

<研究報告>

現場から見た道德教育・特別活動の課題と展望

ートップダウン型カリキュラムから自己創出的カリキュラムへー

金子真由子 秋草学園短期大学地域保育学科
畠仲征一郎 信州大学大学院教育学研究科
越智康詞 信州大学教育学部教育科学講座

キーワード：道德教育，特別活動，現場の視点，隠れたカリキュラム，インタビュー

1. 問題設定

学校教育にとって「道德教育」は躓きの石である。一方でその内容・方法を巡る議論がイデオロギー的な対立に巻き込まれ過剰に熱しやすい領域だからであり，他方でその範囲・内容を明確に定義するのは困難で，その実現方法についても，通常の枠組み（目的／手段図式）に収まりきらない，つかみ所のない領域だからである。戦後，我が国の人格性・道德性を巡る教育は，「道德の時間」を特設しつつも，学校教育活動全体を通して行うという全面主義的な体制のもと，曖昧かつ無難に行われてきた。こうして学校活動は明確な理念的省察を経ることなく道德的意義が付与されてきたが，その結果，道德を形だけ教える「道德教育の儀礼化」や「道德的に粉飾された管理活動」が広がることになった。しかし，学校・教師の権威の自明性が崩壊し，また教育の説明責任が求められる現在，こうした曖昧な活動・方法をそのまま維持することは困難であり，その自己省察及び再構築が求められているといえよう。

確かにこうした省察・再構築は容易ではない。もしもわれわれが道德教育の現状を直視し，その省察・改革に取り組もうとすれば，カリキュラム領域の境界はもちろん，教育の目的と手段，内容と方法，フォーマルとインフォーマルといった既存の区別それ自体が溶解し，学校とは何か，教師（役割）とは何か，といった根本的な事象にまでその問い直しは及ぶことになるだろう。しかし実を言うと，こうした問い直しはカリキュラム論や教師論の領域で既に開始されている。佐藤学（1996）は「教師の働きかけと子どもの学習経験の総体，および，その評価までも含む包括的な」（p. 27）カリキュラムの観点から「教える計画」モデルに依拠した我が国のカリキュラムへの問い直しを行い，ドナルド・ショーン（1983）は，複雑な実践の前提・帰結を省察しつつ創造的に実践を展開する「実践的省察者」の観点から，教師の技術者モデルに再考を迫っている。

ところが「道德教育」の現状批判（改革要求）に乗じて現実が生じていることは，教育の事実や現場の実情に合わせて既存の枠組みを問い直すのとは逆のベクトル，つまり道德

の教科化の議論に象徴される計画＝実行モデルの強化であり、＜現場・事実軽視＞のベクトルである。道徳教育の目的・内容をトップダウンで設定し、目的に沿った成果を求める道徳教育推進論者の動きばかりでなく、論争含みで評価困難なこの領域を学校教育から排除し学校のスリム化を求める合理主義者の方針も、計画＝実行モデルに依拠した提案である点で共通している。

計画＝実行モデルのもとでの道徳教育の推進は、道徳を要素化・断片化することで、これを人格の全体性や社会過程から切り離す一方、学校活動全般に潜在する「隠れたカリキュラム」を否認することになる。だが、それだけではない。形式的な枠組みに実践を一致させようとすることは、刻々変化する複雑な状況に応答した実践や経験的な事実依拠した実践の省察を困難にし、結果として、日々の実践が遂行される現場に過剰な負荷と歪みをもたらさずには於かないだろう（越智 2012）。

本報告の課題は「道徳を巡るイデオロギー的な議論（べき論）」から離れ、現在学校で行われている道徳教育の実態を内側から観察・記述することである。その場に居合わせる二つの立場の当事者（学ぶ者、教える者）にとって、道徳教育の実践が一体いかなるものとして現れているのか、まずはこれを記述する。

ただし、語られた内容をそのまま分類・整理し再記述すればよい、というものではない。本報告の特徴は当事者の観察を、様々な状況・文脈の中で構成された観察として観察することで、これを関係論的に読み解くことにある。とりわけ次の三つの「関係」に注目する。第一は、学ぶ側と教える側の、視点のズレや交互作用である。ここでは教える側が教育実践を組み立てる「主体」で学ぶ側はその「対象」であるといった教育関係上の前提が問い直される。第二は、実践をその中で解釈する修辭的枠組みと実践状況に内在した現実的要請との交互作用である。ここでは特に、理念を（外部に）打ち立て＜実践＞をその手段に還元する「認識枠組み」がいかに複雑な現実をもてあまし、さまざまな喜悲劇を生み出しているかを観察する。第三は、教師の経験（直面する困難等）を、社会・環境における変化と関連させつつ、これを文脈的・構造的に観察することである。

全体として本報告が焦点をあてるのは、学校における教育は単にフォーマルな組織・体制のみならず、インフォーマルな条件（文化・慣習・言葉等）に支えられて成立しており、とりわけ道徳性のような包括的な教育の遂行にあたっては、こうした事実過程や環境条件の影響を無視することはできない、という事実である。以上を言い換えれば、学校における道徳・人格教育の省察は、同時に「特別活動」を中心とした学校活動全体についての教育的省察でもあり、またそうでなければならない、ということである。

現場にたずさわる当事者の経験を記述・解釈する本報告の願いが、広い意味でその実践の改善や実践的省察の一助となることに置かれていることは言うまでもない。しかし、本報告の内容は、必ずしも現場レベルでの実践にダイレクトに資するものとして意図されるわけではない。むしろ現場の声を聞き取り、その声・経験を制度的・社会的環境と関係づけつつ記述する本報告は、教育現場と学校を取り巻く環境のあいだの相互理解・コミュニ

ケーション関係に資すること、これを豊かにすることをその狙いとしている。実践者の困難やその背景、とりわけ現場を無視した短絡的な反応が、いかなる「(ポジティブ・ネガティブな) 帰結」を生み出しているかを(外部者に対して)「見える化」することは、広い意味での政策的な省察として大きな意義をもつ。しかし、教育現場と現場を取り巻く環境との相互理解・コミュニケーションの改善については、最終的には学術研究の持つ責任が大きい。本報告は、道德教育の省察という窓口を通して、計画＝実行モデルのもとで組み立てられてきた学校・教育言説を問い直し、その再構築を目指す一連の学術的研究への、もうひとつの寄与となることを願っている。

2. 調査の概要

本報告では以上のような目的から、①道德教育を受ける側の経験についての大学生への自由記述式アンケート調査、②道德教育を実践する側の経験についての現場教員へのインタビュー調査、を行った。

道德経験に関する自由記述式のアンケート調査は信州大学教育学部の必修授業(主として2年次生を対象とした講義)での出席学生(約100名)を対象に集合調査の形式で実施した。大学生を対象としたのは、学校体験からそれほど時間が過ぎていない一方で、自分の経験のある程度対象化できる年齢に達していると判断したからである。教員へのインタビュー調査は、半構造化インタビューの手法で10年～25年経験者である現職教員・教諭7名を対象に実施した。10年以上の経験者を対象としたのは、教育経験が豊富で、教員文化にもそれなりになじみをもち、自身の経験を対象化する能力を期待してのことである。また、幼稚園教諭から高校教諭に至るまで幅広い学校段階の教員を対象として選んだのは、人格形成・社会的スキルにかかわる教育について、学校種の違いや共通する傾向を知ることが不可欠であると判断したからである。調査期間は平成24年7月～8月であった。インタビュー調査の対象となった教師の特性は以下のとおりである。

調査対象者の属性一覧

No	教諭名	学校段階	教職歴
1	A教諭	保育所・幼稚園(現在, 幼稚園)	12年
2	B教諭	保育所・幼稚園(現在, 幼稚園)	20年
3	C教諭	特別支援学校・小学校(現在, 小学校)	16年
4	D教諭	中学校(現在, 中学校)	15年
5	E教諭	小学校・中学校(現在, 中学校)	16年
6	F教諭	小学校・中学校(現在, 中学校)	25年
7	G教諭	高等学校(現在, 高等学校)	10年

3. 分析

3.1 <学び手/教え手>にとって道德授業はどのように立ち現れているか

道德教育の実践される現場に立ち会う二者——「道德教育を受ける／学ぶ立場の者」、そして「道德を教える立場にある者」——にとって、学校における道德の実践場面は、一体どのようなものとして現れているのであろうか。

まずは、道德教育を「受ける立場」にある者にとっての経験を検討していくことにしよう。ここでは「学校での道德教育について、自分の経験からどのような印象を持っているか、ありのまま・思うままを自由に記述してください」という質問に対して学生が自由に記述した内容を分析した。結果、以下の8つのカテゴリーが析出された。

① 教訓的、あたり前で説教くさい

教訓じみた本を読んで、それに対する感想を發表するものだった／いじめ、差別、障害者などについて扱った。しかし、同情しか生まないのではないかと思います／道德はあまり好きでなかった。教師の意図がみえみえという感じが／当たり前のことばかりが扱われており、説教くささずら感じた／ほとんどが今まで自分の既知のものを再度啓発するようなもの

② 現実とズレたきれいごと

きれいごとを言うだけで本来のことを言うことがない／湖の成立のような話で、〇〇さんは頑張って泥を流しました、というものがあつた。今から振り返ると... あたかも1人ががんばった、という表現はおかしい。

③ 扱う内容が暗い、退屈

暗いイメージ／重たくなる／人権問題／部落差別／人権の話など。退屈な印象しかない。

④ 教科書を読むだけ

教科書を読む／教科書を音読した記憶しかありません／教科書を読んで話し合う／文章を読んで考える授業／国語の授業と変わらない印象

⑤ 意味の無い、印象の薄い授業

とても眠くて、あまり楽しくなかった／あまり覚えていない／授業の印象はあまりない／意味がない

⑥ 先生のやる気のなさ

先生自身があまりまじめでなく、まあ、こんな本があるからやってみましょう、という感じだった

⑦ 当事者が無関心

いじめに関する授業があつたが、いじめた側は話を聞かず、無関心のまま終わってしまった

⑧ 考え、話し合う授業が楽しかった

窮地におかれた人々の命に対する考えや生きたいという感情を考えた／自分だったらどうするかを考えた／実例を使ったお話などを読んで、それについてどう思ったかを書いた授業／私は好きでした。特に想像して考えるという行為をたくさんさせてくれたからです／話し合う／いじめについて話し合う

以上の分析結果（分類）から、道德の授業に対する印象としてはネガティブな評価が圧倒的に多く、ポジティブな評価といえるものは、最後の⑧「自分で考え、話し合う授業が楽しかった」といった感想（カテゴリー）に限られることがわかる。

ではネガティブな評価・印象とは、一体どのようなものなのか。ここでその内容について簡単に検討しておこう。

ひとつは「教訓的、あたり前で説教くさい」「(現実とズレた) きれいごと」「扱う内容が暗い、退屈」といったような授業の形式や内容に対する反発や批判的なコメント群である。道德教育の現状にネガティブな印象を持つ子どもが大勢いることはよく知られているが、この問題はこれまで「価値の押しつけ」批判に回収されがちであった。しかし、その内容をより詳細に吟味してみると、彼らの不満は、単に(自分と)異なる「価値を押しつけられる」ことにあるわけではないことがわかる。「教師の意図がみえみえ」「当たり前のことばかりが扱われており、説教くささすら感じた」「きれいごとを言うだけで本来のことを言うことがない」「退屈な印象」といった道德教育に対する学生の記述から見えてくるのは、学校で扱われる「道德教育の素材」や「道德観(善悪二元図式)」が、現実世界の複雑さに対応していないこと(その非現実性)こそが、道德教育へのネガティブな印象に深く関係している様子である。

学生の自由記述から得られるもうひとつのカテゴリーは、教育する側・される側の「やる気のなさ・無気力さ」に関するコメント群である。「教科書を読むだけ」「意味のない、印象の薄い授業」「教師のやる気のなさ」「当事者が無関心」といった記述の多さが目につく。以下で見るように、教師からすれば子どもの側に問題があるのだが、ともあれこれらの事実が示唆するのは、次のような交互作用的効果の存在である。すなわち、『「教師の意図を見透かす(観察する)子ども」を観察する(ことで意欲を失った)教師』を観察する(ことで教師をシニカルに観察するようになる)子ども]... といった交互作用。

以上の学び手側の実態を踏まえつつ、次は「教える立場の者(教師)にとって、現状の道德の授業や生徒指導の場面はどのようなものとして現れているのか」について検討していくことにしよう。まず、教師たちのコメントにおいて目立つのは、道德的な指導場面と関連して「表面的」という言葉が頻繁に使用されることである。

では、どのような意味・文脈で「表面的」という言葉が使用されるのか。第一の意味・文脈は、子どもの学び方や学びの深さに関連したものである。道德の授業の中で子どもたちは「答えがわかっていて模範解答を書く」が、「その通り実践できるわけではない」とか、決まりを守ることに子どもは「自分の問題として」捉えられていない、といった内容の発言がここには含まれる。

E教諭: 道德の授業では生徒は答えがわかっていて模範解答を書くが、その通りに実践できるわけではない。教師としても、そのことがわかる。

E教諭: 前は子どもは何か気に入らないことがあったら面と向かって言っていた。最近いじめはいけなさと理解されていて、つきあいが表面的。表面上の話しかしない。深い話は携帯でしている。

D教諭: 「決まりを守る」といったことなども、自分の中で葛藤や対立があると自分の問題としてぐっと引き寄せられる。今までの生活体験とは違う事象に直面したときに。表面的なとらえ方ではなく、自分の問題としてとらえてほしい。

とはいえ教師は学びが「表面的」ととどまる理由を子どもの側にのみ見いだしているわけではない。教師はしばしば「表面的」という言葉を、自分自身の指導(法)や子ども理

解の仕方に向けて使用している。「表面的な部分で（子どもを）判断していた」と言った発言にみられるように、教師は子どもに指導が届かず、うわべだけのものに止まる要因について、自分自身の力量不足に帰属する傾向がある。

D教諭：（正規教員になった頃は）表面的な部分で判断してしまったり、子どもの抱えている背景をみていなくて、関係が崩れてしまい苦しかった。

A教諭：保護者や上の先生方と話をしているとき、ぼんと言われたときに、頭の中ですぐに整理できなくて、的外れなことを言ってしまうがちなので。うわべだけの言葉というか。緊張してしまうと頭が真っ白になってしまって。余裕を持って対応したい。

このように教師が「表面的」という言葉に込めた意味を字義通り受け取るならば、「子どもの意欲」か「教師の力量」に問題あり、この点への早急な対策が求められる、といった結論が導けそうである。しかし教師の語りを、語りが生まれる状況に身を置きその内側から観察すると、異なる現実が見えてくる。とりわけ、教師にとって指導上の困難は、教師の置かれた状況に内在するジレンマとして経験されていることを見逃すべきではない。子どもは「模範解答を書く」が「その通り実践できるわけではない」といった語りも、単に子どもの現状を嘆く言葉なのではなく、“冷めた目で授業の進行を観察する子どものまなざしを半ば知りつつも、滞りなく授業を推進しなければならない”状況それ自体への疑念の表明でもある。しかも、「教え」の内容にコミットできず苦しんでいるのは子どもだけではない。教師自身もまた「きまりがあるから自動的に」守らせることへの疑問や、「道德の資料」と「伝えたいもの」が一致しないといった葛藤を抱えている。教えの内容にコミットできず、子どもが「かわってきた」という実感も得られないままにしていることが、「35 週やらなければならないからやっている」といった不本意な実践を生み出す要因となっているといえよう。

F教諭：担任としてこれを伝えたいというものと、道德の資料が一致しないので、道德の中でそれを伝えたいとは思わない。（担任として伝えたいものについては）朝の会や学活、学級通信で。問題が生じたときにもやるが、それよりは、よかったとき、よい姿があったとき。自分（教師）の願いが実践されたときに。

F教諭：与えられた資料だから、そこまで資料に思い入れがない。子どもたちも表面的にしか受け止めない。

F教諭：道德の授業は週に1回やっている。35 週やらなければならないから、やっている。

F教諭：道德にあまり重きを置いていない。「変わってきたな」という実感が無い。自分がそういう意識でやっていないから変わらないのかもしれない。

G教諭：あいさつや振る舞いなど表面的なところ（指導）に反発を感じないわけではない。そこに教育の形骸化・形式主義を感じる。どれだけ心に届いているのか。

G教諭：きまりがあるから自動的に、というのはどうかという問題意識を感じる。

C教諭：こういう子どもたちに育てようという共通理解はなく、問題がおきてから共通理解をする。授業だけでなく、学校生活は連携が大切。（なのに、現在それが欠けている）

3.2 教師の実践的対処・工夫から見えてくるもの

教師たちは、前節で見たような困難な状況に置かれつつも、ただ手を拱いているわけで

はない。「表面的」という言葉が多用される事実は、逆に言えば教師たちが「ほんとうはもっと実のある教育を行いたい」という願いを強く抱いていることの証でもある。実際、教師たちは道徳教育にかかわる困難を打開しようとして、さまざまな工夫を行っている。では、どのような工夫を行っているのか。また、そうした教師の試行錯誤の様子から一体何が見えてくるのか。

道徳の授業において、教師が最も苦心している点は、題材の選定である。「生活の中での道徳心を大事にする」、「クラスの実際に起こった問題を探り上げる」、「生徒の課題に似たような事例を使う」といったように、できるだけ生徒にとって身近な題材（切実な課題）を選ぶことに心を砕いている。もちろん、このような方法の採用は、意欲・関心・態度の重視を求める教育方法上の要請に依拠した結果であるといえるが、同時に、指定された徳目の伝達が見え見えのお説教となってしまうことを回避する、現場レベルでの機転・工夫ともいえるだろう。

C教諭：子どもの身近な経験しか、子どもは実感が湧かない。副読本より、学級内でのトラブルを事例にしたほうが、実感が湧く。その子の立場で考えられる。

C教諭：副読本ではなく、生活の中での道徳心を大事にし、集団作りにつなげる。高学年では、経験に基づいた内容で、副読本から持ってくることもある。クラスの問題を扱う。

D教諭：教えるときには、「これはダメだよ。やらないでね」と言葉だけではダメ。体験を通して理解しないと。体験の一つとして道徳がある。

D教諭：子どもたち自身と重なるような資料。「葛藤しながらやってしまった」といった自分と重なる葛藤資料、ジレンマ資料を用意する。

D教諭：子どもの実態に即したもの。粘り強さ、責任感、根性というテーマが多い。育てたいことをテーマにする。

E教諭：小学校ではクラスで実際に起こった問題を探り上げる。クラスで問題を話し合う。教材はあまり使わない。中学では、教材を使う、あるいは生徒の課題に似たような事例を使う。

第二に頻繁に採用される手法は、授業を「参加型」に転換する方法である。道徳の授業を、自分で考え意見を言い、他人の意見に触れることで考えを深めていく時間とすることが成功の秘訣であるとする意見も多い。本調査では見られなかったが、ロールプレイなどそれ自体を楽しみながら社会スキルを高めていく参加型の実践も近年では広がっている。実際、こうした自由参加の方法が受け手の側からも好評であったことは既に見た通りである。ただ、後で見るようにあまりにも自由すぎる討論（価値伝達への抑制）に懸念を抱く教師もいる。

C教諭：一番重要なことは、考えること。

D教諭：道徳は、自分を出す時間。正論を言うのではなく、自分が言いたいことを言って、自分と違う価値や意見に触れて、交流させるような時間。

D教諭：道徳は漢方と同じでじわじわ効いてくる。学活で言われたことに対し、子どもは実感がなく、道徳で学びあったり、価値観の交流をし、学活を結びつけることで、子どもは実感が湧く。

E教諭：クラスで問題を話し合う。教材はあまり使わない。

最後に、子どもたちがその中で学ぶ環境や、日常生活の中で文脈・状況・タイミングに

配慮しながら適切な指導・支援を行うといった、間接的な方法がある。

ここには大きく分けて二つの方法がある。ひとつは、空間＝社会関係づくりを媒介する「空間」技法である。子どもたちがそこで自由に学ぶための学級づくりに力を入れたり、子ども同士の関係を組織化するなどして間接的に子どもの社会性の発達を支援するなどの方法がこれある。インタビューをした教員の多くは、直接価値を教える「道徳の授業」以上に、学校活動全体を通して、人格形成や社会スキルの向上を支援するこうした間接的方法に、より大きな手応えを感じているようだ。

もちろん、集団レベルでの子どもたちの成長をそのまま個々の子どもの成長と同一視することは危険である。しかし、学級が相互尊敬の雰囲気の中で自由な相互作用空間として成立していれば、そのこと自体が子どもの健全な自己（肯定感）を育む土台となり、他者との交流、学びを促すことになるだろう。また教師が「子どもたちの成長」に手応えを感じていること自体が、教師の自信や意欲につながる、といった好循環が生まれてくる様子も、教師の発言の節々から伺い知ることができる。

A教諭：（いざこざに対し）子どもたち同士、自分の思いを主張する。友達の思いもある。それを知る機会。仲良いだけではない。

B教諭：子どものいざこざでは、子ども自身が嫌な気持ちを持ったり、（子ども自身が）嫌という思いだけではなくて、相手の子どもも頭にきているなど、（いざこざは子どもたちのそれぞれの思いが）複雑に絡み合っていて、そこを子どもにも感じてもらいたい。

C教諭：道徳を通して子どもたちの関係作り、学級作りをする。

C教諭：学校は教科担任制なので、学級作りは、その機会しかない。そこを逃さないようにしている。

C教諭：副読本ではなく、生活の中での道徳心を大事にし、集団作りにつなげる。高学年では、経験に基づいた内容で、副読本から持ってくることもある。クラスの問題を扱う。

D教諭：道徳で子どもが変容しているという体験をした先生は、道徳をやっている。

D教諭：3年間、道徳の授業を積み重ねてきて、やらないクラスと比べて違うなと感じる。子どもが考えるようになった。

F教諭：クラスの中の問題と重ね合わせてやる時もあるし、クラスの実態とあっているもの。教科書の中で、時期に合わせたものを選ぶ。

もう一つの間接的方法は、子ども自身が気づく・育つ・変わるのを「待つ」といったように、即座の結果を断念し、時間的射程を長く取る「時間」技法である。たとえばある教師は、教職経験を積み長期的な「見通し」が持てるようになることで、「怒る」ことも「無理な要求」をすることもなくなり、その結果「子どもたちが言うことをきかないで困ることもなくなった」と自らを振り返る。こうして自信がつき、まわりが見えるようになることで、「このような子に育てたい」といった願いも生まれてくるようだ。

以上から示唆されるのは、教師が規範の伝達に関する性急な構え（硬直した計画・実行モデル）から解放されることが、有効な実践につながるケースが多いということである。そのことが教師を理念的省察に誘い、子どもたちとの関係も良好にするのである。

A教諭：（教師なって）1年目より余裕がある。例えば、2歳児に対し「ゆくゆくできるようになれば」という考え。子どもの様子が見れるようになった。見通しを持てるようになった。

C教諭：(教師なって) はじめの1～2年はただ仕事をこなしているという感じだった。5年目くらいからまわりがみえる。自信がついてきた。こんな子に育てたいなど。

E教諭：(教師になりたての頃より) 余裕ができた。なりたての頃はよく怒っていたが、今はほとんど怒ることはない。児童生徒理解が深まった。怒るようなことではないと思える。そもそも無理な要求をしなくなったから、生徒が言うことをきかないで困ることもなくなった。

F教諭：昔は熱く語っていた。一方的にこっちの考えを押し付けていた。今は論ずほうが多い。受容と共感。自分が年齢を重ねたからかもしれない。

なお、ここで付言すると、生活実践の中での内発的な学びを尊重する教育方針は、学校段階(年齢)が低いほどよく取り入れられているようである。幼稚園では、遊びや生活の中で子どもたちのいざこざの場面を「自分の思いを伝え、相手の思いを知る」教育的な機会として捉え、学びを促そうとする実践が多く見られる。

A教諭：(いざこざに対し) 声をかけずに見守る。

A教諭：何かしてしまった場面など、待ってあげる。言いやすい雰囲気を出してあげる。

B教諭：(いざこざに対し) すぐには入らない。見守って、どんな状況でどうなったのか知りたいので、見守る。どっちが取る、取らないなどの状況を把握した上で、子どもを待つ。年長児は(先生に)言ってくる。年中児でも(先生を)求める顔をする。子どもの反応をうかがった上で向き合う。子どもの思いを聞く。思いを言えないなら、推測する。

3.3 現場でうまく回ることに準拠した実践の限界

これまで現場・現実を軽視した理念(計画)主義の弊害について観察・省察してきた。道德教育を理念・計画どおりに実践しようとすることは、教育現場の複雑さにも子どもの内面(子どもを取り囲む社会)の複雑さにも適切に応答しきれないのである。しかし他方、現場の複雑さにうまく対応し、「現場での実践がうまく回ること」に成功すれば、それがそのまま望ましい教育の実現であるかのように受け取ることに危険がある。安定した学級経営や日々の実践のスムーズな展開が自己目的的に追求されるようになると、子どもたちを首尾よくコントロールする活動と道徳的指導とが混同され、子どもたちの依存的・従属的傾向を助長しながら、これを教育の成果としてカウントすることにもなりかねない。こうした失敗を回避するには、理念的な省察は欠かせない。

ただし、ここで理念的省察の必要性を主張しているからといって、理念主義・計画主義の復活を求めているわけではない。理念・計画主義(伝達モデル)の限界を実践的に乗り越える工夫——身近な課題に引きつけるなど、子どもたちの興味・関心に応答しつつ、これを教えようとする実践的努力——は不可欠だが、それだけでは責任ある道德教育の実現にとって十分とはいえない、ということなのだ。「計画された内容」の伝達者へと教師を還元する方法と同様(あるいは異なる意味で)、教師を「現場をうまく回す」実践者へと還元する方法もまた、学校での学びをより普遍的・批判的な方向へと開いていくことを妨げる要因となりかねないからである。実際、教師の中には「教科書に書かれていることを批判的に読むことや政府の発表を批判的に捉え直すといったことを学校で教えることはあまりない」といったように、現行のカリキュラム構造や教師役割に、教育上の限界を感じ取っ

ている者もいる。

E教諭：教科書に書かれていることを批判的に読むことや政府の発表を批判的に捉え直すといったことを学校で教えることはあまりない。シティズンシップ、市民性、原発反対のデモ。教員はデモに参加してはいけない？勤務時間外ならいいのか？

3.4 学校を取り巻く社会環境の実践への影響

人格形成など包括的な教育をその省察の対象として設定するやいなや、学校での教育実践は学校を取り巻く社会的な生活世界と連続したボーダレスな実践領域である、という現実が前景化してくる。既に子どもは、生活世界の中でそれぞれ固有の道徳性を発達させてきており、そのことを無視して純理念的に設定された価値・内容を外部から注入しようとしても、うまくいかないだろう。しかも、学校を取り巻く社会環境の影響は単に＜教育の内容面（カリキュラムと子どもの関係）＞に留まらない。それは教育実践をその上で可能にする＜教育関係・教育の場の構成＞にも及ぶものなのである。

そこで本節では、教師たちによる「学校を取り巻く環境（変化）」にかかわる言及に焦点を当て、彼らが環境条件の変化をどのように感じ取っているのか、また、そうした変化にどのように対応してきたかについて観察していくことにしよう。

まず注目されるのは、教師の権威や教師に期待される役割が、この数年間（10～20年）のあいだに、いかに大きく変容してきたかである。「昔の指導は、一方的にこっちの考えを押し付けていた」が今では「一方的な指導は困難である」、「以前は、上から引っ張っていく」ことが求められたが「今は違う」といったように、一方向的で権威主義的な指導のあり方が事実的にも規範的にも求められなくなっているのである。こうした教育関係の変化が、教師主導の道徳指導をより一層困難なものにしていることは想像に難くない。

B教諭：保育者になりたての頃（以前）は、指導者であり、上から引っ張っていくことを求められていた。今は違う。

B教諭：昔は一方的にやっていけばよかった。昔は、運動会という行事があるから、そのために鼓笛やダンスを子どもにやらせるなど、子どもの興味関心のないところでの指導が大変だった。

F教諭：昔の指導は、一方的にこっちの考えを押し付けていた。

F教諭：昔は体罰があった。部活動中のパワハラなども。言葉もそうだし、そういうのに対し、親も何も言わなかった。いまだにあるところにはあるが、今は、何か一つあれば、親も世間も黙っていない。

とはいえ、ほとんどの教師たちは、こうした一方向的で権威主義的な関係の制限について、民主的な関係、共感的な指導法への転換を促すよき傾向として肯定的に受け止めている。一人ひとりの子どもの気持ちに寄り添い（共感）、子ども（たち）自身で問題解決することを促すことは、教師としての本来の姿であり、専門技法の高まりを示すものとして理解される。「今の保育は難しい。今は、目に見えない部分を察して感じていかなければならない」というように。

A教諭：どちらかに偏らずに、両方の思いを受け止める。そこで話し合ったことに対して、自分（先生）の「こうしたほうが良い」という思いもあるが、2人が良いならそれで良い。

B教諭：その子の気持ちに近づけるようにしている。そこは意識している。子どものいざこざでは、子どもは嫌な気持ちを持ったり、嫌という思いだけではない、相手にしたら頭にきている、など、複雑に絡み合っている。一人一人の気持ちを読み取っていききたい。子どもの声に耳を傾けるよう意識している。

B教諭：自分が若い頃は目に見えることをやっていけばよかった。製作とか文字と数とか。今の保育は難しい。今は、目に見えない部分を察して感じていかねばならない。読み取りとか。子どもの気持ちとか。

C教諭：小学校低学年の先生は、子どもの立場に立つことを考え、そういう姿勢で取り組む。

しかし同時に、教師たちのあいだに、こうした多様な価値の等価的扱いやフラットな関係の浸透に対する困惑が広がっているのも事実である。しかもその困惑には二種類ある。ひとつは、「色んな価値」が強調されるために、「最後に目指すところ」についての「葛藤、迷い」が生じてしまうといった価値の等価性にかかわるジレンマであり、もうひとつは、教師が「子どもと同じ土俵に立つ」ことによって「指導力が発揮でき」ず「收拾がつかなくなる」という教育関係のフラット化（権威と役割の崩壊）の問題である。

C教諭：色んな価値観があると気付くことは大事だが、最後に目指すところは何だろうか？ 遵法精神にしても、守ったほうが良い。そこに気づいて欲しいという教師の一方的な思いもある。ここに教師の葛藤、迷いがある。

C教諭：子どもと同じ土俵に立つ。子どもと先生がイコール。なので、指導力が発揮できない状況がある。收拾がつかなくなる。子どもの気持ちに共感する先生が多いが、距離感をはかれず困ってしまう。

しかし、こうした価値のフラット化や関係の平板化がもたらすより深刻な問題は、そうした影響が、学ぶ主体であるべき子ども自身の在りようや子ども同士のコミュニケーション関係にまで及んでいる点にある。多くの教師が口をそろえて指摘するのは、現在の子どもたちは「失敗を恐れる」ようになり、「つきあいが表面的」で、「傷つきやすく、子ども同士で自由に遊ぶ傾向も弱まっている」といった現状である。教師たちはこうした変化の背景に、「手を出し」すぎる親の問題を見ているが、同時に学校自体が「失敗を恐れる環境」に成り下がっているとの自覚もある。ともあれ、これまで教育を成り立たせてきたさまざまな前提条件の崩壊に直面する中、教師はその現実を受け止め、冷静に対処していくことの必要性を感じ始めている。「他者への気配り」などの道徳的な価値を教える以前に、まずは子どもが「自分の責任を」果たせることが必要だ、といったように。

C教諭：「うまくやろう、失敗させないように」という大人の思いも強い。「けんかはしない」とか。学校が、子どもが失敗を恐れる環境づくりをしている。

D教諭：（今の子どもは）傷つきやすい。耐性が弱まっている。

E教諭：前は、子どもは何か気に入らないことがあったら面と向かって言っていた。最近いじめはいけないと理解されていて、つきあいが表面的。表面上の話しかない。深い話はケータイでしている。

D教諭：親が手を出しすぎている。失敗を通して学ばせる機会がない。学ぶチャンスを奪っている。

子どもたち同士で学ぶ場がなくなっている。

C教諭：高学年を見ていると、周りの人に対する責任感がない。

D教諭：昔は、「ここまでわかっている」という前提があった。今は、「こんな事もわかっていない」。昔は、学活で、「気配りをしろ」と指導した。今は、気配りの前に、まずは「自分の責任を」とハードルを下げている。

このように環境条件の変化にまで視野を広げることで、道德性の指導を急ぐ教育がいかに現場の実感を無視した強権的な方法であるかが見えてくる。教師たちが問題と感じているのは、学びの場である教室が、安心してぶつかり、試行錯誤することの困難な空気・自己防衛的反応に支配された空間へと変容してきている現実である。教師たちがなによりもまず、安心できる空間と居場所の確保、良好な相互関係の構築、子ども自身の自己肯定感や意欲への支援からはじめようとするのはそのためであり、私たち（とりわけ、外部から学校を観察する者）はなによりもこうした現状を理解しておく必要がある。

3.5 教師の多忙化・監視の目

以上見てきたように、教師たちは、直接的な指導法・対処法のバリエーションに加え、その上で自己社会化が可能になる土台づくりを行うことを通して、子どもの自己社会化（成長）を促すといった間接的な実践技法を、その教員文化として蓄積してきた。こうして教師たちは外部（行政や父母）からの多様な要求と現場の複雑さのあいだのギャップを埋めてきたといつてよい。ところが今日の教師たちは、変化する現実に合わせて新しい文化を蓄積していくどころか、これまでに蓄積されてきた実践技法を自在に活用すること自体が困難となるような状況にさらされ始めている。

ひとつは多忙化である。教師たちは「日々の忙しさに追われ」、児童・生徒とゆっくりかわる余裕を奪われ、さらには自らの実践をふり返る気力をも奪われている。これでは上で見た時間技法などの間接的な実践技法は真っ先に省略されていかざるをえない。さらに、多忙化状況は、実践を支え、その技量を高め合う教師同士のコミュニケーションにも深刻な打撃を与えているようだ。「先生同士が関わりあうこと」も、「お互いに学び合う機会」も減り、「こういう子どもたちに育てようという共通理解」を持つことも、なおざりにされてしまうのだ。

B教諭：労働時間が変わって欲しい。昔から比べると守られるようにはなっているが。仕事のやり方かもしれないが、この幼稚園は規模が大きいから子どもの数が多い分、家庭連絡が多く、子どもが帰った後は、家庭への連絡で終わる。業務日誌や事務作業などできない。労働時間や仕事内容が変わって欲しい。

C教諭：先生同士が関わりあうことは必要だが、忙しい。コミュニケーションが減った。

C教諭：こういう子どもたちに育てようという共通理解はなく、問題がおきてから共通理解をする。

D教諭：いろいろな先生がいる中2で、お互いに学びあう機会が必要。道德の授業は、他の先生を見て学ぶことが必要（だが、できていない）。

E教諭：日々の忙しさに追われている。研究授業でもあれば振り返るが。教員同士のコミュニケーションも減った（道德について話すことはない）。

E教諭：教員同士では、児童の様子、問題状況の情報の共有はするが、深い話し合いはしない。

第二の逆風は、ミスを許さず、即座の成果を求める社会の空気であり、学校や教師を短期的視点で監視・評価せんとする外部からの圧力である。この圧力は教育の改善を求める（善なる）意図によって推進されているだけに厄介だ。教師たちはこうした正論に反論する可能性を奪われている。しかし、即座の結果・成果を求め教師を細かく監視するこの圧力は、これまで蓄積してきた間接的で時間のかかる実践技法の使用を困難にするだけでなく、実践の下支えとして機能してきた同僚性や学校組織文化をも破壊していくことになる。とりわけ「ミスで学校に苦情」を言う「失敗を許さない」雰囲気は、教師自身の試行錯誤の機会をも奪い、その成長を阻害するものとなっているようだ。

B教諭：（自分が）若い頃は失敗だらけだったが、親にはソフトに怒られていて、見守られている中にいた。今は、母親が何でもかんでも言うてくる。

C教諭：周り、保護者が失敗を許さない雰囲気がある。ミスで学校に苦情を言うてくる。自分が初任の時は「若い先生だから」と許してくれた。今は、保護者が新任の先生だからと許してくれなくなって、かわいそう。暖かく育てるつもりでやってもらえると嬉しいが、サービスと割り切っているのか「サービスしてもらわなきゃ困るんだけど」って感じになっている。

教師を取り巻くこうした環境条件の変化は、ゆくゆくは教師のエートスそれ自体にも深い影響を与えていくだろう。この点、ベテラン・中堅教師が新任教師について抱く印象は示唆的である。彼らは若い教師について、「そつなくこなす」、「優秀」、「基礎的な力がある」と評価する一方、「批判や危険を避ける」、「マニュアル通り」にしか動けない、自分の意見を主張するが受け身である、という印象を持っている。こうした印象は厳しい競争的環境（監視の目）の中でのサバイバル技法の高まりを彷彿させるものであるといえるだろう。

A教諭：しっかりしていると思う。保育に対する考えがしっかりしている。

D教諭：スキルを身につけ優秀。やるべきことはきちんとできる教師が多い。昔は上からのプレッシャーがあり、若い奴が気を遣え、動け、という雰囲気があった。今は、自分からかわわらなくなっていて受け身。マニュアル通りできるが、マニュアルにあてはまらない子どもへの対応に困る。自分の論理で自分は正しいと自分を守る。子どもとの関係がお兄さんお姉さんの。

E教諭：そつなくこなす。いい子ちゃん。批判や危険を避ける。つきあいが悪くなった。深いかわりをもたない。

F教諭：優秀。基礎的な力（指導内容とか指導法、校務的なこと）がついている。研修が多く（初任研、初任者指導教諭についての授業の見直しや、参観）、そこでもまれている。

4. 結論と考察

本報告の分析結果から示唆される知見（仮説）をまとめると以下のようなになる。

1. 道德教育に関連して、現場で混乱・機能不全が生じている。なるほどこの問題は広く知られ対策が取られているが、a) 教科の授業形式など既存の枠組に適合させようとする方法が混乱・機能不全の要因であること、しかもb) 近年は社会の複雑化により、伝達モデルの単純さ・不十分さが「見え見え」になってきていること、を考慮すると、既存の枠組みのもとでの問題解決の強化は、かえって現場を混乱させ、歪みをもたらすと考えられる。

2. 教師たちは、こうした困難な状況にもかかわらず、現場・子どもの現実に即した実践を蓄積してきている。ただしそれらはa) (外部・他者に開かれた) 理念的省察が弱いという課題がある一方で、b) 教師たちの経験、時間的・精神的ゆとり、相互の支え合いによってはじめて可能になるものである。教師に余裕がなくなるとますます理念的省察は省略され、現場がうまく回ること自体が自己目的化する。
3. 現在、教師の多忙化や教師を取り巻く監視のまなざしの強化により、現場に応答した実践の土台となる時間的・精神的ゆとりや実践を支える教員相互の支え合いの仕組みそれ自体が破壊されようとしている。教師の多忙化や性急な結果を求める監視のまなざしが実践の不備を生み、実践の不備が教師不信を生み、教師不信が監視のまなざしを強化する、といった悪循環の形成が危惧される。

学校における包括的な人格教育をより効果的なものへと高めていくには、既存の枠組みの問い直しを含めた実践・実践体制の変革が必要である。子ども、社会、学校はそれぞれきわめて複雑であり、理念や計画にそぐわない現実を無視する狭い枠組みにとどまれば、＜善なる意図による教育の破壊＞といった悲劇的な帰結をもたらしかねない。これが本報告から得られた仮説（警鐘）である。だが、このことは逆に言えば、学校にはまだまだ私たちの知らない広大な可能性の領域が残されているということでもある。この広大な可能性を少しでも味方につけるには、子どもの内的状態や教育的瞬間を見事に捉える実践者の鑑識眼や子どもの学び合いのシステムを刺激し作動させる実践技法の蓄積・教員文化に学びながら、これを（民主主義などの）理念や社会や子どもの事実の観察と対話させつつ、その省察・改善を繰り返していくことが求められる。

以上を私たちは、トップダウン型のカリキュラムから自己創出的カリキュラムへの転換として総括できるかもしれない。ともあれ、この小さな報告が実践的省察の射程を拡大・活性化し、教育の新たな展開を切り開く端緒となれば幸いである。

付記

本報告は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））「学校における「道徳」と「特別活動」の連携・協働体制に関する実証的研究」（平成22年度～平成24年度）課題番号22530854（研究代表者 越智康詞）による研究成果の一部である。

参考文献

- 越智康詞 2012 「道徳教育の社会学的省察」『新しい時代の教育社会学』（加野芳正・越智康詞編）ミネルヴァ書房、pp.101-117
- 佐藤学 1996 『カリキュラムの批評』世織書房
- Schön, D. 1983 The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action, Basic Books (『省察的实践とは何か』柳沢昌一・三輪健二訳、鳳書房、2007)

(2013年1月30日 受付)

(2013年4月25日 受理)