

「道徳の時間の特質と授業づくり」

堺 正之（福岡教育大学）

はじめに

- これからの学校に求められるのは
- 自主性・自律性を發揮しつつ、教育の質を高めること
 - 学校のよさをアピールし、特色ある学校づくりをすすめること
 - 保護者・地域住民との信頼関係を深めること
- 道徳教育に関しては
- 子どもの成長をとらえ、伝える工夫をすること
 - 学校教育全体を通じて行う道徳教育の意義に目を向け、これを活用すること
 - 授業改善のプロセスを研究に明確に位置づけること

1. 道徳教育の意義について

「道徳教育の充実のための教員養成学部等との連携研究事業」の一環として実施した福岡県内の小中学校教師を対象とする調査研究の結果から

		<A>	
内容・価値		内向き こころ・自分	外向き 形態・力
価値の自覚 新しい価値観の発見 内なる行動の基準 自律的判断 道理を身につける 価値（大切なこと）の理解 善悪を知る		癒し・こころの成長 自己実現・自信 人間性・良心 考え・理性（考える力） 心情 自己理解（振り返る・気づく） 他者理解・人間理解	
生命尊重 思いやり・やさしさ 人間尊重 礼儀・マナー・常識 社会的規範 社会ルールの実践 市民・日本人の育成		基本的生活習慣 生きる力（態度・能力） 生活の基盤 行動力 人間関係を築く能力・スキル 集団生活・社会性 実践	
<C>		<D>	

（堺正之・小林万里子「小中学校における道徳教育実践上の諸課題についての調査研究－「道徳教育の充実のための教員養成学部等との連携研究事業」の一環として－」福岡教育大学附属教育実践総合センター『教育実践研究』第14号、平成18年、108ページ）

「全面主義」の考え方を反映して、道徳教育の意義についてのイメージは多方面に広が

る。このことは、一面では望ましいが、逆にそれが学校内における道徳教育についての共通理解を困難にしている面もある。道徳の時間についても同様である。例えば「児童生徒の変容を観察する時間的な幅について」に関して、初めて着任した学校で先輩教師から「道徳の時間に評価はいらない」といわれて戸惑った教師もいる。道徳は地域・学校・教師によって取り組みに差が大きいといわれる。その中で道徳授業にまつわる「俗説」も多く、これに対抗しうる理論・実践両面での研究が必要である。学校においては、実態をふまえた特色ある道徳教育の全体計画によって、共通理解を図るべきである。

「生命尊重」に関する指導は、教育活動全体を通じて行う道徳教育に期待されるところが大きい。しかし、その重要性が大きいにもかかわらず、道徳の時間における取り上げ方においては経験年数による差異が見られ、とくに若い教師にとって扱いにくく感じるようである。そうだとすれば、何らかの手立てが必要である。

2. 道徳授業の基本型

昭和33年の道徳の時間特設の当初は生活主義的（生活指導的ないし問題解決的）傾向が強かったが、昭和40年頃を境に「価値主義」的指導へと変化したといわれる。契機となったのは文部省が刊行し学校に配布した『道徳の指導資料』であり、その後いわゆる読み物資料を用いながら道徳的価値の指導をねらいとした授業方法が定着していった。すなわち、道徳的価値の一般化・主体的自覚をめざす道徳授業の指導過程が普及し、これによって道徳授業の基本型が確立され、定型化していったのである。

このような流れの中で道徳の時間を担当する小学校教師の指導観についての調査から、私は主として以下の3点を指摘した。

- a 経験年数の少ない教師ほど道徳の時間の意義を「自分を振り返る時間」ととらえる傾向があり、そこには「道徳授業の基本型」の考え方方が反映している。
- b 経験年数の少ない教師にとって、「指導方法の選択」の重要性は認められるものの、実際の授業においては自分なりの工夫を見いだしにくい要因としてとらえられている。
- c 道徳の時間の意義を「心の教育」と回答した教師が、その課題として「子どもの内面に食い込むことの難しさ」を挙げている。また道徳の時間を「自分の生き方をさぐり、見つけ、次の一步を決める」ものだと回答した教師が「一人ひとりのものになりにくい」ことを指摘している。（堺正之「小学校教師の道徳の時間の指導観に関する調査研究」福岡教育大学教育実践総合センター編『教育実践研究』第8号 平成12年、85～90頁）

今回の調査（先述）においても、同様の傾向が見られた。すなわち、「道徳の時間の指導を成功させるためには、以下の要素がどれくらい必要だと思いますか。」という質問に対する回答では、「⑪日頃の学級経営、児童生徒とのコミュニケーション」が、小学校・中学校、初任・主任の別を問わず高い数値となっている。続いて「②ねらいに関わる児童生徒の実態把握」、「①資料の選択」、「⑤発問計画」、「⑦教師の共感的な指導態度」と続いている。「道徳の時間の指導を成功させる」とは「ねらいを達成する」ことであると考えると、きわめて妥当、穩当な結果といえるだろう。授業の成立を左右する「⑪日頃の学級経営、児童生徒とのコミュニケーション」が前提であることは論を待たない。次に主題の設定はまず、「②ねらいに関わる児童生徒の実態」の分析から始まる。また、道徳資料の要件の第一は「ねらいを達成するのにふさわしい」ことである。いかに内容のある文章といえども、ねらいと児童生徒の実態に即してはじめて「適切な資料」たる資格ができるといえる。さらに、道徳の時間でも発問が重要な役割を担っている点は、他の教科と同様であり、「⑤発問計画」には当然、児童生徒の答えの取り上げ方まで含まれると考えられる。「⑦教師の共感的な指導態度」は、児童生徒が自分の価値観を表出するのに必

要な支持的風土を学級内に作るためにも必要なものであるが、単なる指導技術ではなく、教師の側の人間理解と道徳観を背景として発揮されるものである。

「④導入・展開・終末という明確の指導過程の構成」は初任と主任とでやや評価の分かれた項目である。初任は小学校・中学校とも 4.2 であるのに対し、主任では小学校 3.6、中学校 3.8 となっている。教育実習を含む養成段階では指導過程の基本型を理解させることを重視していることが影響しているかもしれない。それに対して、ある程度の年数を経験すると、基本型を大切にしつつもそれにとらわれず柔軟に考えるようになるのではないだろうか。

以上より、「基礎確立期」から「習熟・応用期」への移行の課題は、「指導過程の構成」中心の授業づくりから児童生徒の生き方に迫る「適切な方法の選択・工夫」であるといえる。

* 「必ずしもきめられた時間でするものとは思わない」（小学校主任）という回答があった。当然である。積極的に児童生徒の道徳性を高め、実践力を高めたいと工夫、努力する先生であれば、あらゆる機会をとらえて指導するであろうし、ましてやその中で道徳の時間を軽視することはないであろう。

** また「あまり意義を感じない」（中学校主任）という回答もあった。どのような事実に基づいて下された判断であるかが不明のため、いくつかの想定をしてみる。

①できる限りの工夫・努力をしているが、目に見える成果が上がらない。また、世間の道徳不要論にも抗論し難い。

②個人的には取り組むべき価値はあると思うが、学校内に道徳軽視の雰囲気があり、道徳の時間の指導をしなくても批判されることがない。

③道徳の時間に意義があるかどうか判断を下せるだけの経験もないが、いまさら道徳の時間の指導に取り組もうにも方法がわからないので、いわば「食わず嫌い」の状態でいる。

いずれのケースにもそれなりの事情があると思われるが、そのままの状態が望ましいわけではない。単に「やらない論理」としてこれを利用するのではいけない。これを脱却する論理と取り組みが必要である。

3. 道徳授業理論の見取り図

学習指導要領によれば、道徳の時間は学校における教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標を基盤として、「各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合」することをめざしている。この「補充、深化、統合」ということばにはそれで「完結」するというニュアンスがついてまわるせいか、従来、「そこから始まる」という発想が弱く、結果として一時間の授業としての完成度が高まれば高まるほど、自己を見つめることで終わる道徳の時間の限界があらわれてきていた。大人の社会が今日の子どものモデルたりえないことが、そもそも学校における道徳教育を困難にしているという事情はあるにしても、前述の結果から見る限り、教師のさまざまな願いに応えうる授業方法が開発されるとともに、それらの違いを認識した上で、児童生徒の「道徳的実践力を育成する」ための相互補完のあり方が探究される必要があると思われる。ただ、この場合の「相互補完」とは、一時間の道徳授業に複数の方法を折衷して盛り込むことを必ずしも意味するものではない。積極的にさまざまな教科・領域との関連を図りながらなされる「総合単元的道徳学習」(押谷由夫)も、「価値主義・心理主義・生活主義の統合」というねらいとともに、このような隘路を開拓しようとして提案された多時間プログラムとして理解することができるだろう。また伊

藤啓一が提唱する「統合的プログラム」は、道徳授業をA型すなわち「ねらいとする道徳的価値」を教える（内面化する）ことを第一義とする授業と、B型すなわち「子どもの個性的・主体的な価値表現や価値判断」の受容を第一義とする授業に分け、両者のバランスを考慮しながら進める多時間プログラムである。

今日さまざまに行われている道徳授業改善の実践的取り組みを（ある理論を擁護するためのものとしてではなく）、児童・生徒の実態に応じて生み出された実践的知識として解釈する際のヒントとして理論モデルを使用しながら、意味づけてゆく。

以下に示すのは、今日の道徳授業に採用されている諸方法について、私見として「価値」の捉え方・関わり方という観点から分類を試みたものである。もちろん、「従来型」道徳もこの中に位置づけることができる。ただ、それぞれの立場についての紹介は省かざるを得ない。結論的に言えば、「価値明確化」「モラルジレンマ」「コミュニケーション・ルール」を重視する立場は、「学びの手続き」それ自体が道徳的価値を有すると考えるのであり、その過程には厳格である。方法的折衷を受け入れることは困難である。「相互補完」は、結果的に従来型の授業を（捨て去るのでない限り）他の方法論から見直し、修正あるいは補填していくという方向をとるのではないかと思われる。

道徳授業理論の見取り図

	過程重視	形式	結果重視	形式	問題解決的 行為
価値相対主義	b. 価値明確化 エンカウンター (自分は何を大切にしているか)	体験	a. スキル・トレーニング (どうすれば～できるか)	演習	↑明確化
普遍的価値志向	c. モラルジレンマ (～はどうすべきか それはなぜか)	探究	いわゆる 従来型「道徳」 (～の気持ちを持つことが大切である)	教化 内面化	
	d. コミュニケーション・ルールの学習 (私たちにとって正義とは何か)		e. 構造化方式 (「価値」の大切さを実感させる)		↓深化 価値の 自覚

学びの手続き ← → 方法的折衷主義

4. 改善に結びつく授業研究を

(1) 人間像と「子ども理解」

私たちが「子ども理解」というとき、そこには大きく分けて二通りの用法があるようと思われる。

「子ども理解①」・・・教育者が自己の教育的体験をもとに抱いている、「子どもとはこんなものだ、子どもはこうあるべきだ」という理解である。これは、教育者が子どもに接する際に、どのような構えで臨むかを左右する。

「子ども理解②」・・・個々の子どもとの関わりを通して、その子どもを理解すること、また理解しようとすることである。子どもの発言、態度、表情、作品などにもとづいて、子どもの内面（その構造や変化）を理解しようとするとき、やはり私たちは「子ども理解」ということばを用いる。

説明の便宜上「子ども理解①」と「子ども理解②」を区別して述べたが、実際の教育活動において、両者は一体的に働くものであるといえる。すなわち、教育者が前もって有している「子ども理解①」が、新たな経験のなかで起こる「子ども理解②」の地平を準備しているのである。同じ子どもの発言でも、この地平の違いによって、ある教師にとっては「提案」と受け取られることも、別の教師には「反抗」と受け取られる（そのように表現される）ことが起こりうるわけである。教師の実践的課題設定の枠組み（問題構成の仕方）が、子どもへの働きかけ（教師の態度）を形成してゆくとすれば、研究の出発点としての教育目標とその根底にある人間像が、子どもたちの現在をとらえる視座となるわけであり、たとえば指導案の「本学級の児童の実態」の記述もこのような観点から相互に吟味してみることが必要ではないかと考える。

（2）教育課題の共有と改善の前提

このような教師の課題設定の枠組みを相互に検討し、実践の改善につなげる場として、校内の研究会は重要な意味を持つといえるだろう。

ところで、佐藤学は教師の「実践的知識」は以下の五点で研究者の「理論的知識」とは異なる性格を持つと述べている（『教師というアポリア』世織書房、平成9年）。

第一に、教師の「実践的知識」は「理論的知識」に比べると厳密性や普遍性には乏しいが、はるかに豊かで生き生きとしており、柔軟性に満ちた機能的な知識である。

第二に、「実践的知識」は特定の教師が、特定の教室で、特定の教材、特定の子どもを対象として形成した知識であり、「事例知識」として蓄積され伝承されている。

第三に、「実践的知識」は個別の専門領域に還元できない総合的な性格を特徴としており、しかも、理論的にはいまだ不確かな未知の問題の発見と解決のために、目的的に統合される知識としての性格を示している。

第四に、「実践的知識」は意識化され顕在化している知識だけでなく、それ以上に、無意識に活用している「暗黙知」をも含んで機能している。

第五に、「実践的知識」は個人的な性格を持ち、一人ひとりの教師の個性的な経験と反省を基礎として形成され、その伝承においても、受け手側の実践的な経験の成熟を基礎としている。

教師の実践的知識がそれぞれの教職経験に応じて理解され、交換され、相互批判が可能になることで、ひとつの社会が形成されていく。経験のある指導者は、事例研究の積み重ねによって教師の個性が生きるものになり、結果として協力関係を築いていく教師集団の風土づくりにつながるということをよく認識し、学校運営に生かしている。また、同僚教師に開かれた学校・学級であるということ（教師一人の独断でなく相互の承認を経た教育であるということ）が、今日的な「教師の権威」につながるのではないだろうか。