

資料から考える

# 道徳教育

白石 崇人 著

2017 年

広島文教女子大学

## 資料から考える道徳教育 目次

はじめに.....	2
第1章 道徳とは何か?—「道徳」の語源と道徳教育の必要 .....	3
第2章 道徳教育は何を目指すか? —学習指導要領・学校教育法・教育基本法・日本国憲法に注目して .....	6
第3章 「道徳科」と「修身科」との違いは? —近代日本道徳教育史(1) .....	14
第4章 「学校の教育活動全体における道徳教育」とは何か? —近代日本道徳教育史(2) .....	32
第5章 学校の教育活動全体の中で道徳教育を計画するには? —道徳の主題・価値理解・単元.....	46
第6章 発達に応じた道徳教育とは? —児童観に基づく指導を目指して.....	62
第7章 道徳教育では何をどう教えるか? —教材観に基づく指導を目指して.....	77
第8章 道徳科の授業はどのように展開させるか? —模擬授業・PDCA サイクル.....	91
第9章 道徳教育をどう評価するか? —評価規準 .....	107
第10章 生命尊重の精神をどのように育てるか? —命と食に関する教材・活動 .....	114
第11章 ルールとは何か —道徳教育の現代的課題(1) .....	124
第12章 いじめとは何か —道徳教育の現代的課題(2) .....	139
第13章 情報モラルをどのように育てるか? —道徳教育の現代的課題(3) .....	157
第14章 道徳教育はどう授業するか? —指導案の意見交換.....	163
第15章 道徳教育とは何か? —目的・目標・内容・方法.....	165

## はじめに

本書は、広島文教女子大学人間科学部初等教育学科の専門教育科目および教職科目の「道徳教育指導法Ⅰ」の講義を進めるために執筆・編集したものである。各章の序文と、特に出典表記のない資料とは、白石の執筆したものである。

道徳教育とは何か。2015年、小学校と中学校に「特別の教科 道徳」が新設された。しかし、学校における道徳教育はこの道徳科だけで行うものではない。また、担任だけがクラスの児童の道徳教育を行うものではない。道徳教育は、小中学校の全教員が全ての時間において行う。道徳教育は、人の善い生き方に関する教育であるが、教員のこれまでの体験や常識だけでは十分に行えない。そのため、道徳および道徳教育とは何か根本的に考えながら、指導法の基礎を学ばなければならない。そこで、本書は、道徳の理論と指導法を学ぶために必要な資料を編集し、若干の解説を著した。

白石 崇人

## 第1章 道徳とは何か？—「道徳」の語源と道徳教育の必要

道徳教育に取り組むためには、まず道徳とは何かについて考えなければならない。道徳とは何かを考えるためには、まず「道徳」という言葉の意味を把握しておく必要がある。語源をたどって考えてみよう。また、道徳とは、要約して言えば、「人間らしいよい生き方」である。人間らしい生き方とは何か。その答えは多様だが、人間は幸福になるために生きるという考え方がある。人間は、例えば食べると幸福になる。しかしそれだけで十分に幸福になれるわけではない。ただの生物としてのヒトとして幸福に生きることと、人間として幸福に生きることとは違うのではないか。ヒトにとっての幸福と人間にとっての幸福とを比べながら、人間らしい生き方と道徳とがどのようにつながるか考えてみよう。

### 1. 「道」と「徳」

#### (1) 規範としての「道」と行為としての「徳」



「道」は、「シユウ」と「シュ(首)」から成る漢字である。「シユウ」は、「行くこと」を意味する。「首(シュ)」は、頭のことである。したがって、「道」は、ある方向にのびて、頭を向けて進みゆくみちのことを意味する。転じて、基準とすべきやり方や、向かうべき方向へ先導することなどの意味を持つ。「道」とは、ある一定の方向性のもとに行うべき行為を指し示す基準、すなわち特定の社会における行為の規範である。



「徳」は、「彳(テキ)」と「直(チョク)」と「心(シン)」とで成る漢字である。「直」は、「丨」と「目」を足した会意文字であり、まっすぐ目に向けることを示す。「心」は、心臓を示す象形文字であり、すみずみまでしみわたる働きや精神をあらわす。この「直」と「心」を足した「惇」は、本性のままの素直な心の意味する。これに「彳」を加えたのが「徳」であるが、「彳」とは、十字路をあらわす象形文字であり、進む行くことや道路をあらわす記号である。すなわち、「徳」とは、本性のままの素直な心に基づく行いを意味する。行為そのものを指し、さらにその行為を習慣的に実行する性格や能力をも指す。

「道徳」は、行いの基準である「道」と、基準に基づく行いそのものとしての「徳」が合わさったものである。すなわち「道徳」とは、規範に合致した行為であり、その習慣化を支える性格や能力をも含む。規範が存在するだけで、自分が実践するわけではないものは、ただの「道」である(剣道、柔道、茶道、華道、人道…)。ただ知っているだけの規範(ルール)は、「道」ではあっても、「道徳」ではない。ある規範を「徳」というためには、その規範に基づく行為を実際に行わなければならない。行為することによって初めて、「道徳」は成り立つ。

## (2) 人間らしい生き方としての道徳

道徳は、人間の本性に従った、人間らしい生き方である。人間らしく生きるためには、外から規範や行為を押し付けられて、嫌々行動してはできない。自分の行為の基準となる規範は、自主的に選び取られなければならない。また、人間らしく生きるためには、その道徳をひとまず受け止めて、納得していなければならない。その道徳の重要性について、批判や反省などにより、もっともらしい自分の結論を導いていなければならない。

たとえば、人権尊重という規範について考えて見よう。人権尊重は、日本国憲法に規定されている日本人必須の公的な規範である。小学校社会科や中学校公民科で、日本の児童・生徒は重要語として学ぶ。しかし、しばしば子どもは、クラスメイトをいじめる。いじめるとまでいかなくとも、悪口を言ったり、時には教師や有名人について暴言を吐いたりなどする。この場合、この子どもたちにとって人権尊重は、頭でわかっている知識ではあっても、自らの行為の基準と実践である道徳にはなっていない。これを道徳にするには、例えば、人権への理解を知的に、直感的に深める必要があるだろう。人間が生活する上で「人権は尊重すべき」だということを、哲学的・歴史的・社会的・生活的に考え、自分の頭で、からだで、心で理解したとき、初めて子どもたちは人権尊重を道徳として選び取る。そのような過程を経なければ、本当の意味で、人権尊重が行為となることはない。ここに道徳教育の出番がある。

## 2. 人間らしさと道徳

そもそも、我々は、ヒトという生物である。生物としてのヒトが幸福であるには、まずは生理的な欲求が満足される必要がある。睡眠、食事、排泄など、生理的欲求が満たされたとき、我々は生物として幸福を感じる。しかし、我々は生理的欲求の満足だけで幸福でいられるだろうか。我々は、人格の成長、知識の増大、自己実現、計画の達成、他人との意思疎通などを実現させたいという、精神的な欲求をもっている。この精神的欲求が満足されたとき、我々は幸福を感じる。精神的欲求の満足によって幸福を感じる存在は、ただの生物としてのヒトではない。そのような存在を人間と呼ぶ。

精神的欲求を満足させるには、普通、生理的欲求を自ら一時制御しなければならない場合がほとんどである。たとえば、講義を受けて新しい知識を得るためには、我々は眠気と戦い、睡眠という欲求を制御しなければならない。いわば、ヒトが人間になるには、自己の欲求を制御しなければならないのである。制御するための基準こそ、規範であり、規範と合致した道徳である。授業中寝てはいけない、教師の言うことは起きて聞かなければならない、他人が話しているときには聞かなくてはならない、という規範について心から納得し、実践に移さなければならない。

道徳教育は、我々が自主的に道徳を選び取るために必要である。精神的な幸福を得るために必要である。つまり、ヒトが人間になるために必要である。人間として生きるために必要

なのである。

<参考文献>

藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985年。

藤堂明保・松本昭・竹田晃・加納喜光『漢字源』学習研究社、2006年。

田中圭治郎編『道徳教育の基礎』ナカニシヤ出版、2006年。

## 第2章 道徳教育は何を目指すか？

### —学習指導要領・学校教育法・教育基本法・日本国憲法に注目して

道徳教育は何を目指して行うか。これは、古来より、多くの哲学者が考えてきた重要な問いである。しかし、ここではその詳細には触れない。

本章で問題にしたいのは、現代日本の学校において、道徳教育は何を目指しているか、ということである。この問題を探るため、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領や教育基本法などの教育法令を資料にして、学校道徳教育の目的・目標を明らかにする。その目的・目標が、最終的には日本国憲法の本質につながっていることも確認したい。

平成27年3月改訂の学習指導要領によると、道徳教育の目標は二段階に分かれている。まず一つは、総則に述べられている、学校の教育活動全体における目標である。ここでの目標は、道徳性を養うことである。道徳性とは、人間としての生き方を考える基盤であり、主体的判断の下で行動する基盤であり、自立し、他者と共生する基盤である。学校の教育活動全体における道徳教育は、このような道徳性を養い、主体性のある日本人を育成することを目標としている。もう一つは、指導要領第3章に述べられている、「特別の教科 道徳」（道徳科）の目標である。道徳科の目標も、道徳性を養うことである。ただし、道徳科での道徳性はもう少し特定して説明される。道徳性とは、よりよく生きるための基盤であり、道徳的判断力であり、道徳的心情であり、道徳的实践意欲であり、道徳的態度である。道徳科は、これらの道徳的判断力・心情・意欲・態度を養うことを目標としている。

では、なぜ学校の教育活動全体の中で道徳科だけ分けられているのか。それは、道徳科独自の役割があるからである。道徳科の役割は、学校の教育活動全体における道徳教育の「要（かなめ）」として、道徳科以外の教育活動（各教科や総合的学習の時間、特別活動など）で十分に取り扱えない教育内容を、補充・深化・統合・発展させることである。そして、子どもたちに多面的・多角的視点をもった自律的思考や、自分との関わりの中での道徳的価値の理解の深まりを目指すことである。なお、道徳科の役割である道徳教育の補充・深化・統合・発展については、指導過程（順序）ではないことに注意してほしい。どんな内容でも補充—深化…という順序でやればよいというものではない。内容に応じて適切なやり方、つまり補充すべきことは補充し、深化すべきことは深化させて指導していくことが、道徳科では重要である。

さて、学習指導要領総則における道徳教育の目標について、もう少し理解を深めよう。総則における道徳教育の目標は、道徳性を養い、主体性のある日本人を育成することだと先述した。では、道徳性をもった主体性のある日本人とは具体的にはどのようなものと考えられているのか。総則を検討すると、おおよそ4段階に分けて説明されている。まず、第1に、人間尊重の本質と、生命に対する畏敬（いけい）の念とをもつ人である。そして、これらの

精神を具体的な生活に生かすことができる人である。第2に、豊かな心や、伝統・文化を尊重する心、国・郷土に対する愛情をもつ人である。そして、これらの心を文化活動に生かして、個性豊かな文化を創造することができる人である。第3に、公共の精神を尊重する人である。公共の精神とは、個人ではなく社会・国家の問題に自分から積極的に行動しようとする精神のことであり、礼儀やマナーなどの考え方はその一種である。道徳性・主体性のある日本人とは、このような公共の精神をもって、社会・国家を平和で民主的な方向に発展させることができる人である。第4に、他国を尊重する態度や、国際社会の平和・発展に貢献する態度、環境保全に貢献する態度をもった人である。学校の道徳教育が育てようとする道徳性・主体性のある日本人とは、こうした精神・心・態度をもって判断・行動し、未来を拓いていく人である。道徳教育の目標である道徳性とは、このような基盤である。

以上のような道徳教育の目標の根拠は、学習指導要領だけではない。学習指導要領はそもそも学校教育法施行規則に規定されている教育課程であり、学校教育法施行規則は学校教育法を施行するための文部科学省令である。学校教育法は教育基本法の定める学校に関することを規定する法律であり、教育基本法は日本国憲法の精神を実現するための法律である。教育基本法は、教育が人格の完成と国民の育成を目的とすることを定めている。この目的を達成するための目標は、学校教育については学校教育法が定めており、義務教育として行われる普通教育の目標を10項目にわたって定めている。また、日本国憲法は、基本的人権の尊重・国民主権・平和主義を基本として、日本国を動かしていく原則を定めた憲法である。教育目的である人格完成・国民育成はこの日本国憲法の精神を実現するためのものである。たとえば基本的人権を尊重するために教育はあるのであり、学校で子どもたちの人格を完成させ、国民として育成する。学校の道徳教育は、学校教育法の目標、教育基本法の目的、および日本国憲法の精神を実現するために行う。日本国憲法第12条には、憲法の保障する自由・権利は、国民の不断の努力によって保持しなければならない、と規定している。この不断の努力の一つが教育である。学校の道徳教育はその一端を担っているのである。

道徳科の1時間の指導案は、以上の目的・目標を実現するためのものでなければならない。例えば、教師の思いや教材内容を子どもたちが納得しないうちに押しつけ、道徳的価値を教え込むことは、先述の「主体性のある日本人」を育てることにならない。また、道徳的価値を教えたとしても、子どもたちの後の行動につながらないのであれば、道徳性のうちの道徳的実践力を養うことができていない。他者や他国を尊重する心や態度につながらないのであれば、学習指導要領が目指す学校の道徳教育としては十分ではない。自分の作成する道徳科の指導案は、子どもたちの道徳性と主体性を育てることにつながっているか、常にチェックすることを心がけてほしい。

## **資料1** 小学校学習指導要領「総則」第1の2—道徳教育の目標

(同上)

- 2 学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を<sup>要</sup>として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活



動，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て，児童の発達の段階を考慮して，適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は，教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき，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道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては，人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭，学校，その他社会における具体的な生活の中に生かし，豊かな心をもち，伝統と文化を尊重し，それらを育んできた我が国と郷土を愛し，個性豊かな文化の創造を図るとともに，平和で民主的な国家及び社会の形成者として，公共の精神を尊び，社会及び国家の発展に努め，他国を尊重し，国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意しなければならない。

## 資料2 小学校学習指導要領における道徳科の目標

(文部科学省告示、平成 27(2015)年 3 月 27 日一部改正、平成 30(2018)年 4 月 1 日完全施行 ※中学校は平成 31 年完全施行)

### 第3章 特別の教科 道徳 第1 目標

第1章総則の第1の2に示す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ため，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。

## 資料3 小学校学習指導要領第3章 第3の2—道徳教育の「要」とは？

(同上)

(2) 道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう，計画的・発展的な指導を行うこと。特に，各教科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うことや，児童や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること，内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりすることに留意すること。

## 資料4 中学校学習指導要領における道徳教育の目標

(文部科学省告示、平成 27(2015)年 3 月 27 日一部改正、平成 31(2019)年 4 月 1 日完全施行 ※小学校は平成 30 年完全施行)

### 第3章 特別の教科 道徳 第1 目標

第1章総則の第1の2に示す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ため，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。

## 資料5 中学校学習指導要領「総則」第1の2—道徳教育の目標

(同上)

- 2 学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、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て、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した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道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意しなければならない。

## 資料6 高等学校学習指導要領「総則」第1の2—道徳教育の目標

(平成21(2009)年3月9日公布、平成25(2013)年4月1日完全施行)

- 2 学校における道徳教育は、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とし、各教科に属する科目、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て、適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては、特に、道徳的実践力を高めるとともに、自他の生命を尊重する精神、自律の精神及び社会連帯の精神並びに義務を果たし責任を重んずる態度及び人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うための指導が適切に行われるよう配慮しなければならない。

## 資料7 道徳科は何を目指すか—評価から

(道徳教育に係る評価等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)【概要】」、2016.7.22)

指導要録においては当面、一人一人の児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子に

ついて、発言や会話、作文・感想文やノートなどを通じて、

- ・他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか

(自分と違う意見を理解しようとしている、複数の道徳的価値の対立する場面を多面的・多角的に考えようとしている等)

- ・多面的・多角的な思考の中で、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか

(読み物教材の登場人物を自分に置き換えて具体的に理解しようとしている、道徳的価値を実現することの難しさを自分事として捉え考えようとしている等)

といった点に注目して見取り、特に顕著と認められる具体的な状況を記述する、といった改善を図ることが妥当。

## **資料 8** 教育基本法における目的・目標

(法律、昭和 22(1947)年 3 月 31 日公布、平成 18(2006)年 12 月 22 日全面改正)

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

### 第 1 章 教育の目的及び理念

(教育の目的)

**第 1 条** 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

(教育の目標)

**第 2 条** 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

### 第 2 章 教育の実施に関する基本

(義務教育)

**第5条** 国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。

2 義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。

### **資料9** **学校教育法における目的・目標**

(法律、昭和22(1947)年3月31日公布、平成28(2016)年5月20日改正)

**第21条** 義務教育として行われる普通教育は、教育基本法(平成18年法律第120号)第5条第2項に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 二 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。
- 六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 八 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図ること。
- 九 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 十 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。

**第29条** 小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。

**第30条** 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度におい

て第 21 条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

**第 45 条** 中学校は、小学校における教育基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする。

**第 46 条** 中学校における教育は、前条に規定する目的を実現するため、第 21 条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

**第 48 条** 中学校の教育課程に関する事項は、第 45 条及び第 46 条の規定並びに次条において読み替えて準用する第 30 条第 2 項の規定に従い、文部科学大臣が定める。

### **資料 10** 学校教育法施行規則（抄）

（文部科学省令、昭和 22(1947)年 5 月 23 日公布、平成 27(2015)年 8 月 19 日改正）

**第 50 条** 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科（以下この節において「各教科」という。）、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。

2 私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもつて前項の特別の教科である道徳に代えることができる。

**第 52 条** 小学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。

### **資料 11** 日本国憲法における国民の権利・義務規程

（昭和 21(1946)年 11 月 3 日公布、昭和 22(1947)年 5 月 3 日施行）

**第 11 条** 国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない。この憲法が国民に保障する基本的人権は、侵すことのできない永久の権利として、現在及び将来の国民に与えられる。

**第 12 条** この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によつて、これを保持しなければならない。又、国民は、これを濫用してはならないのであつて、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ。

**第 13 条** すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。

**第 14 条** すべて国民は、法の下に平等であつて、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。〔略〕

**第 19 条** 思想及び良心の自由は、これを侵してはならない。

第 20 条 信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。 [略]

第 21 条 集会、結社及び言論、出版その他一切の表現の自由は、これを保障する。 [略]

第 22 条 何人も、公共の福祉に反しない限り、居住、移転及び職業選択の自由を有する。  
[略]

第 25 条 すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。 [略]

第 26 条 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

第 27 条 すべて国民は、勤労の権利を有し、義務を負ふ。 [略]

第 28 条 勤労者の団結する権利及び団体交渉その他の団体行動をする権利は、これを保障する。

### 第3章 「道徳科」と「修身科」との違いは？ —近代日本道徳教育史(1)

戦後日本では、長年、道徳教育を教科にするかしないか論争があった。2015年、「特別の教科道徳」（以下「道徳科」）が設立され、制度上では一応の決着がつけられたように思われる。道徳科の実践に取り組むためには、道徳科とは何かを考え、その本質がどこにあるか把握しておく必要がある。そこで、設立経緯をたどり、道徳科設立の重要な論点であった評価のあり方にも着目することで、その本質がつかめるはずだ。

また、道徳科設立の経緯の中で、「修身科の復活になるから道徳を教科化すべきでない」という議論があった。「修身科」とは、戦前日本における道徳教育専門の教科目であった。道徳科の本質を把握するためには、対比されて主張されることの多い修身科についての理解を深め、対比させて何が同じで何が違うのかを明確にすることが重要である。同じことについては、問題のあったことは道徳科で陥らないように注意して取り組む必要がある。修身科の良い点については、道徳科と修身科との違いを踏まえた上で、道徳科でも適用できそうなことは参考にすべきであろう。

本章では、「道徳科」と「修身科」について、その設立経緯やねらい・特徴、歴史的課題を理解し、対比させてその理解を深める。

#### 1. 「道徳科」設置のねらい

##### (1) 「特別の教科 道徳」の新設

平成27(2015)年、小学校・中学校学習指導要領が一部改訂され、「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」）が新設された。年間時間数は、従来の「道徳の時間」同様に35時間以上であり、学校の教育活動全体における道徳教育の要として位置づけられた。平成20(2008)年の学習指導要領では、領域「道徳」の目標について、学校の教育活動全体における目標と「道徳の時間」の目標とを区別しながら第3章にまとめて規定していた。それに対して、平成27年の一部改訂分の第3章は、道徳科の目標のみを定めた。学校の教育活動全体を通して行う道徳教育については、総則にその目標・内容・方法を示すにとどめ、第3章との関連を踏まえて計画するように定められた。平成27年の一部改訂は、「道徳の時間」をそのまま道徳科に置き換えただけではない。むしろ、道徳教育の要としての位置づけを以前より徹底したように思われる。

では、今になってなぜ「道徳の時間」に代えて道徳科を新設し、道徳教育の要としての位置づけを徹底したか。平成26(2014)年、中央教育審議会は文部科学大臣の諮問「道徳に係る教育課程の改善等について」を受けて、次のような答申を出した<sup>1)</sup>。教育再生実行会議第

---

1) 中等教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申）、2014年、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)、2016.9.7 参照。

一次提言を踏まえて設置された文部科学省「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告（平成 25 年）では、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（仮称）に位置づけて道徳教育の改善・充実を図ることが目指された。教育基本法の目的である人格完成の基盤は道徳性であり、その道徳性を育てることが道徳教育の使命である。グローバル化が進む中で、様々な文化や価値観を背景にもつ人々と尊重し合い、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で人間の幸福と社会の発展とを調和的に実現することが一層重要な課題になってきた。この課題に対応するためには、社会の構成員一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会のあり方に関する多様な価値観の存在を認識して、自ら感じ、考え、他者との対話によって協働しながら、よりよい方向を目指していける資質・能力を備える必要がある。道徳教育の改善・充実はこの方向に進められる必要があり、「特別の教科 道徳」も同様である。このように、中教審答申は述べた。

以上のように、道徳科は、教育基本法の目的に基づいて、多様な文化・価値観をもつ人々と協働しながら、人間の幸福と社会の発展との調和を図るため、自ら感じ・考え・対話する資質・能力を子どもたちに育てることを目指して新設されたのである。

## （2）道徳科新設の背景—いじめ問題・規範意識低下対策、および「心の教育」

さて、平成 26 年の中教審答申の出発点は、平成 25(2013)年の教育再生実行会議第一次提言と「道徳教育の充実に関する懇談会」（以下「懇談会」）の報告であった。このうち教育再生実行会議第一次提言の題名は、「いじめの問題等への対応について」であった。提言は、いじめ問題等の対応策として道徳の教科化を筆頭に挙げ、いじめ問題は心と体の調和のとれた人間の育成に社会全体で取り組むことによって解決できるとし、学校や教員によって指導の内容・方法に差がある現状を打開するために、道徳の教科化が必要であると述べた<sup>2)</sup>。一方、懇談会の報告書は、道徳教育の充実は、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題である、と述べている<sup>3)</sup>。道徳科は、懇談会が教育全体の問題解決策として位置づけ直したために、いじめ問題対策に限らない意味を持って新設された。しかし、道徳科新設を実現まで推し進めた要因には、いじめ問題があったのである。

道徳科新設の要因には、上記の資料以外にも重要なものがある。平成 12(2000)年の教育改革国民会議報告、および平成 19(2007)年の教育再生会議第三次報告である。教育改革国民会議の報告は、次のように道徳の教科化を主張した<sup>4)</sup>。人間性豊かな日本人を育成するた

---

2) 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」2013 年、  
[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf)、2016.9.7 参照。

3) 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）」2013 年、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf)、2016.9.7 参照。

4) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える 17 の提案」、2000 年、  
<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>、2016.9.7 参照。



めには、学校は道徳を教えることをためらわないことが重要である。少子化・核家族時代においては、子どもの社会的自立を促し、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図り、善悪をわきまえる感覚を育て、先人・体験から学ぶような教育が必要である。そのために、小・中・高校に道徳教育を行う教科を設ける必要がある。それから、教育再生会議の報告は、次のように述べた<sup>5)</sup>。今重要なのは、すべての子どもたちに基礎学力と規範意識とを身につける機会を保証し、格差を固定させないことである。そのために、徳育を教科にし、感動を与える教科書を作り、社会総がかりで徳育の充実に取り組んで、健全な子どもを育てる必要がある。このように教育再生会議は述べた。

教育改革国民会議に端を発した道徳の教科化の提言は、教育再生会議において規範意識を身につけるための教科書づくりと社会総がかりによる徳育の充実との提言に結果した。教育再生会議は安倍晋三首相の退陣によって求心力を失って解散したが、後に第二次安倍内閣が組織された際に教育再生実行会議が設置された。そして、教育再生実行会議は再び道徳の教科化をいじめ問題対策として焦点化して審議し、提言にまとめた。これを「道徳教育の充実に関する懇談会」がいじめ問題に限らない道徳科新設の案に転換し、中央教育審議会はこれを学習指導要領の一部改訂に結果させたのである。

さて、道徳科新設の背景には、教育再生会議第三次報告に見られたように、教科書編纂の要求があった。文部科学省は、平成 26 年度から道徳教育用教材集『私たちの道徳』を全国の小中学校の児童生徒に配布している。これは、平成 25 年の懇談会報告で『心のノート』の全面改訂が検討された結果であった。『心のノート』は、平成 14(2002)年から配布していた教材集であるが、道徳教育を「心の教育」の一つとしてとらえる発想から作成されたものである。教育政策における「心の教育」論は、平成 10(1998)年の中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」に典型的なものを見ることができる。この中教審答申は、次のように述べた<sup>6)</sup>。子どもたちの心をめぐる問題は広範にわたるため、生きる力の核となる豊かな人間性（感性や心）を子どもたちに確かなにはぐくむために、社会全体、家庭、地域社会、学校それぞれのあり方を見直すべきである。特に、過保護・過干渉・育児不安・しつけに対する自信喪失など、今日の家庭教育の問題は座視できない。子どもの心を育てるには、学校は「心を育てる場」として見直されるべきである。学校の道徳教育は、特に道徳の時間を有効に生かして充実させる必要がある。このように、「心の教育」は、学校の道徳教育、特に「道徳の時間」の改善を主張したものであり、主に家庭教育問題の解決策であった。

以上のように、道徳科新設は、家庭教育の問題や規範意識の低下、いじめ問題などが政策形成の場で検討されてきた結果であったと言える。道徳科は、懇談会によって教育全体の問

---

5) 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を（最終報告）」、2007年、  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0131.pdf>、2016.9.7 参照。

6) 中央教育審議会「新しい時代を拓く心を育てるために（答申）」、1998年、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309687.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309687.htm)、2016.9.7 参照。

題解決策に位置づけ直されて新設されたが、従来の政策的関心はむしろピンポイントであった。

(以上初出：白石崇人「日本の学校における道德教育の展開—修身教育、教育活動全体、道德の時間、特別の教科」『広島文教女子大学紀要』第51巻、2016年12月、47～57頁。)

## 2. 戦前の「修身科」の特徴

### (1) 修身科教育の基本的特質

明治5(1872)年、明治政府は「学制」を公布し、すべての子どもに普通教育を行って国民育成を行う近代学校制度を初めて導入した。その原因は、西欧列強が東アジアの植民地化をねらっており、日本もその例外ではなかったためである。学制では、小中学の教科目が示されたが、小学では6番目の教科として「修身」が設置され(学制第27章)、中学では14番目の教科として「修身学」が設置された(学制第29章)。こうして、近代学校制度における道德教育は、修身・修身学という教科として始まった。明治初年の修身科は、明治5年の文部省が出した小学教則によると、「修身口授(ギョウギノサトシ)」として下級第8級～第5級(第1・2学年に相当)で教えられた。授業は、教科書を読み上げ、教師が文意を説明することを中心に行われた。当時の修身教科書は、例えば、福沢諭吉『童蒙教草』(明治5年3月刊)などがよく使われた<sup>7)</sup>。これは、イギリス人チャンブルのまとめた教訓的な逸話集を訳したものであった。その他の修身教科書も、欧米の倫理書を翻訳したものが多し。そこから伝わるのは、欧米人の生活道德である。例えば、『童蒙教草』では、儉約の徳について学ぶために、日本伝統の教材ではなく、イソップ物語の「アリとキリギリス」で知られる寓話(『童蒙教草』ではキリギリスがイナゴに換えられている)を用いた<sup>8)</sup>。このように、明治初年の修身科は、欧米の道德的逸話を知識として教え込み、欧米由来の生活道德を育てようとしたものであった。日本は、緊迫した国際社会において独立を保つため、早急に西欧文明を受容し、近代化を進めなくてはならなかった。その際、国民の道德の近代化が必要だったのである。

明治13(1880)年、第2次教育令の公布により、修身科は、数ある教科のなかでも最上位に位置づけられた。修身科の最上位教科化は、当時の西洋偏重・伝統軽視の風潮や、自由民権運動に見られた反体制的思想・行動を学校教育の改革によって打開しようとした儒学者の要求が反映した結果であったと言われる。しかし、それだけではなく、明治12(1879)年に元田永孚と伊藤博文(井上毅)との間で起こった徳育論争に見られるように<sup>9)</sup>、国際社会における国家独立を果たすべく西欧知識の受容を重視しようとした開明派官僚の影響も見逃してはならない。このような複雑な状況は、修身教科書の教材構成にも見ることができ

7) 海後宗臣・仲新・寺崎昌男『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年、45頁。

8) 福沢諭吉『童蒙教草』初編卷之二、41頁。

9) この時の徳育論争については、例えば、堀松武一「初等教育制度の改編」国率教育研究所編『日本近代教育百年史』第3巻、教育研究振興会、1974年、940～945頁参照。

る。例えば、明治13年に刊行された文部省刊行の『小学修身訓』は、『中庸』『論語』『孟子』などの儒学の古典からの引用や、『大和俗訓』などの国学の古典からの引用、『西国立志編』などの西欧倫理書の翻訳引用で構成された<sup>10)</sup>。つまり、教育令期の修身科は、儒学的な内容だけでなく、国学や西欧近代思想の内容が入り交じった折衷的教材集を用いて授業していたのである。

明治23(1890)年、天皇の言葉として「教育ニ関スル勅語(教育勅語)」が頒布された。教育勅語は、第二次世界大戦までに、徐々に日本の教育の根本目的として位置付けられていった<sup>11)</sup>。教育勅語は、忠孝道徳を頂点にして様々な道徳的な内容項目(徳目)を多く示した。これらの徳目を臣民(国民)が実践することによって、「天壤無窮の皇運」の扶翼すなわち不滅の皇室の繁栄を助けることにつながると述べた。なぜ天壤無窮の皇運を扶翼するのか。それは、我々の祖先が実践してきたことであり、この実践こそがわが国の最も優れた特徴(国体の精華)であり、わが国の教育の基本であるため、子孫も遵守すべきだからであった。当時の日本は、国際的危機に対処するために国民育成と国民国家建設とを急ぎ、早急に天皇制の下に国民(臣民)をまとめることを選んだ。道徳教育はそのために必要なものであり、教育勅語は抽象的・神秘的な論理をもってその目的と主な内容とを示した。

明治20年代から30年代には、修身科の徳目主義・人物主義的特質が形成された<sup>12)</sup>。教育勅語は、親子間の孝や、兄弟間の友、夫婦間の和、友人間の信、恭儉、博愛、修学、修業、啓発、徳性成就、公益拡大、世の務めを果たすこと、憲法尊重、法令遵守、義勇奉公という徳目を示した。これらの徳目は、儒学的な徳目(孝など)もあるが、それ以上に西欧近代的な徳目(とくに恭儉以降)をも含んでいる。教育勅語頒布以降、これらの徳目を中心に教科書教材が編成されるようになった。これを徳目主義という。それから、明治20年代後半になると、公教育を基礎づける理論としてヘルバルト派教育学説が流行した。ヘルバルト派は、子どもたちの自発的な意欲・興味こそが子どもたちと文化遺産とをつなぐと考え、これらをつなぐことを教授の役割であると考えた。この学説の影響を受けて、修身教科書は子どもたちの興味を引き出すために人物の伝記・逸話をふんだんに教材化するようになった。これを人物主義という。明治37(1904)年、教科書制度は検定から国定に切り替えられたが、修身教科書の徳目主義・人物主義の傾向はその後変わらなかった。

明治期における修身科教育の方法は、暗記主義である。『小学修身訓』によれば<sup>13)</sup>、修身書は子どもに熟読・暗記させるべきであると考えられた。その理由は、幼年者には理解することができない意味深い言葉があっても、常に記憶して忘れなければ、年を取るにしたがってだんだんその意味を理解することができるからであった。明治期には紙の本は貴重で、教

---

10) 西村茂樹『小学修身訓』上・下巻、文部省編輯局、1880年。

11) 教育勅語が次第に絶対的な権威を付与されていく経緯については次を参照。平田諭治『教育勅語国際関係史の研究』風間書房、1997年。佐藤秀夫『教育の文化史1—学校の構造』阿吽社、2004年。

12) 海後ほか、前掲注6)、81~88頁。

13) 西村、前掲注9)、上巻、凡例。

科書は高価なものであったため、子どもが一人一人自分の教科書を持つことは難しかった。その意味では、暗記主義の採用には一定の合理性がある。しかし、暗記主義には、子どもが今どのような態度で道徳的実践を行うかや、子どもの今の生活に直接役立つかは度外視して、将来役立つ可能性のみを追求しようとする傾向があったことには注意しなければならない。

このように、修身科は、国民育成の最重要科目として位置づけられ、徳目主義・人物主義的な和洋折衷の教育内容と、暗記主義的な教育方法とによって教育課程を編成していった。もちろんこのような教育内容・方法について、戦前の人々がそのままにしていたわけではない。何度となく、修身科教育の改良は試みられた。例えば、大正・昭和期には国定教科書が3回にわたって改訂され、第一次世界大戦後・満州事変後・第二次世界大戦期の時勢に応じた教材が追究された。また、大正期には生活修身論が勃興した。その代表的論者・実践者である清水甚吾は、次のように主張した<sup>14)</sup>。子どもは子ども個人の世界と子どもたち独自の世界とを持っている。修身教授の役割は、このような子どもの世界における道徳的生活を全うできる子どもを養成することである。修身教授は、子どもの不徳を矯正し、その本能・衝動を善導利用して、道徳的な知見や判断力、情操、意志を陶冶し、子ども自ら自由・快活に道徳世界に自主的・主体的に適応するようにしていく必要がある。その結果、子ども時代だけでなく、将来の社会生活における道徳の実行の素地を養成することになる。清水はこのように述べた。

このように、修身科は、大正期において、子ども独自の道徳的生活に対する関心と尊重をきっかけにして、徳目的知識だけでなく道徳的知見・判断力・情操・意志などを育てる必要性が認識され始めていた。

(以上初出：白石崇人「日本の学校における道徳教育の展開—修身教育、教育活動全体、道徳の時間、特別の教科」『広島文教女子大学紀要』第51巻、2016年12月、47～57頁。)

### 3. 「道徳科」と「修身科」

以上、道徳科と修身科との歴史的経緯と特徴などを明らかにしてきた。道徳科は、教育基本法の目的に基づいて、多様な文化・価値観をもつ人々と協働しながら、人間の幸福と社会の発展との調和を図るために、自ら感じ、考え、対話する資質能力を子どもたちに育てることを目指した特別の教科である。特に、子どもたちの心を育て、規範意識を高め、いじめ問題に対応することをねらって設置された。一方、修身科は、教育勅語の趣旨に基づいて国民を育成するために、基本的には徳目主義・人物主義的な教育内容と暗記主義的な教育方法とによって教育課程を編成した道徳教育専門の最重要科目であったが、子ども独自の道徳的生活に関心をもって、徳目的知識だけでなく道徳的知見や判断力・情操・意志などを育てようと試みられたこともあった。

---

14) 清水甚吾『改造されたる修身教授の実際』目黒書店、1920年、29～44頁。

このように、道徳科と修身科は、経緯も目的も内容も方法も異なる。両科目ともに、道徳教育専門の時間をもつことは同じであるが、戦前は、道徳教育をする時間は修身科だけと考えられがちであった。しかし、道徳科は学校の教育活動全体における道徳教育を補充・深化・統合・発展させる時間である。道徳科なしでは十分ではないが、学校の教育活動全体における道徳教育あつての道徳科であることに注意すべきである。また、教育方法については、修身科は主に暗記主義的・注的な方法をとったが、道徳科は主体的・対話的な学びを方法として進める必要がある。目標について、国民育成という点では、修身科も道徳科も同じように見えるが、その育成すべき国民の意味内容は異なる。修身科は教育勅語に基づいて皇運を扶翼する国民を育てたが、道徳科は日本国憲法・教育基本法・学校教育法に基づいて道徳性・主体性のある日本人を育成することを目指す。評価についても、道徳科は点数で評価はしないが、修身科は試験を行って点数評価を行っていた。

道徳科と修身科とは異なる。修身科のたどってきた歴史的課題を見た時、道徳科を実践する上で気をつけるべきことがいくつも浮かんでくる。例えば、道徳科だけで道徳教育を行わないことや、暗記主義・注入主義に陥らないこと、徳目主義・人物主義内容のように道徳的価値を断片的・非論理的に扱わないこと、「道徳性・主体性のある日本人の育成」という道徳教育の目標の趣旨を忘れないこと、などである。道徳教育専門の時間をもつことは子どもを教育する上で重要なことだが、いつの間にか知らないうちに修身科の間違いを再びなぞることのないよう気をつけていきたいものである。

### **資料1 「特別の教科 道徳」の新設趣旨**

(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」(2014年10月21日)のはじめにと1)

#### **はじめに**

道徳教育、とりわけ道徳の時間の指導の現状をめぐっては、これまでも様々な課題が繰り返し指摘され、その改善が強く求められている。教育再生実行会議の第一次提言を踏まえて設置された文部科学省「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告(平成25年12月)では、道徳教育の改善・充実のための方策の一つとして、道徳の時間を、教育課程上「特別の教科道徳」(仮称)として位置付け、道徳教育の改善・充実を図ることが提言された。

本審議会は、文部科学大臣から平成26年2月に「道徳に係る教育課程の改善等について」諮問を受け「道徳教育の充実に関する懇談会」の提言も踏まえつつ、審議を行ってきた。審議に当たっては、初等中等教育分科会教育課程部会の下に、道徳教育専門部会を新たに設け、有識者からのヒアリングや、審議のまとめ案に関する国民からの意見募集なども行いつつ、10回にわたり専門的な検討を行った。

今般、これまでの審議の成果を取りまとめ、答申として文部科学大臣に提出するものである。

答申にもあるとおり道徳教育を通じて育成される道徳性は豊かな心はもちろん「確かな学力」や「健やかな体」の基盤ともなり、児童生徒一人一人の「生きる力」を根本で支える

ものである。また、道徳教育は、個人のよりよい人生の実現はもとより、国家・社会の持続的発展にとっても極めて重要な意義をもっている。

我が国には、人々が道徳を重んじてきた伝統があり、また、現在も、諸外国から、日本人の道徳性の高さが評価され、敬意を表される機会も多い。我々は、こうした伝統や評価に自信と誇りをもちながらも、一方で道徳教育をめぐる現状の課題を真摯に受け止め、今後の時代を生きる子供たちのため、その改善に早急に取り組む必要がある。

今回の答申を踏まえ、文部科学省において、学校教育法施行規則の改正や学習指導要領の改訂をはじめとする制度改正や必要な条件整備が速やかに行われ、学校における道徳教育の抜本的な改善・充実が図られるとともに、学校と家庭や地域との連携・協力が強化され、社会全体で道徳教育に取り組む気運が高まることを願っている。

## 1 道徳教育の改善の方向性

### (1) 道徳教育の使命

教育基本法においては、教育の目的として、人格の完成を目指すことが示されている。人格の基盤となるのが道徳性であり、その道徳性を育てることが道徳教育の使命である。平成25年12月の「道徳教育の充実に関する懇談会」報告では、道徳教育について「自立した一人の人間として人生を他者とともによりよく生きる人格を形成することを目指すもの」と述べられている。道徳教育においては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を前提に、人が互いに尊重し協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識などを育むとともに、人としてよりよく生きる上で大切なものとは何か自分はどうのように生きるべきかなどについて、時には悩み葛藤しつつ考えを深め自らの生き方を育んでいくことが求められる。

さらに、今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々、と相互に尊重し合いながら生きることや科学技術の発展や社会・経済の変化の中で人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は、大きな役割を果たす必要がある。

このように、道徳教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるものでもある。

また、道徳教育を通じて育成される道徳性、とりわけ、内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度、豊かな情操などは「豊かな心」だけでなく「確かな学力」や「健やかな体」の基盤ともなり「生きる力」を育むものである。学校における道徳教育は、児童生徒一人一人が将来に対する夢や希望自らの人生や未来を切り拓いていく力を育む源となるものでなければならない。

その意味で、道徳教育は、本来、学校教育の中核として位置付けられるべきものであるが、その実態については、学校の教育目標に即して充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている優れた取組がある一方で、例えば、道徳教育の要である道徳の時間において、その特質を生かした授業が行われていない場合があることや、発達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よくない状況にあること、学校や教員によって指導の格差が大きいことなど多くの課題が指摘されており、全体としては、いまだ不十分な状況にある。こうした実態も真摯に受け止めつつ、早急に改善に取り組む必要がある。

なお、道徳教育をめぐるっては、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの批判が一部にある。しかしながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならないむしろ、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であると考えられる。

もちろん、道徳教育において、児童生徒の発達段階等を踏まえ、例えば、社会のルールやマナー、人としてしてはならないことなどについてしっかりと身に付けさせることは必要不可欠である。しかし、これらの指導の真の目的は、ルールやマナー等を単に身に付けさせることではなく、そのことを通して道徳性を養うことであり、道徳教育においては、発達の段階も踏まえつつ、こうしたルールやマナー等の意義や役割そのものについても考えを深め、さらには、必要があればそれをよりよいものに変えていく力を育てることをも目指していかなくてはならない。

また、実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い。このことを前提に、道徳教育においては、人として生きる上で重要な様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるとともに、それを基にしながら、それぞれの人生において出会うであろう多様で複雑な具体的事象に対し、一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない。

## **(2) 道徳教育のねらいを実現するための教育課程の改善**

こうした道徳教育の意義と課題を改めて確認した上で、本来の道徳教育のねらいがより効果的に実現されるよう改善を図る必要がある。

教育基本法をはじめとする我が国の教育の根本理念に鑑みれば、道徳教育は、教育の中核をなすものであり、学校における道徳教育は、学校のあらゆる教育活動を通じて行われるべきものである。

同時に、道徳教育においては、これまで受け継がれ、共有されてきたルールやマナー、共同体の中で大切にされてきた様々な道徳的価値などについて、発達の段階に即し、一定の教

育計画に基づいて学び、それらを理解し身に付けたり、様々な角度から考察し自分なりに考えを深めたりする学習の過程が重要である。このため、昭和33年に、小・中学校において、道徳の時間が設けられ、現在、道徳の時間は、各教科等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、統合し、児童生徒に道徳的価値の自覚や生き方についての考えを深めさせ、道徳的実践力を育成するものとされている。

このように道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うという道徳教育の基本的な考え方は、適切なものであり、今後も引き継ぐべきと考える。

一方で、道徳教育が期待される役割を十分に果たすことができるようにするためには、前述のように多くの点で改善が必要である。特に、道徳の時間は、各教科等に比べて軽視されがちで、道徳教育の要として有効に機能していないことも多く、このことが道徳教育全体の停滞につながっているとの指摘もある。

また、今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応であった。児童生徒がこうした現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していく上で、道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められている。道徳教育を通じて、個人が直面する様々な事象の中で、状況を深く見つめ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、取り組めるようにしていくなどの改善が必要と考えられる。

このような状況を踏まえ、道徳教育の充実を図るためには、道徳の時間を教育課程上「特別の教科 道徳」（仮称）として新たに位置付けその目標内容教材や評価指導体制の在り方等を見直すとともに「特別の教科 道徳」（仮称）を要として道徳教育の趣旨を踏まえた効果的な指導を学校の教育活動全体を通じてより確実に展開することができるよう、教育課程を改善することが必要と考える。こうした観点から具体的に取り組むべき事柄について、以下に提言する。

## **資料2** 2014年10月中教審答申につながった提言の趣旨

（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・充実方策について」（2013年12月26日）のはじめに）

教育改革を内閣の最重要課題の一つと位置付ける第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議は、平成25年2月の第一次提言において、いじめ問題等への対応をまとめた。

その中で、いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出すことが必要であり、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することが提言された。

本懇談会は、この提言も踏まえ、道徳教育の充実について検討するため、平成25年3月に文部科学省に設置された。本懇談会では、我が国の道徳教育の現状、家庭や社会の状況等を踏まえれば、道徳教育の充実は、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとつての重要な課題であるとの認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、「心のノート」



の全面改訂や教員の指導力向上方策、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行った。今般、これまで10回にわたり審議を重ねてきた成果を以下のとおり取りまとめ、報告するものである。

### **資料3** 教育再生実行会議の道徳教科化の趣旨

(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」(2013年2月26日)の1)

#### 1. 心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う。

いじめの問題が深刻な事態にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出さなければなりません。

学校は、未熟な存在として生まれる人間が、師に学び、友と交わることを通じて、自ら正しく判断する能力を養い、命の尊さ、自己や他者の理解、規範意識、思いやり、自主性や責任感などの人間性を構築する場です。

しかしながら、現在行われている道徳教育は、指導内容や指導方法に関し、学校や教員によって充実度に差があり、所期の目的が十分に果たされていない状況にあります。

このため、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化し、人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てることが求められます。

また、家庭や地域を始め、社会の中で人が生きていく全ての過程が人間教育の場となります。社会全体でその意識を共有し、それぞれの立場から子どもの成長に関わり、支える必要があります。

### **資料4** 教育再生会議の徳育科必要論

(教育再生会議第三次報告「社会総がかりで教育再生を」2007年12月25日)

#### 基本的な考え方—社会総がかりで、「自立して生きる力」と「共に生きる心」を育む—

教育再生会議は、ここに第三次報告をとりまとめました。

子供たちは一人ひとりかけがえのない存在です。それと同時に様々な人の支えなくして生きていけません。教育に求められることは、子供たち一人ひとりの能力を伸ばし、将来に夢や希望をもって、社会を自立して生きる力を育てるとともに、他者に対する思いやりや優しさを持ち、人、社会、自然と共に生きる心を育むことです。このことは如何なる時代にも変わらぬ本質であり、「自立と共生」は、教育再生の重要な方向性と考えます。

また、教育再生により全ての子供たちに基礎学力と規範意識を身につける機会を保障し、格差を固定させないことは極めて重要です。そのような基盤があつてこそ、子供たちが「自立と共生」の大切さを理解し、個の確立と他との絆やつながりの形成が可能となります。

そのためには、立場を問わず大人たちの果たすべき責務が極めて大きいことは言うまでもありません。

教育再生には、学校のみならず、家庭、地域、企業、団体、行政、メディアなどあらゆる

立場の人々が「教育の当事者」であることを自覚し、社会総がかりで愛情を持って取り組むことを、改めて強く訴えたいと思います。教育再生会議も、その一員として取り組む決意です。

[略]

## 2. 徳育と体育で、健全な子供を育てる

～子供たちに感動を与える教育を～

### (1) 徳育を「教科」とし、感動を与える教科書を作る

- 徳育を「新たな枠組み」により教科化し、年間を通じて計画的に指導する
- 偉人伝、古典、物語、芸術・文化などを活用し感動を与える多様な教科書を作る
- 新しい教育基本法の下で、社会総がかりで、徳育の充実に取り組む

## **資料5** 教育改革国民会議の道徳教育教科化論

(「教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－」2000年12月22日)

### 2. 人間性豊かな日本人を育成する [略]

#### ◎学校は道徳を教えることをためらわない

学校は、子どもの社会的自立を促す場であり、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図ることが重要である。また、善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない。人間は先人から学びつつ、自らの多様な体験からも学ぶことが必要である。少子化、核家族時代における自我形成、社会性の育成のために、体験活動を通じた教育が必要である。

#### 提言

(1) 小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校に「人生科」などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする。そこでは、死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる。

## **資料6** 「心の教育」論

(中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」(1998年6月30日)のはじめに)

中央教育審議会では、平成9年8月に文部大臣から「幼児期からの心の教育の在り方について」諮問を受けて以来、多数の有識者や団体などからヒアリングを行うとともに、児童生徒・保護者・教員などを含め、できるだけ多くの国民の意見に耳を傾けるなど、幅広い観点から審議を進めてきた。その結果、我々は、子どもたちの心をめぐる問題が広範にわたることを踏まえ、社会全体、家庭、地域社会、学校それぞれについてその在り方を見直し、子どもたちのよりよい成長を目指してどのような点に今取り組んでいくべきかということを具体的に提言することとした。

特に、過保護や過干渉、育児不安の広がりやしつけへの自信の喪失など、今日の家庭における教育の問題は座視できない状況になっているため、家庭教育の在り方について多くの

提言を行っている。その提言内容は、どの家庭でもしつげに当たって考えるべき基本的な事項であり、当然のことばかりであるかもしれない。しかし、それぞれ実行するには大きな努力を要することである。また、そのすべてにわたって完全に実行することを求めるものではなく、一人一人の親が家庭を見つめ直し、この提言を手がかりとして、できるところから取り組んでいってほしいと願っている。

心の教育の充実には、国民各界の幅広い理解と協力が不可欠であり、国や地方公共団体、教育関係者はもとより、一人一人の国民、企業やメディアなどの関係者の取組が求められる。この答申を契機に、国民各界で幅広い活発な議論が展開され、心の教育の充実に向けて国民的な機運が高まっていくことを期待している。また、行政においては、提言した施策を着実に実施するとともに、答申の趣旨が広く伝えられ、議論の輪が広がるよう、努力をお願いしたい。

#### **資料7 道徳教育の評価に関する留意点**

(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」(2014年10月21日))

##### **(6) 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**

道徳教育における評価は、指導を通じて表れる児童生徒の道徳性の変容を、指導のねらいや内容に即して把握するものである。このことを通じて、児童生徒が自らの成長を実感し学習意欲を高め道徳性の向上につなげていくとともに評価を踏まえ教員が道徳教育に関する目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むことが期待される。

現行学習指導要領においては、道徳教育の評価について、「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。」(小学校学習指導要領。中学校学。)習指導要領においても同旨。)とされている。

また、指導要録は、児童生徒の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し、その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿であり、文部科学省が示した参考様式をもとに、学校の設置者が様式を定めているものである。

現在の参考様式の「指導に関する記録」には、道徳の時間の記録欄が示されていない。一方、各教科、道徳、外国語活動(小学校)、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる児童生徒の行動については「行動の記録」欄が設けられている。同欄については、学習指導要領の総則及び道徳の目標や内容、行動の記録の評価項目及びその趣旨を参考にして、設置者が項目を適切に設定するとともに、各学校が自らの教育目標に沿って項目を追加できるようになっており、各項目の趣旨に照らして十分に満足できる状況にあると判断される場合に、○印を記入することとされている。

教育において指導の効果を上げるためには、指導計画の下に、目標に基づいて教育実践を行い、指導のねらいや内容に照らして児童生徒の学習状況や実態を把握するとともに、その結果を踏まえて、学校としての取組や教員自らの指導について改善を行うPDCAサイクルが重要であり、このことは道徳教育についても同様である。

しかしながら、これまで、道徳教育に関しては、指導要録に固有の記録欄が設定されていないこともあり、必ずしも十分な評価活動が行われておらず、このことが、道徳教育を軽視する一因となったとの指摘もなされている。

今回、道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付けるとともに、道徳教育全体の充実を図るためには、これまでの反省に立ち、評価についても改善を図る必要がある。

#### ①評価に当たっての基本的な考え方について

道徳性の評価の基盤には、教員と児童生徒との人格的な触れ合いによる共感的な理解が存在することが重要である。その上で、児童生徒の成長を見守り、努力を認めたり、励ましたりすることによって、児童生徒が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すべきと考える。

なお、道徳性は、極めて多様な児童生徒の人格全体に関わるものであることから、個人内の成長の過程を重視すべきであって「特別の教科 道徳」（仮称）について、指導要録等に示す評価として、数値などによる評価は導入すべきではない。

道徳性の評価に当たっては、指導のねらいや内容に照らし、児童生徒の学習状況を把握するために、児童生徒の作文やノート、質問紙、発言や行動の観察、面接など、様々な方法で資料等を収集することになる。その上で、例えば、指導のねらいに即した観点による評価、学習活動における表現や態度などの観察による評価（「パフォーマンス評価」など）、学習の過程や成果などの記録の積み上げによる評価（「ポートフォリオ評価」など）のほか、児童生徒の自己評価など多種多様な方法の中から適切な方法を用いて評価を行い、課題を明確にして指導の充実を図ることが望まれる。

なお、児童生徒の道徳性は、一人一人、様々に変容し成長していくものであることから、長期的な視点に立って継続的にその成長を把握していくことも重要である。

また、評価を効果的に実施するためには、教員の研修をはじめ、学校全体としての組織的な取組の推進や、評価方法等に関する情報の充実が必要であり、国や地方公共団体においても、評価に関する参考資料の作成や研修の充実などの支援に努めるべきである。

### 【資料 8】道徳教育の評価について質疑応答

（2016年10月24日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が10月29日に返答したもの）

2016/10/24 の「今回もっと知りたかったこと」への返答（白石崇人）

質問： 教科化すると評価は同時に伴ってくると思うのですが、数値化して評価すべきではないなら、教科化しなくてもいいのではないかと納得がいきません。子どもがどれだけ成長したかを重視するのは分かりますが、それを評価するならば、どちらにしろ、数値で評価せざるをえないの

ではないでしょうか？

答え： 私も教科化後の評価のあり方についてはまだ納得していないところがありますが、こういう意味だろうな、ということについてお伝えします。なお、文部科学省の今のところの考え方については、こちらを参照してください。

→

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/sh](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sh)

白石としての見解は次の通りです。

評価とは、辞書的な意味でいうと、一定の基準（規準）に基づく判断を意味します。子どもたちがどれだけ成長したか判断しなければ、次の手立てを立てられませんので、教科であろうがなかろうが、子どもたちの成長を判断（評価）することは避けられません。これまでの領域「道徳」（道徳の時間）では、評価することの是非を考えることが難しいという理由で、避けられてきました。しかし、道徳科の成立によって避けられなくなり、今このように問題視されています。

さて、評価には、いろいろな種類があります。大きく分けると、数値による評価と文章による評価との2種類に分かれます。今後の学校教育で求められる道徳科の評価は、このうち文章による評価です。評価で使われる数値は、1とか5とか100とか0とかの数字の場合と、甲とか乙とか優とか良とかAとかBとかの記号（順序がある）場合があります。いずれにしても、数値化すると、評価対象のできばえを記号化・単純化します。そして数値の優劣・多寡に従って順位付けすることにつながります。道徳性を単純化したり順位付けしたりすることは、人間の生き方を単純化したり順位付けしたりすることと同じことです。我々が人間らしい生き方を追究するならば、道徳性を数値で評価することはできません。

一方、文章による評価は、できばえの記号化・単純化や順位付けをしません。そのため、評価せざるを得ないのならば、文章による評価をしよう（数値化はしない）、ということになったのです。文章による評価方法は、ここ20年くらいの間に急速に開発されています。たとえば、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、ルーブリック評価などです。また、幼児教育の現場では、すでに1998年頃から、文章による評価が実施されてきました。幼児の発達の評価も数値で評価するものではないからです。このように、文章による評価ができそうだと、という見込みがあるからこそ、「評価はする、しかし数値化はしない」という要求が成立したのです。

以上の通り、教科化すれば数値で評価せざるを得ない、というのはありません。教科化して、文章で評価する、というのが公式見解です。しかし、道徳性を文章で説明することはとても難しいことです。また、上記のような理解に至っていない人々（評価＝数値化と理解している人々）は、教育現場の外にたくさんいます。現場で、間違った評価をし始めてしまう人が出てくる可能性はゼロではありません。そのため、今後は、上記のような考え方を一般に広め、みんなの理解を進めていく必要があります。少なくとも、今後の教師には、文章による評価の意義を理解し、文章による評価をする力を身につけていく必要があります。難しいことですが、少しずつやっていくしかありませんね。

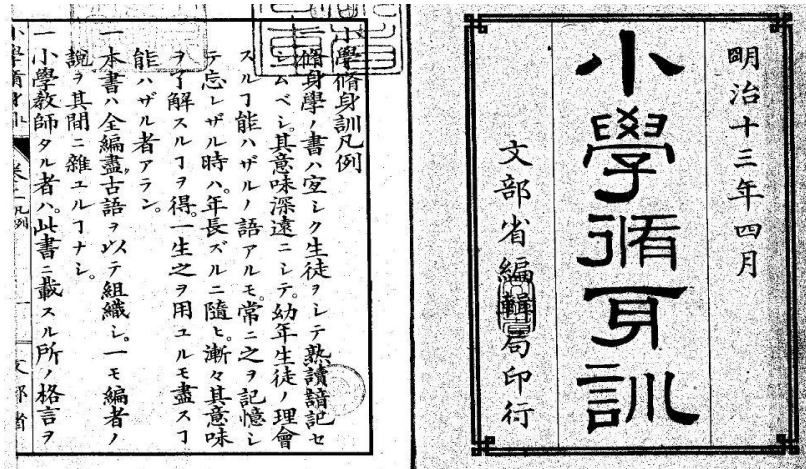
### 【資料9】初期の修身科における折衷主義的内容

(西村茂樹『小学修身訓』文部省編輯局、1880年より抜粋)

<p>生<small>じ</small>各<small>ご</small>自<small>じ</small>己<small>ぎ</small>ノ<small>の</small>擇<small>たく</small>ハ<small>は</small>高<small>たか</small>尚<small>たう</small>ノ<small>の</small>志<small>し</small>願<small>げん</small>ヲ<small>を</small>遂<small>す</small>ゲ<small>る</small>民<small>たみ</small>生<small>せい</small>ノ<small>の</small>福<small>ふ</small>祉<small>ち</small>ヲ<small>を</small>増<small>ま</small>シ<small>め</small>邦<small>くに</small>國<small>こく</small>ノ<small>の</small>景<small>けい</small>象<small>さう</small>ヲ<small>を</small>善<small>ぜん</small>ク<small>く</small>ス<small>ル</small>ニ<small>に</small>在<small>あ</small>リ<small>。同</small>上<small>じょうじやう</small></p> <p>○人<small>ひと</small>ハ<small>は</small>幼<small>こ</small>少<small>せう</small>ヨ<small>よ</small>リ<small>り</small>善<small>ぜん</small>キ<small>き</small>習<small>じゆ</small>慣<small>かん</small>ニ<small>に</small>長<small>なが</small>ゼ<small>せ</small>ム<small>ル</small>コ<small>こ</small>ト<small>と</small>要<small>よ</small>ス<small>べ</small>シ<small>。蓋</small>少年<small>せうねん</small>ノ<small>の</small>中<small>ちゆう</small>ニ<small>に</small>習<small>じゆ</small>慣<small>かん</small>ト<small>と</small>ナ<small>な</small>レ<small>れ</small>ル<small>。同</small>上<small>じょうじやう</small></p> <p>○其<small>その</small>木<small>き</small>ノ<small>の</small>長<small>なが</small>ズ<small>る</small>ニ<small>に</small>随<small>したが</small>フ<small>。文</small>字<small>ぶんじ</small>モ<small>も</small>共<small>とも</small>ニ<small>に</small>大<small>だい</small>ニ<small>に</small>ナ<small>な</small>ル<small>。同</small>上<small>じょうじやう</small></p>	<p>○讀書<small>とくしゆ</small>學問<small>がくもん</small>ス<small>ル</small>所<small>ところ</small>以<small>も</small>ハ<small>は</small>知識<small>ちしき</small>ヲ<small>を</small>博<small>ひろ</small>ク<small>し</small>徳行<small>とくぎやう</small>ヲ<small>を</small>修<small>しゆ</small>ム<small>。仁</small>善<small>にぜん</small>ノ<small>の</small>心<small>こころ</small>ヲ<small>を</small>益<small>えき</small>シ<small>。剛</small>毅<small>かうぎ</small>ノ<small>の</small>力<small>ちから</small>ヲ<small>を</small>添<small>そ</small>ヘ<small>。有</small>用<small>ゆうよう</small>ノ<small>の</small>才<small>さい</small>ヲ<small>を</small></p>	<p>○才<small>さい</small>ハ<small>は</small>天<small>てん</small>ヨ<small>よ</small>リ<small>り</small>受<small>う</small>ケ<small>る</small>者<small>もの</small>ナ<small>ら</small>ド<small>モ</small>。是<small>こゝ</small>ヲ<small>を</small>成<small>せい</small>全<small>ぜん</small>ス<small>ル</small>ハ<small>は</small>自<small>じ</small>修<small>しゆ</small>ノ<small>の</small>功<small>こう</small>ニ<small>に</small>頼<small>たの</small>ル<small>コト</small>ナ<small>ら</small>レ<small>バ</small>。天<small>てん</small>オ<small>お</small>ト<small>と</small>恃<small>た</small>マ<small>ズ</small>シ<small>テ</small>人<small>ひと</small>カ<small>か</small>ヲ<small>を</small>盡<small>じん</small>ス<small>ベキ</small>コ<small>こ</small>ト<small>と</small>ナ<small>ら</small>リ<small>。西</small>國<small>せいこく</small>立<small>た</small>志<small>し</small>編<small>へん</small></p>	<p>○學問<small>がくもん</small>ニ<small>に</small>有<small>ゆう</small>用<small>よう</small>ノ<small>の</small>學<small>がく</small>ヲ<small>を</small>無<small>む</small>用<small>よう</small>ノ<small>の</small>學<small>がく</small>ヲ<small>を</small>有<small>ゆう</small>用<small>よう</small>ノ<small>の</small>學<small>がく</small>ニ<small>に</small>比<small>ひ</small>シ<small>。我<small>われ</small>ガ<small>が</small>た<small>た</small>め<small>め</small>人<small>ひと</small>ノ<small>の</small>為<small>ため</small>益<small>えき</small>コ<small>こ</small>ト<small>と</small>有<small>あ</small>ル<small>を</small>以<small>も</small>つ<small>。故<small>ゆゑ</small>ニ<small>に</small>學問<small>がくもん</small>ノ<small>の</small>道<small>みち</small>ハ<small>は</small>有<small>ゆう</small>用<small>よう</small>ノ<small>の</small>學<small>がく</small>ヲ<small>を</small>爲<small>な</small>シ<small>。無</small>用<small>むよう</small>ノ<small>の</small>學<small>がく</small>ヲ<small>を</small>爲<small>な</small>ス<small>ベキ</small>コ<small>こ</small>ト<small>と</small>ナ<small>ら</small>ズ<small>。大</small>和<small>たいわ</small>俗<small>じやく</small>訓<small>くん</small></small></small></p>	<p>○吾<small>われ</small>嘗<small>かつ</small>テ<small>は</small>終<small>しゆう</small>日<small>にち</small>食<small>じき</small>ハ<small>は</small>ズ<small>。終<small>しゆう</small>夜<small>や</small>寢<small>ね</small>ヲ<small>を</small>ズ<small>レ</small>テ<small>は</small>以<small>も</small>テ<small>は</small>思<small>し</small>ヘ<small>ド</small>モ<small>。益<small>えき</small>ナ<small>し</small>シ<small>。學</small>ブ<small>ニ</small>如<small>ごと</small>ク<small>ガ</small>ザ<small>ル</small>ナ<small>リ</small>。論<small>ろん</small>語<small>ご</small></small></small></p>	<p>小學修身訓上 西村茂樹 選録</p> <p>第一 學問 ○天<small>てん</small>ノ<small>の</small>命<small>めい</small>ヲ<small>を</small>性<small>せい</small>ト<small>と</small>謂<small>い</small>ヒ<small>。性<small>せい</small>ニ<small>に</small>率<small>すう</small>ヲ<small>を</small>道<small>だう</small>ト<small>と</small>謂<small>い</small>ヒ<small>。道</small>ヲ<small>を</small>修<small>しゆ</small>ム<small>ル</small>ヲ<small>を</small>教<small>きやう</small>ト<small>と</small>謂<small>い</small>フ<small>。中</small>庸<small>ちゆうよう</small></small></p> <p>○玉<small>たま</small>琢<small>たく</small>カ<small>か</small>ザ<small>レ</small>バ<small>は</small>器<small>き</small>ヲ<small>を</small>成<small>せい</small>サ<small>ズ</small>。人<small>ひと</small>學<small>がく</small>バ<small>は</small>ザ<small>レ</small>バ<small>は</small>道<small>だう</small>ヲ<small>を</small>知<small>ち</small>ラ<small>ズ</small>。禮<small>れい</small>記<small>き</small></p>
---	--	---	---	--	--

【資料10】修身科における暗記主義

(西村、同上、凡例)



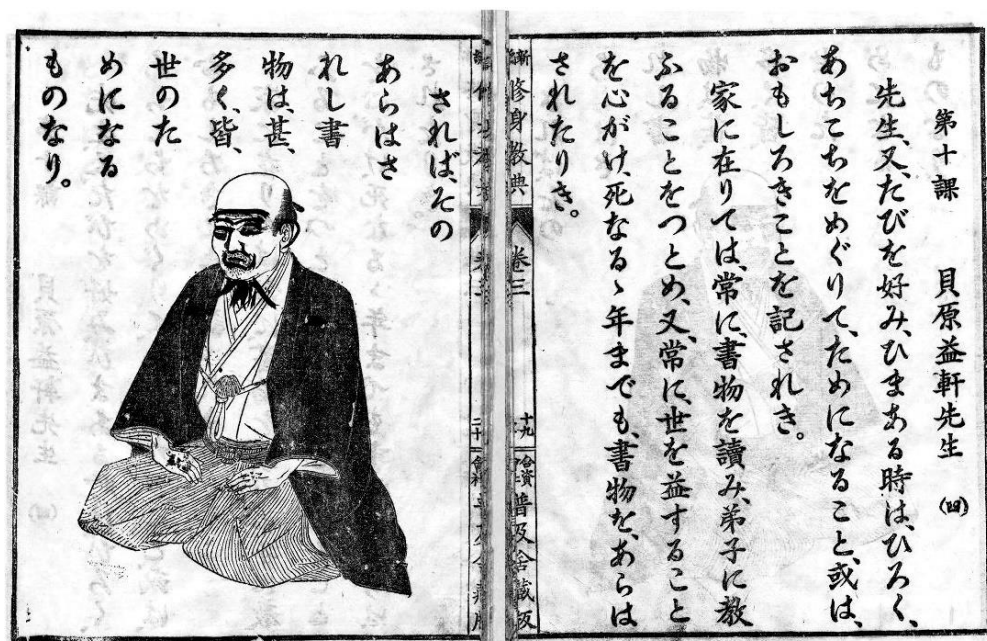
【資料11】教育勅語の徳目

(元田永孚書、文部省教学局編『教育に関する勅語渙発五十年記念資料展覧図録』内閣印刷局、1941年を加工)



## 【資料 12】 修身科における人物主義

『新編修身教典』尋常小学校用巻三、普及社、1900年。※落書き付き



## 【資料 13】 子どもの道徳への着目

(清水甚吾『改造されたる修身教授の実際』目黒書店、1920年、40～44頁)

吾々人類は、或種の世界に従属すると同時に、また自己特有の世界を有してゐる。児童は個々別々に自己の世界を有すると同時にまた児童共通の世界を以てゐる。修身教授は、此の児童の世界に於て其の道徳的生活を全うし得る児童を養成しなければならぬ。然るに従来は、余りに児童を大人視し、余りに大人らしき要求を強請したる感がある。現代の児童心理学も説明してゐる通りに、児童の身体精神は大人を縮めたやうなものでなくて、児童特別の構造を有し、児童特有の作用をなすものなる以上は、児童はあくまで児童らしき処にとり処があるのである。即ち其の本能衝動を忌憚なく發揮して天真爛漫に自己の思想感情を發表する処に児童としての生命がある。あくまで快活に、あくまで無邪気に自己の心身の力をなげだして活動するところに児童としての価値がある。然るに従来教育教授は、児童に対して無理なる義務を要求し、不合理なる服従を強ひ、余り児童を束縛するの傾向がある。[略]

固より吾人は、極端に児童の本性を發揮し、妄りに其の自由・人格・個性を偏重する教育にも全々賛成することは出来ない。教育はあくまで教育であつて、唯單に児童の生活に順応すれば能事終れりといふことは出来ない。一方に於ては、多くのものに罪惡と認めらるゝ児童の性質、例へば制限なき粗暴、放縱なる行動・頑固・無常・虚言・横着・執拗等の不徳に対しては、消極的に、之が矯正に努めなければならぬし、また一方には積極的に児童の本能衝動を善導利用の道を講ぜなければならぬ。要は児童が修身教授を受けたる結果児童自ら自由に快活に児童の道徳世界に於て自己自らに適應する道徳的生活をして行く様になるのであつて、こんな児童が余の所謂理想の児童即ち善い子供である。彼の所謂束縛的、獨断的、

服従的の教育によって因襲的道德を強要せられた、如何にもマセタ大人らしい神経質な、因循な、大人をくづして児童を作ったやうな児童は余の最も嫌悪するところである。修身教授はあくまでノンビリとして天真爛漫な無邪気な快活な間に、其の言為行動が道德にかなふやうな児童をこしらへねばならぬと思ふ。[略]

余は決して児童が児童の道德世界に於て児童に相応する道德を実行することと、将来児童が道德的に生活し得る素地とは別物であるとは思はない。児童の道德心を啓培して児童に相応する道德の実行を促進することが即ち児童が将来社会に出でて生活する間に道德を実行し得る素地を養成することとなるのである。

### 【資料 19】修身科について質疑応答

(2016年10月31日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月7日に返答したものから)

2016.10.31の質疑に対する応答(白石崇人)

#### 4. 修身科について

【問い】 学ばば学ぶほど、修身科とは何なのかわからなくなってきました。

【答え】 修身科について歴史を通して学ぶことで、既存のイメージが崩れたようですね。ここからイメージを再構築し、自分なりの修身科のイメージを作ってください。教訓はそこから得られます。

私としては、修身科が歴史の中で改良を繰り返していたことに気づいてもらい、修身科は修身科

だから悪いのではなく、考え方次第なのだということを読んでほしいと思っています。その考え方を応用すれば、領域「道德」や「道德の時間」だからいいのではなく、道德科だからいい悪いではない、ということもいえます。暗記主義・徳目主義・人物主義にも、始めた理由や思いがあり、利点もあり、問題点もある。理由や利点・問題点をすべてしっかり理解してこそ、同じ失敗をしないし、いいところを生かすことができます。修身科はもちろん、道德教育の歴史から学べることを意識してまとめておいてください。



## 第4章 「学校の教育活動全体における道徳教育」とは何か？ —近代日本道徳教育史(2)

現代日本の学校における道徳教育は、学校の教育活動全体において行われる中で、特に「特別の教科 道徳」を設けて道徳教育の成果を補充・深化・統合・発展させるようになってきている。この二段構えの道徳教育は、1945年の終戦から1960年代までの間におおよそ作られたものである。日本の学校は、なぜこのような二段構えの道徳教育をするようになったのか。その経緯をしっかりと把握することで、我々は学校の道徳教育を実践するときの基本的な考え方を獲得することができる。

なお、道徳専門教科以外の時間における道徳教育は、戦後にまったく初めて始められたわけではない。戦前日本には、あまりに修身科が強調されてきたのであまり注目されてこなかったが、修身科以外でも道徳教育を行おうとしていた歴史がある。我々は、この歴史を「学校の教育活動全体における道徳教育」の前史として位置づけ、二段構えの道徳教育を確固としたものにしなければならない。

以上の問題意識から、本章では、戦前日本と戦後日本の道徳教育史をたどって、現代日本の学校における二段構えの道徳教育が始まった経緯について理解する。まず、戦前日本における修身科以外の道徳教育の試みについてたどる。次に、「学校の道徳教育は学校の教育活動全体における道徳教育を基本とする」という制度の成立過程を検討しながら、「特別の教科道徳」の前身である「道徳の時間」の成立過程を明らかにする。

### 1. 修身科だけではない戦前日本の道徳教育

修身科教育は、暗記主義によって道徳的態度・実践の養成を先送りにした。しかし、修身科だけを見て、戦前日本では道徳的態度を養成しなかったと結論づけるのは誤解である。道徳的態度の養成に対する関心は、修身科とは別に芽生えていた。その系譜に位置づくのは、明治14(1881)年以降に日本に導入されていった「学校管理法」論、明治20年代半ば以降の「訓練」論である<sup>15)</sup>。伊沢修二『学校管理法』続編(明治15年刊)によると、学校管理法は、規律によって子どもの行為を制御し、その勤勉・善行を興起・保全して後日の行為を制御する方向に導く方法であった<sup>16)</sup>。管理の効果を上げるためには、教師の権威(威権・威厳)が重要であった。教師の権威は、相手を押さえつけるような容姿や言葉ではなく、教師自身の温和・丁寧・慈愛・親切な態度や品行方正、勤勉な職務態度から自然に生じるものであると考えられることもあった<sup>17)</sup>。学校教育の効果は、従順な子どもを養成することでよ

15) 藤井真理「日本近代学校教育秩序成立期における徳育方法としての「学校管理」論」『日本教育史研究』第12号、日本教育史研究会、1993年、1～26頁。

16) 伊沢修二『学校管理法』森重遠、1885年(初版正編1881・続編82年)、111～113頁。

17) 峯是三郎・生駒恭人『学校管理法』文学社、1890年、12～13頁。

り上がる。従順の習慣を養成するには、単に説諭するより、子どもが教師の人物・あり方に感応して自主的に心服したり、実行したりすることが重要であると述べられた<sup>18)</sup>。このように、1880年代以降、教師のあり方や行為を見せることで道德教育（感化）を行うという発想が学校に導入された。

1880年代後半以降、天皇制国家の国民（臣民）としての忠孝道德や愛国心を培うために、学校儀式が制度化された。とくに祝祭日の学校儀式は重要視され、明治24(1891)年の小学校祝日大祭日儀式規程によって定型化された。儀式では御真影（天皇の肖像）が用いられ、天皇の下に統合される「臣民」としての意識を子どもたちに定着させていった<sup>19)</sup>。儀式には様々な活動が取り入れられ、教育勅語奉読や国旗掲揚・君が代斉唱などが儀式に欠かせない活動として位置づけられた。また、1890～1900年代には、教授の外で相応の経験をさせ、子どもたちが自ら行為を慎むなどの自治精神を養成し、道德的習慣を訓練する必要があるという考え方が現れた<sup>20)</sup>。さらにこの頃、校風・校歌・校章・制服・校訓などが管理・訓練方針として徐々に制定されるようになり、時には修身科教授の綱領として扱われることもあった<sup>21)</sup>。

修身科以外で行われる道德教育に関する評価制度も、整えられ始めた。1890年代後半以降、操行の点数化が制度化されていく。学校は、子どもたちの普段の品行・行為・習慣・道德的判断などを「甲」「乙」「丙」などで点数化した<sup>22)</sup>。操行点の制度化は、それまで学業試験の点数だけで子どもたちを評価していた学校のあり方を大きく変え、知識技術を与えるだけの場ではなく道德教育の場として学校を位置づけ直す画期的な改革であった<sup>23)</sup>。

そのほかに、修身科以外の教科においても道德教育を試みた事例は多い。たとえば、明治15(1882)年から17(1884)年にかけて、最初の小学校用唱歌集である文部省音楽取調掛編『小学唱歌集』（全3編）が刊行された。この唱歌集は、音楽が情操を養うとともに、徳性の涵養にも有効であるとして編纂された<sup>24)</sup>。明治24(1891)年制定の小学校教則大綱は、どの教科目においても道德教育・国民教育に関連する事項を留意することが定められ、例えば読書科の読本には修身に関する教材を採用することを定めた。大正期の学習論の代表的論者・実践者であった木下竹次によれば、次のような道德教育の構想が示された<sup>25)</sup>。道德の修養は日常生活すべてにおいて樹立しなければならないので、道德的生活は他の生活と離れて存在しない。そのため修身科以外の教科の内容は道德的生活を含む。特に道德的意義を強調し

---

18) 富山房編輯所編『学校管理法問答』富山房、1895年、98～99頁。

19) 佐藤秀夫『教育の文化史1』阿吽社、2004年、199頁。

20) 黒田定治『単級教授法』文学社、1902年、179～185頁。

21) 佐々木吉三郎『訓練法撮要』下巻、1903年、601～603頁。

22) 例えば、『山口県立山口中学校一覽』、山口県立山口中学校、1900年、51頁。

23) 山田昇「操行」日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』、341頁。

24) 文部省音楽取調掛編『小学唱歌集』初編、文部省、緒言1～2頁。

25) 木下竹次『学習各論』上巻、目黒書店、1926年、462～466頁。

て道徳の理論・実際をまとめて学習することはある。各科の学習にはそれぞれ別に目的があって常に道徳教育を意識しているわけではないが、修身科以外の各科学習においても道徳の法則に違反してはいけないのは、申すまでもないことである。木下はこのように述べた。

また、修身科以外の時間を含めて道徳教育の内容が改良された事例もある。例えば、社会における道徳（公德）に対する注目と教材開発である<sup>26)</sup>。明治20年代頃までの道徳教育は、どちらかといえば個人間・家族間における道徳の教育に偏っていた。しかし、1890～1900年代頃から、国際社会における日本の地位向上や、急激な産業発展、社会構造の変化などによって、日本社会の秩序は従来の道徳だけでは維持できなくなった。このような中で、「公德」、すなわち個人と社会（個人の集団）との間における道徳であり、近代的な社会生活に対応した、公共の精神や遵法精神、マナーなどの社会的道徳に注目が集まった。その結果、公德養成の方法・教材が開発されるようになり、修身科だけでなく子どもたちの学校内外の生活における道徳教育の方法・内容も模索された。

以上のように、明治以来の学校では、修身科以外でも、学校生活を通して様々な道徳教育が行われた。子どもの主体的な道徳態度の養成や、修身科と訓練との関係、音楽教育や公共の精神、マナーの育成などが意識されていた。ただし、あくまで教師・学校中心に構想された実践であった点は、戦前日本の道徳教育の限界であった。

## 2. 社会科から「道徳の時間」の特設へ

### (1) 社会科中心の道徳教育の挫折と「道徳の時間」の特設

昭和20(1945)年、日本は戦争に負け、占領軍の指示を受けて修身科・日本歴史科・地理科の授業を停止した。これは、軍国主義や極端な国家主義による教育内容を、早急に改めるための措置であった。文部省は、修身科について、その徳目主義・知識主義や道徳的実践の育成を伴わない教育などを批判しながら、道徳の原理的理解と行為実践とを重視する「公民科」（今の公民科とは別物）に置き換えようとした<sup>27)</sup>。しかし、昭和22(1947)年、占領軍とアメリカのソーシャルスタディーズの影響を受けて、社会科が「公民科」の代わりに成立した。日本側が構想していた「公民科」は道徳教育を主要な目標とする教科であったが、新設の社会科は、歴史・地理・公民的内容を通して、社会現象の相関関係（人間関係含む）を多角的・総合的に学ぶ教科であった。社会科は道徳教育の要素を含むが、道徳教育専門の教科ではない。ここにおいて、日本の学校から道徳教育専門の教科がなくなった。

また、戦前において道徳教育の目的を規定していた教育勅語は、昭和23(1948)年、国会の決議によって排除・失効を確認された。これによって、戦後日本の教育目的は、昭和22(1947)年公布の教育基本法に基づくことになった。つまり、道徳教育の目的は、天壤無窮の皇運扶翼のため皇祖皇宗の遺訓に従うという従来の目的（教育勅語）から、民主的・文化

---

26) 白石崇人「日清・日露戦間期における帝国教育会の公德養成問題—社会的道徳教育のための教材と教員資質」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第57号、2008年12月、11～20頁。

27) 文部省『国民学校公民教師用書』1946年。

的国家の建設と世界平和、人類福祉の向上のため日本国憲法に従うという目的（教育基本法）に転換したのである。戦後日本は、修身科廃止と教育勅語失効、そして社会科新設と教育基本法の公布によって新しい道徳教育を始めようとした。

しかし、社会科中心の道徳教育はうまくいかず、すぐに批判されるようになった。昭和25(1950)年、日本の教育改革方針を勧告するために、第2次米国教育使節団が報告書を発表した。ここでは、戦後の新教育について、道徳教育がただ社会科だけからくものと考えるのは無意味であり、全教育課程を通じて考えられなければならない、と述べられた<sup>28)</sup>。また、昭和26(1951)年に改訂された学習指導要領（試案）は、「道徳教育は、その性質上、教育のある部分でなく、教育の全面において計画的に実施される必要がある」とし、各教科や特別教育活動がそれぞれの役割を十分果たしながら互いに関連をもたなければならないと述べた<sup>29)</sup>。昭和28(1953)年、教育課程審議会答申を受けて社会科は社会科の目的に沿って改良されることになったが、社会科に代わる道徳教育専門の教科を新設することは否定された<sup>30)</sup>。

1950年代に道徳教育専門の教科を設置しない方針が繰り返し強調されたのは、昭和25(1950)年の天野貞祐文部大臣の発言に端を発して、「修身科復活」を希望する声が大きくなっていったためである。天野などによる「修身科復活」の要求は、戦前の修身科をそのまま復活させるのではなく、社会科の限界を踏まえて新しい道徳教育専門の教科を設置するという意味で発せられたものであった<sup>31)</sup>。そもそも天野は、戦前から、修身科は日常性に乏しい模範的行為を教えるだけで、徳目・道徳的言行を限りなく学ばせて慣れを生じさせて子どもの道徳的感覚を鈍らし、道徳教育を修身科担当教員だけの役割と錯覚させてしまうと批判し、道徳教育を改善するには道徳的価値の知識向上が重要であると述べていた<sup>32)</sup>。天野発言に端を発する道徳教育専門教科の設置要求は、道徳教育における知識向上の重視を要求していた。必ずしも戦前の修身科をそのまま肯定したり、単純に戦前回帰を望んだりしたのではなかった。

このように、1950年代始めに明確になってきたのは、道徳教育専門の教科を設置しない方針を維持しつつ、道徳的価値の知識も向上させる体制を整えなければならないという難題であった。この難題に一応の結論を示したのは、昭和33(1958)年の小学校・中学校学習指導要領の改訂である。この改訂によって、「道徳の時間」が特設された<sup>33)</sup>。「道徳の時間」は、学校の教育活動全体における道徳教育の一環として、各教科や特別教育活動・学校

---

28) 「第二次米国教育使節団報告書」1950年。

29) 文部省「学習指導要領一般編」1951年。

30) 貝塚茂樹『道徳教育の教科書』学術出版会、2009年、54～55頁。

31) 貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター、2001年、272～281頁。

32) 天野貞祐『道徳の感覚』岩波書店、1937年、247～250頁・258～259頁。

33) 「小学校学習指導要領」1958年、<https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/index.htm>。「中学校学習指導要領」1958年、<https://www.nier.go.jp/guideline/s33j/index.htm>。どちらも2016.9.5参照。

行事等における道德教育を補充・深化・相互交流させる時間であった。教科としてではなく、特別教育活動・学校行事等に並ぶ領域の一つとして特設された。学習指導要領の改訂方針を定めた教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」と、その別紙（１）とによれば、「道德の時間」特設の観点は次の通りであった<sup>34)</sup>。文化・科学・産業などの急速な進展に応じて国民生活の向上を図り、独立国家として国際社会に新しい地歩を確保するためには、国民の教育水準を一段と高めなければならない。そのためには、道德教育の徹底などを図る必要がある。各教科などの学校の教育活動全体を通じて行う方針は変更せず、その徹底を期すために「道德の時間」を設ける。そして、なるべく具体的な生活に即して、広く読み物や視聴覚的方法によって道德的判断力の涵養と道德的心情の育成を図って、単なる徳目の暗記や注入に陥らないようにする。このような方針によって、「道德の時間」は特設された。

以上のように、修身科廃止・教育勅語失効と社会科設置・教育基本法公布によって始まった戦後の道德教育改革は、社会科中心の道德教育の挫折によって動揺した。そこで優先されたのは、道德教育専門の教科を設置しない方針と、学校の教育活動全体における道德教育（全面主義道德教育）の必要性であった。しかし、これで修身科中心の道德教育の課題を克服できたわけではない。戦前以来の修身科批判ですでに指摘されていた、道德的価値の知識向上や道德的態度の養成、道德的判断力・心情の育成などを図る活動場面が確保されていなかった。この課題に応えたのが、「道德の時間」の特設（特設主義道德教育）であった。これ以後、「道德の時間」を含む「学校の教育活動全体における道德教育」が推進されることになった。

## （２）道德教育の目標・内容・方法の模索

道德教育が十分に機能しなくても、人々の生活は変化し続け、生活に適合した新しい道德が必要になる。とくに 1950 年代以降の科学技術の重視や高度経済成長は、物質的な豊かさをもたらして国民生活を大きく変えていった。時には人間性を否定する場合もあり、新しい道德が必要になった。そこで、新しい道德目標・内容を示すものとして、昭和 41(1966)年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」の別記「期待される人間像」が発表された。この「期待される人間像」には、道德教育の目標・内容が広く示された<sup>35)</sup>。後の世に影響を与えることになる特徴的なものには、例えば、世界に開かれた日本人としての自覚や、生命に対する畏敬の念、宗教的情操、伝統・文化の尊重、愛国心などがあった。これらの目標・内容は、様々な論争を呼んだが、後の教育課程政策や学習指導要領に影響した。

---

34) 教育課程審議会「小学校・中学校教育課程の改善について（答申）」1958年（宮原誠一ほか編『資料日本現代教育史2』、三省堂、1979年、266～267頁）。

35) 中央教育審議会「後期中等教育の拡充整備について」（答申）、1966年、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309489.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309489.htm)、2016.9.5参照。

道徳教育の方法にも、改良が加えられていった。昭和 33 年の教育課程審議会答申は、「道徳の時間」が修身科のころからあった徳目の暗記・注入を脱するためには、読み物資料や視聴覚資料を用いることが重要であると述べた。この点で画期になったのは、昭和 38(1963)年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」であった<sup>36)</sup>。ここで、道徳的判断力・心情・意欲を養うには、児童生徒にとって適切な読み物資料などを使用し、適切に活用する必要があることが確認された<sup>37)</sup>。これを受けて、昭和 39(1964)年から文部省が『道徳の指導資料』第 1～3 集を作成して無償配布したり、学者や教育現場の指導者の間で読み物資料の位置づけを巡る論争が展開したりした。これらを通して、資料を読ませて道徳的価値を学ばせ、価値の内面化・深化を図り、生活につなげるという「資料で教える」指導過程が定着していった。しかし、「資料で教える」指導過程は、同じような授業を繰り返すことでマンネリ化や平板化を生じたり、資料から「自分ならどうするか・どう考えるか」を問いかけた際に建前的な答えに終始してしまったりする問題を抱えていた。これに対して、資料に含まれる道徳的価値を学ばせようとする資料中心主義・価値主義の道徳授業論（「資料を教える」指導過程論）も出てきた。

1980 年代以降には、「資料で／資料を」の論争とは異なる立場から授業方法が模索されるようになった。1980 年代には、コールバーグの道徳性発達段階論に基づくモラルジレンマ授業が紹介され、モラルジレンマ教材と呼ばれる読み物資料が開発されていった<sup>38)</sup>。1990 年代末以降には、体験活動を通じた道徳教育が重視されるようになり、エンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどの心理療法を取り入れた心理教育や、WHO 提唱のライフスキル教育などが提唱されるようになった。

以上のように、1960 年代以降、日本では道徳教育の目標・内容・方法が模索され続けてきた。「道徳の時間」の授業については、読み物資料中心の指導過程だけでなく、体験活動を通じた教育方法も模索されてきた。しかし、「道徳の時間」の実施率は低かった<sup>39)</sup>。特設主義は政党教育や日本社会の階層的矛盾に目を背けるような道徳教育を助長するなどの批判を受け、教職員組合などの妨害にあってしまったからである<sup>40)</sup>。これによって道徳教育の授業は、教科書を用いずに生活指導の実践として行われたり、学習指導要領とは別に行われて人権教育や平和教育などに偏ったりした。教師の道徳授業に関する力量不足も目立ち、1990 年代に至っても十分な効果を上げられなかった。

---

36) 永田繁雄「資料中心の道徳教育—「資料を」か「資料で」か」行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と 21 世紀の課題』教育出版、2012 年、252 頁。

37) 教育課程審議会「学校における道徳教育の充実方策について」（答申）、1963 年、<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/3-11.pdf>、2016.9.5 参照。

38) 荒木紀幸編『モラルジレンマ資料と授業展開・中学校編』第 2 集、明治図書、2005 年。

39) 学習指導要領に定められた年間標準時間 35 時間を下回った学校は、平成 9(1996)年にも至っても小学校で 32.1%、中学校で 59.0%あった。

40) 貝塚、前掲注 29)、57～59 頁。

(以上初出：白石崇人「日本の学校における道徳教育の展開―修身教育、教育活動全体、道徳の時間、特別の教科」『広島文教女子大学紀要』第51巻、2016年12月、47～57頁。)

### 【資料1】単級教授における自治訓練の意義

(黒田定治『単級教授法』文学社、1902年、179～)

単級学校に於ては児童の自ら為し得るゝ事業を課して、其の教育の第一義たる訓練を為し、其の余恵余沢として、教師の手数勤労を省くべし。世には単級学校は、唯一人の教師なれば、其の手数・勤労を省かんがために、児童に種々の事をなさしむると思ふ人あるが如し、是れ甚しき誤解なり。[略] 抑々小学教育は格段なる一の人物を造るにあらずして、ふつう何れの業務に服するにも適せる自治独立の国民を造るにあること固より論を俟たず。

[略]

児童をして執らしむるべき事項は、土地の状況、児童の年齢等に依りて、素より一律なるべからずと雖も、要するに後来如何なる事務たりとも、道徳に欠けざる已上は、之を嫌厭することなく、着実に之をなすの思想と、且つ其の困難に当りて屈せざるの精神とを教養せざるべからず。此の精神ありて校風此に成立せば、児童は自ら其の行為を慎み、児童として完全なる進退・動作をなし、訓練の效甚だ著きを見るを得べし。

自治独立の精神を發揮するは、訓練の第一義なり、此の精神を養成し得ば其の他の諸徳は喋々するを要せざるなり。何となれば、自治の精神を養成せば、勤勉の徳も規律を守る習慣も、奉公の念も、皆養成せられざることなければなり。

### 【資料2】国民化の方法としての儀式

(佐藤秀夫『教育の文化史1』阿吽社、2004年、199頁)

戦前までの小学校に存続しつづけた国家祝祭日儀式は、1880年代後半期に「忠君愛国ノ志気」を啓培するための最も有力な方法の一つとして、すぐれて意図的に形成されたものである。「学制」以来の教育制度を改編し帝国憲法体制に見合った〈明治教学体制〉への移行を企図した文相森有礼によって、これが初めて小学校へ導入されたということは決して偶然ではない。庶民を「臣民」として〈国民〉化することに公教育の基本目的をおいた森は、その必然的な帰結として、建国記念日たる紀元節〔2月11日、神武天皇の即位日〕および天皇の誕辰を祝う天長節〔天皇誕生日〕等における奉祝式典の施行を公教育学校に要求した。さらに臣民としての存在を生徒に感覚させる手段として「御真影」の「下賜」を開始した。

森によって導入された祝日学校儀式は、教育勅語の発布をえて、全国的な規模に普及するにいたり、かくて1891年「小学校祝日大祭日儀式規程」によって大祭日をふくめて定型化されるのであった。

### 【資料3】修身科と操行点による道徳の評価について

(乙竹岩造『小学校教授訓練提要』下巻、東洋社、1903年、220～222頁)

第九十三 児童の成績を査定する上に修身と操行とを区別する必要あるか

是れも實際上に往々にして起る所の問題なるが如し。余の意見にては修身と操行とを区別して可なりとす。即ち修身に於ては一の教科として教授したる所の成績を査定し、操行に於ては児童の行状品行を評定すべきなり。人或は言はん、修身は則ち道德の教授にして、操行は則ち其の実行に現はれたる成績なり、而して道德の教授は実行に現はるゝに至らざれば其の目的を達したるものと言ふを得ざるべく、之れと同時に操行は自ら善く之を理解して自覺的に行為したるものにあらざれば、操行としての真の価値無し、徒らに權威に服従して盲目的に戒心するが如きは真に操行としての価値なし、斯の如く操行と修身科の教授とは既に表裏因果の關係を有するものなりとせば、之れが成績を別々に査定するの必要を認めざるべしと。是れ理論としては一応有理なるが如し。然れども之れを實地に就て觀よ、修身に於て、教授せられたる事項をよく理解しをりても其の行状は甚だ良しからざるものあり。又修身科に於て優良の成績を示さざる者の行状は皆不良なりとは断定し難し。是れ誰人も実験する所の事實にして、明に以て修身科の外、別に操行を査定するの必要を示すものに非ずや。蓋し理解したる教訓も直ちに此れを其の躬に実行すること能はざるは児童の常なり。況んや修身科にて教授する事項の中には他日成長の後に非ざれば実行し難きこと無きに非ず。さればとて国民の道德教育上之れを等閑に附し去ること能はざるものなりとす。

[修身科と訓練の分離主義、修身教育の暗記主義による道德的知識・実践の評価の分離]

#### 【資料4】公德と礼儀・礼文（マナー）

(井上哲次郎・高山林次郎『新編倫理教科書』巻下、金港堂、1898年、87～頁)

礼讓の道は、礼儀と謙讓とにあり。礼儀は、各人間の關係の依て以て整理せらるる所の慣例にして、要は自他の感觸を傷けず、互に其名譽を尊重し、相愛敬するの念慮を表すにあり。人或は礼儀を挙げて虚式となるものありと雖も、是れ誤謬の甚だしきものなり。實に是れ社會の秩序を整理し、各人互に其名譽を保全するを得る所以にして、人生一日も之なかるべからざるなり。

然れども真正の礼儀は、単に形式を以て足れりとするものに非ず。必ずや是の如き形式は、其内心より自然に発露せるものならざるべからず。精神無き礼式は、如何程鄭重懇切を極むるも、要するに虚飾のみ。其礼愈々厚くして、其意愈々卑しむべし。[略] 故に礼儀の源は、常に他人に対する尊敬の誠意に存せざるべからず。

礼儀の形式は、先にも言へる如く、生活の状態によりて規定せらるるものなるを以て、生活の状態変化すれば、礼儀も亦自ら変化せざるを得ず。維新以来欧米の文物大に我邦の社會に輸入せられ、交際の事情亦大に前日に異なるものあり。[略]

礼文とは、一言すれば社會に対するの礼讓なり。一個人に対して恭敬の礼を尽すものも、往々社會に処して粗野、礼を失するものあり。是れ畢竟礼文の觀念に於て欠くる所あればなり。先にも数々述べたる如く、同一の社會に居住する人は、素同一の利害を有するものなるを以て、自己一人の意に任せて少しも他を顧みざる時は、社會は一日も成立すること能はざるべし。是れ吾人が公衆の生命、財産、名譽に対して尊重保護の本務ある所以にして、又礼讓礼文の欠くべからざる所以なり。[略] 例れば宴會の如きは、素人々娛樂の爲めにするも



のなり。然るに若し之に列するものにして、憂鬱の顔色を呈し、不満の容貌を示さんか。或は傲然他人を睨下して徒に辺幅を飾らんか。必ずや其坐に連るものの歡樂を妨害し、和氣藹々の筵席をして寂莫蕭条の觀あらしめん。 [略]

凡て一の会合に列するものは、予め其会合の性質如何んを考へ、以て適当なる礼貌と容儀とを保たざるべからず。 [略]

事に応じ、物に接し、各々適當の容止を保つことは、即ち是れ他人の感情を重んじ、公衆の幸福を進むる所以にして、文明の社会に欠くべからざるの礼文なり。

### 【資料5】修身科に限らない道德教育

(木下竹次『学習各論』上巻、目黒書店、1926年、462～466頁)

道德修養は日常の全生活の上に樹立せらねばならぬので、道德的生活が他の生活と離れて存在するものの如く考へるのは大なる誤である。吾々は苟も有意的動作を為せば、其処に必ず善悪が伴ひ修養はある訳であるから、日常普通の生活を離れて特に道德的生活が在る理由は無い。修身以外の学科について学習すれば其の間にはあらゆる道德生活を含むことが出来る。競技中には実に沢山の道德が現前する。斯く考へると特に修身科などを設置する必要は無い。併し日常行為中にも親に奉仕するとか他人に親切を為したと云ふ様な場合は、特に道德的意義を強調させて他の生活の意義を没却して考へられるのと、今一つは道德の理論と實際とを纏めて学習する必要があるが為めに特に修身的生活が別に在る様に考へられるのである。 [略]

如何なる学科の学習にも必ず誠実を要求せねばならぬ。自律的に学習することは有意的の動作であるから必ず善悪の何れかの性質を具備する。此処に自律と協同とが十分に行はれる様にすることは頗る大切なことである。算術理科の如きは道德的方法を立てるに欠くべからざるものである。地理歴史は之を学習することによって社会国家人類に対する愛情を養ひ、其の発展に努力する様に出来る。其の他技能的諸学科は直に修養の資となり、或は修養となることが多い。特に体操科とは密接の関係がある。体操科は身体的活動の方面を主として心身合致の妙境に達するのに其の関係特に大なるものがある。各学科の学習にはそれぞれ直接の目的があつて、常に修養方面を意識して居るものではないが、その学習的活動が道德の法則に違反してならぬことは申すまでも無い

### 資料6 修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件（抄）

(GHQ指令、昭和20(1945)年12月31日発令)

文部省ハ、曩ニ官公私立学校ヲ含ム一切ノ教育施設ニ於イテ、使用スベキ修身日本歴史及び地理ノ教科書及び教師用参考書ヲ発行シ又ハ認可セルモ、コレヲ修身、日本歴史及び地理ノ総テノ課程ヲ直チニ中止シ、司令部ノ許可アル迄再ビ開始セザルコト。

### 資料7 文部省『国民学校公民教師用書』序論（抄）

(昭和21(1946)年9月10日発行、公民科構想はGHQ・CIEの指示で社会科新設に移行)

いま新しい出発にあたって、これまでの修身教育について反省して見ると、だれでも気の

つく第一の欠点は、それが著しく観念的であり、画一的であって、わるい形式主義におちついてみたといふことである。

たとへば、これまでの修身教育は、とかく上から道德をおしつけるやうな命令的な傾きが多かったし、同時に何でも児童や生徒を一まとめにして一つのことを型のごとく教へるといったところが多かった。そのために児童や生徒は受身になって、自分で進んでやろうとする心持が少なくなってしまったし、また一人一人の心の底までしみ込んでゆくといったことが忘れられるやうな趣きが少なかった。命令されれば型の如くには動くが自分から進んで判断して動くことをしない。全体一まとめの時の動きには従ふが、一人一人で生活するときはどうもしっかりしないといった傾きが多く見られた。

また、これまでの指導は型の如く教へるといった事から、児童や生徒の形の上のことに多く注意して、その心のうちがどんな風に動いてゐるかをよそにした傾きもあった。児童や生徒が形の飢えで整然としてゐれば、それで指導は十分の結果をおさめたかのやうに考へ、その心のうちで生き生きしたものが動いてゐるかどうか、心からそれをやってみるかどうかを問題にしないやうなところもあった。

さらにまた、これまでの修身指導は、かういった形の動きに気をとられてみたといふばかりでなく、道德をおしへてゆくにも、いはゆる徳目を言葉で説明し、言葉でいはせて、それができれば満足するといった傾きがあつて、児童や生徒の生活と離れてしまつても、あまり気をとめないといったところがあつた。そのために口で言はせれば立派な文句は出て来るが、毎日の生活はそれと別のものになつて道德が生活を動かす力とならないことが少なくなつた。しかも、指導するものもただりつぱな文句が言へればそれで満足し、うまく暗誦でもできないと一大事のやうに考へるといった風もなかつたとはいへないのである。

およそこのような形式主義の欠点については、なほいく多のことがあげられよう。新しい公民科教育では、かやうなわるい形式主義の一切をすて去つて、どこまでも児童や生徒が積極的になるやうに、一人一人の心にくひ入つて指導し、心からの生き生きした動きを求め、生活そのものを指導してゆく教育を目ざさなくてはならない。

## **資料 8** 第二次米国教育使節団報告書における道德教育への批判

(昭和 25(1950)年 9 月 22 日発表)

道德および精神教育 われわれは日本に来てから、新教育が道德的および精神的支柱を失つているということを知られた。しかしこうした見解は、個人生活の一面のみを見てゐるからかも知れない。

道德的または精神的価値は、われわれの周囲のいたるところにある。われわれは、それを家庭生活や学校生活の中に見出すことができるのである。教師は青少年の日常経験の中にそれらの価値を生かし、あらゆる学習活動も単に知力の発達だけでなく、徳性の完成に役立つことができるのである。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無意味で、それは全教育課程を通じて力説されなければならない。

## 資料9 天野貞祐の知育・徳育論

(天野貞祐『道理の感覚』1939年。天野は修身科復活論争を引き起こした昭和25(1950)年時点の文部大臣)

知識の習得は道徳的信念を培い育成する。知育はこの関係においても徳育性を具有する。知育偏重を排して徳育尊重を主張するというがごときは知育をも徳育をも理合せざる妄説といわざるをえない。徳の構造が知育の徳育性を証明すると同時に、知識の修得は直接に道徳性の心髄を涵養する。[ただし] 知育は偽善を伴う危険な徳育なのである。それゆえに知育は単なる知育ではない。[しかし] 知育をまって始めて徳育が完成される。

## 資料10 「道徳の時間」特設の基本方針

(昭和33(1958)年3月15日教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」)

### 1. 基本方針

最近における文化・科学・産業などの急速な進展に即応して国民生活の向上を図り、かつ、独立国家として国際社会に新しい地歩を確保するためには、国民の教育水準を一段と高めなければならない。

このため、小学校および中学校の教育においては、教育基本法の精神に則り、児童生徒の心身の発達に応じ、それぞれの教育目標の達成にいっそう努力するとともに、特に、道徳教育の徹底、基礎学力の充実および科学技術教育の向上を図ることを主眼とし、中学校においては、さらに、必要のあるものに対しては職業または家庭に関する教育を強化することを考慮して、次の方針により教育課程の改訂を行う必要がある。

(1) 道徳教育の徹底については、学校の教育活動全体を通じて行うという従来の方針は変更しないが、さらに、その徹底を期するため、新たに、「道徳」の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行うこと。

### 別紙(1) 道徳教育の特設時間について

#### 1 趣旨

現在道徳教育は、社会科をはじめ各教科その他教育活動の全体を通じて行われているがその実情は必ずしも所期の効果をあげているとはいえない。

今後もこの学校教育の全体を通じて行うという方針は変更しないが、現状を反省し、その欠陥を是正し、すすんでその徹底強化をはかるために、新たに道徳教育のための時間を特設する。

特設時間における道徳教育は、児童生徒の発達に応じ、日常生活の基本的な行動様式の理解、道徳的心情と道徳的判断力の育成に努め、他の時間における指導とあいまって、道徳的実践力のかん養を図る。

なお、この時間の指導にあたっては、児童生徒の心身の発達に応じて、なるべく具体的な生活に即し、広く読物・視聴覚的方法の利用等、種々のくふうをこらし、道徳的判断力のかん養に努めるとともに、道徳的心情の育成を図り、単なる徳目の暗記や注入に陥ることのないように留意する。

## 2 指導目標

- (1) 日常生活の基本的な行動様式を理解させこれを身につけさせるように導く。
- (2) 個性の伸長を助け、生活態度を確立するように導く。
- (3) 道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養う。
- (4) 国家・社会の成員として、必要な道徳的態度と実践的意欲を高める。

### 資料 11 世界に開かれた日本人

(中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」昭和 41(1966)年 10 月 31 日、別記「期待される人間像」第 1 部の 2)

戦後の日本人の目は世界に開かれたという。しかしその見るところは、とかく一方に偏しがちである。世界政治と世界経済の中におかれている今日の日本人は、じゅうぶんに目を世界に見開き、その複雑な情勢に対処することができなければならない。日本は西と東、北と南の対立の間にある。日本人は世界に通用する日本人となるべきである。しかしそのことは、日本を忘れた世界人であることを意味するのではない。日本の使命を自覚した世界人であることがたいせつなのである。真によき日本人であることによって、われわれは、はじめて真の世界人となることができる。単に抽象的、観念的な世界人というものは存在しない。

ここから、世界に開かれた日本人であることという第 2 の要請が現われる。

今日の世界は必ずしも安定した姿を示していない。局地的にはいろいろな紛争があり、拡大するおそれもなしとしない。われわれは、それに冷静に対処できる知恵と勇気をもつとともに世界的な法の秩序の確立に努めなければならない。

同時に、日本は強くたくましくならなければならない。それによって日本ははじめて平和国家となることができる。もとより、ここでいう強さ、たくましきとは、人間の精神的、道徳的な強さ、たくましきを中心とする日本の自主独立に必要なすべての力を意味している。

日本は与えられる国ではなく、すでに与える国になりつつある。日本も平和を受け取るだけではなく、平和に寄与する国にならなければならない。

世界に開かれた日本人であることという第 2 の要請は、このような内容を含むものである。

### 資料 12 生命に対する畏敬の念

(中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」昭和 41(1966)年 10 月 31 日、別記「期待される人間像」第 2 部第 1 章の 5)

以上に述べてきたさまざまなことに対し、その根底に人間として重要な一つのことがある。それは生命の根源に対して畏敬の念をもつことである。人類愛とか人間愛とかいわれるものもそれに基づくのである。

すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対

する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく。

しかもそのことは、われわれに天地を通じて一貫する道があることを自覚させ、われわれに人間としての使命を悟らせる。その使命により、われわれは真に自主独立の気魄（はく）をもつことができるのである。

### 資料 13 真の愛国心

(中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」昭和 41(1966)年 10 月 31 日、別記「期待される人間像」第 2 部第 4 章の 1)

今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である。個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正しい愛国心は人類愛に通ずる。

真の愛国心とは、自国の価値をいっそう高めようとする心がけであり、その努力である。自国の存在に無関心であり、その価値の向上に努めず、ましてその価値を無視しようとすることは、自国を憎むことともなろう。われわれは正しい愛国心をもたなければならない。

### 資料 14 伝統と文化と国家

(天野貞祐『国民実践要領』昭和 26(1951)年、第 4 章。「期待される人間像」にも影響したと言われる)

#### (1) 国家

われわれはわれわれの国家のゆるぎなき存続を保ち、その犯すべからざる独立を護り、その清き繁栄高き文化の確立に寄与しなければならない。

人間は国家生活において、同一の土地に生まれ、同一のことばを語り、同一の血のつながりを形成し、同一の歴史と文化の伝統のうちに生きているものである。国家はわれわれの存在の母胎であり、倫理的文化的な生活共同体である。それゆえ、もし国家の自由と独立が犯されれば、われわれの自由と独立も失われ、われわれの文化もその基盤を失うこととならざるをえない。

#### (2) 国家と個人

国家生活は個人が国家のためにつくし国家が個人のためにつくすところに成り立つ。ゆえに国家は個人の人格や幸福を軽んずべきではなく、個人は国家を愛する心を失ってはならない。

国家は個人が利益のために寄り集まってできた組織ではない。国家は個人のための手段とみなされてはならない。しかし国家は個人を没却した全体でもない。個人は国家のための手段とみなされてはならない。そこに国家と個人の倫理がある。

#### (3) 伝統と創造

国家が健全なる発展をとげるのは、国民が強じんなる精神的結合を保ち、その結合からは

つらつたる生命力がわき起ってくることによってである。国民の精神的結合が強固なものであるためには、われわれは国の歴史と文化の伝統の上に、しっかりと立脚しなければならない。また国民の生命力が創造的であるためには、われわれは広く世界に向って目を開き、常に他の長所を取り入れねばならない。

伝統にとらわれ独善に陥れば、かえってかっ達なる進取の気象をはばみ、国家の害を及ぼす。また自らを忘れて他の模倣追随をのみ事とすれば、自主独立の精神を弱め、ひとしく国家に害を及ぼす。

#### (4) 国家の文化

国家はその固有なる民族文化の発展を通じて、独自の価値と個性を発揮しなければならない。その個性は排他的な狭いものであってはならず、その民族文化は世界文化の一環たるにふさわしいものでなければならない。[略]

#### (9) 人類の平和と文化

われわれは世界人類の平和と文化とに貢献することをもって国家の使命としなければならない。

国家や民族は単に自己の利益のみを追求したり、自分の立場のみを主張したりする時世界の平和を乱し人類の文化を脅かす。しかもまたわれわれが世界人類に寄与するのは自国の政治や文化を正しく育てることによってのみである。世界人類を思うの故に、国家民族の地盤から遊離したり、国家や民族を思うあまり、世界人類を忘れることはともに真実の道ではない。

## 第5章 学校の教育活動全体の中で道徳教育を計画するには？ —道徳の主題・価値理解・単元

学校では、どのように道徳教育を進めていくか。まずは道徳教育の計画が必要である。どのような道徳的価値を主題として、どのような単元(教材・活動・計画のまとまり)を組み、各時間をどのように進めるか。どのような計画になるかは、主題＝道徳的価値をどのように理解しているかで変わってくる。教師になるためには、道徳科の指導案を作成することができなければならないが、指導案作成の最初の大事な一步に主題・単元・価値理解がかかわってくる。本章では、道徳科の学習指導案作成を念頭におきながら、学習指導要領に基づいて道徳教育の主題と道徳的価値の理解の重要性、および道徳の単元計画について考える。

### 1. 主題に基づく学習指導案

#### (1) 日時・場所・学級に応じた主題設定

道徳科の学習指導案は、まず、①日時、②場所、③学級、④主題名、⑤教材名、⑥主題について、⑦単元の計画、⑧本時の展開の順で作成していく。①日時、②場所、③学級、⑦単元の計画については、単元に関わる情報である。④主題名や⑥主題については(もちろん⑤教材名・⑧本時の展開も)、本来、これらの単元情報がなければ決められない。

まず①日時については、年月日と何校時かを明示する。指導後に指導案を検討する際にいつの指導案か確認するために必要であるが、事前の計画の際にも重要な情報になる。特に月と校時が重要である。ある授業を何月に行うかは、児童の状態や教材に応じた季節に応じて決定する。例えば、年度初めの4月ならば学級づくりの始めの段階であり、担任一児童間の関係や児童同士の関係はまだ十分にできていないかもしれない。場合によっては、学級始めに資する主題・単元を選ぶ必要があるかもしれないし、さっそく現れてきた学級内のトラブルに関わる主題・単元を選ぶ必要が出てくることもある。また、1校時なのか、昼休み前の4校時か、帰りの会前の5・6校時かでも児童の状態は異なる。授業前の状況を生かして授業の導入を計画したり、授業後の道徳的実践を期待して計画したりする必要がある。運動会前か後か、夏休み明けか、年度末か、一日のうちの何時間目か。いつ授業するかによって授業の条件やねらい、そして主題の取扱い方は変わってくるので、日時をいい加減に決めることはできない。

次に、②場所については授業の場所を記入し、③学級については学級名と学級の児童数(男女数)を記入する。場所は多くの場合、担任する学級の教室であるが、活動・教材によっては特別教室や校外の様々な場所になることもある。学級の情報については、これも多くの場合、担任する学級の児童数である。場合によっては、複数学年合同で行ったり、男女ごとやグループ分けで学級を小さく編成したりすることもある。場所・学級ともに、もっとも主題や教材・活動にふさわしい場所や対象・規模を選びたい。

## (2) 主題設定の基本

④主題名は、指導案の中で最も重要な情報である。指導案のすべての記述は、この主題に直接関係しているからである。主題とは、ねらいと教材（活動）とを意識しながら、授業内容を端的に示したものである。主題名には、学習指導要領の範囲で授業するならば、まず指導要領第3章第2のA～Dのうちから、各学年で分けられた内容から選んで記入するのが基本である。指導要領第3章第2とは、指導要領の本文で「特別の教科道徳」について書かれた第3章のうち、道徳科の教育内容を述べた部分である。A～Dというのは、指導要領が挙げている教育活動全体および道徳科の教育内容を整理する視点のことである。Aは「主として自分自身に関すること」、Bは「主として人との関わりに関すること」、Cは「主として集団や社会との関わりに関すること」、Dは「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」である。いずれも自分自身の行為を指すが、Aは自分にとってよいか（自分対自分の関係）が問題になる道徳であり、Bは他人にとってよいか（自分対他人の関係）が問題になる道徳、Cは集団・社会にとってよいか（自分対多数の関係）が問題になる道徳、Dは生命・自然・崇高なものにとってよいか（自分対抽象的価値の関係）が問題になる道徳である。④主題名は、基本的にこれらA～Dから選び、その中から授業で取り上げたい項目を選んで記述する。

小学校の指導案として④主題名を記述すると、例えば、以下の通りになる。

### (例1)

#### 4. 主題名

よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。 【A 善悪の判断, 自律, 自由と責任】

### (例2)

#### 4. 主題名

約束の意義を理解し、それらを守ること。 【C 規則の尊重】

例1は、Aの【善悪の判断、自立、自由と責任】から、第一及び第二学年の項目を選んだものである。学習指導要領の記述そのままを引用している。例2は、Cの【規則の尊重】から、第三及び第四学年の項目を選んだものだが、指導要領の記述を一部省略している。このように、計画する授業・教材の特性に応じて主題名を調整する。

なお、主題名を決定するときに注意すべきは、主題の主語は教師ではなく、児童であるということである。養うべき道徳性は主体的なものだから、主題も児童が主体的に達成すべき行為を記さなければならない。そうであれば、主題の語尾が「～させる」になっているのはおかしい。



また、主題は、⑦単元計画で定める主題とつながっていないなければならない。主題名は、計画する授業が属する単元の主題と同じか、単元を通した主題を達成するために必要な一部の行為を記述することになる。

## 2. 価値内容の理解と項目の体系性

### (1) 主題と価値内容の理解

⑥主題について説明しようとする場合、(1)価値内容の理解、(2)児童の実態（児童観）、(3)教材について（教材観）、(4)指導について（指導観）の4つの角度から説明する必要がある。ここでは、このうちの(1)について解説する。

(1)価値内容の理解には、まず学習指導要領における主題の位置づけを示し（第1段落）、次に主題に含まれている道徳的価値についてどのように理解しているかを説明する（第2段落以降）のが通常である。第1段落では、まず、主題と指導要領第3章第2の内容項目とがどのように結びついているかを説明する。また、前後の学年における内容項目との結びつきについても説明すべきである。小学校低学年の場合は、幼稚園教育要領の第2章（特に領域「人間関係」）を見て、その結びつきを説明するとよい。小学校高学年の場合は、中学校指導要領の第3章第2の類似する内容項目を見て、その結びつきを説明する。学年間の結びつきを理解する際は、『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の24～25頁、または『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の23～24頁が参考になる。

第2段落では、まず主題に含まれる道徳的価値が現代においてどのような意義をもつかを説明し、次に人間にとっての意義を説明し、それから主題が達成されたときに身に付く資質・能力や経験などを説明する。この第2段落を記述するには、道徳的価値に関する深い理解が必要である。そのため、何の資料もなく記述するのはかなり難しいことである。そのため、最初は『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の26頁以降、『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の25頁以降の「内容項目の概要」を参考にするるとよい。

小学校の指導案として(1)価値内容の理解を記述すると、例えば以下の通りである。

#### (例)

本主題は、第3学年及び第4学年の内容項目「B 友情、信頼」の「友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと」をもとに設定したものである。これは、第1学年及び第2学年で積み重ねてきた「友達と仲よくし、助け合うこと」という経験に基づいて達成される。また、第5学年及び第6学年の内容「友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと」につながっていくことを意識しなければならない。

現代の日本社会では、自分で自分の行動の責任をとるべきという自己責任論が過度に強調されている。しかし、人間は一人で生きることができない。友達を作り、お互いに理解しあって、信頼関係にもとづいて助け合うことが必要である。そのためには、中

学年の時期には、お互いに理解しあうことのすばらしさや大事さを実感する経験が欠かせない。そこで、今回の教材・活動をきっかけにして、他人の行動の背景にある他人の気持ちや立場をふまえて、お互いに理解しあうことの大事さを実感することをねらいとする。

以上の例は、一つの内容項目について記述した。なお、道徳科の内容項目は、それぞれ互いに関係し合っている。場合によっては、関連する別の内容項目を挙げ、どのようにつながっているかを説明する必要がある。

## (2) 内容項目の体系性

学習指導要領に挙げられている道徳の内容項目はそれぞれ関連があり、体系性がある。低学年の内容項目は中学年の内容項目につながっているし、中学年の内容項目は高学年の内容項目につながっている。また、単につながっているだけでなく階梯性があり、低学年より中学年、中学年より高学年、高学年より中学校の内容項目の方が高度なものになっている。例えば、小学校の【B 親切、思いやり】の内容項目は以下の通りである。

[親切、思いやり]

〔第1学年及び第2学年〕

身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。

〔第3学年及び第4学年〕

相手のことを思いやり、進んで親切にすること。

〔第5学年及び第6学年〕

誰に対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にすること。

以上のように、親切・思いやりという他者との関わりに関する道徳は、身近にいる人に温かい心で接することから始まって、相手を選ばず思いやり、相手の立場に立って親切にすることに発展していくと考えられている。低学年では身近な人に限定されていた親切の相手が、高学年では身近な人に限らず拡大して、誰でも親切になれることが望まれている。また、中学年には低学年になかった「進んで」という言葉が付けられており、積極的に親切にしていこうという姿勢を中学年では育てることが重要であることがわかる。

他の内容項目との体系性についても、今後は考えていくのが望ましい。例えば、【B 親切、思いやり】に関して、小学校高学年で、誰に対しても思いやって親切にすることが目指されているとすれば、例えば外国人に対しても親切にする態度を育てることも重要である。そうだとすれば、【C 国際理解、国際親善】の内容項目は重要になってくる。

## 3. 年間指導計画・単元のなかの道徳指導案

道徳科は、学校の教育活動全体における道徳教育の要であり、その補充・深化・統合・発展の役割を担っている。したがって、道徳科の1時間の授業はその1時間だけで成り立っているわけではなく、前後の様々な教育活動と一連の教育課程を構成する1時間にすぎない。つまり、道徳科の授業が含まれる単元とは、道徳科だけの単元ではなく、他の各教科や特別活動、総合的な学習の時間などにおける教育活動を含む単元である。

例えば、特別活動では、学校行事に関して、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てることを目標にしている。この目標は、道徳科の内容項目【C 勤労、公共の精神】や【C よりよい学校生活、集団生活の充実】に直接的に関係している。総合的な学習の時間も、問題解決・探究活動に協同的に取り組む態度を育てることを目的にしており、関連している。国語科の教材の中にも、みんなで協力する場面が出てくる教材は多く、関連している。これらの教材・活動をひとまとまりにすると、例えば、【C よりよい学校生活、集団生活の充実】の内容項目「先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること」を主題にして、道徳教育の単元をつくることができる。教師は、このようにつくられた単元の一部として、1時間の道徳科をどのように配置し、授業を展開するか考えなければならない。道徳科の授業を、運動会（特別活動の学校行事）の前にするか後にするか、国際理解の総合的な学習の中で協同的学びを展開する前にするか後にするか。前と後とではまったく主題の捉え方は変わってくる。運動会の前では、運動会を児童がつくっていくために団結したり役割分担したりする重要性について考える授業になるかもしれない。運動会の後では、運動会で他のクラスに団結力で負けた事実を通して、クラスの協力や役割の重要性をかみしめる授業になるかもしれない。こうして考えてみると、単元をどのように構成し、道徳科の授業をどのように位置づけるかによって、指導案の内容がまったく変わってくるのがわかる。

学校は、校長・教頭や道徳教育推進教師を中心にして、道徳教育の全体計画を作成する。一人一人の教師は、こうして作成された所属校の全体計画を参照しながら、道徳教育の単元や道徳科の授業を計画する。指導案を作成するときには、このような全体計画や単元的な教育計画を参照することが重要である。道徳科は、教師一人で行うものではないし、時間割の1時間だけで行うものではない。

### 【資料1】 小学校学習指導要領 第3章

(平成20年3月告示、平成27年3月一部改正。平成29年3月告示の新指導要領も内容は同じ)

## 第3章 特別の教科 道徳

### 第1 目標

第1章総則の第1の2に示す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ため、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。

## 第2 内容

学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である道徳科においては、以下に示す項目について扱う。

### A 主として自分自身に関すること

#### [善悪の判断, 自律, 自由と責任]

[第1学年及び第2学年]

よいことと悪いこととの区別をし、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]

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]

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。

#### [正直, 誠実]

[第1学年及び第2学年]

うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること。

[第3学年及び第4学年]

過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活すること。

[第5学年及び第6学年]

誠実に、明るい心で生活すること。

#### [節度, 節制]

[第1学年及び第2学年]

健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。

[第3学年及び第4学年]

自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活をする。

[第5学年及び第6学年]

安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。

#### [個性の伸長]

[第1学年及び第2学年]

自分の特徴に気付くこと。

[第3学年及び第4学年]

自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと。

[第5学年及び第6学年]

自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと。

### **[希望と勇気，努力と強い意志]**

[第1学年及び第2学年]

自分のやるべき勉強や仕事をしっかりと行うこと。

[第3学年及び第4学年]

自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと。

[第5学年及び第6学年]

より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。

### **[真理の探究]**

[第5学年及び第6学年]

真理を大切にし、物事を探究しようとする心をもつこと。

## **B 主として人との関わりに関すること**

### **[親切，思いやり]**

[第1学年及び第2学年]

身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。

[第3学年及び第4学年]

相手のことを思いやり、進んで親切にすること。

[第5学年及び第6学年]

誰に対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にすること。

### **[感謝]**

[第1学年及び第2学年]

家族など日頃世話になっている人々に感謝すること。

[第3学年及び第4学年]

家族など生活を支えてくれている人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接すること。

[第5学年及び第6学年]

日々の生活が家族や過去からの多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること。

### **[礼儀]**

[第1学年及び第2学年]

気持ちのよい挨拶，言葉遣い，動作などに心掛けて，明るく接すること。

[第3学年及び第4学年]

礼儀の大切さを知り、誰に対しても真心をもって接すること。

[第5学年及び第6学年]

時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接すること。

#### [友情，信頼]

[第1学年及び第2学年]

友達と仲よくし、助け合うこと。

[第3学年及び第4学年]

友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと。

[第5学年及び第6学年]

友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと。

#### [相互理解，寛容]

[第3学年及び第4学年]

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること。

[第5学年及び第6学年]

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。

### C 主として集団や社会との関わりに関すること

#### [規則の尊重]

[第1学年及び第2学年]

約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。

[第3学年及び第4学年]

約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること。

[第5学年及び第6学年]

法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと。

#### [公正，公平，社会正義]

[第1学年及び第2学年]

自分の好き嫌いにとらわれないで接すること。

[第3学年及び第4学年]

誰に対しても分け隔てをせず、公正，公平な態度で接すること。

[第5学年及び第6学年]

誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正，公平な態度で接し、正義の実現に努めること。

#### [勤労，公共の精神]

[第1学年及び第2学年]

働くことのよさを知り，みんなのために働くこと。

[第3学年及び第4学年]

働くことの大切さを知り，進んでみんなのために働くこと。

[第5学年及び第6学年]

働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに，その意義を理解し，公共のために役に立つことをすること。

#### **[家族愛，家庭生活の充実]**

[第1学年及び第2学年]

父母，祖父母を敬愛し，進んで家の手伝いなどをして，家族の役に立つこと。

[第3学年及び第4学年]

父母，祖父母を敬愛し，家族みんなで協力し合っって楽しい家庭をつくること。

[第5学年及び第6学年]

父母，祖父母を敬愛し，家族の幸せを求めて，進んで役に立つことをすること。

#### **[よりよい学校生活，集団生活の充実]**

[第1学年及び第2学年]

先生を敬愛し，学校の人々に親しんで，学級や学校の生活を楽しくすること。

[第3学年及び第4学年]

先生や学校の人々を敬愛し，みんなで協力し合っって楽しい学級や学校をつくること。

[第5学年及び第6学年]

先生や学校の人々を敬愛し，みんなで協力し合っってよりよい学級や学校をつくることとともに，様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること。

#### **[伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度]**

[第1学年及び第2学年]

我が国や郷土の文化と生活に親しみ，愛着をもつこと。

[第3学年及び第4学年]

我が国や郷土の伝統と文化を大切にし，国や郷土を愛する心をもつこと。

[第5学年及び第6学年]

我が国や郷土の伝統と文化を大切にし，先人の努力を知り，国や郷土を愛する心をもつこと。

#### **[国際理解，国際親善]**

[第1学年及び第2学年]

他国の人々や文化に親しむこと。

[第3学年及び第4学年]

他国の人々や文化に親しみ，関心をもつこと。

[第5学年及び第6学年]

他国の人々や文化について理解し，日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。

#### **D 主として生命や自然，崇高なものとの関わりに関すること**

##### **[生命の尊さ]**

[第1学年及び第2学年]

生きることのすばらしさを知り，生命を大切にすること。

[第3学年及び第4学年]

生命の尊さを知り，生命あるものを大切にすること。

[第5学年及び第6学年]

生命が多く，生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し，生命を尊重すること。

##### **[自然愛護]**

[第1学年及び第2学年]

身近な自然に親しみ，動植物に優しい心で接すること。

[第3学年及び第4学年]

自然のすばらしさや不思議さを感じ取り，自然や動植物を大切にすること。

[第5学年及び第6学年]

自然の偉大さを知り，自然環境を大切にすること。

##### **[感動，畏敬の念]**

[第1学年及び第2学年]

美しいものに触れ，すがすがしい心をもつこと。

[第3学年及び第4学年]

美しいものや気高いものに感動する心をもつこと。

[第5学年及び第6学年]

美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと。

##### **[よりよく生きる喜び]**

[第5学年及び第6学年]

よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し，人間として生きる喜びを感じること。

### **第3 指導計画の作成と内容の取扱い**

- 1 各学校においては，道徳教育の全体計画に基づき，各教科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら，道徳科の年間指導計画を作成するものとする。なお，作成に当たっては，第2に示す各学年段階の内容項目について，相当する各学年において全て取り上げることとする。その際，児童や学校の実態に応じ，2



学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導，一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れるなどの工夫を行うものとする。

2 第2の内容の指導に当たっては，次の事項に配慮するものとする。

- (1) 校長や教頭などの参加，他の教師との協力的な指導などについて工夫し，道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実すること。
- (2) 道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう，計画的・発展的な指導を行うこと。特に，各教科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うことや，児童や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること，内容項目の相互の関連を捉え直したり発展させたりすることに留意すること。
- (3) 児童が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。その際，道徳性を養うことの意義について，児童自らが考え，理解し，主体的に学習に取り組むことができるようにすること。 [以下略]

## 【資料2】 中学校学習指導要領 第3章

(平成20年3月告示、平成27年3月一部改正。平成29年3月告示の新指導要領も内容は同じ)

### 第3章 特別の教科 道徳

#### 第1 目標

第1章総則の第1の2に示す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ため，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。

#### 第2 内容

学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である道徳科においては，以下に示す項目について扱う。

##### A 主として自分自身に関すること

[自主，自律，自由と責任]

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。

[節度，節制]

望ましい生活習慣を身に付け，心身の健康の増進を図り，節度を守り節制に心掛け，安全で調和のある生活をする。

[向上心, 個性の伸長]

自己を見つめ, 自己の向上を図るとともに, 個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。

[希望と勇気, 克己と強い意志]

より高い目標を設定し, その達成を目指し, 希望と勇気を持ち, 困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。

[真理の探究, 創造]

真実を大切にし, 真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。

## **B 主として人との関わりに関すること**

[思いやり, 感謝]

思いやりの心をもって人と接するとともに, 家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し, 進んでそれに応え, 人間愛の精神を深めること。

[礼儀]

礼儀の意義を理解し, 時と場に応じた適切な言動をとること。

[友情, 信頼]

友情の尊さを理解して心から信頼できる友達を持ち, 互いに励まし合い, 高め合うとともに, 異性についての理解を深め, 悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。

[相互理解, 寛容]

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに, それぞれの個性や立場を尊重し, いろいろなものの見方や考え方がることを理解し, 寛容の心をもって謙虚に他に学び, 自らを高めていくこと。

## **C 主として集団や社会との関わりに関すること**

[遵法精神, 公德心]

法やきまりの意義を理解し, それらを進んで守るとともに, そのよりよい在り方について考え, 自他の権利を大切にし, 義務を果たして, 規律ある安定した社会の実現に努めること。

[公正, 公平, 社会正義]

正義と公正さを重んじ, 誰に対しても公平に接し, 差別や偏見のない社会の実現に努めること。

[社会参画, 公共の精神]

社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め, 公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。

[勤労]

勤労の尊さや意義を理解し, 将来の生き方について考えを深め, 勤労を通じて社会に貢

献すること。

[家族愛，家庭生活の充実]

父母，祖父母を敬愛し，家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。

[よりよい学校生活，集団生活の充実]

教師や学校の人々を敬愛し，学級や学校の一員としての自覚をもち，協力し合ってよりよい校風をつくるとともに，様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。

[郷土の伝統と文化の尊重，郷土を愛する態度]

郷土の伝統と文化を大切にし，社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め，地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し，進んで郷土の発展に努めること。

[我が国の伝統と文化の尊重，国を愛する態度]

優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに，日本人としての自覚をもって国を愛し，国家及び社会の形成者として，その発展に努めること。

[国際理解，国際貢献]

世界の中の日本人としての自覚をもち，他国を尊重し，国際的視野に立って，世界の平和と人類の発展に寄与すること。

#### **D 主として生命や自然，崇高なものとの関わりに関すること**

[生命の尊さ]

生命の尊さについて，その連続性や有限性なども含めて理解し，かけがえのない生命を尊重すること。

[自然愛護]

自然の崇高さを知り，自然環境を大切にすることの意義を理解し，進んで自然の愛護に努めること。

[感動，畏敬の念]

美しいものや気高いものに感動する心をもち，人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること。

[よりよく生きる喜び]

人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し，人間として生きることに喜びを見いだすこと。

### **第3 指導計画の作成と内容の取扱い**

- 1 各学校においては，道德教育の全体計画に基づき，各教科，総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら，道德科の年間指導計画を作成するものとする。なお，作成に当たっては，第2に示す内容項目について，各学年において全て取り上げることとする。その際，生徒や学校の実態に応じ，3学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導，一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り

入れるなどの工夫を行うものとする。

2 第2の内容の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 学級担任の教師が行うことを原則とするが、校長や教頭などの参加、他の教師との協力的な指導などについて工夫し、道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実すること。
- (2) 道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、計画的・発展的な指導を行うこと。特に、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うことや、生徒や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること、内容項目の相互の関連を捉え したり発展させたりすることに留意すること。
- (3) 生徒が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。その際、道徳性を養うことの意義について、生徒自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること。また、発達段階を考慮し、人間としての弱さを認めながら、それを乗り越えてよりよく生きようとすることのよさについて、教師が生徒と共に考える姿勢を大切にすること。〔後略〕

### 【資料3】学習指導要領特別の教科道徳編について質疑応答

(2016年10月31日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月7日に返答したもの)

2016.10.31の質疑に対する応答(白石崇人)

8/1356257\_4.pdf、36頁(pdf39枚目)参照。

1. [略]

【問い】 [相互理解、寛容]に低学年がないのは少し疑問に思った。友だちがあやまったときに“いいよ”と言えるのも寛容ではないだろうか？

2. 道徳の内容項目について

【問い】 具体的な内容項目の中には、[真理の探究]などのように、高学年のみ(または中・高学年のみ)しかない項目があるのはなぜ？

【答え】 [相互理解、寛容]の低学年における内容について、指導要領解説には、特定されて書かれていません。そのため、自分で考える必要のあるケースですね。

【答え】 内容項目はそれぞれ関連しています。他の項目ですでに書かれた内容については繰り返して書かないというのが、指導要領の執筆方針のようです。たとえば、[真理の探究]については、[善悪の判断、自律、自由と責任]の低学年の内容「よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと」や、中学年の内容「正しいと判断したことは、自信をもって行うこと」と関連していると考えられているようです(指導要領解説 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/0](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/0))

ここでは、考える時に気をつけてほしいことを述べておきます。あやまったときに「いいよ」と言う姿については、低学年でも見られます(というより幼児期から見られます)。しかしその姿の意味をよく考察してみましょう。本当に「いいよ」と思っていないのに、「いいよ」と言ってしまうとしたら、それでいいでしょうか。「いいよ」と言うためには、相手がなぜそのようなことをしたか考え、その理由を受け入れる必要があります。これは低学年の時期には少し難しいことです(指導要領

解説、45頁(pdf48枚目)参照)。そのため、低学年のところには内容をあえて設定しておらず、他の項目のところまで育てようというねらいがあるのではないでしょうか。

形だけ・言葉だけでも口にすることに意味がある、という考えは、修身科の形式主義的な実践と同じ轍を踏んでしまう可能性がありますので、注意しましょう。

### 3. 道徳の評価について

【問い】 数値による評価はしないという意味が分かりません。通知表などの評価のことですか？

【答え】 評価の機会は様々な場面があります。毎回の提出物につけるコメントも評価の機会ですし、先生の日誌にも子どもの評価がつきものです。通知表もそうですし、学年の最後に書く児童指導要録もそうです。学習指導要領は、どの機会においても子どもの道徳性を数値で評価しない、道徳性の状態を文章で書いて評価しましょう、とっています。今後の通知表には、おそらく、子どもの道徳性を評価する文章を書く欄ができることでしょう。

文章による評価については、「20161029 道徳5 質問への返答」を参照してください。

【問い】 「道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かす」と評価のところがありますが、例えばどのような指導が考えられるのか知りたい。

【答え】 例えば、「善悪の判断、自律、自由と責任」のところをいうと、ある子どもが「よいことと悪いこととの区別」が出来ていない状態だとしたら、たとえ3年生になっていたとしても「正しいと判断」という内容を育てることは難しいと思います。その場合は、この子にとって、「よいことと悪いこととの区別」をしていく活動・指導がまず必要になるでしょう。また、善悪を区別できないというのは、時々のことなのか、特定の出来事についてなのか、いつもなのか、見極める必要があります。そのためには、その子の様子を、授業中の様子も含めて継続的に把握して評価しなければなりません。

### 4. [略]

### 5. まとめについて

【問い】 「小学校で道徳教育を行う際に注意すべきこと」がたくさんありましたが、あの中から自分にはこれに注意しようと組み合わせたり、何かを省いたりして大丈夫でしょうか？それとも全体的にすべてに注意していく方がよいでしょうか？

【答え】 現場で教師として働く時はすべて注意していく必要があります。ただし、毎時間においてすべてを適用していくことは現実的ではありません。例えば、毎時間地域と連携していくわけにはいきませんので、年間を通してそのような機会を注意して設けていけばいいと思います。

勉強中の学生の時は、とにかく自分でイメージしやすいものから選択的に理解していくのが便利です。組み合わせたり省いたりすることは、便宜上そうした方が理解しやすい場合はOKだと思います。しかし、実習やボランティアなどを通して、採用試験までには、全部把握できるようにしておきましょう。

【問い】 内容の中で、結局一番大切にしないといけないことは何ですか？すべてと考えていいですか？

【問い】 道徳教育を行う上で注意することを考えましたが、道徳を本当によりよいものにするためのポイントが知りたいです。

【答え】 学習指導要領の内容に関して大切にしなければならないことは、全部です。しかし、内容は多種多様ですし、みなさんの理解の仕方や得意・興味関心はいろいろですので、興味関心ももてたり理解しやすかったりするところから、まずポイントを整理して理解を始めるのをおすすめします。そこから少しずつ他のものも理解を広げていきましょう。

道徳教育をよりよいものにするためのポイントとしては、授業最後に言及したあたりが重要なと思います。計画的な実践や、指導体制の充実、子どもの主体的活動を活用すること、現代的課題を取り上げること、学校・家庭・地域との相互連携を図ること、継続的な成長を把握しながら実践すること、ですね。

【問い】 各学年でつけたい力がつながっている、こういうことを系統性というのですか？

【答え】 「系統」を辞書で調べると、「一定の順序を追って続いている、統一のあるつながり。個々のものを順序立てて並べ、全体がひとつながりのものとして機能するようにまとめたもの。」という説明がされています。そういう意味で、学習指導要領の各学年の内容は系統的であり、系統性をもっています。各学年の内容は、それぞれ順序をおってつながっている性質、すなわち系統性をもっています。

[略]

【問い】 項目は学年によって目的が異なっているので、それに合った内容の教材を選ぶのは難しいのだと思った。同じ教材でも教師によって違った目標をねらうことができるのか。それはよいことか。

【答え】 道徳に限りませんが、教材選択・研究は難しいことです。だから、それをしていくには高い専門的な力量が必要です。教材選択・研究の力量を高めるには、教科書や教材集を研究しなければなりません。また、その背景にある、学習指導要領や、

教育基本法・日本国憲法などの法令、教育の思想・歴史(経緯)などを理解していなければなりません。さらに、対象の子どもたちの実態を検討しなければなりません。

教科書や『私たちの道徳』などの誰かが作った教材は、作成者・編集者の意図が込められています。ですので、どんな目標・内容にでも使えるものではありません。教材には異なる解釈を行う可能性が残されている場合もありますので、教師が教室の実態に応じて教材を加除修正することもできます。しかし、安易に作成者・編集者の意図を無視して加除修正すると、教材本来の良さが消えてしまうこともあります。どうしても教材を本来の用途から異なる目的・内容・方法で用いたい場合には、作成者・編集者の意図や教材の良さのありかをしっかり研究して、それらを活かすように進めることが重要です。教材研究が大事です。

教材研究をし、隠された教材の可能性を引き出すことは、教師にしかできませんので、そういうことに挑戦することは好ましいことだと思います。その難しさを理解しながら、取り組んでいってください。

## 第6章 発達に応じた道徳教育とは？ ―児童観に基づく指導を目指して

道徳教育は児童生徒の道徳性を育てることを目標とするが、どのような道徳性でもいつでも育てられるわけではない。児童生徒の道徳性は発達途上の存在であり、準備や土台のないところにあまりに高度な道徳的課題を与えても効果は出ない。道徳教育は、児童生徒の道徳性の発達に応じて行わなければならない。

本章では、以上のような問題意識から、発達に応じた道徳教育について考えたい。まず、指導案のどこに発達状況を記述するかについて整理する。次に、発達とは何か、特に児童期における道徳性・社会性の発達はどのように進むかについて整理する。最後に、道徳性の発達に応じた道徳教育に関する理論を紹介する。

### 1. 児童の実態（児童観）に基づく指導案

第5章で触れたように、指導案の⑥「主題について」には、児童生徒の実態を記述する必要がある。発達状況はここに記述する。授業対象の児童生徒の実態をどのように理解しているか（児童観・生徒観）によって、主題の取扱い方は変わってくる。例えば、自分の担当する学級の児童たちが、非常に落ち着いているが、仲の良い特定の友達以外にはあえてかかわり合おうとしないという実態があったとする。この学級で、道徳科授業の主題を【Cよりよい学校生活，集団生活の充実】の「先生や学校の人々を敬愛し，みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくること」に設定した場合、たとえば、みんなで協力し合うことの重要性や必要性、誰とでも協力することを避ける理由などについて、考え議論して深めていく必要があるかもしれない。一方で、学級の児童たちに、何事もみんなで協力し合っていくことが当然であるという実態があったとすれば、先の主題を同じように取扱うことはできない。例えば、協力し合うことの楽しさを再確認して、さらに高みを目指して協力し合う勢いを作っていくように取り扱っていくことになるかもしれない。このように、児童・生徒の実態（児童観・生徒観）は、主題の取扱い方や、どのような授業をつくるかに大きく影響するのである。

児童・生徒観はどのように記述するか。児童・生徒観は、目の前の学級児童・生徒を日頃からよく観察しておいて、その結果を分析して記述するのが通常である。ただし、事実を選ばずに何でもすべて記述したのでは、複雑な児童生徒の実態を複雑なままに示しているだけで、この学級でどのような教育が必要かわからなくなるだけである。指導案に記述する児童・生徒観は、主題や教材などに沿って、指導上必要な情報を中心に記述する必要がある。適切にポイントを絞って無駄なく児童・生徒観を記述するには、主題・教材等が、どのような児童・生徒の実態と関連するものか、徹底した学習指導要領・教材研究が必要である。

また、教育対象の児童・生徒の実態について、一般的な発達過程と対比させて理解を深め

ることも重要である。具体的に、第一段落は、対象学年に関する道徳的発達の一般的な過程を記述するのがよい。この一般的な発達過程については、各自で発達心理学などの成果から学ぶ必要があるが、取り急ぎ『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の26頁以降、および『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の25頁以降の「2. 指導の要点」の第一段落が参考になる。

次に、児童・生徒の実態の第二段落は、対象児童（学級）の道徳的発達についての特徴を記述する。日頃の観察結果を用いて、児童生徒の実態について具体的に記述することになる。指導案作成に慣れないうちは、気になる児童生徒一人一人について思い浮かべながら記述することになるだろうが、慣れてくれば、学級全体の全体的傾向や、特に気になる個人・グループに関する所見を書くべきである。道徳科の授業は、個別授業ではなく学級集団に対する授業である。また、児童生徒が個別バラバラに活動すべきではなく、子ども同士が関わりながら進めていく必要がある。個人個人の特性はもちろん、集団の特性を把握して、それらに応じて授業を組み上げなければならない。事前に道徳的価値に関するアンケートなどをして、その分析をすることもある。アンケートで数値として学級の傾向や特性を把握することは、児童・生徒の実態を正確に書くことにつながる。また、主題や授業内容に関して事前に指導してきたことがある場合は併記する。事前の指導を生かして、授業を計画すべきである。

このように、道徳科の学習指導案を作成するには、児童・生徒の実態を把握し、正確に適切に記述する必要がある。そして、適切な児童・生徒の実態を記述するには、日常的な児童・生徒観察と、徹底した学習指導要領・教材研究、一般的な道徳性の発達過程、個人の特性や学級・グループの特性の把握が必要である。指導案を作成する第一歩としては、まずは学習指導要領解説を読み、主題ごとの一般的な記述を学ぶことが必要である。

## 2. 道徳性・社会性の発達段階

### (1) 発達とは？

人間は、身体が発達するように、心も発達する。道徳性や道徳性と深くかかわる社会性（コミュニケーション能力）も発達する。発達の状態は同じ年齢でも個人個人異なるが、多くの子どもたちがたどるはずの発達過程は、発達心理学の分野で日に日に明らかにされている。先ほど、児童・生徒の実態を把握するには一般的な発達過程を知ることが重要だと述べた。まずは発達とは何かについて、確認しておこう。

発達という日本語は、近代になってから日本に入ってきた翻訳語である。発達の原語である英語の development は、「とりのぞく」という意味の接頭語 de と、「包む」という意味のラテン語 volvo を語源とする velop とで成り立っている。すなわち、development は、「包まれていたものを開く」という意味を持っており、内部に包み込まれていたもの（可能性）が解き放たれて、隠されていた形が現れてくることを意味する。また、教育の英語である



education は、ラテン語の educatio を語源とし、産婆を意味する educit と、乳母を意味する educat につながっている。education は、産婆が赤ちゃんを引き出すという意味と、乳母が子どもを養うという意味とを持っている。このように、英語の語源をたどると、発達とは人間の可能性が開かれることを意味し、教育は人間の可能性を開くことを意味することがわかる。発達と教育とは不即不離の関係にある。

発達過程というとは、あらかじめ決められた時期に、あらかじめ決められた順序でスムーズに進む、と考えがちであるが、発達とはそういうものではない。発達は、子ども期のみで進むものではなく、一生涯を通して進むものである。ある程度成長している我々大人でも、それまでとは違う新しい力や、ものの見方・考え方を手に入れることがある。そして、そのときは、大人でも、非常に大きなエネルギーを費やさなければならない。こう考えると、まだ十分に成長していない子どもにとって、新しいことができるようになることは、なおさら大変なことであることは予想がつく。

大人も、できなかったことができるようになったら、うれしく、楽しい。子どもも、できるようになったら、うれしく、楽しい。しかし、それは同時に、新たな問題を抱え込む契機でもある。例えば、絵を描くのが大好きだった子どもが、2歳頃に「描きたくない」と言い出すことがある。子どもは、1歳半頃になると、自分なりの「つもり」をもって活動するようになり、心の中でイメージできる世界が広がっていく。また、「たくさんー少し」や「大きいー小さい」を区別し、物事を比較する力を得ていく。ここで獲得した比較する力は、自分と他者との関係にも向けるようになり、「Aちゃんは～が上手だけど、自分はどううまくできない」といった他者と比べて自分を評価することにつながる。その結果、他者と比べてうまく表現できないことを気にして、絵を描くことを躊躇する姿を見せるようになる。発達が進み、物事を比較する力を得ることによって、「自分は～したいけど、Aちゃんみたいにうまくできない。できないのがわかっているのだから、やりたくない」という心の動きが始まるのである。このように、発達とは、「できないことができるようになる」と同時に、「できないことが増える」ということでもある。「乗り越えるべきことが増える」といってもよい。人間は、生きていく上で様々な葛藤・躊躇・不安を感じる。これらの感情を経験しなくてすむ人生など考えられない。生涯学び続けることを考えると、子どもの教育において重要なことは、葛藤などを経験前に回避・否定することではなく、むしろ乗り越えられるように支援することであろう。教師は、子どもの発達状況を観察して、何ができるようになり、どのようなつまづきを経験しているかを把握し、どのように乗り越えていけるかを判断して、適切な支援方法を計画・実施していく必要がある。

教師は、教育をするために、子ども一人ひとりの発達状況を把握する必要がある。その際に見えてくるのは、一人ひとりの発達の個人差である。同じ年齢であっても、子どもたちは、生まれた月日が異なる。幼児期や小学校低学年においては、この月齢の違いは発達上大きな差を生み出す。6月の小学校1年生のクラスには、6歳3か月（3月生まれ）から7歳2か月（4月生まれ）までの多様な月齢の子どもがいる。たとえ生年月日が同じであっても、生

まれた家庭環境が異なるし、育ち方も、これまでの経験も異なる。後述する心の理論などに  
関する経験の質や量は異なり、社会性や道徳性の発達状況も違ってくる。

同じ年齢を集めた小学校の学級でも、発達の個人差は必ず存在するため、教師はそれぞれ  
把握していかなければならない。では発達の個人差は、何のために把握するのか。個人差は、  
子ども同士を比べて一人ひとりの優劣を判断する基準ではない。それは、その子が今どんな  
力を持ち、次どんな力を得られるかを判断するための資料・情報であり、その子が今どんな  
つまづきを経験し、どのように乗り越えていけるかを判断するための資料・情報である。ま  
た、教師がその子に対してすべき援助・指導のあり方を判断するための資料・情報である。  
教師は、子どもの発達の個人差を、一人一人適切に援助・指導していくために把握しなけれ  
ばならない。

発達の個人差は、意識して観察しなければ把握できない。単なる外見や印象だけではとら  
えきれない発達状況は、たくさんある。例えば、先述の2歳児の「つもり」の拡大や物事を  
比較する力についても、教師が日頃意識して子どもの様子を観察しなければ、気づくことは  
できない。発達心理学の成果は、子どもの発達がどのような順序に進み、どの時期にどんな  
発達が飛躍的に進み、どんな葛藤を生みやすいかといった一般的知識を伝えてくれる。教師  
は、これらの研究成果を学び、各時期の子どもにおける発達の特徴を理解していくことによ  
って、子どもの発達状況やその個人差を把握する視点を得ることができる。

## (2) 児童期の道徳性・社会性の発達

では、発達心理学の成果を用いて、子どもたちの道徳性・社会性の発達について把握しよ  
う。小学生の時期、すなわち児童期において、子どもはどのように道徳性や社会性（コミュ  
ニケーション力）を発達させているのか。道徳教育を効果的に準備・計画するためには、道  
徳性・社会性の一般的な発達過程を把握しておく必要がある。

児童期（6～12歳）は、幼児期に育つ「心の理論」（一次）と「実行機能」を使って、「心  
の理論」（二次以上）と「メタ認知」とが育つ時期といえる。これらは社会性の重要な要素  
であり、道徳性の基礎になる。「心の理論」とは、他者の行動を心の状態（感情や思考、知  
識状態など）を想定して理解することである。1歳になる頃にはその芽生えが見られ、4・  
5歳頃に多くの子どもが身に付けるようになる。この「心の理論」を身に付けると、例えば  
子どもは、Aさんは「～」と考えているだろう、と他者の心の状態を推測できるようになる。  
また、Aさんは「Bさんが～と考えている」と考えているだろう、というように他者の心の  
状態を入れ子状態で推測することを、「二次の心の理論」という<sup>41</sup>。二次の心の理論を身に付  
けるようになるのは、7～9歳頃である。児童期は、こうした他者の心の状態（考えている

---

<sup>41</sup> さらに、Aさんは「Bさんが「Cさんが～と考えている」と考えている」と考えているだろう、という  
ところまで推測できると、三次の心の理論を身に付けていることになる。三次以上の心の理論は、「二次  
の心の理論」とまとめられることが多い。大人がリアルタイムで認識できるのは、三～四次くらいまでと  
言われている。

こと・感じていること・知っていることなど)を推測する力が向上し、複雑なコミュニケーションを理解することができるようになる時期である。

また、「実行機能」とは、目標に応じて注意や行動をコントロールする能力である。実行機能は、細かくみると、特定の行動・思考を我慢する抑制機能や、思考・反応を切り替えるシフティング、記憶(ワーキングメモリ)に保持される情報を更新する更新機能などがある。また、抑制機能には、葛藤した時に別の思考・反応を活性化させる葛藤抑制の機能や、衝動的反応を抑制する遅延抑制の機能がある。これらの能力は、例えば抑制機能がおおよそ3歳頃から伸びて、全体的に4・5歳頃から伸びていく。こうして、子どもは、4・5歳頃から、話や状況を把握しながら(更新)、自分の知っていることではなく相手の心の状態を推測して(葛藤抑制)、推測した状態に適した行動を選択することができるようになる(シフティング)。ただし、いつもできるわけではないし、他人の事はまだしも、自分の事となると自分の感情を優先しがちになる。8~11歳頃には、人間は、自分の感情や直感のままの言動を我慢して、他人のことを考えて適切な言動をするべき時がある、ということは理解できるようになる。児童期は、こうした自分で目標に応じて注意・行動をコントロールすることの重要性に気づき、自分をコントロールしながら他者とコミュニケーションできるようになる時期である。

実行機能をうまく働かせるには、メタ認知の発達が必要である。「メタ認知」とは、自分の認知(見たり、聞いたり、覚えていたり、忘れていたり、考えたりする心の動き)の傾向を把握する心の動きである。物事を確実に実行するには、自分の認知状態に気づいて(モニタリング)、それにに応じて目標を設定・修正する必要がある(コントロール)。例えば、自分がどれくらい覚えられるか、自分が算数の問題文をどのくらい見落としやすいかなどの傾向に気づいていなければ、覚えるべきことを口に出して繰り返し反復するなど記憶の工夫をしたり、見直しをしたりしようと思えることもない。そうして、その人はいつまでたっても同じ間違いを続けることになる。例えば、記憶に関するメタ認知の発達については、4歳頃には自分がどのくらい覚えられるかわからないのに覚えられると自信満々に答える傾向がある。7歳頃には、記憶は時間が経てば忘れることはわかっているが、覚えるためにはどうやればよいか方法に注意を向けることは少ない。10・11歳頃からようやく様々な記憶の方法を試すことに注意を向けるようになる。このように、児童期は自分の認知の特性(個性)について気づく時期であるが、どのように注意・行動すればよいかについてはこの時期の後半にようやく考えるようになる。

このように、心の理論・実行機能・メタ認知の発達した幼児・児童は、高度なコミュニケーションができるようになる。しかし、このことは必ずしも道徳的によいことばかりではない。例えば、4歳頃には情報を伝えるべきでない相手には秘密にして物事を内緒にしておけるようになる。4・5歳には相手が知っているかどうか知識状態を推測するようになり、6歳頃には知らない相手に嘘を言ってあざむいた後に持続的に相手をあざむき続けられるようになる。8・9歳頃には、事実でないことをお互い共有しながら事実でないことをいうこと

で楽しむような、皮肉や冗談、からかいなどが正確にできるようになっていく。8歳以降に論理的思考の発達や状況を読む力が発達してくると、事実を隠すことも巧妙になってくる。12歳頃には、相手を傷つけないように慣習に応じて事実でない言葉を用いるホワイト・ライができるようになる。これらの能力は、事実でないことをわかっている者同士が事実でないことを伝えあって楽しんだり、ババ抜きなどの遊びを楽しんだりする際に使うことができる。しかし、子どもたちの中には、これらの能力が十分発達していなかったり、そもそも苦手だったりする子どももいる。そのような子どもを含めた人間関係の中で、わかっている子どもをだますことを「おもしろい」と感じたり、わかっていることを「許せない」と思って排除しようとしたりすることがある。これはいじめの芽といえる。つまり、児童期には社会性が発達し、コミュニケーション能力が高度化するが、ただ社会性の発達や能力の高度化することを目指すだけでは子どもたちを健全に成長させることはできない。

そこで、だますことや仲間はずれなどが良いことか悪いことかなどを判断する道徳的判断の発達が重要になってくる。道徳的判断については、幼児期から児童期に移る頃に大きな変化が現れる。幼児期では結果の大小から善悪を判断する傾向があるが、児童期では動機の質から善悪を判断するようになるのである。幼児期の3～5歳頃にも、結果が同じなら動機で判断することもあるが（「わざと」の方が悪い）、この頃の子どもは相手の知識状態がどのようか（知っているか知っていないか）を正確に推測できず、その結果動機を推測することも難しい。動機による判断を安定してできるようになるのは9歳頃からで、8～10歳頃に論理的思考が発達し、7～9歳頃に二次の心の理論が身に付いてくるようになってからである。9・10歳頃には、Aさんも悪いがBさんも悪いというような当事者同士の関係から道徳的判断を行うようになったり、10歳頃には他者の行動だけでなく客観的状況から他者の感情を推測するようになったりして、子どもの道徳的判断は高度化していく。しかし、当事者の立場から自分のこととして判断すると利己的に判断してしまうことはまだしばしば起こる。道徳的行為がわかるということと、できるということとは別である。

児童期における道徳的判断の発達は、行為の理由づけが高度化していく過程でもある。人間の道徳的判断は、まず瞬間的に直感的・感情的な判断を行い、それから時間をかけて論理や状況・動機などを考慮して道徳的な理由づけをしていく。直感的・感情的判断は幼児期に始まり、直感的・感情的判断を我慢することは4・5歳頃からできるようになるが、論理的判断は児童期から始まる。7歳頃には動機や状況に注目して道徳的判断が見られるようになり、メタ認知が発達して自分の心の状態に気づき、8歳頃には論理的思考を働かせるようになって、自分の行動をコントロールしながら行動することが少しずつできるようになっていく。直感的・感情的判断は大人でも行うし、瞬間的な判断が必要な場面では欠かせない。このように考えると、児童期にはまず適切な直感的・感情的判断をできるような教育が必要であり、中学年から適切な論理的判断をできるような教育が必要になっていく。また、幼児期には罰の有無や利己的な理由によって判断しがちだが、児童期には、他人がどう思うか、社会的慣習・きまりに合っているかどうかなどの理由から、道徳的な判断をするようになる。

このような道徳的判断を促すには、一次・二次の心の理論によって他人の気持ちを的確に推測できるようにし、社会的慣習やきまりによる理由づけを自分でできるように指導していく必要がある。

以上のように、児童期における道徳性・社会性の発達は、極めて複雑に関連しながら、徐々に進んでいく。コミュニケーション能力の高度化は道徳的な方向性をもつとは限らないし、コミュニケーション能力が高度化しなければ道徳的判断も発達しないため、社会性の発達は道徳性の発達と適切に並行して進むことが重要である。そうであるならば、例えば、小学校における特別活動（集団活動を通したコミュニケーション能力の発達）と道徳科（道徳性の発達）とは、密接に展開することが必要である。また、児童期の子どもたちは、他人の行為を判断できてもいつも自分の行為を適切に判断できるとは限らないし、道徳的判断ができてその判断と一貫した道徳的行為ができるとは限らない。児童期において、子どもが道徳的問題を自分のこととして考え、自分の特性や行為を振り返って行為を改める機会を設けることは重要である。さらに、道徳的問題に対して子どもの直感的・感情的判断はいつでも働かし、論理的判断には自分や相手の心の状態や置かれた状況の正確な理解が必要である。道徳的判断に対する理由づけもできるようにならなければならない。児童期には、直感的・感情的判断を適切に働かせる経験や、相手の心の状態や置かれた状況を理解して道徳的問題を論理的に考える経験、道徳的判断を適切に理由づける経験がたくさん必要である。小学校の道徳教育は、児童期における道徳性・社会性の発達を適切に進めるように行われる必要がある。

### 3. 道徳性発達理論

さて、最後に、道徳的判断の発達について、一つの考え方を示しておこう。

L.コールバーグ (Kohlberg, Lawrence, 1927~1987) は、道徳性発達理論を打ち立て、この理論に基づいて道徳教育のあり方を示した人物である。コールバーグは、哲学的にも心理学的にも正当な道徳的発達のあり方を模索し、1955年以降20年かけて、アメリカ・シカゴ、トルコ、カナダ、イギリス、イスラエル、台湾、メキシコ・ユカタン半島、ホンジュラス、インドにわたる多様な地域・文化圏における道徳的判断の発達の研究を行った。その結果、以下の6つの道徳的判断の発達段階を考え出した。

I. 前慣習的水準	第1段階	罰と服従
	第2段階	利己的判断
II. 慣習的水準	第3段階	他人の評価
	第4段階	法と秩序
III. 脱慣習的・自律的水準	第5段階	社会契約的な思考
	第6段階	普遍的道徳の原則

すなわち、道徳的判断は、慣習になる前の水準から、慣習の水準、そして慣習から脱した自律的水準へと移行する。さらに詳細に区分すると、罰されるから服従するという第1段階、自分に利益があるかどうかで判断する第2段階、他人からどう評価されるかで判断する第3段階、法・規則・掟などに従って秩序を維持できるかどうかで判断する第4段階、国家・社会またはその構成員の権利・責任に対する仮想的契約によって判断する第5段階、個人・生命・諸権利尊重という自己の中に存する倫理的原則にもとづいて判断する第6段階がある。人間の道徳的判断は、この段階順に発達していくという。

コールバーグによれば、これらの道徳的判断の根底にあるもの（principle）は「正義」（justice）である。第1～第4段階における道徳的判断の「正義」は、それぞれの社会・文化によって制約されているが、第5段階における判断の「正義」は特定の社会・文化の制約から脱し、第6段階では普遍的なものになる。最終的には、すべての人々が第6段階まで達し、個人の尊厳、基本的人権の尊重について合意することが想定された。

以上のような、コールバーグの道徳性発達理論は、1975年に初めて日本に紹介され、独自に研究が進められた。1985年には、コールバーグの来日を契機として、多くの教科書・啓蒙書が著され、道徳性発達理論やこの理論に基づく授業づくりの紹介が進められた。道徳性発達理論に基づく授業は、まず、子どもたちを道徳的価値葛藤（モラルジレンマ）と呼ばれる状態に直面させることから始まる。ここで重要なのは、モラルジレンマを含む教材を提示することである。そして、ジレンマを経た上で、行うべき行動について各自の考えを仮決定させる。その後、集団（小集団・クラス）で討論する機会（モラルディスカッション）を設ける。教師は、討論を深めるために必要に応じて子どもたちに問いかける。終結部分では、自分とは反対の立場から出された理由をふまえながら、子どもに結論をまとめさせる。

このような授業のなかでは、集団討論が最も重要な活動として位置づけられている。討論により、子どもたちに繰り返し自分自身の判断理由を吟味させ、道徳的判断の自覚化を促すのである。コールバーグによると、人は一つ上（場合によっては二つ上）の発達段階までは理解することが可能であり、現在の判断に矛盾が生じたとき、その状態を解決するものとして上位の判断を好む傾向があるという。集団のなかでは様々な意見が出る。それによって子どもたちは、より高い発達段階の道徳的判断と接触するかもしれない。子どもたちの道徳的判断の段階的発達を目指すには、より高い発達段階の判断に接触させることが有効である。教師は、子どもたちの道徳的判断の発達段階を見据えながら、意図的により高い発達段階の道徳的判断に触れられるように集団づくりをする必要があるし、場合によっては教師から提示する必要がある。

#### <主要参考文献>

- ・藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985年。
- ・荒木紀幸編『モラルジレンマ資料と授業展開—中学校編』明治図書、1990年。

- ・心理科学研究会編『育ちあう乳幼児心理学— 21世紀に保育実践とともに歩む』有斐閣コンパクト、有斐閣、2000年。
- ・堀薫夫・三輪建二編『新訂 生涯学習と自己実現』放送大学教育振興会、2006年。
- ・田島一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二『新版 やさしい教育原理』有斐閣アルマ、有斐閣、2007年（旧版1997年）。
- ・神田英雄『育ちのきほん—0歳から6歳』ひとなる書房、2008年。
- ・清水有紀・林創編『他者とのかかわる心の発達心理学』金子書房、2012年。
- ・林創『子どもの社会的な心の発達』金子書房、2016年。

※ 本章は白石崇人『保育者の専門性とは何か [改訂版]』（幼児教育の理論とその応用②、社会評論社、2015年）の第4章第3節の内容を大幅に改訂した部分を含む。

### 【資料1】「ハインツのジレンマ」

（藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985年を若干改訂）

ヨーロッパで、一人の女性がたいへん悪い病気にかかって死に瀕していた。それは特殊なガンだった。医者達の意見では、彼女の命を救うことができるかもしれない薬が一つあった。それはラジウム的一种で、同じ町に住む薬剤師が最近発見したものだだった。

その薬を作るにはたいへん費用がかかったのだが、その薬剤師は、その薬に、実際にかかった費用の10倍もの値段をつけていた。彼は、そのラジウムに200ドルかけて、その薬一錠には2,000ドルの値段をつけたのである。病気の女性の夫ハインツは、ありとあらゆる知人のところへ行き、金を借りたが、薬の値段の半分である1,000ドルくらいしか集められなかった。彼は、薬剤師に、自分の妻が死にそうであるといい、薬をもっと安く売ってくれるか、支払いを延ばしてくれるかするよう頼んだ。しかし、その薬剤師は「いやです。私がこの薬を発見し、それでお金をもうけようとしているのです。」というのであった。

ハインツは絶望的になり、その男の店に押し入って、妻のためにその薬を盗んだ。

問い「ハインツは薬を盗むべきであったか。それはよいことか、悪いことか」

### 【資料2】コールバーグの道徳的判断の発達段階に基づく「ハインツのジレンマ」に対する判断例

（藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985年を参照して白石作成）

#### I. 前慣習的水準

##### 段階1 罰と服従

「彼は盗むべきでない。盗めば彼は泥棒になり、捕らえられて罰せられるから」

（罰されるからしない、罰されないからする）

##### 段階2 利己的判断

「彼は盗むべきでない。もし監獄で長い年月を送るならば、彼の生活に何の得があろうか」  
「彼は盗むべき。それが妻の命を救える唯一の方法であり、彼の生活には妻の助力が必要だから」

(自分に利益があるからする、ないからしない)

## II. 慣習的水準

### 段階3 他人の評価

「彼は盗むべき。盗むことは妻に対する愛情の現れといえる」

「彼は盗むべきでない。たとえ薬剤師が欲張りでハインツが絶望的になったとしても、彼は良識ある人は盗まないということを知っているべきだ」

(他人から評価されるからする、されないからしない)

### 段階4 法・秩序に基づく思考

「彼は盗むべき。神の掟は『汝、人を殺すなかれ』として人間の生命が大切だといっている。もし彼が薬を盗まなければ、彼は妻を殺すことになる」

「彼は盗むべきでない。法はわれわれの責任を定め、盗みを禁じている。もし人々が法に従わなければ、社会秩序が乱れることになる」

(きまりがあるからする、ないからしない。きまりで禁じられていないからする、禁じられているからしない)

## III. 脱慣習的・自律的水準

### 段階5 社会契約的な思考 (法・秩序の前提からの発想)

「彼は盗むべきではない。盗みは薬剤師の合法的な権利を侵す。ハインツは、ひきつづき薬剤師を説得する努力を続けるか、法廷を通して援助を求めるかすべきである」

(きまりがあろうがなかろうが、国家社会(世の中の秩序)を維持・安定させるためには、すべき、またはすべきではない)

### 段階6 普遍的道徳の原則 (道徳の前提からの発想)

「彼は盗むべき。いかなる道徳の体系においても、生命に対する権利は財産に関する権利よりも上に置かれなければならない。人の生命は利潤のための手段として取り扱われてはならない」

(きまりがあろうがなかろうが、人間が人間であるには、個人個人の生命や基本的権利こそ尊重されなければならないが、そのためにすべき、またはすべきでない)

## 【資料5】「シャロンのジレンマ」(応用問題)

(藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985年を若干改訂)

シャロンとジルは親友であった。ある日のこと、二人はいっしょに買い物に行った。ジルはセーターを試着したのだが、シャロンの驚いたことに、彼女はそのセーターを上着の下に着たまま、店を出てしまった。

程なく店の警備員がシャロンを呼びとめて、今しがた店を出て行った少女の名前を言っ  
てほしいと言った。その警備員は店の主人に、二人の少女がいっしょにいたこと、そして先  
に出た一人が万引きをしたに違いないことを言った。店の主人はシャロンに、友人の



名前を言わなければ、あなたは困ったことになりますよ、と言った。

問い「シャロンはジルのことを店の主人に伝えるべきか。それは誰・何にとってよいことか、悪いことか」

## 【資料6】モラルジレンマ授業について質疑応答

(2016年11月7日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月14日に返答したもの)

2016.11.7の質疑に対する応答(白石崇人)

### 1. 全体として

モラルジレンマ授業の体験は、いい体験になった人が多かったようでよかったです。なかには、小中学校でやった道徳の授業を思い出したという人もいましたね。モラルジレンマ授業に限りませんが、道徳の授業では、理由を考えさせることが大事です。「いい悪い」ではなく、子どもたちが自然に「なぜいいか」「なぜ悪いか」理由を考えるような工夫を心がけましょう。

モラルジレンマ授業にも利点欠点があり、万能ではありません。皆さんの中には、「低学年の場合では盗むことがいいことだと勘違いさせるのではないかと思った。しっかり理由を考えさせてないといけないと思った」とわかったことを書いてくれた人がいました。このジレンマ教材はどの学年で取り扱うのがいいか、よく教材研究しなければなりません。

全体的に、モラルジレンマは高学年で取り上げると盛り上がるように思います。「ハインツのジレンマ」は、「生命対法律」というジレンマをテーマにした教材ですが、対象学年が日本では知られていません(原文では示されているかも)。学習指導要領の内容を基準に考えると、中学年ではできないことはないが難しい、高学年だとおもしろい授業ができるかも、中学校でもおもしろい(おそらく第7回の皆さんと同じような議論ができます)、と思います。

それから、模擬をしてみて、国語科と道徳科の授業の違いが気になってきたという人がいました。いい疑問です。ぜひ自分なりに考えておいてくださいね。第13回あたりで少し取り上げます。

### 2. 道徳的判断の発達段階についての理解

【問い】コールバーグの段階1「罰」というのは、段階4の「法の罰」とは違うのだろうか？

【答え】日本語では同じ「罰」ですが、お仕置きなどの日常的な罰と、法律違反などの法の刑罰とは意味が違いますね。原語を確認していないので確実なところはわからないのですが、英語で言う「punishment」(お仕置き、段階1?)と「penalty」(刑罰、段階4)の違いかもしれません。

【問い】どうやったら段階6まで発達するのでしょうか？

【答え】中学生までに段階4を目指すのが普通のような感じです。小学生では、6年生までに段階3か4を目指すような感じになると思います。なお、段階5・6まで本当の意味で達するには、社会契約論や近代思想、倫理学・法学・憲法学などの学習が必要です。後期中等教育や高等教育レベルでの段階です。

【問い】段階1は3歳からすると知ったが、それは親に怒られるからする、しないと同じ事なのでしょうか？

【答え】そうです。同じ事です。

### 3. グループ討議(話し合い)について

【問い】モラルジレンマ授業で議論が分かれた時、いいか悪いかはっきりしなくて終わってもいいのですか？他の人からいろんな考えが出ると思うのですが、教師は授業の終わりにどのようなまとめ方をすればいいのですか？

【問い】「ハインツのジレンマ」の答えは何なのでしょうか？

【問い】例えば、今日のような問いについて、子どもがはっきりと答えを求めてきた場合はどうすれ

ばいいですか？

【答え】「ハインツのジレンマ」の答えは、「答えらしきものが多様にある」のです。注意してほしいのは、「答えがないのではない」ということです。多様にある答えらしきものは、資料4にそれぞれの段階ごとに示した回答例がそれに当たります。

後々の回で教えようと思いますが、授業の最後に、教師が「私はこう考える」と考えを押しついたり、クラスの考えを一つに決めようとしたりすると、モラルジレンマ授業が台無しになります。モラルジレンマ授業は、いい悪いを知識として教えるための授業ではなく、いい悪いを子どもが他者の視点をかりて深く考えて判断するための授業です。大事なことは子どもたちの様々な考え方がしっかり交流したか、子ども一人一人の考え（道徳的判断）が授業前より進んだかどうか。それを進めるためには、終結部分で、気づいたことなどをワークシートに書かせて提出させるのがよいと思います。

ワークシートに気になる回答がある場合は、議論が深まらなかった可能性がありますので、次の授業改善の材料にしましょう。また、グループメンバーの問題やその子どもの道徳性の課題などを考える資料にして、今後の指導の参考にするとよいです。

教師の考えは、授業外などでどうしてもせがまれたら答えるくらいでいいと思います。もし教師に考えがないならば、「一緒に考える」のがベターです。その際も、教師の考えは、子どもたちの考える材料として提供することが大事です。

【問い】グループは3～4人くらいがいいとおっしゃいましたが、例えば男の子2人、女の子1人となると話しにくいと思います。それでも3～4人くらいでやった方がいい理由がありますか？

【答え】グループの規模は、3～4人くらいが多様な意見が出やすいのでいいようです。2人だと同じような意見だった場合に話し合いが進みませんし、違う意見だった場合に仲介者がいないので話し合いが難しくなることがあります。5人以上だと話し合いに参加しない傍観者が出やすくなるので、注意しましょう（子どもたちが話し合いの作法をしっかりと身につけていたり、司会役がしっかりとしていたりすると、できるかもしれません）。

ちゃんとした研究があるわけではなく、ベテラン教員の経験則に基づく話ですが、男女の比率は男子2・女子2が最も話し合いにはよいそうです。3人の場合は、男子2・女子1は案外男子が女子に話を振るのでそれなりにうまくいくようですが、男子1・女子2は男子が話さなくなる（話せなくなる）ことが多いそうです。男子3または女子3の場合は十分話し合いはできますが、性別（による学習履歴）の違いによる意見の相違は生まれません。

【問い】より高次の段階といますが、クラスでもばらつきがあると思います。どういう考慮を討議のグループ分けの際にすればいいでしょうか？

【問い】今回は話し合いを仲のよい人としましたが、児童もその方がいいのか知りたいです。

【答え】いい質問です。普段からよくクラスを観察しておいて、おおよそ発達段階を考えておき、その結果を踏まえて決めるしかないと思います。考慮すべきことは、できたらどのグループでも高次の段階の判断に触れることができるよう、グループに一人は一つ段階の高い子どもを入れられるようにするのがよいと思います。とはいえ、授業中に「君はこっち、あっち」とはできませんので、普段からのグループ分けが大事ですね。

話し合いの際には、仲良しグループがいいか、学習のためにグループをシャッフルした方がいいか。これは一概には言えません。リラックスした気持ちで話し合うことを目指すならば仲良しグループがいいと思いますし、上記のように高次の発達段階の道徳的判断に触れることを目指すならばグループを編成し直す必要があります。どちらがいいかは活動のねらい次第ですね。今回は、まずモラルジレンマ教材に基づく話し合いを体験してもらうことがねらいだったので、仲良しグループの方がいいかなと思ってそのままでもらいました。小学校では、生活班と学習のための学習班を分けているところもあるようです。

【問い】グループの話し合いで意見があまりでなかった場合はどうすればいいですか？

【問い】話し合う雰囲気が大事ということは、まだクラスがあとまっていないような新学期などはやるべきでないということですか？

【答え】教師が子どもたちに「こうだったらどうする？」などのように疑問を投げかける必要があるかもしれません。場合によっては、対立する意見が出そうな答えをわざと「先生ならこう考えるけどどう思う？」と投げかけて、ゆさぶるといいと思います。あまり正論を言うと逆に意見は出なくなるので注意してください。

そもそも、授業作りの段階で、話し合いで意見が出るようなモラルジレンマ教材を選ぶことが大事です。それでも意見が出ないということは、子どもたちが話し合う環境が整っていない可能性があります。自分のクラス作りを根本的に問い直してみましょう。クラスの子どもたちとの間のコミュニケーションに重大な課題が潜んでいるかもしれません。

クラスがまとまっていない段階だと、話し合いはうまくいかないかもしれませんが、話し合いそのものに意味がある場合もあります。話し合いをする中でクラスがまとまっていく、という効果もありますので、必ずしも新学期はやるべきではないとは言えません。このクラスに必要な活動は何か、考えながらやっていく必要があります。

【問い】グループ討議を話し合いと言わない方がいいかもしれない、とおっしゃっていましたが、討議と話し合いの違いはあるのですか？

【答え】学問的に違いについて論争があるかどうかは知らないのですが、白石の個人的な考えとしては、少しニュアンスが違うように思います。討議も話し合いも、意見を出し合ってよりよい考えを出すことだと思いますが、討議はより論理的思考が必要ではないかと思います。話し合いは、論理的でなくても感情的に合意できればいいように感じています。話し合うこと自体の意味の大きさを考えれば、話し合いでいいように思いますが、小学生でも論理的思考を育てる必要があると思いますので、その意味では討議を目指した方がいいのかもしれない、と思います。私の中で使用する際に迷う言葉たちです。

【問い】他人の意見を聞かせた後どうすればいいか。どう評価すればいいのか。

【答え】また後々の回で教えようと思いますが、ワ

ークシートを用意して、最後に書く活動を持ってくるのはよいと思います。評価は、授業中のその子どもの様子を加味しながら、あとで提出させたワークシートを検討することでやっていくといいと思います。

【問い】「ハインツのジレンマ」のような答えのないものを考えた結果を、どのように評価したらいいのか？

【答え】道徳で評価すべきことは、それぞれの道徳の内容項目について、①多角的な視点から自律的に判断しているかどうか、②自分の生活問題として考えて生かそうとしているか、の2つです。①については、他の人の意見を踏まえて自分の考えをどのようにくみ上げているかなどの視点から、授業中の発言やワークシートの回答を見ながら評価するとよいでしょう。②については、授業後の生活に対する意欲をどのように表現しているかとか、授業後の生活のなかで学んだことがどのように生かされているか（授業でいいことを言ったが口だけではない、行動に生かされているかなど）などの視点から評価してみるのがよいと思います。コールバーグの6段階は、子どもの道徳的判断の状況を評価する際に、教師の参考資料として使うとよいです。

どちらにしても、評価結果は、今後の指導の参考にししましょう。

#### 4. モラルジレンマ授業全体について

【問い】モラルジレンマ授業の最終的なねらいは、「教師が導き、児童に気づかせていく」というのではなく、「子ども自身が考える」ということなのですか？ 明確に「これを伝えたい、気づかせたい」というものはないのですか？

【答え】最終的に「これを伝えたい、気づかせたい」というものは、段階6の人間が生きる上では個人の尊厳や諸権利の尊重が大事だ、ということだと思います。とはいえ、これは一回の授業では達成できませんし、場合によっては一生かかっても達成できないねらいかもしれません。モラルジレンマ授業における一番大事なねらいは、「〇〇について（子どもが）考える」ということです。もちろん、考えるだけでOK、ではなく、考えることによって

普遍的価値の理解・実践に一步一步近づいていくように、段階を一つ一つ進めていくことが目指されなくてはなりません。

日本には学習指導要領がありますので、「〇〇を考える」ことによって、指導要領第3章第2にある内容項目(=期待される子どもの姿)を実現することが、授業のねらいになります。モラルジレンマ授業でも同様です。

【問い】モラルジレンマの授業を応用して他の教科でも授業できますか？

【答え】道徳教育を加味しながら国語科や社会科の授業をする際に、参考になることがあるかもしれませんが、チャレンジする価値はあると思います。ただし、モラルジレンマ授業は道徳教育の方法ですので、国語科や社会科などでやるのは適切ではないかもしれません。総合とか特活とかの時間では使えるかもしれません。

【問い】モラルジレンマ授業のデメリットは何ですか？

【答え】きちんとした総括は研究上されていないような気がします。私としては、デメリットというか注意点ですが、授業が定型化しやすいことや、子ども一人だけではできないこと、ほとんどの子どもたちの発達段階が横並びであった場合に話し合いがうまくいかない可能性があること、子ども観察や授業作りの高い力量を教師に求めることなどに気をつけるべきだと思います。それから、モラルジレンマ授業だけで道徳教育がすべてできると思っははいけません。

【問い】「ハインツのジレンマ」のほかに、どんなモラルジレンマ教材がありますか？

【答え】資料5の「シャロンのジレンマ」もジレンマ教材です。また、書店にはモラルジレンマ授業の教材集が売られていることも多いです。各教科書会社が発行している道徳教材にも、ちょっと工夫すればジレンマ教材になるものもありますので、教材研究・開発にチャレンジしてみてください(物語の結論部分を削除して、問いを立てるとジレンマ教材になることが多いです)。

## 5. その他

【問い】自分自身の道徳的判断はどうやったらわかりますか？

【答え】「ハインツのジレンマ」で考えた自分の答えを見て、資料4の例にあてはめながら自己評価してみてください。けっこう難しいですが、自己評価しようと考えてみることで自分がこの発達段階の理解を深めることになりしますので、いい学びになりますよ。

なお、大人でも段階5・6にあたる判断を出来る人は多くはいません。「命は大事」と思えばそのまま段階6である、と評価するのは早すぎるかも。「なぜ命が大事だと自分は思っているか」を問い直しながら、自己評価してみましょう。

【問い】ジレンマがどういうものか、はっきりよく分からないです。

【答え】質問の意味するところがわかりにくいのですが、ジレンマは目に見えないのでわかりにくいですね。ジレンマ(葛藤)の辞書的意味は、「心の中に相反する動機・要求・感情などが存在し、そのいずれをとるか迷うこと」です。もしかすると「ハインツのジレンマ」の問いを考えたときに迷い無く答えを決められた人なのかもしれません。「自分は迷っていない(ジレンマを感じていない)」という人ですね。

教材を読んだその時はジレンマを感じなくても、他人の意見を聞くと「そうそう、そうだよ」とか「うーん、そういう考え方もあるか」とか感じることもありますね。これもジレンマ。そして、モラルジレンマ授業で引き起こすべきジレンマです。一人で教材を読んで感じるジレンマだけでは足りません。教材を開発・選択するときには、他人の意見を聞いてジレンマを感じる可能性も考慮するといいですね。

【問い】教え込み、価値の明確化、モラルジレンマの中で、教育現場でよく使われているのはどれですか？

【答え】よく使われているのは「教え込み」だと思います。モラルジレンマは使っている先生はまだいると思います。価値の明確化は、今は使われていないでしょうね。

【問い】今回のプリントのなかで、一番大切な資料はどれですか？

【答え】資料1・2は参考までに。資料3・5はモ

ラルジレンマ教材ですので、後で使えるかも。道徳的判断の段階的発達理論は難しいので、資料4は大事にしてよく吟味してみてください。

## 第7章 道徳教育では何をどう教えるか？ —教材観に基づく指導を目指して

本章では、道徳教育の教材・活動について検討する。指導案を作成する際には、本時の教材について説明する必要がある。道徳教育の教材とは何か。教材に関する考えやイメージ（教材観）を指導案に記述するにはどうすればよいか。学習指導要領では、指導計画の作成と内容の取扱いについて定めているが、どのような重要ポイントがあるのか。また、道徳教育では読み物教材（資料）が使用されることが多いが、現在では、読み物教材だけでは十分に道徳教育はできないと考えられている。どうしてか。また、読み物教材ではない教材とはどのようなものがあるのか。それらの教材はどのように取り扱っていけばよいか。

以上のような課題意識に基づき、本章では次のように考えていく。まず、道徳科の指導案に教材観を記述するときのポイントについて整理する。次に、道徳教育の教材（道徳教材）について、その多様なあり方とそれぞれの特性について整理する。最後に、道徳教育の教材研究・開発について考察する。

### 1. 道徳科指導案における教材観

およそ全ての指導案の細案には、教材観を記述する。指導案作成には、本時に使用する教材をどのように解釈し、目標やねらいの達成に向けて教材のどこに注目し、どのように取り扱うかについての考察が必要だからである。教材の価値を最大限に発揮させ、子どもたちに対する教育効果を最大化するために、教材観の明示は重要である。

学習指導要領第3章では、道徳教育の内容の取り扱い方について次のように述べている。道徳教育の過程では、子どもが自分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つけたり、道徳性を養うことの意義について考え、理解したりすることができるようにして、子ども自らが道徳性を養うように工夫する必要がある。子どもが主体的に道徳の学習に取り組めるようにして、教師は子どもとともに道徳について考える姿勢を大切にすることが必要である。道徳教材は、教師が道徳的教訓を抽出して教える（場合によっては押しつけて）ものではない。つまり、道徳教材は、子どもが自分を振り返ったり、課題・目標を見つけたり、道徳の重要性について考えたりするきっかけとして、教師もともに考えながら、子どもたちの主体的活動を引き出すようなものでなければならない。

道徳教材が引き出すべき子どもたちの主体的な活動とはどのようなものがあるか。それは、直接的には、学習指導要領第3章の第2に述べられている各内容に関する活動である。例えば、自立の精神を重んじ、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ような活動である。これらの活動が教材を通して現れるようにしなければならない。また、指導要領によれば、討論や筆記などの言語活動や、多様な考え方に触れて多面的・多角的視

点から考える活動、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験活動などを通して引き出していくことが期待されている。読み物教材を読んで終わり、というような子どもの姿しか引き出さないのでは、その教材は道徳教材とは十分に言えない。例えば読み物教材であれば、読み終わった後にクラスで話し合ったり、子ども同士の考えが異なったり、子どもたちの日常生活の課題や体験にかかわらせることができたりする教材が望ましい。また、情報モラルや生命倫理、社会の持続可能な発展などの現代的課題について子どもたちが自分に関わる事として考え、解決に取り組もうとする意欲や態度を引き出すような教材にも留意する必要がある。教師が道徳教材を研究・選択する際には、指導要領第3章第2の内容に関わって、言語活動や多面的視点などを引き出せるかどうかを基準にするとよい。

指導案の教材観は、基本的には、教材のあらすじと、教材の特徴とを記述する必要がある。教材の特徴については、先述の通り、道徳教材として必要な特徴について説明する。その教材に含まれている道徳的価値や効果について、教材のどこに、どのようなものがどのような形で含まれているか具体的に記述するとよい。また、対象の子どもたちに対する教材の有効性や適合性なども記述する必要がある。教材も発達に応じたものでなければならないからである。さらに、教材研究・開発を通して、教材を引用して独自に質問を加えたり、内容を加筆修正したりするなどした場合は、なぜそうするか、どこをどのように変えたかなどについて明記する。

## 2. 道徳教育の教材

### (1) 道徳科の教科書

道徳教育の教材（道徳教材、道徳資料）は、道徳教育をするために必要な素材・文化財である。文章だけでなく、音声や図像、写真、動画、実物などの形で子どもたちに提供される。道徳教材は、これまで『心のノート』（2002～2013年）や『私たちの道徳』（2014年～）が配付されてきた。これらは文部科学省の著作による道徳教育の補助教材という位置づけであった。また、各出版社が道徳教育の補助教材を編集して販売してきた。

2017年度に初めて道徳科の教科書検定が行われ、市町村教育委員会がそれぞれ特定の教科書会社発行のものを採択した（複数地区合同で採択する場合もある）。例えば、平成30年度に広島県内の小学校で使用する道徳科の教科書については、学校図書発行の教科書を採択した地域は広島市、東京書籍発行教科書を採択したのは呉市・安芸郡、日本文教出版発行教科書を採択したのは福山市・大竹市・廿日市市・江田島市・三原市・尾道市・府中市・世羅郡・神石郡・三次市、光文書院発行の教科書を採択したのは竹原市・豊田市、学研発行の教科書を採択したのは東広島市だけ、光村図書発行の教科書を採択したのは安芸高田市・山県郡、廣済堂あかつき発行の教科書を採択したのは庄原市であり、教育出版発行の教科書を採択した自治体はなかった。

このように公立学校の教科書は市町村教育委員会が採択するが（私立学校は学校ごと）、

採択された教科書のどの教材をいつ使用するかを決めるのは、それぞれの学校・教師である。地域・学校の教育計画や子どもの実態に応じて、教師は道徳教材を選択する。そのためには、教師には道徳教科書を使いこなす知識と力が必要である。適切な時に適切な教材を子どもたちに提供できるように、採択教科書の研究を心がけたい。

なお、検定教科書については、都道府県内の各地にある教科書センター（教育センターや図書館などに設置）で、教員の教材研究や市民の参考として常時展示されている。まずは自校の使っている採択教科書を研究した後、他の検定教科書について研究してみるとよい。採択教科書は使用しなければならないが、同じ教材を他の検定教科書が採用していたり、同じ教育内容に関する教材から教材研究や授業づくりのヒントを得られるかもしれない。

## （２）読み物教材と生活経験に関わる教材

補助教材や教科書に編集された教材には様々なものがある。1960年代以降、道徳的判断力や心情、実践意欲などを養うために、適切な読み物資料（教材）の使用が望ましいと考えられ、読み物資料の指導方法が検討されて、道徳教育における読み物中心の教材観が成立してきた。しかし、最近では、このような読み物中心の教材観のうち、主人公の心情だけに注目するような教材観は、厳しく批判されるようになった<sup>42</sup>。これは、道徳の時間における指導が、読み物に登場する主人公の心情の読み取りに終始することが多かったためである。道徳教育における読み物教材の指導は、登場人物の心情を読み取らせるだけでは十分ではない。子どもが登場人物に自分を投影させて、登場人物の判断や心情について、自分との関わりの中で多面的・多角的に考えるように指導する必要がある。読み物教材の特徴を把握するときには、このような指導を想定しながら考察しなければならない。教師は、教材の登場人物の判断や心情に含まれる道徳的価値について、文脈に沿った理解をするとともに、子どもたちが登場人物だったらどうするか・どう感じるかなどを考察する必要がある。教材そのものの理解だけでなく、子どもの教材理解・解釈の可能性をも考えなくてはならない。

読み物以外の道徳教材として、子どもたち自身の生活経験が用いられることもある。学級内で起きた子どもたちの関わるトラブルや、生活・学習習慣の未形成の事実などが取り上げられることが多い。これらの教材は、子どもたちに身近であり、自分のこととして受け止めやすく、実体験を基にしているので学習効果は高い。しかし、これに関しては、最近では、主題やねらいの設定が不十分なままに生活経験を話し合わせる指導が厳しく批判されている。子どもたちの生活経験を単に話し合わせるだけでは、話し合いが子どもたちの経験の範囲内に限られてしまいやすく、新しい発想は生まれにくい。また、「誰々が悪い」という悪者探しになりがちであり、子ども一人一人の反省につなげることも難しく、教師の思いや願

---

<sup>42</sup> 道徳教育に係る評価等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）」（平成 28 年 7 月 22 日）

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf)



いを先回りしてよく考えずに結論を出そうとする子どもも出やすい。このような教材を用いる時は、何のために話し合うのが重要である。誰かのせいかどうかでなく、教師が許すか許さないかではなく、子どもたち自身が納得して道徳性を養うために話し合うことが重要である。場合によっては、直接的な生活経験が教材でない方が、子どもたちが冷静に自分たちの生活を見つめやすくなることもある。

このように、読み物教材や生活経験に関わる教材は、そのものが悪いのではなく、悪い取り扱い方があるので注意したい。読み物教材や生活経験に関わる教材は、問題解決的な学習や体験的な学習において用いられることが望ましい。問題解決的な学習においては、問題場面について子ども自身の考えの根拠を問いかけたり、実際の自分に当てはめて考えてみるよう促したり、道徳的価値の意味を考えさせたりする発問が重要になる。また、体験的な学習においては、役割演技（ロールプレイ）などを通して問題場面を実際に体験してみたり、自分ならどのような行動をとるかという問題解決的な役割演技をしたりすることが重要になる。教材を問題解決的な学習や体験的な学習につなげるためには、教材の可能性を研究しなければならない。そして、どのような問題解決的な学習や体験的な学習につながる可能性がその教材にあるか、という点にも注目して、教材の特徴を把握する必要がある。

### 3. 道徳教育の教材研究・開発

#### (1) 道徳教材は何のためのものか？

道徳教育の教材研究・開発の基本は、通常の教材研究・開発と同様、教材の特性や可能性・限界などを研究し、必要があれば教材を新たに作成したり、改良したりして授業づくりに生かすことである。教材の特性や可能性・限界などは、対象の子どもたちの実態や発達状況に応じて検討される必要がある。子どもたちの実態や発達に応じて、教材の特性を生かしながら、どこに力点を置いてどのように提示するかなどを考えるのが教材研究である。

道徳科独自の教材研究は、道徳科授業の特性に応じて行わなければならない。道徳科の特性とは何だろうか。道徳の授業は、しばしば教師や教材がよしとする道徳的判断や行為を当てる時間になってしまうことがある。このとき、子どもたちは、道徳の授業を、先生の想定する答えを当てて楽しむゲームと見なし、場合によってはもっともらしい理由をでっち上げる時間にしてしまう。このように道徳の授業を教師も子どもたちも見なしてしまうと、授業中に子どもたちから発せられる道徳的判断や心情・態度などは表面的なものにとどまり、道徳的行為につながることはない。しかも、それだけにとどまらず、実際にはそう思っていないでも教師の求める道徳的発言を教師の前ですればよいという偽善的な態度を育てることにつながり、教師の見ていないところで不道徳的な言動をしても気にしない子どもを育ててしまう。このような状態を放置すると、いつの間にか学級は荒れ、息苦しい生活の場となり、いじめの温床になっていく。そのため、道徳教材は、教師や教材の求める判断・行為を押しつけるような形で提示しない方が望ましい。

また、道徳科の授業は、各自の意見・感想を自由に交換する時間になってしまうこともある。子どもたちの自由な発言が保障されてよいように見えるが、そこで出てくる発言の質は極めて多様である。また、自由な意見交換のすべてを教師が確認することはできないため、成長のきっかけを含むような発言や、稚拙・粗雑な見解もそのまま容認されてしまうことがある。場合によっては、人権を侵害するような発言もそのまま見逃されることがある。子どもたちの自由な発言の場を確保して主体的活動を引き出すことは大事なことだが、ある程度のルールに沿った意見交換の場にしていく必要がある。ある程度のルールとは、例えば、他人が話している時はきちんと聴く、話し合いに協力する、他人の人権を侵害するようなことは言わない、などである。

道徳科の授業は、いわば、道徳的とはどういうことか、子どもたちが考えるためのものである。知恵をしぼって冷静に考え、話し合い、人間らしいよりよい生き方を考える姿勢を整えていく。教材研究では、この教材における道徳的な生き方とはどういうことかを考える。この教材でどんなことを考えることができるか教材の可能性を探るのが、道徳の教材研究において重要なことである。

## (2) 道徳教材の研究ポイント

道徳教材の研究ポイントは、大きく4つある。第1には、様々な立場から「道徳的とはどういうことか」を考えることである。道徳科は子どもたちの多角的・多面的思考を導くように授業を進めていく。多角的・多面的に見るとこの教材はどのような思考を生じさせるかについて、教師自身が考えていなければ、子どもたちの思考を多角的・多面的に導くことはできない。読み物教材だと、登場人物に注目して、それぞれの登場人物の立場に立つと、ある行為はどのように考えることができるかを考えていくと研究しやすい。明確に固有名詞が出ている人物や、読み物に登場しない人物や集団、そして職業などでもよいこともある。著名な小学校高学年用教材「手品師」であれば、手品師や友人、男の子の立場からはもちろん、大劇場の観衆や「手品師」という職業にとって、主人公の手品師の判断は本当に道徳的か、誰にとって道徳的かなどを研究することができる。日常生活に関する教材であれば、特定の子どもにとってどうか、という一人一人の立場を想定すると、研究しやすい。

第2には、現代に生きる子どもたちにとっての「リアル」に配慮することである。空想のお話であっても道徳教材になり得るが、少なくとも子どもが自分にもあり得ることだと感じられる教材でなければ道徳教材には向かない。また、教師や大人にとっての「リアル」ではなく、子どもの「リアル」でなければならない。どういう「リアル」か考えることで、どのように子どもに提示するか、どこに注目させるか見極めることができる。また、作成年の古い教材や過去の事実を背景にした教材は、対象の子どもたちが何をどこまで実感できるか見極めなければ、そもそも教材内容を理解するところで立ち止まってしまう可能性がある。何を補足説明しなければならないか、場合によっては加筆訂正しなければならないところはないか、見極めるためには、この観点からの教材研究は必要である。

第3には、様々な選択肢を考えるということである。読み物教材の場合、主人公の判断・行為を肯定するようなラストになりがちである。しかし、本当に道徳的とはどういうことか考えるためには、主人公を正当化すること以外の選択肢を切り捨てる、結論ありきでは十分に考えることはできない。場合によっては、主人公の判断・行為は本当に正しかったのか、誰にとって正しいのか、誰かの不公正・不平等を生じていないかなどの可能性を探ることで、さらに深い道徳的判断や思考、心情につながることもある。授業展開の柔軟性や深まりにつながる教材研究である。また、特に小学校高学年以降の子どもたちは、道徳的な読み物を読んだときに、その結論に違和感をもつことがある。違和感をもつのは、子どもたちが主体的に思考するようになったからであり、大人の判断から自立しようとしているからである。高度化していく主体的思考をよりよい方向に育てるためにも、子どもたちの思考を尊重して多様な選択肢について考えることができるように、教材の読みを開いておくことが重要である。また、教材に触発されて出てくるであろう、子どもたちの「お話の通りにすればいいのはわかるけれど…」という思考を想定することも重要である。教材を読んで子どもたちが何を考えるかを想定し、教材をどのように取扱うか考えていきたい。

第4には、道徳教材にありがちな、単純な自己犠牲・利他主義賞賛や利己主義非難に注意することである。子どもたちに、自己犠牲のすばらしさを伝え、他人のために役立つ態度を育てることは重要である。しかし、度が過ぎると、自分の利益を放棄・抑制すれば思いやりがあるとか、全体のためには自分の利益を放棄・抑制するのは当然とかというような判断・心情や態度を育ててしまう。これは、所属集団全体や国家・社会のために支配・抑圧を進んで受け入れ、その受け入れを他人にも強制し、全体や国家・社会が間違っても修正できない姿勢を育ててしまうことにつながる。こうなってしまうと、民主主義社会・国家の形成者を育てる教育目的に反する。顕在的なカリキュラムだけでなく、潜在的なカリキュラムに注意して、長期的に見るとどのような学習経験を与えているのかを考慮しながら、教材研究を進める必要がある。

### (3) 教材開発のポイント

既存の教材では、うまく教師がデザインしようとする授業に合致しないことがある。そのとき、教材開発が必要になってくる。教材開発は、著作権侵害に注意して進めたい。既存の作品・文化財については、教材として必要な限りでそのままの形で、特定の教室の中だけで使用することは、著作権法で認められている。コピーしてプリントにして子どもたちに配付することが、これにあたる。しかし、それを出版して発行したり、教材とは異なる用途で転用したりすることは認められていない。自作教材を出版する時は慎重に判断しなければならない。

教材開発の時、既存の教材を参考にすることはよくある。参考文献を表示するだけでよいのか、引用した方がよいのか、要約にするか、改作・改編するために著作権者に連絡して許可をとったほうがよいのか、やろうとしていることに応じて判断する必要がある。例えば、

読み物教材のラストを除く部分を引用し、問題を自作して付記してプリント化し、ラスト部分は授業後半で提示するというやり方がある。このような引用を応用した教材開発をするには、参考文献の表示や、引用の仕方についての知識や技術を身に付けておく必要がある。なお、引用は一部を切り取って使用することであり、切り取った部分は一切加筆訂正・改編できない。また、写真にも著作権者がいるので使用には気をつけたい。

読み物教材の文章を大幅に改作したり改編したりする場合は、著作権者の許可をとらなければならない。そこまで教師自身にやりたいことがあるならば、参考文献をどこかに明記し、教材を始めから自作するのもよい。自作教材は、学習指導要領に則っているか、校長の許可（ひいては教育委員会の許可）を得られるかどうか、というハードルを越えなければならないが、やりがいは大きい。原作のある自作教材は、程度によっては、著作権者の許可を得るべきものか、参考文献の表示で済むものか、人によって判断の分かれる可能性もある。いずれにしても、自作教材については慎重に作成することが必要である。

#### <主要参考文献>

松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？―「いきづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年。

行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』教育出版、2012年。

### 【資料1】道徳授業の問題点

(松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？―「いきづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年、68～70頁)

[道徳授業の] 第四の問題点は、子どもたちが実際に学んでいることの中にあります。読み物資料を「本当にこれでよいのだろうか?」「よい(いけない)としたら、なぜ?」と批判的に読むことは想定外ですので、多くの「道徳」授業は、資料がよしとしている判断や行為がなぜ道徳的なのか、その理由を問上げる時間になります。そのとき、資料がよしとする“道徳”に納得できない子どもたちにとっては、教師が評価してくれるようにもってもらい理由をでっちあげる時間になります。自分の考えをそれらしく偽装するだけでなく、辻褄が合うように事実まででっちあげられることもしょっちゅうです [略]。他方、資料で描かれた“道徳”に疑問をもっていない子どもたちにとっては、先生が想定している“答え”を予想し、それを「当てる」ことを楽しむ一種のゲームになります。私の実感では、小学校高学年以上の子供は前者のように対応する場合が多いのに対して、小学校の三年生くらいまでは後者が多いように思われます。[略]

ちなみに、「道徳」授業のこのような在り方に疑問をいだく教師の中には、子どもたちに“正答”を求めず、各自の意見を自由にいわせるだけの授業をおこなう者もいます。しかしながら、「オープン・エンド」(答えを一つに決めない)形式の授業の意義を勘違いしている「言いつばなし」の授業では、子どもたちの学びが深まることは期待できません。逆に稚拙な見解がそのまま容認される危険性すらあります。

第五は、教師に求められる能力や資質に関係します。「道徳」授業では、あらかじめ“正答”として想定している判断や理由を子どもたちから“引き出す”技術がすぐれた授業技術だとされ、それを工夫・開発することが教師には求められます。逆にいえば、「何が道徳的によいか・正しいか」や「道徳的とはどういうことか」を考えて教材を分析あるいは構成する能力は教師には求められていません。

## 【資料2】道徳教育用教材「手品師」

(文部省『小学校道徳の指導資料とその利用1』1976年より)

あるところに、うではいいのですが、あまり売れない手品師がいました。もちろん、くらしむきは楽ではなく、その日のパンを買うのも、やっというありさまでした。

「大きな劇場で、はなやかに手品をやりたいなあ。」

いつも、そう思うのですが、今のかれにとっては、それは、ゆめでしかありません。それでも手品師は、いつかは大劇場のステージに立てる日の来るのを願って、うでをみがいていました。

ある日のこと、手品師が町を歩いていますと、小さな男の子が、しょんぼりと道にしゃがみこんでいるのに出会いました。

「どうしたんだい。」

手品師は、思わず声をかけました。男の子は、さびしそうな顔で、おとうさんが死んだあと、おかあさんが、働きに出て、ずっと帰ってこないのだと答えました。

「そうかい。それはかわいそうに。それじゃおじさんが、おもしろいものを見せてあげよう。だから、元気を出すんだよ。」

と言って、手品師は、ぼうしの中から色とりどりの美しい花を取り出したり、さらに、ハンカチの中から白いハトを飛び立たせたりしました。男の子の顔は、明るさを取りもどし、すっかり元気になりました。

「おじさん、あしたも来てくれる？」

男の子は、大きな目を輝かせて言いました。

「ああ、来るともさ。」

手品師が答えました。

「きっとだね。きっと、来てくれるね。」

「きっとさ。きっと来るよ。」

どうせ、ひまなからだ、あしたも来てやろう。手品師はそんな気持ちでした。

その日の夜、少しはなれた町に住む仲のよい友人から、手品師に電話がかかってきました。

「おい、いい話があるんだ。今夜すぐ、そっちをたって、ぼくの家に来い。」

「いったい、急に、どうしたと言うんだ。」

「どうしたもこうしたもない。大劇場に出られるチャンスだぞ。」

「えっ、大劇場に？」

「そうとも、二度とないチャンスだ。これをのがしたら、もうチャンスは来ないかもしれないぞ。」

「もうすこし、くわしく話してくれないか。」

友人の話によると、今、ひょうばんのマジック・ショウに出演している手品師が急病でおれ、手術をしなければならなくなったため、その人のかわりをさがしているのだということです。

「そこで、ぼくは、きみをすいせんしたというわけさ。」

「あのう、一日のぼすわけにはいかないのかい。」

「それはだめだ。手術は今夜なんだ。明日のステージあなをあけるわけにはいかない。」

「そうか……………」

手品師の頭の中では、大劇場のはなやかなステージに、スポットライトを浴びて立つ自分のすがたと、さっき会った男の子の顔が、かわるがわる、うかんでは消え、消えてはうかんでいました。

(このチャンスをのがしたら、もう二度と大劇場のステージには立てないかもしれない。しかし、あしたは、あの男の子が、ぼくを待っている。)

手品師はまよいに、まよっていました。

「いいね、そっちを今夜たてば、明日の朝には、こっちに着く。待ってるよ。」

友人は、もう、すっかり決めこんでいるようです。手品師は、受話器を持ちかえると、きっぱりと言いました。

「せっかくだけど、あしたは行けない。」

「えっ、どうしてだ。きみがずっと待ち望んでいた大劇場に出られるというのだ。これをきっかけに、きみの力が認められれば、手品師として、売れっ子になれるんだぞ。」

「ぼくには、あした約束したことがあるんだ。」

「そんなに、たいせつな約束なのか。」

「そうだ。ぼくにとっては、たいせつな約束なんだ。せっかくの、きみの友情に対して、すまないと思うが……………」

「きみがそんなに言うなら、きっとたいせつな約束なんだろう。じゃ、残念だが……………。また、会おう。」

よく日、小さな町のかたすみで、たったひとりのお客さまを前にして、あまり売れない手品師が、つぎつぎとすばらしい手品を演じていました。

### 【資料3】教材「手品師」の研究視点

(白石作成)

- (1) 手品師の行為はこれでよかったか、考えたことをメモしよう。
- (2) 自分が手品師なら同じことをしたか、それとも別の手段をとったか、考えたことをメモしよう。

モシよう。

- (3) 登場人物それぞれの行為は「誠実」だったか(その「誠実」さは誰に対してのものか)、考えたことをメモシよう。また、どうすれば「誠実」になれるか考えたこともメモシよう。

## 【資料4】教材研究について質疑応答

(2016年11月21日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月28日に返答したもの)

2016.11.21の質疑に対する応答(白石崇人)

### 1. 全体として

第9回は、教材研究のポイントがわかったという人と、何を指して道徳授業をつくっていけばいいかわからなくなったという人がいました。何を指していけばいいかわからなくなったという人は、おそらく教材(の伝えたいこと)をただ教えればいいのかではない、という先を見通せない状態に陥っているのかなと思います。ぜひそこに立ち止まらないで、じゃあどうすればいいか、自分で考えてみてください。ちなみに、私が今回皆さんに伝えたかったことは、誰かが一定の見方で作った教材を、そのまま自分の担当する子どもたちに提供することの危険性や浅薄さです。教師が多様な観点から教材研究することの重要性を実感してもらえれば幸いです。

最後のワークで、「誠実さを考えているとそもそも何が誠実さなのか分からなくなりました」という感想が出ました。そのように感じることは、今回大事なことです。教材「手品師」を素直に読めば、手品師が誠実な男のように見えます。それは、教材が、男の子に対しての手品師の「誠実さ」に注目するように作られているからです。しかし、友人や劇場の観客、そして手品師自身に対しての「誠実さ」に焦点をズラして考えてみると、意見百出、はたして「誠実さ」とは何なのか、考えざるを得ない状態になります。この状態こそ、多様な意見を出し、他人の意見に触れられるチャンスです。教材「手品師」の場合、教材の狙い通りに考えると子どもが多角的・自律的に考えることは難しいですが、教材の見方を少しずらしてみると、多角的・自律的に考える

チャンスが出てきます。こういう考え方は国語科ではまずいかもかもしれませんが、道徳科ではむしろ大事なことです。

道徳教育の出発点は、何がいいことで何が悪いことかについて、教師が子どもたちに教えるのではなく、教師も一緒に子どもたちと考えるところにあります。子どもたちが教材を主体的に考えた場合に、どこに注目する可能性があり、その注目するところにどんな学びの可能性があるか。どんな多角的な思考が発生する可能性があるか。ここらへんをしっかりおさえておかないと、子どもたちの多様な意見が出てきた際にとまどって授業ができません。第9回の授業で教えた教材研究のポイントは、そういうことを考えるためのポイントです。道徳の教材研究は、教材の可能性を最大限に引き出し、子どもたちの考えを多角的に予想することです。

国語は主に主人公の立場になって考えることが多いと申し上げましたが、もちろん多角的思考をする国語の授業がないという意味ではありません。とはいえ、まずは主人公の気持ちやおかれた状況を文脈から読み取る力を育てることは、国語科の役割でしょう。そういう力があってこそ、多角的思考を促す道徳の授業もできますね。

### 2. 授業の進め方・準備の仕方

【問い】考えっぱなしの授業とは、モラルジレンマ授業のこと？

【問い】道徳の授業のまとめをどのようにするか知りたい。

【答え】必ずしもそうではありませんが、グループ討議の際にしっかり他人の意見に耳を傾けさせなければ、モラルジレンマ授業が考えっぱなしの授業になってしまう可能性は十分あります。モラル

ジレンマに限らず、体験活動による授業や、視聴覚教材による授業、クラス会的な時間などにおいても考えればなしになることがあります。以前にお伝えしたように、クラスで一つの結論を出すのではなく、自分なりの結論を出すところまで支援するのが、道徳教育では大事です。授業の展開、そして終結の工夫が必要です。

授業の終結（まとめ部分）については、教師の説話や次の学習への方向付け、感想カードの記述などで授業を終える指導案が多いです。しかし、もう少し道徳科が育てたいものを育てるような工夫がほしいところです。たとえば、ワークシートを書くにしても、ただ感想を書かせるのではなく、多角的・自律的思考を促すような設問（他の人の意見を聞いて自分の考えは変わりましたか？など）や、自分の生活に活用する姿勢を促すような設問（これからどのようにしていきたいと思えますか？など）をする工夫です。そして、その記述を教師が読んで、その後の子どもたちの観察・指導に活用することが大事だと思います。

【問い】教材研究の結果を受けて、授業の展開における問いかけや児童に考えさせたいことが出てくると思うが、それは教師が考えるのか？

【答え】もちろんです。指導用書や先行実践の指導案にこうすればいい、と書かれてありますが、それは参考まで。本当の指導案に計画すべきことは、教師自身が考えなければなりません。とくに、問いかけや児童に考えさせたいことは、クラスの生の児童たちの実態や反応を想定しなければ考えられません。それを考えることができるのは、担任や授業者だけです。

勝手に考えていいか、と戸惑う人もいるかもしれませんが。もちろん、とんでもない突拍子もない考えをしてはいけません（そもそもそのような考えで計画した案は実際に授業にかけても成り立ちません、子どもたちは「？」「？」の状態になります）。そうならないために、指導用書や先行実践、他の人の意見などを検討することが必要なのです。よく教材・教育研究してください。

【問い】先生がもし利己主義的思考方をしていたとすると、それは隠しつつ授業をした方がいいん

でしょうか？ それとも一人の意見として言うべきですか？

【答え】先生の答えは、我々が思うよりもずっと子どもたちに強い影響力を持ちます。それを考えると、子どもたちに主体的思考を促すつもりならば、先生の考えはなるべく隠すべきですね。授業後、さらに考えたい子どもたち向けに、意見の一つとして提示することはいいかもしれません。

なお、たとえば、子どもたちの大勢が利他主義の考えに固まった時（本当は子どもの中にも利己主義の考えもあるが隠して大勢に同調してしまった時）、それとは反対の考えを先生が投げかけることは、大いに意味があります。こういうやり方は、授業方法でいう「ゆさぶり」と言います。

【問い】道徳は答えがないとしても、あきらかに間違っているような場合はどうしたらいいのだろうか？

【答え】まず、道徳は答えがないわけではありません。答えは一つではないけれども、答えはあります。その答えを鍛えていくのが、道徳の授業だと思ってもいいかもしれませんね。

もちろん、明らかに間違っている場合もあります。そのような場合が起こるのは、その子ども（またはそのクラス）の道徳性が未熟であるからです。そうであれば、どういう問題をやらんだ答えかしっかり見極め、未熟な道徳性を発達させるための適切な手立てを考えていかなければなりません。その場・その時間ではどうにもならないこともあります。長期間の計画のなかで教育していくしかないでしょうね。

場合によっては、その場で明確に否定することも必要です。クラスの雰囲気こそちらに傾くこともあるからです。しかし、授業中に自由に意見が出せなくなるのが最も避けるべきことです。否定するにしても、多様なもの、多角的思考を促すものとして尊重すべき意見かどうか、見極める必要があります。とても難しい判断になると思います。この判断を適切にするためには、道徳性の発達や指導要領の教育内容、教材の可能性をしっかりと研究しておかなくてはできません。

少なくとも、白石の場合は、他人の意見をつぶすような答えや、他人の人格を否定するような答え



は制止します。

【問い】(3)の様々な選択肢を考える、というのは、子どもたちがそこにたどりつくまで待つのか、先生があらかじめ少し説明するべきなのか、見極めが難しいと思いました。

【答え】その通りです。見極めが難しいですね。基本的に、子どもたちが自分たちでたどりつける問題なのか見極めて、たどりつけるならそのための支援をすることはむしろすべきことです。子どもたちの主体的思考や深い思考は、放任して起るものではありません。必要な手助けが必要です。

【問い】道徳で正しい答えを子どもに求められた時に、どうすればいいか、わかりません。

【答え】道徳の教師の姿勢は、子どもと一緒に考えること、が基本姿勢です。

「201161107 道徳8質問への回答」にも同様の問いに答えましたので、そちらを参照してください。

【問い】男の子を見捨てて夢を追いかけると子どもが言った場合、評価をどうするのか？

【答え】理由によると思います。むしろ、理由をしっかりと引き出しておかないと、その子どもを評価することは不可能です。評価の視点は第2回で取り上げた通り、次の2つです。「多面的・多角的視点をもった自律的思考」と「自分との関わりの中での道徳的価値の理解の深まり」です。理由を聞いてみたところ、これらの観点から思考や理解の深まりが見いだせるならば、それは評価すべき答えです。授業のねらいもあると思うので、子どもの視点がずれている場合に方向修正を試みることは普通のことです。ただし、そのときは子どもの予想や教材研究が甘かったことをしっかり後で反省しておきましょうね。

とにかく、道徳科では、「先生や教材のねらった道徳的価値の通りに考えることができるかどうか」は評価のポイントではないので、気をつけましょう。それは他の教科でやるべきこと、かもしれません。

【問い】「教材が“良し”とする判断・行為」がよく分からないので、もう少し説明してほしい。

【答え】教材の作者や選定者が、「こういう判断・行為がいいことであって、この教材はこういう判断・行為(価値)を考えるための教材だ」と考えたことが、「教材が“良し”とする判断・行為」であると思ってください。例えば、指導用書に書いてあることはその典型です。もちろん教材研究や授業時には、そういう判断・行為を学ばせてもいいのですが、教材から伝わってくるのはそれだけではない、ということに気をつけてほしいのです。そういう「教材が“良し”とする判断・行為」しか想定していないと、授業は答え当てゲームになってしまい、それがいいと思っていなくても「いい」と言ってしまう形式的な態度を育ててしまいやすいです。あくまで傾向の話ですが、気づかないうちにそのような教育をしていたら、とんでもないことですね。そうならないように、作者や選定者が想定していない教材の可能性をも意識して教材研究することが、教師には必要です。

### 3. 「手品師」の研究について

【問い】先生が「手品師」から考えたことを教えていただきたいです。

【答え】「手品師」の批判的考察については、今回資料1で取り上げた松下氏の著作でも述べられています。また、帝京大で道徳教育を教える佐藤高樹氏も、ブログ(<http://takakist.cocolog-nifty.com/otibohiroi/2014/11/post-3c7a.html>、<http://takakist.cocolog-nifty.com/otibohiroi/2014/11/post-24d7.html>)でおもしろい考察を述べています。私の考えは、彼等の考えに触発されて考えたものです。

私の考えは、口頭で早口で言ったので、改めて記しておきます。もっと他のことも考えられると思います(手品師は男の子に対して誠実であればいいんだ、という意見もあると思います)。私の考えや、上に紹介した松下氏・佐藤氏の意見は、参考までに読んでみてください。

(1) 手品師の行為はこれでよかったか。

→よくなかったと思う。男の子に対して一見誠実に対応したように見えるが、男の子を数日なくさめることはできても、男の子の境遇を変えるこ

とはできない。また、せっかく手品師の腕を評価して希望をくんで友人がチャンスをもってきてくれたのに、それをむげにすることがいいとは思えない。さらに、手品師が本当に「うではいい」のであれば、優れた芸をみたいと思っている大劇場の観衆に対して、その芸の腕を披露しないのはいいこととは思えない。それから何よりも、手品師の夢は大劇場のステージに立つことである。自分の夢を迷うことなく捨てることができるなら、本当にそれは夢だったのか、と疑問に思う。

(2) 自分が手品師なら同じ事をしたか、別の手段をとったか。

→手品師の判断もわからなくもない。しかし、男の子との約束も大事にしながら、友人の厚意も無駄にしないやり方があったのではないかと考えざるを得ない。私なら、掲示板にも出ていたように、男の子に連絡をつけることをまず考えたい。男の子が今日と同じ所に来ることを考えて、夜中の内にそこに張り紙をすと思う（その壁の所有者には申し訳ないが…）。

(3) 登場人物それぞれの行為は「誠実」だったか。

→ここまで述べたように、手品師の判断は、まず友人と大劇場の観客に対して「不誠実」であったと思う。男の子に対して、「不誠実」とまでは言わないが、一瞬の「誠実」であって、長期的には「誠実」な行為とは言えない。そもそも、現実の日本社会において、両親のいない子どもを「じゃあまた明日」と放置すること自体が、現実的に考えて「不誠実」である。児童相談所に連絡するなり、その子の通っている学校に連絡するなりして、一時保護をしてもらうことを考えるべきではないか。「どうせ、ひまなからだ」と頭で考える前に！

友人も、手品師に対して「誠実」であったかという少し考える余地がある。手品師がかたくなな理由を聞かず、黙って「わかった」というのは本当の友人のすることだろうか。手品師の夢も知っているはずで、場合によっては身を持ち崩す可能性もある。間違った判断をただすことも、本当の友人ならすべきなのではないか。話を読む限りでは、手品師があまりにかたくななので、面倒な理由かもな…と思って聞かなかつた、としか見えない。

男の子については、もし自分の知らないうちに手品師が友人や観客に対して不誠実な行為をした、

自分の夢をすてて自分のところに来てくれたことを知ったとき、どう思うだろうか。最初はうれしかもしれないが、だんだん複雑な気分になりやしないだろうか。生活の苦しい手品師が、仕事を放り出して自分の所に毎日通ってくるのだから。

【問い】誠実か誠実でないかという判断は難しい。もっと違う言い方はないのか。

【答え】誠実とは言えない、不誠実であるとまでは言えない、という言い方もあっていいと思いますよ。とにかく大事なはその理由です。

【問い】なぜ「誠実」を考えるかがわからなかった。

【答え】問(3)(掲示板問2)の説明をしていなかったの、わかりにくかったですね。教材は、切り取る角度によって考えるべきことが変わってきます。第9回の授業では、「誠実」という内容項目から教材「手品師」を分析してみたいと思ったので、ああいう設問になりました。「友情」という項目を取り上げて、手品師の行為は友人にとってどうか、友人の行為は手品師にとってどうか、ということを考えてもよかったと思います。「文化の尊重」という項目で考えてもおもしろいと思います。

#### 4. その他

【問い】指導案を考えていかなければならないことはわかりました。書式はありますが、書き方や内容に関しては分からないことばかりです。授業内で指導案に関してやる時間はありますか？

【答え】第13・14回でやります。授業内で指導案の書き方について解説するのは、第13回目を予定しています。このとき、わからないことに直接答えるために、口頭での質疑応答をした方がよさそうですね。第14回目には、お互いに書いてきた仮の指導案を見せ合って書き方を学び合ってもらおうと思っています。

どちらにしても、皆さんに集めてもらった3種の指導案を自分で検討してみてください。そして、ああ、そうやって書くん、というイメージくらいは自分なりに持っていてください。自分なりのイメージがないのに指導案の解説をしても理解することはできません。ただ集めただけでは意味がありませんので、返却した指導案を読み込んでくだ

さい。ちなみに、ネットで集めた指導案がいい指導案である保証はまったくありません。授業で学ん

だことを応用して、検討してみてくださいね。もちろん、求められれば白石はアドバイスします。

## 第8章 道徳科の授業はどのように展開させるか？

### —模擬授業・PDCA サイクル

道徳科の授業をどのように行うか。学校の教育活動全体における道徳教育の要の時間として、道徳科は道徳教育を補充・深化・統合・発展させる役割をもつ。そのため、1時間の道徳科の授業のなかで何をどのように行うかは重要である。

1時間の道徳科で何をどのように行うかは指導案の「本時の展開」において計画する。指導案の「本時の展開」に書くべきことは、本時の目標（ねらい）と、本時の準備物、本時の評価規準、本時の学習展開、本時の板書等計画、の5つである。本時の目標（ねらい）は、指導案の前半で設定した主題名に基づいて、本時に子どもがすることを書く。主語は子どもである。また、本時の準備物は、授業に必要なものを書く。例えば、教材、ワークシート、板書用具（掲示物など含む）、子どもが活動するために必要なもの（小型ホワイトボードや付箋など）である。必要数も正確に書いておく。そのほか、本時の評価規準はどのように設定するか（次章参照）。本時の学習展開はどのように書くか（本章第1・2節）。本時の板書等計画はどのように計画するか（本章第3節）。

本章では、以上の問題関心を踏まえて、道徳科の授業づくりの概要をまとめたい。

#### 1. 導入・展開・終結

道徳科の授業過程は、通常の授業づくりと同様に、多くは導入→展開→終結という三段階で構成する。まず、導入部においては、子どもたちの興味関心を喚起し、授業に積極的に参加できる姿勢をつくって、展開部にスムーズに入っていける準備を行う。教材に直接関係する導入でもかまわないが、子どもたちが展開部で自然に考えたいような導入を目指したい。子どもたちの様子によっては、アイスブレイクや、教師の体験談などの素話を行うこともある。子どもたちの普段の生活を思い出させたり、普段の教育活動における経験を思い出させたりすることも有効である。道徳科の授業は、普段の生活や教育活動とつながっていることが必要であり、子どもたちが授業内容を自分たちの体験と関連づけられるような工夫が欲しい。写真や図表などを用いて視覚的な援助をしながら、直感的に進めると効果が高まる。また、導入部は5～10分程度に収まるようにしてあまり時間をかけないように気をつけたい。

展開部は、45分授業であれば、おおよそ25～35分程度で計画する。中心となる教材をめぐって、おおよそ1から2種類の活動を組み合わせて計画するのが普通である。あまりたくさんの種類の活動を組み合わせると、一つ一つの活動がおろそかになったり、授業についてこれない子どもが出やすくなったりするので注意したい。多くは、まず読み物教材を読んで質疑応答をして内容を理解し（展開1）、そのあとグループワークやロールプレ

イなどの対話的・体験的活動などを行って道徳的価値の理解を深める（展開2）。単元によっては、すぐにグループワークなどに入る場合もある。読み物教材であれば、登場人物をめぐる、様々な立場や考え方を理解させて、道徳的価値を考える活動につなげる。登場人物の心情（気持ち）を読み取るだけで終わってはならず、あくまで「考え、議論する道徳」を目指す。そして、教材の含む問題について、子どもが自分の生活や体験に重ね、自分の事として考えるように持って行くことが必要である。小学校中学年以降には、ペアや班、全体の質疑応答などの話し合い活動（議論）をなるべく入れて、子ども同士の意見をお互いに会わせ、「そんな考えもあるのか」と気づかせることが重要である。

また、展開部で特に気をつけるべきことは、教師が答えを教えていくような展開にならないようにすることである。子どもたちは、敏感に「教師が聞きたい答え」を感じ取ろうとする。結果的に教師の答えと一致するのは問題ないけれども、教師の機嫌をとって高い評価を得ることを考えて、よく考えずに、他人事のように答えさせるような展開になってはいけない。子どもが、教材を通して「自分だったら」とか「自分は主人公のように行動できるだろうか」とか考え、自分の事として道徳的問題を判断し、他の子どもたちとともに協働・対話しながら自分の考えを深めたり広げたりできるように授業を展開することが重要である。最も悪い授業は、子どもたちに「先生が答えて欲しいのはこれでしょう（私はそう思わないけれど）」と考えさせて、それ以上思考させないことである。思考停止こそ、道徳科の授業で最も避けるべき状態である。

終結部は、授業をまとめ、次の時間につないで、授業を終える過程である。授業のまとめ方は、教師がまとめることもあるが、できるだけ子ども自身がまとめることに取り組ませたい。子ども自身がしっかり授業内容をまとめられるようにするには、「今日は何を学んだ？」と問いかけるだけでは難しい。発問や板書を工夫し、問い方を工夫しなければならない。口頭よりも、ワークシートなどを用意して、何についてまとめるかをしっかり意識しながらまとめさせる方がよい。できれば、ワークシートに書いた子どもなりのまとめを、クラス全体に向けて発表して共有することが望ましい。子ども同士の刺激になるからである。また、次の時間につなぐ段階では、宿題を出したり、次回の授業内容の予告をしたりする。道徳科の授業効果は、授業45分の内だけでは十分に現れない。事後の生活や活動において出現する姿にこそ、本当の道徳科の効果が現れる。学んだことを生かして今後の学校生活を変えていけるように促す工夫をしたい。

道徳科の終結部では、クラスで一つのまとめを導きだそうとしなくてもよく、人それぞれでかまわない。しかし、確認しないでいいという意味ではないので注意したい。道徳的行為についての意欲や態度を確認することは、事後の指導や観察に生かすためにも必要である。そのためにはワークシートは記述が残るので役立つ。道徳科のまとめを個々で蓄積していく道徳ノートを使うこともよい。なお、教師の説話は、細心の注意を払いたい。展開部までに子どもたちが考え、議論してきたことを無にしてしまうような教師の説話にならないように気をつける。こういう説話ばかりしていると、子どもたちの間に「いくら考

えたって結局先生の思うような答えにならないとダメなんですよ」というあきらめが生じてしまい、以後の道徳教育が難しくなる。なるべく子どもの発言をひろうようにすると、このような失敗を避けることができる。

場合によっては、2時間以上使って授業することもある。教材理解にもグループワークにもしっかり時間を使いたい時は、最初の1時間を教材理解に、次の1時間をグループワークに配分する。連続した時間に設定できれば効果は高い。道徳科の時間は年間35時間程度しかない。少ない時間数の中でまんべんなくやるか、何を重点化するかよく考えて、道徳科の授業を計画する必要がある。

## 2. 子どもの反応を予想した計画

導入・展開・終結のおおまかな流れを計画した後は、今度は具体的な教授・学習過程を計画する必要がある。教授は教師の活動、学習は子どもたちの活動である。具体的な教授・学習過程を計画するにあたっては、教授・学習過程の概要と、各教授・学習活動の時間配分、子どもの活動や発問に対する子どもの反応、指導上の留意事項や評価場面を記述していく必要がある。対応している教授・学習活動や発問、子どもの反応、留意事項、評価場面については、上に詰めるのではなく、横の行をそろえて書くのが普通である。教授・学習過程の概要は、できるだけ子どもを主語にして簡潔に書くと良い。教師の発問、または子どもの活動に沿って流れを分け、活動のまとまりを1、2、3または①、②、③などのようにナンバリングしていく。各教授・学習時間の時間配分は、分単位まで細かく的確に計画する。子どもの活動や発問に対する子どもの反応については、教師の発問・指導と子どもの反応の予想とは区別しやすいように別々の記号を文頭につけるとよい。例えば、教師の発問・指導にはT印（または○印）などをつけ、中心発問には◎をつけ、子どもの反応予想にはC印（または・印）をつける。また、指導上の留意事項や評価場面については、指導上の留意事項に・印をつけ、評価場面は◇印（または☆印や※印など）をつけて区別する。指導案を脚本（台詞）的に記述すると、当日の教室の雰囲気や子どもの反応に応じた指導ができなくなるので、大まかな方向性を指すような記述を心がけてほしい。ただし、発問のみ、そのまま読めば良い形に計画しておく方が、様々な事態を予想できて良いこともある。

具体的な教授・学習過程を計画するにあたってまず考えるべきことは、教材をどのタイミングで提示するかを定め、どのように理解を進めるか考えることである。読み物教材であれば、教師が範読するのか、子どもたちが交代で読むのか、それとも黙読するのかなどを計画する。教師の範読は、子どもが退屈しやすいので、声色や抑揚などに気をつけながらしっかりと興味関心をひきつける読みをする必要がある。子どもたちの交代読みは、子どもたちが実際に読むので効果が高いが、教師が強調や工夫したいところなどを強調・工夫することはできない。ドラマティックに演出したいときなどは、教師の範読の方がよいこ

ともある。黙読が最もかかる時間は早い、が発達状況によって難しい子どももいるし、きちんと読めているか確認しにくいので机間巡視をしっかりと気をつけたい。

教材を読めば、次に必要なのは教材理解を確認・補充・深化する質疑応答である。登場人物の確認や、場面転換の理解の確認、登場人物の心情や立場・状況などの理解を進める。ここでは、この授業で中心的に考えたい問題に絞って質疑応答を進めることが重要である。教材内容をすべてさらう必要はない。すべてさらおうとすると、考えるべき中心の問題がぼやけたり、時間内に考えるべき問題に達しなかったりする。中心の問題をしっかりと考えるには、登場人物の特徴や場面の転換など、何を理解すべきか考えて、発問をしぼる。中心の問題に関する発問については、しっかり時間をとる。1時間の授業では、教材理解の発問はおおよそ2～3問程度にとどめると時間配分がうまくいく。一問一答の発問は登場人物の確認の発問にとどめて、ほかの発問は一問一答にならないように気をつけたい。道徳科では、しっかり考えさせて多様な意見が出る発問がいい発問である。子どもたちの多様な反応を予想して、発問内容を工夫する。プラスの発言だけでなくマイナスの発言、教師の期待する発言だけでなく立場の異なる発言を予想する。子どもたちの発言としてあり得ない予想は意味が無いので、子ども理解を深めながら的確な予想になるように繰り返し検討し直す必要がある。また、教材理解を深めるには、質疑応答のほかに、ロールプレイ（役割演技）が有効である。ロールプレイを行うと、教材の登場人物の心情理解を直感的に深めるとともに、教材に含まれる道徳的価値を自分の事として考えやすくなる。教材について、論理的に理解を深めたい時は質疑応答を中心に、直感的に理解を深めたい時はロールプレイを中心にするるとよい。

展開部後半においては、教材から問題を発展させて、子どもたち自身の考察を深める時間にしたい。教材に含まれる道徳的問題に関して、子どもが「自分だったら」と考えるように仕向ける。また、他の子どもたちと直接かかわらせて、意見交換や討議をできるようにする。グループワークには、自分の考えをある程度まとめる時間を与えてから入った方がよい。いきなりグループワークに入っても、話す内容がすぐに出て来ないからである。また、グループワークをするには、グループで取り組むべき問いがなければならない。一人で考えてすぐ答えの出るような問いではグループワークにならない。小学校高学年以降では、モラルジレンマを意識すると、グループワークが盛り上がる。

本時の展開は、教授・学習過程を通して、子どもが自分の事として考えることができるように、他の子どもの意見を聞いて考えを深めたり改めたりすることができるように、道徳的価値に適切に触れられるように、何度も検討し直すことが重要である。ある程度構想した発問や教授・学習過程は、子どもたち一人一人の反応を予想して、より精度を高めていく必要がある。「あの子はきつとこう反応するに違いない」などと具体的に予想したい。子ども理解を正確に行い、一人一人の反応を的確に予想できるようになれば、予想外の反応も少なくなって授業をしやすくなり、予想外の反応があっても適切に対応できるようになる。また、発問や教授・学習過程は、単元や本時の評価規準に基づいて、より高いレベ

ルの思考・言動を引き出せるように、工夫していくことも重要である。評価規準は、学習指導要領における内容の取扱いに述べられているように、特に、多面的・多角的視点をもった自律的思考や、自分自身との関わりを意識した自律的思考の状況を評価できるように設定したい（次章参照）。

### 3. 多様な板書

道徳科の板書は、展開部では授業の進行状況がわかり、終結部では授業のまとめの助けになるように計画する必要がある。本時の板書等計画では、1時間の板書完成図を示す。黒板（ホワイトボード）の右側から書くだけでなく、中央から書く場合や、左側から書く場合もある。中心となる発問が黒板の中央に来るようにして、最後のまとめが黒板の左側に来るのが普通である。ねらい（本時の目標）は、黒板の右側か中央上部に書かれるのが普通である。また、対象学年に応じた字の大きさや漢字、字数などに注意しなければならない。

板書されるべき要素は、主にテーマと発問、発問に対する子どもたちの意見である。読み物教材の場合、教材理解を助けるために適切な画像などを貼り付けることも多い。計画時と変化しないもの（テーマや発問など）は事前に掲示物（発問などを記したマグネット付の掲示用紙など）を作成して貼り付けて、授業中に変化するもの（子どもの発言など）はその場で板書するのがよい。

板書の様式は、どのような授業を行うかによって異なってくる。読み物教材の場合、物語の筋に沿って右から左に流れがわかるように記述していくことが多い（場合によっては、右上から左下に記述する場合や、ジグザグやらせん状に記述する場合もある）。中心発問を黒板中央に書いて、それから派生するように波紋状に記述することもある。子どもたちの意見や立場が分かれる場合は、同じような意見や立場でまとめて近くに記述したり、関連する意見や立場を線でつないだりしていくことが多い。

表1～4は板書様式の例である。表1は、右から左へ発問と子どもの意見を交互に記述して、読み物教材の流れを把握する板書である。対応する場面絵を上下に貼るとわかりやすい。表2は、磁石付きの小さなホワイトボードを班の数だけ用意して、各班で話し合った内容を書かせて掲示することを中心とした板書である。表2では議論前の教材の内容確認の発問・子どもの意見も書くようにしている。表3は、同じ場面や事実を中心にして、異なる立場の意見を左右に対比的に書き分けて、多角的視点を促す板書である。表4は、異なる種類の意見（この場合はプラスの気持ちとマイナスの気持ち）を上下に対比的にかき分けて、多角的視点を促す板書である。



表1 右から左へ流れを把握する板書

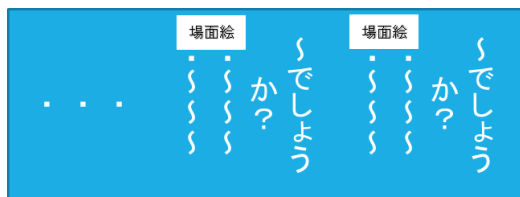


表2 班の意見を貼り出して子どもの議論を促す板書

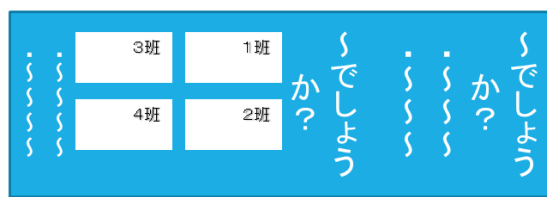


表3 多角的視点を促す板書（1）



表4 多角的視点を促す板書（2）



### 【資料1】道徳指導案の様式

道徳学習指導案

指導者(番号) ○○○○ (○○○)

1. 日時 平成○年○月○日 (○) 第○校時
2. 場所 第○学年 ○組教室
3. 学級 第○学年 ○組 (男子○名・女子○名)
4. 主題名 ○○○ 【○-○ ○○○】
5. 教材名 ○○○ (出典 ○○『○○』○学年)
6. 主題について
  - (1) 価値内容の理解
 

本主題は、内容項目○-○の「○○…」を受けたものである。この内容項目は、第○学年の「○○」を受け、さらに第○学年の「○○」につながる。

……
  - (2) 児童の実態について(児童観)
 

この時期の児童は、…

本学級の児童は、…
  - (3) 教材について(教材観)
 

本時の教材は、…

(4) 指導について (指導観)

本時では、…

7. 単元の計画と評価規準

(1) 単元の目標と概要

(2) 単元の評価規準

自律的思考と多面的・多角的視点	自分自身との関わり
……しようとしている。	……しようとしている。

8. 本時の展開

(1) 本時の目標

……

(2) 本時の準備物

(3) 本時の評価規準

自律的思考と多面的・多角的視点	自分自身との関わり
……しようとしている。	……しようとしている。

(4) 本時の学習展開

教授・学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意事項・評価●
<導入〇分> ① ② … <展開〇分>	○ T : C :	・ ●

③  ④  ...  <終結〇分>  ⑤  ...		
(5) 本時の板書等計画 <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>		
(6) 本時の教材		

### 【資料2】道徳科学習指導案

(白石、2017.5.21作成)

道徳科学習指導案		指導者 白石 崇人
<b>1. 日時</b>	平成29年5月21日(木) 第5校時	
<b>2. 場所</b>	第6学年 1組教室	
<b>3. 学級</b>	第6学年 1組 (男子16名・女子16名)	
<b>4. 主題名</b>	広い心で自分と異なる意見や立場を尊重する 【B 相互理解, 寛容】	

**5. 教材名** ブランコ乗りとピエロ (出典 『私たちの道徳』第5・6学年、pp.84～87)

## **6. 主題について**

### **(1) 価値内容の理解**

本主題は、内容項目B(相互理解,寛容)の「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」(第5学年及び第6学年)を受けて設定したものである。この内容項目は、第3学年及び第4学年で学んだ「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること」を踏まえて展開され、中学校入学後には「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと」につながっていくことが望まれる。

豊かな社会をつくる原動力は、人の考えや意見の多様さである。自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、自分とは異なる意見や立場を広い心で受けとめて相手の理解を深めることで、人は自らを高めていくことができる。多様さを相互に認め合う豊かな社会をつくるためには、異なった意見や立場をもつ者同士が互いを尊重し合い、高め合う人間関係を築く必要がある。しかし、私たちは、自分の意見や立場を守るため、つい他人の失敗や過ちを一方的に非難したり、自分と異なる意見や立場を受け入れようとしなかったりするなど、自己本位に陥りやすい弱さをもっている。自分も同じ立場なら同じ過ちを犯すかもしれないと自覚すれば、広い心で他人の過ちを許すことができる(寛容)。また、相手から学ぶ姿勢を常にもつことができれば、自分と異なる意見や立場を受けとめることができる(謙虚)。寛容さと謙虚さが一体になったとき、広い心が生まれ、人間関係が円滑になる。広い心で相手を受けとめる心情や態度は、多様な人間が共に生きて創造的・建設的に社会を形成していくために必要な資質・能力である。また、今日の教育課題の一つであるいじめの未然防止や、いじめを生まない雰囲気・環境を醸成するためにも、互いの意見や立場の違いを理解して認め合いながら、自分と同じように他者を尊重する態度を育てることが重要である。

なお、第3及び4学年においては、他人が表面した意見を大切にすることや態度を育てることが重要であった。第5学年及び第6学年においては、表明された意見だけでなく、相手の立場を尊重することも重要になる。立場を尊重するためには、言葉だけでなく、相手が置かれた状況や様子から相手のことを理解しようとする心情や意欲・態度が必要になる。そして、相手の状況を多面的・多角的に考察し、相手の立場を理解して、葛藤しながら自分がとるべき行為を判断する経験を積み重ねる必要がある。本時において重要なのは、この考察・理解・判断の経験を積み重ねることである。

### **(2) 児童の実態について(児童観)**

第5・6学年の児童は、自分のものの見方・考え方について認識を深め、相手のものの見方や考え方との違いについてそれまで以上に意識するようになる。また、この時期には、考えや意見の近い者同士が密接に接近し、そうでない者を遠ざけようとする行動が見られることがある。このような時期だからこそ、相手の意見を素直に聞き、相手の状況や立場を考慮して、なぜそのような考え方をするのかを、相手の立場に立って考える態度を育てることが求められる。

本学級の児童は、友達と協力して活動したり、仲良く遊んだりすることができる。児童は、自分と異なる意見を大切にすることが必要であることは、頭ではわかっている。しかし、実際の生活場面では、自己中心的な言動から友達とトラブルになることがある。相手が自分にしてきたことだけを主張しようとする時は、まずは気持ちを落ち着かせてから、どういう経緯でこうなったか、自分にも相手をいやな気持ちにさせる言動はなかったか話をさせるようにしている。また、考え方の違いから、友達が自分ならしないような行動をとった時、そのことを「間違っている。」「おかしい。」と強く言う場面が見られた。その場面では、どちらかの考えが間違っているのではなく、考え方が違っているだけだということを確認してきた。

授業では、答えが間違っていたり、友達と違う考えだったりすることが恥ずかしいという思いから、なかなか自分の考えを言えない児童がいる。そのような時には、人それぞれ考え方は違うものであり、相手の考えから学んだり、深めたりすることが大切であるということをお話している。授業では、話し合い活動を適宜行っている。毎週交替制で決めている班長を中心に、活発な議論を行う姿が見られるが、しばしば自分の意見を主張することに夢中になって、相手の意見を聞くことを忘れてしまうこともある。

### **(3) 教材について (教材観)**

本時の教材は、ブランコ乗りのサムとピエロとのやりとりを中心に書かれた読み物資料である。ある国の都にやってきたサーカス小屋に、大王アレキスを招いてサーカスを見せた後、団員が集まって話し合うという場面が描かれている。登場人物の一人であるサムは、大王の前で予定になかった演技をして一人だけ目立ち、ピエロのいかりをかっか。サムは、半年前に他国の大きなサーカス団からやってきて、最初からスター気取りで演技をする人物であった。ピエロは、サーカス団の古くからのスターであり、団員をまとめるリーダーであった。サムはピエロの言うことを真面目に聞かない。ピエロは、大王の前で演技できるのは1時間だけと決まっており、出番をもらえる団員も限られているので、一人で目立つなとサムに言った。しかし、サムは、ピエロが説教するのはピエロ自身が目立ちたいからだと言って強い口調で言い返し、結局自分だけで目立つ演技をした。サムが演技を終えた時、大王のいる1時間が過ぎようとしていた。サーカスが終わり、団員たちは控え室に集まったが、サムに対する怒りとピエロに対する同情とで、みな固く口を閉ざしている。その状況のなかで、サムは大声を上げて椅子を蹴り倒した後、ピエロが口を開く。教材の

あらすじは、以上のものである。

『私たちの道徳』所収の教材には、この後、ピエロがサムを擁護した上で、自分だけがスターだという気持ちを捨てるようにさとし、サムが改心して仲直りする過程が描かれている。しかし、本時では、サムが椅子を蹴り倒した後にピエロが何を言ったかわからないように資料を改編して、児童に提示する。そして、ピエロが何を言ったか想像する活動を促したい。このようにすることで、児童が、ピエロになったつもりで物語の続きを考え、ピエロの葛藤を自分のことのように体験することができる。ただし、この葛藤体験を豊かなものにするには、ピエロの腹立たしい気持ちに注目させるだけでなく、ピエロのリーダーとしての立場をふまえながら、サムの目立ちたい気持ちやサーカスの大成功を願う気持ち、演技中の必死さが伝わる演技直後の様子を考慮させる必要がある。児童の議論の様子や、状況に応じた発問を工夫する必要がある。そのようにすることで、『私たちの道徳』に記されているピエロの言動についても、その善さの本質を実感することができるはずである。

#### **(4) 指導について (指導観)**

本時の指導に当たっては、自分と異なる意見や立場を尊重することの難しさや、尊重できたときのすがすがしさ、相手の過ちを許すことの難しさ、許すことができたときに新しい関係が生まれることのすばらしさを、葛藤しながら体験するように指導することが大切である。

本時では、まず導入部で、これまでに班長として話し合いをまとめる時に困った体験を何件か聞き取る。これは、リーダーを務めた経験を思い起こし、ピエロの葛藤を想像する活動を共感的に進める準備をするためである。そこからめあてを掲示する。なお、めあてはいつも頭の端において最後まで考えることができるように、黒板の左端に掲示する。展開部では、資料を配付して黙読する。そして、自分がピエロだったら何を言うか考えてノートに書かせ、その後に班ごとに話し合わせ、発表させる。終結部では、『私たちの道徳』の86～87頁を開かせて黙読させ、授業で感じたことを書かせるワークシートを配布し、宿題として課す。終結部では、話し合いの結果や個々の考えを尊重するため、あえて教師の考えを述べないようにしたい。授業のやりっ放しにならないように、翌日ワークシートを回収してコピーし、児童の考えを把握して今後の道徳教育の方針を考えるための資料にする。また、コメントを付けて返却し、児童の自主学習にフィードバックしたい。

児童は、この授業を通して、自分と異なる意見や立場を尊重することについて自分のことのように擬似的に判断することになる。そのことを通して、自分と異なる立場を尊重することの難しさや、相手を許すことの貴重さについて、これまで以上に深く理解するであろう。その結果は、自分と異なる立場を尊重する広い心の基盤をより強くし、普段の人間関係における葛藤場面で生かされる判断力を育てることにつながる。

## 7. 単元の計画と評価規準 (略)

## 8. 本時の展開

### (1) 本時の目標

他の人の考え方に触れながらピエロの言葉を考え、自分なりに判断することを通して、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重しようとする判断力や心情・意欲・態度を育てる。

### (2) 本時の準備物

- ・改编版「ブランコ乗りとピエロ」のプリント ×32部+α
- ・『私たちの道徳』小学校5・6年(教師用)
- ・ワークシート ×32部+α

### (3) 本時の評価規準

自律的思考と多面的・多角的視点	自分自身との関わり
<p>A 資料の登場人物それぞれの立場を考えたり、他の人の考えや資料に書かれたことを生かしたりしながら、自分のこととして、ピエロの言葉を深く考えることができる。</p> <p>B 自分のこととして、ピエロの言葉を考えることができる。</p> <p>C 自分のこととして、ピエロの言葉を考えることができていない。</p>	<p>A 他の人の考えや資料から読み取ったことを、自分の考えや普段の行動に取り入れようとするができる。</p> <p>B 他の人の考えや資料から読みとったことを、自分の考えや普段の行動に関連させて考えることができる。</p> <p>C 他の人の考えや資料から読み取ったことを、自分の考えや普段の行動に関連させて考えることができていない。</p>

### (4) 本時の学習展開

教授・学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意事項・評価●
<p>&lt;導入5分&gt;</p> <p>1. 班長体験の聞き取り</p>	<p>T:これまで、授業やクラス会で、たくさん話し合いをしてきました。その中でみなさんには班長を順番にしてもらいました。これまで、班長をしていた時に困ったことはありませんでしたか? 先生に教えてください。</p> <p>C:他のみんながバラバラに話して何を言っているかわからなくなつた。</p>	<p>・班長(リーダー) 経験とその時の苦悩を思い起こさせる。</p> <p>・全員に話させる必要はないが、他人の話聞きながら、班長体験を想起する姿勢をつくることに留意する。</p> <p>・「ケンカになりそうになった」</p>

<p>&lt;展開 35 分&gt;</p> <p>3. 「ブランコ乗りとピエロ」の配布、黙読（5分）</p> <p>4. 挙手にて読み取り確認（1問2分 計8分）</p> <p>5. 大問（個別）（5分）</p>	<p>C：話してと言っても話してくれない人がいた。</p> <p>C：言いたいことを言うだけで、他の人の話を聞かない人がいて困った。</p> <p>C：困ったことはない。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>めあて： 違う立場にある人同士が、お互い理解し合うにはどうすればいいか考えよう</p> </div> <p>T：プリントを目で読みましょう。</p> <p>T：読み終わった人は、お話の最後に書かれている問題について、自分の答えを考えましょう。</p> <p>T：では、登場人物にピエロがいました。ピエロはどんな立場にいますか？</p> <p>T：登場人物にサムがいました。サムはどんな人ですか？</p> <p>T：サムは、アレキス大王に演技を見せた後、どんな様子でしたか？（いつまで）</p> <p>T：お話の最後に問題が書かれています。<u>ピエロはサムに何と言ったでしょう？自分だったら何と言うか考えて、ノートに書きましょう。なぜそう思うか、理由も考えてください。</u></p> <p><u>①ピエロのリーダーとしての立場と、②みなさん自身の班長の体験を思い出しながら考えてみましょう。</u></p>	<p>などの理由が不明確な発言に対しては、その理由を明確にさせるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「困ったことがない」場合は、その班をほめ、そんな班ばかりか尋ねる。</li> <li>・班ごとにプリントを配布。</li> <li>・板書の用意をして、机間巡視。</li> <li>・集中できていない児童には、お話の最後にある問題を質問する。</li> <li>・児童の解答を確認しながら、机間巡視。</li> <li>・テンポ良く質問する。板書。</li> <li>・ピエロ＝リーダーの理解を確認</li> <li>・サム＝新入り、目立ちたがり屋の理解を確認。</li> <li>・ピエロの出番があるのに、大王が帰るまで演技していたことを確認。</li> <li>・サム＝一生懸命な人、という意見が出たら、理由を聞き取る。</li> <li>・児童の解答を確認しながら、机間巡視。</li> <li>・理由を書いていない児童には、理由を書くように声をかける。</li> <li>・手が止まっている児童がいたら、左の①と②を再度強調し、正解も間違いもないことを強調する。</li> <li>・残り時間1分になったら、知ら</li> </ul>
---	--	--



<p>6. 大問 (話し合い) (7分)</p>	<p>T:では、自分がピエロだったらサムに何と言うか、今から班の中で話し合ってもらいます。机を班の形にしましょう。</p> <p>T:ピエロは何と言ったか、班の中で話し合ってください。必ず全員その理由も伝えましょう。 (予想される発言)</p> <p>C:「ふざけるな!おまえのせいで…」 →自分の出番がなくなったから。</p> <p>C:「サム、みんながどう思っているかわかるか?」→みんな怒っているから。</p> <p>C:「サム、君もがんばったな」→一生懸命だった姿が見られたし、場の空気を良くしたいから。 (班内の意見を出し合った頃に)</p> <p>T:班で出た意見をまとめて、箇条書きでホワイトボードに書いて下さい。どんな意見でも大事です。書いたら黒板に貼って下さい。</p>	<p>せる。</p> <p>●自分だったらという観点から、ピエロの言葉を書こうとしているか。</p> <p>・各班の話し合いを聞きながら、机間巡視。話し合いが止まっている班があれば、質問する。</p> <p>・自分や他人の考えとともに、ピエロの立場や、サムの立場や思いにも注目するよう促す。</p> <p>・ピエロの立場を考えてどう答えるか葛藤している発言があれば、ほめる。</p> <p>●ピエロのリーダーとしての立場や、サムの立場などを意識して、考えを述べているか。</p> <p>●他人の考えを自分の考えと比べようとしているか。</p> <p>・残り1分半のところ、各班2分くらいで発表してもらうように、伝える。</p>
<p>7. 各班の発表 (1班1～2分 計10分程度)</p> <p>&lt;終結5分&gt;</p> <p>8. 『私たちの道徳』86頁を開いて読む。(4分)</p>	<p>T:では、各班で出た意見をみんなに教えてください。3～4班くらいに聞きます。できれば1班2分くらいで教えてください。</p> <p>T:ここまで、自分がピエロだったらどうするかみんな考えてもらいました。では、意見の一つとして、実際にピエロは何と言ったか調べ</p>	<p>・1班につき2分のタイマーをかける。時間が来ても教師からは急がせない。</p> <p>・板書 (何と言うか)</p> <p>・『私たちの道徳』の結末は、自分の意見や他の人の意見と同列の、一つの意見として位置づけられるように強調する。</p>

<p>9. 宿題 (1分)</p>	<p>てみましょう。『私たちの道徳』86・87 頁に続きがあります。86 頁を開いて、目で読んでみましょう。</p> <p>T: さて、自分の考えと他の人の考え、そして実際のピエロの言葉の 3つを比べると、どんなことを考えましたか。さっき配布したワークシートに、自分の感想を書いて、明日持ってきてください。</p>	<p>・机間巡視しながら、そっとワークシートを配布する。</p> <p>(ワークシート)</p> <p>●他の人の考えや資料を踏まえて、自分なりの感想を述べているか。</p> <p>●授業で学んだことを、これからの自分の行動に取り入れようとしているか。</p>
-------------------	---	--

### (5) 本時の板書等計画

<p>ちがう立場にある人同士が、おたがい理解し合うにはどうすればいいか考えよう。</p>	第7班	第4班	第1班	<p>◎話し合いではん長をしていて困ったこと</p> <p><b>ブランコ乗りとピエロ</b></p> <p>◎ピエロはサーカス団の中でどんな立場にいますか？</p> <p>◎サムはどんな人ですか？</p> <p>◎大王の前でサムは何をしましたか？</p> <p>☆自分がピエロだったら、最後の場面で、サムに何と言いますか？ (理由も考えましょう)</p>
	第8班	第5班	第2班	
	第6班	第3班		

### (6) 本時の教材

(別紙)

#### ○ 参考資料

- ・小学校学習指導要領 (平成 27 年 3 月一部改訂)
- ・小学校学習指導要領解説 (平成 27 年 7 月)
- ・道徳教育に係る評価等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)」平成 28 年 7 月 22 日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1375479.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1375479.htm)
- ・「学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)」平成 28 年 7 月 29 日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1376214.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1376214.htm)
- ・平成 28 年度「道徳教育指導法 I」の各回講義・資料

- ・『私たちの道徳』活用のための指導資料（小学校）』文部科学省
- ・植村あゆみ・佐井ひとみ「第五学年道徳学習指導案」<http://www.kochinet.ed.jp/aso-e/jyuutiigatusidouann.pdf>

## 第9章 道徳教育をどう評価するか？ —評価規準

平成27年3月の小学校・中学校学習指導要領の一部改訂では、「特別の教科道徳」（道徳科）が設置された。そして、道徳科の学習状況について評価を行うことになった。平成29年3月告示の小学校・中学校学習指導要領でも、道徳科を置き、評価を行うことになっている。道徳という人間の価値観に関する問題を評価することに違和感を持っている人々が多い。また、道徳科の評価が数値による評価ではないという原則についても、従来の評価観からでは理解することが難しい。道徳科における評価とはどのようなものか。何のために、どのように行うべきものか。数値ではない評価とはどういうものか。教師はどのように評価すべきか。道徳科は全ての教師が関わるものだから、道徳科の評価に関する理解は教師になるために必須である。

以上の問題意識に基づいて、本章では道徳科の評価について概説する。まず、道徳科の評価とはどのようなものとして考えられており、何のために行うものかについて整理する。次に、道徳科の評価を具体的に行っていくために、道徳科の評価規準のあり方について考察する。

### 1. 道徳科の評価に関する基本的考え方

一般的に、教科の評価は点数によって行われてきた。道徳科の評価は点数での評価方法をとらない。文章による総合的な個人内評価を行うのが鉄則である。特に価値観を評価することは避けられる。道徳的価値の理解や価値観については、行動に表現されていると考えて、価値観ではなく行動を評価することを重視する。評価規準は、基本的には学習指導要領に記述された道徳科の目標にある。すなわち、小学校では「第1章総則の第1の2に示す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ため、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、中学校では「第1章総則の第1の2に示す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ため、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。道徳科全体の評価規準は、道徳性（道徳的判断力・心情・実践意欲・態度）を育てているか、道徳的価値の理解をもとに、自己を見つめ、物事を多面的・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ているか、にあると見て良い。

道徳科は価値観を育てる。価値観は様々な要素が複雑に絡み合って成立するものであり、1や2などの点数に表せるものではない。抽象的な点数に単純化して価値観を評価するこ

とは、子どもたちが自分の何を評価されているかわかりにくくし、自分の行為を改善していくことにつなげられない。また、現代の日本社会においては、点数を上げることを目的化し、形式的な学習しか生み出さない可能性が高い。それから、相対評価によって価値観の善し悪しを他人との比較によって評価することは、他人に合わせる協調的行為を強調しすぎて、自分で考える自律的行為とのバランスをとることを難しくする。また、子どもの実態とかけはなれた目標を持ってきて到達度評価するのは、価値観の押しつけにつながりやすく、また、自分で考えることの否定につながりやすい。主体的な学びを目指す道徳科では、価値観の押しつけこそ最も避けるべきことである。また、道徳科によって子どもたちから引き出したい道徳的行為とは、様々な道徳的価値の理解や、道徳的判断力・心情・意欲・態度の総合的な働きによって現れるものである。道徳科では、子どもが何を改善していくべきか具体的にわかり、他人と比べたり、誰かから押しつけられたりするのではなく、自分で考え、判断し、行動できるようにしていかなければならない。道徳科の評価も、この方針にのっとって、教育効果を高めるように工夫されなければならない。そのため、道徳科では、点数評価や相対評価、到達度評価、観点別評価ではない評価のあり方を考えていかなければならないのである。

道徳科は個人内評価を行う。個人内評価とは、他人と比べるのではなく、その子ども自身の過去と比べて、その子のよさや課題、可能性、進歩の状況などを評価する方法である。個人内評価の意味については、形成的評価の考え方が参考になる。個人内評価は、教師の指導改善に用いられる。教師は、子どもの学習成果を確認して、自分の指導方針の適不適を確認し、次の指導方針を定める資料とする。また、個人内評価は、子ども自身にも開示される必要がある。子どもは、学習成果を確認して充実感や自己肯定感を高めたり、次の学習課題を見つけたりして、次の学習の意欲や留意点につなげる。個人内評価の結果は、教師にとってはその子の指導方針を定める資料であり、子どもにとっては自分の学習を確認・改善する資料である。何がどこまでできていて、どこに課題があるかを見つけるためには評価が必要である。道徳科の評価が必要なのはこのような意味からである。

道徳科は、文章による総合的な評価を行う。文章による総合的な評価とは、学習成果を数値で抽象化するのではなく文章で具体的に記述し、道徳性を判断力・心情・意欲・態度に分割せず一括して総合的に評価する方法である。パフォーマンス評価の考え方が参考になる。パフォーマンス評価とは、一定の課題に対するパフォーマンス（表現）の成果や過程の質を評価する方法である。パフォーマンスを評価するには、具体的な成果物を評価資料にするということが有効であるため、成果物を集めてポートフォリオ（作品集）にまとめる必要がある。また、パフォーマンスは複雑なので、評価項目を分けて設定し、項目ごとにそれぞれ達成状況を文章で表現してルーブリック（評価規準表）を作る。なお、従来の評価の観点とルーブリックの評価項目との違いは何か。従来、観点別評価において重要な役割を果たしてきた評価の観点は、本来区分できない総合的な人間の資質・能力を判断力・心情・意欲・態度などのように区分してきた。一方、パフォーマンスを評価するための評価項目は、資質・

能力を区分するのではなくパフォーマンスの諸側面を区分する。たとえば、自分で考えようとしているか、話し合いの様子はどうか、違う立場からも考えようとしているか、他人の考えを取り入れようとしているかなどの、パフォーマンスの質を文章で評価する。

## 2. 道徳科の評価規準の考え方

道徳科は、文章による総合的な個人内評価を行う。言い換えれば、パフォーマンス評価を形成的評価として行う。では、どのような評価規準を設定すればこのような評価ができるか。なお、ここで問題とするのは「規準」であり、「基準」ではない。「規準」は質を評価するためのもので、「基準」は量を評価するためのものである。道徳科の評価は、パフォーマンスの質を評価するので、「規準」を設定する必要がある。

道徳科のパフォーマンスとは、学習指導要領の道徳科の目標によれば、道徳性を育てるために必要なものである。細かく分けると、道徳的価値を理解した上で自己を見つめる様子、物事を多面的・多角的に考える様子、人間としての生き方について考えを深める様子が重要である。そして、これらの様子を評価し、どのような道徳性（判断力・心情・意欲・態度）がどのように育っているかを文章で評価する資料とする。毎回の道徳科の授業ではそれぞれの様子を評価することを中心にして、学期末に記述する児童・生徒指導要録では、毎回の道徳科の評価を総合してどのような道徳性がどのように育っているか記述することを中心に進めることになるだろう。以下、主な評価項目について解説する。

まず、道徳的価値を理解した上で自己を見つめる様子については、注意が必要である。どのような価値観をもっているか、育てているかという点を評価することは、道徳科の趣旨からしてできない。そのため、その授業の中心となる道徳的価値が含まれている教材や活動にどのように関わっているか、そして価値の理解を踏まえて自分のこととして考えようとしているかが重要なポイントになる。価値は価値として自分にかかわることとして考えず、他人事として捉えるような様子が現れるようでは、その授業は失敗である。また、自分のこととして考えているが、教材・活動と関係なく自分勝手に考えている様子が現れても、授業はうまくいっていない。本時の教材・活動に示されている道徳的価値について、自分との関わりから考えている様子が現れることが望ましい。教師は、そのような様子が現れるように授業を構想・実践し、子どもたちにそのような思考をする機会を提供すべきである。

物事を多面的・多角的に考える様子については、個人の中で考える様子と、集団の中で考える様子との2つを関連づけながら評価したい。例えば、読み物教材による授業では、子どもは、教材を通して、「自分だったらこうする」について考えるとともに、主人公やそのほかの登場人物の立場に立ってみてそれぞれの思考や行動について理解を試みる。自分の立場と、主人公の立場、他の登場人物の立場など、様々な立場から物事を多面的・多角的に考えるのである。また、集団の中で考える姿も評価したい。例えば、読み物教材を読んで主人公の考えや行動について議論したり、教材から自分たちの生活にかかわる問題として議論

したりする様子である。教材に沿いながら自分の意見を主張するとともに、他者の意見を傾聴して、その上で他者の意見を取り入れて自分の意見を修正する様子は、まさに多面的・多角的に考えながら生き方についての考えを深める様子である。教師は、そのような様子が現れるように、子どもが自分の意見を発表できる場や他人の意見に触れられる議論の場を用意する必要がある。

道徳科の評価規準を設定するためには、パフォーマンス評価をするためのルーブリックを作成するとよい。先述の通り、評価するパフォーマンスは、教材に含まれる道徳的価値の理解を踏まえたものでなければならない。そのため、本時の評価規準は教材に沿って作成される。また、授業中のパフォーマンスを評価するのだから、授業のねらいや主題に沿ったものでなければならない。それから、ルーブリックは、評価項目ごとに尺度（パフォーマンスの質）を設定し、それぞれ文章（評語）で記述する。評価項目は、少なくとも先述の、道徳的価値を理解した上で自己を見つめること（自分自身との関わり）と、自分で考えながら物事を多面的・多角的に考えること（自律的思考と多面的・多角的視点）との2つが必要であろう。評価項目は、それぞれ達成することを目指して「～ができる」と表記する。「～ができる」と表記すると、「～ができる」には何をすべきか考えることになり、指導上の留意点も考えやすくなる。尺度については、「できる／できない」の2尺度だけでなく、「できないけれどもしたい」（実行できないが意欲はある）や、「わかっているができない」（理解はしているが実行できない）というような、子どもの実態に沿った尺度を設定したい。あまりたくさんの尺度を設定すると、評価する際にわからなくなりやすい。子どもにも評価結果をフィードバックすることを考えると、あまりたくさん尺度を設定するのはおすすしめない。以上のように、下記の表は、教材「ブランコ乗りとピエロ」を用いた授業に関する筆者作成の評価規準例である。2つの評価項目ごとに、尺度を3つ設定している。尺度Bを基本として、自分のこととして考えることができるか、他人の考えや資料から読みとったことを自

表 小学校高学年用教材「ブランコ乗りとピエロ」を用いた授業の評価規準例

自律的思考と多面的・多角的視点	自分自身との関わり
A 資料の登場人物それぞれの立場を考えたり、他の人の考えや資料に書かれたことを生かしたりしながら、自分のこととして、ピエロの言葉を深く考えることができる。	A 他の人の考えや資料から読み取ったことを、自分の考えや普段の行動に取り入れようとするすることができる。
B 自分のこととして、ピエロの言葉を考えることができる。	B 他の人の考えや資料から読みとったことを、自分の考えや普段の行動に関連させて考えることができる。
C 自分のこととして、ピエロの言葉を考えることができていない。	C 他の人の考えや資料から読み取ったことを、自分の考えや普段の行動に関連させて考えることができていない。

分の場合ならどうかと関連させて考えることができるかを規準にして評価する。できなければ C という評価になる。尺度 A は、尺度 B よりも優れたパフォーマンスを評価できるようにした。表では、自律的思考や自分のことと他者の意見等との関連付けを基本として、多面的・多角的視点による考えの深まりが見られるかどうか、自分の考えや生活に取り入れようとするかどうかで、A か B かの評価を分ける規準とした。なお、子どもたちの実態によっては、A はもっと多様な姿を評価できるように工夫すべきだし、B と C の間に尺度を増やして「言葉が出て来ないが考えようとしている」「言葉になっていないが関連付けようとしている」などの評語を加える必要がある。とにかく、授業対象の子どもたちに沿った評価規準を作成することが何より重要である。

本時の展開を計画する際には、留意点の中に、評価のタイミングや評価に使う資料について記述する必要がある。評価規準に基づいて、発問に対する答えを評価するのか、ワークシートの記述内容を評価するのか、グループワークでの発言内容や参加態度を評価するのかなどを定め、どこに注目して評価するかなどを定めて記述する。評価のタイミングや注目点などを定めたら、本時の展開計画を見直して、より評価の高い子どもたちのパフォーマンスを引き出すように指導の工夫を加えることも重要である。道徳科の評価は、教師の指導改善のための資料でもある。評価を意識することは、授業後だけではなく計画時にも教師の指導を改善する効果がある。

学期末に教師が作成する指導要録には、道徳科の評価も記述しなければならない。道徳科の授業においてどのような学びをしたか複数回の授業成果を総括することはもちろん、事前事後の学校生活の様子をも観察して、道徳科の学習成果としての道徳性の発達状況について記述したい。道徳科の成果は、授業中だけでなく普段の学校生活の中でも見られし、むしろ普段の生活の中で道徳的行為として現れることの方が望ましいからである。

以上のように、道徳科の評価は、教師の指導改善と子どもの学習改善のために、文章による総合的な個人内評価を行う。道徳科では、パフォーマンス評価を形成的評価として行うのが望ましい。評価規準をルーブリックとして作成し、尺度を定めて評価する。評価規準を作成するときには、教材（教材観）や主題、そして子どもの実態との関連性を意識することが重要である。そのため、評価規準の作成において市販の専門書やホームページなどに掲載されている既存の規準例や評語例は参考になるが、結局は自分の授業やクラスに応じて作り直さなければ役に立たないだろう。

#### <主要参考文献>

- ・田中耕治編『新しい教育評価の理論と方法』第 I 巻理論編、日本標準、2002 年。
- ・梶田叡一『教育評価入門—学びと育ちの確かめのために』協同出版、2007 年。
- ・田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』有斐閣、第 3 版 2012 年（初版 2005 年）。



- ・ 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科道德』の指導方法・評価等について（報告）」（平成 28 年 7 月 22 日）

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf)

- ・ 田沼茂紀編『『特別の教科道德』授業&評価完全ガイド』明治図書、2016 年。

### 【資料 1】 道德性の詳細について

（文部科学省『小学校学習指導要領解説・特別の教科道德編』、2015 年 7 月、19 頁）

道德性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道德教育は道德性を構成する諸様相である道德的判断力、道德的心情、道德の実践意欲と態度を養うことを求めている。

道德性の諸様相については、様々な考え方があがるが、学校教育において道德教育を行うに当たっては、次のように捉えるようにする。

道德的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道德的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道德的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道德的行為が可能になる。

道德的心情は、道德的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである。人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情であるとも言える。それは、道德的行為への動機として強く作用するものである。

道德の実践意欲と態度は、道德的心情や道德的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道德の実践意欲は、道德的判断力や道德的心情を基盤とし、道德的価値を実現しようとする意志の働きであり、道德的態度は、それらに裏付けられた具体的な道德的行為への身構えとすることができる。

これらの道德性の諸様相には、特に序列や段階があるということではない。一人一人の児童が道德的価値を自覚し、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、道德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。

### 【資料 2】 道德教育の評価方針

（道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科道德』の指導方法・評価等について（報告）」、9 頁）

小・中学校学習指導要領第 3 章の「児童（生徒）の学習状況や道德性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」との規定の趣旨や、資質・能力の三つの柱の観点から教育課程の構造化を図っている学習指導要領全体の改訂の動向を踏まえた場合、

- ① 道徳性の育成は、資質・能力の三つの柱の土台であり目標でもある「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に深く関わること、
- ② したがって、道徳科で育むべき資質・能力は4ページのような構造で捉えられるが、資質・能力の三つの柱や道徳的判断力、心情、実践意欲と態度のそれぞれについて分節し、観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ろうとすることは、児童生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目的とする道徳科の評価としては、妥当ではないこと、
- ③ そのため、道徳科については、「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、自己（人間として）の生き方についての考えを深める」という学習活動における児童生徒の具体的な取組状況を、一定のまとまりの中で、児童生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を適切に設定しつつ、学習活動全体を通して見取ることが求められること、
- ④ その際、個々の内容項目ごとではなく、大きくりなまとまりを踏まえた評価とすること、
- ⑤ また、他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として記述式で行うこと、
- ⑥ その際、道徳教育の質的転換を図るという今回の道徳の特別教科化の趣旨を踏まえれば、特に、学習活動において児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視することが求められること、

に留意する必要がある。

## 第10章 生命尊重の精神をどのように育てるか？

### 一命と食に関する教材・活動

本章では、道徳教育をどう実践するかを考える事例として、黒田恭史氏の生命尊重に関する実践を紹介する。生命尊重の精神は、学習指導要領において重要な道徳教育の内容である。指導要領の言葉でいう、「生命に対する畏敬の念」を基盤とする。そして、自他および人間以外も含むすべての生命を尊重しようとする判断力と心情であり、実践意欲・態度であり、行為である。1966年の「期待される人間像」において明確に求められるようになった「生命に対する畏敬の念」であるが、現在でも子供たちに育てたい道徳であることは間違いない。

黒田氏は、小学校教員を務めていた1990～1993年に、小学生に豚を飼育させて最後に食べさせるという実践を行った。この黒田実践は、生命尊重の精神を子供たちに育てる実践として、いまだ賛否両論の尽きない、教職課程の道徳教育科目の教材として現在でも著名である。そこで、本章では生命尊重に関する道徳実践例として黒田実践を紹介し、道徳教育をどう実践するか考える材料としたい。

#### 1. 生命尊重の精神を育てようとした実践例

##### (1) 豚を飼う教育のはじまり

平成2(1990)年4月、大阪府の東能勢小学校に、新任教師として黒田恭史先生がやってきた。4年生の担任を務めることになった黒田先生は、クラスの飼育係で何を飼うか話し合われた際に、おもむろに手を挙げて、豚を飼うことを提案した。黒田先生は、子どもたちに命の大切さや、動物を育てることのむずかしさ、楽しさを体ごと学んでほしい、そんな漠然とした思いをもっていた。それならば、大きくて存在感のある動物を飼ってみたいと思っていた。

当時の黒田先生は、次のように語っている。

僕たちが今食べているものと、それを食べるものにするまでの加工の部分が離れていて見えなくなっている。たとえば、豚肉といたらパックの中に入っている、それしか知らない。豚という生きている物と、豚肉というものが全然つながらない。最後は殺してみんなでその豚全部丸ごと食べるところまで自分らで責任持って飼えないかな。それぐらい責任もって一つのことができたらいいな。

黒田先生は豚にこだわった理由をこう振り返っている。豚を飼うことの教育的意義は、漠然とであったが4つあった。第1に、大きな動物を飼育することは大変だからである。豚一頭の命をつなげるためには子どもたちの協力が不可欠であり、子どもたちの協力と知恵と

根気が試され、成長につながる。第2に、においのある動物であり、雑食のため人間に近いフンをするからである。人間が本来持っている、生きることの証としてのにおいを考えることができる。第3に、生命力の強い動物であり、もし死んでしまうことがあれば本当に大きなことになるからである。豚を飼ううちに、クラスの子どもたちに、大きな命をつなげるための一員であるという自覚が芽生えるのではないか。第4に、多くが家畜として飼育されているからである。現在の家庭で飼う動物のほとんどはペットであるが、子どもたちが日頃目にしていないもう一つの動物の姿を知ってもらいたい。黒田先生は、このような理由で豚を飼うことを提案した。

7月30日、トラックに乗せられて豚が学校にやってきた。体重30kgのオス豚。豚小屋は、子どもたちと保護者とで何日も協力してつくり、終業式前日にようやく完成していた。夏休み初めの登校日、子どもたちは豚と初めて出会った。「先生、豚に名前つけたげよ。」との子どもの提案から、豚に「Pちゃん」という名前がついた。黒田先生は、名前をつけることで、家畜でなくペットとしてのニュアンスが強くなってしまおうとして抵抗感を感じたが、子どもたちの強い要望に押し切られた。

夏休みから、子どもたちはあらかじめ決めていた当番表に従って、学校にエサやりや掃除にやってきた。子どもたちはまだPちゃんに慣れておらず、怖がってなかなか近づけなかった。持ってきたエサを小屋の中にポイと投げ入れるのが精一杯で、糞尿の処理もできない子がほとんどであった。夏休みが終わって学校が始まると、給食の残飯や小学校の隣にある老人ホームの残飯をもらって、Pちゃんのエサにした。

11月になると、子どもたちは豚を飼うことになりに慣れてきた。黒田先生は、子どもたちに日記を全員の前で紹介させた、日常の小さな出来事をみんなで考えて解決していくという活動をさせていた。Sさんは、自分たちの毎日食べている食事と豚との関係が不意に気になりだした。食卓に上がった豚肉をPちゃんと重ね、普段何気なく食べている全てのものに命が存在するを感じ取るようになっていた。Sさんは、Pちゃんの小屋掃除のとき、最初はハンカチで鼻を押さえながら行っていたが、次第にハンカチを持たずに掃除をするようになっていた。

Pちゃんがやってきて半年、子どもたちは5年生になった。元4年2組だった子どもたちは、クラス替えで3分の1になっていた。元4年2組以外の子どもたちは、Pちゃんを飼いたいという意志を非常に強く持っていた。このとき黒田先生は、Pちゃんをなぜ飼うのか、将来はどうするのか、きちんと話し合わせることをしなかった。現時点で子どもたちにその問いを投げかけるのは難しいと考え、Pちゃんを飼い続けることだけでも軌道に乗ってくれば、といった祈るような気持ちだったのである。子どもたちは、着々とPちゃんとの思い出をつくっていった。休み時間に、Pちゃんにまたがる子もいた。

5年生の9月、TV取材が入ることになった。また、子ども動物園の豚飼育係の方から話を聞き、子どもたちは豚について様々な知識を得た。このとき、Pちゃんの体重は、最初の30kgから増えて150kgほどになっていた。普通豚肉にされる豚の体重は100kgくらいだと

知ったのもこのときである。ちょうどこの頃、Pちゃんは大きくなりすぎて小屋に入りきれなくなり、小屋が壊れる事件が起きた。子どもたちは、これからも大きくなり続けるPちゃんをどうするか、ついに考え始める。

子どもたちは、まずは小屋の拡張にとりかかった。彼らは、4年生のころから廃品回収(1回100円程度)をおこなって小屋の改修費を集めており、この頃ようやく4,000円ほど集まっていた。自分たちで計算を行うと、改修のための材料費にはまったく足りないことがわかった。子どもたちは、全員で製材所へ行って交渉した。製材所は「予算的には全然合いませんけれど、何とかします。」と引き受け、材木を揃えてくれた。小屋は、保護者の協力を得て、庭付きの小屋に改修された。このとき、保護者にTV取材でインタビューが行われている。それによると、保護者の間にも、豚を食べるということに関わり抵抗感があったことがわかる。

## (2) 豚を飼ってどうするか

黒田先生は、大学時代に読んだ鳥山敏子氏の鶏一羽・豚一頭まるごとさばいて食べ、〈いのち〉について考える実践にあこがれ、いつか超えたいと思っていた。また、子どものころから自分の存在や生と死の問題を考え、大学院で「算数教育におけるコンピュータの利用」を研究した反動で人間に対する教育について考え続けていた。4年生の担任を務めている途中では、父の死に直面した。黒田先生は、Pちゃんを中心に生と死の教育をしたいと考えていた。しかし、小学校段階で生の教育はまだしも、死の教育を真っ正面から行うことは非常に困難だと感じ、悩んでいた。

黒田先生は、機会を見計らって子どもたちに問いかけ、給食のメニューから命のあるなしを考えさせたり、算数の時間に一生のうちの食事の回数を計算させたり、足の裏の面積から私たちが地面の下に生きる何匹の生き物を踏んでいるのか計算させたりした。子どもたちは、命の学習をするなかで、黒田先生以上にPちゃんのことを意識していた。食材として豚一頭を丸ごと調理する様子をビデオで見たところ、Iさんはその日の給食の酢豚が食べられないほどのショックを受けていた。

5年生の10月、黒田先生は学級通信で「私は、Pちゃんを食べた方がいいと思います。」と述べた。その理由は、「食べるということは、ぶたの命を殺すことになるが、そのことは同時に自分たちの命を続かせてくれるものであることを知ること、食べることでPちゃんを最後まで面倒見ることになるのではないか」と述べた。子どもたちは、ある者は食べる理由を述べ、ある者は食べない理由を述べた。わからない、という者も、重みのある「わかりません」を発信した。このとき結論は出なかったが、ひとまず、6年生までは引き続き飼っていくことが確認された。

6年生になって、子どもたちは食肉センターへ見学へ行った。希望参加制であったが、32人中19人の子どもたちが見学に行った。7月には豚肉料理を体験した。2月には豚肉のソーセージ作りを行った。3学期に入ると、Pちゃんとの記録を残すため、絵本作りを行った。

子どもたちが作った32枚の版画と、それぞれにつけられた説明の文章は、絵本になった。

黒田先生の同僚教師たちは、結末に対する思いは若干違っていたが、多くは「私たちは命を殺すのではない。私たちが食べることによって、それらの命も含めて命を続かせている」と考えていた。黒田先生が学校の中で同僚と話しているとき、真っ向から明確に否定する教師は一人もいなかった。しかし、6月、黒田先生の実践が読売新聞に「校内飼育の豚食べよう 生きた命の教育」という見出しで紹介された時、状況が変わった。新聞報道後、黒田先生は明確な否定の手紙を受け取ったのである。手紙では、家畜とペットとしてのPちゃんとは違ふと、Pちゃんを食べようとする黒田先生の考えが明確に否定されていた。黒田先生の心は揺れ動いた。

### (3) 子どもたちの結論

2月16日、卒業まで約1ヶ月となった。Pちゃんは、学校に来た時の10倍、300kgほどの体重になっていた。黒田先生は、次のように子どもたちに提案した。みんなはもう豚を食べたと同じぐらい勉強した。その意味では先生は食べるということにこだわってはいない。最後どうするかは、みんなで納得するまで話し合っただけよう。黒田先生がこう述べた後、子どもたちはPちゃんの処遇について話し合いを始めた。意見は、おおよそ次の4つに集約した。①下級生に引き継ぐ、②食肉センターに持って行って豚肉にする、③農場で飼ってもらふ、④自分たちで食べる。このときの結論は、下級生に引き継いでもらふ、というものだった。ただし、③農場で飼ってもらふのは、月5万円のえさ代がかかるため却下、④自分たちで食べるのはできないとして却下された。

2月20日、体育館での全校集会において、Pちゃんを引き継いでもらふ呼び掛けをした。すると、23日には、3年1組の子どもたちから、引き継ぎたいと申し出があった。しかし、これを受けて、PTAや教員たちの間から、安全性やおいなどを問題視する意見が出された。6年2組の子どもたちも、3年生に引き継いでも5年生のクラス替えの際に、彼らに同じような問題を押しつけることに気づき始めていた。子どもたちは、保護者とも話し合った。保護者たちも、子どもから話を聞いたり、飼育の手伝いをしたりするうちに、Pちゃんの処遇をめぐって考えていた。保護者間でも話し合いが行われていた。3月14日、子どもたちを交えて、黒田先生と保護者とが話し合った。大人も子供もみんな必死であった。結論の出ない話し合いであった。黒田先生は、休憩中にMさんの保護者からかけられた言葉、「黒田先生、つらいやろうけど、ここは先生が決めるあかんと違いますか。」というの言葉を印象深く憶えていた。

3月15日の3時間目、再び話し合いが設けられた。3年1組に引き継ぐことで生じる5つの問題に、議論はしぼられた。5つの問題とは、①におい、②衛生面、③安全性、④3年1組のクラス替え、⑤3年1組の卒業時であった。「結果を先延ばしする」「先に延ばせればいい。ちょっとでも命が延びてくれればそれでいい」「私たちが飼いだめたんだから私らで終わりにした方がよい」「長く生きてほしいが、3年1組が処分するって決めたら余

計悲しい」などの意見がでた。4時間目、「食肉センター派」と「3年1組派」とが、各16人ずつに分かれて意見をぶつけ合った。話は平行線のままであった。

5・6時間目の卒業式の練習の後、最後の話し合いが行われた。「食肉センター派」は10人に減り、「3年1組派」は22人に増えていた。結論は、まずは3年1組に引き継いでもらう方向で用意をし、どうしてもダメなら食肉センターに持っていくということになった。しかし、このとき黒田先生は、子どもたちから食肉センターか3年1組かの決定権を譲り受けた。卒業まで後2日となった3月16日、職員会議ではPちゃんのことを議題となり、3年1組引き継ぎ反対多数のまま議論は平行線となった。最後の決定は、黒田先生に委ねられた。

#### (4) 黒田実践の結末

3月17日、黒田先生はPちゃんの前に子どもたちを集めて、食肉センターに送るという結論を伝えた。子どもたちは黙って先生の言葉を受け止めていた。黒田先生も子どもたちも涙を流していた。その後、黒田先生は、子どもたちと一緒に3年1組へ結論を伝えに行った。Pちゃんが生きることを願っていたIくんは、「ぼくらの本心は、食肉センターにやりたくないけど、けじめをつけなくてはいけないと思って食肉センターに行かせることに決まりました。」と、3年生に伝えた。

3月18日、子どもたちは卒業式を向かえ、6年2組から巣立っていった。3月19日、黒田先生は、TVのインタビューに答えて、なぜ食肉センターへ送ることに決めたのか述べた。この実践は、結局「私の問題」であった。子どもたちは、結論を突き詰めてしまった。彼らに対し「もう充分だよ」と「子どもたちの肩の力を抜かせてあげる方法」は、食肉センターに連れて行くことだと考えた。黒田先生はこう答えた。ただ、10年後この実践をまとめた際にも、この問いに答えることは自信がないと述懐している。

3月25日、Pちゃんは、トラックに乗せられて食肉センターへ連れて行かれた。子どもたちは「Pちゃん。Pちゃん。」と叫びながら、涙を流しながら、トラックを追いかけた。この日集まった6年2組の子どもたちは、31名。Iさんは「私はPちゃんの最後を見ない」と言い、学校に姿を見せなかった。7月12日、豚のPちゃんと32人の子どもたちの900日は、フジテレビの番組で放映された。その後、黒田先生に届いた手紙は100通を超えた。半分为賛成、半分为反対の手紙であった。

2003年、黒田先生は、この実践を著書『豚のPちゃんと32人の小学生一命の授業900日』にまとめた。最後の章の末尾には、こう書かれてある。

ここまできて、ようやくPちゃんのことを書くことができた。私にとっては長い道のりであった。この先、Pちゃんと一生つきあっていくことの決心もできたような気がする。

## 2. 黒田実践から何を学ぶか

以上のように、黒田実践は、目の前に生きているリアルなブタを飼育し、このブタを食べることについて考えさせることによって、子どもたちに「命とは何か」を真剣に考えさせた実践であった。保護者も巻き込み、家庭での真剣な対話をも増やした。その結果、子どもたちは、生きているブタと食料としての豚肉とをつなぎ、命と食との関係を自分たちの生活のなかで具体的に考えさせ、その結果を日常生活に反映させることができた。

しかし、黒田実践には、黒田先生自身が後々まで自分の実践を整理しきれなかったことからわかるように、多くの問題が残っている。以下、いくつか問題を整理したい。

### (1) 計画段階について残された問題

まず、計画段階においては次のような問題が残されていた。まず、教材選択の面では、命と食との関係を考えさせる教材として、ブタを選択する必要があったのか、という問題がある。黒田先生は、大きさ・におい・生命力・家畜という観点からブタを選択したが、この観点からならば、ニワトリやウシでも選択の可能性はあった。また、肉にこだわる必要はあったかという問いも残る。

教育方法の面では、文章や写真・ビデオなどではなく、本物のブタを使う必要があったのか、という問題が残っている。実践の途中でブタ一頭をまるごと解体するビデオを見せたことでも、子どもたちには十分な効果が現れていた。このとき以降もなお、ブタを殺して食べることにこだわる必要はあったのか。

教育期間の面では、3年もかける必要があったのか、という問題がある。子どもたちが真剣に悩むことになった原因としては、家畜としてのブタが「Pちゃん」としてペット化してしまい、情が移ってしまったことが大きい。期間が長ければ長いほど、情も移りやすい。授業の計画段階において教師のねらいは確かに明確であったが、子どもの気持ちはどこまで配慮されていただろうか。子どもたちが当然直面するはずの「かわいそうだ」というあわれみ・いつくしみの感情を、授業でどう位置づけていたか。それらの感情を、克服すべきものとするのか、葛藤のままにしておくのか。

発達段階への適合面でも、この実践で取り扱った内容・方法は、小学4～6年生に適切な程度だったか、という問題がある。「自分の命は他の命を食べることで保たれている」という内容について葛藤させるにしても、命を奪うという決断を小学生にさせるという活動や方法は適切だったか。

教師のねらいの面では、他の「死」についてどこまでリアルに考えていたか、という問題がある。他の命が自らの命を支えているという結論は、他の生物の「死」が自らの命を支えているということでもある。子どもたちの実際の討論のなかでも、他の生物の「死」を決める権利が人間にあるのか、という問題が出てきた。他の生物の「死」を決める権利は人間にはない、という立場からの結論は、計画段階で想定されていただろうか。教師の考える一つ



の結論が先行していなかっただろうか。他の結論を想定した上で、授業を計画し、展開させたのだろうか。

以上のように、実践の計画段階について、教材選択、教育方法、期間、発達段階、想定される結論の観点から考察してきた。教材開発・カリキュラム開発・授業実践等について、これらの観点や問題から、学ぶべきことは多いと思われる。

## (2) 展開過程について残された問題

次に、授業実践の展開過程に注目して、残された問題を考察しよう。まず、実践の展開途中における方針転換をどうするか、という問題がある。家畜として教材化されたブタは、実践が展開するなかで「Pちゃん」と名付けられ、飼育のなかでペット化していった。実践の終盤では、葛藤のなかで、Pちゃんの絵本が作られた。実践が展開するなかで、教材であるブタは、家畜ではなくペットになってしまったのである。この時点で、当初のねらい通りに進めるには、子どもたちへの何らかの配慮が必要となる。もしくは、子どもたちの気持ちに沿ってねらいを修正する、という選択肢が浮上してくる。

子どもへの趣旨徹底をどうするか、という問題も残る。黒田実践では、4年生から5年生へ進級する際、子どもの入れ替えがあった。ここで、実践開始から参加して最初は家畜としてブタにかかわっていた子どもと、実践への参加当初からペット化したブタとかかわる子どもとが、クラスの中に混在することになった。このことは、3年という長期間の実践が当初のねらいに沿って、一貫して展開することがいかに難しいか考えさせる。

実践は、だれがどう結論を出すか、という問題も残った。黒田実践では、子どもに決断させることを目指しながら、様々な理由から黒田先生が決断して実践が終了している。

道徳教育は生き方を教育する。そのため、命の問題を取り扱うことは避けられない。倫理的問題を含むが故に、教材化には細心の注意をはらう必要がある。とくに準備段階においては、多様な観点から、ねらい、教材、方法、期間、結末などについて、十分に想像力と意志を働かせることが必要となる。また、ねらいや教材がいかにすばらしくとも、子どもの実態・生活を考慮に入れなくては、大きな問題を残してしまうことにもなりかねない。子どもの実情に応じて、実践方針を転換することもまた恐れてはならない。

しかし、失敗を恐れて、子どもたちに必要な教育をしないことは、教師の職務と責任とを放棄するにも等しい。教育にかける教師の信念・情熱も、ぜひ大事にして欲しい。そして、その信念・情熱を、実践前の十分な準備と、展開過程における子どもの実情やその他の現実に対する豊かな感受性と考察とによって、確かな実践に具体化して欲しい。そのことによって、実りある実践にして欲しいと思う。教材選択・開発は、実践の出発点であるため、重要であり、かつ難しいのである。

## <主要参考文献>

- ・黒田恭史『豚のPちゃんと32人の小学生一命の授業900日』ミネルヴァ書房、2003年。
- ・フジテレビ「今夜は好奇心」1990年7月12日放送分
- ・白石崇人『講義用テキスト道徳教育』私家版、2013年、42～44頁。

## 【資料1】黒田実践について質疑応答

(2016年11月14日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月21日に返答したもの)

2016.11.14の質疑に対する応答(白石崇人)

### 1. 全体として

黒田実践の要旨とDVDの鑑賞を通して、みなさん、いろいろなことを考えてくれたようです。黒田実践は今でも賛否両論があります。今回のカードには、子どものトラウマになるのでは、という意見がちらほら見られました。中学生になっていろいろな心の経験を積み上げてからの方がいいのではないかという意見もありました。教師の想いが強すぎるとつい子どものことを後回しにしてしまいがち。子どもの発達に応じた授業づくりはとても大事なことです。子どもの発達を想定することや、反応・影響を予想することの大事さについて、この際あらためてかみしめておいてほしいなと思います。

さて、黒田実践についての直接の疑問(黒田先生はこのときどんなことを考えていたのか、とか)は、授業中に紹介した黒田恭史『豚のPちゃんと32人の小学生』(ミネルヴァ書房、2003年)を読んでみてください。附属図書館にも所蔵されていますし、白石ももっています。また、ネット上に様々な意見や情報(どこまで信用すべきかわからないものもありますが)があります。それらを見た上でわからないことや話したいことがあれば、白石のところに来て話してみてくださいね。

授業実践の前に、自分自身が命について考えることをもっとしないといけないなと思った人には、マンガですが、荒川弘『銀の匙—Silver Spoon』(小学館)がお手軽でおすすめて(カードでもおすすめてくれた人がいました、ありがとう)。今日の

黒田実践につながる場面もありますので、超オススメです。

なお、黒田恭史氏は、授業中に「現在は佛教大学の先生」と紹介しましたが、下調べが足りませんでした、すみません。いつのまにか京都教育大学に移られているようです。黒田氏は、時々、豚のいた教室について講演されているようです。

### 2. 命の授業について

【問い】今回は命と食の視点からの教材だった。他の視点からも知りたいと思った。例えば命と未来など…

【問い】他に道徳で取り上げた実践を知りたい。鶏など。詳しく。

【問い】他にも命を対象にした実践があるのか？

【答え】命を扱った先行実践はいろいろあります。市販されている教材集や実践例などには、必ず一つは入っていますので、眺めてみてください。

ぜひ読んでみてほしいと思う命をテーマにした実践報告書は、たとえば次の通り。以下は、※がついている本は附属図書館に所蔵されています。

※黒田恭史『豚のPちゃんと32人の小学生一命の授業900日』ミネルヴァ書房、2003年。

※鳥山敏子『いのちに触れる一生と性と死の授業』太郎次郎社、1985年(1991年、OD版2011年、Kindle版は半額以下で手に入ります)

・高塚人志『いのちにふれる授業—鳥取・赤崎高校の取り組み』小学館、2004年。

・大瀬敏昭『輝け！いのちの授業—末期がんの校長が実践した感動の記録』小学館、2004年。

※NHK「こども」プロジェクト『4年1組命の授

業一金森学級の35人』日本放送出版協会、2003年。

鳥山実践や黒田実践については、1980～90年代に現職教員を体験した人ならおそらく知っていると思います。現職経験のある先生に聞いてみると、違った角度からの意見が聞けるかもしれません。ぜひゼミの先生に聞いてみましょう。

【問い】本当に命の大切さを伝えるために必要な方法とは何でしょうか？

【答え】難しい問いです。それを追い求めて、先生たちはいろいろな実践を工夫されているのだと思います。授業で伝えるには、どのような授業がいいのか。皆さんもぜひ考えてください。

白石が思う方法は、授業で取り上げてきた通りです。モラルジレンマ授業、体験活動、言語活動（討議・発表など）などです。命の実感をどのように体験させるか、これが授業づくりの根幹だと思います。子どもたちに合ったジレンマ教材は何か、というところが難しい。ウサギやヒヨコを抱く活動だって、鼓動、暖かさ、血の流れ、動き、生き物の骨と肉の感触などを通して、命を実感することができます。

【問い】命の期限は誰も決めることができないのであれば、そもそも豚の命の長さを決めようとしていること自体に問題があるのではないかと思った。

【答え】鋭い！

### 3. 討論について

【問い】もし討論の際に、映画のように殴り合いのようになつたらどうすればいいか。

【問い】児童間の討論が激しくなってしまった時、教師はどう対応したらよいか。

【答え】真剣に討論すれば、あのように殴りかかりそうな場面にもなるかもしれませんね。大事なものは、真剣さを受け止めながら、暴力はいけないという姿勢を教師が貫くことです。おろおろふらふらしていると、クラスの状態はさらに悪くなりますので、教師が毅然とした態度でしっかり対応する必要があります。冷静でなければ議論はできませんので、激してきた時はいったんインターバルを

置いて、落ち着く時間を設けることも大事です。

そもそも、討論（ディスカッション・話し合い）のルールをしっかり徹底して習慣づけなければ、ああいう討論はうまくいきません。とくに、発達が未熟な子どもたちの場合、討論の場での話を日常の場でも持ち出してトラブルに発展することがないとも限らないので、討論での話と日常の生活とは区別することを徹底して指導しましょう。

【問い】先生としての意見を求められたときはどう答えたらいいのか。

【問い】自分にとっては、教室の中で先生は絶対的な存在で、先生はどう思うかという子どもの質問にははっきりと答えてしまうと、その先生の意見が正しいように思ってしまうのですが、話し合いで先生が意見を述べたのは、いいことですか？

【答え】妻夫木君も言っていましたが、「俺（先生）がよければいいのか」と問い返すのは大事です。先生の意見を言うのは場合によっては必要ですが、先生の意見はあくまで参考意見、決めるのは自分たち（子どもたち）という姿勢を崩させないことが大事です。子どもに討議させている場合、基本的には先生は意見を述べないのが普通ですね（子どもたちが考え、意見を述べるための活動なので）。

なお、今回提出されたカードの中で、豚を食べるか食べないかを決めるという問題は、どちらかという子どもたちの問題というよりも、黒田先生自身の問題だったのではないかとカードに書いてくれた人がいました。すばらしい解釈です。私もそう思います。そのため、黒田先生は自分の意見を述べるべきだったし、述べざるを得なかったのではないのでしょうか。

### 4. 実践からの学び

【問い】黒田実践で学べたことはあまりありませんでした。Pちゃんを学校に残すか殺すかは子どもたちには判断しがたいことなのは絶対分かっていたはずなのに。

【答え】いい意味で学べたことはなかった、という言葉かな。もしくは考えることよりも、許せない気持ちや怒りが勝っているのかなと受け止めました。教師の責任は大きく重い。しかし、失敗から学ぶことはないコミュニケーションを断ち切ってしまう

うと、本来学ぶべきことも見えなくなります。また、失敗から学ばない実践者として教壇に立つようになった時、失敗することができないというプレッシャーが大きくなりすぎたり、思い切った挑戦をすることができなくなったりして、とても仕事が苦しくなります。さらに先を見据えると、自分に後輩ができたときに、後輩の失敗も許さない、相談しにくい先輩になってしまうかもしれません。失敗から学ぶことも、積極的にしてみましょう。

と、ここまで「失敗」「失敗」と言ってきましたが、そもそも「失敗」と判断することによって見えなくなるものもあると思います。一見失敗に見えるものに「失敗」のレッテルを貼るのはいったんやめて、何か意味はないか、学べるものはないか、考えてみましょう。違う世界が見えてくるかもしれません。

ある人がカードに書いてくれたことが大事なことを言っていたので、以下に引用しておきます。

このような「賛否両論」実践があるからこそ、自分だったらどんなやり方をするか考えられるんだと思いました。

【問い】黒田実践をよりよくするためにはどうすればよいか。他の方法を使って命の重みを身近に感じることはできないか。

【答え】いくつか私が考えることについてメモしておきます。(授業最後に口頭で言ったことも含みます)

・教材については、食べる生き物であれば豚でなくてもよい。例えば鶏であれば、育てる期間も短くなる。

・黒田実践では食肉センター見学に行っているが、屠殺の映像でも同じような命の重みを感じることは可能かもしれない(現在の学校現場の状況では校長や教育委員会の許可が下りないかもしれないが…)。

・期間を、もっと短期間にする。

・子どもの反応や影響についてもっと想像力を働かせ、予想し、それに基づいて実践を計画する。教師の想いのみで突っ走ったり、想いが強すぎて子

どもたちに強いるものが多かたりする計画は失敗のもと。

・同僚である教師集団が、もっと死や子どもたちの実感についてリアルに想像し、自分が実践することを想定して、授業者に積極的に助言をする必要がある。

・名付けについては、やはり教師が強く否定すべきである。

・学年が変わった時に、子どもたちにしっかり趣旨確認・徹底をする必要がある。

・討議をさせて結論を決めるのであれば、その結論は尊重する必要がある。黒田実践のような結論になった際は、少なくとも教師が矢面に立って、子どもたちと議論する必要がある。

## 5. その他

【問い】役者の映画でなく、黒田先生が実際に出ている映像はないのですか？

【答え】1990年7月12日にフジテレビ系「今夜は好奇心」という番組で放送した、黒田実践のドキュメンタリーはあり、いくつかの賞を受けました。私はこの番組の一部とこのクラスで育った人がインタビューを受けていた映像を、昔一度見たことがあります。今は見ることはできません。

【問い】これ(黒田実践・DVDの議論風景)は道徳科なのですか。結果がない、子どもに決定させようとしているのを考えると、学級活動(特別活動)の範囲ではないのですか。

【答え】もちろん、このような活動をしようとすれば、道徳科の時間内にはとてもおさまりません。しかし、道徳教育を、道徳科の時間内にとどめるか、学級活動・特別活動の範囲かどうかにかかわらず、それはほど問題ではないと思います。そもそも学校の道徳教育は「学校の教育活動全体を通した道徳教育」ですので、特別活動の時間にも行うのですから。道徳科の時間ですべきことは何か、特別活動の時間にすべきことは何か、よく考えて時間配分して計画・実践していきましょう。

## 第11章 ルールとは何か —道徳教育の現代的課題(1)

読者が子供の時、次のように考えたことはないだろうか。自分の好きなように生きるには、決められたルールは邪魔でしかない。大人は自分たちに好きなように生きろと言いながら、なぜルールを守らせようとするのか。自由な社会を作ったり、自分で物事を決めて生きていける人間を育てたりしようとするれば、ルールはむしろ必要ないのではないか。以上のような考えは、おそらく思春期（中学生頃、早ければ小学校高学年頃）に出てきやすい考え方である。中学生の時期は、大人から自立しようとする時期であり、様々な知識を学び、様々なことができるようになり、世界観が広がって、自分の世界が独立し始め、自分がやりたいことややりたくないことが明確になり始めて、大人や他人からの干渉を嫌がる。そのため、大人が決めたルールに反発し、自分や同年代の仲間との世界を生きていきたいという気持ちも強くなる。この時期には、あえてルールを破ることが自立の証明のように感じられて、仲間内でも高く評価されることもある。このような時期の子供たちにルールを守るよう指導するのは、簡単なことではない。

一方、小学生（特に低学年）のうちには、大人に対する信頼感や罰に対する不安・恐怖などを基盤にして、大人の言いつけやルールを守ろうとする子供は多い。しかし、道徳教育は自ら判断して道徳的行為をすることを目指すから、大人の言いつけや不安・恐怖によってルールを守ろうとする態度を放置してはならない。また、中には、そもそもルールを守ることの大事さを実感できない子供もいるし、大人に対する不信感から大人の言いつけに反発心を抱く子供もいる。このように、小学生の時期にも、子供たちの規範意識に関する課題は多様である。そのため、思春期のみならず、小学生のうちにもルールを守るよう指導することは、簡単なことではない。

道徳教育の重要な現代的課題の一つには、規範意識の形成がある。規範意識とは、規範に従い、規範を担おうとする意識のことで、社会で決められたルールや道徳的規範などのきまりを守ろうとする気持ちのことである。規範とはルールだけを指すわけではないが、規範意識の形成において、ルールを自ら守ろうとする意識を形成することはとても重要なことである。また、ルールとは、一定の社会や集団が目的・目標を達成するために決めた決まりのことであり、誰かが勝手に決めたものではなく、利害関係者が話し合っ合意して作ったり作り直したりするものである。ルールを守るだけでなく、ルールを作ることに参加するような道徳的態度を育てることも、教師のやるべきことである。

以上のような、ルールを守る態度や規範意識を形成することは、教師がそもそもルールとは何か知らない、考えたこともないのでは指導することは不可能である。子供が「なぜ守らなければならないの？」と問いかけても、「どうしてもだ！」としか答えられないのでは、指導にならない。そこで本章では、ルールに関する理論を検討し、ルールや規範意識について根本的に考えてみよう。

## 1. ルールの存在意義

ルールはどんな場面に存在するだろうか。例えば、人の物を盗んではいけない、他人を殺してはいけない、法律を守らなくてはならない、契約したら契約内容を破ってはいけない、横断歩道を渡る時は信号が青になったら渡る、マニュアルがあるときはその通り作業するなど、社会生活一般のルールがある。また、校則を守る、授業中には私語をしない、食事をしたら歯磨きをするなど、学校や家庭など特定の社会・集団において通用するルールがある。また、トランプや将棋、鬼ごっこ、ままごと遊びなど、遊びの中にもルールがある。これらのルールが、もしなかったとしたらどうなるか想像してほしい。おそらく、不公平や非効率、争いが頻発して社会や集団の秩序が乱れ、我々は常にストレスや危険にさらされるだろう。マニュアルなどの作業のルールがなければ、いつもゼロから始めなければならず、失敗を繰り返すことになる。遊びのルールがなかったら、みんな自分勝手に遊ぶことになっておもしろくないし、そもそもみんなで遊ぶことすらできない。

つまり、ルールとは、一定の社会や集団の秩序を形成し、維持するために設けられたものである。また、時間や労力の浪費をなくし、失敗・危険を回避するものでもある。ルールは、社会の秩序を守るために必要な行為を奨励・強制する。また、秩序をやぶる行為を禁止・防止する。同じルールに従って生きる者たちの間では、連帯感や仲間意識が生まれ、一定の集団や社会が成立する。また、同じトラブルを繰り返さないために作られたルールに従えば、同じ失敗を繰り返さなくてよくなり、間違った判断をする可能性が減り、迷うことや曖昧な判断も減る。ルールは、社会秩序の形成や維持、失敗・危険の回避などのために、肯定・奨励・強制されるべき行為や否定・抑制・禁止されるべき行為を定め、これらの区別を明確にする。ルールがあることによって、今やろうとしている行為は肯定・奨励・強制されるべき行為か、それとも否定・抑制・禁止されるべき行為かについて、判断することが容易になる。ルールは、我々の社会生活において、欠かせないものである。

ルールを守ろうとする規範意識は、幼児期のころから芽生え、育っている。集団生活の中で、親や大人に叱られてやってはいけないことに気づいたり、逆にほめられてやるべきことに気づいたり、やってはいけないことをして友達とケンカになったりする。また、集団遊びの中では、ルールに従ってみんなで遊ぶ面白さや、自分の気持ちと仲間の気持ちとのぶつかり合い、ルール破りによって遊びがしらけたりおもしろくなくなったりする経験を通して、子供たちは規範意識を自然に身に付けていく。子供たちは、集団生活や鬼ごっこやフルーツバスケットなどで遊ぶ中で、一定のルールに従うことの大事さに気づき、自然にルールに従って行動するようになる。小学校以降の道徳教育は、幼児期以降に様々な育ってきた規範意識を育てていくのであり、ゼロから育てるのではない。ただし、世の中には、家庭の事情や養育環境の問題によって、集団生活や集団遊びの経験が少なく、規範意識が十分育っていない子供がいる。そういう子供は、ルールの存在意義を想像しにくいし、ルールに従うことの

大事さを実感できていないことが多い。したがって、意識せずにルール破りをしてしまったり、自分の思いが強すぎてルール破りをしてしまったりすることがある。もし集団生活の経験の質が十分でなければ、改めて適切な経験をする機会を設ける必要がある。

以上のように、ルールは社会・集団生活をする上で必須のものである。子供たちは、集団生活をしながらルールの存在意義に対する実感をもつようになる。このルールの存在意義の実感は、規範意識の形成やルール指導の基盤になる。教師は、子供たち一人一人が幼児期以降にどのような生活経験をしてきたかを配慮し、適切な指導を考えていく必要がある。

## 2. ルールの種類

### (1) 「共同体道徳」としてのルール

教育学者の松下良平によると、ルールには2種類ある。1つは、「共同体道徳」としてのルールである。共同体道徳とは、古くから人間社会に存在するルールであり、一緒に活動したり、共通の問題をめぐって協働したりする人々の間で、ある行為の結果もたらされる価値について見解の一致や合意が暗黙のうちに得られる時に、自生的に生まれるルールのことである。人々の間では、コミュニケーションが生まれ、繰り返されるうちに、関係者全体にとって良いことや悪いことが自然と浮き上がってくる。そうして、良いことことを促し、悪いことを避けるために、共同体道徳が存在するようになる。この種のルールは、その共同体のメンバーが生活するためにある。なお、共同体道徳では、明文化されていないルールを生活の中でそれぞれのメンバーが解釈することがある。人によって異なる意思決定をしながら、幅広い解釈を認めてルールを幅広く適用できるグレーゾーンが存在する。

共同体道徳は、共同体のメンバー間で当たり前共有されているが、普段は基本的に存在にすら気づかないくらい日常的なルールになっているのが普通である。いわゆる「常識」と呼ばれるものがこれにあたる。その存在に気づく時とは、異なる文化や考え方や接触した時である。その存在に気づき、不都合を感じて共同体道徳を変えようとする、他から注意や制裁を受けることになる。例えば、周りが黒髪ばかりの文化で過ごしていた子供が、アメリカやヨーロッパの文化を知って髪を金髪に染めたいというあこがれを抱いたとする。このときに、「黒髪を維持する」という共同体道徳の存在が顕在化し、人々の議論を呼び、金髪に染めたいという要求を制止したり、実際に染めた金髪を黒髪に戻すよう強制的に指導したりする動きが出てくる。共同体道徳を変えることは、共同体のメンバーが新しい価値を共有しなければ実現できない。価値の共有のためには、時間も労力もたくさん必要である。共同体道徳を変えることは、かなり難しいことといえる。

共同体道徳は、その共同体で生活しようとするれば必ず身に付けなければならない。身に付ける方法は、メンバーと共同体の価値観を共有することである。子供や後進者は、大人や先輩と一緒に生活し、同じ活動をする中で、一定の価値観を共有し、共同体道徳を身に付けていく。そのため、共同体道徳は、大人や先輩があえて意識的に教えているというよりも、子

供や後輩が自然に学んでいるという面の方が大きい。その共同体の価値観を感情的に共感していれば、学びの効果は高くなる。共感乳児の頃から可能であるが、共同体道徳を学習するには重要な能力であろう。そもそも共同体道徳は、共同体のメンバーが生活するために必要なものであり、メンバーの生活を豊かにする機能を果たす。人々は、このような共同体道徳を、共同体で生活しながら学び、身に付ける。

共同体には様々な規模がある。日本社会という国規模の共同体もあれば、クラスの仲良しグループというような数人で形成される共同体もある。国にも仲良しグループにも共同体道徳があり、独自の価値観やルールがある。人間は、9歳頃から親密な仲間関係を作ることになり、その仲間間でしか通用しない「掟」(共同体道徳)をつくり、掟に沿って仲間であることを確認するための「儀式」を行うようになる。これらは、子供たちが大人から距離をとって自立する過程で現れる姿であり、掟づくりや儀式をすること自体は自然な姿である。しかし、掟を守れなかったり、儀式を受け入れなかったりする子供がいれば、グループから排除しようとする。また、そのグループに所属し続けたければ、掟を守り続け、儀式を乗り越えなければならない。掟や儀式は、仲間意識の維持や高揚につながるものだが、非合理的なものであったり、排除や暴力など道徳的に問題のあるものであったりすることもある。グループから仲間はずれにされないために、嫌だと思ってもやらなければならないこともある。権力に任せて嫌がるメンバーにやらせてそれをよろこぶ者が現れることもあるし、掟破りや儀式を拒否することによって他のメンバーから制裁を受けることもある。

共同体道徳は自然にできるものなので、教師にできることは少ないように見える。しかし、クラスが一つの共同体であることに注目すれば、クラスづくりの上で教師がすべきことはたくさんある。教師は、自分が指示していなくても自然にできてしまう共同体道徳があるということを自覚し、どのような共同体道徳が形成されつつあるかを常に意識する必要がある。場合によっては、共同体道徳は異文化や異なる考え方を受け入れないこともあるし、制裁やいじめを発生させる原因にもなる。教師は、よい共同体道徳が形成されるように環境構成や助言・指導すべきである。そして、何より、問題のある共同体道徳を教師自身がつくらないようにしなければならない。

## (2) 「市場モラル」としてのルール

もう1種類のルールは、「市場モラル」としてのルールである。市場モラルとは、近代社会において存在するルールであり、各メンバーが市場において自己利益や欲求を安心安全に追求するために守るルールである。近代社会は、社会のメンバー一人一人の欲求を肯定し、それぞれの主体的活動を尊重する。そのとき、一定のルールがなければ、人間は欲望のままに自分勝手に行動するようになり、他人に迷惑をかけることが増える。そのため、集団生活を円滑に営むためには、必要な最低限のルールを決めなくてはならない。そこで、人々の欲求に一定程度歯止めをかけながら、同時に欲求を安全・安心して安定的に追求できるように、理性の働きに基づく契約を通じてルールを定め、人々に守らせるのが市場モラルである。



市場モラルは、人々に不安・不満を与えずに欲求を追求できるようにすることが役割なので、不安や不満を生みそうな問題を捉えて絶え間なく増殖するし、解釈によって判断が変わるようなグレーゾーンを許さない。しかし、自分の欲求を追求しようとして「抜け駆け」しようとする人々を常に生み出すため、グレーゾーンが次々と現れ、ルール違反も増えやすい。そして、混乱を防ぐために細かいルールを定めるが、ルール違反のあるたびにあれもこれもとグレーゾーンを塗りつぶすように細かいルールが増えていく。そのうちに、なぜこんなに細かいルールがあるのか、専門家でないとわからないという状況が生み出される。例えば、校則が違反のたびに細くなり、後々入学してきた生徒たちが煩わしく思うようなことが起こる。また、市場モラルでは、感情的にはルールに反対であって形式的にルールを守るだけであっても、結果として人々が不安・不満をおぼえずにそれぞれ欲求を追求できるなら、問題にはならない。例えば、営業スマイルや「するだけのあいさつ」などのように、内心はさておき、必要なものとして考えられたり、しないよりはいいと認められたりするようなルールが発生する。

市場モラルは、当事者ではなく第三者によって決められる。当事者が決めたのでは、利害関係のために公平さに疑問を持たれて不安・不満が生じる可能性がある。そこで、状況を正確・公平に分析して判断できる第三者が決める。第三者は、ある行為を推奨または禁止したときのメリット・デメリットを判断してルールを決めることになる。このように、市場モラルはメンバーが自分たちで決めない上に、自分だけはルールをかいくぐって欲求を追求したい（抜け駆けしたい）と考える者もいるため、常に「なぜ従わなければならないか」が問われることになる。しかもその問いに答えるのは自分や当事者ではなく、第三者である。市場モラルでは、自分でルールを決める機会を得られない。そのため、道徳的な判断力を鍛える機会がない。このような特性をもつ市場モラルに関して道徳教育は何をするのか。道徳教育は市場モラルを教えながら、社会（市場）で自分の欲求を自己管理するような子供を育てている。ルール破りや抜け駆けをしないように自分をコントロールできる力を育てる。しかし、自分たちで何が必要なルールかなどを考える力を育てることは難しい。

以上のように、市場モラルは、他人に不安や不満を与えないように、人々が自分の欲求や利益を実現するために必要なルールである。市場モラルは抜け駆けやルール違反につながりやすく、それを防ぐために細分化しやすい。細くなりすぎたルールは、全容を把握するのが困難にし、何のためのルールかわかりにくくする。また、決めるのは当事者ではないため、当事者は「決められたことだから」と思考停止に陥りやすい。さらに、「なぜ従わなければならないか」と問われ続けるので、ルールをめぐる緊張を常に伴う。細かすぎる校則などは、まさに市場モラルの性質をもったルールである。教師は、市場モラルの特性に気づき、思考停止を避けて、常に「なぜこのルールがなければならないのか」を考えていかなければならない。市場モラルの見直しは、とても難しい。まず第三者を得ることが難しい。しかし、当事者であっても、理性を働かせて客観的立場に立って判断しようと努力することは、難しいが可能なことではないか。まずは教師自身が、客観的立場に立とうと努力して、子供

たちにとって本当に大事なことは何か考えて、ルールの見直しを進めることが望ましい。そして、子供たちにも客観的立場に立って実際にルールの見直しに取り組ませ、ルールを見直す力と姿勢とを育てたい。

### (3) ルールの根源にある人間観

ここまで 2 種類のルールについて論じてきた。教師が規範意識の形成やルール指導を進める時は、いずれのルールについても絶対視せず客観視して、思考停止せず常に「何のためのルールか」「どのような性質のルールか」などを問い直すことが重要である。ルールは、人間の生き方に関する問題である。2 種類のルールは異なる人間観を根源としており、ルールの根底にある人間観を見直さなければ、ルールの性質を把握して、ルール指導を適切に行うことはできない。

では、2 種類のルールは、それぞれどのような人間観に基づくものだろうか。共同体道徳は、共同体メンバーがコミュニケーションを通して自然に形成され、共有されるルールである。ここで、共同体道徳が前提としている人間とは、他者に呼びかけ、応じる呼応の関係にある者であり、ルールやその前提になっている価値観を自分たちで価値づける存在である。お互いに呼応し合ってコミュニケーションを取り、自分たちのために自らルールを決めることのできる存在である。ただし、ここに共同体の外に生きる者や、否定や拒否などの形で共同体道徳を共有しない者は含まれない。そのため、これらの人々は共同体の中で「人間扱い」されない。先日までメンバーであったり、法的にはメンバーであるはずの人が、ちょっとしたトラブルでグループから仲間はずれにされたり、痛めつけても無視してもかまわない「どうでもいい」存在になってしまったりすることがあるのは、このような共同体道徳の人間観が原因している。

市場モラルは、人々がそれぞれの欲求に歯止めを聞かせながら、それぞれ安心・安全に自分の欲求を追求するため、第三者が決めるルールである。ここで市場モラルが前提としている人間は、利己的な欲求を持ち、お互いに対抗・牽制し合う存在である。また、自分たちの生活の在り方を決めるルールを、生活の中で当事者として決めるのではなく、生活と距離をとって客観的な立場から決める存在である。しかし、見方によっては、全ての人は、それぞれ欲求をもって主張し合える平等・自由な存在であり、理性をもって客観的に物事を判断できる存在だと捉えているとも言える。

以上のように、共同体道徳は、他者とコミュニケーションをとって自ら物事を決める存在として人間を捉えているが、身内ではない人々を「どうでもいい」存在として見がちである。市場モラルは、全ての人々を平等・自由な存在であり理性をもって判断できる可能性をもった存在として人間を捉えているが、基本的に利己的でありお互いに不安・不満を与える可能性のある存在として見がちである。ルールを見直す時、そのルールがどのような人間観に基づくものか考えてみてほしい。根本的なところから、そのルールの存在意義と問題点が透けて見えるかもしれない。

以上のように、ルールとは何かについて、ルールを共同体道徳と市場モラルの2種類に分ける理論から考えてきた。ここからわかることは、例えば、ルールには生活する上で必要なものとして無意識・自然に形成される面や、お互いの利益や欲求のバランスをとるために意識的に形成される面があるということである。ルールは、メンバーの生活をよくしたり、それぞれの利益・欲求をバランス良く実現したりするためにある。ルールが適切に機能しているかどうかチェックするには、ルールによってメンバーの生活が苦しいものになっていたり、特定の人物の利益や欲求に偏ったりしていないか、常に意識することが大事である。また、ルールをめぐって葛藤やトラブルが起こるときは、何のためのルールかしばしば見直し、客観的立場に立ってこれからどうすべきか考えていくことが大事である。ルール指導する際は、「ルールは守るべきもの」であるが、同時に「ルールは場合によっては見直すべきもの」であると心得て、教師も子供たちも公正公平に判断してルールを客観視できるようにしていきたい。

#### <主要参考文献>

- ・心理科学研究会編『育ちあう乳幼児心理学—21世紀に保育実践とともに歩む』有斐閣コンパクト、有斐閣、2000年。
- ・森上史朗・吉村真理子・後藤節美編『保育内容「人間関係」』新・保育講座8、ミネルヴァ書房、2001年。
- ・神田英雄『育ちのきほん—0歳から6歳』ひとなる書房、2008年。
- ・小田豊・奥野正義編『保育内容人間関係』新保育ライブラリ、北大路書房、2009年。
- ・松下良平『道徳教育はホントに道徳的か?—「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年。
- ・清水有紀・林創編『他者とのかかわる心の発達心理学』金子書房、2012年。
- ・田中浩司『集団遊びの発達心理学』北大路書房、2014年。
- ・林創『子どもの社会的な心の発達』金子書房、2016年。

#### 【資料1】ルールの存在意義

(松下良平『道徳教育はホントに道徳的か?—「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年、135～138頁)

行為に対する人びとの価値づけが一致するとき、その行為には「よさ」や「正しさ」に関して規則性が生まれます。肯定的に価値づけされた行為は、「よき行為」「正しき行為」として勧められたり命じられたりします。それとは反対に、否定的に価値づけされた行為は、「あしき行為」「不正な行為」として抑制を求められたり禁止されたりするようになります。そのようなとき、行為の「よさ」や「正しさ」をめぐって一定のルールが成立している、とみなすことができます。

しかもそのとき、人びとはルールに自発的に従います。自ら否定的に価値づけした行為は自ら避けるし、自ら肯定的に価値づけした行為は自ら進んでおこなよとするからです。

「こんな服、かっこワルイ！」と怒った人は、ふつうはそれ（と同じような服）を着ようとはしませんし、料理に「なんておいしい！」と感激した人は、また同じ（ような）ものを食べようとします。それと同様に、この場合には人がルールに従うのは、その人にとって自然なこと・当たり前のことなのです。価値づけを共有しない人から見れば奇妙なルールであったとしても、当人たちはやむなく従っているわけではありません。たとえば、家に入るときに靴を脱ぐ日本人を西洋人は奇妙に思うかもしれませんが、日本人は無理をしてではなく、ごく当然のこととしてそうしているのです。〔略〕

行為に対する価値づけが一致し、そこに規則性が生まれることにはもちろん利点があります。否定的に価値づけされている行為（たとえば嘘や暴力）は、多くの場合、その行為がもたらした事態が実際には望ましいものではなかったということをふまえています。だとすれば、その行為の禁止をルール化すれば、同じ過ちや失敗をくりかえさなくてもすむことになります。どうすればいいか（たとえばあいさつや手助けをすべきかどうか）迷うときも、ルールがあれば余計な時間や思考を費やさずにすみますし、間違った判断を下す可能性も大幅に減ります。さらには、即座に決断しなければならぬときに、あれこれ迷って決断ができなくなったり、あやふやな決定を下したりする事態も回避できるのです。

「規則は人間の自由を奪う」と考えたり、「規則に縛られるのはイヤだ」と思う人は少なくないようです。ですが、規則が一切なくなったら、大海に浮かぶボートを地図や羅針盤なしで漕ぐような羽目になります。規則がうっとうしく感じられる場合は、規則一般ではなく、その規則に問題があると考えたほうがよさそうです。

## 【資料2】共同体道德とは？

（松下、同前、157頁・162頁）

共同体道德は、共同の活動に携わったり、共通の問題をめぐって協働したりしている人びとのあいだで、行為がもたらすものの価値について暗黙のうちに一致や合意が得られるときに、自生的に生まれてきます。共通の活動や問題にかかわっている人びとが各人の価値づけをめぐって、（直接的あるいは間接的に）互いに呼びかけ、応えることをくりかえすと、しだいに人びと全体（共同体）にとってのよき事態やあしき事態が浮き彫りになってきます。そのよき事態を促したり、あしき事態を避けたりするために、共同体道德は存在しているのです。

この意味で共同体道德は、人間の生活をよきものにするために存在しています。〔略〕

## 【資料3】現代の共同体道德

（松下、166～167頁）

自分の体に手を加えるなんてとんでもないと考えてきた日本人が、耳にピアスをした西洋人に出会って、「なんてステキ！ わたしも耳たぶに穴を空けてピアスをしたい」と思い

始めたら、従来のものとは異なる身体への価値づけが生まれつつあることとなります。

ただしそこには、しかめっ面をして「伝統の解体だ！ 規範の崩壊だ！ ケシカラン」と叫ぶ人もいます。こうして、新参者や外来者の新しい考え方や抵抗に出会うたびに、従来の道徳をそのまま維持するか、新たなものへと変えていくか、共同体の人びとは選択を迫られるようになります。押しとどめようのない時代の変化の中で人びとの価値づけが大きく変化する場合には、あえて「選択」などしなくても自然に古い道徳が廃れ、新たな道徳が芽生えてきます。

共同体道徳は本来、異質な文化や異他的な考え方・見方に触れるとそれ自身が変化していく可能性に開かれています。一人の人間が多様な共同体に属し、共同体が多様な文化に開かれている現代社会では、とりわけその可能性が高まります。〔略〕

現代社会で受け入れられる共同体道徳は、「やわらかい」道徳と呼ぶことができます。やわらかい道徳が広がると、規範を土台のところでは支えているにもかかわらず、かたい道徳が支持されているときには見えなかった人間のあり方が浮き彫りになってきます。すなわち、「他者に呼びかけ、応えながら、その人独自のやり方で価値づけする（意思決定する）一人ひとりの人間」という人間観です。現代の共同体道徳は、個人の自由とどこかで折り合いをつけていかななくてはなりません。

#### 【資料4】共同体道徳を学ぶ

(松下、同前、168～169頁)

行為に対する(肯定的ないし否定的な)価値づけを人びとが共有することによって共同体道徳は生まれます。だとすると、その行為に対する同様の価値づけを共有するようになることによって、共同体道徳は身につくということができます。大人や先人と一緒に生活し、同じ仕事に携わる中で、さまざまな場面を通じて子どもや新参者は、一定の行為をどのように価値づけすればよいかを学んでいきます。その結果として、共同体道徳は次世代や新参者に伝えられていくのです。

だからこそ学校で教えなくても、人びとは一定の道徳的な秩序に従いますし、新たな世代や新参者に受け継がれていくのです。共同体道徳は原則として、教えられるものというよりも、学ばれるものなのです。

#### 【資料5】市場モラルとは？

(松下、同前、254～255頁)

みなさんは次のような考えを耳にしたことはないでしょうか。「道徳やモラルというものがなかったら、人間は欲望のままに(自分勝手に・わがままに・エゴを押し通して)行動して、他人に迷惑がかかる。〔略〕よって人間が集団生活を円滑に・快く営むためには、最低限のルールをきちんと守る必要がある。」〔略〕これこそがまさに典型的な市場モラルの道徳観なのです。

市場モラルがめざすのは、各人の私的欲望を解放することによって引き起こされる混乱

やもめごとや争いを防止して、社会秩序を確保することです。ただし秩序の確保が本来の目的ではありません。理性の計算にもとづく相互の契約を通じて秩序を確立し、欲望追求に一定の歯止めを設けることを通じて、逆にその欲望追求を安全かつ安定的におこなえるようにすること、これが本来の目的なのです。

### 【資料6】市場とルール

(松下、同前、243～248頁)

消費社会では「顧客満足」を何よりも重視します。行政が自分たちの既得権益を守ることばかり気にかけているような場合には、「国民や住民に満足してもらうのが行政サービスの目的だ!」と説くと、ものすごく説得力があります。けれど、この顧客満足の論理は一步間違うと、「きちんとした行政をおこなっても、国民や住民に不満や不安が残ればダメ」ということになりますし、ひどい場合には「国民や住民の不安さえ解消されれば、きちんとした対応をとらなくてもよい」ということにさえなりかねません。少年犯罪が増えていなくても、凶悪犯罪がどれほど例外的であっても、人びとが不安を感じているのであれば、何らかの対応をしなければ行政としては不十分ということになるのです。[略]

市場を維持していくためには、市場への信頼が何よりも欠かせないのです。

こうして市場は、商品について偽装、捏造、詐欺、粉飾の類を防ぐために、さらには良質な商品であることを証明するために、具体的なルールや基準を設け、きちんと守ることを求めるようになります。商品についての情報公開はいうまでもなく、第三者による評価・監視を求めたり、ルールに違反するときびしい罰を科したりして、欺こうとする売り手や偽りの商品を市場から排除しようとするのです。[略]

市場での激しい競争には「敗者」がつきものなので、敗者を落伍者にしないためのセーフティネットが必要になります。その一方で、失敗してもそのような「転落防止ネット」が用意されていることを悪用する「モラルハザード」も、また新たに問題になってきました。こうしてモラルハザードを防ぐためのルールも新たに必要になります。自己利益や私的欲望が山となって押し寄せ、混乱を引き起こしかねない市場は、とにかく細かくルールを設定し、それを徹底して守らせることなしには成り立たないのです。

### 【資料7】市場モラルにおける人間観・ルール意識の形成

(松下、同前、290頁)

市場モラルの観点からみた人間は互いに自立あるいは孤立していますが、共同体のメンバーではない「人間」も等しく「自由な個人」として認められます。

[略] 市場モラルとしてのルールは、ある行為を禁止(推奨)したときのメリットとデメリットを計算することによって設定されます。「自由な個人」という抽象的な人間観が前提となっているので、一人ひとりの違いや各人の生活の独自性に目を向ける必要はありません。状況一般を正確かつ公平に分析できる(とされる)観察者が、ルールを設定します。こうして市場モラルは「普遍的な理性」の命令として、個々人の生活の外側から「ルールに従

え」と一方的に命じるようになります。

ただしそうすると、市場モラルには、「なぜそれに従わなければならないのか」「なぜ道徳的でなければならないのか」という問いがたえずつきまとうようになります。ルールの必要性は理解できても、ホンネをいえば「自分だけは従いたくない(抜け駆けしたい)」というわけです。さらに、共同体道徳のように生活の中で身につき、生きてはたらくわけではないので、「人びとをいかにしてルールに従わせるか」という問いも切実なものとして浮上ってきます。その結果、「心に訴える教育」が叫ばれたり、巧妙な行動誘導策が用いられたりしますが、「非難や処罰を避けるために従う」と考える人もまた少なくありません。

### 【資料8】共同体道徳の対象の「人間」とは誰か？

(松下、同前、162頁)

多様な時代・社会をつらぬいて人類全体に妥当する共同体道徳はない、とあらかじめ決めつけるわけにはいきません。実際にも「あいさつ」や「人間生命の尊重」を是とする規範は、その有力な候補といえるでしょう。

共同体のメンバーである「われわれ」の内部と外部は、集落・部落、市町村、都道府県、国家、国家連合、あるいは宗教・宗派、民族、人種、性別だけでなく、家、会社、学校、その他の組織等によっても線引きすることが可能です。そして[略]、人びとが自分たちの外部の人間の「生命の尊厳」に驚くほど冷淡・冷酷になることは、かつて今も少しもめずらしいことではありません。「人間生命の尊重」というときの「人間」とは基本的に共同体内の「われわれ」なのであって、あらゆる人間を指しているわけではないということです。

### 【資料9】ルール理論について質疑応答

(2016年11月28日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が12月5日に返答したもの)

2016.11.28の質疑に対する応答(白石崇人)

#### 1. 全体として

今回は抽象的な話でしたので理解が大変だったと思います。共同体道徳は家のルールや遊び中間のルール、文字化されていない校則など。市場モラルは法律や規則・マニュアル、文字化されている校則などがそれらに当たると思ってください。

皆さんのカードを見ていると、案外多くの方が興味深く受講してくれたのだな、と感じました。カードの中に、問題の本質をつかんでいるな(または、つかみかけているな)、と思ったものがありましたので、少し紹介します。

① 共同体道徳としてのルールと市場モラルとしてのルールの違いが分かった。

共同体道徳としてのルールはメンバーの生活のためにあるが、市場モラルとしてのルールは自己利益のために守らせるという違いがあった。共同体道徳はメンバー以外のものは人として見ない、市場モラルはそれに比べてすべてを平等的に見ている。

② ルールは何のために存在し、なぜどんどん増え、私たちの首を絞めるのか流れがよくわかりました。ルールを決めるとき、人間中心で決めてきたが、これからは環境を考えたルールを決めることも時には必要かなと思った。

③ ルールとは、なくてはならないもの、ないと困るもの、という認識をもっていた。種類は考えたことがなかったが、市場モラルとしてのルールは社会[のきまり、か?], 法律等とおっしゃったので基礎にあり、生活の質を向上するために、共同体道徳としてのルールがあるのかなと思った。

④ ルールにも種類があることを初めて知りました。共同体ルールの方が仲間意識を深めるためには良いと思っていたのですが、一方で、内部腐敗や間違いに気づかないという批判、善悪の規準が盲点となり気づかなくなるというデメリットがあると思います。

⑤ 私たちは、知らず知らずの内に、いろいろなルールに沿って暮らしているということを感じました。しかし、資料3に書かれているように、ルールからはずれた行動をする人がいるからこそ、また違った道がひらけてくることもあるのではないだろうかと思いました。

## 2. 共同体道徳と市場モラルの理解

【問い】共同体道徳のところ、メンバー以外は人間じゃないと考える、とおっしゃいましたが、なぜそこまで言われたのでしょうか？

【答え】時間がなくて言いそびれましたが、「共同体道徳」という概念は、いじめの構造を考えるときにも役立つ重要な概念です。いじめは、仲間内で作り出された一定の共同体道徳に基づく制裁、という側面があります。いじめにおいては、制裁が時に残酷なものになったり、外部の人(教師など)が介入しようとしても「自分らのことだから」とシャットアウトしようしたり、周囲の人はいじめがすぐ近くで起こっていても無視や黙認を決め込んだり、他のグループがすることは自分たちには関係ないことと割り切ったりすることがあります。こういうことができるのは、一定の共同体道徳のもとに生きる人々が、その共同体道徳をやぶる者や部外者、異なる共同体道徳を守る人々を、自分たちとは異なる存在だと受け止めるためです。共同体道徳のもとでは、それをやぶる人や守らない人を

「自分たちと同じ存在ではない」と考えるので、場合によっては「人間」扱いされない場合もあります。そういうことを言いかけて、共同体の一面を「メンバー以外は場合によっては人間ではないと考えることもあるシビアな世界」と表現しました。

今回の内容であるいじめの理論を理解するときの助けになればと思います。

【問い】共同体道徳と市場モラル、やはり似ているような気がします。

【問い】共同体道徳としてのルールと、市場モラルとしてのルールの大まかな違いとは、良くするためのルール、悪くならないためのルール、という解釈だとずれていますか？

【答え】どちらもルールなので、似ているのはもちろんです。しかし、特性が違いますし、根本的な人間観が違うので、区別して考えるべきものなので。

共同体道徳は良くするためのルール、市場モラルは悪くならないためのルール、と解釈するのは、なるほどうまいことを言うなあと思いました。おそらく良くするためのルールだったものが、時代の流れによって共同体メンバーにとって良くないルールになってしまった時、共同体道徳の存在に気づくことができるようになるのでしょうか。また、市場モラル的な考え方では、良いことは人々がそれぞれ勝手にやるけれども、何か悪いことが起こると、これ以上悪くならないようにルールを作るのでしょうか。しかし、ルールを作るのが当事者ではないので、当事者には余計なことと感ずることがあることもあり、常に納得できないものが残るのかもしれない。

【問い】自分が決めた自分のルールは、共同体道徳ですか市場モラルですか？

【答え】ルールの質によるとと思いますが、おおよそ共同体道徳だと思います。市場モラルは当事者ではない人が決めるルールですし。

【問い】ルールはいつ誕生したのでしょうか？

【答え】共同体道徳は、人間が誕生して以来、古くからあるものだと思います。市場モラルは、17・18世紀頃、近代に入ってから誕生したものです。まだ



二・三百年くらいしか経っていません。

【問い】なぜ国と国の間で共同体道徳は違うのですか？

【問い】共同体道徳の境はどのように見えるのでしょうか？ 国だったらわかるのですが。

【答え】共同体道徳は生活のためのものですので、生活のあり方が違うと違うものになります。国の違いは生活や考え方の違いであることが多いので、国と国との共同体道徳は異なることが多いでしょうね。共同体道徳の境は、国境であることもありますが、おおよそ生活の範囲の端にあるのだと思います。国境を越えて同じ共同体道徳を守る人々もいます。同じ宗教を信じる人々は、同じ共同体道徳を守る人々であることが多いです。

もっと細かい境目もたくさんあります。クラスの中をみれば、仲良し(?)グループがありますね。微妙な違いですが、そのグループの中にもそれぞれ異なる共同体道徳があります。最近の子どもたちのクラスでは、グループ同士がほとんど関わらないで、それぞれの共同体道徳を守って生活している「島社会」になっているという研究結果があります。こういう「島社会」状態は、いじめ問題を悪化させる要因にもなるので注意しなければなりません。

### 3. 共同体道徳・市場モラルと教育

【問い】「私たちのサッカーは6対6だから、クラスメイトが13人いて、1人が仲間はずれにされた」など、ルールにしばられるべきでない場合について子どもに気づかせるにはどうしたらいいのでしょうか？ このことはルールを守ることと同時に気づかせるべきだと思います。

【答え】とても大事な問題ですね。コールバーグの段階4と段階5・6との関係を思い浮かべてほしいのですが、ルールは場合によって再検討されるべきものです。ルールは当然あるもの、絶対的なもの、と考えるのではなく、ルールは守らなくてはならないけれども場合によっては作り替えられるもの、と考える考え方を、子どもたちに学ばせる必要があります。

実は、幼児期にたくさん遊んできた子どもたちは、自然にこのことを学んでいます。4歳児頃には、ル

ール遊びのおもしろさに気づいてきますが、同時に遊びのルールに従わないとおもしろくなる経験もします。よく遊びこんだ5歳児は、遊びのルールに熟知してくると、よりおもしろくなるように遊びのルールを変えて楽しめます。こういう体験をしっかりとしている子どもたちは、上記のようなことに容易に気づきます。逆にルールや言いつけにがんじがらめにされてきた子どもたちは、上記のようなことをなかなか理解できません。

基本的には幼児教育が大事なのですが、低学年でも遅くはありません。しっかりルール遊び(スポーツでもかまいません)を遊ばせることが大事です。

【問い】共同体道徳と一緒に生活しながら身につくものと言いますが、一緒に生活するだけで価値がわかって共有することができるんですかね？

【答え】共同体道徳は生活そのものに根付いているので、一緒に生活するだけで自然に共同体道徳に基づいて生きていることになります。だから、基本的には一緒に生活するだけで共同体道徳は身につきます。しかし、問題はその道徳に疑問を感じたり、異質な考え方や文化が出てきたりしたときです。

例えば学校のルールで考えてみましょう。子どもたちは、学校生活しか知らないわけではなくて、様々なメディア(TVやネットなど)を通していろいろな生活・道徳があるのを知っています。学校生活は、常に異質な考え方や文化に触れています。学校は最初から、疑問もなく一緒に生活できる環境にありません。そうすると、一緒に生活することの価値を共有するための工夫が必要になります。教師は、教室・学校の秩序を維持するために、価値共有の努力をおこたることは出来ません。これは、現代の教師の宿命のようなものです。

では、価値共有の努力・工夫とは何か？ それは、学校生活の様々な共同体道徳を常に問い直し、その意義・価値を発見して子どもたちに伝えていくこと、そして、もしすでに意義・価値を失っているものがあつたらしっかり検討してなくすことでしょうね。

【問い】価値の共有をするとき、教師が良い悪いと判断する価値観が正しいとは限らないのではない

でしょうか？

【答え】その通りです。教師自身の価値観を絶対的に正しいと考えていると、おかしな制裁をしてしまう可能性が出てきてしまいます。子どもたちの価値観とズレすぎていると、価値を共有することはできないでしょう。自分の価値観が子どもたちにとって良いのか悪いのか、常に見直す努力が必要です。

【問い】ルールは道徳科の中でどれくらい関わっているか？

【問い】道徳教育とルールの関係性は？

【答え】ルールを行為の判断基準（規準）だと考えれば、道徳教育はルールを身につけるための教育です。ルールを規則などのものと考えれば、道徳科の内容項目だと例えば「善悪の判断、自律、自由と責任」とか「規則の尊重」とかがありますね。

【問い】このまま市場モラルが強まり、ルールが増えていくと将来の教育にどのような変化がもたらされるのでしょうか？

【問い】法律やルールがこのように細かくなっていくことは、人々を混乱させてしまったり、合理的ではない判断をされたりすると思います。これは良いことなのだろうかと考えました。

【答え】市場モラル的なルールが増えすぎるという問題は、将来どころか、今の教育に大きな影響を与えています。子どもたちが細かいルール（校則など）に縛られることは一昔前と比べればずいぶん減りましたが、学校はこれまでに増してルールに縛られるようになっていきます。教育に関する問題が起こるたびに「二度と起こらないように」とルールが増え、確認するために様々な書類を書かなくてはならなくなって、教員のやることがどんどん増えていく。教員の多忙化問題の根っこには、教育に関する市場モラル的なルール作りが活発になっているという問題があると考えています。

また、ルールが増えすぎると把握するのが大変になりますので、ルールを知らないで失敗することが増える→取り締まり切れないので黙認する→ルールがあってもなくても同じという状態になる、というようにルールが形骸化してしまうことがあります。そうすると、ルールはどうでもよいもの、

ルールを馬鹿正直に守ることはないこと、などの間違ったメッセージを子どもたちに伝えることになってしまいます。これは、教育にとって大問題ですね。私は良いことではないと思います。

#### 4. 道徳とは何かに関する考察

【問い】本人がいやがっているにもかかわらず、強制的にルールを守らせようとするときは“正当化”を理由に人権よりもルールが優先されますか？

【答え】人権論は様々あるので私の理解ですが、基本的に人権は、公共の福祉に反しない限り認められるものです。例えば、自分の文化的で健康な生活をする権利を行使しようとした時に、他人の健康な生活をする権利を侵害するような行為は許されませんね（例えば、私がイライラしていて健康を害しそうだから他人を殴ります、という行為は、他人の健康な生活をする権利を侵害するので許されません）。そうして、こういう行為は他人の人権を侵害するからやめようね、というルールが作られます。そういうルールであれば、人権よりもルールが優先されることもあるかもしれません。どんな場合も優先されるとは思いません。様々な場面を想定して考えてみてください。

【問い】あいさつやお礼はコミュニケーションとして大切ですが、とりあえずあいさつをしたり営業スマイルをしたりすることは大切なことなのか知りたいです。これは道徳ですか？

【答え】とりあえずあいさつや営業スマイルは、人々の私的欲望（気持ちよく過ごしたい、挨拶がないと気持ち悪いので形だけでもしてほしい、など）を追求するための行為であり、市場モラル的なルールです。共同体道徳の場合だと、心から思っていないあいさつは嫌がられます。ただし、市場モラルの場合でも、心から思わなければならない、というルールが付け加わることはあり得ると思います。あいさつやお礼は重要な道徳的行為です。状況や相手に応じて、どのようなあいさつ・お礼がよいのか考えることは、十分道徳教育です。

【問い】ルールが時間の浪費を回避する、ということが納得できなかった。

【答え】ルールは、「こういうときにはこうする」

というマニュアルでもあるのですが、そう考えると少し理解が進むのではないのでしょうか。考えることは大事なことなのですが、いつもあれこれ考えているとなかなか物事が進みません。例えば、横断歩道の前で、「今は信号機が青だが、本当に進むべきか…」といちいち考えていると時間がいくらあっても足りませんね。すぐに判断できることをすぐに判断して次に行くことができるようになる、こういう機能がルールにはあります。

【問い】ルールはモラル（道徳）から生まれたんですか？

【答え】その通りです。共同体道徳・市場モラルからルールは作られ、それぞれ特質の違うルールになります。

## 5. その他

【問い】「社会的実践への参加」という言葉がよく分からなかった。

【答え】社会構成主義と言われる学派が使っている言葉です。ほかに「文化的実践への参加」という言い方をすることもあります。学びは単なる知識・技術を伝達することではなく、社会・文化を作り出す様々な実践に参加することで一定の生活・思考様式などを習得することである、という考え方があるので、それと同じ事ですよと紹介しました。

今改訂中の学習指導要領も、この考え方で学びを捉えているところが大きいにありますので、知っておいて損はありません。

## 第12章 いじめとは何か —道徳教育の現代的課題(2)

現代日本の学校教育における重要な現代的課題の一つに、いじめ問題がある。今の日本には、いじめ防止対策推進法があり、社会科などの人権尊重教育や、道徳教育も行われている。しかし、いじめはなくなり、多くの子供達が苦しんでいる。いじめを防止するにはどうすればいいか。道徳教育に何ができるのか。また、そもそもいじめ問題とは何か。いじめとは何なのかについて考え、その分析理論を理解しておくことは、いじめ問題と向き合うためには欠かせない。そこで、本章では、いじめ問題に関する基本的な知識や、いじめの分析理論を検討したい。

### 1. いじめの定義

#### (1) 「いじめ」の問題化といじめ防止対策推進法

現代日本では、いじめ問題が絶え間なく報道されている。そこで報道されているのは、子供同士の暴力行為やいやがらせ、恐喝、金銭の要求など、明らかに犯罪行為である。しかし、犯罪といわず特別に「いじめ」と呼ぶ。また、自殺に追いやられた子供がおり、犯罪行為によって人権や人の命が損なわれているのに、その事実を学校や教育委員会が隠蔽することもある。こうして考えると、いじめ問題はただの犯罪行為として処理できない複雑な問題構造をもっている。

「いじめ」という言葉は、昔からあったが、現在のように、子供をめぐる校内暴力や無視、からかい、悪口、ものを隠すこと、脅迫、その結果としての不登校や自殺などをひとまとめにして認識する言葉として使われるようになったのは、1980年代のことである。1970年代には、学校秩序の乱れによる校内暴力・非行・登校拒否が社会問題になり、学校教育の在り方が問い直されるようになった。1970年代には、「いじめ」という言葉でこれらの問題を一括するようなことはなかったが、1980年代に入ってマスコミが「いじめ」という言葉で校内暴力の問題を取り上げるようになった。また、1984年には文部省がいじめ対策を始め、「いじめ」という言葉が徐々に普及した。そして、1986年、鹿川裕史君事件をマスコミが大々的に取り上げ、いじめ問題が大きな社会問題になった。1991年には、『広辞苑』の改訂にもなると、名詞として「いじめ」が採録された。その後、いじめを原因とする子供の自殺事件がたびたびマスコミで取り上げられてきた。こうして、「いじめ」という言葉は、子どもの自殺や不登校に関わる校内暴力等を一言でとりまとめる言葉として、日本社会に定着した。

このように、「いじめ」という言葉は、元々多様な事情・実態をもっていた子どもをめぐる暴力・犯罪行為をひとくくりにした言葉である。言葉としての歴史も浅く、意味するところも曖昧である。「いじめ」の定義は、これまで4度(1985年、1994年、2006年、2013年)

にわたって行われ、紆余曲折を経てきた。現在の「いじめ」の定義は、2013年に制定されたいじめ防止対策推進法のもが重要である。同推進法は、以下の通り、「いじめ」を定義する。

第2条 この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。

つまり、「いじめ」とは、対象の子供が心身の苦痛を感じている、心理的・物理的影響を与える行為である。また、直接的行為だけでなく、インターネットを通じて行われる行為も含む。推進法の定義によれば、対象の子供が苦痛を感じていればいじめであると判断できる。被害者の立場からいじめを判断する姿勢は、1994年の定義の時からのものである。また、2006年までは、与えている心身の苦痛が深刻でなければ、そして継続的で直接的な行為でなければ「いじめ」と見なされなかった。推進法の定義は、苦痛の深刻さや継続性、直接性などをいちいち確認しなくても、いじめを認知できる。この定義であれば、いじめ問題に対して迅速な対応が可能になる。

推進法は、いじめに対して学校やその他関係者がどのように対応すればよいか、具体的に定めている。まず、学校は、いじめが起こっていなくても、子供たちの豊かな情操と道徳心を培い、心の通った対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえて、道徳教育及び体験活動等の充実を図る。通報を受けたり、いじめを受けていると思われるときなどは、学校は速やかに事実確認と設置者（教育委員会など）に報告し、いじめをやめさせ、再発防止の対策を継続的に行う。従来は、対象の子供が何らかの事情で「いじめられていない」と答えたらいじめを認定できなかったが、推進法では、大人が「いじめの事実があると思われるとき」にはすぐに通報や適切な措置をとることになった。そして、学校は、いじめの事実を把握していなくても、通報された時点で対応し、設置者に報告する義務がある。また、子供の生命・心身・財産に重大な被害が生じた疑いがある、または相当の期間の欠席を余儀なくさせられている疑いのある事態を「重大事態」と呼ぶ。「重大事態」が起こった場合は、速やかに設置者または学校に組織を設けて事実関係を調査しなければならない。子供の自殺はもちろん、子供をめぐってひどい傷害・恐喝などが生じた場合は、学校や設置者はとにかく「重大事態」と認定し、必ず対策・調査のための組織を設けなければならない。子供の自殺・傷害・恐喝などが起こっているのにこれらの動きがなければ、推進法違反になる。

## (2) いじめの構造

一般的に、いじめ問題は、いじめの加害者（いじめっ子）と被害者（いじめられっ子）の2者関係を中心に把握されがちである。しかし、いじめは1対1で行われない。いじめっ子は基本的に一人ではなく集団でいじめる。直接的ないじめは、1対多数の関係で行われているのである。また、いじめっ子といじめられっ子の間には偏った権力関係が成立しており、いじめっ子の権力によっていじめられっ子は押さえつけられ、正常な判断・行動ができない。これらの点で、いじめは喧嘩とは異なる行為である。いじめはいじめっ子が複数で、いじめられっ子は一人であるが、喧嘩は両者の人数に偏りがあるかないかは関係ない。また、喧嘩において基本的に両者は対等であるが、いじめにおいて両者は対等ではなく、いじめられっ子は一方的に人権侵害を受けている。

また、いじめは、いじめっ子といじめられっ子たちの2者関係だけでは成立しない。必ずその周囲に「観衆」と「傍観者」がいる。いじめの「観衆」は、いじめを是認しており、いじめられっ子はいじめられるべきだ、またはいじめられて仕方がないと考えている。「傍観者」は、いじめを是認しているわけではないが、いじめっ子たちや「観衆」に服従して、いじめを制止したり、いじめっ子を助けたりしようとは考えない。この「観衆」や「傍観者」は、いじめを様々な意味で深刻化させる。まず、いじめられっ子を集団の中に孤立させる。そして、いじめの事実を隠蔽しやすくし、いじめの状況をエスカレートさせる。このような、いじめっ子といじめられっ子たち、「観衆」、「傍観者」で構成されるいじめの状態を、いじめの四層構造という。いじめっ子たちや「観衆」「傍観者」に囲まれたいじめられっ子の様子やいじめの事実は、外から見るとは非常に困難である。いじめは構造上、観察・認識しにくいということを肝に銘じてほしい。

また、現代日本の子供集団は、集団の中にさらに小さな「島社会」をつくると言われている。ここでいう「島社会」とは、学級等の中の小さなグループのことである。「島社会」は、基本的に、他の「島社会」で起こったことに対して無関係をよそおう。別の「島社会」でいじめが起こっていても、自分たちの「島社会」には無関係でいようとする。実際には見聞きし、同級生がいじめられていることもわかっているのだが、自分のグループではないところで起きた事実には無関係をよそおうとするのである。このような「島社会」ができるのは、自分たちのところに問題が飛び火しないようにする自己防衛意識や、親密でない他人に対する無関心といった現代日本の子供たちの抱える問題が関わっている。四層構造に加えて「島社会」が根付いたクラスでは、いじめの事実を把握することはかなりの困難であろう。

## 2. いじめにどう向き合うか？

### (1) 「いじめられる者にも原因がある」という主張にどう向き合うか？

先述の通り、いじめを把握することはとても難しいことである。しかし、いじめ防止対策推進法に定められたように、いじめやいじめの疑いが起こったら、学校や教師は速やかに対応・調査しなければならない。ただでさえ当事者以外からは見えにくいいじめの事実を把握

するには、学校・教師が、次のようないじめに適切に向き合う姿勢を持たなくてはならない。

まず、「いじめられる者にも原因がある」という考え方は一切捨てなくてはならない。その理由は、いじめを肯定する者はいじめと適切に向き合えないからである。また、いじめの対象は誰でもなり得るし、いじめの原因も何でもなり得るからである。一般的には、いじめの対象になりやすい性格には、暗い性格や、乗りの悪さ、知的な発達の不十分さ、動作や反応の鈍さなどがあると言われる。しかし、そういう性格の子供でも集団の中で大事にされることはある。また、明るい性格や社交的な態度、成績のよい子供でもいじめの対象になることはある。いじめの対象や原因は状況によって変わるため、いじめられっ子の個人的な性質からいじめられる原因を探しても根本的な解決にはならない。いじめの原因は、いじめられっ子自身ではなく、むしろいじめを発生させる集団にある。

学校・学級には、子供たちの様々な人間関係が存在する。おおよそ最初の1～2か月の内に、クラスには「スクール・カースト」と呼ばれる上下の人間関係の秩序が形成される。スクール・カーストの形成要因は、主として、自己主張や共感の能力、同調性、人気などのコミュニケーション能力の「印象」と言われている。クラス内の秩序における上下関係は、コミュニケーション能力そのものというより、子供たちがお互いをどう思っているかという「印象」によって形成されるので、常に不安定で曖昧で、流動的なものである。語源であるインドの身分制度としてのカーストは一生変化しないが、スクール・カーストは常に変化する。上下関係も常に入れかわる。スクール・カーストは、常に誰かを「生け贄」にして秩序を保つ傾向があるため、いじめを発生させやすい。常に上下関係が入れかわるので、何かの拍子で、いじめっ子がいじめられっ子に転落したり、いじめられっ子がいじめっ子になったりすることもある。こうして考えると、いじめの原因は、いじめられっ子の個人的な性格よりも、常に「生け贄」を必要とするスクール・カーストという集団秩序の抱える問題ともいえる。

## (2) 発達をつまづきという観点

学校・学級という集団は、もともと子供が望んで所属する集団ではなく、年度初めに教師によって決められる集団である。しかも、望んで同じクラス・学校に入ったわけでない同級生と仲良く生活することを強いられる。このような集団があるのは一般社会も同様だが、構成員が全て子供と一握りの大人（教師）であるという点では、一般社会の集団と学校・学級集団とは根本的に違う。子供たちは、社会性や道徳性を発達させている途中の存在である。社会性・道徳性の発達に個人差のある子供たちが集まるのが学校・学級という集団であるから、コミュニケーション上のトラブルはつきものである。いじめが発生するのは、いじめっ子の性格の問題というより、学校・学級という特殊な集団の性質からくる問題である。

他人をいじめてしまう子供について、社会性・道徳性の発達上のつまづきという観点から考えてみよう。発達の見点から見ると、いじめっ子は、社会性の発達が進んでいる一方で道徳性の発達が不十分な子供である。いじめは1対集団の関係で発生し、いじめっ子たちは集

団をつくる。皮肉なことだが、いじめをするには、様々な社会的能力を発揮して仲間集団を形成・操作し、いじめられっ子を「つくる」という高度な能力を働かせなければならない。特に、いじめっ子の中心になる子供は、仲間集団を維持・操作し、いじめられっ子に対する身体的・精神的苦痛を与える行為を持続的に与え、場合によってはいじめに加わることを躊躇する子供を脅迫して自分の意のままに操る能力に長けている。現代日本におけるいじめの認知件数は、一般的に、小学校で学年が上がるごとに徐々に増加し、中学1年生でピークを迎えてその後に徐々に減少する。子供たちは、児童期に様々な認知的・社会的能力を身に付け、社会性を発達させていく。この頃には、メタ認知の能力を高めて自分を性格や能力を正確に把握するようになり、細部にわたって自分と他人とを比べて場合によっては自分の劣位を認め、嫉妬やねたみなどの感情を体験するようになる。他者を支配したいという欲望も出てくる。「ギャングエイジ」と呼ばれる9～11歳頃には、仲間集団を形成・操作する能力を発達・発揮させて、仲間集団の中だけで通用する掟や儀式、秘密基地をつくり、運用するようになる。掟は、破る者に対して制裁を加える根拠となり、儀式は、非合理・理不尽なものも含む。無意識・不本意な掟破りからいじめに発展したり、儀式として特定の構成員をいじめたりすることもある。秘密基地を作ろうとするのは、大人と距離をとって自立しようとしている証拠であるが、他人の注意を引かない配慮をして秘密を作るということでもある。大人の目の届かないところでいじめを発生させる温床になることもある。

通常、子供たちは、こういった能力や感情・欲望を適切な方向にコントロールするための道徳性も同時に発達させる。そして、していいことといけないことを判断して、発達した社会性を良い方向に用いていくことができる。いじめの対象になりやすいとされる性格の子供がいたとしても、優しくかかわって良い相談者になったり、嫌みにならない程度にフォローしたりすることができるのである。しかし、道徳性の発達が同時並行でバランスよく進まなければ、せっかく発達させた能力をしてはいけないことに使ってしまうことになりかねない。いじめは、いじめっ子たちの発達のつまずきによって引き起こされるといえる。こうして考えると、いじめの防止・解決は、いじめられっ子を保護することだけでは十分ではない。いじめっ子たちの発達支援、特に道徳教育が極めて重要になる。

また、いじめられっ子にも、いじめられていることを他者に知られたくないという自尊心(プライド)がある。いじめを打ち明けて、クラスの「仲良し」関係や家族の団らんを崩したくないという気持ちもある。道徳性の発が進み、自らを尊重する自尊心が高まり、学校や家族の集団の秩序を尊重する態度が高まるからこそ、いじめられっ子はいじめの事実を隠そうとするのである。いじめの事実を把握するには、いじめを認知しやすくするように可視性を高めなければならないが、いじめ問題においては、いじめっ子たちもいじめられっ子もいじめの事実を隠そうとする。いじめっ子たちが社会性を発達させればさせるほど、いじめられっ子が道徳性を発達させればさせるほど、いじめの事実は子供たちによって巧妙に隠される。このような理由から、いじめの可視性はそもそも低下しやすいのである。教師は、これらのことをしっかりと心に刻んでおく必要がある。



いじめは、いじめっ子たちや「観衆」「傍観者」などの子供たちが変わらなければ、なくなる。いじめられっ子が保護されていじめの対象がいなくなっても、いじめっ子たちは代わりのいじめられっ子をつくるだろう。「観衆」や「傍観者」の子供たちは、変わらずいじめを是認し、いじめっ子たちに服従し、別の「島社会」の子供たちは無関心をよそおうだろう。「観衆」「傍観者」や別の「島社会」から、新たないじめが発生することもある。いじめは、いじめられっ子個人を保護したり、性格を変えたりしただけでは、決してなくなる。集団が変わらなければ、いじめはなくなるのである。

### (3) いじめと教師

子供は、自立や自分づくりの過程で大人から距離をとろうとして、嘘を言ったり、秘密を作ったりする。いじめっ子たちは、発達上身に付けた能力を使って、巧妙にいじめを隠れながら行う。いじめっ子も、いじめられている惨めな自分の姿を他者に知られたくない、周りの楽しい雰囲気を壊したくないと思って、いじめられていることを隠す。しかも、学校・学級という集団の性質上、いじめっ子・いじめられっ子の関係は流動的であり、かつ「観客」や「傍観者」、「島社会」を生み出し、いじめの事実を見えにくくする。この上に、教師の目が曇っていたら、いじめの事実を把握するなどとてもできない。いじめと向き合うには、まず教師の認識枠組みを見直さなければならない。まず教師が「うちのクラスにいじめはない」という思い込みを改め、「いじめはどこでも起こるもの」として考えることが必要である。また、いじめは、非行や人間関係のあつれきから生じることもあるが、遊びの延長で生じることもある。子供同士の「ふざけ合い」もいじめの裏返しの姿かもしれない、と常に一歩立ち止まって観察してみる姿勢が必要である。

また、教師の態度そのものがいじめを助長することもある。特に、子供の短所などを場の雰囲気をなごませようと意図的に滑稽に表現するやないわゆる「いじり」や、子供の短所や存在などに対するあからさまな侮蔑は危険である。教師によるいじりや侮蔑は、子供たちに同様の言動を暗黙に許可することにつながり、いじめに発展しやすい。しかも、こうして始まったいじめは、子供たちがいじりや侮蔑の言動を悪いことと認識しにくく、教師の権威を借りてとどまることを知らなくなり、悪質化しやすい。しかも、教師自身がそのいじりや侮蔑を悪いことと思っていない場合が多く、継続的に火に油を注ぐこともある。教師自身がいじめに荷担したり、いじめの原因を作ってしまったたりすることがあるのである。

さらに、教師の学級経営がいじめの発生しやすい集団を作ってしまうこともある。学級づくりでは、学級の規律を確立することは重要である。学級規律を確立しようとしても、教師に反抗したり内心反発したりする子供が多い場合は、学級の秩序は保たれない。そこで、教師が力で子供たちを管理して押さえつけ、学級の秩序を保とうとすることがある。このような管理型の学級では学級崩壊が起りやすく、学級が崩壊するといじめも発生しやすくなる。いじめを発生させにくい学級は、規律が確立している上に、雰囲気のよい学級である。教師の方針や規律に納得して、お互いの安全・安心を大事にして人間関係が円満になってい

る満足型の学級では、いじめは発生しにくい。

雰囲気の良い学級を目指す教師が、しばしば教師と子供とが友達感覚で関わり合ったり、ルール破りや子供の乱暴な言葉について厳しく指導せずに流してしまったりするような学級経営をすることがある。しかし、このような「なれ合い」の学級経営を行うのは、いじめの防止には逆効果である。学級のルールが守れなくても「今日は仕方ない」と許してしまったり、子供たちの乱暴な言葉に対して聞こえないふりをしたりすると、子供たちの間にルールを絶対に守らなくてはいけないという意識が薄くなっていく。この上に、教師が時には厳しくしたり、甘くしたりして一貫しない指導をしていると、「あの子ばかり」や「私のことはかまってくれない」などの子供たちの不満を呼び、次第に学級を統制することができなくなる。こうしてつくられたなれ合い型の学級では、管理型の学級よりもいじめの発生率が高くなる。ある調査では、満足型の学級を1とすると、いじめの発生率は管理型の学級では2.4倍、なれ合い型の学級では3.6倍になった。

以上のように、教師の態度や学級経営の方針がいじめを助長することがある。特に、子供に対するいじりや侮蔑、管理的態度、なれ合いの態度が、いじめを発生させやすくするということは、心に刻んでおきたい。

以上、いじめとは何かについて様々な観点から考えた。いじめは、対象の子供が苦痛に感じている心理的・物理的影響を与えるあらゆる行為である。いじめ発生リスクは、子供が発達すればするほど高くなっていく。子供たちはいじめを隠そうとするのが普通である。いじめ防止対策推進法施行下では、子供自身がいじめられていると主張していなくても、周囲の大人が疑えばいじめは認定できる。そのため、いじめの事実を把握する上では、大人、特に教師の認識が決定的に重要である。

いじめられてよい子供は、この世には存在しない。他人をいじめてよい人間も、この世には存在しない。いじめは集団が変わらなければならない。教師には、いじめられっ子を保護することはもちろん、いじめっ子たちや「観衆」、「傍観者」を、いじめという行為に向き合わせ、いじめをしない判断ができる子供たちに育てる義務がある。そこで、道徳教育は重要な役割を果たす。直接的に「いじめはダメ」と教えるだけが道徳教育ではない。子供たちが、自分たちの資質能力を、いじめではなく、お互いの人権と命を尊重する方向に使うことができるようにするには、道徳的判断力をはじめとした道徳性の発達が欠かせない。道徳教育には、いじめに直接働きかけてなくすという役割だけでなく、子供たちの道徳性を育てることで間接的にいじめをなくす役割がある。遠回りのように見えるかもしれないが、根本的には間接的な教育の方が、いじめを根本的になくすことにつながるであろう。

#### <主要参考文献>

・加野芳正『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか？—透明な暴力と向き合うために』日本図書センター、2011年。

## 【資料1】いじめ防止対策推進法

(法律、2013年6月28日公布)

**第1条** この法律は、いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため、いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処をいう。以下同じ。）のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定めることにより、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進することを目的とする。

**第2条** この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。〔略〕

**第23条** 学校の教職員、地方公共団体の職員その他の児童等からの相談に応じる者及び児童等の保護者は、児童等からいじめに係る相談を受けた場合において、いじめの事実があると思われるときは、いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報その他の適切な措置をとるものとする。

2 学校は、前項の規定による通報を受けたときその他当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、速やかに、当該児童等に係るいじめの事実の有無の確認を行うための措置を講ずるとともに、その結果を当該学校の設置者に報告するものとする。

3 学校は、前項の規定による事実の確認によりいじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため、当該学校の複数の教職員によって、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行うものとする。

4 学校は、前項の場合において必要があると認めるときは、いじめを行った児童等についていじめを受けた児童等が使用する教室以外の場所において学習を行わせる等いじめを受けた児童等その他の児童等が安心して教育を受けられるようにするために必要な措置を講ずるものとする。

5 学校は、当該学校の教職員が第三項の規定による支援又は指導若しくは助言を行うに当たっては、いじめを受けた児童等の保護者といじめを行った児童等の保護者との間で争いが起きることのないよう、いじめの事案に係る情報をこれらの保護者と共有

するための措置その他の必要な措置を講ずるものとする。

- 6 学校は、いじめが犯罪行為として取り扱われるべきものであると認めるときは所轄警察署と連携してこれに対処するものとし、当該学校に在籍する児童等の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるおそれがあるときは直ちに所轄警察署に通報し、適切に、援助を求めなければならない。

**第28条** 学校の設置者又はその設置する学校は、次に掲げる場合には、その事態（以下「重大事態」という。）に対処し、及び当該重大事態と同種の事態の発生の防止に資するため、速やかに、当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとする。

- 一 いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。
- 二 いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき。
- 2 学校の設置者又はその設置する学校は、前項の規定による調査を行ったときは、当該調査に係るいじめを受けた児童等及びその保護者に対し、当該調査に係る重大事態の事実関係等その他の必要な情報を適切に提供するものとする。

## 【資料2】「いじめ」の問題化

(加野芳正『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか？—透明な暴力と向き合うために』日本図書センター、2011年、6・25頁)

子ども同士のさまざまなトラブルや暴力を「いじめ」という言葉で表現し始めたのは比較的最近のことです。1970年代になって、校内暴力、非行、登校拒否などのさまざまな教育問題が噴出するようになり、1980年代になって子ども同士の暴力を語る言葉として「いじめ」が用いられるようになりました。したがって、「いじめ」普遍的な現象かもしれませんが、「いじめ」が「問題」として語られるようになってからは、30年ほどの歴史しか持っていません。[略]

1985年になると「いじめ」という言葉が新聞紙上に散見されるようになり、また、今まで別のものと思われていた「いじめ」と「自殺」が結びつけて考えられるようになりました。そして、子どもが自殺すると、その背後にいじめがあったのではないかと、まずは疑ってみられるようになりました。ちなみに、わが国の代表的な国語辞典である『広辞苑』を開いてみると、「いじめ」という名詞が登場するようになったのは1991年発行の第4版からであり、それまでは「いじめる」という動詞はあっても、「いじめ」という名詞形は存在していなかったことがわかります。『広辞苑』の第3版は1983年に発行されていることから、名詞「いじめ」は動詞「いじめる」から派生して、83年から91年までの間に一般化し、今日のように日常語として定着するに至ったと推測できます。

### 【資料3】いじめの四層構造

(加野、同前、166～168頁)

森田洋司と清永賢二は、1986年に「いじめの四層構造」を問題提起し、いじめを考えるにあたっての重要な枠組みを提示しました。いじめは加害者である「いじめっ子」と、被害者である「いじめられっ子」を役柄として成立します。しかし、いじめっ子といじめられっ子の二者の関係だけでは、なぜ、いじめが残忍な形で、しかも長期間にわたって続くのか、十分には説明できません。そこで彼ら（森田・清永）は、一方でいじめを面白がって見ている子どもたち（観衆）と、他方で見て見ぬふりをしている子どもたち（傍観者）がおり、この学級の構造がいじめの深刻化をもたらすとともに、今日のいじめの特徴でもあると力説しています。[略]

「観衆」はいじめを積極的に是認するものだし、「傍観者」はいじめっ子への服従的態度を表明していることになります。スポーツでのヒーローインタビューで選手は、観客から声援を送られたり、ファンが背中を押してくれて、いつも以上のすばらしいプレーをすることができたと、しばしば発言しています。これと同じで、いじめっ子はクラスの他の子どもたちとさまざまな相互作用をしながら、いじめという行為に及んでいるのです。

### 【資料4】立場の入れかわり

(加野、同前、109～頁)

立場が入れかわるとは、いじめられた子どもがいじめる側に回り、いじめていた子どもがいじめられる側に回るという現象を指しています。いじめの人間関係は固定的なものではなく、とても移ろいやすいものだといわれています。[略]

立場が入れかわるということは、いじめを受ける明確な理由は存在していないことを意味しています。誰かをいじめの標的にすることで、自分にいじめの災いが及ぶのを防ぎ、集団の誰かを生贄にすることで集団の秩序が保たれるのです。また、いじめられる子どもが固定していない分だけ、周囲からいじめを発見することが難しくなります。立場の入れかわりは、いじめの可視性の低下と結びつきます。

### 【資料5】いじめと社会的発達

(加野、同前、127～128頁)

いじめの加害行為は、4歳や5歳の子どもには困難であり、小学校も中学年から高学年になるのを待たなければなりません。いじわるをする、ものを隠す、暴力を振るうということなら、幼稚園でも、小学校低学年でもできるでしょう。しかし、仲間集団を形成することや、集団を操作していじめられっ子をつくるという、高度な政治的能力は、小学校の中高学年になって身につけてきます。小学校中学年から高学年（9～11歳頃）の時期はギャングエイジと呼ばれています。この時期になると、数人からなる「仲間集団」を形成し、その仲間集団のなかに「掟」を作り、それを守ることが集団の一員であることを確認するための儀式となってきます。この集団は、身近な大人（例えば教師）との関係においてはしだいに心理的距離をとるようになります。こうした発達段階がいじめと結びついてきます。というのも、

いじめは「仲間の掟」を守らない子どもへの集団的制裁として存在するとともに、「仲間の掟」を確認する重要な儀式的行為でもあるからです。そう考えれば、いじめは小学校の中高学年以降の問題と限定することも可能です。誰かを仲間はずれにしていじめるということは、そうしたコミュニケーション操作の能力を持つことによってはじめて可能になるからです。 [略] 小学校高学年から中学生にかけていじめの発生件数がピークを迎えるのはこのためです。

個々の子どもたちの性格を問題にしても、いじめの本質に迫ることはできません。むしろ子どもたちの社会的発達にこそ注目する必要があります。いじめは集団をある程度操作できる年齢段階になって始まります。いじめは「集団」という社会関係のなかで発生するからです。

### 【資料6】いじめが発見されにくい理由

(加野、107～108頁)

いじめが見えないというのは、二つの理由が考えられます。一つは、いじめを見つめる大人の目が曇っていること、二つめは、子どもたちが大人にわからないよう「いじめ」をしていることです。

教師や親が子どものいじめを発見するためには、子どもの世界には「いじめ」があり、このことによって多くの子どもたちが苦しんでいることを、頭の片隅にインプットしておくことが必要です。 [略] 「いじめ」に対する認識枠組み（フレーム）が欠けていれば、いじめ行為を見たとしても、それをいじめとして理解することは困難です。

他方で、子どもたちは「いじめ」を大人から見えないようにしています。いじめられている子どもは、人間の尊厳を踏みにじられています。人は誰でも「誇り」を持って生きていますが、いじめはその誇りをズタズタに切り裂いてしまいます。その惨めな気持ちは、他者に知られることで、よけいに惨めな気持ちになります。だから、教師や親、友人には決して打ち明けようとはしません。しばしば、なぜ教師や親に相談しないのだろうという疑問が出されますが、その問いは、人間に対する洞察力を欠いた質問です。人はみんなプライドを持って生きています。教師や親に知られればさらに惨めになるので、できるだけ自分の心のなかにしまっておこうとします。それに、親に言えば、家庭の団らんを壊してしまいます。いじめられている子どもは、いじめを他者に知られたくないし、認めたくもないのです。

### 【資料7】教師によるいじめの助長・加担

(「原発避難の小4に担任が「菌」発言 いじめ相談の5日後」朝日新聞デジタル 2016年12月2日配信 <http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20161202-00000028-asahi-soci>、2016年12月2日参照)

新潟市の小学4年の男子児童が、担任の40代男性教諭から名前に「菌」をつけて呼ばれ、1週間以上学校を休んでいることが、保護者や学校への取材でわかった。児童は5年前、東京電力福島第一原発事故で福島県から家族と避難していた。同級生からもそう呼ばれ、この担任に相談していたという。

保護者によると、児童は11月22日、担任から昼休みに教室で連絡帳を渡された際、ほ

かの児童がいる前で、自分の名前に「菌」をつけて呼ばれた。この日は早朝、福島県で最大震度5弱の地震が発生。児童は福島県で働く父親と連絡が取れないまま登校した不安感も重なり、強くショックを受けた様子だったという。祝日をはさみ、24日から学校を休むようになった。

児童は2011年の東日本大震災後、家族と新潟市に自主避難した。保護者によると、理由は定かではないが、小学3年のころから仲間はずれにされたり、一部の同級生から名前に「菌」をつけて呼ばれたりするようになったという。4年に進級すると、同級生に文房具を捨てられたり、傘を壊されたりもしたというが、児童は保護者に「守ってくれる友達もいる。大丈夫だよ」と話していた。

ところが、11月に横浜市に自主避難した中学生が名前に「菌」をつけて呼ばれて不登校になった問題が報道されると、落ち込んだ様子になったという。保護者らは「自分も深刻ないじめを受けていると自覚したためでは」とみている。

心配した保護者の勧めで、児童は11月17日、担任に「自分も名前に『菌』をつけて呼ばれている」と相談した。にもかかわらず、5日後、担任がその呼び方で児童を呼んだとされる。

保護者が問題視して学校に連絡。学校が担任に事情を聴くと、担任は当初、「相談を受けているわけだし、私は絶対にそういうことは言わない」と否定した。だが11月29日、別の教諭らがクラス全員に聞き取り調査をした結果、複数の児童が「自分もそう呼んでいた」「担任の先生もそう呼んだ」などと答えた。

校長によると「担任は『認識不足だった。何とかして謝罪したい』と話している」といい、学校側は発言に問題があったと認めている。新潟市教育委員会も問題を把握。詳しい経緯や状況について調査している。市教委教職員課の吉田隆課長は「福島は帰りたくても帰れない状況で、お子さん、ご家族につらい思いをさせているのは残念。適切な対応をしていきたい」と話している。

## 【資料8】いじめが発生しやすいクラス

(加野、191～199頁)

いじめは多くの場合、学級を舞台に発生します。その学級には、いじめが発生しやすいクラスといじめが発生しにくいクラスがあります。学級の「荒れ」という言葉があるように、「荒れ」ていたり、秩序が崩壊しているクラスでは、いじめが発生しやすいと考えてまちがいないでしょう。[略] 反対に、学級の規律が確立して、雰囲気の良いクラスではいじめは少なくなります。[略]

[学級崩壊の理由は、1997年時点では「反抗型」が主流だったが、2004年時点では「なれあい型」のケースが急増した。]「なれあい型」とは、優しい教師による友だち感覚の学級運営がクラスの瓦解を招くというものです。[略]

学級のルールが守れなくても「今日はしかたがないな」と特例を設けたり、教室で乱暴な口をきいている子どもがいるのに聞こえないふりをしたり、授業中の私語を許すなど、ルー

ルづくりがおろそかになります。そうすると、子ども2、3人が固まっのヒソヒソ話、子ども同士のケンカ、子どもの陰口などが目立つようになり、やがて、子どもの側には「ルールは絶対に守らなくては」という意識が薄くなってしまいます。そして、クラスには教師の気を引く言動が無秩序に生まれ、「あの子ばかりほめられる」「先生は私のことをかまってくれない」などの不満が噴出するようになり、しだいに学級の統制がとれなくなるというものです。[略]

こうした「なれあい型」の学級は、小学校では「管理型」の2倍近くなのに対して、中学校では逆に「管理型」が「なれあい型」の3倍以上といわれています。再び、河村茂雄の調査によると、学級内に規律やルールが定着し、かつ子ども同士の人間関係が親和的な状態の「満足型」学級集団のいじめの発生率は、小学校では100人中1.4人、これを1とすると、「管理型」の学級集団は3.4人で2.4倍、「なれあい型」の学級集団では5.0人で3.6倍になっています [略。] 「なれあい型」の学級は、いじめの発生しやすい体質を持っていることに注目しなければなりません。 [略] 問題なのは、それぞれの子どもたちが先生との関係において人間関係を築いているのはいいが、子ども同士の人間関係が築けていないこと、クラスとしてのまとまりを欠いていることです。「なれあい型」の学級は群衆化しやすいので、子どもたちが安心して関わり合えるルールと秩序を育てていかなければなりません。

## 【資料9】いじめ理解のための理論について質疑応答

(2016年12月5日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が12月12日に返答したもの)

2016.12.5の質疑に対する応答(白石崇人)

### 1. 全体として

[略] いじめ問題は、子ども社会だけでなく、大人社会でもたくさん起こっています。それだけ発達の未熟な大人が多い、ということなのかもしれません。このような社会になっているのは、発達を十分に支援できずに人々を大人にしまった、これまでの教育の責任です。今後このような状況を断ち切るためには、これからの教師の力に期待するしかありません。人間の特性上、いじめ問題はいつでもどこでも発生する可能性があります。完全になくすことはとても難しいことです。しかし、減らすことや未然に防ぐことはできます。ぜひ皆さんには、いじめを減少・予防できる教師や社会人を目指していただきたいです。

### 2. 「いじめられる者にも理由がある」という論理の否定について

【問い】「いじめられる者にも理由がある」という論理はいじめ問題を理解・解決するためには無意味である、というところをもっともっと詳しく教えてください。

【答え】この論理は、いじめられっ子の性格・過失がいじめの原因である、いじめられることをするから悪い、という言い分です。しかし、授業で述べたように、いじめはアンバランスな発達によって起こってしまういわば人間の「宿痾(持病)」であり、いじめる理由は何でもなり得るし、誰でもいじめられる可能性はあります。あるクラス内のいじめられる理由が、他の集団・状況では見逃されたり、賞賛されたりすることもあります(例えば、正義感をもっていけないことをいけないと指摘する行為など)。人間の集団(学級に限らず人間の集団ぜんぶ)には、集団内の秩序を維持したり自分の安全を確保したりするために、仲間はずれにならないように仲間はずれを作る傾向があり、いじめの理由をもっともらしくでっち上げて正当化を図ろうと



する特性があります。他国に対する敵対意識や社会における人種差別などもまったく同じ構図です。人間の社会や集団は、「だからいじめていいんだ」という理由を作りがちなのです。

つまり、「いじめられる者に確かな理由はない」のであり、むしろ「いじめる側に理由がある」のです。例えば、いじめられっ子のスキルアップや性格改善、相互の謝罪・仲直りなどをしたとしても、次のいじめられっ子が発生するだけです。「いじめられる者にも理由がある」という論理でいじめ問題を見ては、いじめを解決することはできません。いじめは、いじめる側の未発達や人間の集団意識の特性によって発生します。そのため、「いじめる側に理由がある」と考えて、いじめる側（観衆・傍観者も含む）にきちんと向き合えないと、いじめ問題を解決することはできません。

なお、「いじめられることによって自分の悪いところに気づくこともあるから、この論理は無意味ではない」と考える人もいますが、この考え方は申し訳ありませんが根本的に間違っていると思います。たしかにいじめられることによって自分の悪いところに気づくことはありますが、いじめられなくても自分の悪いところに気づくことはできません。むしろ教育の場では、いじめではない形で、自分の悪いところに気づき、改善していく機会や環境を整えなければなりません。また、いじめる権利や資格は誰ももっていませんので、この論理を支持することは、いじめっ子に人権侵害・法律違反をさせようとするようなものです。そう考えると、教師を目指す者としては、絶対に肯定してはいけない考え方ではないでしょうか。

### 3. いじめを理解するための諸理論について

【問い】いじめの四層構造の観衆と傍観者の違いがよく分かりませんでしたので、もう一度説明をお願いしたいです。観衆はいじめっ子を是認しているから、その子たちもいじめっ子に入るじゃん、と思ったのですが、実際に見ているだけで行動はしていないから観衆という区分けになるんですか？

【答え】その通りです。観衆は、いじめを是認しているが直接手を出すわけではない人々のことを指

します。観衆もいじめっ子のようなものである、とは言えますし、私もそう思います。しかし、観衆は、直接手を出していないので「自分がいじめたわけではない」と言い逃れようとしがちな立場であることも確かです。観衆は、例えば、「自分がいじめたわけではないけど、あおったでしょ？ やってやれと思ったでしょ？ それでいじめっ子がさらにやる気になったけどどう思うの？」という問いかけが凶星な人々です。

一方、傍観者は、手も出していないし、あおっているわけでもないが、いじめを表立って否定していない（結局いじめに服従せざるを得ない）人々のことを指します。もちろんこの人たちも「自分がいじめたわけではない」と言い逃れしがちです。傍観者は、例えば、「自分がいじめたわけではないし、あおってもいないけど、止めなかったでしょ？ それでいじめにブレーキがかからなかったわけだけど、それについてはどう思う？」という問いかけが凶星の人々です。

いじめっ子と呼んでしまうと正確に分析できない人々がいるから、観衆・傍観者という区分けが発明されたようです。

【問い】いじめの四層構造の図で、なぜいじめっ子の中にいじめられっ子が含まれているのですか？

【答え】それは、いじめられっ子はいじめっ子の集団に取り込まれていることを示しています。また、いついじめられっ子がいじめっ子になり、いじめっ子がいじめられっ子になるかわからない、という関係を示しています。また、私の書き方が独特だったのでわかりにくかったかもしれませんが、四層構造の図では、観衆・傍観者も同じようにいじめられっ子・いじめっ子の集団を取り囲むように位置します。観衆・傍観者もいつ立場が変わるかわからない、これが四層構造の図の示しているところです。

【問い】いじめの構造のなかで、「島」について。知っていて関与しないのであれば傍観者なのではないでしょうか。

【答え】その通りです。傍観者はいじめを知っている傍観している人々のことです。「島」の話で言いたかったのは、いじめが起こっていてもあたかも

知らないことのようにふるまうグループが、今の子どもたちの世界には出現している、ということです。傍観者は、いじめに対してどちらかという消極的な思いを抱いていますが、いじめっ子にあえて抵抗することはない人々です。別の「島」の人々は、そもそも別の「島」で起こっているいじめに対して無関心です（または無関心を決め込んでいます）。同じクラスで起こっていることなのに、自分または自分たちには無関係だ、とってしまう心性は、私にはなかなか理解しがたいのですが、あり得るとおぼせる理論です。

「島」の理論によって見えてくる子どもの世界があるかもしれない、と思ひまして紹介しました。もし「島」がクラスにあるならば、いじめの可視性はさらに低下することでしょう（その「島」からは有効な情報を得られないので）。

【問い】 いじめ＝高度なものというところがよく分からなかった。発達のつまずきだからといって許してはいけないことだと思う。

【答え】 もちろんその通りです。いじめはどんな場合でも許されません。「いじめ＝高度なもの」といって正当化するつもりは一切ありません。

いじめが高度な能力を必要な行為である、といったのは、次のことを伝えたかったためです。すなわち、誰でも発達の過程でいじめる側になる危険性をもっており、発達を急いで特定の能力だけを伸ばすことがいじめを発生させる可能性がある、ということです。そして、子どもたちのために、いじめをなくすために重要なのは、バランスのよい発達支援であって、道徳性の発達支援を忘れない教育である、ということです。

我々は、高い能力を持つことを良しとする社会（業績主義・能力主義社会、メリトクラシー社会）に生き、高い能力を求めて競争しています。能力開発を急ぎすぎて、早期教育や塾などによって一部の能力を発達させようとする試みも多く行われています。子どもたちは、そういう社会の中で生き、育って、学校に通っています。このような社会の中で、子どもたちは、道徳性の発達機会を十分に与えられないまま、集団を操作したり物事を隠したり他人を言いくるめたりする能力などが肥大化し、他人を陥れたりいじめたりすることばかりうまく

なっているとしたらどうでしょうか。教師は何をすべきでしょうか。

このように考えてくると、教師に本当に必要なのは、特定の能力を伸ばす力量よりも、バランスよく発達を支援する力量なのではないかと思ひます。言葉足らずですみませんが、この問題の先にはこういうことを言いたかったのです。

#### 4. 遊びからのいじめの発生

【問い】 ふざけからいじめにつながる場合、なぜこのような事が起こるのでしょうか？

【答え】 おおよそのところで言いますと、ふざけあう関係というのはもともと仲間・友だち関係にあります。そこからいじめに発展すると考えられるのは、①仲間関係の掟やぶりによる制裁としてのいじめ、②仲間関係を維持するための儀式としてのいじめ（いじめることによって仲間と認め合う）、③「いじり」や「ふざけ合い」がエスカレートした「遊び」（実質は暴力）としてのいじめ、などがあるように思ひます。このうち②は、新しいメンバーが入ってきたり、抜けたりなど、メンバーの入れかわり時に起こりやすいと思ひられます。

いずれにしても、集団内の子どもたちに、「他人の健康に生活する権利や人間としての尊厳を侵す権利・資格は誰にもない」（どんな理由があろうとも、誰にも他人を殴ったり、金をゆすったりする権利・資格はない）という意識が欠けていることが問題の根本にあることは間違いありません。

【問い】 遊びの延長線でいじめが起こっている時、いじめと遊びは見分けることが難しそうですが、判断材料などはあるのですか？

【答え】 判断材料は、まず、いじめ防止対策推進法の条文です。すなわち、教育を受ける権利を著しく侵害し、心身の健全な成長・人格形成に大きな影響を与え、生命・身体に重大な危険を生じさせる「おそれ」のある行為は、本人たちが遊びだと思ひているが何だろが、いじめの重大事態として取り扱う必要があります。地域によっては、推進法の趣旨をくみ取ってマニュアル化していたり、事例集をまとめているところもあります。そういったものを探してみましよう。

なお、もしその程度が「著しく」とか「重大」で

なく、「これは遊び」と判断する程度の場合もあるかもしれません。その場合、教師は、「では大丈夫」と放置するのではなく、「いついじめに発展してもおかしくない行為」として、危機感を持って対応することが必要だと思います。教師の立場では、むしろその状態での対応が一番大事です。教育によって未然に防ぐことができるかもしれないからです。いじめが起こってしまえば、それは教育の問題を乗り越えて人権侵害・法律違反の問題です。教師ではなく警察の出番になってしまいます。

【問い】いじめの発生タイプで、非行、あつれき、遊びのそれぞれのタイプが一番発生しやすいのですか？

【答え】残念ながら、統計を見たことがないのでわかりません。しかし、遊びからの発生が現代日本では増えている、といわれています。

## 5. いじめへの対応

【問い】いじめがクラス内で起こった場合、どうすることがベストですか？ 教師にできることは何ですか？

【答え】まず、毅然とした態度で、いじめは悪いことであることを伝えてください。ここで曖昧な態度をとった場合は、いじめがエスカレートすることを止めることが難しくなり、事態はさらに悪化します。「あとで」という判断はとてとてもまずいです！ 後になればなるほど解決が難しくなる、と肝に銘じておきましょう。

また、教師一人で解決しようとするのは絶対にダメです。自分の落ち度のような気がするので解決するまで隠したくなりますが、必ず校長など管理職に報告してください。そこから、学校内に対策組織が作られるはずなので、そこで自分の役割を果たしましょう。具体的には、まずは聞き取りやアンケートなどによる事実調査や、当事者たちへの指導などをすることになります。担任はその中心になって働くことになります。状況が整えば、保護者との情報共有も行います。

教師は普段からいろいろ忙しいですが、いじめ問題が起こるとさらに忙しくなります。しかし、2016年10月、文部科学省が設置した有識者会議が、いじめ問題を教師の最優先業務として位置づ

けました。大変ですが、いじめられた子どもの人権を守るため、いじめっ子や観衆・傍観者の子どもたちの社会的発達を支援するため、他の先生方や保護者と協力しながら問題に立ち向かうしかありません。

【問い】いじめがクラスで起きたとき、いち早く気づいて解決することが大切なのは分かりますが、クラス全体で話し合うのがいいのか、いじめた子といじめられる子だけで考えるのがいいのか知りたいです。

【答え】まず、いじめた子といじめられた子に指導します。まず個別指導、そして当事者を集めての集団指導が必要です。集団指導はいじめられた子の状況に応じてどのタイミングで行うか、どのような形で行うか、判断が難しいところですが柔軟に行ってください。指導は、基本的には、いじめられた子に対しては安心・安全を与えるように、いじめた子に対してはいじめを絶対に許さないという姿勢で行いましょう。なお、いじめた子の人格を否定することは絶対にいけませんので、いじめた行為そのものを注意しましょう。

次に、クラス全体に対する指導も必要です。ある程度当事者の指導がすんでからでなければ全体指導は難しいかもしれませんが、いじめは絶対にいけないことは早めに伝えたいところです。クラス全体に指導するのは、観衆・傍観者および他の「島」の子どもたちにも指導が必要だからです（指導しないと、別のところでいじめが再発します）。ただ、指導の形態には要注意です。クラス全体の話し合いが適切な時もありますが、子どもたちはクラス内で誰がいじめられていたか知っていますので、あまり直接的な取り上げ方をするといじめられた子どもの尊厳やプライドを傷つけます。話し合いの中で心ない発言をする子どもが出る可能性もあるので、慎重にしなければなりません。少し客観的に物事を考えられるように、子どもたちに足りないものは何か慎重に考えて教材を選び、子どもたちが自分のしたことやこれからのことを自分たちで考えるきっかけを作るのがよいでしょう。

【問い】いじめの疑いがあるといじめの可能性があるということでしたが、いじめの疑いというの

はどのように分かるのでしょうか？ また、ネットいじめなどは判断しにくい（プライベートなので）と思いますが、自己申告でないと言見できませんよね。

【答え】ごもつともです。難しいことですが、あらゆる手段を使って「アンテナ」をはっておくしかありません。少なくとも、普段から子どもたちのちょっとした表情や態度に注意することが大事です。また、子どもたちとの何気ないコミュニケーションの中でいじめの「おそれ」のある行為がわかることもあります。とにかく、普段から子どもたちをしっかりと観察し、子どもたちとしっかりコミュニケーションをとることが何より大事ですね。教師がいつも子どもたちを見ている、という抑止力にもなります。これらはいじめ対策のためだけのものでもってはありませんが、いじめ対策のためにもとても大事です。教師の仕事は忙しいですが、子どもの観察と子どもとのコミュニケーションだけは欠かさないようにしてください。

【問い】私の地域に複数の人をいじめるいじめっ子がいました。先生や子どもたちの間でも有名でした。ある先生が、「あの子は家庭でうまくいっていないから、いじめても仕方ない」と言っていたと聞いたことがあります。心が満たされないことでいじめることもありますか？

【答え】いじめはいじめる側の理由から発生します。家庭で心が満たされないストレスを解消するため、他人にイライラをぶついたりすることはよくあります。心の満たされなさを埋めるために、仲間関係に過剰に依存し、いじめにつながる捻づくりや儀式にのめり込むことも十分考えられます。心が満たされないことはいじめにつながりやすい、というのは言えると思います。

また、家庭の子育てがうまくいってなくて、本来一般的な家庭では達成しているはずの発達課題を積み残してしまい、伸びてきた知的能力や社会性をいじめに向けてしまう子どももいます。逆に、いじめっ子に「目をつけられやすい」特性を育ててしまう家庭環境もあります。いじめ問題は、家庭の問題とも切り離して考えることはできないのです。

なお、「あの子は家庭でうまくいっていないから、いじめても仕方ない」という言葉はオフレコだっ

たのだらうと思いますが、教師としての責任を放棄するに等しい言葉です。

【問い】生活保護など家庭生活が原因でいじめられている場合、保護者とはどういう風に連携をとっていけばよいですか？

【答え】いじめというのは、理由は何でもいので、家庭生活のあり方がいじめの原因になることもあります。この場合は、子どもたちが生活保護を誤解していることや、自分たちが生活保護を受けなければならない状況になるかもしれないという可能性を想像できない想像力の欠如などが、直接の原因にあると思います。また、そもそも生活保護に対する子どもの誤解は、マスコミの報道の偏りや、保護者の偏った意見などによって助長されます。かなり根深い問題です。

ただ、生活保護を受けていることを公にしてほしくないという感情は、受給者には強くありますので、授業などで直接取り上げることなどはできません。いじめられている子どもも、家庭生活の問題は自分のせいではないので、非常に複雑な気持ちだと思います。もう少し本質的なところで教育を進めていく必要があるでしょう。

まずすべきは、いじめた側に対して、家庭生活はその子には関係ないこと、いじめはどんな理由であれ許されないことを明確に伝えることです。あとは、他人の気持ちを思いやることなど、クラスの子どもたちがかかえている課題にもとづきながら授業やクラスづくりをしていく必要があります。

## 6. その他

【問い】いじめは「教育を受ける権利」を著しく侵害するということは違うんじゃないかと感じた。教育外でもいじめは起こるし、人と関われば嫌みやねたみが出る場合があるので、その権利に限定する必要があるのか？と感じた。

【答え】ごもつともです。教育の外でもいじめは起こります。いじめは集団があればどこでも起こり得ます。学校外で起こっているいじめは、いじめではなく人権侵害の犯罪行為です。人権侵害の犯罪行為なのは学校内だって同じじゃないかと思いますが、学校内での出来事はどうしても内部で指導の問題として処理される傾向があるので、わざわざ

ざいじめ防止対策推進法が定められた、と考えることもできます。いじめ防止対策推進法は「学校における子どものいじめ」を中心に定められている法律だ、ということをしっかり理解しておかなければなりません。

学校におけるいじめに限定する場合、やはり重視されるのは、「教育を受ける権利」の侵害です。学校外では直接問題にならない種の人権侵害であり、学校におけるいじめの最大の特徴です。いじめを受けた子どもが気持ちをめいらせて教育活動に集中できなくなったり、欠席したりすることで、教育を受ける権利は侵害されます。

**【問い】** スクールカーストについてもっと詳しく知りたい。

**【答え】** 様々な本が出ていますので、そちらを読んでみましょう。まだ私にもおすすめの本は見つけられていません。[略]

**【問い】** そもそもいじめに定義をつくるのがよく分かりません。

**【答え】** なぜいじめ防止対策推進法ができたか、その過程を追ってみるとわかると思います。詳しくは質問に来てほしいですが、定義を作らないといじめを見逃す人が多い、という現状だからです。かといって推進法ができて、いじめ問題は発生しますし、「十分でない」という人もいつまでたっても出てきます。前回取り上げた市場モラルのどつぽにはまっているようにも見えます。

## 第13章 情報モラルをどのように育てるか？ —道徳教育の現代的課題(3)

今の日本で道徳教育に期待されている現代的課題は複数あるが、その内の一つに情報モラル教育がある。パソコンやスマートフォンなどの ICT (Information and Communication Technology) 機器が普及し、多くの子供たちが活用するようになった。学校でも ICT 教育が進められ、教室で iPad や電子黒板などを使うことも増えた。主体的・対話的で深い学びを進めるにあたって、ICT の役割は大きな期待が向けられている。子供たちが ICT に触れて、インターネットを通してコミュニケーションをとることは今や当たり前のことになってきた。インターネットを通じたコミュニケーションは、通話やメッセージ、メールなどの様々な形態をとっている。直接対面できない形でコミュニケーションをとることも多く、直接的なかわりにおけるコミュニケーションとは異なるモラルが必要になってきた。インターネットを通じたコミュニケーションでトラブルになる例は増えており、子供たちがトラブルに巻き込まれたり、当事者になったりすることも増えている。親世代は情報モラル教育を十分に受けていないことが多く、子供たちは情報モラルについて学ぶ機会には自然には得にくい。そこで、学校に情報モラル教育が期待されている。

本章では、以上の問題意識に基づき、情報モラル教育の概要について整理する。

### 1. 情報モラル教育の基本

#### (1) 情報モラルとは？

モラルとは道徳性のことである。そして、情報モラルとは、情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度である。したがって、情報モラル教育とは、情報社会という特殊な環境において、よいことか悪いことかを判断して適正な活動を行うための道徳性を育てる道徳教育である。情報社会とは、情報が資源になる社会である。従来社会は、水や鉱物などの天然物や建物、人材などが資源としてみなされてきた。20 世紀半ば頃から、情報を扱う産業に注目が集まり、成長が見られるようになった。20 世紀末には、情報を扱う産業が成長し、情報技術の活用が人々の生活・労働にあたって鍵になり始め、政治・文化・教育・生活などのあり方を変えるようになってきた。このような社会を情報(化)社会という。情報モラル教育は、情報技術の活用が生活のあり方を決める社会において、我々はどのような道徳性をもち、どのように身に付けるべきかを問題にしている。

情報社会では、インターネット上のトラブルが続出している。大人も子供もインターネットを利用し、あらゆる人がトラブルに巻き込まれたり、当事者になってしまったりする可能性が高まってきた。特に子供や青年層ではネット利用率が高い。2012 年には、13～19 歳のネット利用率は 97.2%、6～12 歳は 69.0%であった。これらの人々は、生まれた時からインターネットが身の回りにある環境で育ってきた「デジタル・ネイティブ」であ

と言われる。彼ら彼女たちにとっては、インターネットを通じたコミュニケーションは当たり前のことである。我々大人は、彼ら彼女たちに当たり前こととして、情報社会における道徳性を身に付ける機会を十分与えてやらなければならない。

情報活用の問題は、日本では1990年代まで情報科で教える技術・活用力の問題であったが、2000年代以降、道徳教育の問題として注目されてきた。1995年から2001年にかけて学校のインターネット接続が進められ、2002年には中学校の技術・家庭科で「情報とコンピュータ」の内容が必修化された。このときから情報モラルの問題も若干取り上げられたが、情報社会に参画する態度を育てなければという問題意識は、2008年改訂の学習指導要領で明確になった。2015年の学習指導要領一部改訂や、2017年の全改訂においても情報モラル教育は重視されているが、教師の間でこれから何をどうすべきかはっきりしたイメージが共有されているとはいえない。

## (2) 情報モラル教育の2領域5分野

情報モラル教育は、各教科等の目標と関係づけながら、学校の教育活動全体を通して行う。その内容は、学習指導要領の各教科や領域（特に道徳科、社会科、家庭科（技術・家庭科）、国語科、保健体育科など）にそれぞれ記されているが、これらの内容を情報モラル教育の観点から2つの領域に分けて整理できる。すなわち、「心を磨く領域」と「知恵を磨く領域」である。そして、「心を磨く領域」は2つの分野、「知恵を磨く領域」は2つの分野、両方の領域に関連するところでは1つの分野から成る、5つの分野に整理できる。「心を磨く領域」は「情報社会の倫理」と「法の理解と遵守」という分野、「知恵を磨く領域」は「安全への知恵」と「情報セキュリティ」という分野、両方の領域に関連するところでは「公共的なネットワーク社会の構築」という分野に整理できる。

「情報社会の倫理」の分野は、情報に関する自他の権利を尊重して責任ある行動を取る態度に関する内容である。主に道徳・社会・家庭・国語科などにおいて、個人の権利を尊重することを学ぶ際に、著作権などの知的財産権や肖像権などに関連づけて学ぶ。「法の理解と遵守」の分野は、情報社会におけるルールやマナー、法律があることを理解し、それらを守ろうとする態度に関する内容である。主に社会科などにおいて、ルールやマナーなどを学ぶ際に、情報に関するものに関連づけて学ぶ。「安全への知恵」の分野は、情報社会の棄権から身を守り、危険を予測し、被害を予防する知識や態度に関する内容である。主に技術・家庭科や保健体育科などにおいて、危険なものには近づかないことや、安全・健康に行動する態度などを学ぶ際に、情報社会の特質と関連づけて学ぶ。「情報セキュリティ」の分野は、生活の中で必要となる情報セキュリティの基本的な考え方や、情報セキュリティを確保するための対策・対応についての知識に関する内容である。主に技術・家庭科などにおいて、IDやパスワードの保護や不正利用、不正アクセスの防止などについて学ぶ。「公共的なネットワーク社会の構築」の分野は、情報社会の一員として公共的な意識をもち、適切な判断や行動を取る態度に関する内容である。主に技術・家庭科などに

において、ほかの4つの分野で学んだことを生かしてネットワークを使う態度を学ぶ。

このように、学校の情報モラル教育は、学校の教育活動全体を通して各教科において取り上げ、情報社会における規律と危険回避に関する知識と態度を育て、公共的なネットワーク社会を構築するために判断・行動する人間を育てるものである。情報モラル教育の内容は、基本的に、学習指導要領に定められている教育内容を情報社会における道徳性としてカスタマイズして学ぶものともいえる。直接的なコミュニケーションにおける道徳もインターネット上の道徳も、両者とも人間社会の道徳であり、両者の道徳をまったく異なるものとして考えることはできない。直接的なコミュニケーションと、インターネット上のコミュニケーションとの性質上の違いを意識しなければならないが、コミュニケーション上の道徳としては共通するものとして考えるのがよい。

## 2. 情報モラル教育を事例で考える

次のケース「一難去って、また一難」（改訂版）を読んで、自分だったらどのように指導するか考えてみよう<sup>43</sup>。

「いまや教育も情報化の時代。これからは、スマートフォンやタブレット端末などのICT機器を活用した授業に積極的に取り組もう！」

藤野先生は、50代の小学校教師。小5の学級担任になったとき、上のような目標を心に刻んだ。今は、スマホの様々なアプリの使い方を勉強中である。

さて、2学期が始まり、運動会の練習がたけなわとなったころ、藤野先生が休み時間に教室を通りかかったとき、いつもは明るい奈々子がポツンと一人でいた。何かに悩んでいる様子。先生は、「どうしたの？ 元気ないね」と優しく声をかけた。

奈々子は、目に涙をうかべながら、「私の入っているLINEのグループに美紀がいて、突然私を退会させたり、しばらくしたらまた招待してきたりするんだけど、私がグループにいない間に私の悪口を書き込んでいるらしいの…。それから、忙しい時にはLINEを見ることのできないことがあるんだけど、すぐに既読にしないと、何度もスタンプや催促のメッセージを送ってきたりするの……。やめてって言っても、やめてくれない…」と言った。

藤野先生は、奈々子と美紀の2人が、休み時間や放課後もいつも行動をともにしていて、とても仲が良いと思っていたので、びっくり仰天してしまった。2人がLINEを頻繁にやりとりするうちに、そんなトラブルが起こっているとはまったく知らなかった。

---

<sup>43</sup> 安藤輝次編『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化、2009年、131～133頁を参照して白石が作成。元資料はブログのトラブルの話。



さっそく、美紀に話を聞いた。「奈々子のいるグループで悪口を書いたり、忙しい時に何度も返事を催促したりしているって。やめたと頼まれてもやめないって、ほんとう？」と尋ねてみた。しかし、素直に認めない。そこで、「警察に連絡してLINEの履歴を調べれば、すぐに何が起きているかはわかるよ」と話すと、ようやく自分が行ったことを認めた。

美紀がぼそぼそ言った話をまとめれば、次のような事情だった。自分が登校したとき、奈々子に「おはよう！」と声をかけたが、別の友だちと話し込んでいて、無視されたように思った。だから腹を立てて、LINEに悪口を書いたというのである。

それに対して、藤野先生は、「LINEで他人の悪口を言ったり、相手の事情も無視して攻撃したりするのは、ネットマナー違反だ」ということをくり返し言って、「今後このようなことは絶対しないように」と念を押した。それから放課後に、この事実と指導経過について、奈々子と美紀の保護者に電話で連絡し、家庭でもスマートフォンの使い方を話し合っていただくようお願いした。それ以降、2人は仲直りし、藤野先生もほっとしていた。

しかし、運動会が終わった10月初め、今度は美紀が一人でポツンといることに気づいた。そこで、「美紀さん、どうしたの？」と声をかけたところ、次のようなことを話してくれた。奈々子が美紀の入っていないLINEグループを作って、美紀のこの前のネットマナー違反の行いや、美紀の身体的な特徴を列举し、「意地悪」「キモイ」などの誹謗中傷を書き込んでいる。それを見たクラスのリーダー的存在の真佐子から、「あんなことして、友だちでしょ！ ひどい人だね！」と冷たい言葉を浴びせられたというのである。

そこで、藤野先生は、奈々子と美紀と真佐子の3人を呼び出し、事実関係を確認したあと、「特定の人物に関する誹謗中傷の書き込みや、書き込み内容を鵜呑みにして直接行動に表すこともネットマナーに反するから、決してしないように」と厳しく指導した。

そして、前回同様、それぞれの家庭に連絡した。ところが今度は、保護者から様々な反論を受けた。美紀の父親からは、「学校で情報モラルをどのように指導しているのか。納得いくよう説明してほしい」と言われた。奈々子の母親からは、「共稼ぎなので、子どもの行動をいちいち監視できません。わが子がどのようにインターネットやスマホを使っているのかもわかりません。学校でのご指導をよろしくお願いします」と逃げられた。真佐子の母親からは、「インターネットの使い方を先生に教えていただいたのに、このようなことになるということは、指導の仕方に問題があるということではないですか？」と、教師の指導力に問題があるような言い方までされた。

藤野先生は、親も親であるが、まずはこれら3人の子どもたちにどのようにしどう

していけばよいか、考え込んでしまった。

「私の指導が間違っていたのだろうか…？」

教務主任からは、「モラルはいつの時代でも変わらないよ、子どもも教師も」とアドバイスをもたらした。

以上の資料は、ジレンマを感じ、自分だったらどうするか自然と考えたくなる資料である。いじめ問題とも関連する情報モラルに関わる話である。美紀が奈々子と最初にトラブルを起こしたとき、藤野先生はどのような指導をしておけば、後の美紀・奈々子間のトラブルを防げただろうか。真佐子を巻き込んでのトラブルになってしまったが、トラブルが広がらないようにできなかつたろうか。保護者から情報モラルの指導の仕方について説明を求められたとき、どのように答えれば理解してもらえただろうか。そもそも情報モラル教育において保護者とはどのような関係性が望ましいのだろうか。さらに、例えば、この話の後に、校長先生から情報モラルに関する学校全体の指導計画について構想を立てるように指示を受けた場合、藤野先生はどのような構想を立てるべきだろうか。そして、それぞれの問題について、自分だったらどうすべきだろうか。

美紀・奈々子への指導は、基本的には、普通のいじめ問題に対する指導と同様である。異なるのはLINEの使用そのものに対する指導や、ネットマナーに関する指導をどうするかである。また、二人に対する指導という問題に加えて、二人を含めたクラス全体に対する指導という問題を考えなければならない。前章で述べたように、いじめ問題は集団の問題であり、いじめっ子・いじめられっ子だけでなく「観衆」「傍観者」「島社会」の問題が横たわっているため、美紀・奈々子に指導しただけでは次の問題が生じる可能性は高い。個別の指導、グループの指導、全体の指導の3つの観点から考える必要がある。

また、保護者対応についてはどうか。子供たちはICTを学校だけでなく家庭でも使用する。情報モラル教育は学校だけではできないため、家庭と連携する必要がある。しかし、このような正論をそのまま保護者に伝えて理解してもらえただろうか。特に先の事例に出てきた保護者は、教育は学校に任せている、自分はよくわからない、という態度である。とても正論をそのまま伝えたのでは、喧嘩別れになりかねない。この事例では、伝え方の問題が最も難しいところだろう。

学校の指導計画構想については、難しい課題である。学習指導要領における各教科・領域の教育内容を精査して情報モラル教育として扱える可能性のある内容を探り、適切な時期に適切な時間をかけて教えていかなければならない。直接的なかかわりとインターネット上のかかわりとの違いを意識しながら共通するところを子供たちが意識して学べるように、一般的な教育内容と連携させながら、情報モラル教育にもなる時間を計画する必要もあるだろう。学校の教育活動全体においてどう計画するか、道徳科ではどうするか、各教科ではどうするか。入学から卒業までの数年間どうするか、年間・学期・月間の計画をどうするか、週日・1時間の計画をどうするか。また、子供の直接指導や学級経営、教職

員間の連携協働、保護者・地域との連携協働をどうするか。特に、先述の通り、保護者との連携協働を長期的な視点からどうするかについては、情報モラル教育では重要な課題になる。また、教師には情報モラルの指導に苦手意識を持つ者がいるが、そういうときには情報社会に詳しい地域人材の協力をあおぐこともできる。子供の指導だけでなく、教職員の研修に講師として依頼することも有効であろう。

このように、一つの事例に沿って情報モラル教育の在り方を考えてみた。考えるべきことの多さに驚いたかもしれない。しかし、子供たちはデジタル・ネイティブとして生きている。これからの子供たちを育てる教師たちにとって、情報モラル教育は避けては通れない課題である。

#### <主要参考文献>

- ・国立教育政策研究所「情報モラル教育実践ガイダンス」、2011年  
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/jouhoumoral/>
- ・日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、2014年。
- ・日本児童教育振興財団編『学校教育の戦後70年史』小学館、2016年。

### 【資料1】ネットマナーについて

ネチケット（ネチケ）

<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%8D%E3%83%81%E3%82%B1%E3%83%83%E3%83%88>

### 【資料2】ケース「一難去って、また一難」について考えよう

以下の問いについて、自分の考えをノートにメモした後、グループで話し合みましょう。

- 問1 美紀が奈々子と最初にトラブルを起こしていたとき、どのような指導をしておけば後の美紀・奈々子間のトラブルを防げたでしょうか？
- 問2 保護者から情報モラルの指導の仕方について説明を求められたとき、どのように答えれば学校での指導を理解してもらえたでしょうか？
- 問3 藤野先生が、このトラブルの状況と指導の経過を学校長に報告したところ、「情報モラル」に関する学校全体の指導計画について構想を立てるように求められました。藤野先生になったつもりで、その指導計画の構想（何を教えるか、どの順番に教えるべきか）を立ててください。

参考： 6年間の案—年案—学期案—月案—週日案—時間案（学習指導案）  
学校の教育活動全体（各教科・特活・総合・外国語）—道徳科  
生徒指導—保護者・地域連携—教職員集団の連携

## 第14章 道徳教育はどう授業するか？ —指導案の意見交換

ここまで、道徳教育の基本を様々な角度から学んできた。次は、道徳科の学習指導案を編成し、実践して、PDCA サイクルを進めていくのみである。ただ、一人で考え、実践し、振り返るだけでは、いずれ行き詰まる。教員同士で協働性を発揮して、お互いに指導案と授業を見せ合い、意見を交換し合うことが、道徳教育の力量を高める上で重要である。

そのような協働性を身に付けるためには、まずは同じ立場である学生同士で指導案を見せ合い、ざっくばらんに意見を交換する経験が役に立つ。自分では一生懸命に考えて突き詰めたつもりでも、他人が見ると意外なところに大小の課題が残されていることに気づくことは、よくあることである。他人に見せることの有用性を実感してみしてほしい。自分の指導案を他人に見せるにあたっては、何を言われるか不安で戸惑うだろう。しかし、お互いに見せ合い、相手の努力を尊重していれば、出てくる意見は厳しくても有益である。相手を信頼して、不安を乗り越えて見せ合い、意見を交換しよう。

もらった意見は必ずメモをするべきである。そして、改善に役立てよう。

### <意見交換の進め方>

#### 【基本的なねらい】

- ・同級生に指導案の概要を説明しながら、ポイントを整理しよう。
- ・同級生の指導案の説明を聞いて、授業の幅を広げよう。

#### 【本時の活動】

- ・3人以上から指導案の説明を聞いて、対象学年、主題名、教材名、本時の目標、本時の展開を中心に、気づいたことをメモする。
- ・3人以上に自分の指導案について説明する。
- ・指導案の聞き取りと説明を通して気づいたことを踏まえて、自分の指導案を改良する。

#### 【具体的な活動の手順】

- ① 1回目説明担当・2回目聞き取りグループ（Aグループ）と、1回目聞き取り・2回目説明担当グループ（Bグループ）とに分かれる。
- ② Aグループはそのまま座ったままでいて、Bグループは筆記用具をもって教室の前に集まる。
- ③ Aグループは、ほかのメンバーの話が気にならない程度の場所に移動して座る。
- ④ Bグループは、Aグループのメンバーのところに移動して説明を聞き、気づいたことを

メモをしたことをもとに、質疑応答や助言を行う。(約5分程度を目安に行う。1人のところにあまりたくさん集まらないこと。一度に2人以上聞き手に集まらない)

- ⑤ ②～④を20～30分程度行った後、A・Bグループの役割を交代して②～④を20～30分程度行う。
- ⑥ 元の席に戻り、本時の活動で気づいたことをまとめる。

## 第 15 章 道德教育とは何か？ —目的・目標・内容・方法

【資料 1】道德教育指導法 I 第 15 回用 PP 資料 (2016 年度用)

# 道德教育指導法 I ⑮

白石 崇人  
2017. 1. 23

## 本日の内容

・考えること:  
これまでの講義内容を整理し、「道德教育とは何か？」に答える

1. 道德教育の目的・目標から考える
2. 道德教育の内容・方法から考える

## 1. 道德教育の目的・目標①

- ◆ 道德 = 習慣化した規範(自己制御の基準)にもとづく行為  
(ルール)
- ◆ 道德性(道德的判断力・心情・実践意欲・態度)を養う  
→ 人間としての生き方を考え、主体的に判断・行動し、自立しながら他者と共生する基盤
- ◆ 学習指導要領の道德教育目標
  - ◆ 人間尊重の精神、生命に対する畏敬の念 → 具体的な生活へ
  - ◆ 豊かな心、伝統・文化の尊重、国・郷土への愛情 → 個性豊かな文化の創造
  - ◆ 公共の精神の尊重 → 平和で民主的な社会・国家の発展
  - ◆ 他国の尊重、国際社会の平和・発展への貢献、環境保全への貢献 → 未来を拓く  
⇒ 主体性のある日本人の育成へ

## 1. 道徳教育の目的・目標②

- ◆グローバル化・多文化社会の調和的発展
- ◆いじめ問題、規範意識や家庭の教育力の低下に関する対策
- ◆社会秩序の維持  
基本的人権を尊重する判断基準
- ◆情報社会における適切な活動
- ◆ヒト(生物)が人間になるために

## 2. 道徳教育の内容・方法①

- ◆学校の教育活動全体における道徳教育  
→補充・深化・統合・発展させる要の時間(道徳科)
- ◆評価規準の活用(形成的評価:指導・学習の改善)
  - ◆多角的視点をもった自律的思考へ
  - ◆自分自身との関わりの中での道徳的価値理解の深まりへ
- ◆学習指導要領 道徳科の内容
  - ◆A 自分と自分の関係における道徳
  - ◆B 自分と他人の関係における道徳
  - ◆C 自分と集団・社会の関係における道徳
  - ◆D 自分と生命・自然・崇高なもの(価値)の関係における道徳

## 2. 道徳教育の内容・方法②

- ◆軍国主義・超国家主義の除去
- ◆社会認識にもとづく道徳
- ◆道徳的価値に関する知的理解
- ◆道徳教育担当教師のみではない組織的な指導体制
- ◆暗記主義・徳目主義・人物主義の利点と欠点
- ◆子ども集団の管理一行為の強化、自治、学校文化・儀式  
→特別活動・生活指導・生徒指導
- ◆道徳教育の成果を点数化することの難しさ
- ◆子どもなりの道徳的生活への注目

## 2. 道徳教育の内容・方法③

- ◆ **計画**(全体一年間－学期一月－週日－時)にもとづく
- ◆ **子どもの主体的活動**の中で (教師は「**ともに考える**」立場)  
...言語活動(討論・筆記・発表)、多様な考え方に触れる機会、問題解決、体験活動
- ◆ **現代的課題**を子ども自身の課題へ
- ◆ 学校・家庭・地域との**相互連携** (授業公開、教材の共同開発、特別講師...)
- ◆ 成長の**継続的把握** ←評価
- ◆ 心の教育(エンカウンター)、スキルトレーニング

## 2. 道徳教育の内容・方法④

- ◆ **モラルジレンマ授業**
  - ◆ 道徳的判断の**段階的発達**を進める (教え込みでも価値観教育でもなく)
  - ◆ 教材による**道徳的葛藤の提示**と判断 ※ジレンマ理解も必要
  - ◆ グループ討論: 道徳的判断の**自覚化**・より高次の判断との**接触**
- ◆ **教材(活動)の研究と開発**
  - ◆ この教材(活動)で何を考えることができるか**可能性**を探る
  - ◆ **様々な立場**からの検討 (登場人物、教師の願いと子ども一人一人の実態)
  - ◆ 子どもたちにとっての**リアル**を想像する →自分自身との関わりを考えるきっかけへ
  - ◆ **様々な選択肢**を考える (主人公の正当化ありきではない)
  - ◆ 改作、自作

## 2. 道徳教育の内容・方法⑤

- ◆ 道徳の授業＝先生の想定する**答えを当てて楽しむゲーム** にならないように！
- ◆ **ルール解釈の理論**にもとづく
  - ◆ メンバーの生活のためにあるルール
    - ・ルールの**価値を共有**することで身につくもの
    - ・**異なる考え方・文化**に触れて気づくもの
  - ◆ **第三者**が決めるルール  
→常に**なぜ従うか**問われ、**抜け道**ができる宿命(→増殖)



## 2. 道徳教育の内容・方法⑥

- ◆ いじめ解釈の理論にもとづく
- ◆ いじめ防止対策推進法の解釈・運用の徹底
- ◆ **いじめの四層構造**(いじめっ子、いじめられっ子、観衆、傍観者)とクラスの「**島社会**」
- ◆ いじめ発生の3タイプ (非行、あつれき、**遊び**)
- ◆ 「いじめられる者にも理由がある」という論理に対して
  - ・いじめは、個人の問題ではなく、**集団の問題**
- ◆ いじめ＝**発達のつまずき**の現れ
- ◆ いじめは**そもそも発見しにくい**もの
- ◆ 教師の**子どもを見る目** (「ふざけ合い」か「いじめ」か)
- ◆ 教師の「**いじり**」・**侮蔑**や「**なれ合い**」はいじめのもと！
- ◆ 学校は**そもそもいじめを発生させやすい場**であり、同時に**いじめを克服する力を育てる場**でもある

## 2. 道徳教育の内容・方法⑦

- ◆ 児童が**考え、議論する**(話し合う)授業
- ◆ 教師がしゃべってばかり、**挙手・指名スタイル** を避ける
- ◆ グループでの**話し合い活動**を意図的に
  - 児童が**多様な考え**に触れて、多角的に思考できるように
  - そのためにも**発問**を工夫する
- ◆ 学んだことを自分たちの生活に**応用**することを考える機会を！
- ◆ 読み物資料の読み取りだけでなく、体験活動(ロールプレイなど含む)や視聴覚教材も使おう
- ◆ 事後の観察・指導によって、**道徳的実践力**を育てる

## おわりに

- ◆ **道徳学習指導案**
  - ◆ 提出は本日18:00、白石研究室前のBOXに提出
  - ◆ 『私たちの道徳』『心のノート』ではない教材を使った人は、コピー(または撮影データ)を添付するのを忘れずに！
- ◆ **道徳教育の心得** (白石からの言葉)
  - ◆ 教師は道徳を「教える」ような立場にはいない。教師は**道徳を「ともに考える」立場**にいる。
  - ◆ 多くの道徳の問題は、コミュニケーションのつまずきの問題である。どこにつまずき、どうやって立ち上がればいいのかについて、**子どもと一緒に悩むこと**が、教師の役割である。
  - ◆ 道徳教育は、子どもたちが成長すればするほど、ますます必要になってくる。教師は、常に先を見据えて、「**今この子たちに何が必要か**」考えて、計画・実践していかなくてはならない。
  - ◆ 道徳教育は確かに難しい。しかし、**人間の芯を育てる**、やりがいのある仕事である。

資料から考える道徳教育

2017年12月26日 初版発行

著者 白石 崇人

発行所 広島文教女子大学

〒731-0295

広島県広島市安佐北区可部東 1-2-1

TEL 082-814-3191