

道徳教育に関する一考察

—相互依存関係の受け止め方に焦点を当てて—

岩佐 信道

- 一、学習指導要領に見る戦後の道徳教育の変遷
- 二、学校における道徳教育の実情
- 三、学習指導要領に一貫して貫かれているもの
- 四、中学校学習指導要領の内容項目の検討
- 五、相互依存関係の受け止め方と道徳教育
- 六、終わりに

「人」という漢字は、人間が互いに支え合った存在であることを示しているとか、「人間」は、個々の人間よりも、人間と人間の間にある何か、すなわち「つながり」とか「関係」の重要性を示しているともいわれる。今日、人間の「つながり」は、国際化、情報化社会の進展によって総体的に拡大し、緊密化したように見えるものの、私たち一人ひとりのつながりの質はかえって貧弱となり、もろくなってきたのではないか。よく言われるように、人間は決して一人では生きられないし、また人間だけでも生きられない。人間を

はじめ地上のさまざまな存在は、密接な相互依存関係によって成り立っている。この事実こそ、人間の生き方の根底をなすものといえよう。したがって、道徳教育とは、まさにこの事実から出発し、相互依存関係のネットワークで結ばれたさまざまな存在とのつながりを見つめ、そのつながりの質的な向上を図る働きかけということができるとはなからうか。

本稿では、まず我が国の戦後の道徳教育の変遷を中学校学習指導要領の記述を通じて概観し、次にその線にそって実施されてきたはずの学校の道徳教育における重要な課題の一つが「教師の意識の向上」であると考えられている意味に注目する。そしてそのような課題との関連で、道徳の時間の特設以後一貫して変わらなかった学習指導要領のあり方を指摘し、最後に、右のような基本的な考え方にたつて道徳教育をもっと身近でリアルなものにしていく必要について私見を述べ、大方の批判を仰ごうとするものである。

一、学習指導要領に見る戦後の道徳教育の変遷

戦後の我が国の道徳教育は、幾多の変遷をへて今日にいたっている。戦前のいわゆる修身教育は、占領政策の一環として停止され、道徳教育は、しばらく社会科を中心に行われることになった。しかし昭和三十三年、道徳教育の徹底を期して、道徳の時間がカリキュラムの中に特設されることとなった。当時は、日本教育学会からの批判や左翼思想にたつ日教組の強い反対もあり、特設された道徳の時間は全国の小中学校においてほとんど定着しなかった。学習指導要領は、それ以後ほぼ十年ごとに改訂され、その都度、道徳教育の考え方や内容に見直しが加えられて今日に至っている。

その間、日本社会は経済の高度成長を経験し、物質的な豊かさは一定の水準に達したものの、価値観の多様化、個人と個性の尊重を主張する言論や風潮の広がる中で、教師、親、年配者など目上の人々の権威は次第に低下し、社会規範は弛緩していった。汚職や企業の不祥事の多発、犯罪の低年齢化、凶悪化などの問題が深刻になっていった。学校では、校内暴力やいじめが多発し、不登校児の増加や学級崩壊などがマスコミをにぎわすようになり、教育の改革が議論される時には常に道徳教育の充実の必要が叫ばれることとなった。

そこで、我が国の学校教育の内容を規定している学習指導要領の記述を通して、戦後の道徳教育、特に道徳の時間特設以後の道徳教育がどのような変遷を経たかをおおざっぱながら見ていくことにしよう。(なお、ここでは便宜上、中学校学習指導要領のみをとりあげる。参考として、文末の資料一には、昭和三十三年の中学校学習指導要領と現行の平成十年改訂の中学校学習指導要領の道徳教育にかかわる総則と第三章の目標と内容を述べた部分を、対比的に示してある。ただし、昭和三十三年の学習指導要領における道徳教育の内容の三つの柱と、平成十年の学習指導要領における四つの視点が一目でわかるようにゴチックで示してあり、また、昭和三十三年の道徳教育の各内容項目に付されている数行の説明文はスペースの関係で省略されている。資料二には、各時代の学習指導要領で内容項目がどのように表現されていたかを示すために、昭和三十三年以降のすべての学習指導要領から最初の項目のみを抜き出して列挙してある。ここでは昭和三十三年の道徳教育の内容における柱および平成元年および平成十年の内容における視点はゴチックで示されている。)

まず昭和三十三年と平成十年の中学校学習指導要領の総則における道徳教育に関する記述を見てみよう。最初の段落の「学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行う」という基本的な考え方は変わっていない。次に昭和三十三年では総則と第三章道徳における目標の両方でふれられていた「人間尊重の精

神……」という道徳教育の目標を述べた極めて長い文章は、昭和四十四年には総則から削除された。そしてそれが道徳教育の目標であることを明示するために「その基盤として道徳性を養うことを目標とする」という表現が付け加えられて、第三章道徳における目標の中に残されることとなった。この方針は昭和五十二年、平成元年にも踏襲されたが、平成十年になると再び総則の中に戻されている。また、昭和三十三年の総則の第三段落で述べられている道徳の役割としての「補充、深化、統合……」ということは、昭和四十四年度以降、第三章の目標の記述の中に用いられて今日に至っている。さらに、第三章の目標については、昭和四十四年に、道徳の時間の目標を述べる中で道徳性の諸側面としての道徳的判断力、道徳的心情、道徳的態度や実践意欲などにふれたが、平成元年には、道徳的判断力と道徳的心情との順序が入れ替わり、平成十年になると、「道徳的心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性」という表現となっている。以上のような総則と第三章道徳の目標における記述の変遷は、前の時代のものをふまえながら、それに若干の手直しを加えるという作業の繰り返しのようにもみえる。

次に、第三章の道徳の内容について見てみよう。まず、昭和三十三年の中学校学習指導要領では、三つの柱が立てられ、「一 日常生活の基本的な行動様式」の柱の下には五項目、「二 道徳的な判断力と心情、豊かな個性と創造的生活態度」の柱の下には十項目、「三 民主的な社会および国家の成員として必要な道徳性」の柱の下には六項目、合計二十一項目が配置されている。しかし、続く昭和四十四年の学習指導要領では、「三つの柱」は取り払われ、項目の数も十三へと精選されたものが通し番号で列挙され、それぞれの項目には、指導に際して是非とも配慮すべき観点として二つずつの説明が加えられた。続く昭和五十二年の改訂では、それまでの二十三項目が十六項目に再編成され、二つずつの観点は、括弧書きへと変わっている。

平成元年には、総則や目標の記述にいくつかの言葉の追加や手直しが行われ、内容については、それまでの十三項目が十六項目となり、しかも「四つの視点」なるものが導入されている。それぞれの視点に属する項目数については、「一 主として自分自身に関すること」の下に五項目、「二 主として他の人とかかわりに関すること」の下に五項目、「三 主として自然や崇高なものとかかわりに関すること」の下に三項目、「四 主として集団や社会とかかわりに関すること」の下に九項目、合計二十二項目がとりあげられ、括弧書きはなくなっている。最後に、平成十年になると、「四つの視点」は引き続き用いられ、個々の項目に言葉の追加や手直しがなされ、項目数は二十二から二十三へと増えている。

二、学校における道徳教育の実情

以上のように、中学校学習指導要領の記述に見るかぎり、学校の道徳教育の目標や内容には度重なる改訂が行われてきた。それが、実際に学校教育の現場でどのように受け止められ、またどのような努力がなされてきたかを、平成になってから公にされた二、三の文献によって見てみよう。

(1) 文部省の『道徳教育推進状況調査報告書』

文部省(当時)は、道徳教育が全国的にどのように取り組まれてきたかを調査し、『道徳教育推進状況調査報告書』として公にしている。平成十年度の調査によると、平成九年度における公立学校の道徳の時間の平均授業時数は、小学校で三三・九時間、中学校で三一・〇時間となっており、これは前回平成五年度の小

学校三三・三時間、中学校二九・三時間から増加している。また、三五時間以上の学級が、小学校六七・九%、中学校四一・〇%となっており、前回よりも、小学校で九・九ポイント、中学校で一六・六ポイント増えている。また年間平均授業時数の低い学級も少なくなっているが、中学校では二〇単位時間未満の学級が四・七%あることが指摘されている。道徳の時間がどのようなものに振り替えられたかについては、小学校では「教科の指導に充てた」(二八・五%)、中学校では「学級活動に充てた」(四二・三%)が最も多い。さらに、この調査の報告によれば、全国で、道徳教育の充実のための校内研修を一回以上実施した学校は、小学校で八一・六%、中学校で八六・四%となっており、その割合は前回調査と比べ、小・中学校ともに三・六ポイント増加している。既にふれたように、広く社会で道徳教育充実を求める声が大きくなる中、学校でもそのための努力が払われ、その成果が定着していることがうかがわれる。

次に、道徳の時間に対する児童生徒の受け止め方についての学校の認識を見てみよう。児童生徒の「三分の二」もしくは「ほぼ全員」が、道徳の時間を「楽しいあるいはためになると感じている」と考えている学校は、小学校低学年の場合八六・八%と高いが、中学年で七三・五%、高学年で五三・九%と低下し、中学校では、学年を追って、四三・八%、三一・二%、二八・八%と低くなっている。前回の平成五年の調査と比べると、割合は、小学校、中学校ともに増えてきているとはいえず、年齢が高くなるとともに道徳教育が困難さを増している様子が見えがえる。

こうした状況において、道徳教育の一層の充実を期すためには、どのようなことが重要と考えられているのであろうか。この点で、平成五年実施の調査では、「全体計画」、「道徳の時間の年間指導計画」、「道徳の時間」、「全教育活動を通して取り組む道徳教育」、「校内研修」という五項目の下での質問の後に、「その他」

として「道徳教育の充実を図るために、学校として今後どのようなことが重要な課題と考えますか」という質問が設けられていた。この質問は、道徳教育に関する各論的な設問に加えて、いわば学校が直面する道徳教育の問題を基本に立ち返って問うものと考えられることもできる。ちなみに、この平成五年の調査で、道徳教育の充実を図るために、学校として今後特に重要と考えられた課題は、小・中学校ともに、「道徳教育に対する教員の意識の向上」(小学校五九・六%、中学校六八・六%)であった。中学校の場合、この数値は、「道徳の指導方法等の研修の充実」(五三・〇%)、「道徳の時間の授業時間数の確保及びその充実」(四七・三%)、「指導資料の開発、整備」(四五・二%)、「児童生徒と教員との人間関係の深化」(四三・八%)などよりも相当に高い数値であった。これは、裏を返せば、道徳教育に対する教員の意識が低く、この点が学校における最も大きな問題と認識されているということであろう。

一方、平成十年実施の調査では、このような道徳教育を全体的にとらえ、学校としての課題を問う質問はなくなっている。しいて、これに類する質問を探すとすれば、道徳の時間に関して「道徳の時間の指導を充実させるために各教師に特に求められることは何ですか」という質問(問十一)があるにすぎない。平成五年の調査において、学校が特に重要な課題と受け止めていた教師の意識の向上という問題は、すでに見てきたような道徳教育の着実な充実、整備のなかで、ある程度解決されたということなのであろうか。それともこの基本的な問題よりも、既存の枠組みの中で、具体的、各論的な問題を取り上げることに関心が移ったのであろうか。

ただ、道徳の時間の指導の充実のため各教師に特に求められること(問十一)に関しては、小・中学校ともに、「児童生徒の実態や考えていること」の確かな把握(それぞれ七一・四%と六七・一%)がずば抜けて

高くなっているのに対して「道徳性の評価方法の工夫」という項目は、小・中学校ともに最低の値（それぞれ、一一・一％、八・八％）を示していることはある意味で非常に興味深い。つまりこの設問における「道徳性の評価方法の工夫」という表現自体は狭い意味での技術的、方法的なものをイメージさせるきらいがあることは残念であるが、そもそも学習指導要領には道徳教育の目標が「道徳性を養うこと」と謳われており、内容としてあげられている各項目は、まさに児童生徒の道徳性を養うための手がかりであるはずである。平成十年の調査の報告書は、学校調査結果（全小・中学校）の概要説明の約四〇％を次に述べる問二十への回答の分析に充てている（問二十は、道徳の内容項目とのかかわりで、①平成九年度に特に重点を置いて指導した内容項目、②これから特に重点を置いて指導したい内容項目、③児童生徒の様子を道徳の内容項目からみた場合、おおむね満足できる状態にあると判断される内容項目、を尋ねている）。したがって、この質問は、まさに「道徳性を養う」という道徳教育の目標に照らして、教師たちが児童生徒の道徳性をどのようにとらえ、どのような働きかけをし、今後どのような働きかけが必要と考えているかを尋ねていると考えることができる。問十一で最も高い値を示した「児童生徒の実態や考えていることの的確な把握」という課題も、この文脈からすればまさに児童生徒の道徳性の把握にほかならない。ところが、道徳の時間の指導の充実のため各教師に特に求められることとして「道徳性の評価方法の工夫」という項目は最低の値を示していることは何を意味しているのであろうか。もしかすると個々の内容項目の指導に重点が置かれすぎて、それらの項目が全体としてめざしているものが児童生徒の道徳性を養うことであり、したがって教師がその道徳性をどのように的確に把握するかということが大きな課題となるという基本が見えにくくなっているのかもしれない。

(2) 国立教育研究所の「道徳教育カリキュラムの改善に関する調査研究」

平成九年に国立教育研究所が発行した「道徳教育カリキュラムの改善に関する調査研究」は、全国の八都道府県の教育センターを通して調査協力校の学級担任や授業担当の教師（小学校六〇七名、中学校八七七名）からえられた回答を分析したものである。その中に教師の道徳教育への関心や取り組みについて尋ねた項目がある。それによれば、道徳教育に関する研究をしたことがないと答えた教師が小学校で六割を占め、中学校では七割を超えている。また、自分が子どもの時に道徳の授業を受けた経験をもっている教師の割合は、小学校で八割以上、中学校で七割であるが、そうした教員のうち、小学校で八割、中学校で五割の教員がその効果については「どちらともいえない」と答えている。また中学校の場合、一六％の教員がかつて自分が経験した道徳教育を「ためにならなかった」と否定的に受け止めている。これほど多くの教師が、自分たちが受けた道徳教育に積極的な存在意義を見いだしていないということは、当時の道徳教育にも問題があったことを示しているといえよう。報告書は、この結果を「道徳教育に対する厳しい評価として真摯に受けとめなければならない」としている。

(3) 中央教育審議会の答申「新しい時代を拓く心を育てるために——次世代を育てる心を失う危機——」

（平成十年）

平成十年に出された中央教育審議会の答申「新しい時代を拓く心を育てるために——次世代を育てる心を失う危機——」は、心を育てる場としての学校における道徳教育の充実をあらためて訴えている。まず、道

徳教育の問題点として、① 徳教育の授業時間が十分に確保されていないこと、② 子どもの心に響かない形式化した指導、単に徳目を教え込むことに終始するような指導が少なくないこと、③ 徳徳の授業が楽しいと感じている子どもは、学年が進むとともに減少していること、④ 授業が楽しくない理由としては「いつも同じような授業」、「こうすることがよいことだとか、こうしなければいけないということが多い」、「資料や話がつまらない」、「始めからわかっていることしかないの、感動したり考えたりすることが少ない」といった点が多くあげられている。

答申は、このような徳教育の問題点をふまえ、その充実のために①「徳徳の時間」の時間数を確保するなど、指導体制を整えること、② 特別活動等における体験的・実践的活動との関連を重視して、子どもが自ら考えることを大切にした徳徳の授業を实践すること、③ 教材等を工夫して、子どもの心に響き、感動を与える授業を行うこと、④ 子どもにも結論や答を教えて「良い子」を作ろうとするのではなく、「子どもと共に考え、悩み、感動を共有していく」という考え方で授業を行うこと、を提案している。そして、ここでも、教員一人一人が徳教育の重要性についてしっかりと認識することが極めて重要であると強調している。

以上のようないくつかの文献からは、徳教育の充実を求める社会の強い要請を背景に、指導体制の強化や学校の努力も手伝って、徳徳の時間は次第に多くの学校で実施、その成果もうかがわれるが、子どもの学年が進むとともに授業を楽しいものと感じることは少なくなり、中学校においては、最近もなお困難に直面している実態が浮かび上がる。教師自身が、子どもの時に経験した徳教育の意義を十分に認めておらず、教師として自らも徳教育の研究に取り組むことが少ないといったところが全体として大きな問題のように

ある。中教審の答申が、あらためて「徳教育の充実」を訴え、平成六年の『徳教育推進状況調査報告書』が、今後学校が取り組むべき最も重要な課題として「徳教育に対する教員の意識の向上」をあげたゆえんである。昭和三十三年以降、ほぼ十年ごとに学習指導要領の改訂を重ねてきた先輩たちの努力とその成果は、いまだ十分目に見える形になっているとはいえないように思われる。

三、学習指導要領に一貫して貫かれているもの

第一節でふれたような徳教育の目標や内容にかかわる学習指導要領の変遷は、一見極めて大きな変化のようにも見える。事実、改訂の都度、「今回改訂の趣旨」というようなことがさまざまな機会に強調されている。しかし、その変遷をあらためて見返す時、そこに流れている徳教育の基本的な考え方は、徳徳の間が特設された昭和三十三年の頃からほとんど変わっていない。つまり、「徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行う」という基本的な考えや、徳教育の目標や徳徳の時間の役割に関する記述に大きな変化がないばかりでなく、内容についても、徳教育で取り上げるべき複雑かつ盛りだくさんな価値項目のリストが一方的に提示されているという点は一貫して変わっていない。度重なる改訂は、端的にいえば、取り上げるべき価値項目を提示するに当たって、その表現法に変更を加えたにすぎなかったといえるかもしれない。

もし徳教育に携わるべき教師たちの中に、「はたして自分がこれほど多くの内容項目を教えることができるのか」とか「実際、徳徳の授業に取り組んでも、子どもたちの目が輝かない……なぜこのような効果のない徳教育を行わなければならないのか」といった徳教育に関する率直な疑問や躊躇があるとしたら、

そのような教師たちにとって、学習指導要領の度重なる見直しはどのような意味をもってきたのであろうか。道徳教育の目標に関する記述が第三章から総則に移されたり、羅列されていた内容項目がいくつかの視点の下にまとめられたり、あるいはそれぞれに若干の手直しを加えられ、数に若干の増減が生じることに、どのような意味があったのであろうか。

思うに、道徳教育の成否の鍵を握っているのは教師である。まさに「道徳教育に対する教員の意識の向上」が最大の課題といえるであろう。もし教師が、児童生徒の現実の生き方もしくは道徳性の実情を見つめ、その実態の把握に基づいて「子どもたちとともに生き方を考えていくためには、どうしても道徳教育的な働きかけをせざるをえない」と考えるようになり、内側からわき上がる情熱や問題意識にもとづいて具体的な方法や材料に関する手がかりを求めるようになれば、学習指導要領に示された考え方や内容項目は重要な意味をもつようになるはずである。もし学習指導要領がそのような教師たちのニーズに添えていないとすれば、教師たちはさまざまな注文を提出するはずであり、中学校学習指導要領の改訂に当たっては、そのような注文や疑問に柔軟に対応することが必要となるであろう。

しかし、もし教師の側に、道徳性とはどのように考えればよいのか、道徳教育は果たして自分にできることなのか、いくら道徳教育に取り組んでもどれだけの効果があるのか、といった疑問が解消されず、したがって道徳教育に取り組む心構えが十分できていない段階で、ただ目標や内容の表現の手直しが繰り返されたとしても、教師たちは「はじめに学習指導要領ありき」の印象をもつだけではなからうか。自分の中では、道徳教育に関する基本的な疑問がわだかまっているのに、道徳教育でとりあげるべき中身だけが有無を言わず列挙されている、とある種の疎外感を抱くかもしれない。もちろん教師は、本来であれば、教師となっ

た段階で道徳教育に関する十分な基礎的理解と意欲をもっていなければならぬ。しかし、以上のような文献が示唆しているのは、そのような準備が十分にできている教師は必ずしも多くないという現実であろう。求められているのは、まさに「道徳教育に対する教員の意識の向上」である。それは、学習指導要領のどこが新しく変わったとか、狭い意味での指導方法や資料の開発や活用法などについて専門家の講義を聞く研修の機会を提供することではないであろう。さまざまな疑問をいただいている教師たちの意識のレベルにまでおりて、率直な疑問に耳を傾け、それをどのようにして解きほぐし、新たな意欲へとつなげるかを考えることから始まるのではなからうか。

このような観点から学習指導要領の記述を見ると、道徳教育の内容としてあげられている二十を超える項目は、決して単純明快なものではない。一つの項目にあまりに多くの価値が盛り込まれている場合もある。たとえば、「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開いていく」という項目などはその典型である。そこには重要な価値がいくつも盛り込まれており、それぞれは決して否定すべきものではない。しかし、このような項目を全体として真正面から受け止める時、教師は、これほど複雑な内容をどのようにして子どもたちに提示することができるか、と戸惑いや躊躇を感じ、授業に尻込みをしてみようかもしれない。学習指導要領は、こうした教師たちの素朴な疑問に十分耳を傾けることなく、観念的に文言の手直しだけを重ねてきたといえるかもしれない。少なくとも、道徳の時間が特設されて四十年以上経過した今日なお「道徳教育に対する教員の意識の向上」を叫ばなければならない状況は、そのような見方を一蹴することを困難にしているように思われる。

表一 中学校学習指導要領の内容項目の前半と後半を元通りに結びつける課題

より高い目標を目指し、	1	イ	誠実に実行してその結果に責任をもつ。
自律の精神を重んじ、自主的に考え、	2	ロ	人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。
真理を愛し、真実を求め、	3	ハ	希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ。
自己を見つめ、自己の向上を図るとともに	4	ニ	人間として生きることに喜びを見いだすように努める。
自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち	5	ホ	個性を伸ばして充実した生き方を追求する。
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、	6	ヘ	理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく。

表二 6つの内容項目の前半と後半の異なる結びつけ方をした大学生の数

	1	2	3	4	5	6
イ		17	5	1		2
ロ		1	2		20	3
ハ	12	2	2	1		10
ニ		2	2	9		6
ホ		2		20		3
ヘ	11	2	8	4		1

指定を受けた小学校と中学校の教員を対象に同じような実験を試みた。その時にも、同じような傾向の結果がえられた。この時、教師たちは、正しい結びつけができなかったことを恥じる様子を見せたが、これは決して彼らに非があるのではなく、常識的に、他のさまざまな言葉とも結びつきが考えられるような価値を盛り込んだ学習指導要領の項目それ自体に問題があるように思われる。そしてこのような結果は、道徳教育に携わる教師にとって、いくつもの価値が入り組んだ複雑な項目を教えることが決して容易ではないことを物語っているように思う。実際の授業においては、それぞれの内容項

(1) 一つの実験

道徳であれ、他の教科であれ、教師が教えるべき内容について明確な考えをもっていないのはじめて、その授業の目標が明確になり、教える方法について十分な検討が可能となる、その結果として、効果的な授業が可能となり、授業を受けた児童生徒もその内容について理解が深まり、授業が楽しくなるのである。もし教師たちが、道徳のそれぞれの項目について、明確な理解をもち、その項目の必要性を確信していないとすれば、自信と意欲をもって道徳の時間に取り組むことはできないであろう。その意味で、教師たちが学習指導要領にあげられている道徳の内容をどのように理解し、受け止めるかという問題は極めて重要である。このような観点から、内容項目について次のようなささやかな実験を試みた。

まず、内容項目の中でも特に多様な価値が盛り込まれていると思われるものをいくつか選んだ。次に、それらの項目を文の前半と後半に分け、順番を替えて並べ、前半の言葉には番号を付し、後半の言葉にはイ、ロ、ハ……の記号を付した。そして、学習指導要領の元の文章になるように番号と記号を結びつける課題を作ったのである。そのような課題が表一である。そして、これを大学生に取り組ませた結果が表二である。

この表二からわかるように、大学生にとって、ここで取り上げたような内容項目の前半部分と後半部分は、さまざまな結びつけ方が可能なようである。彼らは、それらの項目が必ずしも単一のまとまりをもったものとは受け止めていない。筆者は、このような結果をある会合で報告したことがあるが、大学生を対象にしたデータであったからか、十分な議論や検討の対象とはならなかった。しかし、その後、道徳教育で研究

四、中学校学習指導要領の内容項目の検討

目の文章全体を念頭に指導するよりも、その中の中心的な価値で全体を代表させ、指導に当たることが多いのかもしれない。しかし、もしそうであるなら、改訂の都度、注意を払って検討され、手直しされている文章全体は何を意味するのであろうか。

(2) 各内容項目と四つの視点

すでに指摘したように、昭和三十三年の学習指導要領においては、道徳教育の内容として、「一 日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけるとともに、時と所に応じて適切な言語、動作ができるようにしよう」、「二 道徳的な判断力と心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立していこう」、「三 民主的な社会および国家の成員として、必要な道徳性を発達させ、よりよい社会の建設に協力しよう」という三つの柱が立てられ、それぞれの柱のもとに、合計二十一の項目が配置されていた。そして、これらの柱は、その表現からして、それ自体がかなりの広がりをもった内容項目とも考えられるものであった。これに対して、平成十年の学習指導要領における四つの視点は、「一 主として自分自身に関すること」、「二 主として他の人とかかわりに関すること」、「三 主として自然や崇高なものとかかわりに関すること」、「四 主として集団や社会とかかわりに関すること」というように、関連の深いいくつかの項目を一つのグループにまとめるためのレットルともいべきもので、これらの視点それ自体は内容項目とは考えられない。

したがって、平成十年の学習指導要領においては、四つの視点ではなく、その下に列挙されている合計二十三の項目のみが、道徳教育を展開する際の内容のいわば基礎的な単位と考えられているといえよう。すでにふれたように、平成十年度の推進状況調査の報告が内容項目に関わる質問に大きなスペースを割いていることもその表れといえるかもしれない。しかし、それら個々の項目それ自体にいくつもの価値が含まれており、そうした複雑な内容項目を真面目に取り上げようとしても、子どもたちの現実の生活との接点を考えることは決して容易なことではない。しかも、そこに含まれている個々の価値は、それぞれ大切なものではないとしても、それらをひとまとめに扱うこと自体、かなりの無理があるようにも思われる。さらに、それぞれの価値に関する大人や教師の理解と、子どもたちの理解との間にはたして接点があるのであるか。内容項目に関して子どもたちが満足できる状態にあるということは何を意味するのであるか。教師たちにとって、このような問題が未整理のまま心にわだかまっているとすれば、それぞれに複雑さをもった二十を超える内容項目を取り上げようことを求めている学習指導要領は、真面目に考えれば考えるほど、大きな精神的負担となるかもしれない。

しかし、考え方によっては、これら四つの視点が、人間のかかわりもしくはつながりの広がりや段階的に示していることは極めて示唆的である。つまり、もし、学習指導要領に列挙されている二十を超える内容項目が、人間のかかわりもしくはつながりにおける四つの段階的な広がりや範囲の中に包含されるとすれば、道徳性を四つの視点に代表されるようなつながりの次元で受け止めることが可能とも考えられる。もし、教師たちが、児童生徒の道徳性を「自分自身とのつながり」「他の人とのつながり」「自然や崇高なものとのつながり」「集団や社会とのつながり」というような次元で受け止め、その現実の生き方を見つめるとすれば、児童生徒の生き方にさまざまな問題や課題を見いだすことになるのではないかと考えられる。その意味で、道徳教育でとりあげるべき内容としては、二十を超えるような数多くの複雑な項目のリストよりも、まず四

つの視点に当たたる程度の明瞭で広がりをもったものを考えることも意味があるかもしれない。そして、個々の項目は、その参考程度に位置づけることができると思えば、教師たちはもつと自分たちの考えを働かせ、道徳教育に主体的に取り組むようになるのではないかと考えられる。そうすれば、学習指導要領が道徳教育の目標として謳っている児童生徒の道徳性が教師たちにとってより身近でリアルな課題となるのではないかと考えられる。

五、相互依存関係の受け止め方と道徳教育

道徳教育を、学習指導要領にあげられているような数多くの価値項目について児童生徒の理解を深めさせることであると考えられる場合には、その狭い意味での価値項目を取り上げるのにふさわしい教材はかなり狭く限定されるであろう。そして、該当する価値が明らかに盛り込まれているような資料や教材を探すことに力を注ぐことになるであろう。しかし、もし道徳教育とは生徒たちのさまざまな意味でのつながりの質的な向上を促す働きであるというように極めて広く考える場合には、教材は決して狭く限定されることはないのではないかと考えられる。教師が明確な観点を保持してさえいれば、道徳教育の材料は極めて広い範囲からえてくることができるであろうと思われる。ここでは、そのような考え方にたった一つの実験を取り上げることにしてしよう。

(1) 相互依存関係の受け止め方についての実験

【目的】

人間は同じものを見ても、それまでの経験や問題意識によって、その受け止め方はさまざまに異なる。たとえば、秋の夜、しきりに鳴く虫の音を、日本人は、移り変わる季節を感じさせるものとしてしみじみと聞き入るであろう。しかし、そのような文化的背景をもたない人は、虫の音に全然耳を傾けることがないばかりか、単なる騒音と感ずるかもしれない。ここでは、教師が、ある資料を道徳教育にかかわりのあるものと受け止めるかどうかについて次のような仮説を検証しようとするものである。

仮説 一つの資料を道徳教育にかかわりのあるものと考えようかは、教師のそれまでの考え方や経験により、あるいは道徳教育の理解によって異なる。

【方法】

被験者 ここでは、実際の教師のかわりに、教職課程を履修しているが、まだ道徳教育を扱う授業は履修していないA、B、Cの三クラスの学生を被験者として用いる。Aクラス（十九名）とBクラス（二十九名）は実験群で、Cクラス（十八名）は統制群である。

ビデオ教材 かつてNHKで放送された「生き物地球紀行」という番組のうち「森が育む魚オシロコマ」というタイトルの四十五分の映像の最初の部分を用いる。その内容は、北海道、知床の川に棲むイワナの仲間の淡水魚オシロコマの生態を扱ったものである。オシロコマは、主に水生昆虫を食べて生きている。説明によると、体長二十センチのオシロコマが、多い時には、一日に三千匹の水生昆虫を食べているとのデータをあげ、オシロコマが水生昆虫に支えられて生きていると結論づける。次に、その水生昆虫を育ん

表三 三クラスの実験条件の違い

Aクラス (実験群 A)	Bクラス (実験群 B)	Cクラス (統制群)
事前学習 ビデオ視聴 — 共通質問	— ビデオ視聴 方向づけ質問 共通質問	— ビデオ視聴 — 共通質問

ているのは、川の周辺に広がる森であることをクローズアップする。すなわち、オシヨロコマが食物とする水生昆虫は、川に落ち、川の底に沈んで朽ちていく木の葉を食べ、また身を守る手段として活用して生きている。さらに木の葉はバクテリアによって分解され川に豊かな栄養を供給している。木の葉は、種類によって分解される速度が異なるため、森の木の種類が豊富であるほど水生昆虫にとっても食べ物が豊かになることを意味している。こうして川の中の生命を育んでいるのは、川の周辺に広がった豊かな森であることにふれた後、話題はさらに展開する。川の中では最強の存在であったオシヨロコマが、水中グイブで獲物を捕まえるヤマセミという鳥の餌食となってしまうのである。提示する映像は、森の木々に育まれた川の生きものが、今度は森の生きものの糧となるという事実をカバーしたところまでのほぼ十分間である。

実験条件 A、B、Cの三クラスがそれぞれ上記のビデオを十分間見るという点は共通しているが、それ以外の点では、次のように条件が異なる。

Aクラス ビデオを見る前に次のような内容の事前学習の機会をもつ。人間は相互依存のネットワークの中で、多くの存在に支えられて生きているという事実と、それをふまえた人間の生き方について書いたプリントを読み、四、五人ずつのグループになって、そのプリントについて感想を話し合う。(この事前学習で用いた四頁のプリントの要約が、資料三として文末に示してある。)このグループは事前学習の後で、ビデオを見る。最後に、質問用紙を渡されてそれに答えるのであるが、その質問は三つのクラスに共通の質問である。

Bクラス 事前学習はなく、最初からビデオを見る。次に、質問用紙を渡されてそれに答えるのであるが、質問には、まず方向づけ質問があり、これに答えた後で共通質問に答える。

Cクラス 事前学習はなく、ビデオを見る。次に、質問用紙を渡されて共通質問のみに答える。

以上のそれぞれのグループにおける実験条件の違いを表示すれば、表三のようになる。また、ここではすべてのグループに尋ねる共通質問とは、ビデオを見た後でその教育的な意味あいについて尋ねる次の①から④の質問である。これに対して、実験群Bのみに尋ねる方向づけ質問とは、共通質問に先だつて尋ねる次のイとロの二つの質問である。

共通質問

- ① このビデオに表題をつけるとすれば、どのようなタイトルにしますか。
- ② このビデオを中学校の授業で使うとしたら、何の授業で見せるのが適当だと思いますか。また、その授業はどのようなねらいの授業で、このビデオをどのような観点から取り上げることがよいと思いますか。
- ③ このビデオがあなたに語りかけてくるものがあるとすれば、それはどのようなことですか。
- ④ このビデオを見た感想を何でも書いてください。

方向づけ質問

イ、オシヨロコマが水生昆虫を食べているのに対して、人間が食べているものの種類の多さや広がりについてどう思いますか。

ロ、あなたは、人間はそうしたものの(食べているもの)に支えられていると考えますか。

表四 三つのグループがビデオにつけたタイトル

Aグループ (事前学習：19名)		Bグループ (方向づけ質問：28名)		Cグループ (統制群：18名)	
命・自然界のつながり	4	川と森の生態系・食物連鎖	8	川(森・自然)の生態系	8
自然界のライフサイクル	3	生きるというこ と・ために	6	食物連鎖	3
自然の厳しき・下 克上	2	生命のつながり	4	オショロコマの一 生	3
支え合って生きる	1	支え合い・支えら れて	3	川の中の生存競争	1
生きるために	1	オショロコマの生 態系・環境	2	動物世界の縮図	1
オショロコマに見 る川と森	1	命のなりたち	2	生きるために	1
オショロコマの一 生	1	自然界の掟	1	支え合って生きる	1
自然の生態系	1	知床の川社会一生 存競争の仕組み	1		
共存生態系から とらえる	1	豊かな自然の仕組 み	1		
生物の営み	1				
不明	3				

表五 中学校の授業で取り上げたとした時間

あげられた 授業・時間	Aグループ (事前学習あり)	Bグループ (方向づけ質問あり)	Cグループ (統制群)
道徳・道徳の時間	12	15	4
理科	10	16	14
総合学習	0	2	2
保健	0	2	1
社会	1	3	1
生活	0	0	1
学級活動	1	1	1
公民	2	0	0
家庭	1	3	0
HR	1	1	0
国語	1	1	0
特別活動	0	1	0
合計	29	45	24
人数	19	28	18

【結果】

三つのグループの学生が、視聴したビデオにどのようなタイトルをつけたかを示すのが表四である。この質問自体が、被験者の自由に思いついたタイトルを尋ねるものであり、グループ間に明確な違いを指摘することはできないが、若干の傾向は確認できるように思われる。すなわち、統制群では、大多数の被験者が、「川(森・自然)の生態系」、「食物連鎖」というような現象そのもの、あるいは事実関係を即物的に指摘するようなタイトルを多くあげているのに対して、方向づけ質問に答えたBグループでは、タイトルに「生態系」、「食物連鎖」などのほかに「生きているということ」、「生きているために」、「生命のつながり」、「支え合い」、「支えられて」などのタイトルが見られ、現象を、生きているということの意味や生命のつながりという次元でとらえていることがわかる。事前学習を経験したAグループでも、「生命のつながり」、「自然界のつながり」など、「つながり」という言葉を用いている被験者が少なくなく、「ライフサイクル」というタイトルも、「食物連鎖」以上の何かを感じさせるようにも思われる。

次に、三つのグループの学生が、このビデオを学校のどの授業で活用できると考えたかについての結果が表五に示されている。

三つのグループの間のビデオのタイトルのつけ方の違いは、このビデオを教材として活用できる授業についての答えとある程度関連しているように思われる。すなわち、表五で明らかのように、統制群では、このビデオを理科の時間に取り上げるとした者が圧倒的に多く、道徳の時間をあげた者は少数であったのに対して、Bグループでは、過半数の者が道徳の時間をあげている。これらの被験者では、道徳の時間と理科の時間をともにあげている場合が多く見られた。さらに、事前学習を行ったAグループでは、このビデオを道徳

の時間に活用できると考えた者が最も多くなっている。これらの被験者の多くは、同時に理科もあげている場合が多い。

なお、以上の実験は教職課目を履修している大学生を被験者としたものであるが、中学および高校の教師に同じビデオを見せたうえで、手渡す質問紙の内容の違いにより、教師たちを方向づけ質問に答えるグループ（実験群Bに相当する）と共通質問だけに答えるグループ（統制群に相当）に分けて感想を書かせた実験では、総合学習で活用するとの答えもかなり見られた。これは現場における新たな動きを物語るものといえるよう。

【考察】

以上のような結果は、道徳教育に関して極めて多くのことを示唆しているように思われる。まず、教職課程をとっている学生たちにとって、ビデオの受け止め方や、道徳教育の教材としての使用可能性の考え方が、彼らの事前の経験の違いによって異なることが示された。すなわち、統制群の学生の多くは、ビデオをただ食物連鎖などの事象を扱った映像として、理科の時間に活用できると考えたのに対して、人間が相互依存のネットワークの中で生きていることについて事前に考える機会をもった学生や、このビデオを通して人間が多くの存在に依存して生きていることについて考える機会をもった学生の場合、この材料を道徳の時間に活用できると考えた者がはるかに多かったのである。このことは、通常であれば理科の教材としか受け止められないような材料も、教師の道徳についての考え方や道徳教育に関する理解の仕方によっては、道徳教育の教材として活用できると考えられることを示している。したがって、道徳教育において用いられる教材とは、決してその中に取り上げるべき価値が明確に盛り込まれているような材料だけではなく、自然界の姿

や、生きものの姿、あるいは社会の事象そのものの中にふんだんに含まれていると考えることができよう。そのような材料を道徳教育に活かせるかどうかは、教師の道徳についての理解や道徳教育観によって決まるであろう。いいかえれば、学校における道徳教育、特に道徳の時間は、人間としての生き方の自覚を深めるものであることを考える時、以上のような結果は、自然界はもちろん人間社会のさまざまな存在の間のつながりや相互依存の事実を、ただ理解・記憶の対象としてではなく、人間の生き方に深くかわるものとして受けとめることが重要であり、また、そうした方向づけにおいても教師自身の受け止め方が極めて重要な役割を果たすことを示唆している。

六、終わりに

本稿の冒頭で、私たち人間の生活は、地上のさまざまな存在との密接な相互依存関係によって成り立っており、人間としての生き方を考える道徳教育は、まさにこの事実から出発し、私たちのさまざまなつながりを見つめ、そのつながりの質的な向上をめざす働きかけということができないのではないかと論じた。もし、子どもたちの道徳性を、さまざまな存在とのかかわり方、つながりの在り方においてとらえることができ、道徳教育とは、児童生徒のさまざまな存在とのつながりの質や在り方を見つめること、という次元で考えることができるのであれば、教師たちにとって、道徳教育は極めて具体的なものとなり、また極めて切実な課題となるように思われる。なぜなら、教師たちが日々接している児童生徒の姿、すなわちその行動や発言は、まさにさまざまな存在とのつながり、すなわち、自分自身の受け止め方であれ、親しいクラスメイトとのつ

なかりであれ、友達ではないクラスメイトや先輩、後輩とのつながりであれ、あるいはまた家族や学校、地域社会の人々や国とのつながりであれ、少なくともそうしたつながりの一端を具体的な形で示していると考えられることができるからである。

もし、児童生徒の行動や発言の中に、そのようなつながりの質や在り方といった観点から気づくことがあれば、それは教師にとってリアルな道徳教育的な課題となるであろう。そうすれば、「初めに学習指導要領の内容項目ありき」といった考え方で、個々の項目を上から与えられたものとして受け止め、とかく道徳の時間から尻込みをしがちな教師たちも、子どもたちのつながりの在り方を向上させる手がかりとして、それぞれの項目をもう一度見直すようになるかもしれないのである。道徳性を、心情や判断等いくつかの別々の側面から理解するにとどまり、子どもたちの現実の姿に見られるトータルなものとして把握しようとしなければ、子どもたちの道徳性は決してリアルなものとして浮かび上がっては来ず、したがって道徳教育を真に現実的な課題としてとらえることはできないのではなからうか。

学習指導要領は、度重なる改訂をへて形の上ではかなり洗練されたものになっているといえるかもしれない。しかし、学校においては、平成になってもなおこれまで見てきたような基本的な問題をかかえているのである。そのような実情からすると、道徳教育の根本的な課題は、実際に児童生徒と向き合う教師の道徳教育に対する意識の在り方であることは明らかである。教師は、学習指導要領に示された抽象的で高遠な目標を目指し、複雑かつ盛りだくさんな内容項目を背負って子どもたちの前に立つことを求められているといえる。教師がそのような課題を心から引き受け、その取り組みで成果を上げることができるといえるか。一にかかって教師の「意欲」次第である。その部分に切り込まなければ、学習指導要領の文言をいかに手直ししたとしても、従来から指摘されてきた問題はいつまでも先に持ち越されることになるのではなからうか。道徳性や道徳教育のとらえ方について、教師が自ら思考を巡らし、問題意識を豊かにしていけるような提示の仕方が今切実に求められている。

参考文献

- 文部省初等中等教育局「道徳教育推進状況調査報告書」一九九四
 国立教育研究所「道徳教育カリキュラムの改善に関する調査研究―小学校・中学校調査報告書（平成六―七年度調査）一九九七
 中央教育審議会「新しい時代を拓く心を育てるために―次世代を育てる心を失う危機―（答申）一九九八
 文部省初等中等教育局「道徳教育推進状況調査報告書」（小学校課編集「初等教育資料」二〇〇〇年八月号臨時増刊）押谷由夫「道徳の時間」成立過程に関する研究―道徳教育の新たな展開―東洋館出版社、二〇〇一
 貝塚茂樹「戦後教育改革と道徳教育問題」日本図書センター、二〇〇一
 文部省「中学校学習指導要領昭和三十三年（一九五八）改訂版」
 文部省「中学校学習指導要領」一九六九
 文部省「中学校指導書道徳編」一九七七
 文部省「中学校指導書道徳編」一九七八
 文部省「中学校学習指導要領」一九八九
 文部省「中学校指導書道徳編」一九八九
 文部省「中学校学習指導要領」一九九八
 文部省「中学校学習指導要領（平成十年十二月）解説―道徳編」一九九九

資料一 昭和三十三年と平成十年改訂の中学校学習指導要領における道徳教育に関する記述
 (総則と第三章目標と内容の部分のみ)

標目 道徳 章三第	則 総 章一第
<p>道徳教育の内容は、教師も生徒もいっしょになって理想的な人間のあり方を追求しながら、われわれはいかに生きるべきかを、ともに考え、ともに語り合い、その実行に努めるための共通の課題である。</p> <p>道徳性を高めるに必要なことからは、本来分けて考えられないものであつて、道徳的な判断力を高めること、道徳的な心情を豊かにすること、創造的、実践的な態度と能力を養うことは、いかなる場合にも共通に必要なことであるが、上の目標を達成するためのおもな内容をまとめて示すと、次のとおりである。</p> <p>一 日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけることともに、時と所に応じて適切な言動、動作ができるようになること。</p> <p>(一) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励む。</p> <p>(二) 正確適切なことばづかいや能率的な動作ができるように努めよう。</p> <p>(三) 整理整とんの習慣を身につけて、きまりよくものがたが処理できるようにしよう。</p> <p>(四) 時間や物資や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。</p> <p>(五) 仕事を進んで行い、根気よく最後までやりぬく態度や習慣を身につけよう。</p> <p>二 道徳的な判断力と心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立しよう。</p> <p>(一) 人間としての誇りをもち、自分で考え、決断し、実行し、その責任をみずからとるように努めよう。</p> <p>(二) すべての人の人格を尊敬して、自他の特性が、ともに生かされるように努めよう。</p> <p>(三) つとめて謙虚な心をもつて、他人の意見に耳を傾け、自己を高めていこう。</p>	<p>昭和三十三年学習指導要領</p> <p>学校における道徳教育は、本来、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする。したがつて、道徳の時間はもちろん、各教科、特別教育活動および学校行事等学校教育のあらゆる機会に、道徳性を高める指導が行われなければならない。</p> <p>道徳教育の目標は、教育基本法および学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、すなわち、人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、学校その他各自がその一員であるそれぞれ具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造、民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。</p> <p>道徳の時間においては、各教科、特別教育活動および学校行事等における道徳教育と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、統合し、またはこれとの交流を図り、生徒の望ましい道徳的習慣、心情、判断力を養い、社会における個人のあり方についての自覚を主体的に深め、道徳的実践力の向上を図るよう指導するものとする。</p> <p>道徳の時間における指導は、学級担任の教師が担当することを原則とする。</p>
<p>道徳教育の内容は、教師も生徒もいっしょになって理想的な人間のあり方を追求しながら、われわれはいかに生きるべきかを、ともに考え、ともに語り合い、その実行に努めるための共通の課題である。</p> <p>道徳性を高めるに必要なことからは、本来分けて考えられないものであつて、道徳的な判断力を高めること、道徳的な心情を豊かにすること、創造的、実践的な態度と能力を養うことは、いかなる場合にも共通に必要なことであるが、上の目標を達成するためのおもな内容をまとめて示すと、次のとおりである。</p> <p>一 日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけることともに、時と所に応じて適切な言動、動作ができるようになること。</p> <p>(一) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励む。</p> <p>(二) 正確適切なことばづかいや能率的な動作ができるように努めよう。</p> <p>(三) 整理整とんの習慣を身につけて、きまりよくものがたが処理できるようにしよう。</p> <p>(四) 時間や物資や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。</p> <p>(五) 仕事を進んで行い、根気よく最後までやりぬく態度や習慣を身につけよう。</p> <p>二 道徳的な判断力と心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立しよう。</p> <p>(一) 人間としての誇りをもち、自分で考え、決断し、実行し、その責任をみずからとるように努めよう。</p> <p>(二) すべての人の人格を尊敬して、自他の特性が、ともに生かされるように努めよう。</p> <p>(三) つとめて謙虚な心をもつて、他人の意見に耳を傾け、自己を高めていこう。</p>	<p>平成十年学習指導要領</p> <p>二 学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特徴に応じて適切な指導を行わなければならない。</p> <p>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、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会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。</p> <p>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の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。</p> <p>道徳教育の目標は、第一章総則の第一の二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。</p> <p>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。</p>

容 内 徳 道 章三第
<p>道徳教育の内容は、教師も生徒もいっしょになって理想的な人間のあり方を追求しながら、われわれはいかに生きるべきかを、ともに考え、ともに語り合い、その実行に努めるための共通の課題である。</p> <p>道徳性を高めるに必要なことからは、本来分けて考えられないものであつて、道徳的な判断力を高めること、道徳的な心情を豊かにすること、創造的、実践的な態度と能力を養うことは、いかなる場合にも共通に必要なことであるが、上の目標を達成するためのおもな内容をまとめて示すと、次のとおりである。</p> <p>一 日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけることともに、時と所に応じて適切な言動、動作ができるようになること。</p> <p>(一) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励む。</p> <p>(二) 正確適切なことばづかいや能率的な動作ができるように努めよう。</p> <p>(三) 整理整とんの習慣を身につけて、きまりよくものがたが処理できるようにしよう。</p> <p>(四) 時間や物資や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。</p> <p>(五) 仕事を進んで行い、根気よく最後までやりぬく態度や習慣を身につけよう。</p> <p>二 道徳的な判断力と心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立しよう。</p> <p>(一) 人間としての誇りをもち、自分で考え、決断し、実行し、その責任をみずからとるように努めよう。</p> <p>(二) すべての人の人格を尊敬して、自他の特性が、ともに生かされるように努めよう。</p> <p>(三) つとめて謙虚な心をもつて、他人の意見に耳を傾け、自己を高めていこう。</p>
<p>一 主として自分自身に関すること。</p> <p>(一) 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。</p> <p>(二) 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。</p> <p>(三) 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。</p> <p>(四) 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。</p> <p>(五) 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。</p> <p>二 主として他の人とのかわりに関すること。</p> <p>(一) 礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる。</p> <p>(二) 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。</p> <p>(三) 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。</p> <p>(四) 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。</p> <p>(五) 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つて、謙虚に他に学ぶ広い心をもつ。</p>

第三節 道徳内容	
<p>(四) 他人と意見が食い違う場合には、つとめて相手の立場になつてみて、建設的に批判する態度を築いていこう。</p> <p>(五) あやまちは率直に認め、失敗ははいていけないうようにしよう。また、他人の失敗や不幸には、つとめて暖かい励ましをおくろう。</p> <p>(六) 異性関係の正しいあり方をよく考え、健全な交際をしよう。</p> <p>(七) 常に真理を愛し、理想に向かつて進む誠実積極的な生活態度を築いていこう。</p> <p>(八) 真の幸福は何であるかを考え、絶えずこれを求めていこう。</p> <p>(九) 情操を豊かにし、文化の継承と創造に励もう。</p> <p>(十) どんな場合にも人間愛を失わないうで、強く生きよう。</p> <p>三 民主的な社会および国家の成員として、必要な道徳性を発達させ、よりよい社会の建設に協力しよう。</p> <p>(一) 家族員相互の愛情と思いやりと尊敬とによつて、健全な家族を築いていこう。</p> <p>(二) お互に信頼し合い、きまりや約束を守つて、集団生活の向上に努めよう。</p> <p>(三) 狭い仲間意識にとらわれないうで、より大きな集団の成員であるという自覚をもつて行動しよう。</p> <p>(四) 悪を悪としてはっきりとらえ、決然と退ける強い意志や態度を築いていこう。</p> <p>(五) 正義を愛し、理想の社会の実現に向かつて、理性的、平和的な態度で努力していこう。</p> <p>(六) 国民としての自覚を高めるとともに、国際理解、人類愛の精神をつちかつていこう。</p>	<p>三 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。</p> <p>(一) 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對する畏敬の念を深める。</p> <p>(二) 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。</p> <p>(三) 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関わりをもち、つとめていこう。</p> <p>四 主として集団や社会とのかかわりに関すること。</p> <p>(一) 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。</p> <p>(二) 法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、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。</p> <p>(三) 公徳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。</p> <p>(四) 正義を重んじ、だれに對しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。</p> <p>(五) 勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもつて、公共の福祉と社会の発展に努める。</p> <p>(六) 父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一点としての自覚をもつて充実した家庭生活を築く。</p> <p>(七) 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。</p> <p>(八) 地域社会の一員としての自覚をもつて郷土を愛し、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。</p> <p>(九) 日本人としての自覚をもつて国を愛し、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。</p> <p>(十) 世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立つて、世界の平和と人類の幸福に貢献する。</p>

資料二 各改訂年度の中学校学習指導要領における道徳の内容の最初の項目

(注：柱と視点は太字で示され、内容の最初の項目それ自体には、傍線が付してある。)

改訂年度	最初の内容項目	備考
昭和三十三年	<p>一 日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけることと、時と所に応じて適切な言動、動作ができるようにしよう。</p> <p>(一) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励もう。</p> <p>自己はもとより、他のすべてのものの生命を尊ぶことは、人間が意義ある生活を営むための第一歩である。体も心も、いたずらにその場の気分にならないうで、節度があり均衡のとれた生活をするこよによつて、健康な成長と発達をとげるように努めよう。</p> <p>一 生命を尊び、心身の健康の増進を図り、節度と調和のある生活をするこよにつとめる。</p> <p>(1) 自他の生命を尊重し、心身の健康とともに、精神の健康を図る。</p> <p>(2) 一時の衝動や卑俗な欲望に負けず、つとめて自制して堅実な生活を築いていこうとする。</p>	<p>三つのうちの第一の柱の下に位置づけられて、数行の説明文がついている。</p>
昭和四十四年	<p>一 生命を尊び、心身の健康の増進を図り、節度と調和のある生活をするこよにつとめる。</p> <p>(自他の生命を尊重し、心身を鍛えて健康の増進を図るとともに、衝動的に行動することなく、自制して堅実な生活を築いていこうとする。)</p>	<p>柱はなくなり、二つの観点がつけられている。説明文はなくなっている。</p>
昭和五十二年	<p>一 生命を尊び、心身の健康の増進を図り、節度と調和のある生活をするこよにつとめる。</p> <p>(自他の生命を尊重し、心身を鍛えて健康の増進を図るとともに、衝動的に行動することなく、自制して堅実な生活を築いていこうとする。)</p>	<p>二つの観点はなくなり、括弧書きがついている。</p>
平成元年	<p>一 主として自分自身に関するこよ。</p> <p>(一) 望ましい生活習慣を身につけ、心身の健康の増進を図り、節度と調和のある生活をするこよにする。</p>	<p>四つのうちの第一の視点の下に位置づけられ括弧書きはなくなっている。</p>
平成十年	<p>一 主として自分自身に関するこよ。</p> <p>(一) 望ましい生活習慣を身につけ、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こよ。</p>	<p>四つのうちの第一の視点の下に位置づけられている。</p>

資料三 Aグループ(実験群A)の事前学習で用いたプリント
(約四頁分)の要約

つながりを考える

人間の本质は、つながりにあるということが出来るのではないだろうか。私たち人間は一人では生きていくことは決してできない。たとえ、私たちの誕生それ自身が父親と母親の心理的、肉体的結合によるものであり、また父と母の遺伝子にはそれ以前の世代の無数の遺伝子が受け継がれている。さらに人間の赤ちゃんは、他の動物と異なり、長い間全く無力な存在として、その生存と発達を親や周囲の大人の世界に依存している。子どもは無数の人々の経験や知恵を吸収しながら成長しているといえる。子どもは、そして人間は、まさにつながりの中で成長し、つながりの中で生きていくのである。また今日では、自給自足の生活をすることは事実上不可能であり、私たちの生活はありとあらゆる部分で、地球上のあらゆる人々の努力の結果を享受しているといわざるをえない。しかし、私たちの視野をもう少し広げて考える時、「つながり」は、人間の間だけで完結するものではないことがわかる。生態学(エコロジー)の研究が進むとともに、私たち人類は他の生物(動物や植物)とも複雑な相互依存の関係にあることが知られるようになってきている。そして、人間の生存もまた微妙な自然界のバランスの上に成り立っていることが次第に理解されてきている。

人間も含めて地上の多くの存在は相互依存のつながりの中で生きていくという事実は、人間としての私たちの生き方にもどのような示唆を与えてくれるのであろうか。人間以外の生きものの場合、たとえ、事実として複雑な相互依存のネットワークの中で生きていよう、ただ自己の本能に従って生きているだけのことといえよう。自分の存在が他の存在とどのような関係にあるかとか、全体の調和とどのようなことを意識しているわけではない。ただ、それぞれの生き物が自己の生を懸命に生き抜こうとしていることが、全体として見れば、結果的に相互依存のつながり、編み目の維持につながって

ここにデュニーが言っているのは、社会とかコミュニティを形成するものは人間の心の結びつきであるということである。したがって、心をもった人間にとって、ただ呼吸をすることによって植物との間に保っているような物理的な相互依存や、自分の欲望充足のために互いに他を利用しようとして集まった人々の間の相互依存は、互いの心の結びつきがなく、したがって、そこには人間の真のコミュニティが存在するとはいえないのである。

いるというだけのことかもしれない。もし、そうであるとすれば、私たち人間もこの相互依存のつながりの事実をことさらに取り立ててとやかくいう必要はないという考えも成り立つかもしれない。しかし、人間は、ただ本能によって生きている他の生物とは大きく異なる。人間は、高等な意識すなわち心をもち、社会を構成して生きている。しかし、この人間の心が、時に、自己中心的に発揮される場合には、周囲との調和を顧みない欲望の充足の経済活動へと向かわせ、地球規模での環境破壊や文化や民族を異にする人々の間の紛争などもたらした。

アメリカの教育学者ジョン・デュニーは述べている。「人間は、ただ物理的に接近して生活しているからといって社会を形成しているわけではない。他の人々から何マイルも隔たっているからといって、社会の影響を受けないわけではない。一冊の本や一通の手紙が、何千マイルも離れた人々を同じ屋根の下に住んでいる人々以上に親密に結びつけるかもしれない。各人が皆同じ目的のために働いているからといって、それだけで社会的集団を構成しているとはいえない。(中略)しかし、もし彼らが皆共通の目的をわきまえて、それに興味を抱き、そうしてその目的に照らして自分たちの個々の行動を調整するようになれば、そのとき彼らはコミュニティを形成していることになる。(中略)そこで我々は、最も発達した社会集団の中にも依然として社会的でない多くの関係が存在することを認めざるをえない。どのような社会集団においても、多くの人間関係が依然として単に機械の部品と部品に似た次元にとどまっている。各人は、相手がどのような情緒的、知的状態にあるか、同意しているかどうかといったことを考えることなく、ただ自分の望む結果を手に入れるために他を利用して。こうした他人を利用する場面では、体力や、地位、老練さ、技能、機械的ないし金銭的手段を採る能力などの大きさがものをいいう。親と子、教師と生徒、雇用者と被雇用者、統治者と被統治者の関係がこうしたレベルにとどまるかぎり、彼らのそれぞれの行動がいかに密に接触しようとも、彼らは決して真の社会集団を形成してはいない」と。