

# 構造化方式を活用した道徳科学習指導過程における価値観の統合化

～統合化方式による道徳的諸価値の自覚を深める道徳科授業の開発～

麗澤大学大学院学校教育研究科 鈴木明雄

## abstract

There is a need for moral lessons that establish moral values as the values that form the basis of one's way of life. This time, I have developed the theory of moral value structuring method and developed the integrated method. I demonstrated the results of the moral course learning guidance process, which integrates the moral values that students truly value as their own values.

(Akio Suzuki)

キーワード：道徳科学習指導過程、構造化方式、価値の一般化、価値観の統合化

## 第1章 構造化方式を活用した道徳的諸価値の統合化

### 第1節 道徳的諸価値の内面化の問題の所在と研究の目的

道徳的な価値は、古代ギリシア時代から**勇氣**や**誠実**等が存在した。反面、概念は存在したが、近代になって自由を論じるために創られた**責任**等の価値もある。このような道徳的諸価値を児童生徒が真に自覚し、人間としての生き方として自分なりの価値観をどのように創り上げていくのか、その構造や仕組みについて長い研究がなされてきたが抽象的な議論が多い。今、道徳科の授業で、児童生徒が道徳的諸価値について、どのように主体的に理解し、自覚し、生き方の基盤として統合できるかは長年の大きな問題でありまた喫緊な問題である。

道徳は、学校の教育課程の領域から新しく教科となり、「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」となった。この目標には<sup>(1)</sup>、「道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に（以下略）」とあるが、道徳的諸価値の理解は、諸価値を徳目的に捉えるだけの理解では十分ではない。自己を見つめ、自分なりに自分事として、人間としてどう生きるかを考えた理解でなけ

ればならないのである。具体的には、学校教育における道徳教育や道徳科で、生徒が自分自身の問題として、一つ一つの道徳的な価値を熟考し、対話を通して多様な意見交換から、自己内に主体的に普遍的に道徳的諸価値の理解を積み重ね、人間観として構造的に価値観としてどう統合できるかという問題である。澤田浩一が述べるように、道徳的諸価値の総体を示すときに「諸価値」の語は用いられているが<sup>(2)</sup>、一つ一つの道徳的価値を深く自覚することの繰り返しが、果たして人間として生きていくための个性的かつ独創的な価値観に統合されているかという問題を抱えているのである。

元文部省教科調査官（中学校道徳・高校倫理）金井肇は、**道徳的価値の構造化方式**を提唱し<sup>(3)</sup>、内容項目の道徳的諸価値が個人の価値観として構造化される理論と過程を示した。

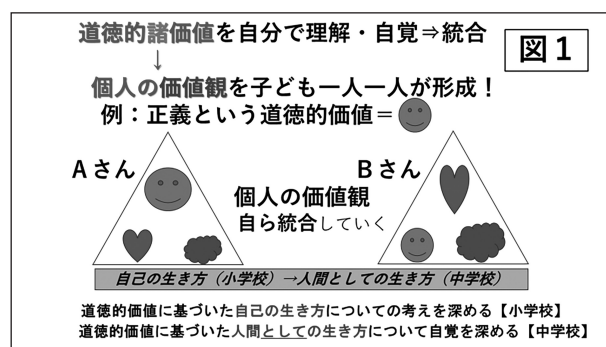


図1のように、児童生徒個々は、道徳科等で学んだ道徳的諸価値の内面における重要性等の位置付けが異なる。教員は、道徳科の教材を考えさせたり、話し合い等の議論を繰り返させたりしながら指導するが、自分の捉えた諸価値を、図1の三角形の図のように価値観として構造的に構築していくのは児童生徒自身しかできないものである。道徳的諸価値は個人内評価しかできないものであり、どのように内面化したかは子供自身しか評価できず、教師が教え込むことはできないものであることを構造化方式と称して分かり易く説明したのが金井であった。

例えば、中学校の道徳科で指導する内容項目D (22)「よりよく生きる喜び」の教材「足袋(たび)の季節」では、主人公は貧しく冬でも足袋が買えないことから、老婆から釣り銭を誤魔化した。後日、罪の意識から、果物かごを持って謝罪に行くが、老婆はすでに亡くなっている。主人公にとって人格的に承認される機会は、老婆の死をもって永遠に不可能になってしまう。人間には自分の貧しさや追い込まれた状況から、つい弱さや醜さをさらけ出してしまう人間性は誰もがもつ。しかしそれを乗り越え、人間として、強く気高くよりよく生きようとするのも人間である。中学校の生徒が、自分の人間の負の部分を見つめながら、しかしよりよい生き方を志向しようと迷い逡巡している時、「あなたならどうしますか」と問われた時、弱さや醜さに言及するより、「釣り銭を返しに行く」「素早く誤りに行く」等の良い実践面のみが語られ、人間の本質的な問題に深く関与するより、表面的な良い子の言動で終わってしまうことは、実際の道徳科授業では多い。

金井は、道徳性の構造について、感覚、感情、欲など自然性と先天的(生得的)をベースに、善い、美しい、正しい等の価値意識等、後天的なものがあると二つ重ねの鏡餅に例えて、人間の判断や行動はこれらの二つの要素のバランスの上で実践されるとしている。

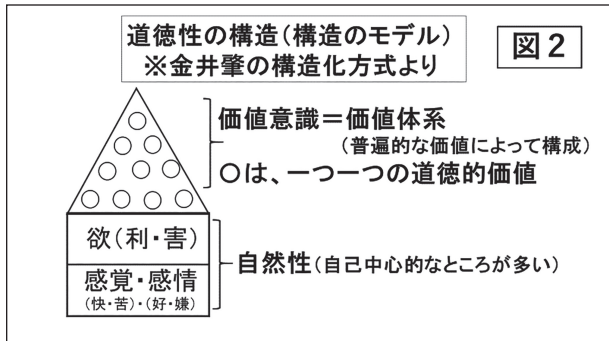


図2のように、道徳性の構造を、人間の自然性である欲や感情等を基盤に道徳的価値意識が創られていくものであることをモデル図でも提示した。そして、人間の本性は複雑で多面的であるとして、道徳実践を促すために安易に実生活と結び付けることなく、価値の構造化方式を道徳科の指導に生かすよう次の5点を提唱している。<sup>(4)</sup>

- ア 人間のもつ弱さ・醜さの側面にかかわる価値の自覚
- イ 人間のもつ気高さの側面にかかわる価値の自覚
- ウ 道徳を直接に求める側面にかかわる指導
- エ 人間の有限性にかかわる価値の自覚
- オ 感動する側面にかかわる価値の自覚の深化

これから分かるように、人は生きていく上で、簡単には判断できない価値や、一般的に判断できることも人間として判断したり行動したりする存在である。自分が考える理想的な行動と異なるマイナス実践となってしまう人間の自然性による判断も起きうることである。金井は、道徳性の指導が実践にむすびつくべきことは十分に承知の上であえて、道徳科の学習指導過程の展開等で安易に実践を促す危険性を指摘しているのである。

一方、同時期に活躍した元文部省教科調査官(小学校道徳)青木孝頼は、道徳科の学習指導過程は、導入・展開・終末で基本構成されているが、この展開の後半では、子供が学んだ道徳的価値について、自分の問題として「あなたならどうしますか」と道徳実践を促す発問をする重要性を述べた。特に小学校低・中学年では、教材の主人公が動植物であったり、発達段階として、人間としての自分を見つめるようなメタ認知能力が十分でなかったりすることから、一度、自分事として再考するために重要視された。この学習指導過程の理論は、「価値の一般化」<sup>(5)</sup>と言われ、抽象的な思考から具体的な人間としての自己の生き方と道徳実践を追求するために重要な理論として、昭和33年度からの特設された道徳の時間の在り方で試行錯誤していた小学校ではよく実践されていった。青木は、「価値の一般化は自己化」<sup>(6)</sup>であるとし、諸価値をいつでもどこでも生きて働く能力に高めたいとしている点は、金井の構造化に近い考えである。しかし現在でも、金井の考えが誤解され、中学校では青木の価値の一般化はしなくてもよいとしている等の批判を聞くことがある。例えば、永田繁雄は、多くの学校が道徳科授業で、青木の価値の一般化を取り入れた授業構想を必ずすべき等の学習指導過程のフレーム化やパターン化が起きていると現状を分析した。そして課題を改善するためには、柔軟でバランスのある学習指導過程を開発・実践することが大切と述べている。<sup>(7)</sup>

道徳科が、本来、自分の人間としての生き方の問題を問うものであれば、教材における道徳的価値にかかわる問題は、自分事として自我関与を伴うものでなくてはならず、価値の一般化が図れないものは道徳科の授業ではないのである。ただし、学習指導過程の構想として、小学校高学年や中学生の段階であり自分への振り返りが十分に起きていると指導する教員が判断した場合は、「あなたならどうしますか」の問いはカットされることはあることを理解しなければならない。金井・青木が文部省の道徳の調査官として、道徳の授業構想の研究の初期段階に提示した2つの理論は現在でも多様な展開として改善されている。また金井は、

昭和50年代に文部省発行の『中学校道徳の指導資料とその利用3～6集』<sup>(8)</sup>はこの考えを元に編纂されたと述べ、活用を促している。

以上、道徳的諸価値の内面化の問題を解決するために、代表的な二人の文部省教科調査官の取組みの意義を概観した。そこで道徳的な諸価値がどのように統合化され、個人の価値観として育つのかを検証することが本研究の目的である。

次の第2節では、道徳的諸価値の統合化を図るため、実践されてきた道徳科の学習指導過程をどう改善すべきかについて考えを述べる。

## 第2節 道徳的諸価値の統合化を図るため道徳科の学習指導過程の改善・開発

注目したいことは、長い間道徳科の授業が構想されて来たが、なぜ道徳的な諸価値が生徒の個人の生き方として統合化が十分にされないのかという問題である。これは道徳科の学習指導過程の終末における道徳的諸価値を個々の児童生徒が主体的に構造化し、人間の生き方を基盤とした価値観として統合化する**観点を示す等の手立て**が十分でないことが原因の1つと考えられる。根拠としては、新中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編においても、「自己を見つめることで、自分自身が人間としてよりよく生きていく上で道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題に気づき、自己や社会の未来に夢や希望をもてるようにすることも大切である」「自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感でき確かめることができるような工夫が求められる」<sup>(9)</sup>と、道徳的諸価値の理解から人間としての統合化の必要性が明記されている。また、1つの道徳科授業で、ある道徳的価値を金井の構造化方式で自覚したり、青木の価値の一般化として自分の生活や自分事の問題として考えを深めたりさせる訳であるが、どのように自分の生き方として統合化するかは、個々の児童生徒の自己内の問題であるため、教師の教え込みにならないように、慎重に、個々の児童生徒の見方・考え方にゆだねるしかなかった。

この点の指導を明確にするために、本研究は、道徳科授業の終末で、児童生徒が大切にしたい道徳的諸価値を主体的に構造化し、価値ある人間として自ら統合化していくような**観点の設定**が重要と考えたのである。例えば、きまりや規則を正しく実践すべしと声を強く言うことだけでは決して遵法精神等の道徳的価値が内面化し深まるものではないのが人間である。そこできまりを大切にすべき自分の姿をイメージさせる観点の設定を工夫し、授業で検証を続けている。他にも例えば、拙書『考え議論する新しい道徳科 実

践事例集』では<sup>(10)</sup>、具体的な道徳科授業を22本実践し、分析・考察をした。観点の設定例の一部であるが、次のような「自分にプラス1」で自己のイメージ化を図り、価値観の統合化方式を提唱した。本事例では実際の児童生徒の統合化について考察している。

＜自分の価値観を統合化するための観点の設定例＞

自分のよさを考える主題では「自分のよいところカード」を活用して自己イメージをする観点、いじめは人間として許さないという主題では話し合いで気付きたいじめの問題を自分なりに解決していく自己イメージの観点、友情の主題では友情に関する格言から自己イメージを図る観点、礼儀（挨拶）の大切さの主題では自分流儀の挨拶ができる自己イメージを考える観点、情報社会の在り方の主題では情報社会でコミュニケーションができる自分の姿をイメージする観点、自然愛の主題では自然と共存を目指す自己イメージの観点、郷土愛の主題では地域社会と中学生としてつながる自己イメージの観点、生命尊重の主題では生きる喜びとして生涯生きる姿の自己イメージの観点、寛容の主題では寛容な自己イメージの観点、特別支援学級での勤労の主題では家族やみんなに役立つ自己イメージの観点。

以上のように、自分の価値観として統合化する観点の設定から、学習指導過程の終末で、児童生徒が、自信をもって自分の人間としての生き方を確立し、主体的に目指す自己イメージができる道徳科の改善・開発が強く求められていると考えている。この提言は、平成20年版の道徳の解説からあるが具体的な方法は少なく、教員の指導と生徒の個々の自覚に任せている実態があり、改善を図っている。今回、新しい道徳科の教科書で、中学校版の道徳科の学習指導過程の終末のすべてに、「自分にプラス1」という発問を設定し、中心発問と共に教科書の教材の最後に列記して、道徳的諸価値の統合化を促す教科書会社<sup>(11)</sup>も出てきている。

現在、表面だった校内暴力や暴走族等の非行問題は顕著でない。しかし、SNS (social networking service) におけるスマートフォンや無料通信アプリ (例: LINE) が関与した事件・事故は多発しており、誹謗中傷や青少年の自殺の増加等解決が急がれる喫緊な問題が続発している。道徳教育の充実に関する懇談会では、「道徳の時間においても、内面的な『道徳的実践力』を育成することにより、将来の具体的な行為としての『道徳的実践』につながるようにすることを明確に意識して取り組むことが重要である」<sup>(12)</sup>と報告書でも明記された。確かに、道徳教育は、具体的な生活実践にむすびつけるよりも内面化重視の学習であることから

十分な成果が見えてないという指摘や世論があるのも事実である。この点を克服するためにも、児童生徒が主体的に道徳的諸価値を自覚しながら、自分の価値観へ統合化を図る学習指導過程を充実させていきたいと考えている。

## 第2章 道徳的諸価値の統合化方式による道徳科授業の開発

### 第1節 道徳的諸価値を価値ある自分の生き方として統合化「自分にプラス1」

ここでは、具体的な開発例として、「自分にプラス1」による価値観の統合化の取組みを紹介する。道徳科の授業の課題として、生徒が1時間の授業で何を学んだのか、何を自分の生き方に生かすことができたのかといった将来にわたる理解の継続が不十分と指摘されている。この課題の克服として、道徳科の学習指導過程の終末で、今まで過去の自分を振り返り、今日道徳科で学んで気付いた価値を構造化し、更に自分の生き方や人間としての生き方として価値観として統合化していくために、「自分にプラス1」という発問を設定した。この発問は、自分への振り返りとして自己を見つめる価値の一般化とは異なる。内容項目の道徳的価値を自分なりに構造化し、更に自分をプラスに考えていくため、道徳的な価値の自覚を「自分にプラス1」と考えを深め、より前向きな思考に広げるのである。学習指導過程の展開では自分を振り返り、終末で価値の自覚を深化し、更に自分を肯定的に捉える考えを抱くことになる。

道徳科授業ではねらいとする内容項目の理解を目標に展開・終末と授業は行われる。しかし生徒一人一人が人間として今日学んだ価値内容を統合できるか十分でないことが多く、「何か1つでも過去の自分にプラスを考える授業」を工夫すべきなのである。そこで学習指導過程の終末に、自分の生き方をより前向きにできる工夫として「自分にプラス1」を設定するのである。生徒が教材の問題意識を自分事として考えるためには、感動したり判断したりしたことを「未来の自分」をプラスに創造し考えることが大切である。今までの自分に、「何かをプラス」することで、「未来をより良いもの」にする意識や実践力が生まれる。そして自分事として深く自覚できれば、道徳の授業の有用性をより感じられていくと考えている。更には、「自分にプラス1」で自己指導力を育てることもできる。道徳科の最大の目的は、生徒が自らの道徳性を生涯にわたって自己指導していくことである。計画的に自己評価する習慣は、未来の自分像の形成を学ばせることができるとも考えられる。現在、関東を中心に、道徳科の授

業を高校で必修化している県も増えているが、多くは義務教育で終了する。その後は、自分の感性を信じ、考え、仲間と議論し、よりよい生き方を目指していくために、生涯にわたって「自分にプラス1」を意識させ、自己指導力や自己調整能力を生涯にわたって発揮したいと期待するのである。

### 第2節 「自分にプラス1」という発問の価値と活用方法

#### (1) 他者からの評価で相互理解が深まる

「自分にプラス1」に書いた内容を、仲間と共有することは極めて重要である。理由は過去の自分にプラス1に書かれた内容は、未来の自分の心を示しているからである。それを互いに評価し合うことで価値観や考えなどの相互理解につながる。「自分にプラス1」の課題は、深く見つめてほしいこと、考えてほしいことを端的にまとめて提示することが大切で、ねらいを深く自覚する課題を出し、葛藤や深く考える機会があれば、生徒の深い考えが引き出されていく。

#### (2) 「自分にプラス1」とより前向きな思考は、個人内評価を強く肯定的にする

道徳科授業で肯定評価観に立った個人内評価は、最後は生徒の前向きな自己評価に委ねられる。新しい学習指導要領の求める児童生徒の3つの資質・能力の中で、特に、学ぶ力・人間性等の中心を「主体的に学ぶ意欲」としたが、それを形成する要素は、自己調整能力(メタ認知能力)とエビデンス(粘り強く学習に取り組む意欲)とされ、自ら学び、自分を統合化していく学びが重要とされている。この点でも、道徳科の授業の終末で、「自分にプラス1」を考えていくことは大切である。

#### (3) 明確な根拠を伴う評価を生徒に提示する

中学生の実態を考慮すると、ただ根拠もなくほめられても喜ばないものである。自分のよさへの自信も弱いいため、教師や仲間から、「なぜプラスだと見てくれるのか」という明確な根拠が必要である。そのため自分の考えや発言について、「～だから、共感できる」「～だから、素晴らしい」など、理由が伴う事実根拠が重要で、意見交換や道徳ノートの記述にも、きちんとした対応が大切である。

#### (4) 自分のよさを理解し、前向きになる評価が大切

個人内評価は、道徳科授業内に加えて、道徳ノート等で考えをまとめたり、教師が個々の考えに後日コメントを加えたりすることでより深まる。そのため、指導の展開で、ねらいとする価値内容について、自分の問題として振り返る時間が重要である。更には、「自分にプラス1」で、価値内容の理解を統合し、自分のよさを実感させることも大切である。

(5) 「自分にプラス1」の記述を習慣とする

道徳の授業の課題として、将来生徒は1時間の授業で何を学んだのか、何を自分の生き方に生かすことができたのかという理解の継続が指摘されている。この課題の克服として、計画的な「自分にプラス1」で自己評価をする習慣は、未来の自分像を形づくることを学ばせ、生涯、自分にプラス1の思考のよき習慣を促すことができる。特に、中学生の発達段階では、日々変わっていく自分を実感できるように、個人日記や部活動のグループ振り返りノート等の工夫が多くされている。今までの自分が道徳科の授業で変わり、新しい未来の自分を思い描き、「自分にプラス1」と価値付けをしていくことは重要な視点である。

**第3章 道徳的諸価値の統合化方式による道徳科授業の実践事例**

**第1節 道徳的諸価値を価値ある自分の生き方として統合化**

価値の統合化の理論における「自分にプラス1」の設定は、個々の児童生徒の価値観の統合化を図る目的がある。ここでは中学校の問題解決的な道徳科の実践事例を基に開発の観点と成果を考察する。なぜ問題解決的な学習指導過程が求められるのか。それは、教材の道徳的価値にかかわる問題を発見したり、仲間と話し合ったりすることから、諸価値を主体的に構造化するだけでなく、個人・人間として価値観を統合し、自分はどう生きるべきか、どう行動する人間となるべきか、と主体的な価値観の統合化が図れるからである。

**第1項 いじめ問題への生き方を問題解決的な道徳科授業で深める実践事例**

○学習指導案

- 1 主題名 いじめは人間として許さない  
 内容項目 C 公正、公平、社会正義  
 対象学年 中学校第3学年  
 教材名 『卒業文集最後の二行』 出典「私たちの道徳 中学校」文部科学省『心に残るとっておきの話第二集』潮文社 (一戸冬彦作)

2 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

いじめが原因で自らの命を絶つ痛ましい事件が後を絶たない。なぜなくなるのか。いじめの根っこには人間の醜い本性、業(カルマ)があるとも言える。この本性に潜むねたみやそねみ等を人間は完全に払拭することはできない。だから加害者の主観による目障

りな相手は、いつでも周りにいることになる。従ってきっかけさえあれば、どこでもいつでも、いじめが起きる要因がある。この人間がもつ醜い本性を完全には払拭できないにしても、みだりに感情や衝動のままに行動することを慎む人間として、いじめや差別・偏見を人間として決して許さないという心を抱く生徒を育てることはできるはずと考えている。

(2) 生徒の実態について

中学3年生は善悪を判断する能力は、発達段階としてはある程度身に付いている。また理想を求める思いも強い。しかし集団の中に入ると、往々にして内心では不適切だと思っても一歩踏み込んで理不尽な行為をたしなめることを躊躇する傾向がある。個人の行動は所属する集団の雰囲気左右されやすい。しかし、いじめや差別、偏見などの不正を断じて許さないためには、自分や集団がどう在るべきかを考えさせることは極めて重要である。

(3) 教材について

30年余が過ぎた今でも、T子さんへの罪業を思い出すたびに忍び泣いてしまう筆者「私」である。小学校時代にいじめを繰り返した自分の非情な行為を30年以上経った今でも深い心の傷として後悔する懺悔(ごんげ)の手記である。Tさんは早くに母を亡くし、生活も苦しく身なりも汚いためか、筆者をはじめ周りの児童たちにいじめ抜かれた。筆者はTさんの卒業文集最後の二行に書かれた切なさや悔しさを知り衝撃を受ける。現在も、過去の自分の行為に涙し、苦しみ続けている。この筆者の思いを通して、いじめや差別、偏見を人間として絶対に許さない態度を育てたい。

(4) 授業構想の工夫

問題解決的な道徳科学習とするため、「飛鳥中学校問題解決型授業4ステップカード」<sup>(13)</sup>を活用し、問題把握→自力解決→集団検討→まとめ(自分で)と授業展開をする。そして「主体的・対話的」な学習として「自分で考え、議論する活動」を取り入れた。更に、自分の考えを深めさせるために次の2点の指導を工夫。これは本授業の評価観点でもある。

・集団で話し合ったことで変わった自分の考えを更に深めるため、自分への振り返りを強くするよう中心人物(筆者)の人間性を捉える発問を設定した。

※自我関与・メタ認知

・ゲストティーチャーにコンプライアンス(法令遵守)に詳しい地域人材(北区スーパーバイザー)の講話を設定。保護司・元PTA会長で生徒によく知られている地域や生徒に信頼されている人物に、いじめは犯罪で許されないことを語って貰うことにした。

(5) 板書計画

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">〇いじめは人間として許さない</p>	<p style="text-align: right;">第十七回 道徳科授業 いじめを許さない心を深く考える (今日の課題) 教材『卒業文集最後の二行』</p> <p>① 学校ではどのような時が楽しい？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達との話らい。</li> <li>・ 誰にも嫌な事をされない。自由な時間。</li> </ul> <p>② この話の『問題』は？ 各自で、考えてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 貧しさや見た目で差別した。許されない。</li> <li>・ 面白いと思いいじめめる。やっつてはならない事。</li> </ul> <p>③ いじめた筆者「私」、いじめられた「T子」について、性格や状況など考えられることすべてを考え、話し合ってみよう。</p> <p>★班で話し合おう</p> <p>● 主人公「私」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分のいじめを本当に悔いている。この心を人生に生かしていると思う。</li> </ul> <p>● いじめられた「T子」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ いじめのトラウマを抱えているかも知れない。しかし乗り越え前向きな人生を期待する。</li> </ul> <p>④ 私たちは、なぜ「人を傷つけるようなこと」をしてしまうのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 加害者も被害者も後悔する辛さを知った。</li> <li>・ 人間の弱さが出てしまう。克服する勇気をもちたい。</li> </ul> <p>★地域の保護司さんの話</p> <p>※いじめに長く苦しんだ実際の仲間を知る。</p> <p>⑤ 「自分にプラス1」を考え、道徳ノートにまとめよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 仲間の意見と自分の意見から、今までの自分を更に前向きな行動ができる自分としたい。</li> </ul> <p>自分という人間は、今後どう生きていくのか</p>
---	--

3 ねらい

公正、公平の観点で考え、議論することを通して、人間の弱さを乗り越え、いじめのない学校生活を考え創ろうとする態度を育てる。

4 学習指導過程

	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 5分	1 学校生活の楽しさについて考える。	【発問1】どのような時に楽しいと感じますか。 ・ 友達と話している時。 ・ 誰にも嫌な事をされない時間。	・ 楽しさを想起させ、いじめの悲惨さを意識付ける。
展開 前段 45分	2『卒業文集最後の二行』を読み、内容の問題点を考える。  ★自分の考えを基に、班で話し合う。 ペアワーク ↓ 4人で集団議論 ※15分	【発問2】この話の『問題』について、各自で、考えてみよう。 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">問題把握</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自力解決</span> ・ 貧しさや見た目で差別した。許されない。 ・ いじめると面白いと思いいじめめる。やっつてはならない事をやってしまうことがある。  【発問3】いじめた筆者「私」、いじめられた「T子」について、性格や状況など考えられることすべてを考え、話し合ってみよう。 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">集団検討</span> ・ 「私」は自分のいじめを本当に悔いている。この心を人生に生かしていると思う。 ・ 「T子」はいじめのトラウマを抱えているかも知れないが越えて前向きな人生を期待する。  ★教材のいじめから実社会のいじめ問題へ 講話「いじめ解消に10年もかかった生徒の話」	・ 問題解決型4ステップ授業のため、自分で問題を発見し、自分事として考えていくことが大切。 ・ ダメなことはダメでなく納得した理解を促したい。人間の弱さを認識し、問題に正対して乗り越えていく強い心に気付かせる。

展開 後段 5分	3 保護司の講話 で考えを深化  4 自分を振り返 る	【発問4】私たちは、なぜ「人を傷つけるようなこと」をしてしまうのだろうか。まとめ(自分)  ・加害者も被害者も後悔する辛さを知った。 ・人間の弱さが出てしまう。克服する勇気をもつ。	・生徒も保護者にも信頼されている保護司の講話から、自分の考えを更に深めていく。
終末 5分	5「自分にプラス1」を考える。	【発問5】今日の学習から、自分を更にプラスに捉える前向きな発見を「自分にプラス1」として、道徳ノートにまとめよう。  ・仲間の意見と自分の意見から、今までの自分を更に前向きな行動ができる自分としたい。	・過去の自分について考え、今日の授業で新しく発見した自分のよさや可能性を前向きにまとめ統合化していく。

## 5 評価

### (1) ねらいについて

いじめは差別的非人間的であり、加害者が相手の痛みに無頓着、傲慢であることに気付く発言や記述があったか。また人間には弱さや醜さがあるが、前向きに自分を考えていく強さや気高さがあることに気づき、公正公平な自分でありたいと考えられたか。

### (2) ねらいを達成できる授業構想であるか(検証・評価)

生徒が「いじめは人間として決して許さない」という実践的な意欲を生み出すことができる授業展開であったか。ゲストティーチャーのコンプライアンス講話は考えを深めたか。

## 第2項 本実践事例の考察

### (1) 授業づくりの工夫(問題解決的な道徳科授業展開の改善)

本教材では、生徒がねらいとする道徳的価値である内容項目C 公正、公平、社会正義について、より深く自覚するために、問題解決的な授業展開を3段階で修正・開発してきた。

一般的な展開は、主人公「私」の心情の変化を追っていく。発問は、主人公の心ない態度や反省の気持ち、そして30年たっても忘れられない懺悔の気持ちを追いながら、生徒は自分を振り返る。このような指導は道徳的な心情を育てるには大切である。しかし、生徒達は互いの考えを知り、自分の考えをメタ認知し、更に未来のよりよい自分を創造していくことに喜びを抱く。このような生徒の実態に見合う道徳科授業になるよう改善を繰り返してきた。第1段階では、【発問2】として、「この話の『問題』を発見しよう。各自で、

考えてみよう。」とであった。問題把握・自力解決であるが、生徒の発言は極めて拡散したために道徳的価値の自覚を深めるというより、主人公の気持ちを想像するほどにとどまってしまった。担任はねらいをしばり、いじめに関する道徳的価値を自分事として深めることには苦労があった。そこで、第2段階では、【発問2】「主人公「私」がT子をいじめてしまった『問題』は何か。」と限定的に発問した。そして【発問3】で、「筆者「私」が後ろめたさを感じながらもT子をいじめ続けたことはしかたなかったのか。話し合ってみよう。」と焦点を絞った。確かに、生徒達は、いじめは許せないと理解していながら、行動は伴わない問題を多面的に考え、議論ができた。しかし、研究協議会等ではこの発問では生徒の自由な問題意識を限定するのではないかと、生徒は主体的にねらいとする道徳的価値について自分を振り返り深めることができているのかという疑問も出された。

そこで第3段階として本展開例を開発した。発問2と3をセットで考えさせることにしたのである。【発問2】は、「この話の『問題』について、各自で、考えてみよう。」と自力解決を大きく捉えさせ、続けて【発問3】で、「いじめた筆者「私」、いじめられた「T子」について、性格や状況など考えられることすべてを考え、話し合ってみよう。」と集団検討させた。ここで注目したいのは、いじめた者といじめられた者双方を考えることで、多面的な思考は更に広がりを見せた。いじめた主人公の立場だけでなく、いじめられた人間はどのような思いであり、将来にどのような影響があるのか、とねらいとする道徳的価値、この場合は内容項目C 公正、公平、社会正義におけるいじめの問題

にかかわる価値を様々な角度から仲間と語り合い、意見交換をし、熟考し、一人一人が人間の生き方として本価値を統合化していく個々の自分の姿が見えたのである。

### (2) 実際の授業の様子(展開の改善による生徒の変容)

第3段階の授業展開の改善では、筆者は自分のいじめを本当に悔いていて人生に生かしているはずだ、の生徒発言は予想できた。驚いたのは、いじめられたT子はいじめのトラウマを数十年たった現在も抱えているかも知れない、しかし人生に自分なりの分岐点があればいじめを乗り越え前向きな人生を生きているはずだの発言である。いじめられた者は簡単に前向きにはならない深い傷を負うという深い意見交換である。

更に生徒に絶大な信頼を得ている保護司(不登校支援室を大学生等と運営)の「小学校からのいじめを乗り越えるのに10年以上かかった先輩がいた。今は元気に社会人」という説話を聞いて、教材のいじめ問題から自分の問題として実社会のいじめ問題へ問題意識が変わった。辛いいじめも人生の分岐点を見つけ乗り越えたい。それよりも何気ない一言も苦しいいじめにつながる。いじめは人間として決して許さないという問題意識の高揚、そして道徳的な実践意欲や態度が個々の生徒に統合化される姿は、本授業のビデオの中で、「小学校からのいじめ問題は個々の問題ではない。これからはどんないじめがあってもたくさんの仲間と解決を図っていくような自分を目指す。」「人はいじめを避けられない弱い部分がある。しかし必ず克服できる分岐点もあるはずだ。自分は問題を解決できる人になる。」等、複数の生徒の意見からも、授業で自覚した道徳的な価値を、自分の価値観として統合化する姿が見えた。

※ DVD ビデオ教材で本事例の統合化する姿が見えた<sup>(14)</sup>

### (3) 評価について

ねらいについては十分に達成できる発言や道徳ノートの記事があった。問題解決的な授業展開はより生徒の多面的な思考を促し、多角的な実践意欲につながっていた。本授業における生徒の評価は、発言だけでなく記述内容をかなり生かせるものであった。例えば「いじめはどこでも起きると再確認した。だからこそ自分でできることは何でもやる。解決が難しい場合は仲間に声かけをしていく。」「いじめはいけないことは理解していた。でも今日は皆の話から、いじめ人間としての恥ずかしさ、いじめられても自分で分岐点を探し解決すると強く思った。(生徒の議論では分岐点がキーワードになっていた)」等、自分事として考えたり、新たな考えを見つけたりすることで、あるべき自分を統合化する姿が見取れた。終末の自分にプラス1は、

【発問5】で、「今日の学習から、自分を更にプラスに捉える前向きな発見を自分にプラス1として、道徳ノートにまとめよう。」と呟いている生徒がいた。本授業のねらいは、人間の弱さを乗り越え、いじめのない学校生活を考え創ろうとする態度を育てる、そして主題名はいじめを許さない心。この発問で、生徒はねらいとする道徳的な価値理解で終わっていない。ある生徒の記事には、「人の人生には大きな分岐点がある。いじめだけではない。仲間の意見から勇気を貰った。更に何かができる自分目指したい。」と道徳ノートに書かれていて、より前向きな生き方を志向し、あるべき自分を統合化する姿を見取ることができた。

## 第2節 道徳的価値の統合化に関する考察

本実践は、問題解決的な道徳科授業を3段階にわたった修正・改善してきた点に価値がある。東京都北区立飛鳥中学校では、生徒の主体性の育成を図るために、問題解決型4ステップ授業構想「問題把握→自力開発→集団検討→まとめ(自分で)」を開発し、道徳性の育成との2本立てのカリキュラム・マネジメントを手がけている。このまとめは、話し合い等でまとめた意見ではない。生徒個人が自分の生き方としてまとめていくことを大切にしている。問題解決的な学習指導過程で、まとめとして大切にしたいと考えた価値を人間として自分の価値観に統合化していくことができることが授業の繰り返しである程度、実証できた。またこの取り組みは全教科・領域にわたる教科等横断的な汎用能力を高めるもので、カリキュラム・マネジメントとして全教科等で価値観を統合する人間教育を目指すものでもある。そして「考え、議論する道徳」の根幹をなすものに問題解決的な道徳科授業がある。自分で意味ある問い発見し解決していくことは、自分でよく考え仲間と議論し、多面的・多角的に考察していく主体的な人間を育てることができるからである。

本実践事例は、道徳的な価値の問題把握と問題を考え、議論していく自分の思考の流れを重視している点の特徴である。主人公の心情を追っていく展開では、生徒の発言等はあまり拡散しない。問題解決的な展開では思考の拡散は起きる。しかしこのことは答えが一つに出来ない問題でも、考え、議論し、必死で解決を図る判断力や創造力を養うことができる。特に人間としての生き方を問う問題では、道徳的な判断力や意欲につながる。例えば、展開の話し合いで、「分岐点」というキーワードで、生徒同士、生徒と担任が語り合っていた。いじめがない集団や社会はないという共通理解から始まり、ではいじめにどう向き合うのかと議論に深まりが見えた。そしていじめられた人間は簡単に



は解除できない苦しみを背負う。しかし立ち直ることは可能で、それぞれの人生の分岐点でどう生きるかという展開である。実は、このようにいじめた筆者「私」だけでなく、いじめられた「T子」を考え、その人生までも想像した授業展開でなければ、このような「分岐点」という人生の転機を祈り・期待するような深まりは生まれなかったと思われる。また生徒達が忌憚なく意見交換ができたり、多様な発想や意見に共感したりしながら議論できたベースには、この学級の温かい人間関係がある。考え、議論する授業は、時に、相手を論破するような展開になることがある。大切なことは、議論の決着ではない。考え、議論したことが、自分の人間としての生き方にかかわり、よりよい生き方へ向かうことである。このように、生徒一人一人が大切にされた道徳的な価値を一人の人間の価値観として統合化することができたのである。

#### 第4章 研究の成果と課題

北区立飛鳥中学校の道徳科授業の終末では、現在の「自分にプラス1」といつも締めくくる。生徒が自分で考えた道徳的価値を、自分の人間としての生き方に統合し、日常の道徳的な体験や考えが、自分の個人内で統合されていくことを願うものである。授業のねらいとする道徳的価値はおおむね1つに絞られている場合が多い。道徳が教科化され、教科書ができたことから、1つの教材に1つの道徳的価値として、教員が指導し易い工夫もされている。しかし、本事例のように、この価値の内面化が人間として生きる価値ある生徒自身があらゆる生きていく場所や機会ですべて統合できるならば、主体的な生き方がよりできるようになるのである。現在、各教科等で横断的に、学びの価値を自分なりに生き方として統合できるように促す工夫を開発していることは、道徳科の統合化が教科等でも活用できる可能性を示唆するもので期待している。

課題は生徒の価値観の統合化への成果について、多様な授業実践をし、成果検証をしていく必要がある。ある大学生のアンケートで<sup>(15)</sup>、「小中学校の道徳科授業は自分にとってどうでしたか。」と聞くと、意味ある時間であったと8割以上が答えた。しかし「何を学びましたか。」という質問には、約7割が思い出せない・忘れてしまったと答える実態がある。道徳的な価値内容を理解・自覚していても、価値観として十分に統合化されていないため、記憶からも消えてしまうのである。自分を大きな視点で振り返り、前向きに捉えさせていくことは今後も重要な視点として考えられる。

コロナ禍の影響で、今年度に計画していた研究授業

や研究協議会はすべて中止となった。道徳教育の全国や関東等のブロック研究大会も中止に追い込まれている。生徒の実際の発言や記載を調査し、真の生徒の生き方によりよい影響を与えているものか、今後も丁寧の実証していく。

#### 引用・参考文献

- (1) 『中学校学習指導要領』第3章 特別の教科 道徳 第1目標 (2017.3.31)
- (2) 『道徳と教育 (第337号)』日本道徳教育学会 澤田浩一 (2019.3) 「中学校 特別の教科道徳における主体的・対話的で深い学び」 p.88
- (3) 金井肇著 (1996.5) 『道徳授業の基本構造型論』明治図書株式会社 pp.26-27、pp.32-33
- (4) 同上書 第2章第2節～第6節 (各事例) p.57-155
- (5) 青木孝頼編著 (1972.11) 『講座創造的道徳指導』第1巻道徳指導過程の創造 pp.99-132
- (6) 同上書 p.129
- (7) 永田繁雄東京学芸大学大学院教授講演 (2019.8.19) 東京学芸大学附属大泉小学校主催 第2回道徳科授業セミナー
- (8) 『中学校道徳の指導資料とその利用3～6集』 (1980.3,1981.3,1982.3,1983.3) 文部省
- (9) 『中学校学習指導要領 (2017告示) 解説 特別の教科道徳編』 (2017.7) p.31、p.81
- (10) 鈴木明雄編著 (2019.9) 『考え議論する新しい道徳科 実践事例集』※22本の実践事例
- (11) 中学校道徳科教科書『あすを生きる1～3年』 (2017.3) 日本文教出版株式会社編 教科書編成趣意書等参照
- (12) 『道徳教育の充実に関する懇談会 (報告)』 (2013.12.26) p.7 文部科学省 ※道徳的実践力とは、道徳的判断力・心情・実践意欲と態度 (学習指導要領2008)
- (13) 『平成29年度東京都北区立飛鳥中研究紀要 主体的・対話的で深い学びを実践できる生徒の育成～問題解決的な教科及び道徳科の学習を通して～』 (2017.12.15) 東京都北区立飛鳥中学校発行
- (14) 『特別の教科 道徳 考え方と進め方(中学校編)』DVD教材 (2018.3発行) 武庫川女子大学教授押谷由夫監修：丸善出版株式会社 (制作は東映株式会社)
- (15) 東京農業大学アンケート (対象道徳教育論履修第3学年学生221人) 1999.7.10実施