

「兵庫版道徳教育副読本」を活用し道徳の時間の特質を生かした授業づくりに関する研究

義務教育研修課 主任指導主事兼課長 馬場 勝

主任指導主事 大西ゆかり

主任指導主事 若松 明子

はじめに

学習指導要領の改訂により、心の教育の基盤となる道徳教育、とりわけその「要」と位置付けられる道徳の時間の充実が求められている。

本県では、これまで道徳の時間での学びと道徳的実践の場である「トライやる・ウィーク」等の体験教育を両輪として道徳教育の推進を図ってきたが、さらなる道徳教育の充実をめざし、「兵庫版道徳教育副読本」（以下、「副読本」という）を兵庫版道徳教育副読本作成検討委員会（今井鎮雄委員長）で協議し作成した。そして、平成 23 年 3 月に小学校用 3 冊（1・2 年「こころ はばたく」、3・4 年「心 きらめく」、5・6 年「心 ときめく」）、中学校用 1 冊（「心 かがやく」）の 4 種類を刊行し、県内の児童生徒に個人配布した。

「副読本」は次の 3 つのコンセプトで作成されている。

- 1 兵庫の地域特性を生かす副読本
- 2 「生き方」を考えさせる副読本
- 3 家族と一緒に読める副読本

「副読本」に掲載されている教材は、①兵庫ゆかりの著名人 40 名に執筆を依頼した「メッセージ」、②兵庫にまつわる題材（先人、自然、伝統文化）をもとに書き下ろされた 54 編の「読み物資料」を主な内容としている。①「メッセージ」は、執筆者の思いや道徳的価値をストレートに表現した内容であり、学級活動や家庭での活用等を想定したものである。一方、②「読み物資料」には主人公の心を考えさせる「しかけ」など、道徳の時間の主要な教材としての活用を想定した構成上の工夫を施している。

道徳の時間の充実に向けては、「副読本」所収の「読み物資料」（以下、「読み物資料」という）を効果的に活用し、上記のコンセプトの 2 を生かした道徳の授業づくりが求められ、平成 23 年度兵庫県道徳教育推進協議会提言『「深まり」と『つながり』のある道徳教育』（平成 24 年 3 月、兵庫県教育委員会刊行）（以下、「提言」という）では、「道徳の時間の授業力向上」を最重要課題に位置付け、道徳的実践力の育成という道徳の時間の特質を生かした指導方法の工夫改善を求めている。

そこで、本研究では「副読本」の効果的な活用による道徳教育の充実に資することをめざして、道徳の時間の特質を生かした授業のあり方（1 章）及び「読み物資料」のタイプを踏まえた教材分析のあり方（2 章）について、「副読本」監修者である前関西学院大学大学院教授横山利弘の道徳教育論に依拠しながら考察する¹⁾。あわせて、それらの所論をもとに、「副読本」の活用を具体例として、発問構成を核とする道徳の時間の授業構想のあり方（3 章）及び道徳の時間の評価のあり方について考察する（4 章）。

1 道徳の時間の特質を生かした授業

(1) 道徳の時間の特質

道徳の時間の特質は、学習指導要領に示された「目標」において、各教科等、道徳の時間以外における道徳教育との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、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考え（道徳的価値の自覚及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚）を深め、道徳的実践力を育成することが述べられている。特に、指導の基本方針に関する道徳の時間の

特質については、次のように「学習指導要領解説 道徳編」で説明している^{2) 3)}。

(小学校)

道徳の時間は、児童一人一人が、一定の道徳的価値の含まれるねらいとのかかわりにおいて自己を見つめ、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを発達の段階に即して深め、内面的資質としての道徳的実践力を主体的に身に付けていく時間である。

(中学校)

道徳の時間は、生徒一人一人が、一定の道徳的価値の含まれるねらいとのかかわりにおいて自己を見つめ、道徳的価値を発達の段階に即して内面的に自覚し、それに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、主体的に道徳的実践力を身に付けていく時間であることを理解する必要がある。

これらの説明は、道徳的実践（言葉・行動）の基盤となる道徳の時間の目標である道徳的実践力（心）の育成をめざして、道徳的価値の自覚を深める「展開（プロセス）」を道徳の授業に求めたものである（図1）。

道徳的実践力が「徐々に、しかも、着実に養われることによって、潜在的に、持続的な作用を行為や人格に及ぼすもの」⁴⁾であることを考えると、1時間の道徳の授業では、このような「展開（プロセス）」が重視される。授業評価の観点からは、道徳的価値の自覚を深める学習ができたのか問われるのである。

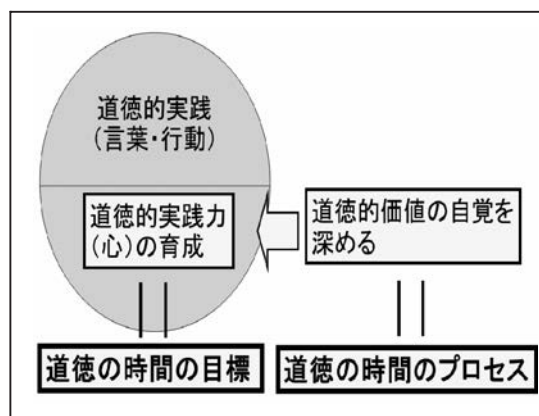


図1 道徳の時間の目標とプロセス

(2) 道徳的価値の自覚を深める授業

道徳的価値の自覚を深める際に押さえておく事柄として、「学習指導要領解説 道徳編」では次の3点をあげている^{5) 6)}。

- ① 道徳的価値についての理解
- ② 自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられること
- ③ 道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われること

つまり、子どもの道徳的価値の自覚を深めることは、道徳の時間においてその時間で取り上げる道徳的価値を自分とのかかわりでとらえさせ、自分のこととして道徳的価値がよく分かるようにすることであると言える。

道徳的価値を「自分のこととして分かる」ためには、主人公の心の揺れ・変化・高まりを考えさせる発問構成や板書の工夫が求められる。そのためには、子どもが評論家的な視点から主人公の行為を分析するのではなく、主人公に自己を投影させて道徳上の問題について考える学習、言い換えれば、主人公の心情を考えることをとおして、子どもの「心」を引き出す学習が重視されるのであり、そのような授業展開を可能にする教師の資料の読み（分析）の深さが求められる。

また、道徳の授業で道徳的価値の自覚を深めるためには、子どもに主人公が道徳上の問題にかかわる姿について考えさせ、道徳的価値に気付く場面を中心として授業構成すること、すなわち「山」のある授業を構想することが重要である。元来、道徳の時間の学習は、教科等の学習で新しい知識を習得することと比べて、常識的に「知っている（分かっている）」と思っていることを自分とのかかわりで考えることを経て「納得して分かる」ことに特質があり、そのことを踏まえた授業構成の工夫が必要とされる。

横山利弘は、「納得して分かる」ことと授業の「山」について次のように述べている⁷⁾。

(道徳の学習においては) 知の思い込み (ドッサ) から、本当の知 (エピステーメ) への飛躍が起こるために、アポリアが欠かせないのです。(中略) つまりそれは、言ってくるという授業ではなく、いわんや教え込むものではなく、気づき、自覚する授業の大切さを意味しています。そのためには対話が欠かせないのです。互いの意見を吟味することが大切なのです。そのためには教師が深く考え、問いを吟味しておくことが必要だということです。道徳の授業こそ、「山」がなければなりません。

横山は、自分が知らないことの自覚を「アポリア (進行不可能性)」の体験にとらえ、この体験を経て「自分が分かっていることが『分からない』という状態」から「自分が分かっていることが『分かる』という状態」に飛躍することで子どもは「納得して分かる」ことを説明し、道徳で扱う「知」の特質からアポリアの体験をもたらす授業の「山」の重要性を指摘している。

道徳の授業では、子どもに主人公の「心」を想像させるが、そのことだけに終始するのではなく「道徳の問題を考える」というフレームの中で「心」を類推させなければ、子どもの見方や考え方を成長させることはできない。よって、「読み物資料」を道徳の授業で扱う際には、主人公の場面ごとの心理の動きを追いかけることを注視するのではなく、主人公が悩んだり、気付いたりする道徳上の問題を子どもたちに考えさせる「山」のある授業構成を念頭に資料分析をすることが求められる。

次章では、主人公と道徳的価値とのかかわりに着目しながら、上記で横山が述べる「教師が深く考え、問いを吟味しておくこと」、すなわち授業づくりの観点から「読み物資料」の特質を分析し、道徳的価値の自覚を深める授業をめざした教材の活用について考察する。

2 「読み物資料」の類型と資料分析

主人公と道徳的自覚とのかかわりに着目して「読み物資料」を分析すると、次の2つのタイプに類別できる。

- ① 主人公が道徳上の問題で変化する「読み物資料」
- ② 「信念」が主人公の生き方を支える「読み物資料」

この2つのタイプの資料の特質と資料分析のあり方について以下で考察する。

(1) 主人公が道徳上の問題で変化する「読み物資料」

このタイプにあたる「読み物資料」は、33編 (小学校1・2年「こころ はばたく」11編、3・4年「心 きらめく」8編、5・6年「心 ときめく」9編、中学校「心 かがやく」5編) あり、「副読本」所収資料の61%を占めている。これらの「読み物資料」は、主人公が道徳的価値を自覚する姿を描き、読み手がその姿から道徳的価値の自覚を追体験する「しかけ」で構成されている。つまり、道徳的価値の自覚を深める「展開 (プロセス)」をなぞる資料の構成がこころみられているのである。

主人公の道徳的価値の自覚は、その価値にかかわる道徳上の問題に関して主人公が変化する姿として描かれている。また、変化をもたらす出来事などの「きっかけ」は、学習指導要領で学年段階ごとに示されている内容 (以下、内容項目という) のうち、その変化にかかわる道徳的価値を暗示している。そして、主人公が変化 (道徳的価値の自覚) をする場面は、「読み物資料」の展開上の「山」とするとともに授業の「山」となる。

主人公が変化する状況については、①変化する前は道徳上の問題について主人公が「負」の状況から「きっかけ」によって道徳的価値を自覚し「プラス」に転じたパターンと、②変化する前から道徳上の問題について主人公が「プラス」の状況であったが「きっかけ」によってより高まるパターンに類別できる。さらに、道徳上の問題についてのメタ認知に関して、変化前の状況を主人公が意識しているパターンと意識していない状況で行動しているパターンにも類別できる。主人公が道徳上の問題で変化する「読み物資料」の一覧をこれらのパターンで類別した結果とともに表1に示す。

表1 主人公が道徳上の問題で変化する「読み物資料」一覧（33編）

学年		小学校1・2年		小学校3・4年		小学校5・6年		中学校	
書名		「こころ はばたく」		「心 きらめく」		「心 ときめく」		「心 かがやく」	
道徳上の問題に対する変化 前の意識		意識あり	意識なし	意識あり	意識なし	意識あり	意識なし	意識あり	意識なし
変化する 状況	マイナスから プラスへ		ゆめをもって	神戸の水	オオムラサキのたん生	忘れない夏	未来にのこそう私たちの浄土寺		人としての修行
			アサザのさく池		そろばんづくり		逆境からのプレーボール		
			からすのえんどう		ぼくの町のたからもの				
	0から プラスへ		おじいちゃんのふえ		わたしの雪彦山				
			しゅく川公園		近松の里をめざして		函館で出会った人		コウノトリの郷
			長田の町にガオー！		但馬に牛を		甘地の獅子舞		手塚作品を賞くもの
			生まれかわるけしき		ここは山田錦のふるさと		龍馬がのこしたもの		伝統をつむぐ
			たんばやきのふるさと						
			つながるいのち						
			ささべざくら						
	プラスから より高まる状況へ		一まいの絵			ホテルが照らす里	樽見の大桜	洋子の播州歌舞伎	
						日本を愛したヒコ			

では、このように構成された「読み物資料」をどのように授業で活用すると、道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深める「展開（プロセス）」ができるのであろうか。

それには、まず教師が道徳上の問題に焦点化した資料の読み（資料分析）を行うことが大切である。

「提言」では、このタイプの「読み物資料」については、国語の授業での読み取りとのちがいを明確にするために、道徳上の問題に焦点化した資料分析の観点として次の3つを示している⁸⁾。

- ① 誰が変わったか
- ② 何がきっかけで変わったか
- ③ どこで変わったか

これらは、横山が提唱する道徳資料の分析手法で用いられる観点であり、道徳的価値の自覚に焦点化した資料分析、授業づくりにおいて有効なものであると考える。道徳の授業づくりにおいては、これらの観点から、主人公が道徳上の問題で変化する場面、すなわち「山」の場面を教師が見定めて「発問」（「中心発問」）によって道徳上の問題を子どもに「考えさせる」ことが求められる。

このタイプの「読み物資料」の資料分析では、ストーリーを追って登場人物の「心」を考えるだけでなく、授業で子どもに「何を考えさせるのか」という観点から「授業の『山』を見付ける」ことが重要である。

このタイプの「読み物資料」の構成と資料分析を図2にまとめて示す。

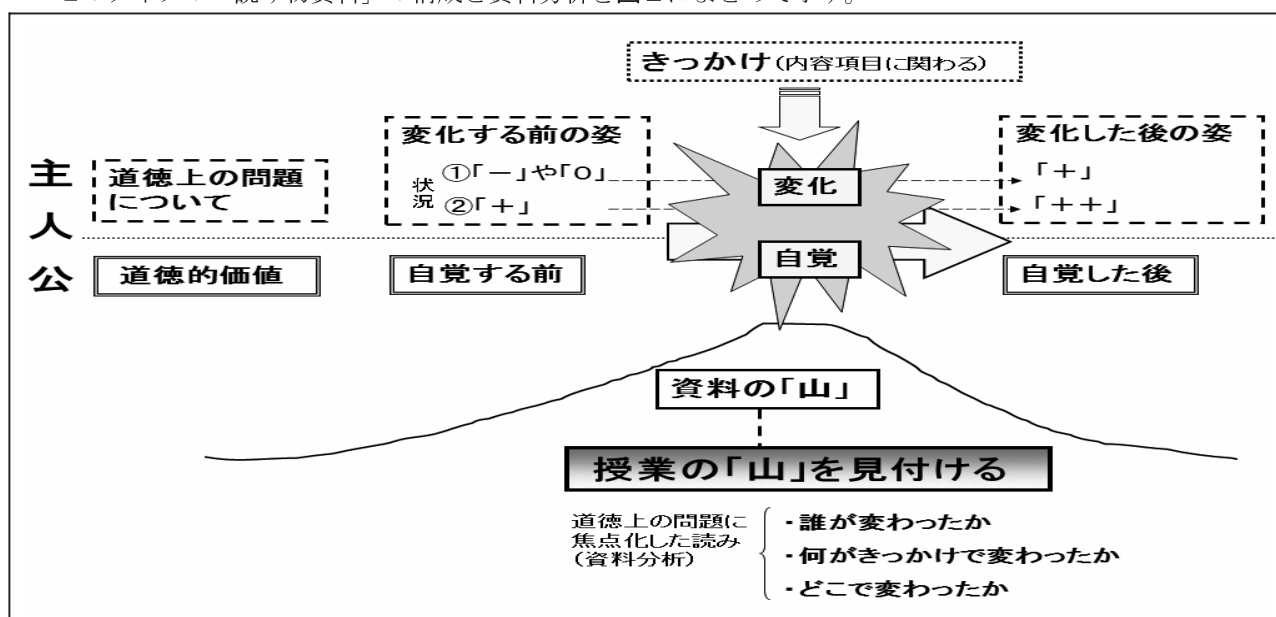


図2 主人公が道徳上の問題で変化する「読み物資料」の構成と資料分析

(2) 「信念」が主人公の生き方を支える「読み物資料」

このタイプにあたる「読み物資料」は、21編（小学校1・2年「こころ はばたく」1編、3・4年「心 きらめく」4編、5・6年「心 ときめく」6編、中学校「心 かがやく」10編）あり、「副読本」所収全資料中の割合は39%である。これらの「読み物資料」は、主人公の変化を描くものではなく、主人公の生き方を貫いた「信念」について考えさせる教材である。言い換えれば、主人公の生きる姿から、それを支えた「道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方」を感じ取らせる授業展開を意識した教材である。

主人公が努力を続ける姿が強調して描かれている場合、内容項目は1－(2)で扱うが、主人公の生き方を貫く「信念」が読み取れる教材では、その「信念」に結び付く内容項目が授業で扱われるべきであり、「信念」を道徳的価値と照らし合わせて読み取ることが資料分析では求められる。

道徳資料は、子どもを物語の世界に引き込むために、人間の生きる姿が「いかにも作り物」ではなく、存在を実感できるリアルさで描かれる必要がある。「読み物資料」では、現実の我々の生活がそうであるように、様々な価値が絡み合った中で生きる主人公のリアルな姿が描かれている。このタイプの「読み物資料」では、その主人公の姿に一つの道徳的価値という光を「スポットライト」のようにあてて、その生き方を貫く「信念」を考えさせる工夫が施されており、「スポットライト」のあて方の一つとして、道徳的価値を暗示させるものを物語の各場面で登場させ、主人公の生き方に貫かれている「信念」を考えさせる手法を用いた資料もある。

このタイプの「読み物資料」では、「スポットライト」をあてる場面として、①主人公がある道徳的価値に気づき、「信念」をもち始める場面、②自分の生き方を支える道徳的価値をより深く自覚し、「信念」を深めたり「信念」を礎に努力を続けたりする場面、③「信念」をもって行動したことが成就し、自分の生き方を支える道徳的価値のよさを感じ得る場面、④自分の生き方を支えた道徳的価値を振り返り、これからも「信念」をもち続けようと未来を展望している場面などが見られる。主人公の生き方を貫く「信念」を支えている道徳的価値をすべての場面で子どもに考えさせる授業は平板なものになるので、これらの場面の中から道徳的価値とかわって主人公の心が最も大きく動いた場面、子どもが主人公に自己を投影できる場면을教師が見定めて「山」のある授業構成を行う必要がある。

よって、このタイプの「読み物資料」の資料分析では、主人公の行動を一貫して支えた「心」を考えるだけでなく、授業で子どもに「どこで考えさせるのか」という観点から「授業の『山』をつくる」ことが重要である。このタイプの「読み物資料」の構成と資料分析を図3にまとめて示す。

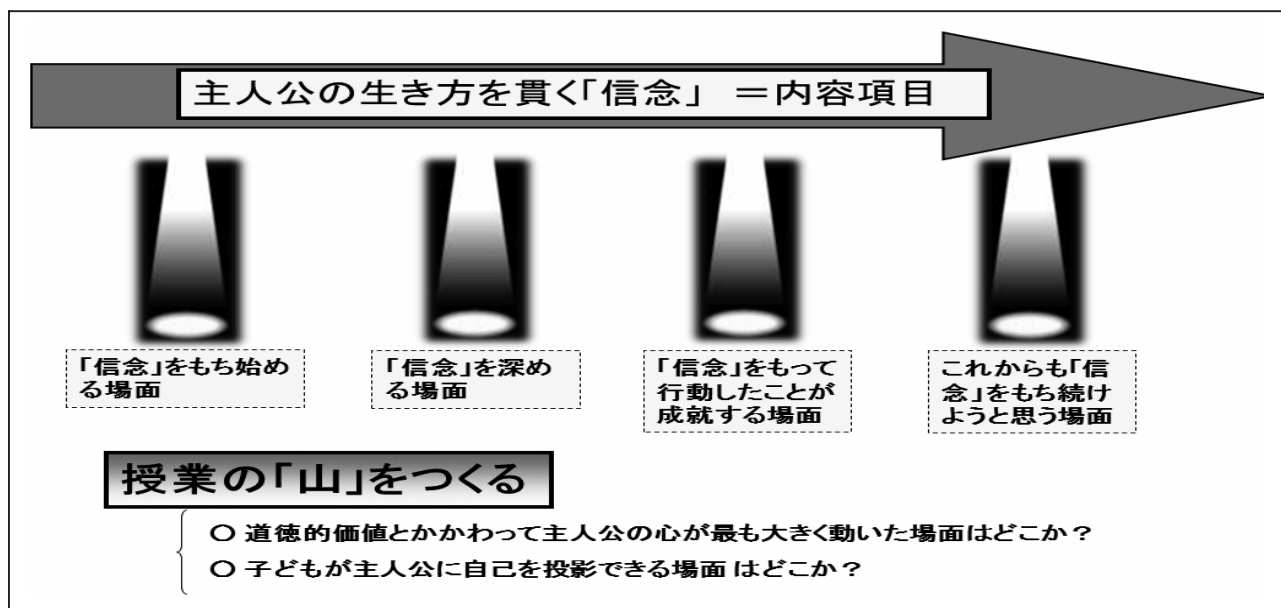


図3 「信念」が主人公の生き方を支える「読み物資料」の構成と資料分析

3 「読み物資料」を活用した授業の構想 ― 発問づくりを核にして ―

道徳的实践力の育成をめざした道徳の時間の授業構想では、子どもの道徳的価値の自覚を深めるための発問づくりが鍵になる。授業者は、資料分析によって資料の構造や文章表現の意図を読み取り、子どもが主人公に自己を投影させながら道徳的価値について考えを深めることができるよう、発問を準備する必要がある。

以下に、「読み物資料」を活用した発問づくりを核とする授業構想のあり方について述べる。

(1) 授業の「山」の設定

2章で述べたように「読み物資料」は、①主人公がある道徳的価値に出会い道徳上の問題で変化する「読み物資料」と、②「信念」が主人公の生き方を支える「読み物資料」に分類できる。①のタイプの資料については『授業の山』を見付けること、②のタイプの資料については『授業の山』をつくる観点から資料分析を行うことが求められる。

例えば、①のタイプの資料である「オオムラサキのたん生」（小学校3・4年「心 きらめく」所収）を、2章で示した分析の観点（誰が変わったか、何がきっかけで変わったか、どこで変わったか）で主人公の道徳上の変化を読み取れば、主人公（たいき君）が「さなぎ」に触れた時の「ブルッ、ブル、ブルッ」という振動から「生命」の存在を実感し、「生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にする（内容項目3－(1)）」という道徳的価値を自覚した場面が、資料の「山」であり、同時に授業の「山」であることが分かる。

また、②のタイプの資料である「ひとすじの道―城ノブ―」（中学校「心 かがやく」所収）では、「手」に着目すれば主人公（ノブ）が「信念」をもって行動する4つの場面（自分の手を見て不遇な女性を救うために立ち上がることを決意した場面、思いあまって駆け込んできた女性に自分の手を重ねながら話を聞く場面、女性を守るために両手を広げて凄まじい気迫で立ちはだかる場面、自立し旅立っていく女性の背中にそっと手を置き見送る場面）が描かれていることが分かる。これら4つの場面の主人公の「心」を考えると、各場面を照射する「スポットライト」、すなわち主人公の生き方を支えた道徳的価値は、「人間愛に根ざした他人を思いやる心（内容項目2－(2)）」であることが読み取れる。これらの場面から、「主人公の心が最も大きく動いた場面」や「子どもが主人公に自己を投影できる場面」を選んで授業の「山」をつくる必要がある。

(2) 中心発問の設定

授業の「山」となる中心発問は、主人公の「心」を問う発問であり、その授業で扱う道徳的価値について子どもに考えさせる問いとなることが重要である。

中心発問がその授業で扱う道徳的価値に迫る問いとなるためには、授業のねらいとリンクすることが大切である。兵庫県教育委員会刊行の「兵庫版道徳教育副読本教師用指導書」（以下、「指導書」という）に掲載されている「読み物資料」指導案例（54 編）で示される「授業のねらい」の記述を分析すれば、図4のような構成が見られる。

図4 (A)、(B) が示す「主人公の姿から道徳的価値について考えさせる」

ことを中心発問に反映するためには、主人公の行動や言葉から「心」を問うことが重要である。道徳の時間は道徳的实践（言葉・行動）の基盤となる道徳的实践力（心）を育成するものであることから、中心発問で「心」を問うことが道徳の授業構想で最も重要であると言える。実際の道徳の授業では、中心発問で「どうすればよかったのでしょうか」といった行動を問う場面が見られるが、「行動や言葉を支えているものは何か」ということを問わなければ、主人公の「心」を考える道徳の「授業のねらい」に迫ることは難しい。

また、図4 (C) が示す「授業のねらい」に含まれている道徳性の諸様相（道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲・態度）は、中心発問の「問いかけ方」に反映される。例えば、道徳的心情にかかわる問いでは「主人公はどんな気持ちだったのでしょうか」、道徳的判断力にかかわる問いでは「主人公はどう考えたのでしょうか」、

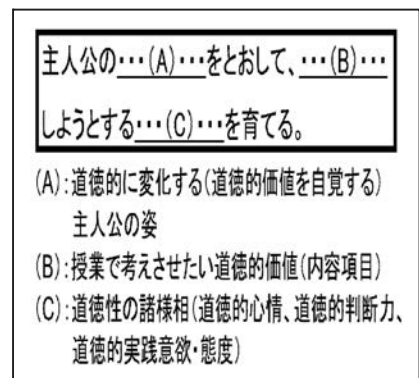


図4 「授業のねらい」の構成

道徳的実践意欲・態度にかかわる問いでは「主人公はどうしようと思ったのでしょうか」などの問いかけが、学年段階や子どもの実態に応じて想定できる。

例えば、「指導書」では、「オオムラサキのたん生」の「授業のねらい」を「さなぎにふれた時、『ブルッ、ブル、ブルッ』と激しく震えることを体験して道徳的に変化した『たいき』を通して、生命の尊さを感じ取り生命あるものを大切にする道徳心情を育てる」と示している⁹⁾。この「授業のねらい」は、「さなぎ」の振動が道徳上の問題にかかわる変化（道徳的価値の自覚）の「きっかけ」であり、「生命の尊重」という道徳的価値（内容項目3－(2)）を暗示している、という資料分析に基づくものである。子どもに、「生命」の存在を実感している主人公に自己を投影させて、内容項目にかかわる道徳的価値について考えさせるためには、本文の『放っておいてごめんね』と小さな声で言った」という「言葉・行動」から「心」を問う必要がある。そして、「授業のねらい」に含まれている道徳性の諸様相は「道徳的心情」であることから、『放っておいてごめんね』と小さな声で言った時、たいき君はどんなことを思ったのでしょうか」といった中心発問が想定できる。

(3) 思考の展開の予想

中心発問によって導き出された子どもの考えをより深め、道徳的価値の自覚を深めるためには、問いかけに対する子どもの反応を予想して中心発問の表現を練り上げるとともに、中心発問後の子どもの思考の展開を予想する必要がある。中心発問から子どもの考えがどのように広がり、深まるのかを予想して教師による適切な「切り返し」の発問（補助発問）を考え、道徳的価値の自覚を深める「対話」（教師と子ども、子どもどうし）のスキームを想定することが求められる。もちろん、実際の授業ではスキームどおり展開することは少なく、教師の予想を超えた意見の広がりや深まりが見られるが、子どもの思考の展開を見通すためには、「切り返し」の発問や「対話」の流れを具体的に想定することが重要である。

「正しい答え」を探そうとする子どもに、「ほんとうにそのことは大切なのだろうか」「他の考えはないのだろうか」と揺さぶる「切り返し」の発問をすることで、道徳的価値の理解を「人間理解」（道徳的価値は大切であるが実現は難しいこと）や「他者理解」（道徳的価値の実現に向けては多様な感じ方・考え方があること）に深めることができ、「納得して分かる」という道徳の時間の特質を生かした授業展開が期待できる。

また、「対話」をとおして「道徳の授業では、自分の考えを否定されることがなく、自分の考えが必ず受け入れられる」という思いを子どもにもたせることが重要である。「自分を出すことの安心感」を保障されることで、「主人公に自己を投影した見方・考え方」から「自分とのかかわりで道徳的価値をとらえた見方・考え方」に子どもの道徳的価値のとらえ方が広がっていくと考えられる。

(4) 中心発問を支える問いの設定

中心発問を契機として子どもが主人公の「心」を考え、道徳的価値の自覚を深めるためには、中心発問が授業の「山」となるように学習指導過程（授業展開の全体）を構想することが重要である。それには、中心発問が授業で扱う道徳的価値を焦点化できるように、「中心発問を支える問い」（基本発問）の構成を行う必要がある。「中心発問を支える問い」は、授業の「山」以外の場面（「道徳上の問題が生じる場面」「道徳上の問題で悩み、葛藤する場面」「道徳的に変化した後により高まりが見られる場面」など）で、道徳的価値にかかわる主人公の「心」を問う発問を中心に構成される。

例えば、「指導書」では、「オオムラサキのたん生」の「中心発問を支える問い」として、「観察日記を書かなくなったことを先生から注意された場面（道徳上の問題が生じる場面）」「飛び立つオオムラサキを見上げる場面（道徳的に変化した時の感動を思い出している場面）」などで主人公の「心」を問う発問が示されている。例示されているこれらの問いからは、中心発問で「授業のねらい」に示される道徳的価値（内容項目）について子どもが考えることに焦点化するために、「道徳上の問題を問う」ことを軸に学習指導過程を構成する企図が読み取れる。場面ごとの主人公の「心」を漫然と問うていくだけでは、主人公の道徳的価値の自覚に気付かせることはできない。そのため、授業の「山」を想定した構造的な授業構成が求められるのである。

4 「読み物資料」を活用した授業における評価

(1) 道徳の時間における評価

道徳教育における評価の考え方については、「学習指導要領」において、「児童の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」と示されている¹⁰⁾。ここでは、学校の教育活動全体を通じて把握された子どもの道徳性を道徳の時間等で生かすとともに、評価を教科と同様にとらえるのではなく、道徳の時間の特質を生かした評価を求めている。

特に、道徳の時間に関して数値などによる不用意な評価を行わないことについて、「学習指導要領解説 道徳編」では、「児童の人格そのものに働き掛ける」¹¹⁾という道徳の時間の特殊性をあげてその理由を説明している。しかし、一方で、「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」¹²⁾という学校教育としての一般性の観点から、道徳の時間においても、それぞれの指導のねらいとのかかわりにおいて児童の心の動きの変化などを様々な方法でとらえ、それによって自らの指導を計画するとともに、指導方法などの改善に努めることを求めている¹³⁾。

1章で述べたように、道徳の時間では、目標である道徳的実践力（心）の育成をめざして、道徳的価値の自覚を深める授業の「展開（プロセス）」が重視される。人間としてよりよく生きていく力であり、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である道徳的実践力は、主として道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を包含すると解釈されている¹⁴⁾。それゆえ、道徳的実践力は、1時間の道徳の時間でその育成について評価することは難しく、「展開（プロセス）」で道徳的価値の自覚を深める学習ができたかどうか問われることになる。

(2) 道徳的価値の自覚を深める学習と評価

3章で述べたように、道徳的価値の自覚を深める学習は、授業の「山」で主人公が道徳上の問題に向き合う姿からその時の「心」を考えることで、子どもが新しい発見をして「納得して分かる」ことをめざすものである。この子どもが新しい発見をした姿、「納得して分かる」姿を把握することが、道徳的価値の自覚を深める学習の評価であると考えられる。

例えば、「オオムラサキのたん生」で、授業導入時に資料掲載のオオムラサキの写真の羽（図5中のA）に着目していた子どもが、授業終末時には胴の部分（図5中のB）に着目するようになったとする。このことは、教師の簡単な問いかけで確認できるが、主人公に自己を投影して「心」を考えた子どもが、「生命の尊さを感じ取り生命あるものを大切にすること」について新しい発見をした姿、「納得して分かった」姿としてとらえることができる。このような評価方法は、「学習指導要領解説 道徳編」の「評価の創意工夫と留意点」で求められる「(4)自分を表現する得意な面が児童によって違うことなどから、多様な方法を生かしながら評価するように努める」¹⁵⁾という観点からも有効なものである。

また、「自己を見つめ道徳的価値の自覚を深める」という道徳の時間の特質から、子どもの自己評価が重視される。新しい発見をした自分の姿、「納得してわかった」自分の姿を子ども自身に把握させることについては、自己評価方法の工夫が各学校で行われている。例えば、尼崎市立大庄小学校では、児童の変容を確かめ、授業の改善に役立てることを目的に授業終末で「ふり返りカード」を子どもに記入させており、低学年は「はじめてわかったことがありますか」、中・高学年は「今日の学習で新しい発見はありましたか」という項目を設定している¹⁶⁾。この取組例のように、道徳の授業における自己評価は、自己の生き方についての考えを深めるという道徳の時間の特質と合致していることを理解した上で、指導に生かすことが重要である。

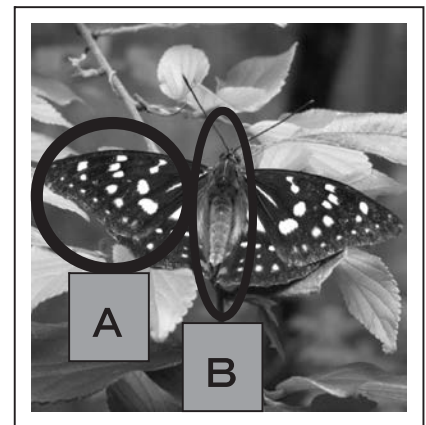


図5 オオムラサキの写真
出典：「3・4年心きらめく」9頁

おわりに

本研究では、「副読本」を効果的に活用し、道徳の時間の特質を生かした授業のあり方について、授業論、教材論、評価論の視点から考察した。

道徳の時間の特質を生かす授業、すなわち道徳的価値の自覚を深める授業は、子どもに新しい発見をもたらす授業であり、そのためには、「道徳上の問題に向き合うことをとおして自己の生き方について考える学習」を授業構成、発問構成、評価の観点から意図的に組織する必要があることを論じた。また、「副読本」所収の「読み物資料」や「指導書」を分析した結果からは、子どもが新しい発見をする道徳の授業を企図してこれらが編集されていることを明らかにした。この研究成果から、心の教育の基盤となる「自己の生き方を見つめる道徳教育」は、「副読本」の趣旨を生かし有効に活用した道徳の授業の充実がその核になることが分かった。

本県の「平成24年度道徳教育推進状況調査結果」では、「副読本」を活用した道徳の授業は県内の全小・中学校で実施されているものの、これらすべての学校で「道徳の時間の特質を生かした授業となるように指導過程や指導方法の工夫」を行うには至っていない（小学校の89.4%、中学校の94.5%が実施と回答）という結果が示された。また、「副読本」を活用した授業時数は、各学校で学年あたり4時間程度であることも明らかになった。

今後、各学校で「道徳の時間の特質を生かす」ことの意味や「副読本」の道徳教材としての意義が吟味され、道徳の時間を「要」とした道徳教育がさらに推進されることが望まれる。本研究の成果がその一助となれば幸いである。

注)

- 1) 1章及び2章は、馬場勝「教材開発のポイントー道徳の時間の特質を生かした授業展開を視野に入れた教材開発ー」, 文部科学省教育課程課編『中等教育資料2月号』, 2013, pp.18-21に加筆したものである。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』, 2008, p.79
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』, 2008, p.82
- 4) 前掲2) p.31
- 5) 前掲2) p.30
- 6) 前掲3) p.31
- 7) 横山利弘『道徳教育、画餅からの脱却』, 暁教育図書株式会社, 2007, p.215
- 8) 兵庫県教育委員会『『深まり』と『つながり』のある道徳教育』, 2012
- 9) 兵庫県教育委員会「兵庫版道徳教育副読本教師用指導書 心きらめく(小学校3・4年)」, 2011
- 10) 文部科学省『小学校学習指導要領』, 2008, p.106
- 11) 前掲2) p.128
- 12) 前掲10) p.17
- 13) 前掲2) p.124
- 14) 前掲4) と同じ
- 15) 前掲11) と同じ
- 16) 尼崎市立大庄小学校『平成23年度研究のまとめ 豊かな人間性を育成する「心の教育」の充実』, 2011

はじめに

平成 21 年 3 月告示の高等学校学習指導要領では、「生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実を図るもの」¹⁾と記され、道德教育の充実が求められている。展開にあたっては、新たに全体計画を作成することが規定され、指導については、高校生の発達の段階に応じた指導の工夫が求められている。

しかしながら、小・中学校と異なり道德の時間が設けられていないことから、各教科や様々な教育活動と道德教育のかかわり、また勤務校における道德教育の重点目標の共通理解等、教員の意識を高めることが課題となっている。そこで、本稿では、高等学校の道德教育を推進する方策の一つとして、「兵庫版道德教育副読本」（以下、「副読本」という）の活用について考察する。

1 本県における道德教育の取組例

(1) 教科「公共」の取組

本県では、高校生に自立と共生の能力を兼ね備えた社会人としての基礎を培うため、平成 23 年度から「社会人基礎力育成カリキュラム開発事業」を実施している。本事業では、教科「公共」の時間を創設し、道德教育、キャリア教育、今日的な課題に対応した教育の 3 つを柱とした教育課程の研究開発を行っている。これらの実践研究における道德教育の取組に着目し、その概要を以下に記す。

県立上郡高等学校では、科目「社会人基礎」を設定し、モラルジレンマ授業に取り組んでいる。同校では、国語で学んだディベートの手法を活用し、対話とディスカッションをとおして、自他を尊重する心や主体性を育むことをめざした実践が行われている。また、県立加古川北高等学校では、科目「公共」を設定し、人物探求をとおした道德教育に取り組んでいる。この科目では、生徒が偉人の業績等を調査し、それを基に自らの生き方を振り返ることで、人間としての在り方生き方について考える学習が行われている。この他、県立猪名川高等学校では、全学年 1 単位を科目「道德」として設定し、道德的価値の自覚に資する「道德の授業」に取り組んでいる。本科目は、「道德の授業」とインターンシップ等の体験活動を結び付け、道德性を養うことをめざすものである。

(2) 「兵庫版道德教育副読本」を活用した取組

上述の猪名川高等学校では、中学校学習指導要領に記される道德の時間における内容項目を高校生の発達の段階を考慮しながら計画的に 3 年間に配置し、学校設定科目として「道德の授業」を実践している²⁾。

同校の道德教育の特色は、「副読本」を活用した「道德の授業」を高等学校で実践していることにある。「副読本」については、校内及び近隣の小・中学校とも連携しながら教材分析を行うなど、生徒の道德的価値の自覚を深めるための活用に努めている。また、「道德の授業」は、生徒に道德的实践力（心）を育成することをねらいとし、道德的価値（中学校道德の「24 の内容項目」に準ずる価値）の自覚を深める授業構成をめざしている。ともすれば、高等学校の道德教育は「説論」スタイルになりがちであるが、同校では「道德の授業」で教員が生徒とともに考え、生徒の内面に働きかけ、生徒自身が内面を見つめる道德教育を志向している。このように、「副読本」の特質やそれを活用する「道德の授業」について学校で組織的に研究し、教員の共通理解を図りながら道德教育を推進していることに同校の実践の意義がある。

今回の「高等学校学習指導要領解説 総則編」（以下、「総則編」という）の改訂では、高等学校の道德教育を進めるにあたって、小・中学校の道德教育において扱われる 4 つの視点から示される内容（「自分自身」「他の人とのかかわり」「自然や崇高なものとのかかわり」「集団や社会とのかかわり」）を踏まえる必要性が示され

た³⁾。このことから、猪名川高等学校の取組は、道德教育の「内容の一貫性 (consistency)」というカリキュラム論の視点からも意義があると言える。

2 高等学校における「兵庫版道德教育副読本」の活用に向けて

(1) 学校の教育活動全体での活用

「副読本」の活用にあたっては、前章で紹介した学校のように、各学校の特色を生かした教育活動全体の中で計画的に活用することが望ましい。その前提には、組織的・計画的な道德教育の推進が求められ、カリキュラム全体を俯瞰した全体計画の作成が重要となる。例えば、右の図に示した様式の全体計画を作成することで、家庭や地域社会との連携も含めた組織的・計画的な道德教育のフレームを可視化できる。

「学習指導要領」では、道德教育の指導について、各教科・科目、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た適切な指導を行うことが求められている。

教科・科目等の特質に応じた「副読本」を活用した指導について、例えば、福島智⁴⁾が著した中学校用「副読本」所収の教材「コミュニケーションは元気の素」を科目「家庭基礎」における「共生社会と福祉」の単元で活用することを想定する。科目「家庭基礎」では、「家庭や

地域の生活課題を主体的に解決するとともに、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる⁵⁾ことが目標とされ、「共生社会と福祉」の単元では、生涯にわたって生活を支える福祉について、共生の視点から課題を見出し、これを改善充実しようとする積極的な態度を育てることをねらいとしている。「盲ろう者になったぼくが生き返ったような気持ちになったのは、指文字を通して、多くの人との間に心のつながりをつくることができるようになったときです⁶⁾という福島の「メッセージ」を基にした意見交換を中心に授業を構成することで、「多様なニーズをもった人々がそれぞれの特徴を生かしながら支え合って生活する社会をつくるために個人や集団がどのようにつながり助け合ったらよいか⁷⁾という課題について互いに考えを深め合う学習が期待できる。

このように、高等学校の道德教育で求められる「人間としての在り方生き方」を直接に目標として掲げている科目「現代社会」「倫理」以外の教科・科目においても、それらの特質に応じた道德教育を推進するためには「副読本」を活用することが有効である。「総則編」で各教科の目標と道德教育の関連が明示されていることを踏まえて、教科・科目での「副読本」の活用を計画する必要がある。

また、「副読本」を活用する際には、体験活動と結び付けることも有効である。例えば、特別活動におけるインターンシップの事後指導で、同書所収の「人としての修行－鶴澤友路－」を活用し、主人公の鶴澤友路が年の離れた先輩との人間関係に悩みながら謙虚な心の大切さに気付く姿から、上司や異年齢の先輩等との人間関係を体験した生徒に「働くことと自己の成長」についての考えを深めさせることが期待できる。



図 高等学校道德教育全体計画例

(2) 高校生の発達の段階を考慮した活用

「副読本」は対象とする児童生徒の学年段階に合わせた内容や表現が吟味されているが、年齢に関係なく心に響く内容が掲載されている。そこには、高校生を対象とした教育活動にふさわしい内容も多く含まれる。しかし、「総則編」では、今回の改訂で「小・中学校における道徳教育も踏まえつつ、生徒の発達の段階にふさわしい高等学校における道徳教育を行うこと」⁸⁾を求めており、高等学校での「副読本」の活用の際には、中学校段階でこの教材を使用していることを踏まえた上で、中学校より一步踏み込んだ学びの工夫が必要になる。

例えば、前項の活用例では、「共生社会における個人や集団のつながり」や「働くことと自己の成長」といった高校生に考えさせるべき内容に焦点化した扱いの工夫が求められる。また、同じ教材で中学生の時に道徳の時間に学んだことを生徒に想起させながら、高校生になって自己の考え方がどのように深まり、広がったのかという「心の成長」をメタ認知させるなど、発達の段階に応じた教材とのかかわり方を意識して指導することが重要である。前章で猪名川高等学校の取組について道徳教育の「内容の一貫性 (consistency)」というカリキュラム論の視点からの意義を述べたが、高校生の発達の段階にふさわしい「副読本」の活用については、「内容の一貫性」とともに「内容の系統性 (continuity)」という視点からも検討を行うことが重要である。

また、「内容の系統性」については、小学校において「自己の生き方」についての考えを深め、中学校において「人間としての生き方」について自覚を深める学習を道徳の時間で行っていることを踏まえて、高等学校に求められる「人間としての在り方生き方に関する教育」を行う必要がある。「在り方生き方」について、澤田浩一は「総則編」の記述分析をとおして、「人間としての生き方とは、人間存在の根本性格を問うこと、すなわち人間としての在り方を通して形成されたその人なりの考え方に基づいて選んだ存在の仕方であると考えられている。『生き方』は『在り方』を問うことを通して決定されていく」と述べている⁹⁾。兵庫ゆかりの先人やメッセージ寄稿者が「どう人間としての『在り方』を問い『生き方』を探究したのか」という観点からあらためて高校生に「副読本」を読ませ、生徒自身が自己探究を進めるきっかけとする活用方法も有効であると考えられる。

おわりに

本稿では、本県の道徳教育の取組例を紹介するとともに、「兵庫版道徳教育副読本」活用についての考察をとおして高等学校における道徳教育推進の方策について述べた。「人間としての在り方生き方に関する教育」は、平成元年の学習指導要領改訂で高等学校における道徳教育の基底として示され、前回（平成 11 年）及び今回の改訂でも継承されており、四半世紀を経た道徳教育の理念である。しかしながら、すべての学校がこの理念を念頭に置いて道徳教育を実践しているとは言い難い現状がある。今後、「副読本」の活用を一つの方法として、小・中学校との接続を考慮しながら高等学校の道徳教育の特質を考えた取組が広がることが期待される。

注)

- 1) 文部科学省『高等学校学習指導要領』, 2009. p. 15
- 2) 兵庫県立猪名川高等学校『平成 23 年度「道徳」研究の記録 (第 1 年次)』, 2011
- 3) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』, 2009. p. 18
- 4) 1962 年生まれ。神戸市出身の障害学研究者。9 歳で失明、18 歳で失聴し盲ろう者となるが、母親とともに「指点字」を考案。盲ろう者として日本で初めて大学進学を果たし、世界で初めての正規の大学教員となった。
- 5) 前掲 1) p. 117
- 6) 兵庫県教育委員会『兵庫版道徳教育副読本 心 かがやく』, 2011. p. 32
- 7) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 家庭編』, 2009. p. 14
- 8) 前掲 3) と同じ
- 9) 澤田浩一「先行実施年度における実践課題とその対応⑧ 高等学校における道徳教育の課題とその対応」, 文部科学省教育課程課『中等教育資料 5 月号』, 2011. p. 82