

道徳教育の指導原理とその方法

～道徳教育の要となる道徳科の時間をいかに充実させるか～

根岸 久明

はじめに

教職員となって30年以上になるが、そのなかで道徳教育を進めるにあたり、常に、考えてきたことは、生徒たちが一人の人間として「よりよく生きる」ための本質をみすえ、自らの道を自らの力で切り拓き、確かな生き方を確かな実感として、つかみとり大きく成長してほしいということであった。

生徒は元来、「よりよく生きていこうと願っている存在」である。こうした願いと道徳科の時間が大きくかわることは言うまでもない。

そこで、これまでの道徳の時間のなかでは、常に生徒たちが、お互いの人柄や持ち味を出し合って、道徳的なさまざまな価値について考えを深め、心情を豊かにし、新たな意欲をつかみとることができるように取り組んできた。

しかし、現実のなかでは、道徳の時間が行動を促すような指導になってしまったり、懺悔の時間となってしまったりして、重苦しい感じになってしまうことが多かった。そこで、生徒に重苦しさを感じさせることなく、しかも道徳的価値を主体的に自覚させることができるような指導原理や方法はないかと考えたのが、本研究の出発点であった。

I 研究主題

1 主題設定の理由

(1) 生徒を取り巻く社会の変化と道徳教育

現代社会の課題として次のことが指摘されている。

- ア 社会全体のモラルの低下への課題
- イ 家庭や地域の教育力の低下への課題
- ウ 社会体験・自然体験の不足への課題
- エ 少子高齢化による高齢者とのふれ合いの減少、情報化による携帯電話やインターネット等の影への対応、地球温暖化をはじめとする様々な環境問題の複雑化と深刻化、国際化による諸外国との関係の拡大と複雑化など、社会の変化が急速に進んでいる。

これらの課題は生徒の自然な道徳性の発達を阻害する要因となっていると考えられる。そこで、学校における道徳教育では、特に次のことを考慮する必要がある。

アの課題への対応について

現行の「中学校学習指導要領解説道徳編」では、社会全体のモラルの低下について次の5つを挙げている。

- (ア) 社会全体や他人のことを考えず、専ら個人の利害損得を優先させる。
- (イ) 他者への責任転換など、責任感が欠如している。
- (ウ) 物や金銭等の物質的な価値や快楽が優先される。
- (エ) 夢や目標に向けた努力、特に社会をよりよくしていこうとする真摯な努力が軽視される。

(オ) じっくりと取り組むことなどのゆとりの大切さを忘れ、目先の利便性や効率性を重視する。

これについては道德の時間で道德的価値の大切さを心に落とさせるとともに、社会全体の現状とのギャップについてもとらえさせ、生徒が主体性をもって生きていけるように指導することが大切である。

イの課題への対応について

基本的なしつけや善悪の判断、思いやりや譲り合いの精神などは、元来家庭や地域ではぐくまれてきた。しかし、家庭において少子化や核家族化、ゲームの浸透などが人間関係の希薄さを生み、道德性をはぐくみにくい要因となっている。また、社会構造の変化により、地域で地域の子どもの育てる意識や体制が弱くなっている。

そこで、学校が中心となり、家庭や地域に働きかけることが必要である。学校ができること、家庭や地域で実践してもらうことを明確にすることが大切である。また、道德教育など学校での実践を家庭や地域に理解していただく機会を設け、足並みを揃えて取り組んでいくことが大切である。

ウの課題への対応について

生活様式の変化やゲームの浸透などにより、社会体験や自然体験、地域の大人との交流の機会が著しく不足している。道德性の育成のためには、職場体験活動やボランティア活動などの実体験や人との触れ合いの場を通して自己の在り方を見つめたり、自然や生き物、芸術等とのかわりを通して感性を磨いたりすることができるよう意図的・計画的に体験の機会を設けることが必要である。そして、知的理解だけではなく体感として道德的価値を受け止められるようにすることが大切である。

エの課題への対応について

少子高齢化による高齢者とのふれ合いの減少、情報化による携帯電話やインターネット等の影への対応、地球温暖化をはじめとする様々な環境問題の複雑化と深刻化、国際化による諸外国との関係の拡大と複雑化など、社会の変化が急速に進んでいる。私たちの生活は便利や豊富になるとともに、それらに対する道德的価値の在り方やかわり方を真剣に考えることが大切である。¹⁾

学校においては、これらの諸課題について道德的価値と照らし合わせて積極的にかかわるとともに、生徒に「自分は、こうありたい」「自分は、こうかかわっていきたい」というように夢や希望をもって未来を拓き、一人ひとりの中に人間としてよりよく生きようとする力が育成されるよう、道德教育をより一層充実させることが求められている。

(2) 経験事例から

道德の時間で教師は、生徒たちが、互いに人柄や持ち味を出し合って、道德的なさまざまな価値について考えを深め、心情を豊かにし、新たな生きる意欲をつかみとることを目指してきた。さらに、生徒たちが自ら道德的価値の自覚を図り、一人ひとりの内面に根ざした道德性を育てよう重視してきた。また、道德の時間を通して、生徒の感性や繊細さを発見したり、一人ひとりの生徒の人間的な在り方や生き方が見つめられるような道德の時間を目指してきた。

だが、現実においては、道德の時間で行動の改善を求めるような指導になってしまったり、懺悔の時間となってしまうたりすることもあった。そこで教師には、生徒が重苦しさを感じることなく、ねらいとする道德的価値を心にしっかり受け止め、生徒とともによりよい生き方を求めながら、生徒自身が未来を切り拓いていく力を身に付けていくことができる時間へと高めていけるように指導方法の改善を目指してい

く必要があると考えた。

以上のことを踏まえて、ここでは特に道徳教育の要である道徳科の時間の指導過程論を中心に課題に迫っていくこととし、本研究主題を設定した。

2 研究仮説

先人たちの優れた思想から導き出された道徳教育の指導原理や学校現場での事例研究を踏まえた指導原理をもとに指導過程を導き出すことにより、道徳の授業が改善され、豊かな道徳性を養うことができる。

3 研究の内容・方法

(1) 基礎研究

- ア 学習指導要領と道徳教育とのかかわり
- イ 道徳教育および道徳の授業の指導原理の把握

(2) 道徳の授業の事例研究

- ア 授業分析と考察
- イ 道徳教育における評価

(3) 授業実践の試み

- ア 基礎研究や事例研究から導き出した道徳的価値を主体的に自覚させる指導原理
- イ 授業での指導方法の構想
- ウ 学習指導案の作成
- エ 授業実践と分析・考察（授業記録のみ掲載）

II 研究内容

1 これからの学校教育の方向と道徳教育

価値観が多様化し、それが混乱状態にある現代社会においては、主体的、創造的に生き抜くことが必要になってくる。そのためには、自ら考え、判断し行動できる資質や能力の育成を重視することが重要になってくる。学校教育においても、これまでの知識を一方向的に教え込む教

育から自ら学び自ら考える教育へと転換を図ることが大切になってくる。

そこで、学習指導要領での道徳教育とのかかわりについて述べることにする。

(1) 学習指導要領における道徳教育

学校における道徳教育は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者ととも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教育活動であり、社会の変化に対応しその形成者として生きていくことができる人間を育成する上で重要な役割をもっている。

道徳教育は学校の生徒の実態などを踏まえ設定した目標を達成するために、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行うことを基本として、あらゆる教育活動を通じて、適切に行われなくてはならない。その中で、道徳科は、各活動における道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする役割を果たす。

したがって、各教育活動での道徳教育がその特質に応じて意図的、計画的に推進され、相互に関連が図られるとともに、道徳科において、各教育活動における道徳教育で養われた道徳性が調和的に生かされ、道徳科としての特質が押さえられた学習が計画的・発展的に行われることによって、生徒の道徳性は一層豊かに養われていく。

また、学校における道徳教育は、生徒の発達の段階を踏まえて行われなければならない。その際、多くの生徒がその発達の段階に達するとされる年齢は目安として考えられるものであるが、生徒一人ひとりとは違う個性をもった個人であるため、それぞれ能力・適性・興味・関心・性格等の特性等は異なっていることにも意を用いる必要がある。発達の段階を踏まえると、幼児期の指導から小学校、中学校へと、各学校段階における幼児、児童、生徒が見せる成長発達の様子やそれぞれの段階の実態等を考慮して指

導を進めることとなる。その際、例えば、中学校の時期においては、3年間の発達の段階を考慮するとともに、特に中学校に入学して間もない時期には小学校高学年段階における指導との接続を意識しつつ、また学年が上がるにつれて高等学校等における人間としての在り方生き方に関する教育への見通しをもって、それぞれの段階にふさわしい指導の目標を明確にし、指導内容や指導方法を生かして、計画的に進めることになる。しかし、この捉え方だけでは十分とは言えない。道徳科においては、発達の段階を前提としつつ、指導内容や指導方法を考える上では、個々人としての特性等から捉えられる個人差に配慮することも重要となる。生徒の実態を把握し、指導内容、指導方法を決定してこそ、適切に指導を行うことが可能となる。このように学校における道徳教育は教育活動全体を通じて行われ、その要としての道徳科の時間は、生徒の個人差にも配慮し発達の段階に即しながら、道徳の内容に示された道徳的諸価値を全体にわたって計画的、発展的に指導することとなっている。²⁾

2 道徳教育および道徳の授業の指導原理

(1) 道徳教育の可能性について

道徳教育を考えるときに、まず基本となる議論は「徳は教えられるか」という問題である。ソクラテス (Socrates, 470 ~ 399B.C.) は、プラトンの対話編「メノン」において、道徳教育の可能性の問題を提出している。彼は「徳は教えられるか」を吟味する。その吟味の過程で、「徳とは何か」「知識とは何か」「教えるとは何か」という三問題に出会う。そして、もろもろの徳は知識によって正しく用いられて、初めて善でありうるように、人間の徳もまたそれが善であるためには、知識によって支配されなければならないと考え、徳は知識であると結論づける。徳が知識なら教えられるはずである。ところが、教えるには教師が必要だが、徳を教えるひとは現実には見当たらない。よって教える

ことはできないという形で対話は終わっている。³⁾ この知識と教育に対するソクラテスの考えを村井 実は「教師ソクラテスの研究」の中で明らかにしている。つまり、知識は生まれつきのものとして、人間に備わっているものではない。と同時に単に与えるという仕方では教えられるものでもない。ひとはドクサ (俗見) を有する。それは知と無知との中間であって、知識の形成原理となる。ドクサから知を生産する過程が学習であって、この過程はいわゆるアナムネーシス (想起) されるよりほかにありえないというものである。知らない者にも、そのひとは知らないそのことについて、正しいドクサがひそんでいる。ひとはそれを、原因の推理をもって縛ることが大切である。その縛ることが「想起」である。正しいドクサはこの想起によって初めて知識となり、永遠のものとなる。ドクサから知を生産する過程、つまり学習を、学ぶ人をして得させることが「教える」ということである。これをまとめると、徳は知識である。よって道徳は教えられる。子どもがドクサを想起によって善と悪に「より分け」、かつ「ことわけ」(討論) において人間は精神に固有な「知る」働きを介して善を追求し、その追求を通して徳の形成が実現する。つまり、道徳教育は可能であるということである。ここでの徳は卓越性や有能さであって、そのまま道徳の授業論の問題ではないが、道徳の授業時間を設けている日本の教師に、教える根拠を問う大切なものといえる。⁴⁾

(2) 道徳教育の一般的指導原理について

「道徳は教えられるか」という問題が古くから言われてきたが、道徳教育は、上述したように可能であり、戦後も基本的人権の尊重を中心とする民主的道徳の育成をするために道徳教育は必要不可欠であった。それでは、どのように道徳を教えていけばよいかということになるが、これについては、大森弘は「道徳教育の研究」において、次のように述べている。「道徳

性の発達が段階ごとに行われるとすれば、道徳教育の指導原理も段階的に考えなければならない。子どもは、初めは与えられた客観的な道徳の無自覚的な実践から出発して、自我意識の発達に伴い、しだいに自律的・反省的な道徳生活が可能となる。したがって、最初の段階（乳幼児から児童期にかけて）においては、他律的・習慣的な道徳の指導、すなわち、「しつけ」や「訓練」によって、いわゆる基本的な生活習慣をしっかりと身に付けさせることと、道徳的な意欲（意志）を支えるものとしての道徳心情の育成を図って、自律的な道徳生活への基礎づけをすることが大切である。発達段階が進むにつれて（児童期から青年期にかけて）、子どもの道徳的自己形成を「援助」とする方法となる。その際、何が善であり何が悪であるかという知識や論理を教えることも、それを材料にして自己への洞察を深め、判断力を養うためには、きわめて必要である。その上で、自己洞察に基づいて、個々の子どもが自由に道徳的決断を行う機会をできるだけ多くつくってやるのが、大切な留意点となる。そのためには、体験的・実践的な活動を積極的に活用する方法を取り入れるようにすることが必要である。道徳教育において避けなければならないのは、道徳の普遍的原理に反する道徳規範（徳目）を、いつでもどこでも当てはまる絶対的に正しいものとして与え、強制的にそれに従わせるといったお説教的な方法である。そこには道徳的主体性や道徳性の自己形成といったものは全く見られず、思想の統制と狂言的態度しか見られない。それはむしろ反道徳的な教育と言うべきである。西洋の倫理思想の始祖と言われるソクラテスは「汝自身を知れ」という言葉を自分の標語にし、「無知の知」を説いたと伝えられる。これは、自分の無知（不完全さ）を自覚することによって、人間にとって何が大切なものであり、何が本当のものであるかという知を愛し求める活動が出てくるという意味である。彼の言うように、道徳性の自己形成は、自己を深く見つめることが

ら始まるものであり、それを援助するのが道徳教育なのである。このように「強制」ではなく「援助」としての道徳教育を行うためには、どの発達段階においても、一貫して教師が一人一人の子どもに目を向け、子どもの置かれている状況（環境）や子どもの気持ちをできるだけ子ども自身の立場に立って正しく理解すること（共感的理解）を指導の前提として心掛けなければならない。子どもを深く理解するほど、より適切で効果的な指導を考えることができるからである。⁵⁾

では、道徳教育はどこで行われるべきか。道徳教育は教育の最も根本的な機能であり、人間を全人的にとらえるものであるから、一般の教科のように学校における教育活動の一分野として、単に一定の時間や場所でのみ行われるのではなく、あらゆる時と所において行われるべきであると考えられる。道徳教育は、子どもの生活の全領域において、すなわち学校・家庭・地域（社会）のすべてを通して常時行われてこそ、最大の成果があがるのである。

以上述べてきたのが、道徳教育の指導原理であるが、ここでは、道徳科の時間の指導過程論に焦点を当てて話を進めていきたいと考えている。

3 指導過程に関する理論と展開

（ア）道徳科の時間の指導と指導過程

道徳科の時間は生徒の道徳性の育成を目指して指導が行われる。しかし、生徒の道徳性は道徳科の時間だけで育てられるのではなく、各教科の指導や総合的な学習の時間および特別活動における実践活動、あるいは道徳的体験などを通して育成することができる。学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行われることを基本とするという主旨がここにある。

このようななかで週1時間、年間35時間の道徳科の時間が教育活動として成立し、有効に機能するためには指導理論を明らかにし、指導方法を工夫することが必要である。

木原孝博は道德教育の指導方法として教訓的方法と教授的方法をあげているが、とくに道德的価値信念体系の形成のためには教授的方法が必要であるとしている。そして、「道德的体験の中にふくまれている価値を意識化、概念化、体系化する場合に、一般的にはわれわれは道德の時間での間接経験を利用するという方法、つまり教授的方法を採る。しかし、それが成功するかどうかは、子どもたちが豊かな道德的体験をしているかどうかにかかっているわけである。……したがって道德の時間における教授的方法の展開、つまり間接経験の利用は、訓育的方法の展開によって与えられた豊かな道德的体験を前提に行わなければならないことはいうまでもない。」⁶⁾

道德科の時間は、各教科および総合的な学習の時間および特別活動における道德教育と密接な関連を保ちながら、計画的、発展的な指導を通してこれを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする役割を担っている。実際、経験事例から指導においては教科とかなり共通する方法が用いられている。したがって、指導のための方法論の検討がいっそう必要になる。道德科の時間の目標を達成するために、具体的には主題のねらいを達成するためにどのような手順と方法を用いて指導すれば有効であるかを考える必要がここにある。

教科の指導では教科指導論あるいは学習指導論の立場から種々の研究が行われている。たとえば、指導過程、学習形態に関する研究である。このことについて中内敏夫は、「授業は、子どもと教師がいっしょになってつくるものである。教師のひとりよがりでは授業はていをなさないだろう。そうかといって、子どもだけの活動では「授業」ではなく、初等教育の教育課程に学芸をもちこむためにつくられた教科成立以前の「授業」になってしまう。だから、授業についての一般理論を問うということは、子どもの学習活動をつくりあげるその形態と教師の指

導過程との間に働いている原則はどのようなものか、と問うことだ」と述べ、指導過程論と学習形態論について次のように説明している。

【指導過程論】

授業の成立と発展の過程を、教師の「教材」を媒介にした子どもの学習指導の段階と手続き、そこにあらわれるさまざまな教具や教育技術の連環、形成的評価をくぐってその再生の側でたどり、授業の成立過程に働く原則を明らかにしていく分野。

【学習形態論】

授業の成立と展開の過程を、子どもたちの学習活動、子どもたち相互の学習関係とそのつくりあげる有形無形の学習集団の発展と再生の側でたどり、授業の成立過程に働く原則を明らかにしていく分野。⁷⁾

これらは対となって、授業の方法論をかたちづくるのである。ここでは、その中の指導過程論について、道德科の時間の指導と関連させて検討することとした。中内が指摘するように、指導過程の課題は、広義には、教育活動を成り立たせていく組織者の側の意図的、計画的なプログラムを統括する原理のすべてを、各次元にわたって明らかにすることであるが、狭義には、ひとまとまりの授業の過程を指導者の活動の側から理論化することである。これを道德科の時間にあてはめてみると、指導者である教師が子どもに対して、主題のねらいとする指導内容（道德的価値）について、主体的な自覚を深めさせるための指導の手順を論理的に構想することといえる。⁸⁾

(イ) 二人の研究者の指導過程論から

昭和33年(1958年)道德の時間が設置されて以来約59年が経過した。この間に多くの研究者が指導過程論を展開し、実践を通して追求してきた。これからの道德科の時間の指導をより望ましいものにするためには、代表的な指導過程論についてその特質を理解し、比較検討を加えることは大切なことであると考え。ここでは特に、課題設定の理由のところ記し

た課題を解決するために適していると考える二人の研究者の指導過程論を述べることにする。⁹⁾

ア 瀬戸 真の指導過程論

瀬戸 真はより高められた価値観に照らして自己を見つめる、価値の主体的自覚を強調する。道徳の時間は、一人一人が自己をみつめる時間となることが大切となる。導入で、ねらいとする価値へ方向づけをする。展開の前半部分でまず、主人公への深い理解をさせ自己投影や感情移入、自我関与という状況にもっていき、資料を通して「ああ、そうだったのか」という高められた価値観をもつ状態にさせる。展開の後半部分では、自分の経験に則して列挙したり、対比したりしながら、自己を振り返り、価値の主体的自覚をする。終末では、ねらいとする価値について整理し、まとめる。¹⁰⁾ (図1 参照)

図1 瀬戸 真の道徳の時間の指導過程

導 入	展 開		終 末
	前半部分	後半部分	
	f → M → F	価値の 主体的自覚	

この瀬戸の指導過程論は、要件が二つある。第一は、児童・生徒の日常的な道徳的価値観 f を、資料Mを通して高められた価値観 F へと上昇させるということ、第二は、高められた価値観 F に照らして、今までの自分つまり日常的な道徳的価値観 f がどうであったのかを振り返らせるというものである。したがって授業の目的は価値の主体的自覚と呼ばれている第二の要件、第一の要件はそのための手段という関係にあることになる。これらが、図1のように指導過程の導入、展開、終末のうちの展開部分に配置される。道徳の時間の大半が費やされる展開前半部分の資料Mを用いた討論や質疑の活動によって、つまり学級の多様な考えや感じ方に触れることによって日常的な価値観 f が高められ

ると、資料Mはその役割を終え、いわゆる資料離れがなされ、展開後半部分の価値の主体的自覚の段階に移行する。この段階では、高められた価値観 F に照らして、今までの自己 f を見つめ直す活動が展開されるが、ここでは各自の弱さや醜さを反省することが予想されているのである。ここで、資料Mを用いる意味は、共通の話題ないし土俵をつくることと共感(感情移入)を引き出すことが考えられる。¹¹⁾

イ 金井 肇の基本構造理論

道徳の時間の目標とするものは、「道徳的実践力の育成」である。これは、一人一人の内面に育てられた道徳性を、実践の側面から表現しているものと言える。この道徳的実践力は、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度とを包括するもので、基本的には、道徳性と同じととらえてよいと考える。

金井は、この目標を達成するための指導原理は、一つ一つの道徳的価値について子ども自身の内面に自覚を深めさせ、その集積としての道徳性を形成させるようにすることであると述べている。つまり、毎時間の道徳の時間において主題のねらいとする道徳的価値について自覚を深める指導をすることによって、「目標」のすべてが可能となるというものである。また、金井は道徳性について次のように述べている。「道徳性は、一人一人の価値判断や行動の基準として機能するものであり、それは言うなれば心の顔である。しかし、厳密に言えば、心の顔は、それだけで判断や行動の基準となるのではなく、欲や感覚、感情などの人間の生得的なものとかかわり合って価値判断の基準を形成するのである。」

金井は、この人間の欲や感覚、感情などの生得的なものをペスタロッツの用語を借りて「自然性」と言っている。この自然性と心の顔(価値意識、価値体系)とは、たとえて言えば鏡餅のように重なり合っていると考えればイメージしやすい。上段が心の顔で、後段が自然性であ

る。この上下の全体が一人一人の行動や判断の基準となるのであり、厳密に言えば、この上下を合わせた全体が道德性である。下段は身体の發育とともに自然に成長する。これとバランスが取れるように上段を育てていけば道德性が育つ。上段は後天的なものであり、広い意味の教育によって育つ、育てなければ上段は発達しないから、下段だけが暴走する人間になる。上段が育てば、行動は道德的価値に反しないものとなる。また、上段は生きがいを見だし、自分自身の生き方をつくる能力となり、これは学習指導要領の目指す「生きる力」ともつながるものである。(図2参照)

図2 道德性の構造〔価値体系〕(イメージ図)

善い, 美しい, 正しい	心の顔: 後天的
(快・苦)・(好・嫌)・ (利・害)	自然性: 先天的 (生得的)

これまで金井の考える道德性の構造について説明してきたが、金井は道德の時間で道德的価値の自覚を深めるためには、常に人間の自然性(子どもの現実)とかかわらせながら、価値が心に結びつくように指導していくことが大切であると述べている。そして、子どもの心に価値を受け止めさせるために必要な「道德の時間の基本的要素」として5つ挙げている。

① 子ども自身にとって切実な問題とする。

道德の時間の指導で大切なことは、資料の筋を追ったり、資料の内容を理解したりすることではなく、子ども自身が、道德的価値について、自分自身にとって大切なものだからという自覚を深めることである。この点から考えれば授業の展開の最初から、資料と子ども自身とを重ね合わせて考えさせるようにしていく。

② 人間の自然性について理解させる。

道德的価値は例外なく、人間の生きる姿に結び付いているものであり、そこには、生身の人間の姿と道德的価値の問題とがかかわり合っている。だから、人間の自然のままの姿との関係で道德的価値を考えさせることが大切で、価値だけを取り出して指導しようとしても上滑りになる。

③ 道德的価値に気付かせる。

②で述べた自然性の理解に伴って、そこに道德的価値の問題が関わっていることに気付かせる。しかし、自然性の吸引力は極めて強いものである。その吸引力に打ち勝って、道德的価値が真に大切なものだという自覚に深めさせるためには、さらに次の着眼点が必要となる。

④ 価値のもたらす喜びに着目させる。

人間の心理が、喜びを求め、苦痛を避けるように動くものであることを考えるとき、実は、道德的価値は、行動の善し悪しに関するものであるが、それだけにとどまらず、道德的価値には、それを実現することによって喜びになるという側面をもっている。これを生かして指導することは極めて有効であり、したがって大切な方法原理である。

⑤ 生き方の問題、誇りの問題として考えさせる。

人間にとって何よりも大切なことは、自己を承認できることである。自らを承認し他者からも承認されることがいかに大切か、日常の人間関係から国際関係まで、どこを見ても容易に理解できる。自己の承認、あるいは人間としての誇りをもつことができることは、どんな犠牲を払ってでも守ろうとするものである。つまり④で述べた喜びの面を、この自己の人格の承認の問題、生き方の問題、あるいは人間としての誇りとしても自覚させるとき、自然性が充足される喜びとは質的に異なる、人生の深いところからくる喜びがあることを自覚させることができ

る。心のすがすがしさ、満足感はそこからくるのである。¹²⁾

この5つの基本的要素を指導過程の導入、展開、終末の3段階の主に展開部分を中心に生かしながら工夫していけば、生徒も教師も充実感のある、生き生きとした指導ができると述べている。

(ウ) 指導過程に関する緒論から

多くの研究者の代表的な指導過程論の特色を十分に検討し、理解したうえでの押谷慶昭の指導過程についての意見をここで述べてみたい。道徳の時間の指導で目指すものは児童・生徒の道徳的实践力である。道徳的实践力は、道徳的实践能力であり、道徳的に生き抜くことのできる力である。このような能力を育てるためには（学習者である子どもの側からすれば、能力を身に付けることができるためには）、3つのステップを踏む必要があると考える。

- ① 道徳的価値との出会いに基づく現実自己の直視
- ② 道徳的価値追求・把握に基づく自己の覚醒と向上
- ③ 道徳的価値に基づく自己変革と自己実現への努力

これらを踏まえて指導を行い、ねらいを達成させるためには次の5つの段階を設定する必要があると考える。

- ① 学習課題（道徳的問題）の提示と学習課題（道徳的問題）の確認
- ② 学習課題（道徳的問題）の検討および照応と学習課題（道徳的問題・道徳的価値）の追求
- ③ 学習課題（道徳的問題・道徳的価値）の再確認と学習課題（道徳的問題）解決方策の検討
- ④ 学習課題（道徳的問題・道徳的価値）の体得および主体化
- ⑤ 学習課題（道徳的問題・道徳的価値）実現

への態度化・意欲化・意志決定

以上の①～⑤をいわゆる3段階に当てはめると①が導入、②～④が展開、⑤が終末の各段階に当たる。①は教師が子どもの日常生活ないしは間接資料に基づいて、主題のねらいとする道徳的価値にかかわる課題（問題）を子どもに提示し、本時の学習課題（問題の所在）が子ども自身の問題であることを確認させ、共通の問題意識として高める段階である。このことは資料における主人公の問題（生き方）を通して道徳的問題（道徳的価値）に気付かせ、一自らの価値観に気付かせ一自分自身の生き方を見つめさせることでもある。資料を提示し、その内容を把握させることでこの段階のねらいが達せられることもある。

②で①で明らかになった資料における主人公の問題（生き方）を通して学習課題（道徳的問題）を子ども自身の問題（生き方・価値観）や友だちの問題（生き方・価値観）に置き換えて検討したり、あるいは比較したりして問題点を追求し、深める段階である。このことによって子どもは自分自身の生き方や価値観の不十分さ、友だちの生き方や価値観を理解することができ、望ましい在り方を深く追求することができる。

③は資料における主人公の問題（生き方）を通して、葛藤に基づいて主題のねらいとする学習課題（道徳的問題・道徳的価値）を再確認し、課題解決の方策を検討するとともに、望ましい在り方・生き方を、資料を中心に話し合いの方法によって深め、子ども自身が自分の価値観を明確にする段階である。

④は資料における主人公の問題（生き方）を子どもが自分自身の問題（生き方）として自分に問い掛け、道徳的価値に目覚めるとともに、さらに高めて確かなものとして把握する段階である。一般には価値の主体的自覚とか価値の主体的把握といわれている。

⑤は④において会得し、主体化した学習課題（道徳的問題・道徳的価値）をさまざまな生活

場面において実現しよう（人間としてよりよく生き抜こう）と意志決定をする段階であり、態度化、意欲化を図る段階である。この場合、学級の子どもの前で決意表明することを意図するものではない。道徳の授業を通して自己を変革し、高められた価値観に基づいて行動することが人間の生き方として必要であるとの自覚に基づいて、いわゆる道徳的自己の実現を図るべく意志決定を促すことが重要なのである。そのための方法として、自分が学んだことをまとめてこれからの生き方の方向づけをする、自分の気持ちや感想を作文などにまとめる、自分の希望をしるすなどが考えられる。なお、悩みや迷いを克服して人間として強く生き抜くことの大切さを教師が子どもの共感を得る説話によってまとめることがあってもよい。教師の説話は子どもの心情を揺り動かし、態度化、意欲化に大きな役割を果たすと考えられる。以上のことは基本型（原型）であって実際の指導では主題のねらいに応じて展開されなければならない。¹³⁾

この押谷の指導過程についての意見を参考にして、道徳の時間を授業者である教師が主題のねらいと、ねらいを達成するために用いる資料及び学習者である子どもの実態に基づいて工夫し、構想していくことが大切となる。

（エ）道徳の時間の授業方法の工夫

授業は一般に、導入、展開、終末の形で行われている。それぞれに、ねらいに則して、いろいろに工夫することができる。また、資料の果たす役割はきわめて大きいので、ねらいを達成できるような、よい資料を選択し、これをいかに活用するかが指導の決め手になる。

指導方法にも、教師の発問の工夫や、説話、話し合い、視聴覚機器の利用、役割演技、ディベートその他いろいろと工夫することができる。特に発問は大きな意味を持っている。発問はその意図を明確にし、何を考えるかはっきりわかるようにすることが大切であり、上述した5つの着眼点から工夫することが大切である。

また、教師自身の人間観を通して吟味し、その発問が自分に向けられた場合どのように答えられるかを考えて工夫することが大切である。また、他者理解や他者批判にとどまることのないようにしなくてはならない。さらに、資料理解のための発問や資料から答えを見出せる発問は、一人ひとりの自覚に結びつきにくい場合が多いので、児童・生徒が自分自身を振り返って考えるような発問が大切といえる。タテマエだけを求めることになって、児童・生徒が教師の期待する答えを予想して答えるようなことになっては、効果のない授業になってしまう。児童・生徒とともに真剣に考える姿勢での発問をし、その姿勢で指導に当たることが、生き生きとした指導を展開する上で大切である。¹⁴⁾

（オ）上述した瀬戸・金井の指導理論をもとに考案した指導過程モデル

ギリシャ時代にプラトン（B・C 427～347）は、教育は普遍的純粋な性質であるイデア（最高善）を追求する（教える）という、教育における理想主義を唱えた。これに対してソクラテス（B・C 470～399）は、「若者たちに何ごとかを教えるということは、善いと思われる知識を若者の中にもちこむことではなく、若者自身に生み出させることを意味し、そういう点で産婆の術に似ている」という人間主義を打ち出したのである。子どもを善くしようするに際して、善さをあくまでも人間としての子どもの内部に求める働きを中心に考えている。これに対して理想主義は、善さを子どもの外部に理想として掲げて、子どもはこれに近づくという仕方では成長すると考え、その成長を促すところに教育の本質を見ようとするものである。¹⁵⁾

平成20年度改訂学習指導要領総則では「子どもは自らよくなろうとする存在である」と捉えているが、子どもが本来もっている善さに着目しているところにソクラテスの人間主義に通じるものがあるといえる。

子どもは無知なるもの、何も分からない存在だから、外からアメとムチをもって教えられるという存在でなく、「自らよくなろう」「自ら向上しよう」という存在であるという子ども観に立って、最終的に道徳教育を通して、子ども自身が未来を切り拓いていく力を身に付けさせることが大切となる。そこで、そのための道徳の時間の指導過程を瀬戸・金井の各指導理論をもとに考えた。

まず、子どもに「道徳的に生き抜くことができる力」「未来を切り拓いていく力」を身に付

けさせるためには、押谷が言う3つのステップ、5つの段階を設定する必要がある。そこで、この形を満たしているものが上述した瀬戸の指導理論の導入・展開・終末の流れに見ることができ、ねらいを達成するために精選された中心的な資料によって、道徳的価値を追求し把握し、高められた道徳的価値を、自らの自覚として主体的に把握させるところを金井の指導理論を活用することにより掴ませることができると考えた、これを具体的に示したのが次の指導論モデルである。

(カ) 瀬戸・金井の指導理論をもとに考案した指導過程モデル

段 階	役割と内容	留意点
導 入	<p>○内容的導入（ねらいとする価値へ方向付ける）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活経験の想起 ・資料の補足（時代背景、主人公について） ・例話、アンケート、具体物（資料や内容に関するもの）、音楽、DVD <p>○機能的導入（自己表現の為にウォーミングアップ）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地蔵倒し（2人組になって1人が後に倒れる） ・動作化、ゲームなど 	<ul style="list-style-type: none"> ・中心価値にせまる共通の課題を設定する ・資料への橋渡し ・短時間ですませる
	学習課題（道徳的価値）の提示と確認	
展 開	<p>○自分の立場で考え本音で語り合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題点などを分析させる ・ねらいとする価値を追求させる <p>*問題解決の模索 *共感や反発させる中で考えていく</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・理由付けをさせ思いを十分語らせる ・役割演技など多様な自己表現の場を設定し、本音を出させる *<u>自己投影、感情移入</u> ・共感や違い、対立を引き出させ、ねらいに迫る中心発問を用意する
	<p>○価値観の確立を図る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ねらいとする価値を把握させる *問題解決・価値の感得 <p>5つの基本的要素</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 自分自身の課題として考えさせる ② 人間の自然性について理解を深める ③ 道徳的価値に気付かせる ④ 価値のもたらす喜びの面に着目する ⑤ 生き方の問題、誇りの問題として考えさせる <p>*この5つの基本的要素を各指導段階で活用する</p>	

段 階		役割と内容	留意点
展 開	後	○自分の生活を振り返り、自分を語ることで主体的に価値を自覚させる	・ 懺悔でなく、願いや展望、感動を大切にする
	段	* 場面や状況を自分たちの生活にまで広げて考えさせる	・ より高い価値と照らし合わせ自分をみつめる
終 末		○価値についてより深め、広げる ・ 教師の体験を語ることで、実践力につなげる ・ 印象深く心に残す	・ 心に残る終わり方をする ・ 説話、歌、詩、格言、音楽など工夫する

4 いくつかの授業視察から学んだこと

いくつかの横浜市内公立小学校及び中学校の授業参観をさせていただき、そこから学んだことを、金井の「生徒の心を受け止めるために必要な道徳の時間の5つの基本要素」をもとに分析した。

① 生徒自身にとって切実な問題とすることに関して

- ・ 導入で日常生活での共通体験を想起させ、自ら解決すべき課題を明確に持たせ、資料を活用して課題解決をしようとする意欲付けをしていた。
- ・ 資料を活用するにあたっては、あら筋や読みの視点を示して、資料に表されている主人公のありのままの姿を常に自分自身と重ね合わせ、自分の問題として考えさせるようにしていた。

② 人間の自然性を理解させることに関して

- ・ 資料に表されている主人公の迷いや悩みに共感させていきながら、これは人間なら誰もがもっている弱さであることを児童・生徒に確認させていた。

③ 道徳的価値に気付かせることに関して

- ・ 主人公の人間としての弱さや醜い部分とは別に、本当にこれで善いのか悪いのかという価値の問題がかかわっていることを児童・生徒に意図的指名をしながら確認していた。
- ・ 意図的指名をするために、どの児童・生徒がどのような見方・考え方をする傾向にあるのかを日常生活や行動をもとに把握しておき、

これを授業に生かしていた。

④ 「価値のもたらす喜びに着目させること」及び生き方の問題、誇りの問題として考えさせることに関して

- ・ 道徳的価値を受け入れることにより、喜びが生まれ、より納得できる自分になれ、そして何よりも誇りがもてる自分になれることを児童・生徒に理解させていた。
- ・ 道徳的価値を児童・生徒の心に受け止めさせるために、展開後段で「より高められた価値観に照らして、今の自分の生き方や人間としての在り方がどうであったかを振り返る過程」いわゆる価値を主体的に自覚させる過程をととても大切にしていた。

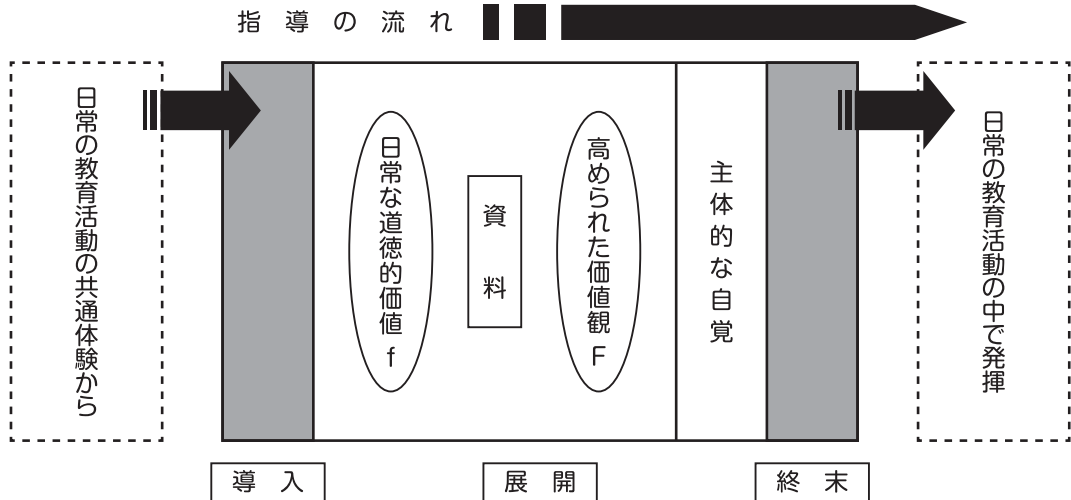
これらのことを可能とする背景には、

- ① 各教科などの学習も含め日常生活や行動を十分に把握し、児童・生徒の実態をできるだけの確に捉えているということ。
- ② 常に児童・生徒の側に立って物事を考えるという姿勢をもっていること。
- ③ ①②で述べたことを授業の中でうまく展開させていること。

が挙げられる。

また、いくつかの学校の授業も、その指導過程は次のようなものであった。

この授業視察で学んだことと考案した指導過程モデルをもとに授業実践を試みることにするが、その前に道徳教育における評価について述べておくことにする。（現行学習指導要領）



5 道徳教育における評価

教育における評価は、子どもにとっては自分の成長を振り返る契機となるものであり、教師にとっては指導計画や指導方法を改善する手掛かりとなるものである。そして、子どものよい点や進歩の状況など積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにする。一方、道徳教育における評価は、子どもの道徳性については、常にその実態を把握し指導に生かすように努める必要がある。つまり、道徳教育における評価についても、子ども自身における自己評価を生かして新たな目標への努力を支援するとともに、子どもの道徳的なよさや道徳的成長に対する共感的な理解に基づいて指導計画や指導方法を評価し、その結果を指導の改善に生かしていくことが求められている。したがって、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育及び道徳の時間について、指導の前後における生徒の心の変容を様々な方法で捉え、自らの指導を評価し、指導計画や指導方法の改善に生かしていく必要がある。また、道徳性の評価においては、子ども自らが成長を実感し、新たな課題や目標が見付けられるよう、教師が子どもの道徳的な成長を温かく見守り、よりよく生きようとする努力を認め、勇気付けるはたらきを重

視する必要がある。それゆえ、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないとしている。これは、道徳性は人格の全体にかかわるものであり、不用意に数値などによる評価を行うことは適切でないからである。ここでは、3の（カ）瀬戸・金井の指導理論をもとに考案した指導過程モデルを使い授業実践を試みる関係から、特に道徳の時間の指導過程及び指導方法の評価について述べてみたい。¹⁶⁾

ア 指導過程の評価

道徳の時間は子どもの道徳性(道徳的実践力)の育成を目指して、教師の指導とそれに伴う子どもの学習活動とによって授業が展開される。授業は教師が構想した指導過程に基づいて、進められるが道徳の時間の指導は、主題(指導)のねらいとする道徳的価値について、子どもの内面的な自覚を深め、主体的に把握させるための指導の手順を示すものである。これは具体的には、子どもに望ましい人間としての生き方を追求させ、ねらいとする道徳的なものの見方、考え方、感じ方を深めさせていく過程を明らかにするものである。したがって、指導効果を高め、ねらいを達成するためには指導過程の構成が重要な意味をもち、道徳の授業の評価の対象となる。

なお、指導過程を構成するために必要な要素として次のものが考えられるが、これらは指導過程評価の観点でもある。

- ① 指導のねらいを明確にする。
- ② 子どもの実態に応じたものにする。
- ③ 適切な資料を選ぶ。
- ④ 適切な指導法を工夫する。
- ⑤ 5つの基本的要素を活用する。

また指導過程は、導入、展開、終末の3段階に区分して構成されるが（前後に事前指導、事後指導を加えて5段階に区分することもある）、これらの区分それ自体が評価の観点になる。指導過程の評価は、主題ないし単位時間の指導が主題（指導）のねらいとする道徳的価値を子どもが主体的に把握し、いかに道徳的実践力を身に付けることができたかを確かめることに他ならない。このような指導過程全体に関する評価の観点としては次のようなものが考えられる。

- ① 事前指導、導入、展開、終末、事後指導の過程は形式的、固定的なものせず、指導のねらい、子どもの発達段階、資料などとの関連において適切に構成されていたか。
- ② 子どもの個人差を考え、一人ひとりに応じた適切な指導をしていたか。
- ③ 常に子どもとともに考えることに努め、子どもの道徳性を高める指導を目指した配慮がなされていたか。

なお、評価の方法としては、一般的には次のようなものが考えられる。

- ① 質問紙（調査用紙）、道徳ノートなどを利用して授業前、授業中、授業後に意見、感想、作文などを書かせて子どもの道徳的なものの見方、考え方、感じ方などを把握する。
- ② 指導過程の各段階における教師の発問とそれに対する子どもの反応（応答）を把握（記録）し、指導のねらいとの関連において適切であったかどうかについて確かめる。
- ③ 教師と子ども、子ども相互の話し合いの内容を把握（記録）し、指導のねらいへの迫

り方が適切であったかどうかについて確かめる。

- ④ 指導過程の各段階における子どもの学習活動の状況や表情の変化を観察やチェックリストなどによって把握（記録）し、学習に対する子どもの取り組みの状況を明らかにする。

イ 指導方法の評価

道徳の時間の指導においては、指導過程とそこに用いられる指導方法の適否が評価の対象となる。「指導の流れ」を構想する場合、当然指導過程の各段階でどのような指導方法を用いるかを合わせて考えなければならない。したがって、道徳の時間の評価では、「指導過程」と「指導方法」を一連のものとして捉える必要があるが、検討しやすいようにここでは分けて述べることとする。

指導方法の評価では、「指導の流れ全体に関する指導方法の評価」と「指導の諸方法の評価」との2つに分けることができる。「指導の流れ全体に関する指導方法の評価」の観点としては次のものが考えられる。

- ① 指導のねらいと指導方法との関連がよく考察されて指導が展開されたか。
- ② 指導に用いられた方法が、主題の構成と子どもの実態に応じて、それぞれの特質が生かされ、適切に組み合わせられて実施されたか。
- ③ 取り上げた資料の内容とその取り扱いが、指導のねらいと子どもの実態に即して適切であったか。
- ④ 指導の展開において、子どもが自分自身の生き方の問題として主体的に課題に取り組み、積極的に学習に参加するように配慮されていたか。
- ⑤ 指導が一人ひとりの子どもの内面に迫るものであったか。
- ⑥ 発言だけにとらわれすぎることなく、子どもの理解、判断、心情等について、教師は

その深まりを大切にしたい指導であったか。

- ⑦ 形式に流れて指導が画一化、固定化することがなかったか。また、教師の個性が活かされた指導であったか。

なお、指導方法の評価の方法としては、授業の観察記録、授業記録を分析する（この場合、予め観点を定めておくといよい。また、記録用のチェックリストや評定尺度を用意するとよい）、質問紙による調査をする、道徳ノートや作文の内容を分析するなどが考えられる。¹⁷⁾

6 授業実践の試み

(1) 目的

研究した指導原理と授業視察で得たものを利用して、道徳の時間の授業を行うことにより、道徳的価値が主体的に自覚できるか確かめる。

(2) 対象

A中学校3年生 34名

(3) 主題名

「強い意志」 内容項目 1-(2) [新A-(4)]

(4) 指導内容

「より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」

人間としてよりよく生きるには、目標や希望をもつことが大切である。「目標」には、必ずしも生涯をかけて達成するといった偉大なものだけでなく、身近で日常的な努力によって達成できるものもある。日常生活の中のほんの小さな目標であっても、それが達成されたときには満足感を覚え、自信と勇気が起こるものである。このことを積み重ねることで、人生の理想や目的を達成しようとする強い意志が養われ、生きることへの希望も生まれてくる。

(5) 生徒の実態と指導の方向

体育祭や文化祭（合唱コンクール）などの学校行事には意欲的に取り組むことができるが、

いざ障害や困難に直面すると簡単に心が折れてしまうことがあり、自分たちの思い通りにいかない現実に関心苦しみすることがある。そこで、具体的な生活の中で目標を達成した経験を振り返りながら、日常的な努力で達成できる目標をもつことの大切さを自覚させたい。また、達成できたときの達成感や満足感を繰り返し味わわせることを通して、希望や勇気生まれてくるような指導をすることが重要である。また、生涯をかけての目標や夢をもつことが、日々の生活を充実することにつながることに気付かせることが大切である。そのためにも、一面的なものの見方に陥ることなく広い視野に立って、ものごとを正しく判断し、困難に屈することなく粘り強く最後までやり抜く強い意志と前向きに努力しようとする態度を養いたいと考え、本主題を設定した。

(6) 資料について

交通事故で右足を失った荒木 孝司氏（高等学校の体育教師で陸上部顧問）の生き方を通して、粘り強く最後までやり抜く強い意志と前向きに努力することの大切さを生徒の心に受け止めさせるようにする。（今を生きる人々に学ぶ 大江浩光 著 明治図書）

(7) ねらい

目標や夢の実現を目指し、たとえ辛くとも困難に屈することなく希望と勇気をもって粘り強くやり抜く強い意志と前向きに努力しようとする態度を養う。

(8) 指導過程

	学習活動と内容	教師の支援	備 考
導入 気付く	○事前調査の結果を発表し学習課題を確認する。		
	目 標（夢）を 実 現 せ る た め に 必 要 な こ と は 何 か。		
展 開 前 段 考える	○あなたは50Mを何秒で走れますか。	・足の遅い生徒のことを配慮して、あえて挙手をさせない。	・状況により、学校の平均の記録も伝える。
	○100M走の世界記録は、何秒ですか。	・全国平均の記録を見せる。 ・ボルト選手の写真を見せながら説明する。	・記録をしっかりおさえる。
	○34歳の男性の100M走の記録は、何秒ぐらいだと思いますか。	・写真①を見せた後、一斉に挙手をさせる。 ・正解を教える	・写真①の準備
	○この男性は、速いと思いますか。	・写真②を見せて、荒木孝司さんについて説明する。 ・ワークシートに記入させる。	・写真②の準備 ・ワークシートの準備
	○もしも、あなたが荒木さんの立場だとしたら、病院に運ばれたとき、医者に何と言いますか。	・病院での荒木さんの様子について説明する。 (主人公と自分自身を重ね合わせて考えさせる)	
	○あなたが、右足を失った荒木さんだとしたら、どんな気持ちになりますか。	・人ごとでなく自分だったらという気持ちを深くもたせたい。 ・主人公と自分自身を重ね合わせて考えさせる。	
	○荒木さんは、義足をつけることに抵抗はなかったのでしょうか。	・荒木さんの気持ちを確認する。	
	○義足を付けるだけで、荒木さんのように速く走れると思いますか。	・一斉に挙手させる。 ・荒木さんの猛練習についての説明をする。	

	学習活動と内容	教師の支援	備 考
展 開		・自分自身も問題とさせる。 ・人間の自然性への理解とそれに伴う道徳的価値に気付かせると共に、その価値が喜びももたらすことに着目させる。	
前 段	○荒木さんは、どうして障がい者のオリンピックの100M走の予選に参加しようと思ったのだろうか。 ○目標や夢を実現させるために必要なことは何だと思いますか。	・ワークシートに記入させる。 ・荒木さんの予選参加の理由を説明する。 ・人間の生き方の問題とする。 ・ワークシートに記入させる。 ・指名し発表させる。	・ワークシートの準備 ・ワークシートの準備
考える	目標や夢を実現するためには、困難に屈することなく希望と勇気をもって粘り強くやり抜く強い意志と前向きに努力する態度が大切である。		
展開 後段	○今日、学んだことと照らし合わせて、今の自分はどうか。	・本時で学んだことに注目させて、じっくり振り返るようにする。	
見 つ め る			
終 末	○教師の説話を聞く。	・荒木さんのメッセージを教師が紹介して、余韻をもって終わるようにする。	・気持ちを込めて読む
ま と め る			

(9) 授業記録 (T:指導者 C:生徒)

T: この授業を行う前に事前調査をさせてもらったのですが、その中に「自分の目標や夢などを実現させるために必要なことは何か」というものがありましたが、その結果一番多かったのが、「努力すること」でした。中には、お金、経験、人脈、根性、体力、自制心、気力、夢の為には妥協しないこと、PRGの主人公級の生命力などもありました。みなさん

にとってのこれからの一番の目標は進路だと思いますが、今日は、「自分の目標や夢を実現させるために必要なものは何か」ということについて考えていきたいと思います。まず、このことを考えるにあたり、短距離走者(スプリンター)を手がかりにしていきたいと思います。

T: とところで、みんなは50Mを何秒くらいで走りますか。みんなは、だいたい自分のタイムは分かっていると思うけど、50M走の全

国平均は中学校3年生男子が7秒56, 中学校3年生女子が8秒74です。ちなみに, ○○中学校の平均は男子7秒90, 女子が9秒17です。また, 3年○組の男女上位3名は, ○○さん, ○○さん,です。

T: では, 100M走の世界記録は何秒でしょうか。

C1: 9秒58です。

T: すごいね。よく知ってるね。陸上部かい。

C1: いや野球部です。

T: それでは, この記録を出した人は誰だか知ってますか。

C2: ウサイン・ボルトです。

T: すごい, よく知っているね。それでは, この34歳の男性の100M走の記録は何秒ぐらいだと思いますか。(写真①を見せる)

T: それでは, 何秒代か言いますので手を挙げてください。8秒代だと思ふ人, 9秒代だと思ふ人,

T: 実は, この男性のタイムは, 13秒79です。では, みんなは, この男性は速いと思いますか。それでは挙手してください。速いと思ふ人, 普通だと思ふ人, 遅いと思ふ人。

T: 私は, めちゃくちゃ速いと思います。理由は, これです。(写真②を見せる) 実は, このスプリンターは荒木孝司さんといいます。荒木さんは, 高校の体育の教師で陸上部の顧問をしています。ある時, 陸上の大会のために函館に遠征に行く途中で交通事故を起こし, 右足の動脈が切断され, ぐちゃぐちゃの状態に救急車で病院に運ばれました。もし, 自分が荒木さんだったとしたら, 病院に運ばれた時に, お医者さんに何と言いますか。

C2: 良くなりますか。

C3: 足はどうなってしまうのですか。

C4: 私の足を走れるようにしてください。

T: 実は, 荒木さんはお医者さんに「さっさと切ってください」と言いました。荒木さんは大学の時, 人体解剖学を学んでいたもので, 専門的な立場から「これは切るしかない」と判

断し, 「さっさと切ってください」と言ったそうです。

もし, 自分が右足をなくし, これから生活をしていかなければならないとしたら, どんな気持ちになりますか。ちょっと想像してみてください。しかし, 荒木さんは, 実際に右足をなくし義足を付けることになるわけですが, 荒木さんは, 義足を付けることに抵抗はなかったのでしょうか。それでは挙手してください。抵抗があったと思ふ人, なかったと思ふ人。

T: 実は, 荒木さんは最新式の義足を付ければ, 速く走れると信じていたので, あまり抵抗はなかったそうです。では, 義足を付ければ, 誰でも荒木さんのように速く走れると思いますか。

C5: 誰でもというのは無理。それなりに努力しないとだめだと思う。

C6: その人のやる気次第だと思う。

C7: みんなが速く走れるわけではないと思う。

T: 実は, 荒木さんはアメリカ製の義足を履いて, すぐに猛練習を開始したそうです。しかし, 走ると右足の切断部分が血まみれになり, 何度もくじけそうになったそうです。でも, くじけずに猛練習を続け, その結果速く走れるようになったそうです。そして, その時は, もううれしくて, うれしくてたまらなかったそうです。そこで, 荒木さんは, 障がい者のオリンピックの100M走の予選に参加しようと思ったそうです。どうして, 荒木さんは障がい者のオリンピックに参加しようと思ったのでしょうか。自分なりに考えて, ワークシートに書いてください。(生徒が書いている間は, 机間巡視)

T: それでは聞いてみるよ。

C8: 誰でも, 努力すれば出来るということを見ている人たちに伝えたかったから。

C9: 自分と同じように頑張れば, 出来るということを伝えたかったから。

T: 実は, 荒木さんは3つの理由から100M

走の予選に参加しようと思ったそうです。

まず、1つは今までに日本では先駆者がいないこと。

もう1つは、くじけそうになる自分にかつを入れるため。

そして最後の1つは、誰でもやれば出来るということと、やり遂げることによって自信が生まれ、それが喜びに変わるということを分かって欲しかったからだそうです。それでは、自分にはなくて、あるいは欠けていて、荒木さんにあるものとは何だと思いますか。

(事前調査で、やめた経験がある生徒に意図的指名をする)

C10：何にでも挑戦する心

C11：根性

C12：やり遂げる心

T：では、今まで学習してきたことを頭において、再度、目標や夢を実現させるために必要なものは何かを、じっくり考えてワークシートに書いてください。(事前調査で、やめた経験がある生徒に意図的指名をする)

C13：前向きに生きる努力をすること。

C14：挑戦しようとする勇氣。

C15：あきらめないという気持ち。

C16：最後まであきらめない力。

C17：あきらめない気持ちと努力。

T：なるほど、実は、今日は、目標や夢を実現させるためには、やはり困難に屈することなく希望と勇氣をもって粘り強くやり抜く強い意志と前向きに努力する態度が大切であるということに心を受け止めてほしかったのです。

それでは、今までの生活の中で何かに取り組んできたときに、こういう姿勢でやってきたかを、自分自身振り返ってみてワークシートに書いてみてください。(じっくり時間を与える)

T：最後に、荒木さんからみんなへメッセージがありますので、ここで読ませていただきます。

みなさん、こんにちは。

私は、荒木孝司といいます。現在は、北海道の高校の体育の教師をしています。

突然ですが、・・・

もし、自分に障がいがあったとしても、自信をもって前向きに生きることが大切ではないでしょうか。自信をもって前向きに生きていけば必ず道はひらけます。それは、一般の健康な人でも同じことがいえます。

最後に辛いこともこれから先あると思いますが、人間、誰でもやれば出来るんだということを、私の実践を見ていただいて分かってもらえれば幸いです。

どうでしたか。これから、みんなはいろいろなものに向かってチャレンジしていくと思いますが、どうか今日、学んだことを頭だけで理解するのではなく、心にしっかりと受け止めて、これからの生活を頑張って送ってほしいと思います。いつまでも応援しているので頑張ってください。今日は、ありがとうございました。(生徒からの拍手)

【主な参考文献】

- 1) 文部科学省「中学校学習指導要領道徳編」(2009)
- 2) 文部科学省「中学校学習指導要領道徳編」(2015)
- 3) 田沼茂紀「道徳科で育む21世紀型道徳力」(2016)
- 4) 村田昇「これからの道徳教育」(1997)
- 5) 大森弘「道徳教育の研究」(2000)
- 6) 木原孝博「道徳教育の基礎理論」(1981)
- 7) 中内敏夫「指導過程と学習形態の理論」(1985)
- 8) 押谷慶昭「道徳の授業理論」(1989)

- 9) 8) に同じ
- 1 0) 上 菌恒太郎「道德教育の基礎と展開」
(2001)
- 1 1) 沼田裕之「〈問い〉としての道德教育」
(2000)
- 1 2) 金井肇「道德教育の基本原理」(1992)
- 1 3) 8) に同じ
- 1 4) 押谷由夫「ダイナミックな道德学習」
(1997)
- 1 5) 1 4) に同じ
- 1 6) 文部省「中学校学習指導養老道德編」
(1999)
- 1 7) 8) に同じ