

[巻頭言]

コロナ禍の時代における「吾日三省吾身」

日本道徳教育学会神奈川支部長・國學院大學教授 田沼 茂紀

曾子曰、吾日三省吾身、 曾子の曰わく、吾れ日に三たび吾が身を省る。
爲人謀而不忠乎、興朋友交 人の為に謀りて忠ならざるか、朋友と交わりて信ならざるか
言而不信乎、傳不習乎、 習わざるを伝うるか。

(『論語』金谷治訳注／1963年／岩波文庫／巻第一 學而第一 四より)

冒頭に掲げた論語の一節は、孔子の門人だった曾子の言である。曾子の教えの如く、人間は自己省察することにより他者と共により善(よ)く生きることが可能となるに違いない。特に令和2(2020)年度はわが国のみならず、全世界が新型コロナウイルス(COVID-19)によって席卷されるといった非常事態となり、人々は初めて体験する巣籠もり生活下に置かれることとなった。コロナ禍も早1年以上が経過しているが、今もこの危機的状況終息の出口は見えていない。

人間は未知の異常な事態に遭遇すると、日常とは異なる適切性を欠いた思わぬ思考・判断や行動に陥りがちになると言われている。例えば、今般のコロナ禍での一連の騒動も然りである。コロナウイルス罹患者にはもちろんのこと、その対応にあたる医療従事者への謂れ無きバッシング、「不謹慎狩り」とか「自粛警察」といった常軌を逸した心ない事案も各地で多発している。

特に首都圏では令和3年の正月明け早々、PCR検査でコロナウイルス感染陽性となった三十代女性罹患者が自宅療養中に家族へ感染させた苦痛や周囲からの誹謗中傷の不安から自殺するといった痛ましい事件すら発生してしまった。私たちは幼き頃より親から、学校教師から、周囲の大人から、「かけがえのない命」と繰り返し教わってこなかっただろうか。もしかしたら、その真意は語る本人自身も感得出来ておらず、伝えるべき相手の心へ届いていなかったのではないだろうか。まさに曾子の言、「習わざるを伝うるか」なのである。コロナウイルス罹患者が身近に出現すると人々は疑心暗鬼となり、平時には考えられないような常道を逸した言動に走ることがある。そんな時に一人一人が冷静さや平常心を取り戻したり、他者への攻撃性等を自己制御したり出来得る抑止力こそが内的な「道徳心」であると考えはするのだが。人間の心の内を推し量る難しさ、「歴史は繰り返す」と言われるがこれは古今東西の逸話に事欠かないことでもある。

では、人間はなぜ様々な状況下で他者を攻撃するのか。その答えを示してくれるやや古びた一冊の本がある。オーストラリアの動物行動学者、コンラート・ローレンツ(K. Z. Lorenz, 1903~89年)が著した『攻撃 悪の自然誌』1・2(日高敏隆・久保和彦訳／1970年／みすず書房)である。ローレンツは、本能的な動物の行動は種(しゅ)の維持ではなく、自分自身が遺伝子として生き残るためのものだったと主張した。そんなローレンツ等の一連の研究成果は評価され、ノーベル医学・生理学賞(1973年)を共同受賞している。その著作では、多くの動物は同種の仲間を攻撃する習性を備え、人間も同様に自然な衝動として他者を攻撃する生理的なメカニズムを持つと述べている。しかし、現代社会では

このような攻撃性は制御されるべきものとして文明論的に規制され、排除されている。ところが、コロナ禍といった異常事態下では普段こそ封印されている筈の人間の本能的な攻撃性が刺激され、露呈しやすくなることは必然の理であるに違いないと考えられよう。

今般のコロナウィルス感染者や治療にあたる医療従事者等に対する誹謗中傷とは、不安を乗り越える人類の叡智や自己制御的な生き方とは真逆な人間の恥部の露呈でもあった。だが、一方では人間としての誇りある生き方を貫いて多くの人々の良心を鼓舞するような動きもあったことを忘れてはならないだろう。例えば、コロナパニックに陥っていた米国で突如として再燃した人種差別の問題がある。そんな差別撤廃運動が各地で沸き起こる中で開催されたテニスの全米オープン、黒人をルーツに持つ大坂なおみ選手がこの問題に目を向けてもらおうと敢えて ‘Black Lives Matter’ を掲げ、警察官による暴行等で命を落とした7人の黒人被害者の名前が記された黒マスクを付けて全試合を勝ち抜き、見事優勝を果たしこと等が直近の記憶として新しい。

スポーツマンシップという視点から大坂選手の抗議マスクについては賛否両論で世論は騒然となったが、彼女のとった行為は平常心を逸した社会に覚醒を促したことだけは事実である。人間が自ら善く生きようと問うこと、自ら内省しながら覚醒しようとその意志を鼓舞すること、ここにこそ、私たちが日々求めて止まない「道徳」の存在理由があるように思う次第である。

翻って、コロナ禍での「不謹慎狩り」とか「自粛警察」について再考してみたい。人間は不安な状況下に置かれるとその回避的心理として自らの思考を停止させることがあると、ナチスドイツの全体主義について言及したドイツ系ユダヤ人で政治哲学者・思想家であるハンナ・アーレント (H. Arendt, 1951年) は指摘する。アーレントは、人間は思考を停止すると凡庸な「悪」に囚われて容易に異分子排除のメカニズムが機能してしまうとも述べている。アーレント自身は米国に亡命してユダヤ人狩りの難を逃れたが、僅か12年間余のナチス政権下で多くのユダヤ人が殺戮された。戦後になって、アーレントは世界中を震撼させたアウシュビッツユダヤ人強制収容所等での大量虐殺に焦点を定め、『全体主義の起源』(大久保 和郎他 訳/2017年/みすず書房) や『責任と判断』(中山元訳/2016年/ちくま学芸文庫) 等の著作で繰り返しその首謀者であったナチス親衛隊中佐アドルフ・アイヒマン (A. O. Eichmann) の実像に迫って言及している。

イスラエルのエルサレムで開廷されたナチスドイツの大量虐殺を裁く国際裁判(1961年)に出廷したアイヒマンの実像は、決して残虐で非道な振る舞いをするような人物ではなかった。むしろ、冷静に声のトーンすら変えず堂々と正面を見据えて語るアイヒマンとは、凡庸な一市民そのものであった。まさに、置かれた状況下で思考停止して淡々と自らの職務を遂行した一人の男に過ぎなかったのである。つまり、新型コロナウイルス感染症の世界的な爆発的拡大といった不安な状況下において自らの主体的な思考を停止して他者を非難したり、攻撃したりすることで精神的な安定を得るような愚行とは、アイヒマンのような「凡庸な悪」に囚われたことを意味するのである。

私たちは、コロナ禍に遭遇して災いばかりではなかったと信じたい。危機的状況に遭遇したら思考を停止するのではなく、立ち止まって考えることこそ最善の策と学んだのである。

[研究論文]

道徳科教育学の定立に関する一考察

Research on The Establishment of Moral Subject Pedagogy

田沼茂紀（國學院大學）

TANUMA Shigeki (Kokugakuin University)

Key Word : 道徳科教育学、道徳科教育内容構成学、道徳科教育方法学、二焦点一元論

1. 問題と目的

平成 27 (2015) 3 月、学校教育法施行規則及び小・中学校学習指導要領が一部改正されて教科外教育としての「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」＝道徳科へ移行転換した。この改正によって生じた学習指導上の変化は、検定教科書や記述式学習評価の導入といった具体指導面の改善のみではない。

「特別の」という但し書きは付されるものの、教科外教育が教科教育に転換したという事実がもつ意味は大きい。義務教育諸学校教育課程の教科に組み込まれたことで、道徳科は学校における道徳教育の要として教科教育の視点からより実効性の伴う道徳的資質・能力形成のための方略 (strategy) とその成果 (evidence) を実証しなければならなくなったのである。つまり、単なる教科への格上げとか、教科化で量的担保がなされるといった心情論的な改革成果のみで済まされない諸要因を孕んでの「道徳科」誕生である現実を見逃してはならないであろう。

このような道徳科の教科外教育からの移行転換には単なる呼称等の問題に留まらず、本質的な部分で教科教育として成立するための学問的分野成立要因 (discipline) が定立されることが必須要件となってくる。しかし、現時点では道徳科に係るそのような本質論を問う声も、喫緊の重要課題として議論の俎上に載せるような状況とはなっていない。そこで、本研究では既に小学校では平成 30 (2018) 年度より、中学校では令和元 (2019) 年度より全面実施されている「道徳科」が教科教育学の 1 分野として事実追認状況となっている現実を踏まえ、後付け的ではあるが道徳科教育学という一学問分野定立のためには教科教育学としての諸要件をどう充足し、更なる学問的充実・発展に向けてどう改善を重ねていけばよいのか考察していくことを究明目的とする。

2. 研究の方法

まず、本研究を展開するにあたり同定しなければならないのは、道徳科に冠された「特別の教科」という文言の意味である。つまり、道徳科は教科なのかという素朴な問いである。要は、教科教育学を基底にした「道徳科」なのか、それとは異なる別次元での解釈としての「特別の教科」なのかという根源的な問題でもある。仮に後者であるとするなら、道徳科が拠り所とする教科教育学としての学問的根拠や教育課程上の整合性は不問に付されてしまう。その場合、教科型の道徳的資質・能力形成を目指す「主体的・対話的で深い学び」や「考え、議論する道徳」の実現が不可欠であるという今次学習指導要領で教科化された道徳科の成立根拠を失いかねない。何をもち「特別の教科」とし、どのような要件を満たせば道徳科が教科教育と容認されるのか、これらを明らかにしていくことが「学習者目線での

道徳学び」の実現に向け、今後も道徳科教育がその足跡を刻んでいく上での「肝」となるのである。ここが本研究の出発点であり、最終的に辿り着かなければならない帰着点でもある。このような視点から、本稿では以下の3視点、即ち①「特別の教科」についての検討、②道徳科における教科教育学構造の分析、③道徳科固有の資質・能力形成に向けた内容構成と方法論的方略についての学問的検討・考察を順次進めていくこととする。

3.研究の内容

(1) 道徳科が「特別の教科」であることの検討

道徳科は既に義務教育諸学校で全面実施され、その質的担保は別として混乱なく展開されている。しかし、「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」へ移行転換したことに伴う学習指導上の混乱は生じなかったのであろうか。教科化で道徳学習がどのように質的变化を遂げたのであろうか。教科化への象徴として検定教科書および記述式学習評価の導入が挙げられるが、それは道徳の時間が特設された昭和 33 (1958) 年の学習指導要領を解説した『小学校道徳指導書』『中学校道徳指導書』に明記されている事項を再考すると取り立てて重要要件ではないように思われる。

例えば、小学校指導書では「指導は、広い角度から種々の場面・機会・教材を利用しなければならない」⁽¹⁾とし、教科書に準ずる教材等の使用を促している。その事由は、話し合いや説話、読み物、視聴覚教材、劇化、実践活動等の諸方法を適切に組み合わせることで教師の一方的な教授や単なる徳目の解説に終わることがないようにとの戒めである。また、中学校指導書には道徳の時間の指導評価について①各学校の指導計画についての評価、②生徒の道徳性の発達状況を知るための評価、という2視点を挙げながら、「生徒の道徳性評価は、教科における学習成果とは性格を異にするものであることは、道徳教育や道徳の時間の性格からいって当然である。したがって、特に道徳の時間だけについて、教科の場合と同様な評点による成績評価を行うことは適当ではない」⁽²⁾と明記されている。つまり、道徳で用いる教材やその指導評価といった側面のみ「特別な理由」によって教科外教育に位置付けられたとすることは考えにくい。この点に関しては半世紀を経ても同様で、時の首相の諮問機関として設置された教育再生会議の第二次答申「社会総がかりで教育再生を」(2007年)では、「徳育を教科化し、現在の『道徳の時間』よりも指導内容、教材を充実させる」と改めて謳われているし、同年6月に閣議決定された「経済財政改革の基本方針2007」では、平成19(2007)年の小・中学校等学習指導要領改訂を視野に置きながら「徳育を『新たな枠組み』により教科化し、多様な教科書・教材を作成すること」⁽³⁾と平成19(2007)年の学習指導要領改訂を視座して提言された。しかし、それにも拘わらず中央教育審議会では議論が熟していない事情等から時期尚早と答申において見送られた経緯は周知のところであろう。

ただ、平成28(2016)年の道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議報告「特別の教科『道徳』の指導方法・評価等について」では、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え、自己(人間として)の生き方についての考えを深める学習を通じて、内面的資質や能力としての道徳性を主体的に養い、日々の生活や将来における道徳的行為

や習慣に結び付けるといった特別の教科としての特質を踏まえた質の高い多様な指導を行う」ための時間が「道徳科」であるとの見解が示されている。

この点について田沼茂紀（2016年）⁽⁴⁾は、これまでの教科学習における目標設定との差異、つまりその時間で習熟させる学習内容を到達目標として設定する内容的学習目標と、その授業のみに閉ざされない人間としての望ましい在り方や生き方を追求するために設定する方向的学習目標の差異こそが教育課程における教科と「特別の教科 道徳」の相違点であることを指摘してきた。この問題の背景には、「道徳の時間」特設当時より理論的指導者であった勝部真長（1958年）⁽⁵⁾が指摘する道徳教育の2方法、直接的方法（indoctrination）と間接的方法（inculcation）との根源的な指導方法論的な相違点が指摘できるのである。つまり、前者はわが国の戦前の修身科で見られた道徳的知識や望ましい習慣・行為の習得を意味し、後者は提示された道徳的問題の解決を通して間接的に道徳的知識や望ましい行動について内面化していく「Learning by Doing」型の学習法である。勝部は、わが国の戦前の修身科では「教育二関スル勅語」に象徴される徳目を国定教科書によって例話・教訓的な内容として直接的に指導した方法論とに問題があったと述べている。このような経緯を踏まえて道徳科が各教科と一線を画し、間接的方法論で子供達に道徳的諸価値について理解や自覚を促し、日々の生活や将来における道徳的行為や道徳的習慣を可能にする実践的な意欲・態度を形成していくためには、やはりその指導は内容そのものを直接指導する他教科とは異なって、内面化するという「特別の教科」を前提にしたものでなくてはならないことは自明なことである。

（2）道徳科が教科教育学的要件を満たすための構成構造分析

ここまで道徳科が「特別の教科」として位置付けられる背景を検討してきたが、今後の将来展望を視座すると道徳科が教科であるために社会科学系学問の教育学にどう紐付けすればよいのかという道徳科の教科構成構造が次なる課題として問われてくる。つまり、道徳科は他教科とは違うのだからその指導にあっては学習指導要領という法的な根拠さえ有すれば指導に支障は来さないのか、それとも教育学的观点からの理論付け（theory）と方略（strategy）を伴わなければ発展し得ないのかという教科教育型としての道徳科が避けては通れない教科構成構造分析という不可避的な課題解決を試みる必要がある。もちろん、論者は後者の立場に立脚しての理論展開を試みる。

19世紀初頭、『一般教育学』（1806年）によって科学としての教育学を構想して近代教育学の父祖と称されているヘルバルト（J.F.Herbert,1776-1841年）は、教育の目的を「道徳的品性の陶冶」にあるとしてその根拠を実践哲学（倫理学）に求め、表象力学（心理学）によって基礎付けることで教育学を構想した。同様の発想で道徳教育の目的を「道徳性の陶冶」とし、教育内容構成学として倫理学・哲学を基底に、教育方法学として教育学に依拠すれば道徳教育学が定立するといった論理も成り立たないわけではないが、周知のように道徳教育学が社会的認知を得るまでには立脚する学問分野間の調整に関する誤謬も含め、その定立は容易ではない。ただ、教科教育学としての道徳科を構想するならば、やはり、道徳教育学同様に同定要件としなければならないのは道徳教育内容構成学と道徳教育方法学という両面であり、そこからの検討が妥当と考えられよう。

一方、わが国における教科教育学の現状についても同時進行的・複眼的に検討していきたい。これも周知のことではあるが、教科教育学そのものの歴史は浅く、戦後の教育職員免許法に基づく新制大学制度下で教員養成課程上の必須科目として後付けされた学問分野という成立背景的な脆弱さは否めない事実として横たわっている。そのため、教科教育学が学問分野として本来具備すべき固有の方法論的視点を明確に有していないといった批判やそこで対象とする学問内容は国家が法的根拠を伴って定めている学習指導要領に規定される部分が大半を占めることや、研究対象が実践的な経験知や教育指導スキルの集積に留まっているといった批判もあって、所謂一般的な学問分野としての教育学と肩を並べるまで社会的認知を得る存在とはなり得ていないという指摘を払拭できない現実もある。ただ、歴史的な蓄積を有する一般教育学に比して、具体的な教育実践を背景にした教科教育学は実学である。かといってその理論的根拠となる国家スタンダードとしての学習指導要領のみに依拠することは、あまりにも近視眼的な危ういことである。事実、わが国には明治 5 (1872) 年の学制頒布以降の教科教育の歴史があり、そこでの実践的知見の蓄積は膨大な社会科学分野における教育学的遺産でもある。これらの学問的背景を勘案するなら、教科教育学は専門分野として成立し得るであろうし、新たな教科が誕生したとしてもその周辺に位置する学問的根拠や実践的知見を総動員することで教科教育学理論の構築は十分に可能であろうと考えられる。むしろ、教科教育学理論の伴わない法令のみで成立するような学校教育課程上の教育活動は継続的発展性や学問的先見性という不易に立脚し得ない「異端な流行」に留まるであろうことを取えて指摘しておきたい。

ならば、ここで論ずる道徳科は如何なる学問的背景を根拠に教科構成構造を想定していけばよいのかという点が重要な命題となってくる。本研究では明確な成立根拠を同定するまでに機は熟していない道徳教育学ではあるが、それを背景として成立する教科教育学という立場を大前提に以降の論を展開することとする。何故なら、既にわが国の学校教育における道徳教育の歴史は明治初期より受け継がれ、道徳教育関連学会や全国研究会組織も長い歴史を刻んでいる。ならば、専門学問分野としての必須成立要件こそ論理的整合性をもって明文化はされていないものの、既に道徳教育という学術研究分野についての社会的認知環境は成立しているものと理解されるからである。つまり、親学問である道徳教育学が存在しなければ道徳科教育学は成立し得ないし、その教育内容と教育方法も法的根拠のみに依拠する学校教育課程における 1 教育活動に過ぎないものとなったら、それに連なる学術専門学会等の組織がその成立基盤そのものを根底から失うからである。

このように教育学の一分野としての道徳教育学を背景として成立する道徳科教育学の教科構成構造を検討していくと、必須な 2 要件が分析的に導き出されてくる。1 点目の構成要件は、教科教育学成立の前提となる教科専門分野としての教科内容構成を成す内容学 (学校知) としての「道徳科教育内容構成学」である。更に 2 点目は、道徳的資質・能力の育成という目標や毎時のねらい等に照らして教材を主とした内容の教授化と教科としての価値付けを可能にする「道徳科教育方法学」という要件である。この 2 要件に関し安彦忠彦・日下部龍太 (2014 年)⁶⁾は、従前の教科教育学ではともすると教科指導方法に偏して教科内容研究を軽視する傾向があったことが一般教育学と対等な存在関係として理解さ

れなかった事由であるとし、教職専門としての教科教育指導方法と教科内容構成学との架橋こそが新教科教育学構想を展開する上で重要であることを指摘している。

事実、教職課程に連なる研究者で編纂された『教科教育百年史』（1985年）の監修者である奥田真丈は、その「まえがき」で「『教科教育』とは、端的に言えば一般教育学に対置され、実践性・具体性・地域性・創造性を持っている。これまで経験的に積み上げ、また受け継がれてきた各教科の『方法』、『技能』などを科学の対象とし、学として成立させること」⁽⁷⁾が急務であるとして教育内容と教育方法とを具体的に精選し、学習の成立を企図することこそが教科教育学成立の要件として必須であると主張している。これを新たに教科へと移行転換して誕生した道徳科に当てはめて考えるなら、その実践を支える理論的背景として道徳科教育学は必須であるし、その学問的構造構成要件として道徳科教育内容構成学と道徳科教育方法学とが対等な相互補完関係として求められることが必然性を伴って明らかになってくるのである。

（3）道徳科教育学定立のための視点とその方略についての検討

道徳科が新たな「特別の教科」として道徳科教育学を背景に展開していく上で、今後検討しなければならない道徳科教育実践充実方略はどうあればよいのであろうか。ここでは道徳科教育内容構成学と道徳科教育方法学との両面から焦点化して検討を進めてしていきたいと考える。

この検討をするにあたり、まず問わなければならないのは「学習指導要領」と学問専門分野である道徳教育学を構成する内容と方法に係る整合性の検討である。当然、学問体系として捉えるならば「道徳科教育学>学習指導要領『特別の教科 道徳』」という構図になろうが、わが国の学校教育制度における学習指導要領の存在は大きい。教育機会の公平性、均質性、妥当性を実現する上でも、各学校種段階での学びの範囲（Scope）と指導順序性（Sequence）とを明確化する上でも、学校教育は学習指導要領に従って遂行されるという共通了解事項として存在する。ならば、既に道徳の指導内容は定まっているから道徳科教育内容構成学など不要であるといった短絡的な誤解も生じやすい。学習指導要領の内容項目をそのまま教化するような指導形態が常態化するなら、それは戦前修身科での徳目注入の直接的方法と何ら変わらなくなるのである。それでは、わが国の道徳教育方法論として位置付けられてきた内面化手法による間接的方法は潰えてしまうのである。

直接的方法と間接的方法との境界は紙一重で、道徳教育に対する国民の合意形成は容易に実現しない。修身科回帰への懸念や国家による個の良心への介入阻止を背景にした道徳教育忌避感情や「道徳悪玉論」に立脚する意図的道徳教育軽視感情等の払拭は容易でない一方、一部教師の学習指導要領絶対盲従追従的態度も大きな問題である。修身科同様、直接的方法での教化が効果的だといった誤謬の是正も容易ではない。この構造的な意識や感情面で生ずる齟齬の解消は、極めて難しい問題でもある。このようにわが国の道徳教育を巡る諸課題の先にある国民的合意形成を企図するのも、それは道徳科教育学の役割となろう。これまでイデオロギー等の問題で定着に苦慮してきた道徳教育の歴史的経緯を踏まえると、公教育としての道徳教育や道徳科充実方略を検討し、その成果検証の道筋を明確にしていくことこそ道徳科教科教育学定立への重要な視点である。

(4) 道徳科教育学に求められる教育学的視点と具備すべき要件

ここまで、「特別の教科」である道徳科を教科教育学として位置付けていくための前提諸要件について検討してきた。つまり、学問的背景が不十分なまま学習指導要領という法令的な根拠のみによって道徳教育は成立し得るのか、その「要」である道徳科は子供達の道徳性形成という目的を達成するために果たして学校の教育課程で十分に機能し得るのかという根源的な問いである。

安彦（2016年）は、従前の教科教育学では各教科固有の知識の記憶・理解・応用という理論的知識の文化伝達という方法重視、内容軽視であったと批判する。そして、教科教育学＝各教科方法学と捉えるのではなく、「全教科による教育の学」⁶⁾としての新教科教育学を提唱している。その主張の要点は、教科構造の一つの焦点として指導目標を具現化する教科内容を、もう一つの焦点として人格形成主体である「子供」を同一の円周上に位置付けるという「二焦点一元論」で教科書等の学習教材を構成して教科教育方法学とマッチングさせていくといった提案である。

確かに、人格形成を主眼にした教育的枠組みの同心円上に教科教育としての学習内容と子供とを対置し、それを教育方法的視点から調和的に架橋するなら、道徳科で目標とする「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため」、①道徳的諸価値についての理解を基に、②自己を見つめ、③物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、④自己（人間として）の生き方について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」という道徳科の意図する内容構成学的視点（①と④）と方法的視点（②と③）の双方を調和的に融合する視点が見いだせそうである。そのためには、道徳科が学習指導要領に基づく日々の具体的教育実践であることを踏まえつつ、それを学習理論的な側面から道徳科教育内容構成学と道徳科教育方法学とをどう融合させることで具体的な授業構想化に資する道徳科教育学が定立できるのかという実践的視点が問われよう。論者は道徳科における子供の道徳的資質・能力形成の視点から、以下のように道徳科教育学定立に不可欠な構成構造要件をイメージしている。

《Ⅰ：学習指導要領の内容を子供の道徳的実態や発達の視点から再構成する》

「考え、議論する道徳科」で学ぶ主体は、あくまでも子供である。この学習主体への教育的働きかけが功を奏すために求められる必須要件とは何かと問われれば、それは何をさておいても子供の道徳性発達の状況に基づく日常的道徳生活における道徳的実態把握に尽きる。これを発達心理学や教育心理学、教育統計学等の学問的知見を束ねつつ、学習指導要領に示された項目内容との整合性、妥当性の観点から再構成し、そこで意図する道徳的資質・能力を視座したカリキュラム・マネジメントをしていく道徳科マネジメント分野の研究者や道徳教育推進教師等養成専門職の存在が必須となろう。そうでなければ、道徳科目標の先に想定された道徳的資質・能力形成のための内容項目が形骸化し、分かりきったことを糊塗するだけの指導に留まってしまうと考える。

《Ⅱ：学習指導要領の内容を普遍的な視点から再吟味する》

学習指導要領において道徳科の内容として示された各内容項目は子供の発達の段階に即して体系的に構成されているが、その内容項目を構成する本質的な道徳的価値の同定には倫理学・哲学を始めと

する様々な学術分野に跨がる学問融合的な知見が必須となっていることは言うまでもない。特に、SDGs (Sustainable Development Goals : 持続可能な開発目標) に象徴されるように現代社会にあっては多様かつ複合的に道徳的価値が交錯して織りなす「現代的な課題」や SEL (Social and Emotional Learning : 対人関係能力育成) の視点からの道徳的価値運用といった問題とも対峙せざるを得ないそんな現実的かつ学際的な視点から学習指導要領に示された内容項目を下支えする道徳科教育内容構成学がきちんと成立する研究フィールド整備も重要な課題となつてこよう。

《Ⅲ：学習指導要領の内容と日常的道德生活とを架橋する視点から多様な方法論を検討する》

学校の教育課程に位置付く道徳科は、道徳的行為や価値選択によって日々の道徳実践を可能にする内面的資質としての道徳的資質・能力形成を意図する教育活動である。故にその指導にあつては具体的かつ実践的でなくてはならない。つまり、道徳科授業にあつては子供の発達段階や日常的道德生活における道徳的実態を前提として、学習者である子供と道徳的価値を包含した教材とを有効かつ合理的に取り持たせるための指導方法論や指導スキルを介在させていく必要があるのである。ここに道徳科教育方法学が成立する根拠があると同時に、この学習方略と成果検証という教育方法的な知見が不可欠であることが説明づけられよう。仮にそれを無視して一方的な道徳指導を強行するなら、それはあくまでも子供に内面化されることのない教え込み道徳に終始すると考える次第である。

4. 全体考察—道徳科教育学に期待される成果と今後の課題—

「特別の教科 道徳」=道徳科が新たにわが国の学校教育課程に位置付けられたことは心情論的に捉えれば、それは「道徳の時間」がより望ましい教育活動として継承・発展したことでありと好意的に説明付けできよう。しかし、それは本研究で論じている義務教育諸学校の教育課程上の新たな枠組みとして位置付けられた「道徳科」の学問領域としての成立要件に係る論理的説明とはそのまま重なり合うことにはならない。つまり、ここで解明すべきは、なぜ今に至って道徳を教科化したのかという点にまで遡及しての転換事由である。道徳科が成立するその発端とは何か、それで何が改善されるのか、その1点に焦点化して究明すべきであろう。この点に関しては、平成 28 (2016) 11 月に時の文部科学大臣であった松野博一による「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて」⁽⁹⁾と題する文部科学大臣メッセージにまで立ち返る必要がある。なぜなら、道徳教科化が時期尚早とずっと退けられる中で唐突に実現したからである。

その大臣メッセージの中で、松野は「いじめ防止」を前提に道徳的「問題に対応できる資質・能力を育むためには、『あなたならどうするか』を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく『考え、議論する道徳』へと転換することが求められています」と教科道徳への移行転換意図を明確かつ正論として述べている。それはこれまでの経緯を反故にする教科化への質的転換であり、心情重視型道徳学習から論理的思考教科型道徳科学習への方法論的枠組み転換を法的根拠によって実現しようとしたものであることは学習指導要領「道徳」と「特別の教科 道徳」で各々に述べられている目標内容を比較すれば明白な事実である。

旧学習指導要領での目標では各教科等における道徳教育と密接な関連を図りながら、「計画的、発展

的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考え（道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚）を深め、道徳的実践力を育成するもの」とその指導方法論によって導き出す実践的な道徳性の総体を示していたが、現行学習指導要領においては各教科同様に道徳的な資質・形成を意図するその先に道徳科で目指す道徳性形成という帰着点をイメージしているのである。つまり、教科外の「道徳の時間」と教科としての「道徳科」が目指している方向性が微妙に変質していることが窺い知れるのである。

要は、時代的な要請を受けてわが国の道徳指導の方法論的な見直しがなされたというのが今回の道徳科移行転換であることを前提に、どう道徳科内容構成学的見地から学習指導要領の「内容」を下支えする理論的な裏付けをより学術的な見地から検討したり、内容として示された項目間の相互関連的な構造を精査・検討することでカリキュラム編成に資するような情報提供を可能にしたりするかといった余地は大いに存在しよう。また、それを意図した指導をするためには、これまでの方法論的な蓄積の分析と同時にその道徳科授業でのエビデンスを明確に想定した学習展開を可能にする道徳科教育学的視点からの方法論的研究は必須であり、今後の必要不可欠な要件となつてこよう。教科教育学者の佐藤照雄（1985年）は、「個人の名人芸だけに頼っていたのでは理論的に深められない。学習内容、学習方法を含めた学習活動の全体像そのものを研究対象として、その構造的関連、機能を研究し、学習指導の方向性、効率性、効果性を高めるといふ現場的な必然性からできている」⁽¹⁰⁾と教科教育学成立根拠について本質的かつ学校教育の現実的視点で述べている。つまり、教科教育学が成立するための必然的要件として、教育実践的な積み上げとそれを可能とする学問的理論のマッチングこそが教科教育学としての道徳科を定立するのである。

《引用・参考文献》

- (1) 文部省『小学校学習指導要領道徳編』1958年 第3「指導計画作成及び指導上の留意事項」8項より
- (2) 文部省『中学校道徳指導書』1962年 東洋館出版社 p.51
- (3) 閣議決定「経済財政改革の基本方針2007」第4章の2「教育再生」ポイント2で提言
- (4) 田沼茂紀『道徳科で育む21世紀型道徳力』2016年 北樹出版 p.20
- (5) 勝部真長『特設「道徳」の考え方ー特設時間の問題点ー』1958年 大阪教育図書 pp.14-19
- (6) 安彦忠彦・日下部龍太「教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想」『心理・教育学研究論集』第35号 2014年 神奈川大学教職課程研究室 pp.5-11
- (7) 奥田真丈監修『教科教育百年史』1985年 建帛社 まえがき p.3 「『教科教育百年史』刊行にあたって」での監修者奥田真丈の教科教育に係る提唱。
- (8) 安彦忠彦「これからの学校教育と教科教育を考える」『日本教科教育学会誌』第38巻第4号 2016年 日本教科教育学会 p. 81
- (9) 文部科学大臣メッセージ「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて」2016年11月18日 文部科学省
- (10) 佐藤照雄「教科教育についての課題提起」前掲『教科教育百年史』第1部第2章 p. 22

[実践研究論文]

自己の生き方についての考えを深める過程の分析

—道徳科授業の話合いを通して—

Analysis of the process of deepening one's way of life : Through the discussion of morality class

東京都品川区立大井第一小学校 曾根原 和明

1. 研究の目的

近年、次代の教育の在り方を議論する上で、「納得解」を得るための資質・能力が注目されている。道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016)では、「多様な他者と議論を重ねて探究し、『納得解』(自分が納得でき周囲の納得も得られる解)を得るための資質・能力が求められる。(中略)道徳性の育成はこのような観点からますます重要となっている」と記されている。「納得解」を得るための資質・能力を「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」)では、いかに形成していくのか。永田(2018)は「子どもの『多面的・多角的』な思考を通し、『自己の生き方(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見えてくる、一人一人の納得解が『価値観』なのだと考えてよい」(p.72)と述べている。つまり、子どもは、自己の生き方についての考えを深める学習を通して「納得解」を得るための資質・能力を高めていくのである。

自己の生き方についての考えを深める学習を目的とする先行研究には、西國原・藤谷・京田(2017)と山下・福留・永田(2018)がある。

西國原他(2017)は、子どもの道徳的価値についての理解や、自己の生き方についての考えを深めるために、以下の手だてを講じた。①「比較する」「関連付ける」などの「思考スキル」を活用した授業スタイルの実践、②子どもの思考を促し考えをつなぐための教師の発話の工夫、③「でも」「例えば」など子ども同士で思考を深められる言葉を整理した『「つなぐ」名人カード』の活用、④ペア活動やグループ活動、グループディスカッションなどの多様な対話活動の設定の4点である。そして、小学校第4学年と第6学年の実践を通し、「道徳の学習において、各学習過程で『思考スキル』を位置付けて活用を図ったことで、子供が道徳的価値について理解を深め、自己を見つめていることが分かる発言や記述が多く見られるようになった」と論じている。

山下他(2018)は、子どもの自己の生き方についての考えを深めるために、小学校6年間のつながりを明確にした学習内容を設定し、道徳科授業において以下の手だてを講じた。①子どもの問いや思考の流れを考慮した「気付く」「さぐる」「見つける」「深める」「見通す」という授業スタイルの確立、②「多様な道徳的価値観が表出する発問」や「日常生活の中での自問自答できる発問」の設定、③学び合いの充実のための役割演技や場の設定の3点である。そして、小学校第1学年の実践を通して、子どもの多面的・多角的に考える姿や道徳的価値観を再構成する姿が見られたことを報告している。

このように、先行研究では、授業スタイルや発問、場の設定などの具体的な手だての検討がなされて

きているが、子ども同士がどのように関わり、それが、自己の生き方についての考えにどのような影響を及ぼすのかという実態を十分に明らかにしているとは言いがたい。自己の生き方についての考えの変化の過程を把握することができれば、子どものレディネスに応じた手だてを講じることができ、自己の生き方についての考えを一層深める授業実践が可能となる。そこで、本研究では、道徳科授業の話合いにおいて、子ども同士がどのように関わり、それが自己の生き方についての考えにどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とする。

なお、本研究の目的を果たすために、国内外で実践の広がりが見られる「子どもの哲学」を道徳科授業にて行う。「子どもの哲学」には、子ども同士の相互作用を軸に、問いを探求するという特質があるため、本研究の目的にふさわしい授業実践論であると判断したためである。

2. 研究の方法

2019年9月から11月まで、都内A小学校第6学年2学級の子ども55名に対し、各学級8単位時間ずつ実践を行った。その後、抽出児にインタビューを行い、ストラウス版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「G T A」）（戈木、2016、2018）を用いて分析を行った。

（1）実践及びインタビューの手続き

道徳科授業にて「子どもの哲学」を経験した児童の中から9名（表3）を抽出し半構造化インタビューを行った。質問内容は、「道徳科の話合いで気をつけていることは」「どうしてこのときの道徳科の話合いでは自分の考えが変わったのか」「なぜこの友達の考えを取り入れたのか」などである。インタビュー終了後、音声録音データを基にテキストを作成した。

（2）データの分析方法

データの分析にあたっては、次の手順を踏んだ。

- ① 収集したテキスト全体を読み込み、協力者の語りの内容を把握した。
- ② テキストを内容ごとに切片化した。
- ③ 切片ごとにプロパティ（「分析者の視点」（戈木、2016、p. 4））とディメンション（「プロパティから見たときの、切片データの位置づけ」（戈木、2016、p. 4））を抽出した。その後、プロパティとディメンションを基に、その切片を表す概念名としてラベル名をつけた。全ての切片にラベル名をつけた後、類似するラベルを集め、より抽象度の高いカテゴリー名をつけた。頻度や度合いのディメンションは、切片データ間で比較し、相対的に判断した。
- ④ カテゴリー同士の関連を検討し、その根拠となるプロパティとディメンションを矢印と共に書き込みカテゴリー関連図（図1）を作成した。また、現象の中心となるカテゴリーを選び、現象名とした。さらに、カテゴリー関連図をプロパティとディメンション、ラベル、カテゴリーを用いて説明するものであるストーリーラインを考えた。

3. 研究の成果

(1) 授業の構想と実践

表1の通り、2単位時間1サイクルで授業を構想し、全8単位時間(4サイクル)実践した。実践後に、假屋園・赤崎(2018)の研究成果を用いて、自己の生き方についての考えの変化を分類した(表2)。分類にあたっては、ワークシートの記述を基に筆者と担任1名の協議の上で行った。また、表2から、自己の生き方についての考えが変化した子ども(「4 単純受け入れ」から「23 抽象性の向上」と不変の子ども(「2 不変」)がいることを確かめた。その上で、自己の生き方についての考えを深める過程を幅広く把握するために、考えの変化のカテゴリーに偏りが見られないよう考慮し、インタビュー協力者を選定した(表3)。

表1 「子どもの哲学」1サイクルの授業の流れ

第1時	第2時
① 話合いのコツの確認(1回目) 「聴く」「質問する」	① 話合いのコツの確認(2回目) 「聴く」「質問する」
② 教材との出会い	② クラスの問いを探求し、自己の生き方についての考えを深める話合い
③ クラスの問いの設定	③ クラスの問いに対する話合い後の考えの記述
④ クラスの問いに対する話合い前の考えの記述	

表2 自己の生き方についての考えの変化のカテゴリー別出現回数

番号	自己の生き方についての考えの変化のカテゴリー	基準	第1	第2	第3	第4	
1	質問の意図伝わらず	ワークシートの活用ができていない。感想を書いている。	13	9	10	4	
2	不変	自分の意見に変化が見られない。	7	0	0	3	
3	自分の意見の単純化	話合いを進める中で、自分の考えの質が低下している。	4	0	1	0	
4	単純受け入れ	他者の考えをそのまま写している。	3	2	2	1	
5	結合型	単純型	自分の考えと他者の意見を単純に結合している。	1	1	1	0
6		別々の他者の単純型	別々の他者同士の意見を単純に結合している。	1	1	3	1
7	言い換え	合義語に言い換えている。(例：挑戦→チャレンジ)	0	0	0	0	
8	自分の考えの強化	他者の意見を自分の考えの後ろ立てにしている。	3	5	0	0	
9	自己の考えの精緻化	他者の意見を自分の考えの後ろ立てにし、 <u>自分の</u> 考えが精緻化している。	4	4	9	23	
10	他者の考えの精緻化	他者の意見を精緻化している。	1	2	3	0	
11	自己の意見の論理の組み立て	自分の意見を他者の意見を参考にし、論理を構築している。	4	5	2	1	
12	とらえ方の変化	自分本位の見方から、他者の立場に立った見方ができるようになっている。	0	0	0	3	
13	自分の意見に加えて 友達の意見を精緻化型	他者の意見を、自分の意見に加味して、精緻化している。 (他者の意見に賛成)	0	1	2	1	
14	結合型	発展型	両者の意見を取り入れ、発展させている。	0	2	0	0
15		精緻型	両者の意見を取り入れ、それを精緻化している。 (発展型より詳しくなっている)	1	2	0	0
16	創発	視野の拡大	新しい言葉を用いて、多角的な見方が発生している。	1	5	3	5
17		新しい論理の生成	新しい言葉を用いて、新しい論理を導き出している。	4	4	9	4
18		新たな問いの誕生	話合いの結果、新しい問いが発生している。	1	3	1	1
19		メタ的視点の獲得	自分・他者の立場だけでなく、全体を俯瞰した見方が出てきている。	1	1	0	0
20		自分の考えを根拠にして 新しい論理の生成	自分の意見を、他者の意見を参考にし、新しい論理を導き出している。	1	3	4	2
21		新しい語句	全く新しい語句が発生している。	0	2	2	0
22		結合の精緻化	自分と友達との意見を結合させ、精緻化している。 (結合型精緻化型より価値が高い)	0	0	1	0
23	抽象性の向上	抽象性が増した言葉が出現している。	3	0	0	0	
	欠席		2	3	2	6	

表3 インタビュー協力者の属性

	A児				B児				C児				D児				E児							
	女				男				女				男				女							
考えの変化のカタ リ- (表2)の推移	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4
	6	19	6	欠席	1	4	22	9	17	18	16	20	1	11	1	9	3	1	1	欠席				
	F児				G児				H児				I児											
	男				男				女				男											
考えの変化のカタ リ- (表2)の推移	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4				
	2	1	16	6	11	5	9	9	17	18	9	9	2	11	4	17								

(2) 【自己の生き方についての考えの再検討】という現象

本研究の結果、【自己の生き方についての考えの再検討】という現象が明らかになった。以下、【自己の生き方についての考えの再検討】の現象のカテゴリー関連図、ストーリーライン、各カテゴリーの説明の順に示す。なお、本稿では、現象の中心となるカテゴリーを【 】、その他のカテゴリーを《 》で表記した。

① 【自己の生き方についての考えの再検討】という現象のカテゴリー関連図

【自己の生き方についての考えの再検討】の現象に関わるカテゴリーとして7つ抽出された。これらのカテゴリーの関連を図1に示す。

② ストーリーライン 子ども同士が共通の問いに対し協同して探求し合う関係を築き、問いに対する多様な考えとの出会いが多く、聞き手が積極的に反応する状況において、《他者の考えの傾聴》を行っていた。そして、自己の考えを変化させる柔軟性や意欲が高く、他者の考えを受け入れる度合いが高ければ、《自他の考えの比較》につながっていた。《自他の考えの比較》を通して、新たな視点や疑問を抱いた場合、そのきっかけとなった《ある他者の考えの真意の理解》に努めていた。その他者の考えへの納得度が高く、多様な考えへの寛容度が高く、新たな視点や疑問を受け入れた場合は、【自己の生き方についての考えの再検討】を行っていた。新たに形成される考えが、自己の類似経験との重なりによって納得度が高い場合には、考えに変化が見られた。

③ 各カテゴリーの説明

【自己の生き方についての考えの再検討】の現象に関わるカテゴリーについて説明する。インタビューデータを引用した部分は、ゴシック体か「 」で表記し、子どもにはA~Iの仮名をつけた(表3参照)。また、語りの原意を損なわない範囲で、補足説明を()内に記した。

1) 自己の生き方についての考えの再検討

「比較したときに『やっぱどっちの方がそのテーマに沿っているかな』とか『自分の思いになるかな』とか『今後の行動とかに生かせるのかな』とか(中略)比較して思っている。今後のこととか色々なことを考えながら」[H児]

【自己の生き方についての考えの再検討】は、他者の考えの真意を理解した上で自他の考えを

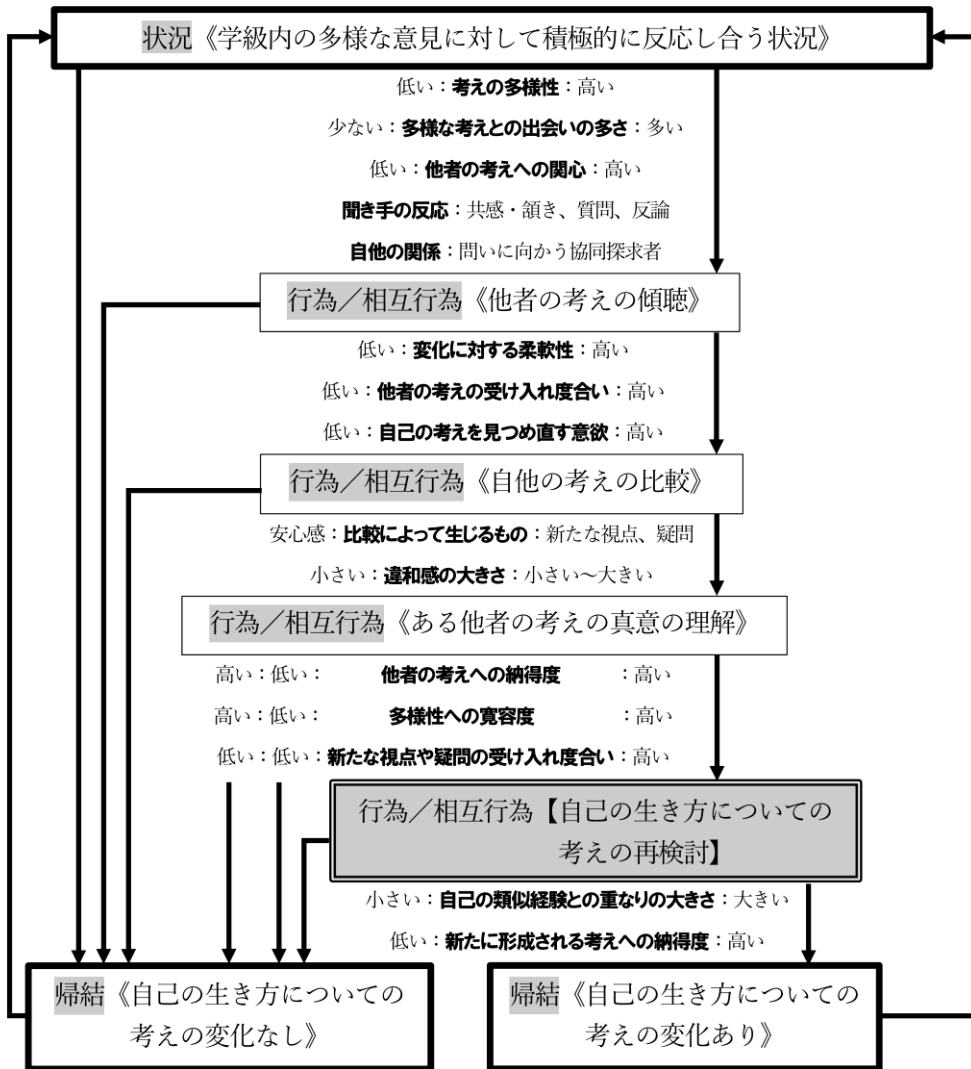


図1 【自己の生き方についての考えの再検討】現象に関わるカテゴリー関連図

※【 】は中心となるカテゴリー、《 》はカテゴリー、**太字**はプロパティ、細字はディメンションを示す。

比較し、自己の生き方についての考えを見直す行為を指す。自己の生き方についての考えを再検討した結果、自他の考えのどちらか一方を選択したり、自他の考えを結合したりしていた。また、他者の考えを選択したいが自己の考えと両立させることが難しい場合には、話合い後に問い（例えば、いじめを目撃した際に、注意すべきかすべきではないか）が生じていた。

【自己の生き方についての考えの再検討】から《自己の生き方についての考えの変化あり》に移行するためには、自己の類似経験の重なりと新たに形成される考えへの納得が必要である。

「低学年の頃に実際に、（中略）ストレスをぶつけている感じの人がいて、多分その人も他の人にやられている人がいて、この今回の話合いでも（中略）Jさんの『ストレスをその人にぶつける』っていう意見はいじめの主犯に多いんじゃないかなと思って」[A児]

A 児は低学年の頃に、J 児が発言した事柄と類似した経験をしていたため、J 児の考えを生かし形成した新たな考えに納得し、自己の生き方についての考えを変化させた。

一方で、他者の考えには納得できるが、類似した経験をもっていないため、他者の考えに価値を見いだせない子どもの姿も見られた。そのような場合には、B 児が語るように「自分の考えも入れるし人の考えも入れ」という意識をもっているにもかかわらず、新たに形成される考えへの納得度が低くなり、自己の考えに変化は見られなかった。

2) 学級内の多様な意見に対して積極的に反応し合う状況

《学級内の多様な意見に対して積極的に反応し合う状況》は、教師と子どもがつくり出す雰囲気や環境に関するカテゴリーである。その大きな特徴として、自他の関係が問いに向かう協同探求者と表現され得ることである。これは、共通の問いに向かって、自己の考えのみならず他者の考えも頼りにしながら探求し合う関係性を指す。その関係性の中では「自分の言っているときはクラス全体が聞いてくれて、その中で頷いてくれたりちょっと否定の意見を出してくれる」と A 児が語るように、話し手の発言に対する聞き手の積極的な反応が見られる。

今回の実践では、学級全員で一つの輪をつくり、問いを探求したため全員の考えを聞ける場が設けられていた。E 児が「新しい考えを言う人がいる方が、新しい発見みたいのが(ある)」と語るように、多様な考えは自己の生き方についての考えの変化につながり得る。多様な考えの存在の重要性に気付いた子どもは、他者の考えへの関心を高め傾聴する。ここで注意が必要なことは、いくら教室に多様な考えが存在していても、ペア学習やグループ学習に終始するなどして、多様な考えとの出会いが少ない場合は考えの変化が起こりづらくなってしまふことである。つまり、考えの多様性が低く、多様な考えとの出会いが少ない場合には、話し合いの場を設けても自己の生き方についての考えに変化が見られなかった。

3) 他者の考えの傾聴

「友達の意見を聞かないと新しい考えとかが生まれにくいから、友達の意見はしっかりと聞こうって(意識している)」[I 児]

他者の考えは、自己の生き方についての考えの変化につながり得る。そのため、子どもは、「聞き逃したら、もしかしたら大切なことを言っていたかもしれないから、その大切なことが分からなくなつて、話し合い後の考え(に)(中略)重要になるからそれで結構台無しになっちゃう」[E 児] ため、他者の考えに耳を傾ける。

「自分の問いだったり考えだったりというのは全部が正解、完璧とは限らないから他の意見も聞いて『やっぱり自分の考えは違うのかな』とか意見をもらうとなるから、何でも意見ちょうだいって感じ」[C 児]

このように、自己の考えの変化に対する柔軟性が高く、他者の考えの受け入れ度合いが高く、自己の考えを見つめ直す意欲が高い場合には、《考えの変化あり》につながっていた。

しかし、話し合いの制限時間が迫るなどして他者の考えを傾聴することが難しい状況では、変化に対

する柔軟性が低くなり、他者の考えの受け入れ度合いが低くなり、自己の考えを見つめ直す意欲も低くなり《自己の生き方についての考えの変化なし》につながっていた。

4) 自他の考えの比較

《自他の考えの比較》は、《他者の考えの傾聴》によって獲得した他者の考えと自己の考えを比較し、相互の関連を検討する行為を指す。

「(他者が) 同じことを言うときは、私と一緒に意見を言う人がいるから、『私は間違っている(ことや)よく分からないことを言っていない』って安心できる」[E児]

他者の考えの中には自己の考えと類似した考えが含まれている。その類似した考えを聞き、「(自分の考えに) 賛成ってなるとすごい『あってたんだ』」[C児]と安心感を抱き、自己の考えに満足してしまう場合は、《考えの変化なし》につながっていた。一方で、《自他の考えの比較》によって安心感ではなく、新たな視点や疑問をもつ子どもがいた。

「3回目はKさんの意見にもものすごく賛成した。でも、1回目は他の人の意見を聞いたけれどなかなか自分が賛成するとか納得できるものが少なかったという違いかな」[I児]

I児は、第1サイクルは《自己の生き方についての考えの変化なし》、第3サイクルは《自己の生き方についての考えの変化あり》であり、考えの変化の有無をどちらも経験している(表2)。上のI児の語りは、筆者の「1回目と3回目の違いは？」という質問に対する回答である。I児は、考えが変化した第3サイクルの話合いの前に、認知症の人の個性を生かすことが大切であるという考えをもっていった。その後、K児の「認知症の方も自分のレベルに合ったチャレンジができる環境が必要である」という考えを聞き、「チャレンジ」という新たな視点を獲得していた。

「他の人がしゃべっているのも、何かこれちょっと違うかもって思って、よくないですけど(他の人の発言を)聞かないでちょっとそっちを考えて」[H児]

《自他の考えの比較》によって、「何かこれちょっと違うかも」と違和感を抱き、疑問をもつ子どもがいた。そして、疑問や新たな視点をもたらした、ある他者の考えのみに注意を向け、その真意の理解を図ろうとしていた。

5) ある他者の考えの真意の理解

《ある他者の考えの真意の理解》は、新たな視点や疑問をもたらしたある他者の考えに注意を向け、その真意を理解しようとする行為を指す。

「話合いをしているときにその自分の意見を言って反論が出てくる度に『何でこの自分の意見に反論が出てくるのだろう』っていう疑問がわんさか出てきて(中略)やっと分かったときに、『こういうことだったんだ』って(思った)」[A児]

新たな視点や疑問を受け入れ、他者の考えに納得できる場合には、《自己の生き方についての考えの再検討》につながっていた。さらに、自己の考えとは異なる考えも認められる寛容さを併せもつ場合には、【自己の生き方についての考えの再検討】との接続の可能性を残す。しかし、自己の考えに固執しがちであるなどして、多様性への寛容度が低い場合には、《自己の生き方についての考えの変化なし》

につながっていた。

「LさんとかMさんの答えにどうやって答えたりしたらいいかなってずっと考えていたり。(中略)この(質問への)答えをどうやって返したりすればいいかって難しかった」[F児]

クラスの問いを設定する場面において、F児の発言に対して2人の子どもが質問をした。F児は、自分とは大きく異なる視点からの質問であったため、精神的なゆとりを失った。このように、他者の考えへの納得度と多様性への寛容度は高いが、新たな視点や疑問の受け入れ度合いが低い場合は《自己の生き方についての考えの変化なし》につながった。また、他者の考えへの納得度が低く、多様性への寛容度が低く、新たな視点や疑問の受け入れ度合いが低い場合にも、自己の考えに固執し、考えの変化が見られなかった。

4. 考察

本研究によって、道徳科授業の話合いにおいて、子ども同士が《他者の考えの傾聴》、《自他の考えの比較》、《ある他者の考えの真意の理解》、【自己の生き方についての考えの再検討】という行為／相互行為を通して関わっていることを明らかにした。さらに、これらの行為／相互行為の影響によって、《学級内の多様な意見に対して積極的に反応し合う状況》からどのような過程を経て、自己の生き方についての考えが変化するのかを明らかにした。

また、自己の生き方についての考えを深めていく過程において、全15のプロパティを見いだした。この内、「変化に対する柔軟性」「他者の考えの受け入れ度合い」「多様性への寛容度」「新たな視点や疑問の受け入れ度合い」は全て、道徳的な問題の解決に向けて、他者と正対し応答する態度の表れである。そのため、他者と正対し応答する態度を養うことで、子どもが自己の生き方についての考えを一層深く考えることができるという示唆を得ることができた。

《引用・参考文献》

假屋園昭彦、赤崎健樹(2018)「道徳の授業における対話をととした児童の変容を把握するための評価方法の開発(Ⅰ)―小学校高学年を対象とした対話活動用ワークシートを用いた評価方法の開発―」『鹿児島大学教育学部研究紀要・人文・社会科学編』第69巻、pp.139-140。

戈木クレイグヒル滋子(2016)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版―理論を生みだすまで』新曜社。

戈木クレイグヒル滋子編(2018)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ―分析ワークブック 第2版』日本看護協会出版社。

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016)『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)』。

永田繁雄(2018)『『深い学び』そのものを多様に発想する』『道徳教育 11月号 NO.725』 pp.71-73。

西國原拓也、藤谷祐一郎、京田憲子(2017)『『思考スキル』を活用し、考えをつなぎながら、自己の生き方についての考えをより深める道徳授業の創造』『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第26巻、pp.487-497。

山下守、福留忠洋、永田佑(2018)「自己の生き方についての考えを深める道徳学習指導に関する開発的研究Ⅱ」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第27巻、pp.429-438。

道徳科と単元学習

—国語科や総合的な探究の時間を参考に—

横浜商科大学 東風安生

1. はじめに

道徳が教科化され、数年が経過した。学校現場では各研究団体を中心に新たな動きが見える。「考え、議論する道徳」に向けて、「学習テーマ」を設けた授業づくりである。道徳の教科化にともない、これまで領域としての道徳における、指導法の研究を中心にした授業研究の流れと、新たに教科化された「道徳科」の中で、課題探究型の「学習テーマ」を設けた授業づくりの流れ。両者の間で、一端立ち止まって、授業づくりに関して整理する必要性が生じる状況になってきている。日本道徳教育学会神奈川支部では、会長の田沼茂紀先生が率先して、子どもが自分ごとの問いを見つける課題探究型授業を提案している。児童生徒の課題づくりにあたっては、導入段階においてグループモデレーションを用いた方法を研究してきている。

道徳科の授業実践を進めている教員は、一方で小学校では全教科、中学校では担当教科の指導も行っている場合がほとんどである。すると、各教科の授業づくりと道徳科の授業づくりの違いを日々感じていると思われる。なぜ、道徳科は「主題名」であって「単元名」でないのだろうか。なぜ、道徳科は35主題あって、1主題1時間設定が多いのだろうか。こうした疑問に正しく答えることができる先生はどの程度いるだろうか。本論文では、国語科等における単元学習の実践を比較しながら、これからの道徳科の授業づくりに単元学習をどのように生かしていくことが可能なのかを考察してみたい。

2. 単元学習とは

「単元」と「テーマ」は、英語で見ると“unit”と“theme”である。「単元学習」とは、学習指導のために一定の教育内容をまとまりとしてとらえた学習である。これをさらに広い教育計画の単位として考える場合に単元(ユニット)と呼ぶ(岩波教育小辞典より)。一方、「テーマ学習」のテーマは「主題」であり、本時の学習に取り組む際の目の前の学習課題と言える。児童生徒が自らテーマを選択し、情報収集を行い、その結果をまとめて発表する一連の学習活動である。

欧米各国ではすでに小学校段階から取り入れられてきたが、平成10年の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間が日本の教育課程に取り入れられた。まず、あるテーマについて、グループ活動の形態で多様な手段を用いて情報を収集して、そこから一定の結果を導き出し、それを他グループに発表して討議する方法である。すでに生活科においても、平成元年の学習指導要領では低学年児童が「為すことによって学ぶ」という経験主義の理論を重視した学習に舵を切ったところであり、発達段階があが

っていくところで、小学校3年生から高等学校にまで総合的な学習（探究）の時間におけるテーマ学習は、一気に広まっていった。

すでに各教科では、学習内容の大きなまとまりを「単元」と呼び、学習指導案では「単元名」や「単元の指導計画」として、一連の学習内容を「単元学習」として類型化し、他の学習内容と区別している。基本的には複数時間扱いが多く、それぞれの授業が○次○時間目の指導というように順序性が与えられている。また、児童生徒の学習課題に対する課題意識を重視しているために、一次の1時間目はおおよそ「学習テーマ」を創るという活動が中心となっている。「学習テーマ」という言葉は、「テーマ学習」で用いられた“theme”と同様の「主題」である。つまり学習の「主題」が順序性をもってカリキュラム化されたものが「単元」となる。

だから、単元学習は複数時間扱いの授業において、同じような教育内容をひとまとまりにして学ぶ授業ではあるが、本来の単元学習とはテーマ（主題）を設けて、これを解決していく課題探究型の学習を指す場合もある。

3. 倉沢栄吉と単元学習

20世紀半ばに米国でホール・ラーニングとしてユニット学習を研究してきた元日本国語教育学会会長・倉沢栄吉。彼は、この点について日本の教科教育において単元学習の指す部分は、児童生徒の生活の視点に立ったものでなくてはならないとしている。倉沢は東京都の指導主事の時代から「青年国語研究会」を組織して、昭和26年11月に第1回研究会を大田区入新井第二小学校で開催した。倉沢と共に研究を進めた学校現場の教員には、東京都指導主事を務めた小塚芳夫や川上繁などがいる。多くの実践研究者や学校管理職を輩出してきたこの私的研究会の魅力は、なぜ児童生徒が国語を学ぶのか、指導者側からの押し付けではなく、児童生徒の動機や興味関心を重視した単元学習の実践にあった。筆者が昭和60年から教壇に立ち、62年には都内新宿区の教員として国語科の指導に悩んでいた。なぜこの教材を読まなくてはならないのか。なぜこの語彙を覚えなければならぬのか。結局は、教師が児童に教えこんでいるだけではないのだろうか。もっと児童の学ぼうとする意欲や興味関心を生かした授業はできないのだろうか。経験未熟の若手教員は、言葉で上手に表現できずにいたところ、紹介された研究会が東京青年国語研究会だった。当時小学校6年生の教材文として『田中正造』があった。

表1 国語科学習指導案・抜粋（1年『どうぶつのあかちゃん』）

指導計画（14時間扱い）		主な学習活動	指導内容	指導上の留意点	備考
一次（単元と出会う）	1	家庭でどんな動物を飼っているか、好きな動物は何か。 ・アンケートの結果をふりかえる。 ・動物園のVTRを見る。 ・学習のめあてをもつ。 どうぶつずかんをつくって、どうぶつはかせになろう。	◎単元に対する構えをつくらせる。 ・動物園の動物の親子を見て、自分も調べてみようとする意欲を持たせる。	・実際によく知っている動物(好きな動物)は、ほとんど飼った経験のないことに気づかせる。 ・動物を調べてみたいという課題意識を、教師の助言等で具体的なめあてにさせる。	・知的渴望を覚え、解決したくなるような課題意識(学習のめあて)と、話題(動物園のVTR)との間に必然性をもたせる。
	2	・全文を音読する。 ・はじめの感想を発表する。 ・はじめてわかったこと ・びっくりしたこと ・不思議なこと ・もっと知りたいこと ・個人のめあてを決める。	◎単元全体の学習の見通しをもたせる。 ・学級全体の学習のめあてを達成させるために、教材文ではどんなことに注目して読んでいくか個人のめあてをもたせる。	・動物を探検する場所が、教材文であることを意識させる。 ・音読の時に、はじめの感想をもっと知りたいことに、印をつけさせる。 ・自分の学習課題を決められない子に対して助言する。	・はじめの感想を記録する(ワークシート)を用意する。 ・単元を通して、感想を積み重ねて学習をよりかえることで、学ぶ楽しさを味わわせる。(成就感)

足尾鉍毒事件で天皇に直訴した人物の半生を描いた作品である。6年生の社会科でも明治時代の歴史を学ぶが、一人の人物をここまで追求した教材はない。どうしたら児童にとって、興味をもって教材を読もうとするか。同様のことは、小学校低学年の段階でも起こった。翌年、筆者は1年生の担任となる。国語の教材文として、教科書には説明文『どうぶつのあかちゃん』が設定されていた。この説明文を、ひらがなを覚えてばかりの小学生に対して、どのように意欲的に読解をして読みを進めていく学習ができるか悩み、倉澤先生のご指導を仰いで立案したのが、表1 国語科学習指導案・小学校1年説明文『どうぶつのあかちゃん』光村図書（筆者作一部抜粋を参照）である。

その答えは、単元学習におけるテーマ設定（児童にとっての「学習のめあて」）にあった。国語科の研究会で学び、気づかせてもらったこと。目から鱗が落ちる思いだった。それは、児童は1年生でも6年生でも「学習のめあて」がある。この「めあて」を学習課題とする。しかし、指導者側の教師は「学習めあて」と同じことを「指導のねらい」とするのではない。児童の興味関心を生かして、児童自身が自ら仲間と共に自分のもっている力を用いて課題を解決していく流れを設計する。これこそが単元学習だと理解した。伝記『田中正造』を児童が自ら進んで自分の課題として読むためには、「たたかう」という語彙の学習からスタートした。「たたかう」には「戦う」という「いくさ」の意味だけでなく「闘う」という労使の闘争や権力に対して抵抗する行動を指す。その意味を理解するために、児童が自ら理解できる参考資料として『田中正造』を紹介した。説明文『どうぶつのあかちゃん』を児童が自ら読もうとするためには、「動物博士になって研究したことを本にしよう」という動機付けにつながる学習テーマを設定した。この本づくりのために、児童は1年生なりに必死になって参考になる絵本や図鑑を探す。そのときに教師側から教科書内のこの説明文を紹介する。「ここに、調べたいことが書いてある本があった」と言わんばかりに児童は我先に、あさるように教科書を開いて文章を理解しようと読み進めていった。

4. テーマ設定と課題設定

「テーマ設定」が単元学習には大切であるとこれまでの章で、国語科の実践を通して確認してきた。しかし、「テーマ設定」と「課題設定」という言葉は、指導者も児童生徒も同じように考えているが、この点を明確にしておく必要がある。なぜなら、教師主導型の授業の場合と児童生徒の生活から生まれてくる授業の場合では、その歴史的背景は大きく異なるからだ。

大正自由教育の時代に、生活綴り方運動が盛んとなり、児童はやまびこ学校など農耕生活の中から苦しさや生きる喜びに気付くために綴り方を学んでいた。しかしこの勢いが薄れていく背景には、児童の生活を基盤に置くが児童の生活すべてが社会に出てからのすべてではなく、それは一部分である限定を受ける。また、くりかえしたり、似たような課題を綴り方として表現したりする。ここに這いずり回る教育と擲揄される要因が生まれた。

つまり児童生徒の生活上の課題意識から生まれてくる課題設定には、教育課程における系統的視点が抜けていたのである。この点を、国語科の作文指導だけでなく社会科のテーマ学習であっても、また

道徳科における「学習テーマ」においても、十分に留意する点があると言える。

西野真由美（2019）は、戦後の道徳教育は学習指導過程について大きな「転換」を二度経験しているとして、二つ目を今回の教科化におい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「質の高い指導方法」として提示したことだとした。西野は、この「転換」は系統学習と問題解決的な学習を統合しようとする意図が汲み取れるとしているが、それゆえに問題解決的な学習では表層的な解決に目が行きがちで、道徳的な見方・考え方を育成する「深い学び」につながりにくいとして、諸価値の学習と資質・能力の育成をつなぐ学習指導過程の研究が急務だとする。

系統的な流れを、児童生徒中心の学習テーマを設定する単元学習においてどのようにつくるか。この解決の視点が、「テーマ」と「課題」の言葉の使い分けにあることがわかった。それは、平成30年に告示された高等学校学習指導要領の「総合的な探究の時間」の課題探究型学習における用語の用い方に表れている。今回から「学習の時間」が「探究の時間」と変更になった高等学校の総合において、「テーマ設定」と「課題設定」という言葉の使い分けを明確にしている。

(1) 総合的な探究の時間より

高等学校の総合的な探究の時間は、課題を設定するという部分についてはこれまでの小中学校において横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して身に付けた「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」を生かして、あらたに、与えられた「テーマ」から生徒が自分で「課題」を見つけて調べる学習としている。

つまり、学校側が教育課程にのっとり年間指導計画のもとで、生徒にテーマを示すのである。具格的には、「環境保全」「福祉」「コミュニケーション」「社会参加」「仕事」「地域」などがある。このほか以外にも、現在の高校生が自ら生き方と関わらせて考える必要のあるテーマであるから、例えば「情報科社会」とか「感染症予防」などがあるだろう。

ここからわかる点は、「テーマ」は学校の教育課程にのっとり年間指導計画の下に示されたものを生徒に対して教師が提示する。一方、「課題」はこの提示された「テーマ」の範囲の中で、生徒自身が自己の在り方生き方と一体的で不可分なものとして見つけ出している。小中学校で学ぶ総合的な学習の時間とのつながりが強い高等学校の総合的な探究の時間を見ることで、道徳科における単元学習のヒントが得られた。

つまり、学ぶ側の児童生徒に対して、道徳科の時間と総合的な学習（探究）の時間における、「テーマ」と「課題」というキーワードの使い分けを国は求めているわけではない。児童生徒の学び方を学んだ知識の中には、「テーマ」とはその教科・領域の指導者から示されるものであり、「課題」とは学習における「課題」であり、自分自身で決める裁量のあるものだと整理されている。だからこそ、この知識理解を活用して、今後は道徳科における単元学習を進めていく意義がある。

(2) 総合的な学習（探究）の時間の「課題」に向かう生徒のイメージの応用

図1は、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説「総合的な探究の時間」（p.9）からの抜粋である。総合的な学習の時間と総合的な探究の時間を比較するためのイメージ図だが、両者ともに児童生徒が向かうものは「課題」である。高校生は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題であり、小中学生はいわゆる「課題」である。小中学生は、横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら

学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成することが大きな目標である。自ら課題を見つけられることが目標となっている。ところが、この小中学校の総合的な学習の時間のイメージ図は、道徳科の授業に置き換えても考えることができる。例えば、中学生においては、道徳科において教師が「テーマ」を掲げて、この「テーマ」について、各グループで「課題」を探る。自分たちが解決していきたい「課題」を一つの方向にしばりながら設定して、これに関する教科書教材（主教材）や教師が準備した教材（副教材）やゲストティーチャーの話、役割演技などの体験的学習の手法をもちいて、解決していく。そして自己の生き方について考えていく。小学生（3～6年生）の場合は、道徳科において教師が「テーマ」を掲げて、この「テーマ」についてどんな課題があるか、学級全体で話し合い、自分自身が興味関心の高い課題を選び、そのことについて課題を解決していく意識を高めながら、学級全体の課題解決に取り組んでいく。つまり学級での学習課題を設定して、この解決に向けて教材を読み、話し合いを中心とした考え、議論する道徳授業を進めていくのである。

5. 新しい道徳科の単元学習に向けて

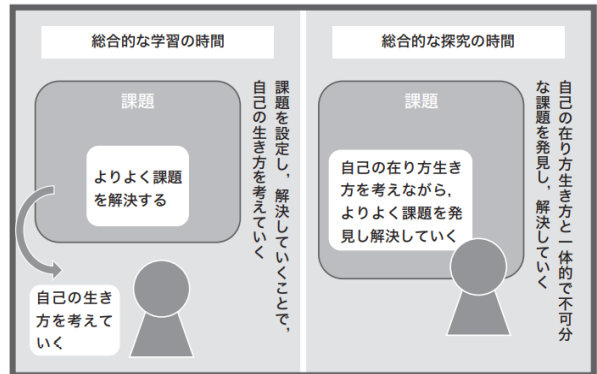
生活綴り方運動の歴史的反省を尊重し、一方で新たな時代の資質・能力の育成につながる総合的な学習（探究）の時間の視点を生かす。道徳科における単元学習はどうあるべきかを検討するヒントになると考えた。学習指導要領で、道徳科の学習内容は、内容項目として22の価値項目が示されている。そこには「テーマ」として児童生徒の学びに適合するとは限らない。

伊藤啓一（1989）は「統合教育」という言葉でA型の授業、B型の授業が必要だとした。このうち、B型こそが単元学習のように、児童生徒が自らの生き方在り方と一体的で不可分な課題を発見していくような「テーマ」を設定して「課題解決」へ向けた学習ができるという。確かにすべての道徳科の内容項目を各テーマ（例；「福祉」「環境」「仕事」等々）に適合させられない。

この内容項目の仕分けが、道徳科の単元学習の実施において求められ、今後の課題となるだろう。

なお、道徳科の教科書の教材を読むことは、文章読解ではなく、国語科の学習目標と混同しないよう

図1 課題と生徒の関係イメージ（学習指導要領解説より）



に注意することが大事である。また、ねらいとする本時の目標をしっかりと設定することが求められてきた。単元学習になれば、さらに児童生徒自身も「学習課題」として課題意識が明確化される。また、教科書を読むことが主たる課題ではなく、自分たちの課題を解決していくために必要な「調べる」「分析する」「尋ねてみる」「話し合ってみる」というような探究の活動の手段になっていく。教科書を学ぶのではなく「課題」解決に向けて教科書を活用するのである。

6. まとめ

道徳科における単元学習は、学校現場における検証が今後待たれるところである。そのためには、道徳教育推進教師を中心にして以下のステップを進める必要があるだろう。

- ・第1には、道徳科において年間指導計画の見直しを図る際に、単元学習の実施できる内容項目を見直し、単元学習（2～3時間扱い）として実施できる部分とその際に目標とする内容項目や、児童生徒の学習テーマを明確にすることだろう。
- ・第2には、学習テーマを示した単元における指導計画（2～3時間扱い）を立てる必要がある。
- ・第3には、学習テーマを示した場合の児童生徒が自ら設定する「課題」について、予想される課題を挙げ、整理する（学習指導案に明記する）ことが求められる。
- ・第4には、単元学習の評価について、学習状況やおおくりな成長の評価の視点を明確にすることが大切である。単元学習は、学年単位で実施したり複数学年にわたり実施計画を練ったりする場合があるため、評価項目を設けて誰でも同じ視点で評価できるようにしておく必要がある。
- ・第5には、単元学習で扱うことがなかった内容項目や道徳的価値について、どのように指導するか検討する必要がある。なお、ポスト単元学習においては、道徳教育の内容的な再編成も必要になってくることは誰も予想されることである。

《引用・参考文献》

青年国語研究会編著『語句・語いの指導過程 一言語事項の指導の実践』新光閣書店、1982年

東風安生「第5章 小学校の教育から」、新教育心理学研究会編『教育心理学入門・生涯教育の視点から』八千代出版、1994年

田村学「総合的な学習の時間 探求的に学ぶ子どもの姿の具現」文部科学省『初等教育資料 885号』東洋館出版社、2012年

NHK 高校講座「総合的な探究の時間」（監修 田村学）日本放送協会、2019年～

倉澤栄吉『新版 国語の教師 指導法の手びき』国土社、1987年

西野真由美「第6章 道徳教育とカリキュラム」、日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版株式会社、2019年

東風安生「94 統合的道徳教育」田沼茂紀編著『道徳科重要用語辞典』明治図書、2020年

[研究・実践ノート]

コロナ禍における道徳教育の役割

Role of moral education in society of coronavirus infection

山北町教育委員会 木村 元彦

はじめに

昨年発生した新型コロナウイルス感染症の猛威が長期にわたり全世界で多くの死者や感染者が出て、今もなお社会生活や経済活動が混乱している状況である。今年に延期となった東京オリンピック・パラリンピックの開催国であるわが国でも、4月には新型コロナウイルス感染症の特別措置法に基づく緊急事態宣言が発令された。全国各地でイベントや会議が中止になり、社会全体で様々なことが自粛されるなど私たちの生活が一変した。教育においても全国の公立小中学校が臨時休業措置となるなどした後十分な感染症対策をとり、再開したものの、運動会や修学旅行・卒業式・部活動など児童・生徒が日々努力を重ねて培ってきた教育活動や一生の思い出となる出来事ができなくなった。その活動自体に道徳教育としての意味付けのある各種行事が次々と中止や延期・規模縮小に追い込まれている。大学では、長期にわたりオンライン授業が中心となり、学生は本来の大学生活を送ることができず、文部科学省の調査によれば、今でも多くの大学が通常の状態では再開できない状況が続いている。

このような社会情勢の中、新型コロナウイルス感染症に対する道徳教育の役割は何か。また、その要である「特別の教科 道徳」を実践していくにあたりどのようなことに留意していく必要があるのかを資料を通して考える。

人権に根ざした道徳教育

新型コロナウイルス感染症が蔓延している社会状況の中、医療施設では2021年に入り新型コロナウイルス感染症患者数が急増し、第3波を迎えた。人間としての生き方あり方について考える道徳教育の視点から考えなくてはいけない視点として、新型コロナウイルス感染症の患者の方々や医療従事者に対する誹謗中傷が起きていることである。これまでもSNSで「自粛警察」と呼ばれる言葉の暴力を含む行動が見られた。こうした誤った情報による「偏見」や「差別」「いじめ」があってはならないことである。このようなことのない社会を築くために人権の視点から道徳教育がなされなくてはならないと考える。人権とは、すべての人に対するやさしさやあたたかさ・ふれあいである。このことは道徳教育と通じる道徳的諸価値である。

私の勤務する山北町は、人権教育を教育の柱の一つに掲げている。町内の小・中学校では、新型コロナウイルス感染症に対して、児童・生徒及び保護者に向けて人権教育の視点から次のようなメッセージを伝えた。

新型コロナウイルス感染症により、体だけでなく、心まで傷つけることを、「絶対にしない、させない、許さない」ために、私たち一人一人が相手の気持ちを考えて行動することが大切です。(一部抜粋)

コロナ感染症と道徳教育

道徳教育は、学校教育全体で行われなくてはならない。とりわけコロナ感染症については、保健学習とのかかわりが深い。文部科学省では、各学校において指導に充実を図るために指導資料の作成をしている。(保健体育(保健分野)第3学年指導事例 令和2年3月文部科学省)また、中学生の保健学習では、厚生労働省から新型コロナウイルス感染症の流行に伴う差別やいじめ、偏見を防止するための指導の手引も紹介されている。(厚生労働省改訂「生きる力」を育む中学校保健教育の手引(増補版))

新型コロナウイルス感染症の流行にかかわる差別や偏見

誤った情報や認識、不確かな情報に惑わされた言動例

感染者が多い国やその国の方々への誹謗中傷やSNS等での心無い書き込み

感染症やその家族、対応している医療従事者等への不当な偏見や差別、いじめ

感染者が出た施設に対して、その施設の使用禁止などの風評をSNS等へ書き込み

海外から帰国された方や海外での日本人等に対する不当な偏見や差別、いじめ

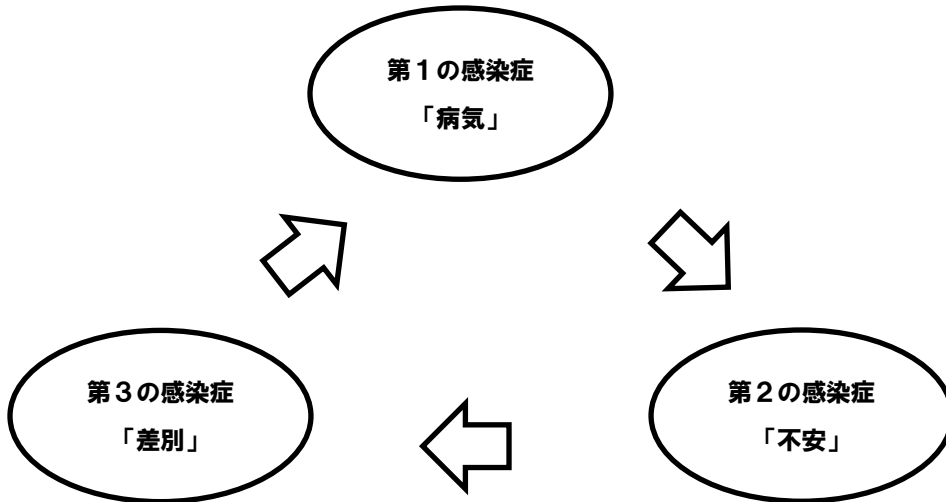
正確な情報や科学的根拠に基づいた行動が必要

(厚生労働省改訂「生きる力」を育む中学校保健教育の手引(増補版))

また、日本赤十字社では、新型コロナウイルスによる感染症は、3つの顔を持っており、これらが

負のスパイラルとしてつながることで、更なる感染の拡大につながるといわれている。そこで、負のスパイラルを断ち切るためのガイドが作成された。一部を紹介させていただく。

新型コロナウイルスの3つの顔を知ろう！
～負のスパイラルを断ち切るために～



この感染症の怖さは、病気が不安を呼び、不安が差別を生み、差別が更なる病気の拡散につながることです。

これらの感染症は、病気が不安を呼び、「危険」といったレッテルを貼ることで更に不安をあおり差別につながってしまうと、本来の敵が見えなくなってしまいます。すると、差別を恐れて熱や息苦しさがあっても受診や公表をためらい、結果として、更なる病気の拡散や治療の手遅れにつながってしまうということです。敵は人ではなく、ウイルスなのです。

(日本赤十字社「新型コロナウイルスの3つの顔を知ろう！負のスパイラルを断ち切るために」より引用)

このような資料を素材として小学校高学年から中学生の「特別の教科 道徳」において、内容項目「親切・思いやり」「公正公平・社会正義」「生命の尊さ」などの道徳的諸価値と関連をもたせて指導することが現代社会の喫緊の問題を解決するために児童・生徒の社会的関心を高め学習意欲にもつながりいじめ防止にもつながる一助になると考えられる。

おわりに

新型コロナ感染症が、いじめや差別、偏見を生んでいることに対する道徳教育の役割は大きい一方、心温まる話題もあった。

- ・『感染しませんように』とメッセージを入りの飛沫防護用のフェイスシールドを手づくりした小学生
- ・生ごみを回収する清掃員へ感謝の言葉が書かれた手紙や声掛けをする地域住民
- ・医療機関へゴム手袋を寄付する呼びかけ

このように紹介されたこの思いやりのある言動こそが周りの人やこんなにも立ち向かっている人に勇気を与えることにつながり道徳的実践と結びついた事例である。心豊かな児童・生徒を育成していくために、どのような教材をもとに道徳的実践意欲と態度を育てていくことができるかが私たち指導者の使命の1つである。そのために指導者は、正確な資料収集と確かな情報を得て、日々の地道な教育実践が求められる。

最後に小学生が書いた詩を紹介したい。

言葉	人間が自由に使うことのできる言葉 自由だからこそ怖く 自由だからこそ楽しく 自由だからこそむずかしく 自由だからこそ その責任は重い 何気なく使った言葉が 人をきずつけ 何気なく使った言葉が 人をはげまし 何気なく使った言葉が 人を不安にさせ 何気なく使った言葉が 人をなごませる わたしはどうせ使うなら 人を笑顔にする 言葉を選びたい 自由だからこそ
大阪府人権局人権企画課 第38回人権啓発詩入選作品	

《引用参考文献》

- ・山北町教育委員会 みんなで広げよう思いやりと笑顔のあふれるまちづくり
第115号 (2020.7)
- ・文部科学省 保健体育(保健分野)第3学年指導事例 (2020.3)
- ・厚生労働省 改訂「生きる力」を育む中学校保健教育の手引(増補版) (2020.3)
- ・日本赤十字社 「新型コロナウイルスの3つの顔を知ろう!負のスパイラルを断ち切るために」
(2020.3)
- ・大阪府人権局人権企画課 第38回人権啓発詩入選作品

[研究・実践ノート]

人間の力を超えたものに感動し、畏敬の念を育む道徳科の事例研究 ～主題に関わるキーワードに着目した指導と評価の在り方～

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

毎年、梅雨末期の時期になると大雨による災害が報道される。数十年に一度という大きな災害が起きる。2020年7月上旬も鹿児島県の球磨川流域では、線状降水帯が流域を覆い甚大な被害を及ぼした。現在は、気象予報記述が進み、多くのことを事前に予測し、困難を避けることができるようになっている。一方で、突然の大災害には、人間はなす術を失ってしまう弱い存在でもある。

球磨川での災害直後の7月中旬、高学年の児童に面接調査をしたところ、「普段は穏やかな川が、テレビで写されていたように濁流となって家や車、橋や樹木までも流してしまう。自然は怖ろしいと感じた。」「どんなに科学が進歩しても、人間の力が及ばないことがあるのではないか。自然災害もその一つであると思う。」「川の氾濫は、人間が利便性を求めすぎた結果ではないか。」等、人間の驕りを指摘し、人間の力を超えたものに対する怖れをもたなければならないとする回答が幾つもあった。

このような児童の人間の力を超えたものに対する思いを受け止め、道徳科の学習で「感動、畏敬の念」を主題として取り上げ、児童一人一人に自らの体験と照らし合わせながら道徳的価値についての理解を深めていきたいと考えた。急激な温暖化や異常気象により、日本の気候も大きく変動している。子供たちも災害等による被害を考え、前向きに対応していこうと努力している。このような時代に生きる子供たちに「感動、畏敬の念」とはどのようなものかを我がこととして捉えさせ、道徳的価値について考え、議論する道徳科の事例研究をしていきたいと考え、本主題を設定した。

2 「感動、畏敬の念」についての道徳的価値についての研究

道徳科で「感動、畏敬の念」を主題に扱うとき、道徳的価値についての分析が指導の大きな鍵となる。『学習指導要領解説』において小学校高学年の段階では、「人間の心の崇高さに感動したり、真理を求める人間の姿に心を打たれたり」するようになる。また、「大自然の摂理に感動し」「それらに畏敬の念」を抱くようになる。指導に当たっては、文学作品、絵画や造形作品などの美術、壮大な音楽など美しいものとの関わりを通して、感動したり畏敬の念を深めたりすることが大切だと記述されている。ここに記されている「大自然の摂理に感動しそれを包み込む大いなるものに気付く」に着目し、道徳科の授業展開を構成していくこととした。

次に、「感動、畏敬の念」についての概念を考えるにあたって、東風安生の「宗教的情操の評価に関する心理学と哲学の比較」¹ある「畏敬の念」の道徳科授業に基盤を置くこととした。指導法としては、写真を映像で見せることで、臨場感を高め、自然についての感動を間接的に味わわせるようにした。ま

た、平易な短い詩の言葉を吟味させ、議論させることを通してねらいとする主題に迫ることとした。東風は、評価について、児童の発言や記述から人間の気高さについて考えることができたかを第一段階と捉え、第二段階として、広い心で相手を赦すことがよりよい生き方であると理解したかを評価基準としている。本研究では、活用する教材が自然の写真と詩であることから、東風の考え方を援用して、児童の発言や記述から人間としての謙虚さの大切さに触れたものを第一段階とし、自然や人間の力を超えたものへの怖れの心をもつことの大切さに気付いたものを第二段階とした。また、諸富祥彦²は、「畏敬の念」を多様な道徳的価値のなかで最も超越的な価値であるとし、「畏敬の念」を子供たちが感知するような魅力ある教材開発をすることが重要であると指摘している。さらに、行安茂³は「畏敬の念」を道徳の授業において指導する際に、着手すべき第一歩は教材選定であるとしている。そこで教材選定においては、富岡栄⁴の「人間の力では決して創り出すことはできない自然の織りなす美しさ雄大さに感動し、その神秘さに触れ感じることで養われていく自然に対する畏敬の念は、人生を豊かなものにしていくであろう」という考え方を基に教材開発をした。

以上の視点を教材選定、学習指導過程、児童の評価に生かしていく道徳科授業の事例研究をすることを通して、児童の「感動、畏敬の念」の心情を深めていきたいと考える。

3 道徳科授業の実践

(1) 「感動、畏敬の念」についての教科書教材の分析

はじめに、小学校高学年の「感動、畏敬の念」を主題とする教科書会社8社の教材19の傾向を分析した。その結果、「青の洞門」は5社で掲載されていて、高学年段階の「感動、畏敬の念」を考えさせるにふさわしい教材であると受け止める。次に、「百一才の富士」が2社で掲載されており、日本画家・奥村土牛の画家としての誇りある生き方に学ぶことができる。画家については、その他に、上村松園、豊田三郎、ミケランジェロの作品を題材として「感動、畏敬の念」の教材が掲載されている。芸術家については、面打ち師の生き方を扱ったものもある。さらに、星や宇宙などを扱ったものが3社で、「宇宙から見たもの」「星が光った」「夜空～光の旅～」で宇宙から見た地球、地球から見る星といったテーマで本主題に迫ろうとしている。最も多く5社に掲載されている「青の洞門」は、菊池寛の『恩讐の彼方に』という作品で、実話に基づく。主人公・了海の命を懸けて罪を償おうとする姿に共感させた。また、了海の悔恨の念の深さとその後の謙虚さに、かたき討ちを考える実之助の揺れ動き葛藤する心を深く考えさせることができる。次に、2社で掲載されている「百一才の富士」は、「芸術に完成はない」と言い、百才になってもなお画家としての道を究めようと努力する奥村土牛の生き方を見つめ、考えさせることを通して「感動、畏敬の念」についての道徳的価値理解を深めることができる。その他、マザーテレサの生き方を扱ったものや、原爆の出来事を教材化した「母さんの歌」や敬虔な生き方として「ひさの星」が掲載されており、崇高な生き方から感動、畏敬の念を学ばせる展開となっている。

令和2年度の教科書教材以外で、「自然の織りなす美しさ雄大さに感動し、その神秘さに触れ感じることで養われていく自然に対する畏敬の念」という視点で、写真詩集「yes」⁵(小学館)を活用し、授業

実践することとした。「yes」は、写真家・高砂淳二の写真に、詩人・覚和香子の詩が添えられている。高砂の写真は、海や空、樹木や生物を撮影しており、覚の詩は、人間と自然とのつながりをやさしく短い言葉を選んで紡いでいる。この写真と詩にふれることを通して、人間も植物や動物と同じように自然の中で生かされている存在であることを理解し、人間の力を超えた自然に対する畏敬の念を育てていくことができると分析し教材化したのである。

(2) 主題に関わる児童の意識調査

授業対象とした江戸川区立S小学校6年1組の児童34人について、「感動、畏敬の念」についてのイメージについて意識調査をした。その結果は、下表のとおりである。複数からの回答でないものは省略してある。「美しいものへの感動体験」を問うたところ、「朝顔が咲くところを観察した」「猫が赤ちゃんを産むのを見た」など、身近な自然観察が35%であった。畏敬の念に関する問いについては、「セカンドスクールで山登りした時、頂上での景色に自然のすごさを感じた」「去年の江戸川花火大会の美しさに感動した」などプラスのイメージがわずか20%であり、「集中豪雨の災害報道を見て、自然の恐ろしさを感じた」「中国の地震災害について新聞で読み、自然の脅威を感じた」というマイナスイメージが35%であった。

(美しいものへの感動体験)

朝顔が咲くところ	10人
猫が赤ちゃんを産むところ	2人

(畏敬の念についてのイメージ)

集中豪雨の報道	10人
山頂での景色	4人
花火大会での感動	3人
地震災害の新聞記事	2人

(3) 主題名「感動、畏敬の念」についての授業実践

- ① 主題名 畏敬の念 D 感動、畏敬の念
- ② 教材名 「yes」 写真・高砂淳二、詩・覚和香子(小学館、2015年)
- ③ 主題設定の理由

○ ねらいとする価値について

自然には、人の心を捉え、感動させる力がある。自然を感じ、大切にすることは、自らの人生を豊かにしていく。一方で、自然災害など、人間の力では防ぎようのない厳しい現実も襲いかかる。利便性や物質的な豊かさにおぼれ、人間は自然に対して傲慢になっていないだろうか。人間も、動物や植物と同じで、地球という大きな枠組みの中で生かされているという認識を持つことが求められる。低・中学年で自然の美しさや気高さにふれてすがすがしい気持ちになったり、感動したりしたことなどを踏まえて、高学年においては、自然を大切にするとともに、自然への畏怖の感情を育み、人間の力を超えたものに対して畏敬の念を持つようにすることが大切である。

○ 児童の実態について

6年生の児童は、自然体験や生活経験も増え、自然の美しさ、感動的な出来事に出会うことを通して、感受性を高めてきている。一方で、日々の生活の利便性に甘受し、大自然の中の不便さを厭う傾向もみられる。

そこで、この時期の児童に、自然の美に感動した詩人や写真家の生き方にふれ、その人たちの見方・考え方の根本にあるものは何かということについて深く考えさせるようにしたい。そこにあるものは、人間の力を超えたものに対する畏敬の念であり、それらを大切にすることが潤いのある、豊かな人生につながっていくことをとらえさせるようにしたい。

○ 教材について

本教材は、「yes」という一冊の写真詩集である。写真家・高砂淳二の写真に、詩人・覚和香子の詩が添えられている。高砂の写真は、海や空、樹木や生物を撮影しており、覚の詩は、人間と自然とのつながりを易しく短い言葉を選んで紡いでいる。この写真と詩にふれることを通して、人間も植物や動物と同じように自然の中で生かされている存在であることを理解し、人間の力を超えた自然に対する畏敬の念を育てていくようにしたい。

④ 本時の学習

○ ねらい

写真と詩にふれることを通して、自然の美しさに感動するとともに、人間の力を超えた自然への畏怖の感情を育む。

○ 学習指導過程

段階	学 習 活 動 ◎中心発問 ○主な発問 ・生徒の反応	☆指導上の留意点 ※資料・準備物 ■評価
導 入	1 「感動、畏敬の念」についてのイメージを捉える。 ○自然の中で美しいと感じたことはありますか。 ・山頂からの景色に感動した。 ・ハスの花が咲く瞬間を見て驚いた。 ・高原での一面の霧の美しさは、怖くもあった。 ・美術館でルノアールの絵を見て、涙があふれてきた。	※パソコンで児童の事前調査を投影 ☆児童の「感動、畏敬の念」についての実体験を踏まえて、本価値への導入をする。
	2 教材「yes」を読んで話し合う。 ○4つの詩の中で、話し合ってみたいことは何	※映像で写真を写し、教材を配布するとともに、詩を範読する。 ☆大自然の摂理に感動しそれを包み込む

展	<p>ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歩いてないとなつかしさにさらわれるとはどういうことだろう。 ・風や歌を待つとはどういうことか。 ・心が追いつくとはどこに何が追いつくのだろうか。 ・ひとりが変われば世界が変わることについてみんなはどう思うのかな。 ・選ばれた語り部としての役割とはどんなものがあるのか。 	<p>大いなるものに気付いた作者の心に共感させる。</p> <p>☆ひとりの一歩は小さいが、みんなが集まれば大きな力になることに気付かせる。</p>
開	<p>○ひとりが変われば世界が変わることについて考えてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・レジ袋をもらわないようにする。 ・リサイクルを推進する。 ・自分の物でも公共の物でも大事に使う。 ・余計なものを買わない。 ・リユースの輪を広げていく。 ・限られた資源を節約する。 ・資源は人間だけのものではないことをみんなで確認する。 <p>◎写真家・高砂さんの「自然って何なのだろう」の問いかけに、あなたはどうか答えますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間も、植物や動物と同じ自然の中に生きる存在であることを理解する。 ・人間だけが特別ではないと自覚すること。 ・海のプラスチックごみ等、環境汚染を考えて人間の生活様式を見直していく。 ・自然を守るためにできることをする。 ・自然は、人間に恩恵を与えてくれている。 ・災害など、自然への怖れをもつ。 <p>3 畏敬の念についての自分の考えをまとめる。</p> <p>○どうして人間は自然の美しさを求め続けるのでしょうか。</p>	<p>■(評価の第一段階)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自然の前では人間として謙虚さをもつことの大切さに気付かせる。 <p>☆心情メーターを用いて、4つの詩についての共感の度合いを示す。</p> <p>☆偉大なる自然を目の当たりにして、人間としての在り方をより深いところから見つめなおそうとしている高砂さんの生き方に共感させる。</p> <p>☆自然界のシステムの外にいると考える人間の傲慢さに着目させる。</p> <p>■(評価の第二段階)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自然や人間を超えたものへの怖れの心をもつことの必要性を実感させる。 ・自然に対する自分の見方・考え方や自然とふれあった体験を想起させながら話し合わせる。 <p>・中心発問での話し合いを基に、ワークシートに自分の考えをまとめる。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・自然を見ていると癒され、心がほっとする。 ・人間の力が及ばないものへの憧れがある。 ・人間には作れない美しさや感動がある。 ・雄大な自然に不思議なパワーをもらえる。 	
終末	<p>4 教師の説話を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返りカードへの記入をする。 	<p>※振り返りシート</p> <p>☆教師の体験談を聞き、自己の経験とつなげさせ、自己の中にある美しいものに感動する心に気付かせるようにする。</p>

○ 評価

- ・道徳的諸価値の理解…自然には美しさとともに、人間の力を凌駕する恐ろしさ・怖さがあることに気付き、畏怖の感情をもてたか。
- ・多面的・多角的に考える…他者の考え方にふれ、美しいものや崇高なものに感動する心や、人間の力を超えたものに対する畏敬の念について考えることができたか。
- ・自分の生き方に結びつけて考える…人間としての謙虚さの大切さや自然や人間の力を超えたものへの怖れの心について、自分のこととして考えたか。

(ア) 実践授業の記録(展開段階の抜粋)

- T 4つの詩の中で、話し合ってみたいことは何ですか。
- C 歩いてないとなつかしさにさらわれるとはどういうことか。
- C 神隠しかな。自然は怖い。
- C 夜道は危ないから、早く家に帰りなさいということか。
- C 選ばれた語り部って何だろうと思った。
- C 美しい自然を目撃した者として、後世に伝えていかなければならない。
- C 自然や宇宙との遭遇について怖れをもって伝承していくこと。
- C セカンドスクールの体験を下級生に伝えること。
- C 自然に感動したことを忘れず、その美しさを語り継いでいく。
- C ひとりが変わればみんなが変わるってどういうことかな。
- T 今の疑問について深く考えてみよう。ひとりが変わればみんなが変わるとはどういうことだろう。

(評価の第一段階…人間としての謙虚さ)

- C 世界の変化も、最初は一人の小さな一歩からである。
- C ひとりひとりが一歩ずつ踏み出せば、全体が変わっていく。
- T ひとりが変われば世界が変わることについてもっと具体的に想像してみよう。
- C 7月1日からレジ袋が有料化されたが、みんながエコバッグを持つこと。
- C メルカリなど、リユースを広げていく。
- C ごみの分別をしっかりとる。リサイクルも広げる。

- C 動植物に対して人間優先の行動をとっていることで環境問題を起こしている。一人一人が注意することで変わっていくと思う。
- C 資源は限られているのだから、無駄にしてはいけない。
- C いただいた資源を使わせてもらうという謙虚な気持ちをもつこと。
- C 一人一人が自然に対して感謝し、大切に資源を活用すれば、地球全体が変わっていく。
- T 写真家・高砂さんの「自然って何なのだろう」の問いかけに、あなたはどうか答えますか。
(評価の第二段階…自然や人間を超えたものへの怖れの心)
- C 人間も自然の中で生かされている存在だから、他の動植物と共存していかなければならない。
- C 自然からの恩恵に感謝する。
- C 環境を守り、自然を大切にする。
- C 人間だから特別でなく、自然に謙虚であるべきだ。
- C 地球は人間のためだけでなく、全ての生き物のためにある。人間はその一員に過ぎない。
- C 科学は万能ではない。限りある人間の力では及ばない不思議な力があると思う。
- C 大自然に対して、怖れや畏敬の念をもつ。
- C 災害を考え、自然への怖れをもたなければならない。

授業実践の成果と課題は次のとおりである。成果は次の3つである。

- 主題に関わるキーワードに着目した発問構想…主題に関わる2つのキーワードを発問に生かして指導構想を計画したことで、段階的に主題について議論させたり考えさせたりすることができ、児童の道徳的価値理解に効果的であった。
- 主題に関わるキーワードに着目した評価方法の効果…児童の発言や記述から、人間としての謙虚さの大切さにふれたものを第一段階とし、自然や人間の力を超えたものへの怖れの心をもつことの大切さに気付いたものを第二段階として評価することで、主題についての評価基準が明確になった。
- 児童の発言・記述を基にした面接調査による評価…児童の発言やワークシートの文言を評価の2段階のキーワードに着目して分類し、道徳的価値についての理解度を個別に評価することができた。課題は、次の2つである。
- 「感動、畏敬の念」を育む教材開発…本研究では、写真詩集を教材活用したが、「感動、畏敬の念」については、さらに映像資料を開発して活用することが効果的であると考えた。
- 「感動、畏敬の念」を育む効果的な指導と評価の在り方…本研究では、主題に関わる2つのキーワードを発問や評価に生かして指導構想を立てたが、これ以外の「感動、畏敬の念」を育む効果的な指導法及び評価法を開発する。

4 研究の成果と課題

本研究では、「人間の力を超えたものに感動し、畏敬の念を育む道徳科の事例研究」を主題に、主題に関わるキーワードに着目した指導と評価の在り方についての授業実践を行った。研究の成果は次の2つである。

○ 「感動、畏敬の念」についての道徳的価値理解の深まり…学習指導要領解説の道徳的価値分析の実践から、「感動、畏敬の念」についての先行研究を活用することで、本主題の道徳的価値についての理解が深まった。

○ 主題に関わるキーワードに着目した道徳科評価の実施…ねらいとする道徳的価値についての評価基準をもち、児童の発言や記述を分類・分析することで確かな評価の見取りができた。

課題は、次の1点である。

○本研究の視点に立った他の内容項目での研究の推進…本研究は、道徳科の指導と評価の在り方として、主題に関わるキーワードに着目した指導と評価を事例研究してきたが、本研究の視点に立った他の内容項目での研究を推進する。今後も、様々な手法を創意工夫し、児童の道徳性を育む指導と評価の在り方について検討を進めていく考えである。

5 まとめ

児童に「感動、畏敬の念」の心を育むためには、指導者である教師が明確な主題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、主題に関わる2つのキーワードに着目し、児童の発言や記述からピックアップとして指導と評価に生かした。この研究スタイルを踏まえ、他の内容項目においても活用することが効果的であるのかを検証していきたい。

《引用文献》

- 1 東風安生「宗教的情操の評価に関する心理学と哲学の比較」(北陸大学紀要 第78号、2020年3月)、p29-42。
- 2 諸富祥彦『「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業 エンカウンター、モラルスキル、問題解決学習など「理論のある面白い道徳授業」の提案』(図書文化、2015年)、p62-77。
- 3 行安茂「生命に対する畏敬の念をどう指導するか—他の諸価値との関連をどう考えるか—」行安茂・廣川正昭編著『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』(教育出版、2012年)、p314-324。
- 4 富岡栄「道徳科における『畏敬の念』の指導のあり方に関する研究」(麗澤道徳教育学会 創刊号、2020年10月)、p73-83。
- 5 高砂淳二(写真)、覚和香子(詩)『yes』(小学館、2015年)

[研究・実践ノート]

話芸で学ぶ道德教育—講談「横浜のへボン博士」を事例に—

文京学院大学 小泉 博明

1. はじめに

日本の伝統文化の一つである話芸に、講談がある。この講談を学ぶことで、「日本の伝統文化の理解」「言語活動」「道德教育」が三位一体となって体得できるようになる。講談の持っている潜在能力 (capability) に期待しうるものがある。

念のために確認すると、教育基本法の「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国や郷土を愛する」態度 (第2条第5号) を踏まえ、「道德科」の内容項目では、中学校はC (16)「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」 C (17)「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」に当たり、小学校では「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」に当たるものである。

2. 講談とは

本稿では、詳細に講談を論ずる紙数は無いが、釈台という小机を、張り扇という小さな棒で叩き、拍子を取りながら物語を読む話芸が講談である。落語には落ち (サゲ) があるが、講談は一席を読み終わりとする。舞台には一人の芸人である。こどもは、複数で演ずる大喜利が落語であると誤解しているようだ。さて、講談は史実を基にするが、そこに物語の面白さや人情の機微を加味し、講談師と客の一体化した空間を醸し出す。演目 (噺) は史実と相違することもあるが、指導上は、この点に留意すればよい。そして、次のような教育活動に資するものである。

まず「日本の伝統と文化」を学ぶである。次に「言語活動」である。かつての素読のように、人前で大きな声を出して読むことで、張り扇を叩き日本語のリズムが自然に身体に染み入り、こどもは自信を付け、自己肯定感も高まると期待される。さらに、講談の演目 (素材) が道德教育に資する。とくに「道德科」のなかで、日本人が忘れていた人情や義理、恩義などが、講談の演目 (噺) である読み物の素材を通して学ぶことができる。黙読は個人的なものであるが、音読はクラス全体の共有のものとなる。講談の声の出し方や間の取り方で、聞き手にはまるで映像のように時空を移動した体験が展開される。

次のような演目 (素材) が考えられる。ほんの一例であるが、清貧の人をサポートする「徂徠豆腐」、喧嘩をしても仲直りする「三方一両損」、清廉潔白に正直に生きる、心洗われる「細川茶碗屋敷の由来」 (落語では「井戸の茶碗」) などがある。噺の舞台は江戸時代であっても、武士や庶民の他人を思い遣る心、困っている時はお互い様の精神、現代風に言えば、ケアの倫理を学ぶことができるのである。

3. 講談 — 横浜のヘボン博士

噺の舞台：横浜外国人居留地ヘボン邸 横浜の下田座

登場人物：ジェームス・カーティス・ヘボン博士 クララ夫人

歌舞伎役者 澤村田之助 日本の医師 佐藤泰然、山口舜海

(あらすじ)

1859（安政6）年10月27日、ニューヨークからの船が横浜港に到着した。そこに、ヘボン夫妻が降り立った。ヘボン博士は宣教医師として、キリスト教の伝道と医療活動を行うことを使命とした。医者としての評判が良く、遠方からも患者が来るようになった。

1867（慶応3）年9月、右足が紫色に腫れ上がった人気歌舞伎役者の3代目澤村田之助が、番頭に連れられ担ぎ込まれた。ヘボン博士が田之助の右足を診察すると脱疽であった。河竹黙阿弥の『紅血欠皿』の宙乗り上演中に落下し、古釘を踏み抜いてしまい、徐々に症状が悪化し歩行困難となったのである。また、当時の役者が使う白粉には鉛が含有されていた。

そして同年9月15日に、澤村田之助がヘボン博士の外科手術を受けることとなった。ヘボン博士の助手は日本の名医と言われた佐藤泰然と弟子の山口舜海である。麻酔薬のクロロホルムを使用して、右足を切断する手術の予定であったが、田之助は女形であり、鉄火な江戸っ子気性であり、麻酔をせずに無事に手術を終えた。1年後にはアメリカから義足が届いた。

田之助が回復すると、江戸の芝居小屋から声がかかるが、恩人のヘボン先生のいる横浜の下田座に田之助が出演することとなった。いよいよ慶応4年4月、芝居の幕が開き、正面の棧敷にはヘボン博士とクララ夫人が招かれた。クララ夫人は横浜関内で英語塾を開いていた。田之助は『碁太平記白石噺』に出演し、ヘボン博士に一礼し、口上を述べた。満員大盛況で連日札止めとなった。その後ヘボン博士の名前は日本中に知れ渡った。

(人物紹介)

○ ヘボン博士 (James Curtis Hepburn) (1815～1911)

アメリカの長老派協会の医療伝道宣教師、医師であり、幕末に訪日し、横浜で医療活動に従事する。また、日本最初の和英辞典『和英語林集成』を編纂し出版した。ヘボン式ローマ字の考案者として有名である。明治学院を創設し、初代総理に就任した。

○ 澤村田之助 (3代目) (1845～1878)

幕末から明治にかけて、女形として活躍した歌舞伎役者で、人気を博した。屋号は紀伊國屋。ヘボン博士の執刀で、脱疽により悪化した足を切断する。

○ 佐藤泰然 (1804～1872)

幕末の蘭方医。長崎に遊学しオランダ語と医学を学ぶ。千葉の佐倉で蘭学塾順天堂を開き、佐倉藩主堀田正睦の侍医となる。

○ 山口舜海 (1827～1882)

佐藤泰然の弟子で、後に養子となり、佐藤尚中となる。明治天皇の侍医をつとめる。

4. 「横浜のヘボン博士」 学習指導案（事例）

〇〇立〇〇中学校 第3学年

1 主題名

「希望と勇気、克己と強い意志」(A4)、「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」(C16)、「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」(C17)、「よりよく生きる喜び」(D22)

2 ねらいと教材名

(1) 歌舞伎役者の澤村田之助が、不慮の事故で役者として致命的な病気となり、手術で足を切断することになった。その後、リハビリに励み、再び舞台に復帰した田之助の克己心と生きる喜びを学ぶ。また、外国人との交流がほとんど無かったなかで、田之助の手術を執刀したヘボン博士への尊敬と感謝の念を読みとるようにする。

(2) 「横浜のヘボン博士」(創作講談) 宝井琴鶴作

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする価値について

「希望と勇気、克己と強い意志」(A4)、「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」(C16)、「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」(C17)、「よりよく生きる喜び」(D22)の4つが少なくとも考えられる。(C16)と(C17)は説明を要しない。横浜の郷土の歴史、歌舞伎、そして講談という日本の伝統文化を学ぶことができる。また、ヘボン博士との交流で、「国際理解、国際貢献」(C18)の内容項目を加えることもできる。

女形として一世を風靡した人気歌舞伎役者の澤村田之助にとって、病気で足を切断することは、役者生命が終わることを意味していた。しかし、西洋医学が十分に普及していない状況下で、ヘボン博士に執刀を依頼することは、田之介の役者を続けたい克己心と不動の意志を貫いた証左であり、困難を乗り切ろうとする生き方がある。そして、手術後のリハビリに励み、気高く生きようする田之助の姿から、生徒は生きる喜びを感じるであろう。

(2) 生徒の実態

生徒が、日本文化の話芸に接する機会もほとんどなく、授業で積極的に声を出す機会も少ないのが実態であろう。少しでも授業を通して、日本の伝統文化に接する契機としたい。国語科の授業との連携も必要である。

(3) 資料観

社会科(歴史的分野)で、ペリー来航、日米和親条約、日米修好通商条約などの幕末の歴史について学習していれば、資料の理解は深まる。郷土の横浜の歴史で、居留地についての知識もあるであろう。なお、JRに関内駅があるが、日米修好通商条約により、横浜に設置された開港場の区域を関内と呼んだことに由来する。また、歌舞伎についても、興味や関心をもって欲しい。

4 学習指導

(導入)

講談の一節を読むことで生徒の関心を引き付け、日本の話芸である講談について簡潔に解説する。落語との相違についても言及する。

「時は幕末の横浜居留地。江戸幕府が各地に作ったが外国人居留地とは、そこを港として開港し、外国との交易の場と外国人の居住区域として定めたところです」

また、演目(噺)の幕末における居留地の時代背景や登場人物について説明する。

(展開)

講談「横浜のヘボン博士」のあらすじを、できる限り会話を活かして理解させる。

澤村田之助の病状と、足の切断を余儀なくされたことを説明する。古釘を踏んだことで、白粉に鉛が含有されていたことにも触れる。また、歌舞伎は男だけが演ずるもので、女形についても説明する。

生徒に病気が悪化し、足を切断することになったらどのように思うだろうか。手術後、どのように過ごすだろうか。もしサッカー選手であったらどうであろう。手術の経過を説明し、その後アメリカから取り寄せた義足を使うようになった。田之助は舞台への復活を目指す。そして、横浜の下田座で復帰するまでに回復した。初日の舞台の最後に、招待したヘボン夫妻に感謝する。そこで、田之助が、下田座での復帰舞台で、ヘボン博士へ一礼しての口上を行う。

東西、東西。「久しい病のこのわたしが、またまた座に出るようになりましたのも、一重にヘボン先生の厚いお情け、このご恩は死んでも忘れることではございませぬ。今日はお礼の万分の一、こうしてつとめに出るようになった姿を、ひと目見て貰い申したく、横浜まで足を運んで参じましたわいなあ。」

この田之助の口上を聞いて、生徒はどのように感ずるだろうか。田之助の万感こもごも至る思いを話し合ってみよう。口上を行うと、客席から万雷の拍手が起こり、「よー紀伊國屋」「日本一」「ヘボン先生」などの掛け声が挙がった。ヘボン博士も涙滂沱として流れた。

その後、ヘボン式ローマ字や日本で最初の和英辞典の編纂などで、ヘボン博士の名が馳せるようになる。最後に「幕末、日本を訪れ、日本の近代化に大きな功績を残したという、横浜のヘボン博士の一席、読み終わり。」

(終末)

グローバル時代と相違する幕末で、田之助とヘボン博士との交流について話し合ってみよう。授業後に「本日の授業で感じたことや、考えたこと」を道徳ノートに書こう。

5 評価

日本の話芸である講談に親しみ、日本の伝統文化を理解し、「希望と勇気、克己と強い意志」「よりよく生きる喜び」を身に付けて、道徳的な実践意欲である具体的な道徳行為の身構えができるかを評価する。

5. まとめ

本稿では、講談を通じての道徳教育の事例を展開した。そして、講談の数ある噺（演目）のなかで、横浜所縁の「横浜のヘボン博士」を取り上げた。この噺から郷土を愛する態度、さらには進んで郷土の発展に努めることも期待できる。また、人は荏苒として日々を過ごすのではなく、目の前に現れる困難や失敗を乗り越え、着実に自らの目標を実現していかねばならない。複数の内容項目を含む素材となっている。

既存の講談だけではなく、例えば、郷土の昔話も講談に創作することができる。今後は、話芸（講談）で学ぶ道徳教育を発展させ、講談教育研究会の立ち上げに向け、準備を推進できればと考えている。本稿で、講談に興味や関心を持たれた先生と共に学び、授業実践を行いたい。また、学校での講談教室の開催を進めたい。叩頭し、ご支援とご協力をお願い申し上げます。

《参考文献》

- 宝井琴星監修、稲田和浩、小泉博明、宝井琴柑『おやこで楽しむ講談入門』彩流社、2018年
宝井琴星監修、稲田和浩、小泉博明、宝井琴鶴『おやこで楽しむ講談ドリル』彩流社、2020年
小泉博明、稲田和浩『なるには BOOK 講談師・浪曲師になるには』ペリかん社、2019年
小泉博明「話芸（講談）で学ぶ、日本の伝統と文化 言語活動から道徳教育へ」「道徳ジャーナル」100号、学研学校教育ネット、2019年1月

[研究・実践ノート]

遠くで社会を支えている人たちと共に生きることを考える道徳授業

A moral class that considers living with people who support society in the distance

江東区立大島南央小学校 松原 好広

I 主題設定の理由

新型コロナウイルスの感染が広がり、社会全体として深刻化する状況となっている。児童には、自分や身近にいる人たちとの「三密」を避けての生活を強いられるようになった。しかし、自分や身近にいる人たちとの生活を改善すればよいのだろうか。こうしている間にも、医療従事者、清掃員、スーパーの従業員の人も感染し、差別や偏見を受けているのではないだろうか。

このような状況の中で、児童は、自分や身近にいる人たちばかりでなく遠くで社会を支えている人たちにも目を向け、自分たちと同じように大切にしようとする心を育むことが大切であると考えた。

平成 29 年に告示された小学校学習指導要領の総則⁽¹⁾には、道徳教育の目標を達成するために、道徳教育の内容として、4 つの視点に分類された 19～22 の内容項目を挙げている。その関わりとは、具体的に、自分自身、人、集団や社会、生命や自然・崇高なものとの関わりである。本研究では、この 4 つの視点の具体的な関わりをつきつめて考えれば、「私たちは、自分や身近にいる人たちばかりでなく、遠くで社会を支えている人たちとも、共によりよく生きることが求められている」ことであると捉えた。

そこで、児童が、自分や身近にいる人たちばかりでなく、遠くで社会を支えている人たちと共に生きることを考える道徳授業を実現させることが大切であると考え、本主題を設定した。

II 本主題に迫るための児童と教師の意識の現状

令和 2 年度の東京都小学校道徳教育研究会の調査結果⁽²⁾によると、児童（東京都内 9 校の小学 3 年生から 6 年生までの 1633 名対象）は、「身近にいる友だち以外の友だちについて、大切にしようと思いますか。」の質問に対して、「とても思う」「少し思う」と回答した割合は、全体の 77% だった。しかし、「あまり思わない」「ぜんぜん思わない」と回答していたのは 13% だった。

一方、教師（東京都内 9 校の小学校教師 95 名対象）は、「あなたは、道徳科の指導を行う際、4 つの視点と内容項目を意識して授業を行っていますか。」の質問に対して、「4 つの視点も内容項目も意識して行っている」と回答した割合は、全体の 57% だった。その記述の多くは、「4 つの視点を意識し、まんべんなく行う」という趣旨だった。また、「どちらか一方」「児童の考えを第一に」「内容項目を重視していない」と回答していたのは、全体の 43% だった。そこで、本実践では、これらの現状から、「遠くで社会を支えている人たちと共によりよく生きる」ことを考えるための検証授業を実施することにした。

Ⅲ 検証授業

1 検証授業について

検証授業は、本区の小学校で活用されている教科書の解説書に沿った学習指導過程と「遠くで社会を支えている人たち」のことを考える学習指導過程で道徳授業を実施した場合、児童の受け止め方などのような違いが見られるのかを検証するために行うことにした。

具体的な方法としては、児童の自由記述を検証することにした。これは、児童に、道徳授業で、「感じたこと、考えたこと、気づいたこと」などを自由に書いてもらうというものである。自由記述を活用するのは、児童の感じたこと、考えたこと、気付いたことを教師が柔軟に受け止め、それを分類して見取っていくために行うためである。したがって、この自由記述は、児童を評価したり、位置づけたりするものではない。

教材は、本区が採択している日本文教出版^⑧の3年生の道徳教材「みんなのわき水」を活用することにした。教材の内容は、「登場人物である、こうちゃんたちが、いつも訪れるわき水に、落ち葉がたくさん落ちているのを見かける。ふたりは、近くにおいてある箒で掃除を始める。きれいになったわき水では、女の子がおいしそうに水を飲んでいて。」というものである。

この教材は、教科書の解説書では、主題をCの視点「規則の尊重」で提示している。しかし、本実践では、「規則の尊重」を主題に設定すると、「遠くで社会を支えている見ず知らずの人たち」のことを考えることが難しくなるのではないかと考えた。そこで、主題をBの視点の「感謝」に設定して、「遠くで社会を支えている見ず知らずの人」のことまで考えられるようにした。これは、主題である「感謝」について考えることを通して、最終的には、遠くで社会を支えている見ず知らずの人たちに、自分たちが「支えられている」ことを考えることができるようになると思ったからである。

なお、検証授業については、指導案1（教科書の解説書に沿った学習指導過程）と指導案2（遠くで社会を支えている見ず知らずの人たち）を区内の小学校と本校の3年生の各クラスで行うことにした。それぞれの指導案については、以下の計画に基づいて作成した。

2 指導案

指導案1は、教科書の解説書に提示されているもので、多くの教員が、この解説書に則って授業を行っているものである。一方、指導案2は、本実践が目指す「遠くで社会を支えている人たちのことまで考えさせる授業」の指導案である。

とくに、指導案2は、主題を解説書に提示されているCの視点の「規則の尊重」からBの視点の「感謝」に設定を変えることにした。しかし、そうは言っても、児童にとって、いきなり見ず知らずの人たちに「感謝」の心をもつということは難しいのではないかと考えた。そこで、見ず知らずの人たちに「支えられている」ことを着目することで、「感謝」の心をもつことができるようになると思ったのである。

これにより、児童は、主題である「感謝」について考えることを通して、最終的には、遠くで社会

を支えている見ず知らずの人たちに、自分たちが「支えられている」ことを考えることができるようになるものと考えた。具体的には、以下の3点を押さえて授業を行うことにした。

- (1) 導入では、遠くで社会を支えている見ず知らずの人たちに、自分たちが支えられていることを意識できるように、「感謝」の心に関わる話題を提供する。
- (2) 展開では、遠くで社会を支えている見ず知らずの人たちに目を向けるため、いつもわき水を掃除してくれている人たち、箒をそこに準備してくれた人たちの心情を追う。
- (3) 終末では、展開で考えたことに余韻が残るよう、地域の大島地区で自分たちの知らない人たちが、自分たちを支えてくれていることがわかる説話を行う。

指導案1（解説書に提示されている指導案の流れに沿った授業）

1 主題名 C 規則の尊重

2 教材名 「みんなのわき水」（日本文教出版）3年生

3 主題設定の理由

児童が生活するうえで公共の物やみんなで使う物を大切にしていくことは、社会のためだけでなく、自分の生活を快適に、安全にすることでもある。そこで、みんなが使う物を大切にすることを考えるを通して、公共のために進んで行動する態度を育てていくことが大切であると考え設定した。

4 本時のねらい

みんなで使う場所を大切にすることが、そこを使う人々の心地よさにつながることを理解し、公共のために進んで尽くそうとする意欲を高める。

5 展開の概要

	学習活動と主な発問	○指導上の留意点
導 入	1 学校近隣にある「猿江公園」の話聞く。	○教材への意識付け行う。児童から落ち葉を見た経験を聞いてみる。
展	2 教材「みんなのわき水」を読んで考える。 (1) こうちゃんたちは、わき水のところに、たくさんの葉が落ちているのを見たとき、どんな気持ちになりましたか。 (2) こうちゃんたちは、「ご自由にお使いください。」という札を見たとき、どんなことを考えましたか。	○たくさんの葉が落ちていて残念な気持ちと、どうして今日は葉がたくさんあるのだろうという気持ちを考えさせたい。 ○札を見て、しばらく黙っていた、こうちゃんが、箒で黙々と掃きはじめたことにふれて考えさせるようにする。

開	<p>(3)きれいになった湧き水で、水を飲む女の子を見たとき、どんな気持ちだったでしょう。</p> <p>(4)みんなで使う場所を自分はどうやって使っていたか思い出してみましょう。</p>	<p>◎自分たちが、掃除することによって、普段掃除している人の大変さに気づいたことにふれる。</p> <p>○女の子が水を飲む姿を見て、掃除をしてよかったと思う気持ちが芽生えたことを考えさせる。</p> <p>○きれいに使っているという児童には、どんな思いできれいにしているのか、またきれいにしたあとどんな気持ちになるかを語らせる。</p> <p>○きれいに使うことができていないという児童には、今後どのように接していきたいかを考えさせる。</p>
終末	○先生の話聞く。	○ねらいに関連させた説話を行う。

6 評価 みんなで使う場所はみんなできれいにすることの大切さについて考えることができるか。

指導案2（遠くで社会を支えている人たちのことまで考えさせる授業）

1 主題名 自分たちを支えてくれている人たちに感謝の心をもとう B [感謝]

2 教材名 「みんなのわき水」（日本文教出版）3年生

3 主題設定の理由

中学年の感謝の対象は、目の前にいる人に限らず、自分たちの生活を支えてくれている人々への感謝である。それは、出会ったことのない人たちもいれば、顔も知らない、名前も知らない遠くにいる人たちも対象としている。児童には、自分や身近にいる人たちばかりでなく、遠くで生活を支えてくれている見ず知らずの人たちにも目を向け、自分たちと同じように大切にしようとする心を育むことが大切であると考え設定した。

4 本時のねらい

自分たちの生活を支えてくれている見ず知らずの人たちに目を向け、感謝の気持ちをもって接する態度を育む。

5 展開の概要

	学習活動と主な発問	○指導上の留意点
--	-----------	----------

導 入	1 教師から、以前の校長講話の説明を聞く。 ○皆さんの洋服、持っている文房具は、誰が作ったものなのでしょうか。	○自分の知らない人たちが、それらを作っていることにふれる。
展 開	2 教材「みんなのわき水」を読んで考える。 ○いつもは、知らない誰かが、落ち葉を掃除してくれていました。どんな気持ちで掃除していたと思いますか。 ○「ご自由に使ってください」という立て札を作った人は、どんな気持ちでそんなことをしたのでしょうか。 ◎その人が、こうちゃんたちの一生懸命掃除している姿を見たとしたら、どんなことを考えると 思いますか。 ○あなたのことを陰で支えてくれている人に、どんな言葉をかけたいですか。それは、なぜですか。	○誰からもほめてもらえるわけではなく、そこに来る人たちの気持ちを考えて掃除している人の心情を考えさせる。 ○一人でも多くの人が、この池をきれいしたいと願うような思いを込めて立て札を立てたことに触れる。 ◎知らない男の子たちが、自分と同じような気持ちで大切にしてくれてうれしいと思う心情に触れる。 ○児童のことを陰で支えてくれている人に対して、なぜ、そのような気持ちを表すのかを考えさせる。
終 末	3 先生の話聞く。 ○大島地区の町では、知らない人たちがこんな活動をしています。	○知らないところで知らない人たちが自分と関わっていることに関連した話をする。

6 評価 自分たちの生活を支えてくれている見ず知らずの人たちに目を向け、感謝の気持ちをもって接する態度を育むことができたか。

3 授業の実際

導入では、校長である私が行った以下の全校朝会での講話を紹介し、「感謝」の心について考えることを通して「遠くで生活を支えている見ず知らずの人たち」に目を向け、その人たちに支えられていることを考えられるようにした。

校長先生は、家で夕飯の食事を作ろうとスーパーマーケットに寄りました。何をおかずにしようかと迷ったのですが、アジフライが好きなので、パン粉のついた、揚げるだけのアジフライを買いました。そして、家に帰ると、すぐにアジフライを油で揚げて食べました。そのアジフライは、熱々でしたから想像以上においしかったです。そのとき、「やはり揚げたてはおいしいな」と思い、しばらくは毎日のように食べました。

それからしばらくたって、家でテレビを見ていたら、「日本の食材はどこからきているか」というレポート番組がありました。その食材は、校長先生の大好きなアジフライを取り上げていました。テレビをしばらく見ていると、アジフライは、タイで男性の若者が海に出て、アジを捕っていました。工場では女性がはらわたを取り、ピンセットで骨を抜き、パン粉をつけていました。その時、毎日のようにアジフライを食べることができたのは、校長先生のまったく知らない人たちのおかげだったことを知ったのです。

そう考えたら、これは何もアジフライだけではなく、毎日食べている食事や今着ている洋服や靴も、すべて自分の知らない人たちのお陰で生活することができていると思いました。私たちは、つい「他人の世話にはなっていない」「自分の力で生きている」と思いがちですが、実はそれは大きな間違いです。本当は、自分の知らない多くの人たちのお陰で、こうして生活することができているのです。

だから、自分だけでなく、自分以外の人たちに対しても感謝したり、思いやりをもったりできる人になってもらいたいと思います。

展開では、「遠くで生活を支えている見ず知らずの人」をイメージしたイラストを提示して、その人の心情を追いながら、こうちゃんたちが、その人たちに支えられていることを考えられるようにした。

終末では、見ず知らずの他の小学校の児童が、今の自分たちを支えていることを考えられるように、「みんなでまちをきれいにするポスターコンクール」で入賞した他校の児童の作品を紹介した。

4 検証授業後の自由記述

(1) 自由記述の結果

授業後、児童の書いた自由記述を次に示すカテゴリー別に分類した。その結果、「勤労」「公共の精神」「親切、思いやり」「見ず知らずの人たちへの感謝」「その他」の記述の5つに分類することができた。

また、「勤労」「公共の精神」「見ず知らずの人たちへの感謝」の分類については、それぞれ関連している部分もあるため、具体的に、「たくさんの人」「いろんな人」「知らない人」などの記述が見られるものを「見ず知らずの人たちへの感謝」に分類し、記述のないものは、「勤労」または、「公共の精神」に分類するようにした。

カテゴリーの分類表から、検証授業1では「勤労」「公共の精神」の記述が併せて76%だったのにも関わらず、検証授業2では併せて42%に留まった。また、「見ず知らずの人たちへの感謝」に関わる記述は、検証授業1では0%だったが、検証授業2では32%となった。これは、検証授業1では、主題である「規則の尊重」を「勤労」「公共の精神」の側面で考える発問構成であったが、検証授業2では、主題を「感謝する心」に変更し「見ず知らずの人たちへの感謝」の側面も捉え

られるように工夫したためであると考える。

(自由記述のカテゴリの分類表)

記述の分類	検証授業 1	検証授業 2
「勤労」に関わる記述	38%	16%
「公共の精神」に関わる記述	38%	26%
「親切、思いやり」に関わる記述	21%	0%
「見ず知らずの人たちへの感謝」に関わる記述	0%	32%
「その他」の記述	3%	26%
合 計	100%	100%

(2) 自由記述の記述例

次に、児童の書いた具体的な記述例を3つずつ紹介する。

検証授業 1

「勤労」にかかわる記述

- ・私は、けんちゃんやこうちゃんたちを見て、私もこうちゃんたちみたいにきれいに掃除をしたいと思いました。
- ・私もこうちゃんたちのよいところを真似して汚いところを掃除したいと思いました。
- ・こうちゃんやけんちゃんのように、きれいにそうじするとスッキリしたり、心がポカポカしていい気持ちになるのでこれからはいろいろなところをきれいにしたいです。

「公共の精神」にかかわる記述

- ・私が公園に行ったとき、もし汚いと思ったときには、こうちゃんたちのように掃除をしたいと思いました。
- ・きれいに使うと、きれいに使いたくなると思います。だから、僕もきれいにしたりしたいです。
- ・みんなが使う場所をきれいにすると、自分もスッキリします。

「親切、思いやり」にかかわる記述

- ・私は、今日の勉強で考えたことは、「みんなに思いやりをする」ということです。
- ・いいことをしたら、自分にも、その温かい心が帰ってくる。これからは、思いやりに気をつけよう。
- ・「思いやり」という言葉を使ったり、ひろげてみたいたいです。

検証授業 2

「勤労」に関わる記述

- ・ 地域の人のために、地域のボランティアなどがあつたら、積極的に活動したいです。
- ・ みんなのために町の掃除をしてくれる人がいると思った。
- ・ この話を読んで、きれいにしたいなと思いました。

「公共の精神」に関わる記述

- ・ 自分もきれいにしたら、もっと町がきれいになると思いました。
- ・ こうちゃんたちが、池を掃除していいと思った。
- ・ 町をきれいにしている人は、いい人だと思いました。

「見ず知らずの人たちへの感謝」に関わる記述

- ・ たくさんの人が私や町を支えてくれているんだと感じました。また、とてもありがたいと思いました。
- ・ 自分だけでなく、いろんな人たちのおかげで生きられていることがわかりました。みんなで助け合って生きていきたいです。
- ・ 町の皆さんが、その人に感謝をしていることがわかりました。自分も、知らない人と協力したいです。

IV 研究のまとめ

本実践では、教科書の解説書に提示されている指導案と、ねらいに即した指導案で検証授業を行った結果、児童の受け止め方に大きな違いが見られることがわかった。これは、教師が明確な意図をもって行った道徳授業は、児童の受け止め方に必ず反映されるということである。

道徳教育は、「人間」として、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。今後は、自分や身近にいる人たちばかりでなく、遠くで社会を支えている人たちとのつながりの中で生きる「人間」としての視点にも立って、その基盤となる道徳性を育成することが大切であると考え。そのためには、教師一人一人が、本実践の意味を理解し実践を積み重ねていくことが大切であると考え。

《参考文献》

- (1) 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）『特別の教科 道徳』 文部科学省
- (2) 令和 2 年度 東京都小学校道徳教育研究会『研究集録』第 58 集
- (3) 3 年生『小学どうとく 生きる力』 日本文教出版

[研究・実践ノート]

主体的・対話的で深い学びを実現する道徳学習の構想

—探求的な学習の要素を取り入れた授業スタイルの提案—

藤岡市立平井小学校 櫻井 雅明

1 問題の所在

新しい学習指導要領がすでに小学校では2020（令和2）年度から実施となり、中学校では2021（令和3）年度から全面実施となる。社会の変化に対応し、その中で生き抜くために必要な資質・能力を備えた子ども達を育むために改定されたわけだが、新学習指導要領の中では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業を見つめ直し、改善していくことが求められている。

「特別の教科道徳」では、「答えが一つでない課題を一人一人の児童生徒が道徳的な問題ととらえ向き合い『考える道徳』『議論する道徳』へと変換を図るもの」と道徳授業の改善の方向性も示されている。この「考え、議論する道徳」は、「主体的・対話的で深い学び」の道徳科の姿である。

また、道徳が教科化されたことにより、教科書、指導書ができ、多くの教師はそれをもとに毎時の授業を実践している。令和2年度は新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校期間もあり、完全な時数確保には至っていないことが推測される。しかし、各都道府県教育委員会の指示・指導の下、確実に実践を積み上げていると考えられる。学校や教師間での指導格差が是正された一方で、先生方が教材開発や指導法の改善などを積極的に行おうとする機運は減退してしまっていることがやや危惧される。

そこで、本実践研究では、主体的な道徳学習の一つのあり方を構想し、道徳授業、道徳教科書の教材編集への一つの方向性を示す提案とする。

2 研究のねらい

「問題意識」からスタートする課題探求型の学習活動を取り入れた、主体的・対話的で深い学びを実現する同時に複数教材を扱った課題探求型の学習過程のあり方を考える。

3 研究の内容

（1）道徳科における主体的な学習とは

「主体的」とは、よりよく生きるために、答えが一つでない道徳的な課題を自分自身の問題としてとらえ、それに向き合いながら考え、判断し、行動・実践しようとする姿である。教師の一方的なおしつけや単なる生活経験の話し合いに終始するのではなく、子ども自身が道徳的価値を理解し、自分との関わりで考えたり、多様な感じ方や考え方に会ったりする学習を通して、自己の生き方についての考えを深めていく。

主体性は、興味・関心・意欲などの情意的側面を高めることによってはぐくまれる。「学びたい」「考

えてみたい」知的な興味・関心を引き出して、意欲を高めることが出来れば、児童は主体的に学習に取り組むと考える。ここでは、学ぶ意欲を引き出す課題について次のように考える。

①毎日の生活や社会とのつながりの中から「問い」をつくる。

②他教科や他学年の学習とのつながりや前時までの学習内容を想起させたり、関連づけたりして、子どもの「問い」をつくる。

子供が「考えてみたい」「知りたい」「解決したい」という思い・願いをもてるように課題を考える。そして、この思いや願いは、自分との接点があるときに、より切実感・必要感をもってくると考えた。

(2) 対話的な学びとは

子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考えを手掛かりに考えることを通じ、自己の考えを広げる学習を言う。物事を広い視野から、多面的・多角的に考えられるよう、自分以外の者と意見を交流するような学習活動の設定が考えられる。

(3) 深い学びとは

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びが「深い学び」である。

道徳科では、道徳的問題を自分事としてとらえ、議論し、探求する過程を重視し、対話的な学びで広げた考え方を基に、自分のこれまでの感じ方、考え方と関連付けて自分の考えを再構築する（納得解を導く）学習ととらえる。

(4) 課題探求型の学習とは

「総合的な学習」で求められる学習が「探求的な学習」である。総合的な学習では、まず、日常生活に目を向け、児童・生徒が自ら課題を設定する。次に、探求の過程を経由する（①課題の設定 ②情報の収集・選択 ③整理・分析 ④まとめ・表現）。整理・分析の学習過程では、周囲の人と意見交換・協働したりしながら学習を進めていく。そして、まとめたことをアウト・プットするまでの一連の学習過程をとることで、自らの考えや課題が新たに更新され、探求の過程が繰り返される。

この探求の過程を経由する学習過程を取り入れて、学習活動を仕組む。

田沼は課題探求型道徳科授業とパッケージ型ユニットを提唱（2019）している。田沼の示すパッケージ型ユニットの理論からいけば、「かけがえない生命を見つめよう」というテーマを設定したときに一つのパターンの一つとして、同一価値内容「生命の尊さ」を複数時間ユニット（連続する2時間）で組むということになる。田沼の言う課題探求型の授業のイメージでは、複数時間でのテーマ型学習プロセスにより、子供の課題意識を継続するということである。

「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）では、問題解決的な問題について以下の4つが記されている。

① 道徳的価値が実現されていないことに起因する問題

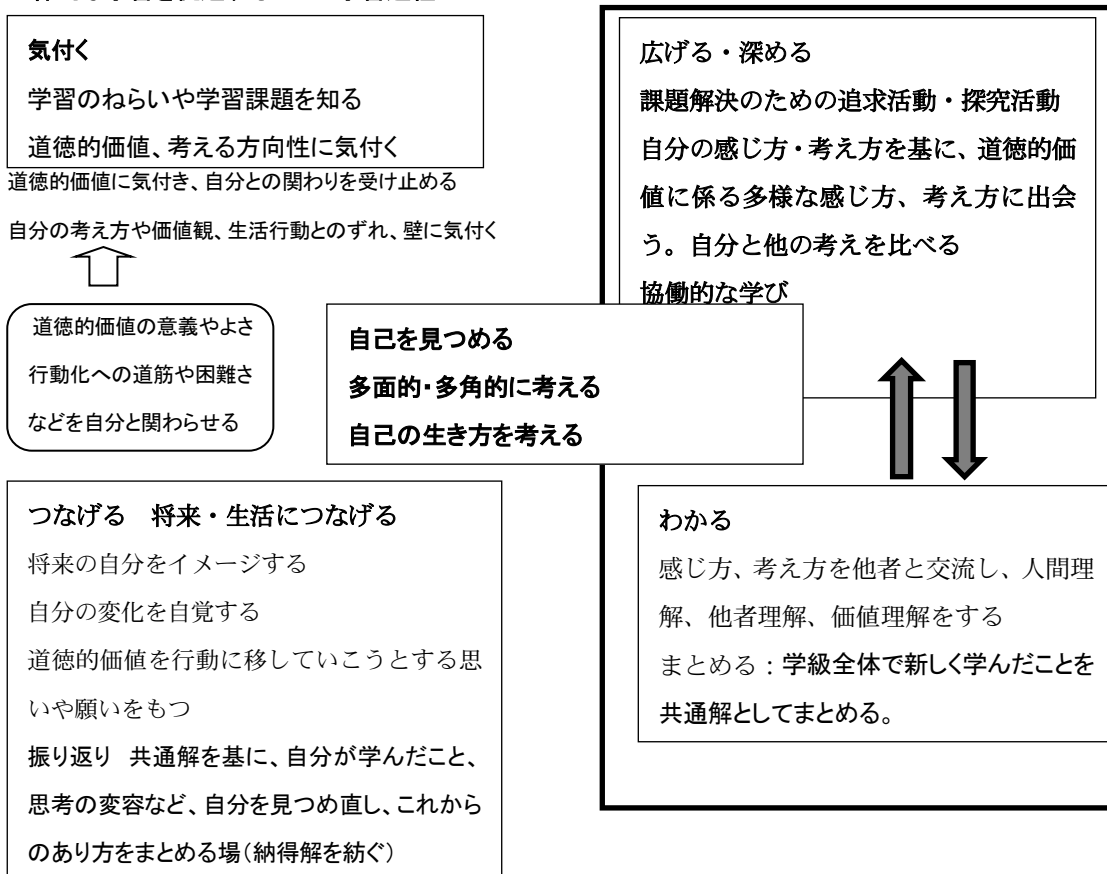
② 道徳的価値について理解が不十分または誤解していることから生じる問題

- ③ 道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうでない自分との葛藤から生じる問題
- ④ 複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題

本研究では、田沼の言う課題探求型、テーマ型学習プロセスの考え方を取り入れ、学習テーマの下に、1時間の中で複数教材を同時に扱い、より主体的な総合的な学習の探求の過程を取り入れた学習過程を試みる。

(5) 主体的な学習と学習過程

主体的な学習を促進する4つの学習過程



(6) 学習過程と課題探求型の学習について

課題探求型の学習にするためには、先の4つの学習過程の「気づく」過程が重要である。ここでは、子どもにいかにか道徳価値に気づかせ、問題意識をもたせるか、導入場面で「本時の学習のめあて(学習課題)」をいかにか設定するかということが重要である。

問題意識をもたせるには、教師があらかじめ準備して設定する方法と子どもに設定させる方法が考えられるが、児童の主体性をより喚起するには、児童に考えさせるのが妥当だと考える。児童に考えさせるといっても、教師がある方向性をもって、児童をサポートすることは大切なことである。特別活動で、子どもの主体性を引き出し、充実感、成就感、達成感を味わわせるために教師が黒子になりきるこ

とが大事なことはよく言われることである。特別活動と同じように、ねらいとする道徳的価値への志向をもって、児童に関わる。

また、問題意識をもたせるには、自分の生き方を貫いた偉人や著名人を取り上げた教材がふさわしいと考える。児童の感動、感激がストレートに表れる。

(7) 課題探求型の学習と教材

児童の主体を前面に出した課題探求型の学習をする際に大事になるのが、教材である。先にも述べたように、教材に登場する人物の生きざまが、児童に感動、感激、驚き、疑問等の感情を抱かせるような偉人や著名人が適当である。単純に「すごい」で形容されるような生き方をした人や、「へえー」と感心することしきりの人物がふさわしいと考える。

(8) 課題探求型の学習過程における発問

導入（気づく）	本時に学習する道徳的価値や教材への方向づけ 教材に描かれる人物への感動、感激、驚き をもとに、児童の問題意識を喚起させる →「すごい」（児童の率直な言葉。感動）「へえー」（感心） →（道徳的価値）とは、どんなもの（どういうこと）でしょう。
展開（広げる） （深める）	○どんなところがすごいのか。○どうしてそんなふうに見えるのか。 ○自分ならどうする？ ○一番気になる考え、いいなと思う考えはどれか。
（わかる）	◎共通するところはどんなところか。 ◎（人物の）道徳的行為は、どんな考えに基づいているのか。
終末（つなげる）	○今日学んだことはどんなことか。○これからの自分にどんなところが生かせそうか。 ○これから、自分はどうかありたいか。

9) 実際の授業と考察（実践期間 2021年1月 藤岡市立平井小学校6年1組）

①教科書教材の実践を踏まえた複数教材授業構想

授業では、「よりよく生きるよろこび（D22）」の内容項目で単元型ユニットを組み、2時間の授業を実践した。この実践をもとに、複数教材を同時に扱った1時間の授業を考えてみた。

以下のように考えてみた。

単元のテーマ 「よりよく生きる」とはどんな生き方をいうのだろう。 D（22）6年

使用した教科書は、光文書院（6年）。

教材 すあしにサンダルの天使—マザー・テレサ—

■マザー・テレサについて知っていることを話し合う。

①マザー・テレサについてどんなことを知っているか。どう思うか。

■教材文を読み、今日の学習のめあてを確認し、マザー・テレサの思いについて考える。

②「わたしは、この賞に値する人間ではありません」という言葉には、どんな思いが込められているか。

③マザー・テレサの思いは、なぜ多くの人の心を動かしたのか。

■マザー・テレサの生き方から考えたことを話し合う。

④マザー・テレサの生き方から、どんなことを考えたか。

■自分の生き方について考える。

⑤今日の学習を通して学んだことをこれからの自分にいかせるとしたら、どんなことか。

（発表し合う）

教材 六千人の命を救った決断—杉原千畝—

■前回の学習とのつながりを考える。

①マザー・テレサのことどう思った？（一言で）

■今日の学習内容とめあてを知り、杉原千畝の生き様について考える。

○当時のドイツの状況とユダヤ人の迫害について理解する。

■杉原の思いについて考える。

②杉原は何に迷っているのか。なぜ迷っているのか。

- ・「ビザを発行する」か「発行しない」か
- ・発行したとき、発行しなかったときで、どんな事態（良いこと、悪いこと）が予想されるか、比較して考える。
- ・（補助）自分ならどうするだろう？

③杉原に「発行すること」を決断させたものは何か。

④80年たった今でも、杉原千畝の行動が語り継がれているのは、なぜだろう？（補助 杉原のすごいところはどんなところ？）

■自分の生き方について考える。

⑤杉原の生き方から学んだことは何か。自分にいか

同時に複数教材を活用した1時間授業

導入

教材 すあしにサンダルの天使—マザー・テレサ— 六千人の命を救った決断—杉原千畝—

主たる内容項目 よりよく生きる喜び

展開 [探求活動]

□2つの教材文を読んで、学習課題を設定する。

- ・児童が感じた素朴な印象、感想（すごい 優しい）（自分にはできないすごさ）をもとに、このすごさの正体についてみんなで考えよう。

[本時のめあて] すごさの正体—よりよく生きる—ということについて考えよう 学習課題の設定

□マザー、杉原のそれぞれのすごさについて考える。（B4版上質にまとめ黒板に掲示）

- ・どんなところがすごいなあと感じたのか。

[マザー] 17歳ですでに大きな決意。貧しい人のために働きたいという強い気持ち。全てを受け入れ

る献身的な活動。たった一人でやっていた。ノーベル賞の授賞式でも質素なサリーとサンダル姿。自分はこの賞に値する人ではない（言葉）。お金や名誉、自分を飾ることに関心を示さない。自分の持っている全てのものが救わなければならない人々のためにある考え。ノーベル平和賞の賞金も全て貧しい人のために使う。質素なことは美しいこと（信念）。

〔杉原〕自分のことより人優先。人のために尽くそうという強い気持ち。人の命より尊いものはない。自分の信念を貫く強い気持ち。意志の強さ。後悔したくないという強い気持ち。正しいことをしようという心の強さ。人とのつながりや縁を大切にしている気持ち。正義感。勇気。勇敢な実行力。

〔共通解の形成〕

□ 2人の決意・決断について考える。（B4版上質紙にまとめ、ホワイトボードに掲示）

・ 2人に決意・決断をさせたものは何か。

自分よりも人のことを考える 人のために尽くす 強い信念 自分の思いを貫き通す強い気持ち・意志 勇敢な実行力

□ 2人の共通点を確認する。（付箋紙様をホワイトボード上で操作する）

・ 2人の考え方で似ているところはどこか。

〔納得解の紡ぎ〕 □ 学んだこと、これからの自分に参考になりそうなことをまとめる。

②教科書以外から（自作）した実践例

学習課題の設定（カップヌードルミュージアム／安藤百福との出会いから受けた感動が出発点）

本時のめあて：「成功の秘訣（どんな生き方が成功を手繰り寄せたのか）」を探ろう。

ねらいとする内容項目 A(5) 希望と勇気 克己と強い意志

あきらめることなく一つのことに粘り強く取り組んだ二人の姿を通して、根気強く物事に取り組もうとする心情や態度を養う。

探求活動	<p>□ 『てのひらをたいように』を聴く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ この歌、だれが作ったか知っていますか <p>□ 『それいけアンパンマン』を聴く（または、アンパンマン [人形] を見る）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アンパンマンを作った人がさっきの歌も作詞しました <p>□ カップラーメンを見る 安藤百福という人が最初に作ったことを知る</p> <p>◆ 夏休みに訪れた横浜のカップヌードルミュージアムでの感動を基に、みんなで考える道徳学習のテーマを設定した事を伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 今日はアンパンマンのやなせたかしさんとカップヌードルを作った安藤百福さんの生涯から、「成功の秘訣（どんな生き方・考え方が成功に導いたのか）」を探ります。
共通解の形成	□ 2人の共通点（晩年にヒット作が出ていること）を抑える

<p>納得解の紡ぎ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・カップヌードルが大ヒットしたのは、安藤さんが何歳の時ですか。 ・2人が似ているところはどこでしょうか？ <p>□それぞれについて、どんな生き方、考え方をしているかグループ（4人組）でB4版上質紙に横書き（付箋紙様）で3～5枚にまとめる。</p> <p>◆やなせ「継続は力なり」と同時に「継続は運」（やなせたかし） 安藤「人生に遅すぎることはない」等の言葉を紹介する。</p> <p>□黒板及びホワイトボードに貼り（同じもの、似ているものを整理しながら）、他のグループの考えを見合う。（やなせさん安藤さんのゾーンを分ける）</p> <p>□やなせさんと安藤さんの生き方・考え方の似ているところを整理する。</p> <p>□学んだこと、これからの自分に参考になりそうなことをまとめる。</p>
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

③考察

「よりよく生きる喜び」を扱った教科書教材の授業では、マザー・テレサも杉原千畝も、容易に児童が真似することのできない「すごさ」をもった人物であることを児童はすぐに実感する。その素直な印象を受容し、「とても同じようにはできないけれど・・・」を出発点にすることで、

授業の最後に、児童が建前やきれいごとだけを言って終わることが避けられたと考えられる。

マザー・テレサも杉原千畝も一読すれば、そのすごさはすぐにまっすぐに伝わってくる。そこで、感動、感激をもとに、大きな探求テーマを設けることで、児童は人物の人となりに関心をもち、主体的な学習態度が喚起されると考えられる。

教科書以外の、夏休みに訪れたカップヌードルミュージアムの感動をもとに授業を構想した「成功の秘訣を探ろう」という学習では、ざっくりとした学習テーマのもと、児童の探究的な活動が促進された。2人の生涯をまとめた教材文から、成功につながったであろう生き方・考え方を探していくが、ここで自然発生的に班の仲間と話し合いが生まれ、対話的な学びが成立する。付箋紙様の上質紙は3～5枚と決められているので、班員のすべての意見は網羅できない。ここでも自然に議論が生まれ、学びが深まった。答えが一つでない課題に取り組むことで、主体的で対話的で、深い学びになったと言える。

単独で授業したマザー・テレサも杉原千畝も、「成功の秘訣を探ろう」の授業をモデルに、複数教材課題探求型の学習を先に提案した構想例のように実践するのも十分可能であると考えられる。

複数教材を同時に扱った学習では、探究的なテーマに基づき、答えを導く活動を児童に任せたことで、班員同士協力して答えを導こうとしていた。班での学習中は、教師は、机間指導に徹し、生き方・考え方の取り上げ方やまとめ方などを助言することが主たる指導になった。

4 研究のまとめ

(1) 成果

- ・「よりよく生きる喜び」や「感動、畏敬の念」などの「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事の内容項目に係る教材では、児童の感想、心情は感動、感激に集約される。感動して心が激しく動いている状態なので、心のエネルギーが高まった状態から学習を始めることで、より主体的な学習になることがわかった。
- ・偉人を扱う授業では、導入や展開の最初に「すごい（すごすぎる）」という印象からスタートすることで、「とても同じ行為、行動はできないけれど・・・」という認識で学習に入れる。まとめ・振り返りでは、建前ではなく、「(同じ行動はとれないけれど) こんな考え方をしていこう」と、将来の生活につながる行動を志向した考えをまとめることができることがわかった。これまでの自分を振り返りながら、考えをまとめることで、自分の新たな課題が明確にもなった児童も見られた。
- ・複数教材課題探求型の学習は、学習テーマを大きく設定することで、探求する過程において、学習活動を児童に任せることになる。そうすることで、より主体的な学習が促進され、学習のねらいに迫れることがわかった。

(2) 課題

- ・学習課題の設定を児童に任せるときに、教師がいかに関わるかが課題である。あまり、誘導的になると、児童の主体性を損なうことになるので、さじ加減が難しい。こうすればよいという法則的なものはない。よって、児童の反応をみながらやりとりしていくほかはない。経験を積むことが大事かと考える。
- ・付箋紙を使い、KJ法的に情報を整理する活動は一朝一夕ではできない。道徳科の時間だけでなく、他教科でも日頃から経験を積み重ねていく必要がある。

《参考文献》

- 田沼茂紀編著 『道徳科カリキュラム・マネジメント』小学校編 学事出版 2017
- 田沼茂紀編著 『道徳科カリキュラム・マネジメント』中学校編 学事出版 2017
- 永田繁雄編者 『小学校 新学習指導要領の展開』明治図書 2016
- 第10回道徳授業パワーアップセミナー（配布資料）東京学芸大学道徳教育研究会 2019
- 「主体的な学習」の在り方を見直すための一研究（2年次）島根県教育センター浜田教育センター2016
- 「授業を変える！教師主導から子ども主体の道徳学習へ」
群馬県総合教育センター紀要 205 集 2003
- 研究紀要『道標』第3号 日本道徳教育学会神奈川支部 2015

[研究・実践ノート]

道徳科における思考ツールの活用

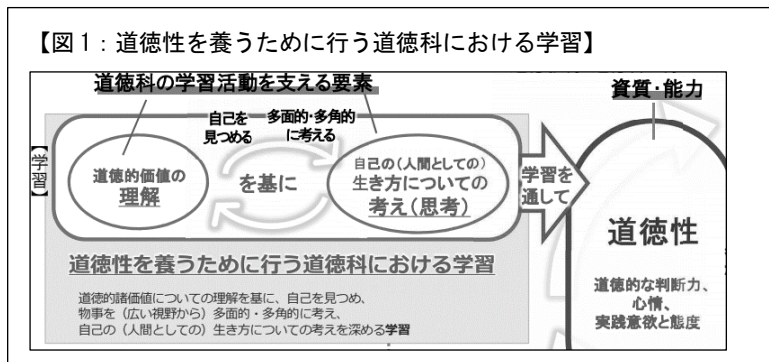
～「物事を多面的・多角的に考える学習」を実現するために～

東京都新宿区立戸塚第一小学校 梅澤 正輝

1 問題の所在と研究の目的

本稿では、話し合い活動において児童が道徳的価値について多面的・多角的に考えるために、「思考ツール」を活用した授業について提案する。

学習指導要領の改訂に伴い、道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己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。」となった。目標を達成するために道徳科授業が存在するわけであるが、ここで着目したいのは、「自己の生き方についての考えを深める」ためには、児童が「自己を見つめる学習」「物事を多面的・多角的に考える学習」を経なければならないという点である。それは、目標の「～学習を通して」という文言や図1から明らかだろう（註1）。



そのような中、田沼（2017）は、「個の道徳的価値観形成のための道徳科授業では、道徳的価値について多面的・多角的に吟味・検討し合える協同的で自律的な道徳学習プロセスが不可欠なのです。」と述べている（註2）。すなわち、児童の人格形成に寄与する資質・能力としての道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てるためには、多面的・多角的思考が必要不可欠だということである。

さて、論者はこれまで、様々な道徳科授業を参観してきたが、ワークシートや黒板に、登場人物の迷いや複雑な思いを箇条書きで羅列している実践を見ることがしばしばあった。様々な意見が出されているにも関わらず、このような授業でねらいが達成される事例は少ないと感じている。それは、児童から出された意見がどのような種類のもので、どの意見とつながりがあるのかが不明瞭になってしまっているからだと考える。意見同士のつながりが分からず、多くの児童が物事を多面的・多角的に見るこ

とができていないのだ。そのせいで、自己の生き方についての考えを深めていくところに行きつけない。ここで論者は、思考同士の関係が整理されないことや、思考する過程が見えないことが、児童が物事を多面的・多角的に考えることができない原因の一つなのではないかと考え、「児童の『主体的な多面的・多角的思考』のためには、思考ツールの活用が有効なのではないか。」と仮説を立てた。

このような問題意識から、本稿では、思考ツールを活用して学習テーマや課題について、多面的・多角的に考え、話し合った実践を紹介する。なお、多面的・多角的な思考の定義については、赤堀（2017）をもとに、「多面的」を「道徳的価値を様々な面から考察すること」、「多角的」を「一定の道徳的価値から関連する他の道徳的価値に広がりをもたせて考えるようにすること」とする（註3）。

2 思考ツールの活用と研究の方法

思考ツールは、グラフィック・オーガナイザー、シンキング・ツールなどの呼び名で、以前から世界各地で使われており、物事を「比較する」「分類する」等の思考を用いた活動をする際、その思考を可視化できるツールである（註4）。黒上（2013）は、小学校で想定する思考スキルについて、「比較する」「分類する」等を、「19の思考スキル」として整理しているので参照されたい（註5）。また、田村（2015）は、思考の可視化について、「音声言語という目に見えない情報を比較・関連付けなどすることは、極めて難易度の高い学習活動であった。その情報を目に見える形に行えば、多くの子どもたちが話し合いに参加できるようになるはずである。思考ツールを使うと、処理する情報と情報処理の方向、その結果として成果物がよく見える。（中略）つまり、可視化されていることが、子どもの学習活動や思考の活性化を生成していくのである。」と述べている（註6）。

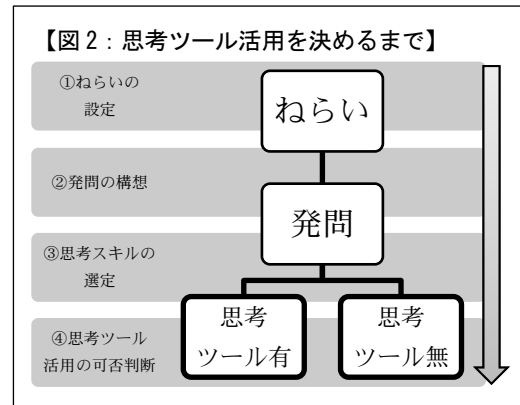
ここから、道徳科授業においても思考の可視化を行うことは、児童に多面的・多角的な思考を促したり話し合いの意欲を高めたりするために有効であると考えられる。例えば、思考ツールを用いて登場人物の葛藤を種類ごとに分類して表に整理したり、授業のテーマについてイメージマップを用いて考えを広げたりする。それにより、話し合いの中身が焦点化されたり意見同士の関連が明確になったりするので、児童に「主体的な多面的・多角的思考」を促すことができるのだ。

研究を進めていくにあたり、論者は、思考ツールの扱い方に特に留意した。それは、「思考ツールありきの授業」にしないということである。すなわち、思考ツールを用いることを重要視するあまり、児童の思考を型に当てはめる授業にしてはいけないということだ。「思考ツールありきの授業」では、いくら児童が活発に話し合っていたとしても、「自己の生き方についての理解を深める学習」とはならないだろう。大切なことは、思考ツールを効果的に活用するということである。

効果的な思考ツールの活用が、「主体的な多面的・多角的思考」を実現させる。そこでは、やはり、話し合い活動の充実が欠かせないはずである。それは、道徳的価値についての様々な意見を交流しなければ、児童が物事を多面的・多角的に考えることができないからである。次のような手順（図2）で教材研究を進めれば、「思考ツールありきの授業」でなく、「効果的に思考ツールを活用した授業」となるのではないか。

まず、＜①ねらいの設定＞を行い、本時を通して目指す児童の姿を明らかにする。次に、＜②発問の構想＞を行い、児童の反応を整理する中で、そこで用いる思考スキルを分析する（註7）。その際、ねらいとする道徳的価値に関する気付きを促すために有効だと考えられる思考ツールがあれば、活用する計画を立て、授業づくりに生かしていく（＜③思考スキルの選定＞と＜④思考ツール活用の可否判断＞）。

ここで大切なことは、思考ツールを用いることができるかを考えるのは、ねらいや発問を設定した後だということである。すなわち、「この思考ツールを使うために、この発問や展開にしよう。」という思考で授業をつくってはいけないということだ。以下、上記の手法で展開を考えた、5・6年生の授業実践を紹介する。



3 授業の実際

(1) 「やさしいユウちゃん」(「小学校道徳 生きる力 5」日本文教出版)

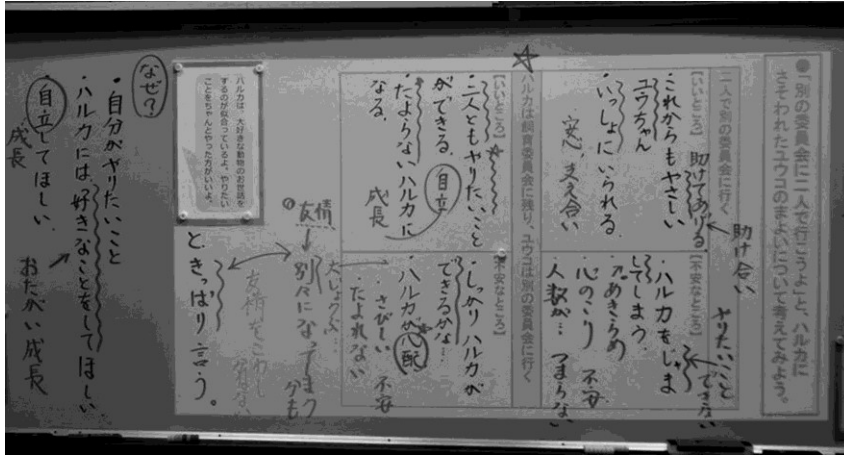
本授業のねらいは、「言にくいことを友達に言うユウコについて考えることを通じて、相手のためを考えることが本当の優しさであることに気付き、進んで親切にしようとする心情を育てる。」である＜①＞。葛藤する主人公の心情を考える際＜②＞、「比較する」という思考スキルを生かして課題の解決を図れると考え＜③＞、展開前段で、「表」を活用した＜④＞。＜①＞～＜④＞が、図2とリンクしている。

授業では、ハルカに自分の入りたい委員会に行くように勧めるか、二人で別の委員会に入るか迷うユウコの気持ちを、表を用いて整理した。ユウコの迷う心情について、それぞれの選択のメリット、デメリットという観点で分類して児童に比較するよう促すことで、どのような長短があるかが可視化され、多面的・多角的な思考をさせることができた。本授業で扱った価値項目は「親切」であるが、児童はその大切さや難しさを実感するとともに、「親切」と「友情（ハルカを裏切ることへの不安）」や「勤労（しっかりハルカが仕事をできるか）」「個性の伸長（ハルカのよさを生かす）」等とのつながりを考えていた。

表に整理した後は、ユウコがどのような気持ちからハルカと別の委員会に入ることを決めたのかについて話し合った。表をもとに、様々な心配事がある中でも、それを乗り越えて別の委員会に入ることを選択した気持ちやその際に生じる不安、また、その不安にどのように対応していくかについても話し合うことで、児童は、「親切」とは、「ただ優しくするのではなく、相手の成長のために行動することである」ということに気付くことができた。以下、児童の振り返りの一部と板書記録である。

大人になってもずっと一緒にいられるわけではないし、自分の意思を尊重することも大切だから、そのことまで考えられるのが優しさだと、この勉強で思いました。

本当の優しさとは、ずっと助けてくれることもそうだけれど、将来や今後のことも考えて苦手なことを手助けし、得意にしてあげることも本当の優しさだと気がきました。



道徳科授業における「表」の活用は、登場人物の心情の揺れ(迷い)を扱う場面や教材において有効であると考えられる。図3のように、その行動をした場合のメリットとデメリットという視点で葛藤について考えることにより、分かりやすく表現できるだけでなく、話し合いやすくなる。また、思考を整理した後、「なぜ登場人物は～という選択肢を選んだのか。」や「～と決めたとき、登場人物はどのような思いだったか。」と発問することにより、授業で扱う道徳的価値について、より深く考えることができる。

【図3：表の活用】

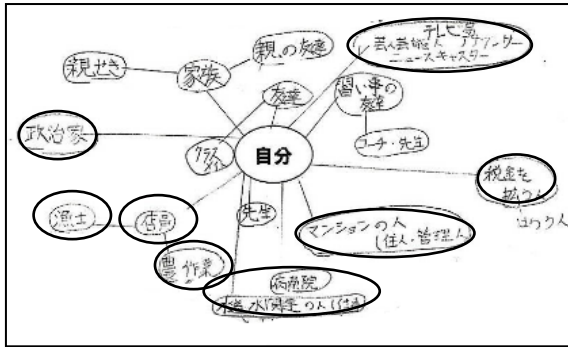
最終的な判断をした際の気持ち	メリット	Bを選択する	Aを選択する
	デメリット	Bを選択する	Aを選択する

(2) 「おかげさまで」(『小学校道徳 生きる力 6』日本文教出版)

本授業のねらいは、『おかげさまで』の意味を考えることから日々の生活を見つめ、それが多くの人々の力によって成り立っていることに気付き、そのことに感謝し応えようとする心情を養う。』である<①>。様々な物事への感謝を考える際<②>、「広げてみる」という思考スキルを生かしてテーマについて考えられるよう<③>、導入と展開後段の自己を見つめる過程において、「イメージマップ」を活用した<④>。

授業のはじめに、「あなたは、どのような人と関わりがありますか。」と発問し、「自分」を中心にイメージマップに広げさせた。展開前段では、教材をもとに、「おかげさま」という言葉の意味を父から聞いた「ぼく」の思いについて話し合った。それにより、児童は、自分たちが多くの人々に支えられているということや、その人々に感謝することが大切であるということに気付くことができた。

展開後段では、授業での気付きをもとに、「どのような人に、『おかげさま』という気持ちをもてそうか。」についてイメージマップに追記するよう指示した。児童は、はじめは身近な存在の人しか記述していなかったが、学びを生かして、普段直接関わるわけではない人とのつながりも感じるようになった。以下、ワークシートの図（○は授業後に児童が追記したもの）、及び児童の振り返りの一部である。



今回の授業を通し、当たり前は、誰かのおかげで成り立っているのだと思いました。最初は家族、友達などしか思いつかなかったけれど、よくよく考えてみると、食事がしっかりできるのも漁師の人たちのおかげなので、感謝しながら生きてみたいです。

今日の学習を終えて、主人公と同様に、僕も「おかげさま」への考え方が変わりました。最初は言っている人にだけ自分を低く見せる言葉だと思っていましたが、自分とつながっているすべての人に言うことが大切だと思いました。

イメージマップは、思考を広げていく際に有効なツールであるが、本実践のような活用をする場合に大切なことは、授業前と後での自己の変容に気付けるようにすることである。導入でした発問を終末の際にも行い、イメージマップに別の色で書き加えたり、印をつけたりするよう指示することで、本時における学びを教師だけでなく児童自身も実感することができる。

4 研究の成果と課題

ここまで、児童が思考ツールを用いて、「物事を多面的・多角的に考える」実践を紹介してきた。成果としては、表やイメージマップ等を用いて表現することにより、本時のねらいに関わる気付きを促すことができたことである。思考の可視化によって、自分たちで気付くことができたので、「主体的な多面的・多角的思考」と言えるだろう。また、学びのポイントや授業前後の道徳的価値に対する考え方の変容が、板書やワークシートを見ただけで分かるようになった。それは、児童自身の振り返り（自己評価）や教師自身の授業改善にも生かされた。

課題は、発問について考える際に児童が用いる思考スキルを検討し、思考ツールの活用へと計画していく過程の質である。今回の二つの事例では、一定の成果が得られたが、「思考ツールの活用が効果

的と認められる発問とはどのようなものか。」ということについては、さらに研究を深める必要があると考える。

最後に、大切なことは、先にも述べたが、「思考ツールありきの授業」にしないことである。思考ツールは、あくまで道具だ。活用することは、手段であって目的ではない。表を活用した実践であれば、表を埋めることが目的なのではなく、表を埋める際の思考の過程や、それを経て自己の生き方についての考えを深めることが目的なのだ。この点は、道徳科授業において思考ツールを用いる際、常に意識したいところである。

また、論者は思考ツールのよさを児童が実感し、必要感をもつような授業の工夫を通常の教科等の学習でも行っていくことが大事だと考える。それは、道徳科授業は原則週に一度だからである。他教科での思考ツールの活用が、道徳科授業に生きてくることが望ましいのだ。加えて、思考ツールを印刷したワークシートを教師側から提示するのではなく、問題意識をもった事柄について考えるにあたり、児童が教師に思考ツールを求めてくれば、見事なことである。そのような姿が見られるようになれば、それはまさに、「主体的な多面的・多角的思考」が実現されている証であろう。

《註釈》

註1 中央教育審議会「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 捌添16-2より抜粋して図1として記載

註2 田沼茂紀（2017）「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」学事出版株式会社 P.13

註3 赤堀博行（2017）『『特別の教科 道徳』で大切なこと』東洋館出版社 P.70~77を参照

註4 田村学・黒上晴夫（2013）「考えるってこういうことか！『思考ツール』の授業」小学館 P.3

註5 前掲書 P.20.21

註6 田村学（2015）「授業を磨く」東洋館出版社 P.142.143

註7 田村学・黒上晴夫（2013）「考えるってこういうことか！『思考ツール』の授業」小学館 P.21

「19の思考スキル」を参照

《その他参考文献》

・「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」文部科学省

[研究・実践ノート]

「考え、議論する道徳」の実現に向けて ～子供が自ら生み出す問いに着目して～

麗澤大学 富岡 栄

1 研究の動機と目的

小学校においては平成30年度、中学校では平成31(令和1)年度より、道徳の時間が「特別の教科道徳」(以下道徳科)として実施されている。したがって、すでに、道徳科指導の実践が3年ないし2年経過していることになる。道徳の時間から道徳科となった教育課程上の転換は、いじめ問題への対応⁽¹⁾やこれまでの道徳の時間に対する忌避感情や軽視化傾向等⁽²⁾があったことにより、道徳の時間が十全に機能していなかったことなどが理由として挙げられている。道徳の教科化は、道徳の時間におけるこのような課題点を解決し、質的な改善を図っていくことを目指しているといえる。道徳科のあるべき方向性としては学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」(以下解説)でも述べられている通り「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童(生徒)が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るものである。」と示されている。単なる心情理解のみに偏った授業や分かり切ったことを言わせる道徳から脱して「考える道徳」、「議論する道徳」(以下、「考え、議論する道徳」)への転換を図っていくことが求められているのである。

では、「考え、議論する道徳」はどのように構築していけばよいのであろうか。もちろん、文言の通り「考え」「議論」する場面を学習指導過程において構成していけばよいことになるが、ここで視点を変えて、今般の学習指導要領改訂で示されたキーワード「主体的・対話的で深い学び」との関りで捉えてみることにする。「考え、議論する道徳」と「主体的・対話的で深い学び」との関係について、浅見哲也は「そして、これらの資質・能力を育成するためにはどのように学ぶことが大切なのかを、それぞれの教科等がその特質を踏まえながら考えていかななくてはなりません。その学びの過程を重視した学習、指導改善の視点を『主体的・対話的で深い学び』という言葉で表現しているのです。また、このことを道徳科では、『考え、議論する道徳』とも表現しています。」⁽³⁾と述べている。つまり、「考え、議論する道徳」とは「主体的・対話的で深い学び」の道徳科版のキャッチフレーズということである。すると、「考え、議論する道徳」の構築には、「主体的・対話的で深い学び」の考え方が深く関わっていると捉えることができる。このような理解から、「考え、議論する道徳」の実現には、「考える」、「議論する」という直接的な文言を大切にするとともに、「主体的」「対話的」「深い学び」からのアプローチを視座に入れておくことが重要である。

以上のように、理念的に「考え、議論する道徳」が理解できたとして、それを如何に一時間の道徳科の中で具現化していくのが次の課題である。道徳科は、教材を媒介として教師と子供、子供相互等の

意見交流を通し、道徳性の育成を目指して営まれる教育活動である。このことから、「考え、議論する道徳」を実現していくための具体的な取り組みは次のようなことが考えられる。学習指導過程に関わっての導入、展開、終末の工夫、教材に関わっての提示の仕方、基本発問や中心発問の在り方や仕方、話し合いや板書の工夫などであろう。本来ならば、これらのそれぞれについて「考え、議論する道徳」に向けて考察すべきところであるが、本稿ではこの中でも特に問いがキーポイントであると思われるので、問いに視点をあてて考察することとする。

2 「考え、議論する道徳」の意図

子供達は学校生活の中でいろいろなことについて考える場面に遭遇している。例えば、教科における算数・数学の問いについて考え、解答を出す。昼休みにどのようにして過ごそうか、どんな遊びをしようかと考える。あるいは、修学旅行の班別学習のプランを考える等々、このように学校生活の中では考える場面が多々ある。しかし、これは、道徳科でねらっている「考え」ることではない。道徳科の目標は道徳性の育成を目指しているのであり、道徳科における「考え」ことは、各教科での正解を求めることや生活上の諸問題を解決するために「考え」ることと同様ではないことに留意しなければならない。では、どのようなことについて「考え」るべきなのかといえば、それは道徳的な問題について考えることになる。つまり、道徳科には道徳的な問題が内在しなければならないということである。この道徳的な問題について、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の報告⁽⁴⁾では、①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、②道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題、③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題、と例示し説明している。道徳科での「考え」るとは、道徳的な問題が存在し、そのことに関して「考え」ということである。そして、このことを通して道徳性を培っていくことになる。

「議論する」とは、決して相手を論破することを意味しているのではない。道徳的な問題について自分の考えを持ち、他者と交流させていくことである。この「議論する」という文言は道徳科に伴い脚光を浴びることになったが、同様の表現がこれまでの解説等の中でも見て取れる。例えば、平成 20 年告示の学習指導要領では「話し合い」や「討論」⁽⁵⁾として示され、これを充実させることを目指していた。また、それ以前においても昭和 33 年に道徳の時間が特設された当初より「共に考え、共に語る」の文言が連綿と明記され続けてきた。この「共に語る」も「議論する」と同様の趣旨と捉えることができる。

中学校解説にも示されているように「道徳科の指導は、よりよい生き方について生徒が語り合うなど学級での温かな心の交流があって効果を発揮する。」⁽⁶⁾とある。小学校解説にも学級内での信頼関係の重要さが述べられている。議論するという言葉のイメージから、仮に喧々譁々の中で相手を論破するような雰囲気があるとすれば、決してあたたかい雰囲気は醸成されないであろう。論破した方は意気揚々の気分になり、論破された方は敗者の気分を味わうことになりかねない。すると、このような中

で温かい人間関係は生じにくく、子供たちも口を閉ざしがちになってしまい、道徳科のねらいを達成することは極めて難しいと思われる。そもそも、解説でも示されている通り「答えが一つではない」道徳的な問題について考えるわけだから、異論に耳を傾ける姿勢こそが重要だといえよう。ここで表現されている「議論する」という語意には、道徳的な問題や価値についての自分の考えや思いを本音で語ったとしても、それを温かく受け入れる状態が整っていることが含意されていると捉えるべきであろう。

「考え、議論する道徳」とは、各自が道徳的な問題についてじっくりと向き合い考え、自らの思いを相手に語り、他者に対する敬意とともにあたたかい眼差しの中で相手の意見を傾聴しながら、これまでの思いを強くしたり新しい視点を獲得したりして道徳性を高めていくことがその意図であるといえよう。

3 「考え、議論する道徳」を「主体的・対話的な深い学び」との関りで捉える

1 研究の動機と目的で述べたように、「考え、議論する道徳」は「主体的・対話的で深い学び」と深く関わっていることから、「考え、議論する道徳」を「主体的」「対話的」「深い学び」の各視点から捉えることが重要である。

中央教育審議会「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）」（以下答申）では、「主体的」な学び、「対話的」な学び、「深い学び」を次のように示している。「主体的」な学びとは「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」こと、「対話的」な学びとは「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」こと、「深い学び」とは「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」⁷⁾ ことと説明している。以上のことを手掛かりとして道徳科における「主体的」「対話的」「深い学び」を実現していくための在り方について検討をする。

まず「主体的」な学びについて検討する。子供たちが授業に受動的ではなく主体的に関わっていくためには、やはり子供の興味・関心を抱くような授業にしていくことが大切である。子供たちが主体的に学び始めれば、粘り強さも出てくるであろうし次の学習にもつながっていくと思われる。いわば、主体性こそが学びのエネルギーなのである。したがって、「考え、議論する道徳」の実現に向けては、子供の「主体的」な学びへと誘う視点で授業が検討されなければならない。次に、「対話的」な学びについて検討する。対話するとは、本稿で説明した議論することと同様のものとして捉えてよいであろう。すると、誰と対話するかという問題が生じる。これは、答申でも示されている通り、学級内での子供同士や教師との対話、ゲストティーチャーなどの地域や一般の方々との対話、さらに書籍等における先

哲の思想との対話があろう。だが、いろいろな人や先哲と対話し、この対話から学びがあったとしても道徳性が必ずしも培われたとはいえない。道徳的価値を単なる知識として蓄積しただけでは道徳性が高まったとはいえないのである。道徳性が育まれるためには、学んだことを自分自身のこととして捉え自分の中に取り入れていかなければならない。つまり、これまでの自分自身と向き合うこと、自己内対話が必要なのである。授業で考え学んだ道徳的価値に対して、これまでの自分はどうだったのだろうかと考え、自分自身と対話をするにより、これからの自分の生き方の方向性を見出していくことができるのである。「考え議論する道徳」において「対話的」な学びは、対他者と同時に自己内対話が重要になってくる。そして「深い学び」については、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることが重要だとしている。道徳科における「見方・考え方」とは、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」⁸⁾と示されている。この表記を見ると、道徳科の目標と同一であることがわかる。したがって、「深い学び」の実現は、道徳科の目標を達成することと同値であるといえる。「深い学び」とは、「主体的」な学びや「対話的」な学びを通して、道徳科の目標の達成を目指すということである。

以上のように、「考え、議論する道徳」を「主体的・対話的な深い学び」との関りで捉えて考えると、「考え、議論する道徳」とは、道徳科への興味・関心を喚起しそれを内発的なエネルギーとしつつ、他者や自分との対話を通して道徳科の目標を実現していくことといえる。

4 問いの重要性

これまで、「考え、議論する道徳」の在り方について、理念的な側面からの考察を行ってきた。次に、「考え、議論する道徳」を具体的に実現していくための方法について検討することとする。その方法とは、学習指導過程、教材、発問、話し合い、板書などに関わってのいろいろな側面からの工夫が考えられるが、本稿では、その中でも特に問いが重要であると考え、問いに視点をあてて考察することとする。

道徳科において問いが重要であることについて、島恒生は「教師がしゃべらず、子どもたちがどんどん活躍する授業には、質の高い『問い』が必要です。特に、ねらいに迫る中心発問の場合は、補助発問も含めて、子どもの中に『？』が生まれる問いが必要です。」⁹⁾と述べている。子供が主体的、意欲的に授業に参加するためには質の高い問いの必要性を指摘している。また、田沼茂紀は「その道徳的価値観形成の際に何をさておいても不可欠なのが、子ども自身の切実なる『問い』なのです。自律的かつ具体的な目的となる『問い』がないところに自分ごととしての必然的な道徳学びなど生まれようもないのです。」¹⁰⁾と述べ、道徳科における「問い」の重要性を強調している。このように、道徳科の目標である道徳性を培っていくためには、子供自身の中に「問い」が生まれてくることが重要なのである。

子供たちが、自ら考えてみたい、考えざるを得ない問いが生じれば、これが内発的な動機となり、その問いに対して他者との意見交流を図る協働作業を通じる中で、これまでの考えを広げたり深めたり

することができる。このことは、まさに、主体的、対話的で、深い学びであり、「考え、議論する道徳」へとつながっていく。与えられた問いではなく、子供自らが生み出す問いが「考え、議論する道徳」への大きな鍵を握っているといえよう。

5 問いを見出す

「考え、議論する道徳」の実現のためには「問い」が重要であることは先述したとおりである。この道徳科における「問い」について二つの方向性があると考えられる。一つは、教材の中に見出す問いである。そして、もう一つは、日頃の生活の中で感じている道徳的な問いである。この二つの方向性について以下に検討してみることとする。

(1) 教材の中から問いを見出す

学習指導過程は、一般的には導入、展開、終末の各段階から成り立っている。道徳科では、一時間のねらいの達成のために中心発問や基本発問、あるいは子供との応答をする中で発する補助発問を構成し、子供たちがねらいを把握することを目指している。これまでの授業では、教師が発問の大部分を用意しておき、指導案の流れに沿って問いを発する傾向があったように思われる。中には、発問を書いた用紙が用意されており、それを黒板に張りながら予定調和的に授業を進めるようなことも見受けられた。しかし、このような授業の在り方では、子供たちが主体的に取り組んでいる状態とは言い難い、子供たち自らが問いを発見できるようにしたい。

そこで、上述のような指導方法を改善して、以下のように工夫する実践例もみられる。教材を一読後「みんなで考えたり話し合ってみたいことを発表してください。」、あるいは「疑問に思ったことはありますか？ それはどんなことですか？」と教師が投げかけ、これに対して子供たちが反応をし、教師がまとめる形で「話し合ってみたい点や疑問点がいろいろと出ましたが、今日は意見が多かった〇〇について皆さんで考えてみることにしましょう。」のように、同意を求めつつ授業を展開していく場合もある。このような場合は、少数意見の子供は結局自分の興味・関心事のある道徳的問題が取り上げられずに、授業に主体的に関わる姿勢が減退する可能性もある。また、教師は子供たちに同意を求めているが、子供にとって教師の提案は受け入れざるを得ず、面従腹背であることも考えられる。田沼はこの問題の解消のためにモデレーションの考え方をを用いている。「個別の課題意識を共通学習課題へと整理し、考えるための論点（つまり『問い』）を明確化する手続きをモデレーション（moderation）といいます。このモデレーションなくしては、子どもたちの共通の『問い』は生まれません。」⁽¹¹⁾と説明し、学級成員の相互の話し合いにより、学級での共通の問いの設定が重要であることを述べている。教材の読後に生じた子供たち個々の課題意識を、多数決や教師の誘導ではなく、子供たちの話し合いの過程を通じて、共通課題を設定していくのである。このことが主体的な学びへと誘う入り口であると考えられる。そして、考えてみたい問いが見いだされ、学級全体で対話を通し追及していくことで、深い学びへとつながっていくのであろう。

(2) 生活の中から問いを見出す

道徳的な問題は道徳科授業の中だけに見出されるものではない。当然のことながら、日常生活にも道徳的な問題は数多く内在しており、子供たちは道徳的な問題に日々直面している。一例をあげれば、自分自身に関する事柄では、道徳的価値の大切さは分かっているにもかかわらず、それを実現できていない自分に気が付くときなどである。自分の果たすべき役割や仕事をしなければならないのに怠ってしまった自分がいて、自分自身を見つめる。また、他の人たちに関する事柄では、友達が不正をし、それを見て見ぬふりをしたが、そのあともやもやとして悩む、のような問題である。あるいは、解説にも示されている現代的な課題である食育、防災、環境、生命、平和、開発等々といった事柄に対して疑問を抱く場合もあるであろう。さらに、思春期になってくると「自分は何故生きているのだろう」「何のために生まれてきたのだろう」と根源的な疑問を持つこともある。このように、日常の生活の中に道徳的な問題に関する事柄は数多く含まれている。この問題を子供自身の中で意識化させて、問いとすればよいのである。

道徳科では、教科書教材の中から問題を見出すだけでなく、子供たちの日々の生活の中から道徳的な問いを見出し、その共通課題を教材として取り扱うことも考えられる。また、教科書教材の内容と生活から見出した問いをリンクさせることで、より切実な問題と捉えられ主体的な学習となり、深い学びへとつながっていく。

6 子供が主体的に問いを見出す具体策について

(1) 教材の中から問いを見出す

教材の読後に、子供たちから話し合いたい点や疑問点を表明させると、数多くの課題があげられる。これらの中から学級の全員が納得する形で、一つないしは二つの課題に収斂させていくためにはある程度の時間が必要であろう。共通課題設定のために多くの時間を費やしてしまえば、一時間一主題の授業構想では道徳的価値の追求、把握にいたる時間が確保できなくなってしまう。教材の読後に、ほとんどの子供たちの意識が一致する場合もあろうが、よりよい教材といわれるものは多くの価値を含んでいるので子供たちの意識も拡散しやすい。そこで、考えられるのが、事前に教材を読ませておいて、話し合いたいことを意識化させ共通化を図っていく方法である。具体的には、「次回の道徳科は、教材〇△を読んで考えたいと思います。教材を読んで、みんなで話し合いたいことや考えてみたいことをあげてください。」と宿題にしておき、子供たちから出てきた課題を一覧表にして示すのである。この一覧表をもとに、教師が提案する方法もあろうが、さらに、子供たちに話し合いを持たせたい。時間の確保については、朝や帰りの短学活の時間を活用したい。また、方法については、学級の「道徳科係」が、まとめたものをもとに教師と共同の司会進行をしながら、共通課題を集約していく方法も考えられる。

もちろん、このような方法は時間がかかることであり、毎週行うことは難しいかもしれない。だが、このような取り組みをすることにより道徳科に主体的に関わっていく姿勢が醸成され、子供たちが自

ら問いを生み出す力が身についていくと考える。

(2) 生活の中から問いを見出す

子供に限らず人は、疑問に思っていることを明らかにしたい欲求がある。したがって、日頃から疑問に思っていること、皆で話し合いたいこと等を教材として取り上げることが、主体的で深く考える姿勢を醸成していくことになる。この子供が抱いている疑問を顕在化していく方法は、子供たちに寄り添い生の声を聞くことで実現することができる。見出した疑問を共通課題とし、共に考え議論することを通して道徳的な学びを深めていくことができるのである。

具体的には、「第〇回の道徳科の授業は、日ごろ皆さんが疑問に思ったり悩んでいたりする道徳的な問題についてクラス全体で考えてみようと思います。そこで、皆で話し合ってみたい道徳的な問題について提案をしてください。」のような投げかけをする。その場での回答を得ることが難しい場合は、道徳ノートを活用して宿題とする。そして、提案された疑問を整理し共通課題を設定する。共通課題設定の仕方については、教師が主導で行うことも一つの方法だが、学級での道徳係等を中心に道徳的な問題に関わっての提案から共通課題設定までをゆだねる方法もある。具体的な事例としては、中学生ならば「何のために生きているのか?」「幸せな人生とは?」のような共通課題も設定されるであろうから、これをテーマとして話し合えばよい。また、生活ノートなどに書き込まれた道徳的な内容や日頃の子供たちの会話の中にも道徳的な問題を含んでいる場合もあるので、そのような中から共通課題の設定も考えられる。

このように子供たちの問いを重視して授業を構成する場合、年間指導計画においては、柔軟な対応が求められる。また、共通課題は道徳的な内容だったとしても、明確なねらいの設定が重要で、かつ、それを達成するための学習指導過程の構想が必要である。これまで、副読本や道徳教科書では、読み物教材を多用してきたが、読み物によらない子供たちから提案された問いをテーマに据え考える授業は、今後の道徳科の新たな取り組みといえるのではないだろうか。

7 まとめ

道徳科では「考え、議論する道徳」が求められている。これは、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」の道徳科版キャッチフレーズといえる。したがって、「考え、議論する道徳」とは、「考え」ることであり、議論することであり、そして、道徳科への興味・関心を喚起しそれを内発的なエネルギーとしつつ、他者や自分との対話を通して道徳科の目標である道徳性を育んでいくことである。

この「考え、議論する道徳」を実現する具体的な手立てとしては、導入、展開、終末の工夫、教材に関わっての提示の仕方、基本発問や中心発問の在り方や仕方、話し合いや板書の工夫などが考えられる。その中でも、特に「考え、議論する道徳」を実現していくために重要であろうと思われる問いに視点をあて考察を行った。

問いについては二つの方向性が見いだされる。一つは、教材の中から見出す問いであり、もう一つは

生活の中から見出す問いである。このうち、教材の中から見出す問いについては、事前に教科書を読み、その中で疑問に思ったことや話し合ってみたいことを列挙する。そして、それを朝や帰りの学活などで話し合いを行うことを通して共通課題として設定し、これをもとに学習指導過程を構成して行く。また、生活の中から問いを見出すことについては、道徳ノートや子供から直接の聞き取りにより子供たちが日ごろの生活の中で道徳的な問題について疑問に思っていることや考えてみたいことなどを把握し、この中から共通課題を設定する。そして、この共通課題をテーマとし、考え、議論する道徳を行う。このように、子供たちが、自ら問いを設定することで、主体的で対話的な深い学び、つまり「考え、議論する道徳」の実現につながっていく。

《註》

- (1) 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」平成25年2月26日
この提言において、命に関わる深刻ないじめ問題が発生している中で、その一つの対応策として道徳の教科化への方向が示された。
- (2) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」平成25年12月26日 p2
- (3) 『こだわりの道徳授業レシピ』浅見哲也著 東洋館出版社 2020年 p55
- (4) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『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22日 p6
- (5) 小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の第三章道徳の第3指導計画の作成と内容の取扱い 3 (4) おいて発達段階を考慮して小学校では「書いたり話し合ったりすることなどの表現する機会を充実し」、中学校では「書いたり討論したりするなどの表現する機会を充実し」として示されている。
- (6) 『中学校学習指導要領 特別の教科 道徳編』 文部科学省 p76
- (7) 中央教育審議会「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21日 pp49-50
- (8) 上掲書 (7) p221
- (9) 『小学校・中学校 納得と発見のある道徳科 「深い学び」をつくる内容項目のポイント』島恒生著 日本文教出版 2020年 p20
- (10) 『問いで紡ぐ 小学校 道徳科授業づくり』田沼茂紀編著 東洋館出版社 2020年 p10
- (11) 『問いで紡ぐ 小学校 道徳科授業づくり』田沼茂紀編著 東洋館出版社 2020年 p13

[道徳雑感]

子どもたちと学ぶ道徳授業

綾瀬市立綾西小学校 吉田 雄一

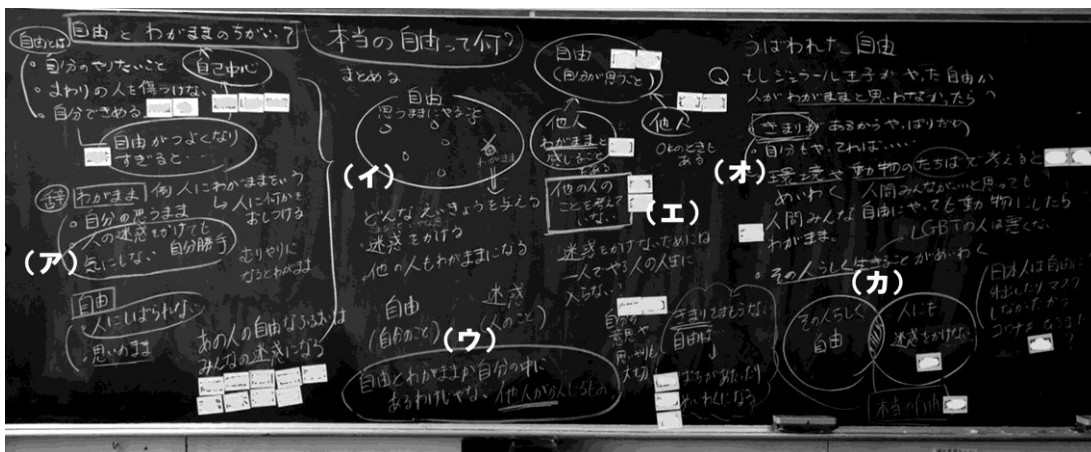
今年度から現在の勤務校に赴任し5学年を担当しています。ここ数年は低学年担任として道徳授業を行ってきましたが、高学年の子どもたちの発想もとても豊かです。授業の中で教師である私が学ぶことがいくつもありました。今回「道徳雑感」として、そのうちの一つの授業実践を紹介します。

1. 「うばわれた自由」(光文書院 5年)の授業実践より

内容項目 A-(1) 善悪の判断、自律、自由

森の番人ガリユーは、余興のために動物を銃殺するジェラル王子をとがめるが、逆に王子の怒りを買ってしまい牢屋に入れられてしまう。その後ジェラルは王位につくが、今までの我儘な振る舞いが災いし、家臣に裏切られ牢屋に入れられてしまう。牢屋でガリユーと再会したジェラルは、今までの自分の行動を振り返り「本当の自由」とは何かを考える。

という話です。授業を振り返りながら板書(ア)から(カ)について解説していきたいと思います。



(1) 「自由」とは何か？

「自由とわがままの違いは何でしょう？」

この発問からスタートし、子どもたちからは次のような意見が出ました。

「わがままでは自分勝手によくないことだけど、自由は何かいい感じ…」

しかし、その明確な違いを問われると、大人の私たちもきちんと答えられません。

ある子が「先生、辞書で調べてもいいですか？」と言い出し、何人かの子どもたちが教室に並べられている辞書を取り出して意味を調べ始めました。(板書ア)

辞書には次のように書かれています。

自由…思いのまま。

わがまま…思いのまま。人に迷惑をかけても気にしない。

ここから分かることは、どちらとも「自分の思いのまま」という意味ですが「相手が嫌だと感じた時点で、自由ではなく、わがままになってしまう」ここが二つの大きな違いであることを確認し、そこから話し合いを始めました。

(2) 図や言葉でまとめる

できるだけ子どもたちの話した言葉を、図に表せないかを授業では意識しています。図で表しほほうが理解しやすい子どももいるからです。

「なるほど、自由って思うままにやることだけど、誰か嫌な人が出たらそれは迷惑になってしまうのだね。」など子どもたちと話し合いながら、今回はこのような図(板書イ)でまとめました。

また子どもたちは言葉も使いながら本質をまとめてくれます。

「自由とわがままは自分の中にあるものではなく、他人が決めるもの」(板書ウ)

子どもが言った言葉の方が、自分の中でじっくりきたので黒板に残しています。子どもが言う通り、「私は自由だ」とポジティブに思っている、周りから見れば「ただのわがまま人」という場合もあるかもしれません。「自由は自分の中にある」という固定観念を見直す深い言葉だと思いました。

(3) 子どもから生まれる新たな問い

授業では子どもから出た問いを繋いでいくことを意識しています。教師自身も一人の参加者として問いをもち、子どもたちに聴いていくこともあります。

ここで一人の児童から新たな問いが出されました。

- ・なんでも自分一人でやれば人に迷惑をかけないのでは？
- ・人の人生に干渉しなければいいのでは？

(板書エ)

という問いです。これも一つの真実かもしれません。

しかし、誰しものが一人で生きているわけではありません。クラスでも、この意見に対する賛成・反対が生まれました。この子の考えは少し極端かもしれませんが、授業の終末で「本当の自由」についてみんなが考えるためのきっかけになっていたと思います。

(4) 色々な視点から考える

この教材を読んだあと、次のような「ゆさぶりの質問」をしました。

人の迷惑になることがわがままというのなら「もしジュラール王子がやったことを人々が別に気にしなかったら、それはわがままではないのでは？」と聴いてみました。

このように「もしも」の場合に置き換えても、変わらない答えは「本質的」だといえます。やや意地悪とも思える私の質問に対して、子どもたちは次のように答えました。

「でも、人間がよいと思っても、狩りをして動物を殺しているから、動物にとっては迷惑なんじゃないかな？」(板書オ)

この答えは、動物や自然という別の立場から「自由」の本質について考えることができているといえます。

続けてある子が、また新しい視点で発表しました。

「LGBTQ の人たちは、悪いことをしているわけではないのに、その人らしくできないというのは、その社会の仕組みがおかしいんじゃないのかな？」

このような視点が出てきたことも実に興味深いことです。総合的な学習の時間に勉強してきたSDGsの内容がこの道徳の授業とつながり出てきた意見だと思います。

「以前、日本はコロナ禍でも、マスクをしなかったり、外出したりする人がいたけど、それは決まりがなかったからかな？」という意見もありました。

確かに同じ感染症対策でも、「人々の生活の自由」をどこまで許容するかは国によって異なります。「自由」とは人の意識だけでなく、国の社会背景や決まりも関係してきそうです。

時事問題と学習を結び付け、新たな視点を生み出す子どもの姿が見られました。

(5) 「本当の自由」とは何か？

最後に本当の自由について学習したことを振り返りました。(板書カ)

「その人らしく」「他の人に迷惑をかけない」その真ん中にあるものが「本当の自由」ではないか、という共通解を全員で考えたところで終了時刻となりました。子どもたちと自由について話し合い、私自身も新たな発見をした一時間でした。

2.授業を通して考えたこと

(1) 子どもの意見の中にある真実を受け止める

今回の授業で、まず注目すべきは子どもたちの言葉です。

- ・自由とわがままは自分の中にあるものではなく他人が決めるもの
- ・人間がよいと思っても、動物や自然にとっては迷惑なこともある
- ・悪いことをしているわけでないのに、その人らしくできないというのは社会がおかしい

これらは授業の中で、私のはっと気づかされた言葉です。子どもたちの言葉は、どれも本質をしっかりと捉えています。これからも子どもたちの言葉に注意して聴き、授業のなかで価値づけていくことが重要だと思いました。

(2) 「分かっていることの先」を考えていく

道徳の授業では、その子どもたちの中の「当たり前」（自覚している部分）から、「その先」（無自覚な部分）を引き出していきたいと考えています。

国語は文章に答えが隠されていますが、道徳の答えは「文章に書かれていないこと」「目に見えないこと」ばかりです。登場人物の「うれしい」「悲しい」という気持ちではなく「そう思う心をつくったものは何か」「そう行動させた原因は何か」を丁寧に考えていくことが大切です。

授業を通して、子どもたちが考えていく「当たりの先」の段階が今年度少しずつ見えてきたので、以下にまとめてみました。

①登場人物の気持ちと理由を考えてみる。

※「かなしい」「うれしい」「〇〇をしたから」など表面的に文章を読んで分かることです。

↓

①心の中の何が「そういう気持ちにさせた」のかを考えてみる。

↓

②別の立場の人はどう思ったのかを考えてみる。

↓

③そうしてしまう雰囲気、状況、社会の背景や、他の国ではどうなのかを考えてみる。

↓

④よりよい心のもち方や、これからどういう社会にしていけばよいかを考えてみる。

- ・③、④の視点に気づけたのは、今回の授業がきっかけでした。子どもたちの考えが私の指導にも良い影響を与えています。
- ・学年や、子どもの実態によって、分かりきったことが①からの場合もありますし、②からの場合もあります。そこから授業をスタートし、「その先」を深めていきます。
- ・また「人の心」は、必ずこの番号順に深まっていくものではありません。③について考えた後に②について考えが深まることもあります。
- ・道徳の話し合いが深まると、④「**自分もみんなも自然もよりよく生きる未来**」(Well Being)はどんな形なのかを考える事につながっていきそうです。

次年度も子どもたちと授業をしながら、この段階をさらに整理していければと思います。

(3) 教材の条件を変えることで本質に迫る

教材によっては、話の最後に問題提起がされているものもありますが、「よいことをしたら心がすっきりした」「いけないことをしたら悪いことが起きた」といった「当然の結果に決まっている教材」が多いかと思います。このような教材を扱う際は、話の設定を少し変えて「例えば」の話をするようにしています。

例1) このお話には挨拶をして気持ちがよかったということが書かれているけど、「知らない人にもみんなが挨拶している世界」があったらどうなのかな？挨拶って何なのかな？

例2) このお話ではズルをした主人公が最後、困ってしまったけど、友達や家族を助けるためだったら、ズルをしてしまうこともあるのではないかな？

私たちが生活する世の中には色々な立場の人が生きています。「○か×」「AかB」といった単純な二元論では説明できません。宗教、戦争、少子高齢化、医療と経済など世の中で起きていることには、様々な立場が存在し、全て答えのないものばかりです。一方の考えを尊重すれば、もう一つの考えを排除していることに他なりません。

「あちらを立てればこちらが立たず」といったグレーな世界の中で、私たちは悩み葛藤しながら生きています。このような迷いのなかで、自分の弱さと向き合い、よりよい一歩を踏み出せる「勇気」を道徳の授業では育てていきたいと思っています。

今年度も道徳の授業を通して子どもたちから沢山のことを「学ぶ」ことができました。次年度も引き続き、研究に努めていきたいと思っています。

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

新学習指導要領が小学校では今年度より全面実施となった。また、中学校においては次年度より実施となる。今回の改訂の趣旨は、情報化、グローバル化が加速度的に進展し、AI の飛躍的な発達や IoT の普及により社会構造や雇用環境などが大きく変化していく予測困難な時代にあっても、社会の変化に対応し、生き抜くために必要な資質・能力を子供たちに育てていくことにある。そして、このような資質・能力を育てていくために各教科等の目標と内容が、「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」「理解していること・できることをどう使うか（思考力・表現力・判断力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力・人間性等）」の 3 観点で整理された。この中で 3 つ目の観点である「学びに向かう力・人間性等」は学びを人生や社会に生かそうとすることであり、このように学びの意味が明記されたことは意義深い。これからの学校教育は、以上のような資質・能力の育成を目指して行われることを改めて共有していきたい。

また、小中学校学習指導要領解説「総則編」では次のように述べられている。「今回の改訂は、(中略)、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓ひらき、未来の創り手となるために必要な力を育むこと」とある。そして、「どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要である」と述べられている。これらことから、変化の激しい時代に対応できる資質・能力を育むと同時に幸福な人生を創っていく力を身に付けていくことの重要性が理解されよう。

以上のように、これからの教育の方向性は変化に対応し生き抜くことのできる資質・能力、幸福な人生を創っていく力を身に付けていくことを目指していると考えられる。この考え方は、当然、道徳科の学習においてもあてはまることである。道徳科はあくまでもよりよく生きるための人格的特性である道徳性を養うことを目標としているが、同時に、道徳科の学習には明るい希望をもって未来を力強く切り拓く力や幸福を創っていく力の育成が求められているといえる。

道徳科においては、すでに全面実施されて 1 年ないし 2 年が経過し、教科書を使用しての授業にも慣れ、評価活動の実績も積み上げてきた。評価については、各時間での見取やポートフォリオ評価などを通じてある程度の経験知が得られた。だが、得られた評価は通知表や指導要録の記述文としての評価にとどまっており、評価を指導に生かしていく、いわゆる指導と評価の一体化に関しては不十分な点が散見される。そこで、今年度も昨年度のテーマ「道徳科の指導と評価の一体化を目指して」の研究実績をもとに指導と評価の一体化の研究を深めていきたい。さらに、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、

指導と評価の一体化を図っていく中で、道徳科の観点から子供たち自ら明るい希望をもって未来を力強く切り拓く力や幸福な人生を創っていく力を培っていききたい。

そもそも道徳科は単なる価値観の押しつけをしたり、人間の言動を規制ないし拘束する意識を醸成したりするものではないはずである。道徳科は、明るい未来に向かっての生き方が励まされ、勇気づけられ、これから歩いていく人生の背中を押してくれるものとなるような学習であることが期待されるのである。このことは、まさに、道徳科における未来を力強く切り拓く力や幸福な人生を創っていく力と捉えることができよう。このような道徳科の学習のあり方を指導と評価の一体化を図っていく中で実現していきたいと考え、本年度のテーマを「道徳科の指導と評価の一体化を目指して～生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」と設定した。

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

令和2年12月26日提案

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、神奈川県横浜市青葉区新石川3-22-1 國學院大學人間開発学部田沼研究室室内におく。

第2章 目的及び事業

第3条 本会は道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2年以上会費未納の場合は、その会員資格を失う。

第4章 組織及び役員

第10条 本会には次の役員を置く。

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

第11条 役員の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、総務委員会、研究推進委員会、企画委員会、広報委員会のいずれかに所属して会の運営にあたる。
4. 事務局会計は本会の会計をつかさどる。
5. 会計監査は会計の監査にあたる。

第12条 役員、会計監査の選出は支部会員の中から行い、総会の出席者の過半数の賛成をもって承認を受けることを原則とし、任期は2年として再任は妨げない。

第13条 本会役員に欠員が生じた場合は、会員の中から支部長が指名できる。

第5章 会計

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

第15条 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第6章 総会

第16条 会則の変更は、支部総会の議を経なければならない。

第17条 本総会の議題は、総会出席者の過半数の賛成をもって議決とする。

第7章 会則の変更

第18条 会則の変更は、支部総会の議を経なければならない。

付則

1. 本支部の設立は、平成 25 年 4 月 27 日とする。
2. 本支部の会則は、平成 25 年 4 月 27 日からこれを施行する。
3. 本会則は平成 26 年 4 月 1 日からこれを施行する。
4. 本会則は、平成 27 年 12 月 23 日からこれを施行する。
5. 本会則は、令和 2 年 12 月 26 日からこれを施行する。

日本道德教育学会神奈川支部倫理綱領

令和元（2019）年 12 月 21 日制定

1. 倫理綱領制定の趣旨

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

2. 倫理綱領指針

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

3. 研究成果を公表するにあたっての倫理要綱指針

- ① 研究成果の公表には科学的根拠に基づくと共に、虚偽や剽窃（自己剽窃も含む）等のなきよう配慮する。
- ② 研究成果の公表に際しては、その裏付けとなる参考文献や資料等の出典を明記する。
- ③ 研究成果を取りまとめた論文等は、二重投稿とならないよう十分に配慮する。
- ④ 共同研究の主宰者は、その研究に参加した者の権利について尊重する。

- ⑤ 被験者（授業対象者等）の個人情報に係る事項については秘密を厳守し、いかなる場合もプライバシーを尊重する。
- ⑥ 公表された研究成果が利害関係者に与える影響等については十分に考慮するとともに、誤解や混乱を招くことがなきよう十分に配慮する。

4. 研究倫理の遵守と研究による社会貢献

本会員は社会通念や国内外関連諸法、さらには人権に対する配慮等への自己研鑽に努めながらここに定める研究倫理を遵守し、進んで研究による社会貢献活動の実現を目指すものとする。

附則

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

（以上）

日本道德教育学会 神奈川支部研究紀要『^{みちしるべ}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られることがある。
6. 編集委員会は特定の個人または団体に対して原稿の依頼を行うことができる。
7. 投稿原稿は原則として未発表のものに限る。但し口頭発表及びその配布資料はこの限りではない。
8. 投稿原稿の種別は下記の7種別とし、会員が投稿原稿送付時に種別を申告するものとする。但し、（1）研究論文（2）実践研究論文については、査読・審査対象とする。
（1）研究論文（道德教育に関する研究）

- (2) 実践研究論文（会員個人及び勤務校での道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B5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. 投稿にあたっては、日本道徳教育学会神奈川支部のホームページにあるワードファイルをダウンロードし、本文中に必要な内容を記入してメールに添付して送付すること。
- (1) 投稿原稿の種別、題名、所属、連絡先（住所、電話・FAX、E-mail）
 - (2) 英文タイトル（研究論文・実践研究論文、研究・実践ノートのみ）
(紀要投稿フォーム <http://www.doutokukanagawa.com/clipmail/kiyonyukou.html>)
15. 本誌に掲載された論文等の著作権は、日本道徳教育学会神奈川支部に帰属するものとする。
16. 投稿原稿の送付期限は、毎年11月末日とする。