

「道徳の時間」におけるねらいの実現に向けての基礎的研究[†]

—中学校道徳部の取り組みをもとに—

紺野 祐*

秋田大学教育文化学部

石黒 善純・石田 淳也・藤井 敦子**

秋田大学教育文化学部附属中学校

「ねらい」は、「道徳の時間」においても、教師と子どもによって行われるある活動を教育実践として構成する際に不可欠の要素である。にもかかわらず、ねらい等の価値関連概念の確定が、広い意味で教育の手段ないしは方法に関わる資料分析の過程で確定されることは少なくないようである。それでは道徳の時間の立案において、ねらい等はいつ・どのように設定され、また他の要素といかなる関係をもちうるのだろうか。

本稿では、道徳の時間において実現が目指される「ねらい」をめぐる、道徳の時間がいかに構成されるのか、いかに構成されるべきかを考察する。そのために本稿は、秋田大学教育文化学部附属中学校が平成21年度に実施した校内授業研究会における研究授業構築のプロセスをリアルにつづった貴重な記録を参照する。そしてこれを反省的に検討することにより、道徳の時間における「ねらい」の比類ない重要性を確認するとともに、ねらいと全体計画および教師の具体的な課題意識との関係を解明してみたい。

キーワード：道徳の時間、道徳教育、授業のねらい、道徳教育の全体計画と年間指導計画、教育の本質

はじめに：問題の所在と本稿の目的

日本道徳教育学会・第74回大会（平成21年11月21・22日；於・関西学院大学）の初日、「課題研究Ⅱ・道徳の授業づくり」というタイトルで報告がなされた。その報告3編の中で、ある教員が「道徳の授業づくりについて」というテーマで発表を行った（村田 2009）。資料分析の方法論を中心とした内容であったが、その中に見過ごせない問題が指摘される。「資料分析の手順」を提示した際、「主題、内容項目、ねらいを確定する」という事項を、全3つの

手順の中で6番目に登場させていたことである。

授業の「ねらい (objective)」とは一般に、ある1単位時間で実施される授業の教育上の目標であり、それゆえ同時に、当該教育活動の終結時に子どもに実現されるべき特定の価値ある状態、つまりは子どもの学習上の到達目標を意味する。このねらいはもちろん、上位の教育目的やカリキュラムの目標から演繹的に設定される（Dewey 1916, 117-129; Hirst 1974, 3-10; White 1982, 1-8）。したがってわが国の道徳の時間においても、ねらいには学校教育上獲得が目指される何らかの価値がつねに含まれており、その価値はふつう「学習指導要領」（文部科学省 2008；以下「指導要領」と略記）に列挙されている「内容項目」のひとつもしくは複数と密接に関連させられている。また「主題名」とは、内容項目を具体化もしくは限定したものとして表現され、やはり目指される特定の価値を示しつつ、個別的なねらいをより広い展望から支えるものである。

2010年2月18日受理

[†]Fundamental Study for Achievement of Objective in "The Class Moral Education": Based on the Approach in a Junior High School

*Yu KONNO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

**Yoshisumi ISHIKURO, Junya ISHIDA and Atsuko FUJII, Junior High School Attached to Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

子どもに学習が望まれる価値と関連する主題・内容項目・ねらいの3つの概念は、いずれにしても教員と子どもによって行われるある活動を道徳の時間という教育実践として構成する際に不可欠の要素である(詳細は3節)。にもかかわらず、村田(2009)に典型的に見られるように、ねらい等の価値関連概念が、現実には広い意味で教育の手段ないしは方法に関わる資料分析の過程で確定されることは少なくないようである。それでは、道徳の時間の立案において、ねらい等はいつ・どのように設定され、また他の要素といかなる関係をもちうるのだろうか。

そこで本稿では、道徳の時間において実現が目指される価値ある状態＝目標のもっとも具体的かつ内容(内包)豊富な表現である「ねらい」をめぐり、道徳の時間がいかに構成されるのか、いかに構成されるべきかを考察する。そのために本稿は、秋田大学教育文化学部附属中学校(以下「附中」と略記)が平成21年度に実施した校内授業研究会における(1節)、研究授業構築のプロセスをリアルにつづった貴重な記録を参照する(2節)。そしてこれを反省的に検討することにより、道徳の時間における「ねらい」の比類ない重要性を確認するとともに(3節)、ねらいと全体計画および教員の具体的な課題意識との関係を解明してみたい(4節)。ここから、道徳教育を実践することの現実的な難しさと奥深さが浮かびあがってくると同時に、道徳の時間を構成するための実践的な示唆が現れてくるはずである。

1. 附中校内授業研究会の概要

附中では例年、校内研修の一プログラムとして、道徳の時間の授業研究会が行われている。研究授業実施者(授業者)は、同年度より同校に赴任すると同時に道徳部員となった男性教諭(教職歴20年)であった。研究授業は、授業者が担任する1年A組(男子17名・女子19名)において、平成21年11月26日に秋田大学教育文化学部を会場として実施された⁽¹⁾。研究授業終了後、ただちに授業研究会が行われた(参加者:校長以下附中教員23名、秋田大学教育文化学部附属小学校教員1名、附中研究協力者(秋田大学教育文化学部教員)2名)。

ただし本授業研究会の主催は、附中研究部および道徳部である。そこで研究授業の指導案は、6名からなる道徳部の教員および研究主任により、約2ヶ月をかけて検討された。またその過程で、研究授業

の予備実践が2段階に分けて、合計9クラスで実施された。授業者が実施し道徳部に所属する教員が参観したほか、道徳部員による授業を授業者が参観することも行った。そしてこれらこの実践を受け、道徳部においてさらに数度の指導案検討会がもたれた。なお予備実践の第一段階の終了後、授業研究会の1週間前に当たる11月19日に校内授業研究会事前研究会を開催し、附中全教員および研究協力者1名が参加して指導案の検討を行った。

2. 「ねらい」をめぐる葛藤

附中道徳部における平成21年度後期の研究課題は、生徒の実態をとらえたうえで「ねらい」を絞り込むことであった。授業研究会では、この課題を意識しつつ研究授業を提案した。ただその過程で、当該の研究授業を貫くべきねらいを絞り込み、確定することに関するリアルな葛藤が見えてきた。そこで本節では、研究授業実施の決定から資料分析を軸とした指導案の完成と研究授業の実践に至るまでのプロセスをたどる。そしてその中で、ねらいのとらえ方と展開の仕方がどのように変化したかを確認してみたい。

(1) 当初の指導案の策定: 資料とねらい

附中道徳部では、研究授業実施の約2ヶ月前に、当該授業で扱う資料の決定へ向けた協議が始まった。その際、道徳部のメンバーがひとつずつ資料の候補を挙げた。授業者がそれらの中でもっとも引きつけられたのが、星野富弘氏のエッセイ「花に寄せて」(教育出版『中学道徳 心つないで 2』所収)であった。授業者はこの資料で研究授業を行いたいとの意志を道徳部に伝え、同部でこれが了承された。

授業者は、研究授業の約半年前の授業実践に手応えを感じていた。その授業は、内容項目3-(3)「人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きることの喜びを見いだすように努める」に関連するものであった。授業者はこの実践の印象をもとに、当初は研究授業でも内容項目3-(3)をねらいとし、その資料として「花に寄せて」を扱うつもりであった。資料分析とねらいの確定が、まずはこのような事情から、上記の方向で着手されたことは明記しておくべきである。

かくして指導案策定の最初の段階では、内容項目3-(3)の「弱さ醜さの克服」「気高さ」といった価値

に迫っていくために当該資料をどのように読み、発問・展開をどう行うのが検討された。当初の指導案におけるねらい（指導案「Ⅱ ねらいと資料・(1)ねらい」）は、以下の通りであった。

【ねらい：当初案】

人間の内にある弱さや醜さに向き合い、それを克服し誇りある生き方の大切さに気付くことができる。

(2) 当初の指導案の策定：年間指導計画と生徒の実態

ただし授業者は、研究授業の上記のねらいを、当然のことながら無作為にもしくは漫然と選択・決定したわけではない。その背景には、授業者による①年間指導計画上の「花に寄せて」の取扱いについての認識、および②生徒の実態の理解があった。

①年間指導計画上の「花に寄せて」

附中では、道徳教育推進教師および道徳部主任を中心として、全体計画と年間指導計画が体系的に策定されている。これは「中学校学習指導要領解説道徳編」（文部科学省 2008；以下「解説」と略記）第3章・第1節の記述を踏まえてのことであり、その方向と内容は妥当なものである。

1年生の年間指導計画の中では、今回の研究授業で資料とした読み物「花に寄せて」は、同年度10月第4週で扱われる予定となっていた。この授業は同計画において、直後の11月に計画されていた「宿泊学習」、またその準備である特別活動（学級活動）「宿泊学習を成功させよう」と関連づけられている。こうした事情から、同資料を使った授業では「支え合いの大切さについて考える」という主題名で、指導要領中の内容項目3-(1)「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」（生命尊重）が学習されるべき価値として挙げられたのである。

以上のように、道徳の時間を学校での道徳教育活動全体の「要」として、諸体験活動との連続性においてとらえる見方は、今次改訂の指導要領が両計画の役割に即して強調した点のひとつでもある。授業者もまた、この計画を適切に尊重してきた。ただ計画と前述の当初指導案とは、形式はともかく内容（内容項目）の点でズレがあることが指摘される。

②生徒の実態の理解と「教師の熱いメッセージ」

各内容項目を生徒の実態を基に把握し、指導上の課題を生徒の側から具体的にとらえ、生徒自身が道徳的価値の自覚を深め発展させていくことができるよう、実態に即した指導をしていくことが大切である。すなわち、生徒自らが成長を実感でき、これらの課題や目標が見付けられるよう工夫する必要がある。

附中道徳部は、「解説」第3章の以上の指針を、平成21年度研究のキーワード「教師の熱いメッセージ」に具現化した。これはすなわち、担任する学級の生徒の実態を的確にとらえ、道徳の時間を通してメッセージを熱く伝えるべきであるとする、教員の道徳教育上の規範を示唆している。したがって道徳の時間における1単位時間のねらいもまた、担任教員がそのつど生徒への具体的な課題として意識している「教師の熱いメッセージ」に基づき、よりたしかに根拠づけられいっそう具体化されることになる。

授業者も以上の論理を意識しながら、担任する学級の生徒の実態をとらえ、それを当初案策定の時点で次のように記述した（指導案「Ⅲ 主題設定の理由・(2)主題に関する生徒の実態」）。

【生徒の実態：当初案】

4月入学以来、学習や係・委員会活動に意欲的に取り組み、行事にも団結して向かう姿が見られた。日常の学校生活でも仲良く落ち着いて過ごしている。しかし、相手の気持ちを十分に考えていない言動が見られたり、物事に一生懸命に取り組む姿勢が十分でないのが現実である。本気で真摯に物事に取り組むことの大切さを考えさせたい。

授業者が研究授業を(1)のねらいのもとに実施しようとした他方の理由は、指導案上はこの箇所に見出すことができる。つまり「メッセージ」として授業者が中核に据えたかったのは、この記述にある「一生懸命」という言葉であった。「物事に一生懸命に取り組む姿勢」「本気で真摯に物事に取り組むことの大切さ」こそが授業者＝学級担任として生徒たちに望む根本価値であったということである。

(3) 指導案の2度の改定

それゆえ研究授業の立案段階では、(2)①および②の理由をもって当初のねらいが確定し、そのねらいを実現するために「花に寄せて」という資料が選定された。だが、ここで問題の根は浅くはない。諸計画や指導案作成上の諸規則と形式上一致していることが、そのまま授業の無矛盾性を保証することにはならない。だからこそ、研究授業をめぐる授業者および道徳部教員の葛藤は、当初指導案の策定以降も続いたともいえる。

①予備実践および事前検討会まで

授業者は指導案の当初案を完成させた時点で、資料「花に寄せて」のどの部分を使って(1)のねらいに接近することができるのか、授業運営上の困難を予想していた。つまりこの読み物資料を読む生徒は、星野氏の障害、およびそれを感じさせないすばらしい作品の創造という現実に見つ先に目を奪われるにちがいない。生徒にそうした印象が強烈であるかぎり、授業で学習させたい価値＝ねらいである「弱さの克服」について、じっくり考えさせることは容易ではないと考えられたのである。

授業者はこうした授業運営上の問題を予想し、道徳部員や研究主任といった同僚教員からの示唆をもとに、生徒の実態およびそこから湧き出てくる「熱いメッセージ」を再確認することになった。このことで、「Ⅲ・(2)主題に関する生徒の実態」にはより詳細な分析とメッセージが加筆された。授業者はこのことを、生徒の実態把握およびそれに基づくメッセージが、当初と比較して次第に明確になってきたことに起因する、と振り返っている。

【生徒の実態：事前検討会提出版（抜粋）】

しかし、互いの存在の価値を考えることができず、安易にからかうなど、相手の気持ちを十分に考えていない言動が見られることがある。所属感をもつことができている生徒も見られる。また、物事に粘り強く一生懸命取り組む姿勢が十分でないことから、本気で真摯に物事に取り組むことの大切さを考えさせたい。そして物事に一生懸命取り組んでいれば、周囲からその人なりの良さを認めてもらえたり、他への感謝の気持ちをもてたりでき、互いに尊重しながら、よりよく生きていくことにつながることに気付かせたい。

授業者は、このような生徒の実態理解からねらいの再設定を検討する。それに際して、「解説」第3章の以下の記述を踏まえることにした。指導要領中の内容項目3-(1)「生命尊重」に関する説明である。

……生命あるものは互いに支え合って生き、生かされていることに感謝の念をもつよう指導することが重要な課題となる。

この「支え合い」は、人びとが自分なりに一生懸命に生きることで生じてくるはずである。授業者はこうした解釈を通じて、こだわりの「一生懸命」という概念（価値）を指導案に残すことになった。その上で、「生命尊重」という価値を「支え合い」に焦点を当てながらとりあげるという方向に転換したわけである。そこで同授業のねらいは、事前検討会の時点で次のように書き改められた。

【ねらい：事前検討会提出版】

生命を尊重し、互いの支え合いの中で生きていくことの大切さに気付くことができる。

かくして研究授業は、結果的に、年間指導計画に予定されていた通りの価値を学習する時間として、また副読本の出版社が想定していた使用方法で資料を扱う授業として再構成されることになった。とはいえ、以上の改定作業によっても、ねらいに即した授業は困難であった。この現実には、2・3年生を対象とした予備実践において浮かびあがった。

予備実践のある授業では、著者・星野富弘氏の生き方に即して、生命の大切さについて考えさせる展開とした。（同資料を所収する副読本の指導書はこうした授業を範例として示している。）この授業では、上記のねらいの前半にある生命尊重について考えを深めさせることはできたと評価できる。しかし授業を終えて生徒の「振り返り」を検討すると、「星野さんは、体が不自由でありながらすごい」という意見が大勢を占め、結果的に生徒と星野氏の距離がむしろ顕著になったという問題が指摘できる。

また支え合いを前面に出した授業展開を試みた他の学級では、ねらいからやや逸れた終末になった。その結果生徒は、「人と人がかかわり合い、支え合って生きていくことが大切だと改めてわかった」と

いった「振り返り」に帰着してしまったと考えられる。こうした意見は、たしかに内容項目3-(1)についての「解説」の論理に沿うものであるともいえる。しかしそれは、授業者の「熱いメッセージ」をすり抜け、資料の中に抽象的・観念的な規範モデルを読み取ったにすぎないものかもしれない。

②研究授業版指導案の完成

そこで授業者をはじめとする道德部は、授業を通じたねらいと内容項目3-(1)の理解との関連をもう一度見直すことになった。その結果、「Ⅲ・(2)主題に関する生徒の実態」は再度、以下のような記述に改められた。

【生徒の実態：研究授業版】

4月入学以来、学習や係・委員会活動に意欲的に取り組み、学校行事にも団結して向かうことができた。一方、互いの存在の意義を理解できず、相手をからかったり、学級での所属感を見いだすことができず、自分らしさを発揮できなかつたりする生徒もみられる。自分らしく一生懸命に物事に取り組むことで、周囲の人から認められ、周囲の人を支えることがあり、その結果として互いの存在を尊重し、支え合う生き方ができるとに気付かせたい。

またここから、「Ⅱ・(1)ねらい」もより具体的に焦点化された記述となった。

【ねらい：研究授業版】

生命あるものは互いに支え合って生きていることに気づき、自他の存在を大切に思う気持ちを高める。

そしてねらいが絞り込まれたことにより、授業展開中の中心発問、およびねらいに対応する授業終末時の評価規準を次のように設定することができた。

【中心発問：研究授業版】

星野さんの生き方と花が咲くことには、どんな共通点があるのだろうか

【評価規準：研究授業版】

自分らしく一生懸命生きていれば、人を支える

こともあること」や「他者に認めてもらうことによって、支えられることもあること」に気づき、自分もそのような生き方をしたいという思いを抱いている。

以上から、授業展開および発問の細部が検討されていった。ただそれらの詳細については、紙幅の都合上、資料1・2を参照されたい。

(4) 研究授業の実践

実際の授業では、まず導入において「自分が人に支えられていると感じている人はいますか」と発問し、そのあとで指導案に沿った発問「これまでに、人を支えたことはありますか」につなげた。前者の問いには、中学校1年生の段階でも容易に該当する場面が思い浮かぶであろう。しかし、後者の「人を支えたことはありますか」に対しては考えがまとまらないようであった。研究授業は、日頃あまり意識していないこの「支える」という能動的な行為に、生徒の意識を向けることから始まった。

展開においては、資料中の登場人物の間にある支え合いの関係について理解・整理することが中心であった。「資料中の登場人物が誰を支えているか」という発問に対して、生徒は星野氏を中心とした「支え」の図を完成させるべく意見を述べていった。その図をもとに、「直接的に支える」「間接的に支える」、また「意図して支える」「意図せずに支える」という様々な形に類型化していった。

授業者は、以上のプロセスを押さえたうえで中心発問を提出した。前掲の通り、星野氏の生き方と星野氏が描いた花との共通点を問うものである。生徒が上記の類型化で使用した「意図的」「意図せずに」というキーワードに即して、星野氏の生き方と花が咲くことに共通点を見いだすことができると考えたからである。つまり、花は人を感動させようと思って咲いているのではなく、ただ咲いていることだけで人を感動させることができる。これとのアナロジーで、人を感動させようとして意図して描いたのではない星野氏の絵が、はからずも多くの人々を強く感動させていることに気づかせたかったわけである。

3. 研究授業の分析：ねらいをめぐって

前節で見たように、研究授業の指導案、とくにそのねらいは、多くの関係者からの意見や予備実践の

評価をもとに大きく変化した。一貫していたのは扱う資料だけであったともいえる。本節では、この現実が意味するところを検討したい。以下では、授業におけるねらいの実現という視点を軸に考察する。

(1) 生徒は何を学んだか

研究授業を受けた生徒は実際に何を感じ取り、何を学んだであろうか。抽出生徒の「振り返り」の記述を2点挙げる。

今日は星野さんの人生から、自分が意識してなくても人を支えていることがあるということがわかりました。人の役に立とうとしなくても物事を努力することが大切だとわかったのでこれからの生活に生かしていきたい。(男子生徒)

「人を支える」ということは、普段意識してなくても自分が一生懸命やったことが相手に伝わることだと思いました。私はつらいこと悲しいことがあったり、誰かが自分につらいことをしてきたりしても日頃から互いに助け合っていると思います。今まで意識していなかった「支える」ことを意識して生活したいと思います。(女子生徒)

いずれの記述からも、生徒が抽象的・観念的になりがちな「支え合い」の規範ではなく、みずからが他の誰かを能動的に「支える」ことの意味について具体的に意識したことは十分にうかがえる。しかもその「支える」ことが、当の行為自体を目的として意図的になされるばかりではないことを妥当に理解したと見てよいだろう。

私たちには意図的・意識的に他者を「支える」ことはもちろん可能であるし、このこと自体一定の道徳的な価値をもつと見なされる(内容項目2-(2)「温かい人間愛の精神を深め、他の人びとに対し思いやりの心をもつ」)。他方私たちには、意図的・意識的に「支える」ことなく「支えてしまっている」こともあるはずである。つまり私たちは、「気づかないうちに」「はからずも」「われ知らず」「いつの間にか」「どういうわけか」等、強く意識せずにとった行動を介しても、また別の意図をもった「ひたすらに生きること」によっても、他者を「支える」ことができている場合もあるということである。

当該研究授業の中では、「振り返り」を見るかぎり、

生徒は以上のような「支える」ことの知的な理解、つまり道徳的判断力の一側面(横山 2007, 108-125)に至ったようである。この点では、当該授業で授業者が設定した評価基準(←ねらい)が一定程度達せられたと判断することは適当であろう。

(2) 資料からは何を読み取ることができたか

にもかかわらず、使用した資料の分析からすると、当該授業が生徒の学びのすべてを適切に支援することができたとも言いきれない。このことは、生徒の「振り返り」にある「物事を努力することが大切だ」や「自分が一生懸命やったことが」といった記述から浮かびあがる。これらの表現は、評価基準となる価値ある状態にとって、条件節に相当する。つまり生徒には、当該授業を通じて、他の人を「支える」には「一生懸命生きていく」ことが条件である、と理解されている可能性が残るのである。

内容項目3-(1)に照らしてみると、たしかに「一生懸命生きていく」ことを「人がありのまま、自分らしく生きていくこと」ととらえることもできるし、そうした「生き方」を擬人的に花に読み取ることも不可能ではない。(副読本の出版社もそうした見解を示している。)ただ研究授業後の検討会で意見が提出されたように、少なくとも星野氏の生き方と花が咲くこととの共通点を中心発問とするかぎり、「一生懸命生きていく」ことの価値は問題にはなりえないのではないだろうか。星野氏と花には共通して、他の人を「支える」ことへの意図は当然のこと、一生懸命何かある物事に取り組むことへの意志も認める必要がないし、知的な理解としてはそれこそが妥当であろうからである。

つまり当該研究授業で扱った資料「花に寄せて」からは、主体的・自覚的な意図・意識をいっさい踏み越え、ただたんに「在ること」「生きること」そのものの価値が開き示されていると読み取ることもできる。誤解を恐れずにいえば、著者・星野富弘氏個人の障害という個性、あるいはそれを乗り越えたうえでのすばらしい詩画創造といった能力はもはや昇華され、その背景にある生命ないしは「在ること」の価値そのものが開かれてもいるのである。学習者である生徒にはこの点において、人間の意識や理性、あるいは一定の行為遂行能力が前提とされざるをえない quality of life の次元を突き抜けて、生きとし生けるものに認められうる sanctity of life の

次元（金森 2007）に触れることも期待されたはずである。

この意味で、当該資料を研究授業の中心発問の視点から扱うことで、意図なしに・意識せずに、自然で素朴な生きることやただ在ることによって他者を「支えている」かもしれない、そうした生徒たち自身の価値あるありよう、あるいは「生きていることの価値」に気づかせることは可能であった。そもそも、当該研究授業の指導案に、「Ⅱ 主題設定の理由・(1)ねらいに対する指導者の基本的な考え方」として、「本単元を……自他の生命を尊重する第一歩にしたい」と記述されている。この主題・ねらいに迫るためには、当該資料は適切であったといえよう。

ただ、生徒が当該授業において上記の価値を妥当に学んだといえるかという点、それは難しいようである。その要因は、もっぱら以下の問題に関わっていたと考えられる。

(3) ねらいは絞りきられていたか

当該研究授業でねらいが絞りきられていたかを検討するためには、まずは以下の諸変化が考慮されなければならない。①指導案の改定でねらいそのものが移り変わったこと（2節）、②実際の授業展開で、指導の重点が「支え合って生きていく」という相互的・双方向的な関係ではなく、「支える」という個別的・能動的な行為に絞られたこと、③その際、評価基準に「一生懸命」という概念を入れ、「支える」ことに条件を付加したかたちになったこと、である。

以上の推移からうかがえるのは、このプロセスで一貫していたのが、実のところは授業者の生徒に対する「教師の熱いメッセージ」、すなわち「一生懸命生きること」へのこだわりであったことである。すでに検討したように、生徒の「振り返り」からは、このメッセージが（授業者にとっては）狙ったとおりに伝えられたことがわかる。

教員の「熱いメッセージ」とそれへのこだわりは、内容項目、資料の決定、指導案の策定といった授業構成のすべての面に影響する。だからこそそうした授業は、「熱いメッセージ」を隅々まで滲えながら、生徒の心に強く訴求する力をもつことが期待される。附中道徳部がこれを重点項目としているのも、道徳の時間に対するこうした願いがあってのことである。ただ難しいのは、教員のこのような（個別的な）こだわりが浸透した活動が、学校教育全体

という視点からすると、つねにポジティブな働きをするものであるとはかぎらないことである。

今回の研究授業についても、年間指導計画において、各教科活動・特別活動との関連を図りつつその主題と資料が決定されていた。資料の使用については、たしかに結果的には年間指導計画の形式を踏襲することになった。とはいえこれは、授業者による同資料の選定が計画上の授業のねらいを全面的に受容したうえでのことであったとはいえない。このことは、指導案の当初案のねらいから明らかになる。

したがって授業のねらいが、事前検討会版指導案の段階で、本来副読本の出版社によって想定されていた内容項目3-(1)に沿うものに変更されたとしても、その際授業者が年間指導計画の意義を積極的に支持したわけではない。むしろ扱う資料を変更せずに、指導案上のねらいの文言とその根拠となる内容項目（価値）を変えたというのが実態であろう。

それゆえ、指導案の形式上のねらいが最終的に研究授業版のように設定されたとしても、そのねらいは授業者の本来の「熱いメッセージ」を具現したのではなく、かといって年間指導計画を忠実に反映させたものでもなかった。とはいえ、授業者が抱いていた本来の「熱いメッセージ」は生徒に適切に伝わっていた。にもかかわらず、それは指導案のねらいには表されていなかったし、年間指導計画に沿うものでもなかった。

すなわち当該研究授業では、学校・学年の計画と「教師の熱いメッセージ」と指導上のねらいという三者が、形式上の整合性と実質的なズレを含んだ関係にあったことを認めざるをえない。当該研究授業で指導案に示されたねらいの学びを導くには、三者の関係が適切ではなかったと見られる。

4. 計画・「教師の熱いメッセージ」・ねらい

ただ以上の分析からは、より大きな問題が現れてくる。つまり、全体計画と年間指導計画の組織的な整備が要請されている道徳教育、とくに道徳の時間においては、授業のねらいも他の教育活動との関係からまったく固定されてしまっており、そこに授業者の「熱いメッセージ」など入り込む余地はないのではないか、という問題である。この問いに答えるには、道徳教育が学校教育ないし教育一般の営みの一部であることを改めて確認しなければならない。

道徳の時間が学校の教育活動のひとつであるかぎ

り、それは学校教育および教育一般の定義から逸脱するものではありえない。ここで「教育」概念を、子どもの人間形成上の完成態もしくはそのステップを目的・目標とした、子どもの人間形成を支援する意図的・計画的な活動と規定するならば (Brezinka 1990, 70-99; 紺野他 2008, 11-14)、道徳教育および道徳の時間もまた、ここに挙げられた諸要素を当然具えなければならない (Haydon 2003, 321)。

すなわち道徳の時間において(もまた)、それが(学校)教育の活動であるかぎり、目的合理的で計画的な活動を意識的・意図的に実践する必要がある。もしこの根本前提が崩れるならば、道徳の時間は(学校)教育の活動とは別物にならざるをえない。つまりその時間は、冒頭の村田(2009)に典型が読み取れるように、教員がそれぞれに扱いたい・生徒に読ませたい・生徒に話したいことを、そのつど無定見に並べ立てるだけになってしまうからである。そうした授業は、ヘルバルト(Herbart 1803, 21-31)がその危惧を表明していたように、いわば教員の(個別的な)「独善」と表裏一体であるかもしれない。文部科学省が道徳教育の全体計画と年間指導計画の策定を各学校に義務づけ、道徳の時間が以上のような非教育的な活動となる危険性を回避しようとしたことは、このかぎりでは妥当であったと考えられる。

ただし道徳教育の両計画は、策定時に厳密に組織化され、それが教員によって淡々とこなされていけばよいものでもない。道徳の時間その他が両計画をこなす活動に終始するとき、これは先の定義からするとやはり教育活動とは別物になる。(学校)教育活動の直接の相関者は、それら計画の達成(と評価)であるわけではなく、時代と文化、そして個性を背負った具体的な生徒の人間形成だからである。

それゆえ、道徳の時間が生徒の人間形成を支援したいという教育の営みの一部であるかぎり、生徒(の人間形成)に対する教員のリアルな「思い」は不可欠の要素である。そうした思いは、とくに生徒たちを日頃からよく観察した結果得られる「生徒の実態」から、おのずと浮かびあがってくるであろう。そしてここから、生徒に直接向かい合う教員ならではの個別的・具体的な教育課題ないしは教育目標が合理的に導かれるにちがいない(服部 1997, 352-353)。道徳の時間の個々の授業におけるねらいは、それらの課題・目標を授業の形態に絞り込んだものとして成立するはずである。(そしてその課題・

目標は、価値を網羅する指導要領の内容項目のいずれかには該当するにちがいない。)「教師の熱いメッセージ」はその意味で、このような実践的な位相をもつ概念として、やはりきわめて重要である。

したがって道徳の時間のねらいは、いずれも不可欠な、しかし教育実践の視点からすると場合によっては対立しかねないふたつの要素から具体化される。すなわち、一方で①地域の中の特色ある学校としての全体計画および他の諸活動との連携を盛り込んだ年間指導計画が目指すところを十分に反映させながら、他方で同時に②計画の幅を有効に使いながら^[2]、いま・目の前にいる生徒の具体的な実態に鑑みて具現化した、教員として伝えずにはいられない「熱いメッセージ」を表したものでのみありうる。

道徳の時間は、(学校)教育の営みの部分集合として成立しなければならない。それゆえ1単位時間の授業の構築にとってもっとも根本的な要素は、どの資料を使うかということでも、生徒にどのような方法・授業形態で学習させるかでもない。ふたつの計画を十分に踏まえつつ、同時に生徒の実態から具体的な課題を探ったうえで、当該授業間の道徳教育上のねらいを合理的に導くことである。資料を選定して分析することも、また授業の方法や形態を適切に考案することも、こうしたねらいを十分に咀嚼したうえで初めて可能になるのである。

おわりに：結論的考察と今後の課題

附中の道徳教育では、近年特別活動との関連を中心にした各学年ごとの総合単元化が進められてきたが、今後はより長いスパン・より大きな枠組みでの道徳教育活動も企図されている。それがたとえば、道徳の時間を中心にして、全教育活動を有機的にまとめた学習計画の立案であり、また3年間を通した「道徳教育ポートフォリオ」の充実化である。

そしてこうしたより規模の大きい取り組みが意欲的に試みられる場合にこそ、なおのこと道徳教育の全体計画および年間指導計画の重要性が際だつ。生徒の個別的な実態と教員の個性との具体的な結びつきを柔軟に許容しつつ、他方で学校・学年独自のねらいが着実に実現されなければならないからである。それゆえ「教師の熱いメッセージ」を模索する際には、それを現在より一段階基層に向けることも要請されるだろう。両計画に「熱いメッセージ」を反映させ、教員の実質的な思いを込めるには、その

策定時に地域や時代の要請をより広い視野からすくいあげることが必要だからである。

したがって、個々の・1単位時間の道徳の時間を教育活動として真に意味あるものにするためには、実際には当該授業の枠に収まらない活動が必要となる。つまり、教員一人ひとりがそれぞれにつねに「熱いメッセージ」を意識しつつ、個々の授業実践が組み込まれる学校ないしは学年全体の計画策定に携わることが求められるのである。その際に道徳教育推進教師や道徳部主任がとりまとめ役を担うことはあっても、両計画は関係するすべての教員に共有され支持されなければならない。ただ、もしこのことが実現すれば、たとえばたいへんな労力と時間を要する道徳の時間の指導案作成においても、その合理的な蓄積や改善、活用等が図られうるであろう。

道徳教育の充実化は、学校教育界において20世紀末以来の大きな潮流のひとつである。道徳教育に対する附中の取り組みは、これに沿って着実に成果を上げてきているといえる。今後はさらに、教育活動としての道徳の時間の改善を考慮しつつ、上記のような大胆な試みをも検討したい。 〈了〉

【謝辞】

本稿執筆にあたり、秋田大学教育文化学部附属中学校、とくに道徳部・研究部の教員の皆様には有益なご意見・多大なご支援をいただきました。深く感謝いたします。

【注】

- (1) 当該研究授業は、秋田大学教育文化学部「ミューチュアル・エントリー授業」企画の一環としての意味も併せもつ。
- (2) 逆にいえば、ふたつの計画は具体的な教育実践を可能にする柔軟性を含みながら、それでいて年間もしくは3年間の道徳教育を有機的に組織し、大局的な目標の達成を目指すものでなければならない、ということになる(井ノ口 2007, 111-112)。そのうえで、生徒の特定の実態を理解することにより道徳の時間で当初の計画とは異なるねらいを取りあげたいのであれば、他の教育諸活動と関連づけられた計画を十分に顧慮しつつ、計画を補完するほどの意図でそれを実践することもできるだろう。なおこの場合には、道徳教育推進教師および道徳主任との協議も不可欠である。

【引用参考文献】

- Brezinka, W. (1977) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. 3., verb. Aufl. E. Reinhardt, München u. Basel
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company, New York
- 服部敬一 (1997) 『『道徳の時間』における『ねらい』の検討』、『大阪教育大学紀要 第IV部門』第45巻・第2号, 大阪教育大学, pp.341-354.
- Haydon, G. (2003) Moral Education. in R. Curren (Ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell, Oxford, pp.320-331
- Herbart, J. F. (1803) =ヘルバルト『一般教育学』玉川大学出版部, 是常正美訳, 1968年
- Hirst, P. H. (1974) *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge & Kegan Paul, London
- 井ノ口淳三(編)(2007)『道徳教育』学文社
- 金森 修 (2007) 「人とヒト—パーソン論の視座を通して」, 野家啓一編『ヒトと人のあいだ』岩波書店, pp.105-122
- 紺野 祐他 (2008) 『教育の現在—子ども・教育・学校を見つめなおす』学術出版会
- 村田寿美子 (2009) 「道徳の授業づくりについて」, 『日本道徳教育学会大会要項・発表要旨収録』日本道徳教育学会第74回大会運営委員会, pp.26-27
- White, J. (1982) *The Aims of Education Restated*. Routledge & Kegan Paul, London
- 横山利弘 (2007) 『道徳教育とは何だろうか』暁教育図書

Summary

When a certain activity performed among a teacher and students is composed as an educational practice, "objective" of teaching is a indispensable element to The Class Moral Education, too. However, it does not seem to be rare that the objective related to values is settled by the procedures concerned with means or methods of the teaching in a broad sense, such as the document analysis. Then in The Class Moral Education, when and how may the objective of teaching in the class be settled, and what kind of

relations to other elements of moral education can it have?

This paper investigates how The Class Moral Education to be constructed over an objective that the achievement is expected by students in the class. Therefore this paper refers to a valuable record that describes realistically a process of a experimental Class Moral Education drafting in 2009 at the Junior High School Attached to Faculty of Education and Human Studies, Akita University. By examining this record for reflection, we will confirm the importance of objective in The Class

Moral Education, and elucidate the relations among an objective in class, a master plan of Moral Education and a concrete problem consciousness of class teacher.

Key Words : The Class Moral Education, Moral Education, Objective in the Class, Master Plan and Annual Education Plan of Moral Education, Essence of Education

(Received February 18, 2010)

資料 1

道徳の時間学習指導計画

Ⅰ 主題名と指導のポイント

「支え合いの大切さについて考えよう」内容項目 [3-(1)] - 視野を広げる発問 -

Ⅱ ねらいと資料

- (1) ねらい 生命あるものは互いに支え合って生きていることに気づき、自他の存在を大切に思う気持ちを高める。
- (2) 資料名 「花に寄せて」(教育出版)

Ⅲ 主題設定の理由

- (1) ねらいに対する指導者の基本的な考え方

自他の生命を尊ぶことは人間の根本だが、現実には、青少年に限らず大人でも生命軽視の軽はずみな行動をとり、社会的な問題となることがある。この単元では、心身の成長の著しいこの時期の生徒に、生きる意味を深く考えさせることが、自他の生命を尊重する第一歩になるという視点から、生命は人間関係の中で保たれるという側面に焦点化し、互いの支え合いの中で生きることについて考える機会としたい。そして、それが学校生活において、集団で生活することの意義を理解し、互いの存在を尊重することにつながると考え、この主題を設定した。

- (2) 主題に関する生徒の実態

生徒たちは4月入学以来、学習や係・委員会活動に意欲的に取り組み、学校行事にも団結して向かうことができた。一方、互いの存在の意義を理解できず、相手をからかったり、学級での所属感を見いだすことができず、自分らしさを発揮できなかったりする生徒もみられる。自分らしく一生懸命に物事に取り組むことで、周囲の人から認められ、周囲の人を支えることもあり、その結果として互いの存在を尊重し、支え合う生き方ができていることに気付かせたい。

- (3) 資料の特徴と取り上げた意図

本資料は、大学卒業後中学校の保健体育教諭となった2ヶ月後に部活動の指導中の事故で首から下の運動機能を失うが、口に筆をくわえて詩を書き、絵も描き始めた星野富弘さんの実話である。価値項目3-(1)「生命の尊重」の資料だが、1年生の現段階では、「支え合う」という道徳的価値を理解させることによって、自他の存在を大切に思う気持ちを高めさせたい。障害に負けずに詩画の創作に取り組んでいることに着目しがちだが、絵を通して感じる一生懸命な生き方に人々は感動しているのであり、そうした人々からの励ましによって、星野さん自身も自分らしく一生懸命生きることに喜びを見いだしていることに気付かせたい。

Ⅳ 知識・技能の活用を図る学習活動の展開

1 「問い」を共有化するために

支え合いの中でも「人を支える」ことに焦点化をあてる。これまで自分が人を支えた経験を出し合うことによって、「支えられている」ことはあっても「支えた」ことは少ないことに気付かせる。そして「人を支える」とはどういうことなのかという生徒の道徳的な考え方を引き出し、それらを整理し、本当にそういうことなのかという問いに高めみんなて考えたいという意欲をもたせたい。

2 「問い直し」を促すために

「支え合い」について最初に自分ももっていた考えの変容がわかるように、導入と同じ発問を投げかけ、その変容を実感できるようにする。展開前段で、「一生懸命生きることが、他者の生き方を支えることがあること」「他者に認められることによって、支えられることもあること」をつかませたい。そして展開後段では前段でつかんだ道徳的価値を活用できるどうかを確かめるために視点を転換し、星野さんと花の共通点を考えさせることによって、前段でつかんだ二点の確実な定着を図りたい。

Ⅴ 全体的な指導の構想(道徳の時間総時数 3時間)

【1年生の道徳の時間における指導】	各教科・特別活動等との関連
<p>11月 第2週</p> <p>(1) 資料名『小さな生命』[3-(1)] □主発問…「筆者は母の話から何を学ぶことができたのだろう。」</p> <p>《事前指導》 星野富弘さんの経歴を確認し、資料『花に寄せて』を読み、感想を書かせる。</p>	<p>10月 第1週 学級活動 □題材名『宿泊学習を成功させよう』</p>
<p>11月 第4週 (本時)</p> <p>(2) 資料名『花に寄せて』[3-(1)] □主発問…「星野さんの生き方と花の生き方にはどんな共通点があるだろうか。」</p> <p>《事後指導》 ※ 道徳、特別活動と一連の授業を振り返りの文にまとめ、それらを紹介し合うことで、生徒自身が変容を実感したり、自分の考えに自信を深めたりすることができるようにする。</p>	<p>12月 第1週 学校行事 □行事名『職場体験学習』</p> <p>12月 第2週 学級活動 □題材名『3年生に感謝の気持ちを表そう』</p>
<p>1月 第4週</p> <p>(3) 資料名『清坊と三吉』[3-(3)] □主発問…「真心を込めてつく清坊の鐘のは、三吉の心にどのように響いたのだろうか。」</p>	
<p>3月 第2週</p> <p>道徳ファイルを見直し、1年間の道徳の時間を振り返る。</p>	<p>2月 第3週 学級活動 □題材名『鳩翔の行事に向けて』</p>
<p>【2年生の道徳の時間における指導】</p> <p>(1) 資料名『野の花のように』[3-(3)] (2) 資料名『妹に』[3-(1)]</p>	
<p>【3年生の道徳の時間における指導】</p> <p>(1) 資料名『二人の弟子』[3-(3)] (2) 資料名『お母さん、ぼくが生まれてごめんない』[3-(1)]</p>	

VI 本時の計画

1 ねらい

- 生命あるものは互いに支え合って生きていることに気づき、自他の存在を大切に思う気持ちを高める。

2 展開

3 評価規準

- 「自分らしく一生懸命生きていれば、人を支えることもあること」や「他者に認めてもらうことによって、支えられることもあること」に気づき、自分もそのような生き方をしたいという思いを抱いている。

☐ = 『問い』を立てた姿 □ = 『問い直し』している姿 ▭ = 評価基準

学 習 活 動	予想される生徒の反応	指 導 の 手 立 て	目指す生徒の姿（評価基準）
<p>1 「人を支える生き方」という視点で自分の生を振り返る。</p> <p>☐ これまでに、人を支えたことがありますか。</p> <p>☐ どうすれば、人を「支える」ことができる生き方ができるだろうか。</p> <p>2 資料「花に寄せて」を通し「支える」ことについて考える。</p> <p>☐ この資料の中では、誰が誰を支えているのだろうか。</p> <p>☐ 筆者と登場人物について確認しながら、支えている関係を図に表す。</p> <p>☐ 星野さんと絵を見た人たちの「支え合い」と、他の「支え合い」が違うのはどんなことだろう。</p> <p>☐ 筆者と登場人物とのかかわり方を人間関係や意識、支え方に着目して、整理する。</p> <p>◎ 星野さんの生き方と花の生き方にはどんな共通点があるだろうか。</p>	<p>○ 「友達の相談にのった。」 「母の手伝いをしている。」 「ボランティア活動に参加した。」</p> <p>○ 直接的、意識的、知り合い ① 親子 ② 患者と医療従事者 ③ 仕事のつき合い（所長、石田さん）</p> <p>○ 直接的、無意識、他人 ④ 女子大生、おばさんたち 感想を直接伝えた</p> <p>○ 間接的、無意識、他人 ⑤ 星野さんとお客さん</p> <p>○ 「親子で支え合っている。」 「星野さんと石田さんは展覧会を通して直接支え合っている。」 「全くの他人だけれど支え合っている。」 「全くの他人で、互いに意図していないが、絵を一生懸命描いたり、その絵を見て感動したり勇気づけられたりすることで支え合っている。」</p> <p>○ ①花も星野さんも動くことができない。 ②花も星野さんも他のもの（人）に支えられて生きている。 ③だれかのために頑張っているのではない。 ④自分で意図していないのに他の人の心に影響を与え、その人を支えている。</p> <p>○ 「友達の相談にのった。」 「自分が生きていること自体が家族の支えになっているのでは」 「一生懸命がんばった部活の試合を見て、母が感動して泣いていた。」</p> <p>○ 一生懸命自分らしく生きていくことで、他者に影響を与え、支えていくことができることを、自分の言葉でまとめることができる。 「こんな自分でもできることを一生懸命頑張っていれば、人を支えることができるかもしれないので、頑張るのを見つめたい。」</p>	<p>○ 資料と向き合い、自分の考えをもたせるよう、前もって資料を読ませ、感想を書かしておく。</p> <p>○ 支えられていることは多いが、自分が支えていることは少ないのではないかという思いをもっている人が多いことを確認するために、これまでの経験を語らせる。</p> <p>○ 筆者を中心とする支え合いを生徒が整理できるように、筆者と登場人物との関係についての生徒の発言を黒板に図で表していく。</p> <p>○ 「支え方」にも様々な形があることに、気付けない場合は、支え合っている人どうしの人間関係、支える時の意識、支え方をそれぞれ確かめる補助発問を行う。</p> <p>○ 資料の中の「支え合い」を通して考えた道徳的価値をさらに深めることができるように星野さんと花の絵を掲示し、考える視点をかえる。</p> <p>○ 気付けないことから考えが広らない場合は、「絵を見た人が感動するのは星野さんが障害をもっているからですか。」という切り返し発問を行い、一生懸命に自分らしく生きることに目を向くようにする。</p> <p>○ ねらいとする価値を深化させるために、導入の発問を具体的にして、再び行う。</p> <p>○ これまでの経験を書けない生徒には、どんな場面で、意識しないことで人を支えることができるかをまとめるように指示する。</p> <p>○ 自分の変容や成長を実感することができるよう、振り返りシートを準備する。</p>	<p>○ 資料を読み、どんな話なのかを把握している。</p> <p>☐ 人を「支える」生き方とは、どんな生き方なのか。どうすれば、そのような生き方ができるのかという思いで、自分の経験を振り返っている。</p> <p>○ 筆者と多くの人が支え合っていることを確認できている。</p> <p>○ 親子や友人、知人のほか、全くの他人でも支え合いがあったり、意識しなくても支えになっていることがあることに気付いている。</p> <p>☐ その人なりに一生懸命に生きていれば他者の支えになったり、支えになることが生きる喜びや自信になることに気づき、それを発表したり、自分の考えをもって聞いたりしている。</p> <p>☐ 今までの自分の生き方と他者への影響を振り返り、「自分らしく一生懸命生きていれば人を支えることもあること」や「他者に認めてもらうことによって支えられることもあること」に気づき、自分もそのような生き方をしたいという密かな決意を学習シートにまとめている。</p>
<p>3 「人を支える生き方」という視点で自分の生活を振り返る。</p> <p>☐ 自分で意図しないでやったことで、これまで人を支えたことがありますか。</p> <p>4 授業を振り返る。</p> <p>☐ 「支え合うこと」について考えを深めることができたか自己評価し、参考になった友達の意見や授業で感じたこと、考えたことをまとめる。</p>			

資料2

資料名 「花に寄せて」 出典 心ついで2 (教育出版) 価値項目3- (1) 生命尊重
 ねらい 生命あるものは互いに支え合って生きていることに気づき、自他の存在を大切に思う気持ちを高める。

