

## [巻頭言]

# 「他者への眼差しとしての道徳」を紡ぐことの大切さ

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

早咲きの河津桜開花が一足早い春の訪れを告げる如月のこの季節、コロナ禍 3 度目に差しかかるようにとする令和 3 年度末を目前に研究紀要『道標』第 9 号の巻頭言に思いを巡らせている。

改めてこの 1 年間を振り返ってみると、周回遅れのオリンピック・パラリンピック無観客開催が象徴するように政治、経済、医療、福祉、文化、教育といったありとあらゆる分野におけるかつてない地球規模での不可抗力的な停滞を余儀なくされてきた。いや、それだけでは済まず、国民の日常行動は様々な場面で限りなく制限され、ありとあらゆる分野で耐乏生活を強いられてきた。特にスポーツや文化・教育関連分野での制約は、多くの国民に精神的飢餓状態をもたらした。本稿を綴っている現在もコロナ感染第 6 波は終焉の目途すら全く立たず、まさに五里霧中を彷徨っているような心細さを思わずにはいられない。気の遠くなるような時の流れの中でかけがえのない生命の炎を灯し続け、子孫へと引き継いできた人々は、その時々に対峙する眼前の絶体絶命の危機的状況をどう受け止め、希望の未来へと夢を繋ぐために解決の糸口を見いだしてきたのであろうか。そんな数限りない時の旅人たちに思いを寄せる時、その時々状況に置かれた「個としての自らの存在」をどう意味づけるのかという事実認識的思考方法の重要性が気になってくる。

例えば、現代社会においては至極当然な人類の共存理念として SDGs や Learning Compass2030 が学校教育の世界に浸透しつつある。その必然的背景とは、一体何なのであろうか。筆者は、このような現象を「未来社会からの渴望メッセージ」と受け止めている。われわれ道徳教育の充実を志す会員一人一人の未来、われわれの眼前で学び育とうとしている「未来社会の主役たち」の明日を思い描く時、日常的喫緊課題を前提に未来設計を試みようとするフォアキャスト（fore casting：現在を起点に未来目標を描く）の発想からバックキャスト（back casting：目標とする未来を起点にそこに至るまでの道筋を描く）の発想へとパラダイムシフトする視点が重要視され、様々な分野で主流となってきていることを実感する。このような手法をわが国の道徳教育にも当てはめて考えるなら、そこには「未来志向的な道徳教育」から「未来からの回帰的な道徳教育」へと必然的転換事由が介在してくるに違いないと思えてならないのである。それが何なのか、それによって何がどう変わるのか、これが論者の抱える偽らざる道徳的問題意識である。

そんな兆候は既に半世紀も前からあったに違いないがそれを切実な道徳的問題と容認せず、背を向けることができてこれた。しかし、今回のコロナ禍の蔓延で万事休すである。論者が考えるのっぴきならない道徳的問題意識とは、「他者への眼差しとしての道徳の紡ぎの危機」である。道徳教育の充実とその発展を目指す神奈川支部研究紀要に相応しい内容なのかと問われれば些か心許ないが、新たな道徳教育時代への飛躍を期して「行為の中の自己省察」を行ってみたいと考える。

道徳という用語概念には、「規範」「望ましき」「個の有り体」といった多様な捉え方が包摂されている。そして厄介なのが、その個人的な思考判断規範を成立させる前提が他者との関わりの中にあるという事実である。当然であるが、他者が存在しなければ道徳など無用だからである。

このコロナ感染状況下での数ヶ月を反芻しても、「道徳とは何か」と大いに自問する出来事と遭遇した。例えば、電車内での殺傷や放火事件、喫煙暴行事件、繁華街雑居ビルで発生した無差別放火殺人事件、大学入学共通テスト会場前路上での傷害事件等は記憶に生々しい。そして、それらの事件を引き起こす共通動機が「事件を起こして死のうと思った」という他者不在の思考である。

明治の文豪夏目漱石(1867-1916)は『草枕』の冒頭で、「人の世を作ったものは神でも鬼でもない。やはり向う三軒両隣りにちらちらするただの人である。ただの人が作った人の世が住みにくいからとて、越す国はあるまい。あれば人でなしの国へ行くばかりだ」と道徳の本質を見事に射抜いている。そこで何よりも重要な事柄とは、「他者への眼差し」であるに違いない。

「他者への眼差し」を考える時に混同しがちなのは、他者の苦痛を救おうとする行為とその苦痛を考えることとは必ずしも両立しない事実である。米国の小説家、批評家で知られるスーザン・ソントグ(Susan Sontag, 1933-2004)は、『他者の苦痛へのまなざし』の中で個の内にある感傷性と残忍性は両立し、他者に同情を感じる限りにおいてはその苦しみを引き起こしたものの共犯者ではないと認識するという衝撃的な言説を述べている。ソントグの主張に従うなら、先に挙げた事件の首謀者は自身への同情によって他者への眼差しが道徳的知覚麻痺感情に支配され、自己同情に起因する怒りや挫折を増幅させて他者の現実の苦痛を理解できない状態に陥ったということになる。きっと、その背景には未だに出口を見いだせないコロナ禍の閉塞状況下にある現代社会も他者への眼差し感情を歪める少なからぬ誘因となっているのは事実かと推測する次第である。

このような現代社会における道徳教育推進やその道徳学習展開方策について視座を高くすると、「未来志向的な道徳教育」から「未来からの回帰的な道徳教育」へとパラダイムシフトするのも大いに議論の余地があるかと思う次第である。従前の否定ではなく、新たなプラットフォームの構築である。

本稿を構想し始めた頃、希有の SF 小説家として知られる小松左京(1931-2011)のベストセラー作品『日本沈没』が現代日本社会を反映してリメイクされ、高視聴率 TV 作品として放映されたのと重なった。筆者が何度も同作品に惹き付けられてきた要因は、日本人としてのアイデンティティの確認にあると考えている。国家存亡という危機の中で日本人としての誇りを失わず、同胞と支え合って生きる姿である。これは平成7(1995)年の阪神・淡路大震災や平成23(2011)年に甚大な被害をもたらした東日本大震災等でも、絶望の淵でごく当たり前の姿として発揮され、海外にも広く知られた事実である。このような無意識的な行動は、日本人としての「主体性を保持した寛容性と謙虚さ」の発露であろう。その基底には単独な存在としての個ではなく、自分と同様に生きようとする他者との共生という精神風土がある。諸外国からの評価はともかく、原点にある日本人としての生き方やアイデンティティを道徳教育で問い直すことで、コスモポリタニズムを実現しようとする主体的な日本人としての自覚や共生社会実現への意志力が紡がれるのではないかと考える次第である。(了)

## [研究論文]

# 道徳学習における協同的な学びの意義についての考察

Research on The Significance of Cooperative Learning in Morals

田沼 茂紀 (國學院大學)

TANUMA Shigeki (Kokugakuin University)

Key Word : 道徳学習、協同的な学び、個別的・統合的

### 1. 問題の所在と目的

平成 26 (2014) 年 10 月の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、平成 27 (2015) 年 3 月の学校教育法施行規則一部改正に伴って誕生したのが本研究テーマとなる小・中学校等「特別の教科 道徳」＝道徳科での道徳学習である。道徳科は、それまで 57 年の長きにわたって教科外の領域時間として学校教育課程に位置づいてきた「道徳の時間」を引き継ぎ、道徳科教科書や学習評価等を導入することで義務教育諸学校在籍児童生徒の道徳的資質・能力形成に裏打ちされた道徳性の育みを目的とした教科教育として新たな歴史を刻んでいる。

この道徳科は、内閣の私的諮問機関である教育再生実行会議第 1 次提言 (平成 25 年 2 月) で指摘された「いじめ問題」を端緒に教科移行機運が一気に高まり、稀に見る拙速さで実現した。この道徳教科化への転換は、急激に変貌を遂げる現代社会にあって必然的に生起する道徳的諸課題と対峙し、児童生徒一人一人が自分事として望ましい在り方や生き方の実現を目指す人格形成的営みであるという視座に立つならば、妥当かつ歓迎されるべき教育課程改革であったと評価できよう。

しかし、小学校では平成 30 (2018) 年度、中学校では平成 31・令和元 (2019) 年度より全面实施された道徳科であるが、突如全世界を席卷した新型コロナウイルス (COVID-19) 感染拡大といった阻害要因もあり、教科道徳科の新たな指導方法理論構築や教育成果検証等については停滞したままの現実がある。特に教科化へのメルクマールとなった「考え、議論する道徳」の実現はどこまで具現化されているのか、果たして「道徳の時間」とは異なる教科としての授業実践方法理論構築はどこまで進展しているのだろうか。道徳科は何をもって教科として定義づけられるのか、アフターコロナを見据えつつ学校での日常的実践の視座をもち、今後の道徳科における児童生徒の道徳学習の在り方を指導方法論的な視点から検討・考察することを本研究の目的とする。

### 2. 研究の視点と方法論的仮説

コロナ禍の只中にある現状では難しいが、道徳科への移行転換で標榜されたのは「主体的・対話的で深い学び」の具現化としての「考え、議論する道徳」である。小・中学校学習指導要領総則にも示されているように、今後の更なる進展が予測されるグローバル社会で道徳教育に求められるのは、児童生徒が「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」ことである。ならば道徳教育の「要」である道徳科においては「考える場」や「議論する場」を授業でどう構想し、ど

う実践していくことが「考え、議論する道徳」の実現となるのかという一点に着目し、そこから道徳科教育学的視点でその実現可能性について考察していきたいと考える。そして、その具現化に寄与する方法論的枠組みとして児童生徒相互による対話活動＝「語り合い」に焦点化し、より拡げ、より深める「協同的な学び」に注力して検討を重ねていきたい。

なお、本研究の視点と方法論的仮説の背景には、令和 3（2021）年 1 月に中央教育審議会より示された答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』がある。そこでは、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が提言されているが、それを道徳科で他教科同様に受け止めて「考え、議論する道徳」が実現できるのか、児童生徒の道徳学びを誘発して深化させるために集団学習的教育機能を適切に作用させれば果たしてそれで個別最適な道徳学びを実現できるのか、そもそも道徳科で集団学習を採用する教育的意義は何なのか、本研究では改めてそれらを批判的に考察していく。

### 3. 研究主題解明への手続き

#### （1）道徳科における集団対話活動の意義と方法論的視点

本研究では、道徳科における児童生徒の道徳的諸価値の主体的理解とその自覚化を促すための方法論的手法として集団学習における「語り合い」に着目して究明することを手がかりとしたい。なぜなら、呼称はともかく児童生徒が道徳学習を展開する際に「話し合い」と総称される対話活動を介在させることが戦前の修身科時代、戦後特設「道徳の時間」時代、現在の道徳科時代の何れにおいても不可欠な要件として授業時に位置づけられてきたからである。この教育方法学的な意味とは何か。道徳学習で目指す対話活動とは何なのか、この点からまず明らかにしていきたい。

最初に、戦前の広島高等師範学校附属小学校訓導として修身教育実践家として著名であった堀之内恒夫（1934）の見解に注目したい。堀之内は明治期の修身科指導を国定教科書に埋没して道徳を頭の中の問題として取り扱う弊があったと指摘し、大正期以降に隆盛を極めた新教育運動の反映として顕著になった生活修身をも踏まえて考察すると「児童のもつ道徳的見識なり、見解なりが、具体的問題に対する児童の自由なる表現によりて的確に補足される」<sup>1)</sup>と指摘している。

次に、修身科への自虐的反省世論もあって取り出し道徳指導が実現しなかった戦後空白期を経て昭和 33（1958）年に特設された「道徳の時間」での対話活動はどうであったのか。同年 9 月に全国 5 会場で開催された文部省主催道徳教育指導者講習会の中で「道徳の時間の志向するもの」と題して講演を行った東京教育大学教授の大島康正は、「こどもが本当にのびのびと自分の思ったことを語り合い、先生も生徒といっしょになって考え、いっしょに語り合い、問題を掘り下げていくような時間」<sup>2)</sup>と「道徳の時間」を定義し、そこでの指導原理を対話活動に求めて修身科との違いを対比的に鮮明化しようとした。しかし、修身科時代の生活修身にせよ、特設「道徳の時間」時代にせよ、そこでの道徳的な対話は単なる相談、評議、討議、議論といった認知的思考を主体にした話し合いではなく、情意的側面を基底にする「有情活理」の語り合いであることが理解されよう。よって、道徳学習としての対話活動の基

本的な位置づけは今日の道徳科に至っても何ら変わらず、語り合いを前提としたものである。また、このような道徳的語り合いを集団学習という形態で実施するのは諺「三人寄れば文殊の知恵」の通りで、同一の道徳的問題に内在する多様なものの見方・感じ方・考え方に触れることで多面的・多角的な思考が効果的に促進され、互いが共有し合える望ましさととしての「統合的な共通解」が導き出されると仮定できるからである。

### (2) 対話活動を促進する学習集団の教育的有意性

児童生徒の道徳学習における対話活動の意義については、既にここまで論じてきた。ならば、その対話活動を実現する学年・学級集団、さらにはその中で構成される小学習集団は児童生徒の個別な道徳学習とどう関連し合い、影響し合って学習促進効果をもたらしているのだろうか。

この点について文部省教科調査官として長く道徳の時間の指導的な立場にあった井上治郎（1972）は、子供が「相互に啓発し合うこと」<sup>3)</sup>にあると指摘する。また、同時代の実践的指導者でもあった元上越教育大学教授の押谷慶昭（1989）は、児童生徒の道徳的価値観を「望ましいものに組みかえ」<sup>4)</sup>する手続きにあると説明する。確かに児童生徒相互が胸襟開いて語り合うような話し合い活動を欠いた道徳授業や道徳科授業では、まさに「画竜点睛を欠く」ものであるに違いない。その点で道徳の授業と総称されるような学習における話し合いでは、教育哲学者の村井実（1990）が明快に説明する子供の「善さへの意欲と働き」<sup>5)</sup>を認め、励まし、助力する活動であるに違いない。確かに、道徳の授業を概観すると指導を担う教師によって用いる学習形態や方法論的な手立てに差違は生ずるものの、戦前の修身科時代においても、特設「道徳の時間」時代においても、そして現在の道徳科においても、児童生徒の道徳学習成立の前提要件としての集団による対話活動はその教育的営みの目的を達成する必要不可欠な要件になっていると総括することができよう。

### (3) 道徳学習促進手段としての集団学習的な対話活動

ここまでの理論展開に対しては、当然ながら反論もなされよう。なぜなら対話活動と十把一絡げに捉えても、その活動の本質的な教育要件として児童生徒の主体性や自発性がそこに反映されているのかという問題がなおざりにされているからである。確かに学習形態としての対話活動を捉えるなら、戦前の修身科時代にあっても、戦後の「道徳の時間」や道徳科にあってもそれは同一指導形態として映るのである。ただ、価値教育での本来の方法論的な在り方として対話活動を捉えるなら、一見しただけでは受動的価値注入としてのそれなのか、能動的価値教化としてのそれなのかは峻別が難しいところでもある。要は、総称的な道徳の授業における対話活動という集団学習形態に着目して検討すると児童生徒の道徳学びとしては同一範疇に含まれても、そこでの個別な学び発現に起因する主体性や自律性発揮の様態は一概に捉えられないと想定できるのである。

例えば、修身教科書国定化以降のヘルバルト学派による段階教授法が全国の学校に浸透した時代は、確かに児童の主体性や自律性不在の画一的な授業が席卷したであろうことは想像に難くない。しかし、学制草々期の修身ぎょうぎのさとし口授から忠君愛国一色に彩られた軍国主義一辺倒の第5期国定教科書期までの長きに渉る修身科はその時々時代の背景によって様々な様相を呈していた。本稿では一例として新教育運

動が開花した大正期から昭和初期における修身科のそれと、戦後の特設「道徳の時間」および道徳科での指導の実際とを比較的に概観してみたい。

新教育運動が開花した大正期に独自の理論構築と実践を展開した各地の学校では、修身科においても子供の主体性や自発性の問題は最重要な要件であった。例示すれば、大正 10 (1921) 年に東京高等師範学校講堂を会場に開催された『八大教育主張』の最初の弁士を務めた及川平治 (1912) は、兵庫県明石女子師範学校附属小学校主事として「分団式動的教育論」を唱えて一世を風靡した。分団式動的教育論とは、画一的な一斉授業での教え込みを排除し、教材内容や児童の学習状況に応じて、「全体」「個別集団」「個別」と学習形態を変化させることで能動的学習力や自学自習力を形成しようとする現代における教育方法学理論と符号する指導論であった。そこでの修身科指導は徳目で編んだ教科書を順に授けるのではなく、「生活過程に充てこむ」<sup>6)</sup>ことで各徳目を紐付けしようとする指導観であった。また、わが国の体験教育の草分けとして山崎博 (1923) が校長を務め、シュプランガーのドイツ文化教育学理論の導入提唱者で東京帝国大学教授でもあった入澤宗寿が指導したことで全国にその名を轟かせた田島体験学校 (田島尋常小学校) での修身科も、徳目を生活体験によって「生成の過程に還元する」という文化教育学理論に依拠する進歩的なものであった。

神奈川県田島町 (現川崎市) でスタートした田島体験学校では、よき日本人をよき個性の中に生成するという和魂洋才の日本主義教育の実現を意図して児童の個性尊重、自主的・創造的学習重視、少人数学習集団による教師と児童の人格的交流重視による「体験を生活若しくは生命と解し、体験教育は生活教育」<sup>7)</sup>とする先進教育が実践された。その体験教育では、児童の自然的価値は全人的関わりの中で文化価値＝価値生活へ昇華されると説明づけられた。よって、修身科では教材中の人物を身近な仮想人物に置き換えることで日常生活との同一化を図ったのである。そこで生ずる道徳的問題についての批正や解決は無論、児童相互の対話によるものであった。

ただ、このような先進的な新教育運動については公権力よる弾圧との表裏関係にあった。例えば、大正 13 (1924) 年 9 月に長野県学務課長が臨時視学委員の樋口長市 (東京高等師範教授) を伴って視察した松本女子師範附属小学校では、尋常 4 年の川井清一郎訓導による国定教科書に拠らない自主教材森鷗外作「護持院ヶ原の敵討」を用いた授業を巧妙に問題視することで、同訓導を意図的に辞職へ追い込むといった世に言う「川井訓導事件」<sup>8)</sup>も発生している。しかし、それら不幸な事件をも引き起こした新教育運動の高まりの背景には、徳目教化主義に基づく国定教科書だけでは成し得ない副教材による児童の主体性に基づく対話活動で個別な魂を覚醒し、啓発しようと腐心した当時の教育界における教師集団あるいは教師個々の真摯で情熱に満ちた指導観が根底にあったことを忘れてはならない。

つまり、児童生徒の側からすれば何れの時代においても主体的・自発的な価値理解促進学習を実現するため、対話活動としての話し合い学習形態が何らかの方法論として位置づけられてきたという事実である。つまり、児童生徒の道徳学習に係る対話活動としての話し合いは児童生徒の個別な道徳学びを促進する上で欠かせない「教え合い」「学び合い」「深め合い」を具現化していくための相互補完的な集団思考学習の場なのである。ならば、今日の道徳科においても口角泡を飛ばすような話し合いではなく、

語り合いとしての対話活動が何よりも必要であると結論づけられよう。

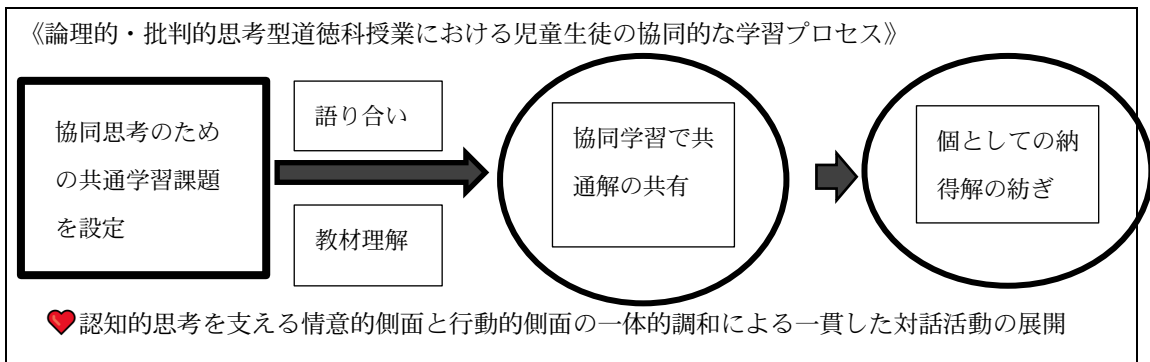
#### 4. 集団思考学習としての語り合いを実現する「協同的な学び」

##### (1) 道徳学習における「協同的な学び」の意義

修身科時代から今日の道徳科までの学習指導方法理論の底流にあるものとして「語り合い」による対話活動といった曖昧な言葉で十把一絡げに括ってきたが、それをもって了解するというのはいささか暴論である。しかし、児童生徒が主役となって支える未来社会をイメージすると、たとえAI等の進化によってサイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）が高度に融合したシステムフィジカル（system physical）空間社会が到来したとしても、やはりその社会の本質としての道徳的問題は哲学・倫理学者の和辻哲郎（1934年）がかつて指摘した「人間は単に『人之間』であるのみならず、自、他、世人であるところの人の間」<sup>9)</sup>に生きる存在である限りにおいて、他者との関わりの中で成立する「問いと応答の関係性」を抜きにして論ずることはできないのである。ならば、その問いと応答の関係性を道徳科という限定された学習の場に位置づけるとしたら、どのような学習プロセスが可能になってくるのであろうか。論者は、かねてより図のような一連の流れを協同的な学習プロセスとしてイメージしている。

この学習プロセスの要諦は、集団思考学習としての「協同的な学び」である。ここで称している協同的な学びとは、児童生徒が個別な道徳的課題を解決するために不可欠な複眼的かつ多様な視点での思考を可能にするため学習目的を設定し、追求し、共有し合った結果を受けて再度個別な道徳的課題に立ち返ることで自らの納得解を確立するという一連の学びプロセスを意図している。平成29年度改訂学習指導要領では、これまでの「協同」という用語と新たな概念用語としての「協働」を同義として用いているが、本稿では前者を明確な意図をもって用いている。この点については後述するが、この用語の差違は学習プロセスにおけるスタート設定とゴール設定との立脚点にある。ここでは、価値理解⇒人間理解⇒他者理解の調和的統合という視点から「協同的な学び」としている。

(図 共通追求学習課題設定から共通解そして納得解への学習プロセス)



本稿では道徳科授業を教科教育学の視点から、以下の3要素の調和的融合を意図している。

I：道徳科授業では、児童生徒を道徳的価値理解と自覚化を進める主体者として位置づける。

Ⅱ：対話的集団思考活動によって、個の個性と集団的統合性が共存する価値理解を実現する。

Ⅲ：個別な問いを共通解へ導き、再び個別な価値理解としての納得解を紡ぐ集団学習とする。

## (2) 道徳科において蓋然性が高い「協同的な学び」

道徳科授業での道徳的諸価値の自覚的理解は、あくまでも学習者自身による納得の伴う主体的かつ自発的学びでなくてはならない。その実現には、「考え、議論する道徳」としての対話活動を位置づけていくことが不可欠である。例えば、児童生徒が道徳科授業で対話活動を展開する場合、2通りの学び方が考えられる。一つは他者との対話（dialog）であり、二つ目は独言としての自身との自己内対話（monologue）である。いわゆる、ロシアの心理学者レフ・ヴィゴツキー（L.S.Vygotsky, 1956）の唱えた「外言と内言」<sup>10</sup>の発達理論である。ここでの外言とは他者とのコミュニケーションであり、内言は個人が自身の内で思考を巡らす際に用いるものである。ヴィゴツキーは、外言という伝達言語ツールから個の内面化された思考ツールである内言へと発達することを指摘している。

そのような論を視野に置くと、道徳的思考深化には他者対話から自己内対話へという蓋然性が高い道筋が必然であると理解されてくる。道徳的諸価値の理解や実践への自覚化は個別な道徳学びではあるが、しかしそれが個人内に留まっていたのでは堂々巡りで終わってしまう。つまり、自分だけでは気づき得ない多様なものの見方・感じ方・考え方に触れる必要があるのである。それを実現するためには、共通課題に基づく他者対話の場での課題追求が必要である。道徳科でそれを可能にするためには教材、そして教材を媒介とした他者との語り合いが必須なのである。言わば、対話活動で生成する多様な価値観が個別な価値理解を拓き、深化させる原動力となるのである。よって、対話活動によって共に学んでいる多くの学習者が自らの望ましさとして共有できる価値理解としての共通解を得ることが可能となってくるのである。しかし、それ以上に学習者個々の視点で対話活動を捉えるなら、他者対話を通して得た道徳的知見を自分自身の中で再度反芻しながら自己内対話することで個別最適な深い気づきに至ることが重要である。ゆえに道徳的価値の自覚的理解と言った場合、対話活動によって学習者相互の価値観が往還しつつも、最終的には他者対話から自己内対話へといった道筋を辿っていくような学習展開が必須要件となるのである。

ならば、道徳科で意図する「議論する道徳」の創出はどうあればよいのであろうか。結論的には、「個別な問い」⇒「共通学習課題設定」⇒「共通解の導き」⇒「納得解の紡ぎ」という協同的な道徳学習プロセスが道徳科授業で最重要であり、個別な納得解に至るまでの各々の学習活動場面では児童生徒相互の「語り合い」が何をさておいても不可欠な必須要件であるという結論に至るのである。

## (3) 道徳科における学習プロセスとしての「協同的な学び」

ここまで道徳科での対話活動を主軸とした「協同的な学び」の必然性について述べてきたが、一点不明なのは文部科学省で同義として位置づけている「協働的な学び」との教育学的な解釈の相違についてである。例えば、その見解の曖昧さが如実に露呈しているのが2016（平成28）年9月に学習指導要領改訂に向けて生活・総合的な学習の時間ワーキング・グループが公にした審議報告には、何れの箇所にあっても「協働的（協同的）」と記されているのである。本稿で意図的に用いている「協同的な学び」



は、果たしてイコール「協働的な学び」なのであろうか。現実問題として平成 20 (2008) 年 3 月告示の小・中学校学習指導要領では総則を始め、各章で「協同的」と用いられていたが、平成 29 (2017) 年 3 月告示のそれは大半において「協働的」と改められている。その用語の変更は何を意味するものなのであろうか。そもそも、「協働的」と「協同的」は同義なのかそれとも異なるものなのであろうか。本稿では「協同的」と限定的に用いるが、その意図も含めて再度検討していきたい。

まず、近年の中央教育審議会答申等で用いられる「協働的な学び(collaborative learning)」といった呼称とそれ以前の「協同的な学び=協同学習(cooperative learning)」とでは何が違うのであろうか。また、教育関連諸学会における集団的な学びの形態について概観すると、共同学習、協同学習、協働学習、協調学習と明確に区別したり、同類のものとして取り扱ったりする例も見られるが、本質的にその意図するところは研究者の立場によって異なる現状があることを先ず踏まえておきたい。

事実、教育学者の佐藤学(2021)は、競争的な学びでない『協同的な学び』あるいは『協調的な学び』<sup>11)</sup>と定義している。また、奈須正裕(2021)は、個別最適な学びと協働的な学びの往還原理としての「聞き合い」<sup>12)</sup>の重要性を指摘している。これらは、かつて杉江修治(2011)が定義した「一人ひとりの成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する場面が協同」<sup>13)</sup>という意味合いそのものである。それらを整理し、総括するなら、「学習集団のメンバー全員の成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する場面が協同」<sup>14)</sup>とする日本協同教育学会の定義が、ただ目的に向かって協力し合う学習とは異なる個別最適な学び促進の視点からも極めて妥当と受容できる次第である。

再度定義するなら、協働学習とは各々の問いを共通追求課題として共有し合い、力を結集して共通ゴールとなる学びの目的達成を意図する学び方である。それに対し、協同学習は個別な達成課題をもちつつ、それを解決するために不可欠な複眼的かつ多様な視点からの思考を可能にするために学習目的を共有し、追求し、協調し合い、その結果を受けて個別な達成課題解決に立ち返るという学び方を意図している。つまり、学びのゴールが学習者全員に共通の教科教育型内容的目標設定の場合は確実な学習内容の定着という点で協働学習は効果的である。しかし、道徳科における児童生徒一人一人の個別な在り方や生き方に係る課題追求学習では自らの思考をより客観的、より俯瞰的、より探求的な視点から検討していくことが重要である。言わば、個の問いから始まり、個の納得に帰着するというスタートフリー・ゴールフリーな学び方であり、他教科とは一線を画した方向的目標設定となるのである。よって、道徳学習プロセスにおける集団的思考活動は子供一人一人の道徳的諸価値理解を促進し、それに基づく価値観形成へと作用することに寄与する協同学習が相応しいのである。そのような観点から、道徳科では他教科での内容的目標設定型授業での課題追求活動としての話し合い活動より、互いがそれぞれのもの見方・感じ方・考え方を胸襟開いて語り合う「語り合い活動」が本来の意味において望ましいと考えられよう。従って、他教科同様に教科教育の一分野として位置づけされはするものの、そこでの学び方の道筋が「特別の」学習プロセスとして構想されていく上で協同学習の場が必要なのがある。事実、平成 29 年 3 月告示の小・中学校学習指導要領解説「総則編」第 3 章第 1 節 2 の (3)「豊かな心」の道徳教育推進の留意事項において「他者と協同する場を実現」と表現し、他教育活動で

多用されている「協働しながら」「協働的に」とは明確に区別している。それは取りも直さず個別な道徳的問いをもつことからスタートし、それを統合的に解決するために協同学習を展開させて共通解を共有し、さらにその共通解に照らして最初に抱いた個別的な道徳的問いを再吟味・検討して最終的に自らの納得解を紡ぎ出すという道徳学習プロセスを明示しているとできよう。よって、道徳科での「協同的な学び」とは児童生徒にとってゴールフリーな生き方学びの獲得プロセスそのものなのである。

## 5. 全体考察と今後の課題

令和3(2021)年1月の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」では、人格形成に重きを置く日本型学校教育としての「主体的・対話的で深い学び」の実現を求めている。道徳科にあつてはその学習の過程で個別最適な学びは必然であろうし、個別な道徳的課題追求過程では各々の道徳的問いを多面的・多角的な視点から掘り、深化させるための手続きとして語り合いという集団思考活動を体現する協同学習の場は不可欠なものであると結論づけられよう。

また、個々の望ましい在り方や生き方を追求するという方向的目標設定となる道徳科授業においては、より広い視野から個別的な道徳的課題解決を目指すのでその追求過程で「協同的な学び」としての集団思考活動を設定する学習構想は極めて妥当なものである。その際、多様な道徳の実態をもつ児童生徒を誰一人取り残すことなく、公正で個別最適化された道徳科授業としていくためにICT活用やインクルーシブな視点からユニバーサルデザインに基づく学習の場の提供手立てがより重要となってくるに違いない。そのような取組こそ、「特別の教科 道徳」の教科教育としての教科アイデンティティを定立させていくというという道徳科教育学の本質課題に迫ることとなるのである。

### 《文献》

- 1) 堀之内恒夫『現代修身教育の根本的省察』1934年 賢文館 p.50
- 2) 文部省『新しい道徳教育のために』1959年 東洋館出版社 p.209
- 3) 井上治郎『中学校道徳・話し合いの組織化』1972年 明治図書 p.22
- 4) 押谷慶昭『道徳の授業理論』1989年 教育開発研究所 p.206
- 5) 村井実『道徳教育原理』1990年 教育出版 p.210
- 6) 及川平治『分団式動的教育法』1972年(復刻版) 明治図書 p.31
- 7) 山崎博『吾が校の体験教育』1932年 教育実務社 p.2
- 8) 中野光『学校改革の史的原像』2008年 黎明書房 pp.180-181
- 9) 和辻哲郎『人間の学としての倫理学』2007年(初版は1934年) 岩波文庫 p.28
- 10) L.S.ヴィゴツキー『思考と言語(上下)』柴田義松訳 1962年 明治図書を参照。
- 11) 佐藤学『学びの共同体の創造』2021年 小学館 pp.164-167
- 12) 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』2021年 東洋館出版社 p.164
- 13) 杉江修治『協同学習入門』2011年 ナカニシヤ出版 p.19
- 14) 日本協同教育学会編『日本の協同学習』2019年 ナカニシヤ出版 p.12

## [研究論文]

# 学会誌掲載論文にみる道德教育の研究の変化

東風 安生（横浜商科大学）

### 1 問題の所在について

2018年に日本の小学校で道德が領域から特別の教科に代わり、どの学校でも児童生徒は年間35回の授業を受けるようになった。その開始時期より2年程度前からは、校内研修等で「特別の教科 道德」に関するテーマが急激に増加した。各教育委員会はその指導・助言に忙しくなった。教科によって検定教科書の指導や成績・評価の件、アクティブ・ラーニングの件、資質・能力の育成と道德性の件など、一連の研究活動が進んだ。ところが、学校現場における校内研究は、研究授業を中心に指導方法の研究や児童生徒の通知表の所見を効率化して書くための研修などであった。「特別の教科 道德」における一連の指導方法の研究や評価の研修を終えると、多くの学校では新型コロナウイルス感染防止対策によるソーシャルディスタンスをとった授業、GIGA スクール構想で一人一台の端末を用いた授業における効果的な指導方法の研究へとテーマが変わっていった。

本来、教育課程において昭和33年から道德は領域であった。ところが、大津いじめ事件をきっかけにいじめ問題の抜本的な解決をめざして、地域の人々や保護者から声の上がっていた道德の授業をしっかりやってほしいという願いから、道德が全ての教科の基盤となる特別の教科として誕生したのである。この特別の教科としての道德の教育・指導の効果を検証することは、いったいどこへ行ってしまったのか。それとも、指導効果の検証はしていないと言うのであろうか。

### 2 本研究のねらい

本研究は、道德教育を研究する校内研究や有志の研究会において、指導方法や評価に関する実践事例の紹介から一歩抜け出して、児童生徒が確かな教育哲学に基づいた道德科の授業を学ぶことにより、心が成長していることを検証するような研究の推進を願うものである。これにより、道德教育がさらにアカデミックな世界において学術的に評価を受け、教育学における道德教育論ではなく道德教育学へと道を歩むためのささやかな一歩となることを願っている。

### 3 研究の方法

2013（平成25）年12月に、文部科学省は「道德教育の充実に関する懇談会報告」を発表した。つまり、2014（平成26）年以降の研究テーマ等について着目することで、それまで領域だった道德の研究と「特別の教科」として教科化された道德科について、研究者や教員はどのような方向から研究に関わったのか、その変化を確認することができる。これまでの道德教育に関する研究をテーマから分類して、そこで用いられる研究方法がどのような手法なのかを確認する。これにより、「特別の教科 道

徳」に教科化された以降の道徳教育（もしくは道徳科の教育）に関する研究はどのような研究手法が多いのかを明らかにする。そして、この調査結果をもとに考察を加え、「特別の教科 道徳」ができた背景から、いま一人一人の児童生徒の道徳性の変容を研究していく質的な研究へと舵を切る必要を訴えていきたい。

#### 4 道徳教育に関する2つの学会誌の調査－投稿数に関連して

##### (1) 日本道徳教育学会の投稿論文の採択数

本学会神奈川支部の上部組織である日本道徳教育学会において、2014年を境に2015年からの6年間で2013年から以前の6年間に分けて考えてみる。投稿された論文のうち、掲載されたものについて本数をカウントしてみると表1のような結果となる。

表1 日本道徳教育学会『道徳と教育』（2008～2020）

	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
研究論文	14	7	19	15	9	16
実践研究論文	2	1	1	1	3	0

	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年	2020年
研究論文	12	4	4	3	6	2	3
実践研究論文	2	3	0	1	2	1	1

##### (2) 日本道徳教育方法学会の投稿論文の採択数

同じ学会からのデータの引用でなく、他の学会における学会誌についても調べることにする。道徳教育について、同様に広く研究を進めている日本道徳教育方法学会がある。こちらについても論文の数を調査すると以下の表2のような結果となる。

表2 日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』（2008～2020）

	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
研究論文	3	7	5	4	8	6
実践研究論文	1	1	1	1	1	1

	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年	2020年
研究論文	5	6	3	3	2	2	2
実践研究論文	1	1	2	3	2	1	1

※なお両学会ともに、研究論文と実践研究論文（報告）のみについてカウントすることとした。

### (3) 調査結果に関する考察

日本道德教育学会は、2014 年度を境に 2015 年度からは研究論文および実践研究論文の採択数が半分以上に落ち込んでいる。日本道德教育方法学会は、2015 年度以降低下傾向が続いている。

学会によって採択が厳しいとか、緩いという噂を耳にするが、この採択に至るまでの投稿論文数は相対的なものであるから、採択数が少ない年の投稿論文数は相対的に少なくなる。

時代背景を考えると、道徳が教科化されることで学校現場における道徳授業が本格的に実施されて検定教科書を用いて評価を実施する実践が充実するなかで、なぜ論文数が減ったのだろうか。

おそらく実践研究家である学校現場の教員で学会に所属している先生方は、教科化された目の前の道徳に対して正対し、また同じ学校現場の仲間の先生に対して経験と指導技術をつんだ仲間として指導助言に当たり、自身の研究に充てる時間は減少していたのだろうと思われる。

## 5 道徳教育に関する 2 つの学会誌の調査－論文テーマに関連して

### (1) 論文テーマについて

日本道德学会で、2013 年以前の 6 年間に採択された投稿論文と、2015 年度以降 2020 年度までに採択された投稿論文が、どのようなテーマに類型できるかを調べてみる。類型の基準として、日本道德教育学会の自由研究発表における申込用紙に用いられるフォームに示された「自由研究発表の分類」（表を参照のこと）の基準を用いてみたい。

各学会の研究論文および実践研究論文の分野におけるテーマの分類は表 3・表 4 のようになった。なお、日本道德教育学会の学会誌『道徳と教育』は、学会 50 周年を迎えた 2008 年の執筆要項・投稿規定を見ると、「研究論文」（投稿）は「会員が、研究活動・学会活動を主題とする研究成果をまとめた論文」としている一方で「実践研究論文」（投稿）は 2007 年までは「実践研究報告」であったが学会創設 50 周年をむかえ、2008 年度より「報告」が「論文」となり、掲載されるようになっていく。また、これまでの「実践研究報告」は「会員が、本学会の主旨をふまえて実践事例研究の報告及び問題提起のための報告」とされていたが、「実践研究論文」は「会員が、本学会の主旨をふまえて実践事例研究及び問題提起のための論文」と変更されている。ここには、実践事例について学会誌に掲載されるものは報告という水準だったものが、論文という水準で査読することになったことを意味していると思われる。

また、日本道德教育方法学会を見ると、「研究論文」は「文献や調査等にもとづく研究論文だけでなく、実践的研究であっても、その実践事例を踏まえ研究考察を加えて新しい知見が提案されていれば、研究論文として扱う」とし、一方で「実践研究報告」は「実践的研究として、先見性や斬新さがみられ、その実践から学ぶものがある場合は、実践研究報告として扱う」として、研究論文の水準には達していないが、実践から学ぶものがある場合に実践的研究の報告として扱うとしている。この点については、学会によって異なる点である。（掲載年の次の数字は本数を表す）

表3 日本道德教育学会『道德と教育』掲載論文の類型別一覧

学会誌 『道德と教育』	2015年～2020年		2008年～2013年	
	研究論文	実践研究論文	研究論文	実践研究論文
I 道德教育の 哲学、思想、理論 に関する研究	2020年① 2018年③ 2016年② 2015年①	なし	2013年⑨ 2012年④ 2011年④ 2010年⑧ 2009年② 2008年③	2011年①
II 道德教育の 制度、歴史に関する 研究	2015年②	なし	2013年① 2011年① 2010年② 2009年② 2008年②	2009年①
III 道德教育の 国際比較、共同研 究	2016年① 2015年①	なし	2013年② 2010年④ 2008年③	なし
IV 道德科、道 徳授業の進め 方、 方法等に関する 実践、研究	2020年① 2019年② 2018年① 2017年① 2016年①	2020年① 2015年②	2013年① 2012年① 2011年④ 2010年③ 2009年② 2008年④	2012年② 2008年②
V 教育活動全 体で行われる道 徳教育に関する 研究	2020年① 2017年①	2019年① 2015年①	2013年① 2011年③ 2010年② 2009年①	2012年①
VI 子供を取り 巻く社会と道徳 教育に関する研 究	2017年②	なし	2013年② 2011年③ 2008年①	2009年①
VII その他	なし	なし	2008年①	なし
合計	21本	5本	78本	8本

表4 日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』掲載論文の類型別一覧

学会誌『道徳教育方法研究』	2015年～2020年		2008年～2013年	
	研究論文	実践研究報告	研究論文	実践研究報告
I 道徳教育の哲学、思想、理論に関する研究	2019年① 2015年①	なし	2013年① 2012年② 2011年① 2010年② 2009年① 2008年①	なし
II 道徳教育の制度、歴史に関する研究	2015年①	なし	2013年② 2011年① 2010年①	なし
III 道徳教育の国際比較、共同研究	2015年②	なし	なし	なし
IV 道徳科、道徳授業の進め方、方法等に関する実践、研究	2020年① 2019年① 2018年② 2017年② 2016年① 2015年③	2020年① 2019年② 2018年② 2016年① 2015年①	2013年③ 2012年④ 2009年③	2012年① 2009年①
V 教育活動全体で行われる道徳教育に関する研究	2017年① 2016年①		2012年① 2011年① 2010年② 2008年①	2010年① 2008年①
VI 子供を取り巻く社会と道徳教育に関する研究	2016年①	2018年①	2012年② 2009年② 2008年①	2011年①
VII その他	2020年①	2019年① 2016年①	2009年①	
VII その他	なし	なし	2008年①	なし
合計	19本	10本	36本	5本

## (2) 考察

### ①採択された論文数の時代的な変化について

2013（平成 25）年 12 月に、文部科学省は「道徳教育の充実に関する懇談会報告」を発表した。これにより研究のトレンドは、2014 年を境に道徳の教科化へと舵をきる。実践研究を進めたり、多様な論文に当たったりする中では、最低でも 1 年間の研究期間が必要だとする。それにより、学会の論文等を用いて、2013 年までの道徳教育に関する研究と対比するのは 2015 年以降がふさわしいと考えた。これにより、はっきりと論文数の違いがみられることがわかった。日本道徳教育学会では、2008 年～2013 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 78 本で実践研究論文が 8 本である。しかし、2015 年～2020 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 21 本で研究実践論文が 5 本と減少している。

編集委員会のメンバーの変更や査読担当者の変更によって論文の採択結果が違ってくることが原因ではないかと考えられることもある。そこで、道徳の研究を進めている他方の日本道徳教育方法学会に関しても同様の調査を進めた。その結果は、次のとおりである。2008 年～2013 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 36 本で実践研究論文が 5 本である。けれども、2015 年～2020 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 19 本で研究実践論文が 10 本となり、日本道徳教育学会の結果同様に、採択論文数が減少している。

以上から、編集委員会や査読に関わる担当者の評価の厳しさによって結果に変化がうまれたのではなく、この 2014 年に道徳が教科へ向けて動き出した時点で、道徳教育の研究に対するモードや風向きが、教科化の研究へと変化したのではないと思われる。学会の論文は査読があるために、会員が投稿論文として提出したものはさらに多くあり、「特別の教科 道徳」が完全実施されるまでに模索が続く状況だったことがわかる。

### ②論文等の類型別の結果について

類型化の基準である項目の I「道徳教育の哲学、思想、理論に関する研究」に着目すると、日本道徳教育学会では、2008 年～2013 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 30 本で実践研究論文が 1 本である。しかし、2015 年～2020 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 7 本で研究実践論文が 0 本と減少している。また、日本道徳教育方法学会に関してその結果は、2008 年～2013 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 8 本で実践研究論文が 0 本である。けれども、2015 年～2020 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 2 本で研究実践論文が 0 本となり、日本道徳教育学会の結果同様に、採択論文数が減少している。哲学や思想・理論的な考察に対する道徳教育の研究が、あまり高まっていないことがわかる。

一方において、類型Ⅳの「道徳科、道徳授業の進め方、方法等に関する実践、研究」に着目してみる。すると、日本道徳教育学会では、2008 年～2013 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 15 本で実践研究論文が 4 本である。しかし、2015 年～2020 年までの 6 年間の論文数は、研究論文が 6 本で研究実践論文が 3 本である。同じ様に減少はしているが、類型化の項目 I と比較して、減少傾



向がなだらかである。(類型Ⅰは合計 31 本→合計 7 本で、類型Ⅳについては合計 19 本→9 本) これは、掲載される論文数が絶対的に減少している傾向を、5・(2) 考察の「①採択された論文数の時代的な変化について」で確認したが、その減少の傾向と比較して大幅にゆるくなっている。

全体の論文数の減少傾向を示す減少率(「2015 年～2020 年までの掲載された論文等の本数」÷「2008 年～2013 年までの掲載された論文等の本数」)が、類型化の項目Ⅰについては、0.23 である。また、類型化の項目Ⅳについては、0.47 である。ちなみに、その他の類型化の項目の減少傾向率を示すと以下の通りとなる。(数値が高いほど、減少幅は低いことを表す)

表 5 論文の減少率

学会	日本道徳教育 学会	日本道徳教育 方法学会
Ⅰ 道徳教育の哲学、思想、理論に関する研究	0.23	0.25
Ⅱ 道徳教育の制度、歴史に関する研究	0.22	0.25
Ⅲ 道徳教育の国際比較、共同研究	0.22	***
Ⅳ 道徳科、道徳授業の進め方、方法等に関する実践、研究	0.47	1.42
Ⅴ 教育活動全体で行われる道徳教育に関する研究	0.5	0.29
Ⅵ 子供を取り巻く社会と道徳教育に関する研究	0.29	0.33
Ⅶ その他	***	3.00

(小数第 3 位以下は四捨五入、\*\*\*は掲載論文が 0 本で計算できず)

表 5 を見てわかるとおり、類型の項目Ⅳ「道徳科、道徳授業の進め方、方法等に関する実践、研究」については、日本道徳教育学会の学会誌においても掲載された論文の中でも、特に減少幅が小さい。また、類型の項目Ⅴの「教育活動全体で行われる道徳教育に関する研究」も同様に減少幅が小さいことを示している。一方の日本道徳教育方法学会では、相対的にどの類型の項目においても論文数が減少するなかで「Ⅳ」の項目と「Ⅶ その他」のみが増加している。

### ③「特別の教科 道徳」に関連する論文の変化について

「特別の教科 道徳」が、実際に完全実施されたのは、小学校では 2018 年 4 月からであり、中学校では 2019 年 4 月からである。それまでには、2015 年 4 月に移行措置がスタートをきっている。また道徳科の評価についても、2015 年度に示されており、まさに 2015 年～2020 年の道徳教育研究においては、「特別の教科 道徳」に関する研究がトレンドであり、ピークに達したと言えるだろう。しかし、この流れは注意してみると、道徳の教科化に伴い国の動きや中教審の答申などの発表に合わせた研究が多くなっている。そのため、掲載論文の類型化の項目で言うところの類型化Ⅰや類型化Ⅱなど、哲学や思想、理論や歴史の研究から遠ざかっていく傾向をつくってしまったように考えられる。学校現場の教員が会員として多く入会している 2 つの学会において、学校現場の先生のニーズや興味・関心の

対象が、こうした投稿論文数や掲載論文数に影響が出てくるのはやむをえない。教員の働き方改革に言及する裁判所の判決がでるような現在の教員社会の背景においては、教員が教育学や哲学の原書を手にとって調べるといった時間的な余裕はないのかもしれない。「特別の教科 道徳」へと移行する過程で学校現場に接している教員や研究者の多くが、教科化に伴う諸課題の解決に活動の軸を定めていったのも仕方ないことである。

## 6 まとめと今後の課題

学会誌に掲載された論文等から「特別の教科 道徳」への移行を受けて学会の研究の動向が見えてきた。とくに、危機的な部分は、道徳教育に関する哲学や思想に関する研究や、歴史や制度に関する研究論文が急激に掲載数を減らしていることである。

学校現場の教員として日々、児童生徒の指導にあたる教員には、教科化された道徳科がいかにいじめ問題を解決するか、その指導方法に焦点あてただけではなく、歴史的な思想の流れや制度的な変化において現状の教科化をどう評価し、どのような課題が新たに見えてくるのかを提案し、さらにその解決に向けた実践によって、実践研究家にしか言えないような理論構築をしてほしいと願うところである。

今後の課題としては、今回の論文等を分類するための類型化の項目の再検討があげられる。類型化するために、日本道徳教育学会の学会発表の際に類型化する項目を用いた。しかし、類型化の項目Ⅳ「道徳科、道徳授業の進め方、方法等に関する実践、研究」については、「特別の教科 道徳」の研究が多くなり、授業実践と関連させた研究内容が多くなっている。この点について、教科化に関連する研究から一歩抜け出し、GIGA スクール構想の中で一人一台タブレット端末を活用する授業に取り組む児童生徒が多い中で、ICT 活用の取組など細分化する必要がある。そこに加えて、いじめ問題を発端とした道徳の教科化であるならば、道徳科の授業を中心にどのように児童生徒の心が育成されて、いじめ問題が解決したかが研究成果として発表されることが増えていくことが期待される。このためには短期の研究ではなく、中学校 3 年間の研究や小中連携の研究、大学時代にふりかえった小中学校時代の道徳科の授業効果など、時間的スパンの長い研究も求められてくるだろう。

### 《参考文献》

日本道徳教育学会学会誌『道徳と教育』

2008 年度 第 326 号 ～ 2020 年度 第 338 号

日本道徳教育方法学会学会誌『道徳教育方法研究』

2008 年度 第 14 号 ～ 2020 年度 第 26 号

## [研究論文]

# 「逆向き設計」を活用した年間指導計画のカリキュラム・マネジメント

Curriculum Management for an Annual Instructional Plan Utilizing “Backward Design”

中野 真悟（刈谷市立富士松南小学校）

### 1. 問題と目的

石井（2017）は今回の学習指導要領改訂のキーワードとして、「一体改革」であることを挙げ、「今回の改訂が、教育目的・目標、カリキュラム、授業、評価、学校経営、高大接続、教師教育など、教育システム全体にわたる改革である」と指摘している<sup>(1)</sup>。そうすると道徳教育におけるカリキュラム・マネジメントでも、教育目標や評価もふまえ、学校教育としてどのように取り組めばよいのかを考える必要があるといえよう。

しかし道徳教育では、先行研究があまり進んでいない。道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議から「『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）（以下、「評価等（報告）」）が出たが、逆に道徳教育独自の評価の在り方のみが追究されていた。評価等（報告）では、資質・能力の三つの柱と道徳科との関係について整理を試みたが、道徳科の学習活動に着目した捉え方として、「資質・能力の三つの柱に分節することはできない」<sup>(2)</sup>と結論づけている。また評価等（報告）では、「教育において指導の効果を上げるためには、指導計画の下に、目標に基づいて教育実践を行い、指導のねらいや内容に照らして児童生徒の学習状況を把握するとともに、その結果を踏まえて、学校としての取組や教師自らの指導について改善を行う PDCA サイクルが重要であり、このことは道徳教育についても同様」<sup>(3)</sup>としているが、実践の結果をどのように指導計画に反映させるかには言及していない。そして、小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（平成 29 年 7 月）でも、「道徳科における児童の学習状況の把握と評価については、教師が道徳科における指導と評価の考え方について明確にした指導計画の作成が求められる。」<sup>(4)</sup>とあるが、評価をどのように指導計画の作成につなげるかは書かれていない。一方、中央教育審議会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成 31 年 1 月）は、「『学習指導』と『学習評価』は学校の教育活動の根幹であり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る『カリキュラム・マネジメント』の中核的な役割を担っている」<sup>(5)</sup>と指摘している。そこで、道徳科における年間指導計画について、「逆向き設計」に着目して検討したいと考えた。道徳科においてよりよいカリキュラム・マネジメントを実現するには、どのように年間指導計画を作り、運用すればよいのかについて考察する。

### 2. 「逆向き設計」論

複雑で予測困難な社会となったとき、起きる問題に対して場当たりの対応したのでは、その場しのぎで系統性や一貫性のない対応となりやすい。しかしカリキュラムの目的やゴール（どのような道徳性を育てたいのか）を見据えれば、学習の系統性や一貫性が失われることを防げるだろう。そこで本

稿では、道徳科の年間指導計画を作成する手順において、「逆向き設計する」ことの有効性を検討する。

「逆向き設計」とは、ウィギンズとマクタイが提案した教育課程の設計法で、その手順は「①求められている教育の結果（教育目標）を決め、②その結果がもたらされたことを証明できる証拠（評価方法）を考える、その上で、③そのような証拠が生み出されるような学習経験や教授方法を考える」<sup>(6)</sup> ものである。「教育によって最終的にもたらされるべき結果からさかのぼって教育を設計する点」「通常指導が行われた後で考えられがちな評価を先に構想する点」から、「逆向き」と呼称されている<sup>(7)</sup>。「逆向き設計」論の最大の特徴は、「単元設計（「ミクロの設計」）を行う際、また年間指導計画や教育課程全体の設計（「マクロの設計」）を行う際に、「求められている結果（目標）」「承認できる証拠（評価方法）」「学習経験と指導（授業の進め方）」の三つを三位一体のものとして考える点にある<sup>(8)</sup>といわれる。

道徳科の年間指導計画作りでは、「逆向き設計」の3段階を次のように捉えられる。

- ①児童生徒の実態を考慮し、道徳性や学習状況が改善した結果（目標）を決める。
- ②その結果がもたらされたことを証明できる証拠（評価方法）を考える。
- ③そのような証拠が生み出されるような授業や単元の計画を考える。

ウィギンズ達は、「教師は、学習者が学習ゴールを達成するために何をしなくてはならないかについて、最初に考慮していない。むしろ、自分が何をするか、どんな題材を使うか、何を生徒に尋ねるかを第一に考えていて、ほとんどの時間を使ってしまう。」<sup>(9)</sup>と述べ、結果ではなく内容に焦点を合わせる傾向を指摘している。実際に中野（2020）は、A市内の公立小中学校20校の道徳主任20名（小学校14名；中学校6名）を対象とした質問紙調査（2018年2月に実施）で、「現場では過年度の教員からの申し送りもなく、児童の道徳性の実態も把握せず、実態に合わない過年度と同じ年間指導計画を、毎年繰り返し使用しがち」<sup>(10)</sup>という傾向を見出している。

### 3. 「逆向き設計」論を活用した道徳科の年間指導計画の作成

#### （1）求められている結果を明確にする

「①児童生徒の実態を考慮し、道徳性や学習状況が改善した結果（目標）を決める段階」では、道徳科の特質に鑑みると、道徳科の授業で「求められている結果」（目標）として「〇〇な児童生徒になること」を児童生徒に示すのは、手放しには容認できない。それが児童の「道徳性」に関するものの場合、教員が児童生徒に特定の価値観を押し付ける可能性があるからである。中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（平成26年10月）でも、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。」<sup>(11)</sup>と指摘されている。

特別の教科である道徳科において、「求められている結果」（目標）を設定する方法を検討するために、教育課程を編成する規模ごとに分けて論じる。まず、1時間完了の授業や2～4時間のユニット学習の単元といったミクロの設計では、授業で児童生徒に示す学習課題（「本当の友情とは何かを考えましょう」等）に関して、それを達成することを「求められている結果」と設定する。そうすれば、「学

習状況（本当の友情について考えを深めている等）」を「求められている結果」として設定できるようになる。ユニット学習や総合単元的な道徳学習などのテーマ学習についても、その単元のテーマ（「働くことについて考えよう」等）の達成を「求められている結果」とすれば、「学習状況」を「求められている結果」として設定できる。

次に、年間指導計画や教育課程全体等のマクロの設計では、学校の教育目標（「思いやりのある子」等）や、学校の道徳教育の重点目標（「元気な挨拶ができる子」等）があれば、その実現を「求められている結果」とする。これは道徳科ではなく道徳教育であるが、道徳科の年間指導計画は道徳教育の重点目標をふまえて作るため、「求められている結果」と捉えることにする。

ただしこの場合は、「道徳性」そのものを目標とするような設定になりやすい（「思いやりのある子に育てる」等）。そのため、通知表や指導要録に記述する、児童生徒を認め励ますことを目的とした道徳科の学習状況評価とは、明確に区別して目標を設定する必要がある。学期や年間を通じた道徳教育実践を行う場合なら、その目標の実現を「求められている結果」とすると、「道徳性」そのものの目標設定になりやすいので、学校の教育目標等と同様の配慮が必要である。

## （２）承認できる証拠を決定する

### ①「指導の改善」を目的とする評価

「②その結果がもたらされたことを証明できる証拠（評価方法）を考える段階」では、評価等（報告）で「道徳科の評価は、個々の児童生徒の道徳性に係る成長を促すとともに、学校における指導の改善を図ることを目的としており、他者と比較するためのものではない」<sup>(12)</sup>とある。本稿ではカリキュラム・マネジメントにつなげるため、「指導の改善」が目的の評価を扱う。

「逆向き設計」論では「承認できる証拠を決定する」ため、ルーブリックでパフォーマンス評価を行う。パフォーマンス評価とは、「一般的には、思考する必然性のある場面で生み出される学習者の振る舞いや作品（パフォーマンス）を手がかりに、概念の意味理解や知識・技能の総合的な活用力を質的に評価する方法」「狭義には、現実的で真実味のある（「真正な<authentic>」）場面を設定するなど、学習者のパフォーマンスを引き出し実力を試す評価課題（パフォーマンス課題）を設計し、それに対する活動のプロセスや成果物を評価する、「パフォーマンス課題に基づく評価」「広義には、授業中の発言や行動、ノートの記述から、子どもの日々の学習活動のプロセスをインフォーマルに形成的に評価するなど、パフォーマンス（表現）に基づく評価」<sup>(13)</sup>である。道徳科でいえば、一般的な定義のパフォーマンス評価は、道徳科の学びが児童生徒の日常生活につながり、その結果としてとった道徳的行為の評価も含むことになる。これは、児童生徒の「道徳性に係る成長の様子」を把握し、教師の指導方法を改善するための評価としては有用だが、道徳科の特質を鑑みれば、教師が見取りきれない日常の行為の評価は適切ではない。

広義の定義のパフォーマンス評価は、児童生徒の「道徳科の授業における学習状況」の評価になるため、通知表や指導要録に記述する道徳科の評価と整合性が高い。ただしこの点は、評価等（報告）ですでに十分示されているので、本稿では取り扱わない。

本稿の主旨につながる、狭義の定義のパフォーマンス課題とは、「リアルな文脈の中で知識やスキルを使いこなすことを求める課題」<sup>(14)</sup>である。西岡（2008）は、パフォーマンス課題を作るためには、「パフォーマンス課題は、単元の中核部分に対応させて用いるべきもの」「教科書や学習指導要領、国立教育政策研究所が提示している「評価規準」なども参照しつつ、単元を全体として捉えた時に把握させたい内容や、単元を超えて繰り返し発揮されるべき能力などに注目すると良い」と考えている<sup>(15)</sup>。道徳科は、国立教育政策研究所から「評価規準」が示されていないが、「個々の内容項目に関する中核部分」ならば、学習指導要領や解説の特別の教科道徳編に示された内容項目に関する記述が該当するといえよう。例えば「思いやり」ならば、解説書には内容項目の概要や、学年ごとの指導の要点が示されている。これは、単元や学年を超えて繰り返し発揮されるべき道徳性を表している。そのため道徳科では、「1時間完了の授業や単元全体で育てたい道徳性や学習状況、単元を超えて繰り返し発揮されるべき道徳性や学習状況などに注目して、パフォーマンス課題を作る」ことになるといえるだろう。

## ②パフォーマンス課題

「逆向き設計」論では、単元設計を行う際には、「本質的な問い」に対応してパフォーマンス課題を位置づける<sup>(16)</sup>。「本質的な問い」とは、「様々な文脈で活用できるものであり、単元を超えて繰り返し表れるような問いである。学問の中核に位置するような問いであり、生活との関連から「だから何なのか？」が見えてくるような問いでもある」<sup>(17)</sup>と考えられている。道徳科では「中核部分」は、学習指導要領や解説書の、内容項目に関する詳しい記述になるだろう。これに合致するように問うことが、「本質的な問い」にとって不可欠になるといえよう。

1時間完了の授業ならば、「本時のねらいに迫るための中心発問」が該当するといえるだろう。西岡（2008）は、中学校での実践研究における「本質的な問い」の例として、「立場や境遇を越えて、友情は成立するか？」を挙げている<sup>(18)</sup>。これは、中学3年国語科の「故郷」という教材の例だと推察されるが、ただ場面や心情を問う発問ではなく、本時のねらいに迫る中心発問をもって「本質的な問い」としている。道徳科の授業では、中心発問や、生活を振り返って自我関与して考える活動が、本質的な問いに対応したパフォーマンス課題になるといえよう。ただし、「逆向き設計」は長いスパンを前提とすることが多いため、道徳科の1時間完了の授業でパフォーマンス課題を設定することには、今後議論の余地がある。

また、複数時間のテーマ学習ならば、テーマに迫る活動が「本質的な問い」につながるといえよう。しかしテーマ学習では、テーマにより強く関わるのが、各教科等の学習である場合もある。例えば小学4年社会科で、水やごみに関する環境問題の学習と道徳科を関連づけるとき、「よりよい環境を作るために大切なことを考えよう」がテーマの場合は、それを道徳科のパフォーマンス課題として評価するのは難しい。このようなときは、テーマ学習の重点指導項目を決め、その項目を扱う道徳科の授業の中心発問を、パフォーマンス課題として扱うことが考えられる。この例ならD【自然愛護】等が重点指導項目として適切なので、この授業の中心発問がパフォーマンス課題になりうるといえよう。同様に、学期や年間の指導計画でも、重点指導項目や目指す児童生徒像に深く関わる内容項目を扱う授業での中

心発問は、本質的な問いに対応しうるだろう。

### ③ルーブリック作成の留意点

西岡（2008）はルーブリックを「成功の度合いを示す数段階程度の尺度(scale)と、尺度に示された評点・標語のそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語(descriptor)から成る評価基準表」<sup>(19)</sup>と定義する。作成方法は本稿の主旨を外れるため割愛し、留意点を整理する。

評価等（報告）では道徳科の評価は、「児童生徒の側から見れば、自らの成長を実感し、意欲の向上につなげていくものであり、教師の側から見れば、教師が目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むための資料となるもの」<sup>(20)</sup>である。児童生徒が「自らの成長を実感し、意欲の向上につなげる」評価をするには、「児童生徒の具体的な取組状況を、一定のまとまりの中で、児童生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を適切に設定しつつ、学習活動全体を通して見取る」<sup>(21)</sup>必要があると述べている。評価等（報告）では、個人内評価を記述で行う際の例として、「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」「多面的・多角的な思考の中で、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か」に注目することを求めている<sup>(22)</sup>。すると道徳科のルーブリックは、「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」「多面的・多角的な思考の中で、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か」等を評価するものが適しているといえよう。

石井（2017）は、「パフォーマンス全体を一まとまりのものとして採点する「全体的ルーブリック」としても作成できますし、一つのパフォーマンスを、複数の観点で捉える「観点別ルーブリック」としても作成できます。一般に、全体的ルーブリックは、学習過程の最後の総括的評価の段階で全体的な判断を下す際に有効で、他方、観点別のルーブリックは、パフォーマンスの質を向上させるポイントを明示するものであり、学習過程での形成的評価に有効」<sup>(23)</sup>と述べている。道徳科では、個々の授業のパフォーマンスを複数の観点で捉えて評価する場合は、「観点別ルーブリック」が適しているといえよう。ユニット学習や総合単元的道徳学習、年間指導計画などのパフォーマンスを総括的に評価する場合は「全体的ルーブリック」が適しているといえる。

### （3）学習経験と指導を計画する

「③そのような証拠が生み出されるような授業や単元の計画を考える段階」について考察する。「学習経験と指導（授業の進め方）を計画する」上で、ウィギンズたちは、効果的で魅力的な計画を作成し実施するため、「WHERE TO」<sup>(24)</sup>を配慮するよう主張している。道徳科の授業や年間指導計画における「WHERE TO」を検討すると、表1のような手だてになるだろう。

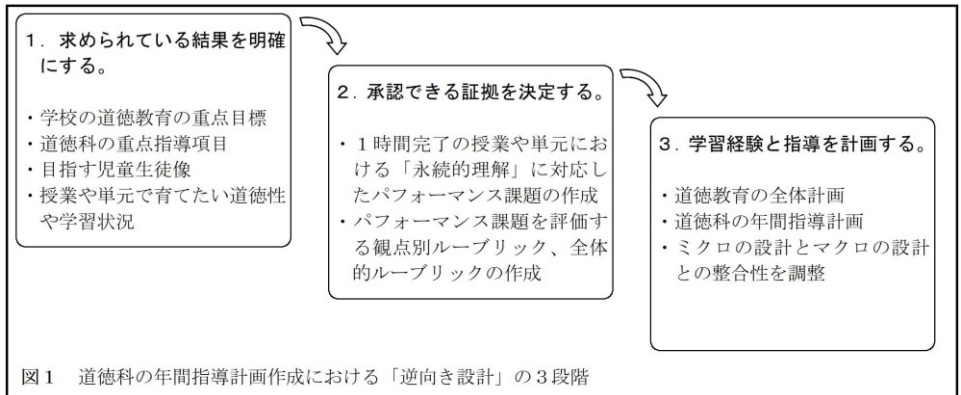
「W」では、道徳科の授業やテーマ学習の導入の段階で、今後の学習課題を提示することで、「求め

られている結果」の方向性や学ぶ理由が理解できるようになるだろう。「H」では、児童生徒が自我関与して興味をもつような魅力的な教材の工夫や、本時の授業を次回につなげる構成が考えられる。また、各教科等の教育活動と道徳科の授業を関連付け

表1	道徳科で「学習経験と指導を計画する」際の配慮事項
W	— 本時や単元における学習課題を児童生徒に提示する工夫
H	— 自我関与しやすい教材や指導過程、単元構成の工夫
E	— 考えを深めるための話し合い方や、思考ツールの使い方を児童生徒に指導し、習熟させる工夫
R	— これまでの生活を振り返り、道徳的価値への理解をさらに深める指導過程や単元構成の工夫
E	— 授業や単元における学びを振り返る活動の工夫
T	— 児童生徒の関心から指導過程や単元を構成する工夫
O	— 学びを深める単元構成や各教科等との関連付けの工夫

た単元構成をすることで、テーマ学習全体を自分事として興味をもたせられるだろう。1つめの「E」では、話し合い方や思考ツールの使い方に習熟させる工夫を行うことで、パフォーマンス・ゴールに達成するために必要な方法を身に付けさせることができるだろう。「R」では、これまでの生活や既知の道徳的価値を振り返り、さらに理解を深める指導過程を工夫することが考えられる。また、主題の配列で学習内容をつなげたり、各教科等の体験活動と関連付けたりして、道徳的価値への理解を深める工夫を行うことで、今後の生活をよりよくしようと修正する機会を提供することができるだろう。2つめの「E」では、個々の授業の指導過程や単元の流れにおいて、学びを振り返る活動を行うことで、自身の成長を実感できるような自己評価の機会を作ることができるといえる。「T」では、道徳科の授業で、児童生徒自身が考えたいことを話し合う指導過程や、児童生徒が自ら用意した教材で授業する工夫が考えられる。また、児童生徒の考えを反映した授業や単元構成が考えられる。「O」では、授業間のつながりを意識した単元構成や、各教科等の教育活動と関連付けるカリキュラム・マネジメントをすることで、より学びが深まる単元や指導計画を作成できると考えられる。これらから、道徳科の年間指導計画作成における「逆向き設計」の3段階を、図1のような手順として構想した。

田沼 (2017) は 「「逆向き設計」論を援用した道徳パッケージ型ユニット作成のための発想手順



順」として、「「逆向き設計」論に基づく道徳科授業構想」を作成し、「本主題で求められている学びの結果を明確にする」「道徳的学びが承認できる証拠を決定する」「子供の道徳学習経験を配置して授業計画を立案する」という3つの手順を提案している<sup>(25)</sup>。マクロの設計に関する考え方は本稿と異なるが、ミクロの設計を行う際は、このようなアプローチも有効だといえよう。また中野 (2020) は、「ス



トリー配列法」という「目指す児童生徒像に向かって、児童生徒が道徳的に成長していくストーリーを、主題を配列することで描く」というやり方を提唱している<sup>(26)</sup>。マクロの設計の設計をする際は、このような視点からのアプローチも有効だといえよう。

#### 4. 逆向き設計のカリキュラム・マネジメント

西岡(2011)は、「教育課程編成は、単元や個々の授業といったミクロの設計と、年間指導計画や学校教育課程全体といったマクロの設計との整合性が高まるように、調整しながら進めることが重要で、とりわけ、単元間の関連や系統性をどう組み立てるかを考える必要があります<sup>(27)</sup>」と指摘している。そのためには、道徳科の授業や小単元におけるパフォーマンス課題に対して、児童生徒から得られたフィードバックを、以後の小単元や中単元、年間指導計画等に反映させながら、よりよい設計を調整することが考えられる。このような作業は「ミクロの設計」と「マクロの設計」の相互環流<sup>(28)</sup>と呼ばれるが、道徳科の実践をしながら年間指導計画の改善を継続的に行うという形で、カリキュラム・マネジメントを実施できる。

1時間完了の授業や小単元のような「ミクロの設計」を改善するためには、年間指導計画の弾力的な取り扱いを行うことが考えられる。小学校解説書特別の教科道徳編では、弾力的な取り扱いとして、「時期、時数の変更」「ねらいの変更」「教材の変更」「学習指導過程、指導方法の変更」という4点を挙げている<sup>(29)</sup>。弾力的な取り扱いは、指導者の恣意による不用意な変更や修正が行われやすいという難点があるが、逆向き設計では「求められている教育の結果」(目標)から設計するため、各教員が「求められている教育の結果」を見据えた上で弾力的な取り扱いをすることで、恣意による不用意な変更や修正が行われにくくなることが期待できる。

#### 5. まとめと今後の課題

道徳科における年間指導計画の作成について、「逆向き設計」に着目することで、道徳科の年間指導計画作成における「逆向き設計」の3段階を構想できた。また、道徳科において年間指導計画を運用し、よりよいカリキュラム・マネジメントを実現するにはどうすればよいかを、「ミクロの設計」と「マクロの設計」の相互環流の視点から考察することができたと考える。

今後の課題として、本研究はまだ年間指導計画を作成・運用する枠組みの理論の段階でとどまっており、実践には至っていないということがある。理論と実践の往還を実現すべく、実際にルーブリックを作成し、評価する実践研究を蓄積することで、教育現場で道徳科の年間指導計画の作成・運用をより効果的に実施できるように研究を深めていきたい。

#### 《引用文献》

- (1) 石井英真『中教審「答申」を読み解く 新学習指導要領を使いこなす、質の高い授業を創造するために』、日本標準、2017年、10頁。
- (2) 『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)』(平成28年7月)道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、4頁。

- (3) 同上書, 7頁。
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説(平成29年告示)特別の教科道徳編』(平成29年7月), 廣済堂あかつき, 2018年, 109頁。
- (5) 『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』(平成31年1月)中央教育審議会, 3頁。
- (6) 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程 [第3版]』, 有斐閣アルマ, 2011年, 186頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (7) 同上書, 186頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (8) 西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』, 明治図書, 2008年, 13-14頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (9) G.ウィギンズ・J.マクタイ(西岡加名恵訳)『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』, 日本標準, 2012年, 17頁。
- (10) 中野真悟「働き方改革をふまえた道徳科の年間指導計画作成に関する現場への支援」『道標』(日本道徳教育学会神奈川支部)第7号, 2020年, 24頁
- (11) 『道徳に係る教育課程の改善等について(答申)』(平成26年10月)中央教育審議会, 3頁。
- (12) 前掲書(2), 7頁。
- (13) 前掲書(1), 84頁。
- (14) 前掲書(8), 9頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (15) 前掲書(8), 17頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (16) 前掲書(8), 20頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (17) 前掲書(8), 20頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (18) 前掲書(8), 19頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (19) 前掲書(8), 24頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (20) 前掲書(2), 7頁。
- (21) 前掲書(2), 9頁。
- (22) 前掲書(2), 10頁。
- (23) 前掲書(1), 90頁。
- (24) 前掲書(9), 234頁。
- (25) 田沼茂紀編著『道徳科授業のつくり方 パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』, 東洋館出版社, 2017年, 97頁(田沼茂紀氏 執筆部分)。
- (26) 中野真悟『研究授業の単元も作れるようになる!道徳科のカリキュラム・マネジメントを実現する年間指導計画作り』, 溪水社, 2020年, 16頁。
- (27) 前掲書(6), 186頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (28) 前掲書(8), 132頁(西岡加名恵氏 執筆部分)。
- (29) 前掲書(4), 76-77頁。

## [実践研究論文]

先人を題材とした教材を活用し、児童が「よりよく生きる喜び」について考えを深め、道徳的な実践意欲と態度を育てる指導のあり方～西村茂樹を題材として～

How to teach children to think about “the joy of living better” and to foster moral practice motivation and attitude by utilizing teaching materials based on ancestors

～With Shigeki Nishimura as the theme～

小林 浩之（千葉県佐倉市立西志津小学校）

### I 問題の所在と研究の目的

「特別の教科 道徳」が目指すものは、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」であり、「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」ことであることは、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 「特別の教科 道徳編」<sup>i</sup> に示されている通りである。

しかしながら、小学校現場で実践されている「特別の教科 道徳」の授業の多くは、道徳的諸価値についての理解にとどまり、登場人物に共感したり、感動したりする場面も少なく、自己を見つめたり自己の生き方について考えを深めたりする活動も少ない。結果として、価値は理解できたが、道徳的な実践意欲と態度が育っていないという声を多く耳にするのが現状であり、これが道徳科の授業における現在の問題点の一つであると述べている。（中山 2020）<sup>ii</sup>

一方、先人を題材とした道徳の教材の効果については、小学校学習指導要領（平成29年度告示）の第3章「特別の教科 道徳」の中で、「生きることの魅力や意味の深さについて考えを深めることができる。」と共に「道徳的価値の理解やそれに基づいた自己を見つめる学習を深めることが期待できる。」ということが示されている。<sup>iii</sup>

先人を題材とした教材を生かした道徳の指導には、上述の問題点を解決し、児童の道徳的な実践意欲と態度を高める可能性があると考え。先ず、先人の生き方を支えた考えからは、道徳的な価値を得ることができる。次に、道徳的心情を育てることができる。人は道徳的価値に感動するのではなく、その価値を体現した人間に感動するのである。先人は実在した人物だからこそ、その生き方に共感できる存在になり得る。感動と共感からは、道徳心情が育つ。さらに、児童が自己をみつめ、自己の生き方について考えを深めさせることができる。先人の生き方が児童の中に再構成できる授業をすれば、児童は自己の生き方について再認識し、先人をロールモデルとして、生き方を見習おうとする。その結果、実践的な意欲や態度を育てることができる。先人の生き方や業績が今につながっていることを知ることで、児童に先人の生き方を自分の生活の中で生かし、実践化しようとする意欲と態度が育つ。（小林 2021）<sup>iv</sup>

以上のことから、本研究では、先人を題材とした教材を活用した指導を通し、児童が先人の生き方

に迫り、ロールモデルとして考え、先人の生き方（業績）が「今」につながっていることを理解することにより、道徳的価値について考え、理解し、自己の生き方についての理解を深め、道徳的な心情や実践意欲と態度が育成されていくことを検証することを目的とする。

## II 方法

- 1 調査期日 令和2年12月～令和3年3月
- 2 調査対象 千葉県佐倉市立N小学校 6年生児童144名
- 3 調査手順

### (1) 質問紙による調査

#### ①授業直前及び授業直後 (12月上旬～12月中旬)

設問1 あなたが、よりよく生きる（喜び）ために大切なことは何ですか。（自由記述）

設問2 あなたは新しいことに進んで取り組もうと思いますか。（4点尺度選択）

4 思う 3 まあまあ思う 3 あまり思わない 1 思わない

設問3 あなたは世のため人のために活動しようと思いますか。（4点尺度選択）

4 思う 3 まあまあ思う 3 あまり思わない 1 思わない

#### ②授業後3か月後 (3月上旬)

設問4 佐倉の先人について道徳の授業で学習後、授業で学んだことを実際の生活の場で実践したことや中学校で実践しようと考えていることはありますか。具体的に教えてください。（自由記述）

### (2) 検証実践 12月中旬 6年生1～5組 各学級担任 同一指導計画・指導案

### (3) 検証の方法

#### ①道徳的価値の理解 「よりよく生きるため（喜び）に大切なこと」について

＜方法＞ 設問1の自由記述を池田(2019)<sup>v</sup>の方法を参考に観点を設定し分類(表1)  
授業前後の観点毎の人数の変化を分析 表1

#### ②道徳的心情

西村茂樹の生き方に共感できたか及び  
ロールモデルと考えることができたか

＜方法＞ 授業中の発言及び授業後の  
ワークシートの記述を分析

#### ③道徳的実践意欲と態度

よりよく生きる喜びのため「新しいこと  
に挑戦」「世のため人のため」の実践化

＜方法＞ 設問2、設問3の授業前後の人数の変化を分析  
設問4のワークシートを分析

観点	中観点	小観点	児童の記述例
関 自 分 の 自 身 と に	内的 (心情的)	概念的	楽しいこと 幸福なこと
		具体的	夢の実現 自由にまわる 健康 好きなことをやる 前向きに努力
		挑戦	新しいことに挑戦する
関 人 わ や る 集 こ 団 と に	外的		食事 ゲーム 遊ぶ
	世のため 人のため		みんなのために役立つ 自分が相手のためになる
関 人 わ や る 集 こ 団 と に	その他		友達と仲良く 家族と暮らす 相手の気持ちを考える 人権を守る 優しくする 平等 感謝の気持ちをもつ
	分からない		分からない 未記入

#### (4) 結果の分析及び考察

- ① 数値の変化  $\chi^2$ 検定による独立性の検定 有意水準  $\alpha=0.05$  とする。
- ② 自由記述内容を抽出し、分析

### Ⅲ 西村茂樹を題材とした検証実践の概要

- 1 主 題 「よりよく生きる」 D-22 よりよく生きる喜び
- 2 教材名 「道徳」の道を生きた西村茂樹（出典；佐倉学道徳教材 改）
- 3 ねらい 日本に道徳教育を広めた西村茂樹の生き方を支えたのは堀田正睦から受け継いだ「積極進取」「成徳作用」の考えであることに気づき、自らの生き方について考えることを通し、自分も世のため人のために取り組もうとする実践意欲と態度を育てる。
- 4 教材及び授業展開の概要について

#### 「道徳」の道を生きた西村茂樹

茂樹は、つくづく考えていました。明治維新を迎え、世の中には「西洋」が溢れ、ついこの間まで「攘夷、攘夷…」と叫んでいたのが嘘のようでした。東京を見ていると、多くの人が洋服を着て、髪を整え、女性もおしゃれを楽しんでいるかのようでした。

「新しい世とは、こういうことなのか…」明治新政府は、「富国強兵」政策を打ち出し、「西洋に学べ、西洋に負けるな！」と檄を飛ばしています。確かに、世の中は、どんどん便利になっていくようでした。一部では鉄道も敷かれ、郵便制度も整いつつあります。学校も各地にでき、人々は、「ご一新、ご一新」と浮かれています。

しかし、若者の中には、それまでの考えは、「なんだ、そんな古臭いもの…」とばかにするかのよう態度を示し、年寄りの言うことも聞かなくなっていました。

政府でも、日本語を捨て、「国語を英語やフランス語にしようじゃないか…」といった議論まで起きています。既に、地方では寺の仏像などを壊す心ない人々も多く出ていました。

「これからは、西洋の時代だ…」「古臭い寺や仏像などは、いらん…」

そんな騒動が各地で起こり、茂樹には、日本の人々の心が荒んできているように思えました。

「江戸の頃は、親を大切にしたり、相手を思い遣ったり、助け合ったりしたものが、今では、何でも新しければよい、自分さえよければいい、と考えている人が増えてしまったのか…」と、ため息をつく毎日でした。

茂樹は、正睦公の考えを伺い、開国に向けて佐倉藩を引っ張ってきたのです。だから、茂樹の考える新しい時代とは、「積極進取」「成徳作用」でなければならなかったのです。

茂樹は、日本人の生き方として「和魂洋才」の考え方を広めようとしていました。これは、「西洋の文化や技術は積極的に取り入れても、心は、日本人であることを忘れてはならない」というものでした。

日本では、明治5年新しい国の教育の大方針「学制」が発表されました。茂樹は、「わが国の教育方針はさすがにりっぱなものです。しかし、国民道徳について、一言もふれていないことが心配です。」と述べています。明治6年、国の教科書をつくる責任者になり、全国の教育の様子をみてまわり、問題点に気付きました。

国の将来を真剣に考えた茂樹は、明治9年49才の時、重大な決心をしたのです。道徳を広めるために同じ考えの人々と話し合い、儒学（江戸時代日本で取り入れていた考え）と西洋哲学の両方の考えを取り入れ、五つの方針をかかげました。

一 わが身をよくし 一 わが家をよくし 一 わが郷里をよくし 一 わが本国をよくし 一 他国の人民をよくし

道徳は、ただ知っているだけでは何の役にも立たないので、これを実行することの大切さもなえました。ここから、茂樹の道徳運動が、全国に広まっていきました。明治13年、茂樹は道徳の教え方を発表し、さらに道徳の教科書もつくりました。また、道徳は他の教科のもとになるものという考えや学校に通っていないものにも道徳は必要であると説きました。茂樹60才のころには、道徳の活動は全国に広まりました。こうして、茂樹は、すべての職をやめ、全国をまわり、道徳を広めることにすべてをささげました。

千葉県佐倉市の先人「西村茂樹」は、幕末に佐倉藩主堀田正睦に仕え、日米修好通商条約を締結したタウンゼント・ハリスとの交渉を間近にし、正睦の願いや理念である「積極進取」「成徳作用」をよく理解している。さらに、正睦の方針を受け、佐倉藩の大参事として、佐倉の進むべき方向性を定めた人物である。今回の学習では、事前に年表とプリントで茂樹の幼少からの人生と主なできごとについて各自学び、考える。その上で、本時は、「茂樹がなぜ道徳を全国に広めたか」に焦点をあてて話し合う。明治になり社会全体が西洋文化を重視し、日本古来の「道徳の心」を失い、自分のことばかり考えるようになってしまったことを憂い、「和魂洋才」の心で道徳を広めたことに気付かせる。この活動を通して、茂樹が日本の役に立ち、皆の幸せに貢献したことが、よりよく生きる喜びにつながった。彼の人生を支えたのは正睦から受け継いだ「積極進取」「成徳作用」であり、それを日本に広めることであったことを知る。児童が「茂樹の生き方」をロールモデルとし、自分も皆のために、学んだことを生かそうとする実践意欲を育てたい。

\* 「積極進取」…学んだことを大切にしつつ、新しいことに積極的に挑戦しようとする心

\* 「成徳作用」…自分の学んだことを世のため人のために役立てようとする心

※西村茂樹の指導前に、「堀田正睦」「西村勝三」を題材にした指導を11月中に実施。

## 5 授業展開

①ねらいとする内容項目について、授業前の児童の考えを明らかにし、テーマ発問を提示。

よりよく生きるために大切なことは何か。

＜学習の方向性の明確化＞

②事前の資料（幼少期～青年期～佐倉藩大参事）から、これまでの茂樹の生き方を振り返る。

③本時の教材で示された業績から、本時の議論のテーマを設定する。

「道徳」の道を生きた茂樹の生き方を

＜議論のテーマの焦点化＞

支えた思いに迫ろう。

発問1 茂樹が人生をかけて道徳を日本に広めようとしたのはなぜか。

- ・西洋の新しいものにばかり目が向いて、日本人の心を忘れている。
- ・自分のことばかり考え、昔からの道徳の心がなくなった。

発問2 なぜ茂樹がやらなくてはならなかったのか。

- ・自分が学んだことを皆のために役立てたい。 正睦の理念を伝えられるは自分だ。

＜ロールモデルとなるために＞

発問3 先人（茂樹）の生き方の中で、すごい、真似してみたいと思った所はどこだろうか。

- ・日本のために自分の人生をかけることで、よりよく生きる喜びを感じた。
- ・世のため人のための活動、新しいことへの挑戦がよりよく生きる喜びにつながる。

＜共感・感動の心情育成のために＞

発問4 先人（茂樹）の生き方について、みんな（各自）はどう思うか。（共感できるか。）

＜今につながるために＞

- ・先人（茂樹）の生き方（業績）が「今」に生きていることに気付き、意識できる事例やエピソード

ソードを知らせる。本時では授業展開の中で、「茂樹がこの時代に道徳を広めたことが、今みんなが道徳の学習をしていることにつながっている」とことに気付かせ、意識させる。

・「成徳作用」の精神が今に生きている実話（市内の先生が通勤途上人命救助した）を聞く。

### <実践化につながるために>

発問5 先人（茂樹）の生き方から学んだことを自分の生活に活かせる場面はあるだろうか。

## IV 結果

### 1 道徳的価値の理解

< $\chi^2$ 検定による独立性の検定>

設問1 よりよく生きるために大切なこと（%）

（有意水準  $\alpha = 0.05$ ）

観点*	分らない	自分自身に 関すること	人や集団に 関すること
授業前	22	57 (2) *1	21 (3) *2
授業後	5	43 (7) *1	42 (31) *2

検定統計量 18.12

自由度2の統計数値表値 5.991

棄却域に入っている

授業に関連があるといえる

観点\*…（池田2019）作成の方法を参考に設定 表1参照 **表2**

（）内\*1…自分に関することを答えた児童の内「新しいことに挑戦すること」と答えた児童割合

（）内\*2…人や集団に関することを答えた児童の内「世のため人のために活動」と答えた児童割合

### 2 道徳的な心情（共感・感動・ロールモデル）

<児童の授業中の発言及びワークシートより>（抜粋）

・茂樹の生き方から、幸せは挑戦することから手に入ることを学び、なるほどと思った。挑戦することで周囲も幸せになるという心で、人のため国のためにどんな小さいことでもいいから、自分のためにしてくれることに感謝の心をもつことが大切と感じた。

・茂樹さんが自分以外のため、国や人のために大切なことを広めることが素晴らしいと思った。

・茂樹は先のことを考え、国のために働こうと考えていたことを誇りに思う。私も茂樹から、勇気・根気・努力を学びたいと思った。

・自分の食をやめてまで、道徳にすべてを捧げ、みんなから信頼された茂樹のようになりたい。

・佐倉に茂樹のように他の国や人のことを考え、自分の考えに自信をもって行動できる人がいることを誇りに思うし、できることなら茂樹のようになりたい。茂樹に近づけるよう頑張りたい。

・茂樹は自分のため→国のため→人のためと考えが変わり、すごい生き方をしたと思った。自分の夢は医者になることだけど、少しでも、茂樹のようにいきたいと思う。

・茂樹を見習って、みんなが幸せになるためにどうしたらよいか考えていきたい。

・社会のために働く人になりたい。中学では自分だけ良ければいいなどと考えず、茂樹のようにみんなに尊敬される人になりたい。

・佐倉の人が、国に関わった仕事をたくさんしたことはすごい。茂樹が道徳の大切さを言っていたことを見習い、中学では知っているだけでなく、自分から気付いて実行していきたい。

- ・茂樹のように人のために役立つ仕事をして、日本の文化を大切に守っていきたい。
- ・人のために頑張ったことは、最後には自分にその分が返ってきて、生きる喜びを感じることができ  
ることを茂樹は教えてくれた。自分もなるほどと思ったのでこの気持ちを大切にしたい。
- ・茂樹のような人が佐倉から生まれたことを自慢したい。もっと佐倉のことを学び真似したい。
- ・茂樹のように「日本人の心」を大切にしたい。茂樹から学んだこと、茂樹のすばらしさやすごさを  
下級生に伝えることが私たちに今、できること、やらなくてはならないことだと感じた。茂樹のよ  
うに、みんなの期待や信頼を裏切らない生き方ができるようにこれからも努力したい。茂樹に出会  
って本当によかったと感じた。

### 3 道徳的な実践意欲と態度

設問2 新しいことに挑戦 (名) **表3** < $\chi^2$ 検定による独立性の検定> (有意水準  $\alpha=0.05$ )

	4	3	2	1	計	検定統計量	5.84
授業前	51	68	21	4	144	自由度3の統計数値表値	7.815
授業後	56	55	30	8	144	棄却域に入っていない	<u>授業に関連があるといえない</u>

設問3 世のため人のために活動 (名) **表4**

	4	3	2	1	計	検定統計量	4.00
授業前	51	66	16	11	144	自由度3の統計数値表値	7.815
授業後	63	53	22	6	144	棄却域に入っていない	<u>授業に関連があるといえない</u>

設問4 授業後3カ月後 (自由記述から分析・複数記述あり) **表5**

新しいことに挑戦		世のため人のための活動	
実践した	実践予定	実践した	実践予定
71名	87名	44名	65名
49%	60%	30%	45%

## V 考察

### 1 道徳的価値の理解について

**表2**から、授業後に「よりよく生きるために大切なこと」が分からない児童が17%減少した。授  
業で自分の生き方を振り返り、自分なりに考えられたと言える。

記述内容も、自分自身に関わること(楽しむ・学習・努力・命・お金・遊び等)から、人や集団との  
関わり(友人・感謝等)に目が向けた児童が倍増した。周囲との関わりに価値を見出し、視野の広が  
りがわかる。

さらに、本時がねらう「積極進取」「成徳作用」をよりよく生きるために大切と考えた児童も大幅に  
増加した。



これらのことから、本時の授業により、西村茂樹が「新しいことに挑戦」し、「世のため人のために活動」することにより、よりよく生きる喜びを感じていたことを知り、本時のねらいである「よりよく生きる喜び」のために大切と考えた児童も大幅に増加したといえる。

## 2 道徳的な心情について

授業での発言及びワークシートの記述からは、西村茂樹の生き方に共感、感動した児童がかなり存在することは検証できた。しかし、発言やワークシートから共感や感動が十分読み取れない児童もあり、児童自身の表現力の差、学級差があることも考慮すると授業内での教師の発問や姿勢も児童の心情の育成に影響していると推測されるが検証は不十分である。

## 3 道徳的な実践意欲と態度について

**表3・4**では、実際に「新しいことに挑戦したい」「人のために活動したい」と考える児童が減少した。授業前の肯定的回答がどちらも約83%と高かったことも減少の一因かと思われるが、 $\chi^2$ 検定においても有意差は認められないとの結果がでている。授業前のアンケートで実践に肯定的で、授業時の発言やアンケートで西村茂樹の生き方に共感し、「人のための活動」や「新しいことへの挑戦」の実践に前向きに考えていた児童が、授業後のアンケートで実践に消極的に変化した理由については、児童のアンケートの記述やその後の児童への聞き取り調査を行い、その一端が明らかになった。「新しいことへの挑戦」や「人のための活動」を実践したいと考えていた児童が、授業で茂樹の生き方を学び、茂樹の生き方を自分の生き方に取り入れたいと考え、新しいことへの挑戦や人のための活動することに共感した反面、実践には想像以上に困難で努力と責任感が必要であると気付いた。その結果、挑戦や人のための活動は簡単にはできないと考え、実践意欲の減退につながったと考えられる。

しかし、卒業直前、授業後3か月間に「よりよく生きるための実践に取り組んだか」を問う（**表5**）と、約半数の児童が既に新しいことに取り組んでおり、約1/3の児童が人のために活動したことが分かる。今後実践しようと思っている児童を含めると、ほぼ全員が実践意欲を高めたと言える。また、授業から3か月後でも「茂樹を見習って、人の役に立つことをしたい」「正睦や茂樹を尊敬し、真似したい」「先人のようにはできないが、小さいことでも、挑戦したい」等、茂樹をロールモデルにしたといえる記述が多くあったことは心情面でも成果である。

授業直後より、ある程度の時間が経過した後の方が、先人への共感や実践的意欲が高まったことは興味深い。その理由を明らかにするため、児童のアンケートの記述分析や個別の聞き取り調査をした。その結果、次のような児童の思いを知ることができた。

- ・保健委員会で石鹼水の補充をしながら、「人の役に立つ活動」とはこういう時に、「自分も社会のコロナ対策の一部を担っている」と思って取り組むことだと気付いた。
- ・家で家事に取り組んだら、家族にとっても感謝された。小さいことでも誰かの役に立つことがうれしいと感じ、学校でもやろうと思った。
- ・テレビで海の生き物がプラスチックごみに苦しめられているニュースをみて、自分に何かできる

ことはないか考えたとき、茂樹や勝三のことを思い出した。

- ・卒業に向けてのボランティア活動をしながら、少し西村茂樹の真似ができた気がした。
- ・一年生と交流するときも、自分がみんなのために役立っていると意識するようになった。
- ・習い事のピアノの発表会で新しい曲に挑戦することに前向きになれるようになった。
- ・地域の野球でコーチに新しい練習方法を教えてもらおうと上手くなれる気がしてうれしい。

また、授業後は、各学級で道徳の学習内容を振り返る掲示物を通し、茂樹の生き方が児童の目に触れるようにしたり、折に触れて茂樹の生き方について話題にしたりした。その上で、中学校では新しいことに挑戦する多くの機会があることを話し、小学校でも新しいことに挑戦する場面を行事や特別活動などの場を活用して意図的に設定した。さらに、卒業に向け、学校のために奉仕活動をする場を設定したことも変容のきっかけにつながったと考えられる。

卒業式の「別れの言葉」の一節に「レッツトライ！積極進取」が児童の話し合いで加わったことは象徴的な出来事である。

## VI まとめ

以上のことから、先人「西村茂樹」の教材を活用した指導により、児童は先人の生き方に迫り、共感し、ロールモデルとして考えることができた。また、先人の生き方や業績が今につながっていることを知り、道徳的価値について考え、理解し、自己の生き方について考えを深めることができたといえる。道徳的な実践意欲と態度は、一時間の授業直後には育成されなかったが、その後も先人からの学びを児童の中に意識させ、学校生活や家庭生活で実践の場を設定することで、徐々に実践意欲と態度となって育成されていったことが検証された。

課題としては、「指導から3か月後に実践意欲と態度の向上」とその理由と推測される事象との因果関係が検証されていないことが挙げられる。また、授業直後に実践意欲と態度の数値が低下し、 $\chi^2$ 検定において有意差が否定されている点についても、その理由を明らかにし、教材及び指導方法を改善していくことが必要である。

i 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』16頁

ii 中山 理(2020) 「日本と欧米、アジアの人格教育と人材育成への提言-道徳教育と人材育成の課題」『政策オピニオンNo.177』一般社団法人 平和政策研究所

iii 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』102-103頁

iv 小林 浩之(2021) 『地域の先人を題材とした教材を活用し、道徳性を育成する道徳科指導のあり方～新しい佐倉学道徳の再構築を目指して～』麗澤大学大学院

v 池田悠人 (2019) 『考え議論する道徳』の実現を目指すアプローチ [http://ed.ehime-](http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2019/05/7a0232f1213eb9e67d1828d51930f7b3.pdf)

[u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2019/05/7a0232f1213eb9e67d1828d51930f7b3.pdf](http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2019/05/7a0232f1213eb9e67d1828d51930f7b3.pdf) (2021. 11. 1)

## [実践研究論文]

# ナラティブ・アプローチを援用した道徳科授業の効果に関する研究

A study on the effects of moral lessons with a narrative approach

曾根原 和明（東京都品川区立大井第一小学校）

## 1. 研究の目的

より先行き不透明な時代を迎えるにあたり、実現したい自己の在り方を思い描き、行動に移していくための資質・能力の育成が重視されている。これは、我々一人一人が、自己理解を深めつつ、生き方の自己調整が求められる時代に生きていると言い換えられるであろう。

道徳教育における「自己の生き方についての考えを深める学習」に関する先行研究には蓄積が見られる。例えば、小林（2021）は、小学校1年生の児童が自己を見つめる展開後段の在り方として「自分自身の問題として受けとめる展開後段」「多様な感じ方や考え方に触れる展開後段」「これからの生き方を考え、思いや願いを深める展開後段」を実践している。このように、ねらいとする道徳的価値に関わる経験を想起させたり、在りたい自分を思い描かせたりするなどの研究は見られる。しかし、過去の自らの生き方を見つめ直し、未来に向けてその生き方の調整を促すためには、児童個々が、想起した経験を支える価値観や在りたい自分の根拠、生き方についての考えの変化などを深く分析する場が必要だと考える。そこで、拙論（2022）において、「自己の生き方についての考えを深める学習」に関する授業論の発展を目指し、『オルタナティブ・ストーリー』を紡ぐ道徳科授業の5STEPを提案した。これは、例えば、やまだ（2021）が「もの語りとは、経験を組織化し、意味づける行為」と述べるナラティブ論を道徳科授業に援用し、児童の経験を従来以上に活用した授業方法である。5STEPは「STEP1 自分の経験を振り返り、生き方を左右している物語に気付く」「STEP2 他者、教材との対話を通して、自分の物語上で見逃されてきた価値観に気付く」「STEP3 過去と現在の生き方を比較し、在りたい自分を思い描く」「STEP4 自分物語を書き換える」「STEP5 実践を通して自分物語を分厚くする」から成る。調査の結果、児童全員が、時間軸上で生き方を整理していることと「伸ばしたい自己」について記述していることを確かめた。さらに、「伸ばしたい自己」についてのストーリーがSTEP1からSTEP4の活動、特にSTEP3を受けて紡がれていることが示唆された。

そこで、本論文では、『オルタナティブ・ストーリー』を紡ぐ道徳科授業の5STEPの特徴を一層明らかにするために、ナラティブ型道徳科授業（以下、ナラティブ型）と非ナラティブ型道徳科授業（以下、非ナラティブ型）の実践を行い、児童の自己の生き方についての考えにどのような違いが生じるか検討することを目的とする。なお、本論文において、ナラティブ型とは、『オルタナティブ・ストーリー』を紡ぐ道徳科授業の5STEPで示した経験を組織化し、意味づける学習活動を含む授業を指し、非ナラティブ型とは、本実践においては教師用指導書に示されている指導過程を基に構成したものとす

## 2. 研究の方法

調査日：2021年12月21日から2021年12月22日まで

被調査者：東京都内A小学校第5学年児童35名

内容項目：D-(19)生命の尊さ

教材名：「電池が切れるまで」（学研教育みらい『新・みんなの道徳5』）

「母とながめた一番星」（学研教育みらい『新・みんなの道徳5』）

### 調査の方法

- ① 非ナラティブ型とナラティブ型の授業を構想し（表1）、実践した。非ナラティブ型は、教材「電池が切れるまで」を用いて2021年12月21日に実践し、ナラティブ型は、教材「母とながめた一番星」を用いて2021年12月22日に実践した。
- ② 二つの授業を終えた後の2021年12月22日に筆者が独自に作成した質問紙（表2参照）を用いて調査した。調査結果は、「Microsoft Excel」を用いて対応のある $t$ 検定を行った。
- ③ 二つの授業の終末段階における振り返りの記述をテキスト化し、テキストマイニングの手法を用いて分析した。分析には、「KH Coder 3」の「階層的クラスター分析」を使用した。「階層的クラスター分析」は、「出現パターンの似通った語の組み合わせにはどのようなものがあったのかを、階層的クラスター分析から探索できる」（樋口、2020、p.181）。

## 3. 研究の成果

### （1）授業の構想

非ナラティブ型は、学研教育みらい発行の『新・みんなの道徳5 教師用指導書 研究編』に示されている展開例を参考に構想した。ナラティブ型は『『オルタナティブ・ストーリー』を紡ぐ道徳科授業の5STEP』のうち、道徳科授業内で実践するSTEP4までを表1の通りに構想した。

網掛けにて示した通り、二つの授業の相違点として、児童の経験を生かす学習活動の量と質が挙げられる。

非ナラティブ型の終末段階にも児童の経験を想起させ、今後の生き方を考えさせる学習活動が位置付いている。しかし、指導書に「死は悲しみだけでなく、強く生きていく力を与えてくれるものであることについて考えを深めていたか」（p.103）という評価の観点が見られるように児童の経験を組織化することは目的としていない。

一方、ナラティブ型では、導入、展開、終末と全ての段階にて児童の経験を生かす学習活動が位置付いている。図1に、児童Aが経験を組織化し、意味づけていった様子を示す。

表1 非ナラティブ型とナラティブ型の主な学習活動

	非ナラティブ型「電池が切れるまで」	ナラティブ型「母とながめた一番星」
導入	1 学習課題を設定する。 由貴奈ちゃんの死が残したものは、悲しみだけだったのかについて、じっくり考えてみよう。	STEP1 「自分のことを大切にしたい」と思った経験を振り返る。 <ul style="list-style-type: none"> <li>• どうして「自分のことを大切にしたい」と思ったのかな？</li> <li>• この経験から分かるあなたが大切にしていることや考えは？</li> </ul>
展開	2 「電池が切れるまで」を読んで考え、話し合う。 ① 「電池が切れるまで」をもう一度読み返して、思ったことを書きましょう。その後で、思ったことを伝え合いましょう ② 由貴奈ちゃんは、「命」の詩を山本先生に見せながら、どんなことを考えていたのでしょうか。	STEP2 教材を読み、母の話聞いた恵子は、どのようなことに気付いたのか話し合う。 STEP3 過去と現在の自分の生き方を比較し、在りたい自分を思い描く。 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 話し合いを通して気付いたこれからのあなたが大事にしていきたいことは？</li> <li>• これまでのあなたは、その大事にしたいことができていたと思いますか？</li> </ul>
終末	3 本時の学習を振り返る。 これまでに、命の大切さを感じたことはありますか。これから大切にしたいことは何でしょう。	STEP4 自分物語を書くことを通して、伸ばしたい自己について深く見つめる。

(2) 調査の結果と考察

【結果1】自己の生き方についての考えを深める学習に関する意識の比較

表2 自己の生き方についての考えに関する二つの授業の意識調査 N=35

質問項目	非ナラティブ型		ナラティブ型		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1. 自分のこれまでの経験（～したきた、～できなかったなど）を振り返ることができましたか？	3.34	0.71	3.66	0.53	-2.23 *
2. 自分のこれまで大切にしてきた考え（価値観）を振り返ることができましたか？	3.26	0.81	3.51	0.65	-1.66
3. これからの自分の生き方（～していきたいなど）を考えることができましたか？	3.57	0.65	3.71	0.51	-1.00
4. 3.の自分の生き方は具体的に考えられましたか？	2.91	0.73	3.34	0.75	-2.59 *
5. 学習をして授業前にはなかった新しい発見（～が大事だと分かったなど）はありましたか？	3.40	0.76	3.43	0.77	-0.17
6. 5.の「新しい発見」が大事だと思った理由を書くことができましたか？	2.94	0.89	3.29	0.66	-2.09 *

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

非ナラティブ型とナラティブ型との間で平均値の差に関する  $t$  検定を行った結果、質問項目1、4、6において次の結果が判明した（表2）。質問項目1においては、非ナラティブ型とナラティブ型の間に、統計的な有意差が認められた（ $t = -2.23$ ,  $df = 34$ ,  $p < .05$ ）。質問項目4においては、非ナラティブ型とナラティブ型の間に、統計的な有意差が認められた（ $t = -2.59$ ,  $df = 34$ ,  $p < .05$ ）。質問

「母とながめた一番星」 名前( )

学習課題  
自分の命について深く考えよう。

「自分のことを大切にしたい」と思った経験を振り返ろう。

「自分のことを大切にしたい」と思った経験  
水の無い国の重力画を見た時

その経験を深く分析してみよう。  
・どうして「自分のことを大切にしたい」と思ったのかな？  
私は日本でしかあわせにくらしているけれど水の無い国ははやあきして8時間かけてきた水をとってきていたので私はしかあせだから世界には生きていけれど生きられない人がたくさんいるので生きていける自分を夫も刃に思うこと

話し合いを通して気付いたこれからのあなたが大事にしていきたいことは？  
自分の命は自分だけのものではなくお父さんやお母さん、まわりの人にとっても大切なものということがわかったので自分のことをいままでもより大切にしたいと思いました

↓

これまでのあなたは、その大事にしたいことができていたと思いますか？  
できていなかった 1 2 ③ 4 できていた

では、これからどのように生きていきたいですか？  
今まではあたりまえだと思っていたいろいろなことにかんがして生きていきたいです

命 についての「自分物語」

はじめ 今まで〇〇をして生きてきました。  
中 今日の学習で  
・〇〇が大切だと学びました。なぜなら、〇〇だからです。  
・〇〇が必要だと学びました。なぜなら、〇〇だからです。  
終わり これからは、〇〇して生きていきたいです。例えば、〇〇です。

私は今まで今自分がくらしているかんきょうや人の愛情をあたりまえだと思っていました。今日の学習で今自分がいるかんきょうはあたりまえではないということに気がつきました。人の愛情はとても大切なものということを学びました。なぜなら「母とながめた一番星」でお話の最初は死にたいという気持ちだった恵子がお母さんが言った生まれてきてくれてよかったという愛情のある言葉で自分を大切にしないと。思ったから。私もつかった時にお母さんがそばにいて、と言ってくれて一人じゃないんだな家族がたすけてくれると思ひ安心しました。なのでこれからはいろいろなことにかんがして生きていきたいと思います。

図1 児童Aの「オルタナティブ・ストーリー」を紡ぐ道徳科授業でのワークシート

項目6においては、非ナラティブ型とナラティブ型の間に、統計的な有意差が認められた ( $t=-2.09$ ,  $df=34$ ,  $p<.05$ )。

この結果から、ナラティブ型道徳科授業が、児童の経験を想起することや、自己の生き方を具体的に考えること、学習による新たな発見の理由を書くことに貢献した可能性が示された。

## 【結果2】授業の終末段階における振り返りの記述の比較

非ナラティブ型とナラティブ型の終末段階における学習の振り返りの記述を比較、分析する。振り返りの記述から抽出された語を階層的クラスター分析にかけたものが図2と図3である。

まず、図2に示した非ナラティブ型における振り返りの分析結果について述べる。最初に前処理を行い、文章の単純集計を行った結果、41の段落、105の文が確認された。総抽出語（使用）は3,038（1,089）、異なり語数（使用）は、541（382）であった。その後、「由貴奈」を強制抽出する語に指定した。それにより分析に使用される語として、総抽出語（使用）は3,026（1,085）、異なり語数（使用）は、540（381）が抽出された。

階層的クラスター分析を実行する際には、Jaccard係数を用いたward法にて分析を行った。その結果、14語、4クラスターに整理された。分類されたクラスターは下記の4通りである。

- 1) 「由貴奈」「読む」「詩」
- 2) 「死ぬ」「自分」「感じる」「思う」「人」「生きる」「大切」「命」
- 3) 「亡くなる」
- 4) 「見る」「分かる」

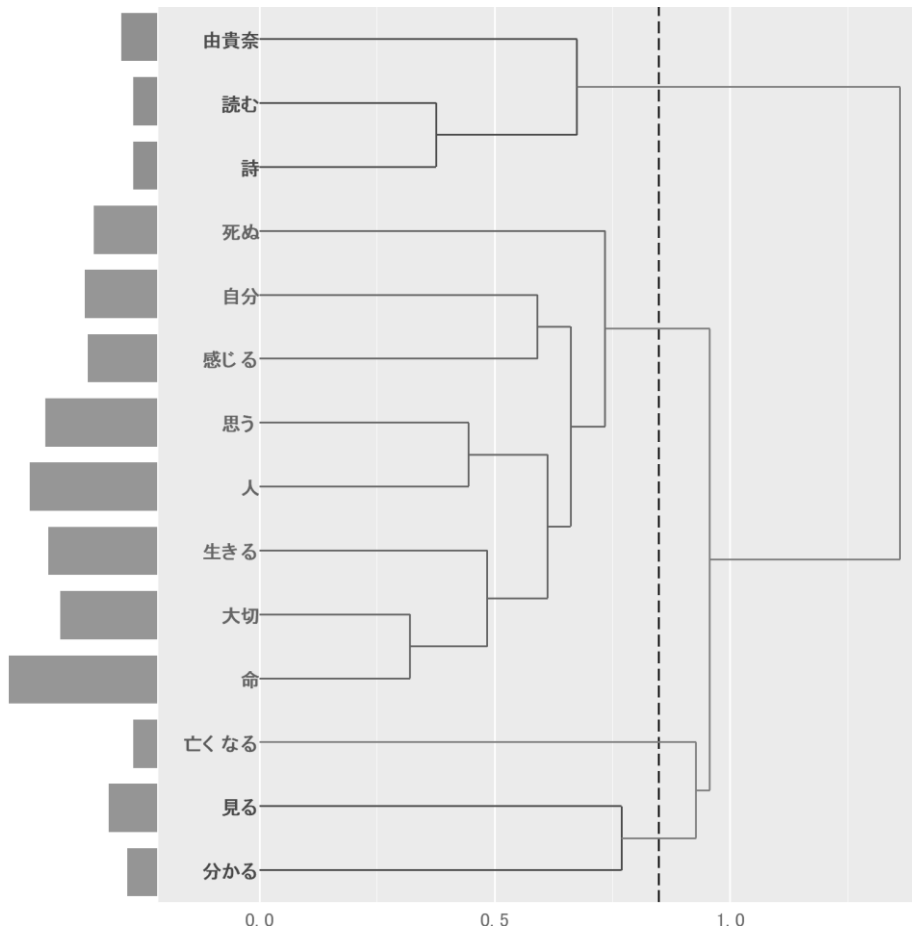


図2 階層的クラスター分析による非ナラティブ型の振り返り記述の樹形図

次に、図3に示したナラティブ型における振り返りの分析結果について述べる。最初に前処理を行い、文章の単純集計を行った結果、89の段落、173の文が確認された。総抽出語(使用)は4,006(1,340)、異なり語数(使用)は、455(327)であった。その後、「恵子」「一番星」「今まで」「これから」を強制抽出する語に指定した。それにより分析に使用される語として、総抽出語(使用)は3,946(1,367)、異なり語数(使用)は、455(327)が抽出された。

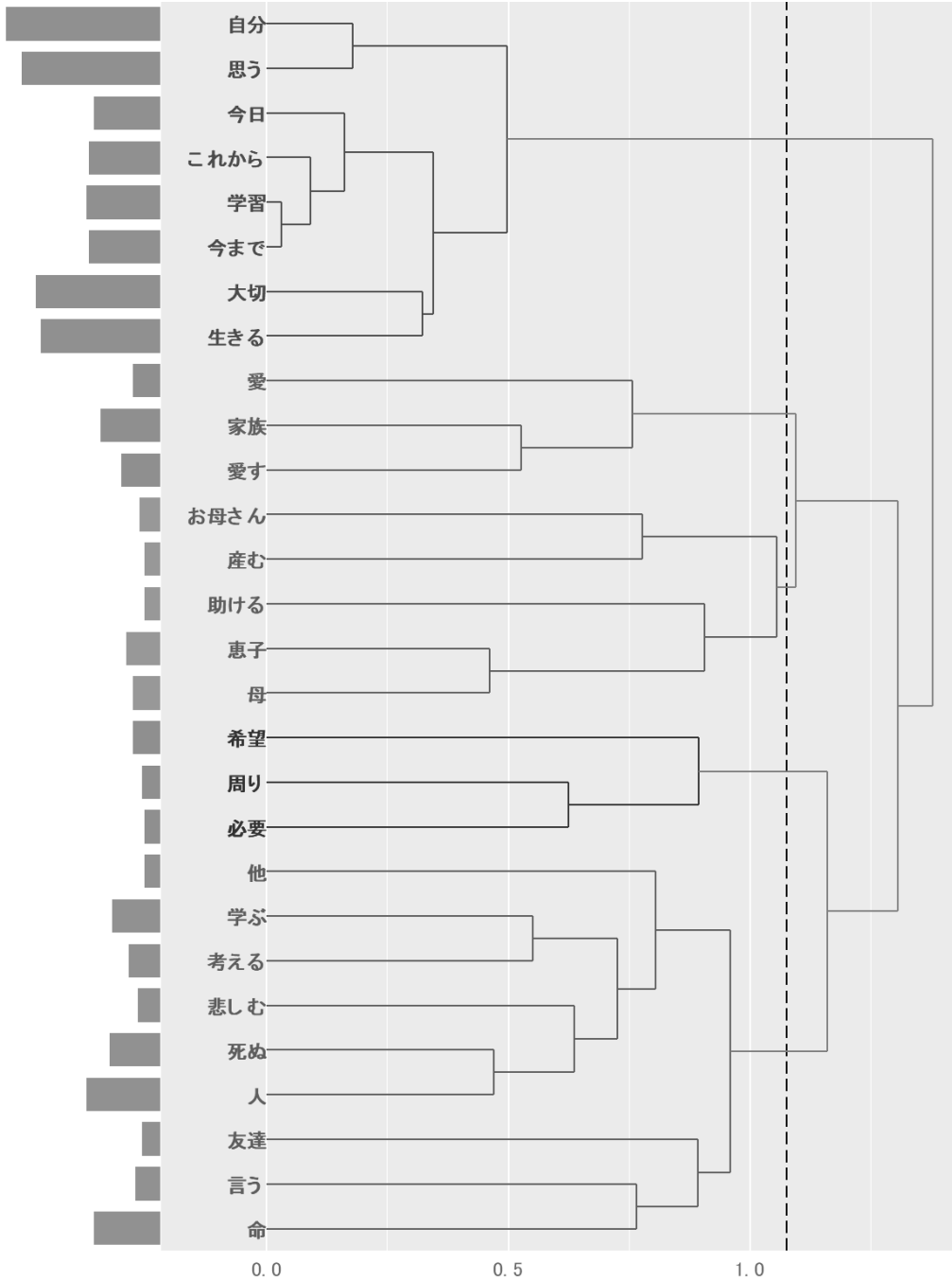


図3 階層クラスター分析によるナラティブ型の振り返り記述の樹形図



階層的クラスター分析を実行する際には、Jaccard 係数を用いた ward 法にて分析を行った。その結果、28 語、5 クラスターに整理された。分類されたクラスターは下記の 5 通りである。

- 1) 「自分」「思う」「今日」「これから」「学習」「今まで」「大切」「生きる」
- 2) 「愛」「家族」「愛す」
- 3) 「お母さん」「産む」「助ける」「恵子」「母」
- 4) 「希望」「周り」「必要」
- 5) 「他」「学ぶ」「考える」「悲しむ」「死ぬ」「人」「友達」「言う」「命」

図2の第2クラスターには、「自分」「感じる」「大切」「命」という語が見られる。このことから、児童は非ナラティブ型を通して、命の大切さを自分との関わりにおいて学習していることが分かる。一方、図3の第1クラスターには、「自分」「思う」「これから」「学習」「今まで」「大切」「生きる」という語が見られる。このことから、児童はナラティブ型を通して、時間軸上において自己の生き方についての考えを深めていることが分かる。

表3は、非ナラティブ型とナラティブ型における振り返りの出現回数の上位10語をまとめたものである。網掛け太字にて示した「自分」という語と太字にて示した「命」の順位と出現回数に違いが見られる。非ナラティブ型では、「自分」という語は6位で24回であるのに対し、ナラティブ型では1位で67回出現している。「命」は、非ナラティブ型では、1位で49回であるのに対し、ナラティブ型では、9位で29回である。

以上のことから、児童は、どちらの授業においても、命に関わる自己の生き方についての考えを深めていることが分かった。そして、非ナラティブ型では、主に命の価値についての理解を促し、ナラティブ型では、命に関わる経験を時間軸上で組織化し、意味づけていることが示唆された。

非ナラティブ型		ナラティブ型	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
命	49	<b>自分</b>	<b>67</b>
人	42	思う	60
生きる	36	大切	54
思う	37	生きる	52
大切	32	学習	32
<b>自分</b>	<b>24</b>	これから	31
感じる	23	今まで	31
死ぬ	21	人	32
見る	16	<b>命</b>	<b>29</b>
由貴奈	12	今日	29

表3 二つの授業の振り返りの出現回数上位10語

## 4. 結論

本論文では、『オルタナティブ・ストーリー』を紡ぐ道徳科授業の5STEPの特徴を明らかにするために、ナラティブ型と非ナラティブ型の実践を行い、自己の生き方についての考えにどのような違いが生じるか検討することを目的とした。

調査の結果から、『オルタナティブ・ストーリー』を紡ぐ道徳科授業の5STEPの方が、従来型の授業よりも、児童の経験を想起することや、自己の生き方を具体的に考えること、学習による新たな発見の理由を書くことに貢献した可能性が示された。また、経験を時間軸上で組織化し、意味づけていることが示唆された。

研究の課題として、非ナラティブ型とナラティブ型の学習成果の違いを生む要因の明確化が残った。「5STEP」という形式的な授業方法論に一層柔軟性をもたせるためには、児童が生き方についての考えを深める要因を明らかにし、それらを指導者と学習者が協働的に組み合わせていけるようにすることが重要である。今後は、本研究とは別の内容項目や教材、学習活動などを調査の対象にした実践研究を積み重ねていき、課題の解決を目指していく。

### 〈参考文献〉

- 小林沙友里(2021)「自己の生き方についての考えを深める道徳授業の工夫:自己を見つめる道徳授業の展開後段の在り方」『道徳と特別活動』Vol. 38 NO. 3 文溪堂、pp. 56-64。
- 永田繁雄他(2020)『新・みんなの道徳5 教師用指導書 研究編』学研教育みらい。
- 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】』ナカニシヤ出版。
- やまだようこ(2021)『やまだようこ著作集第5巻 ナラティブ研究 語りの共同生成』新曜社、p. 347。
- 拙論(2022)「自己の生き方についての考えを深める道徳科授業の構想・実践-ナラティブ・アプローチの援用を通して-」日本道徳教育学会編『道徳と教育』(印刷中)第340号。

## [研究・実践ノート]

# 江戸愛宕山を素材とした道徳教育の一考察

小泉 博明 (文京学院大学)

### 1. 内村鑑三『代表的日本人』－ 西郷隆盛

内村鑑三の『代表的日本人』、新渡戸稲造の『武士道』、岡倉天心の『茶の本』は、日本人が英語で日本の文化や思想を西欧社会に紹介した代表的な著作である。2つのJ (Jesus と Japan) に生涯を捧げた内村は『代表的日本人』で、「西郷隆盛－新日本の創設者」「上杉鷹山－封建領主」「二宮尊徳－農民聖者」「中江藤樹－村の先生」「日蓮上人－仏僧」の5人を代表的な日本人として取り上げた。(1) 「西郷隆盛」に次の文がある。

西郷が和平を決断する数日前のことですが、勝は西郷を愛宕山に散歩にともなったといわれます。眼下に広がる「壮大な都市」を見て、友人の方を向くと、

「我々が一戦を交えると、この罪もない人々が、我々のせいで苦しむことになる」

こう言って、しばらくおし黙っていました。西郷の「情」が動きました。罪もない人々のために和平をもたらさなければならないのです。「強い人は、弱い人が相手でないときももっとも強い」のです。西郷の強さの奥には、ずいぶん女性的な優しさがありました。町は救われて残り、和平が結ばれました。徳川将軍は武器を手放し、城を天皇に明け渡すことになりました。(2)

愛宕山とは、東京都港区愛宕にある丘陵（標高 25.7m）で、山上に愛宕神社が鎮座する。1603（慶長8）年、徳川家康により江戸の防火のために祀られた神社である。今では高層ビルが立ち並び目立たなくなったが、かつては愛宕山からは遠くに江戸湾を臨み、江戸の町並みが眺望できるスポットであり、浮世絵の舞台ともなっている。そこで勝海舟が西郷隆盛を愛宕山に散歩に誘ったと言われるのである。(3)

さて、JR 田町駅を三田口で下りると、「江戸開城 西郷南洲 勝海舟 会見之地」の石碑がある。1868（慶応4）年3月14日、江戸城の開城をめぐり両者が会談を行った薩摩藩江戸上屋敷があった場所である。前日の会談では皇女和宮の身の安全について合意したが、他の条件は決まっていない。勝海舟は、徳川慶喜は恭順の意を示し寛永寺で謹慎中であるので、慶喜の処刑を回避し、江戸庶民の生命と財産を守ることにあった。一方の薩長軍は、慶喜を処刑し、武力攻撃により江戸を占領することにあった。結果的には、西郷は江戸総攻撃を中止した。

内村鑑三は、西郷の「情」が動き、西郷の強さの奥に女性的な優しさがあるという。今では「女性的な優しさ」とは何かという指摘もあろうが、剛柔併せ持つ西郷の性格を活写したものである。

「強い人は、弱い人が相手でないときももっとも強い」という内容は、こどもにはどのように響くであろうか。

なお、視覚的に有効な資料として、明治神宮外苑にある聖徳記念絵画館に「江戸開城談判」（結城素明作）の壁画がある。左に西郷隆盛、右に勝海舟が坐っている。勝は長刀を左に置き、前には煙草盆と丸に十字紋のある蓋つき茶碗が置いてある。

西郷は「敬天愛人」という。具体的には次のように説いている。

「天の道をおこなう者は、天下こぞってそしっても屈しない。その名を天下こぞって褒めても奢らない。」

「天を相手にせよ。人を相手にするな。すべて天のためになせ。人をとがめず、ただ自分の誠の不足をかえりみよ」

「法は宇宙のものであり自然である。ゆえに天を畏れ、これに使えることをもって目的とする者のみが法を実行することができる。・・天はあらゆる人を同一に愛する。ゆえに我々も自分を愛するように人を愛さなければならない（我を愛する心をもって人を愛すべし）」(4)

かつては誰も周りに人がいなくとも「お天道さまが見ている」、あるいは「お天道様に申し訳がない」と言ったものである。この「お天道さま」について、こどもたちに議論し、考えさせたいものである。西郷の「我を愛する心をもって人を愛すべし」とは、イエスの黄金律「何ごとでも人々からしてほしいと望むことは、人々にもそのとおりにせよ」（『マタイによる福音書』）を想起させる。西郷は陽明学の知行合一の思想的な影響を受けたが、内村は西郷の「情」というべき「敬天愛人」にキリスト教の信仰を見たのであろう。「敬天愛人」の言葉が西郷の人生観を要約している。

「天」は全能であり、不変であり、きわめて慈悲深い存在であり、「天」の法は、だれもの守るべき、堅固にしてきわめて恵ゆたかなものとして理解していたことは、その言葉により十分知ることができます。(5)

西郷の英断により江戸は火の海となることを回避したが、歴史的に分析するならばイギリス公使パークスの圧力があつたのである。あくまでも人道的な観点からであるが、イギリスにすれば江戸が灰燼になれば対日貿易に大きな影響をあたえるからである。勝が事前にパークスへ働きかけたとも言われている。政治的、経済的な駆け引きは置くとしても、西郷の生き方は共感するものがある。また、次のようにも言う。

我が家の法、人知るや否や 児孫のために、美田を買わず

西郷は、妻子のために何も残さなかった。この言葉をどのように解釈するか、こどもたちに問いかけてみたい。この意味は、確かに子孫のために財産を残すべきではないと捉えるが、むしろ何事も放棄して自らの信念に向かう西郷の生き方の決意を表したものと解釈すべきである。西郷は、名

誉も財産もどちらに対しても全く無関心であった。さらに、次のように言う。

「断じて行えば鬼神もこれを避ける」

「機会には二種ある。求めずに訪れる機会と我々の作る機会とである。世間でふつうにいう機会は前者である。しかし真の機会は、時勢に応じ理にかなって我々の行動するとき訪れるものである。大事なときには、機会は我々が作り出さなければならない」(6)

この言葉も陽明学の思想を継承したと思われるが、機会は徒に「待つ」のではなく、他者への配慮を忘れることなく自ら「創る」ものなのである。但し、他者へは「待つ」ことや「聴く」ことも大切であり、寄り添う姿勢がなければならない。西郷の珠玉の言葉を紹介し、こどもたちが議論し、考えることが望まれる。

## 2. 愛宕神社 — 寛永三馬術

愛宕神社の主神は火産靈命ほむすびのみことである。他に江戸時代は神仏融合であるので、円福寺に徳川家康の守り本尊である勝軍地蔵などが祀られている。勝ち運や開運のご利益を求め参詣客が多く、江戸を代表する名所となった。山上へ通ずる男坂は急勾配（約 40°）の石段で鳥居から真っ直ぐ社殿へ 86 段ある。現地へ行って眺めると、かなりの急斜面である。また、緩やかな勾配の女坂もある。京都の愛宕神社(7) が総本社である。明治時代になると愛宕山頂に愛宕山公園が開設され、公園の南に愛宕館と 5 階建ての愛宕塔が開業した。しかし、関東大震災で倒壊し、その跡地に東京放送局が落成し、ラジオ放送が始まった。

さて、馬を励ましてこの急勾配の石段を上るのが、講談で有名な『寛永三馬術—出世の春駒』(8) の噺である。『愛宕山梅花の誉れ』『出世の階段』とも言われる。1636（寛永 11）年正月 28 日、第 3 代将軍徳川家光が、第 2 代将軍秀忠公のご命日であり徳川家菩提寺の芝増上寺に参詣した帰途、愛宕神社の下を通った。愛宕山には紅白(9) の梅が満開に咲いていたので、それを見た家光が「馬に乗って、あの紅梅、白梅を一枝ずつ手折って参れ」と命じた。それに応じて、見事に果たしたのが四国は丸亀藩まがきへいくろうの曲垣平九郎であった。日本一の馬術の名人とたたえられ、この階段は「出世の階段」と呼ばれるようになった。少し詳しく噺の展開を説明する。

折しも山上から吹き下ろす風は、肌をも刺すような寒さでございますが、馥郁たる梅花の香りが、将軍家の鼻を貫きました。思わず家光公、馬足を止められて山上を仰ぎ見れば、南に面した山の中から頂上へ掛けて、源平の梅花は得もいわれぬ風情で、暫く見惚れておられます。

(10)

そして、家光が馬に乗って梅花を手折るように命ずるが、旗本たちは仮病で辞退する。誰も引き受ける者がいないので、家光は怒り出し、自ら急峻な石段を上ろうとする。結局は松平伊豆守に押し留められる。その後、3 名の者が挑戦するが、7 合目あたりで人馬もろとも折り重なって転落し、

落命をした。そして、日も暮れようとしたので、本日は還御ということになった。

このとき、後ろにあって、天地に轟く声を上げ、

「やあやあ、上様御上意たる梅花折り取りの役、相勤めたく存じますれば、御行列しばらく、しばらくー」(略)

「梅花折り取りの役、勤めたしと願い出たのはその方か。何人の家臣であられるか」

「ハハッ、四国丸亀の城主生駒雅楽頭うたのかみの家臣、曲垣平九郎盛澄もりずみと申す者にございます」(11)

立派な馬に乗るかと思いきや、痩せ衰えた馬で、左足に怪我をしている。七合目まで上り、馬が止まったが、口に岩塩を含ませ、手拭いで馬の耳を丁寧に拭く。そして、一気に頂上へ乗り上げた。武運長久を祈願し、枝ぶりの良い紅梅、白梅を手折って襟に差す。帰途も階段で下りようとする。女坂に廻れと指示するも耳を貸さない。上るよりも下る方が難しい。無事に一気に駆け下りた。

「でかしたり、曲垣。あっぱれなり、よくぞいたしたり」

平九郎ニッコリ笑い、

「曲垣平九郎、上様御上意、山上の梅花二枝、手折りましてござります。枝振りなど御意に叶わずんば、何べんなりとも山上に駆け上がり、梅花を折り取りまいります」(略)

御前にまかり出でます。(略)

「余は何も梅の枝が欲しゅうて、わがまを言ったのではない。徳川の武はどのあたりまでかを試さんとして命じたのだ。そちが見事山上に駆け上がり、梅花を折り取ってくれたので、徳川の武勇は昔に変わらぬ立派なもの。褒めてつかわす。今日、この功によって平九郎、褒美を取らす」(12) と家光公が労いの言葉をかけた。

このような噺の展開である。視覚的に有効な資料として、1867(慶応3)年の浮世絵あずましきうきよこうだん『東錦浮世稿談 曲木平九郎』(月岡芳年作)のがある。曲木は曲垣である。右上には戯作者の仮名垣魯文の詞書がある。港区立郷土資料館にあるが、HPのデジタルミュージアムでも見ることができる。躍動感溢れる人馬一体となった姿が描かれている。

この噺は史実であるかどうかは不詳である。「講釈師 見てきたように 嘘を言い」「張扇はりおうぎ 叩いて嘘をはじき出し」である。とは言え、日本の伝統文化の一つ、話芸の講談を学ぶことは、前号で論じた(13) ように道徳教育に資するものである。こどもたちに聴いて欲しい噺である。

さて、時代背景を考察すれば、大坂夏の陣を最後に元和偃武となり、身分制に基づく封建社会が確立された。江戸儒学の朱子学派林羅山は「上下定分の理」を説き、天地自然に上下高低の理があるように、人倫にも上下や分(身分・職分)があると説いた。武士の出世は、戦国時代のように戦場で手柄を立てることにより獲得するものではなくなった。幕府の機構が確立し、官僚制が整い始め、まさに出世は過渡期に当たっていた。家柄や家格が重視され、本人の評価が認められにくくなった。この時期における、将軍の御前での曲垣平九郎の活躍は瞠目すべきものである。とは言って

も、平九郎は出世とは関係なく、純粋に自らの馬術の技量を純粋に披露したものであるかもしれないが、結果として武勇で出世した。

立身出世とは、本人の能力、才覚、努力などにより社会的地位の上昇をすることである。ところが、江戸時代において身分制が固定してくると、町人に対して「立身」とは、質素と儉約、あるいは節制と堪忍を重んじ、「世に出て身を立てること」であり、職分に応じた生活倫理なのであった。また、心学を開いた石田梅岩は「商人の買利は士の禄に同じ」（『都鄙問答』）と説き、商いによる利益を天理にかなう正当な行為として肯定した。町人が社会的責任を果たすには正直、儉約、勤勉が大切であるとした。

明治維新になると、スマイルズ「Self Help」（自助論）の邦訳、中村正直訳『西国立志編』や福沢諭吉『学問のすゝめ』などで、人々は自らの才覚と努力で立身出世すべきであると説き、とくに青年を鼓舞激励した。福沢は「門閥制度は親の敵<sup>かたき</sup>で御座る」（『福翁自伝』）と言った。また「一身独立して一国独立す」と自主独立の精神が人々に根づくことにより、日本の独立も保持されると説いた。個人だけではなく、国家レベルでの立身出世も意識されたのである。しがし、社会的に安定すると次第に立身出世も動的なものではなくなり、矮小化してきた。そして、第二次世界大戦後は、平等主義の原則から学歴偏重の傾向への批判が高まるようになった。立身出世が、本人の能力、才覚、努力などにより社会的地位の上昇をすることであるならば、この意味で批判されるものであろうか。今ではステップアップ、キャリアアップというべきであろうか。ライフワークバランスの観点から見れば、こどもたちは、どのように考え、議論するであろう。

さて、正義とは人々の間に平等が実現されていることであるが、アリストテレスは、配分的正義と調整的正義の二つがあるという。配分的正義は、比例を基礎として各人のもつ功績、能力、地位などに応じて富や名誉を配分する。調整的正義は、各人の中で損得の不均衡が生じた場合、個別の事情を考慮せずに各人を等しく扱い、過不足を調整する。現代では、ロールズの『正義論』では「公正としての正義」の実現を説く。立身出世を考えるに、正義とは何かについても議論を深めなければならぬだろう。

### 3. 結語

江戸愛宕山を素材に道徳教育について考察した。些かであっても道徳教育を実践するヒントが隠されている。隠し味の調味料として活用して欲しいと願う。愛宕山を詠んだ俳句や短歌がある。

石段を上る人なし杉の雪 高浜虚子

わが登る愛宕の森の木末よりはるかに見ゆる<sup>えん</sup>蛭のつり舟 正岡子規（14）

愛宕山から江戸湾を臨めば、今では見るができないが、つり舟が長くうごめくように続いていたのであろう。

## 《註》

- (1) 内村鑑三が取り上げた代表的日本人の5人の認知度はどの位であろうか。こどもたちは、二宮尊徳、中江藤樹、上杉鷹山の名前を知っているだろうか。藤樹の有名な「馬子の正直」の話も知らないであろう。近江国小川村の馬子の誠実さ、利他性を学ぶべきである。また、残念ながら上杉鷹山の名前は忘れられていよう。
- (2) 内村鑑三(1995)『代表的日本人』岩波文庫、p.27。
- (3) 史実かどうか検証できていない。なお、桜田門外の変で、水戸浪士が襲撃前に集結した場所でもある。また、「鉄道唱歌」1番に「汽笛一声新橋を はや我汽車は離れたり 愛宕の山に入り残る 月を旅路の友として」とある。
- (4) 同書、p.22。
- (5) 同書、p.40。
- (6) 同書、p.42。
- (7) 本能寺の変の前に、京都愛宕神社での明智光秀の逸話がある。光秀は戦勝祈願のため、1582(天正10)年5月28日、愛宕山に参詣した。お神籤を引くと凶が出て、もう一度引くも凶となり、3度目は大吉となった。その後に連歌会を開き、光秀の発句が「ときはいま天が下知る五月かな」であった。ときは時であり、土岐氏(美濃国、明智の本流)を指すと言われる。
- (8) 『寛永三馬術』は、3代将軍家光の頃、馬術の名人と称えられた曲垣平九郎、向井蔵人、筑紫市兵衛の3人の物語である。
- (9) 源平の戦いの旗印が赤と白であったため、源平の梅花とは、同じ一本の木に紅白の花が二色咲くことをいう。
- (10) 瀧口雅仁編(2019)『知っておきたい 日本の古典芸能』丸善出版、p.91。
- (11) 同書、p.96。
- (12) 同書、p.106。
- (13) 拙論、日本道徳教育学会神奈川支部研究紀要(2021)「道標」第8号、pp.38~42。
- (14) 平成23年度 港区郷土資料館(2011)『愛宕山 - 江戸から東京へ』p.111

## 《参考文献》

- 小林祐一(2006)『江戸・東京歴史探訪ウォーキング』メイツ出版  
読売新聞、朝刊、「よみほっと、ニッポン絵ものがたり」2021年9月5日(日曜日)  
平成23年度 港区郷土資料館(2011)『愛宕山 - 江戸から東京へ』



## [研究・実践ノート]

# 寛容の心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～

A case study of morals that fosters a spirit of tolerance

～Ideal way of teaching and evaluation focusing on keywords related to the subject～

坂口 幸恵 (江戸川区教育委員会)

### 1 問題の所在と研究の目的

この三年、大学生に道徳科の指導法についての講義を受け持っているが、「授業者になったら取り上げたい主題名」を問うと、学生の最も多い回答が「相互理解・寛容」であった。個別に面接調査をすると、「自分には甘くなりがちだが、他人には厳しいダメ出しをしてしまう」「SNSでの誹謗中傷は酷い。あんな言葉を言われたら心が折れる」等、本内容項目について自分事として考えている学生の実態が分かる。このように学生の多くが求める寛容とは何かを分析し、児童生徒にも寛容について深く考え・議論させる道徳科授業を提案したいと考える。

コロナ禍にあって、誤った正義感から「自粛警察」等のバッシング言動が何回も報道された。コロナという未知の異常な緊急事態の中で、適時性を欠く行動をとってしまう人間の弱さが前面に出たのだと受け止める。学校現場にあって、児童生徒同士がコロナ罹患について心無い言葉を発し、いじめ問題に発展するケースも散見される。対人関係の基本として寛容の心をもつ意味は大きいと考える。人の心が攻撃的になりがちな時代を生きる子供たちに「寛容」とはどのようなものかを自分事として捉えさせ、道徳的価値について理解し、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 「寛容」についての道徳的価値についての研究

道徳科で「寛容」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。昭和42年の学習指導要領では「低学年においては、人のあやまちを許すことを指導の中心とし、中学年、高学年においては、さらに広い心をもって自分と異なる意見をも重んずることなどを加えた内容とすることが望ましい」とあり、低学年から寛容の指導をしていた。しかし、現行の学習指導要領では低学年では指導せず、中学年で「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること」とあり、高学年では「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心をもち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」となる。さらに中学校では「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと」となる。こうした児童生徒の発達段階を踏まえて、小学校高学年においては「折り合いをつける」を、中学校においては「許容する」を主なキーワードとして、道徳科の授業展開を構成していくこととした。

次に、「寛容」についての概念を広い視野から考えてみた。心理学においては、偏見が寛容と対比的

に取り上げられ、オールポート<sup>1</sup>は「偏見は全体としてある集団に向けられることや、ある人がその集団の成員であるということと人に向けられる」と述べている。また、渡辺弘純<sup>2</sup>は寛容を「子供が自分とは相違している他者の諸特徴を認識し、異なる意見や考え方、多様な能力、性格の特徴、態度や行動、身体的外見など、その自分とは相違する他者の諸特徴を、容認・許容、あるいは歓迎し、あるいは黙認すること」と定義する。そして、意見の対立や行き違いについて「折り合いをつけること」としての寛容を重視する。さらに、「寛容」についての概念を考えるにあたって、東風安生<sup>3</sup>の『寛容を基盤においた生命尊重の教育に関する研究』にある「寛容」についての考え方を基盤とすることとした。東風は、日本における「寛容」は、過ちを犯した者とそれを許す者の間で、その道徳的地位はいつ何時、立場が逆転するかもしれないという、わたしもあなたもみな過ちを犯す存在だからという立場で同じレベルにあるという考え方である。本研究では、東風の考え方を援用して、評価について、児童生徒の発言や記述から「謙虚な心」「広い心」について考え、折り合いをつけることができたかを第一段階と捉え、第二段階として「寛容の心」で許容する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用いることとした。以上の視点を教材選定、学習指導過程、児童生徒の評価に生かしていく道徳科の指導と評価の事例研究をすることを通して、児童生徒の「寛容の心」を深めていきたいと考える。

### 3 道徳科授業の実践

#### (1) 「相互理解、寛容」についての教科書教材の分析

はじめに、小学校中学年・高学年の「相互理解、寛容」を主題とする教科書会社8社の教材50の傾向を分析した。その結果、教材「ブランコ乗りとピエロ」は7社で掲載されており、高学年段階の「相互理解、寛容」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、教材「すれちがい」が5社で掲載されており、友人間で相手の立場に立って考えて行動する内容を学ぶことができる。教材「銀のしょく台」は4社で掲載され、司教が広い心でジャンバルジャンを許す姿勢から多くを学ぶことができる。さらに、「貝がら」は2社で掲載されており、転入生へのいじめ問題と絡めながら、級友を許すことについて考えさせる内容である。複数掲載されている教材は、それぞれ本内容項目を扱うのにふさわしい内容になっていると受け止める。次に、中学校の「相互理解、寛容」を主題とする教科書会社7社33教材の傾向を分析した。その結果、文部科学省教材「言葉の向こうに」が4社で掲載されており、共生やいじめ問題について深く考えさせる内容になっている。本研究の考えに相応しい教材として小学校6年生では「ブランコ乗りとピエロ」を、中学校2年生では「言葉の向こうに」を活用して授業実践することとした。二つの教材は各発達段階に適した内容であり、「折り合いをつける」「許容する」等のキーワードに着目して発言や記述を分析し、児童生徒に寛容に心を育んでいくことができると考えたからである。

#### (2) 主題に関わる児童生徒の意識調査

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、江戸川区立K中学校2年1組の生徒30人について、「寛容の心」についてのイメージについて意識調査をした。調査項目は2016年の

NHK 調査「不寛容社会」に関する世論調査<sup>4</sup>(全国の18歳以上の男女2811人を調査対象)を参考にした。その結果は、下表のとおりである。

(今の日本の社会について、あなたの考えに近い方を選んでください。)

調査項目	全 国	小学6年	中学2年
今の日本の社会は、他人の過ちや欠点を許せる寛容な社会だ	40.7%	73.3%	66.7%
今の日本の社会は、他人の過ちや欠点を許さない不寛容な社会だ	46.3%	26.4%	26.7%
分からない、無回答	13.0%	0%	6.7%

(「今の日本の社会は、自分のことばかり考えている人が多い」についてどう思いますか)

回答項目	全 国	小学6年	中学2年
そう思う	70.6%	52.9%	46.7%
そう思わない	21.0%	44.2%	43.3%
分からない、無回答	8.4%	2.9%	10.0%

(今の日本の社会について、あなたの考えに近い方を選んでください。)

調査項目	全 国	小学6年	中学2年
インターネットは、人々の理解を深めている	40.3%	58.7%	33.3%
インターネットは、人々の対立を深めている	32.0%	29.6%	33.3%
分からない、無回答	27.7%	11.7%	33.3%

調査結果を分析すると、全国調査に比べて児童生徒の寛容に関する認識は肯定的に受け止めていると言える。特にインターネットについての調査で中学2年生はその功罪が3分割している点に着目し、生徒の寛容についての道徳性を育成していきたいと考えた。

### (3) 主題名「寛容の心」についての授業実践

① 主題名 寛容の心 B 相互理解、寛容

② 教材名 小学校6年「ブランコ乗りとピエロ」(『私たちの道徳 小学校五・六年』<sup>5</sup>)  
中学校2年「言葉の向こうに」(『私たちの道徳 中学校』<sup>6</sup>)

### ③ 主題設定の理由

○ ねらいとする価値について…人の考えや意見は多様であり、互いの考えや意見、立場を尊重し、認め合い、理解し合いながらよりよい人間関係を築いていくことが大切である。そのためには、自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手の考えや意見を受け止めることが求められる。しかし、自分とは異なる考えや意見を広い心で受け止めることは容易なことではない。人の心の中には自己本位になりがちな弱さがあることも自覚し、相手の心に寄り添い、自分と異なる考えや意見を尊重する態度を身に付けていくことが大切である。

○ 児童生徒の実態について…6年生の児童は、委員会活動やクラブ活動など、人と関わる機会が広がり、自分の考えや思いをもち、様々な人との関係の中で活動している。そうした人との関わりの中

で、自分の考えを伝えることと同時に、相手の気持ちや考えを理解し、尊重することでよりよい人間関係が築いていけることを感得させたい。中学校段階では、人間相互の理解は自分の考えや意見を発信することと同時に、相手の存在の独自性を認め、相手の考えや意見を尊重することが大切であると理解するようになる。違いを認め、人を許すことが他者のよい面を発見することや、自分自身の謙虚さや広い心を育て、自己を高めることにつながることを考えさせたい。

○ 教材について・教材「ブランコ乗りとピエロ」は、サムとピエロの心がどのように寄り添っていったのかを感得できる内容である。サーカスをまとめるリーダーのピエロと花形スターのサムは、一時間という制約で大王にサーカスの演技を見てもらうことになった。日頃から、ピエロはわがままなサムに腹を立てていた。当日、サムの演技が延長し、ピエロは大王の前で演技ができなかった。しかし、ピエロは演技後に疲れ切った様子サムを思い出しながら、サムの気持ちを理解し尊重してサムを許す。教材「言葉の向こうに」は、ネット社会にアクセスした加奈子の状況を考えさせる内容である。加奈子はヨーロッパのサッカーチームの A 選手のファンで、インターネットでファン仲間との交流を楽しんでいる。ある試合をきっかけに、心無い書き込みが続いたことに怒った加奈子は自分も酷い言葉で応酬して注意される。加奈子はネットでの言葉のやり取りの難しさや恐ろしさに直面する。よりよい人間関係を築くためには、様々なものの見方を受け入れることも大切であり、寛容な心をもって謙虚に他に学ぼうとする態度を育てたい。

#### ④ 本時「ブランコ乗りとピエロ」の学習

○ ねらい・サムを憎む気持ちがなくなり、穏やかにサムを見つめるピエロの気持ちを考えることで、自分と異なる考えや意見を尊重し、大切にしていこうとする態度を育てる。

#### ○ 学習指導過程

段 階	学 習 活 動 ◎中心発問 ○主な発問 ・児童の反応	☆指導上の留意点 ※資料・準備物 ■評価
導 入	1 友達と考えや意見が合わなかった経験を想起する。 ・中休みに、何をして遊ぶかけんかになった。 ・音楽会の選曲で、友達と意見が対立した。	☆「寛容の心」についての価値への導入を図る。 ※事前のアンケート調査を活用する。
展	2 教材「ブランコ乗りとピエロ」を読んで話し合う。 ○ゲートの隙間からサムの演技を見ているピエロはどんな気持ちだったか。 ・自分だけ目立とうとしていて勝手だ。 ・私の演技の時間を奪った。ひどい。 ・私も大王の前で演技したかった。	※映像で挿絵を写しながら、教材を範読する。 ☆サムの身勝手さに対する怒りだけでなく、ピエロ自身の悔しさについても共感させる。

開	<p>◎サムを憎む気持ちが消えて、穏やかな目でサムを見つめるピエロは何を考えていたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・サムは頑張った。【承認・折り合いをつける】</li> <li>・頑張るサムはすごい。【承認・折り合いをつける】</li> <li>・自分も目立ちたかったのでは。【謙虚に反省】</li> <li>・サムを責めずに反省する。【謙虚に反省】</li> </ul> <p>○二人が共演できるようになったのはどんな気持ちが芽生えたからか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・互いの気持ちが理解できた。【相互理解】</li> <li>・サムも自らの欠点に気付いた。【謙虚に反省】</li> <li>・ピエロとサムが協力することでサーカス団がうまくいくと分かった。【相互理解・許容する】</li> </ul> <p>3 自分の考えとは違っても、友達の考えや意見を大切にしておかた経験を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・移動教室で友達の考えを取り入れ、レクレーションが成功した。</li> <li>・友達の考えを優先し譲り合うようにする。</li> </ul>	<p>☆サムの言動は簡単に許せることではないと共感するとともに、グループ討議を通してピエロの反省点についても考えさせる。⇒対立した同士が譲りあって解決をする。折り合いをつける。</p> <p>■話し合いを通して、ピエロがサムを謙虚に受け止め、サムを尊重する気持ちになったことに思いを至らせる。⇒相手を尊重し、相手の気持ちに共感する。許容する。</p> <p>☆相手の考えや意見を大切に受け止めて、相手とよりよい人間関係を築くことの大切さを理解させる。</p> <p>■教材から発展して、ワークシートに自分の経験を想起して記述し、発表する。</p>
終末	<p>4 教師の説話を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りカードへの記入をする。</li> </ul>	<p>※振り返りシート</p> <p>☆教師の体験談を聞き、美しいものに感動する心に気付かせる。</p>

※実践授業の記録(展開段階の抜粋)

- T ゲートの隙間からサムの演技を見ているピエロはどんな気持ちだっただろう。
- C サムは自分だけ目立とうとしている。自分勝手だ。
- C ピエロとしての演技の時間を奪われてしまった。悔しい。
- T ☆サムを憎む気持ちが消えて、穏やかな目でサムを見つめるピエロは何を考えていたのか。
- C 頑張っているサムはすごい。やっぱりスターだ。
- C サムは誰よりも努力している。【折り合いをつける】
- C 自分にも目立ちたいという気持ちがあったのではないか。【謙虚に反省】
- C サムはサーカス団のスターとして頑張っていたんだ。【折り合いをつける】
- C サーカス団の一人として自分はどうか反省した。【謙虚に反省】
- T 2人が共演できるようになったのはどんな気持ちが芽生えたからか。
- C サムも自分の悪い点に気づき、反省した。【謙虚に反省】
- C サムもピエロが大王の前で演技したかったことを理解した。【折り合いをつける】
- C ピエロもサムもサーカス団の一員であり、みんなが協力することが大切だ。【許容する】

- T 自分の考えとは違っても友達の見方や意見を大切にしておいた経験を発表しよう。
- C 日光移動教室で自分の案を諦め、友達の提案した新聞活用レクレーションを行って成功した。
- C 学芸会の主役がよかったが友達も希望したので、裏方の仕事も大切なので大道具係になった。

⑤本時「言葉の向こうに」の学習

○ ねらい・ネット上でのやり取りで、加奈子の気づきや発見したことは何かを考えることを通して、互いの立場を尊重し、寛容の心を持ち、謙虚に他に学ぼうとする態度を育てる。

○ 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 インターネットやラインについて想起し、考えを発表する。 ・タブレットでいろいろ検索できて便利だ。・ラインで、友達と意見が衝突してしまった。	☆教材「言葉の向こうに」についての導入を図る。 ※事前のアンケート調査を活用する。
展開	2 教材「言葉の向こうに」を読んで話し合う。 ○必死で反論する加奈子の言葉がエスカレートしていったのはなぜか。 ・A選手の悪口は許せない。 ・ファンとしてA選手を擁護したい。 ・相手に対する怒りの気持ちが強くなった。 ◎加奈子が発見した「すごいこと」とは何か。 ・相手のことを考えて書く大切さ。【折り合いをつける】 ・文字で伝えるには配慮が必要だと気付いた。【謙虚に反省】 ・自分とは違う意見に耳を傾ける心の広さが不足していた。【謙虚に反省】 ・人によって見方や考え方が違うのは当然で、互いに認め合うことが必要だと分かった。【相互理解】 3 自分の考えをまとめ、発表する。 ・自分とは違うからこそ、得ることがある。 ・友達の意見から学ぶことは多い。 ・謙虚に学ぶことで自分も成長する。	☆教材を範読する。  ☆様々な意見を取り入れられず憤る加奈子の弱さが自分の中にもあることに気付かせる。  ☆人には様々な考えや意見があると気づき、それを受け入れた加奈子が謙虚に他に学ぼうとしていくようになる人間的な成長を捉える。⇒互いに譲りあって解決をする。折り合う気持ち。 ■ワークシートに自分の考えを記入し、加奈子が発見した「すごいこと」について意見交換し、考えを深める。⇒相手を尊重し、相手の気持ちに共感する。許容する。 ※『私たちの道徳』75ページを活用し、自分の考えを振り返る。 ☆相手の考えや意見を大切に受け止めて、相手とよりよい人間関係を築くことの大

		切さを理解させる。 ■『私たちの道徳』に自分の経験を想起して記述し、全体に発表する。
終 末	4 教師の説話を聞く。 ・振り返りカードへの記入をする。	※振り返りシート ☆教師の体験談を聞き、寛容の心を大切にしようとする態度を育む。

○ 評価

- ・道徳的諸価値の理解…折り合いをつけ、相手を許すことが互いを尊重する人間関係につながることに気づき、寛容の心がもてたか。
- ・多面的・多角的に考える…他者の考え方にふれ、他の人の意見や助言に謙虚に耳を傾け、他に学び、自己を高めようと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…対人関係の基本として寛容の心をもつことの大切さについて、自分のこととして考えたか。

※実践授業の記録(展開段階の抜粋)

- T 必死で反論する加奈子の言葉がだんだんエスカレートしていったのはなぜか。
- C ファンだから何とかしてA選手を守りたかった。
- C A選手を誹謗中傷するなんて許せない。インターネットは人との対立を生じさせる。
- C 目には目という気持ちで、書き込みをした相手をやり込めたいと思った。
- C 書き込みをしているうちにエスカレートして行って、押さえられなくなった。
- T ☆加奈子が発見した「すごいこと」とは何か。
- C 書き込みは世界中の人が見る。読む人の気持ちも考えて書く必要がある。【折り合いをつける】
- C 相手への配慮をして書けば、インターネットは人との理解を深める。【折り合いをつける】
- C 自分とは違う考えや意見に謙虚に耳を傾ける心の広さが足りなかった。【謙虚に反省】
- C 人によって見方や考え方は違うものだ。お互いによさを認め合うことが必要だ。【許容する】
- T 本時の授業を通して学んだことや、寛容についての自分の考えをまとめて発表しよう。
- C 友達の考えや意見から学ぶことは意外に多いと思った。
- C 自分の考えが正しいという狭い気持ちでなく、他の人に学ぼうとする謙虚さが大切だ。

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見取りをする…主題に関わる2つのキーワードに着目して児童生徒の発言や記述を分析することで、価値理解についての段階的な深まりを把握できた。
- 主題に関わるキーワードに着目した評価方法…「折り合いをつける」を第一段階とし、「許容する」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。
- 児童生徒の発言・記述を基にした面接調査による評価…児童生徒の発言やワークシートの文言を分類し、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。

- 「寛容の心」を育む教材の開発…本研究では発達段階ごとに最も教科書に掲載されている教材を活用したが、「寛容の心」についての新規教材を開発していくことが必要である。
- 「寛容の心」を育む効果的な指導と評価の在り方…本研究の当初は、小学校高学年においては「折り合いをつける」を、中学校においては「許容する」を主たるキーワードとして児童生徒の発言や記述を分類・分析していこうと考えたが、いずれの発達段階でも両キーワードが出現していることから、道徳的価値理解の深まりを測るスケールと改め、発達段階の区分はせずどちらの発達段階でもキーワードとして扱うことが望ましいと考える。また、キーワード活用以外の「寛容の心」を育む効果的な評価法についても開発していく必要がある。

#### 4 研究の成果と課題

本研究では、「寛容の心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。

- 「寛容の心」についての道徳的価値理解の深まり…先行研究を踏まえて道徳的価値の分析をすることで、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…主題に関わるキーワードを「折り合いをつける」を第一段階とし、「許容する」を第二段階として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、今後も、児童生徒の道徳性を育む指導と評価の在り方について研究を進めていく考えである。

#### 5 おわりに

本研究では、児童生徒の発言や記述について主題「寛容の心」に関わるキーワードとして「折り合いをつける」を第一段階、「許容する」を第二段階とし、児童生徒の発言や記述に着目して分類・分析し、指導と評価に生かした。今後も、キーワードに着目した研究を検証していく。

#### 《引用文献》

- <sup>1</sup> オールポート著、原谷辰夫・野村昭訳『偏見の心理』（培風館、1968年）、p7。
- <sup>2</sup> 渡辺弘純「日本の児童生徒における人間の多様性への涵養について」（愛媛大学教育学部紀要第53巻 第1号、2006年）、p29-40。
- <sup>3</sup> 東風安生『寛容を基盤に置いた生命尊重の教育に関する研究』（富山房インターナショナル 2018年）、p119-120。
- <sup>4</sup> NHK調査「不寛容社会」に関する世論調査(NHK ホームページ、2016年)。
- <sup>5</sup> 文部科学省『私たちの道徳 小学校五・六年』（廣済堂あかつき、2014年）、p84-87。
- <sup>6</sup> 文部科学省『私たちの道徳 中学校』（廣済堂あかつき、2014年）、p78-81。



## [道徳雑感]

# 教材の本質的な面白さを考える

吉田 雄一（綾瀬市立綾西小学校）

毎週の道徳の授業では、子どもたちの自由な発想に教師である自分自身がはっと気付かされることばかりである。「道徳雑感」として、今年度担当している3年生の授業の中で感じたことや考えたことを紹介していきたい。

### 1.教科書教材の3つの分類

毎週授業を考えていく中で「道徳の教科書の教材はいくつかのパターンに分類できるのではないか」と感じるがあった。そこで今回、教材を次のように3つに分類してみることにした。

#### ①葛藤や問いが込められている教材

「泣いた赤鬼」「手品師」「ロレンゾの友達」のように話の中に「登場人物の葛藤」や「答えのない問い」が込められている教材

#### ②登場人物の行動や思いが結末に直結している教材

①と同様に登場人物が出てくるが「良いことをしたら褒められた」「悪いことをしたら失敗した」というような「人物の行動」と「結果」が直結する教訓的な話が書かれている教材

#### ③道徳的な価値を含む「もの」や「こと」を紹介する教材

写真や図などとともに「日本にはこんな伝統があるよ」「自然の力って素晴らしいね」「外国の文化を知っているかな」という話が紹介されている教材

「この教材は①である」といった教材の分類自体が目的ではなく、①～③の教材の特徴や、授業展開の傾向を分析しておくことで、子どもたちの意見を取り入れながら、より柔軟な授業ができるのではないかと考えた。

### 2.それぞれの教材に応じた授業の作り方

全ての教材が単純にこの3つに分類できるというわけではないが、はじめに今日の授業で扱う教材が①～③のどれに近いか考え、その教材に合った授業展開をイメージしておく。さらに授業中は子どもの反応に応じて、イメージした授業展開を頭の中で組み直すようにしている。①～③それぞれの教

材における私の授業展開のイメージは次のようなものである。

### 〈①の教材を使った授業展開イメージ〉

①の教材に関しては、私が紹介するまでもなく、過去に様々な先生方が実践されたものがある。例えば「AとBどちらを選ぶか意見を聞く」「ネームマグネットを貼って意見のずれを知る」「2つの答えのよさについて考える」「授業の始めと終わりで自身の考えの変容について振り返る」「異なる考えを統合し、さらに深い視点を発見する」…など様々な授業形態が考えられる。手品師であれば「大劇場に行くべきか」「少年のもとへ行くべきか」といった、教材自体がもつ「問い」を効果的に生かしていくことで、本質に迫っていくことができる。「定番教材」と呼ばれ長年我々に親しまれている話には、必ずこのような「問いの力強さ」があると感じている。

### 〈②の教材を使った授業展開イメージ〉

次に②の教材について考えてみる。例えば「主人公が一生懸命努力した結果、試合に勝つことができた」という【行動＝結果】の直結型の話であれば、話の条件を変えて次のように問いかけるようにしている。「もし一生懸命努力したけど、試合に負けてしまったらその努力は無駄なのかな？」など、条件を【行動≠結果】のように逆にすることで、多面的・多角的な視点が生まれやすくなるといえる。勝ち負けという結果を超えて「努力すること」自体の意味について考えていくことにもつながりそうである。教師が条件を変えても「自分の中に変わらないもの」を見つけていくことで教材の本質に迫っていけると考える。同じように「偉人の体験談」といった教材も、様々な条件や環境が異なる自分と偉人の間にある「変わらないもの」や「同じように大切にすべきもの」について子どもたちが考えられるようにしていく。

### 〈③の教材を使った授業展開イメージ〉

③の教材は登場人物の気持ちに変化があまりなく、写真や図、短い文章といったシンプルに構成されているものが多い。「自然愛護」「国際理解」「感動畏敬の念」などの内容項目で見かけることが多いと感じる。本校で使用している光文書院「ゆたかな心」（3年）の教科書では「目をさますたね」「おばあちゃんのおせち」「郷土かるた」等の教材が該当すると考えられる。このような教材を授業でどのように扱えばよいのだろうか。

まず教科書を見た時に、次の視点で教材について考えるようにしている。

- 「その教材と自分たちの生活との接点は何か」
- 「なぜこの教材を教科書で扱っているのか。そもそも、なぜこの考え方が生まれたのか」
- 「この教材は他にはどんなことと関連していそうか」

道徳に限らず「ことわざ」「時計の読み方」「ローマ字」…など全ての教科において、教材の本質について考える時は、いつもこの3つの視点を大切にしている。

### 3. 「郷土かるた」の授業づくり

今回「郷土かるた」の授業実践をもとに、③の授業づくりについて振り返ってみたい。

「郷土かるた」 内容項目 C-16 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度

主人公のはるきはおじいちゃんと地元葛飾区の「かつしか郷土かるた」で遊んでいた。かるたに書かれている言葉の意味を教えてもらったことで、自分のまちの歴史や、ここに暮らす色々な人々のことが頭に思い浮かんだ。葛飾の自然や暮らしなどが描かれているかるたの絵札がはるきには今までとは違って見えるようになった。

※ページの終りに資料として、群馬県の「上毛かるた」、青森県の「はちのへ郷土かるた」、福岡県の「北九州市ふるさとかるた」の写真が紹介されている。

#### (1) 教材の中にある問い

先程紹介した3つの視点で教材を見ていくと、次のような「問い」が考えられそうである。

##### ○「この教材と子どもたちの生活との接点は何か」

→この子たちの地域にも「郷土かるた」があるのだろうか。子どもたちは、かるたなど昔の遊びをどれくらいやったことがあるのだろうか。

##### ○「なぜこの教材を教科書で扱っているのか」

「もしこの世に伝統や文化がなかったらどんなことが困るのか」

→教科書の教材として伝統や文化を扱う理由は何か。伝統や文化が今でも私たちの生活の中に残っている理由は何か。そもそもなぜ人は伝統や文化を守るのか。

##### ○「他のどんなことと関係がありそうか」「勉強したことがどのように広がっていきそうか」

→社会科で昔の道具、生活科でも昔の遊びの学習をしている。お祭りや書き初め大会など伝統的に続いているその他の行事も同じような思いがあるのだろうか。

これらの分析は、「教材の中に隠されている問いを発掘する作業」だと捉えている。このもやもやしていて少し分りにくい問いの部分にこそ「教材の本質」があるといえる。この本質について「45分間の授業の中で、子どもたちと一緒にどこまで考えられるか」という意識で授業に臨むようにしている。

## (2) 中心発問づくり

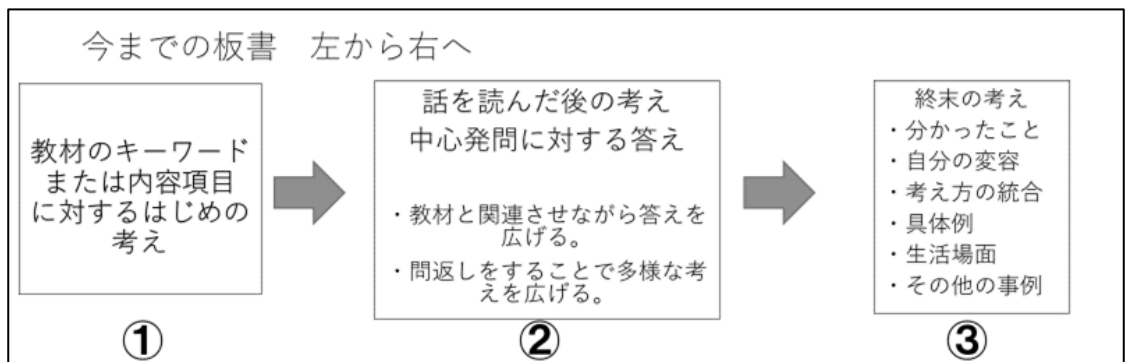
教材の本質的な部分が見えてきたら、この一時間の授業で子どもたちと学びを深めていくための中心発問を考えてみる。最近、中心発問は**内容項目と教材のキーワード**をうまく**関連させる**ことが大切だと感じている。

数年前まで、教科書で扱われている内容項目は「協力」であるのに、話を読んでいくうちに「友情」について話し合っているような授業をしてしまいがちであった。しかし「**協力**できる**友だち**って**どんな存在**だろう？」のように、本時で扱う内容項目と教材のキーワードを関連させた発問にすることで、どちらの要素もふまえた多様な考えが生まれると感じている。

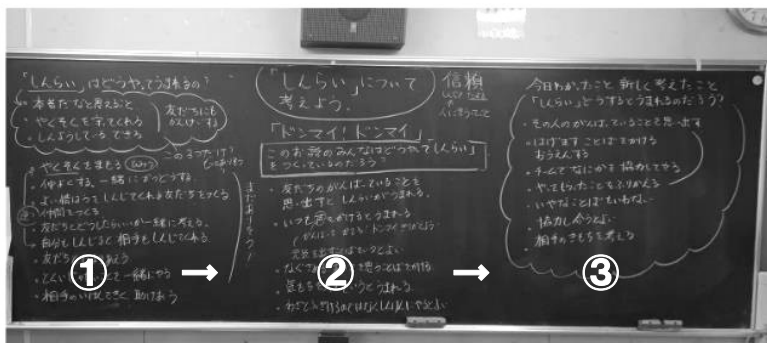
「教材に対する自分の問い」「内容項目」「教材のキーワード」これら全てを扱うためには、「かるた」という一つのコンテンツだけではなく、もっと広い視点から考えていく必要がある。そこで「**なぜ昔からの伝統や文化を守るのか**」という気持ちに焦点をあてた発問を考えることにした。

## (3) 本質に迫るための板書の工夫

今まで板書は、「はじめ」→「教材をよんで」→「まとめ」というように左から右に向かう書き方をしていた。

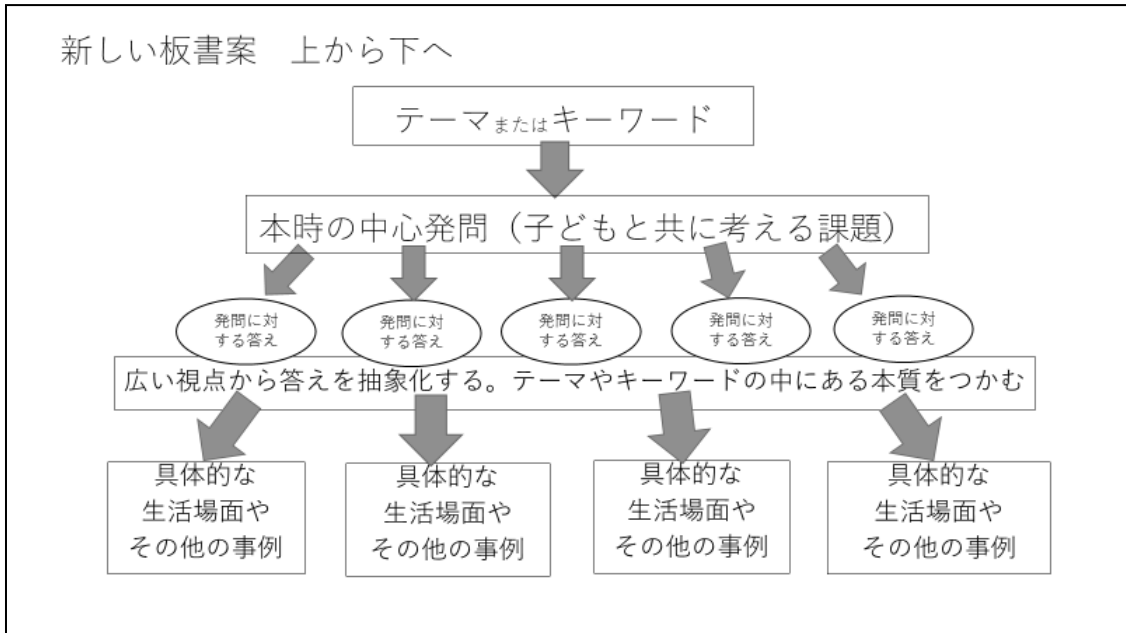


(今までの板書例)



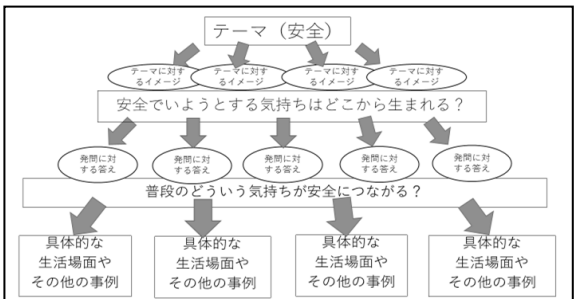
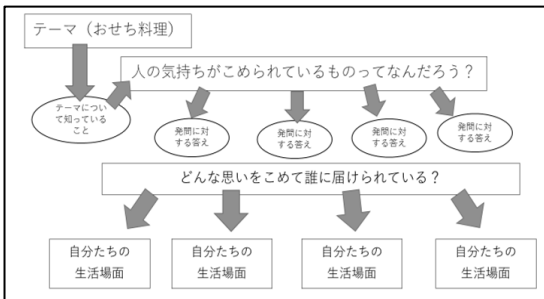
しかしこの板書の型は、ストーリー性のある教材では割と上手くいくが、今回のように教材そのものの本質を問うような授業では、板書の①と②が関連し合わず内容にずれが生じてしまうことがあった。

そこで今年度は、教材の本質により迫るために、新しい板書の形をいくつか試してみた。

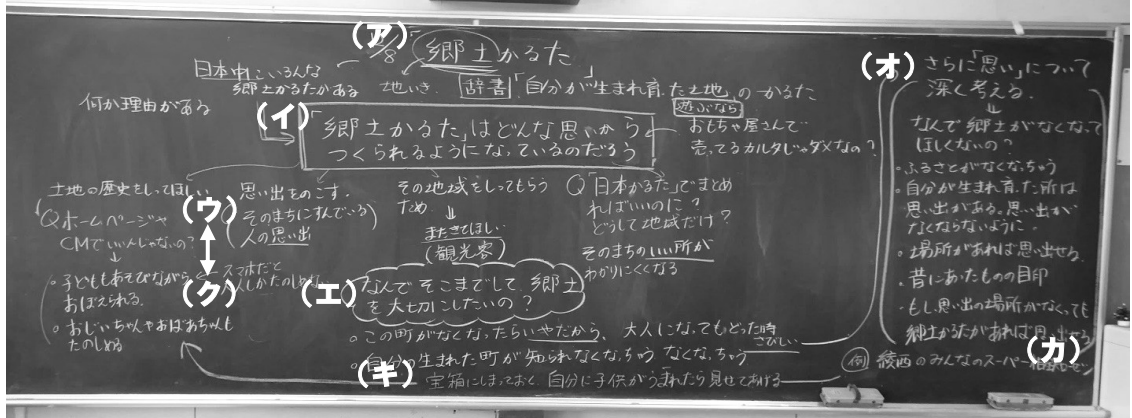


図のように上から下へテーマやキーワードを掘り下げていく板書によって、教材のなかにある本質の整理がしやすくなったと感じている。

(上から下への板書例)



(4) 実際の授業と子どもから出た意見



ここからは実際に行った授業と、子どもたちから出た意見について紹介していく。

(ア) まず授業の導入で「郷土かるた」という題名から連想されることを子どもたちと話し合うことにした。「郷土」という言葉が分からない子が多かったため、タブレット端末で言葉の意味を調べることから始めた。「郷土＝自分が生まれ育った土地」という意味を全員で確認してから本文を読むようにした。

(イ) この授業では「自分たちのまちのかるたをつくってみる」「かるたを実際にやってみる」といった活動ではなく「故郷のかるたを残したいという人々の思い」について考えることが大切である。そこで中心発問を「郷土かるたはどんな思いからつくられているのだろう」とした。この発問にすることで、子どもたちに多様な答えが生まれ、内容項目である伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度の重要性にも迫っていけるのではないかと考えた。

(ウ) 中心発問に対して子どもたちから「思い出を残したいから」「その地域を知ってほしいから」「観光客に来てほしいから」という意見が出た。興味深かったのは「その地域を知ってもらうなら、かるたではなくホームページで宣伝すればいいのでは？」という新たな問いが生まれた点である。この問いに対して「かるたならスマホをもっていないおじいちゃんや子どもも遊べるから」という意見が出た。(後にこの意見が、授業のはじめと終わりをつなぐポイントとなったと感じている。)

(エ) 先ほど子どもたちから出た意見を抽象化することで、さらに考えが深まりそうだと感じたため、「なぜそこまでして自分の故郷を大切にしたいのか」と尋ねてみることにした。「生まれた町がなくなってしまうのはさみしい。だから故郷を大切にしたい」という子どもの率直な意見は、次の(オ)の授業展開を考えるヒントとなったといえる。

(オ) (板書が下まで入りきらなかったため右に移動している。)「自分が生まれた土地がなくなるのはさみしい」という子どもたちの思いをさらに深めていくことで、教科書の「郷土かるた」の話とつながりそうだという授業展開がこの時頭の中で浮かんだ。

- ・自分が育った思い出がなくならないように郷土を大切にしている。
- ・郷土という場所があれば、子どもの頃の楽しかったことを思い出せる。
- ・ブランコや滑り台など、目印になるものだけでも残したい。
- ・もし思い出の場所がなくなっても「郷土かるた」があれば思い出せる。

この時の子どもたちの意見がとても深いと感じた。教材研究の段階で私が明確に言語化できていなかった部分でもあり、子どもたちの言葉で整理してもらったと感じている。

(カ) その板書を見て、ひとりの子から「もうじき閉店する地域のスーパーマーケット」についての話が出てきた。「ああ確かに、あのスーパーがなくなるのはさみしい」「郷土がなくなるのってそんな感じかなのかも…」とその子の意見に共感する声が上がった。

(キ) また「かるたに思いが込められている」という意見は、授業の終末では次のような意見に発展した。これらの意見は私が思いつかなかった子どもの素晴らしい考えだと感じた。

- ・昔の思い出を、忘れないための目印として「かるた」という形として残しておく。
- ・思い出をかるたというカードにして「宝箱」に大切にしまっておく。自分に子どもが生まれた時にそれを見せてあげられる。
- ・かるたになっていれば、おじいちゃんになっても、子どもや孫と一緒に遊んで思い出することができる。

(ク) 授業終盤の「伝統や文化は人の思いによって子や孫に受け継がれていくもの」という考えが、授業のはじめに出た「おじいちゃんも子どもも遊べるから」という意見と再びつながり、45分の授業を通して(ウ)の意見が、子どもの中でより一層深くなったのだと感じた。

伝統や文化は人によって様々な思いや考え方があって当然である。しかし45分の授業の中で「かるた」という一つの材に込められた思いを、子どもたちなりに丁寧に掘り下げて考えていた授業だったと感じる。

今年度も道徳の授業で、子どもたちから多くのことを学んだ一年だった。道徳の面白さや奥深さは子どもたちと授業をすることによって日々更新されていくものだと感じる。次年度も新しい発見ができるよう授業を考えていきたい。

## 道徳雑感アラカルト

富岡 栄 (麗澤大学)

### 1 はじめに

本稿では、筆者が道徳教育に関わって縷々と思いを巡らせる中で課題として捉えていることについて4点あげ、それに対する対応策を提案することとする。まず、課題と捉えていることについて簡単に述べ、次項以降にこれらについて詳述する。

最初の課題は教材である。「学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」(以下 解説)には、道徳の教科化に際して「考える道徳」「議論する道徳」(以下「考え議論する道徳」)が示された。だが、果たして教科書に示されているすべての教材が「考え議論する道徳」に堪えうる相応しい教材であるかという、疑問が残る。教材の中には「考え議論する道徳」として扱うのに難しい内容もあると思われる。「考え議論する道徳」ということを改めて見つめ直した時に新たな視点での教材の在り方の一つを提案したい。

次に、道徳科の評価に関わる課題である。解説に「学習状況を分析的に捉える観点別評価を通じて見取ろうとすることは、児童(生徒)の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目標とする道徳科の評価としては妥当ではない」、さらに国立教育政策研究所の「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」が道徳科においては発刊されていないことなどから、道徳科観点別評価研究が思考停止の状態に陥っているのではないかという懸念を抱いている。一時間の道徳科授業で子供の道徳性を評価することは適切でないとしても、授業改善のための観点別評価は可能であると考え。教師にとっての授業改善のための観点別評価について言及したい。

そして、指導案での一内容項目の表記の仕方に関わる課題である。授業を行う際に指導者は明確なねらいを持って指導にあたっている。これまで、そのねらいを指導案に示した場合は一つの内容項目だけが表記される場合がほとんどであったと思われる。道徳科授業では他の内容項目が関わっている場合が多く、その内容項目に触れ明記しておくことが必要なのではないかと筆者は考える。複数の内容項目を表記する場合の指導案の在り方について言及したい。

最後に、道徳性を育むためには全教育活動を通じて行うことを再認識し、この認識を深めていかなければならないという課題である。道徳の教科化により量的な確保は進んだ。このことにより、教師は子供たちの道徳性が育まれると錯覚しがちな傾向にある。確かに、時間量と道徳性育成は比例関係があるように思われるが、そこには授業の質の問題もあるし、道徳科を学校教育の中でどのように機能させるかということも関わってくる。道徳性の育成を過度に道徳科のみに期待することなく、道徳科で育まれた道徳性を学校教育の中で機能させていくことが重要である。

### 2 教材について

#### (1) 「考え議論する道徳」に向けて



道徳が教科化され、小学校では4年、中学校では3年の時間が経過した。当初心配していた指導要録や通知表への評価については、経験を重ねることで不安も減衰し自信をもって取り組めるようになってきた。また、指導に関してもこれまでの経験を活かし、明らかに量的な点では道徳の時間時代に比して確実にその時間数の確保がされている。ただ、質の点に関しては疑問が残る。解説では、道徳の教科化に際して「考え議論する道徳」が示された。これまでの道徳の時間では「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」と問題点が指摘され、「考え議論する道徳」への転換が求められたのである。このことに呼応するかのように、種々の研究会や実践発表では、この「考え議論する道徳」を表題にして研究がなされるようになった。だが、「考え議論する道徳」と標榜しながらも、登場人物の心情を推測することを主とする授業を参観することがある。もちろん、道徳性の発達が相手の気持ちを推し量ることができることと捉えるならば、心情理解は道徳性を育むうえで大いに意義あることであろう。しかし、教科化時代の道徳科は、そのような心情理解を図る授業の中にも「考え議論する道徳」を取り入れていくことが重要ではないかと捉えている。

## (2) これまでの資料及び教材

では、なぜ「考え議論する道徳」が求められているにも関わらず心情に重きを置いた授業展開がなされているのだろうか。このことの原因については教材が大きく関わっていると思われる。

道徳の時間時代には、資料(道徳の時間時代は資料、道徳科では教材と表記)を用いて授業を行うことが一般的であった。このことは、道徳科となった今日でも教科書の使用義務があることから教材を用いて授業を行っている。道徳の時間時代に資料を用いることになった転機は、昭和38年の教育課程審議会答申によるものと考えられる。この答申において資料を充実させていくことが道徳教育の振興に効果があるとの指摘から、文部省が急速に指導資料を整備していった。このことにより、読み物資料を用いた指導が一般化し定着していったように思われる。このような過程の中で官民合わせていろいろな資料が作成された。その内容の特徴から判断資料、心情資料、知見資料、範例資料などと資料が分類されるようになった。そして、よりよい資料は活用され続け現在の道徳教科書の教材として掲載されているものもある。もちろん、その中には心情資料と言われるものも含まれている。実は、この心情資料というものが道徳科教科書に掲載されていることが、現在でも「考え議論する道徳」を掲げながらも心情に重きがおかれた指導に繋がっているのではないかと筆者は考えている。

また、道徳の時間時代に数多くの心情資料が作成され活用されてきた背景には以下のようなことも考えられる。現行の解説では、道徳性の諸様相を道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲や態度と示しているが、過去の解説では、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲や態度と表記されることもあった。この諸様相の列記に関して順序性はないとしているが、順序を入れ替えること自体に序列性があるとの受け止め方もある。このような捉えから、道徳的心情が先に示されたときは心情を重んじるような資料が作成、活用されてきた経緯があったようにも思われる。

以上のように、道徳の時間に資料の活用が望まれたことや道徳性諸要素の列記との関りの中で心情資料が作成されてきた経緯があったように思われる。だが、現在求められている教材のあり方は「考え

議論する道徳」に叶うものであることに配慮する必要がある。このような視点で、教科書の教材を今一度吟味したいところである。

### (3) 新たな教材の提案

道徳の時間時代は、主に民間の出版社が発行する副読本を用いて授業を行っていた場合が多かったように思う。その副読本に所収されている資料は、上述のような判断資料、心情資料等が収められていた。現在使用されている教科書は、この副読本や『私(わたし)たちの道徳』を参考に作成されたものであると捉えることができる。したがって、教材は主人公の言動について考える物語風の形式のものが多い。もちろん、このような教材は一つの形式ではあるが、もっとシンプルな形のものがあったとしても良いのではないかと考える。そこで提案したいのが、教材に関して大きく発想を変えて、道徳科が人としての生き方を考えるのであるならば、そのことを直接問う発問一つで道徳科を組み立てることもできるのではないかとということである。道徳科の親学問である倫理、哲学の祖ともいえる古代ギリシャのソクラテスはよりよく生きることにについて問いかけている。ソクラテスは、街を歩きかう人々によりよく生きるということはどのようなことなのか、と問いかけたという。現代の道徳科でも、このことをヒントに授業展開を考えたい。一つの問いによって授業を構成していく方法は「考え議論する道徳」につながる一つの形態ではないだろうか。

以下に一例として一つの問い(教材)で授業を行う際の指導案を示す。教材としては「人は何のために生きるのか？」の問いのみである。

① 主題名 生きることの意味や意義について考える

② ねらいと教材

ア ねらい：日常生活ではあまり考えていないであろうと思われる生きる意味について自ら考え、他者との意見交流を図ることにより、自分自身の生きる意義について自覚するとともに、よりよく生きていこうとする意欲を高める。

イ 教材：「人は何のために生きるのか？」の問い。内容項目 D-(22)よりよく生きる喜び

	☆学習活動 ○主な発問	・指導上の留意点
導 入	☆本時の学習テーマ「人は何のために生きるのか？」について話し合うことを確認する。	・事前に次回の道徳科で「生きることの意味について考える」ことを告げ、今までの考えを整理したり、いろいろな情報を得て考察したりすることにより、自らの考えが持てるようにしておく。
展 開	○「人は何のために生きるのか？」についてグループで話し合ってみよう。 ○それぞれの考えについて、質問があったら聞いてみよう。	・グループで出された意見を発表し共有する。 ・意見共有のために板書を活用する。あるいはICTを活用する。 ・他者の考え意見について批判的にならないよう

	☆教師がコーディネーターとなり学級討議を行う。 ○これまでの話し合いを通じて感じたり考えたりしたことを発表しよう。	に配慮し、このことの共通理解を図っておく。 ・子供たちからの質問がなければ、教師が質問を投げかける。
終末	☆人生経験豊かな教師の説話 ○今日の授業で考えたこと、学んだことを書いてみよう。	・時間内に書ききらなければ、宿題とする。 ・記述文を道徳通信等に掲載し、家庭も含め子供たちと共有する。

以上のように、これまでのような読み物教材を使用しないで「人は何のために生きるのか?」という問い一つで授業を構成していくのである。このような授業構成にすれば、教材の内容把握時間を短縮でき、考えたり議論したりする時間が十分に確保できる。その他の問い一つで授業を構成する場合の教材(問い)としては、「幸福とは何か」「よりよく生きるとはどのようなことなのか」(両方ともよりよく生きる喜び)や価値そのものを問うことも考えられる。価値そのものを問うとは、一例をあげれば「思いやりを持つことは大切だと言われているし、自分自身もそのように思っているけれど、なぜ思いやりは大切なのか」のように自明の理として認識していることについて揺さぶりをかけるような問いかけをすることである。

このような授業提案をすると次のような批判的な意見が予想される。「人は何のために生きるのか?」のように抽象度の高い問いを投げかけても意見が出ず授業としては成立しないのではないかと、また、小学校ではとても無理な指導方法ではないのか、さらに、ねらいに到達できるのかという指摘である。確かに、このような授業方法は教師にとっても子供たちにとっても自由度の高い授業になるので困難さが伴うことは当然だと筆者も考えている。だが、道徳の時間から道徳科となり、「考え議論する道徳」へと転換を図っていくことを考えた時に、教材の質の転換を図る必要があるのではないかとということである。これらの指摘の困難さを乗り越えていく方法として、指導上の留意点に示した通り子供たちが考える時間を設定することが重要である。授業の数日前や一週間前には告知をしておいて十分に考えられる時間設定をしておくことが本授業提案では必須であろう。また、このような授業は、発達段階から考えて小学校低・中学年での実施は難しいであろう。しかし、高学年になれば、テーマ設定次第では上述のような授業スタイルは十分に可能であると考えられる。そして、もう一つ、このような授業スタイルにするには慣れが必要であり、試行錯誤することで筆者の提案のような授業も可能になってくると考える。このような道徳に関する根源的な一つの問いで構成する授業が年間35時間の中に数時間位置づけられてもよいのではないだろうか。

### 3 道徳科の評価について

#### (1)道徳科評価研究への意欲の減退、思考停止

道徳科の評価については、学習指導要領では「児童(生徒)の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」と述べられている。ここに示されている指導に生かすために評価を行うことは大切だが、子供たち

の道徳性を評定していくことは妥当でないという記述は、道徳の時間が特設された当初から述べられていることであり、首肯できる内容である。ただ、ここで述べていることは、あくまでも子供たちの道徳性を評定、つまり、1、2、3のようなランク付けをしていくことが相応しくないと述べているのであって、子供たちの道徳性に関わる学びを観点別に評価していくことを否定しているものではない。道徳科の目標が道徳性を育むことをねらいとしていることから、道徳科授業における子供たちの道徳性に関わる学びを評価していくことは、各教科と同様に教師の授業改善の観点から必要なものであることは当然のことである。

だが、以上述べてきたことが的確に受け取られていないのではないかと懸念が湧いてくる。というのは、解説の「学習状況を分析的に捉える観点別評価を通じて見取ろうとすることは、児童(生徒)の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目標とする道徳科の評価としては妥当ではない」と述べられている中の「妥当ではない」に着目し、「子供の道徳性の評価は不適」と捉える傾向があるように思えるからである。さらに、国立教育政策研究所から発刊された『『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料』が道徳科においては発刊されていないことも、道徳科評価研究への意欲を減退させ、思考停止の状態に陥ってしまっているのではないかと考える。繰り返しになるが、子供の道徳性を評定することは不適ではあるとしても、一時間の道徳性に関わる学びについて観点別評価を行っていくことは必要である。この評価の目的は、子供たちの道徳性を評定するものではなく、教師が道徳科のねらいをどれだけ達成できたかを見取るために行うものである。そして、その評価結果は教師の授業改善に資する資料となる。

## (2)具体的な観点別評価方法

本項では道徳性の評価に関する具体的な観点別評価方法を述べることにする。やはり、評価していく際に拠り所となるものは道徳科の目標である。道徳科の授業は、道徳科の目標を達成するために行われているわけであるから、それに基づいて評価していくことは当然といえよう。周知のとおり、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(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、実践意欲と態度を育てる。」(カッコ内は中学校)である。このことから、道徳科では、㉗道徳的諸価値についての理解、㉘自己を見つめ、㉙物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え、㉚自己(人間として)の生き方についての考えを深める、これらの㉗～㉚の学習活動を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることになる。つまり、㉗～㉚の学習活動と道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の育成が達成すべき事柄になるので、これらを観点として評価していけばよいことになる。本項では認知的側面が強く比較的 analysis が可能だと思われる㉗に焦点をあてて観点別評価方法について言及する。㉗の道徳的価値の理解を観点とし評価していく場合には評価基準が必要であり、妥当性のあるものでなければならない。妥当性のある評価基準を設定してこそ、評価の信頼性が担保される。そこで、道徳的価値の理解の評価基準の設定には、ベンジャミン・ブルームらによって発表された認知領域の目標分類体系(タクソノミー)の考え

方を活用したい。この考え方は、認知領域における最終的な目標に達成するまでの過程がどのような段階をたどっていくのかを体系的に示したものである。認知領域では、段階的に、知識、理解、応用、分析、総合、評価と6つに分類されており、段階が進むにつれてより高次のものとなる。さらに、これらの中には細分化されているものもあるが、本項ではこの6分類を活用することとする。その内容の大まかな説明については以下の通りである。

知識：個別的なものや一般的なものの想起。単なる記憶。

理解：伝えられたことが分かり、他の素材との関係づけることはない。

応用：特定の具体的な状況における抽象的概念の活用。

分析：諸観念の相対的な階層的関係や表明された観念相互の関係等を明らかにする。

総合：要素や部分を結合して1つにまとめたものを形作ること。

評価：素材や方法の価値を、目的に照らして判断すること。

以上の知識、理解、応用、分析、総合、評価を道徳的価値の理解との関りで捉えると以下のように考えられる。

a 知識：道徳的価値の言葉自体は知っている。ただ、その意味については分かっていない。

b 理解：道徳的価値の意味や内容については理解している。

c 応用：道徳的価値の大切さについて理解している。いわゆる価値理解である。

d 分析：道徳的価値の実現には他の道徳的価値との関りがあることに気が付く。

e 総合：道徳的価値の実現には他の道徳的価値との関りがあることに気付き、道徳的価値実現のための全体的な価値の関連を把握できる。

f 評価：d、eを把握したうえで、道徳的価値がよりよく生きるためになぜ必要なかを認識している。

以上のように⑦の道徳的諸価値の理解についてのみであるが、上述のa～fの評価基準を基に、子供たちの発言や記述文を分析することにより観点別評価を行うことが可能になるのではないかと考える。

#### 4 一時間の指導案における内容項目の表し方

##### (1)一時間の指導案における一内容項目表記の是非について

各学校では道徳科の年間指導計画を作成しているはずである。指導計画の様式は一様ではないが、そこには、主題名、教材名、ねらい、発問等が記されている。そして、この指導計画を基に、一時間一時間の詳細な指導案を作成することになる。その際、内容項目の記載に関しては、主題名、教材やねらいを記す箇所に、例えば(B 礼儀)、(D 生命の尊さ)のように書くことが多かったように思われる。これまで、このように指導案に内容項目を記述する場合は、一つの内容項目を書くことが一般的だったのではないだろうか。果たして、一時間一内容項目の指導案作成が適切なのだろうか。これまで、このような形式で示してきたので、ただ単に踏襲するというのでは、実を伴わずあまりにも形式的すぎる。解説を確認すれば分かるように、内容項目を詳述した「内容項目の概要」や「指導の要点」には他の内容項目との関連が述べられている。一例をあげれば、中学校解説「D19 生命の尊さ」では「この内容

項目は、道徳科の内容全体に関わる項目であり、他の内容項目の指導においても、生命尊重に関連する事項を扱う場合には、この内容項目との関連を意識した指導に留意したい。」とある。ここに示されているとおり、「生命尊重」は「道徳科の内容全体に関わる項目」なのである。また、別の例を挙げれば、「C 家族愛」をねらいとした授業を考えてみよう。家族愛を実現していくためには、家庭における自らの役割や責任を果たさなければならないし、家族を思いやることも重要なことである。つまり、「C 家族愛」を扱う場合には「A 自主、自律、自由と責任」、「B 思いやり、感謝」も深くかかわってくるということである。もし、このことを配慮しないで指導案を作成しそれに沿い実践するとなれば、表層的で形式的な授業となりはしないだろうか。したがって、家族愛の実現でも示した通り、一つの道徳的価値を実現していくためにはいくつもの価値が関わっていることを認識すべきである。

## (2) これからの指導案の在り方について

これまで、複数の内容項目を示している指導案を散見することがあった。このような指導案においては主として指導する内容項目に併記する形で、「副価値」や「関連する内容項目」等と表記し、そこに関係する内容項目が示されていた。例えば「内容項目 C 家族愛、家庭生活の充実 関連する内容項目 A 自律、自由と責任 B 思いやり、感謝」のようにである。

筆者自身はこのように関連する内容項目を明記するだけでなく、もう少し詳細に記述していくことが必要ではないかと考えている。指導案中には、主題名、教材名等を記述した後に主題設定の項を設けて、授業者の主題に関わっての道徳的価値の捉え方を書いたり、子供の実態を書いたりする。この主題設定の欄の中に「主として指導する内容項目と関連する内容項目について」の項を設けて、その欄に主として指導する内容項目とそれに関連する内容項目の関りを考察して記述していけばよいのである。

指導の実際では、当然関連する内容項目にかかわる子供たちの発言がある。もし、指導者が主とする内容項目のみにとらわれているとすれば、関連する内容項目に関わっての発言は生かされることもなく、等閑視される可能性さえもある。それに対して、教師が授業構想をしていく中でねらいとする内容項目と他の内容項目との関りの重要性を認識していれば、子供たちの発言を上手く関係づけて、よりねらいに迫りやすくなると思われる。

## 5 道徳教育は道徳科を「要」として学校教育全体を通して行う

### (1) 道徳科は特効薬ではない

道徳科授業に関して次のような教師の嘆きを聞くことがある。「節度、節制の内容項目で落ち着いて生活しようという授業をやったばかりなのに、授業後の休み時間になったら、廊下をすごい勢いで走り校庭に出ていった。これでは、何のために道徳の授業をしているのか分からないし、道徳授業のむなしさを感じる」と。このような事は、授業が上手くいった時ほど教師の願いと子供の現実が乖離していると落胆は激しいものである。だが、このような嘆きの中には教師の側に二つの問題点が内在していると考えられる。一つは、道徳科を過大評価しているということである。もし、仮に道徳科の授業ですべての子供が即道徳的になったならば、世の中悪人と言われる人はいないはずである。もちろん、教師は子供たちがよくなって欲しいと願い教育を行っているわけであるし、道徳科の指導でよくなると信じ行

っているわけであるが、道徳科は特効薬ではないということを認識する必要がある。道徳科の効果を絶対視や過信せず、地道な指導が大切だと考える。もう一つの問題点は、日頃から教師は上述した廊下では走らない指導をどのように行っているのだろうかということである。教師のトップダウンによる指導だけでなく、学級での諸問題を解決していくために特別活動(学級活動)で話し合う場面を設定しているのだろうか。道徳科は「要」であり、他教科等と有機的な関連を図ることで道徳性が育まれていく。

## (2)教育活動全体を通じて行う

教育の目的は教育基本法にも示されている通り「人格の完成」である。「人格の完成」とは方向目標のようなものと筆者は捉えている。「完成」とい言いながら決して完結せず、一生かけて追求するのである。そして、その「人格の完成」に向けて具体化したものが日々の教育実践ということになる。つまり、毎日の教育実践が「人格の完成」につながるわけである。すると、今さら言うまでもないことではあるが、学校教育の大きな柱である道徳教育は「人格の完成」に向けて果たす役割は大きいといえる。このことを認識した時に、各学校では道徳科を「要」として道徳教育の全体計画や別葉を機能させ教育活動全体を通して行うことが重要である。道徳教育は道徳科を「要」として学校教育全体を通して行うことを再認識したい。

### 《引用、参考文献》

- (1)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科 道徳編』文部科学省(2018 年)
- (2)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科 道徳編』文部科学省(2018 年)
- (3)『道徳教育学研究 2 号』麗澤道徳教育学会研究紀要 (2021 年)
- (4)中野真悟「道徳科と各教科等との学習評価の整合性に関する一考察」  
『日本道徳教育学会 第 95 回大会 発表要旨集 (紙上発表)』(2020 年)
- (5)梶田叡一著 ベンジャミン・ブルームを示したものの梶田が翻訳し説明を加えている。  
『教育評価 [第 2 版補訂 2 版]』有斐閣(2010 年)
- (6)澤田浩一著『道徳的諸価値の探究―「考え,議論する」道徳のために』学事出版(2020 年)

## 「道徳科の指導と評価の一体化を目指して」

### ～一人一人の生き方を励まし、勇気づける授業づくり～ の設定趣旨

平成 29 年告示の小中学校学習指導要領解説総則編には「今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。」と述べられており、予測困難な時代の到来が指摘されている。まさに、このことの象徴的な一つの出来事が昨年来世界中に蔓延している新型コロナウイルス感染症ではないだろうか。2 年前には誰にも予測できなかったことであり、この新型コロナウイルス感染症の拡大により、教育界も大きな影響を受けた。また、人工知能 (AI)、ビッグデータ、IoT (Internet of Things)、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代の到来が迫ってきている。社会の在り方が劇的に変わる状況が生じつつある。

このように予測困難で大きく変化する時代の中であって、これからの学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。社会の変化に対応し、未来を切り拓き生き抜いていくための必要な資質・能力を育てていくことがますます求められているわけである。この資質・能力については、学校教育全体を通じて培っていくことになるので道徳教育の要の時間としての道徳科においても育成していかなければならない。そして、同時に、この資質・能力の育成に関わっての道徳科の果たす役割は大きく、道徳科の重要性が増していくと思われる。

本神奈川支部では、2019 年度に「道徳科の指導と評価の一体化を目指して」、2020 年度に「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～」をテーマに掲げ研究に取り組んできた。このように2年間同一のメインテーマを掲げた理由については、1 点目として、道徳科の評価が必須事項となる中で道徳科評価研究を深めていくことを意図したからである。そして、2 点目として、指導と評価の一体化を図っていくことは、児童生徒にとっては自らが道徳性に係る成長を実感でき、教師にとっては質の高い授業実践につながると考えたからである。この指導と評価の一体化に関する研究は、今後も道徳科の充実を図っていく上での重要な研究課題の一つだと言えよう。本来の道徳科は、児童生徒がよりよく生きていくための道徳性を育むことをねらいとしている。その道徳性を培う道徳科は、児童生徒が強制感を覚えたり、言われるがまま従ったりするようなものであってはならない。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、これから歩ん



で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。このように明るく前向きに生きていく力を培ってほしいとの願いを込め、2020年度にはサブテーマ「～生き方を励まし、勇気づける授業づくり～」を加えた。

令和3年1月に示された中教審答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～』でのキーワードに「個別最適な学び」がある。これは個に応じた指導の在り方が強く求められることを意味するものであり、一人一人を大切にしたい指導が望まれる。元来、学校における教育は集団の中で力動的に営まれるものであるが、その学びは個々に帰着されるべきものである。このことは生き方を学ぶ道徳科においても同様であり、今まで以上に一人一人に着目して、そのよさを認め励まし、勇気づけていくことが大切になってくる。

以上のことを踏まえ、今年度の神奈川支部の研究テーマは、指導と評価の一体化の研究をさらに深めていく中で、道徳科での個々の学びに着目し、「道徳科の指導と評価の一体化を目指して～一人一人の生き方を励まし、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日改正

### 第1章 名称及び事務局

第1条 本会は日本道徳教育学会神奈川支部と称する。

第2条 本会の事務局は、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るよう対処する。
- 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『<sup>みちしるべ</sup>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 (道徳教育に関する研究)
  - (2) 実践研究論文 (会員個人及び勤務校での道徳教育に関する実践の研究)
  - (3) 研究・実践ノート (道徳教育に関する調査・情報・実践を紹介したもの)
  - (4) 資料紹介 (道徳教育に関する資料を紹介したもの)
  - (5) 道徳雑感 (道徳についての思いや考え方を述べたもの)
  - (6) 図書紹介 (新刊書を中心とする教育的価値のある著作及び道徳の資料として活用できるものの紹介)
9. 投稿原稿は、研究論文・実践研究論文及び研究・実践ノートについては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。