

「特別の教科 道徳」と「資質・能力の三つの柱」 —「新学習指導要領」における道徳科—

山口 匡

学校教育講座 (教育学)

Moral Education as Special Subject and the Three Pillars of Competencies —Moral Education in “The New Course of Study”—

Tadasu YAMAGUCHI

Department of School Education (Pedagogy), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 「学習指導要領」の一部改正から全面改訂へ

2017年3月の小・中学校学習指導要領の全面改訂に先行して、2015年3月に道徳教育の一部改正がなされ、これまでの「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）へと位置づけられた。全面改訂された新学習指導要領においても、一部改正の内容がそのまま引き継がれている。

道徳の教科化が議論される発端となったのは、2011年10月に起こり、2012年に社会問題化した大津市中学2年生いじめ自殺事件であった。その後、いじめの問題等への対応として道徳教育の充実が求められ、道徳を新たな枠組みのもとで教科化することが提言された。そして、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から道徳科が完全実施されることになる。教科化に向けた議論・提言からその決定までわずか2年という、まさに“スピード感”をもった改革である。現時点から振り返れば、道徳教育の充実・強化を図ろうとする政治的意志に対するある種の“付度”がさまざまな提言や報告となり、他の教科等に先行して道徳教育の変更を推し進めてきたといえなくもなさそうである¹。その間およびその後の経緯と今後の予定をまとめると以下の通りである²。

2013年1月 教育再生実行会議発足

2013年2月 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について」（第一次提言）〔以下「提言」〕

2013年12月 道徳教育の充実に関する懇談会「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」〕

2014年10月 中央教育審議会道徳教育専門部会「道徳

に係る教育課程の改善について」（答申）〔以下「中教審答申2014」〕

2015年3月 文部科学省「小・中学校一部改正学習指導要領」

2015年7月 文部科学省「小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」

2015年7月 教科用図書検定調査審議会「「特別の教科 道徳」の教科書検定について」（報告）

2015年8月 中央教育審議会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会 論点整理」〔以下「論点整理」〕

2015年9月 教科書検定基準の一部改正

2016年7月 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について」（報告）〔以下「専門家会議報告」〕

2016年8月 中央教育審議会教育課程企画特別部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」〔以下「審議のまとめ」〕

2016年12月 中央教育審議会「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等について」（答申）〔以下「中教審答申2016」〕

2017年3月 文部科学省「小・中学校学習指導要領」〔以下「新学習指導要領」〕

2017年6月 文部科学省「小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」〔以下「解説」〕

2018年4月 小学校「道徳科」全面实施

2019年4月 中学校「道徳科」全面实施

2020年4月 小学校新学習指導要領全面实施

2021年4月 中学校新学習指導要領全面实施

周知の通り、道徳科のコンセプトは「読み物道徳」から「考え、議論する道徳への質的転換」と表現され

る。しかし、こうした道徳教育観は、教科化への第一歩を踏み出した2013年の「提言」ではまったく論じられていない。その後の「懇談会報告」では若干ふれられているものの³、実質的には「中教審答申2014」へ向けた審議の過程で主題化され、2015年3月の一部改正学習指導要領で明確化されたものである。

他方、2014年11月に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問を受けて、中央教育審議会教育課程特別企画部会が設置される。学習指導要領の全面改訂に向けたこの部会は「中教審答申2016」への途上で、「論点整理」（2015年8月）と「審議のまとめ」（2016年8月）を公表している。注目したいのは、すでに「論点整理」のなかに見られる次のような記述である。

……道徳教育においては、既に学習指導要領が一部改正され、……「特別の教科 道徳」（道徳科）が実施されることとなっている。本「論点整理」が目指す「これからの時代に求められる資質・能力の育成」や「アクティブ・ラーニング」の視点から学習・指導方法の改善を先取りし、「考え、議論する」道徳科への転換により児童生徒の道徳性を育むものであり、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方や他者との関わりについても考えを深める学習を通して、道徳的判断力、道徳的心情や道徳的实践意欲と態度を育てるものである。（「論点整理」45頁）

道徳科が「先取り」したといわれる「これからの時代に求められる資質・能力」や「アクティブ・ラーニング」の視点等は、後に「新学習指導要領」のキーワードとして、「資質・能力の三つの柱」「見方・考え方」「主体的・対話的で深い学び」などと定式化されることになる。

さて、本稿のテーマは、「新学習指導要領」のキーワードのうち、とりわけ「資質・能力の三つの柱」の観点から、道徳教育・道徳科の特質や課題を批判的にとらえ直すことにある。いじめ問題への対応を発端とした道徳の教科化ではあったが、その具体的な教育課程（さらには他教科等も含む教育課程全体）の改善をめぐる議論を通して、はじめて、道徳科としてのかたちを明らかにしてきた。そこには「新学習指導要領」を「先取り」したといわれるもの以外にも、いわば事後的に修正され付け加えられたものや、「資質・能力の三つの柱」では整合的に説明されえないものがあると思われる。こうした道徳科の「新学習指導要領」における特殊な立場を、問題解決の資質・能力として再定義された「道徳性」の概念を軸に考察していきたい。

2. 道徳科の目標と内容項目

まず、道徳科の基本的な考え方を確認するために、その目標と内容項目について、議論に必要なかぎり整理しておこう。

(1) 道徳科の目標

「目標」についてはこれまでの長い記述が整理されることによって、道徳教育も道徳科も「道徳性の育成」という目標で統一され、それぞれの役割と関連性について一貫した理解が可能になったといえるだろう。ここであらかじめ指摘しておきたいのは、「道徳性の育成」という目標自体が、さらに「よりよく生きるための基盤」として位置づけられている点である。

道徳教育の目標（小学校）：「新学習指導要領」3頁
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、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した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を養うことを目標とすること。

道徳科の目標（小学校）：「新学習指導要領」146頁
……道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

道徳教育ならびに道徳科の目標である「道徳性」についてはこれまで、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性」であり、「人格の基盤をなす」「人間らしいよさであり、道徳的価値が一人一人の内面において統合されたもの」と説明されてきた⁴。

しかし、「中教審答申2014」ではより明確で理解しやすいものに改善するため、「道徳性」を「一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくための資質・能力」と定義している（9頁）。このように、「道徳性」がいわば問題解決のための資質・能力として再定義されることによって、「生きて働く道徳性」の育成が目指されることになったといえるのである⁵。

資質・能力として「道徳性」を明示し、それを、①自己の生き方を考え、②主体的な判断の下に行動し、③自立した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ものと位置づけたのだが、では、この「道徳性」はどのように育成されるのだろうか。それを示しているのが道徳科の目標である。それは大きく四つ

の学習から成り立っていることが分かる。すなわち、①道徳的諸価値についての理解を基にする学習、②自己を見つめる学習、③物事を多面的・多角的に考える学習、④自己の生き方についての考えを深める学習、の四つである。後に見るように、これら四つの学習が「資質・能力の三つの柱」にそってあらためて整理し直されることになる。

ところで、問題解決のための資質・能力としてとらえ直された「道徳性」ではあるが、それは総じて「よりよく生きるための基盤」として要請されるのであった。この「よりよく生きる」というキーワードは、次に見る道徳科の内容項目においても、ある重要な意義を与えられている。

(2) 道徳科の内容項目

道徳科の内容項目とは何か。「解説」では次のように説明されている。「……内容項目は、児童が人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要であると考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したものである。……これらの内容項目は、児童自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものである」（「小学校解説」21頁）。つまり、道徳科の内容項目とはさしあたり、具体的に提示された「道徳的諸価値」ととらえてよいであろう。先に見た「道徳的諸価値の理解」は内容項目の学習を通して行われることになる。

「新学習指導要領」ではこうした内容項目を、「いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものに改善し」（「中教審答申2016」223頁）、小学校低学年19項目、中学年20項目、高学年ならびに中学校22項目にまとめている⁶。

学習指導要領の一部改正にさいして、内容項目の提示に関しても大きな変更がなされた。まず、従来の四つの視点を基本的に踏襲しながらも（ただし、視点1～4を視点A～Dに変え、3の視点をDにした）、はじめに内容項目のキーワードが提示され、そのなかで各学年段階の内容が示される形式に変更された。さらに内容項目の表現をすべて「……こと」の体言止めで統一し、テーマ性を強調している。このように、内容項目の提示方法が学年別先行から内容別先行へと変更されたこと、内容項目の文末表現が統一されたことは、文中に「……を理解し」「……を知り」が増えていることとあわせて、「道徳的諸価値の理解」が道徳科の基盤となるという考えを象徴的に示しているといえるだろう⁷。

また、小学校の低学年から新しい内容項目が追加され、充実が図られている（他方、中学校では統合や見直しにより項目数を絞り込んでいる）。具体的には、低学年で「個性の伸長」「公正、公平、社会正義」「国際理解、国際親善」、中学年で「相互理解、寛容」、高学年で「よりよく生きる喜び」の各内容項目である。こ

れらは全体として、いじめなどの子どもの課題に対応できるよう、内容項目の充実を図ったものと受けとめられている⁸。すべての内容項目のなかで、とくに着目したいのが、小学校高学年で新たに追加された内容項目「よりよく生きる喜び」である。中学校のものとあわせて提示しておこう。

【よりよく生きる喜び】（小学校高学年）

よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じること。（「新学習指導要領」151頁）

【よりよく生きる喜び】（中学校）

人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることに喜びを見いだすこと。（「新学習指導要領」141頁）

視点D「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の最後に、ということはずべての内容項目の最後に提示されている内容項目である。人間の（弱さ醜さを克服する）強さや気高さ理解し、生きる喜びを感じる（見いだす）こと。この道徳的価値が視点A「主として自分自身に関すること」ではなく、視点Dに分類されていることはあらためて注意されるべきである。

内容項目のまとまりを示している「視点」については、児童生徒にとっての対象の広がり即して整理し（A自分自身→B（他の）人→C社会や集団→D生命や自然、崇高なもの）、順序があらためられた（視点3を視点Dに）（「小学校解説」5頁）。しかし、その対象の広がり行き着く先でもう一度、「自分自身」にも深くかかわる道徳的価値へと立ち返ってくる構成になっているのである。さらに、「よりよく生きる」という用語にも注意したい。なぜなら、道徳教育ならびに道徳科の目標は「道徳性の育成」であるが、それは「よりよく生きるための基盤」とされているからである。

3. 「新学習指導要領」のキーコンセプト

「中教審答申2016」は、教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるのか」という観点から育成を目指す資質・能力を整理する必要性を説き、そのうえで、整理された資質・能力を育成するために「何を学ぶか」という必要な指導内容等を検討し、その内容を「どのように学ぶのか」という具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要があると述べている（21頁参照）。こうした議論のなかから、「資質・能力の三つの柱」「見方・考え方」「主体的・対話的で深い学び」といった、「新学習指導要領」を特色づけ、

主導する考えが形成されてきた。

(1) 「資質・能力の三つの柱」

「中教審答申2016」は、これからの予測困難な時代を生きる子どもたちが自らの未来を切り拓いていくために育成すべき資質・能力について、以下の「三つの柱」を提示した。この「三つの柱」は個別に分割できるものではなく、すべての資質・能力に共通し、それらを高めていくために重要となる要素であり、新しい教育課程に共通する重要な骨組みとして機能するものであると述べられている（28-30頁参照）。

- ①「何を理解しているか、何ができるか」(生きて働く「知識・技能」の習得)
- ②「理解していること・できることをどう使うか」(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)

すぐに分かるように、これら「三つの柱」は、学校教育法（第30条第2項）が定める、学校教育が重視すべき学力の三要素（「基礎的な知識・技能の習得」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」）にほぼ対応している。

「新学習指導要領」では「総則」のなかで、「三つの柱」を「(1) 知識及び技能が習得されるようにすること」、「(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること」、「(3) 学びに向かう力、人間性を涵養すること」と明記するとともに（「小学校新学習指導要領」4頁）、道徳科以外のすべての教科・領域等の目標と内容が、この「三つの柱」にもとづいて再整理されている。

(2) 「見方・考え方」

しかし、すべての資質・能力に共通する「三つの柱」も、各教科・領域等の課題や特質に応じてはじめて具体的な内容を持ち機能することができる。この点にかかわるのが、「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」を意味する「見方・考え方」という概念である。それは次のように説明されている。

「見方・考え方」を支えているのは、各教科等の学習において身に付けた資質・能力の三つの柱である。各教科等で身に付けた知識・技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方も、豊か

で確かなものになっていく。物事を理解するために考えたり、具体的な課題について探究したりするに当たって、思考や探究に必要な道具や手段として資質・能力の三つの柱が活用・發揮され、その過程で鍛えられていくのが「見方・考え方」であるといえよう。（「中教審答申2016」34頁）

つまり、「見方・考え方」を支えるのが「資質・能力の三つの柱」である一方で、この「三つの柱」が具体的に活用・發揮されることによって、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」が鍛えられていくという循環的な関係でとらえられているのである。そして、この循環的な学習を成立させるために要請されるのが「主体的・対話的で深い学び」にほかならない。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」

「新学習指導要領」では「何を学ぶか」という知識・技能の質や量のみならず、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視した改善が目指されている。換言すれば、学習の内容と方法の両方を重視して、学びのプロセスを質的に高めていくことである。そこで打ち出されたのが、「主体的・対話的で深い学び」いわゆる「アクティブ・ラーニング」の視点である⁹。「中教審答申2016」では「主体的・対話的で深い学び」について、次のような説明がなされている。（49-50頁）。

「主体的な学び」

「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学び。

「対話的な学び」

「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」学び。

「深い学び」

「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」学び。

ただし、これら三つの学びの視点は別々の学習場面や学習過程に対応しているのではなく、学びの過程としては一体として実現されるものであり、それぞれ相互に影響し合うものでもあるととらえられている。そして、こうした学びの「深まり」の鍵となるものとして、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」の重要性が強調されている（52頁参照）。

当然のことながら、「主体的・対話的で深い学び」も各教科等の特質に応じて、はじめて具体的な内実と独自のかたちやプロセスをえることができる。しかし、それらは他方で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」によって方向づけられなければならない。そして、この「見方・考え方」もまずは、その時点ですでに身につけられている「資質・能力の三つの柱」によって支えられているのであった。こうして開始される「主体的・対話的で深い学び」を通じて新たな資質・能力が生まれ、それによって「見方・考え方」がさらに豊かになっていく。このような相互の連関、循環のなかで、三者の関係性がとらえられているのである。

4. 「新学習指導要領」における道徳科

「新学習指導要領」では、道徳科を除くすべての教科・領域等の目標と内容について、育成を目指すべき「資質・能力の三つの柱」にそって再整理がなされている。その具体例として、小学校国語科の目標について示しておこう。

国語科における「見方・考え方」が、「言葉による見方・考え方（自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること）」（「中教審答申2016」126頁）として整理されたことを受けて、「新学習指導要領」では国語科の目標が次のように定められている。確認しておくべきは、総括目標の部分が「見方・考え方」に、(1)が「知識・技能」に、(2)が「思考力・判断力・表現力等」に、(3)が「学びに向かう力・人間性等」に、それぞれ対応している点である。

国語科の目標（小学校）：「新学習指導要領」14頁

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

さて、それではなぜ、道徳教育・道徳科の目標と内容については、そのような再整理がなされなかったのだろうか。

第一の理由として、時期的な問題を指摘することができるだろう。「中教審答申2016」が公表される以前に、学習指導要領の一部改正（2015年3月）によって

道徳科の目標および内容はすでに規定されていた。そのため、「中教審答申2016」では、「改めて小・中学校の道徳科の目標を改訂し直すのではなく、指導資料作成等を通じて周知していく中で分かりやすく示していくことが必要である」と述べられている（221頁）。

しかし第二の理由として、「中教審答申2016」は道徳教育と「資質・能力の三つの柱」との関係性をふまえ、次のようなより積極的な根拠を提示している。

……道徳教育と資質・能力の三つの柱との関係性については、道徳教育・道徳科の学習の過程に着目して、道徳性を養う学習を支える重要な要素である「道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」、「人間としての在り方生き方についての考え」及び道徳教育・道徳科で育成することを目指す資質・能力である「人間としてよりよく生きる基盤となる道徳性」の三つが、各教科等で育成することを目指す資質・能力の三つの柱にそれぞれ対応するものとして整理することができる。（221頁）

ポイントをまとめると次のようになる（「中教審答申2016」別添16-1）。

- ①「知識・技能」：「道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」
- ②「思考力・判断力・表現力等」：「生徒一人一人の人間としての在り方生き方についての考え（思考）」
- ③「学びに向かう力・人間性等」：「人間としてよりよく生きようとする道徳性」

しかしながら、はたして整合的な整理・解釈となっているだろうか。ここで、道徳科の目標と学習活動を振り返ってみよう。「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため（目標）、①道徳的諸価値についての理解を基に、②自己を見つめ、③物事を多面的・多角的に考え、④自己の生き方についての考えを深める学習」である。大きく四つの学習を通して目標（道徳性の育成）を目指す構成になっている。問題は、道徳教育の目標「道徳性」自体が「三つの柱」のひとつに当てはめられ、四つの学習活動が再構成されて他の二つの柱を形成している点である。

このような結論に至った背景には、2016年7月の「専門家会議報告」がある。この専門家会議では、「論点整理」を「先取り」しているとの評価に呼応するかのよう、「資質・能力の三つの柱」と道徳科との関係について言及している（4頁）。すなわち、「例えば、道徳科の学習活動に着目した捉え方として」と限定したうえで、道徳科の目標をもとに、①「何を理解してい

るか、何ができるか（知識・技能）」には「道徳的諸価値についての理解」の部分、②「理解していること、できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」には「物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める」の部分、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」には「よりよく生きるための基盤」「自己を見つめ」「自己の生き方についての考えを深める」の部分、それぞれ重視した整理の方針が議論されている。ただし、注意したいのは、この議論はあくまでも「学習活動に着目した捉え方」であり、本来、「資質・能力の三つの柱に分節することはできない」と明記されている点である。

こうして、「新学習指導要領」において道徳教育・道徳科の目標と内容の再整理がなされなかった第三の理由が明らかになる。端的に言って、道徳教育の特質上、そのような再整理になじまないのである。「中教審答申2016」の整理では、「三つの柱」のなかで育成を目指すべき資質・能力（道徳性）とそれを育成するための学習活動とが混在している。これらは「三つの柱」に対応するものとして解釈されているが、道徳教育の目標は「道徳性」を養うことであるため、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」という二つの柱が、「道徳性」という三つ目の柱（の学習）を支える構成要素ないし手段として位置づけられてしまっているのである¹⁰。

ここに、道徳科が「新学習指導要領」を「先取り」したといわれながらも、その基本的な構成や全体的な枠組みにおさまらない特質、あるいは異質さをもっていることが明らかになる。さらに問題なのは、道徳科のそうした特質・異質さを形式的な枠組みに押し込めようとする考え方ではないだろうか。

5. 二重化された「道徳性」

道徳科における「見方・考え方」は、「様々な事象を道徳的諸価値をもとに自分との関わりで広い視野から多角的・多面的に捉え、自己の人間としての生き方について考えること」（「中教審答申2016」221頁）とされている¹¹。これは、道徳科の目標のなかの「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」の部分にほぼ対応する。

「新学習指導要領」における道徳科の特殊なあり方を、「目標」「見方・考え方」「資質・能力の三つの柱」の関係を分析・整理することで、さらに明らかにしてみたい。

(1) 道徳科の目標と「見方・考え方」

「見方・考え方」とは「各教科等の特質に応じた物

事を捉える視点や考え方」であり、それを支えるのが「資質・能力の三つの柱」と理解されていた。そして、「三つの柱」が具体的に活用・発揮されることによって、「見方・考え方」が鍛えられていくという相互に循環的な関係でとらえられている。論理的に言えば、道徳科の場合、「人間としての生き方について考える」視点を支え、鍛える資質・能力とそれらを育成する学習活動が、道徳科で育成すべき資質・能力の「三つの柱」を形成することになる。

しかし、「中教審答申2016」の説明では、「生徒一人一人の人間としての生き方についての考え（思考）」が、「見方・考え方」であると同時に、育成すべき資質・能力の「三つの柱」のひとつに挙げられている。さらに言えば、「見方・考え方」を働かせることで目指されるべき「目標」、すなわち、「人間としてよりよく生きようとする道徳性」が、「見方・考え方」を支え、鍛えるべき資質・能力の「三つの柱」のひとつに挙げられているのである。

他方で注意しなければならないのは、道徳科においても（たとえば国語科と同様に）、「見方・考え方」それ自体は、教科の「目標」ではないということである。教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることによって、教科の「目標」が目指されるのである。こうした点にも、道徳科には他の教科・領域等には見られない重要な特質あるいは難点を指摘することができるだろう。

道徳教育・道徳科の「目標」は「道徳性の育成」として統一された。しかし、それ自体が究極の目的（「目標」と区別するためにこの語を用いる）として設定されているのではなく、「よりよく生きるための基盤」として求められている。ここから分かることは、「道徳性」はあくまでも「基盤」なのであって、「道徳性」だけが「よりよく生きること」を単独で可能にしたり、保証したりするものではないという考え方である。つまり、道徳教育・道徳科に特徴的なのは、その構造上、目標、目的が二重化（二段階化）されていることにはほかならない。

道徳教育・道徳科を「資質・能力の三つの柱」の枠組みで理解することの困難と危険性。この問題をさらに「道徳性」の観点から考えたい。

(2) 「道徳性」の二重化された理解

すでに確認したように、「道徳性」はこれまで、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性」と説明されてきた。「新学習指導要領」に向けて新たに付け加えられた解釈は、「一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくための資質・能力」としての「道徳性」観である。「考え、議論する道徳への質的転換」に向けて、いわゆ

る内容重視（コンテンツ・ベース）から資質・能力重視（コンピテンシー・ベース）への移行にそうかたちで、「道徳性」がいわば問題解決のための資質・能力として再解釈されているのである。

その結果、「道徳性」自体も大きく二つの意味でとらえられるという混乱が生じているのではないだろうか。たしかに、従来の「道徳的行為を可能にする人格的特性」という意味での「道徳性」は引き続き、「よりよく生きることの基盤」として、道徳教育・道徳科の目標を意味している。しかし他方で、この「道徳性」のある側面が過度に強調され、切りつめられたかたちで、問題解決の資質・能力として「三つの柱」に盛り込まれることになっている。「学びに向かう力・人間性等」という、「資質・能力の三つの柱」を構成するひとつの「柱」として切り取られた「道徳性」は、こうした経緯や事態を指し示していると思われる。

目標であると同時にその支えでもあるという「道徳性」の二重化された理解。そこには、道徳教育・道徳科の目標としての「道徳性」を矮小化し、十全な理解を妨げる危険性があるのではないだろうか。

(3) 「特別の教科」である理由

このように、「新学習指導要領」のキーコンセプトにそって道徳科に対する理解を深めようとすればするほど、道徳教育・道徳科がそもそも「新学習指導要領」の教育理念に照らしても、「教科」ではありえないことが明らかになる。

「教科」については、「系統的に組織された文化内容を教授する」（今野喜清他編『新版 学校教育辞典』教育出版2003年）という任務の存在が最小限の共通要素とされるようである（「懇談会報告」14頁）。他教科では基盤となる学問体系が一定程度明確であり、それにもとづいて教科内容が構成されるのに対して、道徳科の場合には、そのような文化内容に即した客観的な基盤は存在しえない。したがって、理解されるべき「道徳的諸価値」も、発達段階に応じて四つの視点のもとで、19個から22個の内容項目に分類されるようなものではありえないだろう。

道徳科が「特別の教科」として位置づけられた理由としては、おおむね次の三点が指摘されている¹²。

第一に、学習指導要領に示された内容について体系的な指導で学ぶという各教科と共通する側面がある一方で、人格の全体にかかわる「道徳性の育成」を目標としているという各教科とは大きく異なる側面がある。第二に、そうした観点から、数値による評価はなじまない。第三に、それゆえ、児童生徒が日常密接にかかわっている学級担任を中心に授業を行うことが望ましく、したがって、専門教科としての道徳科の免許は設定しない。このように、道徳科の各教科とは異なる内容的な側面と、従来の教科とは異なる制度的な側面か

ら、「特別の教科」という新たな枠組みのもとで「教科化」されたのだと説明される。

しかし、これまでの考察によって明らかになったのは、自らが目指している資質・能力の育成や学習・指導方法の改善を「先取り」していると「道徳科」を高く評価していた「新学習指導要領」それ自体の考え方が、逆に、「道徳科」の各教科とはまったく異なる特殊性をより鮮明に浮かび上がらせる結果を招いたという事実である。「新学習指導要領」は、教育課程全体を通じて、「何ができるようになるのか」という観点から育成を目指すべき「資質・能力の三つの柱」を提示し、「見方・考え方」という新しい視点を打ち出した。しかし、道徳教育・道徳科の目標や内容は、これらのもとで再構成されるような性質のものではなく、強引にその枠組みに押し込もうとすれば、「道徳性の育成」という目標自体がいびつに分節化され二重化されてしまう。このことは、「道徳性」についての十全な理解を妨げ、道徳教育の目標・目的、指導方法を必然的にゆがめてしまう危険性をはらんでいるといえよう。

「特別の教科」の「特別」が意味するのは「準」でも「上」でもなく、ましてや「スーパー」などではない¹³。ただ、道徳科が「教科の論理ではとらえることができない」「教科の論理にはおさまりきらない」という、きわめて単純で自明の事実をあらわすために用いられた便宜上の言葉にすぎないことを、「新学習指導要領」の教科観そのものが証明しているのである。

註

- 1 永田繁雄「道徳教育が先行して一部改正された理由」、永田繁雄編『「道徳科」評価の考え方・進め方』教育開発研究所2017年、12頁参照。
- 2 これらの文書からの引用箇所は、本文中に示した略記と、文部科学省HP上のPDFファイルの頁づつで提示する。
- 3 「懇談会報告」に次のような記述がある。「……読み物の主人公の心情などを理解させるような授業だけでなく、例えば、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であろう。」（11頁）
- 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社2008年、16頁。文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版2008年、16頁。なお、この説明自体は現在も踏襲されている。「小学校解説 総則編」28頁、「中学校解説 総則編」28頁、参照。
- 5 柳沼良太「新たな道徳教育」、篠原清昭編著『免許更新講習から学ぶ教職論 新・教職リニューアル：教師力を高めるために』ミネルヴァ書房2016年、156頁参照。
- 6 こうした内容項目の選択や定式化については、次のような批判がある。「道徳科はそれに対応した学問体系を土台とせず、学問的根拠もない19～22の徳目（憲法的価値である平和、人権、民主主義が入っていない）を文科省が一方向的に押しつけるものとなっており、国民の価値観統制という異常事態が展

開しつある」。佐貫浩・鈴木敏夫「検定教科書を押しつける「道徳」にどう対応するか」、教育科学研究会編『教育』No. 859 かもがわ出版2017年8月、71頁。

⁷ 廣瀬仁郎「目標と内容にかかわる部分の変更:ピンポイント解説」、『道徳教育』No. 684明治図書2015年6月、62-64頁参照。

⁸ 永田繁雄「道徳科の内容項目の改善」、永田繁雄、前掲書、18-19頁参照。

⁹ 「新学習指導要領」のキーワードとして注目されてきた「アクティブ・ラーニング」について、2015年の「論点整理」までは「主体的・協働的な学び」という用語が当てられていたが、2016年の「審議のまとめ」以降は「主体的・対話的で深い学び」に変更された。

なお、新学習指導要領の本文中では、「アクティブ・ラーニング」という用語自体はまったく使用されていない。これについて文部科学省は、しっかりと定義づけされていないカタカナ語を使うことにより、かえって画一的な指導につながったり、授業改善の妨げになったりする恐れがあるためと説明している。『月刊教員養成セミナー別冊:徹底解説!新学習指導要領はこう変わる!』時事通信社2017年5月(6月号別冊)、49頁参照。

¹⁰ 西野真由美「資質・能力としての道徳性」、永田繁雄、前掲書、39頁参照。

¹¹ なお本稿では、道徳科における「主体的・対話的で深い学び」について論じる余裕はない。「中教審答申2016」では、「道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると考えられる」(224頁)と述べられている。「専門家会議報告」は「考え、議論する道徳への転換」に向けて求められる質の高い多様な指導方法の例示として、①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習の指導方法の例を提示している(6頁)。

また、「新学習指導要領」における「道徳科の配慮事項」(151-152頁)の、(3)「児童自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること」、(4)「児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう……言語活動を充実すること」、(5)「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」は、それぞれ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」に重ねて理解することができる。

¹² 松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編『特別の教科道徳Q&A』ミネルヴァ書房2016年、42-43頁参照。

¹³ たとえば、「特別の教科」の意味を、「教科との関わりだけでなく、特別活動や総合的な学習の時間など学校の教育活動全体、及び家庭や地域での道徳教育と密接にかかわる」、「本来の教科の概念を超えて成り立つ」、「スーパー教科」としてとらえる立場もある。押谷由夫・柳沼良太編著『道徳の時代をつくる! : 道徳教科化への始動』教育出版2014年、3頁参照。

・本研究はJSPS科研費17K04540の助成を受けたものです。

(2017年9月25日受理)