

「考え、議論する道徳」の可能性

—学級経営の観点から—

大隅 心平¹

「道徳の時間」が「特別の教科」として教育課程に位置付けられ、「教科書」の使用や「評価」が定められて、道徳教育は大きな転機を迎えている。「教科化」の検討過程では、「読み物道徳」といわれる授業のあり方や、「特定の価値観の押し付け」など、個々の「内面」に関わる問題が指摘され、「他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性」を養う観点から、「考える道徳」「議論する道徳」への転換が課題とされている。また、「教科化」においては、その発端となった「いじめ問題」への対応など、「現実の問題に主体的に対応することのできる実効性のある力を育てる」ことが期待されている。道徳教育が新しい可能性を拓くためには、指導方法の問題にとどまらず学校（学級）における「相互関係」を基盤として、道徳的な主体の形成をめざす学級経営が課題となる。「道徳教育」と「特別活動」との相互補完的な関係がその柱である。

キーワード：考える道徳・議論する道徳、道徳性、規範構造、学級経営

1 はじめに

道徳に係る学習指導要領の改訂に伴い、道徳教育の目標が、「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」こととして明確にされ、『「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を図る』ことが課題として示された¹。目標においては、「主体的な判断」と「他者と共に」とがひとつながりのこととして記述されている。だが、「主体的」には児童生徒（以下、子どもたち）が「自ら育つ」ことであるとすれば、『主体だから「自分のわかること」「自分の利益になること」は受け入れるが、それ以外は排除する』²可能性もある。「他者」との関係と順接するかどうかは検討の余地がある課題である。教師のねらいが先立てば、「答えが一つではない道徳的な課題」を「自分自身の問題と捉え向き合う」³「主体性」を損ないかねず、子どもたちの「主体性」に委ねれば、教育的な目標は背景に退きかねない。

1 日本教育大学院大学

子どもたちの「主体性」を担保し、なおかつその先に、めざす「道徳性」を展望しようとするところに道徳教育の隘路があるとすれば、道徳教育の課題は、要としての「道徳科」の指導方法にとどまらず、「道徳的な課題」をめぐる他者との相互関係の問題としてとらえることが必要であろう。本稿では、「学級」における子どもたちの相互関係の形成を課題として、学級経営における道徳教育と特別活動との相互補完的な関連の観点から、「考える道徳」「議論する道徳」の可能性について考察する。

2 道徳教育の現状と問題

「道徳の時間」の「特設」以来、その賛否をめぐって繰り返されてきた道徳教育に関する論議は、「特別の」とはいえ、「教科」として位置付けられることにより、一応の決着が図られたとあってよい。しかし、その過程で指摘された、「道徳教育そのものを忌避しがちな傾向」や「読み物道徳」と言われるような授業のあり方などは、依然として道徳教育の問題である。「考える道徳」「議論する道徳」への転換の前提となる道徳教育の現状についてみておきたい。

道徳教育の現状について、平成24年度の「道徳教育実施状況調査」（文科省）をみると、「道徳の時間」の「平均授業時数」は小学校が35.7時間、中学校が35.1時間である。また、「全体計画」や「年間指導計画」を作成している割合は、小中ともに99%を超えている。平成10年度の「道徳教育推進状況調査」では、授業の実実施時数は小学校が33.9時間、中学校が31.0時間であったが、この調査結果も平成5年度と比べれば増加である。全体計画や年間指導計画については「各学年の基本方針や他の教育活動における道徳教育との関連が大幅に増加しており、徐々に改善が図られている」と評価されていた⁴。臨教審答申における「徳育の充実」、平成元年学習指導要領改訂における道徳の学習内容の分類や重点化、平成10年の中教審答申「新しい時代を拓く心を育てるために」など、繰り返し道徳教育の改善・充実が課題とされたことに伴って授業の「標準時数」が確保され、指導計画も「充実」してきたということであろう。その後も、平成14年度からの「心のノート」の配布、平成20年の学習指導要領改訂における各教科の学習との関連の明確化など、道徳教育の改善・充実を目指す方策が相次いで講じられてきた。

中教審答申は、こうした経緯を振り返り、「学校の教育目標に即して充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている優れた取組がある」とする一方で、「道徳の時間」の「特質を生かした授業が行われていない場合がある」ことや「発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にある」こと、さらに「学校や教員によって指導の格差が大きい」ことなど、「全体としては、いまだ不十分な状況にある」としている⁵。また、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育を忌避しがちな風潮がある」ことや、「他教科に比べて軽んじられ」、「道徳の時間」が他の教科に振り替えられているのではないかと、との懸念もある⁶。様々な改善・充実の手立てが講じられ、調査結果では改善がみられるにもかかわらず、なおこのような問題点を指摘しなければならないところに「学校現場」における道徳教育の問題の深刻さがあるといつてよい。

東京学芸大学が平成 24 年に教員個人を対象に行った調査⁷では、道徳教育が「十分に行われていない」とする回答が 7 割にのぼる。その理由として、「忙しくて他の指導に時間をとられがちである」などの回答が 5 割を超えるが、他の教科では、指導が十分行われていないとしても、このような理由付けをすることは考えにくい。「道徳の時間」は、実施を後回しにする(或いは実施しない)ことがやむを得ないこととして、場合によってはそれが気にとめられることなく、やり過ぎされている学校の状況が垣間見える。

その一方では、道徳教育が「子どもの人間形成に役立っている」、「人間関係に役立っている」とする回答が 7 割を越えている。充実したい指導内容として、「基本的な生活習慣・節度・節制」、「思いやり・親切」、「生命尊重」、「正義、公正・公平」などの回答も多い。「思いやり・親切」は小学校が 8 割、中学校も 7 割を越えている。子どもたちの「規範性」をめぐる問題が山積し、「学級がうまく機能しない状況」なども珍しくない現状において、学校(学級)生活における「道徳的な問題」と向き合い、「道徳性」を育む必要性については、大方のコンセンサスを形成しうる状況があることがうかがえる。「考え、議論する道徳」への転換を課題とする道徳教育の可能性は、現状に係る問題意識を共有し、子どもたちの相互関係の形成(特別活動)と、関係形成における規範の共有(道徳教育)との関連を構築することによって具現できると考えられる。

3 「考える、議論する道徳」への転換

(1) 「道徳的な価値の押し付け」とは何か

中教審は、道徳教育について、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育が養うべき基本的資質である」としている。そのような観点から、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすること」を、「道徳教育が目指す方向の対極にあるもの」として厳しく退けている。

しかし、子どもの「主体性」を強調する今日の教育の下で、「押し付け」とはどのような指導なのかは吟味が必要である。少なくとも、「言われるままに行動」させようとする、いわば力づくともいえる指導がコンセンサスを形成することはなく、そのような指導の成立自体が困難である。

従来の道徳の授業については、「読み物の登場人物の心情理解に偏った形式的な指導」⁸として反省的に振り返られているが、そこでも子どもたちの「考え」をもとに話し合いが行われ、感想や考えを交流しながら、何をよりよいこととするかを探ろうとしてきたはずである。そのようなプロセスが、教師の意図する道徳的価値への収束を主たる目的としていたとすれば、子どもたちの「話し合い」はそのための便宜的な手立てにすぎなかったことになる。教師の設定する目標へのアプローチに「話し合い」を位置付けるにしても、その先に「正解」が想定される教科と、「解」自体が話し合いの目標である「特別の教科道徳」とではその意義は異なるはずである。形としては子どもたちの「主体性」

によりながら、教師が想定する価値を正しいものとして（それが結果的に、だとしても）結論づける指導の在り方に、「価値の押し付け」とされる問題があるのではないだろうか。中教審がいう「形式的な指導」は、そのような点においてこそ反省的に見直されるべきであり、「道徳的な価値」をめぐる指導(学習)に内在する問題点の検討が求められるところである。

道徳においては教師が設定する価値の「正しさ」それ自体が「考え、議論する」ことの対象である。道徳教育の想定する「価値」の普遍性が担保されているわけではなく、授業の目標設定には個々の教師のバイアスがかかる。教師が設定した「道徳的価値」に収束させる、いわば閉じられた授業のあり方を変えることができなければ、「考え、議論する道徳」にはつながらない。道徳的な問題の解決について話し合い、互いにとって望ましいこと、よりよい解決として共有できる何らかの「合意」を形成することを⁹、「道徳科」の授業の課題として位置付ける必要があろう。

道徳教育において、「対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセス」¹⁰を重視するとすれば、子どもたちの道徳的な問題の解決に対する教師のスタンスが問われるところである。「他者と共によりよく生きる基盤となる道徳性」を形づくる「合意」形成の先に何を目指すかという指導の構想に関わる課題であり、そこに、道徳教育の目標が示す「主体的な判断の下に行動」することと、「他者とともによりよく生きる」こととの順接に関わる課題もある。

（２）教材の解釈と「道徳」のリアリティ

「考え、議論する」ことに関して、小学校低学年の定番教材ともいえる「にわのことり」を例に、教師の意図（教材の扱い）と子どもたちにとっての「道徳的な問題」についてみておきたい。「にわのことり」のあらすじは次のとおりである。

山の小鳥たちのもとへ、やまがらから誕生会への招待状が届く。ところが、同じ日にうぐいすの家で音楽会の練習がある。小鳥たちは皆、明るくてごちそうもあるうぐいすの家へ行ってしまう。

みそさざいは迷っていたが、みんなと同じようにうぐいすの家へ行く。しかし、みそさざいは、誕生会に招待してくれたやまがらの事が気になって仕方がない。迷った末に、みそさざいはこっそり抜け出し、やまがらの家へと向かう。やまがらは大喜びし、みそさざいは来てよかったと思う。

改訂前の「道徳の時間」の内容項目でいえば、「信頼友情」の教材である。「友情」や「思いやり」を主題として、「友だちと仲良くし、助け合おうとする心情を育てる」などのねらいが設定される。「みそさざい」の行動を「やまがら」への「友情」「思いやり」として価値づけ、自己中心的な考えになりがちな低学年の子どもたちに、互いに仲よく、助け合うことの大切さを理解させることを意図する授業が多いが、松下行則は、道徳の授業について論じた際に、この教材の「資料上の矛盾」について指摘している¹¹。

「やまがらの誕生日会と音楽会が重なっていることを知った小鳥たちは、どうするかを迷ったり話しあったりした形跡がない」、「やまがら」のことが気になった「みそさざい」が音楽会の練習を「そっと」抜け出す、このようなことは、「現実にはありえない」設定だというのが松下の指摘である。資料の「矛盾」について、その「批判的検討」を欠いたまま「みそさざいのやまがらに対する友情」を「優先価値」として授業を構成すれば、「みそさざいのこっそりと抜け出した行動が逆説的に」示す、音楽会の練習をしている他の小鳥たちへの関わり（友情）が視野から遠のいてしまうことになる。「やまがらへの友情」を優先させるところに「価値の序列化」の問題を指摘する松下は、「他の小鳥たちへの友情を軽視し、他の小鳥たちとの協力関係を軽視」するような「発想や行動が道徳的であるはずがない」というのである。

だが、松下が指摘する「教材の批判的検討」の抑制や、行為の選択における「価値の序列化」の問題は、教材（道徳的な価値）の扱いに関する教師（教育）の問題である。「にわのことり」を子どもの問題意識に位置付けてみれば、教師の意図とは異なった課題が見えてくる。「にわのことり」における「みそさざい」の「やまがら」への「友情」が共感できるものかどうか、或いはその出来事に、自分たちの「友情」につながる問題を感じ受できるかどうかなど、子どもたちにとっての道徳的なリアリティに関わる問題である。

「音楽会」に向けて皆で練習をしているときに、たとえ「友だちのため」とはいえ、「そっと抜け出す」ような行為をどう考えたらよいのか。「そっと抜け出す」ことは「友だち」のためであれば許されるのか。「そっと抜け出す」ことが問題だとすると、「練習をサボること」が問題なのか、或いは、音楽会のために懸命に練習している他の小鳥たちをないがしろにすることが問題なのか。練習を「そっと抜け出して」みそさざいが来てくれたことは、「やまがら」にとって大喜びしていいことなのかどうか。練習を「そっと抜け出す」こともなく、なおかつやまがらの誕生日を祝うこともできるような解決策はないのか。子どもたちの視線からは、自分たちの「友情」に関わることとして、そのような問題を想定することができる。高学年ではもとより、低学年の授業でも、「みそさざい」の迷いを「道徳的な課題」としてとらえた話合いの事例が松下の考察でも紹介されている¹²。

自分たちが捉えた問題について「多角的・多面的」に考察し、よりよい解決に向けた「合意」を形成することが学習のめざすところとなる。それが、教師の目指す「道徳的価値」とは異なっても、互いの関わりにおけるよりよいあり方の具体像を共有できれば、「道徳的な課題」について考える意義を実感することもできるだろう。「考え、議論する道徳」への転換は、教師が目指す道徳価値へ子どもたちを「導く」ことではなく、子どもたちにとっての「道徳的な問題」の「解決」を、教師が学級における相互関係の「規範」として共有できるかどうかにかかっているといてもよい。課題解決の焦点化に偏りが生じる可能性もあるが、「共によりよく生きる」上で不都合があれば、新たな「道徳的な問題」として検討し、「主体的」に「道徳性」を養う契機とすることもできる。教師の「指導性」が期待される局面である。

4 学級経営の構造と道德教育

(1) 学級経営における道德教育の視点

かつて文部省(当時)は、学級について、「たまたま特定の地域に住む子供が、教育を受けるため割り振られたという意味」で、子どもたちにとっては「つくられた」集団であり、学級経営における当面の課題は、この「つくられた」集団の中に、『「仲間」または「われら」という連帯感に基づくまとまりをつくりあげ、共通の目的を達成することができるように相互に協力し合う態勢を確立することである』とした¹³。「つくられた」集団において「生活」し「学習」する上で、見知らぬ「他者」とどう関わることが子どもたちの主たる関心事である。「割り振られた」状態では、その関係は互いの「力関係」によって左右されかねない。だからこそ、対等な相互関係を形成することが学級経営の「当面の課題」となる。「相互に協力し合う態勢を確立」するプロセスは、「学級の一員」(児童生徒)としての「自己形成」のプロセスでもある¹⁴。

とりわけ、「集団のために働く意欲や生活上の諸問題を話し合って解決する力が不足している」「規範意識が低下している」「自分に自信が持てず、好ましい人間関係を築くことが困難であるなど社会性の育成が不十分」などの問題が指摘される子どもたちの現状において¹⁵、相互関係の拠り所となる「規範」の共有は避けて通ることができない課題である。ここでの「規範」は、ありのままの「自己」としてではなく、「児童生徒」としての相互関係を成り立たせる「ルール」といってもよい。

「関係」を視点として「学級」を捉えれば、「教師と生徒」、「生徒と生徒」の「コミュニケーションの継起を通じて維持される」「相互行為システム」としてみることができる¹⁶。「相互行為システム」とは、「教師」や「児童生徒」を「独自の自己準拠システム」としてとらえ、「意識の作動」が互いに「不透明」な存在として相互にかかわり合う関係のあり様を指している。そのような関係の下では、「教師」「生徒」がそれぞれに、「つねに予測不能な事態に対処」することが求められる。「相互行為システム」における関係の拠り所の形成に、教師がどのように関与できるのかが指導上の問題である。

「相互行為システム」における規範的な側面に着目し、それを「教室の規範構造」として捉えたのは渡邊満である。渡邊のいう「規範構造」は、「それぞれ社会の在り方に対応した独自の構造」をもつ、「規範の集合」である。そのような「規範構造」が、諸主体のコミュニケーション的行為においてその正当性が吟味され、組み替えられていき、社会的な諸関係の在り方が発展していくと見なすところから、「教室の規範構造」に根ざす道德授業を構想する¹⁷。渡邊は「教室の規範構造」に関して、A:「『大人(教師) - 子ども(生徒)』→対象(世界)」と、B:「[大人(教師) - 『子ども(生徒)-子ども(生徒)』]→対象(世界)」という二つの「教育行為の相互主体モデル」を提示している。Aが教師による働きかけ(伝達)であるのに対して、Bは、大人(教師)が一人の子どもと同時に子どもたち(そして、子どもたちの相互関係)にも対する関係にあることを示している。そのような関係において、「子どもは大人に対すると同時にやがて複数の同じ子どもたちと共同す

ることによって成長していく」¹⁸ことを想定している。このような規定によれば、「考え、議論する」コミュニケーション的行為を通して、「相互関係」に関わる「合意」を形成することが、「規範構造の組み替え」として主体的な「道徳性」形成の駆動力になろう¹⁹。

（２）「学級空間」の構造と道徳教育

「学級経営」は、「組織管理」「生活」「学習」などの観点から、教師の「指導」がどこに重心を置いているかを視点として、「教室における学習を整える条件整備を主たる目的」とする「条件整備型」学級経営と、「児童の参画を包含した」「学級づくり型」学級経営とに区分される²⁰。「条件整備型」でも「他者」との関係は避けられず、「参画」が重視される「学級づくり型」においても教師との縦の関係に制約される。学級経営の形としては対立的にみえるが、当事者としての子どもの立場からは二つの類型が別々に存在するわけではない。そこで学び、生活する（或いは、しなければならない）「学校空間」である。諏訪哲二はこのような「学校」を、子どもの「自己形成のプロセス」の観点から、「秩序」「自治」「教育」の三つの層によって構成される空間として捉えている²¹。ここでは諏訪の捉え方を、道徳教育の可能性を検討するために、学級経営における指導の視点として参照する。

「秩序空間」は、「家庭での養育としつけ」に対応する。子どもは文字通り指導の「対象」として扱われ、「児童生徒」として、学校が教育目的を達成する上で必要とする「秩序」の枠組みに従うことを求められる。道徳教育が、「社会のルールやマナー」を「しっかりと身につけさせせることは必要不可欠」とされる²²のはこのレベルでのことであろう。渡邊のいう「A」のモデルを基本とするプロセスを通して、教室における「生活」や「学習」が成立する。教師が「道徳教育」として自覚的に指導するかどうかはともかく、子どもたちの「道徳的諸価値」の理解に関わる「体験」の場でもある。秩序の成立過程が、一方的な指示・命令としてか、子どもたちの「合意」を形成しながらか、その諸相は一様ではないだろうが、ここでの「体験」がその先の「道徳性」に関わることは承知しておかなければならないことであろう。

これに対して、子どもたちの水平的な相互関係において成り立つのが「自治空間」である。渡邊が教育行為のBモデルで示した、『子ども(生徒)–子ども(生徒)』の関係が立ち上がる。子どもたちはいわば「擬似主体(準主体)」として、概ね、「班」や「当番」、「係」などの仕組みを通じて「自主的、実践的な活動」を展開する(可能性がある)。子どもたちの人間関係によっては、それが「力」によって左右されることも当然ありうる。子ども同士のトラブルが発生するのもこの局面であり、相互関係を支える「規範」が求められるところである。教師の作為に収まらないこの水平的な関係を方向付けることと、子どもたちが相互関係の拠り所(規範)を共有することとは相互補完的である。教師の「作為」と子どもたちの「自治」が予定調和的に両立することはあり得ないが、「道徳教育」と「特別活動」の相互補完的な展開を通して、「教師と生徒との垂直的な関係性と、生徒たち同士の水平的なつながり合いが同時に成立」²³する可能性も期待できる。

「秩序空間」「自治空間」を基盤として成り立つのが「教育空間」である。諏訪は、ここには「近代の発達論的な教育論が想定する自立的な学ぶ主体」がいるとしている。「秩序空間」や「自治空間」においては、教師との非対称的な「指導・被指導」の關係に制約されていた子どもたちが、「自ら選びとったかのように内面では切り換えられて主体的に学ぶ」²⁴ことが想定される。「主体的」に「道徳性」を養うことは、このレベルでこそ果たされうる目標であろう。

「教育空間」の基盤となる「秩序空間」と「自治空間」との相補的な關係には、「統制と放任」、「秩序と自治」が背中合わせになった危うさが潜在する。道徳教育の課題は、「秩序」と「自治」が交錯する局面におけるそのような「危うさ」を、「学級経営」において教育的な価値へと方向付けるところにある。

4 おわりに

目指す「道徳性」を育むべく、教師は何らかの意図をもって指導に当たる。それでもなお、指導の意図による制約を超えて、或いは、それをよそに、自ら意味ある世界を構成してしまうのが「主体」としての子どもである。子どもたちの相互性における「規範構造」の組み替えを論じた渡邊は、「伝達から創造へ」を授業の視点の一つにあげ、それは「新たな妥当性の了解による価値内容の自覚」であるとしている²⁵。「考え、議論する道徳」への転換が、「他者」と共有できる「新たな価値」の創造をめざすものであるとすれば、子どもたちの「主体的」な「合意」形成に開かれた学級経営を実現できるかどうかが実践的な課題になる。そこに、「教科化」における道徳教育の新たな局面が拓かれると考える。

註

- ¹ 『小学校学習指導要領解説総則編（抄）』文科省 2015 2頁
- ² 諏訪哲二『生徒たちには言えないこと』中公新書ラクレ 70頁。中教審答申や学習指導要領において、「主体性」の望ましさが前提となっているようにみえるが、『わが国の「主体性」は、・・・あらゆる従属関係や制約から自由になって自分の内面の意志にそって行動することを意味している』として、『このような主体性は「わがまま」でしかないのではないか』との指摘もある（佐藤学『授業を変える学校が変わる』小学館 p22）。
- ³ 『小学校学習指導要領解説総則編（抄）』同上
- ⁴ 押谷由夫「道徳推進状況調査」の現状分析とこれらからの課題『学校経営』第一法規 45（10）2000. 8. 6,7頁
- ⁵ 中教審『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』2015 2頁。指摘の通りだが「学力向上」が先行して、指摘されている個々の問題の原因や対応の検討が十分に行われているとは言えないのが学校の現状である。
- ⁶ 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（報告）』2013 2頁
- ⁷ 東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部による調査『道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査-道徳の時間への取組を中心として-』（結果報告書）2012。文科省の調査が学校を単位とした、いわば「学校経営」の観点からの回答であるのに対して、本調査は個々の教員の実践状況を踏まえた回答として、より現状に即

していよう。対象校は全国から抽出し、「研究指定」や「校内研究校」「通常校」などに区分した調査結果が示されているが、ここでは「通常校」のデータを参照した。

- ⁸ 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案等に関するパブリックコメント結果について」文科省 2015
- ⁹ 上地完治『価値多様化社会における学校の道徳教育』琉球大学教育学部紀要第 79 集。上地はこの論文で、「価値多様化社会」における道徳教育においては「個々人が異なるという差異から出発しつつ、いかにして社会の中に連帯を作り出すか」という課題が重要であるとしている（177 頁）。道徳教育を考える上で、上地が示すこの観点は欠かせないと考えるが、「ある道徳的な考え方を学級全体で・・・正当性を認めてその考えに合意」し、その考えを「共有」することが「自然と行動につながる」（181 頁）という想定には同意できない。「自分たちで認めた価値」と「行動」が「自然」とつながることとは別な問題である。そこに介在する「他者」との「相互関係」の課題として学級経営の視点が必要であろう。
- ¹⁰ 前掲中教審答申 11 頁
- ¹¹ 松下行則『道徳授業における「統一的思考」の探求』福島大学人間発達文化学類論集第 16 号 19 頁
- ¹² 松下、同 20 頁。「ウグイスの家での練習と、ヤマガラの家に行くこととを・・・対立的に捉えていない」子どもの発言を紹介している。
- ¹³ 文部省・小中学校生徒指導資料 6『生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題』1989 4 頁
- ¹⁴ 荻谷剛彦と西研は対談において、「教育の議論」における「社会の一単位」としての「個人」と、「自己（個性）」との分節化の必要性を指摘している（『考えあう技術』ちくま新書 2005 84 頁）。「学級の一員として」の「自己形成」とは、「児童生徒」として、社会的な「個人」としての「自己形成」でもあろう。
- ¹⁵ 中教審答申 2008 「3 子どもたちの現状と課題」
- ¹⁶ 木村浩則「組織としての学級」石戸教嗣・今井重孝編著『システムとしての教育を探る』勁草書房 2011
- ¹⁷ 渡邊満『教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想』林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂 2002、渡邊満『「いじめ問題」と道徳教育』ERP ブックレット 2015 など
- ¹⁸ 渡邊満『コミュニケーション的行為理論による道徳教育の可能性』兵庫教育大学研究紀要 19、1999
- ¹⁹ 杉中康平は、「考え、議論する道徳」への転換について、『「個人の「道徳性」を育てるとともに、「集団の規範の適正化」を図るような手立ては必要ないだろうか。今回の「学習指導要領」の一部改正では、まだ、手つかずになっている授業改革の「視点」はまさにそのことではないだろうか」と指摘している（シリーズ「特別の教科 道徳」を考える『中学校における「特別の教科 道徳」の実践』29 頁 北大路書房 2016。この指摘は授業改革もさることながら学級経営においてこそ果たされるべき課題であろう。
- ²⁰ 白松賢『授業／学級づくりに関する教育方法学的研究(1)』愛媛大学教育学部紀要第 61 巻。「管理的な指導（教師と児童・生徒の上下関係を重視し、ルールの徹底を図る）「指導重視型」と、「児童の思いを何よりも優先し、教師と児童の間の上下関係を最小化することを重視する児童尊重型（水平関係優先型）」とする見方もある（森田純・山田雅彦『学級経営に影響を及ぼす教師-児童関係に関する質問紙調査』東京学芸大学・教育学研究年報（32））。
- ²¹ 諏訪哲二『教育改革幻想をはね返す』洋泉社 2002 80 頁
- ²² 中教審 2015
- ²³ 諏訪前掲書 83 頁
- ²⁴ 諏訪同 83 頁
- ²⁵ 渡邊満前掲 ERP ブックレット等。渡邊は、他に、「行為とその規範の根拠の学習」、「根拠のより合理的な理解（普遍性）の追求」「相互行為としての道徳学習」等をあげているが、これらの観点は、「伝達から創造へ」を相互関係における規範形成の基本的な視点とする脈絡に位置付けることができると考える。

大隅心平 研究ノート：

大隅論文から学ぶ 一学級経営のもつ意味・意義一

大野精一（本学教授）

周知のように、子どもたちは個性と社会性を自分なりに統合して大人になっていく。考えてみれば直ぐわかることであるが、この発達課題は実に難しく子どもたち（若者）を悩ませるのである。単にみんなとうまくやるだけなら、あるいは単に自分自身に忠実・誠実になろうとすることだけならば何とかなくても、この一見矛盾する両者を統合するとなると、この難題 *aporiani* にどう対処したらいいのだろう。私は教育相談（カウンセリング心理学）や学校心理学の立場からたくさん子どもたち（若者）の相談に乗ってきたが、大隅論文も道德教育の立場からこの問題に答えているので、今後の私の実践活動に非常に参考になった。以下私が大隅論文から学んだことを記す。

大隅論文によれば、あるべき姿として「考える、議論する道德」を措定するのは当然にしても、その際に「主體的な判断」と「他者と共に」とがひとつながりのこと」（文科省 2015 小学校学習指導要領解説総則編）とされているとのことである。こうなると「主体だから「自分のわかること」「自分の利益になること」受け入れるが、それ以外は排除する」可能性も出てくるし、しかしだからといって「他者と共に」という教師のねらいが先立てば、子どもたちの主体性を損ないかねない。ここに「道德教育の隘路」がある。ではどうするか。大隅論文は、諏訪哲二氏の立論を援用しながら、学級経営を軸（媒介項）にして「特別活動（相互関係の形成）と道德教育（関係形成における規範の共有）」との関連構築の視点からこの難問 *aporiani* を解こうとしている。

現実の学校では、一方で子どもたちは「児童生徒」として、学校が教育目的を達成する上で必要とする「秩序」の枠組みに従うことを求められる」（教師の作為による秩序空間）が、他方では「子どもたちが水平な相互関係において」「いわば「疑似主体（準主体）」として」「自主的、実践的な活動を展開する（可能性がある）」（子どもたち同士の自治空間）。学校が「教育空間」として機能しうするためには、「「道德教育」と「特別教育」との相互補完的な展開を通して」この二つの「空間」を「同時に成立」させる可能性を求めることになる。これには「子どもたちの「主体的」な「合意」形成に開かれた学級経営が実現できるかどうか」が大きな実践的な課題となってくる。道德教育の教科化による「新たな局面」はこの課題解決に果たして適合的かどうか、これが大隅論文が提示している新たなる問題の所在（論題）である。

翻って私の研究・実践テーマである教育相談を考えると、今も中心になるのは個別相談である。心理教育的援助サービスをより広くとらえれば、グループ（集団面接）による直接的な援助やコンサルテーション、コーディネート、コラボレーションといった間接的な援助サービスも当然入りうる。個性と社会性の統合という論題も学校という時空間ではもっと学級経営（特別活動）との関連で新しい展開が出てくるものと思われるのである。