

〈論文〉

道徳科授業方法の工夫と特別活動との連携

菱刈 晃夫

はじめに

2018(平成30)年より「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)は完全実施されることになった。2015年(平成27)年3月27日に「小学校学習指導要領の一部改訂」が告示され、「特別の教科 道徳」が登場。同年7月には『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』が文部科学省のホームページにアップされた⁽¹⁾。小中学校では道徳科の授業を行わねばならず、また評価もしなければならない。これまでも道徳教育にきちんと取り組んできた教師にとっては、教科化によってとくに何かが激変するわけではない。これまで通り、道徳の授業に熱心に取り組むまでのことである⁽²⁾。

前稿では⁽³⁾、大学における「道徳の指導法」(道徳教育の理論と実践(小))のなかで、まずは教育実習において道徳の授業ができるようになるための、さらに教員としての資質の形成—探究心の覚醒—to資するような授業デザインについて述べた⁽⁴⁾。そこで中心となるのは、やはり伝統的な読み物資料を用いた授業であった。この伝統主義的なアプローチが道徳授業の基本型である。何事もそうであるが、まずは基本型を身につけなければ応用や発展には至れない。道徳授業にも基礎・基本がある。そのうえに、さまざまな方法上の工夫が続く。

小論ではこれに引き続き、そうした道徳科授業方法の工夫と特別活動との連携について述べてみたい。1節では読み物資料を用いた基本型授業に関する重要な補足をし、2節ではその他の授業方法としてモラルジレンマ授業について、3節ではモラルスキルトレーニングと学級活動について取り上げ、特別活動との具体的なリンクの在り方について明らかにしたい。

1 節 読み物資料によって「感じる」から「考える」授業へ—思考重視の基本型

読み物資料による道徳授業は、資料に登場してくる人物の「気持ち」を推量するだけで終わってはならない。子どもたちが登場するキャラクターの心情に共感したり同情したり感情移入したりするだけでは不十分なのである。それでは「嬉しい」とか「悲しい」とか、すぐに過ぎ去る一瞬の印象で終わってしまう。そうではなく、「なぜ」そういう判断に至ったのかとか、「なぜ」そういう行為になってあらわれたのかとか、果たして

何が善かったのか／悪かったのかとか、というように「考える」時間が道徳科の中心にしなければならない。それは「自己の生き方についての考えを深める学習を通して」⁽⁵⁾と学習指導要領の目標に記されてある通りである。ゆえに、「自己の生き方についての考えを深める学習」をどう仕組んで仕掛けていくか、ということが道徳科授業を構成するうえでの最大関心事にならねばならない。その先に、道徳的価値への目覚めが続く。

では、単に「感じる」から深く「考える」道徳授業にするには、どうすればよいのか。横山によれば、大きく二つのポイントがある。①教師自身が資料を深く読み込むこと、②発問とくに中心発問を工夫することの大切さ、である⁽⁶⁾。

心理、つまり気持ちをたずねられて類推するだけでは〈考える〉—〈分かる〉というプロセスはあり得ないのです。発問によって〈考える〉—〈分かる〉ことがないならば、子どもはアポリアの経験することなく、面白くもなく何の学びもないまま、授業を終えることになるでしょう。

では「考える」授業をするにはどうしたらよいでしょうか。アポリアを体験させるための発問がその鍵を握っています⁽⁷⁾。

アポリアとは、横山も引用しているようにプラトンの対話編にしばしば見られるもので、その代表作でもあり教育思想史や教育哲学でもよく取り上げられるのが『メノン』である⁽⁸⁾。ソクラテスとの哲学的問答を続けるなかで当人はアポリア＝行き詰まりに至るが、そこで初めて「無知の知」を自覚する。そして、本当に知ろうとここに探究心が着火され、知ることへの欲望に駆り立てられるようになる。そういったストーリーである。横山は、もちろんすべての道徳科授業においてではないが、こうしたアポリアを子どもにも読み物資料を通じて体験させ、そこで考えさせる発問が重要だと強調する。子どもが読み物資料の登場人物になりきってアポリア、すなわち行き詰まりや心の葛藤を追体験し、そこで「どうすべきだったか」「どうすべきか」などと「考える」授業である。そのカギは発問にある。が、そのためには教師による資料の深い読み込みが欠かせない。

資料を「読む」場合も、ストーリーを追って登場人物の「心」を推量するというだけではなく、子どもたちに「考えさせること」を発見しようという姿勢で読み込むことが大切なのです。「考えさせること」を発見するには、指導者自身が考えなければなりません⁽⁹⁾。

一にも二にも教師自身がまず追体験し、そして考え、次に子どもたちに「何について」「どう考えさせるか」を考える。こうしたプランを練り上げる指導案作成の過程で、子どもの様子や表情までがイメージできれば理想的である。最大の問題は「何を考えさせるのか」という点にあり、これが授業のめあてとなり、そのために「どう考えさせるか」が中心発問の思案となり、そして評価の観点ともなる。果たして子どもたちは考えているか否か。以下は、佐藤があげる評価の具体的観点である⁽¹⁰⁾。

- ・授業のテーマについて、自分なりの考えをもつことができたか。
- ・自分の考えを友達にはっきりと伝えることができたか。
- ・自分とは異なる友達の意見を聞いて、これまでの自分の生き方を見つめることができたか。

道徳科での授業を構成するに当たり、それは何も道徳に限らないことかもしれないが、上に佐藤が述べるように、目標やめあてと評価とは整合性がとれて具体的でなければならない。「何かを指導したら、その内容を子供たちがしっかり学ぶことができたのかどうかを評価するのは当然のこと」⁽¹¹⁾ だからである。そのためには、ねらいに到達できるような発問を工夫しなければならない。解説にも、次のようにある⁽¹²⁾。

教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためには、考える必然性や切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である。発問を構成する場合には、授業のねらいに深く関わる中心的な発問をまず考え、次にそれを生かすためにその前後の発問を考え、全体を統一的に捉えるようにするという手順が有効な場合が多い。

さて、横山によるとそうした考える授業、つまり〈考える〉—〈分かる〉というプロセスを生む「山」が読み物資料のなかにはあり、その「考えさせる」山を見出すのが道徳授業における事前準備もしくは教材研究ということになる。ただし、資料には大きく二つあり、資料中に山のある場合とない場合があるという⁽¹³⁾。

①「山」のある場合とは、まさにそこを山場として前後で主人公の道徳的自覚が惹起され、在り方・生き方が変わる—登場人物の道徳的变化—というようなストーリー展開であり、before/after型と横山は解説している⁽¹⁴⁾。大切なのは、この変化の狭間にある「／」。なぜ、何が、登場人物の人生に転機をもたらしたのか。「何ということでしょう！」と驚くときの理由である。主人公のビフォーとアフターとの「あいだ」にいったい何があり、それがどのように変化をもたらしたのか。この典型例としては、小学校では「まどガラスとさかな」、中学校では「銀色のシャープペンシル」などがある。

②「山」のない場合とは、先のbefore/after型のように劇的な山場—登場人物の道徳的变化—はないが、野暮ではなく粹な人間の在り方・生き方を示して「感動」を誘うようなストーリーである。この典型例としては、中学校では「月明りで見送った夜汽車」などがある。

「道徳教育の理論と実践（小）」でも、これら事例をあげて学生に対して要約しながら模擬授業を行い解説している⁽¹⁵⁾。

ともかく、佐藤が指摘するように「気持ち」を直接的に問うような発問については少し控えるようにし、むしろ「気持ち」や「心」が行為となって表出された場面を子どもとともに確認し、その行為の「わけ」—理由・根拠・原因—を問うことのほうが、「考えさせる」うえでは効果的である⁽¹⁶⁾。

たとえば、野球の試合に優勝して選手が跳び上がったたり抱き合ったりしている場面なら、「このとき……選手はどんな気持ちでしょうか」とは問わず、「どうして……選手は跳び上がったたり抱き合ったりしているのでしょうか」と問う。気持ちを直接問われてしまうと、「嬉しいから」の一言で終わってしまうが、行為のわけを問われれば、その振舞いに至るさまざまな気持ちや心や思いについて子どもたちは考え、想像し、それらを発表してくれる。「他のチームメイトが助けてくれたから」とか「今までの苦労が報われたから」とか、その答えはさまざまである。

「どうして、～した（している）のでしょうか」と行為を問えば、その人物の気持ちがかかる。行為と気持ちは、表裏一体である⁽¹⁷⁾。

このように発問を少し変えるだけで、単に「感じる」だけの感想で終わる授業から、より深く「考える」授業への転換が可能になる。そのためには、やはり教師が自ら思考をフルに働かせながら資料を深く読解することが不可欠である。まずは、数多くの読み

物資料を読み込み、授業を通じて修練を積み重ねていく必要がある。教職志望の学生にも、できるだけ多くの資料に触れさせながら、思考重視の基本型を身につけるように指導したい。

2節 モラルジレンマ授業について

道徳授業には、このように読み物資料を用いた思考重視の基本型のほかにも、じつにいろいろなスタイルのものが紹介および開発されてきている⁽¹⁸⁾。学習指導要領にも、教材の開発と活用の創意工夫に努めるよう記されている⁽¹⁹⁾。その代表として、次にモラルジレンマ授業を取り上げよう。これはアメリカの心理学者・コールバーグによる道徳性発達論に依拠する授業方法である。

人生では選択に迷うことがしばしば生じる。しかし、どちらにもそれなりの理由があり、なかなか判断を下せない。そうしたジレンマ＝葛藤を引き起こすような資料を準備し、そのなかで主人公の立場になってどちらを選択するか、話し合い＝議論を通じて考えさせる授業である。ここで重点が置かれるのは、判断を下すときの「理由づけ」である。いったいどのような基準によってそうした判断がなされたのか。この理由づけは、コールバーグによると、道徳性発達段階に応じて行われる。これには3水準6段階あるとされるが⁽²⁰⁾、小学校段階に当たる2水準4段階を示すと、概ね以下ようになる⁽²¹⁾。

第1水準 前慣習的段階

段階1 罰回避と従順志向（他律的な道徳）

正しいことは罰や制裁を回避し、権威に自己中心的、無条件に服従すること。行為がもつ心理的、人間的な意味ではなく、物理的な結果が善悪を決定する。

段階2 道具的—互惠主義（自己本位志向）

自己の欲求、ときに他者の欲求を道具的に満たすことが正しい行為で、自分の利益や欲求に合うように振舞うことが正しいとされる。人間関係は市場の取引と同じように見なされ、交換による公正な取引が目指される。

第2水準 慣習的水準

段階3 他者への同調、よい子志向

他者から期待されるよい役割を実行することが正しいことである。「意図がよい」ということが重要であり、ステレオタイプの「よい」イメージに

同調し、他者から認められ、他者を喜ばしたり、助けたりすることを志向する。

段階 4 法と秩序の維持

全体として社会システムを維持することが正しいことで、そのために社会における義務や責任を果たし、権威を尊重し、与えられた社会秩序を保つことを志向する。

モラルジレンマ授業は、A か B かどちらかを選ぶ際に、どちらを選んだのかという判断の内容ではなく、「なぜ」それを選んだのかという思考の形式に注目する。判断の理由づけである。小学生の場合なら、これが上記の4段階のいずれかに基づいて行われるとされる。

たとえば、「信号機が赤のとき道路を渡るのは悪いか？」と子どもに尋ねれば、たいいていだれでも一応「悪い」と答えるであろう。これは判断内容である。

しかし、その理由を尋ねてみよう。「なぜ悪いのか？」

- ・お父さん、お母さんに叱られるから。
- ・信号を守らないと、事故にあうから。
- ・信号を守ると、先生から褒めてもらえるから。
- ・周りで、人が見ているから。
- ・法律が定めていることを守らないと、だれも法律を守らなくなってしまうから。etc.

これ以外にも、さまざまな回答が子どもから返ってくるであろう。ある判断の根拠となる理由はじつに多様であるが、こうした理由づけが道徳性の発達段階に基づいて行われているというのがコールバーグ理論である。これには、次のような特徴があるという⁽²²⁾。

- ①段階の移行は常に前進的で、後退はない。
- ②段階を飛び越えることはない。
- ③発達の速度に違いはあるにしても、文化による発達の違いはない。
- ④高次の段階の思考は、低い段階の思考をその内に内包もしくは統合している。

ゆえに、モラルジレンマ授業については、認知発達のアプローチともいわれている。

授業の流れは、こうである⁽²³⁾。①資料をいくつかの部分に分けて内容を確認しながら読み進める＝立ち止まり読みをし、そして②第1次判断理由づけ―判断・理由づけカードに記入―をする。次に、①内容の確認をし、②モラルディスカッション1（相互の批判的吟味）―反対の理由づけに対して「なぜ」そうなのかとそれぞれの理由を発表―、③モラルディスカッション2（練り合わせ）―グループや全体でもう一度話合う―、④第2次判断理由づけをする。最後は、正解を示さずにオープンエンドで終わる。

大切なのは答えではなく、話合いのプロセスそのものにある。このなかで各自が他者の思いや考えを聞いて自ら考え、そしてある判断を下す際の理由を自覚する。すると、第1次での判断理由づけと、第2次での判断理由づけは、途中での議論を通じて変化してくる場合がある。つまり、子どもの道徳的な思考形式―道徳性発達段階―がステップ・バイ・ステップで高まるようにすることが、この授業でのねらいとなる。解説でも話合いの工夫について、次のように記されている⁽²⁴⁾。

話合いは、児童相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話合いが行われるように工夫する。座席の配置を工夫したり、討議形式で進めたり、ペアでの対話やグループでの話合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる。

このように、討議（ディスカッション）を話合いの中心に据えるモラルジレンマ授業は、AかBか、果たしてその理由は、と物事を明確にしていけるので話合いが大いに盛り上がるという長所はあるものの、最後はオープンエンドとなるため、何か道徳的価値を教え込みたいとする徳目主義やインカレケーションもしくはキャラクター・エデュケーション（品性教育）の立場からすると⁽²⁵⁾、物足りないという短所もあろう⁽²⁶⁾。

しかも、道徳的判断の根拠や理由づけにしても、コールバーグは先に「③発達の速度に違いはあるにしても、文化による発達の違いはない」とはいうものの、同じく心理学者の東は、欧米人が律法主義に、日本人は気持ち主義―心情主義―に基づいて躰を行っていることを明らかにしている⁽²⁷⁾。子どもが何か悪さをしていれば、日本の母親なら「こんなことしたら、〇〇ちゃん、どう感じるかな」というように、相手の気持ちや心情や感情をしばしば引き合いに出すという。必ずしも規則やルールや法や秩序ではない。欧米人を念頭に作成されているコールバーグの道徳性発達理論には、その背景に普遍妥当的な自然法や、やはりキリスト教的な文化が見え隠れするのも否めない。しかも、最終的に目指す

べき段階は、やはりカントのいう定言命法のようなところに設定されている⁽²⁸⁾。

とはいえ、ジレンマ資料を用いた授業も、読み物資料による基本型の合間—ジレンマばかりでは子どものみならず教師のほうも疲れてしまう—に実践してみることに意義があろう。これは特別活動における「話し合い活動」とも関連している。以下、モラルジレンマ資料の一例として、小学校低学年用の「ブランコ」をあげてみよう⁽²⁹⁾。

「キンコンカーン」

2時間目が終わりました。ぎょう間の休み時間です。みつくんの学きゅうでは、ブランコにのることがはやっています。

みつくんはじゅぎょうがおわると、すぐ教科書とノートとふでばこをつくえの中に入れ、ブランコにのるために、ぼうしをかた手にもってうんどう場に出ようとした。

そのとき、まだ黒ばんの字をうつしていたとなりのなかよしののりくんが、
「みつくん、ブランコのりに行くの。」

「そうだよ。」

「ぼくのブランコもとっておいてよ。」

と言ったので、

「オッケー。」

と言ってうんどう場のブランコのところに走っていきました。

でも、もうすでにブランコにのっている子がいましたが、ちょうど2つだけならんで空いていました。

みつくんは「よかった、のりくんの分もある」と思い、そのうち1つにのり、こぎ出しました。

そこへ同じクラスでいつもいっしょにあそんでいるよう子ちゃんに来て、みつくんがのりくんのためにとっておいたとなりのブランコにのり、こぎ出そうとしました。それを見たみつくんが、

「よう子ちゃん、そのブランコ、のりくんのためにとっているんだよ。のっちゃダメだよ。」

と言いました。すると、よう子ちゃんは、

「おかしいよ、のりくんいないし、空いているんだもの、のっていいじゃない。」

と強く言い、ブランコにのってこぎ出しました。

みつくんは、のりくんはまだ来ていないし、来るまでかまわないと思い、ブランコをこいでいました。

しばらくすると、のりくんが来て、
 「みつくん、ぼくのブランコどれ。」
 と聞きました。みつくんは、
 「よう子ちゃんが、のっているブランコだよ。」
 と言いました。のりくんは、
 「よう子ちゃん、それ、ぼくのブランコだよ。おりてよ。」
 と言いました。よう子ちゃんは、
 「ブランコは、早いものが先にのれることになっているのじゃない。今、わたし、のったばかりだから、しばらくのせてよ。」
 と言いました。のりくんは、おこったようにみつくんに、
 「ぼくのブランコとっておいてやるとやくそくしたじゃない。」
 と言いました。

時計を見ると、ぎょう間の休み時間も少なくなっています。

みつくんは、どうすればいいのでしょうか。

問題は、「みつくん」はどうしたらよいか。つまり、「のりくんとかわる」か「のりくんとかわらない」か。どちらの選択もありだが、その判断・理由づけに焦点づけられることになる。ここで、第1次判断・理由づけカードに記入する。

みつくんはどうすればいい？	
のりくんとかわる	のりくんとかわらない
そう考えた理由（わけ）は？	

この後、「のりくんとかわる」人＝○○人、「のりくんとかわらない」人＝○○人、と二つに分けて、それぞれの理由を発表させる。そして、双方相手方に意見や質問をさせる。「のりくんとかわる」と答えた人が、「のりくんとかわらない」と答えた人に対して、さらに意見や質問をさせる。その反対もしかり。これは、まずグループで、そして全体で行う。そこで、ようやくもう一度、第2次判断・理由づけカードに記入する。立場に変化があった子どもがいるか尋ね、その理由を述べさせる。とくにどちらが正しいというわけではないことを伝えて、教師の話で終わる。

こうした授業の際には、やはり学習指導要領でも推奨されているように、動作化や役割演技を取り入れてもよい⁽³⁰⁾。子どもたちに「みつくん」「のりくん」「よう子」などの役割を与えて演技させる。場面に応じて、それぞれの立場や心情にも深く感情移入させることができる。

そこで、ブランコをかわる／かわらないの判断において、さまざまな理由づけがなされるが、それも概ね先の段階のどれかのステージに当てはまることになる。ねらいは、そのステップが第1次と2次とのあいだでアップするところにある。

たとえば、「のりくんとかわる」にしても「のりくんが怒るから」とか「よう子ちゃんが怒るから」とかだったら、段階1の罰回避と従順志向となるが、もう1段階上がると「ブランコを取っておくと約束していたので、かわらないとのりくんが遊んでくなくなる」というようになる。

「のりくんとかわらない」にしても「ブランコは早い者が先にのれることになっているから」だったら、やはり段階1の罰回避と従順志向となるが、もう1段階上がると「先にのりくんの分としてブランコを取っておいたからよう子ちゃんがかわるべきだ」というようになる。

この資料には、学習指導要領における「B 主として人との関わりに関すること」に関連して、友情、信頼、相互理解、寛容、親切、思いやりなどの道徳的価値の内容項目が重なり合っている。このなかで、果たして「みつくんはどうすべきか」を、その根拠と理由の自覚を促しながら考えさせるのが、モラルジレンマ授業である。あえて「かわる」「かわらない」と二者択一にして判断を対立させ、そこで双方の理由づけに耳を傾けさせ、そのうえであえてまた二者択一を迫る、という思考形式のトレーニング＝認知発達の訓練が、モラルジレンマ授業なのである⁽³¹⁾。

3節 モラルスキルトレーニングと学級活動

これまで道徳の時間、2018年度からは道徳科の時間に実践可能な授業のスタイルについて二つ見てきたが、ここで取り上げるモラルスキルトレーニングも、そうした授業形態のひとつである。が、これはトレーニングという名称の通り、道徳の時間のみならず特別活動のなかの学級活動においても実践できるアクティブラーニングの側面を備えている。

モラルスキルトレーニング（略称 MoST）は、ソーシャルスキルトレーニング（略称 SST）とも、もちろん深く関わっている。つまり、「挨拶をする」とか「電話に出る」とか、わたしたちが社会生活を送るうえで必要とされているスキル＝技能を子どもに身につけさせる訓練である。前号では SEL（社会性と情動の学習）や CSS（学級ソーシャルスキル）について簡単に紹介したが⁽³²⁾、これにも SST の要素が含まれている。こうした具体的なトレーニングを「模擬的に道徳的な行動を演じてみるという手法」⁽³³⁾を取り入れて行うのが MoST である。よって、ここでは活動が中心となるため、特別活動の要ともいえる学級活動での実践も大いに推奨されることになる。モラルスキルトレーニングと特別活動、すなわち学級活動とは直接的にリンクが可能であるといえよう⁽³⁴⁾。モラルスキルトレーニングは「よりよい人間関係を築く」特別活動⁽³⁵⁾、とくに学級づくりの方法として有効に活用できよう。

ただし、「モラル」スキルトレーニングと単なる「ソーシャル」スキルトレーニングとは、次の点で大きく異なる。つまり、モラルスキルトレーニングは、あくまでも「道徳的」でなければならない点である。林も指摘しているが、たとえば詐欺を行うグループはソーシャルスキルに極めて長けている。電話もうまくかけられない詐欺師にだまされることはない。問題は、そうしたソーシャルスキルをどう用いるかである。セールスマンもソーシャルスキルに長けている。しかし、常にそれが道徳的かどうかはまた別問題である。「ソーシャルスキルを何のために用いるのか」まで意識して訓練させるところに、モラルスキルトレーニングの最大の特徴がある。よって MoST には、①スキルトレーニングになっていること、②道徳教育になっていることの2点が含まれていなければならない。

さて、モラルスキルトレーニングは役割演技を取り入れた具体的な活動的学びである。その大まかな流れは、以下のようにになっている⁽³⁶⁾。これは④の後に⑧に続けるなど、簡略化が可能である。

①資料の提示…道徳資料―挿絵や読み物―の提示。

②ペアインタビュー…資料の登場人物になって、二人でインタビューしあう。次のロー

ルプレイングのための準備。

- ③ロールプレイング…ある場面を実際に演じてみる。このとき、シナリオ通りでなくてもよい。状況設定だけして、後は本人たちのアドリブを交えてもよい。
- ④シェアリング…ロールプレイングの感想を述べ合って、よい面を強化し、好ましくない面を修正する。
- ⑤メンタル・リハーサル…別な場面をイメージさせ、その場で自分の行動を考えさせる。
- ⑥ロールプレイング…イメージしたものを再度演じてみる。③で身につけたスキルを一般化するための作業。
- ⑦シェアリング…④に同じ。
- ⑧課題の提示…身につけたことを日常場面のできるように、課題を出す。

トレーニングして身につけさせたいモラルスキルはさまざまであるが、次のような内容があげられる⁽³⁷⁾。これらは道徳科の学習指導要領の内容項目にも合致している。①あいさつのスキル、②自己主張のスキル、③お礼・謝り方のスキル、④親切のスキル、⑤友達づくりのスキル、⑥思いやりのスキル、⑦正義のスキルなど。以下、モラルスキルトレーニング資料の一例として、やはり小学校低学年用の「気持ちをこめてあいさつをしよう」をあげてみよう⁽³⁸⁾。

さとしさんの学校では、毎朝、用務員の小林さんが玄関をほうきで掃いています。おかげで玄関はいつもきれいです。

「おはようございます」

さとしさんは、いつものように小林さんにあいさつをしました。すると、小林さんも「さとしさん、おはよう」とあいさつしました。

ある朝、さとしさんは些細なことでおうちの人とケンカをしてしまいました。嫌な気持ちのまま、家を出て学校に向かいます。友達とも一言も口をききませんでした。学校の玄関までくると、いつものように小林さんがほうきで玄関を掃いています。

「さとしさん、おはよう」

と、小林さんが言いました。しかし、さとしさんは返事をしませんでした。誰とも口をききたくなかったからです。

その日の給食の時間、お昼の放送で委員会の人が小林さんにインタビューをしていました。放送委員会の人が、

「仕事をしていて一番うれしいことはなんですか」

と小林さんに質問しました。小林さんは、

「毎朝、みんなが元気にあいさつをしてくれることかな。みんなと仲良しになった気持ちができるからね。でも、あいさつしてくれないと、何かあったのかなと心配になるよ」と話しました。

それを聞いたさとしさんは、「しまった」と思いました。

これが前半の資料であり、挿絵も用いられる。小林さんとさとしさんの役になって、ペアインタビューがなされる。たとえば、以下。

「小林さん、さとしさんがあいさつしなくてどんな気持ちでしたか？」

「さとしさん、小林さんの話を聞いてどんな気持ちになりましたか？」

そして、後半。

次の日、小林さんはいつものように玄関を掃除しています。さとしさんは、

「おはようございます」

と、元気いっぱいにあいさつしました。すると、小林さんも、

「さとしさん、おはよう。今日は元気いっぱいだね」と笑顔で言いました。さとしさんは、うれしい気持ちで教室に向かいました。

さとしさんの気持ちをワークシートに記入させ、「さとしさんは、どんな気持ちで小林さんにあいさつをしたのでしょうか」と問いかけ、子どもたちに発表させる。発言は板書してまとめる。

そこで、ロールプレイング。さとしさんの気持ちを考えながら、小林さんにあいさつする場面を演じる。ここで3つの行動目標が示される。

- ①相手の顔をしっかり見る。
- ②笑顔であいさつする。
- ③相手に聞こえる声であいさつする。

これらに注意しながら、互いにロールプレイングを見ていく。そして、感想をシェアリングする。

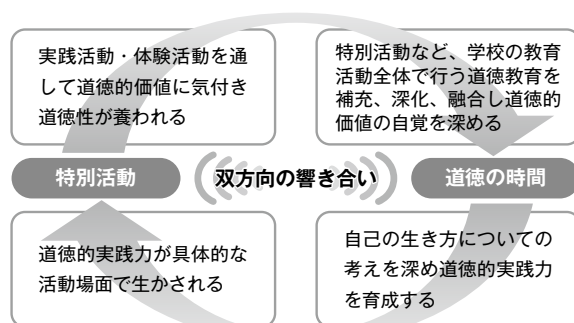
本来は、これに続いて⑤⑥⑦のステップがあるが簡略化して、⑧の課題提出に移ってもよい。

このようにモラルスキルトレーニングにおいては、具体的な目標となるスキルが明確化されている。この場合なら、「気持ちをこめたあいさつの仕方」を身につけること。そして、行動目標も3つ示された。道徳の内容項目としては、現行の指導要領にすれば「[2-(1)] あいさつ」となる。授業のねらいとしては、「気持ちをこめたあいさつをする」となる。

モラルが端的に人間の在り方・生き方であるとするならば、日常の振舞いとして自然に表出される好ましい習慣を、まさに意図的に習慣づけようとする嚆矢としてのモラルスキルトレーニングは、ペアインタビューや役割演技などのアクティブな活動を取り入れた道徳学習の時間として、極めて大きな意義をもつと思われる。SELを用いた「徳目」の習慣化とあわせて、MoSTを用いた「徳目」の習慣化も、道徳の時間のみならず、むしろ特別活動＝学級活動のなかで、より積極的に導入されてもよいであろう。モラルとは、まずは目に見えて、そうした具体的な人間の在り方・生き方であり、行動なのだから。

おわりに

道徳（科）の時間と特別活動とは、これまでも指摘されてきたように、密接に関連しているし、また上手く連携させていかなければならない。分かりやすく図示すれば、以下のようになる。



「特別活動と道徳の時間との関連」のイメージ図

【出典】文部科学省ホームページよりリンク「国立教育政策研究所 楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）教員向け指導資料」（http://www.nier.go.jp/kaihatu/pdf/tokkatsu_e_dataac.pdf?time=1439766528305）2015年8月17日閲覧。

この両者の連携および協働の必要性和有効性については、学習指導要領解説でも再三強調されている通りである。

特別活動における学級や学校生活における望ましい集団活動や体験的な活動は、日常生活における具体的な道徳的行為や習慣の指導をする重要な機会と場であり、道徳教育に果たす役割は大きい⁽³⁹⁾。

再び前号の締め括りの言葉を用いるなら⁽⁴⁰⁾、言葉（頭）と（心を含んだ）^{からだ}身体^{から}の結合がモラルである。道徳の時間に深く考えて言葉にしたなら、それを身体で表現してみる。そして、また考えてからだで表現する。この繰り返しによる望ましい習慣づけ。学校教育の教育活動全体を通じて行われるべき道徳教育のみならず、すべからく人間教育が最終的に目指すべきは、畢竟、こうした習慣づけにあるといっても過言ではない⁽⁴¹⁾。習慣とは、思考の習慣でもあり、心の習慣でもある。また、言葉の習慣でもあり、行いの習慣でもある。わたしたち人間は、みな習慣の歴史的産物である。それがモラルを形成する。小学校に通う子どもにとってもっとも切実で大切なモラルとは、何よりも学級という小社会でのモラルであろう。このモラルづくりを行うのが学級活動を軸とした特別活動である。まさに特別活動は、道徳の学習とダイレクトにリンクしていることになる。むろん、このなかに SEL や CSS も取り込み可能である。

さて、これからの道徳科での授業では、やはり指導要領でも述べられているように、今までのように読んだり書いたりすることはもちろん、問題解決的な学習を取り入れてペアやグループで話合ったりディスカッションしたり、さらに実際に道徳的行為を表現して体験してみたりなど、アクティブな学習が強く求められている⁽⁴²⁾。議論や討論を中心とするモラルジレンマ授業や、ペアインタビューや役割演技を中心とするモラルスキルトレーニングは、こうした期待にも応答する方法といえる。

あくまでも「思考重視の基本型」としての伝統主義的アプローチによる道徳科授業をより工夫し、これをベースにしながらも、今後の道徳科においては、こうしたさまざまな授業方法の工夫やさらなる開発が求められている⁽⁴³⁾。これらに関しては、紙幅を改めて取り上げることにしよう。

注

- (1) 「文部科学省ホームページ 一部改正学習指導要領等 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afildfile/2015/07/29/1356257_1_1.pdf) 2015 年 8 月 13 日 閲覧。
- (2) 佐藤幸司『スペシャリスト直伝! 小学校道徳授業成功の極意』明治図書, 2014 年, 124-125 頁, 参照。
- (3) 拙稿「『道徳の指導法』の授業デザイン―『道徳教育の理論と実践』の具体的展開について」初等教育専攻編『初等教育学研究叢書』創刊号, 2015 年所収。あわせて拙稿「道徳を指導する教員の養成と教育哲学」教育哲学会編『教育哲学研究』第 112 号, 2015 年所収, 参照。
- (4) 拙稿「教育基礎と教育実践とのあいだ―教職の理論と実践を結ぶもの」国士舘大学文学部人文学会編『国士舘人文学』第 6 号 (通巻 48 号), 2016 年所収。
- (5) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」, 15 頁。
- (6) 横山利弘『道徳教育, 画餅からの脱却―道徳をどう解く』暁教育図書, 2007 年, 220-223 頁, 参照。
- (7) 同前書, 221 頁。
- (8) 拙著『習慣の教育学―思想・歴史・実践』知泉書館, 2013 年, 30 頁, 参照。
- (9) 横山前掲書, 222 頁。
- (10) 佐藤前掲書, 130 頁。
- (11) 同前。
- (12) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」, 81 頁。下線引用者。
- (13) 横山前掲書, 223 頁以降, 参照。
- (14) 「あかつき動画チャンネル 【05】 読み物資料を使った道徳の時間」(https://www.youtube.com/watch?t=51&v=6_v9KH8kw6s) 2015 年 8 月 17 日閲覧, 横山利弘監修・牧崎幸男・広岡義之・杉中康平編『楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる』ミネルヴァ書房, 2015 年, 参照。
- (15) 拙稿前掲「『道徳の指導法』の授業デザイン」, 参照。
- (16) 佐藤前掲書, 16-17 頁, 参照。
- (17) 同前書, 17 頁。
- (18) 諸富祥彦編『道徳授業の新しいアプローチ 10』明治図書, 2005 年, 参照。
- (19) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」, 99-100 頁, 参照。
- (20) 荒木紀幸編『道徳教育はこうすればおもしろい―コールバーグ理論とその実践』北大路書房, 1998 年, 15-17 頁, 参照。
- (21) 荒木紀幸監修・道徳性発達研究会編『モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業―小学校編』明治図書, 2012 年, 176-177 頁, 参照。
- (22) 同前書, 177 頁。

- (23) 林泰成『新訂 道徳教育論』日本放送出版協会，2009 年，90 頁，参照。
- (24) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」，81 頁。
- (25) 宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『講義 教育原論—人間・歴史・道徳』成文堂，2011 年，215-216 頁，参照。
- (26) 林前掲書，91 頁，参照。
- (27) 宮野・山崎・菱刈前掲書，216-217 頁，参照。
- (28) 同前書，212-214 頁，参照。
- (29) 道徳性発達研究会編前掲書，32-34 頁。
- (30) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」，82 頁，参照。
- (31) 道徳性発達研究会編前掲書，176 頁，参照。
- (32) 拙稿「道徳教育と特別活動の協働—「徳目」を教える道徳と SEL」国士舘大学初等教育学会編『初等教育論集』第 16 号，2015 年所収。
- (33) 林前掲書，97 頁。
- (34) 同前書，120-123 頁，林泰成編『モラルスキルトレーニングプログラム—小学校 道徳授業で仲間づくり・クラスづくり』明治図書，2008 年，12 頁，参照。
- (35) 杉田洋『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化，2009 年，参照。
- (36) 林前掲書，99 頁，参照。
- (37) 林編前掲書の目次より。
- (38) 同前書，22 頁。一部改変した。
- (39) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」，13 頁。
- (40) 拙稿前掲「道徳教育と特別活動の協働」，28 頁，参照。
- (41) 拙著前掲書，参照。
- (42) 前掲「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」，91-92 頁，参照。
- (43) 差し当たり，佐藤幸司『道徳授業は自分でつくる—35 の道しるべ』日本標準，2008 年，同編『とっておきの道徳授業 13—「特別の教科」への期待に応えるオリジナル授業 30 選』日本標準，2015 年，等参照。