

## [巻頭言]

# 神奈川支部活動 10 年間の意義と道德教育の明日を考える

日本道德教育学会神奈川支部長・國學院大學教授 田沼 茂紀

「一事を必ず成さんと思はば、他の事の破るるをも傷むべからず」

この一節は、鎌倉時代から南北朝時代へと世相が荒廃した動乱の時代を官人・遁世者・歌人・随筆家として生きた吉田兼好の作品『徒然草』に登場する内容である。何かを成就しようとして一心不乱に取り組むと、どうしても他事に支障を来したり、「何で」と情けなくなるようなことも生じたりしてくる。だが、この徒然草の一節から「小事にこだわると大事が叶わない」という戒めの言葉が強く胸に迫ってくるのである。

平成 25 年 4 月の神奈川支部創設から足かけ 10 年、令和 4 年度はまさに節目の年であった。思い起こせば、その支部運営は様々な苦難の連続であった。一つ一つを解決しながらいざこの場に立つと、それまでの労苦など全て忘れ、共に支部を支えながら学び合った研究同人一人一人の顔が脳裏を過るのである。

事実、今日の日まで心ざわめくような傷心を見ずにここへ至っているわけではないし、人知れぬ苦業も一つ二つに留まらなかったのは世知辛い現実である。そんな支部創設以降の出来事に改めて思い巡らすと、先の兼好法師の言葉は真に身に滲み入り、心改まるのを禁じ得ないのである。

初心に立ち返って思い起こせば、神奈川支部の旗揚げは神奈川県という狭い地域に限定した学会活動をイメージして開始されたわけではない。神奈川支部という名称は、例えば道德的真理や道德的具象を意味するエンブレムのようなものである。人口が密集する地でありながら、かつて隆盛を極めた教職員組合的思考の名残や都市部特有のアパシーな感覚が蔓延していて、政令都市や県下市町村を例え巻き込んだとしてもその組織継続の困難さは織り込み済みの了解事項でもあった。だからこそ、「神奈川に住んでいてもいなくても、志を共有する者であれば入会を拒まない」というキャッチコピーが生まれ、それが支部設立当初からの理念として引き継がれてきたのである。10 年を経た現在、コロナ禍での苦肉の打開策であったオンライン研究活動も功を奏し、東北、甲信越、中部、近畿、中国地区と遠隔地会員が増加している。その遠隔地会員は対面参会者と同様にハイブリッド方式で研究発表や協議をしたり、研究紀要等に投稿したりと、会員の権利を遜色なく享受できている。改めて支部設立理念に照らすと、DX 時代を先取りした組織運営であったと自負する次第である。

さて、これから子供たちが生き抜く未来社会は、予測が困難で様々な諸要件が複雑に絡み合っ  
て不確実性の伴う VUCA (Volatility: 変動性、Uncertainty: 不確実性、Complexity: 複雑性、Ambiguity  
: 曖昧性) な時代へ突入すると指摘されている。そんな中でも、夢と希望をもって生き抜いてい  
く子供たちにわが国の学校教育や道徳教育はどんな力を培っていけばよいのであろうか。

現在のわが国の学校教育のキーワードは、神奈川支部令和 4 年度の研究テーマともなっている  
令和の日本型学校教育を体現する「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現である。これら  
の理想主義とも取れる文言を冷静に俯瞰してみると、その実現は容易く叶うようなものではない  
し、ともすればこれを指導しようとする教師側も、自らの学びとして取り組もうとする子供側も  
両者いずれの内面でも矛盾対立を引き起こすのではないのかと、あれこれ心配になってくる。

そんなことを考えるのは、論者ばかりなのであろうか。例えば、「個別化」とは文字通りに誰一  
人として同じ人間は存在しないので個が考えたり話したり行ったりする事柄は唯一無二のもの  
として尊重されるべき個別な学び実現傾向である。一方、「協働化」は共通の目的実現に向かって対  
等の立場で共に取り組もうとする個としての主体性発揮傾向を意味する。この両者の関係性は道  
徳科学習の中で予定調和的に統合されることで「考え、議論する道徳」や「主体的・対話的で深  
い学び」を実現できると考えるならば、そこにはともすると個別化と協働化という両者が内包す  
る対立的な矛盾概念が生じないとも限らない。よって、子供たちの学習の個別化と教師の働きか  
けによる指導の個別化を予め整理して臨む必要であろう。未来社会に生きる子供たちに求められ  
るのは、多様で複合的な要素が緊密に関連しあうことで生ずる現代的な諸課題についての道徳的  
対応能力であろう。例えば、①道徳的問題に気づく力、②道徳的問題について主体的に考え深め  
ていく力、③道徳的問題に係る価値理解を自らの納得解として受容する力等のモラルラーニング  
・スキルとなる道徳的資質・能力形成が今後ますます求められてくるに違いない。そのような今  
日の道徳諸課題探求解決型の道徳科授業を目指すなら、その道徳学習プラットフォームはどうあ  
るべきなのかといった新たな視点からの研究が必要になってくるのではないだろうか。

道徳学習を目的とする時間として「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」へと移行転換し、既に  
時間は経過しつつある。だが、そのための研究はどうなっているのであろうか。そろそろ、本腰  
を上げて取り組むべき時期に差しかかっていると考え次第である。つまり、道徳科を支える学  
問的背景の必要性のことである。例えば道徳科教育学とか、さらにそれよりハードルが高くなっ  
てはくるが道徳教育学の定立の視座に立った研究に着手していかないと、いつまで経っても「木  
を見て森を見ず」といった近視眼的な道徳の授業展開が繰り返されることを懸念するのである。

何れにしても、本神奈川支部は創設当初よりぶれることなくわが国の道徳教育の在り方や子供  
たちにとって有益な道徳学習が実現できるよう、基底部分で一貫する支部研究テーマを毎年掲げ  
て取り組んできた。これからも神奈川という地域に根を張りつつも、それだけに限定されること  
なく、広い視野からわが国の道徳教育充実に貢献できるよう、真摯に取り組んでいきたいと考  
える。関係各位には、是非とも引き続きのご理解・ご支援を賜りたい。(了)

## 日本道徳教育学会神奈川支部 10年の歩み

事務局長 森 成夫

日本道徳教育学会神奈川支部は、現支部長田沼茂紀先生を中心に2012年からの有志による準備会を経て、2013年4月27日の設立総会により、10年の歩みを始めました。

その組織については、会員の皆様で構成する支部総会の承認を受けた支部役員会のもと、企画委員会、研究推進委員会、広報委員会で成り立ち、支部活動の充実と拡大に伴い2017年からは総務委員会が発足しました。

支部活動の中心は、企画委員会が計画する4月の総会と12月の研究大会です。総会は2016年度からは「道徳フォーラム」と名称を改め、より洗練された内容をめざし企画されるようになりました。



フォーラム・研究大会では、これまでテーマに沿った実践研究提案・模擬授業提案を行うとともに、講演・パネルディスカッション・鼎談・シンポジウム等、10年間で多くの先生方をお招きして充実した内容の大会を行うことができました。

研究推進委員会が運営する学習会は、2013年3月2日の第1回を皮切りに、これまで35回開催しています。さらに毎年、年度末に、

各会員の研究成果を集約し、研究紀要「道標」を発行して、今年度末には第10号を数えます。

広報委員会が発行する広報誌「神奈川の道徳」は、2013年6月10日に創刊号を発行してから20号まで刊行しています。

コロナ禍の中、2021年からは、いち早くオンラインによる大会、学習会、さらには会員研修会を開催することができました。

現在、会員は、神奈川県、関東圏に限らず、全国に及んでいます。多くの会員の皆様のおかげで、10年という節目の年を迎えられたことに感謝しております。ありがとうございました。



## 日本道徳教育学会神奈川支部 企画委員会 10年の歩み

企画委員長 根岸 久明

企画副委員長 吉野 剛史

日本道徳教育学会神奈川支部は日本道徳教育学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、平成25（2013）年4月に設立された。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立場での道徳教育関係者の力を結集することで、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。そのために、企画委員会としては、次のような企画運営に取り組んできた。

○4月道徳フォーラム（支部総会、フォーラム〔テーマ提案・実践報告・記念講演等〕）

○8月会員研修会（研究推進委員会より趣旨説明、会員に向けた研修「実践論文の書き方等」）

○12月研究大会（実践提案〔模擬授業を含む〕・パネルディスカッション・記念講演等）

○支部創立10周年記念企画として『道徳科授業づくりオムニバス』の発刊。

本支部創設の平成25年の4月総会や12月研究大会には著名な講師陣を招聘し記念講演などを行い、その翌年より本格始動した。

平成28年度からは4月総会と研究発表などを兼ねた道徳フォーラムとして企画し着実に取り組んだ。

しかしながら令和2年度より新型コロナウイルス感染拡大の影響で支部活動もままならぬ状況となった。そのような中、本支部の目的達成のためにリモート会議を開き、令和2年7月道徳フォーラムをオンラインで開催することを決定した。実験的な取組であったが、遠方からも参加しやすいという利点があり立地的なボーダーレス化が進んだため、全国各地からの参会者があった。同年12月の研究大会もオンラインの実施となった。

令和3年には、8月会員研修会として「研究論文・実践研究論文の作法とまとめ方について」と題し、論文執筆セミナーを企画した。これは、本支部研究紀要『道標』への「研究論文」や「実践研究論文」等の優れた投稿原稿が集まっている中、全体的な傾向として減少傾向という状況があったからである。その要因として研究論文等に関する執筆作法がよく理解できていない現状があることが指摘された。その問題点を改善すべく、論文執筆の作法を伝承しつつ、道徳教育研究の更なる発展や社会貢献活動に寄与する人材の育成の場とした。

令和4年には、日本道徳教育学会10周年記念企画に向けて、『道徳科授業づくりオムニバス』（東洋館出版社）が刊行された。神奈川支部の若手役員が編集委員となり、本支部会員から公募で執筆者が集められた。執筆テーマは、各々が関心のある分野に焦点をしばり、道徳教育の関わる諸問題の整理や、その改善に向けた授業の実際を記した。

企画委員会では、今後も道徳教育発展のための取組や、会員の人材育成に向けて各部署と連携をとりながら、時代のニーズに合った企画を検討していきたいと考えている。

## 日本道德教育学会神奈川支部 総務委員会 10年の歩み

総務委員長 本田 正道

総務委員会は、2017年4月に発足した。神奈川支部10年の歩みの中では、まだ5年と一番新しい組織になる。しかし、総務委員会の機能は、支部発足時からあった。支部発足時には、事務局内の運営にかかわる主なものとして、下に示したような仕事の主であった。その中でも、最も大きな仕事が、「会員登録及び管理」と「会費」の徴収である。発足当時は、会員数もさほど多くなく、総会に参加された方に受付で「会員になりませんか。」と直接声をかけ、会費もその場で直接徴収していた。会員名簿も紙ベースで申し込みをしていただき、役員会での承認の後登録管理していた。その会員会費と上廣倫理財団様からの補助で、講師料の謝礼を含む運営費を支出してきた。また、日本道德教育学会からの補助金を活用させていただき、研究紀要「道標」を毎年発行している。神奈川支部組織も少しずつ大きくなり、事務局から委員会として別組織になってからは、新型コロナの影響もあり、会員会費等の徴収の在り方を見直し、現在のような振込での管理になっている。また、会員の管理も新会員をGoogleフォームでの申し込みに変更し、事務局と広報委員会と共有できるようになっている。今後も組織の運営を支える存在として支部活動を支えていきたい。

【事務局内】2013年（平成25年）4月27日～2017年（平成30年）4月21日

日本道德教育学会神奈川支部事務局として以下の仕事を行う。

- 会員名簿作成
- 総会（フォーラム）及び研究大会参加者の名簿作成管理
- 会員会費の徴収（総会時及び会員申し込み時に直接）
- 総会（フォーラム）及び研究大会参加費徴収
- 研究大会会場手配及び準備
- 日本道德教育学会神奈川支部会則作成及び修正（会則を平成25年、平成26年、平成27年に修正）

【総務委員会発足】2017年（平成30年）4月22日～現在

上記の仕事を事務局から離し総務委員会として会員名簿及び会計業務を中心に活動

- 会員名簿作成管理（事務局及び広報部と共有）令和3年度よりGoogleフォームにて会員申し込みを管理
- 会員会費の徴収（2020年・令和2年）より会費を振り込みにて徴収
- 会計業務
- フォーラム及び研究大会の申し込み及び参加費をイベントペイ及びGoogleフォームにて管理
- 日本道德教育学会神奈川支部会則修正（会則を2019年・令和元年12月に修正）
- 日本道德教育学会神奈川支部倫理要領制定（2019年・令和元年12月）

# 日本道徳教育学会神奈川支部 広報委員会 10年の歩み

広報委員長 大矢 敏克

広報委員会では、この10年間主に「広報活動」「報告・記録」の二つの活動を行ってきた。

「広報活動」としては、創設当初は全て紙媒体でお知らせを作成し、職場や研究会等で配布していた形式が、10年間経過した現在は、HP、フェイスブック、メール配信、雑誌掲載等、様々なメディアで支部活動をPRできるようになってきた。しかし、形式が変わっても継続して大切にしていることが「フライヤー作成」である。

道徳を愛する多くの方々に広く神奈川支部の取り組みを知っていただくためにも、活動内容

や講師について、目を引くようなレイアウトとわかりやすい紙面を目指して年間6~7枚作成し、10年間で延べ60枚近くのフライヤーを作成してきた。現在は、スマホやパソコンの画面で見ることが主流になったので、それに合わせたレイアウトや項目を意識して作成している。さらに、申し込み方法については、従来ファックスで行っていたが、ネット時代に対応し、グーグルフォームで誰でも簡単に参加申し

込みができるようにしている。

「報告・記録」については、広報紙「神奈川の道徳」を年間2回発行している。「研究総会」「研究大会」の報告を兼ね、会員に発行したり、HPに掲載したりしており、現在は20号発行されている。形式も最近では、紙媒体を封書で送付する形から、データをメールで送付する形に進化してきている。また、ホームページでは、より詳しい内容や資料、様子を画像等で紹介し、報告してきた。さらに、会員については、特設サイトを設定し、学習会や研究大会の動画や、講師資料等について閲覧できるようにもしている。

そして現在では、即時性がある広報情報としてはHPと同時にフェイスブックも活用し、最新の情報を発信しており、記録蓄積として、過去10年間の活動をHPでいつでも見返すことができるようにしている。メディアが多様化する昨今、今後もできるだけ多くの方に支部活動を周知し、参加が増えるように活動していきたい。

# 日本道徳教育学会神奈川支部 研究委員会 10年の歩み

研究委員長 富岡 栄

研究部は創設時より設置され組織の運営や活動の一端を担ってきた。これまで研究部の担ってきた役割は主に次の三つがある。

(1) その年度の取り組むべき研究テーマを教育の動向や道徳教育に求められるニーズ、さらに会員の課題意識を基に設定することである。

(2) 次に、年4回(6月、9月、11月、2月)に行っている学習会(1回につき2名発表を基本とする)を計画し司会を担当することである。この学習会は、コロナ禍の影響で中止せざるを得ないこともあったが、今年末で36回の学習会となる。

(3) 研究成果としての研究紀要『道標』の発行である。この『道標』は所収される「研究論文」「実践研究論文」は査読を経ることになり質の高い研究紀要として担保されている。創設時より毎年発行され、今年度で10号となる。

これまで取り組んできた年度ごとの研究主題は以下の通りである。

## ① 平成25年度

道徳教育充実のための具体的な方策について

## ② 平成26年度

心に響く道徳授業を進めるための指導の工夫

## ③ 平成27年度

新学習指導要領移行期間に求められる道徳教育充実の課題

## ④ 平成28年度

「今求められる道徳科への課題」～問題解決的な学習で創る道徳授業～

## ⑤ 平成29年度

「主体的・対話的で深い学び」を目指した道徳科の授業展開と評価

## ⑥ 平成30年度

道徳科の新時代に向けて～「主体的・対話的で深い学び」

を生かした道徳科の授業展開と評価～

## ⑦ 令和元年度

道徳科の指導と評価の一体化を目指して

## ⑧ 令和2年度

道徳科の指導と評価の一体化を目指して～生き方を励まし、勇気づける授業づくり～

## ⑨ 令和3年度

道徳科の指導と評価の一体化を目指して～一人一人の生き方を励まし、

勇気づける授業づくり～

## ⑩ 令和4年度 道徳科における個別最適な学び、協働的な学びの実現を目指して

# 「日本道德教育学会神奈川支部」 10年の歩み

事務局長 森 成夫

## 【平成24（2012）年度】

- 1 2月23日（日） 神奈川支部立ち上げ準備会：國學院大學たまプラーザキャンパス  
3月 3日（土） 神奈川支部創設準備会：國學院大學たまプラーザキャンパス

## 【平成25（2013）年度】

- 4月13日（土） 神奈川支部設立準備会：國學院大學たまプラーザキャンパス  
4月27日（土） 「日本道德教育学会神奈川支部」設立総会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
支部会則承認・制定・施行  
講話：笹井和夫先生「昨今の道德教育事情」  
記念講演：赤堀博行先生「いま求められる道德教育充実の課題」  
6月 6日（土） 第1期1回役員会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
6月10日（水） 広報誌「神奈川の道德」創刊号発行  
9月 7日（土） 第1期2回役員会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
11月24日（日） 第1期3回役員会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
12月23日（日祝） 平成25年度「日本道德教育学会神奈川支部」臨時総会・研究大会  
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～」  
会場：横浜市健康福祉会館  
支部会則改正承認（会費と会員資格について）  
実践提案：小川朋子先生「他教科との関連を意識した道德教育」  
細貝理恵先生「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ようとする道德教  
育のあり方とその指導」  
講演講師：押谷由夫先生「これからの道德教育充実に向けての課題」  
1月27日（月） 広報誌「神奈川の道德」第2号発行  
3月 2日（日） 第1期4回役員会・第1回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス



学習会講師：星野延平先生「道徳教育に思うこと～道徳の授業の一考察～」

3月30日（日） 研究紀要「道標」第1号発行

## 【平成26（2014）年度】

- 4月 1日（火） 支部会則改正施行（会費と会員資格について）
- 4月26日（土） 平成26年度「日本道徳教育学会神奈川支部」総会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
記念講演：貝塚茂樹先生「道徳教科化に向けて各学校で今できること」
- 5月26日（月） 広報誌「神奈川の道徳」第3号発行
- 6月 7日（土） 第1期5回役員会・第2回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：富岡栄先生「道徳の時間の評価に関する実践的研究」
- 9月 6日（土） 第1期6回役員会・第3回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：師艶栄先生「中国の道徳教育の現状について」
- 10月10日（金） 広報誌「神奈川の道徳」第4号発行
- 12月 6日（土） 第1期7回役員会・第4回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：赤坂雅裕先生「子どもに学ぶ道徳授業」
- 12月23日（火祝） 平成26年度「日本道徳教育学会神奈川支部」研究大会  
テーマ：「心に響く道徳授業を進めるための指導の工夫  
～魅力的な教材活用や話し合い活動の充実を目指して～」  
会場：横浜市教育委員会東部学校教育事務所  
実践提案者：望月はる美先生「魅力ある教材の開発と活用について」  
奈良沙織先生「自分の考えを伝える小グループからの話し合い活動」  
記念講演講師：柴原弘志先生「これからの道徳教育を考える」
- 2月27日（金） 広報誌「神奈川の道徳」第5号発行
- 2月28日（土） 第1期8回役員会・第5回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：岩間章先生「小学校の道徳教育と私の道徳観」
- 3月30日（月） 研究紀要「道標」第2号発行

## 【平成27（2015）年度】

- 4月12日（日） 第2期「日本道德教育学会神奈川支部」準備委員会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス
- 4月25日（土） 平成27年度「日本道德教育学会神奈川支部」総会  
テーマ：「新学習指導要領移行期間に求められる道德教育充実の課題」  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
パネルディスカッション  
パネリスト：水江希先生、三ツ木純子先生、望月はる美先生  
根岸久明先生  
コーディネーター：田沼茂紀先生  
記念講演講師：澤田浩一先生  
「新学習指導要領移行期間に求められる道德教育充実の課題」
- 6月6日（土） 第2期1回役員会・第6回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：田沼茂紀先生「学習指導要領『道德科』改訂のポイントとその課題」
- 6月23日（火） 広報誌「神奈川の道德」第6号発行
- 9月5日（土） 第2期2回役員会・第7回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：根岸久明先生「心に響く道德授業を目指して」
- 12月5日（土） 第2期3回役員会・第8回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：本田正道先生「横浜版学習指導要領をひもといて」
- 12月23日（水祝） 平成27年度「日本道德教育学会神奈川支部」研究大会・臨時総会  
テーマ：「新しい道德教育の展開～改正の意図を生かした道德科教育～」  
会場：川崎市立上丸子小学校  
支部会則改正承認（法人登録・会費について）  
実践提案者：唐澤知子先生「自分を見つめ よりよく生きていこうとする子の育成」  
東克也先生「道德授業における指導と評価の一体化について」  
パネルディスカッション  
パネリスト：木村元彦先生、高山友美子先生、富岡直子先生、藤原政行先生  
コーディネーター：富岡栄先生

- 記念講演講師：土田雄一先生「新しい道德教育の展開」
- 2月27日（土） 第2期4回役員会・第9回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：三ツ木純子先生「これからの道德授業提案」
- 3月1日（火） 広報誌「神奈川の道德」第7号発行
- 3月30日（水） 研究紀要「道標」第3号発行

## 【平成28（2016）年度】

- 4月1日（金） 支部会則改正施行（法人登録・会費について）
- 4月9日（土） 第2期5回役員会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス
- 4月23日（土） 平成28年度「日本道德教育学会神奈川支部」道德フォーラム2016  
テーマ：「今求められる道德科への課題～問題解決的な学習で創る道德授業～」  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
研究実践発表：櫻井雅明先生「問題意識から創る主体的な道德学習の  
構想」  
南雲和子先生「体験活動との関連を図った道德の時間」  
記念講演講師：柳沼良太先生  
「今求められる道德科への課題～問題解決的な学習で創る道德授業～」
- 6月4日（土） 第2期6回役員会・第10回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：田沼茂紀先生「道德科で育む21世紀型道德力」
- 6月6日（月） 広報誌「神奈川の道德」第8号発行
- 9月3日（土） 第2期7回役員会・第11回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：木村元彦先生  
「これからの道德を考える～総合単元的な道德の授業づくり～」
- 12月3日（土） 第2期8回役員会・第12回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：岩間章先生・森成夫先生  
「道德科における、子どもたちが動き出す学習活動の工夫」
- 12月23日（金祝） 平成28年度「日本道德教育学会神奈川支部」研究大会  
テーマ：「今求められる道德科への課題～問題解決的な学習で創る道德科授業～」  
会場：川崎市立上丸子小学校

実践提案者：中野真悟先生「主体的に正しく判断する力を育てる」  
小川勇一先生「話し合い・語り合いを通して高め合う道徳教育～相模原が進めてきた道徳教育～」

模擬授業：テーマ「子どもの頭が働き、心が動く道徳科の授業」

授業者：水江希先生

記念講演講師：佐藤幸司先生「その道徳授業には教師の思いがありますか」

2月24日（金） 広報誌「神奈川の道徳」第9号発行

2月25日（土） 第2期9回役員会・第13回学習会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

学習会講師：本田正道先生・立澤翔平先生

「道徳的価値に基づいた自己を見つめる工夫と学級経営」

3月30日（木） 研究紀要「道標」第4号発行

## 【平成29（2017）年度】

4月8日（土） 第3期準備委員会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

4月22日（土） 平成29年度「日本道徳教育学会神奈川支部」道徳フォーラム2017

テーマ：「『主体的・対話的で深い学び』を目指した道徳科の授業展開と評価～」

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

研究実践報告：内島史章先生「川崎市立浅田小学校2年間の研究成果とH29年度 研究の方向性」

若林尚子先生「『考え、議論する道徳』を実現する工夫」

記念講演：永田繁雄先生

「『特別の教科 道徳』で進める主体的・対話的で、深い学び」

6月3日（土） 第3期1回役員会・第14回学習会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

学習会講師：三ツ木純子先生・松澤ゆかり先生

「道徳授業のポイント 小学校1年『二わのことり』の授業から」

8月20日（日） 広報誌「神奈川の道徳」第10号発行

9月2日（土） 第3期2回役員会・第15回学習会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

学習会講師：杉戸美和先生・御所谷歩先生

「道徳教科化に向けての教師の意識向上の取り組み」

12月2日（土） 第3期3回役員会・第16回学習会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

学習会講師：馬場尚子先生・落合恵巳先生

「道徳科を目前にした道徳教育と道徳の時間 工夫ある授業展開」

「生徒と語り合う道徳の授業研究と実践」

12月23日（土祝） 平成29年度「日本道徳教育学会神奈川支部」研究大会

テーマ：「『特別の教科 道徳』で進める主体的・対話的で、深い学び  
～『主体的・対話的で深い学び』を目指した道徳科の授業展開と評価～」

会場：川崎市立上丸子小学校

研究実践発表：神戸雄介先生「自己を主体的に見つめ、よりよい生き  
方を求めようとする心を育てる道徳科の指導の在り  
方とその指導～自己の生き方についての見方や考え  
方を深める振り返り～」

東克也先生「生徒の思考を深めるための課題探求型道  
徳授業～評価を容易にするワークシート  
や自己評価の活用」

模擬授業：山崎有紀先生「主体的・対話的で深い学びのある授業」

記念講演：諸富祥彦先生（明治大学文学部教授）「新しい道徳授業」

1月11日（木） 広報誌「神奈川の道徳」第11号発行

2月24日（土） 第3期4回役員会・第17回学習会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

学習会講師：本田正道先生、黒木力先生

「自己を主体的に見つめ、よりよい生き方を求めようとする  
心を育てる道徳教育の在り方とその指導～自己の生き方  
についての見方や考え方を深める振り返り～」

3月30日（金） 研究紀要「道標」第5号発行

## 【平成30（2018）年度】

4月7日（土） 第3期5回役員会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

4月28日（土） 平成30年度「日本道徳教育学会神奈川支部」道徳フォーラム2018

テーマ：「道徳科の新時代に向けて『主体的・対話的で深い学び』を  
生かした道徳科の授業展開と評価」

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

模擬授業：テーマ「『特別の教科道徳』の評価を見据えた授業を考える」

授業者：内島史章先生

鼎談：「道徳科移行元年への期待を語る」

登壇者：浅見哲也先生、澤田浩一先生、桃崎剛寿先生

- 6月 2日（土） 第3期6回役員会・第18回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：根岸久明先生、小笠原優子先生  
「考え、議論する道徳科授業を目指して」
- 6月20日（水） 広報誌「神奈川の道徳」第12号発行
- 9月 1日（土） 第3期7回役員会・第19回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：三ツ木純子先生、松澤ゆかり先生、神生留佳先生  
「児童が自らのよさに気付く道徳科の評価」
- 12月 1日（土） 第3期8回役員会・第20回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：馬場尚子先生、西澤悦子先生  
「道徳科における多様な指導の工夫」
- 12月22日（土） 平成30年度「日本道徳教育学会神奈川支部」研究大会  
テーマ：「道徳科の新時代に向けて『主体的・対話的で深い学び』を  
生かした道徳科の授業展開と評価」  
会場：川崎市立上丸子小学校  
基調提案：「道徳科の質の高い指導法と評価に関する研究発表」  
三ツ木純子先生、松澤ゆかり先生、  
事例研究：神生留佳先生「道徳科における評価に関する具体的な実践」  
講演講師：柴原弘志先生「道徳科の指導と評価の一体化を目指して」
- 2月 1日（金） 広報誌「神奈川の道徳」第13号発行
- 2月23日（土） 第3期9回役員会・第21回学習会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
学習会講師：杉戸美和先生、村田真友子先生、藤平克実先生  
「生徒の心に寄り添う指導と評価の実践」
- 3月30日（土） 研究紀要「道標」第6号発行

## 【平成31・令和元（2019）年度】

- 4月 6日（土） 第4期準備委員会  
会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

- 4月27日(土) 2019年度「日本道德教育学会神奈川支部」道德フォーラム2019  
 テーマ：「道德科の指導と評価の一体化」  
 会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
 模擬授業：テーマ「道德科における指導と評価の一体化を目指して」  
 授業者：吉野剛史先生  
 鼎談：「道德科における指導と評価の一体化を目指して」  
 登壇者：木村元彦先生、菅野由紀子先生、富岡栄先生  
 司会進行：田沼茂紀先生
- 6月1日(土) 第4期1回役員会・第22回学習会  
 会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
 学習会講師：手塚裕美子先生「学習状況と道德性に係る成長の様子の  
 見取り」
- 6月10日(月) 広報誌「神奈川の道德」第14号発行
- 9月7日(土) 第4期2回役員会・第23回学習会  
 会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
 学習会講師：中村正宏先生「ねらいの設定と教材とのかかわり」
- 11月30日(土) 第4期3回役員会・第24回学習会  
 会場：國學院大學たまプラーザキャンパス  
 学習会講師：杉戸美和先生、村田真友子先生、藤平克実先生  
 「ねらいの設定と教材との関わり～子どもにより深く考えさせるために～」
- 12月21日(土) 2019年度「日本道德教育学会神奈川支部」研究大会  
 研究テーマ：「道德科の新時代に向けて  
 ～道德科の指導と評価の一体化を目指して～」  
 会場：横浜市立みなとみらい本町小学校  
 研究発表：原陽平先生「豊かな心をもち、共に生きる力を育む道德教  
 育～楽しんで考える子どもの姿を通して～」  
 シンポジウム：「道德科における指導と評価の一体化を目指して」  
 シンポジスト：鈴木賢一先生、丸山隆之先生、馬場尚子先生、  
 澤田浩一先生  
 コーディネーター：本田正道先生  
 講演会：道德科授業ミニ実践講座  
 講師：鈴木賢一先生、丸山隆之先生
- 2月1日(土) 広報誌「神奈川の道德」第15号発行
- 2月29日(土) 第4期4回役員会・第25回学習会

会場：國學院大學たまプラーザキャンパス

学習会講師：曾根原和明先生「自己の生き方についての考えを深める道徳科授業」

3月30日（月） 研究紀要「道標」第7号発行

## 【令和2（2020）年度】

- 7月11日（土） 第1回オンライン道徳フォーラム  
研究テーマ：「道徳科の指導と評価の一体化が実現できる授業を目指して～生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」  
研究提案者：田沼茂紀先生
- 8月8日（土） 第4期5回役員会（オンライン）
- 8月20日（木） 広報誌「神奈川の道徳」第16号発行
- 8月22日（土） 第2回オンライン道徳フォーラム  
シンポジウムテーマ：「道徳科の指導と評価の一体化が実現できる授業を目指して～生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」  
シンポジスト：尾崎正美先生、小倉健太郎先生、及川仁美先生、富岡栄先生  
指定討論者：尾身浩光先生、澤田浩一先生  
コーディネーター：田沼茂紀先生
- 9月5日（土） 第4期6回役員会・第26回学習会（オンライン）  
学習会講師：三ツ木純子先生「ともに考え、ともに語る道徳授業づくり」
- 12月5日（土） 第4期7回役員会・第27回学習会（オンライン）  
学習会講師：坂口幸恵先生「児童生徒の道徳性の発達を促す指導と評価の在り方について～認め、励ます個人内評価を通じて～」  
松原好広先生「他者と共によりよく生きることを考える道徳授業」
- 12月26日（土） 令和2年度「日本道徳教育学会神奈川支部」研究大会・臨時総会（オンライン）  
研究テーマ：「道徳科の指導と評価の一体化を目指して～ユニバーサルデザインを意識した道徳科の授業～」  
支部会則改正承認・施行（会員資格の喪失、役員決定、総会の成立・議決について）  
模擬授業提案：仲川美世子先生、三井信乃先生  
講演：坂本哲彦先生「ユニバーサルデザインによる道徳科授業」
- 2月20日（土） 広報誌「神奈川の道徳」第17号発行
- 2月27日（土） 第4期8回役員会・第28回学習会（オンライン）



学習会講師：吉野剛史先生「小単元で考える道德の授業

～子どもを見とるパフォーマンス評価～」

梅澤正輝先生「子どもの問題意識を大切にした道德科授業と評価」

3月31日（水） 研究紀要「道標」第8号発行

## 【令和3（2021）年度】

4月10日（土） 第5期総会準備委員会（オンライン）

4月24日（土） 道德フォーラム2021・支部総会（オンライン）

研究テーマ「道德科の指導と評価の一体化を目指して

～一人一人の生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」

支部会則改正承認・施行（理事の所属について）

研究実践発表：田屋裕貴先生「学級経営＋授業＝生活から心を豊かに育む」

吉田雄一先生「子どもと創る授業」

シンポジウム 「これからの道德教育充実の方略を語る」

登壇者：本田正道先生、富岡栄先生、大矢敏克先生、根岸久明先生

コーディネーター 田沼茂紀先生

5月22日（土） 広報誌「神奈川の道德」第18号

6月26日（土） 第5期第1回役員会・第29回学習会（オンライン）

学習会提案：原陽平先生「生き方を励まし、勇気づける道德授業

～道德的価値の「共有」と「醸成」について～」

小山統成先生「道德科の指導と評価の一体化を目指して

～一人一人の生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」

8月 7日（土） オンライン会員研修会

テーマ「研究論文・実践研究論文の作法やまとめ方について」

講師：走井洋一先生

9月 4日（土） 第5期第2回役員会・第30回学習会（オンライン）

学習会講演：曾根原加果先生

「GIGA スクール構想における ICT 端末の活用推進に向けて」

発表・提案：梅澤正輝先生「ICTの活用で道德科授業のアップデートを図る」

曾根原和明先生「対話場面における ICT 端末の活用法を探る」

11月27日（土） 第5期第3回役員会・第31回学習会（オンライン）

学習会提案：中野真悟先生「『指導と評価の一体化』を実現する評価

の在り方に関する実践研究」

根本哲弥先生「子どもと教師がつくる道德の授業

～『なるほど!』がある授業をめざして～

- 12月25日(土) 「日本道德教育学会神奈川支部」研究大会2021(オンライン)  
大会テーマ:「道德科の指導と評価の一体化を目指して  
～一人一人の生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」  
研究実践提案:柿沼寿和先生「子どもの思いを大切にしたい授業づくり」  
藤永啓吾先生「点と点をつなぐ」  
講演:加藤宜行先生「子どもたちが、よりよく生きる一歩を踏み出すきっかけとなる道德授業のあり方」
- 2月20日(日) 広報誌「神奈川の道德」第19号発行
- 2月26日(土) 第5期第4回役員会・第32回学習会(オンライン)  
学習会提案:山口真貴子先生、小野美穂先生  
「伝え合い、深く考える子の姿を求めて」  
大橋立明先生「生き方を励まし、勇気づける授業づくりの一考察～MoSTを援用し、指導と評価の一体化を目指した実践～」
- 3月31日(木) 研究紀要「道標」第9号発行

## 【令和4(2022)年度】

- 4月9日(土) 第5期第5回役員会(オンライン)
- 4月23日(土) 道德フォーラム2022・支部総会(オンライン)  
研究テーマ「道德科における個別最適な学び、協働的な学びの実現を目指して」  
研究実践発表:吉田雄一先生「道德の授業における私の個別・協働のとらえ方」  
山田将之先生「生徒の『あこがれ』からスタートする道德教育」  
講演:西野真由美先生「個別最適な学びと協働的な学びを実現する道德教育」
- 5月25日(水) 広報誌「神奈川の道德」第20号発行
- 6月18日(土) 第5期第6回役員会・第33回学習会(オンライン)  
学習会提案:曾根原和明先生「自己の生き方についての考えを深める道德科授業の構想・実践～ナラティブ・アプローチの援用を通して～」  
小林浩之先生「地域の先人を題材とした教材を活用し、道德性を育成する道德科指導のあり方～新

しい佐倉学道徳の再構築を目指して～」

- 8月 6日(土) オンライン会員研修会  
研修①「実践研究論文のまとめ方について」  
提案者：梅澤正輝先生、吉野剛史先生 助言者：東風安生先生  
研修②「日本の伝統と文化ー言語活動から道徳教育へ」  
講師：小泉博明先生
- 9月 3日(土) 第5期第7回役員会・第34回学習会(オンライン)  
学習会提案：村田真友子先生「中学校特別支援学級における道徳教育  
～『自立活動』の一環として～」  
山口明洋先生「児童による道徳的価値について深く考えるための協働的な議論を生み出す道徳科授業～  
GLFT(対話学習ファシリテーションツール)の活用を通して～」
- 11月26日(土) 第5期第8回役員会・第35回学習会(オンライン)  
学習会提案：柿沼寿和先生「子どもの学びを意識した授業づくり」  
稲垣彩先生「自分自身の在り方・生き方を考える道徳教育～人間(自分自身)の弱さを見つめて～」
- 12月24日(土) 「日本道徳教育学会神奈川支部」創設10周年記念研究大会2022  
(オンライン)  
研究テーマ「道徳科における個別最適な学び、協働的な学びの実現を目指して」  
研究実践発表：鎌田清志先生「小学校特別支援学級における道徳教育の実践～個別最適な学びと協働的な学びを目指して～」  
園山久美子先生「中学校における個別最適な学びと実現するための道徳科の授業を目指して」  
シンポジウム「道徳科における個別最適な学びと協働的な学びを実現するために大切なこと」  
講師：押谷由夫先生、浅見哲也先生、澤田浩一先生  
コーディネーター：田沼茂紀先生
- 2月25日(土) 第5期第9回役員会・第36回学習会(オンライン)
- 3月31日(金) 研究紀要「道標」第10号発行

## [研究論文]

# 道徳学習の方法論に関する一考察

A Study on the Methodology of Moral Learning

田沼 茂紀 (國學院大學)

TANUMA Shigeki (Kokugakuin University)

Key Words : 道徳学習、エンゲージメント、モラルラーニング・スキル、価値探求型道徳科授業

### 1. 問題と目的

わが国の義務教育諸学校教育課程に位置づけられている「特別の教科 道徳」＝道徳科（以下、道徳科と称す）における児童生徒の道徳学習成立要件についての教育方法学的な問題意識は、授業展開する教授者側としての教師の道徳科教育方法学的な前提認識とその学習対象側である児童生徒に内在する学習促進必須要因としてのエンゲージメント（engagement：意欲的な心理状態）<sup>1</sup>との間に根本的な齟齬が生じているのではないかという疑念がある。奇しくも、本研究テーマに取り組んでいる令和4（2022）年度は、わが国の近代教育制度が開始された明治5（1872）年の学制施行時より150年目となる節目の年でもある。そんな奇縁に思い致しながら、学習者にとって自らの道徳性を培っていくための道徳学習が有効に機能する道徳科授業とは本来的にどのようなものなのか、そしてそれを成立させるための道徳科学習構想と道徳科学習方法とはどうあればよいのかを教科教育学の視点から究明していくことを本研究の目的とする。

先ず、本研究目的設定に至った背景について言及しておきたい。なぜそのような問題意識が生ずるのかとこれまでの経緯を辿ると、わが国の義務教育における人格形成教育としての道徳教育方法論が基本的には価値伝達型教育方法で一貫していることに気づくからである。例えば、その端緒となった学制施行時の同年9月8日に文部省より番外布達として示された「小学教則」第2章「修身口授（ギョウギノサトシ）」には、下等小学校においては2日おきに1時間（週2時間）実施し、「民家童蒙教草等ヲ以テ教師ロツカラ縷々之ヲ説論ス」<sup>2</sup>と述べられている。また、明治14（1881）年の「小学校教則綱領」では修身口授では6番目の位置づけであったものが筆頭教科となり、小学初等・中等・高等科何れにおいても毎週3時間となって「簡易ノ格言、事実等ニ就テ徳性ヲ涵養シ兼テ作法ヲ授ク」（小学初等1～3年より）<sup>3</sup>と内容が記されている。以降、大戦を挟んだ敗戦後の民主主義教育制度発足当時から全面主義道徳の時代を経て昭和33（1958）年特設の「道徳の時間」以降、平成26（2014）年10月の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」を受けて翌年3月の学校教育法施行規則一部改正に伴って誕生した小・中学校等「特別の教科 道徳」＝道徳科に至るまで累々とその歴史を重ねてきたわが国の道徳教授法であるが、授業内容やその授業方法論そのものは激変したものの、「教授者 VS 学習者」という構図でのみ捉えるならば、その基本構造は変わっていない。これまで国家施策によって辛うじて堅持されてきた観が否めない道徳教育のための授業時間は何が問題で、その問題点をどう現実的な視点から転換すれば解消できるのかというのが、本研究における問題意識である。

その基底にある根源的な問いとは、予め望ましいとされる道徳的価値（徳目も含む）について教材を用いて教師が発問等で目的的且つ意図的な教育方法論によって価値教授するという価値伝達型授業を終始貫く教授手法への疑念についてである。公教育の性格上、多くの知識や知的スキルを体系的に効率よく伝達するのは重要なことである。しかし、プラトン(Plátōn, B. C. 427-B. C. 347)が対話篇『メノン』の中で師であるソクラテス(Sōkrátēs, B. C. 470 頃-B. C. 399)に語らせている「誰か徳の教師がいないかと何度もたずねて、あらゆる努力をつくしてみたにもかかわらず、見つけ出すことができないでいることはたしかなのだ」<sup>4</sup>という深遠なる言葉や、書の詩人として知られる相田みつを(1993)が詩書作品「道」の中で語っている「道はじぶんでつくる／道は自分でひらく／人のつくったものはじぶんの道にはならない」<sup>5</sup>という淵源なる意図を再考しない限りは本来の意味での児童生徒の自律的な道徳性形成は不可能であろうし、それを抜本的に改善するためにはどのような道徳科教育方法学的な視点が求められるのかを検討・考察していくことこそ、本研究で意図する児童生徒の主体的な道徳学習を実現するための要諦なのである。

## 2. 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

本研究の目的は、義務教育諸学校の道徳科における道徳学習の主体者である児童生徒の自律的な道徳性形成を促すための方法論を教科教育学の立場で再考し、道徳科教育方法学の視点から新たな可能性についての検討を加えつつ、道徳科授業改善の提言をすることである。

### (2) 研究の方法

本研究テーマに迫る方途については従前の教科外教育として位置づけられてきた「道徳の時間」から教科教育としての「特別の教科 道徳」＝道徳科への移行背景について再度俯瞰し、教科教育への移行前後の各学校での取組や教師の意識変容等を探っていくことが重要である。幸いなことに小・中学校義務教育を繋ぐ中学校1年生を対象にした近藤広理等の意識調査<sup>6</sup>や、高等学校での道徳授業をいち早く取り入れた茨城県教育委員会が令和3年度に実施した「『道徳』の授業についての生徒対象アンケート」<sup>7</sup>結果が公になっている。それらの調査結果について分析を加え、児童生徒にとっての道徳学習を充実する上で内包する諸課題を踏まえながら、道徳科教育方法学的視点から新たな枠組での道徳科授業改善に資する具体的方策の提言ができることを目指す。

## 3. 研究内容とその分析的検討

### (1) 「道徳の時間」から「道徳科」へ至る移行転換の背景

本テーマが含意する根本問題に迫る手続きとして、まずは「道徳の時間」から「道徳科」への転換に係る経緯とその意義について確認しておきたい。

「特別の」という冠を被せられた教科教育としての「道徳科」がスタートしたのは小学校においては平成30(2018)年度より、中学校では1年遅れて令和元年度より全面実施となっている。

その間、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大等で対面教育活動に支障を来した時期もあったものの、本稿執筆時の令和4年度時点で小学校では早5年、中学校では4年の道徳科実施実績を有するに至っている。小・中学校等の学習指導要領改訂スパンが大凡9～10年間であることを勘案すると、そろそろ所期の成果が垣間見られる段階に至っているとするのが衆目の一致するところであろう。ましてや現代社会はVUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）の時代と称されるように、将来予測が困難な社会状況に突入している。つまり、VUCA時代ではこれまで当然視されてきた事柄が足下から崩壊するような激しい社会変動の時代である点を踏まえると、従前からの価値伝達型道徳授業方法論は果たして道徳科成立以降も適切に対応できるのかと大いに疑念の残るところである。

因みに「道徳の時間」から「道徳科」への転換誘因は、「いじめ問題の根絶」にあった。2000年代になっても児童生徒の生命の危機に及ぶような深刻化したいじめ事案はなくなり、その解消の切り札と位置づけられたのが「道徳科」である。学校の教育課程を俯瞰すると、教育基本法第2条1項に謳われる「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」について直接関与する教育活動は学校教育活動全体を通じて行う道徳教育であり、道徳的価値を学習する場となる「道徳のための授業」、つまり道徳科がその対象である。ただ、「道徳の時間」から「道徳科」への移行転換は、戦後間もなくから続く旧文部省と教職員組合の対立に起因して骨抜きにされてきた経緯があり、わが国の道徳教育を制度化する政策的決定打としての側面が見え隠れする現実は否めない。ただ、戦後半世紀を経ても燃り続ける過度な道徳教育忌避感情と道徳教育軽視傾向を解消し、教育改革の一環として寄与しつつ充実も一気に図るとする予定調和的な政治意図を含んだ「道徳科」移行であったことは周知の事実であり、そこを足場として未来志向的な議論を重ねることが何よりも大切であろう。

## （2）方法学的視点で捉える「道徳科」への転換意義

そもそも「道徳の時間」の教科化を巡っては、これまで幾度となく議論されてきた。例えば、平成12（2000）年の教育改革国民会議報告や平成20（2008）年の教育再生会議第2次報告等で道徳教科化が提言されたが、時期尚早とその門戸は固く閉ざされ続けてきた。だが、相次ぐ児童生徒のいじめ自殺事件が端緒となって、平成25（2013）年の教育再生実行会議第1次提言では「道徳の教科化」を提言した。それを受けて文部科学省内に組織された「道徳教育の充実に関する懇談会」報告、翌年の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」が相次いで公にされるに至って、教科道徳への道筋は怒濤の勢いで一気に開かずの扉は開放させたのである。それ以降は周知のように平成27（2015）年の小・中学校学習指導要領一部改正によって「特別の教科道徳」＝道徳科が創設され、移行期間を経て小学校では平成30（2018）年4月より、中学校では翌年より全面実施となり、令和道徳科新時代の幕が開かれたのである。

そんな突如として沸き起こったわが国の「道徳の時間」から「道徳科」への移行転換劇であるが、そこに政治主導の意図こそ露わに見て取れるのであるが、学校関係者やその恩恵を享受するはず

の児童生徒からの期待感や道徳科授業への肯定的理解についてどうなっているのでしょうか。

その手掛かりとして注目したいのが、近藤広理等（2022）による「中学校1年生の道徳科授業に関する意識調査」結果である。調査対象は、小学校から進学したばかりの中学校1年生438名（実施時期は5～9月）である。10項目に及ぶ質問項目の設問①では道徳科授業が好き（楽しみ）かを、設問②では道徳科授業がためになるかを問うている。4件法で得た結果は肯定的回答が①では50.6%、②については82.9%に及んでいる。生徒には道徳科が好意的に受け止められていることが窺える。ただ、設問④では発言せずに授業が終わることがあるかを、設問⑤では学習内容が既知のことだと感じているかどうかを尋ねている。前者について該当する生徒は36.1%、後者については42%がそうだと回答している。つまり、その授業での有益性は新たな気づきがあったかどうかというよりもそこでの学習内容の質の是非が問われていることを窺い知るのである。

また、全国に先駆けて全県の高等学校にて道徳授業に取り組んでいる茨城県教育委員会が実施した「令和3年度『道徳』の授業についての生徒対象アンケート」（4件法による設問14項目を県内95校の高校1年生3,410名が回答）結果では、設問①「道徳の授業を通して、自分を見つめ考えることができたか」が83%の肯定的回答を得ており、他項目も同様の傾向が窺える。ただ、そんな中で設問⑦の「自分の意見や考えをまとめて発言できたか」、設問⑧の「自分が認められたと感じたり、自分が大切な存在だと思えたりするようになったか」の回答では、両項目でほぼ3割（設問⑦で「あまり思わない」「思わない」が27.8%、設問⑧で同回答率29.8%）が否定的な回答をしている。この点については、文部科学省が実施した平成24年度道徳教育実施状況調査で指摘された事柄、つまり、学年進行に従って道徳の時間が「好き」「ためになる」「大切だ」と思う児童生徒の割合が減少するという傾向性とは別次元で意味づけができそうである。言わば、「自分に役立つ授業」「自分がこれから生きていく上でためになる」といった受動的な有益性に依存した学習意識に変化が生じている点を垣間見ることが出来るのである。つまり、受動的な道徳学習への潜在的な疑念が生徒の内面に生じていると推測できるのではないだろうか。この点についてはピアジェ（J. Piaget, 1932）やコールバーグ（L. Kohlberg, 1976）等の道徳性発達に関する先行研究に拠れば、他律から自律への段階的な道徳性発達プロセスとしても理解されよう。

ここまでの論考から見てくることは、学習主体者である児童生徒を道徳科においてどのように位置づけた道徳学習の場を構想するかという問題である。これまでのわが国近代教育制度の成立以降における徳育教育、道徳教授の方法学的な前提は、予め望ましいとされている徳目や道徳的価値を含んだ内容項目を念頭にそれをどう教材と教師の発問等の働きかけとによって児童生徒に受容させ、内面化させていけるかという部分に指導の力点が置かれ、その方法論的部分での様々な試行錯誤が試みられてきたのである。この点の経緯については、「修身口授」⇒「修身科」⇒「道徳の時間」と変遷を遂げてわが国の道徳教育史を繙くと一貫した共通了解事項と見なすことができよう。換言するなら、「望ましい善きもの」について教材等を用いながら教授することで児童生徒に受容させる価値伝達型授業方法論が踏襲されてきたことの証左でもあると考える。

もちろん、それでも学習者の善き人生に反映されるならそのような道德教育内容学的な考え方や道德教育方法学的な発想でもよいのではないかといった議論も当然のこととして成り立つ。しかし、冒頭で取り上げた相田みつをの詩書作品「道」で描かれているような真の意味での理想的道德人、所謂自ら考え、判断し、心寄せながら行動できる実践的道德人を育成していくためには、児童生徒が自らの道德的価値理解に基づく個別な道德的価値観を内面に育てていくという、そんな主体的な力を児童生徒自身が内面に培ったり、一生涯に涉って自ら育み育てていったりする必要がある。それはやはりあくまでも自分事であり、誰かの借り物であってはならないのである。

このような児童生徒の主体的な道德的価値観創造の在り方について伊藤啓一（2011）は、わが国の戦後道德教育振興方策に関わって論客として知られる上田薫と村井実等の道德教育論における共通項となる事柄、即ち道德的価値を固定的・絶対的に捉えるのではなく、状況に応じて道德的価値が内包する矛盾や価値の相互関連を比較考量したり、創造性を働かせたりする動的な捉えによる批判的思考がなされることが重要であると指摘している。そして、「『批判的吟味』を通して創造的思考を促し、日常生活に生きて働く道德の追求」<sup>8</sup>こそが道德的応用力の育成において何よりも必要であると説いている。この方向性は、現今の道德科で児童生徒に道德性を育むうえで必須な要件として求められる道德的資質・能力形成と大きく重なり合うものである。

### （3）道德科がおかれている現状とその抜本改善方策の検討

拙速な教科への転換といった印象を受ける道德科であるが、そこで目指す理想はわが国の戦前戦後を通じて歩んできた道德教育実践の省察に基づく抜本的な制度改革であったと捉える。その顕著な現れは、小・中学校学習指導要領第3章「特別の教科 道德」の第1「目標」に述べられた教科教育学的視点に基づく文言が全て物語っていると考える。そこには、「第1章総則の第1の2の（2）に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（文中括弧内は中学校内容、下線は論者による）となっている。

少し分析的に本目標を捉えていくと、「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」という学習目的を達成するため、「自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習」という教育方法学的手段を用い、「道德的諸価値理解」という学習を通しながらその過程で道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てていくのが道德科授業であると解されよう。つまり、自己を見つめるためには多面的・多角的な視点から多様に人間としての生き方を考え深める必要があり、そのフィルターを経ることで道德的諸価値理解が促進されるのである。そして、その理解を批判的思考や論理的思考によって展開していく過程では道德的判断力や道德的心情、道德の実践意欲と態度といった道德性を構成する諸様相を踏まえた授業展開が不可欠になってくるのである。つまり、道德科における道德学習とは、あくまでも学習者である児童生徒自身の道德的価値理解の必然性と納得が伴う主体的かつ自



発的な学びの中で実現されるべきものだからである。よって、その道徳的価値の思考深化探求過程では、集団的他者対話と自己内対話との往還による道徳的課題解決という学習志向動機と連動した教育方法的視点からの学びの場の設定がより重要となってくるのである。

言わば、集団的対話活動で生成する多面的・多角的な思考深化探求要因が個別な価値理解を拡げたり深化させたりする原動力として機能もするし、個別な自己内対話での価値への気づきや疑問等が逆に集団的対話活動へ差し戻されることによって個の立場を維持しつつの協動的な学習課題追求に発展するという個別な学びと集団的な学びとが相互往還的に協働しての道徳学習が成立するのである。このような個別な自己内対話と集団的対話活動の調和・統合的な学習の場の実現は、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～』（令和3（2021）年1月）で謳われている児童生徒自身による主体的な「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現に他ならないのである。

当然のことではあるが、その前提となるのは学習主体者としての児童生徒の能動的な学びの姿勢である。つまり、令和の日本型学校教育の実現を意図するならば、道徳科においても明治の学制発足当初からの「修身口授」より昭和・平成と60年余に涉って累々と継続されてきた「道徳の時間」での価値伝達型道徳（修身）授業を継続するままではその実現が難しいことが火を見るよりも明らかである。道徳科の前身として長きに涉ってわが国の道徳教育の要の時間として牽引してきた「道徳の時間」は、意図的教材を用いながら教師が発問を中心とした指導手法を駆使することで授業を牽引する「価値伝達型道徳授業」が主流であったと反省するところである。それを自己省察的に反芻するならば、その実現のためには「令和の日本型道徳教育・道徳科」として「個別最適な学びや協働的な学び」を調和・統合的に取り入れた児童生徒にとっての能動的かつ主体的な「価値探求型道徳科授業」の創造を模索していくことが最重要であると考え。そして、それは裏返せば価値探求型学習を基底にした教科教育型道徳学習の実現を意図することであり、道徳科教育学の定立という本質的命題に迫る最重要な取組となっていくに違いないと考えるのである。

#### （4）価値探求型道徳科授業の有用性と必然性

わが国に限らず世界の未来志向的な教育の方向性は今、OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトによって誘導されていると捉えることが出来よう。そこでの重要概念となっているのは、‘Student Agency’である。全ての児童生徒が自らの生徒エージェンシー（自らの学習に責任をもった主体的判断・選択ができる当事者性）を発揮し、自分で考え、主体的に行動して新たな価値観創造をしたり、対立やジレンマに折り合いをつける力を発揮したり、責任ある行動を率先垂範したりするための見通し（anticipation）、行動（action）、振り返り（reflection）のAARサイクルを駆使しながら学習することができたならば、個人としてだけでなく社会全体をも視野においた‘Well-being’を道徳科で実現することが可能となつてこよう。このような主体的な学習への積極的な関与、参加、取組は意欲的な心理状態としてのエンゲージメントと称され、児童生徒の自律的な学習を促進する大きな要因として機能させることができる。

この学びのエンゲージメントについて櫻井茂男（2020）は、「①内発的な学習意欲」、「②達成への学習意欲」、「③向社会的な学習意欲」、「④自己実現への学習意欲」という4つの心理的欲求に従って「主体的に学習に取り組む態度」<sup>9</sup>と定義している。このエンゲージメントとそれをやり抜く力としてのグリット（grit）とを関連づけて児童生徒の自律的な学びを創出させる学習環境デザインを提案している。それを道徳科授業における道徳的思考深化探求過程での自己内対話と集団的他者対話とによる道徳的学習課題解決という学習志向動機と関連づけると、そこには道徳的思考と連動した「物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習」という道徳科本来の教育的機能が明確になってくるのである。本稿では、モデレーション（moderation：異なる見解についての摺り合わせと調整）とチューニング（tuning：個の追求目的を有しつつ並行して求める全体的見解）という二つの学習促進概念の援用によって、協働学習プロセスの実現が可能となると考えている。

先ずモデレーションであるが、これは課題探求型道徳学習を開始する際に不可欠な児童生徒一人一人の個別な「道徳的問い」をそのまま堅持しつつも他者と摺り合わせて調整することで共通学習課題を設定する手続き概念である。それを省くと集団的他者対話は成立し得ないし、個別な道徳的問いを思考深化探求していくための多面的・多角的な他者の異なる視点を得るきっかけがもてないからである。チューニングは、モデレーションで設定した集団的他者対話を介して多くの第三者が納得できる見解としての共通解を導き出す手続き概念である。もちろん、共通解は誰もが納得できる道徳的価値に対する認知的価値理解としての役割を意味している。この共通解という自らを映し出す姿見鏡がないと、学習者自身が納得的に価値受容する納得解が紡げないからである。つまり道徳科授業では個別な道徳的問いから出発し、モデレーションによって共通学習課題を設定することで協働的な集団的他者対話活動を実現でき、そこでのチューニングによる道徳的思考深化探求過程を踏み行うことで価値理解についての集団的納得となる共通解を実現するのである。その共通解に照らして学習開始時に抱いた個別な「道徳的問い」を再吟味・検討すると自らの道徳的価値理解に基づく道徳的価値観としての納得解を手に出れるのである。

言わば、道徳科授業が生徒エージェンシーを基底にして個々のエンゲージメントとグリットに支えられながらモデレーションからチューニングという集団的他者対話活動を経ることで共通解を導くことが可能となるのである。そのような共通解があつてこそ、児童生徒は個別な学習者に立ち返って自己内対話することで自らの納得解を見いだす課題探求型道徳科授業を実現できるのである。そのような学習プロセスを成立させ、道徳的価値探求を促進するエンゲージメントを発揮させ、個々のグリットに裏打ちされた能動的な学びの主体者に児童生徒を育てていくため前提として田沼茂紀（2022）は、「モラルラーニング・スキル（Moral Learning Skills）」<sup>10</sup>の培いを提唱している。モラルラーニング・スキルとは、道徳学習活動を介して「①自らの道徳的問いに気づく力」、「②自分事として価値づけを深めていく力」、「③自分事として納得して価値を受容する力」等の道徳学習を支える基本的な道徳的資質・能力である。このモラルラーニング・スキ

ル育成の視点がないと、自分事としての道徳的諸価値の主體的な自覚化は叶わないのである。

#### 4 全体考察

本研究で目指したのは道徳学習の主体者である児童生徒が自律的に自らの道徳性形成を促すことを可能にするための道徳科教育学の視点からの課題探求型道徳科授業実現に向けた構想と授業改善に資する方法論的な検討を加えることにある。

ここで提案する課題探求型道徳科授業では、学習者である児童生徒一人一人のエンゲージメントとグリットを基底で支え、道徳学習促進能力となるモラルラーニング・スキルの培いが不可欠であることを述べてきたのである。ただ、このような道徳科授業構想論を提唱するとその学習主体者となる児童生徒の事情にも考慮しなければなせない。例えば、学齡的な発達段階への考慮も必要であろうし、何よりも個性ある学習者一人一人の発達の段階も十分に踏まえなくてはならない。小学校低学年児童と中学校上学年生徒とを十把一絡げに同様に捉え、同様の授業方法論によって学習プロセスを経験させることの無意味さは教師であれば誰しもが知るところである。

本稿で縷々ここまで述べてきたことは、課題探求型道徳科授業を実現するための道徳科教育方法学的視点での道徳学習プラットフォームとなる基本的な考え方について構想していくことの重要性についての指摘である。それを眼前の児童生徒対象に運用を試みるとするならば、「木を見て森を見ず」という近視眼的な思考に陥ることであろうし、反対に「森のみを見て個別な木を見ず」では個々の道徳性を育成するという道徳科授業本来の目的を損なうこととなる。何よりも大切なのは教科教育の制度的枠組で再スタートを切った児童生徒自身のための道徳科での学習を、内容項目の教え込み、教科書教材の読み取り、学習者自身の「道徳的問い」に全くお構いなく教師が予め想定した主題のねらいに向けて発問と板書等によって寸分違わぬゴールへ引き摺り込むような学習者不在の授業に陥らせぬための切実かつ沈痛な提言であることを述べて終筆としたい。

#### 《文 献》

- 1 鹿毛雅治 『モチベーションの心理学』 2022年 中公新書 74頁
- 2 文部省 『学制百年史』資料編「小学教則（抄）」 1972年 帝国地方行政学会 79頁
- 3 文部省 同上書 81-88頁
- 4 プラトン 『メノン』（藤沢令夫訳）1994年 岩波文庫 82頁
- 5 相田みつを 『いちずに一本道いちずに一ッ事』 1993年 佼成出版社 120-121頁
- 6 近藤広理他 「中学校1年生における道徳授業に関する意識調査」2022年 『香川大学教育実践総合研究』第44号 61-68頁
- 7 茨城県教育委員会 「『道徳』の授業についての生徒対象アンケート」集計結果 2021年
- 8 伊藤啓一 「『修身』と戦後の『道徳教育』」 2011年 大阪観光大学紀要第11号 1-7頁
- 9 櫻井茂男 『学びの「エンゲージメント」』 2020年 図書文化 22頁
- 10 田沼茂紀 『道徳科教育学の構想とその展開』2022年 北樹出版 41-44頁

## [研究論文]

# OECD Education 2030 Project から見える

## 道徳科におけるメタ認知能力育成の重要性

東風 安生(横浜商科大学)

### 1 問題の所在について

小学校で、就学前の幼児に面接をした経験がある。「ご家族に褒められてうれしかったことはありますか。それはどういう時ですか」この振り返りができた幼児は入学してからもしっかりと学習ができていた。何度もこうした思いが募り、自分のことを振り返る力はその子の能力として育っていくものではないかと考えた。そこで道徳科の指導と関連づけた。道徳科授業において、小学校低学年から中学校に向かうに連れて、十分に自分を見つめることができるようになる。道徳科授業の実践には、メタ認知能力の育成が大事ではないかという問題意識が生まれた。

### 2 本研究のねらい

本研究は、現行の学習指導要領において影響を与えたとされる OECD Education2030 Project と道徳教育の関係について深く探るものである。2030年の Well-being をめざした学びの道を行んでいく児童(生徒)は、ラーニング・コンパスという学びの羅針盤を駆使していく。現行の学習指導要領において、日本の道徳科においては、授業の展開でよく行う活動に自我関与や経験の振り返りがある。また、終末段階では、自己評価や感想を記述する作業を行う。これらは、OECDのラーニング・コンパスの「学びの枠組み」にある AAR-「見通し(Anticipation)」、「行動(Action)」、「振り返り(Reflection)」をもとにしたメタ認知能力に非常に関係性が強いと考える。この点を明らかにすることが研究のねらいである。

### 3 研究の方法

研究の方法は大きく分けて以下の3つの柱となる。

- (1) メタ認知能力について、どのような学力なのかをあらためて確認する。
- (2) 現行の学習指導要領における道徳科の授業展開で、メタ認知能力を活かす学びがどの程度実施されているか。2020年から2022年までの現行の学習指導要領に基づいて全国の研究授業で、指導・助言に伺った学校での道徳科授業の学習指導案を確認する。
- (3) OECD Education 2030 Project と現行の学習指導要領から、メタ認知能力の育成がなぜ大切かをそれぞれの会議の流れを比較検討する。

#### 4 メタ認知能力について

(1) メタ認知能力とはどのような学習能力なのか。

認知的な活動とは、見る・聞く・書くだけでなく、覚える・理解する・考えるといった活動が考えられる。自分自身のこうした活動を一段高いところからとらえて、例えば「どういう風に覚えると覚えやすいか」「話しての側の立場で聞くとどういう思いがするのかわかるのか」などを自分の主観的評価から少し離れて振り返ったり、評価したりすることがメタ認知の能力である。このメタ認知能力は、1976年に米国の心理学者J・H・フランベルが提唱したもので「自分を客観視する力」と言えるだろう。

現行の学習指導要領においては、「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動を、計画的に取り入れるように工夫すること」と記され、メタ認知は重要視されてきている。より高い次元で自分の学習を俯瞰し、客観的に捉える「メタ認知」は「学習動機付け」「学習方略」とともに「自己調整学習」（学習者が自らの学習に能動的にかかわること）の重要な要素だとしている。

(2) 発達段階とメタ認知能力の発達、メタ認知的学習方法の取得

ベネッセ教育総合研究所が2019年に発表した「小学校高学年の学びに関する調査2019」<sup>1</sup>の結果を見ると、メタ認知能力に関する調査結果が示されていて興味深い。これは2019年にベネッセが実施したインターネットによる調査で児童及び保護者に対して小学校4年生～6年生まで各組約1000組（4年生992組、5年生1005組、6年生1007組）を対象としている。質問に対する4件法で回答。（とてもあてはまる・まああてはまる・あまりあてはまらない・まったくあてはまらない）調査の目的は、小学校高学年の子どものメタ認知の実態、メタ認知と学習方略や動機付け、さらに学力との関連性を見ようとしたものである。

この調査でメタ認知能力の発達については、次のように結論づけている。「小学校高学年の子どもが自分の学習をどこまで客観的に捉えられるのかを確認した。『とてもあてはまる』+『まああてはまる』と回答した割合をみると、いずれの項目も学年が上がるにつれ増加する傾向にある。また全体的にみて、小学校高学年の実態として『メタ認知的知識』ほど、『メタ認知的モニタリング』『メタ認知的コントロール』はまだできていないことが分かる」としている。以下に調査結果のいくつかを紹介する。

・メタ認知的知識 「自分は何が得意で、何が苦手かをわかっている」

89.4%（4年生…87.0%、5年生…89.9%、6年生…91.3%）

・メタ認知的モニタリング 「自分のやり方がうまくいっているか、考えながら勉強している」

37.4%（4年生…32.5%、5年生…35.4%、6年生…43.9%）

・メタ認知的コントロール

「自分があまり理解できていないと気づいたら、教科書やノートなどを読み返して勉強する」

46.3%（4年生…39.5%、5年生…44.0%、6年生…55.2%）

この中で、道徳科授業で求められたり、鍛えられたりするメタ認知能力はメタ認知的知識に該

当すると考える。モニタリングやコントロールは、活動しているその瞬間の客観的な見方である。それと比較してメタ認知的知識は、他の2つと比較して時間的な長さがあり、それを自分が知っているかどうかという点がポイントである。道徳的価値に関連して、自分自身が経験したことがあるか、その時どのような感じを受けたかなど、まさに知識として蓄えられているかが大切であると言えよう。

## 5 小中学生が道徳科授業でメタ認知能力を活かす学び

### (1)道徳科授業におけるメタ認知能力のとらえかた

道徳科の授業に、基本的な形があるわけではない。学習指導要領「解説 特別の教科 道徳」においても以下のように示されている。「道徳科の学習指導過程には、特に決められた形式はないが」として、「一般的には以下のように、導入、展開、終末の各段階を設定することが広く行われている。」としている。(小学校解説 79 頁) 45 分間の授業を「導入、展開、終末」の大きなまとまりにすれば、特に決められた指導過程はないとする。教師の指導の意図に合わせた弾力的に扱う工夫が求められていると言えるだろう。

では、それぞれの段階においてメタ認知能力を活かす場面はあるのだろうか。前述の学習指導要領で確認してみる。導入の段階は、「導入は、主題に対する児童（生徒）の興味や関心を高め、ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に自己を見つめる動機付けを図る段階であると言われる」と示されている。特に、「道徳的価値の理解を基に自己を見つめる動機づけを図る」としている。例えば、思いやり・親切の価値に関する学級のアンケート調査結果を確認して、その理解を基に自分のアンケートの回答やこれまでの生活を振り返り、「クラス全体の結果の○%に含まれていて、あまり多い方ではないな」などと自分自身を見つめるような本時の道徳科授業の動機付けになるということである。

展開の段階は、「展開は、ねらいを達成するための中心となる段階であり、中心的な教材によって、児童（生徒）一人一人が、ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に自己を見つめる段階」としている。特に、「ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に自己を見つめる」としている。この道徳的価値の理解は、次のような学習だとする。つまり、教材を用いて、そこに描かれている道徳的価値に対する児童（生徒）一人一人の考え方や感じ方を考えること。また、物事を多面的・多角的に考えたり、児童（生徒）が自分との関わりで道徳的価値を理解したりすることなどである。さらに、この理解を基に、自己を見つめるなどの学習が深まるように留意するとしている。例えば、「自分も同じように友達にやさしくすることばかりが友情だと思っていたから、これまでは考え方が違っていても黙っていた」など自分の経験を振り返ることである。

終末の段階は、「終末は、ねらいの根底にある道徳的価値に対する思いや考えをまとめたり、道徳的価値を実現することのよさや難しさなどを確認したりして、今後の発展につなぐ段階」としている。特に、「思いや考えをまとめたり、実現することのよさや難しさを確認したりする」

活動が基本であると示している。例えば、「本時で学んだ真の友情を忘れないよう、部活動では仲間と切磋琢磨した練習をしたい」というような思いであろう。

導入、展開、終末ともに、道徳科の授業においては教師の指導の意図に合わせて柔軟に工夫を図ることが求められている。しかし、どの段階においても、自分自身との関わりにおいて理解し、考えることも求められている。ここで特徴的なことは、自分自身を振り返る場合に、導入では自分を他者と対比的に見て比べる思考法から入ることが多い。これは、まさにねらいとする道徳的価値について、これから深く思考していく際に、まずは身の回りや社会と自分との比較から考えて、さらに深く考えるための導入になっている。

一方で、終末では本時の学習について振り返ることが多い。本時のねらいに照らして自分自身との関わりで、本時の学びが自分にとって有効であったかどうか自己評価するような学習が中心である。今日の授業について感想を書く活動もあるが、この指導のねらいとするところは、本時の学習を負担を強く感じない程度に自己評価するための学習活動であると考えられる。

また、前後するが展開では主題となる道徳的価値について主体的、対話的で深い学びに向かうために、教材を用いて多面的・多角的に思考する機会が多い。そこでは、児童（生徒）が道徳的価値の理解を基にして自己を見つめるような深まりを期待する学習となっている。

## (2) 学校現場における道徳科授業でのメタ認知能力の育成

2020年から2022年までの3年間で、新型コロナウイルス感染拡大防止の中、思うように学校を訪問することができなかった。その中でも工夫して、各地の学校における道徳科学習指導案を拝見し、実際に授業を参観してきた。その結果をまとめると、以下ようになる。これは、自分自身を振り返るというメタ認知能力が求められたり、学習活動に取り入れられたりしている機会を1回と数えた結果である。

考察として、どの学校の授業においても展開や終末では必ずメタ認知能力を高める活動が用いられている。また導入段階においては0回とある点は振り返りの活動ができなかったのではない。こうした道徳科授業は、道徳的価値に対する導入ではなく、教科書などの教材への導入を行ったためであると考えられる。今回の調査でも、小学校の道徳科授業では、導入段階で教材に書かれている内容やキーワードを説明したり、動画や写真等で場面状況を説明したりしている。

表1 2020～2022年度、各地の道徳研究授業におけるメタ認知能力を育成する学習活動の場面

	2020①	2020②	2021①	2021②	2022①	2022②	2022③	2022④	合計
導入	0	1	0	0	1	1	1	1	5回
展開	1	1	1	1	1	1	1	1	8回
終末	1	1	1	1	2	2	1	1	10回

※2020年は①石川県加賀市立橋立中学校、②石川県金沢市泉中学校（各1回）

2021年は①・②埼玉県入間市豊岡小学校（2回）

2022年は①・②石川県宝達志水町立宝達中学校（2回）、③・④能登町立柳田中学校（2回）

## 6 OECD Education 2030 Project から見えるメタ認知能力の位置づけ

### (1) OECD Education 2030 Project の影響をうける現行の学習指導要領

白井<sup>2</sup>が『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来-エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』の中で、今回の日本の現行学習指導要領は、まちがいなく OECD Education 2030 Project との関連性があることを話している。現在、白井は文部科学省国際統括官付国際戦略企画官であり、国立教育政策研究所フェローである。2000年に文科省入省後に徳島県教育委員会に出向しているが、2012年に文部科学省高等教育局大学振興課課長補佐となった。当時、2011年3月11日には発生した東日本大震災のあと、4月には OECD 事務総長が来日して、被災した現状を視察、復興教育プロジェクト「OECD 東北スクール」が誕生したのである。

国連の教育機関と聞いて、UNESCO（国際連合教育科学文化機関）や UNICEF（国際連合児童基金）を想像する者もいる。ところが近年は、OECD（経済協力開発機構）が PISA 型学力調査をグローバル規模で実施して真の学力を国際比較した研究を発表している。OECD の前身は第二次世界大戦後に、米国のマーシャル国務長官が欧州の経済混乱を救済すべく「マーシャルプラン」を提案し、これを契機に欧州 16 カ国で 1948 年に発足したものである。日本は 1964 年に加盟している。現在加盟国は 38 カ国となり、先進国間の自由な意見交換・情報交換を通じて、経済成長、貿易自由化、途上国支援に貢献している。さらに、教育の分野における事業活動の目的は、共通の経済・社会的基盤を有する先進国が連携・協力して、国際的な調査・研究及び比較分析を行うと共に、これを広く公表し、各国における教育改革の推進と教育水準の向上に寄与することとしている。OECD 東北スクールでは、ハイレベル会議において日本から文科省・外務省・OECD 日本政府代表部・福島大学の関係者が参加している。白井はその後 2015 年に OECD 教育スキル局アナリストとなる。当時、OECD では第 1 期 Education 2030 Project（～2018 年）の学習の枠組みや設計図づく

表 2 2011 年～2018 年の文部科学省と OECD（経済協力開発機構）の動き

	文部科学省（日本）	OECD（全体会・非公式会合など）
2011年	東日本大震災（3月11日14時46分） 大津いじめ自殺事件（10月）	4月 OECD事務総長来日。 復興教育プロジェクト「OECD東北スクール」誕生。
2013年	いじめ防止対策推進法	2013年2月4日、福島大学にて、OECD教育局次長でPISAの総責任者アンドレアス・シュライヒャー氏の講演会が開催、テーマは「被災地の教育復興とイノベーション」。
2014年	道徳に係る教育課程の改善等について（2月） 中央教育審議会へ次期学習指導要領改訂へ向けての諮問（11月）	5月5日から6日にOECDフォーラム（フランス・パリ）にOECD東北スクールの生徒2名（いわき出身・南三陸町出身）が招待され、事務局とともに参加。OECDフォーラムはタイムリーなテーマを軸にセッションが開催され2014年のテーマは「レジリエンス」。
2015年3月	一部改訂学習指導要領 特別の教科 道徳 誕生	第1期 Education 2030 プロジェクト（～2018年）学習の枠組み・設計図づくり OECDと文部科学省の二国間プロジェクト継承、多国間プロジェクト実施
2016年	学びに向かう資質・能力の枠組み （中教審「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及び必要な方策等について（答申））	※日本はいち早くプロジェクトへの参加意思表示。資金の拠出。 日本はこのプロジェクトの運営理事国のポストを獲得。 （運営理事国；デンマーク、日本、韓国、豪州、ポルトガル、アイルランド） 文科省は教育面での日本のプレゼンスを高める活動を推進。
2017年4月	小・中学校、特別支援学校学習指導要領 告示	（日本の教育制度を諸外国に発信（例；エジプトの「特別活動」）
2018年4月	高等学校学習指導要領 告示	



りについて二国間プロジェクトを多国間プロジェクトへと継承・実施する時期であり、まさしく白井の功績が大きかったと言えよう。この多国間プロジェクトには、日本はいち早く参加意思を表明し資金を拠出した。これにより現行の OECD Education 2030 Project の運営理事国のポストを獲得している。日本は当時、世界における日本の教育力を発信するため、文科省が中心になって教育面のプレゼンスを高める活動を推進しており、実際の効果があがってきているところである。（例；エジプトにおける TOKKATSU「特活」の導入）

当時の東日本大震災の発生した 2011 年から 2018 年の日本の高等学校における現行学習指導要領の告示までの、文科省の動きと OECD の動きを比較対照的にまとめてみたものが、表 2 の年表である。これを見てわかる通り、国立教育政策所のフェローである白井が、OECD Education 2030 Project にかかわり、まさにこの時期が日本の現行学習指導要領の改訂に向けた準備の時期であった。ここに、日本における 21 世紀に育てるべき資質・能力が、OECD のラーニング・コンパスと共通する部分が見られ、一方で日本独自の教育の特色を示した部分もある。白井は、2017 年に文部科学省小中等教育局教育課程課教育課程企画室長になっている。ここでも現行の学習指導要領の骨組みに深くかかわった一人であると証明されてくる。

## (2) 育成すべき資質・能力

2014 年 2 月、当時「道徳に係る教育課程の改善等について」として、中央教育審議会で答申がまとまった。その後「特別の教科 道徳」が他教科のカリキュラム改訂に先駆けて、一部改訂学習指導要領として 2015 年 3 月に告示される。この点は、OECD の動きとは異なる部分であるが、年表（表 2）からわかる通り、当時日本では 2011 年に大津いじめ自殺事件が発生し、2013 年にはいじめに関する法律（「いじめ防止対策防止法」）が制定された。ここでは道徳教育の充実を望

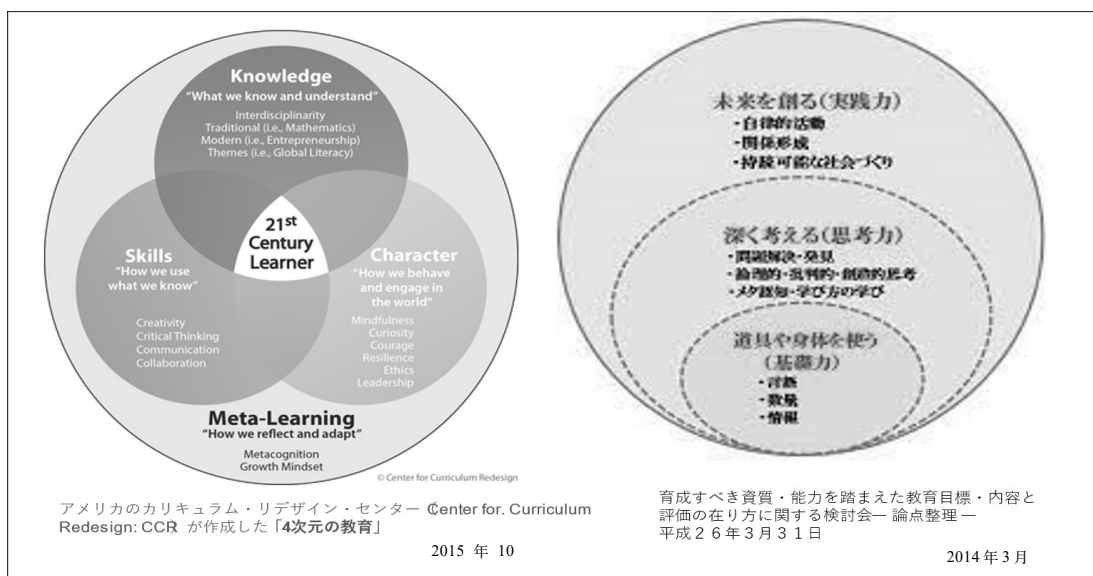


図 1 CCR の「4次元の教育」（米国）と文科省中央教育審議会「育成すべき資質・能力」（論点整理）

む声が保護者や地域社会から高まり国内の流れが大きく影響したと考えられる。その後、2014年2月に「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（中教審第176号）が発表されている。

この発表の直後の2014年3月には「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―」が出され、そこでは育成すべき資質・能力が同心円で描かれている。（図1右側）道具や身体を使う基礎力（言語, 数量, 情報）、深く考える思考力（問題解決・発見, 論理的・批判的・創造的思考, メタ認知・学び方の学び）、未来を創る実践力（自律的活動, 関係形成, 持続可能な社会づくり）を3つの円で示している。当時、学習指導要領全体の改訂の基本となるかたちで示された「育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた日本版カリキュラム・デザインのための概念」（図2参照）は、現行の学習指導要領の基本的なコンセプトになっている。その後11月に中教審に対して文科大臣より次期学習指導要領改訂へ向けての諮問が行われている。

注目したい点は、このカリキュラム・デザインの発表当時、OECDのEducation 2030 projectが進んでいたことである。第1期のプロジェクトは2015年から2018年までとされるが、すでにOECDはパリでOECD東北スクールの生徒をパリに招きフォーラムを開催、タイムリーなテーマを軸にセッションをくりかえ

していた。そして、2015年3月の特別の教科道徳の誕生、2016年の時期学習指導要領の諮問に対する答申「学びに向かう資質・能力の枠組み」となり、2017年には小・中学校が、2018年には高等学校・特別支援学校の学習指導要領が告示されている。

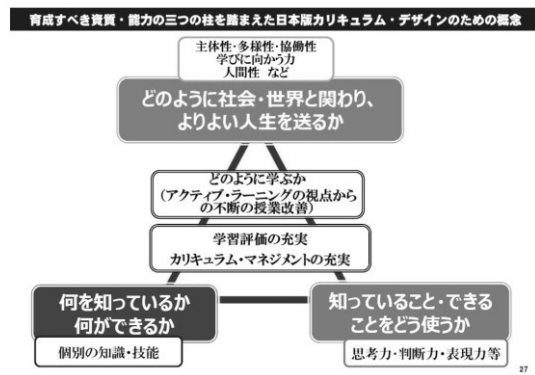


図2 日本版カリキュラム・デザインのための概念 (2014年)

### (3)メタ認知能力は認知能力のひとつに

図1の右のベン図は、2014年に中教審が発表した育成すべき資質・能力の論点整理である。メタ認知能力が、深く考える（思考力）の一つの要素として「メタ認知・学び方の学び」というキーワードで示されている。一方、図1の左のベン図は、2015年にCCR（米国；Center for Curriculum Redesign）が発表した「4次元の教育」にも、Knowledge, Skills, Characterの3つの次元に加えて、「メタ認知能力」(Meta-learning)が3つのベン図の外側に位置付けられている。当時は、メタ認知能力は米国でも日本でも、具体的なワードを用いて示されている。

著書の中でメタ認知能力についてOECD Education 2030 Projectにおいても話し合われたと綴られている。しかし、最終的には認知能力のひとつとして、メタ認知能力を組み込む動きが働いたとされている。この影響は日本の学習指導要領にも見られる。つまり、同心円で示された論点整

理は、現行の学習指導要領の基本概念となる三角形のとなり、メタ認知能力という言葉は消えている。認知能力のひとつがメタ認知能力であるとして、「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」の領域に組み込まれている。「思考力…表現力等」の「等」の中には、こうしたメタ認知能力も含まれていると言えるのだろう。

## 7 まとめと今後の課題

道徳科の授業において、導入-展開-終末でメタ認知能力が求められている点は、実際に指導した教師であれば、周知の事実かもしれない。しかし、あらためて学習指導要領だけでなく、OECDのラーニング・コンパスで示された学習の枠組みにも AAR として示され、育成すべき資質能力としても、認知能力のひとつにメタ認知能力の向上が掲げられている。この点は、道徳教育が道徳性の育成をその教科の目標としている。しかし、それに加えて「特別の教科 道徳」を学ぶことで、世界中のどこの国においても、宗教や価値観が異なり、変化の激しい社会で多様な道徳的価値がある世界において、メタ認知能力が向上することを強調する研究はなかったと言えよう。

今後、「特別の教科 道徳」が世界の「DOUTOKU」として認められていくためには、各国の文化や習俗に影響があっても普遍的な教育内容としてメタ認知能力が向上することを強調することができる。この教科を学ぶことで自分自身の行動をもう一人の自分がしっかりと見つめ直し、自己評価を行い、社会における市民としてしっかりとしたモラルをもってよりよく生きるように教育することができるかと評価されることが必要である。

今後の課題として、このメタ認知能力の向上と道徳科授業の充実の明確な連関を学校現場の協力を得て、臨床的にエビデンスを増やしていくことだろう。また、その結果を広く OECD 加盟国にプレゼンテーションを行い、日本の教育では、OECD Education 2030 Project において示されたメタ認知能力の向上を、「DOUTOKU」という特別の教科が実践し、効果をあげている点、さらにはこの教科を指導することで、日本人の細やかで人や社会を思いやる秩序正しい文化や国民性が育てられてきていることを強調していくことが大事になってくる。

## 《 注 》

- 1 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房
- 2 小学校高学年の学びに関する調査 (2019) ベネッセ総合教育研究所  
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5474> (2022 年 12 月 23 日閲覧)
- 3 OECD サイト  
[http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-compass2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-compass2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) (2022 年 12 月 21 日閲覧)

## [研究論文]

# 「道徳性に係る成長の様子」の見取り方と

## その妥当性・信頼性に関する考察

How to perceive "growth related to morality" and consideration of its validity and reliability

門脇大輔 (立正大学)

KADOWAKI Daisuke(Rissho University)

Key Word：道徳性に係る成長の様子，評価，評価文

### 1. 問題と目的

特別の教科道徳（以下、道徳科）における評価について、小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）（以下、指導要領）では「児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする<sup>(1)</sup>」と記載されている。そして、道徳科の評価の意義について、小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 特別の教科道徳編（以下、指導要領解説）では「教師は道徳科においてもこうした点を踏まえ、それぞれの授業における指導のねらいとの関わりにおいて、児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を様々な方法で捉えて、個々の児童の成長を促すとともに、それによって自らの指導を評価し、改善に努めることが大切である<sup>(2)</sup>」と記載されている。道徳科においては、評価を行うことで、子どもの成長の促進と授業改善につなげていく意図があるということである。評価の基本的な考え方にある、「児童の学習状況」は、学習活動への取組みを見取ることで、把握できるであろう。一方で「道徳性に係る成長の様子」については、内面的資質である道徳性に係る成長であるため、その見取り方は簡単であるとは言えないと考える。道徳性について、指導要領解説では、「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳の実践意欲及び態度を諸様相とする内面的資質である<sup>(3)</sup>」と定義している。加えて、「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない<sup>(4)</sup>」としている。しかし、道徳科では道徳性に係る成長の様子を適切に把握し評価することが求められている。この部分に矛盾が生じているのではないだろうか。

教科化後に文部科学省(2019)が行った調査によると、「教師が道徳教育(「特別の教科 道徳」を含む)を実施する上での課題や困難を感じる事」について、「学習評価の妥当性や信頼性等の担保(小学校(76.9%))」が高い割合を見せている<sup>(5)</sup>。これは、学習状況は見取りやすい性質があるものの、道徳性に係る成長の様子については、「道徳性は見えにくい、道徳性に係る成長の様子は見取る」といった漠然として不明瞭な状況が影響していると考えられる。そのため、妥当性や信頼性の担保に課題や困難を感じてしまう状況が発生しているのではないだろうか。つまり、

道徳性に係る成長の様子をどのように見取るのか、その内容について教師が確たる認識をもつことができなければ、この状況は改善されないであろう。

これまで、道徳科における評価については、指導と評価の在り方<sup>(6)</sup>、評価方法<sup>(7)</sup>などについての研究がなされてきており、道徳科に関する評価の基本的な考え方については整理されてきている。しかし、評価の基本的な考えの一つである、道徳性に係る成長の様子の見取り方に関しては十分に検討されていないと言えよう。そこで、本研究では、道徳科における道徳性について整理したうえで、道徳性に係る成長の様子の見取り方とその妥当性・信頼性について考察していくことを目的とする。このような考察を行うことは、今後の道徳科における評価の妥当性・信頼性の向上に寄与するであろう。

## 2. 研究の方法

本研究にあたり、まず、道徳科における道徳性についての整理が必要となってくるであろう。道徳性についての詳細を整理することで、道徳性に係る成長の様子についての見方の基礎を確認することができるであろう。加えて、これまでどのように道徳性に係る成長の様子が見取られてきたのかについて概観していくことで、その傾向について明らかにすることも必要であろう。そうすることで、道徳性の捉え方と、これまでの評価の傾向をふまえて、道徳性に係る成長の様子の見取り方とその妥当性・信頼性についての検討が可能になると考える。このようなことから、次のような手続きで研究を進めていく。第一に、道徳科における道徳性とは何かについての整理を行う。第二に、道徳性に係る成長を評価した先行事例を概観する。第三に、評価における妥当性と信頼性のエビデンスについての検討をする。第四に第一～第三をふまえ、道徳性に係る成長の様子の見取り方とその妥当性・信頼性について考察する。

## 3. 研究の内容

### (1) 道徳科における道徳性とは何か

先述したように、指導要領解説では、道徳性について「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲及び態度を諸様相とする内面的資質である<sup>(8)</sup>」と定義している。また、道徳性の諸様相については、次のように定義されている。道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である<sup>(9)</sup>。道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである<sup>(10)</sup>。道徳的実践意欲及び態度は、道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する<sup>(11)</sup>。このような人間としての判断能力・善の感情・道徳的価値を実現しようとする意志や身構えの傾向性が道徳性の姿だということである。これらの道徳性の諸様相には、特に序列や段階があるということではないとされている<sup>(12)</sup>。

旧指導要領解説(2008)を見てみると、「道徳性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい

生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる<sup>(13)</sup>」と定義している。教科化以前においても、道徳性は、人間としてよりよくなろうと前向きになることを可能にする人格的特性であることが定義づけられていることが分かる。

このような現行・旧指導要領解説が定義する道徳性について、日本学術会議哲学委員会（2020）の報告では「日本の道徳教育では、道徳性が「心」や「共感」などという個人に内在的なものに求められるが、道徳性はすぐれて対他的で社会的である<sup>(14)</sup>」と問題を指摘している。これは、道徳性が対自的であるとともに対他的であることを示唆していると言えるであろう。この見解の通り、道徳性は個人の内面だけの問題ではないであろう。しかし、道徳科で養う道徳性は、「児童が将来いかに人間としてよりよく生きるか、いかに諸問題に適切に対応するかといった個人の問題に関わるものである<sup>(15)</sup>」とされているため、道徳科においては、対他的ではなく個人に求められるものとする。また、個人に求められる中でも、観念的側面が重要視されているとも考える。道徳性の側面について、安達喜美子（1994）は、心理学の立場から「道徳性とは個人に見い出される一定の道徳的な行動特性であって、道徳的判断という観念（あるいは、意識）的側面と、道徳的行動という行動的側面から成り立っているものといえる<sup>(16)</sup>」と述べている。道徳科においては、行動的側面というよりも観念的側面が重要視されているため、内在して目に見えない道徳性を見ようとしなければならなくなる。そのようなことから、「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない<sup>(17)</sup>」とされていると考える。

以上のことから、道徳科における道徳性とは、人間がよりよくなろうとすることを可能とするために必要な人格的特性であるが、道徳科が観念的側面を重要視する傾向にあるため、個人に内在的であり、その養われ方が判断しにくいと整理することができる。

## （２）道徳性に係る成長を評価した先行事例

そのような養われ方が判断しにくい道徳性に対し、道徳性に係る成長をどのように評価していけばよいのであろうか。2021年に発行されている明治図書「道徳教育 NO. 757<sup>(18)</sup>」に道徳性に係る成長の様子を評価した通知用文例が特集されている。ここでは、その特集を道徳性に係る成長を評価している先行事例として概観していく。

まず、長野県の小学校教員である権田（2021）は、道徳性に係る成長の様子について、「道徳的価値についてよく考えている子」「一面的ではなく多面的・多角的に考えられている子」に焦点を当て、次のような評価を行っている<sup>(19)(20)</sup>。※以下、番号・下線部・【分析】は筆者

○お話「こうさとびができた」の学習では、自分が縄跳びで新しい技ができたときのことを思い出しながら「たくさん練習して、できるって思えばできる」と発言し、努力することで自分に自信をもつことができる、という①気持ちをもつことができました。

【分析】

「たくさん練習して、できるって思えばできる」との発言から、「努力することで自分に自信をもつことができる、という気持ちをもつことができた」と見取っている。

- お話「最後のおくり物」の学習では“おじいさんは、なぜ幸せを感じたぐらいだと言ってたのか”という友達の疑問に対し「自分は夢をあきらめたけど、“ぼく”がその夢を受け継いでくれたから」と発言し、おじいさんの言動の裏にある②思いを感じることができました。

【分析】

「自分は夢をあきらめたけど、“ぼく”がその夢を受け継いでくれたから」との発言から、「おじいさんの言動の裏にある思いを感じることができた」と見取っている。

- 授業が終わった後も、自分の考えをプリントに書き続ける姿がありました。「親切、思いやり」に関するお話のときには「人の気持ちを考えると思いやりが生まれる」と記述し、思いやりの裏にある気持ちに目を向け、③考えを深めることができました。

【分析】

「人の気持ちを考えると思いやりが生まれる」との記述から、「思いやりの裏にある気持ちに目を向け、考えを深めることができた」と見取っている。

- 「生命、自然」に関するお話のときに、これまで見たことや経験したことを交えながら積極的に発言しました。特に、「夕やけ」の学習では「夕やけの色は毎日違うからきれい」と発言し、自然の美しさの価値に④気がつくことができました。

【分析】

「夕やけの色は毎日違うからきれい」との発言から、「自然の美しさの価値に気がつくことができた」と見取っている。

- お話「空色の自転車」の学習では、友達の考えを聞きながら、一生懸命メモをしていました。その中に「命って大切にしないと。一つしかないものだから」という一文がありました。友達の考えを聞きながら、命に対する自分の⑤考えを広げることができました。

【分析】

「命って大切にしないと。一つしかないものだから」という記述から、「命に対する自分の考えを広げることができた」と見取っている。

- 常に「自分だったら…」という視点で、お話の内容を捉えていました。「親切、思いやり」についての学習では「私も友達に優しくしたい」と記述し、相手に対して思いやりのある行動をすることへの⑥意欲をもつことができました。

【分析】

「私も友達に優しくしたい」との記述から、「相手に対して思いやりのある行動をすることへの意欲をもつことができた」と見取っている。

- 「正直、誠実」についての学習では「時と場合によっては、欲に負けてしまうこともある。

でもそれに負けずにいられればいい」と記述し、人間誰もが抱いている欲や弱さを理解しつつ、目指していききたい誠実な生き方を⑦自分なりに見出すことができました。

#### 【分析】

「時と場合によっては、欲に負けてしまうこともある。でもそれに負けずにいられればいい」との記述から、「人間誰もが抱いている欲や弱さを理解しつつ、目指していききたい誠実な生き方を自分なりに見出すことができた」と見取っている。

次に、愛知県の小学校教員である松下(2021)は、道徳性に係る成長の様子について、「今までの自分と比較して考えられている子」「自分の生き方について考えられている子」に焦点を当て、次のような評価を行っている<sup>(21)(22)</sup>。※以下、番号・下線部・【分析】は筆者

○頑張ることのよさについて話し合いました。話し合いを通して、自分がやろうと思ったことをやり遂げるためには「ただやる」だけではなく、「あきらめないで最後までやりきることが大切」だと⑧改めて考えることができました。

#### 【分析】

話し合いの様子から、「『ただやる』だけではなく、『あきらめないで最後までやりきることが大切』だと改めて考えることができた」と見取っている。

○明るい心で過ごすことのよさについて学習しました。主人公と自分の過去を重ねながら、「僕も失敗したことを言えなかったときがあったよ」と共感する手紙を書くとともに、素直に失敗を認められる心をもちたいという⑨気持ちを高めることができました。

#### 【分析】

「僕も失敗したことを言えなかったときがあったよ」と手紙に書いたことから、「素直に失敗を認められる心をもちたいという気持ちを高めることができた」と見取っている。

○「かぼちゃのつる」の学習では、自分勝手につるを伸ばすかぼちゃの気持ちについて考える活動を通して、「好き勝手にやるとお友達に迷惑がかかっちゃうから気をつけていこう」と⑩生きていく上で大切なことについて考えることができました。

#### 【分析】

記述か発言かは不明だが、「好き勝手にやるとお友達に迷惑がかかっちゃうから気をつけていこう」という考えから、「生きていく上で大切なことについて考えることができた」と見取っている。

これらの先行事例では、内容項目に関わる記述や発言を根拠として、道徳性に係る成長の様子を見取っている。そして、見取っている様子は次の10点であった。①「気持ちをもち」②「思いを感じる」③「考えを深める」④「気がつく」⑤「考えを広げる」⑥「意欲をもち」⑦「自分なりに見出す」⑧「改めて考える」⑨「気持ちを高める」⑩「生きていく上で大切なことについて考える」。先行事例は、主にこのような様子が、道徳性に係る成長の様子として見取ることができることを示唆している。



### (3) 評価における妥当性・信頼性のエビデンスについての検討

前項では、先行事例においてどのように道徳性に係る成長の様子が見取られてきたのかを概観してきた。見てきたような先行事例がある一方で、先述したように現場の教師は「学習評価の妥当性や信頼性等の担保（小学校(76.9%)）」に課題や困難を感じている。そこには、道徳性は養われ方が判断しにくい特性があるため、教師の主観による推測的な評価でよいものであろうかという意識が働いていると思われる。つまり、エビデンスが示せないということであろう。そこで、評価における妥当性・信頼性のエビデンスについて検討したい。

道徳性に係る成長の様子を把握することについて、永田(2017)は「「係る」という言葉に注目してください。前述の通り、道徳性を直接評価することは難しいため、道徳性を取り巻く様子も含めて、幅広く柔軟に評価する姿勢の重要性を示しています<sup>(23)</sup>」と述べている。直接評価することが難しい道徳性であるからこそ、道徳性に関係しているであろう子どもの成長を見取ることによって評価していくということである。

さらに永田(2017)は評価の具体として「具体的には、『自分とは異なる価値観を受け入れていた』『ある行動のよさに気づいた』など、子どもが見せた成長の姿を言葉で表現することになります<sup>(24)</sup>」と述べている。つまり、道徳性に係る成長の様子について評価するということは、子どもが表出させている事柄から、内在的な道徳性の成長を推測していく営みであると言ってもよいだろう。このことについて、中山(2018)は「児童生徒の道徳性に係る成長の状況という見えない部分を信じて、見える部分から推し量る<sup>(25)</sup>」と述べている。中山が述べている「推し量る」といった営みは、必ずしも教師の主観はぬぐえない。しかし、指導要領解説に「児童の成長を見守り、努力を認めたり、励ましたりすることによって、児童が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すことが求められる<sup>(26)</sup>」と述べられていることから、内在的な道徳性の成長を推測し、評価していくことは、主観であろうとも教師が子どもの成長を願いながら見取っていること自体が評価の妥当性・信頼性のエビデンスであると言ってもよいと考える。

## 4. 全体考察（「道徳性に係る成長の様子」の見取り方とその妥当性・信頼性について）

本研究では、道徳科における道徳性について整理したうえで、道徳性に係る成長の様子の見取り方とその妥当性・信頼性について考察していくことを目的としてきた。

第一に、道徳科における道徳性とは何かについての整理を行い、道徳科における道徳性とは、人間がよりよくなるようにすることを可能とするために必要な人格的特性であるが、道徳科が観念的側面を重要視する傾向にあるため、個人に内在的であり、その養われ方が判断しにくいと整理した。第二に、道徳性に係る成長を評価した先行事例を概観し、道徳性に係る成長の様子として見取ることができる事例を整理した。第三に、評価における妥当性・信頼性のエビデンスについての検討をし、道徳性に係る成長の様子について評価するということは、子どもが表出させてい

る事柄から、内在的な道徳性の成長を推測していく営みであるとした。また、評価は必ずしも教師の主観はぬぐえないが、教師が子どもの成長を願いながら見取っていること自体が評価の妥当性・信頼性のエビデンスであると考えた。

ここでは、第一～第三をふまえ、道徳性に係る成長の見取り方とその妥当性・信頼性について考察し、今後の道徳科における評価の妥当性・信頼性の向上へむけての知見としてまとめる。

まず、道徳性に係る成長の様子の見取り方についてである。子どもたちのどのような様子を見取るかについては、多く先行事例が見られる。そこに共通することは、教師が子どもたちの発言や記述から①「気持ちをもつ」②「思いを感じる」③「考えを深める」④「気がつく」⑤「考えを広げる」⑥「意欲をもつ」⑦「自分なりに見出す」⑧「改めて考える」⑨「気持ちを高める」⑩「生きていく上で大切なことについて考える」等の具体的な様子を見出していくことである。このような様子は、子どもが表出させている事柄から、内在的な道徳性の成長を推測し、見出していく。そうすることで、道徳性に係る成長の様子の評価が可能となる。

次に、評価の妥当性・信頼性についてである。これらについて現場の教師が課題や困難を感じているのは、説明責任を果たす必要があるためであろう。他教科においては、テストの点数も説明のエビデンスとなりうる。では、道徳科の評価における道徳性に係る成長の様子については、何を説明の軸とするのか。これについては、授業内で子どもからどのような事柄が表出されているのかをつぶさに見取り、子どもの成長を願いながら、内在的な道徳性の成長を推測した内容が説明のエビデンスになりうると思う。そのため、臆することなく子どもの道徳性に係る成長の様子や兆しを捉え、子どもの心を前向きにしていく評価を行っていくことが、評価の妥当性や信頼性の担保につながると考える。

そして、評価の意義についてである。道徳性は、個人に内在的であり、その養われ方が判断しにくいいため、所謂、見えない。そうすると、見えないものを評価するのといったことを問題にする声も出てくるであろう。しかし、見えるか見えないかが問題ではなく、そうであると願うところに道徳科における評価の意義があると思う。そもそも評価の意義の一つの側面に「個々の児童の成長を促す<sup>(27)</sup>」がある。評価を通して、子どもの心を前向きにし、道徳性を養えるようにしていくのである。

最後に、本研究における結論と今後の展望について述べる。本研究の結論は次の3点である。

1点目は、道徳性に係る成長の様子は、子どもが表出させている事柄から、教師が内在的な道徳性の成長を推測することで見取る。2点目は、教師が子どもの成長を願いながら、道徳性に係る成長の様子を見取っていること自体が評価の妥当性・信頼性のエビデンスであると言える。3点目は、見取った道徳性に係る成長の様子について、そうであると願うところに評価の意義がある。今後の展望としては、道徳性に係る成長の様子の見取り方について、先行事例をさらに調査し、見取られる具体的な様子についてのタイプを確認していく。そして、それらを考察することで、評価に関する知見としてまとめていく。

《 註 》

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）』東洋館出版社，2018 年，165 頁。
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき，2018 年，108 頁。
- (3) 同上，109 頁。
- (4) 同上，109 頁。
- (5) 文部科学省『平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査』，2019 年，14 頁。
- (6) 竹田敏彦「道徳科の指導と評価の在り方ー「特別の教科 道徳」の趣旨を生かしてー」『安田女子大学紀要』46，2018 年，61-70 頁。
- (7) 林泰成・渡邊真魚「道徳科の評価方法としてのエピソード評価」『上越教育大学研究紀要』第 36 巻第 2 号，2017 年，379-388 頁。
- (8) 前掲(2)，109 頁。
- (9) 同上，20 頁。
- (10) 同上，20 頁。
- (11) 同上，20 頁。
- (12) 同上，20 頁。
- (13) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』，2008 年，15 頁。
- (14) 日本学術会議哲学委員『道徳科において「考え，議論する」教育を推進するために』，2020 年，9 頁
- (15) 前掲(2)，109 頁。
- (16) 安達貴美子「道徳性の発達とは何かー道徳概念の検討ー」『茨城大学教育学部紀要』43 号，1994 年，153 頁。
- (17) 前掲(2)，109 頁。
- (18) 明治図書『道徳教育 No. 757』，2021 年
- (19) 権田愛香「道徳的価値についてよく考えられている子」『道徳教育 No. 757』明治図書，2021 年，30 頁。
- (20) 同上，31 頁。
- (21) 松下恭平「今までの自分と比較して考えられている子」『道徳教育 No. 757』明治図書，2021 年，32 頁。
- (22) 同上，33 頁。
- (23) 永田繁雄「授業の中での子どもの変化を継続的に捉え、子どもの成長を促す「支援的評価」を」『VIEW21 教育委員会版 Vol. 4』ベネッセ教育総合研究所，2017 年，18 頁。
- (24) 同上，18-19 頁。
- (25) 中山和彦「道徳科における「指導と評価の一体化」に関する考察」『白鷗大学教育学部論集』12(1)，2018 年，184 頁。
- (26) 前掲(2)，109 頁。
- (27) 同上，108 頁。

## 平野武夫の「体験の内省」理論の整理と考察

Organizing and Discussing Takeo Hirano's Theory of "Reflection of Experience"

曾根原 和明 (品川区立大井第一小学校)

### 1. はじめに

「特別の教科 道徳」の「目標」には、「自己を見つめる」学習が含まれており、文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」(以下「解説編」)では、「自己を見つめるとは、自分との関わり、つまりこれまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、更に考えを深めることである。このような学習を通して、児童一人一人は、道徳的価値の理解と同時に自己理解を深めることになる。また、児童自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるようになる」<sup>1</sup>と解説されている。しかし、文部科学省(2022)「道徳教育実施状況調査」によると、「道徳科の授業を実施する上での課題」として「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」を選択した小学校の割合は56.9%であった。これは、「話合いや議論などを通じて、考えを深めるための指導」の63.8%に次ぐ、2番目に上位の課題である<sup>2</sup>。すなわち、「自己を見つめる」学習に小学校現場が大きな困難を抱えていることが分かる。

この原因の一つに「自己を見つめる」学習が、他者の間接体験を通じた活動に閉じてしまっていることが考えられる。西野(2017)は、「『道徳の時間』は、特設以来、『内面化』、『内面的自覚』、『価値の自覚化』など、表現を変えつつも『内面的資質』の育成を目指してきた。しかし、内省を強調するあまり、生活体験や実践から切り離され、教材で『自己をみつめる』閉じた学習になっている現状がある」<sup>3</sup>と指摘している。林(2016)も「道徳科の授業の多くは、教材に描かれる内容を中心とした間接的な体験をもとに行われる」<sup>4</sup>と述べている。すなわち、自分自身の直接体験ではなく、他者の間接体験を通じた「自己を見つめる」学習が、「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」を困難にしていると考えられる。

渡邊(2021)は、「人生とは経験であり、経験のなかに人生の秘義は凝縮しており、この経験のうちに人生の意味のすべてが結晶しているように考えられるのである。したがって、自己自身とは、当の自己自身の経験の全体であるよりほかにはないことになる」<sup>5</sup>と「自己自身の経験」の重要性を指摘している。ここで一度、直接体験を通じた「自己を見つめる」学習の意義や方法を問い直すべきではないか。

本稿では、平野武夫の「体験の内省」理論に着目する。平野は、「関西道徳教育研究会」を組織し、先駆的な指導者として永年にわたり道徳教育に携わった人物である。「道徳もしくは道徳

的価値（善）が、二つもしくは2つ以上の価値が相対立する『価値葛藤の場』を生きぬく葛藤克服体験において、すぐれて生起するものである」<sup>6</sup>と考へ、価値葛藤論を提唱した。平野授業論の特徴として、子どもの生活上の価値葛藤を解決する問題解決学習の原理に立ち、問題状況を克服するために各自に内省を促すことで、道徳的体験の内面的な深化を図ることが挙げられる。このような自らの行為を意識的に吟味する「体験の内省」と、「自己を見つめる」学習との関連性が高いと考へ、「体験の内省」理論に着目した。

以上のことから、本稿では、二つの論点を設定し、「自己を見つめる」学習に求められることを明らかにすることを旨とする。

第一に、平野の直接道徳体験と間接道徳体験の捉えを比較することを通して、直接体験を内省することにどのような意義があるかを明らかにする。

第二に、第一の論点で明らかにした意義を具現化するために、平野の価値葛藤論に基づく授業展開を確かめつつ、道徳科授業における直接体験の役割と位置付けを明らかにする。

## 2. 直接体験を内省することの意義

平野は、子どもの直接道徳体験における主体的な内省（自己反省）を「中核的な方法原理」とし、「他者体験の理解」に終始する道徳授業に警鐘を鳴らした。

本来「道徳」というものは「自己自身の問題」であり、従って道徳はまず何をおいても、児童生徒自身が、その日常の生活現実において直面する「人生の岐路」に立って、「いかに行きか」と迷い悩む問題場面、即ち「価値葛藤の場」を、彼ら自らの自由意志によって選択・決断させなくてはならない。そしてここを出発点とするより外に、有力な方途は絶対がないというべきであろう<sup>7</sup>。

平野は、「道徳授業はあくまでも、道徳現象を『自己自身の中に』求め、『自己自身の道徳のあり方』を究明することを第一義とするものでなければならない」<sup>8</sup>と考へた。この「自己自身の道徳的あり方」を捉えるためには、自己が自己そのものを対象化することでは実現しない。「自己の道徳体験における動機（欲求・志向・決意）とか、実践遂行の態度やその結果」、「行為」<sup>9</sup>などを対象化する必要がある。これらを対象化することにより、「自己の在り方」を客観的に冷静に認識することができ、さらにこれを批判（自己批判）し、自らの道徳的有限・不完全を自覚することが可能となる。

平野は、このような直接道徳体験の内省を重要視するのに対し、「資料の理解中心」に傾き過ぎている道徳授業を道徳教育の「不振低調の原因」<sup>10</sup>とまで言い切る。

道徳授業に「資料の理解」が必要なことに対しては、別に異論はないが、しかしそれは所詮

「他者道德体験の理解」に外ならず、「他者道德体験の理解」だけをいかに徹底しても、それは遂に主体的な道徳的実践力の育成に転じることは不可能であるといわねばなるまい。しかもこのような「資料の理解」という「他者道德体験の理解」に終始する道徳授業は、必然に、指導対象である学級の児童生徒の生活現実から遊離することをまぬかれないであろう<sup>11</sup>。

すなわち、主体的な道徳的実践力を育成するためには、自己に関わりのない他者の道徳体験を対象的・批判的に考察させることに止まるのではなく、道徳の問題を自分自身の問題として捉えるものでなくてはならない。そのためには、まず自己の直接道徳体験を内省することから始めなければならないのである。

ところで、平野がこのように「体験の内省」の重要性を説いたのにも関わらず、現代の道徳科において、「自己を見つめる」学習が教材に閉じていることの背景には何があるのか。

「解説編」には、「教材については、例えば、伝記、実話、意見文、物語、詩、劇などがあり、(中略)それらを学習指導で効果的に生かすには、登場人物の立場に立って自分との関わりで道徳的価値について理解したり、そのことを基にして自己を見つめたりすることが求められる<sup>12</sup>とある。他者の間接道徳体験を扱った伝記などの教材を通した「自己を見つめる」学習が「解説編」に示されているのである。

また、現教科調査官の浅見(2021)は、道徳科において教材を活用する理由として「複数の子供がいれば、ねらいとする道徳的価値に関わる子供たちの体験も様々です。それら複数の体験で感じたり、考えたりしたことは、さらに多岐にわたっていくと思われます。条件や状況が異なれば、これらを授業時間内で取り扱うことは非常に困難です。学習して考えが広がったとしてもなかなか深まらないかもしれません<sup>13</sup>と説明している。

このような、間接経験を通した「自己を見つめる」学習の提示や、直接経験を扱うことでの学習の深まりへの懸念などが、「自己を見つめる」学習を教材に閉じさせていると考えられる。

確かに、教師の導きにより、子ども一人一人の感じたことや考えたことを相互に関連付け、考えを深める授業の実現は困難であろう。しかし、平野が目指した、直接体験における「自己の在り方」を批判することにより、自らの道徳的有限・不完全を自覚させることは実現可能である。

以上のことから、本稿の第一の論点である直接体験を内省することの意義として、直接体験における「自己の在り方」を批判することにより、自らの道徳的有限・不完全を自覚できることを挙げる。

他者の道徳体験の理解に終始する道徳授業では、「児童生徒の生活現実から遊離」するため、「自分との関わり、つまりこれまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、更に考えを深める<sup>14</sup>ことは難しい。「自己を見つめる」学習においては、直接道徳体験における「自己のあり方」を対象化する場の確保が求められるのである。

### 3. 道徳科授業における直接体験の役割と位置付け

#### 3. 1. 価値葛藤論に基づく授業展開における「体験の内省」の位置付け

直接体験を内省することの意義として、直接体験における「自己の在り方」を批判することにより、自らの道徳的有限・不完全を自覚できることを述べた。平野は、このような「体験の内省」を道徳授業にいかん位置付けたのであろうか。

平野は、図1のように、道徳授業の展開を三段階にて構成している<sup>15</sup>。

第一段階は「体験の内省」である。自己が直面している価値葛藤体験、およびそれを克服しようとした価値選択の態度など自己の在り方を対象化し、謙虚に内省（自己反省）させ、その葛藤の克服における自己の道徳的有限・不完全を自覚させる。

第二段階は「他者体験の理解」である。道徳的有限・不完全の自覚の上に立って、自己の道徳的態度をさらに純化・拡充するために、よりすぐれた「他者の道徳体験」を、その表現としての「資料」を媒介として理解（追体験）させ、そこから人生の生き方を学びとらせる。

第三段階は「相互浸透」である。第二段階の「他者体験の理解」を、第一段階の「体験の内省」による道徳的自覚との相互浸透によって、自己の道徳問題として主体的に受けとめさせる。このような過程を辿ることによって、自己が直面する価値葛藤体験を強く正しく生きぬこうとする道徳的向上への実践的意志が振起され、自己のより低い道徳体験の狭い殻を突き破り、よく道徳的に高く超越発展（「道徳的自己超越」）を試みることができるのである。

このように「体験の内省」は、授業展開の第一段階に位置付いている。第二段階の「他者体験の理解」との接点となる道徳的有限・不完全の自覚までは、具体的にどのような過程を辿るのであろうか。平野は、価値葛藤論に基づく授業の展開過程を表1の通りに示している<sup>16</sup>。

展開段階の最初に位置付く「体験の内省」は、A「問題場面の具象化」とB「問題点の省察」という二つの小段落を辿って展開される。A「問題場面の具象化」では、自己が直面した「価値葛藤の場」の問題状況を回想（想起）して、今あたかもその場に直面しているかのような心的状況をさまざまと再現させる。この「具象化」が不十分であったり、欠如したりしたままB「問題点の省察」に入っても、その省察は、きわめて抽象的な概念的な考察に終わり、「道徳的自己超越」を期することができない。A「問題場面の具象化」は、主として「自己の道徳体験の回想・想起・

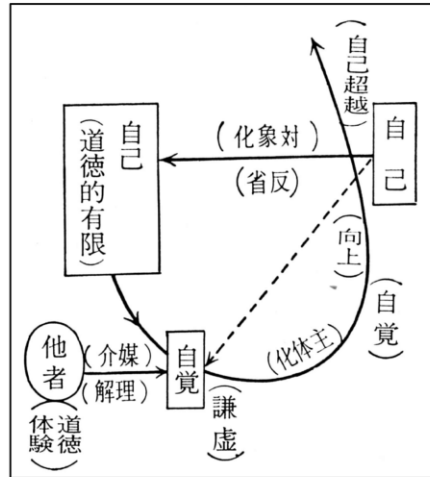


図1 「道徳的自己超越」までの過程 (平野、1975、p. 191)

表1 価値葛藤論に基づく授業の展開過程（平野、1967、p. 390）

終結	展開			導入	学習（指導）の展開過程
C B A 「批判による主体化」 「原理的考察―法則化」 「連関」	他者の理解		体験の内省	C B A 「学習動機の喚起」 「学習目的の自覚」 「学習計画の樹立」	
	追思考	追体験			
(主体化) ← (一般化)	C B A 「想定」 「研究」 「確認」 倫理思想 ← (追思考)	B A 「問題場面の具象化」 「追体験」 「発表」 「話し合い」 「理解」 「問題点の考察」 「想定」 「考察」 「解決」 価値葛藤 ← (追体験)	B A 「問題場面の具象化」 「回想（想起）」 「発表」 「話し合い」 「理解」 「問題点の省察」 「想定」 「省察」 「解決」 価値葛藤 ← (内省)	問題意識 ← (共通化)	
B A 共同思考 個人思考	B A 共同思考 個人思考	B A 共同思考 (個人) (共同) 個人思考	B A 共同思考 (個人) (共同) 個人思考	C B A 共同思考 個人―共同 個人思考	学習形態

発表・理解」を個人思考によって展開し、B「問題点の省察」は、主として「自己道徳体験における問題点の想定・省察（考察）・解決」を学級的な共同思考によって進められる。

このように、道徳的有限・不完全の自覚の上に立ち、児童生徒の道徳的態度をさらに純化・拡充させるために、平野は、他者の道徳体験の理解の前段階に「体験の内省」を位置付けた。そして、道徳的有限・不完全の自覚までは、具体的に「問題場面の具象化」や「問題点の省察」という小段落を構想した。

### 3.2. 道徳科授業における一般的な指導展開との比較

ここまで価値葛藤論に基づく授業展開における直接体験の位置付けを見てきたが、ここでは、道徳科授業における直接体験の役割を明らかにするために、現代における一般的な授業展開（以下「一般型」）との比較を試みる。



表2<sup>17</sup>は、田沼（2022）が「わが国でも戦前の修身科や今日の道德科授業における一般的な指導法として普及している」<sup>18</sup>と述べる伝統的価値教化アプローチの授業展開をまとめたものである。「導入」の「子供たちの日常経験を引き出したり」や「展開後段」の「自分の生き方を振り返らせ」という表現に見られる通り、従来から道德授業において直接体験それ自体は扱われてきた。それでは、平野「体験の内省」理論における直接体験の扱いと「一般型」における直接体験の扱いにはどのような違いがあるのか。

表2 伝統的価値教化アプローチによる道德科授業の一般的な基本型（田沼、2022、p. 104）

指導展開過程		主な学習活動
導 入		ねらいとする価値について方向づけをする段階であり、子供たちの日常経験を引き出したり、取り上げる価値へのかかわりを持たせたりして課題意識をもたせる。
展 開	前 段	道德教材（道德的体験）にかかわらせ、教材に含まれた道德的問題を追求する過程を通じて道德的価値に気づかせる。
	後 段	道德教材を介しての価値追求から離れ、そこで気づいた道德的価値に照らして自分の生き方を振り返らせ、主体的に価値自覚をさせる。
終 末		本時でねらいとする道德的価値について整理し、まとめる。そして、これからの日常生活における実践意欲を喚起する。

「体験の内省」理論によると、我々は「自己の在り方」を自己批判することにより、価値葛藤の克服における自らの道德的有限・不完全を自覚する。なぜなら、「『価値葛藤の場』に直面して、いかに英知をつくし、真実を貫き通したとしても、有限存在としての宿命をまぬがれない人間としては、なおそこに全く過誤なきを期することは不可能であるからである」<sup>19</sup>。自己の道德的実践力が有限・不完全であることを自覚したとき、課題解決に臨む態度は極めて誠実かつ謙虚となる。誠実・謙虚な実践態度の人は、他者のより高い道德体験を媒介することによって、自己の過誤をあらため、次の実践におけるより多くの完全性を試みるのである。このようにして我々の道德的人格は次第に向上発展していく。すなわち、「自己の道德的有限を自覚することが、自己の道德的向上への努力を生み出す有力な基盤」<sup>20</sup>となるのである。つまり、「体験の内省」理論における直接体験は、自己の道德的有限に気づき、道德的向上への基盤を形成するための手段としての役割を有している。また、「自己の在り方」に注目するため、「自己理解を深めること」や「これからの課題や目標を見付けたりすること」といったまさに「自己を見つめる」学習といえる。

一方「一般型」における直接体験は、「伝統的価値教化アプローチ」の目的が「道德的価値の教化あるいは価値伝達」<sup>21</sup>であることから、「価値について方向づけをする」ことや「価値自覚を

させる」ことに使われる。あくまでも、直接体験は、道徳的価値を伝達して内面化させるための手段なのである。

以上のことから、道徳科授業における直接体験は、自己の道徳的有限に気付き、道徳的向上への基盤を形成するための手段としての役割を果たし得る。価値葛藤論に基づく授業展開においては、道徳的有限・不完全の自覚の上に立ち、児童生徒の道徳的態度をさらに純化・拡充させるために、他者の道徳体験の理解の前段階に「体験の内省」を位置付ける。そして、道徳的有限・不完全の自覚までに、「問題場面の具象化」や「問題点の省察」という小段落を迎えることが求められる。

#### 4. おわりに

本稿の冒頭でも触れた通り、「自己を見つめる」学習が、他者の間接体験を通じた活動に閉じてしまっているという現状が、「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」を困難にしていると考えられる。そこで、直接体験を通じた「自己を見つめる」学習の意義や方法を問い直すために、平野の「体験の内省」理論に着目した。

本稿では、以下の二つの論点を設定し、「自己を見つめる」学習に求められることを明らかにすることを目指した。

第一の論点は、平野の直接道徳体験と間接道徳体験の捉えを比較することを通して、直接体験を内省することにどのような意義があるか明らかにすることであった。調査の結果、直接体験を内省することの意義として、直接体験における「自己の在り方」を批判することにより、自らの道徳的有限・不完全を自覚できることを明らかにした。

第二の論点は、第一の論点で明らかにした意義を具現化するために、平野の価値葛藤論に基づく授業展開を確かめつつ、道徳科授業における直接体験の役割と位置付けを明らかにすることであった。調査の結果、道徳科授業における直接体験は、自己の道徳的有限に気付き、道徳的向上への基盤を形成するための手段としての役割を有している。そして、他者の道徳体験の理解の前段階に「問題場面の具象化」や「問題点の省察」を位置付けることが求められることを明らかにした。

今後の課題は、「体験の内省」理論の効果の実証である。浅野・南埜（2015）<sup>22</sup>や山見（2011）<sup>23</sup>の研究によると、児童にとって自分の経験を想起することは難しいとされる。「関西道徳教育研究会」による平野・宮田（1960a）<sup>24</sup>、平野・宮田（1960b）<sup>25</sup>などの実践記録の分析を通し、「体験の内省」理論の実証を進めていく。

## 引用文献

- 1 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」  
「第2章 道徳教育の目標 第2節 道徳科の目標」。
- 2 文部科学省（2022）「道徳教育実施状況調査」（令和3年度実施）。
- 3 西野真由美「体験重視の道徳」香川大学教育学部附属高松小学校（2017）『創る-2 領域カリキュラムで子どもが変わる！教師が変わる！』東洋館出版社、p.128。
- 4 林敦司「体験活動」貝塚茂樹・関根明伸（2016）『道徳教育を学ぶための重要項目100』教育出版株式会社、p.132。
- 5 渡邊二郎（2021）『増補 自己をみつめる』左右社、p.12。
- 6 平野武夫（1985）『道徳的実践力の育成をめざす 道徳教育は教師中心か生徒中心か -価値葛藤の場において-』全国道徳教育研究者連盟・関西道徳教育研究会、p.201。
- 7 同書、pp.2-3。
- 8 平野武夫（1983）『道徳的実践力の育成をめざし 道徳授業の活性化への展開原理 -価値葛藤の場において-』全国道徳教育研究者連盟、p.35。
- 9 平野武夫（1975）『実践力の根基に培うために 軌道修正を迫られる道徳授業 -道徳授業の方法原理の確立-』関西道徳教育研究会、pp.209-210。
- 10 平野武夫（1985）前掲書、p.2。
- 11 同書、p.2。
- 12 文部科学省（2017）前掲書、「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導」
- 13 浅見哲也（2021）『道徳科 授業構想グランドデザイン』明治図書出版株式会社、p.68。
- 14 文部科学省（2017）前掲書、「第2章 道徳教育の目標 第2節 道徳科の目標」。
- 15 平野武夫（1975）前掲書、p.191。
- 16 平野武夫（1967）『価値葛藤の場と道徳教育』黎明書房、p.390。
- 17 田沼茂紀（2022）『道徳科教育学の構想とその展開』北樹出版、p.104。
- 18 同書、p.103。
- 19 平野武夫（1985）前掲書、pp.211-212。
- 20 平野武夫（1975）前掲書、p.190。
- 21 田沼茂紀（2022）前掲書、p.102。
- 22 浅野信彦・南埜実香（2015）「子どもの自己省察を促すための道徳授業づくりの視点」『教育学部紀要』第49号、pp.39-51。
- 23 山見育志（2011）「道徳的価値の内面的自覚を深める道徳指導法の研究-道徳的価値を再構成する活動を通して-」『教育実践研究』第19号、pp.349-356。
- 24 平野武夫・宮田丈夫編（1960a）『価値葛藤の場を生かす 道徳時間の展開過程 小学校編』明治図書出版。
- 25 平野武夫・宮田丈夫編（1960b）『価値葛藤の場を生かす 道徳時間の展開過程 中学校編』明治図書出版。

## [実践研究論文]

# 道徳科授業における問題意識の

## 引き出し方・生かし方に関する一考察

A Study on How to Draw Out and Make Use of Problem Awareness in Moral Classes

梅澤 正輝（東京都杉並区立桃井第三小学校）

### 1 問題の所在と研究の目的

#### （1）問題の所在

道徳の授業が「道徳の時間」から、「特別の教科 道徳（道徳科）」となり本格実施されてから、小学校では5年、中学校では4年が経つ。文部科学省からは、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的な行為に関する体験的な学習」（註1）と指導法の例が打ち出され、現場では多くの教員が試行錯誤しながら授業に取り組んでいる。

さて、近年では、道徳科授業で「学習問題（テーマ）」や「めあて」を設定し、板書に表記する実践が増えてきている。実際に、書籍の事例や指導書でも、そのような事例が増えている。例えば、道徳科教科書「新しい道徳3」（東京書籍）では、教師用指導書にある35の教材のうち14の教材で、道徳的価値にまつわるテーマを立てる学習が紹介されている（註2）。また、田沼（2021）「板書&イラストで分かる365日の全授業 小学校道徳5・6年」では、全ての授業展開の中で「めあて」が記載されている（註3）。

このように、道徳科授業の中で児童が「問い」をもったり、学級で設定したりすることの重要性についての文献を読んだり発表を聞いたりする機会は増えたが、「どのように問題意識を『問い』や『テーマ』の形に練り上げたのか。」という過程について明らかにしている文献は少ないと感じている。また、「問い」や「テーマ」を導入で教師が提示するだけであったり、そもそも「問い」や「テーマ」を道徳で立てることを批判的に捉える教員がいたりすることも事実である。

#### （2）研究の目的

そこで、本稿では、道徳科授業における問題意識の必要性について考察し、児童の問題意識を生かした道徳科授業をいくつかの学習過程にパターン化することを試みる。

多くの形式の教材があったり、三つの指導方法が例示されたりしていることから分かるように、すべての授業が同じ進め方になることは、あり得ないだろう。また、児童が授業のどの場面でのように問題意識をもつかは、教材や道徳的価値によって異なるはずである。つまり、他教科等以上に、学習展開も多様なものがあるはずだということだ。

そのような中、論者は、児童の問題意識を生かした授業はいくつかのパターンに整理できるのではないかと考えた。本稿では、読み物教材を用いた授業の中で児童の問題意識を引き出す過程

に着目していく。授業の中で児童の問題意識をどのように引き出し、生かすかというプロセスを明らかにすることで、児童の学習意欲の喚起や話し合い活動の充実につなげていきたい。

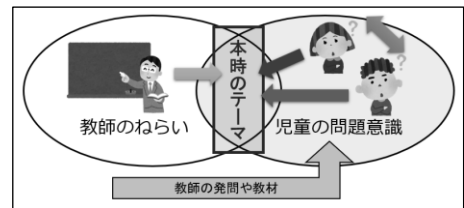
## 2 研究の方法

### (1) 問題意識の必要性

授業実践の前に、学習における問題意識の必要性を考察する。道徳科に限らず、授業の中で児童が問題意識をもつことは、学習内容について主体性をもって考えていくために必要である。「主体的な深い学び」の成立条件について、寺本(2016)は、「自分自身の問題意識をもってはじめて、追究する課題が明確(課題発見)になるといえ、全てのスタートとなるといえる。」と述べている(註4)。このように、児童がよりよく学びに向かうためには、問題意識が必須なのである。

最近では、どの教科等でも、児童に対して「何を考えたいか。」と発問するなど、児童の主体性を生かして「問い」や「テーマ」を設定することが増えてきている。これに対し、論者は、児童の思いを引き出して「問い」や「テーマ」を設定することには賛同しつつも、やはり、学習指導要領をもとにした公教育という観点からすれば、「何でも児童の思い通り」としてはならないと考えている。つまり、あくまで教師の

【図1 学習テーマ設定の考え方】



支援や工夫によって、児童が問題意識をもつべきと考えるのである。この点について、田村(2015)は、「子どもが自ら課題をもつことが大切だからと言って、教師は何もしないでじっと待つのではなく、意図的な働きかけをすることが重要である。」「教科の特性や単元の特性に応じて、子どもの興味・関心に比重が置かれる場合もあれば、教師の願いに重きが置かれることもある。」と述べている(註5)。これを図解すると、【図1】のようになるだろう。この重なり部分が大きければ大きいほど、児童の問題意識が高まっている状態であると言える。

### (2) 道徳科における問題意識

児童の問題意識は、通常の教科等だけでなく、道徳科においても大切な役割を担うだろう。問題意識があるからこそ、児童は教材や他者と関わり、過去の自分を見つめ、自己の生き方についての考えを深めることができると思う。

道徳科における問題意識について、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016)は、「道徳的な問題には、例えば、①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、②道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題、③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題などがあり、これらの問題構造を踏まえた場面設定がなされることが求められる」と示している(註6)。

これを授業に援用するのであれば、例えば、児童から、「①自然環境が守られていないことは問題だと思う。」「②誠実とはどういうことなのだろう。」「③なぜ、大切だと分かっているのに節度を守れないのだろう。」「④きまりを守ることは大切だけれど、相手を思いやろうとすると規則を破ることになってしまう。」などの問題意識を引き出すということが想定されよう。学級でこれらの道徳的な問題についての考えを交流していく中で、児童の問題意識が高まり、学習意欲や話合いの充実へとつながっていくのである。

実践にあたり、児童の問題意識を束ねたものを、「学習テーマ」と名付け、用いていく。先の例を学習テーマに置き換えると、「自然を大切にするために。」「誠実な生き方とはどんな生き方だろうか。」「『少くらい…。』とってしまう自分に勝つためには。」「きまりを守るときに大切なことは何だろう。」などの文言になる。このように、「『道徳的価値（に関わる文言）』とは何か。」や「『道徳的価値（に関わる文言）』を実現するために大切なことは何か。」という学習テーマを設定していく。テーマの設定にあたっては、授業のねらいについてより広く、深く考えられるように、教材の特性や児童の実態を見極めること、適切なタイミングで児童の道徳的価値に関する問題意識を引き出すことを大切にしていく。

道徳科における学習テーマ設定の必要性について、島（2020）は、「最近、授業の導入の段階で、子どもたちに『めあて』を示す授業が増えてきました。このことはとても効果的なことだと考えています。（中略）授業の目的を主人公である子どもたちが分かっているかどうかは、大事なことです。」と述べている（註7）。また、田沼（2021）は、「まず教師が道徳科授業を展開する重要な第一歩は、（中略）個々の道徳的な問題に対する『問い』、『主体的・対話的で深い道徳学び』が実現するための根源的な学習動機となる『問い』をもたせ、その問いを摺り合わせ、整理しながら共通学習課題へ練り上げることです。」と主張し、この手続きを、モデレーションとしている（註8）。つまり、道徳的な問題を学級内で共通確認し、学習テーマの形に練り上げていくのだ。テーマ設定の意義について論者は、児童の振り返りの充実にも寄与すると考えている。それは、学習テーマがあれば、児童はそれに対応するように本時の学びを表現すればよいからである。このように、自己を見つめるという観点からもテーマの設定は有効であろう。

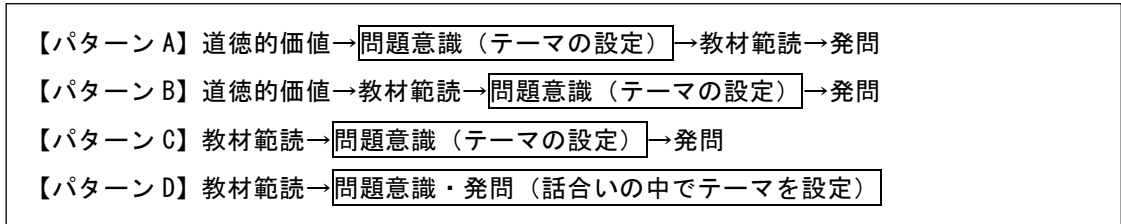
### （3）問題意識を引き出す過程のパターン化

多くの授業では、導入の段階で学習テーマを立てるだろう。しかし、道徳科において、「授業の導入で問題意識を引き出す」など、テーマ設定の場面を限定してしまうと、それは、指導の硬直化につながると考える。また、道徳的価値やねらいによっては、導入で本時の方向付けをしない方がよい授業もあるだろう。大切なことは、児童の思考に寄り添いながら教師が支援や工夫をすることで、道徳的な問題に対する意識を高めていくことである。そして、モデレーションを経て、テーマ設定をしていくのだ。

では、児童は授業のどの場面で道徳的な問題を捉え、問題意識をもつのであろうか。論者は、

道徳科授業で児童の問題意識を引き出し、テーマを設定する過程について、下記の4つのパターンに整理した。これを、先述の「道徳的な問題①～④」と掛け合わせ、授業をつくっていく。年間指導計画に基づいた毎週の授業の中で、どのパターンで児童の問題意識を引き出すかを考えながら、実践を積み重ねた。紙面の関係上、一事例ずつ紹介する。

【図2 学習テーマ設定までの過程のパターン】

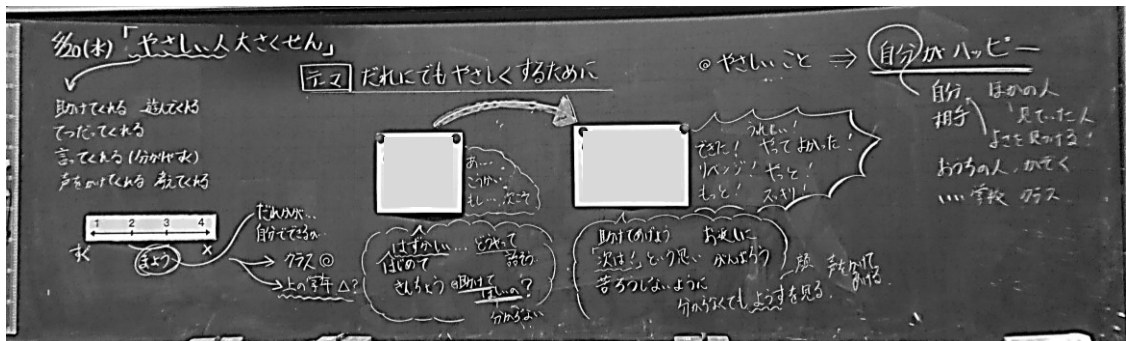


### 3 研究実践の結果

#### (1) パターンAの実践

生活場面やアンケート結果から道徳的価値についての問題意識を引き出し、学習テーマを設定し、発問を通して考えるパターンである。教材の範読前に学習テーマを立てることが特徴だ。児童は、そのテーマを考えながら教材を読むことになるため、ねらいとする道徳的価値について直接的に考えられるというよさがある。また、導入でテーマが設定されるので、教材の中にいくつかの道徳的価値が含まれている場合や道徳的な問題を捉えづらい教材を扱う際にも有効である。

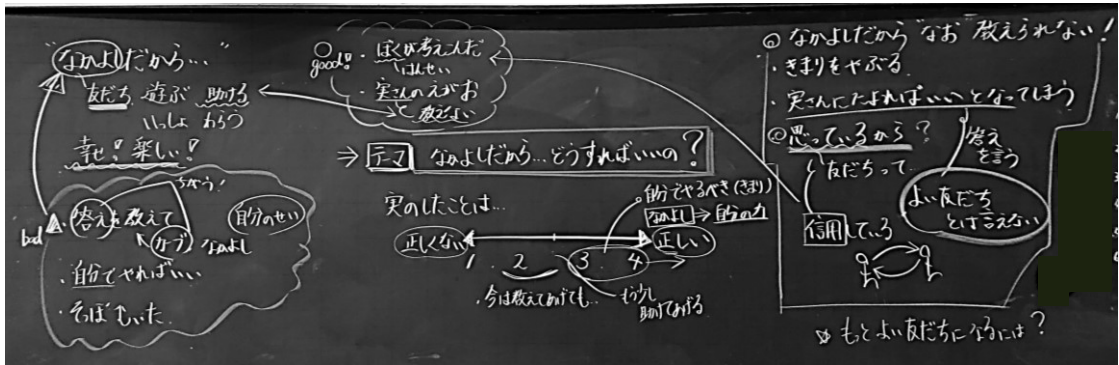
例えば、教材「やさしい人大さくせん」（「新しい道徳3」東京書籍教科書）では、導入で、「困っている人に優しくできますか。」と発問した。児童は、「優しくできることが多いけれど、知らない人や高学年に対しては難しいこともある。」など、優しくできる場合とできない場合について考えた。しかし、相手を選ばずに誰に対しても優しくすることは大切だという思いももっている児童。そこで、学習テーマを「だれにでもやさしくするために。」と設定した。「①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題」をもとにしたテーマ設定である。児童は、どのような思いをもてば誰に対しても優しくすることができるかという視点で、教材を読んだり話し合いを進めたりすることができた。



## (2) パターン B の実践

導入で道徳的価値についての考えを交流する。そのうえで教材を範読し、教材の感想をもとに問題意識を引き出し、学習テーマを設定するパターンである。児童が本時で扱う道徳的価値の視点で教材を読むことができるため、扱う道徳的価値について考えやすいという部分はパターン A と同様であるが、教材への問題意識をテーマ設定のきっかけとするところが特徴的だ。児童が最初にもっている価値観と教材に描かれる価値観にずれがある場合に有効な方法である。

例えば、教材「なかよしだから」（「新しい道徳3」東京書籍教科書）では、導入で「『なかよしだから…』の先に、どんな言葉を入れますか。」と事前にアンケートをとった。児童は、「楽しい、遊ぶ、よく話す」など、友達がいることのプラス面について回答した。しかし、本教材では、友達だからこそ相手に厳しくするという、多くの児童にとって新しい視点の友達観が描かれている。導入の交流を経て、「友情」という視点で教材を読む児童は、自分たちが描く友達観と教材で描かれている価値観とのずれに気付き、教材の感想の中で、「友達だからどうすればいいのかわか。」という疑問をもった。このように、道徳的価値についての視点で教材を捉え、感想を交流することで、「なかよしだから、どうすればいいのだろうか。」と学習テーマを設定した。「②道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題」をもとにしたテーマ設定である。



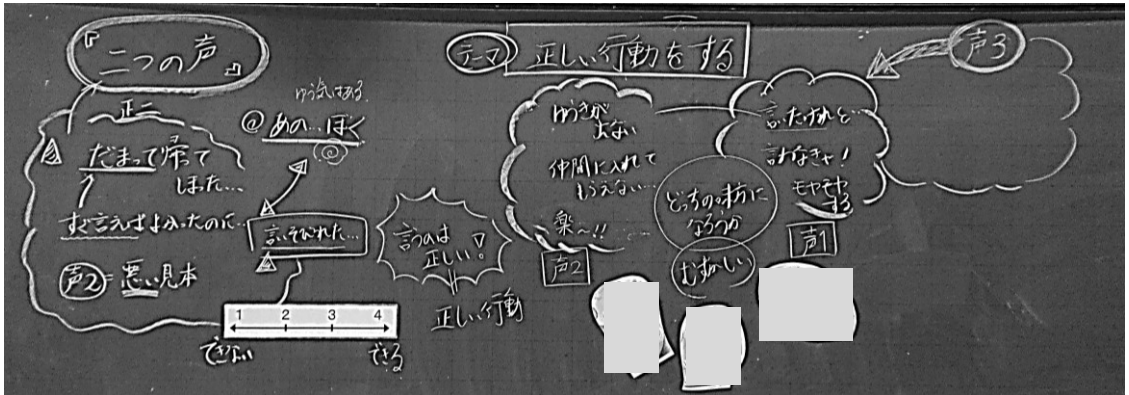
## (3) パターン C の実践

教材の中から問題意識を引き出し、学習テーマとするパターンである。道徳的価値について最初から方向付けを行わないため、教材から道徳的な問題を感じることができる際に有効である。一見、意見が拡散しそうであるが、教材の特性により、ねらいと児童の感想が乖離することは、ほとんどない。また、児童にとっては自由度が高いと感じる進め方のため、このような展開があることも、「主体的な学び」という観点から望ましいだろう。

例えば、教材「二つの声」（「新しい道徳3」東京書籍教科書）では、自分が花瓶を割ったにも関わらず、それをなかなか友達に言い出せない登場人物が描かれている。児童は、「自分の過ちをしっかりと言うべき。」や「正しい行動ができないことを、人のせいにはしてはいけない。」



など感想をもつ。様々な意見が出るが、どの児童の意見も花瓶を割ってしまった登場人物への評価に関係する。このように、事前に道徳的価値についての捉えを共通理解せずとも、「善悪の判断」という本時の道徳的価値についての感想が出てくる。本時では、テーマを「正しい行動をする（ために大切なこと）」とした。「③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうでできない自分との葛藤から生じる問題」をもとにしたテーマ設定である。

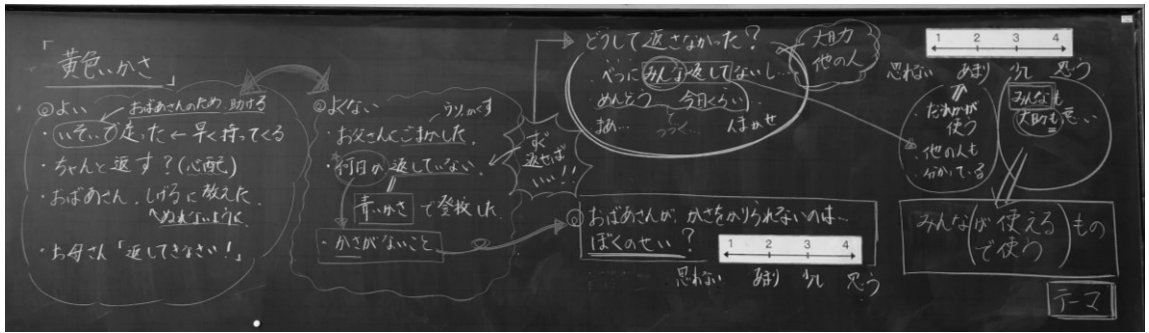


#### (4) パターンDの実践

学習テーマを導入や展開の前半に設定しないで授業を展開することも考えられるだろう。教科化以前は、このような授業が多かったように感じるが、学習テーマを出さないということではない。教師の明確な指導観のもと、児童と対話しながら学習テーマを創っていくことを大切にしているパターンである。パターンCのように、教材に道徳的な問題が分かりやすく描かれている場合、かつ、児童と共に「大切なこと（道徳的価値）は何か」をじっくり探っていく展開をしたい場合に有効である。

教材「黄色いかさ」（「新しい道徳3」東京書籍教科書）では、教材の範読を終え、感想を話し合い、発問について語り合っていく中で、展開の後半に学習テーマを設定した。この教材では、児童の感想として、登場人物が傘を返すのを遅れたことに対する批判的な内容が集まった。どれも、「規則の尊重」に関わる感想だ。これをもとに、発問「どうして返すのが遅れてしまったのか。」「おばあさんが傘を借りられないのはぼくのせいなのか。」（③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうでできない自分との葛藤から生じる問題をもとに発問構成）を通して、公德を守る意義を考えていった。

話し合いでは、児童の発言から本時のねらいに関わる、「みんなで使うもの」というキーワードが出てきた。そこで、児童がみんなで使うものを想起させ、学習テーマ「みんなで使うもの」を振り返りの視点として設定した。



#### 4 成果と課題

##### (1) 成果

##### ① 学習テーマ設定の重要性の明確化

各教科等で主流となっている、児童の問題意識を生かした授業について、道徳科における問題意識やテーマ設定の重要性を明らかにすることができた。また、道徳的な問題について整理し、それらをどのように学習テーマの設定に生かすかを提案できた。

##### ② 問題意識を生かした多様な展開パターンの提案

「導入は〇分・展開は〇分・終末は〇分」や「導入でテーマを立てなければいけない」といった、指導過程にとらわれることなく、教材に含まれる道徳的な問題を捉え、それをどのように授業づくりに生かしていくか、事例を挙げながら提案できた。授業では、学習テーマの設定をすべて児童に任せるのではなく、教師が問題意識を引き出すように支援や工夫を行った。それにより、実践例のように児童の思考に合わせた、学びやすい展開にすることができた。また、児童の振り返りも、多くが学習のテーマに沿ったものとなっていた。

以上から、児童が問題意識を引き出す過程のパターン化は、指導の硬直化ではなく、指導の多様性や柔軟性を生んだと言えるだろう。授業づくりにあたっては、教材の中にある道徳的な問題を的確に捉えるとともに、日々の児童の様子から児童がどのような思考をするか予想することも大切である。今後も、どのパターンで学習過程を組むと児童の思考の流れに合わせて問題意識を高められるかを考えていけるとよい。

##### (2) 課題

児童の問題意識を引き出し、高めていくためには、教師がねらいを明確にしたり、教材の特性(含まれる道徳的な問題)を的確に捉えたりできるかが重要である。教材分析の方法や道徳的価値そのものの研究はさらに行っていく必要があるだろう。また、問題意識を醸成させるための教師の工夫については、「道徳的価値が実現されていない状況に気付かせる」「教材のよさや問題点を挙げさせる」「教師や友達とやりとりしていく」を挙げたが、これらの効果について、児童

の立場から検証するなど、さらに詳細に効果検証ができるとよい。

本稿では、道徳科授業における学習テーマの設定について論じてきたが、論者は、テーマを設定しない授業を批判しているわけではない。問題意識がないまま教師が引っ張る授業に課題を感じているのだ。大事なのは、テーマを設定すること自体でなく、児童に寄り添って問題意識を引き出したかということである。また、留意しなければならないのは、発問も吟味しなければ、学習内容に広がりや深まりが出ないということである。本稿で着目したのは、あくまで学習テーマ設定までの過程である。よりよい授業をつくるためには、その前後の発問の吟味が必須である。つまり、ねらいに迫るための発問が先にあって、それに合う学習テーマや学習展開を創造していくというプロセスである。

「問題の所在」でも述べたが、依然として、「問い」や「テーマ」を立てることに抵抗感をもつ教師がいることはたしかである。一方で、自治体や学校によっては、「道徳の授業では『めあて』を立てること」と指針が出ている場合もある。避けなければならないのは、道徳科の指導の硬直化である。重要なのは、柔軟性をもって授業づくりをしているか、子どもの思考に寄り添った学習テーマであるかということだ。様々な学校で、児童の問題意識を大切にしたい授業が広がっていくことを願ってやまない。

#### 《 註釈 》

註1 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）

「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」文部科学省 P.6

註2 「新訂 新しい道徳3 教師用指導書 研究編」東京書籍

註3 田沼茂紀（2021）「板書&イラストでよくわかる 365 日の全授業 小学校道徳5・6年」

明治図書出版株式会社を参照

註4 寺本貴啓、後藤顕一、藤江康彦（2016）「“ダメ事例”から授業が変わる！小学校のアクティブ

・ラーニング入門—資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び”—」株式会社文溪堂 P.19

註5 田村学（2015）「授業を磨く」東洋館出版社 P20,P70

註6 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）

「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」文部科学省 P.6

註7 島恒生（2020）「小学校 中学校 納得と発見のある道徳科」日本文教出版 P.21

註8 田沼茂紀（2021）「板書&イラストでよくわかる 365 日の全授業 小学校道徳5・6年」

明治図書出版株式会社 P.16

#### 【その他参考文献】

・「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」文部科学省

## [研究・実践ノート]

# 道徳教育におけるウェルビーイング (well-being) とレジリエンス (resilience)

小泉 博明 (文京学院大学)

### 1. ウェルビーイング (well-being) とは

WHO (世界保健機関) 憲章 (1948 年) では、「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあること」をいう。この「健康」の定義の中に well-being が使われている。新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の拡大により、「生命」の尊さや、他者との「つながり」の重視などから、教育においてもウェルビーイングに焦点が当たっている。ウェルビーイング (well-being) とは、「良好な状態」「心身ともに健康で、持続的な幸福な状態」という意味であるが、学校においては、子どもたちのウェルビーイングの実現を目指し、学習者が主体となる教育の転換が問われている。また、SDGs 教育においてもウェルビーイングが重要となっている。

「中教審答申 (令和の日本型教育)」において、「経済協力開発機構 (OECD) では子供たちが 2030 年以降も活躍するために必要な資質・能力について検討を行い、令和元 (2019) 年 5 月に” Learning Compass 2030” を発表しているが、この中で子供たちがウェルビーイング (Well-being) を実現していくために自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付けることの重要性」(1) を指摘した。

また、OECD (経済協力開発機構) は「PISA2015 年調査国際結果報告書」において、ウェルビーイング (Well-being) を「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な動き (functioning) と潜在的能力 (capabilities) である」と定義している。さらに、教育再生会議でも「一人一人の多様な幸せと社会全体の幸せ (ウェルビーイング) の実現を目指し、学習者主体の教育の転換」(2) と提言した。

「OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」は「教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた、進化し続ける学習の枠組み」の中で「教育の幅広い目標を支えるとともに、私たちの望む未来 (Future We Want)、つまり個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングに向けた方向性」を示している。そして「生徒が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性を強調する目的」(3) で採用された。

また、SDGs とウェルビーイングとの関係を見るならば、2015 年に、国際連合 (UN) は、2030 年に向けた SDGs (持続可能な開発目標) を定義した。(4) 世界中で起きている、貧困と飢餓、健康の確保、質の高い教育、ジェンダーの平等、気候変動などに対する解決を目指し、17 の目標が

設定されたが、目標の達成にウェルビーイングが重要となる。学校においても SDGs 教育が推進されている。目標3は「すべての人に健康と福祉を—だれもが健康で幸せな生活を送れるようにしよう」で、目標8は「働きがいも経済成長も—みんなの生活を良くする安定した経済成長を進め、だれもが人間らしく生産的な仕事ができる社会を作ろう」である。教育だけではなく、企業においても、ウェルビーイングへの関心が高まり、健康促進を行うことで労働者のやる気につながり、生産性の向上となり、安心安全な職場環境をつくることで持続可能な雇用にもつながると考えられている。

## 2. 健康と病気

子どもたちが、ウェルビーイングを実現していくためには、病気とは何かについて問わなければならない。少し古いが『「ささえあい」の人間学』(5) の副題は、以下のようにある。

— 私たちすべてが「老人」＋「障害者」＋「末期患者」となる時代の社会原理の探究 —  
厳密に言うならば、若くして老いることもなく、お亡くなりになる人もいるので、すべてではない。また「障害者」は「障がい者」の表記が望ましい。ここで提起したのは、「老人」となれば足腰が弱まり、耳が遠くなり、視力も衰え、歯が無くなってくる。杖や車椅子が必要となってくる。「老人」になれば「障がい者」となり、病気にもなり「末期患者」にもなるのである。一般的には「健常者」と「障がい者」という分類をするが、果してこのように分類できるものなのであろうか、これは自らを括弧に括り込み、自らは「健常者」という立場で、「障がい者」を見ているのであって、自らが「障がい者」になる可能性を捨象し、他者への思いが至らないのである。所謂、傍観者であり、当事者意識の欠如とも言える。道徳教育の「障がい者」や「病者」などを題材とした読み物資料で、子どもが「健常者」と言う立場でのみ考え、自らが「障がい者」や「病者」になる可能性があることを考えず議論し、さらには討論し、その資料を読み取るだけで良いのだろうか。

次に、現代はヘルシズム（健康至上主義）の傾向にある。私たちは健康幻想に怯えて、日々の生活を営んでいるのかもしれない。コロナ撲滅、ガン征圧というように、病気に対し徹底的に叩き潰すことが、科学であり、医学の勝利であることは否めない。歴史を回顧すれば、あれほど人々を悩まし続けた天然痘（疱瘡）も撲滅された。結核も、ハンセン病も特効薬が開発され、ポリオ(6)もアフガニスタン、パキスタンなどの一部を除き撲滅されつつある。

現代では「健康」と「病気」と二項対立で考えるが、かつて病者は病気とは対決するのではなく、病気と馴れ親しみ、病気を包摂し、病気と共存しながら生きていたのである。さて、人間ドックで精密に検査すればするほど、異常値が検出され、完璧な健康な人などいるのだろうか。「健康」と「病気」は対立するのではなく、健康であったとしても病気になる可能性を内包しているのが人間であり、まさに、人間とは「病む人（ホモ・パティエンス）」なのである。また、両者を線引きすることをせずに、相互に内包し合う「健康即病気」あるいは「病気即健康」という発想が

大切である。このように考えるならば、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の対応については、ゼロ・コロナが愚策であり、ウィズ・コロナが賢明な政策なのである。どのように病気を撲滅するのではなく、暴れださないようにするのが問われている。道徳教育において、ウェルビーイングを考えるならば、ここで論じたような視点が前提にあらねばならない。

また、病者への差別・排除という否定的な眼差しの問題も取り上げる必要がある。ハンセン病者に対し、日本では「らい予防法」に基づき 90 年にもわたり、隔離政策が続行され、ハンセン病者の人権を蹂躪するものであった。その他、精神病やエイズ、新型コロナウイルス感染症においても差別や排除がある。生命や人権への尊重の観点から、道徳教育においても取り上げるべき課題であるが、病者への差別だけではなく、複合差別についても考える必要がある。差別について、女性差別、アイヌ人への差別、部落差別など、分類化して差別問題が語られるが、女性であり部落出身でありハンセン病者であるならば、三重苦の差別と言う複合差別になるのである。

次に、「病の文化史」についての学習も必要である。立川昭二は「病気には歴史があり、歴史には病気がある。病気をめぐる社会的な混乱と恐怖、絶望的なたたかいと祈り、そしてひとりひとりの限りない呻吟と痛哭」(7) と言う。社会全体の病気を見るだけではなく、一人ひとりの病者の呻吟と痛哭を追体験することで、病むことの意味を問い直さなければならない。(8)

個人と社会のウェルビーイングを考えるならば、宮沢賢治の有名な言葉に「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」（『農民芸術概論綱要』）がある。賢治は、個人と社会を対立的なものとして捉えるのではなく、個人だけの幸福ではなく、世界の幸福が同時にその中の個人の幸福であるような世界を理想とした。ウェルビーイングとは「一人一人の多様な幸せと社会全体の幸せの実現」を目指しているのである。医者は「病気は診るが、病人は診ない」と言われることがある。このようにマニュアル化、法則化を進めることは合理的であり、仕事の効率化となるが、医療や教育現場では、「チーム医療」や「チーム学校」と言われるように、一人ひとりに寄り添わなければならない。

### 3. レジリエンス (resilience) とは

子どもたちが精神的にも健全なる状態（ウェルビーイング）となるには、レジリエンスがなければならない。例えば子どもたちが、いじめ、感染症、災害などの危機的な状況に直面した時に、どのような生きる力をつけて、どのように育成すべきかが問われている。教育において、レジリエンスが重要である。2020 年に、打ち上げたアメリカの民間宇宙船クールドラゴンの機体を、搭乗した野口聡一宇宙飛行士らが「レジリエンス」と命名し話題となった。これは、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染が終息し、再び世界全体が日常を取りもどすことを願ったからである。

レジリエンスとは、復元力、回復力、弾力を意味することばである。精神医学や心理学では、「困難で脅威を与える状況にもかかわらず、うまく適応する過程や能力、および適応の結果のこ

とで、精神的回復力」（『最新心理学事典』平凡社）のことを言う。学校だけではなく、企業においても、職務上のストレスで心身を病む従業員を出さないために、レジリエンスを向上させる研修が増加している。よく「心が折れる」と言うが、レジリエンスはまさに「折れない心」を持つこととも言える。

人間は誰でもウェルビーイングであることを望む。ましてや発達段階にある子どもたちにとっては必要なことである。また、学校は子どもたちにとって安全で安心できる居場所であればならない。しかし、子どもたちに危機的な状況となる要因がある。自然災害（地震、津波、豪雨など）、戦争、感染症などもあれば、子どもの自殺、学校活動における事故、あるいは個人的な疾病、両親の離婚や失業、転居などの要因もある。

現代では「身体が過剰に観念に憑かれてしまい、観念でがちがちに硬直している、つまり身体に本質的にある〈ゆるみ〉を失っている、だからとても脆くなってすぐにポキッと折れそうなのだ」(9)という。だからこそ「身体に宿る〈ゆるみ〉や〈すきま〉の感覚」が必要である。子どもたちの張りつめた状態に対して、レジリエンスには弾力性という意味があり、しなやかに適応し生き抜くことが求められている。

未来を担う子どもたちが、予測不能な多様な時代を生き抜かなければならない。とくに日本の子どもたちは、自己肯定感が低いと言われる。子どもがウェルビーイングの状態になるために、レジリエンスを身につけることが学校教育全体のなかで取り組むことは、喫緊の課題なのである。そして、道徳教育のなかで、また「特別の教科 道徳」の授業において、ウェルビーイングとレジリエンスをキーワードにして、どのようにカリキュラムに含めて導入し、実践するのかを検討し、取り入れていかなければならない。

#### 4. 正岡子規と妹律 - 『仰臥漫録』より

道徳教育の具体的な事例として、正岡子規の病床随筆を取り上げる。(10) 正岡子規(1867~1902)は、肺結核に冒され脊椎カリエスを併発し、5年間にわたり寝たきりの生活を余儀なくされた。しかし、創作意欲は衰えることなく『仰臥漫録』『病牀六尺』などの病床随筆がある。なお、東京の根岸に晩年の住居を再現した子規庵がある。

「絶叫。号泣。ますます絶叫する、ますます号泣する。その苦その痛何とも形容することは出来ない」「誰かこの苦しさを助けてくれるものはあるまいか、誰かこの苦しさを助けてくれるものはあるまいか。」（『病牀六尺』岩波文庫）と言うほど、その苦痛は壮絶なものであった。その子規の世話をしたのが3歳年下の妹の律であった。衣食住のすべてにわたり世話をするのであるが、苦痛と不自由な身体から、深い感謝の気持ちを持ちながらも、子規は律に不満をぶつけるのであった。次のように言う。

九月二十一日 彼岸の入り 昨夜より朝にかけて大雨 夕晴  
便通、繃帯とりかへ

朝 ぬく飯三わん 佃煮 梅干 牛乳一合ココア入 菓子パン 塩せんべい  
午 まぐろのさしみ 粥二わん なら漬 胡桃煮付 大根もみ 梨一つ  
便通  
間食 餅菓子一、二個 菓子パン 塩せんべい 渋茶 食過のためか苦し  
晩 きすの魚田二尾 ふきなます二椀 なら漬 さしみの残り 粥三椀 梨一つ 葡萄一房

律は強情なり。人間に向って冷淡なり。特に男に向って shy なり。彼は到底配偶者として世に立つ能はざるなり。しかもその事が要因となりて彼は終に兄の看病人となりをはれり。もし余が病後彼なかりせば、余は今頃如何にしてあるべきか。(略) 律は看護婦であると同時に お三どなり。お三どんであると同時に一家の整理役なり。一家の整理役であると同時に余の秘書なり。(略) 彼は看護婦が請求するだけの看護料の十分の一だも費さざるなり。野菜にても香の物にても何にても一品あらば彼の食事はをはるなり。肉や肴を買ふて自己の食料となさんなどは夢にも思はざるが如し。もし一日にても彼なくば、一家の車はその運転をとめると同時に余は殆ど生きて居られざるなり。(略) 余は常に彼に病あらんよりは余に死あらんことを望めり。

○

秋の蠅 蠅たたき皆 破れたり  
病室や 窓あたたかに 秋の蠅  
草木国土悉皆成仏

糸瓜さへ 仏になるぞ 後るるな  
彼は癩癩持なり 強情なり 気が利かぬなり 人に物問ふことが嫌ひなり 指先の仕事は極めて不器用なり 一度きまったことを改良することが出来ぬなり 彼の欠点は枚挙に遑あらず (略) (11)

子どもたちに問えば、子規は健啖家、大食漢と捉えるだけだろうか。何故に、このような食欲なのだろうか。「食過のためか苦し」とまで言っている。子規には栄養価のある献立であり、律は質素な食事である。子規にとって食えることが、生きている証なのである。次に「便通、繃帯とりかへ」とある。この一行であるが、脊椎カリエスで膿が溜まり、繃帯を取り替えるのであるが、その苦痛は計り知れない。現代は無臭の時代であり、日常生活の中で臭いが消されている。嗅覚という五官の一つをはたらかせなければならない。また、食事中には蠅が飛んでいる。このような光景を子どもたちが浮かべて欲しい。

さて、妹の律に対し、寝たきりの生活で苦痛に喘ぎ、甘えの気持ちから不平や不満を律にぶつけるのであった。しかし、愛憎併存 (アンヴィバレンス) で、律に対し感謝の気持ちを素直に吐露することができない。律が病気になるくらいならば、子規は死を覚悟したのである。まさに、ウェルビーイングを切望していた子規が、強靱なレジリエンスを発揮して、さらに律の熱心なケアに



より、創作活動の継続が可能となったのである。ここには健気な律のケアの心を読み取らなければならぬ。

次に「草木国土悉皆成仏」とある。大乘仏教では「一切衆生悉有仏性」と、人間だけではなく、すべての生きとし生けるものに仏性があると言う。天台本覚論では、草木や土、石ころにまで別称があると展開される。余命いくばくもない子規にとって、病室から見える糸瓜も仏になるのだから、自らも後れずに仏になるぞという句である。生かされている自分と言う、宗教的な体験や感覚は、子どもたちには理解し難いであろう。

これから1年後の1902（明治35）年9月19日に子規は亡くなった。子規の命日を糸瓜忌と言う。臨終の句は次の三句である。

糸瓜咲て痰のつまりし仏かな                      痰一斗糸瓜の水も間に合わず  
をとゝひのへちまの水も取らざりき

名月に糸瓜から取った水を飲むと、痰が切れるという。十五夜に糸瓜の水を取らず、痰が取れずに死に直面しているという情景である。

#### 《 註 》

- (1) 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申）」平成3年1月26日
- (2) 教育再生会議「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について（第12次提言）令和3年6月3日
- (3) 「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（仮訳）より
- (4) ユニセフ SDGs CLUB ホームページより
- (5) 森岡正博編著『「ささえあい」の人間学』法蔵館、1994年
- (6) ポリオとは急性灰白髄炎のこと。
- (7) 立川昭二『日本人の病歴』中公新書、1976年、p.256
- (8) 島田燁子・小泉博明編『人間共生学への招待』ミネルヴァ書房、2012年所収、拙論「第9章 病者との共生」pp.162～181を参照。小泉博明編著『テーマで読み解く生命倫理』教育出版、2016年所収、テーマ26「健康と病気」、テーマ27「病者への差別と排除」、テーマ28「感染症の歴史」pp.108～119を参照。
- (9) 鷺田清一『悲鳴をあげる身体』PHP選書、1998年、p.181
- (10) 小泉博明・大館昭彦編『偉人で「考え、議論する道徳授業を創る」』明治図書、2017年、所収「正岡子規」pp.108～111参照  
拙論「病の人間学の一考察 ―正岡子規を事例に」文京学院大学外国語学部紀要、2006年
- (11) 正岡子規『仰臥漫録』岩波文庫、pp.62～63

## [研究・実践ノート]

# 現代的な課題に取り組む道徳科の指導と評価について

## ～ヤングケアラーを扱った家族愛の実践～

坂口 幸恵（江戸川区教育委員会学校教育支援センター）

### 1 問題の所在と研究の目的

2022年3月、ヤングケアラーの概念を理解している学校は9割、学校として意識して対応しているのが約4割という調査結果<sup>1</sup>が出された。また、世話をしていると回答した小学生が6.5%おり、健康状態や学校生活に支障をきたしているのではないかが危惧される。周囲の大人が子供たちの変化を捉え、必要な支援体制を整えることが急務である。筆者の勤務する江戸川区では本年7月に『中学校におけるヤングケアラー支援強化に向けた全員面接』を実施した。本区の実態は生活保護や外国籍の世帯が多く、全国結果に比べて厳しい状況だと分析した。

ヤングケアラーという現代的な課題に、道徳科としてどのように授業展開をしていくことが望ましいのか。学習指導要領の内容項目では「家族愛」を主題名とすることになるのであろうが、その場合配慮すべきことは何か。現行の教科書教材は、家庭生活に積極的に貢献することを是とし、家事等を進んで行うことを奨励する内容が多く掲載されている。だがそれは、子供たちが安心して家庭生活を送っていることが基盤でなくてはならない。家族の一員として家族のために役立つことのみ重点を置き、現状認識が不十分になってしまつては本末転倒になる。家族愛の小学校中学年教材の定番である「ブラットレーの請求書」について、子供を取り巻く実態と乖離しているのではないかと指摘する<sup>2</sup>ものもある。道徳科においてもヤングケアラーを取り上げた教材を開発し、児童に考え、議論させることの大切さを提案することが喫緊の課題であると受け止める。道徳科において、児童が現代的な課題について自我関与し、ヤングケアラーの問題を解決しようとする道徳的実践意欲・態度を育むことが肝要である。

### 2 現代的な課題を扱う道徳科の指導と評価

#### (1) 「家族愛」についての道徳的価値についての研究

道徳科で「家族愛」を主題に扱うとき、道徳的価値についての分析及び発達段階に応じた指導の在り方が鍵となる。『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では「家族愛、家庭生活の充実」とあり、本研究で授業対象とする小学校高学年では「父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること」とある。指導の要点としては、家族の一員として自分の役割を自覚し、家族のために積極的に役立つことができるように指導することが必要であるとされている。だが、家族のために貢献することに重点を置きすぎると、小学生として本来あるべき学習することや遊ぶことなどとの生活リズムのバランスを崩しかねないことになってしまう。これらの点に配慮しつつ、望ましい家族との接し方を考え、議論していくことが現代的な課

題として求められていると受け止める。加藤悦雄<sup>3</sup>は、つながりが失われ人々の不安を映し出すかのように同調圧力を強めて子供たちに適応を強いることの多くなった社会の中で、一人一人の子供をありのままに受け止め、子供を主体としたつながりをつくり出すことのできる子ども食堂の存在意義を訴えている。

先行研究における「家族愛」の捉え方を確認すると、金井肇<sup>4</sup>は「家庭を生まれつき所属している血縁による基礎的社会集団」としている。道徳教育の指導においては「家族の意義を理解すること」を第一段階とし、「家族の一員として自己の役割を果たすこと」を第二段階と考え、「日常接する人々に支えられている自己を自覚し、明るい家庭の建設に努めること」を第三段階とした段階的な指導を提唱している。本研究では、金井の理論について教員が学び合うことで、教員間の共通理解を図ることが効果的であったと受け止める。

日本のヤングケアラー研究としては、河本秀樹<sup>5</sup>が、家族介護者支援の必要性、専門職への周知、存在率、法的支援、具体的な支援方法の研究・調査を進めている。ヤングケアラーの問題点は、子供らしい生活ができないこと、年齢相応のキャリアを積むことが困難であることがあげられる。そこで、ヤングケアラーについて広く社会に知ってもらうことが必要だと指摘している。同時に、家族介護者支援が必要だとしている。学校現場では、ケアを担う子供への支援が最も大切になる。併せて介護者支援を充実していくことも喫緊の課題だと指摘している。

以上のことを踏まえ、ヤングケアラーという現代的な課題を捉え、児童一人一人に家族の在り方を主体的に考えさせ、課題を解決していく意欲を高めていきたい。家族の在り方を考え、議論する道徳科授業を通して、現代的な課題の解決を図ろうとする態度を養う考えである。

## (2) 教材選定の視点

令和3年度小学校の「家族愛」を主題とする教科書会社8社の71教材の傾向を分析した。「お手伝いを積極的に推奨」している教材が19あったが、ヤングケアラーの視点のものはなかった。家族の在り方が変化し、子供が家事をせざるを得ない現実がある中で、お手伝いの代価として請求書を出す内容はいかかなものかという指摘があった「ブラットレーの請求書」が8社全てに掲載されていることをどう受け止めればよいのか。また、中学校の「家族愛」を主題とする教科書会社7社29の教材も分析した。「祖父母の世話」の内容を扱った教材が7社で掲載されているが、ヤングケアラーの視点はないように受け止める。祖母の認知症を題材とした教材「一冊のノート」は5社で掲載されており、本研究と関連を図ることができそうな内容ではあるが、中学校教材であることから、そのまま活用するには発達段階を考慮しなければならないと考えた。

そこで本研究では、研究の趣旨に沿った自作教材「子ども食堂ネットワーク」<sup>8</sup>を開発し、ヤングケアラーを道徳科で考え、議論する授業を提案することとした。

## (3) 現代的な課題に取り組む道徳科における指導と評価の工夫

指導法では、永田繁雄<sup>6</sup>の「道徳科の学習指導過程論」に学び、道徳科における主体的・対話的で深い学びの実現を創意工夫した。導入では、主体的な学びとして主題について自分事として

問題意識をもたせるようにした。展開前段では、対話的な学びとして主題について問題追及をする際に、協働的な話し合いや議論をするような学習活動を行った。そして、展開後段及び終末で、深い学びとして主題についての問題解決をさせ、道徳的価値の自覚を深めていくようにした。

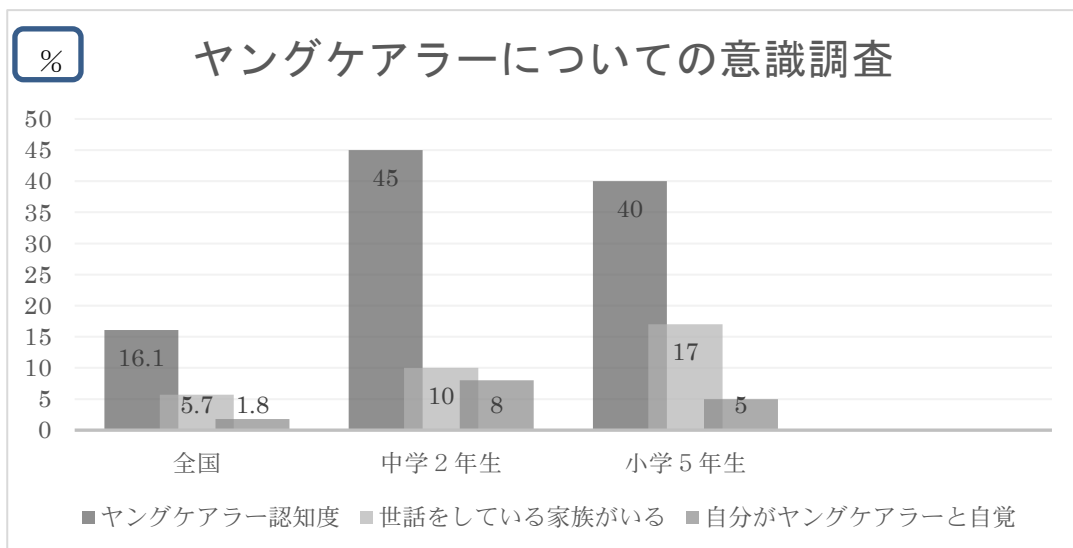
評価法では、関根明伸<sup>7</sup>の「道徳科の評価に関する概念的検討」及び「道徳科の評価をめぐる課題と展望」に学び、成長・改善の評価観を重視し、個人内評価として伸びしろを測定することを提唱している。そこで、児童の道徳性の伸びについて行動変容を可視化して見取りながら把握するために、ループリックを活用することとした。

### 3 道徳科授業の実践

#### (1) 授業対象児童の意識調査

K 小学校5年2組・35人に、ヤングケアラーについての意識調査を担当による個別面接で実施した。調査質問は「ヤングケアラーを知っているか」「世話をしている家族がいるか」「あなたはヤングケアラーだと思うか」で、児童一人一人に対面で聞き取った。調査結果を全国結果や本区の中学2年生と比較すると、ヤングケアラーの認知度は全国平均よりも高い。対象の5年が15人で学級の40%、学区の中学2年生は51人で45%であった。理由としては、コマーシャルで放送されたのを見聞きした児童生徒が多かったことがあげられる。「世話をしている家族がいる」と回答した児童は6人で学級の17%に当たる。中学生の11人・10%とともに、全国平均の5.7%より高くなっている。さらに、「自分がヤングケアラーだと自覚している」児童は2人で5%、中学生は9人で8%であり、全国平均の1.8%より高い結果であった。

調査で「世話をしている家族がいる」と回答した児童の中から3人を抽出児童A(弟や妹の世話をしている、ヤングケアラーの認識有)・B(日本語が苦手な親の通訳をしている、ヤングケアラーの認識有)・C(目が離せない祖母の見守りをしている、ヤングケアラーの認識無)とし、授業での発言や記述を分析することにした。



(2) 主題名「家族愛」についての授業実践(2時間扱い)

教科書教材「わたしにできることを」を活用した授業を1時間目に、ヤングケアラーの視点を取り入れた開発教材「子ども食堂ネットワーク<sup>8</sup>」を活用した授業を2時間目とする2時間扱いの実践をした。

ねらいとする価値に迫るための手立てとしては、次の5点を行った。

- ① 多時間扱いの授業展開…自作教材を活用した授業にロールプレイングを中心とした授業を加え、児童の内容項目についての自我関与を高める。
- ② 意識調査及び個別面接の活用…主題に関わる児童の道徳性を把握し、発問の設定や意図的指名に生かす。
- ③ ロールプレイを活用して自我関与させる…教材中のそれぞれの登場人物の立場に立って役割演技し、我がこととして考えさせる。
- ④ 自己評価を生かす…ワークシートを活用し、道徳的価値についての自己評価を授業前と後とで実施し、児童の変容を読み取る。
- ⑤ ワークシートの工夫…1時間目の中心発問「主人公はどのような思いで祖父に話しかけたのだろうか」をワークシートに書き、発表し合った。2時間目の中心発問「ヤングケアラーかもしれないと心配する祖母に、これからも家族と仲良く暮らしていきたいと答えたユカの言動を支えるものは何か」についてユカ・母・祖母の立場に分かれて役割演技させ、全体で意見交流させた。

(1時間目)

段階	学 習 活 動 ○主な発問 ・児童の反応	☆指導上の留意点 ※資料・準備物 ◎評価
導 入	1 家庭での自分の役割について発表し合う。 ○家庭での役割はありますか。家族のためにやっていることはありますか。 ・ペットの世話…………… 8人 ・風呂や部屋の掃除…………… 7人 ・頼まれた時に手伝う…………… 7人 ・兄弟・祖父の世話…………… 5人 ・決まった役割はない…………… 8人	☆本時の道徳的価値「家族愛」へと児童の興味・関心を高める。
	2 教材「わたしにできることを」を読んで、話し合う。 ○おじいちゃんに頭をなでてもらった時、わたしの目から自然と涙があふれ出たのはな	※教師が範読する。 ※パソコンで場面絵を提示 ☆各自が考えたことをペアで話し合い、続いて全体で発表する。



<p>展</p>	<p>で、話し合う。</p> <p>○ユカがもやもやした気持ちになったのはなぜか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・長女だからと言って我慢することばかりで嫌になった。</li> <li>・自分だってやりたいことを自由にしたい。</li> <li>・長女であることが損をしているように思えてきた。私も母に甘えたい。</li> </ul> <p>○陽子に誘われて子ども食堂に行ったことで、ユカはどのように変化したか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大変なのは自分だけではない。</li> <li>・一人で悩まず、みんなと支え合うことが大切だと気付いた。</li> </ul>	<p>をスクリーンに映し、臨場感を出す。</p> <p>☆弟や妹の世話をする主人公の気持ちに共感させ、実際の家庭生活でも起こりうることに気付かせる。</p>
<p>開</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・姉妹でホッとできる場所を見つけた。</li> <li>・陽子や小泉君と助け合っていきたい。</li> </ul> <p>◎「ヤングケアラーかもしれない」と心配する祖母に、これからも家族と仲良く暮らしていきたいと答えたユカの言動を支えるものは何か。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども食堂に出かけたことで、自分の状況を落ち着いてみられるようになった。</li> <li>・自分の長所を生かしながら、家族の一員として頑張りたい。</li> <li>・母と話し合い、改善できることは改め、もっとよい家族になりたい。</li> </ul> <p>3 よりよい家庭生活を家族みんなで作っていくために大切なことを話し合う。</p> <p>○家庭で自分の役割を果たしていくには、どんなことに気を付けていくか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・役割を果たすことは大切だが、無理はしないこと。</li> <li>・友達にも相談し、自分の状況を客観的に見る。</li> <li>・学校生活や自分の生活リズムを考え、あま</li> </ul>	<p>☆陽子や小泉君の考えに触発され、主人公が変容していくことに共感させる。</p> <p>☆中心発問で役割演技し、家族を支援する働きかけの仕方を話し合う。</p> <p>※役割演技の発言・ワークシートへの記入</p> <p>◎家族の意義を理解し、家族の一員としての役割を果たし、明るい家庭を築こうとしているか。</p> <p>※ループリックによる評価</p> <p>☆役割についての自分の考えをまとめさせる。ヤングケアラーとの関連を図る。</p> <p>◎ヤングケアラーと関連させ、自分の経験と照らし合わせながら友達の実験を聞いたりすることで、自分との関わりでねらいとする価値を捉えることができるか。</p>

	り頑張りすぎない。	
終末	4 教師の体験談による説話の後、本時の自己評価をする。	※振り返りシート ◎家族愛、家庭生活の充実に努めることについて、自分事として考えているか。

研究授業の成果と課題については、次の4点を挙げる。

成果は、次の4点である。

○多時間扱いの指導により道徳的価値についての自我関与が高まった…教科書教材活用の第一次と、開発教材で役割演技を中心に自我関与する第二次とを組み合わせることで、ねらいとする価値についての理解が深まり、生き方についてのかかわりを意識できるようになった。

○ワークシートへの記述を焦点化し、価値理解を深めた…中心発問についてワークシートに自分の考えを記述し、役割演技をすることで多面的・多角的に自らの考えを広めることができた。

○生き方とのかかわりを捉えて考えることができた…終末で振り返りシートに記述することで、自らの生き方と関わらせて考えさせることができた。特に、「今日の授業で、「これから～していきたい」という気持ちをふくらませることができた」の自己評価を重視し、ねらいとする価値への実践意欲の高まりを把握することができた。

○授業前後の面接調査をすることで、児童の変容を把握できた…ヤングケアラーの理解ができ、家族との関わり方についての各自の考えが明確化した。

課題としては、次の1点である。

○多時間扱いの授業構成では綿密な年間指導計画が不可欠である…自校の学校や児童の実態をよく把握し、何を重点項目にするか、年間35時間をどのように計画するかを共通理解する。年度途中に見直す場面も生じるだろうが、年間を見通した計画を立てることが肝要である。

#### 4 研究の成果と課題

本研究では、「現代的な課題に取り組む道徳科の指導と評価について」を主題に、児童の測定資料を活用した道徳科の評価法を活用しながら、児童の実態に応じて教材開発をして指導法を工夫し、家族愛の心の発達段階に着目しながら授業検証を行った。研究の成果は次の2点である。

① 「家族愛」についての道徳的価値理解の深まり…「家族愛」についての先行研究の分析を基に道徳的価値理解を深め、開発教材を活用することで、家族愛についての道徳的価値についての理解が深まった。

② 児童の実態を踏まえたルーブリックを活用した評価…道徳的価値についての評価基準として、児童の実態を踏まえたルーブリックを作成することで確かな評価の見取りができた。

課題は、次の1点である。

本研究は、道徳科の指導と評価の在り方として、多時間扱いの展開による役割演技を活用した指導と、児童の実態を踏まえたルーブリックを作成した評価法を提案した。現在、道徳科の評価は数値によらず観点別評価もしないとされているが、道徳科の目標が児童の道徳性の育成にある



以上、授業者は学習者の道徳性の発達段階を把握する必要がある。とりわけ客観的資料としての測定資料を指導に活用していくことが、児童の道徳性を育むことにつながると考える。そこで、様々な診断テストを活用したり、道徳科の授業でのアンケート調査を活用したりして、児童の道徳性を客観的に測定していくことが求められると考える。今後も、様々な手法を創意工夫し、児童の道徳性を育む指導と評価の在り方について検討を進めていく考えである。

## 5 まとめ

児童に「家族愛の心を育む」ためには、指導者である教師が明確な道徳的価値理解をし、児童の実態に即した指導構想を立て、実践を積み上げていかなければ効果は期待できない。

本研究では、「家族愛の心の発達段階」に着目したが、「家族愛」の学習の基底には「人権尊重の精神」や「人間愛」など、人間関係を支える基本的な精神を重視していくことが肝要である。人格の完成を目指す学校教育の中核を果たすのが道徳教育であることを肝に銘じ、これからの時代を生き抜く児童に「家族愛の心を育む道徳科の指導と評価」の実践を積み重ねていきたい。

## 《 引用文献 》

- <sup>1</sup> 日本総合研究所「ヤングケアラーの実態に関する調査研究」（日本総合研究所、2022年3月）、p337-343。
- <sup>2</sup> 人権を大切にす道徳研究会「ブラットレーの請求書」（光村図書 HP）
- <sup>1</sup> 加藤悦雄「子ども食堂が拓く新たな生活支援の形」（日本家政学会誌 VOL70、2019年）、p102-109。
- <sup>4</sup> 金井肇『双書 中学校の道徳指導3 指導内容の研究と展開の観点』（明治図書、1987年）、p121-130。
- <sup>5</sup> 河本秀樹「日本のヤングケアラーの研究の動向と到達点」（敬心・研究ジャーナル、2020年1月）、p45-53。
- <sup>6</sup> 永田繁雄「道徳科の学習指導過程論」（麗澤大学大学院道徳教育学セミナー、2020年11月22日）
- <sup>7</sup> 関根明信「道徳性の発達段階について」（『日本道徳教育学会』第94回大会発表要旨集、2019年）、p120-121。

<sup>8</sup> 主人公ユカは小学六年生。母、弟、妹の四人家族。母は看護師で週二回の夜勤がある。ある日、塾の帰りに隣町の陽子から、子ども食堂についての情報を得る。週末の子ども食堂では、同級生の小泉君が子ども食堂で煮物係をしている祖母と楽しそうに過ごしていた。その夜、テレビでヤングケアラーの特集をしていた。番組を見ていた祖母が「ユカはこれになるのかしら」と心配する。ユカは「そうかもしれないし、違うかもしれない」と言い、「頑張りすぎず、他の人の助けも受けつつこれからも家族と仲良く暮らして生きたい」と答えるのだった。

## 道徳性を視覚化したイメージ図に関する一考察

富岡 栄 (麗澤大学)

### 1 道徳教育、道徳科の目標とよりよく生きること

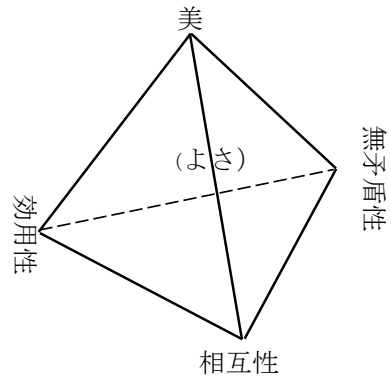
道徳教育の目標は、「道徳教育は教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」<sup>(1)</sup>（カッコ内は中学校：以下同様）と述べられている通り、道徳性の育成にある。また、道徳科の目標も「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」<sup>(2)</sup>と示されており、道徳教育、道徳科ともにそのねらいは道徳性の育成にある。このことは周知のことと思われるが、この二つの文章の「道徳性を養う」の直前に記述されている「よりよく生きる」という文言に注目したい。「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」の文は、「道徳性を養う」のは何故かと言えば、それは「よりよく生きる」ことを実現させるためにあるということの意味している。つまり、道徳教育、道徳科の目標は、道徳性の育成を直接の目標とはしているが、その道徳性の育成が「よりよく生きる」ことを達成させるためのものであることから、「よりよく生きる」ことをねらっているとも捉えることができる。すると、道徳教育、道徳科の究極の目標は「よりよく生きること」とも言えるのではないだろうか。このようなことから、道徳教育、道徳科について論ずる際には、道徳性を育むことを意図した根源である「よりよく生きる」ということに意識を向けることも重要なことであると考えられる。

### 2 よりよく生きることのよさについて

「よりよく生きる」というフレーズで想起されるのが『クリトン』の一節である。『クリトン』の中で、脱獄をすすめたクリトンに対して、ソクラテスは法と正義について語った後に「一番大切なことは単に生きることそのことではなくて、善く生きることである。」<sup>(3)</sup>と語り、毒杯をあおいでいる。ここでは「善く」と漢字で表記され、副詞である「より」が付記されていない差異はあるが、「よりよく生きる」ということはソクラテスが生きた時代においても課題であったことがうかがい知れる。「よりよく生きる」ということは、ソクラテスが生きた古代ギリシャ時代においても学習指導要領に記されている通り現代においても課題であることから、古今洋の東西を問わず人間が追求すべき課題であると言えよう。

さて、「よく」という言葉は文法上副詞で、形容詞としては「よい」となり、名詞としては「よさ」ということになる。この名詞である「よさ」について吟味し、一体どのような事なのかを考えていくことで「よりよく生きる」ということについての実態が把握できるのではないかとと思われる。この「よさ」について吟味していく際、参考となる

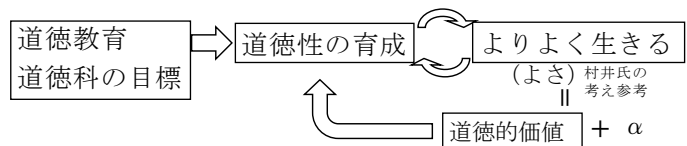
図1 「よさ」の構造図



のが村井実氏の「よさ」についての捉え方である。村井氏は「よさ」を視覚的に図1のような構造図<sup>(4)</sup>として示している。それぞれについては、効用性とは、快い、楽しい、ためになる、役立つなどの感覚や精神上的の快さの要求であり、相互性とは、人間は孤立の状態では生きていくのではなく人間の仲間と相互的に生きることを求める要求であり、無矛盾性とは何事についても矛盾が起こることは許せないという合理性の要求である、と述べている。そして、これらの効用性、相互性、無矛盾性が適切に調和のとれた美しくあって欲しいという要求を美としている。このような構造図が示されることにより、「よさ」の具体的なイメージが持ちやすく「よさ」の具現化も図りやすくなる。このように「よさ」をイメージできれば、「よりよく生きること」の実相が把握しやすくなるのではないかと考える。

### 3 道徳性とよさとの関係性

すでに述べたように道徳教育、道徳科の目標は、道徳性の育成である。そして、道徳性を養うことの意図は、「よりよく生きる」ためということをねらいとしているのである。また、道徳性の定義として、「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性」<sup>(5)</sup>と示されていることから、道徳性と「よりよく生きること」とは相互交流的な深い関係にあると言える。では、道徳性と「よりよく生きる」の「よさ」との関係はどのように捉えたらよいのであろうか。道徳性と「よさ」の関係についてはいろいろな捉え方があるであろうが、本稿では、学習指導要領で示されている内容項目に含まれている道徳的価値を「よさ」と捉えることとする。ただ、「よさ」と道徳的価値の包含関係については、「よさ」=道徳的価値ではなく、「よさ」⊃道徳的価値（「よさ」は道徳的価値を部分集合として含む）と考える。何故、部分集合として捉えたかということ、「生きるための基盤となる」とあるように、あくまでも基盤であり、「よさ」には道徳的価値以外のことも含まれると考えたからである。例えば、昨今話題となっているワードに幸福と訳される well-being や平和の希求なども「よりよく生きる」ためには欠かすことのできないものである。これらは学習指導要領に示されている道徳的価値そのものではない。以上のことを図式化すると右図のように表すことができる。



道徳的価値を「よさ」と捉えた理由については、道徳的価値が日本の文化の中で歴史的社会的な吟味を受け淘汰され万人に承認された普遍性を持つものだからである。また、図1で示した効用性、相互性、無矛盾性、美の観点から妥当性があると思われるからである。

このように学習指導要領で示された内容項目に含まれる道徳的価値を「よさ」と捉え、その道徳的価値は図1の三角錐の内部に位置していることになる。もし、この三角錐の外部に位置していたとすれば「よさ」から逸脱していることになり、それは道徳的価値とは呼べないことになる。道徳的価値であれば、この三角錐の内部に位置しているということである。ただ、道徳的価値の特質によりその位置は変わってくる。例えば、「友情」という道徳的価値は相互性の関係が強いために「美」と「相互性」を結ぶ辺の近くに位置しているであろうし、社会正義の価値であれば、「無矛盾性」の近くに位置しているであろう。さらに、「自然愛護」は美の頂点の近くに位置していると考えられる。

#### 4 道徳性の捉え方

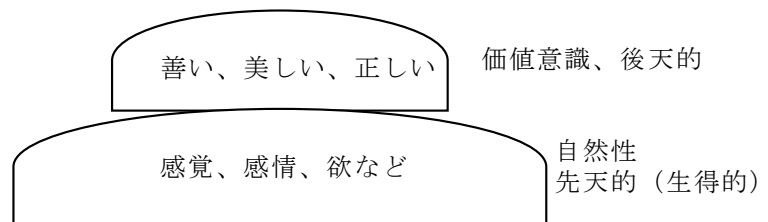
「よりよく生きる」ために道徳性を養うこと、このことが道徳教育、道徳科の目標である。また、道徳性と「よさ」との関係について検討し、道徳的価値を「よさ」と捉え、図1の三角錐の内部に内包されていることも説明した。このように、抽象的な概念でも図を用いて可視化することでイメージしやすくなり、このことが、道徳教育や道徳科の指導においても、より有効に働くのではないかと考える。そこで、次に道徳性のイメージとしての視覚化について検討してみることにする。

##### (1) 金井肇氏の捉え方

昭和50年代に文部省の中学校道徳教科調査官、その後視学官を務めた金井肇氏は道徳性の構造について次のように説明している。まず、道徳性を大別して二つに分け、一つは価値意識、もう一つは自然性と捉え、図2の鏡餅のような形で道徳性の構造(イメージ図)<sup>(6)</sup>を示している。この自然性については先天的に備わっているものであり、また、価値意識は後天的に獲得されるものであるとしている。そして、このイメージ図をさらに正確に示したものが図3の道徳性の構造(構造のモデル)<sup>(7)</sup>である。図2と図3の関係から、図2の鏡餅の上段にあたる部分が図3の家のような形をした屋根の部分に相当することが分かる。この屋根の部分の○(丸)で表現されたものが一つ一つの道徳的

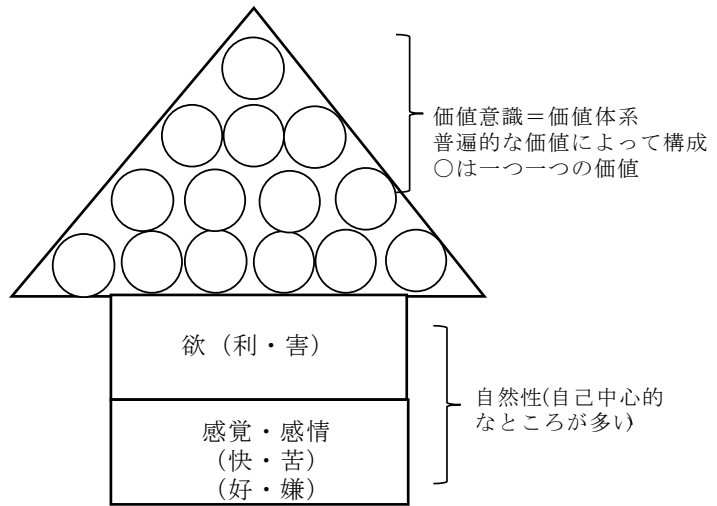
価値にあたるものである。このように、生得的なものも道徳性の構造の中に入れて考えているが、金井氏は道徳性を育むことに関し

図2 道徳性の構造(イメージ図)



て、「道徳性を養うということは、前述のたとえや図解でいえば、鏡餅の上段、あるいは、家の形の屋根の部分、つまり、価値意識の部分を実化したもの、大きいもの、深いものとしていくことが分かる。」<sup>(8)</sup>と述べている。つまり、道徳性を育むということは、この屋根の部分に含まれる各価値を増やしたり、大きくしたり、質の高いものにしていくということである。

図3 道徳性の構造（構造のモデル）



(2) 柴原弘志氏の捉え方

文部科学省の中学校道徳教科調査官を務めた柴原弘志氏は道徳性の捉え方について玩具であるレゴブロックを用いて次のように説明している。玩具であるレゴブロックは種々の形状や色のあるものがある。この一つ一つのブロックを道徳的価値であると捉え、道徳性が育まれるということは、これらのいろいろなレゴブロックをつなぎ合わせていくことだと説明している。すると、その過程において、同じブロックを用いて道徳性を組み立てたととしても、同じものにはならず、異なる形状のものが出来上がることになる。同じ道徳的価値のパーツを使って構成していったとして、組み立てられたものが同一ではなくまちまちであることを考えた時に、それは一人一人の道徳性が異なることを意味していることになる。また、同じ個人であったとしても、時間の経過の中で、新しいパーツを組み入れることで道徳性は高まったり成長したりすることになる。この説明は、道徳性を理解するうえで分かりやすい説明であると考えられる。

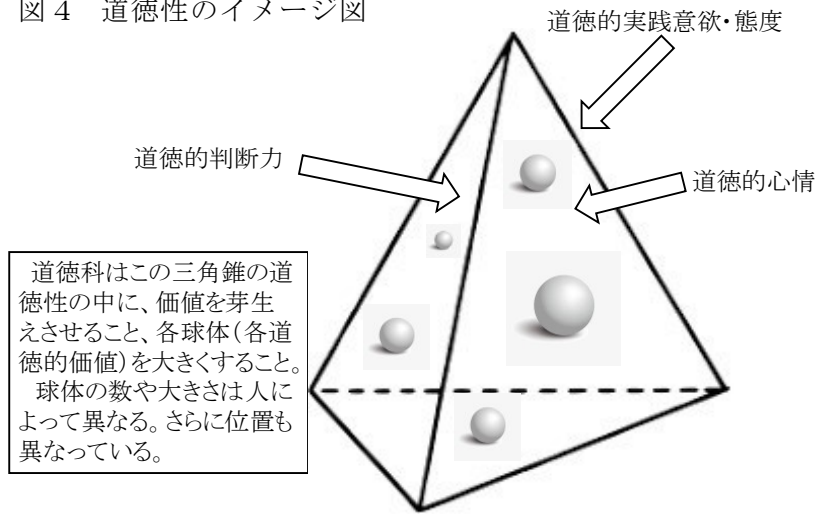
5 道徳性イメージ図

(1) 道徳性イメージ図の構想

金井肇氏の道徳性の構造（イメージ図、構造のモデル）と村井実氏のよさの構造図を参考にし、私見として図4のような道徳性のイメージ図を考案した。この道徳性のイメージ図では、三角錐本体が道徳性の器であり、この中に、球体として示したものが各道徳的価値であり、その内部に道徳的価値が詰まっている状態と考える。道徳性が高い状態にあるということは、この三角錐に多くの道徳的価値である球体が詰まっている状態であり、加えて、球体が大い状態であると捉える。この三角錐である道徳性の器の中にどれだけの球体、つまり道徳的価値が内在しているかは、個人によって異なるし、その大きさも異なる。さらに言うならば、ある球体（道徳的価値）

値)は三角錐の特定の場所に位置付けられるわけではなく、それは各人によって異なる。三角錐の頂点の部分に位置付けられる球体(道徳的価値)はより重要視している価値であることを意味している。このように理解すると価値葛藤の場合の判断が人により異なることも理解しや

図4 道徳性のイメージ図



すい。この価値葛藤については以下の(3)価値葛藤の場面のイメージ図で詳述する。

図4中に、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲・態度が三角錐の各三方向から矢印で示されている。これは、三角錐本体である道徳性を判断力、心情、実践意欲・態度の面から捉えるとどのように観えるかということ的模式的に表したものである。道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲・態度は道徳性の諸様相として説明されているが、本質的にそれぞれは分離独立して存在するものではなく混然一体としたものなのであろう。例えば、電車内で体の不自由な方に座席を譲る道徳的実践場面を考えても、心情の伴わない道徳的な判断もないであろうし、道徳的な判断は実践意欲・態度に裏打ちされたものである。このように一つの道徳的行為の表出を考えても、三様相を分割して捉えることは困難で分離独立していない道徳性ではあるが、各様相を中心に据えて捉えた場合にどのように観えるのかイメージしたものである。

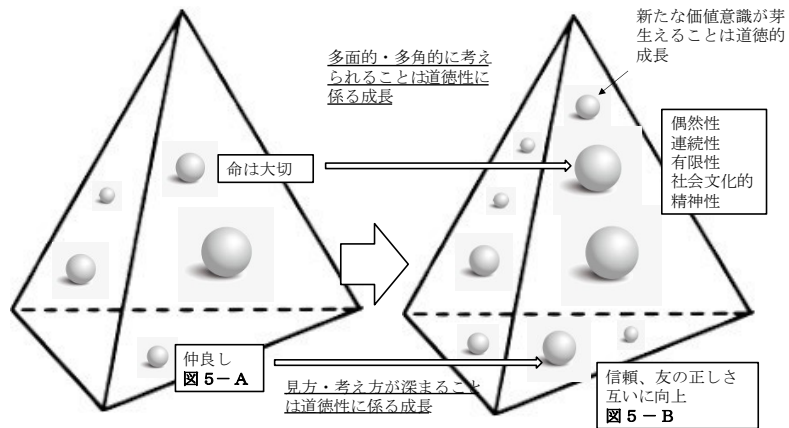
以下に図4の道徳性のイメージ図を用い、道徳性が育まれるとはどのような事なのか、道徳的価値と道徳的価値が葛藤した場合に人間はどのように判断しているのか、そして、道徳性との関りにおいて道徳的行為はどのように表出するのかについて説明を加えていくこととする。

## (2) 道徳性の育成イメージ

道徳性が育まれることに関して、図5道徳性のイメージ図を参考にして説明することとする。一例として、図5-Aの部分に友情が位置づいていたとしよう。ここでの友情観は友達同士仲良くするという友情観である。これが図5-Bでは友情の球体が大きくなっている。つまり、友情に対する価値観が広がったということの意味している。これまで、仲良くするのが友情だと考えていたものが、友情とは信頼し合うものであり、友情とは友の正しさを願うことであり、友情とは互いに切磋琢磨しあうものであると友情観に関する認識が広がっていくことである。また、別の例として図中に示した生命に関わる価値で考えてみると命は大切であるという一般的な認識から、命の偶然性、連続性、有限性、精神性、あるいは社会文化的な命まで価値観が広がっている。

このような価値観の広がりや道徳性が育まれたと言えるのである。ただ、単に価値観の広がり、つまり、道徳的価値の見方・考え方が広がるだけに留まらず、道徳性が育まれたということは、それぞれの価値観に対しての深まりが伴わなければならないことは当然のことである。このように、道徳科においてある道徳的価値について見方・考え方を広げていくことと深めていくことで道徳性が養われていく。

図5 道徳性育成のイメージ図



この道徳的価値の見方・考え方について検討していく際に、得られた新しい価値観は首肯できるもので認められるものでなければならない。その認められた見方・考えである価値観こそが共通解と言われるものであり、その共通解の中でも自分自身が最も納得しているものが納得解である。また、道徳的価値と関係を顧慮しないで切り離して捉えた多面的・多角的に考えることや見方・考え方が深まること、このこと自体だけでは道徳的価値が育まれることではないので、直接的な道徳性の育成とは言えない。しかし、これらの資質・能力が養われることは道徳性の育成につながると考えられる。したがって、多面的・多角的に考えられることや見方・考え方が深まることは、道徳性の成長ではなく、道徳性に係る成長と捉えることが適切であろう。

### (3) 価値葛藤の場面のイメージ図

人生は価値葛藤の連続であるともいわれる。私たちは価値葛藤を適切に判断しつつ日常生活を送っている。価値葛藤は正価値と正価値の葛藤であり、正価値と反価値の葛藤である心理葛藤を意味しているものではない。では、正価値と正価値が対立し葛藤した場合について、どのように判断しているのかについて以下の図6を用いて説明する。具体例として、道徳性の六段階を示したローレンス・コールバーグの「ハインツのジレンマ」を例に挙げて考えてみる。

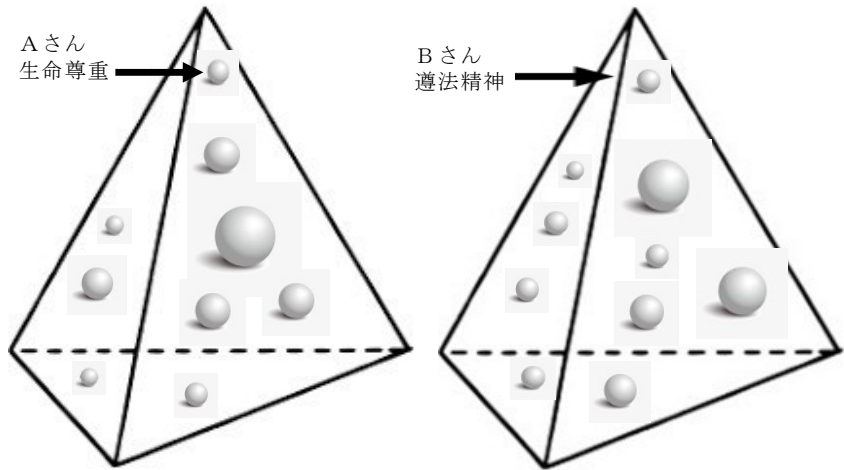
ハインツのジレンマのおおよそのストーリーは以下の通りである。

ハインツの妻が病気になり死にかけていますが、ある薬によって助かる可能性があります。その薬は同じ町に住む薬剤師が開発したものです。薬剤師は、その薬を作るのにかかった費用の10倍の2000ドルの値をつけていました。ハインツは自分の妻が死にかけていることを話し、安く売ってくれるように、さもなければ残りを後で払えないかと薬剤師に頼んでみました。しかし、「ダメだ、その薬で金儲けをするつもりだからね」と拒否されました。ハインツは悩みましたが、店に押し入り、薬を盗みました。

このような教材を提示して、「さて、あなたがハインツの立場だったらどうしますか？その理由も述べてください。」の問いを投げかけたとしよう。すると、反応は一樣ではなく、「妻を助けるために店に押し入る。命は何物にも代えがたいものであるから。」や「薬は盗まない。何らかの方法を考える。理由は、この世の中は法の基に成り立っており、秩序を保った中で解決策を見い出していくべきだから。」のような意見が予想される。このような判断の違いは各自の道徳性の差異に由来するのではないだろうか。つまり、図6の左側の三角錐（Aさんの道徳性）では、三角錐の頂点の部分に「生命尊重」が位置している。つまり、Aさんは道徳的価値の中で最も「生命尊重」を重視しているということである。一方、図6の右側の三角錐（Bさんの道徳性）では、「遵法精神」が頭頂部

図6 葛藤の場面（正価値と正価値）に遭遇した場合の判断

「遵法精神」が頭頂部にある。すると、Bさんは最も大切としている「遵法精神」を基準として判断することになるであろう。このように、価値葛藤が生じた場合に、人間は自分自身の道徳性のより重要だと捉えている価値基準に応じて判断しているのではないだろうか。



一人一人、三角錐で占める価値の位置や大きさは異なる。判断に迫られたときに三角錐の頂点にある価値を大切に判断している。

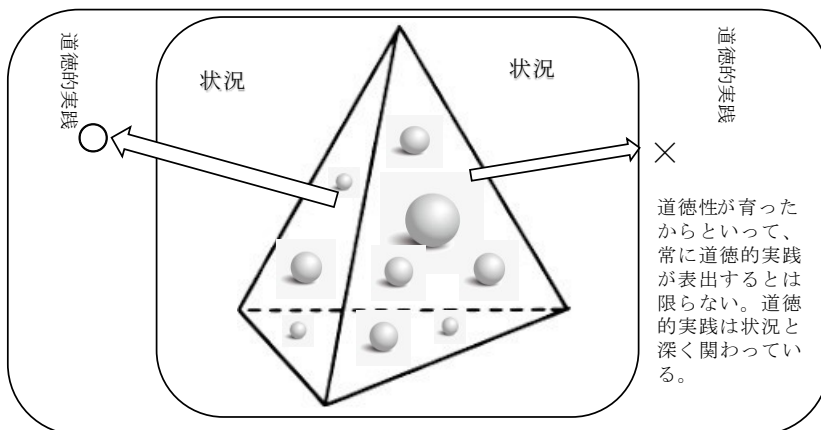
#### （4）道徳性と道徳的実践との関係のイメージ図

道徳科において節度、節制の授業の直後に廊下を全速力で走りだす子供の姿を見た教師が「道徳授業の効果が全くない。」と嘆く話を聞くことがある。道徳科は道徳性を養うことをねらいとしており、直接的な道徳的行為を目指すものではないとしているが、教師の嘆きを心情的に理解できないでもない。ただ、ここで確認しておきたいことは、たとえ道徳性が育まれたとして、いついかなる時も道徳的行為が出現するとは限らない。このことを次の図7を用いて説明する。図の中央の三角錐の部分に当たるのが道徳性である。既述の通り、道徳性が育まれるということは、この三角錐内部の球体の数が増すことや各球体の大きさが大きくなることを意味している。この三角錐内部が充実し道徳性が高まったとしても、状況如何に応じては実践につながらない場合もある。具体例をあげて考えてみたい。誰でも命は尊いし大切にしなければならないと考えている。もし、池で子供がおぼれていれば、孟子の主張する惻隱の情が如く、我先にと池に入り子供を助けるであろう。しかし、これが池でなく、台風の最中で濁流の川の中に人が流されていたとした



ら、ごうごうと流れる川に身を投げ助けに向かうであろうか。これは極端な例かもしれないが、徳性が育まれたとして徳的的行為として実現しないこともある。先の廊下を走る例では、このことを頭ごなしに否定するのではなく情

図7 徳性と徳的実践との関係のイメージ図



況を分析することが大切である。徳性の育成は大切な事であり、現象面に一喜一憂するのではなく、徳性を育むよう努めていかなければならないと考える。

## 6 結語にかえて

徳教育、徳科の目標が、徳性を養うことを目標としていることから、その目標である徳性を理解、把握していない限りにおいては、指導の方向性や方法が定まらないであろう。徳性とは概念であり抽象度が高いので、より具体性を持たせたいと考えていた。そこで、金井肇氏や村井実氏の考えを参考に徳性のイメージ図を考案し可視化に試みた。この考案したイメージ図を用いることにより、徳性と諸様相との関係、徳性が育まれるということはどのような事なのか、あるいは、正価値と正価値が葛藤した時に人間はどのように判断しているのか、そして、徳性と徳的実践の表出の有無の関係について説明することができた。本稿での試みは、一つの試案である。妥当性に関しては今後の検討課題ではあるが、図示することでイメージ化すると理解しやすく、徳教育、徳科においてもより指導の道筋が明確になるのではないかと考える。

## 《 引用文献 》

- (1) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) p17
- (2) 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説「特別の教科 徳編」p19
- (3) プラトン著 久保勉訳『ソクラテスの弁明 クリトン』2022 年第 110 刷発行 岩波書店 p86
- (4) 村井実著『新・教育学 こと始め』東洋館出版社 2008 年 p43
- (5) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説「特別の教科 徳編」p20
- (6) 金井肇著『徳授業の基本構造理論』明治図書 1996 年 p27
- (7) 上掲書 p27
- (8) 上掲書 p30

## 日本道徳教育学会神奈川支部 令和4年度研究テーマ

# 道徳科における個別最適な学び、協働的な学びの実現を目指して の設定趣旨

現代社会はその在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」の到来を迎えようとしている。また、新型コロナウイルスの感染拡大などで先行き不透明な予測困難な時代でもある。このような時代や社会を生き抜いていくには、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることが求められている。

これまでの学校教育では知・徳・体を一体として育んできた。その徳育の中核が道徳教育そのものであり、要の時間として道徳科が位置づけられている。学習指導要領第1章総則においては、道徳教育は「自己(人間として)の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」(カッコ内は中学校、以下同様)と述べられている。そして、その道徳性を養うために、学習指導要領第3章特別の教科 道徳に「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え、自己(人間として)の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と示されている。このように、道徳教育においても道徳科でも道徳性を育むことが目標となっている。

一方で、令和3年1月には中教審答申において、これからの教育の在り方として「令和の日本型学校教育」が公表され、この「令和の日本型学校教育」のサブタイトルに「個別最適な学び」や「協働的な学び」が明記された。これらの文言は今後の学びの方向性と捉えることができる。では、道徳性を育むことをねらいとした道徳教育、とりわけ道徳科においては、どのように「個別最適な学び」や「協働的な学び」を具現化していったらよいのであろうか。まず、「個別最適な学び」とは、一人一人の児童生徒に着目してそれぞれの思いや考えを大切にするとしても、道徳科における最適の学びとはどのようなことを目指し、そして、どのように実現していけばよいのであろうか。また、「協働的な学び」とは、共同や協同ではない協働的な学びを目指すことになるわけであり、道徳科における協働的とはどのような在り様なのであろうか。さらに、「個別最適な学び」は個に着目した学びであり、「協働的な学び」は他者や学級集団としての学びであるので、このような個と集団の学びを保障していくための道徳科授業はどのように構成していけばよいのであろうか。以上のような課題意識のもとに、道徳性を育むために、道徳科における個別最適な学び、協働的な学びの実現を目指して、研究の歩を進め、さらに深めたいと考え本研究主題を設定することとした。

# 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

平成27年12月23日改正

令和2年12月26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、神奈川県横浜市青葉区新石川3-2-1 國學院大學人間開発学部田沼研究室室内におく。

## 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。また、法人として会員になる場合、年会費4千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。また、法人登録をした団体に所属する者も同様とする。

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2年以上会費未納の場合は、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、支部役員から推された理事の互選によって選出し、総会の出席者の過半数の賛成をもって決定する。

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、総務委員会、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、総会の出席者の過半数の賛成をもって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できる。

## 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 総会

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。

第17条 本総会の議題は、総会出席者の過半数の賛成をもって議決とする。

## 第7章 会則の変更

第18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. 本支部の設立は、平成25年4月27日とする。

2. 本支部の会則は、平成25年4月27日からこれを施行する。

3. 本会則は平成26年4月1日からこれを施行する。

4. 本会則は平成27年12月23日からこれを施行する。

5. 本会則は令和2年12月26日からこれを施行する。

# 日本道徳教育学会神奈川支部倫理綱領

令和元（2019）年12月21日制定

## 1. 倫理綱領制定の趣旨

日本道徳教育学会神奈川支部会員は道徳教育研究領域において学術の価値を尊重し、学問の事実に対する誠実な態度を堅持し、それらの研究著作に対してその尊厳に対する敬意を払うと共に真理の探究者として研究に関する不正行為防止に努め、学術研究発展のために広く社会的利益に貢献するために、この倫理規程を定めるものとする。

## 2. 倫理綱領指針

- ① 科学的事実に対する謙虚さを持ち、如何なる不正も排除する妥当な方法を選択して研究する。
- ② 他者の研究成果を活用する場合はその名誉や知的財産権を尊重し、誠実に対応する。
- ③ 収集したデータの捏造、改ざん、盗用等の不正防止には万全の注意を払って対応する。
- ④ 研究に係る経費等の管理は、法令や学会及び社会的ルールに則って真摯に対処する。
- ⑤ 研究に関わる被験者ないし情報提供者の人権に十分配慮し、研究目的や手続きおよび研究成果公表の方法等について十分に説明し、文書または口頭で了解を得よう対応する。
- ⑥ 収集した研究データ等の取扱いに際しては被験者のプライバシーに考慮し、同意を得た研究目的以外に使用しないようにする。

## 3. 研究成果を公表するにあたっての倫理要綱指針

- ① 研究成果の公表には科学的根拠に基づくと共に、虚偽や剽窃（自己剽窃も含む）等のなきよう配慮する。
- ② 研究成果の公表に際しては、その裏付けとなる参考文献や資料等の出典を明記する。
- ③ 研究成果を取りまとめた論文等は、二重投稿とならないよう十分に配慮する。
- ④ 共同研究の主宰者は、その研究に参加した者の権利について尊重する。
- ⑤ 被験者（授業対象者等）の個人情報に係る事項については秘密を厳守し、いかなる場合もプライバシーを尊重する。
- ⑥ 公表された研究成果が利害関係者に与える影響等については十分に考慮するとともに、誤解や混乱を招くことがなきよう十分に配慮する。

## 4. 研究倫理の遵守と研究による社会貢献

本会員は社会通念や国内外関連諸法、さらには人権に対する配慮等への自己研鑽に努めなが

らここに定める研究倫理を遵守し、進んで研究による社会貢献活動の実現を目指すものとする。

#### 附則

1. この倫理綱領の制定及び改訂は、支部総会の決議によるものとする。
2. この倫理綱領は、令和元（2019）年12月21日に制定し、同日から施行する。

（以上）

## 日本道德教育学会 神奈川支部研究紀要『<sup>みちしるべ</sup>道標』投稿規定

平成 25 年 4 月 27 日制定

平成 28 年 2 月 27 日改定

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) 道徳雑感（道徳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徳の資料として活用できるものの紹介）
9. 投稿原稿は、研究論文・実践研究論文及び研究・実践ノートについてはB5版横組み仕上がりがり8頁以内（43字×34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がり2頁以内（仕上がりがり体裁は、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。
  - (5) 注は全て本文の末尾に一括して記載すること。
  - (6) 日本道徳教育学会神奈川支部ホームページにリンクしてあるワードファイルを使用すること。  
(ホームページアドレス <http://www.doutokukanagawa.com/>)
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. 投稿原稿及び添付データ図版は、Word等によるデジタル形式で提出するものとする。
14. 投稿にあたっては、日本道徳教育学会神奈川支部のホームページにあるワードファイルをダウンロードし、本文中に必要な内容を記入してメールに添付して送付すること。
- (1) 投稿原稿の種別、題名、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）
- （紀要投稿フォーム <http://www.doutokukanagawa.com/clipmail/kiyonyukou.html>）
15. 本誌に掲載された論文等の著作権は、日本道徳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。