

研 究 紀 要

M I C H I S I R U B E

道 標

神奈川支部創設記念号

第 1 号

特集「道德教育充実のための具体的な方策について」

2013年度

日本道德教育学会神奈川支部

目 次

〔巻頭言〕

善く生きることを問う意味について～『道標』創刊に寄せて～……………田沼 茂紀(2)

〔特別寄稿〕

道徳の特別教科化を基に学校教育全体の改革を

—「特別の教科道徳」に夢を託そう！—……………押谷 由夫(4)

〔研究論文〕

子どもの自己評価を基盤にした道徳授業評価についての一考察……………田沼 茂紀(6)

明治初期小学校の道徳教育と音楽教育……………藤原 政行(14)

〔実践研究論文〕

いじめの未然防止に道徳教育が果たす役割……………富岡 栄(21)

私立小学校における道徳教育の現状

—東京都私立小学校に対する調査結果から見えてくるもの—……………東風 安生(31)

〔研究・実践ノート〕

人生観・世界観を育む授業の研究

—河合隼雄とシンクロシティ—……………今枝 弘三(39)

魅力ある授業づくり～板書を生かして～……………神生 留佳(48)

道徳教育推進教師を中心とした校内協力・指導体制の充実と計画づくり……………大矢 敏克(53)

〔道徳雑感〕

学校・家庭・地域社会全体で取り組む道徳教育の重要性……………三ッ木純子(56)

道徳授業への一考察……………星野 延平(59)

〔神奈川支部彙報〕

日本道徳教育学会神奈川支部会則

日本道徳教育学会神奈川支部研究紀要『道標(みちしるべ)』投稿規定

日本道徳教育学会神奈川支部広報誌『神奈川の道徳』創刊号・2号

平成25年度日本道徳教育学会神奈川支部役員名簿

日本道徳教育学会神奈川支部入会申込用紙

〔巻頭言〕

善く生きることを問う意味について

～『道標』創刊に寄せて～

日本道德教育学会神奈川支部長 田沼 茂紀

少し前のことであるが、「道德」という語感から抱くイメージ色を小学校高学年児童と児童所
属校教師に回答してもらったことがある。色彩心理学の知見を援用しての道德イメージ調査で
あったのだが、その集計結果は意外なものであった。児童群のベスト5は、①若葉の緑色、②重
い内容もあるので紫、③希望が湧いてくるから黄色、④楽しくて自分がよくなるから水色、⑤
自分の考えを言って熱くなれるから赤、であった。一方教師群では、①何か割り切れないから灰
色、②分かりきってくだいから黄土色、③現実とは違う清廉潔白な理想の生き方としての白色、
④建前のいいことばかりの虹色、⑤信号のように正しいことばかりだから青・緑(同数)、であっ
た。

偉大な哲学者であり、教育学者でもあったI. カントは、著書『教育学講義』(1803年)の中で「人
間は教育によってはじめて人間となることができる」という名句を記している。社会的存在であ
る人間として誕生した限り、「他者と共により善く生きる」というのは人間一人一人にとって不
可避な命題である。人間の一生というプロセスには、いつもこの「善く生きる」ことがついて回
る。それは、喜びや幸福ばかりではない。不安、恐れ、悲しみ、怒り、欲望、蔑み等々、人間の
善き生き方にはおよそ馴染まないネガティブな感情もその内面には生々しく渦巻いている。人は
誰しも「善く生きること」を望みつつも、その内面に巣くう「悪意」との葛藤の狭間で人間とし
てどう生きればよいのか、何を自らの人生の「道標」とすればよいのかと日々藻掻いている。な
らば、他者と共に善く生きることを学ぶ道德教育にあつての「道標」は、一体どうあればよいの
であろうか。

社会心理学者であり、精神分析学者であり、哲学者でもあったE. S. フロムは、『生きるという
こと(TO HAVE OR TO BE?)』(1976年)という著書の中で、「持つ存在様式」としての人間の
生き方と、「ある存在様式」としての人間の生き方について述べている。道德教育とは、このよ
うな二律背反的な矛盾を抱えて日々を生き、善く生きることを希求して止まない人間にとっては
不可欠な「生き方学びの場」そのものではないだろうか。そして、その基底にあるのは、自ら学
ぶという「学びの主体者」としての自覚であろうと考える。

昨年、ノーベル平和賞候補となって世界中を驚かせたパキスタンの16歳の少女、マララ・ユス
フザイさんの国連スピーチが多くの人々に感動を呼び起こしたことは記憶に新しい。イスラム原
理主義武装集団タリバンの襲撃で大怪我を負いながらも奇跡的に回復し、世界平和を実現する唯

一の解決策が教育であると訴え続けるマララさんの言葉はストレートに私たちの心の奥底に突き刺さる。「一人の子ども、一人の教師、一冊の本、一本のペン、それで世界は変えられる」と訴えるマララさんの生き方は、正に「在る存在様式」の体現に違いない。「善く生きる」のは特別なことではないが、何もしないでは入手不可能なことでもある。そこには、善き生き方を志向する一人一人の人間に「学びの主体者」としての覚醒を促すことが不可欠なのである。道徳教育とは、言わばその体現に違いないだろう。

平成25(2013)年4月、本神奈川支部は日本道徳教育学会会員および神奈川県内外の道徳教育関係者有志によって設立された。本支部では神奈川県内のみならず、首都圏および関東地区といった広い視野で道徳教育関係者の力を集結することで、会員個々の道徳教育についての研究能力や道徳教育に関する実践指導力向上を目指すことを活動目的としている。本支部研究活動を通じて学んだ会員の善く生きる拠り所として、研究紀要『道標』が刊行されることとなったが、どうか皆様の手で大きく育てていただきたい。

〔特別寄稿〕

道徳の特別教科化を基に学校教育全体の改革を

—「特別の教科道徳」に夢を託そう！—

日本道徳教育学会会長(本支部顧問)・昭和女子大学教授 押谷 由夫

道徳の特別教科化が意味すること

道徳が特別の教科として教育課程に位置付けられようとしています。それは何を意味しているのでしょうか。

学校は人間を育てるところです。人間を育てるとはどういうことでしょうか。人間の最も特徴とするのは価値志向の生き方ができることです。その根本にあるのが道徳的価値意識です。

人類の教師と言われるソクラテスは、徳は教えられるかを問いました。そして徳は知識ではないから教えられないと結論づけました。そのことをもって、道徳教育はできないのだという人がいます。全くの誤解です。

ソクラテスは当時アテナイで活躍していた職業教師を批判して本当の教育とは何かを示したのです。つまり教育とは子どもの内にあるよりよく生きようとする力を引き出すことであり、それには特別の方法がいるということなのです。

教えることを否定しているのではなく、それは人間を育てる教育の本質ではないといっているのです。まさによりよく生きようとする力を引き出す道徳教育は、教育の根本であり、すべての教育の中核に位置しなければならないのです。

平成18年に改正された教育基本法はこのことを明確に示しています。つまり、教育の目的は人格の完成であり、その基盤に道徳性があり、その基盤の上に知育や体育があるとしています。だとすれば、道徳教育の要としての道徳の特別教科化は、道徳教育を活性化すると同時に、学校教育全体を改革していくことになるのです。

道徳の特別教科化に夢を託そう

近代の哲学を大成したといわれるカントは、人間が自律するとは、自ら立てた道徳律に従うことであり、それは自由意思によって行為の主観的な確立を普遍的な法則に一致させることに他ならないと言います。つまり、人間には本来理想や理念を求める心があり、それが定言命法として機能するようになることが道徳律の確立なのです。その道徳律を自ら打ち立て、それに対する義務と責任を意識して自律的に行動できるのが人間の特質です。人間のもつ道徳律が人間を理念、理想に沿った行動に駆り立てるのです。

この道徳律の主体としての人間を、人格と呼んでいます。それは、人間としての誇りであり、尊厳の源になるものです。つまり人格は人間の本質であり、その基盤に道徳性があることを訴え

ているのです。

では、どうやって道徳律を確立するのでしょうか。それには豊かな社会体験や自然体験、崇高な体験とともに、様々な人々の生き方に学び、自らを見つめることが大切です。そして高い志をもって主体的に生きることが求められます。それを今日の社会において、どのように具体化するのか。道徳の特別教科化は、そこを追究するのです。

道徳教育は子どもたちの未来に夢や希望を育み未来を拓いていくものです。その要となる道徳の特別教科化が効果を上げるかどうかは、教師や保護者、国民が道徳の特別教科化に夢を託せるかにかかっています。皆さんが一丸となって、道徳の特別教科化に夢を託しチャレンジしましょう。

〔研究論文〕

子どもの自己評価を基盤にした 道徳授業評価についての一考察

田沼 茂紀(國學院大學)

A study of the evaluation of moral lessons that are based on self-assessment of child

Shigeki TANUMA

Key Words：道徳授業評価、道徳的学び評価、ポートフォリオ評価、ルーブリック指標

I. 問題の所在と研究の目的

いじめに象徴されるように、今日の学校が抱える人権侵害等にかかわる諸課題解決を目的に教育改革の切り札とすべく首相の諮問機関として設置された教育再生実行会議で、第1次提言(2013年2月26日)として真っ先に取り上げられたのが道徳の「教科化」問題である。その提言以降、道徳授業の内容や教材、指導法、指導資格といった「教科道徳」が具備すべき諸要件への具体的な対応方策が一気に脚光を浴びようになってきた。また、教育再生実行会議提言を受けて文部科学省内に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」の審議報告「今後の道徳教育の改善・充実方策について」(平成25年12月26日)が公表され、中央教育審議会へ諮問という道筋が付けられ、わが国の道徳教育制度の大転換期を迎えつつある。その中で特に耳目を集めているのは、道徳授業評価の問題である。道徳授業で指導する道徳性や道徳的实践力というのは個の内面のプライベートな部分にかかわることである。それを一律に各教科同様に指導することが果たして可能なのかという懸念から、懇談会報告では仮称「特別の教科 道徳」といった表現がなされている。

ただ、この問題は殊更現時点で取り上げるような性質のものではない。過去に遡れば、教育改革国民会議「教育を変える17の提案」(平成12年12月22日)でも、教育再生会議最終報告「社会総がかりで教育再生を～教育再生の実効性の担保のために～」(平成19年12月25日)でも提言され、教科「道徳」移行への道筋が示されながらついで実現できなかった苦い経緯がある。道徳を領域「道徳の時間」から教科「道徳」へと転換できない主たる理由は古くて新しい問題、道徳教育が内包する宿命的命題でもある「道徳は教えられるか」という点に起因する。道徳教育の抜本的改革を阻む根源的な命題である子どもの内面に涵養すべき道徳性は、単なる知的理解に留まらずに道徳的行為を可能にする意欲や態度、行動力までも含んだ子どもの人格全体にかかわる資質能力である。よって、これらの道徳的行為を可能にする道徳的实践力の育成という視点で問うなら、そこでの子どもの「道徳的な学び」をどう創出し、どう見取り(評価)、どう個の道徳的人格形成

に寄与し得るような合意形成を図ることができるかというその1点に集約されると考える。

この基本的な考え方と枠組みについての合意形成がなされるなら、現行の「道徳の時間」であろうと、今後の具現化が期待される仮称「特別の教科 道徳」であろうと、わが国の道徳教育の方法論的な齟齬は生じない筈である。言わば、これまでともすると蔑ろにされがちであった道徳授業評価の問題を取って道徳教育改革の只中にある現時点で問うことで、今後の道徳授業健全化に向けての光明が見出そうとするのが本研究の問題意識であり、その目指すべき具体的な方策を検討することが本研究の最終目的となる。

Ⅱ. 研究の基本的立場とその方法

1. 子どもの学びの場としての道徳授業

子どもの自己評価に基づく道徳授業評価の在り方モデルを試行・検討しようとする本研究の前提は、道徳授業も各教科同様に子どもにとっては「学びの時間」であるということである。よって、授業プロセスにおいては教科教育同様に子ども個々の「学び」が創出されるし、そのための「学びの評価」も当然必要であるというのが本研究での基本的スタンスである。つまり、道徳授業で指導するということの裏返しとして「評価」があり、その評価対象とされる内容が道徳授業では子どもの「自ら善く生きることに関する道徳的学びそのもの」にあるということである。この基本的な立場がなければ、道徳授業評価には子どもがどんなことを学んだかという評価側面と、教師の指導がどうであったのかという評価側面があるといった従前から支配的な誤謬に満ちた授業評価観を変革することはできないのである。

子どもの道徳的学びについて評価するということは、つまり、教師の指導の在り方そのものについて評価することとイコールなのである。本来的に表裏一体であるべき道徳授業評価を各々異なる次元として評価しようとする誤った見識が横行しているとしたら、社会科学としての教育学を学術的基盤に進める今日の学校教育や道徳教育を否定し、観念論的なものへとブラックボックス化してしまうことそのものなのである。特にわが国の戦後道徳教育にあっては、ややそのような傾向が顕著であったのではないだろうか。

わが国の道徳教育に対する国民感情は、その歴史的な成立経緯から複雑なものがある。特設されて半世紀を経た「道徳の時間」を巡っても、その受け止め方は指導の主体者である教師でさえも肯定的な者ばかりではない。例えば、論者がかつて神奈川県内小学校3校の教職経験10年未満、20年未満、30年未満教師を対象に、道徳授業イメージについて調査(2003年)したことがあるが、その結果⁽¹⁾として明らかになったのは道徳授業に携わる教師の「道徳授業忌避感情」という「壁」の存在であった。そこで道徳授業忌避感情要因として挙げられたベスト5は、①指導効果への疑念、②理想と現実とのギャップに対する苛立ち、③一教師には扱いきれない高邁な内容の混在、④日常生活に即した指導の難しさ、⑤価値の押し付けへの懸念、であった。この教師の内面に立ちちはだかる道徳授業忌避感情という心理的壁の克服こそ、道徳授業充実の鍵なのである。つまり、

道徳授業で教師が子どもたちに自信をもって指導できるようにするためには、子どもたちにとっての道徳授業の意味を教師一人一人が納得を伴って理解することが課題なのである。

冒頭でも触れたが、わが国の戦後道徳教育において2度目の大改革となる「特別の教科 道徳」の具体化が現在進行しつつある。そこで問われるのは、道徳授業で子どもたちが学ぶ内容とは何なのかという本質的な問題である。道徳の教科化への具体的提言を取りまとめた「道徳教育の充実に関する懇談会」報告では、「内面的資質としての道徳的実践力が強調されるあまり、道徳教育における実践的な行動力等の育成が軽視されがちな面がある」⁽²⁾として、道徳教育の目標具現化は道徳的心情のみでなく、道徳的判断力や実践意欲・態度、道徳的習慣等などの育成も含む総合的なものであるため、子どもの内面に培った道徳的実践力の力によって自発的・自律的に道徳的行為が可能となるようにしていくことの重要性を指摘している。この趣意は、教師が道徳指導をする際にやや理念中心の形式陶冶に偏った指導になりがちなため、もっと道徳的な知識やスキル、行為への具体的な意思力といった実質陶冶面を意識した指導が必要であることの指摘と解釈することができる。そうでなければ、いじめの抑止や善き家庭人、社会人、国際人としての主体的な生き方などできないからである。子どもの日常生活に生かされ、将来にとっても意義ある具体性の伴う道徳的学びを創出していくことがこれまでも、これからも重要である点を教師がより意識化すれば「道徳授業忌避感情の壁」も一掃されると考える次第である。

2. 道徳授業における子どもの学び評価の在り方

道徳授業は子どもたちにとって国語科や算数・数学科といった教科教育同様に、45分や50分の学習活動の中で道徳について学ぶ時間である。当然、その学びの中には「学んだ内容」が伴う。それは道徳的に生きることの善さの意味について考えたり道徳的に生きる意欲を喚起したりする場合もあろうし、具体的な道徳的知識、道徳的状況における判断の仕方や行動の仕方といったスキルについて学ぶことが含まれる。そうでなければ貴重な時間を割いて教育課程に位置付ける必要もないし、学ぶ内容がなければ授業の意味をもたないことになるのである。この点については現行の「領域道徳」であろうと、今後現実味を帯びてくるであろう「特別の教科 道徳」であろうと、その目指すものは同一のはずである。

このような目標達成に向けて計画的・発展的に指導するのが道徳授業である以上、その指導成果を問われるのは当然のことである。事実、道徳の時間が特設された昭和33(1958)年10月改訂の小学校学習指導要領「道徳」には、「児童の道徳性について評価することは、指導上たいせつなことである。しかし道徳の時間だけについての児童の態度や理解などを、教材における評定と同様に評定することは適当ではない」と述べられている。その基本方針は一貫しており、現行学習指導要領でも「児童(生徒)の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」と明記されている。つまり、道徳授業では指導に生かすために子ども自身がその学習で学んだ道徳性の

高まりに関する内容を積極的に評価する必要があるのである。それが、個の内面評価の不可能性といった誤解、教科授業とは異なる道徳性の育成という特殊性を評価活動回避の言い訳にして意図的教育責任放棄が公然とまかり通ってきたところに、今日の道徳授業低迷・空洞化の主要因があるのではないかと考える次第である。

そこで、本研究では道徳授業における子どもの「道徳的な学び」を本時目標に照らしてどう見取ればよいのかを評価観点、評価方法等について具体的に考察し、試案としての評価モデル検討まで踏み込んでいくこととする。

Ⅲ. 道徳授業評価の視点とその授業評価モデル試案の具体化

1. 道徳授業における子どもの学び評価の意義

子どもの道徳的学びを評価するということは、個々の生き方の善さ、人格的成長の足跡を子ども自身が自覚し、高まろうとする内発的動機を強化することに他ならない。なぜなら、子どもの道徳的学び評価の意味はあくまでも一個人内のプライベートな事柄に終始するものでからである。よって、そこには他者との比較も、平均化された集団的特質も、さほど大きな意味をもたないからである。言わば、個人内アセスメント評価があくまでも必須要件なのである。

評価といった場合、定量的な評価としての評定(measurement)、定性的なものとしての評価(evaluation)、さらに定性的評価にあっても学びの主体者である個を多面的な点、多様な方法によって改善のための資料を収集するアセスメント評価(assessment)がある。アセスメント評価にあっては、学習目標として設定した内容に照らして個がどのように学び、どう設定達成目標に向けてその学びを個として深めていくことができたかその度合い推し量るもので、それに基づく分析的検討が個にとって次なる学習が効果的に展開されるための授業方策改善へと発展することとなるのである。その点でアセスメント評価は学習者の視点に立っての評価方法であり、個の内面的な諸要因と緊密に関連する道徳授業にあっては極めて有効な評価法であると考えられる。また、その際には個の道徳的成長という視点から、個々の道徳の実態把握を目的とした診断的評価⇒個の道徳的学びの継続的成長を見取っていくための形成的評価⇒設定目標に照らした個の学びの肯定的価値付けと次なる学びへの情報を集約する総括的評価、といった一連の道徳授業評価(道徳学習評価)プロセスが重要になってくる。

本研究で目指す道徳授業評価の方法は、言うまでもなくアセスメント評価である。そして、その基底にあるのは個の学びの継続的評価である。よって、1単位時間の道徳授業での個の学びを尊重しつつも、1学期間とか、1年間、小学校課程、義務教育課程といった長期的継続スパンでアセスメント評価する方法が重要となってくるのである。このような評価観については、先に挙げた「道徳教育の充実に関する懇談会」報告でも「児童生徒の道徳性をより高めていくための資料として、指導要録の中に、例えば、児童生徒の学習の様子を記録し、その意欲や可能性をより引き出したり、励まし勇気付けたりするような記述式の欄を設けることや、指導要録の『行動の

記録』の欄をより効果的に活用する方策など、道徳教育の目標や内容を踏まえながら、その特性を生かした多様な評価の方法について検討すべきである」⁽³⁾と同様の見解が述べられている。

また、このような道徳授業評価(道徳学習評価)プロセスにおいてさらに必要な方法論的手続きとして、誰がどのような観点に基づいて個の道徳的学びを継続的に評価するのかという問題が残されている。ここまで述べてきたように、道徳授業における評価はあくまでも個の道徳的人格成長を促すためのものである。よって、そこには個の道徳的成長の主体者である本人自身の「成長している自分への肯定的気付き」がなくてはならない。そのようなことから、教師や第三者による客観的視点からの学び評価も当然必要ではあるが、個人内評価として子ども自身の「自己評価」、あるいは学習者同士による「相互評価」を第一義に構想していくことが重要であると考えられる。

2. 道徳授業で求められる学び評価の方法論的視点

前項のような立場で道徳授業評価の方法論を検討するならば、その評価システムの構築には以下の3点のような視点が考えられよう。

《視点Ⅰ》個の成長という連続する道徳的学び成果を単元(unit)としてポートフォリオ評価していく。

《視点Ⅱ》個の道徳的学びプロセスの評価はパフォーマンス課題とルーブリック指標に基づくパフォーマンス評価として見取っていく必要がある。

《視点Ⅲ》個の人格的成長を見取る評価の観点としては道徳性の構成要素を前提に、道徳的心情(情意的側面)を基底にして、道徳的理解(認知的側面)、さらにはソーシャルスキルやモラルスキルを主体とした道徳的実践技能(行動的側面)が妥当な目安となる。

ここに示した方法論的視点の基底にあるのは、人は誰しも一個の人間である限り「損在」として扱われてはならないし、「尊在」でいる権利をもっている、子どもたちの道徳学習の成果はこんな素朴な理想実現への延長線上にある「気づき」でなければ意味をもたないとする考え方である。その点で厳密な表現をするならば、道徳授業の指導効果・教育効果等は道徳的学びの主体者である子ども自身の成長の足跡についての自己評価によってでしか推し量れないと考えるのである。ゆえに、子どもがどんなことを学んだかという側面から観点別の見取りができれば、教師の指導がどうであったのかという側面での評価も露わになるのである。本研究における道徳授業評価とは、このような学習本質論に立脚している。

3. 道徳授業評価法の基本的な考え方

先の道徳授業評価方法論的な視点を活かしながら、その手立てをより具体的な構想として示すならば、以下のようなことになる。

《方法論的構想Ⅰ》

教師側の側面での指導法に関する授業評価ではなく、なおかつ集団といった括りの平均的評価ではなく、道徳的学びについての個別的评价という子どもの人格的成長に資する継続的かつ累積的な個の資質能力向上を促す評価を前提とする。

《方法論的構想Ⅱ》

個の内面的資質としての道徳性そのものを評価するのではなく、小・中学校学習指導要領に示されている「常にその実態を把握して指導に生かす」評価を体現するもので、個としての生き方の善さ、個としての成長可能性を自覚させつつ高まろうとする意志力を鼓舞し、支援する評価に主眼を置く。

《方法論的構想Ⅲ》

道徳授業における個の学びをモニタリングする主体は教師や保護者といった他者ではなく、他ならぬ子ども自身であることを前提とする。

《方法論的構想Ⅳ》

道徳授業評価では子ども自身が自己成長に気づき、「今日より明日、よりよい未来へ」という形成的評価の視点に立った自己省察的な自己指導能力の育成を重視したものである必要がある。

これら一連の授業評価プロセスを示すなら、[①現状自己への気づき] ⇒ [②善さの発見による可能性ある自己への信頼] ⇒ [③善さを志向する成長可能自己への自信] ⇒ [④さらなる可能性に挑戦する意志力の鼓舞] という発展的な道筋が見えてくる。つまり、自分が何で道徳を学ぶのかという心構え段階(Preparation)、その学び体験を意識化して意味付ける「体験の経験化」段階(Action)がある。さらには、その学びを節目毎にふり返る段階(Reflection)へというPARサイクルを位置付けることで、継続発展性ある豊かな道徳的学び体験がより明瞭化され、自己成長に寄与する自覚化が可能となってくるのである。

4. 子どもの発達特性からみた道徳授業評価の具体的方策

次頁の図1、2は情意的側面、認知的側面、行動的側面という3側面から評価観点を設定し、道徳授業内で見取り可能なパフォーマンス評価を位置付けた評価モデル例である。

[図1 小学校低学年評価モデル例]

評価モデルⅠ：小学校低学年 資料「はしのうえのおおかみ」

▼**早く能力が十分でない段階でのルーブリック指標と評価スケール作成例**

(1)主題名「気づかう優しさ」《2-(2)思いやり・親切での評価観点構成例》

評価の観点	①善く生きることへの共感 (関心・状況・相手への配慮)	②道徳的な理解・思考・判断 (価値の理解・思考判断・表現)	③善い生き方へのスキル (価値表現のための技能)
評価の標準	社会生活では、人の温かい結びつきが大切なことに気づき、共感しようとしている。	思いやり・親切の価値を理解し、その具体的な活用場面や活用方法を考えられる。	家族や友達など身近な人とのかかわり方をふり返り、具体的な場面をイメージできる。

(2)学習課題(パフォーマンス課題)の設定

▼森の友達への意地悪をやめたおおかみさんの心の中をのぞいてみよう。

(3)ルーブリック指標の設定とそのスケール活用でのパフォーマンス評価

①-a: 森の友達を通せんぼうしたおおかみさんは？⇒ (〇) (-) (△) *顔を選んで色塗り

①-b: うさぎさんを抱えて通してあげたおおかみさんは？⇒ (〇) (-) (△)

② 自分がおおかみさんなら、森の友達と出会った時にどうしたいですか？

通せんぼうしたくなる (-) 通せんぼうしたくない

*気持ち可視化して色塗り

*簡単なワークシートで自分の心の中を見つめさせ、それからインタビュー等の発言を引き出し、全体に拡げて考えさせる。

③ 「やさしさの本じぶんが頑張りたいこと」へ、自分の望ましいイメージや具体的な実務方法を記入させる。

◆評価指標作成のポイント: 登場人物への自己関与によってそこに自己投影できるようにする。

*後日、「よくできた」、「たいたい」、「もう少し」等で自己評価させる。

[図2 中学校評価モデル]

評価モデルⅡ：中学校 資料「わたしのいもうと」

▼**自己表現を選けたがる段階でのルーブリック指標と評価スケール作成例**

(1)主題名「さり気ない思いやり」《2-(2)思いやり・親切での評価観点構成例》

評価の観点	①善く生きることへの共感 (関心・状況・相手への配慮)	②道徳的な理解・思考・判断 (価値の理解・思考判断・表現)	③善い生き方へのスキル (価値表現のための技能)
評価の標準	社会生活では、人の温かい結びつきが大切なことを自覚し、共感しようとしている。	思いやり・親切の価値を理解し、その具体的な活用場面での判断や方法を考えられる。	日常場面での身近な人とのかかわり方をふり返り、具体的な改善策をイメージできる。

(2)学習課題(パフォーマンス課題)の設定

▼「妹」のいじめや死を通して、私たちは何を学ばよいのだろう。

(3)ルーブリック指標の設定とそのスケール活用でのパフォーマンス評価

① 妹を死なせないためには、誰がどうすればよかったのだろうか。

誰が⇒ 友達 先生 家族 本人 どうすれば？ []

その責任の重さは？ 重い (-) 軽い 理由 []

② 「いじめ」に遭っている人が死にたいと悩んでいるようだったら？ 言ってあげたいことは？

() かわらない () 気持ちは分かるが () 声をかけて...

▼ 言ってあげたいこと [] *0印と低添で自己評価する。

③ 首尾自分が行っている思いやりは？ () よくできている () たいたい () あまり () 全くできていない

これからそのような場面に出会ったら、自分は [] する。その理由は、 [] だからだ。

◆評価指標作成のポイント: 本で典を括ったようなルーブリックづくりにこだわらず形式的になり授業が硬直化する可能性がある。学習成果として見取る肯定的ポートフォリオにしていきたい。

これらのモデルでは、「道徳的学び」という文脈の中で設定した道徳授業にかかわる評価観点をういながら、子どもの表現(態度表明、ワークシート、感想文等)や授業での立ち振る舞い(発言内容、関心・意欲・態度等)をポートフォリオで継続的に評価することに主眼が置かれる。このパフォーマンス評価による子どもの道徳的学びの見取りを行うためには、ルーブリック(Rubric: 評価指標)と下位尺度(scale: 評価基準)、学習者を活動付けるためのパフォーマンス課題(Performance Task)の設定が不可欠となってくる。パフォーマンス評価に基づく道徳授業で目指すものは、①自己発見、②自己成長、③閉じられた個から開かれた個へ自己開発、といった個の人格的成長促進に資する見取りである。

IV. 全体考察と今後の課題

自然主義作家の島崎藤村は、「人の世の三智」⁽⁴⁾という名言を遺している。三智とは、「学んで得る智」、「人と交わって得る智」、「自らの体験によって得る智」である。人格形成の基となる道徳性の陶冶は、自ら学び、自ら関わり、自ら成すことによって体现されるトータルな叡智(wisdom)の涵養そのものであるとすることができよう。それを具現化していくのは、学ぶ主体者である子ども自身が自らの生き方の善さを実感し、その善さの学びの足跡を自ら意味付けていくことでしか実現できないと考える。それを具現化する道徳授業評価方法論として期待されるのがポートフォリオによるパフォーマンス評価であり、パフォーマンス課題に基づくルーブリック指標での授業評価法である。言うなれば、道徳授業評価とは個性ある子ども個々に各々の生き方の善さへ気づかせ、自己受容させることで「損在」から「尊在」へと自己への眼差しを肯定的に変容・促進させる教育的営みそのものでなければならないと考えるものである。今後の研究課題は、実際の授業実践にこれら評価モデルを援用し、その個別的な見取りの有効性を検証することである。

《文献》

- (1) 田沼茂紀 「教師の道徳教育忌避感情に関する分析と克服型授業モデルの検討」 2003年 日本道徳教育方法学会第9回研究発表大会自由研究発表要旨集所収
- (2) 道徳教育の充実に関する懇談会 「今後の道徳教育の改善・充実方策について」(報告) 2013年12月26日 報告書p.7より引用
- (3) 前掲報告書 p.13より引用
- (4) 山崎 斌 『藤村の歩める道』 1942年 春陽堂 同書所収の藤村直筆による口絵

〔研究論文〕

明治初期小学校の道徳教育と音楽教育

藤原 政行(日本大学)

Moral education and song education of the Meiji initial elementary school

Masayuki FUJIWARA

はじめに

明治以降の音楽教育史をどのように捉えるのか、それは現在の音楽とその文化的展開に対する理解と態度形成に不可分に関連する問題であると言われている。明治5年(1872)、「学制」の発布により、小学校の教科の一つとして「唱歌」という科目が置かれたが、そこには「当分之ヲ欠ク」との但し書きが付けられ、実際には行われなかった。明治12年(1879)になって文部省は、音楽教育を実施するための調査・研究を行う官署を設けた。これが「音楽取調掛」であり、その長としてこの事業の中心人物になったのが伊澤修二であった。その後伊澤は、わが国の学校における音楽教育の実現に大きく貢献することになる。

音楽取調掛が設置されてから教育としての音楽が始まり、小学唱歌の作成、唱歌を教える教員の養成やその他の音楽に関する様々な取調事業が推進される。即ち、この時期に学校における音楽教育の基礎が作り上げられたのであり、音楽取調掛の果たした役割は大きいものがある。

ところで、明治時代に始まる唱歌教育は、10年代の「徳育」重視の文教政策の転換により、芸術としての音楽ではなく「徳性ノ涵養」のための教科として教育課程に位置づけられていくことになる。つまり、その教育課程の枠組みから「美育」が欠落していたのであった。この頃の音楽教育の理念を記したとされる、伊澤の論説『音楽取調成績申報書』においても、音楽は人心への薫陶や風化を助長する作用をもっているとして「徳育」としての唱歌思想を明確に打ち出している。

そこで、本稿は、明治10年代の学校教育における唱歌教育の開始を具体的に方向づけた要因と唱歌教育の本質及びその教育的意義について、特に、修身教育との関連で「徳性の涵養」としての唱歌教育の効用を考察する。

1. 「学制」の諸規定の概要と音楽教育(唱歌教育)の始まり

明治政府は、明治5年(1872)8月、「学事奨励に関する被仰出書」⁽¹⁾を出して新たな学校教育について基本的な理念を示した。同時に、「学制」を発布して統一的な学校制度を発足させた。「学制」の序文である「学事奨励に関する被仰出書」において、これからの学問は「身を立てるの財本」であり、学校における教育の目的は「身を立て産を治め業を昌んにする」ことであるとした。

従ってその教育の内容は、読み書き、計算をはじめ実生活に役立つ実科的なものでなければならぬとし、このような教育を受ける機会が平等にすべての人に与えられるべきであり、「邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめん事を期す」として国民皆学の考え方を打ち出した。

学制によれば、教育行政組織として中央教育行政機関である文部省が全国の学政を統轄すること、地方教育行政組織の基礎として学区制度を採用することを規定している。それは、全国を8大学区に分け、各大学区を32の中学区に、各中学区を210の小学区に区分して各学区ごとにそれぞれ小学校を1校設け、全国に8大学、256の中学校、53,760の小学校を設置するという計画であった。

学校制度については、小学校は「尋常小学ヲ分テ上下二等トス此二等ハ男女共必ス卒業スベキモノトス」と定め、下等小学は6歳から9歳までの4年間、上等小学は10歳から13歳までの4年間を原則とした。教育課程は下等小学では、綴字・習字・単語・会話・読本・修身・書牘・文法・算術・養生法・地学大意・理学大意・体術・唱歌(當分之ヲ缺ク)の14教科で、上等小学は、以上の他に史学大意・幾何学畧画大意・博物学大意・化学大意の4教科が加えられた。また、土地の状況によっては外国語、記簿法・画学・天球学を加えることができた。小学校の教育課程の中に「唱歌」を設置していながら「當分之ヲ缺ク」としたのは、当時適当な音楽の教師や教材等が整わず、その指導法についても見当がつかなかったからで、止むを得ぬ措置だった。しかし、こうした理由でいつまでも唱歌教育を学校で実施しないわけにはいかなかった。

わが国の学校の唱歌教育の実現に大きく貢献したのは、伊澤修二である。伊澤は、24歳で愛知師範学校の校長に就任し、その附属施設として設けられた幼稚園において幼児に「遊戯唱歌」を試みている。この経験が伊澤に音楽教育への関心を引き起こさせたのである。

明治8年(1875)7月、伊澤は師範学校教育調査研究のため高嶺秀夫、神津専三郎及び留学生監督官目賀田種太郎とともに米国に留学した。伊澤は、マサチューセッツ州ブリッジウォーター師範学校及びハーバード大学で諸般の教育事情を視察研究する傍ら、音楽教育の現状について学び、ボストン市初等教育音楽監督官L・W・メーソン(Luther Whiting Mason)に師事して研鑽を積んだ。在米中の明治11年(1878)4月、伊澤と目賀田は連名で「学校唱歌ニ用フベキ音楽取調ノ事業ニ着手スヘキ見込書」を文部大輔田中不二麿に宛提出している。その内容は、次のとおりである。

現時欧米ノ教育者皆音楽ヲ以テ教育ノ一課トス、夫レ音楽ハ学童神氣ヲ爽快ニシテ其ノ勉学ノ勞ヲ消シ、肺臟ヲ強クシテ其ノ健全ヲ助ケ、音声ヲ清クシ、発音ヲ正シ、聴力ヲ疾クシ、考思ヲ密ニシ、又能ク心情ヲ楽マシメ其ノ善性ヲ感發セシム。是レ其ノ学室ニ於ケル直接ノ効力ナリ、然シテ社会ニ善良ナル娛樂ヲ與へ、自然ニ善遷シ罪ニ遠カラシメ、社会ヲシテ礼文ノ域ニ進マシメ、国民揚々トシテ王徳ヲ領シ太平ヲ樂ムモノハ其ノ社会ニ対スル間接ノ効力ナリ⁽²⁾

ここでは、先ず、子どもに対する音楽教育の直接的効果として、学業で疲れた精神を回復させ

ること、肺を強くし健康にすること、発音を正しくし聴覚を鋭敏にすることや思考を緻密にすること挙げ、さらに、心を楽しませ善性を感発させるとしている。また、社会に対する間接的効果として、音楽は社会にとって善良な娯楽であり、また社会も礼法や文化が保たれ穏やかになるとし、学校における音楽教育の目的を明確に示している。そして、「唱歌」の具体的な内容について、「我国ノ音楽ニ雅俗ノ別アリ、其ノ雅ト称スルモノ調曲甚高クシテ大方ノ耳ニ遠ク、又其ノ俗ト称スルモノハ謳曲甚卑クシテ其害却テ多シ、畢竟此ノ如クニテハ之レヲ学課トシテ施スベカラズ、然ラバ西洋ノ楽ヲ採リテ直ニ之レヲ用キバ事易キニ似タレドモ其ノ我ニ和スルヤ否ヤ又未ダ知ルベカラズ、就テハ右音楽ヲ興ス方法如何ニ付当国ニテ諸向ニ相質シ、此頃特ニ其筋ニ就キ少シク之レヲ探グルニ音楽詩誦ハ固人情ノ自然ニ出ヅルコト故、其大体ヨリ之レヲ論ズレバ人界中同一タルベキ儀ニテ彼レノ音楽ノ如キモ、我ニ適応スベキモノ有之、到底彼我和合シ一種ノ楽ヲ興サバ我公学ニ唱歌ノ課モ追々相立候様可相成ト存候」⁽³⁾と述べている。つまり、日本には「雅楽」と「俗楽」の二種類の音楽があるが、雅楽は多くの人に馴染みがなく、俗楽も歌は非常に卑しく害が大きいので学校教育にはふさわしくない。では、西洋音楽を取り入れて音楽教育を実施すればよいように思われるが、日本の現状に合うかどうかは不明である。そこで、「彼我和合」による「一種ノ楽」の作成が「国楽」(学校唱歌)の創成であり、日本の音楽と西洋の音楽を合わせて新しい音楽を創れば、わが国の学校も唱歌教育が可能ではないかと結んでいる。

さらに、同年4月20日、目賀田は「我公学ニ唱歌ノ課ヲ興スベキ仕方ニ付私ノ見込」という別の文書を田中文部大輔に提出している。これは、伊澤との連名による「見込書」の詳細な説明文と思われるが、その中で、唱歌採用の理由について「学室ニ小童ヲ倦マサラシムルハ緊要ノ事ニ付一日間二十分又十五分時間之レニ唱歌セシメハ却テ其常課ヲ学ブニ速ナルベシ、コハ畜ニ音楽ヲ真ニ休息ノ一具ト見ルニ止マルト雖モ尚其他ノ功力アル事ハ御承知ノ事ニテ、差向キ我ガ学校ニ於テ其直接ナル功ハ学童ノ健全ヲ助け発音ヲ正シクスル等ニ可有之ト存候、又其ノ漸次我社会ニ対シテ間接ノ功力ハ実ニ善良ニ可有之ト存候」⁽⁴⁾と述べ、唱歌設置の効能を説いている。そして、国楽を興す点についても「現今ノ景況ニテハ我レニ国楽確トアル事ナシ、如何トナレバ公報ニモ言フ如ク我ガ雅楽ハ甚ダ高ク又普通ノ俗楽ハ甚卑ク到底上下其ノ楽ミヲ亨クル能ハズ、サレバ西洋ノ歌曲ヲ其儘用キル事ハ容易ナリト雖、コハ我ガ国学(ママ)ニアラズ、故ニ我国雅俗ノ音楽歌曲并ニ西洋ノ音楽曲調ノ中其ノ最モ善良ナルモノヲ混和シ以テ国楽ヲ興スベキナリ本条国楽トハ此ノ意モテ言ヘルナリ」⁽⁵⁾として、「彼我和合」ではなく「混和」という表現ではあるが和洋折衷による国楽創成の方向を明確に打ち出している。

そして、その国楽の創成のためにもメーソンを音楽教師として招聘する必要があるとして、次のように推薦理由を述べている。

当時ボストン公学ノ音楽ノ形勢前ニ記セシガ如キモ、今既ニ其利当国ニ冠タリ、斯カル形情ヲ致セシハ単ヘニ、メイソン氏ノ功ナリ…我国ノ今ニ於ケルガ如キ草創ノ時ニ方リテ、欧羅巴諸国ニテ最良キ古今ノ曲調、歌詞ヲ採択シ、米国ニ在来スルモノト和シ、又欧羅巴諸国

ノ音楽教授法ヲモ合シーツノ創新ナル制ヲ發明シ、終ニ広ク公学ノ音楽ヲ取立テ善良ナル楽曲ヲ流布セシメシニ在リ、從テ当時諸地多ク此例ヲ次ギ其ノ公学ニ唱歌ヲ始シナリ、故ニメイソン氏ノ掛図並ニ教授法ノ如キ世ニ用キラル、処多シ⁽⁶⁾

このように、前述の「見込書」と同様に学校唱歌を創り、音楽を公学として課するためには、欧州諸国の音楽とボストンの音楽とを合わせて新しい音楽を創り、音楽教授法をも合せて新たな教授法を發明し、唱歌教育を始めて大きな実績をあげているメーソンが適当であるとしている。

その後、伊澤は明治11年(1878)5月に帰国して間もなく、東京師範学校長に任ぜられ、音楽取調掛設置に尽力し、翌12年3月に文部省へ「音楽伝習所設置案」を提出した。文部省は伊澤の上申を承認するとともに、目賀田と伊澤から推薦されていたメーソンを外国人教師として招聘することを決定した。そして、文部省は同年10月、本郷の文部省用地内に音楽の調査・研究機関として「音楽取調掛」を設置し伊澤をその御用掛に任命し、音楽教材の開発と指導法の確立・音楽教員の養成を実現するための基礎研究を開始させたのである。

伊澤は御用掛就任早々、文部卿の寺島宗則に宛て「音楽取調ニ付見込書」を提出し、その中で、これまで学制において規定されながら音楽教育が行われなかった理由を述べ、これから音楽取調掛の行う実現すべき事業として三つの項目を挙げた。

第一 東西二洋ノ音楽ヲ折衷シテ新曲ヲ作ル事

第二 将来国楽ヲ興スベキ人物ヲ養成スル事

第三 諸学校ニ音楽ヲ実施スル事⁽⁷⁾

つまり、この見込書で伊澤は、東西の音楽を折衷し将来わが国の国楽振興の一助となるような音楽を創成することが現在の音楽取調掛の要務であるとしたのである。

2. 徳育重視の文教政策と「徳性涵養」としての音楽教育

音楽取調掛の第一の事業である「東西二洋ノ音楽ヲ折衷シテ新曲ヲ作ル事」とは、唱歌教育を実施する上で最も必要な教材を作成することであった。こうして作られたのが、音楽取調掛編『小学唱歌集』(初編明治14年11月)であり、音楽取調掛編『唱歌掛図』(明治15年から16年)であった。『小学唱歌集』初編の「緒言」によれば、唱歌教育の目的あるいは意図について「凡ソ教育ノ要ハ徳育知育体育ノ三者ニ在リ而シテ小学ニ在リテハ最モ宜ク徳性ヲ涵養スルヲ以テ要トスヘシ今夫レ音楽ノ物タル性情ニ本ツキ人心ヲ正シ風化ヲ助クルノ妙用アリ故ニ古ヨリ明君賢相特ニ之ヲ振興シ之ヲ家國ニ播サント欲セシ者和漢欧米ノ史冊歴々徴スヘシ」⁽⁸⁾とある。小学校教育の目的の一つは徳性の涵養であり、音楽は人の心を正しくし徳による教化を助ける性質があるとした。このように、音楽教育の理念や目的が「徳性の涵養」という点に絞られた背景には、「唱歌の徳育上の効能を積極的に利用しようとする教育政策への転換」⁽⁹⁾があったとされる。

例えば、明治10年(1877)の第一大学区第2回教育会議において「唱歌編成ノ儀」が出され、2年後の明治12年には、東京府学務課に「小学唱歌ヲ実行スル事」が提出されている。その中には、

「唱歌音楽ノ教化ニ功アル志気ヲ鼓舞シテ忠愛ノ心ヲ養ヒ精神ヲ快爽ニシテ清肅ノ念ヲ起シ或ハ凶猛残忍ノ風ヲ化シ猥褻鄙陋ノ弊ヲ改ムル等枚挙ニ遑アラス」として、唱歌の精神面への効用が強調されている⁽¹⁰⁾。さらに、明治12年(1879)、音楽取調掛が設置された年には、「教学聖旨」(教学大旨・小学条目二件)が出されている。その趣旨は、文明開化の欧化的な教育が結果として「其流弊仁義忠孝ヲ後ニシ徒ニ洋風是競フ」という状態を醸成したことを批判し、知識才芸よりも先ず仁義忠孝を教育の基本とすべきであるとしている。そしてこれからは、「祖宗ノ訓典ニ基ツキ専ラ仁義忠孝ヲ明ラカニシ道德ノ学ハ孔子ヲ主トシテ人々誠実品行ヲ尚トヒ然ル上各科ノ学ハ大中至正ノ教学天下ニ布満セシメハ我邦独立ノ精神ニ於テ宇内ニ恥ルコト無カル可シ」⁽¹¹⁾として、祖宗の訓典すなわち歴代天皇の教えに基づいて仁義忠孝を明らかにし、道德は孔子の学に従って行ふべきことを指示した。また小学条目二件では、「仁義忠孝ノ心ハ人皆之有リ然トモ其幼少ノ始ニ其脳髓ニ感覺セシメテ培養スルニ非レハ他ノ物事ニ耳ニ入り先入主トナル時ハ後奈何トモ為ス可カラス 故ニ当世小学校ニ絵図ノ設ケアルニ準シ古今ノ忠臣義士孝子節婦ノ画像写真ヲ掲ゲ幼年生入校ノ始ニ先ツ此画像ヲ示シ其行事ノ概略ヲ説論シ忠孝ノ大義ヲ第一ニ脳髓ニ感覺セシメンコトヲ要ス」⁽¹²⁾と、小学校教育において「忠孝ノ大義」を徹底させるべきことを説いている。そして、「親シク生徒ノ芸業ヲ験スルニ或ハ農商ノ子弟ニシテ其説ク所多クハ高尚ノ空論ノミ甚キニ至テハ善ク洋語ヲ言フト雖モ之ヲ邦語ニ訳スルコト能ハス 此輩他日業卒リ家ニ帰ルモ再クヒ本業ニ就キ難ク又高尚ノ空論ニテハ官ト為ルモ無用ナル可ク加之其博聞ニ誇リ長上ヲ侮リ県官ノ妨害トナルモ少ナカラサルヘシ是皆教学ノ其道ヲ得サルノ弊害ナリ」⁽¹³⁾と述べ、開化的な教育の内容は、民衆の子どもたちにとって理解し難いだけでなく有用でもないことを説いている。つまり、教学の現状そのものが文教政策にとって不本意で不都合であるから、「仁義忠孝」の封建倫理を中核とした教育を根幹としたのである。このように、徳育優先の「教学聖旨」の趣旨はやがて政府の教育政策の中に反映されることとなる。即ち、第二次教育令(明治13年12月)では、小学校の教科の序列について、第一次教育令(明治12年9月)で末尾に置かれていた「修身」を首位に位置づけ重視した⁽¹⁴⁾。翌14年5月には「小学校教則綱領」が制定され、小学校を初等科(3年)・中等科(3年)・高等科(3年)の三科に分け、土地の状況により修業年限の伸縮を認めた。教科目は、修身・読書・習字・算術とし、その他に地理・歴史・図画・唱歌・体操・博物・物理・化学・整理・幾何等を加えることができた。この教則綱領の特徴は、「修身ノ課程ヲ重クシ」「読書習字算術ノ授業ヲ増加シ」、外国史は省いて「本邦歴史ヲ教授スルノ要旨ヲ知ラシメ尊皇愛國ノ志気」を養成し、他に土地の状況に応じて農工商の科目、裁縫、家事経済を加え「学ニ便ニシテ实用ニ適シ純良ノ教育ヲ授クルヲ旨トスルニアリ」とされたことである⁽¹⁵⁾。これは、教則綱領の重点が国家観念の養成と実用的な知識の教育にあるとしたことを示している。

さて、教則綱領には各教科の教育内容が詳しく規定されている。修身については、「初等科ニ於テハ主トシテ簡易ノ格言、事実等ニ就キ中等科及高等科ニ於テハ主トシテ稍高尚ノ格言、事実等ニ就テ児童ノ徳性ヲ涵養スヘシ又兼テ作法ヲ授ケンコトヲ要ス」⁽¹⁶⁾とされた。これにより、「教

学聖旨」の発布以来強調されてきた儒教道徳による修身教育が、学校教育の中に明確に位置づけられたのである。唱歌については、「初等科ニ於テハ容易ニ歌曲ヲ用ヒテ五音以下ノ単音唱歌ヲ授ケ中等科及高等科ニ至リテハ六音以上ノ単音唱歌ヨリ漸次複音及三重唱歌ニ及フヘシ凡唱歌ヲ授クルニハ児童ノ胸隔ヲ開暢シ其健康ヲ補益シ心情ヲ感動シテ其美德ヲ涵養センコトヲ要ス」⁽¹⁷⁾とある。このように各小学校では、この規定に従い『小学校唱歌集』を用いて各学年にふさわしい唱歌を選択・配列して唱歌教育を開始したのである。

さて、唱歌の教育的効用についてであるが、文部省が示した「小学教則綱領」の唱歌の条項について、各府県学務課長から音楽取調掛にしばしば照会があり、音楽取調掛は各府県の学務課長が学事試問会のため上京した際に、唱歌教育に関する説明会を行い成果を取めている。

明治15年(1882)12月、伊澤自らが行った『演述』—「唱歌ノ効益及該科開設ノ方法」において、唱歌の教育的効用は「健康上ノ益」と「徳育ニ資スルノ法」の二つであると述べている。先ず、「健康上ノ益」については「抑唱歌ハ音声ヲ練ルノ術ニシテ則チ体格ヲ正シ呼吸ヲ節シ以テ肺臓ノ強壯ヲ来シ人身ノ健全ヲ降フスル所ナリ。有名ナル音楽家ノ説ニ拠レバ欧米ノ諸国唱歌ヲ小学ニ導キシ以来統計上人民健康ノ度ヲ進メタリトイフ」⁽¹⁸⁾として、唱歌は体格や呼吸を整え肺臓を強壯にするがゆえに健康の保全に効力があるというのである。そして、「徳育ニ資スルノ益」については「唱歌ハ人生ノ自然ニ本ヅキ其新庄ヲ感動触激スルモノニシテ喜悅ノ歌曲ハ人心ヲ喜バシメ悲哀ノ歌曲ハ人心ヲ哀マシムル第一モ心情ノ感動ヲ生ゼザル者ナシ。故ニ純正ノ歌ヲ唱フルトキハ心自ラ正シ和楽ノ音ヲ聞ケトキ心自ラ和グ。心和ギ正シキトキハ邪惡ノ念外ヨリ入ル能ハズ。心ニ邪惡ノ念ナリキトキハ善ヲ好ミ惡ヲ避クルハ人ノ常ナリ。是ヲ以テ心ヲ正ウシ身ヲ修メ俗ヲ易フルハ音楽ニ如クモノナシ」⁽¹⁹⁾と述べ、唱歌は本来人間の本性としての心情を揺り動かす力があること、「喜悅ノ歌曲」あるいは「悲哀ノ歌曲」によって喜びや悲しみの感情が喚起され感動すること、「純正ノ歌」ないし「正雅ノ歌」である唱歌によって人間の心は、善になり平穩になることができると強調されている。つまり、唱歌は人間の善悪に直接的に関わりをもち、「徳育」としての唱歌の教育的意義を明確に打ち出している。こうして、唱歌教育はその目的を「徳育」として推し進められていった。

おわりに

「教学聖旨」や「改正教育令」・「小学校教則綱領」によって道徳教育重視の方針が明示され、それと同じ時期に唱歌教育についての基本方針が決定され、その教育が開始されたのである。既にみたように、音楽取調掛の事業報告(明治15年)の中には「唱歌ノ徳育ニ資スルノ益ハ既ニ明了(ママ)ナラント信ズ」とあり、『小学唱歌集』初編(明治14年)の「緒言」にも「小学ニ在リテハ最モ宜ク徳性ヲ涵養スルヲ以テ要トスベシ」とあるように、唱歌は「徳育」としての位置と役割を期待されたのであった。

その後、明治政府はこのような唱歌の効果を徹底的に利用しようとした。「教学大旨」は、仁

義忠孝を歌詞に盛り込んで徳性涵養を内容とし、「教育勅語」(明治23年)は、天皇を中心とした国家道徳、社会道徳、個人道徳を達成することを歌詞にあらわし、さらに「小学校祝祭日儀式規定」(明治24年)を制定し、天皇皇后の「御真影」に対する敬礼、学校長の勅語奉読と訓話、式歌斉唱という学校儀式を定め、尊皇愛国の志気を振起するための唱歌教育を始めたのであった。

《註》

- (1) 教育史編纂会『明治以降教育制度発達史』第一巻 276～277頁。
- (2)・(3) 遠藤宏『明治音楽史考』(音楽教育史文献・資料叢書5) 70頁。
- (4)・(5)・(6) 前同書 53～56頁。
- (7) 東京芸術大学編『東京芸術大学百年史』東京音楽学校編 第一巻 29～32頁。
- (8) 『日本教科書大系』近代編 第三巻「唱歌」 7頁。『小学唱歌集』は三編からなり、初編は明治15年(1882)、第二編は翌明治16年、第三編は明治17年にそれぞれ出版された。
- (9) 山住正己『唱歌教育成立過程の研究』 72～73頁。
- (10) 『音楽教育の歴史』小学校音楽教育講座 第2巻 48頁。
- (11)・(12)・(13) 文部省編『学制百年史』資料編参照。
- (14) 自由民権運動対策という政治的動向の中で教育政策の大転換が行われた。即ち、『小学修身訓』の出版(明治13年4月)、改正教育令の発布(明治13年12月)、小学教則綱領の制定(明治14年5月)、小学校教員心得の制定(明治14年6月)、『幼学綱要』の下付(明治15年12月)等は、いずれも開化啓蒙的学制期の教育に対する方向転換によって成立したものである。
- (15) 川合章『近代日本教育方法史』 78頁。
- (16)・(17) 前掲書『明治以降教育制度発達史』第二巻 252～259頁。
- (18)・(19) 前掲書『東京芸術大学百年史』 116～117頁。

〔実践研究論文〕

いじめの未然防止に道徳教育が果たす役割

富岡 栄(高崎市立第一中学校)

The role that moral education serves as for before the fact prevention of the bullying

Sakae TOMIOKA

1 問題の所在

いじめが原因の一つと考えられる児童・生徒の自死が大きな社会的な問題となっている。このことが社会現象化したのは1980年代からだと言われている⁽¹⁾。そして、児童・生徒のいじめが原因の一つで自死した件については、1980年代以降10年ごとに大きな波があると指摘されている⁽²⁾。1980年代半ばには、教師までもが葬式ごっこに加わったとして大きな衝撃を与えた事件があり、1990年代半ばには、遺書により判明する中で多額の金銭が脅し取られて自死した件、さらに、21世紀になっても2005年北海道で小6女子、2006年に福岡で中2男子と自死が相次いだ。もちろん、文部行政もできる限りの対策を講じてきた。いじめ対応のための電話窓口を開設したり、スクールカウンセラーを充実させたり、また、その都度通達を出しいじめ防止に取り組んできた。そして、そのような対策を講じてきたにもかかわらず、2012年に表面化した天津市の中学2年生の自死事件は、社会的、政治的な大問題となった。このことは、連日報道され、第三者調査委員会が設置されるなど社会的な関心を呼び、行政が関わる中で「いじめ防止対策推進法」が成立されるまでに至った。

2013年9月28日に施行になった「いじめ防止対策推進法」の第十五条には「児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめ防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない。」と明記されている。また、教育再生実行会議の第一提言「いじめの問題等への対応について」で「心と体の調和のとれた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う。」と示されている。このように、道徳教育はいじめの防止に大いに期待が寄せられている。

このような社会状況を反映して、学校現場ではいじめの未然の防止対策として、いじめアンケートや学級等での人間関係を調査する学校が増えた。多くの学校でいじめアンケートを実施しており、早期発見と早期対応を実施している。もちろん、このことはいじめ防止に一定の抑止力があり、いじめの被害を防ぐ効果はあることは当然であるが、このことだけをもっていじめ防止が万能であると考えてはならない。滝充は「いじめアンケートというのは、あくまでも取り組みの参考である。どのくらいの湿度かがわからなければ、加湿器の数を決められないのと同じで、いじ

めの頻度を無記名でざっくりと把握しておき、取組内容を考えたり、その効果を測ったりするためのものに過ぎない。」⁽³⁾と述べ、あくまでもいじめアンケートはいじめ防止への取組の端緒であり、教師の実践の評価としての位置づけるべきだと主張している。さらに、滝は、いじめ防止の最善策は「どの児童生徒にとっても学校や学級が安心・安全な場所になり(「居場所作り」)、すべての児童生徒が活躍でき認められる機会が提供される(「絆づくり」)なら、いじめは減る。」⁽⁴⁾と断言している。確かに、いじめアンケートは、いじめの実態を即座に把握でき、問題が発生している場合には速やかに対応することにより、被害児童・生徒の精神的な苦痛を緩和ないし解消できるなどの大きな効果が期待される。ただ、このことだけに満足してはならない。いじめアンケートは、あくまでもいじめ解決に向けての糸口に過ぎず、これだけ行っていたのではもぐら叩きのような対処療法的な対策にしか過ぎないと言わざるを得ない。滝が述べるように本来の根本的ないじめ未然防止のためには、居場所作りや絆作りの場を学校教育の中で設定することが重要であると考えられる。

2 研究のねらい

- (1) 視点1 道徳の時間において、いじめの内容を含んだ資料を活用する。
- (2) 視点2 ゆるやかな合意を図る道徳の時間を実践する。
- (3) 視点3 学校行事と関連を図る。

学校行事において、生徒の居場所作りや絆を深めることをねらいとして加え、学級活動や道徳の時間と関連づけながら取り組む。

以上の視点1、視点2、視点3の実践に取り組み、いじめへの意識を高め、学級の成員間のつながりを深めながら、居場所作りや絆を深めることを通して、いじめの未然防止に努める。

3 研究の内容

- (1) 視点1 道徳の時間において、いじめの内容を含んだ資料を活用する。

①いじめの内容を含んだ絵本を活用した実践

いじめの内容を含んだ資料であればどのようなものでもよいが、本研究ではレイフ・クリスチャンソン作の絵本「わたしのせいじゃない」を資料として活用した。絵本を活用した代表的な例として、松谷みよ子作「わたしのいもうと」は多くの実践がなされている。指導案の略案は以下のとおりである。

イ 主題 自主・自律 主価値 1—(2) 対象学年1年

ロ 資料名 「わたしのせいじゃない」 原作 レイフ・クリスチャンソン

ハ 本時の学習

・ ねらい

ねらいA

いじめられている子に対して自分の責任を回避する問題を考えることを通して、責任を他人に転嫁せず、自律的な判断をする中で誠実に行動しようとすることの自覚を深める。

ねらいB

いじめに対する意識を高める。

・ 展開の概要

○学習活動 □教師の活動 ☆主な発問	指導上の留意点
<p>□教師が範読をする。パワーポイントを活用し映像で映す。</p> <p>○読後の感想を持ち、発表する。</p> <p>☆どんな感想を持ったか発表してください。</p> <p>☆発表された感想を聞いて、どんなことが問題だと思いましたか。また、その理由も述べてください。</p> <p>☆問題として仲間はずれ(いじめ)が起きているわけで、何をどうすればこのような状態にならないのだろうか。</p> <p>○学んだ事をワークシートに記入する。(☆今日の道徳の授業で学んだことを書いてください。)</p>	<p>・ 真剣に聞かせるよう、読み方に工夫を凝らす</p> <p>・ 初発の感想がその後の展開を大きく左右するので、十分時間をとりたい。もし、意見が出にくい場合は、ペア学習などをを用い意見が出やすいよう工夫したい。</p> <p>・ 生徒の課題意識を明確にしたいので、理由をしっかりと述べさせるようにする。</p> <p>・ 中心発問なので、時間を十分に取りたい。また、切り返しの発問を行いねらいに迫るようにする。</p> <p>・ 書ききらないときは宿題とする。</p>

②実践の結果

ねらいAに対する生徒の記述文の評価方法としてルーブリックを活用した。ルーブリックとはパフォーマンス評価(ペーパーテストでは評価しきれない技能や思考等を評価するために使用される評価方法)の評価基準である。作成したルーブリックは以下のとおりである。

『今日の道徳の時間で学んだことを書いて下さい。』の記述文を評価するためのルーブリック

段階	内 容
1	道徳的価値について触れた記述はない。考えを持つことや意見を言うことの大切さ等について書いている。※「みんなの意見が聞けて良かった。参考になった。」「意見が言え良かった。」
2	資料中での人物の言動や出来事に触れているが道徳的価値を自分自身のこととして捉えていない。※「主人公の判断は正しかった。」「主人公はあのような行動をとるべきでなかった。」
3-a	道徳的価値について気がついたり、理解したりしている。※「学んだ。」「気がついた。」
3-b	道徳的価値について気がついたり、理解したりしている。しかし、ねらいと異なる道徳的価値についての理解である。
4-a	道徳的価値について理解し、その価値に対して自分を見つめ、さらに、その道徳的価値を実践して行こうとする意欲の記述がある。※「…のように生きていきたい。」「…大切に生活したい。」
4-b	道徳的価値について理解し、その価値に対して自分を見つめ、その道徳的価値を実践して行こうとする意欲の記述はある。しかし、ねらいと異なる道徳的価値についての意欲である。

また、ねらいBについても記述であるため、ねらいBに対するルーブリックを作成し適用する。段階は3段階とする。まず、いじめについて記述がないものを段階0(ゼロ)とする。次に、いじめに対して、いじめは良くない、いじめをなくすべきだ等の客観的で自分自身のこととして捉えられていない記述文を段階1客観的とする。そして、いじめをなくすことや未然予防するためには自覚が大切で実際の行動を起こさなければならないと自分自身のこととして捉えている記述文を段階2自覚的とした。

以上、二つの観点から生徒の記述文をマトリクス状に分析すると次のようになった。尚、対象とした生徒は筆者が勤務する中学校の一年生2クラスの生徒60名の生徒であり、授業者は筆者自身である。また、斜線部は0(ゼロ)名である。

道徳的価値 いじめ	記述なし	1	2	3-a	3-b	4-a	4-b
段階0				1名			
段階1客観的	8名	2名	3名	20名	1名	1名	3名
段階2自覚的	6名			8名		5名	2名

授業者自身は自ら「いじめ」の言葉を発することはなかったが、生徒の心にはいじめが強く印象づけられたことが結果から分かる。これまでのいじめ体験と関連させて記述した生徒も7名おり、中には辛かった過去の体験を吐露してくれた生徒もいた。ほぼ全員の生徒がいじめは悪いことであり、なくしたいと考えていることを改めて確認できた。

ねらいA、ねらいBの双方を把握したと推察できる道徳的価値4-a-いじめ段階2自覚的に位置づけた生徒5名のうちの1名の記述文を紹介する。

友達の意見が聞いて良かったです。この授業で考えたことは、やはり、いじめは良くないことだし、だめだと思います。本人は本当につらいと思います。このクラスには今はこのようないじめはないと思いますが、いじめがなくなるよう私もガンバリたいと思います。(中略)

やはり、人間は弱い面をもっており、流されやすいと思います。強い自分をもって、悪いことと良いことをはっきり区別つけたいと思います。人のせいにするのではなく、これから自分の考えをしっかりともち責任ある行動をしていこうと思います。

このように、いじめは悪と捉えており、その根絶や解消のためには各人が、自分自身の自律的な行動をすることが大切であると自覚している。

このように、いじめを強く意識して指導しなくても資料に含まれている内容で十分に生徒の意識はいじめに向かう。このような資料を活用すると、いじめにたいする意識付けに効果的であることが分かる。

(2) 視点2 ゆるやかな合意を図る道徳の時間の実践

①道徳の時間にゆるやかな合意を図るための具体的方策

ゆるやかな合意を図る道徳の時間とは次のように捉えている。道徳の時間は、一人一人が道徳的価値を主体的に自覚することをねらっており、個々の道徳的価値の自覚の達成に目が向けられている。ゆるやかな合意を図る時間とは、以上のことを基本としつつ、さらに、学級全体の雰囲気はその時間で学習した道徳的価値を志向することを意味している。つまり、学級内でその時間に話し合わせ集団思考した道徳的価値を、大切に思ったり納得したりする雰囲気が醸成されることである。例えば、友情について学習した場合、クラス中が「友情は大切だなあ」「友情っていいなあ」と思える雰囲気で満たされることである。このような、学級全体で道徳的価値を志向する雰囲気を醸成するために、以下の三つ具体的方法を講じ実践した。

まず、一点目として、教師は生徒の発言が連関するようにコーディネートする重要がある。道徳の時間ではクラス全体での話し合いの充実を図ることが大切である。そのために、教師の発問に対して一問一答形式のいわゆるピンポン方式ではなく、他の生徒に話し合いをつなげるバレーボール方式とし、話し合いの広がりを持たせたい。このようにすることで話し合いの広がりや深まりが見られ、学級の連帯感や一体感が育まれるものと考えられる。

次に二点目として、相手を納得させるための理由や根拠を明確にすることが重要である。相手の説明が納得したものであれば、自分の考えの中にも取り入れる可能性もあり、より高次の価値に発展することもあるだろうし、相手に対して敬意の念も生ずるかも知れない。話し合いの中で、感情論ではなく、納得のいく説明をすることが大切であるし、教師は生徒の発言の根拠や理由を明確にさせることが重要である。そして、三点目は、授業の終末に本時のねらいを定着させるために教師の説話をを用いることがあるが、生徒の発言をもって終末とすることである。生徒が授業の雰囲気を感じ理解することにより、学級全体の雰囲気を道徳的価値へ志向するような発言があれば、一体感の醸成はさらに効果的であると思われる。

②具体的な実践例

使用する資料については、指導者が話し合いの広がりを持たせるために生徒間の意見交換ができるようにコーディネートすることや理由を明確にすることを意識付けすることが重要であるため、一般的に活用されている資料ならば基本的には、どのような資料でも良い。本実践では東京書籍「中学校道徳 明日をひらく1年」から「合唱コンクール」を活用した例を紹介する。

イ 主題 集団生活の向上 4-(4)

ロ 資料名 「合唱コンクール」 中学校道徳 明日をひらく1年 東京書籍

ハ 本時の学習

・ ねらい

合唱コンクールでの練習過程の作者(芳賀君)の気持ちや考え方の変化を考えることによ

り、自分が所属する集団の中で役割や責任を果たすことや集団の向上を果たそうとする自覚を深める。

・ 展開の概要

○学習活動 □教師の活動 ☆主な発問	指導上の留意点
<p>□教師が範読をする。</p> <p>○読後の感想を発表する。</p> <p>☆主人公(芳賀君)についてどう思いますか(良かったところ、課題点)。また、そのように考えた理由も話してください。</p> <p>☆主人公はどうして変わったのか?(課題はどのようにして克服、改善されたのですか)</p> <p>☆今日の授業の感想(授業の内容や自分自身のこと、学級の雰囲気等)を述べてください。</p> <p>○学んだ事をワークシートに記入する。(☆今日の道徳の授業で学んだことを書いてください。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料を事前に渡して、主人公等の言動について感想を書かせる方法もある。 ・ 理由を明らかにしなかったときは、考えの拠り所となる理由を聞き返す。 ・ 賛否両論の意見を交換できるようにすコーディネーターする。 ・ 「○○さんの意見に納得できますか?」と問いかけ、納得できない場合は、さらに発言を求め、話し合いを深めていく。 ・ 書ききれないときは宿題とする。

③実践の結果

生徒の記述文『今日の道徳の授業で学んだことを書いてください。』について、上述のループリックを用い、分析すると以下のとおりとなった。尚、対象とした生徒は筆者が勤務する中学校の一年生2クラスの生徒59名の生徒であり、授業者は筆者自身である。

道徳的価値	1	2	3-a	3-b	4-a	4-b
人数	1名	2名	15名	1名	38名	2名

これまで、同様な方法で授業後の評価を行っているが、4-a段階が6割を超えることは希有なことである。このような結果になった理由は、授業を実施した二週間後に実際の合唱コンクールが控えていることや、資料の内容がクラスのおかれた実態と一致している部分があり、現実の世界と資料の世界がオーバーラップしたためと考えられる。

本授業では、自分の発言に対してその根拠となった理由を述べることを指示し、理由が明確でないときには教師が問い直し、必要に応じて他の生徒に「今の説明で理解できた?」「今の理由で納得できる?」と問いかけながら、授業を展開した。そのようにすることで、級友の理解が深まったり、互いの考え方の相違は残ったとしても、発言に納得できたりもする。また、互いに異なる考え方であっても、理由について説得力があれば、さらに、高次の考え方に発展することも考えられる。このような、実践を積み重ねることにより、級友間の絆の深まりが期待できるのではないかと考える。このように、理由を問い直すことを意識的に行った効果であろうか、次のような記述が見られた。

今日の授業では、先生が「その理由は？」「理由をはっきり言ってください？」というので、自分なりにしっかりと考えました。友達の言っている意見も、なるほどと思うが多く、自分の判断が正しいのかと思う場面もありました。みんなの意見が聞けてよかったし、クラス全体で考えられた気がします。

さらに、授業の終末に『今日の授業の感想、自分自身のことや学級の雰囲気など感じたことを発表してください。』と問いかけたところ、「学級全体で考えられて良かったし、みんなが合唱コンクールに向けて頑張ろうという気持ちになったと思う。」という感想がいくつか続いた。授業の終末には、道徳的価値の自覚を促すために、教師主導の説話等で締めくくる方法もある。しかし、生徒が全体をまとめるような発言や道徳的価値についての的確な表現がなされれば、個々の道徳的価値の自覚においても、またクラスの道徳的価値の志向の醸成においてもより効果的であろう。

以上のように、道徳の時間において、話し合いの広がりを持たせるよう教師がコーディネートすることや自分の発言の根拠となる理由を明確にすること、加えて、生徒から終末で価値をまとめたりする発言があれば、学級全体として道徳的価値のゆるやか合意が図れる授業が構築できるのではないだろうか。

(3) 視点3 学校行事と関連を図る

①教育活動全体で行う道徳教育について

学校における道徳教育は教育活動全体を通じて行うわけであり、もちろん、学校行事もその対象である。とりわけ学校行事に関しては、学校全体で取り組む場合が多く、全校一体となって計画的、意図的に道徳教育を展開できる絶好の機会である。当然、各行事には固有のねらいが定められているが、そのねらいには道徳的価値を含んだものも多い。さらに、そのねらいにいじめの未然防止の資質・能力を育てるための視点である居場所作りや絆作りの視点を設定し、道徳の時間や学級活動と有機的に関連させながら行事を行うことにより、いじめの未然防止に資する資質・能力の育成を図りたい。

②具体的な実践例

学校行事は文化祭を取り上げ、学級活動と道徳の時間を関連づけた。特に、ねらいにいじめ未然防止の資質・能力を育てるための居場所作りや絆作りを視点として加えた。(◎が加えた視点)

文化祭でのねらい

○生徒の自主的な取り組みを生かして、文化活動の発表の場をつくり、創造する喜びを体験させる。

◎文化祭の準備や活動を通して、自分の役割を果たすと同時に、友達との理解や新しいよさを見つけ互いに信頼し、支え合い絆を深める。

ステージ装飾、オープニング、エンディング、生徒会自主企画、特技自慢、学級旗、合唱コンクールのいずれかに全員が所属して、一人一役として文化祭に関われるようにし、自分の居場所作りを図った。また、全校生徒と全教職員で名刺大の画用紙にメッセージを書き、それを組み合わせて「THANK YOU」の文字になるようにして体育館ステージ背面に掲示した。これにより、一体感や生徒間のつながりを深めた。

イ 学級活動(文化祭・合唱コンクールを成功させるために)

話し合いの視点

- ・自分の役割を自覚しよう。
- ・合唱コンクールの際のクラス自慢の紹介文を作ろう。

ロ 道徳の時間(1年 合唱コンクール 2年 みんなで跳んだ 3年 ハチドリのひとつづく)

・ねらいとする価値項目 4-(4) 集団生活の向上

ハ 文化祭(午前中に合唱コンクール、午後は各部活動の発表や生徒会主催行事)

ニ 学級活動(合唱コンクールを振り返って)

話し合いの視点

- ・文化祭で頑張ったことをお互いに認め合おう

③実践の結果

文化祭終了後の全学年実施した学級活動では、グループ(5人ないし6人)ごとになり、文化祭や合唱コンクールの準備から当日までの頑張ったことを班員全員がシートに記入し、級友の努力を認める活動を行った。また、自分の良かったところや成長、学級の良かった所なども発表し合った。その中で一例を紹介する。

文化祭や合唱コンクールを経験して充実感と幸せ感で一杯だった。みんなでやることの楽しさ、当日は楽しかったけれど、その過程が大切だと思った。この文化祭は僕の宝物だし、一生の思い出となるだろう。仲間の大切さやつながりの大切さを学んだ。

4 全体的考察

本研究では、いじめの未然防止のために、居場所作りや絆づくりを意識して実践してきた。

道徳の時間においてはいじめの内容を含んだ資料を活用することにより、生徒の意識はいじめの未然防止へと向かうことが明らかになった。生徒が「いじめは悪」と認識している意識を喚起することができたり、さらに、「いじめをしない。」と決意を表明したりする生徒もいた。このよ

うに、いじめの内容を含んだ資料は意識喚起や防止効果があるので、年間計画の中に年間2、3資料位置づけることを提案したい。ただ留意することは、あくまでも、道徳の時間の本質は道徳的価値の自覚であり、いじめ防止は、その副次的なねらいであることを明確にして授業に取り組みたい。

本来、道徳の時間は個々の道徳性を育成することに主眼が置かれているわけだが、さらに、それに加えて学級でゆるやかな合意を図る授業を展開したい。このことが学級内での絆を深め、結果的にいじめの未然防止に役立つと考えた。ゆるやかな合意を図る授業の具体的な方策としては、話し合いが広がるように教師がコーディネートすること、そして、自分が述べた意見や考えの理由を明確にすること、さらに、生徒がねらいに沿った本時のまとめができることである。これらのことを指導過程の中に取り入れながら実践した。その結果、深く考えられた、相手の意見に納得できる部分があった等の感想がみられた。また、級友の意見をよく聞くようになり、自分の考えの広がりを持つことができたと述べる生徒もいた。さらに、教師が意図したことを生徒が代弁したので、道徳的価値の自覚にも、学級の道徳的雰囲気醸成にも効果的であったと感ずる。ただ、今回は一実践例だけであり、今後実践を積み重ねる必要があるし、結果として絆が深まったか否かを評価規準の作成と共に検証して行く必要があろう。

中学校卒業間際の生徒に、中学校時代で一番印象に残っていることを問うと、部活動で楽しかったことや苦しかったこと、そして、部活動から学んだ事などを語ってくれる。また、特別活動(学校行事)と回答する生徒も多く、修学旅行や体育祭や文化祭、合唱コンクール等があげられる。そして、何故、そのことが印象に残っているかを問うと、道徳的価値の自覚との関連で語る場合が多い。例えば、部活動を通じて不撓不屈の精神を養うことができたことや感謝する気持ちを養えたこと、また、体育祭や文化祭を通じて協力することの大切さや友情を深めることができた等である。このような実態を踏まえたとき、生徒にこれほどまでに強い印象が残るのであれば、いじめの未然防止にむけての取り組みをこれらの教育活動の中に有機的にプログラムすれば、いじめ未然防止に効果的であると考えられる。本実践を通じて、学級の一員として存在意義を確認できたこと、そして、仲間と協力することや絆の大切さを学んだと述べている生徒が多数いた。

これまで、いじめ対策は、いじめアンケートなどにより早期に発見して早期に対応がなされている。ただ、このことだけでは対処療法的な対応であり、根本的な解決には至らないと考える。やはり、居場所づくりや絆づくりがキーワードになるであろう。社会的にも、道徳教育がいじめ解消に大いに期待されている中、道徳の時間では、いじめの内容を含んだ資料を取り上げたり、理由を明確にして学級全体での話し合いになるよう教師がコーディネートしたりすること、さらに、学校行事の中に居場所作り、絆づくりを組み込むことが、いじめの未然防止に資するものであると考える。そして、このような実践がいじめの未然防止に向けて道徳教育の果たす一つの役割であると考えられる。

《引用・参考文献等》

- (1) 森田洋司は氏の著書「いじめとは何か」(中公新書)で、「日本でいじめ問題が大きな関心をあつめ、新聞や雑誌で広く報道され、研究や調査が相次いで公表されたのは、1980年代前半のことである。いじめがこれほどまでに人々の関心を集めたことは、それ以前になかった。」と述べている。
- (2) 共同通信大阪社会部「大津中2 いじめ自殺」(2013)では克明に事件について触れられており、その中で「過去およそ三十年間、十年おきにいじめで追いつめられた子ども自殺が注目され、その波は「第一次多発期」「第二次多発期」「第三次多発期」と説明されている。
- (3) 滝充「日本教育 平成25年6月号」P9
- (4) 同上書 P9

〔実践研究論文〕

私立小学校における道徳教育の現状 —東京都私立小学校に対する調査結果から見えてくるもの—

東風 安生(早稲田実業学校初等部)

The present condition of moral education in private elementary school

—What you'll see from the survey results for the Tokyo private elementary school—

Yasuo KOCHI

1 日本の私立小学校の実態

(1) 平成23年度について

平成23年度の日本私立小学校連合会による『私立小学校実態調査報告書』によると、平成23年5月1日現在、全国の私立小学校の数は214校である。都道府県別で一番多いのは、東京都が54校で、続いて神奈川県が30校と続く。私立小学校がある都道府県は、1都2府1道32県である⁽¹⁾。

児童数は全国で82,825人。最も児童数が多いのは東京都で、28,347人となっている。また、関東地方に位置する私立小学校を合計すると51校で、児童数は19,304人である。さらに、関西地方の私立小学校を合計すると64校、児童数は26,934人である⁽²⁾。

東京都と関東地方、関西地方で、日本の私立小学校214校の約79%にあたる169校が位置しており、児童数は約90%を占める⁽³⁾。また、東京都だけを見ても学校数で25%、学則定員数で約34%となる。東京都の私立小学校の児童は全国の約3分の1となっている。

(2) 日本の私立小学校の推移

日本私立小学校連合会による私立小学校実態調査が、昭和40年に始まって以降の調査結果を参考にした(それ以前の正確なデータは不明)。すると、全国で昭和40年には私立学校は126校、児童数48,536人だった。東京都に限ると、50校22,624人だった。現在と比較してみると、全国で88校が新たに開設され、34,289人の増加となっている。東京都では4校が新たに開設され、5,723人の増加である。

戦後の高度成長期の只中である昭和40年と東日本大震災が発生した平成23年までの46年間で私立小学校は、学校数で約1.7倍に児童数で約2.4倍に増加している⁽⁴⁾。

(3) 日本の公立小学校との比較

平成25年8月7日現在の文部科学省の統計値⁽⁵⁾によると国公立の小学校は、合計で20,911校である。在学者数は、国公立の小学生で6,598,648人となっている。

この結果を「私立小学校実態調査報告書」から平成23年度の私立小学校の実態と比較してみる。

これは、全国の小学校数の1.0%にあたり、児童数では1.3%になる。学校数および児童数で、私立小学校の現状は国公立小学校約1%の現状である。

東京都においては、平成23年度の東京都教育委員会の発表した東京都小学校概要⁽⁶⁾から見ると、都内の国立小学校および公立小学校を合わせて1304校である。都内の公立小学校の児童数は、東京都教育委員会の調査結果を見ると平成23年度は561,329人である。全国に比較して、私立小学校の学校数は約4.3%となり、全国レベルよりも高い数値を示している。また、児童数も都内私立小学校の児童は都内に通う公立小学校の児童と比較してその約5%となり、全国レベル(約1%)よりもかなり高い数値を示している。

(4) 私立小学校の特徴

私立小学校の特徴をひと言で言えば、各校がそれぞれの創立者の建学の精神に基づいた教育を実践しているということである。しかし、大学との関係の中で生まれた私立学校は中学校、高等学校に多く、初等教育に大学が関わっている小学校は、これまではそう多くはなく、学習院や慶應義塾幼稚舎など一部に限られていた。その一方で私立小学校は大正自由教育運動の流れのなかで、小原国芳や沢柳政太郎など新しい日本の初等教育に希望を抱き教育を実践した者が興した学校が、私立小学校には多い。成城学園初等学校、成蹊小学校、玉川学園初等部などである。この中には、道徳教育に対して戦前から修身教育に反対した流れの中であくまで「道徳」という領域の教育を実施しないでこれまでにいたる学校もあった。また、学校教育法施行規則第四章小学校第二節教育課程に示されているとおり、私立の小学校では宗教をもって道徳に代えている学校もある。

第五十条 2 私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもって前項の道徳に代えることができる。

建学の精神に則って創立者の意志を大切にしながら、一方で歴史的背景の中で、それぞれの私立小学校が、「道徳」という領域に対してどのようなスタンスで関わっていくかを調べることは大変に興味深い。

(5) 私立小学校の宗教別学校数

私立小学校を建学した創立者の中には、大正自由教育時代のJ.デューイにあこがれ日本に新しい学校を立てようとした志をもった者や宗教家、外国人もいる。

全国では、キリスト教の建学の精神に基づく小学校は85校あり、そのうちカトリック系が53校で、一方プロテスタント系が32校。現在はそれ以外の宗派の小学校はない。また、仏教に基づく小学校は13校である。東京に限って言えば、私立小学校54校中25校が何らかの宗教を建学の精神にしている学校であり、一方残りの29校が宗教に関連のない学校である。宗教に関連のある学校

25校のうち、12校がカトリック系キリスト教、10校がプロテスタント系キリスト教、さらに3校が仏教に基づく学校となっている⁽⁷⁾。

2 東京の私立小学校の道徳教育

(1) 私立小学校と道徳教育

筆者は、東京都の公立小学校と私立小学校の両方に勤務した経験がある。私立小学校における道徳教育に対する考え方を確認する。

例えば、道徳教育の実施状況の調査は、東京都の私立小学校は東京都教育委員会から直接の連絡はない。私立小学校の監督官庁は、東京都知事部局のひとつ生活文化局の中に位置づけられた私学部が担当している。数年に一度の調査では、その結果について都教委からの指示・命令などはない。年間35時間の道徳授業が行われているかどうか、道徳教育の実態の象徴的な部分となるが、この点についても私学部からの指導は特にならない。要因としては、2点考えられる。

- ① 道徳授業が「宗教」に置き換えて実施してよいと学校教育法施行規則で明記されている。そのため、道徳授業の実施時数がたとえ少ない場合でも、残りは宗教の時間として実施しているかもしれない。このような判断が働く部分が推量される。
- ② 私立小学校へ通う児童が全国の児童の1%に達するかどうかの状況で、こうした学校へ対して行政側の指示や指導が徹底できない。

以上の点から、これまでの私立小学校での道徳教育の実態は大変に不明瞭な点が多かったといえよう。また、あえて内部の私立小学校の教員からこの点にメスを入れて改革をしようという思いは、生まれてこなかったとも言える。

(2) 疑問から調査へ

上記で述べた私立小学校の道徳教育の実態は、どこから来るのか。私見として2点述べたが、実際に私立小学校の研修会からも言える点がある。

私立小学校の研修は、一般的な私立学校が所属している一般財団法人私学研修福祉会の主催によるところが大きい。ここがスポンサーとなり、とりまとめ役となって、小・中・高・大と様々な研修が企画されている。小学校の場合は、日本全国では日本私立小学校連合会が、東京都では東京私立初等学校協会が企画・運営している。

この研修会では、年間数回実施される授業参観や講演会、協議会などが各教科の分科会形式で行われる事が多い。ところが、この分科会には国語、算数、理科、社会の基幹教科をはじめとする分科会のほか、図工、音楽、保健体育、外国語、家庭科などがある。めずらしいところでは、学校劇という分科会がある。その他、学校図書館、メディア教育、学級経営など。しかし残念なことに、道徳教育やこころの教育、宗教の分科会はない⁽⁸⁾。

これは全国の研修組織を見ても私立小学校の場合は同じような傾向である。

研修会の分科会に、道徳部がないことで、私立小学校の先生方は道徳に関する情報交換や他校

の道徳授業の授業参観も行うことはできない。部会報などにも道徳はない⁽⁹⁾。全体の広報であっても、道徳やこころの教育にふれることはほとんどない状況である。

若手教員の場合、私立小学校にいきなり就職したと仮定したら、道徳授業を研修等で話し合ったり参観したりする機会がどこにあるのだろうか。疑問である。

全国の小学校の1%でしかない私立小学校では、いったいどのような道徳教育が実施されているのか明らかにしたいという願いが生まれた。そこで実施しようと考えたのが、別紙の「道徳教育アンケート」である。実施に際して、留意した点は以下のことである。

- ① 道徳授業を実施していないことを公表すると各学校では経営面で気にする点があるので、協力を求めることができるか。
- ② アンケート調査を実施した場合に、①との関係からして正確な値がでてくるのか。
- ③ 道徳を宗教に代えることを私立小学校の場合に認められているが(学校教育法施行規則第七十二条)、宗教を教えている場合には、「道徳の代わりとして」であるから児童へ心の教育の面からして実態はどのようになっているのだろうか。

これら①～③の留意点については、調査を進める際に次のように対応していった。

①の各学校に協力ができるかという点で、今回は日本の私立小学校という題目で研究を進めようとしたが、自らが関わっている東京私立初等学校協会の教頭会のメンバーに対してこの調査の主旨をご理解いただき協力を求めるかたちとすることが、調査を円滑に進められるだろうという助言(東京私立小学校協会教頭会部長先生から)により、東京私立初等学校協会の54校の教頭宛に別紙のようなアンケート用紙を返信用封筒といっしょに送付した。調査の回答期間を約2週間強とした。

②の正確な値がでてくるかどうかについては、回答の主体が各私立小学校に委ねられており、教育委員会と公立小学校との関係のようなつながりがない状況では「うちはこれで道徳教育を行っています」と言われてしまうとそれを受けるしかない状況である。まさに、筆者自身が道徳教育アンケートを実施するだけでも、私立小学校に対する厚く高い壁を感じてしまっているわけであるから、日本の公教育の一端を担う私立小学校の内部で実際に何が行われているかを詳細に把握することは非常に難しい現実が待っていると見えよう。ただし、調査の結果については回答していただいたものを厳粛に受け止めて、そこに表れたものをそのとおりに受けとめていくようにする。これは、文部科学省が一斉に実施してきた「道徳教育推進状況調査」の報告書⁽¹⁰⁾にならって結果を取り扱うこととする。

③については、自校は道徳授業を宗教の時間に代えて実施しているから道徳アンケートには回答しないということにならないように、最初の質問で「<道徳と宗教>貴校は、道徳の時間を次のどの名称で実施していますか」と尋ねることで、宗教の時間を行っている学校も、道徳の時間を宗教の時間に読み替えて回答してよいというご理解をいただくように工夫をした。また、そのときの選択肢については「①道徳 ②宗教 ③一部道徳と一部宗教 ④実施していない ⑤その

他」として、宗教の時間として実施している学校も選択肢を見つけられるようにした。

なお、一部道徳と一部宗教という言い方については、文部科学省の道徳教育推進状況調査報告書(平成6年度報告書)でも「私立学校における道徳の実施状況」という項目があり、そこでは「①道徳を実施している学校 ②宗教をもって一部道徳に代替している学校 ③宗教をもって全部道徳に代替している学校」の3つの選択肢から選ばせるようにしているところを参考にした。

ちなみに、この報告書(平成6年度報告書)を見ると私立学校の道徳教育実施状況は以下のとおりである。なおそれ以降の報告には、私立学校の実施状況が示されていないこともあり、平成6年度の道徳教育実施状況報告を参考にする。

区 分	道徳を実施している学校	宗教をもって一部道徳に代替している学校	宗教をもって全部道徳に代替している学校	総 計
小学校	67校(40.9%)	23校(14.0%)	74校(45.1%)	164校(100%)
中学校	328校(58.8%)	31校(5.5%)	199校(35.7%)	558校(100%)
計	395校(54.7%)	54校(7.5%)	273校(37.8%)	722校(100%)

文部科学省が実施した道徳教育推進状況調査では、上記の私立小学校のうち道徳ではなく、その一部もしくは全部について宗教をもって代替している学校については調査の結果分析・とりまとめの対象外とされている。つまり、上記の表の「道徳を実施している学校」で「小学校」の欄の67校が推進状況調査の結果として表れているだけである。今回のアンケート調査の結果は、その点からして道徳の時間を宗教に代替している学校の現状もわかる点が貴重であると言えよう。

3 調査結果とその考察

道徳と宗教と一部ずつ実施しているなど、それぞれの学校実態がある。これをAは道徳、Bは宗教、Cは一部道徳と一部宗教、Dは実施していない、そしてEはその他の理念も含めた別称で実施しているグループとして、調査結果を見ていくことにした。

(1) 道徳に関する各種計画について

Aグループの道徳を実施している学校の方が、各種計画作成には熱心な傾向が見受けられる。しかし、Bグループの宗教を実施している学校でも全体計画や学級における指導計画、年間指導計画など作成しているところが約3割あり、どういうものなのか興味深い点である。また、道徳は実施していないと回答したにもかかわらず各種計画は作成していると回答を寄せたDグループの学校もあり、各種計画の形骸化が私立小学校でも指摘される部分であるように思われる。

(2) 道徳の時間について

宗教の学校(Bグループ)は、どの学校も時間割上に道徳とは書かず、宗教や聖書、礼拝と記している。キリスト教の学校では、宗教の時間と時間割には書かずに、「礼拝」と示す学校が多いようである。Dグループの学校は時間割上でも「道徳」や「宗教」を掲載していないようであるが、この場合に東京都私学部からの監査に対してどのように説明をしているのか甚だ疑問である。

いわゆる未履修問題として指摘を受けないだろうか。また、それによる経営的なダメージまで配慮しているのだろうか。

年間にはどれくらいの時間にわたって指導しているか。いわゆる道徳授業の年間総時数の問題であるが、宗教に代替しているBグループはさすがに10校中9校が35時間以上実施していると回答している(残り1校も34時間実施)。これは、宗教こそがその私立学校の建学の精神につながる部分でもあり、宗教の時間を実施することで自校の教育理念を広めていることにつながると見受けられる。その一方で、道徳を実施している学校は、10校中4校のみが35時間以上、3校が30～34時間、3校が25～29時間となっている。

しかし、公立小学校と比較してみると、平成15年度実施した「道徳教育推進状況調査結果」をみると、小学校で平均授業時間が33.9時間、中学校で31.0時間である。

東京都の私立小学校のうちAグループ(道徳の名称で実施)に入る10校の年間平均実施時数は、32.3時間である。公立小学校の平均と1.6時間のちがいにおさまっている。これは、実施していない学校を除いているので実際に行っている学校のみを集計である。それからすれば、実施している学校の本当の姿がここに浮き彫りになっていて、年間で32時間以上実施しているわけであるから、誠実な取り組みが行われていると言えるだろう。

道徳授業の充実にむけて各教員に求められることは何かを3つ選んでもらう質問7では、意外にも宗教を実施している学校からの回答は少なかった。これは、教頭に回答してもらったが、実際に指導している指導者ではないことがあげられる。さらに、宗教の場合には各学級担任が実施している学校以外にも宗教の専科教員だったりシスターだったり指導にあっている先生に直接確認できなかった部分が認められる。残念ながら私立小学校でも道徳について、まだまだ基本的な目標や役割などの理解が道徳の時間には必要と回答した学校が、10校中9校もあったことは注意しなくてはならない。

(3) 道徳の内容項目から選ぶ各校の指導の重点

アンケートでは、道徳の内容項目だということを知らせずに、ただ単に「平成23年度に児童のこころを育てる際に、特に重点を置いて指導した項目を5つ選ぶ」という質問を行った。回答する学校側は、とりわけ宗教を代替としている学校においてはこうした道徳の内容項目を意識して回答しているのではないだろうと思われる学校もある。そのために、逆に視点1～4を公平にとりか、満遍なくといった予断が入らずに興味深い結果となった。

- ① Bグループ(宗教を代替として授業)では、3の視点の敬虔・畏敬の念の内容項目を重点とする学校が多い。
- ② Aグループのように道徳の時間を年間通して実施している学校は、集団生活における児童一人ひとりが守るべきマナーを指導の重点としている傾向がある。
- ③ A～Dグループで、どの学校でも、2の視点の思いやり・親切の内容項目を重点としている学校が多い。

- ④ 同じようにA～Dグループで、3の視点の生命尊重の内容項目や2の視点の尊敬・感謝の内容項目にも重点を置く学校が多い。
- ⑤ Eグループのように独特のこころの教育を実践している私立小学校は、この部分が学校としての特徴的な教育活動になっている場合がある。

以上のような特徴が、結果から考察できた。

まず、①については、キリスト教・仏教を問わずに宗教を年間通して指導している学校は、宗教の教えを守るためには視点3の3のように、大いなるものの存在の前に人間の無力さや弱さを感じて、自然や畏敬の対象となるものに対して畏怖の念をもつことが大事になってくる。そこで、重点目標となる学校が10校中8校という結果になったと思われる。

次に、②については、Bグループと比較してAグループでは、「時と場をわきまえて、礼儀正しくまごころをもって接する」とか「互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う」など、視点2の内容項目に重点目標とする学校が多かった。これは、転入・転出の少ない私立小学校で一体感をもって集団生活をおくるよう児童に指導する場合には、道徳の視点2の内容項目が有効であることを意味しているために重点項目としていると考える。

さらに、③や④については、私立小学校が公立小学校と比較して特徴的な点として、「思いやり・親切」や「尊敬・感謝」「生命尊重」を重点目標としていることである。これは、私立小学校の建学の精神にこうした内容項目が一致する部分が多くあるために、実際の授業で、建学の精神を具体的に指導する場合には内容項目で細分化するとこうした部分が多くなるのであろうと推察される。詳細は不明だが今後研究していくに値する点だと考える。

最後に⑤だが、Eグループの学校は、自主・自立を児童に早期から指導していくことを、学校での第一の教育方針にしているのも、こうした結果となったと考える。

4 今後の課題

今後の課題としては、私立小学校の道徳教育の活性化のために、このアンケート調査をさらに分析していきたい。例えば、最新の道徳教育推進状況調査の結果⁽¹¹⁾との綿密な比較・分析から見えてくる私立小学校の道徳教育に対する構えの特徴を明らかにすること。また、宗教を道徳の代替として実施している学校から特徴的と思われる点について道徳の時間の指導に活かせる部分はないか。私立小学校の建学の精神と道徳教育の密接な関係を活かした道徳授業の活性化はできないかなどである。

さらに、道徳の教科化への動きがとりざたされる中で、私立小学校においてこの動きをどのように受けとめるのか。とりわけ、宗教をもって道徳に替えている学校は、教科に宗教を入れるのか道徳をいれるのか。近い将来に、私立小学校の研修会でも道徳部が立ち上がり、どの私立小学校でも道徳授業が充実されることを願っている。また、宗教の時間の学校と道徳の時間の学校とが連携を図り、互いの授業における指導方法や教材などで情報交換をしてお互いが切磋琢磨でき

るような環境を培っていきたいと考える。

《註》

- (1)・(2)・(3) 「私立小学校数・宗教別学校数・寄宿舎について」「学校別・児童数と定員充足率(地区別)」「学年別(男子・女子・共学)学級数と一学級当り児童数(地区別)」日本私立小学校連合会。(2011).『私立小学校実態調査報告書』(pp.1-3), 東京:日本私立小学校連合会事務局
- (4) 「年度別学校数・児童数」日本私立小学校連合会。(2011).『私立小学校実態調査報告書』(pp.6), 東京:日本私立小学校連合会事務局
- (5) 文部科学省 学校基本調査-平成25年度(速報)結果の概要-より 平成25年度学校基本調査(速報値) 表1 初等中等教育機関等の学校数, 在学者数, 教員数からの引用
- (6) 「東京都公立小学校児童数・公立中学校生徒数」平成25年度教育人口等推計の概要について(速報値)平成25年9月12日東京都教育委員会ホームページより
- (7) 資料 2. 私立小学校の地区別・宗教別学校数と児童数(加盟校対象)。(2012). 日本私立小学校連合会会長 清水良一.『日本私立小学校連合会—結成70周年のあゆみ—』(pp.168),東京:日本私立小学校連合会事務局
- (8) 『教育研究紀要第57号』(2013)公益財団法人東京都私学財団 東京私立初等学校協会
- (9) 平成25年度第57回夏季研修会の報告『日本私立小学校連合会会報第312号』,(2013.7)日本私立小学校連合会
- (10) 「道徳教育推進状況調査報告書」(平成6年3月)文部科学省
- (11) 文部科学省ホームページより「道徳教育実施状況調査結果の概要」(平成24年5月～6月)文部科学省

〔研究・実践ノート〕

人生観・世界観を育む授業の研究

—河合隼雄とシンクロニシティ—

今枝 弘三(神奈川県立川崎高等学校)

Study of class to cultivate their view of life and world

—Hayao Kawai and synchronicity—

Kozo IMAEDA

はじめに

問題意識の端緒は今から25年前に神奈川県のある高校に赴任したときに始まる。県下で3本の指に入るといふ荒廃した学校であった。80年代の半ば、戦後第3の荒れと言われた時代である。リーゼント頭で学ランを着た、いかつい生徒たちと揉みくちゃになって過ごした。ただ、慣れてくるうち彼らが甘えと依存に飢えている子供であることが分かってきた。つまり、R・シュタイナーの言う安心して寄りかけられる価値観というものを第二反抗期以前に体験してきていない子供たちであった。

このことは、いわゆる偏差値の高い子供たちにおいても同様である。90年代に起きたカルト教団による無差別テロ事件はそのことを示している。主犯格の若い信者たちは決して無知な人々ではなく、外科医や大学院の研究者など高学歴の人々が含まれていた。自然科学の理論には秀でていても、いかに生きるか、何をなすべきかという価値判断を伴う人生観・世界観は問うてこなかったに違いない。

人が健康に生きるために、一貫した人生観が必要であることを説いたのは、V・フランクルのロゴセラピーの考え方を引き継いだA・アントノフスキーである。彼は人生に対する把握可能感、処理可能感、有意味感からなるSOC(Sense of Coherence)つまり「人生には意味がある」という実感が健康な生を促進する要因であるとした。

このプログラムの目的は人生観・世界観を育むためのグループ・ワークの提示である。その際、人間を超えた存在あるいは生命に対する畏敬の念を育む教育と、心理療法家によって開発されてきたグループ・ワークの手法に留意し、主に高等学校の公民科の授業、総合的学習の時間、LHRなどで実施することを想定している。

1. レクチャー

(1) 出会い

まだ20代の頃、初めて河合隼雄の本を読んだ。それは中央公論社の新書で「無意識の構造」というユング心理学の入門書であった。そのころ、私は家庭の事情で意に染まぬ就職をし、以後の人生をいかに生きようか、悶々とした日々を送っていた。そんな時、たまたま本屋で手に取ったのが「無意識の構造」である。この本は後に、彼自身が「河合隼雄 ころの処方箋を求めて」(2001年河出書房新社)なかで挙げているお勧めの自著12冊には入っていないが、初めてユング心理学に触れるものにとってはきわめて有益な一冊であった。

この本の中で最も印象に残ったのは、最後の章「自己実現の過程」であるが、河合隼雄を通じて、私は初めて「意味のある偶然の一致」いわゆる「シンクロニシティ」の考え方に会った。これ以後の自分の人生にとって、この出会いは大変重要な出来事であった。

(2) 生い立ち

河合隼雄が生まれたのは昭和3年、1928年である。戦争体験者であるが、内地で終戦を迎えた。戦争の終わりごろ、中学から陸軍士官学校への推薦の話もあったが、理解ある親のおかげで断ることができた。そのため、兵隊として戦地に赴くことはなかった。軍人天下の当時としては異例のことである。

現在の兵庫県、丹波篠山の歯科医の六人兄弟の5番目の子として生まれた隼雄は、元小学校の教師であった母のもと、六人が結束し、恵まれた兄弟愛のなかで、人間関係を学んでいった。後に長男、次男が医者、三男雅雄は京都大学霊長類研究所所長、四男は歯科医、六男は脳神経学者とそうそうたる家族である。遺伝的にも優秀な家系であることは間違いない。

しかし、隼雄は旧制の高等学校には入れなかった。成績的には全く問題なかったが、先に中学校からの陸軍士官学校への推薦を断ったため、素行点で不合格とされたようだ。中学で1、2番の成績だった生徒にとっては耐え難かったろう。彼は旧制神戸工業専門学校に入学する。その後、戦争が終わって学制が変更になり、旧制高校を卒業していなくても、大学を受験することができるようになった。そこで、隼雄は本来の優秀さを発揮して、京都大学理学部数学科に入学する。

数学は得意であったが、大学の数学科時代はうつうつとした日々を送っていたらしい。飛びぬけた数学的才能を持った教授陣と、一人、二人を除いてそれについていけずに苦しんでいる学生たち。隼雄ですら講義についていくのが大変だったという。そもそも、理系で実験がなく、理屈で勝負できるところということで数学科を選んだものの、数学で生計をたてる自信と気力は全くなくなってしまった。現代の言葉で言えば、モラトリアム状態になった隼雄は当時としては珍しくメンタルな理由で、大学を1年間休学する。親も兄弟もそれを暖かく赦した。そして、丹波篠山に戻って高校生相手の塾を開いた。自称、元祖河合塾だそうだ。

そうしたなかで、彼は高校の教員になろうと決心をし、大学を卒業する。そして、奈良育英高

校の数学教師になる。ただ、生徒理解のために心理学を勉強しようと思い、京都大学文学部心理学科の大学院に週1回、通っていた。やがて彼はロールシャハ・テストに出会い、その面白さにはまり込み、京都ロールシャハ研究会で熱心に活動する。日本ではその当時、実験心理学が中心で、臨床心理学はまだ学会で市民権を得ていなかった。しかし、教育現場での臨床の重要性を感じていた隼雄は、身近な人に片っ端からロールシャハ・テストへの協力を求めていった。この過程で、彼は臨床心理学の研究に専念すべく、高校から天理大学へとその職を移した。

彼の人生の大きな転機になったのは、その当時、アメリカで唯一ともいえるユング派の大学教授で分析家であった、ブルノー・クロッパーの書いたロールシャハの本に対する疑問を、直接、クロッパーに手紙を書き、問い合わせたことである。クロッパーはユダヤ系ドイツ人で、ナチスの迫害を避けアメリカに渡り、カルフォルニア州立大学ロサンゼルス校で臨床心理学の講座を持っていた。問い合わせに対して、クロッパーは隼雄の指摘を認め、丁寧な返信をよこしてきた。感動した隼雄はアメリカにわたって、クロッパーのもとで学びたいと思うようになる。そこで、彼はフルブライトの留学生の試験を受ける。2度のチャレンジで合格し、カルフォルニア州立大学大学院に留学する。1959年9月、隼雄31歳のときである。この出来事が、その後の彼の人生を決定付けるわけであるが、臨床心理学に的を絞り、モラトリアムから抜け出したのが20代後半、けっして早い人生の選択ではなかった。

さて、河合隼雄がフルブライトの留学生として、UCLAに滞在したのは1年半、それほど長い期間ではなかったが、彼はクロッパー教授から多くを学び、終わりの半年は教授のアシスタントとして給与も得ていた。また、クロッパーの一番弟子であるシュピーゲルマンから分析も受けた。ただ、なんといってもこの過程で、本格的にユング心理学に出会ったことはもっとも重要かもしれない。

その後、いったん帰国した後、クロッパーの推薦書を携え、スイスのチューリッヒにあるユング研究所で分析家になるための訓練を受けることになる。家族とともに移り住んだスイスでの生活は3年に及んだが、ユング派分析家の資格を取得する期間としては最短であった。彼がユング研究所に赴いたのは1962年で、残念ながらユング本人は前年1961年に亡くなっており、直接、教えることはできなかった。師事したのはクロッパーやシュピーゲルマンに勧められたC.A.マイヤーである。しかし、同時に所長のリックマンを初めとして多くのユングの弟子たちからも指導を受けた。その中で、フォン・フランツという分析家はきびしいことで有名であったが、その口頭試問の少し前に夢の中にカラスが出てきた。そのカラスの意味が気になり、いろいろ調べていると、なんと口頭試問のとき、昔話の解釈の中でカラスが象徴するものを問われた。そこで、調べていたことを全部しゃべったら最高点を取った。また、次のフォン・フランツが担当する試験のとき、このシンクロニシティについて話そうかと思い、待ち時間に本をめくっていたところ、猟師が3本足のヤタガラスを狙っているところが出てきて、'It is true, but pity you have said it.'「それは真実だが、話してしまったことは残念だ」と書いてあり、話すのをやめた

など。こんな調子で、研究所ではさまざまな意味のある偶然の一致(シンクロニシティ)に出くわしていったが、この点はまた次節で触れることにする。

最終試験で、試験官のヤコービと意見を異にし論争するなど、困難な状況はあったものの、日本人で初めてユング派分析家の資格を得て、1965年の年頭に帰国した。天理大学教授を経て、1972年京都大学教育学部助教授として臨床心理学の講座を担当する。これ以降、1992年定年退官し、名誉教授になるまでの20年間、教育学部長や臨床教育学担当の大学院教授を歴任した。その後、国際日本文化研究センター教授、2002年から2007年まで文化庁長官を務めた。その他にも、日本心理臨床学会を立ち上げたり、臨床心理士制度の確立および臨床心理士会会長。スクールカウンセラー制度の整備。日本箱庭療法学会の設立、国際箱庭療法学会会長など、華々しい業績を残した。

一方、内界の旅人であった河合隼雄の晩年は、外的世界の塵芥に深入りしすぎた感がある。2004年発覚した高松塚古墳壁画の劣化・カビ問題では、文化庁による隠蔽があったと非難され、謝罪の日々に明け暮れた。2006年8月17日、奈良市内の自宅で脳梗塞の発作で倒れ、天理市内の病院で緊急手術を受けたものの、意識は回復せず、2007年7月19日に亡くなった。

(3) 人生における「時」

生い立ちのところでも取り上げたが、河合隼雄の人生の中には「意味のある偶然の一致」とも表現されるシンクロニシティ(共時性)がちりばめられている。彼自身が様々な著作の中で、心理療法においても、人生における自己実現においても、「時」の重要性について語っている。

例えば、1960年代、彼がスイスのユング研究所に留学しているとき、分析家の資格を取るために、5人の患者を診ることになった。しかし、語学力の乏しさなど様々な理由が重なって、4人が次々と治療をやめていった。これでは資格が取れないかもしれないと落ち込んだとき、「易」を6枚のコインを投げる方法で立ててみた。得た卦は「復」であった。この卦は一番下の初爻が陽で後の爻はすべて陰の卦である。陰の気が立ち込めている中に陽の気が萌し始め、徐々に春が立ち復るといふ意味である。復縁、伸直り、失せ物によいとされる卦である。ただ、彼は陽という男性性が足りないというように読み、がっかりとしてしまった。

このことについて、分析家のフレイ博士に相談に行くと、もう一度、この場で易を立てようと言った。隼雄は易は二度立てるべきではないと主張したが、フレイ博士は私が関与することによって、状況が変わったのだからと、コインを投げ始めた。そして得た結果は「復」、全く同じ卦であった。フレイ博士は「この結果を尊重しましょう」と言ったそうである(「宗教と科学の接点」第2章)。

ご承知のように、易は八卦といわれるものが上卦と下卦に組み合わさって64の卦が存在する。その陰と陽の組み合わせが、占っている人物の置かれた状況を示唆する。2度、占って、同じ卦が出ることはめったにないはずだが、この場合、そうしたことが起こったのである。この結果を

受けて、隼雄は残った一人の患者に対しても2ヶ月間の休暇を要請し、初心に帰って自分自身の分析に集中した。その後、待っていた患者が来てくれたのみならず、やめたと言っていた二人も戻ってきたのである。この現象はまさに「復」の卦が指し示していたところである。

こうした、「意味のある偶然の一致」のことをユングはシンクロニシティと呼んだ。これは科学的因果律で説明することが不可能な出来事である。こうした「意味のある偶然の一致」は河合隼雄の心理療法の場面でも重要な要素となっている。ユング派においては、精神分析におけるように、心理的な病の原因を過去の原体験にさかのぼって分析し、自我のコントロールの下におくことによって治癒するとは考えていない。基本的に心理的な病はクリエイティブ・イルネスであり、無意識下の影(シャドウ)などを取り込んだ、より大きな自己実現のために用意されたものであると考える(このことをコンステレーション=布置と呼んでいる)。簡単に症状の原因となっている要素を取り除けばいいとは考えない。まさに、特定の困難な状況が何を求めているのか、そのコンステレーションを読むのである。

ただし、彼は心理療法の場面で、これがあなたの心の病の真の意味ですよ、というようなことを指摘したりはしない。夢分析や箱庭療法において、彼は患者に共感しつつ同席するのみであった。つまり、河合隼雄が目指す「自然モデル」とは基本的に何もしないことなのである(もちろん、症状によっては原因分析したり、指導助言することもあったが)。治療者は患者とともに心の奥深くに共感をもって踏み込んでいく、これは心のあり方であり、指示的な発言をするわけではない。このときに転移や逆転移など様々な共時的現象が起こり、患者の自己治癒を助けてくれることになる⁽¹⁾。「僕の治療は奇跡で治るだけや」親しい人に対してはこんなことを言ったこともあったらしい⁽²⁾。

これらの共時性(シンクロニシティ)について、彼自身はかなりの確信を持っていたが、発表したり、強調することはためらっていた。常軌を逸していると思われなくなかったようだ。また、このことを誤って理解されると、きわめて迷信的な世界に取り込まれ、ペテン師や詐欺師に付け入られる原因にもなる。この問題は重要な問題ではあるが、扱い方はきわめて慎重であるべきだと考えていた。

共時的な出来事に対する議論は、すでに明治時代の日本人にもあった。1867年、夏目漱石と同年に生まれた南方熊楠は、友人で高野山の管長になっていた土宜法竜に宛てた書簡の中でいわゆる「南方曼荼羅」論を展開し、科学的因果律では理解できない共時的な出来事を仏教の言葉を用いて縁起と捉えようとした。

こうしたことは、まだまだわからないことが多い。先ほども述べたが、共時性に偏執的にとらわれるのは正しくない。それこそ魔に取り付かれることになる。しかしながら、われわれの科学的な理解を超えた出来事が確かに存在しているということ、それを認めることは、人が人生を生きていく上において保持しなければならない、きわめて重要な知恵であると考えられる。

2. ロール・レタリング(エンプティ・チェア)

英語で表記するとRole-letteringになるが、これは純粋に和製英語である。日本語では「役割交換書簡法」と言う。もともとはフレデリック・パールズによって創始された心理療法であるゲシュタルト療法の考え方に基づき、少年院の法務教官をしていた臨床心理士の春口徳雄が1984年に考案した技法である。ゲシュタルト療法では2つの椅子を向かい合わせに置き、一人の人物が役割交換をしてお互いに対話をするというエンプティ・チェア(空椅子)技法というものがある。この技法のロール・プレイングを春口が手紙方式にかえて考案したのである。通常、中学校などで使われる場合、父親や母親、友人、先生などを想定して手紙を書き、今度は親や友人、先生の立場に立って、返事を書くというものである。進路指導などで用いられるときには将来の自分と現在の自分でやりとりをする。アンジェラ・アキによって有名になった「手紙」という曲はこのロール・レタリングをテーマにしたものである。この方法は刑務所、少年院など矯正施設においては、被害者の立場にたつて手紙を書かせることで、人の痛みや自分の罪に気づかせ、犯罪の再発予防に効果を上げている。

ここではそうした技法を人生観・世界観を育成するためのツールとして用いたいと思う。過去の人生の達人たちの生涯をたどり、その達人とロール・レタリングをすることによって、過去の達人たちの人生に対するものの考え方、生き方を「我がもの」としようというものである。

(1)あなたは河合隼雄に次のような問いかけをしました。

- a. 大学で数学を専攻したあなたが、臨床心理学を専門とするに至るきっかけはなんですか？
- b. あなたは心理療法家の理想を「雨降らし男」に例えましたが、それはどういうことですか？
- c. さらに、あなたの心の中に浮かんできた問いがあれば、問うてみて下さい。

(2)次に、今度は河合隼雄になった気持ちで、自分自身に語りかけて下さい。(記述シート等を用意する。イメージとして、椅子に座って自分に対面している河合隼雄に自分を重ね、役割交換をする。)

この方法の良いところは、先ほども触れたように、過去の達人の生き方を疑似的に追体験することができることであり、自分自身の生き方に反映させる前提となることである。

3. グループ討論(紙上討論)

数名のグループに分かれてもらい、ワークシートを使用した討論を行なう。ワークシートの一箇所記入ごとに、時計回りで隣の人に用紙を回す。※ここではワークシートを圧縮しています。

(問)河合隼雄によれば人生における苦難にもすべて意味があることになる。この考え方をどう思うか、自分の考えをのべなさい。

【私の考え】

上の意見に対して、思うところを簡単に記してください。()内に名前を記してください。

①()

②()

③()

④()

上の紙上討論を踏まえた口頭での対話(簡単に感想などを自由に話す)

・それぞれのグループで、どんな議論がなされたか、代表者が出てきた話題を全体の場で発表する。

【私の最終意見】

グループ内のみならず、クラス内の学力にいちじるしい差がある場合には、グループ・ワーク本来の目的である協創体験を達成することが難しくなる。しかしながら、最も望ましいのは、グループ内のみでなく、クラス全体でシェアがなされる場合である。

《註》

- (1) 転移という言葉はフロイトの精神分析において、患者が幼児期の両親に対する感情などを治療者に投影することを指す。しかし、ユング派においては治療者が患者と無意識の世界を共有することによって生ずるものをいい、転移、逆転移が時を同じくして起こってくる。ただし、訓練を受けた心理療法家は無意識の世界を共有しながらも、主体性を失わず、治療者の無意識との関わり方が患者の共有するところとなったとき、治療は終了する。当然、無意識を共有するというを科学的因果律で説明することは困難である。(河合隼雄『ユング心理学入門』「10心理療法の実際」参照)
- (2) 「心理療法序説」第一章ではユングが中国研究者のリヒャルト・ヴィルヘルムより聞いた話として、「ヴィルヘルムが中国のある地方にいたとき早魘が起った。数ヶ月雨が降らず、祈りなどいろいろしたが無駄だった。最後に『雨降らし男』が呼ばれた。彼はそこいらに小屋を作ってくれと言い、そこに籠もった。4日目に雪の嵐が生じた。村中が大喜びだったが、ヴィルヘルムはその男に会って、どうしてこうなったのかを訊いた。彼は『自分の責任ではない』と言った。しかし、三日間の間何をしてたのかと問うと、『ここでは、天から与えられた秩序によって人々が生きていない。従って、すべての国が「道」の状態にない。自分はここにやってきたので、自分も自然の秩序に反する状態になった。そこで三日間籠もって、

自分が「道」の状態になるのを待った。すると自然に雨が降ってきた』というのが彼の説明であった。」という記述があり、河合隼雄はこの「タオ」の道に従った「雨降らし男」を心理療法家のひとつの理想像と感じると述べている。

《引用・参考文献》

- ・新井郁男・犬塚文雄・林泰成 2005 「道徳教育論」(財)放送大学教育振興会
- ・アントノフスキー, アーロン 山崎喜比古・吉井清子監訳、2001 「健康の謎を解く ストレス対処と健康保持のメカニズム」有信堂
- ・河合隼雄 1967 「ユング心理学入門」培風館 pp.234-264
- ・同 1976 「母性社会日本の病理」中央公論社
- ・同 1977 「無意識の構造」中公新書
- ・同 1982 「中空構造日本の深層」中央公論社
- ・同 1986 「宗教と科学の接点」岩波書店 pp.45-46.
- ・同 1992,2009 「心理療法序説」岩波書店,岩波現代文庫 pp.13-14
- ・同 1995 「明恵 夢を生きる」講談社+ α 文庫
- ・同 2001 「未来への記憶」上・下 岩波新書
- ・同 2001 「河合隼雄 ころの処方箋を求めて」河出書房新社
- ・同 2003 「神話と日本人の心」岩波書店
- ・木内隆生 2008 「高等学校特別活動で育成される合意形成力—協創体験過程の実践化に向けて—」九州女子大学紀要 第44巻3号 pp.1-5.
- ・倉戸ヨシヤ編 2006「エンプティ・チェアの心理臨床—ゲシュタルト療法の介入」『現代のエスプリNo467』至文堂
- ・ジェンドリン, ユージン・T 村山正治、都留春夫、村瀬孝雄訳、1982「フォーカシング」福村出版
- ・島蘭進、熊野純彦他編「死生学研究2006年春号」東京大学大学院人文社会系研究科
- ・シュタイナー, ルドルフ 新田義之監修、大西そよ子訳、1980 「精神科学の立場から見た 子どもの教育」人智学出版社
- ・得丸定子、カール・ベッカー他 2007 「学校教育におけるスピリチュアル・エデュケーションの理論・実証的考察」平成16年—18年度 科学研究費補助金 基礎研究(B) 研究成果報告書
- ・春口徳雄著・杉田峰康監修、1987 「役割交換書簡法(ロール・レタリング)—人間関係のこじれを洞察する—」創元社
- ・春口徳雄編著・杉田峰康監修1995「ロール・レタリングの理論と実際」(株)チーム医療
- ・兵庫県教育委員会 (第1版2006、改訂版2007) 「『命の大切さ』を実感させる教育への提言」
- ・諸富祥彦 1997 「フランクフル心理学入門—どんな時にも人生には意味がある—」コスモス・ライブラリー星雲社

- ・ 諸富祥彦・齋藤優編著 2002 「エンカウンターで道徳」明治図書
- ・ 同 編著 2004 「『心のノート』とエンカウンターで進める道徳」明治図書
- ・ 諸富祥彦編著 2007 「人間を超えたものへの『畏敬の念』の道徳授業」明治図書
- ・ 諸富祥彦 2009 「偶然をチャンスに変える生き方」ダイヤモンド社
- ・ 同 編著 2009 「フォーカシングの原点と臨床的展開」岩崎学術出版社
- ・ 諸富祥彦、村里忠之、末武康弘編著 2009 「ジェンドリン哲学入門」コスモス・ライブラリー

〔研究・実践ノート〕

魅力ある授業づくり ～板書を生かして～

神生 留佳(川崎市立戸手小学校)

高学年の子どもたちが、資料をよく理解し、じっくりと気持ちを考えられるようにするには、どんな手立てが考えられるか。ここでは、4-(7)の資料「千年の瓦を作る」を用い、板書を意識して授業を展開した。その一例である。

1. 主題名 伝統文化を受け継いで 4-(7)
2. 資料名 千年の瓦を作る－山本清一(文溪堂)
3. ねらい 先人の努力を知り、わが国の文化や伝統を大切にしようとする心情を養う。

4. 資料について

およそ100年ぶり、10年間にわたる大改修を行う唐招提寺。瓦職人の山本清一さんは、現役最古の鴟尾の復元、屋根瓦の作成、異なる年代の瓦を組み込む瓦葺きに取り組むことになった。苦心の結果、伝統技術を生かしながら完成に導いた話である。

伝統技術や伝統建築がいつまでも継承されてほしい、途切れたらもう次の時代に残せないという山本さんの思いを考えることで、文化や伝統を大切にしていこうとする気持ちを高めたい。

5. 授業の工夫

(1) 事前の学習

唐招提寺の改修だけでなく、瓦や鴟尾など児童にとっては身近でないものを扱った資料である。朝の時間を利用して、唐招提寺のホームページを見ながら、改修のようす(屋根の大きさや作業の大変さ)を視覚的に感じるようにした。また、瓦を作る工程や鴟尾の役割なども説明をし、資料の理解の手助けとした。

資料の理解が難しい場合、事前に読んだり、補助として映像を見たりして資料理解の手助けとする。

(2) 補助資料(写真)

資料にある写真だけでなく、この資料の中心である瓦や鴟尾などがどんなものかわかる写真を提供することにより、イメージをわきやすくし、話し合いに生かした。

子どもたちは、資料を読むだけではわからなかった鴟尾の大きさや色の違う瓦が葺かれてかれている様子などがイメージできたようである。そのことで、今まで携わってきた職人さんの思いや作業の大変さ、山本さんの思いを深く考えることができた。

資料の挿絵を場面絵に使用することが多いが、場合によっては、写真も効果的である。

(3) ワークシート

中心発問では、ワークシートを活用する。書きながら考えたり整理したりする時間を確保した。そして、書いたものをもとに話し合い、ねらいに迫れるようにした。手立てがよかったので、予想以上にどの児童も今まで携わってきた職人さんの思いや、どの時代の職人さんも同じ思いで作業してきたこと、その思いが繋がっていることを考え、書くことができた。また自信をもって活発に発言することもできた。

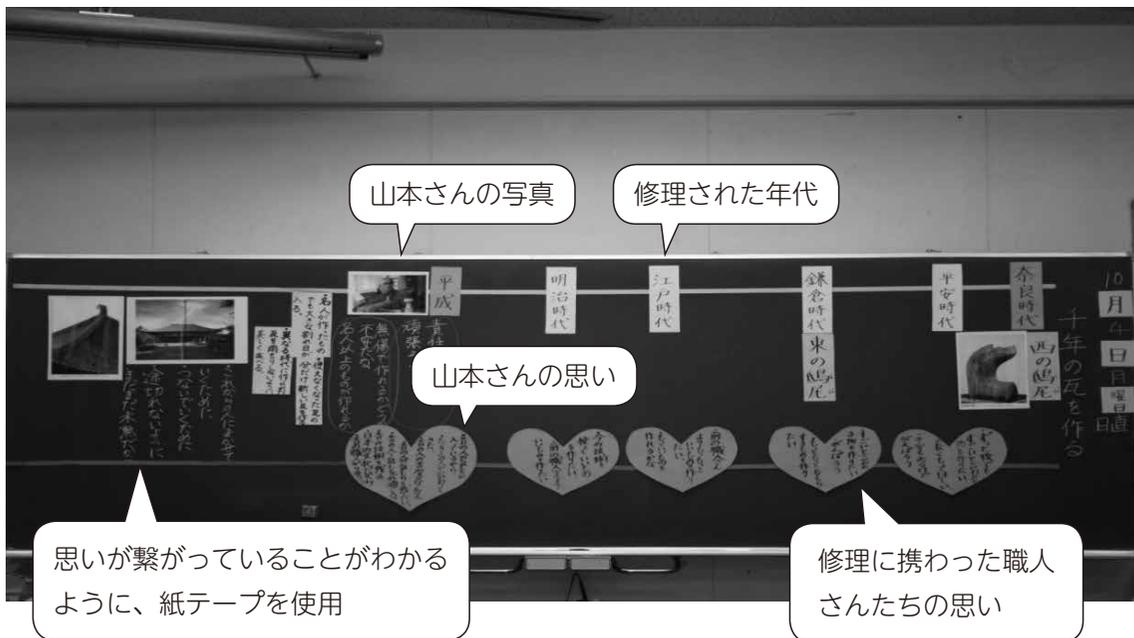
じっくりと自分の考えと向き合い、整理する時間を確保する。

思いが繋がっていることを表すために、紙テープを使用した。児童からはすぐに思いが繋がっているという発言が出て、効果的であった。1200年の時間の流れと改修に携わった職人さんの思いが繋がっていることを捉えることができた。また、この先の未来にもずっとその思いは繋がっていくこともイメージすることができた。

(4) 板書の工夫

これまで修理に携わった職人さんの思いや時間が繋がっていることがわかるように、年月を紙テープで表すことにした。黒板を年表に見立てることで、視覚でも捉えられるようにしたい。また山本さんが改修を終えたあとも時間や山本さんたちの思いが未来につながっていくことがわかるよう、紙テープをつなげていった。

資料が時系列ではなく、途中からさかのぼっているので、現在の山本さんの気持ちを考えたあと、昔の人の気持ちを考えるために、板書を戻って書くことで、子どもが考える一助とした。



(5) 事後のようす

12月に能・狂言教室に参加した。ふれたことのない伝統文化を見ることができると心待ちにしている児童もいた。鑑賞後、次のような感想を書いていた。

- ・能や狂言を見て、内容はよくわからなかったけど、古くから伝わっているものを見ることができて、うれしかったです。
- ・今日、能や狂言を見て、よくわからないことが多かった。でも、演じている人たちは、日本の伝統文化を味わってほしい、次の時代につなげたいという思いで続けているんだなと思いました。
- ・日本舞踊は見たことがあったけど、能や狂言は初めてでした。日本には古くから伝わるいろいろな文化があっていいなと思いました。
- ・約600年もの間、変わることなく伝えられてきた能や狂言には、とても重みがありました。

この授業を終えて、児童が日本の伝統文化に興味をもったことがうかがえる。また、今だけでなく、昔から続いていて、思いが繋がっていること、伝統文化の良さを感じられたようである。このような経験を重ねていき、日本の伝統文化を大切にしていってほしいと願っている。

6. 授業記録

山本さんはどんな思いで、手間はかかるが、昔の瓦を残したり、昔の方法で瓦を作ったりすることにしたのでしょうか。

ワークシートを使用する。

児童の意見(山本さんの思い)は、黒板に貼ったハートの中に書いた。



C：昔の人の気持ちがこもっているから。

C：今までたくさんの人たちがこれほどの物を残してきたし、昔の人と同じ気持ちで作ってきたから、自分の気持ちだけでなく、昔の人の気持ちも次に修理する人にわかってほしいから。

C：自分たちが楽をすると、今までの苦勞がなくなってしまうから。

C：とても難しい作業だけれど、すべて潰してしまうのはもったいないし、今までの人の気持ちも潰してしまうことになるから。

C：他の時代の瓦と今の瓦を一緒にすることで、他の時代に作った人の気持ちと通じ合える気がして、時間が経っても、心が通じ合っていくってということがわかるから。

C：昔の瓦をなくすと、昔の方法がどんどんなくなってしまうから、昔の方法で作ったと思う。

C：日本の文化だから、昔のように残せば、歴史が深まるから。

C：機械で作るのは簡単だけど、受け継いできたから、自分も昔の方法で手作りでつなげていきたい。

児童の意見が出てから、できあがった平成の唐招提寺と鷗尾の写真を掲示した。

山本さんは、どんな思いで今もなお、後輩の職人たちとともに瓦の作り方やふき方を勉強しているのでしょうか。

C：技術や気持ちを繋いでいくため。

C：奈良時代からつながってきているんだから、ここでもしもこれ以上技術を高めようという気持ちをなくして切れると、この先がなくなってしまうから。

C：まだまだ未熟だから。

T：この思いはずっとずっとこの先もつながっていくんだね。

今まで大切にされてきた日本の伝統文化で、知っているものはありますか。

C：相撲。

C：お祭り。

C：和太鼓。

C：お寿司。

T：食文化だね。お正月には、着物を着るよね。

C：はねつきもあるよね。

T：歌舞伎って知っているかな。能や狂言もあるね。あとは、室町文化では、お茶やお花も学習したね。

7. 考察

(1) 場面絵(写真)について

副読本に載っている写真以外に、1200年余りも風雪に耐えてきた西の鴟尾の写真や10年の歳月をかけて解体修理された唐招提寺の写真、新しく作られた鴟尾の写真を提示した。資料を読むだけではわからなかった鴟尾の大きさや色の違う瓦が葺かれている様子などがイメージできたようである。そのことで、今まで携わってきた職人さんの思いや作業の大変さ、山本さんの思いを深く考えることができた。

(2) ワークシートについて

児童にとって身近な話ではなかったので、山本さんの思いを考え、整理する時間が必要だと予想した。しかし、中心発問までに今まで携わってきた職人さんの思いや、どの時代の職人さんも同じ思いで作業してきたこと、その思いが繋がっていることをおさえることができたので、どの児童も山本さんの思いを考えることができた。

(3) 板書の工夫について

紙テープを使用することで、1200年の時間の流れと修理に携わった職人さんの思いが繋がっていることを捉えることができた。また、この先の未来にもずっとその思いはつながっていくこともイメージすることができ、有効的であった。

〔研究・実践ノート〕

道徳教育推進教師を中心とした 校内協力・指導体制の充実と計画づくり

大矢 敏克(川崎市立下沼部小学校)

本年度私は、長期研究員の立場であるが、昨年度所属している小学校において、道徳教育推進教師として活動した実践記録を記すことにする。

道徳教育推進教師は、学校全体が一丸となり道徳教育を推進していく上で、重要な役割を担っているといえる。その役割は大きく分けて2つある。

1つは、道徳の授業を学校全体で進めていく上で指針として必要になる「道徳教育全体計画」や「道徳の時間の年間指導計画」を作成することである。

2つ目は、「学校全体で取り組む道徳教育」について検討し、教員の学校全体の道徳における意識向上と指導法の改善による授業力向上を図り、子どもたちの心を、あらゆる教育活動や場面を通して耕し、道徳性を培っていくことである。具体的な活動は、次のとおりである。

〔校内体制づくり〕

まず、学校全体の組織として取り組んだことは、「道徳教育推進委員会」の立ち上げである。校長・教頭・教務主任・道徳教育推進教師を中心とした道徳教育推進委員会を設置し、各学年から1名ずつの委員を出し、月に一度の委員会で指導計画の見直しや学習会、情報交換や質疑応答等を行った。その月に行った授業の様子や児童の反応、うまくいかなかった事等を出し合い、お互いに研修を深めるとともに、学校全体としての児童の実態や道徳の授業のすすめ方を話し合った。はじめは道徳に対して不安を持っていた教員も少しずつ積極的になってくる様子が見られた。

〔学年会での道徳の授業の話し合いの充実〕

同じ題材をどう子どもに提示していくか、どう進めていくかを週に一度の学年会で話し合うことは、学年の児童の様子をとらえ、子どもの実態を把握する上で有効だった。また題材によっては、児童の実態に合わせて提示法や進め方を工夫するのも、事後の話し合いの中では有効だった。学年行事や学校行事、他教科との関連を考えた学年の年間指導計画の見直しも丁寧に行えるので、より実態に即したものができるように思われる。

また、川崎市では、教育委員会主催の研修の他にも、研究会や教育センターが主催する多くの研修会が行われている。毎年小学校と中学校の連携をはかった年3回の研修会や、研究推進校の

発表、研究会が年に数回行う研修会等は、情報を得る良い機会である。そのような研修会に参加した後は、毎回報告会を行い、他校のよりよい実践を紹介した中から、本校の実践にあうものを少しずつ実践している。

〔環境整備〕

道徳教育推進委員会を中心にした「環境整備」にも少しずつ取り組んだ。

まずはじめに取りかかったのは、「道徳用教材の整備・充実・活用」である。作成した教材や教具は、きちんと整理・保管し、次回も活用されるようにわかりやすく保管する。資料は、大型封筒に入れ、道徳の棚に学年ごとに並べる。一目でわかるように、背表紙にも資料名を書き、見やすくする。また指導案や、次に取り組む人の指針になるような授業後の一言や感想なども入れておくようにするとさらに参考になる。

また「道徳掲示板の設置」も効果的であった。校内に道徳掲示板を設置し、各学年の授業や児童の取り組みの様子を知らせる。また、研究授業や教育課程など、他校の実践や研究会のお知らせなども掲示して常に新しい情報を提供できるようにする。特に有効な場所は印刷室で、印刷をしている時に何気なく読んでもらえるメリットは大きいものがある。

そして道徳教育推進教師としての役割・仕事としては、次のようなことに取り組んだ。

〔道徳教育や道徳の時間のアドバイザーの役割〕

学校全体を通して、道徳教育にかかわる様々な面での相談役になることを心がけている。児童の実態から生まれる指導上の課題や授業の組み立て方、発問や授業の組み立てについても、自分の考えにとらわれずに、さまざまな実践例を紹介するようにしている。また、初任者研修も一つの機会としても全校で取り組んでいる。授業者とは、指導案の検討を通して互いに学べるが、初任者の授業を見る、という機会を通して他の教員にも、さまざまな提案ができることも非常に大きい。

〔人材や地域素材の発掘〕

題材や項目に関して深めることができる様々な素材を発掘し、継続的に活用できるような体制を作った。学校の特色にも目を向け、目の前の子どもたちに合った教材を開発し、授業改善につなげられるようにコーディネートしていくことも大きな役割である。例えば、地域の伝承和太鼓を通じて伝統に触れさせたり、消防団へのインタビューを適切な長さの映像にまとめておくなどは、普遍的に活用できる資料として有効である。

「他教科・行事との関連」

各教科の指導には、毎時間つけるべき「めあて」があるのでそれを達成することが第一目標であるが、道徳のねらいを意識して他教科で授業を進めていくことは十分可能であるので、「別業」の中に関連を考えた「めあて」を入れ見直しを行うことで、学校生活全体で道徳教育が行えると考えた。

「人権週間とリンクした道徳の授業公開」

「川崎市子どもの権利に関する週間」「子ども権利の日」とタイアップした学校公開の中に、必ず道徳の公開授業を入れ、特に地域や保護者にも参観してほしい授業や、ゲストティーチャー授業などを設定し、広く道徳教育を啓発していくことを行った。

どれも新しいことではなく、研究会等で紹介されたことであるが、それぞれの学校で実践し、より良く改訂していくことが大切だと考え、実践を行ってみた。今後とも、他校の実践等を参考にし、取り入れ、児童の実態や学校の現状に合わせた指導計画を考えながら、道徳教育を推進していければと思っている。

〔道徳雑感〕

学校・家庭・地域社会全体で取り組む 道徳教育の重要性

三ッ木純子(川崎市高津区役所こども支援室)

1 はじめに

子育て支援が本格的に注目されてから10年以上が経過した。共働き家庭の増加、就労時間の多様化等で、母親が子どもを産み育てることが難しく、社会的な子育てサポートが必要と言われ、少子化社会対策基本法や次世代育成支援対策推進法等の法律も制定されて、さまざまな育児支援が進められてきた。法律が施行されると、子育て支援も一斉に取組が始まり、それなりに成果もあげてきた。しかし、子育てを取り巻く環境はますます変化するため、施策が追いついていかないう現状である。平成24年8月10日に「子ども・子育て関連3法」が参議院本会議で可決・成立した。この法律は、幼児期の学校教育・保育の総合的な提供、地域の子ども・子育て支援の充実を目的にしたもので、その取組である「子ども・子育て支援新制度」が平成27年度からスタートする。これによって地域の子ども・子育て支援事業を提供する体制の整備が計画的に図られることになり、諸事情により社会的な支援の必要性が高い子どもやその家族を含め、すべての子どもや子育て家庭を対象にした支援が保障される。行政が子ども・子育て支援を質・量ともに充実させるとともに、家庭・学校・地域・その他社会のすべての人々が、子ども・子育て支援の重要性に関する関心や理解を深め、協働し、それぞれの役割を果たすことが求められている。

2 子どもをめぐる環境

近年、核家族化の進展や地域のつながりの希薄化により、祖父母や近隣の住民等から日々の子育て等に対する助言や支援、協力を得ることが困難な状況となっている。また、家庭の兄弟姉妹の数が減少しており、乳幼児期に異年齢の中で育つ機会も少ない。親が自身の子どもができるまで赤ちゃんと触れ合う経験が乏しいこともあり、子育ての負担や不安、孤立感が高まっている状況も見逃せない。

子どもたちの生活スタイルも変化し、大人社会と同様に、物質的な豊かさや便利さの中で生活することにより、忙しくゆとりのない生活になっている。学校や塾、習い事で時間を取られ、家では、テレビやビデオを見たり、ゲームをしたり、友だちとはあまり遊ばないという子どもも少なくない。ある幼稚園教諭から、「ままごと遊びの内容も変わってきた」という興味深い話を聞いたことがある。

地域の中で大人同士の付き合いが薄らぎ、隣に住んでいる人もわからない状態。以前の子

どもたちは、大人同士のご近所づきあいなどをお手本にして人との関係を学んでいたが、そういう機会もなく育った子どもは、ブロックやままごと道具を一人占めして、他の子どもと一緒に遊べない。兄弟が少なく、一緒に遊ぶ体験が少なくなっていることも関係しているかもしれない。ままごと遊びでも、人気の高い役は、ペットの犬や猫、赤ちゃんなど、みんなからかわいがってもらえる役。ママやパパにはなりたがらない。家庭での責任ある役は回避したがる傾向が見られ、遊びの内容についても、家庭内の出来事に限られることが多く、ご近所との付き合いなどはまず見られない。

近年、子どもたちの社会性の欠如や情緒面での落ち着きのなさ等が指摘されているが、このような子どもたちの生活環境や日常生活の過ごし方を見ると、大人社会の負の影響があるのかもしれない。子どもの視点に立ち、子どもが満足できる生活が保障されるように家庭への支援を働きかけていかなければならない。

3 発達の連続性をふまえた道徳教育の重要性

人は生まれながらにして、自然に成長していく力とともに、周囲の環境に対して自ら能動的に働きかけようとする力を有している。環境と関わり合う中で、生活に必要な能力・態度等を獲得していく。とりわけ乳幼児期は、心情、意欲、態度、基本的な生活習慣等人格形成の基礎が培われる重要な時期である。また、学童期は、自立意識や他者理解等の社会性の発達が進み、心身の成長も著しい。学習や様々な体験・交流等の活動から調和のとれた発達を図る時期である。乳幼児期における愛着形成を基礎とした情緒の安定や他者への信頼感の醸成、幼児期における他者との関わりや基本的な生きる力の獲得、学童期における心身の健全な発達を通じて、一人一人がかけがえのない存在として認められるとともに、自己肯定感をもって育まれることが可能となる環境を整えることが必須である。

このように、家庭こそが子どもの人格形成の場であり、生活に必要な基本的な道徳的価値を身につけていく場である。幼稚園・保育園や学校においては、社会性や協調性、社会生活上の決まりやモラル等の道徳的価値を身につけていく場である。子どもの道徳性は、家庭や地域社会を含めすべての環境の中で育まれていくものである。学校と家庭・地域社会が連携して一貫した道徳教育を推進していくことが、子どもの日常生活に豊かな体験の機会を増やすことにつながり、人格形成の場としてのよい環境が整えられる。また、幼稚園・保育園・こども園等の施設と連携し、子どもと家庭に道徳教育を直接的に展開していくことも有効な一つの方策と考えられる。

4 おわりに

学校の道徳教育は、家庭や地域社会に直接的に働きかけられるというメリットがある。これまで、道徳の時間の授業公開や地域教材の開発や活用がなされ、保護者や地域の人の積極的な参加や協力等が工夫されている。今後も、その視点は重要であるが、さらに拡大し浸透させていく

働きかけが必要である。家庭にゆとりが生まれ、地域社会全体で子どもを育て、子育てを支援できるようにしていくことが望まれる。学校教育だけではなく、幼児教育・保育と連携し、まずは、子どもとその家庭に直接的に、間接的に道德教育を推進していくことが重要である。幼稚園・保育園・小学校の異校種間で、子どもの発達段階に応じた道德教育の連携が必要であると痛感する。子どもの人格形成の基礎が培われるのは家庭である。子どもが温かな愛情に包まれて安心して過ごせる場で、穏やかな時間と豊かな会話がなされるように働きかけていくことが求められる。学校・家庭・地域社会全体で取り組む道德教育が、子どもの人格形成の鍵になると考える。

《参考文献》

- (1) 少子化社会対策基本法(平成15年法律第33号)
- (2) 次世代育成支援対策推進法(平成15年法律第120号)
- (3) 子ども・子育て関連3法
 - ・子ども・子育て支援法(平成24年法律第65号)
 - ・就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律(平成24年法律第66号)
 - ・子ども・子育て支援法及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律(平成24年法律第67号)
- (4) 小学校学習指導要領解説道德編(文部科学省：平成20年6月)

〔道徳雑感〕

道徳の授業への一考察

星野 延平(川崎市立桜本中学校)

はじめに

公立中学校の教育に長年携わり、数多くの道徳の授業を研究授業や研究大会等で見してきました。どの授業においても、教師は授業構想を十分考え、資料を検討し、生徒と向き合っている授業でした。

参加した研究授業や研究大会等では、研究授業後の研究協議会で、その日の授業について授業者と参加者による熱心な研究協議が行われ、大変充実した研究協議会等を数多く経験してきました。

ここでは、そのような研究授業や研究大会等を通して、道徳の授業を行う上で、私が日頃から考え思っている、道徳の授業について述べてみたいと思います。

1 安心な学級ですか

道徳の授業について論じる前に、まず心掛けなくてはならないことは、その学級がどんな学級であるかということです。生徒が学校生活をおくる上で、学校、学級が安心安全であるかということがとても重要なことです。学校教育のあらゆる場が、生徒にとってどうであるのか。教師と生徒、生徒相互が信頼関係に基づいて教育活動が行われているか。特に、生徒が所属する学級内で生徒一人一人が本当に安心していられる場であるのかがとても重要です。

道徳の授業を行うにあたり、基本的な授業の進め方は、読み物資料を使い生徒一人一人の発言から話し合いを通して、授業を進めていく方法が主流です。生徒一人一人の発言が道徳の授業を作り上げていきます。生徒一人一人の発言が学級で大切にされなければ、道徳の授業は成立しません。生徒は、安心して自信をもって発言できているのか。発言を聞いた生徒は、「なるほど、そういう考え方もあるのか」という聞き方ができる学級であるかということです。教師一人一人がすべての教育活動において、安心できる学校、学級づくりに携わることが、道徳教育とりわけ道徳の授業の充実に向けて大切なことだと思います。

2 資料は適切ですか

研究協議会の中で、授業者が「授業の前半で、生徒から今日の授業のねらいとする発言がすぐ出てしまい、その後の授業をどう進めていいのか困ってしまいました。」という自評を聞くことがあります。この点について、第一に資料という視点から考えてみたいと思います。

まず、資料を見直します。授業で使われた資料が適切な資料であったかということです。教師

が資料を選ぶ際に、深まりがある資料を選ぶことが大切です。特に、自作資料では、ねらいを優先するあまりに、ねらいありきだけの資料になってしまうことがあるので、十分気を付けなくてはいけない点だと思います。

資料を選ぶ際の留意点は、平成二十年九月の『中学校学習指導要領解説道徳編』の中の「第四節 道徳の時間の指導における配慮とその充実」の「三 魅力的な教材の開発や活用」(98～99頁)に次のように書かれています。

《道徳の時間に生かす教材》

道徳の時間に生かす教材は、生徒が道徳的価値の自覚を深めていくための手掛かりとして極めて大きな意味をもっている。また生徒が人間としての在り方や生き方などについて多様に感じ、考えを深め、互いに学び合う共通の素材として重要な役割をもっている。

したがって、道徳の時間に用いられる教材の具備すべき要件として、まず次の点を満たすことが大切である。

- ア 人間尊重精神にかなうもの
- イ ねらいを達成するのにふさわしいもの
- ウ 生徒の興味や関心、発達の段階に応じたもの
- エ 多様な価値観が引き出され深く考えることができるもの
- オ 特定の価値観に偏しない中立的なもの

また、教材を選定する教師自身が感動を覚えてこそ、よい教材であるといえる。生徒がより学習に意欲的に取り組み、学習への充実感をもち、道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方について自覚を深めることができるようにするために、更に次のような要件を具備する教材を選択するよう心掛ける。

- ア 生徒の感性に訴え、感動を覚えるようなもの
- イ 人間の弱さやもろさに向き合い、生きる喜びや勇気を与えられるもの
- ウ 生や死の問題、先人が残した生き方の知恵など人間としてよりよく生きることの意味を深く考えることができるもの
- エ 体験活動や日常生活等を振り返り、道徳的価値の意義や大切さを考えることができるもの
- オ 悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題について深く考えることができるもの
- カ 多様な発展的な学習活動を可能にするもの

これらの要件を踏まえつつ、地域や郷土に素材を求めたもの、今日的な課題について深く考えることができるもの、中学生の悩みや心の揺れ、学級や学校生活における具体的事柄や葛藤などの課題について深く考えることができるものなど、新しい視点に立った資料を選定することが期待される。

教師は道徳の授業を行うにあたり、資料を選ぶ際にはぜひこのような点を十分踏まえて、資料

を選ばなくてはならないと思います。

資料の中には、一読して「この資料に描かれている内容のねらいは、こういうこと」と読み取れる資料があります。教師は、更に資料を何度も読み込むことが必要です。実は、その資料で最初に読み取れたねらいは、最初の「気付き」であり、主人公のとった行動や言動、考え方には、更に深いものが描かれている資料であれば、その資料は優れた資料であるということになります。それでは、そのような資料を用いて授業を進めるにあたり、気をつけなくてはいけない点を考えてみたいと思います。

4 話し合いを深めていますか

道徳の授業での話し合いは、生徒一人一人がもっている価値を振り返り自問する時間として、とても重要なものです。

道徳の授業で、生徒は初めて資料と出会い、資料と向き合います。資料の中で描かれている主人公の行動や言動、考え方に対して、生徒一人一人が「どう思うか」という思いや考えを大切にしながら授業を進めていきます。

(1) 資料と向き合う

道徳の授業において生徒は初めて資料と出会い、資料に描かれている主人公を含めた登場人物と出会います。そして、主人公を中心とした登場人物と資料に描かれている出来事をきちんと生徒各自が理解することが道徳の授業を進めていく上では、とても大切なことです。このことをきちんと押さえておかないと、この後の話し合いを進めていく上で、事実認識という土台が共通に揃わないままの授業となってしまいます。そのような状態で授業を進めると、生徒一人一人の授業に参加する視点がずれてしまうので、ねらいに迫ることが難しくなります。まず、資料に描かれている内容を教師と生徒で確認し共有することです。

(2) 主人公について考える

資料に描かれている内容が、教師と生徒一人一人に共通に理解できたならば、主人公の行動や言動、考え方に着目し、主人公の行動や言動、考え方を「どう思うか」を生徒一人一人に問うていきます。最初に出てくる多くの発言は、この段階では資料を読んだ「気付き(感想)」です。その「気付き」の発言を大切にしながら授業を進めていきます。

(3) 「気付き」を深める

ここで気を付けなくてはいけない点は、より多くの生徒に発言を求めたいという教師の思いから、かなり多くの生徒に発言を求めてしまうために、「気付き」の発言の発表に終始してしまいがちになってしまうことがあります。生徒一人一人が、他の生徒の発言を聞いて、「私はAさんの考え方に賛成」「私はAさんの考え方とは少し違う」という、生徒の考えや思いを十分引き出

せないまま、授業が進んでしまわないように留意しなくてはなりません。

最近の研究授業等を参観して気になることがあります。教師は熱心に生徒の発言を聞いているのですが、聞いているだけで授業の後半へと進み、「たくさんの発言がありましたね」とまとめて、授業を終末へと進めてしまいます。せっかくいい発言があり、考えを深める発言が出ているのにと思うことが多々あります。生徒の発言を基にして授業が展開され、話し合いを焦点化できないままの授業です。

教師は話し合いの焦点化を意識しながら「気付き」の発言を受け止め、「気付き」からねらいに迫るために、一度発言した生徒に再度発言を求めて、「もう少し詳しく話してくれる」など、生徒自らにも先ほどの自らの発言を考えさせることにより、「気付き」から一步踏み込んだ「主人公のこと」について考えを求めていきます。ここから、主人公の行動や言動、考え方について、生徒はより深く考え、発言の内容も「気付き」からより深まった内容へと変わっていきます。

(4) ねらいに迫る

「気付き」からより深く考えた発言は、生徒一人一人が主人公の行動や言動、考え方を、学級のAさんやBさんの発言を聞いて、生徒自らの生き方や考え方を、主人公というフィルターを通して述べていることになります。

「AさんやBさんの考えを聞いて、ずっと考えていたのですが、もう一度主人公のとった行動を考えると、さっき言ったこととは少し変わり、〇〇〇〇だと思います。それは〇〇〇〇だからです。」「CさんやDさんの考えを聞いて、もう一度自分の考えを振り返ってみても、私は自分の考えはあまり変わっていません。やはり主人公は〇〇〇〇だと思います。それは〇〇〇〇だからです。」このように授業の後半では、生徒一人一人の考え方が更に深まり、よりねらいに迫ることができま。ここで押さえておかななくてはならない点は、生徒の考えの深まりです。生徒自らがより深く考えた結果、変容した生徒もいれば、自分と向き合ったけれども、あまり考えが変わらなかった生徒も授業によっては出てきます。生徒が変容しなかったから授業が失敗ではなく、大切なことは生徒一人一人の考えの深まりです。教師は生徒一人一人のその深まりを変容と受け止め認めることにより、生徒は次の道徳の授業を楽しみに待つことと思います。

5 おわりに

私が日頃から考え思っている、道徳の授業についての一考察を述べてきました。今、道徳教育についての在り方が話題となっていますが、これからも一時間一時間の道徳の時間を大切にして、生徒と共に考える道徳の授業はどうあるべきかを、これからも考えていきたいと思。います。

《参考文献》

中学校学習指導要領解説道徳編(平成二十年九月 文部科学省)

日本道德教育学会神奈川支部会則

平成25年4月27日制定

平成26年4月1日改正

第1章 名称及び事務局

第1条 本会は日本道德教育学会神奈川支部と称する。

第2条 本会の事務局は國學院大學人間開発学部田沼研究室内に置く。

第2章 目的及び事業

第3条 本会は道德教育に関する研究を通じて、その充実・発展に寄与することを目的とする。

第4条 本会は前条の目的を達成するため、必要に応じて次のような事業を企画していく。

1. 道德教育の諸課題解決に向けた研究事業
2. 会員等を対象とした研修会、公開講座、シンポジウム等の開催
3. 本会に関係する学会等への参加や協力
4. その他本会の目的達成に寄与する諸事業

第3章 会員

第5条 本会の会員は本会の目的に賛同し、参加の意思を有する者とする。

第6条 会員になろうとする者はその旨を事務局に登録し、年会費2千円を納めなければならない。

第7条 会員は、第4条に定める事業に参加することができるが、その際の参加費は免除される。

第8条 退会しようとする会員は、理由を付して事務局に申し出なければならない。

第9条 会員として本会の名誉を傷つけた場合もしくは会費未納の場合はその会員資格を失う。

第4章 組織及び役員

第10条 本会には次の役員を置く。

1. 会員の互選によって支部長を1名おき、任期は2年として再任は妨げない。
2. 支部長の下に役員として副支部長、理事、事務局長、事務局次長、会計を若干名おくものとする。
3. 上記役員は支部会員から推された理事の互選によって選出し、総会の議を経て決定する。
4. 本支部には会計監査をおき、支部総会にて監査報告を求めるものとする。

第11条 役員の仕事は次のとおりとする。

1. 支部長は本会を統括し、必要に応じて支部総会を招集する。
2. 副支部長、理事、事務局長、事務局次長は本会の企画、運営をつかさどる。
3. 理事は研究推進委員会、企画委員会、広報委員会のいずれかに所属して会の運営にあ

たる。

4. 事務局会計は本会の会計をつかさどる。

5. 会計監査は会計の監査にあたる。

第12条 役員、会計監査の選出は支部会員の中から行い、総会で承認を受けることを原則とし、任期は2年として再任は妨げない。

第13条 本会役員に欠員が生じた場合は、会員の中から支部長が指名する。

第5章 会計

第14条 本会の会計は会費、支部活動一般参加費、その他の収入をもって充てる。

第15条 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第6章 会則の変更

第16条 会則の変更は、支部総会の議を経なければならない。

付則

1. 本支部会則は平成25年4月27日からこれを施行する。

2. 本会則は平成26年4月1日からこれを施行する。

日本道德教育学会 神奈川支部研究紀要『道標』投稿規定

平成25年度 研究推進委員会

1. 『道標』は、日本道德教育学会神奈川支部の機関誌であり、原則として年1回発行される。
2. 本誌は、日本道德教育学会神奈川支部会員による研究論文、実践研究論文及び研究・実践ノート、会員の研究・教育活動、その他会則第2章に定める事業に関する記事を編集・掲載する。
3. 本誌に投稿しようとする会員は、所定の投稿要領に従い、編集委員会宛に原稿を送付すること。
4. 研究論文及び実践研究論文の掲載については、編集委員の査読・審査に基づき、編集委員会の審議を経て決定する。
5. 掲載予定の原稿について、編集委員会は執筆者との協議を通じ、一部内容や字句等の修正を求めることがある。
6. 編集委員会は特定の個人または団体に対して原稿の依頼を行うことができる。
7. 投稿原稿は原則として未発表のものに限る。但し、口頭発表及びその配布資料はこの限りではない。
8. 投稿原稿の種別は下記の7種別とし、会員が投稿原稿送付時に種別を申告するものとする。
但し、(1)研究論文(2)実践研究論文については、査読・審査対象とする。
 - (1)研究論文(道德教育に関する研究)
 - (2)実践研究論文(会員個人及び勤務校での道德教育に関する実践の研究)
 - (3)研究・実践ノート(道德教育に関する調査・情報・実践を紹介したもの)
 - (4)資料紹介(道德教育に関する資料を紹介したもの)
 - (5)道德雑感(道德についての思いや考え方を述べたもの)
 - (6)図書紹介(新刊書を中心とする教育的価値のある著作及び道德の資料として活用できるものの紹介)
9. 投稿原稿はB5用紙により、研究論文・実践研究論文及び研究・実践ノートについては10,000字・仕上がり6頁以内(B5版横組みの場合は、40字×42行、初頁の題名・氏名分6行も含む)とする。
それ以外の種別については仕上がり2頁以内(仕上がり体裁は、上記に準ずる)とする。
注・図表等も含めて指定字数に収めること。
10. 書式について
 - (1)使用言語は原則として日本語とする。
 - (2)上記以外の言語を使用する場合は、事前に編集委員会に申し出ること。
 - (3)投稿原稿は横書き・縦書きいずれも可とする。

(4) 章節の見出し番号は原則として、

横書き原稿ではアラビア数字で

章：1. 2. 3. … 節：(1)(2)(3) … とすること。

縦書き原稿では漢数字で、

章：一、二、三 … 節：(一)(二)(三) … とすること。

(5) 注は全て本文の末尾に一括して記載すること。

11. 図版・表などの特殊な印刷について

図版・表等は、そのまま版下として使用できる鮮明なものを添付し、記載希望の寸法を記入すること。また、図版等の特定の費用を要する場合、執筆者にその費用の負担を求めることがある。

12. 執筆者による校正は、原則として2校までとする。その際、大幅な修正は認めない。

13. 投稿原稿は3部作成し(コピー可)電子媒体に保存したものを提出すること。

14. 投稿に当たっては、投稿原稿3部の他に、次の別紙(B5用紙)を添付して送付すること。

(1) 投稿原稿の種別、題目、氏名、所属、連絡先(住所、電話・FAX、E-mail)

(2) 英文タイトル(研究論文・実践研究論文、研究・実践ノートのみ)

15. 本誌に掲載された論文等の著作権は、日本道德教育学会神奈川支部に帰属するものとする。

16. 投稿原稿の送付期限は、毎年11月末日とする。

送付先は、日本道德教育学会神奈川支部「道標編集委員会」

【〒252-0880神奈川県藤沢市亀井野1866 日本大学生物資源科学部教職課程研究室(1)】

宛とする。投稿原稿は返却しない。

付 記(日本道德教育学会神奈川支部規約による)

本支部研究紀要『道標』の投稿規定は、平成25年4月27日からこれを制定する。

神奈川の道德

「日本道德教育学会神奈川支部」設立

平成25年4月27日、國學院大學たまプラーザキャンパスにて、「日本道德教育学会神奈川支部」設立総会が開会されました。参加者は37名、神奈川県において長年道德教育を推進してきた諸先生方、道德教育に関心を寄せてきた方々が集まりました。

この度の神奈川支部設立に向けて、田沼茂紀氏(國學院大學人間開発学部教授)を中心に昨年度より3回にわたり準備委員会を重ね、実現に至りました。

議事では、まず準備委員会事務局田沼氏より支部設立の趣旨説明があり、支部会則が提案されました。

数度の質疑の後、承認され、同田沼氏が支部長に選出されました。その後、支部顧問に選出された笹井和夫氏(日本大学生物資源科学部教授)より昨今の道德教育事情について講話をいただきました。その内容は神奈川支部にとって、まさに今後の道標になるものでした。

休憩を挟んだ後、赤堀博行氏(文部科学省初等中等教育局教科調査官、国立教育政策研究所教育課程研究センター教育課程調査官)より「いま求められる道德教育充実の課題」と題した記念講演が開催されました。今まさに注目されている道德の教科化の話題や「道德教育で教えるべき内容は？」といった議論が、1時間という短い時間ながらも、充実した内容で進められました。



○総会で選出された平成25年度日本道德教育学会神奈川支部役員

役職	氏名	所属	備考
顧問	押谷 由夫	昭和女子大学大学院教授	学会会長
顧問	笹井 和郎	日本大学生物資源科学部教授	学会本部
理事	田沼 茂紀	國學院大學人間開発学部教授	支部長
理事	本田 正道	横浜市教委東部学校教育事務所指導主事室長	企画担当
理事	星野 延平	川崎市立桜本中学校長	副支部長・広報
理事	藤原 政行	日本大学生物資源科学部准教授	副支部長・研究
理事	富岡 栄	高崎市立第一中学校長	研究担当
理事	三ツ木純子	川崎市高津区役所子ども支援室長	研究担当
理事	岩間 章	川崎市立上丸子小学校長	広報担当
理事	高松 聰	日本道德教育学会員	企画担当
理事	赤坂 雅裕	文教大学国際学部教授	研究担当
理事	根岸 久明	横浜市立大正中学校長	副支部長・企画
理事	木村 元彦	中井町立中村小学校教頭	広報担当
事務局長	森 成夫	川崎市立上丸子小学校総括教諭	支部事務総括
事務局次長	小川 朋子	川崎市立西ヶ谷小学校教諭	支部事務補佐
事務局次長	神生 留佳	川崎市立戸手小学校教諭	支部事務補佐
事務局会計	三浦 江里	横浜市立富士見台小学校教諭	支部会計総括
会計監査	永井 裕	横浜市立稲荷台小学校主幹教諭	支部会計監査



総会の後、スカイレストラン「ヒルトップ」で懇親会が催され、和気藹々とした雰囲気の中で、晴れて神奈川支部設立となったこの佳き日を祝う会となりました。

日本道德教育学会第81回(平成25年度春季)大会が開催されます
平成25年6月22日(土)～23日(日)
國學院大學横浜たまプラーザキャンパスにて行われます。詳しくは同封した「開催案内及びプログラム」をご覧ください。

神奈川の道德

平成25年度「日本道德教育学会神奈川支部」研究大会開催

テーマ：道德教育充実のための具体的な方策について～心に響く道德授業の指導の在り方～

平成25年12月23日、横浜市内桜木町駅そばの横浜市健康福祉会館にて、「日本道德教育学会神奈川支部」研究大会が開催されました。参加者は41名でした。年末にもかかわらず、日頃道德教育の研究を進めている方々が多数ご参集くださいました。当日は研究大会に先立って臨時総会が開かれ、事務局員の追加、会則の改正、平成25年度の修正事業計画案・予算案が承認されました。

《支部研究大会概要》

研究大会では、まず藤原政行研究推進委員長(日本大学准教授)より研究テーマ設定についての提案がありました。①道德の教科化について、②魅力ある道德授業について、③道德教育推進教師の役割について、という3つの視点からの提案説明でした。このテーマを受け、川崎市と横浜市の小学校現場で活躍している先生から実践提案がありました。

提案①「他教科との関連を意識した道德教育」小川朋子(川崎市立西梶ヶ谷小学校教諭)

提案②「自己を主体的に見つめ、より良き生き方を求めようとする心を育てる道德教育の在り方とその指導～確かな価値把握と深いふりかえりをするための支援のあり方～」

細貝理恵(横浜市立つづきの丘小学校教諭)

提案をもとにした全体討議では、道德資料をどのように教材化していけばよいのか、「心に響く道德授業」とはどのようなものなのか等々、道德授業の指導方法論を巡って熱く議論が展開されました。

押谷由夫先生記念講演

「これからの道德教育充実に向けての課題」



その後、本支部顧問の押谷由夫先生(昭和女子大学教授・日本道德教育学会会長)による「これからの道德教育充実に向けての課題」と題した記念講演が行われました。講演に先立って行われた研究発表・全体協議を受けて「心に響く道德」についての見解、現在取り組まれている道德教育がこれから教科化に向けてどのように推移していくのか等々、今日的な話題に即して具体的かつ先進的課題を語っていただきました。難しい内容も、穏やかで丁寧な語り方から参会者にその意図が明確に伝わる講演でした。この場をお借りし、改めてご指導をいただいた押谷先生に感謝申し上げます。

★当日の研究大会内容の詳細については、日本道德教育学会神奈川支部ホームページにありますのでご参照ください。

【ホームページアドレス】 <http://doutokukanagawa.com/>

研究大会の様子



【新事務局員】

事務局次長：大矢敏克(川崎市総合教育センター長期研究員)

事務局会計：三井信乃(横浜市立富士見台小学校教諭)

事務局会計：細貝理恵(横浜市立つづきの丘小学校教諭)

紀要『道標(みちしるべ)』投稿募集

今年度の日本道德教育学会神奈川支部の機関誌『道標』の投稿を募集しています。支部登録会員による研究論文、実践研究論文、研究・実践ノートなど、道德教育に関する研究の成果を、是非お寄せ下さい。今年度の原稿の送付期限は、平成26年2月10日(月)です。詳しくは神奈川支部ホームページまたは研究大会時に配布した投稿規定をご覧ください。

【送付先】日本道德教育学会神奈川支部「道標編集委員会」

〒252-0880 神奈川県藤沢市亀井野1866

日本大学生物資源科学部教職課程研究室(1)

学習会に参加しませんか！

神奈川支部による学習会を、支部会員に限らず、広く道德教育に関心をもたれている方を対象に行います。第1回は星野延平先生(神奈川支部副支部長、川崎市立桜本中学校校長)を講師に、「道德教育に思うこと」というテーマで開催致します。多くの皆様のご参加をお待ちしております。

【日時】平成26年3月2日(日) 14:00～

【場所】國學院大學たまプラーザキャンパス 第5会議室を予定

日本道德教育学会神奈川支部役員名簿

No.	役職	氏名	所属	備考
1	顧問	押谷 由夫	昭和女子大学人間社会学部教授	学会会長
2	顧問	笹井 和夫	日本大学生物資源科学部教授	
3	支部長	田沼 茂紀	國學院大学人間開発学部教授	
4	副支部長	根岸 久明	横浜市立大正中学校長	企画担当
5	副支部長	星野 延平	川崎市立桜本中学校長	広報担当
6	副支部長	藤原 政行	日本大学生物資源科学部准教授	研究推進担当
7	理事	富岡 栄	高崎市立第一中学校長	研究推進担当
8	理事	三ツ木純子	川崎市高津区役所子ども支援室長	研究推進担当
9	理事	岩間 章	川崎市立上丸子小学校長	広報担当
10	理事	高松 聡	日本道德教育学会員	企画担当
11	理事	赤坂 雅裕	文教大学国際学部教授	研究推進担当
12	理事	本田 正道	横浜市教委東部学校教育事務所指導主事室長	企画担当
13	理事	木村 元彦	中井町立中村小学校教頭	広報担当
14	事務局長	森 成夫	川崎市立上丸子小学校教諭	支部事務統括
15	事務局次長	小川 朋子	川崎市立西梶ヶ谷小学校教諭	支部事務補佐
16	事務局次長	神生 留佳	川崎市立戸手小学校教諭	支部事務補佐
17	事務局次長	大矢 敏克	川崎市総合教育センター長期研究員	支部事務補佐
18	事務局会計	三浦 江里	横浜市立富士見台小学校教諭	支部会計統括
19	事務局会計	三井 信乃	横浜市立十日市場小学校教諭	支部会計統括
20	事務局会計	細貝 理恵	横浜市立つづきの丘小学校教諭	支部会計統括
21	会計監査	永井 裕	横浜市立稲荷台小学校主幹教諭	支部会計監査

《役員に関する補足》

1. 支部長は、支部会員の互選によって選出する。
2. 支部役員は支部長が推薦し、総会の承認を得て選出する。
3. 支部役員の役職は、支部候補者の互選によって選出する。
4. 支部役員会には事務局長、事務局次長、事務局会計を置く。
5. 支部長の任期は支部会則に基づき2年とし、他の支部役員の任期もそれに準ずる。

日本道德教育学会神奈川支部【入会申込用紙】

神奈川支部長様

申し込み先：郵送もしくはFAX045-904-7677へ

※該当箇所を○で囲んでください。

氏名	(ふりがな)
所属・職名・学会役職	★他学会等での理事、評議員等の立場があればお書きください。役職：〈 〉
住所	〒
電話	
メールアドレス	@
参加について	支部会員として <div style="text-align: center;"> 入会します (次年度より、支部会員入会時に会費2,000円が必要となります。) </div>
	本部会員として <div style="text-align: center;"> 入会を希望する ・ 希望しない (本部学会員は年会費は4,000円が別途必要となります。入会のご紹介を致します。) </div>
	今後の活動についてのご意見
通信欄	

日本道德教育学会神奈川支部事務局 田沼 茂紀

【申し込み・ 問い合わせ先】 〒225-0003 横浜市青葉区新石川3-22-1 國學院大學田沼研究室内

TEL 045-904-7677 FAX 045-904-7709

E-mail stanuma@kokugakuin.ac.jp

*お申し込みは、上記へ郵送、FAX、メールでお願いいたします。

*日本道德教育学会については、次のホームページにもありますのでご覧ください。

◎学会アドレス <http://doutoku-gakkai.sakura.ne.jp/>

日本道德教育学会神奈川支部研究紀要『道標(みちしるべ)』第1号

平成26年3月30日発行

編 集 日本道德教育学会神奈川支部研究紀要編集委員会
発行人

代 表 田沼 茂紀(神奈川支部長)
日本道德教育学会神奈川支部事務局
〒225-0003 横浜市青葉区新石川3-22-1
國學院大學人間開発学部初等教育学科 田沼研究室内
TEL 045-904-7677 FAX 045-905-7714(学部資料室)
E-mail stanuma@kokugakuin.ac.jp

制 作 (株)秀飯舎 〒331-0058 さいたま市西区飯田70
TEL 048-624-1121
