



日本教育学会近畿地区企画公開シンポジウム「いま 道徳教育とシティズンシップ教育を考える」のまとめ

渡部（君和田），容子

(Citation)

いま道徳教育とシティズンシップ教育を考える

(Issue Date)

2017-05-27

(Resource Type)

conference object

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90004028>



日本教育学会近畿地区企画

公開シンポジウム「いま道德教育とシティズンシップ教育を考える」のまとめ

(年月日：2017年5月27日(土) / 会場：神戸大学発達科学部大会議室)

文責：渡部(君和田)容子(近畿大学)

1. 柴原弘志氏(京都産業大学教授)「『特別の教科 道德』における授業づくりと評価～主体的・対話的で深い学びの実現～」

1) 道德教科化の本質は何か

1958年の学習指導要領改訂で始まった「道德の時間」は、2014年の中教審答申を受けた2015年3月の学習指導要領一部改正で「特別の教科 道德」となり、今回の学習指導要領に至っている。この度、道德を教科とした意味、本質をとらえることが重要である。

「道德の時間」は、学校教育全体の中で行う道德教育の要として、週35時間の授業が行われてきたはずである。文科省の実施状況調査においても、2011年度には小学校平均35.7時間、中学校35.1時間実施という結果が示されている。しかしながら、それらの時間が、しっかりと道德の授業として行われているかというところではないだろう。教育現場の感覚からすれば、実態を反映していない調査結果である。

道德の教科化というのは、まず量的確保。これまで長い間ともすれば曖昧にされてきた要としての週1回の道德の授業を、本来あるべき姿としてしっかりと取り組んでいきたいと思いますということである。

2) 質的改善の中で「考え、議論する道德」の正しい理解

次に、質的な充実が挙げられる。この度の学習指導要領では、「考え、議論する道德」への転換が求められているが、これまでの取組すべてを否定しようというものではない。これまで、一部にはそうした授業実践の蓄積はあるものの、多くの学校でさらなる充実が求められているのである。また、道德科の目標実現のためには、「考え、議論する道德」に加え、「豊かに感じ取れる道德」や「実践意欲の高まる道德」への授業づくりはこれまでと同様に求められることになる。子どもたちが多様な価値観に触れ、まさに自分事として語り、本音を聴き合えることが大事である。対話の相手は、教師、子ども同士、地域の人々、先達と色々あるだろうが、自己内対話が何より重要であり、人間としての自己の生き方を追求することができればと考える。

3) 道德科における学習指導と評価の基本

学習指導は、それぞれの時間のねらいが中核となる学習活動とともに具体化されねばならない。「読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした学習」、「様々な道德的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決する学習」、「道德的行為に関する体験的な学習」、それらの組合せ等様々な指導方法が考えられる。また、1時間の中でも導入、展開、終末という流れの中で色々な組立があるだろう。いずれにしても体験と知見を編み込んでいく「要」としての学習指導、授業づくりが必要である。

評価については、点数化しない、評価はあるが評定はなしということである。学習指導要領解説にも示されているが、「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない」のである。まず明確で具体的なねらいを持った学習活動があつて、その過程と成果、学習状況を評価する。評価方法は、観察と言語分析が基本であり、個人内評価として道徳的成長を認め励ますものにしたいたいものである。特に顕著と認められる具体的な状況を記述するのである。ただし、学習活動を踏まえて、授業での発言や作文、ノートなどの記述に加え、発言や記述でない形で表出する児童生徒に着目した観察などによる評価方法の工夫も必要である。

4) 今後の課題

今後の課題は、道徳の教科化で懸念される事柄を最小限にし、道徳の教科化のメリットを最大限にすることに尽きるだろう。無償で配布される検定教科書も、それで制限されると考えず、児童生徒の実態に即した他の多様な教材を併用し、そして教科書も活かすという姿勢が必要である。児童生徒一人一人に豊かな「道徳性」を育むことを目指したい。

2. 杉浦真理氏（立命館宇治中学校・高等学校教諭、立命館大学非常勤講師）「シティズンシップ教育と主権者教育（政治リテラシー、「公共」、成人教育）」

1) シティズンシップ教育と主権者教育

公職選挙法改正により「18歳選挙権」がスタートした。高校生には戸惑う声もあったが、もっと政治や社会のことを学びたいという意見もあった。総務省・文科省編集の副読本『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—』も出された。

主権者教育は、何も特に目新しいことではない。私も社会科教師として、約30年間、高校生を相手に公民の分野で主権者教育、シティズンシップ教育を行ってきた。立憲主義、憲法における人権の規定の学習の上に、政治システムを知り未来の主権者として行動できる生徒を育成する。ローカル、ナショナル、グローバルの3つのレベルでのシティズンシップ教育を目指すわけである。それは、有権者教育に限られたことではない。

●映像資料「憲法改正を考える授業、模擬投票」（MBS VOICE 2013年5月1日放映）を視聴。高校2年生の政治経済において、事前学習を経て、自衛隊を国防軍にするか否かを争点に憲法第9条の改正について議論を行い、国民投票を行う杉浦氏の授業である。

「ごっこ」ではなく、模擬議会や模擬投票は、社会的な課題をリサーチし、歴史を学び、立憲主義の背景等を学習したうえで行うことが大事である。生徒の政治的リテラシーを高めることは、教育基本法第1条、第14条第1項に叶うことである。

しかしながら、学校現場では、教育基本法第14条第2項や1969年文部省通達（「高等学校における政治的教養と政治的活動について」）のために現実の政治的課題を取りあげることに躊躇してきた経緯がある。

指導上大切なのは、出典を明らかにして事実と根拠に基づくことである。教師の立ち位置は、ドイツの政治教育へのボイステルバッハ合意やイングランドのクリック報告などが

参考になる。ボイステルバツハ合意では、教師が生徒の判断を圧倒してはならないとある。クリック報告では、教師の立場には意見表明をしない「中立司会者型」、生徒の少数意見を大事にするためにバランスをとる「均衡型」、率直に自分の見解を明示する「参加明示型」の3つがあると分類されているが、組み合わせてやるのがいい。

評価は、価値の分かれているものは教師の価値で評価しないのが大原則である。生徒の政治的リテラシーを高めるのが目的であれば、政治的リテラシー向上の度合いをパフォーマンス評価やルーブリック評価で評価する。

2) 「公共」の課題と問題点

2022年から始まる高校新学習指導要領に基づく公民科教育は、新設される必修科目「公共」が議論を呼んでいる。「公共」という言葉からはシティズンシップ教育を連想させるが、市民社会の主体である市民の育成というより、公共心の育成等国家や社会を構成する公民の育成という上からの視点が感じられる。

しかし評価すべきは、従来の知識詰め込み型からの転換や、社会参加、地域社会の構成員という捉え方がみられ、個人と社会課題を結びつける課題解決型な学習へ道を付けたことである。前回の学指導要領改訂から取りあげられている「持続可能な社会づくり」の課題を地域・国家・国際のレベルでどのように扱っていくのか見守っていききたい。

3) シティズンシップ教育からの成人教育へ広がる教育へ

●映像資料「行政のシティズンシップ教育－愛知県新城市の若者議会－」(HNK 総合 クローズアップ現代 2015年10月21日放映)を視聴。愛知県新城市では、若者の声を行政に反映させ過疎化を食い止めたいと、1,000万円の予算をつけ若者議会を開いている。福祉、まちづくりなどを議論し、スポーツイベントなど5か月間に6つの提案が採用された。今回は、市立図書館の30年来の郷土資料展示スペースを若者向けの多目的スペースに変えたという提案が取りあげられた。

自分たちが要求したことが実現するという経験は重要である。ドイツで小学校4年生の女の子から「日本の小学校4年生はどんな権利を持っているの?」と質問を受けたことがある。その質問の背景には、学校近くの公園を作るにあたって行政が小学生の意見を聞き、それが活かされたという経験があったらしい。おとなたちがどれほど子どもや若者の声を聞いていくことができるのが大事であるし、まちの課題に頑張っているおとなに子どもたち若者を出合わせる、協働する、そうしたシティズンシップ教育が、ローカル、ナショナル、グローバルなレベルで主体的な市民を育てるのだと思う。

家庭教育と連携しながら、学校では、社会科、公民科、公共で、総合的な学習の時間で、家庭科、理科で、クロスカリキュラムとして取り組んでいく可能性がある。

3. 松下良平会員(武庫川女子大学教授)「道徳科教育をシティズンシップ教育として再定義する－そのために考えるべきいくつかの問題－」

学校の教育課程に「道徳」を設ける意味を、歴史を振り返って問い直し、道徳科をシテ

ィズンシップ教育の場として再定義する理論的意義、またグローバル化などの状況を踏まえた今日の意義を明らかにしたい。そして、「考え、議論する」道徳科の中で何ができるのか、教科としての基本原理を提案したい。

1) 学校における「道徳」の作為性—戦前と戦後の対比—

まず、学校における「道徳」は、私たちの一般に考える道徳教育とは違うということをおさえたい。戦後の「道徳」も修身の延長上にあり、道徳教育の特殊形態であり作為的なものである。生活実践・社会実践を通じた道徳教育とは異なる。

立憲主義国家黎明期の不安定さを補うかのように、共同体道徳（孝）と国家道徳（忠）を一体化させた道徳が教育勅語で説かれ、それに基づいて修身教育がなされた。それに対して、戦後の特設「道徳」では、学校における広義の道徳教育を「補充、深化、統合」するという位置づけになり、「道徳」固有の意義は不明になった。その結果、国語や生活指導、生徒指導との違いがわからなくなったのもある意味当然である。多くの教師はルーティンとして流すか別の時間として利用した。

一方、学校における実際の道徳教育では、右肩上がりの経済成長を支える勤勉や規律、従順の態度を教え、学力競争から落ちこぼれた青少年が非行等に走らないように心や行動をコントロールすることがめざされた。

2) 「道徳」の意義を問い直す

国民国家における国民のあり方を問うのが「道徳」なのであれば、戦後、学校の「道徳」には、立憲民主主義国家の主権者としての国民形成のための「道徳」、シティズンシップ教育としての「道徳」として再生する道があった。しかし現実には、国民形成は、もっぱら学力の問題として位置づけられて道徳的—政治的な価値の問題は排除されていった。その背景には、主権者としての国民という考え方になじめない戦前志向型保守派と修身型「道徳」の復活を恐れる進歩派の思惑が一致したこと、1930年代に成立した国家総動員体制がそのまま経済成長へと引き継がれたこと、占領下から独立後もアメリカの政策に追従したために主権が制限されていたこと、等があったと考えられる。

教育勅語が提起した国家と国民の関係をめぐる問いを忘れ、教育勅語を清算できていないのが戦後日本社会である。異を唱えず、空気を読み、自己の考えの主張をわがまま・自分勝手として咎め、自己犠牲を崇高とみなす道徳教育が求められ、政府に追従する国民、主権者たりえない国民が暗黙裡に求められた。

道徳科は修身型「道徳」復活につながる危険性を抱えているが、『道徳』の再定義としてとらえれば、新たな希望をもたらす可能性がある。「考え、議論する道徳」は、主権者教育・政治教育の高校への導入や、「主体的・対話的で深い学び」の導入にも後押しされて、「道徳」再建の転機になる可能性を秘めている。

法や制度の基底には道徳がある。幸福、正義、自由、平等、権利、義務、福祉等々をめぐる道徳的—政治的問題について、主権者が十分に考え、適切に意思決定することが国家や社会の将来を方向付ける。そのような主権者を育成する道徳科をめざして、教育学者は、

道徳科の目的やあり方を批判的に問い直し、道徳科の理念と論理を再構築する作業をリードしていく必要がある。

3) 「道徳」の再定義を迫る社会状況ーグローバル化を中心にー

道徳教育をシティズンシップ教育の場として再定義することは、今日の社会状況では差し迫った課題である。価値一元的な「成長社会」から価値多元的な「成熟社会」への移行に対応するための「道徳」が必要になる。複雑で困難な問題の打開や解決のために、負の財の配分をも含めて多様な選択肢を創造し、自立した責任ある人間として、他者と対話・協働しながらよりましな社会を築いていくことが求められている。

さらに、労働者の使い捨てや人間の不要品化によって、社会権や自尊だけでなく、生存権も脅かされる人々が今後増えていく可能性がある。そこでは相互扶助のための自治を支えるための基礎としての「道徳」が必要である。生き残りや勝ち残り、利益と損失への関心が肥大化し、教養市民層が衰退する中では、「道徳」はよき生について考えるための手掛かりになりうる。またグローバル社会においては、国民や定住外国人が連帯するための「道徳」として、排除のナショナリズムではなく、連帯のパトリオティズムが必要になるろう。

再定義された「考え、議論する道徳」では、多様な道徳的見解や立場について理解し、それらを和解させ調停する仕方を学ぶこと、自己や社会にとって何がよい・望ましいことかについて、他者と対話・議論しながら考え、意思決定することが基本的方向性になる。道徳の習得とは違う、知的分析と結びついた道徳教育への道である。

4) 道徳科における教科の論理を組み立てなおす一何を教えるのかー

特設「道徳」および現行の道徳科の内容は、個人、集団、社会、崇高というように同心円的拡大の論理に従って非系統的に配列された「内容」とその「指導」すなわち習得・到達という組立になっている。提案としては、諸学問の成果に基づく道徳の種類分類と関連づけが必要ではないか。一つは、動物と連続した「ヒト」として仲間や集団の中で生きていくための道徳（自然の道徳）である。もう一つは、集団・共同体の道徳を超えて普遍的な生き方を志向することにより、「人間」らしく生きるための道徳（人間の道徳）である。

立憲民主主義国家に整合的な「人間の道徳」のみが学校における「道徳」の内容になりうる。リベラリズム道徳は、人権思想と結びついた西欧由来の道徳であり、自らがよいと思うものを追求する自由を個人の権利として尊重する。リベラリズム道徳は、ルールや原則に従って放埒や恣意を排除し、安全や公正を確保しようとするが、正義や安全を抽象的・形式的に追求するために、しばしば冷酷さや無慈悲をあらわにする。

ケアの倫理は、人と人をつなぎ結びつける倫理、他者への思いやりや配慮の倫理であるが、「女性の倫理」として位置づけられるとき、養育や介護の仕事が女性へ押し付けられ、女性の社会参加が妨げられることがある。

共同体道徳は、文化や伝統を共有する人びとから成る共同体を維持し、連帯を可能にする道徳である。生活の外側から与えられる規範とは異なって「生きて働く」が、共同体道徳同士はしばしば齟齬をきたすし、共同体に異を唱える個人が排除されることもある。

これらの道徳はそれぞれ固有の意義と限界を持っている。道徳科の目的は、多様な道徳の意義と限界を理解し、個々の状況ごとにこれらをうまく組み合わせてよりよき道徳を探究することである。学校内外の生活を通じて「自然の道徳」や「人間の道徳」を習得した上で、道徳科において省察し、そこで学んだことを生活実践・社会実践へと応用していくのが、道徳科と道徳教育の関係だといえる。

道徳科が重視するのは、「多面的・多角的に」思考し、自ら判断すること、他者と対話・議論することである。道徳科には「主体的・対話的で深い学び」をリードする役割を期待したい。

4. 質疑応答および討論

柴原氏からは、評価について、また今回の学習指導要領の文言や学習指導要領解説での苦心についての補足があった。杉浦氏からは、そもそも、内心の自由に関することを学校の授業としてやってよいのだろうか、評価の存在、教師の正答主義、心情に訴える物語教材等から果たして議論していける多様な意見が出てくるのだろうかとの疑問が呈された。

フロアからは、2つの質問があった。第1は、模擬投票を入れた授業は、学校現場では周囲の反対があり実現しにくいのでは？との杉浦氏への質問であった。杉浦氏からは、模擬投票授業ネットワークの経験から言うと、投票結果を発表するとハレーションを起こすようだ。党派教育をやっているのではないかとの猜疑心で見られることもあるが、18歳で主権を行使するため作成された文科省の副読本のマニュアル通りにやれば問題ないはずであるとの答えがあった。

第2の質問は大学院生からであり、柴原氏へ、本音で生徒が話し考えを深めていくことの重要さは分かるが、本音へたどり着くまでが非常に困難なのではないかという質問だった。柴原氏からは、誰かにしっかりと聴いてもらえるという環境をつくらないと語り合えない。集団づくりが非常に大事であり、発言内容が活かされることの積み重ねが聴き合える、本音で語り合えることに繋がるとの答えがあった。

松下氏からは、聴きあう関係の大切さはいうまでもないが、それが実現しても主体的・対話的で深い学びへのハードルは高いだろう。集団づくりや学級経営と並んで、思考を促し議論を呼び起こす教材の研究が必要だ、との指摘があった。