

[巻頭言]

道徳科全面実施元年の夜明けに思う

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長 田沼 茂紀

平成 30 (2018) 年 4 月、元号「平成」の終焉を飾る記念すべき年に義務教育学校では小学校を皮切りに、翌年には中学校で「特別の教科 道徳」＝道徳科が全面実施されることとなった。感無量といった思いと同時に、各学校での円滑実施へ向けた準備は大丈夫なのだろうかという一抹の不安も脳裏をかすめるというのが正直な心境である。昭和 33 (1958) 年に「道徳の時間」が特設されて 60 年という節目となる年、奇しくも「道徳科」への転換移行である。何か因縁めいたものを感じつつも、これから 60 年後の世代に今般の道徳教育改革はどう評価されるのだろうかと思ふと現今の当事者の一人としては大いに気になる次第である。

さて、一時代の終焉という心寂しくもあり、新たな時代の到来という期待感もありといった複雑な心境下での道徳科全面実施であるが、「これまで子供たちのために頑張ってきたのに、どうして今頃道徳科にしなければならないのか」「努力が虚しい」「これまでの実践が全て見捨てられるようで、何だか孤独感を感じる」等々、こんな声も学校で頑張っている教師達の切ない叫びとしてよく耳にするとところである。ともすると、これまでの道徳教育は全くとって不振と否定される一方、学校現場レベルでは多くの教師が子供たちに「より善く生きることの大切さ」を伝え、「他者とより善く生きる意味を考えさせる」ために精一杯の力で奮闘してきた事実は紛れもないところである。それが道徳科への転換移行に伴って教科書採択が否応なく進んだり、道徳科授業評価に向けての研修会等が開催されたりするようになってくると、これまで道徳授業を頑張ってきた教師ほど自らが全面否定されたような一抹の寂しさや虚しさ、孤独感を抱いてしまうのである。しかし、正当な手続きとしてはこれまでの道徳教育充実政策への転換経緯を踏まえ、その問題点を総ざらいしたうえで新たな段階へと止揚（独語：aufheben）する過程と納得できるような周知が思ったほどに十分ではない。ならば、文部科学省は道徳科転換移行への道筋は必然的であり、それ自体に大きな意味があることを真摯に説明していかなければならないのではないだろうか。そうでないと、これまで骨身惜しまずに奮闘してきた教師が浮かばれないではないか。

そう言えば、ドイツ系ユダヤ人の政治哲学者であるハンナ・アーレント（Hannah Arendt、1906-1975 年）はナチズムが台頭した時にドイツからアメリカ合衆国に亡命し、スターリニズムを俯瞰しながら『全体主義の起源』（1951 年）を刊行してその全体主義の台頭や発生構造、不可逆性といった社会現象について考察したことで知られる。そのアーレントが、人間に内在する「孤独と寂しさ」について言及しているのをかつて読んだことがある。

アーレントによれば、「孤独」とは自分自身と共にあることを意味し、「寂しさ」とは自分が

自らと一緒にいられない状況を意味するのだとしている。つまり、自分が自分自身と居られなくなって自分と共に居てくれる他者を求めている状態が「寂しさ」だと言うのである。それは裏返せば、個が自分と真摯に向き合い、自己と対話し、より善い生き方を模索することができない状況に置かれていることを意味しているのである。ならば、人間は誰しも孤独にならなければ本当の自分と向き合うことができないし、そこでの自分自身との自己内対話を通してこそ自らを肯定的かつ自己受容的に認知することができるということの証左でもある。言わば、孤独こそが個としての思考を生み、より冷静な個としての自己の受容的理解につながるのである。

昨秋、山形市近郊の山寺を訪れる機会があった。山寺とくれば、俳人の松尾芭蕉の名句が思い起こされよう。「閑さや岩にしみ入る蟬の声」と詠んだ松尾芭蕉は河合曾良を伴い、元禄2(1689)年に山寺こと宝珠山阿所川院立石寺へ参詣した。その折に詠んだのが先の句であり、紀行文『奥の細道』に所収されている名句中の名句である。

実はこの一句、解釈を巡っては諸説あるようである。参拝時期からどんな蟬が鳴いていたのかとの議論もあるようだが、一般的には松尾芭蕉の精神世界を体現していると捉えられているようである。「蟬の声」が鳴り響いて騒々しい筈なのに、険しい修行道場である山寺の幽玄な世界に足を踏み入れたとたんその声が遠くに響き、思わず自分の周りが静寂な感覚に陥っていることを芭蕉は自ら自覚したのであろう。芭蕉も辿り登ったであろうに違いないその険しい参道の中途にあった茶店で著者が見つけたのは、1枚の土産用日本手拭いである。そこには「日常の五心」なる教訓が記されていた。

1. 「ハイ」という素直な心
2. 「すみません」という反省の心
3. 「わたしがします」という奉仕の心
4. 「おかげさまで」という合掌の心
5. 「ありがとう」という感謝の心

なるほどと、思わず頷いてしまった。こんな五心を自らの主体性で日常生活に敷衍することができたら、きっと「社会的存在の人間」として充実した人生を送ることができるに違いない。子供たちにこんな「生きる力」、「生きて働く力」が育み育てているなら、わが国近代倫理学の祖と称される和辻哲郎が『人間の学としての倫理学』（1934年）で述べている「間柄的存在としての人間」、ジンカンに生きる人間に求められる「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の力は必ず身につくのではないかと得心した次第である。しかし、それがなかなかできない。子供の生活時間の多くを支配する学校教育は、教育課程という意図的かつ計画的な教育活動によって組織化され、子供の全ての学びとしての学校知 (school knowledge) を提供している。しかし、そこには教科教育といった知育のみでなく、子供一人一人の人格形成に大きな影響を及ぼす社会性や道徳性の育みといった心の教育、さらにはそれらの基となる健康・体力の増進といった諸々の資質・能力形成教育の視点が不可欠であろう。(了)

[研究論文]

道徳科カリキュラムに関する一考察

國學院大學人間開発学部長・教授 田沼 茂紀

A Study on Curriculum of Moral Studies

TANUMA Shigeki

Key Words : 道徳科の特殊性、パッケージ型ユニット、指導と評価の一体化

はじめに

平成 27 (2015) 年 3 月の小・中学校等学習指導要領一部改正により、昭和 33 (1958) 年に特設されてから 60 年余に及ぶ「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」＝道徳科 (以下道徳科と称す) へと全面転換されることとなった。そして、いよいよ平成 30 (2018) 年 4 月より小学校、中学校と年次進行で順次移行実施される現実が待ち構えている。それは学校教育における道徳科の教育課程上の位相が異なってくることに留まらず、わが国道徳教育の今後の質的転換の可否をも包含する重大事でもある。

特に、今般の道徳科への移行転換は「特別の」という冠こそ付加されているものの、実質的には教科外教育から教科教育への転換である。当然、そこには道徳科固有の特殊性を踏まえた移行過程における教育課程計画上の配慮事項、指導指導演法、学習評価法に至るまで様々な内包する矛盾を整理したり、方法論的な合意形成をしたりする手続きを丁寧に行っていく必要があるのである。特に道徳科は各教科とは一線を画する教科教育には馴染まない道徳科固有の特殊性について論理的整合性をどう保てるようにしていくのかは、早急に解決すべき喫緊課題であろうと考える。

そこで本研究では、道徳科全面実施に伴う教育課程上の諸課題解決の糸口をカリキュラム論の立場から精査・検討し、円滑な移行実施を実現していく上で各学校の後押しとなるような指導方法論と学習評価方法論との一体化論という視点から、道徳科カリキュラム開発の基本的な考え方について提案できることを目指す到達点として目標設定していきたい。

1. 問題の所在と研究課題

(1) 教科型道徳科カリキュラム開発の妥当性についての検討

本研究での第 1 の研究課題は、道徳の時間から引き継がれる道徳科が学校における教育課程、子供の学びの視点から捉えれば道徳科カリキュラムとして位置付けることが可能かどうか検証することである。その際、教科等 (1) という名称で一律横並びの配列で各学校の教育課程に位置付けられるが、その訓育的機能という道徳科の特殊性を前提とするなら、果たして教授を主体とした教科教育として捉えてよいのか、学校知 (School knowledge) 構成要素の徳育部分の重要な一翼を担う道徳科は教科教育型の指導プラン、指導方法論で馴染むのかという検討も必要である。

言うまでもなく教育課程とは「教育の目標を達成するために組織された教育内容計画」(2) で

あり、カリキュラムとは子供の学習経験の総体としての「授業と学習の計画・実行・評価のすべてを含む包括的概念」(3)と説明されよう。それは達成すべき明確な到達目標（目標に照らして規定される学びの範囲：scope）とそこに至る教授手順（目標到達のための体系的順序性：sequence）とが明確になっていてこそ可能なものであるが、これまでの道徳の時間ではその部分がカリキュラム的な視点から分析すると曖昧な部分が少なくなかった。つまり、年間指導計画の立案に際して地域や学校の子供たちの道徳的実態を加味しつつ、学習指導要領解説に「内容（学習指導要領道徳科の内容）は、教師と児童（生徒）が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である」と前置きされた内容項目をもれなく実施できるような主題と道徳教材の配列に主眼が置かれ、教材と主題の効果的な組み合わせによって具体的な道徳的資質・能力を確実に育成していくことを意図した道徳教育全体計画や年間指導計画立案への当事者意識はやや希薄であったと言えるのである。

ならば、これからの道徳科カリキュラムではどうするのか。果たして、従前のような大括りのカリキュラム編成論に依拠して学習指導要領に示された目標は達成できるのか。道徳的資質・能力形成を通してよりよく生きるための基盤となる道徳性を養うために教科教育型の教科書が新たに導入され、さらに学習評価も導入されたのである。いわゆる教科教育型に移行した道徳科にあって、どう従前のような指導法や評価論を問い直しつつ年間指導計画立案手続きを改善すればよいのであろうか。つまり、教科教育学としての明確な道徳教育内容的視点と道徳教育方法的視点をもたずして「指導と評価の一体化」を実現する道徳科カリキュラムの開発は果たして可能なのかという甚だ心許ない疑念の払拭を本研究推進上の1番目の課題としたい。

（2）教科型道徳科カリキュラム開発の具体策についての検討

本研究における次なる課題は、何と言っても「特別の」という限定条件付きの道徳科カリキュラムを開発するための必須要件は何なのかを明らかにすることである。同時に、障壁となるものが存在するとするならば、それをどうクリアすることが可能なのかという課題について教育方法的視点および教育カリキュラム論的視点から言及することである。

道徳科であろうと、従前の「道徳の時間」であろうと、日々の指導は道徳教育全体計画や各学年年間指導計画がなければ不可能なのである。ましてや、各教科等との関連性を考慮しながら計画的・発展的に道徳科の目標に示された道徳的資質・能力（①道徳的知識・技能、②道徳的思考力・判断力・表現力等、③道徳的学びに向かう力、人間性等）形成を視座すると、果たして明確な学問体系要素の習得という内容的目標設定の各教科と個別な人格形成を課題とする方向的目標設定とせざるを得ない道徳科カリキュラムとの整合性は保てるのか、そのカリキュラム立案プロセスで齟齬は生じないのかととても気になるところである。この固有な目標設定にならざるを得ない部分に関する精査・検討は道徳科カリキュラム開発の正に肝であり、要諦である。

子供の発達段階という集団的特性とは別に個別的な発達の段階に考慮しなければならない道徳科における人格形成のためのカリキュラム開発の妥当性をどう担保するのか、この点は戦前の教

科書修身(4)と同じ轍を踏まないための大きな課題である。つまり、内容的目標設定となっている各教科とは位相が異なる人格形成に視点を置いた方向的目標設定の道徳科カリキュラムをどう定義付け、どうカリキュラム開発手続きを明確にしつつ進めればよいのかという教育課程編成論的な意味付けについて問うていくことが本研究における2番目の課題となる。

(3) 「指導と評価の一体化」実現のためのカリキュラム開発方法の検討

本研究の最後の課題は、学校教育への現実的対応としての道徳科カリキュラム開発のための具体的方策についての言及である。なぜなら、教科書修身ならぬ「教科書道徳科」への懸念と同時に小・中学校学習指導要領第3章「特別の教科 道徳」の第3「指導計画の作成と内容の取扱い」4に示された「児童（生徒）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」という一節への現実的かつ実践的な対応策なしに道徳科全面実施は迎えられないからである。この「指導と評価の一体化」を実現するカリキュラム開発方策を具体的に検討・提案していくことは、改めて明言するまでもない喫緊の課題である。

教科書は学習指導要領に基づいて作成され、厳しい教科書検定と教科書採択によって内容の公平性、妥当性が担保されている。しかし、人格形成に視点を置いた方向的目標設定である道徳科カリキュラムの開発という現実を直視すると、従前のような1主題1単元時間型を中心とした学習指導要領の内容項目羅列型のカリキュラムで果たして大丈夫なのであろうか。ましてや、道徳科授業を通して子供の「学習状況」を評価する、個々の子供の成長の様子を適正に評価して認め励ますと言った場合、カリキュラムをどう工夫すればそれが可能となるのであろうか。本研究では、現実的かつ実践的なカリキュラム開発モデルプランを最終的に提案していくことを目指すこととする。

2. 研究課題の検討とその考察

(1) 教科型カリキュラムと道徳科が内包する特殊性の齟齬解消

教科型カリキュラム開発の妥当性について検討する重要な視点は、道徳科での育成を目指す道徳性の内容についての定義付け次第であるという事実の検証である。従前の小・中学校学習指導要領解説「道徳編」（平成20（2008）年）では、「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、人格の基盤となるものである」と説明されてきた。その基本的な定義は小・中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」（平成29（2017）年）でも継承されつつ、「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、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うことを求めている」と道徳的資質・能力形成の方向性をより明確にしている。ただ、それに続けて「これら道徳性の諸様相には、特に順序性や段階があるということではない」と説明が加えられ、道徳性の育成においては「それにふさわしい指導の計画

や方法を講じ、指導効果を高める工夫をすることが大切である」とも述べられていて道徳性発達を促していくには内容的目標設定の他教科のように学問体系の順序に従って教え込んだり、一方的教化によって押し付けたりしても身に付けさせることができないことを戒めているのである。

解説編のこの部分のみを咀嚼する限りにおいて、人格形成という人間の在り方や生き方に関わる子供一人一人の個別な道徳学びについて全ての子供に対して一律な道徳科カリキュラムを編成するために必要なその学びの範囲としてのスコープ (scope)、学びの順序性としてのシークエンス (sequence) を他教科同様に同定していけるのかという疑念を払拭する明快な説明にはなりにくい。しかし、それでは学校における全教育活動と密接な関連性を持たせつつ、学年段階を経て計画的・発展的に道徳的資質・能力としての道徳性を育成するための道徳科カリキュラムを構想することはできない。この道徳科カリキュラム構想の基底をなす道徳科が教科として拠って立つための学問的裏付け (discipline) を明らかにし、スコープとシークエンスを道徳科の特殊性とどう整合性をもたせながら定立していけるかという手続きなしには一歩も前進できない。この有力な打開方策として期待されるのが、道徳的知見と道徳的实践とを発展的に取り結ぶ道徳学習経験拡大プロセスとしての「体験の経験化」(5)という認知的学習機能概念である。

体験の経験化とは、日常的道徳生活で直面する道徳的諸課題を打開する直接的体験が客観的かつ間接的な情報を付加することで経験化され、一般化され、普遍化された道徳的实践力として生涯にわたって機能することを意味している。この体験の経験化プロセスこそ道徳科授業であると定義するなら、その学問的構成要素としてのディシプリンは道徳性発達のスパイラルな道筋とその発達そのものを規定する道徳的価値＝学習指導要領で示されている内容項目化された価値がスコープとシークエンスを構成することで実現されると説明できるのではないだろうか。もちろん、道徳性発達は個別的かつプライベートなものであるので、その学びの見取り評価は個人内自己評価が前提となることは言うまでもない。ただ、道徳性認知発達理論で知られるコールバーグ (L. Kohlberg, 1971 年) が指摘(6)する道徳的事実命題と価値命題とのあるべき関係として、道徳性発達の方向と道徳哲学や倫理学における価値基準としての道徳的適切性とは方向性として並行するという論に依拠するなら、小学校解説第3章「道徳科の内容」において「小学校6年間及び中学校の3年間を視野に入れ、児童の道徳的価値を認識できる能力の程度や社会認識の広がり、生活技術の習熟度及び発達の段階などを考慮し、最も指導の適時性のある内容項目を学年段階ごとに精選し、重点的に示したものである」という記述、中学校同章の「生徒の人的な成長をどのように図り、どのような道徳性を育成するかという観点から、幾つかの内容を関連付けて指導することが考えられる」という記述は理に叶った論理的整合性の伴うものである。ならば、道徳科カリキュラム開発の前提となる学びの範囲と体系的な順序性についての視点は学習指導要領の内容構成において整合性を保って説明できよう。換言すれば、学習指導要領に示された発達段階的な体系性をもって構成された内容項目をスコープとシークエンスとして規定し、そこから道徳学びを構成するようなカリキュラム開発は十分可能であり、教科型カリキュラム開発を展開する十分

な根拠と妥当性をもって担保する。

(2) 教科型道徳科カリキュラム開発を進めるための基本構想

前節で述べたように、道徳科では各教科にみられる段階的指導による内容習得型の内容的目標のカリキュラム開発は道徳性発達という特殊性を考慮すると難題であるが、日常的道徳生活と道徳科授業での学びとが不可分一体となりながらスパイラルに発展することは道徳的事実命題と価値命題とが道徳的適切性という基準の方向性として妥当な関係であると説明できよう。

言わば、方向的目標のカリキュラム特性は各教科と一線は画するが、道徳性発達による人格形成という究極目的到達に向けての指向性を内包している限りにおいては道徳科であっても学習指導要領の系統的な内容項目構成を前提に学年発達段階的なスコープとシークエンスとして規定しつつ、教科教育型カリキュラムを構成することは十分可能であると結論付ける次第である。

但し、明確な内容的目標設定の各教科と全て同様とはいかないことを前提に、スコープとなる学びの範囲の捉え方を内容項目イコール道徳学びとならないよう、子供の道徳学びの次元レベルとしてももう少し検討する必要があることは押さえておきたい。このような視点を外すと、道徳科における子供の学びという特殊性が内容的目標設定である各教科との特質的な差を説明付ける根拠とならないと考えるものである。

(3) パッケージ型ユニットによる道徳科カリキュラム開発法の基本的な視点

本研究の要諦である「パッケージ型ユニット」(7)を説明するため、従前の特設「道徳の時間」について言及していきたい。そもそも道徳科の前身である「道徳の時間」が誕生したのは本稿執筆の60年前、昭和33(1958)年に遡る。同年3月、当時の教育課程審議会教材等調査研究会道徳小委員会小学校部会および中学校部会が2月に取りまとめた審議案を基に文部省は「道徳実施要項」を通達し、新年度4月1日からそれに従って実施することを全国の学校に求めた。そして、10月1日の官報告示という極めて異例な形で「改訂学習指導要領」に組み込むという経緯を辿っている。この間の事情を『戦後道徳教育論史』として著した船山謙次(1981年)は、その著書の中で史実を連ねながらその中途に「官制の国定『道徳』を強制することは、民主主義国家として許されてよいことなのだろうか」(8)と胸中を吐露している。言うまでもなく、昭和33年改訂の学習指導要領から国家基準としての法的拘束力を有することとなったので、「道徳の時間」は全ての義務教育学校で完全実施されるべき性質のものであったのである。しかし、現実には労働組合等の抵抗の中で形骸化され、教育的機能が麻痺させられ、その形式的指導という厳然たる事実が半世紀余にわたって学校を支配してきたのは周知のことである。換言するならば、道徳の時間成立の是非が問題であって、学校の教育課程に位置付けられながら半ばカリキュラム開発やその成果が問われることなく今日に至ったとするのが客観的かつ冷静な史実の受け止め方であろう。

ならば、これからの教科への転換移行に際し、道徳科カリキュラムはどうあればよいのであろうか。その教育目標設定の差違という根源的な問題点をクリアし、なおかつ道徳的体験の経験化プロセスを可能にするためのスコープとシークエンスが単なる羅列的な学習指導要領「内容項目」

の消化に終始するような画一的カリキュラム編成から抜け出し、子供の道徳学びが有効に機能するような授業展開を可能にしてそでの個々の主体的な学び評価ができるようなカリキュラム開発モデルの在り方を究明していくことが必須であるとする。

3. 研究課題に基づく実践化モデルの考え方

(1) 指導と評価の一体化モデルの視点

道徳科で道徳性発達を促していく際、内容的目標設定が可能な他教科のようにその学問的体系に従って一方的に教化するといったことは意味をもたない。ただ、方向的目標設定とならざるを得ない道徳科カリキュラムはその特殊性から各教科とは一線を画するものの、道徳性発達による人格形成という目標達成に向けての指向性を内包している限りにおいては学習指導要領の系統的な内容項目構成を前提に教科教育型カリキュラムを編成していくことは可能である。

この立場に立つなら、体験の経験化プロセスという道徳性発達のスパイラルな道筋とその発達を促す道徳的価値＝学習指導要領の内容項目がスコープとシークエンスを構成することは妥当と結論付けられよう。但し、その指導プロセスで「①内容項目の直接的教化とならないようにする」という視点、②「個の一連の道徳学びを見取る（評価する）」という視点、これらを堅持するなら、図1に示したような内容項目を束ねて一定の道徳的学習テーマを構成することは有効な考え方である。もちろん、年間35時間のカリキュラム全てをパッケージ型ユニットで構成することには無理も生じようが、小・中学校学習指導要領第3章「特別の教科 道徳」の第3「指導計画の作成と内容の取扱い」1で述べられている「重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導、1つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れるなどの工夫を行うもの」といった内容項目取扱い事項を考慮するなら、各々の内容項目を小単元で束ねてパッケージ型ユニットにすることのインパクトは大きいと考える。

(2) 道徳科カリキュラム開発モデルの考え方

図1の考え方に依拠してパッケージ型ユニットを具体化すると、図2のようなモデルとなる。

(図1 パッケージ型ユニットの考え方)

(図2 パッケージ型ユニットの事例モデル図)

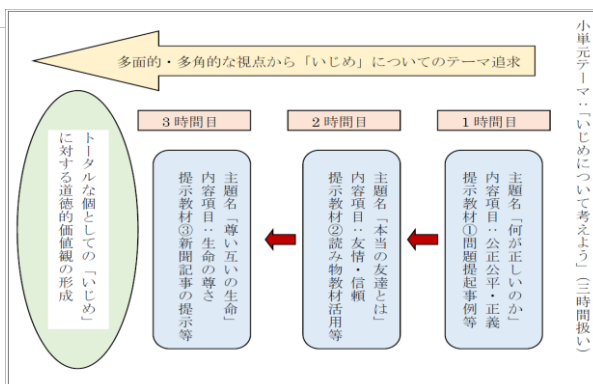
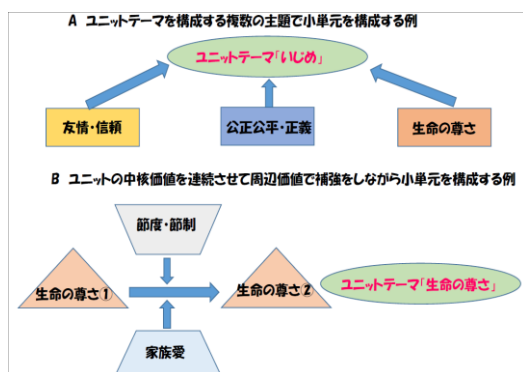


図2のユニットは、現代的課題である「いじめ」を学習テーマとして設定し、いじめに内在する公正公平・社会正義、友情・信頼、生命の尊さ等の内容項目として示されている道徳的諸価値を一定のまとまりをもった道徳学習の中で価値横断的・総合的に深化させることを意図している。

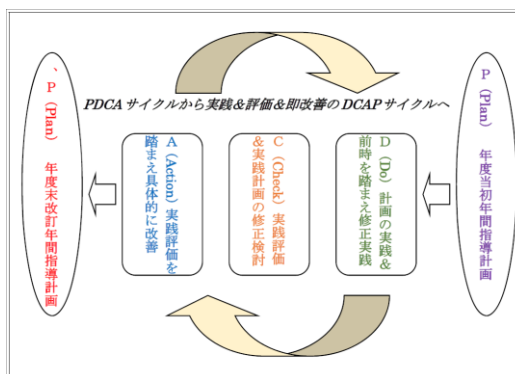
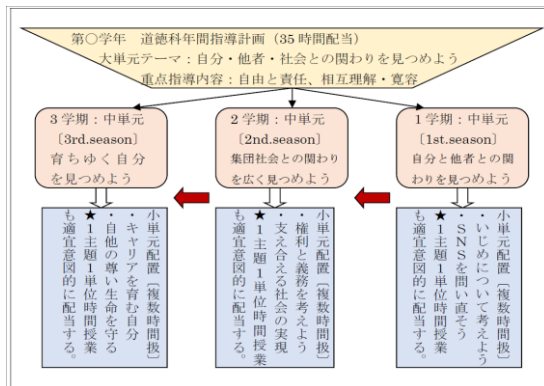
(3) パッケージ型ユニットの実践的視点とカリキュラム・マネジメント

道徳科の指導は改めて言うまでもなく、継続的・発展的に展開されるべきものである。よって、図2のようなパッケージ型ユニットがそれぞれに単発的に展開されたのでは指導効果も限定され、そのプロセスでの個々の子供の道徳的学びを一定のまとまりをもって評価することは難しい。そこで、図3のように年間指導時間35時間を大単元として捉え、そこで目指す道徳教育目標を達成するために学期毎に中単元として下位目標を設定し、さらにその中で配当された指導時数を機能的かつ有機的に関連付けながら小単元としてのパッケージ型ユニットを複数配置したり、1主題1単位時間での指導を適宜織り込ませたりして「指導と評価」が一体的に実践できるようなカリキュラム開発を進めていくことがこれからの道徳科では必要不可欠なことであると考えられる。

その際、大単元的な年間指導計画においては是非もないが、中単元や小単元としてのパッケージ型ユニットを実践展開する際には図4のようなカリキュラム・マネジメント(9)の視点を重視する必要がある。ユニットを構成する各時間の指導においてカリキュラム(Plan)を実践(Do)したらすぐに実践評価(Check)し、次時に向けてパッケージとしてのカリキュラムを微調整したり修正したりするならばそれはきめ細やかな指導を実現することとなり、結果的に子供たちの道徳学びを個別化させることが可能となってくる。そして、それらの学びは必然的に個別な道徳学びとしてポートフォリオ化されることとなって、指導と一体化した評価が実現しよう。

(図3 道徳科カリキュラム開発の視点)

(図4 道徳科カリキュラム・マネジメント法)



本研究で意図するパッケージ型ユニットによる「指導と評価の一体化」とは、評価するために指導計画を工夫するのではなく、眼前の子供を直視した指導をきめ細やかに実現できるような有機的なまとまりとしてのテーマ性が伴う道徳科カリキュラムを開発することで指導をより充実させ、その結果として個別な道徳学びのパフォーマンスがポートフォリオ的に累積され、それがまた次の指導へと発展的継続性を生むことを期待するカリキュラム理論であることを押さえたい。

4. 結語 ～道徳科カリキュラム開発の可能性を求めて～

本研究で目指してきたのは、指導方法論と学習評価理論との一体化論という視点から教科型道徳科カリキュラム開発の妥当性およびその具体的な手続きについて言及することであった。

道徳科は「特別の教科」という名称ではあるが、道徳的事実命題と道徳的価値命題とのあるべき関係から捉えた場合、道徳性発達の方向と道徳哲学や倫理学における価値基準として道徳的適切性はその方向性において矛盾するものではないという立場に立つなら、高次の道徳的価値へと発展的志向性を伴って教材と内容が構成されている教科書を用いての指導とその学習プロセスにおける子供の個別な学びの成果とは指向性として並行して展開されるべきものであり、齟齬を生ずるようなものではないと考えられる。道徳の時間が道徳科に転換移行したことで道徳科に教科書が導入され、それに基づいた指導に対しての学習評価が求められるようになった以上、道徳科もやはり教科型カリキュラムを指向しなければならない。また、そのプロセスにおいて個の人格形成に寄与する道徳性の育成という方向目標的な道徳科の特殊性を踏まえると、この立脚点なくして道徳科の意図する目標達成は不可能である。

最後に田村知子（2014年）が指摘する「目の前の子どもたちのために、今、私たちができることの質を高めていく必要がある」（10）というカリキュラム開発の視点とその意味を噛み締め、新たな道徳科カリキュラム開発に向けた正のスパイラル創造の重要性を再度述べて本研究の結語としたい。

《参考文献》

- (1) 文部科学省小・中学校学習指導要領第1章「総則」第1「小（中）学校教育の基本と教育課程の役割」3項において各教科等とは、各教科、道徳科、外国語活動（小のみ）、総合的な学習の時間及び特別活動と規定している。
- (2) 広岡亮蔵編 『授業研究大辞典』 1975年 明治図書 pp.192-193
- (3) 佐藤 学 『教育方法学』 1996年 岩波書店 p.105
- (4) 岩瀬六郎 『生活修身原論』 1932年 明治図書 p.179によれば、生活修身を提唱する岩瀬の立場からすると国定教科書で全国一律に教授されている「教科書修身による修身時間は連続する生活の時間から全然切り離された別の時間である」と喝破している。
- (5) 田沼茂紀 『人間力を育む道徳教育の理論と方法』 2011年 北樹出版 p.112
- (6) L.コールバーグ 『道徳性の発達と教育』永野重史監訳 1985年 新曜社 第1章「『である』から『べきである』」を参照。
- (7) 田沼茂紀編 『道徳科授業のつくり方』 2017年 東洋館出版社 第3章および第4章を参照。
- (8) 船山謙次 『戦後道徳教育論史』上巻 1981年 青木書店 p.280
- (9) 田沼茂紀編 『道徳科カリキュラム。マネジメント』小学校編・中学校編 2017年 学事出版 第2章参照。
- (10) 田村知子 『カリキュラム マネジメント』 2014年 日本標準 p.54

[研究・実践ノート]

戦後教育における道徳のあり方に関する一考察 ～学習指導要領の改訂を中心に～

南足柄市立北足柄小学校 木村 元彦

1 はじめに

「特別の教科 道徳」の学習指導要領が示されて、小学校においては、来年度（平成 30 年度）から中学校においては、平成 31 年度から実施される。「特別の教科 道徳」のあり方として、今回の学習指導要領改訂のキーワードである「主体的・対話的で深い学び」のある授業の構築が求められている。「特別の教科 道徳」では、多面的・多角的なものの方考え方をもとに議論する道徳がいわれている。これからの道徳教育ならびに「特別の教科 道徳」の理解を深めるために、戦後道徳教育の変遷を考察して、これからの道徳のあり方を研究していく。

2 修身科における道徳教育

修身科は、明治 23 年（1890 年）10 月 30 日に発布された教育勅語との関係が深い。教育勅語には、次の 12 の徳目から成り立っている。

「孝行」（親に孝養をつくす）「友愛」（兄弟姉妹は仲良く）「夫婦の和」（夫婦はいつも仲むつまじく）「朋友の信」（友人はお互い信じあう）「謙遜」（自分の言動は慎む）「博愛」（広くすべての人に愛の手を）「修学習業」（勉学に励み職業を身につける）「知能啓発」（知識を身につけ才能を伸ばす）「徳器成就」（人格の向上に努める）「公益成務」（世の人々や社会のために仕事に励む）「遵法」（法や規則を守り従う）「義勇」（正しい勇気を持って国のために真心を尽くす）

この教育勅語の徳目をもとに修身科の授業を教えることになった。明治 24 年（1891 年）「小学校教則大綱」に修身科教育の趣旨が規定され尋常小学校においては、週 27 時間のうち 3 時間が当てられた。教育勅語の徳目を見て分かるとおりの多くの徳目は、今でも十分理解される内容のものが多い。しかしながら、国定教科書がつくられ取り上げられている内容は、天皇に関するものや親孝行に関するものが多かったが、戦後、GHQ が問題視したのは、修身科は徳目にもある「義勇」をはじめとして軍国主義や愛国主義を叩き込んだ教科であると捉えた。そのため修身科については、昭和 20 年（1945 年）12 月 31 日に出された「修身、日本歴史及び地理停止に関する件」の指令により授業が停止された。

3 終戦後の道徳教育

戦後日本は、教育改革に取り組み修身科に変わる新たな教育として「公民教育」を構想した。昭和 20 年（1945 年）12 月 12 日に「公民教育刷新委員会答申」が出され、「道徳八元来社会ニ於

ケル個人ノ道徳ナルガ故ニ、「修身」ハ公民的知識ト結合シテハジメテ其ノ具体的内容ヲ得、ソノ徳目モ現実社会ニ於テ実践サルベキモノトナル。従ツテ修身ハ「公民」ト一本タルベキモノデアリ、両者ヲ統合シテ「公民」科ガ確立サルベキデアル」と記されている。

しかし、実際には、アメリカで行われていた地理・歴史・公民・修身を統合した社会科が新たに教科として位置づけられたが、昭和 25 年（1950 年）9 月の第 2 次アメリカ教育使節団の報告書によれば、「道徳教育は、ただ社会科だけでよるものだと考えるのは、まったく無意味である。道徳教育は、全教育活動を通じて、力説されなければならない。」と社会科に道徳教育を組み入れたことを見直すように求めている。これを受けて、昭和 25 年 10 月に天野貞祐文部大臣が修身に変わるべきもの教育勅語に変わるものの必要性について「国民実践要領」を作成して発言したところ教職員組合や一部研究者の猛烈な反対を受け実現できなかった。

4 昭和 33 年「道徳の時間の設置」

昭和 33 年（1958 年）3 月に教育課程答申が出された。その基本方針として道徳教育の徹底については、学校教育全体を通じて行うという従来の方針は変更しないが、さらにその徹底を期するために、新たに「道徳」の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行うことを明記した。その後、昭和 33 年度から「道徳」の時間を特設し、道徳教育の充実を図ることを求めた。ここで注目したいのは、「道徳」の時間設置の目的が現在とまったく変わらないことである。それは次のようなことである。①学校における道徳教育は学校教育活動全体を通じて行うこと。②「道徳の時間」における道徳教育は、それらを補充・深化・統合し、またこれと交流を図るものであること。③指導する上で、徳目の押し付けにならないように注意すること。などである。このことは、戦前に行われていた修身科の反省に立ち、教師の一方的な教え込みや徳目の押し付けではなく、児童の生活に起きる出来事や時事的な事柄なども取り上げ、児童の自由な考えや発言を尊重してよりよい生き方を考えることは、道徳科にも結びついているところである。

5 小学校学習指導要領における道徳の変遷

（1）昭和 33 年（1958 年）学習指導要領改訂

目標には、「人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、学校、その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。」と書かれている。

目標を達成するために、道徳の時間において次の具体的な目標のもとに指導を行う。

- ① 日常生活の基本的な行動様式を理解し、これを身につけるように導く。
- ② 道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うように導く。
- ③ 個性の伸長を助け、創造的な生活態度を確立するように導く。

④ 民主的な国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く。

「道徳の時間」の内容について小学校では、①主として「日常生活の基本的行動様式」②主として「道徳的心情、道徳的判断」に関する内容③主として「個性伸長、創造的な生活態度」に関する内容④主として「国家・社会の成員としての道徳的態度と実践意欲」に関する内容の4つに分類し、それぞれの内容項目が6項目から13項目設けられた。全体としては、36項目からなり、うち26項目に括弧書きで具体的な指導内容が示された。

(2) 昭和43年(1968年)学習指導要領改訂

今までの具体的な目標で掲げられていた4つの柱がなくなり、進んで平和的な国際社会に貢献でき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に付け加えた。

また、道徳時間においては、各教科、特別活動における道徳教育と密接な関連を持ちながら、計画的、発展的な指導を通して、これを「補充し深化し統合」するものとした。昭和33年版では、「道徳の時間」における道徳教育は、それらを補充・深化・統合し、またこれと交流を図るものであったが、道徳教育の中心に道徳の時間を位置づけた。そのことにより、児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲を育成することをめざすものとなった。

内容の取り扱いについて、各教科・特別活動における道徳教育との関連において、内容項目の重点化を図ることやいくつかの内容を関連付けて指導することが強調された。内容項目は、32項目になり、すべての内容項目に括弧書きで具体的な指導内容が書き込まれた。児童の評価については、道徳の時間だけについての児童の理解や態度などを各教科における評定と同様に評定してはならないと示した。

(3) 昭和52年(1977年)学習指導要領改訂

目標に道徳的実践力の育成が新たに付け加えられた。指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱いにおいて、道徳の時間の年間指導計画だけでなく、道徳教育の全体計画の作成が求められるようになった。さらに家庭や地域と共通理解を深め相互の連携を図るよう配慮することが追加された。内容項目には、自然愛護や郷土愛が明示された。そのため内容項目が28項目に増えてすべての内容項目に括弧書きで具体的な指導内容が書き込まれた。

(4) 平成元年(1989年)学習指導要領改訂

目標に生命への畏敬の念が強調されるとともに、主体性のある日本人を育成するために、その基盤としての道徳性を養うことが示された。道徳の内容は、①主として自分自身に関する事、②主として他の人とのかかわりに関すること、③主として自然や崇高なもののかかわりに関すること、④主として集団や社会とのかかわりに関することの4つの視点に分類され、小学校と中学校義務教育9年間の連続性を持たせたものになったところが大きな特徴である。内容項目は、低学年14項目、中学年18項目、高学年22項目となった。指導計画作成においては、全体計画ならびに年間指導計画を必要に応じて弾力性を持たせた。とりわけ学校や地域の実態を考慮し

て、学校の道徳教育の重点目標を設定して、特別活動との関連や家庭・地域社会との連携を図ることを求めている。

(5) 平成10年(1998年)学習指導要領改訂

総則において児童に生きる力を育むことを目指し、自ら考える力の育成を図り、個性を生かす教育の充実に努めることが示され、総合的な学習の時間が創設され、道徳教育においても家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならないと述べている。また、未来を拓(ひら)く主体性のある日本人の育成のために道徳的実践力を身につけさせることが求められている。内容項目は、低学年15項目、中学年18項目、高学年22項目となった。

(6) 平成20年(2008年)学習指導要領改訂

平成18年の教育基本法の改正や学校教育法改正を受けて、総則において道徳教育は、道徳の時間を要(かなめ)として学校の教育活動全体を通じて行うものであることが明記された。児童の内面に根ざした道徳性の育成を図ることと基本的生活習慣や社会の決まりを身につけ、善悪を判断し人としてしてはならないことをしないようにすることなどに配慮するよう示されている。

指導計画の作成と内容の扱いでは平成10年の改訂の方針が引き継がれ、道徳推進教師の役割や家庭・地域社会との連携が盛り込まれている。各学校において、自立心や自律性、自他の生命を尊重する心を育てることに配慮するとともに、児童の発達段階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ることが示されている。道徳の時間の指導上の配慮事項として、新たに児童が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用を通して創意工夫のある指導を行うことや自分の考えをもとに書いたり話し合ったりするなどの表現をする機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫することを求めている。また、「道徳教育推進教師」を置き、校長の方針の下に全教師が協力して道徳教育を展開できるように指導体制がつけられたことや道徳の指導にあたり校長や教頭の参加や他の教師との協力体制など指導体制の工夫や充実を図るよう求めている。また、道徳の時間を広く公開し保護者や地域の人々に積極的な参加や協力を得たりするなど相互連携に配慮する必要があることが記されている。現代的な内容項目として情報モラルについても記載された。内容項目は、低学年16項目、中学年18項目、高学年22項目となった。

(7) 平成29年(2017年)学習指導要領改訂

道徳の時間が教科化され、「特別の教科 道徳」となり、平成30年(2018年)小学校において全面実施、中学校においては平成31年(2019年)に全面実施される。

「特別の教科 道徳」の目標は、道徳性を養うため、道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方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している。指導計画の作成と内容の取り扱いにおいては、引き続き道徳教育推進教師を中心とした指導体制の充実を図ることや道徳教育の要としての役割を果たすよ

う計画的発展的な指導を行うこと。「特別の教科 道徳」の指導にあたり、道徳性を養うことに意義について、児童が主体的に取り組むことや多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力を育むことができるよう自分の考えを基に話し合ったり書いたりする対話的な学習を充実することが求められている。また、指導のねらいに即して、問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的学習を適切に取入れるなど特別活動などの多様な実践活動や体験活動も授業に生かし、情報モラルなどの身近な社会的課題を自分との関係において考え、解決しようとする意欲や態度を育てることが記されている。評価については、学習状況及び道徳性に係る成長の様子を把握し、指導に生かすよう努めること。但し、数値による評価は行わないものとした。内容項目は、小中の一貫性を高め、分かりやすくし、4つの視点を1～4をA～Dに変えて3の視点をDにした。Dの視点に「生命や」と文言を付け加えた。いじめなどの諸課題に対応するため項目が整理され、低学年では、「個性の伸長」「公正、公平、社会正義」「国際理解、国際親善」、中学年では、「相互理解、寛容」「国際理解、国際親善」、高学年では、「よりよく生きる喜び」が新たに加わった。低学年では19項目、中学年20項目、高学年22項目となった。※中学校段階は項目の統合などで22項目となった。「特別の教科 道徳」全体計画や年間指導計画において、各校のカリキュラムマネジメントを生かした内容項目の重点化などに生かしていく必要がある。

* 下線部は筆者による

6 考察

戦後道徳教育について戦前の修身科から「特別の教科 道徳」になるまでを概観したが、教科化になった今も道徳の時間を軽視したり修身科と結び付けて考えたりしている教職員組合や教育関係者は少なくない。この研究でも示したように修身科のすべての徳目が軍国主義や愛国主義に結びつくものではなく、個性の伸長や道徳的心情、道徳的態度と実践意欲を高めることをめざしていたことに注視したい。

昭和33年道徳の時間創設に至るまでの経緯を見る中で、昭和22年の学習指導要領においては、社会科の創設の中に組み入れて望ましい人間関係の実現など社会生活を理解させる中で社会的態度や社会的能力を養うことが目的とされ、心情面や児童の内面からの道徳的自覚を指導することではなかったことから、表面的な社会的行為だけに重きを置いていた状況が見られた。戦争と修身科と結びついて軍国主義的心情を育てたとする一部世論やGHQの方針が根強い時期だったとはいえ文部省も指導に消極的であったことは否めない。前述したが、昭和25年第2次アメリカ教育使節団の道徳教育の重要性を示したことがきっかけとなり、フランス流の倫理のように教科として扱うか、アメリカ流の単一の教科としないで教育活動の中で扱うか日本人にゆだねられたが、当時は創設された社会科に組み入れられた。この頃は、教育課程の流れが生活主義・経験主義が主流であったことが影響したといえる。これからのよりよい生き方を考えるための時間という概

念が生活体験を通じた問題解決学習で行うという指導のみにゆだねられていたことは残念でならない。昭和33年の学習指導要領改訂で道徳の時間が設置されたこの特設道徳において確認しておきたいことは、道徳の時間の設置目的が今と変わらず、一貫してこの60年間学校における道徳教育は教育活動全体の中で行い補充し深化し統合し相互の交流を図ることによって望ましい道徳的習慣・心情・判断力を養い、社会における個人の在り方についての自覚を主体的に深め、道徳的実践力の向上を目指すという考えは今と変わらないということをおさえておきたい。宮田丈夫によれば、昭和33年改訂時点の道徳教育は生活指導主義道徳教育論が支配的であった。その後、昭和37年文部省「道徳教育の振興方策」について諮問され、教育課程審議会で「学校における道徳教育の充実方策について」答申があった。その中で今のような道徳目標や内容について学年の重点を明確にすることや読み物資料の効果的な使用が推奨された。このことは、生活主義から価値主義道徳教育への転換が図られたといえる。しかし徳目主義に陥りやすい弱点があった。このような中で折衷的な考えとして新価値主義が登場した。昭和43年の改訂にいたるまでも道徳教育の指導の在り方に大きな変化があった。資料を用いることの意義もこの時代の事象から理解しなくてはならない。(1)昭和43年改訂においては、昭和33年改訂をより強固なものにするために道徳教育の中心として道徳の時間を位置づけたことは意義がある。昭和52年改訂において、昭和43年に削除された「道徳的実践力を育成する」が付け加えられたことで、単に道徳実践意欲の向上にとどまらず、道徳的実践への価値意識を持つところまで指導することで道徳教育をより一層推進することとなった。さらに平成元年の改訂で特筆すべきことは、4つの視点に分類するとともに、内容項目が小中9年間で道徳性の発達に照らし合わせて系統性のある内容になったことである。平成20年の改訂で道徳推進教師が位置づけられたことは、道徳教育が今まで以上にその意義や在り方が重視される組織づくりがなされた意義は大きい。また、道徳教育の要として道徳の時間が位置づけられて地域や保護者に道徳の時間が広く公開されることが行われるようになった。このことは、家庭教育が道徳性育成の原点であり、学校・家庭・地域の連携の必要性ともつながるものである。そして、今、「特別の教科 道徳」において、今までややもすると授業の中で主人公の心情を追った授業に終始したり、分かりきった道徳的価値を児童生徒に形式的に考えさせたりする授業が見られたが、これからは、多面的・多角的に物事を考えて、自分ごととして「自分だったらどのような行動をとるか」を真剣に考え、議論して、自分としての道徳的行為の最善解を求めて学ぶ時間にしていかなくてはならない。そのようなことから主体的・対話的で深い学びのある道徳の授業が求められている。

7 まとめ

戦後道徳教育は、修身科の指導方法を改め、民主的國家をつくりあげるための日本人の育成が求められてきた。今まで考察してきた学習指導要領の改訂の変遷からも分かるように、その時代

背景に対応して道徳教育の充実や道徳の時間の改善が図られてきた。しかしながら、道徳の時間が特設されて60年がたつ今も道徳の時間が道徳教育の要として児童・生徒の育成がなされているとはいえない。「特別の教科 道徳」が行われる今、教科書をもとに毎時間必ず授業を行い、自ら考え、その考えをもとに学級で道徳的価値に基づく行為について意見交換され討議し、まわり人の考えを聴き、自分も含め学級全体が納得できる考えが生まれる授業作りが行われなければならない。また、いじめの発生や発達障害を抱える児童生徒も少なくない教育現場の中で、その子の特性に配慮した授業づくりが求められる。指導方法においては、資料をもとに自我関与し、心情理解にとどまるのではなく、その行為のどこが問題なのか。時には体験に基づく役割演技を取入れてより深く考えるなど様々な指導方法が相互に絡み合ってこそ児童生徒の心に響く道徳の授業になる。

さらに、これから求められる道徳の授業は、道徳教育のカリキュラムマネジメントである。児童生徒に身につけさせたい道徳的価値を児童生徒の実態や学校教育目標や地域の様子、保護者の願いなどを分析して、学校の教育課程をどのように結び付けていくか、その要となる「特別の教科 道徳」の授業において内容項目の重点化をどのように図るか全面実施に向けて各校で行い全面実施を迎えることになる。児童生徒にとって楽しい授業、分かり合える授業を知ることが教師にとっても歯ごたえのある授業となるであろう。そのためにも、教師が一時間の授業を創意工夫し、新たな挑戦をしながら多様な授業展開をすることが求められてくる。今まで積み上げてきたことを生かしながら、「議論する道徳」を深め、自分ごととして考える道徳の授業をその中心にすえた指導の在り方をさらに深めていかななくてはならない。

《引用文献》

青木考頼・金井肇編 新道徳教育事典 P 1 8 第一法規 1986

《参考文献》

押谷由夫 戦後の教育改革と道徳教育 第1章 図書文化センター 2001

貝塚茂樹・関根昭伸編 道徳教育を学ぶための重要項目100 教育出版 2016

学習指導要領データベース作成委員会 学習指導要領データベース 2001

文部科学省 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 2017

新しい内容項目「よりよく生きる喜び」の授業提案

川崎市立上丸子小学校 森 成夫

1. はじめに

平成30年度から小学校で全面実施される「特別の教科 道徳」では、「D 主として生命や自然、崇高なもののかかわりに関すること」の中に、新しく第5学年及び第6学年の内容として、人間としてのよさを見いだしていくことができるようにするために「よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じることを加えた。これまで中学校から学んできたこの内容を小学校の高学年までおろしてきたのは、「いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善」の一端である。平成25年12月の「道徳教育の充実に関する懇談会」報告では、道徳教育について「自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すもの」と述べられ、道徳教育においては「人としてよりよく生きる上で大切なものとは何か、自分はどのように生きるべきかなどについて、時には悩み、葛藤しつつ、考えを深め、自らの生き方を育てていくことが求められる」としている。「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことを目標としている道徳科では、「よりよく生きる喜び」という内容項目は直接的にそれにつながるものとして大きな役割を果たす内容であるが、小学生にとって「よりよく生きること」や「生きる喜び」について考えることは、それまでの児童自身の経験からは難しいものと思われる。

ここでは、小学校5年生で初めて学ぶ「よりよく生きる喜び」の学習の指導方法を提案していきたい。東日本大震災の際に人々を励ました「アンパンマンのマーチ」に込められた思いを考えることを通して、児童自身の中に、人間のもつ強さや気高さ、夢や希望など喜びのある生き方の萌芽を育てることを目指した授業提案である。

2. 「D-22 よりよく生きる喜び」について

人間は本来、よりよく生きようとする存在であり、人間性をより高めようと努めるすばらしさをもっている。しかし同時に、誘惑に負けたり、やすきに流されたりするといった弱さももち合わせている。誰もが悩み、苦しみ、悲しみ、そして良心の呵責と闘いながら、弱い自分の存在を意識するようになる。そして、誇りや愛情、共によりよく生きていこうとする強さや気高さを理解することによって自分の弱さを乗り越え、人間として生きる喜びを感じるようになる。生きる喜びとは、弱い自分を乗り越えるだけでなく、自分の良心に従って生きることであり、人間の素晴らしさを感じ、よりよく生きていこうとする深い喜びである。

小学校高学年の児童は、人間がもっている心の弱さと同時にそれを乗り越えようとする強さや気高さについて理解できるようになってくる。自分自身を人間としてより高めたいという思いや願いももっている。一方、様々な障害や困難に会うことで悩んだり、苦しんだりすることがあり、自分自身に十分に自信がもてないているために劣等感にさいなまれたり、人をねたんだり、恨んだり、うらやましく思ったりすることもある。人間がもっている強さや気高さに気づかせるとともに、そのよさや意義に十分に理解できるようにすることが大切である。また、自分自身のよさや可能性を自覚することで自らを奮い立たせ、目指す生き方、誇りある生き方に近づくということに目を向けられるようにすることが大切である。

しかし、小学生には日常生活の中で自分自身のこれからの生き方や喜びのある生き方について考える機会はほとんどないであろうし、意識することもほとんどないかもしれない。特に5年生はこの内容項目について学習するのは初めてであり、自分の経験から「よりよく生きる喜び」を見出すのは難しいと考えられる。この道徳科の学習で大切なのは、人々の弱さを乗り越えようとする強さや気高さについて考え、その人間として生きる喜びを感じ取ることである。そこから児童自身の誇りある生き方、夢や希望などの喜びのある生き方につなげるようにしていきたい。

3. 授業実践

(1) ねらい

東日本大震災のときに人々を励ました「アンパンマンのマーチ」を通して、「生きるよろこび」とは何か考え、夢や希望など喜びのある生き方をしていこうとする心情を育てる。

(2) 教材について

光村図書教科書「道徳5 きみがいちばんひかるとき」の教材「アンパンマンがくれたもの」を使用した。東日本大震災の際、「アンパンマンのマーチ」が人々を励ましたことについて書かれた本文と、「アンパンマンのマーチ」の歌詞の部分で教材は作られている。

アンパンマンの生みの親、やなせたかしさんが作詞した「アンパンマンのマーチ」は、アニメ「それいけ！アンパンマン」の主題歌であり、放送が開始されて以来、多くの子どもたちに親しまれている歌である。この歌の何がこんなにも人々の心を動かしたのか、被災地の人々の気持ち、やなせさんの思いや願いを想像しながら歌詞を読むことで、「生きるよろこび」とは何かについて深く考えることができる。そして、つらさや弱さを乗り越えながら、誇りある生き方、夢や希望のある生き方を目ざしていこうとする心情を高めることができる教材である。

(3) 授業の工夫

①東日本大震災のイメージ作り

5年生の児童は東日本大震災があった当時、まだ幼児でほとんどその様子は覚えていない。震

災の被害の甚大さと人々の気持ちを想像するために、導入では 2011 年 3 月 11 日の学校の様子や児童達が住む町の様子を教師から話し、さらに東北地方の被害の様子の写真を何枚か提示した。自分達の身の回りでも震災による不安が広がっていたこと、さらに甚大な被害を受けた被災地の人々の気持ちを思い浮かべやすくする工夫である。

②教材提示の工夫

震災時、人々を励ました歌があることだけを告げて、その歌が何かは教えずに、「アンパンマンのマーチ」を児童に聴かせるようにした。アンパンマンは誰もが知っているアニメのヒーローで、「アンパンマンのマーチ」は誰もが耳にしたことがある歌である。児童にとっては幼児向けのアニメと考えているアンパンマンの歌が人々を励ましたことを意外に思い、思わず笑ってしまいう児童もいた。その後に教材文を読み、さらに「どうして人々が励まされたのか」と投げかけて「アンパンマンのマーチ」の歌詞を読むようにした。

この問いから改めて「アンパンマンのマーチ」について考えなおすことで、この歌に込められた思いを児童は真剣に話し合うことができた。

③グループでの話し合い

席は 4～5 人グループで座るようにし、すぐにグループで意見交換をできるようにした。友達同士で話し合うことにより、自分の意見に自信をもつとともに、友達の意見のよさもわかる。グループの話し合いの中でそれぞれの意見に共感する姿が多く見られた。歌詞にある「生きるよろこび」とはどんなものかを考える中心発問ではホワイトボードを使ってグループの意見をクラスのみんなにも共有できるようにした。ホワイトボードに書いてあることがどういうことか質問したり、共感できる所を探したり、意見交換からさらに考えたことを発表するようにして、児童それぞれの意見を広げ深められるようにした。

(4) 授業の実際 (○教師の発問・説明 ◇児童の活動 ◆児童の反応 ・児童の発言)

○今日は話し合う前に、見てもらいたいものがあります。

◇「東日本大震災 2011 年 3 月 11 日」と書かれたパワーポイントスライドを見た。

教師から地震が起こった時の様子の話を聞いた。すぐに保護者の引き取りが始まったこと、停電の様子、テレビ放送はすべて AC 広告ばかりだったこと、これから日本はどうなってしまうのだろうかという不安をもったことなど聞き、被災地の様子の写真のスライドを見た。

○実は、このときに被災地の人々をはじめ、日本中を励ました歌があります。聴いてください。

◇「アンパンマンのマーチ」の 1 番を聴いた。

◆少し驚く児童や笑顔になる児童がいた。

◇教材「アンパンマンがくれたもの」を読み、その後に「アンパンマンのマーチ」の歌詞を読んだ。本文に出てくるやなせたかしさんが描いたポスターをスライドで見た。

○「アンパンマンのマーチ」のどんなところに人々は励まされたのでしょうか。グループになって

いるので、意見交換してください。

◇グループ内で意見交換をした。その後、児童の相互指名で発表を促した。

・「何のために生まれて何をして生きるのか」という歌詞から、希望を失った人たちも生きる意味について考え直したのだと思います。

・「いけ」や「とぶんだ」など前向きな言葉から、自分もみんなもがんばろうという気持ちをもったと思う。

・「みんなの夢まもるため」というところには、夢や希望を失いそうになっても、まだ生きると言っているように聴こえて、自分の夢やみんなの夢に向かって進んでいこうと思ったと思う。

・「たとえどんな敵が相手でも」にある敵は、被災者の方には地震や津波という人間には勝てない自然災害で、それで失ったものは多いけど負けてはいけない、未来に向けてがんばろうという気持ちが出てきたと思う。

・この歌自体が歌だからこそ、みんなを元気にしたと思います。

・歌を聴くことによって、アンパンマンの姿を思い出し、そして勇気ももらったと思います。

・「すぎる」「消える」「敵」の言葉は震災のことを思い出すけど、それを乗り越えてがんばらないといけないと思う気持ちが出てきたと思います。

・愛と勇気ももらって、町の復興をしていこうと考えたと思います。

・失くしてしまった人が多いからこそ、残された人達はほほえんで一回限りの人生を何をして生きるのか考えていったと思います。

・生きることが当たり前でない状況から、今を生きることが大切と思い直したのだと思います。

・「アンパンマンのマーチ」の歌詞は全体から、今の生きる気がなくなった感じから、何のために生きるのか、生きる意味は何なのかということを考えてと思う。

・「生きるよろこび」という言葉から、今はいろいろなものを失った傷があっても、生きてること自体がすごいこと、生きることの大切さを実感したと思います。

・「生きるよろこび」には、折れてしまう心から、生きるっていいなという気持ちや生きる希望をもったと思います。

○みなさんが考えたように、「アンパンマンのマーチ」からたくさんの人々が励まされたのだとわかります。「生きるよろこび」という言葉に注目した人もいます。この「生きるよろこび」とはどんなものなのでしょう。やなせさんがこめた思いも考えながらグループで話し合っ、ホワイトボードに書いてください。他のグループにもわかりやすいようにキーワードで書いてください。

◇それぞれのグループで話し合い、ホワイトボードにまとめ、それを前に掲示した。

○これはどういうことなのか、質問はありますか。

・7班の「これまで人間として楽しく生きてきた喜び」とある中の「これまで」とはどういうことでしょうか。

・これまでの楽しく生きてきたことについての喜びということです。その喜びを思い出していきたいという気持ちです。

・8班にはそれと違い「これからの人生は変えられる」とあります。あきらめないことで人生は変えられる、これからの人生をよりよくしていきたい、そのことを生きるよろこびと考えました。

○5班にも「何があってもあきらめない」とありますね。

・何があってもあきらめず、つらいことのりこえることと考えました。

○次に、この意見はいいなと共感できるものはありますか。

・私の3班は「生きていけばいいことが必ず起きる」と書きました。先の班も話していましたが、これはあきらめずみんなで助け合えばきっといいことがあるということです。4班のまとめている「生きていることを大切にし、助け合う。」ということに似ていると思います。

・4班には「生きてるのはすごい」「生きるは亡くなった人の命を背負っている」とあります。亡くなった人のことを考えてがんばる、自分が生きた分しっかりやっていきたいという気持ちは震災を受けた人たちには大切だと思いました。そういった思いも含めて、6班は自分たちの意見を、自分に誇りをもって生きるとまとめました。

・1班の「希望を忘れないで」ということもいいと思います。生きる希望をもつことが生きる喜びにつながっていると思います。

○友達の意見を聞いてさらに考えたことはありますか。

・「アンパンマンのマーチ」を作ったやなせさんも大変な思いをしたからこの歌を作ったのだと思います。この歌で伝えたいことはやなせさんの経験があつてのものだと思います。

○実はやなせさんは戦争を体験しています。その戦争での体験からアンパンマンというお話を考えたのだと聞いたことがあります。この詞の中にはやなせさんの思いが詰まっているようですね。みんなが考えたような「アンパンマンのマーチ」の中の「生きるよろこび」をもって生きてきた人たちが戦争から立ち上がり、震災からも復興してきたからこそ、今の日本の世の中があるのかもしれない。みなさんには、このように「生きるよろこび」について考えた経験は今までになかったかもしれません。これから戦争や震災ということだけでなく、みなさんにとって悲しいことや辛いことはあるかもしれませんが、そんなときに今日考えたことを思い出せるといいかもしれませんね。

◇「今日の学習で学んだこと・考えたこと」についてワークシートに書いた。

(5) 考察

・今日「生きるよろこび」について考えてもパツとは思いつかなかったけど、日々の生活の中でよろこびはいつも感じている風に思いました。感情をもつこと、目標があること、希望をもてること、生きること、すべてが生きることができるよろこびなんだと思いました。よろこびがないと生きられず、生きるためによろこびが必要なんだと感じました。

・私は今日、生きることはとてもしあわせだということを知りました。だからこそ、亡くなった人の分まで、何があってもあきらめずに生きないといけないことが今日わかりました。これから何があっても前向きに生きていることを忘れずにすごしたいなと思いました。そして、「なんで生きているのかな。」と考えながら生きたいし、楽しみながら生きていこうと思いました。

・アンパンマンのマーチと東日本大しん災のことを通して、生きるということはとてもすばらしいことであり、その人生をどのように使っていくのか、ということがとても大切だと思いました。また、何かとても大変なことがおきても、希望をもつ、あきらめないということで、自分の人生を悲しいことで終わらせない、他の人とも協力して生きていく、歌にもあった「生きるよろこび」を感じられるのかなと思いました。これからも、この授業を通して学んだことを使い、自分の人生、周りの人生を明るくしていければと思いました。

上の記述は児童のワークシートの一部である。どの子もこれからの自分につなげて考えていることがわかる。実際の授業の発言からも、「よりよく生きる喜び」の内容に合った活動ができていくことがわかる。また、「アンパンマンのマーチ」がとても深いメッセージ性をもっていることに、その意外性から児童の関心が集まっていたことも子どもたちが真剣に考える様子からわかった。

しかし、人々がどうして歌に励まされたのかを考える活動から、歌詞にある「生きるよろこび」について考える活動に移るときには、つながりが薄く感じられた。また、発問はしているものの、震災に遭った人々の「生きるよろこび」なのか、やなせさんが思いを込めた「生きるよろこび」なのか、一般的な「生きるよろこび」なのか、子ども達が考える視点がまちまちであったと思われる。発問の仕方やそこにもっていくまでにつなぐ言葉もまだまだ改善の必要がある。

4. おわりに

人間の強さ・気高さを理解することがもとなる「よりよく生きる喜び」は、人間のすばらしさを扱うことから様々な内容項目と関連している場合が多い。道徳性が「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」であることからそれは当然ともいえる。今回の授業は「生きるよろこび」という問いに対して共通解がはっきりしないオープンエンドになっているものの、児童は自分の生き方につなげて考えることができた。特定の人物が困難を乗り越えた強さ・気高さについて考えることも大切だが、今回のように様々な人々の思いについて考える学習も有効である。小学校の道徳科に新しくできた内容項目である「よりよく生きる喜び」について、これからを生きていく子どもたちが真剣に考えることができる教材と指導法をこれからも研究していきたい。

《参考文献》

「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」 平成 29 年 6 月 文部科学省
「道徳5 きみがいちばんひかるとき」 光村図書出版

[研究・実践ノート]

道徳科授業づくりに関する一考察

高崎健康福祉大学 富岡 栄

1 はじめに

「道徳は難しい」という教師からの発言をよく耳にする。一体、「道徳は難しい」の意味するものは何であろうか。おそらく、難しさの意味するものは、道徳の時間（以下 道徳科と記述）をどのように展開していったらよいのか、道徳科の評価はどのように行っていくのか、道徳科での学びが本当に実生活に生かされているのか、そもそも道徳は教えられるのかという根本的な問いなど、いろいろな難しさが考えられる。もちろん、道徳は教えられるかという古来より議論されてきたことについて論究していくことは大切なことではある。だが、このような本質的なことについて考えることは重要なことではあるが、子供たちを目の前にして、道徳科の授業を待たないで行わなければならない教師にとっては、道徳科の授業をどのように進めていったらよいのか、このことの方が切実な問題ではないだろうか。実際、「道徳は難しさ」の内容について、教師の悩みに耳を傾けてみると、どのように教材を理解し分析していったらよいかで苦慮していたり、どのように話し合いを進めていったらよいかで悩んでいたりする教師は多い。そこで、このことを踏まえて、本稿では読み物教材の理解と分析の仕方や話し合いの活性化についての具体的な方策を示すことで、「道徳の難しさ」の解消に向けての一助となることを目指したい。

2 道徳科における読み物教材の理解と分析

(1) 読み物教材の構造

道徳科の授業を行う場合は、なにがしかの教材を使用する。一般的には、読み物教材を使用することが多いと思われるが、映像、写真、ポスター、音楽などの視聴覚教材を使用する場合もある。あるいは、「友情とは何か」「正義とは何か」というテーマを設定して語り合うことでも授業が成立する。いずれの教材を使用するにしても、道徳科の教材は、その中に道徳的価値が含まれていることが要件である。

では、ここで、一般的な読み物教材の構造について考えてみたい。読み物教材の内容は、童話風なもの、動物を擬人化したもの、学校生活や日常生活の話題を取り上げたもの、小説風のものなど様々なものがある。もちろん、これらの教材に共通することは道徳的価値を含んでいることであり、子供たちが教材に触れ、話し合いを通して含まれる道徳的価値を実現しようとする意欲のわくものでなければならない。したがって、教材のどこかで、主人公等が道徳的価値への気づきがあったり、実現しようとする意欲がわいてきたり、道徳的価値を実現するために決断したりする部

分があるはずである。仮に、全編を通じて道徳的価値が実現していないうえに、反道徳的な行為や考えで終始しているようなものであるとすれば、それは道徳科で使用する教材としては不可とと言えるだろう。一般的な読み物教材の構造を考えると、教材の前半部分では人間の心の弱さなどにより道徳的価値を実現できていないけれど、後半部分ではあることをきっかけに道徳的価値について考え葛藤し人間の心の弱さを乗り越え、道徳的価値の大切さに気づき志向していこうとする教材が多い。

(2) 中心発問の設定の仕方

道徳科の目標は道徳性の育成である。そのために、道徳科では教材を用いて、子供たちが道徳的問題について真剣に考え自分との関りで道徳的価値を捉えることにより道徳性を育てていく。その際、なんといっても中心発問が重要になってくる。中心発問は、子供たちが道徳的価値を主体的に把握できるか否かに大きく関わってくる。それだけに、教材のどの部分を取り上げ中心発問にすればよいのか悩むところである。

では、道徳科の授業を展開していくうえで、もっとも重要と考えられる中心発問はどのように設定したらよいのだろうか。このことは「(1) 読み物教材の構造」で示したことと深くかかわってくる。教材中における主人公等の道徳的価値への気づきや道徳的な判断に着目することである。ここに視点をあて、中心発問を設定していけばよい。このことについては以下の「(3) 主人公(主人公が複数の場合有)の道徳的価値の気づきや道徳的決断の心の変化をとらえる」で詳述する。道徳科の授業を構想していく場合は、主題と教材が決まり、中心発問を設定できれば授業の骨組みができたことになる。そして、これを中心に他の発問などを設定していくことで指導案が仕上がっていく。

(3) 主人公(主人公が複数の場合有)の道徳的価値の気づきや道徳的決断の心の変化をとらえる

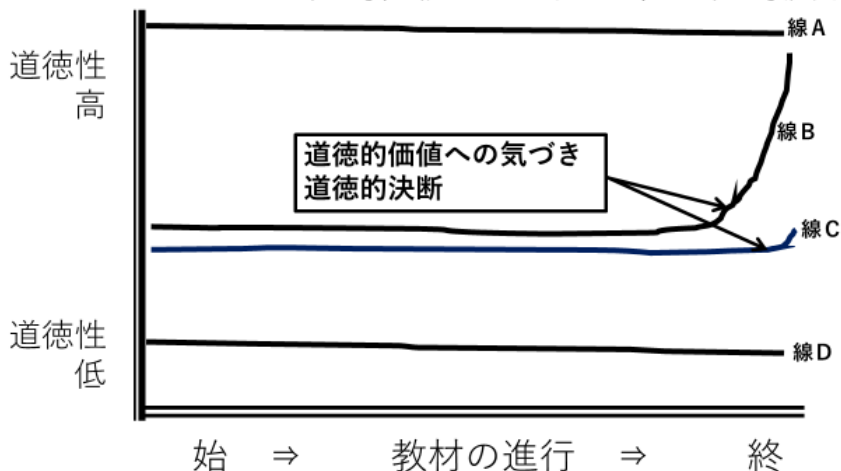
一般的な読み物教材には複数の人物が登場する。登場人物の人数については最大で5人位であろう。それ以上の人数になるとお互いの関係性の読み取りや教材の内容把握に時間がかかってしまい、話し合いの時間が少なくなりねらいも浅い理解に留まる可能性が高い。3人程度が中心となりストーリーが展開していくケースが多いように思われる。

発問を組み立てていく場合は、これらの登場人物の誰かに視点を当て考えていくことになる。まずは、主人公と思われる一人を設定する。主人公の決定については、教材中に道徳的価値の気づきや道徳的決断が表れている人物を主人公とすればよい。教材によっては、主人公が二人以上の複数で設定したほうが発問しやすい場合がある。この主人公の心の変化を追いながら発問を構想していく。そして、その主人公の道徳的価値の気づきや道徳的決断の部分に着目し中心発問を設定していくことになる。また、主人公以外の人物に視点を当て、主人公との生き方を対比させながら中心発問を構成していくことも考えられる。

以下の図1「主人公の心の変化―道徳的価値の気づき、道徳的決断―」は、座標平面上に主人

公の心の変化を模式的に表わした図である。この図1は、横軸が教材の始まりから終わりまでの進行状況を表わし、縦軸は道徳科でのねらいとする道徳的価値についての高低を表わしている。線A、線B、線C、線Dの曲線や直線はそれぞれの主人公等の心の変化を表わしている。それぞれについて以下に説明する。

図1 主人公の心の変化
主人公の道徳的価値への気づき、道徳的決断



①線Aの場合

線Aの直線の場合は教材の最初の部分から最後まで終始道徳性の高い状態が続く教材である。

具体的な事例を考えると、マザーテレサを扱った教材はこのようになると思われる。マザーテレサを扱った教材では常に恵まれない人々のために献身的に尽くす彼女の姿が描かれることが多い。他者のために尽くすという崇高な思いで、教材が進行し、主人公であるマザーテレサには人間の醜さや心の弱さがあまり描かれていない。人間は、常人ではなかなかしえぬ行為に接すると、美しいと感じ心が洗われる思いがするものである。このような場合は、教材中の一場面をとらえて中心発問とする方法もあるだろうが、教材全編をとらえる形で「主人公の何が立派なのだろうか。」「主人公はどうして、そこまでできるのだろうか。」「何故、主人公は道徳的価値を大切にできたのか。」「どうして、(主人公が実現している)道徳的価値は大切に必要なのか。」などを中心発問とすることが考えられる。

②線Bの場合

線Bの曲線の場合は、読み物教材ではよく見られるパターンであり、最も一般的であろう。主人公があることをきっかけに、道徳的価値に気がついたり、葛藤の末に道徳決断を下したりする場面が設定されている。このような場面は教材中の後半に設定されており、冒頭から道徳的価値に気づいたり決断したりするようには構成されていない。主人公は、最初のうちは道徳価値に対

して気づいていなかったり、時には軽視していたりしたものが、後半部分で大きく変わるのである。このような場合は「なぜ、主人公は変わったのだろうか。」「主人公は、一体何に気がついたのだろうか。」などの問いを中心発問に設定すれば、ねらいに迫ることができると考えられる。主人公が道徳的決断を下す場合について、有名な道徳科教材「手品師」を用いて考えてみたい。手品師は約束した少年の前で手品をするべきか、あるいは、友人から紹介された前々から夢に描いていた大劇場のマジックショーに出るべきかで悩んだ。迷いに迷った末に、手品師が下した決断は、少年の前で手品を披露することだった。このような場合、「なぜ、手品師は少年の前で手品をするを選択したのだろうか。」「何が、夢だった大劇場を断ってまでも、少年の前に立たせたのだろうか。」などを中心発問とすればよい。

③線Cの場合

線Cの曲線の場合は、教材の最終の部分で、主人公が道徳的価値への気づきが生じたと考えられる。文章中には明確に道徳的価値への気づきや判断は記述されていないが、教材の最終部分の雰囲気や余韻から、主人公は道徳的価値に気がついたのではないかと感じられるような表現になっている。中心発問としては、教材の最終の部分「(主人公)は、じっと後姿を見送っていた。」「ハッとして、お互い見合ったままであった。」「(主人公)は身じろぎひとつせず立ちすくんでいたままであった。」等々の文章に着目して、そのとき、主人公は何を考え、どのような道徳的価値に気づいたかを問えばよいことになる。

例えば、「私たちの道徳」に掲載されている「ヒキガエルとロバ」にこの構造が見られる。主人公と思われるアドルフは友達とヒキガエルに石をぶつけて遊んでいる。そこに、荷車を引いたロバがやってくる。アドルフ達は、ぬかるみの轍にはまったヒキガエルがロバの引いている荷車の車輪にひかれてしまうことを期待していた。しかし、ロバは、轍にはまった車輪を渾身の力を振り絞って新しい轍をつくり、ヒキガエルを引かないようにして去っていく。教材の最終部は「遠く去っていくロバのすがたを、いつまでもいつまでも、ながめていた。」である。この教材での中心発問としては、「アドルフは、いつまでも眺めていたのは何故か。また、この時、何を考えていたのだろうか。」「アドルフは何に気が付いたのだろうか。」などが考えられる。

④線Dの場合

線Dの直線の場合は、登場人物が教材の最初から最後まで、道徳性が低いままで推移していくことを表わしている。ここで、あえて主人公ではなく登場人物と記したのは、道徳科で使われる教材では、主人公が何らかの道徳的価値に気がつくはずであり、その道徳的価値について考え議論していくことで道徳的価値を主体的に把握していくことになるので、主人公が線Dのような心の状態で進行していく教材は考えにくいからである。ただ、登場人物が複数登場して、その中の一人が人間の心の弱さに負けて反道徳的であることはありうる。その場合は、線Aと対比して描かれているような教材になることが考えられる。このような教材では、線Aの人物と線Dの人物の間にはどのような違いがあるのだろうか。あるいは、線Dの人物に欠けていたものは一体何だっ

たのだろう、などを中心発問とすることが考えられる。

では、図1を基にし、具体的な教材を用い中心発問の設定について考えていきたい。

(4) 具体的事例

読み物教材において主人公が道徳的価値に気づく場面を具体的な事例を用いて示す。

①具体例 線Bの場合 「ブラッドレーのせい求書」を活用した場合

出典 光村図書 「どうとく 4年 きみが いちばん ひかるとき」より

内容の概要と四角内の文章は原文である。

日曜日の朝食時にブラッドレーは、お母さん宛に一枚の紙切れを置いた。その紙切れは、お母さんへの請求書だった。その請求書には、お使い代1ドル、留守代2ドル、音楽の稽古に行ったごほうび1ドル、合計4ドルと書かれていた。やがて、昼食時にテーブルの上に四ドルと一枚の請求書があった。そこには、

大切に育てた代金0ドル、病気をしたときのかん病代0ドル、服やくつ代・おもちゃ代0ドル、食事代・部屋のそうじ代0ドル、合計 0ドルと書かれてあった。

これを読んだブラッドレーの目は、なみだでいっぱいになりました。お母さんにかけてやったブラッドレーは「お母さん、ごめんなさい。」と言って、さっき受け取ったばかりのお金を、お母さんの手に返しました。

この教材中の登場人物はブラッドレーとお母さんの二人である。やはり、主人公についてはブラッドレーと考えた方が無理なく、発問構成は組みやすい。ブラッドレーの道徳的価値への気づきは四角で囲った文章であり、どの部分を取り上げてもよいが、二重線部「これを読んだブラッドレーの目は、なみだでいっぱいになりました。」に視点をあてて考えると、中心発問は、「なぜ、ブラッドレーは涙をいっばいためたのだろう。そして、どんなことに気がついたのだろう。」となる。

一方、お母さんに目を転じると、お母さんは図1に照らし合わせてみると線Aに相当するであろう。お母さんは、常にブラッドレーのことを思い献身的な母の愛を注いでいる。この母の愛がブラッドレーの自己中心的な思いを氷解させたのである。ブラッドレーの道徳的価値への気づきは母の愛が関わっていることも押さえておきたい。

②具体例 線Cの場合 「黄色いベンチ」を活用した場合

出典 文部科学省 「わたしたちの道徳」

内容の概要と四角内の文章は原文。

たかしとてつおが、雨上がりの公園で紙飛行機を飛ばして遊んでいる。低いところからではよく飛ばないので、丘の上にある黄色いベンチに靴のまま上がり飛ばして遊んでいた。思い通りに紙飛行機は気持ちよく飛んだが、黄色いベンチは泥だらけになっていた。遊びにつかれた二人はブランコに乗ることにした。そこに、五歳くらいの女の子とおばあさんがやってきて、女の子が

ベンチに座った。すると女の子のスカートは泥だらけになった。

「まあ、まあ、こんな だろだらけの ベンチにすわって、スカートが だろだらけですよ。」
おばあさんは、女の子を たたせて、スカートに ついた だろを、ふいて あげて います。たかしくんと てつおくんは「はっ」として、顔を 見合わせました。

教材中の登場人物は、たかし、てつお、女の子、おばあさんの四人である。ここでの主人公は、たかしとてつおの二人と捉えて授業展開の構想していくほうが自然である。

たかしとてつおは、紙飛行機を遠くに飛ばしたいという思いが強いあまりに、土足のままで黄色いベンチに上がり紙飛行機を飛ばしている。その後も、ブランコに乗り、自分たちがしたこと
の非には気がついていない。しかし、女の子がベンチに座り、泥だらけになってしまったスカートの泥をはらっているおばあさんの様子を見て、自分たちの行為の至らなさや配慮に欠けた行動に気がつくのである。たかしとてつおの道徳的価値への気づきは最終部の二重線部であり、「「はっ」として、顔を見合わせました」に注目して、「二人は顔を見合わせ何に気が付いたのだろうか、どんなことを考えたのだろうか。」と問えば、それが中心発問となる。

3 道徳科における話合いの活性化に向けて

新年度学級がスタートした段階では、学級の親和性が密でないために、道徳科で自分の本音を吐露しにくいものである。また、筆者のように、学級担任でもなく、ましてや授業を担当していない者が行う、いわゆるとびこみの授業では、互いに緊張感もあるせいか発言が出にくい場合がある。あるいは、小学校低学年では積極的に挙手をして発言してきた子供たちも学年が進むにつれて発言が少なくなる傾向があるとも言われている。このような発言が出にくい状態では、教師のしゃべり過ぎや教師主導の授業に陥りやすい。まずは、子供から発言を引き出すことである。最初の発問から子供たちが積極的に発言すれば、それを教師はコーディネートすることで授業を進めることができる。しかし、発言がないと、学級が重い雰囲気包まれ挙手や発言を出にくい状態になってしまう。まさに、発言のない負のスパイラルに陥ってしまう可能性もある。そこで、意見が出にくい場合には以下のような方法によって発言の活性化を図っていきたい。

①ペアトーク

ペアトークとは、二人一組になり互いに自分の考えを述べ合う方法である。最初の発問にこれを用いると、その後の話し合いが円滑に進む場合が多い。二人一組になるということは、自分の考えを相手に伝えなくてはならないので自分で考えようと努力する。クラス全員の前で発言することに羞恥心をもっているような子供でも級友同士だと気軽に話し合うことができる。このペアトークを行う場合は、座席に座ったままでは行うよりも、座席から立ってクラス内を自由に移動して誰とでもよいから意見交換をするように指示するとよい。また、必要に応じて、ペアトークを一回一人の人だけと行うのではなく、「最低2人の人（あるいは、3人でも可）とペアトーク

してください。」と指示することも考えられる。このようにすれば、自分の考えを明確にしたうえで、複数の他者と意見交換をすることができる。ペアトークは授業のどの場面でも活用することは可能であるが、最初にペアトークを取り入れると、話し合いの活性化に向けてのウォーミングアップとなる。教師は、子供たちがペアトークしている最中は机間指導しながら、子供たちの発言に耳を傾けるようにしたい。ただ、ペアトークは学級全体での話し合いと異なり、数人の考え方しか知りえないし、どのような意見交換がなされたかも分からないので、ペアトークを行った直後に、数組に話し合った内容を発表してもらい、学級全体で共有化を図っていくことも必要である。

②グループトーク

グループトークとは3～5人で話し合う活動のことを意味している。グループトークは、ペアトークが二人なので自分の考えを伝えたら話し合い活動は終了してしまうが、人数が多いためにより活性化しやすい。ただ、人数が6、7人のグループになると話し合いに参加しない子供も出てくる可能性があるため、グループトークを行う場合は、4人程度が望ましいと思われる。このグループトークも、授業のどの場面でも活用することが可能であるし、自分の考えを持ったり、意見を表明したりすることに効果的である。ただ、有効な方法だからと言って、各発問に対してすべてグループトークのみで授業を組み立てることがないようにしたい。学級全体で道徳科の授業を行っているのだから、学級全体での討議が必要なはずであり、学級のダイナミズムを生かした場面を必ず設定したい。

グループトークのメンバーの決定については、子供たちの自主性に任せる方法が考えられる。あるいは、生活班を基本として決定していくことも考えられる。任意の場合は、「4、5人のグループになってください。その際は、グループの中に必ず異性の人が入るようにして、話し合ってください。」と指示すれば、慣れないうちは戸惑うこともあるが、回を重ねることでスムーズに班編成はできるようになると思われる。この方法だと、固定した人だけとの意見交換でなく、多くの人と話すことができる。このような任意のグループ編成の場合は、ペアトーク同様に立った状態で意見交換をすることになる。話が終了したグループは自席に戻るよう指示すればよし、ペアトークの方法と同様で、いくつかのグループに話し合った内容を発表させて全体で共有化を図ることも大切である。また、生活班などを基本とした場合には、論点を整理するのに班ごとに小型のホワイトボードなどを準備し、それを活用することも考えられる。ホワイトボードには各班で話し合われた論点が書かれているので、黒板を利用して示すことで、各班での話し合いの内容が明確に示されるとともに共有化できる。

グループトークを実施していくときに一点留意すべきことがある。任意の班編成でも、生活班でも班員にはそれぞれの個性や人間関係があり、このことが、微妙にグループトークに影を落とす場合がある。ある子供がグループトークの時間の大半を話し、ある子供はまったく話をしていないこともありうる。これでは、グループトークを取り入れている意味がない。均等に発言の機

会、時間を保証していく必要がある。そのためには、グループ内で話す順番を決めて、教師が時間を区切りながら順次話すような工夫を取り入れていくことであろう。このような方法を取り入れることで、全員が発言できる機会と時間を確保できる。そして、もう一つ重要なことは、一人の子供が話をしている間は、他の班員はしっかりと傾聴するよう指導することである。他の人の話がしっかり聞けることが、話し合いの活性化の基盤になることを忘れてはならない。

③話し合いの重層化

教師が発問をし、それに対して子供たちが積極的に挙手して発言はしているのだけれど、子供との応答が一問一答形式になってしまっている授業をみかけることがある。教師が発問をして、「(発問に対しての考えを) 発表してくれる人はいますか?」と問いかけると、多くの子供が挙手をし、それに対して教師は次から次へと指名していくような授業である。このような授業では活発な発言があったとしても、深まりのある授業になるとは限らない。子供たちが、道徳的価値を深めていくためには、これまで自分が思い描いていた道徳的価値観を揺さぶられるような衝撃、つまり、他者からの異なった考え方が自分に向けられたときに、「これまでの自分の考え方でよかったのか」「自分の判断は正しかったのか」と自問自答することが必要であろう。だから、自分の考えを表明しただけでは自分の思いを強めたり、別の視点で考えなおしたり、考えを深めたりすることはできない。教師の役割は単に授業を進行させるだけの役割ではなく、道徳科をコーディネートし、話し合いの重層化を図っていくことがとても重要になってくる。

4 おわりに

本稿では、道徳の難しさの解消に向けての提案を行ってきた。それは、とりもなおさず、子供たちの道徳性を育むことを意図したものである。もちろん、本稿で示した提案で、道徳教材の把握や話し合いの活性化が常に図れるとは毛頭考えていない。本稿で示した事例が、多少なりとも参考になれば幸甚であるし、ここに示した提案をもとにしてさらに各教師が独自のアイデアを創出することを期待している。

最も留意しなければならないことは、どんなに優れた方法といえども、それに固執することがないようにすることである。たとえ優れた方法でも、それを絶対視するとマンネリ化して硬直化することが考えられる。教師は、いくつかの指導方法を心得ておいて子供の実態や教材の特色により適切に使用していけばよいし、効果を上げるためにさらに工夫を図っていくことも必要である。そして、最終的なねらい、つまり、道徳科、道徳教育の目標は道徳性の育成であることを常に念頭に入れながら授業構想や道徳科の指導にあたらなければならない。このことは、議論の中心に据えるべきことであり、授業構想にしても道徳科の指導にしても、行きつくところは道徳性の育成である。この目標を度外視して、方法論のみの議論に陥ることがないようにしたい。

[研究・実践ノート]

チームで取り組む人権教育

道徳と特別活動の連携による総合単元構想

藤岡市立鬼石中学校 櫻井 雅明

1 はじめに

道徳科の指導体制を充実するための方策として、学習指導要領では、校長や教頭などの参加、他の教師とのティームティーチングなどの協力的な指導、校長をはじめとする管理職や他の教員が自分の得意分野を生かした指導を行うことなど、教職員が協力して指導にあたることが求められている。

本校は、全校6学級の小規模校である。小学校時代から固定化した人間関係の中で育って来た子ども達は、仲が良くなる一方で、トラブルで生じたマイナス感情を払拭したり、みんなと違うその子の特質をなかなか認められなかったり、衝突し合う場面も見られる。

そこで、本校では、教職員の協働体制を確立し、人権集中学習を通じて、生徒の人権意識の高揚を図ろうと考えた。

2 人権教育推進のための協働体制の確立

校長－教頭－道徳教育推進教師（30歳男 推進教師：初）－生徒会顧問（30歳男 推進教師兼務 49歳男 顧問2人体制）－人権教育主任（30歳女 主任：初）－スクールカウンセラー（女 年間30回）を中心に、チームで対応する。

教頭を情報のハブとして、人権集中学習の準備の進捗状況を把握しながら、教頭が道徳教育推進教師、人権教育主任を中心に指導・助言を行う。朝礼講話・全校道徳・道徳・全校集会・学級活動等を組み合わせ、総合単元的な一連の学習とする。

3 実践の概要

(1) 前期人権集中学習（6月）

- ①学習のテーマ 互いの違いを認め合おう 後期（12月）関わり方を考えよう
- ②ねらい 互いの違いを認め、他者との関わり方を考えることで、人権意識の向上を図る。
- ③期日 平成28年6月20日（月）から7月8日（金）
- ④内容 ○陸上記録会・振り返りを通じて自他の良さを知る。
○教師の人権アンケートの実施
○人権集会（生徒会主体で）

○全校道徳1時間・各学年の生徒の実態に合わせた道徳・学活をそれぞれ1時間

○ハッピーハートフルツリー活動（陸上記録会で見つけた友達の良いところ）

⑤おおまかな日程

日 程	学 習 内 容 (○数字は、校時)	教科等	だれが
6月20日(月)朝	人権集中学習プラン作成 人権に関わる朝礼講話	朝活動	人権教育主任 校長
6月22日(水)⑤	ハッピーハートフルツリー活動紹介(生徒会) 人権集会(生徒会) ・わたしメッセージを使おう	生徒会活動 生徒会活動	生徒会顧問 生徒会顧問・道徳教育推進教師
6月27日(月)⑤	「受け身的」「攻撃的」「わたしメッセージ」	学級活動	学級担任
6月29日(水)		朝の会	学級担任
6月30日(木)②	学級活動(互いの違いを認めよう)	道徳	教頭
7月7日(木)②	陸上記録会振り返り	学級活動	学級担任
7月8日(金)朝	全校道徳「大切なものの違い」 学級活動「友達の長所(いいところ)探し」 前期人権集中学習の振り返り	朝活動	学級担任

(2) 後期人権集中学習(12月)

①学習のテーマ 関わり方を考える

②ねらい 互いの違いを認め、他者との関わり方を考えることで、人権意識の向上を図る。

③期日 平成28年12月5日(月)から12月16日(金)

④内容 ○教師の人権アンケートの実施

○人権集会(スクールカウンセラーを講師に 生徒会進行)

○全校道徳1時間・各学年の生徒の実態に合わせた道徳・学活を各1時間

○ハッピーハートフルツリー活動の活性化

12月5日(月)朝	人権に係わる朝礼講話 ハッピーハートフルツリー活動説明(給食時)	朝活動 生徒会活動	校長 生徒会顧問
12月7日(水)⑤	人権集会●わたしメッセージは「I(愛)」 メッセージ(アサーショントレーニング) 教師の人権感覚チェック記入	生徒会活動	SC生徒会顧問 人権教育主任
12月12日(月)⑤	学級活動(友達との関わり方を考えよう)	学級活動	学級担任
12月15日(木)②	全校道徳「	道徳	教頭
12月16日(金)朝	朝活動 前期人権集中学習の振り返り	朝活動	学級担任
12月21日(水)⑤	道徳「聲の形」	道徳	学級担任

(3) 全校道徳（前期人権集中学習 心を紡ぐ特別授業）学習指導案

主題名	大切なもののちがい B (9) 相互理解・寛容		
資料	表：大切なもののちがい（10項目）		
ねらい	生きていく上で大切だと思うものを人と比べ合うことを通して、互いの違いを理解し、その違いを受け入れ、互いに認め合おうとする気持ちを育てる。		
	学習活動・主な発問	分	教師の支援及び指導上の留意点
導入	1 生きていく上で、自分が大切だと思うものを考える。 ○あなたにとって、生きていく上で大切なものは何ですか。 命 愛 お金 友達 親 家族 夢 趣味 仕事	5	・自由に考えさせる。
展開	2 提示された資料から大切なものを3つ選び、その理由とともに紹介し合う。	15	・大切なもの／10項目（スライド）を提示し、1～3位までを選ばせる。 ・少人数の4人を基本とする。
	3 発表し合って気付いたことをまとめ、発表し合う。	10	
	4 バングラデシュの子ども達が選んだ大切なものを知り、感想を交流し合う。 ・親 ・学校 ・病院	10	・バングラデシュの国旗や世界地図を提示し、日本との位置関係を理解させる。さらに、洪水やサイクロン、地震など災害が多いこと、飢餓に苦しむ貧しい国であること、病気でたくさんの子どもが死んでいること、学校に通えない子どもが多いことなどを伝え、3つを選ぶ背景を理解させる。置かれている環境が違っていると、全く違う回答になることに気付かせる。
終末	5 授業のまとめをする。 ○今日の授業を通して、感じたこと、考えたことをまとめてみよう。	10	・時間に溶融があれば、まとめたことを発表し合う。

3の気付き：●みんな大切なものは別だったけれど、大体の人は親を選んでいることに気付いた。

●人によって個人差があるのがわかった。●人それぞれ考え方が違うんだなと思った。●同じものを選んでいても、理由が同じではなかった。

授業を通して考えたこと：●日本は豊かで学校も病院もすぐそこにあり、すぐいける。バングラデシュの実態を考えると、どんなに大変かが分かる。身近な友達でさえも考え方が違うことから、暮らしている環境に関係していると考えた。自分の大切なものだけでなく、他の子の切なものを大切にしたい。●足りていないものを大切に思うバングラデシュの子どもたちの立場がよく分かった。●人によって大切なものが違ったり、同じでも理由が違うことが分かった。個人差も忘れず、人と仲良くしていきたい。●自分が当たり前だと思っていることも当たり前でないこともあるので、いろいろな考え方を大切にしていきたいと思った。

(4) 全校道徳（後期権集中学習 心を紡ぐ特別授業）学習指導案

主題名	友達との関わり方について考えよう C (11) 公正 公平 社会正義		
資料	いじめの四層構造「いじめをなくすために、今」（法務省 人権啓発ビデオ「全国中学生人権作文コンテスト入賞作品よりドラマ化」）		
ねらい	いじめは人の心を深く傷つけ、生きる気力さえ奪ってしまうこともあるという重大な行為であることに気づき、安易にいじめに加わったり、見て見ぬふりをする行為を絶対に許さない意識の高揚を図る。		
	学習活動・主な発問	分	教師の支援及び指導上の留意点
導入	<p>1 今日の学習のめあてを確認する。</p> <p>・友達との関わり方について考えよう。</p> <p>2 いじめについて認識する。</p> <p>○次の中であなたがいじめだと思うものはどれですか。</p> <p>○今、選んだ基準は何ですか。</p>	5	<p>・提示された10の行為の中から、自分がいじめだと思うものをすべて選ばせる。</p>
展開	<p>2 いじめの定義（文部科学省）を知る。</p> <p>○文部科学省では、いじめを次のように定義しています。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>・一定の人間関係のある者から心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの</p> <p>・起こった場所は学校の内外を問わない</p> </div> <p>3 いじめの四層構造を知る。</p> <p>・被害者 ・加害者 ・観衆 ・傍観者</p>	10	<p>・被害者、加害者、観衆、傍観者を優しい言葉で言い換える。</p> <p>・登場人物が四層構造のどの立場</p>

	<p>4 ビデオ「いじめをなくすために、今」を視聴して考える。</p> <p>○あなたならどうしますか。また、それはなぜですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何とかしようとするが何もできないと思う。いじめている人に直接言いたいけれど言えないと思う。(勇気が出ない)・誰かに相談する。(一人じゃどうしたらよいかわからない) 親に相談し、先生にも相談する。(先生にも現状を知ってもらい協力してもらいたいから)・みんなで止める(一人じゃ勇気が出ないので)・見ているだけ(自分がいじめられてしまうかもしれないから) <p>○大輝に「言う」という行動をとらせたものは、何でしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・父の死を通じて消えてしまう悲しさを知ったこと ・人が死んでしまったらもう戻ってこない何もできなくなることを実感したこと ・死ぬ、消えるという言葉の意味を思い知らされたこと 	<p>20</p> <p>5</p>	<p>にあたるかを説明してから、視聴する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分のこれまでの想起させながら、自分ならどうするかを考えさせる。 ・父の死を通じて、「死ぬ」「消える」という言葉の重さを実感し、このままじゃいけない、正しいことは正しい、だめなことはだめと言える心を持ったことに気付かせたい。
<p>終末</p>	<p>5 授業のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「いじめ＝死」をさりげなく提示する。 ・「傍観者こそが状況を変える力をもっている」の言葉を静かに提示する。 <p>○今日の学習で学んだこと、これからの生活で生かしていきたいことを書いてください。</p>	<p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・時間に溶融があれば、まとめたことを発表し合う。

3の気付き：●みんな大切なものは別だったけれど、大体の人は親を選んでいることに気付いた。

●人によって個人差があるのがわかった。●人それぞれ考え方が違うんだなと思った。●同じものを選んでいても、理由が同じではなかった。

授業を通して考えたこと：●日本は豊かで学校も病院もすぐそこにあり、すぐいける。バングラデシュの実態を考えると、どんなに大変かが分かる。身近な友達でさえも考え方が違うことから、暮らしている環境に関係していると考えた。自分の大切なものだけでなく、他の子の切なものを大切にしたい。●足りていないものを大切に思うバングラデシュの子どもたちの立場がよく分かった。

●人によって大切なものが違ったり、同じでも理由が違うことが分かった。個人差も忘れず、人と仲良くしていきたい。●自分が当たり前だと思っていることも当たり前でないこともあるので、いろいろな考え方を大切にしていきたいと思った。

4 人権集中学習の成果と課題

総合単元的な学習にしたことで、生徒の意識につながりが生まれ、相乗効果が生まれた。「わたしメッセージを使おう②」では、「前回の人権集会から意識して使おうと思っていたが、最近あまり使えていなかった。また、意識して使っていきたい。」と振り返る生徒がいた。「いじめをなくすために、今」の全校道徳では、「私は一度傍観者になってしまったことがあります。その時は怖くて逃げることしかできませんでした。『少しいじっただけ』と書いていても、それをいじめだと感じる人もいることに気がきました。このドラマのように「死ね」や「消えろ」などの言葉を軽々しく使っている人がいます。ふざけ半分かもしれないけど、その時点で止めなければならぬと思いました。私一人ではどうにもできない時は、先生や友達にも話して、いじめが進まないようにしたいです。さらに、「個性を受け入れ、いじめをなくす」というテーマで全校道徳の事後道徳として実践した「聲の形」。生徒は、前回の道徳で学んだことを思い出しながら「私は、先生に聞かれたとき、『何もできないかもしれない』と言った。（映画の中では）大人数で笑っていたりいじめていたりしたから、本当はそれではいけないと書いていても、変える力があるのは傍観者だとわかっていても、「怖い」という気持ちが勝ってしまうと思ったからだ。でも、今もう一度考えてみると、本当に信頼できる友達に相談することならできると思った。」と、自分の弱さに向き合い、さらに代案となる別のアイディアに考えが及んでいる。

また、保護者・生徒対象に実施した学校評価アンケートの心の教育、人権教育に係わる項目のA+Bの評価を見ると、以下のように高い評価にある。

Q：学校は友達を思いやる心、協力することの大切さを指導している 保護者 91% 生徒 90%

Q：学校は、いじめのない学校を目指して、人権教育に力を入れている。保護者 86% 生徒 90%

また、藤岡市教育委員会による学校経営評価では、「生命尊重、基本的人権の尊重を根幹に老いた教育を推進する。」の項目では、5点満点中、4.3の自己評価が得られた。さらに、自由記述では、①：人権集中学習での全校体制での道徳・学活での授業が充実していた。本校の特色ある指導として継続したい。②：生徒会を中心とした生徒集会やSCによる全校学級活動、教頭による全校道徳、校長による朝礼講話など、連動した効果的な取組ができ、人権感覚の高揚が図れた。先生方が、チームで取り組み、その成果に手応えを感じている。組織としての気付き、成長を実感している。

教職員が、人権教育・道徳教育が組織として機能していることを実感しているのは大きな成果である。それぞれの立場のやるべきことを明確にし、持続可能な形でこの取り組みを継続していくことが課題である。学校の文化として、特色ある行事として、定着させることが重要であり、そのためには、管理職がリーダーシップをとっていく必要がある。

[研究・実践ノート]

教職科目「特別活動指導法」における実践的指導力を 学生に育成するための取組

～道徳及び「主体的・対話的で深い学び」を視野に入れて～

洗足学園音楽大学 根岸 久明

はじめに

特別活動は、道徳（平成30年度以降教科化となる）や総合的な学習の時間と同様に教科外教育として区分されているが筆者は学校生活を充実させるとともに活性化させるためのとても重要なものと考えている。しかし、特別活動は授業時数も学級活動が年間35時間以上と明確に示されているが他の生徒会活動、学校行事は明確に示されていない。このことから次期学習指導要領で小学校に教科として導入される外国語教育はこの時間を活用することも可能といわれている。このことからしても特別活動は重要といわれながら、むしろ教科教育重視、特別活動軽視と映ってしまう面もある。そこでこの現状を踏まえつつ、特別活動の教育的な意義や役割を改めて明確にするとともに、筆者が担当する教職科目「特別活動指導法」を通して、教員志望の学生に実践的指導力を如何にして育成していくのかを記したものである。

実践的指導力の養成を目指した研究は、例えば、可能な限り「特別活動」の授業の中で実践的・演習的内容を取り入れ、そのことでどのように学生が現場意識を抱きながら学習を進めることができたのかの森田（2009）の実践研究⁽¹⁾がある。そこで、この研究内容も意識しつつ、筆者が担当する「特別活動指導法（中等）」における道徳的实践を意識した実践的な取組について紹介し、その成果と課題を考察していくこととする。

1 道徳と「主体的・対話的な深い学び」と特別活動について

いま教育界ではアクティブ・ラーニングを意識した授業が求められている。ここにきてアクティブ・ラーニングのことをALと略して記載する本も増えてきている。

そもそもこの言葉は、大学の授業について平成24年8月28日の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて」において新たに生まれてきたもので「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見しその解決を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である⁽²⁾」と指摘し、従来いわゆる「知識の詰め込み型」中心の授業から、「学生主体型」の授業に換えていくことが重要であることを示している。

またこのことを受けて、初等教育においても一人ひとりの子どもが受け身とならない能動的な授業へ大きく授業改善することが求められた。ただ、アクティブという座学でなく体験活動や話し合い活動をすればよいと誤解されることを心配してアクティブ・ラーニングという文言から「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）と平成28年の文部科学省「教育課程部会」において再定義された。

この「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、学習過程を質的に高めていくことが平成28年12月21日の中央教育審議会の答申で求められている。

つまり次期学習指導要領で示されている資質・能力の三つの柱を育成するためには、「主体的・対話的で深い学び」の実現が必要であり、そのためにアクティブ・ラーニングの視点による授業の新機軸が必要とされているということである。

そこで、そのことに関して佐藤（2010）らの研究⁽³⁾である「学生が主体となる授業方法として、「体験」や「参加」（ゼミナール、ワークショップ、チートリアル）を取り入れた授業方法」を挙げることができる。このメリットとして3つ述べている。①「体験」や「参加」によって、学生が主体的に考えるきっかけを作ることができる。②「少人数」のグループ活動によって、能動的な参加の機会を持たせることができる。③「グループ内・グループ間」で競争を促すことで、積極性を引き出すことができる。なお講義中心の授業においても、双方向性を持たせたり、適切な宿題を課すことで、学生を主体とする時間を作ることが可能であると記している。

伊崎（2015）はアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）について、『「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」といった学習活動を行うことが目的でなく、「思考の活性化」に目的がある。実際にやってみて考える、意見を出し合って考える、分かりやすく情報をまとめ直すなどの多様な活動を通して「より深く分かる」ことや「よりうまくやれるようになる」ことを目指す。そのための学習活動の活性化、アクティブ化である』と述べている⁽⁴⁾。そしてその質は「言語活動の充実」と連動していることを挙げている。

また特別活動は、望ましい集団活動を通して「なすことにより学ぶ」を指導原理とし、その上で、学級集団の育成上の課題や発達の課題及び道徳教育（道徳科）の道徳内容などを強く意識して、その課題解決に向けて自主的、実践的な態度（自己指導力）を育て、具体的に実践することを目指している。ただ最終的に目指しているのは、よりよい集団、社会、国家をつくりあげること目標としている⁽⁵⁾。

このことから、いわゆる座学とは異なり「なすことによって学ぶ」という特質をもつ特別活動と「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）は相互に密接な関係があると指摘できる。また、他の人と共によりよく生きることを目指している道徳教育においても、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）は、子どもたち同士やそれ以外の関係の中で、様々な価値理解を通して、自分が如何に生きるべきかを継続して考え続けるために大切なこ

とといえる。

そこで、これらのことを踏まえた上で、受講している学生の授業力の向上を目指して「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）を視野に入れた筆者の授業実践について紹介する。

2 ユニークなアイスブレイクの導入

本科目「特別活動指導法」は、「理論と実践で現場で即生かすことができる指導力を学ぶ特別活動」を目指し、生徒と教師相互の視点から考えさせることに留意して授業を展開することとしている。

授業の導入部分ではリラックスと集中をつくるために極力「アイスブレイク」として、中学校現場で活用できるさまざまなワークを学生に体験させている。これは言うなれば道徳的实践の場といえる。

実際に行っていることとしては、例えば、「両どなり他己紹介&自己紹介」というワークがある。これは学生が両どなりだけ覚えればいいので、あまり抵抗なくできるので有効である。[この内容は青木⁽⁶⁾のアイスブレイク（ほんの森出版社）を参考としている]

この実践は第1回目の授業において行ったが、多くの学生が緊張を和らげその後、緊張感の中にもリラックスして講義を受けていたように感じた。また、筆者の中学校教員時代の経験から、学級懇談会において「よく行く近所のお店」というテーマで実施すると大いに盛り上がり、その後の会もいい感じで進めることができること間違いなしである。

これ以外にも、「1分をあてよう」「記者会見タイム」「漢字発見ゲーム」「20答法」「イングリッシュ」というワークを取り入れて実施した。

次に学生の感想を数点紹介する。これらから、筆者のねらいや思いが学生に伝わっていることが理解できる。

- ・アイスブレイクをやることで授業のはじめの緊張も和らぐことができ、和やかな雰囲気の中で授業を受けることができるのでとてもよい取り組みであると思う。
- ・最初の自己紹介もただ学部と名前を言うのではなく、こういう方法でやると楽しくしかも他の人の名前も覚えやすくなるのでとてもよいと思った。
- ・みんなでお互いに考えながら進めるので特にこの授業は特別活動のねらいに沿っていて有効であると思う。

3 理論と実践 現場で即生かすことができる指導力を目指して ～理論編～ 授業における「理論」的な内容は講義7回分で行っている。

- ①特別活動の教育課程上の位置付け
- ②学習指導要領の変遷と特別活動
- ③特別活動の目標と基本的性格（特別活動とは何か）
- ④特別活動の内容と指導計画
- ⑤特別活動と生徒指導
- ⑥特別活動の評価と指導要録
- ⑦他の教育活動等との関連（特別活動における道德教育もここで取り上げている）

理論編では、特別活動の一番の特徴は「望ましい集団活動を通して」の指導原理であり、このことをまずしっかりと押さえておくことが大前提であることを講義の中で強調するとともに、特別活動は正に道徳的実践を行う場であることをここでしっかり押さえている。

そしてこの上で、学級集団を育てていく中での課題や発達の課題及び道徳教育の重点などを明確に意識して、意図的・計画的で組織的な指導を行っていく必要があることを示した。

そこで、まず「望ましい集団活動を通して」の指導方法について次のように説明した。学校生活を通して、子どもは子どもの中で日々成長していく。その中でより望ましい集団に育てながら、実践的で体験的な活動を通して、人間関係を構築する力、集団形成の力や社会性などを身に付けていくことができるような「なすことによって学ぶ」という特別活動の特質を強く意識して取り組んでいく必要があること。また、特別活動の中で目指している自発的、自治的な能力を高める意味から、学級会活動などを通して、よりよい生活を築く上で集団としての合意形成を図るための話し合い活動などを充実させる必要があること。さらに、日常の学校生活や学習への適応、健康安全などにかかわる話し合い活動を発達の段階を踏まえてより充実させ、そのことにより子ども一人ひとりに自主的、実践的な態度である自己指導力が身に付くようにする必要があること⁽⁷⁾このことをまず正しく理解してもらいたい旨を力説した。

また、授業においては毎時間パワーポイントを活用し、穴埋め式の授業資料を作成して授業を進めている。穴埋め箇所は、重要語句などで画面上では赤字でそれを示し、学生はそれを丁寧に書き込ませている。ここでは何が大事なのかということを知らせると同時に、習得すべき内容を学生にしっかりと押さえてもらいたいという意図から行っている。また、授業終盤では、出席を兼ねた本時の課題及び振り返りや授業の感想、教員への質問など記述させている。

筆者はこれらすべてにコメントを書き、次時に返却している。学生にとってこのコメントは筆者とのコミュニケーションツールの一つとなっている。

次に、理論的な内容に関する学生の感想をいくつか紹介する。これらから、筆者のねらいなどが学生に伝わっていることが理解できる。

- ・戦後の教育改革がアメリカの一方的な押し付けでなく日本側で独自に進められた作業の上に成り立っていることに驚いた。
- ・今の教育は授業時間の確保ということで特別活動の授業時間が削減されているが、特別活動は学校を活気づけるのに大切なものである。このことをもっと重く受け止めるべきではないか。
- ・特別活動である学級や学校生活での望ましい集団活動や豊かな体験活動は、道徳的実践の指導をする大切な場であることがよく理解できた。
- ・生徒指導のねらいである自己指導能力などの育成は、特別活動の目標と重なるところがあり関係がきわめて深いことが分かった。
- ・特別活動は道徳教育をはじめとした様々な教育活動と連携して取り組む必要があることが理解できた。

4 理論と実践 現場で即生かすことができる指導力を目指して ～実践編～
授業における「実践」的な内容は講義7回分で行っている。

- ①学級活動の内容 (1) 演習①「所信表明」
- ②学級活動の内容 (1) 演習②「学習活動案」(学級会)
- ③学級活動の内容 (2)・(3) 演習③「学習活動案」(進路指導)
- ④学級活動の指導 演習④「模擬授業」及び「研究協議」
- ⑤生徒会活動の指導 演習⑤「生徒会活動計画」の作成
- ⑥学校行事の指導 演習⑥「学校行事計画」の作成
- ⑦学校グループワークトレーニング(GWT)の実践 演習⑦

まず、学校現場を想定した「実践」的な部分で、本授業では教員採用が決まり、はじめて学級担任になったことを想定しての「学級開き」でどんなあいさつ(所信表明)をするのかを学生に実演してもらうことから始めた。次に学級会指導(1)[学級や学校の生活づくり]の学習指導案の作成、そして進路指導に関する学習指導案を作成するとともに、その指導案を踏まえた模擬授業を実施した。さらに生徒会活動計画、年間の学校行事計画の作成を行った。そして演習としての最後7回目での授業は学校グループワークトレーニング(GWT)をグループで協力し合いながら行い大いに盛り上がりを見せ修了した。言うまでもないが、これらの教育活動は全て道徳的実践の場となっていることを常に強調してきた。

それでは、ここで「学級開き」での所信表明、進路指導に関する指導案作成及び模擬授業と研究協議の実践の紹介をする。

(1) 演習①「学級開き」での所信表明

この授業の冒頭部分では筆者が教員時代に行った「学級開き」の紹介を行った。(略)

このことを踏まえて、まず学級担任としてどんな学級づくりを目指すのか、また、どんな学級担任になりたいのかを学生一人ひとりに考えさせた。その後、4月の学活の時間に、どんな所信

表明を子どもたちに行うのかを具体的に考えさせ A4 1 枚にまとめさせた。書かせた後は、抽選で 10 名の学生を選び、他の学生を子ども役にして「所信表明」を実際に行った。

そこで一人の学生が考えた「所信表明」を紹介する。

みなさん、今日から 1 年〇組の学級担任になりました。〇〇□□です。

みなさん、よろしくお願ひします。

みなさんは今、期待と不安と緊張でいっぱいだと思います。実は先生もとても緊張しています。そしてみんなに会えて嬉しい気持ちでいっぱいです。

先生は静岡で生まれ育ち、小さい頃は絵を描くことが大好きな子どもでした。この頃は将来は絵描きになろうと思っていましたが、中学校で出会った先生の子どもたちを思う前向きな姿勢や厳しくも優しいところある先生に憧れ、そうだ教師になろうと頑張ってきました。私は夢や希望を抱き努力すれば必ず実現する、思いは叶うと思っています。悪戦苦闘するときもありますが、諦めず粘り強くやっいていこうと思っています。

そこで、みなさん一人ひとりにお願ひが 8 つあります。このことをみなさんに心を込めて伝えたいと思います。

- ①何事も一生懸命やる生徒に！
- ②弱気、内気を吹き飛ばせ！
- ③小っちゃく固まるな！
- ④自分の良さを思いっきりだせ！
- ⑤不満があればはっきり言おう！
- ⑥自分の可能性を怠惰でつぶすな！
- ⑦一年間やり抜くものを持て！
- ⑧自分一人ぐらひは・・・という気持ちをもつな！

いまお伝えしたことは先生も心して精一杯頑張りますので、みなさん、どうかよろしくお願ひします。

他の学生もいろいろと思考を凝らしていて真剣取り組んできた。そして、演習の場面では生徒役の学生たちも先生役の学生の呼びかけに精一杯応えていて、とてもいい雰囲気の中で有意義な時間となった。やはり自分の小学校や中学校、高等学校の時を思い出しながら、「所信表明」を自分なりにじっくり考え、それを実際に実演するという体験をすることは正に特別活動の特質である「なすことによって学ぶ」という指導原理を生かした取り組みとなった。これを生徒の視点からとらえると学級担任の熱い思いを聴き、それをしっかり受け止めことで生徒の道徳性を養う

一端となっていることが考えられる。

(2) 演習③ 進路指導に関する指導案作成及び模擬授業と研究協議

学級活動(3) -アでは、神奈川県教育委員会資料「生き方を求めて」⁽⁸⁾を題材として、将来の職業(働くこと)を通して、自分のよりよい生き方について中学3年生に考えさせる授業を想定し検討させた。

この授業では、「人はなぜ働くのか」ということや「職業選択の優先順位」などを考えさせることをきっかけとして、自分の「職業観」について考えさせ、「職業の三要素」(経済性・個人性・社会性)の「個人性」と「社会性」にポイントを当て、今の自分に何が大切なのか、何が必要なのかを考えさせ、自分のよりよい生き方を求める姿勢をもたせるというものである。

この授業を行うに当たっての前提条件を次のように定めている。

これまでに生徒は、身近な人々に職業インタビューをしたり、その道のプロの方から仕事について教えてもらったりする中で、その仕事の意義や、やりがい、苦勞、そして、その職に就くまでにたどり道のりなどを学んでいる。仕事の中には、今、しっかり勉強して、大学に行かなければ、その職業に就けないものや、高校を出てから専門学校で学ぶ方法があるもの、技術を直接教わらないとできないものなど、具体的なことも学習している。

このことを踏まえ、学生は進路指導に関する学習指導案を悪戦苦闘しながらグループ内で相談しながら作成をした。学生は自分で作成したこの学習指導案をもとに、グループ毎に模擬授業を行った。その際、グループ全員が先生役を行うこととし、模擬授業自体は導入部分のみとした。先生役以外の学生は生徒役を演じてもらった。どのグループも結構盛り上がり展開されていた。

模擬授業後は、グループ毎に司会者、記録者、発表者を決めて研究協議を行った。協議内容は①先生役を行って初めての自評(実際に模擬授業をやった感想)②生徒役から見た発問や指導の受け取り方③特別活動[学級活動(3)]の発問や指導方法の在り方についてである。

次に、研究協議で出された学生の意見(先生役)を紹介する。

先生役として

- ・生徒に意欲的に授業に取り組んでもらうために、導入の内容は大切であると思った。
- ・先生役をやってみて一番感じたことは、生徒の意見を引き出すのがとても難しいということである。
- ・細かく質問を考えた割には、実際に返答が返ってくると次にどう繋げようか迷ってしまった。
- ・生徒役の人たちが積極的に意見を言ってくれたので、先生役の自分も笑顔で授業を進めることができた。また、みんなに視線を送るように意識した。

この研究協議で出された意見から、先生役になった学生は如何にしたら導入段階で生徒に本時のねらに迫るための発問をしたらよいのかを十分に考え実践していたことがうかがえる。また、考えていたことと実践してみたギャップについても実感したようである。

おわりに

本稿は、筆者が担当する教職課程科目「特別活動指導法」で、教員志望の学生に実践的指導力を如何に育成するのかを主眼において、道徳及び「主体的・対話的で深い学び」を視野に入れた授業のあり方についての実践をもとにまとめたものである。

この授業では理論と実践（講義と演習）現場で即生かすことができる指導力を目指して、場面指導や模擬授業などをなるべく多く取り入れた授業を行ってきた。特に筆者が心掛けてきたことは講義の中においても「グループでの話し合い活動」を多く取り入れてきたことである。また、実践（演習）にしてもやらせっぱなしでなく必ず「対話」を意図的に組むことでより深く学ぶことができたことと思われる。この授業では道徳及び「主体的・対話的で深い学び」を視野に入れた授業を意識して取り組んできたが、受講している学生からも「より学校現場を意識できて良かった」「模擬授業で先生役をやったことでより意識が高まった」など前向きに捉えていることが実感できた。そこで、この試みは、道徳実践の場である特別活動についての実感を伴った理解と、実践的指導力を育成させる授業への一助となったのではないかと感じている。

《参考文献》

- (1) 森田健宏 『教職教養科目「特別活動」における実践的指導法』『教職実践演習』の導入へ向けた提言（2009）
- (2) 平成28年8月28日の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」文部科学省
- (3) 佐藤浩章編 「大学教員のための授業方法とデザイン」玉川大学出版部（2010）
- (4) 梶田 叡一 責任編集 人間教育研究協議会編『アクティブ・ラーニングとは何か』の中の伊崎一夫奈良学園大学教授「国語科におけるアクティブ・ラーニングの可能性」金子書房（2011）
- (5) 佐々木正昭編著 『入門 特別活動～理論と実践で学ぶ 学級・ホームルーム担任の仕事～』学事出版（2014）
- (6) 青木将幸 『アイスブレイク～リラックスと集中を一瞬でつくる～』ほんの森出版（2014）
- (7) 杉田洋編著『道徳実践へのアプローチ 特別活動 心を育て つなぐ』文溪堂（2009）
- (8) 神奈川県教育委員会「私たちの生活と進路」（生き方を求めて）9-1、9-2

[<http://www.pref.kanagawa.jp>]

出会いを通して人から学ぶ

新潟県三条市立第二中学校 丸山 隆之

ごあいさつ…平成 29 年度からお仲間に入れていただきます

神奈川支部には平成 25 年頃から年に 1～2 回程度参加させていただいていました。今年度から神奈川支部会員となりました。どうぞよろしく願いいたします。

地元の新潟支部にも所属し、事務局を続けてきました。道徳に限らず研究の道は、人と人とのつながりがとても大切だと考えています。新潟支部でもたくさんの人と接し、多くを学ぶことができました。仕事の都合や距離(交通)の事情などで、参加できる回数は限られますが、皆様とのご縁を大切に精進して参ります。ご教示・ご指導のほど、お願いいたします。

「脱国語的道徳」への挑戦

平成 2 年度に新潟県公立学校教員に採用されました。ちょうど「バブル全盛」のころです。いわゆる「故き良き時代」の風情が残っていました。校内事情で、採用 1 年目の秋から学級担任になりました。何もわからない新米教師に、突然道徳授業が課されました。自分にとって「ひな形」であるはずの、中学生のときに受けた道徳は国語のようでした。「主人公はどのように考えたのだろう…」全然心が動きません。まさに「登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」であったのかもしれませんが。人のせいにははいけません。実際、自分が教師になった頃も「他の活動への振り替え」などが平然と行われていたのです。

平成 5 年度からの 2 校目は、「文部省」指定の研究会を抱えた学校でした。職員研修の場では「コールバーグ」や「フレンケル」など、当時の自分にとって意味不明の言葉が飛び交っています。自分なりに授業をやって研修の場で提案しても、「その授業の理論は何ですか?」「導入は○○理論だけれど、展開に合う理論がない…」と、受け入れてもらえません。「カッチーン!!」とききましたが、そのときは引き下がりました。

すぐに新潟市の書店に行き、道徳の「指導書」(文部省)を買いました。1 日で全部熟読しました。(実は、よくわかりませんでした。)道徳に関する言葉だけは、頭に入りました。さて、実践です。研究会を抱えた学校なので、動画教材も整備されていました。「これだ!」と掌を拳で叩きました。活字の読み物で道徳をやろうとするから国語みたいになるんだ。物語をテレビに映し、静止画を見せて「再現構成法」にしよう。などと、独学で獲得したばかりの指導過程(学習プロセス)による構想ができました

生徒のウケは最高でした。というよりも、当時はビデオの物語を見るだけでもイベントでした

から、喜ぶわけです。ビデオは「松葉杖の少年」（東映ビデオ）を使いました。足にケガをした少年が、偶然居合わせた生来足の不自由な別の少年から松葉杖を借り、自宅に帰った話です。杖を借りた少年は、杖を直ちに返すことを忘れてしまいます。杖を貸した少年は、道ばたで汗をかきながら困惑の表情を浮かべます。授業ではこの「困惑の表情」を静止画にし、それを見ながら子供に考えさせました。自分が中学生のときに受けた道徳授業のイメージが、「反面教師」としてはたらき続けてくれました。（昔の体制への批判ではなく、その時間に心がけたということ）何とか、子供が真剣にハマる授業を構築したかったのです。

人のご縁 人から学ぶ

研究会を終えて1年後に転勤した学校では「道徳の専門家」扱いをされてしまいました。「文部省指定の研究会で鍛えられた教員が来る」という感覚でしょう。弱冠30代の私は、祭り上げられていい気持ちになっていました。有名無実とは、正にこのことです。実はその頃は新潟支部ができた時期でもありました。支部の事務局を命ぜられ「事務屋」に徹していました。はじめてお目にかかる人だらけでした。道徳の実践も研究も中途半端なのに、広く新潟県内の道徳実践家と関わりを持たせてもらえるようになりました。

さらに支部内に「21世紀米百俵の会」という、一般の方が道徳を学ぶ会が組織されました。市会議員、法人(会)役員、取締役、教育委員などの有識者集団でした。年に1～2回であった新潟支部の勉強会でしたが、その都度「目から鱗」の連続でした。「世間知らず」とよく言われる教員の考え方を、否定も肯定もせず、より望ましい方向へと導いてくださったという記憶が濃く残っています。

忘れることのできない思い出(記憶)があります。教育委員をされていた女性の方を、私の担当する教員の研修会にお招きしました。講演会をしていただいたので、私はその御礼状をワープロで作成して出しました。今でこそ御礼状は「電子メールで迅速に」という意義が大きくなってきたように感じますが、当時は御法度でした。なんと、すぐにその御礼状の御礼状を頂戴しました。便せんが重ねてあります。二重封筒です。縦書きのインク文字です。

ひとつおりのあいさつ文のあとで「ワープロでも気持ちが伝わるものですね。丸山先生の気持ちが伝わり、心温まりました」の一文がありました。御礼状に御礼状が来て、若き日の私は喜んでいました。時間の経過とともに、その感覚は次第に変化していきました。嫌が応にも「ワープロでも」の部分に意識が集中していくのです。そうです。その方は教え導いてくださったのです。自分の成長とともに、相手への失礼を悔いるようになりました。

そんな「あとから効いてくる」はたらきかけを、目の前の子供に施したいと、常に思うようになりました。教師にとって、また人間としても、それは難題であり究極の課題です。

最後になりましたが、田沼支部長先生をはじめ、神奈川支部の皆様からご教示いただき、微力ながら道徳教育に力を添えたいと念ずる昨今です。どうぞよろしく願いいたします。

[道徳雑感]

道徳科でカリキュラム・マネジメントするために

愛知県刈谷市立日高小学校 中野 真悟

1. はじめに

新小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）では、各学校においてカリキュラム・マネジメントに努めることを求めている⁽¹⁾。しかし、現場で道徳科のカリキュラム・マネジメントを実際に行うことができるのか、という不安を感じる。

その理由としては、主に次の 3 点が考えられる。

- ①道徳科の年間指導計画作りに関する研究が進んでいないため、現場の教員も年間指導計画をカリキュラム・マネジメントするための知見に乏しい。
 - ②道徳科の年間指導計画が形骸化している学校が一部に見られ、そのような学校には、実際の授業で用いているカリキュラムが存在しない。
 - ③教科書通りの配列順（以下、『教科書カリキュラム』）で行い、児童や学校、地域の実態に合わない画一的なカリキュラムが全国で作成される危険性
- これらの点について、どのように取り組むことが必要なのかを考えてみる。

2. 年間指導計画作りに関する研究の促進

道徳科の年間指導計画をどのように作成するか、ということについては、その配慮点が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）に書かれている。主題の配列に関しても、「主題の性格」「他の教育活動（各教科等、体験活動）との関連」「季節的变化」「重点的指導」「複数時間の関連を図る」⁽²⁾などの配慮点が読み取れる。しかし、それを円滑に行うにはどのようにすれば良いのか、という研究はあまり進んでいない。そのため、現場の教員にも知見の広がりが見られないのが現状である。

一方、田沼(2017)は道徳科カリキュラムをマネジメントするために、パッケージ型ユニットを作る新しい主題構想を提唱している⁽³⁾。今後はカリキュラム研究とも連携しながら、研究を進める必要性を感じている。

3. 道徳科の年間指導計画の形骸化

年間指導計画作りに関する知見が現場の教員に広がらない中、各校で作成される道徳科の年間指導計画にも、形骸化が見られる。副読本の配列順をただ再掲しただけの年間指導計画を作成している学校では、実際の授業はその年間指導計画に基づいて実施しておらず、学級担任が行き当

たりばったりで実施している場合が多い。たとえば、「最近挨拶の声が小さいから、今度『礼儀』の授業をしよう」とか、「いじめが起きたから、明日の授業は『思いやり・親切』にしよう」といった具合である。小学校学習指導要領（平成27年3月）では、「道徳教育の指導内容が、児童の日常生活に生かされるようにすること。」⁽⁴⁾を求めているが、これでは道徳性を養うという道徳教育の目標から外れ、学級の問題の解決のみが目的となってしまう。

そもそもこのような学校では、各学年の道徳科の重点指導項目や、目指す児童像を設定していないことが多い。どのような道徳性を育てるための年間指導計画なのか、という基本に立ち返って、改めて年間指導計画の配列の意義を吟味することが重要である。その意義がきちんと考察できた上で、1年間の道徳科の指導を通してどのような児童が育ったのかを振り返れば、次年度以降にどのようにカリキュラム・マネジメントするべきなのかが見えてくるはずである。

4. 教科書カリキュラムのマネジメント

学級担任が複数の教科の授業を行う小学校では、各教科における授業研究に多くの時間を割くことができず、朱書き入りの指導書に基づいて授業を行うことが少なくない。例えば算数科など、体系的な指導が必要な教科においては、教科書カリキュラムの学習にも効果があり、無理矢理単元を入れ替える方が、むしろ体系的な学習を阻害することがある。

しかし道徳科の授業では、児童や学校、地域の実態は様々である。同じ学年の児童でも、学校や地域が変われば、児童に育てている道徳性の実態も大きく変わってくる。それにもかかわらず、全国の各校が教科書カリキュラムに基づいて授業を行えば、カリキュラム・マネジメントが求めていることとは正反対の、道徳教育の画一化を招いてしまう。

かといって、前述のような行き当たりばったりの授業をしている教員を放置することも、適切であるとはいえない。そこで教科書会社には、全国各校の児童に対して、発達段階に応じた一般的で妥当性の高い、信頼性のある教科書カリキュラムを作ることが求められると考える。その上で教育現場では、児童や学校、地域の実態に応じて、教科書カリキュラムをマネジメントするのである。一方で研究者は、アカデミックな理論を学校現場で使える理論へと橋渡しする役割を果たすことが必要であると考え。三者によるそのような努力に基づいて、いよいよ始まる道徳科の授業において、児童の道徳性が豊かに養われることを期待している。

《引用・参考文献》

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領』（平成29年3月）、6頁。
- (2) 文部科学省『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）、22頁、72-73頁
- (3) 田沼茂紀『指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント 小学校編』、学事出版、2017、15頁
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領総則』（平成27年3月）、6頁

日本道徳教育学会神奈川支部 平成29年度研究テーマ

「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

の設定の趣旨

平成29年3月31日に次期学習指導要領が告示された。今次の改定では、学校教育を通じて身に付けるべき資質・能力として、

- ①生きて働く「知識・技能」の習得
- ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養

という三つの柱を示している。さらに、従来の学習指導要領の中心だった「何を学ぶか」に加えて、「どのように学ぶのか」「何ができるようになるか」といった視点で見直すことも求められている。単に知識の量だけでなく、知識を活用する力や知識を生かして物事を解決する力が問われる時代の到来の中で学びを深めていく学習が重要視されることになる。とりわけ、「どのように学ぶのか」については「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点からの学習過程の改善が強く求められることになった。

道徳科においては、すでに、平成27年3月に道徳教育に係る学習指導要領が一部改正され、27年度から新たな学習指導要領での指導が可能となっていた移行期間を経て、小学校では次年度の30年度より、中学校では31年度より完全実施となる。次期学習指導要領が示され、各教科等の中でまず道徳科が先行的に実施となる。もちろん、道徳科についても、次期学習指導要領の趣旨、「主体的・対話的で深い学び」の視点の趣旨を踏まえつつ学習過程の改善を図っていくことが必要である。

道徳科における「主体的・対話的で深い学び」からの道徳科における改善の視点としては、

- ㊦「主体的な学び」の視点から、発達の段階を考慮した社会的課題を取り上げること、一人一人が考え感じたことを振り返る活動を入れること
- ㊧「対話的な学び」の視点から、自分と異なる意見と向き合い議論すること、道徳的価値の葛藤や衝突が生じる場面を多面的・多角的に議論すること
- ㊨「深い学び」の視点から、登場人物の心情理解にとどまらず、道徳的な問題を自分ごととしてとらえ、議論し、探求する課程を重視すること など

が考えられる。これからの道徳科ではこれら視点に沿って授業改善を図っていくことになる。

また、道徳の教科化により、これまでも道徳の評価については求められてきたわけであるが、道徳科の評価が必須事項となった。むろん、評価は評価自体が単独で存在するわけではなく、道徳授業が前提での評価である。よって、授業との関係で捉えなければならない。では、「主体的・対話的で深い学び」を目指した道徳科における評価はどのように行えばよいのだろうか。道徳の目標が道徳性の育成を目指すことを考える時、その評価においても最終的には児童・生徒の道徳性の高まりを意図しなければならないのは当然のことである。

以上のことから、本神奈川支部では、「主体的・対話的で深い学び」を目指した道徳科をどのように展開していくのか、さらに、その評価の在り方はどのように行っていけばよいのかを授業実践を通す中で究明したいと考え、本テーマを設定した。