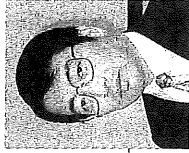


道徳とは何か



藤永芳純

大阪教育大学教育学部教授

道徳教育は何をするのか

かつて倉田百三が、「一は自分の青春の記念碑としてであり、二は後れて来る青春の心たちへの贈り物として」(序文)出版した『愛と認識との出発』は、阿部次郎の『三太郎の日記』と並んで、旧制高校生たちに「もつとも広く、深く読まれた書物^{h)}」であったという。改版に際して倉田は次のような文章を書き加えている。「青春は短い。宝石のごとくにしてそれを惜しめ、俗尊と凡雑と低劣とのいやしくもこれに入りこむことを拒み、その想いを儼いならしめ、その夢を清からしめよ。夢見ることをやめたとき、その

青春は終わるのである」(版を改むるに際して)。

多様な解釈を許すであろう文豪だが、私は私の道徳教育に対する姿勢を説明する際に、私なりの解釈をして引用している。私が特に注目しているのは、「想い」「夢」という言葉である。これをもつことができるかぎり青春であるという。無論、青春というのは単なる暦年齢の問題ではなく、生涯を通じた生きがいの問題である。とはいえいわゆる青年たちが「想い」「夢」について語ることを特権としてもっていることは自明であるが。

人間はだれでも、真の自己でありたいと思っている。自分らしい生き方をしたいと願っている。「想い」「夢」とは、一人一人がもつ具体的な内容はそれぞれ異なるにしても「自分がそうになりたい、達成したい、あるべき自己」「理想の自己」「真の自己」を意味しておりそれはまた自己の「可能性」でもある。この意味で、「想い」「夢」を追求することは「自分さがしの旅」を続けることであり、「自己実現」を目指すことである。

こうした「想い」「夢」を追求するのは子ども自身であり、子どもはそのための力を獲得しなくてはならない。道徳教育とは、子ども一人一人が自分の「想い」「夢」を追い求めていくことができるための力(これを「生きる力」ということができる)を、子ども自身が獲得するための営みのことである。そして、道徳教育を子どもの側から見れば、自分が自分の未来を切り拓いていくための力を獲得する営みである。

道徳という言葉のイメージ

道徳教育は子どもが「未来を切り拓いていくための力を獲得す

る営み」であるから、それは明るく輝かしい未来へのイメージをもつべきであるが、しかし「道徳」あるいは「道徳教育」という言葉についてのイメージは必ずしもそうではない。私がかつて大學生を対象に、「道徳という言葉から受けるイメージ」を、「色」「年齢」「季節」「音楽」で表現するかどうかを聞いた結果を紹介する(ここでは第三位までを紹介する^{h)})。

色——茶色(21%)、灰色(19%)、白色(11%)
年齢——40歳(18%)、50歳(14%)、10歳(13%)
季節——秋(57%)、冬(19%)、春(16%)
音楽——クラシック(39%)、演歌(10%)、童謡(8%)

一位と二位を並べてみれば、「茶色・灰色・40歳・50歳・秋・冬・クラシック・演歌」である。好意的に解釈すれば、「成熟した」「落ち着いた」イメージであろうが、批判的に解釈すれば、「重くて、暗くて、うつとうしい」ということになる。イメージは一朝一夕にできるものではなく、一人一人が過去に会ったさまざまなことで形成されてきたと考えられるが、それではこの結果のどの問題点は何か。

第一に、道徳に対して否定的なイメージをもっているということとは、否定的な印象の「道徳」「道徳教育」にしか出会ってこなかったということである。これは、肯定的な出会いを提供してこなかった親や教師の責任につながる。第二に、道徳に対して否定的なイメージをもつ者は、教育の場において(学校教育はもちろなく、家庭教育でも社会教育でも)、道徳教育を肯定的に実践することはできないだろうということである。「重くて、暗くて、うつとうしいこと」と感じていることを、どうして子どもに生き生きと伝えていくことができるだろうか。教師が内心で雑々ながら行う

授業を、子どものだれが肯定的に受け止めていくだろうか。

だが、繰り返すが、道徳は本来的に一人一人の自己実現に寄与するためである。道徳教育は「未来を切り拓いていくための力を獲得する営み」である。否定的なイメージになるはずのないものであり、そうあつてはならないものである。否定的なイメージを払拭するために、何が必要であろうか。それは、道徳が本来はどういうことを意味し、道徳教育が人間形成においてどういう役割を果たしているのかを確認していくことによつて可能になると考える。私の講義を受けた学生の多くは、「イメージが変わった」ということを感想として残している。

イメージの第三位は、「白色・10歳・春・童謡」であり、これから道徳性を獲得していく子どものイメージと重なっている。ここには否定的なニュアンスが感じられない。このイメージが上位になるように努力を重ねたい。

道徳とは何か——漢字の語源から

「道」はもともと「踏んで行く道」であり、多くの人が同じ所を歩けば、おのずとその跡が道になる。そこから、だれもが通る道は踏みはずしてはならないと考えられ、「人の守るべき物事の筋道」・道をたどるやり方としての「方法・やり方」を意味するようになったという確かに、多くの人が通るということは、それが「都合がよく」「合理的である」からである。その意味で、多くの人がそうすべきだと考えていることは、たいいてい場合は正しい。いわゆる習俗とか慣習としてわれわれに伝わっているものは、こうしたものである。ただし、注意しておきたいのは、多くの人が通

るからといっても必ずしも正しくない場合があるということである。多くの人がそらつて間違つてることがあり得る。

「徳」についてはすでに本誌で触れたことがあるが、素直な心を意味する「徳」が原字であり、後に行人備が加わり、「人にそなわつた、また修めべき人間の価値がある力」を意味するとされる。徳はまた「得」であり、知識として知的に学習することで獲得される徳もあれば、行為を繰り返して習慣化することで獲得される徳もある。いわゆる基本的な生活習慣といわれるものは後者の意味での徳である。昨今は「型を身につけさせる教育」は否定的に語られるが、人間存在の基本的な資質・能力としての基本的な生活習慣は、周囲の大人がいわば「型にはめること」で子どもに獲得されていくものである。もちろん、教育はこれで終わるものではなく、こうした基礎に基づいてさらなる成長・発達を求めるものである。

道徳は、かくして、「人の踏み行くべき正しい道」という意味になる。だが、これだけでは、内容的には何もいっていない。

社会性と普遍性の統合としての道徳

人間は抽象的な仮想の世界に生まれてくるのではない。私には私の、あなたにはあなたの親がいる。この国のこの地域で、具体的な名前をもつ親の子として生まれてくる。そして、一人では生きていくことができない人間の子どもは、親の庇護の下に成長・発達し、その過程で自分の属する社会の文化を獲得していく。その内容は、例えば言葉をはじめとして、あいさつの仕方や食事の作法、人間関係を円滑にするための約束事などである。それは子

ども自身が望んだものではなく、社会の側からだれでも等しく身につけることを要求されるものである。そして、それらを身につけなければ、あるいは遵守しなければ、「型破り」「礼儀知らず」「常識がない」などと非難され、相応の制裁（ペナルティ）が課せられる。こうした社会からの要求は、人間が獲得すべき「社会性」といふべきものであり、道徳はこれをその内容の一部としてもつ。「社会適応」という場合の、その適応すべき社会からの要求事項である。この意味での道徳の内容は、したがって、民族、文化や歴史によつて異なる。「道徳は時代や地域によつて変遷する」ということがいわれるとすれば、それはこうした社会性としての道徳のことである。

さて、大切なことは、道徳の内容として第一には「社会性」をもつということの確認である。人間は人間社会の中で人間になるのだという文脈で考えれば、社会性の獲得は人間になるための必然的な教育の内容である。それゆえ、「社会性の獲得」「社会適応の能力の獲得」が、道徳教育の第一段階の課題である。

だが、道徳教育はこうした社会性の獲得にのみ終始するものではない。というより、もしも、道徳教育が社会性の獲得だけを目標にするのであれば、場合によっては大変危険な事態を招くことになる。すなわち、社会性とはその社会で正義とされていることであるから、社会が（真理の立場からして）間違っている場合、社会性の獲得は真理に反することを獲得することになるからである。例えば、戦争賛美の社会において要求される社会性とは、戦争賛美の資質・能力である。これが、真理の立場からして間違っていることは言うまでもない。

あるいは、国家レベルの事例でなくとも、例えば小学校高学年

くらいからしばしば子どもたちが作る「仲良しグループ」の例で考えても、同じことがいえる。周囲の世界から断絶した閉鎖的なグループを作り、自分たちだけの記号や言葉を使って意思疎通し合ったりする。そのグループ内のルールはそのグループ内の正義である。どんなにそれが周囲から見てもやがんだものであつても、そのグループの中では「正しい」。そういうことがあり得る。そして、それすらも「社会性の獲得」ということはできるのである。もちろん、それは間違っている。だが、自分の属する社会がゆがんでいるか、そうでないかは、その社会の中にいるかまきりは判断しにくい。その社会を外部から見たとき初めて、すなわち超越的な立場からして初めて、その社会の全体像やその社会の進んでいる方向性が明白になる。そうした、社会の外部からの視点を、われわれはもたなくてはならない。それが、道徳の第二の内容としての「普遍性」である。

「普遍性」とは「普遍妥当的な原理」という意味であり、「いつでも、どこでも、だれにでも妥当する原理」すなわち「だれもが遵守すべき原理」という意味である。これを追求してきた学問は倫理学であり、その最終的な解答を提出したとはいまだいえない。だが、「殺すな、盗むな、嘘をつくな、浮気をするな」などの代表的な禁止事項には共通理解があるだろうし、人間として望ましい生き方をしたいという願いをもつて、人間として大切なことは何かを共に追求していくことの意義については異論はないだろう（残念ながら、地上に戦争が絶えないにしても）。

いずれにしても、個別の社会性を超えた、人間として遵守していくべき規範としての普遍性を要請することは可能であるし、それは道徳を真の道徳として立てるための条件である。

こうした普遍性の視点からして社会性の批判が可能であり、道徳教育を考える場合、この普遍性としての道徳性の獲得が目標にならなくてはならない。そして、社会性を批判するということは、実は社会が正しい社会であるための大切な条件であり、普遍性が社会性を基礎づけるということができるのである。

注

- 1) 紅野敏郎、「愛と認識との出発」（角川文庫）の解説、一九六九年、改版七刷。
- 2) 藤永芳純「大学教育と道徳教育」（『道徳と教育』二七九号 一九九三年。藤永芳純「道徳の指嚮におけるよさの発見」（北尾備彦編『よさを発見する指導と評価』ぎょうせい 一九九四年）。
- 3) 藤永芳純「抽象化の時代と道徳教育」（『道徳と特別活動』文溪堂 一九九七年八月号）。
- 4) 貝塚・藤野・小野編『角川漢和辞典』（角川書店 一九六五年 五二版）。

参考文献

- 1) 藤永芳純「人間と教育・希望」（田路豊編『人間と現代』西日本法規出版 一九九四年）。
- 2) 小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶひとのために』（世界思想社 一九九八年）。

道徳の指導計画の課題

藤永芳純

本稿では、道徳の指導計画の課題のいくつかについて考察する。一般に、道徳の教育計画には以下の4つが上げられる。このような形で整理されたのは、平成元年告示の『小学校(中学校も同様)学習指導要領』及び『小学校(中学校も同様)指導書 道徳編』からである。このうち、道徳の時間の指導計画については章を改めて記述し、重要性を明確にしている。

1. 道徳教育の全体計画
2. 道徳の時間の年間指導計画
3. 学級における指導計画
4. 道徳の時間の指導計画

1. 道徳教育の全体計画

道徳教育の全体計画は、「学校における道徳教育の基本的な方針を示すとともに、学校の教育活動全体を通して、道徳教育の目標を達成するための方策を総合的に示した教育計画である」とされている。(『小学校学習指導要領解説道徳編』平成10年、56頁) いわば、各学校独自の様々な様相を踏まえて立案される、各学校の道徳教育の全体像を表現したものである。特に決まった書式があるわけではないが、多くの場合フローチャート式の図で作成されている場合が多い。平成14年度から全面実施の教育課程における道徳教育の全体計画にとって最大の課題は、新しく

導入される「総合的な学習の時間」をどのように位置づけること、すなわちどのように道徳教育との関連を明確にするかということである。

ただし、原則が明確であればそれほど混乱する問題ではないと考えられるが、道徳教育の意味、教育課程における道徳の時間の位置づけが明確に認識されていないとある程度の戸惑いが生ずる危険性はある。

道徳教育と総合的な学習の時間との関連

学習指導要領において第1章総則の中に記載された総合的な学習の時間をどのように受け止めるかは、学習指導要領上の記載の仕方から解釈していかなくてはならないだろう。

従来の学習指導要領の構成は、第1章総則、第2章教科、第3章道徳、第4章特別活動となっており、総則は教育活動全体にかかわる記載であるが、他の章はすべて共通の構造をもっている。すなわち、1目標、2内容(各学年の目標及び内容)、3指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱いとなっている。年間105～110時間もの授業時間の総合的な学習の時間が他の教科・領域と同じ発想のものであれば、新たに第5章を起こしても良いはずである。しかし、そうせずに第1章総則の中に記載をしたということは、総合的な学習の時間が従来の教科・領域とは性格を異にしたものであることを物語っている。

しかし、総合的な学習の時間にも学校も学校における教育課程に位置づけられる授業であることは各教科・領域と同じである。

『小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科(以下本節中「各教科」という)、道徳、特別活動並びに総合的な学習の時間によって編成するものとする。』(学校教育法施行規則第24条)

したがって、道徳教育が学校の教育活動全体を通じて実施されるものである限り、総合的な学習の時間でも道徳教育の場である。そして、総合的な学習の時間には独自のねらいがあり、そこでの道徳教育を「補充・深化・統合」する時間として道徳の時間が設定されているのであり、道徳の時間と他の教科・領域との関係構造と同様な関係があることを確認しておかなくてはならない。

総合的な学習の時間で強調されたのは、主体的学習・体験的学習・問題解決的学習・学び方を学ぶ学習である。こうした学習は本能的には学ぶための基本的資質や能力の育成、方法や技術の獲得が目指されているのであり、そこで大切なことは、そうした力を自分が生きていく上で何のために生かしていくのかについての「価値的な押さえ」である。すぐれた方法や技術は、その使い方を誤れば、危険な道具に陥ることは明白である。人を傷つけ自分を損なうことになってはならない。何としても、根底には道徳性が同時に育成されていかなくてはならないのである。その意味で、総合的な学習の時間の単元構想の中に、道徳性育成の視点が据えられていくべきではない。したがって、総合的な学習の時間の単元構想の中に主たる教育活動としての体験的学習が設定される場合、その学習を道徳的価値の観点から評価するための時間を設定すべきである。それは、いわば道徳の時間が総合的な学習の時間の中に「増設」されたと考えても良いのではないか。ただし、その場合でも、年間35時間の道徳の時間は別に確保されなくてはならない。

なお、前小学校課教科調査官の押谷由夫による「総合単元的な道徳学習」の提案は、道徳の時間を核として他の教科・領域の教育活動を道徳的価値の観点から関連つけた単元構想であるが、「総合」という言葉に影響されてのことか、総合的な学習の時間との区別が曖昧なままの理解が見られる場合がある。両者は意味的に全く別である。

2. 道徳の時間の年間指導計画

(1) 年間指導計画の記載内容の課題

『道徳教育推進状況調査報告書』（文部省初等中等教育局、平成12年5月）によれば、「貴校の平成9年度の年間指導計画には、次のような項目が含まれていますか。含まれているものすべてを選んで下さい。」という問いについて、表1のように報告されている。

これによると、1各学年の基本方針（目標）、2主題名、3ねらい、4資料名、7指導の時期等の記入率は高いが、5主題構成の理由あるいは観点、6展開の大要及び指導の方法は50%以下の記入率しかない。

年間指導計画の各1時間分を道徳の時間の学習指導案の簡略形（略案）と考えれば、少なくとも「ねらい」と「主な発問」がなくてはならない。これらがなく授業に直ちに使用しないからである。したがって、調査では「年間指導計画を作成している」とほとんどの学校が回答している（小学校98.2%、中学校99.1%）、その半分以上は、そのままでは直ちに使えるものになっていない、いわば「主題の配列一覧表」を年間指導計画と呼んでいるにすぎないと言わざるを得ない。

表1 年間指導計画に含まれている項目

	小学校	中学校
1 各学年の基本方針（目標）	75.8% (56.1%)	83.0% (64.4%)
2 主題名	91.9% (95.1%)	93.4% (95.3%)
3 ねらい	85.3% (91.1%)	83.0% (86.1%)
4 資料名	87.7% (91.1%)	83.6% (86.7%)
5 主題構成の理由あるいは観点	33.9% (30.3%)	34.0% (33.2%)
6 展開の大要及び指導の方法	46.6% (53.7%)	33.6% (40.0%)
7 指導の時期	86.5% (87.0%)	88.6% (85.8%)
8 他の教育活動における道徳教育との関連	54.6% (34.6%)	57.5% (36.5%)
9 その他	7.3% (5.5%)	6.1% (4.5%)
10 作成していない	1.8% (1.8%)	0.9% (1.2%)

（ ）内は、平成5年度調査結果である。
（注）「9」と「10」の間の横線は、その前後で母集団が変わっていることを示す。以下同じ。

具体的な年間指導計画の形としては、年間の主題配列を簡単に把握できる一覧表が必要であるが、それだけでは不十分である。計画に示された教材と当該時間の年間指導計画のカード（あるいは頁）があれば、特別に時間をかけた学習指導案がなくとも標準的な道徳授業が保証できるようなものにしておきたい。かつてはそれをカード方式などで工夫する例があったが、最近パソコンが普及していることから、1文書あるいは1ファイルを年間指導計画とし、1時間を1頁あるいは1文書としてコンピュータ上で処理することが効率的であろう。必要な時に必要の人が呼び出して、プリントアウトしたものを授業に持参することができるようしておくことが道徳の時間の充実に直結する。

短期間で充実した年間指導計画を作成することは、現実には難しい。そこで、例えば、全教員が分担して3年間で全内容項目を網羅したものを完成し、その後は授業を実施した時の反省事項や感想などを各時間の項に書き加えるようにする等の工夫をしたい。そうした年間指導計画が存在すれば、教員の入れ代わりがあっても充実した道徳の時間を保証する大きな財産として活用できるであろう。

(2) 指導内容項目の偏り

上記調査報告では、内容項目について次の質問がある。

- ①「平成9年度に特に重点を置いて指導した（道徳の時間はもちろん全教育活動を通して）内容項目」
- ②「これから特に重点をおいて指導したい内容項目」
- ③「児童生徒の様子を道徳の内容項目からみただけの場合、おおむね満足できる状態であると判断されるもの」

この質問に対する回答のうち、本稿では特に小学校・中学校ではほぼ共通して同じ内容項目が桁違いに少ない数字が出ている点に触れておきたい。（ここでは、紙数の関係で中学校の例だけを取り上げる。）

- 1-4) 真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り開いていくようにする。(中1 8.5%、中2 8.9%、中3 11.3%)
- 4-8) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に尽くすとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に役立つように努める。
(中1 5.3%、中2 5.8%、中3 6.9%)
- 4-9) 世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献するように努める。(中1 7.1%、中2 8.9%、中3 11.6%)

このことは、生徒の様子からみて満足できる状態であるとはいえないにもかかわらず、現在特に重点を置いて指導していないし、これから特に重点を置いて指導するつもりもないのがこの3つの内容項目であることを意味している。

ここでの数字はこれらの内容項目がそのまま年間指導計画に記載されていないことを示すものではないが、しかし、この数字は仮に年間指導計画に記載されていても実際に授業が実施されているかどうか、きわめて怪しいと言わざるを得ない。

換言すれば、やりやすい項目・やりにくい項目に偏りがあるということとである。もちろん誰しも好き嫌いの感情があり生活経験も異なることから、そうした差異が出てくることは自然であるともいえる。しかし、学習指導要領で示されている内容項目は、教師個人の恣意で左右されるはずのもではなく、あくまで子どもが学んでいくための道徳的価値を表現したものである。したがって、子どもの立場からすれば、人間とし

ての在り方生き方について道徳的価値の観点からバランスよく学ぶ権利をもっているものであり、それを教師側の都合で偏った学びの機会しか子どもに提供されていないとすれば、それはいわば子どもの権利の侵害であると言わなくてはならない。

指導の重点化は必要であるから、まず各学年で年間最低1回は各内容項目を扱うことを前提とし、それ以外の時間を学校や学級、子どもの実態に応じた重点化のための時間として計画し、実践する必要がある。

なお、上記の内容項目が指導しにくいとされる理由には、内容項目の無理解と誤解があるのではないかと危惧する。「真理を愛し、真実を求め」ということは、平易に言い換えれば「知らないことを知ろうとし、知らないのに知ったかぶりをしないこと」である。してみれば、真面目に学習する毎日の生活のことである。また、「国を愛する」ということも、所属する国を無条件に愛せよという命令ではなく、「自分にとって国とは何かを考えること、自分が生まれてきて良かったと思う国とはどんな国か、そのような国をつくることと自分の生き方との接点は何か」ということを考えていくことである。郷土愛も同様な構造で考えるべきである。この指導があって初めて、地域清掃活動などのボランティア学習も意味をもつことができる。内容項目は道徳的価値について抽象的に表現している。それを日常生活にそくして具体的に解釈していかなくてはならない。

3. 学級における指導計画

「学級における指導計画」は、『小学校指導書 道徳編』（平成元年版）で作成の必要性が明示された。全体計画が学校の教育活動全体を通しての道徳教育の見取り図であるなら、この学級における指導計画は学級の教育活動全体を通しての道徳教育の見取り図である。いわば、全体計画

の学級版である。

これは学級担任の仕事が新しく追加されたと考えられるべきものではなく、むしろ従来から学級担任である限り誰でもが行ってきた学級経営についての自分なりの構想を、道徳教育を中心の柱として組み直す、あるいはそのような教育方針で育てていくのか、どのような学級を創造しようとしているのか、そのためにはどのような手だてがあるのか、具体的な教育活動として何をすのか等をしかりと考えて学級経営をしなければならぬ。4月最初の、いわゆる「学級開き」では、子ども達に自分の学級づくりの方針を明示して、共に「この学級で学ぶことができよかつた」と言えるような学級をつくる約束をして、そのための手だてを示さなくてはならない。また、保護者に対しても自分の教育方針を明示して、学級経営についての協力要請をしなくてはならない。そのためには、学級経営についての自分なりの構想は学級担任として誰でも持たなくてはならないし、従来からもってきている。したがって、「学級における指導計画」を作成するといっても全く新しい概念のものが要求されているのではなく、すでに述べたように、道徳教育を中心理念とした学級経営の構想が要請されているのである。

日常における様々な出来事に対して学級担任はそれぞれ最善の対応を試みているのであろうが、教育活動全体を通しての理念がない場合はその場限りの対応になりやすく、個別の事例はそれぞれ最善であったとしても、全体として通してみたとときに一貫した指導とは必ずしも言えない場合がある。あるいは、個別の対応では最善が尽くされているように思えるのに、学級全体としては指導効果が思わしくないという場合がある。こうした場合に確認したいのは、指導の中心理念が明確に立てられているか、その理念に基づいた教育活動が展開されているかということであ

る。学級における指導計画は、こうした課題について応えようとするものである。

道徳教育は学級経営と密接な関係をもっている。道徳教育が充実すれば学級経営は安定し、子ども達は落ち着いて勉学に集中することができるようになる。逆に学級経営が安定してこないと道徳教育の充実はおぼつかない。両者は相互で補完的な関係にある。『小学校学習指導要領』では、道徳の指導内容は4つの視点で分類されている。それぞれの視点の指導の充実が学級経営にどのように反映されるかについて触れておきたい。

1の視点「主として自分自身に関すること」の指導が充実すれば、子どもは自分を見つめ、自分を大切に育てていこうとすると心が育成される。いわゆるセルフ・コントロールの基礎ができてくる。自分が何かを問いたずねる力がついてくる。勉学の面についても、自分の得意・不得意を冷静に自覚し、それを克服していこうとすると気持ちが高まるから、強制されなくても学習することができるようになる。「させられる学習」と「する学習」の違いは大きい。

2の視点「主として他の人とのかかわりに関すること」の指導が充実すれば、子どもは対人関係のあり方を学び、友好的な人間関係を大切に生活しようとするようになる。子ども達の現状を観察すれば、人間関係で悩んでいる時は学習どころではないことがよく分かる。だからこそ、人間関係のトラブルを極端に恐れ、深刻な事態に到らないように気配りをし、表面的なかかわりしかもせず、それがまた逆に「友達がいい」という悩みにつながるという、悪循環を招いている。誰も一人では生きていけないから、互いに支え合う人が必要である。人格の尊重を根底に据えた指導が充実することで、例えば悪口を言わなくなる、笑顔で交流することができるようになる。

3の視点「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の指導が充実すれば、子どもは人間だけが存在しているのではないこと、人間は有限的な存在であること、人間を超えたものを自覚し思い上がりをしてはならないことが分かるようになる。誰でも互いにかかけがえのない生命を持ち、それを大切にしながら生きていくことの大切さが分かるようになる。総合的な学習の時間で環境問題を学習する場合など、この3の視点の指導なくしては学習の価値的な押さえは不可能である。

4の視点「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の指導が充実すれば、仲間集団や学級集団のあり方が友好的なものになっていく。互いに約束を守り支え合う大切さが自覚され、そこにいることで楽しく安らぐことができる集団が形成される。子ども達は毎日の登校が待ち遠しくなり、学習にも集中できる。合唱コンクールや運動会、学習発表会などでも団結して集団活動のよさを子ども達自身が作り上げ享受することができるとができる。

こうした4つの視点は、人間の「生」全体を覆い尽くしているのだから、指導の充実が子ども達の「生」全体の充実につながる。結果として、学級集団は安定し、学習効果は高まる。毎日が新鮮で意義ある学校生活が出現する。道徳教育は効果が見えにくいくということが言われるが、学級経営との関連で考えれば見えるものは多いのではないかと。

4. 道徳の時間の指導計画

これは一般的には「道徳の時間の学習指導案」と呼ばれるものである。本稿では、「主題設定の理由」欄における「指導観」の記載の追加と「指導過程」における発問の工夫について触れておきたい。

(1) 「主題設定の理由」欄における「指導観」の記載の追加

一般に学習指導案における「主題設定の理由」の欄には、「価値観」「児童観（生徒観）」「資料観」を記載するが、これに加えて「指導観」の記載をしたい。これは、教師として、道徳授業をどのように受け止めているのか、教育活動における道徳の時間の位置づけ及び役割を明記する欄として記載を追加することの提案である。

他の項目はその時間に指導するねらいや子どもの実態、資料についての記載であるが、「指導観」では指導者が道徳授業をどのように考えているかが表現されるので、指導者である教師自身の道徳授業についての見直しの機会になる。道徳授業がどの程度に子どもに役に立っているのかが問われることになるので、教師の道徳授業についての心構えが改めて確認される。

また、研究授業などのように校内の教職員以外の人に公開する授業の指導案の場合など、参観者は指導者がどのように道徳授業を理解しているのかが分かり、たとえ1時間の授業参観であっても、その年間の積み重ねがどのように子どもに道徳性を育成することになるのかを参観者が理解するための重要な情報である。

(2) 「指導過程」における発問の工夫

① 資料に正解のある問いを中心発問にしない。
道徳授業でしばしば出会う問いに、「この後、主人公はどうしたの?」「その時の主人公の気持ちは?」等の資料にそくした、資料に示されていることを解答として要求するものがある。この場合、当然のことながら子どもは資料を読み、資料の中から正解を探そうとする。これは「読み解き」というべきであろう。

道徳授業が道徳的価値についての自覚を深めるためのものである、単なる正解探しではなく、考えることが大切である。したがって、こ

した問いだけが並んでいる指導過程では道徳授業のねらいを達成することとが難しくなる。中心発問は資料に書いてないことを要求する問い、子どもが心のある方々を考える問いとして工夫したい。もちろん、指導過程において資料の読み解きが必要な場合もあり、その場合でも否定するわけではない。

② 形容詞を深める問いを大切にす。

行動の根幹にある心をおうとする道徳授業では、資料中にも授業中の子どもの発言にも、しばしば情緒を表現する形容詞が使われる。そして、そうした形容詞は共通理解されたこととして授業が展開されること、がほとんどではないだろうか。しかし、それで人間の心にどれだけ迫ることができたのであろうか。

「悲しい」「嬉しい」等の形容詞は、各人の個人的な体験を背景にして語られる。同じ出来事について誰もが同じように悲しかったり、嬉しかったりするのではなかろう。またその悲しさや嬉しさの程度も同じではなからう。いったい、私の悲しさは、あなたの悲しさと同じなのだろうか。「悲しい」という言葉だけを聞いても、具体的に何が、どのような状況で、どのようなのであるから、それが「悲しい」と表現されたのだということとが明らかにされなければ、その人の悲しさの意味が本当には分からないのではないか。

限られた授業時間内で多くの言葉の意味の背景までそれぞれ逆上って心情を解きほぐしていくことは難しいが、少なくともその授業のねらいに直結する形容詞については、子ども達の言葉に託した意味の背景にまで丁寧に触れて行くことが、道徳授業の質を高めることになる。それが実現した場合にだけ、思いを共有するという事態は出現するのではないか。

③ 副詞（句）に注目する。

文章中の副詞（句）の役割は、他の用言や体言を修飾することである。

「主として用言及び状態を示す体言または他の副詞を修飾する語。「た
いそう寒い」「すぐ行く」の「たいそう」「すぐ」は用言を、「おおよそ三
年」の「おおよそ」は体言を、「もっとゆっくり」の「もっと」は他の副詞
を修飾する。（『広辞苑』第5版）

つまり、「悲しい」「嬉しい」がどの程度のそれであるのかを表現し
たり（例えば、「ひどく悲しい」「少しうれしい」等）、行動がどのような
思いから起きているのかを説明する（例えば、「しょんぼりと歩く」「ふ
と止まる」等）のが、副詞（句）である。

したがって、副詞（句）に注目するということは、心情のあり方のよ
り詳細な理解につながり、行動をおこなっている心のあり方に注目するこ
とであるから、道徳の時間のねらいである、「心を明らかにすること」「心
を読み解くこと」に大いに貢献するであろう。

具体的には、例えば資料中の登場人物の行動を示す動詞にどのような
副詞（句）が使われているかに注目して資料解釈をしたり中心発問を設
定する、あるいは授業中の子どもたちの発言の中でどのような副詞（句）が
使われて思いを表現することに役立っているかに注目することで、授業
の質は確実に高まる。

④ 行動ではなく、心を問う。

しばしば出会う事例として、資料中の主人公の行動を問う授業展開が
ある。つまり、「この後、主人公はどうしたでしょうか」というものであ
る。確かに、道徳性の育成は最終的には子どもたちの日常生活における具体
的な態度や行動として結実することが求められるが、道徳授業で主人公

の行動の仕方を問うことだけで終わってはいは、道徳授業の根本である
「心」を問わないことになる。

「心の教育」が強調されたのは、子どもの表面的な行動を問題にするだ
けでは本当の教育にはつながらず、行動の根幹にある「心」をこそ育て
ることの重要性が認識されたからである。そして「心の教育」の中核は
道徳教育が担うのであり、その中心的な役割を道徳授業が果たすとな
らば、道徳授業で目指すのは行動の仕方ではなく「心」でなくてはならな
い。

もちろん、「心」のあり方を踏まえて具体的な行動の仕方を問うことも
場合によっては必要ではあるが、それが中心発問にならないように注意
したいのである。

道徳教育の評価（学校教育全体におけるものと、道徳の時間のものを含む）

（１）指導する側の評価。・・・指導計画が適切か、指導方法が適切で効果的か。

A. 計画について。①全体計画は適切であるか。

②年間指導計画は適切であるか。

B. 指導方法について。①指導過程は適切か。

②指導方法は適切か。（資料、発問、板書、指名など）

（２）子どもの道徳性の評価。

・子どもの道徳性がどのように高まったか。

・「評価」であって、「評定」ではない。

・道徳的判断力、道徳的心情、道徳的態度・実践意欲の三領域で評価しうる。

評価の方法

①観察・・・日常的場面で、子どもの自然の姿を観察・記録する。

・主観的になりやすいので、組織的・計画的・継続的な観察が必要。

②面接・・・子どもと直接に対話する方法。

・一定の技術（カウンセリング）があることが望ましい。

・日頃の信頼関係を築くことが必要条件。

③質問紙・検査・・・あらかじめ作成された問題に回答させることによる。

・道徳的判断力、道徳的態度の評価などに適切。

④作文・・・子どもの書いたものによる。

・子どもがありのままの判断、心情を書くという前提がある。したがって日頃の信頼関係が特に重要である。

・教師が、子どもの書いたものの真意を見抜く目をもつことが必要。

・子どもの道徳性を評価するということは、きわめて困難なことであるので、上記の方法を組み合わせ、総合的・長期的に評価することが必要である。