

# 道徳の時間の活性化のために

大阪教育大学 教授 藤永芳純

本稿では、新教育課程で強調されたことのうち、道徳の時間の活性化のために必要な条件について考察する。

## 1 行動を支える「こころ(心)」の育成

筆者がこれまでに立ち会った道徳授業のかんりの数が、「行動の仕方、言葉の使い方」についての指導に終始していた。それはそれで重要なことであり、具体的な場面でどのように行動することが適正かを考えることは必要な指導である。しかし、それは「学級活動」「生徒指導」の役割である。「主人公は、どうしたらよかったか、どうするべきであったか」のように、行動の仕方や義務を聞いたり、「主人公はどうするだろう」と予想させたりする発問には、「こうするべきである。こうするだろう」のように返答するほかはなく、これでは行動の仕方を考える応答である。

しかし、道徳の時間の目的は「内面的な資質」としての、「道徳的実践力の育成」である。道徳的実践力の定義を確認しておきたい。

「道徳的実践力とは、人間としてよりよく生きていく力であり、一人一人の生徒が道徳的価値を自覚し、人間としての生き方について深く考え、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している。それは、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである。」(『中学校学習指導要領解説 道徳編』p.32)。

すなわち、「内面的資質」としての道徳的実践力の育成を目的とする道徳の時間は、言葉の使い方・言い方の指導や行動の仕方の指導ではなく、いわば行動を支えている「こころ(心)」を育てることが目的である。道徳的価値の自覚を深めることを通して、「こころ(心)」が豊かに育つことにより、おのずから行動が望ましい方向で変容することを願う営みが道徳の時間である。

このことを確認することで、教科学習との違いも明白になる。読み物資料を使った授業の読み取りが注目されて、たとえば国語の授業との相違が話題になることがあるが、道徳の授業は「道徳的価値の自覚を深めることを通して」道徳的実践力を育てるのであるから、あくまで「道徳的価値」を論点とした授業でなくてはならない。

## 2 道徳の時間は授業である

道徳の時間は学校教育法施行規則に定められた「授業」である。したがって、毎時間ごとに、なんらかの「新しい情報、確認、納得」が児童・生徒に提供されなくてはならない。教科学習の場合は教科書があり、順に新しい情報が学習できるように編集されている。アリストテレスの言葉を借りるまでもなく、人間は知的好奇心をもっており、学ぶ喜びを求めている。そうした要求にきちんと応じることは教育者の任務である。

したがって、児童・生徒の知的好奇心に正しく応答する授業を保障しなくてはならないが、そのためには何が必要であろうか。多様な方法論と配慮事項、留意事項が挙げられようが、少なくとも「読み物資料」を使用しての授業の力量を高めることが効果的であると考え。

## 3 教師は資料をきちんと読んでいるか

道徳授業では、ややもすると日常生活の中で児童・生徒が表面的にせよ「わかったつもりになっている」といったレベルでの授業に終始することが起きやすい。そこに学ぶ喜びは生まれにくい。それどころか、児童・生徒が「早く終わらないかな」と思うようなことにもなりかねない。かつて、小学校・中学校の道徳の時間の様子を学生に聞いたとき、ある学生はアンケート用紙の欄外に次のように記した。「小学校、中学校の道徳の時間といえば、わかりきっていることをくどくどと何回も言わされたり、書かされたりした、重くて暗くてうっとうしい授業だった」と。児童・生徒の「読みのレベルを突き抜けた世界」を授業で展開しなくてはならない。児童・生徒が資料を一読して、「今日は、正直にすればすっきりする、ということをやったら先生は嬉しそうにするのだな」と先読みして、その通りに終わる授業では、学習とは呼べない。そうならないために、教師には、資料をきちんと読んで、児童・生徒の読みのレベルを突き抜けた、凌駕した準備がいる。

## 4 資料の何に注目するか

### 道徳的変容に注目

読み物資料の内容・形式は多様であり、特定の方法を決定的に示すのは無理かとも思えるが、比較的多くの資料では、登場人物の「言動(行動、言葉)の変化」が描かれ、それに伴う「気持ちの変化」が描かれているので、時間順にそれらをたどりながら授業が展開されることが多い。板書ではその経緯が表現されるので、資料の展開に相応した記録が残る。

注意しなくてはならないのは、ここで単に資料の筋をたどるだけでは「読み取り」にすぎないということである。道徳の授業であれば、資料に描かれた「道徳的変容、道徳的課題、道徳的状況など」が扱われていなくてはならない。たとえば、

「はしのうえのおおかみ」を使用する授業では、意地悪をしておもしろがっているおおかみがくまに優しくしてもらって、くまとの出会いのあと自分も優しくして喜んでいるという、気持ちの変化を読み取るだけでは不十分である。くまとの出会いが道徳的に何をもたらしたのかを考えるしかけがいる。

すなわち、原則として登場者の中の一人に注目して「主人公」として押さえ(窓口一本化)、その主人公は道徳的に、「何を手がかりとして、何を得たのか、何に気付いたのか」などを考えさせるしかけである。

### 形容詞に注意、副詞(句)に注目する

資料中の形容詞には注意が必要である。「悲しい」「嬉しい」などの形容詞は心情を表現するのに便利ではあるが、含む内容はきわめて広く抽象的である。「主人公はこのとき、どのような気持ちだろう?」という発問に、「悲しいと思います」という応答は適切であろうでありながら、内容はほとんどわからない。何が、どのようなであるから、どれほどの悲しさなのかなどは、教師と児童・生徒のいずれもが自分なりの理解でやりとりをして、自分なりの納得にとどまるのではない。授業としての深まりは期待できない。そこで、しばしば教師は、「もう少し詳しく説明して」と要求することになる。そうであるなら、初めからきちんと表現できるような発問を準備しておきたい。

また、副詞(句)は、行動を表現する動詞を修飾するので、行動を支えている「こころ(心)」の在り方を表現することが多いため、注目したい。単に「歩く」だけではこころ(心)の在り方はわからないが、「とほとほと」「さっそうと」「肩を落として」など、一言の追加が内面を押し量る情報を提供していることになる。

### 時間・場所の推移に注目する

資料では、しばしば場面転換時の行間に、道徳的に重要な、考える際のヒントが設定されていることがある。たとえば、「まどガラスと魚」では、

主人公の千一郎はガラスを割ったことを告白して謝らなければならないと思うものの、行動に移せないでいる。その状況で夕飯の惣菜の魚を猫に盗られて腹立たしく思うが、飼い主が現れて謝る様子に考えさせられる。猫の飼い主が謝罪に来たのは夕飯がすんだあとだが、その時点では、千一郎は母に事の次第を打ち明けていない。打ち明けたのは、翌朝である。資料ではいつ、どのように考えて決心したかは具体的に書かれていないが、行間として設定してある「夜のうちに」考えて決心したと推測できる。この夜が道徳的に千一郎が変容を遂げたときであるから、ここに焦点を当てた授業が必要である。

## 5 ねらいの設定

授業の充実のためには、指導案レベルでのねらいの設定が重要である。しばしば、「学習指導要領」の指導内容の表現を踏まえて(借りて)書かれることが多いが、それではあまりに抽象的である。心情の深まり、判断力の高まり、意欲・態度の充実などをどのように評価するのか、簡単ではない。道徳の評価が難しいと言われる理由の一つでもある。

しかし、1単位時間(小学校45分、中学校50分)で何をするかを具体的に表現したねらいであれば、授業でそれがどの程度実践できたかは、かなりの精度で評価が可能ではないだろうか。「主人公の判断を理解することを通して」とか「心情に共感することを通して」のように、具体的に授業で行う道徳的価値の自覚を深める手段・方法をねらいに記載しておけば、それは児童・生徒の授業中の表情や態度、発言内容や書いた内容を通して確認が可能なのではないか。そのためにも、ねらいは指導過程の中心発問と直結したものである必要がある。

## 6 導入の工夫

授業の導入には、本来的には「授業への導入・資料への導入・価値への導入」が考えられる。

授業への導入は、いわば休み時間と授業時間とのくぎりをつけることであるから、これは道徳の時間だけのことではなく学級経営の問題である。資料への導入は、使用する資料内容への興味・関心の喚起が主旨であり、価値への導入は、指導する道徳的価値への興味・関心の喚起が主旨である。それぞれ手続き的には必要であるが、これらを丁寧にすれば時間を要する。しかも、ややもすると価値への導入は、授業のねらいを直接に先取りしてしまうことが起きやすい。たとえば、「正直に言えなくてつらい思いをしたことはありませんか?」とか「友人とはどのような人のことですか?」などの発問は、ねらいをそのまま問うているのではなかろうか。児童・生徒は「ああ、今日は正直にすればいいという授業なのだな」とか、「『友だちは大切です。信じ合える友だちをつくりたいです』とかいう授業だな」と推測して、それに合うような応対をすることにつながる可能性が高くなる。

そうであれば、導入はできるだけ簡潔にすべきではないか。せいぜい、資料への導入としては、たとえばタイトルを板書して、すぐに資料の範読に入っているのではないか。

## 7 いわゆる「展開後段」での生活へのつなぎ・価値の一般化の扱い

資料を使用しての道徳授業では、現実生活とは一見直接につながらない比喩や登場人物による展開が行われることがある。資料における主人公の思いが「わがこと」であるという受け止めは必須のことであり、授業が「人ごと」であってはならないから、いわゆる「生活へのつなぎ(生活へ戻すこと)」が指導過程の展開後段に設定されることがある。つまり、資料でのことは自分の生活の中では実際に、具体的にどうかの確認である。論理的にはその通りであるが、実際の授業では、形式的に「生活の中で……」と児童・生徒に投げかけるのは、しばしば「行動への決意」の強要に

なりかねず、結局は単なる「お説教」になりかねない。それまでの授業中の状況、雰囲気が一変し、「要するに、正直にしたいです、正直にしますと言わされるのか」という態度、表情の教室になる。「できますか、できるよね」という念押しがされる場合すらあると、当面は「はい」と返事せざるをえないが、その返事は言わされたものであるから、生活に正しく反映されることは少ない。授業中の発言が生活につながらないというのは、このことを切り取ってのことが多いのではなかろうか。したがって、こうしたしゃくし定規な生活へのつなぎの見直しが必要である。もちろん、児童・生徒が資料そのものや、授業での展開にリアリティをもちにくい場合は、生活とのつなぎは必要である。それは知的・道徳的な発達との相関関係の中で判断されよう。

また、いわゆる「価値の一般化」を展開後段に設定する必要性も言われる。具体的な資料の中の具体的な事例と、抽象的な道徳的価値の一対一の対応が授業で展開されている場合、抽象的な道徳的価値は日常生活では多様な具体的事例として発現するのであるから、それを確認する手続きである。「資料のことはここまでにして、同じようなことが生活の中にあるか考えてみよう」などの言い方がなされる。これも、論理的には必要だろうが、実際の授業では、瞬間的に白けた雰囲気が広がることもある。発問構成がきちんとしていれば、子どもは資料を「わがこと」と受け止めている。この手続きを取り入れるかどうか、授業の状況に応じて判断するべきである。形式的に設定して授業を損なうことは避けたい。

## 8 ワークシートについて

教育課程の改訂では、言語力の育成が強調され、その流れを受けて「書く活動」が重視された。道徳の時間ではこれまでも、いわゆるワークシートの活用が実践されてきた。ただし、明確な基準があったとは言いがたいだろう。主

な配慮事項は次の通りである。

まず、書式であるが、資料が縦書きで板書が縦書きであれば、ワークシートも縦書きにするのが基本である。記入欄に罫線を入れる、記入スペースを主人公の吹き出しのようにする工夫もある。学年段階、発達段階に応じて設定したい。

次に、授業のどこで、何のために、何を書かせるのかを考えたい。授業の途中で自分の考えを明確にしたり、まとめたりして、意見の発表を円滑にするために書かせる場合がある。この場合は、授業中の発表のためであれば時間的にもそれほど余裕はなく、いわば個人的なメモ程度の書き方でもいいだろう。肝心なことは意見交換の時間の確保である。また、授業の終末で、学習のまとめのために書かせる場合は時間配分を考える必要がある、書いたものはその時間では活用できないのであるから、他の機会に子どもへどのように指導として反映させるかを工夫しなくてはならない。さらに、授業の終末で、教師の授業評価のために学習内容について書かせる場合がある。この場合は、単に教師自身のためだけにとどめることなく、たとえば保護者あての通信などに生かすことができる。

## 9 道徳の時間の質の確保と時数確保

要(かなめ)としての道徳の時間が充実し、教育活動全体を通しての道徳教育が充実すれば、学校は落ち着き、児童・生徒の学ぶ意欲に応じた教育が可能になる。結果として問題行動が減少し、学力が向上する。こうした成果は本格的に道徳教育の充実に取り組んだ学校、地域での現実である。道徳の時間が本来的な役割を果たせば、児童・生徒は授業を心待ちにするようになり、おのずと授業時数の確保も実現することができる。まず資料を読み抜いて、児童・生徒の読みのレベルを突き抜ける授業を実現したい。