

[巻頭言]

「啐啄同時（そったくどうじ）」で「特別の教科 道徳」の明日を拓く

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

平成元号そのままの1年間としては最後の年度となる平成30（2018）年4月、全国の小学校で「特別の教科 道徳」＝道徳科が全面実施された。そして、まさに平成時代の幕引きとなる平成31年4月、新元号へ引き継ぐ記念すべき年度に中学校道徳科が全面実施され、わが国義務教育学校における新たな道徳教育新時代が歩みを始めて未来への歴史を刻むこととなっている。

このような大転換期の道徳教育推進の末席に荷担する当事者の一人として、その偶然に巡り会えたことの感動と喜びを嘯み締めつつも、もう一方で言葉では言い尽くせない漠然とした一抹の不安を抱えているのも偽らざる本音である。

その複雑な心境の背景には、わが国の戦後道徳教育が辿ってきた荊の歴史を看過できないからである。盲目的かつ狂信的な戦前修身科悪玉論に依拠した教育科学的根拠・具体方策や指導理論を伴わない骨抜き全面主義道徳暗黒時代からようやく脱し、昭和33（1958）年に戦前修身科の検証もなしにいきなり開始された特設「道徳の時間」であるが、その教育科学的な視点での内容学的な道徳的価値の検討や方法的な視点での指導方法理論が十分とは言えないままに走り続けてきた現実がある。言わば、教科ではない領域「道徳の時間」という「張りぼて道徳」がありとあらゆる学問領域からの整合性の伴わない道徳論の主張を全て飲み込んできたのである。この過食状態からの仕切り直しと未来へ向けた道徳教育再生の切り札として、今般の「特別の教科 道徳」＝道徳科への移行転換が実現したと理解すべきであろう。そこで必要なのは道徳科への時代的要請とは何か、時代の先にあるわが国の未来社会で求められる道徳教育や道徳科のあるべき姿は何かという未来展望的な視点である。つまり、これからの未来社会に生きる子供たちに培う「生きて働く力」の中核となる道徳力をどう視座し、どのような内容と方法で育成するのかという明確な立脚点を定立することがまずもって急務であろう。少し仰々しく申せば、「道徳改革なくしてわが国の未来なし」といった転換期にあるのがわが国学校教育の今日的立ち位置であろう。

教育の世界に限らず、日常生活場面でもよく引き合いに出される言葉に、「啐啄同時」という禅語がある。啐啄同時とは文字通り、鶏の雛が卵から生まれ出ようと殻の中から卵の殻をつついて音をたてた時、それを聞きつけた親鳥がすかさず外からついばんで殻を破る手助けをすることを意味する。これが「啐」と「啄」の関係である。互いが響同＝協同し合った時、新しい何かが誕生するのである。ドイツの哲学者であり教育学者でもあったJ. F. ヘルバルト（Johann Friedrich Herbart、1776～1841年）は、このような双方向的な関係性に必要な概念として「教育学的心術（教育科学的な考え方）と教育的タクト（教師の子供に対する教育的応答力）」の必要性を唱えた。つまり、指導者である教師の子供に対する基本的な接し方や様々な状況下の臨機応変な対応の大切さへの訴えである。この教育的タ

クトは鶏に限らず、教師と子供、師匠と弟子、親子の関係にもそのまま当てはまる。特にこれからのグローバルな共生社会に生きる子供の教育に思い致すと、「教え、教えられるフラットな関係性」として心に響く言葉である。

昨今の教育界では「アクティブ・ラーニング」とか、「主体的・対話的で深い学び」といった言葉がもてはやされている。つまり、学ぶ子供の自主性を大切にするといった意味である。しかし、冷静になってこれまでの教育史を繙いてほしい。そんなことは「不易」な事柄として古来より大切されてきた事実の追認に過ぎない。しかし、それが‘Active Learning’といった横文字に置き換えられて改めて「流行」として喧伝されると、あたかも救世主の言葉のように響いてくるから不思議である。そうなれば当然の成り行きではあるが、子供に何とか学ばせたいと願う教師、指導者、保護者はこぞって「それっ！」と慌てて飛び付くといった洒落にもならない「流行」が蔓延することとなるのである。そんな時、「流行」の対極にある「不易」とはいったい何なのかと自問することは必要ないのであろうか。愚にも付かない自問を重ねる時、「啐啄同時」という禅語が新たな未来への思いと重なって響いてくるから不思議である。

釈迦に説法で改めて問うようなことではないが、今日の子供たちに求められる学力はグローバル・スタンダードとしての資質・能力形成である。子供がただ学ぶだけでなく、学んだことを基に自分で何ができるかを考え、それを自分の生き方に収斂させていくといった「生きて働く力」の形成である。こんな学びの力を培っていく際は、やはり教師、指導者、保護者が出番であるに違いない。子供が興味・関心をもって自分から学びたい、やってみたいと一歩踏み出した時、そのタイミングを捉えてその意欲に寄り添ってやるのが何よりも大切だからである。そう、それが「啐啄同時」の教育に他ならないのである。

先に挙げたヘルバルトは『一般教育学』という著書の中で、「教授のない教育などというものの存在を認めないし、また逆に少なくともこの書物においては、教育しないいかなる教授もみとめない」と看破している。このヘルバルトのような一寸の揺らぎもない教育学的な態度こそ、時代の推移と共に経験主義に走ったり、系統主義に回帰したりと軸足の定まらない今日の学校教育施策の当事者はこぞって見習うべきであろう。もちろん、かく言う論者もまた然りである。

新元号への船出を目前に控えた平成最後の年度末、よくぞここまで続いてきた日本道徳教育学会神奈川支部研究紀要『道標』第6号の巻頭言を綴れることは至福の思いである。新元号と共に歩むこれからの道徳科新時代、果たしてどんな明日が待ち構えているのであろうか。

「願はくは桜の花の下にて春死なん」と新古今和歌集で詠んだ西行法師ではないが、これから未来へ歩み出す道徳科に思い致すと「願はくは道徳の明日はいつも青空」であってほしいと願うばかりである。学会神奈川支部として歩んできた決して平坦ではなかった道程、改めて足下を見つめ直しながら地方学会としての地歩を固め、地域教育界から信頼され、期待を寄せられる研究組織として大いに奮闘していきたいと願っている。乞うご期待！ 平成31年如月

[研究論文]

特別支援教育における道徳学習方法の研究

國學院大學人間開発学部長・教授 田沼 茂紀

Research on Moral Learning Method in Special Support Education

TANUMA Shigeki (Kokugakuin University)

Key Words : 特別支援教育での道徳学習、合理的配慮と指導計画、道徳科ユニバーサルデザイン

1. 問題の所在

平成 27 (2015) 年 3 月の学校教育法施行規則一部改正により、わが国の義務教育諸学校教育課程に「特別の教科 道徳」＝道徳科 (以下「道徳科」と表記) が位置付けられた。そして、平成 30 年 4 月より小学校から順次全面実施されるに至った。その間、全国の教育現場では道徳科教科書の取扱いやその指導に伴う「学習評価」の進め方を巡って混乱の様相を呈している。特に、特別支援学校や特別支援学級及び交流級での道徳科実施とその学習評価の在り方については、平成 28 (2016) 年 4 月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (以下、「障害者差別解消法」と表記) 」で新たに示された「合理的な配慮 (以下、「合理的配慮」をと表記) 」という概念の具現化及び積極的推進と相まって学校現場教師の混迷は深まるばかりである。

特別支援教育でこれまで進められてきた障害のある子供に対する障害特性や発達状況に応じた配慮や支援と、これから求められる「合理的配慮」とはどう違うのであろうか。特別支援学校・特別支援学級等での視点から「合理的配慮」について論じている阿部敬信 (2017 年) は、「学校において求められる『合理的配慮』とは、『設置者・学校及び本人・保護者』との『合意形成』そのもののことであり、その具体は『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』にある必要な配慮と適切な支援」(1)と説明付けている。ならば、合意形成があれば障害のある子供に道徳学習は無用とできるのか、あるいは子供本人や保護者が望めば交流級等での一斉授業にただ「受動的に参加」させていればそれで済まされるのか、そもそも「合理的配慮」とは特別支援学校や特別支援学級に在籍する子供だけの問題なのか、さらに言及するなら自立した人間として生きる基盤となって作用する人格形成教育が障害の有無で峻別されても果たして許されるのであろうか。

また、特別支援教育における道徳学習促進という視点から検討すると、小・中学校学習指導要領第 3 章「特別の教科 道徳」第 1「目標」の後段に「自己の (中学校は「人間としての」) 生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と述べられていることを勘案すれば、学習指導要領解説「道徳編」第 2 章にも述べられているように「自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことが必須となる。ならば、特別支援教育においても子供一人一人における発達の特長や障害状況等に配慮しつつ、個の成長への見通しをもってその時期に相応しい道徳学習の指導目標、指導内容、指導方法等を「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」に明記して指導すべきであろう。

2. 目的と方法

(1) 研究の目的

道徳科全面実施に伴う指導計画や指導内容、指導方法と評価等を巡って混乱しているのは小・中学校の通常学級のみではない。それ以上に特別支援学校や特別支援学級、あるいは障害を抱えた子供が学びを拡げる場としての交流級で有益な道徳学習をどう享受させるべきなのかと教師の苦悩はいつそう深まっている。なぜなら、一口に特別支援教育と言ってもその対象となる子供個々の障害は知的障害、肢体不自由、身体虚弱、弱視、難聴、その他障害（言語、情緒、自閉、LD、ADHD、学習・行動面での発達障害等）のある者（学校教育法第81条第2項）と多岐にわたり、重複障害を有することも少なくない。そのため、通常学級のような一斉指導による協同思考活動を通じて自らの道徳的課題解決を促進するような道徳学習方法は成立しにくいからである。

ならば、各教科等と道徳科を合わせて生活単元学習として計画し、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章「総則」第7節「道徳教育に関する配慮事項」2に示された個々の「障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を踏まえたり、指導内容の重点化を図ったり」といった指導方法や、小・中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」第2章「道徳教育の目標」第2節に述べられている道徳性は「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」であることを前提にした道徳的諸様相を広義に捉える現実的な解釈に基づく長期的展望としての「道徳的実践力」(2)形成につながるような道徳学習方法を模索していく必要もあろうと考える次第である。

本研究では特別支援教育を切り口に、道徳科で目指す道徳学習の理想やそこで培われる「人間の本来の善さとしての人格的特性」(3)である道徳性の諸様相の概念的検討も加えながら、子供にとって有意義な道徳学習を具現化するための方法論的視点を検討・考察することを目的とする。

(2) 研究の方法

本研究の前提は特別支援学校や特別支援学級、あるいは交流級における実効性のある道徳学習の実現といった限定的なものではなく、通常学級をも包含する学校教育全体で推進するユニバーサルデザインの具現化である。1980年代の米国でユニバーサルデザインを提唱したノースカロライナ州立大学教授のロナルド・メイス（Ronald Mace, 1941～1998年）は、自らが障害者として特別扱いされてきた経験を踏まえ、バリアフリーといった障害に視点を置いた心理的障壁を乗り越える新たな発想として障害の有無に関係なくより多くの人々が快適さを共有できる多様化社会での環境デザインの実現を訴えた。今日では当たり前の社会的共有概念とまでなっているインクルーシブな共生社会を実現するキーワードとなるユニバーサルデザイン社会に生きる子供たちの個別的支援をイメージすると、やはり冒頭で触れた障害者差別解消法での合理的配慮もその延長線上に位置付けられるのである。このような視点から特別支援教育としての道徳学習を構想すると、樋口一宗（2017年）が指摘する「多様性を原動力として生かせる時代」(4)を基本的態度とし、より開かれたユニバーサルデザイン思想に基づく道徳科学習創造のための課題を明確にすることが不可欠であろう。本稿では、以下のような手続きで研究目的の具現化を図ることとする。

【研究の手続き】

I. 義務教育諸学校における特別支援教育での道徳学習状況についての実態把握

- ① 全国の義務教育諸学校等に勤務する道徳教育実践家へのヒアリング調査実施。
- ② ヒアリング調査回答内容の分析と道徳学習実施状況印象からの傾向別グルーピング。

II. 特別支援教育における道徳学習促進課題と阻止要因についての検討

- ① 特別支援教育における道徳学習促進要因・阻止要因の分析。
- ② 特別支援教育における道徳学習阻止要因の背景についての考察。

III. 特別支援教育における道徳学習促進要因の検討

- ① 特別支援教育における道徳学習促進要因の抽出。
- ② 道徳学習促進要因に着目した学習方法プロセスの検討。

以上のようなI～IIIの分析手続きを経ることで特別支援教育における道徳学習実施実態と道徳学習促進要因把握を進め、そこに内包されている阻止要因解決の諸課題も検討する。

3. 調査結果分析と考察

(1) ヒアリング調査対象者プロフィールと回答結果分析の概観

I：ヒアリング調査手続きと結果分析

- A. 調査方法：抽出調査対象者へのメールによるヒアリング調査依頼。
- B. 調査対象数：小学校勤務者12名、中学校勤務6名、教育行政関係者3名（OB含）。
（回収率：小学校群12/13名92.3%、中学校群6/7名87.5%、行政関係者群3/4名75%）。
- D. 調査内容と実施状況分類：縦軸は日常的道徳学習充実度、横軸は教師の道徳指導積極性。
（ヒアリング内容：a. 道徳実施状況、b. 指導体制確立状況、c. 指導方法改善の取組み）

図1 調査回答者勤務校・地域等での道徳指導実施状況印象群別プロット

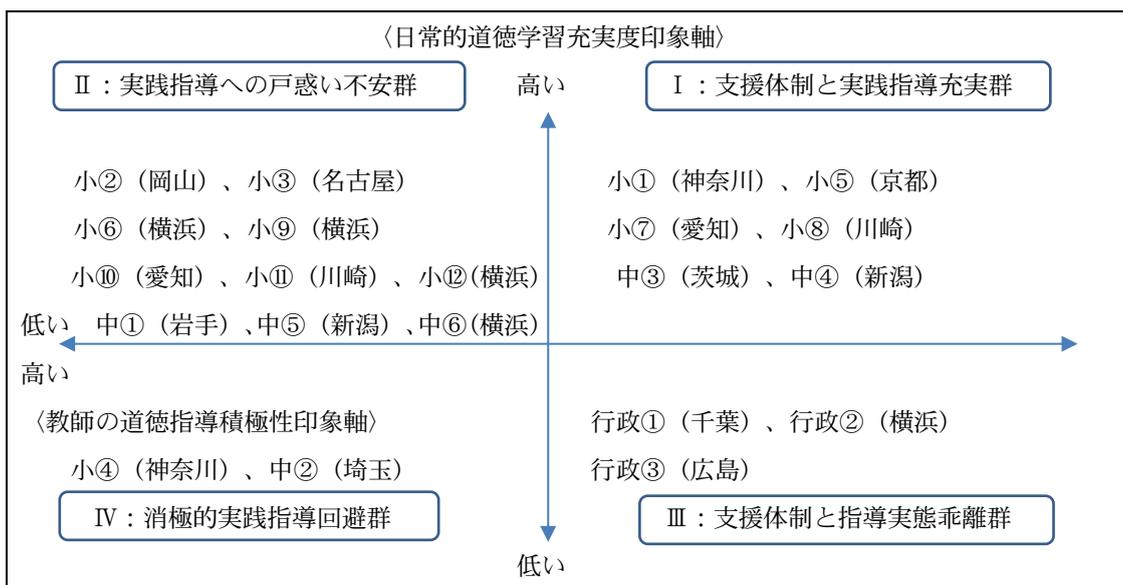


図1の調査結果「回答者勤務地域等での道徳指導実施状況印象群別プロット」は、調査協力者の主観的印象に基づいてはいるが日常的事例を踏まえた地域実態把握手法である。その回答内容の妥当性については、事例研究評価の視点から西川三恵子(2004年)が行った第一印象に関する先行研究(5)等の知見から日常的体感印象が実相を的確に反映することを予め述べておきたい。

最初に各群別プロフィールを補説すると、「Ⅰ：支援体制と実践指導充実群」は各学校・地域で特別支援教育における道徳指導を組織体制整備としての外的事項と日常的実践という内的事項の両面で充実させようとしていることを実感として受け止めている回答群である。「Ⅱ：実践指導への戸惑い不安群」は、組織支援体制等が整備されていても指導に当たる教師側に戸惑いや不安が感じられる印象群である。教師個人のキャリアや研修充実感に左右される場合も多い。「Ⅲ：支援体制と指導実態乖離群」は文字通り、行政的なバックアップ体制は整っているが各学校でそれに基づく実践が追いつかない理想実現状況が行政側と学校側とでやや乖離している印象群である。「Ⅳ：消極的実践指導回避群」は言うまでもなく特別支援学級等での道徳指導は意味がないとか、障害によって事情が違うので指導困難であると回避傾向にあるといった印象群である。

図1の各地域・学校での取組み状況分散から読み取れるのは、障害者差別解消法以降ではインクルーシブな人格形成の視点から特別支援教育における道徳学習は当然のこととして組織的支援体制や実践指導の充実化が急速に整備されてきていることである。しかし、学校現場レベルでは指導にあたる教師の意識や指導力の脆弱さを背景とした戸惑い・不安、実践指導回避傾向は未だ根強いことが伺える。特に特別支援教育としての道徳学習充実を目指そうとしている教育行政担当者から見れば、学校現場での実践レベルと理想実現状況とはかなりの隔たりがあって葛藤の渦中にあることを印象として感じている関係者が少なくないことを物語っていると言えよう。

Ⅱ：ヒアリング調査回答内容からみた道徳学習推進状況分析

表1 調査回答による特別支援教育での道徳学習促進要因と阻止要因の要約

| 道徳指導実施状況印象群別回答内容からの道徳学習促進要因と阻止要因の抽出 | |
|---|----------------------|
| 《Ⅰ：支援体制と実践指導充実群》 | * 凡例：促進要因は○印、阻止要因は●印 |
| ○個別の教育支援計画を配慮しながら道徳学習ができるよう指導計画を作成。(小①神奈川) | |
| ○交流級で育成級担任が指導したり、教材開発や指導法改善をしたりしている。(小⑤京都) | |
| ○年間指導計画に従った内面的資質としての道徳性育成に意義を感じている。(小⑦愛知) | |
| ○障害の有無でなく、実態に即した学ばせ方や価値の深め方を工夫している。(小⑧川崎) | |
| ○中学校の支援級は障害が軽い者が多く個別的配慮でしっかり学習できている。(中③茨城) | |
| ●スキルトレーニングも多く教材等での道徳学習になっているのかどうか不安。(京都・愛知) | |
| 《Ⅱ：実践指導への戸惑い不安群》 | |
| ○指導方法に戸惑いながらも、子供の実態を踏まえつつ熱心に取り組んでいる。(小②岡山) | |
| ○障害の差違から指導の悩みが多いが、「確認」を大切にしている。(小③名古屋) | |

| |
|--|
| <p>○障害状態で教材やロールプレイ等工夫して具体的に実践している。(小⑥横浜、行政③広島)</p> <p>○心情より行為面が効果的で教科書より SST を道徳学習に代替することも多い。(小⑨横浜)</p> <p>○教材使用学年を下げた使用したり、視覚化ツールを活用したりしている。(小⑩愛知他)</p> <p>○ユニバーサルデザインを指導の柱としているが、個別的な配慮は未知数である。(中①岩手)</p> <p>○個別配慮で道徳学習は成り立つが自己肯定感を高めることも大きな課題である。(中④新潟)</p> <p>●教科書教材のアレンジ等で本来の使用法とは異なっているがどうなのか。(愛知、横浜他)</p> <p>●SST を道徳にする気持ちも分かるが、MST の視点をもつべきではないか。(横浜、小⑪川崎)</p> <p>●評価までが限界で個別的配慮は苦しい。交流級での道徳学習も重視すべきだ。(岩手、新潟)</p> |
| <p>《Ⅲ：支援体制と指導実態乖離群》</p> <p>○個々のニーズに合わせてねらいや学習課題設定をするなら SST も可能では。(行政①千葉)</p> <p>○「道徳指導とするには」という思い込みの先に柔軟な学習が見えてくる。(行政②横浜)</p> <p>●特別支援級等での教科書の取扱い(使用学年、頻度、内容改変)への合意は?(行政①千葉)</p> <p>●重複障害等がある子供に果たして個別な指導内容を適切に提供できるのか?(行政②横浜)</p> <p>●道徳性発達の促しは障害の有無の問題ではないことをどう浸透できるか?(行政①～③)</p> |
| <p>《Ⅳ：消極的実践指導回避群》</p> <p>●自分と周囲との関係性への意識や困り感や薄くてねらい設定がしにくい。(小④神奈川)</p> <p>●個々の子供の障害が多様なので支援級での一斉指導による道徳はしにくい。(小④神奈川)</p> <p>●生活単元学習として実施しているので個別の道徳指導は必要感を感じない。(中②埼玉)</p> <p>●特別支援級で何をどう指導したらよいのか果たして道徳指導が必要か。(小神奈川、中埼玉)</p> |
| <p>その他コメント</p> <p>◇障害が重度の子供は特別支援学校に進学する機会が多く、中学校の特別支援級や交流級での道徳学習は丁寧に進めれば問題なくやれる。むしろ通常級での個別配慮が必要。(中③茨城)</p> <p>◇主体的な学習参加は別として交流級での道徳学習をもっと共有することが大切。(中④新潟)</p> |

(2) 調査内容分析を踏まえた道徳学習促進要因の検討

図 1 及び表 1 の調査結果分析から見えてくるのは、当たり前のことであるが特別支援教育での道徳学習を促進する前提は一斉指導とか個別指導といった指導形態の違いではなく、それらの指導形態や方法は多様であってもいずれに於いても「合理的配慮」が必須だという点である。

発達障害のある子供への合理的配慮について鳥居深雪(2017年)は、「当該児童が、自分に合った学び方で、学習ができるようにすること」(6)と他の子供と異なる学習方法を認めることの必要性を指摘しているが、このオルタナティブな発想こそ特別支援教育における道徳学習のベーシックな指導スタイルであることに異論を挟む余地はないであろう。むしろ、道徳科推進を阻んでいる阻止要因の多くは、指導にあたる教師の道徳学習に対する理解不足や意識の乏しさに起因する部分であることも改めて実感する。行政担当者の苦悩や葛藤が垣間見られる結果でもある。

ここまでの調査結果分析を通して道徳学習促進要因について改めて問うなら、そこには障害の有無ではなく、より善く生きるという基本的人権に基づく人格形成という視点で義務教育諸学校における道徳性形成は必須であるという基本的スタンスが明白となってく。次に「合理的配慮」を実現するというインクルーシブな視点に立つなら、道徳科のみでの指導にこだわるとか、必ず教科書教材に即してとか、学習指導過程や指導時間配分といった形式的指導概念を一旦解消し、ユニバーサルデザインによる道徳学習を可能とする授業構想方策が強く求められると考える。

4. 全体考察－特別支援教育における明日の道徳学習を拓くために－

(1) 「今ここで自分らしく」道徳を学ぶ方法論的視点

障害があろうがなかろうが、「自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」(7)が道徳科本来的の目的である。その視点に立つなら、今ここで「①価値にふれ」⇒「②価値を通して自分を見つめ」⇒「③価値を通して自分を広げる」という一連の道徳学習活動プロセスを自分らしく展開していくことは日本国憲法第26条に基づく義務教育で保証された学習権の実現そのものである。それがなぜ適切に機能しないのか。その根底にあるのは、子供の道徳学習を導き出すための教師サイドの指導認識にばらつきが生ずる点に起因するのではないかと推測されよう。特に、障害のある子供一人一人への合理的配慮に基づく多様な働きかけという部分が足かせとなって生起する思考停止状態が図1及び表1から読み取れよう。

特別支援学校や特別支援学級及び交流級では、そこに学ぶ子供一人一人の障害を有する実態は多様である。しかし、その多様さの中にも個別な道徳学びは必要であり、その学び方や学びが生起するのは子供の置かれた現実 に即してのものであることに違いない。ならば、その事実を自覚することが改善の第一歩に違いない。子供一人一人が向き合う障害の実態と道徳学びのニーズを踏まえつつ、道徳的価値とどう出会わせればよいのか、子供が価値を通して自分を見つめることができる教材や学習活動形態はどうあればよいのか、子供が自らの価値学びを上げたゴールでの姿をねらい設定するにはどう授業構想すればよいのか等々、こんな方法論的視点からの授業構想をもてるのは日々子供と向き合う担当教師のみである。論者の乏しい往日の障害児学級担任経験を踏まえても、それは容易に思い至ることである。特別支援教育における道徳学習充実には「チーム道徳」としてそれを支えようとする教師集団の共通了解事項の確認に尽きるに違いない。

これまで、特別支援教育での道徳指導は忌避されがちだったことは事実である。道徳科として計画・指導することが不可能だからとか、一斉指導が成立しないから道徳学習は無理とか、子供の実態に即した教科書教材がないから SST しかないとか、障害に起因する子供の思考力・判断力・表現力等が発揮しにくいから道徳学び評価など不可能であるとか、消極的実践指導回避という結論ありきの議論でなく、道徳学習促進を全校的合意としていくことこそ第一義である。

(2) 「合理的配慮」の共有と個別な手立ての日常化

米国の心理学者チュリエル (Elliot Turiel, 1983 年) は、社会的認識には個別に質的な異なった領

域があつて様々な社会的認識や判断、社会的行動は各領域の知見が調整された産物であるという「領域特殊理論 (Domain-specific theory) 」(7)を提唱した。その論に従うなら、特別支援教育においても「道徳科」と称して実施する以上は社会的行動規範や道徳的習慣及び慣習に係る指導等の明確な認識を前提とした適切な文脈に沿い、障害の実態や発達の過程を踏まえた個別の教育支援計画、個別の指導計画に基づく道徳学習指導を今後はより鮮明に意識しながら作成していくことが求められよう。教育委員会を中心とした行政サイドにおけるその支援システムが充実しつつある中で、特別支援学校や特別支援学級・交流級における道徳学習の充実に向けた現職研修体制の整備や公開性に基づく校内および学校間での交流促進をより展開していく必要がある。

昨今の特別支援学級や交流級における道徳学習指導の混乱は、通常級の道徳科指導スタイルを前提にしていることに起因していると考えられる。ところが、それは逆説的発想である。障害のあるなしといった線引きをもたずに子供一人一人と向き合えば、そこに自ずと誰もが抱える個別な学びの困り感や発達課題が出現し、その解消を意図すればオルタナティブな方法論に辿り着かざるを得ないのである。それが学校現場での現実を問うと、いつの間にか逆転していると言えよう。

特別支援学級・交流級で多く目にする一斉指導が方法的視点として授業スタンダードであると考えられるから論理は飛躍するのであつて、個別の道徳学びと捉えるならユニバーサルデザインに基づくインクルーシブ教育の実現という点で極めて不適切な部分を内包していると言えよう。通常級での道徳科授業でも不適応感や戸惑い・困り感を抱きながら学び続ける子供たちに思い致して道徳学習の在り方を問い質す時代が到来していることを指摘して本稿の結びとしたい。

《註及び文献》

- (1) 阿部敬信 「特別支援学校及び特別支援学級における『合理的配慮』とは何か」別府大学短期大学部紀要第36号 2017年 p. 20
- (2) 文部科学省 『小(中)学校学習指導要領解説 道徳編』2008年版 第2章第3節(4)「道徳的実践力を育成する」では、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質として説明されている。
- (3) 田沼茂紀 『道徳科で育む21世紀型道徳力』2016年 北樹出版 p. 13では「よりよく生きようとする自らを深く見つめるところから出発する人間の在り方、生き方」と定義した。
- (4) 樋口一宗 「多様性を原動力とする時代の到来に向けて」月刊『道徳教育』No. 713 2017年 明治図書 pp. 4-7で障害者が自ら意思表示する能力と態度の重要性を指摘している。
- (5) 西川三恵子 「第一印象に関する意識についての調査・研究」名古屋経営短期大学紀要 No. 45 2004年 pp. 53-58で、第一印象は傍目八目で当事者より他者の本質を見て取れるとしている。
- (6) 鳥居深雪 「発達障害のある子への『合理的配慮』とは」月刊『LD/ADHD&ASD』No. 11 2017年 明治図書 p. 17で指導する側の課題を指摘している。
- (7) 文部科学省 『小(中)学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』第1章第2の1より。
- (8) E. Turiel, *The Development of Social Knowledge*, 1983, Cambridge University Press を参照。

[実践研究論文]

発展的な道徳科の年間指導計画作りに関する一考察

A Study on Organizing a Developmental Yearly Teaching Plan for Morals Courses

愛知県刈谷市立日高小学校 中野 真悟

1. 問題と目的

新小学校学習指導要領では、指導計画の作成について、「道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、計画的・発展的な指導を行うこと。」⁽¹⁾と書かれているが、「発展的」な指導を行うためにはどのような指導計画を作れば良いか。

現場に道徳科の教科書が支給されても、各校において年間指導計画作りに関する知見が乏しければ、教科書通りの年間指導計画で授業を行うことになる。教科書通りの年間指導計画で実施しても、ある程度の一般性や妥当性、信頼性等が確保された授業ができるだろう。しかしその年間指導計画は、児童や学校、地域の実態に合っているとは限らない。全国の各校において、画一的な年間指導計画に基づいて授業が行われれば、カリキュラム・マネジメントが求める方向性とは真逆な、「カリキュラム・オナジ（同じ）メント」とでも呼ぶべき、道徳教育が硬直・衰退する事態を生み出すであろう。

とはいえ、道徳科の授業をこれまで避けてきた現場の教員にとっては、「教科書通りやっておけば、行うべき最低限度の教育活動が保証される」という安心も必要である。そのため教科書会社には、全国どこでも使えるような一般的で妥当性のある信頼性の高い教科書作りが求められる。一方で現場の教員には、教科書カリキュラムに依存しすぎることなく、実態に合った年間指導計画が作れるように努力することが求められるだろう。この必要性は、道徳の時間が始まった当初から指摘されており、小学校道徳指導書（昭和 33 年）にも、「指導計画は、前年度の反省の上に立って、改善を加えるべき諸点を明らかにして、毎年度作成する必要がある。同じ計画を形式的にくり返すようなことは避けなければならない。」⁽²⁾と述べられている。そこで、発展的な各学年段階の道徳教育の重点指導内容の選定や、発展的な道徳科の年間指導計画作りの方法について考察することにした。

2. 道徳科の年間指導計画作りに至る手順

まず、道徳教育の指導計画を作成する際の手順を、新学習指導要領に従い確認する。

新小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）では、「各学校においては、第 1 の 2 の（2）に示す道徳教育の目標を踏まえ、道徳教育の全体計画を作成」⁽³⁾し、「道徳教育の全体計画の作成に当たっては、児童や学校、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するとともに、道徳科の指導方針、第 3 章特別の教科道徳の第 2 に示す内容との関連を踏まえた各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における指導の内容及び時期並びに家庭や地域社会との連携の方法を示

すこと。」⁽⁴⁾とあることから、道徳教育の全体計画の作成には、学校の道徳教育の重点目標の設定が必要であることが分かる。また、「各学校においては、道徳教育の全体計画に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら、道徳科の年間指導計画を作成するものとする。」⁽⁵⁾とあることから、その次が道徳科の年間指導計画作りとなる。これらをまとめると、年間指導計画作成の手順は次のようになる。

- ①道徳教育の目標を確認
- ②学校の道徳教育の重点目標を設定（児童や学校、地域の実態を考慮）
- ③道徳教育の全体計画を作成（各教科等と内容項目との関連、家庭や地域社会との連携）
- ④道徳科の年間指導計画作り（道徳教育の全体計画に基づき、各教科等との関連を考慮）

3. 道徳教育の重点目標設定

(1) 学校の道徳教育の重点目標

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）では、「重点的指導」という言葉を、「各学年段階で重点化されている内容項目や学校として重点的に指導したい内容項目をその中から選び、教育活動全体を通じた道徳教育において具体的な指導を行うこと」⁽⁶⁾と定義している。すなわち、重点的指導を行うための重点目標を設定するには、「重点的に指導したい内容項目選び」を行う必要があるということである。ここでは、「重点に指導したい内容項目」のことを、「重点指導項目」と呼称することにする。

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」（平成28年7月）では、「児童生徒の実態を基に道徳教育の重点目標を設定し、計画に基づいて各教科等と関連させながら実施、評価、改善するカリキュラム・マネジメントの実践が求められる。」⁽⁷⁾と書かれていて、道徳教育の重点目標の設定には、児童や学校の実態などを基にする必要があることが分かる。例えば、向社会的行動をとれない児童が多いという実態を基に、学校の道徳教育の重点指導項目にB〔親切、思いやり〕を選択した場合、その重点目標は、「自分から親切にすることができる子の育成」「思いやりの心をもって人と関わる児童を育てる」などのように設定できるだろう。さらに具体性をもたせるために、目指す児童生徒像を示すことも考えられる。

(2) 発展性を考慮した各学年段階の道徳教育の重点指導内容

学校の道徳教育の重点目標を設定したら、それに基づいて、学年段階別の道徳教育の重点指導内容を設定する。その際、発展性を考慮するにはどうすればよいのかを考察する。

新小学校学習指導要領では、児童の発達段階の考慮のため、各学年段階における指導内容の重点化の際の留意事項が示されている。また、新中学校学習指導要領（平成29年3月）でも、指導内容の重点化の際の留意事項が書かれている。新小中学校学習指導要領に書かれた留意事項を、発展性に留意してまとめると図1になる。図1を見ると、留意事項の対象が進級に伴い、身近なものから同心円

的に広がり、発展性をもっていることが分かる。

| | 小学校第1～2学年 | 小学校第3～4学年 | 小学校第5～6学年 | 中学校 |
|---------------------|----------------------|----------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| A 自立、自律 | ＜各学年共通＞自立心や自律性を育てる | | | 自立心や自律性を高める |
| | 挨拶などの基本的な生活習慣を身に付ける | | | 規律ある生活をする |
| 正直、誠実 | 善悪を判断し、してはならないことをしない | 善悪を判断し、正しいと判断したことを行う | | |
| B 思いやり | ＜各学年共通＞他者を思いやる心を育てる | | | |
| | | | 相手の考え方や立場を理解して支え合う | |
| C 規則の尊重 | 社会生活上のきまりを守る | 集団や社会のきまりを守る | 法やきまりの意義を理解して進んで守る | 法やきまりの意義に関する理解を深める |
| | 集団生活の充実 | 身近な人々と協力し助け合う | 集団生活の充実に努める | |
| 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度 | | | 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する | 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する |
| 国際理解 | | | 他国を尊重する | 他国を尊重する |
| | | | | 国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付ける |
| 社会参画 | | | | 自らの将来の生き方を考え主体的に社会の形成に参画する意欲と態度を養う |
| D 生命の尊さ | ＜各学年共通＞生命を尊重する心を育てる | | | 生命を尊重する心を育てる |
| | よりよく生きる喜び | | | 自らの弱さを克服して気高く生きようとする心を育てる |

図1 発達の段階や特性等を踏まえた、重点化の際の留意事項（筆者が視点ごとに分類）⁽⁸⁾⁽⁹⁾

本来、内容項目自体に発展性があり、「第1学年及び第2学年」と「第3学年及び第4学年」の内容項目は、全てが「第5学年及び第6学年」の内容に発展されるように構成されている⁽¹⁰⁾。その上で小学校解説編（平成29年6月）では、「6年間を見通した発展性を十分に配慮した計画の下に、各学年段階において重点化されている内容項目を適切に指導することが大切である。」⁽¹¹⁾と示している。各学年段階における道徳教育の重点指導目標を設定する際は、これらの留意事項を踏まえて発展性をもたせることが望ましい。

しかし、図1の発展性に考慮するだけでは、児童や学校、地域の実態が反映されていない。そこで、「学年段階別の道徳教育の重点指導内容は、児童や学校、地域の実態を反映させた、学校の道徳教育の重点目標に基づいて設定する」というやり方が考えられる。この点に留意して、実践校において作成したモデルが図2である。学校の道徳教育の重点目標から、A～Dの視点ごとに目指す児童生徒像を設定し、それに基づいて学年段階の重点指導内容をA～Dの視点ごとに発展的に設定することで、より体系的に発展性が高まるように考慮している。

4. 道徳科の年間指導計画作り

(1) 各学年の目指す児童生徒像作り

領にも、「児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。」⁽¹³⁾と書かれている。実態把握のやり方については、中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月）で、「教育課程を軸に、教育活動や学校経営の不断の見直しを図っていくためには、子供たちの姿や地域の現状等を把握できる調査結果や各種データ等が必要となる。」⁽¹⁴⁾と示されている。実態の把握を欠けば、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルにおいて、「編成」「評価」が誤って行われることになり、カリキュラム・マネジメントを行うためのPDCAサイクルが破綻してしまう可能性もある。一方、実践前後や実践中に実態の把握を行えば、その比較によって年間指導計画に基づく教員の指導の評価や改善ができ、カリキュラム・マネジメントが行いやすくなると考えられる。

②各学年の道徳科の重点指導項目の選定

各学年の児童生徒の道徳性に係る実態が把握できたら、それを踏まえ、各学年の道徳科の授業における重点指導項目を選定する。道徳科の場合は、新小学校学習指導要領で「各学校においては、道徳教育の全体計画に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら、道徳科の年間指導計画を作成するものとする。」⁽¹⁵⁾、「特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること。」⁽¹⁶⁾と書かれていて、各教科等や体験活動と関連づけるため、さらなる留意事項が必要となる。例えば、集団宿泊活動がある学年や、自然体験活動がある学年、教科で市内見学がある学年などは、それと関連付けた重点指導項目を構想することも可能である。

また、当該学年における1年間の各教科等における教育活動だけでなく、キャリア発達を意識して、その学年が獲得すべき社会的な役割などにも視野を広げると、重点指導項目をより多面的に選定できるようになる。具体例として小学4年を挙げると、「小学1～3年生に対する上級生としての役割が求められる。」「学校によっては、部活動が始まる。」「来年度は高学年になり、学校のために働いたり、リーダーとして行動したりする場面が増える。」「二分の一成入式がある。」等、当該学年の重点指導項目の選定につながる多くの視点を考えることができる。

その上で、各学年の児童生徒の道徳性に係る実態を踏まえ、重点指導項目を選定する。例えば、挨拶ができない児童生徒が多い場合はB〔礼儀〕、規則を守らない児童が多い場合はC〔規則の尊重〕、いじめを行う児童が多い場合はB〔相互理解、寛容〕やD〔生命の尊さ〕、などのように選定できる。また、地域の実態も踏まえ、自然が少ない地域ならD〔自然愛護〕、伝統的な行事がある地域ならC〔伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度〕、などの選定も考えられる。

学年によって、優先的に扱うべき重点指導項目も考えられる。中教審答申（平成28年12月）では、「幼児教育と小学校教育の接続」として、「小学校教育においては、生活科を中心としたスタートカリキュラムを学習指導要領に明確に位置付け」⁽¹⁷⁾と書かれていて、小1プロブレムに対するスタートカリキュラムの重要性が述べられている。また、「小学校教育と中学校教育の接続」として、

「小学校高学年に関しては、（中略）中学校への接続を見据えた指導体制の充実を図ることが必要である。」⁽¹⁸⁾と書かれていて、中1ギャップの予防の重要性が述べられている。このように、進学や進級によって起こることが予想される不適應に対して、当該学年において適應を促す重点指導項目を考えることも、発展的な年間指導計画を作る上で重要だと考える。

③各学年の目指す児童生徒像の設定

年間指導計画に基づいて指導した結果、重点指導項目による指導の成果を体現した児童生徒が育つと仮定すると、成長した児童生徒はどのような道徳性をもっていることが期待できるのか。その姿を具体的に表したのが目指す児童生徒像であるといえるだろう。目指す児童生徒像に基づいて発展的な道徳科の年間指導計画を作るには、各学年の目指す児童生徒像にも発展性をもたせる必要がある。各学年の教員が、目指す児童生徒像を各々独立して考えて設定した場合、上級生の目指す姿が、下級生の目指す姿よりも低い道徳性に基づいた姿であるという逆転現象も起こりうる。学校の組織に道徳指導の部会を設置し、各学年の目指す児童生徒像に発展性があるかを確認する等の手だてがなければ、このような事態を招きやすいということに注意する必要がある。

(2) 道徳科の年間指導計画の構成

①単元の構成

小学校解説編（平成29年6月）では、「道徳科の年間指導計画の作成において、当該の学年段階に示される内容項目全体の指導を考慮しながら、重点的に指導しようとする内容項目についての扱いを工夫しなければならない。例えば、その内容項目に関する指導について年間の授業時数を多く取ることや、一つの内容項目を何回かに分けて指導すること、幾つかの内容項目を関連付けて指導することなどが考えられる。」⁽¹⁹⁾と書かれている。しかし、年間指導計画作りにおいて重点指導項目の扱いを工夫しようとするとき、35時間（小学1年は34時間）全ての授業について、配列順を効果的に考えることは難しい。そこで、複数時間の授業で構成された大きなまとまりを、単元として構成するやり方が考えられる。長期休暇を経ると、児童生徒の実態が大きく変化しやすいことを考えれば、学期ごとに大きな単元を作ると、内容項目の関連付けによって学びが一連のものとして学びやすくなると思われる。ここでは、学期ごとに構成した授業のまとまりを「大単元」と呼称することにする。学年の重点指導項目の下位概念となる重点指導項目を、各大単元に設定すれば、学年の重点指導項目の学びを深められるようになると考えられる。また、各大単元においても、目指す児童生徒像を設定することが考えられる。ただし、学期に1つの大単元を作ることに固執するものではなく、弾力的に考えて構成することが大切である。

②発展性を考慮した大単元構成

1つの学年内では、年度当初から年度末にかけて、各教科等における学習対象や児童生徒の行動範囲は発展的に広がり、扱う内容も発展的に難しくなっていく。これは、進級や進学の際にも同様のことが言える。そのため、道徳科の年間指導計画においても、道徳性の広がりや深まりに発展性を意識して大単元を構成する必要があると考える。それにより、児童生徒の道徳性が包括的・累積的に成長

することが期待できる。

大単元は、重点指導項目に関連が深い複数の内容項目を選び、それを配列することで構成される。その際、大単元内で扱う内容項目の授業数を、A～Dの視点ごとに軽重をつけると、その大単元で育てたい道徳性の傾向を構成しやすくなる。例えば、小学2年の1学期の大単元で12時間の道徳の授業を行うとき、自分でできることを自分でやろうとする道徳性を育てようと計画するのなら、Aの内容項目の授業数を多くする、という具合である。ただし、授業数を増やせば道徳性が育つと単純には言えないので、あくまでも指導計画の傾向を作るやり方として理解されたい。

1つの学年内にも発展性をもたせることを考えれば、1学期から3学期にかけて発展的になるように大単元を組む必要がある。内容項目の視点にも、AからDという順で発展性があり、小学校解説編（平成29年6月）では、「内容項目のまとまりを示していた視点については、（中略）児童にとっての対象の広がり即して整理」⁽²⁰⁾と書かれている。それに留意して、1学期から3学期にかけての大単元でも、中心として扱う視点に発展性をもたせることで、発展的な大単元が構成できる。以上をふまえて実践校で、「学校間」「学年間」及び「学年内」において発展性のある大単元の構成を考えるため、図3のモデルを土台として年間指導計画作りに取り組んだ。

| | | 重点的指導の傾向 | 中心の視点 |
|-------------|------|---|--------|
| 一 学 期 | | ①進級・進学し、新しい学年にふさわしい自分の生活を考える。 ②新しい学級における他者との関わりを考える。 | A B |
| | 低学年 | 自分のことが自分でできる。〈スタートカリキュラム〉 | |
| | 中学年 | 自分のことは言われなくてもできる。 | |
| | 高学年 | 自らやるべきことを考えて行動することができる。 | |
| | 中学1年 | 中学生としての態度を考えて生活できる。〈中1ギャップへの対応〉 | |
| | 中学2年 | 上級生としての自覚をもって行動できる。 | |
| | 中学3年 | 自らの進路を考えて行動できる。 | |
| 二 学 期 | | ①他者や、集団や社会との関わりを考える。 ②自然や環境との関わりを考える。 | |
| | 低学年 | 学級や学校、校区との関わりを考えることができる。 | |
| | 中学年 | 校区や地域、国との関わりを考えることができる。 | |
| | 高学年 | 国や、世界との関わりを考えることができる。 | |
| | 中学1年 | 社会との関わりを考えることができる。 | |
| | 中学2年 | 職業との関わりを考えることができる。（キャリア教育） | |
| | 中学3年 | 社会への参画について考えることができる。（社会参画） | |
| 三 学 期 | | ①1年の生活の成長や課題を振り返る。 ②次年度の生活への展望をもつ。 | |
| | 低学年 | 自身の成長を振り返り、上級生になるという自覚を高める。 | |
| | 中学年 | 自身の課題を振り返り、進級に伴う役割を自覚する。 | |
| | 高学年 | 進級・進学に向けて、自身の生活を向上させる意欲をもつ。 | |
| | 中学1年 | 生活を振り返り、上級生としてふさわしい生活を送る意欲をもつ。 | |
| | 中学2年 | 最上級生としてふさわしい行動を考え、進路選択への意識を高める。 | |
| | 中学3年 | 中学校生活を振り返り、新しい進路での生活に意欲をもつ。 | |

図3 学校間や学年間、学年内の発展性を考慮した、学期ごとの大単元構成モデル

この大単元構成モデルにより、児童生徒や学校、地域の実態を考慮する前段階としての、学校間・学年間・学年内の発展性を考慮した大単元構成の土台が示されたと考える。

5. まとめと今後の課題

以上によって、発展的な各学年段階の道徳教育の重点指導内容の選定や、発展的な道徳科の年間指導計画作りのために有効な方法について考察できたと考える。

一方、目指す児童生徒像や年間指導計画を、「到達目標」（児童生徒が育つ枠）として教員側から与え、その枠に児童生徒をはめ込もうとするようなやり方では、児童生徒が育つ可能性の芽を摘んでしまう可能性がある。あくまでも「方向目標」として、児童生徒を育てる方向性を示した上で、児童生徒や学校、地域の実態を継続的に評価しながら活用するような、カリキュラム・マネジメントにつながる活用法についても考察していきたい。

《引用文献》

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)』（平成 29 年 3 月）東洋館出版社 2018 年 170 頁
- (2) 文部省『小学校道徳指導書』（昭和 33 年 9 月）明治図書出版 1958 年 21 頁
- (3) 前掲書（1）26 頁
- (4) 前掲書（1）26 頁
- (5) 前掲書（1）151 頁
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説(平成 29 年告示)特別の教科道徳編』（平成 29 年 7 月）
廣済堂あかつき 2018 年 25 頁
- (7) 『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』（平成 28 年 7 月）道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 17 頁
- (8) 前掲書（1）26-27 頁
- (9) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)』（平成 29 年 3 月）東山書房 2018 年 28 頁
- (10) 前掲書（6）25 頁
- (11) 前掲書（6）25 頁
- (12) 前掲書（6）25 頁
- (13) 前掲書（1）172 頁
- (14) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（平成 28 年 12 月）中央教育審議会 25 頁
- (15) 前掲書（1）170 頁
- (16) 前掲書（1）171 頁
- (17) 前掲書（14）120 頁
- (18) 前掲書（14）121 頁
- (19) 前掲書（6）25 頁
- (20) 前掲書（6）5 頁

[実践研究論文]

かけがえのない生命を大切にすることを育てる

～生命尊重の開発教材を活用して～

Foster a heart that values trees that are irreplaceable

～Utilizing development teaching materials respecting life～

江戸川区教育委員会 坂口 幸恵

1 問題の所在と研究の目的

子供が自ら命を絶つ悲劇が繰り返される。2018年夏、東京都八王子市の中学2年生が「部活動でのいじめ」を原因に自殺を図ったという朝日新聞の報道があった。このようなニュースは「夏休み明け自殺を防げ」などと言われるくらい報道される。私が勤務する江戸川区立小中学校においても、日常生活の中で、危険な行動をしたり友達を傷つける言動をしたりして、自他の生命の大切さを実感できていない子供の姿が見られる。眼前の子供たちに、かけがえのない生命を大切に、自分も、家族も、友達も、地域の方たちも、人間ばかりでなく、動植物に至る全ての生命を大切にすることを育てることが喫緊の課題である。

これまで道徳教育において、特に道徳の時間の指導において生命尊重の心を育てるために不十分だった点は次の2点と考える。一つは、道徳の時間の指導が主題を「生命尊重」としながら、「生命尊重」についての価値分析が不足し、多面的・多角的な学習活動が展開されてこなかったことである。その中でも、命の最終地点として誰もが迎える「死」について扱うことはタブー視される傾向がある。その結果、ゲームなどでリセットすればキャラクターが甦るといった疑似体験が、現実生活での自殺にまで及んでいるのではないかと考えられる。生命の最終地点として「死」についても向き合うことが必要である。もう一つは、学習活動が教材の内容に偏りがあり、子供たちが我がこととして価値内容に対峙できていなかったことである。現実の生活で直面する様々な価値が混在し、死についても視野に入れた生命尊重の教材を開発することが課題である。

そこで本研究では、先行研究に学んで「生命尊重」についての道徳的価値の分析を行い、子供の実態や発達の段階に応じて道徳科の指導を創意工夫していくことで、子供たちに「かけがえのない生命を大切にすることを育てたい」と考え、本主題を設定した。

2 「生命尊重」についての道徳的価値についての研究

道徳の授業で、生命尊重を主題に扱うとき、金井肇の「生命を広くとらえれば、人間の生命の連続、動物や植物の生命まで含めて連続と続く悠久の生命の流れを考えなくてはならないし、生命とは何かという本質を問えば、哲学的な問題としてとらえなくてはならなくなる」⁽¹⁾という言葉が必ず脳裏に浮かぶ。授業者として、教材に表現されている表面的な解釈にとどまることなく、生命というものの連

続や悠久さをとらえて指導していくことが求められていると感じるからである。

「生命尊重」についての授業構築をするにあたって、押さえておくべき観点がある。それは、柴原弘志の「生命を理解する観点」⁽²⁾としての「関連性・連続性」「有限性」「精神性・可能性」「特殊性・偶然性」「共通性・平等性」「神秘性」である。柴原の考え方は、「心のノート」「私たちの道徳」の生命の「偶然性」「有限性」「連続性」ともつながっている。「命」は大切なものだと頭では理解していても、どのように大切にしていくことが望ましいのか、実感としてとらえることは難しい。そこで、様々な角度から自分と他の生命との深いかかわりを知ることを通して、より深く、「命」の大切さを実感させていく手立てを講じる必要がある。

さらに「生命尊重」についての授業構築で押さえておくべきことは、押谷由夫の「生命についての6つの視点」⁽³⁾である。押谷は、「生命」を受動的な側面として「与えられた生命」「支えられて生きる生命」「有限な生命」と能動的な側面の「自分しか生きられない生命」「支えて生きる生命」「受け継がれる生命」の6つに構造化している。押谷の考えを受けて、渡邊満は「自分しか生きられない生命」の視点に着目し、生命の能動的な視点を踏まえた研究⁽⁴⁾をしている。本実践においては、能動的な側面の「自分しか生きられない生命」「支えて生きる生命」の2点に視点を当てて教材活用を図りたい。

「生命尊重」について子供の実態に応じた指導をするために、鈴木由美子の「いのち観の発達モデル」⁽⁵⁾が参考になった。鈴木は「いのち観」を7段階に分類し、9～10歳の小学4年生を「いのち観を空間的・時間的に拡大する段階」として着目し、「命を大切にするとはどういうことか」を子供たちにワークシートに記述させていく研究を行っている。また、東風安生⁽⁶⁾は9歳以降の児童が「死」について興味を持ち、「死んだらもう二度と元に戻らない」と親から言われたことから拡散して多様な認識方法を選べる状況になると言っている。これらの研究成果を踏襲し、小学4年生を対象に開発した教材を再分析し、研究実践をしていくこととする。

なお、「生命尊重」についての道徳教育全体を考える際に、田沼茂紀の「生命構造図」⁽⁷⁾に学び、生命観についての子供の発達の視点、指導する教師の生命観の課題、子供の生命観に及ぼす家庭や地域の環境要因を踏まえた指導をしていくことが肝要である。こうした視点を踏まえて、「かけがえのない生命を大切にする心を育てる」道徳科の指導の在り方について検証していく。

3 道徳科授業の実践

(1) 開発した教材の再分析

生命尊重をねらいとした教材「ぼくの妹に」は、『小学校道徳読み物資料集』（平成23年3月 文部科学省）で作成協力者として筆者が開発したものである。教材の内容は、待望の妹が生まれ、兄として何でもしてあげようと張り切っていた主人公だったが、妹が自分になつかなかつたり、母親の愛情を妹に独占されたと思うようになっていってなげやりになっていく。ある日、妹に布団をかけることを頼まれた主人公がすっかり忘れてしまう。すっかり冷えてしまったのか、妹は夕方になっても泣き止まない。これは病弱の妹にとっては命にかかわる危険性にもつながりかねないことで、病院に搬送

することになる。医者言葉に、主人公はかけがえのない命の尊さについて考えるようになるというものである。

兄である主人公の心の変容に着目することは、押谷のいう生命の能動的な側面である「自分しか生きられない生命」や「支えて生きる命」につながる。待望の妹の誕生で兄として頑張ろうと意気込んでいた主人公が、妹への嫉妬や自分自身の心の狭さから望ましくない言動に後退し、妹の救急搬送という事態を招く。このことは一歩間違えれば、妹の死を招くことにもつながりかねないのだと気付かせることが大切である。兄としてたった一人のかけがえのない妹を「支える」立場であること、兄として「自分しか生きられない生命」を輝かせていくことの大切さに気付いていく主人公に共感させ、その思いを想像させながら、生命の尊さを感じさせ、生命のあるものを大切にしようとする態度を養うことができる教材であると考えられる。

また、主人公の設定が小学4年生であり、鈴木「いのち観を空間的・時間的に拡大する段階」と一致しており、主人公の心の変容に着目させながら、「命を大切にすることはどういうことか」を子供たちに我がこととして考えさせる学習活動を取り入れていくことで、生命尊重に主題にせまる授業展開になると確信する。

さらに、病弱な妹の生命を家族みんなで支え、守っていかうとする様子をとらえて授業展開していくことで、生命の「有限性」「連続性」についても考えさせていくことができると考える。

(2) 教材「ぼくの妹に」を活用した授業実践

教材「ぼくの妹に」を活用した研究授業は、区内道徳部の4年生の2つの学級で実践した。鈴木「いのち観の発達モデル」によれば、4年生の生命尊重についての発達段階としては、生命の尊さを感じ取り、自分も含めた一人一人の命が、かけがえのないものだと感じるこの大切さに気付く時期であり、自分や相手の生命についてよく考え、人と関わり合いながら、互いの生命を大切にしていこうと考えるようになる時期である。

そこで、本授業実践においては、ねらいを「生命の大切さを感じ取り、生命あるものを大切にしようとする心情を育てる」とした。ねらいとする価値に迫るための手立てとしては、次の4点を行った。

- ① 話し合いの工夫…友達と意見交換しやすくするため、座席の配置をコの字型にした。
- ② 導入の工夫…心臓の鼓動を聞かせることで、児童の興味を引き付け、考える価値「生命尊重」に焦点化した。
- ③ 役割演技の活用で道徳的価値の内面化を図る…中心発問では、医者話を聞いて、主人公はどんなことを考えたかを役割演技を取り入れて考えさせた。教師が病院の先生となり、児童が役割演技を通して主人公になりきることで、ねらいとする価値について我がこととして深く考えさせることができた。「兄として妹のことをもっと本気で見守っていかう」、「ちょっとした不注意が、大事な妹の死につながってしまうこともあるのだと自覚しなくてはいけない」、「ぼくの妹は一人きり、病気の妹を見守るとするのは、とても責任が重いと思った」、「命はたった一つのものだから、大切にしなければならぬ」などの発言を引き出すことができた。

| | | |
|-----------|--|--|
| <p>終末</p> | <p>4 保護者からの手紙を受け取り、生命の大切さについて思いを巡らす。</p> | <p>※事前に保護者に依頼し、児童が誕生した時の喜びについて手紙に書いてもらい、道徳の時間に手渡すことを了承してもらった。</p> <p>☆自分の命が誕生した時の親の喜びを知り、「自分しか生きられない生命」や「支えられている命」であることを理解し、同時に「支えていく命」でありたいという思いを膨らませる。</p> |
|-----------|--|--|

評価の観点としては、次の2点を挙げた。

○能動的側面である「自分しか生きられない生命」や「支えて生きる命」について理解し、生命を大切にすることの大切さに気付くことができたか。

○生命の「有限性」を理解し、生命あるものを大切にしようとする心情が養われたか。

授業観察の視点は次の2点を挙げた。

○「命を大切にすることはどういうことか」のワークシートへの記述は、児童の生命尊重についての空間的・時間的拡大につながっていたか。

○展開における発問の構成は、ねらいとする価値へ迫るために適切であったか。

研究授業の成果と課題については、次の4点を挙げる。

○成果は、次の4点である。

「登場人物の心情に迫る工夫ができたこと」…教材範読の後、教材のあらすじをまとめた「あらすじカード」を黒板に掲示しながら話の展開を振り返ることで、児童は教材の内容を短時間で共通理解できた。発問の際に、自作の場面絵を提示することで、その場面が想像しやすくなり、主人公の心情に十分迫ることができた。

「ワークシートへの記述を焦点化したこと」…展開後段で、生命尊重の能動的な側面「支えて生きる命」に収斂させて「命を大切にすることはどういうことか」をワークシートに記述することで、道徳的価値について児童一人一人が我がこととして考えることができた。「家族や地域の人たちの一人一人の命の大切さを考えた」、「自分の命を大切にすることは、友達や先生、みんなの命も大切にすることだと感じた」、「たった一つしかない命だから、誰の命でも全てかけがえのないものだと思った」、「8020運動の歯磨き活動も自分しか生きられない命を大切にしていこうと実感した」など、空間的・時間的拡大につながる記述がみられた。

「価値の方向付けができたこと」…導入の際に、心臓の鼓動音を聞かせることで、短い時間で「大切な命」という本時の価値の方向付けをすることができた。教材自体が、家族愛ともとれる内容であったが、生命尊重をテーマとして学習することで一貫して展開できた。

「終末の工夫が効果的であったこと」…保護者からの手紙を手渡すことで、児童は自分自身がかけ

がえのない存在であることを実感し、余韻をもってその手紙に浸り、全員がよい表情で授業を終えることができた。

○課題としては、次の1点である。

「展開後段の構成については実態把握の活用が必要」…生命尊重に関する事前アンケートを実施するなどして、児童一人一人の実態や深層心理を把握しながら、児童の発言を引き出すことがより効果的ではなかったか。展開後段でのワークシートの記述を発表させる段階では、記述中の机間指導で、発表者に了解を取っておくことなどの配慮が必要であった。終末の保護者の手紙の活用については、家庭環境が多様であり、複雑な家庭事情を抱えている児童も在籍する場合もあり、どの学級でも活用できるというものではない。担任が家庭事情をしっかりと把握したうえで、活用が可能な学級においてのみ活用すべきである。

4 研究の成果と課題

本研究では、「かけがえのない生命を大切にすることを育てる」を主題に、生命尊重についての道徳的価値の分析を行った上で、児童の実態に応じて指導法を工夫し、生命尊重に関わる能動的な側面の「自分しか生きられない生命」と「支えて生きる生命」の2点に重きを置いた授業検証を行った。研究の成果は次の2点である。

- ① 「生命尊重」についての道徳的価値理解の深まり…これまで、学習指導要領解説書のみのも道徳的価値分析であった研究実践が、「生命尊重」についての道徳的価値についての先行研究を分析することで、江戸川区立小学校教育研究会道徳部員の生命尊重についての道徳的価値についての理解が深まり、各自の授業実践に生かされるようになった。
- ② 児童の実態に応じた指導法の創意工夫…教材を開発し、発問の精選を図り、学習過程に役割演技を取り入れたことが「生命尊重」の指導に効果があった。特に、ワークシートで「命を大切にすることとはどういうことか」を記述させた結果、児童の生命尊重についての発達段階は、鈴木「自分を中心としたいのち観」から「いのち観を空間的・時間的に拡大し、他者の命や将来につながる命に着目する段階」まで向上したと分析する。このことは、押谷の能動的な側面の「自分しか生きられない命」「支えて生きる命」へと児童の考えが変容していることを示すと考える。

課題は、次の1点である。

本研究は、道徳科の指導に限定されたものであり、総合単元的な学習の展開にまでは至っていない。道徳教育の要である道徳科を中心に、学年ごとに作成している生命尊重についての「別業」を活用して、学年ごとの発達段階や学級ごとのよさを生かした総合単元的な道徳学習を実践していくことが効果的である。例えば、理科の単元「わたしたちの体と運動」と関連させたり、総合的な学習の時間の「特別支援学級との交流活動」とをリンクさせたりして総合単元的な「生命尊重」の道徳学習を展開していくことが課題である。

5 まとめ

児童に「かけがえのない生命を大切にすることを育てる」ためには、指導者である教師が明確な生命尊重についての道徳的価値理解をもち、眼前の児童の実態に即した指導構想を立て、実践を積み上げていかなければ効果は期待できない。

本研究では、生命尊重の能動的な側面である「自分しか生きられない生命」「支えて生きる生命」の2点に焦点を当てて指導したが、「命」の学習の基底には「畏敬の念」など、人間を超えたものとのかわりを重視していくことも必要だと考える。

人格の完成を目指す学校教育の中核を果たすのが道徳教育であることを肝に銘じ、これからの激動の時代を生き抜く児童に「かけがえのない生命を大切にすることを育てる」をはぐくむ道徳教育を推進し、とりわけその要となる道徳科の指導と評価の一体化を図る実践を積み重ねていきたい。

《引用文献》

- (1) 金井肇「双書 中学校の道徳指導 3 指導内容の研究と展開の観点」1984年 明治図書 p29
- (2) 柴原弘志「中等教育資料」平成16年10、11月号
- (3) 押谷由夫「「生命に対する畏敬の念」と道徳教育」2013年 中央教育研究所
- (4) 渡邊満「中学校の道徳教育において〈いのち〉の教育をどのように実践するか」2016年
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号
- (5) 鈴木由美子「生命尊重の価値に迫る道徳授業の創造」2016年 学校教育実践研究
- (6) 東風安生 「寛容を基盤においた生命尊重の教育に関する研究」
2018年 富山房インターナショナル p30
- (7) 田沼茂紀「義務教育段階における生命尊重カリキュラム構造の課題の研究」2007年
高知大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要「高知大学教育実践研究」第21号

報徳思想と学校教育に関する研究

A Study on Hokutoku Thought and School Education

南足柄市立北足柄小学校 木村 元彦

はじめに

私の生まれ育った小田原市の偉人に二宮尊徳がいる。生家は、神奈川県小田原市栢山にあり、今でも多くの観光客が訪れている。尊徳の考えは、「尊徳学習」とタイトルをつけて小田原市内の小学生が総合的な学習の時間を利用して学んでいる。小田原市を中心とする足柄平野の小・中学校には、薪を背負って本を読む二宮尊徳像が多く建立されているが、中にはわらじを手を持ちたり正座していたりする像が校門近くに設置されている。この像は、戦前の教育で修身の教科書のモデルとして掲載されていた尊徳像をもとに全国に広まっていった。戦前の小学校唱歌に尊徳の幼少期の名前である「二宮金次郎」がある。「芝刈り縄をないわらじを作り、親の手を助け弟を世話し、兄弟仲良く孝行尽くす、手本は二宮金次郎。骨身を惜しまず仕事に励み、夜なべ済まして手習読書、せわしい中にもたゆまず学ぶ、手本は二宮金次郎。家業大事に費えをはぶき、少しのものも粗末にせず、ついには身を立て人をも救う、手本は二宮金次郎。」（明治44年「尋常小学校唱歌第2学年用」より引用）この中にも学習指導要領「特別の教科道徳」の内容項目にも合致した勤労や家族愛、節度、感謝、誠実などの徳目を含んでいる。尊徳は、「道徳経済一元論」を唱えていて、渋沢栄一や松下幸之助、土光敏夫などその時代の日本の経済界を牽引した人物の思想を支えていたといわれる。尊徳の思想は、「報徳思想」といわれるが、その考えと道徳教育とのつながりや今日の学校教育に取り入れて道徳性を育てる取り組みに活かした実践がどのようになされているかなど尊徳の唱えた「報徳思想」について考え研究する。

報徳思想について

報徳思想を理解する上で、「至誠」「勤労」「分度」「推譲」の4つの理念がある。「至誠」とは、「孟子」の中に「誠は天道なり。誠を思うは人の道なり。至誠にして動かざるものは、未だこれ有らざるなり」と書かれている。尊徳は、この考え方をもとに真心をもって接すれば、どんなことどんな人でも動かすことができるだろうと考えたのではないかと思われる。そして「二宮翁夜話25」には、「わが道はもっぱら至誠と実行にある。だから鳥獸・虫魚・草木にもすべて及ぶことができる。まして人間はいうまでもない。それで、わが道では才知・弁舌では、人に説くこともできるが、鳥獸・草木を説くことはできない。それでも、鳥獸には、心があるから、あるいは欺けるかもしれな

いが、草木を欺くことはできない。わが道は至誠と実行なのだから、米麦野菜、うりでもなすでも蘭でも菊でも、みんな繁栄させるのだ。（中略）古語には、『至誠は神のごとし』と言っているが、『至誠すなわち神』と言っても悪くないだろう。およそ世の中は、知恵があっても学があっても、至誠と実行とでなければ事は成らぬものと知るべきだ。」と書かれており、「至誠」だけではだめで「実行」することの大切さを説いている。このように、「至誠と実行」がまずなによりも大切であり、知恵や学問があっても「至誠と実行」がなければ目的を達成できないと強調している。

「勤労」とは、『報徳記』によれば「お前たちは畑の有利なことを知っていて耕作しないのは、その労苦を厭い、惰惰を旨とし、働かずに米や金をむさぼろうとするためである。私の方法は、節儉によって無駄な費えをはぶき、余財を生み出して、人の艱苦を救い、おのおのの家業を勉励し、労苦を刻み、修身善を踏み行なって悪事をせず、勤め働いて一家をまっとうするにある。家々がこのようにすれば、貧村も必ず富ますことができ、廃亡の村里でも必ず復興再盛に至るのである。」と論している。尊徳は、富貴と貧困は、もともと一元から生じたものであり、この両者が別れる原因は、勤労と儉約に尊徳は求めている。勤労こそが新しい価値を見出すと捉えている。損得の特『勤労』とは、単にまじめに働く、与えられた仕事を行なうというのではなく、一所懸命働く中で、知恵を働かせて労働を効率よく行ない、新しい価値を創造することを重んじている。

「分度」とは、自分の置かれた隊場や状況をわきまえ、それぞれの収入に対する資質をきちんと予算立て、その予算の範囲内で生活することを意味する。これは家だけでなく、村や幕府・藩にもいえることで、尊徳は、財源を維持し、改革を進めるためには、先ず分度を立てることが必要だと考えていた。『二宮先生語録7』によれば、「分度を立てるといことはどういうことかという、1年の気温には寒暑があり、昼夜の長さには長短があり、国には盛衰があり、家には貧富があり、作物には豊凶があるが、寒暑・長短を平均すれば春分・秋分の節となるように、盛衰・貧富・豊凶を平均すれば中正自然の数を得る。その中正自然の数に基づいて国や家の分度を立てるのだ。これこそ土台石ともいうべきものであって、これを守れば国も衰廃窮乏の恐れはない。これがわが道を行なう方法の根本である。」と書かれている。報徳司法において「分度」とは、家政や村政、そして藩や国家の財政運営の基本フレームに据えられる重要な概念である。

それぞれの家や村が分度ができても、領主が分度を理解していなければ、税金を増やすことで財源不足を補おうとするので、家や村の負担が増えてしまう。そのため、尊徳は、先ず領主らが、財源の分度を立てるように要求した。そのことが『二宮先生語録6』にこのように書かれている。「天下には天下の分度があり、一国には、一国の分度があり、一郡には、一郡の分度があり、一村には、一村の分度があり、一家には一家の分度がある。これは自然の天分である。天分によって資質のどを定めるのを分度という。末世の今日、人々は皆、贅沢を追い求めて、分度を守るものは極めて少ないが、分度を守らない限り、大きな国を領有してもやはり不足を生ずる市、分度を知らないものに至ってはなおさらのことで、たとい世界中を領有したところでその不足を補うことはできない。なぜならば、天分には限りがあるが、贅沢には限りがないからである。いったい分度と国家の関係は、家屋と土台

石との関係のようなものだ。土台があってはじめて家屋が造営できるのと同様に、分度を定めた上で始めて国家は経理できる。分度を謹んで守りさえすれば、余財は日々に生じて、国を富まし民を安ずることができるのだ。」つまり、先ず領主や藩主など上に立つものが分度を立て推譲し、農民や商人など下に立つものが勤労して生産を増やす形で推譲する。こうしてお互い譲り合うことで、搾取、被搾取という対立を乗り越え融合し、社会の安定につながると考えたのである。

「推譲」とは、文字通り「推し譲る」ことである。分度を守り、勤勉に働き、その結果として生じた果実を積み重ねていけば、やがて大きな余剰や余分が生じる。その余剰を子孫や家族のために蓄えたり（自譲）、他人や社会のために譲ったり（他譲）することによって、人間らしい幸せな社会が生まれるという教えである。報徳思想・報徳仕法の最も大切な教えといえる。自譲は、未来の自分への投資だから、容易に実践できると思われるが、余剰を自分の家の経営拡大のみに譲り富の増大を追求すれば、他者をむさぼり、多くの貧窮者を生み出すことになり、社会と国家は疲弊してしまうだろう。実際江戸時代後期に尊徳はそのような光景を目のあたりにして、人々が分度以外の余剰を推譲試合、多くの人々の幸福と国家の繁栄の実現に向けて、寄与すべきことを力説した。

『二宮先生語録51』によれば、「一村の富は、富者に帰している。富者がとみにいて足ることを知らなければ、小百姓は立つことができない。小百姓が立つことができなければ、どうして富者ばかりその富を保つことができよう。これを風呂屋の湯船にたとえてみると、その湯はわずかおとなの身の丈半分ぐらいまでしかない。おとながそれを不満として、湯をすくって肩にかけても、むだに湯を費やすだけで、ついに体が温まらない。と言って、もし湯の分量を倍にすれば、子どもは湯には入れない。ところが、大人が体をかがめて入りさえすれば、湯は自然と肩まで来るし、子どもも入るところができて、長幼ともに温まれるのだ。富者たるものは、よくこの道理を察して、（中略）その余財を推し譲れば、余財は、小百姓に及んで、貧富共に豊かに衣食できるようになる。」と書かれていて、『二宮翁夜話172』には、『分度を守ってよく譲れば、その町村は富み榮えて平和になること疑いない。古語に『一家仁なれば一国仁に興る』とっているのは、このことだ。仁というものは人道の極致であるが、儒者のせつめいはやたら難しいばかりで、役に立たない。身近なたとえを引けば、湯船の湯のようなものだ。これを手で自分のほうにかき寄せれば、湯はこっちのほうへ来るようだけれども、みんな向こうの方へ流れ帰ってしまう。これを向こうの方へ押し付けてみれば、湯は向こうの方へ行くようだけれども、やはりこっちの方へ流れて帰る。少し押せば少し帰り、強く押せば強く帰る。これが天理なのだ。仁と言ったり義といたりするのは、向こうへ押すときの名前であって、手前にかき寄せれば不仁になり不義になるのだから、気を付けなければならない。』推譲とは単に経済的な面だけでなく、精神的な面も含まれる。欧米でいう「ボランティア精神」に通じるものがある。尊徳は次のように述べている。『二宮翁夜話172』「人の体の組立をみるがよい。人間の手は、自分の方へ向いていて、自分のためにも便利にもできているが人間の手は、自分の方へ向いて、無何有へ押せるようにもできている。これが人道の元なのだ。鳥獣の手は、これと違って、ただ自分の方へ向いて、自分の便利のようにしかできていない。だからして、人と生まれたからには、他人の

ために押す(推す)道がある。それを、わが身の方に手を向けて、自分のためにとることばかり一生懸命で、先の方に手を向けて他人のために押すことを忘れていたのでは、人であって人ではない。つまり鳥獸と同じことだ。」尊徳のめざす推譲とは、余裕があったら譲るという消極的な行為ではなく、「余裕がなくても、勤労に励み分度を守り、余剰を生み出し譲る」という積極的で能動的な行為を求めている。そうした道德の普及こそ、社会の繁栄の道だと考えていた。

この報徳思想を語るうえでかかすことのできないものとして『勤儉譲』の教えがある。『二宮翁夜話 1 2 1』「わが道は勤儉譲の3つにある。勤とは、衣食住になるべき物品を勤めて産出することをいう。儉とは、算出した物品をむやみに費やさないことをいう。譲とは、衣食住の3つを他に及ぶことをいう。この譲には、いろいろある。今年のを来年のためにたくわえるのも譲だ。それから子孫に譲るのと、親戚友人に譲るのと、郷里に譲るのと、国家に譲るのことがある。その身その身の分限によって、つとめて行ふべきだ。たとえ一季半季の雇い人でも、今年のを来年に譲るのと、子孫に譲るのとの譲りは、必ずつとめるのがよい。この勤儉譲の3つは、かなえの三本足のようなもので、一つでも欠けてはならない。必ず兼ね行わねばならぬ。」と書かれている。

これら報徳思想の考えに基づいた農村改革である報徳仕法の基本理念は、互いが強く結びついていて、一つでも欠けたら成立しない。至誠の精神で行動していくことが勤労につながる。勤労することで無駄がなくなり、分度を立てることになる。分度は、単に節約ではなく、至誠をもって勤労した結果、必要なものを獲得するものである。分度によって生み出した余りを譲ることが推譲である。至誠・勤労・分度の結果として余ったものを譲ってこそ、推譲となるのである。

尊徳の考えでもう一つ大切な教えがある。それは、「積小為大」である。尊徳が幼少期の体験から生み出した考えである。「積小為大」とは、文字通り、小さな努力の積み重ねがやがて大きな収穫や発展に結びつくということである。尊徳はこの理念の重要性を自覚し、勤労勤勉の奨励に結び付けていった。そのため次のような遺訓を残している。

「大事を成し遂げようと思うものは、まず小事を努めるがよい。大事をしようとして、小事を怠り、できないできないと嘆きながら、行いやすいことを努めないのは小人の常である。およそ小を積み重ねば大となるのだ。一万石の米は一粒ずつの積んだもの、一万町の田は一刻ずつの積んだもの、万里の道は一步ずつ重ねてもの、高い築山も一杯ずつ積んだものなのだ。だから小事を努めて怠らなければ、大事は必ず成就する。小事を努めずに怠る者が、どうして大事を成し遂げることができよう」

『二宮先生語録 3 0 2』

「土地を耕すには、一度に一畝ずつ掘り起こすのが限度である。いくら力のある人でも、一度に二畝掘り起こすことはできない。もし無理にそんなことをしようとするれば、農具を壊すばかりでなく、体も傷つけてしまう。だから、大昔このかた、土地の良しあしはあり、耕し方の早い遅いはあっても、一畝一畝段々に進んで行きさえすれば、一畝から十畝になり、百畝から千畝に及び、天下の田地をことごとく耕し尽すことができるのだ」『二宮先生語録 1 0 8』

「人が道を行くには、必ず一歩から始め、両脚をたがい違いに動かすよりほかに、方法はない。

いくら道を急いでも、両脚を同時にあげなければ転んでしまう。転ぶばかりでなく、手足をくじいてしまうことさえある。だから人類が生じて以来、まだ二歩ずつ一度に歩いたものはないのだ。歩くのに健脚と足弱の違いはあっても、一歩ずつ互い違いに進むことに変わりはない。これは天理からしてそうなのである。こうして一歩ずつたがい違いに進んでいきさえすれば、足弱の者でも万里の遠方まできつと行きつくことができるのだ。」『二宮先生語録 109』

「積小為大」は、我慢、忍耐することの大切さをいう考えではなく、「小さな事ことコツコツと積み重ねることで大願を成就できる」という継続することの大切さを説いたものである。

尊徳の行った農村改革いわゆる報徳仕法は、最初から農民に受け入れられたわけではない。地域住民から多くの反発や妨害を受けることも少なくなかった。農村の改革復興に特効薬はなく、尊徳は、「芋こじ」と呼ばれる寄合いを重視した。寄合いで意見をぶつけ合い、不満やいさかいを洗い流し、お互いが歩み寄りより良い考えを生み出すことを目指した。芋こじに参加することにより、村人は復興事業を自分事としてとらえて当事者意識をもって臨むようになっていった。尊徳はこのようにして、村人一人ひとりの我欲を制し、意欲を引き出し、意識改革とともに自立への基盤を育成した。尊徳は、荒れ地の開発だけでなく、人々の心も耕していった。このことを「心田開発」という。心田開発は人間内にある私欲への働きかけである。私欲を制して推譲を実践し、依存を制して自立することこそが、徳を積み徳に報いる人の道なのである。

『二宮翁夜話 63』には、次のように書かれている。

「私の本願は、人々の心の田の荒蕪（雑草が生えて荒れた土地）を開拓して、天から授かった善い種、すなわち仁義礼智というものを培養して、この善種を収穫して、又巻き返し巻き返しして、国家に善種を巻き広めることにあるのだ。（中略）そもそもわが道は、人々の心の荒蕪をひらくのを本意とする。一人の心の荒蕪が開けたならば、土地の荒蕪は何万町歩あろうと心配することはないからだ。そなたの村のごときは、そなたの兄一人の心の開拓ができただけで、一村がすみやかに一新したではないか。大学に『明德をあきらかにするにあたり、民を親たにするにあたり、至善に止まるにある』とある。明德を明らかにするとは心の開拓をいうのだ。そなたの兄の明德が少しばかり明らかになったら、すぐに一村の人民が新たになった」

尊徳の考えには、「天童人道論」がある。尊徳の教えは、至誠の心で人々に接し、事にあたることの大切さを説いていた。しかし、ただ誠実に真心をもって人々と接すればよいというわけではない。尊徳は幼少期から相次ぐ天災に見舞われ、幾度となく田畑や農作物を失う不幸に見舞われた。尊徳はこのような経験から自然の摂理にも誠実に向き合い、人がいかに自然と共存していくべきかを考えていた。当時の社会は、領主が天道に従って生きてこそ、家の永続が保証されるという教えが一般的であった。しかし尊徳は経験から、生産労働力を「人道」と位置づけ、農民の生活は、決して「天道」からの恩恵によって成り立っているのではなく、農民自身の主体的勤労こそが、自らの生活と社会を成り立たせている根本なのだと尊徳は考えた。農民に対しては、「人道あってこそ生産だ」という自覚と勤労意欲を喚起させ、国家や社会の基盤である家と村を永続させるために「天道」と「人道」

を区分した。尊徳は、「天道」と「人道」を対立関係に置いたのではなく、農産物は、天道と人道が調和して初めて実を結ぶと考え、人間としての自律的な主体性を確立したうえで、自然との調和を保って生きるべきだと考えていた。「天道人道論」について尊徳は、『二宮翁夜話50』で次のように述べている。

「天道は自然に行われる道で、人道は人の立てるところの道だ。もとより区別が判然としているものを、混同するのは間違いだ。人道は努めて人力を持って保持し、自然に流動する天道のために押し流されぬようにすべきものだ。天道に任せておけば、堤は崩れ、川は埋まり、橋は朽ち、家は立ち腐れとなる。人道はこれに反して、堤を築き、川をさらえ、橋を修理し、屋根を葺いて雨の漏らぬようにするのだ。身の行いも同様であって、天道は寝たければ寝、遊びたければ遊び、食いたければ食い、飲みたければ飲むという類だ。人道は眠たいのをとめて働き、遊びたいのを励まして戒め、食いたい美食をこらえ、飲みたい酒を控えて明日のためにもものを蓄える、これが人道なのだ。」

さらに『二宮翁夜話168』では、『人道は自然ではなく、作為のものだからして、人間社会で用を弁する品物は、作ったものではない。だから人道は、作ることに勤めるのを善とし、作ったものを破るのを悪とするのだ。何事でも、自然に任せれば、みんなすたれる。これをすたれぬように勤めるのが人道だ。人の用いる衣服の類から、四角な柱、薄い板の類、そのほか白米や精麦やみそ・しょうゆの類が、田畑山林に自然に生育するわけがない。だから人道は勤めて作るのを尊び自然に任せて廃れるのを憎むのだ。(中略)たとい人と生まれても譲りの道を知らなかったり、知っても勤めなかったりでは、安堵の地を得られないのは鳥獣と同じことだ。だから、人たるものは、知恵はなくとも、力は弱くとも、ことしのを来年に譲り、子孫に譲り、他人に譲るという道をよく心得て、良く実行すれば、必ず成功すること疑いない』と尊徳のいう天道は、単なる自然現象を指しているのではなく、怠惰や贅沢に走る人間の行ないを、その一つの表れとして戒めている。

尊徳が行った報徳仕法(荒れ果てた農村や諸藩の再建仕法のこと)は、農業手法にとどまらず、経営や金融、不動産と多岐にわたる経済活動にとって達成できた。尊徳は、真に農村を復興させるためには、社会を健全に発展させるためには、「道徳」が必要不可欠であると考えた。

『二宮翁夜話あとがき』には、「報徳学は実行学であり、普通の学問と違って、実徳を尊んで実理を明らかにし、実行をもって実地にほどこし、天地造化の功德に報いる勤め、もって安心立命の土地とする教えである。天地に報いる勤めとは、内に天から授かった良心を養成し、より立派な人格を磨き上げ、外には天地の化育に賛成し、これに協力することの二つである。端的に言えば、道徳と経済の二つである。そこで道徳をもって体をなし、経済をもって用となし、この二つを至誠の一つをもって貫くことを道とするものである」と書かれており、「道徳経済一元論」と呼ばれるものである。

報徳思想の中には、「一元融合」という聞きなれない言葉がある。一言でいえば、この世の中にある者は、すべてが互いに関連して働きあって一体となっている。別々に切り離して考えるのではなく、全体として円のように一体的にとらえるべきであるという思想哲学である。すべての者が互いに働きあい、一つの円のように融合することで成果が生み出される。一方ともう一方が互いに働きあ

い、一つの円のように融合することで成果が生み出される。一方ともう一方が、あたかも「半円」と「半円」のようにバラバラとなり、敵対しあっていたら、成るものも成らない。それらが合わさって完全なる「一元」となったときに初めて結果が出るという考え方である。この「一元融合」の哲学は、尊徳の実践的改革理念である「至誠」「勤労」「分度」「推譲」は、お互いが深く結びついて一つの円の中に融合する概念になっている。その意味からも報徳思想全体像を考えるうえでなくてはならないものである。

公教育と報徳の教え

先ほどまで述べてきた報徳思想の教えを学校教育に取り入れて実践している地域や学校がある。尊徳の生誕地である小田原市では、市内25校あるすべての小学校で4年生の時に「尊徳学習」として総合的な学習の時間に尊徳の教えや地域での様々な業績などを調べ発表している。

また、生誕の地である小学校では、学校経営の重点として『尊徳先生の教えに習う』至誠・勤労・分度・推譲と掲げて教育活動に取り入れている。具体的には、総合的な学習で3年生では、学習事項『やってみよう積小為大』の中で、二宮金次郎の菜種油の逸話からアブラナを栽培したり、ダイズを栽培して加工したりするなどの活動を通じて「積小為大」を実践している。4年生では、学習事項『二宮金次郎から学ぼう』の中で、菜種しぼり、縄ぞうりづくり、尊徳かるたづくりなどの体験を通じて二宮金次郎の考え方を知り、自分の生活に活かす活動を行っている。5年生では、『二宮金次郎をめざそう』というテーマで金治郎の捨苗のエピソードを踏まえ、学校田だけでなく自分たちも中庭で稲作を試み、「積小為大」を体験する。併せて水田が育んできた生き物について調べ、自然を守る実践をしている。6年生になるとまとめとして『これからの社会を考えよう』とお互いを助け合う社会の仕組み（推譲）、持続可能な社会づくり（分度）、ふるさとのために努力する（勤労）と社会の仕組みや郷土の現状に対して提案する活動を行っている。また、「特別の教科道徳」の時間においても1年生の時からお話絵本「にのみやきんじろう」を用いて金次郎の家族思いなところに目を向かせて家族や家庭を愛する気持ちを育んでいる。2年生では、自作資料「二宮金次郎」で金次郎の青年期までのエピソードから、えらいなあと思ったことを話し合い、よいと思ったことを進んで行おうとする気持ちを養っている。3年生では、学習漫画「二宮金次郎物語」を読んで「積小為大」について取り上げ、やろうと決めたことについて少しずつで続けて努力していく気持ちを育てている。他にも「生活に活かそう二宮尊徳のこぼし」として金次郎の教えのすばらしいところを話し合い先人に対する尊敬の気持ちを養うよう郷土の伝統と文化を大切に、郷土を愛する心を醸成している。5年生では、副読本「二宮金次郎物語」の勤労を扱い、その意味を考えさせ、自分のためみんなのために進んで働こうとする態度を養う時間をも設けている。同様に6年生では、副読本「二宮金次郎物語」の「推譲」を取り上げて、助け合って生きることを考えさせ公共のために役立とうとする態度を養っている。このように、尊徳の教えをもとに郷土愛にとどまらず、尊徳が実践してきた報徳思想を今の時代に生かし養う教育が実践されている。

まとめ

本論文は、二宮尊徳の報徳思想の考え方を改めて見直すとともにその考えを学校教育に生かしている実践を紹介した。最近、報徳思想は古い考えだという人がいると聞くが、「至誠」「勤労」「分度」「推譲」そして、「積小為大」「一円融合」「心田開発」とどの考えも現代社会で生きて働く考え方である。平成30年度に小田原市の小学校4年生が学んでいる「尊徳学習」で「二宮尊徳から学んだもの～私が尊徳の生き方から学んだこと。学んだ教を生かしていること～」をテーマに小学校4年生345人から作文の応募があった。第24回全国報徳サミット小田原市大会でその作文が紹介された。小学生からは、「尊徳の教で一番すごいと思う点は、どれも彼のように心がけ立派な人にしかできないのではなく、だれにもできることだという点です。」「毎日の生活で、『あ、これは尊徳のあの教えだ。』と思うことがあります。」「金次郎は、積小為大という言葉を残している。けれどそれはくじけない心があってこそだと思う。くじけない心で少しずつでも度量を積み重ねれば大きなことになる。これも積小為大だと私は思う。」などとこれから生きる子供たちの心に深く残る考えである。今も多くの小学校に二宮金次郎像がある。これからも日本全国にこの考えが広まり道徳性に育成につながることを願っている。

《引用文献》

- (1) 村松敬司編 二宮翁夜話 日本経営合理化協会出版局
- (2) 加藤仁平著 二宮翁夜話読本(上・下) 報徳同志会
- (3) 斎藤高行原著・佐々木典比古訳注 報徳文庫
- (4) 松沢成文著 教養と知っておきたい二宮尊徳 PHP選書 2016

《参考文献》

- (1) 松沢成文著 教養と知っておきたい二宮尊徳 PHP選書 2016
- (2) 小田原市立桜井小学校尊徳学習カリキュラム 2018

「道徳科」授業で大切なこと

～展開後段の「振り返り」に焦点をあてて～

洗足学園音楽大学 根岸 久明

はじめに

「道徳科」の学習指導過程の中で、最も大事な段階はどこかと問われれば、迷わず展開後段の「振り返り」と答える。しかし、導入から終末まですべての段階が大事なことは言うまでもない。だが、道徳的価値の自覚を図るための展開後段の「振り返り」が一番大事な段階といえる。大げさな言い方をすれば「振り返り」のない道徳科授業は道徳科授業ではないと言っても過言ではない。導入前の事前指導や、導入そして導入後半の学習課題の提示、展開前段の価値把握もすべて、展開後段の「振り返り」が円滑に行われるためのものである。道徳科の授業は、展開前段で掴んだより高められた道徳的価値に照らして、今の自分は、「そういうふうを考えてやっているのか」ということについて、一人ひとりの子どもが「自己を深く見つめる時間」である。自分の見方、考え方、感じ方を見つめ、自分がどういう生き方をしているのかを、じっくり振り返るといふ、自分自身と真正面から向かう合い時間である。この「振り返り」が、学習指導過程の中にしっかり位置付いていなかったり、あっても時間配分がうまくいかず駆け足になってしまいほんの数分で終わってしまったのでは、本来の道徳科の目標のストライクゾーンから外れてしまうこととなる。

そこで、本稿では、この「振り返り」について述べていきたい。

1 展開後段の「振り返り」について

学習指導過程における展開後段の「振り返り」とは、本時の学習で教材を通して学んだ、より高い道徳的価値に照らして、今の自分はそういう見方、考え方、感じ方でやっているのかを深く見つめることである。これまでの「振り返り」は今の自分ではなく「今までの自分」を振り返ることがいわれていたが、かなり過去の自分を含めた振り返りでは振り返りとしては曖昧になってしまう可能性があることから、「今の自分」を振り返ることが求められている。

「今の自分」を振り返るには、導入から終末までのそれぞれの段階で自分自身の問題として意識していることがポイントとなる。また、学級における一人ひとりの子どもたちの様々な見方、考え方、感じ方に出会わせることもとても大切なことである。

2 「振り返り」で道徳的価値の自覚を十分深めるために

(1) 学習の総合化を大切にする

ア 学習の総合化とは何か

学習の総合化とは道徳教育の日常化といえる。つまり、日常の道徳教育の中で、道徳的な問題についての子どもの意識を高めておくということである。そして、その高められた問題意識を、道徳科の授業に十分生かし道徳的価値の自覚を図るのである。

実は、この「振り返り」で、子ども一人ひとりが自己を深く見つめるためには、「学習の総合化」を進めるにあたり、次の点が前提条件となる。

- (1) ねらいに関する問題意識が高まっていること。
- (2) 導入段階において、道徳的な問題を自分事として受け止めて解決しようとする意欲が高まっていること。
- (3) 問題解決の手がかりとなる教材を通して、ねらいとする道徳的価値の把握が十分に成されていること。
- (4) 自己を振り返る視点が明確になっていること。

イ なぜ学習の総合化が必要なのか

導入段階で説明すると、導入は本時で学習する道徳的な問題を意識する段階である。例をあげると、体験活動や地域行事やアンケート調査結果、関連する教科の内容など、日常の教育活動から動機付けや関連を図り、問題意識を高める。また、導入段階だけでなく、展開前段の価値把握、展開後段の「振り返り」の各段階でも、学習の総合化によって、道徳意識の重層化を図るとともに、深めふくらませていくことがポイントとなる。子どもたちの「これでいいのか」「この方がよいのでは」「こうありたい」という意識を道徳科の授業で十分に活用していくことがより道徳的価値の自覚を図ることにつながるのである。

ウ どのような場で学習の総合化を図るのか

日常の教育活動全体から図るようにする。教科等、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、学校行事、昼休み、清掃の時間、朝の短学活、帰りの短学活などで子どもが経験した場面・状況の中で高まった道徳的な問題意識を導入から終末までの各段階で、意図的・計画的に活用することが大切である。

(2) 『語り合う』姿が求められている

道徳科の授業での「話し合い」は、相手を説得させるためや、合意形成をするためではなく、ある一定の価値観を伴った内容に触れながら、より高い確かな道徳的価値に気付き、それに対して、今の自分はそういう見方、考え方、感じ方をしていたのかを、「話し合い」ではなく「語り合い」ながら、振り返るのである。道徳科の授業では学級の友だちとの「語り合い」により、様々な価値観に出合わせることに大きな意味がある。特に、展開後段の「振り返り」において、自分と友だちとの考えを比較したり、自分のこれまでの体験と絡ませて本音で「語り合う」ことが大切である。この「振り返り」で、自

分の考えを語りながら、友だちの考えと似ている点や友だちの考えと違う点から、自分の考えを修正するなど、自分自身をさらに深く見つめることが大切である。ここで指導者としての教師は、子どもの応答をさらに掘り下げたり、共通の場に広げたり、思考の観点を替えたりする重層的な発問（繰り返しなど）を行うことがポイントとなる。このことが、一人ひとりの子どもが、自分自身を深く見つめながら、振り返っていくことに大いに繋がることとなる。

3 「振り返り」で特に留意すること

(1) 道徳的価値の把握をしっかり行うこと

「道徳的価値の把握」とは、たとえば「思いやり・感謝」の授業であれば、その内容項目に関わる教材を通してねらいとする道徳的価値を子どもに、しっかり掴ませることである。つまり「なるほど、『思いやり・感謝』って、こういう見方、考え方、感じ方が大切なんだ」とねらいとするより高い道徳的価値の意味を、子どもにはっきりと掴み取らせることである。そして授業では板書によって、この掴んだ道徳的価値を色チョークを使って囲み、強調するとともにしっかり確認し、この掴んだ道徳的価値を基準にして、自分自身を振り返ることつなげるのである。

(2) 決意表明はなるべくさせないこと

展開後段で教師が子どもに対して、「みなさん、分かりましたか。それでは、今日学習したことを踏まえて、明日からどうしていきますか。」という授業を見かけることがある。しかし、これを毎回の授業で行うことは現実的ではない。つまり毎週約束をさせられても実現できることは限られる。よって、常に決意表明を子どもにさせることは行わない方がよいと考える。

(3) 自分自身の問題とさせること

教材の内容についての子どもの発言が自分事ではなく他人事として語られることがしばしばある。つまり子どもの発言が第三者の立場で語られているということである。そこで、「これは自分としてもぜひ考えてみたい」「ぜひ解決したい」という自分自身の問題とすることが何よりも大切である。特に、展開後段の「振り返り」では、子どもの発言が第三者的なものとならないよう、自分事と捉えて考えることを十分に押さえる必要がある。

(4) 道徳ノートやワークシートなどに書かせたものをそのまま発表させないこと

展開後段などで、道徳ノートやワークシートなどに自分の考えを書かせて「振り返り」を行う形式は、書かせることで自分の考えを整理するとともに思考を深める点では、とても有効である。が、留意する点もいくつかある。

①子どもの文章力に個人差があり、限られた時間内で全員が書き終えることがきびしい状況にある。この中で発表させることは書き終わっている子どものみの発表となり、かなり偏った発表から意見をまとめこととなる。

②書くという作業に時間がとられてしまい、友だち同士で語り合いながら、自己を振り返るという時間に制限がかかってしまう。

③書かせると、発表するとき、書いたものを書いた通りに読むだけの発表となる傾向がある。そこで、書いたものを踏まえて自分の言葉で語らせるようにする。その際に、他の友だちの意見も織り交ぜながら語れるように指導する。

4 実践事例から（授業記録を主に）

- 1 学年・組 第○学年○組 ○○名
- 2 主題名 郷土を愛する心 C- (17)
- 3 教材名 第二の故郷（東京書籍）
- 4 主題設定の理由（省略）
- 5 ねらい

郷土や我が国の伝統と文化がいまあるのは、先人の郷土や我が国に対する思いや努力によるものである。その思いや努力を継承するよとで、郷土や我が国がよりよく発展していくことが分かり、その発展のために尽くそうとする態度を養う。

- 6 展開（省略）

授業記録（「振り返り」の部分のみ）

T：教師 C；子ども

ねらいとする道徳的価値の把握 *板書する

郷土の伝統や文化を大切にし、郷土の発展に努力した先人に尊敬の気持ちを持ち、自分も進んで、よい方向に努力すると、みんなが仲良く、よりよいまち、郷土、国になることができる。

*上記の把握した道徳的価値を基準として

T14 今のあなたは、あなたが暮らしているまち、郷土に愛着をもっているだけでなく、よりよい方向にもっていくために進んで何かをしていますか。

C35 地域の運動会や盆踊りなどに参加していた。ただ、参加はしていたけど、地域のことはあまり意識していなかった。

C36 自分も同じで、あまりまちや地域のことを考えて参加していなかった。

C37 私はあるけど、地域清掃の時に参加して、ごみ拾いをやったらまちの人ともいろいろと話ができてたりして楽しかったし、ごみ拾いしてきれいになって気持ちもきれいになった気がした。

C38 私もごみ拾いに参加したけど、まちや地域のことを考えてということでもなかった。ただ、ごみ拾いをしたら楽しかった。

C39 ごみ拾い、結構楽しかった。

C40 自分もごみ拾いに参加したことがあったけど、中身が入ったペットボトルや雑誌とか新聞紙とか濡れていてとても気持ち悪かった。まちや地域をよくするためとはあまり考えず、決められたことだからしょうがなく参加した。またやろうとはあまり思わない。

C41 私も気持ち悪いと思うごみがあった。でも、自ら地域の清掃に参加した。あまり深くは考えてい

なかったけれど、自分から進んでやると気持ちがいいものだった。

C42 深くは考えていなかったけれど、自分から進んでやると気持ちがいい。

C43 自分もごみ拾いをしてきれいになったなあと思った。ちょっと気分がよかった。進んでやることが大切なことが分かった気がした。

C44 先日、家の周りの清掃を久しぶりにやった。やっていた思ったことは町全体もきれいになるとい
いということ。

C45 私は拾ったごみを分別した。家でもいつも分別に気を付けている。私もきれいなまちにしたい。

C46 市の分別なら、私もやっている。

T15 **市の分別の取り組みも、郷土や地球をよくしていくためのものなんだよね。**

C47 お母さんが近所の人たちと空き缶やガラス拾いをしているから、私も手伝っている。

T16 **それはどんな気持ちから手伝ったの・・・**

C48 小さい子どもが怪我をしないようにということは思って手伝っていた。

T17 まちだけではなくて、日本の他の地域や国などに対してもやったことはある。

C49 富士山に、空き缶やごみを捨てる人がいて困っているから、今度、家族で富士山に行くけれど、
自分たちはごみを持ち帰ることにしている。

「考察」

C38 は、とても好きな C35 の影響を受けやすいところがある。C38 の「まちや地域のことを考えてとい
うことでもなかった。」と振り返った点は、C35 の影響もあったと思われる。また、ごみ拾いをして楽
しい気持ちになったことについては、C37 の「振り返り」を聞いて自分を見つめることができた。C37
～C44 は、学習の総合化の中で、教材の中の美人林に地域でチップを撒いて林を保全していることを知
っていたり、身近でお年寄りの方々が朝早く清掃をしていたりしていることを知っていた上で発言を
している。C40 (C43) は、C41・C42 の話を聴き自分をさらに見つめ直している。T17 で、本時のねらい
に迫るため、郷土への視野を日本(国)にまで広げて考えようとして「まち、郷土」そして「国」と常
に言い直しながら発問したが、実態として普段そこまで考えたり取り組んだりすることはほとんどな
いので「振り返り」は難しかった。しかし、ここで視野を広げておくことによって、夏季休業で地域や
日本各地で体験する機会があると思うので、意識してほしいと考えた。かろうじて C49 が場面を広げ
て見つめることができた。そのことが、今後の体験の中でも、子どもの見方、考え方を広げたり、深め
たりするのに役立つと考える。(元 横浜市立鶴ヶ峯小学校長 庄司 豊先生の授業記録より一部抜粋)

5 深い「振り返り」をするための留意点

| | |
|------------------|---|
| <p>学習の総合化</p> | <p>【問題意識を高める】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行事（体育大会・自然教室・合唱コンクール・ボランティア活動）と関連付ける。 ・専門委員会・当番・係活動と関連付ける。 <p>【自分の見方・考え方を見つめる】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・互いの見方・考え方を伝えあう機会を設定し、相手の見方・考え方を知る。 |
| <p>道徳科の授業の中で</p> | <p>【学習の総合化を生かした導入】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題場面の提示をする。 ・自分自身の問題として意識させる。 <p>【確実な道徳的価値の把握】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発問構成（主発問と補助発問、繰り返しなどの重層的発問）を吟味する。 ・教材のキーワードやキーセンテンスを十分に生かす。 ・ねらいとする道徳的価値の意味を、明確に掴ませる。 <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○主発問 <ul style="list-style-type: none"> ・今日の授業で学んだことついて、今の自分はどうですか。 ○意図的指名 <ul style="list-style-type: none"> ・Aさんは〇〇と考えたけど、Bさんはどうですか。 ○全体へつなげたり深めたりする (繰り返しや子ども同士の語り合い) <ul style="list-style-type: none"> ・Aさんは〇〇という考えだけど、みんなはどう考えますか。 ・今の話を聴いて、みんなはどう思いますか。 ・Bさんの話を聴いて、みんなが最初に考えていたこと何か違いがありますか。 ・友だちの話を聴いて、自分の考えに何かプラスすることはありますか。 |

まとめ

道徳科の授業は、子ども一人ひとりがねらいに関わる多様な価値観を語り合い、より高い道徳的価値に照らして、今の自分を振り返り、深く見つめることにある。

本稿のテーマ「振り返り」は、よくこう言われてきた。『展開後段における「振り返り」のない道徳授業は道徳授業ではない。「振り返り」については15分という時間をとる必要がある。そして、その「振り返り」もただ闇雲に振り返らせるのではなく、子ども一人ひとりに展開前段で掴んだ道徳的価値を基準にして、「今までの自分」ではなく、「今の自分」を自己点検させなさい。』このことについては、他都市の教員から、「導入段階から終末段階まで、自己を振り返って考えさせているわけだから、そもそも展開後段の「振り返り」が必要なのか」とよく言われる。なるほどと考えさせられる部分

もあるが実際授業でやっている、把握した価値に対して、そう考えてやっているの？」と改めて問うことで自己内対話をさせ、それを踏まえて「語り合い」をすることは何よりも道徳的価値の自覚につながると実感している。そこで、今後も、道徳科の授業の充実に向け、「振り返り」のあり方についての指導を充実させていくことが大切であると確信している。

《参考文献》

- (1) 中学校学習指導要領解説 道徳編 文部科学省
- (2) 中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 文部科学省
- (3) 「道徳の時間」の指導について(3) 庄司 豊
- (4) 横浜市小学校道徳教育研究会 会報50号
- (5) 横浜市教育課程研究委員会道徳専門部会冊子
- (6) 特別の教科 道徳サポートブック 横浜市教育委員会

道徳科における評価に関する具体的な実践

川崎市立戸手小学校 神生 留佳

1. 学級の様子と道徳科の時間

人とかかわることが好きで、明るく素直な5年生32名の学級である。

4月当初は、周りのことを考えず、自分の主張ばかりをする児童が目立った。自分のことだけを見てほしいと態度に表し、そのために他の児童が我慢することがあった。自分の言動が周りの人に迷惑をかけているとは想像できていなかった。また、感情的になり、すぐにけんかになることや過ちを責めることも少なくなかった。そのような言動は、認められた経験や成功体験が少ないことが考えられる。自分も友達もみんな認められ、安心して生活できることを実感する必要があると感じた。そこで、この1年間で、

- ①児童それぞれが自己肯定感を高める
- ②自分の成長を感じ、自分に自信をもつ
- ③学級の中で、自分が認められ、友達も認められる

という児童になってほしいという願いをもった。

その願いに向かっていくために道徳の時間では、

- ①定期的な振り返りを行う。

→児童が自分の成長を感じられる。

- ②授業でのようすやワークシートの記述だけではわからないことは、教師が必要に応じて面接を行う。

→面接法は、児童をより理解することができ、認め、励ますことで自己肯定感を高めることにつながる。

- ③毎時間の自分の生活の振り返り

→「今まで」と「これから」を意識させることで、自分を振り返り、自分のあるべき姿を考えられる。

これらのことを4月から行ってきた。

2. 具体的な実践

(1) H児

4月 「夢を実現するには」A(5) 希望と勇気、努力と強い意志

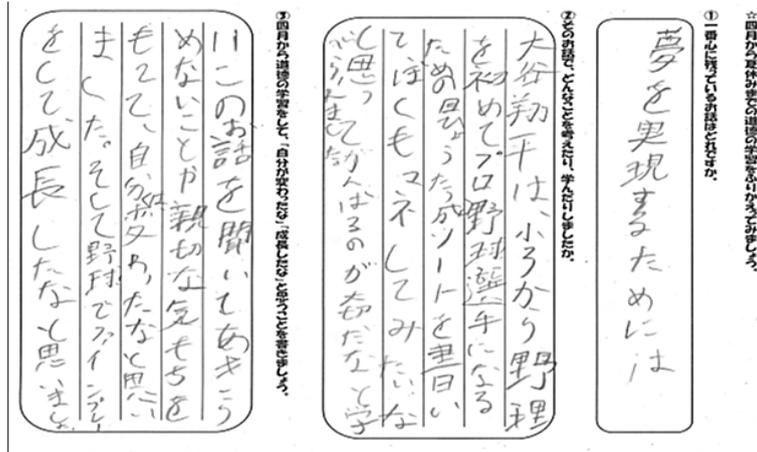
事前に、夢や目標についてのアンケートを実施した。導入でそのアンケートを活用し、自分の夢に向

かって具体的な行動を起こしていない自分に気づかせた。大谷選手が夢に向かって、常に具体的な目標を立て、行動し、ときには振り返り、地道に努力してきたことを感じ取らせることで、自分は何なことができるか考え、実践意欲を高めさせた。

学習時のワークシート

大谷選手は、小3から野球をはじめ、プロ野球選手になるために目標達成シートを書いていた。がんばることが大切だと思ったと記述されていた。

7月 4月から夏休みまでに学習についての振り返り



「自分が変わったなと思いました。」と記述してあったので、詳しく聞き取りをした。

「この学習をしてから、自分で目標を立てて、それに向かって努力することが大切だと思ったので、目標を立てて、練習するようになった。」と話していた。

「今までは、漠然となりたい姿を思い描いていたり、練習をしたりしていたが、具体的な目標を立てて練習すると、自分のプレーが変化していくことを実感している。」とも話していた。

「うまくいかないこともあるけど、目標を立てて、努力し続けていることがすてきですね。これからも諦めずにがんばろうね。」と伝えた。

10月「千羽づる」A(2) 正直、誠実

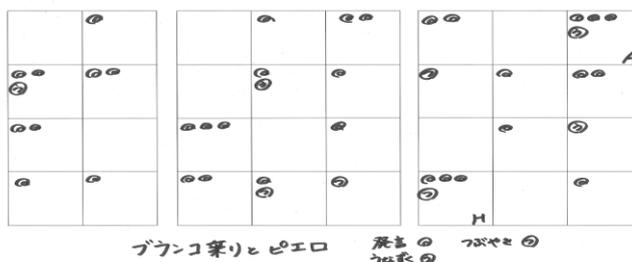
導入では、アンケートを活用した。全員今までにうそをついた経験があること、うそをついたときに、どんな気持ちになったかを共有した。よくないことはわかっているけれど、うそをついてしまうことがあるのはなぜなのかということ投げかけ、自分とのかかわりで考えられるようにした。

学習時のワークシート

「うそをついたら、「よっしゃ。」という気持ちにはならない(罪悪感)」と記述されていた。「自分が気持ちよくいるためには、最初からうそはつかず、本当のことをはっきりと言ったほうがよい。」と学習を振り返っていた。

11月「ブランコ乗りとピエロ」B(11) 相互理解、寛容

対立していたサムとピエロが、最後には、お互いのことがわかり合えるようになったのは、2人にどんな変化があったのかを考えさせた。その際、グループでの話し合いを取り入れることで、様々な意見を聞くことができると考えた。



H児は、積極的に発言し、話し合いに参加していた。また、友達の意見も興味深く聞いていた。

学習時のワークシート

自分の生活の振り返りの中で、「今までは、意見が合わなかったら、そのままにして話し合っていないかったけれど、これからはしっかり話し合うために、友達の意見を聞きたい。」と記述していた。

12月 夏休み明けから12月までに学習についての振り返り

H児は、「ブランコ乗りとピエロ」B(11) 相互理解、寛容 が一番心に残っていると答えていた。

道徳の振り返りシート

H児は、「ブランコ乗りとピエロ」で、「自分勝手はよくないが、憎むことはせず、その人の気持ちを考えて、仲良くすることが大切。」と記述していた。記述されていた内容だけでは理解することが不十分だったので、面接法を用いた。「けんかをしたり、すれ違ったりしたときは、相手のことを憎んでしまうことがある。でも、そんな時こそ、相手はどんなことを思っているのか聞いたり、相手の気持ちを考えたりすることが大切だと思った。」と話していた。

この教材を学習し、今までは友達とけんかをしたりすれ違ったりしたときは、そのままにしていることが多かったが、これからは話し合いたいと考えるようになったことを自分の成長と感じていた。これから話し合いたいと考えるようになったのは、「けんかしたままでは、自分も相手もいい気分ではない。話し合うことで、相手のことがわかるし、自分のこともわかってもらえるから。」と話していた。

「話し合うことで、相手の気持ちがわかったり、自分の気持ちが伝わったりするね。これからは、今よりももっとよい友達関係が作れそうだね。」と伝えた。

H児のこれまでの学習のあしあとを見ていくと、特に「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」に注目できる。

11月「ブランコ乗りとピエロ」 B(11) 相互理解、寛容

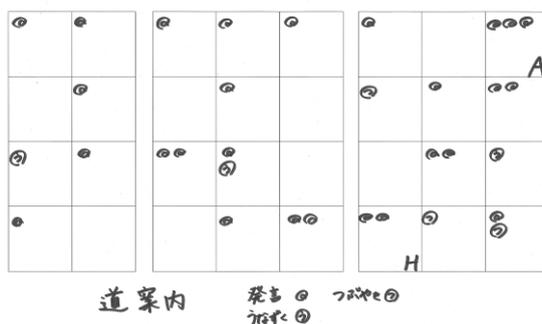
学習時のワークシート

「今までは、自分の意見をしっかり伝えられなかったけど、自分の意見をしっかり伝えたい。」と記述していた。ワークシートの記述をもとに、面接を行った。「今まではどうして伝えられなかったのか。」と問うと、「相手はきっとこう思っているだろうと自分の中で決めつけていたことが多かったから、自分から聞いたり、自分の意見を伝えたりすることが少なかった。」と話していた。「相手の意見や気持ちを決めつけていた自分がいたことに気づいたことがいいね。」と伝えた。

12月「道案内」 B(7) 親切、思いやり

ぼくと木村くんは、道に迷っているおばあさんに声をかけ、地図を描いて渡した。しかし、しばらくしておばあさんはまだ道に迷っていた。おばあさんは、声をかけられた中学生に、「地図が小さくて見えない。」と話していることをぼくと木村くんは聞く。

ぼくたちは、困っているおばあさんに声をかけ、地図を描いて渡したこと自体はよい行いとして扱った。しかし、自分本意だったことに気づかせることで、ぼくたちの行動は、相手のことを考えて行動だったのかを考えさせた。



A児は、積極的に話し合いに参加していた。発言するだけでなく、友達の意見にうなづく姿も多く見られた。

学習時のワークシート

「どんなことが相手にとって親切なのかを考えて行動することが大切だと思った。今までは、この行動が相手にとって本当に親切なものになっているかどうか考えずに行動していた。これからは、どうしたらよいか考えて行動したい。」と記述していた。

A児の学校でのようすでは、困っている人がいると、どんなときでも助けることができているので、記述内容について疑問を感じ、面接を行った。「今までは、とにかく助けようと行動していたが、人によってその行動が本当に親切な行動なのかはわからない。この学習をして、相手にとって本当に親切なものになっているか考えることが大切だと思った。」と話していた。

12月 夏休み明けから12月までに学習についての振り返り

A児は、「ブランコ乗りとピエロ」B(11) 相互理解、寛容 が一番心に残っていると答えていた。

道徳の振り返りシート

学習時には、「自分の意見をしっかり伝えたい。」と記述してあったが、今回の振り返りには、「一人ひとり考えが違うのだから、自分の意見を伝え、お互いに認めることが必要だと学んだ。」と記述している。相手を意識する記述があったので、面接を行った。「自分の意見を伝えるだけでなく、一人ひとり考えていることは違うから、相手の意見を聞いて、認めることも大切だと思った。」と話していた。「自分のことをふり返り、これからどうしていきたいか、学んだことを生かそうとしていていいね。」と伝えた。

A児のこれまでの学習のあしあとを見ていくと、特に「B 主として人との関わりに関すること」に注目できる。

道徳科の学習では、積極的に発言し、道徳的価値について考えていました。また、友達の発言にうなずいたり、自分の意見と比べながら聞いたりすることで、見方や考え方が広がっていました。これまでの自分の生き方を見つめ、これからどうしていきたいかを深く考えていました。

3. 成果と課題

12月に道徳の学習に関するアンケートを行った。32名中28名が道徳の学習を「好き」と答えた。その理由としては、「お話がおもしろい。」「主人公の気持ちを考えるのが好き。」「友達の意見を聞いて、自分と比べるのがおもしろい。」などが挙げられる。道徳の学習がおもしろいと感じることが、道徳的価値を自分事として捉え、主体的対話的で深い学びにせまるための第一歩であると考え、4月から少しずつ積み上げることで、学習に向かう土台はできてきたのではないかと思う。

学習のようすに関する項目(複数回答可)では、「自分の意見を発言したり、考えたりすることが楽しい。」「自分で考えたり、友達の意見を聞いてさらに考えたりすることが増えた。」「みんなで話し合っていくうちに、友達の意見を聞いて、「たしかにそうだな。」「その考えもいいな。」と自分の意見が変わることがある。」などを選んでいる児童が多かった。友達の発言にうなずくだけでなく、反応する児童が増えてきた。

しかし、教材についての話し合いには積極的に参加するが、教材について話し合ったことと、自分の生活を振り返ることがつながっていない児童もいる。自分を見つめ、振り返り、自分の成長を感じられる手立てをこれからも模索していきたい。

子どものよさを認め、伸ばす道徳科の評価 ～低学年の実践事例から～

川崎市立鷺沼小学校 三ツ木 純子

1 はじめに

道徳科の評価を考えると、一つは子どもにとって子ども自身が道徳的成長を実感し、学習意欲の向上につなげていくためのもの、もう一つは、教師にとって、指導計画や授業改善に役立てていくために行うものがある。特に、道徳科の評価は、道徳性が人格に関わるものであることを考えたとき、子どもの道徳的なよさを認め、励まし、伸ばすためのものであることを念頭におく必要がある。

2 道徳科の評価

学習指導要領では、道徳科の評価について、「児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」と示されている。評価に当たっては、子どもの学習状況を把握するために、子どもの作文やノート、質問紙、発言や行動の観察、面接など、様々な方法も示されている。

道徳科の目標は道徳性の育成であることを考えると、子どもの道徳的なよさを認めたり、道徳的な成長を見とったりしながら記述していくことになる。さらに、大きくりなまとまりを踏まえた評価とあることから、一時間で指導した内容項目ごとに評価するのではなく、ある程度の期間の中で道徳的成長を見とり評価していくことになる。

3 指導法と評価の具体的な工夫

「道徳科における学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握するに当たっては、児童が学習活動を通じて多面的・多角的な見方を発展させていることや道徳的価値の理解を自分との関わりで深めていることを見取るための様々な工夫が必要である。」

「児童が行う自己評価や相互評価について、これら自体は児童の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童が自身のよい点や可能性に気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めることなど学習の在り方を改善していくことに役立つものであり、これらを効果的に活用し学習活動を深めていくことも重要である。」

学習指導要領解説には、以上のように評価について記載されていることから、「授業・学習・評価」のプロセスの重要性が浮かぶ。道徳科の4視点（A－主として自分自身に関すること B－主として人との関わりに関すること C－主として集団や社会との関わりに関すること D－主として生命や

自然、崇高なものとの関わりに関すること)を体現するための内容について学習することで、子ども一人一人の個別な学び状況や学びの連続発展性による人格的成長プロセスを見とっていくための道徳科授業評価ができる。

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議でも、「道徳科における質の高い多様な指導方法について」として「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の3つの事例が示された。

質の高い道徳科授業(学習)にしていくためには、常に子ども主体で授業展開をしていく必要がある。一般的な授業では、教師が発問をして、その問いに子どもたちが考えを表明していく。教師の発問の組み立て次第で、子どもたちが主体的に意欲を持ってじっくり考えねらいに迫る授業になる。子どもたちの発言を生かし、うまく次の発問へとつなげていきたい。

また、道徳ノート(ワークシート)でも自己の成長が見えるような(自己評価)手立てや工夫が必要である。授業でわかったこと、感じたことを記述する感想だけでなく、評価に関わる工夫をしていきたい。ふりかえりで使う道徳ノート(ワークシート)は、これからの自分を意識させるようなもの、そして、自己内評価ができるような形のものになることが求められる。

道徳ノート(ワークシート)は、自己の考えや思い、心の中の様子が見られることを期待するものであるが、上手に記述できない子どもももちろんいる。発達段階も考慮する必要があり、低学年などは語彙も少なく作文も稚拙である。そこで、子どもの表現を手がかりに、観察法や面接法、座席表を用いた子どもの様子や発言、教師のメモ等を子どもが自己の成長を実感できるような工夫をしたい。

4 低学年の実践事例

(1) 教材名「どうしてこうなるのかな」(光村図書)C(10) 規則の尊重

この教材は、学校の中の困った様子を絵で示し、どうして決まりや約束があるのかを考え、よりよい生活をするために気をつけることを話し合わせるように構成されている。

自分事として考えていくために、掃除の時間の場面をグループごとに役割演技をした。ほうきとちりとり、バケツと雑巾を用意し、教材絵と同じ状況で演技させ、気持ちよく生活するためにどんなことに気をつけたらよいかを考えるようにした。

教師は、子どもの様子を見取るために座席表を活用し、子どもの言葉や様子を簡単にメモしていった(観察法)。振り返りで書かせた道徳ノート(ワークシート)と一緒にメモを見ると、子どもの考えや思いがよくわかる。

A 児

役割演技のときに、戦っているほうきに当たりそうになった。この疑似体験が強く残ったのかもしれないが「けがしちゃうよ」とノートに記述した。気をつけることでは「きまりを守る」とだけ書いていたので、授業後に話を聞いてみた(面接法)。

「さっき、ほうきが当たりそうになったでしょ。ほうきを振り回さなきゃ当たらないでしょ。ほうきはごみを掃くものだから、ほかに使っちゃだめなの。廊下を走っている子がいるけど、ぶつかったこともあるんだ。だから廊下は歩くの。〇〇さんに注意したら、ちゃんとやめたよ。学校の約束は守らないとだめだと思う。」

A児は、自分の経験や体験を思い出し、ぶつかったりけがをしたりする可能性があるので、安全面できまりや約束を守る意味を理解していた。また、友達に注意をしたら聞いてくれたことを話し、友達のよい行いを認めていることがわかる。

B児

いつも元気な子どもで学級の人気者であるが、身の回りの整理が苦手で、書くことも得意ではない。授業中は、積極的に手をあげ、役割演技も一番にやりたいと名乗りをあげた。ほうきを振り回し、実に楽しそうに役割演技を行った。そのときも「楽しいね。でも、掃除の時間にはやらないよね。」と言い、「注意されたらすぐにやめよう。」と付け加えた。ノートには、「あぶないのは、ばつなこと。(これは)なし。いけない。」と記述している。さらに気を付けることでは「ぼいぼい すてない。はしらない。そうじゅう あそばない。」と書いている。担任が授業後に話を聞くと、B児の机の回りは、紙や鉛筆などがいつも散乱しており、教師や友達から片付けを促されることが多くある。注意を受けた時は、自分の席からゴミ箱をめがけてゴミを投げることもあり、さらに注意をされてしまう。「ぼいぼい すてない」は日常の自分の行為をイメージしたようである。B児は、きまりや約束事についてはよく知っていて、それを守ろうと努力していることがわかる。

(2) 教材名「たびにでて」(文科省わたしたちのどうとく) B(8) 礼儀

この教材は、あいさつについて考える話である。「あいさつじま」のサルたちは、いつも元気にあいさつをする。けいたは、あいさつが面倒になり、たびに出る。けいたがやってきたのは「あいさつのないしま」。静かな島がすっかり気に入るが、水のみ場を聞いたときのサルたちの対応に困ってしまう。次の日から、けいたはあいさつを広めていき、やがて、あいさつのあふれる島になる。

あいさつが中心になっているので、まず基本的なあいさつの動作化を行った。次に、あいさつを返してもらえないとき、元気にあいさつを返してもらえるときの気持ちを考えるための役割演技を取り入れた。

教師の見取りとして、座席表には、意欲的に楽しみながら学習している姿やつぶやきもメモするように意識をした。ノートには、相手意識をもたせることで、気持ちが引き出せると考え、いろいろな相手を想定してのあいさつについて問いかけた。

C児

友達も多く、動作化や役割演技をはりきって行う子どもである。ノートには、だれに対しても「元気

に」という言葉がたくさん出ているが、違いがわからないので、実際に「どのようなあいさつなのか」を聞いてみた。すると、「お母さんには、起きたばかりだから、いつも眠そうに言っちゃうんだ。でも、先生には、元気に頭を下げて、こう言うよ。」とまったく違う声で伝えてくれた。面接法で聞き取ると、C 児の中では、きちんと相手意識をもってその人に合わせた対応をしていることがよくわかった。

D 児

いつもおとなしく、絵が好きな子どもで、書くことは得意ではない。ノートには、男の子が笑っている絵が描かれていた。面接法で聞き取ってみると、一つ一つ丁寧に教えてくれた。「あいさつは心を込めて、ゆっくり言うといいんだよ。そういうふうにあいさつすると、となりのおじいちゃんがわらうんだよ。だから、ぼく、まいにち、おじいちゃんにあいさつするんだ。おもしろいよ。」と自分の体験から気持ちを込めたあいさつは自分も他人も気持ちよくなり、さらに喜んでもらえるのだと感じ取っていることがわかった。

(3) 教材名「くりのみ」(光村図書) B (6) 親切・思いやり

この教材は、きつねとうさぎの振る舞いが対比的に描かれている。きつねは自分のことだけを考え、うそをついてしまうが、うさぎはやさしく親切な行動をする。お互いが温かい心をもって接したり、相手の立場に立って支えたりすることが大切である。

登場人物の言動や気持ちを想像し、心情に共感させながら役割演技を行い、相手の喜びが自分の喜びにつながることを実感できるようにした。役割演技の前に、多様な考えを引き出させたいと考え、うさぎがしばらく考える場面ときつねの目から涙がぽたりぽたりと落ちる場面のそれぞれの気持ちや思いを全体で丁寧に扱った。

T うさぎは、どんなことを「しばらく考えて」いたのだろう。動作をしながら考えてみよう。

C1 栗の実を2つ持っているから、1つはきつねにあげよう。

C2 1つあげたら減ってしまうけど、きつねもきつとおなかがついていいるだろうな。

C3 きつねは友達だから、あげたい。また、見つければいいよ。

C4 きつねのことが、すきなんだよ。

C5 しなびた栗だから、おいしくないかもしれないけど、一人で食べるのはさびしい。

C6 そうだよ。二人で食べたら、おいしくなるよ。

C7 一緒に食べたいから、きつねにあげたんだよ。

E 児

休み時間には、外で元気に遊び活動的で、C2 の発言をした子どもである。詳しく聞くと、「本当は

2つとも食べたいんだよ。でも、親友だし、1つも見つけられないっていうから、かわいそうだし。だから、あげようって思った。」と素直な気持ちを語った。教師が「でも、きつねは、うそをついているよ。」と問い返すと、「友達だから、いいよ。うそついてもあげる。きっと、かくしたのは、いたずらなんだと思うな。一緒に食べようって言えば、きつねだって、どんぐりあげるって言うはずだよ。」と応じた。E児の友達関係は、かなりよく意識も高いと思われる。日常から、友達に対して温かい心で接し、相手のことを親身になって考えようとしていることがわかる。

A児（前出）

意欲的に学習に取り組み、役割演技にも積極的である。本時も、友達の発言を聞いて、C6の発言をしている。展開後段のノートには、うさぎがきつねに向けた手紙を書いた。友達の発言を取り入れながら、自分の考えを次のように整理することができた。

「きつねさん、しなびた栗しか見つからなかったけど、でも、みんなで食べるとおいしいから、一緒におしゃべりしながら食べようね。ぼくは、きつねさんが好きだから、なにか役に立ちたいなって思ったんだよ。」

D児（前出）

「きつねは、うさぎに正直に言ったほうがいい。なるべく早くごめんねを言ったほうがいい。」と発言し、きつねからうさぎに向けた手紙を次のように書いた。

「うさぎさん、ごめんね。うそついちゃったことを正直に言うよ。本当はどんぐりを見つけて、おなかいっぱい食べたんだ。うさぎさんは、やさしいね。もっと仲良くなりたいな。今度は、ぼくがどんぐりをあげるんだよ。一緒に食べてほしいな。」

この記述から、D児の正直で、謙虚な気持ちが伝わってくる。どんぐりを「かくしたこと」を認め謝る子どもは多いが、「おなかいっぱい食べた」ことを正直に言う子どもは少ない。また、「一緒に食べようね」と書く子どもは多く見られたが、「一緒に食べてほしいな」と書いた子どもは数人であった。D児は最初に自分を振り返り、その上で相手のことを思いやることができる。この素直なやさしい気持ちを大いに評価したい。

道徳ノート（ワークシート）は、一つのツールにすぎない。道徳ノート（ワークシート）に表出されてくるものは、その前に、授業全体の構成があり、ねらいに迫るための工夫があり、課題や教師の意図があり、子どもの活動や様子があって、それらを総合してはじめてその一部が記述という形で表れてくるものである。一時間の授業で記述されたものや表出されたものを学習状況や道徳性に係る成長の様子と評価はできない。継続して総合的に広く捉え、子どものよさや成長の部分を認め、励まし、伸ばしていくことが求められる。

5 一定の時間的なまとまりの中での評価

道徳科における評価は、「個々の内容項目ごとではなく、大きくりなまとまりを踏まえた評価とすることや他の児童との比較による評価ではなく、児童がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として記述式で行うことが求められる。」

「道徳科の学習状況の評価に当たっては、道徳科の学習活動に着目し、年間や学期といった一定の時間的なまとまりの中で、児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握する必要がある。」

このように、ある程度内容項目を学習した後に、これまでの学習を子ども自身が振り返る活動を試みると、子どもは、今までの教材を見直し、子ども自身が道徳ノート（ワークシート）などに記述したものから思いや考え、感想とともに教師のコメントを見返す。その上で、新たな感想を記述したり、話したりする。そこから、子ども自身の成長を感じとることができる。

6 おわりに

子どもが問題意識をもち、自己を見つめ、道徳的価値を自分との関わりで捉え、自己の生き方について考えて学習している姿や学んだことや体験を通して道徳的価値について考えたり感じたりする様子、また、自分を振り返ってこれからの課題や目標を見つけようとしている様子を認め励ましたいという思いは誰しも共通である。そして、それらの姿を子ども自身でも認め、実感し、自信をもって次につなげるようにしていきたい。

子どもが学校生活の中でよりよく生きようと前向きになるのは、自己肯定感の高まりが不可欠である。自己肯定感を高めるためには、友達から認められたり、ほめられたり、励まされたりする経験が大いに関係している。それによって、自信をもち、今の自分でよいのだと実感することができる。学習の足跡に対する教師の励ましや支援も子どもにとっては大きな自信になり、次への意欲や実践、よりよく生きる態度や姿勢へとつながるはずである。

《参考文献》

- ・「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」文部科学省
- ・道徳授業評価ガイドブック「特別の教科 道徳」授業評価の進め方 田沼茂紀
- ・道徳科授業サポート BOOKS「道徳科 授業づくりと評価の20講義」富岡栄 明治図書

道徳科の評価についての一考察

麗澤大学 富岡 栄

1 道徳科の評価における基本事項

小学校では2018年度より、道徳科が全面実施となり「特別の教科 道徳」について評価していくこととなった。また、2019年度には中学校でも全面実施となるので、同様に評価していくことになる。

道徳科の評価については、学習指導要領第3章特別の教科道徳（以下、学習指導要領）や学習指導要領解説特別の教科道徳編（以下、解説編）に、その内容や方法が記載されているので、これに則って評価していくことになる。学習指導要領には「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。」と明記されている。このことから、評価は学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握していくことや数字ではなく記述式で行うことが分かる。さらに解説編では詳しく、具体的な方法として次のように説明している。「個々の内容項目ごとではなく、おおくりなまとまりを踏まえた評価とすることや、他の児童（生徒）との比較による評価ではなく、生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として記述式で行うことが求められている。」とある。つまり、道徳科の評価においては、①大きくくりなまとまりを踏まえること、②個人内評価とすること、③数字等などの評価でなく記述式とすること、④認め褒め励まし、勇気付ける評価にしていくことが重要である。

では、この①～④について少し検討を加えてみたい。①については、「大きくくりなまとまり」ということが、直接に指導を担う学校現場では十分に理解されていないように思える。解説編には「個々の内容項目ごとではなく」と表記されているにも関わらず、大きくくりをA、B、C、Dの視点で捉えて理解していた指導者もいた。だが、この捉え方は誤解であると思われる。大きくくりとは、あくまでも、一年間の道徳科の学習を通して学習状況や道徳性に係る成長の様子を捉えていくことである。このように、大きくくりという評価の仕方は内容項目（小学校低学年19項目、小学校中学年20項目、小学校高学年22項目、中学校22項目）やA、B、C、Dの視点に着目するのではなく全体的に見取り評価していくことになるわけである。しかし、大きくくりな評価については一定の理解を示すが、多少の疑義を感じていることがある。この点については後述することとする。②については、道徳科の目標が、各教科のような到達目標に比して方向目標であることから、他者と比較することではないのは当然で、ごく自然の評価方法と言えるであろう。道徳科の目標は方向目標であり、個々人が道徳性を育むために自分磨きを生涯努めていくことになる。他者と比較することではなく、これまでの自分と比べてどれだけ成長したかを見取っていくことになる。③についても、道徳科の目標が道徳性を育むことであり、道徳性は人格の基盤を成すものであるから、人格を数字等により評定していくことは不適切であることは言を

俟たない。よって、道徳科における評価は数字等による評価ではなく記述式で行うことはごく当然のことだと言える。④については、道徳科で育むべき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、道徳科はこのよりよく生きたいという願いを育んでいくことになる。子供が前向きによりよく生きていって欲しいと願ったとき、それを指導する教師は、子供のよりよく生きたいという思いや願いを大切に、子供の良さを認め励まし、よりよく生きようとする肯定的な評価をしていくことが求められる。道徳科の評価はよりよく生きたいという思いや願いに対して勇気付けていく役割を担っている。

2 大きくりの評価に対する疑義

上述の通り、道徳科の評価を行う場合は、大きくりなまとまりを踏まえて評価を行っていくことになる。大きくりなまとまりを踏まえた評価を行っていくことに関しては、平成27年7月に示された解説編の中にその記述が見られる。しかし、平成27年の解説編には、道徳の評価については未検討の部分が大きく詳細まで明示されていなかった。そのため、解説編にも「道徳科の評価の具体的な在り方については、平成27年度に文部科学省において、(中略)を前提に専門的に検討を行い、教師用指導資料の作成や指導要録の改正を行うこととしている。」と示されている通り、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が開催され、ここで評価のあり方や方法等について検討が加えられた。そして、平成28年7月22日に、その専門家会議の取りまとめの報告がなされた。その報告書の中に次の文がみられる。「道徳科については、指導要録上、一人一人の児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子について、特に顕著と認められる具体的な状況を記述する、といった改善を図ることが妥当であると考えられる。」と述べられている。この文章中で特に注目すべきことは「特に顕著と認められる具体的な状況を記述する」である。これは、道徳科の授業の中で特に学びが深く、その後の生活の中で学習した道徳的価値が活かされるような場合に記述していくことを示しているのであろう。学びが深かった場合の授業については、大きくりを踏まえることを基本としながらも、指導要録にも記述していくことの必要性を示唆したものといえる。しかしながら、この報告を受け、道徳の評価が追記された平成29年7月告示の解説編には、「特に顕著と認められる具体的な状況を記述する」の文意は反映されていなかった。あくまでも、大きくりなまとまりを踏まえた評価を行うことになった。だが、筆者自身は、この大きくりなまとまりを踏まえた評価を前提としながらも、子供にとって深まりがあり、自分の生活に大いに参考となっている授業があったとすれば、そのことを指導要録に記述していく必要かあるのではないかと考えている。このように考えるのは筆者自身の体験談によるものである。

筆者が中学三年生を対象として、三浦雄一郎さんが70歳の時にエベレストに登頂した内容を扱った教材を基に、不撓不屈についての学習を行ったときのことである。授業を行なった当日が、ちょうど三浦雄一郎さんが80歳でのエベレスト登頂に挑んでいた最中でもあり、生徒は興味をもって授業に臨んでいた。授業を実施したのが4月末であった。その後、一学期の終わりに道徳科に関する質問紙によるアンケートを行った。その中の「一学期の道徳の時間で心に残っている授業はどの授業でしたか？」

そして、それは何故ですか？」の質問に対して、ある男子生徒は次のように回答した。「僕は、三浦雄一郎さんの授業が一番心に残っています。それは、三浦さんが70歳になっても80歳になっても目標を立て努力を続けて頑張っている姿に感動するからです。僕は、現在卓球部に所属しています。部活動の練習はつらい時や苦しい時もあるけれど、80歳になる三浦さんが頑張っていることを考えると、15歳の若い僕が頑張れないはずはない。練習できついことがあればあるほど、三浦さんのことを思い出し、自分を勇気付けているからです。」と記されていた。この生徒にとっては、一時間の学びが、部活動の厳しい練習に耐え自分を鼓舞する精神的な支えとなった。このように、特に顕著で自分の生活の中に生かされ明らかに道徳性に係る成長の様子が見られるような場合は、通知表はもちろんのこと指導要録にも記述していくべきではないかと考えている。

では、なぜ、平成29年7月告示の解説編には、「特に顕著と認められる具体的な状況を記述する」の文意が評価に反映されなかったのだろうか。このことについては、憶測の域を脱しない部分はあるが筆者は次のように考えている。道徳教育が大切だと言われながらも、道徳の時間が軽んじられてきた傾向がこれまではあった。その理由の一つとして、解説編には「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること」と示されている。この一文からイデオロギー的な問題が介在していることが理解できる。昭和33年に道徳の時間が特設されたとき、道徳の時間を指導すべき教師の中にも道徳の時間の特設に反対しており、時間表の中に道徳の時間が明記されていなかった学級もあると先輩教師から聞いたことがある。反対の主意は、道徳の時間＝修身科、修身科＝戦争＝命を犠牲にして国を守るという構図で、道徳の時間に反対していたそうである。道徳の時間が特設され、60年以上が過ぎ、このイデオロギー的な反対は学校現場ではほとんど聞かれなくなったが、世間一般ではまったく皆無ではない。内容項目の中には歴史的な経緯から繊細な事柄もあり、その矛先をかわすための「大きくくりなまとまりを踏まえる」評価となったと捉えるのは、筆者の穿った見方だろうか。

歴史的な経緯にとらわれ過ぎ先入観を持ったままでは現実を見誤る可能性がある。自らの主義主張ではなく、これからの子供たちが、科学技術の進展やグローバル化が進み予測が困難な未来社会を迎える中で、どのような道徳性が必要なのかを視座に置き、道徳教育を考えていく必要がある。国や人種を超えた、人類としての汎用的な道徳性を育てていくためにはどのような視点が必要なのかを考えていくことが重要である。道徳科の評価に関しては、まさに、スタートしたばかりであり、今後、いろいろな議論を積み重ね子供たちに、他者と共によりよく生きていくための道徳性を身に付けていくための評価を構築していくことが重要だと考える。

道徳科の新時代に向けて～「主体的・対話的で深い学び」 を生かした道徳科の授業展開と評価～の設定趣旨

平成29年3月に学習指導要領が告示された。だが、道徳教育に関しては、これに先駆け、平成27年3月に道徳の時間が特別の教科道徳（道徳科）として新たに位置付けられることやその内容が示されている。27年度から新たな学習指導要領での指導が可能な移行期間を経て、小学校では本年度より全面実施となった。また、中学校においては31年度から全面実施となる。このことは、道徳教育にとって昭和33年に道徳の時間が特設されて以来の大きな出来事であり、道徳科の新時代の幕開けといえる。

告示された学習指導要領では、知識の理解の質を高め資質・能力を育むために「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるように、全ての教科等で、

- ① 知識及び技能（何を理解しているか、何ができるか）
- ② 思考力、判断力、表現力等（理解していること・できることをどう使うか）
- ③ 学びに向かう力、人間性等（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）

の三つの柱で再整理された。さらに、今回の改訂では「何を学ぶか」や「何ができるようになるか」に加えて、「どのように学ぶのか」といった視点で「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点からの授業改善が強く求められている。科学技術やグローバル化の進展で予測が困難な時代が到来する中、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続ける資質・能力を育ていく必要がある。

学習指導要領の小学校における全面実施は32年度（中学校は33年度）からであるが、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」については、道徳科の特質を踏まえ次のような視点が考えられる。

①「主体的な学び」の視点

「主体的な学び」の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振

り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫することが求められる。

②「対話的な学び」の視点

「対話的な学び」の視点からは、児童生徒同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められる。

③「深い学び」の視点

「深い学び」の視点からは、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、自己の生き方について考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる。

では、一時間一時間の道徳科の授業においては、これらの視点をどのように具現化していったらよいのだろうか。これらの視点を咀嚼し、道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の授業を実践場面で具体化していくことが課題である。すでに述べたように道徳科は、今般の学習指導要領の先駆けであり、いわば道徳科での可否が、やがて全面実施される学習指導要領での「主体的・対話的で深い学び」の試金石であるといえる。

また、道徳の教科化により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、道徳科でのねらいや指導との関りでなされていくべきものである。道徳における評価は、数字等による評定ではなく記述によるものである。加えて、大きくりなまとまりを踏まえたものにするのである。そして、何より、道徳の評価は児童生徒の道徳的なよさを認め励まし、勇気付けるものであることが求められている。これらの評価に関する基本的な事項を理解した上で、「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。また、道徳科の目標が道徳性の育成を目指し、その評価も最終的には児童生徒の道徳性の高まりが期待されることを考えたとき、その評価のあり方はどのように考えていけばよいのだろうか。これらのことは、これまで道徳の評価について必要性は述べられてきたが、実質的には未実施だけに、今後の道徳科にとっての大きな課題であろう。

本神奈川支部では、昨年度、「「主体的・対話的で深い学び」を目指した道徳科の授業展開と評価」のテーマのもとに一年間の研究を行ってきた。今年度は、その成果のもとに道徳科全面実施の新時代を迎えて、昨年度の研究の成果を踏まえて、さらに「主体的・対話的で深い学び」の授業の具現化とその評価の研究を進めるべく本テーマを設定した次第である。

日本道徳教育学会神奈川支部会則

平成25年4月27日制定

平成26年4月1日改正

平成27年12月23日改正

第1章 名称及び事務局

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

第3章 会員

第5条 本会の会員は本会の目的に賛同し、参加の意思を有する者とする。

第6条 会員になろうとする者はその旨を事務局に登録し、年会費2千円を納めなければならない。また、法人として会員になる場合、年会費4千円を納めなければならない。

第7条 会員は、第4条に定める事業に参加することができるが、その際の参加費は免除される。また、法人登録をした団体に所属する者も同様とする。

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

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

第4章 組織及び役員

第10条 本会には次の役員を置く。

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

第11条 役員の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できる。

第5章 会計

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

第15条 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第6章 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。
3. 本会則は平成28年4月1日からこれを施行する。

日本道德教育学会 神奈川支部研究紀要『道標』投稿規定

平成25年4月27日制定

平成28年2月27日改定

1. 『道標』は、日本道德教育学会神奈川支部の機関誌であり、原則として年1回発行される。
2. 本誌は、日本道德教育学会神奈川支部会員による研究論文、実践研究論文及び研究・実践ノート、会員の研究・教育活動、その他会則第2章に定める事業に関する記事を編集・掲載する。
3. 本誌に投稿しようとする会員は、所定の投稿要領に従い、編集委員会宛に原稿を送付すること。
4. 研究論文及び実践研究論文の掲載については、編集委員の査読・審査に基づき、編集委員会の審議を経て決定する。
5. 掲載予定の原稿について、編集委員会は執筆者との協議を通じ、一部内容や字句等の修正を求めることがある。
6. 編集委員会は特定の個人または団体に対して原稿の依頼を行うことができる。

7. 投稿原稿は原則として未発表のものに限る。但し口頭発表及びその配布資料はこの限りではない。
8. 投稿原稿の種別は下記の7種別とし、会員が投稿原稿送付時に種別を申告するものとする。
但し、(1) 研究論文 (2) 実践研究論文については、査読・審査対象とする。
 - (1) 研究論文 (道徳教育に関する研究)
 - (2) 実践研究論文 (会員個人及び勤務校での道徳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B 5 版横組み仕上がり 8 頁以内 (43 字×34 行、初頁の題名・氏名分 6 行も含む) とする。
それ以外の種別については仕上がり 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。