

分水嶺			
師匠の教え		桂 文喬.....	3
連載 / 教育のひろば			
「子どもの教育」と「高齢者の福祉」の間		吉田章宏.....	4
特集 / 道徳の授業	「子どもの心の高まり」を期待して II		
道徳教育への期待			
* 道徳教育のパスpekティブ		岡田匡令.....	6
* 生き物が育む温かい心		中川志郎.....	8
* 徳目と道徳教育		上原英正.....	10
座談会 これからの道徳教育を考える	新宮弘識 上杉賢士	渡邊達生.....	12
~ 三識者の期待から ~	土田雄一 山内良夫	加藤宣行	
連載 / わたしの提言			
道徳をトランプやカルタにして遊ぼう			
遊びの中から道徳の言葉で自分の体験を見つめる		渡邊達生.....	20
連載 / 研究会紹介(栃木県)			
豊かな心もち、よりよく生きようとする児童を育てる道徳教育			
~ 体験活動等との関連を図った心に響く道徳の時間 ~		岡村静幸.....	22
連載 / 道徳の授業 Q & A			
「発問」について		山内良夫.....	24
連載 / 明日の教育を考える			
新しい義務教育の創造をめくって		山本恒夫.....	26

●著者プロフィール●



桂 文喬先生 環境・男女共同参画・人権・健康・商売等のテーマで講演活動を行う。本職の落語では、大阪、神戸等で定期落語会を開催して落語の普及に力を注ぐ。現在、上方落語協会番組編成委員。



吉田章宏先生 蘆田恵之助、斎藤喜博、武田常夫、西郷竹彦らの諸先生の優れた教育実践に学びつつ、E.Husserlの現象学に発する現象学的心理学に学ぶことを通して、生きた教育と授業の現象心理学と人間学の探求に努めています。



岡田匡令先生 1942年2月生まれ。淑徳大学国際コミュニケーション学科長、同大学院教授。現在目黒区教育委員、前目黒区教育委員長。日本経営会計学会会長、国際コミュニケーション学会会長、各種委員会および審査会会長。



中川志郎先生 小学校2年生用の国語に「ピーパーの大工事」という文章を書いています。子どもたちからの感想がたくさん寄せられます。9月には野生のピーパーたちにあつたためカナダに行く予定でわくわくしています。



上原英正先生 30年余淑徳大学の教壇に。他大に移り営利企業化した経営に疑問を感じ辞職。行政的な難題を抱えた知的障害者の福祉事業に参加、強制収容所を訪ねホロコーストを研究。大分の自坊と往復し親鸞聖人の教えの布教者として余生を送りたい。



新宮弘識先生 精一杯の努力を重ねてきた学校における道徳教育だけでは、如何ともし難い時代になったように思う。家庭における道徳教育の充実が待たれる。家庭教育の充実には、学校発信が最も効果的である。そのための具体的方法を探りたい。



上杉賢士先生 最近、ブログを開設しました。キーワードは「PBL (Project-Based Learning)」です。学びの方法の改新は本号の特集でも強調されています。新しいコミュニケーション・ツールにハマっています。



渡邊達生先生 道徳カードの言葉を考えての、数ヶ月かかりました。すべての内容を100字以内で、しかも子どもにわかりやすい言葉で表そうと努めました。子ども自身で道徳の扉を開けてくれたらと願っています。試したい方はご連絡を。



土田雄一先生 千葉大学に来て2年目。「道徳教育」のほか「人間関係づくりの教材開発」などの講座を開設しました。大学院(夜間)の授業も担当しています。学生や長期研修生を含めた現職教員とのかわりは楽しく刺激的です。



山内良夫先生 各地の10kmロードレースに月1回参加。最近はいじしょートならぬエイジランニングとなっています。10kmを、年齢= 分で走れるのです。それを何分縮められたかが楽しみ。帰りに温泉場を巡るのも楽しみになってきました。



加藤宣行先生 私が所属する学会では年に1回の研究大会を去る7月29日に開催。光文書院の副読本を使って提案授業をしました。その時にも本座談会と同じような価値相対論について話題に上りました。興味あるテーマだと感じています。



岡村静幸先生 文部科学省指定「心に響く道徳教育推進事業」が終わり、子どもの変化にさわやかさを感じています。今年、ガーデニングに凝りはじめました。育てることの難しさと楽しさを実感しています。



山本恒夫先生 筑波大学名誉教授、教育学博士、日本生涯教育学会常任顧問(元会長)、中央教育審議会委員、臨時委員などを歴任。『21世紀生涯学習への招待』(協同出版)、『生涯教育』(答申)ハンドブック(共著編/文恵堂)など著書多数。

# 師匠の教え

落語家・教育評論家 桂文喬

大学時代、落語研究会に在籍していた関係で、五代目・桂文枝（当時、桂小文枝）と知り合いになりまして、その縁で大学4年生の時に師匠にたのまれて息子さんの家庭教師をするようになりました。ある日、師匠に『卒業したらどこに就職するねん』と聞かれて、私は学校の先生になろうと思っていたのですが、何を考えていたのか思わず『弟子にして下さい』と言ってしまいました。師匠は一瞬考えてましたが、自分の息子が目の前にいるこの家庭教師のおかげ？で高校に合格できたんやと思ってくれたのか、『かめへんで、なるか』とあっさり言ってくれました。その日から、内弟子生活が始まりました。朝一番に起床して掃除、洗濯、朝食の用意、そしてあとかたづけをして食器を洗うんですが、よく茶碗を割りました。この世界は徒弟制度がまだきっちり残っています。茶碗等を割ろうもんなら『気ィつけエ、修行がなっとらん』と手が飛んでくるのが普通ですが、私の師匠は茶碗を割っても『文喬、ちょっとおいで』と頭を撫でながら一言だけ『いつやめてもかまへんでエ』、胸にグサーッときましたね。

師匠は息子さんや弟子におおらかで、あまりガミガミ言いません。一昔前の父親気質なところがあって、ドンと構えています。でも、人の道に外れたことややってはいけないことをすると雷が落ちます。日頃、何も言わないぶんだけ効き目倍増です。

師匠は常にタイミングのいい人です。私が落語に自信をなくしていた時も（誰にも言っていないのでわからない筈ですが、もちろん師匠にも）、私の落語を舞台の袖でこっそり聴いてくれていて、私なりに工夫して演じている箇所を的確に褒めてくれるのです。本当に、

嬉しいですね。自信回復しますよね。

また、家庭では息子さんたちとも真正面に向き合い、会話も弾んでいました。会話が弾んで風通しのいい家庭の子どもは歪みませんね。師匠の息子さん3人とも、素直でいい子に育っています。

師匠をお手本にして、私も息子2人とよく会話をしていますよ、本当。また、遊ぶ時も叱る時も真剣に、そして真正面に子どもたちと向き合ってるつもりです。と言っても、堅苦しくはありませんよ。個性を大切にしておおらかに育てています。こんなことがありました。次男が小学校2年生の時、算数のテストを持って帰ってきました。初めての文章問題です。答えは全て書いていましたが、0点でした。問1はこんな問題でした。『お兄ちゃんは飴を8コ、弟も飴を8コ持っています。お兄ちゃんは自分のを2コ食べました。さて、弟は、お兄ちゃんに何個あげたら同じ数になるでしょうか（テスト用紙は、全部ひらがなでした）。次男は2コと書いたん違うかなと思って答案を見たらこう書いてました『やらへん』と。私は思わずブーッと吹いてしまいました。『これが国語の問題やったら、×やなしに をくれるかもしれんのになあ』と言ってやりました。そして、長男と次男を差し向かいに座らせ、2人に飴を8コずつ渡し、お兄ちゃんに『飴を2コ、口の中に入れて』と言い、弟に向かい『みてみィ、お兄ちゃん、飴を2コ食べたやろ。同じ数にしようと思ったらどうしたらええ？』と言ったら、次男は『そしたら、ボクも2コ食べる』と言って口の中に飴を2コ放り込みました。私は思わず笑ってしまいました。私の家は、師匠の家庭がそうであったようにいつもこんな調子です。



# 「子どもの教育」と 「高齢者の福祉」の間

淑徳大学教授・東京大学名誉教授 吉田 章宏

「井の中の蛙 大海を知らず、されど井の中を知る。大海の巨鯨 大海を知る、されど井の中を知らず」(吉田章宏作)。物事にはすべて、表裏一体を成す利害、得失と長短などがある、というわけです。ところで、今日の日本では、「少子化社会」と「高齢化社会」が口癖のように喧伝されています。どちらもが社会に難問を提起している、という消極的な含意で語られる場合が多いようです。しかし、物事の利害得失長短は表裏一体です。消極的な表面には積極的な裏面が必ず隠されているものです。そこで、「少子化社会」と「高齢化社会」の消極面をひっくり返してその積極面を見るべく、「子どもの教育」と「高齢者の福祉」の間について考える小道を、ごいっしょに歩んでみたい、と思います。そう聞いて、「そうだ、両者の間には深い結びつきがあり、それには積極的な意味がある」と直ちに直観し確信していただけたでしょうか。それとも、「そもそも、その間にいったいどんな繋がりがあるのだ。それに、繋げてみても何も積極的なことは出てこないではないか」と怪訝にお思いになったでしょうか。確信した方々には、積極面をさらにていねいに見ることへと、怪訝にお思いになった方々には、積極面に気づき、さらに確信することへと、お誘いしたく思います。

「子どもの教育」といえば、子どもを「教養育てる」ことだと、つい思いがちです。そして、「高齢者の福祉」といえば、費用のかさむ「福祉サービス」を高齢者に提供することだ、などと思いがちです。確かに、限定

された意味では、そのとおりかもしれません。しかし、「子どもの教育」とは、子どもの生きる狭い世界から子どもを「導き出し」、より広い世界へと「導き入れる」ことだというのが、むしろ、より本質的な理解です。諺の「かわいい子には旅をさせよ」とは、このことを的確に表現しています。教師の仕事とは、子どもたちのそうした世界の移行に寄り添って、いっしょに、旧い世界から新しい世界へと共に歩み「共に育つ」ことなのです(吉田章宏『ゆりかごに学ぶ 教育の方法』一荃書房)。蘆田恵之助の遺訓「共に育ちましょう」はこの本質を浮き彫りにする尊い言葉です。

また、「高齢者の福祉」とは、その本質は、高齢者たちに幸せ(福祉)をもたらすことではないでしょうか。そう考えると、高齢者の福祉における中心には、高齢者が「生きがい」(神谷美恵子『生きがいについて』みすず書房)をもって、残された貴重な年月を充実させて生き生きと生きることを可能にし、実現することが置かれるべきでないでしょうか。

そのように「子どもの教育」と「高齢者の福祉」のそれぞれを考えてみると、ここに、一つの新しい展望が開かれてきます。それは、子どもと高齢者とのそれぞれが、より豊かに生きる「共に生きる」機会を計画し、実現することです。子どもたちと高齢者たちが、共に生きる「出会い」の機会をもつことにより、子どもも高齢者も、人間として生き生きと「共に育つ」ことになるでしょう。

高齢者には、若く元気な教師にはない豊かな人生経験があります。若い教師には想像す



ることさえ難しい、多様な世界を生きてきた長い歴史があります。子どもたちは、時には、そうした高齢者たちに導かれることにより、日常生活では知ることのできない世界へと導き入れられることが可能となります。例えば、長い人生の社会生活における成功と失敗、歓喜と悲嘆、希望と絶望、理想と現実、失望と幻滅、真実と虚偽、表と裏、健康と病気、戦争と平和、などなどの体験の歴史です。それは、豊かな実体験のある高齢者だけが、子どもたちを導き入れることのできる世界です。高齢者の生きてきた世界に学ぶことを通して、子どもたちは実人生と人間世界の多面性、複雑性、深さと豊かさを学びます。「ピンポン！」の音とか「当たり！」の声ですべてすまされかねない浅薄で皮相なテレビ文化の世界を超えて、豊かな人間世界の可能性を垣間見て、深く考え、視野を広げ、遠い将来へと思いを馳せることへと誘われて行くことになるでしょう。また、子どもたちは高齢者のお世話をお手伝いすることでも、人間としての喜びを自覚します。他者である高齢者のお役に立つ経験は、子どもたちの社会的成熟を促します。そうして、子どもたちは、今日の子どもとして、新しい人間的な世界へと「育つ」ことが可能となるでしょう。

しかし、そうした出会いで「育つ」のは、決して、子どもたちだけではありません。高齢者も高齢者として「育つ」のです。高齢者が若かったころに生きた社会とはあまりにも異なってしまった今日の社会で、「生きがい」さえも見失ってしまい、時間を持て余し、ゲートボールにわずかにその「生きがい」を捜し求める高齢者にとって、子どもと「共に育つ」出会いを通して、社会の将来を担う子どもたちの喜びの姿が、高齢者たちの深い「生きがい」となることが可能となるでしょう。また、高齢者たちは、子どもたちと「共に育つ」ことにより、子どもを新しい世界へと導き入れる導き手となることで、ふと気がついてみると、いつの間にか自らの「若返り」が促され

ていた、ということにもなるでしょう。子どもたちは、巧まずして、高齢者に「若さ」を贈ることができるのです。高齢者は、子どもといっしょならば、高齢者としての見栄も体裁もかなぐり捨てて、幼少時代に帰って無邪気に遊ぶことができる、といひます（吉田章宏『子どもと出会う』岩波書店1996、101；エリクソン『老年期』みすず書房1990、195）。人生の豊かな享受が可能となるのです。

父親が老いた祖父を粗末に扱い棺桶をあらかじめ用意する。それをじっと見ていた息子は、棺桶をもう一つ用意する。父親は、「それは何のためだ」と聞く。子は答える。「父さん。あんたが入るためのものだよ」と。まさに、「子ども叱るな来た道じゃ。年寄り嘲うな行く道じゃ」ですね。

人間社会では、世代から世代への継承が行われます（西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版会）。日本では、たとえ親世代から子世代への継承はかろうじて行われているとしても、長年の「核家族化」によって、祖父母世代から孫世代への充実した継承は、きわめて困難となりました。そのことはよいことばかりでなく、子どもたちにも、祖父母たちにも、そして、社会全体にとっても、悪いことをももたらしました。視野が狭まり、短期的な目先のことばかりしか考えない人間が増え、そして、社会全体も「近視眼的」となった、ということもその一つでしょうか。「少子化」と「高齢化」、両者のよいところを共に活かすならば、祖父母世代から孫世代への世代継承を可能にする「高齢者と子どもたち」の「出会い」の場を実現できるでしょう。それは、親世代が「育つ」ことをも促すことでしょう。若い教師たちの積極的で創意に満ちた豊かな構想力と計画力と実行力によって、学校をそのような「出会い」実現の場にすることはできないものでしょうか。

そこで、老人も、大人も、子どもも、若者も、みんなが笑顔で、いっしょに楽しく笑えたら、どんなにか素晴らしいことなのでしょうね。

# 道徳教育の パースペクティブ

淑徳大学大学院教授・目黒区教育委員 岡田 匡令

「道徳教育」は、今日では健全な社会を構築するうえできわめて重要な教育であると認識されてきています。しかしながら、多様化した時代では道徳を明確に規定することはたいへん難しくなってきました。少なくとも道徳とは「ある社会で、人々がそれによって善悪・正邪を判断し、正しく行為するための個々人の内面的原理として働く規範であり、人間相互の関係を規定するもの」であるといえます。しかし、善悪・正邪の規範が時代とともに変化しますので、一般論で議論しても抽象的となるだけで内容のあるものになりません。

子どもが殺人や傷害事件の加害者になるたびに、人の命や痛みをわからせる教育が欠けているからだという識者顔をした人がもっともらしく発言するのには、いささか憂鬱な気分させられます。その根底にある社会の構造的な不道徳の結果として子どもが犠牲になっているのではないかと私は思っています。

昨今の社会に見られますように、道徳のなさには目を覆いたくなるばかりです。道徳教育に関して学校がその責任を果たしたのかが問われています。そこで、問題提起として教師に対し「学校で(子どもに)道徳を教えることができるのか」という基本的な問いかけをすることにします。答えとして「できる」という答えも「できない」という答えも返ってきますそうですが、それぞれの答えには何らかの前提条件があるはずで

小学校・中学校の子どもを対象として社会生活での善悪・正邪の規範を教えられるかという質問です。道徳は法律ではなく個人の内

面的な判断基準として人間の相互関係を規定するものです。何が悪いことなのかはその社会集団の文化によって異なってきますが、少なくとも集団内における相互援助関係を乱すような集団内での危険な行為や安全を脅かすような行為をしてはいけないという掟と、円滑な人間関係を保つために必要な不愉快な行為に対する暗黙のルールが形成されます。つまり、摩擦を避け良好な人間関係を保つためには制裁にいたらないけれども避けなければならない行為が何であるかという規範が作られるのです。この規範は、集団の道徳律となります。各集団がもつ道徳律は、絶対的なものではなく時間とともに変化する相対的なものです。その結果、世代間において相異が見られ、ズレがいつも存在していますが、社会全体が受忍しがたいまでの乖離かいりは生じていないものと考えます。

今日のように社会と個人とのかかわり意識が希薄化してきますと、他人との位置関係が見えず自己の利益が中心に置かれるようになり、どの世代においても道徳律の曖昧化が進んでいきます。その結果、眉をひそめるような行為が年代を問わず目立ち始めています。

例示の一つとして日銀福井総裁の意識に象徴されます。おそらく彼はいまだに何が問題なのかを理解していないと思います。私は彼のような職業倫理のない人を「下品な人間」と表現します。小泉純一郎も「人生いろいろ……」といった表現に下品さを感じます。法令に反していないから問題はないという経済界の意見が表明されていますが、道徳観の低いことの現れです。社会的地位を汚す人や崇

高な社会形成を希求しない人はその地位を退くという道德律をもつべきです。道德律は濃淡・強弱をもって具現化するものですから誰に対しても同じである必要はないかもしれません。人間は善悪・正邪をともにもち合わせていますから、社会生活を営むうえで自らの行為を律するのに必要な判断基準を涵養することが大切なのです。

道德なるものを子どもに伝え、わからせるにはどうしたらよいのでしょうか。長い歴史の中で取り組んできたことですから何かよい方法が見つかってよさそうです。学校教育の現場で取りうる教育方法には、訓練、模擬体験学習、書物や講話といった座学、事例を通した話し合い、意識変革を求める精神修養、遊びの中から子ども自身が自然に学ぶ方法などがあります。問題は、何をいつ教えるかです。

本来、道德を教える場は家庭であり、社会です。学校は一部の役割を担っているにすぎません。しかし、家庭や社会において道德を教える力が低下している現状では、学校に過大な期待が寄せられているのも事実です。そもそも、学校で教えられるのは、道德のすべてなのでしょうが、一部なのでしょうが、道德の基本的な事柄なのでしょうが、それとも日常生活において出現する事象ごとなのでしょうが。義務教育課程において教育可能な範囲はどこまでかということになるでしょう。学習指導要領に書かれている文言は範囲が広すぎるように思います。

して善いこと悪いことは幼児のころから家庭の中で教育されるものです。集団生活としては保育園や幼稚園などが就学前に集団社会の中で体験的に学ばせることとなります。おもちゃを貸す、お菓子を分ける、他人を叩かない、いじめない、いっしょに遊ぶ、年下の子の世話をする、人のことを心配する、人のためにする、先生に甘える、静かにする、お片づけをする、ごあいさつをする、叱られるなど人間関係の基本を身につけます。しかし、

家庭内ではこのようなことに無関心になると親の世界と子どもの世界が二重に存在することになり、結局、親の考えが横行し子どもの道德を粉碎することになります。このような事態が小学生・中学生になっても変わらないと、子どもはこの矛盾をますます強く感じます。両親や世間の大人と接する機会が増すにしたがって学校で学んだ道德が社会とは無縁のものであることに気がつき、自己中心的な意識が強くなってくるのです。

人を殺してよいか悪いかは状況がどうであるかによって善にも悪にもなるならば「命の大切さ」をどのように教えたらいいのかは教師の品性に委ねられることとなります。復讐の帰結が殺人では人命軽視であると声高に主張する人がいます。では、彼らにどのように教えたならばこのようなことにならなかったのでしょうか。道德は紛争を未然に防ぐためのものですが、現実には紛争や摩擦は避けられません。ですから、紛争解決の知恵や紛争を避ける知恵をもたせることまでも学校に求められているように思えます。食の安全を学びながら食料にする肉牛の命を取り上げることはできるのでしょうか。命の大切さとは「人間の命の大切さ」と限定すれば矛盾はしないこととなりますが、人間の身勝手さが浮き彫りになります。では、学校で小動物の世話をすることは道德教育のうえでどのような意味があるのでしょうか。そして、教育の成果は得られているのでしょうか。

教材選びも期待する道德を適切に表現しているかにかかっています。学校生活全般を通して、からかい、意地悪、いじめ、卑しさ、貧しい心などと対比しながら徳のある子どもに育てることが大切でしょう。現代社会（含む仮想社会）での道德律（あるいは倫理規範）を明らかにし、社会全体の道德観を高めなければ、学校内だけの空しい道德教育に終わることになるかもしれません。

# 生き物が育む 温かい心

茨城県自然博物館名誉館長 中川 志郎

## 子ども動物園

少し古い話で恐縮ですが、上野動物園の初代園長・古賀忠道博士が日本で初めての「子ども動物園」を園内に開設したのは昭和23年、まだ戦火の傷跡が随所に残っているような状況の中でした。日本の豊かな自然のなかで育まれてきた人々のやさしい心、温かい心が硝煙と混乱のなかで失われ、荒廃した人々の心が、そのまま子どもたちのくらしに反映始めていたからです。古賀博士は直感的に「子ども動物園だ!」と思ったそうです。

多感な子どもたちにとって理論的な教育もさることながら、自然の一部である生きた動物とじかに触れ合うことによって、生き物同士の体感的な理解が生まれ、そこから人と人をつなぐ「温かい心」が育つと確信していたのです。

しかし、博士は、それが形だけの子ども動物園では決して所期の目的を達することができないことを知っていました。博士が開設にあたってつけた条件は、①子ども動物園の目的に合わせてよく馴致された動物の存在があること、②動物と子どもをよく理解し、両方の間を上手に取り持つ仲介者として訓練された指導者の存在があること、の二つだったのです。

これは今考えても実に慧眼だったと思います。人と他の生き物の関係が疎遠になりがちな都市社会にあっては、子どもと動物たちをつなぐインタープリターの存在がぜひとも必要ですし、動物もまたその目的のためによく訓練され、子どもたちとともにいることに喜

びを感じるような存在であることが必要だからです。それでなければ、子ども動物園が子どもにとっても動物にとってもハッピーな環境を創出し、動物たちが知識習得の教材の域を超え、子どもたちの心を育む存在にはなりえないからです。

この試みは、慎重な動物の訓練と初代子ども動物園長の献身的な努力もあって見事な成果を挙げ、子ども動物園は瞬間に全国の動物園に普及していきました。ただ、これらの施設の運営に古賀博士の真意、古賀博士の目指したものがどれだけ受け継がれているか、が、大きな問題と言えましょう。

## 学校飼育動物

わが国の小学校の多くにウサギ、ニワトリ、モルモット、カメ、金魚など数多くの動物が飼育されています。この状況は世界的にみますとかなり特異的で、日本独特の傾向といってもよいように思います。海外でも「動物介在教育」という分野は存在しますが、学校自身が多様な動物を校内施設に飼養するという事例は例外的で、むしろ、その目的のために校外で訓練された動物を必要に応じて学校につれてくるというのが一般的と言えましょう。そして、当然のことながらその種類もイヌやネコなど日常コンパニオン・アニマルとして人と身近に生活しているペットが主力になっています。

この点からみますと、わが国における学校飼育動物というジャンルは、むしろ動物園における「子ども動物園」的存在に近いように思われます。学校で動物を飼う、という目的

が、生きた理科教材という考え方よりも、子どもたちが生き物と接する機会を日常的に増やし、その世話を通して生き物への共感や思いやり、温かい心の醸成に繋がることを期待しているからです。この点からしますと、学校飼育動物の分野は、動物園に子ども動物園を設置した古賀博士の考え方の延長線上にあるものと考えてよいでしょう。本年6月から施行された「改正動物愛護管理法」で、普及教育のターゲットとして新たに「学校」を明示したのもそのひとつの表れと考えることができます。この法律では動物を「命あるものであることに鑑み」として、動物たちが単なるモノ(教材)ではないことを示し、また「人との共生に配慮し」としてつき合い方にルールを求め、「心を育てる存在」として、重視されていることが明らかです。

しかし、問題は、世界的にみても特異的な存在である学校飼育動物が、求められているような真価を発揮できる環境にあるか、ということになるでしょう。結論を先に申し上げますと、残念ながら多くの学校における動物飼育は古賀イズムを継承するような環境下にはありません。子ども動物園の必須条件として博士が掲げた“よく訓練された動物の存在”、“子どもと動物の両方をよく理解できる指導者の存在”のいずれもが欠落し、単なる動物置き場と化している例が余りにも多く見受けられるからです。掃除をし、餌を与え、健康に飼うという最低限度の飼育ルールさえ守れない状況下にあります。

おそらく、その背景には「心を育てる」というような数的な評価に馴染まないものよりも、数学や国語などはっきり点数の出るものに力が注がれるという昨今の世情が大きく作用しているのではないのでしょうか。

### こころの教育

アメリカの海洋学者で農薬の薬害を告発した世界的なベストセラー『沈黙の春』の作家でもあるレーチェル・カーソンの絶筆に『セ

ンス・オブ・ワンダー』(1956年)があります。未完であり、翻訳本でも100ページに満たない小冊子ですが、自然と人の関わりについての珠玉の言葉が残されており、世界の人々に与えた影響は計り知れません。

『沈黙の春』が、農薬問題や環境汚染防止に果たした役割の大きさは地球レベルで計るほどのものですが、『センス・オブ・ワンダー』もまた、それに劣らぬ影響を「人と自然の共生」というきわめて現代的な主題の中でもなお果たし続けています。

この本の中で私をとらえて離さないフレーズは、「子どもにとっても子どもを教育しようとする親にとっても『知る』ことは『感じる』ことの半分の重要性さえ持っていないと信じている。もろもろの事実が、将来、知識や知恵を生み出す種子であるとすれば、情緒や感覚はこの種子を育む肥沃な土である。幼年期はこの土作りの時である」という一節と、「子どもたちが生来の驚異の感覚・センス オブワンダーを持ち続けるためには、その傍らに感激を分かち合える大人が少なくとも一人いる必要がある」という件です。

この考え方は、アプローチこそ違いますが、古賀博士の子ども動物園創設の理念と相通じるものがあるように思われてなりません。動物たちにじかに触れ、その温もりを感じ、世話することによって生き物同士の共感を分かち合うことができれば、生き物への尊厳の気持ちが醸成されるでしょうし、それは人と人との関わり基礎になり、ひいては地球的な自然との共生に繋がっていくように思われます。

“道徳”というジャンルはもともと優れて情緒・心情の世界であり、教育と言っても理屈で教え込むという性格のものではないように思われます。わが国に特異的と思われる学校飼育動物の分野は、「心を育てる場」としてきわめて重要であり、この際改めて「子どもの道徳教育」の視点からとらえなおし、原点にもどった活用を強く期待しています。

# 徳目と 道徳教育

元淑徳大学教授・浄土真宗末院住職 上原 英正

## 徳目の意義について

人間が共同体における生活を始めて以来、人間は社会的規範を有してきた。それはまず「戒・誡」という形で自覚され、表現されている。仏教では「五戒」が在俗信者に説かれている。つまり「殺生、偷盗、邪淫、妄語、飲酒」の五つを禁じている。ユダヤ教・キリスト教では、「十誡」が説かれる。「唯一神、偶像崇拜の禁止、神の唱名の禁止、安息日の厳守、父母への尊敬、殺人、姦淫、偷盗、偽証、隣人の所有物の貪りの禁止」(出エジプト記20、申命記5)の10項である。これは社会生活における基本的な「禁止」と「順守」が提示されている。

人は種々な人間関係に帰属している。この関係を円滑にし、存在の意味を高めるために道徳的規範を示した項目が「徳目」である。徳目の表現の典型は儒教の「五倫五常」(父子間の親、君臣間の義、夫婦間の別、長幼間の序、朋友間の信)である。

高齢者の方々が現代の社会の乱れを嘆じ、戦前は「修身」により人々の行動に秩序があったという場合に時折であらう。私は1945(昭和20)年4月に小学校(当時は国民学校)に入学した。終戦を迎えると、天皇・皇后の御真影や教育勅語謄本の保存庫で、その前で最敬礼することが要求された「奉安殿」が壊されて格好の遊び場になり、御真影等が埋められるのを目の当たりにして、子ども心に奇妙な感じをもったことを鮮明に記憶している。

戦前の「修身」は五倫五常を下敷きにし、教育勅語を基柱とし、富国強兵路線で色づけして成立した。このような徳目教育は、日本の敗戦とともに完全に崩壊したのである。

宗教上の戒律が何千年もの間、その意義を失わないのに、戦前の「徳目教育」が外的にも、内的にも簡単に一朝にして崩壊したのは何ゆえであろうか。

## 宗教的「戒律」と教育的「徳目」

教育勅語に基づいた「徳目」が国策的に作成されたが、「五戒」はバラモン教の身分制度(カースト)に抗した人間の平等を前提にした規範であり、「十誡」は迫害されたイスラエル民族の自らの信仰に生きる証の規範であり、それらは宗教的自覚の中ではくまれ、認知されてきたものである。

他宗教からの迫害、また自らの共同体内での思想的な内紛、つまり内憂外患に対する思想的理論として「戒律」が作用するのである。それは、禁欲を中核においた禁止律を基本にして成立していく。「……べからず(否定)」が前提にされ「……べし(肯定)」が開かれるのである。

徳目は宗教的色彩がなく、帰属する身近な共同体を存続保持しようとする意識が希薄である。徳目を順守しなければ、帰属する共同体の存続を左右する事態が起こるようなことは想定されない。そこでは「……べからず」より「……べし」が重視される。

徳目の重視は、道徳を種々の徳目として提

示し、それを教育により、道德觀念の育成をめざした、いわゆる「徳目主義」に陥るとの批判を受け、自己決定の能力育成の希薄性、恣意的な価値の方向性、言葉と行為の乖離かいりなどが指摘されてきた。しかし、「徳目」と「徳目至上主義」との混同がしばしば見られる。徳目そのものが無意味とする思考は問題がある。聖書にも「安息日は人のためにあり、人が安息日のためにあるのではない」(マルコ伝2)といわれる。徳目が問題なのではなく、その教育的な取り扱いが問題なのである。

### 善悪のふたつ存知せざるなり

道德教育において、「……すべき」と「……すべからず」、つまり安直な善悪の二律背反的な思考が介入することに留意しなければならない。人間の思惟と行動を簡単に「善悪」に判別することはできない。徳目は社会生活それ自体が望ましいことが多いが、それは状況に応じて「望ましい」のであり、普遍的に「望ましい」のではない。

『歎異抄』の「善人なをもて往生をとぐ、いはんや悪人をや」(2章)は親鸞の言葉として有名である。しかし、さらに「善悪のふたつ惣じても存知せざるなり」(後序)といわれる。これは究極的には、「善悪」は相対的なことであり、状況によってそれは、無化され、逆転されるのである。

無機化学を専攻する大学院生の娘がよく科学的真理も「いま、ここ」における相対的・暫定的なものではないと話す。今日の科学的真理が明日は「偽」となることは自然科学の宿命である。「徳目」も相対性・暫定性を

免れることはできない。

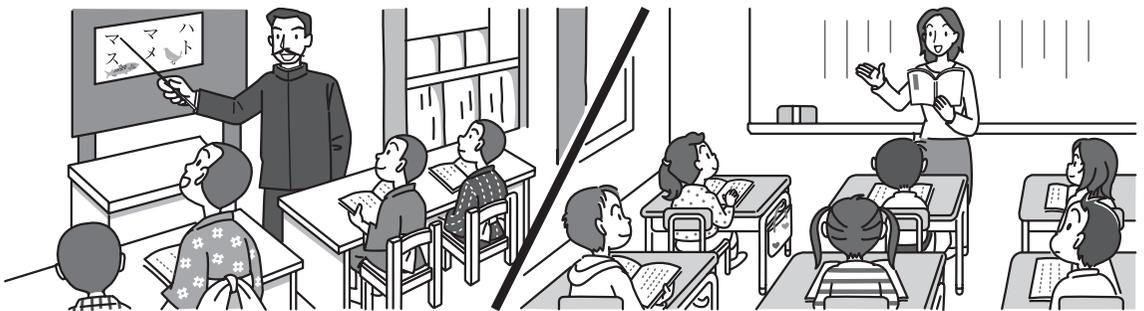
### 徳目の教育的取り扱い方について

「徳目」を否定するものではない。しかし、その相対性を認識させ、いかなる状況で適切かという視点を児童生徒に理解させてほしい。状況によっては「徳目」に基づいた行為が、他者を傷つけることもありうる。親鸞は人間の行為の加害性を「雑毒の善・行」として指摘する。加害行為には、①意図的、②無意識、③無知、④善意の四つがあると考える。

ある行為を受けたものが、痛みを感じた場合、「悪意はなかった」「よかれと思って」等の弁解を聞くことがあるが、それは弁解にならないと考える。人間の行為の落在(おちゆくさきのありか)を考慮に入れて「徳目」を考える授業を期待している。

### 人間の弱さと限界について

「律法は罪ではない、律法によらなければ罪を知らなかったであろう」(ロマ書7章)は聖書(パウロ書簡)の言葉である。戒律・律法を前にして、それを完全に順守しえない自己を知らなければならない。仏教では人間の行為を「身口意しんくうい」において観察する。たとえ身(行為)において徳目を順守しても、意(意識)はそれと背離している。このような事態を道德教育の現場でどのように取り扱うかが問題であろう。「善をなそうとする意志はあるが、それをなす力がない」(同書同章)といわれる人間の弱さと限界をどのように受容し、心の高まりを実現させるかを道德教育の課題として期待したい。



# 《座談会》

## これからの道徳教育を考える

### ～三識者の期待から～



出席者

(司会) 淑徳大学名誉教授 **新宮 弘識**  
 八洲学園大学教授 **渡邊 達生**  
 平塚市立真土小学校教諭 **山内 良夫**

千葉大学大学院教授 **上杉 賢士**  
 千葉大学助教授 **土田 雄一**  
 筑波大学附属小学校教諭 **加藤 宣行**

1. 三人の期待をどのように読んだか

新宮 『子どもの道徳』の座談会をこれから始めたいと思います。「これからの道徳教育を考える」ということで三人の先生方からお考えを頂戴しております。みなさん、この三人の先生方のお考えをどう理解なさいましたか。それから、「異論」もあるかと思います。そういったことも含めて、自由に意見をお願いしたいと思います。まず、岡田先生のお考えについて、お願いします。

加藤 岡田先生は、道徳には絶対的なものと相対的なものがある。絶対的なものは、教えるということはそう難しくはないだろうが、相対的

なものなかなか難しいのではということをおっしゃっているのだらうと思います。

山内 岡田先生は、「社会生活を営むうえでの自らの行為を律するのに必要な判断基準を涵養することが大切」とおっしゃっていますね。具体的には、家庭の中で教育されること。学校教育の中でもいくつか挙げておりますね。それは、きちんと教えるべきことを教えるということだと思います。

渡邊 岡田先生が言われていることは、もっともなことなんです。学校教育で行われている道徳教育は、ここに書いてある「いじめない」とか「静かにする」のように、しつけに類することがあります。もう一つは、「友達と仲よくす

ることはどのようなことなのか」という、「人の生き方についての価値を自分から見つけ出していく」という教育も行われています。それが目に見えないものだから、学校は何をやっているのだということになるわけですね。例えば、人命が奪われた場合、仕返しをするだけではなく、仕返しを越えるところ、我慢して許していくところに、人間としての崇高な生き方があるということ、自分で見つけ出していく時間が道徳の時間ですが、そこを社会の人にどれだけ伝えることができるのかなということに、無力を感じますね。

土田 わたしは二つのことを申し上げます。全体的には岡田先生の書かれている内容は、非常に新鮮に映りました。第一に、学校で教える道徳の中に、基本的な事柄、あるいは「絶対的なもの」があるということであれば、それは基本として大切だと思います。第二は、道徳を「相対的なもの」とするならば、やはりそれは道徳的判断力を指している。要するに、その場所・その時・その社会的な場面に応じて、自分がどう考え、行動するかという判断力を学校の道徳で身につけていくべきではないかと思っておりますし、そういう道徳を学校でしてきたのではないか。そういう気持ちがあるので、学校で学んだ道徳が社会とは無縁のものというのには、「そうですね」とは言いたくない立場になります。学校も、「そうではない道徳をやっていますよ」と示していく姿勢がほしいということはこの論文を読んで思いました。

上杉 たしかに学校でなければできないこと、それが一般社会に理解してもらえないという問題はありますね。岡田先生は、道徳律は絶対的なものではなくて、相対的であると。相対的というのは、時代が変わる・社会が変わること……それらのさまざまな基準によって決まる相対的なものであるというのが、一つの前提ですね。そうした前提を敷いたうえで、社会生活を営むうえで自らの行為を律するのに必要な判断基準を涵養することが大切であると。つまり、社会生活を営むために、まさに自律的な判

断基準、自律的に判断できる基準を涵養する……そうしたときに、学校という社会が、いわゆる判断基準を涵養できるような社会構造

であるかということ。例えば、絶対的な存在としての教師がいて、いわばそれに従順に従うことがよしとされている子どもがいて、そういう中で、学校という社会そのものが、はたしてここでいう社会生活に必要な自律的判断基準を育むための条件を整えているかどうかという問題を、岡田先生の指摘から取り出すことができるのですね。

新宮 次に、中川先生のお考えについて、どうでしょうか。

山内 ひと言で言うと、理論ではなくて、子どもの感性を大事にしてあげたいのではないかと、そのための条件を整えてあげるべきだということを読ませていただきました。昨日、学校の飼育小屋で飼っていたウサギが死んでしまったんです。子どもに伝えるとしんみりしちゃうんですね。それは、やはり理屈ではなくて感性ですね。

新宮 二つ指摘されていると思います。「よく訓練された動物の存在」。教育論でいえば、よく「練られた教材」といえるかもしれませんね。もう一つは、「動物と子どもを結びつけるよい指導者」。よい指導者というのは、子どもの心をよく理解すると同時に動物もよく理解できている指導者、しかもその仲立ちができるよき指導者というのが条件だと思うんです。そういう条件を整えることによって、子どもの感性が養われるとおっしゃっておられると思うのですが。上杉 例えば、生き物を飼うという活動を通して、子どもたちの豊かな感性が育つかといえば、必ずしもそうではない。触れ合うこと、出会う



新宮先生

こと、触ることによって育つのかといえはそうではなくて、触れ合い方、出会い方、触り方、その問題を中川先生が指摘しているのだらうと思います。その出会い方を、どう変質するか……、そこに、例えば動物でいえば、学校にどのような環境を用意すれば、子どもたちがより望ましい触れ合い方ができるのかということと同じように、道徳においても、やはり教師が介在して、その出会い方をより豊かなものにするような働きかけの存在が必要なのかと……。そこを欠いては、動物といくら遊んでも豊かな感性は育たないということを指摘されたのではないかなと思います。

新宮 そうですね。子どもが動物と接することで、温かい心を感じる。ところが、子どもは、そういう温かい心に目覚めた自分の心を自覚していないわけですね。そこで、指導者は、「あなたは、動物と触れることによって温かい心に目覚めたのだよ」と、自覚させる教育が大切になりますよね。それが子どもと動物をよく理解している指導者の役割ですよ、という主張なんだらうということですね。

渡邊 ウサギとかニワトリ、モルモット、カメ、金魚などを学校の中で子どもたちが飼う。そこに、日本の学校の特色が出ているという考えに気づかされることがあります。まわりに生き物がいて、しかも手がかかり、世話がやけることによって喜びもするし、悲しみもするし、生きもし、死にもする。そういう動物がまわりにいることによって自分の行動力が高まっていって、お世話しようとか、こんなことをしてあげようとかが生まれてきますね。それは、ペットの枠を越えたところにあって、それが日本人が昔から培ってきた感覚の中にそれが引き継いでいるのだらうなという思いがしまして、何だか心強く感じました。

加藤 中川先生は、道徳教育として、動物を飼うことの有効性をおっしゃっているのでしょうか。動物を飼うことを学校の道徳教育として行いましょうという主張なののでしょうか。

渡邊 学校で動物を飼うことには意味があると

いうことでしょう。

新宮 中川先生は、動物にじかに触れて、温かい心を感じることを主張されていますが、同時に、教材論、教師論を動物に例示していらっしゃるのではないのでしょうか。つまり、よく訓練された教育的に意味のある動物、つまり教材を準備しなさいということ。そして、よい教材だけでは、よい教育は成立しません。そこにはよき指導者が必要なのだということ。よき指導者というのは、ただ単にいい教材にどういうふうに触れさせていくかという学習をさせること、さらには触れて得たものをきちんと学習させることのできる指導者。道徳教育も同じでしょうということ、動物を例にとっておっしゃっていると思います。

土田 まったく同感です。この『センス・オブ・ワンダー』の一節というのは、わたしも非常に気に入らして、今、新宮先生と上杉先生が解説されたとおりに思います。それを裏返していくと、そういう教員がいるんですかということにもつながるわけですね。それだけの教材を見きわめて、仕組んで、それで子どもの感性を引き出す、それだけの教員が少ないから、このような指摘がされるのではないのでしょうか。

新宮 そうですね。そういう教員、つまり、教員の質とかかわってくるんですね。

それでは、上原先生のお考えについて、どのようにご理解なさったかご意見をお伺いしたいと思います。まず、徳目が問題ではなくて、その教育的取り扱いが問題だとおっしゃっていますが、徳目って何でしょうか。今日の道徳教育に、ここでいう徳目と同じものがありますか。「徳目は歴史的な一つの遺産にしかすぎない」と読んでしまうと、上原論文はまったく意味をなさないことになります。現代の道徳教育にも、徳目とはいわないまでも、徳目と同じようなものがあるのか、ないのか。

上杉 わたしたちがごく普通に使う、「信頼・友情」とか「親切」であるとか、これは一つ一つが徳目なんですね。問題なのはそこから先で、「徳目至上主義」、つまり信頼することが、ある

いは親切にすることが大切なのだということで子どもたちに迫るのか、まさにその中身をどのように丹念にとらえ直し、現実に置き換え、行動に移すのかという、そのプロセスをきちんと指導の枠組みの中に用意されているかどうかで、「徳目至上主義」であるのかないのかということをおっしゃっていますよね。

新宮 文部科学省で示している「内容」は文章で示していますが、現場ではそれを「親切・思いやり」とか「努力向上」だとか、そういう徳目で表現しているのではないですか。上原先生は、その徳目（内容）が問題ではないかとおっしゃっているんですね。徳目にはそれぞれに意味がある。けれど、それを教育的にどう取り扱うかという問題提起だとわたしは思います。なぜ問題かという、徳目は相対性・暫定性をもつものである。親鸞の『歎異抄』の「善悪のふたつ惣じても存知せざるなり」を引用して言っていますね。ということは、上原先生は暗黙のうちに、現在の道徳教育はその内容を絶対的・恒久的なものとしてとらえて指導してはいないかという、そういう含みをもって述べていらっしゃると思いますよ。

土田 同感ですね。特にこの中で、一見、異質なのは、娘さんの話。無機化学専攻の娘さんが、科学の真理でさえ「いま、ここ」という条件つきでなら成立するのだと言っていますね。そうすると、やはり、徳目を含めて、すべて「相対性」「暫定性」の枠をまぬがれないだろうという論が浮き彫りにされてきます。最初の岡田先生の「社会」という枠の中でという主張とからんで、わたしは読みました。

上杉 だから、徳目は、社会生活において、望ましいことが多いが、それは状況に応じて望ましいのであり、状況を欠いて普遍的に望ましいわけではない。まさに、「徳目至上主義」というのは、普遍的に望ましいのだということを前提に過去にはある時期にそういう教育が行われたと……。しかし、わたしたちが今、注目すべきは、徳目それ自体も、実は相対的であり、状況に応じて望ましさが決まってくる。徳目に注

目して指導することは、いっこうに問題ではない。むしろ、それをどのような状況の中で、善であり悪であり、正であり邪であるのかという判断を、丹念に子どもたちに考えさせていく教育を実は求めているのだと思います。

新宮 時と場と相手に応じて、善悪は相対的であるという教育をするのは、いったい何年生ごろからなのかという問題がありはしませんか。岡田先生が基本的な教育をせよとおっしゃっているんですが、これは、相対的なものを教える前の教育段階であると思いますが。



上杉先生

上杉 岡田先生の言葉では、「問題は、何をいつ教えるか」、そこですね。

新宮 「何をいつ」ですよ。上原先生は、もう一つ提起していらっしゃると思います。それは、「身口意」。人間は弱きもの、矛盾をかかえているということ。思うことと行うことは食い違っている。それを自覚させようと言っているんですね。それも、段階があるのではないかということ。上原論は、大人を対象にした教育であって、子どもを対象にした教育は、人間の弱さ、醜さよりも、人間の強さ、美しさに焦点をあてて教育すべき時期があると思いますが、どうでしょう。

上杉 そこが、今日の議論のいちばんのポイントとなる場所ですね。

## 2. 道徳的価値について

新宮 三人の方のお考えを現場の視点でどのように読んだかという話し合いをしました。三人の方の考えを十分に理解できたかどうか不安ですが、問題をいくつか絞って、さらに進めていきたいと思います。まず、第一に、道徳的価



土田先生

値（徳目・内容といってもいい）に関する考え方について話し合いませんか。土田 現代では、多様な価値観ということがいわれて

きています。しかし、「人生いろいろ」すべてOKだということではないでしょう。時・場・相手という条件をふまえたうえで、いろいろな行動があってOKだと思います。当然、相対的に行動は変わるわけですね。しかし、そこに芯というか、背骨がないといけないと思うのですが。

渡邊 絶対的ではないけれども、目指したいところ、できればそうしたいというところがあると思います。

山内 具体的にいえば、「困っている人がいたら 助けよう」という教育もあれば 時には「見知らぬ人に道をきかれたら、口をきかないで逃げなさい」と、教えなくてはいけないということもあります。もともとの、困っている人には手を貸してあげたい、弱っている動物を見れば世話をしたいという、そこは変わらないと思うんです。だから、根底にある、変わらないものは、ずっとあるんですね。そういう気持ちをもっている自分を見つけさせなくてはいけないかなと思います。

新宮 性悪説に立てば、「人を信じるな」「法律で人を規制せよ」ということになり、性善説に立てば、「人を信じよ」「人間の徳に立て」ということになるわけですね。ただし、人間の性は、善でもあり、悪でもあるわけで、それが時と場と相手によって出たり出なかつたりする。だから、相対的であるというのだと思います。だから上原先生は、「おちゆく先のありか」を考慮に入れるべきであるとおっしゃっています。徳目に基づいた、親切にしたいと思ってやった行

為が相手を傷つけることがあり得る……だから、親切な行為のおちゆく先を考慮に入れて判断しなければいけないということを言っているんですね。もう一つ、例えば、「努力」とか「創意工夫」だとか「根気強さ」「協力」などの徳は、悪いことをするための努力だってあり得る。サリン事件がそうではありませんか。だから、どちらに向いて生きるのか、ということがもとにないといけない。努力には価値がありますよと教え込んだら、場合によってはものすごく危険なんです。いつでも、徳目のもうひとつ奥にあるもの、それは、「自分を大切に輝いて生きる」「人とともに生きる」ということだと思いますが、そういう「人間を大切にする」ことに立って徳目を考える必要があると思うのです。上原、岡田両先生は、そういうことをおっしゃっていると思います。

### 3 .人間らしい生き方の基本を教えることについて

新宮 それでは、次の問題に入りましょう。岡田先生が「生き方の基本を教える」という提案をしています。例えば、家庭で「おもちゃを貸す」「お菓子を分ける」「他人を叩かない」「いじめない」「いっしょに遊ぶ」「年下の子の世話をする」「人のことを心配する」「人のためにする」「先生に甘える」「静かにする」「お片づけをする」「ごあいさつをする」「叱られる」などの人間関係の基本を身につける、ということをおっしゃっているんですね。学校教育では、「からかい、意地悪、いじめ、卑しさ、貧しい心などと対比しながら徳のある子どもに育てる」……相対的と言いながら、そういう基本があるのではないかとっているんですね。これはどう考えたらいいでしょうね。

渡邊 一人っ子とか、甘やかされたとか、成績だけよくて生活面ではあまりフォローをされなかったとか、そういう人たちも教師になっています。すると、基本的な生き方についての教育ができないわけです。

土田 幼児期の段階はそういう基本的なマナー、スキルの部分を本人が自覚していなくても、あ

る程度、「こういうものだ」という形を身につけさせるべきではないか。そういう役割があるのではないか。それが、家庭教育であり、幼児教育だと。しかし、その次の学校教育では、その中の自分のあり方、これを徳という言い方をしていますが、それを身につけて、最終的には相対的に状況に応じて自分はどのような徳のある生き方をすべきなのだろうかと自分なりに考え、実行していかなければいけないのではないかと思います。山内 「しつけ」というのは、学校でもやるべきだと思います。学校の場合には、個と集団というとらえ方をしたいですね。岡田先生の「おもちゃを貸す」とか「静かにする」とか「片づける」というのは、集団の中でどうあるべきかという視点で低学年でやっています。一方で、個と集団の関係が逆転して、「一人一人が集団をつくっているのだ。その中であなたたちはどうするのかを考えなさい」ということを、高学年を担当するとよく言うのですね。ですから、そこがいつ逆転するのかというようなとらえ方をしたらいいかなと思います。

渡邊 「しつけは家庭で、学校は勉強」と言いますが、あれは嘘なんですね。集団の中の個のあり方のしつけを学校でやらないと、するところはあります。今まで、しつけを家庭ですべきだとしていたところがあります。学校がしつけを受け持つという姿勢をしっかりと持たなければならぬでしょう。

#### 4. 体験的な学びと座学について

上杉 保育園や幼稚園など就学前に「おもちゃを貸す」「お菓子を分ける」「他人を叩かない」「いじめない」「いっしょに遊ぶ」など……、岡田先生は、集団生活の中で体験的に学ばせる教育の方法に触れていますね。そここのところをやはり見逃してはいけないうると思います。集団の中でということは、当然、いろいろな人がいて、そこにいる人たちがお互いにそれぞれがどれだけ気持ちよく暮らすことができるか。そのために、例えば、おもちゃを貸してあげると相

手は喜ぶんだよ、お菓子を分けてあげると喜ぶよ、叩くと悲しむよというようなことをまさに体験的に学んでいくということが、ある意味で幼児期の一つの教育論。体験的に学ぶということのもう一つの側面は、やはりモデルなんですね。それは親であったり、そこにいる先生であったり、その先生たちの立ち居振る舞い一つ一つがよきことのモデルとして子どもの目に映る……。例えば、先生が「分けてあげようね」「分けてあげるよ」



渡邊先生

ということで、みんながぱっと明るくなる。「ああなるほど、そうすることがいいことなんだ」というふうに子どもたちは考える。そして、

もう一つ、先ほどの学校生活。学校に入ってからというところで、「からかい、意地悪、いじめ、卑しさ、貧しい心」などありますが、岡田先生の「教材選びも期待する道徳を適切に表現しているかにかかっている」……ここにくるんですね。そこに形成されている集団の中で学ぶことには、ある種の限界説を唱えていると、わたしは考えます。ここにいるメンバーでいつも暮らしていて、多くのことは学べるけれども、しかしこのメンバーでは学べないこと、別のことが実はそれからの生活には必要だと。そこに教材が投入されて、こういうテーマについて、こういう問題について、こういう状況について、今までは体験できないけれどもそれについて考えてみようということで一段階上のレベルに上がるという、そういう順序性はあるかと思えます。

新宮 体験的に学ぶということの、対極にあるものは、何といえますか。

上杉 学習方法としては、体験と対比させるのは「座学」ですね。

新宮 座学的に学ぶ、ということにしましょう。体験的方法と座学的方法は、体験によって得たものを座学によって学習して、自分は、体験によって何を学んだかを自覚することも大切です。要は、二つのもののバランスだけれども、どちらに重きをおくかは、年齢によって異なる点があると思いますが、どうでしょう。

上杉 いろいろな分け方ができると思うのですが、基本的に1かゼロか、オールオアナッシングの世界ではなくてということ的前提にすると、わたしは一つの考え方としては、やはり「思春期」という発達の時期があげられるのではないかと思います。つまり、思春期の特徴という、いろいろな説がありますけれども、例えば、空



加藤先生

基本的には体験を通して学んでいくのであって、それから先は、想像とか思考、考えることを通して学ぶという一種の転換があるのかなと思います。

山内 昔の「元服」というのは、それなりに意味があったんですかね。ちょうど十五歳でしょう。渡邊 歳をとってから「枯れる」ということがあるでしょう。わたしたちが一生懸命に感情で追うといったときに、それを通り越して、諭してくれる「枯れる時期」というのがあるんですよ。人生の奥義という気がします。

新宮 「情」ね。そうですね。中川先生が、「情」ということをおっしゃっている。体験によって得る「情」の教育は非常に大事だということをおっしゃっているんですが、それは小学校の低学年の段階で重要な教育ではないでしょうか。

よいものはよし、悪いものを悪いとする教育を小学校の低学年、あるいはその前の幼稚園教育で大事にしなければいけない。それを、なぜよいとか、なぜ悪いと、いろいろなことを言ってもはじまらないということをおっしゃっていると思うんですね。

土田 わたしもまったくそうだと思います。この中川先生の文章を読みましても、途中で、「土作りの時」という言葉がありましたけれども、心の視点からすれば、「感情のベースになる部分をつくる時期」というのは、いろいろなものに触れたり、大事なものはこれなんだというものを、いったんまず吸収しなければ次に進まないのではないかと。その吸収するものがあとになって相対的なものとして判断されて、よいか悪いかというのは変わっていくでしょうけれども、まずベースの部分としての、いわゆる徳目という部分をしっかり身につけていかなければいけないだろうと思います。また、いろいろなものに触れたり、そこで感じたりしたものを心に残していく時期がまさにこの「土作りの時」なのではないのかなということをおもいました。

新宮 それは小学校の2年か3年ごろかな。

土田 要するに低学年。まあ、それはきっちり分かれるのではなくて、当然、中学年と重なり合っていくと思います。

加藤 3年生の資料に「生きたれいぎ」がありますね。あれは礼儀を破るわけです。そこからほんとうの礼儀というのを考えるという指導なんです。考えようによっては、1・2年できちんと礼儀を学んで、こうすべきだというベースがあってはじめて、それを破ることの意味を3年生で考えて、「ああ、そういうこともあるんだ。礼儀というのは、ただ守ればよいのではなくて、相手と自分との人間関係の中でよりよくするためにあるんだ」というところで、相対的なものが問われるのだと思います。「いつも何でも守ればよいというものではないんだ。相対的にこういうときはこういうふうにすることもあるんだ」というように考えられるために、

きちんとおさえて、やらせるところはやらせておくというように教える時期もあるのかなと思います。

新宮 なるほど。理屈ではなくて、環境で学んでいく、情的に学んでいく、体験的に学んでいく。そういう時期がある。人間の心の弱さ・醜さ、人間の心の強さ・美しさということについても時期があると思われませんか。

土田 低学年の時代は、基本的なものを、こうですと学んできているわけですよね。ところが、それは頭でわかってはいるものの、みんなでやりすぎてしまったりとか、はめをはずしてしまったりとか……。

新宮 子どもが規範を崩していくんですね。

土田 そういうふうに関に一回崩していくというような時期だからこそ、じゃあその中で自分は考えて、どういうものが大事なのだろうという、再構築していくというか、それに突き当たる時期が「ギャングエイジ」という時期なのではないかなと思っています。

新宮 相対的なものの見方がそこから始まるということですね。

土田 だから、規範を崩す時期がそこらへんではないでしょうか。「仲よくしてください」「はい」という時期から、「そうはいってもできないこともある」という時期がそうではないか。その流れでいくと、次のあたりが高学年、あるいは前思春期の段階で、自我が目覚めつつ、そして批判的な芽が見えてきて、いろいろな状況がわかり、だんだん自分の弱さにも触れたり、考えたりする時期が、まあ高学年ではちょっと早いかもかもしれませんが、その次にくるのだらうと思ったのですが。

新宮 美しいもの・よいものにどっぷり浸らせなければならぬ時期がある。人的・物的な環境を含めてね。それが、幼稚園から小学校の低学年まで。だから、学校は、そういう美しいものに満ちあふれていなければならないとわたしは思っているのですが。

加藤 そういう美しさが、「きれいごと」という言葉に置き換えられ、軽く扱われてしまっ

ている。人間の弱い部分を見つめ、規範意識を崩すためには、それ以前に美しいもの・よいものに触れさせて、規範意識、価値観を築き上げておかなければなりませんよね。それがなければ崩しようがない。

新宮 それはちょっと考えすぎじゃないかなあ。中川先生のお考えは、人間の自然の営みに立っておられると思いますよ。先ほど「ギャングエイジ」



山内先生

といったのは、意識的に大人がつくるのではなくて、子どもはそういう時期に、自然に直面するわけですよ。そういう時期をとらえて、最も適切な方法をとっていくということだと思えますよ。

上杉 先ほど、あえて「思春期」と言いましたが、好むと好まざるとにかかわらず、しかも個人差をもって「思春期」というのはいずれかの時期にくるわけですよね。今がすべてのものにとって思春期であるから「こうしないといけない」というわけではなくて、それぞれ個人差があるということ的前提にすると、実は、この時期の教育はこうあればいいという固定的・断定的なものはなかなか導き出せない。そうすると、まさに子どもの状況に応じて、いったいそこでどういう質の学びの場面・学習の場面・教育の場面を用意するのかということを見きわめていくことが、最後の教師の品性というところに結びつくんですね。

新宮 次は、教師の品性の問題について話し合いたいのですが、時間が参りました。ここで終わりにします。ありがとうございました。教師の問題は、何らかの機会をとらえて、ゆっくり話し合いたいですね。

連載

5

# 道徳をトランプやカルタにして遊ぼう

回

遊びの中から道徳の言葉で自分の体験を見つめる

八洲学園大学教授 渡邊 達生

道徳に関する言葉は、人の行為を戒めるときに使われることが多い。道徳とは、人とはこのようにあらねばならないとする枠をつくることなのであろうか。わたしはどうも違うような気がしてならない。

その昔、道徳は、混沌とした時代を切り開こうとして、生きることに理想を求めた人たちによって創造されたのだと思っている。

その視点に立って、道徳の価値を見てみると、道徳に新たな魅力が出てくる。

道徳とは、本来、正直に生きるとはどういうことか、友情とは何かというように、よりよく生きる方向性を探し求めようとするものであったはずである。

そこで、日常生活の中でそれらの言葉を目に触れさせ、道徳についての会話ができる機会をつくりたいと考えた。そしてそのための教具として、道徳の内容を書き込んだカードを考案した。道徳の内容をカードにわかりやすく書いたものである。そのカードをトランプとして、あるいはカルタとして遊ぶうちに、道徳の考え方を自分の人生に重ねていく姿勢ができるのではないかと考えたのである。名づけて、「人生を応援する道徳カード」。

各家庭で、あるいは学校の教室で、戒めではない道徳が話題になれば一歩前進である。

そして、そのカードができた。

トランプは、スペード13枚が自分自身にかかわる道徳、ハート13枚が他の人にかかわる道徳、ダイヤ13枚が自然や生命にかかわる道徳、クラブ13枚が社会にかかわる道徳、それにジョーカー1枚の、全部で53枚になる。そ

して、それらのカードに書かれた言葉に対応した絵札も53枚作成し、トランプを読み札にして、カルタとしても遊べるようにしてある。その内容と使い方を以下に紹介する。

(関心のある方は研究室に連絡をください。)

♠ A 節 度

♠ 2 思 慮

♠ 3 努 力

♠ 4 忍 耐

♠ 5 自 由

♠ 6 誠 実

♠ 7 正 義

♠ 8 勇 気

♠ 9 正 直

♠ 10 明 朗

♠ J 進 取

♠ Q 工 夫

♠ K 個 性

♥ A 礼 儀

♥ 2 同 情

♥ 3 思いやり

♥ 4 親 切

♥ 5 信 頼

♥ 6 友 情

♥ 7 忠 告

♥ 8 男女の仲

♥ 9 謙 虚

♥ 10 広 い 心

♥ J 寛 容

♥ Q 尊 敬

♥ K 感 謝

- ◆ A 自 然
- ◆ 2 植 物
- ◆ 3 動 物
- ◆ 4 環 境
- ◆ 5 元 気
- ◆ 6 健 や か
- ◆ 7 生 命
- ◆ 8 一 生 け ん 命
- ◆ 9 生 き 生 き
- ◆ 10 自 然 の 美
- ◆ J 心 の 美
- ◆ Q 情 操
- ◆ K 感 動

- ♣ A 協 力
- ♣ 2 責 任
- ♣ 3 公 徳
- ♣ 4 き ま り
- ♣ 5 義 務
- ♣ 6 平 等
- ♣ 7 働 く こ と
- ♣ 8 奉 仕
- ♣ 9 家 族
- ♣ 10 学 校
- ♣ J ふ る さ と
- ♣ Q 日 本
- ♣ K 国 際 親 善

8  
◆ **一 生 け ん 命**  
いっしょうめい

何かに一 生 けん命になれることは、すばらしいことです。工夫することやがんばることとで楽しさを味わえます。また、張り合いを感じ、はつむ気持ちをもつことができます。命が輝きます。

7  
♣ **働 く こ と**  
はたら

働くことは、みんなの中で自分の心を成長させることです。つらいことやいやなことがあっても、みんなに認められると喜びになります。希望や目標もできます。自分に自信をもつことができます。

Joker  
失礼します

Q  
♥ **尊 敬 (そんけい)**

尊敬とは、相手の人をすばらしい人だと感じることで、尊敬の気持ちをもつことで生きることの幸せや、人生の目標にしたいことを感じるることができます。

遊びながら道徳を語り合うルールをつくりたい。例えば一人が審判も兼ね、5分たったら「タイム」をかける。すると、トランプ遊びのときはそのとき順番だった人が、カルタ遊びのときはそのとき絵札を取った人が、手持ちの札から一枚を選び、その札を読み上げ、他の人にその体験を聞くということはどうだろう。「あなたの「尊敬する人」を教えてください」「あなたの「一 生 けん命」を教えてください」「あなたの「働くこと」を教えてください」体験が思い出せなかったら、これからの希望でもよい。道徳の目線で自分を振り返ること、よく生きることの実態を目の当たりにしていくことができるのではないだろうか。

# 豊かな心をもち、よりよく生きようとする児童を育てる道徳教育 ～ 体験活動等との関連を図った心に響く道徳の時間～

栃木県足利市立北郷小学校教頭 岡村 静幸



1 学校評価がスタートとなった道徳教育  
「子どもたちのあいさつが最近できなくなっているのではないか。」「子どもたちの学力を高めるには道徳性を高める必要があるのではないか。」これは、平成15年度の学校評議員との懇談の中で出てきた話題であった。

本校は、日本最古の学校、足利学校のある市の北部に位置している。学校の南側は住宅地であり、アパートや多くの商店が集まっており交通量も多い。北側は山に囲まれた田園地帯となっており、山間には有名なCOCOワイン工場のあるのんびりとした農村の雰囲気醸し出している。そんな農村地域の中に、北関東自動車道の建設が急ピッチで進められている。

本校の児童645名は、素直で協調性があるが、持続性や集中力に乏しいところがある。保護者は共働きが多いが、農村地帯では3世代の家庭も少なくない。

このような環境の中にある子どもたちが、「あいさつができていない」と地域の人に映っていたことは、我々も感じていたもののショックであった。また、本校は昭和61年から2年間市教委指定「福祉の心を育てる教育」の研究実践を行い、平成3年から2年間文部省の指定で心身障害児理解推進校としての研究実践を行った。それ以来、学区内にある県立足利中央養護学校との交流を全学年で実施し、相手を尊重する心を育成してきた。また、全校縦割り班活動「レッツ5」をとおして、下級生への思いやりや自主性、協調性を培ってきた。このような活動はどれをとっても本校の特色であり、子どもの道徳性の育成に大きな影響を与えている。

しかし、活動から学ぶものが大きいものの、その活動を支える心の育成が不十分だったのではないかと思えたのである。さらには、学

習への取り組みも基本的な生活習慣の育成が不十分なために、その持てる力を出し切れない児童もみられた。これは、家庭との協力なしに育成できるものではなかった。そんな折、文部科学省から「心に響く道徳教育推進校」の指定を受けたのである。

## 2 道徳教育を学校教育活動の柱に

この研究を進めるにあたり、本校としての課題を解決し、子どもたちの現状を少しでもよい方向へもっていくことを共通理解した。合言葉は「まず、あいさつのしっかりできる子になろう」であった。

### (1) 現在ある体験活動等の見直しと体系化

本校では、「豊かな心の育成」を学校目標の一つにおき、他人を思いやり、自他の生命を尊重するとともに、最後までやり通すことのできる児童の育成を図るために、体験活動等を多く取り入れている。子どもたちは、それらの体験活動等をとおして、様々な道徳的価値にふれ、感じ、考え、心を動かしている。その心の動きを道徳の時間における指導と関連させ、補充・深化・統合することで、子どもたちの心により響く道徳の授業が展開できると考えた。そして、その心の動きをあらためて自分で見つめ、とらえ直し、心に刻み込む過程を設けることで、様々な教育活動が相乗効果として機能していくと考えたのである。

本校で考える体験活動は、①運動会・遠足などの学校行事、集会や委員会活動などの児童会活動、獣医師との連携による小動物とのふれあいや福祉体験などの生活科や総合的な学習などの教科等で主に行われる意図的な体験活動と、②家庭や地域における体験活動、③日常の体験ととらえた。

実践にあたり、活動等と関連する価値を扱



正門横に取り付けられた『心のノート』の一文

う道徳の時間の位置づけをはっきりさせた。それは、活動1時間に道徳の時間1時間のときもあれば、活動数時間に道徳の時間数時間という長い期間のときもある。

この関連を意識し実践することで、学校教育全体の中で行う道徳教育という意味が実感としてとらえることができたと思える。

## (2) 家庭や地域との連携

### ① 『心のノート』の活用

わが子の心をとらえ励ましたり、ともに考えたりすることにおいて、『心のノート』は有効な手段であった。親の記した言葉を読む児童の顔は真剣であり、児童の心を揺さぶるものがあつた。

また、体験活動等の事前や事後に自分の気持ちを書き残しておくことが、後の授業や心の成長の記録として役立てることができた。

### ② 授業参観・懇談会の実施

授業を意図的に公開し、授業についての懇談をすることは、今行われている道徳教育を理解し、児童とともに考える親でありたいという気持ちをもつことになった。それは、担任の言葉でもない、わが子の学びの姿をとすからこそ実感となつてもつことができるものである。ある保護者は「道徳の授業に参加した晩、子どもとお風呂で“やる気”について語り合った。」とあるように、親の有り様にも影響を与えるものとなつていった。

### ③ 地域人材の活用

児童の周りには、保護者、祖父母をはじめとしてかわりのある人が多くいる。また、専門的な知識や技能を持った人も多い。獣医師、福祉施設職員、郷土の歴史研究者などは、教科や総合的な学習の時間などでお出でいただき教えていただくことも多い。しかし、あらためて道徳の時間に登場いただくことで、価値とのかかわりをとおした、“その人を理解する”とともに、心に響く時間を共有することになった。

## (3) 児童とともに歩む研修と実践

### ① ともにあいさつの実践

合言葉となつた「あいさつのしっかりできる子」への実践は、道徳の時間において実践意欲を培うと同時に道徳的実践の場を設けた。

3年生以上の全クラスが1日ずつ、計12日

間を1回として年3回のあいさつ運動の実践をした。あいさつが返ってくる時のさわやかな気持ち、逆にあいさつの返らない寂しさを感じながら2年間実施してきた。初めは門から昇降口までのあいさつであったが、次第に校舎内でもあいさつが響くようになっていった。今年、3年目であるが引き続きあいさつ運動をしている。この2年間の変化を教職員はもとより保護者・地域の方も実感している。学校公開、授業参観でも自然にあいさつが出るようになったのである。

運動を進めるにあたり、教職員も共に立ち、あいさつを行った。そして、こちらから先にあいさつをするよう心がけた。それは、豊かな人間関係を基盤とする学級経営そのものである。

また、家庭には、運動の趣旨を伝え、評価カードや『心のノート』をとおして共に実践していただいた。昨今の防犯対策として、地域の方の見守りは大きな力であり、地域の方とのあいさつは、本地域のよさとして定着するようさらに進めていきたい。

### ② 授業をとおしての子ども理解

体験活動等を生かした道徳の授業はどうあるべきかを追求していくことは、より高い価値に向けてそうありたいという意欲をもつ児童を育成することである。同じ体験をしても一人一人考え方も感じ方も違う。その基になる生活環境も異なる。そこで、授業では日常の児童理解を土台として、体験をとおしての心の有り様を授業で共に考えることである。学年内、全校での授業研究の実践に加え、保護者対象の授業参観、市内教員に呼びかけての研究授業を行った。研究の終わった今年も継続して行っている。この積み重ねで体験活動への取り組みに変化がみられるようになってきた。

## 3 最後に

3年目の今年、あいさつのしっかりできる子、基本的生活習慣の身についた子に着実に近づきつつある。この実践はこれからも継続されていく。今年の学校評価が楽しみである。



Q：授業で子どもたちに問いかける「発問」には、どんな役割があるのでしょうか？

A：道徳の時間に限らず、教師の発問は学習のねらいを達成するために重要な役割を担っていることは言うまでもありません。

指導過程の各段階での適切な発問によって、子どもたちの学習の方向性も整理されますし、自分で考える場面なのか、みんなで話し合う場面なのかなどの学習場面も設定していくこともあります。つまり、授業の成否は発問にかかっていると言っても過言ではないと思います。

特に、道徳の時間での発問は、子どもたちのものとりえ方を広げ・深め・是正したりするという重要な役割もあり、一人一人の多様な価値観が導き出せる発問を工夫していきたいものですね。



Q：発問を設定していくときに気をつけなければいけないことは何ですか？

A：道徳の時間の発問は、子どもたち自身がもっている道徳的価値観に気づかせるためにあると考えたいものです。

自分のこれまでの言動の見直しをさせるための発問や、資料の中にある問題点を意識させるための発問などを受けることで、子どもたち自身が自分の内面を見つめる機会となるのです。

このような基本的な発問で授業が展開されていくのですが、それらの発問の中で、ねらいとする道徳的価値に深くかかわってくる内容を含んだものが中心的な発問となっていきます。その中心的な発問で、子どもたちが現在もっている価値観が揺さぶられ、より深まってくれることを期待したいものです。



Q：その中心的な発問が「このとき、どんな気持ちでしょう。」という問いかけになることが多いのですが……。

A：よく使われる発問で、子どもたちも活発に発表してくれます。「どんな気持ちか」には正解・不正解はないので、さまざまな反応があります。しかし、それぞれの個々の価値観が反映され、価値が広がりすぎてしまうことも多々あるようです。

また、単なる想像や思いつきだけのときもあり、これまでの自分の体験などをもとにした反応でない場合も見かけられます。

もちろん、さまざまな見方や考え方があるということを学ぶ場という面もあるでしょうが、それよりも、これまでの自分自身の体験を手がかりに考えさせるような発問を受けて思考を深めることで主体的な学びとなることを期待したいものです。

発問を考えるときは、子どもたちの見方や考え方が「広がる」だけでなく、「深まる」かどうか視野に入れておきたいですね。



Q: 「発問を工夫する」とは、具体的にどういうことですか？

A: 1年生資料「はしの うえの おおかみ」(思いやり・親切)を例にして考えてみましょう。

28 はしの うえの おおかみ

1 たがわの うえに、せまい 1ぼんばしが ありました。おおかみは いばって はしを わりました。

2 たぬきや きつねが きても、みんな もとへ おいか えしました。

3 ある ひの ゆうがたてした。おおかみが はしを わ たらうと すると、まんなかて ぱったり だれかと ぶつかりました。

4 すると、くまは てを ふって いい

5 おおかみは、はしの うえに たって いました。くま の うしろすがたを みながら、いつまでも……。

6 つぎの ひです。はしの うえに うさぎと てあつた おおかみは、うさぎを うしろへ そっと おろして やりました。

内容は、自分より弱い立場の動物たちに意地悪していた「おおかみ」が、自分より強そうな「くま」に優しくされて自分の行動を反省し、今度は「くま」のようにだれにでも親切になるという話です。

この資料を扱った指導案は、「おおかみ」の気持ちの変化を追う発問を中心に学習展開する構成が一般的です。意地悪しているとき、「くま」に出会ったとき、「くま」に優しくされたとき、それぞれの場面での「おおかみ」の気持ちを整理しながらねらいに結びつける展開です。

しかし、視点を変え「お話の中に、好きな動物はいましたか？」と投げかけてみたらどうでしょうか。

「やさしい くまさん」はもちろんのこと、「しんせつ」になった おおかみさんは すき」とこたえる子や、「うさぎさん よかったね」と考える子もいるでしょう。そして、どうしてその動物が好きなのか・気になるのかを話していくと、それぞれの個性が見えていくような気がしませんか？

このような、広がりや深まりのある発問を工夫してみましょう。

(参考：光文書院 道徳教師用指導書『ゆたかな ころこ』1年)

## ＜明日の教育を考える＞

# 新しい義務教育の 創造をめくって

八洲学園大学教授 山本 恒夫

## はじめに

平成17年2月から10月にかけて、中央教育審議会義務教育特別部会で義務教育費の国庫負担を巡り、激しい攻防があったことの報道を覚えておられるだろうか。平成17年10月26日の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」によってその幕は下ろされたが、100時間を超える審議では、最後のギリギリまで激しい争いが続き、騒然とした幕切れとなった。

この義務教育費国庫負担問題は、周知のように政治決着で片がついた。かつて、ギリシャ哲学の故田中美知太郎氏は、古代ギリシャではデマゴグ（扇動政治家）たちの教育支配によって国が滅びたといわれたが、我が国では、中央教育審議会に政治が持ち込まれ、各方面から審議の不毛さを指摘する声があがった。

ただ、国庫負担の問題に関心が集中したが、前半の審議では、新しい義務教育の創造についての検討がなされている。それについては、あまり知られていないように思われるので、若干の紹介をし、その後の動きを追ってみることにしよう。

## ① 新しい義務教育の目的・目標について

教育にあっては、常に目的や目標が論議さ

れる。この答申では、義務教育の目的が「個人的人格形成」と「国家・社会の形成者育成」の二点にあることは、いかなる時代になろうとも変わらないとしている。しかし、その具体的な内容は、時代とともに変化するところがあり、今回強調されたのは次のようなことであった。

まず、個人については、変動の激しいこれからの社会で、人生を意義あるものとするために、一人一人が自ら考え、行動していくことのできる自立した個人となるような資質を、教育によって養う必要性が一段と強調された。これはそう新しいことではないだろう。

一方、国家・社会の形成者については、これからの情報・知識社会、少子化に伴う人口減少社会で、我が国が生産性の高い知識集約型の産業構造に転換し、国際的な競争力を維持していくために、既存知の継承だけではなく未来知を創造していくことのできる付加価値の高い人材育成を行うことが強調された。

審議の中で、これからの学校は、保護者や地域住民の意向を十分反映し、教育を提供する側からの発想だけではなく、教育を受ける側からの発想に基づく必要があることもいわれたが、それは、単に地域で学校を守る、支えるという理由だけでいわれたわけではない。学校で既存知としての知識・技能を習得するだけではなく、知識・技能を活かして社会で生きて働く力、生涯にわたって学び続ける力

を育成するためには、保護者や地域住民の参画等によって社会との広い接点を持ち、開かれた学校になっていく必要があるからいわれたのだが、そのことは意外に知られていない。

この答申では、前述のような教育目的との関連で、義務教育にどのような資質・能力を育成することが求められるのかを明らかにし、義務教育の到達目標を明確にすべきことが提言されている。これまでの学校では、教育目標に理想を掲げることが多かったので、到達目標の明確化を図る手法はあまりない。

ただ、最近では、具体的な到達目標を掲げて、その達成度を自己評価する学校も出始めている。しかし、到達目標や自己評価についての理解が十分でないために、到達目標を立てて実践を始めたところに、形骸化してしまうところも目につく。答申で到達目標の明確化がいわれても、実際にうまくいくのだろうか。

## ②「新教育システム開発プログラム」

従来であれば、この種の答申が出されてもフォロー不足のために、提言が具現化の段階で霧消してしまうことも多かった。しかし、今回はそのことの指摘に基づき、これまでと違って、義務教育の新しい在り方を探る調査研究が年間15億円もかけて行われることになったのである。

文部科学省は平成18年度に入ると、「新教育システム開発プログラムステアリング・コミッティー」（有識者会議）を設置し、教育システム開発プログラムの調査研究を公募した（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/034/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/034/index.htm)）。「ステアリング・コミッティー」というのは、審査基準を定め、それにしたがって審査を行う有識者会議のことである。

文部科学省は、この答申の具体化・実現化のためには、新しい仕組みを模索していくことが大きな課題と考えている。そのため、答申にある義務教育改革のアイデアをモデル

的に試行し、新たなシステム導入の可能性を検討する調査研究を3か年計画で行うことにしたのである。

調査研究の特色について、文部科学省は次のようにいっている。

- ①義務教育の新しい「ヒト」「モノ」「カネ」の在り方を目指すかつてない研究である。
- ②これまでにない規模の調査研究（初年度約15億円、52プロジェクト）である。これは、文部科学省初等中等教育局では過去最大規模の調査研究である。
- ③義務教育分野では例のない公募手法によりアイデアを募集している。
- ④企業・NPOの知見を活かし、学校の外からの提案を採用している。  
採択されたプロジェクトの約1/3が企業・NPOといった学校外からの提案であった。
- ⑤これまであまり取り入れられていないデータ重視の視点を導入している。

これは、あまり議論されてこなかった教育効果の検証など、できるだけ客観的なデータで検証し、今後の改革・政策の基礎をつくる調査研究である。

公募には、80件の提案があり、採用されたのは52プロジェクトであるが、秋にも若干の第2次公募を行う予定となっている。その中からよい成果が出てくれば、文部科学省は直ちに制度改正などに反映させたいと考えている。

たしかにこれは画期的なことであるが、初めてのことなので、調査研究の結果についてはまったく予想がつかない。しかし、抽象論が多いために急務となっている教育改革がなかなか進まない中で、ようやくデータに基づく改革論議の可能性が出てきた。これは、「新しい時代の義務教育を創造する」という答申のタイトルにふさわしい、新たな戦略といえるであろう。