

# 「道徳教育」の可能性と不可能性

## ——「道徳の教科化」をめぐる——

川原 茂雄<sup>1</sup>

### 要 旨

「道徳の教科化」が、小学校は2018年度から始まり、中学校は2019年度から始まる。1958年に「特設道徳の時間」が導入されてから60年たつて、今度は「特別の教科 道徳」となり、教科書の使用が義務付けられ、児童・生徒に評価が付けられることになった。形式化・形骸化しているといわれる現在の「道徳教育」は、このような「道徳の教科化」によって本当に強化・実効化されて、道徳性を高める教育になっていくのだろうか。学校における「道徳教育」の可能性と不可能性について検討し、「道徳の教科化」がもたらすことの意味を考えていきたい。

キーワード：道徳教育、道徳の教科化、特設道徳の時間、道徳性を高める教育

### 1. はじめに

「道徳の教科化」が、小学校は2018年度から始まり、中学校は2019年度から始まる。1958年に「特設 道徳の時間」が導入されてから60年がたち、今度は「特別の教科 道徳」となり、教科書の使用が義務付けられ、児童・生徒に評価が付けられることになった。なぜ今、「道徳の教科化」をはからなければならないのか、その理由とされたのが「いじめ問題」に見られる青少年のモラルの低下であると言われている。形骸化している「道徳教育」を、「教科化」というかたちで強化・実効化することによって、児童・生徒の道徳性を高めようということのようである。じつは、60年前に「特設道徳の時間」が導入された当時も、まったく同じようなことが言われていた。さらに、戦前の「修身」の時代においても、繰り返しその形骸化と青少年のモラルの低下が言われ、強化と実効化が叫ばれていたのである。ということは、戦前の「修身」においても戦後の「特設 道徳の時間」においても、学校における「道徳教育」が実施されたとしても、さらにその強化と実効化がはかられたとしても、児童・生徒の道徳性が高まり青少年のモラルが高まっていく可能性はほとんど無

かったということになるのではないだろうか。そうなると、今回の「道徳の教科化」によって「道徳教育」の強化と実効化がはかられたとしても、結局、児童・生徒の道徳性も青少年のモラルが高まっていく可能性はほとんど無いということになるのではないだろうか。本稿では、学校における「道徳教育」の可能性と不可能性について検討することによって、「道徳の教科化」がもたらすことの意味を考えていきたい。

### 2. 「道徳教育」を語ることの難しさ

「道徳教育」について語ること論ずることには、ある特有の難しさがあるように思われる。「道徳教育」という言葉について、それを語る人論ずる人によって、その意味や概念がバラバラであり、必ずしも共通・統一したものとなっていないように思われる。「道徳教育」そのものを否定的に語る人もいれば、肯定的に語る人もいる。「道徳教育」は必要だが、いまの「道徳教育」では不十分でありダメだと批判する人もいる。いまの「道徳教育」はダメだからと批判し、もっと「道徳教育」を強化・充実すべきだという人もいる。それぞれの人が持つ「道徳教育」のイメージや概念がかなり異なっていたり、同じ人が「道徳教育」について語り論じている中でも、いろいろなイメージや概念が混乱・混同したりしていることがあるように思われる。

<sup>1</sup> 札幌学院大学 人文学部 人間科学科；  
kawahara@sgu.ac.jp.

「道德教育」について語る人論じる人それぞれの「思い込み」や「思い入れ」が、「道德教育」という言葉の語られ方の中に、無意識に無秩序に混入しているように思われる。

しかし、「道德教育」について否定的に語る人も、批判的に語る人も、学校において「道德」を「教育」すること、児童・生徒の「道德性」を高める教育をすることについては、これを完全に否定したり不必要であると言う人はほとんどいないように思われる。どちらにも共通しているのは、学校において「道德」を「教育」すること、児童・生徒の「道德性」を高める教育をすることについては必要であり重要であると思うが、ただ今学校で行われている「道德教育」には問題があったり、不備があったり、不十分なものであるということなのである。

つまり「道德教育」を否定的に語る人も、批判的に語る人も、学校において「道德」を「教育」すること、児童・生徒の「道德性」を高める教育をすることについてと、その実現の可能性については、これを肯定的に認めており、それをはじめから所与のものとして考えているように思われる。だがはたして、本当に学校で「道德」を「教育」すること、児童・生徒の「道德性」を高める教育という意味での「道德教育」を行うことは可能なのであろうか。

### 3. 「道德」・「道德性」とは何か？

「道德教育」を語り、論ずることの難しさをつくっている原因のひとつに、「道德」や「道德性」という概念や、「道德教育」や「道德」を教えるということと、児童生徒の「道德性」を高めるといふことの考え方が、語る人、論ずる人たちの間で必ずしも統一・共通したものになっていないとことがあるように思われる。

ここで一度、それらの概念を確認整理してみたい。

まず「道德」という概念であるが、辞書的に定義を確認してみると、「人のふみ行うべき道。ある社会で、その成員の社会に対する、或いは成員相互間の行為を規制する基準として、一般に承認されている規範の総体。法律のような外面的強制力や適法性を伴うものではなく、個人の内面的な原理」（『広辞苑』第七版、岩波書店、2018）となっている。ここから、「道德」とは、ひとつは社会規範としての意味合い（ルール、マナーのようなもの）を持つものであるということと、もうひとつは個人の批判や反省において選び取られた精神

的規範であるという意味合いをもつものであるといえる。

「人間がそれに従って行為すべき正当な原理(道)と、その原理に従って行為できるように育成された人間の習慣(徳)」（『日本国語大辞典』小学館、2006）。

つまり「道德」とはまず「道」であり、それは客観的に存在するもの、あるいは個人の恣意を超えて客観的に存在すべき社会規範、行為の規範であるといえる。他方で、「道德」とは「徳」であり、それは規範に合致する行為とその習慣化を支える人の性格や能力であるといえる。いわば、社会規範としての道徳と、その規範に合致する行為を為し得る性格や能力、つまりは人格としての道徳と、この両面の意味合いを、この「道德」ということばは、道と徳とのそれぞれに由来して持っているように思われる。

もうひとつの重要な概念である「道德性」は、この「道德」という概念の、どちらかという「徳」の側面である、道徳的価値が一人一人の人格に結びつき、人格を支え、その中に生きてはたらくものとなっていること（人格あるいは性格・能力(徳)という側面)を意味しているように思われる。つまり、社会規範についての内面的な自覚・規範意識であり、それは外から注入するもの（出来るもの）ではなく、主体としての個人が、その社会規範を自主的に（反省や批判によって）選びとる知性と感性との調和的な体制のことを「道德性」と定義することが出来るのではないだろうか。

### 4. 「道德」を「教育」することは可能なのか？

「道德教育」という言葉についても、その定義は非常に難しい。単純に考えれば、「道德教育」とは「道德」を「教育」するということになるが、はたして「道德」を「教育」することは可能なのだろうか？「道德教育」について否定的・批判的であれ肯定的であれ、それを語る人、論ずる人のほとんどは、学校で教師が児童生徒に対して「道德」を「教育」するということが可能であることが、最初から「当たり前」の前提となっているように思われるが、本当にそうなのだろうか。

もし「道德」を「教育」することが可能であるとしても、どこで、誰が、誰に対して、なにを、どのように教育するのかということが問題となってくるだろう。そして、それは必ずしも「学校」だけでなくとも、「教師」だけでなくとも、そして対象は「児童・生徒」だけでなくともよいのではないのだろうか。さらに、

学校で教師が児童・生徒に対して「道德」を「教育」することが可能であるとしたならば、「なにを」「どのように教育するのか」ということも大きな問題となるだろう。

「道德教育」なのだから、「道德」の内容を「教育」するのだとしても、それは簡単な問題ではない。たとえば、「英語教育」や「数学教育」ということを考えると、たいていの人は、どのような内容を「英語教育」「数学教育」で教えるのかということはおおよそイメージができるだろう。しかし、「道德教育」となると、その教える内容をきちんと統一したイメージを持つ事が出来る人は少なく、また誰もが共通したイメージを持つことは難しいのではないだろうか。

一般的に「道德」とは、ひとつは社会規範としての意味合い（ルール、マナーのようなもの）を持つものであるということと、もうひとつは個人の批判や反省において選び取られた精神的規範であるという意味合いをもつとされるが、その社会規範の内容についても法律のように客観的に把握できるようなものではなく、時代や地域によって差異があったり、個人によってその認識の差異が生じてしまったりすることは避けられないであろう。そのように「道德」として教える内容のイメージを客観的に構成することが難しく、誰もが共通したイメージを持つことも難しいものを、「どのように教育するのか」ということを考えることもまた、とても難しいことのように思われる。

以上みてきたように、「道德教育」について、否定的・批判的であれ肯定的であれ、それを語る人、論ずる人のほとんどは、最初から、学校で教師が児童生徒に対して「道德」を「教育」するということが可能であるということが「当たり前」の前提となっているように思われる。しかし、学校における「道德教育」で児童・生徒に対して「道德」を「教育」することについては様々な難しさがあり、その可能性について本当に妥当性があるかどうかには、しっかりと実証的・理論的な検証・検討が必要であるように思われる。

## 5. 「道德教育」で児童・生徒の「道德性」を高めることは可能なのか？

「道德教育」について、否定的・批判的であれ肯定的であれ、それを語る人、論ずる人のほとんどは、最初から、学校で教師が児童・生徒に対して「道德」を「教育」する必要があるとあり、可能であるという

ことが「当たり前」の前提となっているように思われるが、そこには、学校における「道德教育」が児童生徒の「道德性」を高める教育であるからという認識があるように思われる。しかし、はたして学校における「道德教育」によって、児童・生徒の「道德性」を高めることは可能なのだろうか？

「道德性」とは、道德的価値が一人一人の人格に結びつき、人格を支え、その中に生きてはたらくものとなっていること（人格あるいは性格・能力（徳）という側面）を意味しているとされ、社会規範についての内面的な自覚・規範意識であり、それは外から注入するもの（出来るもの）ではなく、主体としての個人が、その社会規範を自主的に（反省や批判によって）選びとる、知性と感性との調和的な体制のことと定義されるが、そのような「道德性」を、学校における「道德教育」によって、どのように高めていくことが可能なのだろうか？

まず、児童・生徒一人一人の人格に結びつき内面的なものであるとされる「道德性」を、どのように客観的に把握し、評価することが出来るのか（可能なのか）という問題がある。いまの学校における「道德教育」では、児童・生徒の「道德性」が高まっていないので形式化・形骸化していると言われるが、どのような基準をもって「道德性」が「高まっていない」とか「高まっている」というように、それを客観的に把握し、評価することが可能なのだろうか？

また、児童・生徒一人一人の「道德性」は外から注入するもの（出来るもの）ではなく、主体的な反省や批判によって自主的に選び取る知性と感性の調和的な体制とされるが、一人一人が主体的に選び取るものに対して、その「道德性」が「高い」とか「低い」というように客観的に把握し、評価することは可能なのだろうか？

このように考えていくと、学校における「道德教育」によって、児童・生徒の「道德性」を高めていくことの可能性を、しっかりと実証的・理論的に示すことは、そう簡単なことではないように思われる。にもかかわらず、「道德教育」について否定的・批判的であれ肯定的であれ、それを語る人、論ずる人のほとんどは、最初から、学校における「道德教育」によって児童・生徒の「道德性」を高めることは必要であり、可能であるということが「当たり前」の前提となっているように思われるが、その可能性について本当に妥当性があ

るのかどうかには、しっかりとした実証的・理論的な検証・検討が必要であるように思われる。

## 6. 「道徳の教科化」で「道徳教育」は本当に可能になるのか？

「特別の教科 道徳」が2018年度から全国の小学校で、2019年度からは全国の中学校で教えられることとなった。これまでは、1958年に特設された「道徳の時間」で教えられてきた「道徳」が、今度は「特別な教科」として位置づけられ、年間35時間の「道徳」の授業の実施が必須となり、文部科学省検定済みの「教科書」の使用が義務付けられ、数値にはよらないが教師による児童・生徒の「評価」が付けられることとなった。

なぜ、今60年間実施されてきた「特設 道徳の時間」を、新たに「特別な教科 道徳」として位置づけ直して「道徳の教科化」をはかろうとしたのであろうか。きっかけは、第2次安倍政権成立後に設置された「教育再生実行委員会」による「いじめ問題等への対応について（第1次提言）」であると言われている。この中で「いじめ問題の本質的な解決に向けて」、「道徳の教科化」が目標として掲げられた。それを受ける形で「道徳教育の充実に関する懇談会」が組織され、その「報告」で、「道徳教育の教科化」の基本的枠組みが提起され、それを受ける形で中央教育審議会での論議が行われ、2014年10月の中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」が出された。文部科学省は、それを受けて学校教育法の施行規則の改正という手続きで、「道徳の教科化」の実現へと踏み出したのであった。

このような流れから見ても「道徳の教科化」の理由の第1は「いじめ問題への対応」であった。しかし、深刻化する「いじめ問題への対応」は必要であるとしても、なぜ、それが「道徳の教科化」と結びつくのであろうか。「道徳の教科化」によって、本当に「いじめ問題への対応」が充分に行われ、解決に向かうのであろうか。そもそも、すでに「特設 道徳の時間」が設置されている状況の中で、これを「教科」とすることが「いじめ問題への対応」の強化・充実に結びついていくのであろうか。

このような疑問に対して、「道徳の教科化」を押し進めていった側の主張は、現在の学校で行われている「特設 道徳の時間」による道徳教育はうまく機能しておらず、道徳教育の初期の目的が十分に果されていない状況があり、道徳教育が「形骸化」しているというも

のであった。たとえば、現在の「特設 道徳の時間」についての取り組みは「学校差や個人差が大きい」ことや、「授業時間が十分に確保されていない」という指摘がある。また、「特設 道徳の時間」が実施されていたとしても、「読み物教材」を中心としたものが多く、読み物の登場人物の心情を読み取る形式的な授業や、望ましいと思われることや、わかりきったことを言わせたり書かせたりする指導が多いということが指摘され、このような「特設 道徳の時間」の画一化・形骸化した授業では、児童・生徒の道徳性を高めるものとはならず、実効性が乏しいということがいわれている。

しかし、現在の「特設 道徳の時間」の授業が、画一化・形骸化しており、実効性が乏しいのかということについては、必ずしも実証的な調査や客観的なデータによる検証がしっかりとなされているわけではない。また、現在の「特設 道徳の時間」の授業が画一化・形骸化していることと「いじめ問題の深刻化」との関連性や、「道徳の教科化」によって「いじめ問題への対応」が十分にはかれ、解決に向かう可能性についての理論的かつ実証的な仮設がしっかりとたてられているわけでもない。

このような「特設 道徳の時間」の画一化・形骸化→「道徳教育」の実効性の不足→青少年のモラルの低下→いじめ問題の深刻化→「道徳の教科化」→「道徳教育の実効化」→「いじめ問題への対応の充実」→「いじめ問題の解決」という仮説自体が、あまりにも非論理的・印象的でナイーブな推論ではないのだろうか。

## 7. 戦後日本の「道徳教育」と「特設 道徳の時間」の成立過程

「特別の教科 道徳」が学校現場に導入されることになっていく論議の過程を見ると、1958年から60年間実施されてきた「特設 道徳の時間」によっては、かならずしも児童・生徒の「道徳性」を高めることが出来なかった（青少年のモラルの低下・いじめ問題の深刻化など）ので、新たに「道徳の教科化」によって「道徳教育」の強化・充実させて実効化をはかるのだということが強調されているように思われる。しかし、半世紀以上も学校現場で取り込まれてきた「特設 道徳の時間」による「道徳教育」の功罪が実証的・理論的にしっかりと検証されることなく、「特設 道徳の時間」では児童生徒の「道徳性」を高めることの実効性が低いものであったとして、これを簡単に否定してよ

いのだろうか？

ここで、戦後の日本における「道德教育」と「特設道德の時間」の成立過程を簡単に振り返ってみたい。

1945年8月、連合軍に無条件降伏した日本は、GHQ（連合国軍最高総司令部）による様々な改革を迫られていった。教育の分野においては、1945年12月31日に、「修身・日本歴史・地理の停止」指令が出された。これによって、戦前70年以上続いた我が国の「道德教育」の教科であった「修身」が停止された。こうした措置の一方で、当時の文部省は「修身」にかわる新たな「道德教育」の教科としての「公民教育構想」をスタートさせていた。文部省内に「公民教育刷新委員会」を設置し、「公民科」の新設の提案についての検討をすすめた。最終的にはこの「構想」は実現せず、歴史や地理を含めた総合教科としての「社会科」が設置されていくことになる。このような流れの中で、以後の日本の「道德教育」は、「社会科による道德教育」「社会科を中心とした道德教育」という方向性が主流となっていく。さらに、1950年に来日した第二次アメリカ教育使節団の報告書において、「道德教育は、ただ、社会科だけからくるものだと考えるのはまったく無意味である。道德教育は、全教育課程を通じて、力説されなければならない」との見解が示されたこともあって、学校における「道德教育」は学校教育の全体をとおして行われるべきであるという「全面主義」がとられるようになっていった。

このような学校の「道德教育」について独特の教科を設けず、学校教育全体を通して「道德教育」を行うという流れが変わるのは、天野貞佑文部大臣が登場して、「教育勅語に代わる国民道德の基準を確立する必要」を力説するようになってからである。天野文相は、「社会科は社会道德には適切だが、個人道德には不十分だ。社会科を発展させ整理して人生論や思想問題を主とする教科、つまり修身科を特設するのが望ましい」と公言し、教育課程審議会に対して「道德教育を主体とする教科あるいは科目の設置」について検討するよう諮問した。しかし、教育課程審議会の答申では、「道德教育」について特別な教科・科目を設けるのは望ましくないという、明確に反対する結論が出された。文部省も、これを受けて学校の全教育活動を通して「道德教育」を実施するという原則を確認し、「全面主義」を堅持していった。

このような戦後の日本の「道德教育」の流れが大き

く転換するのは、1957年9月、松永東文部大臣が教育課程審議会に「道德教育強化のための時間特設」について諮問してからである。翌年3月、同審議会「現状を反省し、その欠陥を是正し、すすんでその徹底強化を図るために、新たに道德教育のための時間を特設する」との答申を行った。ここから、それまでの学校における「道德教育」が、「全面主義」から「特設主義」へと、文部省の方針が大きく変わっていくことになる。

この答申の後、文部省は「小学校・中学校における『道德』の実施要領について」の通達を出した。1958年8月、学校教育法施行規則の一部が改正され、小・中学校の教育課程の4領域の一つとして「道德の時間」が明示され、この年度の2学期からの実施が確定した。松永文相の諮問から、わずか1年たらずの間に、ある意味ほとんど論議らしい論議もなされることもなく、あっという間に学校における「道德教育」が、特別な教科を設置せず学校教育全体で行うというそれまでの方針から、「特設 道德の時間」を設けて道德の指導の充実を図るという方針への転換が図られたのであった。

## 8. 「特設 道德の時間」によって「道德教育」は可能となったのか？

なぜ、新たに「特設 道德の時間」を設けなければならないのか、その理由について当時の灘尾弘吉文部大臣の談話では、「道德教育振興に対する社会の要望にこたえ、真に、世界の人々から敬愛されるような品位ある日本人を育成せんとする趣旨に外ならない」として、特設は、道德教育の充実を望む社会的要請に答えたものであると述べられている。しかし、そのような「社会の要望」は本当にあったのであろうか。あったとすれば、それは何処から発せられた「要望」であったのだろうか。

文部省の通達には、「小学校『道德』実施要綱」が付記されているが、そこには、これまで道德教育を「全面主義」で進めてきたが、実績を見るに十分効果を上げていないので、不十分を補い、徹底を図るために道德の時間を設けるとしたという説明が記されている。

戦後日本の「道德教育」は、社会科を中心として学校の教育活動全体を通じて行うという「全面主義」という方針をとっていたが、それでは不十分であり効果を上げていないので、新たに「道德の時間」を特設して「補充・深化・統合」していかなければならないと

というのが当時の文部省側の説明であった。

ここで私たちは、あることに気が付くのではないだろうか。60年前に「特設 道徳の時間」を導入するための理由は、「いまやっている道徳教育のやり方では不十分であり実効性が乏しいので、さらに新しいこのやり方で道徳教育を強化して実効性を上げていきたい」というものであったが、それは、今回の「道徳の教科化」をはかるための理由と、まるで同じものであるように思われる。

60年前の「特設 道徳の時間」の導入の時に、それまでの「道徳教育」のやり方について、どれだけ実証的・理論的な検証がおこなわれていたのだろうか。先行研究を見る限りでは、ほとんど実証的・理論的な検証もなく、論議らしい論議もなされないまま、政権や文部大臣の強い意向によって、強引に「特設 道徳の時間」が導入、実施されていったように思われる。

そのようにして学校の「道徳教育」に「特設 道徳の時間」が導入され、これまで60年間実施されてきたにも係らず、道徳の授業が画一化・形骸化し、実効性が上げることが出来なかったのは、なぜなのだろうか。それは、「道徳」が、正式な「教科」として位置づけられてこなかったからではなく、それまでの「社会科を中心として学校教育全体を通じて行う道徳教育」について実証的・理論的な検証をしないまま、十分な論議や検討を経ることなく、強引に「特設 道徳の時間」を導入していったからではないのだろうか。

だとするならば、今回の「道徳の教科化」についても、これまで60年間学校現場で実施されてきた「特設道徳の時間」について、なんらの実証的・理論的な検証もなく、論議らしい論議もなされないままに、「特別の教科 道徳」を導入、実施していったならば、再び同じような事、すなわち道徳の授業が画一化・形骸化し、実効性を上げることなく、児童・生徒の「道徳性」を高めることは出来ないということになるのではないだろうか。

## 9. 戦前の「修身」では「道徳教育」が可能だったのか？

周知のように、日本で最初の道徳教育は「修身」である。1872（明治5）年の「学制」と同時に小学教科内に設置された「修身口授（ギョウギノサトシ）」がそのはじまりとされる。しかし、当時の学校教育では「修身」による「道徳教育」はあまり重視されず、知識や

技術の教育に重点が置かれていた1879（明治12）年、「教育令」の制定過程において、政権にかかわる人々から当時の「道徳教育」のあり方に強い不満が出されている。その現れのひとつが、文明開化の欧化主義の行き過ぎを天皇の名で批判した1879（明治12）年の「教学聖旨」である。そこでは、開化主義・欧化主義の偏りを批判し、仁義忠孝に基づく道徳教育を学校教育の基礎にすべしと主張されていた。

1880（明治13）年の「改正教育令」によって、教育に対する国家統制と道徳教育の強化が明示されるも、1882（明治15）年の「徳育論争」などで欧化主義と国粹主義の対立による学校教育の道徳教育の混乱が続いた。それに終止符を打ったのが、1890（明治23）年の「教育勅語」の発布による。天皇崇拝と儒教道徳を中心とした国家主義的教育政策の推進である。これによって、以後日本の学校現場では、「修身ハ、教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ」とされ、「教育勅語」に基づく「修身＝道徳」教育が確立して、「教育勅語」が学校教育の中心となり最優先されることになった。

つまり戦前の「修身」による「道徳教育」もまた、同じように、それまでの「修身」による「道徳教育」では不十分で実効性が乏しいので、「儒教道徳」による「道徳教育」の強化・充実が叫ばれることで「教育勅語」による「道徳教育」が学校現場に導入されていったのである。これによって日本は、天皇制国家主義的教育体制が推し進められ、戦争体制に国民が総動員させられ、結果として国外にも国内にも多くの犠牲者を出して敗戦という結果を迎えるのであった。戦後、GHQによって「修身」は廃止、「教育勅語」も国会で失効を宣言されるが、戦前の「教育勅語」に基づく「修身」による道徳教育については、しっかりと実証的・理論的な検証はほとんど行われていない。

こうしてみると、日本における「道徳教育」は、戦前の「修身」から「教育勅語」へ、戦後の「社会科を中心として学校教育全体で行う道徳教育」から「特設道徳の時間」へという変遷をたどりながらも、常に、その時の「道徳教育」では児童・生徒の「道徳性」を高めることについて不十分であり実効性が乏しいということが指摘され、その時の「道徳教育」についての実証的・理論的な検証も、十分な論議もないままに、次の新しい「道徳教育」の形態が上から権力的に実施されていくということが繰り返されているように思われるのである。

## 10. 「道德教育」の可能性と不可能性

このような日本における「道德教育」の変遷過程を見ていくと、それがどのように形態を変えたとしても、つねに児童・生徒の「道德性」を高めることについては不十分であり実効性が乏しいという指摘を受けて、その改革を迫られてきたように思われる。ということは、日本における「道德教育」は、どのような形態であっても、これまでに一度も児童・生徒の「道德性」を高めるということに成功したことが無いということになり、「道德」を「教育」ということの可能性を実現したことが一度も無いということになるのではないだろうか。

それまでに実施されてきた学校における「道德教育」の形態が、児童・生徒の「道德性」を高めるということに、どれだけの実効性があったのか無かったのかについての実証的・理論的な検証をしなければ、それに代わる新しい「道德教育」の形態によって児童・生徒の「道德性」を高めることの実効性や可能性を実現することは不可能であるように思われる。

貝塚茂樹は、日本の戦後の「道德教育」について、それが一貫して政治的イデオロギーの争点とされ、それに賛成か反対かの政治的な「二項対立図式」の中で解消されたこと、戦前の「修身」について、それが「感情的」に批判・否定されることに対して、その功罪をきちんと学問的に検証してこなかったことが、本質的な教育論として論じられることを困難にしてきたと述べている（貝塚, 2008）。それと同様の構図が、今回の「道德の教科化」をめぐる論議や導入過程についても言えるのではないだろうか。

戦後60年間にわたって学校現場で実施されてきた「特設 道德の時間」について、これが児童・生徒の「道德性」を高めることにどれだけ効果的であったのか無

かったのかについて、実証的・理論的な検証と十分な論議をすることなく、「特別な教科 道德」を導入し、実施していけば、おそらくこれまで実施されてきた「道德教育」と同じように、児童・生徒の「道德性」を高めることは不可能となるのではないだろうか。

いま必要なのは、どのような「道德教育」の形態であれば児童・生徒の「道德性」を高めることが出来るのか（可能なのか）という論議ではなく、はたして日本の学校における「道德教育」によって「道德」を「教育」することは可能なのか、児童生徒の「道德性」を高めることは可能なのかということ、もう一度しっかりと過去の「道德教育」の形態や実践を振り返り、それを実証的・理論的に検証していくことによって、その可能性と不可能性を十分に検討・論議していくことであるように思われる。

### 参考文献

- [1] 藤田昌士 (1985). 道德教育 その歴史・現状・課題, エイデル研究所, 東京.
- [2] 藤田昌士 (編) (1979). 日本の学力11 道德と教育, 日本標準, 東京.
- [3] 林泰成 (2018). 道德教育の方法 理論と実践, 左右社, 東京.
- [4] 貝塚茂樹 (2008). 戦後教育は変わるのか, 学術出版会, 東京.
- [5] 「考え, 議論する道德」を実現する会 (2017). 「考え, 議論する道德」を実現する!, 図書文化, 東京.
- [6] 大森直樹 (2018). 道德教育と愛国心, 岩波書店, 東京.
- [7] 押谷由夫 (編) (2013). 道德の時代がきた! 一道德教科化への提言一, 教育出版, 東京.
- [8] パオロ・マッツァリーノ (2016). みんなの道德解体新書, 筑摩書房, 東京.
- [9] 佐貫浩 (2015). 道德性の教育をどう進めるのか, 新日本出版社, 東京.
- [10] 渡辺雅之 (2018). 「道德教育」のベクトルを変える, 高文研, 東京.

## The Possibility and Impossibility of Moral Education

Shigeo KAWAHARA<sup>1</sup>

### Abstract

Morals as an official subject starts from this year, 2018, in elementary school, and it starts from next year, 2019, in junior high school. It has been 60 years since moral education was set in the curriculum in 1958. However, this time it has become a special part of the curriculum and the use of textbooks is obligatory and evaluation will be given to students. I wonder if the current moral education, which is said to be formalized and eliminated, will be really strengthened and made effective to raise moral education by the teaching of morals as an official subject. I would like to consider the possibility and impossibility of moral education in school and think about the meaning of teaching of morals as an official subject.

**Keywords:** Moral Education, Morals as an Official Subject, Compulsory Education, A Special Part of Moral Education, To Raise Moral Education.

---

<sup>1</sup>Department of Human Sciences, Sapporo Gakuin University; kawahara@sgu.ac.jp.