

〔原著論文〕

道徳科の指導と資料活用に関する一考察

川野 司

【要 旨】

平成27年3月17日に、学校教育法施行規則及び小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正が行われ、それに伴う学校教育法施行規則で、「特別の教科 道徳」（道徳科）が正式に位置づけられた。特別の教科である道徳科で、何がどのように変更されるのか、先ずその設置経緯について述べてみた。道徳科の誕生により小学校は平成30年度から、中学校では平成31年度から道徳教科書が使用されることになる。どのような教科書が使用されかの予想は難しいものの、現在小中学校で使われている副読本に類した教科書が発行されるであろう。そこで次に、現在の小中学校における道徳における指導上の問題点を踏まえながら、望ましい指導のあり方について、道徳教育及び道徳の時間の目的、価値指導、資料の取り扱いを中心に論考を進めていった。

キーワード：道徳科、道徳的価値、資料活用の4類型

1. 「道徳科」設置の経緯

特別の教科である道徳科の設置経緯は、以下の通りである。平成25年2月26日に、教育再生実行会議第1次提言「いじめの問題等への対応について」が取りまとめられた¹⁾。提言は滋賀県大津市における中学2年生のいじめ自殺事件が契機となったが、この中学校は道徳教育推進校であり、学校をあげて道徳教育に取り組んでいただけに、学校関係者に与えた影響は非常に大きかった。第1次提言のポイントは、命の尊さ、自己肯定感、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性、責任感などの人間性・社会性を育てることである。そのため、道徳教育を充実するとともに、道徳の特質を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容・方法を明確にすることであった。

平成25年12月26日に、道徳教育の充実に関する懇談会報告「今後の道徳教育の改善・充実等について」が取りまとめられた²⁾。報告のポイントは、これまで課題であった道徳教科化の必要性として、歴史的経緯に影響され道徳教育を忌避する風潮があること、道徳教育の理念が共有されていないこと、教員の指導力が十分でなく何を学んだか印象に残っていないこと、道徳が他教科より軽んじられていることなどであった。そして次の5

点で道徳教育の改善の方向性が提言された。第1に、道徳教育と道徳の時間の目標を分かりやすくすること。第2に、家族・集団・社会の一員としての自覚を図り、主体的な生き方に留意すること。第3に、発達段階を重視した指導方法を確立し、具体的動作や問題解決的な指導を重視すること。第4に、数値による評価を行わないこと。第5に、一定水準の授業が実施されるように教科書を導入することなどであった。

平成26年2月17日に、文部科学省は中央教育審議会に対して「道徳に係る教育課程の改善等について」を諮問した³⁾。諮問は、第1次提言や懇談会報告を受けて、教育課程における道徳教育の位置づけや道徳教育の目標、内容、指導方法、評価の在り方について検討を行うものであった。その後、平成26年3月4日に教育課程部会に道徳教育専門部会が設置され審議が始まり、平成26年10月21日に、文部科学大臣に中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」を提出した⁴⁾。答申のポイントは、第1に、道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付けること。第2に、目標を明確で理解しやすいものに改善すること。第3に、道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」（仮称）の目標の関係を明確にすること。第4

に、道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善すること。第5に、多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善すること。第6に、「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を導入すること。第7に、一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実することなどであった。

平成27年3月17日に、学校教育法施行規則及び小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正が行われ、学校教育法施行規則で「特別の教科 道徳」（道徳科）が正式に位置づけられた⁵⁾。道徳科は道徳教育の要であり、人格全体に関する道徳性の育成を目指すこととなった。道徳科はこれまで通り学級担任が担当し、数値の評価はなじまないとされ、平成27年4月より道徳科による授業が実践できるようになった。

2. 道徳科の特質

小中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」によれば、道徳科の特質は次の4点にまとめることができる⁶⁾。

第1点は、昭和33年学習指導要領「道徳の時間」の告示以来、約60年に及ぶ道徳教育の大転換であった。これまでも道徳の教科化は、議論に取り上げられたが、実現には至らなかった。また昭和33年に「道徳の時間」が特設されたが、学校現場では道徳の時間は好意的には捉えられなかった。特設道徳が戦前の修身科や軍国主義に結びつくものであると否定的イメージで受け止められ、その実践が思うように進まなかった⁷⁾。日本教職員団体でも長い間「道徳の時間」に反対してきた経緯があり、「道徳の時間」は担任の手持ちの時間と解釈され、他の指導の時間に流用されがちであった。だが道徳科の設置により、検定教科書が使用されることになり、これまでのように安易な時間の使用にはなりにくいだろう。そのためには、道徳科の授業が本来の目的である児童生徒の道徳性を養うことができる指導方法の工夫と研究が求められる。

第2点は、心情主義の道徳からの脱却である。これまで道徳の時間の指導は、読み物資料で道徳的心情を重視した指導が中心だったので、心情道徳からの脱却につながるものである。教育再生実行会議の提言や道徳教育の充実に関する懇談会報

告等では、道徳の時間の指導が主人公の道徳的心情を中心にした指導展開がパターン化していたと述べているが、そのことをもって心情を中心にした指導が不十分とは言えない。道徳的判断力や道徳的態度及び道徳の実践がバランスよく指導されることが必要である。そして道徳の時間の目的が道徳の実践力の育成であったので、その内面的な力に関わる直接的指導はしないという認識があった。例えば「友情」という価値観を指導する場合、道徳の時間では友情に関する資料を用いて、主人公や登場人物の言動を通して、児童生徒自身が友情についてどうであったかを内面的に自覚できるように指導することが大切であるとされていた。だから、指導の中では主人公のように友情を大切にすることが必要であるとの直接的指導は道徳の時間に相応しくないと考えられていた。そうした直接的指導は特別活動領域に関する指導であるとの言い方がなされていたのであった。換言すれば、「〇〇をきなさい」とか「〇〇は大切なことなので、今後はきちんとしなくてははいけませんよ」との指導をしてはいけなかったと考えられていた。

第3点は、一人ひとりの児童生徒が、答えが一つではない議題に、道徳的に向き合う「考える道徳」や「議論する道徳」への質的転換がなされることである。これは、ねらいとする道徳的価値を自己の生き方に結びつけて考え、道徳的価値を自己との関わりで学び、それを自己の生き方に結びつけながら道徳の実践力を育成するものである。児童生徒が、よりよくなろうとする自分を感じ、自己を肯定的に受け取めるようにすることが大切である。

第4点は、「分かる」から「考える」道徳への転換である。道徳教育で育成される人間性は、「豊かな心」「確かな学力」「健やかな体」の基盤となる総合的な「生きる力」を育て、人格の完成に導くものである。道徳の時間は、内面的な資質の「道徳的实践力」の育成であった。だから「道徳的实践力」は、実際の道徳の実践や習慣に直接つながらなくてもよいとの誤った認識がなされていた。

3. 道徳教育の目標と道徳科の目標

答申⁸⁾では「道徳性（道徳教育の目標）と道徳的实践力（道徳の時間の目標）の育成方法は、全く異なるものである」と述べている。道徳教育の

目標は、道徳科を要とし全教育活動を通して行うことである。また人間としての生き方を考え、主体的な判断で行動し、他者と共によりよく生きる基盤となる道徳性を養うものである。道徳科の目標は、道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことである。道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることである。

また道徳科における内容項目は、児童生徒が人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したものである。内容項目は、児童生徒自らが道徳性を養うための手がかりとなるものである。道徳的価値は大切なものであるが、なかなか実現することができないので、人間の弱さなども理解させることが必要である。そのため道徳科の中で道徳的価値の理解の指導をどのように行うのかは、授業者の意図や工夫によるのである。

道徳科における問題解決的な道徳授業は次の4点にまとめられる⁹⁾。第1点は、学校生活で出会う問題への解決や対処のスキルを鍛えることは、道徳的行為や習慣の定着につながることである。第2点は、自己の生き方を考えさせるものであり、そのことは、ねらいとする価値の自覚を高めることにつながることである。第3点は、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方への考えを深めることである。第4点は、価値の自覚は、ねらいとする価値に関して、児童生徒一人ひとりが、どういった価値を持っていたのかについて、自己の心を見つめさせることである。

4. 道徳的諸価値

1) 道徳的諸価値とは何か

道徳に関する教育課程の改善等について（答申）の後、平成27年7月3日に学習指導要領解説が公表された。これまで道徳編の中で記載されていた内容を整理し、道徳教育と道徳科の目標などを明確にし、相互の関係や内容を分かりやすくするために、総則で記載された内容もある。例えば、これまでは道徳教育の目的が道徳性を養うことであり、道徳の時間の目的は、道徳的实践力の育成

であった。この道徳性と道徳的实践力の関連や違いが分かりにくいという指摘もあった。さらに道徳の時間の指導では道徳的实践力の育成が重視されるため、道徳的实践はあえて指導をする必要がなく、それは学級活動で直接の指導をすべきであるとの理解が進んでいたことは前述した通りである。換言すれば、道徳の時間では道徳的实践力をしっかりと指導すればよくて、道徳的实践はそのうちに児童生徒が道徳の時間のことを思い出して、自ら行えばいいだろうというものであった。しかし、こうした考え方では日常生活を通して道徳的实践が進みにくいと考ええる。やはり知行同一との考え方は大切であり、習ったことが行動で示せるようになることが大切である。そういう意味では、道徳科では道徳性に関する認知的側面、情緒的側面、行動的側面の育成はバランスよく指導できるようになった。道徳的实践力という分かりにくい文言でなく、道徳科の目的も道徳教育の目的と同様に道徳性の育成となった。

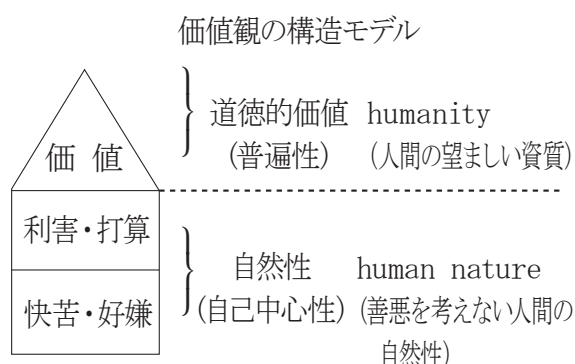
一方「道徳的实践力の育成」は、具体的に「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」という文言に変わった。さらに道徳的価値の自覚という表現は使われてはいるものの、それに変わり、「自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、多面的・多角的に考え、判断する能力、道徳的心情、道徳的行為を行うための意欲や態度を育てる」とかなり具体的に噛み砕いた表現になった。

したがって、授業との関係で道徳的諸価値を考えれば、それは道徳科の内容項目と考えてよい。内容項目は徳目と言い換えてもよい。道徳的諸価値を端的に表現する文言としては便利であるが、その簡潔な言葉で内容項目の内容を網羅しているものではないことは当然である。道徳的諸価値は、具体的には「善悪の判断、自立、自由と責任」、「正義、誠実」など徳目を端的に表現した文言であり、小学校低学年では19項目、小学校中学年では20項目、小学校高学年と中学校では22項目となっている。さらに内容項目の一つひとつについて、小学校低中学年と中学校の発達段階を踏まえた表現で明示してあるから、授業の具体的な場面でねらいとする価値の他学年との関連が把握しやすくなっている。例えば、内容項目の「善悪の判断、自立、自由と責任」では、第1学年及び第2学年では「よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。」、第3学年及

び第4学年では「正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。」、第5学年及び第6学年では「自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。」、中学校では「自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと。」と明記されている。

2) 人間の行動を起こすものは何か

私たちは毎日の生活の中で、いろいろな行動を行っているが、その行動を起こすものは何であろうか。金井肇は、人間の行動を起こすものとして下の価値観の構造モデルを提唱している¹⁰⁾。



道徳教育では、道徳的価値を教えることが必要である。つまり道徳的価値を教えることを基本とし、自らが道徳的判断を行い、道徳的行為が実践できることが大切である。これまで価値の押しつけはいけないと批判されてきたが、普遍的な知識や価値を教えることは教育の基本である。そのため、人間性や人間として在り方・生き方についての理解をすることが大切である。

人間性には2つの面があり、1つは生まれながらに持っている人間性であり、もう1つは価値的な意味合いを持っている人間性である。前者は、人間のあるがままの人間性(human nature)であり、人間の持つすべての側面を善か悪かという見方とは別の、あるがままの自然の姿として見る立場である。人間性を人間の本性、善くも悪くも人間の持って生まれた本性として見るものである。後者は、価値的な見方をした人間性(humanity)である。人間の望ましい価値的な見方、良い意味の人間らしさとして見る立場である。「ではどうあればよいか、どうなくてはならないか」の善悪の判断を加えた見方をしていくのである。このように人間は、あるがままの人間性と価値的な人間性の両面を持った存在であるとの前提に立てば、道徳

的諸価値の指導がしやすくなる。児童生徒に、無理なく建前ではなく、ねらいとする価値を自らの生き方につなげることが可能であると思う。

人間の行動を起こすものは何かについて考えると、次のようにまとめることができる。第1に、人間の快・苦、好き嫌い、利害打算などは、自己中心的なものだが、それ自体を否定することはできない。第2に、現実の人間は、自己中心的な自然性に立ちながら、普遍的な道徳的価値に生きようとする。つまり、良い人間として生きようとしている。第3に、人間の自然性を踏まえこれに根ざしながら価値的に考えて行動し、生きることができる人間になれるように価値観を形成していく指導をすることが大切である。

第4に、現実の人間が上記のモデルのような価値観をもって生きるものなら、この現実の人間の姿に即して指導をしなくてはならない。つまり、自然の人間性の理解に立って、道徳的諸価値について指導することが必要である。

3) 自己の生き方を考える授業

道徳科はよりよく生きるための基盤としての道徳性を養うことが目的であり、道徳教育の要の役割が果たせるように計画的、発展的な指導を行うことが重要である。道徳科の授業では、人間としての在り方や人間としての生き方を指導していくので、前述の人間性の二面性を前提にした指導をすることが、道徳的価値を児童生徒に自らの生き方の問題として内面的に把握させやすい。そのため指導では、人間を「あるがままの自然の人間性の面」と「あるべき価値の観点からの人間性の面」の2つの見方から考えれば、とらえやすくなる。価値の面からの見方を、指導の有効性を考慮すれば、5つの要素が考えられる。5つの要素は、資料の理解にとどまらず、自己の問題として価値を受け止めさせることができる方法である。道徳授業の基本的な5つの要素は次のようにまとめることができる。第1に、自身の問題として生き方を深める。第2に、あるがままの人間性について理解を深める。第3に、あるがままの人間性とのかわりか、道徳的諸価値に気付かせる。第4に、価値のもたらす喜びの面を重視する。第5に、生き方の問題として考えさせる。次に5つの要素について詳細に述べる。

(1) 自身の問題として生き方を深める

道徳の指導で大切なことは、教科書の理解や内容の筋を追うことではなく、児童生徒自身の人間としての在り方や生き方を考えさせることである。教科書や他の資料に触発されて、児童生徒がねらいとする道徳的価値について、自分自身の問題として考えを深めることができる指導が大切である。そのためには授業で使用する教科書の他に、身近な郷土資料や自作資料などを活用することも必要である。その他に道徳的価値を理解するためには、教員による発問が大きな影響を与えることになる。以下、読み物資料「柿どろぼう」（後で紹介）を使って具体的な発問を考える。自身の問題として生き方を深める発問例として次の発問が考えられる。

発問1：「長男の正助は、どうしてもぬすつとをとらえてやると興奮していたとあるが、どのような気持ちから言っているのだろうか。」

発問2：「郵便配達員が立ち去るのを待ちきれないように、包みを解き始めた」とあるが、このときの善太老人は、どんな気持ちで包みを解き始めたのか。」

発問3：「長い手紙を読み終えた善太老人は、大きな息を一つして、庭の向こうの畑のたわわな柿に目をやりながら、2年前のあのことを、昨日のように思い出していたとあるが、どのような気持ちで柿の木を見つめていたのだろうか。」

(2) あるがままの人間性の理解をはかる

人間行動が道徳的諸価値だけではなく、人間の自然性を無視できないならば、指導も先ずここから考えられなければならない。人間の自然性を認めながら、それだけで行動するのではなく、行動を道徳的諸価値に照らし善であるようにするところに現実的な道徳が成立する。あるがままの人間性を理解させるためには、児童生徒が道徳的諸価値の大切さを理解することが主眼になる。道徳的諸価値は、人間として生きることに関わるものだから、人間の生きる姿を自己の生き方に結びつけ、自己を肯定的に受け止めることでとらえる視点が必要である。しかも児童生徒の現実社会、文化、自然などの関わりで考えさせることが大切である。

また道徳的諸価値によって人間の生きる姿は評価される。そこで人間の生きる姿をもとに、どうあればいいのか、自己の生き方を道徳的諸価値との関わりで考えさせることが必要である。そのために、ありのままの人間性をもとに、道徳的諸価値

について考える着眼点が指導では大切になってくる。指導では、主題のねらいにかかわる側面から、ありのままの人間性について理解を深める指導をする。「人間って、なるほどそういうものだなあ」と、人間のある側面について多面的・多角的に考えることができれば、道徳的諸価値の理解を自分との関わりで深めることができる。さらに他者の危機を見過ごすことができない人間性の気高さの面に着目させる指導では、自分の中にも、同じような気持ちがひそんでいることに気付かせる指導が大切となる。この場合には、実行の問題としてではなく、人間性の自然性の中にもそうした気高さがあることを指導することが肝要である。人間の弱い面、醜い面の指導では、ねらいとする価値の大切さに気付かせる。児童生徒が、自らの弱い心、醜い心のままに行動してはいけない価値を求める心が自分の中にあることに気付かせることが大切である。同時に誰もが善を求め、人間としてよく在りたいという気持ちがあることを考えさせ、そのような人間性の側面に気付かせることも必要である。あるがままの人間性の理解を深める発問例として次のものが考えられる。

発問4：「善太老人を除いて、みんなが腹を立ててしまったと言っているが、どんな気持ちからだろうか。また、なぜそういう気持ちになったのだろうか。」

発問5：「善太老人も少なからず腹を立てたようすであったと、言っているがどんな気持ちからだろうか。また、なぜそういう気持ちになったのだろうか。」

発問6：「みんなが善太老人の家族の一員だとしたら、長男の正助のような気持ちになるのだろうか。」

発問7：「誰がどろぼうか、わからぬほうがよいのじゃ。それよりは、だれかわからぬうちに、ぬすむ気持ちを直してやるのが第一じゃ。」と、たしなめられたら、皆さんはどんな気持ちになるだろうか。

(3) 人間性とのかかわりで道徳的価値に気付かせる

人間性のあらゆる側面に、道徳的諸価値がかかわっている。人間性の理解を深めることができれば、道徳的諸価値に気付かせることが可能になる。道徳授業は道徳的諸価値の理解を深める中で、規範意識が先走り、道徳的諸価値を抽象的に説いたり、道徳的諸価値を行動の善し悪しの面から取り上げても、自らの問題として理解を深める

ことはできない。人間性の理解は道徳的諸価値が結びついていることに、児童生徒自身の内側から気付かせることが大切である。人間性とかかわりて道徳的諸価値に気付かせる発問例として次のものが考えられる。

発問8：「どろぼうをとらえることはたやすいことじゃが、とらえたところでなんになる。」と言っているのは、善太老人のどんな気持ちからか。

発問9：「もし、どろぼうが近所の者であったら、とらえたことによってどちらもたいへん困ったことになりませんか。だれがどろぼうか、わからぬほうがよいのじゃ。と言っているのは、善太老人のどのような気持ちからか。」

発問10：「善太老人が、ぬすむ気持ちを直してやるのが第一じゃと言っているのは、どんな気持ちからか。」

発問11：「善太老人が手紙で、ぬすむことは、いけないことじゃ。ぬすむことがくせになることはおそろしいことじゃと言っているのは、少年にどういう気持ちを表しているか。あるいは何を伝えたかったのか。」

(4) 価値のもたらす喜びの面を重視する

道徳的諸価値は、その実現が自らの喜びになる側面がある。他者に寛容であり得た自分にほっとしたり、社会福祉に奉仕した自分に喜びを感じたりするような場合である。このように道徳的諸価値には、自分に喜びの面をもたらすことに着目し、この面から自分とかかわりてを考えることで、それが真に大切なものだという自己の生き方につなげることができる。人間の真理が、喜びを求め、苦痛を避けるように働くものであることを考えるとき、この道徳的諸価値のもたらす喜びの面に着目し、これを生かして指導することは極めて有効であり、大切な方法原理となる。価値のもたらす喜びの面を重視する発問例として次のものが考えられる。

発問12：「善太老人の家族はたいへん不思議がったが、老人だけには何か胸の中に温かいものでもだいているように、ほのぼのとした気持ちにひたり続けていたのは、なぜだろうか。」

発問13：「善太老人のように、ぬすむ気持ちを直してやるのが第一じゃと言っているが、皆さんはこのように考えることができるだろうか。」

(5) 生き方の問題として考えさせる

寛容であり得た自分や社会福祉に奉仕した自分

に喜びを感じる場合の喜びは、おいしいものを食べたときの心地よさ（快）とか、よいものをもらった嬉しさ（利）とかいうときに感ずる喜びとは違う。そういう自分であり得たということが喜びの源泉である。自分を「こういう自分でよかった」というところからくる喜びなのである。道徳的諸価値が喜びをもたらすその喜びは、肯定できる自己をつくる喜びである。自己を肯定できることは、人間としての在り方や生き方の根本にかかわる大切なことであり、誰もが本来強く求めているものである。道徳的諸価値について自己の問題として考えるには、その価値の実現が、肯定することのできる自分をつくっていくという側面を明確にして指導にあたることが大切である。生き方の問題として考えさせる発問例として次のものが考えられる。

発問14：「善太老人は、ぬすむ気持ちを直してやるのが第一じゃと言っているが、その意味について考えてみよう。」

5. 道徳科の資料

道徳科の授業で使用する資料は、読み物資料を中心に、たくさんの種類の資料がある。活字の読み物でもその内容種類はいろいろである。児童生徒の作文、新聞記事、小説や随筆など様々であり、映像資料もある。DVDやビデオの他に、インターネットから映像や動画をダウンロードして活用することが容易になった。道徳科の授業で使用する資料の特質を知り、ねらいとする価値や指導内容に相応しい資料の選択ができるようになることが大切である。

ここでは、道徳授業で使用する資料について考えてみる。読み物資料を使用する時には、どのような活用方法があるのか。道徳授業における資料の意味は何か。「心のノート」や「私たちの道徳」は、どのように活用すればよいかなどを考えていきたい。

1) 資料の役割

資料は大きく3つに分類できる。第1に、読み物資料（活字、読む）、第2に、視聴覚資料（見る、聞く、感覚に訴える）、第3に、体験・説話資料（聞かせる、語りかける）である。第1の読み物資料でもその中味は様々である。文学作品、創作物語、寓話、童話、日記、小説、作文、随

筆、雑誌、新聞記事、伝記、昔話などたくさんある。これら資料は、ねらいを達成するために適しており、自らの生き方を深める必要がある。

道徳科の授業では、道徳的諸価値を理解し、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深めることが求められる。この自己を見つめ、自己の生き方を考える手助けになるものが資料である。資料には、鏡としての役割、砥石としての役割、道標としての3つの役割がある。

鏡としての役割は次のように考えることができる。鏡は、私たちの容姿を映し出す便利な道具である。鏡をみれば、髪や顔などの身だしなみを整えることができる。同様に、自らの内面の心を見つめる道具が資料である。資料は、主人公の姿や心の動きを自己の生き方や人間としての生き方について、自我関与をするで、自己の内面や生き方が写し出されるのである。そのために、「このとき、どんな気持ちだったか」、「そのとき、どんな思いで一杯か」、「どんなことを考えていたか」、「心の中はどんなだったか」などの発問がなされる。

砥石としての役割は次のように考えられる。砥石は、刃物を研磨して切れ味をよくする道具である。自らの生き方を切り拓く心の刃を磨く役割を果たすものが資料である。資料の中に現れている見方、考え方、感じ方について、自己の考え方を修正したり、反論したりすることを通して、道徳的見方、考え方、感じ方が練り鍛えられ、磨かれるのである。そのために、「何故、そんなことをしたか」、「～をどう思うか」、「自分ならどうするか」などの発問がなされる。

道標としての役割は、次のように考えることができる。道標は、自己の生き方の道しるべである。進むべき一定方向を指し示す水先案の役割を担っている。未来の方向性を指し示す指針であると言える。主人公の姿や心の動きを人間としての生き方として、自我関与をすることを通して、自分自身の内面や生き方が写し出されるのである。そのために、「～の素晴らしいところはどこか」、「～どんなことを学んだか」、「～のどこに心を打たれたか」、「～に心を動かされたのは何故か」などの発問がなされる。

2) 小中学校で使用される資料

小中学校の道徳の時間に使用される資料は、ど

のようなものであろうか。平成22年2月福岡市立中学校40校の調査によれば、次の①～⑪の広範囲の分野から取り入れられていた¹¹⁾。①文部科学省で発行した読み物資料(45.0%)、②教育委員会で開発・発行した読み物資料(52.5%)、③民間で開発・発行した読み物資料(75.5%)、④自作の資料(55.0%)、⑤文部科学省「心のノート」(77.5%)、⑥新聞記事(80.0%)、⑦写真や絵本(50.0%)、⑧書籍・雑誌(随筆、評論、小説、詩、伝記など)(65.0%)、⑨映像コンテンツ(テレビ放送、ビデオテープ、DVD、スライドなど)(87.5%)、⑩インターネットからの情報(50.0%)、⑪その他(7.5%)であった。資料として活用の割合が多いものは、映像コンテンツ、新聞記事、読み物、心のノートなどであった。

3) 資料活用の留意点

資料を使用する際には、先ず児童生徒に合う資料の選定が大切である。資料は自己を映し出す鏡であるから、ねらいとする価値を含むものを選定する必要がある。そのためには、第1に、ねらいからみて適切か、相応しいだろうか、第2に、児童生徒の発達段階にそったものか、第3に、資料としての活用性はどうか、第4に、児童生徒の興味関心からどうかなどを考えなければならない。

第1については、ねらいに含まれる価値を踏まえる。その価値の指導により資料を探す。価値がストレートに出ているものは避ける(考えさせ、発見させる必要がある)。資料を読んだり、見たり、話し合う過程で、発見したり、追究できるような表現になっているものがよい。第2については、資料が難解で、理解しにくいものはよくない。資料の分量は10分程度で分かるもの。映像資料を見せる場合でも10分以内にする(ずっと見せっぱなしで、後は感想を書かせるやり方はよくない)。児童生徒に身近なものがよい。自分で考えることができ、どのように行動すればよいか、自分で分かるものがよい。第3については、資料として有効かどうかということ、資料のどの部分に価値があるかということ、価値が直接に書いてあるものでなく、価値に関する言葉や表現が巧みにちりばめられているものがよい。価値に関する「光る言葉」、「心に残る言葉」、「心をうつ言葉」があるものがよい。第4については、生活につながる、親近感がもてる資料がよい。日常生活から

取材した資料だけがいいのではない。偉人伝記、昔話でも、生活につながるものは多い。過去、多くの教師が使用してきたものがよい。人物を取り上げる場合は、現存人は避けた方がよい。文科省や教育委員会の資料などは、十分な検討がされているものが多い。優れた資料は、児童生徒に道徳的諸価値を考えさせ、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度を育てるのに役立ち、経験を拡大し、様々な場面に応じた行為の在り方を体得させる効果がある。

6. 資料の活用類型

道徳科の授業に限らず、授業では児童生徒の実態を踏まえ、個に応じた指導をすることが必要である。道徳科では学級担任が指導するので、児童生徒一人ひとりの実態把握はある程度できている。また道徳科ではよりよく生きるための道徳性を育てるために、道徳的諸価値の理解を深める必要がある。児童生徒一人ひとりの顔形が違うように、一人ひとりの心の育ちや内面の価値観は違っており、同じ道徳的行為をしても行為の動因は様々である。道徳科授業は、資料を通して種々の価値観を育てることが目的なので、その目的を達成する効果的な資料の活用方法を決める必要がある。児童生徒の道徳的諸価値を育成する視点では、有効な4つの資料の活用方法がある。この4つの活用を実践することで、資料の主人公や登場人物などの物の見方・考え方を学習する過程を通して、自らの価値観を反映させていき、自己の生き方を深めることが可能となる。

資料の4つの活用方法は、第1に共感資料としての活用（以下「共感資料」と略）、第2に批判資料としての活用（以下「批判資料」と略）、第3に範例資料としての活用（以下「範例資料」と略）、第4に感動資料としての活用（以下「感動資料」と略）がある¹²⁾。授業では、共感資料や感動資料として、その資料を活用する場合が多い。資料は、ねらいとする価値に関する教員自身の授業構成の仕方に大きく依存する。以下に、資料「柿どろぼう」と指導案を提示し、4つの活用方法による発問例を考えてみたい。

1) 資料「柿どろぼう」¹³⁾

【資料1：善太老人の気持ち】

「畑の柿がまぶしいばかりに色づき、太陽が縁側に暖かくさしている。その縁側で、善太老人が、眼鏡を鼻の先までずらせて新聞を読んでいる。そこへ顔なじみの郵便配達員が、愛想よく声をかけながらやってきた。かれが持ってきたのは、かなり大きな小包である。

善太老人は、愛想よく、しかし、けげんに思いながら小包を受け取ると、郵便配達員が立ち去るのを待ちきれないように、包みを解き始めた。善太老人のいぶかるのも無理からぬ小包で、善太老人の住所氏名は明示されているのに、差出人の名が書かれていないのである。中からは、とても暖かそうな善太老人向きの毛深いセーターが出てきた。手紙が一通、そえられているが、それもまったくの無名である。

善太老人は封を切る手ももどかしく、手紙を読み始めた。一字、一字をかみしめるように、長い手紙を読み終えた善太老人は、大きな息を一つして、庭の向こうの畑のたわわな柿に目をやりながら、二年前のあのことを、昨日のように思い出していた。

二年前も、善太老人の家の三本の柿は豊作であった。それまでも、ときどき、少量の柿がぬすまれることはあったが、その年は、どうしたものか、立て続けにかなりの量の柿が、何度もぬすまれていた。あまり度重なるので、人のよい一家ではあったが、とうとう、善太老人を除いて、みんなが腹を立ててしまった。なかでも、長男の正助は、どうしても盗人をとらえてやると興奮していた。善太老人も、あまりのことにいささか当惑ぎみであったが、いきまゝ息子に、「どろぼうをとらえることはたやすいことじゃが、とらえたところでなんになる。もし、どろぼうが近所の者であつたら、とらえたことによってどちらもたいへん困ったことになりはせんか。

誰がどろぼうか、わからぬほうがよいのじゃ。それよりは、だれかわからぬうちに、ぬすむ気持ちを直してやるのが第一じゃ。」

そうたしなめながら、善太老人は考えた。考えつくつと、さっそく畑の柿の苗木を二本ほり起こし、すぐに、どこにでも植えられるように根をくるくるとなわでくるんだ。そして、

「柿がほしいのなら、ほしだけあげよう。

けれど、ぬすむことは、いけないことじゃ。ぬすむことがくせになることはおそろしいことじゃ。わしはそれが心配じゃ。そこで、去年から育てた柿の苗木をあげよう。実がなるまでには少し時間がかかるが、植えておけば、やがてはたくさんの柿をならせるはずじゃ。だから、少しの間しんぼうして、柿の木の大きくなるのを楽しみに待ちなさい。」

柿の苗木にこの手紙をそえと、夜目にも見えやすい柿の枝に、つるしたのである。

案の定、その夜も柿はぬすまれたが、苗木はそのままであった。ところが、その夜は、今までとちがって、また新しい事件が加わっていたのである。それは、柿のすぐそばに作ってあった善太老人自慢の菊が、十本ばかりふみ折られていたことであつた。これには、善太老人も少なからず腹を立てたようすであつた。

善太老人はこう決心すると、もう一度柿どろぼうに手紙を書いた。その夜も当然に柿がぬすまれると同時に、柿の手紙もなくなっていた。だが、その夜限り、ぶつりと、うそのように柿がぬすまれなくなったのである。善太老人の家族はたいへん不思議がったが、老人だけは、何か胸の中に温かいものでもだいているように、ほのぼのとした気持ちにひたり続けていた。

【資料2：小包の中の手紙】

おじいさん、お変わりありませんか。突然こんな手紙を差し上げて、おどろかれていますでしょう。ぼくは、二年前の柿どろぼうです。あのときはすみませんでした。どうかお許しください。あのころ、ぼくの家はたいへん貧乏でした。ですから、ちょうどあのときの修学旅行にも行けませんでした。柿なども、買って食べることもできませんでした。そこで、修学旅行に行けなくやしさを手伝って、おじいさんの家の柿をぬすみ始めたのです。はじめは、おそろしかったのですが、だんだんと慣れてくると、少しも悪いことをしているように感じなくなり、ぬすむことがおもしろくなってしまいました。また、初めは食べたくてぬすんだのですが、後ではぬすむおもしろさのほうがよかったです。

今考えると、ぼくはどうかしていたのです。おじいさんが、消毒などの世話をし、苦労に苦労を重ねて柿を実らせていたのを、ぼくは知っていました。それなのに、平気でぬすんでいたのです。そのうえ、おもしろ半分に大切な菊まで折ったりしました。

そんなある日、柿の苗木をあげようと、手紙に書かれてあったときにはびっくりしました。でも、ぼくの家には、植える土地がなかったのです。それに、

「なんだ、こんなものでぬすまれることを防ごうなんて……。よし、それならよけいにぬすんでやろう。」とも決心しました。

ところで、二度目の手紙を読んでまったくおどろきました。あの苦労して育てた柿の木を、ぼくの将来のために思ってください、切って

しまおうと言われるのですから……。

「なんでもぬすめば手に入る。この考えがどんなにおそろしいことか。わたしにはそれが、あんたのために悲しいのじゃ。なぜ、きれいな方法で手に入れることを考えないのかね。あんたみたいな人がいる世の中がどんなに暗く、いやなものであるか、あんたにはわからないだろう。あんたには、今の自分のしていることが、どんなにおそろしくみじめなものであるかわからないのじゃ。目をしっかり開けて、よく自分を見るのじゃ。」と、書かれてありましたね。また、「菊は長い月日をかけて、人の心をなぐさめるためにさく。ふみ折られるためにさくのではない。もし、あんたに、ほんの少しでも花のほんとうの美しさがわかり、すまなかったと思うなら、わたしは菊に代わってあんたを許そう。しかし花の美しさがわからぬのなら、折られた菊とともに、人間でないあんたを悲しもう。」と。

ぼくは、やっと、ぼくのしていることは、鬼のしていることだと気がついたのです。おじいさんのやさしさが、ぼくを強く打ってくださったのです。ぼくは大声をあげて泣きました。ぼくはそれから菊が大好きになりました。今も、この手紙を書いている机の上に菊がさしてあります。

このセーターは、ぼくがまじめに働いて買ったものです。せめてもの罪ほろぼしのつもりです。こんなことでは、あのときの罪をつぐなえませんか、どうか、着てください。おじいさんのご恩は、一生忘れません。おじいさんのお教えも忘れません。おじいさん、いつまでもお元気で、柿を実らせ、菊をさかせてください。

2) 柿どろぼうの指導案¹⁴⁾

	学習活動	教師の発問	指導上の留意点	配時
導入	1 本時の学習内容を確認する。	自分が大切にしている物をこわされたり、傷つけられたりしたら、どんな気持ちになりますか。	アンケート結果を知らせ、いろいろな意見があることに気づかせる。	5
展開	2 資料を読み感想を発表させる。 (1) 登場人物について	資料を読みます 善太、少年、家族の人はどんな人ですか？	確認する程度で深入りしない。	5
	(2) 少年の気持ちについて	はじめて少年が手紙を読んだとき、どんな気持ちでしたでしょうか ・びっくりした ・どうしようか迷った ・もう止めよう	少年の迷っている気持ちを十分に引き出したい。	5
	(3) 善太老人の決心について	善太老人は、どんな決心をしたのでしょうか？ ・捕まえてやろうと思った ・ゆるさない ・なんとしても少年を立ち直らせたい	の中にどんな言葉が入るかを考えさせ、対立意見を指させたい。	10
	(4) 善太老人の気持ちについて	どんな気持ちから、善太老人は、柿の木を切ろうと思ったのでしょうか ・少年に立ち直ってほしいから ・少年にこれ以上罪を犯させたくないから ・柿の木がなくなれば、何も起こらないと思ったから あやまちを許した時どんな気持ちになりましたか ・許さない ・うれしい気持ち ・すがすがしい	自分の日頃の生活を振り返らせ、人を許す態度を育てたい。 アンケートの結果を知らせ、いろいろな意見があることに気づかせる。	5
閉	3 資料から離れて日頃の生活を振り返る			10
終末	4 今日の授業のまとめをする。	少年の手書きを読んでみます。	少年が深い反省をしていることに気づかせる。	5

3) 共感資料としての活用

主人公の気持ちを考えさせることで、児童生徒

に共感させ、それまでの自分を振り返えさせる。

登場人物の気持ちにならせる（推測させる）。そ

れをもとに、児童生徒の価値観の自覚や深化を図る。そのために「～はどんなことを考えているのだろう」、「～はどんな気持ちだろうか」、「～は心の中でどんなことをつぶやいたのだろう」、「なぜ、そう思ったのか」を発問し、今まで気付いていない価値観を自覚させる。以下、共感資料として、柿どろぼうの指導過程略案を提示する。すでに柿どろぼう指導案は紹介しているので略案にした。

【共感資料としての指導過程略案】

	学習活動	教師の発問	指導上の留意点	配時
導入	本時の学習内容を確認する。	自分が大切にしていた物を壊されたり傷つけられたりしたらどんな気持ちがしますか。	アンケート結果を知らせる。	10
展開	・略（指導案を参照）	資料を読む。 ・老人、正助、家族の人はどんな人ですか。 ・はじめに少年が手紙を見たとき、どんな気持ちだったろうか。 ・老人はどんな決心をしたのか。 ・どんな気持ちから木を切ろうと思ったのか。 ・あやまちを許したときどんな気持ちがしたか。	・略（指導案を参照）	30
終末	・略（指導案を参照）	・少年の手紙を読んでみよう。 ・どんな気持ちになりましたか	・略（指導案を参照）	10

4) 批判資料としての活用

主人公の行為や考えを児童生徒に批判させ、道徳的

【批判資料としての指導過程略案】

	学習活動	教師の発問	指導上の留意点	配時
導入	本時の学習内容を確認する。	自分が大切にしていた物を壊されたり傷つけられたりしたらどんな気持ちがしますか。	アンケート結果を知らせる。	10
展開	・略（指導案を参照）	資料を読む。 ・正助は、盗人をとらえてやると言ったがそれは当然ではないか。 ・誰がどろぼうか分からぬほうがいいのか。 ・老人についてどう考えるか。 ・菊を折られて腹を立てた老人をどう思うか。 ・木を切っても、少年のぬすみはなおらないではないか。	・略（指導案を参照）	30
終末	・略（指導案を参照）	・少年の手紙を読んでみよう。 ・どんな気持ちになりましたか	・略（指導案を参照）	10

な見方や考え方を深めるものである。そのために、主人公に対する批判を中心に進めて、道徳的判断力を育てるのに役立てる。批判と共に弁護をさせ、両者の話し合いを通して、価値の自覚を図る。「～の行為をどう思うか」「～についてどう考えるか」などを発問し、今まで気付いていない価値観を自覚させる。

5) 範例資料としての活用

主人公の行為、生き方を「お手本」として受け止めさせる。「～学ぶべき点はどのようなことか」、「～の立派なところはどこか」、「～の立派なところはどこか」、「～の立派なところはどこか」、「～の立派なところはどこか」などを発問し、今まで気付いていない価値観を自覚させる。

【判例資料としての指導過程略案】

	学習活動	教師の発問	指導上の留意点	配時
導入	本時の学習内容を確認する。	自分が大切にしていた物を壊されたり傷つけられたりしたらどんな気持ちがしますか。	アンケート結果を知らせる。	10
展開	・略（指導案を参照）	資料を読む。 ・自分が正助としたら、どうするか。 ・老人の立派なところはどこか。 ・老人のどんなことをお手本にしたいか。 ・老人の人の柄をどう思うか。 ・老人の言動で見習いたいことは何か。	・略（指導案を参照）	30
終末	・略（指導案を参照）	・少年の手紙を読んでみよう。 ・どんな気持ちになりましたか	・略（指導案を参照）	10

6) 感動資料としての活用

資料の主人公の生き方に児童生徒が感動する資料の扱い方をする。読むだけで感動を与える資料もあるが、資料から受ける素朴な感動を重視し判断を問うようなことは避ける。心情の深まりを重視する発問をし、全体として肯定的な流れになるようにする。また生命尊重の内容では命の取り扱いに留意する。「感動したところはどこか」、「主人公に心を打たれたと思うが、その時の主人公の気持ちはどうだろうか」、「友だちが感動しているのは、どういう理由と思うか」などを発問し、今まで気付いていない価値観を自覚させる。

【感動資料としての指導過程略案】

	学習活動	教師の発問	指導上の留意点	配時
導入	本時の学習内容を確認する。	自分が大切にしていた物を壊されたり傷つけられたりしたらどんな気持ちになりますか。	アンケート結果を知らせる。	10
展開	・略(指導案を参照)	資料を読む。 ・老人の言動に心を打たれたところはあるか。 ・感動したところはどこか。 ・どろぼうを、とらえたところでなんになるという老人をどう思うか。 ・木を切る決意をしたのはどういう気持ちからか。	・略(指導案を参照)	30
終末	・略(指導案を参照)	・少年の手紙を読んでみよう。 ・どんな気持ちになりましたか	・略(指導案を参照)	10

7. 考察

これまで「道德の時間では、道德的習慣や道德的行為に関する指導を行ってはいらない」とか「道德的行為に関する指導は、道德の時間には行うべきではない」などの考えがあった。だが道德科の指導においては、道德的行為や道德実践の習慣化の大切さが重視されるに伴い、道德的行為を主体的に選択し、実践する能力を育てるために、必要な基本的マナー、人間関係形成、コミュニケーション力などの道德的習慣や道德的行為を取り入れることが求められるようになった。道德科では道德性に関する認知的、情緒的、行動的側面をバランスよく育成することが必要になった。道德性は、人間としての在り方や生き方の礎となり、人間としてよりよい生き方を目指す人格的特性であり、人格の基盤をなすものであると言える。そのためには、道德科の授業においても、これまでの道德の時間において大切にされた資料、つまり教科書に記載されている教材内容をどのように活用していくかが重要になってくる。本稿では、その試みとして「柿どろぼう」の読み物資料を取り上げて、その指導案と4つの活用法について述べた。児童生徒の道德性を育てるために、新しい道德科の授業で教科書とともに、他の多くの教材が活用され、討論を取り入れた道德授業や考える道德授業が実践されることを願ってやまない。

参考文献

- 1) 文部科学省「教育再生実行会議第一次提言 いじめの問題等への対応について」
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dail1_1.pdf (アクセス日:平成28年1月12日)
- 2) 文部科学省「今後の道德教育の改善・充実等について(報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf (アクセス日:平成28年1月12日)
- 3) 文部科学省「道德に係る教育課程の改善等について(諮問)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1344356.htm (アクセス日:平成28年1月15日)
- 4) 文部科学省「道德に係る教育課程の改善等について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (アクセス日:平成28年1月15日)
- 5) 文部科学省「学校教育法施行規則及び小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校小学校部・中学部学習指導要領の一部改正」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356310_1.pdf (アクセス日:平成28年1月15日)
- 6) 文部科学省「小中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1282846_3.pdf (アクセス日:平成28年1月15日)
- 7) 前掲2)
- 8) 前掲4)
- 9) 金井肇. 道德授業の要点. 東京: 明治図書; 1990. p. 28-31
- 10) 前掲9) 1) をもとに著者が作成
- 11) 川野司. 中学生による道德授業の認知に関する調査研究. 兵庫教育大学HP. 2010; p. 1-5
- 12) 青木孝頼. 道德でこころを育てる先生. 東京: 明治図書; 1988. p. 215-221.
- 13) 著者不明. 柿どろぼう. 東京: 大阪書籍 道德副読本; 発行年・頁不明
- 14) 川野司. 実践! 学校教育入門. 京都: 昭和堂; 2011. p. 112-113

[Original Article]

Discussing Appropriate Teaching Methods and Material Utilization for Moral Education

Tsukasa Kawano

*Department of Social Welfare, Kyushu University of Nursing and Social Welfare,
Tominoo 888, Tamana-shi, Kumamoto 865-0062, Japan*

[Abstract]

The School Education Act Enforcement Regulations and guidelines on elementary and junior high school curricula, including those for children requiring special support, were partially revised on March 17, 2015. In line with this, moral education was defined as a 'special course of study' in the School Education Act Enforcement Regulations. This paper outlines the circumstances that led to the incorporation of such education into the school curricula, with the aim of clarifying possible related changes in actual educational settings. For the newly established moral course, the use of new textbooks will start from FY2018 and FY2019 in elementary and junior high schools, respectively. Their contents are still unclear, but it is likely that textbooks similar to supplementary readers currently being used in these schools will be issued. Considering the challenges elementary and junior school teachers currently face, the paper subsequently discusses appropriate teaching methods, covering the purposes of moral education and classes, moral values for students, and material utilization.

Keywords: moral education, moral values, 4 types of material utilization