

道徳的価値を深化させる力量を育む道徳の授業デザイン

－生きることの支えとなる道徳的価値の習得を目指して－

假屋園 昭彦〔鹿児島大学教育学部（教育心理学）〕

Ethics lesson designs aiming at deepening children's ethical value

－Aiming at acquiring ethical value holding a way of life－

KARIYAZONO Akihiko

キーワード：道徳的価値の深化、価値と実践、自由、道徳の授業デザイン

I. 問題と目的：道徳的価値の扱いについて

道徳の時間には、当該の時間で扱った道徳的価値が自分のなかでどう深化し、深化した価値がいかなるかたちで今後の生活に生きるのかを児童生徒に考えてもらう活動がある。

これらの活動は、学習指導案のなかの次のような記述に該当する。「振り返り活動」としての位置づけでは、「本時の学習をとおして、道徳的価値に関して思ったことや考えが変わったことなどを書くように助言する。その際、実態アンケート等をもとに自己の体験を想起することができるようにする（鹿児島市立田上小学校 平成23年度 公開研究会 学習指導案 p 69）。」、という活動となる。また「深める活動」としての位置づけとしては、「学んだことを自分の生活とのかかわりのなかで考えさせるようにするために、ワークシートを活用し、自分なりの考えをまとめさせる。その際、学習した道徳的価値に対し、自分がこれからの生活のなかで大切にしたい気持ちや考えをどのような生活の場面で生かせそうか、生かすことを拒みそうな自分の弱さは何か、といった視点で考えさせる（鹿児島大学教育学部附属小学校 平成23年度 公開研究会 学習指導案 p 103）。」、という活動になる。

この活動は、二つの要素から成立する。第一の要素は、「道徳の時間をとおして、子ども達が新たにどのような道徳的価値を習得し、既存の道徳的価値をどのように深めたのか」という価値の深化（変容）の明確化である。第二の要素は、「本時で扱った道徳的価値を今後の生活にどのように

生かしていくのか。」を考える活動である。この活動は、新たに深化（変容）した道徳的価値を、現実生活のなかでどう生かすかの明確化である。

この活動は道徳の時間の中核である。なぜなら道徳の授業とは、自らの道徳的価値を深化させるための時間だからである。この深化の蓄積にこそ人間の道徳的成長がある。

こうした重要性にもかかわらず、この活動をとおして本当に十分な道徳的深化が促進されているのか、という点には疑義があると言わざるを得ない。現状の多くの授業では、道徳の時間をとおして既存の道徳的価値のどのような面がどう変化したのか、そして新しく習得された価値は現実生活のなかでどう生かされると考えられるのか、は曖昧なままになっている。例を示すと、この活動の際に、「今日は友情の重要性を学びました。今後は友情を大切にしていきたいと思います。」、といった水準で終わってしまっている場合が多い。

本研究ではこの問題点を克服するための授業論と授業デザインとの提案を目的とする。

授業デザインの面から言うと、前述の二つの活動は、通常、道徳の時間のまとめとして最後の部分に位置づけられる。そこでこれらの活動を最後のまとめとしてではなく、道徳の時間全体をとおした活動として徹底させる。つまり価値の深化と生かし方の明確化の活動を授業の中心に置いた授業デザインを提案する。

道徳の時間全体を、道徳的価値の深化と生かし方との明確化のための活動とする授業デザインの必要性は以下の点にある。

本研究で述べてきた内容は、いわゆる価値観明

確化の道徳教育(荒木, 1991)と呼ばれてきた。この理論は、価値の押しつけや一方的な注入を克服するために考案された。そのねらいは児童生徒に自主的な価値選択の能力を育成することにある。ここでの価値は、他者によって教化されるものではなく、自ら選び、思考し、感じ、評価し、行動することで体験される。そして道徳的価値は、人から教えられるものではなく、自覚して自分のなかに取り入れるべきものであり、そのような教育から主体的で自律的な人間が創造される(荒木, 1991)。この考えについて荒木(1991)は、この方法が、児童が習得する道徳的価値の恣意性、相対性という点に限界があると指摘する。

本研究でも、道徳教育の目標が、自分が依って立つ価値観を明確化する力および自らの価値観を選択する力の育成という点にあると考えている。その意味で本研究は価値観明確化の考え方に立つ。

一方で、以下の諸点において価値観明確化の道徳教育を発展させる。

まず徳目や価値観の教え込みや押しつけについては以下のように捉える。すなわちこの考えは特定の価値観のみを正しいものとして教え込むことを念頭においている点に問題がある。先の、児童が身につける道徳的価値の恣意性とはこの点をさす。特定の価値観のみを正しいものとして教え込むのではなく、できるだけ多くの価値観の引き出しを習得させるのである。価値観の選択力とはあくまで多くの選択肢をもっておくことが前提になる。したがって最初から価値観の価値づけはせずにできるだけ多くの価値観の存在を知ること自体が目的となる。

次に価値観の引き出しの個々を比較する。この際、従来は比較方法の詳細については述べられていなかったが、本研究では、違いを浮き彫りにするという方法を提案する。

さらに本研究では価値観の変容という現象を取り入れる。人間の一生は長い。生きていく過程での生き方の変化やそれまでの価値観が覆される体験は多い。その際、これまでとってきた自らの価値観を変容させる必要がある。本研究では、価値観の変容によってこれまでの生き方や行動の意味

づけを変える力量も射程に入れる。すなわち特定の状況を、ひとつの価値観だけでなく新たな価値観にもとづいて意味づけできる力量を育成する方法を提案する。

これらの点に、従来の価値観明確化の理論にはない本研究の理論面での発展的独自性がある。さらこの理論面での独自性を本研究では、授業デザインというかたちに結実させる。本研究の独自性はこの点にもある。こうした意味で本研究は、理論としての授業論だけでなく、実践に生かしてもらうことを念頭においた授業デザインの提案を行う点に特徴がある。

本研究はできるだけ多くの価値観の引き出しと価値変容の力量とを児童生徒に習得させる方法の開発を主目的としている。このことは、道徳性の発達を学習過程として捉えることを意味する。

学習過程の視点に立つことの利点は、道徳性の発達に対して道徳の授業は何ができるかという点の解明が可能になるところにある。

この点の解明は、道徳の時間の成果を検証する方法の開発につながる。現在、道徳では児童生徒への評価はなされていない。その理由は以下の点にある。すなわち道徳では人間の心情、生き方や価値観を扱う。これらに対しては評価のための客観的で統一的な尺度がない。結果として道徳は評価の対象にはなりえなかった。同時にこのことによって、道徳の授業そのものの成果を把握するための理論と方法とが未発達のままになった。

この考え方の問題点は、生き方や価値観そのものを評価の対象にしようとしているところにある。一方で本研究が提案しているのは、価値観そのものではなく、その深化(変容)と生かし方の明確性の程度の把握なのである。

どれだけ価値観が深まり、生き方への反映のさせ方が明らかになったか、という点の客観的把握は十分可能なのではないだろうか。

以上の問題意識にもとづき、本研究は、道徳の時間全体を道徳的価値の深化と生かし方の明確化に特化した授業デザインを開発し、提案することを目的とする。そして将来的には、本研究で提案されたデザインに基づく授業実践とその効果の検証を射程に入れる。

II. 道徳的価値の深化の捉え方

(1) 道徳的価値とは何か

道徳的価値の深化（変容）を考えるにあたり、最初に価値とは何か、という問題について考える。この問題を考えることが、道徳の時間を価値の深化（変容）活動に特化させる必然性につながる。

価値の生かし方について、神谷美恵子という精神医学者は「生きること」を考える際の視点として以下の4つをあげる（神谷、1980）。

視点1 自分の生存は何かのため、誰かのために必要なのか？

視点2 自分独自の生きていく目標は何か？

視点3 以上から判断して自分は生きていく資格があるのか？

視点4 人生というのは生きるのに値するのか？

ここで重要なのは、「これらの問いに答えるためには価値の基準が必要である」と神谷が指摘している点である。なぜなら人間はみな何らかの価値観を採用して生きているからである。したがって上記の問いには自分のもとづいている価値観にしたがって答えることになる。このことは自分の生に意味を与えるのは、自分が採用している価値観であることを示す。

(2) 価値と実践との関係

実存主義哲学のハイデッガー（Heidegger）は、その著書「ニーチェⅡ（p30）」（1997）のなかで価値について、「価値とは生が生であるための条件である。」と述べる。この文言は、何らかの価値観のもとづいて生きているということが生を意味のあるものにする、と解釈できる。

さらにハイデッガーは、「条件になるもの（価値）はいつも条件づけられるもの（生）を自分に依存させるのであるが、その反面では逆に、条件づけるもの（価値）の本質はそれが条件づけるはずのもの（生）の本質によって規定されているのである。生の条件としての価値がいかなる本質的性格をもつかは、生の本質に、すなわち、この本質の特徴に依存する。」と述べる。

この文言は次のように解釈できる。ここでの生というのは生き方をさす。つまり価値は理念としてのみ存在しては意味がない。価値は、具体

的な場面で生かされてはじめて意味をもつ。これが「価値の本質は生の本質によって規定される。」という文言の意味になる。

つまり、価値と生き方とは互いに双方を意味づけあっているのだ。価値を価値ならしめているのは生き方という実践なのである。価値は現実生活のなかで実現されなければ価値としての意味がなくなる。価値が実現されて初めて人は価値の意味がわかるようになる。

価値の意味がわかるということは価値を実感できる、ということの意味する。

ハイデッガーによる価値の定義づけは、道徳の時間のねらいとしてあげられている「道徳的価値の自覚化」の活動について、さらに進んだ検討が必要であることに気づかせてくれる。すなわち、「道徳的価値の自覚化」だけでは不十分なのである。自覚化にもとづく実践、そして価値の実感に至ってこそはじめて道徳的価値の習得が完成されると言える。

(3) 価値観の深化とは何か

本研究では道徳的価値の深化を、自分がとった行動や自分が置かれている状況を意味づける価値がより高次の内容へと変容する現象と定義する。

人は、浅い価値観から深い価値観へ、低次元の価値観から高次元の価値観へと価値観を変容させることができる。価値観を変容させることによって現実世界の見え方、意味づけの仕方が変わる。

そして道徳の時間で養うべき力は、自分で自分の価値観を深化（変容）させていく力量なのである。

(4) 価値観の深化の重要性

価値観を深化させるためには価値観の引き出しを多くしておくことが必要である。価値観の引き出しを多くしておくことで、どんな事態にも対応できる柔軟な生き方が可能になる。一つの価値観だけにしがみついた生き方は、価値観を絶対化している状態である。そして、自分もっている一つの価値観だけにとどまって満足している状態である。こうした価値観の採用の仕方だとかなり硬直した生き方になる。同時に生き方に深みが

出なくなる。なによりも、折れない心を養うためには自分が採用している価値観以外にも多くの価値観が存在することを自覚しておくことが必要である。そして柔軟に価値観を変容させ、そのつど自分自身を生成させる生き方が求められる。これが価値観を相対化させた生き方である。

できるだけ多くの価値観の引き出しを自分のなかにもっておくことではじめて柔軟で多面的なものの見方が可能になる。つまり成長というのは、絶対化の世界から相対化の世界へ移行していく現象をさす。

人は、自発的に自分の生き方を変えることもあれば、変えざるをえないときもある。このとき自分の生に意味を与えるために必要な作業は、価値観の変容である。その意味で価値観の変容は新たな自己の創造であり、生き方の変革なのである。

(5) 価値観の深化と人間の自由

これまでの論述より、価値観の変容と人間の生き方との結びつきが明らかになったと思われる。このテーマは、哲学や心理学のなかでも主要な柱になってきた。以下にこのテーマがこれまでの哲学や心理学のなかでどのようなかたちで語られてきたのかをみてみよう。

このテーマは、人間が自らの人生にどのような態度で臨むか、という問題につながる (Frankl, 1981, 1993)。

通常、人はみな、自分の力では変えることができない運命のなかに生きる。たとえば自分に与えられた民族、性格、生まれた時代、地域、親、といった現実自分ではどうすることもできない。

人間はこうした現実を甘受するしかないのだろうか。こうした現実のなかで人間の主体性、意志、自由はどのように発現されていくのだろうか。

この問題を考える際にあたっては、これらの現実に対し我々がどのような態度で臨むか、という視座が必要になる。つまり自分が置かれた運命、変更不可能な現実をどのように受けとめ、どのような態度をとるか、という考え方である。

たとえば、コップに水が半分入っているとす。これが客観的な事実である。この事実に対し、「半分しか入っていない」と消極的な捉え方

と「半分も入っている」と積極的な捉え方との両方をとることが可能である。そしてそのどちらの捉え方をとるかは人間の判断に委ねられている。この点に人間の自由がある。自由とは単に制限や制約、桎梏がない、ということではない。

この問題を実存主義の心理学者であるフランクル (Frankl) は、「人間は事実に対し、ある態度をとることができる自由をもつ。ここに人間の尊厳がある。」と表現する (Frankl, 1981, 1993)。また哲学者のオルテガも「人間は自由という重荷を背負っている」(Ortega, 2002) と述べる。

ここで自由と呼ばれている問題はカウンセリングでの考え方にも生かされている。カウンセリングでは、クライアントに自分で自分に対する捉え方を変えてもらう作業を行う。自分で自分を否定的に捉えるか、肯定的に捉えるかは自分自身に委ねられている。このときの自分に対するとらえ方の土台になる価値観を認知的準拠枠と呼ぶ。カウンセリングは、この認知的準拠枠と呼ばれる価値観を変えてもらう作業なのである。

三谷隆正 (1992) という哲学者は、こうした自由の問題こそ道徳の本質であると指摘する。三谷によれば、我々が自由であるのは、我々を囲む牆の範囲内のことだけである。しかし牆の内の世界は我々に托された世界である。そこでわれわれは独立自主の意志主体として自由とそれに伴う責任とをもつ。さらに、牆の外は不自由であるが、不自由の意識がなければ自由の意識もない。この意味において、われ不自由なるがゆえに自由なりである、と述べる。そして道徳とは自由の法則の学である、と位置づけている。

これらの見解から、人間の自由を決定づけるものが本人の価値観であることがわかる。こうした意味からも自由に生きるためには、自らの道徳的価値を深化 (変容) させる力量が求められる。

(6) 価値観を深化させる方法

価値観を深化 (変容) させる方法は、自分の状況を、低次元の価値観による意味づけからより高次元の価値観による意味づけへと転換させることである。

この作業は次のように行う。以下は第二次世界

大戦中、シンガポールの刑務所で戦犯刑死した学徒の手記の一部である（神谷、1980）。この手記には「日本の軍隊のために犠牲になったと思えば死にきれないが、日本国民全体の罪と非難とを一身に浴びて死ぬと思えば腹も立たない。」とある。

ここでは価値観の深化（変容）による意味づけの転換が行われている。現在の状況を自分の一身上の成り行きという小さな視点からではなく、歴史の運行という巨視的な視点からの把握へと転換させている。

ここで重要になるのは、この学徒は、価値観を変容させ、現状の意味づけを変えることによって救われた、という点である。このことは、価値とは人を救う力があるということを示している。

道徳の時間では、この価値観の引き出しを子ども達のなかにできるだけたくさん習得させることが求められる。そのためには低次から高次までの価値観を道徳の時間をとおして学んでもらうことが必要である。児童生徒には道徳的な価値観の階梯を、学年を追いながら習得してもらうのである。

Ⅲ. 道徳的価値が生活のなかで生きている状態とは？

先述したように、ハイデッガーは、生きるという営みを支えてくれてはじめて価値は意味をもつ、と捉えた。

ここで必要なことは、人がこの点を明確に自覚できることである。つまり自分の言動が特定の価値に支えられていることの自覚である。そしてそれがどのような価値観であるのかを自らが明確に言語化できることが求められる。

この状態が、道徳的価値が生活のなかで生きている状態なのである。

すなわち価値が自分の生き方を支えていることの自覚とその価値内容の明確化なのである。我々は価値によって自分を保っている。道徳的価値が自分を支えてくれるのである。

次に必要なことは、人が生きづらさを感じるのは、自分の価値観が自分の生き方を支えきれなくなったときである、という点の自覚である。この場合、自分で自分を救済するためにも、自分を支えてくれる新しい価値観が必要になる。つまりこ

こで既存の価値観を深化（変容）させる必要性が生じる。したがって自分のなかにどれだけ多くの価値観の引き出しをもっているかが問われる。

このとき、自分がおもって置く価値観の引き出しは自分だけにかかわる低次の内容だけでなく、公的な内容にかかわる高次の内容まで含んでいることが必要である。なぜなら低次の価値観だけでは自分を支えきれなくても、高次の価値観であれば自分を支えきれからである。先述の神谷（1980）による学徒の手記もその一例である。また別の例として2011年の7月18日、サッカーの女子ワールドカップにおいて日本チームが優勝を果たしたときの元日本代表の野田朱美氏の談話記事をあげることができる（朝日新聞、2011年7月19日朝刊）。記事には「昔から、自分のためだけにプレーする選手は代表にはいない。女子サッカーそのものの価値を高めるために戦うから最後まで走り続けられる。」という談話が掲載されていた。この談話は、より高次の価値観を採用して生きているからこそ自分を支えていくことができ、ということを示している。

そのうえで、どんなときに、どんな価値観が自分の支えになってくれるのか、を知っておくことである。この力量が、どんな事態にも対応できる柔軟な生き方を可能にする。

Ⅳ. 道徳の時間をとおして児童が習得すべき力量とは何か？

道徳の時間は、人間としてこのような生き方を可能にするためにある。

そのためには児童生徒が次のような力量を習得できる授業が求められる。第一に、自分がどのような価値を採用して行動しているのかという、自らが準拠している価値を明確に自覚化できるような力量の習得である。これは自己理解に相当する。第二に、低次から高次までを含めた、できるだけ多くの道徳的価値の習得である。これが価値観の引き出しを増やすことにつながる。第三に、複数の行動の背景にある道徳的価値を推測する力量の習得である。これは、自分とはならないような行動を他者がとった場合、その他者の行動がいかなる価値観に基づいているのかを推測する力量で

ある。これは他者理解に相当する。第四に、現実生活に応じて価値観の深化(変容)を行い、自らの生を積極的に意味づける力量の習得である。この力量は、どんなときにどんな価値観が自分を支えてくれるのか、についての知識とその思考訓練をとおして習得される。

学習の立場からみた道徳性の発達とは、これらの力量の習得である。そしてこれらの力量を児童生徒に習得してもらう授業デザインを開発することが本研究の目的である。

V. 授業デザインの構築

上記の四つの力量の習得を目指した授業デザインの試案を以下に示す。複数のデザインが考えられるが、本論文では以下の二案を提案する。

学習指導要領上の内容項目は、二案とも「友情、信頼、助け合い」とする。

(1) 状況をあらかじめ設定するタイプ

具体的な場面を状況として設定し、そこで生じうる行動から価値を考えてもらうタイプのデザインである。

展開1 場面設定：ここでは複数の行動が考えられる場面を設定する。

場面：主人公(女の子)は、友達Aと友達Bとで仲よし三人組をつくっていた。ある日、主人公は友達Aから、「最近なまいきな友達Bを無視しよう」という誘いを受けた。

展開2 選択可能な行動の提案：主人公が選択可能な行動を児童に考えてもらう。この段階では、提案できる行動は学年によって異なる点を考慮する。学年が上がるにつれて選択可能な行動として児童生徒が提案できる行動の幅は広がる。両極の行動の間にあるバリエーションが広がる。その分、その行動を支える価値観の差異は漸次的変化となる。したがって、学年によって扱うべき行動とそれを支える価値観はあらかじめ決定しておくといふ。これが学年で扱う道徳的価値の水準になる。例で示す。たとえば「本当の友情とは何か」という友情についての道徳的価値を扱う場合、小学校の低、中、高学年でどの水準までの友情観を扱うかを学習目標として設定しておく。特定の内

容項目(たとえば友情)で扱う道徳的価値の水準を発達段階に応じて設定しておくのである。「友情とは何か」という友情観には、最も幼い友情観から成熟した友情観までがある。

すなわち低次から高次までの友情観があるのだ。低次の価値観は「一緒に帰ったり遊んだりできる人」、「いつも一緒にいてくれる人」といった物理的特徴を重視する。そこから次第に「自分の気持ちをわかってくれる人」、「つらいことや悲しいことを話し合える人」、「友達の喜びが自分の喜びになる人」といった内面重視の傾向が現れる。さらに「悪いところもちゃんと注意しあったりできる人」、「言いにくいところもちゃんと言いあえる人」、「けんかしてもちゃんと自分の気持ちを伝えあって仲直りができる人」というように互いの成長を目指した関係性重視の内容に発展する。

具体的に児童生徒から提案されそうな行動を以下に示す。

行動1：仲の良い友達Aの誘いどおりに友達Bを無視する。

行動2：主人公は、この三人組の人間関係が嫌になり、友達Aと友達Bとに仲よし三人組から抜ける旨を宣言する。

行動3：主人公は友達Aの発言を友達Bに知らせ、友達Aから離れ、友達Bと仲良くする。

行動4：主人公は「それはいけないことである」という忠告を友達Aに行う。この結果、友達Aは主人公に立腹する。

行動5：「それはいけないことである」という忠告を主人公は友達Aに行っただけで、今回の出来事を三人で話し合う。そしていつまでも三人が仲よしでいるためには、どうしたらよいかを話し合う。

行動1から行動5までが、生徒からの提案が予想される行動である。ここで児童生徒の発達段階に応じて生徒から提案される行動も異なる点に注意をしておく必要がある。小学校の低、中学年で児童から提案されるのは、行動1および行動4のケースであろう。学年があがるにつれてその他の行動が提案されてくる。つまり行動の幅が広がるのである。

ポイントは学年によって扱うべき行動とそれを

支える価値観を決定しておくことである。

展開3 自己の行動：児童生徒に自分がとると思われる行動を選択してもらおう。

展開4 行動を支える価値観の推定：それぞれの行動を支えている価値観を児童に考えてもらう。次のような内容になることが予想される。

行動1の価値観：仲良しの友達から嫌われたくない。友達とは仲たがいをしない方がよい。

行動2の価値観：友達と仲たがいをしたり、嫌われたりすることはおこりうる。しかしこうした友達とのトラブルにはできるだけ関わらない方がよい。友達関係では苦労しない方がよい。

行動3の価値観：友達の嫌な面がみえたら、その友達とは別れた方がよい。自分にとって嫌な面がみえない友達とだけつきあえばよい。

行動4の価値観：かりに友達Aが立腹したとしても、いけないことはいけないと教えてあげるべきだ。言にくいことも、本人のためであれば言うてあげるのが友達だ。

行動5の価値観：グループ全体のことを考えるべきである。グループ全体が快適に過ごせるように、トラブルなどがおこりそうな場合は、常にみんなで話し合うべきだ。

この段階で自分の価値観の具体的内容が児童自身に明確になる。この点を授業のなかで自覚化させる。

展開5 行動を支える価値の比較：扱った行動を支える価値の違いを比較しながら考え、扱った価値の意味を考えてもらう。本来、なんらかの意味とはそのもの単独では生じえず、必ず他との違いのなかで立ち現われる。そこで特定の価値の意味を考える際にも、他の価値との比較をとおして、他との違いから特定の価値を考えてもらう。

たとえば、小学校の低、中学年を対象とした授業を念頭においてみよう。ここで扱うであろう行動は行動1と行動4である。そこで児童には行動1と行動4を支える価値を考えてもらい、さらにその価値の違いからそれぞれの価値の意味を考えてもらう。そのうえでどちらの価値がより深化（成熟）した内容であるのかを考えてもらう。

展開6 道徳的価値の深化の方法を考える：道徳的価値を深化させるためには、どのような視点か

らものごとを考えていけばよいのかを明確にする。展開7 自分自身の道徳的価値の深化についての明確化：自分がこれまでもっていた価値がどのように深化したのかを明確に自覚化するために、言葉による筆記方法でのまとめを行う。この場合、深化前と深化後とに分けてまとめを行う。できたら、どこが変わったかというメタ的視点も記してもらおう。

(2) 状況を考えてもらうタイプ

特定の道徳的価値が求められる状況（場面）を児童生徒に考えてもらう。

このタイプは、小学校の高学年から中学校が対象となる。

展開1 問い：「本当の友達とは何か」という「友情、信頼、助け合い」についての価値観を考えるのは、どんなときか？

児童生徒からは、友達関係で喧嘩をしたときや仲たがいをしたときに、友情についての価値を考えるようになる、という回答が出るであろう。ここでは、人が特定の価値について考えるのは、生きづらさを感じるときや、思うようにいかなかったときである、という点を明確化する。ここではどんな状況において、価値は人の前に立ち現われてくるのか、について理解してもらおう。

展開2 問い：なぜ友人関係で生きづらさを感じたとき、思うようにいかなかったときに友情についての価値を考えるようになるのか？

児童生徒には、価値が自分の行動を支える役割を担っている、という点に気づいてもらう。ゆきづまったときに自分を支えてくれるものが価値なのだ、という点を明確に自覚し、習得してもらおう。

展開3 問い：友人関係で生きづらさを感じる状況、思うようにいかない状況の具体的な場面とそこでとりうる行動の例を考えてもらう。

予想回答としては、「友達から嫌なことをされた（言われた。）、」「自分は友達を信じたが、うらぎられた。」、があげられる。そのときに自分はどう行動するかを回答してもらおう。この例では、「自分も友達に嫌なことをしてやろう。同じことをやりかえしてやろう。」という回答と反対に、「うらぎられたからといって同じことをやりかえずこと

はしない」という回答とに別れることが予想される。

もちろん他の例でもよく、具体的場面や行動についてはできるだけ多く考えてもらう。

展開4 問い：それぞれの行動を支えている価値観はどんなものなのか、を考えてもらう。

「同じことをやりかえしてやろう」という行動を支える価値観は同態復讐の発想である。この場合、負の連鎖が生じやすい。一方でやりかえずことはしない、という行動を支える価値観は、やりかえずのは幼稚な心性であり、負の連鎖を断ち切ることが必要である、というものである。

展開5 問い：価値観はどのようなかたちで自分を支えてくれるのかを考えてもらう。

価値観が自分の日常生活での行動を支えてくれるものであるという、価値観の機能を明確に習得する。この例では、「自分はそんなことをするような人間ではない」と自分で自分に言わせてくれる根拠になるものが価値観となる。つまり価値観は自分の生き方に矜持をもたせてくれる。価値観は、折れそうになった心を支えてくれる。また価値観は怒りの気持ちを静め、感情を統制してくれるのである。

ここでは、道徳的価値が人間としての品格をもたらし、自らを理性的に制御してくれることを理解してもらう。価値観のこうした機能を明確に自覚してもらうことがこの段階での目的になる。

展開6 問い：同じ行動や場面に対して複数の価値による解釈ができる例を考えてもらう。

ここでは価値観の深化(変容)活動をおこなってもらう。神谷(1980)による学徒の例のように、同じ場面でも異なる価値による解釈が可能な場面を考えてもらう。コップ半分の水の例のように、積極的な捉え方と消極的な捉え方とのどちらも可能な場面を考え、どちらの捉え方をするかは、当人の判断次第であることを実感してもらう。

この活動は、今の自分の現状を積極的に意味づける力量を養うことをねらいとしている。

この「状況を考えてもらうタイプ」は抽象的な展開である。そこでこのタイプをもう少し具体的な展開にしてみると以下のような内容になる。

展開1：本時の価値「友情、信頼、助け合い」が

必要になる(問われる)場面をこれまでの経験から振り返る。ここでは友達関係での仲たがいやトラブルが回答として出されるであろう。展開1と展開2は、できたら事前アンケートで収集しておくとうい。

展開2：そのとき自分がとった行動や自分の状況を振り返る。

展開3：自分がとった行動はどんな価値に支えられていたのかを考える。

展開4：この価値について、他の人達と比較する。

展開5：本時の価値について、自分の支えとなる価値が何であったかを言葉によって明確化する。

VI. 総括

本研究では道徳の時間をとおして児童生徒が身につけてもらう力量を明確化し、その方法論を授業デザインとして提案した。

今後の展開として、本論文で提案した授業を実践してもらう必要がある。そして具体的な児童生徒の反応を分析し、本授業デザインが実際の道徳の時間で実践可能かどうかを検証することである。また本研究で提案した児童生徒が身につけるべき力量は、一定期間の継続があってはじめて習得されるものである。その意味で長期にわたった実践と児童生徒の回答の変化をも検証する必要がある。

引用文献

- 朝日新聞朝刊 2011年7月19日 p1.
 荒木紀幸 1991 道徳性の発達と道徳教育 大西文行(編) 新・児童心理学講座9 道徳性と規範意識の発達 p139-174.
 Frankl. V. E. Trozt dem Ja zum Leben sagen 山田邦男・松田美佳(訳) 1993 それでも人生にイエスと言う 春秋社
 Frankl. V. E. Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager 霜山徳爾(訳) 夜と霧 1981 みすず書房
 Heidegger, M. Nietzsche 細谷貞雄(監訳) ニーチェⅡ 1997 平凡社
 鹿児島市立田上小学校 平成23年度公開研究会 学習指導案

鹿児島大学教育学部附属小学校 平成23年度公開

研究会学習指導案

神谷美恵子 1980 生きがいについて

みすず書房

三谷隆正 1992 幸福論 岩波書店

Ortega y Gasset La Rebelion de das Masas

寺田和夫(訳) 2002 大衆の反逆 中央公論

新社