

市民性教育からみた道德教育に関する一考察

—小学校学習指導要領を手がかりに—

山 本 詩 織

Abstract

This study examines moral and citizenship and clarifies their structural relationship. Citizenship education is an education concept that includes moral education and the premise of both of these forms of education, is that the learner becomes aware of their sovereign state and its formation. There are two conditions that form moral and citizenship education. The first condition is when the society determines that human rights, such as the right to life, are secured. The second condition is when a learner recognizes that they have their own determination over their own life.

In the “elementary school curriculum guidelines” revised in 2017, the life of the learner was considered for the current position of moral education. It became clear that learners did not recognize their own determination clearly and this was indicated by the expression that can also be taken for granted and controlled, and that places the result and the life of the learner. The writer demonstrates two points as the cause, which are the areas where improvement is necessary. The first point is the nationalism-like awareness of danger as a strong part of the background of citizenship education in Japan, and this is, therefore, necessary for understanding “citizenship.” The second point is that only understanding morality is insufficient. Morality and personal freedom and rights are understood as a binary opposition, and moral education consists of the totalitarian thoughts that the Constitution of Japan denies.

キーワード……道德教育 市民性教育 道德性 主権者としての自覚 学習者の生命

1 はじめに

本稿は、道德教育について市民性教育を手掛かりに、そのあり方を考察することを目的とする。

文部科学省は2012年に「子どもの「命」を守るために」と題して、いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針を提示した¹⁾。2015年には学校教育法施行規則の一部を改正する省令及び『学習指導要領』の一部改訂が告示され、道德の教科化が正式に決定し、小学校では2018年度から道德は特別な教科として完全実施となった。

領域から教科へと格上げされた道德教育は、その現状から公教育においてとりわけ重視され

る傾向にあると捉えることが出来よう。だが、道徳の教科化をはじめとする道徳教育に関しては、先行研究により問題が指摘されている。

道徳教科書のモデルとされている『私たちの道徳』の内容について研究した半沢英一は、『私たちの道徳』に示されている道徳観が国際人権論に反しており、自他の権利や尊厳を守ることができない人間を育てる等の危険性があると、現在の道徳教育が抱える問題を指摘している²⁾。他にも、道徳性の教育の方向性を研究した佐貫浩は、現在の道徳教育について国家が人格的価値を直接統制・管理する危険性があるとし、現行のままでの道徳の教科化について批判している³⁾。

現場の教職員には道徳の教科化に関して、不安が広がっている。4月1日付の朝日新聞では、道徳教育の研究指定を受け2017年度から道徳の評価を始めた京都市の小学校を取材している⁴⁾。その中で教頭は、「まだまだ評価に不安を感じている先生が多く、課題はある」と現状を話した。4月28日付の朝日新聞では、新潟県南魚沼市の小学校教諭が「どうやったら価値観を押しつけるのではなく、子どもに気づいて考えてもらえるか。求められるものは大きく、勉強しないと」という発言が取り上げられている⁵⁾。教科化による評価や、教科書の取扱い方、授業の方法に関して現場の教職員は混乱し、不安を抱く現状にある。

現場の教職員が抱える不安や課題は、この教科化によって引き起こされたものなのだろうか。前述した新潟県南魚沼市の小学校教諭の、「どうやったら価値観を押しつけるのではなく、子どもに気づいて考えてもらえるか。」という発言を再度取り上げる。この発言では、道徳教育は偏った価値観を一方向的に押しつけるものではなく、学習者である児童生徒が主体的に考え、道徳性や道徳的実践力を修得し自己形成していくものだという性質によって生じる課題である。この性質は、道徳教育が「道徳の時間」という領域として登場した1953年から変更されていない。あたかも今回の教科化によって生じた課題のように捉えられるが、その実は教科化より以前から道徳教育が抱えてきた問題なのである。

道徳が教科化された現在、道徳教育が抱える問題の検討と改善は急を要する。特に、前述した小学校教諭の発言にみられた、道徳教育の性質による道徳教育のあり方について、教科化された現在だからこそ今一度振り返り、検討する必要があると筆者は考えている。したがって、本稿では市民性教育を手掛かりとして、現状に応じた道徳教育のあり方を検討していく。

市民性教育については主権者教育として政治教育において先行研究が多く存在している。しかし道徳教育との関連で研究を行ったものは珍しい。本稿にて市民性教育を手掛かりとする理由は、道徳教育と市民性教育の性質の類似にある。

市民性教育は、1999年に英国のナショナルカリキュラムに必修科目として加えられたことをはじめとして、21世紀型の学校をつくる上での鍵として世界的に注目されている。日本でも2006年に経済産業省の研究会が「シティズンシップ教育宣言」を発表するなど、教育政策にも反映されつつある⁶⁾。

市民性教育については以下のように定義づけられる。例えば長沼豊は、「市民型社会の担い手を育成する教育」と簡潔に定義する⁷⁾。嶺井明子は比較教育学の観点から、より詳細に「批判的思考力、問題解決能力をもち、民主的参加をなしうる行動的市民の育成」と定義している⁸⁾。また、水山光春は社会科教育の観点から「知的で教養豊かで賢明な市民という点にとどまるのではなく、能動的・積極的・活動的な市民の育成」と定義する⁹⁾。いずれの定義も、市民性教育にて育成する市民は社会を担う存在であり、能動的・行動的であり、そこに必要となる知識や能力を兼ね備えていることを前提としている。

対して道徳教育は、道徳教育の目標について『小学校学習指導要領解説』は、「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」だとする¹⁰⁾。ここでいう道徳性は、「よりよく生きようとする人格的特性」と定義される¹¹⁾。つまり道徳教育は、「よりよく生きようとする人格的特性」である道徳性という資質・能力を養うことを通して、主体的かつ行動的な人間を育成することだといえよう。

以上から、市民性教育と道徳教育は能動性や主体性、そして活動に必要な知識と資質・能力を兼ね備えた人間（市民）を育成する点で類似性が認められる。筆者はこの育成する人間像の類似性から、市民性教育と道徳教育は構造的関係性があると推察している。

現状においては、2011年に総務省が「常時啓発事業のあり方等研究会」にて、学校で市民性教育を選挙啓発の根幹に位置づけるべきであると報告書を発表している¹²⁾。市民性教育に関する実践や先行研究においても政治教育との関連が多く見られるが、市民性教育と道徳教育の構造的関係性を明らかにすることで、今日の道徳教育を検討する手掛かりとなることが期待できる。

本稿では、まずは道徳教育と市民性教育の構造的関係性について、育成する人間像からより深く考察する。その上で今回は、公教育の基盤となる小学校教育を取り上げることとし、2017年に改訂された『小学校学習指導要領』をもとに、道徳教育の現状について批判的検討し、今後の道徳教育のあり方について展望を論じる。

2 市民性教育と道徳教育が育成する人間像

2-1 市民性教育が育成する市民

市民性教育が育成しようとする市民とは、具体的に何を指すのだろうか。これについては前述したように、市民性教育が何を示しているものであるのかを明らかにすることで、その大枠を捉えることが可能である。多様な市民性教育の定義が存在する中で、ここでは学校教育にて世界で初めて市民性教育が導入された英国の市民性教育について取り上げたい。

2002年から英国の中等教育段階で必修科目となった市民性教育は、1998年に発表された諮問委員会報告書一通称クリック・レポートが基礎となる。このクリック・レポート¹³⁾では、

T.H.Marshall の市民性に関する解釈を手掛かりに、市民性教育の 3 つの重要な要素を定義している。それは、「社会的・道徳的責任」と「社会参加」、そして「政治的教養」である。

「社会的・道徳的責任」とは、権威のある者ならびにお互いに対する自信や社会的・道徳的な責任ある態度に関する学習を指す。具体的には公平性の概念や法・規則・意思決定・権力・地域の環境・社会的責任に対する姿勢といったものである。「社会参加」とは、学習者自身の社会生活や課題について学び、それらに有意義な形で参加することができる能力や態度、技術の習得を指す。「政治的教養」とは、市民生活について、更には学習者自身が市民生活において有用な存在となるための手段の習得を指しており、政治的知識よりも幅広いものを示すという。

以上の 3 つを市民性教育の重要な要素、つまり核に据えているということは、市民性教育によって育成される市民を構成する要素の核と換言することができる。さらに、「社会的・道徳的責任」、「社会参加」、「政治的教養」は習慣的に相互作用し続けることが必要とも述べていることから、3 要素を相互的に関連付けて活用する技術・能力を持つことも、市民として必須となる要素だろう。

「社会的・道徳的責任」、「社会参加」、「政治的教養」を概観すると、共通となる前提が見えてくる。それは、市民社会にて権利を行使する力を有するという主権者としての自覚を持っているということだ。「社会的・道徳的責任」では、主権者としての自覚がなければ権威あるものに対して従属関係を取ることは出来ない。主権者としての自覚があるからこそ、権威あるもの、つまり権力に対して自己の姿勢や態度を示すことが可能となる。「社会参加」においても、自己の個性や能力を活かし、市民社会の抱える課題を解消し、よりよい市民社会へと変容させていくことを可能とする論理は、社会を変容させる力である主権者としての権利を所持している自覚があるからこそ成立することから、主権者としての自覚を前提としている。市民生活において有用な存在となるための手段の習得を指す「政治的教養」は、最もこれが顕著に表れる。この論は学習者が市民生活において有用な存在となり得る、という前提のもと展開されている。つまり、市民生活に生じる課題や意思決定に影響を及ぼす主権者であることを前提としているのだ。

このように市民性教育が指し示す内容から市民について明らかにしてきたが、次に異なるアプローチとして、歴史的に形成された市民概念について研究した梅田正己の市民に関する定義¹⁴⁾を取り上げたい。梅田は現代における市民とは「民主主義と人権の思想を体現した人間類型」と定義している。さらに具体的には以下のように述べた¹⁵⁾。

「市民」とはつまり、うんと単純化していえば、自由と平等の原則に立って、一人ひとりの尊厳を守るとともに、全員が参加し、全員が責任を引き受けることにより、自分たちの社会を自分たちの手で治めてゆくこと（自治）の出来る人間類型ということになります。そして、そうした「自治」の形態を「民主主義」と呼ぶのです。

上述した市民は、「市民的教養」と「市民的特性」を備えているという。「市民的教養」は、「社会に出て働き、かつ自立した市民として「自治」に参加してゆくのに必要な基礎的な知識と認識、及びそれにもとづいて形成される見識」であり、現在の膨大な教科内容の中から近現代史を中心とした歴史をはじめに「市民として生きてゆく上で必要とされる知識・認識」として問い直されたものだとしている。

対して「市民的特性」は、「市民」として主体的に自治に参加してゆくのに十分な自覚と能力、技能、態度」とし、具体的には、権利主体としての自覚や公共の精神、討議が出来る能力、他者にはたらきかけ共生する能力を挙げている。

梅田による市民の定義を見ると、やはりこちらもクリック・レポートと同様に、市民が積極的かつ能動的に社会・政治参加し、市民の力によって市民社会を変容していく存在である。市民として存在する上での具体的素養として論じた「市民的教養」と「市民的特性」は、クリック・レポートの3つの重要な要素と比較するとやや具体性に欠ける部分もあるが、クリック・レポートにて提示された3要素を「教養」と「特性」という異なる視点から分類したものと考えられる。そしてこちらも、権利主体としての自覚、つまり主権者としての自覚をとりわけ「市民的特性」として備える必要性を論じている。

市民とは、主権者としての自覚をその存在の基盤として持つことによって、社会を担う存在であり、能動的・行動的であり、そこに必要となる知識や能力を兼ね備えている存在となり得るのだと筆者は考える。

2-2 道徳教育の目標から考える市民性教育との関係性

2-2-1 道徳教育の目標

小学校学習指導要領第1章総則には、「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基本精神に基づき、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している」と、道徳教育の目標を明らかにしている¹⁶⁾。教育基本法及び学校教育法に定められた教育の基本精神とは、「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」という教育の目的を指す。

これを踏まえると、「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」には道徳性が必要不可欠であり、それを道徳教育によって養う、ということである。道徳性を十分に養われていなければ、「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」ことが出来ない、という論理構造である。

では、道徳教育で養う道徳性は何を指すのだろうか。同じく小学校学習指導要領では、「人間

としてよりよく生きようとする人格的特性」であると定義されている¹⁷⁾。このことから、道徳性とは児童生徒の行動そのものを指し示しているのではなく、児童生徒の行動基盤となりうる内面的なものを指し示していることが分かる。

道徳教育は、道徳性という児童生徒の内面的な資質・能力を養うことを通して、主体的かつ行動的な人間を育成することだといえよう。また、教育によって育成される人間は「平和で民主的な国家及び社会の形成者」である。国家及び社会を形成する権利は日本国民が有するということ、いわゆる国民主権であることを表している。

そして、「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」ということは、「自己の生き方を考え、決定し行動する権利を有している」ことだと換言できる。以上の論理構造から、国民主権であるという基本精神を下に、主権者として主体的かつ行動的な人間を育成するための内面的な資質・能力である道徳性を養うことが、道徳教育の目的であるといえる。

2-2-2 市民性教育と道徳教育の関係性

市民性教育で育成する市民と、道徳教育で育成する人間について比較してみると、両者の共通点と相違点から、構造的関係性が見えてくるのではないだろうか。まず、両者に共通して「主権者」というキーワードが存在する。両者とも、育成する市民/人間は主権者であることを前提としており、学習者が主権者としての自覚を持つことがそれぞれの教育目的を果たすために必要不可欠なファクターとなっている。これは、両者ともに学習者の権利が憲法典などの社会規範として保障されることが必要不可欠だと言い換えることもできる。

次に市民性教育と道徳教育の相違点を考えたい。道徳教育は道徳性という学習者の内面的な資質・能力を養うが、市民性教育は異なる。市民性教育では能力や技術、態度の基盤となる知識や認識、そして能力・技術を活用するための知識等の幅広い教養を得ることも含む。市民性教育の方が、より幅広い学習内容を包括した教育概念なのである。道徳教育は、市民性教育のうちの一部、前述した梅田の論における「市民的特性」の具体的特性となる道徳性を養うものだと考えられよう。

このことから、市民性教育は道徳教育を包括した教育概念であり、両者ともに学習者は主権者としての自覚を持つことを前提とすることで成立するものだといえる。主権者として自覚を持つためには、そもそも主権者として生きていく権利、つまり人権が保障されなければならない。自己の生命は他の誰でもない自分のものであり、そして生きるということは等しく人々が所有している権利であり、公権力から干渉されずに自己決定することができると保障されなければ、権利行使の主体として生きていくことは出来ないからである。

以上のことから差し当たり、市民性教育や道徳教育を成立させる条件は2点存在すると結論づけられよう。1点目は生存権や自己決定権、幸福追求権をはじめとする人権が保障される社

会状況であることだ。2点目は、学習者自身の生命を自分自身のものと認識し、自己決定して自己充実することが可能であるという、主権者としての自覚を持つことである。

3 学習指導要領上の道徳教育と主権者教育

3-1 2017年改訂『小学校学習指導要領』

3-1-1 道徳科の目標と内容項目

前述したように、道徳教育はその目標の記載から、教育基本法に基づく教育目的の中核的役割を担うものだと読み取れる。道徳教育は教育活動全体で進めることとなるが、その要となる教育活動として、2018年度より小学校にて道徳科が設置された。現在の道徳教育の状況を明らかにするためには、道徳科の設置に併せて2017年に改訂された『小学校学習指導要領』を取り上げる。

道徳科の目標については、前述した道徳教育の目標を受けて『小学校学習指導要領』第3章にて「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」と示している¹⁸⁾。つまり、道徳科は道徳教育で養うことを目標とする道徳性について、直接的に養うことを目標とした学習であるといえよう。

道徳科の内容項目は、「A 主として自分自身に関する事」、「B 主として人との関わりに関する事」、「C 主として集団や社会との関わりに関する事」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事」の4つに分類される。その中でも、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事」には「生命」というキーワードが含まれていることから、この内容項目において学習者の生命がどのように位置づけられているか確認する。

『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』によると、この項目は「生命ある全てのものをかけがえのないものとして尊重し、大切にすることに関する」内容項目だと説明される¹⁹⁾。ここでいう「生命を大切に尊重すること」とは、「かけがえのない生命をいとおしみ、自らもまた多くの生命によって生かされていることに素直に答えようとする心の表れ」と定義していた²⁰⁾。

確かに、人間は社会の中に存在し、多くの外的要因である環境—例えばそれは多くの他者やその時々に変容する自分自身の立場、自然環境などに触れ、そして思考体系や行動様式を変容させ、生涯発達していくものである。そういった観点から、個人のみで生存しているとは言えない。しかし、前述した記述では学習者自身の生命が、何者かによって生かされている状態、つまりコントロールされている状態とも捉えかねない。これでは学習者の生命が、学習者のものであると明確に位置づけられているとは言えない状況だと言える。

他にも、第3学年及び第4学年の指導の要点として、生命の位置づけについて以下のように

記述されている²¹⁾。

生命は唯一無二であることや、自分一人のものではなく多くの人々の支えによって守り、育まれている尊いものであることについて考えたり、与えられた生命を一生懸命に生きることのすばらしさについて考えたりすることが大切である。

ここでは生命が何者かに与えられたもの、と明確に記述されている。改めて確認するが、人間は個人のみで生存しているとは言えない。しかし、個人は他者を支えるために生きているわけではない。他者と共生しているのである。生命が「与えられた」ものだと表記することによって、他者と共に生きるという共生ではなく、他者に従属して生きることを喚起させる危険がある。

本来人権とは、自然状態から他人に譲り渡すことの出来ない人間及び市民固有の権利である²²⁾。これは人間が生存状態となった瞬間から生じるものであり、他者から与えられるものではない。人間の生存において、各個人がそれぞれの生命の所有権を持ち、その生存が不可侵のものだという根拠は、人間が自然権として人権を持つことによる。つまり人権とは、人間が社会を構成する自律的な個人としての自由と生存を前提として認めているのだ。

しかし現状は、学習者の生命が学習者自身のものであるという明確な位置づけはされておらず、むしろ学習者の生命は学習者自身の手を離れ何者かに与えられ、コントロールされているとも捉えかねない位置づけとなっている。これは人権が前提とする論理構造に反している位置づけではないだろうか。

3-1-2 主権者に関する教育

『小学校学習指導要領解説 総則編』には、「主権者に関する教育（現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容）」が付録として存在する²³⁾。これは中央教育審議会答申にて、現代的な諸課題に対応し求められる資質・能力として、主権者として求められる力が挙げられており、これを教科等横断的な視点で育成することが出来るように、教育内容の構成例として作成されている。各教科の内容から主要なものを抜粋したものと説明されており、社会科、特別活動、家庭科、そして道徳から構成される。

では道徳科における4つの内容項目のうち、どの項目が主要なものとして抜粋されているのだろうか。そこには、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」が抜粋されている。またその中でも、「規則の尊重」、「公正、公平、社会正義」、「勤労、公共の精神」が抜粋されている。

道徳教育は主権者としての自覚を持つことを成立条件としている。これは学習者の生命を学習者自身のものであることを明確に位置づけることが必要だと、すでに述べてきた。つまり、

主権者教育と道徳教育における生命の学習は、密接な関係にあり、そもそもその点が相互的に関連付けて取り扱われない場合は、道徳教育としても主権者として自覚を持ち、主権者意識を持った学習者を育成するという主権者教育も成立しないのではないだろうか。

4 考察

本節では、道徳教育や主権者教育の成立条件を満たさない現状の原因として、道徳教育を包括する教育概念である市民性教育が導入された背景と、道徳性に対する不十分な理解という2つの視点から考察していく。

4-1 市民性教育導入の背景

前述した「シティズンシップ教育宣言」²⁴⁾によると、市民性教育は1990年代後半から英国や米国を中心に組み込まれてきたという。英国や米国に市民性教育が浸透した背景として、競争社会によって個が突出してきたこと、階層が分化してきたこと、市民の協働の機会の喪失や地域からの乖離により地域コミュニティが機能しなくなってきたこと、若者の政治へ無関心や投票率が低下していること、学校が社会から乖離し学習することの意味が子ども達に伝わらなくなってきたこと、社会と個人との関係が難しくなってきたことに対する懸念があったとしている。

日本はどのようなのだろうか。この「シティズンシップ教育宣言」では、日本も英国や米国と同様の状況にあると述べている。さらに、市民が社会に参加し、そして社会形成するという概念に変化の兆しがあるとし、その状況から市民性教育を定着させていく時期である、と論じている。

「常時啓発事業のあり方等研究会」の最終報告書においても、若者の政治離れや投票率の低下が日本の問題点として挙げられている。その原因には、政治教育の不備やそれに伴う主権者意識の未習熟があるとし、政治教育の充実が重要な課題である提言した。その際に、他国の実践として英国や米国の市民性教育を挙げ、論じている。

岸田・渋谷は、市民性教育に対する関心が高まった背景に、「国家のあり方、あるいはその民のあり方において、何らかの危機や変化を感じている国が多い」としている²⁵⁾。それに加え山は、「国家レベルでの危機感を背後に、今日の世界的現象としての政治、経済、社会のグローバル化の影響が大きい点では共通している」と論じている²⁶⁾。

確かにこれらの先行研究から日本の状況に鑑みると、「シティズンシップ教育宣言」や「常時啓発事業のあり方等研究会」の最終報告書には、その要素が含まれている。例えば、民主主義かつ立憲主義国家である日本において、市民が主権者としての意識を持ち政治に参加する、つまり政治に関心を持ち、投票することで参加するという行為が失われてしまえば、国家を存続することが出来ない。主権者としての意識を持ち、社会に能動的に参加することを市民のあり

方だと捉え、その点における危機感から日本において市民性教育に対する関心が高まった、と捉えることが出来る。

しかしそれだけではない。日本において市民性教育に対する関心が高まった背景には、国民意識の欠如という危機感があったのではないだろうか。政治や社会に参加しない原因として、主権者としての意識の欠如はもちろんのこと、日本という国家に属している市民であるという意識の欠如も考えられる。

クリック・レポートとして報告書を発表した諮問委員会議長の B.クリックは、英国には「臣民 (British subject)」と「市民 (British citizen)」という2つの観念の混同があったと指摘している²⁷⁾。クリックは「臣民」を「法に服従」する者と、「市民」を「法の制定改変において役割を果たす」者とそれぞれ定義した。「臣民」とは、上意下達の権威観のもと、国家における自分自身の役割を担うことが出来、その社会システムを理解し、法の支配を尊重している人間である。しかし「市民」は、法の支配を尊重するだけでなく、参加の権限と責任をもってコミュニティや社会を支え、変化させていく人間である。そこには上意下達の権威観ではなく、下意上達の権威観が存在する。

日本も英国と同様に、「臣民」と「市民」の意図するところを混同したままの状態（あるいは意図的にすり替えて）市民性教育が導入されたのではないだろうか。国家のあり方や国民のあり方に危機感を感じ、その対応策として市民性教育に対する関心が高まったが、そもそもの危機感がナショナリズムを基盤とした危機感であったがために、「市民」を正しく理解することなく「臣民」を育成する教育として解釈し、導入に至ったのだと筆者は考える。

4-2 道徳教育に対する理解

前述したように、道徳教育や主権者教育の成立条件を満たさない現状の原因として、筆者がもう1つの原因として考察しているのは、道徳性に対する不十分な理解である。それぞれが豊かな道徳性を持ち、個を尊重する中で平和で民主的な国家及び社会が形成されると筆者は考えている。これは日本国憲法では個人の尊重を原則としており、全体のためと称して個人を犠牲にしようとする全体主義は否定していることに基づく²⁸⁾。

しかし道徳教育の内容項目を見ると、道徳性は全体主義的に捉えられていないだろうか。本論では学習者の生命の位置づけに注目して論じてきたが、学習者の生命は自分自身のものと明確には位置づけられていなかった。むしろ、他者のために、そして他者から与えられた生命であり、自分自身でコントロールすることが可能か不明瞭である。そうやって位置づけられた生命観を学習し、学習者は学習した道徳性によって他者のために生きるという選択を善としてしまいう危険性を孕んでいる。

他者のために生きることを肯定する論理構成は、自分自身の権利や自由を主張することを否定してしまい、道徳性が人権と矛盾しうる。現在の道徳教育は、道徳性を養うことでこの論理

構造を学習し、意図的に刷り込んでいると捉えられても仕方がない状況にある。これでは主権者としての自覚が生まれるはずもない。道徳性は、権利や自由の主張と二項対立関係として存在するものではない。むしろ、権利や自由の主張を認め、主権者意識を持つことを前提として道徳性が養われるという構造を取るのであり、この論理についてはこれまで述べてきた通りである。

以上のように、道徳性に関する理解が不十分な状態であることから、道徳教育の内容項目の不備や、日本国憲法に反する形にねじ曲がったものとして道徳教育が実施される現状にあり、内容検討と改善が急務となるのではないだろうか。

5 おわりに

本稿では、道徳教育と市民性教育について、育成する人間像からその構造的関係性を明らかにした。それは、市民性教育が道徳教育を包括した教育概念であり、両者ともに学習者は主権者としての自覚を持つことを前提とすることで成立する構造的関係性を持つということだ。ここでポイントとなるのは、主権者として自覚を持つことである。このポイントを満たすためには、そもそも主権者として生きていく権利、つまり人権が保障されなければならない。自己の生命は他の誰でもない自分のものであり、そして生きるということは等しく人々が所有している権利であり、公権力から干渉されずに自己決定することができると保障されなければ、権利行使の主体として生きていくことは出来ないからである。

したがって、市民性教育や道徳教育を成立させる条件は2点存在すると結論づける。1点目は生存権や自己決定権、幸福追求権をはじめとする人権が保障される社会状況であることだ。2点目は、学習者自身の生命を自分自身のものだと認識し、自己決定して自己充実することが可能であるという、主権者としての自覚を持つことである。

その上で、2017年に改訂された『小学校学習指導要領』をもとに、道徳教育の現状について、特に学習者の生命の位置づけを考察した。その結果、学習者の生命を学習者自身のものだと明確に位置づけられておらず、むしろ誰かに与えられコントロールされているものとも取られかねない表現で記載され、位置づけられていることが明らかになった。主権者教育に関する記載においても、道徳教育における生命の学習はその成立条件から主権者教育と密接な関係にあり、相互的に関連付けて取り扱われる必要があることが分かる。しかし現状では、主権者教育は主に他者や社会との関係性の中でのみ論じられ、主権者意識を持った学習者を育成するという主権者教育が成立しない危険性がある。

このように早急に改善を要する状況となっている原因として、筆者は2点指摘した。1点目は日本における市民性教育導入の背景によるものである。日本で市民性教育に関心が高まった背景にはナショナリズム的な危機感が強くあり、そのため「市民」を正しく理解することなく「臣民」として誤った理解をしたまま、導入してしまった現状によるのではないだろうか。

2 点目は道徳性に関する理解が不十分である点だ。道徳性と個人の自由や権利主張が二項対立関係として解釈でき、日本国憲法が否定する全体主義的思想により道徳教育が構成されると捉えかねない状況と言えよう。

道徳教育は、まずその道徳性の理解を改めねばならない。個の尊重を大前提に理解をすることはもちろんであるが、他者と共生することの意味についても考えを改めるべきである。他者との共生とは、決して他者のために個性を剥奪したり埋没させたりするものではない。他者とともによりよく生きることが可能となるよう、主体的に社会が抱える課題に対して考察し、行動し、それぞれの豊かな個性を発揮していくことである。

正しい道徳性の理解は、正しい市民性教育へと繋がる。そして、法の支配を遵守するのみならず、既存の法や権力に対して揺さぶりをかけ、作りかえていくことの出来る市民の育成になるだろう。これが「ルール、きまりを守りましょう」という価値観を学習者に押し付けることなく、学習者自身が考え、価値を生み出す健全な道徳教育だと筆者は考える。

<注>

- 1) 文部科学省、2012年、「「いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針」の策定」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shienschitsu/1325363.htm,2018年11月17日参照)
- 2) 半沢英一、2017年、『徹底批判！！「私たちの道徳」 こんな道徳教育では国際社会から孤立するだけ』、合同出版 pp.2-4
- 3) 佐貫浩、2015年、『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、pp.7-25
- 4) 朝日新聞、2018年4月1日朝刊1面、「(教育交差点) 道徳、通知表どう書けば 教科化、小学校「不安な先生多い」
- 5) 朝日新聞、2018年4月28日朝刊新潟全県・2面、「道徳の教科化、どう教える 小学校、今年度から授業開始／新潟県」
- 6) 小玉重夫、2015年、「民主主義のバージョンアップを目指して」、唐木清志・岡田泰孝・杉浦真理・川中大輔監修、『シティズンシップ教育で創る学校の未来』、東洋館出版社、p.1
- 7) 長沼豊、2003年、『市民教育とは何か』、ひつじ書房
- 8) 嶺井明子、2012年、「シティズンシップ教育」、日本比較教育学会編、『比較教育学事典』、東信堂
- 9) 水山光春、2012年、「シティズンシップ教育」、日本社会科教育学会編、『新板 社会科教育事典』、ぎょうせい
- 10) 文部科学省、2018年、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』、東洋館出版社
- 11) 文部科学省、2018年、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』、廣済堂あかつき、p.20
- 12) 総務省、2011年、「「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書」、
(www.soumu.go.jp/main_sosiki/kenkyu/keihatsu/,2018年11月17日参照)
- 13) 鈴木崇弘、由井一成訳、2012年、「シティズンシップのための教育と学校で民主主義を学ぶために」、長沼豊・大久保正弘編、『社会を変える教育 Citizenship Education』、株式会社キーステージ 21、pp.112-210
- 14) 梅田正己、2001年、『「市民の時代」の教育を求めて』、高文研
- 15) 前掲 14、p.145
- 16) 前掲 10、p.180
- 17) 前掲 11
- 18) 前掲 11、p.128
- 19) 前掲 11、p.64
- 20) 前掲 11、p.64
- 21) 前掲 11、p.65
- 22) 宮沢俊義、1959年、「人権宣言概説」、高木八尺・末延三次・宮沢俊義編、『人権宣言周』、岩波文庫、

pp.20-31

- 23) 前掲 10、pp.210-211
- 24) 一般財団法人貿易研修センター、2006年、「シティズンシップ教育宣言」
(https://www.iist.or.jp/wf/magazine/0433/0433_J.html,11月17日参照)
- 25) 岸田由美、渋谷恵、2007年、「今なぜシティズンシップか」、嶺井明子編、『世界のシティズンシップ教育』、東信堂、pp.4-15
- 26) 水山光春、2015年、「世界に広がるシティズンシップ教育」、唐木清志・岡田泰孝・杉浦真理・川中大輔監修、『シティズンシップ教育で創る学校の未来』、東洋館出版社、p.25
- 27) B.クリック、2011年、『シティズンシップ教育論』、法政大学出版局
- 28) 小林孝輔・芹沢斉編、『別冊法学セミナーNo.189 基本法コンメンタール第5版/憲法』、日本評論社、2006年、pp.6-9,pp.61-88
芦部信喜、高橋和之補訂、『憲法 第6版』、岩波書店、2015年、p.10,pp.36-37,pp.39-43,pp.75-127,pp.149-153

主指導教員（相庭和彦教授）、副指導教員（雲尾周准教授・宮園衛教授）