

[刊行に寄せて]

子どもは未来

—自己と社会の未来に夢や希望を託せる道徳教育を—

日本道徳教育学会会長・昭和女子大学大学院教授 押谷 由夫

道徳教育の抜本的改善・充実が叫ばれ、「特別の教科 道徳」の新設を中核に具体的な取り組みがなされています。そのリーダーとして本支部の皆さんがご活躍いただいていることに心より敬意を表し、感謝申し上げます。

その中で様々な課題も見えてきます。それらを解決していくことが本支部の課題であり、本研究紀要の役割でもあります。そのとき、特に押さえていただきたい二つのことがあります。

一つは、何のための道徳教育の充実を図るのかという目的に関することです。道徳教育の抜本的改善・充実というのは、再度道徳教育の本質、もっと言えば教育の本質から道徳教育の在り方を考え、その実現に向けて教育課程を改善し、具体的な指導の改善を図っていきましょうということです。

教育は、子どもたち一人一人が幸せな人生を送ることができるようにするためのものです。幸せな生き方についてはいろいろなことが考えられますが、基本的には自分の好きな生き方ができると、そしてみんなと一緒に住みよい社会を創っていくことと捉えられます。

子どもたちは未来を生きていくのです。だれもが幸せに生きる権利をもっています。それを保障するのが教育に他なりません。未来を生きるというのは、未来を拓くことです。そのためには、一人一人の子どもたちが自己と社会の未来に夢や希望を託せるようにしなければなりません。そのことを人間らしさの根本にある道徳的価値の追究とかかわらせて、取り組むのが道徳教育なのです。

二つは、方法に関することです。方法は目的を実現するために必要です。方法が目的になると、本来の目的と違うところに進んでいく場合があります。

現在強調されている「考える道徳」「議論する道徳」も方法なのです。何のための「考える道徳」なのか、何のための「議論する道徳」なのかを押さえて、方法の研究に取り組む必要があります。考えることは主体的に判断する上で極めて重要なことです。議論することは、お互いの考えを理解し協力して課題に取り組んでいくために必要なことです。特に、これから自己と社会を拓いていくためには、しっかりと自分の意見をもつことと、それらを交流し共通理解を図りながら物事に取り組んでいくことが不可欠です。

これからの道徳教育は、「特別の教科道徳」を要として、学校教育全体でこのような道徳教育に取り組んでいこうとしているのです。そのためには、もっと、具体的な社会的課題や人間的課題について考える授業も必要になります。また、考えることを深めるためには感じる力が必要です。議論を深め表現へと進めていくためには共感性が不可欠です。

そのことを踏まえた研究実践が積み重ねられていくことを念じています。

[巻頭言]

道徳科の「明日は青空」を信じて

日本道徳教育学会神奈川支部長・國學院大學人間開発学部教授 田沼 茂紀

平成 27 (2015) 年 3 月 27 日、文部科学省の小・中学校学習指導要領が一部改正され、悲願であった「特別の教科 道徳」、つまり「道徳科」が産声を上げた。昭和 33 年 9 月より小・中学校教育課程の 1 領域として位置付けられた「道徳の時間」特設から半世紀余を経ての快挙である。

顧みるなら、わが国の戦後道徳教育の歴史は苦難の足跡そのものであった。教育界のみならず、社会全体に蔓延する道徳教育忌避感情、教科至上主義の中で当然視されてきた道徳軽視の風潮、これら知育偏重による学校教育の在り方が様々な根深い学校病理現象を引き起こしてきたことを今一度しっかりと自問すべき段階に至った結果であることを「道徳科」誕生の背景として受け止めるにはいられない。既に前年 11 月には、文部科学大臣より中央教育審議会に次期学習指導要領改訂に向けての諮問がなされている。そこでキーワードは「生きる力」としての新たな学力観、これからの時代を生きる子供達に求められる資質・能力としての「21 世紀型能力観」である。その先魁としてその基本路線に則って平成 27 年度より新学習指導要領移行が開始された道徳科にあっては、今後どう対応していけばよいのであろうか。不安が募る一方で、その納得できる論理的筋道と共通理解に至る道程は案外見付け易いようにも思っている。

その根拠は何か。道徳の時間であろうと、道徳科であろうと、道徳授業では教師と子供とが胸襟開いて語り合い、分かち合い、共に高まり合っていくことが総てである。教師が教え、子供が知識として獲得し、「さあ、これから実践してごらん！」というのは、まさに「昼の上の水練」である。「そうせずにはおれない!」、「自分の生き方はそうありたい!」という切なる思いの伝え合い、分かち合いがない限り道徳授業は袴を着たままの建前論に留まって、いつまで経っても実効性がもてないと思うからである。昨今は、「アクティブ・ラーニング」がトレンドである。道徳科授業でも、大いにもてはやされている。ただ、肝要なのは「子供の頭が働き、心が動く、」ことである。だから、いくら子供達の発言が素晴らしくても、活発に話し合いがなされていても、心が動いていなければそれは本来的な道徳科アクティブ・ラーニングとは言えないであろう。

第一、子供の心が動くことをどう教師が理解するのかという疑念も湧いてこよう。それは案外簡単なことである。教職にあれば納得できることであるが、教師が子供を信じ、感じ取ろうとすれば、案外達成できるものである。教育的タクト(教育実践における臨機応変な教師の応答力)は道徳教育の基本であると同時に、道徳授業をアクティブに展開する基本要件であろうと考える。

さて、私事で恐縮であるが、この1年間で特に心に深く刻まれた出来事を回顧するなら、やはり、小学校教諭時代の教え子、H君との33年ぶりの再会であろうか。今秋、縁あって親御さんの郷里で教師となっていたH君が指導する4年生の教室をゼミ学生達と訪れる幸運に恵まれた。

今やその地域や学校での道徳教育推進の中核となっているH君、公開してくれた道徳授業の終末で子供達に向かって「明日は青空」と語りかけたのである。その言葉は、H君達と過ごした教室で私が事ある毎に語りかけてきた言葉でもある。驚いたことに、授業後のH君の話では、ずっとその言葉を教壇から子供達に語りかけてきたというのである。今や40歳代半ばとなったH君。かつて何気なく口にしていた私の言葉を大切にしてくれていたのかと、感極まる思いであった。当時、道徳教育を通して学級づくりに打ち込んでいた私であるが、そんな想いの一端が長い年月を経て垣間見ることができたのは無上の喜びであった。これこそ、潜在的カリキュラムの教育効果そのものであらうと独り自画自賛したのである。

ここでいう潜在的カリキュラムとは、明文化された各学校の教育カリキュラムに強く影響を及ぼす教師と子供、子供相互の人間関係、教室や学校の学びの雰囲気、学校風土や伝統、学校が置かれた地域性や風土等々を意味する。この潜在的カリキュラムこそ、道徳教育では大きな教育力として作用する。特に学級集団内における道徳的雰囲気は、道徳授業に多大な影響を及ぼす。生きて働く資質・能力としての道徳性の育成を視座した時、それは教え込み型ではなかなか伝わらない本質をしっかりと伝えてくれる。子供達にとって心底納得できる道徳力の育成を期待しての授業づくりには、このような潜在的カリキュラムによる滲み込み型のソクラテス的対話以外にはないのではないかと思うことすらある。そして、そのような一人一人の「納得解」が得られるような幸運な時にこそ、道徳的価値について共有できる道徳的雰囲気が醸成されるのではないかと結論するに至るのである。

表題にも記した「明日は青空」という言葉、その文意について触れておきたい。例えば今日が嵐のように荒れ狂う辛く苦しい日であったとしても、それが永遠に続くことなどありはしない。やがて嵐は去り、頭上には雲一つない澄みわたった一面の青空が広がるのである。だから、今は辛く苦しくても希望の明日、希望の未来に向けて勇気を振り絞って一歩踏み出そうというのが、筆者による解釈である。実はこの言葉、何かの書物を読んで知ったものではない。もう少しドラマティックに語れば、その言葉と運命的な出会いをして得心したのである。言わば、「納得解」である。そんな日付の言葉ゆえ、私自身は義務教育学校から大学へと人生半ばで立つ教壇こそ変わったものの、若い時分から一貫して教え子達に語り続けてきた言葉でもある。

私が「明日は青空」という言葉と出会ったのは、今から40年も前のことである。当時大学生だった私は、それこそ現代では死語となった「苦学生」という立場であった。向学心こそ強かったものの経済的にはどん底の暮らしぶりで、授業よりも割のいい仕事優先、昼夜トラックのハンドルを握っての毎日であった。本が読みたくて、荷下ろしの待ち時間が長いコンクリートミキサー車に乗り、夕食は近くの立ち食いそば屋の一皿70円のカレーで空腹をやり過ごす、そんな毎日であった。しか

し、ある日とうとう限界が来てしまった。もうどうにも回らない・・・。

途方に暮れ、安アパートで独り寝転んで明日のことに思い巡らせていた。希望のない明日、行方の定まらない不安ばかりの明日、その時ほど明日という日が恨めしいと思ったことは後にも先にもない。当時、「明日という日は明るい日と書くのね・・・」というフレーズの絶妙な曲が巷に溢れていた。でも、そんなものは空虚な言葉遊びにしか過ぎない・・・、そうとしか思えない若き日の私であった。絶望感に打ちひしがれながらアパートの狭い部屋に寝転んで天井を見上げた時であった。ふと、頭の後ろに立つ薄汚れた柱に目をやった時、下から斜め上へ文字が逆さに刻まれているのに気付いた。釘かコンパスのような物で私と同じように寝転んで刻んだのであろう。そう、そこで私を待ち受けていた言葉、それこそ「明日は青空」だったのである。

脳天を思いっきりハンマーで叩かれたような、とてつもない強い衝撃を受けた。高鳴る興奮を抑えきれず、思わず嗚咽がほとぼしり出た。嬉しかった。これで自分は今日という絶望の淵から一歩踏み出せると直観した。そして歩みを重ね続けて40年の歳月が流れ、私は今こうして生きている。自らの人生のもつ意味に気付かせてくれた「明日は青空」というフレーズ、いくら感謝してもしきれない。そんな自らの体験を、きっと年端もいかぬ当時の教え子達に繰り返し語ってきたのだと今にして思うのである。そういえば、あの時の学年でも、あの年度の卒業生にも・・・と振り返ってみれば、幾度となくエンドレステープのように語り続けてきたことに思い至るのである。きっと、私はこれからも、いや、一生涯ソクラテス的対話のように問い続け、語りかけていくに違いない。

実は、この「明日は青空」という言葉、学校現場を離れて久しい今も研究室所属学生達によって語り継がれている。思いがけないことに、昨年度の卒業生達は自分達の卒業論文を取りまとめて製本し、そのタイトルに「明日は青空」と名付けた。今期卒業予定の学生達は、自分が心血注ぎ、ようやく仕上げた卒業論文の表紙を揃えて「明日は青空」色にした。有り難いことである。嬉しいことである。私が偶然に出会った一言が生きる意味をもって教え子達に「納得解」として受け入れてもらい、そして、「互いにそれを共有しつつ大切にしていこう、次の世代に伝えていこう」と思ってくれること事態が、私にとってはまさに奇跡でもある。学校教諭時代も含めて、顕在的カリキュラムについての指導にはほとんど自信が持てていない。しかし、潜在的カリキュラムという点では一種独特の集団づくりができてきたように肯定的な自己評価をすることもある。もちろん、これは加齢と共に自己評価採点が甘くなっていることは言うまでもない。

これまで、小学校現場の教師として道徳教育の最前線で子供達とがっぷり四つになって日々取り組んできたことも、大学に移籍してからも、常に道徳教育研究の最前線で取り組んできたことを自負している、学校現場の子供達のいる教室で、大学の研究室で、必然性ある生きた言葉として「明日は青空」を語り伝えてきた。人生は決して平坦な道程ではない。日々の生活にあっても最良の1日などと言うのは数えるほどに違いない。しかし、いちいちめげても始まらない。明日という日は必ずやってくるのだから、少しでも善い1日に変えていくことが大切であろう。(了)

[特別寄稿]

「考え、議論する道徳」を考え、議論しよう

日本道徳教育学会編集委員長・武蔵野大学教授 貝塚 茂樹

2015（平成27）年8月に中教審教育課程特別部会が示した「論点整理」は、「考え、議論する道徳」への「質的転換」を強調した。「論点整理」は、従来の授業が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきたと指摘した。

そして、読み物教材の心情理解のみに偏る授業から脱却し、「問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道徳の特別教科化の大きな目的である」と述べた。

「特別の教科 道徳」（以下、道徳科と略）には、本来の道徳教育の役割を実質化することに加え、特に指導法における「質的転換」が強く求められたのである。

1958（昭和33）年に設置された「道徳の時間」には、多くの課題が指摘されてきた。道徳授業の充実した指導を重ねることで着実に成果を上げている学校がある一方、今なお道徳教育そのものを忌避する空気のある学校も決して少なくない。道徳教育の本質を理解せず、場当たりの形式的な生徒指導や生活指導が繰り返されている例も多い。

もちろんこれは、学校ばかりの問題ではない。戦後の日本社会には、歴史的経緯に影響された「道徳教育アレルギー」というべき風潮が根強く浸透し、このことが道徳教育に対する冷静で生産的な議論を妨げてきたことは否定できない。「思考停止」した議論の中で、子供たちの現実はより深刻となり、その進度の速さと量的拡大に対して、私たちは有効で効果的な手立てを講じることができないでいるというのが実態である。

さらに、これからの時代を生きる子供たちは、様々な価値観や言語、文化を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きていくことがこれまで以上に必要とされる。ここで求められるのは、将来の社会を構成する主体となる子供たちが高い倫理価値を持ちながら、人としての生き方や在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、より良い方向を模索し続けるために必要な資質・能力であるといえよう。

その意味では、生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳上の問題や課題を多面的・多角的に考え、主体的に判断し、実行し、よりよく生きていくための資質・能力を養う学習である「問題解決的な学習」が重視された理由もわかる。また、役割演技などの学習を通じて、実際の問題場面を

実感とともに理解することで、様々な問題や課題を主体的に解決するための資質・能力を養う「体験的な学習」が重視されるのも理解できる。

ただし、このことは、従来の読み物教材の登場人物の心情を考える方法を否定しているわけではない。登場人物の心情と自分との関わりを多面的・多角的に考えることを通して、道徳的価値の自覚を深めることの意義は、今後の道徳授業においても重要である。道徳科の「質的転換」において否定されたのは、登場人物の心情を単に「読解」させるだけに終始した、いわば「読み取り道徳」である。つまり、学校の実態や児童生徒の発達段階に応じて、適切な指導方法を選択することが「質的転換」の意図したものといえる。

もっとも、この「質的転換」は、教育現場の現状においてはハードルが高いことも否定できない。「問題解決的な学習」や「体験的な学習」の意味は理解できたとしても、これらを道徳科の授業でどう実践できるかはイメージしにくいし、「考え、議論する道徳」の中味もまだ不透明である。

ただし、それを承知の上ではやはり「考え、議論する道徳」への「質的転換」は必要だと思う。なぜなら、すでに私達は、中絶と胎児の人権、生命尊重と死刑制度、終末期医療における延命治療の是非などの道徳的な課題に対して明確な答えを導き出せないままにいるし、ましてや今後の私たちが生きて行く社会は、これまでの「経験知」がどの程度に通用するかもわからない「混迷」が待ち受けていると思えるからである。

おそらく、これらの道徳的な課題に即効的な答えなどを見つけることは困難であろう。しかし、だからといって、安易な虚無主義に陥ったり、その対極にある原理主義的な信念の強制へと逃避することは明らかに間違いであろう。だとすれば、私達にできることは、今後の「混迷」に目を叛けることなく、信じ得る美德を自らの中に探りながら粘り強く考え続ける一方、より良い社会を築くために「他者」と語り合い、議論することによって共感を広げ、許容できる「共通解」を求める努力を重ね続けることしか残されていない。

戦後社会に浸透した「道徳アレルギー」の中で、道徳教育の議論は、いわば、この虚無主義と偏狭な原理主義の狭間で「思考停止」を続けてきた。ここに決定的に欠落していたのは、道徳教育について真摯に「考え、議論する」ことであったといえる。

たしかに、「考え、議論する道徳」への「質的転換」は口で言うほど簡単ではない。誤解を恐れずにいえば、そもそも道徳教育とは簡単ではない。戦後の道徳教育をめぐる「不毛」な批判に足を掬われることなく、「考え、議論する道徳」を実現する方途をじっくり考え、議論することで、道徳教育の「未来」を切り拓きたい。「考え、議論する道徳」は、何より私達自身が、考え、議論することなしには実現しないことを自戒を込めて肝に銘じたい。

[研究論文]

幼稚園の教育内容と小学校道徳科の内容項目の 関連性に係わる一考察 ～幼稚園と小学校のより円滑な接続のために～

富岡 栄 (日本大学理工学部)

A study regarding the relationship between the academic curriculum at kindergartens and
moral education at elementary schools
~For a smooth transition from kindergartens to elementary schools~

Sakae TOMIOKA

1 課題意識

平成 20 年に改正された幼稚園教育要領には「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること。」⁽¹⁾と述べられている。このことは、幼稚園が小学校との連携を図る必要性を示唆したものと捉えることができる。このように、幼稚園教育要領において、小学校との連携の必要性が強調されるようになったのは、平成 20 年改正の幼稚園教育要領が初めてのことである。また、平成 20 年に改正された小学校学習指導要領においても「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。」⁽²⁾とあり、小学校においても、就学前における幼稚園等との連携を図ることの大切さが述べられている。平成 20 年に改正された幼稚園教育要領と小学校学習指導要領には、幼稚園と小学校の相互の関係を深める必要性が明確に示されている。

このように、幼稚園と小学校の連携強化を意図した背景には小 1 プロブレムの問題が存在している。小 1 プロブレムとは「子どもたちが教師の指導に従わず、授業中に席を立て歩き回ったり騒いだりして、学級の生活規律が乱れ、授業ができなくなっているということ。」⁽³⁾と説明されている。このことは、学級崩壊という教育問題と現象的には酷似しているが、本質的にはまったく異なる。学級崩壊は、小学校に入学し基本的な生活習慣や学級・学校の文化を身に付けた児童が、思春期の心性を把握しきれない教師との間に生ずる摩擦と考えられる。ある程度、学級のルールが形成された後での崩壊である。それに対して、小 1 プロブレムは、学校や学級における基本的なルールやマナーを習得する以前の現象であるので、学級崩壊と同一に考えてはならない。

この小 1 プロブレムに関する問題は 1990 年代後半から全国の小学校で発生するようになったと言われている。⁽⁴⁾ 小 1 プロブレムという言葉について、新保真紀子は「わたしが所属している大阪府人権・同和教育研究協議会（以下、大同教）ではこのような小学校の 1 年生の実態を「小 1 プロブレム（問題）」と呼び、全国でも先駆的に 1998 年から研究を続けてきた。」⁽⁵⁾と述べている。そして、大同教は全国に先駆け実践的な研究を積み重ねてきた。この小 1 プロブレムの原因について

は、子どもたちを取り巻く社会環境が変化したことや保護者の子育ての変化や孤立化など、いろいろなことが述べられているが、特定の原因は明らかではない。

このように小学校一年生の段階で学習に支障をきたす事態の中で、小1プロブレムの解消に向けて次のような取組みがなされている。アプローチカリキュラム⁽⁶⁾とスタートカリキュラム⁽⁷⁾である。アプローチカリキュラムとは、幼稚園等が小学校への連結を円滑に行えるように意図して作成したカリキュラムである。また、スタートカリキュラムとは、小学校が幼稚園等の保育内容を考慮しながら作成したカリキュラムである。これらのカリキュラムは、互いの内容を取り入れながら、とりわけ基本的な生活習慣について着目し構成されているものが多い。

この二つのカリキュラムで重視されている基本的な生活習慣は、道徳教育における道徳的实践であり、道徳的習慣でもある。また、小学校入学時は新しい教師や友達との出会いがあり、新たな環境の中でよりよい人間関係を築いていく必要がある。これらのことを考える時、幼稚園等と小学校の円滑な接続を意図して構成されたアプローチカリキュラムやスタートカリキュラムにおいて、道徳教育の果たす役割は大きいと言える。そこで、幼稚園と小学校の連携を図る必要性が強調されている中、幼稚園の教育内容と小学校道徳科の内容項目との関連を考察し、道徳教育の視点から連携のあり方を示したい。このように幼稚園と小学校のより円滑な接続を願い、本主題を設定した。

2 幼稚園教育の基本と5領域の教育内容

幼稚園における教育は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものであり、幼児期の特性や発達段階を踏まえて、環境を通して行うことを基本としている。まず、教師は幼児との信頼関係を築いて、幼児が十分に自己を発揮する環境を整えることが必須条件である。その上で、主体的な活動を促し、幼児期に相応しい生活が展開されるようにしていくことが大切である。

幼稚園教育においては、生きる力を育むための基礎となる心情、意欲、態度などを養っていくことが期待されており、その育成は基本的に自発的な遊びを通して培われるものである。育成すべき具体的な内容については、幼児の発達の側面から、次の5領域でまとめられている。5領域とは、心身の健康に関する領域「健康」、人とかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」である。幼稚園教育では、これらの5領域が遊びを通して教師の援助や指導により、総合的に育成されていくことが大切である。

以上の5領域のそれぞれについて、道徳教育との関わりがあると思われる内容を述べ、学習指導要領に示されている小学校道徳科における内容項目との関連を考察する。

3 各領域と小学校道徳科の内容項目との関連

(1) 心身の健康に関する領域「健康」

健康に関する領域の目標は「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」

とある。幼稚園教育では、教師と幼児との温かい人間関係のもと、幼児の情緒的な安定を図ることが大前提となる。このことは、健康な心を育てていく上での基盤となる。健康な心を育てるための第一歩は、規則正しい生活のリズムを身に付けることである。つまり、基本的な生活習慣を身に付けていくことが重要である。幼児にとっての基本的な生活習慣とは、衣服の着脱、食事、排泄を自ら行う身辺自立から始まる。また、手洗い、歯磨き、うがい等の病気予防の実践的な態度の育成も求められる。さらに、危険な場所や危険な遊び、災害時の行動等に関しても、環境整備について教師が施設設備に配慮することは当然のことであるが、対応について身に付けていくことが求められている。これらのことを着実に身に付けていくことで基本的な生活習慣が身についていく。

以上のことを踏まえると、「健康」に関する領域は、小学校学習指導要領の道徳科での内容項目のA主として自分自身に関することの3節度、節制（以下、Aの3節度、節制のように略して記述）との関連が深いと考えられる。健康のねらいと内容項目の関係は以下のとおりである。

健康に関する領域に含まれていると考えられる小学校道徳科の内容項目
Aの3 節度、節制

(2) 人とかかわりに関する領域「人間関係」

人間関係に関する領域の目標は「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う。」である。幼児は、入園前は家庭の人々の愛情や手厚い援助を受けながら家庭での少人数の中で生活してきた。しかし、入園と同時にこれまで経験してこなかった大人数の集団で生活することになる。すると、自分のことは自分でする場面も増えるので、自分で行動しようとする意欲を醸成しながら、自分で行う自立心を育むことが大切である。また、教師との信頼関係を基盤として、クラスの友達と過ごすことの喜びを味わうことも大切である。ときに生ずる幼児同士のぶつかり合いや葛藤は、自分とは異なる気持ちや嗜好等の違いを理解するきっかけとなり、相手のことを理解することにつながる。さらに、クラスの友達と共通の活動目標を目指すような場面では、意思疎通することや協力することの大切さを感じ、友達との関わりも深まり思いやりの心が芽生えていく。

日々の生活や遊びで友達と仲良く過ごしていくためには、ルールを守る必要が生ずる。このようなことに気付けるようにしたり、他者の反応を感じながらよい行動と悪い行動があることも気付けるようにすることで、善悪の判断の基準を作っていくことも大切である。このような体験を通して、善悪を判断する力が芽生えていく。加えて、人間関係は園内に限定するだけでなく、地域の方々と交流することも重要である。とりわけ、これからの高齢社会を生きて幼児にとっては高齢者との交流が求められている。

以上のことを踏まえると、「人間関係」に関する領域は、Aの1 善悪の判断、自律、自由と責任、Aの3 節度、節制、Bの7 親切、思いやり、Bの10 友情、信頼、Bの11 相互理解、寛容、Cの12 規則の尊重との関連が深いと考える。人間関係のねらいと内容項目の関係は以下のとおりである。

人間関係に関する領域に含まれていると考えられる小学校道徳科の内容項目			
A の 1 善悪の判断、自律、自由と責任	A の 3 節度、節制	B の 7 親切、思いやり	
B の 8 感謝	B の 10 友情、信頼	B の 11 相互理解、寛容	C の 12 規則の尊重

なお、小学校 1、2 年では、B の 11 の相互理解、寛容についての内容項目は記されていない。しかし、幼稚園の人間関係の領域では、相手のことを理解することの基盤となる自己と他者の違いを理解させていくことの必要性が示されている。

(3) 身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」

環境に関する領域の目標は「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」である。この領域では、ねらいに示されているとおり好奇心、とりわり探究心の芽生えを育てていくことが求められている。そして、幼児が、周囲にある幼稚園内外の様々な環境、例えば、園生活で使用する用具や遊具等、あるいは動植物や自然等を、五感全体で主体的に関われるように工夫することが大切である。幼児は、日々の生活の中で、絵を描いたり、製作物を作ったり、あるいは遊具等を使って遊んだりする機会が多い。このような中で道具を大切にしていくことが公共物を大切に扱っていくことにつながっていく。また、自然と触れ合う体験は、動植物を愛護する気持ちや生命尊重の念、自然に対する畏敬の念を育てるだけでなく、科学的な見方や考え方の芽生えを養う基礎となる。さらに、運動会での万国旗を飾ったり教室に世界地図を掲示したりする環境は、他の国の存在を知り、世界に興味を持つことにつながり国際理解への芽生えとなる。

以上のことを踏まえると、「環境」に関する領域は、C の 12 規則の尊重、C の 18 国際理解、国際親善、D の 20 自然愛護、D の 21 感動、畏敬の念との関連が深いと考えられる。環境のねらいと内容項目との関係は以下のとおりである。

環境に関する領域に含まれていると考えられる小学校道徳科の内容項目		
C の 12 規則の尊重	C の 18 国際理解、国際親善	D の 20 自然愛護
D の 21 感動、畏敬の念		

(4) 言葉の獲得に関する領域「言葉」

言語に関する領域の目標は「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」である。言葉は、人間が社会生活を営む上で必要不可欠なものであり、身近な人との関わりによって獲得していく。幼稚園では、まず、言葉に対して興味関心をもち、言葉の楽しさや美しさを味わう。そして同時に言葉の獲得により、意思疎通を図ることができ、より幼稚園での生活が楽しくより豊かなものとなっていく。

幼児は、入園する頃には、ある程度言葉を獲得しており、衣食住に関する必要最低限の生活に関するコミュニケーションは図ることができる。このような中、入園してくると集団生活を円滑に営む上で、必要な言語を習得しなければならない。例えば、あいさつに関する言葉は、家庭内でも

行われているわけであるが、登降園時の先生に対する「おはようございます。」等の言葉、さらにはクラスの友達へのあいさつ、あるいは、来園者へも適正に使えるようにすることが大切である。また、幼児同士の人間関係が円滑で、集団が上手く機能していくためには、「ありがとう」「ごめんね」等の言葉が適切に使用できることが重要になってくる。

以上のことを踏まえると、「言葉」に関する領域は、Bの9礼儀との関連が深いと考えられる。言葉のねらいと内容項目の関係は以下のとおりである。

言葉に関する領域に含まれていると考えられる小学校道徳科の内容項目
Bの9礼儀

(5) 感性と表現に関する領域「表現」

表現に関する領域の目標は「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造力を豊かにする。」である。幼児は、外界から刺激を受けて感じたことや考えたことなどを表現することにより、豊かな感性を養うことができる。表現する方法は、言語による方法、身体で表す方法、音等に乘せて表現する方法が考えられる。表現をするためには、外界からの刺激が必要であり、これを感じ取る能力が必要である。そのために、教師は幼児との信頼関係を築き、幼児の表現することを受容的に受け止め、幼児の表現が豊かになっていくように心に寄り添いながら援助していくことが大切である。幼児は自分の心が動かされた時に表現しようとする。この表現を教師が共感的に理解していくことで、美しいものに感じる感性が育つと考えられる。

以上のことを踏まえると、「表現」に関する領域は、D21の感動、畏敬の念との関係が深いと思われる。表現のねらいと内容項目の関係は以下のとおりである。

表現に関する領域に含まれていると考えられる小学校道徳科の内容項目
D21の感動、畏敬の念

4 まとめにかえて

幼児にとって幼稚園での生活が順調に進むためには、幼児と教師との信頼関係が築かれることが最も大切なことである。この教師との信頼関係の基に幼稚園教育は成り立っていると言っても過言ではない。このことや、入学間もない児童は新たな環境の中で精神的にも不安定であることを考え合わせると、小学校1年次の担任教師は、温かい眼差し、温かい言葉がけや態度で接することが絶対に必要となる。また、小学校教育は、それぞれの教科や領域ごとに、それぞれの目標の達成を目指すことになるが、幼稚園教育での5領域は独立しているわけではなく、互いに関連しながら総合的に教育がなされている。例えば、砂場遊びでも、遊びを通して、5領域の内容がすべて含まれるようにして援助、指導されている。よって、いくつもの道徳科の内容項目が一つの遊びを体験していく中で指導されることになると言ってもよい。このことを一年生の担任が認識することは、幼稚園と小学校の円滑な接続をする上で重要な事柄であると思われる。

幼稚園教育の5領域は、考察の結果からAやBの視点の内容項目との関連が比較的強いことが分かる。とくに、Aの3節度、節制に関する身辺自立や規則正しい生活等は幼稚園生活を営む上での基本となっている。さらに、集団生活を経験していく中で、他者と円滑に生活していくためにはBの視点の親切、思いやりや友情、信頼が大切となる。また、Cの視点の規則の尊重なども集団生活を営む上では大切な道徳的価値である。ただ、AやBの視点の内容項目でも、自分自身を律するような誠実であるとか強い意志のような道徳的価値については幼稚園教育では強くは求められていないように思える。この理由については、発達段階を考慮して、幼稚園教育では身辺自立や集団生活を営む上での必要な道徳的価値を優先させているからであろうと思われる。そして、Dの視点との関わりが深いことにも注目したい。Dの視点に関しては、幼少期からその芽生えを育てていくことが大切であることが分かる。

このように幼稚園教育では、結果的にAやBの視点の内容項目に重きが置かれ、教育がなされていると言える。これに対して、小学校道徳科ではすべての内容項目を扱うことになっている。この内容項目を年間指導計画に配列する際、幼稚園と小学校の円滑な接続を考え、一年生では幼稚園教育で重視してきたAやBの視点の内容項目を年度当初に重点的に配列することが望ましいと考える。このことにより、児童は安心感が得られるのではないかとと思われる。そして、学校生活に少しずつ慣れてきたところで、幼稚園教育で扱わなかった内容項目を配列すればよい。内容項目の配列の工夫によって、心の安定を図るように配慮したい。

このように幼稚園の教育内容を小学校の教師が認知することや、内容項目の配列を工夫することが円滑な接続の一助になると考えられる。

《引用文献等》

- (1) 文部科学省「幼稚園教育要領」第3章2(5)2008年 p22
- (2) 文部科学省「小学校学習指導要領」第1章総則第4(12)2008年 p17
- (3) 小林宏己編著「小1プロブレムを克服する 幼小連携活動プラン」明治図書2009年 p7
- (4) 新保真紀子著「「小1プロブレム」に挑戦する」明治図書2001年 新保は小学校に入学後数ヶ月たっても学習に集中できないクラスの発生は1990年代に顕著になったと指摘している。
- (5) 同掲書 p5 新保は、文部科学省が2000年に「小1問題」という名称で初めて「小1プロブレム」を報告書に取り上げたことで、「小1プロブレム」が全国的に認識されるようになったと述べている。
- (6) 和田信行編著「小1プロブレムを起こさない教育技術」2015年小学館 和田は小1プロブレム解消のためのアプローチカリキュラムを紹介し、単なる小学校教育の下請けとなるのではなく、相互に連携の重要性を説いている。
- (7) 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター「スタートカリキュラム スタートブック」2015年 一年生の学級担任のみがスタートカリキュラムを理解するのではなく、管理職の理解のもと全校で取り組むことの必要性を説いている。

問題意識から創る主体的な道徳学習の構想

—教師主導からの脱却を目指して—

櫻井 雅明（藤岡市立美九里東小学校）

Planning Moral Studies Through Independent Awareness of the Issues

—Breaking Away From Teacher-centered Class—

Masaaki SAKURAI

1 問題の所在

2015（平成27）年3月27日の学校教育法施行規則の改正に伴い、小学校学習指導要領の一部改正が告示され、いじめ問題への対応の充実を一つの背景に、道徳の教科化が実現し、平成27年4月より移行措置の期間に入った。7月には、『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編（平成27年7月）』が告示され、発達の段階をより一層踏まえた内容の改善や問題解決的な学習への指針が示された。総説の中には、発達段階に応じ、答えが一つでない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」「議論する道徳」への転換が示され、道徳的価値を押しついたり、道徳的価値を教えたりするだけの道徳から主体的な学習への学習課程や指導法の改善が期待されている。

これらのことから、移行措置期間に入った学校では、読み物資料を中心とした資料読み取り型の心情主義的な従来型の授業からの脱却を志向することが求められることになる。先の学習指導要領解説に示されている「答えが一つでない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う」姿勢こそが、主体的な行動であり、社会に生きて働く力である。本実践研究は、問題解決的な学習をキーワードに主体的な学習過程の開発に取り組んだものである。

2 研究のねらい

授業では、学習の始めに児童自らが学びたいという課題意識や課題追究への意欲を高め、学習の見通しをもたせることが大切である。一般的に道徳の時間では、終末段階において、児童が道徳的価値を自分との関連で捉え、自らの将来に進んで生かそうとする姿勢をもてるよう仕組むことで、自己の課題が生まれる。価値の主体的自覚と言われる学習過程であるが、よりいっそう主体的な学習にするために、導入や展開の段階や教材選定の段階で、「考えてみたい（興味・関心）」、「考える必要がある（必要感・切実感）」という思いや願いを基に、「考えてみよう」という意欲を生成し、主体的な学びのあり方を構想するのが、本取組のねらいである。

3 研究の内容

(1)主体的に学ぶとは

主体的とは、他に強制されず、自分の意思や判断に基づいて行動する様であり、主体的に学ぶとは、自分の意志や判断に基づいて、自ら考え、目標に向かって学習することである。

主体性は、興味・関心・意欲などの情意的側面を高めることによってはぐくまれる。「学びたい」「考えてみたい」「すごい」「面白そう」という興味・関心を引き出して、意欲を高めることが出来れば、児童は主体的に学習に取り組むと考えた。

(2)問題意識を主体的な学びにつなげる考え方

子どもは、学校生活を営むと共に、社会生活を営んでおり、学校の中で、社会の中で、時に自身と向き合い生き方を模索していると言える。その中で、子どもは自分と他者の感じ方や考え方の違い、価値観のずれなどを経験し、自分の行動と道徳的価値とのギャップに気づく。その時に、問題意識が生まれる。そのときに感じた「すごいな」「自分とは違うな」「面白そうだな」という感動や感激、興味・関心を「考えてみたい」という学習意欲につなげたり、「こんなことがあるのか!」「おや?」「変だな?」「なぜだろう?」という驚きや疑問を「考えなければいけない」「考えるべきだ」という切実感や学びの必然性につなげたりすることで、問題は課題（解決すべき問題）と認識され、解決への方向性が生まれる。そこで、児童は見通しを持って考えていく主体的な学習機会を得ることになる。

(3)問題意識を生み出す学習過程モデル

学習過程モデルA 従来型の学習過程の導入時に問題意識を生み出す過程を組み込む

導入	気づく とらえる	○ねらいとする価値への方向づけや資料への興味・関心をもつ。 ・生活経験を想起する ・資料の内容に触れる ・ <u>気になったところ、印象に残ったところ、驚いたところ、疑問に思ったところ、みんなで考えてみたいと思っ</u> <u>た箇所を問う発問で、問題意識をもつ</u> ・学習の方向や課題を知る
展開 前段	広げる 深める	○教材に登場する主人公の行動・内面（心）を追い、ねらいとする価値への理解、よりよい価値を追究する。 ・自分の考えをもつ ・友だちと考えや価値観を交流し合う。 ・自分と友だちとの価値観の違いや道徳的価値とのずれに気づく。 ・新しい考えや価値観に気付いたり、自分の考えを広げたり、深めたりする。
後段	見つめる	○これまでの自分を見つめこれからの自分について考える ・学習した道徳的価値と自分の考えや生活行動とのギャップに気づく ・友だちと交流したことを基に、自分の考えをもう一度見つめ直し、新たな価値を見いだす。
終末	あためる	○学習を通して考えたことをまとめる ・壁や難しさを乗り越えていくための解決のヒント、糸口をつかむ。 ・具体的行動・行為への方向性をもつ。内面に意欲が充電される。

学習過程モデルB 従来型の展開時に課題解決に向けた話し合い活動を組み込む（基本型・発展型）

導入	気づく とらえる	○ねらいとする価値への方向づけや資料への興味・関心をもつ。 ・資料の内容に触れる ・学習のねらいや課題を知り、課題意識をもつ。
展開前段	広げる 深める	○学習の大テーマを知り、資料を基に課題解決の答えを探る。 ・4人組を基本に小グループで話し合いながら、考えをまとめる。 ・小グループでまとめた考えを発表し合い、班ごとの考えの違いや共通の考えを確認し合う。 ・教師は、道徳的価値に迫るための補助発問を用意しておき、必要に応じて追発問する。
後段	見つめる	○これまでの自分を見つめこれからの自分について考える ・学習した道徳的価値と自分のこれまでを照らし合わせ、自分のこれからについて考える。
終末	あたためる	○学習を通して考えたことをまとめる ・壁や難しさを乗り越えていくためのヒント、糸口をつかむ。 ・具体的行動・行為への方向性をもつ。内面に実践への意欲を充電する。

学習過程モデルC 子どもの思い・願いを基に、子どもと共に提案型の学習過程を創る（My道徳）（註6）

事前	気づく	【○児童・生徒 T：教師】 ○新聞記事や本、テレビ報道などから、感動・感激、興味・関心、驚き、疑問など、心を動かされた資料を集め、問題意識をもつ。 （問題意識をもつ力を養うことをねらいとして、朝の会と連動させ、新聞記事を紹介する活動を日常化する。また定期的に、道徳の課題としても課す。） ○気になるな！ すごいな！ 自分とは違うな！ こんなふうになりたいな！ どうしてこんなことが？ おやっ？ へんだぞ？ どうにかしなくちゃ！？ などの観点から、新聞記事等を集め、感想をもつ。 T：記事等の内容と道徳的価値を関連づけ、道徳的価値ごとにグループをつくる。 T：道徳年間計画に基づき、道徳的価値と照らし合わせ、教材化する資料を選択、決定する。 教材化が決定した資料を集めたメンバーでプロジェクトチームを組織する。 ○資料を基にみんなで考えてみたいことを、改めて考え直す。 T：児童・生徒と共に考えたことを基に、本時のねらいに向かう1時間の学習の流れを創る。 T○児童・生徒に学習の流れを提示し、確認する。必要に応じて修正する。 ○導入で提示する提案理由を整理し、授業の準備をする。 ○司会進行役の児童・生徒、プロジェクトチームで授業のリハーサルを行う。
導入	とらえる	○プロジェクトチームの提案により、みんなで考える問題について知る。 ・資料内容を知り、提案内容から問題意識をもつ。
展開前段	広げる 深める	○教材に登場する主人公の行動や内面（心）を追い、ねらいとする価値への理解、よりよい価値を追究する。 ・自分の考えをもつ → ・友だちと考えや価値観を交流し合う。 ・自分と友だちとの価値観の違いや道徳的価値とのずれに気づく。 ・新しい考えや価値観に気付いたり、自分の考えを広げたり、深めたりする。
後段	見つめる	○課題解決または壁や難しさを乗り越えるためのヒント、糸口をつかむ。 ○これまでの自分を見つめこれからの自分について考える。
終末	つなげる	○学んだことを生かせるような生活場面・具体的行為を志向する。 ○道徳的価値を行為に生かすのに、大切な考え方を宣言する。提案する。 ○壁や難しさを乗り越えていくための解決のヒント、糸口を自分でまとめる

(4) 検証授業の計画と実施 9月～11月

①対象と期間 藤岡市立美九里東小学校6年（30人） 平成27年9月～11月

②主体的な学びとしての検証方法

児童が学習に主体的に取り組めたか否かを以下の振り返りレーダーを基に自己評価し、主体的度を測る。

【表2 振り返りレーダー】

評価項目	自己評価
1 すすんで学習に取り組むことができた	【1～4の4段階で評価】 1 全然思わない 2 あまりそう思わない 3 少しそう思う 4 とてもそう思う
2 自分なりに考えることができた	
3 友だちの考えを知ることができた	
4 これまでの自分を振り返ることができた	
5 これからの自分に参考になることがわかった	
6 みんなで協力して話し合うことができた	
行動・実践化への意欲エネルギー充電率 %	

※充電率は、0～100%の数字で児童が記入する

まず、1～6までを総合した平均値から学習全体がどの程度主体的であったか、次に

2・4・5の項目を取り上げ、学習過程と児童の主体的な学びとの関係についてもう少し詳しく見る。

③検証授業の概要

【表2 検証授業内容の一覧】

1	主題名	広い心で B(11)相互理解、寛容
	資料名	ひとふさのぶどう みんなの道徳 学研
	ねらい	相手の立場や気持ちを思いやり、自分の過ちを心から後悔している相手を許そうとする心を素晴らしいと感じる心を育てる。
	道徳的問題	ジムは、自分の絵の具を盗んだ「ぼく」をどうして許すことができたのか。
	学習過程モデル	A
2	主題名	みんなが気持ちよく生活できるように C(12) 遵法精神・公德心
	資料名	どろだらけのスパイク みんなの道徳 学研
	ねらい	互いの権利を尊重し合い、自らの義務を進んで果たすことで、互いに気持ちよく生活していこうとする心情を養う。
	道徳的問題	マナーの悪い高校生の姿を見て、自分たちは店内を汚さないようにスパイクを脱いで店内に入る。この気配りにはどんな意味があるのか。
	学習過程モデル	A
3	主題名	誠実に生きる
	資料名	自責の杖～新島 襄～ ぐんまの道徳 群馬県教育委員会
	ねらい	自分の手を打ち続ける襄の心情や考えについて考えるを通して、誠実に生きようとする心情を育てる。
	道徳的問題	襄はどんな考えから自分の手を杖で打ち続けたのか。この行為は自分にとってどんな意味があるのか。
	学習過程モデル	A
4	主題名	みんなが気持ちよくなるために C(12) 遵法精神・公德心
	資料名	ふくらんだリュックサック 6年生の道徳 文溪堂
	ねらい	社会の一員としての自覚に基づき、公共のマナーや利益を守ろうとする心情を育てる。
	道徳的問題	山頂に落ちているごみを拾い出す父を見て、兄弟は自分が捨てたわけでもないごみを拾うのか。また、親子を見ていたわたしもごみを拾うが、どんな考えからか。
	学習過程モデル	B基本
5	主題名	やなせたかし・安藤百福の生き方に学ぶー成功の秘訣を探るー A(5) 希望と勇氣 克己と強い意志
	資料名	やなせたかしの生涯 安藤百福の生涯 (読み物資料/自作)
	ねらい	大ヒット作品(商品)に巡り合うまで、あきらめることなく一つのことに粘り強く取り組んだ二人の姿を通して、根気強く物事に取り組もうとする心情や態度を養う。
	道徳的問題	共に高齢になってから大ヒット(アンパンマン、カップヌードル)をとばした二人の努力はどんなものか。二人に共通する姿勢や態度、考え方は何か。
	学習過程モデル	B発展

6	主題名	社会で共生考える時 (My 道徳)	D(20)自然愛護
	資料名	「さまよう犬猫」「処分」新聞のコラム記事 (上毛新聞)	
	ねらい	犬猫が殺処分される命の現実を知り、人間が自然や動物とよりよく共存していこうとする心情や態度を養う。	
	道徳的問題	なぜ、ペットを捨ててしまうのか、犬猫を殺処分している管理センターの人の気持ちはどんなか。人間と動物が社会で共生していくにはどんなふうを考えていくことが大切か。	
	学習過程モデル	C	

④授業と自己評価

【表3 授業と自己評価による主体的度】

授業番号		2 自分 が で き た	4 こ れ ま で の 自 分 を 振 り 返 る	5 こ れ か ら の 自 分 と が わ か つ た	合 計 平 均	満 点 に 占 め る 割 合	自 己 評 価 合 計 が	学 習 過 程 モ デ ル	資料 (話) の内容	
									話の舞台	登場人物 主人公/対役/その他
1	ひとふさのぶどう	3.0	3.1	2.9	19.5	81.3%	A	小学校	ジム/ぼく/先生	
2	どろだらけのスパイク	3.4	3.3	3.4	19.7	82.1%	A	コンビニ	ぼく/店員/高校生	
3	自責の杖～新島 襄～	3.0	3.3	2.9	18.8	78.3%	A	大学	襄/学生/-	
4	ふくらんだリュックサック	3.5	3.3	3.2	20.5	85.4%	B	山	わたし/父子(兄弟)/-	
5	やなせたかし・安藤百福の生き方に学ぶ	3.3	2.8	3.2	19.2	80.0%	B	企業	やなせ 安藤/-/-	
6	社会で共生考えるとき	3.9	3.5	3.6	22.4	93.3%	C	家庭	飼主/職員/-	

⑤検証授業の分析と考察

まず、実践した6つの授業を先に述べた6つの評価項目の自己評価の合計値と比較すると、最低値 18.8、最高値 22.4 となる。満点に占める割合は最低 78.3%、最高 93.3%の達成率となる。達成率 80% (19.2 点) を目標値とすると、授業3のみ合格値を満たしていない。学習過程モデルは授業1～3まで同一のAであり、この有意な差は学習モデルの差ではなく、学習内容(話の舞台と登場人物)に起因するものと考えられる。3においては、舞台が大学、主人公の新島襄が大学の先生、対役が大学生という設定であり、児童の現況からはやや離れた環境設定であったと言える。

次に、表1振り返りレーダーの評価項目の2・4・5の3項目を主体性との関わりが深いと考え、この3項目から授業を考察する。項目2において授業1と3で3.0、項目5でもやはり授業1と3において2.9と劣位にあった。この2つの授業では、導入段階で、「気になったところ・印象に残ったところ」を児童に問うと、3カ所以上の場面が答えとして返ってきた。それに対して、授業2では、児童の印象は1カ所に集中、中心価値として追究したい場面と同じで、授業では児童の気になる箇所を自然な流れで中心発問につなげていくことができた。また、本校でも多くの児童が社会体育をやっており、授業2の野球の練習を終えた少年がコンビニに行くという設定を児童は身近に感じている。項目の合計及び項目2と5で有意な差を示している。これらの結果から、教材の場面設定などの内容的な要素が、項目2・5には影響し、主体的な学習態度を引き出していると考えられる。

さらに授業4は、学習過程モデルBで実施。資料を二分割して提示し、兄弟が、父に山頂のごみを拾おうかと誘われる場面で、自分だったらどうするか(理由も)と問い、討論し合った。ここでも、項目2と5で優位な差を示した。児童は、問題を提示され、行動とその判断

の根拠を問われたため、自分なりに考え、これからの生き方を考えるうえでも、参考になったと考えられる。

授業5では、項目の合計及び項目2と5でやや有意な差が見られる。学習モデルはBだが、ここでは、学習の大きなテーマ「成功の秘訣を探る」という問題を与え、資料（生誕から死去するまで綴った資料）を活用して、児童は話し合いながら、2氏の姿勢や態度、考え方を小グループで付箋（B4 上質紙）にまとめるという学習過程をとった。発表は、ホワイトボードに意見の相異を考えグループ分けしながら貼った。児童は、非常に意欲的に活動に取り組み始めたが、話し合い、意見をまとめ、大きな付箋に書くという活動に、予想以上の時間（3時間）を要した。

最後に、学習モデルCの授業6であるが、いずれの項目においても、大きな有意な差を示した。児童が興味関心を持った新聞記事2つを取り上げ、5人で提案のためのプロジェクトチームを結成した。教師と2回のミーティング（昼休み20分×2）をもち、1回目は、記事からどんな疑問をもったか、何が印象に残ったかを確認し合い、みんなで考えてみたいことを話し合った。それを受けて、教師が授業の流れ（発問構成）を考え、2回目のミーティングで、流れを確認し、修正を加えながら、進め方を確認した。計画委員を中心に進める学級活動の手法を取り入れた学習過程モデルCでは、教師が適宜介入しながらも、導入から展開前段までの進行をまかせられた児童が学習を進めた。授業後、男子児童が「なんか、授業やったあって感じがする」「すげえ、達成感っていうのかな、がある」という言葉が印象的であった。「おもしろかった」「楽しかった」という声が多かったので、全体に聞いてみると30人全員が手を挙げた。さらに、休み時間に、他学年の先生に「今日の道德でみんなすごい意見を言っていたので、ぼくもすげえ発表しちゃいました」と話した6年生男子がいたと報告があった。

4 研究のまとめ

（1）成果

- ①導入時に、印象に残った所や疑問をもった所を発問して問題意識を創る学習過程モデルAでは、教師側が中心価値として気づかせたい場面と、児童の印象に残る場面が合致する資料が有効であることがわかった。
- ②展開時に話し合い活動を組み込む学習過程モデルB（基本型・発展型）では、主体的な学習を行うのに、いずれも有効であった。基本型では、児童が考えざるを得ない状況を意図的に設定すること、発展型では、資料の選定とテーマ設定が主体的な学習の成功の鍵となることがわかった。
- ③学級活動の手法を取り入れた学習過程モデルCでは、児童の満足度、達成度が極めて高く、大変有効的な学習過程であることがわかった。

(2) 課題

読み物資料を扱う導入時に問題意識をもたせる学習過程モデル A では、教師が予想される児童の反応を十分想定し、問題意識がひとつに絞れそうな資料を選択していくこと。また、学習過程モデル B (発展) の成立には、小グループ学習や付箋紙等を活用した交流学习を日頃から教科学習で行っていること。さらにモデル C の授業では、事前準備や日常の学習活動が重要である。朝の会と連動させ、新聞記事等を紹介し合い児童の問題意識を養ったり、学級活動での話し合い活動や教科での小グループによる話し合い等の協同学習が為されていたりすることが、主体的な道徳学習の成立の鍵を握ることになる。また今回、生涯を扱った授業実践 5 では、文章量が多くなり、やや難解な言葉もあったため、グループ学習とはいえ、個々の読解力の差が歴然と現れた。平易な文章に書き換えるなどの配慮が必要であった。

《参考文献》

- (1) 特別の教科道徳 学習指導要領 (平成 27 年 3 月) 及び解説 (平成 27 年 7 月) 文部科学省
- (2) 田村 学「授業を磨く」東洋館出版社
- (3) 鷺尾 敦「チーム学習とディスカッションを重視した学習参加型授業の効果」2008
- (4) 森 美香「道徳の時間における問題解決的な学習の在り方」2014
- (5) 坂本哲彦「主体的な道徳学習の構想～選択の場を保障する授業～」日本道徳基礎教育学会 道徳教育論集第 2 号
- (6) 櫻井雅明「授業を変える！教師主導から子ども主体の道徳学習へー子どもと共に創る“My 道徳”の時間を取り入れた「ステージ道徳」の提案ー」群馬県総合教育センター紀要 205 集 2003
(注 6) My 道徳は、子ども主体の提案型の学習過程として、この実践研究の中で提唱した

[実践研究論文]

道徳総合単元の創造

—道徳・特別活動・総合的な学習の時間の有機的な連携—

木村 元彦（足柄上郡中井町立中村小学校）

Creation of moral comprehensive unit

Motohiko KIMURA

1 問題の所在と研究目的

教育は、人格の完成をめざし、平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行うものである。このことを考えると、学校教育は、子どもたちが学校で受けている全期間を通じて、子どもたちの人格の完成をめざし、個人として自立を図るために個人の個性や能力を伸ばし、各分野で存分に活躍できる基盤をしっかりと育てることが必要となる。

しかしながら、子どもを取り巻く社会環境の急激な変化等により子どもたちは今まで以上に多くの課題に直面しており、その課題解決のために、幼少期から子どもの発達段階に合わせた教育をさらに推進していく必要がある。とりわけ道徳教育においては、学校・家庭・地域が一体となって子どもの成長をはぐくむことが必要である。

道徳教育において、「自分に誇りを持ち、今日的な課題に対して主体的に対応できる子どもの育成」をテーマにして、これまでの「道徳」の時間における道徳的実践力や「特別活動」における望ましい集団活動、「総合的な学習の時間」で育んできた問題解決力などを有機的に結合し、一人ひとりの子どもの輝きと仲間との響き合いを願い、義務教育9年間の発達段階に応じた道徳教育総合単元を作成し実施した。実施にあたっては、キャリア教育や地域ボランティア活動などの体験的な学習を子どもたちの発達段階や学習の連続性を意識しながら指導内容を開発すると同時に、地域連携を深めるため、地域をステージにして学ぶことを大切にされた。学校においては、計画した内容を実施・評価・改善のPDSCサイクルの中でねらいに迫る実践を行った。

2 研究仮説

次の研究仮説のもと幼稚園・小学校・中学校で推進することとした。

研究仮説

- (1) 実生活や実体験に根ざした活動を行う取り組み
- (2) 道徳的価値をより一層深め、人間としてよりよい生き方を身につける取り組み
- (3) 自主的かつ実践的な態度を育て温かい人間関係を築いていく取り組み

以上3つの取り組みを行い、計画・実践・評価・改善することにより、「道徳教育総合単位を通して、自尊感情を高め、自分を取り巻く環境の変化に順応できる子どもを育てることができ、自分に誇りを持ち、今日的課題に対して主体的に対応できる子どもの育成を図る」というねらいに迫ることができる。

道徳総合単位では、道徳的心情や態度を深め実践できる子を育てるために、今までの「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」につながりを持たせ、新たに道徳を中心に据えた道徳総合単位をつくり、カリキュラム作成を行っていく。今までの道徳の時間は、読み物資料を用いて話し合いを行い、価値を自覚するにとどまっていたことが多かった。また、特別活動の時間などで行われていた体験活動も1時間扱いで体験の楽しさを味わい、終わっていたこともあった。そこで、単元を一貫して流れる道徳的価値を高めるために体験を重視し、体験的な活動を通して豊かな心を育み、実生活の中で行動できる子を育成していくために「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」につながりを持たせ、地域をステージにして、地域からの学びを大切に、学校・家庭・地域が一体となった学びを推進する。

3 めざす子ども像

めざす子ども像について、地域の願いをもとに次の5つの視点を設定した。

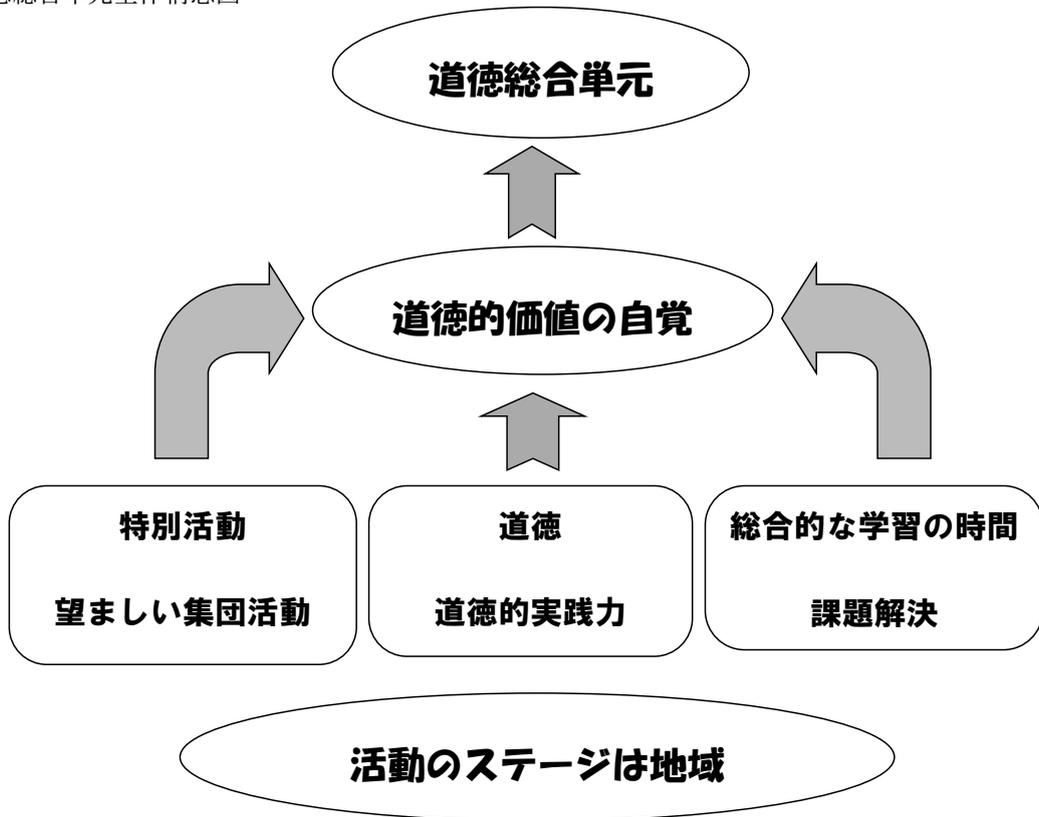
めざす子ども像

- (1) 健康や安全に心がけ、命を大切にする
- (2) 思いやりの気持ちを持ち、互いに認め合い仲良くする
- (3) 自然や文化に親しみ、家族や地域の人とのふれあいを大切に、広く世界に目を向けていく
- (4) 自分の考えをしっかりと持ち、正しいと思ったことは責任を持って行動する
- (5) 将来に夢や希望を持ち、粘り強く自分の道を切り開く

道徳総合単位については、すでに押谷由夫(2001)によって次のような提言がなされている。(1)

「自ら学び自ら考え、よりよく問題を解決する」道徳の授業を展開するためには、事前や事後の指導が不可欠である。道徳の時間における課題意識は、すでに日常生活やさまざまな学習活動で感じているはずである。道徳の時間で取り上げる道徳的価値は、子どもたちの日常生活や学習活動と密接に関わっている。直接道徳的価値を指導する場合もあるし、活動や学習に関連して学んでいく場合もある。また、道徳の授業後は、子どもたちが道徳的価値の自覚を深めていければいほど、新たな課題意識が明確になり、その追究がより主体的になされる。それを、子どもに任せる場合と、さらに計画的に学習したり体験したりする機会をつくっていく場合がある。基本は、子どもたちの心の動き(特に課題追究に関する)に寄り添いながら道徳学習が発達していくようにすることである。そのことを具現化するための指導計画や、さらに意図的に関連を図って、道徳の時間を核としながら道徳学習が課題追究的に発展していくような指導計画をつくることもできる。それらを、総合単元的な道徳学習として構想していくのである。」としている。

道徳総合単元全体構想図



この道徳総合単元のねらいである「自分に誇りを持ち、今日的課題に対して主体的に対応できる子どもの育成を図る」に迫るために、「子どもの自尊感情を高め、自分を取り巻く環境の変化に順応できる子どもを育てる」と考えた。ここでいう自尊感情とは、自分が好きという自己肯定感、自

分の良さを自覚する自信、自分が役に立っているという自己有用感を含めている。また、積極的に実生活や地域に根ざした体験活動を取り入れ積み重ねることにより、社会に関心を持ち、望ましい人間関係づくりができる。さらにこの活動で子どもたちの知的好奇心を揺さぶる活動を意図的に取り入れることによって、よりよく生きようとする態度を身につけていると考えている。

4 道徳総合単元の基本的枠組み(時間数等)

(1) 単元ごとの時間数

一単元の時間数については、およその数時間から10時間程度とする。道徳資料をもとに知識・理解を認識する段階から体験・表現の段階へ、さらに道徳的心情を深め、道徳的判断力を高める段階へ、さらに態度化へと図っていく。そのプロセスによって今まで以上に「心の教育」を意識から行動へ、よりよい生き方へと結びつけていく。

(2) 領域別ねらい

めざす子ども像に迫るために「命」「思いやり」「ふれあい」「責任」「夢」の5つの学習領域とした。この5つの学習領域ごとに、領域別ねらいを作成した。作成にあたっては、学習指導要領道徳・特別活動を参考にした。

(3) 領域別単元 ねらいとめざす道徳的価値への迫り方

5領域について単元ごとに指導するにあたり、道筋となるねらいと道徳的価値への迫り方を記載した領域別単元表を作成した。これらの単元については、原則として各学年で実施し、体験活動等実際の計画については、各学年の実態に応じて修正できるようにした。

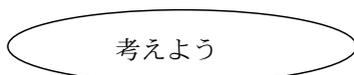
(4) 単元の指導計画(指導の流れ)

指導の流れは、基本として「考えよう」「話し合おう」「調べよう」「体験しよう」「心を耕そう」「まとめよう」という学習場面を設定した。順序や場面の数は、指導者の意図や学級の実態に応じて、設定できるとした。

「体験しよう」場面では、身近な体験、地域での行事や活動、地域の施設での活動など体験的活動を行う。「心を耕す」場面では関連した道徳的資料や教材、ビデオなどを教材として自分を見つける時間とする。「考えよう」「話し合おう」「調べよう」の場面では、意識したことを態度化へと深めていく時間である。「まとめよう」の場面では、体験で考えたことをもとにこれからの実生活の場面で態度として表現できるようによりよく生きる生き方に結びつけていく。

指導の流れ

*あくまで基本形であり、かならずこの順番ではない。



考えよう

個人の問題意識を持つ



話し合おう

学級という集団で共通意識を持つ【特別活動】

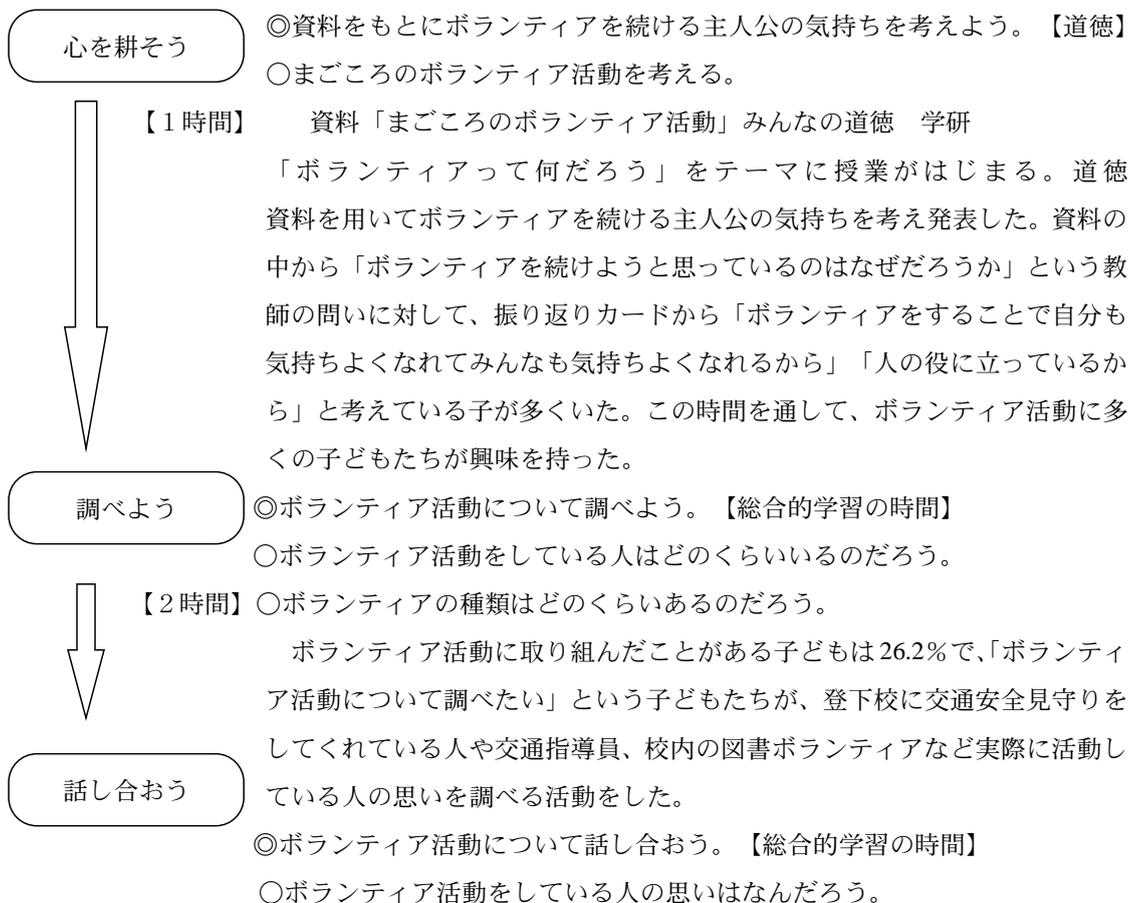
調べよう	意識したことに対して関心を高める【総合的学習の時間】
体験しよう	道徳的価値に関わる体験活動をする【特別活動】
心を耕そう	道徳資料を通してもう一で自分の心を見つめ直す【道徳】 ※心を耕そうは、単元のはじめでもよい
まとめよう	単元の始めと終わりに2度行うと効果的である 態度化へ迫る【道徳】

5 実践

領域 ふれあい

単元名 小学校第5学年 「ボランティアと私」 授業時数12時間

ねらい ボランティア活動に取り組んでいる人々に取材したり、実際にボランティア活動を行ったりする中で、ボランティアとは何かを考え、みんなのためや自分のために進んで働くこととする心情を深め、態度を身につける。



【2時間】○ボランティア活動って何だろう。

○私たちにできるボランティア活動はあるだろうか。

ボランティア活動をしている気持ちを話し合う中から「ボランティア活動って何だろう」をテーマに話し合い活動を行った。話し合う中から「人のため、みんなのため、地域のために、自分からできることを見つけて実行すること」「お金では手に入れられないものをあげたり、もらったりすること」「でも、感謝の気持ちをもらいたいからやるのではない」と話し合いが深まった。

体験しよう

◎ボランティア活動しよう【特別活動】

【5時間】○ボランティア活動を行う *地域清掃体験

体験活動では、私たちができるボランティア活動には、どんなことがあるのかを考えた。話し合いから、「清掃ボランティア活動」と「低学年に読み聞かせボランティア活動」をしようということになった。「清掃ボランティア活動」のあと「ありがたい一言でボランティア活動のやる気が変わった」「やってみるとすっきりした」「思っていた以上に楽しかった」他のボランティア活動もやってみたくなった」など意識から関心意欲が高まった。地域の人とのふれあい感謝の気持ちを持って自分にできることをしよう」という道徳的心情をもとに「またボランティア活動をやってみたい」という態度化も多くの子に見られた。

まとめよう

◎ボランティア活動を振り返ろう。【道徳】

○マザーテレサの思いやメッセージを考える。

【2時間】

資料「マザーテレサ」 みんなの道徳 6年学研

○ボランティア活動を振り返る。

道徳資料「マザーテレサ」を扱い、マザーテレサが私たちに訴えかけるものを考え、単にボランティア活動をやりたいという気持ちで終わるのではなく、自分のことはもとより、人の幸せのために行動することができるという人としての生き方あり方に迫るまとめを行った。

6 成果と課題

成果としては、子どもたちの実態に即した授業が行われたことにより、子どもたちの姿に変容が見られるようになってきた。子どもたちの実態がよく分かり、教師間での相互理解が深まった。他にも次のような成果が見られた。

・児童生徒の日常生活を特別活動で実践し、その内容を総合的な学習の時間で調べ、活動したこと

の価値を道徳の時間で振り返ることができた。このことにより、読み物資料で道徳的価値について話し合い、考えていたことをより体験から道徳的態度化へ進化できた。

- ・単元として学習を組み立てたことで、道徳・特別活動・総合的な学習の時間から十分に時間をかけてねらいに迫れるので、道徳的心情や態度が深化・発展できた。

- ・掲示物やワークシートを工夫したことで、各授業の関連づけが明確になり、子どもの思考の深まりや意欲の高まりに成果が見られた。

- ・授業の「振り返りシート」を活用することで、単元のまとまりが意識され、子どもたちの変容を見取り、評価の根拠とすることができた。

課題としては、発達段階ごとの「つながり」があげられる。小学校においては、発達段階のつながりも課題である。つながりを意識した単元の再構成が必要である。

- ・より心に響く授業、態度化につながる授業を行うために、補助資料や補助教具等も含めた単元の開発が必要である。

- ・道徳総合単元は、長い時間をかけて取り組んでいくので、学年集団で共通理解のもと計画を実施していく難しさがある。

- ・単元を計画する上で、体験活動に重きを置いているので、ボランティアやゲストティーチャーの人材確保が必要である。

地域をステージに体験活動を取り入れた道徳総合単元は、単に読み物資料をもとに話し合いをする今までの道徳の時間と違い、明らかに子どもたちが能動的に活動することで態度化へつながると感じた。しかしながら、すべての道徳的価値を網羅することはできない。また、評価の方法などをはじめ課題もある。今後、より研究を深めていきたい。

《引用文献等》

【参考・引用文献】

(1) 押谷由夫(2001)「自ら学び自ら考え、よりよく問題を解決する道徳の時間の学習指導の考え方」初等教育資料N○738(文部科学省)

神奈川県南足柄市立幼稚園・小学校・中学校(2007~2009)文部科学省研究開発学校「研究開発実施報告書」(第一年次~第三年次)

文部科学省(2006)小学校学習指導要領解説道徳編

文部科学省(2006)小学校学習指導要領解説特別活動編

文部科学省(2006)小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編

文部科学省(2006)中学校学習指導要領解説道徳編

[研究・実践ノート]

道徳科における児童の学習状況を見取る手段として —ワークシート・道徳ノートの実践—

森 成夫 (川崎市立上丸子小学校)

(1) はじめに

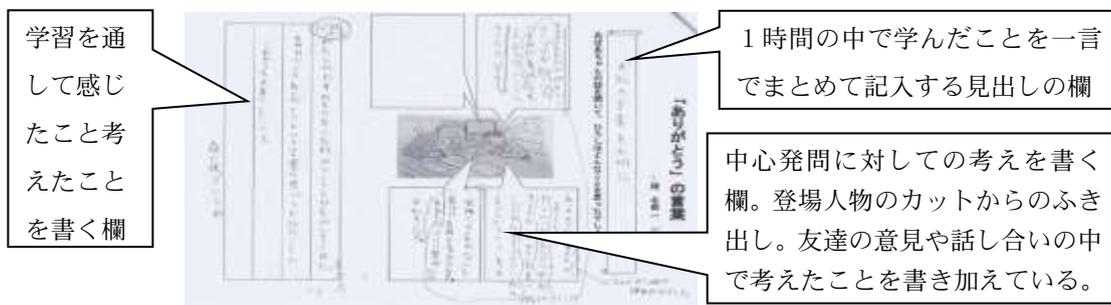
川崎市立上丸子小学校では、平成 26 年度から研究テーマを「自分を見つめ、共に学び合い、未来をきり拓く子をめざして」を研究テーマに道徳教育について校内研究を進めてきた。平成 27 年度には「道徳の時間（道徳科）における、子どもたちの心に響く学習活動の工夫」をサブテーマにして特別支援学級を含めた全学級が研究授業を行っている。年度初めの研究推進委員会では、道徳的価値を「自分事に引き寄せて考える」こと、「自らのかかわりの中で考える」ことなどを通して、子どもたちの生活の中にかえっていくことにつながると話し合い、研究授業では自分を振り返る展開後段を重視して進めていくことを確認した。また、道徳科で学んだことを振り返るために子ども自身が自己評価する場面が必要ではないかとも話し合った。そこで、教師が道徳科において子どもの学習状況を見取るとともに、子ども自身が自らの学んだことを意識できる手段を模索することになった。

ここでは、道徳科における児童の学習状況を見取るための手段として用いているワークシートと道徳ノートの実践を紹介したい。

(2) 4年生担任、井上裕美教諭のワークシートの実践

井上教諭は、道徳科の授業では、必ずワークシートを用いている。ワークシートには、中心発問に対して子どもたちが記入できるように登場人物のカットからふき出しのスペースがある。学習を通して感じたこと考えたことを記入する欄を設けるとともに、1時間の中で学んだことを一言でまとめて記入する見出しもある。

子どもたちは、中心発問に対しての自分の考えを吹き出しに黒鉛筆で記入するが、友達と話し合う中で、友達の意見で「いいな」と思ったり、共感できたりするものをワークシートに赤で記入する。さらに、話し合いを進めていく中で自分が新たに考えたことや思ったことは青で記入するようにしている。このように色を変えることで、子ども自身が話し合いで自分の考えが変わったり深まったりしたことを意識できるようにし、学習を通して感想や見出しをまとめる際に考えやすいようにしている。ワークシートの裏には、終末で紹介した格言や偉人の言葉のプリントを貼るようにしている。



井上教諭は、学習後に子どもたち一人一人のワークシートにコメントを記入している。コメントを記入する際、1時間のねらいについて子どもたちはどのような考えや思いをもったか、新たに学んだことや気付いたこと、これからしようと思うことなどが生まれてきたか、授業中に学習活動に集中していたかなど意識しながら、それらのことを積極的に認めるように、できるだけ短く書くようにしている。

ワークシートはファイリングしてあり、学期ごとに読み直し、道徳科で学んだことや普段の生活の中で活かしたこと・実践できたことを子ども自身が振り返る時間を設けている。

[考察]

井上教諭は授業の様子を思い浮かべワークシートにコメントを入れながら、1時間の指導法について振り返る。授業の進め方、発問、資料の有効性などを子どもたちの反応や記述をもとに、ねらいとする道徳的価値に向けて十分な学習ができたかを反省し、授業法を改善していこうとしている。特に1時間の中で学んだことを一言でまとめる見出しは、子どもたち一人一人がねらいに向かって考えられたのかを見取る上で端的に表れるものである。例えば「ふろしき」（『どうとく④ゆたかな心で』東京書籍）を資料として「伝統と文化の尊重」について学習した際、見出しを「日本の文化・伝統をつなげよう」「すてきな伝統」など書いている一方で、「べりなふろしき」と書いている児童がいた。この児童は、3年生の社会の学習で行ったふろしきの使い方を地域の方から学んだ体験を思い起こし、感想の中で「ふろしきのすごさがもっとわかってよかった」としている。実体験と結び付けて考えることができたものの、日本の伝統と文化の尊重に広げて考えることができなかったのも、広い視点をもてる指導が必要だったと反省している。

また、多くの子どもたちがねらいに向けて考えることが充分でなかった場合は、指導法を振り返ることとともに、発達段階に合わせて適切な資料だったのか再検討することもあった。

ワークシートの中に色を変えて記入することは、児童の考えの変容・深化を見取る点で有効であった。黒鉛筆で書いている部分が1文で終わっている児童が、友達の意見を赤で付け足しし、さらに友達の意見に対して自分の考えを付け加えている様子がわかる。しかし、話を聞きながらワークシートを記入し、さらに自分の考えを発表していくことは多くの児童には難しく、話し合いの中で発言するがワークシートの記入はできない児童と、ワークシートには多くのことを書けているが発言はあまりしない児童に分かれる傾向がある。

(3) 5年生担任、國廣隆之総括教諭の道徳ノートの実践

この学級では、年度初めに道徳科用としてノートを1冊用意するようにした。このノートは道徳科の授業で使うとともに学校生活の中で子ども自身が行事等の折に振り返りをするためにも使っている。子どもたちには、道徳科の学習で考えたことを書くだけでなく、学校生活の中で考えたこと



ことや思ったことを書くことが自身の心の成長の記録になるものとして伝えている。子どもたちは「道徳ノート」と表紙に書くだけでなく、「心ノート」「大切なまなび」「私の心～思い～」「生活ノート」と題する子もいて、多くの子が学級目標を表紙に書いている。

道徳科の学習では、中心発問に対して自分の考えを書くようにするためのものとしてこのノートはあるが、それだけでなく、板書を書き写したり、学習を進める中で子ども自身が思ったことや考えたことを自由に記述するようにはしたりしている。また、1時間の振り返りを必ず書いている。新聞投稿などを資料として使った場合は、そのプリントを添付している。



このノートは、運動会や全校音楽集会、自然教室などの行事をむかえるにあたって、子ども自身の目標・抱負や事後の感想・振り返りも記入するようにしている。また共生*共育の時間や学級会で感じたことや考えたことを記入したり、月ごとの学校生活のふり返りをしたりすることにも用いている。学校における道徳教育は学校あらゆる教育活動を通じて行われるべきものであり、道徳科で学習したことを普段の学校生活の中に結び付ける意図もある。

國廣総括教諭は、道徳科における子ども一人一人の学習状況を把握し、1時間のねらいに向けて子ども自身の考えが書いてある記述に赤で下線を引いたり、コメントを入れたりして、子どもたちの考えを認めるようにしている。これは行事等に対する記述にも同様である。

[考察]

道徳科の学習で学んだことを道徳ノートに書くことにより、諸行事の記述にも子どもたちが学習したことを意識していることがうかがえる。例えば、道徳科の学習で「いつも全力で」（『道徳⑤希望を持って』東京書籍）を資料として「努力と強い意志」について学習した際、イチローから学んだこととして「最後まで全力で限界の力を出す。努力はうらぎらない。」と書いた児童が、「運動会でがんばりたいこと」として「道徳のように、いつも全力を出して限界の力を出したいです。」と書いていた。自然教室のめあてでも「協力して全力でやりとげる」という記述があり、毎月初めに決めている生活のめあての「学習面でがんばる



生活のめあての「学習面でがんばる」として「道徳のように、いつも全力を出して限界の力を出したいです。」と書いていた。自然教室のめあてでも「協力して全力でやりとげる」という記述があり、毎月初めに決めている生活のめあての「学習面でがんばる

こと」として「集中する。全力でがんばる。」としていた。また、「心のレシーブ」（『道徳⑤希望を持って』東京書籍）を資料として「友情・信頼」について学習した際、男子と女子でわかり合えたこととして「高尾山を協力して登った。」と書いた児童は、その月の生活の振り返りで「もっと誰とでも協力していきたいと思った。」と書き、自然教室の振り返りでも「かまどでみんなと協力して火を起こし」や「だから協力は大切だと思った。」と書いていた。さらに次の月の生活の振り返りでも「誰とでも協力していきたいです。」という記述があった。これらの記述に対して担任は赤で下線を引き二重丸を書いて認めるようにしている。

國廣総括教諭は、学級の子どもたちに道徳科に限らず「学びを活かす」ことを投げかけている。道徳ノートからも学びを活かそうとする姿がうかがえる。しかし、まだまだ道徳科で学習したことを活かしている姿を示している子は多くなく、これからも学習したことを意識できるような投げかけが必要である。

（４）おわりに

「特別の教科 道徳」となり、評価の在り方について議論がさらに激しくなっている。道徳科の評価を行う上で、ここで紹介した実践例は児童の学習状況を見取る手段として参考になるものである。ワークシートや道徳ノートの記述を見ながら、子どもたちがねらいとする道徳的価値について理解を深めているか、自分との関わりで考えているかなど教師は評価し、指導法の改善や指導過程における資料の検討に活かしている。ワークシートや道徳ノートは、子どもたちがどのような考えをもったのか教師が見取るためだけでなく、子ども自身が1単位時間の学習を通して自分の考えがどのように変わったのか、あるいは深まったのか意識するのに役立つものになっている。また、ワークシートをファイリングし学期ごとに振り返る活動や、学校生活の振り返りをあわせてノートで行っていることは、長期的な視点で子どもが自分の成長を実感する大きな助けとなっている。その成長している姿をさらに教師が見取ることもできる。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』の「第5章 道徳の評価」には、道徳科の評価の具体的な在り方について「他の児童との比較による相対評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと」とある。実践の中にある教師の記述は、子どもの考えと成長を認めて行っている。

「現在の指導要録の書式における『総合的な学習の時間の記録』、『特別活動の記録』、『行動の記録』及び『総合所見及び指導上参考となる諸事項』など既存の欄も含めて、そのあり方を総合的に見直すこと」とあるように、今後の検討から指導要録さらには通信票において道徳科の評価の記述を何らかの形で行うことが予想される。道徳科の評価をする上で、児童の学習状況を把握する上での記録について、これまで以上に研究が必要になってくる。

[研究・実践ノート]

大学の教員養成課程における 「道徳の指導法」の現状

藤原 政行（日本大学生物資源科学部）

1. はじめに

「道徳の時間」は、各教科に比べて軽視されがちであり、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導や発達段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業が行われてきたとの批判がある。そこで、文部科学省は、道徳教育の抜本的改善・充実を図るため教育再生実行会議の提言や中央教育審議会の答申を踏まえ、「道徳の時間」（小・中学校で週1時間）を「特別の教科 道徳」（引き続き週1時間）として新たに教育課程に位置づけ、学習指導要領の一部を改正することにした。

具体的な改善・充実のポイントは、「特別の教科 道徳」に検定教科書を導入すること、内容については、いじめの問題への対応の充実や発達段階をより一層踏まえた体系的なものに改善すること、その際、「個性の伸長」「相互理解・寛容」「公正・公平・社会正義」「国際理解・国際親善」「よりよく生きる喜び」の内容項目を小学校に追加すること、問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫すること、数値評価ではなく、児童生徒の道徳性に係る成長の様子を把握すること、「考え、議論する」道徳への転換により児童生徒の道徳性を育むことである。そして、小学校は平成30年度、中学校は平成31年度から検定教科書を導入して「特別の教科 道徳」を実施することとした。この道徳教育の抜本的改善・充実のための方策には、「問題解決的な学習」「体験的な学習」「考え、議論する」道徳などの新しいキーワードが示されており、このキーワードを教科化された道徳の授業でどのように実現していくのか、大きな課題であると思われる。しかし、道徳教育が充実していくためには、大学における教員養成段階でのより充実した指導が不可欠である。そこで、大学の教員養成課程における「道徳の指導法」の現実と課題について、検討してみたい。

2. 「教科」の定義について

先ず、何をもち「教科」と定義するかについて、検討する。現行の制度で小学校の教育課程は、国語・社会・算数・理科・生活・音楽・図画工作・家庭及び体育の「各教科」と教科以外の「道徳」、「外国語活動」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」によって構成されている。中学校につい

ても基本的な構成は同様となっている。また、「教科」についての説明としては、「学校教育法に示されている小・中・高等学校等の教育目標の到達を分担するもので、この目標に到達するために教育内容を組織的・系統的にまとめたもの」(1 学校教務研究会編『詳解教務必携<第8次改訂版>』平成21年)や「学校で教授される知識・技術などを内容の特質に応じて分類し、系統立てて組織化したもの」(2 今野喜清・新井郁男・児島邦宏編『新版学校教育辞典』平成15年)などがある。これらを踏まえると、「教科」とは、学校で教授される知識・技術などを内容の特質に応じて分類し系統立てて組織化したものであり、教科指導は、系統的に組織化された文化内容を教授することにより、子どもを知的に「陶冶」することを主たる任務とすると、定義できる。なお、現行制度に位置づけられている教科の多くについては、①免許(中・高等学校においては当該教科の免許)を有した専門の教師が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行うものと考えられている。

3. 「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」(道徳教育の充実に関する懇談会)について

道徳教育の充実に関する懇談会は、現行の道徳教育の改善方策について審議し、平成26年12月26日、審議の結果を「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」と題する報告書にまとめ、公表した。

報告書は、現行の道徳教育を肯定的に評価した上で、さらに充実を図るべきものとし、その方策として「道徳の新たな枠組みによる教科化」と、これを実現するため学校教育法施行規則の改正及び学習指導要領の改訂を行うべきことを提言している。道徳の「教科化」に伴い、

- ① 道徳教育の評価方法について検討すべきであること
 - ② 道徳教育に検定教科書を導入することが適当であること
 - ③ 教員研修の抜本的強化や教員養成課程におけるカリキュラムの改善、履修単位の増加、教育実習において道徳の授業を担当させること
- などの方策を提言している。

現行の道徳教育の目標及び教育課程における位置づけは、平成18年の教育基本法「改正」に伴い平成20年に学習指導要領が改訂され、「総則」において、「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基本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする」と定められている。また、この目標を達成するために、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行う」ものと学習指導要領に明記されている。そして、各学校には校長の方針のもとに道徳教育推進の中心となる「道徳教育推進教師」が新たに置かれることになっ

た。

4. 報告書の提言 教員養成課程の充実化について

報告書は、「今後、教員になるすべての者が、充実した道德教育の実践の基盤となる資質・能力を習得できるようにする観点から、大学の教員養成課程の充実が必要である。」と述べ、具体的には、教員養成課程において、

- ① 道德教育の原論・歴史や哲学・倫理学などの理論面
- ② 学習指導要領の理解や指導案・教材の作成と授業展開等の実践的な知識・技能などの実践面
- ③ 教育実習などの実地経験面

の三つの面について、その内容の充実を図っていくべきであるとしている。また、そのためには、教員養成課程における履修について、道德教育の理論面や実践面の充実が図られるよう、カリキュラムを改善するとともに、履修単位数を一定程度増加させることも検討すべきである。さらに、教育実習においても、道德の授業を担当させるなど、道德教育の実地経験を充実させることも検討すべきであるとしている。

このほかに、大学における教員養成課程の充実のための改善方策として、

- ① 道德教育に関する理論的研究能力及び実践的指導力のある大学教員の確保をはじめとする指導体制の整備をすること
- ② 各大学に、道德教育を充実させた専攻、道德教育コースを設置するなど積極的な取り組みをすること
- ③ 大学と教育委員会との連携・協働により実践的なカリキュラムへ改善すること
- ④ 学校現場で指導経験のある教員を採用すること

などの取り組みが期待されるとしている。

5. 大学の教員養成課程における「道德の指導法」の現状と課題について

(1) 現行制度

教員免許状授与のための所要資格として求められる大学の教員養成課程における履修については、教育職員免許法別表第1に規定する教職に関する科目の「教育課程及び指導法に関する科目」として、「各教科の指導法」とともに「道德の指導法」が規定されている。例えば、

- ① 小学校の教諭の専修免許状または一種免許状の授与を受ける場合、「各教科の指導法」については、国語、社会、算数、理科、生活、図画工作、家庭及び体育の教科の指導法についてそれぞれ2単位以上を習得し、「道德の指導法」についても同様に2単位以上を習得するものとされている。
- ② 中学校の教諭の専修免許状または一種免許状の授与を受ける場合も、「道德の指導法」については、2単位以上修得するものとされている。

大学の教員養成課程の道德教育関係科目としては、例えば、

- ① 道德教育Ⅰ（1単位）では、日本の道德教育の変遷と諸外国の道德教育の特徴について解説し、道德教育（1単位）では、道德教育の理論や学校の具体的な道德教育の実践を扱う。
- ② 道德の指導法（2単位）では、「道德とは何か」といった根本問題、道德教育の基本的課題を理解し、学校での指導法について、学生が自ら経験したケースの考察、学習指導案の作成などを行う。

などがあるとしている。その他、専修免許状については、大学院において道德教育分野に関する単位を12単位以上習得した場合、大学院での専攻に加えて、授与条件に「道德教育」と記入することにより、その専門性を標章できることとなっている。しかし、大学での単位数は「2単位」で扱われているのが現実である。

本学部（生物資源科学部）の他教科の各教科教育法の単位数は、「理科教育法」Ⅰ・Ⅱ（高校一種は、2科目4単位必修）、「理科教育法」Ⅲ（中学一種は、3科目6単位必修）、「社会科公民科教育法」Ⅰ・Ⅱ（高校一種は、2科目4単位必修）、「社会科地理歴史科教育法」Ⅰ（中学一種は3科目6単位必修）となっている。

大学の教員養成課程における道德教育は、この単位数で十分であるか。この単位数でよいとする教科教育法上の根拠はなんだろうか、という疑問が残る。学校における教育活動全体を通じて行う道德教育についての知見と道德の時間の具体的な指導法についての知見を教授するためには、他教科の教育法と同様に4単位を必修として課すべきであると思われる。

（2）担当教員の専門分野と講義内容

道德教育を専門としている専任教員が配置されている大学はきわめて稀であると言われている。私立大学の場合は経営上の問題もあり、専門の違いを無視して非常勤講師が担当しているのが現実である。専門職のいない大学にあっては、「少なくとも非常勤の道德教育関連の専門職に担当を依頼することが、受講生に対する誠実な対応である」と言える。（3 藤永芳純「大学の教員養成における道德の指導法の現状と課題」道德教育論集第10号 平成12年）

また、講義担当の形態は、基本的には1講座を1人の教員が担当している。1クラス当たりの受講生数は、講義の質を決定する要因の一つであるとも言われている。本学（日本大学ある学部）の場合は、100人を超える規模の講義もある。50人を超える規模のクラスでは、小学校・中学校での道德の時間の具体的な展開を実践する講義は期待できない。道德の時間の指導について具体的な方法論を教授できない講義は問題である。さらに、ただ単に講義を聞くだけでは道德指導の実践力育成には問題がある。

次に、本学（日本大学）の道德教育に関する講義内容を公開されているシラバス（講義科目名：「道德教育の理論と方法」）を確認すると、

【学習目標】

- ・学校における道德教育の必要性を理解すること
- ・学校教育での道德教育の必要性、教育的効果等を理解し、学校生活、社会生活における道德的価値の重要性を認識し、授業内容を概説できること
- ・日本の道德教育の変遷、道德教育の目標、内容、授業計画、教育基本法の改正と学習指導要領改訂に伴う道德教育をめぐる動向など、「道德」の授業実践に必要とされる基礎的事項について理解を深めること
- ・①道德とは何か、その本質について多角的に考察するとともに、②中学校学習指導要領道德の読解を通して、道德教育の基本的な在り方とその特質を理解し、実践に関する基本的知識・スキルを習得すること

【講義内容】

- ・道德教育とは何か、道德教育の歴史、道德教育の目標と計画、小・中学校における道德教育の内容、道德の時間の指導、道德教育の評価
- ・学校教育における道德、日本における道德教育の変遷、道德教育の計画、道德教育の実際（学習指導案の作成）、道德教育の今日的課題
- ・道德とは、道德教育の必要性、道德教育の目標と内容、日本の道德教育の変遷、道德教育の指導計画、指導案の作成
- ・道德って何だろう（道德に対するイメージを具体化する、道德の語意と由来・諸相）、わが国の道德教育の歴史、道德教育の実際（道德教育の意義・目標・内容・指導計画）、道德教育の実際（教育活動全体を通じて行う道德教育・高等学校の道德教育・家庭や地域社会との連携・道德教育の評価）

【講義形式】

- ・テキストを使用して授業を行う。
- ・基本的には講義形式をとる。
- ・講義形式が中心となるが、後半では「道德」の副教材などを題材にして指導案作成を行う。
- ・テキストに従い講義を中心にグループワーク、演習などを取り入れながら進める。

講義（授業）は「いきもの」であるとも言われており、「必ずしも計画通りに進むとは保証できない。そして、講義内容についても道德教育の理念だけではなく、具体的な指導法を含んだ講義内容が期待されるところである。（4 前掲書「大学の教員養成における道德の指導法の現状と課題」）このままでは、教育実習やその後の教育実践において役に立いない講義になる可能性が高いように思われる。具体的な道德の指導法についても教わらず、年間35時間の「道德」の時間を有意義に組み立てることは困難であるように思われる。

道德の教科化に関しては、大学の教員免許の在り方から見直すべきである。中央教育審議会の答

申や道徳教育の充実に関する懇談会報告で道徳教育の充実が叫ばれても、それを実現していく教育実践の場が相応の指導体制を整えることができなければ、何も変わらず、「道徳教育は機能していない」との厳しい指摘が繰り返される結果となりかねない。

道徳教育のめざす理念が現職教員に共有されるような研修の充実が急務であることは勿論であるが、より根本的には大学における教員養成段階での「道徳の指導法」の充実が不可欠である。

以上のように、教育職員免許法改正により道徳教育にかかわる単位数が増加しない限り、今のところ大学の教員養成課程における「道徳の指導法」の単位の増加はないのが現実である。

《参考文献》

「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）—新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために—」道徳教育の充実に関する懇談会 平成 25 年 12 月 26 日

「道徳に係る教育課程の改善等について」中央教育審議会答申 平成 26 年 10 月 21 日

[道徳雑感]

SSWer(スクールソーシャルワーカー)の導入と 道徳教育

本田 正道 (横浜市立桂小学校)

1 SSWer(スクールソーシャルワーカー)とは

SSWerは、子どもの最善の利益を保証するため学校を基盤としてソーシャルワーク（社会福祉）の価値・知識・技術に基づき支援活動を行うことをいう。アメリカでは100年以上の歴史をもち、世界各国で導入されている。しかしながら、日本では、SSWerが既存のソーシャルワーク活動を学校に移植をすれば足りるのか、それとも新たな定義が存在するのか等を含め具体的な定義は、いまだ確立されていないが、先駆者である山下英三郎氏の説明に基づくならば、「学校で福祉の視点に立ったサービスを提供しようとする」「旧来の方法論とは違う新しいパラダイムに基づいたサポートシステム」ということができる。

新しい方法とは、それぞれ環境の違う子どもの外的な関係性に着目して環境を改善していくことで問題を解決するというものである。環境改善の際には、家族・友人・教員との個別的关系への支援（ミクロ）から、学校内の支援体制へのアプローチ（メゾ）、市区町村の教育・福祉制度への政策提言（マクロ）と、子どもに関わるすべての関係性が考慮されるため、支援は、変革対象者でもある家族・友人・教員、学校、地域にまでも及ぶ。そのためSSWerが行う具体的な活動としては、①問題を抱える子どもへの個別相談や家庭訪問、②保護者への支援・相談・情報提供、③校内のケース会議の開催や教員への助言など校内体制への整備、④外部関係機関とのネットワーク構築や連携・調整、⑤教職員への研修など多岐にわたる。

2 SSWerとSC（スクールカウンセラー）との違い

SSWerは、2008年（平成20年）文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」を導入したことから大きな転換期を迎えた。当該事業の目的達成のため、全国339地域（46都道府県・293市区町村）に順次配置されていった。当初は、その専門性の担保から社会福祉士もしくは精神福祉保健鑑定士で占められていたが、SSWerの急速な需要に人材が不足し、退職教員によって構成されることも多く見られた。

これに先駆け文部科学省では、1995年（平成7年）から「心の専門家」として臨床心理士などをSCとして全国に配置し（154校）その活用について実践を行ってきた。

1で述べたように、SSWerの役割は、それぞれ環境の違う子どもの外的な関係性に着目して環

境を改善していくことで問題を解決するというものであり、個別だけでなくコーディネーターとしての役割ももっている。一方、SCの役割は、「心の専門家」と言われるように、子どもや保護者等の話を聴き、心理的側面から相談にのることにある。事件や事故などの緊急対応における被害児童生徒の心のケア、いじめや不登校など学校教育相談体制に大きな役割を果たしている。

3 SSWerと道徳教育

SSWerと道徳教育は、一見すると直接的なかわりがないように思えるが、SSWerのアセスメントと言われる援助を開始するにあたって問題状況を把握し理解するプロセスの行為と道徳教育で日常行っている教職員のみとり（子どもの実態把握）とは、同じ性格をもっていると考えている。環境にかかわるSSWerのアセスメントには、家庭環境や、保護者の考え方、子どもへのかかわり方等、道徳教育で行う行為を起こしている理由を考えることと同じ要素を含んでいる。SSWerの世界では、道徳の内容項目ごとに区別して見立てるわけではないが、子どもを取り巻く環境の課題については、そのほとんどが、道徳の内容項目とリンクする。次の事例は、A小学校のケース会議での話である。

B君（小6）の家庭は、母子家庭で、不登校の中2の姉と3人暮らしである。中2の姉は、小学校5年生からの不登校であり、B君は、小学校3年生からの不登校である。母親も小中学校時代には不登校で、子どもたちを取り巻く環境は、厳しいものである。不登校の要因は、母親はいじめと主張しているが、その要因は今はなく、生活習慣の怠惰な状況が主な原因となっているが、母親はいじめをずっと主張し、話がかみ合わない。家計は、生活保護のみである。母親は、精神的な病気に加え、体も悪くしている。区福祉センターや児童相談所、SCが日常的にかかわってはいるが、環境は改善されない。会話も母親となかなかみ合わないところもあるが、何とか成立する。SSWerのアセスメントでは、生活状況の困窮に加え、子どもたちの発達の遅れ（障害の有無については定かではない。但し横浜市の特例総合相談での判定は特別支援学級判定である。）、母親の養育能力への課題を挙げている。学校では、母親と月1回の懇談（校長との懇談）をしている。懇談の中で見えてきたこともある。それは、母親に道徳的価値判断が伴っていないことである。特に1-(1)基本的生活習慣にかかわる内容、1-(4)正直・誠実にかかわる内容、2の視点の内容（対相手意識の低さ）、4-(1)規則の尊重にかかわる内容のかかわる道徳的理解力・判断力が低いことがあげられた。毎回2時間の懇談では、母親からの話を傾聴することに重きを置き、信頼関係づくりを進めてきた結果、懇談の中で道徳的価値内容についての話題ができるようになってきたことである。

SSWerのアセスメントに道徳的視点を導入していくことは、これから重要な要素になっていくのかもしれない。

4 横浜市のSSWerの状況と課題

横浜市では、平成22年からSSWerを導入した。それは、横浜市教育委員会の機構改革に伴い、この年から横浜市を東西南北の4方面に分け、それぞれに方面別学校教育事務所を開設した時期と重なる。当初は、SSWerは、各学校教育事務所に2名ずつ置かれ、1名は、専門の資格をもつワーカーであり、もう1名は、退職教員である。しかしながらその当時は、SSWerの存在すら学校現場では認識されてはいなかった。なぜなら、横浜市では、生徒指導専任、児童支援専任、SC及び学校カウンセラーの配置がされ、保護者の相談機関が充実していたためでもある。

SSWerが学校現場で認識され、その力が認識され始めたのは、平成25年からである。現在（平成27年度）では、各学校教育事務所に担当する区の数にSSWerが置かれている。横浜市18区に1名ずつのSSWerが置かれた校になる。横浜市では、SSWerを教育委員会の各学校教育事務所に置いたことから、いわゆる派遣型といわれる方式をとっている。SSWerの家庭への直接の接触をせず、SCや専任をコントロールする形での導入である。また、現在は、すべてのSSWerは専門の資格を有する人材を採用している。また、課題も多い。いわゆる専門の資格といっても、社会福祉士もしくは精神福祉保健鑑定士だけではSSWerは勤まらない。学校の特性を理解していないとアセスメントも違ってしまいうこともある。その為にSSWerを統括指導するSV(スーパーバイザー)を置くこともあるが、横浜市ではその対応が遅れている。したがって、SSWer一人の力量に頼っている状況も見られる。さらに、直接的なかわりをもたないために、ケース会議で共有されたものが学校現場の教職員の新たな重荷になることもある。

いずれにしても、SSWerがその最初のアセスメントに於いて、福祉の視点のみならず道徳教育の視点をも導入することは重要だと提言したい。

《参考文献等》

「エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク」

山野則子（編著）2015 明石書店

「学校へのソーシャルワークの導入～スクールソーシャルワーカーとは何者か～」

大河内彩子（早稲田大学大学院）

「スクールカウンセラーについて」 文部科学省HP

「SSW学校における新たな子ども支援システム」

山下英三郎 2003 学苑社

[神奈川支部彙集]

日本道德教育学会神奈川支部会則

平成 25 年 4 月 27 日制定 平成 26 年 4 月 1 日改正

第 1 章 名称及び事務局

第 1 条 本会は日本道德教育学会神奈川支部と称する。

第 2 条 本会の事務局は國學院大學人間開発学部田沼研究室内に置く。

第 2 章 目的及び事業

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

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

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

第 3 章 会員

第 5 条 本会の会員は本会の目的に賛同し、参加の意思を有する者とする。

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

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

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

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

第 4 章 組織及び役員

第 10 条 本会には次の役員を置く。

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

第 11 条 役員の任務は次のとおりとする。

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

4. 事務局会計は本会の会計をつかさどる。

5. 会計監査は会計の監査にあたる。

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

第13条 本会役員に欠員が生じた場合は、会員の中から支部長が指名する。

第5章 会計

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

第15条 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第6章 会則の変更

第16条 会則の変更は、支部総会の議を経なければならない。

付則

1. 本支部会則は平成25年4月27日からこれを施行する。
2. 本会則は平成26年4月1日からこれを施行する。

日本道德教育学会 神奈川支部研究紀要『^{みちしるべ}道標』投稿規定

平成25年度 研究推進委員会

1. 『道標』は、日本道德教育学会神奈川支部の機関誌であり、原則として年1回発行される。
2. 本誌は、日本道德教育学会神奈川支部会員による研究論文、実践研究論文及び研究・実践ノート、会員の研究・教育活動、その他会則第2章に定める事業に関する記事を編集・掲載する。
3. 本誌に投稿しようとする会員は、所定の投稿要領に従い、編集委員会宛に原稿を送付すること。
4. 研究論文及び実践研究論文の掲載については、編集委員の査読・審査に基づき、編集委員会の審議を経て決定する。
5. 掲載予定の原稿について、編集委員会は執筆者との協議を通じ、一部内容や字句等の修正を求められることがある。
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(道徳教育に関する調査・情報・実践を紹介したもの)
 - (4) 資料紹介 (道徳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6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2頁以内(仕上がり体裁は、上記に準ずる)とする。
注・図表等も含めて指定字数に収めること。
10. 書式について
- (1) 使用言語は原則として日本語とする。
 - (2) 上記以外の言語を使用する場合は、事前に編集委員会に申し出ること。
 - (3) 投稿原稿は横書きとする。
 - (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. 投稿に当たっては、日本道徳教育学会神奈川支部のホームページにある投稿フォームを利用すること。
(投稿フォームアドレス <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。
- 付記 (日本道徳教育学会神奈川支部規約による)
- 本支部研究紀要『道標』の投稿規定は、平成28年2月27日からこれを制定する。