとされる徳性や価値関連の条文が複数加えられた。それは学校教育法、学校教育法施行規則を経て、新学習指導要領の「道徳編」の内容にダイレクトに反映している。

したがって、この機にこれからの日本社会の行く末を視野にいれながら徳育の策定について考察しておくことは意味があると考えられる。徳育については、アメリカもイギリスも、多くの国が苦慮してそれぞれに策定を重ねているが、本稿では、日本と対極にあるフランスの徳育政策との比較検討を最後に提示するかたちで、日本の徳育政策の過不足を検討してみたい。

第1節 世俗的道德教育に立つわが国の徳育が依拠しているもの

フランスと日本の徳育のあり方の比較検討は、筆者の専門領域がフランスであるという関係からだけではなく、二国ともに、人間の徳性に関する教育を宗教に依拠していないという共通項を有している点で、対極にありながらその策定は検討に値する。すなわち、キリスト教やイスラム教などに人間形成や社会規範の究極的根拠をおいていない国であり、いわゆる世俗的な道徳性育成を原理としている点で、フランスと日本は共通している。徳育において「脱宗教」という特質は、ある意味で近代国家としての徳育の指標でもありうる。しかるに反面、宗教に依拠していないということは、一体何に国民の心の形成を基づかせるのかという問いをわれわれに投げかけてやまないものであり、それは反面、徳育政策の現代的困難性を示唆するものである。

ところで、ドイツ、イギリス、アメリカと較べても特異である日本とフランスの世俗的道德教育であるが、この二国の徳育のあり方は根本的に異なっている。フランスには共和国の思想系譜があり、児童生徒の社会性・規範意識はそれに基づいた共和国「市民」citoyen (=フランス流国民のこと)の育成である。日本は近代市民社会形成の独自の思想をもたずに外来の民主主義思想を摂取して現代社会を現出したがゆえに、もとより市民社会の哲学はなく、ゆえに「市民」という語彙も、学術用語は別として、「〇〇町や〇〇市の住民」か「権力に抗するような草の根運動」(市民運動)を展開する人々を指す場合が一般的である。

戦後の日本は、主権在君を廃棄し、教育一般および徳育の支柱を「個人の尊厳」と「民主主義」に立つ教育基本法に求めた。それまでの「修身」は廃止され、新教科「社会科」の経験学習を中核にした学校教育全体での道徳の指導体制をとった。しかし、対共産主義の砦となるべしという日米関係の政治的動向の要因の他に、青少年非行も増大し、社会科も歴史・地理の知育を充実せねばならず、昭和33(1958)年に、教育課程(カリキュラム)の中に、「教科」としてではなく「領域」として、道徳教育のための時間を特設する(週1時間)ことになった。このときから、わが国の徳育は、その原理を昭和22(1947)年から引き続いて(旧)教育基本法に則り、「人間尊重の精神」という標語を掲げるようになった。

これから30余年が経過した平成元年（1989）年の学習指導要領の改訂（告示）まで通算2回の改訂が行なわれているが、平成元年（1989）年の学習指導要領の改訂（いつものことながら、施行は小学校が1992、中学校が1993、高校が1994年と漸進的であるため、施行完了までに時代状況も青少年の行動様態も変化してしまうという欠点をもっている。フランスの施行は、通常その年度の9月）から、道德教育の目標に、従来の「人間尊重の精神」に加えて、児童生徒が「人間としての生き方についての自覚を深めるように」との意図で、「生命に対する畏敬の念」が登場し、以後、この2つの理念は、わが国の徳育の2大支柱となってきた。

付言するが、この他に「生きる力」というスローガンが出てきたのは、さらに10年を経た平成10（1998）年告示の学習指導要領改訂のときからで（平成10（1998）年告示の学習指導要領が現行のものである）、ゆとり教育とコンビで掲げられた「生きる力」は、今次の改定でも変わらぬ理念であるということが文科省は公示している（参照：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm や、文部科学省発行『学習指導要領解説 道德編』（平成20年9月、日本文京出版株式会社）。事実、「教育基本法や学校教育法の改正を踏まえ、「生きる力」をはぐくむという学習指導要領の理念を実現するため、その具体的な手立てを確立する観点から学習指導要領を改訂しました」と、同上のインターネットでも国民に示されている。ところで「生きる力」は、この引用文からも分かるように、道德教育の理念にとどまるものではなく、教育課程全体を貫く理念であり、それゆえに、知識基盤社会を生き抜くためのスローガンとして改めて今回の改訂で新味を加えられて保持されたといえる。

したがって、わが国の徳育の拠点を求めるならば、法的には教育基本法、学校教育法で、学習指導要領はその具体化施策となっており、その依拠するところは、「人間尊重の精神」と「生命に対する畏敬の念」である。ということは、これらはもとより宗教に与している言葉でもなく、思想、哲学というよりも、理念というか、否、キャッチフレーズなのである。「人間尊重の精神」や「生命に対する畏敬の念」を体系化した哲学がわが国に生まれていて、その思想や言表が日本人のDNAになっているというわけではない。このことは、同じ世俗意識にたつ徳育を推進しているフランスと較べた場合

に、徳育の徹底化、若い世代への徳性の醸成・開発という点で、弱みとなっている。標語はあるのであるが、それらは言葉として聞かされるだけであり、今日の若者の規範意識の開発とその内面化には効力が薄いのである。

現下のような慌しく諸相が展開する社会状況の中で、青少年のモラルをこれからどう高めたらよいのか、経済発展失速への対策同様、名案がないのである。しかし、先述したように、文科省も都道府県も自治体も、教育委員会も現場の学校も、地域の有志も、子どもたちを健全化に向けて育てようと懸命である。そうした努力をも視野に入れて、わが国の徳育のあり方について改善策はないか、不備ながら言及してみる。

第2節 学習指導要領改訂にみるわが国の徳育の展開

ここでは、新教育基本法、改定学校教育法の徳育に関連する条文・規定を記載することは避け、新教育基本法の「教育の目標」(第1章第2条)の規定を受けた新学習指導要領がいかなる重点項目を打ち出しているかを、文科省の文面を忠実になぞりつつも、分かり易くするために①②…の番号・記号を付して記載することにする。今次の改訂全般が、いかに徳育の改善・充実に与しているかが判明するであろう。

○新教育基本法の第2条「教育の目標」における新たな条項規定を踏まえた徳育の改訂点

① 幅広い知識と教養、豊かな情操と道德心、健やかな身体 (第1号関連)

- ・「生きる力」を支える「確かな学力」, 「豊かな心」, 「健やかな体」の調和を重視。
- ・学校教育全体を通して、言語活動や体験活動、道德教育、体育や食育を充実。

- ・道德教育について、目標に、伝統や文化の継承・発展、公共の精神などを規定するとともに、道德の時間を要(かなめ)として学校の教育活動全体を通じて行うことを明記。

- ・発達段階に応じた指導内容，例えば，挨拶，規範意識，自他の生命の尊重，社会の形成への主体的な参画などを具体的に明記し，指導内容を重点化するとともに，体験活動を重視。

- ・先人の生き方，自然，伝統と文化，スポーツなど児童生徒が感動を覚えるような魅力的な教材を開発・活用。
- ・「道德教育推進教師」を中心とした指導体制を充実。
- ・各教科等においても，道德の教育内容を適切に指導することを明確化。

② 能力の伸長，創造性，職業との関連を重視（第2号関連）

- ・各教科等において，知識・技能の確実な定着とそれらを活用する学習を充実し，思考力・判断力・表現力を育成。
 - ・望ましい勤労観・職業観の形成を図るため，職場体験活動を充実
- 【特別活動】

③ 公共の精神，社会の形成に参画する態度（第3号関連）

- ・規範意識，人間関係を築く力，みんなのために働くことや社会参画への意欲や態度の育成を重視，集団宿泊活動やボランティア活動，清掃などの当番活動を充実。【道德，特別活動】
- ・物事の決定の仕方やきまりの意義，持続可能な社会の構築などよりよい社会の形成に参画する資質や能力を育成する指導を充実。【社会】

④ 生命や自然の尊重，環境の保全（第4号関連）

- ・自他の生命を尊重する心の育成を重視，自然の中での集団宿泊活動を重視。【道德・特別活動】
- ・生命の尊重，自然環境が人々の生活に与える影響，持続可能な社会の構築のための環境保全の取り組み，家庭生活と環境の関係などの学習を充実。【社会，理科，技術・家庭】

典拠：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/008.pdf

こうしてみると、一連の法改正・新告示は、小学校、中学校とも、各教科(国語, 社会, 理科, 技術・家庭, 体育等々), 道徳教育, 特別活動のすべての領域で、人間性の充実をはかろうとしていることが明らかである。尚、今次改訂でも高等学校には「道徳」の時間は設定されていないが、2008年12月に出た高等学校学習指導要領においても、道徳教育に力点が置かれていることは、以下の「総則」を読めば明らかである(下線は筆者)。

〔2 学校における道徳教育は、生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実を図るものとし、各教科に属する科目、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、適切な指導を行わなければならない。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、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。道徳教育を進めるに当たっては、特に、道徳的実践力を高めるとともに、自他の生命を尊重する精神、自律の精神及び社会連帯の精神並びに義務を果たし責任を重んずる態度及び人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うための指導が適切に行われるよう配慮しなければならない。(2008年改訂 高等学校学習指導要領, 第1章総則より抜粋)
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/081223/012.pdf)

さて、2008年12月29日の朝日新聞は、高校の学習指導要領の改訂を報道す

るにあたり、「小中学校の指導要領同様、道徳教育の充実が盛り込まれた。基本法の「愛国心条項」を受け、道徳教育の目標として「我が国と郷土」を愛する日本人を育てることが新たに総則に盛り込まれたほか、道徳教育の充実に向けた「全体計画」を各校で定めることも義務化された」として、愛国心教育が強化されたという方向で記述し、「愛国心条項を反映した改訂として、日本史で衣食住や風習・信仰などの生活文化、国語で古典、保健体育で武道、音楽では民謡など日本の伝統音楽に関する学習をそれぞれ充実させることとした」とやゝ批判的ニュアンスで説明している。また、「倫理では「生命に対する畏敬（いけい）の念」という言葉を新たに盛り込み、それに基づいて生き方などを考えさせるようにした」とあるが、前述のように、小・中学校では既に平成元年の改訂以来、「道徳」の基本になっている。

これ以外に、インターネットや一部の雑誌では、今次の学習指導要領改訂を「教育全体を道徳教育に従えようとする」政策だといった論評や、このような「愛国心教育」は「内心の自由」を侵害する措置であるといった反撃的意見が飛び交っている。しかし、徳育や規範意識醸成の充実を図ろうとする施策は、日々子どもや青少年の実態、彼らの反社会的行動に接して入る立場の人々からすれば、子どもの健全化を思慮し未来社会をおもんばかった切実な対策でもあり、それ自体、批判の対象となるような政治的思惑があるわけではない。決して戦前型の過去に回帰しようとするような政策ではないし、万一そうしようとしても、情報化とマスコミ主導の今日、そのような政策意図は意味のない時代を迎えている。時代が大きく変化しているのである。徳育の策定はどこの国であれ、今日の教育政策の中心課題であるのみならず、社会的関心事であることは否めない。問題があるとすれば、わが国の徳育にみられる哲学の不毛と、様式・手法の非一貫性と、論理的整合性の弱さにある。

新学習指導要領には種々の徳目が並んでいるが、平成21年から先行実施される道徳の時間についてのポイントは以下であろう。

- ① 道徳を「教科」にするのは、今回は見送られた。高校に道徳の授業時間を設定したいという見解も見送りとなった。

- ② 道徳指導は、各教科と学校教育全体（特別活動・総合的な学習の時間学習の時間・学校でのその他の時間）とを通して行なうこと（全面主義の堅持）を強化徹底する。
- ③ 道徳教育推進教師を学校におき、道徳教育の全学的一致協力をはかる。
- ④ 先人の生き方を活用する。
- ⑤ 自然に触れさせ、自然から学ばせる。
- ⑥ 伝統と文化に触れさせる。
- ⑦ スポーツを奨励する。
- ⑧ 感動を与える教材を活用する。
- ⑨ 体験学習、職場体験活動を積極的に実践する。
- ⑩ キャリア教育の強化をはかり、職業への意識を高める。

第3節 徳目の目標と内容について

小学校、中学校とも、学習指導要領の第3章が「道徳」に充当されている。今次改正では、道徳教育の重点化と基本的配慮事項などが強く示されているが（参照：鼎談「豊かな心の育成と道徳教育の充実・改善」『初等教育資料』平成20年12月号，文部科学省・東洋館出版社，pp.2-9），教える内容（徳目）そのものについては、とくに抜本的な変化はない。

敢えて変化した点をいえば、平成元年の改訂から小学校の内容が発達段階を考慮して1・2年生，3・4年生，5・6年生と3区分毎に提示されていたが，その内容の列挙が吟味されて，1・2年生の小項目として，働くことのよさを感じるよう，みなのために働く，ということが説かれている点や，本論 p.15に引用した大項目の中の(1)と(2)の訓序を入れ替えた点である。

さて，平成元年から，以下に示すように，4つの大項目による構成とし，それぞれに複数の小項目が置かれているのであるが，小学校ではそれらの小項目を上述したように3区分毎に配列し直し，低学年では望ましい生き方の説明を身近な徳目内容にしぼり，高学年になるにつれて抽象的な表現にしたり，社会性・国際性の強い表現にしたりしている。

中学校についても，小項目を1点増やしたことが目につくところであり

(以下に記載)、改正による教える内容に抜本的な変化はないとみる。道徳の内容(徳目)については、小学校と中学校のそれぞれに大差がないので、以下に、中学校の新学習指導要領の内容を引用することにする(中学校新学習指導要領, 道徳編, 文部科学省・日本文教出版平成20年9月, pp. 143-144)。以下の引用文中, 傍線は筆者による。

第1 目標

道徳教育の目標は, 第1章総則の第1の2に示すところにより, 学校の教育活動全体を通じて, 道徳的な心情, 判断力, 実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。

道徳の時間においては, 以上の道徳教育の目標に基づき, 各教科, 特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら, 計画的, 発展的な指導によってこれを補充, 深化, 統合し, 道徳的価値及び人間としての生き方についての自覚を深め, 道徳的実践力を育成するものとする。

第2 内容

1 主として自分自身に関すること。

- (1) 望ましい生活習慣を身に付け, 心身の健康の増進を図り, 節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする。
- (2) より高い目標を目指し, 希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ。
- (3) 自律の精神を重んじ, 自主的に考え, 誠実に実行してその結果に責任をもつ。
- (4) 真理を愛し, 真実を求め, 理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく。
- (5) 自己を見つめ, 自己の向上を図るとともに, 個性を伸ばして充実した生き方を追求する。

2 主として他の人とのかかわりに関すること。

- (1) 礼儀の意義を理解し, 時と場に応じた適切な言動をとる。

- (2) 温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心をもつ。
- (3) 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う。
- (4) 男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する。
- (5) それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、謙虚に他に学ぶ広い心をもつ。
- (6) 多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえに感謝し、それにこたえる。■新規の小項目

3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。

- (1) 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。
- (2) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。
- (3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きることに喜びを見いだすように努める。

4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

- (1) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める。
- (2) 法やきまりの意義を理解し、遵（じゅん）守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。
- (3) 公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める。
- (4) 正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。
- (5) 勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める。
- (6) 父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く。

- (7) 学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力してよりよい校風を樹立する。
- (8) 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。
- (9) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。
- (10) 世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する。

以上のように、■印を除けば、内容項目には平成10年版の徳目内容（現行）と較べてほとんど変化はない。さて、わが国の道德教育で注目すべきは、徳性に関して4つの大項目を柱としている点である。即ち、

1. 主として自分自身に関すること。
2. 主として他の人とのかかわりに関すること。
3. 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。
4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

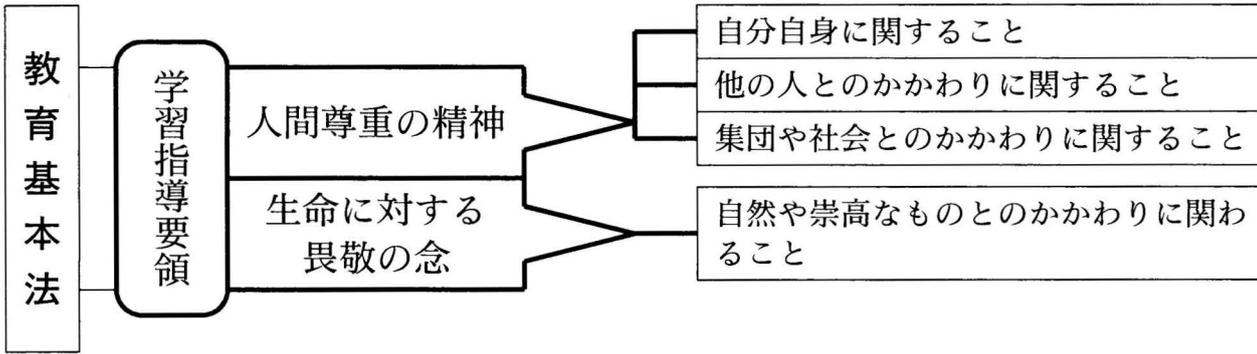
である。

このような4支柱からなる内容構成は、「生命に対する畏敬の念」の理念の加筆時と同じく、平成元（1989）年の学習指導要領公示からである。思うに、「道德の時間」が設けられて以来、30余年が経過したこの時期の改訂で、それまでの現場での経験と実績と反省をふまえ、昭和33年9月からの「道德の時間」の目標・内容・指導計画は、この時点で抜本的な見直しを加えられたと考えてよいであろう（参照：安澤順一郎編著『中学校学習指導要領を読む：道德の解説と展開』文部省内教育課程研究会・教育開発研究所 p. 248）。それ以前の道德の内容項目は、大項目の区分けもなく、羅列的に示されていたに過ぎない。

第4節 道德教育の基本理念と大項目（徳目のカテゴリー）について：

心情道德の構造

ところで、この4支柱であるが、これが日本の子どもを育てている徳目の柱であると思えば、注目せざるを得ない。繰り返すが、この4つの大項目



現行の道德教育と徳目の構造関係 (著者作成)

は、「人間尊重の精神」と「生命に対する畏敬の念」という2つの基本理念に立脚するものである。さて、徳目内容からすると、1, 2, 3, 4のうち3の位置については、当時の教育課程審議会の工夫の跡がみえないわけではないが、違和感がある。なぜ3が2と4の内容の間に位置づいているのか、私には納得がいかない。私見からすれば3の価値内容は別種である。以下のように、独立させざるを得ない。(上記の冒頭図は筆者のイメージ図)

すなわち、徳目内容の4大項目とそれぞれの小項目の内容を分析してみると、4大項目の構成について見えてくるものがある。すなわち、1の自分自身に関する事、2の他の人とのかかわりに関する事、4の集団や社会とのかかわりに関する事は、徳性としてひとつのカテゴリーにまとめられることが分かる。それらは主として「人間尊重の精神」の理念に依拠して提示されている望ましい行動様態であり、自分→他者との関係→社会・国家・国際社会という生活圏の拡張、あるいはそれに伴う行動範囲や視界の増幅と比例している。

フランスの場合、他者との関係というところに、「学校」の歴史(教会から国家が国民の学校を掌握した過程)と理念(第3共和制下の公立学校創設者の哲学とライシテ(非宗教性)の原則)と役割、公教育の機会均等の普及、学校内自治活動・保護者参加の学校行政参加等を教え、学校についての認識を促し、学校の意義を史的・社会的に教えている。さらに、社会のところには、県、自治体、地域社会の政治制度、運営規則、住民参加のノウハウ等が社会科的構成と記述で入ってくる。各章の最後には関係資料と参考文献を載せている。

考えようによっては、わが国の道德教育の1, 2, 4の大項目のめざすと

ころも、社会人となっていく子どもたちに、人間社会の客観的な決まりごとや法規則の意味と機能、それらの駆使の仕方を教えて、自律した存在者に仕立てあげる素材を提供することが可能である。しかし、わが国の徳育は、ここで社会科学的公民的教養・資質を鍛えていくというよりは、「心がまえ」を説く心情道徳に流れていくのである。ここがフランスと異なるところであり、青少年に持続性のある規範意識を育てるには効力をもちにくい道徳教育になっている原因がある。

この点から、副教材を検討してみよう。政治的・社会的な視点も育ってくる中学2年生の道徳の副教材『明日をひらく』（東京書籍、2005）を取り上げるならば、1940年にリトアニア領事代理だった杉浦千畝が職責を越えてユダヤ人たちにビザを発行した英断、鉍毒という環境汚染に対する田中正造の苦節の闘い、北海道過疎地での診療に一生を捧げた医師の話しが、日常的な中学生の話題の中に含まれている。いずれも個人の生き方の勇気と正義感と熱いヒューマニズムを示唆する実話であるが、常に教材は、読む者の「こころ」に感動を与えようとする記述になっている。もとより、法規範、社会秩序を教えるわけでもなく、人間としての権利の他に義務・責任を認識せしめるものでもない。苦節をものともしない人生観や行為を教えているのである。

他方、3の「自然や崇高なものとのかかわりに関すること」であるが、これは「生命に対する畏敬の念」に立っている徳目内容であり、まさしく心情の深みや豊かさを説く徳目である。その小項目として提起されている3つの小項目は、先述の「人間尊重の精神」というよりは、自然への愛と敬服、生命への畏敬、美しいものへの感動である。3番目の人間の弱さや醜さの克服、気高い心の把持というのは、自分の人間性の問題であるので、論理的にこの場所はふさわしくなく、1の「自分自身に関すること」の最終項目として位置づけるべきではないだろうか。

ところで、もうひとつの看過できない不備が認められる。道徳一般の基本理念としての説明は「生命に対する畏敬の念」と表現されているのであるが、大項目3の(2)の表現を見てみよう。「生命に対する畏敬の念」は「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」と変化している。このズレは、哲学的

にみれば、微妙ではあるが意味解釈の混乱を呼ぶ。つまり、「生命に対する畏敬の念」と「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」とは同一ではないからである。確かに、「生命」とは「人間の力を超えたもの」であるとも解釈できるが、「人間の力を超えたもの」＝「生命」ではなく、「人間の力を超えたもの」と表現される以上、宗教的次元の意識を待ち望むことになろう（拙論「児童生徒の規範意識に関する考察」『白鷗大学教育学部論集』第2巻第2号，2008年，pp. 201-222）。「神」や「創造主」、あるいはニーチェ流に言えば「超越者」を想定したうえでの宗教的情操の誘いとなるであろう。

果たして、どうなのか。このところが中央教育審議会の望む究極のモラルなのであろうが、実際のところ、これは、現場の教員たちを曖昧模糊の状態におく傾向がある。過年、中学校の校長を定年で終えた人物が大学院修士課程で宗教的情操性の修士論文を書いたときのことだが、在職中に学校に狂言役者に来てもらい上演をお願いしたケースこそ、宗教的情操性の教育実践の好例であると認識していた。生徒たちが初めてみる狂言にくいいるような目をもって感動したから、という。現場ではこういった勘違いも出るのである。今回の改訂でも、ここの表現はそのままになっている。

今からおよそ10年前、文部省は平成10年6月30日に出された中央教育審議会答申「新しい世代を拓く心を育てるために」（「心の教育」答申と呼ばれている）と呼応するかたちで、平成10年の年末までに学校教育法一部改正と学習指導要領の改訂を行った。この教育課程の施行年である平成14年の7月に、文部省は、全国の小・中学校生徒に『心のノート』と題する道徳教本を無償配布した。こうして、平成10年以来、わが国の道徳教育に「心」という概念が正面から導入されて中核概念となった。平成9年8月の大臣諮問「幼児期からの心の教育のあり方について」を受けて審議を続けていた中央教育審議会は、「大人社会の抑制力、規範意識の低下が子どもの心を蝕む最大原因」として、子どもたちに「社会規範を身につける機会」を回復させる手立てを論議した。これに対する対応策が、たとえば、生徒指導の改善、自然体験活動、ボランティア、スポーツ、地域の行事活動、職業体験学習である。しかるに、この流れは、規範意識の崩壊を強く意識していたものの、諮問以来、「心」という統括軸をもっていったために、規範よりも情感の育成に傾斜して

いく結果を招いたのである。この動きは、非常に日本的である。

『心のノート』の内容は、平成10年の学習指導要領と無関係ではない。道徳の3番目の大項目「自然や崇高なものとのかかわりに関すること」にタイアップする内容を、小学5・6年生用と中学生用の『心のノート』の中身から探してみるならば、こうなっている。

小学5・6年生用, pp. 68~69 (文部科学省, 暁教育図書株式会社, 平成14年)

“感動し、心をうたれることがある” 「人間の力を超えたものがある」
「わたしたちを生かす自然は不思議な摂理につつまれている。
目に見えない神秘の世界がある」

中学生用, pp. 64~65 (文部科学省, 暁教育図書株式会社, 平成14年)

“大自然に何を想う” 「どこまでも果てしなく広がる穏やかな大海, 広大な山野, そびえ立つ峰々。それらは慈愛を含んだ光景のよう
に感じられ, 自分が溶け込んでいくのを感じることもある」
「だが, どうだろう。この自然がひとたび牙をむくと, 人間の手では抗
することのできない力で, 逆に私たち人間を飲みこんでしまう」
「荒れ狂う大海原の怒濤, 天地を閉ざす山からの噴煙, そして大地
を揺るがす大地震。その人間の力を超えたものを, おそれ敬う気持ち
が湧いてくる」

ここまできて判明したことがある。それは、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」という内容をめぐって、教職大学院の現職教員たちにその適例を挙げてみなさいと質問をしたときのことである。「津波!」という答えが出た。津波は「恐怖」の対象ではあろうが、「畏敬」の対象であるかと問えば、疑問が残る。「畏敬」die Ehrfurchtの意味を教育小説で初めて語ったあのゲーテ (Goethe. J. W. 1749~1832) は、「自然には恐怖は相応しいが、畏敬というのは当たりません」と書いている (『ウイルヘルム・マイステルの遍歴時代』中巻, 岩波文庫, pp. 14~20)。しかし、文科省によって生徒たちに配布された『心のノート』では、畏敬の対象として怒濤, 大地震が出ているのである。津波は「畏敬」の事例とは直結しがたく、「畏怖」がせいぜいであろう。そもそも「畏敬の念」というのは、子どもが自覚するにはまだ早い。人間が

悩みや苦しみの果てに見出す安寧の境に似て、コメニウス (Comenius. J. A. (1592~1670) 17世紀のモラビアの教育学者『大教授学』, 明治図書, pp. 61~81) は、知識の世界, 道徳の世界, さらにその奥に見出すべき「聖なる世界」の次元にこれを位置づけ、「神に帰依する心」と結びつけた。ゲーテはまた、「畏敬だけは、生まれながらにして持っているものは誰もいない, しかもそれは、人間があらゆる方面にわたって人間であるためには、すべてがかかっている一点なのです」と述べている (ゲーテ, 前掲書)。

おそらく中央教育審議会は、そこまでは考えていまい。青少年に宗教的情操性をはぐくんでいけば、非行も、反社会的行動も自ずから忌避しうる強い心が出来上がるという考えなのであろう。宗教的次元の心境を説く前に、道徳というのであれば、子どもにはもっと身につけてもらわなければならない社会人準備過程のマナーがある。すなわち、法規範、社会構成・社会機構原理などである。日本の徳育は、ひととしての望ましい心持ちというか、心構えを説くタイプである。他方、フランスでは、コレージュ3年生 (日本流に言えば中学2年生) に情報の発達や情報機器と人間生活の関係、機器の利便性と法違反性を、他章ではまた、非行を犯した場合の社会的・法的措置のプロセス、権利と罪の償い、少年保護施設や少年院の役割までを教える。

第5節 日本の道徳教育の特徴と今後のあり方

日本型以外の代表的パターンとしては、以下の3パターンがみられる。

- a イスラム系国家 (イスラムのコーランを基本律として、その戒律を遵守)
- b アメリカ, イギリス, ドイツ (キリスト教の宗教教育を実施, または宗教的価値と連動させて市民性教育や人格教育 character education を推進) (参照: トマス・リコーナ, 水野他訳『人格教育のすべて』) 麗澤大学出版会, 2005)
- c フランス (第三共和制以来、徹底した政教分離を貫き、小学校から市民性育成教育を施している。共和国の「市民」を育てることがフランス学校教育の目的であり、未来の市民は社会的・政治的判断力を培って社会を担っていく存在となる。その基盤にはモンテスキュー (『法の精神』第1部の第4編~第5編), ルソー (『社会契約論』), ジュール・フェリー (公的書簡「教師への手紙」) 等に著わされた共和国の哲学や非宗教的道徳教育論があり、児童生徒もそうした思想を学ぶ。)

ここで、わが国の徳育の特徴を、以下の3点にまとめることができる。

(1) 宗教的基盤に依拠していないという世俗性

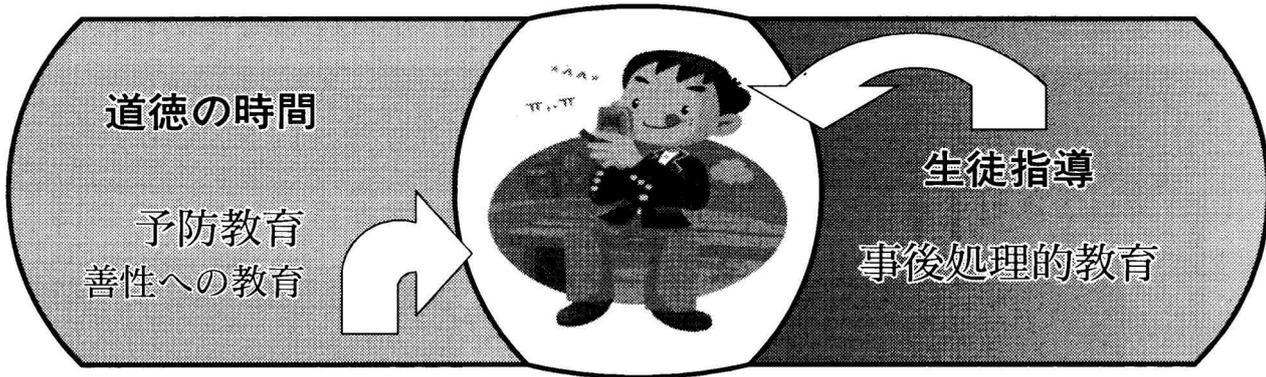
日本とフランスは世俗道徳を実施しているとはいえ、かなり異なっている。日本は、終戦までは天皇制と結合した儒教道徳を堅持し、戦後は(旧)教育基本法第9条の条項も定まり、儒教道徳、その他の宗教とは一線を画した道徳教育を公立学校で行う原則である。しかし、その世俗的人間形成の哲学・思想は胚胎していない。また、教育基本法制定の翌昭和23年4月から、教育刷新委員会内に「宗教教育に関する事項」を審議する第13特別委員会を設け、「公立学校における宗教情操教育の教育について」、および「その教育と憲法・教育基本法との関係について」審議を重ねている。宗教教育に関する司令部の禁止的姿勢にもかかわらず、学校教育における「宗教的芽生えを踏みにじらない」方策を討議している(参照:日本近代教育資料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第13巻, 岩波書店, 1998, pp. 296-316)。よって、日本は、宗教の教育ではないが、宗教的情操性を培うことを一貫して強く希求している国である。このような日本人のDNAから来る背景と、今日のように人々が物欲におぼれやすい世相にあっては、宗教的な宇宙観を抱くことが人間としての倫理の基点であるという考え方に行き着くのであろう。

(2) 心情道徳である点

日本の徳育は、理性を育てるよりも心根(こころね)を磨きたいと願う情緒型道徳教育である。これからの道徳教育としては、美しすぎる理想的人間像の提示では、文科省が願う児童生徒の「生きる力」に還元される確率は低いであろう。ゆえに、持続性のある規範意識を育成する道徳教育にするためにはどうするかが重要になってくるが、社会科学的な知識を高学年になるにつれて増やしていき、知力によって社会的判断力を鍛錬していく内容構成にしていくのが一案である。学習指導要領「第3章 道徳」には、心情→判断力→実践行動の順序で指導するとあるが(本論 p. 14にも記載)、「心情」から入るとするのは、感動させ共感させて価値を知らしめるということであろう。ソクラテス流に、真の知識は徳性になるということを知るべきであろう。

(3) 予防教育としての徳育である点

道徳教育は、児童生徒の健全化育成に効果が上っているであろうか。中学

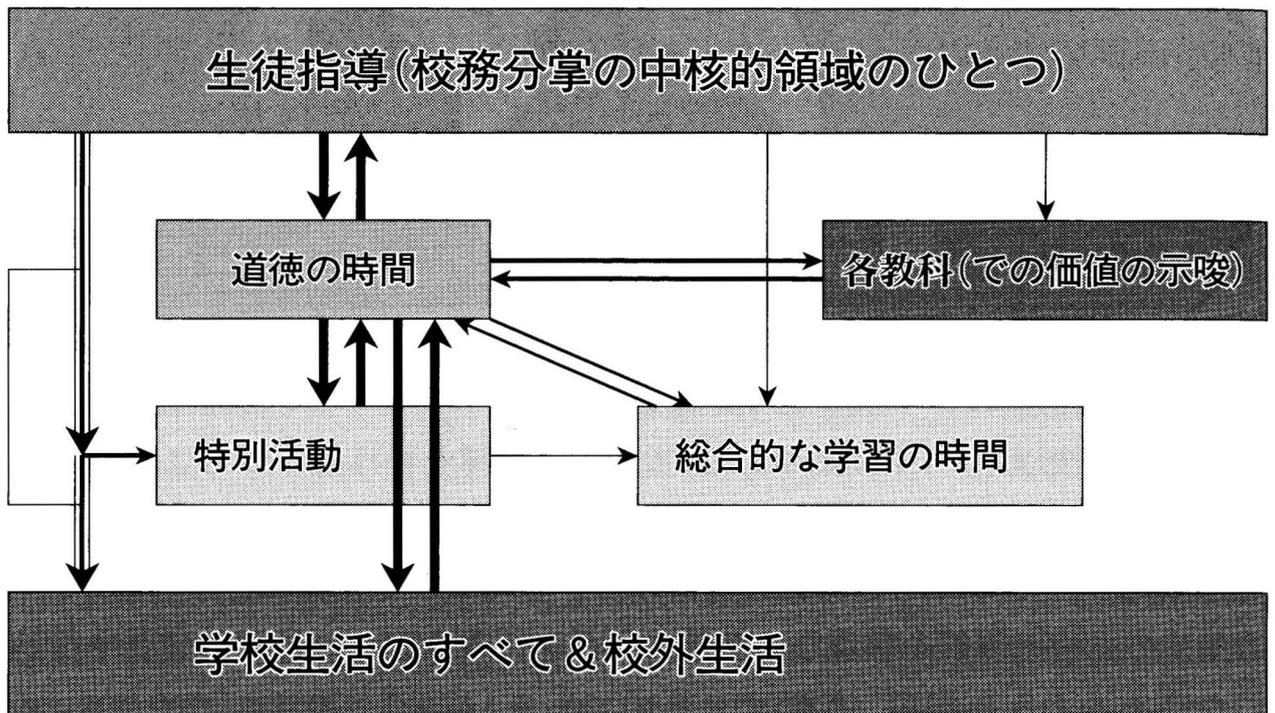


予防的指導（積極的指導）と事後処理指導（消極的指導）の関係図（筆者作成）

校には、戦後以来、「生徒指導」（最近では生活指導という表現が好まれる）という教員の教育活動がある。

生徒指導の目的は、その学校の教育目標を達成するために、「一人ひとりの生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものである」（『中学校指導書、教育課程一般編』、文部省、1992）となっている。手法はガイダンスとカウンセリングを主とするが、非行対策が入っているために、規範意識の指導に深く関与しており、学習指導とともに校務分掌の一翼となって学校機能を支えている。ちなみに広島県の生徒指導資料を参照するに、この18年間で生徒指導の対策となった問題行動は、窃盗、覚醒剤・シンナー乱用、喫煙、家出、いじめ、性に関する問題行動、暴力行為、校内暴力、テレクラ被害、金銭強要（恐喝）、暴走族、出合系サイト被害防止、携帯電話の非適切使用、サイバー犯罪等であり（参照：広島県教育委員会教育長のページ「ホットライン教育ひろしま」による「生徒指導資料」より）、生徒指導業務は、公立の中学校・高等学校ではとくに、担任や生徒指導主任（学校教育法施行規則）を忙殺させている仕事である。

生徒指導は、時代の推移とともに生徒の問題行動への対応・解決といった面がクローズアップされてきたが、この10年以來、非行対策よりも、特に生徒の「生きる力」をはぐくむ指導へと転じてきており、カウンセリングやキャリア教育まで包括するようになった。2002年には生徒指導学会まで創設され、生徒指導の新体制づくりとか、予防教育的生徒指導のすすめといった、脱事後処理・脱事後治療的対応の面が強調されてきている。「自己有用感の獲得によるいじめの未然防止」といった人間関係づくりも推進されており



道徳の時間と生徒指導およびその他の教育課程との関係図 (筆者作成)

(『生徒指導学研究』第7号, 2008), 道徳の指導との境界線がつかなくなって両者は融合している一面もある。また, 生徒指導は具体的であるから, 全校一致協力して取り組むならば, その効果が目にみえて分かる。

こういう推移をみると, 前頁の作図は一時代前の関係図になってしまったといえるかもしれない。現在では, 生徒指導は事後処理的対応のみならず, 予防教育の面をもっているとなると, 心情型予防教育にとどまっている道徳教育は, そのありようを自己変革すべきときにきていると思われる。

第6節 日本とフランスの徳育の比較：類似点と相違点

最後に, 日本とフランスの徳育の比較を, 類似点と相違点から論じて結論としたい。

両国の類似点：

- ① 学校教育が特定の宗教に依拠しておらず, 宗教の影響関係もない。宗教から独立した世俗的道徳教育を貫いている点で両者は共通している。
- ② 戦前の国家主義あるいは一種のナショナリズムを反省し, (戦後のある時

期に新教育の影響もあり,) 道德教育に該当する特定領域・教科を置かなかつたり, 軽視した経緯をもつ。

- ③ 両国とも, 道德教育を推進しようとする, 戦前のナショナリズムの復活になるといった忌避論・反対意見の発生素地がある。日本では教育勅語的道德指導体制へのアレルギー反応や文科省が道德内容等を規定することへの拒否観念等があるが, フランスでは第三共和制型の共和主義理念の教化を忌避する意見がないことはない。
- ④ 戦後のある時期から, 戦前の「修身」(日本), 「公民教育」(フランス)とはスタンスを異にして, 道德教育に相応する教科・領域を, 初等教育と前期中等教育段階(コレージュ)の教育課程に設置した。
- ⑤ 両国とも, 道德教育を専門とする教師は養成されていない。したがって, 道德教育単独の教員免許資格は存在せず, フランスの場合は, CAPES, Agrégation の教員免許資格取得の試験で, 法規・歴史・地理と一体化されて扱われている。尚, フランスの公民教育は, 学級担任(最近導入)や, とくに地理, 歴史の教員が, まれにフランス語の教員が担当する。日本の場合は学級担任が担当する。

両国の相違点:

- ① フランスは, 「公民教育」の目的として, 共和国(フランス型民主主義)の構成員の育成という基本的目的を有しており, 社会科学的認識と自覚を基盤にすえた「知育」とディスカッション, 課題研究である。これに対して, 日本の徳育は, 望ましいとされる人間的徳性を配列した「心情道德」(心に訴えて感動させるという徳育)の読み聞かせ感動教化である。戦後の一時期, 社会科を中心として全面主義的な道德教育を行なったが, 日本での知育的徳育は成功しなかった。

フランスは「共和主義」の原則を掲げて近代市民社会を樹立した国であるため, 第三共和制が議会で教会から学校の管轄権を奪還した1881年の段階で, 信条・心情を抱え込む「教育」*éducation*よりも, 共和政体(シテ)の成員(=citoyen 市民)としての認識と実践力を育む公民教育を「知育」*instruction*の次元で行なうという道德教育形式を編み出した。フランス革命期のコンドルセ(Condorcet, M. J. A, 1743~1794)が, その公教育論で

展開した「知育」に限定した国家による教育という原則も関係している。尚、1885年(②を参照)から現在にかけて、公民「教育」の表現に *éducation* を使用する場合は、必ず何らかのニュアンスがある。それは、①児童生徒の体験的自主活動を前面に出したいと考えるフランス型新教育観、②国家の枠を越えた社会観や政治感覚を強調しようとする見解、③「価値」教育を前面に出したいと考える見解であり、策定者がこれらのいずれかに立っている場合である。

- ② フランスの市民育成の教育には哲学がある。古くは古代ギリシャ・ローマの「シテ」*cité* (都市国家)の構成員の「市民」概念を重視しており、次いで18世紀のモンテスキューの『法の精神』に陳述された君主制国家、専制政治国家とは区別された共和制国家での教育、すなわち「政治的徳」(*la vertu politique*)の教育であり、己れの利益よりも公共の利益を優先させ、法律への愛、祖国への愛をはぐくむ教育をめざす。

1985年に国民教育相のシュヴェーヌマンがミッテラン大統領との合意で、戦後以来すたれていた「公民教育」を再興したとき、学習指導要領解説本の冒頭に掲載した言葉は「ひとは市民として生まれるのではない、市民になるのである」であった。これは、彼がモンテスキューから得た言葉であり、「市民を育てる」という学校観が導かれている(拙稿:「市民性育成教育の論理と構造」、『日本比較教育学会紀要』第15号、平成元年、pp.1~10)。

最後に、フランスの公民教育は、1882年に教会の道德教育と一線を画し、学校の道德は「われらが祖先の古き良き道德」に立つと明言したジュール・フェリー(Jules Ferry (1832~1893)世俗化を断行した公教育大臣)の望んだ非宗教的道德観念が基幹になっている。この理念は、エミール・デュルケムが20世紀の初期にソルボンヌの講義でまとめた世俗的道德教育論につながっている(デュルケム、麻生訳『道德教育論』明治図書、1964)。

- ③ フランスの学校教育と宗教との分離(=政教分離、ライシテ *laicit *)は強固である。「公民教育」は、その分離政策から生まれた国家による道德教育である。今や、異文化・多文化理解と「寛容」*tol rance*の価値を説くフランスであるが、ライシテの原則の強固さの故に、1989年からイスラム系移民子女の公立学校でのスカーフ着衣の認可要求をめぐる拮抗が続いて

いる（「公立学校におけるライシテに関する2004年3月15日の法律」）。(拙稿：「フランスの宗教シンボル禁止法と政教分離の今日的困難性」、『早稲田教育評論』早稲田大学教育総合研究所2005, pp. 1-10)

日本の場合の政教分離も法制的には早くから整備されていたが（「一般ノ教育ヲ宗教ノ外ニ特立セシムル件」(文部省訓令第十二号) 明治32年(1899)), 神道の庇護により実態は伴わなかった。戦後は、(旧) 教育基本法第九条で学校の宗教的中立性を明記したが、本論 pp. 21~22に記述した経緯を経て、昭和44(1969)年の学習指導要領改訂で、中学校の「道徳」の第3内容項目の最後に、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める」として盛り込まれ、以後、特定の宗教ではないが「宗教的情操性」の育成に関する方針が維持されているのである。

- ④ 宗教的教養をめぐる新たな動向がある。前述したように、フランスでは公立学校への宗教(的教義)の持込は許容されないが、a. 異文化・異宗教理解の推進、b. 昨今の青少年の教養の劣化への対策で、2002年からレジス・デブレ(Régis Debray, リヨン第3大学教授, 情報学)が答申書で提唱した影響もあり、公立学校で宗教的なことがらを教えるべきか否かの全国シンポジウムを同年11月に開催、ダルコス国民教育相も出席して討議した(L'enseignement du fait religieux : Actes seminaire nationale interdisciplinaire organisé à Paris, 2002, Crdpav, 2003, p. 372)。

その結果、教義と厳格に区別された「宗教の事象」に限定した教育を教育課程全体で行うことになり(教科の枠を横断する総合学習のような形態として)、同時に、最近の若者に欠けてきた人文主義的教養を深化させるということで、2008年新学期から造形、芸術教育の時間数・内容を強化し、人間精神の奥深さとの出会いの場や機会を強化することになった(当然、宗教的建造物、宗教的芸術作品などとの出会いがある)。フランスは、宗教的教養を、この方向で深めようとしている。

- ⑤ 日本の道徳教育は教科ではなく、領域ということになっているが、フランスの公民教育は原則として教科であり、地理、歴史と一体に教えられてきた。教科書、指導書、副読本、児童生徒用学習ノートも刊行されている。シュヴェーヌマン改訂以降は、公民教育の教科書がカラフルとなり大

判化し、内容構成も緻密化した。教科書の内容は、初等教育（幼稚園最終年も包括する）から中等教育（コレッジ）最終学年までわたる教科書の構成は子どもの身のまわりの日常生活から始まって、社会への視角が学校→自治体→国家→EU→世界へと向くようにできている。社会の構造・機能・課題と、一人一人の権利・義務・責任感とのタイアップで法制的に整えてあるが、それらの理論的な説明をカラー映像、グラフ、統計、年表等を満載して視覚に訴える魅力的な構成である。教科書、指導書、副教材、ビデオはCNDP（国立教育資料センターという書店など、地方にもある）で求めることができ、教師は副教材も自由裁量で使用できる。

フランスの公民教科書の表紙デザインに注目してみたい。1985年の学習指導要領改訂を受けた当初の教科書は、三色旗やマリアンヌ像などの共和国のシンボルを強調したが（ナショナルアイデンティティの強化）、1900年に入るや、こうした傾向はやや後退して、さまざまな移民の子どもたちから構成されるフランス社会の強調と、国内的にもEUにおいても「共に生きる」*vivre ensemble* を象徴するようなデザインが好まれるようになった。同時に、EUの標旗を描いてEU市民を意識するデザインも出てきた。

日本の「道徳」の副読本、ならびに「心のノート」の表紙を見てみよう。何を感じるであろうか。甘さが漂う子どもの姿や木の葉絵柄で、社会性が欠落している印象を受ける。以上の問題は、単なる表紙デザインの問題ではなく、内容構成の差を表徴しているのである。

学校における徳育の原理と指導方法は、その国の歴史的発展と連動しているといえるが、日本の道徳教育は「人間をつくる」というだけでなく「社会人をつくる」という方向で、より法制的な社会科学性を帯びた内容構成にしていくべきときにきていないだろうか。青少年非行の実態や学校での生徒指導の苦勞を直視するにつけ、その改革の緊要性を考えるのである。

付言

本稿では、日本の道徳の学習指導要領における徳目内容の微妙な変遷、生

徒指導における道徳的指導の動向，フランスの公民教育の変遷と2008年度からの公民教育の刷新について言及する余裕がなかった。これらについては，別途，論じる機会を得られれば幸いである。

尚，注はすべて本文中に挿入した。