

# 「特別の教科 道徳」と特別活動との 連携を密にした教育課程の編成

—道徳判断を重視した学級づくりの構想と実践—

手塚 裕

## The Organization of The Course of Study Which Made Connection with “The Special Subject Morality” and The Special Activities:

A Plan for the Class-Making Which Took A Moral Judgment Seriously and Practice

TEZUKA, Hiroshi

### Abstract

It is lack of the actual effect that present moral education isn't connected with the solution of the actual life problem that it is specially pointed out as a problem even of that though the background which reaches the subject of the morality is given the formalization of the moral education, the negligence of the moral class of the feeling principle and the moral class by the leader, and so on. It becomes a subject by the new outline based on the character of the morality with working for the fulfillment of the moral education, and it is asking to define the effective way of guiding it to cope with a bullying problem and so on.

The course of study which made connection with the moral education which it can make use of for the daily life scene at school concretely toward the solution of the life problem concerned with the personal relations such as a bully problem elementary school upper grades junior high school, and the class activities close is formed, a plan for the moral education with the new outline which it made use of a connection between the morality and the sociality for is done in this paper. Furthermore, the practice of the class-

making which aimed at the qualitative development of the class group based on that plan is introduced.

#### 要 約

道徳の教科化に至る背景には、道徳教育の形骸化、心情一辺倒の道徳授業、指導者による道徳授業の軽視等があげられているが、その中でも特に問題として指摘されるのが、現在の道徳教育が現実の生活問題の解決に結びつかないという実効性のなさである。改善の方策として、いじめ問題等に対応するために道徳教育の充実を図るとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、効果的な指導方法を明確化するように求めている。本稿では、小学校高学年から中学校にかけて多く始まってくるいじめ問題等の対人関係に関わる生活問題の解決に向け、学校での日常生活場面に具体的に生かしていくことができる道徳教育と学級活動との連携を密にした教育課程を編成し、道徳性と社会性のつながりを生かした新たな枠組みでの道徳教育を構築していく。さらには、その構想に基づき学級集団の質的発達を目指した学級づくりの実践を紹介していく。

#### キーワード

問題解決 (A solution of a problem)／道徳判断 (Moral judgment)／  
討議 (Discussion)／合意形成 (Agreement formation)／道徳性 (Morality)

## はじめに

平成30年度小学校、平成31年度に中学校において「特別の教科 道徳」（仮称）が開始される。教科化に至る背景には、道徳教育の形骸化、心情一辺倒の道徳授業、指導者による道徳授業の軽視等があげられているが、その中でも特に問題として指摘されるのが、現在の道徳教育が現実の生活問題の解決に結びつかないという実効性のなさである。2008年中教審答申において「現在行われている道徳教育や道徳授業は形骸化しており実効性が上がらない。」という指摘がなされた。こうしたなか、2013年2月教育再生実行会議において、「現在行われている道徳教育は所期の目的が十分に果たされていない状況」にあると指摘し、「いじめ問題等に対応する」ために道徳教育の充実を図るとともに、「道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、効果的な指導方法を明確化」するように求めている。さらには2014年10月中教審答申にお

いて道徳に関する教育課程の改善方策として、『学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を改めて見直すこと、特別活動と「特別の教科 道徳」のと連携を一層密にした教育課程を編成していくこと』を求めている。それらを受け、2015年7月に示された小学校学習指導要領解説総則編（抄）において「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」等の課題を指摘し、抜本的な改善に向けて、『答えが一つでない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである。』として、いじめ問題への対応等の充実を踏まえた新たな枠組みによる道徳教育を展開していくための必要事項が示された。柳沼（2013）は「従来の道徳授業をそのまま教科化してもそれほど実効性は高まらない。」として、「いじめ問題などにも対応させるためには、子どもの日常生活の問題解決にも役立つようなスタイルに道徳授業を根本から再構築する必要がある。」と述べ、『単にネガティブな対処療法的な生活指導

(生徒指導)のような道徳授業にしてしまうのではなく、肯定的で予防(開発)的な「心の教育」としての道徳授業として再構築し、実効性の高い多様な指導方法を取り入れること。』を求め、生徒指導や特別活動(学級活動)とも関連・連携しながら、現実的な問題にも対応できる問題解決的な道徳教育の必要性を述べている<sup>(1)</sup>。

本稿では、小学校高学年から中学校にかけて多く始まっていくいじめ問題等の対人関係に関わる生活問題の解決に向け、学校での日常生活場面に具体的に生かしていくことができる道徳教育と学級活動との連携を密にした教育課程を編成し、道徳性と社会性のつながりを生かした新たな枠組みでの道徳教育を構想していく。さらには、その構想に基づき学級集団の質的発達を目指した学級づくりの実践を紹介していく。

## 1. 新たな枠組みに向けた道徳教育転換の視点

### 1.1. 道徳的心情に偏った道徳教育からの転換

今回の学習指導要領の改定で道徳性の構成要素は変わらないが優先順位が変わった。前回までは「道徳的心情、道徳的判断力、実践意欲と態度」とあったが今回の改定で「道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度」となり、心情一辺倒の道徳教育から脱却し道徳判断重視への転換を図っていくねらいが伺える。

今回の改定において指摘された「登場人物の心情理解に偏った形式的指導」である心情主義的道徳指導は、従来から多くの学校で展

開されている伝統的スタイルによる道徳授業である。心情を媒介としてねらいとする価値を子どもたちに内面化していくことであるが、その徳目としての価値や規範をいかに伝達していくかが中心となり、なぜその価値や規範が必要なのかという根拠や理由を問わないために子どもたちの判断力や価値選択能力が育成されていかない。また、自分を登場人物に置き換えて共感していくのであるが、そのことが子どもたちの思考を感情的で感覚的な次元にとどめてしまい、論理的な思考や合理的な思考をできにくくさせている。また、子どもたちは道徳的価値を既知っている場合が多く、登場人物の葛藤場面に共感しても建て前やきれいごとで始終してしまい、現実のいじめ等の対人関係問題解決には結びつかず、この実効性のなさが道徳授業の形骸化の一因とも考えられる。子どもたちが直面する道徳問題は多種多様であり、道徳授業への期待より自分の経験を重視して試行錯誤しながら解決策を模索しているのが子どもたちの実態である。価値の多様化が進んだ現代社会において、現実問題に対応できる新たな枠組みでの道徳教育、生活問題の解決が期待できる道徳授業へ転換していくことが必要である。

### 1.2. 道徳性の発達段階の視点

道徳性の発達段階の視点から、道徳的心情と道徳判断との関連を検討すると上記の心情主義的道徳授業では慣習的段階である第3段階の「人間関係の道徳」とどまると言われる。第3段階は小学校高学年から中学校にかけて多く見られるのであるが、それは世間体や他者の人々の期待に従うことが大切なことであるという原則に従い、それを破ることは

(1) 柳沼良太「道徳教育の課題を考える」押谷由夫・柳沼良太編著『道徳の時代がきた』教育出版、2013年、12頁～13頁の中でいじめ問題に対応する現在の道徳教育の課題について指摘している。

人間関係の信頼を損なうことにつながると考  
える。「なぜ約束を守らなければいけないか。」  
の問いには「友達との信頼関係が壊れてしま  
うから。」と判断理由をあげる。この段階で  
は社会組織全体の視点から考えることはでき  
ず、自分の身近な人間関係の問題として考え  
ていく特徴がある<sup>(2)</sup>。第4段階はコールバー  
グによると中学生や高校生の一部に見られる  
と言われるが、日本で行われた調査結果では  
文化的差異があり、およそ二十歳以降にこの  
段階が多く見られるといわれている。心情を  
重んじる日本文化が影響していると考えられ  
ている<sup>(3)</sup>。第4段階は「社会組織の道徳」で  
あり、第3段階で正しいとされていた行動、  
たとえば友達同士での友情による行動もクラ  
ス全体で見たときに「えこひいき」などの言  
葉で否定されることもある。「なぜ約束を守  
らなければいけないのか。」の問いには「約  
束を破ると社会秩序が維持できなくなるか  
ら。」との判断理由を挙げる。学級が全体と  
して維持発展していくためにはどのようなこ  
とが必要かを考えることができる段階であ  
る。発達段階を考慮せず心情一辺倒の道徳授  
業を展開し続けると、第3段階の道徳的原則  
の不十分さを検討する機会がほとんどなく第  
4段階への発達がスムーズに進行していかな  
い。いじめ等の対人関係問題においても、第

3段階の身近なグループ内の情的な関係が第  
4段階の学級の正義よりも優先され深刻化し  
ている事例があるが、これは担任による学級  
づくりの営みが道徳的心情のみを重んじる偏  
った指導を展開していることに原因があると  
も考えられる。

### 1.3. 社会性と切り離された道徳教育

集団の和を乱さず、上手に人間関係が営め  
るときに、「社会性がある」<sup>(4)</sup>と表現し、反  
対に自分勝手な行いや集団の秩序を乱すメン  
バーに対しては「社会性がない」と表現す  
る。これは、社会性という言葉に向社会的な  
意味を持たせている。しかし、社会性は自然  
と向社会的な方向に発達していくものではな  
い。大人によるしつけや教育、仲間集団での  
経験等を通して、社会性が方向づけられるの  
である。向社会的な社会性の発達は、道徳性  
の発達と言い換えることもできる<sup>(5)</sup>。

これまで一般的には、道徳というものを一  
人一人の人間の内側の問題だと構想し、内側  
を整えていくことによって外側が良くなって  
いくという考えを基本にして道徳教育を構想  
し道徳授業を行ってきたように思われる。渡  
邊（2013）は従来の道徳授業では内側も変わ  
らないし外側も変わらないと指摘し、「人と  
人とが日常生活のなかでかかわり合ってい

- 
- (2) 内藤俊史『子ども・社会・文化—道徳的な心の発達—』サイエンス社、1991年、第3章「道徳的な判断とその芽生え」においてコールバーグの道徳段階に基づき、児童期以降の正しさの判断の段階を各発達段階に応じた役割取得、道徳的原則、学ぶ内容等について論じている。
- (3) 前掲(2)の中で、日本で得られた調査結果を参考にして、児童期以降の正しさの判断の段階に該当する年齢を、コールバーグの発達段階と日本の子どもたちの発達段階との文化的差異の視点から考察している。
- (4) 繁多進「社会性の発達を考える」二宮克美・繁多進編著、『たくましい社会性を育てる』有斐閣選書、1995年、4頁において、広義の社会性の定義としては、「人間が人間社会の中で安全でしかも適応的に生きていくためのあらゆる能力や特性」であり、狭義の社会性の定義としては、「対人関係能力と同様の概念」と捉えられる。いじめや不登校等の生徒指導問題は対人関係問題であり、社会性の発達と深く結びついているといえると述べている。本稿は狭義の社会性の定義に沿って論じている。
- (5) 首藤敏元「道徳性と社会性の発達」二宮克美・繁多進編著、『たくましい社会性を育てる』有斐閣選書、1995年、84頁～85頁、形を変えて引用。

て、そのかわりのなかでいろいろな問題が起き、それを何とかしようと一緒に解決に取り組むなかで、自分のあり方を考え直し、その結果自分の内側が多少ましなものになってくるのではないか。」<sup>(6)</sup>と述べ新たな枠組みによる「教室の人間関係に根ざす道徳授業」を構想している。本来道徳性と社会性は密接につながっており、道徳は「社会的な側面」と「自分という内側の側面」との両方の側面を持っている。新たな枠組みによる道徳教育とは、この両側面がつながった対人関係の在り方を考えることができる道徳授業を構想していくことであると考ええる。

また、今日の子どもの姿は、個人的偏りを指向する社会や教育が生み出す課題として受け止めることができる。友達と話し合い、互いに相談し合いながらみんなで知恵を出しあって問題を解決していくという社会性を育てる場は今や学校にしか見いだしにくくなっているのが現状であろう<sup>(7)</sup>。重要なのは「私」が他者との相互交流によって「私たち」という広がりを持つようになる教育活動をどのように具現化するかである。道徳性を多様な他者とのかわりの中での自己の在り方、社会性を基盤にした生き方や在り方までも包括した広さを持つものと受け止めていく。そのことにより、学校が現に取り組んでいる多様な教育活動につながりながら、それらを支えていくという実践的な足場を確かなものにできると考える。

#### 1.4. 道徳教育と特別活動との関連・連携の視点

いじめ問題等の解決に向けて道徳教育を要

として教育活動に取り組んでいくのであるが、それは学級活動として生活問題の直接的な解決を目指すだけでなく、教室に新たに「正義」の価値や規範を創り上げ、それを共有化していく取り組みを通して個々人の道徳性の発達と、同様の問題が何度も繰り返されることがない質的に発達した学級を目指すことと言える。特別活動の側から見たこれまでの道徳教育への期待は、「いじめをしない・許さない」といった個人の内面的資質の向上に求めているが、それは現在の「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」といった道徳教育では、いじめ問題等の人間関係改善に関わる社会的問題に対して根本的な解決を求めることは期待しにくいからであろう。このような状況下、道徳教育の重要性を再認識し、新たな枠組みで「特別の教科 道徳」として教科化することが提言された。それは、『答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を図るものである。』としていじめ問題等に対応できる道徳教育への抜本的な改革を示している。新たな枠組みによる「特別の教科 道徳」の有効性を明らかにして、特別活動との効果的な連携の在り方を模索していくことが重要である。

学校現場には根強く伝統的な道徳授業スタイルが残っており、問題解決を目指した学級活動的な道徳授業を展開すると否定されることが多い。内面的資質とともに社会的側面をも包括した現実問題に対応できる道徳授業が必要とされている時に、パターン化された伝統的な道徳授業を展開し続けることは、子ど

(6) 渡邊満『「いじめ問題」と道徳教育』ERPブックレット、2013年、35頁。

(7) 深谷昌志『学校とは何か「居場所としての学校」の考察』北大路書房、2009年、140頁において「個人ベースの学校作り」は現在の子どもに適した学習スタイルであり、一人でいることに慣れた子どもたちの社会性を育てる場は学校にしか見いだせないと指摘し、社会性の涵養が未来の学校の課題として論じている。

もの思いや悩みを真剣に語り合う場、建て前ではなく本音で発言する共同の場を奪うことでもある。道徳の時間は長い目で内面的資質としての道徳的実践力を育て、即効性のある学級活動で行動変容や問題解決を図るべきとする。子どもたちの置かれたいじめ問題等の危機的な状況を今この場で何とか改善していくことが重要なのであり、道徳教育と特別活動とが重なる部分があってもかまわないと考える。むしろ重なる部分を軸として子どもたちの生活問題の解決を目指した教育活動を展開すべきであるとする。それは、「学級や学校の生活づくりについては、自らよりよい生活を築くために合意形成をする話し合い活動や自分たちでルールをつくって守る活動など」の特別活動の改善の具体的事項<sup>(8)</sup>を通して、社会的視点の広がりを目指した道徳教育を展開していくことであり、道徳性の発達と社会性の発達が切り離されていない対人関係を学んでいく道徳教育を構築していくことと言える<sup>(9)</sup>。

## 2. 新たな枠組みによる道徳教育の構想

### 2.1. 学級の質的発達と道徳性との関係

コールバーグの道徳性の発達理論を道徳授業との関連から見ていくと、上記のような心情に重きを置いた道徳授業では観察者としての視点である第3段階にとどまることが多

い。実効性のある道徳授業を展開するためには、心情を超えた社会的視点に立つ第4段階の役割取得に焦点をあてていくことが重要である<sup>(10)</sup>。ただ、役割取得能力は年齢が上がれば自然と高まるというものではなく、他者との関わりや相互行為の中で上昇する。コールバーグは道徳性の段階発達の要因として、論理的な認知能力と役割取得能力を指摘している。これは、認知的能力が高いことが道徳的判断力の高さにはつながらず、同時に役割取得能力の発達が不可欠としている。すなわち、論理的な認知能力の発達を先行要因として、望ましい社会生活を送る中で役割取得能力が発達し、道徳的判断力が成熟していくと考えられている。認知的側面は他者との相互行為が少なくとも高まるであろうが、役割取得能力は他者との関係の在り方によって規定されていく。よって、相互行為の希薄な学級においては役割取得能力の発達のための課題が少なく、自分の持つ道徳的な原則の不十分な点に気がつきにくくなることがあげられる。

渡邊(2013)は「いじめが起きるということは、いじている者だけではなく、学級の構成員が未だこの発達段階に関して低い状況にあるということであり、さらには学級でいじめがあれば、その学級の社会的関係の営みが未だ低い段階にあることを表していると考えられる。」<sup>(11)</sup>として、子どもたちが営んでいる社会的関係を発達段階に対応したものに組み替えていく必要性を述べている。先にも

(8) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社、2008年、3頁、第1章総則編、改善の具体的事項。

(9) 前掲(8)特別活動改定の趣旨における改善の基本方針として、社会性の育成を図るといふ特別活動の特質を踏まえ、よりよい人間関係を築く力を重視し、道徳的実践の指導の充実を図ることを示している。

(10) 渡邊満との共著「開発的生徒指導に関する研究—相互主体的生徒指導モデルの構築—」兵庫教育大学研究紀要、第17巻、第1分冊、1997年において、教師の指導観が子どもの役割取得能力の発達に及ぼす影響について授業を分析し、役割取得検査結果を基に学級づくり及び開発的生徒指導の方向性を考察している。

(11) 前掲(6)42頁。

述べたが、特に小学校高学年以降から始まる今日のいじめ問題等の背景には第4段階の学級の視点から判断するシステム全体のパースペクティブの取得がうまくいかないことが挙げられる。道徳教育における価値伝達の問題は価値を伝達するうえで心情を媒介とするので、心情主義の問題として捉え返すことができた。心情を媒介とすることで第3段階の身近な仲間関係の視点までは取得可能であると考えられる。各学校の教育目標の中にも、「思いやり」「助け合い」「信頼」「友情」など情的なものを重点として掲げられることが多く、情動的な価値が優先されてきたことが伺える。しかし、脱慣習的段階であるディスクルスの段階に進んでいくためにも学級という社会的視点の取得は欠かすことはできず、小学校高学年から中学校にかけては第3段階から第4段階以降への相互行為調整能力の獲得を主眼とした「討議による道徳授業」が望まれる<sup>(12)</sup>。

## 2.2. 実践化に向けた新たな枠組みによる道徳授業の概観

いじめ問題等に対応できる実効性のある道徳授業とは、「友人関係にかかわる葛藤を集団で討議し解決していく経験を積ませることによって、相互行為調整能力を高めていく道徳授業」と言える。子どもたちが自分で判断し解決策を考え、互いの解決策を共同で討議し学級内の合意形成を目指す中で、その子どもたちの集団に変容が起こり、しかも子ども個人がその集団に照らして新たな自分を明確にしていく。ここでいう討議とは、互いの解決策が納得できるかどうかみんなで点検していく話し合い活動である。納得できるかの判

断の基準は、その解決策に従って行為を行った場合に引き起こされる結果が妥当であるかを予測して行為選択ができるかにある。

このような道徳授業において子どもが討議する問題状況は、子どもの現実生活と深くかかわる問題であり、しかも我々が社会の中で出会う問題状況の縮図でなくてはならない。そして討議においては、我々大人が行うのと同様に、まず取り得る解決方法を数多くあげ、その中で最も妥当であるものを選択していくのである。子どもからクラスや学校全体に目を向けた意見が出ることにより、議論に深まりが生まれてくる。子どもは他の子どものより妥当性を持つ解決策に自らの考えを照らして自らを変容させていくのである。判断し、討議し、合意を目指す道徳授業の可能性とはすなわち、既にある大人側の規範を与えるのではなく、子どもが非合理であるかもしれないが既に持っている規範を、共同で吟味し合意を目指す過程を通じて学級の人間関係の質を高めることであると言える。新しい枠組みでの道徳授業とは、既にある価値を伝達していく授業ではなく、互いの考え方を調整し合いながら自分たちの規範やルールを創造していく授業と言えるであろう。

## 3. 道徳判断を重視した学級づくりの展開

### 3.1. 生活問題解決に向けた道徳教育の日常実践化

『小学校学習指導要領解説総則編(抄)』(2015)「道徳教育の指導内容と生徒の日常生活」においては「日常生活においても、人から言われるからといった理由や周りのみんな

(12) コミュニケーション的行為理論やそれに基づく道徳教育の理論部分は、「学級集団の質的発達を促す道徳授業の構想」尚美学園大学総合政策論集第19号、2014年、において詳しく論じている。

がしているからといった理由ではなく、物事を多面的・多角的に考え、自らの判断により、適切な行為を選択し、実践するなど、道徳教育の指導内容が生徒の日常生活に生かされるようにすることが大切である。」とある。『中学校学習指導要領解説総則編（抄）』（2015）「道徳教育の指導内容と生徒の日常生活」においては「日常生活の様々な場面で意図的、計画的に学習の機会を設け、生徒が多様な意見に学び合いながら、物事を多面的・多角的に考え、自らの判断により、適切な行為を選択し、実践するなど、道徳教育の指導内容が生徒の日常生活に生かされるようにすることが大切である。」とあり小中学校ともに日々の生活に関連づけて道徳教育を展開していく大切さを述べている。さらに同中学校編「(ア) いじめの防止」において「とりわけ中学校では、生徒自身が主体的にいじめ問題の解決に向けて行動できるような集団を育てることが大切である。」としていじめ防止に向けた道徳教育の進め方を示した全体計画の立案を求めている。

これらのことを踏まえ日々の生活問題の解決に繋がる実効性のある道徳教育を展開していくのであるが、それは学級を構成している規範やルールを日常的に見直していくことを通じて、学級の一員としての自分を見直したり考え直したりしていくことであると言える。取り組みの中心は小学校高学年から中学校に多くみられる第3段階に位置する学級規範構造から第4段階以降に位置する学級規範構造へと発達段階を組み替えていくことであるが、その質的発達を促すには問題解決場面における「判断・討議・合意」による道徳教育を指導の基本として、問題の内容に応じて

軽重を付けながら年間通じて繰り返し行っていくことである。子どもたちの相互行為にかかわる葛藤を「どうすればよいか。」「それはなぜか。」「その判断はどのような結果をもたらすか。」を集団で討議し問題解決していく経験を繰り返し積ませることによって相互行為調整能力は高まり、学級の質的発達に繋がってくると思う。その際、年間通じて多くの問題場面向き合っていくわけであるが、本稿では担任の指導態度や解決策によっては学級の質的発達が停滞したであろうと思われる事例を中心に取り上げていく<sup>(13)</sup>。具体的には、主に学級問題が生じた時や今後大きな問題に発展していく恐れがある時に、児童生徒の「道徳判断」を促して解決策を見だししていくのであるが、大きく3つのパターンにわけて指導してきた。Aパターンは学級活動の時間に教師側が主体となって道徳判断を示し関係者や学級全体に合意を問う場合、Bパターンは問題場面に直接関わる子どもたちを対象に「どうすればよいか」「それはなぜか」「その判断はどのような結果をもたらすか」を教科や短学活の時間に話し合い、関係者間の合意を目指す場合、CパターンはBパターンを学級の問題として取り上げ、関係者に配慮した類似の道徳資料を作成し、道徳授業として位置づけて問題解決のための学級内の合意形成を図っていく場合である。ただ、あくまでも便宜的に大きく3つに分けたのであって、年間通じた実際場面では教師主導で解決に至ることもあれば、児童生徒だけの話し合いで解決していくことも多々あるし、実際に問題行動を起こしてしまった子どもたちに対し、今後に向け「どうすればよかったか」「それはなぜか」「そう判断したらどのような

(13) 筆者が前掲(10)において、担任の指導態度を管理的、受容的、相互主体的に分け、それぞれの教師の指導態度によって学級の質的発達が促されたり停滞したりする影響について考察している。



結果に変わっていたか」を問い、それを関係者間で話し合うことでより学級の視点から判断できるようになり、生活改善に結びつくことも多い。また、学級開き当初は、「自分とは関係がない。」と自分以外には興味を示さない子どもたちや「問題には関わりたくない。」という傍観者の立場でいた子どもたちが、日常的に学級の視点から解決策を考えていくことで「自分たちの問題である。」と当事者の立場をとる児童生徒が増えてくる取り組みとも言える。学級で生じる対人関係問題を解決していくにあたり、学級活動で扱うのか道徳授業で扱うのかの判断は、教師が問題状況の結果を予測して判断し、教師が主体となって学級内の合意形成を促していくことが問題解決に向けて効果的な場合は学級活動で行い、問題解決とともに合意形成に向けての討議の過程で社会性となつた道徳性の育成が期待できる場合は、道徳授業で扱うことが望ましいと考えている。

次節ではこの構想を基にして人間関係の質的発達が見られたと思われる道徳判断を重視した道徳と学級活動との連携による学級づくりの実践の概要を示していく<sup>(14)</sup>。

### 3.2. 「判断・討議・合意」による道徳授業と学級活動の実践事例

#### 【生活問題①友達の話をも最後まで聞く（4月第1週）Aパターン（学級活動）】

##### 問題の概要、ねらい、留意点

学級づくりの最初の段階である。教師や友達の話に耳を傾けて最後まで聞くことができない児童が多い。「ざわざわした雰囲気」を一掃し、学級規律や学級の秩序維持の観点から最も重要な時期であり、教師主

導の話し合いを行う。

##### （判断と討議）

- ・このクラスには先生や友達の話をも最後までしっかりと聞くことができないという問題があることを教師から示す。
- ・「聴いてくれる友達がいるから真剣に発言するのであって、みんなが聴いてくれないなら発言もしたくなくなる。」と先生は考えるが、みんなはどう考えるかを問う。
- ・「このクラスでは互いに友達の話は真剣に最後まで聴くというルールにしたい。」と教師から解決策を提案し、子どもたちの合意を問う。
- ・学級解体後の新しいクラスであり、このルールを設定することで生じてくる結果が良いか悪いかの判断の予測がまだできない状況である。この段階では学級で生じた問題はみんなの問題であり、その解決を目指すために一人一人が思考し判断する必要があることを意識づけていく。

##### （合意形成の方向）

- ・雰囲気の良いクラス、温かいクラスをみんなで作ってあげようという方向で合意形成を図ってきた。教師主導の合意形成であるが、学級の最低限の規範や秩序を確立しておかないければ今後の第3段階や第4段階への学級集団の質的発達が望めない。

#### 【生活問題②言葉の大切さ（4月第2週）Aパターン（学級活動）】

##### 問題の概要、ねらい、留意点

言葉遣いの乱れた児童が多数いる。高学年になるまであまり指導されていなかったことが伺える。「死ね」「うざい」「きもい」

(14) 筆者が前掲(10)の構想を基に学級担任等として取り組んできた実践を記載した。ここでは学級で生じた対人関係に関わる問題解決への取り組みを実効性のある道徳授業の視点から概観する。

等友達を傷つける言葉を当たり前のように使っている。これらの言葉は雰囲気の良い学級につながることを述べ、互いに言葉遣いに気をつけることを話し合った。上記と同様4月の段階で必ず定着させておくべき課題であり、改善が見られるまで継続して教師主導の指導を行った。

(判断と討議)

- ・「死ぬ」「うざい」「きもい」等人を傷つける言葉を使うことは学級の雰囲気を悪くする。言葉は広がる力を持っている。もっと友達が温かくなる言葉を大切にしていくなすべきであるという理由から、これらの人を傷つける言葉は今後一切使うべきではないと判断するが、みんなはどう考えるかを問う。
- ・使うべきではないと判断する児童が多かった。
- ・判断、その理由、判断したことによる結果の予測を問う。「禁止すべきである。日常的に使っていて、あまり意識していなかったが、直接言われると嫌な気分、腹が立つことが多かった。今後は気をつけていきたい。」
- ・「禁止すべきである。嫌な言葉を言われ落ち込んだことがあった。人を傷つける言葉はお互いに嫌な気分になる。」
- ・「全てを禁止すべきではない。同じ言葉でも傷つく人と傷つかない人がいる。」
- ・討議から多くの児童が悪い言葉に傷つきもめ事や悩みに発展しているケースが多いことが明らかになってきた。関係者だけの問題ではなく、みんなの問題であるという意識が少しずつ芽生えてきた。

(合意形成の方向)

- ・みんなで言葉遣いに気をつけて、雰囲気の良い学級をつくっていこうと合意形成を図

った。雰囲気を悪くする言葉に出会ったときはお互いにさりげなく注意し合う。

- ・嬉しくなった言葉や元気が出た言葉があったときは帰りの会でみんなに伝えていく。

【生活問題③部屋割りについての話し合い(6月) Cパターン (道徳授業)】

- (1) 主題名 部屋割り
- (2) 内容項目 主として集団や社会との関わりに関すること(公正、公平、社会正義)

いじめなどの場面に出会ったときにともすると傍観的な立場に立ち、問題から目を背けることも少なくない。こうした問題は、自分自身の問題でもあるという意識を持たせることが大切である。その上で、社会正義の実現は決して容易でないことを自覚させ、身近な差別や偏見に向き合い、公平で公正な態度で行動できるようにすることが求められる。

新「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編(平成27年7月文部科学省) 51頁」

(3) 主題設定の理由

部屋割りにおける孤立児童が生じてくる問題。班別行動の班や部屋割り、バスの座席等教師側で機械的に設定してしまえば良いとも考えられるが、実行委員会を組織して話し合いで決めている。討議を通して第3段階の心情的結びつきの判断から第4段階の学級の視点からの判断へと高めていく。

(4) ねらい

- ・価値や規範〔13 公正、公平、社会正義〕を共有化することができる。
- ・討議を通して相互行為を調整することで相互行為の発達段階の向上を図る。(第3段階から第4段階の視点)
- ・誰に対しても差別することや偏見を持つこ

となく、公正、公平な態度で接し正義の実現に努めることができる。

(5) 作成資料

AさんとBさんとは親友で、修学旅行の部屋割りと一緒になろうと以前から約束していました。ある日、Aさんは、Cさんにも同じ部屋になろうと言われました。Cさんはクラスで仲良くできるのはAさんしかいません。しかし、BさんとCさんとはあまり仲が良くありません。Bさんに「Cさんとは一緒にの部屋になりたくないね」と言われました。Aさんはどうすべきでしょうか。それはなぜですか。その判断はどういう結果が予測されますか。

(6) 展開前段（個々の判断と討議）

- ・Cさんに一緒にの部屋にはなれないことを伝える。自分が孤立してしまう可能性があるから。Cさんにつらい思いをさせてしまうがBさんと仲良くしたい。
- ・AさんはBさんとCさんとの仲を取り持ち、3人で親しくなるようにしていくという判断が多かったが、BさんとCさんの仲が余計悪くなり、Aさんの立場も悪くなるという結果が予測されると考える児童も多かった。こういうことが生じるならくじ引き等で機械的に割り振る方が良いという意見もあった。
- ・Cさんにも誘われていることをBさんに伝える。Cさんはどこの部屋にも入れなくなってしまうので、3人で同じ部屋になろうと説得する。今後Bさんとの仲がうまくいかなくなることも予測されるが、一部の人やグループだけがいい思いをするのは平等ではない。

(7) 展開後段（合意形成の方向）

- ・教師の考えも述べながら誰もが楽しい修学旅行を目指すという視点で、部屋割りする

ときは一人ぼっちの友だちが出ないように互いに声をかけ、誘い合っていくことで合意した。ただし、先生や実行委員が機械的に割り振ることの方が負の側面が少ないとの意見も根強くあった。

- ・どの部屋にも誘われない孤立児童をかわいそうと考えるだけで、自分たちの問題として解決策を考えることがうまくできない。自分が孤立しないように一部の友達との情的な関係を一層深めていくことがわが身の安全であると考えている。部屋割りにおける合意形成をしたが、まだまだ学級の一員としての視点より、グループ間の絆の方が優位に立っている児童が多い。

(8) 授業後（事後指導）

- ・その後、学級活動の時間に部屋割りを行ったが、孤立傾向にあった児童は友達に誘われスムーズに決定していった。子どもたちにとってクラスの合意に基づいて行為できた貴重な経験である。その後の班編制や座席決定等においても、徐々に学級全体の視点から判断し解決策を考えていくという「判断・討議・合意」の思考過程に慣れてきた。

【生活問題④休業開けの友だち関係の変化（9月）Cパターン（道徳授業）】

(1) 主題名 クラスの正義

(2) 内容項目 主として集団や社会との関わりに関すること（公正、公平、社会正義）

(3) 主題設定の理由

保護者から我が子の友だちのAさんが無視されている可能性があるとの連絡があった。早急に情報を収集し、無視やグループ間の対立等の問題があることもわかってきた。被害児童の安全を確保するとともに、グループ内の情的な繋がりが学級の正義よりも優位に立

っている実態があることから、個々の児童が自分と自分たちの学級の規範構造を見直していくことができる道徳授業を構想し、第4段階の学級の視点から解決策を考え日常実践化に繋げていく。また、ここでは生徒指導や学級活動として生活問題の直接的な解決を目指すだけでなく、教室に新たな「正義」の価値や規範を創り上げ、それを共有化していく取り組みを通して、同様の生活問題が何度も繰り返されることのない質的に発達した「教室という社会」を目指すことが根本的な解決に繋がっていくであろうと考え、道徳授業として本主題を設定した。

#### (4) ねらい

- ・価値や規範〔13 公正、公平、社会正義〕を共有化することができる。
- ・討議を通して相互行為を調整することで「教室という社会」の質的発達と、相互行為の発達段階の向上を図る。(第3段階から第4段階の視点)
- ・誰に対しても差別することや偏見を持つことなく、公正、公平な態度で接し正義の実現に努めることができる。

#### (5) 資料

〈近隣の学校の事例として〉

同じクラスのAさんが無視されています。あなたも無視の中心となっているグループから「Aさんとは口をきくな。」と言われました。あなたはどうすべきですか。それはなぜですか。それを実行するとどんな結果が予測されますか。

#### (6) 展開前段（個々の判断と討議）

- ・「断る」と「断らない」の判断の根拠で討議していった。
- ・「断らない」の理由としては「自分も無視されてしまうから。」「いじめに遭いたくない。」等が多かった。「断ると言いたいが、

自分もそのグループから無視されるという恐怖があるので、積極的に無視するのではなく、傍観者という立場でAさんと距離をとる可能性がある。」という意見に対し多くが納得する。

- ・「断らない」という理由に「今は断れないが、いじめはしたくないし無視しているグループの一員にはなりたくないので、先生や大人に相談し解決策を考える。」という意見があり、この考えに対しても納得する児童が多かった。
- ・「断る」の理由としては、「みんなでの無視はいじめである。」「自分が無視されいじめに遭うかもしれないが正しくないことはしない。」「いじめのあるクラスにはしたくない。」等が出された。
- ・それぞれの判断理由を結果の予測を問いながら、みんなで納得できるかどうか確認し解決策を考えていった。
- ・みんなで話し合う前は「勇気を出して断りたいが、次は自分が無視されるかもしれないので断れない。Aさんには申し訳ないが距離をとるようになりそうである。」という傍観者的立場の考えが多かったが、討議を通してお互いの考えを聞き合い解決策を探るなかで「多くの友達が不正を断れなく困っていたことが話し合いからわかった。このままでは学級での無視やいじめは解決しない。」という意見から「一人では断る勇気がないが、みんなでも断れる。」という当事者としての意見に繋がり「いじめや無視はクラスみんなの問題として考えなければ解決しない。」と第4段階である学級の視点から解決策を模索する方向に進んでいった。
- (7) 展開後段（合意形成）
  - ・現時点における合意形成の方向として「無視やいじめを見かけたときや誘われたと

き、このクラスではどう対応しますか。」と担任から投げかけた。

- ・無視やいじめに加担するよう誘われたときはきっぱりと断る。目撃したときは自分とは関係ないと考えず、みんなの問題として取り上げて解決策を話し合う。
- ・「正義の通る学級」を創っていく。学級の人みんなで考えた「正しさ」が実現できるよう、先生達や保護者にも応援してもらいたい。

(8) 授業後（事後指導）

- ・授業の振り返りとして感想を記載させたが、無視をしていたグループのメンバーの一部からも「グループでの仲間関係は続けていくが、無視やいやがらせには加わらないし、やめようと注意したい。」とあった。
- ・道徳授業以降Aさんや友達から無視が継続していないことを確認した。
- ・最悪の場合を想定し、教師からは子どもたちに、どんな些細な情報でも連絡するように伝えた。「先生に言いつけた」とならないように、手紙や電話、保護者経由での連絡等具体的対応を伝えた。

**【生活問題⑤体育のチームゲームにおける話し合い（10月）Bパターン（体育・短学活）】**  
**問題の概要、ねらい、留意点**

体育のボールゲームではサッカーの得意な児童6名をチームリーダーとして選出し、そのチームリーダーを中心に作戦や練習、ゲームをおこなってきた。あるチームのメンバーからチームリーダーが自分一人で攻撃して周りにパスを出してくれない。その事を本人に話してもゲームに勝つためには最も良い作戦として取り入ってくれないと申し出があった。6チームのチームリーダーを集めて状況を説明し話し合いを持った。

(判断と討議)

- ・チームリーダー6名を集めて、チームの和とゲームに勝つこと等、それぞれの考えを話し合った。
- ・チームが勝てば、ほとんどゲームに参加できない仲間がいても良いか。チームワークが良くても勝たなければ意味が無いのか。
- ・勝たなければ意味が無い。チームの勝利のためには活躍できない仲間も出てくるが守備に専念することも大切なことである。
- ・いくら勝ってもチーム内の人間関係が悪くなつては体育の時間だけでなく学校生活全体が楽しくなくなる。
- ・チームリーダーとしてメンバーの技能向上の練習やチームの作戦を考える中でチームワークが高まっていく。チームが結束していくことがリーダーの役割ではないか。
- ・どちらも大切なことではあるが、チームリーダーとしてどう判断するかを再度問う。

(合意形成の方向)

- ・放課後の短学活の中では合意形成には至らなかった。ただ、話し合いを継続していくきっかけになり、リーダー同士が集まって意見を交わしている様子が見られた。
- ・以降の体育の時間では、申し出のあったチーム内の練習方法や作戦において、リーダーを中心にチームワークを重視する場面が多く見られるようになってきた。

**【生活問題⑥音楽発表会にむけての関係者間の話し合い（11月）Bパターン（音楽・短学活）】**

**問題の概要、ねらい、留意点**

校内音楽発表会に向けて、朝の会や帰りの会などに学級ごとに歌声練習に取り組む。音程を上手にとることを苦手とするAさんに対して数名の児童が嘲笑する様子が見ら

れた。教師主導でグループの関係者への指導をおこなった。

(判断と討議)

- ・嘲笑した児童数名を集めて話し合いを持つ。
- ・「先生や友達には、目配せや嘲笑、さげすんだ様子等のみんなの行為が人権に関わる問題と考えるが、あなた方はどう考えるか」を問う。
- ・いじめや嫌がらせなどの深い意図があったわけではない。以前仲間内でAさんの歌声について話題になったことがあり、その歌声を真似した友達の様子を思い出して笑ってしまった。いじめたつもりはないが、結果としてAさんやクラスみんなに嫌な思いをさせてしまった。

(学級の視点から判断させる)

- ・仲間内においてAさんの話題で盛り上がっていたが、Aさんや学級全体のことを深く考えるには至らなかった。仲間内では楽しいことでも場合によってはクラスの雰囲気を悪くしてしまう。
- ・自分にも苦手なことがあり、それを取り上げて笑われたらとても嫌な気になる。
- ・仲間内で話題になったときに、人を傷つける悪口や真似はやめるようにすべきだった。また、お互いに注意しあうべきだった。

(合意形成の方向)

- ・グループだけの時でも、クラスや学校の一員として考え判断していくこと。クラスを前向きに引っ張っていけるような友達関係にしていくことをグループ内で話し合い合意形成した。
- ・この件をきっかけに、その後の歌声練習等では良い雰囲気で取り組める様になってきた。

## おわりに

対人関係問題の解決に向けた「判断・討議・合意」による枠組みでの学級の質を高める道徳授業や学級活動の授業等を実践してきた。上記においていくつかの事例を紹介してきたが、これらを含めた数回の授業で子どもたちが営む学級の質や個々の道徳性が劇的に向上していくとは考えていない。日々生じてくる生活問題を解決していくにあたり、学級開き当初は自分とは関係のない問題として考えていた子どもたちが、「判断・討議・合意」による話し合いを短時間でも日常的に行っていくことで、友だち関係の中で多くの他者との関わりを持つことになり、学級の視点から判断しなければ自分たちの生活問題は解決できないと考える児童が徐々に多くなっていく取り組みである。生活問題の解決を目指す道徳授業では子どもたちが自ら問題解決に取り組み、理由や結果を考えながらより現実的で妥当な道徳判断をしていく。学級における対人関係問題をみんなで話し合い納得できる最善の解決策を模索する中で、社会性と結びついた道徳性を育成していくことが可能となる道徳授業といえる。

道徳授業、学級活動にはそれぞれに固有の特質を持っているが、教育活動を展開していくにあたり両者を厳密に区別して指導していくことは現実的ではなく、道徳教育は教育活動の要として教科等の枠を超えた全教育課程で展開していくことが大切である。特に実効性のある道徳授業を展開していくためには学級活動との連携が欠かせない。そのためには、「道徳性と社会性」「内的規範と外的規範」「長期的視点と短期的解決」の視点を踏まえ、道徳と特別活動の連携を密にした教育課程を編成していくことが、新しい枠組みに

よる実効性のある道徳教育につながっていく  
と考える。

**【参考文献】**

- (1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」2008年。
- (2) 教育再生実行会議（第一次提言）「いじめの問題等への対応について」2013年。
- (3) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」2014年。
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説道徳編』日本文教出版、2008年。
- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説道徳編』日本文教出版、2008年。
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説  
総則編（抄）』2015年。
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』2015年。
- (8) 文部科学省『中学校学習指導要領解説総則編（抄）』2015年。
- (9) 文部科学省『中学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』2015年。
- (10) 文部科学省『小学校学習指導要領解説特別活動編』東洋館出版社、2008年。
- (11) 文部科学省『中学校学習指導要領解説特別活動編』東洋館出版社、2008年。
- (12) 諸富祥彦『教師の資質』朝日新書、2013年。
- (13) 柳沼良太『問題解決型の道徳授業：プラグマティック・アプローチ』明治図書、2006年。

