

「特別の教科 道徳」の充実に向けて —教科化がスタートした今の課題から—

島 恒生

畿央大学教育学部現代教育学科 (〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2)

To improve the quality of moral education classes Considering the current challenges in schools

Tsuneo SHIMA

Department of Education, Faculty of Education, Kio University
(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, Kitakatsuragi-gun, Nara 635-0832, Japan)

要約 小学校、中学校で道徳の教科化がスタートした中で陥っている課題に焦点を当て、その改善の視点を提起した。課題として、学習指導案や教師用指導書をあまりに忠実に進める教師中心の授業や、実効性をねらって行いや行動レベルの解決方法に向かう授業、ねらいの追求が不十分な授業、21世紀型スキル等の育成に目標がすり替わる授業などが挙げられる。

「道徳性を養う」という道徳科の本質をしっかり押さえ、ねらいを明確にして児童生徒に納得や発見のある「深い学び」を目指すこと、児童生徒の意識の流れに沿った授業展開をする教師のコーディネート力などが、道徳科の課題解決と授業の充実に繋がっていくものとする。

Keywords：特別の教科 道徳 考え、議論する道徳 主体的・対話的で深い学び

はじめに

道徳が教科化され、小学校と中学校では教科書を使っての学習が行われている。昭和33年に道徳の時間が特設されて以来、60年経っての大きな変革である。

その経緯は、「道徳教育の充実にに関する懇談会」による『今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）』（平25.12.26）や「中央教育審議会」による『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』（平26.10.21）を経て学習指導要領が告示（平27.3.27）され、「教科用図書検定調査審議会」による『「特別の教科 道徳」の教科書検定について（報告）』（平27.7.23）、「道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議」による『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』（平28.7.22）、次期学習指導要領告示（平29.3.31）を経て、小学校が平成30年度から、中学校が31年度から「特別の教科 道徳」（以下、道徳科という。）がスタートしたというものである。

教科化のきっかけは、いじめの問題であるが、課題として、次のようなことが挙げられている。

- (ア) 道徳教育の要である道徳の時間が、その特質を生かした指導が行われていない。また、各教科等に比べて軽視されがち。
- (イ) 学校や教員によって指導の格差が大きい。
- (ウ) 発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めが良くない。
- (エ) 発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例がある。
- (オ) 読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある。

中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」（平26.10.21）より
(ただし、抜粋。(ア)、(イ)、…の段落番号も筆者による)

特に、(ア)の課題については、教科化によって道徳科の授業は時間割通りに行われつつあり、解消に向かっていると考えられる。

一方、(イ)や(ウ)の課題については、教科化が始まった今、教師や学校の課題として取り組まれている。この課題の解決は、「主人公は、こんなことを考えて親切にしたんだ。さて、あなたたちは、親切ができてい

ますか。」などと分かり切ったことを言わせたり書かせたり、教材の心情理解で終わる「小さな国語」となってしまうたりする授業を克服することである。それは、(エ) と (オ) の課題克服に集約され、児童生徒にとって魅力的な授業を実現することが、道徳科の課題の解決につながるものとする。

ただ、こうして道徳科がスタートし、小学校では1年半、中学校では半年が経過した今、優れた授業実践が登場してきている一方で、果たして道徳科の目標に沿った授業になっているのかと考え込んでしまう授業も散見するようになってきた。

そこで、本稿は、教科化がスタートした中で陥っている授業の課題に焦点を当て、その改善の視点を提起したい。

1 道徳科の課題の克服に向けて

先に述べた (エ) と (オ) の課題に陥る原因として、①行い、行動レベルの指導、②「伝える」「教師がしゃべり過ぎる」という教師中心の伝達型の指導、③発達の段階が考えられていない指導があるとする。

まず、①行い、行動レベルの指導である。周知のように、道徳科の目標は、「道徳性を養う」ことである。「道徳性」とは、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる」ものであり、「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」である。これは、行いや行動といった外に表れたものではなく、それを支える感じ方や考え方、生き方といった内面的なものである。ところが、道徳というと、「親切にしましょう」「友達と仲良くしましょう」などと、行いや行動レベルで捉えがちである。「親切にしましょう」「友達と仲良くしましょう」などは、小さな子どもであっても分かっている。したがって、行い、行動レベルの指導では、分かり切ったことを言わせたり、書かせたりする授業になってしまうのである。

次に、②「伝える」「教師がしゃべり過ぎる」という教師中心の伝達型の指導である。この根本には、マイナス志向の考え方がある。子どもたちに足りないから、欠けているからという理由で授業を進める発想である。しかし、この授業では、教師が一方的に伝えしゃべり続ける伝達型の授業となるだろう。これでは、児童生徒にとって魅力的であるはずはない。

そして、③発達の段階が考えられていない指導である。ある教員研修で、小学校教員チームと中学校教員チームに分かれ、それぞれの校種の1年生を対象に「はしの上のおおかみ」という教材を使った授業の中心発問とねらいを考えて頂いた。結果は、ほとんどのチー

ムが、親切にしたおおかみの気持ちを問い、親切にすると気持ちがよいということ子どもたちに考えさせたいというものであった。つまり、小学校1年生と中学校1年生のねらいが一緒だということである。このようなことは、他の教科等ではあり得ない。それぞれのねらいは、道徳性の発達の段階に応じて、当然異なってくるはずである。

以上のように、「道徳性を養う」という本質をしっかりと押さえないと、課題に陥ってしまうのである。

2 「考え、議論する道徳」と「主体的・対話的で深い学び」と資質・能力

先に述べた課題を克服し、児童生徒にとって魅力的な授業を進めていくことが求められる。

では、そのような授業とは、どのような授業だろうか。筆者は、次のような授業であるとする。

- 児童生徒にとって、「納得」と「発見」のある授業。
- 児童生徒の頭がフル回転する授業。
- 児童生徒一人一人の思いが自由に出て、認め合いのある授業。
- 45分、50分が、あっという間に感じる授業。
- 授業が終わってからも、教室のあちこちで、まだ話が続きたり、余韻に浸ったりしている授業。
- 「先生、またしようよ」という声が出る授業。

このような授業を、道徳科では、「考え、議論する道徳」によって実現しようというのである。文部科学省は、「道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する道徳』を実現することが、『主体的・対話的で深い学び』を実現することになると考えられる。」と述べている。「主体的・対話的で深い学び」は、学習・指導改善の視点であり、道徳科においては、この視点を大切に、「考え、議論する道徳」を実現しようというのである。

さらに、道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の中のそれぞれの学びについて、文部科学省は次のように説明している。まず、「主体的な学び」である。

「主体的な学び」の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや

感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫することが求められる。

先述のように、これまでの道徳授業は、教師がしゃべり過ぎる伝達型の授業であった。さらに、登場人物の心情理解に偏るため、ややもすると教材の読み取りとなり、「小さな国語」に陥ってしまいがちであった。それを、「主体的な学び」によって克服しようというものである。児童生徒が受け身の学習になるのではなく、能動的な学習を目指そうというものである。

「対話的な学び」の視点からは、子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められる。

道徳科に限らず、授業は、一人では分からないし気付かないが他者との関わりの中で分かるようになったり、気付くことができたりすることが扱われなければならない。みんなで考え合うからこそ、自分と他者の考え方の違いから、児童生徒にとっての学びが生まれてくるのである。

一方、教師も児童生徒にとっては「他者」ではあるが、どうしても授業では先導的な存在となりがちである。教師は、コーディネーター的な存在を心掛け、児童生徒同士の協働的な学びを実現する「他者」としての役割が求められる。

「深い学び」の視点からは、道徳的諸価値の理解を基に、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考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる。

「深い学び」は、道徳科の目標にある「道徳的諸価値の理解を基に、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考える学習」を通して、「資質・能力」を育てることが求められている。

ところで、道徳科における「資質・能力」とは何を指すのだろうか。新学習指導要領では、「何を学ぶか」に留まることなく、「何ができるようになるか」という観点から、育成を目指す資質・能力を三つの柱（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」）で整理がなされた。

そして文部科学省によれば、この資質・能力の三つの柱と道徳科との関係は、道徳科の学習は「道徳的諸価値の理解」と「自己の（人間としての）生き方についての考え」といった要素により支えられ、これらが相互に関わり合い、深め合うことによって、道徳教育・道徳科で育成することを目指す資質・能力である「道徳性」を養うことにつながっていくとされた。

やはり、「道徳性を養う」という本質をしっかりと押さえることが、道徳科の課題解決と授業の充実につながってくるのである。

3 道徳科がスタートした今の課題とその解決に向けて

ここまで述べてきたように、道徳科は、「主体的・対話的で深い学び」を「考え、議論する道徳」によって実現しようというものである。このことに関わり、文部科学省は、多様な指導方法の工夫を求めている。「単に読み物教材の登場人物の心情理解のみで終わったり、単なる生活体験の話合いや、望ましいと分かっていることを言わせたり書かせたりする指導とならないよう留意し、道徳的な問題を自分事として捉え、議論し、探究する過程を重視し、道徳的価値に関わる自分の考え方、感じ方をより深めるための多様な指導方法を工夫すること」というものである。

現場では、これまでに比べ、道徳科の時間の確保がしっかりとなされ、様々な形の授業も登場し、児童生徒にとって魅力的な授業に近づける努力がなされている。実際、道徳科の授業研究に取り組む小学校や中学校も増えている。その一方で、道徳授業にはこれまで取り組んで来なかったという実態や、ベテランの教師の退職に伴って経験の浅い教師が増えていることも相まって、次のような課題のある授業が見られるようになってきた。

- (ア) 「次の質問、行くよ」でつなぐ授業
- (イ) 教科書の教師用指導書のみで頼る授業
- (ウ) 実効性を直接ねらい、行いや行動レベルの解決方法に向かう授業
- (エ) 授業の終末での振り返りや感想によってねらいに迫る授業
- (オ) 21世紀型スキルなどを伸ばすことに目標がすり替わっている授業

以下、それぞれの課題とその解決に向けた方策を詳しく述べたい。

(ア) 「次の質問、行くよ」でつなぐ授業

どうしても、学習指導案通りに進めてしまう授業である。発問を順に児童生徒に提示するため、教師からは「次の質問、行くよ」という言葉が度々出る

のである。教師にとっては、予定通りの流れであるが、児童生徒にとっては、教師からの質問を待って答えているだけの受け身の授業となる。

「主体的・対話的で深い学び」のある授業では、学習者は児童生徒である。学びの主体は、児童生徒である。したがって、授業は、児童生徒の意識の流れで進めたい。そのために教師は、1時間の授業での児童生徒の思考の流れを想定し、その連続性を意識することが大切である。特に、児童生徒の頭の中に、「あれっ？ どうしてだろう？」と問いが生まれ、それをみんなで考え合う授業を目指したい。

では、どのようにするのか。まず、学習指導案をすっきりとさせることが大切である。発問を精選し、児童生徒にとっては分かりやすく、しかも、深く考えることのできる問いを放つのである。さらに、発問と発問の間がぶつ切りになるのではなく、1時間の授業での児童生徒の思考の流れに沿って発問を投げ掛けるのである。そして、児童生徒と考え合いを楽しむ授業である。決して、学習指導案どおりに進めなくてもよいということではない。授業の深まりにつながるキーワードをもって、児童生徒の発言を待ち、ねらいに近づく児童生徒の発言を「点」とすれば、その「点」を「線」でつなげ、やがては、その「線」が学級全体の「面」となるよう、コーディネートしていくことが、教師に求められるのである。

当然、このような授業は、教師の発言量が少ないものとなり、逆に、児童生徒の発言量が増える。

(イ) 教科書の教師用指導書のみで頼る授業

道徳授業の経験のなさは、どうしても、教科書の教師用指導書に頼ることとなる。このことの弊害は、まず、教師用指導書に書かれた発問を順になぞるだけの授業になってしまうことである。当然、児童生徒にとっては、教師の問いに順に答えるだけの受け身の授業になってしまう。この授業で児童生徒と何を考え、どのような学びを作るのかを教師が分かっていないため、「深い学び」のある授業を実現することは難しくなってしまう。

さらに、一つ一つの教材のねらいや展開、発問を単発に考えてしまう弊害もある。そうなると、教材の生かし方に幅がなくなるとともに、教材が替われば、その教材を使った授業のねらいや展開、発問を一から考えなければならなくなる。教材相互にはつながりがあり、教師にとって初めて出会う教材であったとしても、発達の段階や視点の特徴に応じて、そのねらいや展開、発問には教材の間で共通のポイントがある。それらを踏まえると、教材の生かした方の幅は大きく広がる。

教科書の教師用指導書のみで頼るのではなく、教師がチームとなって自分たちで考える体制や習慣を作っていきたい。教師用指導書は、考え合う際の参考にすればよい。

(ウ) 実効性を直接ねらい、行いや行動レベルの解決方法に向かう授業

道徳科での学びが、日々の生活の中で実効性を発揮することはとても大切である。だからといって、「このようなときはどうすればよいか」や「これからどうするか」といった行いや行動レベルで実効性を直接にねらい、具体的な場面での解決方法に向かう授業は、道徳科の目標や特質とは別のものであることを押さえておく必要がある。

道徳科は、道徳性を養うのが目標である。道徳性とは、「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」である。特に、道徳性を養うために道徳科の時間に育てるとされている、道徳性の諸様相である「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳の実践意欲と態度」は、「一人一人の児童が道徳的価値を自覚し、自己の生き方についての考えを深め、日常生活や今後出会うであろう様々な場面、状況において、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」とされている。

つまり、道徳科は、具体的な場面での行いや行動の仕方を身につけさせるのではなく、それを支えている見方や感じ方、考え方を育てようとしているものである。今後出会うであろう様々な場面、状況において対応できる内面的な資質である。つまり、どのような場面や状況が巡ってくるのかは分からない。そのときに、自分で主体的にしっかりと納得のいく判断をし、行動できるよう、道徳性を養おうとしているのである。したがって、「このようなときはどうすればよいか」といった、具体的な場面や状況における行いや行動の仕方ではない。

授業のねらいや展開、発問を考え、授業を構想する際は、このことを常に意識し、授業においても留意しながら進めていくことが大切である。

(エ) 授業の終末での振り返りや感想によってねらいに迫る授業

最近、学校現場でよく出会う授業である。教材の場面に沿って授業は進むが、結局、ねらいに近づくことなく登場人物の心情理解に留まる展開や、役割演技などの活動が行われるものの、これといった深まりがない展開に続いて、最後に「今日のふりかえり」を書かせて終わるという授業である。

そして、「今日のふりかえり」の中から、教師は、

しっかり書けている数人の児童生徒に発表させ、その内容の中からねらいにつながりそうな言葉を板書し、読み上げて終わるといったものである。中には、発表させる時間がないので、書かせたままで終わる授業もある。その場合は、授業が終了してから職員室でワークシートを読み、この児童生徒はねらいに近づいていた、この児童生徒は残念ながら近づいていなかったと判断するといった具合である。

このような授業の課題として、次の2点が挙げられる。まず、ほとんどの児童生徒に学びが成立していないことである。もう一つは、数人の児童生徒はねらいに迫る考え方を表現しているのだから、これを授業の中心として取り上げ、みんなで考え合えば、深い学びのある授業が全体で実現できたはずだということである。

このような授業となる原因として、教師がその授業の「深い学び」を想定できていないことが挙げられる。ねらいが不明確であったり、心情理解に偏る授業になっていたりするのである。また、導入や展開の前半に時間をとられ、中心場面での話合いの時間が十分に取れなかったことも考えられる。

「深い学び」を意識し、中心発問でしっかりと深めていくことが大切である。

(ウ) 21世紀型スキルなどを伸ばすことに目標がすり替わっている授業

最近、先導的な取組の中で、よく見られるようになってるのが、21世紀型スキルなどを伸ばすことに目標がすり替わっている授業である。具体的には、対話力や質問力を育てる授業、教材を読み、考えてみたいことを子どもたちに話し合わせる授業などである。

こういった取り組み自体は、確かに、これからの児童生徒に必要とされるスキルであったり、主体的・対話的な学びとなるための工夫であったりと、一定の意義は認められる。しかし、これらはあくまでも、道徳科にとっては二次的なねらいや方法であり、大前提として、道徳科の目標である「道徳性を養う」学習が想定されてこそのものである。

そして、このような対話力や質問力、課題発見力などを発揮させる力こそ、「道徳性」である。「分からないことをあきらめてしまったり、結論を鵜呑みにしたりせず、疑問や問いを探究し続けることが新たな見方や考え方の発見や創造につながること」「異なる見方や考え方が豊かさにつながっていくこと」などの価値観があるからこそ、積極的に対話をしたり、質問したり、課題を明らかにしたりしようとする態度へとつながるわけで、この「道徳性」を養う

ことが、道徳科の目標なのである。

また、確かに、対話したり、質問したりする活動を通して、道徳性は養われる。しかし、それは、教育活動全体で体験を通しての養われ方であり、また、これらのスキルは、すべての教育活動を通して育てていくものである。一方、道徳科は、「疑問や問いを探究し続けることの大切さ」や「異なる見方や考え方もつ意義」などについて、真正面から考え合うことによってその大切さや意義の自覚を促し、道徳性を養う時間である。さらに、これからの時代は、益々、価値観の多様な時代になっていく。その中を生き抜いていく児童生徒を育てるには、スキルももちろん大切であるが、多様な価値観を備えた児童生徒を育てていくことも大切である。道徳科は、その中心となって「道徳性を養う」時間である。この道徳科の特質を、しっかりと押さえることが重要である。

実際、対話力を高める学習活動として児童生徒がグループで考え合っているが、内容は児童生徒にとって新しい発見になるようにものでなかったり、教材で考えたいところを見つけさせるのはよいが、結局、授業は児童生徒にとっては当たり前のことを言ったり書いたりしているだけという学びのないものや登場人物の心情理解に留まっていたりすることが多く見られるのである。

道徳科の目標である「道徳性を養う」ための本時のねらいに関わる「深い学び」があってこそ、スキルの育成であることを押さえておきたい。

おわりに

道徳科がスタートした今、学校現場では、以前に比べて道徳科の授業の時間がしっかりと確保されている。そして、児童生徒が生き生きと考え合い、活躍する授業を実現している学級や学校もある。その一方で、教師用の指導書のみ頼ったり、ねらいが不明確なまま授業を進めていたりといった課題が案外多く見られる。道徳科が定着し、児童生徒に豊かな道徳性を養うべく、魅力的な授業になるためには、授業そのもののレベルアップを図っていくことが強く求められる。

その際に最も重点を置くべきことは、「考え、議論する道徳」あるいは「主体的・対話的で深い学び」を進めていく中での「深い学び」の実現である。そして、児童生徒にとって「深い学び」とは、「道徳性を養う」ことであり、具体的には、授業において一人一人の児童生徒に、その子なりの「納得」や「発見」があることである。

そのために教師は、この授業で、この教材で、子ども

もたちとどのようなことを考え合いたいのかという「ねらい」、すなわち、教師の想定するゴールを、児童生徒の発達段階などの実態を考えながら明確に持って授業に臨むことが求められる。もちろん、このゴールは、教師にとっての見通しであり、授業の中には、児童生徒の「深い学び」により、教師の考えるゴールを超えていく授業が存在する。教師はこれを楽しみに授業を進めるのである。

引用文献

- (1) 道徳教育の充実に関する懇談会、『今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）』，平25.12.26.
- (2) 中央教育審議会，『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』，平26.10.21.
- (3) 文部科学省，『小学校学習指導要領（一部改訂）』，平27.3.27.
- (4) 同上，『中学校学習指導要領（一部改訂）』，平27.3.27.
- (5) 教科用図書検定調査審議会，『「特別の教科 道徳」の教科書検定について（報告）』，平27.7.23.
- (6) 道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議，『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』，平28.7.22.
- (7) 文部科学省，『小学校学習指導要領』，平29.3.31.
- (8) 同上，『中学校学習指導要領』，平29.3.31.