

# 特別の教科 道徳

木村 純也

## 1 「特別の教科 道徳」に求められる要としての役割

### (1) 教育活動全体での道徳教育

教育の目的とは何か。それは、教育基本法第1条に示される通り人格の完成を目指すことである。また、この目的を達成するために真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うことが同法第2条に示されている。このことから、道徳性を涵養することが学校教育の義務であり、人格を形成する基盤となるものが道徳心であると理解できる。

道徳心を育む道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、各教科における指導、総合的な学習の時間や特別活動などの様々な場面で適切に指導されるものである。道徳教育は、学校での教育活動全体を見渡し、子どもの発達段階に応じ、計画的・発展的な指導計画を立てることが望ましい。

### (2) 道徳教育の変遷

我が国の学校教育において道徳教育が初めて置かれたのは、1872（明治5）年の「学制」における「小学教則」の中にある「修身ぎょうぎのさとし口授」であり、もっぱら教師による「口授」で授業が展開されていた。1879（明治12）年に「教育令」が制定され、修身は必修教科として位置づけられ、1886（明治19）年には国家主義的な教育制度を確立させようとした初代文部大臣森有礼の下、修身科の目的は発達段階に応じた適切で理解しやすい事例を用いて、日常生活での道徳的行為の習慣づけであると考えられた。

しかし、1890（明治23）年に発布された「教育ニ関スル勅語」（教育勅語）では、天皇の名においてそれまで一定することのなかった徳育の基礎が確定され、1891（明治24）年には、教育勅語を基本とする道徳教育が小学校教育の中心であり、修身科は直接的にこの目的に奉仕するものであることが明示された。同年「小学校修身教科書用図書検定基準」が公示され、修身教科書が編纂された。その後1945（昭和20）年まで5期にわたる改定が繰り返され、第5期目には、日本を神の国とし、天皇や国のために身を捧げることを求めている。1945（昭和20）年の第二次世界大戦終結後、GHQ（連合国軍最高司令官総司令部）により、軍国主義と国家主義に利用されていた修身の授業は停止された。

当時の文部省は、修身科に代わり道徳教育を担うのは公民科だと考え、1947（昭和22）年に新設する社会科は修身、公民、地理、歴史などの教科の内容を融合したものであると説明し、社会科の中で道徳教育がなされるようになった。しかし1950（昭和25）年には、米国の教育使節団の「道徳教育は社会科からのみ生じうると考えることはまったく意味のないことである。」という批判的見解を受け、学校での道徳教育は学校教育全体を通じて行われるようになる。これが、道徳教育の「全面主義」である。一方で、道徳の教科をつくり、道徳教育を充実させるべきだという意見も根強くあった。

1957（昭和32）年の教育課程審議会の答申では、道徳教育の「全面主義」の方針は維持しながらも、それを徹底するために道徳の時間を設け、毎学年、毎週継続的に指導を行うことが提案され、「全面・特設主義」へ転換された。1958（昭和33）年には、学校教育法施行規則が一部改正され、小・中学校において、以降道徳教育の要としての「道徳の時間」が学習指導要領に正式に位置づけられ、各教科等における道徳教育と関連を図りながら子どもの道徳的価値の自覚や生き方について考えを深めることで、道徳的実践力の育成を行ってきた。その後、約10年おきに行われてきた学習指導要領の改正に伴い、道徳教育の目標も加筆と修正が繰り返されてきた。1998（平成10）年には、道徳教育の充実を目指して当

時の文部省作成の道徳教材『心のノート』が全国の小中学校に配布され、2014（平成26）年に全面改定がなされ『私たちの道徳』と改称された。小学校で「特別の教科 道徳」が実施されたのは2018（平成30）年（中学校は翌年）である。

### （3）「特別の教科 道徳」の位置づけ

「特別の教科 道徳」以前の「道徳の時間」の扱いについては、前述の歴史的経緯に影響され道徳教育そのものを忌避したり、他教科に比べて軽んじられたりする風潮があることや、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例も多いといった課題が指摘されてきた。また、道徳教育の要として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、発達の段階があがるにつれ、授業に対する子どもの受け止めがよくない状況があること、学校や教員によって指導の格差が大きいことなども挙げられている。これらの指摘を受け、2014（平成26）年に「道徳にかかる教育課程の改善等について」の答申の中で道徳教育について学習指導要領の改善の方向性が示された。中でも、道徳の教育課程上に大きな転換をもたらすのが、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）の導入である。

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、受け継がれ共有されてきたルールやマナー、大切にされてきた道徳的諸価値などについて、発達段階に即しながら身につけ、理解し、様々な角度から考察して自分なりに考えを深める学習が大切となる。このような道徳教育に期待される役割を十分に果たすために、各教科等に比べて軽視されがちであった「道徳の時間」を新たに「道徳科」として位置づけ、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、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示されている。

また、道徳教育の改善を図る背景には、社会問題化し複雑さを増しているいじめ問題への対応が挙げられる。道徳科の目標は「道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うために、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」ことである。道徳科が道徳教育の要としてを位置づけられたのは、その役割を明確化し、適切な教材を用いて確実な指導を行い、道徳教育の充実を図っていくことを期待されているからである。いじめのような現実の困難な問題に、「児童・生徒が主体的に対処することができる実効性のある道徳的実践力を育成していく」ための改善と言える。

## 2 昨年度までの東雲道徳科の取組から

昨年度まで広島大学附属東雲小学校・中学校（以下、本校）では「主体性・協同性・多様性」を核として「グローバル時代をきりひらく資質・能力」、つまり「さまざまな文化や価値観を理解し認め合いながら、自分の考えを明確にして問題を解決する力」の育成を研究テーマとしていた。道徳科が教科化されて以降は、道徳科においても先の研究テーマに基づいて学習開発を行ってきた。その中で、道徳科の目標の達成に向

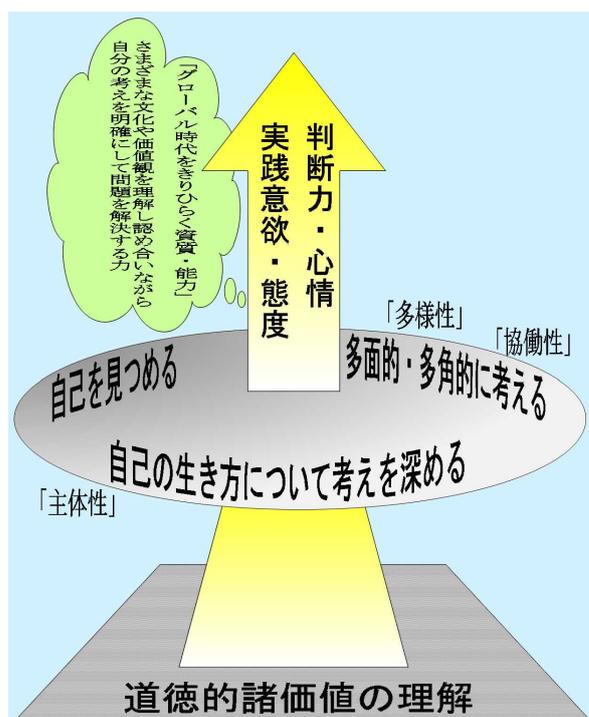


図1 道徳科の目標と「グローバル時代をきりひらく資質・能力」との関連

けて学習活動を行うことと「グローバル時代をきりひらく資質・能力」との強い関わりも明らかになった(図1)。道徳科の目標達成と「グローバル時代をきりひらく資質・能力」の育成の実現のために、次のように学習開発を進めてきた。

### (1) 道徳科の魅力

道徳科の魅力は、一人ひとりが自分なりのより望ましい生き方を考えることができる点にあると考える。道徳科で育む内面的資質は、個人内での価値の高まりや変容によって形作られるため、対話的な学習を通して問題をどのように捉え解決していくか考えを深め、自分の生活に還元しようとする過程にこそ道徳科を学ぶ意義があるだろう。

### (2) 子どもたちが道徳科の魅力に迫るために

「子どもたちが道徳科の魅力に迫る」とは、「一人ひとりが自分なりのより望ましい生き方を考えている」ということである。もちろん、道徳科での学びを踏まえていることが前提である。そのためには道徳科の「見方・考え方」を働かせ、他者の感じ方や受け止め方を認め、それらと自分の価値観を擦り合わせながら、多面的・多角的に物事を考えることが必要になる。

#### ①道徳科の「見方・考え方」

表1 道徳科の「見方・考え方」

「見方・考え方」とは、学習の題材をどのように捉えるかという視点である。道徳科の特性を踏まえると、「道徳的諸価値の理解を基に、自己との関わりの中

見方	考え方
道徳的諸価値の理解を基に、自己との関わりの中で多面的・多角的に題材を捉える	自己を見つめ、自己の生き方について考えを深める

で多面的・多角的に題材を捉える」ことが、道徳科における「見方」と言える。また「考え方」とは、学習のねらいに対するアプローチの方法やそのプロセスである。つまり、道徳科における「考え方」は「自己を見つめ、自己の生き方について考えを深める」ことである(表1)。

#### ②「見方」と「考え方」

並列で用いられる「見方」と「考え方」を個別に整理することで、道徳科の魅力に迫る子どもたちの姿をより具体的に示す。

##### ア 「見方」

題材の「見方」は知性的な見方と感性的な見方に大別できる(表2)。

表2 魅力に迫るための「見方」

知性的な見方とは、題材を社会通念や社会規範などと照らし合わせて価値や行為の望ましさを捉えようとする見

知性的な価値判断	感性的な価値判断
題材を社会通念や社会規範などと照らし合わせて価値や行為の望ましさを捉えようとする見方	異なる価値や他者の存在を考慮せず、題材と向かい合う直感的な見方

方であり認知面の働きが強い。いくつかの道徳的価値を統合したり選択したりして価値判断をし、知的に題材と対峙している状態である。道徳的諸価値の理解を深めていくためには、このように思考する視点を焦点化した知性的な価値判断が必要であり、道徳的価値の知的理解につながる。

他方、感性的な見方とは、異なる価値や他者の存在を考慮せず題材と向かい合う見方であり情意面の働きが強い。三浦(2016)は感性を「包括的、直感的に行われる心的活動およびその能力」と定義し、論理を基盤としない判断や思考であり、答えの精度が保証されない代わりに、回答に至るまでの時間が少ないという特徴をもつ日常的な直感判断だとしている。つまり、感性的な見方では、他者の存在を度外視し、題材と自己との関係のみを考察の対象とした瞬時の価値判断である。このような感

性的な価値判断は他者を意識しないため、題材に含まれる望ましくない行為に対しても心情的理解を生むことがある。たとえば、宿題を後回しにしてしまう登場人物に対する共感などが、感性的な価値判断による心情理解である。

### イ 「考え方」

道徳科における「考え方」は自己を見つめる考え方と、自己の生き方について考える考え方の二つに分けて捉える（表3）。

表3 魅力に迫るための「考え方」

自己を見つめる 知的理解と心情的理解の齟齬に気付くとともに、無自覚の判断基準を明確にする考え方	自己の生き方について考える 他者の意見を認め、自身の意見と比較し、価値判断をする考え方
--	--

道徳科の学習過程では、時として知性的な価値判断と感性的な価値判断が食い違い、知的理解と心情的理解に齟齬が生じることがある。つまり「頭ではわかっているけどやりたくない・やってしまう（または、その気持ちが分かる）状態」である。このような時こそ自己を見つめなおす機会であり、よりよい生き方について考えることができる。また、三浦（2016）は、「感性による判断が直感的であるとは、論理的な判断や思考ではないため、時として言語的な説明が困難であり、判断の理由を自覚できない場合も多い」とも述べている。十分に言語化できない判断や、無自覚の判断基準を明確にしていくことは、自己を見つめなおすことにつながる。このような場面は、個人内での思考に留まっており、自己を見つめる考え方を働かせている。

自己の生き方についての考え方を働かせるためには、他者の意見を認め自身の意見と対等に比較し、価値判断をすることが重要となるだろう。そのためには、多様な意見と協働的な学習形態が有効だと考える。子ども同士が互いの直感的な判断について考えたり、判断の根拠を交流したりする対話的な学習を取り入れることで、子どもの新たな価値の発見や変容が期待できる。

### ウ 魅力に迫るための「見方・考え方」

「見方」と「考え方」をそれぞれ整理した。よって本校では、魅力に迫るための「見方・考え方」とは次のようなものであると考えられる。

知性や感性を働かせて価値判断を行い、知的理解と心情的理解のずれに気付き、自分自身や他者との対話的学習を通して、より望ましい生き方や行動選択に迫る見方や考え方（図2）

教師が道徳科で取り扱う題材を子どもたちの感性にうったえ、多様な意見を出すとともに、子どもたちの知的理解と心情的理解の相違を意図的に表出させ、対話的・協働的に学習を展開することで、子どもたちが道徳科の魅力に迫ることを保証し、意図して自己を見つめなおす機会を設定することで、道徳的実践意欲や態度を育むことができる。

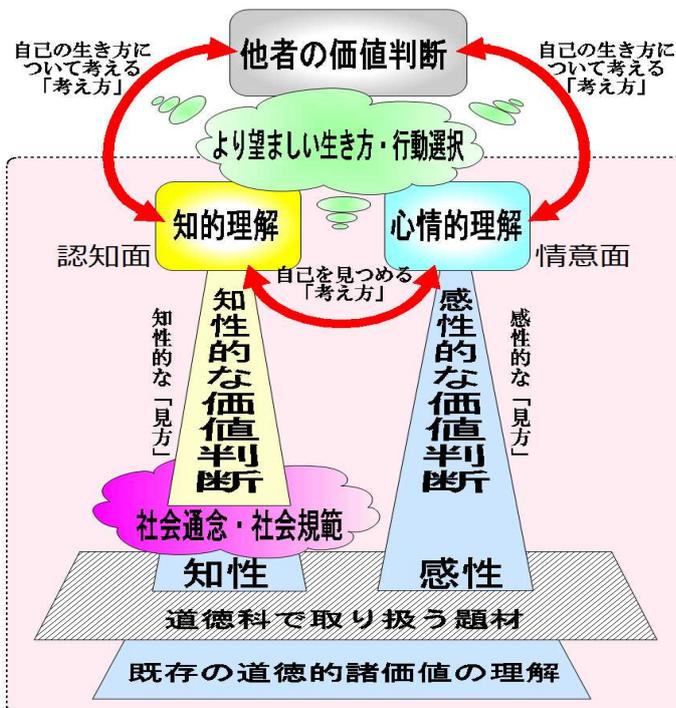


図2 魅力に迫るための「見方・考え方」

#### (4) 評価について

道徳性に係る成長とは子どもの人格全体に関わるといった特質上、数値や到達度などでの評価をすることのないように留意する必要がある。とは言え、道徳教育においても道徳科においても、学習状況を評価することは学習者である子どもたちの実態を把握するとともに、子どもたち自身が成長を実感しながら意欲をもって学習に取り組んでいくために意義のあることである。

道徳科の学習で扱う内容項目に順序や序列はなく、実生活においては複雑に関連し合う事柄であるため、個々の内容項目を評価するのではなく大きくくりなまとまりを踏まえて評価することが大切である。他者と比較をすることなく、個人のよさに積極的に目を向けながら記述式で評価を行うことで、一人ひとりの成長を認めたり、励ましたりする個人内評価が求められる。そのためにも、一定のまとまりのある学習活動の中で適切な評価を行うことは有効である。それと同時に、子どもたちの一時間の学習の様子を評価することで、授業者自身の授業改善の手がかりとすることも求められる。その際は、明確な意図のもとに指導計画を立て、指導と評価を一体化しながら運用していくことで、その後の指導の改善を図ることが可能となる。子どもたちが学習を振り返ったり、学習後の生活に見通しをもったりする学習活動を取り入れる必要がある。

このような評価の基本的な考え方を踏まえ、本校では発話記録やその分析、ワークシートの記述分類、小学校低学年期にはイラストによる振り返りの実施、hyper-QUテストによる集団の様相の変化の分析など、様々な方法で子どもたちの学習実態の検討と授業の効果の分析を試みてきた。また、児童が見通しや課題意識をもって学習を進めたり、そのような子どもたちの姿を一定期間で評価したりできるよう、単元構想に基づく学習過程を組み込んだ実践を行ってきた。複数教材や他の教育活動との関連を意識し、意図した学習過程を取り入れることで、子どもたちが一人一人が問題解決的に学びを進めるとともに、集団としての様相が変容することが促されることが分かってきた。

### 3 本年度からの取組

#### (1) 昨年度までの取組を基盤とした授業構想 —問題解決的単元型学習—

図2に示す「魅力に迫るための『見方・考え方』」を働かせて題材と向き合い、心情的理解と知的理解のずれを調整しようとする学習活動の中で、新たな価値に気付いたり、価値に対する理解を深めたりすることに有用であることが示唆された。また、単元構想に基づく学習過程を取り入れることで道徳科の学習における気付きや学びを実生活の具体的な場面に適用しようとする姿があった。そしてそれは、単元での学習を終えた後にも継続的な取り組みとして意識される場合があった。

これらのことを踏まえて構想される授業モデルを「問題解決的単元型学習」と呼び、そのための〈道徳科の授業作りの構え〉と〈魅力に迫る子ども像〉を以下のように捉える。

#### 【問題解決的単元型学習】

〈道徳科の授業作りの構え〉

- ・複数の教材や道徳科の授業以外の教育活動との効果的な関連を図る。
- ・道徳科の魅力に迫るための「見方・考え方」を働かせることができる学習活動を取り入れる。

〈魅力に迫る子ども像〉

道徳科の「見方・考え方」を働かせて道徳的な問いに対する自分なりの答えをもち、価値理解を深めたり、自己の生き方を見つめたり、よりよい生き方を志向したりしようとする子ども。

なお問題解決的としているのは、道徳科の特性上構想した単元の時間数だけ個人の問題が解決されない場合が多いためであり、単元型としているのは、他の教科の単元とは異なり必要に応じて特別活動や他の教育活動を組み込むことで単元時数が増える場合を想定しているためである。

## (2) 今年度の研究テーマについて

今年度からの本校の研究テーマは「教科等本来の魅力に迫るための教員の資質・能力 —授業づくりに必要な各教科等の視点—」である。ここでの教員の資質・能力とは「授業構想力」「授業実践力」「授業分析・評価力」の3つに大別されている。また、「授業構想力」はさらに「目標設定」「教材研究（開発）」の2つの視点を含む。昨年度までの東雲道徳科の取組で、子どもたちが道徳科の魅力に迫るために有効であった内容を整理したものが表4である。

表4 子どもが道徳科本来の魅力に迫るための教員の資質・能力

資質・能力	視点	資質・能力の具体
授業構想力	目標設定	・様々な教育活動を意識して、問題解決的な学習過程を構想する力
	教材研究(開発)	・子どもの発達段階に即して、道徳的価値を解釈する力
授業実践力	指導技術	・認知面と情意面に触れながら、個人内の価値判断をゆさぶる力 ・子どもの心が動いた背景を探り、価値理解につなげる力 ・効果的に対話的な活動を取り入れる力 ・教材を通した学びを実生活へ接続する力
授業分析・評価力	授業分析 評価	・ねらいに照らして子どもたちの記述内容を、質的分類をする力

## (2) 研究の目的と方法

### ①研究の目的

「道徳科本来の魅力に迫るための教員の資質・能力」を活用した道徳科の授業開発

### ②研究の方法

「問題解決的単元型学習」に則り授業実践を行い、子どもたちの学びの様子を質的（必要に応じて量的）に評価し、実践の有用性を検討する。ワークシートの記述内容や授業中の発言などを評価材とし、1時間ごとの子どもたちの価値理解及び価値獲得の過程を考察すること、題材同士の関連やその効果についての検討を行うことなどを通して、単元全体の構成に関わる学習効果の検討をする。

## 【引用・参考文献】

岡山県小学校道徳教育研究会(1997)『子どもとつくる総合単元的な道徳学習』東洋館出版社。

押谷由夫、「アクティブ・ラーニングを位置づけた特別の教科道徳の授業プラン」

鈴木由美子、宮里智恵(2019)『やさしい道徳授業の作り方(改訂版)』溪水社、pp.105-126。

田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社、pp.28-34。

田沼茂紀(2017)『道徳科授業の作り方 パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』東洋館出版社。

三浦佳世(2016)『感性認知 —アイステーシスの心理学—』北大路書房、pp.8-9。

渡邊満、押谷由夫、渡邊隆信、小川哲哉(2016)『「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』北大路書房、pp.91-104。

渡邊満、押谷由夫、渡邊隆信、小川哲哉(2016)『小学校における「特別の教科 道徳」の実践』北大路書房、pp.10-12。

文部科学省(2017)『新しい学習指導要領の考え方 —中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』。

文部科学省(2016)『教育課程部会 考える道徳への転換に向けたワーキンググループ資料4 —道徳教育について—』。

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説「特別の教科 道徳編」』。

広島大学附属東雲小学校(2022)『令和3年度教育研究初等教育』pp.259-283