

「生きる力」を伸ばす高等学校における 道徳教育の在り方

—「ゆとり教育」の潮流と青年期の道徳性発達について—

醍醐身奈・押谷由夫

The Need to Remake High School Moral Education in Order to Augment
Young People's Zest for Living: The Current *Yutori* (Pressure-free)
Education and Morality Development in Youth

Mina Daigo and Yoshio Oshitani

Abstract

This study considers the relationship between the government mandated *yutori* curriculum (education which aims at developing individual talent rather than learning by rote) and moral education, which is the basis of the curriculum. In addition, the authors propose some changes in the system of high school moral education.

First, the authors point out that moral education played a key role in promoting zest for life among elementary and junior high school students. Second, we point out that establishing their identity is of great importance for high school students, as Eduard Spranger's "Conscience education" suggests. The state of children who have been taught under the *yutori* curriculum further suggest that high school students need moral education. Erik Erikson's Identity formation theory and Abraham Maslow's desire development theory lend further support.

We conclude that high school students, like elementary school students, need overall moral education based on various activities that stress the relationship between students' own experiences and morality.

Key words: *high school moral education* (高等学校における道徳教育), *Yutori curriculum* (ゆとり教育), *morality development in youth* (青年期の道徳性発達), *zest for living* (生きる力), *Eduard Spranger's concept of conscience education* (シュプラランガーによる良心教育)

I 問題の所在

茨城県では、平成19年度から、県立高等学校の「道徳」授業を全国に先駆けて実施しており、その実践事例や成果について、大きな注目が集まっている。また、千葉県をはじめとして、いくつかの自治体でも高等学校における「道徳」の取り組みが進んでいる。昭和33年に小・中学校において「道徳の時間」が特設されて、早くも半世紀が過ぎた。これまでも高等学校における「道徳」の議論はあった。しかしながら、なぜ近年、これほどまでに関心が高まってきているのであろうか。これには、学習指導要領を中心とした教育の在り方と、子どもを取り囲む社会状況の変化が大きく関わって

きているといえる。

現代の高校生といえば、「ゆとり教育」（「完全学校週5日制導入」、「授業時数の削減」、「総合的な学習の時間導入」、「道德教育の拡充」等）を受けながら育ってきた、いわゆる「ゆとり世代」の子どもである。この世代は、殊のほか、「学力が大幅に低下した世代」というイメージだけが先行し、世間の評価が厳しい現状にある。確かに、国際学習到達度調査（PISA）の結果¹⁾をみると、「ゆとり教育」が「学力低下」を招いたことを否めないものであり、このことは真摯に受け止めるべきである。

だが、人の価値は学力等の一面だけでは決してはかれるものではない。2011年3月に起きた東日本大震災は、そのことを改めてわれわれに考えさせる契機となった。この大震災では、未曾有ともいえる多くの犠牲者が出る中、被災地や避難所では中・高校生が率先して給仕や物資運搬等を行う姿が報道されていた。彼らは自分たちも被災者でありながら、高齢者の手を取り、子どもを慰め、仲間と互いに励まし合いながら、必死に生きぬこうとしていた。彼らのたましいの中には、「ゆとり教育」が道德教育に重点をおきながら育んできた「生きる力」が確実に根付いているようにみえた。

いのちはたった一つしかない。その与えられたかけがえのない自分のいのちを、どのように生かしていくべきなのかをわれわれは一生、自分に問いかけ続けなければならない。小・中学校で育んだ「生きる力」を、高等学校の教育現場において、それをより実践的で、逞しいものにすることが今後一層、求められるようになってくるであろう。そのためには、青年期の道德性発達や高校生の実態を踏まえた、「道德」授業や実践的カリキュラムの研究が早急に行われるべきであり、道德教育が高等学校教育全体の要^{かなめ}として、より重点化される必要があると考える。

「ゆとり教育」批判の中には、子どもの実態を学力等の部分的把握にとどめ、「ゆとり」本来の教育目的や意図を十分に理解しないまま、改革を迫るだけのものも少なくない。また、「ゆとり」と道德教育がどのように響き合い、教育がなされてきたのかについて考察している研究も僅かである。

本研究においては、小・中学校における「ゆとり教育」の内容や教育的意図を踏まえながら、子どもの「生きる力」の実態をトータルにみることで、高校生期にどのような道德性発達が求められるのかを明らかにしたいと考える。また、小・中学校で培った「生きる力」をさらに伸ばしていくための、高等学校における道德教育の在り方について考察を行うものとする。

II 研究の目的と方法

〈研究の目的〉

1998年（平成10年）の学習指導要領の改訂は、21世紀を展望した我が国の教育の在り方について、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことを重視するという、中央教育審議会（以下、中教審と略記）の答申内容が基盤となっていた。この「生きる力」とは、「豊かな心」、「健やかな体」、「確かな学力」^{a)}が調和的に発達することで育まれるものであり、それには道德教育が極めて大きな役割を果たすということが強調されたのである。これまで幾度となく日本の教育は学習カリキュラムを変更してきたが、その歩みは常に道德教育の支えがあり、決して切り離されることはなかった。特に、最近では子どもの「生きる力」をしっかりと育むために、「道德の時間」の取り組みに力を入れ、それを要としながら学校教育全体の運営を目指す小・中学校が増えてきている。こうした流れをスムーズに高等学校の「人間としての在り方生き方」教育にスライドさせるためには、子どもが小・中学校で何を学び、どのような「生きる力」を育んできたのかをトータルに把握した上で、その教育内容や活動を吟味して

いくことが求められる。

本研究では、高等学校における道德教育の在り方について、以下の三つの視点を踏まえながら考察を行うことを目的とする。

第一に、「ゆとり世代」の実態を知る上で、子どもたちが小・中学校で受けてきた「ゆとり教育」とはいかなる内容だったのかを考察することである。ここでは、学習指導要領の変遷を「ゆとり」導入前（1950年代～60年代）と導入後（1970年代～）に分け、当時の社会問題や道德教育と関連づけながら、その概要をみていく。ここでは、特に「ゆとり教育」における、子どもの「生きる力」を育むための道德教育が、どのように行われてきたのかに着目しながら考察を行っていきたいと考える。

第二に、「ゆとり世代」の実態調査結果や、先行研究をもとにして、青年期の道德性発達について理論的考察を行うことである。ここでは、まず、子どもの生活実態調査について経年比較をすることによって、「ゆとり教育」が子どもの道德性にどのような変化を与えているのか、その効果について考察する。また、エリクソンにおけるアイデンティティ形成論、マズローの欲求の発達階層説、及びシュブランガーの青少年教育理論である良心教育を先行研究として位置づけ、理論的に青年期の道德性発達をみていく。

第三に、これまでの「ゆとり」導入における教育的意図とその実態についてを総括し、それを踏まえながら、青年期における道德性発達理論に基づいた、高等学校における道德教育の在り方について考察することである。ここでは、具体的に高校生期における「生きる力」に求められるものとは何か、いかにして学校、家庭、及び地域が彼らの「生きる力」の理念を共有しながら連携し、道德性を育む教育ができるのかについて考察を行う。

さらに、高等学校における道德教育が教育活動全体の基盤となり、高校生が「人間としての在り方生き方」についてじっくりと考えることができるような、要としての「道德」授業の在り方、及びそれに響き合う体験活動、国際理解のための施策について若干の提案を行うものとする。

〈研究の方法〉

本研究は主に次の二つの方法をとっている。第一に、文献や資料をもとにしての分析である。各種報告書・先行研究の検討、専門書・諸法規研究、及びホームページの閲覧等を活用する。第二は、「ゆとり世代」の実態調査結果、及び高校生の実態調査の分析を行うことにより、「生きる力」に着目しながら、トータルに「ゆとり世代」の道德性発達について考察を行う。

III 研究結果と考察

1. 学習指導要領変遷と道德教育の流れ

1-1. 「ゆとり」導入以前の学校教育

〈1950年代－60年代：社会情勢と学習指導要領〉

「東洋の奇跡」とまでいわれた日本の驚異的な経済成長の背景には、元来、国民がもっていた「勤勉さ」や「一致団結」といったものを、教育の力によって引き出したことが大きく関係しているだろう。

1958年（昭和33年）の学習指導要領²⁾では、基礎学力の充実と科学技術教育の向上というスローガンのもと、学力を保障するための系統的な学習体系が整えられた。それと同時に道德教育の充実が強調されることとなり、小・中学校に「道德の時間」が特設され、全ての学年で年間35時間^{b)}の授業時数で実施されることとなった。押谷由夫は、「道德の時間」の特設について次のように述べている。

「道徳の時間」を設けることは、学校教育を人格形成の場であることを確認し、そのような視点から全教育活動を見ていく機会を与えることになる。各教科を通しての道徳教育では、どうしても学習する価値や価値観の偏りは避けられない。—中略— 各教科活動の本来の学習活動を充実させるためにも、道徳性全体の調和的発達を計画的・発展的に図ろうとする「道徳の時間」が必要なことが示されているといえよう。³⁾

つまり、「道徳の時間」の特設の背景には、「心の教育」はもちろんのこと、道徳教育を通して、各教科活動における学習活動の意欲向上や、偏りのない価値観を学ぶ等、本来の人間教育の創造という、よりダイナミックな視点を含んだ教育改革があったことがうかがえる。

1960年代に入ると、東京オリンピック開催や新幹線開通など、日本の経済成長は最盛期を迎えた。この間、1963年（昭和38年）4月、池田内閣は「人づくり」について発言し、科学技術教育の振興、学力の充実とともに、道徳教育を徹底する必要があることを主張した。当時の道徳教育については、文部省が昭和37年に「道徳教育の振興方策について」諮問し、これに応じて教育課程審議会が昭和38年7月11日に「学校における道徳教育の実施方策について」答申を出すなどしていた。この時期はまだ、「道徳の時間」における教材研究や指導方法等の基盤づくりに奔走している頃であったといえる。そのような中、1966年（昭和41年）10月31日の中教審の答申⁴⁾では、「人間形成の目標としての期待される人間像」が出され、「期待される人間像」として「当面する日本人の課題」、「日本人にとくに期待されるもの」が具体的に明記されたのである。

また、1967年（昭和42年）には、教育課程審議会答申「小学校の教育課程の改善について」が出され、算数の目標において「現在、諸外国で進められている“数学教育の現代化”の動向をも考慮し、数学的な考え方がいっそう育成されるようにする」⁵⁾と示されたように、理数系科目を中心としたいいわゆる「教育内容の現代化活動」が起こってきた。これを受けて、1968年（昭和43年）の学習指導要領の改訂では「現代化カリキュラム」⁶⁾と呼ばれる濃密なカリキュラムが生まれ、教科内容と授業時数が戦後、最も多くなった。この時代について保坂亨は、「1960年代から70年代前半の長期欠席や不登校が減少していき、学校教育始まって以来の最低ラインを達成していた時代は、まさに日本の高度成長期とほぼ一致している。この時代の企業戦士たちは、有給休暇などには目もくれず、一日も会社を休まず働き続けることは当たり前であった。こうした時代においては、親たちと同様に、子どもたちも、そしてなによりも社会全体が学校を休むことなどとんでもないと思っていたといっただろう。⁶⁾」と述べている。まさに、大人にも子どもにも「ゆとり」がない時代であった。

1-2. 学校問題の深刻化と「ゆとり」の導入

〈1970年代-80年代: 社会情勢と学習指導要領〉

「ゆとり」というキーワードが出てくるのは、1970年代に入ってからのことである。その最大の要因は、いわゆる「落ちこぼれ」が増大したことであった。学校の授業が理解できている子どもは、小学校で7割、中学校で5割、高等学校に至っては3割程度しかないという、いわゆる「七五三」という言葉が生まれるほどであった。次の改訂の方針を示した教育課程審議会答申（1976年）⁷⁾では、「①人間性豊かな児童生徒を育てること、②ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること、③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」という三つの柱が示された。ここでは、「人間性豊かな」、「ゆとり・充実」、「個性」といった、一人ひとりの内面に根ざした教育が目指された。

1977年（昭和52年）の学習指導要領の改訂では、こうした経緯を踏まえて、「ゆとりと充実」を盛

り込んだ教育内容へと移行した。具体的には、授業時数の削減^{d)}、学校裁量による「ゆとりの時間」の創設等、のちに「ゆとりカリキュラム」と呼ばれる内容が盛り込まれていた。しかしながら、当時はといえば、1973年の第一次オイルショックを経て、第二次ベビーブームが到来していた。親である第一次ベビーブーマーは、経済発展に限界を感じ、「自分の子どもには、学歴をつけて安定した生活をさせよう」と教育熱をあげていた。結局、学校教育が意図した「ゆとり」の意義が、家庭や地域において十分には理解されないまま、「ゆとり」に対する不安だけをあおる結果となってしまった。

1980年代に入ると、学校問題もこれまで以上に深刻さを増していた。校内（家庭内）暴力やいじめ、少年非行、不登校等の問題が連日のようにマスコミによって取りあげられ、教育不信の風潮が高まってきたのである。そのような中で、当時の首相であった中曽根康弘は、1984年（昭和59年）に内閣直属の臨時教育審議会（以下、臨教審と略記^{e)}）を発足させ、教育改革に乗り出したのである。臨教審は、21世紀に向けた教育改革の基本的な考え方を、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③国際化、情報化等変化への対応、の三つに集約した⁸⁾。これらには、学校間における競争原理を活かして「個の重視」をはかり、世界に適応できるような学力を身に付けさせようとした意図がみえる。さらに、道徳教育を重点化することにより、「徳・知・体」の調和的発達が求められることとなった。

1989年（平成元年）の学習指導要領の改訂では、臨教審答申を踏まえ、各教科において、思考力・判断力・表現力等の育成、及び自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身に付けさせることを重視した。ここでは、旧来の学力観が知識や技能を得ることに重点がおかれ、生徒自らが考え、対応し、問題解決をする能力を得ることができないという反省のもとに、それに対応するかたちで「新学力観」^{f)}が提唱された。つまり、学習内容は「量」から「質」を問われる時代を迎えたのである。この改訂では、新しく「生活科」が導入され、道徳教育を「学校教育の基本に関わる問題」として拡充し、道徳教育の指導内容項目が四つの視点に再構成され、重点化された。

〈1990年代～2000年代：社会情勢と学習指導要領〉

1980年代末～90年代初頭に訪れたバブル景気がはじけると、従来型の雇用体制の「終身雇用制」や「年功序列」といったものが、一気に崩壊していった。企業も次々に倒産する事態に追い込まれ、多くの正社員がリストラにあい、学生は大学卒業後もなかなか就職ができず（いわゆる「就職氷河期」）、アルバイトやパート、派遣等の雇用形態で働く人が増えた。学校現場では、クラス内で生徒が暴れ出し、授業が成立しない「学級崩壊」がみられるようになり、少年犯罪の低年齢化、及び凶悪化も大きな社会問題として取りあげられた。こうした社会不安が高まる中で、1996年（平成8年）の中教審答申では、「生きる力」^{g)}というキーワードが使われるようになってきた。

1998年（平成10年）～1999年には、中教審答申の内容を受けて、学習指導要領の改訂が行われた。そこには、「生きる力」は「豊かな心」、「健やかな体」、「確かな学力」^{h)}を中心に育んでいく教育内容が盛り込まれていた。さらに、「ゆとり」を増やすため、2002年の「完全学校週5日制」に向けて学習内容を大幅に整理・再編しⁱ⁾、学校や地域に応じて柔軟に学習を行うための「総合的な学習の時間」が導入されることとなった。「ゆとり」の導入は、約30年の年月をかけて、家庭、そして地域社会に浸透し、学校のみならず、子どもの成長や道徳性発達をみんなで見守り、育てていこうという人間形成の場を広げることに繋がったのである。だが一方で「ゆとり」が「学力低下問題」^{j)}を招いたという批判も根強く、次の改訂では「学力」を意識したカリキュラムが求められた。

2008年（平成20年）～2009年の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の縮小、小学校での外

国語活動の必修化、授業時数の増加等の改訂が行われた。今回の改訂で注目すべきことは、ほぼ 60 年ぶりに教育基本法、学校教育法が改正され、道徳教育の充実が特に強調されたことである。

2. 「ゆとり世代」の実態と青年期の道徳性発達

2-1. 子どもの生活実態と満足度みる「ゆとり教育」効果

これまで「ゆとり教育」が、どのような社会問題と関連し求められたのか、またそれを道徳教育がどのように支えてきたのかについての概要を考察してきた。ここでは、実際に「ゆとり教育」が子どもの道徳性にどのような変化をもたらしているのかについて明らかにする。

【図 1-1】～【図 1-3】は、Benesse®教育研究開発センターが行った「ゆとり世代」の生活満足度調査の 2004 年と 2009 年の経年比較⁹⁾をしたものである。これをみると各学校段階別における生活に対する満足度は、全体的に上昇傾向にあるが、その項目の中のいくつかに焦点をあててみる。

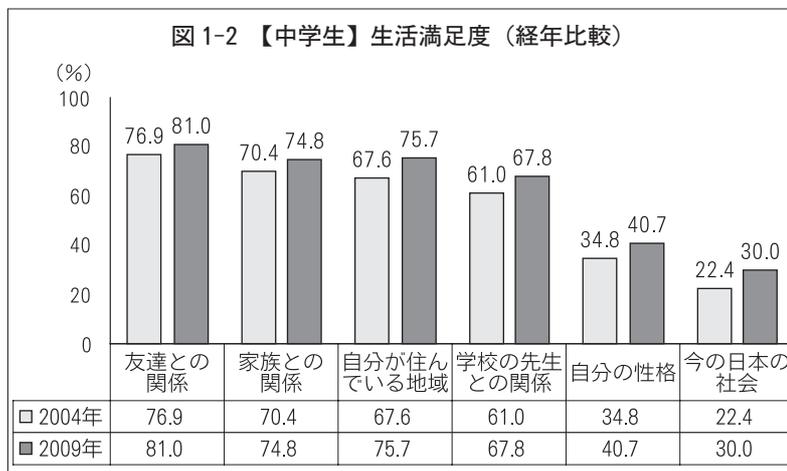
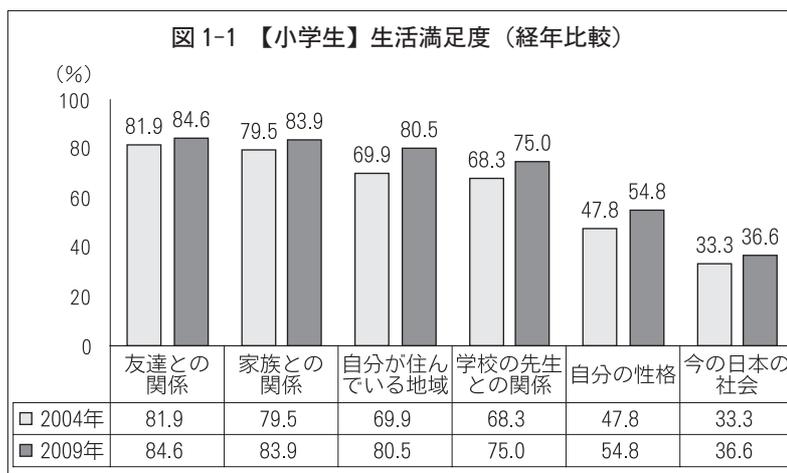
〈友達との関係について〉

友達との関係が比較的良好であることは、博報堂生活総合研究所の調査¹⁰⁾（以下、調査 A と表記：この調査は、小 4 年生～中 2 年生を対象とした「子供調査」を行い、1997 年と 2007 年とで経年比較をしている）の結果からもうかがえる。

調査 A の報告によれば、子どもの友達数は、この 10 年で 51 人→67 人（以下括弧内％は 1997 年→2007 年）と急増し、76.5％の子

どもが「(友達と) 深くつきあいたい」と考えていることが明らかになっている。また、同じ友達でもその間柄によって、連絡の方法（携帯電話、メール等）を意識して区別している傾向があるようだ。さらに、子どもが最も知りたいことは「友達の話」（39.2％→48.1％）で、10 年で 8.9 ポイント増加し、大幅な伸びを示していることから友達への関心の高さがうかがえる。

しかしその一方で、「時間的ゆとりがない」と感じる子どもが増えており（30.6％→41.6％）、「友達と過ごす時間よりも“睡眠時間”を増やしたい」（2007 年は約 65.0％でトップ）と答えている子どもが多いのも特徴的である。また、「塾に行かないと不安だ」（44.5％→51.1％）と



思っている子どもが過半数を超え、勉強に対するニーズも高まってきているようだ。

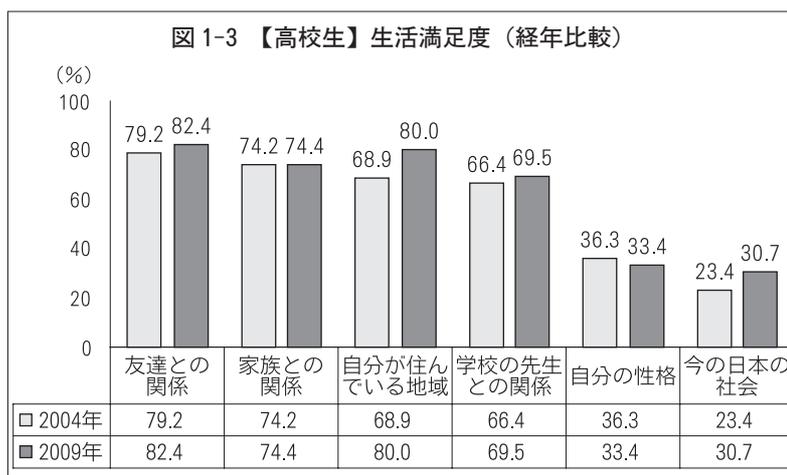
〈家族との関係について〉

【図1-1】～【図1-3】をみると、家族との関係も概ね良好といえる。また、調査Aでは、小・中学生はこの10年間で「友達のことを、よく父母に話すほうだ」(62.3%→66.6%)、「将来は親と同じような人になりたい」(53.7%→60.3%)との報告がなされている。

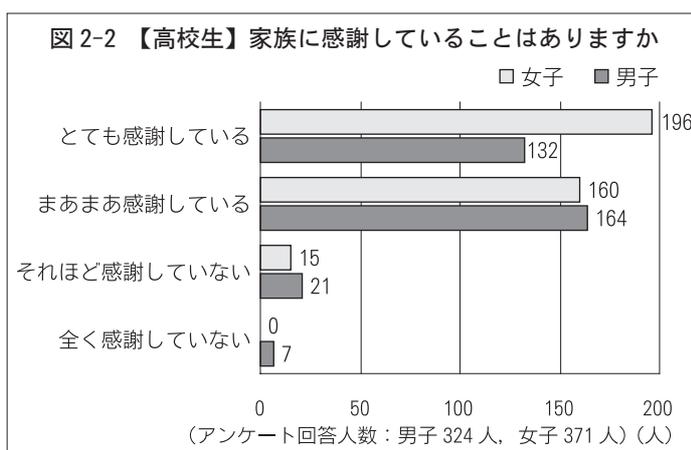
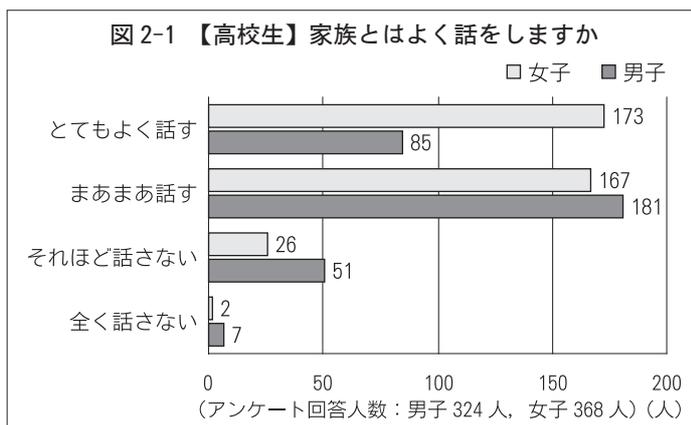
では、高校生はどうであろうか。筆者が2010年に高校生を対象に行った調査¹¹⁾(以下、調査Bと表記)において、「家族(一緒に住んでいる人)とはよく話をしますか」という質問に対し、「話す」(とてもよく話す+まあまあ話す)と答えた男子は82.0%、女子は92.3%にもなった【図2-1】。また、「家族に対して感謝していることはありますか」の質問に対しては、「感謝している」(とても感謝している+まあまあ感謝している)と答えた男子は91.3%、女子は95.9%と高い割合が結果として出た【図2-2】。このように、会話等を中心に家族とコミュニケーションをとる子どもが多く、それは発達段階があがり高校生になっても、家族関係が急激に崩れてしまうことはないようである。安定した家族関係を支える要因として、単にコミュニケーションがとれているかどうかだけの問題ではなく、子どもの心奥に家族に対する「感謝」の意が根付いているかどうかということも、大きく関係しているのではないかと考えられる。

〈自分が住んでいる地域との関係について〉

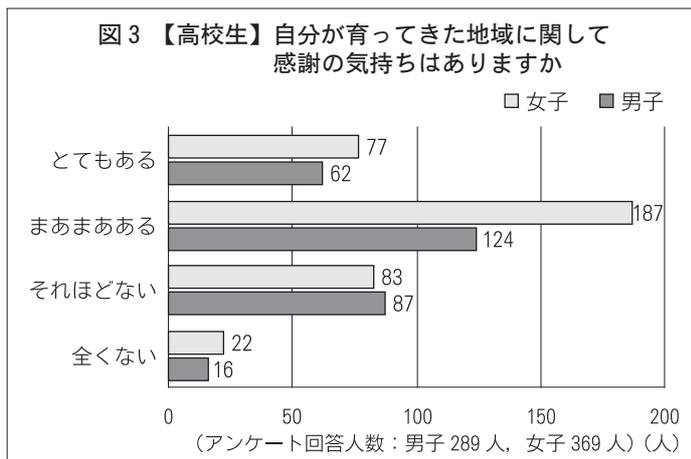
【図1-1】～【図1-3】をみると、小・中・高校生がいずれも、「自分が住んでいる地域」に対する満足度が、5年前に比べ大幅な伸びを示していることが分かる。また、高校生に「あなたが住んでいる



【図1-1～3】出所: Benesse®教育研究開発センター 2009年「第2回子ども生活実態基本調査報告書～小4年生から高2年生を対象に～」をもとに筆者が作成。
*注) 縦軸は、「とても満足している」+「まあ満足している」の%を表している。



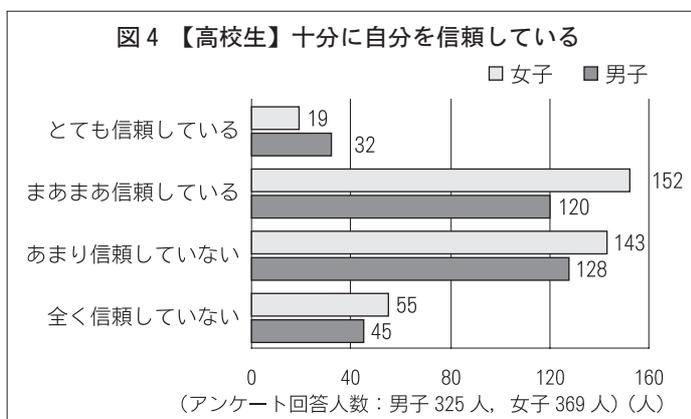
地域（下宿などをしている人は帰省地）は好きですか」という質問を行った調査 B の結果では、「地域が好き」（とても好き+まあまあ好き）と答えた男子は 82.3%，女子は 83.6% であった。さらに、「あなたは、自分の育ってきた地域に関して、感謝の気持ちはありますか」の質問に対しても、地域に対する感謝の意を示す高校生の割合が男女とも高いことが分かる【図 3】。



こうした背景には、学校単位で地域の人々と交流する機会が増えていることや、あるいは土日の休みを利用して地域活動に参加したりすることで、「ゆとり世代」の郷土に対する愛着心が深まってきたことがあると推測できる。

〈自分自身の自己評価について〉

【図 1-1】～【図 1-3】をみると、小・中学生は「自分の性格」に関して満足度が上がっているのに対し、高校生は下がっていることが分かる。また調査 B の「私は十分に自分を信頼している」という質問に対して、「信頼していない」(全



【図 2-1, 2】【図 3】【図 4】 出所：醍醐身奈 2010 年「生徒・学生ライフスタイルアンケート調査」結果
*注）グラフは人数を表している。

く信頼していない+あまり信頼していない)は男子が 53.2%，女子が 53.6% と男女ともわずかではあるが自分を信頼していないと答えている生徒が過半数を超えている【図 4】。

こうした調査結果から、「ゆとり世代」は、学校、家庭、そして地域においても、概ねそれぞれの関係を円滑に保ちながら生活していることが分かる。また、子どもの生活実態に対する満足度も高くなってきており、それぞれの関係性の中に「感謝」や「思いやり」といったものが根付いているようである。これは、「ゆとり教育」が道徳教育に重点をおきながら、「生きる力」を育もうとする教育的意図が反映されている結果ではないだろうか。

だが、子どもが周りとの関係性を大事にしようとする気持ちがあまりにも強く、「良い子でいなければいけない」と自分をむやみに追い込んでしまったり、体験不足によって体で直接感じる感動が少なくなってしまうことへの懸念もある。また、高校生段階になると、自然に自己内省が深まってくる。彼らが、自己探究し続けている間に、極度な自信喪失に陥ったり、自暴自棄になったりしないように、その道徳性発達を教育の力で、円滑に促していくことが求められる。そのためには、やはり要としての「道徳」授業が高等学校に必要であり、それを中核とした学校教育全体のシステムづくりを行っていくことが重要になってくると考える。

2-2. 青年期における道徳性発達の理論的考察

〈青年期の道徳性はどのように発達するのか〉

エリク・ホーンブルガー・エリクソン (E. H. Erikson, 1902-1994) によると、青年期の発達課題の中で特に重要とされるのがアイデンティティの確立である、とされている。彼は、人間の発達段階を八つに分けて分析したが、思春期と青年期においては「同一性対役割の混乱」の時期であると定義した¹²⁾。この段階における青年は日々、成長し、発達して、めまぐるしく変化する身体的変化に直面している。また、彼らの目前にいる大人やその仕事ぶりを見て、自分自身が幼い頃に習得した役割や技術を現在の職業的規範とどう結び付けるか、ということが最も切実な問題となる。この段階における危険は、社会的役割の混乱である。たいていの場合、個々の青年の心を悩ませているのは、職業に関する同一性を最終的に固めることができないということである。近年は、アイデンティティの確立が延長される傾向にあり、岡田努が心理学の観点から述べているように、「多くの青年期発症の精神病理が三〇歳前後で軽快・消失することから、青年期の終わりを三〇歳ころ¹³⁾」まで延長されているという指摘もある。では、アイデンティティの形成を促すにはどうすればよいのだろうか。

アブラハム・マズロー (A. H. Maslow, 1908-1970) は、人の欲求には階層があると主張した(欲求の階層説)¹⁴⁾。醍醐は、先行研究において、アイデンティティの確立は大人になる二つのプロセス(心理的離乳、自立)と密接な関係をもっていることを指摘したが¹⁵⁾、このプロセスは、マズローの説に照らし合わせると「自己の実現欲求(成長欲求)」に含まれていることになる。いいかえれば、まずは基本的欲求^{k)}が青年期において満たされていることが重要であり、さらに高次の欲求が生じるためには内面的な発達の欲求を高める必要がある。この成長欲求が出てくるようになると、下位の欲求(基本的欲求)を満たす段階とは異なり、大きな心的葛藤を生じ、激しい心理的苦痛をとまなうことが多くなる。その苦痛が、青年の内面的な発達を促し、アイデンティティの形成にも繋がっていくと考えられる。

これまでの考察からも明らかなように、「ゆとり世代」は小・中学校段階で、学校、家庭、地域において、円滑なコミュニケーションをとりながら、自分を安定した環境や立場に位置づけ、「生きる力」を育んでいる傾向がみられる。これは、まさにマズローの欲求階層説における基本的欲求を満たすことにも繋がっており、順調な発達を遂げているといえよう。しかしながら、高校生期には、アイデンティティ形成に重要な役割を果たす自己実現の欲求へと結びつけるために、自己と向き合うという内的作業を深めていかねばならない。もちろん、小・中学校の「道徳の時間」においては、自己への問いかけを繰り返し行ってきたが、その多くは自己を不安や失望に追い込むようなものではない。一方、高校生期における自己への問いかけは、それ自体が自分の将来や職業に直結するものであり、自分とは何者か、何がしたいのか、何ができるのか、といった自己の存在意義を問い続けるという、非常に心理的苦痛や内的葛藤をとまなう作業なのである。したがって、この辛い内的作業は、高校生期という発達段階だからこそ課される重要な発達課題であり、これがなくてはアイデンティティの形成は難しく、将来も職業も自分が納得いくような選択や決定ができないのである。

青年期における望ましい道徳性発達には、どのような道徳教育が求められるのだろうか。エドゥアルト・シュプランガー (E. Spranger, 1882-1963) は、青年教育に最も重要なのは、「良心の覚醒」を目指した良心教育であることを主張している。彼は、良心について次のように述べている。「良心とは、通俗的な解釈によると、ひとが内面的に聞き取る声、しかしだれもがつかぬに自己の静寂なたましいの

孤独それ自体のなかでのみ一人で聞き取る声と比べることができる。その声は、ひとがまさに今吟味し、意欲し、行為するものについて、あるいはまた、すでに行為してしまったことについて、ある価値判断をささやきかける。¹⁶⁾」と。シュプランガーがいう個人の心奥に潜む良心は、それに対するその人自身の問いかけに対してのみ反応し、善悪を判断してくれるものである。

だが、良心を覚醒するための、こうした一連の内的作業は青年にとって、大きな苦痛をともなうものである。シュプランガーも「自己認識と自己把握の作用がまだ十分になされていない限り、自己自身との交わりは、若者にとってまさに苦しみである。だから、若者はまだ自己にならない前には、しばしば自己自身から逃避したがる¹⁷⁾」と述べている。

このことは、高校生期における良心教育の重要性とつながってくる。大きく二つを挙げることができる。一つは、発達段階からみた道徳性育成を促すためである。内面を耕すこと、つまり良心を覚醒させることによって、青年を倫理的に未成熟な段階から、集団社会を構成する一人としての役割や責任を十分果たせる段階へと導き、一人前の人間をつくるためである。高校生期の青年は成熟してきた自分の身体とのバランスをとるために、自然とより高次の自己を求めて、自己探究が次第に深まっていく。これが順調に進むことによって、良心が覚醒され、人格と身体の成熟バランスがとれた一人の人間がはじめてつくられるのである。

二つは、職業人としての品格を養うためである。シュプランガーは、青年の職業教育について次のように述べている。「職業を持つ者が一人の『人間』であることが、生まれながらの教育者の願いなのである。ここでいう一人の『人間』とは、自分の特殊な活動圏内で道徳的な決断をなし、責任を負い、目覚めた良心にしたがって葛藤のなかで正しく行動する、主体のことである¹⁸⁾」。職業を通じて自己の生き方を深めることができるように、道徳教育と職業教育を連関させながら、カリキュラムを考えていく必要がある。

〈高等学校における「人間としての在り方生き方」教育と良心の覚醒〉

シュプランガーは、道徳の本質に関して一つの見解を示し、次のように示している。「道徳性^{ジットリウヒカイト}という言葉は二つの非常に違った現象を意味する。すなわち社会的^{モラル}あるいは集団的^{エトス}道徳と個人的倫理^{モラル}とである。—中略—前者を道徳的領域^{モラリツシエゲビート}と言い、後者を倫理的領域^{エイテツシエゲビート}と呼ぶ。社会的道徳は客観的文化^{モラル}あるいは客観的精神の一面である。これは集団的に適用^{インベグリップ}する価値判断、またその意味で個人の行動の上に働く価値判断の総括概念^{ゲジツヌング}としてあらわれる。この価値判断は個人の中における超個人的社会主義^{ゲジツヌング}が、社会成員の心術や行動に関して下す判断である¹⁹⁾」。

シュプランガーのいう道徳性とは、社会的（集団的）道徳と、良心を含む個人的倫理との関係性のなかにこそ育まれるものなのである。その意味において、青年における良心教育において見落としていけないのは、彼らの内奥に潜む良心を個人的倫理にのみ任せるのではなく、集団的道徳や社会的価値観を内在させながら覚醒させることが重要であるということである。

また、村田昇は「“価値観が多様化している現代社会では、道徳の内容さえ揺らいでいる” ことには違いないが、そうだからこそ、個々人の良心に基づく決断を尊重し合いながらも、全員が共有し得る人間としての在り方や生き方を求め続けなければならないと考える。でなかったならば、社会は個人の得手勝手を許し、混乱を増すばかりであろう²⁰⁾」と述べている。

確かに、良心は常に善の見方だけを弁護するというものの、それが人間の内面に存在する以上は、あくまでも個人の善の価値観によるものとなる。つまり、この「善」の価値観が、道徳教育によって

改めて問われなければならないのである。それぞれの「善」に対しての見解があまりにもかけ離れすぎてしまったなら、それは人間が共同体の一員として生活していくことはもはや不可能となってしまふ。それゆえに、これから実社会に羽ばたいていく高校生の「生きる力」の中には、集団的道德と個人的倫理によって覚醒された良心がしっかりと根付いていなければならないと考える。

良心は、「他と自己」、「集団と個人」という関係性で構築され、連関することによって覚醒される。この関係性は高校生期には、まだ狭い範囲に限られている。だが、社会に出れば否応なしに自分のいる世界が変わり、さまざまな環境や人間関係の中で彼らは生き続けなければならない。その準備段階として、高校生期は重要な時期を迎えることになる。したがって、まずは学校、家庭、そして身近な地域を基盤としながら、「人間としての在り方生き方」を彼ら自身が探究していけるようにすることが求められる。

高等学校の道德教育が果たす役割は、彼らが道に迷い、自分を見失いそうになったとき、いつでもそこに戻ってくればよいという心の拠り所になることである。そのためには、各教科の授業で新しいことを学んだとき、部活動で悔しい思いをしたとき、体験活動を通して感動したとき等、自分の考えや行動を「道德」授業でその都度振り返り、「なぜそのような考えや行動を自分はしたのか」、「自分は本当に正しい判断ができたのか」を自己に問いかける必要がある。その繰り返し行われる内的作業によって、やがて「道德」は彼らの中に内在するようになり、それが良心として一生、彼らを見守り、善へと導いてくれることであろう。

3. 「生きる力」を育てる高等学校における道德教育の在り方

3-1. 理念の共有と「総合単元的な道德学習」の必要性

良心教育を高等学校の「人間としての在り方生き方」教育で行うにはどのようにすればよいのか。

これまで「ゆとり教育」が道德教育を強調しながら、子どもの「生きる力」を育ててきたことについて、さまざまな視点から考察を行ってきたが、もちろん、高等学校においても義務教育と同様に、「ゆとり教育」は行われてきた。だが、高等学校における道德教育は、教育活動全体を通して行われるという点では小・中学校と共通しているものの、「道德の時間」のような、道德について計画的・発展的に学ぶ時間が確保されていないという点で大きく異なっている。したがって、今回の学習指導要領改訂ではじめて、各教科等の教育活動全体で道德教育を強化するよう、その全体計画を明確にすることが、高等学校学習指導要領の中に盛りこまれたことは重要な意味をもつ。

中教審委員でもある安彦忠彦は、今回の改訂が、「生きる力」の理念の共有を目指すものであることを強調した上で、以下のように述べている。「現行学習指導要領の理念が、教師や保護者に十分理解されてこなかったけれども、今回は“生きる力”が OECD/PISA の示す学力観と非常に近似していることから世界的にも妥当なものであり、これまでの施策が間違いではなかったとの文科省の認識のもとに、この理念の共有が強調されているのである。²¹⁾」さらに、安彦は、今回の改訂で「総合的な学習の時間」が高等学校では廃止されるのではないかとの声もあったが、中教審教育課程部会委員で、この時間を批判する者は誰もいなかったということを述べている。彼は、むしろ、産業界の代表委員でさえ、この時間の趣旨を一層徹底させ、思考力等の育成を求める者が多く、小・中学校においてと同様、この時間は格上げされて一層強化されることとなった²²⁾、と明かしている。

高等学校では、これまでの「ゆとり教育」や「生きる力」の理念、意図が、十分に共有できなかつ

たところに関しては今後の課題として真摯に受け止め、小・中学校でなされている総合単元的な道徳学習¹⁾のような、「道徳」が要となって、各教科や体験活動と響き合い、家庭や地域との連携をはかっていくカリキュラムを早急に構想していく必要があると考える。

3-2. 「ゆとり」導入の教育的意図の理解と共有

ここでは、「ゆとり」導入の本来の教育的意図をさぐり、それを理解することによって、高等学校における道徳教育を活性化するためのヒントに繋げるよう考察を行うものとする。

〈①「ゆとりの時間」の使い方の意図 ー自ら学ぶ意欲を養い時間を有効に使うー〉

1977年の学習指導要領には、「ゆとりの時間」が設けられた。この「ゆとりの時間」は、導入初期段階では実質的にはまだ物理的時間の確保にしかかっておらず、1980年代の深刻な青少年問題（校内暴力、いじめ等）をみても分かる通り、時間的なゆとりを与えただけでは、子どもの精神的充実をもたらし得なかったことは明白である。

高等学校における「道徳」授業でも、読物教材を与え、ただ感想を書かせるだけでは、高校生の道徳性発達を促すことは難しい。逆に、発達段階や実態を十分に踏まえた教材が与えられれば、彼らは与えられた時間を有効に使って、あらゆる方法で自己の内面にアプローチをしかけるであろう。

たとえば、地球環境問題を取りあげる理科の授業で「海水温度上昇によって、魚にとって外敵である海洋生物が異常発生し、その駆除に膨大な費用がかかっている」という学習をしたとする。これを「道徳」授業で再度取りあげ、「被害にあっている地域住民のために自分ができることは何か」という、たった一つの課題を彼らに与えてみる。まず高校生は、その地域住民の立場にたって、どんなことで困っているのかを推測し、次に自分に何ができるのか、自然に考えを深めていこう。高校生は解決のために、自分たちの知らない何か新しい知識を学ぼうとするかもしれない。たとえば外敵である海洋生物を減らすためにはどうすればいいのか、それをうまく利用して、食品やエネルギーに変えることはできないだろうか等。彼らの柔軟な発想は、時に偉大な力を発揮するため、彼らが本当に実現し、地域住民を助けることに繋がる可能性もある。ここで重要なことは、与えられた時間の中で、どのようにして自己を見つめればいいのか、その具体的な方法を学ぶこと、そして、彼らのたましいを突き動かすほどの、思いやりの精神や責任感と役割意識を普段の「道徳」授業を通してしっかりと根付かせることである。この内的作業を繰り返し行うことによって、彼らは日常のあらゆる出来事の一面を切り取ってきて、自己内省や自己批判したりする教材を自らさがしてくるようになる。

〈②「生活科」にみる「自ら考え学ぶ力」を伸ばす意図 ー道徳性を育成する体験活動を重視するー〉

1989年の学習指導要領には、小1・2年生に新たに「生活科」が導入された。当時の新聞には、「生活科」が生まれた本来の理由は、「“遊び中心の幼稚園から来たばかりの子どもたちには、授業を理科や社会科に分けて教えるより、遊びや体験を通して総合的に教える方がいい”（中野重人・文部省教科調査官）という考え方だった²³⁾」と書かれている。さらに森・藤倉は、理科教育の視点から、現代っ子像を教師がどのように捉えているかを次の三点としてあげている。①じかに自然に触れた実感がないまま、テレビや本、それに人から与えられた知識だけで、知ったつもりになっている子が多い（知の喪失）。②自然の美しさや雄大さに感動しない子が増えた（情の欠如）。③未知の自然に取り組んだり、挑戦したり、解決しようとしたり、工夫して作り変えようとする意欲に乏しい子が少なくない（意の後退²⁴⁾）。

こうした現代っ子の特徴をみると、なぜ「ゆとり教育」において「生活科」が導入されたのかの意

図がみえてくる。「生活科」の目標をみると、道徳の内容項目に非常によく似ていることが分かる。これには、「道徳教科ではないか」という批判もあったようだが、体験活動を通しながら、自然や身近な人々と触れ合い、自ら考え学ぶ意欲をかきたてることと、道徳的価値を高めることには密接な関係があることを「生活科」は示してくれているといえよう。子どもはもともと自分が疑問に思ったことに対して、貪欲に知ろうとする。しかし、近年は自然や人と触れ合う機会が大幅に減り、子どもの好奇心をかきたてるような体験や感動が少なくなり、自ら新しいことや、知らないことを学びたいという意欲がなかなかわいてこない。ましてや、年齢があがれば、勉強は「とにかく、やらなければならないもの」という義務感だけが先行し、学ぶことの意味や目的が分からなくなった若者が、高等学校を中途退学してしまう実態がある。高等学校における「道徳」授業では、各教科における学び、そして体験活動による学び、そして自己の新たな一面への気づきを結びつけ、より高次の自己との出会いを目指して、学びの中に喜びや感動があることを気づかせることが大切である。たとえば、近年、生徒の「理数離れ」が深刻化していることが取りざたされるが、日常生活の大部分は数学や理科と結びついて成り立っている。子どもの大好きなゲームやテレビが動いてみえるのは、数学の微分・積分の組合せであるし、スポーツを極めるなら健康科学や物理学の知識も必要である。つまり、知識や技能の習得の先に、何があるのかを、高等学校「道徳」によって結びつけ、将来的にはそれが彼らの職業選択や職業観に大きく貢献できるようにならなければならない。

〈③「学校週5日制」にみる家庭・地域との連携の意図 —教育の場を広げる—〉

「学校週5日制」が意図していたのは、週2日（土・日）を使って、普段、学校では体験できないような課外活動をしたり、家族旅行や地域の催しに積極的に参加したりすることで、さまざまな人との交流を深めながら、子どもの「生きる力」を伸ばすことであった。この導入にあたっては子どもの余暇の過ごし方（特に土曜日）に対する保護者の批判や不安の声があがり、そのほとんどが、学力低下に繋がるのでは、というものだった。こうした懸念の背景には、子どもは学校でしか学べない、という意識が強かったことが影響している。だが、子どもにとっての「学び」は、家事の手伝いや、地域の祭やボランティアに参加すること、自然の中で生活することの中にも存在する。そのことを周りの大人に十分理解してもらい、より多くの「学び」の場を提供してもらうことが重要である。

高校生は、多感な時期であるからこそ、多くの人と接し、さまざまな考えや生き方に触れることが、彼らの内奥にある良心への問いかけの機会を増やしていくことになる。われわれは、良心を教えることはできない。けれども、高校生が内的葛藤に苦しみながら「良心の覚醒」を行っていくさまを、家庭や地域の人々と共有し合いながら、温かな眼差しを注ぎながら、じっと見守り続けていくことはできる。そのためには、各学校における「道徳」授業が、学校内だけでなく、家庭や地域に開かれたスタイルで行われるべきであると考えられる。つまり、「道徳」授業を定期的に公開授業とし、その授業に関してなるべく多くの人から、意見やアドバイスを求めることも必要である。

そのような機会をもつことによって、高等学校の「道徳」授業における意図が地域に浸透し、それが地域全体としての大きな教育力へと繋がるからである。また、地域の人に携わってもらうことで、企業や施設等、体験活動の場を提供してもらったり、時には高校生がボランティアをしたりすることで、地域活動の活性化を促すこともできるであろう。また、何よりも学校以外の人々と触れ合う機会をもつことが、その地域の文化を共有し合い、継承する契機に繋がり、高校生の「人間としての在り方生き方」を考える上で、より実践的な教育の場を提供することとなるのである。

〈④「総合的な学習の時間」にみる生き方を含む学習意欲向上の意図 ―学力と学習習慣との関係―〉

1998年の学習指導要領改訂以前、すでに「学力低下」が学校問題として取りあげられていた。改訂後、「総合的な学習の時間」が導入されたものの、その意図が共有化されないまま、特定の教科の知識・技能の習得をはかるための補習授業にあてられたり、体育祭や文化祭などの準備にあてられたりといった予備時間のように扱っていた学校も少なくないだろう。だが、「総合的な学習の時間」と各教科や特別活動は、それぞれの目標や役割を明確に捉え、かつ互いに連携をはかっていくことが求められる。安彦は、「要約的に言えば、目標の違いは、各教科はその知識・技能の習得が主、特別活動は主体的な自治活動による社会性の育成が主であるのに対して、総合的な学習は生き方を含む自主的な探求活動による問題解決能力の育成が主、であると言えよう²⁵⁾」と述べている。また、学力は学習習慣が大きく影響していると考えられる。学力を上げるには、「総合的な学習の時間」を使って、自主的に学ぼうとする力を養い、それを習慣づけることが重要である。

一見すると、学力と道德教育はかけ離れたもの、あるいは関係性が薄いと捉えられがちであるが、これは大きな間違いである。実際に、道德教育に力を入れた結果、学力が上がった、という学校の実践事例も数多く発表されている。また、特に大学受験を控えている生徒の多い高等学校では、教科学習に時間を割き、道德教育に時間をかけている暇はない、というところもあるだろう。しかし、学力の差は教師が教え込む時間に比例するものではなく、生徒自身がどれだけ学習習慣を身に付けているかによると考える。実際、最近、人気を集めている予備校や学習塾のほとんどは、人気講師がいることでもなく、得点力アップのための秘策やテクニックを教えるところでもない。生徒の個別相談や保護者面談を熱心に行ってくれるところ、学習習慣を身に付けるための指導を行っているところが、生徒や保護者のニーズにかなって、人数を増やしているのである。つまり、子どもの学習意欲を高めるためには、まず、「なぜ人は学ばなければならないのか」、「何のために生きるのか」という倫理的命題について、真剣に考えてみるのが大きな鍵となる。

今回の未曾有ともいべき東日本大震災は、改めて日本人の絆の深さや、互いに協力し合いながら、前向きに生きる「人間としての在り方生き方」が注目される出来事であった。協力し合う精神は日本に限ったことではない。今回、多くの諸外国の地域から、たくさんの義援金や援助活動を受けたことをわれわれは、決して忘れてはならない。われわれは、世界、地球の中に生きる国際人の一人であることを深く認識し、たくさんの人々や自然の支えによって生き続けていることを自覚しなければならない。そのためには、海外の人々、自然環境、文化等について正しい理解をもち、困っている国や地域があれば互いに協力し合い、手を差し伸べることができるような国際人を育成していくことが求められる。さらに、地球環境問題に目を向け、地球を守る大きな役割を担っていく責任を、一人ひとりが自覚することが求められる。高等学校における「道德」を通じて、あらゆる偏見や差別から子どもを守り、身近な環境から世界、地球の中で生き抜く力を育む人間づくりを行っていくことが大切なのではないだろうか。

IV まとめと今後の課題

本研究では、第一に、「ゆとり世代」の実態を知る上で、子どもたちが小・中学校で受けてきた「ゆとり教育」とはいかなる内容だったのかについて、学習指導要領の変遷を社会問題や道德教育と関連づけながら考察を行った。「ゆとり」の導入は1970年代から行われたものの、さまざまな社会情

勢や学校問題と絡んで、その教育内容が浸透するには長い年月を費やした。途中、「学力低下」による批判もあがったが、学習指導要領の改訂の度に、道德教育が強調され、教育の基盤を担ってきたことによって、結果的には子どもの「生きる力」を育むという教育目標から大きくそれることはなかった、ということをごここでは言及した。

第二に、「ゆとり世代」の実態の考察と、青年期の道德性発達についての理論的考察を行った。実態調査結果から分かることは、「ゆとり世代」が学校、家庭、地域と安定した人間関係を築きながら、充足した生活を送っているということである。しかし一方では、「時間がない」と感じている子どもも多くなりつつあり、体験活動を通して、感動したり、学んだりする機会が少なくなっている事実も見受けられる。また、青年期における道德性の発達については、エリクソンにおけるアイデンティティ形成論、マズローの欲求の発達階層説から、より高次の自己実現達成にむけて意欲喚起を促すことが重要であることを指摘した。そのために必要なことは、シュプランガーの青少年教育理論にもあるように、「良心の覚醒」を目指した良心教育を高等学校における道德教育の柱として考えることである。また、良心は、集団的道德と個人的倫理を内在させながら覚醒させることが重要であり、その実現にあたっては、高校生の「生きる力」を育む「道德」授業と、それに響き合う体験活動の連関が大きな役割を果たすことを指摘した。

第三に、これまでの「ゆとり」導入における教育的意図とその実態を踏まえながら、青年期における道德性発達理論に基づいた、高等学校における道德教育の在り方について考察を行った。これまでの「ゆとり教育」における理念や意図が、必ずしも十分に共有できていなかったのでは、という課題意識をもつことで、それらを高等学校における道德教育に活かしながら、学校、家庭、地域が連携して「生きる力」を育むことが大事であると述べた。また、国際人の一人としての自覚を深め、他の国の人々やその暮らしに関心をもち、互いに協力し合うことを、「道德」を通して学ぶことの重要性について指摘した。

今後の課題としては、本研究をもとにしながら、高等学校における「総合単元的な道德学習」の具体的なカリキュラムについて、シュプランガーの良心教育論を盛り込みながら、開発したいと考える。また、韓国の道德（教科）、中国の「思想品德」や米国におけるキャラクター・エデュケーション、英国のシチズンシップ教育等の青少年教育活動内容を参考にしながら、日本の高等学校における道德教育について「道德」を中心としたグランドデザインの構築に努めていきたいと考えている。

脚注

- a) 「確かな学力」…1998年（平成10年）から1999年（平成11年）に告示された学習指導要領改訂では、「生きる力」には、「基礎的・基本的な内容の確実な定着」が含まれていたが、「確かな学力」とはこの段階では記載されていない。この改訂後、学力低下論争などが生じたことを受け、文部科学省（以下、文科省と略記）では「生きる力」を育むという新学習指導要領の基本的なねらいの重要性を確認し、「生きる力」を知的側面から捉えた「確かな学力」の育成に係る具体的な方策を提言することとなった。こうした背景には、当時、文部科学大臣であった遠山敦子が、2003年（平成15年）5月の「今後の初等中等教育改革の推進方策について」（15文科初第251号）において、中教審に「初等中等教育の教育課程及び指導の充実・改善方策について」諮問したことなどが関係している。これを受けるかたちで、同年10月に行われた中教審で答申が出され、同年12月、当時の「学習指導要領」（教育要領を除く）の全てを一部改正し、この度の新学習指導要領にいたるまで「確かな学力」は盛り込まれている。

(参考: 文科省 平成 15 年 5 月 15 日 中教審への諮問 (15 文科初第 251 号), 平成 15 年 10 月 7 日 中教審答申)

- b) 「道徳の時間」…小学校 1 年生は, 年間 34 時間

(参考: 文部省『小学校学習指導要領』, 1958 年)

- c) 「現代化カリキュラム」…いわゆる「スプートニク・ショック」を受け, 米国政府は, ソ連 (現ロシア) に対抗するため, 学校教育内容を充実させ, 科学技術の発達を考案。それにともなって, 小・中学校から高度な教育を行うことを提唱する運動である「教育内容の現代化活動」が起こった。

- d) 「授業時数の削減」…1968 年 (昭和 43 年) 小学校学習指導要領と 1977 年 (昭和 52 年) 小・中学校学習指導要領の総授業時数は, 以下の通りである。

小学校 6 年間: 5821 コマ→5785 コマ, 中学校 3 年間: 3535 コマ→3150 コマ

(参考: 国立教育政策研究所『教育課程の改善の方針, 各教科等の目標, 評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申, 学習指導要領, 指導要録 (昭和 22 年~平成 15 年)—』, 2005 年, pp. 24-25)

- e) 「臨時教育審議会 (臨教審)」…昭和 50 年代中頃 (ごろ) から, 様々な教育問題が社会的にも大きな関心を集めるようになり, 政府の総力を挙げて教育改革に取り組むため, 昭和 59 年 9 月に内閣総理大臣の下に臨時教育審議会 (臨教審) が発足した。

(参考: 文科省「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について (中央教育審議会 中間報告)」 [第 1 章-1 教育の現状と課題], 2002 年 11 月 14 日)

- f) 「新学力観」…昭和 62 年 12 月の教育課程審議会答申では, これからの社会の変化とそれに伴う幼児児童生徒の生活や意識の変容に配慮しつつ, 1) 豊かな心を持ち, たくましく生きる人間の育成を図ること, 2) 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること, 3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し, 個性を生かす教育の充実を図ること, 4) 国際理解を深め, 我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること, などをねらいとして教育課程の基準の改善を行う必要があると提言した。この答申を受け, 平成元年の学習指導要領改訂が行われた。ここで言う「新学力観」の特徴としては, 「子どもが自ら考え主体的に判断し, 表現したり, 行動したりできる資質や能力の育成を重視」することであった。

(参考: 文部省『学制百二十年史』 [第三編・第三章・第二節・一 教育課程の改訂], ぎょうせい, 1992 年)

- g) 「生きる力」…平成 8 年 7 月 19 日の中教審第一次答申では, 「一子供に [生きる力] と [ゆとり] を一」をかかげ, 次のように示されている。「我々は, …今後における教育の在り方として, [ゆとり] の中で, 子供たちに [生きる力] をはぐくんでいくことが基本であると考えた」。

(参考: 文部省「中央教育審議会 第一次答申」 [21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について], 1996 年)

- h) a) 同上

- i) 「学習内容の整理・再編」…平成 10 年の小学校学習指導要領においては, 「円周率がおよそ 3 になる」, 「台形の公式を学ばない」等という情報が大きく取りあげられ, 大幅な学力低下を懸念する教育批判へと繋がった。

- j) 「学力低下問題」…PISA 2003 では, 日本は読解力でレベル 1 あるいはレベル 1 未満の下位層の割合が増えていること, 及びフィンランドや韓国と比べて下位層の割合が高いことが問題視された。さらに PISA 2006 では, 数学でレベル 5 やレベル 6 といった上位層の割合が減っているなど, 「ゆとり世代」の学力低下が問題視されるようになった。また, 2007 年 12 月に発表された PISA 2006 の被験者 (当時高校 1 年生) は, 小学 6 年生からゆとり教育を受けている世代として結果が目玉されたが, 読解力は 41 か国中 14 位→56 か国中 15 位へ (統計的には 9~16 位グループ), 数学的リテラシーは 41 か国中 6 位→56 か国中 10 位へ (同 4~9 位), 科学的リテラシーは 41 か国中 2 位→56 か国中 6 位へ (同 2~5 位), と全分野で順位を下げる結果となった。

(参考: 文科省「OECD 生徒の学習到達度調査～2006 年調査国際結果の要約～」, 2007 年)

- k) 「基本的欲求」… 欠乏欲求とも呼ばれ、その階層は下から生理的欲求→安全・安定の欲求→愛情欲求・所属の欲求→承認・自尊の欲求と続き、最も上にあるのが成長欲求と呼ばれる、自己実現の欲求（達成の欲求、自律の欲求等を含む）である。
- l) 「総合単元的な道徳学習」… 子どもが道徳性をはぐくむ場を総合的にとらえ、各教科や特別活動、総合的な学習の時間等の特質を生かして行われる道徳的価値にかかわる学習を、道徳の時間を中心に有機的なまとまりをもたせて子どもの意識の流れを大切にしたい道徳学習ができるように計画していくこと。
- (参考: 押谷由夫『新しい道徳教育の理念と方法—夢と希望と勇気をはぐくむ—』, 東洋館出版社, 1999 年, pp. 84-86)

引用・参考文献

- 1) 文科省「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)」, 2003 年調査
- 2) 文部省『小学校 (中学校) 学習指導要領』, 1958 年
*この学習指導要領は、戦後、初めて日本人の手によってのみ作られたものであった。
- 3) 押谷由夫・伴恒信編訳 J. ウィルソン監修『世界の道徳教育』, 玉川大学出版部, 2002 年, pp. 163-164
- 4) 文部省「中央教育審議会後期中等教育の拡充整備についての答申 (及び別記)」, 1966 年 10 月 31 日
- 5) 文部省「教育課程審議会答申」〈小学校の教育課程の改善について〉 (抄), 1967 年 10 月 30 日
- 6) 保坂亨『学校を欠席する子どもたち—長期欠席・不登校から学校教育を考える—』, 東京大学出版会, 2000 年, p 182
- 7) 国立教育政策研究所『教育課程の改善の方針, 各教科等の目標, 評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申, 学習指導要領, 指導要録 (昭和 22 年～平成 15 年)—』, 2005 年, p 16
- 8) 文科省「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について (中央教育 審議会 中間報告)」 [第 1 章—1 教育の現状と課題], 2002 年 11 月 14 日
- 9) Benesse®教育研究開発センター「第 2 回子ども生活実態基本調査報告書」 [第 4 章, 第 1 節, 1. 生活満足度 (図 4-1-1)], 2009 年, http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2009/
- 10) 博報堂生活総合研究所「子供の生活 10 年変化」, 2007 年
*調査では小 4 年生～中 2 年生対象の「子供調査」を、1997 年と 2007 年に行い、生活行動や意識を比較分析している。
- 11) 醍醐身奈「生徒・学生ライフスタイルアンケート調査」, 2010 年
*東京都・神奈川県・新潟県の高 1～3 年生 (男子 334 人, 女子 371 人) を対象に 2010 年 5～6 月実施。有効回答数は質問ごとに相違がある。
- 12) E. H. Erikson, *Childhood and Society* W. W. NORTON, NEW YORK・LONDON, 1993, pp. 261-263
- 13) 岡田努『現代青年の心理学—若者の心の虚像と実像—』, 世界思想社, 2007 年, p 11
- 14) 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治『心理学』, 有斐閣, 2004 年, p 194
- 15) 醍醐身奈「高等学校における道徳教育の研究—シュブランガーの青少年教育理論をもとに—」, 昭和女子大学大学院修士論文, 2009 年, p 14
- 16) エドゥアルト・シュブランガー, 村田昇・山邊光宏共訳『人間としての生き方を求めて—人間生活と心の教育—』, 東信堂, 1996 年, p 32
- 17) エドゥアルト・シュブランガー, 村田昇・山崎英則共訳『人間としての在り方を求めて—存在形成の考察—』, 東信堂, 1990 年, p 17
- 18) シュブランガー, 浜田正秀訳『教育者の道』, 玉川大学出版部, 1978 年, p 92
- 19) シュブランガー, 土井竹治訳『青年の心理』, 五月書房, 1973 年, p 203

- 20) 村田昇『日本教育の再生を念じて』, 2008年, p 21
- 21) 安彦忠彦編『平成 21 年版高等学校学習指導要領—改訂のピンポイント解説—』, 明治図書, 2009年, p 17
- 22) 同上, p 119
- 23) 朝日新聞朝刊, 1989年 2月 17日
- 24) 日本理科教育学会編『これからの理科教育』, 東洋館出版社, 1999年, pp. 84-85
- 25) 21) 22) 同上, p 122

(醍醐身奈)

追補

本論文は、今日大きな課題である高等学校における道德教育について、教育の改革動向、人格形成に果たす高校生期の役割等を踏まえて、それらに応える道德教育の在り方を追究している。ここでは追補として、実際にかかわらせていただいた高等学校における道德教育改革の実態について、簡単に述べておきたい。

本論にもあるように、高等学校における道德教育は、公民科や特別活動を中心に全教育活動で行われるようになってきているが、具体的に動き出したのは、平成元年の学習指導要領改訂において「人間としての在り方生き方」に関する教育を教育活動全体を通して行うと明記されてからであるといえよう。教科や科目、特別活動や総合的な学習の時間等の目標やねらいなどにも、このような言葉が使われるようになり、関心もたれるようになってきた。

しかし、実態は、知識理解や技術技能の習得に力点がおかれ、道德性の育成は個々の生徒にゆだねるという意識が強くあり（そのことにおいて高校生に適した道德教育を行っているという意識もあるようである）、結局高等学校における道德教育は、個別的事例はあるものの、全体的に見て、正面から取り組まれることが極めて少なかったといえる。

このような現状を打破すべく、都道府県の教育委員会が独自に高等学校における道德教育に取り組みだしたのが今日の傾向である。いくつかの取り組みにかかわらせてもらう中で、さまざまな実態を知ることができた。

高等学校はどうしても進路指導を重視する。それは当然であるが、そのことが学校のカリキュラムに如実に反映される。高等学校は義務教育ではないので各校の自由裁量がかなり考慮される。学習指導要領に生涯にわたる人格形成の重要な役割を果たす高校生期の道德教育の役割を押しえた教育内容を提示しても、実際は受験指導や就職指導が優先され、それに合わせたカリキュラムになってしまう。そして、結局、道德教育にかかわる側面が軽減されていくのである。これでは、高等学校における道德教育は、いつまでたっても充実しない。

そこで考えられるのが、全員必修の教科「道德」を設けることである。それにかかわる独自の取り組みが茨城県で行われている（韓国では高等学校1年まで教科「道德」が設けられている）。教科「道德」をどのように教育課程に位置づけ、生徒たちが自らの生き方を「人間としての在り方生き方」という視点から、主体的に追究し追い求めてくれるようにしていくか、そのことを早急に明らかにしていく必要がある。今後の課題である。

(押谷由夫)

(だいご みな 生活機構研究科生活機構学専攻 博士後期課程)
(おしたに よしお 初等教育学科)