

はじめに

本書は、教員を目指す大学生と若手教員を主な対象に、大学の道德教育の授業、初任者研修等に使えるテキストとして執筆しました。一般に道德の授業については、そもそも小中学校で授業を受けた記憶がなかったり、あるいは記憶はあっても読み物資料を読んで発問に答えたり、話し合ったりするイメージしかないために授業づくりを難しいと感じる学生が多く見られます。しかも大学では通常、道德教育について15回の講義しか受けず、教育実習でもほとんど授業をしないままに、教員として教壇に立つことになるのが現状です。

教壇に立ってからも、道德科には他の教科に比べると授業準備にあまり時間を割くことができず、教師用指導書の学習指導案をそのまま使って授業をすることになりがちで、「授業に対する子どもたちの反応が悪い」「授業に手ごたえを感じられない」と思っても、どう改善すればよいかさえわからなくなりがちです。

これでは道德科の授業を単なるお説教の時間や学級会と同様の話し合いの時間にしてしまったり、あるいは「道德授業の達人」と呼ばれる方々の方法をそのメリット・デメリットを理解しないままに真似てみたりすることになり、何年経っても授業づくりの力が身に付かないということにもなりかねません。

このような事態を避けるため、本書では道德の授業方法をねらいに従って8種類に類型化し、それぞれの方法のメリット・デメリットを示しています。そして、子どもたちの実態と到達して欲しい姿を基に、どのような発問や学習活動を展開すればねらいを達成できそうか、また、どうすれば授業を改善できるかを明確に示すことを目指しました。そのため、大学の研究者と道德授業の改善に取り組み続けているベテラン教員が開発した教材分析、指導案作り、授業や評価の方法を豊富な事例に基づいて段階的にわかりやすく解説しています。本書を参考に教材分析、指導案作り、授業実践と改善に取り組むことで、読者が授業づくりの力を身に付けながら自分の授業スタイルを確立し、改善し続け

ていくことができるようになっていきます。

本書の執筆者の方々の道徳授業に取り組んできた年数や問題意識、授業のスタイルは、それぞれ異なっていますが、自分の方法やスタイルを完成したものとは捉えておらず、常に探究を続けている点で共通しています。筆者が本書の共編著者である木原一彰先生と初めて出会ったのは2012年の日本道徳教育学会大会でした。木原先生は「世界の医聖 野口英世」と題する公開授業で従来の偉人伝を使った道徳授業の枠組みを超えた新しい提案をされました。筆者は、野口英世の不撓不屈な生き方を手掛かりに、子どもたち一人ひとりがそれぞれに不撓不屈に対するこだわりを見いだすとともに、他の子どもたちからも学べる素晴らしい授業だと感じましたが、授業後の質疑応答では木原先生の授業提案に対して否定的な意見が多数出されました。しかし、木原先生はさらなる探究を続けられ、3年後にこの授業実践を核にした実践研究論文が学会誌に掲載されました。学会で認められるようになってからも木原先生は現状に安住されることなく、さらなる探究を続けておられます。

他の執筆者の方々もそれぞれに道徳教育に対する問題意識を持って探究に取り組んでおられることから、研究者である筆者としては特定の方法を絶対的なものとして提唱するのではなく、様々な道徳授業のスタイルのメリット・デメリットが明らかになるような枠組みを提示することで、授業改善に取り組む現場の先生方を支援したいと考え、研究に取り組んでいます。筆者が執筆した部分は、JSPS科研費基盤研究C 26381250「モラル・アフォーダンスを導入した道徳授業の開発」の助成を受けた研究成果をとりまとめたものです。

本書で提示した「ねらいの8類型」の枠組みもまた、完成したものではなく、今後の道徳教育の研究、実践の発展によって改善され、乗り越えられていくべきものです。本書で学ぶ方々が、それぞれに、子どもたちが本気で考え議論しながら、よりよい生き方、在り方を学べる道徳授業のスタイルを確立するだけでなく、さらなる探究を継続できる教師として成長していかれることを願っています。

2017年12月

吉田 誠

道徳科 初めての授業づくり
—ねらいの8類型による分析と探究—

目 次

| | |
|------------|---|
| はじめに | i |
|------------|---|

[基礎編]

| | |
|--|-----------|
| 第1章 道徳教育に対する誤解を解く | 3 |
| 1. 道徳教育における信念対立とは | 3 |
| 2. 「修身科」「道徳の時間」「特別の教科 道徳」に通底する信念対立 | 6 |
| 3. 理想主義と現実主義の対立の根底にある善悪観の問題 | 10 |
| 4. よい道徳教育とは何か | 12 |
| 第2章 道徳を捉える新たな視点 | 16 |
| 1. 20世紀の道徳と21世紀の道徳 | 16 |
| 2. 進化心理学と認知神経科学が示す新たな道徳観 | 18 |
| 3. 理想主義と現実主義を融合する視点 | 21 |
| 第3章 道徳授業のねらいに基づく8類型 | 26 |
| 1. 理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の視点 | 26 |
| 2. 道徳授業の8類型 | 28 |
| (1) 行為の理想追求型 | 28 |
| (2) 価値の理想追求型 | 28 |
| (3) 生き方の理想追求型 | 29 |
| (4) 人格の向上追求型 | 30 |
| (5) 集団の成長追求型 | 31 |
| (6) 状況適応追求型 | 31 |
| (7) 行為判断力追求型 | 32 |
| (8) 行為スキル追求型 | 33 |
| 3. 複数類型の連携による授業改善の可能性 | 34 |
| 第4章 道徳授業の発問の構成法 | 36 |
| 1. ねらいの設定 | 36 |
| (1) 年間指導計画を確認する | 37 |
| (2) 『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』を確認する | 37 |
| (3) 内容項目を踏まえて教材を分析する | 37 |
| (4) 授業全体を貫く「本時のねらい」を設定する | 38 |
| (5) 複数の内容項目を関連付けた学習を構想する場合 | 38 |

| | |
|------------------------------|-----------|
| 2. 発問の種類 | 39 |
| (1) 道徳科の学習指導過程における類別 | 39 |
| (2) 発問の対象による類別 | 40 |
| (3) 授業構成の意図による類別 | 41 |
| 3. 発問の構成法 | 42 |
| (1) 内容項目の解説を熟読する | 42 |
| (2) 本時のねらいと学習テーマを設定する | 43 |
| (3) ねらいに沿った中心発問をつくる | 43 |
| (4) 学習テーマに沿った展開後段の発問をつくる | 45 |
| (5) ねらいに基づいた導入での発問, 基本発問をつくる | 46 |
| 4. 発問の推敲法 | 46 |
| 第5章 道徳科の学習指導案の作り方 | 49 |
| 1. 学習指導案作成の目的と必要性 | 49 |
| 2. 学習指導案の形式例 | 51 |
| 3. 学習指導案の作成手順 | 53 |
| (1) 主題名を設定する | 53 |
| (2) 教材名を書く | 53 |
| (3) 教材分析を基に, 本時のねらいを設定する | 53 |
| (4) 主題設定の理由を書く | 53 |
| (5) 本時の学習について書く | 54 |
| (6) 板書計画を構想する | 55 |
| (7) 評価について | 55 |
| (8) 全体を見直す | 55 |
| 4. 多様な指導案の形式例 | 56 |
| (1) 考え, 議論する道徳の実現のために | 57 |
| (2) 関連する内容項目 | 57 |
| (3) 関連する教科・領域等 | 58 |
| 第6章 道徳科の評価 | 59 |
| 1. 評価と評定 | 59 |
| (1) 学習評価とは | 59 |
| (2) 評価と評定について | 60 |
| 2. 道徳科における評価とは | 61 |
| (1) 観点別評価ではない | 61 |

第10章 授業づくりの実際とさらなる探究1

| | |
|--------------------------------|-----|
| —カリキュラム・マネジメントに基づく道徳授業の探究— | 107 |
| 1. 課題意識と授業づくりの視点 | 107 |
| (1) 課題意識 | 107 |
| (2) 授業づくりの視点 | 108 |
| 2. 授業実践例『「右・左・右」まもります』(小学校3年生) | 110 |
| (1) 社会科の見学学習における児童の実態から | 110 |
| (2) 授業場面ごとの考察 | 110 |
| (3) まとめ | 115 |
| 3. 授業スタイルの長所と今後の課題 | 116 |
| 4. さらなる探究に向けて(共編著者からのコメント) | 117 |

第11章 授業づくりの実際とさらなる探究2

| | |
|--------------------------------------|-----|
| —テーマ発問と構造的板書による授業改善— | 119 |
| 1. 課題意識と授業づくりの視点 | 119 |
| 2. 授業実践例「同じ仲間だから」・「人間らしく生きる」(小学校4年生) | 120 |
| (1) 「同じ仲間だから」(『わたしたちの道徳 小学校三・四年』)の実践 | 120 |
| (2) 「人間らしく生きる」の実践 | 125 |
| 3. 授業スタイルの長所と今後の課題 | 128 |
| (1) 長所として考えられること | 128 |
| (2) 今後の課題 | 129 |
| 4. さらなる探究に向けて(共編著者からのコメント) | 129 |

第12章 授業づくりの実際とさらなる探究3

| | |
|--------------------------------------|-----|
| —「考え、議論する」教科授業を基盤とする問題解決的授業— | 131 |
| 1. 課題意識と授業づくりの視点 | 131 |
| (1) 中学校だからこそ、教科授業でも「考え、議論する」場と時間の保障を | 131 |
| (2) いじめ防止をねらう道徳授業を、問題解決的な学習で | 132 |
| (3) 「卒業文集最後の二行」こそ、入学間もない1年生で | 133 |
| (4) 「問い」をどう立てるか | 133 |
| 2. 授業実践例「卒業文集最後の二行」(中学1年生) | 134 |
| (1) 授業の実際 | 134 |
| (2) 授業の振り返りをどうするか—道徳科の「評価」を意識して— | 138 |
| 3. 授業スタイルの長所と今後の課題 | 140 |
| 4. さらなる探究に向けて(共編著者からのコメント) | 140 |

第13章 授業づくりの実際とさらなる探究4

- 「教材を教える」授業から「教材で探究する」授業へ—— …… 142
1. 課題意識と授業づくりの視点 …… 142
 2. 授業実践例「絵はがきと切手」(小学校4年生) …… 145
 3. 授業スタイルの長所と今後の課題 …… 149
 4. さらなる探究に向けて(共編著者からのコメント) …… 151

[応用編]

第14章 新たな授業づくりの方向性

- ジグソー法を用いたコンピテンシー・ベースの道徳授業—— …… 155
1. コンピテンシー・ベースの教材分析法 …… 155
 2. 知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり …… 158
 3. 「二通の手紙」を用いた授業実践例 …… 161

第15章 校内研究会による授業力の向上 …… 165

1. 参観者としての授業力の向上 …… 165
 - (1) 授業者への自我関与 166
 - (2) 学習者への自我関与 170
2. 授業者としての授業力の向上 …… 171
 - (1) 問いを立てる 172
 - (2) 問いに対する自分なりの答えを研究授業で表現する 172
 - (3) 協議会で問いを主張する 172
3. 校内研究会を「主体的・対話的で深い学び」の場にするために …… 173
 - (1) 自分なりの考えを常に持つ —主体的な学び— 173
 - (2) 日常的に相談できる相手を見つける —対話的な学び— 173
 - (3) 学んだことを次の授業で試し、検討する —深い学び— 174

おわりに …… 175

基礎編

第1章

道徳教育に対する誤解を解く

1. 道徳教育における信念対立とは

私たちは、「あるべき」行動や生き方について、何らかの信念を持って生きています。そして、他者に対しても、同じような信念に従って行動することを期待したり強制したりします。このような「あるべき」行動や生き方を子どもたちに伝えるものが道徳教育であるということもできるでしょう。では、このような期待や強制を行う根拠はどこにあるのでしょうか。また、自分たちの信じる「あるべき」行動や生き方とは異なる行動をする人々との対立や、道徳教育の指導方針や指導内容についての意見対立のような信念対立が生じた場合、どのように正しさを決めればよいのでしょうか。ここでは、教育哲学者の苦野一徳が示した正しさを決め方についての4つのアプローチに基づいて検討してみましょう。

苦野の『どのような教育が「よい」教育か』によれば、正しさを決め方の一つ目は「道徳・義務論的アプローチ」です。これは、どのような社会が最も「道徳的」であり、そのような社会で私たちにどのような「義務」があるか、探求するものです。例えば、ジョン・ロールズは、生まれの差や才能のような生来のめぐり合わせの違いで社会的成功に差が出る状態を解消するために、「無知のヴェール」に覆われた状態を仮定して正しさを判断すべきと論じました。しかし、これに対して、ロバート・ノージックは、生まれの差も持って生まれた権利だから社会が勝手に平準化すべきでない」と反論しています。このよ

うに「道徳・義務論的アプローチ」の主張者は、自分が理想とする行動や生き方、社会の在り方を追求するため、自分の考えが正しく、反対する相手の考えは間違っていると考えがちです。その結果、両者の信念対立は永遠に続くか、あるいはそれぞれに理想を追求し続ければいつか共通の理想にたどり着くはずと考えることになりやすいでしょう。道徳教育の指導方針を考える場合であれば、具体的問題の議論を避けて抽象的な道徳的価値の理想を追求する理想主義的なアプローチということができます。

正しさの決め方の二つ目は、「状態・事実論的アプローチ」です。これは、私たちは文化的な状況の中で生まれ育った存在だから、それぞれの文化の「共通の価値」や「共通の善」を基に正しさを決め、それに従うべきだとする考え方です。例えば、マイケル・サンデルは、私たちは誰もが共同体の中に生まれ育ったのだから、その共同体の状態や事実をありのままに受け入れ、共同体において正しいとされるものに従うべきであると論じました。この議論は、「郷に入っては郷に従え」と同じ主張であり、何をその共同体の状態や事実として受け入れるべきかということについては、結局多数派の考え方で決まることになりがちです。したがって、多数派の考える正しさに適応できない少数派にとっては、多数派との間の信念対立が永遠に続くことになりやすいでしょう。道徳教育の指導方針を考える場合であれば、ある状況における自分の言動が共同体の多数派からどのように受け止められるかを適切に考え判断する、状況適応力を育てる現実主義的なアプローチということができます。

正しさの決め方の三つ目は、「プラグマティックアプローチ」です。これは、絶対的な道徳や義務、あるいは絶対的で変える必要のない共同体の状態や事実の一つに決められないので、その都度の状況に応じて何がよいか、話し合っただけで決めればよいとする考え方です。例えば、リチャード・ローティは絶対的な正義を問うのをやめて、その都度どうすればうまくいくかを考えるべきと論じました。しかし、その都度の「うまくいく」方法の判断の仕方は示されておらず、「うまくいく」方法の決め方についての信念対立が永遠に続いてしまうことになりやすいでしょう。道徳教育の指導方針を考える場合であれば、正しさは人それぞれの視点や立場によって変わるので、話し合いの手続きやスキルといっ

たその都度の「よい」行為スキルを話し合っただけで決め、そのスキルを習得させる行為主義的なアプローチということができます。

正しさの決め方の四つ目は、「欲望論的アプローチ」です。これは、「われわれはどのような生を欲するか」という欲望論を基に、そのような生を最も十全に可能にする社会や教育を「よい」とする考え方です。例えば、苫野一徳は、プラグマティックアプローチでは、その都度何が「うまくいく」かを考えるだけでその判断基準がないのに対して、欲望論的アプローチでは、私たちが各自の欲望を問い合うことでその本質を確かめた上で、どうすれば各人の本質的欲望を最も十全に達成できるかを判断基準に「よい」方法を定めることができると論じています。欲望論的アプローチでは、各自が自分の欲望と他者の欲望を理解し、相互の衝突をいかに少なくするか、あるいは、両者の欲望をいかに両立させるかについての議論が可能となるでしょう。しかし、互いに両立しない欲望が衝突した場合には信念対立が続く可能性もあります。道德教育の指導方針を考える場合であれば、正しさよりもお互いがどうしたいか、どうなったらよいかについて考え、お互いに折り合いを付ける習慣や生き方を人格にまで高めようとする人格主義的なアプローチということができます。

以上の4つのアプローチは、どれかが正しく、それ以外は間違っているということではなく、それぞれ長所・短所はありますが、すべて私たちがよりよく生きていくために必要な視点ではないでしょうか。現実には、理想を追求することで対立する両者に一応の合意が得られることもあれば、逆に理想が異なるために互いに理解しあえずに対立を深めることもあります。理想の追求よりも目の前の現実に適応することが大切な場合もあれば、現実に迎合して理想を忘れてしまう場合もあります。個々の行為の正しさを確認することがよりよい生き方につながる場合もあれば、個々の行為の正しさにとらわれ過ぎて何のために生きているのか見失う場合もあります。互いにどうしたいか、どうなりたいかを確認しながら折り合いを付けることで無用の対立を避けられる場合もあれば、互いの事情や人生の背景に配慮しすぎて不正な行為に甘くなってしまう場合もあります。

したがって、私たちがよりよく生きるためには、どのような目的、状況に対

してどの視点がより効果的か、複眼的な視点から考えることが必要です。ところが我が国の道徳教育では、様々な立場から教育方法を提唱する人々が、自分の教育方法こそが他の教育方法の問題をすべて解決するような排他的な主張をしてしまうことによる信念対立が続いてきました。

このような道徳教育方法の信念対立の根底にある善悪観を解明するため、明治以降の道徳教育の歴史に通底する信念対立について考察してみましょう。

2. 「修身科」「道徳の時間」「特別の教科 道徳」に通底する 信念対立

明治新政府が1872(明治5)年に発布した「学制」では、フランスの学校制度にならって、現在の道徳科にあたる修身科が教科として設定されましたが、当初は教育方針が明確でなく、あまり重視されませんでした。その背景には、欧米の科学技術を取り入れるために読み書き計算の実学を重視する欧化主義の考え方がありました。

その後、1879(明治12)年に明治天皇の意見に基づいて天皇の侍講である元田永孚が、当時の教育は知識技能の習得に重点を置きすぎているので、仁義忠孝の徳を培う修身科中心にするべきという儒教主義の意見を「教学聖旨」として示しました。これに対して「政府は国民の道徳的理想に関与すべきでない」とする反論を伊藤博文が出し、元田が再反論を行いました。その後も論争が続きましたが、それは「若者が不道徳なのは仁義忠孝の道徳を知らないからで、価値の理想を学校で教えるべき」とする理想主義的な議論と「若者の不道徳は一時的な現象であり、実学を学びながら近代市民としての責任や義務を身に付けさせればよい」とする現実主義的な議論の対立でした。

政府内の儒教主義と欧化主義の対立は、学校教育政策の混乱を招き、地方官の政府に対する不満が高まりました。そして、地方長官(現在の県知事)会議で政府に対し、国の教育方針を定めて修身科を充実させるよう求めたことをきっかけに、明治天皇の指示のもと、井上毅の草案に元田永孚が修正を加えて作られた教育の基本方針が、1890(明治23)年に「教育勅語」として出されま

した。「教育勅語」では、仁義忠孝の儒教主義的な道德と博愛・公德心・遵法といった欧化主義的な近代市民道德が並立しながらも、国家の危急時には公のために奉仕し、皇室の運命を助けるべきとされました。

「教育勅語」は教育の基本方針とされ、祝祭日に奉読することと、後には暗唱することが義務付けられました。修身科の教科書も「教育勅語」の徳目に従って構成され、価値の理想を教え込む理想主義的な傾向が強まりました。

大正時代には大正デモクラシーと言われる自由主義的な社会運動に伴い、教育界でも子どもの興味関心や主体性を尊重する教育への転換を図る大正新教育運動が展開されました。修身科でも生活に根ざした教材を用いたり、生活の問題を解決させたりする現実主義的な改革が一部の学校で行われましたが、昭和時代になって軍国主義化が進むにつれて衰退し、消滅しました。

戦後、我が国の教育から軍国主義を排除するためGHQ（連合国軍総司令部）の指示により修身、日本歴史、地理の授業が停止されました。その後、日本歴史と地理は再開されましたが、修身は停止されたまま、民主主義的な社会生活を理解させ、その進展に寄与する態度や能力を育てる教育が社会科で行われました。それに加えて、基本的生活習慣の指導あるいは学級や社会の変革に取り組む学級集団づくりの指導を行う生活指導が行われました。

その後、修身科復活の世論が起り、1945（昭和20）年頃から新聞や教育雑誌で道德教育の問題が取り上げられるようになりました。1950（昭和25）年に来日した米国教育使節団の報告書では「道德教育は、ただ社会科だけからくるものだと考えるのはまったく無意味である。道德教育は、全教育課程を通じて、力説されなければならない」と指摘されました。これらの動きを受けて1951（昭和26）年に教育課程審議会から「道德教育振興に関する答申」が出され、「社会科その他、現在の教育課程に再検討を加え、これを正しく運営する」ことで道德教育を行うべきとされました。

一方、「社会を学ぶ『社会科』を、個人の内面の美しさを求める『個人科』にすりかえようとしている」という社会科問題協議会の批判もあり、社会科による道德教育の限界が問題になりました。こういった動きを受け、1958（昭和33）年の教育課程審議会答申で、従来の学校の教育活動全体を通じて行う全面