

「特別の教科 道徳」の成立過程と諸問題

—教育に係る諸諮問機関の提言への検討を中心にして—

鈴木 雅博

概要：本稿は，教育に係る諸諮問機関の提言をもとに「特別の教科 道徳」の成立過程を検討し，道徳科が孕む諸問題を明らかにすることを目的とする。以下では，教育再生実行会議等の首相の私的諮問機関と中央教育審議会や文部科学省内の会議の諸報告を整理するなかで，最終的な中教審答申では，直前の文科省内会議の報告にあった「多角的・批判的」な思考・討論を目指すとの記載から「批判的」との語が削除されていた点が確認された。また道徳教科化の問題点として，①道徳科が科学的基盤を持たず政策立案者の恣意性を払拭できない点，②その正当性を支える 2006 年教育基本法自体が政治的党派性を含む点，③教科書使用義務が地域・学校・教師ごとの裁量を縮減する点，④「批判的」であることを許容しない評価が子どもの思想・良心の自由を侵すおそれがある点を指摘した。

キーワード：「特別の教科 道徳」，中央教育審議会，教育再生実行会議

1. はじめに

中央教育審議会（以下，中教審とする）による答申「道徳に係る教育課程の改善等について」（2014 年 10 月）によって提言された道徳の教科化は，2015 年 3 月の学校教育法施行規則ならびに小・中学校学習指導要領の一部改訂によって達成され，「特別の教科 道徳」（以下，道徳科とする）は小学校では 2018 年度から，中学校では 2019 年度から全面実施される運びとなった。道徳科の成立をめぐることは教育再生実行会議等の首相直属の私的諮問機関が重要な役割を果たしてきたことは周知の通りであるが，このことは，道徳の教科化が教育活動としての有効性といったものとは別の政治的活動の影響を受けていることを示している。

安倍政権による「教育改革」について，高橋（2015）は，道徳教科化は教育が新自由主義改革のなかで国力増強のためのエリート養成重視にはしるなか，それが生み出す社会的病理への処方として進められたと指摘する。同様に藤田（2014）は，安倍政権が進める政治主導の教育改革によって，教師たちが子ども・家庭・地域の変化ではなく，矢継ぎ早に繰り出される政治家の歪んだ信念に基づいた改革への対応に追われる事態を生み出していると批判する。

このように，政治主導の教育改革が近年の支配的潮流でとなるなかで，官邸に置かれた諸会議との関連において道徳科の成立過程とそれが孕む問題点を考察す

ることは、道徳科の開始を間近に控えた現時点において一定の意義があるものと考えられる。そこで本稿では、まず道徳教科化が政治的課題として取り上げられる端緒となった教育改革国民会議での議論を概観した上で、教育再生会議、教育再生実行会議の諸提言を中教審や文科省内の動きと関連づけながら整理する。その上で、道徳が教科となることの問題点について検討を加えたい。

2. 教育改革国民会議の報告

道徳を教科へと「格上げ」することについては、首相の私的諮問機関による諸提言が大きな影響を与えてきた。2000年3月に小渕首相のもとに設置された教育改革国民会議は、同年12月に森首相に最終報告「教育を変える17の提案」（以下、「提案」とする）を提出するが、ここにおいて、道徳の教科化が政策上の議題として明示されることとなる。「提案」では「学校は道徳を教えることをためらわない」として、「学校は、子どもの社会的自立を促す場であり、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図ることが重要である。また、善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない」と主張する。そして、「小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校に「人生科」などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする」と道徳の教科化を提言し、その内実については、「伝統や文化を尊重するとともに、古典、哲学、歴史などの学習」によって充填することを訴える。ここでは、道徳は知育に優先すること、その教科化が目指されるべきこと、そして、その内容は伝統・文化に基づくものとするのが提言されているが、これは、1880年の改正教育令において、「修身」が筆頭科目に位置づけられたことを思い起こさせるものである。

他方で、「提案」は教育基本法改定を掲げていた点で重要な意味を持つが、これに関する部分においても、以下のように道徳教育を重視すべき旨が述べられている。それは、「新しい時代の教育の基本像」として「日本人としての自覚、アイデンティティを持ちつつ人類に貢献するということから、我が国の伝統、文化など次代の日本人に継承すべきものを尊重し、発展させていく必要がある」とし、①「新しい時代を生きる日本人の育成」の観点から「学校教育の役割、家庭教育の重要性、学校、家庭、地域社会の連携の明確化を考慮すること」を説き、②「伝統、文化など次代に継承すべきものを尊重し、発展させていくこと」の観点から、「自然、伝統、文化の尊重、そして家庭、郷土、国家などの視点が必要であり、とりわけ「宗教を人間の実存的な深みに関わるものとして捉え、宗教が長い年月を通じて蓄積してきた人間理解、人格陶冶の方策について、もっと教育の中で考え、宗教的な情操を育む」点について言及している。さらに、③教育振興基本計画策定に関する規定の必要性が訴えられている。以上のように「提案」は、単に道徳教科化を提言するだけでなく、伝統・文化の尊重をその主要内容とすることについて教育基本法で法定し、それを国による教育振興基本計画によって推進するという、法・行財政施策によって教科およびその内容を規定するという包括的構図を描くものであったと指摘できる。

教育基本法改正に目を向けると、「提案」を受け、2001年11月に遠山文相（小

泉内閣)が中教審に教育基本法改正について諮問し、2003年3月に「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」が答申される。そこでは、「社会生活を送る上で人間として持つべき最低限の規範意識を青少年期に確実に身に付けさせるとともに、自律心、誠実さ、勤勉さ、公正さ、責任感、倫理観、感謝や思いやりの心、他者の痛みを理解する優しさ、礼儀、自然を愛する心、美しいものに感動する心、生命を大切にすること、自然や崇高なものに対する畏敬の念などを学び身に付ける教育を実現する」ことを訴える点、また、「日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成」を掲げ、「自らの国や地域の伝統・文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることにより、人間としての教養の基盤を培い、日本人であることの自覚や、郷土や国を愛し、誇りに思う心をはぐくむこと」を重視する点で、「提案」の趣旨を引き継ぐものだと言ってよい。

2006年12月には、第一次安倍内閣のもと教育基本法が改定され、上述の「豊かな心」や「伝統・文化を尊重する態度」については、以下に示すように、第2条の「教育の目標」に法定されることとなった。

第二条 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。

一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。(略)

五 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するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

ここにおいて「我が国と郷土を愛する」等の記述が個人の内心に介入するものとして問題視された点は周知の通りである¹⁾。他方で、新2条で示された愛国心等の「教育の目標」や新6条が規定する「教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」ことは、1969年の改訂以降、既に学習指導要領に記載されていた点は確認されてよいだろう。これは先行する学習指導要領の道徳教育の内容が教育基本法「改正」によって法定された教育目標へと後付け的に「格上げ」・追認されたことを意味している。

これは、子どもの思想・良心の自由に係る事柄を国家が法定する点、しかもそれが先行する行政施策を法規が後追いするという法秩序の逆転現象によって達成されている点で問題がある。しかし、一旦、愛国心等の規範が法定されると、それ以後の道徳教育施策はこれを準拠点として展開されていくことになる。「提案」の後、道徳の教科化それ自体は進展を見せなかったが、子どもの内心へ介入する道徳教育は教育基本法によって正当性を付与され、より一層の充実が目指されることになる。

その具体例を『心のノート』の作成・配布に見ることができる。『心のノート』は、2002年に当時文化庁長官であった心理学者河合隼雄を中心に国自らが作成した道徳教材であり、全国の小・中学校に無償配布された。この配布に際して、文科省は「『心のノート』について(依頼)」(2012年4月)において自治体教育委員会に所管の学校に対して学校ならびに家庭でそれを使用するよう指導すること

を依頼している。実際、小・中学校の多くがこれを使用し、「平成 20 年度文部科学省 道徳教育推進状況調査結果」によると小学校の 99.3%、中学校の 95.8%の学校が『心のノート』を用いている。また、教師用の指導書も刊行され（『「心のノート」を生かした道徳教育の展開』〈2003〉）、『心のノート』は実質的には国定教科書に近似したものとなっている。このように、「道徳の時間」は「教科書」や指導方法を国が直接作成・例示する点で、他の教科以上に強い統制下に置かれるようになったと指摘することができる。

3. 教育再生会議の報告

道徳教科化に向けた動きは、2006 年 9 月に第一次安倍政権が成立したことを機に再び動き出すことになる。2007 年 6 月に出された教育再生会議の第二次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～」のなかでは、「全ての子供たちに高い規範意識を身につけさせる」とし、「徳育を教科化し、現在の「道徳の時間」よりも指導内容、教材を充実させる」ことが以下のように説かれた。

○国は、徳育を従来の教科とは異なる新たな教科と位置づけ、充実させる。

- ・全ての学校・教員が、授業時間を確保して、年間を通じて計画的に指導するようになる。
- ・徳育は、点数での評価はしない。
- ・教材については、多様な教科書と副教材をその機能に応じて使う。その際、ふるさと、日本、世界の偉人伝や古典などを通じ、他者や自然を尊ぶこと、芸術・文化・スポーツ活動を通じた感動などに十分配慮したものが使用されるようになる。
- ・担当教員については、小学校では学級担任が指導することとし、中学校においても、専門の免許は設けず、学級担任が担当する。特別免許状の制度なども活用し、地域の社会人や各分野の人材が教壇に立つことを促進する。

ここで示された方針は、概ね「特別な教科 道徳」の骨子と一致する。しかし、同時期に開催されていた中教審においては、道徳教科化は具体化されることはなく、その実現は見送られることになる。2008 年 1 月の中教審答申「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について」を見ると、「道徳の時間の教育課程上の位置付けなども重要な課題である」として、教育再生会議による提言が検討課題とされていることがわかる。しかし、そこでは「道徳の時間を現在の教科とは異なる特別の教科として位置付け、教科書を作成することが必要」、「授業時数が確保されず、十分な指導が行われていないことから、教科への位置付けが議論されていることを踏まえれば、教科と同様に、十分に時数が確保され、しっかりと指導されるよう内容の充実を考えるべき」との教科化への賛成意見が紹介される一方で、「道徳の時間は現在の教育課程上の取扱いを前提にその充実を図ることが適当」、「学校では、地域ごとに特色ある多様な教材が使用されており、教科書を用いることは困難」との教科化への慎重意見も併記され、道徳の教科化は留保されることになる。

このように中教審は教育再生会議の提言に言及しながらも、賛否両論を併記することで道徳教科化の問題を先送りしている。他方で、道徳教育の充実を積極的に推進しようとする点で、中教審は教育再生会議と立場を同じくする点は注目に値する。「教科化」という外形を除けば、中教審の答申は教育再生会議の提言と多くの点で重なる。教育再生会議が示す教科化の骨子は、①授業時間を確保し計画的に指導する、②点数での評価はしない、③教科書等の教材を充実させ、その内容に配慮する、④担任が担当し、他分野の人材を活用する、といったものであった。これは、②の教科化にともなう評価の問題を除けば、既存の「道徳の時間」が既に行っていること、あるいはその枠内で対応可能なものである。③の「教科書」については検定の在り方も含め、慎重な審議を積み上げていく必要があるが、既に『心のノート』が使用されていることを踏まえると、その充実によって対処可能と見ることもできるだろう。

実際、2008年に改訂された学習指導要領では、道徳教育を「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」（傍点は引用者）と表記することで、「道徳の時間」の位置づけを高め、他教科における道徳教育の充実をはかる一方、道徳教育の全体計画と道徳の時間の年間指導計画を作成し、校内に「道徳教育推進教師」を配置することで、全教師が協力して道徳教育を展開することが目指されている。

4. 教育再生実行会議の提言と文科省・中教審での議論

中教審により道徳教科化が留保されて以降、福田内閣に設置された教育再生懇談会においてはそれが議題に上ることはなかった。そして、3年あまりにわたる民主党政権を経て、第二次安倍政権が成立すると道徳教科化が本格的に進められることになる。そこではまず、教育提言を行う私的諮問機関として教育再生実行会議が設置された。同会議は2013年2月に「いじめの問題等への対応について」（第一次提言）を提出するが、これは2011年の津市中2いじめ自殺事件を契機とし、以下のように道徳教科化をいじめ対策として位置づけるものであった。

1. 心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う。

いじめの問題が深刻な事態にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出さなければなりません。

（略）現在行われている道徳教育は、指導内容や指導方法に関し、学校や教員によって充実度に差があり、所期の目的が十分に果たされていない状況にあります。

このため、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化し、人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てることが求められます。

○ 子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教

育を充実する。そのため、道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する。(略)

- (略) 学校における道徳教育の教材として、具体的な人物や地域、我が国の伝統と文化に根ざす題材や、人間尊重の精神を培う題材などを重視する。

提言は、教科化の理由として、深刻ないじめ問題、学校や教員ごとの指導内容・指導方法のばらつきを指摘し、子どもの「心の豊かな成長」「良き行動」を育むために「我が国の伝統と文化に根ざす題材」を重視することを含め、国が指導内容・指導方法を開発・普及することを訴えている。

これを受け、2013年3月に文部科学省に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置され、10回にわたる審議を経て、同年12月に「今後の道徳教育の改善・充実方策について～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～(報告)」(以下、懇談会報告とする)が提出される。懇談会報告は、道徳教育の現状として、①歴史的経緯から道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある点、②教員の指導力不足、③道徳の時間が他教科に振り替えられているおそれ、④地域間、学校間、教師間の差、④心情理解等の型にはまった指導方法等を指摘し、その改善策として教科化を提言する。具体的には、①道徳の時間を「特別の教科 道徳」(仮称)とすること、②検定教科書を導入すること、③数値による評価をしないこと、③指導は学級担任が行うこと等が示されている。

懇談会報告を受け、2014年2月に文部科学大臣は中教審に対し、「道徳に係る教育課程の改善等について」諮問し、中教審は同年10月にこれに答申する(以下、中教審答申とする)。答申の概要は概ね懇談会報告をなぞるものであり、検定教科書を使用した「特別の教科 道徳」を設置し、数値ではなく文章によって学習状況や成長の様子などを記述する形で評価を行うことが提言された。また、指導方法については、対話や討論など言語活動を重視し、道徳的な習慣・行為に関する指導、問題解決的な学習を取り入れることとされた。

中教審答申を受け、2015年3月に学校教育法施行規則ならびに小・中学校学習指導要領の一部が改訂される形で「特別の教科道徳」の制度化が達成されることとなった。これは通常の学習指導要領の改訂作業を2年前倒しして実施されたものであり、極めて異例な措置と言ってよいだろう。

5. 道徳教科化の問題点

以上のように、教育再生実行会議の提言により再始動した道徳教科化は、文科省内の懇談会ならびに中教審での審議を経て大枠が定められ、省令・学習指導要領の改定によって法令上に規定されるに至る。いずれの報告・提言も、いじめ等の問題と教師の不十分な指導を「問題」として前提し、それへの処方として道徳教科化の必要性を説くというロジックをとる。しかし、こうした主張に対しては、以下に見るように既に多くの問題が指摘されている。

第一は、教科書検定にともなう問題である。教科書検定をめぐっては既に家永

教科書訴訟で 32 年にわたり争われてきた。そこでは、第二次訴訟東京地裁判決（いわゆる「杉本判決」）〈1970〉において、検定制度自体は違憲ではないが適用を誤ると違憲となること（＝適用違憲）が認められ、また当該の検定が「不当な支配」にあたり 47 年教育基本法第 10 条に反するとの判断が下されたが、こうした判断は控訴審・上告審や他の訴訟においては支持されず、家永の主張は一部の修正意見について文部大臣の裁量権逸脱の違法がある点を認定させたことにとどまるものであった。

しかし、これは教科書検定において国にフリーハンドを認めるものではなく、検定の有り様については個別の案件を精緻に見ることで行き過ぎをチェックする必要があることを示す判例として捉えることができる。また、検定における準拠点となる学習指導要領の法的拘束力についても、旭川学テ訴訟の最高裁判決〈1976〉において、「大綱的基準」としての法的拘束力を是認する判断が示されているが、これについても同様の留意が必要となる。すなわち、学習指導要領の法的拘束力は常に妥当性を持つわけではなく、思想・良心の自由に係る事柄に踏み込んでいたり、「大綱的」であることを外れ過剰に詳細となっている場合には、その基準としての適正性は失われることになる。

とりわけ道徳科については、その内容の適正性の基盤となる科学的論拠がないため、学習指導要領の策定や教科書検定において恣意性を払拭できない点が問題となる（佐貫 2015）。もっとも、家永裁判が示すように歴史学という科学に基礎を置く教科書であっても、ある事項に対し研究者間で解釈が分かれるケースやどの事項を教科書に載せるべきかをめぐって対立することもある。このような、学説間の対立や教科書記載をめぐる議論は自然科学分野においても見ることができるだろう。とは言え、自然科学や人文・社会科学は科学としてのもっともらしさを支えるための手続きや批判的議論の場を持つ点で道徳とは本質的に異なるものだと言える。道徳的価値の「正しさ」はそのような手続きによって担保されるものではないし、そうあるべきでもないだろう。

しかし、教科化を説く懇談会報告は、「道徳の時間は、その特性として、学習指導要領に示された内容に基づき、体系的な指導により道徳的価値に関わる知識・技能を学び教養を身に付けるという従来の「教科」と共通する側面」があるとし、従来の教科と道徳科の外形的共通性を強調する。ここには両者が異なる基盤に立つとの認識を見ることはできない。道徳科においては、学習指導要領自体が科学によって基礎づけられておらず、その内容決定が策定者による恣意を免れない点は確認されてよいだろう。

もっとも、その正当性は「科学」ではなく「法規」によって担保されるという主張もなされ得る。2006 年教育基本法において、愛国心等の価値観に係る規定が教育の目標として法定された以上、それを具現化した道徳の学習指導要領は法的正当性を持つ。しかし、いわば政治的多数派によって正当性を担保されたとしても、思想・良心の自由といった憲法が保障する権利に抵触する事項についてはその正当性は失われることになる。多数派の価値観に基づく検定教科書が道徳科の授業として展開される時、マイノリティの子どもたちの価値観が無意識のうちに修正

の対象とされることや、少数派が排除の対象となることが懸念される²。

第二は、教科化により、教科書使用義務が生まれ、地域・学校・教師ごとの裁量が縮減される点である。道徳が「特別」ではあれ教科となるということは、その授業での教科書使用義務が課されることを意味する。学校教育法第34条は「小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない」（中学校・高等学校に準用される）と規定する。この教科書使用義務をめぐるのは伝習館高校訴訟で争われたが、これについて兼子（1978）は教科書の使用ならびに使用方法は教師の専門的裁量に委ねられるのであり、使用／不使用は任意であって、使用する場合は検定教科書でなければならないとの解釈を示す。しかし、上告審判決〈1990〉は、①授業では教科書を主たる教材として使用する義務があること、②生徒に教科書を持参させ、原則として、授業内容の全部を教科書に対応させること、また、③教科書内容の全部について授業することが求められることを認め、④教師の裁量は学習指導要領に従いつつ、教科書を使用せずに反対説の授業をするといった範囲にとどまることを示すものであった。この判決の適否については他に譲るが³、これに基づくと道徳科の授業は教科書に強く規定されることになる⁴。

例えば、中学校学習指導要領では「感謝」「礼儀」「公共の精神」など22項目が示されており、教科書検定ではこれらを完全に満たさないと不合格となる。また、伝習館高校訴訟の判例に従うと、35単位時間の授業でこれら22項目のすべてを扱うことが要求されることになり、各学校や教師の裁量によって特定の事項を手厚く扱うといったことが困難になる。これにより、広島での平和教育や被差別部落問題を抱えた地域における同和教育等、各地域で根づいてきた教育活動を道徳科の枠内で行うことが難しくなる。とりわけ、調べ学習や討論・発表といった児童生徒の主体的活動を織り交ぜた授業展開はある程度まとまった時数を必要とし、その実現はきわめて難しいものとなる。また、クラスや学年でのいじめへの対処等、機を見て速やかに対処すべき事項が道徳の年間計画や教科書使用義務に阻まれて行えなくなるといったことも考えられ、硬直化した道徳科がかえっていじめ等の問題への機動的な対応を遅らせることにもなりかねない。

第三は、評価にともなう問題である。道徳科における評価について、文科省に置かれた「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」は、2016年7月に「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」によって指針を与えている。そこでは、数値ではなく記述式による評価を行うとした上で、①個々の内容項目ごとではなく、一定のまとまりの中で見取ること、②相対評価ではなく、それぞれの児童生徒の成長についての個人内評価とすること、③発言や会話、作文・感想文やノートなどを評価材料とすること、④評価は調査書に記載せず、入学者選抜の合否判定には用いないこと等が示されている。

しかし、こうした留意事項を列挙しなければならないことこそが、道徳を評価対象とすることの危険性の証左と言える（東京弁護士会2014）。そもそも記述式であったとしても、子どもの心を評価すること自体が子どもの思想・良心の自由に干渉する行為であり問題を孕む。また、評価においては教師の主観を払拭する

ことはできず、これにより、子どもは公定された道徳的「正しさ」を探り当て、教師からの評価を得ることを目的として行動するようになるおそれが生じる。つまり、「考え、議論する道徳」を標榜しても、それは評価を得るための道具的なそれとして矮小化されることになる。

もちろん、懇談会報告も「善悪の問題も立場によって見方が異なる場合もあることや、自分の思うようにならない複雑で困難な状況に遭遇したときにどのように対応すべきかなどについて、多角的・批判的に考えさせたり、議論・討論させたりする授業を重視することが必要」(傍点は引用者による)であるとも述べている。これと伝習館高校訴訟の判決を加味するならば、例えば、学習指導要領や教科書に沿って「愛国心」について論じた上で、その反対説を掲げ、「愛国心」(やそれを教育すること)の危うさについて多角的・批判的に考えるといった実践も可能だと思われるが、懇談会報告や中教審答申を見る限り、そのような取組が許容されるとは思われない。懇談会報告は「道徳教育の内容として現行の学習指導要領に示されている項目については、基本的に適切なものと考えられる」として、現行の道徳教育項目を「正しい」あるいは他の価値に優先するものと見なしており、ここにおいてはそれらを批判的に吟味することは想定されていない。

さらに中教審答申においては、以下に見るように、上述の懇談会報告と同趣旨の記述箇所、懇談会報告での「多角的・批判的」との記載から「批判的」の語が削除されている。

実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い。このことを前提に、道徳教育においては、人として生きる上で重要な様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるとともに、それを基にしながら、それぞれの人生において出会うであろう多様で複雑な具体的事象に対し、一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない。(傍点は引用者による)

懇談会報告では合計3カ所のすべてにおいて「多角的」は「批判的」と併記されていたが、中教審答申では「多角的」は5カ所の記載のうち、高校での道徳教育に関するわずか1カ所でのみ「批判的」と併記されるにとどまっている。つまり、小・中学校の道徳科に関する記述においては「批判的」との語は一切採用されておらず、このことは小・中学生については道徳科の掲げる徳目への批判的考察や議論が許されていないことの証左となろう。

6. むすびにかえて

「特別の教科 道徳」は中教審答申を経て学校教育法施行規則や学習指導要領の改定によって成立したものであり、手続き上の適正さには疑問の余地がない。しかし、それは科学的基盤を持たない点で他の教科とは異なる「特別」なものであり、その「特別」さには道徳科の策定者や実施者の恣意性が含まれると指摘できる。その正当性は科学ではなく法規によって支えられるが、それが拠って立つ教

育基本法自体が首相の私的諮問機関での復古主義的・民族主義的な提言を契機として改変された点は確認されてよい。教育基本法や道徳の学習指導要領は「伝統と文化」の尊重を説くが、それは自民族のそれという狭隘なものとするべきではなく、人権尊重という「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」（憲法第97条）として読み変えられていく必要がある。もちろん、学習指導要領の法的拘束力も教科書検定の合法性も判例によって認められてはいるが、それは教育内容について国家にフリーハンドを与えるものではなく、道徳科の有り様は常に「多角的・批判的」に検討されることが求められるのだと言えるだろう。

他方で、個々の教師が自らの価値観に基づいて独善的な道徳教育を行っていないかということもまた「多角的・批判的」な検討に開かれていなければならない。確認すべきは、国家であれ個々の教師であれ、「道徳」の名のもとに子どもの思想・良心の自由を侵してはならない、という点である。子どもや保護者のなかには、政治的多数派や個々の教師が掲げる「正しさ」に違和感を持つ人びとが確実に存在する。そのようなマイノリティに対し、価値観を公定し教科として教え、その価値観や教師の主観に基づいて評価を下すことには問題がある。

本稿は、道徳科の成立過程を公表された資料に基づいて整理・検討したものである。ここで指摘した問題の多くも既に様々に論じられており、本論考が与える示唆は限定的なものにとどまる。残された課題としては、道徳科の授業のなかで「多角的」な思考・討論がどのようなものとして成し遂げられているかを明らかにすることがあげられる。中教審答申で「批判的」との語が削除されたことが象徴するように、子どもの思考は国家の与える枠内に収められるよう企図されている。子どもの思考がそのように馴化されていくのか、道徳科の基盤そのものの正当性を問う多角的で批判的なものへと成長していくのかは道徳科の一つひとつの授業をつぶさに検討することで明らかにする他ない。別稿を期したい。

-
- 1 市川編著（2006）の諸論考を参照されたい。
 - 2 例えば、『心のノート 中学校』では「好きな異性がいることは自然」（p.58）とされるが、ここではLGBTの人びとは「自然」ではないものとしてカテゴリー化されることになる。
 - 3 例えば、若井（1984）を参照されたい。
 - 4 1924年の川井訓導事件に修身における教科書使用義務と教師の裁量との葛藤的關係を見ることができる。松本女子師範学校附属小学校の川井訓導は視学委員参観時に国定教科書を使用せずに「修身」の授業を行ったため休職処分となった。こうした処分のなかに教師による指導の多様性を「問題」視し、検定教科書を介して国による指導内容・方法の開発・普及をはかる道徳教科化推進論者と同様のロジックを見ることができる。

参考文献

- 藤田英典（2014）『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店。
 市川昭午編著（2006）『リーディングス日本の教育と社会 第4巻教育基本法』日本図書センター。
 兼子仁（1978）『教育法〔新版〕』有斐閣。
 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。
 高橋哲（2015）「安倍政権の教育改革とは何か—教育再生実行政策の目的、手法、そして問題の所在—」『現代思想』青土社、2015年4月号、pp.156-168。
 東京弁護士会（2014）「道徳の「教科化」等についての意見書」。
 若井彌一（1984）「教科書使用の裁量性と創意工夫—伝習館訴訟判決と教師の教科書使用義務」『季刊教育法』第51号、エイデル研究所、pp.116~122。