

教育方法学の立場からの「道德教育」の検討

— 日本教育方法学会の動向を中心に —

兵庫教育大学 松田 充

キーワード：道德教育 教育方法学 生活指導 教育方法

1. 教育方法学とは

教育方法学の立場から「道德教育」のあり方を考えていくために、まずは「教育方法学」とは何か、ということから始めたい。松下は、教育方法学を「教育実践を対象とし、さまざまな学問分野の方法や知見を用いながら、教育実践の解明と変革を目指す学問分野」(松下 2019, 228)と定義している。これに基づいて教育方法学について説明していく。

まず、教育方法学の対象領域として「教育実践」と規定している。この教育実践という広い規定が意味するところは、授業や学習、カリキュラムや評価、学校や教師といった教育実践を構成するいずれの要素も教育方法学の対象であるとともに、そのように要素に分割して捉えるのではなく、教育実践に総体として関わっていく学問であることを示している。

続いて、研究アプローチとしては「さまざまな学問分野の方法や知見を用いながら」とされており、特定の метод論が挙げられていない。これは教育方法学の「親学問の不在」という事態と関連している(佐藤 1996, 4)。例えば、教育心理学や教育社会学は、それぞれ心理学や社会学という親学問が存在しており、親学問で用いられる概念や方法論を用いて教育という事象にアプローチしている。対して教育方法学は、教育心理学や教育社会学のように特定の学問を基盤に成立する分野ではない。教育実践という対象に対するアプローチの仕方は、一つの学問的な基盤によるのではなく、研究的な関心に依じて様々に用いられるのである。

最後に「教育実践の解明と変革を目指す」という学問的な方向性が示されている。つまり教育方法学は、教育実践の構造を解明するという記述的な関心とともに、むしろそれではなく、教育実践を創り出したり、変革したりしていくための技術や方法の確立、すなわち教育実践に対する規範的な関心を有している。筆者は、このような教育実践への姿勢が「教育学」における教育方法学の独自性だと捉えている。

いわゆる「教育学」の中で教育方法学を定義する場合、松下の定義は十分であると思われる。ただし道德教育学を含む各教科教育学は、各教科に焦点化されるものの教育実践を対象としており、また決定的な学問的基盤を持つことなく、様々なアプローチを用いるのであり、各教科教育の実践を創り出そうとする規範的な関心を有している。まさに教育方法学と対象やアプローチ、そして研究関心が似通っている。それゆえ、各教科教育学との重なりに留意するのであれば、上記の松下の定義に加えて、各教科や領域に限定されない「一般的な志向性」を持っているという輪郭を描き加える必要があるだろう。

2. 教育方法学における道德教育論

教育方法学は、各教科や領域に限定されない一般性を志向しながらも、授業研究などを介して学校教育と関わっていく際、当然のことながら各教科等の授業や活動が主題となる。それゆえ、教育方法学は各教科の内容や方法の研究を抜きにすることはできず、そこにおいて、道德教育を含む各教科教育と接点を持ってきた。

ただし教育方法学は、道德教育を学校教育における一つの教科として以上に、研究の主要な

教育方法学の立場からの「道德教育」の検討
—日本教育方法学会の動向を中心に—

領域の一つとして取り扱ってきている。それは、教育方法学が広く教育実践を対象としながらも、知的、精神的、身体的な成熟を高める人間形成（Bildung）と、欲求的、情緒的な側面を発達させる訓育（Erziehung）のあり方や両者の関係を主題としながら、特に後者に関わる主要な領域として道德教育に関心を向けてきたからである（白石 2014, 298）。

以下の表は、日本教育方法学会の学会大会課題研究と年次研究集会において、「道德教育」がどのように取り上げられているのかを示したものである。

表-1 日本教育方法学会における「道德教育」に関わるテーマと研究報告

<p>2019 年大会課題研究 道德教育の基本と実践の探究（2018 年に計画されていたものを実施）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「特別の教科 道德」の実践上の課題—授業論と教材論の視点から—（渡辺雅之：大東文化大学） ・道德教育の構造的把握—構成要素とその相互関連の発達論的検討—（藤井啓之：日本福祉大学）
<p>2018 年大会課題研究 道德教育の基本と実践の探究（豪雨災害のため中止）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己表現と道徳性（人間らしさ）の教育—生活綴方教育に学びながら—（得丸浩一：京都市立小学校） ・道德科のベクトルを変える—オルタナティブな実践とその理論—（渡辺雅之：大東文化大学） ・道德教育の構造的把握—構成要素とその相互関連の発達論的検討—（藤井啓之：日本福祉大学）
<p>2017 年研究集会 「特別の教科 道德」への対応を検討する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・道德科の可能性と課題—「考え、議論する道德」の再定義に向けて—（松下良平：武庫川女子大学） ・道德の授業を、感動を超えた事実と出会う出発点に（塩崎義明：浦安市立小学校）
<p>2015 年大会課題研究 価値をめぐる教育のあり方—道德と教科の関係—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理科で価値観が関わる科学的問題を扱う際の諸問題（笠潤平：香川大学） ・＜教科内容＞としての文学の読み方、＜教育内容＞としての価値観—「鶴田・中村論争」を中心に—（鶴田清司：都留文科大学） ・価値の教育と「観」の教育を考える（高橋英児：山梨大学）
<p>2015 年研究集会「特別の教科 道德」をめぐる—理論と実践の課題—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・未完として道德教育を授業づくりから考える（久田敏彦：大阪青山大学） ・私の道德教育実践（坂田和子：川崎市立公立小学校） ・私たちの「道德」を下支えしているもの（中村清二：大東文化大学）
<p>2014 年大会課題研究 道德教育のあり方と教育方法学の立場—道德の特別教科化をめぐる—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「教科化」は道德教育を改善するか（山崎雄介：群馬大学） ・道德の教科化から—シティズンシップ教育と法教育の可能性について考える—（杉浦真理：私立高等学校） ・道德教育における「教材」（河原尚武：近畿大学）
<p>2013 年大会課題研究 子どものモラル・道德の教育にどう取り組むか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの生活課題に即して道德問題—安心、アイデンティティ、社会づくり—（奥平康熙：和光大学） ・「人間を育てる」道德教育の実践—「道德の時間」と教科（社会科）・総合・学校行事をリンクさせた人権・平和学習—（滝口正樹：板橋区立中学校） ・現代的・人類的課題に挑む知性とモラルを育てる（藤井啓之：愛知教育大学）

この表を見ると、2013 年以降で 7 回も道德教育に関わるテーマが設定されている。もちろんこの間に「特別の教科 道德」が設置され、2018 年度から小学校で、2019 年度から中学校で「道德科」が実施されるようになったというエポックがあったため、道德教育がこれだけ多くテーマとして取り上げられていることは間違いない。そのことを差し引いたとしても、日本教育方法学会において道德教育がいかに重要な位置づけであるのかが伺えるだろう。

課題研究や研究集会での報告内容や学会が刊行している事典（2004）、ハンドブック（2014）での関連項目を踏まえると、教育方法学の中で道德教育にアプローチしようとする立場は、お

およそ次のように分けることができる。

○生活指導の立場

渡辺雅之(2018年課題研究)、藤井啓之(2018年課題研究)、塩崎義明(2017年研究集会)

○民主教育(教育科学研究会)の立場

中村清二(2015年研究集会)、奥平康照(2013年課題研究)

○教科教育の立場

笠潤平(2015年課題研究)、杉浦真理(2014年課題研究)

○カリキュラム、評価、能力論の立場

山崎雄介(2014年課題研究)、河原尚武(2014年課題研究)

それでは、教育方法学における道德教育論の具体に入って行きたい。表-1での報告テーマを見ると、道德教育がまさに「教科」として歩み出そうとする最中でも、その「道德科」をいかにより良いものにしていくのかというようなものは見いだせない。例えば、山崎の2014年の報告では、道德の「教科化」が道德教育を改善する可能性に疑問を呈したうえで、教科化が「少なくとも現在すでに良質な道德教育を行っている教師たちにとっては、むしろ悪質な妨害とすらなり得る」(山崎2015, 170)ことを強く懸念している。また藤井の2018年の報告では、「道德教育とは、道德の授業を行うことではなく、人の道德的判断と行動を発達させることである。」としたうえで、「教科としての道德について子どもたちを評価しても、それは道德的判断や道德的行動の発達の診断にならないし、道德的発達を促す指針を与えるものではない」(藤井2018, 135)と述べている。

この理由は、一つには先述した「一般的な志向性」を持つという教育方法学の特徴があるだろう。例えば、2018年の「道德教育の基本と実践の探究」の設定趣旨に「道德性を育てる教育の基本をどのように捉えたらいいのかが、改めて深く問われている。授業や指導の実践開始段階に入った状況を踏まえて、その原理と実践のあり方を探って行きたい」と書かれているように、教育方法学では道德の「教科化」を一つの契機としながら、その機微に立ち入るよりも、道德性を育てる道德教育のあり方全体を議論しようとしているのである。そしてもう一つの理由には、「特別の教科 道德」の成立過程に対する政治的、イデオロギー的な批判がある。特に、教育方法学において道德教育論をけん引してきた生活指導と民主教育の立場の学会、研究会(全国生活指導研究協議会、教育科学研究会「道德と教育」部会)は、いずれも1958年の特設道德という官製による道德教育に対抗するために、草の根的に道德教育概念とその実践を追究することを設立の契機としていた(奥平2009, 82)。それゆえ、現在においても道德教育が「教科化」されるに至った経緯を厳しく批判し、内容項目の設定や作成された教科書にそのイデオロギーを見出しながら、内容項目や教科書を乗り越えていくための理論的、実践的な研究を積み重ねてきている。その立場からすると、仮にそこに教育実践上のニーズがあったとしても、「教科化」された道德の象徴ともいえる教科書や評価を「改善」していくといった議論は成立しえないのである。

3. 教育方法学における道德教育実践

ここまで教育方法学における道德教育の議論を丁寧に紹介することに紙幅を割いてきた。なぜなら、日本教育方法学会における道德教育の議論と日本道德教育学会や日本道德教育方法学会における議論を並行して追いかけてみると、互いが互いをほとんど参照してきていないという状況を見出すことができるからである。いわば、互いの視野は全く交差していない状態にある。おそらくそれは、「道德科」に対するイデオロギー批判を前景としながら、「道德科」に限

定した議論を拒む教育方法学と、道德教育の専門学会としてアクチュアルなテーマである「道德科」に関する議論を行う日本道德教育（方法）学会とでは、道德教育への出発点が異なっているからであろう。

教育方法学が重視してきた道德（科）教育に対する批判的な姿勢は、筆者も共感するところである。しかし日本道德教育（方法）学会での議論と教育方法学との視野がほとんど交差していない状況に鑑みると²⁾、教育方法学における道德教育論を丁寧に紹介していくことが、「教育方法学からの道德教育の検討」という主題に応答すると思われる。それゆえ続けて、教育方法学においてどのような道德教育の実践が提案されてきたのかを紹介していきたい。ここでは、先述の学会大会や研究集会で報告された実践を取り上げる。

塩崎氏は、2017年の研究集会で自身の道德教育の実践報告を行っている。塩崎氏は、「今、道德の授業づくりで求められているもの」として「1. 批判的学びで、生活・社会にはたらかかける力を育てたい。2. 風刺的精神で、不当な力を笑い飛ばすユーモアを。3. 教師自身が楽しめる授業づくりを。」（塩崎 2017, 22）という三つを挙げている。そして2016年のリオ・オリンピックの競歩での日本選手とカナダ選手とのやり取りを題材とした道德の授業を報告している。授業の流れとしては、オリンピックが国別のメダルを競うような報道がなされていることを子どもたちと確認したうえで、50km 競歩での日本選手とカナダ選手とのやり取りを読み解きながら、「我々が [] をする理由」というカナダ選手の Facebook の投稿の [] の中に入る言葉を考え、授業の最後に「オリンピック憲章」を資料として提示することで、オリンピックが国別のメダル競争になっていることの問題を考えるというものである。

塩崎氏はこの授業のポイントとして、「1. オリンピックの意義が国威発揚や経済効果にすり替えられ、私たちもまたその中で『踊らされている』現実に対して、『批判的学び』を対置しながら、本来の意義を子どもたちと一緒に学び直していくこと。2. オリンピック憲章に目を向け、オリンピックの本来の意義に立ち返り、オリンピックと『出会い直し』をしていくこと。3. 道德の授業を、意図的につくられ、操作された価値観に対して、学びを通して異議申し立てをしていく出発点としていくこと」（塩崎 2017, 23）という三つを挙げている。

続いて2018年、2019年の課題研究で報告を行っている渡辺氏は、まず道德教育で育成する「道德性」を次のように規定している。「道德性は、個人の内面に依拠する様相をとりながらも、他者（人）と世界に働きかける行動原理の元になる価値観であり、私と世界をつなぐ媒介（関係性）のツールである。それは『異なる他者と共に生きる術』であり、共生と共同の価値観である」（渡辺 2018, 45）。このような道德性を道德教育の中で育てていくために、「道德科」の1年生の教科書に掲載されている「はしの上のおおかみ」³⁾を用いた実践を紹介している。

この教材は全八社の道德科教科書に収載されているものであり、内容項目「親切、思いやり」に関わって、親切をしてもらおうと嬉しい、他者への親切心を育てるための教材として実践されてきている⁴⁾。渡辺氏は、このような教材理解に対して「おおかみの要求の視点」が抜けてしまっていると批判する。つまり、おおかみがなぜいじわるをしてしまうのかという理解のないところでは、おおかみを一方的に断罪する授業になってしまい、道德教育の中で他者との共生を考えることはできないと述べる（渡辺 2018, 171）。そのような教材理解に代わって、渡辺氏は社会的な視点を取り入れた教材解釈を提案する。つまり、おおかみが通せん坊をしてしまい橋が通れないという問題を、おおかみとうさぎ・きつね・たぬきという二者間の問題にするのではなく、より広く社会的な問題として捉え、発問において「みんながハッピーになれる方法はないかな？」などと問うことで、「橋をもう一本かける」という社会的インフラの整備といった考え方を引き出すことを提案している（渡辺 2018, 172-173）。

両氏の実践提案に共通していることは、「教科」としての道德に対する批判的姿勢である。塩崎氏の報告の中には「意図的につくられ、操作された価値観に対して、学びを通して異議申し立てをしていく」と述べられており、渡辺氏においても教科書が要求する教材の位置づけに対

する批判が明確に述べられている。両氏とも生活指導の立場から長く実践に取り組んできており、「道德科」に対する批判意識が実践の背景にあることは間違いない。

ただし「現場で道德科の授業を拒否することはできない」し、また「本来的な意味での道德性を養う教育」(渡辺 2018, 146)が重要であることも認識されている。だからこそ、教育方法学における道德教育実践では、「道德科」の内容項目や教科書を授業の「出発点」としながら、子どもたちの生活や社会に根ざしながら(塩崎氏の報告ではオリンピックの一場面を教材化すること、渡辺氏の実践では「はしの上のおおかみ」の教材解釈の方法)、教科書を批判的に解釈したり新たな教材を開発したりすることに取り組んできたのである。「道德科」では、内容項目に関する理解を深めようとするのではなく、それを足掛かりとして、「道德性」を高めていくための道德教育実践が、教育方法学の中では提案されてきている。

4. 教育方法学と道德教育学との対話可能性

「道德科への期待」について述べるために教育方法学の立場から道德教育を検討してきた。ここまでの論述を踏まえるならば、教育方法学における道德教育論と対比するかたちで「道德科への期待」が申し述べられるということになるだろう。しかしながら、道德教育への姿勢の違いから教育方法学と道德教育学の対話がほとんどなされていない中で、教育方法学からの「道德科への期待」を述べるというのは、あまりに独善的であるだろう。それゆえここでは、教育方法学と道德教育学との生産的な対話の可能性がどこにあるのかを考えていきたい。

一つは、道德教育を通して育成すべき資質・能力ないしは道德性とは何かという問題である。道德科の内容項目として挙げられる道德的な価値は、子どもたちに育成すべき資質・能力としての「道德性」を直接に表しているのではないし、それらの総体が「道德性」になるわけではない。道德科のあり方を直接の主題としない教育方法学においては、道德教育を通して育てる「道德性」について議論してきている(例えば藤井 2017、荒木 2019)。道德の「教科化」にあたって内容項目の作成に尽力してきたからこそ、道德科を要に道德教育全体を通して育てるべき資質・能力としての道德性とは何かという議論が可能であり、そこに教育方法学が積み重ねてきた能力論やカリキュラム論に関する議論との対話可能性が存在しているだろう。

もう一つは、日本教育方法学会と日本道德教育方法学会とが、ともに「教育方法」を掲げる学会であり、まさにこの教育方法に関する研究において対話可能性があると思われる。ただし、それは「あらゆる教育活動と学びを一つの良く定義された方法に還元しようとする欲望」(ノディングス 2007, 92)に駆られたような安易な方法の定式的な提案ではない。教育の方法を豊かに構想することは、そこから目標や内容を捉え直す契機となりうる(Klingberg 1995, 95f.)。道德科の内容項目を深める、もしくは教育方法学的には内容項目を反転させる可能性が、教育方法にはあるだろう⁵⁾。道德科への姿勢は異なっていたとしても、教育方法という概念が持つ広がりやその可能性の実践的検討という点に、両者の対話可能性が開かれている。

注

- 1) この分類の中でそれぞれの立場として挙げているのは、課題研究や研究集会での登壇者である。そのため彼らとその立場に対する代表性を有しているわけではない。また逆に、ここに挙げていないことをもって、その立場に属していないことを意味するものでもない。
- 2) ただし、教育方法学が各教科教育学とどれだけ生産的な対話を行えているのかという問題は、道德教育に限らず、教育方法学が抱えるより一般的な課題である。
- 3) この教材の概要は次のとおりである。おおかみは一本橋の前に立って、それを渡ろうとするうさぎ、きつね、たぬきたちに「橋を渡らせない」という意地悪をして、いい気持になっ

ていた。そこに大きなくまがやってきて、どうしようか迷っていると、くまがおおかみに親切にしてくれた。それ以降、おおかみはくまと同じように他の動物にも親切にするようになった。

- 4) 例えば、文部科学省のHP「道德教育アーカイブ—『特別の教科 道德』の全面実施—」では福岡県教育委員会の提供による「はしのうえのおおかみ」の指導案が掲載されている。そこには「やさしくすると」を主題として、おおかみの気持ちを考えていくことで「やさしく接しようとする態度を育てる」ことをねらいとした授業が紹介されている（文部科学省2021）。
- 5) フォーラム当日に橋本美砂子会員から提案された「私たちは AI ロボットと道德的にどう向き合うべきか」は、その実践から、内容項目の問い直しを行うものであった。

参考文献

- 荒木寿友(2019)「コンピテンシーの育成と人格の形成—道德のコンピテンシーから導かれるく道德性>の再定義—」グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす—教科と子どもの視点から—』勁草書房、78-96。
- 奥平康熙(2009)「自主的価値選択主体形成の道德教育の可能性—現代社会で必要とされる道德教育とはなにか—」『人間と教育』旬報社、62, 80-87。
- 佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店。
- 塩崎義明(2017)「道德の授業を、感動を超えた事実と出会う出発点に」日本教育方法学会編『「特別の教科 道德」への対応を検討する』日本教育方法学会第20回研究集会報告書、22-28頁。
- 白石陽一(2014)「生活指導・道德と教育—道德教育・特別活動—」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、298-303。
- 日本教育方法学会編(2004)『現代教育方法事典』図書文化。
- 日本教育方法学会編(2014)『教育方法学研究ハンドブック』学文社。
- ネル・ノディングス著、佐藤学監訳(2007)『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて—』ゆみる出版。
- 藤井啓之(2017)「《道德教育》学試論—道德教育の混乱を解きほぐし、道德授業を豊穰化するために—」全国生活指導研究協議会編集部編『生活指導』8/9, 64-71。
- 藤井啓之(2018)「道德教育の構造的把握—構成要素とその相互連関の発達論的検討—」日本教育方法学会編『日本教育方法学会 第54回 大会発表要旨』135-136。
- 松下佳代(2019)「教育方法学の拡張と危機—教育心理学との対話の必要性—」日本教育心理学会編『教育心理学年報』58, 228-230。
- 文部科学省 道德教育アーカイブ—「特別の教科 道德」の全面実施—(2021)「はしのうえのおおかみ」<https://doutoku.mext.go.jp/html/about.html> (2024年5月31日)
- 山崎雄介(2015)『「教科化」は道德教育を改善するか』『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学部編』64, 157-171。
- 渡辺雅之(2018)『「道德教育」のベクトルを変える—その理論と指導—』高文研。
- Klingberg, L.(1995). *Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg.