

目 次

はじめに	i
------------	---

第1章 道徳教育の基本的な考えについて

①人づくりの目的としての豊かな心を、どのように考えたらよいか.....	1
(1) 豊かな心とはどのような心か.....	1
(2) 豊かな心の4つの側面.....	1
(3) 「豊かな心は、宇宙の心である」といえるのではないか	2
②子どもは、どのような豊かな心を持っているか.....	4
(1) かけがえのない自分の存在を自覚し、自分を更に高めようとして、日々 精一杯輝いて生きようとしている子どもの様相.....	4
(2) 自分と同様にかげがえのない他者の存在を自覚し、他者と共に生きよう としている子どもの様相.....	5
(3) 自分は、集団や社会と支え支えられる関係にあることを自覚し、集団や 社会の中で、自分の持っている力を精一杯発揮して生きようとしている 子どもの様相.....	6
(4) 自他の生命を尊重するだけでなく、自然と共に生きようとする心や、大 いなるものへの畏敬の念をもって生きようとしている子どもの様相.....	7
③道徳教育の目的は、人間のよさとしての豊かな心を拡充しようと、高みに向 かって生きる子どもを育てることではないか.....	9
(1) 現在の道徳教育は、子どもに100点満点の聖人を求めてはいないか	9
(2) 人は、人間のよさとしての豊かな心を持ちたいと思う心と、欲望や執着・ 怒り等の煩惱との間で揺れながら、人間のよさに向かって生きているの ではないか.....	9
(3) 自分は、豊かな心を持っている事を自覚させて、それを拡充しようとす る子どもを育てることが道徳教育ではないか.....	10

④	道徳教育は、内容項目に示されている、よい行為を身につけさせることか	10
(1)	道徳の授業は、内容項目に示されている正直・努力や強い意志・礼儀・規則の尊重等のよい行為を身につけさせることか	10
(2)	学習指導要領特別の教科道徳に示されている内容項目は、目にみえる行為と、その行為を生む目にみえない心とを、構造的に関係づけて記述していることに注目したい	11
⑤	いくつかの内容項目を関係づけて多面的多角的に学ばせる道徳教育が、重要ではないか	13
(1)	現場では、内容項目を一つずつ取り上げて授業をする傾向が強くないか	13
(2)	内容項目を一つに絞って考えさせる授業は、徳目主義に陥る可能性があるのではないか	14
(3)	学習指導要領解説特別の教科道徳では「行為は、ひとつの内容項目だけが単独に作用することは殆どない」「内容項目は目標とする姿を表すものではない」と示していることに注目したい	15
(4)	ひとつの内容項目を単独に取りあげて学ばせる授業と、いくつかの内容項目を関係づけて学ばせる授業とは、教材や子どもの発達段階の違いによって異なるのではないか	16

第2章 道徳の授業づくりについて

①	道徳の授業は、何を拠り所してつくったらよいか	19
(1)	教師の成長過程としての守・破・離と、道徳の授業づくりの4つの「もと」	19
(2)	授業づくりの手順	20
②	教材研究一人間のよさに向かって生きたいとしている人間の一人としての自分を重ねて、多面的多角的に教材を読むことが大切ではないか	20
(1)	教材研究では、3つの観点から教材を読むことが重要ではないか	20
(2)	登場人物の行為と行為を生んだ心とを区別して読んだ上で、両者を関係づけて読むことが大切ではないか	21
(3)	ひとつの内容項目から教材を読まないで、いろいろな内容項目から多面的多角的に読むことが大切ではないか	22

(4) 教材を、理（道徳的理解や判断）と情（道徳的心情）との両面から読む ことが大切ではないか……………	23
③目標の研究—「この授業を通してこのような子どもを育てたい」とするねら いを具体的に立てることが大切ではないか……………	23
(1) 一般的には、「このような子どもを育てたい」とするねらいが、曖昧では ないか……………	23
(2) ねらいを具体的に立てる観点として、道徳的理解や判断力、道徳的心情、 道徳的実践意欲や態度の育成から考えることはできないか……………	24
(3) 道徳的理解や判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲や態度の育成を具体的 に示した上で、三者を関係づけてねらいを立てることが大切ではないか……………	25
(4) 行為と心とを関係的に考えたり、いくつかの内容項目を構造的に関係づ けて、ねらいを立てることも大切ではないか……………	26
④子どもの研究—子どもの道徳性の発達や学習能力、学級の特質等の研究は、 どのように進めたらよいか……………	27
(1) 子どもの道徳性の発達の研究は、どのように進めたらよいか……………	27
(2) 子どもの学習能力の発達の研究は、どのように進めたらよいか……………	29
(3) 学級集団の特質の研究は、どのように進めたらよいか……………	30
⑤授業研究—道徳の授業で子どもは変わるか。変わるとすれば、変えるものは 何か……………	31
(1) 45分の道徳授業で、子どもは変わるか……………	31
(2) 道徳の授業で、子どもを変えものは何か……………	31
⑥授業づくりの要点……………	33

第3章 多様な道徳の授業について

①多様な道徳の授業には、どのような授業が考えられるか……………	37
②問題解決的な道徳の授業とは、どのような授業か……………	40

(1) この授業の主な学習過程	40
(2) この授業の正否を決める要点	40
(3) 問題解決的な道徳の授業例—『りっぱな3年生になれるかな』(低学年)	41
(4) 問題解決的な道徳の授業例—『親切とおせっかい』(中学年)	43
(5) 問題解決的な道徳の授業例—『忠告と仲たがい』(高学年)	46
③余韻を残して終わる簡単な道徳の授業とは、どのような授業か	49
(1) この授業の主な学習過程	49
(2) この授業の正否を決める要点	49
(3) 余韻を残して終わる道徳の授業例—『二わのことり』(低学年)	50
(4) 余韻を残して終わる道徳の授業例—『ないた赤おに』(中学年)	52
(5) 余韻を残して終わる道徳の授業例—『走れメロス』(高学年)	54
④いくつかの内容項目を構造的に考えさせる多面的多角的な道徳授業とは、どのような授業か	57
(1) この授業の主な学習過程	57
(2) この授業の正否を決める要点	58
(3) いくつかの内容項目を構造的に考えさせる多面的多角的な道徳の授業例—『わきだした水』(低学年)	58
(4) いくつかの内容項目を構造的に考えさせる多面的多角的な道徳の授業例—『花さき山』(中学年)	60
(5) いくつかの内容項目を構造的に考えさせる多面的多角的な道徳の授業例—『富士観測所をつくるために』(高学年)	63
⑤理を究め情に居る、こくのある芳醇な道徳授業とは、どのような授業か	66
(1) この授業の主な学習過程	66
(2) この授業の正否を決める要点	66
(3) 理を究め情に居る、こくのある芳醇な道徳の授業例—『はしの上のおおかみ』(低学年)	66
(4) 理を究め情に居る、こくのある芳醇な道徳の授業例—『モムンとヘーテ』(低学年)	69
(5) 理を究め情に居る、こくのある芳醇な道徳の授業例—『ミレーとルソー』(高学年)	71

⑥大主題構想・総合単元的な道徳の学習とは、どのような授業か	75
(1) この授業の主な学習過程	75
(2) この授業の正否を決める要点	75
(3) 大主題構想に立つ道徳の授業例—『集団宿泊活動で学ぼう』(高学年)	76
(4) 大主題構想に立つ道徳の授業例—『七夕まつり』(低学年)	80
(5) 大主題構想に立つ道徳の授業例—『私の生育史をつくろう』(高学年)	82
⑦忘れられないもう一つの授業	85
(1) この授業の特色	85
(2) 美しい心を探し始めた10歳の子ども達	85
(3) 子ども達をつき動かすきっかけになった道徳の授業	87
(4) この授業における子ども達の学び合い	89
(5) 子ども達の学び合いをうながしたものは何か	90
(6) この授業における自我関与について	90

第4章 道徳の授業の展開について

①導入—子どもが、主体的に学び合おうとする「気」を高める導入は、どのよ うに考えて行ったらよいか	93
(1) 興味関心と学び合おうとする「気」との違い	93
(2) 子どもが主体的に考えようとする間は、どのようにしてつくるか	93
(3) 学級内で起きた問題は、必ずしも道徳的な間にはならないのではないか	94
②展開—教材を通して、人間のよさを多面的多角的に学び合う展開は、どのよ うに考えて行ったらよいか	94
(1) 教材のあらすじ把握は、手際よく済みます	94
(2) 国語の読みと道徳の読みとの違い	95
(3) 人間のよさを多面的多角的に考えさせる	95
(4) 子どもへの反応をどう受け止めたらよいか	96
(5) 子どもへの反応をどう深めたらよいか	97
(6) 教師の考えを語って、考えさせてはいけないか	97
(7) 板書の教育的な意義と方法	97

(8) ノートの教育的な意義と方法	98
(9) 「本音をいわせる」は、教育者が使う言葉か	99
(10) 教材に子どもを重ねて考えさせる活動について	100
③終末一学んだことをまとめたり、発展的な活動を考えたりする終末は、どの ように考えて行ったらよいか	100
(1) 学習の節としてのまとめの学習を重視する必要はないか	100
(2) 生活上の課題を持たせる学習も重要ではないか	100
(3) 終末の学習時間を確保したい	101

第5章 道徳授業の土壌としての学級づくりについて

①人間のよさに向かって、友だちや教師と共に学び合う「気」に満ちた学級づ くりが大切ではないか	103
②人間のよさに向かって、友だちや教師と共に学び合おうとする「気」に満ち ている学級とは、どのような学級か	104
③人間のよさに向かって学び合おうとする「気」を生むものは何か	107

第6章 特別の教科道徳の評価について

①人間が人間を評価することができるか	111
②文部科学省は特別の教科道徳の評価をどのように考えているか	112
③特別の教科道徳の評価は、ねらいに限定して評価することが大切ではないか	113
(1) 特別の教科道徳の評価は、公的機関が行う評価であるから慎重を要する	113
(2) ねらいに限定して、評価する必要があるのではないか	113
④特別の教科道徳の評価は、具体的にはどのように行ったらよいか	114

(1) 評価の具体例	114
(2) 評価の要点	115
(3) 評価資料の収集	115
(4) 評価についてひとこと	115

第7章 二つの教育論のバランスについて

①ものことは、相対立する二つの極のバランスによってなるのではないか	117
②優しさと厳しさととのバランスをどう考えるか	118
(1) 教師には、子どもの学びの態度に関する優しさと厳しさとが求められるのではないか	118
(2) 子どもの学びの態度に対する教師の厳しさは、事の理非を「教え諭す」でありたい	119
③子どもの可能性を伸ばす教育と問題点を改めさせる教育とのバランスをどう考えるか	120
(1) 子どもの問題点を改めさせる教育は、低学年には通用しないのではないか	120
(2) どんな子どもでも、悪い人間になろうと思って生きているわけではないと子どもを信じて、教育に臨むことが重要ではないか	120
(3) 子どもの可能性を伸ばす教育と問題点を改めさせる教育とのバランスは、子どもの発達段階の違いによって異なるのではないか	121
④子どもの主体性と教師の指導性とのバランスをどう考えるか	121
(1) 道徳教育は、子どもの主体的な学習による道徳的なひとり立ちを期している	121
(2) 人間のよさに向かう子どもの主体的な学びには、限界がある	122
(3) 我が国の道徳教育は、子どもの主体性を大切にした生活経験主義と、教師の指導性を大切にした教科系統主義との間で揺れながら、バランスを求めて変遷してきたのではないか	123
⑤道徳的心情を高める教育と道徳的理解や判断力を育てる教育とのバランスをどう考えるか	123

(1) 一般的には、道徳的心情と道徳的理解や判断力とを分けて教育しようとする傾向が強くないか	123
(2) 道徳的心情と道徳的理解や判断力との同時同所的な教育によって、道徳的実践意欲態度が高まるのではないか	125
⑥道徳教育の計画性と柔軟性とのバランスをどう考えるか	125
(1) 道徳の授業は、学校の指導計画案の通りに行わなければならないか	125
(2) 道徳授業は、何故、計画性と柔軟性とのバランスが求められるか	126
⑦考えてわかりを深める教育と、行って納得する教育とのバランスをどう考えるか	127
(1) 我が国には、内面的な心さえ育てれば、行動はいつの日にか表れるとする道徳教育論が強調された時代があった	127
(2) 我が国の伝統的な教育である、行為を通して、心を育てる教育を再認識する必要はないか	127
(3) 考えてわかりを深める教育の特質と、行って納得する教育の特質とを生かし合う道徳教育こそ、望ましいのではないか	128
(4) 考えてわかりを深める教育と、行って納得する教育の特質と問題点	128
⑧局所的なねらいと大局的なねらいとのバランス	129
(1) 内容項目をどの方向に向かって活かすかの教育が、人間のよさの教育になるのではないか	129
(2) 学習指導要領道徳にみられる局所的なねらいと大局的なねらい	129
(3) 一時間の道徳の授業は、どのような人間教育に向かっているかを認識して、道徳の授業を考えることが大切ではないか	130
あとがき	131

道徳の 授業づくりについて

①道徳の授業は、何を拠り所にして、つくったらよいか

(1) 教師の成長過程としての守・破・離と、道徳の授業づくりの4つの「もと」

能・茶道・剣道等に、守・破・離という斯道の進歩を示す言葉がある。これは、教師の教育力の進歩にもいえる。

守は、師の教えや先輩が歩いた道を忠実に踏み行い、それをわが身につけることである。師や先輩が工夫し努力して築きあげてきた能の型、茶道の型、剣道の型、授業の型を虚心坦懐に学び、それを体得することであろう。

しかし、よいと考えられる授業の型を拠り所に道徳授業をつくっても、よい授業ができるとは限らない。授業は、ねらいや内容の違い、教材の違い、子どもの道徳性の発達や学習能力の違い、学級の特質の違い等によって千変万化する。これらを見れば、教育はその光を失う。

授業の型を拠り所に授業をつくる段階は、教師入門の段階であり、できるだけ早く卒業し、型を破る破の段階や離の段階に進まなければならない。

そのためには、何を拠り所に、道徳授業をつくったらよいか。「本立ちて、道生ず」という言葉が『論語』にみえる。ものごとを成す「もと」を確立すれば、それを成し遂げる方法は、自然に生まれて、臨機応変の対応ができるという意味である。

従って、よいと思われる授業を参観した場合、授業の型を生んだ「もと」は何かを探ることが大切であり、授業の型や方法の表面的なものを追い求めるだけでは、離の段階に進むことはできない。



守・破・離について

この詳細は、拙著『道徳教育に役立つ名句・名言』（洛慈社刊）を参照されたい。

道徳の授業づくりの「もと」になるものは何か。

次の四つの「もと」が考えられる。

A 目標の研究

授業を通して、どのような子どもを育てたいかを明確に把握すること。

B 教材の研究

よく生きようと求めている人間の一人としての自分を重ねて、教材を多面的多角的に読むこと。

C 子どもの研究

子どもの道徳性の発達や学習能力、学級の特徴を把握すること。

D 授業の研究

「授業中の子どもは、教材・友達・教師から学んで成長する」という学び合いの原理を生かして、ストーリーのある主体的な授業を考えること。

(2) 授業づくりの手順

ところで、4つの「もと」に立った授業づくりの手順であるが、カリキュラムづくりの手順と、授業づくりの手順とは異なる。

カリキュラムづくりの手順は、目標を立てる→目標を達成するために適切な教材を選定する→子どもの道徳性の発達段階や学習能力等を考える→どのような授業を行うかを考えるという手順を踏むがよい。

一方、道徳の授業づくりは、既に学校のカリキュラムがあり、教材が定まっているから、まず、教材を読む→教材をどのように生かすかを考えてねらいを立てる→子どもの道徳性の発達段階や学習能力等を考える→どのような授業を行うかを考えるという手順を踏むのがよいと考えられる。

従って本書では、道徳の授業づくりの手順に従って考えることにする。

②教材研究—人間のよさに向かって生きたいとしている人間の一人としての自分を重ねて、多面的多角的に教材を読むことが大切ではないか

(1) 教材研究では、3つの観点から教材を読むことが重要ではないか

子どもが教材を読む場合、ひとり一人の子どもの読みは異なる。

行為に着目した子どももいれば、行為を生む心に着目した子どももいるはずである。A

道徳授業の土壌としての 学級づくりについて

①人間のよさに向かって、友だちや教師と共に学び合う「気」に満ちた学級づくりが大切ではないか

本書の「道徳の授業づくりについて」では、次の四つの「もと」を提案した。

A 目標の研究

授業を通して、どのような子どもを育てたいかとするねらいを明確に把握すること。

B 教材の研究

よく生きようと求めている人間の一人としての自分を重ねて、教材を多面的多角的に読むこと。

C 子どもの研究

子どもの道徳性の発達や学習能力、学級の特質を把握してそれを生かした授業を考えること。

D 授業の研究

「授業中の子どもは、教材・友達・教師から学んで成長する」という学び合いの原理を生かして、ストーリーのある主体的な授業を考えること。

この四つの「もと」に立って授業をつくって授業に臨めば、人間のよさに向かって学び続ける子どもを育てる道徳の授業ができるかと考えたとき、それだけでは不十分ではないかと思う。

道徳の授業は、「特定の子どものと特定の教師によって作り上げられる作品である」とするのが、私の道徳授業論であるが、子ども達と教師との間に醸し出される「気」ともいえるものが、道徳の授業の土壌として、極めて重要ではないかと考えるのである。

「気」は、やる気を起こす・気位を高める、自然の気・気が合う・気を張る・気を楽にする・英気等のように、その場に満ちている何かである。

道徳の授業の場合は、そういう「気」が、人間のよさに向かって満ちていることが大切

であろう。

②人間のよさに向かって、友だちや教師と共に学び合おうとする「気」に満ちている学級とは、どのような学級か

人間のよさに向かって、子ども達や教師との間に、学び合おうとする気が満ちている学級を具体的に考えてみよう。

加藤宣行氏（筑波大学附属小学校教諭）の道徳の授業をあげることができる。

私は、加藤宣行氏の道徳の授業を15年近く参観してきたが、加藤氏が新しい学級を担当して一学期を経過すると、子ども達に人間のよさに向かって学び合おうとする気が芽生えはじめ、一カ年後には、担任する子どもと教師とが、人間のよさをいろいろな観点から考えて、学び合い求め合う気に満ちた学級が出来上がるのである。最近は、この傾向が顕著であるように思う。

また、人間のよさに向かって学び合う気が、道徳の授業中だけでなく、授業後にもみられるようである。ほとんどの子どもが、道徳の授業後に、授業で学んだことを親と話し合ったり、更にくわしく調べたり、実際に試したりし、その結果をノートにまとめているのである。

ここで行われている教育は、本書9頁の「道徳教育の目的は、人間のよさとしての豊かな心を拡充しようと、高みに向かって生きる子どもを育てることではないか」に述べた子どもを育てる教育そのものではないかと考えられる。

このことを何らかの方法で論証できないかと苦慮していたとき、加藤氏は、平成30年4月に、新しい4年生の学級を担当した。いい機会である。

加藤氏が新しく4年生を担当して4か月後の平成30年8月に、学級の子ども達は道徳の授業について「どのような感想を持っているか」「どんなことを、どのように学んでいるか」についての意識調査を加藤氏に依頼した。

次の3編の感想文は、その一部である。

道徳の授業についての子ども（4年）の感想

A	道徳の授業では、みんなが意見を出し合うので、ぼくが思ったことのほかに、みんなの意見を聞いて、自分が思いつかない新しいことを学びました。友だちの発表を聞くと頭の中の世界が、どんどんふくらむように思います。
B	道徳は、人の心の勉強だと思います。何でも優しくすることがよいのではなく、その人がよくなってくれたらいいかと、その人のことを心から思う心があるかないかが大切だと思います。