

[巻頭言]

明日の道徳科の可能性を信じて

日本道徳教育学会神奈川支部長・國學院大學人間開発学部教授 田沼 茂紀

早いものである。まだまだずっと先のことだと高を括っていた感のあった「特別の教科 道徳」、すなわち道徳科の全面実施が目前に迫ってきた。特に小学校では、時を待たずしていよいよ各教科同様に道徳教科書の採択が開始される。ここまできると、もはや感無量などといった感傷に浸っている余裕すらなくなってしまうというのが正直な実感である。果たして、いじめ問題や情報モラル等々の現代課題に即応できる道徳科に生まれ変われるのか、討論や意見表明等の言語活動を充実させる「主体的・対話的で深い学び」としてのアクティブ・ラーニングによって能動的かつ主体的な道徳科に改革できるのか、問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的な学習等々を適切に取り入れることで中央教育審議会答申「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について」（2016年12月21日）で述べられた「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的指導が行われていたりする例があること」等の問題点を道徳科は本当に克服できるのかと逡巡すると、もはや平常心ではいられない我が身に思い至るのである。

特に、次期学習指導要領改訂を待たずに前倒しで一部改正され、移行実施への道筋がつけられた道徳科においては、これまで読み物中心の形式的な授業が広がっていることを踏まえ、「考え、議論する道徳授業」への転換が求められた。「考え、議論する道徳」といった理念先行のキャッチコピーが喧伝される中で、本当に道徳科は機能するのか、道徳教育改革の牽引役を担ってきた文部科学省内設置の複数の道徳改革WG（「道徳教育の充実に関する懇談会」、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」等）報告や中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」で常套句のように用いられてきた「現実の困難な問題に主体的に対処する力が育っていない」「その特質を生かした授業が行われていない」等々の「実効性の伴わない」指導実態や方法論的問題点の抜本的改善が全面実施年度までに実現できるのかと大いに不安である。特に今般の道徳教育改革に向けて中央教育審議会への諮問（平成26年2月17日）では、「期待される姿には遠い状況と言わざるを得ません」とまで文部科学大臣に語らせている現実を思い知ると、そう簡単に道徳科全面実施元年へのバラ色の世界は描ききれないのである

物事の可能性を語る時、よく逸話として引用されるのが「蚤（ノミ）のジャンプ実験」である。蚤？最近はとんと見かけなくなったが、昔から人間やペットにとっては馴染み深い昆虫であった。数年前、愛犬に蚤が寄生しているとペットトリマーから告げられて大慌てしたことがある。どう

した？どこで拾ったの？と矢継ぎ早に問いかけられて答弁できずに困っていた愛犬の顔が思い起こされる。蚤は人間も含め、様々な動物に寄生して吸血する外部寄生昆虫である。体長は成虫で1 mm～9 mmの非常に小さな昆虫であるが、その運動能力は非常に高く体長の60倍の高さ、100倍の距離の跳躍力をもっていると言われている。本来は私達の日常生活に近い存在であったハイジャンパーの蚤もその逸話を語る幻の存在となりつつある。

その蚤であるが、小さな身体とは不釣り合いな優れた跳躍力をもつ。その蚤を跳躍能力の半分程度の実験容器に入れて暫く観察すると、最初は勢いよく跳ねて身体ごと天井にぶつかっていた蚤も環境に適応して適度な跳ね方をするようになる。問題はそこからである。その環境に適応した蚤を実験容器の外に出したら、果たしてどうなるのであろうか？

ご想像の通りである。蚤は環境に適応する過程で自らの優れた可能性としての跳躍力を封印したために、他の環境へ移されても高く飛ばうとか、自らの限界に挑もうといったことを一切しなくなるのである。自らを変革する原動力は、その可能性を拓く当事者の意識、そしてそれを実行しようとする当事者の意志力に尽きるのである。

道徳科全面実施へと話題を戻そう。アクティブ・ラーニングを導入することで「主体的・対話的な深い学び」としての道徳科授業を実現すること、問題解決的・道徳的行為に関する体験的な学びを取り入れることで「考え、議論する道徳」への抜本的な改革を求められている道徳科と本来もっている自らの可能性を封印した蚤の話、どこか共通点がないのだろうか。

よく考えていただきたい。どうして教師は子供たちと胸襟開いて自らのよりよい生き方、人間として他者と共によりよく生きるための生き方を語り合い、そこに望ましい価値観を共有し合おうとするのだろうか？どうして蚤は身の丈をわきまえないような大跳躍をし続けるのであろうか？そこには自らがもつ可能性を最大限に発揮しながら自分らしく在りたい、自分らしく生きたいという「この世に生を受けた者が自らの生を全うしようとする本来の姿」という点で通底するものがあるのではないだろうか。

道徳の時間が道徳科になるということは、単なる学校教育制度上の些細な変更には過ぎない。アクティブ・ラーニングによる授業改善をしなければならないとか、道徳教科書をしっかり活用しないといけない等々の本質論とは異なる的外れな議論や外聞に振り回される前に、子供たちとどう向き合うことが教職を一生の仕事として選択した本来の自分の可能性を拓けることとなるのかという自らの原点をこの機会に是非とも共に問うてほしいものである。

この原稿の校正を進めている最中、これからの子供たちの未来を拓く小・中学校学習指導要領が改訂された。道徳教育は一足先に学習指導要領一部改正が実施され、新たに「特別の教科 道徳」が誕生しているが、今般の全面改訂では第1章「総則」が大きく見直されている。その趣旨を的確に把握し、これからの道徳科実施に向けて反映していくことが何よりも重要であると考えられる。「主体的・対話的で深い学び」「見方・考え方」「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメント」等々、道徳科充実のキーワードはふんだんにある。（了）

アクティブ・ラーニングに対応した 道徳科の実現に向けて

岐阜大学大学院教育学研究科准教授 柳沼 良太

「特別の教科」となる道徳科の全面実施に向けて、その指導法と評価法の改善・充実が喫緊の課題となっている。つまり、従来の画一的で実効性に乏しいと指摘されてきた道徳授業から脱却し、次期学習指導要領を先取りしてアクティブ・ラーニングを導入した道徳授業に刷新することが目指されている。そこでは、従来のように登場人物の心情を「読みとる道徳」から子ども自身が道徳的問題に向き合って「考え、議論する道徳」へと質的転換することが求められている。こうした新しい指導方針が学校現場に広く周知され、効果的に展開できるかどうか、道徳科の命運を分けることになるだろう。本稿では、こうした道徳科の目標、指導法、評価法の特徴やそれぞれの関連性について検討することにしたい。

まず、道徳教育の目標と道徳科の目標を確認しておきたい。2015年に一部改訂された学習指導要領では道徳教育の目標が次のように示されている。「自己の生き方（人間としての生き方）を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」（括弧内は中学校）。このように道徳教育の目標は、観念的な道徳的価値をただ頭で覚え込むのではなく、実際の道徳的問題を解決できるような資質・能力を養うことなのである。それゆえ、学校の教育活動全体を通して、子どもたち自身が道徳上の問題に取り組み、主体的に考え判断し、それを日常生活でも行動し習慣化する学習経験を積み重ねることが大事になる。

こうした道徳教育の要となる道徳科の目標は、学習指導要領で以下のように示されている。「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲、態度を育てる」（括弧内は中学校）。このように道徳科の目標でも、子どもが道徳的問題を多面的・多角的に考え、主体的に判断し解決できるような資質・能力を育成することが目指されている。

次に、こうした道徳科の目標を達成するための指導法を検討していきたい。冒頭で述べたように、次期学習指導要領で学校教育全体を通して導入されるアクティブ・ラーニングが、道徳科でも先取りして取り入れられる。「主体的・対話的で深い学び」と称されるアクティブ・ラーニン

グに対応した道徳授業とは、子どもが主体的に道徳的問題を考え議論して、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うような授業形態である。

それゆえ、道徳科でも各教科等と同様に「問題解決的な学習」を積極的に導入することが求められている。ここでは、子どもが人生において出会う様々な道徳的問題に向き合い、「何が問題か」「どう解決すべきか」を主体的に考え判断し、他者と協働しながら検討を深め、自己の生き方や人間としての生き方について考えを深めることが大事になる。例えば、寛大な心で他人の過ちを許す立場と放縦で自分勝手な行為を批判する立場とで対立するような問題を取り上げ、「何を悩んでいるのか」「どうしたらよいか」「なぜそうすべきか」を根本的に考え議論する。

こうした学習を通して、子どもは道徳的価値をいかに活用するか、どのように社会や世界と関わり、よりよく人生を送るかについて考えることができるようになる。また、いじめ問題や情報モラルなど今日的課題についても、実際に対応することができる道徳的な資質・能力を獲得できるようにもなる。

また、道徳授業の実効性を高めるために、「体験的な学習」の導入も求められている。例えば、問題の様々な解決策を即興的に役割演技しながら、行動の是非について話し合うことができる。また、礼儀作法や人間関係に関する具体的な動作や所作を行って、道徳的な知識・技能を体験的に習得することもできる。道徳的問題を体験的に学び考え議論することで、より具体的で効果的な道徳性を養うことができる。

第三に、上述した道徳科の目標や指導法に合致した評価法も必要になる。そこでは、子どものよさを認め励まし、道徳性に係る成長を促すような評価を行い、指導要録に記述式で示すことになる。具体的には、子どもたちが道徳的問題について考え議論する過程において意見を発表する様子やワークシート等にした内容から形成的評価をすることができる。ここではより多面的・多角的な見方へと発展している点や、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めている点などが評価の観点となる。こうした授業で記したワークシートやノートを蓄積して個別にポートフォリオを作り、学期や学年ごとに振り返って、道徳性の成長を総括的評価することも有効である。また、道徳教育と道徳科の授業と関連づけ、道徳科で学び深めた内容を発展させたり、実際の行動や習慣に繋げたりした様子を「行動の記録」等に反映させることもできる。

以上のように道徳科では、新しい目標を掲げ、問題解決的な学習や体験的な学習など新しい指導法と評価法を取り入れることになるが、それらに対応した年間指導計画や別葉を編成し、カリキュラム・マネジメントを充実させることも大事になる。

ただし、こうした道徳科の新しい方針に学校現場では多少なりとも戸惑いを感じるかもしれない。そこで、こうした新しい道徳科を学校現場でスムーズに行えるように、有意義な検定教科書を製作すると共に、モデル授業を映像DVDで具体的に提示する等して、充実した教員研修や教員養成を全国的に展開することが期待される。

[研究論文]

道徳授業イメージに関する一考察 ～道徳教育忌避感情・軽視傾向の視点から～

國學院大學人間開発学部 田沼 茂紀

A Study on The Moral Lesson Image :

From the point of view of moral education repellent emotion-neglected trend

TANUMA Shigeki

Key Words : 道徳科移行期、道徳授業イメージ、道徳教育忌避感情、道徳教育軽視傾向

はじめに

平成 26 (2014) 年 10 月、中央教育審議会は「道徳に係る教育課程の改善等について」を答申し、それを受け翌 27 (2015) 年 3 月 27 日に一部改正小・中学校学習指導要領が告示された。57 年に及ぶ「道徳の時間」から、「特別の教科 道徳」＝「道徳科」への継承である。そして道徳科は、同年 4 月より移行準備期間として実質スタートを切った。

しかし、同答申の冒頭でも述べられているように、道徳教育の要である道徳授業の特質を踏まえた指導が十分になされていない現状や児童・生徒の受け止めがよくない実態がこれまで繰り返して指摘されてきたことや、平成 29 (2017) 年 3 月 28 日に次期学習指導要領が告示されたこと等から、道徳科を担う主体である小・中学校教師の関心も今一步の現実がある。果たして、特別の教科「道徳科」への制度改革は学校現場にどのような意識転換を迫り、全面実施(小学校 2018 年、中学校 2019 年)に向けてどう実情が改善されるのか、その未来予測を道徳科移行元年に児童・生徒・教師への意識調査として実施することで解明していきたいというのが本研究の目指す意図である。

1. 問題の所在と研究の目的

(1) 児童・生徒・教師の道徳授業イメージを探る

中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」では、道徳授業改革の前提として①道徳授業の特質を踏まえた指導がなされていない現実、②発達の段階が上がるにつれて児童・生徒の受け止めがよくない現実、③学校が教師によって指導の格差が大きい現実等を大きな課題として指摘(註1)している。そして、このような実態を真摯に受け止めつつ、早急の改善に取り組む必要があることから、教育再生実行会議第1次提言(2013年2月)、道徳教育の充実に関する懇談会報告(2013年12月)、さらに中教審答申(2014年10月)、小・中学校等学習指導要領一部改正(2015年3月)と矢継ぎ早に制度改革が展開された経緯は周知のところである。ただ、学校の教育課程編成という器の部分での条件整備は完了したが、それを運用する教師側の意識改革は同

様に進んでいるのであろうか。この充実主体としての教師の意識転換がなされない限り、児童・生徒の道徳授業イメージ改善も不可能である。本研究における問題の所在はこの点にある。

(2)道徳授業イメージの変化を比較的に捉える

本研究の前提には、ベースとなる先行研究(註2)がある。それは、平成15(2003)1月に神奈川県内公立小学校2校の5年生66名とその学校の教職員36名を対象に実施した「道徳授業印象調査」である。ささやかな実施規模であったが、その調査校の教師や児童の顔が見える貴重なデータであった。今回はその時の調査項目をそのまま活用し、神奈川県内公立小学校2校の児童群・中学校1校の生徒群、対象校教師群で再度調査し、結果比較を通して道徳授業イメージがどう変化しているのかを忌避感情と軽視傾向の視点から分析、考察することとした。

本研究で解明を意図するのは、児童・生徒と日々接する教師群に「道徳科」移行への切実な緊迫感が生じているかどうかを窺い知ることである。道徳授業が①「特別の教科」とは言え教科教育に移行すること、②文部科学省の検定と教科書採択を経た道徳教科書を使用しなければならなくなること、③道徳授業における学習状況や道徳性に係わる成長の様子等を継続的に観察して記述するような学習評価が導入されること等々、従前の「道徳の時間」と比較して授業時に求められる指導力は想像以上の高い壁となって立ちはだかっている。このような現実を教師個々が危機感をもって捉えれば当然その指導も実質化し、児童・生徒の道徳授業イメージも改善されるであろうと推測するものである。これまで教師の意識として支配的だった道徳教育忌避感情、道徳教育軽視傾向(註3)は「道徳科」への移行で改善されようとしているのか、それが児童・生徒にどう反映されつつあるのか、この2点について究明していくことが本研究で目指す目的である。

2. 研究の方法とその分析手続き

「道徳授業イメージ調査」は以下のような手続き、内容で実施され、集計分析された。

(1) 調査対象

①児童群 神奈川県内公立小学校2校の第4学年～第6学年391名

(4学年50名、5学年187名、6学年154名)

②生徒群 神奈川県内公立中学校1校の第2、第3学年177名(2年107名、3年70名)

③教師群 児童生徒在籍校に勤務する教師53名(小31名、中22名)

小学校教師群内訳(教職経験10年未満11名、20年未満14名、20年以上6名)

中学校教師群内訳(教職経験10年未満8名、20年未満5名、20年以上9名)

(2) 調査時期 2015年7月～9月上旬

(3) 調査内容(設問項目の構成)

A. 道徳授業と聞いて思い浮かぶ色彩イメージと浮かべた理由。

B. 時間割(8教科、道徳、学級活動、総合的な学習)の中で好きな教科等のベスト5。

C. 道徳授業の中での楽しいこと、嫌いなこと。

D. 道徳授業の必要感の度合いとその理由。

E. 道徳授業をよりよくする工夫の提案。

(4) 分析方法 対象が限定されている点を考慮し、単純クロス集計のみとした。つまり、統計学的処理よりも対象者個々の内面が見て取れるような分析を心がけた。

3. 比較調査による研究の結果

(1) 児童・生徒・教師の道徳授業イメージ

本稿では紙幅の都合から、設問項目のA⇒C⇒Bの結果を中心に取り上げる。まず調査項目AとCにおける2015年度結果と2003年度結果の比較であるが、表1-1と表2-1の結果を特徴的に挙げれば、児童群は鮮明色をポジティブに選択しているが、生徒群、教師群では暗い色彩色を選択している様子が窺い知れる。色彩と意味付けの関連性については、色彩心理学分野で指摘する松岡武(1983年)の先行研究等(註4)が興味深い。松岡によれば、嗜好色としては暖色系や鮮明色系、回避色としては寒色系や濃厚色系が特徴付けられると指摘する。色彩イメージは個人差、発達段階、時代性も影響するが、松岡をはじめとする先行研究から個々のイメージ色選択からその大まかな心理状況の推測的意味付けは可能である。2015年度調査をそれに当てはめると、児童から生徒へと学年進行によって道徳授業軽視傾向あるいは忌避感情が顕著な傾向にあると結論付けられよう。

《表1-1 道徳授業の色彩イメージとその理由／2015年度調査》

順位	児童群 (4～6学年 391名)	生徒群 (2、3学年 177名)	小・中学校教師群 (53名)
1位	オレンジ色 (18.4%) 優しい。よくなれる。	1位同数で黒色 (22%) 考えるのが嫌、面倒。	白色 (24.5%) 答えが決まっていない。
2位	ピンク (13%) 楽しい。明るい。	1位同数で白色 (22%) 面倒。楽しくない。	灰色 (13.2%) 清濁混ぜ合わせ。
3位	白色 (8.5%) 答えがなくて自由。	灰色 (14.1%) 興味が無い。役立たない。	緑色 (9.4%) 心地よく心通う。
4位	黄緑色 (8%) 希望。学んでいける。	茶色 (8%) 心のイメージ。暗い。	4位同数で茶色 (7.6%) 心のイメージ。奥深い。
5位	茶色 (7.2%) 考えられる。よくなれる。	無色 (7.3%) 何色にも染まる。	4位同数で紺色 (7.8%) 硬い。正直。考えられる。
以下	緑⇒黄色⇒紫⇒赤と続く	緑⇒赤⇒ピンク・青・紺	6位同数で赤、紫、肌色

《表 1-2 道徳授業が楽しい理由と嫌いな理由 BEST3／2015 年度調査》

気分	児童群 (4～6 学年 391 名)	生徒群 (2、3 学年 177 名)	小・中学校教師群 (53 名)
好きな理由	①教材の内容が楽しみ。 ②教師の話が楽しい。 ③話し合い活動が楽しい。	①教材の内容が楽しみ。 ②教師の話が楽しい。 ③話し合い活動が楽しい。	①子供の考えが知れる。 ②道徳は皆が活躍できる。 ③子供の心が動くこと。
嫌いな理由	①読んだり、書いたり嫌。 ②授業方法つまらない。 ③思ったことが言えない。	①授業方法がつまらない。 ②読んだり書いたり嫌。 ③考えるのが面倒くさい。	①押し付けがましい。 ②話し合いにならない。 ②自分が道徳的でない。

《表 2-1 道徳授業の色彩イメージとその理由／2003 年度調査》

順位	児童群 (5、6 学年 66 名)	小学校教師群 (36 名)
1 位	緑色 (22.7%) 楽しい、自分のためになる、意見を言いやすい、少し難しい、テストがない。	灰色 (30.5%) 問題を含んでいる、内容が明確でない、沈んだイメージ、暗い、割り切れない。
2 位	紫色 (15.1%) 他の色々な話が聞ける、悲しい内容、少し重い、自分をよくできる。	黄土色 (16.7%) 色々な問題と関わりすぎる、お説教的、清濁混ぜ合わせた内容、くどい。
3 位	黄色 (13.6%) 色々な意見が聞ける、希望が湧く、楽しい、答えがなく言いやすい。	白色 (13.9%) クリーンなイメージ、正直な生き方、清々しい、新しいことを学ぶイメージ。
4 位	水色 (12.1%) やる事が結構好き、楽しい、学べる、答えがない、よくなれる。	虹色 (11.1%) 色々な思いが形になる、決まった答えがない、建前の色、いいことばかり。
5 位	赤色 (9.1%) 意見を通せる、熱くなれる、考えを言いやすい、面倒、内容が面白い。	青色・緑色同数 (各 8.3%) 心地よい、爽やか、信号のように正しい。
以下	その他 (27.4) 青⇒黄緑⇒白⇒茶⇒灰色	その他 (11.2%) 澄んだ印象、楽しくない

《表 2-2 道徳授業が楽しい理由と嫌いな理由 BEST3／2003 年度調査》

気分	児童群 (5、6 学年 66 名)	小学校教師群 (36 名)
好きな理由	①資料内容、②その時間の教師の話、 ③学習の進め方	①悩みながら考えられる、②心の変化を感じた時、③子供の考えが知れる時
嫌いな理由	①考えさせられる、②発言させられる、 ③思ったことが言えない	①資料に子供がのらない時、②押し付けがましい時、③子供の生活とかけ離れた時

本調査結果および前回調査結果の詳細(註5)は、別の機会に改めて述べることにしたい。

(2)時間割重視度と道徳必要感および授業改善提案

《表 3-1 調査項目 B 「時間割で好きな BEST5」 /2015 年度調査》 *表内実数単位は%

順・群	小学4年	小学5年	小学6年	中学2年	中学3年	小学教師	道徳の順位
1位	体育 21.8	体育 21.0	体育 21.0	理科 16.1	数学 16.6	国語 20.7	小4=8位
2位	図工 17.1	図工 15.5	図工 14.9	国語 12.9	理科 13.4	社会 15.6	小5=10位
3位	算数 15.2	家庭 12.2	社会 10.5	体育 12.6	社会 13.3	算数 15.1	小6=13位
4位	理科 13.1	理科 9.7	算数 10.1	数学 12.3	国語 11.3	理解 12.2	中2=12位
5位	学活 6.5	算数 8.3	家庭 9.0	英語 12.1	英語 11.0	体育 11.3	中3=7位

* この調査項目では時間割の実態に合わせてクラブ活動や部活動も含んでいる。

《表 3-2 項目 D 「道徳必要感」と項目 E 「授業改善提案」 /2015 年度調査》

分類	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校2年	中学校3年	小学校教師	中学校教師
とても必要	20.0%	31.0%	12.3%	7.5%	5.7%	48.4%	22.7%
かなり必要	28.0%	40.1%	44.2%	26.2%	4.3%	38.7%	41.0%
どちらとも	24.0%	20.3%	31.8%	37.4%	41.4%	12.9%	27.2%
あまりない	20.0%	6.4%	9.1%	18.7%	21.4%	0	9.1%
必要ない	8.0%	2.2%	2.6%	10.2%	27.2%	0	0
改善提案 ★表内の紙 幅の関係で 要約して BEST3を順 に記述した	①もっと考 える時間に ②多様に学 べる授業に ③感動する 内容の授業	①深く考え られる授業 ②意見が言 える授業に ③多様に学 べる授業に	①深く考え られる授業 ②意見が言 える授業に ③授業の進 め方を工夫	①もっと明 るく楽しく ②意見が言 える授業に ③授業の進 め方を工夫	①もっと明 るく楽しく ②活動的体 験的な授業 ③意見が言 える授業に	①深く考え られる教材 ②深く考え られる方法 ③タイムリ ーな教材を	①タイムリー な教材を ②実態に合わ せた指導 ③深く考えら れる方法

《表 3-3 調査項目 B 「経験年数別教師の好きな時間割 BEST5」 /2015 年度調査》

* 最下段の順位は 2003 年度調査の結果を示している

順位／経験	経験10年未満	経験20年未満	経験30年以上
1位	算数 18.8%	図工 17.9%	国語 20.0%
2位	社会 18.2%	社会 15.5%	図工 18.9%
3位	国語 17.0%	国語 14.5%	算数 16.6%
4位	体育 12.2%	算数 11.6%	道徳 10.1%
5位	理科 10.9%	体育 11.6%	理科 8.9%
道徳順位	道徳7位 6.7%	道徳7位 7.7%	道徳が4位に位置している
2003年道徳順位	道徳最下位 1.1%	道徳最下位 0	道徳8位 3.6%

時間割 BEST5 の群間比較から見えてくるのは、教師群ではいわゆる主要教科に重きを置く傾向があるのに対し、児童群では具体的な活動の伴う教科等を選択している傾向が見られることである。また、生徒群が教師群と同一傾向なのは進路指導が影響していると解釈できよう。なお、中学校教師群で未調査なのは教科担任制という事情からである。

好きな教科としての道徳の選択割合は、児童群、生徒群共に低く、全般に興味・関心が薄い傾向が顕著である。しかし、教師群に関しては前回調査と比較し、明らかに変化が見て取れる。経験年数別にみて、中位もしくは上位に位置付いている。この理由は、道徳の時間が「道徳科」に移行したことで、教師にとって無視できない気になる教科、興味・関心を寄せざるを得ない教科になりつつあるためと解釈することができよう。

また、道徳授業の必要感については児童群で肯定的であったが、生徒群では否定的な傾向となっている。その否定的理由は、「分かっていることをやっている」とか「どうでもよいこと」等であった。ただ、道徳授業改善提案については児童群のみならず、生徒群にも積極的な期待が読み取れる。例えば、多様な道徳教材の利活用やそれを用いての積極的な語り合いの工夫による思考深化や自他への理解促進についての期待である。

4. 研究の全体考察 ～まとめに代えて～

本調査から見えてきたのは、学年進行につれて道徳授業が魅力の乏しいものとなっているという他調査結果を裏付けた実態である。例えば、児童群では「読んだり、書いたりすること」、「授業の展開方法がつまらないこと」、「自分が思っていることが言えないこと」が設問項目Cの結果として明快に顕れている。同様に、生徒群でも「授業の展開方法がつまらない」、「読んだり、書いたり嫌」、「考えるのが面倒くさい」と挙げられている。特に「考えるのが面倒くさい」というのは、「分かりきったことを問われること」や「自分達の日常と乖離した形式的問答」が恒常的に展開されていることへの痛烈な批判でもある。事実、表 1-2 では教師群が指導に対して及び腰な結果を裏付けている。

ただ、道徳授業に対する印象は決して悪い事柄だけではない。例えば、表 1-2 の結果は学校種を問わず、道徳授業で触れる①教材の魅力、②教師の語り、③級友と語らうことの魅力を強く感じているのである。また、表 3-2 の改善提案では学校種・学年を問わずに「深く考えられる授業」、「意見が言える授業」が挙がっている点を見逃せない。各学校が道徳科移行に向けて一歩踏み出し、教師の意識転換が徐々に進行している現在、これまで魅力的な教材の有効活用や授業展開に児童・生徒達を納得させる自信がもてないでいた教師側に変化の兆しが垣間見られるというのは単に教師群のみならず、児童・生徒群においても道徳教育忌避感情や軽視傾向が改善される期待すべき状況が僅かではあるが醸成されつつあることを物語っていると結論付けられよう。文部科学省が推奨する「考え、議論する道徳」(註 6) の具現化は、意外と間近かな近未来のことなのかもしれない。(了)

《脚注・文献等》

- (1)中央教育審議会 答申「道徳に係る教育課程の改善等について」(2014年10月) 1「道徳教育の改善の方向性」の(1)「道徳教育の使命」の2段落目後半で3点の問題点を指摘している。
- (2)田沼茂紀「教師の道徳教育忌避感情に関する分析と克服型授業モデルの検討」2003年 日本道徳教育方法学会第9回研究発表大会研究発表要旨集を参照されたい。
- (3)田沼茂紀「『特別の教科 道徳』が克服すべき課題とその解決方策の検討～道徳教育忌避感情および軽視傾向改善を中心に～」2015年 日本道徳教育学会機関誌『道徳と教育』第333号 pp.145-152を参照されたい。
- (4)松岡武『色彩とパーソナリティー』1983年 金子書房。他の先行研究には滝本孝雄・藤沢英昭 『入門色彩心理学』1977年 大日本図書等がある。
- (5)田沼茂紀「道徳授業イメージに関する一考査」2016年 日本道徳教育学会第87回大会プログラム・発表要旨集 pp.90-91 および当日配布データ資料を参照されたい。本稿では紙幅の都合で詳細データを全て提示することは叶わなかったが、今後は機会を改めて調査結果を公表していきたいと考える。
- (6)文部科学省『初等教育資料』No.928 2015年 東洋館出版社 pp.2-3 に掲載の論説「『特別の教科 道徳』設置の経緯と概要」(「初等中等教育局教育課程課」名で掲載)では、「子供たちが、答えが一つではない問題と向き合い、『考え、議論する道徳』に取り組む中で、自立した人間としてよりよく生きようとする意思や能力を育むことを目的としており、約60年に及ぶ道徳教育の大きな転換である」と説明している。

[実践研究論文]

幼稚園における道徳性の芽生えに関する実践的研究 ～絵本や紙芝居の活用を通して～

日本大学理工学部 富岡 栄

Practical study on sprouting of the morality in the kindergarten

～Through the inflection of a picture book and the picture-story show～

TOMIOKA Sakae

1 研究の動機

幼稚園における道徳教育は道徳性の芽生えを培うことを目指し行われている。幼稚園教育要領（平成20年3月告示）には、道徳性の芽生えについての明確な定義は示されていない。だが、先行的に研究を行っている幼稚園では、道徳性の芽生えについて「すでに決まった形で存在するものではなく、つくり上げていく可能性をもったものであるという考えから幼児期は「道徳性の芽生え」であるにとらえている。」⁽¹⁾や「様々な経験を通して、言葉ではわからなくてもいいから、ゆくゆくは道徳性につながることを“なんとなく～な感じ”という感覚として身に付けていくもの」⁽²⁾と捉え、その育成に向け取り組んできた。また、幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集では、幼児期の道徳性の芽生えを培うことについて、「観念的に起こることではなく、それにかかわる体験を通して心にしみ込むという仕方で行うのである。」⁽³⁾と説明している。このように幼稚園教育における道徳性の芽生えを培うことは、既存の道徳的価値を直接的に教え込むことではなく、日常における園での生活体験を通して幼児の気づきの中から道徳的価値を感じ育てていくものと考えられる。したがって、道徳性の芽生えを培っていくためには、園生活全体を通して育てていくことが重要である。このことは、小中学校での道徳教育が全教育活動を通じて行うことに符合している。教育の目的が人格の完成を目指していることを考えた時、園や学校生活全体を通して行っていくことは、首肯できる事柄であると言えよう。

小中学校における道徳教育や特別の教科である道徳（以下道徳科）の目標は、平成27年3月に一部改正された学習指導要領において、ともに道徳性を養うことと明記されている。これに対して、幼稚園教育要領では、「思いやりをもつ。」「自分で考え、自分で行動する。」などのような道徳教育に関する具体的な記述は随所に見られるが、道徳性について定義する記述はなく、道徳性の芽生えに関する文言は「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、中略、それを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。」⁽⁴⁾に見られるのみである。幼稚園では小中学校と異なり、学習指導要領に示されている系統的、計画的な内容項目は示されておらず、園での幼児の体験を通して、必ず生ずると考えられるいざこざなどを通じて、幼児の実態や状況に即した援助のもとに道徳性の芽生えを培うことになる。すると、どうしても、道徳性の芽生えを培うための系統的、計画的、意図的な指導は難しくなる傾向

がある。このことが、幼稚園における道徳性の芽生えを培うことに関する一つの課題であると考ええる。

幼児期の道徳性を育てることについて、神長⁽⁵⁾は、保育者との信頼関係を基に自己充実を図ること、友達と協同する場面を大事にすること、さらに、遊びのルールやきまりの意味にくりかえし触れることが大切であると述べている。そして、基本的には自他の分化が進む幼児期に自他の両方の視点を考えられることが、道徳性の芽生えを培うことを助長すると指摘している。また、山岸も「幼児は外面的・知覚的な手がかりに基づいて考える傾向がありますが、幼児が気付かないこと、特に他者の感情や視点に気付かせるような働きかけをし、自分の視点とは異なった他者の立場から考えるように促すことが、道徳性の発達を促します。」⁽⁶⁾と述べ、役割取得能力の重要性を指摘している。そして、幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集においても、「道徳性の発達は、その基本的なところで、このような外の世界を知的にとらえる力が発達することと他者の視点に立って考えられる力の発達に支えられて成り立っていくのである。」⁽⁷⁾と述べられている。このように、幼児期の道徳性の発達を促進するためには、自分の思いを明確にしつつ、相手の思いを推測し、他者の立場になって考えられる資質・能力を育てていくことが重要であると考えられる。そこで、他者の立場に立って考えられる資質・能力の育成と、前述の課題と捉えた系統性などの指導の困難性の解決を意図したとき、園生活で日常的に実践されている絵本等の読み聞かせを活用することで、道徳性の芽生えを培うことを意図的、計画的、系統的に促進することができるのではないかと考えた。つまり、絵本や紙芝居を定期的に読み聞かせをしていく中で、登場人物等に自分自身を投影させ、その気持ちを推測し、自分の思いを述べ、他の幼児と意見交換をすることで、他者の気持ちを推測する資質・能力が高められるのではないかと考えた。

そして、これからの道徳教育が「考える道徳、議論する道徳」へと質的転換を図っていく中で、自分の思いや考えを持ち、意見交換を行う本研究は、「考える道徳、議論する道徳」への一助になると考えられる。さらに、幼少連携の推進においても寄与するものと考えられる。

2 研究のねらい

幼稚園において、日常的に読み聞かせをしている絵本や紙芝居を活用し、登場人物の気持ちを推測し、自分の思いを話したり、他の幼児の考えを聞いたり、幼児同士の意見交換を行ったりすることにより、道徳性の芽生え培うことが本研究のねらいである。

3 研究の方法

(1) 対象園児 高崎市立高崎幼稚園 年長児 全員20名(本園は各学年一クラス)

対象を年長児のみとした理由は、発達段階を考慮すると年長児を対象とすることが適していることや、年長児を対象とした場合に研究の効果が顕著に表れると考えたからである。年少児の中には、まだオムツも取れていなく、身辺自立もできていない幼児もいる。また、年中児は、身辺自立は確立しつつあるが、自己の世界が中心で他者との関わりを考えることに困難さがあると思われる。このようなことから、他者の気持ちの理解が少しずつだが可能になってきてい

る年長児を対象とした。そして、相手の気持ちを推し量る場を設定することにより、道徳性の促進を図りたいと考えた。

- (2) 方法 園長（筆者）が、一週間に1回、年長児を対象に金曜日の11時から30分程度の読み聞かせを行う。この読み聞かせは、途中で登場人物等の気持ちを推測する発問を行い、その発問に対して幼児が回答しながら進めていく方法で行った。

園長が読み聞かせを行うこと理由は、ほぼ毎日行っている学級担任の読み聞かせとの区別化を図るためである。つまり、一般的な通読する場合と、途中で発問をする場合の双方を学級担任が行うと、幼児はこの二つの方法の区別が判然とせず、途中で発問する読み聞かせの効果を検証することが難しいと考え、園長が行うこととした。

4 研究の内容

- (1) これまでの読み聞かせの実施日と絵本や紙芝居について

絵本と紙芝居は、書名と出版社名のみを示し、作者等は省略する。

- 4月 第1週「にじいろのしまうま」金の星社
第2週「でんしゃでいこう でんしゃでかえろう」チャイルド本社
- 5月 第1週「ふしぎなタネやさん」金の星社
第2週「いつもいっしょに」金の星社
第3週「あわてない あわてない」童心社
第4週「ねずみのいもほり」チャイルド社
- 6月 第1週「なんにもせんになん」童心社
第2週「かあちゃんかいじゅう」ひかりのくに株式会社
第3週「999ひきのきょうだい」チャイルド本社
第4週「からすのパンやさん」偕成社
- 7月 第1週「10ぴきのかえるのたなばたまつり」PHP研究所
第2週「わんぱくだんのなつまつり」ひさかたチャイルド
第3週「10ぴきのおばけのかいすいよく」ひかりのくに株式会社

- (2) 途中で発問する読み聞かせの基本的な構成

基本的な手順は以下のように行っている。

- ① 読み聞かせを行っていく途中で、登場人物の気持ちを問うなどの発問をする。
- ② 発問数は3～5。その中で、二人一組のペアトークを2回程度行う。ペアトークを行った後は、必ず、全体の前で考えを発表する。発表者への賞賛も行う。
- ③ 最後には、全体で意見交換を行う。（いろいろな考えがあることなどを理解させたい。）

- (3) 実践の詳細例

5月第2週実施の「いつもいっしょに」(作こんのひとみ 絵いもとようこ 発行所金の星社)についての詳細を述べる。

絵本の内容の大まかなストーリー

森に住む熊はいつも一人ぼっち。そこへ、兎が訪ねてくる。熊は歓待し、ご馳走したり遊

んだりするが、兎は一言も発しない。たまりかねた熊は、大声で兎に問いただす。「どうしてだまっているの？ ぼくのこと、すき？ きらい？ なんとかいってよー！」と。すると、兎は涙をいっぱい浮かべている。その夜、熊が目を覚ますと、さっきまでいた兎が消えてしまった。再び一人ぼっちになった熊は「そばにきみがいるだけで ぼくは、ぼくは しあわせだったのに・・・」と兎の存在の大きさに気づき、大泣きをする。やがて、熊は、その大きな自分の泣き声で目がさめた。「ゆめだったんだ！」と。熊は、隣で寝ている兎を抱きしめ、再び熱い涙をポロポロト落とす。

「いつもいっしょに」では以下の5つの発問を行った。

- 発問1:熊さんは兎さんの寝顔を見ながらどんなことを考えていましたか？
- 発問2:皆さんは怒った熊さんを見て、どう思いますか？
- 発問3:熊さは、なんでいっぱい泣いているのですか？（二人一組のペアトークを実施）
- 発問4:熊さんは、どうして兎さんを抱きしめて泣いているのですか？（ペアトーク実施）
- 発問5:どんな時、泣くんだろうね

以上の発問の中で、発問5に対する幼児の回答では「意地悪をされたとき」や「ぶたれたとき」のような自分に苦痛を感じるような場合に涙するとの意見が多かった。そのような中で、ある幼児が発した「熊さんみたいにうれしい時だって泣くよ。」の一言に、クラスがざわめいた。このざわめきは、自分が苦痛を感じた時に涙を流すと認識していたものが、うれしい時も涙を流すのだとの新たな認識を獲得したことを意味しているようにクラスの雰囲気から筆者は感じ取れた。

5 研究の結果

(1) 園長が読み聞かせを行うことについての感想

まず、園長が読み聞かせをすることについて幼児はどのように感じ、考えているのかを理解するために、面接法により一人ひとりに聞き取り調査を行った。面接は学級担任の教諭が担当した。問いは「園長先生が毎週している読み聞かせをどう思う？」である。

幼児は語彙数も少なく、表現の幅も限られ「楽しい」や「面白い」という表現が多かった。このように回答した幼児には、さらに、何が楽しかったのか、面白かったのかの理由を問い返し、聞いてみた。これらの回答をカテゴリー化した結果は表1のとおりである。

表1 感想の内容	人数
(絵本の内容や絵本の読み聞かせが) 楽しい	5名
(自分の考えたことをみんなに言えるのが) 楽しい	3名
(園長先生が読んでくれることが) 楽しい	2名
(聞かれたことに答えるのが) 楽しい	2名
(園長先生の読み方・ジェスチャーが) 面白い	4名

(絵本の内容が) 面白い	2名
2人で話すのが難しい。考えるのが大変。 ※1名の幼児未回答	1名

(2) 読み聞かせの途中で発問することについての感想

一般的に読み聞かせは、物語の余韻に浸ったり、想像を広げたりするために、通読することが多いと思われる。本実践では読み聞かせの途中で発問をしている。このことを幼児はどのように感じ受け取っているのかについて同様の面接法により、学級担任が聞き取り調査を行った。問いは「読み聞かせの途中で質問（発問）をすることについてどう思う？」である。

この問いについては、「楽しい」と即答する幼児もいれば、「少し考えたい」と言ってから回答した幼児もいた。また、「楽しい」と回答した幼児には、その理由についても問い返し聞いてみた。幼児の回答をカテゴリー化した結果は表2のとおりである。

表2 感想の内容	人数
質問について考えたり、答えたりすることが楽しい（自分自身に留まっている）	8名
友だちに自分の考えたことを言えるのが楽しい（自己が中心であるが、他者との交流を求めている。）	5名
みんなが意見を出し合ったり、友達の考えが聞けたりするのが楽しい（他者との交流を求めている。）	4名
分かる質問はいいけど、分からない質問の時はイヤ	1名
質問が難しい。 ※1名の幼児未回答	1名

6 全体的考察

5研究の結果の表1から、幼児は園長自身が読み聞かせをすることを好意的に受け止めていることが分かる。幼児にとっての園長は幼稚園の長としての遠い存在ではなく、親近感のある存在として受け止めている。いつもは読み聞かせをしていない園長が読み聞かせをしたことにより親近感が増したものと思われる。

また、発問することに関しては、5研究の結果の表2のから分かるとおり、考え答えること自体が楽しいことや自分の考えを友達に伝える楽しさ、友達との意見の相互交流をしていろいろな意見を聞いたり知ったりする楽しさを感じており、概ね好意的に受け止めている。

最初のうちは、ペアトークをしても自分の考えを話せない幼児もいたが、回を重ねるごとに相手に自分の考えを伝えられるようになってきた。学級担任はこれまでの経験則で、ペアトークを成立させることは難しいと考えていた。しかし、話し合う機会を定期的に設定すれば、どの幼児も自分の考えを伝えることができると分かり新しい発見ができたと言っている。

また、夏祭りに使用する御神輿をパーツごとに製作する班の話し合いでは、互いに意見を出し合いながら作成する姿が見られた。この話し合いについては、詳細な指示をしていなかったため、学級担任にとっては嬉しい誤算であった。学級担任は、この自主的な話し合いが行えたことは、「ペア

トークのおかげかもしれない」と述べていた。

現在、小中学校の道徳では考え議論する道徳への質的転換を図ることが求められている。そのような中、義務教育の前段階である幼稚園教育もその意図を理解し、実践していく必要があると考える。幼児にとっては、まず身辺自立が第一であり、次の課題が他者とのかかわりである。その中で、本実践のように他者の思いを推し量っていくことは、道徳性の発達に寄与していくと思われる。また、他者の考えを知ることは、まさに、多面的・多角的に考える資質・能力育成の一助になると思われる。この点において、本実践は考え議論する道徳の初歩的な役割を担っていると考えられる。

絵本の読み聞かせは、絵本を読むことだけならば、10～15分程度の時間で十分と思われる。しかし、本実践は、途中で発問を取り入れたことにより、幼児の発言、ペアトーク、意見交換があるため、30～40分の時間を要する。幼児にとってのある程度の長い時間での座学は、集中して取り組むことが難しいと思われるが、本実践では、幼児は飽きることなく、椅子に座って園長の話しに聞き入り、ペアトークや意見交換を行っていた。本実践は、アプローチカリキュラムの取組みの一つとも言えるし、小一プロブレムの解消にも資するものであり、幼小の円滑な接続にも役立つと思われる。

7 今後の課題

今回の研究の読み聞かせの途中で発問を行うことは、自分の考えを述べたり、友達との意見を交流したりすることから、概ね好意的に受け止めていることが分かった。また、考え議論する道徳、小一プロブレムの解消の一助になるとも考えられる。しかし、本実践が、道徳性の芽生えを培うことに有効であったか否かは、今後、さらに実践を積み重ねることと同時に、日常生活における本研究実践に関わるつぶやきや言動をきめ細か見取り検証していくことが必要であると考え

《引用文献》

- (1) 東京学芸大学附属幼稚園研究紀要「人とのかかわりを通して道徳性の芽生えを培うーいざこざの場面を通してー」2000年 p8
- (2) 高知大学教育学部附属幼稚園研究紀要「幼児期にふさわしい生活を送るための教育課程～道徳性の芽生えに注目して～」2004年 p1
- (3) 「幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集」文部科学省 2001年 p24
- (4) 「幼稚園教育要領」文部科学省 2008年 p15
- (5) 「心を育てる幼児教育」神長美津子編著 2004年 東洋館出版社 p9～p13
- (6) 「新しい幼稚園教育要領と実践事例集 第2巻 道徳性の芽生え 幼児期からの心の教育」山岸明子編著 チャイルド本社 2000年 p17
- (7) 「幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集」文部科学省 2001年 p8

[研究・実践ノート]

西田幾多郎「教育学について」の実践

—フォーカシングを用いて—

玉川大学教育学部 今枝 弘三

北鎌倉の駅を出て、線路を挟んで円覚寺とは反対側の道路を南下していくと、すぐに右手に東慶寺の入り口がある。鎌倉時代 1285 年に創建され、明治の初めまで駆け込み寺として有名な尼寺であったが、現代では、境内奥に西田幾多郎、鈴木大拙、和辻哲郎をはじめとする著名な文化人が眠る墓苑を持つ寺としても有名である。西田の墓は京都妙心寺霊雲院、および故郷石川県かほく市にもあるが、晩年を過ごし息を引き取った鎌倉では、小ぶりの五輪塔にただ「寸心居士」とだけ刻まれている。

「教育学について」という論文は、昭和 8 年 3 月に岩波講座「教育科学」に「哲学と教育」という原題で掲載されたものである。昭和 3 年に京都帝国大学を 58 歳で定年退職し、昭和 5 年に「一般者の自覚的体系」出版、翌年 61 歳で山田琴と再婚をし、昭和 7 年に「無の自覚的限定」を出版するなど、西田の思索生活が極めて充実した時期に書かれたものである。また、昭和 8 年は鎌倉寸心荘で夏冬、一年の半分を過ごし始めた時期でもある。

この「教育学について」のテーマは、西田自らの哲学の教育学への応用と言える。従来考えられていたように、目的としての倫理学と方法論としての心理学を合体させたものとしての教育学ではなく、Sein でも Sollen でもない形成過程としての教育学の構想である。この形成過程とは、社会的・歴史的に「永遠の今」の自己限定としての過程を指し、この過程に参加していくのが教育者の勤めということになる。「この世界は主客合一的に自己自身を限定して行くのである。そこに社会的・歴史的限定に真の形成作用の意義があり、かかる形成作用に参加することが教化と考えられるものでなければならない。」(1)p104, 105, そして「教育の目的は抽象的な意志教育にあるのではなくして、具体的な歴史人を形成するというものでなければならない。」(1)p106, さらには「例えば、現代の日本の教育のイデーとすべきものは、現代日本の有つ歴史的使命でなければならない。・・・現代の日本は世界の日本として空間的に世界史的意義を有っていなければならない。日本を中心として一つの世界的ペルスペクティブが構成せられなければならない。そこに日本の歴史的使命というものが考えられるのである。」(1)p113, とする。

上の引用部分に対して、西田は「しかし私が現実の立場おける歴史的使命というのは、単にその時代その時代の傾向という如きものを意味するのではない。そういうものはただその時代その時代の社会意識の表面に漂う夢に過ぎない。・・・我々は行為するものとして、この現実の底にいつも永遠なるものに触れるのである。・・・そこに真の現在というものが考えられ、そこから過去未来というものが考えられるのである。そこにいつも歴史の創造というものがあるのであ

る。」(1)p111, 112, また先の p113 の引用の後には「以上私のいった教育のイデーというのは、あまりに歴史主義的、国家主義的に偏すると考えられるかも知れない。しかし、私は決して自由なる個人としての人間のイデーを軽視するものではない。『無の自覚的限定』において論じた如く、私の社会的・歴史的限定というのは個人的自由というものを否定するものではない。」と述べ、自覚的な歴史的使命の理解には、現象の底にある永遠なるものへの立脚が必要なこと、及び個人と社会・国家の関係性は主体と客体の分離した対象論理では把握できるものではないことを記している。

しかしながら、敢えてこの論文が書かれた時代の傾向に触れるならば、昭和5年には統帥権干犯問題から浜口雄幸首相が狙撃され、6年には陸軍の桜会によって3月、10月とクーデター未遂があり、満州事変も勃発している。7年2月には前大蔵大臣、井上準之助と三井財閥、団琢磨が血盟団によって暗殺された。3月には満州国が建国。続いて5月15日には海軍将校らは首相官邸を襲撃し、犬養毅首相を暗殺した。8年2月には日本は国際連盟を脱退し、国際的に孤立することになる。司馬遼太郎の言葉を借りれば、昭和という「鬼胎の時代」の幕開けであった。

この時代の若き教師たちが、西田の「教育学について」を読んだとき、時代背景の中でいくらかでも誤解される要素ははらまれていた。日本の世界史的使命を教育において遂行することの理解と実践が、通俗的な大東亜共栄圏の建設に邁進する軍国少年、少女の育成として把握されたとしても何の不思議もない。しかし、昭和11年の二・二六事件を経て、昭和13年、「学問的方法」「日本文化の問題」として、西田も自らの議論が悪用されることの無いように真意を語らざるを得なくなったものと推察できる。ただ、ここでは「鬼胎の時代」に西田の議論が持った負の側面のみをあげつらい全否定してしまうような、現代バッシング社会の病的大衆性の轍は踏まないようにしたい。今、少なくとも教育に関わっている私に与えられた使命は、日本では二度と現れることもないであろう独創的哲学者の教育に関する思索を、まさに「永遠の今」の観点から読み解き、実践を試みることではあるまいか。

さて、西田の「永遠の今」の歴史的形成過程に参加することを主体の側からとらえた場合、それは「行為的直観」によって自らの生き方を決定していくということになると思われる。「生命というものは単に種の形成作用という如きものではない。それは主体が環境を、環境が主体を限定し、主体と環境との弁証法的自己同一でなければならない。弁証法的一般者の自己限定として生命というものが考えられるのである。」(2)p303、また、「行為的直観的に物を見るということは、・・・しかし具体的には物を身体的に把握することである。・・・身体的に物を把握することは、種的に働くことである。否、私の行為的直観というのは、単に生物的種的に物を把握することではない、社会的に、歴史的種的に、把握することである。」(2)p309、行為とは、環境の中で作られたものから作るものへと歴史を創造することであり、制作することである。同時に環境も作られたものから作るものへと主体を限定する。「行為的直観を基として歴史的構成作用を考えるのは、人生の目的が直観的静止にあるなどというのではない。我々の目的は何処まで

も歴史的構成にあるのである。歴史的制作に人間の存在があるのである。」(2)p310、この「行為的直観」という論文が出版されたのは昭和 12 年であるが、同様の「行為的直観の立場」はすでに昭和 10 年に出版されており、「教育学について」で、社会的・歴史的形成過程に参加することが教育者の勤めであるということを言い換えると、社会的・歴史的形成過程のなかで、行為的直観的に歴史的構成、歴史的制作に参入していくこと、また、こうした人生の生き方を伝えていくことが教育者の勤めということになるのではあるまいか。

さて、このことを教育現場での実践に結び付けようとする場合、方法論的な議論を欠くことは出来ない。そこで、このための方法論を提供してくれるであろう人物が、臨床心理学者であり、かつ哲学者であるユージン・ジェンドリン(1926～)である。西田幾多郎の行為的直観とジェンドリンの直接照合を中心として、西田哲学とジェンドリン哲学の共通性を論じた議論は、すでに村里忠之によってイギリスのイーストアングリア大学における 2007 年の講演の中でなされている。これは“Process Model & Nishida’s philosophy—Especially on action intuition and direct-referent—”という原稿で確認することができる。2008 年には“ON A BOOK OF HOPE—A Process Model—”という表題で論文化され、Focusing Institute の HP からダウンロードできる。

ジェンドリンの思想は哲学的探究と心理臨床が縫い合される形で形成されており、まずは哲学的探究の側面から取り上げてみる。彼の問題意識は構造主義以降もたらされた哲学の行き詰まりを生々の体験に基づく新しい現象学的試みによって突破しようとするものである。彼のプロセスモデルとは人間や生命が環境との関わりの中でどのように存在しているのか、また、その関わりにおいてどのような進化を遂げてきたのかということをはっきりと示す一つのモデルである。身体と環境の機能的循環、進化の過程で文化、象徴、言語がどのように発生したのかを新しい概念や言葉を使って説明している。人間にとって生きる過程は、環境との複雑な相互連関として experiencing 体験過程と呼ばれる。この過程は未だ概念化されざる暗在的なもの the implicit を含んでおり、適切なシンボルが与えられることによって、体験過程は促進されるとする。

人間は生活体験の中で、意識されない形で、未だ分節化していない身体において様々な情報処理を行っており、それをなんとなく感じ取っている。未だ言語化されない、したがって構造拘束性を帯びない体験を前概念的体験と呼び、その体験の流れからさまざまな意味を汲み取ろうというのがフォーカシングであり、より言語化された形で行うのが TAE(Thinking At the Edge)である。もともとフォーカシングの方法は、彼の師にあたるカール・ロジャーズがカウンセリングにおいて非指示的で、クライアント中心のセラピーを試みていた時に、治癒が進む人と全く進まない人がいて、その差をジェンドリンが自分自身の内面に目を向ける事の出来ない、自分の実感に気が付かない人が失敗するという事を見つけてから考えられた方法である。フォーカシングは有機的生命として人間が暗黙に持っているより良く生きんとする力を賦活させるものでもある。

西田幾多郎が自己というものを社会的・歴史的形成過程における分節化されない身体と捉えたように、ジェンドリンにおいても、自己とは実体としてあるわけではなく、分節化されない身体

と環境との相互連関のプロセスとして捉えられる。従って、ジェンドリンが開発したこのプロセスとしての体験過程に直接照合する方法は、西田が行為的直観という主客未分の身体知として提起したものと通底する。しかしながら、西田が社会的・歴史的過程に参与するあり方として行為的直観を説く場合、または行為的直観が歴史的構成、制作につながるものとして説かれる場合、暗黙のうちにその底に「絶対無」と表現される普遍的なるものを前提にしていると思われるのに対して、ジェンドリンの場合、暗在的な身体知のうちに人間という生命体の持つ共通性という以上の普遍性の提示には慎重であると考えられる。また、西田が行為的直観という場合は反省的思惟によって幾重にも媒介されつつ、体得されるものと考えられるのに対して、ジェンドリンは暗在性への直接照合において、既成の言語ではないにせよ、言語による象徴化を用いている点が異なっていると言える。この点、西田の愛弟子でもある三木清が、行為的直観が心境的であり、それを説明する論理として「構想力の論理」を試作したように、西田の行為的直観自体を何らかの言語または象徴を用いて説明する必要があると思われる。ゆえにジェンドリンのフォーカシングをその一つの説明方法として、取り上げてみたい。

フォーカシングの具体的な手順は、ジェンドリンの「フォーカシング」から引用してみると、①空間をつくる：自分の身体の内部に注意を向ける。様々な気がかりなことから出てきた「感じ」との間に少し空間をつくる。②フェルト・センス：焦点化したい気がかりなことに対する自分の気持ち、その「感じ」の全部をひとまとめにして自分に感じさせる。③取っ手(ハンドル)：このフェルト・センスにぴったりの言葉、イメージを見つける。④共鳴させる：フェルト・センスと言葉・イメージがぴったりしているか、付き合わせる。⑤尋ねる：この「感じ」のなかに何があるのか尋ねる。⑥受けとる：シフト(変化)を伴って出てきたものを受け取る。しばらく、それと一緒にいる。(3)pp.72-74より)以上の6ステップである。

これが有機的生命としての未分化な身体、概念化される前の知恵をフェルト・センスとして感じる方法であるが、このフォーカシングを教育現場で行う場合、ワークシートに記述してもらう形で実施するほうが、より取り組みやすいと思われる。西田の行為的直観を含意した具体的なワークシートの例は末尾に提示したとおりであるが、これはあくまでも社会的・歴史的形成過程に参与していくための初めのステップである。こうした対象論理を越えた体験過程に根差した自己の在り方から、この社会的・歴史的な世界がどのように像を結んでくるのか、つまり「物来たりて我を照らす」ようにこの世界がどのように我に迫ってくるのか、おそらくは、主客未分の瞑想の中で、この世界が様々なシンボルを浮かび上がらせてくるのではないだろうか。

《注および引用・参考文献》

- (1)西田幾多郎「続思索と体験『続思索と体験』以後」1980 岩波文庫
- (2)西田幾多郎「西田幾多郎哲学論集Ⅱ」1988 岩波文庫
- (3)ユージン・T・ジェンドリン 村山、都留、村瀬訳「フォーカシング」1982 福村出版
- (4)ユージン・T・ジェンドリン 池見陽ほか訳「フォーカシング指向心理療法」1998 金剛出版

《資料》

ワークシート1

* ()内は口頭説明で。

1. 姿勢を正して、静かに深呼吸してリラックスした状態を作ります。
2. 自分自身のこれまでの生活場面で印象深い出来事を3つ思い起こして記述してください。
3. それぞれの場面を全体として「感じ」取ってください。(言語化される前の前概念的体験)
4. それぞれこんな「感じ」というものを言葉またはイメージで表してください。(取っ手をつける)
5. 3つの場面の中で、最も自分らしく生きられていると感じる要素に焦点を合わせてください。
ただ、2つまたは3つの場面に共通した要素がある場合、それに焦点を当てても構いません。
6. 焦点化した「感じ」のなかにあるものを言葉で表現してみてください。(尋ねる、受け取る)

ワークシート2

* ()内は口頭説明で。

1. 姿勢を正して、静かに深呼吸してリラックスした状態を作ります。
2. 自分を取り巻く社会的出来事の中で、印象深い出来事を3つ思い起こして記述してください。
3. それぞれの出来事を全体として「感じ」取ってください。(言語化される前の前概念的体験)
4. それぞれこんな「感じ」というものを言葉またはイメージで表してください。(取っ手をつける)
5. 3つの出来事の中で、最もこの社会を表していると感じる要素に焦点を合わせてください。
ただ、2つまたは3つの場面に共通した要素がある場合、それに焦点を当てても構いません。
6. 焦点化した「感じ」のなかにあるものを言葉で表現してみてください。(尋ねる、受け取る)

記入欄 ワークシート1、2共通 圧縮してあります。

印象深い出来事	言葉、イメージ

焦点化した「感じ」のなかにあるものを表現すると。

--

道徳の時間の指導と工夫と改善

横浜市立洋光台第一中学校 根岸 久明

1 はじめに

初任校は全体的に落ち着いてはいたが、授業を抜け出す生徒、喫煙する生徒、注意された教師に暴力をふるう生徒など、課題を抱え問題行動を起こす生徒もいて、その事後指導に追われていた。そんな中、転任してきた先輩の教師から「後追い指導ではなく、先回りの指導が大事である。それには道徳の授業をしっかりとやることだ。」との助言を受けた。それまで道徳教育は全教育活動を通して行うものであり、取り立てて道徳の時間の指導を大切にすることもなかった。それ以後、今、考えると本当に未熟な授業展開ではあったが、道徳の時間の指導を継続する中で、生徒たちの話をしっかりと聞き入れ受け止められるようになった自分がいることが分かった。道徳教育は学級経営の基盤であり、先回りの生徒指導であると強く肌で感じた次第である。その後、横浜市立中学校道徳教育部会役員22年、横浜市中学校教育課程道徳委員会23年、横浜市教育委員会道徳担当指導主事6年など、中学校道徳教育の研究に携わってきたが、道徳教育の必要性が年々高まっているにもかかわらず、その充実が図られているとは言い難い現実がある。その理由は、昭和33年の道徳の時間の特設以後、道徳教育は戦前の修身の復活であるなどの考えで、道徳教育に批判的な教員もいたが、現在はそのような声を聞くことはほとんどなくなり、道徳教育及び道徳の時間の必要性を感じている教師は多いと思われる。しかし、「道徳の時間の指導過程はよく理解できず難しい」「道徳教育は普段の教育活動の中で十分に行っている」など、とりわけ道徳教育の要である週1時間の道徳の時間が、行事の準備などの時間に振り替えられる学級や学校が多くあった。

現在は、横浜市立中学校道徳教育部会指導顧問として、学校における道徳教育の課題に取り組んでいる。この課題の中心は、各中学校が道徳教育の要としての道徳の時間を定着させ、生徒にとっても先生にとっても、「自分の生き方を考える楽しい時間」にすることであり、そのためには、改めて道徳教育及び道徳の時間の目標を再確認し、道徳の時間の指導過程（学習過程）や他の教育活動との連携について改善を図る必要があると考えている。そこで、ここでは道徳の時間の指導の工夫と改善について横浜市立中学校道徳教育部会の取組の一部を紹介させていただくこととする。

2 道徳の時間の指導の工夫と改善 — 横浜市立中学校道徳教育部会の取組 —

(1) 道徳的価値の捉え

横浜市立中学校道徳教育部会では、「道徳的価値」を人間としてよりよく生きるために必要な望ましい見方や考え方、感じ方、行動の仕方などの道徳的資質であると捉え、「道徳的価値の自覚を深める」ことが道徳の時間の指導であり、「道徳的価値の自覚を深める」ことによって道徳的実践力を育てることができると考えている。

「道徳的価値の自覚を深める」段階として、次の三段階を考えている。

- ア 道徳的価値（道徳内容24項目にかかわる）についての理解を深める。
 - イ 道徳的価値を自分との関わりで様々に考え、道徳的価値を深く捉える。
 - ウ 道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの自覚や実践意欲を培う。
- ※道徳的価値は自分の外側にあるものとしてではなく、自分の生き方につながるものとして、自分と向き合い、自らの中に位置付けて学ばせることが大切である。

(2) 3年間を見通した計画的・発展的な指導の工夫

生徒の実態は学年段階によって違いがある。3年間を見通して計画的に指導するため、道徳内容（24項目）の解釈や指導の着眼点などを明らかにし、各学年段階における生徒の一般的な成長過程に基づいて、「学年別視点及び指導の着眼点」を設定する必要がある。

（「横浜市教育課程編成の指針 道徳」平成13年3月）

○ 1の視点 主として自分自身に関すること

1－(2)より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ

ア 内容項目の要点

人間としてよりよく生きるには、目標や希望をもつことが必要である。目標が実現した時の達成感から、次のより高い目標に向かって努力する意欲を育て、人生の理想や目的を達成しようとする強い意志を養うことが大切である。

イ 生徒の実態と指導の方向

自分の好むことには意欲的に取り組むことができるが、困難に直面すると簡単に挫折してしまう傾向が見られる。そこで、具体的な生活の中で、目標を達成した時の経験を振り返らせ、「つまづきはなかったか」「途中でやめてしまいたいと思わなかったかなど身近な経験を踏まえ、挫折感を克服した人間のすばらしさから、生きることへの希望と新しいことに積

極的に取り組もうとする勇気を持つことの大切さを理解させるとともに、最後まで粘り強く
実にやり抜こうとする態度を育てたい。

ウ 学年別視点と指導の着眼点

学年	学年別視点	指導の着眼点
1	○ 身近な目標に向かって、困難に屈することなく、粘り強くやり通そうとする。	○ 日々の目標や目的を見失いがちな自己に気付き、身近な目標を確実に達成することの大切さを理解する。 ○ 自己の生活における身近な目標を設定し、それを確実に達成しようとする気持ちをもつ。
2	○ 目標や目標達成の意義を理解し、何事にも希望と勇気をもって取り組む強い意志をもつようにする。	○ 自己の活動に伸び悩みを感じ無力感に陥りがちになることに気付き、常に希望を失うことなく努力することの大切さを理解する。 ○ 目標や目的を見直し、最後まで粘り強くやり抜こうとする気持ちをもつ。
3	○ より高い目標の実現を目指して、最後まで粘り強く自らの人生を着実に切り拓いていこうとする。	○ 広い視野から自己の人生を見つめ、一つ一つの目標を着実に達成していくことの大切さを理解する。 ○ 自己の生活に対する見通しをもって、新しいことや困難なことに積極的に挑戦し、よりよい人生を切り拓いていこうとする気持ちをもつ。

横浜市立中学校道徳教育部会作成 内容の解釈と学年別視点」より

(3) 豊かな体験を生かした道徳の時間の指導の工夫

道徳の時間は「道徳教育の要」として、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育を補充、深化、統合する時間である。

豊かな体験とは、生徒の日々の活動の中で、道徳教育の目標や道徳内容（24項目）に示されている道徳的価値をより内面的に自覚したり、より主体的な行為として表したりすることができる道徳的な体験を指している。

各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における豊かな体験を通して、生徒が気付く様々な道徳的価値のもつ意味や大切さなどについて深く考え、より確かな道徳的実践力を主体的に身に付けることが道徳の時間の指導である。具体的には、道徳の時間の導入で体験活動で感じたことや考えたことを発表し、そのことを基に本時のねらいと関連させて学習課題として設定すること

により、道徳的価値の把握や自己の振り返りなど、生徒の主体的な学びを深めることができる。ただし、「豊かな体験を生かす」とは、道徳の時間にボランティア活動や自然体験活動などの体験活動そのものを行うことを意味するものではない。また、社会の変化に対応し、自ら学び考え、豊かな心をもって、社会生活を主体的に切り拓いていく力を育成する「総合的な学習の時間」は、生徒の道徳性を育てていく上で重要な役割を果たすことが期待できるが、道徳内容全般にわたって年間を通して計画的・発展的な指導が行われているわけではなく、「総合的な学習の時間」を行うことにより、道徳の時間を行ったことにはならない。

(4) 学習課題の設定

ア 学習課題

道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の指導に当たっては、生徒が「ねらい」にかかわる課題を自分自身のこととして受け止め、主体的に学習を進めていくことが大切であり、有徳の時間であっても、課題解決的な学習を取り入れていく必要がある。道徳の時間における「学習課題」とは、その時間における学習の見通しであり、日常生活の中に見られる学級の生徒の共通の問題意識をもとにした課題である。

イ 学習課題設定の意義

(ア) 学習課題を設定することで、資料を通して生徒自らが問題意識をもち、自分の課題として、その解決のために主体的に学習に取り組むことができる。

(イ) 学習課題を設定することにより学習の見通しや学習の筋道を立てることができる。具体的には、「～のようなことは大切であると思うが、なかなか実行に移せない」でいる今の自分の姿（意識）を取り上げ、「その課題を解決するためには、今の自分にどのような考え方、感じ方、行動の仕方が必要なのか」などの学習課題を設定する。

(ウ) 学習課題を解決することにより、生徒一人ひとりが資料を通して得た高い道徳的価値と照らして今の自分を振り返り、内省を図ることが大切である。

ウ 「学習課題」と資料との関連

資料は「学習課題」を解決する手段、手がかりとなるものである。したがって、何のために資料を読むのか、「読みの視点」を与えることが大切である。

(5) 道徳の時間の学習過程における自己を見つめる段階（振り返り）の工夫

ア 自己を見つめる段階（振り返り）の意義

道徳の時間では、資料を通して得たより高い道徳的価値と照らして、自分の生活を振り返り、自分を見つめ、自分を語ることで道徳的価値を自覚させることが最も重要なことで

あり、自己を見つめる段階（振り返り）なくして道徳の時間は成立しない。

イ 自己を見つめる段階（振り返り）を充実させる支援の方法

生徒一人ひとりが自分の問題としての解決を図る過程である。生徒相互の振り返りを促し、自己を語るように支援の方法を工夫することが大切である。

資料に対する発問だけではなく、資料を通して得たより高い道徳的価値と照らして、自分の生活を振り返り、自己を見つめることができる発問が必要である。これまでの自分のよかった点とその理由、今の自分に必要な「ものの見方、考え方、感じ方」とその理由等をワークシートなどに記述することにより、生徒自身が意識の変容を実感することができ、生徒自身の課題解決をさせることが大切である。

そして、その記述をもとに自己を語ったり、生徒相互の振り返り（語り合い）を促すような支援が大切であり、道徳的価値の自覚が深まるようにする。

なお、体験や経験の羅列に終始することなく、体験や経験と重ね合わせて、「道徳的価値と今の自分の考え方、感じ方の違いはなぜ生まれるのか」「今の自分に必要な見方、考え方は何か」などを引き出すことが大切である。単に「これからどうする」のように、決意表明にならないよう配慮することが大切である。

3 まとめ

学校の全教育活動を通して道徳教育は行われるものである。そこで、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動においては、指導目標やねらいと道徳内容との関連を明確にし、それぞれの場面で道徳性を養う教育活動を展開する必要があることは言うまでもないことである。

道徳の時間の授業においては、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動で意識した道徳的価値を、年間指導計画に従って、補ったり、より一層深めたり、内容項目の相互のつながりをまとめたりしながら、「ねらい」とする道徳的価値を明確に意識しその実効性を高める時間である。つまり、DVD視聴、自然体験、福祉体験だけでは道徳の時間の授業とはいえない。

道徳の時間の授業の「ねらい」は、生徒の発達の段階や生徒の実態に即し、資料の扱いを踏まえて道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度の諸様相のどの諸様相を身に付けるのかを明確にして設定される。この「ねらい」を達成するには、学習の主体者である生徒が、この時間で自分の見方、考え方、感じ方の何について考え、話し合い、語り合うのかを把握し、これまでの自分をしっかりと振り返り、これからの自分の生き方に結び付くような学習プロセスでなければならない。これらを十分に踏まえ、道徳の時間の中で、生徒が主体的に道徳的価値の自覚を深めるために、横浜市立中学校道徳教育部会の「3年間を見通した計画的、発展的な指導」「学習課題の設定」及び「自己を見つめる段階（振り返り）」の研究を推し進め、様々な場面で発表を行ってきた。

また、平成27年3月27日、文部科学省は中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善

等について」を受けて学習指導要領を一部改正して告示をした。そこで改正された大きな変更点は、これまでの道徳の時間を「特別の教科 道徳」（道徳科）として義務教育学校の教育課程に位置付けることである。つまり教科化されると道徳科の授業では検定教科書を使い、「ねらい」の達成を目指した様々な指導方法により授業を進め、評価も行っていくこととなる。ただ、道徳に関しては数値による評価は行わず、他の生徒との比較による評価でなく、生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価、さらに記述式評価とすることとなっている。ここで大切なことは年間 35 時間の道徳科の授業をいかに充実させることができるかである。道徳教育の充実は、落ち着いた温かい学級づくりや「確かな学力」の定着にもつながることが、先進的な道徳教育研究校等で実践され確認されている。そこで、生徒たちがさらに「よりよい生き方」を目指していけるよう、より一層道徳教育の推進・充実を目指して取り組んでいければと考える。

《参考文献》

- (1) 「横浜市教育課程編成の指針 道徳」平成 13 年 3 月 横浜市教育委員会
- (2) 横浜市立中学校道徳教育部会作成「内容の解釈と学年別視点」 2001 年 横浜市立中学校道徳教育部会
- (3) 「中学校学習指導要領 解説 道徳編」2009 年 文部科学省
- (4) 飛田 仁「学校における道徳教育」研究発表資料 2006 年
- (5) 「中学校学習指導要領 解説 道徳編」2015 年 文部科学省
- (6) 「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 文部科学省 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議)
- (7) 田沼 茂紀「道徳科で育む 21 世紀型道徳力」2016 年 北樹出版

[研究・実践ノート]

主体的に正しく判断する力を育てる実践研究

刈谷市立日高小学校 中野 真悟

1. はじめに

小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（平成27年7月）では、特別教科化の議論の発端として、「いじめ問題の対応」を挙げている。そして、現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成する役割を、道徳教育でも果たすことを求めている。また、一部改正小学校学習指導要領（平成27年3月）でも、道徳教育を進める際の配慮事項として、「いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること」と書かれている。さらに、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）」（平成25年12月）では、将来の具体的行為としての「道徳的实践」につながるよう取り組むことの重要性が指摘されている。

このような状況の中、平成28年11月18日には『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』という文部科学大臣メッセージが報道された。そこでは、『子供たちを、いじめの加害者にも、被害者にも、傍観者にもしないために、「いじめは許されない」ことを道徳教育の中でしっかりと学べるようにする必要があります。』と述べられている。

これらのことから、低学年でも新しく扱うことになったC(11)「公正，公平，社会正義」（自分の好き嫌いとらわれないで接すること。）には、いじめ予防効果を強く期待されていることが感じられる。

特に低学年は、相手に対して抱いている好意の度合いが、善悪や正誤の判断に大きな影響を及ぼしがちである。「自分が好きな子」であれば、問題行動をとっていてもそれを問題だとは思わなかったりするのに、「自分が嫌いな子」であれば、少しみんなと違う行動をとっているのを見ただけで、それをことさらに大きな問題だと思ったりする。その結果、他者と自分との違いを受け入れられず、いじめにつながる排斥行為をしてしまうこともある。このような児童達には、主体的に正しく判断する力を育てることが必要となる。

2. 本実践の仮説

低学年の児童では、読み物教材を使って授業したとき、そこで学んだ道徳的価値を日常生活の様々な場面において一般化して考えることは、まだまだ難しい。中には、読み物教材に出てきた場面にのみ限定して自分に振り返ってしまう児童も見られる。

そのような児童は、せっかく道徳科の授業を通して道徳的価値についての理解が深まったとしても、一面的な深まりになってしまう危険性がある。

またそのような児童は、道徳的判断力が高まったとしても、読み物教材に描かれていた場面における判断力だけが高まり、日常生活における様々な問題場面では、正しく判断できないことが予想される。

そこで、協働的に考える学習や、複数の問題場面を多面的に考える問題解決的な学習を取り入れた授業を行えば、低学年の児童に対して道徳的価値の一般化や理解の深化を促し、日常生活の様々な場面における主体的な判断力を育てられるであろうと考えた。

3. 児童の実態とねらい

実践校の二年生は、人なつっこい児童が多く、好意を持つ相手にはとても親密な関わりをもとめようとする。一方、まだ二年生であるが故に、好意をもたない相手には厳しい態度をとることがある。抽出児童Aは、友達同士で遊ぶ約束をしているときに、仲良くない児童が入ってこようとすると、「えーっ」と言葉に出して、強い拒否反応を見せることがあった。また児童Aは、他者と関わりながら行う活動中に、自分だけが得をするような指示をみんなに対して出すこともあり、自身の好き嫌いにとらわれて行動する場面が目立っていた。

そこで、「みんなとなかよくする」ということへの理解を深め、好き嫌いにとらわれずに正しく判断して接しようとする児童を育てたいと考えた。

4. 授業の実際

(1) 多角的につなげる配列の工夫

本時の前に、「B(6)親切、思いやり」の授業を行えば、多角的にC(11)「公正、公平、社会正義」の学びが深化すると考えた。そこで導入では、前時の道徳の授業で思いやりについて学んだことを振り返った。

そして、「友達とのなかよし」とはどんなものなのかを問うと、児童達は「一緒に遊んだり、楽しくできる」「なかよしの子はしゃべりやすい」ということを挙げた。その上で、本時のテーマである「クラス全員との、『みんななかよし』って何？」につなげた。

(2) 協働的に考える

文部科学省がHPで公開している、「私たちの道徳」の追加資料を使って、各場面における人との関わり方は正しいのかを児童に考えさせた。

まず、給食の場面絵を提示して、「仲が良い友達に頼まれたから、給食をたくさん入れてあげる」という行動は正しいのかを児童に問うと、児童全員から、「正しくない！」という大きな返事が返ってきた。「なかよしの友達に頼まれたんだから、聞いてあげればいいんじゃないの？ どうしてダメなの？」という反価値を提示しながら、どうして正しくないのかを考えさせた。



図1 給食の場面絵

抽出学級の一部の児童には、みんなの前での発表を「恥ずかしい」「間違えたくない」と思い、発表を避けようとする傾向があった。協働的にお互いの意見を認め合って考えやすい環境を作るために、相づちをうちながらまずグループで話し合させた。児童Aのグループでは、「(仲良しの子に給食を増やすのは) ちょっとずるくない？」という意見に、「賛成！」という相づちが響いた。児童Aが「友達だからって、おかしい。」と発表すると、「おー！」という相づちが響いた。相づちをうたれた児童Aは、ニコリと笑顔になった。

- ・自分と同じ意見、似ている意見
→さんせい！
 - ・自分の意見と違うけど、分かる意見
→なるほど！
 - ・考えていなかった新しい意見、驚いた意見
→おー！
- 資料1 協働的に認め合う環境を作る相づち

(3) 多面的に考える

グループトーク後にクラストークを行うと、正しくない理由として、「人の分がなくなるから」「(並んでいる)後ろの人が進めないから」「他の子に迷惑をかけるから、嫌われる」などの意見が児童から発表された。児童Aも、「友達だからって、多くするとずるい」と発表した。周りからは「賛成！」「なるほど」という相づちが飛び交った。クラストークでも、相づちをうちながら互いの意見を認め合うことで、「正しくない」と考える理由を一面的に捉えるのではなく、学級全体で多面的に深めることができた。

続いて、並んでいる児童の場面絵を提示して、「順番を待っている列に並ばない友達を、注意する」ということは正しいのかを考えたり、長縄とびの場面絵を提示して、「長縄とびが苦手な友達は、仲間に入れてあげない」ということは正しいのかを考えたりした。



図2 並んでいる児童・長縄とびの場面絵

そのあと、学級会の場面絵を提示して、「学級会で、仲が良い友達の意見にはいつも賛成する」ということは正しいのかを話し合った。普段、クラスメートに対して同様の行動をよくとってしまう児童Aだったが、グループトークでは、「自分のやりたいことばかり言ったら、友達じゃない子の意見が聞けないから正しくない」と発表していた。児童達はクラストークで、「友達でも、自分の意見はちゃんと聞かないといけない」「他の子の意見も聞かないとダメ」などの理由から、「正しくない」と結論づけた。



図3 学級会の場面絵

(4) 問題解決的に考える

4つの問題場面で、正しいかどうかの判断について多面的な理解が深まったあと、児童達に『『正しくない』と判断した場面が実際に起きたら、どうすれば良いのでしょうか』と問いかけ、問題解決的に考えさせた。

給食問題の場面では、児童達は自分ごととして考えることで、「(給食をたくさん入れてと言った子に) 注意する」「少なめに入れる」という解決策を考えることができた。

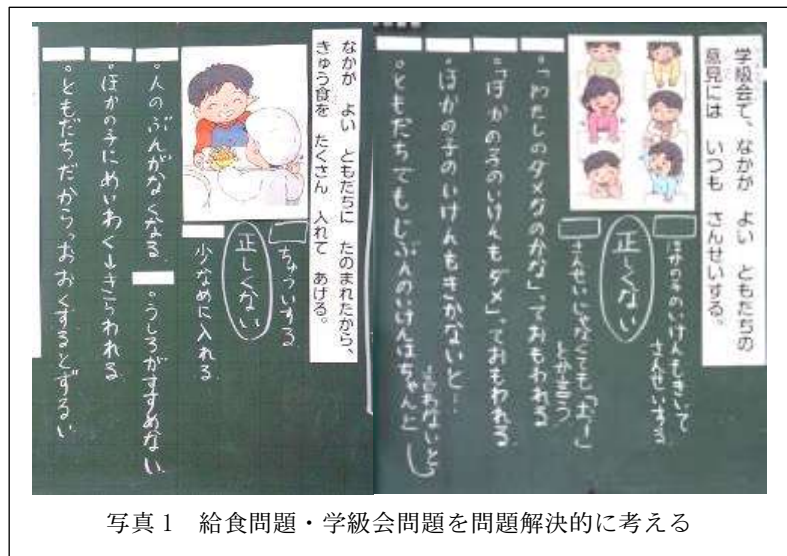


写真1 給食問題・学級会問題を問題解決的に考える

学級会問題の場面では、「賛成じゃなくても、『おー!』とか(相づちを)言う」などの解決策が出る中、児童Aは「他の子の意見もちゃんと聞く」という解決策を発表することができた。自分ごととして考える問題解決的な学習を通して、児童Aに主体的な判断力が育ちつつあることを感じた。

(5) 学んだことを自分の言葉でまとめる

授業では、あまり発表をしない児童は、主体的に考えないまま終わってしまうことがある。そこで終末では、児童全員に対して改めて、「『みんなとなかよく』とは、どんなことだと思いますか?」と問いかけ、自分の考えをまとめさせた。児童Aは、「いっしょにあそぼとさそわれた

ら、いいよといってあげるのが『みんななかよく』だとおもいました。」と書いた。また授業の感想にも、「もっとみんなになかよくしてあげようとおもいました。」と書いていた。これまでは、自分の好き嫌いを対人関係に反映させがちだった児童Aが、本時の授業での学びを通して、自分の好き嫌いにとらわれないで他者と接しようと考えたことがうかがえた。

授業後の児童Aは、学校生活の中で、遊ぶときに入りたがっているクラスメートを仲間に入れない児童を見かけると、それを問題だと気づいて、注意したり先生に報告したりするようになった。また、学級の児童たちは授業後、授業で他者の意見を聞いたときに、黙って聞いているのではなく、温かく大きな反応を返すようになった。

5. まとめ

仮説の検証を通して、児童達に主体的に正しく判断する力を育てるには、特に次の2つの点に留意することが重要であると考えた。

(1) 協働的に考える

自己中心性の強い低学年の児童は、自分の考えを発表するだけで満足してしまい、他の児童の意見に耳を傾けようとしなくなることがある。「相づちを打つ」「つなぎ言葉を使う」など、協働的に学ぶことができる環境を作ることで、多面的にみんなの意見を取り入れながら判断しようとする児童を育てたい。

(2) 問題解決的に考える

現実にかかる困難な問題に、主体的に対処することのできる実効性ある力を育成するためには、問題解決的に考える活動が有効になる。そのような活動を積み重ねることで、実際に自分が出会った問題に対しても、主体的に考える力が児童に育つことであろう。ただし、学級で実際に起きている問題を解決するために話し合うことは、問題解決「的」な学習ではないので、区別して指導を使い分けることが大切である。

《参考文献》

・本稿は、明治図書『道徳教育10月号』，2016年，43-45頁における拙稿「主体的に正しく判断する力を育てる」を、加筆・修正したものである。

子どもと考え、子どもが動く道徳授業の提案

ーロールプレイングで心情を引き出すー

川崎市立鷺沼小学校 三ツ木 純子

1. はじめに

平成27年3月に、教育再生実行会議の提言や中央教育審議会の答申を踏まえ、小・中学校学習指導要領の一部を改正し、「道徳の時間」を「特別の教科道徳」（「道徳科」）として新たに位置づけた。「特別の教科道徳」は、各教科にない側面があり、具体的なポイントとして、以下が記されている。

☑ 道徳科に検定教科書を導入

☑ 内容について、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものに改善

「個性の伸長」「相互理解、寛容」「公正、公平、社会正義」「国際理解、国際親善」「よりよく生きる喜び」の内容項目を小学校に追加

☑ 問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫

☑ 数値評価ではなく、児童生徒の道徳性に係る成長の様子を把握

「答えが一つではない課題に子供たちが道徳的に向き合い、考え、議論する」道徳教育への転換により児童生徒の道徳性を育む。

◆質的転換に向けて

道徳的価値に迫る読み物の活用や、問題解決的な学習、道徳的行動に関する体験的な学習など、質の高い多様な指導方法を取り入れた授業を各学校において展開する。

- ・「自分ならどうするか」という観点から道徳的価値と向き合うとともに、自分とは異なる意見をもつ他者と議論することを通して、道徳的価値を多面的・多角的に考える。
- ・他者との合意形成や具体的な解決策を得ること自体が目的ではなく、多面的・多角的な思考を通じて、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深める。

ここでは、ポイントの3番目、問題解決的な学習や道徳的行動に関する体験的な学習などの指導方法の提案をしていきたい。教材は、小学校1年生「二わのことり」を使い、ロールプレイン

グでの授業展開を行う。子どもと一緒に道徳的価値に向き合い考えていく中から、子どもの道徳性にかかわる動きや様子を捉え、心情を引き出していく授業の提案である。

2. ロールプレイングで行う道徳授業

低学年の子どもたちが、生活体験を振り返り、道徳的価値の大切さを自分のこととして受け止めて理解することはなかなか難しい。それならば、ねらいとする価値と生活体験の中に内在する価値との結びつきを図りながら、道徳的価値の自覚を深める授業展開ができないかと考えた。そこで、体験する活動を道徳の時間の指導過程の中に効果的に入れていく方法として、授業をまるごとロールプレイングで進めていくことにした。

低学年の子どもたちの特徴としては、感情移入しやすいこと、感情が素直に現れること、素直で温かい心をもっていること、ものや生き物などに心で語りかけることできることなどが考えられる。その反面、言語力が乏しいこと、論理的に考えることが難しいこと、自分を客観的に見るのが難しいこと、体験が少ないことなどがある。この特徴を踏まえ、子どもが子どもたちのペースで物語をつくっていくつもの授業を構築すれば、ねらいに迫った話合いや心情を引き出せるのではないかと考えた。

3. 授業実践

(1) 教材について

本資料は、ヤマガラの子供会に誘われていながら、ウグイスの家に来てしまったミソサザイが、ヤマガラの気持ちを考え、そっとウグイスの家を抜け出し、山奥のヤマガラの家に向かう。そして、ヤマガラの感激する姿を見て、「来てよかった」という気持ちになる。その時々のおもてなしの葛藤をていねいに扱い、友だちのことを考えて生活することが、よりよい友だち関係を構築していくということに気づかせたい。

(2) ねらいとする価値について

内容項目 B-10 友情・信頼、助け合い

特に、1年生の子どもたちは、幼児期の自己中心性がまだ残り、自分のことを考えることはできるが、友だちのことを認めたり自分と違う考えを受けいれたりすることがなかなかできにくい。しかし、日常生活の中で、仲良く遊んだり励まされたりする経験を積み重ねていくことで友だちのよさをより強く感じるようになる。身近にいる友だちと仲良く生活し、助け合うことの大切さに気づくことがより深い友情を芽生えさせるはずである。さまざまな場面において相手を認め、協力し、ともに助け合ったり喜び合ったりする心を育てていくことが重要であり、このようなよい友だち関係を構築することが、互いの信頼関係を築いていく。

(3) 授業の工夫

①資料へのイメージづくり

導入で小鳥のVTRを視聴する。実際のミソサザイ・ヤマガラ・ウグイスの様子と鳴声を聞く。ミソサザイは、仲間の鳥の声を注意深く聞く鳥であり、その様子を見て、子どもたちは「お話ししてるね」「友だちがたくさんいるね」「かわいい」という声があがり、ミソサザイの印象はとてもよいものであった。

ロールプレイングで、小鳥の役に入りやすいようにするために赤白帽に目玉をつけた。目玉を貼るだけだが、子どもたちはすぐにミソサザイに変身できた。お話の中のイメージが作りやすいように、教室の前に梅の木を提示し、距離感を出すために教室の後ろにやまがらの家を設定した。また、梅の林は明るくて、きれいでいい香りがすることを実感するため、事前に、梅の木の下に行ったり、実際の梅の一枝を持ってきたりして、よい香りがすることを知らせる工夫もある。

②役割演技

登場人物の気持ちや心の動きに迫るための手法として役割演技を考える。役割演技には、役になりきり主人公の気持ちを味わうもの、みんなで一緒にある動作を行いそのときの気持ちを感じ取るもの（動作化）、登場人物と同化し演じながら話を作っていくもの（ロールプレイング）などの方法がある。ここで扱いたいロールプレイングに適する教材は、なるべく話が単純でわかりやすいものがよい。

今回は、このロールプレイングの手法で気持ちを引き出していきたい。この手法のよさは、実際に体を動かしながら話が進んでいくので、子どもたち一人一人が主人公の気持ちをその場で体感できることである。授業では、机や椅子のない多目的教室で行い、ウグイスの家で歌ったり、飛び回ったりできるスペースを確保した。

③多様な気持ちを引き出す

ロールプレイングで話を進めていくときに、ねらいとする道徳的価値に応じて、そこで感じたことや考えたことをもとに話合いや自分を振り返る活動を行うことで、道徳的価値の自覚が深められる。具体的なイメージをふくらませるために、ウグイスの家では、子どもたちが大好きな歌を歌い楽しい雰囲気を演出し、ヤマガラの家への距離感を体感するために、教室中を長く飛び回る活動を入れた。また、登場人物の気持ちを引き出すために、役割演技を取り入れ、子どもたち同士の話だけでなく、教師も一緒に小鳥になったり、問い返しをしたりしながら進めていった。とくに、ヤマガラの家での会話は、教師がヤマガラになり、感謝の気持ちとともに、どうして遅くなったのかを問いかけるようにしてみた。多種多様な回答が得られ、子どもの実体験や心情の発達にあわせた道徳的価値の自覚が深められた。

(4) 授業の実際

○今日は、ヤマガラのお誕生日。ウグイスの家で音楽会の練習もある。ミソサザイは迷う。

- ・ どうしようかな。みんな、ウグイスの家に飛んでいったね。
- ・ 一応、行ってみようかな。
- ・ そうだね。それから考えよう。

○ウグイスの家。明るい梅の林。

全員で「誰にだってお誕生日」を踊りながら歌う。

- ・ 楽しいね。もっと歌いたい。
- ・ 明るくて、いいにおいがするね。
- ・ やっぱり、こっちにきて、よかったね。
- ・ ヤマガラさんのうちは、遠いし、ごちそうもないし。



Aでも、今頃どうしているかな。一人でいるんだよね。

Bお誕生日は今日だけだし、気になる。

Cここは、みんながいるから、そっと抜け出しヤマガラさんの家に行ってもいいよね。

Dでも、まだ、ご馳走食べてないし、ぼくは残りたい。(2人の児童が残る)

○ウグイスの家をそっと抜け出し、ヤマガラの家に向かう。

- ・ 遠いね。なかなか着かないね。
- ・ ずいぶん飛んできたけど、まだ、半分か。

Eがんばって行くから、待っててね。

Fちょっと休もう。プレゼントの木の实を探してからまた飛ぼう。

- ・ 遅くなったけど、ヤマガラさんは喜んでくれるかな。

○ヤマガラの家。山奥の暗い寂しいところ。

- ・ ヤマガラさん、来ましたよ。お誕生日おめでとう。
- ・ 一緒にお祝いしましょう。プレゼントもありますよ。

◆ありがとうございます。もう来てくれないかと思いました。

Gウグイスさんの家で、歌の練習会があったので、遅くなったの。ごめんなさい。

Hとっても遠かったから疲れたよ。道に迷ってしまったの。でも、一生懸命来たんだよ。

I遅くなったおわびです。プレゼント持ってきたよ。

◆ありがとうございます。でも、お誕生日の準備が、できていないのです。

J大丈夫ですよ。一緒に木の实を探しに行きましょう。ケーキも作りましょう。

Kウグイスさんの家から、おいしいお菓子を持ってきました。

Lプレゼントを持ってきましたよ。途中で見つけた木の实です。

M二人でおしゃべりしたり、歌を歌ったりしましょう。

Nぼくが、クイズを出してあげる。

○森を飛び回って一緒に遊ぼう。

◆ありがとうございます。ずっとお友達でいてくれますか。

Pもちろんです。お手紙書いてきたんだよ。

Q遠くても平気だよ。また遊ぼう。

Rみんなも来たかったんだけど、遠いので、

今日はぼくだけ来ました。

S今度は、みんなと一緒に遊ぼうよ。楽しいよ。

T今度、ウグイスさんのところにも行こうよ。紹介するからさ。



(5) 考察

授業から見てきた子どもたちの言動をさらに具体的なものにするために、教師の問い返しを入れながら子どもたちの心の動きを探ってみた。

①ウグイスの家で歌を練習する場面

楽しい雰囲気を出すために、子どもたちがよく知っている大好きな歌を歌い踊った。楽しい雰囲気の中でも、A児やB児のようにヤマガラを気遣い、心から楽しめないという声が出た。C児は、ウグイスや他の小鳥たちが楽しんでいる雰囲気をこわさないように配慮した発言をしている。この意見に多数の子どもたちは賛同したが、D児のように、ウグイスの明るく楽しい雰囲気が好きな子どもはここに残ることを選択した。この子どもたちは、この後ずっとウグイスの家からミソサザイやヤマガラの様子を傍観していたが、意見だけは述べていた。

②ヤマガラの家に向かう場面

教室中を何週も飛び回る動作化をした。途中、休みながら「あきらめようか。どうしようか」と問い返しをすると、待っているヤマガラを思い浮かべ、E児に代表されるように「行く」という。F児がプレゼントを思いつくと、木の実やカードを書く、折り紙などをあげたいという声があがった。誕生日にプレゼントをもらって嬉しかったという経験から出た意見と考える。

③ヤマガラの家に着いた場面

子どもたちは、ハアハアと息を整えていたが、遠い距離感をイメージできたようである。Q児の「遠くても平気だよ」という言葉は、この体験から引き出された気持ちも関係しているように思われる。

会話部分ではヤマガラを教師が行い「ありがとう」というお礼の言葉の先の会話を引き出した。興味深いのは、G児のように正直にウグイスの家において、遅れたことをわびる子どもがいる中で、H児のように、遠かったから時間がかかった、道に迷ったから遅くなったと、ウグイスの家に行ったことを話さないという子どもが多数いたことである。どうしてかを問うと、ヤマガラに余計な心配をかけたくない、ウグイスの家を抜け出したことは誰にも気づかれていないから隠しておく答え、ヤマガラを気遣う言動が見られた。

誕生日は、子どもたちにとっても特別の日であると認識していることが伺える。I児、K児、L児は誕生日にプレゼントを渡したいと思っている子どもたちである。J児は、一緒にケーキを作ろうと提案した。M児、N児、O児も一緒に遊ぶことでお祝いしようと言っている。P児のお手紙も誕生日カードをイメージしていたようである。

非常に興味深い場面が見られたのは、R児の「みんなも来たかったんだけど、遠いので、今日はぼくだけ来ました」という言葉に「えー、誘われていないよ」と声をかけたのは、ウグイスの家に残ったD児であった。すると、R児は「誘いたかったけど、みんなはウグイスの家で楽しんでいたから、誘うのは悪いと思った。だから、ぼくだけ来たけど、誘っていたらきつと来てくれたと思う」と言う。子どもたちはこの言葉に賛同し、D児も「今日でなければ、ぼくも行っていった」と言い、一緒に残ったもう一人も「今度、ヤマガラさんの家にも行ってみたい」と応えた。

子どもたちは、一人でいるよりみんなでいるほうが楽しいことをたくさん体験しているので、S児とT児は、ヤマガラをみんなのところへ誘う言動をしている。自分がみんなに紹介してやると言っている。これらの言動から、主人公に自分を重ね、生活体験の中でのねらいとする価値にかかわる場面や気持ちを想起させ、自分とのかかわりで価値について考えさせることができた。

(6) おわりに

子どもにとって、友だち関係は最も重要な人間関係の一つである。よりよい友だち関係を築くには、生活を共にしながら一緒に勉強したり、仲よく遊んだり、困っている友だちのことを心配し助け合ったりする経験を積み重ねることで、友だちのよさをより強く感じるようになる。友だちと一緒に活動して楽しかったことや助け合っよかったことを考えさせながら、友だちと仲よくする大切さを育てていくようにする必要がある。本授業は、ロールプレイングで展開することにより、子どもの言動から、楽しさを共有し、友だちのことを心配し気遣う場面がたくさん見られた。これは、主人公＝自分と設定したことで、自分とのかかわりを主体的に考えることができたからである。常に「自分ならどうするか」という観点で道徳的価値と向き合い、友だちとの関係性を考えながら、自分なりの思考・判断ができるように指導していくことが重要であると考え

《参考資料》

- ・「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」 平成27年7月 文部科学省
- ・「教育課程部会 考える道徳への転換に向けたワーキンググループ『道徳教育について』」

平成28年5月27日 文部科学省

「特別の教科 道徳」への期待と課題

足柄上郡中井町立中村小学校 木村 元彦

1 はじめに

昭和 33 年の学習指導要領に「道徳の時間」が週 1 時間設けられて以来 58 年が経つ。「特別の教科 道徳」として、教科化がなされたことは、道徳教育の充実の視点から大きな転換点であり新たな出発点になる。

小中学校の道徳の教科化の経緯は、平成 23 年に起きた滋賀県大津市の中学 2 年の男子生徒がいじめを受け自殺をしたことがきっかけとなり、道徳教育のみならずそれまでの学校のいじめへの取り組みや教育委員会制度などが大きな社会問題となった。その中でいじめへの対応策の一つとして、道徳教育の大切さが改めて注目された。平成 25 年には、政府の教育再生実行会議が道徳の教科化を提言し、平成 26 年に中央教育審議会が道徳を「特別の教科」にするよう答申された。

その後、学校教育法施行規則が改正され、道徳が「特別の教科 道徳」に位置づけられた。小中学校は平成 30 年度から、中学校は平成 31 年度から全面実施されることになった。

このように道徳の教科への移行を踏まえて、現状と今後について考えてみたい。

2 これからの道徳の広がり

さて、今まで「道徳」の時間の指導はどのようにおこなわれていたのだろうか。

これまで、道徳教育に熱心に取り組んできた本学会支部会員の皆さんはもとより「道徳」の時間の特質を踏まえた指導過程の研究実践が数多くなされてきた。その中から、誰でも一定の道徳の授業の水準が保たれるように、「導入・展開・終末」の指導の方法が示されて指導されてきた。しかしながら昭和 43 年「小学校指導書道徳編」が示しているように「指導過程の型の形式化、固定化を招いたり、実際の指導場面でそれらに固執したりするようであれば、かえって指導の効果を低下させることになるだろう。」と指摘されている。現在に至っても、指導の「型」を重視するパターン化し形骸化した授業が散見される。中には、読み物資料で登場人物の心情の読み取りに偏っていたり望ましいと思われる発言を言わせたり書かせたりする指導に終始する指導になっている状況もある。

このように、道徳教育の重要性を認識して日々の授業改善に地道に取り組んでいる教師はいるものの、形式的に「道徳」の授業に取り組んでいた教師が顕在していたことも事実である。今後、教科化によって、教科書をもとに確実に毎週「特別の教科 道徳」の授業が行われることやその

時間の評価をすることにより、今以上に多くの教師が本腰を入れて児童生徒の実態をより深く観る目を持つであろうし、授業改善にも生かされるであろう。また、道徳教育やその要である「特別の教科 道徳」の時間に真剣に取り組むことになるであろう。指導方法についても問題場面に對して児童生徒の考えの根拠を問う発問に對して、多面的・多角的に考えを表明したり、役割演技を含めた体験活動を取り入れたりして①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習②問題解決的な学習③道徳的行為に関する体験的な学習など多様な指導方法を取り入れた新しいスタイルの道徳指導が行われることになるだろう。そのことにより、読み物資料によるパターン化した指導から児童・生徒の実態や発達段階に応じた指導をすることにより、子どもにとって心の内面に響く指導や自分の生き方やあり方を今一度立ち止まり考える時間になったりするのではないだろうか。子どもたちにとって「特別の教科 道徳」の時間が待ち遠しい授業になってほしいものである。

3 道徳の見える化を

東京学芸大学によれば、平成 22 年度に全国の小・中学校の教師 2642 人の回答を對象に週 1 回の道徳の時間が十分行われているか調査をしたところ小学校で 66%、中学校で 75%が十分行われていないと回答した。「忙しい」を除き、その理由で注目したいのが「指導の仕方が難しい。」が 25.4%、「どのように役に立っているかつかみにくい。」が 17.9%いた。つまり、現状では、「道徳」の時間の授業が年間を通じてされていない学級が多いことが明らかになっている。また、「道徳」の時間の指導方法が難しいと捉えられている。これから「道徳」が教科化されると先ほども述べたようにさまざまな指導方法が提案されてくることになる。こういう指導をしなくては「特別の教科 道徳」の時間ではないと扱うのではなく、道徳性を高めるために有効な指導であれば、資料を使わなくても今までの「道徳」の時間の指導方法の型にはまっていなくても受け入れる風土が育ち、多様な指導方法を受け入れられる環境を望みたい。つまり、児童生徒一人ひとりが今生きている家庭環境や発達段階に応じて自分に望ましい生き方や考え方を道徳的価値判断ができ、それに基づいて態度化できる道徳的心情が育つ指導がなされることが大事なのではないだろうか。

そのためには、道徳教育の要とした「特別の教科 道徳」の時間を中心とした学校教育全体の道徳教育が今まで以上に大切になってくる。「道徳」が教科化された後、学習指導要領の全面改訂が小学校では平成 32 年度、中学校では、平成 33 年度から順次完全実施される。今、次期学習指導要領において、主体的で対話的な深い学びとともにカリキュラムマネジメントがキーワードになっている。ぜひ来年度から各校で校長を中心に、児童・生徒の実態や地域や家庭との連携などを踏まえて、道徳教育を今一度洗い直していただきたい。そして、「特別の教科 道徳」の時間において、いつどのように指導をし、その道徳的価値が事後にどのような教育活動とつなげることができるのかなど道徳的実践に結びつけていくことが「道徳の見える化」につながる。先ほ

どのアンケートの中で、道徳の時間が十分になされていない理由に「どのように役に立っているかつかみにくい。」ことがこの見える化によって児童・生徒の道徳的変容が見えてくれば、教師の指導のやりがいにつながってくるのである。

今の道徳教育の課題は、授業時間の確実な実施や指導のあり方とともに道徳の学びが道徳的行為につながるための仕掛けづくりが確実になされていないことが大きな課題である。多様な指導方法の見える化もなされて、「特別の教科 道徳」の時間が教師にも児童・生徒にも自分の思いや考えが自由に発言でき、他方、他の人の意見や考えから今の自分を見つめ直す時間として楽しく有意義な時間となり、道徳教育がすべての学校の要として見える化されることを期待したい。

《参考文献》

文部科学省(2015) 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編

押谷由夫・諸富祥彦・柳沼良太編(2015) 教科道徳はこうしたら面白い 図書文化

松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編(2016)特別の教科 道徳 Q&A ミネルヴァ書房

文部科学省(2016) 学習指導要領一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)