

論文

「特別の教科 道徳」の課題と展望

中山 和彦

The issues and outlook of 「a lesson of moral education as “special subject”」

NAKAYAMA Kazuhiko

はじめに

本稿は、白鷗大学論集 第30巻第2号所収の拙稿『「特別の教科 道徳」は、児童生徒の人生に生きて働く道徳性の育成を可能にするか』を基にして論を進めるものである。

まず、新学習指導要領における「特別の教科 道徳」の位置づけを再整理するとともに本稿のテーマを踏まえて考察する。最も根本的なこの点が、小中学校において未だに理解が不十分な状況にある。これは、「特別の教科 道徳」に向けて準備を進める上で根本的な課題となる。本稿では、各学校が抱える課題解決につながる「特別の教科 道徳」に関わる基礎的・基本的事項を整理して具体的に示していく。

次に、小中学校における「特別の教科 道徳」に向けての「移行措置」に基づいた準備の状況及び課題について明確にする。筆者が提案授業のために小中学校を訪問した際の、当該校の校長、道徳教育推進教師等に聞き取り調査を行った結果を基に考察することが主たる手段となる。

最後に、「特別の教科 道徳」の今後の展望として、授業についての可能性を筆者の提案授業実践を基に考察する。その際の視点は「不易と流行」である。不易としての「道徳の時間」がもつべき特質を踏まえた上で、多様な授業展開、指導法を追求し実践する中で、道徳科授業づくりを楽しむことこそ、「しなやかさをもつ道徳科の授業」実現につながることを提起するとともに、この点における「変えてはならないこと」「変えなければならぬこと」を明確にする。

1 新学習指導要領における「特別の教科 道徳」の位置づけ¹

(1) 「特別の教科 道徳」とは何か

学校教育の中核となる道徳教育は、戦後日本の学校改革の過程の中でも議論が繰り返され、施策がとられてきた。21世紀に入り、新たな社会的課題への対応と個人の豊かな人間性の形成に向けて、道徳教育の改善と充実を目指した取組が進行中である。2014（平成26）年10月、中央教育審議会は「道徳に係る改善等について」答申を行い²、道徳に係る改善方策を以下のとおり示した。

- ①道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付ける
- ②目標を明確で理解しやすいものに改善する
- ③道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する
- ④多様で効果的な道徳教育の指導法へと改善する
- ⑤「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を導入する
- ⑥一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実する
- ⑦平成27年度より、移行措置として改正学習指導要領に基づき指導することを可能とする

これをうけて、2015（平成27）年3月に学校教育法施行規則が一部改正され「**特別の教科である道徳**」（道徳科）となり、あわせて小学校学習指

導要領、中学校学習指導要領および特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正がなされた。こうした背景には、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があること」³といった従来の道徳教育における指導上の課題が指摘されている。そのため、道徳教育の「要」（かなめ）をなしてきた「道徳の時間」を「道徳の時間の特徴をふまえた新たな枠組みにより教科化」し、道徳教育全体の充実・振興を図るとともに、いじめ問題の深刻な状況を鑑み、学校を児童生徒の豊かな人間形成の場とすることが提言されている。小（中）学校の道徳科の目標は、『小（中）学校学習指導要領』第3章において次のように記された。

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きる基盤となる道徳性を養うために、道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の生き方（人間としての生き方）についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。（ ）内は中学校

小中学校では、「道徳の時間」から「特別の教科である道徳」と改められた経緯を、国の教育改革の動向、道徳の時間が抱える課題、いじめの問題を中心とした子どもの「心の危機」の3つの視点から確認し、共通理解することが必要である。ここで、いじめ問題については、子どもの自殺の有無、問題への社会的な関心、各学校でのいじめ認知件数の計上等により、中長期的趨勢を厳密に判断することは困難ではあるが、小中学校にとっては最重要課題であることが道徳の教科化に向けての動きを加速させたことを共通理解しておきたい。

小中学校が抱える深刻な課題として、各学校の実態とは別のところで、多種・多様な取組を要求されるという厳しい現実がある。「あれもこれも」

取り組まなければならないというのが実状である。その典型例がここ数年での現代的課題である「〇〇教育」（キャリア教育、情報教育…等々）の増加である。道徳の教科化のみをじっくり考え準備に取り組む状況にはない。そこで、各校の校長が、道徳の教科化に向けての自校の方針を簡潔・明確に示すことが必須の条件である。校長が「今、自校で最優先で取り組むべき課題は何か」を明確にすることを基本に、道徳科の教科化に向けた自校の方針と今後の計画についてその大筋を示すことが求められる。

(2) 新たな枠組みとは

道徳科が設置されるが、道徳教育は学校におけるすべての教育活動を通して推進されなければならないことには変わりはない。これは、道徳科のみを充実させることが、学校における道徳教育の課題の改善につながらないということを意味している。この状況について、山口⁴は、学校における道徳教育が循環的・往還的な機能をもつ二重構造という仕組みのもとで進められているからだ指摘している。

また、「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」との2014（平成26）年答申を踏まえて、これからの道徳教育では「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題として捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」という方針が示されている。教師には道徳科の授業のなかで、児童生徒の多様な考えを引き出し、話し合いを活性化させるとともに、各自に道徳的価値についての理解の深化および自覚を促す指導が期待されている。

さらに、道徳科には中心となる教材として教科書が使用されることになる。これに加えて、各地域の伝統や文化を扱った郷土教材の開発も推進されなければならない。

また、児童生徒の道徳性の成長を適切に観察して支援するための評価が

一層重視される。評価にあたっては数値による評価ではなく、学習状況や日々の様子を文章で豊かに記述するなどして、児童生徒に自身の成長を実感させるとともに、自発的な自己評価を促すための工夫が教師に求められる。道徳科における評価では、児童生徒が自然発生的に自己評価に取り組む姿を目指していく。

評価とは、「選抜」の機能だけでなく、「改善」のための機能をもつものである。道徳教育の充実にあたっては、児童生徒の日々の改善と向上、未来への成長を促すための教育評価の研究推進もあわせて課題となる。

ここでは、各校の「道徳教育推進教師」がリーダーシップを発揮して、小中学校が共通理解すべき事項を計画的にキーワードで明示しながら説明していくという取組を重視したい。主たるキーワードを示す。

・道徳教育の二重構造 ・考える道徳 ・議論する道徳 ・評価

(3) 新たな内容構成

道徳教育の内容を構成する4つの視点については以下のAからDに区分され、それぞれの関係性と発展性を生かした実践が求められている。

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

これに関して道徳教育の課題は現代社会の様々な課題とも直接的・間接的に結びつけて追求することが可能である。具体的には「食育、健康教育、消費者教育、防災教育、福祉に関する教育、法教育、社会参画に関する教育、伝統文化教育、国際理解教育、キャリア教育」⁵といった課題があげられている。

これら現代的課題の多くは多様な見方・考え方があり、答えが一義的に

出せるものではない。児童生徒が各教科、外国語活動、総合的な学習の時間および特別活動での学習ともつなげつつ、これらの問題を多面的・多角的な視点から考え、自らの考えを適切に表現できるよう道徳教育の一層の充実が求められている。

ここでは、小中学校において「道徳の内容は善く生きるための共通の課題である」ということを共通理解しなければならない。小・中学校学習指導要領解説編には「『第2 内容』は、教師と児童（生徒）が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である」⁶と述べられている。

田沼は、この文言の意味はととても大きいと述べている。⁷以下、要約して示す。

このような道徳科の内容的特質をどれだけ重視しつつ真摯に指導にあたれるかどうかで、「道徳力」としての道徳性を育成することを目指す道徳科授業の実効性が大きく左右されることになる。

この「共通課題」としての捉え方は、教師一人一人の教職者としての姿勢そのものを問われている。教職にある者は、教育内容をただ指導するために教師になったわけではない。眼前の子ども一人一人の人格的成長に立ち会いたい、子どもたちと共に自らも成長したいという純粋な志で教職に就いたに違いない。それを教育課程の中で唯一実践し実現できるのは週1時間の道徳科授業である。それを度外視し、各教科同様に内容的目標設定のように項目内容をただ教え込もうとするなら、教師と子どもが共に考え、共に語り合うような道徳科授業の実現は困難になるであろう。

また、「道徳科の内容は、4視点で系統的・発展的に構成されている」ことについても、小中学校で確実に理解しておくべきことである。4つの視点の内容項目の関連性や発展性、さらには眼前の子どもたちの道徳的実態、地域の道徳的状況や特性等々を勘案しながら、各学校の道徳教育全体計画や各学年の年間指導計画を立案していく。大切なことは、4つの視点をそれぞれ独立したものと捉えるのではなく、相互に関連性をもって自立

した人間としての在り方や生き方に深く関わっている点を理解しておく。よって、道徳科授業では4つの視点が相互往還的に作用し合っている気付きや自覚化を促すような働きかけをしていく必要がある。そうでなければ、週1時間の道徳の時間が単なる道徳的価値の輪切りに終始してしまうからである。従って、各内容項目の指導にあたっては、子ども一人一人に道徳的諸価値を理解させ、それを基に自分自身をしっかりと見つめて自己の生き方についての道徳的課題をもたせ、それを多面的・多角的に考えながら、自己の在り方や生き方を深められるようにしていくことが必要である。

道徳科の内容項目は、子どもたちが学ぶ道徳的諸価値の内容を発達段階に即して平易に表現したものであることであり、学校教育の様々な場面で意図的かつ計画的な指導を実現するために設定されているものであることも共通理解しておくべきことである。

2 各学校で「特別の教科 道徳」をどのように理解すべきか

(1) なぜ「教科」にしなければならないか

ア 「道徳の時間」に対して指摘された課題

道徳の時間には、その設置以来、多くの課題が指摘されてきた。たとえば、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがたい傾向があること」「道徳教育の目指す理念、目標や内容等々が関係者に十分に共有されていないこと」「教員の指導力に個人差があり、道徳の時間に学んだことが印象に残らない授業が多い」「他の教科に比べて軽んじられている」などの点が問題視されてきた。

「道徳の時間」が、学校行事のための準備に充てられたり、練習に振り替えられたりすることは決して珍しいことではない。また、道徳の授業をしても読み物資料を読んで感想を書く、NHKのTVを視聴して感想を書く、「心のノート」を読んだり書いたりするだけの授業等も多かった。これでは、道徳教育の使命を果たしているとはいえない。

内閣に設置された教育再生実行会議が、2013（平成25）年2月に取りま

とめた第一次提言「いじめの問題等への対応について」⁸において、現在の道徳教育が所期の目的を十分に果たしておらず、子どもたちがよりよく生きるための基礎となる力を育てるために「道徳を新たな枠組みにより教科化」することを求めたのはこのような状況を背景にしている。

(2) 道徳を教科にして充実させる

道徳の時間が十分に機能しない中で、一方では児童生徒の状況はより深刻になっている。たとえば、いじめの問題に起因して児童生徒の心身の発達に重大な支障を生じている事案や、尊い命が絶たれるという大変痛ましい事案も少なくない。いじめなどの深刻な事案をできるだけ早く発見し、本質的な問題解決に取り組むことが、学校教育全体で推進している道徳教育、その要となる道徳科が取り組むべき喫緊の課題となっている。児童生徒が命の大切さについて深く考え、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやりや規範意識などの人間性や道徳性を育成することは、これからの道徳教育が直接に担うべき重要な課題となる。

そのためには、道徳の時間の特質を踏まえながらも、より柔軟で効果的な授業を創り上げるとともに、教材を充実させることが必要である。

道徳の教科化は、児童生徒の道徳性を育成するという道徳教育の使命をより効果的に実現するための必要不可欠な措置であったと言える。ここで育成すべき道徳性とは、道徳的实践につながる資質・能力を育成することである。従前の「道徳の時間」で果たせなかった期待される姿、つまり「実効性」の実現を目指す上で、道徳科のねらいは価値観の押し付けではないかという批判は妥当ではない。その根拠を「小（中）学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」より引用する。

道徳科の授業では、特定の価値観を児童（生徒）に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。多様な価値観

の、時に対立がある場合も含めて自立した個人として、また国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値と向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものである。

道徳性を養うことを目的とする道徳科においては、その目標を十分に理解して、教師の一方的な押し付けや単なる生活経験の話合いなどに終始することのないように特に留意し、それにふさわしい指導の計画や方法を講じ、指導の効果を高める工夫をすることが大切である。

今般の学習指導要領一部改正を具申した中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」でも、道徳教育が人として生きる上で必要とされる道徳的価値について、子ども一人一人が理解を深めながら、それぞれの人生において出会うであろう様々な道徳的問題について、多面的・多角的に考え判断し、適切に行動するための資質・能力を養うものであることを指摘している。この答申と同一基軸で道徳科の目標が設定されていることを確認しておく。

田沼は、ここでいう「資質」とは、個に天賦された人格的な性質もしくは特質のことであり、「能力」とは物事を遂行するための部分要素となる固有の力を意味していると述べている。

資質と能力は対になった熟語として用いられるが、諸能力が培われることで子ども一人一人固有な資質が形成され、発掘されると捉えていくと学校における道徳科授業で具体的に培う場面をイメージしやすくなる。⁹

例えば、従来の道徳の授業における「導入・展開前段・展開後段・終末」全体を通して「子どもたち自らが生き方づくり」を目指して展開する。特に、展開後段から終末にかけては、子どもが「これからの自分の生き方（自分づくり）」について深く考えることができるような授業展開が求められる。

この根拠は、平成27年8月26日、中央教育審議会教育課程企画特別部会が提起した「新しい時代と社会に開かれた教育課程」という考え方にある。つまり、「21世紀型学力観」の提唱である。

田沼は著書の中で次のように述べている。¹⁰

これからの時代を生きる子どもたちに求められるのは、「何を学ぶか」→「どのように学ぶか」→「何ができるか」という「アクティブ・ラーニング（能動的・創造的・協働的な学び）」の考え方に立った資質・能力育成観である。そこでは、ただ「何を知っているか、何ができるか」（基礎力）だけに留まらず、「知っていること・できることをどう使うか」（思考力）、さらに「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」（実践力）という各学校レベルでの子どもたちの資質・能力形成に向けたカリキュラム・デザインが求められる。

このような未来指向型の道德教育を実現するためには、子どもと教師の「道德的学び」の姿勢が主体的で能動的かつ創造的・協働的な学習者であることが必須要件である。道德科授業で、子どもたちがこのような学びに取り組めるかどうかは、教師の指導観や教育姿勢が鍵を握る。

今後、実効性ある道德科、つまり道德的实践への身構えとしての道德性をしっかりと高めることができる道德科を目指し続けることを通して、子どもたちと教師が共に考え、語り合い、アクティブ・ラーナーになるということが最大の課題となる。

ここでは、授業者である教師が実効性を常に意識しながらも、道德科の授業展開においてむやみに実践そのものを優先して求めない授業改善を進めていくことが重要である。なぜなら、道德科の特質として求めているのは、実践につなげるための「内面的資質の育成」ということであり、これは従前の道德の時間と同様であり、変えてはならないものである。

(3) なぜ「特別の教科」なのか

ア 「教科」の定義

教育学上の定義の例としては、学校で教授される知識・技術などを内容の特質に応じて分類し、系統立てて組織化したものである。教科指導は系

統的に組織化された文化内容を教授することにより、子どもを知的に「陶冶」することを主たる任務とする。

一般に「教科」は、児童生徒の知的な資質・能力を育むものであり、教科外の指導は、児童生徒の自主性や民主的態度、行動力等の資質・能力を育むことという区別がされることもある。¹¹

制度的には、①免許を有した教員が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行うことなどが、「教科」の特徴として挙げられる。

イ 「特別の」が意味すること

「道徳の時間」は教科外に位置付けられていたが、学習指導要領に基づき、道徳的諸価値に関わる知識・技能を学ぶという「教科」と共通する側面があった。

その一方で、「道徳の時間」には、教科以外の指導の側面もある。系統的な道徳的諸価値の学びを踏まえて、自ら考え判断して、道徳的行為を選択し実践できるようになるための道徳性の育成を目指しているためである。

今後は、この2つの側面を総合的に充実させることが重要である。「特別の教科」という名称には、こういう意味が込められていることを共通理解したい。

また、「特別の教科 道徳」には、それ自体の体系的な教育活動だけでなく、学校の教育活動全体を通じた道徳教育の「要」としての役割を果たすという他の教科にはない使命を担っていることも重要である。

ここでは、特に「教科における道徳教育」について留意すべきことを確認しておく。各教科等では、その目標に基づき、固有の指導を充実させる過程で道徳性が養われる。このことについて平成20年8月「小（中）学校学習指導要領解説道徳編」では、次の3点を示している。

- ①道徳教育と各教科等の目標・内容及び教材とのかかわり
- ②学習活動や学習態度への配慮

③教師の態度や行動による感化

新宮¹²は「各教科の特質に応じた道德教育の充実」について、道德教育の歴史からみても意義深いと述べている。わが国の道德教育には昭和33年以来、二つの教育論争があった。その一つは「人間が本来持っている人間らしさは、人間のよさを教えることによって磨かれる」とする教育論である。これは、教科主義・系統主義に立つ教育論である。他の一つは、「人間が本来持っている人間らしさは、生活上よいといわれていることを生活のなかで学ぶことによって磨かれる」とする教育論であり、経験主義・生活主義に立つ教育論である。

前者は、道德教育を意図的・計画的に行おうとする教育であり、道德の時間はこれに当たる。後者は、道德教育を時と場に応じて行おうとする教育であり、各教科における道德教育は主としてこれに当たる。新宮は、この二つの道德教育論には、一長一短があり、両々相まってこそ道德教育の成果をあげることができると考えており、文部科学省の提言に賛意を示している。しかし、小中学校では「各教科には、教科独自の目標・内容・方法があるのに、そのうえに道德的価値を加えてどのように指導するのか」という疑問がある。また、多くの教師が、教科教育における学習態度に関わる指導が道德教育を行っているということを自覚できていないという課題が今もなお解消されていない。筆者は、道德科の提案授業公開のために訪問した小中学校の教師に対して、「教科の授業ではどんな道德教育をしていますか？」と質問している。大部分の教師は回答に戸惑う。道德教育は道德の時間のみで行うという間違った捉え方が未だに解消されていないという現状がある。

新宮は次に、「各教科における道德教育の特質」として3点を示している。要約して述べる。

- ①教科教育における態度を指導する教育のほとんどは道德教育である。学習態度の指導で育てたい心の力は、道德教育の内容における4つの視点と重なる。

②教科教育の特質に応じて道徳的価値の教育が行われている。教科教育には固有の目標や内容があり、子どもの道徳性の育成に関係の深い事柄が直接、間接に含まれている。それらに含まれている道徳的価値を教師が意識しながら指導することにより、道徳教育の効果を高めることができる。

③教科教育のなかでは、人格的な感化を受けながらお互いに成長している。学校における「学び」は「われ以外、皆我が師である」とする求める心から発する。このような意識をもって学習すれば、無意識のうちに、友だちや教師の人格的な感化を受ける。それは子どもが生活のなかで無意識のうちに人間のよさを学んでいることにほかならない。そのためには、教師自身の生き方や学級経営のあり方が重要になる。

さらに、新宮は「各教科における道徳教育を具体的に展開する要点」として3点を挙げている。まず、「各教科における態度を指導する教育は、時と場に応じた臨機応変の教育が基本ではないか」ということである。各教科における態度を育てる指導はあらかじめ想定することは難しい。また、人格的な感化も同様である。その時その場に応じた臨機応変の教育が必要になる。

「教育は時計の針が動くように計画的でなければならない」としたヘルバルトでさえ、「教育の究極はタクトの力（臨機応変の力）である」と言っている。これこそが経験主義・生活主義に立つ道徳教育の特長であり、教科教育における道徳教育では、この特長を生かして教育することが大切である。次に、「臨機応変の教育を行うには、教師の『各教科における道徳教育の特質』を明確にしかも構造的に認識しているか否かが鍵になる」ということである。臨機応変の教育は難しい。そこでは、教師の人間力・教育力が直ちに表れる。たとえば、時と場に応じて子どもの道徳的よさを瞬時に見究める人間力が要求されるし、そのよさを、子どもの心に響く適切な言葉で豊かに表現する力が必要になる。しかも、子どもの心に響くためには心から子どものよさを認めなければならないから、教師自身に人間的

な広さや深さがなければならない。最後に、「教科教育の特質に応じて行われる道徳的価値の教育のなかで、あらかじめ想定できるものがあり、それを明らかにして、道徳の時間との関連を図る」ということである。これは、「各教科における道徳教育を通して道徳的生活をいかに充実させるか」「それを道徳の時間といかに関連づけて学習させるか」という生活と学習のスパイラルな教育的展開である。これは、補充・深化・統合という道徳教育の特質を生かした巨視的な教育構想である。

ここで確認しておきたいことは、教育活動全体で推進する道徳教育、特に教科における道徳教育を充実させることが「道徳の教科化」に向けて重要だということであり、「教科の道徳化」を進めるということではないということである。教科の学習において、道徳的価値について指導する場合には、国語科を例にするなら、登場人物の生き方を支える道徳的価値を、道徳の時間で学んだ同じ道徳的価値とつなげて考えることにより、子ども自身の生き方について深く考えさせるような展開をすることが適切である。

ウ 道徳科が「要」とはどういうことか¹³

学習指導要領は、道徳教育の目標について、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下、「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」と規定している。学校での道徳教育は、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動をそれぞれの特質に応じて行うことを基本として、あらゆる教育活動を通じて適切に行うことが必要である。

中でも道徳科は、扇の「要」が要所を押さえて中心で留めるように、学校の教育活動全体における道徳教育の中心的な役割を果たす。道徳科は各教科等での道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補う役割を果たす。また、子どもの実態等を踏まえて指導をより一層深めることや内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりするこ

とも道徳科の重要な役割となる。

また、道徳科の大きな特徴は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育との関連を明確にして、子どもの発達段階に即しながら、道徳的諸価値に含まれた内容を計画的・発展的に指導することにある。

各教科や特別活動等には、それぞれの特質に応じた目標がある。また、各教科のように計画的に行うことが主となる活動もあれば、日常の教育活動で見られる具体的な行動の指導を通して行う活動もある。それぞれの特質を踏まえた道徳教育を行うことが必要であり、各活動と道徳科とが密接に結びついて、しかも互いに影響し合うような関係を保つことが重要となる。

例えば、学級活動における望ましい集団活動や体験的な活動は、子どもがよりよい生活を築くための諸課題を見出し、これらを協力して解決していくための自治的な活動である。こうした活動を通して、子どもたちは悩みや葛藤を経験しながらよりよい人間関係を学ぶ。それが、道徳科での学びと関連することでより自覚的に学ぶことができる。

道徳科における道徳的諸価値についての学びが、特別活動の具体的な場面で生かされることにより、道徳科と特別活動が密接に結びつき、互いに影響し合うことが可能になる。この過程の中で、道徳科が「要」としての役割を果たすことにより、各教科や特別活動での学びを効果的なものに行うことができる。

3 小中学校における「特別の教科 道徳」(以下、道徳科) に向けての準備状況と課題

筆者は、平成27、28年度12月までの約2年間で、栃木県内外の小学校22校、中学校12校で道徳科の提案授業を公開した。その際、次の質問を用意して当該校の校長、道徳教育推進教師に聞き取り調査を行った。

[質問]

- 1 道徳科実施に向けての自校の方針は明確になっていますか。

(はい 少し いいえ)

- 2 自校の道徳科実施に向けての準備は進んでいますか。

(はい 少し いいえ)

- 3 自校の道徳科実施に向けての課題は何ですか。(複数回答可)

ア 道徳科設置の経緯についての共通理解

イ 全体計画、年間指導計画見直し

ウ 道徳の時間の指導法改善

エ 道徳教育の充実

オ 道徳科の評価

カ 教科書の活用

キ 「道徳科」の重要性と必要性についての校内での共通理解

ク 道徳科設置に向けての手順と準備が不明確

(回答)

校長、道徳教育推進教師には同一の質問を行った。対象となる学校数が少ないために客観性に問題があるが、道徳科実施に向けての「移行措置」期間中の各小中学校の実状と共通性があると考えている。その根拠は、上記2年間で筆者が行った講演会や研修会での講話における参加者である教師の質疑応答における発言である。教師は、道徳科に向けて多くの不安を抱えているが、何からどのように準備を進めてよいのか分かっていない。授業についても変えなければならないと感じているが、具体的に何をどのように変えていかなければならないかが分からず、困惑しているのが現状なのである。以下、当該校の回答状況に考察を加える。

上記質問1については、自校の方針を明確にしている学校は34校中、僅かに3校であった。同様に質問2においても、準備が進んでいると回答し

た学校はなかった。少し進んでいると回答した学校も3校、残りの31校は進んでいないと回答した。「移行措置」期間中の各小中学校の準備は進んでいないと考えられる。しかし、質問3に対する回答は多岐にわたる。各小中学校では道徳科の準備について関心が高い、心配や不安も大きい。しかし、何をどのような手順で準備するのが明確ではないということが、方針を明確にできないことにつながっている。方針が明確になっていないから、準備を進めることもできていないと考えることが妥当ではないか。

各小中学校では、校長が自校で取り組むべき課題の優先順位を明確にできないほど、様々な課題が山積している。このような危機的状況の中で、道徳科の準備を最優先事項として取り組むことが、自校の教育活動全体における道徳教育を充実させることにつながることで、さらには、他の様々な教育課題についても道徳教育の視点を重視した取組が可能になることを理解した上で「移行措置」期間中の準備を意図的、計画的に進めるべきではないだろうか。

道徳科には、「教科」の側面と教科以外の指導の側面の総合的な充実を図る意味があることを、小中学校の教師は常に確認しながら取り組んでいくことが必要である。

また、準備を具体的に進める際にも優先順位を決めることが必要である。筆者は様々な教師対象の研修会で、次の3点を提案している。

① 週1時間の道徳の時間を最大の自己研修の機会とする。道徳科授業への準備として1授業1チャレンジをする。準備のために意識して取り組むための主なキーワードを示す。

- ・子どもに問題意識を持たせ、学びの動機付けを図る道徳科の導入
- ・導入を生かして本時で追求する大きなテーマを子どもと教師が共に考え、設定して追求する道徳科の授業
- ・教師も子どもも共に考え、共に語り合う道徳科の授業
- ・子どもが深く考え、議論する道徳科の授業
- ・子どもが自分の生き方について深く見つめる道徳科の授業

- ・子どもが自身の将来の生き方について具体的にイメージできる道徳科の授業
 - ・「道徳の時間の基本型」にとらわれない柔軟に展開する道徳科の授業
- ② 実践①を通した成果や課題を学年や学校全体で共有し合う。
- ③ ②で共有した成果や課題を、全体計画や学年の年間指導計画に朱書きする。

改正学習指導要領は、平成27年度から「移行措置」としてその一部又は全部を、改正学習指導要領に基づき指導を行うことが可能となっている。小学校は平成30年度から、中学校は平成31年度から全面实施されることとなる。

4 道徳科授業の展望

道徳科全面实施に向けての道徳科授業とはどうあるべきかについて、昨年度と今年度の2年間で筆者が小中学校で公開した「道徳科提案授業」から、次の授業を分析することにより検討する。

(1) 小学校における提案授業（〇市立小学校5年）平成28年7月6日公開 （提案授業指導案より抜粋）

- | |
|---|
| <p>1 主題名 他人の不幸を見過ごせない心 B 7 親切、思いやり</p> <p>2 教材名 最後のひと葉（光文書院 6年副読本掲載）</p> <p>3 本時のねらい</p> <p>(1) 誰に対しても思いやりの心を持ち、自分にできる精いっぱいのことをしようとする態度を育てる。</p> <p>（従来の道徳授業における長期的なねらい＝向上目標＝方向的目標設定）</p> <p>(2) 相手の心を一生懸命感じるように努めることが「他人の不幸を見過ごせない心」につながることを、自分自身とのかかわりで理解できる。</p> <p>(3) 自分がこれから大切にしたい生き方を考えて書くことができる。</p> <p>（上記ねらい(1)に迫るために、本時で評価できる短期的なねらい＝達成目標）</p> |
|---|

[道徳的価値の理解 = 発言や道徳シートへの記述内容から評価する。]

4 評価の観点と方法

観 点	評価基準	評価方法
◎価値理解 ◆授業における 学習状況	上記(2)(3)=多面的・多角的に考える力	◆学習状況の見取り ・ベアマンの人間としての心の力について、自分のこれからの生き方と関連づけて考えながら、道徳シートに書かせる。 ・記述内容を児童に自己評価させるとともに、教師が児童の自己評価を評価する。

5 主題設定の理由（略）

6 展開

学習活動（主な発問）	指導上の留意点
1 「ふりかえりカード」の内容を確認する。 2 事前に書いた内容を発表する。 3 発問「ベアマンの描いた絵はけっさくだと思いますか？」 4 発問「命をかけて描いたからけっさくなのですか？」 5 発問「どうしてベアマンはけっさくを描くことができたのだろう？」 (1) 自分の考えを道徳シートに書く。 (2) 友だちと学び合う。 (3) 自分の考えを見直す。 (4) 発表し合う。 (5) ベアマンがもつ「心の力」について ◎ベアマンから学んだ「心の力」で、自分がこれから発揮したい「心の力」を道徳シートに書く。 6 ふりかえりカードに書く。	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価項目を事前に示し、学習の見通しをもたせる。 ・教材を事前に配布して、初発の感想を書かせる。 ・児童の感想を生かして発問する。 ・ベアマンの行為の価値を深く掘り下げるために次の補助発問を用意する。 [補] ベアマンは死んでもいいと思っていたのか？ [補] ベアマンは生きていたら傑作にならないか？ [補] 結果的に命を落とすことになったがベアマンは後悔していたらどうか？ <ul style="list-style-type: none"> ・ベアマンがジョンジーのために発揮した「心の力＝他人の不幸を見過ごせない心」を自分とのかかわりで考えさせる。 ◎自分がこれから発揮できる「心の力」について考えて具体的に書かせる。

[道徳科学習シート] ○○小学校 5年 氏名 []

※自由にメモします。ていねいに書く必要はありません。まちがったら、線で消して書きかえます。とちゅうまででも書きます。メモでいいです。

ふりかえりカード

ふりかえること ◇自分に近いところを○でかこみます。

① 安心して手をあげて発言できた。	はい	少し	いいえ
② 安心して手をあげて発言しようとした。 (①か②のどちらか一つに答えてください。)	はい	少し	いいえ
③ 授業のテーマ「ベアマンの人間としての心の力」について、自分のこととして考えることができたか。	はい	少し	いいえ

◆自分がこれから大切にしたい生き方

(2) 提案授業についての考察

不易なもの（永遠性）としての「道徳の時間」の特質を大切にしながら、流行（新風）としての多様な指導法による授業展開の追求という両面から、筆者による提案授業を以下のように分析検討して道徳科授業の可能性を検証する。流行（新風）としての授業のキーワードを「しなやかさをもつ道徳科の授業」とする。

永田は、次のように述べている¹⁴。

子どもの道徳力＝「心の力」が育つとき、そこには「しなやかさ」がある。自分なりの生き方のプラス志向という軸足があり芯があって、様々な状況に対応できる多様なバネがきいているからである。・・・（引用者中略）・・・「弾力的に扱うなどの工夫」のある授業が「しなやかさ」のある授業である。そのためには、まず①道徳の時間の特質を十分考慮した指導でなくてはならない。その上に立って、②固定化、形式化しないような指導、つまり多様な工夫が試みられた指導とすることである。いわば、次のような式で表すことができよう。「特質」＋「多様性」＝「弾力性」

ア 本時のねらい

道徳の時間の特質に変更はない。道徳的实践に向けての身構えとなる「内面的資質（道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度）」を身に付けさせることが目標となる。従って、従前の道徳授業における「ねらい（長期的なねらい＝方向目標・向上目標）」の設定は継続すべきである。このねらいについては、本時で目指す子どもの学習状況を設定し、ねらいと指導と評価の一体化を図るという考え方があるが、道徳科の時間の特質を踏まえれば、方向目標（向上目標）としてのねらいを従前通り継続すべきである。

しかし、道徳科授業が今まで以上に目指すのは「実効性＝道徳的实践につながる資質・能力の獲得」である。そこで、「短期的なねらい＝本時のみで評価できるねらい＝授業者が目指す子どもの学習状況」を設定すべきである。ここでの学習状況とは、当然のことながら、子どもが道徳的实践を目指すための身構え、具体的には、授業の中で子どもが自分のこととしてこれからの生き方を考える学習活動を設定するということが必要になる。

イ 子どもに教材を事前に読ませること

教材の結末に書かれていること、ベアマンが身を賭して描いた絵が病気の主人公の心を動かしたことを子どもに考えさせるのではない。従って、子どもたちが教材を事前に読むことで感動が薄れるのではないかという批

判は妥当ではない。教材提示の仕方についても「こうあるべき」と固定的に考えず、より柔軟に考えて手立てを工夫すべきである。これも「しなやかさがある道徳科授業」につながるものである。

ウ 発問の柔軟な設定

場面発問を基本としながらも、教材を俯瞰して読みながら子どもたちが考えたいことを発問として取り上げる。これは、導入で子どもの問題意識を引き出せるかどうかにかかっている。

エ 主人公ベアマンの行為の大本になる心を明確にする¹⁵

子ども自身の言葉で「この心があったから、この行為になった」と、子どもたちの理解を促せるようにする。人間の心と行為は一致するというところに気付かせるような授業展開をしていく。

オ 子どもたちが自身の生き方づくり（自分づくり）

求められている道徳授業の「実効性」とは、道徳的实践への身構えである。そのためには、授業の中で既習の道徳的価値を批判的に吟味してみるというプロセスを重視したい。伊藤¹⁶は、このプロセスでは、子どもが主体的に価値を修正したり、創造したりすることを可能とし、同時に、価値をより俯瞰的に、より広い視点から考え、より根本的に問い直すことが求められると述べている。

また、伊藤は「批判的吟味」の導入は、価値を「相対化」して考える授業になること、つまり、道徳的価値は人間生活において大切であり、尊重すべきものであるが、それは「仮の正しさ」であり、「暫定的なもの」と見なすことであると述べる。「学習指導要領解説道徳編」小学校17頁にも、特定の道徳的価値を「絶対的」なものとして指導しないようにという注意書きがある。¹⁶

伊藤のこれらの指摘は大変興味深い。道徳科が目指す「実効性」ある授

業の大きな鍵になる。

藤川¹⁷は、ステレオタイプの危険性について述べている。ステレオタイプとは、多くの人に浸透している紋切り型の観念のことである。すなわち、高齢者といえ足が不自由で困っている人、というような固定観念がステレオタイプである。藤川は、ステレオタイプは、そこに当てはまらない人の排除につながるものであり、道徳科が排除につながることは許されない、道徳科が目指すべきは、人々の多様性を前提とし、多様な人々が共生できる社会に貢献できる人を育てることであると主張する。

伊藤が指摘する「批判的吟味」の必要性和藤川による「ステレオタイプの危険性」の指摘は、道徳科のこれからの展望として大変重要なところである。

西野は次のように述べる。¹⁸要約して示す。

子どもたちがこれから生きていく社会で出会う道徳的な問題の多くは、答えが一つに決まっていない。子どもたちは、悩んでも答えが見いだせないときに、悩みに耳を傾けてくれる人とともにあれこれと考えて、正解かどうかは分からなくても、自分自身が納得できる答えを見いだそうとする。これこそが、教師と子どもによる道徳的問題を考えるプロセスとなる。

子どもたちは、自分たちと共に考え、探究し、語り合う教師の姿勢を学ぶ。そして、教師自身も子どもたちの豊かな思いから学ぶことができる。これこそ、道徳授業の魅力である。道徳科になっても大きな魅力になると確信している。

多様な考えを単に「多様」というだけでは、互いに接点がなく、「感じ方は人それぞれなんだ」で終わってしまう。見方や考え方は深まらない。

答えが一つでないことがさらなる問いへとつながるのは、それが、子ども自身にとっての生き方の選択に関わるからである。自分自身が心から納得する答えを選択して決定する力を育てるには、多様な見方や考え方を知り、様々な可能性を探究するプロセスを授業の中で充実させる必要がある。

田沼は、これを「道徳的実践を促す道徳的気付きのプロセスを授業で体

現する」と述べ、そのキーワードは「自己表現活動」であるとしている。以下、要約して示す。

子ども自らが道徳的なものの見方、感じ方、考え方を自己表現しなかったら、他者からの批判や同調といった返報性の伴う感情体験を味わうことなく終わってしまう。それでは、道徳の問題について自ら関わるという学びへの主体性を放棄したに等しい無為な時間を過ごすこととなる。¹⁹田沼は、「人はかかわりを体現することで価値に気付く」「道徳は独り学びでは実現しない」という表現を用いて自身の考えを述べている。

子どもたちは自身の人生でも、またよりよい社会づくりに参画するときにも、答えが一つでない問いに必ず出会うことになる。その問いに誠実に向き合う力を育てるために、多様な意見に耳を傾けながら、よいよい答えを求める探究的な学びが求められている。

(3) 道徳科の授業が受け継ぐべきもの、変わらなければならないこと²⁰

これまで主流となっていた道徳的価値の自覚を深める「伝達的アプローチ」を基本とした道徳授業を否定すべきではない。「道徳的価値の意義及びその大切さの理解」がなくては、状況に応じた主体的な判断をすることはできない。

つまり、学習指導要領の「内容項目」は、人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的諸価値を表したものであり、それらを子どもたちが心から納得して自発的に受け入れるように指導することは、「人間としての生き方の基礎」を形成するために必要なのである。

また、「心情理解のみに偏った指導が多かった」という指摘も、その「偏り」が問題なのであり、登場人物の「心情理解」は大切にすべきである。「共感する心」「思いやる心」「ケアリングの心」がなければ、そもそも道徳教育は成立しない。

次に「考え、議論する道徳」について考察する。「深く考え、活発に議論する道徳」も、今まで取り組まれてきた。しかし、子どもが「多面的・

多角的」に考える充実した話し合いという点ではまだまだ不十分なところが多いのではないかと。充実した話し合いを可能にするために教師が心がけたいことを4点示す。

- ① 教師が子どもの考えをしっかりと聴き、それを「受容」する。
- ② 子どもに友だちの意見をしっかりと聴くように指導するとともに、発言に対する嫌がらせ、さげすみ、侮りなどを絶対に許さないという毅然とした態度で指導する。

一方では、

- ③ 相手に対する敬意があれば、どんな考えでも発言できる「自由」を保障する。
- ④ 皆と違う発言、異なった意見を大切にするとともに、奨励するような学級風土を形成する。

以上4点は、道徳科の授業だけではなく、各教科の授業における道徳教育であり、教師が意図的に行う「受容と承認と指導の一体化」ということである。また、学級経営において「明文化されていない強力な道徳指導カリキュラム＝潜在的カリキュラム＝見えないカリキュラム(hidden curriculum)」、つまり、教師の意図するしないにかかわらず学び手に大きな影響（特に人間性形成）を及ぼすもう一つの強力なカリキュラムである学級の道徳的風土ということでもある。いわば、明文化された道徳教育指導計画を超えたこのカリキュラムが常に機能している学級においてこそ、充実した話し合いが可能になる。

おわりに

今までの道徳授業研究では、新しい考え方が提案されると、従来の取組を否定するという傾向があった。現在まで積み重ねてきた道徳授業研究における「根本・本質・原点」を常に冷静に見極めながらそのよさを受け継ぎ、社会の変化や子どもの実態に即して変えなければならないところを明確にして、道徳科の授業に向けての準備に取り組むことが大切である。小中学

校における「移行措置」の期間中、すべての教師が恐れることなく道德の時間の特質を大切にしながら、道德科が目指す実効性を強く意識して思い切った授業実践に取り組むことを期待している。教師自身にも「しなやかさ」が必要なのである。

筆者は今後も小中学校において「道德科の提案授業」を積極的に公開する。その際、次の3つの視点を重視した提案授業とする。

- ①主体的な取組……教師の方向付けに留まらず、子ども自らが問いをもって授業に臨む。
- ②協働的な追求……人物の共感に留まらず、価値や生き方を協働的に話し合う。
- ③能動的な学び……多様な感じ方、考え方を並べて終わらず、自己の納得を求める。

これからも、「道德科」全面実施に向けて小中学校の教師と共に道德科の授業づくりを楽しみながら学び合いたい。この姿勢こそが道德科の準備に直結すると確信している。また、多くの教師が不安を感じている道德科の評価についても、道德科の授業づくりの充実が評価の可視化につながるということを、私の提案授業を通して訴え続けたい。なお、道德科の評価については、改めて別の機会をいただくことで論じてみたい。

引用・参考文献

- 1 貝塚茂樹 関根明伸編著（2016）『道德教育を学ぶための重要項目100』60-61頁（藤井基貴）教育出版。
- 2 中央教育審議会（2014）「道德に係る教育課程の改善等について」（答申）第176号
- 3 文部科学省（2015）「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」1-2頁
- 4 山口圭介（2015）「新たな時代の道德教育の課題と展望——学校における道德教育の二重構造に着目して——」玉川大学教育学部紀要81-95頁

- 5 文部科学省 前掲書3 95頁
- 6 田沼茂紀著（2016）『道徳科で育む21世紀型道徳力』北樹出版 26頁
- 7 田沼 同上書 26頁
- 8 教育再生実行会議（2013）「いじめの問題への対応について（第一次提言）」
- 9 田沼 前掲書6 35頁
- 10 田沼 前掲書6 41頁
- 11 今野喜清・新井郁男・児島邦宏 編（2003）『新版学校教育辞典』教育出版
- 12 押谷由夫編（2009）『各教科で行う道徳的指導』教育開発研究所18-24頁「各教科の特質に応じた道徳教育をどう具体化するか」（新宮弘識）
- 13 松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編（2016）『特別の教科 道徳Q & A』ミネルヴァ書房 48-49頁
- 14 高口涼・藤井基貴（2014）「道徳教育の学問的基盤の解明に関する基礎的研究：永田繁雄の道徳教育論を中心に」静岡大学教育実践総合センター紀要 22 63-72頁
- 15 加藤宣行・竹井秀文編（2015）『実践から学ぶ深く考える道徳授業』光文書院
- 16 伊藤啓一（2016）「特別の教科 道徳」新時代の授業づくり——研究者からの提言「批判的吟味」による質的転換を『道徳教育』（2016No695）68-70頁
- 17 藤川大祐（2016）「特別の教科 道徳」新時代の授業づくり——研究者からの提言 エクスクルージョン（排除）でなくインクルージョン（包摂）につながる道徳へ『道徳教育』（2017No703）68-70頁
- 18 西野真由美（2016）前掲書13
- 19 田沼 前掲書6
- 20 伊藤 前掲書16

（本学教育学部非常勤講師）