

授業研究

「道德教育の研究」授業の実践について
— 中学校「道德」の学習指導案と発問づくり —

村 田 俊 明*

Practical Teaching of ‘Moral Education Study’ for School Teacher Candidates;
On Composing a Series of Questions and Teaching Plans for Moral Education
in High School

Toshiaki MURATA

【要 約】 わが国では、いま道德意識の低下や社会規範の崩壊が問題になっている。これらの諸現象は必ずしも学校・教師だけの責任ではなく、家庭・地域社会の教育力低下、より広く大人社会や社会的な風潮、あるいは教育政策などの反映である場合が少なくないかもしれない。けれども、学校で道德教育に携わる教師の責任が全く問われずにすむものでもない。

こうした状況に鑑み、将来「道德」の授業を担当する受講生が、どのような基礎的指導力を身につけておかなければならいかは、教職科目「道德教育の研究」の課題でもある。本稿では教員をめざす受講生を対象にした筆者の「道德教育の研究」の実践を報告する。

教職科目の「道德教育の研究」では、『授業計画』に示すとおり、教職志望をもつ学生が、教員免許法に基づいて修得すべき教職教養として、道德教育の歴史や子どもの道德性の発達、さらには『学習指導要領』の内容等について総合的に計画している。受講生は、これらの内容を半期間で習得するのであるが、筆者はより実践的な「学習指導案づくり」を中心とした授業を行う必要を感じ、「道德」の学習指導案が書けることを「道德教育の研究」の主要な目標の一つと考えている。なぜなら、学習を構想できなければ、授業はできないからである。

特に「道德」の学習指導案づくりで重要なことは、指導する側の「ねらい」、すなわち「中学生に気づいてほしい、あるいは考えてほしい」ことは何であるかを明らかにし、中学生が「自分とむき合う」道德の指導とは、どうあればよいかを考えてほしいという点である。

* 摂南大学外国語学部

¹ 本学の教職課程上、「道德教育の研究」は、中学校教諭一種免許状取得希望者を対象とした「選択必修科目」（2単位）として位置づけられている。摂南大学『SYLLABUS 2006 授業計画』2006年、参照。

1. 学生と道徳授業の体験

筆者が、まず受講学生に問うのは「道徳」の授業体験である。小・中学校時代の「道徳」の授業で、「どんなことを習ったか」、「どう受けとめたか」、「いま覚えていることはどんなことか」などを聞いてみる。その反応はさまざまである。「道徳」の授業について、なかなか思い出せず記憶の希薄な学生もいるが、道徳授業の感想については、「つまらない時間だった」「勉強という意識はなかった」「息抜きの時間であった」などというのがあって気になる。

また学習指導要領の「道徳」の内容について、「抽象的だ」とか「押しつけを感じずる」などと批判的な感想を述べる学生もいる。いままで学生の経験した「道徳」の授業が、なぜそのように受けとめられているのか。

たしかに「道徳」には、国語や数学、あるいは英語といった教科とは違う。試験もないし、教科と同様のやり方で評価することはできないし、すべきものでもない。教科に比べると、入試科目でもないためか、あまり重要視されない事情もある。そのうえ、説教めいたことや固いことを押しつけられるのが「道徳」の時間だということになれば、自由に育っている子どもたちには、鬱陶しく感じられるのも当然である。

でも、なかには「忘れられない授業であった」とか、「楽しかった」という学生もいないわけではない。² だから生徒にとっては、「道徳」の授業でどんな教師に出会い、どんな教材を読んで、どんな指導を受けたかで「道徳」の授業の印象が全く異なったものになり、生徒の「生きる力」の源泉を刺激するものになるはずである。教師の指導力がその鍵を握っている。その意味で、受講学生の指導力をつけるような教材研究と指導案の発表・検討に時間をかける必要がある。

2. 「道徳」授業の性格と位置

受講学生は、「道徳」の被教育体験は持つものの、その教育課程上の意義や歴史的経緯、その性格や位置について、ほとんど初学者であるので、「学習指導案」の作成をする前に、それらについて講ずる。その主な内容は「道徳」の授業が、現在、「各教科」「特別活動」「総合的な学習の時間」と並んで、小中学校の教育課程を構成する一領域として位置づけられていること、「道徳」は「教科」ではなく、だから教科書もないこと、学生が教科書だと思っている『心のノート』や『にんげん』は副教材であること、「道徳」の評価は、教科の評価と同様に取り扱われるべきものではないこと、道徳の指導はあらゆる機会を捉えて指導されなければならないものと位置づけられているといったことなど、³ 学校道徳教育の位置と性格について基礎的な理解を促す。

² 文部科学省「道徳教育推進状況の調査結果」(平成15年)は、「楽しい・ためになる」と感じている子どもたちが、「ほぼ全員」または「3分の2くらい」と回答する学校が増加しており、特に中学校の2・3年生では、30%から40%と10ポイントに増えているとの報告がある。

³ 戦後、新しい道徳教育は、全面道徳主義の考え方に基づいて行われてきたが、昭和33年の『学習指導要領』で特設道徳主義の考え方がとられるようになり、現在、全面主義の上に特設主義の考え方が載った言わば複線的な考え方を採っている。

中学校の「道德」の授業で取り扱われるべき内容は、「学習指導要領」の「道德」に示されている。その内容を通して、「道德」の目標である「道德的心情を豊かにする」「道德的判断力を高める」「道德的実践意欲と態度の向上」が図られていく。すなわち、「人間としての生き方」についての自覚を深め、「道德的実践力を育成する」ことになる。⁴ それらは、学校の「道德」の時間にのみ行われれば十分というわけではない。日々、家庭・地域社会のなかでも、実践されるべきものである。だから、学校の「道德」の授業は、それを「補充」「深化」「統合」する時間と位置づけられていることは周知のとおりである。

なお現在、学校で行われている新しい「道德」の授業は、当然、「修身科」の授業とは違って、既成の価値（徳目）、つまり一定の価値観をトップダウンで一方向的に教え込むというやり方は、必ずしも正しいとは考えられていない。「思いやり」や「親孝行」等の徳目をいくら説いても、「ルール厳守」を一方向的に説いても、つまり父親や先生に言われただけでは、生徒はなぜなのかかわからない。そんな場合、生徒には押しつけられ感や反発心しか残らない。「内容がわかった」とか「納得した」からと言うのではなく、父親や教師の権威——いまではそれさえも喪失の危機にあるようだが——に単に服従しているに過ぎない。このような受け身の形からは、ほんとうに納得したとか、わかったということにはならない。主体的（自分で）且つ自主的（自ら進んで）に関わり、考えた後で、初めてわかるのである。ただ子どもの成長と発達の初期段階では、ものごとの善悪の判断基準について教えることが重要なのだということの理解も促す。規範意識の低下が嘆かれるが、その「規範」とはどのようなもので、どうしたら身につくのか、心理学や倫理学、認知科学、脳科学等からの知見を得て、総合的に検討する必要がある。

3. 道德指導の「教え込み」と「ねらい」

道德の授業について学生に感想・意見を問うと、学生は「道德の授業はむずかしい」と言う。「なぜ道德の授業はむずかしいのか」について、挙手をしてもらった。その結果、①「道德の指導に答えはない」（8人）、②「道德の指導に答えはある」（0人）、③「わからない」（1人）、④「答えがあつてはならない」（2人）、⑤「答えはありうる」（7人）であった。なぜ「答え」がないと思うのだろうか。学生から、道德の授業では、数学のような「答えがないからだ」「人によって価値観が異なる」からだという答えが返ってきた。ほんとうに道德には「答え」がないのか。

学生との議論で、①「道德」の指導は、善悪を判断し、よりよい生き方をめざすものである。②生徒自身がよりよい生き方に気づくように指導することが「道德」のねらいである。③「答えがない」と思いこむことの誤りは、危険ではないか。④答えがなくて、どう指導できるのか。「答え」（ねらい）をもたずに指導する危険性、つまり価値の相対主義に陥る。「わがまま」や「自分だけの自由」を認めることになる。そうなれば、自由放任に陥り、道德の指導とは言えないといった議論のやり取りをした。とくに「道德の指導に答えはある」という受講生は0人

⁴ 文部科学省『中学校学習指導要領』平成10年参照

で、「答えがある」という主張に対する学生の反論があった。「答えがある」という思いこみこそ、唯一絶対主義に陥り、危ういという主張である。

道徳に「答えはない」「答えはある」という双方の主張とも、それぞれ予見を持って、「より良き生き方」の追求を放棄するとき、放任や諦めあるいは思い込みの危うさに陥ることを知る必要がある。「考える」あるいは「追求する」こと自体が道徳的行為だということになった。

ただ「道徳」の「学習指導案」を書く場合、指導者に「ねらい」がなければ、書けないことは当然である。そこに教師の専門性が発揮されるのでなければならぬ。指導する教師の教育観、発達観、教材観、さらに広く社会や人間・世界観に基づく、具体的な指導計画が練りあげられる必要がある。

4. 学習指導案と教材研究

「道徳」の授業で教師が当面するのは、何をどう指導するかである。そのための学習指導案をつくるのである。多くの学生は、教科の指導とは異なり、道徳の授業は、何か抽象的でむずかしいという印象をもっている。それは、大抵の新米教師の場合、指導の「ねらい」が明確でないからである。教師は、何をどのように生徒に指導するかの「ねらい」を持たなければならない。その「ねらい」がないと、指導はできないからである。道徳の指導をする場合、教師はこの「ねらい」をストレートに生徒に提示して、「〇〇しなさい」とか「〇〇すべきだ」といったやり方はとらない。生徒自らに気づいてもらうのである。教師は生徒が理想的な生き方に気づき、それを実践する方向にむけるのである。だが生身の人間には、なかなかむずかしいことである。どうしてもそうは生きられないということがある。人間的弱さのゆえである。その弱さを「自覚する」あるいは至らなさに「気づく」とき、初めて道徳的になれる可能性があるからである。

「道徳」の指導は、今日、「体験型」の指導が増える傾向があるものの、読み物教材を用いた指導は、従前より最も典型的な指導の形態であり、生徒が思考を深めるのに有効である。教材には、『にんげん』⁵等の道徳副読本の読み物教材を使用するほか、学生が「道徳」の授業に使ってみたいと選んだ教材、例えば、芥川龍之介の「蜘蛛の糸」や「杜子春」や森鷗外の「高瀬舟」などの文学作品でもよいことにしている。名作には、テーマがあり、それが「ねらい」になるからである。

つぎに「道徳」の授業で、どんな問いかけをすれば、生徒が気づいてくれるか、考えてもらえるかが重要である。したがって、「道徳」の学習指導案づくりのポイントは、指導者の「問い」にあると考え、「発問づくり」に時間をかけている。学習指導案の作成にあたっては、指導者の教材研究の深浅の度合いが鍵になる。その教材をどれだけ読み込んでいるかが大切なので、あまりにも当たり前のことではあるが、学生には、「声を出して読む」「何度も読む」ことを勧めている。

さらに教育指導は、あらゆる場面で、「問う」ことが基本になっていることは周知のとおり

⁵ 財団法人解放教育研究所編『にんげん』明治図書 参照

である。わたしたちの魂は、ともすると、あやまった偏見や思い込みに捕らわれる。そうしたものを徹底的に問うことによって、軌道修正を図り、人びとを真理、つまり正しい認識に導くことこそ、⁶「道徳」の授業の目的であると思う。どうしたら、生徒たちを真理に導くことができるのか。さらによく考え、行動するようなやり方が身につくのか。また同様に「知」や「徳」は、どのようにして身につくか。⁷「道徳」の指導も、暗記主義的な指導では成果があがらない。

「道徳」の指導のねらいは、子どもたちの内面的成長を図ることにあるからである。さらに登場人物のプロフィール、どんな人が教材に登場しているか、その登場人物の発言や気持ちの変化、行為や行動を教材にそって読み取り、整理するように指導している。

とかく「読む力」がなくなっているのではと話題にされる昨今であるだけに、学生自身が読み込むことと教材理解を深めることの重要性を感じる。ときに国語の指導をしているのではないかと感じることもないではない。学生の指導案をみると、教材の読み込みが十分でないことがある。教材の「タイトル」を手がかりにすることも常套のやり方であるが、必ずしもそうとは言えない教材もある。学生の多くは、道徳の指導に「答えがない」と考えているが、読み込みと検討を通して、指導のねらいについて的一致点（「答え」）が見出されることを期待している。

5. 道徳教材「スタート台のわたし」

「道徳」の授業で、教師は教材をとおして、生徒が自らにむき合い、重要な何かに気づくことを願っている。教師の「ねらい」は、教材の価値に集約されているはずである。さまざまな道徳教材を提示しているが、そのなかで筆者は、「スタート台のわたし」を配布し、学生に「指導案づくり」の課題を課す。それは、この教材が中学生自身の主体的かつ自主的な生き方を引きだす教材として面白いと感ずるからである。教職をめざす学生にも、どうしたら中学生に主体的な生き方に気づいてもらえるかを考えてほしいからである。以下に、この教材を分析的に紹介してみよう。

「スタート台のわたし」では、水泳のクラスマッチの代表に、泳ぎが得意ではない藤枝さんが、自分の意に反して、50メートル自由形の選手に選ばれてしまう。「泳げない、嫌だ」と抗弁するが、相手にしてもらえない。そこから、藤枝さんのころの葛藤が始まる。こうしたケースは、中学生によくあることだ。藤枝さんは、代表に選ばれた以上、クラスの一員として義務を果たすべきだという意見があるかもしれない。代表選びの手続きに、強引と思われる状況があるのではないかと思われる部分もある。「嫌だ」と意思表示している人を無理矢理出場させるのはどうかとも思う。本人の納得もなく、意志が無視された形になっている。しかし、だれかが出場しなければ、クラスマッチは成立しない。藤枝さんの抗弁は、他のクラスメートにはわ

⁶ ソクラテスの問答法は、「魂の産婆術」とも言われ、授業の基本的な手法である。（P. モンロー、川崎源訳『教育史概説』理想社、1967年、51頁～52頁）

⁷ フランソワ・ラブレール（1492?～1553?）の『ガルガンチュワ物語』は示唆的である。（『少年少女世界の名作文学』フランス編Ⅰ、第19巻、小学館、1968年参照。）

がままと見えるかもしれない。

藤枝さんは、選ばれた以上、練習をして義務を果たすべきだ。それなのに、プールに行ったのは2回だけ、練習らしい練習もしていない。しかも、頭が痛いと言病を使って休もうとした。

「あとで、だれかに何か言われる」と気にしている。「ひきょうだ」と言われても仕方がないのではないかと。もっとも、そういった心の中は誰も知らない。泳ごうか、泳ぐまいか、決心がつかず揺れている。深谷さんに電話してみようかと迷う。お母さんの勧めで、電話をする。止まり止まりでもいいから、泳ぐことにする。懸命にやることに意義があるという先生の言葉も思い出し、少し気分がほぐれる。でも、できることなら具合が悪くなってほしいと思っている。

クラスマッチ当日、「はっとして目が覚めた。」「とうとう夜が明けてしまった。」「今日、泳がなければならない。」「体じゅうが熱くなってきた。」「ひきょうだと思われたくないの、泳ぐことに…。」「うん泳ぐかもね。」「…「なんだ、みんな協力しないのか。」「50メートルが25メートルに変更され、「助かったあ。」と喜んでいる。藤枝さんの一連のこころの揺れがわかる。最後に、「みんなは、こんなわたしを知らない。」とある。

最後の最後まで、藤枝さんの「嫌だ」という気持ちは変わっていない。嫌だけれど、泳いだ。それは、藤枝さんが主体的に泳ぐことにしたのではない。消極的な姿勢自体は克服されていないのではないかと。しかしながら、中学生が「自分を見つめる」あるいは「自分を見つめ直す」契機になる。その意味で、中学生がこの教材を通して考える意義は少なくないと思う。特に自分の中にある「ひきょうな部分」「わがまま」「不正」といった人間的な弱さに気づくことが、「生きる」ということの出発点になると考えるからである。この教材で、藤枝さんの消極的な姿勢が直ちに積極的な姿勢や生き方に転換されるような構成であったとするなら、教材自体にリアリティは感じられず、その意義は無価値なものになってしまうに違いない。

6. 登場人物のこころの変化と「発問」づくり

「道徳」の授業を構想する要点として、①指導者のねがい（ねらい）、②教材理解（研究）、③生徒の実態把握、④発問づくりなどがあげられる。指導者のねがい（ねらい）とは、生徒に気づいてほしいことであり、教師が伝えたいことである。教材理解（研究）は、その教材を用いる意義はどこにあるか。生徒にとってどんな意味があるかなど、主に教師の教材解釈をさす。生徒の実態把握は、目の前の生徒が、どんな生徒であるかということであり、「発問づくり」は、それら生徒にたいする問いかけである。

とくに「発問づくり」に際して、教材を忠実に読むこと、登場人物について、どんな人なのか——プロフィール等、どんな発言や行為をしているか。その心や気持ちはどう変わっているか⁸ などについて、「なぜ?」「どんなふうに・・・?」を一つひとつ問うことから始める。また、できるだけ多くの発問をつくる。発問のうち、ポイントになる問いに○印をつけるといった手順をふむと、その後の指導案作成における指導プロセスの構成がしやすい。

⁸ 論稿末尾に、受講学生が登場人物の発言やこころの変化について整理した表を参照のこと。

つぎの表は、教材「スタート台のわたし」についての受講学生（S.T.）の発問例である。

発問づくり 「スタート台のわたし」	S.T.
1. 藤枝さんは、なぜ「わたし、泳げないよ。いやよ。クラスマッチなんて絶対出ないからね。」と必死で叫んだのですか？	
2. 「ああ、どうしよう。でも体育係もつらいんだよな。いつもみんなが協力しないから。・・・」と言っているときの気持ちはどうですか？	
3. あれから1ヶ月経ったクラスマッチ前日の気持ちが書いてあるところはどこですか？	
4. 「この間、いっしょに泳ぎに行く人がいなかった……プールには2回しか入っていない。」と言っていますが、こんな経験はありますか？	
5. 仮病を使って休もうとした藤枝さんの心はどんなですか？そのことがわかる場所はどこですか？	
6. 「クラスマッチ当日、はっとして目が覚めた」のは、なぜですか？	
7. 仮病を使ってまで学校を休もうと考えたときの藤枝さんの気持ちは？	
8. 「休む」と友達の前で言ったのに、なぜ藤枝さんはこのこと学校へ出てきたのですか？	
9. 二十五メートルになって飛びあがって喜んだ藤枝さんの気持ちは？	
10. 「みんなはこんなわたしを知らない。」と言っています。その藤枝さんについて、どう思いますか？	

藤枝さんのこころの変化を、教材に即して中学生に問うことを意識した発問づくりとなっている。この教材の場合、指導案をつくる学生の目は、クラスのために選手に選ばれたら、「協力すべきだ」「自分の義務を果たすべきだ」というところに注がれやすく、「義務」「責任」が強調されやすい。ただその前に藤枝さんの心の揺れがなぜなのか。「主体的に行動する」、つまり「自分の考えで」とはどういうことかを「ねらい」とした方が、生徒の道徳的思考をより刺激することができるのではないか。教材について、このような一連の発問づくりを行えば、学習指導案における指導過程の構成がより容易くなる。

7. 道徳授業と葛藤場面づくり

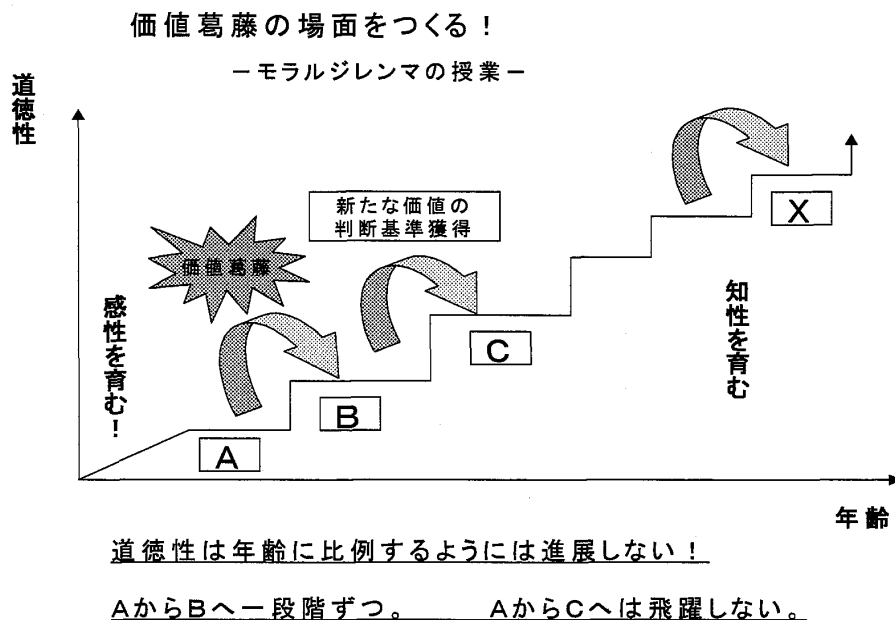
(1) 道徳的葛藤の体験と授業

道徳性は、年齢に比例して一直線に伸びていくものではなく、ときには紆余曲折しながら、道徳性の発達段階を一段ずつ上っていくのである。一般にだれでも、悪いことをしたとき、「しまった」という不安に苛まれる。これが道徳性の「芽」（源泉）で、親や教師がその「芽」を育てるのである。学校の「道徳」の授業では、そうした葛藤場면을仕組むのである。それが、有名な「モラル・ジレンマ」の授業⁹である。生徒たちを、受動的社會化論の立場とは違って、自ら学ぶべきものを選択し、自らものの見方・考え方を作り上げていく存在であると捉える立場に立っている。

道徳の授業で、生徒が道徳性の発達段階を「A」から「B」に上るときに、道徳的な「葛藤」

⁹ L. コールバーグ、永野重史監訳『道徳性の形成—認知発達のアプローチ—』新曜社、1987年

を経験することになる。その「葛藤」をのり越えたとき、生徒は新たな価値判断の基準を手に入れ、新しい世界を開くことになる。教師は、生徒のその道徳的な「葛藤」に気づいてほしい。教師がその「葛藤」に鈍感では話にならない。



その葛藤場面は、授業のクライマックス(山場)でもある。それをのり越えたとき、その生徒は新たな地平・世界に到達する。いわば正反合の弁証法的なプロセスを体験することになる。言い換えれば、新たなより水準の高い判断基準を手にすることになる。これが道徳性の発達である。コールバーグやピアジェは、そうした道徳性の発達段階を提示したのである。¹⁰

道徳授業の「葛藤」場面で、生徒が問題を感じ、他者の立場に立って考え、自分ならどうするというふうに、その問題や生き方に真剣にむき合うのである。結論は、急がないけれども、深く考える態度そのものが道徳的なのである。

(2) 道徳の授業過程と実践

実際の道徳授業を行う場合、時系列と活動系列で授業が進行する。その指導の流れは、[導入]→[展開] (読む・考える・話し合う・討論・・・)→[まとめ]の時系列と学習活動・生徒の反応・留意点で示された活動系列が同時進行することになる。

[導入]では、①子どもの興味・関心に訴える。②日常の子どもたちの周りで起こっている問

¹⁰ 上図の「A」から「B」へ、「B」から「C」へという道徳性の発達段階は、コールバーグの道徳性の発達段階論によれば、「服従と罰への志向」「道具的な利己主義と交換」「よい子、是認への志向」「権威、規則、社会的秩序への志向」「社会契約的、遵奉的志向」「道徳的原理への志向」という認知社会的発達を遂げていくのである。(L. コールバーグ、上掲書、45頁参照)

題を取り上げる。③教師の体験から滲み出る話をするといったことが大切である。

[展開]では、授業の流れのなかで、主流の意見と反主流の意見が山場・クライマックスを創出し、ときに緊張・沈黙が訪れることもある。授業の中では、登場人物の立場になって考えてもらうこと、いろいろな視点から考えるようにすること、「人間としてどうすべきか」「どう生きるべきか」という普遍的な立場にたって、行為できるようにすること、「気づいてほしい」「考えてほしい」という先生のねがいが伝わるのが大切である。

授業は、一定のまとまりがあるのは普通だが、道徳の授業に限っては、[まとめ]としての結論は急がない方がよい。必ずしも結論はすぐに出さなくてもよい。問題あるいは課題を、生徒に残すことの方がよい場合もある。

授業の評価は、授業をとおして生徒に道徳的感性の高まりや知性、つまり判断力を高めることができたかどうかであるが、先にも述べたように、教科の評価とは異なるものであるから、生徒の道徳的成長を多面的に見ることが望まれる。いずれにしても、「道徳」の授業のねらいは、生徒に自ら「よりよく生きよう」という主体性を育むこと、自分の生き方について考え、思慮深さを身につけることにある。「社会性を育む」「自尊感情を育む」ことも課題である。子どもたちの心の内面に、よりよいものに向う「感性」と「知性」と「実践への意欲」を育てることである。そのために、読み物教材を用いる指導の意義は大きい。それと同時にコミュニケーションや対話の工夫、思考を育てる表現力の育成と「ことば」を鍛えることが実践的に行う必要がある。受講学生に期待することでもある。

7. おわりに―道徳教育の課題―

将来、教師になる学生には、道徳の指導力量を身につけることはもちろん、「なぜ、いま道徳教育なのか」について検討できる広い視野をもってほしい。最近におけるモラル低下の社会現象として、規範意識の希薄化¹¹や「教育基本法改正」¹²と絡んだ愛国心教育の論議、「いじめ・自殺」の頻発と連鎖が問題になったのは周知のとおりである。

とりわけ、いじめ問題について言うなら、いじめは見きわめにくい生徒関係の中であって、その対応はむずかしい。いじめをする生徒への出席停止等を含む厳しい毅然とした対応（ゼロトレランス）の必要性を主張する声もある。だが、いじめる生徒も悩みを抱え、病んでいる。一方的な強制力で、ほんとうの道徳性が身につくわけではない。生徒の内面にどう働きかけ、訴えるかが大切であることは教育指導にあたるものの心得るべきことである。

いじめについて一般的に述べることの危うさは承知しつつ、あえて述べれば、いじめをはじめとする道徳意識の低下の背景には、現代社会の共有すべき価値基盤の崩壊があるのかもしれない。現在の小中学生の親世代は、70年代のゆたかな時代の走りに育った世代である。親世代の延長線上に育ったのが現在の小中学生である。物質的になに不自由なく育ち、個人的な自由が社会の指導原理となった時代に育った世代である。まだ幸福感につながる家族主義が残る時

¹¹ 「崩壊!? 日本人のモラル」：『クローズアップ現代』NHK・TV。2006。

¹² 教育基本法改正案は2006年12月15日、第165回国会（臨時会）で成立、12月22日、公布・施行された。

代は、いつの頃までであったのか。だが家族的集団志向から個別主義志向の社会への変化が起こり、「ゆたかな社会」の到来からバブル崩壊・平成不況（70～90年代）、現在へと時代が推移するなかで、「消費文化」の隆盛、消費が美德といった価値観の広がりが現実のものとなった。この間、「モノ」のゆたかさと「こころ」の豊かさの関係も、再三問い返され、危機感が語られた。そのわりに事態はよくなっていない。

さらに、「国際化社会」「情報社会」「ボーダレス社会」「クロスオーバー型社会」等々に表現される今日、子どもたちの生活構造も大きく変化している。携帯電話はそのよい例で、いつでもつながるコミュニケーションの個別化が実現した。でも、それは表から見えない。また子どもの安全確保のためにICタグをつけようということも話題になり、実験されつつある。高度に情報化した社会環境の変化等は子どもたちの生活、とくに「からだ」と「こころ」の健康に影響を及ぼさずにはおかない。

90年代の不況・リストラの陰影は、それからの脱却のために「実力主義」「成果主義」「競争主義」「自己責任」を原理とする社会を招いた。そこに、ときにむき出しの競争主義や実力主義の登場を見る。格差社会はその結果である。他方、そのなかで早くも競争や主張することから降りてしまう若者もいる。非正規雇用の増加、価格競争の激化に伴い、働いても働いても、ゆとりのない「ワーキング・プアー」¹³が話題になっている。また若者が自己充足感をもてない社会のなかで、ストレスからうつ病など、こころを病む傾向も危惧される。

これらの現実に広い視野と問題意識を持ち、日々の実践のなかで、自分とむき合い主体的に生きる次世代を育む仕事に情熱を傾けることのできる教師をいかに鍛えあげていくかが、広く教師教育の課題である。

¹³ 「ワーキング・プアーⅡ」2006.12.10. NHKスペシャル。

〔資料1〕「スタート台のわたし」（東京書籍）

はっとして目が覚めた。五時三十二分である。とうとう夜が明けてしまったのだ。わたしは今日泳がなければならない。体じゅうが熱くなってきた。夕べ、いろいろ考えたが、まだ決心がつかない。

——仮病を使って今日は休もうか。いや、泳げるだけ泳いで、あとは一メートルぐらいずつとまりとまりでも泳ごうか。どうしよう。どうしよう。——

七月二十七日は学級登校日であった。その日、八月二十八日に行われるクラスマッチの出場選手を決めることになった。みんなが次々に名前をあげていく。わたしは、それをひやひやしながら聞いていた。そのうちに、自由形五十メートルのところで、

「藤枝さん。」

と、だれかがわたしの名前をあげた。ビクッとして、わたしはもう必死で、

「わたし、泳げないよ。いやよ。クラスマッチなんて絶対出ないからね。」

とさげび、前の体育係のところまで行って、

「わたし、ほんとうに泳げないよ。取り消してよ。」

と言った。けれども、

「もう決まっちゃったんだもの。しょうがないよ。練習して泳げるようにしな。」

と言われてしまった。わたしは、

「練習しても泳げないから言ってるんじゃないの。」

と言ったが、もう相手にしてもらえなかった。

——ああ、どうしよう。でも体育係もつらいんだよな。いつもみんなが協力しないから。しゃあない、泳ぐかな。——

八月二十七日。あれから一か月たったが、その間いっしょに泳ぎに行く人がいなかったの、プールには二回ぐらいしか入らなかった。この日は、クラスマッチの前日だったので、三人の友達と泳ぐことにした。いろいろアドバイスしてもらったのだが、結局五十メートルなど泳げるわけがなかった。わたしはつかれてしまい、頭が痛くて仕方がなかったの、帰るとちゅうで思いきって、

「わたし、頭が痛くて仕方がないから、学校休む。」

と言ってしまった。すると三人とも、頭が痛いなんてうそなんだ、わたしたちは泳ぐ気なのに、あの人だけ仮病を使うなんて……と、非難しているような、わたしの具合の悪いのを疑うような目をした。

——あ、まさかあんな目をするなんて。まずいなあ。これは、絶対あとでなにか言われるぞ。でも、もう言っちゃったんだからあとの祭りだ。——

「だいじょうぶ？ ふっちゃん。でもいいなあ。わたしも頭痛くならないかなあ。ほんとうに休むの？」

「うん、休むよ。頭痛くて。」

これで、あしたは学校へ来なくてすむのだ。でも悪いことをしたような気がした。みんな泳げなくても必死で泳ぐつもりなのに、わたしはひきょうにも自分から逃げるのだ。このままほんとうに三十九度ぐらい熱が出て休むことになればいいのに……。

でも、夜になると、頭の痛さはすっかり消え、あしたのことが気にかかってきた。休むとはっきり言っ

たものの、やはり決断しきれない。泳ぐのがいやで休んだ、などと言われるのではないか、やはり正々堂々と泳ごうか、と考えたりもした。

そうだ、今日いっしょに泳いだ深谷さんに電話しようか。でも、あした休むとあれほどはっきり言ったのに、今さら電話したらなんと思われるだろうか、と考えこんでいたら、母が、

「電話したらいいじゃないの。」

と言ったので、そうすることにした。

「深谷さん、あした泳ぐ気なの？」

「わからない。でも、帰りに恵美子と、とまりとまりでもいいから泳ぐってことにしたの。」

「そう……。わたし、あしたも具合悪かったら休もうと思っているの。でも、もしなんともなかったら、仕方ない、泳ごうか。」

「うん、そうしようよ。恥も外聞もないよ。けんめいにやることに意味があるって、先生も言っていたじゃないの。」

「そうね。じゃ、あしたがんばろう。」

といって切った。少し気分がほぐれた。だが、できるなら具合が悪くなってほしいと心の底では思った。

そして、とうとう朝が来た。登校の直前までなやんだが、やはりわたしにも良心があるし、ひきょうだと思われたくないの泳ぐことにし、学校へ急いだ。みんなはわたしを見ると、

「泳ぐつもりなの。」

ときいた。わたしは、

「うん、泳ぐかもね。とまりとまりだけど。」

と答えた。決心はしていたものの、やはりちょっとはずかしかった。ところが、わたしのクラスの女子は泳ぐ人が七人しかいないそうだ。

——なんだ。みんな協力しないのか。わたしなんかよくよく考えたのに。——

その後、他のクラスでも、今年はあまり泳いでいないため、参加する人数が少ないので、五十メートルを二十五メートルにする、ということになった。

——助かったあ。二十五メートルなら苦しくてもがまんでできるだろう。ほんとに助かった。——

仮病を使ってまで学校を休もうと考えたわたし。休む、と友達の前ではっきり言ったのに、のこのこと学校へ出てきたわたし。二十五メートルになって飛びあがって喜んだわたし。みんなはこんなわたしを知らない。

先生の「ヨーイ」という声がかかった。

〔資料2〕受講学生 S.A. の教材研究事例（「スタート台のわたし」）

藤枝さんの「こころ」の変化

受講学生 S.A.

	場面	ふっちゃんの気持ち	発言	行為・行動
1	七月二十七日 学校登校日 教室にて ●クラスマッチの出場者を決める ●誰かが「藤枝さん。」と名前をあげた ●決まってしまった後	ひやひや。出たくないなあ。 泳ぎたくない 体育係もつらいんだよな。 しゃあない。泳ぐかな。	「わたし、泳げないよ。いやよ。クラスマッチなんて絶対出ないからね。」 「わたし、ほんとうに泳げないよ。取り消してよ。」 「練習しても泳げないから言ってるんじゃないの。」	ビクツとした 必死で訴える 諦めている 他人(体育係)の気持ちを考える
2	八月二十七日 クラスマッチ前日 ●三人の友達と練習 ●帰り際 ●明日休むと言った後 ●その夜 ●母に促され、深谷さんに電話	アドバイスしてもらっても泳げるわけがない。 疲れた。頭が痛くて仕方ない 泳げるわけがないから、休んでしまおう。 まずいなあ でも言っちゃったんだからあとの祭りだ 悪いことをしたような気がした このままほんとうに三十九度ぐらいの熱が出て休むことになればいいのに……。 休むと言ったものの、やはり決断しきれない 心配している やはり正々堂々と泳ごうか。 今さら電話するのは気が引ける。	「わたし、頭が痛くて仕方ないから、学校休む。」 「うん、休むよ。頭痛くて。」 「深谷さん、明日泳ぐ気なの？」 「そう……。わたし、明日も具合悪かったら休もうと思っているの。でも、もしなんともなかったら、仕方ない、泳ごうか。」 「そうね。じゃ、あしたがんばろう。」	思い切り 逃げようとした 深谷さんに電話をかける 気持ちの変化？電話を切る
3	当日の朝 ●急いで学校へ。 ●クラスの女子は泳ぐ人が7人しかいないと分かった後。 ●五十メートルが二十五メートルになったと知った後。 ●スタート台にたっている	ひきょうだと思われたくない 恥ずかしい 助かったあ	「うん。泳ぐかもね。とまりとまりだけど。」 「—なんだ。みんな協力しないのか。わたしなんかよくよく考えたのに。— —助かったあ。二十五メートルなら苦しくてもがまんできるだろう。ほんとうに助かった— —仮病を使ってまで学校を休もうとしたわたし。 —休む、と友達の前でははっきり言ったのに、のこのこと学校へ出てきたわたし。 —二十五メートルになって飛びあがって喜んだわたし。 —みんなはこんなわたしを知らない。」	良心の表れ 気が楽になった 色々考える余裕がある クラスマッチに対して、最初ほど重く考えていない

〔参考文献〕

- 文部科学省『中学校学習指導要領』平成10年
文部科学省『中学校学習指導要領——解説：道徳——』平成11年
文部科学省『心のノート』暁教育図書株式会社、平成14年
摂南大学『SYLLABUS2006 授業計画』（外国語学部）、2006年4月
柴田義松編著『道徳の指導』学文社、2002年
柴田義松編著『道徳教育—理論と実際—』学文社、2001年
藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題—』エイデル研究所、1985年
L. コールバーグ、永野重史監訳『道徳性の形成—認知発達のアプローチ—』新曜社、1987年
P. モンロー、川崎源訳『教育史概説』理想社、1967年
『少年少女世界の名作文学』（フランス編Ⅰ）、小学館、1968年