

研究ノート

道徳の特別教科化に向けた道徳授業論

中山 和彦

My view of a lesson of moral education for
morality special subject-ization

NAKAYAMA Kazuhiko

1 問題の所在

本稿は、白鷗大学論集第31巻第2号所収の拙稿『「特別の教科 道徳」の課題と展望』（以下 道徳科）を基にし、まず、道徳授業が抱える課題を更に焦点化して具体的に論じることにより、本稿における問題の所在を明確にする。そのための主な手がかりを、教育課程審議会（以下、教課審）や中央教育審議会（以下、中教審）答申において指摘されている数々の課題、道徳教育推進状況調査における道徳の時間実施率の年次別データ及び文献を通して確認できた修身科における不振要因に求めていく。次に、課題解決のために目指すべき道徳科の授業像の仮説を立て検証する。主な手段は、①学習指導要領を踏まえながらも、更に研究の対象として考察すること、②理論についての先行研究及び授業についての先行実践について考

察すること、③筆者による小中学校における提案授業を考察することの3点となる。最後に、手段としての道徳の特別教科化は、学習指導要領に定めた「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」（『学習指導要領』第一章「総則」）という意味を実現するためのものであるということ、目指すべき道徳授業像を検証することを通して明確にしていく。

（1）時代を超えても解消されていない道徳教育の問題点

西村は、問題とは「解決を待つ事柄」「困らされる物事」だと捉えている。理想と現実の乖離、計画と結果とのずれ、教師同士の指導観の相違、などが問題になると述べている。¹

ア 答申等における指摘と道徳教育推進状況調査から

1963（昭和38）年7月11日「学校における道徳教育の充実方策」（教育課程審議会答申 以下教課審）で次のように指摘している。

教師のうちには、一般社会における倫理的秩序の動揺に関連して価値観の相違がみられ、また道徳教育の指導理念を明確に把握していない者が見られる。そこで、いわゆる生活指導のみをもって足れりとするなどの道徳教育の本質を理解していない意見もあり、道徳の指導について熱意に乏しく自信と勇気を欠いている者も認められる。また一部ではあるが、道徳の時間を設けていない学校すら残存している。このような状態は、道徳教育の充実に大きな障害となっている。

このおよそ50年前の答申による指摘は、道徳の特別教科化を目前にした道徳教育とその要となる「道徳の時間」の現状にあてはめても大きな違いはないと考えることができる。その根拠の一つを次に示す。

2013（平成25年）12月26日に公表された道徳教育の充実に関する懇談会

報告「今後の道徳教育の改善・充実方策について～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」において、道徳教育の実状を全体として捉えると、今なお多くの課題が存在しており、一部には「道徳教育は機能していない」との厳しい指摘もなされるなど、期待される姿にはほど遠い状況にあるとの指摘がある。さらには、具体的な課題の例として次の4点を示している。

- ①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。
- ②道徳教育の目指す理念が関係者に共有されていない。
- ③教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない。
- ④他教科に比べて軽んじられ、道徳の時間が、実際には他の教科に振り替えられていることもある。

また、2014（平成26年）10月21日公表の中央教育審議会（以下中教審）答申「道徳に係る教育課程の改善等について」では、「道徳教育の要である道徳の時間において、その特質を生かした授業が行われていない場合があることや、発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にあること、学校や教員によって指導の格差が大きいことなど多くの課題が指摘され、全体としては「いまだ不十分な状況にある。」と述べている。

次に、5年ごとに実施されている「道徳教育推進状況調査」において、過去4回の道徳の時間実施率結果を確認する。

表1 道徳教育推進状況調査結果

(道徳の時間の前年度実施率 年平均時数 ※標準時数 35、小学校1年 34)

	H 5	H10	H15	H20	H25
小学校	33.3	33.9	35.3	36.2	35.7
中学校	29.3	31.0	33.6	35.0	35.1

道徳の時間の実施率は統計上高くなっている。しかし、この数字自体の信憑性への疑問や道徳授業の形骸化を問題視する声は依然として多い。週1時間の道徳授業は実施しているが、「道徳教育は機能していない」という指摘に代表されるように、道徳教育、特に要となる道徳の時間に指導の効果（効力）という実効性が求められていると考えるべきである。

以上の問題について、田沼は次のように述べている。²

道徳授業実施時数という教育指導量ではなく、指導効果という実効性が求められていることは明白である。この乖離した現実状況こそがわが国における道徳教育軽視傾向の典型的実態であり、その克服こそが道徳科の課題であることを肝に銘ずるべきである。

ここまで述べてきた根拠から、道徳の時間が学校の教育課程に特設された昭和33年以降の30年間、平成30年度「特別の教科 道徳」が小学校で全面実施となる30年間を合わせた約60年間、道徳教育の不振が続いてきたと考えることができる。これは、道徳の特別教科化を目前にして大変大きく深刻な課題と言わざるを得ない。

イ 修身科における指摘

田沼は著書の中で、東京高等師範訓導の川島次郎が著した『修身教育』（1937）より次の文章を引用している。

「修身科は何故に振はないのか。今日修身科は形式的には相当重んぜられてゐる。大ていの学校で、修身科の研究主任といへば、校長か主席かその学校で重要な番位を占めてゐる人である。誰一人として修身科が大切でないと云ふ人はない。それでゐて、実際は算術よりも、国語よりも、体操よりも、恐らくどの教科よりも不振である」

川島はそこから修身科不振改善の提案を意図するのであるが、学校の純粋道徳と家庭道徳との乖離が深刻であることを繰り返し述べている。つまり、教科書中心の修身科教授は、子供にとって実効性の伴う道徳力形成につながっていないという現実を指摘するのである。³

以上、修身科に関わる川島の指摘は、時代を超えて昭和33年道徳の時間特設以来、道徳の特別教科化を目前にした現在の道徳の時間で指摘されている課題とまさに重なるものである。

(2) 道徳の時間の形骸化

(1)で述べてきたように、道徳の時間は長期に渡り形骸化を問題視され続けてきたわけである。その間、多くの教師が様々な道徳授業を実践してきたが形骸化解消にまでは至っていない。だからこそ、道徳の特別教科化が必要になる。まずは、本稿のテーマである「目指すべき道徳授業像」に迫るためのキーワードが「形骸化の解消」ということになろう。広辞苑によると、形骸化とは当初の意味や内容が失われ、形ばかりのものになるということである。道徳の時間にあてはめれば、道徳の時間の目標や特質、内容項目の趣旨の理解が不十分であり、授業展開の方法がマンネリ化し、形ばかりの授業実践となっているという事実である。以下、2点に分けて形骸化の要因を整理する。

ア 国民的規模による道徳アレルギー

道徳の時間の形骸化について考察するためには、戦時中の学校教育に支

配的であった極端な国家主義や軍国主義の強調傾向が復活することへの危惧による国民的規模による道徳アレルギーがあったことに触れなければならない。

教育史の視点から戦後道徳教育の歴史的経緯を検証している貝塚茂樹は、戦後、修身科それ自体を「タブー視」してしまったため、戦前の修身教授改革論（徳目主義と生活主義を融合させることで、道徳教育の理論と実践とを構造化させることを目標とする先駆的なもの）の成果が省みられず、その先駆的な試みが戦後へと受け継がれることはなかったと指摘する。これによって戦後の道徳教育は、反省と克服すべき歴史的対象を欠落させたまま空転し続けているというのが実態である。議論の前提となる歴史的対象を欠いたところには議論が積み上がるはずはなかったからである。⁴

イ 教師が抱き続けてきた道徳の時間へのマイナスイメージ

道徳の時間の形骸化は、教師が抱き続けてきた道徳の時間へのマイナスイメージが大きく影響していると考えられる。永田は、これを道徳授業の「マイナスのスパイラル」と表現している。⁵永田の考え方を基にして、小中学校の教師がもっていると思われる意識について具体的に説明する。根拠は、筆者が提案授業のために訪問した小中学校教師の道徳授業に対する生の声である。

第一に、「マイナスのスパイラル」のスタートは、教師にとって道徳授業によいイメージがないというところからである。具体的には次のような教師の声を聞く。

- 何のために道徳授業をするのだらう、道徳授業をしても子どもがよくならない。
- 道徳授業の進め方が分からない。• 道徳授業を行うことが苦痛に感じる等々

第二に、これらの道徳授業へのイメージが、授業を避けておきたいという忌避感情と授業を重要と思わないという軽視化につながる。これに関し

では、次のような教師の意識があるのが事実である。

- 大きな行事の前には、道徳の時間を使って準備や練習ができる。
- 教科の授業が遅れているから、道徳の時間に教科の授業をする。
- 教育活動全体で道徳教育をしているから道徳の授業を週1時間やる必要はない。

第二の「マイナスのスパイラル」である道徳授業の忌避感情や授業の軽視化は、第三のスパイラルである教師が授業に力が入らない、だから子どもも教師も道徳授業が好きになれないという状況を生み出している。教師がもっている負の意識を言葉で示す。

- 先週の道徳は、行事の準備で授業ができなかった。今週の授業はどうしよう。
- 道徳の授業の進め方が分からないから、副読本の指導書通りに発問しているが、教えている自分つまらない。子どももつまらなそうにしている。

第四のスパイラルは、前述した第三のスパイラルの中で、特に教師が道徳授業に力が入らないという状況が、道徳の時間の目標や特質の不十分な理解のままに指導書に例として記述された発問等の方法のみを真似しようという、教師が道徳の時間の本質を見失った状況を創りだしている。そして、この状況こそが、道徳授業の形骸化を生み出すわけである。

そして、これら一連の流れを繰り返すことにより教師がもっている道徳授業のイメージが一層悪くなり、道徳授業の忌避感情や軽視化傾向に拍車を掛けるという悪循環となっている。永田は、実際に、半世紀以上にもわたって、道徳授業は悔しいほどにマイナスのイメージに常に苛まれ、さらされてきたと指摘している。

(3) わが国を取り巻く国際情勢の変化と道徳教育

われわれの生活の基盤となる社会や産業・経済は、少子・高齢化、環境とエネルギー問題、資源問題そしてグローバル化という巨大なうねりを伴いながら、その構造的な変容の真っ只中にあるなかで、学校の教育におい

でも、これまでにない規模で大きな変化を生じさせている。その影響はすでに学校教育全体に及んでおり、とくに教科学習においては学習意欲の二極化や学力格差問題として、また学校における子供たちの生活上の課題では、価値観の相対化傾向や私事化傾向の拡大にともなって、いじめや暴力行為といった問題行動となって子供たちのなかに顕在化している。

このような新しい時代にふさわしい学校教育を構築するため、その大黒柱に当たる学校における道德教育も大きな変化のときを迎えた。その直接の契機は社会の大きな変化のなかで生じる子供たちの問題行動の深刻化であり、ほぼ60年を経てきた道德の時間の特別教科化を含む根本的な見直しである。⁶

(4) いじめ問題とこれからの道德教育

小・中学校学習指導要領解説総則編第1章第4の3(3)「豊かな体験活動の充実といじめの防止」において次のように述べられている。中学校学習指導要領解説総則編より引用する。

(小学校学習指導要領解説道德編にも同様の記述がある。)

いじめ防止等と道德教育との関連を考えた場合、同法第15条の中に「児童等の豊かな情操と道德心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめ防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道德教育及び体験活動等の充実を図らなければならない」と示されている。(同法とは、「いじめ防止対策推進法」)

いじめ問題に対しては予防的観点から学校における道德教育の充実が求められている。しかし、いじめ防止策としての道德教育の取組には限界があると指摘される。その一例は『大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会調査報告書(平成25年1月31日)』の指摘である。当該中学校は、文部科学省指定「道德教育実践研究事業」推進指定校として道

徳教育を推進していた。「自ら光り輝く生徒を求めて～心に響く道徳教育実践」をテーマに道徳授業が展開された。しかし、いじめを防ぐことはできなかった。調査委員会は、競争原理や効率を求める大人社会はセクハラやパワハラなど様々な社会問題を生み出しているが、このような現実の社会に子供たちは根深くつながっており、そこにいじめの土壌があり、だからこそいじめ問題解決の困難さがあると指摘する。

当該中学校で行われた道徳授業は、これまで多くの学校で行われてきた主人公の気持ちの枠にとどまる道徳授業をなぞるものであり、これでは学校で行われている道徳教育や「命の教育」はいじめ問題に対しては役に立たないと断じている。⁷筆者は、この指摘を真摯に受け止めなければならないと考えている。ここにも、本稿のテーマを追求するに当たり、大変重要な問題を含んでいると考えている。

(5) 問題の再整理による本稿における検討及び研究内容

以上、本稿の研究テーマについて論じる際に予想される問題について紙幅を割いて明確にしてきた。改めて、問題の解消を目指す方向性について次の3点に整理する。

- ①道徳の時間の形骸化の解消
- ②教師が抱いている道徳の時間に対する「マイナスのスパイラル」を断ち切ること
- ③社会の急激な変化に即した新しい時代にふさわしい道徳教育とその要となる道徳科の授業を目指すこと

これらの3点の方向性は、本稿の検討内容の柱となるものであり、①②③がそれぞれ独立していると共に、相互に関連し合っている。そして、本稿のテーマが目指す道徳授業像の手がかりとなるものである。そこで、本稿の論を進めるための仮説を次のように明確にする。

table 1 本稿の仮説

道徳の時間の形骸化を解消するために、まず小中学校の教師が学習指導要領における道徳教育の目標、道徳科の目標と特質を一体的に理解した上で、大きく変化する社会につながるような道徳科授業を創造することに努めることが、教師が抱き続けてきた道徳授業に対する「マイナスのスパイラル」を絶つことにつながるのではないか。

2 道徳の時間の形骸化解消のために

(1) 道徳教育の意義と構造を理解する

道徳の時間の形骸化解消のためには、その前提として道徳教育の意義と構造を確実に理解することが求められている。「小学校一部改正学習指導要領」の「第1章総則 第1の2」には、以下のような記述がある。(中学校にも同様の記述がある。)

table 2 道徳教育の展開と道徳科 (第1章第1の2の前段)

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であり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動 (注: 小学校のみ、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

小学校学習指導要領には、「人間は本来、よりよく生きようとする存在であり、そのために人間性をより高めようと努めるすばらしさをもっている」存在であると述べられている。「人間は、総体として弱さをもっているが、それを乗り越え、次に向かっていくところにすばらしさがある」という「中

学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」の記述も、同じ人間像を表している。

道徳教育は、学習指導要領に示されたこのような人間像を前提とすることによって初めて可能となる。人間は、弱さや醜さを乗り越えることによって生きる喜びを感じる。それは、「自己満足ではなく、人間としての誇りや深い人間愛でもあり、崇高な人生を目指し、同じ人間として共に生きていくことへの深い喜び」である。ここに、道徳教育の意義がある。つまり、すべての児童・生徒がこのような深い喜びを実感するためのあらゆる働きかけを道徳教育として理解すべきである。すなわち、道徳教育とは、すべての児童・生徒の心の内には、共によりよく生きようとする意欲が存在することを無条件で認め、彼らの生き方を支え、励ます営みである。⁸

ここまで明確にしてきた道徳教育の意義を基に、道徳教育と道徳科の関係について考察する。教育活動全体で推進する道徳教育と、その要となる道徳科において行われる道徳教育とは「二重構造」であり、全体と部分という相互に緊密な連関をもっており、互いに影響を及ぼし合う関係のもとで、学校における道徳教育の充実という共通の課題の克服を目指している。

これは、学校における道徳教育が「人格形成の根幹であると同時に、民主主義国家・社会の持続的発展を根底で支える」ものとしてとらえられていることによるものであると理解することができる。学校における道徳教育は、教育基本法第1条に規定された「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」を目指して営まれる学校の教育活動全体の確かな基盤としてとらえなければならないものである。それゆえに、学習指導要領においては、学校における道徳教育が、道徳の授業を通しての指導と各教科の特質を生かした指導との密接な関連のもとで展開されるべきものとしてとらえられているのである。

すなわち、学校における道徳教育では、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」に示された内容の指導を

「要」としての道徳科において、補い、深め、発展・統合させるなどして、実質化していく、すなわち、既に示した学習指導要領総則 table 2 の趣旨を実現させていくことが期待されている。ここに、道徳の特別教科化の主たる目的がある。

ここで、道徳教育研究の先達である竹ノ内一郎（1914～2004）の名言「道徳教育の究極のねらいは、実践できる道徳人を育成すること」に注目する。道徳教育と道徳授業の本質を貫く言葉である。「二重構造」であっても、目指す目的は同一のものであることを忘れてはならない。

小中学校においては、今まで、道徳の時間の形骸化を解消を目指すために様々な授業が実践されてきたことは事実である。しかし、一部の教師の実践という傾向が強いことは否めない。また、道徳の時間の目標や特質の理解が不十分なまま、または大切にされないままに、授業における指導法を考えることを優先する授業研究が取り組まれてきたことも事実である。すなわち、道徳の時間の目標や特質という根本や本質よりも方法が優先された授業が展開されてきたということになる。

小中学校では長い間、道徳の時間の形骸化が問題視されてきたが、実は、道徳の授業を行う教師には、形骸化解消への意識は高かった。これは、様々な調査結果からも指摘されてきた。しかし、形骸化解消にまで至っていない。

繰り返し確認する。目標や特質を踏まえてない方法を授業に取り入れても、結局は形骸化の解消にはつながらない。すなわち、児童生徒の内面的資質としての生きて働く道徳性の育成にはつながらない。

教師は授業を展開する際には、常に「何のためにその方法を取り入れているのか」と深く考えることを習慣にしたい。ここで、再度確認すべきことは、「何のために」とは、道徳の時間の目標と特質を踏まえたものだということである。したがって、形骸化が問題視され続けていて、その解消が難しいのは、小中学校の多くの教師が、道徳の時間の目標と特質を確実に理解していない状況の中で授業をしていることが大きな要因となってい

ると考えられよう。

ここで、道徳教育の目標、道徳科の目標を学習指導要領より引用して考察を加える。

table 3 道徳教育の目標（学習指導要領解説 総則編 2015）

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方（中学校：人間としての生き方）を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。

学校における道徳教育は、教育の究極的な目標である「人格の完成」を目指した基盤になるものとして位置付けられていると考えるべきである。

また、各教科等の特質を大切にしながら、学校におけるすべての教育活動を通じてよりよく生きようとする人格的特性、すなわち道徳性を、総合的に育んでいくことを求めている。⁹

table 4 道徳科の目標（学習指導要領解説 道徳編2015）

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を（中学校：広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の生き方（中学校：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。

道徳科は、学校における道徳教育のもとに位置づけられていて、道徳性を育むという共通の目標をもち、究極的には、児童生徒の「人格の完成」を目指すものである。道徳科固有の目標は、「道徳的な判断力、心情、実

「実践意欲と態度を育てる」となる。

さらに、道徳科の特質については、学習指導要領解説道徳編に以下のように示されている。特質とは、広辞苑によると「特殊な性質、そのものだけが有する特別な性質」である。

table 5 道徳科の特質（学習指導要領解説 道徳編2015）

<p>道徳科は、児童（中学校：生徒）一人一人が、ねらいに含まれる一定の道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（中学校：広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の生き方（中学校：人間としての生き方）について考えを深める学習を通して、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である。</p>
--

道徳科の特質は、道徳科の目標と重ねて理解することが重要になる。それは、児童生徒一人一人に次のような学習を進めることとである。

- 道徳的価値についての理解を深めること
- 自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考えること
- 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こと

これらを通して、児童生徒が主体的に内面的資質としての道徳性を育んでいくことである。

小中学校の教師がこれらの理解を更に確実なものにするためには、ここに道徳教育の目標を加えて、二つの目標と一つの特質を一体的に理解を深めることが、道徳の時間の形骸化解消につながるものである。

（2）社会との接続を意識した道徳授業の創造

急激に変化している社会が、学校教育においても大きな変化をもたらしていることは、本稿1(3)で既に言及したとおりである。

山口圭介は次のように述べている。¹²

グローバル化が進み、開かれた社会のなかで生きることが求められる現代では、社会の発展を可能とする価値と個人の成長を可能とする価値の乖離が生じるようになった。社会の急激な変化は、あらゆる価値の基礎を揺るがし、相対化させている。道徳的価値についても、これまでの絶対性と安定性が疑われるようになり、対立や矛盾が指摘されるようになった。

さらに、道徳的価値の矛盾や対立の例を示している。ここでは、山口の示した例及び藤川が指摘している様々な問題点¹³を基にして、筆者が提案授業を通して考察した道徳的価値の矛盾や対立及び絶対性や安定性の揺らぎについて説明する。¹⁰

○「親切」

『私たちの道徳』¹³小学校5・6年版(pp60-71)に「相手の立場に立って親切に」という項目があり、次のような構成(文章やイラスト)になっている。文章を一部示す。

「困っている人を見ると心配になる。何とかしたくなる。それが『思いやり』の入り口。」「だれにでも困るときがある。あなたもだれかに助けてもらいたいと思ったことがあるだろう。同じように相手が困っているときも、だれかに助けてもらいたいと思っているかもしれない。」

イラストは、高齢者らしき人が乗る車いすを押している児童、多くの荷物を持ち杖をついて歩いている高齢者らしき人を見ている児童の様子等がある。困っている人がいたら助けようとすることは、道徳教育としては重要なことである。しかし、まずは「同じように相手が困っているとき、だれかに助けてもらいたいと思っているかもしれない。」という文章を読み、批判的に考察することが必要になる。助けてもらいたいと思っている人もいるのは事実ではあるが、これからの道徳科の授業で児童生徒に多面的・

多角的に考えさせたいことは、助けてもらいたくない、助けてもらう必要はないと考える人がいるということである。高齢者を例にすれば、年寄り扱いをされるのを嫌がる可能性がある。また、道徳では相手の立場で考えることの大切さを考えさせるが、特に、助けを求めているのかどうかを判断することは、児童生徒のとっても大人にとっても大変難しい。

藤川は、困っているフリをして子どもを狙う犯罪者の存在についても考慮する必要があると指摘している。さらに、「困っている人」の描写が、足の不自由な高齢者等、分かりやすいステレオタイプとなっていることも問題であると指摘している。

困っていることがはっきり分かる高齢者、けがをしている人、体の不自由な人等々を助けようという、人々の多様性への配慮がない一般論が扱われているにすぎない。

同じく、p63には、『『思い』は見えないけれど、いろいろな形で伝えられる』とある。「表情で」「行動で」「言葉で」「態度で」という記述があり、お互いの顔を見ながら楽しそうにしている子供たちの写真がある。さらに、p64には、スマートフォンの画面で相手に思いが伝えられなかったことが例示されている。これらの記述や写真から、自分の思いは文字ではなく相手の顔を見て伝えるべきだという一般的な考え方が見え隠れしている。相手の表情から相手の考えを読み取ることが苦手な児童生徒、考えを読み取ることができていても対面状況では適切な言葉で表現できなかつたり緊張して考えをうまく伝えられなかつたりする子供への配慮を読み取ることができない。スマートフォンの画面においても、絵文字や顔文字をうまく使って自分の思いを伝えることが可能だということへの言及もない。藤川は、これらの状況を対面コミュニケーション至上主義とでも呼ぶべき偏った考え方によって、こうした記述がなされているとしか考えられないと指摘している。

○「家族愛」

藤川は、同上書 (pp156-159)「家族の幸せを求めて」という項目につい

でも問題点を指摘している。藤川の指摘を基に、筆者の考えを加えて説明する。「家族に見守られて成長してきた私」という記述に始まり、「どんなときも私を信じてくれている。」「どこにいても私の心を支えてくれる。」「かけがえのない自分の居場所であり続ける家族」と続く。

筆者は小学校に長年勤務してきて、痛切に感じてきたことの一つに家庭の崩壊があった。両親の不仲、離婚、児童虐待、貧困等々、家庭の問題は深刻さを増すばかりになっている。幸せな家庭で育てられる子供という状況はもはや当たり前ではなくなっている。例えば、平成27年度児童相談所での児童虐待相談対応件数は103,260件¹¹である。また、親子の絆を確かめたり児童の自信につながったりする行事と認められてきた「2分の1成人式」に対しても、多様化する家族形態にまったく配慮が行き届いていないと批判されている。

このような現実と既に述べた『私たちの道徳』の「家族愛」についての記述とは乖離している。藤川は、記述が不適切であることは疑いえないと指摘している。

○「友情・信頼」

『私たちの道徳』中学生版（p68）には「好きな異性がいるのは自然なこと」という記述がある。さらに、「中学生の男女交際について考えてみよう。友達とも話し合ってみよう。」という書き込み欄が設けられている。これらの記述はすべて「異性愛」を前提としたものとなっている。しかし、学校における「LGBT（性的少数者）」に対する特別な配慮が必要になる。したがって、P68の内容と構成を見直すことが必要になる。

この問題については、教師が教育活動全体で配慮して指導する必要がある。教師自身が正確な知識を学び、その上で、道徳科の時間では、特に道徳的価値（内容項目）「友情・信頼」において「誰を好きになってもいい、好きにもいろいろある、男だから女が好きとは限らないし、女だから男が好きになるとは限らないこと、どんな生き方でも、その人の気持ちを大切にしなければいけないこと」を丁寧に説明することが重要である。

3 特別教科化を目前にした、目指すべき道徳科授業の基本的な考え方

本稿の1及び2を通して考察してきた内容を基に、道徳科授業が今後目指す方向性を支える基本的な考え方を整理する。

筆者が、道徳の提案授業に取り組み初めて今年度で26年目、その中で「道徳科の提案授業」に取り組んで4年目を迎えた。筆者の授業実践を支えている基本的な考え方を示す。

- (1) 道徳教育及び道徳の時間の目標と特質を大切にしながら、道徳科授業の指導法の工夫に取り組む。道徳科授業は固定化された方法や型で行うものではない。
- (2) 道徳科授業において、児童生徒が道徳的価値を含む生き方の多様性について考えを深めることができるようにする。
- (3) 児童生徒の道徳性を養うことを目標としている道徳科授業では、教材としての「読み物」の活用を基本とすることは今後も変わらない。児童生徒は、読み物教材のストーリー性を、自己と重ねて比較することを通して、自身の価値観と生き方を自覚することができる。教材を教えるのではなく、教材を通して深く考えさせるためのきっかけをつくる。
- (4) 授業者である教師の明確な指導観を最重視する。本時の授業で児童生徒にどんな資質・能力を育てるかを明確にして授業に臨むことを常に大切にす。指導案における「主題設定の理由」がそれに当たる。提案授業では「児童（生徒）の実態」は、学級担任からの情報収集で把握するが、「ねらいとする道徳的価値について」「教材について」の2点は、授業者としての筆者の考えを明確にするように努める。

本稿の研究テーマに迫るために、明確な指導観が果たす役割を確認しておく。『小（中）学習指導要領特別の教科道徳編』では、主に、第5章「道徳科の評価」において「指導観」について記述されている。

指導の一つ一つには意図がなければならない。それは、授業者の指導観を基に生まれるものである。明確な指導観を基に指導の計画を立てれば、学習過程で期待する児童生徒の学習状況が具体的に描くことができる。

明確な指導観の役割を3点示す。

- ①児童生徒の道徳性を養うことに繋がる質の高い授業ができる。
- ②児童生徒の学習状況や道徳性の成長に係る状況を把握するための視点が明確になる。
- ③PDCAサイクルによる指導の改善に繋がる。

指導観は「特別の教科 道徳」で求められている課題（問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習、学習状況や道徳性に係る成長の状況の評価）に対する要となることを忘れてはならない。

4 対立する道徳的価値を取り上げた筆者による道徳提案授業の考察

—「集団生活の充実」と「克己と強い意志」について—

筆者が実施した中学校での「道徳科提案授業」を標記テーマに即して検討し改善案を示すことにより、本稿の研究仮説検証を試みる。

(1) 提案授業実施校及び学年 O市立T中学校第2学年

(平成29年2月9日公開)

(提案授業指導案より抜粋) ◆見直しと改善策

- 1 主題名 集団の充実と自己の向上 C (15) 集団の充実
- 2 教材名 あるサッカー選手の決断 (栃木県道徳教育郷土資料集 中学校編 所収)
- 3 主題設定の理由

◆授業者の価値観、生徒観、教材観を明確に記述することが重要となる。

4 本時のねらい

(1) 自分が属する集団の意義や目指す目的を理解して、自分の役割や責任を果たし集団生活の充実に努めようとする態度を育てる。(長期的なねらい)

◆教材の主人公の決断の理由を考えることを通して、自分が属する集団の意義や目指す目的を理解して、自分の役割や責任を果たし集団生活の充実に努めようとする態度を育てる。⇒本時のねらいの記述を活動+学習内容+焦点化したねらいとする内容項目+徳性の様相(一つを選択)にする。ねらいを明確に設定するには、授業者の指導観が明確でなければならない。

(2) 短期的なねらい(本時で達成可能なねらい)

ア 道徳的価値について理解する

自分の属する集団の意義や目的を自分自身の問題として理解できる。

◆道徳科の目標における「道徳的価値の理解」は学習方法であり、道徳科授業のねらいとして設定することは適切ではない。したがって、このねらいは削除する。

イ◆『私たちの道徳』p26の上杉鷹山の名言「なせば成る なさねば成らぬ何事も ならぬは人の なさぬなりけり」と本時の主題やねらいと対立する、p171の小津安二郎の二つの名言「人間は、自分の置かれた、その中で、最善を尽くすほかないでしょう」を比較考察することにより、本時の主題とねらいについて、広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方について考えることができる。

- 友だちの意見を聞いて、本時の主題やねらいについての自分自身の考えが深まったり広がったりしたかをふり返ることができる。
- 本時で学んだ主人公「私」の生き方(集団と自分)を生かして、自分が所属する集団の充実のために、これからどんな生き方ができるかを考えて次の2点について書くことができる。

a 考え方 b aを大本にした行為

5 展開

学習活動（主な発問）	指導上の留意点
1 教材を事前に読んで、「私」の心で考えたいところを決める。	・「個人の課題」を明確にさせる。
2 次のことについて考える。 「自分は□の一員です。」	・□には「集団」が入ることを確認する。自分事として集団について考えさせる。
3 自分と集団との関係を考えながら教材を読む。	・自分が何のために集団の一員になっているかを考える。本時の内容について問題意識をもたせる。
(1) ユニフォームを脱ぐ決断をさせたのは「私」のどんな「心の力」だったのだろう。	・サッカーを続けたいという思いはなかったか、簡単に決断できたのかについて問い返して、人間の生き方について考えさせる。
(2) 「人間は自分の置かれた場所で・・・」(小津安二郎)と「なせば成る・・・」(上杉鷹山)の名言から、「私」の決断についてどう思いますか。	・「私」の決断について、対立する道徳的価値を含む二つの名言から生徒に検討させる。「私」の生き方をどう思うかを理由を加えて明確にさせる。
(3) 「私」が所属した家族、栃木S.C、農業学習サークルの3つの集団で、共通している「私」の考え方や行為は何だろう。	・今まで（今）の自分の生き方を見つけて考えさせる。 ・「私」の一貫した考え方や生き方について気付かせる。
4 自分が所属する集団のために、これからできることを考えて道徳シートに書く。	・将来の生き方を自分事として考えさせる。
以下略	

(1) 提案授業についての考察

不易なもの(永遠性)としての「道徳科の時間」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2005『道徳教育』明治図書)

永田は、次のように述べている。(2014高口・藤井)¹²

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 本時のねらいについての設定の仕方

道徳科の時間の特質に変更はない。道徳的実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。

しかし、道徳科授業が今まで以上に目指すのは「実効性＝道徳的実践につながる内面的資質・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＝授業者が目指す児童生徒の学習状況」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、子供が道徳的実践を目指すための身構え、具体的には、子供が自分事としてこれから

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 子供に教材を事前に読ませること

- ①本教材に書かれている「私」の決断は子供に身に付けさせたい答えではない。教材では十分に表現されていない「私」に決断させた大本の心の力について考えさせることが道徳科授業の特質である。この考え方が、国語と道徳の違いを明確にさせることに繋がる。従って、児童生徒が教材を事前に読むことで感動が薄れるという批判は妥当ではない。
- ②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。

ウ 発問の柔軟な設定

場面ごとに発問することを基本としながらも、教材全体を俯瞰して読みながら子供が考えたいことを発問とする。ここでは導入で子供の問題意識を引き出し、その問題意識を一貫して追求できるような発問構成にしたい。

また、教材に記述されていないことについて「もし、・・・なら・・・」というような発問を設定することも必要になる。これは、多角的な思考を促す発問となる。本提案授業では取り上げなかったが、「もし、『私』が栃木SCを自由契約にならなかつたら、ユニフォームを脱ぐことを考えただろうか。」という発問を設定することも可能である。そして、前述した二つの名言を基に自分事として考えを深めることも可能である。

オ 児童生徒自らによる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、道徳的実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するというプロセスを重視したい。伊藤は、このプロセスでは、児童生徒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。¹³

藤川¹⁴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、高齢者といえば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」の必要性と藤川による「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。¹⁵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合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更なる問いへとつながるのは、それが子ども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、このことについて次のように述べている。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、道徳的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。¹⁶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合う。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。

(2) 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全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、充実した話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、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」、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合いが可能になり、教育活動全体で行われる道徳教育の充実に繋がる。つまり、道徳の特別教科化は、「学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」という意味を実現するための手段ということになる。

おわりに

現在まで積み重ねてきた道徳授業研究における成果や課題を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た上で、今後も次の3点を重視した提案授業に取り組んでいく。

- 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。

引用・参考文献

- 1 小寺正一 藤永芳純編 (2016)『四訂道徳教育を学ぶ人のために』142頁 (西村日出男)世界思想社
- 2 田沼茂紀著 (2016)『道徳科で育む21世紀型道徳力』49-50頁 北樹出版
- 3 田沼 同上書52頁
- 4 貝塚茂樹 (2015)『道徳の教科化―「戦後七〇年」の対立を超えて―』33頁 文化書房博文社
- 5 永田繁雄 (2017)「道徳授業の還暦目前、その再生と活性化を」『道徳教育』(No706) 72頁 明治図書
- 6 渡邊満 山口圭介 山口意友 編著 (2017)『新教科「道徳」の理論と実践』2頁 玉川大学出版会
- 7 渡邊 山口 山口 同上書 3頁
- 8 渡邊 山口 山口 前掲書 23頁
- 9 渡邊 山口 山口 前掲書 27頁
- 10 藤川大祐 (2017)「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』(No703) 68-70頁 明治図書
- 11 厚生労働省 (2017)「平成27年 度児童相談所での児童虐待相談対応件数 (速報値)」
- 12 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
- 13 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』(No695) 68-70頁
- 14 藤川 前掲書10
- 15 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
- 16 田沼 前掲書2

(本学非常勤講師)