

目 次

大会特集

第23回大会シンポジウム (2024)

◇大会論文

- 学級経営と道徳教育 荒木 寿友・木原 一彰・星 美由紀 1

総 説

- Promoting moral education that encourages students to think and discuss morality:
A Japanese case study Kazutomo Araki 13

研究論文

- 道徳教材、「新島襄物語り」の開発と道徳学習指導案
—「米国に密航し、同志社大学を作った青年、新島襄」— 荒木 紀幸・堀田 泰永・松尾 廣文 27
- 生き方を探求する中学校道徳科授業の開発に関する研究
—アンドラゴジーの知見を援用して— 山 田 将 之 63

実践論文

- 自己内対話の視点から見た道徳科学習指導案の内容の整理と一考察2
—道徳教育アーカイブに掲載されたいじめ防止を扱う事例を通じて— 近 藤 広 理 73
- 道徳科の指導力向上研修における受講者が考える研修の成果及び効果的と感じる研修の要因
—KJ法による面接内容の質的統合— 浅 部 航 太 83
- 多様性を受容する力を身に付けた児童を育む道徳教育の実践
—性の多様性に関する学習活動をとおして— 石川 隆行・平野 純・湯澤 隆 95

研究ノート

- 幼稚園年中児における互惠性規範が援助行動に及ぼす効果 岡村 歩果・金山英莉花・内山伊知郎 101

資 料

- 「道徳性の発達に関する研究年報」(1989年版第1号～2003年版第15号)
—その時代、感じ、考え、希求した、道徳性の発達研究について、「巻頭言」一覧— 荒 木 紀 幸 107

報 告

事務局だより	129
「道徳性発達研究」執筆，および投稿規定	132
「道徳性発達研究」査読規定	134
日本道徳性発達実践学会会則	135
入会手続きについて	136

学級経営と道德教育

Classroom Management and Moral Education

荒木 寿友*・木原 一彰**・星 美由紀***
Kazutomo Araki, Kazuaki Kihara, and Miyuki Hoshi

本稿は2024年日本道徳性発達実践学会23回大会シンポジウム「学級経営と道德教育」でなされた議論に大幅に加筆修正を行ったものである。今回のシンポジウムでは、学級経営に道德教育がどのように寄与できるのかについて考えることに趣旨をおいた。この論考に当たり、まず学級経営についての基本的な考え方の整理を行った。次いで木原より、いわゆる「崩壊状態」に陥った学級を、道德教育を中核に据えながら、どのようにして立て直していったか、その基盤となる道德教育と道德科の学習の視点から論じた。また星より、中学校3年間持ち上がった生徒たちの学級担任という立場から、教師と生徒が共有する時間が小学校に比べて圧倒的に少ない中学校において、道德科授業は学級経営にどのように影響するのかについて示した。最後に、荒木が学級経営と道德教育の連関を、コレクティブ・エフィカシーと民主的な学級経営、ならびに対話の視点から捉えた。

キーワード：学級経営、道德教育、コレクティブ・エフィカシー、民主主義、対話

はじめに 学級経営と授業の結びつき

道德科の授業に限らず、どのような授業や活動等であってもその授業が成立するためには、児童生徒の「ホーム」としての学級状況が安定した場であることが求められる。逆に言えば、学級が安心・安全な場でなければ、どんな素晴らしい教材や授業展開をもってしても十分な教育効果は得られないであろう。たとえば、「追究の鬼」と言われた教育者有田和正氏は、かつて鈴木恵子氏の道德の授業を次のように評した。「どうしてこんな感動的な授業ができたのか・・・学級づくりがとてもうまくいっていることである。暖かい人間関係ができていたことが、わたしにも伝わってきた」（有田 1994：7）。このように、授業の成否と学級経営、学級集団づくりは密接に関わっていると言えよう。

教育活動は人間関係を基盤とした意図的な働きかけ（相互作用）によって成り立っているという前提に立てば（とはいえ、近年のAIを用いた個別最適な学びはこの考えとは一線を画すかもしれないが）、人間関係をいかに作り上げていくかということが、教育活動を円滑に進めるための前提でもあり、教育活動によって人間関係を形成していくとも考えられるだろう。つまり、「教育課程編成や授業」と「学級経営という人間関係形成」は互いに独立したものではなく相互補完的な関係にあり、

とりわけ道德という領域は他者の存在があってこそ成り立つ領域であることを鑑みるならば、他者と協働して学ぶということを一層意識した取り組み、つまりは学級経営と道德教育の強い連関を支援し発展させていく取り組みが求められると言える。

今回のシンポジウムでは、学級経営に道德教育がどのように寄与できるのかについて考えることに趣旨をおいた。道德教育は学校の教育活動全体を通じて行うことになっており、あらゆる場面において児童生徒の道德性を成長、発達させるべく機能している。どのような働きかけが教室環境を道德的なものにし、安心安全な場にするにつなげるのか、またそこに道德科の授業はどのように関わるのか検討した。

本稿では、まず学級経営についての基本的な考え方の整理を行いたい。次いで木原より、いわゆる「崩壊状態」に陥った学級を、道德教育を中核に据えながら、どのようにして立て直していったか、子どもたちに向き合う教師の姿勢、信頼関係を紡いでいった言葉の力、その基盤となる道德教育と道德科の学習の視点から論じる。また星より、中学校3年間持ち上がった生徒たちの学級担任という立場から、教師と生徒が共有する時間が小学校に比べて圧倒的に少ない中学校において、道德科授業は学級経営にどのように影響するのかについて示す。最後に、荒木が学級経営と道德教育の連関を、コレクティブ・エ

*立命館大学

**鳥取市立大正小学校

***福島県郡山市立郡山第三中学校

フィカシー（集合的な効力感）と民主的な学級経営，ならびに対話の視点から捉える。

1. 学級経営とはなにか

学級経営という言葉は教師が日常的に使用しているにも関わらず，教師によって共通の理解が成立しているとも言いきれず，明確な定義が難しいとされる（石川 2004，大村 2024）。たとえばウォンは「教師が空間や時間，資料などを活用し，子どもたちの学びに備えるあらゆること」（ウォン 2017：107）という定義をしており，教師による教育環境設定のみならず，集団形成，授業づくりというあらゆる教育活動を統括する働きとして捉えている。

ウォンらによれば，うまくいっている学級経営の特徴として次の4つを上げている。それは，

- ・子どもたちは課題，特に教師が提示した探究的課題に熱心に取り組む
- ・子どもたちは自分に何が期待されているのかを理解し，学習を達成できる
- ・無駄な時間，混乱，中断はあまりない
- ・クラスは真剣に学ぶ意欲に満ち，同時にリラックスした心地よい雰囲気がある

である。この4つの提案の背後にあるのが，ウォンらが強調する「一貫性」である。教師に計画性がなく，支離滅裂な指導を行うことによって子どもたちが混乱してしまうのに対して，一貫性のある指導とは，次に何をするのかという予測を児童生徒が立てやすく，子どもたち自身が学級がどのように運営されているのかについて共通理解しているということを示している。つまり「成果を上げる教師」（effective teacher）は，一貫性が生まれるように学級経営を行っており，その一貫性には，教師としての信念，哲学，在り方が秘められていると言えよう。ここでいう「成果を上げること」とは，単に学業成績が上がることを指しているのではなく，子どもたちが互いを思いやり，刺激を受け，やりがいを持ち，高いレベルで学びを達成できるようになることを意味している。換言すれば，子どもたち同士の人間関係がより良くなることによって，それが学習面でも功を奏し，学びの集団として形成されることなのである。

一方，赤坂（2020）は白松（2017）をもとに，学級経営の3つの領域を示している（図1参照）。赤坂によれば，必然的領域とは自他を尊重し，基本的人権を守ること，一人ひとりに関心が向けられ，愛情が注がれることを意味している。ここにおいて，教師と生徒との間に個人的信頼関係が構築されることになり，学級のあたたかさを創ることが可能になる。この必然的領域をベースとしながら，その上に計画的領域が位置づけられている。ここでは教師による計画的な指導や援助，学習や生活の決まり事の習慣化，話し合いの仕方などの学習のルールが提示される。ここでは子どもたちのできることを増やすこ

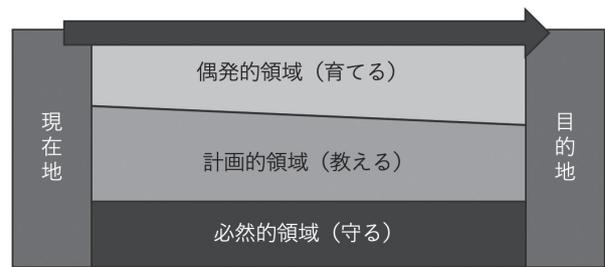


図1 学級経営の3つの領域（赤坂 2020）

とが念頭に置かれている。一番上部には偶発的領域が位置づけられている。ここでは問題解決や学校文化を創造していくことがねらわれており，子どもらと教師で学級を創ることが目指されている。

先のウォンらの捉える学級経営との違いは，学級経営における必然的領域を基底としているところであろう。ウォンらも「子どもたちに対する前向きな期待をすること」を非常に重視しているが，赤坂はさらに学級の「場としての安全性」や「人権尊重」，「愛情」という要素を最も重視している。ウォンのいう「一貫性」は計画的領域に該当すると考えられ，学級経営上のルール化や習慣化といった，一見すると指導的側面の強いものも，学級経営においては重要な役割を果たすということがわかる。

では以下において，木原と星の実践について論じてもらおう。

2. 基盤となる学級経営と道徳教育—「崩壊状態」の学級とどう向き合ってきたか—（木原一彰）

心理的・身体的安全性の確保された学級づくりを考えたとき，学級経営と道徳教育（もしくは道徳科の学習）は車の両輪であると考えられる。学級経営という基盤がしっかりとしていることで，道徳科をはじめとする学習が主体的，対話的な学びとなり，結果として深い学びが実現する。また，道徳科の学習を確実に実践し，自身の授業実践をよりよいものへと改善しながら，子どもたちとの学びを創りあげようとする営みによって道徳教育の充実を図ることで，子どもたちとの親和的な関係性による学級経営がより深化していく。この両者の相互作用によって，学級という場が安心・安全な場になっていくと考える。

学級経営と道徳教育は決して2項対立的にとらえるものではなく，互いに補いながらよりよいものを創りあげていくという相互補完的な関係にあるといえよう。車の両輪である学級経営と道徳教育を充実させるための視点を，具体的な実践をもとに考えてみたい。

2-1 子どもたちの状況とそれに向き合う教師の姿勢

子どもたちを取り巻く教育環境において求められているもののひとつに，「豊かな心の醸成」がある。家庭

や地域において、子どもの心を鍛えたり、伸ばしたりする場が少なくなってきたことがその要因であろう。人間は誰であれ不完全な存在という側面があるが、だからこそ、今よりもよりよく生きようとする姿を求めることには大きな意味がある。

当然のことだが、教育において子どもたちを育てるためには、知識の伝達だけでは不十分である。「よりよく生きる」ことを、教師も子どもたちもともに考えていく中で、「自分がどう在りたいか」を追求していくことが教育の役割である。学校という集団生活の場において、「相手を認め」、「自分らしく」、「強く」生きる力を子どもたちに育てていきたいと考えている教師は多いだろう。

しかし、学校教育現場の状況は困難さを増すばかりであり、それらの困難さのほとんどは、子どもたちとそれを取り巻く環境から生起しているものである。教師には、子どもたちに内在する変容し成長するための芽を育むことを通して、状況の改善に取り組むことが期待されている。教育困難校とされる学校においては、落ち着いて学習や作業に取り組めなかったり、短絡的な言動から友だちとトラブルを起こしたりする子どもたちが確かに存在する。しかし、それらのトラブルは、うまく自己表現ができない自分自身へのもどかしさに起因しているものが多いと感じる。それは、自らの思いを落ち着いて話す状況を整えるだけで、短慮な言動に至ることなくトラブルを解決できる子どもの姿を、これまで何度も目にしてきたからである。そして、困難を乗り越える経験を繰り返すことで、子どもたちの自己肯定感や有用感、ひいては自らの居場所としての学級に対する満足度の向上にもつながることを実感している。

変容と成長の可能性に開かれた子どもたちに、落ち着いて、楽しく、主体的な態度で学校生活を送ることを保障していくことが、教師の仕事であり役割である。しかし、「最善の学校が最善の家庭のように機能する」ことを目指しているにもかかわらず、子どもたちの自己実現の不完全さが荒れとして顕在化している。この現実の中で、教師に求められる姿勢として2つのポイントがあると考えられる。

ひとつは、子どもたちの可能性を信じ抜くことである。信じられる大人が存在することで、子どもたちは安心して成長することができる。子どもの心の奥底まで見つけ、根底にあるそれぞれの思いやよさを信じられる教師であり続けるのは、決して簡単なことではない。だからこそ子どもたちも、自分たちを信じ抜こうとする教師を、信頼できる存在として認めることができるのである。

もうひとつは、教師の自己開示である。教師が家庭や仕事、過去の自分のことなど、可能な限りすべて自己開示することは、子どもたちとの信頼関係を生み出すうえで欠くことのできない要件のひとつだと考える。教師は新しく担任をもつ子どもたちについて、旧担任との引継ぎなどを通して様々な情報を得ようとする。子どもたち

に関する情報は、教師が子どもたちへの適切な支援を行うために必要な要素だからである。しかし子どもたちは、担任がどんな人物なのかについての情報をほとんど得ないままスタートする。そんな状況で子どもたちに、「担任を信頼せよ」と言っても、容易でないことは自明であろう。教師の自己開示は、子どもたちにとって必要な情報を与えることで距離感を縮め、安心感をもって親和的な関係性を構築するためのはじめの一步であるといえる。

この2つのポイントをふまえ、信頼ベースの学級経営と道徳教育によって崩壊状態の学級や子どもたちと向き合った事例を提示したい。

2-2 対話を通して関係性をつくる—安心と信頼を基盤として—

ひとつ目の事例として取り上げるA児は、学習中の離席、徘徊、教員を含めた他者への暴言、暴力などで「指導が困難な児童」とされ、複数の気になる子どもたちのなかでも、最も支援が難しいと考えられていた子どもだった。担任となり、A児と初めて出会ったとき、教師や大人への不信感が根強いことが、荒れの原因ではないかと感じた。学級等で何か問題があったときに、「どうせまたオレのせいにするんだろう」といった言動が見られたからである。その凝り固まった思いを解きほぐすことに取り掛かりつつ、信頼関係の構築に努めた。

最初にA児の変化を感じたのは、『消えたマイケル』（文溪堂5年生副読本）で、問題解決的な学習を試行した授業であった。A児は、チームの敗戦を一人の責任にして責めるメンバーに対して「このチームのメンバーは、誰の話も聞いていない」と発言した。批判的な感情からの発言だが、個人への感情移入というよりは、チーム全体を俯瞰してみているように思えた。自分自身がサッカー部の中心メンバーということも、状況に共感しながら考えることができた一因と思える。最後の、「このチームに必要なのは話し合う姿」という発言には、聞いていた他の子どもたちも驚かされた。

A児の学びの姿が明らかに変わったと実感したのが、『世界最弱のヒーロー、アンパンマン』（文溪堂5年生副読本）での学習であった。作者のやなせたかしが、アンパンマンを「世界最弱のヒーロー」と呼んでいることに、「はあ？ どういうこと？ 意味わからん」と返したA児の純粋な疑問を、そのまま中心的な問いに設定して考えた授業である。自分の問いが授業で取り上げられ、真剣に考えながら意見を交流するなかで、「正義って、困っている人を放っておけないってこと。自分でも、他の人でも、でも、そうするためには、絶対に勇気がいる。勇気をもってできるから、弱くても正義なんだと思う」という納得解に至った。この時期になるとA児は、担任への信頼感を基盤として、友達との対話にも積極的になっていた。安心・安全な学級を志向する学級経営と、対話を通して互いの思いを共有する道徳の学習とが、A児の

など、学級の半数以上がそれぞれの思いを荒れとして表出している状況であった。その結果、教師をはじめとする大人への不信感を理由とした学級崩壊の状態に陥っていた。また、互いを煽りながら、学級の荒れそのものに対して我関せずと高みの見物を決め込む状況、家族間や地域での厳しいまなざしや対立の構図など、あまりにも様々な要因が状況を悪化させているように思えた。

この状況を過去の経験に照らして見つめたとき、数人の児童を核として信頼関係の基盤をつくるアプローチでは、とても対処できないと考えた。それぞれの信頼関係をつくる基盤が違うのだから、個別に異なるアプローチで信頼関係を醸成し、児童のウェルビーイングのための土台をつくらねばならない。前出の児童たちを例にすれば、

- ・C児には、自己有用感の低さを乗り越えるため、信じて任せるアプローチ
- ・D児には、信頼の基盤を学習に置き、日々の授業の質を高めるアプローチ
- ・E児には、認められたいという思いを満たすため、よさを見出し認めるアプローチ
- ・F児には、愛着を渴望している状況から、信頼して支え見守り続けるアプローチ

など、個に応じた対応で、少しずつ状況を整えていった。そして、個別のアプローチによって整えてきたことを、道德科の学習を通して学級全体に広げ、互いの信頼感や学級の安心感を醸成していった。

私が3年間担任をする中で、子どもたちと私が目標とするものを、1年ごとに設定しなおした。1年目は、個々の状況を踏まえたアプローチを中心とした安心・安全な学校生活のための基盤づくり。2年目は、互いを認め合える関係性を構築するための対話の促進による集団づくり。3年目は、自己有用感を実感できる取り組みによる教師という存在を抜きにした集団の関係性の構築であった。それらの目標の節々に道德科の学習を位置付けることで、安心・安全な学級づくりの推進と、目標の達成を実現していくことができたと思う。

安心・安全な学級集団の構築のためには、児童相互の対話が必要になる。対話がなければ、互いの相違や違和感だけが肥大化し、それらを排除しようとして集団の崩壊へとつながる。子どもたちが互いの存在を認め合い、共に生きることを許容できる状態にするためには、教師と子どもたち、子どもたち同士の対話を中心とした相互交流によって、他者の思いや考えを再認識し、評価することが必要である。これらがあって初めて、単なる個の集合体が、意味ある学級集団へと転化し始めている。この教師の姿勢と対話を中心とした学習を実現できるのが道德科であると思う。

2-4 学級経営と道德教育の相補性—実践のまとめにかえて—

崩壊した学級の道德科の学習だけを、担任に代わって

1年間担当したことがあった。担任と子どもたち、子どもたち同士の人間関係が崩れ、学級としての機能が著しく低下してしまったなかで、道德科の学習だけで学級集団を立て直していくことへの限界を感じさせられた。それは、限界というよりも無力感に近い感覚であった。道德科の学習と学級経営との有機的な結びつきがほぼ皆無の状況では、子どもたちに何らの変化ももたらすことができなかつたというのが実感であった。

クリツターは、「自分の外側にいる他人や偶発的な事情に左右される物事に希望を抱いたり、人生における幸福を見出そうとしたりすることは、分が悪い賭けであるのだ」（クリツター 2021：281）と述べている。であるならば、現今の学校教育においては、「教師が外側にいる他人ではなく、つながりのある一人になる」とこと、「偶発的な事情に左右される物事ではなく、あらゆる教育活動に必然的な意味を位置付けること」が求められるだろう。前者が信頼を基盤にした道德性の育成であり、後者が機能的な学級経営である。互いにそれぞれの存在を認め合い、人間関係が構築されている環境において、初めて心理的安全性が確保されるとともに、そういった環境が個人の成長においても大きな影響を及ぼす。まずは教師が、子どもたちそれぞれの存在を認める関係性を構築すること、その関係性が子どもと教師の信頼を基盤としていることが求められると考える。

3. 学級経営の礎となる道德教育・道德科授業—中学校での事例を基に—（星美由紀）

学級経営を考える際、中学校は教科担任制であるという小学校との違いが前提となってくる。学級担任が生徒と共に過ごす時間は限定的である。2024（令和6）年度、筆者が担任する学級の時間割を見ると、週29コマのうち、筆者と生徒が授業を共にするのは8コマしかない。3年時の学級担任が技術家庭科担当の場合、技術家庭科が隔週で1コマしかなく、道德科、総合的な学習、学級活動の時間を合計しても週に4ないし5時間しか生徒と授業をすることができない。以上から、中学校では非常に限定的な時間の中で学級経営をしていくことになり、週1時間の道德科授業が学級経営に及ぼす意義と影響は大きいと考える。本稿では、令和4年度入学時から3年時まで、筆者が学級担任として学級経営を行った事例を紹介しながら、道德科授業は学級経営にどのように影響するのか、考えてみたい。

3-1 授業づくりで大切にしていること—「道德授業開き」の例から—

「よい」とは何か。筆者は学級でも、教科を担当する学年でも、よく生徒たちにこんな話をしている。「自分のハッピーだけではなく全体のハッピーも考え、行動する。これがよい、という状態である」という説話を繰り返

返ししている。筆者の授業，学級経営の最も基盤となる考えである。筆者がこうした説話をするようになったきっかけは，荒木（2021）の主張に強く共感したからである。荒木は「道徳授業のねらいを伝える授業開き」の中で，道徳の授業で学んでいく大事なポイントの一つとして「どうすることがみんなを幸せにするんだろうと考えること」（荒木 2021：46）と述べている。

筆者が2024（令和6）年現在担任している生徒たちは，中学校入学時より学級担任を任せられ，中学校2年生から3年生は同じ顔ぶれの持ち上がり学級となっている。ここで，生徒たちが学級活動での話し合いを通して作成した学級目標の文言に着目してみたい。「ハッピー」「幸せ」「win-win」という言葉が入っている。「自分のハッピーだけではなく全体のハッピーも考え，行動する。これがよいという状態である」という前述の説話を繰り返してきたことが，学級目標の文言を見ても，生徒たちの中にも根付いていることがうかがえる。

ここで，2024（令和6）年度の授業開きについて例示したい。図2は，その際に生徒に示したスライドである。筆者がこのように示したのは，「道徳授業では価値観を拡大し，自身の判断基準を鍛え，人生をかけてその判断基準を安定したものにして行く」という足立（2024）の考えに強く共感したからである。



図2 2024年度道徳科授業開きのスライド

筆者は，学級担任として生徒との日記のやりとりも大事にしている。毎日の記述テーマは生徒に任せているが，毎週，道徳授業について書く生徒が多い。2024（令和6）年度の道徳授業開きについて書かれた日記を分析してみたい。その日記からは「自分の気持ちと向き合いたい」といった道徳授業を通したメタ認知への期待を伺うことができた。また「一人一人の考え方が違うほうがいい」という生徒もおり，これは「対話とは相違が出発点である」という荒木（2024）の主張にも通じる。また荒木は同書において，子供たちが他者の発言に対して応答する練習をしていくことの重要性を指摘しているが，「道徳授業で対話の練習ができる」と日記に書いている生徒もいた。

前掲の足立，荒木の考えの共通点は「道徳授業開きをとても大切に考えている」「授業開きで道徳を学ぶ意義を教師と生徒で共有している」点である。道徳の授業は将来のためになり，自分の成長につながっている，価値があると生徒が感じるところから，1年間の学びをスタートさせることができるような，道徳授業開きを構想することは，学級経営の側面からも重要である。

3-2 ポジティブ心理学の立場から「道徳授業・道徳教育」を分析する

松尾（2022）は，ポジティブ心理学の知見を学級経営に活かすことを主張している。筆者の実践について，ポジティブ心理学の立場から分析してみたい。ポジティブ心理学とはセリグマン博士が提唱した心理学で，幸福＝ウェルビーイングを推進する心理などに焦点を当てる心理学である。このポジティブ心理学の中心的な概念がフローリッシュ理論と呼ばれるものである。フローリッシュとは，セリグマン博士によれば持続的幸福，松尾は分かりやすく「生徒が輝く」と定義づけている。持続的幸福を意味する，フローリッシュの考え方は，第四次教育振興基本計画の二つのコンセプト「持続可能な社会の創り手の育成」「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」に非常に近いと言えよう。

フローリッシュをさまざまな角度から捉え，増進させることにつながる五つの要素を，それぞれの要素の頭文字を取って「PERMAモデル」とポジティブ心理学ではいう。5つそれぞれの要素が，どのように幸福度を高めるのか，松尾の考えをもとに見ていく。

まず「ポジティブ感情」(positive)である。楽しさの他，「感動」も含まれている。次に「熱中」(engagement)である。深い思索，議論などに熱中没頭したり夢中になったりすることは幸福度を高め，このような機会を生徒たちに多く与える可能性があるのが学校という場である。また「関係性」(relationship)では，信頼し合えるような存在がいること，自分が誰かの役に立てるといった関係性を形成できることも，幸福を高める。「意義」(meaning)については，学校での生活が自分の成長に繋がっている，

フローリッシュに関する5要素＝ウェルビーイングの5要素
→PERMAモデル…フローリッシュを様々な角度から捉え，増進させることにつながる(松尾)

	訳	松尾による、中学校でもわかりやすい言葉
Positive	ポジティブ感情	楽しさ
Engagement	熱中	熱中
Relationship	関係性	絆
Meaning	意味・意義	意義
Accomplishment	達成	達成

※松尾の整理を基に、筆者作成

図3 ウェルビーイングの5要素
松尾（2022）の整理を基に星が作成

価値があることができている、と思えば幸福度は高まる。最後は「達成」(accomplishment)である。何かを達成した経験は、生徒の幸福感を高めるが、少しでもできること・知識が増えることも、達成に当たることに気づかせることも大切であることを、松尾は指摘している。

松尾の言う「学校」という文言を「道德科の授業」と換言してみよう。信頼し合える仲間と共に、教材を通して道德的な課題について話し合い、自分の発言によって他者の考えが深まることを体感し、さらによい関係が構築される。そして、道德科での学びが自分自身の成長につながり、道德科には学ぶ価値があることを生徒自身が体感していく。PERMAモデルにおける5つの要素は道德授業でも重要な要素であり、道德授業を通じて、生徒はクラスに居ることで幸福を感じられるようになるのではないだろうか。

3-3 道德科・道德授業におけるウェルビーイングカードの活用

筆者は2024(令和6)年度から、渡邊ら(2024)によるウェルビーイングカードを、教育活動において活用している。

道德教育・道德科とウェルビーイングの関係については、筆者が説明するまでもないが、道德教育の目標にある「自立した人間として他者と共によりよく生きる」、道德科の目標としての「よりよく生きる」、これらはまさにウェルビーイングに通ずる。筆者が活用したウェルビーイングカードは、渡邊(2023)によってweb上で公開されている。ウェルビーイングの要因を言語化し、対話を促すツールとして開発されたのがウェルビーイングカードである。カードはバージョンによって枚数が異なり、本稿ではスタンダード版32種を活用した。図4のようにカードは四つのカテゴリーに分けられているが、これらは、内容項目の四つの視点や、内容項目と共通点が多いことがわかる。

ウェルビーイングカードを筆者が道德授業に取り入れた理由は次の二点である。第一は、道德科で扱う内容項目に非常に近いことである。第二として、内容項目を一言で表すキーワードを創出することが難しい一方で、ウェルビーイングカードではコンパクトなキーワードで表現されており、生徒が直感で選択しやすく、選んだカードから自身の考えを演繹的に広げ、深めることができるか

らである。ウェルビーイングカードは、「心のノート」にあった「心の鍵」にとっても近いという印象を持つ。以下、ウェルビーイングカードを用いた実践事例をいくつか紹介したい。

3年生に進級後の2024(令和6)年5月には「復旧にとどまらず、復興を―後藤新平―」を教材として取り上げ、ウェルビーイングカードを用いて「社会参画、公共の精神」について考える道德科授業を実施した。「後藤新平がプライドを捨ててまで東京復興計画の縮小を決断したのはなぜか」という問いを中心に据え、「決断した理由として考えられる理由をウェルビーイングカードから選び、その理由を考えよう」という活動を組み込んだ。

「社会参画、公共の精神」の内容項目は、生徒が自分事として考えることが難しい。そこでウェルビーイングカードを活用し、一旦コンパクトなキーワードで自分の考えを集約し、カードを選んだ理由を考える活動を通して自身の思考を掘り下げようとした。

ウェルビーイングカードを活用する場面は、道德科の授業だけではない。道德教育の観点から、多様な領域に渡って実践している。

例えば、学校行事の前後にウェルビーイングカードを活用している。行事前には「行事を通して伸ばしたいカード」を、行事後には「行事を通して伸ばすことができたカード」をそれぞれ選んでいる。この活動の目的は、事前に行事の意義を生徒が捉え、意欲的に行事に参加し、事後に自身の成長をメタ認知できるようにするためである。

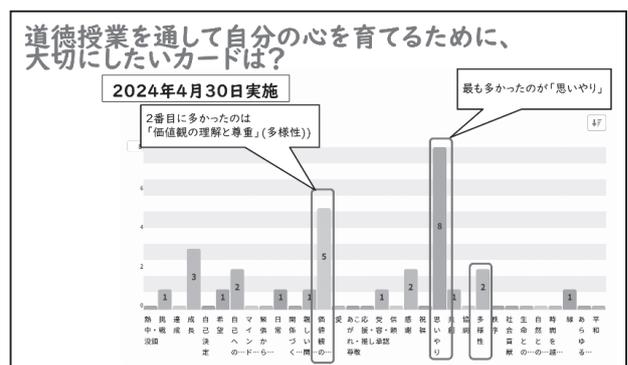


図5 生徒アンケート結果「道德授業を通して自分の心を育てるために大切にしたいウェルビーイングカード」

カテゴリー	ウェルビーイングカードの例
I	挑戦、達成
WE	愛、感謝
SOCIETY	思いやり、社会貢献
UNIVERSE	縁、生命とのつながり、平和、自然とのつながり

図4 ウェルビーイングカードと4カテゴリー
渡邊ら(2024)の研究を基に星が作成

また令和6年度は道德授業開き直後に「道德授業を通して、自分の心を育てるために大切にしたいカードを一枚選ぶ」という活動を実施した。生徒が選んだカードで最も多かったのは「思いやり」、二番目に多かったのが「価値観の理解と尊重」、それに近いところとして「多様性」のカードを選んだ生徒が多かった。

道德授業でも、その他の領域でも、ウェルビーイングカードを選ぶ以上に「そのカードを選んだ理由」を大事

にしている。前述の「道徳授業を通して、自分の心を育てるために大切にしたいカード」を選んだ理由について見ていくと、4月の段階では図6のような意見が見られた。

UNIBERSE のカテゴリーに属する「縁」のウェルビーイングカードを選び「友達や先生などいろんな人と関わらないと心が成長しない」という考えに至った生徒に着目したい。この生徒は、中学校1年時にほとんど学校に登校できなかった生徒であった。この生徒は、2年生からは欠席の数日数もぐっと減ったことでこのような記述に繋がったのではないだろうか。

1学期の終わりには、道徳授業を通して生徒はどのように変容したのかを捉えることを目的に「1学期の道徳授業を通して、自分が一番伸ばすことができたカードを選ぶ」という活動を実施した。4月当初生徒が大切にしたいと考えていた「思いやり」以上に、道徳授業を通して「価値観の理解と尊重」を選んだ生徒が多かったことが、図7のグラフからもわかる。このカードを選んだ理由について分析を行った(図6)。級友との対話を通して、自分とは異なる視点や考え方に触れ、視野が広がる感覚を得ている生徒や、多様な考え方を理解することの重要性を認識している生徒が多いことがわかった。

1学期末に実施した上記のアンケートの際に、複数のウェルビーイングカードを選ぶ活動も実施した。その結果が図9である。アンケート結果から、「相手も自分も大切にしようとする姿」や「自分の成長をメタ認知し、達成感を味わう姿」を見て取ることができた。

同時に「もし道徳の授業がなくなったら、あなたやこの学級はどうなるかと思うか」という問いで、自由記述する設問も用意した。回答した17人のうち、ネガティブな結果になると予想したのは16人であった。道徳の授業が無くなっても、クラスや自分に影響がないと答えた生徒は1人であった。この設問に対する自由記述を分析すると以下ようになる。

- ・他者の意見を聞く機会や、物事を深く考える機会が失われてしまうという懸念
- ・人間関係が悪化する可能性があるとの指摘
- ・社会に出たときに必要な判断力や協調性が身につかず、犯罪や争いが増えるのではないかと不安

すなわち、道徳の授業を通して他者への理解、思いやりの心、平和な社会を築くために必要な価値観を学ぶことができること、そしてその重要性に、生徒たちは目を向けていると言えよう。

次に「道徳の授業がもしなくなったらどうなるか」という設問に対する生徒の考えを、前述のPERMAモデルと対比して考えてみたい(図8)。道徳の授業で思いを巡らせたり議論をするなど熱中し、友達のおかげで価値観が広がったり、自分の意見が誰かの役に立つ実感を得

自分の心を育てるために、大切にしたいカードは?

カードを選んだ理由

- ◆ほかの人の価値観や考えを理解したり尊重したりすることが自分の心を育てることに繋がると思う(価値観の理解と尊重)
- ◆成長するには仲間が必要(親しい関係)
- ◆思いやりは確かに誰かのためにするだったり、優しくするとかだけど、時には自分が我慢してまで誰かのためにするとかっていうのは、その時は自分が我慢したからつらいこともあるかもしれないけれど心の成長に絶対つながついていると思うし我慢することが大事と気づけると思う(思いやり)
- ◆これからさまざまな出会いがあるからその人を尊重したいし、色々な価値観を受け入れることで新しい考え方や見方ができると思った(価値観の理解と尊重)
- ◆友達や先生などいろんな人と関わらないと心が成長しない(縁)
- ◆自分の経験じゃなくて、ほかの意見を聞いたりしていろんな考えを考えられるようにしたい(成長)
- ◆もの見方にもいろいろある。自分は〇〇でも他人は□□だからそういう考えもあるのかみたいなこと(共創)

図6 生徒アンケート結果「ウェルビーイングカードを選んだ理由」 ※ () 内は、生徒が選んだカードの名称

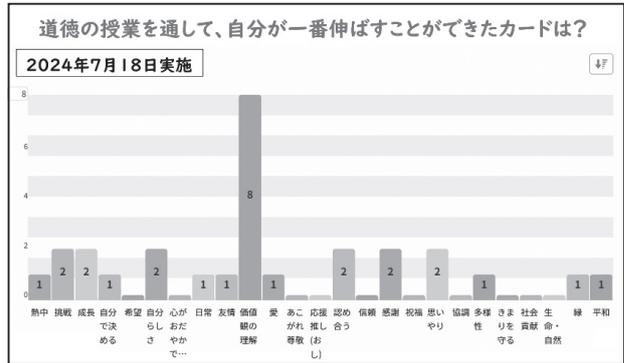


図7 生徒アンケート結果「道徳の授業を通して、自分が一番伸ばすことができたカード」

フラーリッシュに関係する5要素=ウェルビーイングの5要素

	訳	生徒による道徳授業のリフレクション(分析)
Positive	ポジティブ感情	多様な考えに触れることができるから道徳授業は楽しい
Engagement	熱中	道徳授業は、思索や議論と熱中できる場である
Relationship	関係性	級友とよい関係性がある(友達のおかげで視野・価値観が広がる、自分の意見が誰かの役に立っている...)
Meaning	意味・意義	道徳授業には意義があることを感じている
Accomplishment	達成	自分の成長を実感できている(達成)

※道徳授業を通じて生徒のウェルビーイングを増進している
→学級にいて幸福を感じられる

図8 ウェルビーイングを構成する5要素と生徒のふり返り文の比較 松尾(2022)を参考に星作成

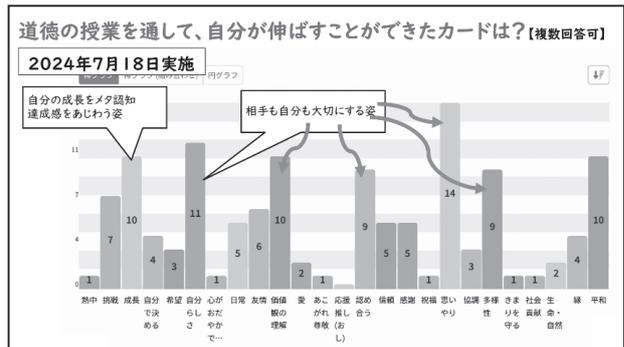


図9 生徒アンケート結果 複数回答可にした場合の「道徳の授業を通して自分が伸ばすことができたカード」

るなど、道徳授業を通して級友とよい関係性を築くことができていることがわかる。また道徳授業には意義があることを感じ、そして自分の成長を実感するなど達成感を味わっていることもわかる。生徒による道徳授業に対するリフレクション分析の結果を通して、道徳授業で生徒のウェルビーイングが高まり、クラスに居ることで幸福を感じられるような状態になっていることがわかった。

3-4 道徳授業を通して生徒の強みを認める

ポジティブ心理学で重視する言葉や考えに「強み」というものがある。これはよさや長所と同等と考えてよい。松尾（2022）は2018年 OECD による生徒の学習到達度調査（PISA2018）の結果から、生徒の長所を認めてそのことについてフィードバックすることは日本の教師は他国と比べて極めて少ないこと指摘している。

ここで道徳科での学びに関して、生徒の長所を認めてフィードバックした事例を紹介したい。令和6年度の道徳授業開きの翌日のことである。3年間担任をしてきたAさんの日記を通した筆者とのやり取りである。

生徒の日記	筆者からの返信
私がこれまでの道徳の授業の中で一番心に残っているものは、骨髄バンクの話です。白血病を治すためにはドナーが必要であって、決して一人では無理なので、その助け合いが大事だと思った。	これってたしか一年生の時の授業だよね！よく覚えていてくれて嬉しい！

二年近く前に実施した授業のことを、Aさんがよく覚えていたことに筆者が感動したことを、返信として記述した。

このように「道徳の授業を実施する。その後、日記で授業を振り返る。道徳授業や日記を通して教師が生徒の強みを発見する」という一連のサイクルは、筆者の学級では日常的に行われている。このAさんのケースでは、Aさんの許可を取り、帰りの会で日記の内容を紹介し、学級全体にフィードバックした。そのことでAさんは自信を強め、自己有用感を高めることができたと考えられる（図10）。

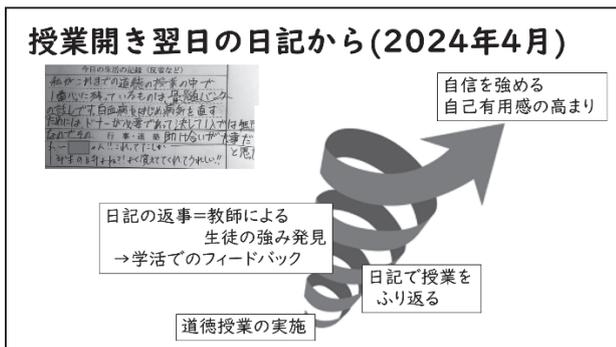


図10 学級担任による生徒の強みを発見するサイクル
～道徳科授業と日記を活かして～

また松尾（2022）は、ウェルビーイングを育てる教育の例として心理教育プログラムのさまざまな手法を例示しながらも、こうした手法は、継続して実施していないため、学校では効果をあまり上げていないと指摘している。こうした単発の心理教育プログラムに対して、道徳授業は年間35時間計画的かつ継続的に実施することが可能になっている。加えて、その道徳授業に、筆者の学級の生徒は学ぶ意義を感じている。計画的・継続的に道徳授業を重ねることによって生徒の幸福度・ウェルビーイングが上昇し、結果として、道徳授業が学級経営の基盤づくりに大きな影響を与えていることがわかった。

3-5 実践のまとめとして

2023（令和5）年度、2年時の2月、「旅立ちの日に」を教材として道徳授業を実施した。その際「あなたが考える他の学校とは違うこの中学校らしさとは何か」という事前アンケートを実施した。その中で「先生と生徒が話し合える」という生徒の記述に筆者の目が留まり、万感胸に迫る思いがした。教師との関係を、このように捉えている生徒に、授業・学級経営を通して応えていきたいと改めて強く決意した。

この原稿を書いている現在、2022（令和4）年度から担任する生徒たちの登校日が残り100日を切った。中学校3年生の受験期は、生徒の情緒も不安定になりやすい。そのような精神的に不安定な時期だからこそ、道徳授業が生徒の「心のジャイロ」の役割を果たすことも、今までの学級担任の経験を通して感じている。

この論の冒頭に「学級経営を考える際、中学校は教科担任制である、という、小学校との違いが前提となってくる」と述べた。中学校教員は、自分が道徳授業を実施しない学級でも教科授業を実施することになる。学級経営はもちろんのこと、学年経営、ひいては学校経営が、教科授業に及ぼす影響は多大である。本実践の最大の課題は、これらの取り組みが筆者の学級にとどまってしまったことである。学年経営・学校経営の視点から、道徳授業・道徳教育の充実をどう図っていくか、実践を積み上げていきたい。

4. 学級経営と道徳教育の連関

4-1 集団で学ぶということ：コレクティブ・エフィカシー

学級経営は、基本的には集団という複数の人間が集まった中で執り行われる教育的営為である。つまりそれは個人で行う教育活動とは異なって、集団であるからこそその影響力を上手に活かしていこうという営みを意味する。かつてバンデューラ（A. Bandura）は、自己効力感（self-efficacy）という言葉とともに、コレクティブ・エフィカシー（collective efficacy）という言葉も生み出した。自己効力感が自分が物事をうまく達成できると

いう自分の可能性に寄せる期待、やればできるという信念を指しているのに対して、コレクティブ・エフィカシーは「人がチームに寄せる安心感や信頼が、チーム全体のパフォーマンスに影響を与える」（ハッティら 2023：26）ことを意味する。つまり、自分の所属する集団に対する効力感であり、チームだからこそ達成できるという信念、さらには、そういった信念を持った集団であればより効力を発揮するということを意味している。ハッティ（J. Hattie）らはバンデューラ等の考えに基づいて、以下の3つの点がコレクティブ・エフィカシーを発揮すると提案している（ハッティら 2023：34）。

- ・課題に有効な貢献をし、チームの一員として活動を成し遂げる能力への確信
- ・自分自身のために活動するスキルとともに、チームのみんなとともに活動するスキル
- ・適切な行動指針を立案し、実行するためのチーム力に対する信念の共有

ここで重要な点は、自分自身のために活動する「私スキル」と、チームのみんなとともに活動する「私たちスキル」の2つが獲得可能なスキルとして提示されていることである。つまり、コレクティブ・エフィカシーはチームに対する単なる情動的な「気の持ちよう」ではなく、身に付けることができるスキルと言える。たとえば「私スキル」には、自己効力感、自分自身を学習者とみなすこと、ちょうどいい程度の自信を持つこと、グループの目標を設定する能力、言語非言語でのコミュニケーション能力などあげられる（ハッティら 2023：37）。「私たちスキル」には、相手の立場から物事を捉える社会的感受性（social sensitivity）や私たちは成功すると信じるスキル＝潜在力（potency）、グループやチーム内での柔軟な役割分担などがあげられる（ハッティら 2023：42）。それぞれのスキルの伸ばし方についてはハッティの著作を参考にしたいが、「私スキル」と「私たちスキル」を相互作用的に高めていくことによって、より学習効果を高めることができ、学習を協働で行う意義がそこに見出されると言えよう。

4-2 学級経営の核となる概念：民主的なコミュニティ

民主主義をどのように捉えるかについては多様な見解があるが、その中の一つに戦後に文部省が中高生への教科書『民主主義』において民主主義の本質を取り上げていることをここでは示したい。（文部省 1948, 2018：3）。それはすなわち、「すべての人間を個人として尊厳な価値を持つものとして取り扱おうとする心、それが民主主義の根本精神である」ということである。このような「人間尊重の精神」こそが民主主義の根本精神であり、本書の中で繰り返し言われているのが、民主主義は単なる政治形態ではなく、私たちの生活の中に「どの程度その精神が含まれているか」ということであり、「あらゆる人間生活の中に染み込んでゆかねばならないところの、一

つの精神なのである」（文部省 1948, 2018：20～34）ということである。それゆえに、民主主義の精神は家庭の中にもあるし、学校の中にも存在することになる。2017年告示の学習指導要領総則においても「道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし」とあり、その精神は現在も特に道徳教育において継承されていると言っている。

このような日本の民主主義に影響を与えた人物として考えられるのが、アメリカの哲学者デューイ（J. Dewey）である。彼は「民主主義とは、人間性の可能性に対する確固とした信念によって支配される生き方である」（Dewey 1976：226）であるとし、「生き方としての民主主義」（democracy as a way of life）を提唱した。彼は民主主義において対立（conflict）は当たり前に見えるものであるとしながらも、その対立を暴力や力によって解決するのではなく、話し合いや知性によって解決へと至ることが重要であり、そこには他者に対する尊重が含まれているとする。「民主主義を制度的で外面的なものとして考える習慣を捨て、それを個人の生き方として扱う習慣を身につけることは、民主主義が道徳的理想であり、それが事実となる限り道徳的事実であることを理解することだからである」（Dewey 1976：228）。他者を尊重し、他者から学ぶということが民主的な理想であり私たちの生き方であるからこそ、それは道徳的理想であるとデューイは主張した。

このような人間尊重の精神に則って「学級や学校はみんなで作っていくもの」という発想そのものが、民主的な学校・学級運営の核であると言える。つまり、民主的なクラスは制度として固定されたものではなく、あるいは誰かから与えられるものではなく、試行錯誤を経ながらよりよい学級や学校に徐々に近づいていくプロセスそのものであるといえる。デューイらのプラグマティズム（pragmatism）の思想は、まさに実際に行動し、それを検証することによって真理に近づいていこうとする立場であり、実験を繰り返すことによって理想や理念に接近することを意味する。こういったプラグマティズムの思想による民主的な学級・学校は、単なる制度ではない。メンバーそれぞれは異なった存在であり、だからこそそれぞれの個々の権利を認め、どうすればお互いに生きていくことができるのかを何度も試してみるのが、民主的な学級であり、学校なのである。こういった民主的な思想を具現した取り組みの一つに、L. コールバーグ（L. Kohlberg）のジャスト・コミュニティアプローチ（Just Community Approach）があげられる（たとえば荒木 2013参照）。

ジャスト・コミュニティとは「正義とコミュニティとの調和、すなわち個々の生徒の権利を保障し、その道徳的成長を促すとともに、強力な集団の影響をも導入しようとする」（ヒギンズ 1987）のものであり、ジャスト・

コミュニティでは、集団のもつ「道德的雰囲気」(moral atmosphere)を効果的に用いることによって個人の道德性を発達させるだけでなく、メンバーの連帯感情、仲間意識、責任感、規範に対する意識などを高め、また道德判断と行為の一致を高めていこうとした。その際に用いられたのが民主主義であり、民主主義というプロセス(個々の権利を守りながら協働で共通善を見出そうとすること)を経ることそのものが、学校の文化そのものを道德的なものにする事になり、さらにそれが個々の道德性の発達を促すことにつながるとされた。このアプローチは、学級・学校経営と道德教育の一致を表す取り組みと言っていいだろう。その民主的な取り組みを支えるのが、あるいはそのプロセスそのものが対話である。互いの主義主張を活かしながらどのように総意を創り出していくのか、そのためには他者の意見に耳を傾け、かつ自分の意見を伝えるという対話の相互作用が必要不可欠な要素となる。以下において、対話について見ていこう。

4-3 学級経営の核となる概念：対話

ボルノー (O. F. Bollnow) は単に話すことと対話の違いを次のように捉えた。すなわち「一方だけが話者であり、他方は聴いて理解するという役割を与えられるような話し方が独話であり、対話的というのは、多数の人が交互的な役割において同等の権利を割り当てられているような話し方のことである」(ボルノー 1969: 32)。「交互的な役割で同等の権利」というのが対話の特徴であるといえるが、実は先のコレクティブ・エフィカシーにおける「スキル」においても同様のことが指摘されている。

コールバーグは「相互に問題を解決しようと努力する中で、各人が自己の最善の選択理由を示し、かつ人が示す理由に耳を傾ける過程」であり、それによって「互いの承認しうる合意に達することを目指す」(コールバーグ 1985)と対話を定義する。つまり、対話に参加する人々には解決しなければならない「共通の問題」があり、その解決に向けて発話と傾聴を繰り返す中で合意を導き出していくということが対話であるといえる。

フレイレ (P. Freire) も対話について非常に示唆に富む論考を残している。彼は対話は水平的な関係性のもとに成り立ち、その基盤には「愛、謙虚、希望、誠実、信頼」があり、それを基盤とした「批判的探究」が対話であるとした(フレイレ 1982: 99)。対話という言葉には、ともすると和やかな雰囲気がイメージされやすいが、コールバーグやフレイレの定義からもわかるように、問題解決に向けた批判的な(critical)相互作用こそが対話の本質であり、その対話の基盤には他者への信頼といった「人間尊重の精神」が求められるといえる。対話とは、まずもって関係性から成立するものであり、逆に言えば関係性のないところでは対話は成立しない(図11参照)。日常的なやり取り、会話が成立する関係性があってこそ

の問題解決過程としての対話であり、その対話の先に合意がもたらされる可能性がある。

となると、私たちが対話を行っていくにあたっては、まず対話のための場づくりが求められる。対話がなされる場でのルール(ないしは対話をするにあたっての心構え)を参加者は共有する必要がある、かつそれが遵守されなければならない。たとえば「相手の話を遮らない」「人を責めない」「暴言を言わない」「聞いていることを態度で示す」「交互に話す」といった場の安全を保っていくための具体的なルールが求められるだろう。そのうえで、「話をするということ」「話を聞くということ」という発話と傾聴のやり取りによって対話が成立することになる。

最も大切なことは、参加している人たちが貢献感を感じることであり、この対話のやり取りにおいて、自分はこの場において誰かの役に立っているという自己効力感を培っていることも重要なポイントになる。

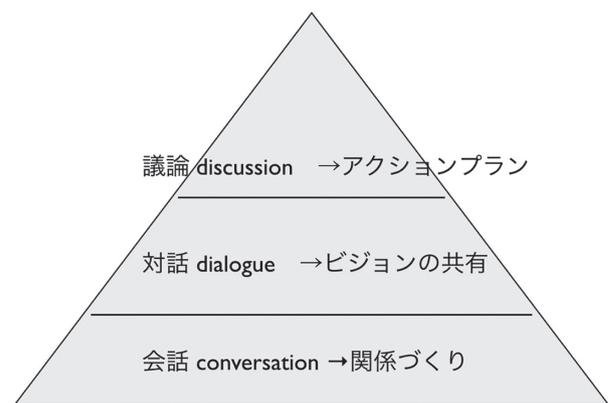


図11 対話に基づいた議論
(中野, 堀 2009を基に荒木作成)

おわりに これからの学校教育に向けて

本シンポジウム報告では、学級経営と道德教育がどのような関係性にあるのかについて、実践を踏まえて考察することに目的をおいた。木原、星の両実践において、学級経営と道德教育は二項対立として捉えられるものではなく、車の両輪であり、相互補完的な役割を担っていることが明らかになった。普段の学級経営の軸を道德教育の人間尊重の精神に求め、道德科の授業の中では個々の関係性を軸にしながら全体と個を調和していくような取り組みがなされていることが明らかになった。これらの実践にはもちろん授業のネタやテクニックが含まれているが、それだけでは語り尽くせない「何か」がある。その「何か」とは何であろうか。

たとえば赤坂は学級経営の書物の中で次のように述べている(赤坂 2020: 3)。「平成の教育界を眺めるとそのスタートは、とにかく、授業のテクニック、授業のネタ

が注目される、『どのように (How)』を求める時代でした。哲学や思想を大事にしていた教師の関心が『やり方』に集まっていった時代でもあります。・・・教育技術は不要だとは思いません。・・・これからの教育界は、テクニックやネタだけでは課題を乗り越えることが不可能になってくる・・・多様化が進んだ世の中では、全国同じように、また、先輩と同じように、また隣のクラスと同じようにやってもうまくいかないのが事実です。『やり方』よりも『考え方』を身につける必要があります。

このように赤坂は「考え方」が必要であると述べているが、それは本シンポジウムの意図に照らし合わせるのであれば、その「考え方」とは、個々人の権利を大切にするという人間尊重の精神、ならびに民主的な営みであり、その営みの核となる対話という営みを大事にすることに他ならない。木原や星の実践においても、個々の児童生徒の権利、生き方や在り方を最大限に尊重しながら、個々人が活かされる学級経営と道徳の授業を実践しているのがわかる。

他者からの独立を目指す「自立」(independence)が教育の目的ではなく、多くの他者に依存し関係性を放棄せずに自分らしさを発揮するという新たな「依存」を私たちは必要としていることを提起したのが熊谷である(熊谷 2012)。自分の依存先を増やしていくことそのものが、自分ができることを増やしていくことにつながる。学級や学校においてもそうだろう。自分ひとりではできることはたかがしれている。誰かの助け(あるいは誰かが助けてくれるであろうという期待)があるからこそ、私たちは生きることができるのだ。学級経営と道徳教育に架け橋を渡すことは、みんなと一緒にだからこそできることを児童生徒に「確信」として認知してもらうことによって、個々の能力を伸ばすのみならず、自分たちの集団としての在り方を常に問い直す契機を与えるものなのである。そしてそれがよりよい社会を創り出していくと言えよう。

引用・参考文献

赤坂真二 (2020) 『学級経営大全』 明治図書。
 足立佳菜 (2024) 「座談会—方法」 道徳教育フロンティア研究会 『新・道徳教育はいかにあるべきか：道徳教育学の構築／次期学習指導要領への提言』 ミネルヴァ書房。
 荒木寿友 (2013) 『学校における対話とコミュニティの形成』 三省堂。
 荒木寿友 (2021) 『いちばんわかりやすい道徳の授業づくり』 明治図書。
 荒木寿友 (2024) 「エージェンシーの発揮と対話する道徳教育：ウェルビーイングの実現に向けて」 道徳教育フロン

ティア研究会, ミネルヴァ書房。
 有田和正 (1994) 「今こそ面白いネタ開発を」 『現代教育科学 3月号』 明治図書。
 石川英志 (2004) 「学級経営」 日本教育方法学会編 『現代教育方法事典』 図書文化。
 一般社団法人公共とデザイン著 (2023) 『クリエイティブデモクラシー』 BNN。
 大村龍太郎 (2024) 「学級経営」 日本教育方法学会編 『教育方法学辞典』 学文社。
 教育出版教科書編集委員会 (2021) 『中学道徳 2 とびだそう未来へ』 教育出版。
 クリッツァー, B (2021) 『21世紀の道徳：学問、功利主義、ジェンダー、幸福を考える』 晶文社。
 コールバーグ, L (1985) 「第6段階と最高道徳」 L. コールバーグ著, 岩佐信道訳 (1987) 『道徳性の発達と道徳教育：コールバーグ理論の展開と実践』 広池学園出版部
 熊谷晋一郎 (2012) 「自立は、依存先を増やすこと希望は、絶望を分かち合うこと」 TOKYO 人権第56号 (平成24年11月27日発行)
<https://www.tokyo-jinken.or.jp/site/tokyojinken/tj-56-interview.html> (最終閲覧日：2024年10月25日)
 白松賢 (2017) 『学級経営の教科書』 東洋館出版社。
 中野民夫, 堀公俊 (2009) 『対話する力：ファシリテーター23の問い』 日経BP マーケティング。
 日本電信電話株式会社 (NTT) 社会情報研究所, 金沢工業大学 (KIT), 執筆：渡邊淳司 (NTT), 横山実紀 (NTT), 平真由子 (KIT) (2024) 「ウェルビーイング・コンピテンシー ホワイトペーパー NTT-KIT 2024年度版」。
https://www.rd.ntt/sil/project/socialwellbeing/article/well-being_competency_wp.html
 (最終閲覧日：10月20日)
 ハッティ, Jら著, 原田伸之訳者代表 (2023) 『自立的で相互依存的な学習者を育てるコレクティブ・エフィカシー』 北大路書房。
 ヒギンズ, A (1987) 「アメリカの道徳教育：ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて」 岩佐信道訳。
 フレイレ, P 著, 里見実ら訳 (1982) 『伝達か対話か：関係変革の教育学』 亜紀書房。
 ボルノー, O. F 著, 森田孝訳 (1969) 『言語と教育』 川島書店。
 松尾直博 (2024) 『ポジティブ心理学を活かした学級経営：フラーリッシュ理論をベースにして』 明治図書。
 文部省 (1948, 2018) 『民主主義 文部省著作教科書』 角川ソフィア文庫。
 文部科学省 (2012) 『心のノート』。
 文部科学省 (2014) 『私たちの道徳 中学校』。
 Dewey, J (1976), "Creative democracy: The task before us", In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, volume 14*.
 渡邊淳司監修 (2024) 『私たちのウェルビーイングカード』 日本電信電話株式会社編, NTT 出版。
 渡邊淳司, NTT, 2023, PDF
https://socialwellbeing.ilab.ntt.co.jp/document/wellbeingcard_2023_26.pdf
 (最終閲覧日：2024年10月20日)

総説

Promoting moral education that encourages students to think and discuss morality: A Japanese case study

Kazutomo Araki*

The Courses of Study established by the Ministry of Education Culture, Sports, Science and Technology in Japan were revised in 2015, and “Morality, a Special Subject” was introduced. This required a fundamental shift to “thinking and discussing morality.” Few studies have explored the implications of introducing this subject in Japanese education. Therefore, this study aimed to examine the current challenges facing moral education and identify the areas of improvement that will help enrich “morality through thinking and discussion.” Findings revealed that students tend to be passive learners in traditional moral classes. It is necessary to encourage students to think and discuss moral values. Teachers must gain proficiency in a variety of teaching methods to interpret the teaching materials and promote better learning outcomes for students. A curriculum that will enable students to continue thinking about moral issues throughout their lives is crucial. The study has important implications for practitioners.

Keywords: morality as a special subject, thinking and discussing morality, dialogue based discussion, negative capability

Explanatory notes

Moral education through all educational activities as a whole-school approach

Moral class (as a non-subject lesson): 1958–2015

Morality as a special subject: 2015–present

Introduction

In Japan, the Courses of Study established by the Ministry of Education Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in Japan were revised in 2015 (MEXT, 2017a), and “Morality, a Special Subject” (morality as a subject) was introduced (fully implemented in elementary and junior high schools in 2018 and 2019, respectively). “Moral class” had been introduced in the curriculum earlier, and the curriculum stipulated one moral education class per week, that is, 35 times a year. The Guide of the Courses of Study (MEXT, 2017b) highlighted the challenges facing moral classes before they were introduced in the curriculum as a subject. The issues were that, “influenced by historical background, there is still a tendency to avoid moral education itself, that it is taken lightly compared to other subjects, and that there are

examples of formal instruction that is biased toward understanding the emotion of the characters in the reading materials” (MEXT, 2017b). Moral class was introduced as a subject to ensure that moral lessons are taught as extensively as other subjects. The MEXT deliberated on the subject of morality, and in its report, the following situation of children was reported (Central Council for Education, 2014). In the report, the following situation of children was reported: “As the developmental stage of children increases, their receptivity to the lessons is not good”. The children were bored of moral education classes in which the children only anticipated and answered the “answers” that the teacher was looking for.

One of the key concepts in the transition of morality to a subject is the shift to “thinking and discussing morality.” The Guide of the Courses of Study (MEXT 2017b) reported that:

*Ritsumeikan University, Japan

“In light of the original mission of moral education, it must be said that imposing specific values or instructing students to do as they are told without taking initiative is the exact opposite of the direction that moral education aims to take. Rather, the attitude of sincerely facing various, sometimes conflicting values and continuing to consider moral issues is the basic quality that moral education should cultivate.” his statement implies that children are the agents of moral learning, the mission of moral education is to nurture active learners, and it is necessary to encourage children to independently form their moral values.

The Japanese Society for Moral Education regarded its moral education reform as an epoch-making reform that will have a considerable impact on future moral education and published a five-volume work titled *Complete Collection of Moral Education* in 2021. This collection takes a broad view of moral education in Japan, including the transition of moral education in Japan, trends in moral education in other countries, moral education in elementary; junior high; high schools; and special needs schools, and efforts in moral education required at home and in society. Since this work was written in Japanese and was published shortly after the introduction of “Morality, a Special Subject,” it does not adequately cover specific examples of “thinking morality” and “discussing morality.”

Nishino (2017) highlighted the trends in the ongoing reform of moral education in Japan by examining how it approaches the issues that have arisen from past practices in moral education in schools. She concluded that teacher education and cooperation in society are key to realizing moral class as a special subject. Lai et al. (2018) conducted an investigation of the moral education curriculum in Japanese primary and secondary schools. They pointed out that Japanese morality curriculum is at the core of school education and can promote the concept of “thinking morality” and “discussing morality” because it can enhance students’ understanding of morals to cultivate moral character. Roesgaard (2017) discussed Japanese moral education from a broad perspective, including historical viewpoints, educational policy, curriculum, and textbooks. Her discussion of the relationship between moral

education and the political decision to revise the Fundamental Law of Education in 2006 is particularly intriguing. Bamkin (2024) discusses in detail how national political aspects and MEXT educational policies were implemented in textbook production, local governments, and schools in Japan’s moral education reform. This book also examines moral teaching practices in Japanese classrooms and provides an extensive discussion of Japan’s moral education reforms since 2015.

Although previous studies are highly informative, they do not sufficiently discuss the concepts of “thinking morality” and “discussing morality.” Furthermore, research on how to utilize the existing moral education materials to promote “thinking morality” and “discussing morality” in moral education classes as well as the specific methods for doing so is limited.

The study aimed to fill this research gap by identifying the current challenges facing moral education in Japan and the type of improvements that are necessary to promote “thinking and discussing morality.” The remainder of this paper is organized as follows. The next section provides an overview of the characteristics of moral education in Japan. Then, the issues with Japanese emotion-based moral classes are highlighted. Next, the meaning of “thinking and discussing morality” is theoretically and practically examined to demonstrate how it differs from the traditional emotion-based approach. Finally, the conclusions, future directions, and implications are presented. In summary, through a comprehensive examination of the current moral education curriculum, this research seeks to clarify the challenges facing moral education in Japan and provides recommendations to address these issues.

Characteristics and problems of Japanese moral education

Relationship between moral education and morality (as a special subject)

One of the major characteristics of moral education in Japan is that it fosters a whole-school approach to moral education, and the moral class as a subject is the core of moral education. In the Courses of Study established by the MEXT (2017a), moral education is

described as follows:

Moral education in schools is conducted throughout the entire educational activities of the school, with moral education as a special subject (hereinafter referred to as Moral Class) as the cornerstone (core). Appropriate guidance should be given to children (students) in consideration of their stage of development, according to the characteristics of not only the moral education but also each subject, foreign language activities, class or period for integrated studies, and special activities.

As indicated by this quotation, moral education is part of the educational curriculum of Japanese schools, and it is included in all subjects, such as Japanese language, social studies, mathematics, English, physical education, music, special activities, and integrated studies (See Figure 1). This approach is known as a whole-school approach to moral education. School education in Japan is characterized by attempts to cultivate “knowledge, virtue, and body” (2017a) in an integrated manner, and moral education is the core of school education. Moral education is regarded as important in the system because it gives ethical direction to what the students learn in school. However, as indicated in the Introduction, the issue of students’ low enthusiasm toward moral education classes cannot be denied. Owing to the whole-school approach to moral education, it was argued that teachers do not need to teach lessons during

moral class (as a non-subject lesson).

A pertinent question is whether moral education and ethical learning are unnecessary in school education. Schools have a vast curriculum, but we (not only the current learners in school but also adults who have graduated from school) must consider “the purpose of the learning.” All knowledge and skills are double-edged swords, and we can use them to conduct immoral activities. For example, interpersonal assistance skills can be used to commit fraud. It is the role of moral education to give moral direction to what we learn in school. Noddings and Brooks (2016) argued that moral commitment directs critical thinking. Critical thinking should be utilized to contribute to human well-being, and this requires moral commitment. The objective of moral education is to give moral direction to all concepts that are learned in school.

The current goals of moral education are set as follows (MEXT, 2017a):

The objectives of moral education are based on the basic spirit of education stated in the Basic Act on Education and the School Education Act. They are to foster morality which is the foundation for pupils to think in their own way about life, act based on independent judgments, and live a better life with other people as an independent person.

In other words, through school education, the goal is to think about how to live, make independent judgments, and nurture the moral

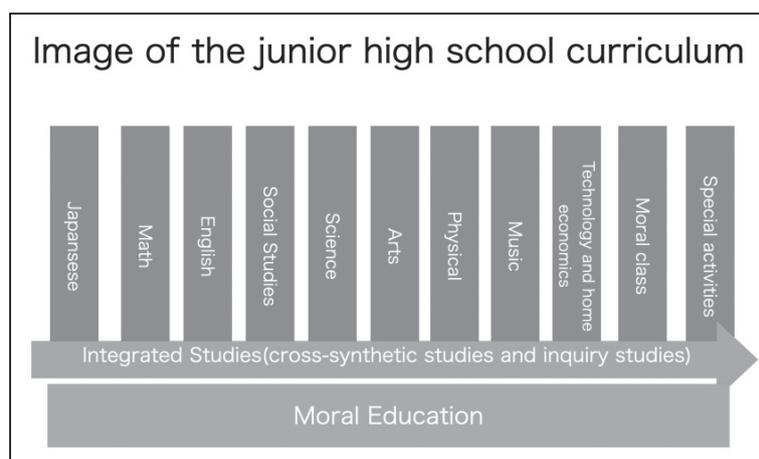


Figure 1. Source: prepared by the author based on the Courses of Study (MEXT, 2017a)

character necessary to live in harmony with others. Morality is defined in the Guide of the Courses of Study (MEXT, 2017b) as follows: “Morality is the character trait of a human being who tries to live better as a human being, and is an internal quality that includes moral judgment, moral sentiment, willingness to practice morality, and attitude” (See Figure 2).

As Figure 2 indicates, morality is an internal quality that is difficult to observe from the

outside and is characterized by the fact that it does not include moral conduct. Japanese moral education attempts to nurture this internal quality among students. However, the excessive focus on these internal qualities, especially sentiments (*kokoro*), has led to the development of a sentimentalist morality. The following section highlights the issues with sentimentalist morality and reveals how earlier lessons in Japanese moral education were developed.

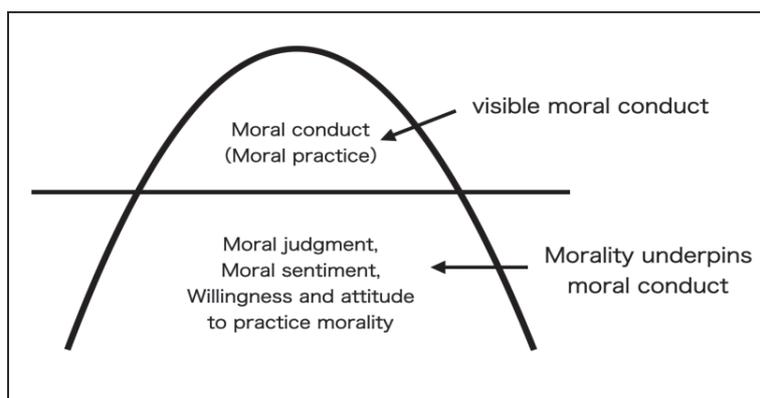


Figure 2. Source: prepared by the author with reference to Akabori (2016)

Problems with conventional moral education (moral class as a non-subject lesson)

Moral class (as a non-subject) emphasized moral sentiment

Moral education classes in Japan began in 1958 with the introduction of moral classes as a non-subject; however, the practice of moral education over the past 60 years has faced several challenges. For example, *Doutoku Kyouiku no Juujitu ni kansuru Kondankai* [The Panel for the Improvement of Moral Education] (December 26, 2013) submitted a document titled, “On the Strategies for Improvement and Enrichment of Moral Education (Report)” in its discussion on establishing morality as a school subject. In the report, the committee summarized the issues with moral classes and how to overcome them.

The report also stated:

In moral class, it is necessary to emphasize classes that make students think about, discuss, and debate issues of right and wrong, which can be viewed from different perspectives, rather than just classes that make students understand the sentiments of

characters in reading materials to help them understand moral values.

The aim of moral classes till date has been to help children understand moral values and develop morality as an internal quality by understanding the emotions of the characters in the reading materials. However, these classes have certain limitations. First, the stories in the reading materials are not connected to the children’s real world (for example, in the 2014 edition of the Japanese journal “Moral Education”, there was a special feature on “The Gap between Reality and Moral Education Lessons - How to Overcome It”); therefore, children are unable to develop a sense of ownership. They merely discuss someone else’s story, and the issue of how children relate to and solve moral problems in real life remains unaddressed.

Second, by focusing on fostering moral sentiments (feelings and emotions), cognitive aspects, such as the ability to make moral judgments, are neglected, creating challenges in nurturing the intellectual aspect of morality. In

addition, by making moral sentiments the main factor leading to moral action, it is necessary to prepare reading materials that stimulate moral sentiments, which can lead to a coping therapy style for moral education. Such a practice may merely promote an awareness of emotions rather than independent thinking among students. In other words, it may arouse “sympathy” but not “empathy.” If children’s feelings of being “moved” or “feeling extremely sad” by a certain situation can lead to an appropriate moral action, then teachers will be required to constantly provide them with situations that “move” them. It is worth considering if this is the direction that moral education should take.

Moral education must nurture agents who can make decisions and act independently. Therefore, moral education classes should help students understand that diverse positions exist, think about how they would respond when involved in a moral problem, and consider whether their own thinking is logical; reasonable; and not bound by preconceived notions. In other words, the cognitive aspect of morality must be emphasized.

In doing so, the aim is to reflect on moral values with other children through an exchange of opinions. This would promote “thinking and discussing morality in a moral class.” As mentioned previously, the purpose of moral education is not to encourage children to accept adult values. It is important for children to form their own values based on various other values (including adult values).

Actual moral education classes that emphasize moral sentiment (feelings and emotions)

Let us consider an example of a class that is limited to understanding the moral sentiments (feelings and emotions) of the characters in the reading material or a class in which the teacher’s values are conveyed as the correct ones. The reading material “At the Bus Stop on a Rainy Day” (Ame no Bus Teiryujyo de, Author: Narita Kunihide, contents of moral education: Understand the significance of promises and social rules and keep them) is a well-known material for fourth grade elementary school students and continues to be used by all Japanese textbook companies till date. The story

emphasizes the importance of public rules in Japan.

The synopsis of the moral story is as follows.

The protagonist, Yoshiko, is taking a bus with her mother on a rainy day to visit her aunt’s house. When they arrive at the bus stop, the people waiting in line before them are taking shelter from the rain under the eaves of a store. When Yoshiko sees the bus from a distance, she runs out and lines up in front of the bus. When the bus stops and Yoshiko tries to get on it, her mother pulls her shoulder with a strong jerk. Without saying a word, her mother takes Yoshiko to where she was standing in line. Her mother looks extremely scared. When they board the bus, no seats are available. Yoshiko’s mother remains silent and looks outside the window. Seeing her mother’s face, Yoshiko begins to reflect on her actions. The bus window was being pelted by large drops of rain.

Let us consider the type of questions set by MEXT (2017c) in the “Guidance Materials for Utilizing ‘Our Moral’.” A lesson plan is presented based on this instructional material (Saitama Prefectural Board of Education, 2016; T stands for teacher, and S stands for the expected student response).

T: What was the problem?

S: That people under the eaves were waiting for the bus, but Yoshiko tried to get on first.

T: How did Yoshiko and the people waiting for the bus feel?

S: Yoshiko wanted to get on the bus and sit down as soon as possible. The people waiting for the bus thought that Yoshiko was being unfair because they were there first and were waiting for the bus.

T: What do you think of Yoshiko’s behavior?

S: She was selfish, as she was thinking only of herself.

S: Yoshiko should have showed concern for the people around her.

T: What do you think is important in this situation?

S: It was raining, so we must keep our turn even if we are not in line at the bus stop.

T: Why do rules exist?

S: Rules ensure that everyone can live comfortably in society.

S: To follow the rules, it is important to observe and judge what is going on around us.

This lesson ends by advising the children that it is important to follow the rules. It aimed to teach the importance of following rules by considering Yoshiko's behavior of not following the line at the bus stop.

In this example of class development, the children can perceive Yoshiko's behavior. In the "Guidance Materials for Utilizing 'Our Moral'" section, the following example of development is given.

T: What is Yoshiko's mother thinking as she stares out of the window?

S: She wants Yoshiko to realize on her own that it is important to maintain order.

S: She wants Yoshiko to be able to act keeping everyone's needs in mind.

It is the mother's strong attitude (silent pressure) that attempts to capture Yoshiko's bad behavior by expressing her angry feelings toward Yoshiko. The lesson is based solely on the premise that Yoshiko is a bad child. In other words, the lesson is conducted under the assumption that "Yoshiko is a bad child for violating the rules," without taking a critical look at the behavior. This can be considered a lesson in which the children are asked to reiterate what they already know. The part where they are asked to guess the mother's feelings reinforces Yoshiko's bad behavior. Furthermore, the expression "The bus window was being pelted by large drops of rain" expresses Yoshiko's unstable feelings and shows that she is reflecting on what she has done (Not just in this textbook, but in many moral education textbooks, there are many expressions that show the feelings of the characters).

The lesson does not take a critical view of Yoshiko's behavior but sympathizes with the mother's feelings and promotes the understanding that violating rules is wrong. It falls into the trap of merely transmitting the values of the teaching material without encouraging the

children to reflect on and discuss the moral lesson.

Morality as a special subject

The aims of morality as a subject

It is necessary to examine how the concept of morality has changed since it was introduced as a school subject. First, this study examined how the description of the objectives in the Courses of Study (MEXT, 2017a) has changed:

Former Junior High School (2008)

Moral education should be implemented throughout all educational activities with moral education classes being the primary period in which it is administered. Therefore, each school should give proper instruction not just during the moral education classes, but during the classes for all subjects, foreign language activities, the period for integrated studies and special activities, in accordance with their respective characteristics, while giving consideration to the developmental stages of the pupils.

Chapter 3: Moral education

In moral class as a non-subject, based on the above-mentioned goals of moral education, while closely linking moral education in each subject area, foreign language activities, integrated studies, and special activities, supplement, deepen, and integrate it through planned and developed instruction, deepen awareness of moral values and ideas about one's own way of life, and develop moral and practical abilities and practical skills.

New Junior High School (2017)

In order to cultivate the morality that is the foundation for a better life, students shall develop their moral judgment, sentiments, and willingness and attitude to practice through learning to look at themselves, think about things from multiple and diverse perspectives from a broad perspective, and deepen their ideas about how to live as human beings, based on an understanding of moral values.

As mentioned previously, the fact that a whole-school approach to moral education exists has not changed. The major change in the description is the inclusion of learning activities and the specification of “moral character” (judgment, feelings, willingness to practice morality, and attitude) as qualities and abilities to be nurtured through moral education.

Now, let us clarify the components of moral class as a subject. This is easier to understand if we identify the goals of morality (See Figure 3).

The following is an example of this:

- Based on an understanding of moral values (premises);
- Self-reflection (internal dialogue through past reflections);
- Reflecting on things from multiple perspectives (diverse perspectives through relationships with others); and
- Thinking about one’s own way of life as a human being (future outlook on how to live).

The above can be summarized as follows.

- **Knowing:** becoming aware of one’s own moral values
- **Expand:** Expand your own sense of values by learning about the ideas of others
- **Re-think:** Reconstruct your own values by learning about the values of others
- **Find:** Find a solution that you think is right and that others can also accept. It’s not an answer that only you can accept!

The following section elaborates on each of these points.

-Promoting Understanding of Moral Values

The most important aim of a moral class is to deepen students’ understanding of moral values, which has the following three meanings (MEXT, 2017b). It is an understanding of values, human beings, and others. Understanding values means realizing that moral values are important values for human beings to live by. Therefore, it is necessary to explore the meaning of moral values and their necessity. For example, we must understand kindness and its importance.

Human understanding means not only recognizing the importance of moral values but also perceiving the human weaknesses that can prevent us from acting according to them. We may be aware that it is important to be kind, but we may not be able to act in that manner. This can be addressed by considering why we cannot act kindly or by determining the factors that prevent us from trying to be kind.

Understanding others means comprehending that one’s perception of value is not an absolute perception of value and that others may have a different viewpoint. Recognizing that diverse perceptions of values exist is also part of understanding moral values.

Three learning activities were conducted to deepen the understanding of moral values. They are as follows.

-Learning activities as a self-reflection

Self-reflection refers to an understanding of moral values in relation to oneself. For example, by thinking about what we have experienced and making sense of what has occurred in the past, we deepen our comprehension of moral values,

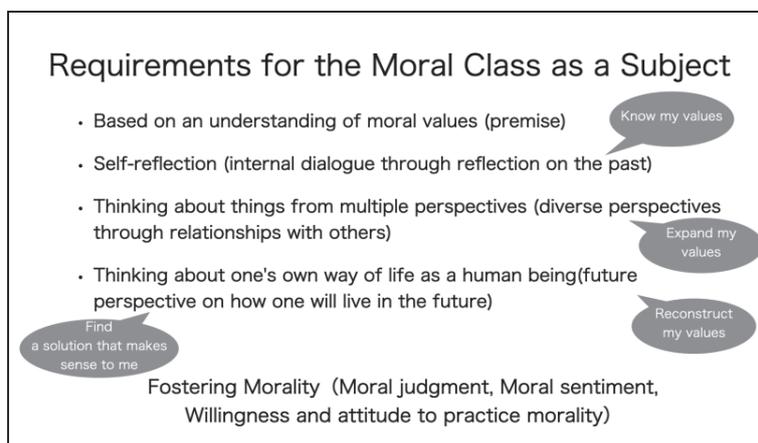


Figure 3. Source: prepared by the author based on the Courses of Study (MEXT, 2017a)

which, in turn, increases our level of self-understanding. This activity enables one to know one's own sense of values.

-Learning activities that consider things from multiple perspectives

It is fairly difficult to think multilaterally and from multiple viewpoints; therefore, by interacting with others and learning about their opinions, one can gain new ideas. This facilitates the observation of objects from various perspectives. By doing so, we can broaden our sense of values and simultaneously deepen our understanding of others in terms of understanding their values.

-Learning activities to reflect on one's own life

Learning activities to reevaluate one's values by becoming aware of one's past values and considering how others' values influence the way we live our lives has a strong future-oriented meaning: how we should live our lives in the future rather than how we have lived in the past. It is important to find a solution for one's future way of life that is satisfactory.

Toward "moral class as a subject that encourages learners to think and discuss morality"

Learning activities for children to engage in independent moral learning were organized. The goal of these learning activities was to create a more active moral class that facilitates reflections on and discussions about moral values. As mentioned previously, this key concept is a departure from the traditional passive moral education, which tends to focus on "reading in a moral class" (the teaching materials) and "listening in a moral class" (the teacher's talk).

Kahneman (2011) pointed out that we interweave intuitive thinking (System 1) and deliberative thinking (System 2) into our daily lives; however, most of our thinking is related to System 1. In other words, we live in a world of quick decisions, and we rarely "think" in our daily lives. This is also true of moral education materials. In "At the Bus Stop on a Rainy Day," the protagonist, Yoshiko, is depicted as a "bad girl" who does not follow the rules. It is in this intuitive sense that Yoshiko is depicted as being a bad person.

Moral psychologist Haidt (2012) explained this phenomenon using the moral foundation theory.

He argued that humans make decisions intuitively and reason subsequently by following their intuition (Haidt, 2012). Although "morality as a subject that enables learners to think and discuss" is not proposed by MEXT based on Kahneman's (2011) argument, when capturing the deeper meaning of "thinking and discussing morality," it is necessary to consider the meaning of active "thinking" in light of Kahneman's (2011) and Haidt's arguments (2012). Bloom (2016) highlighted that emotional empathy based on intuition (gut feeling) can undermine morality. Intuitive (sentiment) empathy inhibits thinking, and we tend to think and act according to our emotions. If we are not aware of this, our deliberative and reflective thinking will cease, and we will become thoughtless.

The concept of "thinking about morality in a moral class" does not imply thinking in a limited, superficial, or one-dimensional manner. Rather, it means thinking deeply, reflectively, and from diverse perspectives. We must consider contemplation to identify the relationships among our various actions, thereby finding meaning and connections among things to determine the outcome (future) that a particular action will lead to. In other words, we intentionally connect the past, the present, and the future. Furthermore, involvement in the consequences and the acceptance of responsibility for future outcomes can also be viewed as deliberation.

The "thinking in a moral class" is morality that does not impede thinking, does not assume that it understands everything, and persistently asks questions.

Therefore, the concept of "deep thinking in a moral class" can be explained as follows (Araki 2021):

- Explore various possibilities rather than making sudden decisions;
- See things from as many different perspectives as possible;
- Explore the essence of things; and
- Identify the relationship between things and give meaning to them.

Meanwhile, what type of moral lesson is "discussing morality in a moral class"? The Courses of Study (MEXT, 2017a) advocate "proactive, interactive, and deep (authentic) learning" for

improving classes, where the word “interactive” means “dialogic.” What is the difference between “discussion” in moral education and “dialogue” (interactive learning) as detailed in the Courses of Study?

In general, dialogue has three meanings. It encompasses dialogue with oneself (self-dialogue: asking questions), dialogue with others (discussion and debate), and dialogue with objects (carefully confronting teaching materials). All learning activities (Japanese, mathematics, social studies) include all three dialogic activities, and each of them plays an important role.

It is evident that interactive activities should also be emphasized as topics in moral classes. However, even in traditional moral classes (reading and listening), students tend to engage in dialogue with themselves and objects. Conventional moral class as a non-subject lacks the dialogic activity of “interactions with concrete others,” and this is the concept of “discussing morality in a moral class.”

For this type of moral class, it is necessary that good human relationships be formed in classrooms. Interactions in the classroom that allow us to communicate in daily life—that is, to have conversations—will enable us to exchange ideas with others and formulate new shared visions. Dialogue, which is based on the establishment of adequate relationships, and discussions based on that dialogue, are the most important aspects for the future of moral education and society. Engaging in dialogue-based discussions is crucial, and listening is the foundation of this relationship.

Freire (1967) is an excellent reference for dialogue-based discussions. The main points of his argument are as follows. First, dialogue is a horizontal relationship between A and B. Second, it is a critical inquiry. Third, dialogue should be based on love, humility, hope, sincerity, and trust. In other words, dialogue is not a vertical relationship (teach-be taught) but rather a relationship of mutual equality in which both parties engage in critical inquiry activities in the context of mutual trust. The most interesting aspect of Freire’s (1967) view on dialogue is critical inquiry. This perspective involves taking a critical look at things and trying to find points of mutual agreement.

The word “critical” means to interpret things analytically from various angles. However, the most vital aspect is the process of questioning our perceptions, common sense, and assumptions. Critical inquiry is the process of seeking a middle ground where both sides can find harmony for a better way of life and continue thinking without stopping. As a result of dialogue, we may be able to create a common understanding with each other, but the dialogue itself does not involve any goal. The objective is to determine the best course of action for the moment rather than what will be beneficial for eternity. Through dialogue, that is, a constructive interaction, we seek better ways of living and being (See Figure 4).

Through dialogue initiated by listening, mutual recognition of each other’s existence or “mutual recognition of existence,” may be possible. Continuous dialogue may lead to mutual recognition of each other’s existence and a more stable environment.

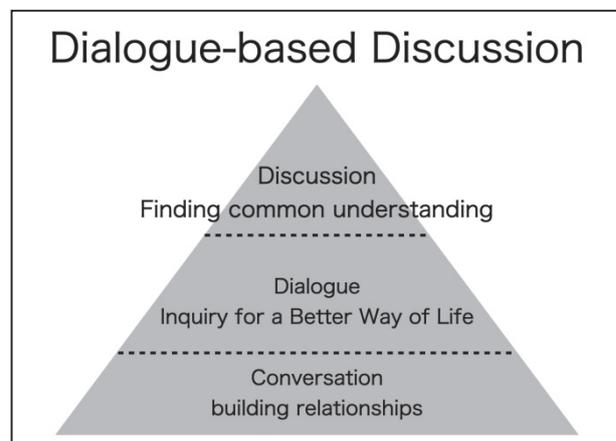


Figure 4. Source: prepared by the author based on Nakano and Hori (2009)

Negative capability

In moral education (morality as a subject), it is important to not stop thinking, not assume that one understands everything, and to continue the dialogue. In other words, the emphasis is on the “attitude of continuing to think about moral issues.” For example, is it possible to find the only clear “answer” regarding “integrity” or “compassion,” which are presented as moral values? Confronting moral issues implies that we

must have the ability to carefully reflect on moral questions without attempting to quickly provide answers. This is known as “negative capability.” The English poet John Keats introduced the concept of negative capability in 1817, when he discovered this ability in Shakespeare. Subsequently, in 1970, British physician Wilfred Ruprecht Bion asserted that psychoanalysts require negative capability.

Hahakigi (2017) defined negative capability as “the ability to endure the unanswerable, the uncontrollable, the unmanageable.” Tanigawa et al. (2023) explained it as “the ability to continue chewing without giving up interest in a matter that is difficult to explain immediately, while keeping it unknown without making a quick decision.”

Till date, school education has taught students to obtain correct answers in the shortest possible time (“positive capability”). This may be essential, but in a moral class that explores the way of life and the way that we should live in the future, it is necessary to promote the ability to deliberate on questions and confront what we do not understand rather than to immediately and decisively derive answers. In other words, unlike other subjects, moral education classes need to constantly find a wide variety of “answers” (i.e., better ways of living and being), and both students and teachers need to persistently encounter questions that may not have immediate “answers.”

Thinking and discussing morality in practice

“At the Bus Stop on a Rainy Day”: A version that encourages students to thinking about and discuss moral values

Let us consider the same teaching material as earlier, that is, “At the Bus Stop on a Rainy Day.” In the previous lesson plan, Yoshiko was portrayed as a “bad girl” who did not keep her turn, but did she actually violate a rule? On a rainy day at that bus stop, no one else was in line; therefore, Yoshiko was simply the first in line when the bus arrived. Therefore, the teacher can take the following approach.

T: Did Yoshiko break the rule? Everyone had simply lined up under the eaves. Was there

a rule in this situation in the first place? If there were no rules at the bus stop on that rainy day, Yoshiko did not break them.

The children suddenly realized that they were not the only ones who had broken the rules. The teacher then asked them the following questions:

T: What rules should be followed in this situation? Let us consider the rules that are necessary and why.

Moreover, in this situation, we aim to disassociate from the value of “rules are already in place and must be obeyed unconditionally” (meta-message). The class aimed to creatively think about the types of rules that would be necessary.

The children came up with various ideas. Some of them included giving priority to senior citizens, building a roof so that people could stand in line even on rainy days, handing out number cards to those who arrived at the bus stop, and asking for permission from tobacco shops to form a line under the eaves of those shops on rainy days. Several interesting ideas were proposed.

Finally, we determined where the children focused their attention when creating the rules. In other words, we checked whether children prioritized the elderly or children, followed the order of who arrived first, or focused on improving the environment that will change the way the rules are created.

One student remarked, “Rules are necessary so that there won’t be any trouble.”

The author believes that it is significant that fourth graders realized that rules are required to protect them from unnecessary trouble rather than considering them merely from an emotional viewpoint that it feels good to follow them.

Moral class as inquiry

“Theory of Knowledge” (TOK) is a cross-curricular class that is the core of the International Baccalaureate educational program. The International Baccalaureate is an international educational program that aims to “nurture inquiring, knowledgeable, and caring

young people who, through understanding and respect for diverse cultures, will contribute to building a better, more peaceful world.” (Araki, 2019).

TOK does not focus on teaching some type of knowledge but rather on critically examining the knowledge and the development of critical thinking. In doing so, it aims to distinguish between “what I know” and “what we know (shared knowledge)” and to gain insight into assumptions, beliefs, and premises that we have unwittingly held about ourselves.

To apply this TOK approach to moral education, we developed the Moral Class as an Inquiry (see Araki, 2019 for details). The goal was for students to critically reevaluate their own values and reconstruct them as they discovered the boundaries between “my values” and “shared values.”

Theme of the moral class: What is true kindness?

For each of the following stories, the children were asked to judge whether the person is kind and write their reasons on the worksheet.

1. During locker inspections, A is always scolded by the teacher for not cleaning up his locker. B cleans up A’s locker when the teacher asks him to do so. Once, B realized that A’s locker was untidy. Therefore, B cleaned the locker before being instructed to do so. Is B’s act kind?
2. D heard A and B speaking ill about C. D told C about it. Is this a kind act?
3. While waiting in line to use the restroom, a child came in with a crying face. A felt sorry for the child and put him in front of her in the line. Can this act of A be considered kind?

After considering these three patterns, the children thought of the answer to the question, “What type of person do you think is a kind person?” They began to “share their opinions” in groups based on the definition of “the kind person you can think of” that they thought of earlier. In the process, they classified them into “my values” and “shared values” and compiled them into a chart. While looking at the organized table, they finally began to explore the idea of

“true kindness” in their discussion.

Based on the discussion, the children reflected on “whom they consider as a kind person” in the final answer. By answering the same question at the beginning and the end of the class, the children were more likely to notice that their thinking pattern had changed. The class ended with the children filling out a reflection form about what they noticed and questioned during the class.

Exploratory morality is characterized by critically rethinking one’s values and reconstructing them from a broader perspective through discussion. It is an approach that encourages “thinking and discussing morality in moral classes.”

What is needed to be able to practice “thinking and discussing morality”?

Although “thinking and discussing morality” has become a central concept in the practice of moral education, schools continue to search for specific ways to implement such lessons. The first challenge in incorporating it into the curriculum is that many of the moral education teaching materials have been used since the era of sentimentalism (for e.g., “At the Bus Stop on a Rainy Day”), and they were created for the purpose of understanding sentiments. Therefore, they are unlikely to be appropriate teaching materials for “thinking and discussing.” The teacher’s ability to fully interpret the teaching materials in class practice is a significant challenge.

Conventional moral education classes are expressed as “reading morality” and “listening morality” with an emphasis on the passive aspect (MEXT, 2017a); the shift to “thinking and discussing morality” means fostering proactive and active learners in the area of morality as well. In this sense, the development of teachers’ competence must surpass mere lesson planning. It must involve nurturing students who can continue to think about moral issues throughout their lives and identify concepts, such as “goodness” and “righteousness,” through the elementary and junior high school curriculum, at home, and in the local community.

To promote “thinking and discussing morality,” teachers must master a variety of teaching

methods (moral class as inquiry), have the ability to interpret teaching materials for students to think about and discuss, and develop a curriculum that will enable students to continue thinking about moral issues throughout their lives. The goal is to formulate a curriculum that will foster independent thinking about moral issues.

Conclusion and future direction

This study examined the challenges facing traditional Japanese moral education. It became evident that there was a bias toward classes that focused only on understanding the emotions of the characters in the reading material and that there was a lack of a critical viewpoint of the material. To overcome these problems, a moral class based on reflecting on and discussing morality was proposed. The goal was to create moral classes in which students could reconstruct their own values and find satisfactory solutions by learning about the values of others. The key to achieving this type of moral class is the development of teacher competence. Teachers must be able to interpret teaching materials, master various teaching methods, and provide feedback to help design a curriculum that will enable students to continue thinking morally as they mature.

Moral education class was introduced as a subject in Japan in 2015; however, the main body of the Courses of Study (MEXT) was revised in 2017. The current Courses of Study for Moral Education were revised prior to the main body; therefore, they were not necessarily in line with the basic principles of the main body. It is suggested that the next revision must aim to align with the main body of the Courses of Study from the following perspectives.

First, the viewpoints of society's shapers should be included in moral education. The Fundamental Law of Education states that the purpose of education is "to cultivate people that are sound in mind and body and imbued with the qualities that are necessary in the people who make up a peaceful and democratic nation and society." The preamble to the Courses of Study clearly states that students should "become creators of a sustainable society" (MEXT, 2017a).

However, in moral education, a description of how to become a shaper of society is not given; rather as indicated in the figure 3, the emphasis is on strengthening the connection between the self and moral values. It is necessary to educate students to understand moral values in relation to the self while simultaneously considering the formation of a better society through the realization of moral values.

Second, while the goal of moral education is to find a solution that is satisfactory for the individual, it may also be crucial to practice finding a middle ground with others. Merely finding a satisfactory solution may lead to a self-righteous interpretation of values. In moral classes, it is also crucial to train students to find common ground and determine to what extent they can share common values with others. In Japan, students are provided time to collaborate with others to solve problems and develop a common understanding. This time is known as "special activities." Children cultivate morality as an internal quality in moral education and then connect this morality to action in special activities and other school educational activities. In the future, it will be necessary to further clarify the relationship between the two. This topic leads to the third issue.

As mentioned in point 1, the definition of morality in the Courses of Study does not include "action," but a pertinent question is whether this is the right way to look at it. Dewey (1922) argued that, "Morals is education. It is learning the meaning of what we are about and employing that meaning in action," and "Morals is concerned with conduct"; therefore, it is necessary to redefine morality to include our actions. Based on this knowledge, a comprehensive interpretation of morality is required, including what we know, how we think, and how we act. While "thinking and discussing morality" may enable children to perceive moral issues from different perspectives and to recognize moral values more deeply, whether they can behave in this manner is another matter. What one knows and how one thinks is not the same as how one acts while solving problems in concrete situations. Recent research has shown that learning transference does not

occur easily (e.g., Holmes, 2019), but if we want to nurture individuals who can act morally, we need to consider classroom practices that teach children how to act in moral situations.

The Courses of Study in Japan are revised approximately every 10 years. It is anticipated that the next revision of the Courses of Study will soon be underway, and it will attempt to overcome the current challenges facing moral education and moral class as a subject. The findings of this study contribute to the literature on moral education and have valuable implications for policy makers and practitioners.

Acknowledgments

I would like to thank Editage (www.editage.jp) for English language editing.

Funding

This work was supported by JSPS Grant-in-Aid for Scientific Research(C) Grant Number 24K05702.

References

- Akabori, H. (2016). *Prospects for moral education and moral class in the future*. Toyokan Publisher. (Japanese only)
- Araki, K. (Ed.). (2019). *Moral class as inquiry for the future*. Meiji Publisher. (Japanese only)
- Araki, K. (2021). *Creating the most comprehensible moral education lessons*. Meiji Publisher. (Japanese only)
- Bamkin, S. (2024). *Enacting Moral Education in Japan: Between State Policy and School Practice*. Routledge.
- Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion*. The Bodley Head.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. Henry Holt and Company.
- Doutoku Kyouiku no Juujitu ni kansuru Kondankai [The Panel for Improvement of Moral Education]. (December 26, 2013). Konngo no Doutoku Kyouiku no Kaizen/Jujitsu Housaku nitsuite (Houkoku) [On the Strategies for Improvement and Enrichment of Moral Education (Report), Japan]. MEXT.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. (*Education: The practice of freedom, 1976*). Paz & Terra.
- Hahakigi, H. (2017). *Negative capability: Ability to withstand unanswerable situations*. Asahi Newspaper. (Japanese only)
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Penguin.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education*, Center for curriculum redesign.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin.
- Lai, L. M., Huang, W. S., & Han, K. L. (2018). *The reform of moral education in Japan*. *Cultural and Religious Studies*, 6(6), 325-342.
- MEXT (2017a). The Curriculum (Courses of Study). https://www.mext.go.jp/content/20201008-mxt_kyoiku_02-000005241_1.pdf
- MEXT (2017b). The Curriculum (Courses of Study) Guidance.
- MEXT (2017c). Guidance materials for utilizing “Our Moral.”
- Meiji Tosyo Syuppan (2014), *Moral Education, February 2014: The Gap between Reality and Moral Education Lessons - How to Overcome It*. (Japanese only)
- Nakano, T., & Hori, K. (2009). *The power of dialogue: 23 questions for facilitators*. Nikkei Business Publications. (Japanese only)
- Nishino, M. (2017). The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan. *Journal of Moral Education*, 46(1), 46-57.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Roesgaard, M. R. (2017). *Moral education in Japan: Values in a global context*. Routledge.
- Saitama Prefectural Board of Education. (2016). Saitama Prefecture Curriculum Guidelines for Elementary and Junior High Schools (Morality). (Japanese only)
- Central Council for Education (2014). Improvement for the moral education curriculum (recommendations), Japan.
- Tanigawa, Y., Cyu, Y., & Sugitani, K. (2023). *Living with a negative capability: The power to stop and not rush for answers*. Sakura-Sya. (Japanese only)

研究論文

道徳教材、「新島襄物語り」の開発と道徳学習指導案

—「米国に密航し、同志社大学を作った青年、新島襄」—

Development of Moral Teaching Materials, “Niijima Jo Monogatari” and Some Moral Learning Guidance Plans

—The young man, Joe Niijima who stowed away into the United States
and founded Doshisha University—

荒木紀幸*・堀田泰永**・松尾廣文***
Noriyuki Araki, Yasunaga Horita, and Hirofumi Matsuo

「私たちの道徳」では、先人の名言、偉人や著名人の生き方を多く取り上げている(表1)。その中に、新島襄の妻、新島八重が取り上げられていたが、今回、八重の夫である新島襄を取り上げる。「新島襄物語り」は、鎖国の中、新島青年が様々な国禁の書物を読み、次第に自由やキリスト教、アメリカを憧れるようになった。そんなとき良心の声に従って日本を脱出してアメリカに渡り、洗礼を受け、宗教や文明、文化、民主主義、自由主義に触れ、帰国して、京都に、キリスト教主義の大学、同志社英学校、後の同志社大学を設立した偉業を、中学生(高校生)のための道徳教材として描いた。物語は(第一話)日本を脱国するまで、(第二話)アメリカ時代、(第三話)帰国後、同志社英学校を作るまで、の3つに分かれている。この物語りの主人公、新島襄が一貫して大切にしていた道徳的価値に、「希望と勇気、克己と強い意志」(A主として自分自身に関する事、(4)より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越えて着実に遂げること)や、「向上心、個性伸長」、(A(3)自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること)がある。そこで、この一貫して働いている2つの価値を取り上げ、それぞれ3時間構想(積み上げ方式)の授業を提案した。勿論、この3つの中の授業案の1つを選んで1時間授業として実践することも可能である。新島は生涯、色々な社会的場面や人間関係の中で道徳判断を行い、問題解決している。そこで別の視点からも、第一話(国際貢献、国際理解)、第二話(自主自立、自由と責任)、第三話(真理の探究、創造)を取り上げ、道徳学習指導案を用意した。授業を実践しようと考えている先生方はこれらの中から生徒の実態に見合った「新島襄物語り」と道徳学習指導案を選んで実践することができる。

キーワード：新島襄、道徳科教材、米国へ脱国、希望と勇気・克己と強い意志、向上心・個性の伸長、良心教育、道徳学習指導案

I. はじめに

2014年3月に「道徳の教科化」を具体化した道徳教育用の教材「私たちの道徳」が文部科学省から出版された。小学校と中学校の子どもたち全員に配られ、この教材を使った授業が全国で始められた。物語資料については、その大部分は文部科学省から読み物資料として既に提供済みのものである。指導案なども示されている。しかし

これ以外の、「コラム」、「小説」、「ワーク」、「格言」、「短歌」、「詩」、「ことわざ」等の道徳教材、道徳資料については、その多くが、今回の教科化のため新しく用意されたり、開発されたものである。そこで、それらにはどのような特徴が見られるかを明らかにするため、「私たちの道徳」冊子から生き方モデルを抽出し、それぞれ該当する学習指導要領の内容項目(四つの視点)と学習項目について学年別に分類し整理したのが、表1である。

*兵庫教育大学名誉教授

**元石川県小学校教諭

***日本女子大学特任教授

表1 生き方のモデルとして「私たちの道徳」が取り上げられている歴史上の人物、偉人、著名人を中心とした小学校、中学校別の表示媒体、内容、学習項目の分類

小学校		中学校		荒木紀幸 (2014) を修正 (2023)	
学年	人物、主題	内容項目	学習項目	人物、主題	内容項目
1	うきごかめ	1 (2)	勉強や仕事はしつかり行う	与謝野晶子	2 (4)
2	二宮金次郎	1 (2)	勉強や仕事はしつかり行う	与謝野晶子	2 (4)
3	武者小路実篤	1 (3)	よいことと悪いことの区別してはたさないこと	山岡鉄舟	2 (5)
4	日野原重明	2 (1)	生命を大切にすること	山岡鉄舟	2 (5)
5	河合源三郎	3 (1)	生命を大切にすること	山岡鉄舟	2 (5)
6	やなせたかし	3 (1)	生命を大切にすること	山岡鉄舟	2 (5)
7	アナープ	3 (2)	生命を大切にすること	山岡鉄舟	2 (5)
8	森の郵便屋さん	4 (2)	働くことの上さ	山岡鉄舟	2 (5)
9	櫻桃赤	1 (2)	粘り強くやり遂げる	山岡鉄舟	2 (5)
10	福徳向子	1 (2)	粘り強くやり遂げる	山岡鉄舟	2 (5)
11	リンカン	1 (4)	正直、明るく心	山岡鉄舟	2 (5)
12	マリー・キュリー	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
13	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
14	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
15	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
16	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
17	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
18	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
19	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
20	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
21	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
22	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
23	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
24	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
25	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
26	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
27	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
28	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
29	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
30	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
31	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
32	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
33	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
34	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
35	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
36	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
37	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
38	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
39	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
40	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
41	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
42	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
43	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
44	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
45	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
46	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
47	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
48	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
49	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
50	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
51	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
52	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
53	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
54	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
55	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
56	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
57	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)
58	手塚治虫	1 (5)	自分の特徴、よいところ	山岡鉄舟	2 (5)

「私たちの道徳」の冊子の掲載統計では、読み物資料(小12)~中学校(12,13,9-46資料)

錚々たる人物がモデル（童話を含む）となり、その数179人に達する（小学校78人、中学校101人）。中学校の本文は240頁なので、平均2.4頁に1モデルと多い（小学校の中、高学年も同様）。四つの視点を比べると、全体で「1の自分」と「4の社会」が最も多く、学年の進行と共に「社会の視点」と「他者との関わり」が重視され、発達段階への配慮が窺えた。低学年から「自然や生命の尊重」を扱っている点を評価したい。

日本人モデルは外国人の2倍（122対54）と多彩な反面、夏目漱石3回、松下幸之助・野口英雄・福沢諭吉・新渡戸稲造・ゲーテ・マザーテレサ、キュリー2回、男140人、女27人と登場回数や扱い、採択基準は曖昧である。生き方指針で顕著に多かったのは格言76種でコラム51種、読み物25種、短詩歌等の24種と続いた。これらはいずれも生き方の指針に寄与するものと考えられる。

しかしながら、多くの資料をどのような学習過程で学ばせるかは不確実で、そこには課題も多いと思えた。そこで私たちは、文科省が2014年に発行した『私たちの道徳』を、コールバーグの道徳性発達理論を手がかりに、ワークシートを追加し、子どもたちの道徳性を他律から自律の道徳に個人差に併せて着実に発達させるべく、「考える道徳を創る『私たちの道徳』教材別ワークシート集」小学1・2年編、3・4年編、5・6年、中学校編の4種類を翌年の2015年に急遽、明治図書から出版した。2017年で小学校編は2刷、中学校編は4刷とこれらは教職員の間で広く活用されたものと推定された。

II. 目的

「私たちの道徳」では、先人の名言、偉人や著名人の生き方を多く取り上げている（表1）。その中に、新島襄の妻、新島八重が取り上げられていた。今回この研究では、八重の夫である新島襄を取り上げ、道徳教材として「新島襄物語り」を表すことが第1の目的である。また、この教材を用いた道徳学習指導案をいくつか用意することを第2の目的とした。

III. 方法

昨年荒木（2023）は「新島襄の考えた良心教育とコールバーグの道徳性発達段階」を発表した。この中で、新島襄の生い立ちと同志社大学設立までの足跡を、主に「現代語で読む新島襄（2000、丸善）」と「新島襄（和田、1973）」を手がかりに辿ることで、『下級武士の子として江戸に生まれた新島青年は、鎖国の中、様々な国禁の書物を読み、次第に自由やキリスト教、アメリカを憧れるようになった。そんなとき良心の声に従って、函館に快風丸で渡り、日本を脱出してアメリカに向った。ハーディ夫妻の庇護を受け、高校大学と進学した。この間アンドーバーの教会で洗礼を受け、宗教や文明、文化、民主主義、

自由主義に触れた。新島28歳の時、外交官森有礼と会見、岩倉具視の派遣使節団の通訳を委嘱される。10年ぶりに帰国、山本覚馬と私学開業願いを出し、京都に、キリスト教主義の大学、同志社英学校、後の同志社大学を設立した（25字×82行、2050字）』と言うように要約し、文章化した。

そこでこの小論ではこれらの文章を土台として、新島襄が生きたほぼ47年間の足跡を中学生（高校生）向けの道徳教材として、分り易く、やさしく、短い文章を用いて教材化することとした。また、「新島襄物語」と格式張った形での資料提供でなく、生徒たちに語りかけるような気持ちでの資料提供にたく、題目は「新島襄物語り」とした。

まず最初に、物語の土台である「新島襄が歩んだ足跡（荒木、2023）」を3つの時期、あるいは時代に機械的に分けて、それぞれ文字数をカウントした。この結果、第一話、「日本を脱出するまで」は600字（25字×24行）の文字構成で、第二話、「アメリカ時代」は625字（25字×25行）の文字構成で、第三話は「帰国後、同志社英学校を作るまで」は850字（25字×34行）の文字構成であった。そこでこれら各話それぞれに内容を膨らませ、中学生が興味を持って読み進めるようにエピソードを交えて話を構成し、1頁A4、900字程度（50字×18行）の3頁（縦書き、挿絵、写真を含めて2700字）以内という条件で物語を作っていた。

こうして、各話が作られた。第一話は2450字（50字×49行、さし絵、2枚含む）、2700字以内（3頁、A4）の構成となった。荒木（2023）では、新島七五三太の20歳頃までの江戸での生活や国禁書を読み、アメリカへの憧れが綴られていた（600字）。しかし、脱国のために数日の短い時間内に北航する快風丸への乗船許可や函館留学許可をどのように取り付け、またアメリカへの脱出を決行した函館では、様々な人との出会いと助けの中を脱国への準備をどのように進めたか、決行前後の緊張した様子や当日の様子について殆ど触れられていなかった。今回の見直しで多くの事実や出来事に丁寧な描写が加えられた（2450字）。この一方で譜代大名、国禁の書など、馴染みのないことばや説明を要する難解なことばについて、また登場人物、例えば福士卯之吉の情報などは脚注を付けて補足し、写真（新島青年の当時の服装）を本文中に挿入する、あるいは七五三太が見た当時の函館港やロシアの病院施設の様子なども加えて、読み手の興味を刺激し、理解を助ける工夫を行った。こうして、第一話では脚注として、950字（50字×19行）が付け足された。なおこの脚注については、三話一括してまとめて、「物語り」の後に続けて示すこととした。

第二話、アメリカでの生活、アメリカ時代は荒木（2023）では625字（25字×25行）で表されていた。この中で「函館を出て上海までのベルリン号、その後ボストンまでのワイルド・ロバー号の船旅」を僅か3行の記述で済ませ

ていたので、文献に従って、新島青年がどのような心意気で日本脱出に臨んだか、それぞれの船長の対応はどのようなであったかなどが書き加えられた。更にポストンでの資産家で名士のハーディー夫妻との出会いはその後の新島の生き方を大きく決定づけたが、ハーディー夫妻と新島のエピソードについて、また新島が過ごした高校、大学の暮らし、アンドーバーの風土が新島の精神構造にどう影響したかについて、脚注の中で詳しく述べた。こうして、第二話はワイルド・ローバー号のさし絵を含め、2500字（50字×50行）となった。なお、本文中に描けなかったセイヴォー船長の男気（新島の密航を助けたことが会社に知れ、解雇された事実を新島に伝えなかった）やテイラー船長との個人的つながりについて、また、明治政府高官の森有礼や木戸孝允について、岩倉具視の派遣使節団の通訳として田中不二麿と同行するようになった経緯やベルリンでの「理事功程」の作成については脚注で追加説明した。この結果、脚注は第一話（950字）と比べて2450字（50字×49行）と大幅に増えた。（荒木、2023）の「帰国後、同志社英学校を作るまで、875字」（25字×35行）の冒頭は、「11月26日10年ぶり、帰国」とある。それから1ヶ月以上の出来事の空白があり、唐突に「大阪で木戸孝允を訪問」と続いていた。七五三太が日本に帰国して最初に何をしたかは、新島を知る上で極めて大切である。そこで丁寧に新島の足跡を辿った。

第二話の末尾の文章は、1874年11月26日に横浜に入港し、宣教師を迎えられる。10年ぶりの帰国であった。そこで第三話は、1874年11月、10年ぶりに新島は31歳で帰国、から始め、まず父母への帰国報告をと新島は、「28日東京から人力車3台を貸し切って出発した」と続けた。中仙道を通って、食事の他は休憩を取らずに20時間かけ、深夜、群馬県安中に到着。翌日、両親、姉たちと再会。約1ヶ月の間寝食を共にした。アメリカで勉強してきた人物の顔を一目見ようと、異国の珍しい話を聞こうと、遠方から訪ねてくる客も後を絶たず、新島も求めに応じて西洋の文明や教育事情、キリスト教について、家や小学校、お寺で話した。新島への異常な関心に役人は中央へ伺いを立てたが、新島なら心配無用の返事でおとがめはなかった。

新島は滞在中布教活動を行っている。例えば、後に安中教会が設立され、同志社英学校卒業生（熊本バンド）海老名弾正が仮牧師に就任、30人が新島より洗礼を受けた、新島学園の誕生等について脚注で述べた。その後新島は東京に戻り、七五三太を襄と改めて活動を始め、文部省の田中不二麿を訪ね、帰国の挨拶を行った。アメリカンボードの指示で大阪に向い、布教と大学設置の準備に入った。木戸孝允が大阪府に掛け合い、候補となった学校が大阪府知事（長崎時代キリスト教を弾圧）の外国宣教師の採用拒否で断念した。新島はその後木戸の同郷、京都府参事（後の知事）榎村正直と面談を重ね、京都府顧問の山本覚馬が紹介された。

この「襄と覚馬」の運命的な出会いは、あり得ない京都にキリスト教主義の同志社英学校を誕生させた。そこにはいくつものドラマがある。これらの話を注釈を含め盛り込んだ。襄は覚馬所有の鹿兒島藩跡地を候補地に安く譲り受け、襄、覚馬、ゴードンは同志社を結社、「私塾開業願」を京都府に出した。仏教徒の反対運動の最中、新島は文部省と折衝、事実上の最高責任者田中不二麿より「許可不苦」を得た。1875年9月4日に英学校が認可された。11月には開校式（生徒8名）が仮校舎で行われた。翌年1月3日に襄はかねてから婚約していた山本覚馬の妹、八重と結婚式をあげた。襄と出会う前の歴史に翻弄された二人、山本覚馬と八重について、また襄から見た八重の人柄等を脚注の中で資料に基づいて丁寧に取上げた。

9月に相国寺門前の英学校校舎二棟が完成し、入学生も徐々に増えた。この頃ジョーンズの斡旋で多くの熊本洋学校の学生が次々と同志社に入学してきた。学内は大きく活気づいた。彼らは「熊本バンド」と呼ばれ、齒に衣着せぬ言動に、以前からいた学生は隅に追いやられた。新島校長はこの個性豊かな学生たちを、「個儻不羈」と呼び、天下の人物に育てようとした。また彼らの影に隠れ無口で目立たない学生に対しても丁寧に接し、「自治自立」、「自修独学」を奨励した。こうして卒業して、各地の教会牧師へ、進学し海外留学へ、あるいは同志社の発展に大きく貢献するなど、育った。卒業後の学生や熊本バンドの動向、「熊本バンド」を育てたジョーンズのことを脚注で大きく取り上げられた。

1879年新島は同志社大学設置の協力を得るべく上京し勝海舟を訪問している。海舟が「大学を作る事は大変な事業であるが、何年くらいかかれば完成するつもりか」との問いに、「わが国には宗教を土台とする大学を設立する必要があり、そのためには凡そ300年ほどのつもりである」と応えている。新島の相当な覚悟が窺える。

同志社英学校が開学5年目、校長が布教活動で留守の時、学校の経営方針を巡って学生ストライキ事件が勃発した。この解決に苦慮した新島校長が起こしたのが、「自責の杖事件」である。この事件の背景や経過を取り上げ、学生ストライキという異常事態に自身を罰するという方法で、新島校長は平民主義、民主主義に徹して対応したこと等が脚注で示された。新島42歳、2度目の海外旅行を、脱国の航路と共に世界地図に表わした（55頁、下段）。

新島は1888年、京都の名士を招き、知恩院で大学設置の支持と理解を求めた。その後徳富猪一郎の協力の下「同志社大学設置の趣意」を表わし、「国民之友」他全国の新聞に発表、同志社教育の目的は「一国の良心」とも言うべき人たちの育成と述べた。病状の悪化の中に新島は募金を続けたが、1889年、前橋で倒れ、療養先の神奈川で八重たちに見とられ永眠した（1890年1月23日）。1920年大学令により、正式に「同志社大学」となった。

このように第三話は完成した。文字数は2500字（50字

×50行)とさし絵(相国寺門前の同志社英学校校舎の風景写真)一枚であり、併せて、2700字以内の文字構成(3頁)であった。また、脚注は3750字(50字×75行)と本文より1250字も多い。これは本文の内容をよりよく理解するためには補足的、追加の情報が特に必要と考えたためである。かくして第三話の脚注は他の脚注と比べ特段に多くなった。注釈は三話まとめ、一括して示したので、併せて7150字、8頁(50字×143行)であった。

この後に、授業担当者、教師のための、補足資料1(良心教育がめざす生き方について)を載せた。それは、荒木(2023)より引用したもので、①キリスト教主義と良心、②一国の良心、③自治自立、④在野精神、⑤地の塩、世の光、⑥諸君よ、人一人は大切なり、一人は大切なり、注釈、良心碑「良心を全身に充滿したる丈夫の起り来たらんことを(写真)」とその解説である(5頁(4500字、50字×90行))。更に参考2として、新島襄を支えた人々の相関図(脱国を支えた人々、法を犯し脱国した人々、勝海舟、山本覚馬めぐって)を示し、新島の理解を助けた。

かくして、開発した道徳教材、「新島襄物語り—米国に密航し、同志社大学を作った青年、新島襄(荒木紀幸、作²¹)は、物語の第一話；脱国する—鎖国時代、命がけで憧れの自由、文明、キリスト教の国、アメリカに脱出を試みた若者の話です、第二話；アメリカ時代—青年はハーディー夫妻に出会い、支援を受け、清教徒の町、アンドーバーで高校、大学、神学校で学び、卒業しました、第三話；日本に帰国して—青年は京都にキリスト教主義の同志社英学校、後の同志社大学の礎を作りました、の三部構成でできている。

「私たちの道徳」では、歴史人物の時代背景が描かれることが余りないので、読み取りが難しい構成になっていると歌川と鈴木は批判する(2016)。そこでこの「新島襄物語り」では、歴史的な背景や事実を忠実に辿りながら、新島襄が考え、感じた経験を描写するように心がけた。なお富田と山本(2015)の「新島襄物語」第一節、「新島襄とその時代」では、世界の動き、アメリカの状況、脱国の背景が丁寧に説明されている。是非参考に！また、一般に道徳教材は1時間単位を基本としている。しかし、ここではこの教材を物語の第一話、「日本を脱国するまで」、第二話、「アメリカ時代」と順次道徳学習を積み重ねて、最終の第三話、「帰国後、同志社英学校を作るまで」を道徳学習すると仮定して、全3時間の積み上げ方式の道徳授業を構想した。共同研究者堀田泰永、松尾廣文はそれぞれ独自の視点から、新島襄物語りによる積み上げ方式の道徳学習指導案、3時間分を作成するという、極めてユニークな試みに挑戦した。

この挑戦が終わってしばらく間を置いて、堀田、松尾の二人に、第一話、第二話、第三話はそれぞれ独立した話であり、1時間の道徳授業としても独自性や意義がある。3時間構想時とは別の新たな視点から授業構想ができなにかと相談し、共同研究者の堀田から1点、松尾から2

点の1時間構想の道徳学習指導案が提案された。こうして、同一教材で異なる学習指導案をいくつも用意するという研究の第2の目的が達せられた。

すでに述べたように、新島襄物語りは縦書きで、1頁50字×18行で表わし、脚注を設け、本文の理解を助けるエピソードや難解なことばの解説などが取り上げられた。また漢字にはふりがなを付け、読みやすくなるよう心がけた。さし絵(写真)を入れて中学生の理解を助け、学習意欲を高めたかったが、紙面の制約のため各話1枚程度とした。こうして『新島襄物語り』は表紙を含めて10枚(写真4枚)、注釈は8頁(地図1枚)。参考資料1(良心教育がめざす生き方について)は写真を含め5頁(50字×90行)、資料2(新島を支えた人々)の1頁であった。

かくして、これら三話は本文と脚注を含めて文章量、情報量が比較的多い。そこで道徳の授業が始まる前までに、生徒は自宅や休憩時間を活用し前もって資料を読んだ上で授業に臨むように事前指導の徹底をお願いする。

IV. 結果と考察

1. 道徳教材；新島襄物語り—「米国に密航し、同志社大学を作った青年、新島襄」について

物語の作成に当たって、荒木(2024)の「(2)新島襄と同志社大学設立」の文章、2050字(25字×82字)を手がかりにし、更に事実がつけ加えられ、また読み手のことを考慮して、より内容が具体的に分かりやすくなるように書き足された。また本文中では書き表せなかった事柄を、注釈を用意し、側面から理解を助けるようにした。例えば、本文中の難解なことば、国禁の書、水杯などの解説、特定人物、山本覚馬、山本八重などの時代背景や書き表せなかった歴史的事実(密航を助けたセーヴォーリー船長がこのため解雇された)など、多数の事柄についての詳述がある。脚注は、第一話で7箇所、第二話で12箇所、第三話で13箇所の併せて32箇所に上る。

こうして完成した物語を見ると、たくさんの新事実や新島との人間関係、交友関係が新たに加わっている。例えば、「自責の杖」事件にまつわる学生のストライキや新島の苦悩などが、脚注を用いて詳しく取上げられた。

しかし、第三話の「帰国後、新島が同志社英学校を作るまで」の文章について、土台とした文章では触れられていた①札幌農学校を辞めたクラーク博士(恩師アーモスト大学化学の教授)訪問、②板垣退助が刺客に襲われ、大津港まで見舞う、③伝道のため兵庫県各地を巡る、④八重夫と会津若松を訪問、⑤同志社社訓4条制定、⑥アルプスに登る途中、呼吸困難になり、遺言書を書き、休養、⑦ロンドン経由でボストンに向い、ハーディー夫妻に迎えられ、⑧アーモスト大学学長宅に滞在、内村鑑三の訪問を受ける、など8点について、第三話では殆ど触れてない。それは、同志社英学校設立のため奔走した新島の姿をしっかりと示し、英学校の開学後の新島の教

育者としての姿を浮彫りにしたかったためである。

こうして、一話2500字、三話で7500字と当初に予定していた形で完成した。なお道徳教材「新島襄物語り」は縦書き表示である（本論文では、道徳教材「新島襄物語り」についても、縦書き（2段組）を採用した。本文で紹介した元の形式（縦書き1段組、23頁）を希望される方は、荒木紀幸（alucky0210@leto.eonet.ne.jp）までご連絡ください。このため最終頁は「新島襄物語り」（荒木紀幸作）の表紙となり、続いて、第一話、第二話、第三話の順序で遡って綴られる形である。

2. 道徳学習指導案について

この研究の目的の1つは、道徳教材「新島襄物語り」第一話、第二話、第三話を使った積み上げ方式の道徳授業を計画（この物語の中核に一貫して流れている道徳的価値に注目して、第一次、第二次、第三次の授業を計画する）ことである。

共同研究者の堀田泰永²は、「新島襄物語り」の中核で流れている一貫した道徳的価値に「希望と勇気、克己と強い意志」（A主として自分自身に関すること、（4）より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越えて着実に遂げることを）を同定した。また、共同研究者の松尾廣文³は、一貫した道徳的価値として、「向上心、個性尊重」（A主として自分自身に関すること、（3）自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること）、等を焦点化できると考えた。そこでこれらの基底で流れる道徳的価値を二人がそれぞれに取り上げ、3時間積み上げ方式の道徳授業を計画した。

堀田の場合は、「希望と勇気、克己と強い意志」は、「困難を乗り越える心」—「不安や誘惑に打ち勝つ心」—「目標の実現を支える柔軟でしなやかな態度」というように、話の展開に応じて取上げられ、積み上げ方式の授業として、完成している。松尾の場合には、「向上心、個性尊重」は、「充実した生き方の追求」と一貫してまとめられ、これに沿って、積み上げ方式の授業の指導計画が作られた。こうして、積み上げ方式の3時間構成の授業は、一時間目、二時間目、三時間目道徳学習指導案（堀田積み上げ方式道徳指導案、松尾積み上げ方式道徳指導案）として完成した。

これらの成果は、引用文献に続いて、具体的に道徳学習指導案として示した。これらの指導案は今後具体的に教育活動の一環として実践され、その効果が検討されなければならない。これらは今後の課題といえる。

また、この物語「第一話、第二話、第三話」は新島襄と襄を取り巻く様々な人との人間関係の中で起きた様々な事件や人間模様が描かれている。そこには異なる様々な道徳的な価値が含まれている。それらは1時間の道徳授業としても、独自性や意義を有している。そこで先に示した視点と異なる道徳的価値に注目して、共同研究者

の堀田が第一話（国際理解、国際貢献）を、松尾が第二話（自主自律、自由と責任）、第三話（真理の探究、創造）、各1時間の道徳学習指導案を作成している。そこでこれらの道徳教材や学習指導案を多くの中学生や高校生を対象に、多くの教育現場の先生方が授業実践されることを切に希望する。それとともに、ここに用意した指導案を参考に、授業者自らがこれら3つの物語り、それぞれについて、中学生（高校生）に考え、議論させたい道徳的問題を独自に取り上げて、それぞれが期待する授業展開を計画し、授業実践されることを私たちは強く願っている。堀田と松尾が用意した各道徳学習指導案を資料として、積み上げ方式の指導案の後ろに続けて示した。

（1）堀田泰永作成の道徳学習指導案

堀田泰永による3時間の積み上げ方式の道徳学習指導案は次のような内容の構成で作成された。

○第1時間目 1 主題名、困難を乗り越える心、

【内容項目 A（4）希望と勇気、克己と強い意志】

2 資料名、新島襄物語（一）脱出まで、 3 主題設定の理由、 4 本時のねらい、新島襄の脱国までの生き方を通して、目標を設定し、困難を乗り越え、実現しようとする態度を育てる。 5 本時の展開、学習指導案

○第2時間目 1 主題名、不安や誘惑に打ち勝つ心、

【内容項目 A（4）希望と勇気、克己と強い意志】

2 資料名、新島襄物語（二）アメリカ時代、 3 主題設定の理由、 4 本時のねらい、強い決意を持ちながらも、不安を感じたり誘いを断ったりしながら、目標に向けて学び続けた新島襄の生き方を通して、克己と強い意志を持ち、目標の実現に向けて努力し続けようとする態度を育てる。 5 本時の展開、学習指導案

○第3時間目 1 主題名、目標の実現を支える柔軟

でしなやかな態度、【内容項目 A（4）希望と勇気、克己と強い意志】 2 資料名、新島襄物語（三）日本に帰国して、 3 主題設定の理由、 4 本時のねらい、同志社英学校設立後の様々な困難の場を柔軟でしなやかな態度で乗り越え、同志社大学設立まで進んだ新島襄の生き方を通して、目標の実現に向けて努力し続けようとする態度を育てる。 5 本時の展開、学習指導案

（2）松尾廣文作成の道徳学習指導案

松尾廣文による3時間の積み上げ方式の道徳学習指導案も堀田と同様の構成で作られた。

○第1時間目 1 主題名、充実した生き方の追求、

【内容項目 A（3）向上心、個性の伸長】 2 資料名、新島襄物語り、（第一話）脱出まで、 3 主題設定の理由、 4 本時のねらい、新島襄の脱国までの苦

悩を通して、困難を乗り越え、個性を活かし、未来を切り拓こうとする意欲を培わせる。 5 本時の展開、学

習指導案

○第2時間目 1 主題名, 充実した生き方の追求,

【内容項目 A (3) 向上心, 個性の伸長】 2 資料名, 新島襄物語り, (第二話) アメリカ時代, 3 主題設定の理由, 4 本時のねらい, 自己理解を深め, 自分の個性に気づき, 充実した人生を歩もうとする態度を養う. 5 本時の展開, 学習指導案

○第3時間目 1 主題名, 充実した生き方の追求,

【内容項目 A (3) 向上心, 個性の伸長】 2 資料名, 新島襄物語り, (第三話) 日本に帰国して, 3 主題設定の理由, 4 本時のねらい, 帰国後, 学校を創設した新島は, 様々な学生の考えを受け止め, 「自治・自立」の気質, そして「良心」の精神もった人を育成しようとする. 新島の教育観から, 人の個性やよさを尊重し, 共に人としての成長を果たすことの尊さに気づかせる. 5 本時の展開, 学習指導案

(3) 堀田泰永作成の「第一話」道徳学習指導案

第一話をういた1単位時間(50分)授業の授業指導案

1 主題名, 日本と世界の違いを見つめよう, 【内容項目 C (18) 国際理解, 国際貢献】 2 資料名, 新島襄物語り, (第一話) 脱出まで, 3 主題設定の理由, 4 本時のねらい, 新島襄のアメリカに対する思いを通して, 日本と諸外国との文化や価値観の違いを積極的に知り, 行動していこうとする意欲と態度を育てる. 5 本時の展開, 学習指導案

(4) 松尾廣文作成の「第二話」道徳学習指導案

第二話をういた1単位時間(50分)授業の授業指導案

1 主題名, 自主的に判断, 誠実に実行. 【内容項目 A (1) 自主, 自律, 自由と責任】 2 資料名, 新島襄物語り (第二話) アメリカ時代, 3 主題設定の理由, 4 本時のねらい, 自らの意志で考え, 判断し, 責任をもち, 誠実に実行する態度を養う. 5 本時の展開, 学習指導案

(5) 松尾廣文作成の「第三話」道徳学習指導案

第三話をういた1単位時間(50分)授業の授業指導案

1 主題名, 真理を探究し, 新しいものを生み出す, 【内容項目 A (5) 真理の探究, 創造】 2 資料名, 新島襄物語り, (第三話) 日本に帰国して, 3 主題設定の理由, 4 本時のねらい, 帰国後, 学校を創設した新島は, 様々な学生の考えを受け止め, 「自治・自立」の気質, そして「良心」の精神もった人を育成しようとする. 新島の教育観から, 人の個性やよさを尊重し, 共に人としての成長を果たすことの尊さに気づかせる. 5 本時の展開, 学習指導案

【引用・参考文献】

- 荒木紀幸 2023 「新島襄が考えた良心教育とコールバーグの道徳性発達段階」 道徳性発達研究 16(1) 46-60. 日本道徳性発達実践学会
- 荒木紀幸・堀田泰永・榊澤実・松本朗 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 1・2年編 明治図書
- 荒木紀幸・堀田泰永・榊澤実・松本朗 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 3・4年編 明治図書
- 荒木紀幸・堀田泰永・榊澤実・松本朗 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 5・6年編, 明治図書
- 荒木紀幸・松尾廣文・荊木聡・榊澤実 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 中学校編 明治図書
- 荒木紀幸 2014 生き方モデルは指針となりうるか, 「授業力&学級統率力」No.35 8月号 12-14. 明治図書
- 梅花女子大学ホームページ 2023 大学事始編纂室
- 同志社校友会編 1967 「新島先生記念集」第4版 同志社校友会
- 同志社大学「現代語で読む新島襄」編集委員会 2000 現代語で読む新島襄 丸善
- 同志社大学ホームページ 2023 「同志社大学設立の旨意」, 「良心教育と教育理念」, 「キリスト教主義教育」, 「建学の精神と新島襄」, 「新島襄のこぼれ」, 「新島八重と同志社」など
- 学校法人 同志社 1997 「新島襄—その時代と生涯」 同志社大学
- 枝澤康代 2021 〈研究ノート〉明治創設期の神戸女学院(神戸ホーム)と同志社女学校(京都ホーム) —アメリカン・ボード女性宣教師によるリベラル・アーツ教育 Asphodel 56巻 108-130頁. 同志社女子大学英語英文学会
- 布施田哲也 2012 「新島襄が初めて読んだ漢訳聖書抜粋『真理易知』について」 新島研究 (103), 48-65, 同志社社史資料センター 同志社大学
- 保阪正康 2012 八重と新島襄 毎日新聞社
- 三好 彰 2024 新島襄とジョセフ・ヒコに関する一考察 —快風丸とベルリン号との奇跡— 新島研究 第115号 49-60. 同志社社史資料センター
- 三好 彰 2024 新島研究 第115号 61-73. 同志社社史資料センター
- 本井康博 2012 特別寄稿 「同志社の完成は三百年」—新島襄と津田仙一— 同志社時報 133号 58-65.
- 本井康博 2017 特別寄稿 「同志社の完成は何年か—新島・海舟座談の謎を解く— 同志社時報 143号 64-71.
- 伊藤彌彦 2013 アメリカの新島襄 同志社 spirit week 春学期 2011年5月31日 レクチャー 今出川校地「講演」記録 2013年3月補講
- 伊藤彌彦 2014 新島襄と徳富蘇峰—蘇峰再評価の動きの中で— 同志社 spirit week レクチャー
- 井上勝也 2007 同志社の伝統を受け継いだ社会事業家—留岡弘吉・山室軍平, 中村遙の生き方— 同志社スピリット・ウィーク「講演」記録
- 井上勝也 2015 新島七五三太は何故国禁を犯して密航を企てた 新島襄海外渡航150周年記念シンポジウム 「新島研究」 第106号 37-59. 同志社社史資料センター
- 井上勝也 2018 「新島襄の北欧教育視察 基調報告」 新島研究 第109号 3-12. 同志社社史資料センター

- 井上勝也 2021 エッセイ「私の理解する新島襄」 新島研究 第112号 53-63. 同志社社史資料センター
- 加賀裕郎 2015 「私学同志社の教育思想—自由主義・民主主義・キリスト教主義を中心に—」シンポジウム2 私学の思想史報告論文, 現代教育フォーラム 24巻 102-110. 教育思想史学会
- 木原活信 2003 福祉と福音—弱さの福士哲学第4回, 「諸君ヨ一人ハ大切ナリ, 新島襄の实践 月刊いのちのことば, 12月号 いのちのことば社
- 森永長壹一郎 2023 新島襄の英文書簡と山本覚馬と宣教師の出会い 「新島研究」 第114号 132-147. 同志社社史資料センター
- 新島八重 2021 永澤嘉巳男編集 新島八重子回想録復刻版 同志社社史資料センター編 同志社大学出版部
- 大越哲仁 2015 新島襄海外渡航150周年記念シンポジウム 「新島襄の海外渡航と中濱万次郎」 「新島研究」 第106号 12-24. 同志社社史資料センター
- 大越哲仁 2022 シンポジウム—「同志社にとっての1876年」熊本バンドの同志社英学校への入学(1876年7月~9月) 「新島研究」 第113号 7-14. 同志社社史資料センター
- 小原克博 2024 同志社大学 講義「良心学」第2回「新島襄と良心—その生涯をたどる」 YouTube アップロード (2014. 4. 14)
- 佐野安仁 1988 元良勇次郎 同志社人物誌 (62) 同志社時報 第85号 86-91.
- 佐野安仁 1993 キリスト教主義から学ぶこと—新島襄の教育理念から 同志社時報 第95号 54-60.
- 高岸雅子・飯塚真理 2020 同志社建学の精神教育の盲点と海外から来た「ミニ新島襄達」: 日本語・日本文化研究センター「同志社を学ぼう~同志社建学の精神と新島襄の生涯」9年間の授業から考える 同志社大学 日本語・日本文化研究 第17号 113-145.
- 竹田敏彦 2021 16章 新島襄の「良心教育」に学ぶ 竹田敏彦 (監) グローバル化に対応した教職論 217-230. ナカニシヤ出版
- 田附俊一 2014 日本の体育小史—新島襄と同志社の関わり— 同志社健康スポーツ科学紀要 6, 72-80.
- 谷口義子 2013 「襄と八重 癒やした神戸, 同志社創立者は大河ヒロイン 有馬・垂水で療養, 休憩, 神戸女学院校地所有所有にも協力」神戸新聞 8月29日朝刊記事 (藤村有希子)
- 谷口義子 2013 おもしろ有馬学 新島襄・八重は有馬温泉のファンだった? KOBECOCO 11月号 兆楽亭講演会より
- 谷村鯛夢 (和典) 2019 「ジョン万次郎と新島襄」同志社ファン・レポート Ver.2-036(通巻267号) 同志社ファンを増やす会
- 富田正樹・山本真司 2015 「新島襄物語—良心に向う志」新教育出版社
- 歌川光一・鈴木翔 2016 登場人物に見る「私たちの道徳」の特徴—その活用方法及び留意点を視野に入れて— 名古屋女子大学紀要 63 (人・社) 185-194.
- ウィキペディア 2023 新島襄, 徳富蘇峰, 福士成豊, フィリップス・アカデミー, アマースト大学, 澤山保羅
- 湯浅康毅・内村公春・石川立 2016 鼎談:「熊本バンド」を語る レクチャー 同志社フェア in 熊本 記念講演会 55-65.
- 吉田曠二 2015 新島襄はなぜ, 函館から国禁を犯して海外に脱出したのか? —「ロビンソン・クルーソー」と新

- 島襄—新島襄海外渡航150周年記念シンポジウム」 新島研究 第106号 26-36. 同志社社史資料センター
- Vagiken Web Sito 2024 新島襄と勝海舟 2013. 06. 16.
- 和田洋一 1986 「新島襄」5版(略新) 日本基督教団出版局

注

- 注1 1965年, 同志社大学文学部心理学卒業, 1967年同志社大大学院修士課程心理学専攻修了, 1968年3月同志社大学博士課程中退, 同年5月, 延岡ウヰスラ学園短大講師, 1970年3月より宮崎大学教育学部助手, 講師, 助教授, 1981年兵庫教育大学大学院教育方法講座助教授, 教授, 附属中学校校長を歴任, 博士(心理学, 甲南女子大学, 主査梅本堯夫, 小学生の言語連想, 1992), 2004年神戸親和女子大学大学院教授, 2011年福山大学教授, 2014年3月退職. 現在, 日本道徳性発達実践学会理事長, 日本教育実践学会編集委員
- 注2 1982年, 同志社大学文学部英文学専攻. その後, 佛敎大学で小学校教員免許を取得後, 石川県内の小学校教諭となる. 1993年兵庫教育大学大学院修士課程(石川県大学院派遣教員)修了, 石川県教育センター, 石川県教育委員会事務局学校指導課, 羽咋市教育委員会勤務を経て, 県内3小学校で校長を務め, 2020年定年退職. その後, 再任用教諭として勤務し, 現在に至る. 日本道徳性発達実践学会前副理事長
- 注3 1980年, 二松學舎大學文学部国文学科卒, 東京都公立中学校教諭となる. 1992年兵庫教育大学大学院修士課程(東京都新教育大学院派遣教員)修了, 東京都公立中学校教諭の後, 都内公立3中学校の教頭, 副校長, 都内公立3中学校長及び再任用校長を歴任後, 2011年退職. その後, 大田区教育委員会指導課 ICT 教育担当, 筑波学院大学非常勤講師を経て, 2012年より日本女子大学人間社会学部教育学科特任教授, 現在に至る. 日本道徳性発達実践学会副理事長

謝辞

本論文で使用した新島襄関連の写真は, 新島襄—その時代と生涯, 学校法人同志社, 発行からの引用である. 集録番号は39, 40, 47, 126, 224, 324, 406である. 記してお礼申し上げます.

付記

第23回日本道徳性発達実践学会同志社大会, 道徳性発達研究会第40回記念大会が2024年8月31日~9月1日に同志社大学今出川キャンパスで予定されていたが, 台風10号接近のため, Web会議となった. 内山大会委員長の司会で, 荒木による記念講演, 「道徳教材, 「新島襄物語」の開発」(パワーポイント)が行われた. 続いてこの教材「米国に密航し, 同志社大学を作った青年, 新島襄」を用いた道徳学習指導案が堀田泰永と松尾廣文から複数提供があり, 同時に解説がなされた. この論文はこれらを編集したものである. この貴重な機会を用意して頂きました内山伊知郎同志社大学教授に厚くお礼申し上げます. なお, 1879年, 「何年位かければ同志社は完成するか」との勝海舟の問いに, 新島は「三百年ほどかかるつもりである」と応えている. この論文が発行されるのは2025年2月を予定している. この年は, 同志社開学から150年目の節目に当たる記念すべき年であり, 感慨深い.

（資料）道徳教材、「新島襄物語り」に関して、堀田泰永と松尾廣文が作成した道徳学習指導案

1. 道徳学習指導案 作成者 堀田泰永

【1時間目】

- 1 主題名 困難を乗り越える心 【内容項目 A（4）希望と勇気，克己と強い意志】
- 2 資料名 新島襄物語（第一話）脱出まで—鎖国時代，命がけで憧れの自由，文明，キリスト教の国，アメリカに脱出を試みた若者の話です（作 荒木 紀幸）

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

高い目標とは、現状に甘んじず現実をよりよくしようとする気持ちから設定するものである。しかし、設定した目標の実現には様々な困難や失敗を経験することもある。逆境から立ち直り、目標に向かって努力し続けるには、困難や失敗を受け止めて希望と勇気を失わない前向きな姿勢や意志が求められる。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

中学生になると勉強や部活動等で悩みを抱えている生徒も多い中、困難にぶつかったとき、失敗を恐れるあまり現実から目を背けてしまったり、一度失敗を経験したりすると、自信喪失して途中で諦めてしまう姿も見られる。本資料を通して、生徒が現在の自己を見つめ直し、誰もが経験する困難を、自分の力で乗り越えていこうとする意欲と態度を高めていきたい。

(3) 教材について

新島は国禁の「アメリカの歴史地理」を読み、アメリカでは大統領を選挙で決めることを知り、自由の国アメリカへ行ってみたいと思うようになる。その後、日本に尽くしたいという目標を胸に、富士卯之吉や船長セイヴォリーの助けを得て国禁である脱国へと進んでいく。一方、戦乱のない時代を長く続けることができたことを考えると、江戸幕府の政策にも一理ある。社会科で学習した江戸幕府の政策の意図を想起しながら、時代の転換期に、高い目標を設定し、命がけで困難を乗り越え、脱国を目指した新島の思いについて考え、新島から学べることを考えさせたい。

4 本時のねらい

新島襄の脱国までの生き方を通して、目標を設定し、困難を乗り越え、実現しようとする態度を育てる。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 江戸幕府の政治の特色について考える。	○江戸幕府が戦乱のない時代を長く続けることができたのは、どんな政治をしたからだろう。 ・大名統制 ・鎖国 ・身分制度	・社会科の学習を想起させる。
展開 (10)	2 教材を読んで考えを深める。 ○14歳のところまで範読し、青年期の新島の夢について考える。	○下級武士の家に生まれた新島はどんな夢を持って学問を学んでいたのだろう。 ・新しいことを学びたい。 ・学問を学んで出世したい。	・下級武士の生活の様子を画像で提示し、生活の苦しさを確認する。
(10)	○17歳から20歳、「アメリカの歴史地理」を読むところまで範読し、国禁の書物を読んでいた新島の思いについて考える。	○江戸幕府はなぜ「アメリカの歴史地理」を国禁にしていたのだろう。 ・アメリカの姿を知られては困る。 ・江戸幕府の体制が揺らぐ。 ○新島は、国禁の「アメリカの歴史地理」を読んでどんなことを思っただろう。 ・江戸幕府はおかしい。	・国禁の意味を確認するとともに、江戸幕府存続の根幹の1つであることを確認する。 ・国禁を侵してまでも読んでいた新島の夢や思いについて考えさせる。

		<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカへ行ってみたい. ・アメリカの政治を学んで日本を変えたい. 			
(20)	○最後まで範読し, 良心の声を聞き, 「脱国」の意思を固めた新島の思いについて考える.	<p>○もし脱国者を罰しないと, 江戸幕府にとってどのような不都合があるだろう.</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この後も脱国者がどんどん出てくる. ・江戸幕府をゆるがすことになる. <p>○脱国により, 新島本人にどんな罰が考えられるだろう. また, 手助けした福士卯之吉や船長セイヴォリー, そして家族はどうだろう.</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はりつけ ・手助けした者や家族も同罪. <p>○それでも「脱国」の決意をし, 実行していった新島に賛成ですか. 反対ですか. その理由は?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>賛成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本を変えるため ・自分の夢のため ・真実のため </td> <td style="width: 50%;"> <p>反対</p> <ul style="list-style-type: none"> ・命がかかっている ・家族や助けてくれた人にも迷惑がかかる ・法律を破ることになる </td> </tr> </table> <p>◎危険をかえりみず「脱国」した新島の高まった目標は何か.</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アメリカで学び, 日本を自由の国にしたい. ・日本に尽くしたい. 	<p>賛成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本を変えるため ・自分の夢のため ・真実のため 	<p>反対</p> <ul style="list-style-type: none"> ・命がかかっている ・家族や助けてくれた人にも迷惑がかかる ・法律を破ることになる 	<ul style="list-style-type: none"> ・脱国が江戸幕府にとってどのような不都合があるのかを考えさせる. ・新島の脱国による影響を考えさせる. ・様々な困難があるにも関わらず脱国を決意した新島の行動に対する判断を問うことで, 新島の思いに自我関与させる. ・アメリカで学び, 日本に尽くしたいという新島の高まった目標に気づかせる.
<p>賛成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本を変えるため ・自分の夢のため ・真実のため 	<p>反対</p> <ul style="list-style-type: none"> ・命がかかっている ・家族や助けてくれた人にも迷惑がかかる ・法律を破ることになる 				
終末 (5)	3 新島から学べることは何か考える.	○皆さんにも目標があり, その達成に向けて様々な困難があると思います. それに対して新島から学べることを書きましょう.	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに次のことを書く. ・目標 ・それに伴う困難 ・それを乗り越えるために新島から学べることは何か. 		

【2時間目】

- 1 主題名** 不安や誘惑に打ち勝つ心 【内容項目 A (4) 希望と勇気, 克己と強い意志】
- 2 資料名** 新島襄物語 (第二話) アメリカ時代—青年はハーディ夫妻に出会い, 支援を受け, 清教徒の町アンドーバーで高校, 大学, 神学校で学び, 卒業しました (作 荒木 紀幸)
- 3 主題設定の理由**

(1) ねらいとする道徳的価値について

目標を設定し, その実現に向けて決意を持って取り組み始めても, 不安な気持ちになったり, 自己の内面にある気まぐれや無計画, 怠け心や誘惑などにより, 努力し続けることを怠ったり, やめてしまうこともしばしば見られる. 着実にやり遂げるためには, 自分自身の弱さに打ち勝ち, 一つの目標に向けて, 計画的に実行していくことが必要である.

(2) 価値に関わる生徒の実態について

中学生時代は, 大きな目標を立てるものの, 理想どおりにいかない現実に悩み苦しむ生徒も少なくない. 不安

や誘惑から逃れることができず物事を諦めてしまったり、挫折や失敗を悪いことのように捉え、挫折や失敗を見せないようにしたり、それらを回避しようとして安易な選択をしてしまったりすることもある。本資料を通して、誰もが経験する不安や誘惑に打ち勝ち、強い心で努力し続けようとする意欲と態度を高めていきたい。

(3) 教材について

武士の命とされる鬘を切り落とすほどの決意を持って到着したアメリカであったが、新島は、港に一人取り残されたときに先の見通しの立たない不安を感じる。そんな中、ハーディ夫妻の支援を受け、アンドーバーで学び始めた。二十九歳の時、田中不二麿から「帰国して国政をいっしょにやろう。」と懇願される。新島の「日本のために尽くしたい。」「日本を自由の国にしたい。」という目標から考えれば、これは実現に向けての一つの方法であり、チャンスであったのかもしれないが、新島はこれを断る。このように不安や誘いがあってもそれに打ち勝ち、学び続けた新島が心に抱き続けた思いについて考えさせたい。

4 ねらい

強い決意を持ちながらも、不安を感じたり誘いを断ったりしながら、目標に向けて学び続けた新島襄の生き方を通して、克己と強い意志を持ち、目標の実現に向けて努力し続けようとする態度を育てる。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 「克己」という言葉について調べる。	○「克己」という言葉を調べよう。 ・自分の欲望や邪念にうちかつこと。	・タブレットで各自調べる。 ・「克己」を板書する。
展開 (20)	2 教材を読んで考えを深める。 ○教材を教師が範読する。 ○新島の決意と不安にゆれる心中について考える。	○上海で武士の命とされる鬘を切り落とした新島の思い(決意)は？ ・これからの試練に立ち向かわなければ。 ・よく考えて行動しないといけない。 ・日本を良くするために何としてでもがんばらないといけない。 ○あれだけ目標や決意を持っていたはずの新島がボストンに着き、一人取り残された時、なぜ不安になったのか。 ・初めてのアメリカで一人になったから。 ・助けてくれる人がいないと知ったから。 ・目標の実現に向けて自信がなくなったから。	・教材に書かれている「試練に立ち向かう」「よく考えて行動する」のは、何のためなのか、新島の決意の表れに気づかせる。 ・目標を持ち、決意を持ってやってきたアメリカであるが、それでも不安になる新島の気持ちに気づかせる。
(20)	○田中不二麿から「帰国して国政をいっしょにやろう。」という誘いを断った新島の思いについて考える。	○田中不二麿について調べよう。 ・明治期の日本の政治家 ・教育行政家 ○もし田中の誘いにのっていたら、新島の未来はどうなっていたらろう。 ・政治家になっていた。 ・有力者になっていた。 ○この誘いは新島の人生にとってチャンスではないのか。 ・チャンスである。 ・田中という協力者もいる。 ○政治家になれば新島の目標である「日本のために尽くす」ことにつながるのではないか。 ・目標の実現につながる。	・タブレットで各自調べる。 ・政治家であり、教育行政家である田中不二麿に認められ、日本で政治をすることは、新島の人生にとっても目標の実現にとっても有益である。ここでは、そんなチャンス断ってまで目指した新島の思いについて考える。

		<ul style="list-style-type: none"> ・日本を変えることができるかもしれない。 <p>◎田中の誘いを断った新島の心の奥底にある思いは何か。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本を自由の国にしたい。 ・大学を設立する。 ・大学で日本を発展させる人材を育て、日本を変えていきたい。 ・政府でなく、民間の力で成し遂げたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本を自由の国にすることと大学設立がどう関連するのか考える。 ・大学設立＝人材育成であることに気づかせたい。
終末 (5)	3 新島から学べることは何か考える。	○決意や不安に揺れ、誘いも断りながら10年間アメリカで学び、「克己」の心を持って目標の実現について考え続けた新島から学べることを書きましょう。	☆ワークシートに次のことを書く。 <ul style="list-style-type: none"> ・新島から学べることは何か。 ・今の自分にどう取り入れるか。

【3時間目】

- 1 **主題名** 目標の実現を支える柔軟でしなやかな態度 【内容項目 A (4) 希望と勇気, 克己と強い意志】
- 2 **資料名** 新島襄物語 (第三話) 日本に帰国して一青年は京都にキリスト教主義の同志社英学校, 後の同志社大学の礎を作りました (作 荒木 紀幸)
- 3 **主題設定の理由**

(1) ねらいとする道徳的価値について

より高い目標を立て、努力して物事をやり抜くためには、様々な困難を乗り越えなくてはならず、困難や失敗を受け止めて希望と勇気を失わない前向きな姿勢や、失敗にとらわれない柔軟でしなやかな思考が求められる。ここでの柔軟な思考とは、困難や失敗を恐れずに取り組み続ける意志もそうであるが、時には、他者の意見を聞き入れたり、意見の違いや立場の違いを尊重することも重要となる。このような柔軟性は、社会で生活するうえではとても重要な能力であり、目標達成に努力し続けている時だからこそ身に着けたい力である。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

中学生は、日々の生活の中で、勉強や部活動等で目標を持っている。このような生活の中での具体的な目標の実現に向けて努力する過程では、目標の達成には何が必要かを考えたり、自らの歩みを自己評価させたりすることが大切となる。その中で、考えなおしたり他者の意見を取り入れたりし、取り組み方法を強化したり、修正したりしながら努力し続ける、柔軟でしなやかな思考が重要となる。

(3) 教材について

日本へ戻った新島は1875年に京都で同志社英学校を設立する。その後、熊本洋学校で学んだ学問的水準の高い生徒（肥後もっこす）が入学する。この生徒たちは以前からいた生徒を軽蔑し、新島校長についてもなめてかかる態度であったが、新島は、将来「天下の人物」に育ててほしいと考え、これを抑圧することはなかった。また、1880年、授業方法をめぐって学生がストを起こした際、学生や教師を処分するのではなく自分の責任であると考え、校長自らを処分した「自責の杖事件」が起こる。ここでは、新島がこのような様々な困難に遭遇した際に発揮した、目標の実現に向け、柔軟に考え、しなやかに決断する態度について考えさせたい。その後新島は、1888年、良心教育に基づく人間の育成をめざした「同志社大学設置の旨意」を発表する。新島は1890年永眠し、正式に同志社大学となったのは大学令が出された1920年である。

4 ねらい

同志社英学校設立後の様々な困難の場面で柔軟でしなやかな態度で乗り越え、同志社大学設立まで進んだ新島襄の生き方を通して、目標の実現に向けて努力し続けようとする態度を育てる。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 新島の大学設立への思いを確認する。	○新島はどのような思いで大学を設立しようと思ったのか。 ・大学で日本を発展させる人材を育て，日本を変えていきたい。 ・人材育成が重要である。	・大学設立＝人材育成であることを確認する。
展開 (10)	2 教材を読んで考えを深める ○「肥後もっこす」に対する新島の思いについて考える。	○新島は「肥後もっこす」を抑圧しなかったのはどんな思いからだろう。 ・優秀で独立心があるから。 ・将来天下の人物に育ててほしい。 ・この人物たちが将来日本を変える原動力に育ててほしい。 ・大学ではこのような人物を大切に育てていかななくてはいけない。	・生徒は教材を事前学習で読んでおく。 ・同志社に以前からいる生徒を軽蔑し，新島校長にもなめてかかる「肥後もっこす」に対する新島の寛容さはどこからきているかについて大学設立の意図とつなげて考える。
(10)	○自責事件に対する新島の思いについて考える。	○なぜ学生の責任にするわけにはいかないのか。 ・将来，日本を自由の国にし，日本を変える原動力となる人物たちだから。 ○なぜ教師の責任にするわけにはいかないのか。 ・日本を変える若者を育てる人物たちだから。 ◎この二つに共通する新島の思いは何か。 ・日本を変える天下の人物を育てたい。 ・能力のある若者たちの芽を摘んではいけない。	・注⑧を各自黙読し，自責事件の内容を確認する。 ・自責の杖事件で，なぜ学生や教師の責任にするわけにはいかないと考えたのか大学設立への思いとつなげて考えさせる。 ・新島の柔軟でしなやかな思考に気づかせる。
(10)	○新島の目指した「良心教育」について考える。	○大学設置で目指した良心教育には新島のどんな願いがこめられていたのか。 ・良心を運用できる人物を育てたい。 ・教育があり，知識があり，品性が高い人物を育てたい。 ・自治自立の精神を育てたい。 ・在野精神を育てたい。 ・人の救済を行ったり，目立たないで人のためになったりするような人物を育てたい。	・参考「良心教育がめざす生き方について」を各自黙読する。 ・参考資料から感じた新島の思いを自由な言葉で話させる。
終末 (15)	3 新島から学べることは何か考える。	○脱国までは「希望と勇気」，アメリカでは「克己心」，帰国後は「柔軟でしなやかな態度」を持って目標の実現に向けて努力した新島。どの新島に心を動かされたか。 ○どの新島に心を動かされたか理由をつけて発表する。	☆ワークシートに次のことを書く。 ・どの新島に心を動かされたか。 ・それはなぜか。 ・今の自分に生かせることは何か。

2. 道徳学習指導案 作成者 松尾廣文

【1時間目】

- 1 **主題名** 充実した生き方の追求 【内容項目 A (3) 向上心, 個性の伸長】
 2 **資料名** 新島襄物語り (第一話) 脱出まで—鎖国時代, 命がけて憧れの自由, 文明, キリスト教の国, アメリカに脱出を試みた若者の話です (作 荒木 紀幸)

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

今までの成長を振り返り, 現在を見つめ, 将来の自分の人としての生き方, 在り方を考えるとき, 向上心が起こる. 自己を見つめ, 向上心を持ち, 個性を活かした生き方を考えることが未来を切り拓き, 充実した生き方に繋がるのである.

(2) 価値に関わる生徒の実態について

少年時代に抱いた夢は, 成長とともに変化を遂げていく. これは, 自分の個性を理解し, それに沿った進路を考え始めるからである. このような成長に伴う自己の理解の反面, 毎日の生活の中で, 社会でのさまざまな困難や障害を見聞きして, 夢の実現の意欲を減少させてしまったり, 周囲と同調し, 個性の発揮を自己規制してしまうこともある.

自分の夢を実現するために努力することは, 自分の個性を伸長するとともに, 自己実現を達成する最大の機会である. この意義をしっかりと理解させ, 自己の可能性を信じて, あきらめることなく, 根気強く努力を続けることの大切さと, 自分を見失わない強さを身につけ, 自分の進路は自分で決定する態度を育てたい.

(3) 教材について

幕末, 下級武士の家に生まれた新島襄は, 勉学好きな自己の適性を活かし, 和漢のみならず, 西洋の学問も修めることを志す.

しかし, 鎖国政策下, 他国の書物閲覧は制限がある中で, 新島は, 国禁書である「アメリカの歴史地理」を読み, アメリカの政治体制, 教育制度に触れ, 自由とキリスト教の国に対する強い憧れを抱き, 渡航を夢見るようになり, 脱国を図るのであった.

封建時代の厳しい身分社会の中で, 志を果たそうと模索する青年新島の苦悩を通して, 自己の適性を活かした生き方を追い求める大切さを生徒に考えさせたい.

4 本時のねらい

新島襄の脱国までの苦悩を通して, 困難を乗り越え, 個性を活かし, 未来を切り拓こうとする意欲を培わせる.

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 江戸時代の鎖国政策について知っていることを発表する.	○江戸幕府が鎖国政策を行ったのは, どのような理由からだろうか. ・キリスト教義の浸透が国内の統一を乱すとの考えから. ・諸外国からの経済的, 政治的な侵略を警戒したから.	・社会科で学んだ鎖国政策の経緯, 意義を確認する.
展開 (10)	2 教材を読み, 以下の点を考える. ○16歳までの新島の生活から, どのような少年であったかを考える.	○新島襄は, どのような少年だったのでしょか. ・下級武士の家の子として周囲に気を遣っていた少年. ・自己の適性を活かし, 武道より学問で身を立てようと志した. ○上司に叱られても隠れて蘭学を勉強していたのはどのような気持からだろうか. ・これからの学問は, 和漢のみではなく, 西洋に目を向けることが必要と考えていた.	・貧しい生活ながら, 自分の才を活かそうと勉強に打ち込む新島襄の少年期を理解させる. ・社会の変化を予測する資質を持ち, 西洋への憧れを抱く少年であったことを考えさせる.

<p>(15)</p>	<p>○鎖国政策下での脱国の影響を考える。</p>	<p>○「海外への脱出を図れ」という良心の声に新島が従った場合、その成否は、その後の人生にどのような影響を与えると考えられるか。</p> <table border="1" data-bbox="552 315 1082 640"> <tr> <td data-bbox="552 315 807 640"> <p>成功した場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・脱国者としての罪を負う。 ・憧れのアメリカで学問を修められる。 ・これからの日本の役に立つことができるかもしれない。 </td> <td data-bbox="807 315 1082 640"> <p>失敗した場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・罪人として夢はおろか将来まで捨て去るようになる。 ・家族や助力してくれた知人たちにも多大な迷惑をかけるてしまう。 </td> </tr> </table>	<p>成功した場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・脱国者としての罪を負う。 ・憧れのアメリカで学問を修められる。 ・これからの日本の役に立つことができるかもしれない。 	<p>失敗した場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・罪人として夢はおろか将来まで捨て去るようになる。 ・家族や助力してくれた知人たちにも多大な迷惑をかけるてしまう。 	<p>・脱国の成否いずれにおいても新島の人生に困難が待ち受けていることを理解させ、そのリスクを背負った上での判断であったことを理解させる。</p>
<p>成功した場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・脱国者としての罪を負う。 ・憧れのアメリカで学問を修められる。 ・これからの日本の役に立つことができるかもしれない。 	<p>失敗した場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・罪人として夢はおろか将来まで捨て去るようになる。 ・家族や助力してくれた知人たちにも多大な迷惑をかけるてしまう。 				
<p>(15)</p>	<p>○20歳の新島が、禁止されている海外への渡航に抱く思いを考える。</p>	<p>◎撮影された写真に込められた新島の渡米に向けた決意、希望を考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの選挙制度や教育施策を知り、海外で勉強をしたいという思いに駆られていた。 ・キリスト教の教義に触れ、アメリカに憧憬の念を強くもっていた。 ・自己の適性を活かし志す学問を修めるために禁を破ってでも渡航を果たしたい。 	<p>・アメリカの制度、そしてキリスト教義を学びたいという抑え難い欲求が、禁を破ることになっても脱国へと青年新島を突き動かしたことを理解させる。</p>		
<p>終末 (5)</p>	<p>3 新島のように、自分の適性を考え、意志を貫こうとした経験を想起する。</p>	<p>○自分の個性を活かそうと、打ち込んでいることについて考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長年にわたり習い事（習字・ピアノ・バレエ等）を続けている。 ・部活での運動技術の向上に向け、日課を決めて努力を継続している。 ・得意な分野を伸ばそうと、コツコツと勉強を重ねている。 	<p>・ワークシートに書き込ませ、自分にも、自身の適性を見極め伸ばそうとする気持ちがあることに気づかせる。</p> <p>・発表を行わせ、認め合わせることを通して、個性を伸ばし、努力する意欲を大きく膨らませる。</p>		

【2時間目】

- 1 主題名 充実した生き方の追求 【内容項目 A (3) 向上心、個性の伸長】
- 2 資料名 新島襄物語り (第二話) アメリカ時代—青年はハーディ夫妻に出会い、支援を受け、清教徒の町アンドーバーで高校、大学、神学校で学び、卒業しました (作 荒木 紀幸)

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

自分のよさを見つけ、それを伸ばしていくには、自分自身を深く見つめることが重要である。そうした姿勢が、自分固有の持ち味を活かし、自分の志す理想の実現に向けた、充実した生き方につながる。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

将来のことを考え、理想に向かって努力をしようとする時期である。また、自分らしさを発見し、伸ばしていきたいと考える時期でもある。

しかし、理想はもっていても安易な方向に流れ、その実現に向けて努力をすることができなかつたりする傾向もある。

自己理解を深め、自分の理想とするものに気づき、よりよい生き方をするために向上しようとする態度を育てることは大切なことである。

(3) 教材について

向学心に燃え、日本を脱出した新島であったが、航海中の船中で慣れぬ異国の習慣、言語に戸惑い、危うく抜刀することもあった。その戒めから、鬚を落とし、新たな自分へと生まれ変わろうとする。渡米後は、キリスト

教徒となり、官吏への道を歩まず、自己の生き方を貫こうとするのであった。

自分の理想を追い求め、独自の充実した生き方を追い求めようとする新島の態度を考えさせたい。

4 本時のねらい

自己理解を深め、自分の個性に気づき、充実した人生を歩もうとする態度を養う。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 前時に考えた渡航に向けた新島の気持ちを思い出す。	○新島が「密航」を行うに至った気持ちはどんなものだったか。 ・自己の適性を活かし、志す学問を修めるために、禁を破ってでも渡航を果たしたい。	・前時に考えた脱国に至る青年新島のアメリカ、キリスト教への憧憬の念を思い出させる。
展開 (10)	2 教材を読んで考えを深める。 ○武士の旧弊を捨て、虚心に学ぼうとする新島の決意を理解する。	○上海に向かう航海中、新島は、どのような思いから鬩を切り落としたのだろうか。 ・一時の激情から、自分の志を忘れたかけた短慮を恥じたから。 ・武士としての矜持 ^{きやうじ} を捨て、一人の学徒として生きていこうとする決意から。 ・刀に頼るより、まず語学を習得しなければ、これからの生活を支えることはできないという思いから。	・旧態依然とした武士社会の悪弊を脱し、一学生として真摯な態度をもつことの大切さに気づいた新島の気持ちを理解させる。
(10)	○アメリカ行き船に乗り換えたときの新島の渡米に向けた決意について考える。	○上海でアメリカ行き船に乗り換えたときの新島の決意はどのようなものだったか。 ・使用人になり、航海の役に立つよう、一生懸命働きたい。 ・アメリカに着いたら、学校に入り、勉強をしたい。船中において、船の操縦や方位の見方を学びたい。	○アメリカでの勉強に寄せる新島の向学心を理解させ、一刻も時間を無駄に使わないように努力をしようとする新島の向学心を考えさせる。
(10)	○自分の進むべき道を追い求める新島の気持ちを考える。	○新島は、どのような思いで「ロビンソンクルーソー」を耽読 ^{たんどく} したのだろうか。 ・一人孤島に取り残されたロビンソンクルーソーの姿とただ一人脱国をし、見知らぬ異国へ向かう自分を重ね合わせていた。 ・孤島で神に祈るロビンソンクルーソーの姿から、孤独な自分もキリストに縋 ^{すが} りたいという思いが強くなった。	○キリストに帰依したいと願う新島の思いを考えさせ、渡米後、キリスト教徒として牧師を目指すようになったことを理解させる。
(10)	○時流に流されず、自分自身を活かす道を追い求めようとする新島の生き方を考えさせる。	○森有礼からアメリカでの教育費、養育費の援助の用意があることを知ったときの新島はどのような気持ちだったか。 ・国からの援助を受けると、国是 ^{こくぜ} に従わざるをえず、自分の望むキリスト教義を学ぶことができなくなってしまう。 ○田中不二麿より帰国後、「国政」への参画を求められた際、それを断る新島の気持ちを考えよう。 ・官吏の道ではなく、一公民として自分の個性を活かした道を極めたい。	○何者にも拘束されることなく、キリスト教義を学ぼうとする新島の強い意志を考えさせる。 ○帰国後は、キリスト教義に基づく教育を行う学校を創立したいと願い、自分の個性を活かした生き方を追い求める新島の強い信念を理解させる。

		<ul style="list-style-type: none"> ・キリスト教義の理解を深め、帰国後は、それに基づく活動をしたい。 ・学校を設立し、教育実践を行いたいという理想に燃えた気持ち。 	
終末 (5)	3 自分らしさを貫いた体験を想起する。	<ul style="list-style-type: none"> ○自分らしさを失わず、自分で考え、実行しようとした経験を話し合ってみよう。 ・部活の入部では、沢山の勧誘や周囲の意見を受けたが、自分の適性を考え、自分で判断し、活動をしている。 	○生徒の内面に、他に流されず、個性を伸ばし、自分らしさを貫く気持ちを大きく膨らませる。

【3時間目】

- 1 **主題名** 充実した生き方の追求 【内容項目 A (3) 向上心, 個性の伸長】
- 2 **資料名** 新島襄物語り (三) 日本に帰国して一青年は京都にキリスト教主義の同志社英学校, 後の同志社大学の礎を作りました (作 荒木 紀幸)

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

自己の個性を発見し、それを活かし、向上を果たそうと努めることが、自分を輝かす充実した生き方につながるのである。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

中学生は、自己理解も深まり、自分なりの生き方についての関心が高まってくるが、自分に自信が持てず、日々の生活に充実感を持ってない生徒も少なくない。

同志社大学創始者新島襄は、絶えず自分自身を見つめ、自己の個性を活かし、自分を高めようとする少年期の志を生涯貫いた人であった。

人間一人一人、姿・形が違うように、人それぞれには必ずその人固有のよさがある。その個性を発見し、それを伸ばすことは、人それぞれの生涯をかけての課題でもあり、充実した生き方につながることを考えさせたい。

(3) 教材について

渡米から10年後に帰国した新島襄は、理想とするキリスト教義に基づく大学設立に向け、活動を開始するのであった。

しかし、協力を求めた大阪府に外国人宣教師の採用にかかり、難色を示される等で計画は頓挫するのであった。そこで、新たに京都に学校用地を求め、同志社英学校を開学する。

そして、多様な考えをもつ学生の特質を活かそうと指導を行い、「一国の良心」を育成することを掲げ、同志社大学を設立するのであった。

自己の個性を活かしたいと志を立てた少年期の夢を生涯を通して実現してきた新島襄の姿から、自己の個性やよさを発見しそれを伸ばそうとする生き方の素晴らしさを生徒に考えさせたい。

4 本時のねらい

帰国後、学校を創設した新島は、様々な学生の考えを受け止め、「自治・自立」の気質、そして「良心」の精神もつた人を育成しようとする。新島の教育観から、人の個性やよさを尊重し、共に人としての成長を果たすことの尊さに気づかせる。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	○前時までのお話から、青年新島は、どのような夢をもち渡米したか振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ○青年期の新島襄は、自分の生き方をどのように考えていたか。 ・武道を捨て、自己の適性を活かし、学問を修めたいと考えていた。 ・禁を破ってでも、アメリカでキリスト教の教義を学ぶことに憧憬の念を強くもっていた。 	・第1時を思い出し、貧しい生活ながら、自分の才を活かそうと、アメリカへの脱国を果たした青年新島の志を確認させる。

展開 (15)	2 教材を読み、以下の点を考える。 ○同志社英学校を開校し、有為な人材の育成を図る新島教師としての使命を考える。	○熊本から転校してきた学生を型にはめようとしなかったことには、教育者としてどのような考えが新島にあったのかを考えよう。 ・威勢がよく、礼儀知らずで、粗野な部分もある熊本からの転校生たちではあったが、その個性を活かした生き方を身につけさせようとした。	・尊大な態度の熊本からの転校生たちへも型にはめることなく、個々のよさを発揮し、成長を期待する新島の教育愛を理解させる。⑥〔諸君よ、一人は大切なり、一人は大切なり〕参照
(10)	○自責事件における対応から、新島の教育観を考える。	○自責事件から、新島は、どのような気持ちで学生を指導していたことが分かるだろう。 ・新島には、学生個々の声を真摯に受け止める教育者としての誠実な姿勢があった。 ・学生個々の立場、考え、主張を尊重し、自己が全ての責を負う信条をもって、教育に当たっていた。	・新島の教育観に流れているものは、他者への傾聴と受容の心である。それは、脱国を図った若き自分と同様に、それぞれの学生の考えを最大限尊重し、その個性、よさを引き出そうとする教育観の表れであることに気づかせる。注⑧参照
(10)	○教育に生涯を捧げた新島の教えはどのように現在に受け継がれているか考える。 ○同志社大学の正門石碑にある言葉から、今に流れる新島襄の教えを考える。	○「同志社大学の設立の旨意」に描かれた新島の教育に対する理想を考えよう。 ・明治の初め、新たな国の黎明期にあつて、自治・自立の志を有した国民を養成したい。 ・「一国の良心」ともいふべきキリスト教義に基づく人を育てたいと考えた。 ○「良心を全身に充満したる丈夫の起こり来たらんことを」から窺える今に至る新島の教えとは何だろう。 ・世の趨勢、情勢によって変化することのない自己の内面にしっかりした価値尺度を持ち、良心に従って生きること。	・近代国家の黎明期、「自治・自立」の気質、そして「良心」の精神もった人の育成は、極めて重要であったことを考えさせる。①〔キリスト教主義と良心〕参照 ・良心という普遍的な真理を追究し、社会を切り拓く人を望む新島の願いを理解させる。〔注1 写真〕参照
終末 (10)	3 3部作の新島襄の人生から人としての生き方について考える。	○新島の生き方について話し合ってみよう。 ・個性を活かして、学問をもって自らの人生を輝かそうと努力をした。 ・学生の個性を尊重した教育者であった。 ・真理を追究しようと学問に打ち込み、困難に打ち克ちキリスト教義に基づいた教育を生涯をかけて行った。	・新島3部作の授業を通して考えたことを意見交流させ、人としてのどのように生きるかを考えさせる。

3. 道徳学習指導案 作成者 堀田泰永

1 主題名 日本と世界の違いを見つめよう 【内容項目 C (18) 国際理解, 国際貢献】

2 資料名 新島襄物語り (一) 脱出まで—鎖国時代, 命がけで憧れの自由, 文明, キリスト教の国, アメリカに脱出を試みた若者の話です (作 荒木 紀幸)

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

私たちは、地球規模の相互依存関係の中で生きており、我が国が、国際的な関わりをもつことなく孤立して存

在することはできない。他国には日本と同じように、その国の伝統に裏打ちされたよさがあり、様々な文化や価値観を背景とする人々が生活している。そんな中で生じる自国と他国の違いを知り、それをみとめ相互に尊重し合いながら生きることが重要となる。今後ますますグローバルな相互依存関係の中で生きていく中学生にとって、広く世界に目を向け、国際社会で生きる能力を身につけることはこれまで以上に必要となる。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

中学生になると、他教科等の学習とも相まって、世界の様々な国々に対しての興味・関心が高まり、諸外国についての多くの知識・情報を手に入れることもできるようになる。しかし日本と諸外国の違いを違いとして理解し、そこに現状の自分を重ね合わせて考える機会あまり多くない。本資料を通して、生徒が日本と諸外国との文化や価値観の違いを積極的に知り、行動していこうとする意欲と態度を高めていきたい。

(3) 教材について

新島は蘭学や英学を学び、国禁の「アメリカの歴史地理」を読むことで、アメリカでは大統領を選挙で決めることや授業料のいらぬ学校があることを知る。そして幕府の政策に不満を募らせ、自由の国アメリカへ行って学び、日本のために尽くしたいと思うようになる。このような幕末の新島のアメリカへの思いについて考えながら、これから世界の中の日本人として、どのように世界と日本の違いを知り、行動しようと思うか考えさせたい。

4 本時のねらい

新島襄のアメリカに対する思いを通して、日本と諸外国との文化や価値観の違いを積極的に知り、行動していこうとする意欲と態度を育てる。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点								
導入 (5)	1 日本から見た世界について考える。	○日本から世界の国々を見て違うところはどこだろう。 <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>日 本</td> <td>世 界</td> </tr> <tr> <td>家の中では靴を脱ぐ</td> <td>家の中で靴をはく</td> </tr> <tr> <td>車は左側通行</td> <td>車は右側通行</td> </tr> <tr> <td>平和</td> <td>戦争中の国もある</td> </tr> </table>	日 本	世 界	家の中では靴を脱ぐ	家の中で靴をはく	車は左側通行	車は右側通行	平和	戦争中の国もある	<ul style="list-style-type: none"> ・「世界の中の日本」を大きく板書する ・日本と世界を対比して板書していく。
日 本	世 界										
家の中では靴を脱ぐ	家の中で靴をはく										
車は左側通行	車は右側通行										
平和	戦争中の国もある										
展開 (15)	2 教材を読んで考えを深める。 ○新島が感じた日本とアメリカの違いを考える。	○蘭学や英学を学び、国禁の「アメリカの歴史地理」を読んで新島が感じた日本とアメリカの違いは何か。 <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>日 本</td> <td>世界 (アメリカ)</td> </tr> <tr> <td>上位下達・封建社会</td> <td>自由, 平等</td> </tr> <tr> <td>武家は藩校, 庶民は寺子屋</td> <td>授業料のいらぬ学校</td> </tr> <tr> <td>将軍, 大名, 武士が力を持つ, 土農工商</td> <td>大統領を選挙で選ぶ</td> </tr> </table>	日 本	世界 (アメリカ)	上位下達・封建社会	自由, 平等	武家は藩校, 庶民は寺子屋	授業料のいらぬ学校	将軍, 大名, 武士が力を持つ, 土農工商	大統領を選挙で選ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ・新島の感じた日本とアメリカの違いについて気づかせる。 ・国禁の本を読むことがどうなるのかも考えさせる。 ・導入に続き、日本と世界を対比して板書していく。
日 本	世界 (アメリカ)										
上位下達・封建社会	自由, 平等										
武家は藩校, 庶民は寺子屋	授業料のいらぬ学校										
将軍, 大名, 武士が力を持つ, 土農工商	大統領を選挙で選ぶ										
(10)	○この頃の日本について、どう感じるか話し合う。	○このような日本について、現代に生きる皆さんはどう感じますか。 <ul style="list-style-type: none"> ・自由がないので生きづらいと思う。 ・身分制度はよくないと思う。 ・一部の権力者だけが力を持っているのはよくない。 ・こんな時代だからしかたないと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現代と対比させて自由に発言させる。 								
(10)	○良心の声を聞いた新島のアメリカへの思いについて考える。	◎国禁の本まで読み、日本と世界の違いを知り始めた新島に、「この好機を逃すな、海外へ脱出を図れ」という良心の声を聞こえた時、どんな思いを抱いたか。 <ul style="list-style-type: none"> ・アメリカへ行きたい。 ・アメリカの自由・平等について学びたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・良心の声を聞いた世界(アメリカ)への新島の思いについて考えさせる。 ・アメリカで学び、日本をどうしたいと思ったのかについても考えさせる。 								

		<ul style="list-style-type: none"> ・日本のために尽くしたい。 ・日本を差別や身分制度のない国にしたい。 	
終末 (10)	3 新島の思いや行動を踏まえ、世界の中の日本人としてどのように考え、行動していくか考える。	<p>○新島は、蘭学や英学を学び、国禁の本を読むことで世界との違いを知り、アメリカへ行って学び、日本を変えたいと考えました。みなさんは次のことについてどう考えますか。</p> <p>①これから世界の中の日本人として、どのようにして世界と日本の違いを知ろうと思いますか。</p> <p>②違いを知った上で、世界の中の日本人として、どのように行動しようと思いますか。</p>	<p>☆最初に板書した「<u>世界の中の日本</u>」を意識させながら、ワークシートに次のことを書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世界と日本の違いを知る方法 ・どのように行動しようと思うか。 ・発表し、交流する

4. 道徳学習指導案 作成者 松尾廣文

1 主題名 自主的に判断，誠実に実行。【内容項目 A（1）自主，自律，自由と責任】

2 資料名 新島襄物語り（二）アメリカ時代—青年はハーディ夫妻に出会い，支援を受け，清教徒の町アンダーバーで高校，大学，神学校で学び，卒業しました（作 荒木 紀幸）

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

自由と責任には，他の人の言動に左右されることなく，自らの意志で考え，判断し，誠実に実行する態度が求められる。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

人はよりよく生きていくために，周りに意見を求めながらも，自分の考えを持ち，主体的に判断を下して，その実行を果たすことが求められる。特に，責任のある仕事をするときには，判断に伴い，その結果に責任をもつことが必要となる。

中学生になると，生徒会や部活組織等，いろいろな取り組みの中で責任ある立場に身をおき，前向きに活動することが求められる。その他，どのように小さな行為でも，それを自分で考え，判断したものであるとの自覚があれば，結果に対して責任をもち，誠実に実行していくことで，自己の成長を実感することができる。

しかし，責任を回避するために，自らの判断を保留し，付和雷同の域を出ない傾向も強く，何事も他者任せに甘んじる生徒も多く見られる。

この時期によりよく生きるための課題を自分自身で考え，判断し，実行していこうとする態度を身につけさせることは極めて大切であると考え，本主題を設定した。

(3) 教材について

向学心に燃え，日本を脱出した新島は渡米後，ハーディ夫妻の援助を得て，フィリップスアカデミーを皮切りに，アマースト大学，アンダーバー神学校で学業を積む。そんな新島へ森有礼や田中不二磨という政府高官より，新政府への参画を勧められる。しかし，自己で判断し，官吏への道を断り，キリスト教の教義を修めようとする初志を貫くのであった。

自主的に判断し，自分の行いに責任をもち，実行する新島の誠実な生き方を考えさせたい。

4 本時のねらい

自らの意志で考え，判断し，責任をもち，誠実に実行する態度を養う。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 渡航に向けた新島の気持ちを思い出す。	<p>○新島が「密航」を行うに至った気持ちはどんなものだったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己の適性を活かし，志す学問，アメリカ教義を修めるため，国禁を破ってでも渡航を果 	<p>鎖国下で脱国に至った青年新島のアメリカ，キリスト教への憧憬の念を思い出させる。</p>

		たしたい.	
展開 (10)	2 教材を読んで考えを深める。 ○アメリカ行き船に乗り換えたときの新島の渡米に向けた決意について考える。	○上海でアメリカ行き船に乗り換えたときの新島の決意はどのようなものだったか。 ・使用人になり、航海の役に立つよう、一生懸命働きたい。 ・アメリカに着いたら、学校に入り、勉強をしたい。船中において、船の操縦や方位の見方を学びたい。	○アメリカでの勉強に寄せた新島の向学心を理解させ、一刻も時間を無駄に使わないように努力をしようとする新島の向学心を考えさせる。
(5)	○渡米の初志を忘れず、探究心に燃える新島の気持ちを考える。	○繰り返し「ロビンソンクルーソー」を耽読する新島の姿からは、どのような決意が読み取れるか。 ・孤島で神に祈るロビンソンクルーソーの姿から、孤独な自分もキリストに縋りたいという思いが強くなった。 ・孤島に取り残されても、信仰を忘れず、希望を持ち生き続けたロビンソンクルーソーの姿から、渡米の信念を忘れず、学問に励むことを神に誓った。	○キリスト教義を修めたいという初志を誠実に貫こうとする新島の強い思いを理解させる。
(10)	○アメリカでの学校生活から、新島の向学心の強さを考える。	○ハーディー夫妻の支援を受け、学業に打ち込む姿から新島のどのような気持ちがうかがえるか。 ・時間を惜しみ、短期間に多くの学習を積み重ねようと自分を戒めていた。 ・支援を惜しみなく続けてくれるハーディー夫妻に感謝をしながら、その期待に応えるべく、自己を律し、努力を課していた	○フィリップスアカデミー、アマーフト大学、アンドーバー神学校と短期間に学修を果たした新島の強い意志と実行力を理解させる。
(15)	○自らの意志で考え、判断し、誠実に実行する新島の生き方を考える。	○森有礼や田中不二麿の誘いを断った新島の気持ちを考えよう。 ・誘いに甘んじ、官費を受けてしまうと、自分の学びたいキリスト教義を習得することができなくなってしまう。 ・自分で判断し、国禁を犯してまでも渡米した初志を貫く生き方を追求したい。	○国是に従い、新政府で立身出世を果たそうという当時の多くの留学生の生き方とは異なり、初志を忘れずキリスト教義を学ぶ新島の強い意志を考えさせる。
終末 (5)	3 自分で考え、判断し、実行した体験を想起する。	○新島のように、自分で考え、判断し、責任をもって、やり抜いた経験を話し合ってみよう。 ・たくさんの生徒の意見の中から、委員会の活動方針について、委員長として判断し、まとめ上げ、組織全体で取り組むようにした。	○自分で判断し、誠実に実行しようとする気持ちを生徒の内面に大きく膨らませる。

5. 道徳学習指導案 作成者 松尾廣文作

1 主題名 真理を探究し、新しいものを生み出す 【内容項目 A (5) 真理の探究、創造】

2 資料名 新島襄物語り (三) 日本に帰国して一青年は京都にキリスト教主義の同志社英学校、後の同志社大学の礎を作りました (作 荒木 紀幸)

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

信念をもち、真理を探究する姿勢が、よりよく生きたいと願う自分自身の未来を創るとともに、新たな創造を

生み出し、社会の進歩、発展に貢献することに繋がるのである。

(2) 価値に関わる生徒の実態について

中学生期は、目先の進路のみにこだわりがちである。しかし、その反面「生涯をかけて、悔いのない人生を送りたい」と願い、その生き方を真剣に考えようとする時期でもある。こうした時期に、偉業を成し遂げた人の足跡に触れると、素直に感動し、何かを学びとろうとする気持ちも高まるものである。

同志社大学創始者新島襄の生き方から、絶えず理想を求め、目標を持って努力すること、現実を正しく見つけ、自分の人生を自らの手で切り開く意欲と態度を育てたい。

(3) 教材について

渡米から10年後に帰国した新島襄は、理想とするキリスト教義に基づく大学設立に向け、活動を開始するのであった。しかし、協力を求めた大阪府に外国人宣教師の採用にかかり、難色を示される等で計画は頓挫するのであった。

そこで、新たに京都に学校用地を求め、同志社英学校を開学する。その後も苦難の時期を経て、「一国の良心」を育成することを目的とし、同志社大学を設立するのであった。

キリスト教義に基づく学校建設に燃え、様々な困難を乗り越える新島襄の姿から、理想を追い求め、新たな創造を生み出し、社会の進歩に貢献する大切さを生徒に考えさせたい。

4 本時のねらい

帰国後、困難に負けず大学の開設に奔走する新島襄の姿から真理を探究し、新しい社会を創造することの大切さを深く理解させる。

5 本時の展開

段階 (時間)	学習活動	主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 (5)	1 アメリカで新島襄が修めた学業について振り返る。	○アメリカで新島襄が打ち込んだ学問はどのようなものだっただろう。 ・英語を習得すると共に、神学校に入学し、キリスト教義を学んだ。	・帰国後の官吏登用の誘いを断り、キリスト教に生涯を捧げることを望む新島の決意を確認する。
展開 (15)	2 教材を読み、以下の点を考える。 ○同志社を結社し、学校開設に向け奔走する新島の志を理解する。 ○同志社英学校を開校し、有為な人材の育成を図る新島教師としての使命を考える。	○新島襄は、どのような理想を持ち、大阪、そして京都に赴き学校開設の運動を行ったのだろう。 ・アメリカで決意したキリスト教義に基づく学校を開校し、多くの若者に教育を施したい。 ・新しい国づくりには、英語を習得した、西洋に目を開いた人材の育成が必要である。 ○熊本から転校してきた学生の指導に当たる姿から、教育者としてのどのような考えが新島にあったのかを考えよう。 ・威勢がよく、礼儀知らずで、粗野な部分もある熊本からの転校生たちではあったが、型にはめてしまうのではなく、その地域特有の人間性を活かそうとした。	・アメリカ人宣教師の採用に難色を示す文部省や、異を唱える仏教界に対して、真理を追い求めるため、粘り強く志を貫こうとする青年新島の熱意を考えさせる。 ・無礼な振る舞いのある熊本からの転校生たちへも「天下の人物」への成長を期待する新島の教育愛を理解させる。⑥〔諸君よ、一人は大切なり、一人は大切なり〕参照
(10)	○勝海舟との邂逅を得て、難事業である大学設置に邁進する新島の姿から、理想の実現を希求する生き方の崇高さを考える。	○勝海舟との出会いで、新島は大学完成に関わる決心を勝に述べている。二人の会話から、勝と新島はどのような意味で合意をしたのかを考えよう。 ・宗教を土台とした学校の設定は、長い年月が必要である。それは、国作りも同様でともに長い困難な道程を有するものだ、という点で意見が一致した。	・勝との邂逅では、大事を果たすのは、容易なことではなく、生涯を経ても成し遂げることは能わないという覚悟をもって臨むことが肝要ということを新島は表明している。勝は、その覚悟に共鳴を得ている。注⑦参照

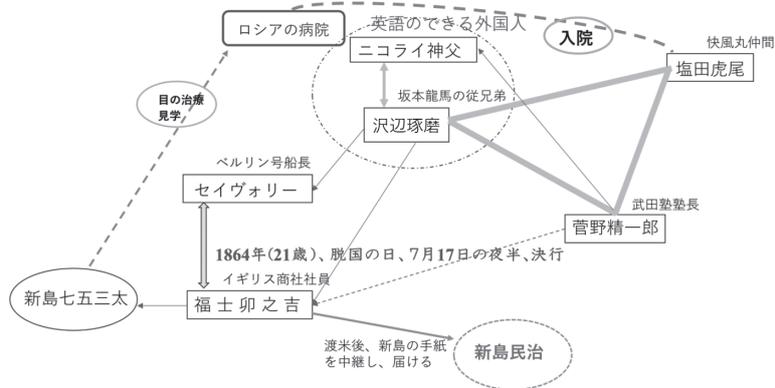
(10)	<p>○教育に生涯を捧げた新島の教えはどのように現在に受け継がれているか考える。</p> <p>○同志社大学の正門石碑にある言葉から、今に流れる新島襄の教えを考える。</p>	<p>○「同志社大学の設立の旨意」に描かれた新島の教育に対する理想を考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・明治の初め，新たな国の黎明期にあつて，自治・自立の志を有した国民を養成したい。 ・「一国の良心」ともいふべきキリスト教義に基づく人を育てたいと考えた。 <p>○「良心を全身に充満したる丈夫の起こり来たらんことを」から窺える今に至る新島の教えとは何だろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世の趨勢，情勢によって変化することのない自己の内面にしっかりした価値尺度を持ち，良心に従って生きること。 	<ul style="list-style-type: none"> ・開国間もない国民には，「自治・自立」の気質，そして「良心」の精神基盤をもつことは，極めて重要であったことを考えさせる。①〔キリスト教主義と良心〕参照 ・注1にある写真に注目させ，良心という普遍的な真理を追究し，社会を切り拓く人を望む新島の願いを理解させる。
終末 (10)	<p>3 新島襄の人生から考えた人としての生き方について振り返ってみる。</p>	<p>○この授業から考えた新島の生き方について話し合ってみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個性を活かして，自らの人生を輝かそうと努力をした。 ・真理を追究しようと学問に打ち込み，困難に打ち克ちキリスト教義に基づいた大学を設立した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・この授業を通して考えたことを意見交流させ，人としてのどのように生きるかを考えさせる。

【引用・参考文献】

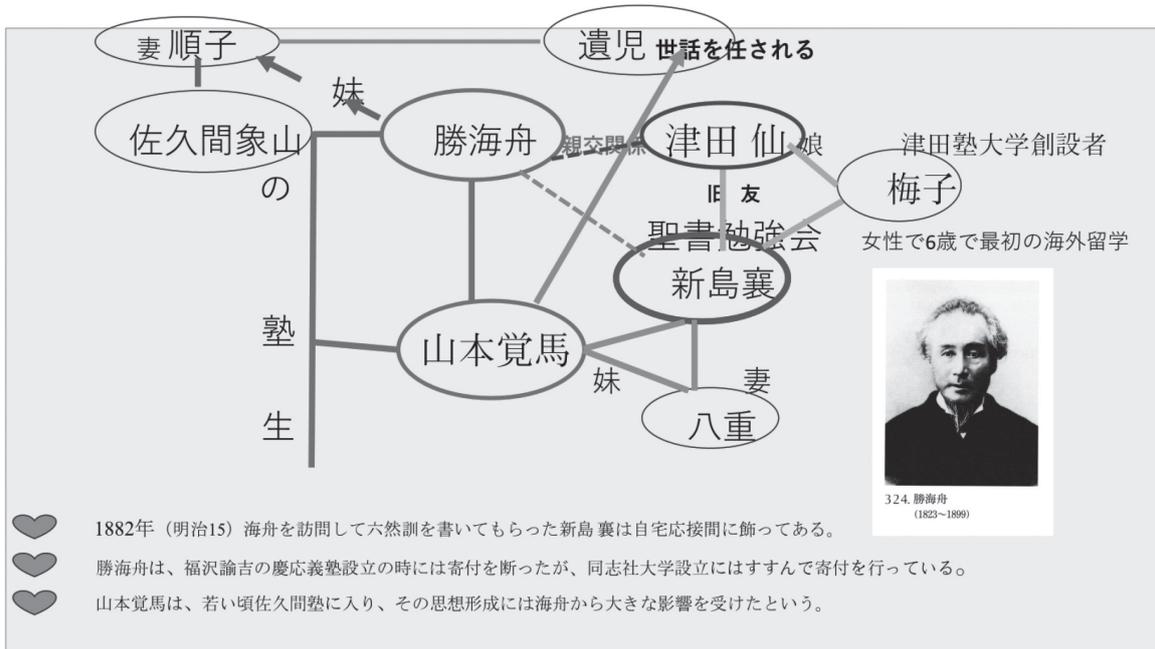
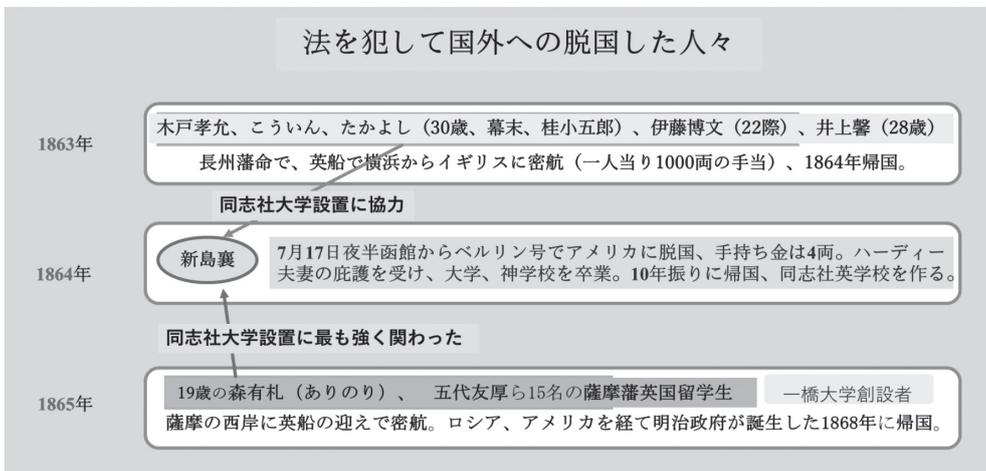
- 荒木紀幸 2023 「新島襄が考えた良心教育とコルバークの道徳性発達段階」 道徳性発達研究 16(1) 46-60. 日本道徳性発達実践学会
- 荒木紀幸・堀田泰永・桐澤実・松本朗 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 1・2年編 明治図書
- 荒木紀幸・堀田泰永・桐澤実・松本朗 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 3・4年編 明治図書
- 荒木紀幸・堀田泰永・桐澤実・松本朗 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 5・6年編 明治図書
- 荒木紀幸・松尾廣文・荊木聡・桐澤実 編 2015 考える道徳を創る「私たちの道徳」教科別ワークシート集 中学校編 明治図書
- 荒木紀幸 2014 生き方モデルは指針となりうるか、「授業力&学級統率力」No.35 8月号 12-14. 明治図書
- 梅花女子大学ホームページ 2023 大学事始編纂室
- 同志社校友会編 1967 「新島先生記念集」第4版 同志社校友会
- 同志社大学「現代語で読む新島襄」編集委員会 2000 現代語で読む新島襄(略現)丸善
- 同志社大学ホームページ 2023 「同志社大学設立の旨意」、「良心教育と教育理念」、「キリスト教主義教育」、「建学の精神と新島襄」、「新島襄のことば」、「新島八重と同志社」など
- 学校法人 同志社 1997 「新島襄—その時代と生涯—同志社大学
- 枝澤康代 2021 (研究ノート) 明治創設期の神戸女学院(神戸ホーム)と同志社女学校(京都ホーム)—アメリカン・ボード女性宣教師によるリベラル・アーツ教育
- Asphodel 56巻 108-130頁. 同志社女子大学英語英文学会
- 布施田哲也 2012 「新島襄が初めて読んだ漢訳聖書抜粋『真理易知』について」新島研究(103)、48-65. 同志社大学同志社史資料センター
- 保阪正康 2012 八重と新島襄 毎日新聞社
- 三好 彰 2024 新島研究 第115号 61-73. 同志社史資料センター
- 本井康博 2012 特別寄稿「同志社の完成は三百年—新島襄と津田仙—同志社時報 133号 58-65. 「精神と新島襄」、「新島襄のことば」、新島八重と同志社」など
- 本井康博 2017 特別寄稿「同志社の完成は何年か—新島・海舟座談の謎を解く」同志社時報 143号 64-71.
- 伊藤彌彦 2014 新島襄と徳富蘇峰—蘇峰再評価の動きの中で24-29. 同志社 spirit week レクチャー
- 井上勝也 2007 同志社の伝統を受け継いだ社会事業家—留岡弘吉・山室軍平. 中村遙の生き方 同志社スピリット・ウィーク「講演」記録
- 井上勝也 2015 新島七五三太は何故国禁を犯して密航を企てたか 新島襄海外渡航150周年記念シンポジウム「新島研究」第106号 37-59. 同志社史資料センター
- 井上勝也 2018 「新島襄の北欧教育視察 基調報告」新島研究 第109号 3-12. 同志社史資料センター
- 井上勝也 2021 エッセイ「私の理解する新島襄」新島研究 第112号 53-63.
- 同志社史資料センター
- 加賀裕郎 2015 「私学同志社の教育思想—自由主義・平民主義・キリスト教主義を中心に—」シンポジウム2 私学の思想史報告論文、現代教育フォーラム24巻 102-110. 教育思想史学会
- 木原活信 2003 福祉と福音—弱さの富士哲学第4回、「諸君ヨ一人ハ大切ナリ、新島襄の実践 月刊いのちのことば、12月号 いのちのことば社
- 新島八重 2021 永澤嘉巳男編集 新島八重子回想録復刻版 同志社史資料センター編 同志社出版部
- 小原克博 2024 同志社大学 講義「良心学」第2回「新島襄と良心—その生涯をたどる」YouTube アップロード (2014.14)
- 佐野安仁 1988 元良勇次郎 同志社人物誌(62) 同志社時報 第85号 86-91.
- 佐野安仁 1993 キリスト教主義から学ぶこと—新島襄の教育理念から 同志社時報 第95号 54-60.
- 高岸雅子・飯塚真理 2020 同志社建学の精神教育の盲点と海外から来た「ミニ新島襄」—日本語・日本文化研究センター「同志社を学ぼう」同志社建学の精神と新島襄の生涯」9年間の授業から考える 同志社大学 日本語・日本文化研究 第17号 113-145.
- 竹田敏彦 2021 16章 新島襄の「良心教育」に学ぶ 竹田敏彦(監) グローバル化に対応した教職論 217-230. ナカニシヤ出版
- 田附俊一 2014 日本の体育小史—新島襄と同志社の関わり—同志社健康スポーツ学紀要 6、72-80.
- 谷口義子 2013 「襄と八重 癒やした神戸、同志社創立者は大河ヒロイン 有馬・垂水で療養、休憩、神戸女学院校地所有にも協力」神戸新聞8月29日朝刊記事(藤村有希子)
- 谷口義子 2013 おもしろ有馬学 新島襄・八重は有馬温泉のファンだった? KOBECCO 11月号 兆楽亭講演会より
- 富田正樹・山本真司 2015 「新島襄物語—良心に向う志」新教育出版社
- 歌川光一・鈴木翔 2016 登場人物に見る「私たちの道徳」の特徴—その活用方法及び留意点を視野に入れて—名古屋女子大学紀要 63(人・社) 185-194.
- ウイキペディア 2023 新島襄、徳富蘇峰、沢田教馬、福士成豊、フィリップス・アカデミー、アマースト大学、澤山保羅、
- 湯浅康毅・内村公春・石川立 2016 鼎談「熊本バンド」を語る レクチャー 同志社フェア in 熊本 記念講演会 55-65.
- 吉田曠二 2015 新島襄はなぜ、函館から国禁を犯して海外に脱出したのか?—「ロビンソン・クルーソー」と新島襄 新島襄海外渡航150周年記念シンポジウム」新島研究 第106号 26-36. 同志社史資料センター
- 和田洋一 1986 「新島襄」5版(略新) 日本基督教団出版局
- 謝辞 本論文で使用した新島襄関連の写真は、新島襄—その時代と生涯、学校法人同志社、発行からの引用である。集録 番号は39、40、47、126、224、324、406である。記してお礼申し上げます

（参考）二 新島襄を支えた人々の相関図

函館で新島の脱国を助けた人々



法を犯して国外への脱国した人々



1882年（明治15）海舟を訪問して六然訓を書いてもらった新島襄は自宅応接間に飾ってある。
 勝海舟は、福沢諭吉の慶応義塾設立の際には寄付を断ったが、同志社大学設立にはすすんで寄付を行っている。
 山本覚馬は、若い頃佐久間塾に入り、その思想形成には海舟から大きな影響を受けたという。

会や富国強兵の価値観で固まっていた社会に抗って、貧しさと飢えに苦しむ人たち、非行少年たち、孤児たち、売春を強いられた少女たち、というような社会から忘れられ、国家ですら見捨てたような「小さい」一人ひとりの救済に福音の灯を掲げて「地の塩」として近づいていった。これが、歴史家も認めるとおり、結果として近代の日本の社会福祉の基礎をつくっていったのである（木原、二〇〇三）。「あなたがたは地の塩である。あなたがたは世の光である」、目立たないで人のためになる灯台やロウソクの光のように、闇の夜に輝き、暗き道を照らして人びとを助け、導きなさい。これが同志社の伝統なのです。同志社から内閣総理大臣が出るのもいい、しかし世界で困っている人たちに手を差し伸べる「底辺に向かう志」をもった人びとがこの同志社からほとんど生まれることが、今、強く求められているのではないかと思います（井上、二〇〇七）。ここが上がった三人、留岡幸助、山室軍平、中村遙の生き方を象徴している聖書のことば、「地の塩」「世の光」はコールバーグの道徳性の発達段階で見ると、段階5の人権と社会福祉の道徳性の段階にあると推定できる。

⑥ 「諸君よ、人一人は大切なり、一人は大切なり」

「諸君ヨ、人一人ハ大切ナリ」という、新町校地の建物の壁面に刻まれていることばは、新島襄が一八八五（明治一八）年に、同志社英学校創立十周年の記念式典の式辞の中で、「思わず」発したことばである。一八七四（明治七）年、十年ぶりに帰国した新島が一八九〇（明治二三）年、四六歳十一月の若さで亡くなるまでの十五年間の活動の根底には、彼の「人一人ハ大切ナリ」の精神が貫かれていた。彼に学んだ卒業生たちの回想をふりかえり、新島の「人一人ハ大切ナリ」の実践が学生の生き方に大きく影響したかを、同志社大学教授木原活信教授（二〇〇三）は、「月刊いのちのことば、一二月号」に次のように紹介している。個儼不羈てきとうふきなる書生（粹にはまらない自由人）というのには才能が豊かで、個性が強く、独立心が旺盛で、普通の尺度では律し難い学生のことですが、教育者新島襄にとっては、やる気を失った学生も、クラスで一番出来の悪い学生も、個性が強くて粹からはみ出した学生も、一人ひとりを大切にすることを実践した。

新島はすべての人の人間としての権利や価値を平等に尊重することを身をもって示しているが、このような倫理的原則を学生たちが自分なりの道徳性（段階五）に発達させることを強く願っていたと言える。

意味で、同志社の学生は、豊かな教養を身につけ、それに基づいて善悪の判断を的確にし、勇気をもって良心的行動に徹する努力をし、倫理・道徳に強い人になって欲しい。そうなることが、喜びにあふれる生活を導き、「一国の良心」となり、本当の意味での幸福につながる。

この「一国の良心」に求められているのは、コールバーグ理論に基づく、段階4に見られるように、問題の解決を「法律遵守、社会秩序の維持」に収束するのではなく、国を支えるために自分の考える倫理的原則に従って、民主的な手続きによる変革も辞さない強い心構えの考え、段階5を想定したものである。

③ 「自治自立」

京都府知事の榎村正直から「あなたは妻君を日本人から迎えるのか、外国人から迎えるのか」と聞かれて、「外国人は生活の程度が違うから、やはり日本夫人をめぐりたいと思います。しかし亭主が、東を向けと命令すれば、三年でも東を向いている東洋風の婦人はご免です」と答えている。榎村は「実は女紅場への援助をたびたび求めに来る女性がいるのだが、彼女はどうかだろうか?」と、女性を紹介している(『新島八重子回想録』)。結婚に際して新島が望んだことは、外面の美しさでなく「心がよくて、教養のある人」である。八重を妻にしうと決めた出来事は、夏の日、襄が寛馬を訪ねていくと、中庭で井戸の上に板戸を敷き、その上に座って縫い物をしている八重の姿を見て結婚を決めたという逸話がある。養母ハーディーに宛てた手紙の中で八重のことを、「彼女は見た目は、ハンサムではありません。ただやるところが非常にハンサムなのです。」と伝えている。新島の眼には八重の立ち振る舞いに、彼が考え、実行してきた「自治自立」の精神を見たように思われる。

④ 「在野精神」

「在野」ということが耳に残ったまま卒業して今日に到っているが、改めて、その意味を辞書で調べた。

「公職に就かず民間人である」とあったが、それは正に新島の生き方を表わしたことばである。文部理事官の田中不二麿は二度に渡って、新島に官職に就くことを

誘っているが、何れも断っている。一度目は、アメリカ東部とヨーロッパの教育視察を終えた後の一八七二年ベルリンの宿舎で、帰国して一緒に教育行政に当たるところを懇願され、二度目が一八七五年田中が京都を訪れ、三日間新島を口説いているが、「君はキリストの奴隷だ」と言って席を立った(和田、一九七三)。森有礼(当時駐米公使)からの国費留学生にしたいとの申し出を受けたが、新島はこの申し出を断っている。その理由として日本の政府に束縛されるよりも、「むしろ自由な日本の一市民(a free japanese)のままできて、主の御業に私のすべてを捧げたいからだ」と述べている(加賀、二〇一五)。

このように、新島は政府に束縛されるよりも自由な一市民でありたい(自由主義)と考え、top-down方式の明治政府のやり方でない、キリスト教とデモクラシーを国造りの柱にするbottom-up方式によって、自治自立の国民が中核となって形成された国家をめざした。このために、新島は私立大学を「人民の手に拠って設立」することを考えた。当時大学とよばれるものは、官立の東京大学一校のみでした。これに抗して、全国の賛同する民間人の手によって、つまり自発的結社という新しい組織原理によって大学を創ろうとした。自発的結社といえは、「同志社」つまり「志を同じくする個人の約束による結社」という名前自体この理念を表わしている。

⑤ 「地の塩」、「世の光」

新島は徹底的にイエスの心を心として生きた人でした。高き志の実現に激しい情熱を燃やし、忍耐強く、誠実で他者を思う心が豊かでした。彼は生徒の価値可能性を信じ、個性を大切にし、クラスで一番出来の悪い生徒に特別の注意を払い、彼らを極みまで愛する教育者でした。このような人間・キリスト者・教育者新島の背中を見て当時の生徒たちは成長していった(井上、二〇〇七)。

「私がかう一度教えることがあれば、クラスの中でもっともできない学生にとくに注意を払うつもりだ。それができれば、私は教師として成功できると確信する」(『現代語で読む新島襄』現代語で読む新島襄編集委員会、一七九頁、原文は英文)。この新島の思想を受け継ぎ、その教え子であった留岡幸助(牧師)、山室軍平(伝道師)、中村遙(伝道師)らが、未だ福祉制度すら整っていない明治時代の封建社

注④ 「同志社大学設立の旨意」は、新島が健康悪化のため、信頼する徳富猪一郎(蘇峰)に資料を送り、起草を依頼して完成したものである。

注⑤ 「国民之友」は、月刊誌で徳富蘇峰が主宰して、一八八七年に東京に設立された。

注⑥ 新島襄の臨終に立ち会った徳富蘇峰は、八重に「私は同志社以来、貴女に対してはまことに済まなかった。しかし新島先生が既に逝かれたからには、今後貴女を先生の形見として取り扱ひますから、貴女もその心持を以て、私につきあって下さい」と述べ、八重が亡くなるまでその言葉通りに接し、相談に乗った。八重はその後日本赤十字の篤志看護婦らの地位向上に献身し、新島宗竹という名で茶人としても活躍。八六歳没。葬儀は徳富蘇峰の協力により「同志社社葬」として行われた。

(参考 一) 良心教育がめざす生き方について、(荒木、二〇二三、より引用)

① 「キリスト教主義と良心」

新島は同志社の教育目的を、「同志社大学設立の旨意」の中で次のように述べている(一八八八、明治二年)。同志社設立のその目的はただ単に普通の英学を教えるだけでなく、徳性を磨き、品性を高尚にし、精神を正しく強めるように努め、ただ技術や才能のある人物を育成するだけでなく、一国の精神となり、元氣となり、柱石となる所の人々、いわゆる良心を手腕に運用する人物を(良心を全身に充滿したる丈夫)を生み出すことに努めてきた。しかしこのような教育は知育のみで決して達成できるものでない。神を信じ、真理を愛し、他者に対する思いやりの情に厚いキリスト教の道徳によつて、初めて可能になる(知徳並行主義)と考へ、キリスト教主義を徳育の基本とした。「キリスト教主義は実に我が青年の精神と品行とを陶冶する活力をもつ」と考えたからである。このように同志社教育の原点は「良心」にある。これは「人間の目」ではなく、「神の目(至高の善)」を意識して初めて芽生えるもの(三水準六段階の道徳性の発達、脱慣習的水準、自律的・原則的水準)である。

【註釈】

注1 この「良心を全身に充滿したる丈夫の起り来たらん事を」は、新島襄が一八八九年一月に学生の横田安止に東京から宛てた手紙の一節で同志社大学正門の石碑に刻まれている。新島は自由教育とキリスト教主義の教育によつて、日本の近代化に役立つ人物を育成するために同志社を創立した。当時政府は天皇・国家に忠良な臣民、高級官僚の育成をめざしていた。それに対して、新島は自己のうちに価値尺度を持ち、良心に従つて生きる自治自立の人民を育成しようとした。この言葉は新島の人間観、教育観をよく表わしている。



② 「一国の良心」

この同志社大学からは政党に加入する者がでるかも知れない。あるいは農業、工業、商業に従事する者がでるかも知れない。あるいは宗教のために働く者がでるかも知れない。あるいは学者となる者もある。公務員となる者もある。「彼らによつて」達成されるものはさまざまなので、あえてあらかじめ定めることはできない。とはいうものの、これらの人たちは皆一国の精神となり、活力となり、柱石となるべき人々である。すなわちこうした人々たちを養成するのが、実に同志社大学を設立する目的なのである。一国を維持するのは、決して二、三の英雄の力ではない。実に一国を形成する、教育があり、知識があり、品性の高い人々の力によらなければならぬ。これらの人々は「一国の良心」とも言うべき人々たちである。そして私たちはこの「一国の良心」ともいうべき人々たちを養成したいと思う。私たちの目的は実にここにある(同志社大学設立の旨意、現代語で読む新島襄、二二四頁)。

同志社総長大谷實(二〇〇五)は、新島の良心教育について、「仰いで天に恥じず、伏して地に恥じない」公明正大な人間を、教育によつて排出することである。その

期にアメリカの友人への手紙で「彼女の生き方はハンサムなのです。」と書いている。なお八重は結婚式の前日、デイヴィスから洗礼を受けて、結婚式に臨んだ。

注③⑤ 元北軍の軍人、ジョーンズの指導(授業は全て英語)を受けた学生がキリスト教に目覚め、一大騒動が起り、熊本藩の熊本洋学校が閉鎖され、卒業生と在校生のうち約四〇名がジョーンズの斡旋で同志社に、転・入学してきた。

このため急ぎ「予科(神学科、バイブルクラス)」を新設し、秀才達の受け皿とした。彼らは宣教師から『熊本バンド』と呼ばれた。卒業後牧師となつて各地に教会を建てた。思想家や同志社社長もいた。

注③⑥ 新島は優秀で元氣者の『熊本バンド』の学生を「個儼不羈」と呼び、決して抑圧しなかつた。

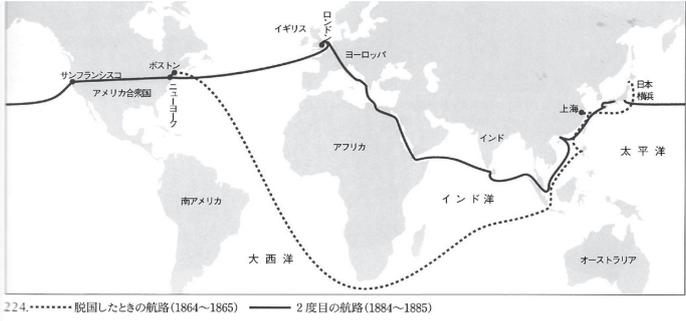
注③⑦ 官許同志社英学校では心理学(心理学)の授業が行なわれており、この影響を受けた二期生の元良勇次郎は、留学してジョンズホプキンス大学のスタンレーホールに師事し、文科(東京帝国)大学の初代教授となり、一九八九年に心理学実験場を開設した。後輩の松本亦太郎は、東京帝大哲学科に進み、イェール大学、ライプツィヒ大学に留学し、一九〇六年に京都帝国大学の初代教授となり、心理学講座を開設した。なお元良に続いて入学した中島力造は後に元良と同じ文科大学の教授として倫理学講座を担当し、わが国の倫理学研究に先駆者として貢献した。また同期の上野栄三郎は新島に英語や数学を学び、新島の勧めで上京し、一八七八年(明治十一年)津田仙に招かれ仙の経営する学農社農学校で数学を、銀座簿記夜学校で簿記法を教え、実業家として多くの仕事をした。彼らは熊本バンドの「一団」と異なり、常に自修独学していた。

注③⑧ 勝海舟は山本覚馬と共に若い頃佐久間象山の塾で学んでおり、勝の妹順子が象山の妻という関係にあり、勝は象山の遺児の世話を覚馬に任ずという関係にあった。覚馬の妹、八重の夫、襄が進める大学設置に対して、「あせるな、急ぐな」といって、助言し、協力している。勝は、「日本を良くするには五百年くらいかかる。新島のようにあんなに急いでは命がもたぬ」と徳富蘇峰(本名猪一郎)に漏らしていた。

注③⑨ 同志社では学力の違いから年度途中の入学者を下級組、正規入学者を上級組とし、分けて授業をしていた。学校側がそれだと不経済だからと判断し、布教活動で新島校長が不在の時、年度途中から学生数が少なかった二年生の上級組と下級組を合併して授業することを決定した。この決定に納得のいかないうち二年上級組が反発してストに突入した。これを巡つてどのような処分を下すべきかで悩んだ新島は、不平組を呼び集め説得し、また黒幕の徳富猪一郎とも話をした。その後、先導組も入って出された嘆願書は、下級の者を優遇して卒業の時期を早めるのであれば、上級の者にも予定より早く三年生に上げて欲しいという内容で、九名の署名の中には新島校長の義理の甥、津田仙の長男、徳富の弟健次郎があつた。思い悩んだ新島校長が下した判断は自身の処分、「自責の杖」事件である。全校礼拝の席で、持つていた杖が折れるほど自分の手のひらを強打した。『今回の紛争は学生や教師の責任ではない。全ては校長たる自分の責任である。よつて校長を罰する』。この新島の判断は平民主義、民主主義を反映している。しかし、黒幕の徳富猪一郎は、この混乱の責任を取り一月後の卒業を前に、新島の説得にも拘わらず退学した。

徳富猪一郎は熊本バンドの一人、東京に出て師を探したが感触なく、新島先生の名を聞き、京都の新島校長宅を訪れたのが十四歳、新島三四歳、それ以来、徳富猪一郎(後の蘇峰)は、新島襄を師と仰ぎ、敬愛の念は生涯変わらなかつた。新島の手足となり、力となつた。

注④⑩ 二度目の外遊は療養目的と大学設立募金集めで四月に出発し、歴訪地、イタリア、スイス、ドイツ等を経て九月にニューヨーク着。日本には翌年十二月帰国した。下図は脱国の航路と二度目の航路である。



224.....脱国したときの航路(1864~1865) ——— 2度目の航路(1884~1885)

す、と答えた。アメリカ東部の視察について、報酬として、年二四八四ドル他に、日当五ドルが用意された。これは思いがけぬ大金で、新島は祖国の老父を喜ばそうと報酬の一ヶ月分に当たる二〇〇ドルを送金すると手紙を出している。当時の一ドルは日本円の一円と同じ値打ちで、現在の二四九〇円に当たる。

注⑳ 新島はベルリンの宿舎で、各国の教育事情に関する資料の整理と翻訳に精力を傾けた。この時の労苦をもとにして作成されたものが、一八七三年から七五年にかけて発行された文部省編『理事功程』である。これは、明治政府の教育制度に大きな影響を与えた。

注㉑ 五〇〇ドルの寄付集めで新島が最も感動したのは、帰りの汽車賃を含め二ドル全額を差し出した貧しい農夫や会場の外で待っていてそつと二ドルを手渡してくれた老夫人の献金だと、後日何度も語っている。

注㉒ 十月十九日、ハーディー夫妻、ノースロップ教授、イェール大学長ポーター教授がニューヘイブン駅まで見送りに、ハーディー夫人は餞別とは別に私的にと五十ドルを持たせてくれた(略現109頁)。

注㉓ 新島が上州安中(群馬県)に戻ってから四年後の一八七八年に安中教会が設立され、そこで三〇人が新島より洗礼を受けた。翌年海老名弾正(熊本バード)が初代牧師に就任、一九四七年には新島学園が開校した。

注㉔ 山本覚馬は、会津藩の砲術師範の家に生まれた。戊辰戦争に従事し薩長軍に捕らえられ、「朝敵」として薩摩藩邸に幽閉されたが、洋学所の開設の功などで、明治二年に幽閉が解かれた。この幽閉中に建白書『官見』を口述筆記し、薩摩藩主・島津忠義に上程したが、これは政治、経済、教育等二二項目にわたって将来の日本のあるべき姿を論じたもので、明治政府の政策の骨格ともつながっている。この後、京都府顧問、知事の横村正直の相談役となっていた異才の人物で、教育、産業、社会的道徳において多くの功績を残した。京都市内全域に小学校を設置したのも彼の功績の一つである。盲目の山本は宣教師のゴードンから漢訳の『天道遡源、アメリカ人、マーチン著』を贈られ、

音読してもらい、何度も聞き、「キリスト教に抱いていた疑問がすっかり解けた」と、自分で四、五冊を購入し、友人に配り、一読をすすめるほど熱心だった。

注㉕ 同じ年神戸の山本道(現在の神港学園の場所)に女学校(後の神戸女学院)が開校となったが、当時外国人による土地所有が認められなかったため、この学校の土地名義人はアメリカカンボードの宣教師、新島襄であった。また神戸の地、特に有馬へは八重を伴って新島襄はリュウマチや心臓病の治療に何度も訪れている。

注㉖ 山本八重は会津藩の砲術師範の家に生まれた。戊辰戦争では、断髪・男装して、スペンサー銃と刀を持って奮戦したが、敗戦後、覚馬を頼って上洛した。兄の推薦により京都女紅場(後の府立第一高女)の権舎長・教道試補となる。あるとき、新島が、京都府知事の横村正直から「あなたは妻君を日本人から迎えるのか、外国人から迎えるのか」と聞かれて、「外国人は生活の程度が違うから、やはり日本夫人をめとりたいと思います。しかし亭主が、東を向くと命令すれば、三年でも東を向いている東洋風の婦人はご免です」と答えている。横村は「実は女紅場への援助をたびたび求めに来る女性がいるのだが、彼女はどうかだろうか?」と、女性を紹介している(『新島八重子回想録』)。結婚に際して新島が望んだことは、外面の美しさでなく「心がよくて、教養のある人」である。八重を妻にしようと決めた出来事は、夏の日、襄が覚馬を訪ねていくと、中庭で井戸の上に板戸を敷き、その上に座って縫い物をしている八重の姿を見て結婚を決めたという逸話がある。養母ハーディーに宛てた手紙の中で八重のことを、「彼女は見た目は、ハンサムではありません。ただやることが非常にハンサムなのです。私が彼女について知っているのは、美しい行いをする人だということだけです」と伝えている。新島の眼には八重の立ち振る舞いに、彼が考え、実行してきた「自治自立」の精神を見たように思われる。欧米流のレディファーストが身に付いていた襄と、男勝りの性格だった八重は似合いの夫婦であったという。しかし夫をかせがせ、車にも夫より先に乗る姿を見た当時同志社の学生だった徳富猪一郎は彼女に鶴というあだ名をつけ、世間からは「悪妻」と評された。しかし夫婦仲はとても良く、夫の襄はこの時

注⑪ 幸い香港に戻った。日本の金で買えなかった中国語の新訳聖書を手に入れた

い。テイラー船長に、この小刀を八ドルで買ってくれないかと頼み、船長の許可を得て、中国人の本屋で新約聖書を買うことができた。一八六九年夏休み（二六歳）には船長宅で過ごしたが、十二月に船長がボストン港で事故死したことを聞き、新島は葬式に駆けつけている。なおベルリン号は207トンに対し、大型帆船、ワイルド・ローバー号は1100トンであった。

注⑫ セイヴォリー船長は新島の密航に協力し、函館から上海まで上船させた。しかし、そのことが会社知れ、その後クビになって、ボストンから50kmの海沿いの町、セーレムの郷里に戻っていた。セイヴォリーはボストンに新島を訪ねたとき、この事実を新島に話さなかった。

注⑬ ハーデー夫妻は新島から話を聞こうとするが、言葉が通じない。そこで、新島の経歴、日本密出国の動機、これから先どうしたいのかを文章にまとめるように言い、船員会館に泊め、新島は三日間かけて手記を書き上げた。「脱国の志」はたどたどしい英語で、「自分は遙かな海路もいとわずにアメリカにやってきました。学問について学業を収め、キリスト教を学び、国家の不振を心から憂い、自分は微力ですが、役立てようと国禁を破って、藩主や父母兄弟と別れ、思い切った異常な行動に走り、ひたすら天運に任せ、貴国アメリカに来ました（略現48頁）」という内容で、夫妻はいたく心を動かされた。幸いなことに資産家で名士のアルフェース・ハーデー氏は教育熱心でフィリッパス・アカデミー（自身は病気で中退）、アマースト大学・アンドーバー神学校の理事を務め、襄が大学、神学校と進むにつれ、自分が果たせなかった勉学や牧師となる夢を襄に託すようになった。

注⑭ アンドーバーの町にはフィリッパス・アカデミー、隣にアンドーバー神学校やアンドーバー教会があり、西にはキリスト教精神に満ち溢れたアマースト大学がある。新島は質素、清純、厳格な生活態度、デモクラシー、自由を肌で感じ、自分でも質素、清純、厳格に徹し、生涯酒を飲まなかった。自由主義、民主主義、主権在民を身に付け、トップダウン方式の明治政府のやり方

でなく、キリスト教とデモクラシーを国造りの柱とするボトムアップ方式により自治自立の国民の国家をめざしたいと考えるようになった（加賀、二〇一五）。

注⑮ フィリッパス・アカデミーは、超一流の全寮制の男子進学校として知られる。会衆派教会系の学校で、ピューリタン色が極めて濃厚であった。教育目標は『人生の偉大な目的と真の営み』を生徒に自覚させ、『真の敬虔、徳の増大』とを図ることにある。卒業生には道徳性発達段階説で世界的に著名な学者、コールバーグ博士（一九二七〜一九八七）、四一第一・四三第アメリカ合衆国大統領のジョージ・ブッシュ親子がいる。

注⑯ アーマスト大学は全米最高峰のリベラルアーツ・カレッジである。世界中から極めて優秀な学生を迎え、多様性を重視した教育実践を行っている。同志社大学では「アーマスト大学」と表記している。日本の外務省は、一九二〇年代より英語研修を命じた新人のキャリアや外交官を毎年留学させている。ノーベル賞受賞者や著名人が数多く輩出されている。新島はクラーク博士（札幌農学校初代教頭）から化学を習っている。博士が大学を去るときに発したことは、『少年よ大志を抱け、Boys, be ambitious』は有名である。

注⑰ 森有札は薩摩藩英国留学生として公費で一八六五年、五代友厚らとイギリスに密航。ロシアやアメリカを経て明治政府が誕生した一八六八年に帰国。一八七〇年、明治政府が海外に派遣した最初の外交使臣である。一八八五年第一次伊藤内閣では初代文部大臣に任命される。教育制度の確立に尽力。

注⑱ 桂小五郎を一八六五年に木戸孝允に改名（藩主より「木戸」を賜る）。一八六三年、藩命により長州藩の公費で伊藤博文、井上馨らと共にイギリスに密航。一八六四年帰国。ワシントンで二度ばかりゆっくり話し合う機会があり、それ以降親交を深めており、新島襄の大学設置を支援。

注⑲ 新島は岩倉使節団の一員、田中不二麿の秘書役（通訳・翻訳者）として行動を共にした。最初に辞令を交付されたが、これに対して新島は、日本政府から生活費を支給されている訳でなく、命令を受ける立場にない。しかし一定の報酬を与えられ、これこれをやって欲しいと望まれた場合には喜んでやりま

同志社には、彼ら元氣者の影に隠れて目立たないが、ユツユツ自学自修に励み、批判的に考え、何が正しいかを常に探求する人間、「自治自立」の学生も育つていた。一八七七年、三四歳、同志社女学校（後の同志社女子大学）開設。しかし、アメリカ女性宣教師二人の滞在認可が下りず、新島は外務卿の寺島宗則と交渉するが難航。森有礼の援助でかろうじて許可が下りた。

一八七九年、三六歳の二月、同志社大学設置の協力を得るべく上京した新島は、旧友津田仙を介して二人で勝海舟を訪問していた。海舟が「大学を作ることは大変な事業であるが、何年くらいかかれば完成するつもりか」との問いに、「わが国には宗教を土台とする大学を設立する必要がある、そのためには凡そ三〇〇年ほどのつもりである」と応えた。勝は、「よし、それなら賛成してやる」と返した。一八七九年、六月十二日、英学校第一回卒業式挙行。全員が予科生（神学科）十五名（熊本バンド）。翌年、一八八〇年、四月十三日（三七歳）、自責の杖事件起こる。

一八八四年（四一歳）、二度目の海外旅行に出発（一八八五年帰国）。一八八六年（四三歳）、仙台に同志社分校の宮城英学校（翌年、東華学校と改称）を仮開校。四四歳、同志社病院開院式、京都看護婦学校開校式を行なう。

一八八八年、四五歳、四月に知恩院で京都の名士を招き大学設置について支持と理解を求めた。七月には、大隈重信邸で新島を支援する会が持たれ、渋沢栄一、岩崎弥太郎、原六郎等から大学設置の寄付があった。十一月には「同志社大学設立の旨意」を「国民之友」他全国の主要な雑誌、新聞に発表。国民の手で設立された私立大学は自治、自立の国民を養成する点で意義があり、「二国の良心」ともいふべき人々を育てることが目的である。このように同志社教育の原点は「良心」にあり、同志社では良心教育に基づく人間の育成をめざしている。

一八八九年（四六歳）、募金運動中に前橋で倒れ、静養先の神奈川県大磯の旅館で、八重たちに見とられながら一八九〇年一月二三日午後二時二十分永眠（四六歳十一ヶ月）。一月二七日同志社チャペル前広場に天幕を張り、葬儀を営み、東山若王寺山頂に葬る（墓碑銘は勝海舟筆）。同志社は多くの苦難を乗り越え、一九二〇年（大正九年）の大学令によって、正式に「同志社大学」となった。

注釈

注① 家長新島弁治の孫として誕生。父は民治、母はとみ。姉四人の下に生まれ。祖父は男の子の誕生を喜んで、「しめた！」と叫んだことで、七五三太と命名された。譜代大名家とは代々徳川家に使えてきた家臣をさす。

注② 国禁の書とは幕府が読むことを禁止した書籍をいう。例えば聖書やアメリカの歴史地理を読むと死罪となるという状況にあっても強い向学心から七五三太は杉田廉卿、吉田賢輔、津田仙らの聖書学習会に参加した。

注③ ハーディー夫妻に書いた手記で脳みそが頭からとろけ出すようになるほど驚嘆した（略現）とある。

注④ 海外脱出、密航は命懸けで捕まれば本人は死罪、後述（51頁）の沢辺琢磨、富士成豊、あるいは菅野精一郎、塩田虎尾たちも死罪を覚悟の協力であった。

注⑤ 水杯は二度と会えそうでない別れの時などに、酒の代わりに水を飲み交わした。

注⑥ 新島の五歳上の富士卯之吉はアメリカからの新島の手紙を江戸の父親に中継するなどその後も関わっている。なお当時の函館の様子を新島は、薬師山（箱館山）の麓にロシア、イギリス、アメリカ、フランスの館が立ち並び、太陽に照らされた白壁、風にひるがえる紅色が人の目を楽しませ、港には英国船三隻、アメリカ船二隻、日本船は快風丸を含め三隻、日本の商船四〜五十隻も停泊。外国の国旗が領事屋敷に並び非常にきれいといふ日記に表し、司祭ニコライの紹介で塩田と訪れたロシアの病院で、新島は建物や診察室、治療室、病室、ベント数や食堂、薬の調合所等配置図を描き、また患者の服装、シーツや布団、食事内容、治療入院費無料などを詳しく書いている。日本の病院はいかに貧弱で金持ち向けかを訴え、ロシアの先を見越した政策に対してわが国は何故できないかと強く批判していた（新略四一頁）。富士は一八六八年（二五歳）苗字帯刀を許され、名を成豊と改めた。イギリス人ブラキストンに機械、博物学を学び、北海道の測量や気象観測で指導的役割を果たした。注⑦ 富士は新島のために前もって小舟を借り、この日のために三度ほど波止場のあたりを予行演習していた。

(第三話) 日本に帰国して一青年は京都にキリスト教主義の同志社英学校、後の同志社大学の礎を作りました

一八七四年十一月、十年ぶりに新島は三二歳で帰国。二八日東京から人力車三台を貸し切つて出発、中仙道を通つて、食事のほかは休憩を取らずに二十時間かけ深夜に群馬県安中に到着。翌日、両親や姉たちと再会。約一月の間、寝食を共にした。アメリカで勉強していた人物の顔を一目見ようと、異国の珍しい話を聞こうと、遠方から訪ねてくる客も後を絶たず、新島も求めに応じて西洋の文明や教育事情、キリスト教について話した。小学校やお寺でも話をしたが、新島への異常な関心に役人は中央に伺いを立てたが、新島なら心配無用の返事でおとがめはなかつた。

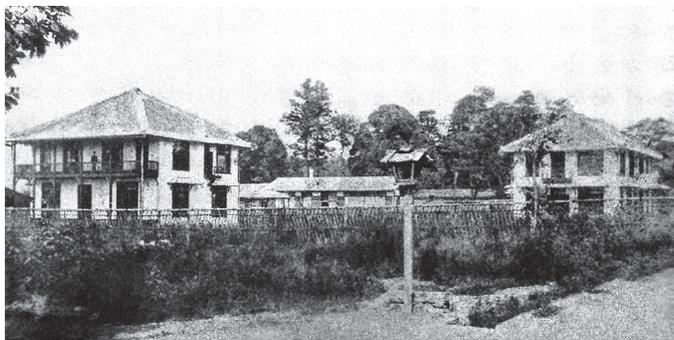
十二月二八日、文部省の田中不二磨を訪ね、帰国の挨拶をする。三二歳、七五三太を襄(Joseph)と改めた。アメリカンボードの指示で一月二十日横浜を船で立ち、二二日大阪着。宣教師ゴードン(アンドーバー神学校の旧友宅(川口居留地)で布教と大学設置の準備を始めた。大阪に滞在していた木戸孝允を訪ね、大学設立の協力を依頼。木戸も積極的に大阪府に働きかけた。候補の学校が渡辺知事の外国人宣教師採用拒否にあつて頓挫。なおこの二年後の一八七八年、キリスト教主義の梅花女学校(後の梅花女子大学)が浪速教会牧師の沢山保羅によつて大阪に設立された。

学校をどこに設けるかで神戸も候補にあつたが人口が五万人と少ないのであきらめ、新島は、三十万人の京都がどんな町か見ておきたいと四月五日に京都に向つた。京都府副知事(後に知事)榎村正直を訪問し、面談を重ねた。榎村は長州の出で木戸孝允と親しい関係にあつた。榎村は京都府顧問の山本覚馬を紹介し、新島は山本邸に行き、挨拶を交した。山本のことはゴードンから聞いていたので、話はキリスト教のこと、キリスト教主義の学校設立に及んだ。それは比叡山を琵琶湖に投げ込むように不可能と言われていた。山本は京都をその学校の候補地にすすめ、自分名義の御所の北側の相国寺門前の土地、当時は一面の桑畑(旧薩摩藩邸)を学校建設用地として安く手放す(坪数五八五五坪、代金五〇〇円)と話し、新島

もこれに同意した。これを機に新島は大阪を離れ、山本宅に住み込んだ。新島は覚馬とゴードンで同志社を結社し、八月二三日に『私塾開業願ひ』を京都府に提出。しかし、宣教師を教師として雇うことは文部省通達に違反する、また、仏教徒の反対運動の高まりから許可が下りなかつた。急ぎ新島は上京し、折衝相手の文部省に三日間交渉し、事実上の最高責任者、田中不二磨の「許可不苦(許可しても苦しくない)」を得た。こうして、キリスト教主義官許同志社英学校は京都の地に誕生した(一八七五年九月四日認可)。

一八七五年十一月二九日、仮校舎(現在の新島会館)でアメリカン・ボード、山本覚馬らの協力を得て、開校式を開いた(教員は新島とデイヴィスの二人、生徒八名)。新島三三歳、かねてから婚約していた山本八重(三一歳)と一月三日に結婚式をデイヴィス宅であげた。

九月十二日校舎二棟が完成。この前後に熊本洋学校に学んだ生徒がジョーンズの斡旋で同志社に相次いで入校してきた。彼らは教の上では元からいた生徒より少なかったが、学問的水準の高さと気の強さでは彼らと比べて群を抜いていた。ジョーンズの厳しい教育のお陰で彼らは英語の書物を読みこなし、キリスト教の他に化学、物理などの知識も身に付けていた。彼らは開校間もない同志社英学校の程度の低さと設備のみすぼらしさに失望し、以前からいた生徒を軽蔑し、新島校長についてもなめてかかるころがあつた。しかし新島校長はこれらの熊本から来た優秀で独立心の強い志のある元氣者(肥後もつこす)を、変わり者、奇人、変人と型に



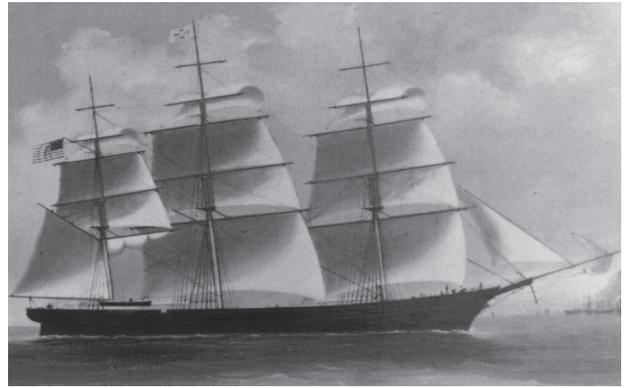
1876年、相国寺門前の同志社英学校最初の校舎

はめて指導することなく、萎縮させることなく、将来『天下の人物』に育つて欲しいと訴え、彼らを抑圧することはなかつた。なお

ラ經由でボストンに向った。テイラー船長^{注⑥}は船中で新島を「Joe (ジョー)」と呼び、我が子のように可愛がり、聖書を与え、英語や航海術、航海日誌の付け方、緯度、経度の測定の仕方^{注⑦}を教え、乗船の礼に新島から贈られた太刀をとても喜んだ。船は出航して四ヶ月後、南北戦争が終わった三ヶ月後の一八六五年の七月二十日にボストンに着いた。

まもなくして、テイラー船長がコッド岬^{注⑧}の家族に会いに出て、新島は一人港に取り残された。船内で船員からあれこれと掃除や雑役を強いらられ、おまけにボストンは戦争で物価が上がり、お前を助ける奇特な人は誰もいないと脅され、先の見通しが立たない不安に押しやられた。そんな時、上海で別れたセイヴォリー船長^{注⑨}が突然現れた。ワイルド・ローバー号の入港を知り、新島が無事着いたか確かめようとしたのである。新島はどんなに驚き、喜んだことか。憂鬱な気持ち^{注⑩}が吹っ飛んだ。心も落ち着き、古本屋で英文のロビンソンクルソーを見つけ、買って帰り、何度も繰り返し読んだ。クルソーが神に救いを求めて毎日祈っている姿に、新島も「どうか私の大きな志をとげさせて下さい」と、神に救いを求めて祈るようになった。

三ヶ月後、テイラー船長の手紙に気づいた敬虔な清教徒、船主ハーデー夫妻が現れ、新島の脱国の志にいたく感動した。夫妻はジョゼフ・ニイシマ (Joseph Hardy nesima) と名付け、生涯に渡って支援を惜しまなかった。青年の向学心を考え、夫妻とボストンの北四十 km にあるアンドーバー^{注⑪}へ汽車で向った。全寮制フィリップスアカデミーの校長はハーデーが推薦する新島の英語科編入^{注⑫}を認めた。夫妻は英語ができない新島のために下宿生活を用意した。二三歳、新島



新島青年を上海からボストンに運んだワイルド・ローバー号

はアカデミーと隣接するアンドーバー教会で洗礼を受け、キリスト教徒となる。二四歳、一八六七年、フィリップスアカデミー卒業、アマースト大学^{注⑬}専科生となり寮生活を始めた。二五歳、アマースト大学の三年生に編入。二七歳、リュウマチを患う。アマースト大学を卒業 (日本人初の理学士)、アンドーバー神学校入学、牧師をめざした。

一八七一年、二八歳、外交官森有礼^{注⑭}とボストンで会見。国禁を犯した新島の帰国実現のために骨折った森から、留学免許状と旅券が届き、新島は自由な身となった。新島はアメリカで自分が受けた養育費、教育費の一切を日本政府が立て替えた^{注⑮}と、森有礼がハーデー夫妻に申し出る意向であることを知った。もしハーデー夫妻が森の申し出を受け入れてしまうと、自分は日本政府によって拘束されてしまう。自分は自由な日本公民でありたい、神様のために自分を捧げ、つくしたいと願っていたことができなくなると恐れた。しかし、ハーデー夫妻は、『即、断つた』という話を聞いて、新島は胸を撫で下ろした。

二九歳、三月にワシントンの日本大使館を訪れ、森有礼に会い、蘭学仲間の津田仙の娘梅子 (八歳) と出会う。翌日岩倉具視の大使節団の木戸孝允^{注⑯}と懇談した。文部理事官田中不二麿^{注⑰}と会見し、教育事情視察に関する通訳の仕事の委嘱を私的な形でならと引き受けた。新島らはアメリカ東部の諸学校を視察、その後欧州、航路の船で、ロンドン、パリ、スイス、ドイツ、ロシア、オランダ、デンマークの教育事情を視察。新島はベルリンで約五ヶ月をかけ田中の復命報告書を作った。この間、田中の「国政をいっしよにやろう」との懇願を何度も断っている。三十歳、リュウマチ治療でウィスバーデンに五ヶ月留まり、九月パリからニューヨークに戻り、神学校に復帰。三一歳、新島は五月に宣教師志願者試問に合格、アメリカン・ボードの日本国準宣教師に任命された。アンドーバー神学校卒業式で記念スピーチを行う。その後海外伝道協会の総会でキリスト教主義大学を日本に設立することを派して訴え、五千ドルの寄付が集まった。一八七四年十月、ハーデー夫妻と別れ、シカゴ經由太平洋横断鉄道でサンフランシスコに十月二十九日に着く。十月三十一日にコロラド号に乗船し、十一月二六日夕方、横浜港に着いた。宣教師に迎えられる、十年ぶりの帰国であった。

と送別会を開いている。

福土卯之吉と意気投合した新島は、なぜ自分は、親や家族と別れ、危険をかえりみず、アメリカに脱国したのか、アメリカではキリスト教を学び、学校で様々なことを学び、日本に尽くしたいといった熱い思いや志を語った。福土も喜んで協力すると約束した。一週間しないうち、沢辺琢磨から話を聞いたとアメリカ人船長セイヴォーリが、「自分は中国まで新島を連れて行くことができる。中国まで行きさえすればアメリカに渡る機会はある」と商社に現れた。こうして福土と船長の二人は船に乗り込む準備を急いだ。新島は自分が急にいなくなったことで脱国を疑われないように、知人に「実家に呼び戻されたので、近々江戸に戻る」と話した。新島は周りの人に悟られないように、町人の服装をし、函館の通りを歩くときには人目につかないように注意した。太刀は差さず、ちよんまげも簡単な形にした。当時の新島の服装を知る手がかり、渡米後アーマスト大学で一八七〇年に求められ、脱出当時の衣装をして撮った写真は左上である。下はロシアの司祭ニコライの勧めで撮った二一歳の脱出前の写真を基にした新島青年の肖像画（油絵）である。一八六四年（二一歳）、脱国の日、七月十七日の夜半、新島は沢辺宅から築地に向った。砂浜を歩くとギユ、ギユという雪駄の音に犬が反応して吠えるのを恐れた新島は、慌てて雪駄を脱ぎ棄て足袋で福土のところまで来た。福土は、雪駄が脱国の証拠品となつてはまずいと考え、裸足で飛び出して雪駄を家まで持ち帰った。細心の注意を払って二人は裏口から出て岸につないだ小舟に乗り込んだ。新島は急いで船底に身を潜め岸から舟が離れるのをじっと待った。そのとき、見張りの役人が近づき、震える声で、「そこにいるのは誰か」と聞いてきた



1870年3月アーマスト大学で級友の希望で脱出当時の衣装で撮影、当時27歳



司祭ニコライの勧めで撮った写真を元に原田直次郎が描く肖像画、21歳

ので、福土が落ち着いた口調で「私です。アメリカ船船長の依頼品を急ぎ届けるところです」と応えると、顔見知りの福土と分った役人は舟を改めることなく舟の離岸を認め、新島は無事乗船に成功した。手持ちの金はたった四両であった。

(第二話) アメリカ時代 — 青年はハーデイ夫妻に出会い、支援を受け、清教徒の

町 アンドーバーで高校、大学、神学校で学び、卒業しました

一八六四年（二一歳）、七月十七日夜半、福土卯之吉は岸からかなり遠く離れて停泊していたアメリカ船に小舟を漕いだ。船長は岸から見えない船の反対側で待っていてくれて、新島は福土に別れを告げ、固い握手をし、ベルリン号に乗り込んだ。福土が岸へ漕いで帰るのを見届けた船長セイヴォーリは新島を船室の物置に隠し、鍵をかけた。翌朝早く、税関の役人による検査が終つて船は出航した。正午近くになつて船長が鍵を開け、物置から甲板に出て見た景色は、まさに、函館の美しい町が水平線に消えようとしていた。船は海岸に沿って進み、十二日後には見え隠れしていた青い山々も消えた。それから三日後に船は上海に着いた。青年は船賃のない自分のために用意してくれた仕事に精を出していたが、あるとき、英語ができないため乗客から言いつけられた仕事が理解できないことがあり、その男から唐突に殴られる事件が起きた。「無礼な」と激怒した新島が、慌てて日本刀を取りに戻ったが、自分を、「この程度のこと耐えられなくてどうしてこれから訓練に立ち向うことができるか」と恥じ、以後よく考え行動すべきであると心に誓った。その後武士の命とされる鬚を切り落とした。

上海に着いたベルリン号は再び日本に戻るため、セイヴォーリ船長はアメリカに向う米船に乗せるため、新島を大きな三本マストのワイルド・ローバー号の船長、ホレイス・Sテイラーに引き合わせた。このとき、「お願いです。アメリカに着いたら勉強がしたい。学校に行かせて下さい。そのためにも乗船したら力の限り働きます。」と新島は願ひ出た。船長は笑つて「わかった。学校に行かせる。船長のボーイで働いてもらう。」と約束し、服や帽子、靴をくれた。新島二歳の一八六五年、船は福州に向い木材を積み、上海に戻り、サイゴンから香港に、マニ

新島襄物語り

「米国に密航し、同志社大学を作った青年、新島襄」

荒木紀幸作

(第一話) 脱出まで ― 鎖国時代、命がけて憧れの自由、文明、キリスト教の国、アメリカに脱出を試みた若者の話です

新島青年は譜代大名家、江戸の安中藩邸、現在の神田錦町学士会館付近に下級武士の子どもとして一八四三年二月十二日に生まれ(幼名は七五三太、四方を上級武士の大きな屋敷に囲まれた狭い敷地で育った。一家は常に身分の高い人たちに気を遣って生活していた。九歳の時、こめかみに大怪我をしてからは、荒っぽい遊びを一切止め、手習いや絵、礼儀作法を習った。十歳で学問所で漢学を、十三歳で藩主板倉勝明から拔擢され蘭学を習うが、翌年蘭学教師が長崎に出張し中斷。十四歳、思いもかけず藩主が亡くなり、後を継いだ弟は学問嫌いであり、それまで引き立ててくれた家老や漢学の師が亡くなり、これから勉強を続けられるかと悲嘆にくれた。十六歳、藩主の外出帰宅時の出迎え職に就く。執務室での待機になじめず、隠れて蘭学を勉強して何度も上司に叱られた。

十七歳、江戸湾に何隻も停泊した恐ろしく大きなオランダ軍艦に肝を潰した。軍艦操練所に入所を許され、アメリカ帰りのジョン万次郎に航海術を学んだ。十八歳、行燈のうす明かりの下で本を読みすぎ、眼を痛めた。十九歳の時、操練所の経験を買われ、アメリカ製帆船快風丸(180トン)で三ヶ月間航海し、開放感を満喫。海の外の世界に関心が向う。上意下達という息苦しい封建社会の中で二十歳になった新島は英学も学び始めた。国禁の「アメリカの歴史地理」を命の危険

を感じながら隠れて読んだ。アメリカでは大統領を選挙で決めることや授業料のいらぬ学校があることを知り、**「すべての国の為政者はアメリカの大統領のようでなければならぬ」と**考えた。こうして新島青年は幕府の政策に不満をつのらせていった。また漢訳聖書の説く**「天地の創造主に強く憧れ、「ロビンソン漂流記」の主人公が冒険の旅に出た姿に勇気づけられ、自由とキリスト教の国、アメリカに行ってみたくないと考えるようになった。**

そんなある日、松山藩の快風丸乗組員の友人、塩田虎尾から、「四、五日後に快風丸が江戸を出て函館に向うことになっているが、乗船する気はないか」とたずねられた。それを聞いた新島青年に、突然、「この好機を逃すな、海外へ脱出を囃れ」という良心の声が心の奥から聞こえ、それと共に、快風丸に無償で乗船する合法的な方法が頭に浮かんだ。それは、安中藩主の**「本家筋にあたる松山藩主が所有するアメリカ製の快風丸が江戸から倉敷に向けて初航海することになり、航海術の心得のあるものとして、板倉周防守が新島に修業を仰せつけるという形で乗船の許可を与えられたことがあった。そこで藩の目付役飯田逸之助を介し板倉周防守宅を訪ねたところ、喜んで出張許可と乗船勤務を承諾してくれた。その上、安中藩の「承諾」の手配もしてくれた。その夜は興奮して殆ど寝られなかった。翌日、主君からの許可が届けられた。新島はそのことを知ったとき、感激して思わず、「ああ天、我を棄てざるか」と叫んだ。こうして、函館行き(武田斐三郎の塾(留学)が決り、近所の人や友を交え水杯の送別会、が行われた。藩主から修業料手当等十五両を貰い、餞別を含め二五両を持って、アメリカへの脱出を胸に秘め、我が家を出発した。**

武田は江戸開成所教授就任で不在。塾長の菅野精一郎は親身に七五三太の相談にのった。英語を学ぶならロシア領事館聖堂のニコライ司祭を紹介。一ヶ月後、新島は日本語教師として古事記を教え、ニコライは求めに応じ、施設、薬剤共に優れたロシア病院で目の治療を受けさせ、代数学(英語版)を与えたが、日本語のできないうロシア人英語教師に失望。この悩みを知った菅野と旧知の沢辺琢磨(坂本龍馬の従兄弟)は英語堪能で海外に詳しい英国貿易商社員の福士卯之吉を紹介した。その後も沢辺はアメリカ行の船を探し、決行日に自宅で菅野、塩田

研究論文

生き方を探求する中学校道徳科授業の開発に関する研究

—アンドラゴジーの知見を援用して—

A Study of Moral Education in Junior High School to Quest the Life

—Using Methods of Andragogy—

山田将之*
Masanobu Yamada

本稿では、アンドラゴジーの知見を援用した道徳科授業が、中学生にとって生き方を探究する授業の実現につながることを明らかにした。具体的には、道徳科を要とした道徳教育は、自らが望む生き方の探求を使命としていることから、それは生涯にわたって行われるものといえる。そこで、アンドラゴジーの知見の援用し、道徳科授業を開発し、その効果を明らかにした。

すなわち、第一に、ノールズをはじめとするアンドラゴジーに関する知見を整理した。第二に、その整理を基に、パッケージ型ユニットの学習に援用することで、生き方を探求する道徳科の学習理論を構築した。第三に、自己決定学習の起点である自己契約を、生徒個々のもつ問いと重ね、フレイレのいう課題提起型教育同様に、対話を中心とした学習を実践した。その結果、この道徳科授業においては、共通の学習課題の解決と、自己の問いの探求によって生き方を探求することができる変容的学習になることが明らかとなった。

キーワード：道徳科、生き方の探求、アンドラゴジー、パッケージ型ユニット

1 問題の所在と研究の目的

本論文の目的は、アンドラゴジーの知見を援用した道徳科授業を開発し、その道徳科授業が中学生にとって生き方を探究する授業の実現につながることを明らかにすることである。

「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)は、2018・2019年度に全面実施となり、これを要として道徳教育の趣旨を踏まえた効果的な指導を学校の教育活動全体を通じて、より確実に展開することができるよう学習指導要領の改訂が行われた。折しも、その直後に世界はコロナ禍の脅威にさらされ、学校現場における道徳科授業は制限を余儀なくされた。

日本道徳教育学会においても、2023年12月17日に、特別企画として「コロナ禍の先の道徳教育をいかに拓くか」をテーマとした座談会を行った。その中で、木下美紀は、人間関係の構築、発達の課題、体験活動の不足を、コロナ禍の影響として課題と感じている旨を発言している(日本道徳教育学会 2024)。この指摘のように、小中学

生の発達において必要な学習機会が損なわれてきた中で、改めて道徳科の果たす役割が問われてくるであろう。

ところで、道徳教育は、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことが目標であり、生徒一人一人が夢、志や希望に向かい、自分の人生を自立した主体として切り拓いていく力を育むものである。先の座談会において、西野真由美は、「日本の道徳授業では、その時間の主題としている価値の理解だけをねらいにしていると、『私はこう生きていきたい』とか、『こんな人になりたい』っていう夢や願いにつながらない。道徳は生き方を探求する学びだという意識を教師自身が持たないと、様々な価値を統合して自分の生き方を考えるような授業は実現しない」と述べている(日本道徳教育学会 2024)。つまり、道徳科を要とした道徳教育は、自らが望む生き方の探求を使命としていることができる。

上述の生き方の探求は、生涯にわたって続いていくものである。七條(2021)は「自ら学び、自ら考える楽しさ、他者と共に学び合う楽しさ、人間としての自らの生き方を探究し、自らにとっての新たな価値を発見・創造

*盛岡市立上田中学校

する楽しさ、そして、何よりも生きる楽しさを生徒が味わえるよう、道徳教育が目指す原点(ねらい)に立ち返って、その改善充実を図りたいものである」とし、自分の生き方を考え続ける姿勢の大切さを示している。また、柴原(2022)は、「道徳教育で求められている道徳性は、まさに私たち人間が、学校を離れた後も生涯を通じて学び、育み続ける必要のある学習課題といえるものである」としているように、生涯にわたって「人間いかに生きるべきか」を探し求める姿勢の大切さがうかがえる。

それでは、生涯にわたる生き方の探求のために、中学校道徳科は何ができるのであろうか。

この問いに答えるべく、以下では生涯学習の知見を一定程度整理してみよう。我が国の生涯学習の動向をみれば、臨時教育審議会の昭和62年の第四次答申は、最終答申として改革を進める理念として以下の3点を示している。すなわち、「第一は『個性重視の原則』である。審議会発足当初、いわゆる教育の自由化をめぐる意見が交わされたが、答申では、画一性、硬直性、閉鎖性を打破して、①個人の尊厳、②自由・規律、③自己責任の原則、すなわち個性重視の原則を確立することを求めた。第二は『生涯学習体系への移行』である。学校中心の考え方を改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図っていかねばならないとした。第三は『変化への対応』であり、中でも教育が直面していた最も重要な課題として、国際化・情報化への対応を指摘した」(文部科学省 2021)のである。

つまり、様々な変化が激しい現代において、生涯学習体系の中に学校教育を位置付けつつ、生徒個々の個性の伸長を目指していくことの重要性を述べており、臨時教育審議会が立ち上げられてから40年程が経過した今日にも通ずるものであろう。このことと先の七條や柴原の指摘を踏まえれば、学校教育において、生涯にわたって生き方を探求するための素地を養っていくことが、道徳教育の大切な役割であるといえる。

そこで、生涯学習の視点から、マルカム・ノールズをはじめとするアンドラゴジーの知見に着目した。アンドラゴジーとは、「成人の学習を援助する技術と科学とされ、成人に対する教授法を指す言葉」(岩崎 2019)である。これは、アメリカのマルカム・ノールズが子どもの教授法ペダゴジー(pedagogy)と対比的に用いた用語である。

しかし、中学生を対象とした学習において、アンドラゴジーの知見は有効なのだろうか。アンドラゴジーは、ペダゴジーと対比的に用いられるのだが、ノールズによると、子どもや青年を対象にアンドラゴジーの適用を試みた結果、うまく学んでいたという。

したがって、学校教育を生涯学習体系に位置付けて、アンドラゴジーの知見を援用することは効果が期待できるといえる。

以上のことから、本稿では、アンドラゴジーの知見を

生かして、中学校の道徳科授業を構想することによって、生き方を探求することができることを論じていく。そのため、まず、第2節においては、生涯学習やアンドラゴジーの知見について整理し、中学校の道徳科授業への援用可能性について示唆を得る。次に、第3節において、アンドラゴジーの知見を生かし、生き方を探求する道徳科の学習理論を明らかにする。その上で、第4節では、実際の授業事例を示し、その考察をすることとする。

2 アンドラゴジーの知見の整理

(1) 我が国の生涯学習の動向

1965年に、ユネスコの成人教育推進委員会にて、ポール・ラングランによって提出されたワーキングペーパーに、「生涯教育」という用語が用いられた。その後、1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」において、生涯にわたる学習の継続と、家庭教育・学校教育・社会教育の三者の有機的統合が提言された。

これを皮切りに、1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」において、本格的に生涯教育・生涯学習についての方向が示されることになった。この答申を底流とし、先にあげた臨時教育審議会の議論が行われたのである。

佐藤(1991)は、これら一連の生涯学習に関する議論を整理し、人間は生涯何らかの形で学習を継続するため、自己の充実や生活の向上のために自己選択・自己決定によって価値ある学習を継続することが求められているとし、自分が自分を教育する「生涯自己教育」が重要であるという。

臨時教育審議会の第四次答申では、「初等中等教育の充実と改革」において「生涯にわたる人間形成の基礎を培うために必要な基礎的・基本的な内容の習得の徹底、自己教育力の育成を図る」ことを改革の基本方向としている。この「自己教育力」については、主体的に学ぶ意志、態度、能力などをいうと、中央教育審議会の教育内容等小委員会「審議経過報告」にて解説されている。そして、学校教育において、基礎的・基本的な知識・技能を着実に学習させるとともに、問題解決的あるいは問題探的な学習方法を重視する方法を用いることも重要であることを示した。自己教育力は、これからの変化の激しい社会における生き方の問題にかかわるものであり、自己を生涯にわたって教育し続ける意思を形成することが求められているのであろう。

このことは、ユネスコ教育開発国際委員会(1975)が、教育の目的は、人間に自己確立、すなわち、「自己自身になる」ようにさせることであり、学習や自己形成の意欲を永久に持ちつづけるよう刺激することとしていることとも重なるものである。

したがって、生涯学習体系における学校教育は、児童

生徒が生涯にわたって学び続けることができるように、探究という主体的・能動的活動を通して、学び方を学び、自己教育力を高めることが使命であるといえる。

では、そもそも、なぜ生涯にわたって学び続けることが重要なのであろうか。青山（1998）は、この問いに対して、「人々は学習することで新しい可能性を見つけ新しい自己を発見し新しい自己をつくる」ことに、その答えを見いだしている。つまり、変化の激しい現代において、どう生きるべきかを主体的に考え、その理想とする生き方に向かっていくため、すなわち、自己の生き方を探求するために他ならない。

（２）アンドラゴジーの学習理論

続いて、成人の学習を援助する技術と科学とされ、成人に対する教授法であるアンドラゴジーについて、整理を試みる。

ノールズ（2002）によるアンドラゴジーの重要な4つの考え方は、「①自己概念は、依存的なパーソナリティのものから、自己決定的な人間のものになっていく。②人は経験をますます蓄積するようになるが、これが学習へのきわめて豊かな資源になっていく。③学習へのレディネス（準備状態）は、ますます社会的役割の発達課題に向けられていく。そして、④時間的見通しは、知識のあとになってからの応用というものから応用の即時性へと変化していく。そしてそれゆえ、学習への方向づけは、教科中心的なものから課題達成（performance）中心的なものへと変化していく」ことであった。

また、ノールズ（2002）は、「もし若者への教育が、生涯にわたる継続的な自己開発のプロセスに関わっていく成人を生み出すものであるならば、今求められているのは、若者への教育の目的に関する新しい包括的な考え方で、その目的を遂行していくための新しい技術である。私は、子ども・青年教育へのアンドラゴジー的アプローチが、これからいっそう普及していくように思う」と述べており、中学生への援用可能性を示唆している。このことは、ノールズ（2013）が「何人かの初等・中等学校や大学の教師たちが、アンドラゴジー・モデルを青少年に適用する試みを行い、アンドラゴジー・モデルのいくつかの特性が適用されたときに、多くの場面で子どもや若者たちがよりうまく学んでいるようだったと、私に報告してきた」と述べていることから見て取れる。ノールズ（2013）がアンドラゴジー・モデルを「ペダゴジーの考え方を含む、ひとつの仮説の体系」としていることからこのことは明確である。

ここで、本稿の目的に照らして、我が国の生涯教育・学習との接点を捉える必要がある。生涯教育・学習では、自己教育力を育むことを重要視している。それは、自己形成のために生き方を探求することと重なるものであった。生き方の探求は、自分自身に固有の選択基準や判断基準を形成することを意味しており、究極的には、人生

を自由に創り上げられる力を備えていくことであるといえよう。そのために、問題解決や探究という主体的・能動的な学習活動が必要になるのであり、アンドラゴジーの学習理論はそれを兼ね備えているといえる。

次に、道徳科の学習理論構築につなげるために、「探求」の視点でアンドラゴジーの知見を整理する。

ノールズ（2002）は、すべての教育を組織化する原理として、生涯学習の原理が入ってきたことについて、その背後にある基本的前提は、急激に変化する世界においては、学習は生涯にわたるプロセスでなければならないのであり、したがって、学校教育は、主として探求の技能の開発に関わるべきであり、成人教育は、主として自発的な探求者のための資源とサポートの提供に関わらねばならないとしている。

そこで、ノールズが提唱する「自己決定学習」に着目してみたい。それは、ノールズ（2013）が「自己決定的な探求学習が最も高次の形態である連続体となっている点を真剣に考えてみるならば、われわれの側に、学習者が連続体を上がっていくのを支援するような何らかの学習経験を、各レベルの方策のなかに組み込んでいく必要が出てくる」と述べているからである。ノールズの「自己決定学習」または「自己主導型学習」とは、成人学習の主要概念のひとつで、成人は自発的に自分の学習を計画・実施・管理・評価を行うとされ、学習者の自発性に基づくものであり、成人学習の到達目標でもある。

また、クラッチフィールドは、問題解決や探究の学習を「生産的思考（productive thinking）」と捉えて、そのなかに4タイプの技能が含まれると指摘している。それはすなわち、「問題発見とそれを明確に表明する技能」、「問題情報を組織化し処理する技能」、「アイデアを創出する技能」、そして「アイデアを評価する技能」である。その上で、「探究の技能の発達が、青少年教育の主たる目標であるべきだ」という考え方は、生涯のプロセスとしての教育の概念の土台となっている」と主張したという（ノールズ 2013）。

さらに、サッチマンは、「小学校の児童の探究技能の発達に関する、イリノイ大学探究訓練プロジェクトの成功について、あざやかに記述している。この経験をもとに、彼は、『探究中心型カリキュラム』の実現可能性に対する自信を深めた」という（ノールズ 2013）。このような学習に着目する理由は、「教師が何をするのかよりも、むしろ学習者の内面で何が起きているのかへの注目。こうした考え方の流れのなかから、『自己決定学習（self-directed learning）を支援するプロセスとしての教育』

『教師の役割を、自己決定学習の援助者や自己決定学習者への情報源として再定義すること』という新しい教育観が芽生えてきた」ことにあるという（ノールズ 2002）。

自己決定学習の目標は、「①成人学習者の、学習場面における自己決定能力を向上させる、②自己決定学習の中核である意識変容の学習を育てる、③解放のための学

習や社会的行為を自己決定学習の統合された一部として推進する。」ことの3つである(シャラン・B・メリアムら 2005)。そして、「最も広い意味での『自己主導型学習』とは、他者の援助を受けるかどうかにかかわらず、学習ニーズの自己診断、学習の到着目標の設定、学習のための人的・物的なリソースの特定、適切な学習方法論の選択・実施、学習成果の評価について、個人が主導権をもって行うプロセス(ノールズ 2011)」のことである。

ここまでの自己決定学習の知見は、生涯教育・学習の自己教育力の育成と親和性が高く、これを援用することで、学校教育において、探究の学習を中心においた学習者主体の授業を展開することが可能になるものといえる。

しかし、近年注目されている「自己調整学習」と何が異なるのか、という疑問も生じる。金沢大学大学教育開発・支援センター(2010)は、Pamela Braceyの研究発表について、以下のようにまとめている。「自己管理学習の場合、学習目標、それに関する教科書などのリソース、評価法、学習方略、さらにはその学習する必然性の検討迄学習者自身が主導権をとっていくプロセスであるといい、一方、「自己調整学習は『いつ、どこで、どのように学習するかを調整する』とし、「学習目標でも大枠は決まっている中で、メタ認知を活性化させ、学習者個人の学習目標(サブゴール)を立て、認知的、社会的側面から学習方略を駆使する学習プロセスである」という。

このような差異はあるものの、道徳科の学習を考える際には、方向目標的性質を持つものであるがゆえに、自己決定学習と自己調整学習ではどちらがよいのか、という議論ではなく、学習の過程において適切に組み合わせていくことが重要といえよう。

続いて、アンドラゴジーにおいて、自己決定学習と並ぶ主要な概念である「変容的学習」について整理する。変容的学習とは、「将来の行為を方向づけるために、以前の解釈を用いて、自分の経験の意味について新たな、あるいは修正された解釈を創り出すプロセス(岩崎 2019)」と定義される。1978年にメジローによってはじめて発表された意識変容の学習理論は「変化、すなわち、自分自身や自分たちが生活している世界の見方についての劇的かつ根本的な変化にかかわっている。この種の学習はすでに知っていることに新たな知識をつけ加える以上のものとなる」とされ、「意識変容の学習は、アンドラゴジーや自己決定学習のように成人学習の特徴に焦点を合わせるよりは、むしろ学習の認知的なプロセスに中心をおいている。経験の精神的な構造、内面的な意味、ふり返りがこのアプローチに共通する構成要素である」としており(シャラン・B・メリアムら 2005)、価値観が劇的に根本的に変化することによって新しいもの見方や価値観を獲得することを意味している。

最後に、ブラジルの教育学者である、パウロ・フレイレの論考についても参照したい。フレイレ(1994)は、「銀

行(預金)型教育」を批判し、「課題提起型教育」を提唱している。銀行(預金)型教育とは、「一方的語り掛け(それはつねに語りかける人である教師によるものであるが)は、生徒を語りかけられる内容の機械的な暗記者にする。さらに悪いことに、かれらはそれによって容器、つまり、教師によって満たされるべき入れ物に変えられてしまう」という。

それに対して、課題提起型教育は、「生徒の省察のなかで、たえず自らの省察を改める。生徒は、もはや従順な聴き手ではなく、今や教師との対話の批判的共同探究者である。教師は生徒に考えるための材料を与え、生徒が発表するかれらの考えを聴きながら自分の以前の考えを検討する」教育のことである。課題提起型教育は、「提示されるテーマや関心についての対話や話し合いを通じ、学習者は自分の生活状況への認識を高めて意識化していく」ものである。つまり、教え込みを否定的に見て、その代わりに対話が重要視され、外側から何かを与えられるものではなく、対話によって問いやそれに即した学びが立ちあがってくるものであるとされているのである。

ここまで、ノールズやメジロー、フレイレを中心にアンドラゴジーの知見を整理したが、自己の目標に向けた探求の学習の有用性を示唆しているものである。そして、ノールズが初等中等教育における実践においても一定の効果あげた事例を述べていることから、現代における中学生に対して、アンドラゴジーの理論を援用して教育活動に当たることで成果を上げる可能性を示しているといえる。

3 アンドラゴジーを援用した道徳科授業の開発

本節では、前節で整理したアンドラゴジーの主要概念である「自己決定学習」や「変容学習」が、生き方を探求する道徳科授業にどのように援用できるかを検討したい。

ノールズ(2011)が、「この自己主導型学習の学習プロジェクトでは、あなたが、ご自分と契約してみることを提案します。『自己主導的な学習者になる』という契約を、自分自身と結ぶのです。そうすれば、契約を通して、学習をどのように進めていけばよいのか、また、その契約がいつ達成されたかを見きわめるにはどうしたらよいのか、はっきりとわかってくることでしょう」と述べているが、この契約を「生き方の探求のための問い」と言い換えてみる。この探究を通して学ぶことは、単なる知識の伝達ではなく、ノールズが人間の成熟における本質的な側面を、自分の生への責任を引き受けていけるように発達すること、すなわち、自己主導的になる能力を培っていくことに見ているように、自己の人間としての生き方を考えていくことを意味する。

道徳の教科化の際に価値観の押し付けにつながるとして忌避傾向があったとされ、『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』において「特定の価値観を生徒に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。」と述べられている。そして、価値観の押し付けを批判した上で、「よりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものである。」と述べ、道徳科の特質としての道徳性の育成を前面に押し出している。つまり、道徳科の学習は、よりよく生きていくための基盤を育てていくものであるから、その学習は極めて自己主導的なものにならざるを得ないのである。すると、フレイレのいう銀行預金型教育では成しえず、自ずと課題提起型教育が適するといえる。アンドラゴジーはその理念自体が自己主導的で、自己変容を促すものなのである。ここから、アンドラゴジーの知見を道徳科授業に適用してみることにする。

前提として、探究の学習を中核に据えて取り組もうとしたときに、従前の1主題1時間、換言すれば、1話完結型の道徳授業を積み上げていくだけでは不十分である。単元などある程度のまとまりを構成して学習を行うような構想が不可欠なのである。

そこで、田沼(2023)の「パッケージ型ユニット」(以下、ユニット)の理念をもとに構想することとする。これは、「意図する価値テーマへと迫るために生徒の日常的道徳生活を関連付けながら教材(主・副教材を多様に)構成したユニット(複数価値を複数時間で関連づける学習)を展開しての価値探求型道徳科授業を実現することに尽きる」と述べられている。ユニットは通常2~4時間で構成され、その価値探求型道徳学習プロセスは、「①学習テーマへの個の道徳的問いの気づき」⇒「②個の問いを擦り合わせるモデレーションで協同学習を可能にする共通学習課題の設定」⇒「③協同学習によるチューニング(調和的合意)で導く共通解の共有」⇒「④共通解に照らした自己内対話で紡ぐ個の問いとしての納得解の自覚」と説明されている。これをアンドラゴジーの視点から整理して学習理論を構築することとしたい。

まず、ユニットの1時間目は生徒が「問いをもつ」重要な時間である。問いを立てる方法は大きく2つ考えられる。一つは、ユニットの学習テーマ、例えば「いじめ」や「友情」などから、「いじめで苦しむのは被害者だけののだろうか」や「友情は異性との間にも成立するのだろうか」のように、自分が考えたい問いを設定する方法である。そしてもう一つは、ユニットで扱う教材を読んで、考えたい問いを設定する方法である。こちらの事例は次節で説明することとする。この時点では、生徒個々が問いを設定し、いわば自己の「契約」をしたこととなる。この問いについて切実感をもって探求していきいたいという生徒個々の学びのスタートである。

しかし、これだけでは学級という学習集団での学びに

つながらないため、次に個々の問いをすり合わせて、共通の学習課題を創ることが必要となる。その際には、学級全体での語り合いや、テキストマイニング等を用いるなどして、協同学習を可能にしていく。つまり、個々の問いを探求するために、学級全体の大きな問いを立てることになる。それは決して自分の問いと無関係ではなく、接点を見いだしながら学習することが可能な問いになる。まさに、ここがフレイレの課題提起型教育と重なるところで、教師と生徒、生徒と生徒の対話の中から立ち上がってくる問いが学習課題になっていくのである。

そして、共通の学習課題の解決に向けて、話し合いをしていく。先に価値観の押し付けの指摘をしたが、教師はあくまでもファシリテーターに徹し、生徒同士の対話を促していくことが重要である。変容的学習の観点から、特に、自分とは異なる意見の受容や、自分の考えの変容を自覚できるように配慮することが必要であろう。そのうえで、教師は発問の工夫などによって、学習課題について共通解を見いだせるようにする。

最後に、導入部で設定した自分の問いについて、検討する時間を設ける。自己の生き方を見つめて沈黙考してもよいし、他者と語り合いながら整理してもよい時間とし、いずれにしても、自己契約としての問いに対する自分なりの解を見出すことができるようにする。これは、共通の学習課題を通して、選択・判断したことを基に、自分の問いに答えていく営みであり、まさに自分の生き方を探求する時間となるのである。

以上、ユニットの学習にアンドラゴジーの要素を援用することで、生き方を探求する道徳科の学びを創出することができるといえよう。

4 アンドラゴジーの知見を生かした道徳科授業の実践事例とその検討

これまで、アンドラゴジーの知見を整理し、それを援用した道徳科の学習理論の構築を進めてきた。本節では、実際の授業事例を挙げて、この学習の具体を明らかにしたい。

本事例は、A中学校第1学年3学期の授業実践である。3学期は「今、いのちと共に」をテーマに、「いのちの始まり」「いのちの繋がり」「いのちの輝き」の3つのユニットを設けて学習した。本事例は「いのちの輝き」という2時間のユニットである。

(1) ねらい

各自の問いをすり合わせて創った追求課題について考えることを通して、困難に負けることなく、精一杯命を輝かせることの気高さを理解し、自分のあこがれの生き方に向かって奮起しようとする心情を育てる。

(2) 使用教材

学研教育みらい『明日への扉①』令和3年度版所収の以下の2教材を用いた。

①「たとえばくに明日はなくとも」

この教材は、難病と闘い、若くして命を失った石川正一氏の話である。二十歳くらいまでの余命宣告をされたが、その事実を受け止め、残された時間を、自分が人間としてどう生きていくかを考えている姿が描かれている。

②「いっぱい生きる 全盲の中学校教師」

この教材は、全盲の中学校教師、新井淑則氏の話である。視力を失っていくことへのいら立ち、全盲となり絶望の淵に立たされ自死も考える新井先生が、家族の支えや同じ境遇の方との出会いを通して、前向きになっていく姿が描かれている。

上記の教材を使用して作成された学習指導案は、以下に示す資料1のとおりである。

資料1 実践事例の学習指導案

	学習活動	指導上の留意点
導入 45分	1 中単元全体の学習計画から、本単元の位置付けを考える。 2 本単元の学習内容についてつかむ。 3 教材を通して、「いのちの輝き」について考えたい問いを創る。 4 それぞれの問いをすり合わせて、学級の追求課題を創る。	1 中単元「いのちと共に生きる」で、前週に「いのちの繋がり」について学習したことを確認し、本時「いのちの輝き」につないでいくことを確認する。 2 「いのちの輝き」についてイメージすることを共有し、どのような学習をするかがつかめるようにする。 3 教材①②のあらすじをおさえながら、生徒が扱う順番を決めて、感想を共有したり、疑問点を出し合ったりできるようにする。アンケート機能で各々の問いを共有閲覧できるようにする。 4 なぜその問いをもったのか、理由と共に問いを共有し、生徒が学習したい、追求したいと思える問いを編んでいく。
学級の追求課題例：いのちを輝かせる生き方のよさは？		
展開 48分	5 学級の追求課題について話し合う。 6 自分の問いについて追求する。	5 状況によって、3で出た仲間の問いや、以下の問いかけをしたりしながら、追求課題に迫ることができるようにする。 ○主人公が気付いた「いのちより大切なもの」とは何だろう。 ○主人公にとって教壇に立ち続ける意味は何だろう。 ○困難にあってもいのちを輝かせられるのはどうしてだろう。 6 沈黙考をする生徒もいれば、仲間と話し合っている生徒がいてもよい。自分の納得解になるため、発表は強わずに自分の中でしっかりと整理できるようにする。
終末 7分	7 単元の学習を振り返る。	7 誰のどんな考えや問いかけが印象的だったか、そして新たに生まれた問いは何か等、学び全体を振り返られるようにする。

(3) 生徒の問い

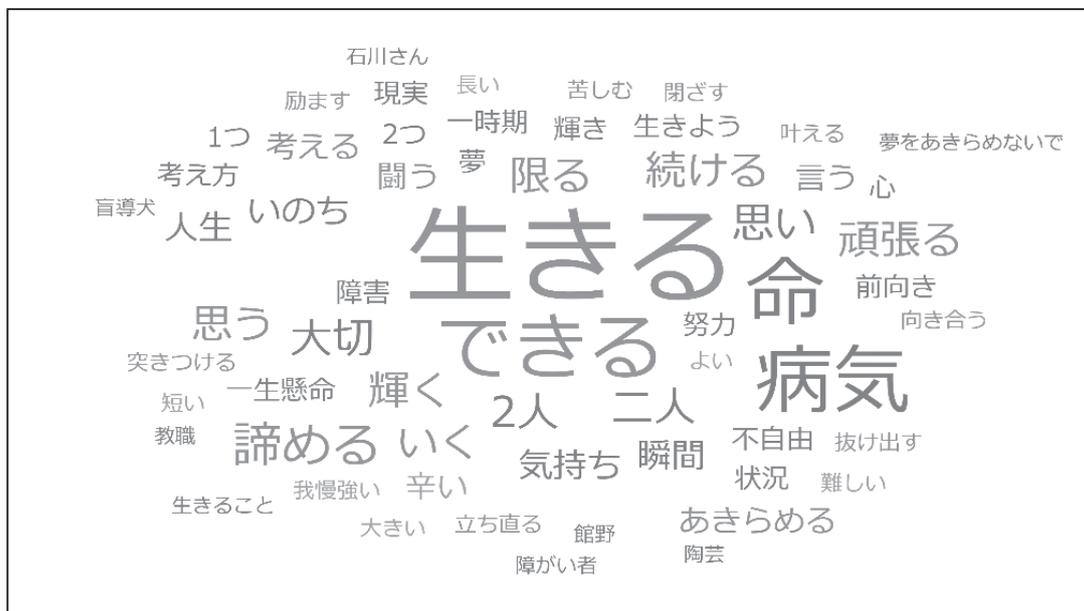
生徒は、以下のような問いを持った(原文ママ)。これらの問いを、テキストマイニングを用いて、共通するキーワードを見いだした(資料2)。そこから、「たった一度の人生に、生きる希望を見いだすには。」という共通課題を編んだ。

- ・どんな思いで病気と闘っていたのか。また、命が輝く瞬間とはどのような瞬間なのか。
- ・自分の体に不自由があっても生きることを諦めなかったのはなぜだろう。
- ・病気と真剣に向き合うには、どうすればよいのか？また、いのちを無駄にしないということはどのようなことなのか？
- ・また頑張ろうと、思い乗り越えられるのは何故だろう？
- ・自分自身のどうすることもできない現実を突きつけられたとき、2人の人物はなぜ立ち直ることができたのか。また、現実を受け入れるとは、どのようなことなのか。
- ・自分が苦しんでまで生きる価値とは何か
- ・命の輝きを見つけるために大切な、考え方や思いとは何だろう？
- ・二人は残り時間の人生をどう生きていきたいのか
- ・辛い状況から抜け出す為の必要な考え方や気持ちとはなんだろう
- ・一生懸命生きるとは命の輝きとどのように関わっているのか
- ・二人が病気になっても希望を持ち、諦めなかったのはなぜだろう。
- ・僕は、命よりも大切なものとは何か、について考えたいです。わけは、一時期「どうして生まれてきたの。」と言った石川さんが、館野さんとの出会いによって大

きく変わったことや、一時期絶望して、心を閉ざした新井さんが教職に復帰したことが心に残って、気になったからです。

- ・いのちは1つしかないのに、いっぱい生きるとはどういうことなのだろうか。
- ・2人が前向きに生きることをあきらめなかったのはなぜか
- ・どのような気持ちで病気や障害と戦っているのか。また、なぜ生き続けようと思ったのか。
- ・2つの話は、障害者に、なった時の周りの人たちは、励まし続けることができたのか。
- ・限られた命を諦めず生きることができたのはなぜだろう。またその限られた命でもどうすれば輝けるか。
- ・どんな思いで病気と闘っていたのか。また、人生をどうやって生きたら「輝く」といえるのか。
- ・なぜ2人は落ち込んだままにならないでそこから生きようと思ったのか
- ・命が輝く瞬間とは
- ・体が不自由な生活の中で自分が見えた光とはどのようなものか
- ・限られた命の中で努力し続けたのは何故か
- ・病気になっても夢をあきらめないで生きることができたのはなぜだろう。
- ・どうして二人は頑張っていくことができたのか？そして、その時の二人の思い
- ・病気になっても諦めずに夢を叶えようと努力できたのか
- ・辛い状況のなかで頑張る意味とは。
- ・なんで寿命が短いと言われたのに一生懸命生きようとおもったのか
- ・なぜ、命は1つしかないのにゆっくり過ごさず盲導犬

資料2 実践事例における生徒の問いのテキストマイニング



や陶芸等々のことを学んでいたのだろうか？

- ・なぜ、病気になって生きることが、難しくなりあきらめていた人生を我慢強く夢を追っていったのだろうか？
- ・障がい者は障害と付き合いながら、いったいどういうことを意識して、どういうことを大切にして生きているのだろうか。また、治りそうにもない病気にかかってしまっても、先が長くないと分かっていたとしても、なぜ2人は気持ちを前向きに出来たのだろうか。

「いのちを大切に」にこもっているのはどんなものだろうか。

(4) 授業事例の考察

(3)の問いを基に、学習課題「たった一度の人生に、生きる希望を見いだすには。」を設定して学習を行った。この課題について、無作為に抽出した2名の生徒の記述を確認したい。

生徒Bは、「目標を永遠とつくり、その目標に向かって努力している様子を輝きと考えた。また、輝くとは、生きる目的があり、そこに突き進むことも生きていると実感でき、いのちがあるからできるものでもあると思った。なぜなら、登場人物の二人は、この病気と共に生きると考えたら、『自分が何をすべきか』といった思考に切り替わり、前向きな人生を送っていたから。」と記述した。また、生徒Cは、「人生が辛いものになってしまっても、現実を受け止めて、できないことよりもできることを考えたことで、二人は諦めずに過ごすことができたと考えた。」と記述していた。抽出した生徒Bや生徒Cのように、自分に誇れる生き方を見いだしたことに着目しているものが多い。

また、生徒Bは、「病気と真剣に向き合い、いのちを無駄にしないととはどういうことなのか。」という問いを立て、学習前は「自分の趣味を見つけ、自分が没頭できるものを考える。」と記述していたが、学習後は、「できないことを考えるのではなく(マイナス思考)、広い視野で、目が見えないからこそそのように切り替えることで、自分の求めていること、命よりも大切なことを見つけることができる。限られたいのちを使うことで輝きや色がつく。」と記述し、記述がより具体的になっていた。

そして、「いのちは一つしかないのに、いっぱい生きるとはどのようなことか」という問いをもった生徒Cは、学習前は自分の答えを書けなかったが、学習後には「たくさんの夢をもつことだと思った。長く生きることができないが、だからこそまだ生きられると考え、夢をいっぱいもってポジティブに生きていると思う。そして、やりたいことだけでなく、人との関わりもいっぱいだったと感じた。」と記述することができた。なお、学習前に考えを記述できなかった生徒は生徒Cのみであった。

本実践例では、授業のねらいを概ね達成し、生徒Cのように学習前には考えを記述できなかった生徒が学習後には記述できるなど、成果を上げていると考えられる。

また、本事例は、2つの教材を用いた2時間のユニットではあるが、1時間ずつ授業をするのではなく、両教材を読むことを通して問いをもつ1時間目、そして、その問いについて考える2時間目という構成であった。従前のユニットと異なる授業展開であったが、このことも効果的であったといえよう。

5 本研究の成果と今後の課題

本稿では、アンドラゴジーの知見を援用した道徳科授業を開発し、中学生にとって生き方を探究する授業の実現につながることを明らかにすることを目的として検討してきた。

その結果、以下の2点が一定程度明らかになったと言えよう。すなわち、第一に、ノールズをはじめとするアンドラゴジーに関する知見を、パッケージ型ユニットの学習に援用することで、生き方を探求する道徳科授業が可能になることである。自己決定学習の理論は、道徳科における問いの探求との親和性が高く、この学習を行うことにより、自分の問いに向けた思考が深まる傾向が見られた。第二に、自己決定学習の起点である自己契約を、生徒個々のもつ問いと重ね、フレイレのいう課題提起型教育同様に、対話を中心とした学習を実践することで、共通の学習課題の解決と、自己の問いの探求によって生き方を探求することができる変容的学習になることが明らかとなった。

なお、今後は、生き方を探求するという視点から、2～4時間のユニットのみならず、年間を通じたカリキュラム・デザインを検討する必要があること。単に一つのユニットを展開するだけの実践で終わるのではなく、自己契約としての問いについて、年間を通じて探求するカリキュラムを開発することを、筆者の今後の課題とした。

引用文献

- 青山庸, 1998, 『教師の生涯学習入門—これからの生涯学習社会づくりの基本—』, 東洋館出版社, p.16.
- 岩崎久美子, 2019, 『成人の発達と学習』, 放送大学教育振興会, p.123, 142.
- 金沢大学大学教育開発・支援センター, 2010, 「週刊センターニュース」No.332.
- マルカム・ノールズ(堀薫夫訳), 2002, 『成人教育の現代的実践—パダゴジーからアンドラゴジーへ—』, 鳳書房, p.5-6, 40.
- マルカム・S・ノールズ(渡邊洋子監訳), 2011, 『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド(オンデマンド版)—ともに創る学習のすすめ』, 明石書店, p.19-20, 23, 31.
- マルカム・ノールズ(堀薫夫・三輪建二監訳), 2013, 『成人学習者とは何か—見過ごされてきた人たち—』, 鳳書房, p.77, 78, 114-115, 141.
- 文部科学省, 2018, 『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』, 教育出版, p.13.
- 文部科学省, 2021, 『学制百五十年史』, ぎょうせい,

- pp.254-255.
日本道徳教育学会, 2024, 『道徳と教育』, 第343号, pp.65-84.
- パウロ・フレイレ(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳), 1994, 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房, p.66, 83.
- 佐藤三郎, 1991, 『生涯学習時代の学校教育—共通の基礎・基本とは何か—』, 東信堂, p.12.
- シャラン・B・メリアム, ローズマリー・S・カファレラ(立田慶裕・三輪建二監訳), 2005年, 『成人期の学習—理論と実践—』, 鳳書房, p.342, 374.
- 柴原弘志, 2022, 『『特別の教科 道徳』における深い学びを『方法知』と『内容知』から考える』, 日本道徳教育学会, 『道徳と教育』第341号, p.54.
- 七条正典, 2021, 「おわりに」, 日本道徳教育学会編, 『新道徳教育全集 第4巻 中学校, 高等学校, 特別支援教育における新しい道徳教育』, 学文社, p.258.
- 田沼茂紀, 2023, 「パッケージ型ユニットで創る中学校道徳授業のニューモデル」, 『道徳教育 4月号』, 明治図書, pp.78-79.
- ユネスコ教育開発国際委員会, 1975, 『未来の学習 (Learning to be)』, 第一法規出版, p.26.

実践論文

自己内対話の視点から見た 道徳科学習指導案の内容の整理と一考察 2

—道徳教育アーカイブに掲載されたいじめ防止を扱う事例を通じて—

A Study and Organizing in Self-Dialogues on DOTOKU Lesson Plans 2

—Through Lesson Plans dealing with Bullying Prevention published in
DOTOKU Education Archive—

近藤 広理*
Hirotoshi Kondo

本研究は、文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」において、いじめの防止に関わる具体的な問題場面を取り扱った事例として掲載されている複数の道徳科の学習指導案の内容を、自己内対話を視点に整理・分析し、児童・生徒が自分事として学ぶための工夫の特徴をより明確にすることを目指したものであり、その結果、実践事例を参考とした、道徳科による「いじめ問題への対応」の全国での実施の一助となることを願ったものである。学習指導案を整理・分析する中で、活用されている自己内対話の特徴や、多様な指導方法の工夫との関係性等がうかがえた。

キーワード：道徳、自己内対話、学習指導案、道徳教育アーカイブ、いじめ

研究の背景

道徳が教科化された背景には、「いじめ問題への対応」がある。内閣総理大臣の諮問機関として発足した教育再生実行会議の第一次提言「いじめ問題等への対応について」(2013)では、いじめ問題が深刻な事態にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出さなければならないとされ、「道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」ことが強調された。

そして、平成27年の小・中学校学習指導要領一部改正により、「特別の教科 道徳」が誕生した。

また、いじめ防止対策協議会からの提言を受け、文部科学省は、平成28年11月18日付け、文部科学大臣メッセージ「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」を発信している。この中では、「特別の教科 道徳」の充実が、いじめ防止に向けて重要であるという認識が示された。さらに、道徳の授業を行う

先生方にとっては、授業の中で、いじめに関する具体的な事例を取り上げて、児童・生徒が考え、議論するような授業を積極的に行っていくことが求められている。

こういった経緯も経ながら、現行の学習指導要領に対応する、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説(以下、「小学校解説」と略記する。)[「特別の教科 道徳編」には、改訂の基本方針として、次のように示されている。「今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応であり、児童がこうした現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していく上で、道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められた。道徳教育を通じて、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つけ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実践できるようにしていくなどの改善が必要と考えられる。(3-4頁)」中学校学習指導要領(平成29年告示)解説(以下、「中学校解説」と略記する。)[「特別の教科 道徳編」においても、

*岡山県総合教育センター

児童を生徒とすれば同様である（3頁）。

また、小学校解説「総則編」には、道徳教育と日常生活の関係として、次のように示されている。「特に、いじめの防止や安全の確保といった課題についても、道徳教育や道徳科の特質を生かし、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことで、児童がそれらの課題に主体的に関わることができるようにしていくことが大切である。（143頁）」中学校解説「総則編」においても、児童を生徒とすれば同様である（145頁）。

一方、道徳教育推進のために、文部科学省が開設している特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」には、現在、「授業映像」、「工夫事例（指導案）」、「いじめ防止を扱う実践事例」、「教育委員会等作成指導資料（手引き）」、「授業で使える郷土教材」に関するコンテンツが公開されている。ここで、注目すべきは、道徳科の学習指導案が二つのカテゴリーに分かれて整理されていることであろう。つまり、「工夫事例（指導案）」と区分し、別のカテゴリーとして、「いじめ防止を扱う実践事例」が取りまとめられている。このことは、文部科学大臣メッセージ「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」を受けてのことであると考えられる。

「道徳教育アーカイブ」には、各学校の児童・生徒の実態に応じて、掲載された実践事例を参考にしつつも、これらにとらわれ過ぎず、多様な創意工夫が生かされた授業づくりを進めることが重要である旨が説明されている。つまり、実践事例をよく分析し、目の前の子供たちに対して、自らが実践するために何が参考になるのか、きちんとみとめる必要があるということになる。では、何をよりどころに分析を行うことがよいのか。

小中学校解説「特別の教科 道徳編」や「総則編」にもあったように、道徳科の授業を通じたいじめ問題への対応では、児童・生徒が課題へ主体的に関わることや、自分はどうすべき、何ができるのか、といった問いに正面から向き合い、自分事として学ぶことが重要であり、そのための切り口が求められるところである。

いじめ問題等の課題へ主体的に関わり、児童・生徒がより自分事として、道徳を学ぶために重要となる一つの視点が自己を見つめる活動であり、自己内対話だと考えられる。そこで、本研究では、自己内対話を視点としつつ、実践事例の特徴を整理し、参考とする際の着眼点を明確にしていきたいと考えている。

また、近藤（2024）において、文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」の中の「工夫事例（指導案）」に掲載された小・中学校の道徳科学習指導案が整理・分析され、様々な都道府県、市町村から提供された数多くの事例について、自己内対話という共通した視点で、参考とする際の着眼点が整理されている。その中では、掲載されている学習指導案には、自己内対話がふんだんに盛り込まれていることやその特徴を明らかにしているところである。

しかしながら、別カテゴリーとなっている「いじめ防止を扱う実践事例」については、いまだ整理ができておらず、この点について継続研究を行う必要がある。道徳の教科化の趣旨を踏まえると、こちらの事例（学習指導案）についても、参考とする際の着眼点を整理することは、大変意義深いと言える。

本研究では、この先行研究も踏まえつつ、「いじめ防止を扱う実践事例」について、その特徴を整理していきたい。

仮説

文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」において、いじめの防止に関わる具体的な問題場面を取り扱った取組事例として掲載されている複数の道徳科の学習指導案の内容を、自己内対話という共通した視点で整理・分析する。そうすることで、取組事例における、児童・生徒が自分事として学ぶための工夫の特徴がより明確となり、その結果、「道徳教育アーカイブ」に掲載された実践事例を参考にする際の切り口が得られ、道徳授業を通じた「いじめ問題への対応」の全国での実践の一助となると考える。

道徳科における自己内対話の分類

鹿児島県総合教育センター長期研修研究報告書(2016)の「自己への問い掛け」の考え方も参考に、近藤（2019）が、道徳科の学習の様々な場面に見られる自己内対話を表1のように整理している。道徳科の学習過程における自己内対話の整理に関して、詳しくは、近藤（2019）を参照していただきたい。

道徳の授業では、様々な創意工夫のもと、実に多様な活動が行われているところではあるが、本研究では、いじめ問題への対応を自分事として学ぶという観点から、自己を見つめる活動、つまり自己内対話に特に注目し、表1の整理をもとに、学習指導案の内容を整理・分析することとする。

先行研究での道徳教育アーカイブの整理・分析

近藤（2024）において、文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」の中の「工夫事例（指導案）」に掲載された小・中学校の道徳科学習指導案を整理・分析して見いだされた特徴を整理したのが表2である。考え、議論する道徳の参考として掲載されている道徳科の学習指導案に多く見られる特徴等を整理・分析することで、参考にする際の着眼点を明らかにしている。なお、「道徳教育アーカイブ」の中の「工夫事例（指導案）」には、全ての内容項目が扱われてはいないものの、全学年の実践事例が紹介されている。

表1 タイプごとの自己内対話の特徴（近藤（2019）より引用）

※鹿児島県総合教育センター長期研修研究報告書（2016）を参考に近藤が作成

過程	タイプ	概要	生徒の意識（例）
事前導入	1-A (現在自己)	理解の前の理解 現在の自己が考える価値に対する捉えの自覚	自分にとって友情とは何だろう？ 自分が考える友情とは〇〇だと思う。
展開	1-B (現在自己)	もし自分ならどう考えるか 現在の自己を信じて行う思考・判断	自分ならこの場面でどう考えるだろう？ もし自分が主人公ならどうするだろう？
	2-A (相対自己)	他者との比較における自己の問い直し／絶対的としていた自己の考えを相対的に捉え直す	〇〇さんは別のことを大切だと言っていたけど、なぜだろう？
終末	2-B (未来自己)	自己の再構築 自己のこれからの生き方を見つめる 今日の学びを自己に問う	〇〇さんの考えも必要だと思った。友情を大切にすることは難しいこともあるけど主人公と同じことができたらいいなと思う。

表2 指導案の整理から見えた自己内対話の特徴

※近藤（2024）をもとに近藤が整理して作成

自己内対話	「工夫事例（指導案）」に掲載された指導案に見られる特徴
1-A	<ul style="list-style-type: none"> 「問題解決的な学習」を取り入れた指導過程での活用が多数を占める 「問題解決的な学習」を取り入れた指導過程では、直接的に、価値の捉えの自覚を促すようなものが多い 「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」においては、道徳的行為に関わる経験の想起を行わせるものが多い 活用がない場合は、教材に含まれる内容に関する知識を補う導入や、日常生活の中から教材に類似した道徳的な問題の所在を見いだす導入等が位置づけられている場合が見られる
1-B	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物について議論する中で個人の考えが論拠や根拠として現れてくることが想定される発問（小学校に多い） 教材をきっかけに個人の考え（判断）を尋ねる発問（中学校に多い） 「自分だったら」という形で、登場人物を自分に置き換えて、児童・生徒の考えや判断を問う発問
2-A	<ul style="list-style-type: none"> 二人組での話し合い、グループ協議、クラス全体での協議のほか、役割演技など、授業展開に応じた様々な指導方法の工夫が見られる（特に、役割演技を取り入れた実践が多い） Y字チャートや付箋、ハート図、ネームカード、共同編集アプリ等の活用も行われている 家族やALTが授業参加し、児童・生徒が自己の問い直しをしている事例もある
2-B	<ul style="list-style-type: none"> 自己を見つめるという視点での振り返りの学習活動が多く設定されている 展開後段で自己の再構築をする場合、終末には説話が設定されている場合が多い

指導案の内容の整理・分析

(1) 対象

令和6年1月25日時点で、文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」の「いじめ防止を扱う実践事例」に掲載されている道徳科学学習指導案（小学校：6，中学校：8）なお、生徒会サミットに参加した事例（生徒会活動）については、特別活動扱いとなっており、今回の調査では対象外とした。

(2) 整理・分析の方法

- 掲載がある学年及び内容項目の整理・分析
- 自己内対話の視点からの発問や活動等の整理・分析
- 自己内対話と多様な指導方法（問題解決的な学習、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、道徳的行為に関する体験的な学習）の関係性からの整理・分析

(3) 結果・考察

まず、自己内対話による細かい分類の前に、掲載されている学習指導案の学年及び内容項目の確認を行った。その結果が表3である。

表3によれば、小学校は第3学年以上の、中学校は全学年の学習指導案が掲載されていた。また、中心的な価値として扱う内容項目は、かなり限定的で、小・中学校ともに、「公正、公平、社会正義」が最多であった。

小学校では、低学年を対象とした学習指導案の掲載が

表3 指導案が対象とする学年と内容項目

	小学校	中学校
学年	第3～6年	第1～3年
内容項目 (掲載数)	親切、思いやり(1) 公正、公平、社会正義 (5)	礼儀(1) 友情、信頼(2) 公正、公平、社会正義 (5)

ないのはなぜだろうか。「いじめ問題への対応」については、低学年においても求められることは言うまでもない。また、先般の学習指導要領の改訂により、小学校低学年の内容項目に、差別や偏見をもつことなく集団や社会との関わりをもてるようにするために、「自分の好き嫌いとらわれないで接すること」が加えられたところである。そうすると、低学年を対象とした学習指導案の掲載がないのは、掲載の意図によるものだと考察される。文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」によれば、「いじめ防止を扱う実践事例」は、いじめの防止に関わる具体的な問題場面を取り扱った取組事例を紹介する場として、その趣旨が説明されている。ここで言う問題場面の「問題」とは、「道徳的な問題」と読むのが妥当であろう。小学校低学年にも、仲間はずれ等を扱った教材は存在するが、ファンタジー教材である場合も多い。また、中・高学年や中学校に比べると具体的な問題場面に深く踏み込んだ事例は、教材的にも、学校現場での指導の実際としても、発達段階を考慮し、相対的に少ないことが想像される。

さらに、最も多くの掲載があった内容項目「公正、公平、社会正義」について、小学校解説「特別の教科 道徳編」から、学年段階の違いを再確認してみることにした。低学年では、「指導に当たっては、日常の指導において、公正、公平な態度に根差した具体的な言動を取り上げて、そのよさを考えさせるようにすることが大切である。(53頁)」と示されており、問題になっている場面を扱うというよりは、公正、公平のよさを扱うことの必要性が述べられている。一方、中学年では、「指導に当たっては、不公平な態度が周囲に与える影響を考えさせるとともに、そのことが人間関係や集団生活に支障を来したいじめなどにつながることを理解させることが求められる。(53頁)」と示されている。さらに、高学年では、「指導に当たっては、不正な行為は絶対に行わない、許さないという断固たる態度を育てることが大切である。(53頁)」と示されている。中・高学年では、負の側面、つまり、問題場面を扱いつつ、指導の充実を図ろうとしていることが読み取れる。

これらの理由から、現時点では、低学年を対象とする学習指導案の掲載がないものと考察される。

また、小・中学校ともに、「公正、公平、社会正義」が最多であったことは、大野ら(2020)の研究とも通じるところであろう。大野ら(2020)は、道徳科の教科書を分析し、内容項目ごとのいじめ教材の掲載数(コラムを除く)で、「公正、公平、社会正義」が最多であったことを明らかにしている。ただ、「道徳教育アーカイブ」には教科書以外の教材の事例も多く、単純に教科書に多く掲載されているため事例が多いというよりは、内容項目「公正、公平、社会正義」と具体的な問題を取り扱った「いじめ問題への対応」との親和性によるものと考察できる。

なお、学習指導要領の解説において、直接に、いじめに言及して解説が書かれている内容項目は、小学校では、「相互理解、寛容」及び「公正、公平、社会正義」の二つがある。また、中学校では、「相互理解、寛容」及び「公正、公平、社会正義」、「生命の尊さ」、「よりよく生きる喜び」の四つがある。「具体的な問題場面を取り扱った」ということとの親和性から、「公正、公平、社会正義」の実践事例が多いと推測されるが、今後は、これら他の内容項目についても、教材の内容によっては、実践事例が掲載される可能性はあるであろう。

次に、自己内対話を視点として、いじめの防止に関わる具体的な問題場面を取り扱った学習指導案の内容を調査し、小・中学校別にまとめたものが、表4、5である。

学習指導案から読み取れる授業構想に加えて、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議報告(2016)で示された別紙1「道徳科における質の高い多様な指導方法について(イメージ)」を参考にして、指導方法を整理した結果、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」、「問題解決的な学習」、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習+問題解決的な学習」の三つに分けることができた。また、「道徳的行為に関する体験的な学習」が授業内に見られるときには、そのことが分かるように明示した。このことは、近藤(2024)と同様である。表4、5をもとに、タイプごとの自己内対話の活用状況を計算したものが表6である。「道徳教育アーカイブ」の「いじめ防止を扱う実践事例」で紹介されている事例には、自己内対話がふんだんに盛り込まれていることがよく分かる。ここから先、タイプごとにその詳細をみていくこととする。

表6 タイプごとの自己内対話の活用率

	活用率		
	小学校	中学校	小中平均
1-A	50%	75%	64%
1-B	100%	100%	100%
2-A	100%	100%	100%
2-B	100%	100%	100%

①自己内対話1-A【理解の前の理解】

表6によれば、1-B、2-A、2-Bの自己内対話は100%活用されていた。一方、自己内対話1-Aの活用は、小学校が50%、中学校が75%の活用であった。中学校では特に、事前アンケートという形での1-Aの活用が多いという特徴が見られた。

「道徳教育アーカイブ」において、広く実践事例を掲載している「工夫事例(指導案)」について整理した近藤(2024)の結果では、小学校が81%、中学校が60%であった。このことから、1-Aの活用率が、小学校と中

表4 自己内対話の視点で見た指導案の内容の整理（小学校）

学年	3年	4年	4年	5年	5年	6年
内容項目	公正，公平，社会正義	親切，思いやり	公正，公平，社会正義	公正，公平，社会正義	公正，公平，社会正義	公正，公平，社会正義
教材	なおとからのしつもん	あの一とこと	いじりといじめ	①新聞記事「いじめと生きる②愛知県人権啓発ポスター「永遠」「人間」	いじめについて考える	それは、ちょっとしたチャットのつぶやきから始まった・・・
出典	光村図書	自作教材	日本文教出版	①中日新聞②愛知県ホームページ	私たちの道徳	福島県教育委員会
指導方法	問題解決的（一部体験的な学習を活用）	自我関与中心＋問題解決的（一部体験的な学習を活用）	自我関与中心	問題解決的	問題解決的（一部体験的な学習を活用）	自我関与中心（一部体験的な学習を活用）
1-A 理解の前の理解			・いじめ，いじりとは	・いじめとけんかの相違点を考える（家庭学習）	・いじめとは（事前アンケート）	
1-B 現在の自己を信じて行う思考・判断	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうして人によって態度を変えたいいけないのだろう ・ 誰にでも同じように接するために大切なことは何でしょう 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「お前たち，福島だ。放射能がうつるからさわんなよ。」と言われたときの「ぼく」は，どんなことを考えていたでしょうか ・ 自分がその場にいたらどのような行動をとりますか ・ 思いやりのある行動とはどういうことでしょうか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二人の言い合いを聞いてゆうきさんはどんなことを考えているでしょう ・ まさるくんだからわらったのかな ・ あなたなら笑うか笑わないか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新聞記事からいじめの加害者と被害者の気持ちを考える ・ いじめは無くせるか無くせないか考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料を読んで何が問題だと思いましたか ・ どうすれば良かったかと思えますか ・ よりよい解決策は何でしょう 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Bさんのようなつぶやきができるか（心のものさし） ・ わたしは，おさらをじっと見つめながらどんなことを考えていたか ・ Aさんと目があつたとき，わたしは何と言ったと思いますか ・ もう一度，チャットの中でBさんのようなつぶやきができるか考えてみる（心のものさし）
2-A 他者との比較における自己の問い直し	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうして人によって態度を変えたいいけないのだろう（役割演技） ・ 誰にでも同じように接するために大切なことは何でしょう（話し合い） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「お前たち，福島だ。放射能がうつるからさわんなよ。」と言われたときの「ぼく」は，どんなことを考えていたでしょうか（役割演技） ・ 自分がその場にいたらどのような行動をとりますか（役割演技） ・ 思いやりのある行動とはどういうことでしょうか（役割演技） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二人の言い合いを聞いてゆうきさんはどんなことを考えているでしょう（全体交流） ・ まさるくんだからわらったのかな（全体交流） ・ あなたなら笑うか笑わないか（全体交流） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ いじめとけんかの相違点を考える（全体交流） ・ いじめは無くせるか無くせないか考える（全体交流） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料を読んで何が問題だと思いましたか（話し合い） ・ どうすれば良かったかと思えますか（話し合い） ・ よりよい解決策は何でしょう（役割演技） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Bさんのようなつぶやきができるか（全体共有） ・ わたしは，おさらをじっと見つめながらどんなことを考えていたか（話し合い） ・ Aさんと目があつたとき，わたしは何と言ったと思いますか（役割演技） ・ もう一度，チャットの中でBさんのようなつぶやきができるか考えてみる（全体共有）
2-B 自己の再構築	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今日の学習を通して学んだことを考える（展開後段） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 友達の発表と自分の意見から考えたことをまとめ，主人公へ手紙を書く 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 振り返りを書く（分かったことや今までの自分，これからの自分を見つめ直す） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ いじめを無くすための気持ちを考える（展開後段） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今までの自分を振り返る 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 心に残ったことや学んだこと，感じたことを書く
備考	<ul style="list-style-type: none"> ・ 登場人物を紹介する導入 ・ 終末は人権週間の紹介や，以前作ったいじめ防止標語の振り返りが位置付けられている 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 東日本大震災について発表する導入 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 思考ツールの活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・ いじめの歴史を知る導入 ・ 授業後に家庭でも話し合う活動 ・ 終末は説話が位置付けられている 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 終末は説話が位置付けられている 	<ul style="list-style-type: none"> ・ チャットのイメージを出し合う導入

表5 自己内対話の視点で見た指導案の内容の整理（中学校）

学年	1年	1年	3年	3年	3年	1～3年	不明	1～3年
内容項目	公正、公平、社会正義	公正、公平、社会正義	公正、公平、社会正義	礼儀	公正、公平、社会正義	友情、信頼	友情、信頼	公正、公平、社会正義
教材	いじめっ子の気持ち	私もいじめた一人なのに…	卒業文集最後の二行	いじめをノックアウト	卒業文集最後の二行	いつも一緒に	終電車の出来事	わたしのせいじゃないーせきにんについてー
出典	東京書籍	廣済堂あかつき	教育出版	NHK for school	廣済堂あかつき	正進社	自作教材	岩崎書店
指導方法	問題解決的	自我関与中心＋問題解決的	自我関与中心＋問題解決的	問題解決的	自我関与中心＋問題解決的	自我関与中心＋問題解決的	問題解決的	問題解決的
1-A 理解の前の理解	・なぜいじめをしてしまうのか	・いじめに関する調査結果の確認（事前アンケート）	・なぜいじめはなくなるのか（事前アンケート）		・何がいじめなのか（事前アンケート）	・友人関係で悩んだ経験の想起（事前アンケート）		・見て見ぬふりの経験の想起
1-B 現在の自己を信じて行う思考・判断	・いじめはみんなの責任と言っているのはなぜか ・傍観者を中心にいじめを考える ・もし自分が傍観者の立場ならどのようにしていくことが必要か	・「やめよう」と言えなかったのはどうしてか ・おもわずその男子の頬を殴ったのはどんな思いからか	・T子は作文の最後の二行をどんなことを考えながら書いたろうか ・作文の最後の二行を読んで私はどんなことを感じたろうか ・T子を救うために私はどんなことができたろうか	・資料1で問題がある発言はどれで何が問題か考える ・資料2で自分だったら書き込むか書き込まないか ・資料3で問題がある発言はどれで何が問題か考える ・人とコミュニケーションをとる際、どのようなことを相手に配慮したらよいか	・卒業文集最後の二行を見て筆者が果てもなく泣いたのはなぜだろう ・卒業文集の二行にはT子さんのどんな気持ちが込められているの ・T子を救うために筆者は何をすれば良かったのか	・真理子は何に気付きどんな気持ちでもう一度体育館に向かったの ・「本当の友達」を作っていくために大切なことはどんなことですか	・いじめを見たときに止められるか ・いじめを止められなかったときのいじめられた人、止められなかった人の心理を考える ・どうしたらいじめを止められるのか ・自分ならどういう条件があれば女性を助けられるか	・男の子が泣いているのは誰のせいなのだろう ・止めようという気持ちはあるのに止められなかったのはなぜだろう ・自分がそのクラスにいたら何が出来るだろう ・絵本の終わりになぜ写真があるのか
2-A 他者との比較における自己の問い直し	・いじめはみんなの責任と言っているのはなぜか（話し合い） ・傍観者を中心にいじめの関係を考える（話し合い） ・もし自分が傍観者の立場ならどのようにしていくことが必要か（グループ協議）	・「やめよう」と言えなかったのはどうしてか（全体交流） ・おもわずその男子の頬を殴ったのはどんな思いからか（班交流→全体交流）	・T子は作文の最後の二行をどんなことを考えながら書いたろうか（ペア協議） ・作文の最後の二行を読んで私はどんなことを感じたろうか（ペア協議） ・T子を救うために私はどんなことができたろうか（グループ協議）	・資料2で自分だったら書き込むか書き込まないか（全体交流） ・資料3で問題がある発言はどれで何が問題か考える（グループ協議→全体交流） ・人とコミュニケーションをとる際、どのようなことを相手に配慮したらよいか（全体交流）	・卒業文集最後の二行を見て筆者が果てもなく泣いたのはなぜだろう（発表共有） ・卒業文集の二行にはT子さんのどんな気持ちが込められているの ・T子を救うために筆者は何をすれば良かったのか（グループ協議）	・真理子は何に気付きどんな気持ちでもう一度体育館に向かったの ・「本当の友達」を作っていくために大切なことはどんなことですか（異学年交流）	・どうしたらいじめを止められるのか（話し合い） ・資料後半から感じたことや学んだことを書く	・男の子が泣いているのは誰のせいなのだろう（話し合い） ・止めようという気持ちはあるのに止められなかったのはなぜだろう（全体交流） ・自分がそのクラスにいたら何が出来るだろう（全体交流） ・絵本の終わりになぜ写真があるのか（発表）
2-B 自己の再構築	・書く活動（これからの自分の生き方について考えを深める）	・私と同じ立場になったらどんなことが出来るか	・自分の考えをまとめる	・授業を振り返り相手とコミュニケーションをとるときにどんなことが大切か考える	・授業を通して考えたこと、学んだことを書く	・今日の授業で考えたことや感じたことを書く（自分の内面を振り返る）	・授業を振り返って自分のできることを書く	・感想を記入（今後の自分自身の行動について考える）
備考	・終末は説話が位置付けられている		・終末は説話が位置付けられている	・終末は説話が位置付けられている		・異学年交流授業		

学校とで逆転していることがわかる。表2によれば、1-Aの活用は、「問題解決的な学習」を取り入れた指導過程での活用が多数を占めるという特徴がある。今回の調査で、中学校の全ての学習指導案で、「問題解決的な学習」の要素が組み込まれており、そのことが一つの要因と考えられる。

具体的な問題場面を取り扱う事例において、「問題解決的な学習」は一つの有効な手段であると考えられる。一方で、小学校解説「特別の教科 道徳編」には、「問題解決的な学習など多様な方法を取り入れた指導」に関する頁に、「児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。(95頁)」と示されている。さらに、内容項目「公正、公平、社会正義」を解説する頁には、第5学年及び第6学年について、「この段階においては、差別や偏見がいじめなどの問題につながることを理解できるようにする。(53頁)」とされている。この二つのことを合わせて考えると、小学校では、高学年で、児童が道徳的な問題を見だし、学習を進めることが可能となると読める。当然ながら、このことがそのまま、低・中学年では、問題解決的な学習が不可能とはならない。その証拠に、表4によれば、小学校でも「問題解決的な学習」の要素を取り入れた指導が多く見られる。ただ、中学校ほどは、「問題解決的な学習」一色とはなっていない要因の一つだと考えられる。また、小学校では、経験の想起を行う導入が、今回調査した学習指導案には見られず、一つの特徴と言えよう。

1-Aの活用については、いじめの本質に迫るような発問やアンケートを行い、その裏返しとして、当該授業で扱う内容項目に係る価値の自覚を促すようなものとなっているという特徴があった。例えば、「いじめとけんかの相違点とは(教材：中日新聞記事「いじめと生きる」、愛知県人権啓発ポスター「永遠」「人間」)」や、「いじめとは(教材：いじめについて考える)」、「なぜいじめをしまうのか(教材：卒業文集最後の二行)」、「なぜいじめはなくなるのか(教材：卒業文集最後の二行)」、「何がいじめなのか(教材：卒業文集最後の二行)」等の事前アンケートや発問が設定されていた。

その他の1-Aの活用として、道徳的行為に関わる経験の想起を行わせるものが中学校において二例見られた。具体的には、「友人関係で悩んだ経験の想起(教材：いつも一緒に)」、「見て見ぬふりの経験の想起(教材：わたしのせいじゃないーせきにんについてー)」が、事前アンケートや発問という形で設定されていた。

1-Aの活用がない場合は、「登場人物についての紹介(教材：なおとからのしつもん)」や「東日本大震災について発表(教材：あのひとこと)」等の、児童・生徒の知識を補ったり、興味を喚起したりするための「教材の導入」が活用されていた。

また、日常生活を振り返って、教材に含まれる道徳的な問題と通じる問題を見いだす導入も見られ、具体的には、「チャットのイメージを出し合う(教材：それは、ちょっとしたチャットのつぶやきから始まった…)」や「LINE利用時の問題点を共有(教材：いじめをノックアウト)」等の事前アンケートや発問が位置付けられていた。

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議報告(2016)の別紙1「道徳科における質の高い多様な指導方法について(イメージ)」には、「問題解決的な学習」の導入のイメージとして、「自分たちのこれまでの道徳的価値の捉えを想起し、道徳的価値の本当の意味や意義への問いを持つ」や「教材や日常生活から道徳的な問題を見つける」等が例示として示されている。「自分たちのこれまでの道徳的価値の捉えを想起し、道徳的価値の本当の意味や意義への問いを持つ」導入は、今回、整理したいじめの本質に迫るような発問やアンケートを行い、その裏返しとして、当該授業で扱う内容項目に係る価値の自覚を促すような導入の特徴と合致すると考えられる。さらに、「教材や日常生活から道徳的な問題を見つける」導入は、今回、整理した中に見られた日常生活を振り返って、教材に含まれる道徳的な問題と通じる問題を見いだす導入とつながるものであろう。

②自己内対話1-B

【現在の自己を信じて行う思考・判断】

自己内対話1-Bを調査すると、近藤(2024)の整理と同様に、「登場人物について議論する中で個人の考えが論拠や根拠として現れてくることが想定される発問」、「教材をきっかけに個人の考え(判断)を尋ねる発問」、「自分だったら」という形で、登場人物を自分に置き換えて、児童・生徒の考えや判断を問う発問が見られた。

いじめ防止を扱う実践事例における、「登場人物について議論する中で個人の考えが論拠や根拠として現れてくることが想定される発問」の例としては、「「お前たち、福島だろ。放射能がうつるからさわんなよ。」と言われたときの「ぼく」は、どんなことを考えていたでしょうか(教材：あのひとこと)」や、「二人の言い合いを聞いてゆうきさんはどんなことを考えているでしょう(教材：いじりといじめ)」、「わたしは、おさらをじっと見つめながらどんなことを考えていたか(教材：それは、ちょっとしたチャットから始まった…)」、「おもわずその男子の頬を殴ったのはどんな思いからか(教材：私もいじめた一人なのに…)」、「T子は作文の最後の二行をどんなことを考えながら書いたのだろうか(教材：卒業文集最後の二行)」、「真理子は何に気づきどんな気持ちでもう一度体育館に向かったのだろうか(教材：いつも一緒に)」等の発問が位置付けられていた。

また、「教材をきっかけに個人の考え(判断)を尋ね

る発問」の例には、「どうして人によって態度を変えたらいけないのだろう(教材:なおとからのしつもん)」や、「思いやりのある行動とはどういうことでしょうか(教材:あのひとこと)」、「よりよい解決策は何でしょう(教材:いじめについて考える)」、「T子を救うために私はどんなことができただろう(教材:卒業文集最後の二行)」、「コミュニケーションをとる際、どのようなことを相手に配慮したらよいか(いじめをノックアウト)」、「『本当の友達』を作っていくために大切なことはどんなことですか(教材:いつも一緒に)」等の発問が位置付けられていた。

さらに、「自分だったら」という形で、登場人物を自分に置き換えて、児童・生徒の考えや判断を問う発問の例としては、「自分はその場にいたらどのような行動をとりますか(教材:あのひとこと)」や、「あなたなら笑うか笑わないか(教材:いじりといじめ)」、「Bさんのようなつぶやきができますか(教材:それは、ちょっとしたチャットのおつぶやきから始まった…)」、「もし自分が傍観者の立場ならどのようにしていくことが必要か(教材:いじめっ子の気持ち)」、「自分はそのクラスにいたら何ができるだろう(教材:わたしのせいじゃない一せきにんについて一)」等の発問が設定されていた。

③自己内対話2-A

【他者との比較における自己の問い直し】

掲載された実践事例に見られる他者対話等は、少なくとも、学習指導案(授業構想)としては、自分の考えを広げたり、深めたりするもの、つまり自己の問い直しとして位置づいており、自己内対話2-Aとして分類を試みた。

その結果、自己内対話2-Aに関しては、多様な形態での協議や、役割演技などの指導の工夫の中での自己内対話が見られた。役割演技を取り入れた指導過程は、小学校で数多く見られた。また、中学校では、全学年合同での異学年交流で実施するような道徳授業の実践事例も見られた。

④自己内対話2-B【自己の再構築】

いじめ防止を扱う実践事例に見られる自己内対話2-Bを調査すると、「友達の発表や自分の意見から考えたことをまとめ、主人公へ手紙を書く(教材:あのひとこと)」や、「振り返りを書く(分かったことや今までの自分、これからの自分を見つめなおそう)(教材:いじりといじめ)」、「今までの自分を振り返る(教材:いじめについて考える)」、「書く活動(これからの自分の生き方について考えを深める)(教材:いじめっ子の気持ち)」、「授業を振り返り相手とコミュニケーションをとるときにどんなことが大切か考える(教材:いじめをノックアウト)」、「今日の授業で考えたことや感じたことを書く(自分の内面を振り返る)(教材:いつも一緒に)」

「感想を記入(今後の自分自身の行動について考える)(教材:わたしのせいじゃない一せきにんについて一)」等の、これまでの自分やこれからの自分を見つめるといった振り返りの学習活動が多く見られた。このことは、近藤(2024)とも重なるところであり、今回調査した事例に限らず、道徳科の授業で大切にされている指導の工夫と言えるであろう。

なお、自己の再構築で授業を終える場合と、自己の再構築と教師による説話を組み合わせている場合とは、あまり偏りはなく、今回の調査対象では、およそ半数ずつ見られた。児童・生徒の実態や、教材の特徴、指導方法の工夫に応じて、説話を検討するのが良いだろう。

最後に

今回、文部科学省の特設ホームページ「道徳教育アーカイブ」に掲載された学習指導案のうち、「いじめ防止を扱う実践事例」について、先行研究も踏まえつつ、自己内対話という視点から整理・分析を進めた。その中で、様々な都道府県、市町村から提供された事例について、共通した視点で、参考とする際の着眼点を整理することができた。

一般の道徳の教科化には、いじめ問題への対応が大きな契機となっており、現行の学習指導要領では、自己を見つめることが大切にされている。小中学校解説「特別の教科 道徳編」によれば、いじめの問題への対応で道徳教育が果たす役割も大きく、道徳教育を通じて、自分はどうすべき、自分に何ができるか判断すること等への改善が求められている。また、小中学校解説「総則編」でも、これらの課題に、児童・生徒が主体的に関わることができるようしていくことが大切であるという認識が示されている。その点、今回、自己内対話という視点から、授業実践を見つめ、その特徴を整理できたことは意義深いと言える。

今回整理した実践の特徴を概観してみると、具体的な問題場面を扱った実践において、児童・生徒が自己を見つめられるようにする発問が様々に工夫されており、いじめ問題への対応という観点から大変に参考となるものであった。今後、全国の学校で実施されるであろう、様々な創意工夫や、それに基づく多様な活動を取り入れた授業実践に、今回、整理されたような自己を見つめることにつながる工夫を、必要に応じて組み合わせることで、児童・生徒がより自分事として、道徳授業にのぞむことが期待される場所である。

道徳科における、具体的な問題場面を扱った「いじめ問題への対応」は、有効な手段であると同時に、具体的であるが故の難しさもある。「いじめ防止を扱う実践事例」に掲載された実践事例では、「問題解決的な学習」の要素を効果的に織り交ぜながら、その他の指導方法の工夫や、児童・生徒の実態に合わせた自己内対話が活用され

ている。今回の研究で整理した自己内対話の特徴等を、「道徳教育アーカイブ」の実践事例と併せて、今後の道徳の授業実践を含む道徳教育の充実、そして、「いじめ問題への対応」の参考にさせていただければ幸いである。

引用・参考文献

道徳教育アーカイブ「<https://doutoku.mext.go.jp>」（2024年1月25日）
道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について」（報告）
近藤広理（2019）「中学校の道徳授業における自己内対話の在り方に関する一考察」香川大学教職大学院・平成30年度教職実践研究報告
近藤広理（2024）「自己内対話の視点から見た道徳科学習指導案の内容の整理と一考察—道徳教育アーカイブに掲載された学習指導案を通じて—」道徳性発達研究17巻1号 pp.43-51.

教育再生実行会議（2013）「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」
文部科学省（2016）「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて（文部科学大臣メッセージ）」
文部科学省 中学校学習指導要領（平成29年告示）
文部科学省 小学校学習指導要領（平成29年告示）
文部科学省（2018）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）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」
大野明子・植田和也・金網知征・齋藤嘉則（2020）「道徳科の小学校教科書にみられるいじめ問題の記載に関する基礎的分析」道徳性発達研究14巻1号 pp.14-21.
坂下泰洋（2016）「児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める道徳の時間の在り方—「相互理解、寛容」の指導を通して—」鹿児島県総合教育センター平成27年度長期研修研究報告

実践論文

道徳科の指導力向上研修における 受講者が考える研修の成果及び効果的と感じる研修の要因

—KJ法による面接内容の質的統合—

Participants' perceived outcomes of moral class leadership enhancement training and factors perceived as effective in the training

—Qualitative integration of interview content using the KJ method—

浅部 航太*
Kota Asabu

本研究では、道徳科の指導力向上を目的とした教員研修を実施し、受講者が考える研修の成果及び効果的と感じる研修の要因を明らかにするため、受講者7名を対象に半構造化面接を行い、得られた質的データをKJ法で統合した。

結果、受講者は【受講者の変化】として【対話を保障する授業スタイル】に変わったこと、【子供の変化】として【本音と子供同士の関わり】が増加したこと、【校内の変化】として【職員室での会話】が増えたことを研修の成果と捉えた。

このような変化が生じた研修の要因は大きく4点あった。1点目は、【複数の授業実践】を行う【長期的な研修パッケージ】だったこと、2点目は【固定化したグループ】で【共有と切磋琢磨】をしたこと、3点目は【他者の授業視聴】で【発見と実践への意欲】が生じたこと、4点目は【対話リフレクション】で【客観的な視点からの気づき】を得たことである。

キーワード：「特別の教科 道徳」(道徳科)、教員研修、研修評価、KJ法、対話リフレクション

I. 問題の所在

近年、教員研修の高度化が示され、「一人一人の教師の個性に即した、個別最適な学び」や、「他者との対話や振り返りなど」の「協働的な教師の学び」が求められている(中央教育審議会 2022: 41)。中でも、「道徳科のさらなる授業改善、教師の指導力の維持・向上や、そのための研修機会等の充実」が喫緊の課題となっている(文部科学省 2022: 45)。これらの指摘から、道徳科の指導力向上を目的とした研修の高度化や充実は今日的な課題と言えよう。

加えて、近年はオンライン研修が増加するなど、研修形態に大きな変革が生じている。「様々な機会を捉えて多様な形で(研修を)提供すること」が指摘されていることから(中央教育審議会 2022: 42、括弧書きは筆者

が加筆)、今後はオンライン研修の在り方についても検討する必要がある。

道徳科の教員研修に関する研究は、近年、校内研修に関わるものが散見される。例えば森は、参加者相互の質疑応答や意見交換の促進、簡便な方法による継続性が、授業力向上に資する授業研究会の要素だと指摘し、30分程度で実施可能な「道徳科チームミーティング」を提案している(森 2022: 75-85)。

佐々木は、校内研修の設定が難しい実情を鑑み、OJTとしてのローテーションTT道徳実践を企図した。結果、「複数人で教材研究に取り組み、授業を構想することと、複数クラスで授業実践を重ねることが、授業の質を向上させる」と結論付けている(佐々木 2022: 98)。

町畑らも同様に、OJTとしてのローテーション道徳を実施し、「参観者から助言を受けることで、回を重ね

* 東京学芸大学

るごとに授業者の教材研究が深まり、授業がブラッシュアップされ本時のねらいに迫ることができた」と述べている（町畑ら 2020：100）。

以上の論を整理すると、近年の道徳科に関する校内研修では、参加者相互の協働的な学びや、短時間またはOJTでの実施が強調されている。文部科学省の調査では、道徳教育の校内研修の実施回数は、年間で「1回実施」が47.2%、「実施していない」が8.6%となっており（文部科学省 2022：18）、多くの学校で道徳教育の校内研修に時間を割くことが難しい実情がある。このような実情を鑑みると、短時間の研修やOJTでいかに道徳科の指導力を高めていくかが重要であり、そのためには研修内容の焦点化が不可欠となる。

では、研修内容の焦点化を図る上で、教員はどのような研修内容を求めているのだろうか。

藤澤は、教員・一般成人に対してオンライン調査を実施し、「教師は考えたり、議論したりすることのできる授業実践や授業の流れに関する引き出しを増やせるような教員研修や教員養成を期待している」と考察している（藤澤 2022：736）。

松田・土田は、研修に参加した教員を対象に「道徳の授業力を高めるために必要なこと」について質問紙調査を行い、「道徳の達人などの授業参観をする」「学級経営を充実させる」「道徳の公開研究会に参加する」「道徳の校内研修を増やす」「先輩の道徳授業を参観する」の順にニーズが高いことを明らかにした。そして「教員は道徳授業についてのモデルとなる授業を必要としている」と考察している（松田・土田 2019：297-298）。

佐々木は、道徳エキスパートがT1として取り組む、専任TT型のローテーション道徳は、「『質的転換』のロールモデル」として、「教材・価値の理解についての新たな視点を取り入れたりすることにつながる」と述べている（佐々木 2023：95）。

これら三つの論から、教員は授業の引き出しを増やすために、モデルとなる授業を必要としていることが示唆される。

その他に、教員が自らの学ぶ目的を明確にして研修を行う事例や（谷口 2020：53-64）、小・中学校の教員の多くが「発問」「話し合い」「板書」といった指導方法に課題を感じていることを明らかにした研究がある（近藤・植田 2023：23-31）。

以上の知見は、校内研修に限らず、様々な道徳科の教員研修においても役立てられる知見となろう。

このように、校内研修や教職員への質問紙調査を行った研究は数多く見られる一方、校外研修（教育行政機関、民間及び任意団体、教職大学院での研修）に関する研究は少ない。

道徳科の校外研修に関する研究としては、例えば八幡が、都道府県教育センターが主催する教員研修を行った事例がある（八幡 2015：137-144）。この研修は、附属

学校の道徳授業をモデルとして紹介するとともに、班別協議を中心とした協働的な学びが設定されており、座学中心の講義形式を改善している点で価値がある。しかし、研修評価については、受講者2名の自由記述を紹介するにとどまり、受講者が何を効果的と感じているかまでは論じていない。

沖林らは、教員や一般の教育関係者、教職を志す大学生等を対象にした道徳科のオンライン研究会を実施し、参加者の研修に対する意識を質問紙で調査した（沖林ら 2020：11-18）。この研究は、参加者の意識を属性別にクロス集計を用いて示した点で意義がある。しかし、参加者がどのような研修内容に関心を示し、成果を感じたかまでは明らかにしていない。

早川らは、大学の寄付研究部門が行った2カ年205件の「研修会への無償による講師派遣事業」を概観し考察を行った（早川ら 2021：99-110）。この事業は、教職員を対象に行う模擬授業や、子供を対象に行う示範授業が中心となっており、まさに道徳授業についてのモデルを提示する内容で構成されている点で優れている。しかし、受講者の自由記述の一部を取り上げ、計量テキスト分析を行っているものの、受講者がどのような点に成果を感じているか、効果的と感じているかまでは明らかにしていない。

浅部は、研修と実践を一定期間継続する、道徳科の指導力向上を目的としたオンライン型研修を構想した（浅部 2022：1-12）。この研修は、研修転移（研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続すること）を促すために、同期型の遠隔型研修と、非同期型のオンデマンド型研修及び職場実践（OJT）を組み合わせた長期間の研修となっており、1回の研修時間が短時間に設定されている。また、課題（学ぶ目的）の明確化、参加者相互の協働的な学び、模擬授業や他者の授業視聴といったモデルとなる授業の提示など、先述の先行研究で示した知見を数多く取り入れている。しかし、この研究は研修の構想にとどまり、実際に研修を行った上で研修評価をしているわけではない。

以上のように、道徳科の校外研修に関する研究は、示唆に富む研修内容の報告や提案がなされている一方で、研修評価については深く取り上げられていない。教員研修の充実に向けては、実際に研修を受講した教員から得られたデータが重要となる。特に、どのような点で学びや成果を感じているかは、受講者の主観や経験から示す必要があり、その場合は質的研究が適している。受講者の生の声を収集し、分析から導き出された研修の成果や、効果的と感じる研修の要因を明らかにすることは、研修内容の焦点化を含め、教員研修を改善・充実する上で有用なデータとなろう。

そこで本研究では、道徳科の指導力向上を目的とした教員研修を実施し、受講者から収集したデータを分析することを通して、受講者が考える研修の成果及び効果的

と感じる研修の要因を明らかにすることを目的とする。

II. 実施した道徳科研修

1. 研修の概要

(1) 研修実施期間

2022年5月～2023年1月（8か月間）

(2) 概要について

ある都道府県の教育センターが主催する、現職教員向けの選択研修『特別の教科 道徳』指導力向上研修（以下、「道徳科研修」）を研究対象とした。

道徳科研修は、浅部が構想した教員研修のプログラムを参照し（浅部 2022：9）、内容を具体化した上で実施した。この研修は、オンラインでの実施が中心であるとともに、先述のとおり多様な手法が採用されていることから、受講者が効果的と感じる研修の要因を幅広い視点から検討できると考えた。

道徳科研修は、8ヶ月間すべてオンラインで実施した。同期型の遠隔型研修は、すべてウェブ会議システム（Zoom）を用いた。非同期型の研修は、メール及び道徳科研修用の学習支援プラットフォーム（Google Classroom、以下「プラットフォーム」）で連絡等を行った。研修で用いたオンデマンド動画や資料、受講者が撮影した授業動画や指導案等は、プラットフォーム上で共有した。

道徳科研修には、希望する小・中学校の教員12名が受講した。この12名は、小学校低・中・高学年、中学校の計4グループに3名ずつ振り分けられた。研修期間中、グループは変更せず同一メンバーで協議等を行った。グループでの活動は、全研修を通してすべてブレイクアウトセッションで実施した。

道徳科研修の企画・運営は筆者が行った。各グループには、筆者が所属する教育センターの指導主事（実験者）を1名ずつ配置した。指導主事は、グループ協議の際にファシリテーターの役割を担った。具体的には各研修の協議において、参加者相互の質疑応答や意見交換を促す役割を果たし、受講者間の話し合いが行き詰まった場合には助言を行った。

同期型の遠隔型研修は、受講者が補欠体制等を組むことなく参加できるよう、すべて平日の放課後に50～70分という比較的短時間で実施した。実施した研修の概要をTable 1に示す。

2. オンデマンド型研修 I

遠隔型研修 I の実施日前日までに、NITS 校内研修シリーズ No.67「発達の段階に応じた道徳科の指導」を視聴するよう指示した。事前に動画を視聴するよう指示したのは、受講者の知識を一定程度揃えた上で同期型の研修を行うことで、研修効果が高まると判断したため

Table 1 実施した道徳科研修の概要

日時	時間	形態	研修名
～5/18	25分 非同期型	オンデマンド 型研修 I	発達の段階に応じた道徳科の指導
5/19	15:00 ～16:10	遠隔型研 修 I	【模擬授業・協議】道徳科の模擬授業体験・受講者個々の目標設定と交流
5/23 ～5/31	18分 非同期型	オンデマンド 型研修 II	道徳科の授業づくり
6/1 ～7/4	— 非同期型	職場実践 I	授業構想シートの作成
7/5	15:00 ～16:00	遠隔型研 修 II	【協議】職場実践 I で構想した授業①の検討
7/6 ～10/6	— 非同期型	職場実践 II	授業①の実践と対話リフレクション
10/7	15:00 ～16:10	遠隔型研 修 III	【協議・演習】授業①の振り返りと授業②の構想
10/11 ～1/25	— 非同期型	職場実践 III	授業②の実践と個人リフレクション
1/26	15:00 ～15:50	遠隔型研 修 IV	【演習】授業②の振り返りと研修後の目標設定

である。動画視聴後には、動画を視聴した感想及び現時点における研修の「個人目標」を、フォーム作成ツール（Google フォーム）で送信するよう指示した。

3. 遠隔型研修 I

まず、研修のねらいやスケジュール、年間ワークシートの使い方等を説明するオリエンテーションを行った。年間ワークシートには、各研修の終了後に「研修で得た新たな気付き」「気付きにつながった研修内容」を入力すること、「個人の目標」に修正がある際には修正した目標を追記するよう説明した。

次に、運営者（筆者）から、受講者全員に共通する目標が「主体的・対話的で深い学び」（主体的：子供たちが真剣に考える、対話的：子供たちが共に語り合う、深い学び：教師が指導の意図を明確にもつこと）の実現であることを示した。

そして、運営者による模擬授業を行い、受講者が学習者として授業を体験した。教材「うれしく思えた日から」（出典：『私たちの道徳 小学校三・四年』）を用い、学習問題「よい所を伸ばすには、どんな考え方が大切か」について、受講者からの発言をもとに考え、話し合う活動を35分程度行った。

その後、各グループに分かれ、模擬授業の感想及び『「主体的・対話的で深い学び」を実現するために道徳科の指導をどのように充実したらよいか』について交流した。その上で、共通目標を実現するための個人目標を再検討するよう指示した。

最後に、遠隔型研修 II までに、オンデマンド動画を視聴し、授業構想シートを作成するよう指示した。

4. オンデマンド型研修Ⅱ・職場実践Ⅰ

オンデマンド型研修Ⅱでは、運営者が作成した「道徳科の授業づくり」の動画を受講者が視聴した。動画の内容は、①道徳科の目標と「深い学び」、②明確な指導の意図とねらいの検討、③発問の構成、④児童生徒に対する姿勢、⑤授業構想シートの書き方の5点であった。

職場実践Ⅰでは、受講者が授業①で行う教材を決定し、動画で学んだ内容を踏まえ、授業構想シートを作成した。

5. 遠隔型研修Ⅱ

まず、職場実践Ⅰで作成した授業構想シートを基に、各受講者が各グループで模擬授業を行った。模擬授業は、自身の発問で子供がどのような反応をするかを想定し、反応に対して問い返しを行うなど、これから実施する授業①の実践に役立てることを目的に行った。模擬授業は、どの場面から開始してもよいこととし、教材の範読や板書は行わなかった。実施時間は、協議も含めて一人約20分であった。

各グループ3名ずつ模擬授業・協議を行った後、運営者から、7月から9月までの間に職場実践Ⅱを行うことを説明した。最後に、5月から7月までの研修に対する研修直後アンケートを実施した。

6. 職場実践Ⅱ

各受講者が、自校で授業①を実施し授業の様子を録画した。録画した授業動画は、授業者がプラットフォームにアップロードし、原則同じグループの受講者がアップロードされた授業動画を視聴した。なお、興味があれば、他グループの受講者も授業動画を視聴してよいこととした。動画を視聴した受講者と運営者は、ホワイトボードアプリ（Google Jamboard）に授業を視聴した感想を入力した。具体的には、黄色の付箋に子供の姿、赤色の付箋に肯定的な感想、青色の付箋に改善のアイデアを入力した。

授業実施から約2週間後、運営者と授業者で、ウェブ会議システムを用いて1対1の対話リフレクションを行った。対話リフレクションは、ホワイトボードアプリを画面共有しながら運営者の進行で行った。具体的には、運営者から①明確な指導観をもっていか、②ねらいに向き合うために効果的な発問や学習活動だったか、③授業者・子供は何をしたかったか（何をを行い、考え、感じたか）の3点を中心に質問を投げかけ、回答内容に応じて質問内容を変更しつつ対話を行った。

最後に、受講者が授業②に向けた改善策を口頭で述べて対話リフレクションを終えた。対話リフレクションの実施平均時間は、約31分であった。

7. 遠隔型研修Ⅲ

まず、各グループで15分程度、授業①の概要や成果、改善策について交流を行うよう指示した。

次に、各グループで40分程度、授業②の構想に向けた交流を行うよう指示した。具体的には、受講者が授業①で生まれた課題の解決あるいは授業②の構想に向けて、他の受講者に聞きたいことを自由に質問・相談し合う活動を行った。

最後に、運営者から、10月から1月までの間に職場実践Ⅲを行うよう指示した。

8. 職場実践Ⅲ

職場実践Ⅱと同様に、各受講者が自校で授業②を実施し授業の様子を録画した。次に、受講者が自身で省察し授業改善ができるようになることを企図し、授業実施後に受講者が一人で省察する個人リフレクションを行うよう指示した。

受講者は、他の受講者が付箋を貼ったホワイトボードアプリを見ながら、運営者が用意したスプレッドシートを用いて個人リフレクションを行った。

9. 遠隔型研修Ⅳ

まず、5月から1月までの研修を通して、特に学んだことや気付いたことを振り返るとともに、授業①・②の成果（課題）とその要因を個別に分析するよう指示した。

次に、今後の道徳科授業や校内研修において、自身がどのような取り組みを行っていくか、アクションリストに整理するよう指示した。受講者は、アクションリストに取り組みの具体と時期を3点記した。そして、各グループでアクションリストについて交流を行うとともに、1年間の成長を相互評価し合うよう促した。

最後に、9月から1月までの研修に対する研修直後アンケートを実施し、運営者が作成した1年間の研修の様子を整理した動画を全員で視聴し、余韻をもって全研修を終了した。

Ⅲ. 方法

1. 研究デザインの概要

全研修終了後、選定した受講者7名を対象に半構造化面接を行った。得られた質的データを逐語化し、KJ法（1986年版）を用いて統合した。KJ法は、「現在でも多くの質的研究に用いられ」とともに、「研究プロセスに難解な専門用語を使用しない」とされる（田中 2011：17-18）。このことから、研究の汎用性を鑑みて採用した。

2. 研究者の特性

筆者（研究者）は、研修を実施した当時、教育センターの指導主事であり、後述する研究対象者7名とは運営者と受講者の関係であった。研修終了後、筆者は大学教員の立場として、研究対象者に対して面接を実施しデータ収集を行った。以降のデータ分析、考察もすべて筆者が行った。

3. 研究対象者

研修終了3か月後の2023年4月に、受講者12名に対して電子メールで研修3か月後アンケートの依頼を行った。回答は任意とし、フォーム作成ツール (Google Forms) で回答を求めた。研修3か月後アンケートの質問項目については、研修評価について論じた中原らが作成した研修直後アンケート及び簡易アンケートの質問項目を、道徳科研修に合致する内容に一部修正したものを用いた (中原ら 2022: 127, 131)。実際の質問項目を **Table 2** に示す。

Table 2 研修3か月後アンケートの質問項目

質問項目	
氏名	1. 氏名を教えてください。
関連度	2. 研修全体の評価についてお尋ねします。(1)~(3)の質問についてあてはまるものを1つずつ選んでください。 (1)昨年度の研修は、自分の仕事に関連していると思う。(「⑤あてはまる」~「①あてはまらない」の5件法)
有用度	(2)昨年度の研修は、自分の仕事に役立つと思う。 (「⑤あてはまる」~「①あてはまらない」の5件法)
自己効力感	(3)昨年度の研修で学んだことを、自分の仕事で活用できると思う。(「⑤あてはまる」~「①あてはまらない」の5件法)
現場実践度	3. あなたの研修後の状況として、あてはまるものを1つ選んでください。(①研修で学んだことを、仕事で活用しなかった/②研修で学んだことを、仕事で活用し、道徳科授業の改善・充実が図られた/③研修で学んだことを仕事で活用したが、まだ道徳科授業の改善・充実が図られていない)
現場実践理由	3-1-1.(3の質問で①と回答した方) 活用しなかった理由は何ですか。(自由記述) 3-1-2.(3の質問で①と回答した方) どんな支援があれば活用できたと思いますか(自由記述) 3-2-1.(3の質問で②③と回答した方) いつ、どんな場面で活用されましたか。(自由記述) 3-2-2.(3の質問で②③と回答した方) 活用して、どんな結果が出ましたか(出そうですか)。(自由記述)
面接への参加可否	4. 数名の方に、ウェブ会議システム (Zoom 等) を活用した30分程度のインタビューを実施したいと考えております。今後、インタビューに協力できるかどうかお答えください。(①協力できる/②協力は難しい)

研修3か月後アンケートは、12名中9名の受講者から回答が得られた。この9名から、研究目的に合致した対象者を選ぶ「便宜的サンプリング」で対象者を選定した。本研究は、受講者が考える研修の成果及び効果的と感じる研修の要因を明らかにすることが目的であることから、研修で学んだことを学校現場での実践に生かすなど、

研修の成果を実感している受講者を選定する必要がある。また、半構造化面接により、受講者の生の声を収集することから、面接への参加が可能な受講者を選定する必要がある。

そこで、9名の中から、現場実践度の項目で、「②研修で学んだことを、仕事で活用し、道徳科授業の改善・充実が図られた」と回答し、なおかつ面接への参加に「①協力できる」と回答した7名を対象とすることとした。対象となる7名の属性を **Table 3** に示す。

Table 3 研修対象者の属性 (属性は研修受講時)

受講者	性別	年代	教師歴	役職
A	女	30代	6	道徳教育推進教師
B	女	30代	12	研修部長
C	女	40代	16	研修部長
D	男	30代	9	教務部・授業改善推進チーム
E	男	20代	4	道徳教育推進教師
F	女	30代	13	研修部長
G	女	30代	5	研修部長

4. データ収集

研究対象者7名に対して、半構造化面接を行った。

面接はウェブ会議システム (Zoom) を用いて、2023年4月下旬から5月中旬にかけて、1名ずつ筆者と対談形式で実施した。質問は **Table 4** に示す内容を中心に行い、受講者の反応によって適宜、変更・追加した。具体的には、「ターニングポイントだったなと思うことはありますか」「何か具体的なエピソードを覚えていますか」「研修講座のどの部分が自分にとって一番大きかったと思いますか」といった質問を適宜追加して面接を行った。質問内容は受講者に事前に周知した。

面接の様子は、受講者の承諾を得てウェブ会議システム上の機能を用いて録画した。面接は、26分から36分の範囲で行われ、平均面接時間は約32分であった。

得られた動画データは、文字起こしを行い逐語化した。逐語化した文字数は合計63,461字であった。

Table 4 半構造化面接の質問項目

項目	内容
ア	どのように、(道徳科の) 授業が変わりましたか。
イ	(道徳科の) 授業が変わったのはなぜですか。
ウ	子供たちに何か変化はありましたか。
エ	対話リフレクションと個人リフレクションはどちらが効果がありましたか。

5. データ分析

逐語化したデータに対して、KJ法を用いた質的統合を行った。KJ法は、大きく1967年版、1986年版、1997年版の三つのバージョンがあるが(田中 2011: 19-20)、本研究では1986年版を用いた。実施においては、1986年版のKJ法について詳細な手順を説明している文献(山浦 2012)を参照した。

KJ法は、ホワイトボードアプリ Miro を使用し、①ラベルづくり、②グループ編成、③図解化、④叙述化の手順で行った。

①ラベルづくりでは、逐語録を熟読し、受講者の語りから研修の成果及び効果的と感じる研修の要因について語った部分を抽出しラベル化した。具体的には、研修の成果は受講者が自身の成長として語った部分、効果的と感じる研修の要因は道徳科研修の内容について語った部分として、ラベル化を行った。なお、効果的と感じる研修の要因が、どのように研修の成果に結び付いたか、その構造を明らかにしたいと考えたため、単一のホワイトボード上でラベルづくりを行った。また、ラベルづくりの際、文脈や語り手の意図を歪めない範囲で表現を整えた。

②グループ編成の第1段階では、全ての元ラベルを拡げて熟読し(ラベル拡げ)、意味内容(志)が近いラベル同士を2~5枚ずつ集めた(ラベル集め)。次に、セットになった複数のラベルに「表札」と呼ぶ統合概念を記した(表札作り)。セットにならないラベル(一匹狼)は、次段階で吟味した。

第2段階では、第1段階で作成した「表札」と統合されず残った「一匹狼」を拡げ、意味内容が近い表札・ラベルを集め統合し、さらに抽象度の高い表札づくりを行った。

以上のグループ編成を、関係を探ることが可能な「最終表札」7個以内になるまで繰り返した(山浦 2012: 63)。なお、1回目のグループ編成ではA001、A002…と表札に番号を付し、2回目はB001…3回目はC001…とアルファベットを変えて表札を作成した。「最終表札」にはグループのイメージを端的に表した「シンボルマーク」(【 】)を記した。

③図解化では、「最終表札」同士の関連性を検討した。表札の配置と移動を繰り返し、試行錯誤しながら適切な空間配置を見出し、見取図を作成した。

④叙述化では、見取図を基にシンボルマークを用いて図解の構造の概略を述べる結論文を作成した。

なお、完成した見取図、結論文については、本研究の結果・考察・結論と併せて半構造化面接を行った7名に送付し、データの解釈が妥当か、真実を示しているかについて研究対象者による確認を行うメンバーチェックングを実施した。

また、分析の信頼性を高めるため、筆者によるKJ法の統合を2回実施した。

6. 倫理的配慮

受講者が所属する管理職及び受講者本人に、研修で得られた情報を筆者の個人研究として活用することを説明した。

その際、研究の目的・方法について説明するとともに、回答者のプライバシーが守られること、得られた情報を厳重に保管すること、研究以外の目的で使用しないこと、アンケートに回答しなくても不利益が生じないこと、同意後いつでも撤回が可能であることを確認した上で、全員から書面(電子データ)で同意を得た。

加えて、研修を主催した教育センターの所属長に対し、研修で得られたデータを個人の研究として活用すること、その研究の成果を論文として投稿することについて同意を得た。

IV. 結果

1. 総合分析

逐語化したデータに対して、KJ法による質的統合を行った。

計259のラベルを作成しグループ編成を行ったところ、グループ編成5回目で表札の数が関係を探ることが可能な7個以内になった。

また、質的統合で生成したシンボルマークと対象者ごとの元ラベル数、各シンボルマークの総ラベル数はTable 5のとおりであった。

Table 5 各シンボルマークのラベル数

シンボルマーク/受講者	A	B	C	D	E	F	G	計
受講者の変化：対話を保障する授業スタイル	9	23	13	13	6	11	5	80
子供の変化：本音と子供同士の関わり	7	3	7	0	3	3	4	27
校内の変化：職員室での会話	5	3	7	2	2	1	7	27
長期的な研修パッケージ：複数の授業実践	0	7	1	4	0	10	1	23
固定化したグループ：共有と切磋琢磨	3	7	1	7	6	1	1	26
他者の授業視聴：発見と実践への意欲	8	4	3	3	7	6	2	33
対話リフレクション：客観的な視点からの気付き	6	8	3	6	8	8	4	43
計	38	55	35	35	32	40	24	259

グループ編成後には、図解化、叙述化を行った。生成した見取図をFigureに示す。

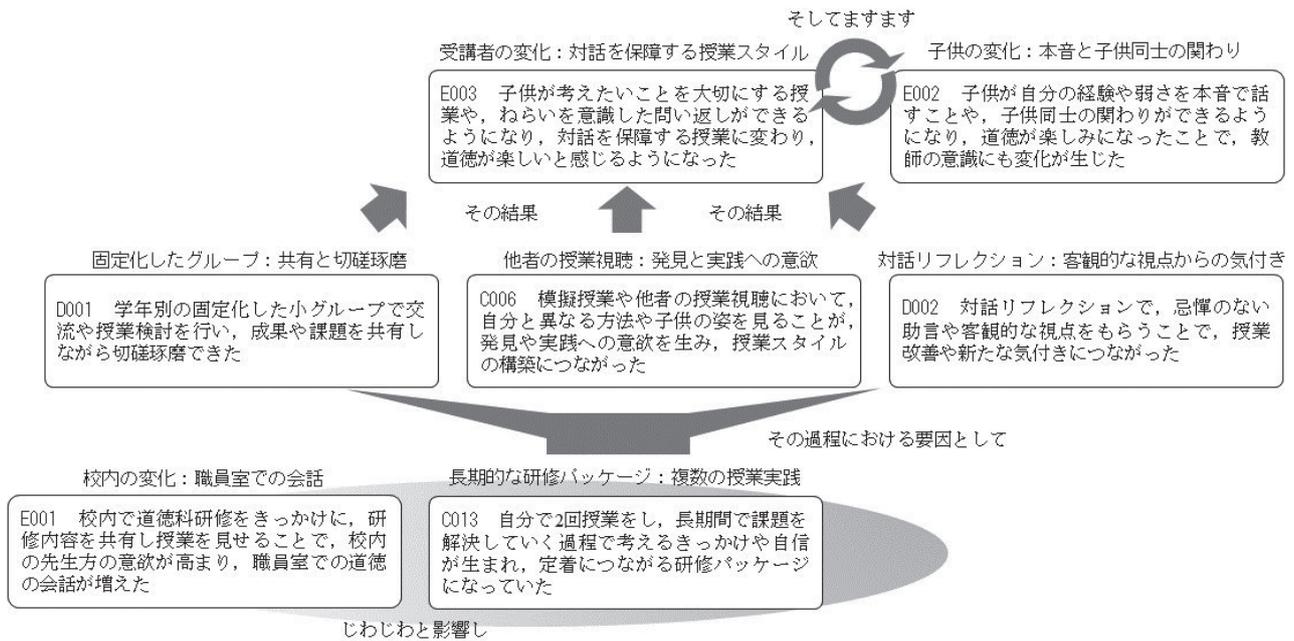


Figure KJ法によって生成した見取図

以下、受講者が考える研修の成果及び効果的と感じる研修の要因として統合された、7つのシンボルマークについて詳述する。シンボルマークは【 】、最終ラベル(の一部)は《 》、元ラベル・実際の語りは「 」、内容を補足する文章は()を用いて示す。

2. 受講者が考える研修の成果

(1) 受講者の変化：対話を保障する授業スタイル

最終表札は、《子供が考えたいことを大切にす授業や、ねらいを意識した問い返しができるようになり、対話を保障する授業に変わり、道徳が楽しいと感じるようになった》であった。

特徴的な語りとして、《子供が考えたいことを大切にす授業》について、受講者Eは「前までだと自分が組んだルールに乗せていたんですけど、(子供が考えたい問いの)何となくの全体数を見て、子供の意欲とか子供の知りたいによって授業変更できた」と、子供の主体性を大切にす授業に変化したことが研修の成果だと語った。

《ねらいを意識した問い返し》について、受講者Aは「子供のこういう姿っていう、なんかねらいに、果たしてその発問が向かっているのかどうかっていうのを、ちゃんと考えるきっかけになりました」、「(問い返し)しやすくなったことによって、子供がしゃべる時間がすごく増えたので、なので、そこが一番変わったかな」というように、ねらいを意識したことで発問や問い返しが精選され、子供が話す時間の確保につながったことを語った。

《対話を保障する授業》について、受講者Bは「前はなんか教えなきゃっていうのが先に立っていた」、「子供

が話すのを待てるっていうか、ただじっと聞いている時間を大事にできるようになったっていうのは、すごく思っています」というように、授業観が転換し子供の発言を聞くことを大切にすようになったことを語った。また、受講者Cは「より時間を確保して、考えたり話し合ったりする時間を取れるようになったかなっていうふうに思います」と、子供が思考・対話する時間を保障できるようになったことを語った。これらの点から、特に【対話を保障する授業スタイル】に変化した点が、受講者自身の変化として最も大きな要素だと捉えた。

なお、《道徳が楽しいと感じるようになった》について、受講者Bは「すごく自分も楽になりました。だから、『道徳か』っていうのから、『大丈夫、大丈夫。楽しいもん、道徳』みたいな感じになれたのが、なんか大きいですね」と語った。このように、受講者が対話を保障するスタイルに変わったことで、受講者自身の道徳科に対する受け止めも変化した。

(2) 子供の变化：本音と子供同士の関わり

最終表札は、《子供が自分の経験や弱さを本音で話すことや、子供同士の関わりができるようになり、道徳が楽しみになったことで、教師の意識にも変化が生じた》であった。

特徴的な語りとして、《子供が自分の経験や弱さを本音で話すこと》について、受講者Eは「経験を絡めてくる子が多くなった」、受講者Gは「『いや、僕もやっぱりできないよ』とか、そういう人間理解に触れていったところが、子供たちの変わったところかなと思った」というように、子供が経験や弱さなどの本音を話すようになったことを変化として語った。

《子供同士の関わり》について、受講者Cは「(子供が)他の人の考えを聞いて、『ああ、そうなんだ』っていうふうに取り入れたりだとか、『もうちょっとこうしたほうがいいんじゃないかな』っていう意見を出したりだとか、何かそういう深まりができてきているのかなって思います」と、子供同士で反応や助言をし合う姿が増加した点を変化として語った。

これらの点から、特に【本音と子供同士の関わり】が増加した点が、子供の変化として最も大きな要素だと捉えた。

《道徳が楽しみになった》について、受講者Fは「卒業していった時には、『すごく道徳楽しみでした』って言ってくれたんですね」と、研修を通して子供が道徳を心待ちにするようになったことを語った。

《教師の意識にも変化が生じた》について、受講者Cは「だから力を入れてやればやるほど返ってくる」と、子供の変化を見てもますます教師が授業づくりへの意欲を高める好循環が生まれたことを語った。

(3) 校内の変化：職員室での会話

最終表札は、《校内で道徳科研修をきっかけに、研修内容を共有し授業を見せることで、校内の先生方の意欲が高まり、職員室での道徳の会話が増えた》であった。

特徴的な語りとして、《道徳科研修をきっかけに、研修内容を共有し授業を見せる》ことについて、受講者Bは「道徳で研修の軸になっていけば別ですけど、そうじゃない学校だととにかくやって、誰にも見てもらえないまま進んでいきますよね」と、自校では道徳授業を見合う機会が得られにくいことを語った。一方、受講者Gは「『私、研修を受けまして、次、授業やって録画するので来てください』って言えるっていうところがありがたい機会です」と、道徳科研修をきっかけに自然な形で自校の教職員に授業を見せる場を設定できたことを語った。このように、道徳科研修をきっかけに道徳授業を自校で公開した受講者が5名いた。

《校内の先生方の意欲》について、受講者Cは「(自校の先生方には)やらされ感があったんですけど、けどもう最近ちょっと、意欲的にノリノリで先生たちもやってくれるようになったんで」と、自校の教職員の道徳授業への意欲が高まったことを語った。

《職員室での道徳の会話が増えた》について、受講者Aは「先生たちも道徳に興味をもって、『そうやってやったらうまくいったね』とか、そういう話をしながら、『次やってみるわ』って言って、次にどんどんつながっていった」と、先生方が道徳に興味をもったことで、職員室における道徳の会話が増えていったことを語った。

これらの点から、特に授業参観を通して【職員室での会話】が増えた点が、校内の変化として最も大きな要素だと捉えた。

以上のように、受講者は自身や子供の変化だけでなく、

自校の教員に対する変化も研修の成果と感じた。

3. 受講者が効果的だと感じる研修の要因

(1) 長期的な研修パッケージ：複数の授業実践

最終表札は、《自分で2回授業をし、長期間で課題を解決していく過程で考えるきっかけや自信が生まれ、定着につながる研修パッケージになっていた》であった。

特徴的な語りとして、《自分で2回授業》について、受講者Bは「『いや、次もっと頑張ろう』って、頑張りたいなって思えたのは、やっぱり2回あったからだと思うんですね」、受講者Dは「1回ではなく複数回、2回以上ないと、その変化をお互い感じるができない」というように、複数回授業を行ったからこそ、意欲をもって取り組め、成長を実感できたことを語った。

《長期間で課題を解決していく過程》について、受講者Bは「やっぱ長い1年スパンの研修だったので、何度もそこに立ち返れたっていうのがすごく良かった」、長い研修をやり抜いたっていうのがすごく自信になった」というように、長期間の研修で省察の機会や自信が生まれたことを語った。

《定着につながる研修パッケージ》について、受講者Fは「定着までパッケージになっているって思ったのは、すごく自分のためにもなりました」と語り、研修の全体的なパッケージのよさを挙げた。

これらの点から、特に【複数の授業実践】ができる【長期的な研修パッケージ】が、受講者が効果的と感じる研修の要因の一つだと捉えた。また、【長期的な研修パッケージ】が、自校での授業公開に結び付くなど、【校内の変化】にもじわじわと影響を与えた。

(2) 固定化したグループ：共有と切磋琢磨

最終表札は、《学年別の固定化した小グループで交流や授業検討を行い、成果や課題を共有しながら切磋琢磨できた》であった。

特徴的な語りとして、《学年別の固定化した小グループ》について、受講者Dは「低学年というグループだったので、前提がお互い分かっている、まずお話に入る前に、なかなか授業に向かわせるのが大変だったりするよね、みたいなところは、わざわざ共有しなくても(よいのでよかった)」、受講者Eは「あの人数規模と、学年で分けるっていうところが、私的にはすごくマッチしていたなって思います」というように、グループ編成のよさを語った。【固定化したグループ】については、5名の受講者が言及し全員が肯定的な意見を述べた。

《成果や課題を共有》について、受講者Aは「同じメンバーだと、前回のうまくいったところも改善したい点も共有してある中で2回目(の授業を)見てもらったので、気付きとか深まりとかはすごくたくさんあった」と、固定化したグループだからこそ授業の成果や課題を共有でき、グループ協議が深まったことを語った。

《切磋琢磨》について、受講者Fは「何か（グループの）みんなで同じベクトルを見てできた」、受講者Bは「同じグループのメンバーと切磋琢磨していたっていうか、そんなところもすごく大きくて、それが一番、自分の中でやって良かったなって思うところ」というように、固定化した小グループで、同じ方向を向いて切磋琢磨できたことのよさを語った。

これらの点から、特に【固定化したグループ】で【共有と切磋琢磨】ができることが、受講者が効果的と感じる研修の要因の一つだと捉えた。

（3）他者の授業視聴：発見と実践への意欲

最終表札は、《模擬授業や他者の授業視聴において、自分と異なる方法や子供の姿を見ることが、発見や実践への意欲を生み、授業スタイルの構築につながった》であった。

特徴的な語りとして、《模擬授業》について、受講者Aは「結局、授業をしているのは先生なんですけど、結構、受けている私たちのほうがすごいしゃべった時間がたくさんあった」と、遠隔型研修Iでの模擬授業で、授業者の発話が少なくことに気付いた点が授業改善のきっかけになったと語った。

《他者の授業視聴》について、受講者Cは「やっぱり見るって大事ですね、先生。自分でやるのも大事だけど、見せてもらうっていうのもすごい大事だになっていうふうに思いました」と語った。この、【他者の授業視聴】については、7名全員が言及し「最も効果的」だと感じた受講者も1名いた。

《発見や実践への意欲》について、受講者Eは「こういう方法もあるんだなって思えるので、道を広げられる」、受講者Fは「（他者の授業で行われていた）ずっと同じ質問をし続けるっていうのがすごい衝撃的で、もし機会があったらやってみたい」というように、新たな指導法への気付きや授業実践に生かそうとする意欲を語った。

《授業スタイルの構築》について、受講者Eは「（異なる課題提示の方法を）2パターン見たので、「子供がテーマを決めて、振り返りの時にそのテーマに対して振り返るっていう。その授業のスタイルが構築できた」というように、他者の授業を見た上での発見を通して、自校で試行錯誤を行い、子供に複数の課題を提示し選択させるという授業スタイルの確立に至ったことを語った。

これらの点から、特に【他者の授業視聴】を通して【発見と実践への意欲】が生じた点が、受講者が効果的と感じる研修の要因の一つだと捉えた。

（4）対話リフレクション：客観的な視点からの気付き

最終表札は、《対話リフレクションで、忌憚のない助言や客観的な視点をもらうことで、授業改善や新たな気付きにつながった》であった。

特徴的な語りとして、《対話リフレクション》について、

受講者Gは「やっぱり、先生と1対1でお話しいただいたやつが一番効果的だった」と語った。このように、対話リフレクションを「一番効果的」と述べた受講者は4名おり、どの要因よりも多かった。

《忌憚のない助言》《授業改善》について、受講者Dは「忌憚ないご意見を頂けるっていうところは、一つ授業改善に直結する」と、リフレクションにおける忌憚のないコメントが授業改善に結び付くことを語った。

《客観的な視点》《新たな気付き》について、受講者Gは「結局、自分で振り返っても自分の中の視点でしか振り返れないので、そここのところ視点をいただいて、『そういうところを考えてなかったな自分』っていうところがやっぱり出てきたので、そういうところがありがたかった」と、他者から異なる視点からのコメントをもらうことが新たな気付きにつながったことを語った。

これらの点から、特に【対話リフレクション】を通して【客観的な視点から気付き】を得た点が、受講者が効果的と感じる研修の要因の一つだと捉えた。

4. 結論文

これまでの説明を整理した結論文を以下に示す。

- ・受講者は①受講者本人、②子供、③校内に変化が生じたことを研修の成果と捉えた。具体的には、【受講者の変化】として【対話を保障する授業スタイル】に変わったこと、【子供の変化】として【本音と子供同士の関わり】が増えたことが挙げられた。そして、【子供の変化】によって、ますます【受講者の変化】が促される好循環サイクルが生じた。また、【長期的な研修パッケージ】がじわじわと影響し、【校内の変化】として【職員室での会話】が増えた。
- ・このような変化が生じた研修の要因は大きく4点あった。1点目は、【複数の授業実践】を行う【長期的な研修パッケージ】だったこと、2点目は【固定化したグループ】で【共有と切磋琢磨】をしたこと、3点目は【他者の授業視聴】で【発見と実践への意欲】が生じたこと、4点目は【対話リフレクション】で【客観的な視点からの気付き】を得たことである。

V. 考察

1. 対話リフレクション

KJ法による質的統合の結果、受講者が考える研修の成果として3つ、効果的と感じる研修の要因として4つのシンボルマークに分類された。

中でも、効果的と感じる研修の要因のうち、ラベル数43と最も多く、4名の受講者が「一番効果的」と述べた要因は【対話リフレクション】であった。そこで、今回の道徳科研修における【対話リフレクション】によって、なぜ【客観的な視点からの気付き】が生まれたのかについて考察する。

1点目は、子供の視点からの授業検討がなされた点である。例えば、受講者Bとの対話リフレクションにおいて、運営者は「子供たちは、この流れについてどう感じていたと思いますか？」など、子供の視点で考える質問を多く行った。結果、受講者Bは「誘導しすぎた。もっと自由に考えさせてもよかった」と、教師と子供の意識のズレに気付いた。このように、教師視点からのリフレクションに加えて、子供視点でのリフレクションを行ったことで、意識のズレが生まれやすくなり、本質的な気付きにつながったと推察される。

2点目は、ICTの活用によって客観的な気付きの可視化がなされた点である。今回の道徳科研修では、運営者と同じグループの受講者が、録画した授業動画を視聴した後、ホワイトボードアプリに、授業における子供の姿や意見を付箋に記して貼った。その結果、授業者は運営者との対話に加え、他の受講者が記入した付箋を見て客観的な視点を得ることができた。

3点目は、忌憚のない助言や視点を得た点である。今回の対話リフレクションにおいて、運営者は質問を中心に行っていたが、時には「もう一度この発問をしたのが効果的でしたね」「中心発問の後、もっと子供を待ってもよかったと思います」など、意見を率直に伝えることもあった。受講者は、このような対話を「忌憚のない助言や視点」として肯定的に捉えたと推察される。先述のとおり、学校現場では道徳科の授業を参観し合う機会自体が得られにくい。また、仮に参観し合ったとしても、「校内では道徳の授業を見合っても、褒め合って感想を言う程度」（受講者Eの発話）にとどまる場合もある。そのため受講者に、客観的な視点からの率直な助言が欲しいというニーズが生まれたと考えられる。このことは、運営者（他者）がコーチングにとどまらず、時にはよい点・改善点を率直に伝えることの重要性を示唆している。

4点目は、授業改善の方策を得た点である。リフレクションでは、受講者から運営者に「導入はどうすればよかったと思いますか？」などと質問する場面があった。その際、運営者は複数の方法を伝え、受講者が改善策を選択できるようにした。受講者は、提示された改善策を検討し、主体的に改善の方策を選択したことで、「分かった」感情が生まれた様子が見られた。

対照的に、授業②の実施後に行った個人リフレクションは、意義を認める発話の一部見られたものの、ほとんどの受講者が効果的な研修の要因に挙げなかった。「普段やっていますというか、研修に出なくてもできるかなと思いました」（受講者Dの発話）に代表されるように、受講者には、一人では得られない気付きを得たいというニーズがある。

以上のように、【客観的な視点からの気付き】を生むために、①子供の視点、②ICTによる可視化、③コーチングと忌憚のない意見とのバランス、④複数の選択肢の提示が重要と考える。

2. 研修の充実にに向けた提案

結果から得られた知見を踏まえ、今後の校外研修の充実にに向けた提案を3点行う。

1点目は、授業後のリフレクションを重視することである。先述のとおり、受講者は、複数での【対話リフレクション】から【客観的な視点からの気付き】を得ることに特に価値を感じていた。そのため、今後は授業の構想以上に授業後のリフレクションを重視し、他者から客観的な視点を得られる場を設定することが重要と考える。

2点目は、校外研修においても、授業を実施し参観し合う場を設定することである。先行研究で挙げたように、教員は道徳授業についてのモデルとなる授業を必要としている。校内ではなかなか参観できない、他の受講者の授業を見られる場を設定することは、受講者のニーズに合致する。ウェブ会議システムや録画を活用し、授業を参観し合うことで、1点目で挙げた【対話リフレクション】も行いやすくなるだろう。

3点目は、複数の授業実践を経験できる研修計画の立案である。今回、授業実践に有用性を感じるものが示唆されたとともに、受講者は「2回以上」の授業実践がないと本当の改善にならないと述べていた。このことから、受講者が長期的に理論と実践の往還ができる研修を増やしていく必要がある。

4点目は、受講者のつながりを作る点である。今回、なぜ【固定化したグループ】に好意的な意見が多かったかを分析したところ、受講者が道徳科について【共有と切磋琢磨】ができる「つながり」を求めていることが示唆された。教職員のつながり（ソーシャル・キャピタル）は、校内研修で重視される概念であるが、現実的には、自校で道徳授業を見合う機会や互いに学び合う機会が得られにくい場合がある。そのため、校外研修においても、つながりを生むグループ編成を工夫し、【共有と切磋琢磨】ができる場を設定することが重要ではなからうか。オンラインの普及により場所を問わずつながりを作ることができる昨今、自校に加えて、他校の教員とのつながりを積極的に作ることも重要な視点と考える。

VI. 結論

本研究の結果、受講者は、【受講者の変化】として【対話を保障する授業スタイル】に変わったこと、【子供の変化】として【本音と子供同士の関わり】が増えたこと、【校内の変化】として【職員室での会話】が増えたことを研修の成果と捉えた。このような変化が生じた研修の要因として、①複数の授業実践を行う研修パッケージ、②共有と切磋琢磨ができるグループ編成、③発見と実践へ意欲が生まれる他者の授業視聴、④客観的な視点からの気付きが得られるリフレクションが挙げられると結論付けた。この研究で得た知見は、道徳科の指導に関する研修の改善に役立てられる可能性があるだろう。

一方で、本研究の課題としてサンプリングの客観性が挙げられる。本研究では、研修3か月後アンケート等の受講者の主観的な評価を中心に、半構造化面接の対象者を決定した。しかし、対象者の選定には、主観的な評価に加えて、具体的な判断基準や根拠を踏まえた客観的な評価も必要であった。

また、KJ法による統合も本来であれば複数人で行うべきだったが、本研究では実施が難しかった。これらの点については今後の課題としたい。

参考・引用文献

- 浅部航太 (2022) 「研修転移を高める道徳科のオンライン型現職研修の在り方」『第60回(令和3年度)下中科学研究助成金取得者研究発表論文(公益財団法人下中記念財団ホームページ)』
<https://www.shimonaka.or.jp/3s-grant-contest/2021-moral-education-online-training/> (2024. 10. 11閲覧)
- 中央教育審議会 (2022) 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について—『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成—(答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf (2024. 10. 11閲覧)
- 藤澤文 (2022) 「教師は道徳授業に関して教職科目、教員研修に何を期待するか?—『考え、議論する』道徳授業、教員養成大学、教員研修に焦点を当てたオンライン調査」『日本心理学会大会発表論文集 日本心理学会第86回大会』, 736.
- 早川裕隆・小宮健・田村博久・佐藤賢治・岩城淑樹・林泰成 (2021) 「上越教育大学上廣道徳教育アカデミーの意義について—講師派遣依頼の研修テーマの変遷と、提供した内容を中心に—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第8巻, 99-110.
- 近藤広理・植田和也 (2023) 「教科化後の道徳授業に関する小・中学校教員の意識調査による比較」『香川大学教育実践総合研究』第47号, 23-31.
- 町畑光明・遠藤孝夫・鈴木久米男・多田英史 (2020) 「『豊かな心の育成』に関する研究—道徳教育のマネジメントを通して—」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第4巻, 91-102.

- 松田憲子・土田雄一 (2019) 「『特別の教科 道徳』について—小・中学校教員ニーズ調査」『神田外語大学紀要』第31号, 289-311.
- 文部科学省 (2022) 「令和3年度道徳教育実施状況調査報告書」
https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf (2024. 10. 11閲覧)
- 森有希 (2022) 「今、求められる道徳科の学びを実現するための教員の授業力の向上—道徳科の指導と評価に関する協働的な授業研究の試み—」『道徳と教育』第340号, 75-85.
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之 (2022) 「研修開発入門「研修評価」の教科書—「数字」と「物語」で経営・現場を変える—」東京都, ダイヤモンド社.
- 沖林洋平・松岡敬興・森重孝介・上川里穂・久保田高嶺・藤永啓吾 (2020) 「『特別の教科 道徳 学びの会』参加者の意識調査」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第50号, 11-18.
- 佐々木篤史 (2022) 「道徳科授業力向上に向けての教員研修のあり方についての考察—ローテーションTT道徳の実践を通じたOJTの取り組みから—」『クロスロード：弘前大学教育学部研究紀要』第26号, 91-99.
- 佐々木篤史 (2023) 「道徳科授業力向上に向けての教員研修のあり方についての考察2—2パターン—のローテーションTT道徳の比較から—」『クロスロード：弘前大学教育学部研究紀要』第27号, 89-96.
- 田中博晃 (2011) 「KJ法入門—質的データ分析法としてKJ法を行う前に—」『メソドロジー研究部会報告論集』第1号, 17-29.
- 谷口雄一 (2020) 「道徳授業に関する校内研修の在り方についての一考察—OPPシートによる自己評価の機会の創造—」『道徳と教育』第338号, 53-64.
- 八幡英幸 (2015) 「熊本市教育センター教員研修(道徳教育)における大学教員と現職教員の連携の試み」『熊本大学教育実践研究』第32号, 137-144.
- 山浦晴男 (2012) 「質的統合法入門—考え方と手順—」東京都, 医学書院.

謝辞

本研究はJSPS科研費JP23H05041の助成を受けたものです。また、本研究の趣旨を理解し快く協力していただいた受講者の皆様、教育センターの関係者の皆様に感謝の意を表します。

実践論文

多様性を受容する力を身に付けた児童を育む道徳教育の実践

—性の多様性に関する学習活動をとおして—

Practice of Moral Education to Develop Children's Ability to Accept Diversity.

—Learning Activities on Gender Diversity—

石川 隆行*・平野 純**・湯澤 隆***

Takayuki Ishikawa, Hirano Jun, and Yuzawa Takashi

本研究は、多様性を受容する力を身に付けた児童を育む道徳教育の実践として、性の多様性に関する学習活動に着目し、2名の教諭による授業実践を行った。小学校2年生と3年生に向けた教材を検討し、道徳の時間に授業を行った結果、児童の感想から、性の多様性に関する興味、関心を引き上げ、差別、偏見への意識の高まりがみられた。性の多様性の問題について、児童一人ひとりが関わりをもつことのできる授業実践を検討することが重要と考えられる。

キーワード：性の多様性、道徳教育、教材作成、物語教材、家族

1. はじめに

近年、学校現場において、性別への違和感を抱く子どもが散見され、性の多様性の課題が重要となっている。性別への違和感は、小学校以前に表出し始め、青年期では自己否定につながり、不登校や自殺念慮を引き起こすことが報告されている（中塚，2016）。児童生徒の現状をうけて、文部科学省は生徒指導提要において、日常の教育活動を通して、性の多様性に関する意識の醸成を図ることを指摘している（文部科学省，2022）。性の多様性に関する意識を高め、認め合う児童生徒の育成が求められている。

文部科学省は、性同一性障害の児童生徒の心情に配慮した対応に関する通知を都道府県の教職員へ通知し（2016）、道徳教育のなかで、多様な価値観に関する教育の在り方を示している（文部科学省，2017）。しかし、学習指導要領において、いまだ性の多様性は明記されていない。性の多様性が学習指導要領に定められていないなか、性の多様性を掲載する教科書が小学校道徳において増えている（例えば、教育出版，2023など）。早期か

ら性の多様性の理解を深めるために、お互いの人権の尊重という観点から、小学校の道徳教育で注目することは非常に意義深い。そのため、小学校の道徳教育において性の多様性に関する教材を検討し、授業の実践をすることは重要となる。

性の多様性について、学校現場にて授業実践するためには、教員の豊かな理解が不可欠である。しかし、性の多様性については、学校現場の教員における理解が十分及んでいないとの指摘がある。小学校教員において性の多様性の理解が十分でない理由として、教員の関心が低い、必要性を感じない、および研修の未実施・未参加などがある（寺田，2019）。

児童における性の多様性の学習を充実させるには、教員の関心を高めることが必要である。教員の関心の高まりは、性の多様性に関するより良い道徳教材の開発につながる。道徳教材の開発については、教員同士の共同が重要であり（栗本・石丸，2017）、児童や教員の身近な題材を扱うことが有効である（木村，2018）。このような道徳教材の検討は、性の多様性に関する教員の意識、関心を高め、児童における性の多様性の理解を深める授

*宇都宮大学

**那須烏山市立江川小学校

***宇都宮市立西原小学校

業実践につながるであろう。

そこで、本研究では、小学校現場の教員との討議、教員同士の共同検討から、性の多様性について、児童や教員にとって身近な家族を題材にした道徳教材を作成し、授業実践を行った。性の多様性において、身近な家族の視点から考えることができれば、性の多様性を理解、受容した児童を育てることができるであろう。

2. 作成した教材の内容

A県内の小学校教員との討議を行い、家族を取り上げた2つの絵本、「タンタンタンゴはパパふたり」（ジャスティン リチャードソン・ピーター パーネル・ヘンリーコール・尾辻 かな子・前田 和男, 2008）と「いろいろなかぞくのほん」（メアリ ホフマン・ロス アスキス・すきもと えみ, 2018）を参考に、物語教材を作成した。1つは、タツノオトシゴのオス同士の物語である。もう1つは、家族のかたちを考えるファミリーツリーの物語である。2つの物語は小学生に理解しやすい4枚の図から構成されており、10分程度で終了するものであった。2つの物語の内容は以下のとおりである。

タツノオトシゴの物語

ある水族館にいるオス同士の2匹のタツノオトシゴはとても仲良しで、何をしてもいつも一緒です。

子育て期になると、オス同士の2匹はほかの夫婦の真似をして、おなかに小石をいれて大切に始めました。

そこで、飼育員さんは、放置されていた卵を小石と交換してあげたところ、小さな赤ちゃんが生まれました。

赤ちゃんは2人のお父さんが大好きで、今では水族館の人気者として、他の家族と同じように幸せにいらしています（一部抜粋）。

ファミリーツリーの物語

昔のお話しに出てくる家族はこんな感じだった。お父さんが1人、お母さんが1人、女の子が1人、男の子が1人、イヌが1匹、猫が1匹。でも家族のかたちだっていろいろあるよね。このお話しには、いろいろな家族が出てくるよ。

お母さんだけの家族。お父さんだけの家族。おじいちゃんとおばあちゃんと住んでいる子もいるよ。

だれか1人が働きに出る家もある。家族みんなで働く家だってあるよ。

これはファミリーツリー「家族の木」だよ。家族の木をたどると、お母さんにはお父さんが2人いるとか、いろいろな家族のかたちがみえてくるかも。みんなの「家族の木」はどんなだろう（一部抜粋）。



Figure 1 ファミリーツリーの物語における図の一部
(著者制作)

3. 教材を用いた授業の実践例（実践の実際）

（1）平野教諭の授業（2年生道徳）：平野

①一人ひとりの実態把握（児童数15名）

まずは、前年度の人権週間を振り返り、友達のことは「さん」をつけて呼ぶこと、人の気持ちを考えることを想起させた。

2年生の実態として、習い事をしている児童が多く、スポーツを習う女の子やピアノを習う男の子がいることから、性の多様性について抵抗感は少ないと考えられる。発達段階として、まだ性差が現れないことも要因ではあるが、授業や休み時間の様子からも、男女が隔たりなく話したり遊んだりしているので、性の多様性についての学習は理解しやすい状況であった。

道徳の授業で多様性について、担任による事前学習が行われたが、そこでも2年生の子どもたちの、否定的・拒否的な発言や行動は見られなかった。

②指導計画の工夫（Figure 2）

2023年6月中旬に本授業実践を行った。この時間までの道徳の授業の中で、性に関する話を少しずつ入れることで、違和感なく学習に取り組むことができた。また、11月の人権週間に向けて、継続的な啓発をすることで、日常的に性の多様性について考えられるようにした。

③展開の工夫

導入では、アライグマのイラストを提示し、性別について考えさせた。「サッカーをしているから男の子」、「リボンをつけているから女の子」という反応を予想したが、多くの児童がそのように答えた。しかし、数名、「サッカーをしている女の子もいるよ」という反応を見せ、全体で考えるきっかけとなり、性の多様性について関心を高めることができた。また、人間ではなく動物で考えさせることで、性に関するハードルは低くなったのではと考える。

展開では、「タツノオトシゴの家族」を題材に、性の多様性について学習した。母親がいない、父親が二人と

いうことに対して、偏見をもつことなく自分の考えを交流することができた。さらに、「ファミリーツリー」を読んで、友達から二人のお父さんに育てられていることを知らされたら何と答えるかという問いを投げかけ、ペアでロールプレイを行った。何組かに発表してもらい、考えを共有することで、自分の考えを深めたり、多様な考えを知ることができたりした。

④児童の様子 (Figure 3)

児童は、「どんな家族の形であってもいい」ということを学ぶことができた。誰に対しても好き嫌いで判断するのではなく、相手の立場に立って考えることが大切だということも学んだ。

本実践を通して、児童の性の多様性についての関心は

道徳科学習指導案

- 1 主題名 性の多様性について学ぶ【C-(11) 公正、公平、社会正義】
- 2 教材名 タツノオトシゴの家族
- 3 わらい 性の多様性について学ぶことを通して、好き嫌いでとらわれずに、誰に対しても公正、公平な態度で接しようとする道徳的・心情の素地を育てる。

4 学習指導過程

	中心発問	◎人権教育上の配慮	☆評価の観点
導入	1 課題意識をもつ。 ・今日の授業のめあてを知る。 『様々な家族のかたちについて考えよう』 ・イラストを見て、性別について考える。	5 ・「サッカーしているから男」「リボン付けているから女」	・性別は2つだけなのかを聞き、性的マイノリティについて関心を高めさせる。
展開	2 絵本「タツノオトシゴの家族」を読む。 ・話を聞いての感想をペアで話し合わせ、可能であれば発表させる。	1 5 ・「お母さんがいないのは、大変そう。寂しそう。」 「お父さんが2人だと遊べて楽しそう。」	◎「気持ち悪い」や「変なの」などの侮蔑する発言に気を付ける。
	3 絵本「家族の木」を読む。 友達からお父さん2人に育てられていることを知らされたら、あなたは何と答えますか。 ・ペアでロールプレイをし、考えをジャムボードに入力する。	1 5 ・「いいと思う。」 「私だったら困っちゃうかも…。」	☆性の多様性について学ぶことを通して、誰に対しても好き嫌いで判断しないようにしようとする意欲が高まったか。
終末	4 本時の学習のまとめをする。 ・この授業を通して、初めて知ったことや、考えが変わったことをワークシートに書かせる。	1 0	・自分が愛されて生きていることを押さえる。 ・「性に関わらず、どんな家族の形があってもいいんだ。」という心情を高める。

Figure 2 授業指導案



Figure 3 児童の様子

高まり、新しい知識も得ることができた。日常生活でも意識していきたいという声も聞こえてきたことは、大きな収穫であったといえる。

(2) 湯澤教諭の授業 (3年生道徳) : 湯澤

①一人ひとりの実態把握 (児童数19名)

児童の性の多様性に対する考え方の実態を把握するために、3つの取り組みを行った。一つ目は、人権週間の振り返りである。人権週間では、児童の人権意識を高めるために、人権標語を作ったり法務省人権啓発デジタルコンテンツを行ったりした。「少数派も平等でなくはいけない」「誰もが幸せに生きていくために人権は大切にしなくてはいけない」などの記述があった。二つ目は、「タツノオトシゴの家族」の読み聞かせの感想や疑問に思ったことなどについてのワークシートへの記述である。「男同士でも赤ちゃんが生まれて幸せになれてよかった」「飼育委員(周りの関わり)がやさしい」「人間の世界でも男性同士の結婚はあるのかな」などの記述があった。三つ目は、「ファミリーツリー」を題材とした授業実践後の振り返りである。「珍しいだけだから大丈夫だと声を掛けたい」「どんなときも相手を思いやる気持ちが大切である」「相手の立場を考えていきたい」「差別は絶対にいけない」などの記述があった。

実態を把握してみると、心や体に男女差が見られる前の発達段階である3年生は、性の多様性について抵抗感が少なく、学習内容を理解しやすいことがわかった。

②指導計画の工夫

2024年12月上旬に本授業実践を行った。11月下旬に校内人権週間があり、そこで人権感覚を高める活動を行った。また、同じ時期に「タツノオトシゴの家族」の読み聞かせを行った。本時の導入で人権週間や「タツノオトシゴの家族」の振り返りを紹介することで、本時の学びが事前の取り組みとつながるようにした。

③展開の工夫 (Figure 4, 5)

導入時に、人権週間で学んだことや「タツノオトシゴの家族」の感想を紹介することで、児童全員に学びのつながりが意識できるようにした。

「ファミリーツリー」を題材に性の多様性についての知性を養った上で、「身近な親戚に性の多様性で悩み苦しんでいる家族がいた場合、どういった行動をとるか」問うことで、得た知識をどのように実践できるのかについて考えることができた。また、自分の考えをペア学習から全体での話し合いに発展させ、多様な考え方を知ることができた。

④児童の様子 (Figure 6)

児童は、性の多様性を学ぶことで、「相手も立場を考えること」「差別や偏見はいけないこと」を学んだ。日常生活でも、そういった言葉が出るようになった。本実践は、児童が性の多様性についての考えを深めるとともに、様々な差別や偏見に対しての意識の高まりが見られた。

本実践は、単一授業時間で完結するものではなく、事前指導からの継続指導であり、事後指導へとつながるものである。道徳教育の中で、様々な考えを受け入れる寛容な心や公正で公平な判断力などを養うことなど、様々な道徳的価値を身に付けていくことで、性以外の様々な問題にもよりよく対応できるようになると考える。

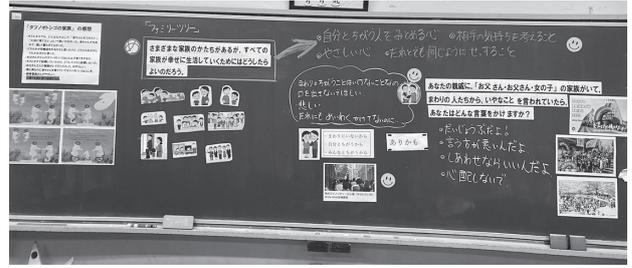


Figure 5 板書計画

3年		道徳 家族のかたち	
1 本時の指導			
(1) 主題 性にこだわらない家族のかたち【c-(1) 公正、公平、社会正義】			
(2) 本時の目標 性にこだわらず、家族のかたちはさまざまでよいことに気づき、誰に対しても分け隔てをせず、公正公平な態度をとろうとする道徳的実践意欲を育てる。			
(3) 教材名 「ファミリーーツリー」 ※「タツノオトシゴの家族」(事前)			
(4) 授業の観点(この授業における学びを実感させるための手立てなど) ・人権教育の観点から、「育てたい素質・能力」の「知性(性的マイノリティの問題は、少数派の考え方や生き方に対する個人や社会の理解の欠如や寛容心の不足によるものであることを認識するとともに、この問題を解決させようとする活動的な取り組みがあることを知ることができるようにする)」を学ぶことと、本時の目標である道徳的実践意欲を育てることの両方を達成させようとした本授業(直接的指導)は、子供に学びを実感させるために効果的だったか。			
(5) 展開 ※児童指導・人権教育上の配慮 ★研究主題との関連(学びの意) ※評価の観点			
学習活動	主な発問及び予想される児童の反応	指導上の留意点	資料準備
1「タツノオトシゴ」の感想を確認する。	○「タツノオトシゴ」の感想を紹介し、 ・オス同士でも赤ちゃんが生まれて、楽しく暮らしてよかった。 ・お父さん2人の家族がいてびっくりした。 ・人間でも男と男で結婚するの。 ・さまざまな家族のかたちがあるが、すべての家族が幸せに生活していくためにはどうしたらよいのだろう。	性的マイノリティへの抵抗が比較的低いとされる。動物を題材にしたお話を事前読み聞かせ、その感想から授業を始めることで、スムーズに本時の学習に入れるようにする。	指示物
2 ぬあてを確認する。	○どの家族も笑顔で幸せに生活していますね。しかし、「お父さん・お父さん・女の子」の家族は周りの人たちがいやなことや言葉を聞かされて、理由がこうです。 ○この家族は、どんなことを思っているでしょうか。 ・悲しい。 ・他の家族と違うことはいけないうことなの。 ・口を出さないでほしい。 ・誰にも迷惑かけていないのに。	「ファミリーーツリー」に登場する家族のかたちを黒板に示しながら聴講することで、人間の家族のかたちもさまざまであることを視覚的に理解できるようにする。 差別している側の理由を示すことで、少数派の考えがなかなか受け入れられない現状であることを気付かせるようにする。また、「性的マイノリティの人権が守られていない」資料を提示することで、たくさんの人たちが苦しんでいる事	ワークシート
3「ファミリーーツリー」の物語を聞き、教材について考える。	○あなたの組織に、もしこの家族のような「お父さん・お父さん・女の子」の家族がいて、周りの人たちがいやなことを言われていたら、どんな言葉を掛けますか。 ・大丈夫、幸せならいいんだよ。 ・周りにいないからって言う方がおかしいんだよ。 ○さまざまな家族のかたちがあるが、すべての家族が幸せに生活していくためには何が必要でしょうか。 ・自分と違うことを認めること。 ・大丈夫だよというやさしい心。 ・相手の気持ちを考えること。 ・誰とでも同じように接すること。 ○今日の授業で学んだことをこれからどのように生かしていきたいか書きましょう。	実を知り、共感的理解を深められるようにする。 性的マイノリティの問題は身近になればなるほど抵抗感が生まれるものなので、親戚という身近な例で考えさせることにより、児童の本音を引き出せるようにする。 差別や不正をなくすために、相手の気持ちや立場に立って行動することが大切であることに気付かせるようにする。 自分と違う立場に対して「ありえない」ではなく「ありかも」という考え方について発言することで、それが差別や偏見をなくすことにつながることに気付かせるようにする。 性的多様性について学ぶことを通して、誰に対しても分け隔てをせず、公正公平な態度をとろうとする道徳的実践意欲は高まったが、(発言・ワークシート) 一人一人の考えを認めることで実践意欲を高められるようにする。	場面絵 指示物
4 ぬあてに迫る。	○最後に、この資料を紹介し、「男だから」「女だから」ではなく、様々な性についてこれからも一緒に考えていきましょう。	※「東京レインボー」について紹介することで、性的マイノリティの差別や偏見をなくし、明るい未来を築いていこうと活動している人たちがいることが分かるようにする。また、その趣旨を伝えることで、本時の学びが世の中で苦しむ差別や偏見をなくすことにつながっていることに気付かせるようにする。	資料
5 本時の学習を振り返る。	いろいろな家族のかたちがあることが分かったので、自分と違う家族のかたちがあったとしてもそれもあたりだと考えた。 みんなが幸せに生活するために、「ありえない」という決めつけた考え方をしないようにしていきたい。		
6 道徳を行う。			

Figure 4 授業指導案



Figure 6 児童の様子

4. 成果と課題

(1) 平野教諭の授業から：平野

本実践は、今日的な人権課題である LGBTQ に関わるもので、小学校低学年での実践は有効的であったと考える。新聞やニュースで取り上げられ、よく耳にする言葉である「性の多様性」について、非常に興味をもって学ぶことができ、これからさらに知識を深めることができるだろう。

手立てとしては、ペアでのロールプレイが効果的であったと考える。低学年ではあるが、親身になって友達の話の聞く姿が見られ、自分事として考えられたのではないかと (Table 1)。

課題として挙げられるのは、学校全体の指導計画を立てることである。発達段階に応じて、どのように指導していくのが効果的か、人権週間での取り組みはどのようにしていくのかなど、先を見通した計画を立てることが必要となってくる。

Table 1 授業後の児童の声(抜粋)

授業を受けて、はじめて知ったことや、考えが変わったことがあったら書きましょう。	女、男関係あると思ってたけど、かぞくの話しを聞いて、せいべつはあまりかんけいないといかんがえがわかりました。すごくふしぎでした。でも、たのしいです。こういうおうちもあるんだな。
---	--

(2) 湯澤教諭の授業から：湯澤

本実践のように、性の多様性について直接的に指導を行うことは効果的であった。具体的な問題を取り上げることでそこで悲しい思いをしている人がいる事実、不当な差別や偏見が起こっている事実などを知った上で自分に何ができるのか真剣に考えることができた。ゆえに、難しい内容であったが、いろいろな意見が出てきた。事後の児童の様子から、性の多様性を認めること、様々な差別や偏見はいけないことという内容の言動が見られることもあった (Table 2)。

主発問を考える際に、ペアで再現構成法を取り入れた。伝えられた立場にもなって言葉を返すという活動は、大変効果的で、学びが深まる手立てとなった。課題として、本実践のような授業を様々な学年で実施するためにはどうしたらよいか。発達段階や実態に合わせて学習内容や発問を工夫することが必要である。

Table 2 授業後の児童の声 (抜粋)

これまでの自分をふりかえり、学んだことをこれからどのように生かしていきたいか書きましょう。	人のしあわせや、人けんなどうばってはいけないと思った。人のしあわせをかんがえ、自分ができるかぎりのいいよのなかを作りたいと思いました。
	これまでかぞくをいじめている人のことをしらなかつたけれど、勉強していわれている人を見たら、やさしいこえがけをしようとおもいました。さべつをしな!!
	家ぞくにはさまざまなかたちがあって、しあわせにいきるけんりがあるから、人けんをうばうのはやめよう。

(3) まとめ

本研究では、性の多様性について家族を題材にした道德教材を作成し、授業実践を行った。2名の教諭による授業実践から、道德教育において、性の多様性に関する学習活動を行ったことは、児童が身近に性の多様性を理解するうえで有効であった。

このことは、児童の「性別はあまり関係ない」、「家族には様々なかたちがあり、人権を奪うのはよくない」という記述、また授業を行った教諭の成果から考えられる。

本研究が用いた教材は、児童が家族のかたちや男女の意識を捉え直すことに寄与するものとなった。しかしながら、性の多様性について、発達段階に応じた指導内容をふくめた魅力ある教材作成の継続が必要である。

また、本研究での教材を用いることによって、児童は性の多様性に関する理解を深めたが、児童が性の多様性を受け入れた行動を自発的に、持続的に取れるかという点についての検証はできていない。この点については、今回行った児童の発言やプリント記述による質的変容とあわせて、児童を対象としたアンケートを授業後に一定期間をおいて行うなどの量的変容を検討することによって明らかにすることが重要である。

以上の課題をふまえ、学校現場の教員の方々と共同して、児童が性の多様性を真に受容できるようになるための心理教育的アプローチを、引き続き、取り組んでいきたい。

引用文献

- ジャスティン リチャードソン・ピーター パーネル (文)、ヘンリー コール (絵)、尾辻 かな子・前田 和男 (訳) (2008). タンタンタンゴはパパふたり ポット出版
- 木村 美紀 (2018). 道德科における教材の効果的な活用 道德と教育, 336, 131-140.
- 栗本 賢一・石丸 憲一 (2017). チーム学校による道德教育の推進 創価大学教育学論集, 69, 225-242.
- 教育出版社 (2023). 小学どうとく3 ―はばたこう明日へ―
- メアリ ホフマン (文)、ロス アスキイス (絵)、すぎもと えみ (訳) (2018). いろいろななかぞくのほん 少年写真新聞社
- 文部科学省 (2016). 性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について (教職員向け)
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科 道德
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要
- 中塚 幹也 (2016). 性同一性障害と思春期 小児保健研究, 75, 154-160.
- 寺田 千栄子 (2019). LGBTQ の子ども達へのエンパワメント視点に基づく学校ソーシャルワーク実践の必要性 ―養護教諭へのアンケート調査結果からの考察― 社会福祉学, 59, 67-79.

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただいた宇都宮大学教育学部卒業生 渡辺遥南さんに深く感謝申し上げます。

研究ノート

幼稚園年中児における互惠性規範が援助行動に及ぼす効果

The effect of the norm of reciprocity to helping in middle children

岡村 歩果*・金山 英莉花*・**・内山 伊知郎***
Ayuka Okamura, Erika Kanayama, and Ichiro Uchiyama

本研究では、幼稚園年中児55人（男児26人、女児31人）を対象に、年中児の月齢と互惠性規範の有無が、幼児の援助行動に及ぼす影響について検討した。実験の結果、月齢が低いと互惠性規範がある方が援助行動得点が高いこと、互惠性規範がない場合は月齢が高い方が援助行動得点が高いことが明らかとなった。月齢が低い幼児は互惠性の有無を参照し、援助するか否かを判断しており、月齢が高くなると互惠性の有無に関わらず援助行動ができるようになることが示唆された。

キーワード：互惠性規範，援助行動，年中児

序 論

円満な対人関係を築くための有効な手段の一つに、向社会的行動がある。向社会的行動理論は Eisenberg が提唱した、道徳的行動に関する理論である（石川，2008）。向社会的行動とは、「他人や他の人々の集団を助けようとすることや、こうした人々のためになることをしようとする他人に強要されない自発的な行為」と定義されている（Eisenberg & Mussen, 1989 菊池・二宮訳 1991）。自発的な行為であるという風に定義がなされている一方で、道徳性は「人一般に期待される義務に適切に従うこと」に関わる次元とされており（二村，2017）、向社会的行動をすることが望ましいという規範に基づくと考えられる。

向社会的行動には分与行動、寄付行動、援助行動などが含まれ（菊池，1984）、そのうち分与・寄付行動は実験をする上で比較的統制がとりやすく、行動の遂行が量的に示されやすいため、積極的に研究がなされてきた（江口他，2003）。他方、援助行動は分与や寄付行動に比べると連続的な数量として捉えにくい、幼稚園をはじめ学校場面でよく出現する大切な向社会的行動であり、研究の必要性がある。そのため、本研究では援助行動を取り扱う。

援助行動などの向社会的行動を引き起こす重要な要因

のひとつとして共感性が挙げられる（Eisenberg & Mussen, 1989 菊池・二宮訳 1991）。Feshbach & Roe（1968）によると、共感性は、知覚した他人の情動的反応に対する代理的な情動反応であると定義されている。すなわち、他人が経験している情動を理解し、それを共有することである。この定義は、共感性の認知的側面と感情的側面の両方を含んでいるため、有効的なものである（Eisenberg-Berg & Mussen, 1977 菊池訳 1980）。Eisenberg & Lenon（1983）は、共感性は男子よりも女子の方が高いと指摘している。また、春木（1975）は、共感性には、向社会的行動と同様に、人と人との結びつきを強め、対人関係や社会生活を円滑にする役割があると主張している。さらに、共感性は、発達的に変化するものであるとされている（菊池，1983）。Feshbach & Kuchenbecker（1974）による共感性の三要因モデルのひとつでは、他者の感情状態を識別して、それをラベリングする能力が必要不可欠であるとされている。そして、今井（1978）の研究によると、その能力は4歳児から5歳児にかけて急激に発達するとされている。このように共感性は、年齢とともに発達し、向社会的行動の生起に関連する要因であるといえる。

また、向社会的行動を引き起こすもう1つの要因として互惠性規範がある。互惠性規範とは、自分を助けてくれた人々を助けるべきであり、与えられた援助や好意と

*同志社大学大学院心理学研究科

**独立行政法人日本学術振興会

***同志社大学心理学部

同等のお返しをすべきだという規範のことである (Gouldner, 1960). 互恵性には、相手からの直接的な見返りのみを考える直接互恵性 (大阪他, 2015) と、「他者に対する利他行動は回り回って別の他者から報われる」という間接互恵性 (真島・高橋, 2005) があるが、本研究では直接互恵性のみを検討する。向社会的行動のなかでも分与行動に関しては、いくつかの研究によって、5歳以降で互恵性に基ついた行動が見られることが確認されている。例えば Xiong et al. (2016) では、5歳児が、互恵性がある条件では互恵性がない条件よりも多くの資源を相手に分配した。また、House et al. (2013) では、分配者と受け手に分かれ、分配者が受け手にとって利のある向社会的な分配をするか、分配者にとって利のある利己的な分配をするかが後の受け手の分与行動にどう影響するかを検討した。その結果、3～4歳児では分配者の分配が後の受け手の分配に影響しなかったが、5～7.5歳児では分配者が向社会的な分配をした場合のほうが、利己的な分配をした場合と比べて、受け手が後に向社会的な分配をしやすいことが明らかとなった。さらに Lenz & Paulus (2021) では、5歳児は資源を分配する際に、将来受け手が恩返しをする可能性があると明示された場合に、より多くの資源を提供するが、3歳児では、将来の恩返しの可能性が資源分配に影響しないことが示された。このように、5歳以上の子どもは直接互恵性に基ついた向社会的行動をとる可能性がある。

年中児の中でも1年間の幅は広く、4歳寄り、6歳寄りでは発達の変化をしている可能性がある。そこで本研究では、幼稚園年中児を対象にし、年中児の月齢と互恵性規範の有無が、幼児の援助行動に及ぼす影響について検討することを目的とした。また、共感性の要因についても合わせて検討を行った。互恵性規範が援助行動に及ぼす効果は、年中児でも4歳寄りで顕著になり、援助行動が高まるという仮説を立てて検討した。

方 法

実験参加児 京都市内にある幼稚園の年中児57人 (男児26人, 女児31人, 平均60.65ヶ月 (標準偏差3.54ヶ月)) が参加した。

共感性テスト 向社会的行動を引き起こす一要因とされる共感性を、スクリーニングとして測定した。テストは Figure 1 に示す2枚のスライドで構成された。参加児の性別に合わせ男児用と女児用のスライドをそれぞれ作成した。スライドの絵を指さしながらこの子はどんな気持ちになるかを質問し、1枚目のスライドで「嬉しい」、2枚目のスライドで「悲しい」と答えることができれば1点を与えた。

援助行動テスト 参加児をランダムに互恵性規範あり群と互恵性規範なし群に分けた。互恵性規範の有無で4もしくは5枚のスライドをテストで使用した。参加児の性別に合わせ男児用と女児用のスライドをそれぞれ作成した。1枚目は、2人の子どもが並んで立っている様子を提示し、左側の人物が実験参加児、右側の人物がその友達であると説明した。2枚目は互恵性規範あり群のみ提示し、「たろうくんはまえに〇〇くんがこまっているときにたすけてくれました。」という文章とともに、困っている子どもにどうしたの?と声をかけるたろうくんのイラストを提示し、以前友達が助けてくれた様子を示した。3枚目には友達が足を怪我して動けない様子を提示した。4枚目には友達がたくさんの荷物を抱えている様子を提示した。5枚目にはぬいぐるみを失くして泣いている様子を提示した。3～5枚目のスライドは参加児に提示する度に、友達を助けるかを尋ね、友達を助けるときは〇、助けないときは×の札をあげるよう教示し、〇と答えた場合1点、×と答えた場合0点とし、3点満点で援助行動得点を算出した。スライドの一例 (男児・互恵性あり) を Figure 2 に示した。人物が実験参加児で



「嬉しい」のスライド



「悲しい」のスライド

Figure 1 共感性テスト (女児用)

あることを示すために、男児用では「くん」を、女児用では「ちゃん」を使用し、〇〇には実験前に聞いた参加児の名前をひらがなで入力して呈示した。

手続き 課題は、幼稚園の一室において自由保育時間を実施した。実験者は参加児に名前、年齢、誕生日を尋ねラポールを形成した後、共感性テスト、援助行動テストの順で課題を進めた。共感性テストでは、参加児に「これから、クイズに答えてもらいます。この画面を見ていてね。」と教示した。また、援助行動テストでは、「これから短いお話をします。この画面を見ていてね。」と教示した。課題終了後は、課題の内容は他の園児には教え

ないように教示した。

倫理的配慮

本研究は、同志社大学心理学部の研究倫理審査委員会（承認番号：KH23072）の承認を得て行った。園長に研究で使用するスライドを用いながら説明を行い、書面にて同意を得た。

実験者もしくは研究協力者が、自由保育時間中の子どもに声をかけ、研究参加への意思を示した子どものみ1人ずつ園内の別室に誘導した。実験中、実験中止の意思を態度や言葉で示した子どもがいた場合は、その時点で実験を止めることとした。

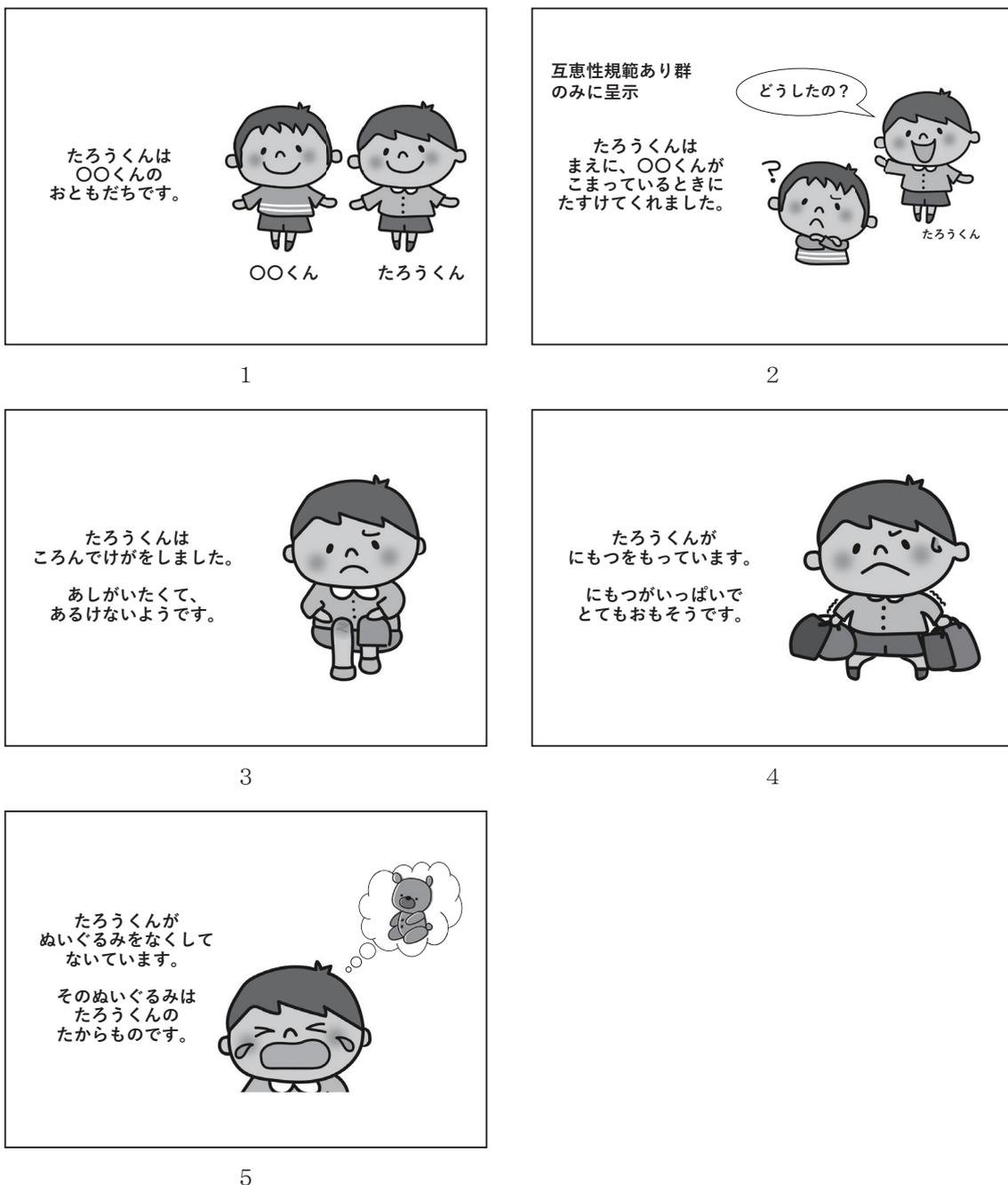


Figure 2 援助行動テスト（男児用）

結 果

分析対象児

実験に参加したのは年中児57人であった。そのうちスクリーニングの共感性テストが0点であった2人は課題が理解できていないと判断し、分析から除外した。よって、計55人（男児25人，女児30人：中央値61ヶ月，平均60.65ヶ月，標準偏差3.57ヶ月）を分析の対象とした。

援助行動得点の記述統計

従属変数である援助行動得点の平均値は2.65点，標準偏差は0.58点であった。互恵性規範あり群，互恵性規範なし群それぞれにおける援助行動得点の平均値と標準偏差を Table 1 に示す。

Table 1 互恵性規範あり群・互恵性規範なし群における援助行動得点の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
互恵性規範あり群	2.75	0.52
互恵性規範なし群	2.56	0.64

分析 1 月齢による共感性得点の分析

共感性得点分布は1問のみ正答の1点が10人，両方とも正答した2点が45人だった。共感性における月齢による差の有無を検討した。そこで，月齢の中央値で月齢低群30人（男児13人，女児17人，平均57.90ヶ月，標準偏差2.20ヶ月）と月齢高群25人（男児12人，女児13人，平均63.96ヶ月，標準偏差1.40ヶ月）の2群に分けた。月齢の中央値は61ヶ月であり，61ヶ月児は月齢低群に分類した。月齢の高低群と共感性の得点における人数を Table 2 に示す。Fisher の正確確率検定をした結果，有意な関連が認められ，月齢高群は共感性が1点の人が少ないことが示された ($p < .05$)。人数の偏りのため分析ができなかったため，共感性と援助行動の関連の検討は行わないこととした。

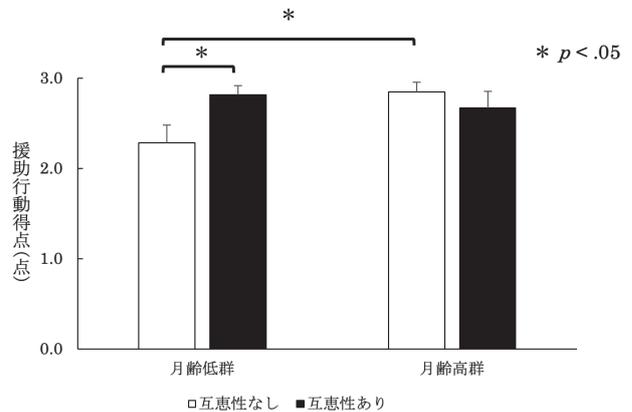
Table 2 共感性得点と月齢における高低群の人数

		月 齢		合 計
		低 群	高 群	
共感性(点)	1	9 (16.4%)	1 (1.8%)	10(18.2%)
	2	21(38.2%)	24(43.6%)	45(81.8%)
		30(54.5%)	25(45.5%)	55(100%)

分析 2 月齢と互恵性の有無による援助行動得点の分析

月齢および互恵性の有無によって援助行動得点に違いがあるかどうかを検討するために，独立変数を月齢と互

恵性，従属変数を援助行動得点とする2要因の分散分析を行った。その結果を Figure 3 に示す。月齢の主効果 ($F(1, 51) = 1.90, n.s.$)，および互恵性の主効果 ($F(1, 51) = 1.34, n.s.$) はともに有意ではなかったが，5%水準で有意な交互作用が認められた ($F(1, 51) = 5.52, p < .05$)。単純主効果の検定の結果，月齢低群における互恵性の単純主効果が有意であり ($F(1, 51) = 6.75, p < .05$)，月齢低群では互恵性規範のある方が援助行動得点が高いことが明らかとなった。しかし月齢高群における互恵性の単純主効果は有意ではなかった ($F(1, 51) = 0.66, n.s.$)。また，互恵性なし群における月齢の単純主効果が有意であり ($F(1, 51) = 6.90, p < .05$)，互恵性規範がない場合は月齢が高い方が援助行動得点が高いことが明らかとなった。一方，互恵性あり群における月齢の主効果は有意ではなかった ($F(1, 51) = 0.48, n.s.$)。



注) エラーバーは標準誤差を示す。

Figure 3 月齢と互恵性の有無による援助行動得点の差異

考 察

本研究では幼稚園年中児を対象にし，月齢と互恵性規範の有無が，幼児の援助行動に及ぼす影響について検討することを目的とした。また，共感性の要因についても合わせて検討を行った。互恵性規範が援助行動に及ぼす効果は，年中児でも4歳寄りで顕著になり，援助行動が高まるという仮説を立てて検討した。

分散分析の結果から，月齢が低い幼児では互恵性規範のある方が援助行動得点が高いこと，また，互恵性規範がない場合は月齢が高い幼児の方が援助行動得点が高いことが明らかとなった。互恵性が援助行動の生起に関わるとする研究の多くは，助けてくれた人と意地悪をした人とはどちらの方が援助行動を行うかを比較するものであり (e.g. Kenward & Dahl (2011), Vaish et al. (2010))，本研究における互恵性の有無の状況設定とは異なっていた。そのため，一見月齢低群 (平均4歳9ヶ

月)が互恵性を援助行動の判断に用いているように思われるが、実際は、月齢高群(5歳4ヶ月)は以前相手が助けてくれたという文脈がなくとも援助行動することができるという道徳的な発達に関係しているという可能性が考えられる。

また、月齢低群(平均4歳9ヶ月)では、互恵性規範のある方が援助行動得点が高いという結果は、この群において互恵性が援助行動の生起に関係していることを示している。本研究では、参加児の月齢の中央値である61ヶ月(=5歳1ヶ月)で群分けを行った。4歳寄りの年中児では、「以前助けてもらった」という互恵性を、援助をするか否かの判断に用いているが、6歳寄りの年中児では互恵性以外の要因が働いている。その要因の一つとして、本研究では分析できなかった共感性が挙げられる。月齢高群(5歳4ヶ月)では共感性得点が高い幼児がほとんどであり、共感性の効果の統計的分析が不可能であったが、今後共感性の測定方法を変えた検討が求められる。

本研究の結果では、互恵性の効果が月齢低群(4歳9ヶ月)では認められ、月齢高群(5歳4ヶ月)では互恵性の効果を超えて援助行動が出現している。先行研究で、分与行動では5歳児以降で互恵性の効果が出現すると指摘されているが(e.g. House et al., 2013), 本研究では4歳後半で援助行動に対する互恵性規範の効果が認められた。援助行動の場合は、分与行動よりも早く互恵性の効果が出現している可能性が示された。

本研究では、向社会的行動の中でも援助行動にのみ着目したが、今後は分与行動・寄付行動における5歳児の月齢と共感性も変数に加えた、互恵性と向社会的行動の関連も検討していく必要がある。

引用文献

- 江口 知子・安里 勝人・川島 和夫 (2003). 貸与行動における向社会的判断と愛他的判断 信州大学教育学部紀, 108, 91-99.
- Eisenberg-Berg, N., & Mussen, P. (1977). *Roots of caring, sharing and helping: The development of prosocial behavior in children*. W. H. Freeman.
- (アイゼンバーグ=バーグ, N・マッセン, P. 菊池 章夫 (訳) (1980). 思いやりの発達心理 金子書房)
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- (アイゼンバーグ, N・マッセン, P. 菊池 章夫・二宮 克美 (訳) (1991). 思いやり行動の発達心理 金子書房)
- Feshbach, N., & Kuchenbecker, S. (1974). A three component model of empathy. *The 82nd Annual Meeting of the American Psychological Association*, New Orleans.
- Feshbach, N., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39, 133-145.
https://doi.org/10.2307/1127365
- 二村 郁美 (2017). 向社会的行動の実行および不実行が道徳性と温かさの評価に及ぼす影響 心理学研究, 87, 590-599. https://doi.org/10.4992/jjpsy.87.15045
- Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178. https://doi.org/10.2307/2092623
- 春木 豊 (1975). 共感の研究 春木 豊・岩下 豊彦 (編) 共感の心理学 (pp.1-9) 川島書店
- House, B., Henrich, J., Sarnecka, B., & Silk, J. B. (2013). The development of contingent reciprocity in children. *Evolution and Human Behavior*, 34, 86-93.
https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2012.10.001
- 今井 靖親 (1978). 表情図による情緒認知の発達の研究 教育心理学研究, 26, 129-132.
https://doi.org/10.5926/jjep1953.26.2_129
- 石川 隆行 (2008). 道徳心と共感する心 内山 伊知郎・青山 謙二郎・田中 あゆみ (共編) 子どものこころを育む発達科学 (pp.14-31) 北大路書房
- Kenward, B., & Dahl, M. (2011). Preschoolers distribute scarce resources according to the moral valence of recipients' previous actions. *Developmental Psychology*, 47, 1054-1064.
- 菊池 章夫 (1984). 向社会的行動の発達. 教育心理学年報, 23, 118-127. https://doi.org/10.5926/arepj1962.23.0_118
- Lenz, S., & Paulus, M. (2021). Friendship is more than strategic reciprocity: Preschoolers' selective sharing with friends cannot be reduced to strategic concerns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 206, 105101. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105101
- 真島 理恵・高橋 伸幸 (2005). 敵の味方は敵? 一间接互恵性における二次情報の効果に対する理論的・実証的検討—理論と方法, 20, 177-195.
https://doi.org/10.11218/ojjams.20.177
- 大阪 健吾・平原 悠喜・鳥海 不二夫・菅原 俊治 (2015). 直接互恵性が働くソーシャルメディアにおける協調の進化 研究報告知能システム (ICS), 2015, 1-7.
http://id.nii.ac.jp/1001/00113203/
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, 81, 1661-1669.
https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01500.
- Xiong, M., Shi, J., Wu, Z., & Zhang, Z. (2016). Five-year-old preschoolers' sharing is influenced by anticipated reciprocity. *Frontiers in Psychology*, 7, 460. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00460

付 記

本研究は2024年度日本道徳性発達実践学会第23回同志社大会で発表された。

本研究の実施にあたり、宮松直虎氏と佐藤亜純氏の多大な協力をいただきましたので記して感謝します。

資料

「道徳性の発達に関する研究年報」
(1989年版第1号～2003年版第15号)

—その時代、感じ、考え、希求した、道徳性の発達研究について、
「巻頭言」一覧—

The Annual Report on the Study of Moral Development
(1989, No. 1 to 2003, No. 15)

—List of “Forewords” about the research on moral development that
I felt, thought, and desired at that time—

荒木紀幸*
Noriyuki Araki

日本道徳性発達実践学会は第1回大会を2002年6月神戸親和女子大学で、第2回大会を8月に京都教育文化センターで開催して以降、年1回、定期大会を続けている。因みに今年は同志社大学を会場に（2024年8月31日～9月1日）行われる予定であった（日本道徳性発達実践学会第23回同志社大会・第40回道徳性発達研究会）。しかし、台風接近のため大学が閉鎖となり急遽 Web 開催となった。また、学会誌「道徳性発達研究」は、同志社大学教授、内山伊知郎編集委員長のもとで規定に従って審査が行われ、その記念すべき第1号は2005年10月に発行された。それまでの空白の4年間は、本学会の前身である「道徳性発達研究会」が編集する「道徳性の発達に関する研究年報」がその役を果たした。かくして、学会誌「道徳性発達研究」は年1回の発行に心掛けたが、2006年、2013年、2017年、2021年ではできなかった。また2018年では採択論文が増えたことで年2回の発行となった。このように不定期な時期も見られたが、それ以外は年1回の定期発行が継続された。今年2024年の2月には、第17巻第1号を発行した。こうして我々学会員が長年に渡って行ってきた研究活動、実践活動、啓蒙活動が認められ、ここに、日本学術会議より、「日本道徳性発達実践学会」は、2024年8月30日付をもって日本学術会議協力学術研究団体として登録された。この機会に「日本道徳性発達実践学会」の前身である「道徳性発達研究会」が1989年以来取り組んできた様々な研究や活動の一端が収められている「道徳性の発達に関する研究年報」を取り上げ、その15年間の足跡を振り返ることは、今後の学会の発展を考える上で意義あることと考える。そこでここに、15年間の「巻頭言」を研究資料として集録した。

キーワード：学習指導要領、道徳性発達、コールバーグ理論、モラルジレンマ授業、神戸大震災、EQ、役割取得、心のノート、自尊感情

1989年度版（第1号） 巻頭言

1990年2月17日 教育方法講座 荒木紀幸

兵庫教育大学が開学（1980）した翌々年からこの研究方法研究室では具体的な形で道徳性の心理学の研究が始まった。研究生（院生、学部生）、附属小学校教官（専門、道徳教育）、大学教官が一体となった兵庫教育大学道徳性発達研究会（最初は道徳教育研究会と称していた）の研究組織もこの頃にできてきた（1982）。以来道徳性に

関する実践的な教育心理学研究、とりわけ、コールバーグの道徳性認知発達理論に基づく実践研究は、この研究室を中心に、着実に継続して行われて来たのである。そして、この研究会に参加し、モラルジレンマによる道徳授業を現場で実践している小中学校の先生方も毎年増えている。仲間が増えることはなんとしても心強い。また、1987年からは佐野安仁同志社大学教授を中心とする道徳教育研究グループと定期的に合同の研究会を開催できるようにこれを機に教育学、哲学、倫理学の側面からも積

* 兵庫教育大学名誉教授

極的な理論的検討や問題提起が加えられることになり、研究が総合的な見地に立って行えるようになると共に今後の研究が発展的に益々広がっていくことが期待されるのである。

教育理論は実践に結実して、初めてその価値が明らかにされるのであって、机上の空論であってはならない。そのためには、実践研究の積み重ねが何としても不可欠であるし、批判的に検討していかなければならない。研究の成果をきちんと整理し、それらをいつでも活用できるようにしておくことも大切になってくる。これまでの研究の成果は、学会発表、教育雑誌への投稿、卒業論文、修士論文、研究紀要論文、教育研究書（荒木編『道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践、北大路書房、1988』、佐野・荒木編『道徳教育の視点、晃洋書房、1990』）の出版、等として公表されている。しかし、授業を実践した後の授業研究会や道徳教育に関わる諸問題を話し合う宿泊研修会について、そこで議論され、検討されたことの中には今後の実践研究上、重大な指摘や示唆があるにも拘わらず、これまでまとめのなまま置き去りにされていたきらいがある。それらを十分に今後の研究に生かしていけるように、記録として残すべきであろう。そのような反省に立って、本年度より、教育方法研究室を中心に道徳性の発達に関わる1年間の研究成果を詳しく取り上げ、1冊の論文集としてまとめることとした。なおこの論文集について、忌憚のないご意見ご批判を賜りますと幸いです。

今回、道徳性の発達に関する研究年報を発刊できたことは、われわれの共有財産がまた1つ増えたことを意味します。また、コールバーグ理論を実践したいと考えておられる先生方にとっても大きな力になることを期待しています。この研究集の完成を喜ぶとともに、この研究に携わって下さった多くの学究同輩、研究会の発表者、口述発表をワープロに落としてくださった多くの院生のみなさま、にお礼申し上げます。また、最後になりましたが、論文集発行に当たり、院生の高木智明、矢野幸彦氏をはじめ、編集の複雑な雑務を引き受けてくださった附属小学校教諭であり、院生でもある徳永悦郎氏にお礼申し上げます。

1990年度版（第2号） 巻頭言

1991年2月16日 教育方法講座 荒木紀幸

昨年創刊号を出して早いもの1年が経過した。週一度の研究会は細々と、また遅々とした動きでしかないが、ここで再びこの1年間の研究の足跡を振り返ることが出来たことをまず喜びたい。これまで多くの道徳教育実践者、研究者をはじめ、コールバーグ理論の関心のある皆様方から、この研究会に対し、また研究年報に対して温かい励ましと評価を頂いた。厚くお礼申し上げます。

この1年を振り返って見ると、やはり多彩な1年であったと言える。ざっと上げると次の様なことがあった。

1) 夏の研究会を、佐野安仁同志社大学教授のもとで同志社大学を会場に60名余りが参加して開催できた。

2) 日本道徳性心理学研究会を、この研究会が主催で兵庫教育大学を会場に開催し、翌日には附属小学校で公開授業を行った

3) 日本教育心理学第32回大会の道徳性シンポジウムの話題提供者として私と徳永氏が参加した

4) 第15回北米道徳教育学会・第2回国際道徳教育会議に話題提供者として私が招かれるとともに原、徳永両氏がポスターセッションに参加した

5) 同志社大学道徳研究グループと我々の研究会との合同研究会の中間のまとめとして、佐野安仁・荒木紀幸編で『道徳教育の視点』を晃洋書房から出版できた

6) これまでの研究会で開発し蓄積してきたジレンマ資料を、新学習指導要領の改定に合わせて、整理し、「モラルジレンマ資料と授業展開」小学校編・中学校編、として明治図書から出版できた

今年は、日本各地の小・中学校で道徳教育に取り組まれている先生方から、この研究会に対して、コールバーグ理論に対する単なる興味や関心を乗り越えた具体的なジレンマ資料に基づく実践について、多くの問い合わせや具体的な成果をお寄せいただく機会が昨年と比べずっと増えた。また、道徳教育関連の月刊誌や授業研究についての月刊誌で我々のモラルジレンマ授業実践が取り上げられる機会が多くなり、各方面から関心や評価を頂いている。有り難いことと感謝すると共に、着実にコールバーグ理論への理解が進み、モラルジレンマ授業実践が日本全国に広がりを見せていることが素直に嬉しい。しかし、またその分この研究会の存在意義は益々高まってきた訳で、その責任を痛感している。

今回の研究年報の中に掲載している論文には、コールバーグ理論についての、新しい展開、新学習指導要領との関わり、他の教科との関連や、我々の授業実践に対して寄せられた宇佐美寛氏の批判論『ジレンマくだけ』の検討などが含まれている。この論文集に忌憚のないご意見を賜りますれば幸いです。

過日、道徳教育の大先達でいらっしゃる平野武夫先生から段ボール2箱分のご著書を頂戴した。私はもちろん先生との面識はないし、ご著書に直接触れることもなかったので、大変恐縮すると共に感激した。先生は84歳のご高齢になられたとお聞きしたが、お電話での声は矍鑠とされていた。生涯を捧げられたオリジナルの価値葛藤論とコールバーグ理論との関わりから我々の研究が他人事に思えないことなどを話され、私たちの研究活動を激励して下さいました。有り難いことと拝聴しながら、我々にとって身に余る宿題を頂いたと思っている。勿論微力ですが、ご期待に添えるよう一層研究と実践に精進したい。

最後になったが、この年報の出版に際して私のゼミの

多くの院生の皆様が協力してくれた。厚くお礼申し上げる。

1991年度版（第3号） 巻頭言

1992年2月6日 教育方法講座 荒木紀幸

創刊号で、「教育理論は実践に結実して、初めてその価値が明らかにされるのであって、机上の空論であってはならない。そのためには、実践研究の積み重ねが何としても不可欠であるし、批判的に検討していかなければならない。研究の成果をきちんと整理し、それらをいつでも活用できるようにしておくことも大切になってくる。…略… 授業を実践した後の授業研究会や道徳教育に関わる諸問題を話し合う宿泊研修会について、そこで議論され、検討されたことの中には今後の実践研究上、重大な指摘や示唆があるにも拘わらず、これまでまとめのないまま置き去りにされていたきらいがある。それらを十分に今後の研究に生かしていけるように、記録として残すべきであろう。」と、この年報の意義を述べたが、その成果が少しずつ表われてきたと言うのがこの一年を振り返っての実感である。

例えば、大阪教育大学森岡卓也教授主宰の道徳教育学論集(1991)第6集に掲載されている仲川進氏の論文「道徳の時間における価値の発問と事実の発問」では、われわれの実践研究を手がかりにコールバーグ理論が検討されている。明治図書の子月刊誌「道徳教育」や「道徳授業研究」、学事出版の「授業づくりネットワーク」等で日本各地の先生方のジレンマ授業実践例が報告されるようになった。また、『われわれのやり方に刺激を受け、ジレンマ授業をやってみます。』と研究会で挨拶をされたり、お手紙を頂くことが増えたり、ジレンマ資料の作成や道徳性の測定についての問い合わせも多くなった。

とりわけ学校ぐるみでジレンマ授業に取り組む広島県福山市の道上小学校（藤田松太郎校長）や島根県太田市の太子町立太田小学校（原田敏隆校長）、兵庫県宝塚市宝梅中学校（羽瀧強一道德主任）の道徳授業研究会に参加できたことはわれわれにとって大きな収穫であった。我々がめざしているモラルジレンマ道徳授業、学ぶ子どもにとっても、教える先生にとっても、実のあるおもしろい授業が少しずつ現実のものとなっていることが、授業を通してヒシヒシと伝わってきたからである。

兵庫教育大学道徳性発達研究会のメンバーであるが、社の地を遠く離れて実践している研究同人から、昔は、『オープンエンドのジレンマ授業の良さがなかなか分かって貰えません。四面楚歌でとても苦労しています。』といった苦渋に満ちた便りを受け取ったものだが、最近嬉しき便りが届くようになった。一、二ご紹介しよう。沖縄の新垣千鶴子先生からは、『…沖縄の教育課程研究会、道徳教育九州大会で、コールバーグ理論、モラルジレンマの資料集を活用した研究実践報告がみられ、理論

が沖縄、九州へと広まりつつあります。…略… 琉大の授業で、従来型とコールバーグ理論による授業を実際の授業のVTRを見せて、発問、指導過程について比較させ、書かせたところ、圧倒的にコールバーグ理論の支持が多かった。感想の内容がとても素晴らしかったので、結果をまとめて送りたいと思います。』とありました。また、鹿児島県大島教育事務所の丸山屋敏先生からは、『大島でもモラルジレンマの授業があちらこちらで見られるようになりました。先生の著書も大島の書店に並んでいます。私も先生の著書に行く先で紹介しています。…略… 今年は是非大島でジレンマ資料を作りたいと思っています。』という便りを頂いた。

しかし、一方で、コールバーグ理論叩き、兵庫教育大学方式の授業批判も月刊誌の紙面を賑わしている。ジレンマの解決が二者択一で固定的だとする批判が多いように思うが、われわれは1つに、学力観、児童観の違いと言うように考えている。われわれはジレンマを通して、それぞれの道徳的な価値についてじっくりと深く、広く、考えさせたいと願っている。そのために多くの授業で二者択一的に考えさせている。それに道徳の時間は、日常一般に見られる折衷的思考の時間や取りつくりの問題解決のための時間であってはいけないと思っている。

兵庫教育大学道徳性発達研究会の提唱する授業方式が広く行き渡って行くと、どうしても授業の形骸化、マンネリ化の問題が起こってくる。そうならないためには、先ずもって、我々相互の自己啓発に努めなければならない。この種の授業の実践について広く情報交換することであろう。この年報がそのような役目を少しでも果たせ、道徳の授業の充実にご与えを願ってやまない。

1992年度版（第4号） 巻頭言

1993年7月1日 教育方法講座 荒木紀幸

学習指導要領が改訂になって4年、全面実施されて1年が経った。文部省は「21世紀に向けた教育改革の最大の柱の一つ」と位置づけた改訂の目玉である道徳教育について、現場でどのように推進されているかの調査を全国の国公私立の小・中学校約3万6千校を対象に行うことを6月21日に発表している。

道徳教育における注目すべき改訂には、内容項目を4つの視点から再構成し、その重点的な指導を子どもの発達な特性に応じながら適時性をもって行うといったことがらがある。教師の授業における自由度も大幅に認められ、指導において価値の押し付けに陥らないように戒められた上で、1主題1時間にこだわらないで授業を展開したり、年間を通じて地域の特性や子どもの実態に応じて重点的な特定の価値を選択し、指導するといった弾力的な運用が認められている。最近、新指導要領に合せて、文部省は新しく道徳資料を作っている（文部省版「読み物

資料とその活用、道徳教育推進指導資料]が、その有効性と限界を論じる機会があった(「道徳授業研究(明治図書)1992年1・2隔月号)。これまで批判を受けてきた心情主義の授業に代る新しい指導法の提案や工夫、新趣向の読み物資料を期待していたが、その中味は旧態依然とした内容であり、改善を認めがたいものであった。

指導書では道徳性の発達段階や発達特性を踏まえた上で、人間としての生き方に重点を置いた指導の必要性が説かれているが、それが具体的に何を指しているかが明らかでなく、道徳性の発達の機序についてもなんら説明がない。大方の現場教師はどのように授業を組み立て、道徳性を高めていけばよいかについて十分な知識や方法を持っていない。そこで新道徳教育を推進するに当たって、我々の進めるモラルジレンマ授業が文部省の考える新しい道徳教育を展開する上で、どのように貢献できるかを明らかにしておくことがこの時期必要であろう。

結論から言って、我々が推し進めている道徳性認知発達理論に依拠するジレンマ授業の特質と今回の学習指導要領で述べられた道徳教育との間に多くの共通点を見出すことができる。そこで少し長い引用になるが、平成元年に告示された学習指導要領改訂のねらいと基本方針を熱海則夫・菊川 治編による解説書(改訂小学校学習指導要領の展開 総則編, 1989 明治図書, 14~20)から、「総則」改訂の基本方針の記述を以下に取り上げた。

「…これからの社会の変化とそれに伴う幼児児童生徒の生活や意識の変容に配慮しつつ、生涯教育の基礎を培うという観点に立ち、21世紀を差し社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を図ることを基本的なねらいとし、次の方針に基づき改訂した。今回の改訂の基本方針は、4つの事項にまとめられているが、これらは相互に関連し混然一体をなすものとして理解される必要がある。…略…」

以下には小学校学習指導要領の改訂の方針を中心にその考え方を述べることにする。

(1) 心豊かな人間の育成

(1) 教育活動全体を通じて、児童の発達段階や各教科等の特性に応じ、豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること。…略…

今回の改訂においては、道徳を中心にして、各教科や特別活動においてもそれぞれの特質に応じてこれらの指導を充実させるために、内容や指導方法の改善を図ることとした。すなわち、道徳については、それらの諸点に配慮して児童の道徳性の発達等に応じた内容の重点化を図り道徳性がしっかり身に付くように指導できるよう配慮した。道徳教育については、その現状が形骸化の傾向にあるとか、いわゆる徳目主義に偏っているなどの指摘があるので、今回の改訂においては、総則において、豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性を養うことを強調した。また、各教科の学習指導においては、その内容を身に付ける過程において自主的、主体的に学習

や生活をする力を育てるようにするとともに、その学習を通して習得した知識や能力などが児童の道徳性の育成にも資するようにすることが大切である。

特に、今回の改訂においては、これからの社会の変化に主体的に対応して生きていくことができる、自分の生き方についてしっかりした考え方をもった人間の育成が求められている。そのためには、小学校の児童は、他律的な道徳を主とする段階から自律的な道徳を発達させる時期にあるので、人間としての在り方についての指導の充実を図るとともに、自分の生き方に徐々に目を向けるようにすることが大切である。…略…

(2) 基礎・基本の重視と個性教育の推進

(2) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実するとともに、幼稚園教育や中学校教育との関連を緊密にして各教科との内容の一貫性を図ること。…略…

個性を生かすためには、児童一人一人が自分のものの見方や考え方をもつようにすることが大切であり、今回の改訂においては、各教科において思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視した。また、豊かな個性の形成は、内発的な意欲や主体的な態度に支えられる必要があり、自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身に付けさせることも大切である。このように個性を生かす教育は、基礎的・基本的な内容を身に付けさせる過程を通して、さらにそれを基盤として、児童一人一人が個性を発揮しつつ生きることができるよう育てることを目指していると言えよう。…略…

(3) 自己教育力の育成

(3) 社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基盤を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること。…略…

また、今回の改訂においては、生涯学習の基礎を培う観点から、学ぶことの楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育てるため体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容の改善を行った。各教科の学習指導に当たっては、自ら学ぶ目標を定め何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせることが大切である。

(4) 文化と伝統の尊重と国際理解の推進

(4) 我が国の文化と伝統を尊敬する態度の育成を重視するとともに、世界の文化や歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと。…略…

外国の文化や歴史についての学習は、主として中・高等学校で行うこととしているが、今回の改訂においては、小学校段階から外国の文化や歴史に対しても目を開くように配慮し、社会科を中心に関連の教科等の内容の改善を図ることとした。外国の文化や歴史の指導に当たっては、相手の立場や発想に立って理解することができるようになることが大切である。また、そのことによって、

我が国の文化の特質と伝統に対する関心や理解が一層深められるとともに、これを尊重する態度が養われるものとする。…略…」

以上の記述の中で、今回改訂となった道徳教育のキー概念やキー表現とみなすことができ、かつわれわれの提唱するジレンマ授業の特徴と関係の深いと思われる表記として、次の10個（ 部分）を以下にあげた。

- ①『個性教育』
- ②『自己教育力』
- ③『国際理解』
- ④『児童の発達段階に応じた、…略…児童の道徳性の発達等に応じた指導』
- ⑤『個性を生かすためには、児童一人一人が自分のものの見方や考え方もつようにすることが大切』
- ⑥『各教科の学習を通して習得した知識や能力などが児童の道徳性の育成にも資するようにする』
- ⑦『自ら学ぶ意欲を高めるようにすること』
- ⑧『体験的な学習を重視』
- ⑨『問題解決的な学習を重視』
- ⑩『外国の文化や歴史の指導に当たっては、相手の立場や発想に立って理解することができるようにする』

次に、モラルジレンマ授業の特性と以上の10キー概念ないし表記の関連を見ていくことにしよう。

われわれはジレンマ授業を、「道徳的葛藤（モラルジレンマ）を集団討議によって解決に導く過程を通して、児童生徒一人ひとりの道徳的判断力を育成し、道徳性をより高い発達段階に高める」ことと考える。ここでは、児童・生徒の道徳性の発達や発達の個人差（④）、一人ひとりが自分のものの見方や考え方を大切に（⑤）、それらを伸ばす授業が行われる。そろえる教育ではなく違える教育が志向されている。その意味でジレンマ授業は個性教育（①）とすることができる。なお、コールバーグの定義による3水準6段階の道徳性発達段階の考え方は発達の個人差を表わす上で現在もっとも信頼のおける発達段階同定の物差しとして利用できるもので、大いに参考にして頂きたい。

モラルジレンマ資料を用いる授業の意義として、「学習意欲の喚起—道徳的問題解決への内発的動機づけ（⑦）」「集団討議にもとづくより高次な認知的葛藤の出現」「問題解決のための認知方略（役割取得の積極的な利用）の学習（⑨）」を指摘できるとともに、このような授業を継続することにより、道徳的な問題に対する子どもたちの感受性を高めることができる。例えば、この点についておもしろい調査を植田和也（1992）が行っている（修士論文、コールバーグ理論に基づく小学校道徳授業の実証的研究）。彼は120人の6年生について4主題のモラルジレンマ授業を受ける前と後とで「道徳」に関するイメージを比較している。つまり授業に先立つ道徳授業イメージ調査から従来型の授業の特徴を、一連のジレンマ授業を受けた後での授業イメージ調査からジレンマ授業の特

徴を取り上げている。以下がその結果である。

- 1) 道徳授業についてイメージすることができなかった児童は従来型授業で8名もみられたが、ジレンマ授業については皆無だった。
- 2) 従来型では楽しい、面白いといった肯定的なイメージは17個に過ぎなかったが、ジレンマ授業では3倍の53個もみられた。一方つまらない、いやだといった否定的なイメージは従来型では21個もみられたのに対して、ジレンマ授業では皆無であった。
- 3) ジレンマ授業では自分の力で考えなければならないが、従来型の授業では必ずしもその点は意識されていなかった。

授業のイメージ調査で明らかになったことは、ジレンマ授業が分りきったことを先生から教わる従来のタイプの授業と異なって、自分から主体的に考え、他者と相互作用しながら独自の学習活動を楽しめる場と子どもたちがとらえていたこと（①・②・⑤・⑦）、またジレンマそのものが興味や好奇心をかき立てる道徳的な問題であると受け止めていたこと（⑦・⑨）、等である。このように、モラルジレンマ授業が従来の授業と違って、文部省の期待する新しい学力観に基づく自ら意欲的に考える学習を成立させていたこと（①・②）、児童の道徳性の発達に有効な場（④）であること、等を児童のことばかりから明らかにしたとすることができる。

ところで、これまで機会あるごとに説明してきたように、道徳性は、(a) 認知能力と (b) 役割取得能力の2つの能力の発達と結びついて発達していく。認知能力の発達だけでは、つまり知的に優れているだけでは道徳性は高まらない。認知能力は「世界を知り、自分と世界との間の適応を図る（均衡化）知的な能力」をいう。これに対して、役割取得能力は「自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受入れ、調整してそれらを対人交渉に生かす能力」をいう。授業ではこれらの2つの能力の発達に着目しながら道徳性を高めるべく配慮していかなければならない。認知能力を刺激するためには「道徳的・認知的葛藤の経験」が最適であり、葛藤の解決のためにはそれぞれの子どもの「役割取得能力」に合わせた「役割取得の機会」を導入することが大切である。役割取得能力の発達は自分が自分を大切にするように自分以外の他者をも大切に扱う能力を高め、人間関係の広がりをもたらずだけでなく、社会認識の発達に関係し、その発達如何が道徳判断の質に影響していく。従って、授業において道徳的な不均衡の状態を作るために、我々が一貫して主張してきたことは一つに、オープンエンドのモラルジレンマ資料で考えさせることであり、一つに、自己の考えや期待と矛盾する他者の視点を意図的に取入れ、それらを統合して解決を図る「役割取得の機会」を個人の思考過程に組み込むことである。以上のように、子どもたちはモラルジレンマの解決を繰り返し考える中で、主人公の立場や他の登場人物、仲間の立場からだけ

でなく、社会や制度といった抽象的な視点からも考える思考方略を身につけていくのである。

なお「役割取得」の考え方は国際理解教育を進める上でも利用できる重要な考え方である(③)。特に単一民族として成長、あるいは生活してきた日本人にとって外国という異文化を理解したり、外国人を理解することは難しい。異文化を題材とした道徳的価値の選択を迫るジレンマ授業や役割取得の機会の積極的な授業への導入は文化や歴史の学習を通じた人間理解教育を促す(⑩)。また、道徳教育で扱う「生き方」の問題は社会認識や自然認識とのかためて、個人の中で統合されなければならない。その意味で、道徳教育を他教科と関係づけることが重要であり、十分な教科の知識や事実の認識を必要とする(⑥)。同様に各教科の学習においても人間理解、人としての生き方、人間関係や社会生活が問題にされることが多い。そのような場合、「役割取得の機会」を授業に取り入れることにより、学習者の人間をとらえる視点を広げ、教科学習の理解を深めることが可能である。例えば、先導的な試みとして、われわれは社会科や理科での環境学習の中で役割取得の機会を積極的に導入し、学習効果をあげた研究をこれまでに報告してきた(⑥)。

総則の中で、豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるように配慮しなければならないとして、体験学習が強調されている。これは、道徳の時間の中に体験学習を持ち込もうというのではなく、生活科を意識してのことであろう。というのは子どもには、自分自身の体や手足を使ってまわりの世界や仲間と交渉し、そのような活動の中から、自分や他者について、集団生活について、あるいは社会のルールや自然の秩序について、偶発的、無意図的であるが、もっとも効率よく学んでいく最適な時期があるのである。このような体験学習が得意な時期は道徳性の発達段階からいうと、幼児期から児童期のはじめにかけての時期、つまり自己中心性の支配の強い直観的思考の時期、あるいは具体的操作期に入り、自己中心性の脱却がはじまる時期である。生活科という集団活動を通して偶然の機会に個人の道徳性を高めることができれば、そのような体験はこの時期の子どもそれぞれにとって価値のある経験と言えるだろう(⑧)。このような意味で道徳教育において体験学習(生活科での道徳学習)は重要である。

以上のように、われわれの推し進めるモラルジレンマ授業は子どもの道徳的自律を促すための授業方法であり、新しい指導要領に基づく道徳教育を実践していく上で多くの示唆や手がかりを含んでいる。ジレンマ授業の実践が日本のすみずみまで広く行き渡ることを願ってやまない。

この1992年度版の年報出版が私の海外出張のために、半年遅れとなったことお詫びします。道徳性発達研究会の堀田泰永、植田和也、魚住知代さんをはじめ、研究室の皆さんのご協力でご協力で今年1月の段階には、「巻頭言」を

除いて印刷が全て刷り上がっていました。厚くお礼申し上げます。

1993年度版(第5号) 巻頭言

1994年3月3日 教育方法講座 荒木紀幸

昨年文部省の在外研究員として、アメリカ・カナダに2月から4ヶ月のあいだ、出かけましたが、アメリカ・カナダへは2つの目的があって参りました。1つは、勿論道徳教育に関わることです。具体的には、コールバーグ博士の後継者の先生方を訪ね、研究の動向を知ることであり、われわれの研究の輪を広げることです。もう1つは、わたしのライフワークの1つである不安研究をより発展させるためです。4ヶ月の間に、まずフロリダ州タンパにある南フロリダ大学のスピルバーガー博士(1991～1993年アメリカ心理学会会長)のもとに約40日間滞在し、その後はだいたい1箇所3週間程度の滞在で4つの大学を巡ってきました。

4ヶ月の間に2つの国にまたがって、英会話苦手なわたしが、5箇所の地を訪れたことは今から考えると冷や汗ものですし、事故に遭わなかったことが不思議な気さえします。日本にいるときにこの際だからという気持ちが強くて計画がどんどん膨らんでしまったのですが、海外で生活してみて、非常に欲張りな計画だった反省しました。渡米した当初、本当に成果を上げて帰国できるのだろうか心配になったものです。

さて、先ず新しい訪問先に着くと、できるだけ早くその土地や大学の様子を知り、その環境や生活に慣れようとししました。研究室と宿舎と食堂やブック・ストアの地理関係や町の治安の状態、訪問した先生の大学における人間関係や研究環境、等々を知らなければ、何も始まりません。初めのうちは、電話をかけるにしる、料理を注文するにしる、論文のコピーを取るにしる、とにかく何をしても無駄が多く、あれよあれよという間に1日が過ぎてしまいます。日本にいるときと大違いで、見知らぬ土地では疲れ方に拍車がかかります。そんな訳で、わたしは訪問した土地に慣れるのにだいたい1週間が必要でした。また次の訪問地に向かう4、5日前になると、気持ちを切り替えて、新しい土地についての情報の収集を始めなければなりません。このように1箇所に20日滞在したとして、研究資料の収集や情報交換、学校訪問など、研究に打ち込めるのは正味10日間といったところでした。

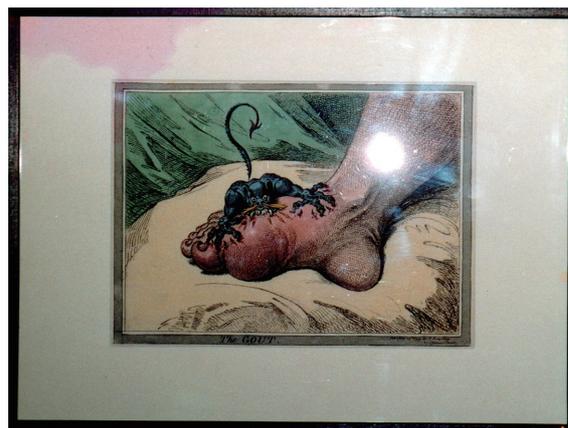
少し大げさですが、わたしにとって、この120日にわたる行程は1日、1日が新しい環境への適応、適応への挑戦でした。また、知らない土地にいるという『緊張感、ストレス、不安感』は心のどこかに常にありましたが、コミュニケーションがうまくいかないことも大きなストレス源になっていたと思います。

最初の訪問地、タンパに来て2日目には、自動車のハンドルを握りました。運転の覚悟はできていたのですが、やはり交通ルールや道路環境が全く日本と違っており、運転は脅威そのものでした。最初は息子がナビゲートしてくれたから切り抜けたようなものです（息子は大学が春休みで一緒に渡米し、30日ほどホテル住まいをしました。その間、息子は10日間ほど、カナダヘスキー旅行に出かけています）。アメリカは広大でフロリダでの走行距離は2624マイル（4198km）になりました。また、日本にいたときは1日10km、15kmと歩くことはなかったのですが、アメリカ、カナダでは、長く歩くことがわたしの生活の基本になりました。このように、渡米したすぐさまから、生活は全く激変しました。このような変化がストレス症状を引き起こさないはずはありません。

日本を出て1週間近くたった頃から、左足の親指が腫れてきて、痛みで普通に歩けなくなりました。日本を出る3ヶ月前に急性痛風の治療を済ませたところなので、これがストレスによる痛風症状の現れとすぐ気が付きました。ついに2月10日、記念すべきわたしの誕生日に、山田恒夫（現放送大学教授、阪大心理学教室の長期研究生）、清水（SFC 生理心理学助教授）両先生を介して、開業医の Doctor's Walk-in Clinic で診察を受けました。処方箋の痛み止め薬をドラッグストアでもらって、3回ほど薬を飲みました。お陰で症状も消え、それ以降痛風症状は現れず、ほっとしました。このにつつき痛さがどれほどつらいものかを現わしている衝撃のエッチング絵画をトロント市立美術館で見つけました。売店でその絵はがきカードを求めましたがなく、諦めてその日は美術館を後にしました。しかし、トロントを去る前日（4月2日）もう一度、その絵はがきカードを求めて美術館に行きました。やはり売店にはなく、止むなく最後の手段、写真撮影を決断しました。この時撮った写真（右上段のエッチング絵画）には証拠のフラッシュの光が刷り込まれていました。エッチングは無残に腫れ上がった足の絵が描かれています。それは、恐ろしい形相をした悪魔が両手で足の親指当たりをしっかりと押さえこみ、噛みついて離さないエッチング絵画です。この絵画から痛風の強烈な痛さがおわかり頂けたでしょうか？

外国にいるという不安、生活の急変、コミュニケーション不足など、常に不安やストレスにさらされていましたが、薬を飲んで後、病气らしい病気もせず、健康で、初期の目的を十二分に果たして、予定の5月31日には楽しく帰国できました。それはわたしが強靱な人格の持ち主だからでしょうか。とんでもありません。

その鍵は、わたしが行く先々でお出会った人にあります。スピルバーガー博士、パワー博士、レスト夫妻、ヴォイド博士、オニール・エヴァベーカー夫妻からは、各人各様のやり様のやり方でわたしを温かく迎え入れ、援助し、支えて下さったからです。日本にいるとき、滞在先の教授と人間関係で悩んだケースをいくつか聞か



悪魔が足に噛み、痛みの極みが描かれたエッチング
（トロント市立美術館で）

れていたもので、行く先々で大事にして頂き、自分は実に幸せだと感じました。先生方のお人柄は、わたしたちが研究しているテーマ（道徳教育、ウェルネスアプローチ）と大いに関係しているように思いました。

南フロリダ大学では阪大の山田恒夫先生、ノートルダム大学では、院生の藤本哲史夫妻（現同志社大学教授）、丸田祥一さん、ミネソタ大学では院生の森昌子さん、UCLA では同僚の畑野裕子さん達が、それぞれ現地で快く私を迎えて下さったので、大いに助けられたことは言うまでもありません。特にトロントでは山根先生（現神戸親和大学理事長）のアパートに転がり込み、お世話になりました。また、訪問先では師事した先生方を介して、ほんとに大勢のアメリカ人、カナダ人、留学中の各国の研究者と親しくなり、またお世話になりました。『アメリカ・カナダにおける道徳教育―帰国報告』の中でも述べたように、多くのことを学ぶことができました。志を同じくする人との間で広まった輪、お世話になった方との輪、この一期一会を大切にしたい。

帰国後間もなく、研究交流はいくつか実現しました。7月に UCLA のステエグラ博士の依頼で日米の算数教育比較調査を行った。8月にはスピルバーガー博士を囲む会議を日光で開き、兵庫教育大学岩脇教授も参加され、日本での不安や怒り尺度の共同研究をはじめることになりました。10月にはボイド博士の来日で、附属小の徳永先生にモラルジレンマ授業の見学をお願いし、日本道徳性心理学研究会での講演を企画しました。なお研究会では、コールバーグ博士の研究助手だったカリフォルニア大学バークレー校教授のテュリエル博士（高弟のラリー・ヌッチ教授、カリフォルニアバークレー校、を神戸親和女子大学に2010年以降約10年にわたって招聘）と親しくなり、京都市内の観光を案内しました。ボイド博士とテュリエル博士から頂いた論文は森川智之氏と共同執筆した異文化教育研究（現在印刷中）で参考に致しました。このような交流の輪が少しずつでも広がっていからと思っています。

ところで、私たちの研究に対する関心の広がりには目を見張るものがあります。帰国後、国内外の小・中学校からはモラルジレンマ授業の問い合わせを受け、授業研究に参加させていただく機会が急に多くなりました。有難いことです。

今年度の研究会の活動状況やジレンマ授業実践校の紹介をご覧になればお分かりと思いますが、文部省指定の研究授業でたくさんの先生方がモラルジレンマ授業をなさってくれています。大変力強く、われわれも皆さんの期待に添えるようにこれからも研究を楽しみながら進めて行きたいと思います。



トロント大学ポイド博士と山根先生(現神戸親和大学理事長)と喫茶店で



日能研学習評価研究所
1990年7月20日
第9回国際教育セミナー会場



南カリフォルニア大学
O'NEAL 教授の研究室で



Yes プログラム高校見学で、3人の専任教員とパワー博士



南フロリダ大学で



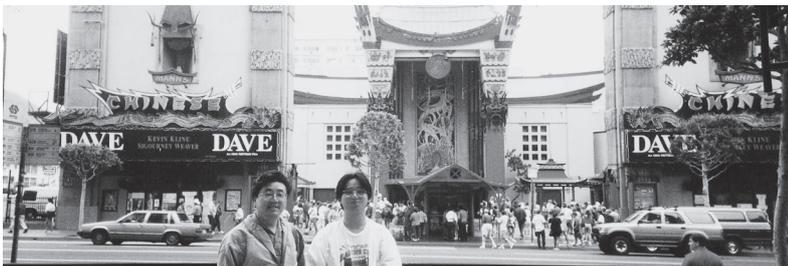
岩脇教授とスピルバーガー博士



レスト夫妻とレストランで(空港に迎えに来て頂いた日)



パワー家族と
ニコラス博士



院生の森川氏とロサンゼルス, ハリウッド通り



レスト博士とドロシア博士夫妻

Dr. Charles Spielberger Keynote Speaker at ICP Nikko Conference
By Machiko Fukuhara, Tokiwa University, Japan



On the occasion of the International Congress of Health Psychology held in Tokyo, Japan, July 26 - July 30, to which Dr. Charles Spielberger was invited as a keynote speaker, some ICP members convened in Nikko, July 31 - August 1 for a conference there. The meeting was a stimulating one, rather informal, but was basically academic and professional. Two speakers presented papers: one was on "STAI," prepared by Dr. Tadashi Hidano (Professor Emeritus, University of Tokyo), and the other was on "Children's Test Anxiety," by Professor Noriyuki Araki (Professor, Hyogo University of Education). Both of them dealt with the innovations of Dr. Spielberger, whose talks on these subjects were very much appreciated.

A great deal of research is going on in Japan concerning his Anxiety Scales and STAXI. Dr. Spielberger wants to see systematic studies on their respective scales, probably by

写真最後列がスピルバーガー、その左前は祐宗広大、右前は肥田野東大、前列中央が福原常磐大、後方右後ろに岩脇兵教大各教授、前列左が筆者

スピルバーガー博士を囲んで研究協議（日光）7月26-30日

Just Community 建設についての新しい試み、Y.E.S. プログラム
— Y.E.S. (your Educational Success) の概要 —

Yes プログラムは3年前、高校生（9～12年）のために作られた。通常の授業で必要とされる学習スタイルとは違う学習スタイルが必要な生徒、あるいは学習意欲がない生徒のために作られたプログラムである。こういった生徒は様々の理由で、“普通の学習環境”ではうまく適応できないでいる。Adaw High School内に作られ、Yes プログラムには公正委員会 (Fairness Committee) という裁判所の法廷がある。4人の生徒と1人の教師で構成されていて、生徒が権利を侵害されたとき、あるいは自己防衛のために、委員会に不当性の異議申し立てができ、罰則の権限も持っている。この Yes プログラムは1990～1991年に開始された。

Yes プログラムの意図は問題を抱えた高校生にうまく学べる環境を提供することにある。プログラムは生徒の自尊感情 (Self-Esteem) や自己信頼感、自己と他者への責任感を育てることをねらいとしている。

Yes プログラムの生徒は努力して、学業成績を上げ、グループカウンセリングを通して社会的な協力的行為を学び、権威と規則を取り扱って適切な方法を学ぶことで、責任ある市民としての資格を身に付けていく。Y.E.S.に参加し、Caring Staffから一貫して支持され、励まされると自己の中にプライドが育ち、学業成績を高めることができる。Y.E.S.は十代の子ども達の教育について、生徒を知的に、社会的に、情緒的に、身体的にも高めることができるという、12年生ホリスティック・アプローチ (全体的、統合論的に問題を解決する方法) に依拠している。Yes プログラムは通常の学習プログラム (SBCSC) 一学業成績を上げるもう一つの方法—とオルタナティブな関係にある。この Yes プログラムは、SBCSCの学びで多くの手助けを必要とする生徒を支持し、指導し、励ますために存在する。

(授業科目とスタッフ)

Yes プログラムは、高度に構造化されたプログラムであり、教科のコース、英語、社会、数学、理科と対応している。“家族”のようにクラスの雰囲気は良く、教え方も上手で革新的で興味深い。現在3人の専任教師と定員30人（9年生6人、10年生9人、11年生16人、12年生2人）。それに加え、パワー博士（ノートルダム大学）が委員会会合に参加。

アメリカ・カナダにおける道徳教育—帰国報告—

兵庫教育大学 荒木 紀幸

研究概要

私の在外研究の目的は大きく2つ上げられる。1つは学校教育における不安研究に関わる情報収集であり、今1つは道徳性認知発達論に立つ道徳教育研究のための資料の収集および研究協力関係を結ぶことである。ここでは道徳授業研究についてその1部を紹介したい。まず、グローバル教育、多文化社会価値教育という新しい視点から道徳教育を再考することの指摘を、コールバーグ博士の高弟であるトロント大学助教授 Dwight Boyd 氏（教育哲学、倫理学）を始め、ノートルダム大学教授 Power 博士（道徳性心理学）、ミネソタ大学教授 Rest 教授（道徳性心理学）から受けた。このことは、様々な人種（ある学校では44カ語もの言語が使われていた）の子どもから構成されているアメリカ各地、カナダ各州の、公立及び私立の幼稚園、小学校、あるいは高校を見学、参観して実感したことであり、また各大学での価値教育に関する大学院の授業や夜間の教師向け大学院での講義を受けて得た感想である。また、Power 博士の最新の著書である「Moral education and Pluralism」のシンポジウムをまとめた「Challenge of Pluralism」を頂戴することができたが、今後の道徳教育の参考にして行きたいと考えている。このようにアメリカ及びカナダの大学を広く巡る研究旅行で得たことは、我が国の今後の国際化教育を考える上で大変意義があった。また、授業における教師発問の訓練プログラムと指導をオタワ大学教授 Belanger, W 氏から直接に受けたことは、われわれの今後の教師訓練に生かすことができる。ミネソタ大学 Rest 教授の道徳的行為の4要素過程仮説を参考にして授業モデルを構想することで、モラルジレンマ資料一辺倒で行き詰っている現状を打開する手がかりを得られるとでないかと思われた。授業効果を高める方法の1つとして、道徳的な環境の整備がある。この1つの有効な方法がノートルダム大学教授 Power 博士から显示されているが、この具体的な実践プログラムを公立高校で観察したり、ジャストコミュニティのミーティングに参加したことは今後の実践を考える上で参考になった。なお、Dwight Boyd 助教授には中国への研究旅行の帰途、日本道徳性心理学研究会（10月7日に名古屋で開催）に特別ゲストとして参加していただくこととなった。

以上の様に、今回の在外研究は4カ月の間に5カ所の大学をまわるという大変に忙しいスケジュールであったが、今後の道徳教育実践研究について多大の成果を収めることができたと感じている。

【訪問先と期間】

アメリカ

- フロリダ州タンパ 南フロリダ大学
スピルバーガー博士（不安・ストレス）
2/2～3/13（19日）（門脇岳彦氏とご家族来訪）、山田恒夫、清水
- インディアナ州サウスバンド ノートルダム大学
パワー博士（認知発達道徳教育）
4/4～4/19（15日） Niclas Aye (Monen Seminary) 日常に世話、藤本夫妻
 - ・ South Bend コミュニティスクール・Yes プログラム パワー教授
 - ・モンテッソリー小学校 (Montessori Academy), 丸田祥一
- イリノイ州ミネアオボリス ミネソタ大学
レスト博士（認知発達道徳教育）
4/20～5/8（18日） Darcia Narvaez レスト夫人
 - ・ Washburn 高校（第2外国語として日本語を選択） 森昌子
 - ・ Hans Christiann 小学校（少数族重視学校）
 - ・日本人学校（日本語補習学校）
- カリフォルニア州ロサンゼルス
5/9～5/29（20日） 森川氏来訪（ゲストハウス）
UCLA（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）ゲストハウスに宿泊（ホーキンス比較教育学部長）
 - ・教育評価研究所—エヴァペーカー（教育評価） 畑野裕子さん
 - ・ステイグラー准教授（数学教育） 吉田誠助手
- SCL（南カリフォルニア大学）O'NEAL 教授（不安、動機づけ）
畑野裕子さん
 - ・UCLA 附属小学校（デュエイ実験学校）Amie Watson 副校長 田中義朗氏
 - ・あさひ学園（日本人学校）吉岡淳校長、パイリンガル国際学院、松浦三郎氏
 - ・カサモンテッソリー学校（全日制）Sakura Lang 校長 山田礼子さん（現同志社大学教授）

カナダ

- トロント州 トロント大学 オンタリオ教育大学
ポイド博士（教育哲学）
3/14～4/3（20日） 山根耕平氏と行動を共にする。
- ゲイトウェイ小学校
・国語教室（日本時学校）鈴木美知子校長
- オタワ大学（ベレンジャー教授）モラルジレンマ授業を見学

1994年度版(第6号) 巻頭言

1995年3月3日 雛祭の日に 教育方法講座 荒木紀幸

阪神大震災により被災された皆さまに心からお見舞い申し上げます。

私共の住まいする社町は阪神地区に近いのですが、幸い地震による大きな被害を受けず、関係者一同普段通りの生活を続けています。地震直後の研究室の様子(写真)を最後に載せました。皆さま方にはこれまで何かとご心配頂きました。この場を借りて厚くお礼申し上げます。

1月17日午前5時46分の地震発生から40日以上も経過しているのに、まだ9万近くの方が学校や体育館などで不自由な避難生活を送られている。被災地は今なお異常な事態にある。私の20歳になる長女は西宮市夙川、若松町の下宿先で被災した。昔ながらの家屋敷は殆どが全壊状態で、同じ敷地内の大家さんの奥さんは家の下敷となって亡くなられた。娘のショックは大きく、暫くはひとりになるのを極端に恐れ、何をするのも家族をそばに呼び寄せていた。震災後10日ほど経って娘と訪れた夙川の町は転居先の張り紙を残した全半壊の家が多く、人影も少なく、ひっそりとしていた。自動車教習所に免許取得のため夜間通っていた娘は、夙川駅を降りると一人暮らしのおばあさんが住んでいる家の灯りを頼りに、暗い人影のない高架橋の下を通りすぎていたという。おばあさんの家は全壊し、花束が供えられているのを見つけるや娘は、手を合せ、暫くそこを動かなかった。昨夜は言葉を交わした大家さんの奥さん、赤々と明かりを灯し平和に暮らしていたおばあさんは、帰らぬ人となり、見慣れた町は跡形も無く変ってしまったのを見た娘が、「私の人生観も変わった」とつぶやくのを聞いた。

このような中で、続々と届けられる救援物資や救援活動の様子、若い人を中心としたボランティアの活動、あるいは内外から送られてくる義援金、被災者同士の助け合いの姿など、毎日「人間の善意も捨てたものでない」と感心させられ、ほっとする思いにかられる「記事」や「報道」に出会う。テレビから流れる「水でてるよ。持ってて。そやけど、ナマで飲まんといてな。ポンポンこわすよってに。」、「人を救うのは人しかいない。」というコマーシャルが自然に目に止まる。人の善意が素直に「有り難い」と受け取れる。被災に遭われた人が一刻も一日も早く、1月16日以前の普通の生活に戻れる日が来ることを願わざるを得ない。

しかし、一方で、このような混乱の中で、被災された方々の生命や財産、人権はもとより生活、住居、医療や福祉等について、あるいは不幸にして亡くなられた方への処遇について、公正や思いやりといった側面から、これまで自治体や公が下された決断や判断が、あるいは決断された時期が、どれくらい当事者にとって、正当であったといえるか、正しかったのかについて、疑問に思ったことや歯がゆいと思ったり、腹立たしかったりしたこと

も数多くあった。

地震直後、電話が不通になり、道路が寸断され、被災を受けたと思われる娘の安否が分からず、午前中テレビの前に釘づけになった。テレビでは、被災地の様子が写し出されるのであるが、その殆どのチャンネルでは物見遊山的な報道であった。映像は画一的で、高速道路の橋げたが何十メートルにもわたって折れ曲がり、道路が大きく崩れた映像、大型バスが崩壊し寸断された高速道路の上で辛うじて下に落ちないで止まっている映像、地震で崩壊した阪急伊丹駅の映像、傾いた三宮駅前のビル、全壊した民家など、被害のものすごさをアピールするセンセーショナルな映像が何度も何度も、繰り返し流れていた。多くの被災した人を直接、間接に知っているわれわれ近隣の者にとって、このような報道は許せるものではない。われわれは被災者の情報が欲しいのである。幸い娘から地震の後3時間経った9時過ぎに無事である旨の簡単な電話連絡が入り、先ず一安心した。しかし被災の状況について詳しくは何も分らなかったのも、この後もテレビの報道に頼らざるを得なかった。欲しい情報を何も流さないテレビには正直いらいらした。日本各地で、被害の様子をテレビで見ている人にとって、この映像は十分、ショッキングであろう。しかし神戸の何区の何町のなん番地の当りの被害はどうか、おばあちゃんに怪我はなかったか。火やガスは大丈夫か。あの店はつぶれたのか、店の人はどうされているのか。被災に関係する人にとっては、阪神地区、淡路島のすみずみに渡って些細であるが沢山の情報が欲しいのである。被災者の目になって、あるいは被災者の身内になった目での映像や報道が必要なのである。すべての避難所をじっくり写し出すことで身内や知人を見つけ安堵の念を抱くのである。

しかし映像はいつも県や市の中心的な避難所1、2ヶ所を取りあげ、これが避難の状況だと言ったレポートが繰り返される。それがいかに画一的な報道であるか、中央で放送をコントロールしている関係者には分かっているようである。キメ細かい報道が必要なのである。その中であって地元のサンテレビだけがいち早く独自の被災映像、神戸市内全域にわたって被害や避難先の様子が具体的に分る事細かな映像を流していたのが印象的だった。

被災者の救済という面で今ほど公正な判断や配慮が望まれることはない。それは被災者の生活のあらゆる面におよんでいる。仮設住宅への入居はどのような基準や判断でなされるのか、を一つ取り上げても様々な問題が持ち上がる。義援金の分配の時期の判断、分配の基準の決定、救援物資の受入れと分配に係わる基準や判断など、救済を受ける側からの公平上の問題がある。救援や援助する側からの問題として、「善意の押しつけ」や「誤ったボランティア意識」からくるトラブルがあろう。人としての、在り方、生き方という点で「救援」に関して道徳的なジレンマも数限りなく起っているものと思われる。そのようなジレンマに係わる判断を委ねられている人が、

どのような判断を下したかで、多くの被災者にとって公正が守られない場合も起こってこよう。これが社会問題にまで発展する可能性がある。以上のような事柄について、どのような判断や決定が行なわれ、実行されたかを、人間としての生き方や在り方の問題として見守りたい。

ただこの様な緊急の混乱した事態に遭遇した時、理性的に問題を把握し、すべての被災した人の「生」にとって、どのような判断を下すことが正義なのかを考えることが人間としてきわめて必要とされることでないか。われわれが推し進めているコールバーグ理論に基づく道徳教育は、このようなどちらが正しいか岐路に立たされた時の判断のより所について、自律した人間として、その考え方をより優れた考えの元に発達させることをめざしている。

ご存知のように、これまで日本の各地で多くの先生方によって行なわれてきたモラルジレンマ授業実践は、確実に、また着実にその成果を上げている。多くの先生方が、コールバーグの道徳教育論は十分傾聴に値するものであると言う認識を持って下さるようになった。我が国において、コールバーグが提唱した道徳性の発達に関わる教育は未来に向かって益々重要な意義をもつものも言える。実践の輪がこれまで以上に日本のすみずみに広がっていくことを願って止まない。

皆さん、実践の輪を一緒に広げていきましょう。

夏の研究会は大阪で開きます。是非お会いしましょう。



95年1月17日
荒木研究室、地震の傷跡
この程度で済みました



1995年度版（第7号） 巻頭言

1996年3月3日 教育方法講座 荒木紀幸

ある民間の教育団体が昨年（1995年）の日本を象徴する1文字の漢字を募ったところ、非常に多くの人々が「震」という漢字を連想している。「震」には、「ふるえておののく。びりびりとふるえるように激しいさま。」という意味がある。「震」からはきわめて劣悪で、怖くて、嫌な、暗いイメージしか出てこない。その象徴的な事件が阪神大震災であり、オウムによるサリン事件である。

我々が籍を置く教育界に転じてみても、昨年はいじめの多発と子どもの自殺の続出、教師による体罰問題等、忌まわしい目にあまる事件が後を断たなかった。いじめや体罰の問題は今に始まった問題ではないが、今日ほど目に余ることはない。サリン事件の加害者や今問題になっているHIV薬害訴訟における厚生労働省や製薬会社、告訴されている医学者らが抱える問題についても教育と無縁ではない。

このような問題が起ると、きまって道徳教育、人間教育の充実が声高に叫ばれる。しかしながら、いじめの体質や体罰を肯定する考えは、生まれて以降長年の間に培われて出来たものである（その根底に人間の尊厳をあくまで大事にしようとする人間尊重の精神に対する無関心があると思われる）。いくら小手先を変えても、教師も変わらないし、子どもも変わるものではない。根本にある教師の人間観や教育観が変わってこない。「人格教育」や「人間教育」はできない。子ども達も本当の意味で人間を愛する人間に成長しない。モラルジレンマ授業においてもこの事はしかりであろう。

授業の小手先を真似ても、先生のもの（人間）の見方が変わっていないと授業は本質的に変わってこないし、子どもの道徳的な成長を期待できない。モラルジレンマ授業に対する関心が高まり、実践が広がったが、モラルジレンマ授業の一人歩きも始まったとも言える。御都合主義の解釈が先に立って、歪んだ授業が展開され、評価される。手放しで喜べないと思っている。我々は絶えずコールバーグ理論の基本に立ち返り、初心を思い起し、研究に精進すべきだと考えている。

今回の年報では、研究会のあゆみに留らず、教育方法講座、あるいは道徳性発達研究会を巣立った仲間やモラルジレンマ授業に関心をもって実践されている現場からの事例報告を積極的に取り上げると共に、「いじめ」問題への具体的な取り組み等についても紹介する。

1996年度版（第8号） 巻頭言

1997年2月16日 教育方法講座 荒木紀幸

『**の知能指数**』が今年7月に講談社から出版された。まだ半年も経たないのに、もう100万部に迫る売上げと聞く。この書に向ける世間の関心は極めて高い。それは同書が「人間はIQが全てでない」、「IQ人間は信用ならない」、「IQで計れない優れた人間がいる」と強く訴えているからである。この1年の間、義憤を感じる事件によって日本は埋め尽くされているのではないか？例えば、オウム事件、薬剤エイズ事件、福祉を食い物にした厚生労働省官僚の贈収賄事件や国会議員のオレンジ共済事件など、あげれば切りがない位に多い。そしてこれらの事件に共通していることは、事件の当事者がいずれも最高学府、エリート大学を卒業しているという事実である。まさに、売れ筋の背景に、IQ人間不信、IQ人間を養成してた学校教育への不信があるように思える。

我々が使っているIQは、新しいことがらを学習していく力がどの程度潜在的に備わっているかを予想したり、学校でどの程度の成績をあげることができるかを推測したり、学力試験の結果（成績）を予測する道具となるものである。常識的にはIQは読み、書き、算をこなせる頭の良さとの関係が深い。このIQの高さが成功への鍵、幸せの切符というように世間では考えてきた。しかし、この考えは必ずしも正しくはない。そのことを声高に訴えているのがダニエル・ゴーマン氏である。彼は、知能テストで測られたIQとは質の異なる頭の良さを現わすために、「こころの知能指数」、EQ (Emotional Quotient) ということばを用いた。ダニエル氏によると、試験で成績を取る頭の良さとしての認知能力は知性の働きのごく一部にしか過ぎないという。知性の中には、自分自身の感情や他人との関係をうまく処理する働きがあって、この働きこそ現代人に欠いているもので、今こそ注目しなければならぬ。このような知性の働きを総称してこころの知能指数、EQと名付けたのである。EQには、

「自分の本当の気持ちを自覚し尊重して、こころから納得できる決断を下す能力」

「衝動を自制し、不安や怒りのようなストレスのもとになる感情を制御する能力」

「目標の追及に挫折したときでも、楽観的であり、自分自身を励ます能力」

「他人の気持ちを感じる共感能力」

「集団の中で調和を保ち、協力しあう社会的能力」

などが含まれる。

ダニエル・ゴーマン氏はこのEQ教育に関連して、日本の教育に対して重大できわめて示唆的な発言を行っている。アメリカでは、学校の成績がその人が社会に出てから成功するかどうかの予言にならないし、まして幸せな人生を送れるか、世の中の役に立つ人間になれるかどうかを決定する要素ではない、と考えられるようになってきた。それと共にこころの教育の必要性が一層切実なものとなった。日本の社会も似たような方向に向かっていく。知識偏重教育を回避する教育、学校社会をめぐっ

て生じる不安やストレスに青少年がどう対処するかの教育、いじめをなくすために親切や思いやりを重視する教育、への転換などが必要である、といった提言である。

日本でも、この「こころの教育」の必要性は早くから叫ばれてきた。学習指導要領が改訂になる度に、「こころの教育」は常に重点項目であった。しかし、具体的な成果のないまま現在に至っているといっても過言ではない。

1994年の雑誌「デニム」7月号に、**これからは [IQ] ではなく、[EQ] の時代！**? という見出しの下に特集が組まれたことがある。そこには「こころの教育」をめざす『道徳教育』について二つの評定基準と考え方や人間像、道徳授業の紹介があった(128頁～133頁)。

その一つはイギリスのノーベル物理学賞受賞者、ガポール氏が著した“成熟社会”の中で提唱した Ethical Quotient (倫理指数) とその基準 (倫理的な性格を測る尺度) である。理想的な人間は、高いIQと高いEQに高い動機指数 (Motivation Index) が加わった人物をいう。EQ尺度それ自体は現時点で開発されておらず、経験を積んだ教育者が社会での人の行動を観察して、どの程度倫理的な態度をとれるかを測定している。これは子ども向けではなく、大人にのみ適用できる尺度と限定されている。お茶の水女子大学の森隆夫教授は、EQ人間について次のように述べている。「汚職や3億円強盗のように計画的な犯行、IQが高くてもEQ指数の低い人のやること。わたしたちは、両方を高めるように努力しなければならないんです。そしてどんなにIQとEQが高くても“意気込み”がないと、社会的に不適格と言うことになります。

いま一つの心の評定はコールバーグ博士による道徳性発達段階理論である。雑誌「デニム」7月号で、我々が1983年から取り組んできたモラルジレンマ授業と松尾廣文氏と荒木の開発になる中学生版役割取得検査 (アルメニア大地震、「奇跡の生還」) が大きく取り上げられた (1994, 128-133)。ご承知の如く、コールバーグ理論ではモラルジレンマ物語に対して、人がどのような理由づけのもとに判断したかを分析し、彼らの道徳的なものの見方を3水準6段階で評定していく。モラルジレンマはオープンエンドであるためにいろいろな考えが可能となる。この授業ではモラルジレンマを集団討議する中で問題解決するのであるが、人間の権利や自由がどこまで尊重され、認められるか、正しさとはいったい何か、正義とはどういうことかについて、子どもと先生が一緒になって考える展開となっている。理論に基づいて導き出された人間像は人間尊重を基底とした自他の尊厳を大切にす自尊感情 (Self-Esteem) を備えた人間である。そのような人物は道徳性を今の発達段階よりもより高い発達段階へ高めることで次第に達せられる。

このようにコールバーグ博士の唱える道徳性はダニエル・ゴーマン氏の『心の知能指数、EQ』と非常に密接

に関係している。コールバーグ理論ではこの道徳性を発達させる能力 (Ethical Quotient に対応) として、IQ に対応する認知能力と EQ (Emotional Quotient) に対応する役割取得能力の2つを想定している。コールバーグ理論にとって IQ と EQ の統合が個人の中で求められているということができる。つまり、IQ (認知能力) だけでは道徳性の発達は見込めなく、道徳的な人間に成長できないということである。なおわたしたちはこのような道徳性を**社会的知能**、**福祉的知能**と行うことができると考えている。EQ における関心を一時のブームに終わらせないために、お互いに「心の教育」、モラルジレンマ授業の取り組みに一層精進したいものである。この年報が『心の教育』を支え、その発展に貢献できることを強く願っている。

なお、最近筆者は、「こころの教育」に関連して、「モラルジレンマ授業の教材開発」を明治図書から出版した。また子どもたちの充実した学校生活のために「学校内で生じた不安 (テスト不安・学習不安・対人不安) を低減し、「自尊感情」を育てる「測定尺度」、「ウエルライフ・中学生学校生活充実検査」をトーヨーフィジカル社から出版した。参考にしていただければ幸いである。

1997年度版 (第9号) 巻頭言

1998年2月22日 教育方法講座 荒木紀幸

わが国は物質的な繁栄を遂げたが、反面ゆとりを失い、自己実現や心の豊かさの面で問題を抱えている。それは、社会の中に同質志向や横並び意識、過度に年齢にとらわれた価値観などが根強く残っているからである。今後は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任の下に多様な選択を行うことができる。真に豊かな成熟した社会の創造を目指すべきだとする答申を、昨年7月に中央教育審議会は『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』の審議の(まとめ2)で行っている。この中で、教育は、『自分探しの旅』を助ける営みと位置づけ、一人一人の個性をかけがえのないものとして尊重し、その伸長を図ることを教育改革の基本的な考えとしていくべきだと述べる。

個性化教育の重視は先の学習指導要領の改定 (平成4年) で打ち出されたものである。我々は既に15年ほど前から、『道徳の時間』が子どもの「主体性が生かされた、楽しい、実のある時間」にしたいという問題意識に立って、コールバーグの道徳性発達段階理論に基づいたモラルジレンマ授業を実践してきた。ここでは直面する認知的な矛盾やズレとしての道徳的な問題、特にモラルジレンマ (価値葛藤) をどのように解決したか、つまりどのような理由から価値選択したかを通して道徳性の発達を目指してきた。道徳性の発達が志向するのは、『公正に関する普遍的原理』志向、「人間尊重への原理」志向で

ある。道徳性の発達途上にある子どもたちにとって、彼らの道徳的推論や道徳的論証はオープンで、多様で、未来に開いており (オープンエンド)、広く個人差が認められる。そこには社会化のための他者への同調と自尊感情を大切にした個人の生き方、在り方での確立が基底にある。我々はこのようなモラルジレンマ授業のもつ方法論が個性化教育の1つの在り方を示していると繰り返し述べてきたし、教室の中で子どもたちはそれぞれの道徳性を発達させていることを明らかにしてきた。

「個性の尊重」の1つの帰結は、豊かな創造性の育成にあるだろう。創造性を阻止する要因として常に言われることの1つが日本の和を重んじる社会的な圧力である。人と違うことや新しいことをはじめるとすぐ横やりが入る。ことわざにも「出る杭は打たれる」、あるいは、「きじも鳴かずば撃たれまい」とある。時に、「赤信号、みんなで渡れば恐くない」といった同質思考や横並び意識が間違った形で尊重される。このような日本を取りまく社会の中でどのようにして創造性を高めることができるか、そのために教師にはどのような指導が求められるか、このような問題意識に立った研究室の宮瀬弘吉院生は、『中学生の創造性と不安の関係に関する一考察』という修士論文 (1998) を提出した。この中で創造性は拡散的思考と論理的思考は集約的思考と関係しているとし、他人の目や他人からの評価が気になる不安を対人不安と呼び、これが拡散的思考を抑制、妨害するために、創造性が育たないと考えた。このように日本の社会風土の特徴から考えて、対人不安を除き、対人不安を低減することによって、生徒たちが潜在的に持っている創造性が引き出せるという仮説を検討している。この研究を通して宮瀬氏は、教師が積極的に生徒の不安を低減しながら創造性教育を図るのでなく、生徒自身が自分の力で不安をコントロールできるように教育すると共に、生徒の自尊感情を高めながら、創造性を阻止している他者への同調圧力を抑制し、他者への依存心、疎外感を打ち破る力を培う教育が必要であると結論している。

ここで示唆的なことは不安を低減するのではなく、不安と拮抗する自尊感情を育てることが個性化教育には必要だということである。ひるがえって、道徳教育に眼を向けるとき、よく考えた末に道徳的に良い、正しいと判断したことを、他人の言動に流されることなく、自己の自由と責任においてきちんと自己の生き方、在り方として主張できることが大切である。最近の我々の研究の中で明らかになってきたことは、集団討論の中で自尊感情を育てながら、子どもの道徳性を高めていくことが重要であるということである。我々はモラルジレンマを集団討議によって解決させる過程を通してそれぞれの道徳性を発達させようとしている。この機会を利用し、モラルディスカッションを行わせることである。さらに思いやり重視、公平・公正な扱いという民主的な学級経営に心がけることで、潜在的カリキュラムへの配慮を行うことであ

る。正しい行為、良い行為は単に人の意見に合せ、人の行為に同調するのではなく、自己の責任で自律的に行動できるという意味で、その根底には自尊感情がある。

多様な価値観が存在し、いろいろな生き方が肯定され、何がいったい大切にされなければならないかについて、不透明な時代である。アムロ・ファッションが流行ると、化粧の仕方から服や靴まで、みんなアムラーになってしまう。アムロ自身は一世を風びし、確かに個性的と言えるのであるが、右ならえした女子学生については一見個性的のようで、個性は微塵も感じられない。ルーズソックスや軍手をはめることが一部の女子校の間で流行ると、それはすごい勢いで全国に広がってしまう。孤立を嫌う横並びの思考はどっこい若者の中にも根強く残っている。人は社会の一員として他者と同調し、積極的に社会に関わる一方で、その人特有の生き方、在り方を追求し、自己実現することが期待されている。流行に乗ることを否定しないが、流行の犠牲になるようであってはならない。

このような時代をしっかりと見つけ、在り方や生き方を見極める力をつけることが大切である。繰り返しになるが、モラルジレンマ授業の特徴の1つには、十分時間をかけて、しっかり、『なぜよいか、なぜ悪いか』、『なぜ正しいか、なぜ間違っているか』、『なぜ道徳的に見ておかしいか、変なのか』を見極め、考えさせることがある。多数意見が常に正しいとは限らないのである。衝動的に振る舞ったり、みんながしているからと同調したり、一時の感情で道を誤ることがあってはならないかを反省させる。どう振る舞うかが自分にとっても、まわりにとっても正しく、公正なんか、をしっかりと考え、自分に誇りをもって判断することが大切である。また自分の言動には責任を伴うことを自覚させる。このように個性的で、独自の生き方、在り方をする自律的な人間の育成に当たって、モラルジレンマ授業に対する期待は今後ますます高まるものと思われる。皆さんの協力を得て、これからも実践の輪が広がり、日本の各地でモラルジレンマ授業が行われることを願っています。

1998年度版（第10号） 巻頭言

1998年2月27日 教育方法講座 荒木紀幸

2月22日付けの読売新聞に、父あて「修学旅行に参加しません」障害生徒に手紙書かす、という記事が出ていた。内容はこうだ。脳性小児麻痺のため両足が不自由で、車椅子で通っている中学二年生の女子生徒が修学旅行の参加の意志を校長、担任、特殊学級の主任教諭の前で尋ねられた際、「二泊三日の旅行は無理なのは」「飛行機のタラップの上がり下がりの介護が大変。引率は難しい」等といった教諭たちのやりとりを聞かされ、不本意ながら、「長時間の旅行は体が疲れる。修学旅行はみんなと別に行く。」といった文面の手紙を父親宛に書いたという。

父親の抗議で校長が謝罪して問題が收拾されたとあった。乙武洋匡（おとたけひろただ）さんの「五体不満足、講談社」を読み、教育的配慮とはこうでなければと思ってた矢先だったので、とても残念な暗い気持ちになった。

乙武さんは早稲田大学の政経学部の学生さんである。先天性四肢切断という障害を単なる「身体的特徴」と考えて、「自分にしかできないこと」「心のバリアフリー」を訴え、昨年十月に「五体不満足」を著した。その中で彼と彼を取り巻く人々との関わりを通して自分の生き方がどのように確立していったかが書き綴られている。彼を取り巻く人間関係の中にいくつもの教育的配慮を見ることができる。先の中学校では修学旅行に同行する人への配慮のあり方が問題とされている。乙武さんも「車椅子では弘法山登りは無理だろう」と遠足欠席の意思を担当の高木先生に伝えている。しかし先生も子ども達もその欠席を認めなかった。子ども達はいつせいに「そんなに登るのが大変な山なのに、オトちゃんだけ休むなんてズルイよ」と乙武さんを非難したのである。クラスの仲間であるオトちゃんだけが遠足を休むのは公平でないと子ども達は考えたのである。これは一つに高木先生の乙武さんだけを特別扱いしないという方針のもとに、「自分でできることは自分でする。どうしても一人でできないときには、みんなで手伝う。」という思いやりと公正感に裏付けられた学級風土ができていたお陰であろう。

教育的な配慮はたいがい厳しい選択につながる。誰もが等分に苦勞を背負い込まなければ公正や正義が保たれない場合がほとんどであるからである。問題を克服するためにとられる教育的な配慮を実行していく中で、互いを信頼する気持ちや相互扶助の心が育って行く。そこに集う子どもそれぞれの自尊感情が高められる。このクラスの子もたちや乙武さんは当然であるが、先生を含め学年全体が大変な苦勞の後、弘法山の山頂に立ったのである。そのときの感動を彼は、次の文章で表している。

「今まで食べた中で、一番おいしかったものは？」と聞かれれば、ボクは間違いなく「弘法山の頂上で食べたおにぎり」と答えるだろう。

さて、我々はコールバーグの認知発達理論に依拠してモデル化されたモラルジレンマ授業を通して子ども達の道徳性、「公正に対する普遍的原理」「役割取得の原理」「人間尊重の原理」を高めるべく実践している。これまでの内外で報告された多くの実践から、次のような学力の形成にモラルジレンマ授業は貢献できるという主張を行ってきた。

1. 道徳性を発達させる。
2. 学習スキルを改善する。
3. 自尊感情を高める。
4. 学校生活を生き生きと充実したものとする。

乙武さんの「五体不満足」を読まれた方は、彼が人生の岐路に立たされ、葛藤し、悩んだ問題を、彼を取り巻く人との関わりの中でどのように解決してきたかを理解

されたことと思う。そのような解決の方法は、我々がこれまでモラルジレンマの解決を通して主張してきたこと、あるいは実践してきたことの多くと重なっていることに気づかれたことと思う。是非ご一読して頂きたい。この本には生きる喜びや生きる力を奮い立たせる魅力がある。

学習指導要領が昨年暮れに改訂となったが、心の教育の充実のために一層道徳教育は充実されなければならないとある。それは大変喜ばしいことである。しかしながら、これまでの多くの先生方の道徳教育へのこだわりや取り組みから察し、また新しく導入された改訂の目玉「総合的な学習」への強い注目と学習時間が大幅に削減された教科学習への配慮から、道徳教育がこれまでと同じように、置き去りにされるのではないかという一抹の不安がある。時勢に流されないように、二十一世紀を担う子ども達にほんとうの「生きる」力をつけるために、道徳教育に目を向け、モラルジレンマ授業を広く普及し、率先し取り組んで頂きたいと願っている。

1999年度版（第11号） 巻頭言

2000年2月29日

超レアな400年に1度のうるう年の日に 荒木紀幸

昨年、一昨年とコールバーグ理論のよき理解者であり、道徳性心理学研究と道徳教育を推進されてきたお二人の心理学者が相次いで亡くなりました。お一人は道徳教育フォーラム編集長のリサ・クーマーカー博士 (Lisa Kuhmerker) であり、もうお一人はコールバーグ博士の高弟、外在研究員として師事したミネソタ大学倫理発達研究所所長のジェイムズ・レスト博士 (James, Rest) です。

クーマーカー博士は北米道徳教育学会 (AME) の前身、北米道徳教育協会初代会長をつとめられた方です。ちなみに AME はコールバーグ博士が1976年に設立されています。AME は女史の功績をたたえ、1982年に「クーマーカー賞」基金を作り、総会時に道徳教育に特に貢献のあった人を選出し「クーマーカー賞」を贈り祝っています。なお編集長として20年にわたって発行されてきた「道徳教育フォーラム」は、女史の死をもって廃刊となりました。博士が道徳教育の中で特に関心の高かった領域は小学校の道徳教育に関してです。1987年第1回道徳教育国際会議がモラロジー研究所で行われたときは、博士の演題は「小学校段階における道徳教育」でした。この中で小学校段階における道徳カリキュラムの編成について具体的な提案をされていました。私も「道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践、1988、北大路書房」の中で、低学年でのモラルジレンマディスカッションのあり方を論じたとき、博士の言を引用させていただきました。博士が脳腫瘍で病床にあると知ったのは1997年12月22日付で投函されたレスト博士ご夫妻か

らのお便りを通じてでした。手紙には、脳腫瘍の悪化(グレード4)で、先生は2年以上生きる確率が2.5%の手術をこれから受けられるが、励ましの手紙を出してくださいとの内容でした。既にかきましたようにクーマーカー博士は帰らぬ人となりましたが、今一度先生の業績を振り返って、日本における道徳教育の在り方を考える参考としたいと考えています。

ところで、レスト博士は米大学の中ではじめて倫理に関する発達研究所を設立された先駆者です。博士とはモラロジー研究所で行われた第1回道徳教育国際会議(1987)の時、初めてお会いしました。とても明るくて物腰の優しい南部出身の方です。博士はコールバーグ理論の具体的な発展として、道徳的認知、感情、行動を統一的にとらえるために4つの心理学的過程としての要素説を提案され、日本では、「道徳実践における四つの構成要素」と題した講演をされました。私はこのレスト博士のお考えを「ジレンマ資料による道徳授業改革—コールバーグ理論からの提案—1990、明治図書」に紹介させていただきました。これまで私の研究室でレスト博士の考えを取り入れて道徳教育実践論文を書いたのは新垣千鶴子氏と原壽氏の二人です。第2回道徳教育国際会議がノートルダム大学(1990、第15回 AME 共同)で開かれ、ゲストスピーカーとして招かれた会場の司会者として私の発表の進行役をしてくださったのがレスト博士でした。

これをご縁に外在研究で渡米した1993年4月から5月にかけての20日ほど客員教授として迎えて頂きました。その折り先生は既に右足麻痺で杖を欠かせませんでした。夜間の授業が終わると宿舎まで車で送って頂いたり、休みには美術館や自然科学館を案内して下さったりお世話頂きました。先生がお忙しいときには代わってドロージャ(Darcia Narvaez、現在 AME 理事で事務局担当)さんが運転され、また構想中の博士論文についても質問を受けたりしました。私が訪問した頃はちょうど結婚されて間がないと伺いましたが、確かにアツアツだったように思います。次頁に載せたお二人のスナップ写真からもお分かりかと思いますが、レスト先生の訃報に接し、ドロージャさんの深い悲しみを考えると胸がいっぱいになります。私はドロージャさんと1990年ノートルダム大学道徳教育学会でお会いしています。当時院生でとても美しく、ひときわ目立った存在でしたのでよく憶えています。ミネソタ国際空港へ降りたとき、思いもかけずお二人の出迎えを受け、大変びっくりしたことを思い出します。お土産に頂いた雁を配したミネソタ織りのテーブルクロスは今でも我が家の和室テーブルを飾っています。

博士は障害者手帳を持って大学構内や町をあちこち案内してくださったので、障害者への福祉現況が手に取るようにわかり、日本の福祉行政がいかにも遅れているか、米国市民の福祉への対応が日本人と大きく違ってゴクゴク自然で、心理学以外でも博士を通して大変勉強になったことが思い出されます。足の麻痺が進行していると伺っ



レスト博士ご自宅で
(1993. 4. 24)



レスト博士とドローシアさん
(1993. 5. 8)

てはいたのですが、昨年7月に突然の訃報を聞き、ほんとに驚きました。レスト博士にはもっと長生きして認知発達段階論に基づく道徳教育を推進していただければと思っていました。コールバーグ博士は道徳性発達検査として「規範—基本判断判定法検査」を開発されたのですが、レスト博士はモラルジレンマを多肢選択による解決を迫る客観検査、葛藤価値定義づけ検査 (DIT, Difying Issue Test) を標準化されています (最近新訂版が出されました)。これは成人用であり、日本では山岸明子教授が青年成人用として日本版 DIT を作られています。研究室では帰国後上田仁紀氏と一緒にレスト博士の作られた検査を参考に小学生版を標準化し、正進社より「モラルジレンマを用いたフェアネスマインド・公正観 (Fairness Mind - Morality information by dilemma) 検査」として市販しています。現在中学生版を棚澤実氏や研究生の皆さんと開発中です。また、ミネソタ大学に滞在中、「モラルジレンマ授業で子どもたちの道徳性が確かに高められるのだけれども、だからといって四六時中モラルジレンマ授業ばかりを行う訳にはいかないし、どうすればよいものか？」と尋ねたことがありました。同じ悩みを自分も持っているとおっしゃられ、道徳教育実践に関心のある私のために、参考にしたらと、リコーナ博士 (Thomas Licona) の書かれた「キャラクター・エデュケーション、どうすれば学校で尊敬と責任を教えることができるか？」(三浦正さん翻訳、こころの教育論、として慶應義塾大学出版会から出版されています) を私に下さいました。

私もリコーナ博士と同じようにモラルジレンマのみに固執するのではなく広い視点から道徳教育を考える必要があると考えています。ただ「あれもよい、これもよい、何でもよい」といった道徳教育は結局教育上の矛盾を引き出すことになろうと考えます。木に竹を接ぐようなことがあってはならないと思うのです。ピアジェは教育の第一の目標は創造的な人間の育成であり、第二は批判的に物事をみる力の育成であると述べられました。コール

バーグ博士は人間の尊厳を基底に、分化と統合の増大が規範性と普遍性をもたらすとする認知発達段階論を展開されました。リサ・クーマーカー博士、ジェームズ・レスト博士、お二人の研究遺産も取り入れながら、我々はさらに広く、深く道徳性の認知発達段階論を展開できればと考えています。リサ・クーマーカー博士、ジェームズ・レスト博士、お二人のご冥福を心よりお祈りします。

2000年度版(第12号) 巻頭言

2001年2月23日 教育方法講座 荒木紀幸

内外教育2月9日付けに、「授業を創る」に寄せられた向井氏の「道徳の時間は進化する」の中で、モラルジレンマ授業について、次のような気になる記述がみられた。『一方で、認知発達心理学の立場から道徳性をとらえようとする動きもあるが、現場では、その理論から「モラルジレンマ資料」なるものだけが導入され、寄る辺なく独り歩きを始めている。』

そのようなことがないように、常に私たちは、声高に、「認知発達段階説に基づく道徳教育を行うことの意味、授業ではなぜ道徳性の発達をねらいとしているか、なぜモラルジレンマが道徳性の発達にとって必要か」などについて語り、具体的に、いろいろな機会に、授業の進め方を提案し、実践してきた。これまで明治図書、北大路書房はじめ多くの出版社の協力を得て、モラルジレンマ授業に関わる実践集や資料集、その理論的背景について十数編に及ぶ出版を行った。また授業の進め方を読者が目で確かめることができるようにと、明治図書は授業VTR(小中学校、学年別)を販売している。この他昨年にはモラルジレンマ授業を中心とした中学校版副読本を正進社から発売し、また吹田市教育委員会の発行する中学校道徳教育副読本、「いきいき一心を開こう未来を拓こう」には、1主題2時間のモラルジレンマ授業の授業例、3学年それぞれ1題が掲載されている。全国各地に広がる道徳性発達研究会の仲間の先生方がコールバーグ理論に基づくモラルジレンマ授業を実践し、公開することで、まわりの先生方にこの授業の良さを知って頂くだけでなく、授業実践のすそ野を広げるべく頑張っておられることはいうまでもありません。

私たちは、20年前、次のような問題意識に立ってコールバーグの道徳性認知発達段階説に基づいて授業実践、授業研究を行ってきた。

- 1) 現行の道徳教育の目的を損なうことなく、しかも「道徳の時間」が価値の押し付けにならざるを得ないという誤解を打ち破りたい、
- 2) 発達という視点を軸に一人ひとりのものの見方、考え方を大切に生かしたい、
- 3) そのために結論よりもそこに至る理由づけの中に、自身の体験をひっさげて討論に参加できるような場をど

のように作り出すか、つまりどうすれば「道徳の時間」を「子どもの主体が活かされた楽しい実のある時間」とすることができるか、

これは今でも変わらない。「子どもの主体が活かされた楽しい実のある時間」とすることが大切なのである。ただおもしろおかしく授業が進み、話が弾むことではなく、子どもたち一人ひとりにとって「実」のある授業、言い換えると、それぞれの子どものために価値ある授業でなければならない。だから、教師は授業にもっと責任を持たなくては行けない。自信を持って望まなければならない。「オープンエンド」を教師は何もやらないでよいと思いを違えてはいけない。オープンエンドは子どもたちの発達の可能性を内に秘めているのである。

役割取得もモラルジレンマ授業では非常に大切な概念である。それはこの発達が道徳性の発達と連動しているからだ。道徳性が発達するためには役割取得能力の発達を待たなければならない。役割取得能力が発達するということは、役割取得できる対象を広げ、その内容を深め、加えて他者の思考や感情を介した複雑な相互作用を可能にしてくれることをいう。形式的にはその通りである。

しかし、実際に役割取得できる対象が広がるためには、それにふさわしい経験（人間についてや自然について）を積まなければならない。だが人が直接経験できることがらはきわめて限られており、薄っぺらな場合が多い。その意味で、新しく設けられた「総合的な学習」では、積極的に、意図的に地域社会や自然の中で様々な体験活動を進めることが目玉となっている。役割取得という観点からも「総合的な学習」の成果が上がることを期待している。

それと共に、私たちは間接経験（自伝、小説、ドキュメント、裁判記録、新聞記事、雑誌記事）の中から、人間のもつ様々な心の痛みや苦しみ、悲しみや悩み、人生の機微、希望や絶望、愛や憎しみ、癒されることの意味を幅広く学びとることが大切である。若い世代の読書人口が減ったことはきわめて憂慮すべきことである。他者や人間の営みについて無知であることは、道徳性の発達という視点からも、また人間理解や人間賛歌の上からも大いに問題があるからだ。

最近、大平光代さんの著書「だから、あなたも生きぬいて、講談社」を読んだ。著者略歴には次のように書かれている。『1965年10月18日生まれ。中学2年のときに、はじめを苦にして、割腹自殺を図る。その後、非行に走り、16歳のとき「極道の妻」となり、背中に入れ墨を入れる。養父・大平浩三郎さんと出会って立ち直り、中卒の学歴を乗り越えて、「宅建」、「司法書士」と次々と合格し、29歳で、最難関の「司法試験」に一発で合格する。現在、非行少年の更生に努める弁護士として、東奔西走する毎日である。』

大平さんに役割取得することで、見えなかったこと、気がつかなかったこと、もっとよく見なければならぬ

ことなど多くを知ることができた。感謝したい。私たちはすべてを直接経験できない。役割取得能力を高めるためには、他者との直接交流だけでなく、直接経験できない価値あることがらを間接的に積極的に経験する必要がある。私たち教師は子ども達に人との出会いや体験と共に、読書や映画、演劇などの役割取得できる機会を数多く、広く提供できる環境を用意しなければならない。

2001年度版（第13号） 学会発足記念号 巻頭言

2002年2月24日 教育方法講座 荒木紀幸

21世紀という新しい時代が始まった。20年前の1982年に発足した道徳性発達研究会は、昨年7月8日に日本道徳性発達実践学会として大きく生まれ変わった。ここに、道徳性の発達と関係領域に関する研究年報、2001年度版、第13号を、学会発足第1号として発刊できることを望外の喜びと感じている。これを機会に一緒に研究実践できる仲間が増え、学会としての活動が活発になり、すそ野が広がり、道徳教育に限らず、広く「生き方」教育の全般に展開・発展できることを強く望んでいる。

研究をはじめた頃は、日本にモラルジレンマ授業の実践が皆無であった。この手探りの状態で資料作りから授業展開、道徳性の評価に至るまで、理論と実践の照合の中から、1つ1つ糸を紡いでまとまった授業という布に織り上げていく作業を何度も繰り返していた頃が今となっては懐かしく思い出される。昨今では、われわれ道徳性発達研究会が手がけ、作成したモラルジレンマ資料を用いたモラルジレンマ授業が、日本の各地の小学校、中学校をはじめ、高校や少年院、看護学校などさまざまな場で日常のように行われ、また保護者参観日や道徳教育の研究大会などで特別授業としてよく実践されている。

それはわれわれが明治図書出版や北大路書房から、モラルジレンマ資料として150編に及ぶ教材を提供してきたことが大きい。しかしそれと共に、教科書会社がモラルジレンマ資料を取り上げ紹介したことの意味もきわめて大きい。例えば、光村図書出版からは、「道徳4年 きみが いちばん ひかるとき一なくしたかぎ、矢野幸彦・荒木紀幸」、東京書籍からは、「小学 道徳6年生 どうすればいいの（けい子のまよい）、徳永悦郎・道徳性発達研究会」が採用されている。また、正進社からは、荒木紀幸の監修になる「中学生の道徳 道しるべ」が3学年に渡って発行されているが、その特色の1つはモラルジレンマ資料を用いた討論型授業にある。教科書会社とは別に、吹田市教育委員会では吹田市中学校道徳教育副読本「いきいき一心を開こう・未来を拓こう」を発行しているが、その中でモラルジレンマ資料、「僕には言えない、野口裕展作」「本当のやさしさとは、丸山屋敏作」「最終決定、野口裕展作」の他、具体的な授業指導案、価値分析表（兵庫教育大学道徳性発達研究会の作成）が

採択されている。

内外教育1月18日号の「道徳授業に生徒出演のビデオ制作」が目飛び込んできた。松尾廣文（東京都東蒲中学校教頭）作になる「文通」が「ラブ・レター」となってビデオ化されたのである。制作は那覇市立首里中学校、美術担当、大川剛先生である。早々に連絡を取って、ビデオを送っていただいた。本格的なモラルジレンマビデオ教材の誕生である。すでにそれは日本音楽著作権協会に登録されているという。この約7分の短編ビデオを用いた討論授業についても内外教育によると私たちが期待する方向で行われたことを示している。これまでわれわれもモラルジレンマ資料のビデオ化を何度か試みたがうまくいかなかったし、NHKの道徳教育番組でもモラルジレンマ資料のビデオ化が企画されたが、今回の学習指導要領改訂のために没になった経緯がある。だから大川先生には新しい挑戦をしていただき、研究会としても喜んでい。今後も制作を続けられるそうであるが、次を期待したい。

ところで、思いもかけない悲しい不条理なことが人生には起こることを思い知らされた。当時兵庫教育大学附属小学校4年生担任（息子寿友の担任）であり、その後院生として私のゼミに所属した徳永悦郎先生（現鳴門教育大学教授）、日本で最初に本格的にモラルジレンマ授業作りに取り組んだ研究仲間の一人が、この2月20日突然に徳島大学附属病院で亡くなられた。元気が肩を切って歩くほど健康で精力的なあの徳永先生が、である。研究の出発点に、優れた授業者であり、実践者である徳永先生が居なかったら、今日のようなモラルジレンマ授業の発展はなかったものと思う。それだけに49歳という短い人生を駆け抜けた徳永先生の死は悔やまれてならない。葬儀に参列し、20年近い研究での苦労や喜び、生前のご活躍の様子が走馬燈のようによぎっては消えた。誠に残念である。唯々ご冥福をお祈りし、衷心より哀悼の誠をおささげする次第である。安らかにお休み下さい。

日本道徳性発達実践学会の発足に寄せて

神戸親和女子大学児童教育学科 教授 山根耕平

荒木先生のもとに道徳性発達研究会が発足して20年が経過しましたが、この間、毎年夏に開かれる研究大会には、全国からたくさんの先生方が参加され、研究会は確実に発展してきました。荒木先生を中心にした兵庫教育大学大学院生・卒業生の尽力のお陰と紙面を借りて感謝申し上げます。

さて、1990年代は「失われた10年」と言われていますが、本来は経済的な意味で言われたこの言葉が、社会全体についても当てはまるのではないかと思います。危惧しているのは、この「失われた10年」がさらに15年、20年と続くのではないかと、ということです。事態を深刻に

考えるのは、「心の退廃」ともいふべき状況が社会に蔓延しつつあることが実感されることです。

教育の分野もこのような社会を反映してきびしい状況に直面しています。多くの問題・課題が山積しています。2002年から新教育課程が実施されますが、明るい展望が開かれてくるようには思われません。今、わたしたちは社会の急速な変化に対応して新しい発想とヴィジョンをもって事に臨む必要があるのではないかと思います。

道徳教育も、従来の発想を超えた、新しい思想が求められているように思います。そして、その思想とは、わたしたちが日々の実践を持ち寄り議論を戦わせることによって構築されるのだと考えます。その意味でも、道徳性研究会が発展し学会としてスタートすることは、たいへん意義のあることです。より多くの人々の協力と参加を得て、道徳教育の在り方について、ひいては子どもたちの幸せと社会の発展について、議論しあい、語り合う場をつくっていききたいものです。

6月16日に、本学会が神戸親和女子大学で開かれる予定ですが、できるだけ多くの方の参加を得て、日頃の実践・研究について活発な発表・討論がもたれることを期待しています。私事ながら、本学もこの4月大学院（心理臨床学専攻・教育学専攻修士課程）が開設され新校舎もできました。この学会をこの新研究施設で開催できることを、光栄に存じます。みなさまの来学を楽しみにお待ちしております。

（日本道徳性発達実践学会副理事長）

「道徳教育の発展のために」

東京都大田区立東浦中学校 教頭 松尾廣文

新しい学習指導要領完全実施の年を迎えました。ひと足先に、道徳は新学習指導要領で行われているのですが、各校では、様々な実践が行われていることと思います。

東京都の道徳教育研究会調査部が、都内の各区、各市で道徳教育に中心的な役割を担っている教師への意識アンケートを平成10年度、11年度に行いました。

実は、私が主担当でしたので、その結果は、様々な研究会で発表させてもらっているのですが、多くの教師が、今後の道徳教育の課題として掲げているのは、体験学習との関連と、道徳の時間の指導方法の工夫でした。

体験活動との関連では、まるで特別活動の発表会かと思ふような道徳の研究発表会が多々見られます。

座学を廃した道徳教育を中教審が提起したのを受けてのことですが、今後、補充・深化・統合する時間として、道徳授業の展開にどのように体験を生かしていくか、または、道徳の授業をどのように体験学習に発展させていくかといった検討が必要になると思います。

総合的な学習の時間を含む体験活動への発展を視野に入れて、今、モラルジレンマの実践は行われつつありま

す。

また、都の道徳授業そのものに対する教師の意識では、指導方法の工夫が必要とは言いながら、具体的な指導方法の名前が提示した人は、ごく少数でした。

その数少ない具体名にモラルジレンマの名が登場しているのです。

新学習指導要領では、外部指導員の活用も明記されています。勿論、これは、教師とのT.Tを念頭に据えた指導形態を意図しているものであり、そういう意味でも、モラルジレンマの活躍する場面が増えたと思います。平成12年の「道徳教育推進状況調査結果」（文部科学省）では、道徳の時間の評価として、道徳の時間を「楽しいあるいはためになると感じている」児童・生徒は、加齢とともに、減少しているとの報告も見られます。

児童・生徒の発達を考えると、先生のお話中心ではなく、生徒が、討論の中で、価値を見つけ、高めていく、楽しい指導形態が是非とも必要だと思います。

本学会がこの時期、道徳性発達研究会から発展し、立ち上がったのも、こういう時流の中で、重要な意味をもつと考える次第です。

（道徳性発達実践学会副理事長）

「日本道徳性発達実践学会発足を祝う」

石川県教育センター 堀田泰永

私がモラルジレンマ授業を知って15年ほどたちます。最初に知ったきっかけは、書店で荒木先生のご著書「道徳教育はこうすればおもしろい」を偶然見つけたことでした。タイトルに引かれて手に取ったのですが、中に掲載されているモラルジレンマ資料の新鮮さに引かれていきました。それ以降、兵庫教育大学の荒木研究室や道徳性発達研究会で学ぶ中で、徐々にではありますが、モラルジレンマ授業の意義、そしてコールバーグ理論について分かってきたような気がします。

最近、いろいろな所でモラルジレンマ授業について話す機会があります。活発な授業の様子や資料のおもしろさ、授業の進め方などは、VTR等を通して伝えることはできるのですが、理論や授業のねらい、発問のねらいなどは、なかなか伝わっていないのが現状です。15年前、自分が初めてモラルジレンマ授業を知った時もそうであったように、学校現場の先生方は、討論型の授業であり、子どもたちが活発に話し合えそうだということにだけ目がいくようです。

学会設立にあたり、道徳性の発達の概念、モラルジレンマ授業の目的、そしてそのための授業方法についてより深め、広げていければと思っています。

（道徳性発達実践学会副理事長）

2002年度版（第14号） 巻頭言

2003年2月24日 教育方法講座 荒木紀幸

今は寒いので、朝早くに起きて散歩をしないのですが、暖かい季節になると私は、早く起きて、近くの田んぼまで出かけて、散歩をします。田んぼでは、必ずといっていい程、毎朝出会う人がいます。それは米作りをされている農家のAさんです。稲のそばに生えている雑草を引き抜いたり、肥料を田んぼに蒔いたり、土手に生えた雑草を草刈り機で刈っていたり、薬剤をまいたり、毎日何かしらの仕事をされています。そのうちに、Aさんの田んぼは、稲が上下左右に一定間隔で整然と並んでいて、手入れが行き届いているなど分かるようになりました。次はどんなことをされるのか、次の朝がとても楽しみになり、散歩する楽しみが一つ増えました。

毎朝散歩をしているうちに、田んぼにも色々あることに気がつきました。稲のならば波打っていたり、田んぼの所々で、雑草の固まりが稲よりも高く茂っていたり、不要な水が溜まっているところが見られるなど、いかにも手抜きしているな—と思えるほどの違いがはっきりと見えてきました。

「毎日やるのがよくありますね。たいへんですね。」と私が声をかけますと、『先生、「こめ」を漢字で書くと「八十八」と書きます。これは八十八回もというたいへん多くの手間をかけないと「よい米」はできないということです。』とAさんは教えてくれました。この農家の方のお米にける細やかな愛情はことばで簡単に表せないくらい大きいことが分かります。教育もまさに子どもを愛する気持ちが大きくその成果に影響します。親や教師が子どもとどう関わるか、どう手助けするかは子どものその後の成長に大きく影響することを身近な生活の中に見いだすことができました。

しかしそれと共に、持ち主からこまめに手入れを受けていない稲もそれなりに天に向けてまっすぐ空を突き刺すように育っているようすを見ていると、稲のもつ生命力、しっかり生きようとする力もまたすごいものだと思います。教育もその子のもつ生命力が成長の先を大きく左右します。私たちが携わっている道徳教育はまさに、他律的な生き方から自律的な生き方に子ども自身がどう変っていくか、そのことに教師はどう関わり、援助できるかを大きな問題としてとらえています。

こんなこともありました。「最近生えてくる雑草は自分たちの小さかった頃によく見かけた雑草とずいぶん違っています。それはどうも自分たちが蒔く肥料と関係しているのかも知れません。肥料は主に外国産のものを使っています。牛たちが食べる牧草に外国の雑草が混じって日本にやってくるからでないか」と言うのです。こんな所にも国際化や異文化の波が押し寄せているんだとつくづく考えさせられたことがあります。

台風のような強い風が通りすぎた翌朝、田んぼに出か

けますと、Aさんがおられて、栄養剤をまいて稲の穂先や葉っぱの手入れをされていました。稲は折れたり、倒れたりしている様子でありませので、「何があったのですか」とたずねますと、「葉っぱの先が少し茶色いでしょう。あちらの田んぼの稲や、その田んぼの稲の色が他と比べて少し茶色いでしょう」といって説明を受けるのですが、よく分かりません。そこで近づいて見て、始めて稲の葉の先がすれたように傷んでいるのが分かりました。鍛えた眼は少しの変化も読みとれるのだなと感心させられました。外国産の雑草に気づいたり、少しの稲の色の変化をも読みとったり、玄人の眼は素人とは全く違うということが分かりました。米への愛情がそのように眼を鍛えているのだということもよく分かりました。

私たちが教育の玄人として、子どもの道徳性の変化や発達の芽をどれほどしっかり看取る力を身につけているか自問し、眼を鍛える努力をしなければならぬと思えます。道徳教育は国の重要政策として常に取り上げられています。広く日本を見回してみると、道徳教育そのものの実践は残念ながら心許ないものがあります。その意味でも私たちの日本道徳性発達実践学会の発足は道徳教育の活性化に大きく貢献するものと期待されているところです。皆さまどうぞまわりに呼びかけ、一緒に参加し、活動する仲間を増やしていきましょう。

本学会の副理事長、山根耕平先生が本年4月より、神戸親和女子大学の学長に就任されました。慶賀なことです。皆さんと共に祝いし、今後のご活躍をお祈りします。

(日本道徳性発達実践学会理事長)

2003年度版(第15号) 巻頭言

2004年2月24日 教育方法講座 荒木紀幸

第15号の道徳性の発達に関する研究年報をお届けします。これまで冊子としてこの本を刊行してきましたが、今回から体裁を改めてCDの形で皆さんにお配りします。

文部科学省は平成13年度の事業として「心のノート」を作成し、全国のすべての小・中学生、1200万人に配布しました。翌年からは毎年450万人近くの新学年の児童生徒に配布しています。文部科学省の「心のノート」にかかる意気込みが伝わってきます。「心のノート」の作成に関わった前教科書調査官の押谷由夫氏はかつてないベストセラーとこの出版を絶賛され、子どもたち一人一人の『一生の宝物』となるようにしようと訴えています。

人間のあり方や生き方の教育に強い関心をもっている我々にとって、この「心のノート」の運用、活用、それがもたらすことならについては大きな関心事です。

さて「心のノート」の手引書にはその趣旨と特徴の中で、「心のノート」作成の基本的な考えとして、次の4点が上げられています。

- 子どもが道徳性を発展させる窓口を示したものの、
- 子どもの日常生活や全教育活動を通じて用いるもの、
- 教科書や副読本に変わるものではないもの、
- 学校での多様な教材開発を促すもの、

『この基本的な作成意図から、「心のノート」は道徳の時間で扱っている道徳の内容をわかりやすく表したものであり、子どもたちが身に付けるべきものである。しかし「道徳の時間」の副読本でも、補助教材でもない。日常生活や全教育活動を通じて行う道徳教育の充実を図るための教材として作成したものであり、子ども自身の道徳の学習の日常化を目指したものである』と説明されています。このように「心のノート」の位置づけは実に曖昧です。

また、「心のノート」には次のような性格があるとも述べています。

- ①児童生徒が道徳的価値について自ら考えるきっかけとなり、自ら学習するとき用いることができる自学自習用の冊子としての性格
- ②児童生徒が自己の生活や体験を振り返り、自らの心に記録することができる「生活ノート」的な冊子としての性格
- ③保護者が見たり、記入したり、話題としたりすることで、学校と家庭が連携して、児童生徒の道徳性を育成するうえでも有効に活用される、いわば学校と家庭との「架け橋」的な冊子としての性格

第一点目の道徳的価値に気づくこと、つまり子どもが道徳的な価値の全体像を知る(道徳性の発達?)ことの意義は大きいと考えます。そのためにも編集意図にあるように、道徳の内容(徳目)を子どもにわかりやすく表すことは納得できるものです。しかしそのことは、裏返すと思の固定化、つまり自由な発想の抑制につながるおそれがあります。この点については今後検討していくことが必要でしょう。

第二点の自己の生活や体験を見つめ、記録するという「生活ノート」としての活用はいわゆるポートフォリオ的な意味や自己概念の形成としての意味を認めることができます。自分について適切な時期にまとめておくことの意義は大きいと思います。しかし、「心のノート」はノート代わりに気楽に使えるというふれこみの割には書くスペースが小さく、思いをしっかりと書けるようになっていません。メモ程度では自己の内面を描写したとは言えないでしょう。我々が実践しているモラルジレンマ授業ではしっかりと子どもたちに考える時間をとるので、年齢に関わらずB5版程度の「道徳ノート・判断理由づけカード」だと、用紙全体を使って自分の考えや意見をしっかりと書くことができます。

第三点についても親と学校の架け橋として「心のノート」を有効に活用することの意味はよくわかります。しかし「生き方」は極めて個人的な問題でもあります。個

人の内面に関わることを好んで子どもたちが親や教師に教えるでしょうか？特に小学生高学年や中学生では大人に見せることを前提に本音を語らせることには無理がありすぎると思うのです。

このようにこれら3つの性格の中や間にはさまざまな問題が介在しているように思われます。この他にも様々な問題や批判が寄せられています。たとえば、江部満氏（明治図書、2003）は、提出されている問題点や批判を次のように述べています。

- なぜ今「心のノート」かについて批判的な声として、
- ①教育基本法の改定問題と関連がある、
 - ②「心のノート」という正体不明の「テキスト」、
 - ③本の意図はどこにあるか見定める必要あり、
 - ④国定教科書の再登場か、
 - ⑤「心の教育」は旧態の道徳教育と新顔の心理主義を合体させたもの、
 - ⑥「心のノート」は地面や足を軽視し、空や雲、風船やタンポポの綿毛（わたげ）など、空中に浮かぶもののイメージによって、非現実的な雰囲気をかもし出している、などがあります。

せっかく多額のお金を掛けて作った「心のノート」をどのように子どもたちに提示すれば、子どもたちにとって価値ある道徳の教材となるのでしょうか？既に指摘した問題点の中に、解決の鍵が隠されているように思うのですが・・・それらについては、これから検証してみる値打ちがあるものと思います。また、「心のノート」とよく似た扱いのものが既にいくつか教育の場で開発され、利用され、成果をあげています。一つは兵庫県の試みであり、いま一つは大阪府吹田市の試みであります。

阪神・淡路大震災（1995）、神戸少年事件（1997）を経験した兵庫県は、「心の教育充実に向けて」を刊行し、具体的な実践として兵庫県教育研修所に「心の教育相談センター」を設置し、「生命の尊さを実感し、愛情豊かに他者と共存し、個性的に社会を生き抜く力を育むこと」を教育目標に掲げて、「心の授業」を実践しています。そこでは、主に「ストレス・マネジメント教育」「人間関係体験」「自己発見・自己開発」をベースをおいて始めており、成果が報告されています。それらが扱っているテーマや内容で「心のノート」との重複が見られますので、『心の授業』の導入、展開、終末での活用で成果が十分期待できると思われます。

文科省の示す「心のノート」の内容は教師の周りにいる具体的な児童や生徒を想定したものではありません。その点が利用の限界でもありましょう。また教師にとって利用の必要感が少ないこともあるでしょう。その点大阪府吹田市教育委員会（2000）が独自に作成した中学校道徳教育副読本「いきいき」には育てたい教師の願いが詰め込まれています。吹田の子どもにとって切実な問題が扱われています。そこには手作りの力強さがあります。

「心のノート」が机の引き出しに終い込まれ、また本棚の飾りとならないことを望んでいます。子どもたち一人一人の『一生の宝物』となるには、教師側に、かなりの知恵と工夫が必要になると思われます。

ともあれ、学会でもこの問題を取り上げて具体的に検討し、実践について提案や改善をしていくことが急務であろうかと考えます。

（日本道徳性発達実践学会理事長）

「道徳性の発達に関する研究年報」は、この第15号（2003年版）を持って役目を終えることになりました。学会誌、「道徳性発達研究」については、内山伊知郎編集委員長のもとで、第1号を2005年には発行できるよう準備を進めているところです。どうぞご期待下さい。

道徳性の発達に関する研究年報 編集後記 with big news 2004年3月 野本玲子

今年も桜の開花が早いそうです。出会いの花だった桜が、最近では別れの花になってきたような気がします。

おかげさまで、日本道徳性発達実践学会及び道徳性発達研究会の1年間の研究のまとめとして、本年報を編集することができました。夏の京都大会でご発表いただいた先生方をはじめ、全国各地からご参会いただいた方々、貴重な研究実践をお寄せいただいた方々、理事、編集委員会、次年度大会実行委員会、事務局の方々等、学会・道徳研活動に関与して下さったさまざまな方のお力によるものですが、年度末の大変ご多忙な中、原稿ご執筆をお引き受けいただき、本当にありがとうございました。今回は初めて年報のCD化ということで挑戦しましたが、知識も経験もなく、戸惑うことだらけでした。ご協力をいただいたすべての方に心からお礼を申し上げます。

さて、本年度は、日本道徳性発達実践学会と、その母胎である兵庫教育大学道徳性発達研究会にとって、三つの意味で、大きな節目の年となりました。

一つめは、昨年夏の京都大会が第20回の道徳性発達研究会であり、その記念に「モラルジレンマ授業研究の原点から21世紀の生き方教育を考える」というテーマでシンポジウムをおこなえたことです。当初の先生方の熱い想いに改めて触れ、みなさんと共に今後のあり方を考えさせていただくことができました。本CDにも資料として第1号年報の巻頭言等を載せております。温故知新。また、みなさんのおかげで、台風の接近にもかかわらず、北海道から九州まで各地から200名近いご参加をいただき、盛大な大会となりましたことを改めてお礼申し上げます。

二つめは、その記念大会を区切りに、なじみの京都教育文化センター大ホールを旅立つことです。来年度から

は、ニーズに応じたプログラムを組んでいく可能性を含めて、実行委員会形式でそれぞれの大学等を会場とし、学会としてさらに発展させていきます。古くから関わってこられた方も学問上一層研究を深められ、初めて参加される学校や矯正施設の現場の先生方にも実践に役立ちご満足いただけるよう、みなさんのご意見を伺いながら運営していきたいと考えております。

今年の夏の大会は姫路獨協大学で開催されます。本CDにも、実行委員長の平岡先生からステキな姫路へのお誘いがありますので、ぜひご覧ください。みなさんにご参加され、姫路でお会いできることを楽しみにしております。

三つめは、本学会理事長、研究会の代表であり、私たち事務局のゼミ生のご指導をいただいている荒木紀幸先生が、この3月で兵庫教育大学を御退官され、神戸親和女子大学の教授とされることです。昨年度の年報作成時には、倉戸ツギオ先生の突然のご訃報に接し、あまりの驚きと悲しみに胸がいっぱいになりました。が、荒木先生は倉戸先生の御遺志も継がれ、2003年7月には、荒木先生・倉戸先生編『健康とストレス・マネジメント—学校生活と社会生活の充実に向けて』を完成されました。神戸親和女子大学におかれましては、現代的課題にも対応した道徳教育の拠点を築いていかれるように伺っています。(神戸親和女子大学内 荒木研究室 078-591-3732) まだまだ夢をいっぱい持っておられる元気な荒木先生に、いつも勇気づけられます。道徳性発達研究会は、学会兵庫支部活動とも合わせて、月1回程度、親和女子大学でおこなっていく予定です。近辺の先生方でご関心のある方はぜひご連絡下さい。

最後に私ごとですが、大学院入学前年から道発研の大会に参加させていただきましたが、この3月で荒木先生と一緒に(?)兵庫教育大学を卒業いたします。荒木先生のご指導のもと、貴重な経験をさせていただき、本当に充実した研究生活を送ることができました。最後のゼミ生であったことを心から幸せに思っています。また、この学会運営、事務局の仕事をさせていただいたことで、全国のすてきな方々とお会いでき、魅力的なお話を伺えたことを何よりも感謝しております。事務局の人数も減り、行き届かないことも多くて申し訳ありませんでしたが、あたたかく支えていただき、本当にありがとうございました。なお、私たちのひとつ下の学年が来年度の学会事務局となります。村上正樹委員長、原田浩光副委員長です。とても頼りになる方々ですが、兵庫教育大学内に荒木研究室がなくなることで、諸般の事情からますます困難なことも増えるかと思えます。なにとぞよろしくご理解の上、ご協力いただきますよう、この場をお借りして私からもお願いいたします。

日本道徳性発達実践学会のますますのご発展と、会員のみなさんのご活躍、ご多幸をお祈りしております。ありがとうございました。

【引用文献】

- 荒木紀幸編 1990 「道徳性の発達に関する研究年報」 1989年度版 全140頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1991 「道徳性の発達に関する研究年報」 1990年度版 全195頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1992 「道徳性の発達に関する研究年報」 1991年度版 全154頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1993 「道徳性の発達に関する研究年報」 1992年度版 全140頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1994 「道徳性の発達に関する研究年報」 1993年度版(第5号) 全154頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1995 「道徳性の発達に関する研究年報」 1994年度版(第6号) 全224頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1996 「道徳性の発達に関する研究年報」 1995年度版(第7号) 全232頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1997 「道徳性の発達に関する研究年報」 1996年度版(第8号) 全259頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1998 「道徳性の発達に関する研究年報」 1997年度版(第9号) 全243頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 1999 「道徳性の発達に関する研究年報」 1998年度版(第10号) 全339頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 2000 「道徳性の発達に関する研究年報」 1999年度版(第11号) 全321頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 2001 「道徳性の発達に関する研究年報」 2000年度版(第12号) 全315頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸編 2002 「道徳性の発達に関する研究年報—学会発足記念号」 2001年度版(第13号) 全253頁 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 道徳性発達研究会事務局編 2003 「道徳性の発達に関する研究年報」 2002年度版(第14号) 全189頁 日本道徳性発達実践学会, 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 道徳性発達研究会事務局編 2004 「道徳性の発達に関する研究年報」 2003年度版(第15号) CD版(15ファイル), 日本道徳性発達実践学会, 兵庫教育大学教育方法講座荒木研究室
- 荒木紀幸 2005 「研究会の歩み」 道徳性発達研究 第1巻 第1号 37-43. 日本道徳性発達実践学会
- 荒木紀幸 2023 在籍した開設10年までの神戸親和女子大学大学院との関わりを振り返って 神戸親和女子大学大学院研究紀要 第19巻 1-27.

事務局だより

1. 第24回日本道徳性発達実践学会日本女子大学大会について

日本道徳性発達実践学会第24回同志社大学大会第41回道徳性発達研究会は、2025年は日本女子大学目白キャンパスで開催される予定になっております。現時点では2025年8月22日（金）・23日（土）を開催予定としております。具体的な日程など詳細につきましては学会HP、2025年度初旬の第一次案内でご案内いたします。奮ってご参加くださいますよう、よろしくごお願い申し上げます。

2. 第23回日本道徳性発達実践学会同志社大学大会について

大会実行委員長 内山伊知郎

2024年8月31日・9月1日に日本道徳性発達実践学会第23回同志社大学大会・第40回道徳性発達研究会が、同志社大学今出川キャンパスを会場として開催する予定で計画されました。ただ、当日、迷走する台風の影響で急遽オンライン開催に変更されました。学会事務局、大会事務局の先生方、また、ご参加いただきました先生方のご協力に感謝申し上げます。おかげさまで、約50名のご参加をいただき、熱心な議論が各イベントでなされました。今回は本会の前身である道徳性発達研究会の40回となりますので、それを記念した講演などが行われました。

第1日目の8月31日（土）は、道徳性発達研究会40回記念講演として荒木紀幸先生（兵庫教育大学名誉教授／本会理事長）に「道徳教材、「新島襄物語り」の開発」という演題でお話をいただき、道徳教材活用の解説として堀田泰永先生（石川県内元小学校校長／本会前副理事長）と松尾廣文先生（日本女子大学特任教授／本会現副理事長）に説明をいただきました。続いて、道徳性発達研究会40回記念企画として研究会創設当初からご活躍の先生方に「私と道徳性発達研究会」という演題でお話をいただきました。松尾廣文先生（日本女子大学）、植田和也先生（香川大学）、上田仁紀先生（滋賀県小学校教員）、棚澤実先生（北海道教育大学）に登壇いただき、野本玲子先生（神戸医療未来大学）の司会で話が盛り上がりしました。

2日目の9月1日（日）は、司会を小川雄先生（同志社大学）にお願いし、個人研究発表を5本行いました。どの発表も貴重な実践や研究で興味深い内容でした。その後、山縣芽生先生（同志社大学）に「他者を傷つける心と歩み寄る心の科学」という演題でご講演をいただき、科学的な知見に大変啓蒙されました。締めくくりに、荒木寿友先生（立命館大学）に司会をいただきシンポジウム「学級経営と道徳教育」を開催いたしました。木原一彰先生（鳥取市立大正小学校）、星美由紀先生（福島県郡山市立第三中学校）に話題提供をいただき、深い議論をいただきました。

2日間の大会を開催することを通じて、研究が発展しましたことは、うれしく存じます。本当に有難うございました。

3. 事務局より

次の点につきまして昨年度、皆様に文章等で確認をしましたが返答をいただいていない方は、事務局まで連絡をいただければ幸いです。

- 所属や連絡先が変更になられた方
- 終身会員の条件に該当し、希望をされる方
- 知り合いの方で学会への入会希望の方がいる場合

なお、学会の会費を未納が続きますと、会則により会員資格を失うことにもなりますので、至急ご申しあげます。どうぞご協力ご支援の程、ご申しあげます。

4. 日本学術会議協力学術研究団体指定について

本学会の前身である道徳性発達研究会は夏期宿泊研究会を兵庫教育大学で行っていました。年々学校現場の先生方の参加者が増え、1997年からは京都の「教育文化センター」で開催しておりました。毎年の参加者が200人に迫る中、2001年には道徳性発達研究会を母体に、「日本道徳性発達実践学会」が誕生しました。翌年2002年6月、第1回日本道徳性発達実践学会が開催され、本学会誌、「道徳性発達研究」、第1巻第1号が、2005年10月に発行されました。その後学会が発足して14～5年後には、日本学術会議協力学術団体の指名が理事会で何度も話題になり、事務局を中心に準備が進められてきたところです。

下記、お知らせします。

「日本道徳性発達実践学会」が、2024年8月30日付で、学会としての活動を認められ、日本学術会議協力学術研究団体に指定された旨、通知がありました。これを契機として、日本道徳性発達実践学会の活動がさらに展開されることが期待されます。

これまで学術団体の指定がないが為に、「道徳性発達研究」が、学術論文をして認めて頂けないといった事態、理不尽な扱いを受けたという会員がおられるかもしれません。しかし、これからは改善されるものと考えます。編集委員会の皆様、査読の担当者となられた会員の皆様に、厚くお礼申し上げますと共に今後とも一層、学会誌の充実にご尽力下さいますようお願い申し上げます。

会員の皆さまにおかれましては、学会がこれからも成長を遂げ、活性化を進めて行くに当たりましては、これまでも増して積極的なご支援とご協力を頂きますよう、心よりよろしくようお願い申し上げます。

名誉理事長 荒木紀幸
理事長 植田和也

5. 新入会員

〈正会員〉

(敬称略)

星 美由紀：郡山市立第三中学校
金山英莉花：同志社大学大学院心理学研究科
岡村 歩果：同志社大学大学院心理学研究科
小野寺美栄子：宇治市立小倉小学校
時岡 海大：香川大学教職大学院
前川昂志朗：香川大学教職大学院
湯沢 隆：栃木県児童相談所
平野 純：那須烏山市立江川小学校

会員数は、2024年12月1日現在、109名です。

6. 編集委員会より

今号にも積極的に論文を投稿いただきましてありがとうございました。興味深い論文が数多く掲載されることとなり、感謝申し上げます。学会での研究活動の高まりを感じることができます。

次号にも多くのご投稿をいただきますようお願い申し上げます。

〈 2024年度役員体制 〉

理事長	植田和也	香川大学教職大学院	
副理事長	松尾廣文	日本女子大学人間社会学部教育学科	
常任理事	林泰成	上越教育大学教育学部	【編集委員兼任】
	野口裕展	熊本県宇城地区保護司	
	伊藤裕康	文教大学教育学部	【編集委員兼任】
	新茂之	同志社大学文学部	【編集副委員長兼任】
	内山伊知郎	同志社大学心理学部	【編集委員長兼任】
	戸田有一	大阪教育大学教育学部	【編集委員兼任】
	齊藤峰	札幌矯正管区	【編集委員兼任】
	野本玲子	神戸医療未来大学人間社会学部	【編集委員兼任】
	藤澤文	鎌倉女子大学児童学部	【編集委員兼任】
理事	廣田将和	高松矯正管区	
	荊木聡	園田学園女子大学人間教育学部	
	糊澤実	北海道教育大学釧路校	
	宮崎宏志	岡山大学教育学部	【編集委員兼任】
	金綱知征	香川大学教職大学院	【編集委員兼任】
	石川隆行	宇都宮大学教育学部	【編集幹事兼任】
	京江光之	岡山県内公立中学校	【HP担当】
	長谷川真理	東北大学大学院教育学研究科	【編集委員兼任】
	清水顕人	香川大学教職大学院	【財務担当】
	小林将太	大阪教育大学教育学部	【編集委員兼任】
監事	本間優子	新潟青陵大学福祉心理学部	【理事兼任】
	高橋直美	大阪成蹊大学看護学部	【理事兼任】
事務局長	荒木寿友	立命館大学教職大学院	【理事・編集委員兼任】

「道徳性発達研究」執筆，および投稿規定

2018年9月1日 施行

1. 本誌には，道徳教育に関与する領域についての他に未公開の総説・研究論文・実践論文・研究ノート・資料などを掲載する．なお，他の学会誌や大学等の研究紀要などと本誌に同時に投稿してはならない．但し，口頭発表やその配付資料，発表要旨などはこの限りでない．また，他の学会誌や大学の紀要，著書，雑誌等に掲載済みまたは掲載予定と著しく重複する内容の原稿を本誌に二重投稿することは，これを認めない．
2. 投稿の資格は原則として「日本道徳性発達実践学会」会員であることを必要とするが，常任理事会において認められた者に執筆を依頼することができる．ただしこの場合は，論文の採否は編集委員会の責任においてこれを決定する．なお，掲載決定時には共著者を含め全員の著者の会費納入が済んでいることを確認する．
3. 投稿論文は原則として次のとおりとする．
 - 「総説」：道徳教育についての新しい研究動向を総合的に考察，評価した論文，また，道徳教育に関する文献，資料等を紹介した論文とする．
 - 「研究論文」：オリジナルな，または新規で重要な実証的内容に関する論文とする．
 - 「実践論文」：教育実践の改善に向けた具体的な提言を行い，実践結果が明解かつ有用な論文とする．
 - 「研究ノート」：調査，実践事例，教材・教具など，研究の基礎的な情報を提供しており，研究方法，実践方法，考察などが明確に述べられている論文とする．
 - 「資料」：新しく開発した道徳教材の紹介
 - *なお，「特集」として取り上げる「大会講演」や「発表報告」等は査読審査対象でなく，編集委員会の依頼論文として編集委員会の判断で掲載することができる．ただし，依頼論文でも査読審査を受け，通常の論文等とすることができる．
4. 本誌の発行は原則として年1回（8月頃）とし，投稿を希望する場合は，12月末までに編集事務局まで投稿申し込みを行うこととする．原稿の締め切りは原則として各年度の2月末日とする．なお，投稿は随時受け付ける．
5. 研究論文，実践論文，研究ノートおよび資料は25,000字（10ページ）以内，総説は20,000字（8ページ）以内に相当する字数とする．文献，図表および抄録は規定枚数に含まれる．本誌1ページは，横25字，縦50行の2段組として換算する．
6. すべての論文の原稿の表紙には，表題，全著者名および所属を日本語および英語で書き，400字以内の日本語抄録とキーワードを5個以内（日本語）をつける．
7. 外国の人名，薬品名は原語を，また専門用語は日本語を用い，必要な場合のみ（ ）内に原語を入れる．
8. 注および引用文献は，原則として以下の様式により，論文末尾にそれぞれ別にまとめる．
 - (1) 注記は，補助説明とし，本文中の該当箇所に，注1，注2・・・の肩番号をつけ，論文末尾に番号順に記載する．
 - (2) 引用文献は必要最小限度とし，その記載は以下のようにする．
 - 1) 文献のリストには，各文献は筆頭著者の姓のアルファベット順に並べ番号はつけない（同一筆頭著

者の論文を複数引用する時は、発表順とする)。

- 2) 雑誌の名称は省略せずに正式名称を記載する。
- 3) 文献の書き方は、雑誌の論文の場合は、著者名、西暦年号、論文題名、雑誌名(省略しない)、巻数、最初の頁・最後の頁として、単行本の場合は、本全体の引用は、筆者名、西暦年号、本の題名(欧文の場合は最初の単語の最初の文字のみ大文字とする)、発行地、発行所、とし、単行本の中の論文は、著者名、西暦年号、論文題名、編者名、本の題名(Pp. 最初の頁・最後の頁)、発行地、発行所、として以下の記載例にならう。また訳本については、原本を上記の方法で書き、その後()内に訳本を同様に書く。
- 4) 本文中の該当部分には、筆頭著者名と発表年号の組合せで引用する。この際、著者が複数の場合は、筆頭著者の後に“ら”を書き、“Kannerら(1959)は”または“(Kannerら1959)”とする。
9. 原稿の採否は編集委員会で審査を行い決定する。その際、必要な修正を著者に求めることがある。
10. 掲載後の原稿は原則として返却をしない。
11. 著者校正は原則として1回行う。なお別刷は論文一編につき30部を有料とし、著者校正時に受け付ける。
12. 投稿については、原則としてコンピュータ(ワープロ)で入力した原稿を編集委員長宛に添付ファイルとしてメールにて送付する。なお、手元にも必ずコピーを保存しておくこと。
13. 掲載された論文等の著作権は、本学会に属するものとする。

「道徳性発達研究」査読規定

2018年9月1日 施行

本規程は、「道徳性発達研究」への投稿論文（総説、研究論文、実践論文、研究ノート、資料）の審査について、編集委員会、査読者および著者の役割を定めたものである。なお、依頼論文である「大会論文」「大会講演」などはこの査読審査を経ず、編集委員会の判断で掲載することができる。

1. 投稿の受付

編集委員会は、投稿（再投稿）された論文の受付日を記した受付通知を著者に送付する。投稿に不備がある場合には受け付けず、不備な点を示して投稿者に返送する。

2. 査読者の決定

編集委員会は、投稿論文ごとに原則的に査読者2名を決定する。査読者は、編集委員会の編集委員の中から選出され、必要に応じて会員あるいは非会員から選ぶことができる。編集委員会は、査読者に論文1部と査読結果報告用紙を送付する。査読者は、編集委員会に審査結果を4週間以内に報告する。

3. 査読

査読者は、掲載の可否を判断し、付随意見を記述して審査結果を編集委員会に報告する。

- A：掲載可（投稿論文のまま、無修正またはわずかな修正のみで掲載してよい）
- B：条件付掲載可（若干の修正を求めた上で、適切な修正がなされれば掲載可とする）
- C：要再検討（将来的には採択の可能性があるため、著者に加筆修正を求めた上で再審査する）
- D：掲載不可（本誌において掲載することが適さない）

4. 査読の指針

査読にあたっては、以下の論文区分を考慮する。

総説：総合的に概観した視点から論理的考察や評価がなされた論文や、特定の理論または関連事項を展開した文献研究的論文、レビューとなっているか。

研究論文：オリジナル、または新規で重要な実証的内容が十分になされているか。

実践論文：教育実践の改善に向けた具体的な提言があるか、実践結果が明解かつ有用であるか。

研究ノート：研究の基礎的情報の提供がなされているか、研究方法、実践方法、考察などが明確に述べられているか。

資料：新しく開発した道徳教材として基礎的情報が明確に提供されているか。

5. 審査結果の審議

編集委員会は査読者からの審査結果を整理し、審査状況をまとめ、判定（「掲載可」、「条件付掲載可」、「要再検討」、「掲載不可」）する。その際、査読者間に不整合が生じているようなケースに注意して、著者を混乱させないよう配慮する。

「条件付掲載可」、「要再検討」と判定した場合の再審査は、初回審査を含めて3回までとする。

6. 審査結果の通知

審査結果は、委員長の指示により査読者のコメントとともに、委員長名により投稿者に通知する。この連絡を含め、著者には査読者は匿名とする。著者は編集委員会に問い合わせや取り下げの連絡を行うことができるが、査読者とは直接連絡を取ることができない。

日本道徳性発達実践学会会則

- 第1条 (名称) 本会は日本道徳性発達実践学会と称する。英語名は *The Japan Society for Studies of Educational Practices on Moral Development (JSSEPMMD)* とする。
- 第2条 (目的) 本会は、道徳教育の知識・技術の交流と道徳性の発達、および近接領域における理論的・実践的研究を推進し、その成果の普及に貢献することを目的とする。
- 第3条 (事業) 本会は、第2条の目的を達成するために以下の事業を行う。
①年次大会・研修会・研究発表会・講演会等の開催、②共同研究、③研究機関誌、研究資料等の刊行、④国内・外における関係諸団体との連携、⑤その他必要とされる事業。
- 第4条 (会員) 本会の会員は、第2条の目的に賛同し、常任理事会の承認を受けた者とする。
①本会の会員は、正会員(現職大学院生・大学院生を含む)、学生会員、団体会員、賛助会員、終身会員、名誉会員とする。終身会員、名誉会員については別に定める。本会の趣旨に賛同し、道徳教育あるいはその近接領域に関心を持つ大学生を学生会員とし、学校や教育機関を団体会員とする。賛助会員は、本会の趣旨に賛同し、その事業に財政的援助を与える個人または団体である。
②常任理事会は、本会の発展に功労のある者を名誉理事長および名誉会員として推薦することができる。
- 第5条 (入退会) 本会へ入会を希望する者は必要事項を記入した申込書を事務局に提出し、常任理事会の承認を経て会員として認められる。また、退会しようとする者は文書によりその主旨を事務局に申し出て、常任理事会の承認を経て、当該年度末をもって退会を認められる。なお、常任理事会は所定の会費を2回以上続けて納入しない者について、その決議を経て退会を求めることができる。
- 第6条 (役員) 本会は、第3条の事業を遂行するために以下の役員を置く。役員任期は3年とし重任を妨げない。
①理事長1名 ②副理事長若干名 ③常任理事8名 ④理事25名 ⑤監事2名 ⑥事務局長1名とする。なお、必要に応じて副事務局長を置くことができる。
- 第7条 理事は会員の中から選任され、必要ある場合に理事長の指名する理事若干名を加えて理事会を構成し、本会を運営する。
- 第8条 理事会は各理事の互選により理事長1名と副理事長を若干名、常任理事を8名選出する。理事長は本会を代表し、理事会を招集する。副理事長はこれを補佐する。また常任理事は必要ある場合、理事長の指名により若干名を加えて、会務に関わる事項を協議決定すると共に、会員の入退会を承認する。理事長は事務局長を選任し、理事会の承認を経て決定し、会務を執行する。監事は理事長が選任し、理事会の承認を経て決定し、会計および会務勤行状況を監査する。
- 第9条 本会に顧問、相談役を置くことができる。顧問、相談役は理事長が推戴する。
- 第10条 (運営) 本会は、次の運営組織を持つ。
①総会 正会員をもって構成し、本会の最高議決機関として本会の意志と方針を決定する。理事長が正会員を招集し、原則として毎年1回開く。ただし、必要に応じて臨時総会を開くことができる。総会の議決は、総会出席者の過半数の同意による。②理事会 本会の事業運営と執行の責任を負う。③常任理事会は理事会の委託を受け、本会の運営や会務の執行にあたる。④委員会 常任理事会の通常会務を執行する。常任理事会は、必要に応じて委員会を設置することができる。
- 第11条 本会の事業を遂行するため、都道府県に支部を置くことができる。
- 第12条 研究機関誌の編集については別に定める。
- 第13条 (年次大会) 本会は毎年定期学術大会を開催する。
①年次大会の大会会長は理事会において正会員の中から選出する。本会会長は定期学術大会を主宰する。その任期は1年とし、定期大会の終了の翌日より、次期大会の終了の日までとする。②年次大会で発表できる者は正会員に限る。年次大会時のみ会員となる臨時会員は発表の権限を有しない。但し、③項に該当する場合はこの限りでない。③学生会員が正会員と連名で発表する場合、および大会委員長が依頼した特別講演会、シンポジスト、指定討論者等は前②項に抵触しない。
- 第14条 (経費) 本会の経費は会費、寄付金、および補助金等で賄う。会計年度は毎年4月1日から始まり翌年3月31日までとする。
- 第15条 (会費) 会費の種類に応じて、それぞれ次のように定める。毎年5月末までに、当該年度の会費を納入する。

正会員(現職大学院生を含む)	年額	4,000円
大学院生および学生会員	年額	2,500円
団体会員	年額	15,000円
賛助会員	年額	一口20,000円
- 第16条 (事務局) 本会の事務局は、〒604-8502 京都市中京区西ノ京朱雀町1 立命館大学大学院教職研究科 荒木寿友研究室に置く。

附 則

- この会則は、2001年7月8日から実施される。なお、終身会員、名誉会員については、2017年4月から適用する。
- この会則の変更は総会における出席者の3分の2以上の同意によって行われる。但し、第16条は理事会の決議で変更できるものとする。
- 団体会員には本会が発行する機関誌、刊行物、資料等について各2部を頒布する。

－入会手続きについて－

1. 入会申込書に必要事項を記入して、下記住所にご送付いただくか、必要事項を下記 e メールアドレスまでお送りください。

〒604-8502 京都市中京区西ノ京朱雀町1 立命館大学大学院教職研究科 荒木寿友研究室
日本道徳性発達実践学会 事務局
karaki@fc.ritsumei.ac.jp

2. 本学会の事業年度は原則として、4月1日から翌年の3月31日までです。
3. 年会費を下記の口座にお振り込み下さい。

正会員（現職大学院生を含む）	年額	4,000円
大学院生および学生会員	年額	2,500円
団体会員	年額	15,000円
賛助会員	年額	一口20,000円

口座名称	日本道徳性発達実践学会
郵便振り込み口座番号	00900-0-139231

4. 学会へのご寄付をしていただける場合には、会費と共にお振り込み下さい。
5. 入会申込書受領後、会費振り込みの確認と常任理事会による入会の承認が行われた後に、入会通知を送付します。

日本道徳性発達実践学会入会申込書

フリガナ 氏名 (代表名)		紹介者 氏名 (会員番号)	
自宅	フリガナ		
	住所	〒 都道府県	
	電話番号	() -	
	F A X	() -	
	E-mail		
勤務先	フリガナ		
	団体名 所属	職名等	
	住所	〒 都道府県	
	電話番号	() -	
	F A X	() -	
	E-mail		
所属希望 (ブロック)	1. 北海道 2. 東北 3. 関東 4. 中部 5. 近畿 6. 中国・四国 7. 九州		
学会誌送付	1. 自宅 2. 勤務先		
会員種別	1. 正会員 2. 学生会員 3. 団体会員 4. 賛助会員		
入会年月	平成 年 月		
備考 (事務局記入欄)			

※メールアドレスを必ずお願いします。

編 集 委 員

編集委員長	内 山 伊知郎
編集副委員長	新 茂 之
編集幹事	石 川 隆 行
編集委員	戸 田 有 一
	伊 藤 裕 康
	野 本 玲 子
	齊 藤 峰
	林 泰 成
	荒 木 寿 友
	長谷川 真 理
	藤 澤 文
	金 綱 知 征
	宮 崎 宏 志
	小 林 将 太

令和7年2月20日 発行

発 行	日本道徳性発達実践学会
	理 事 長 植 田 和 也
学会事務局	事 務 局 長 荒 木 寿 友
	〒604-8502 京都市中京区西ノ京朱雀町1
	立命館大学大学院教職研究科 荒木寿友研究室
	Mail karaki@fc.ritsumeit.ac.jp
編集事務局	編集委員長 内 山 伊知郎
	〒610-0394 京田辺市多々羅都谷1-3
	同志社大学心理学部 内山研究室 TEL 075-251-4095(今出川実験室)
	Mail iuchiyam@mail.doshisha.ac.jp
ホームページ	管 理 者 京 江 光 之
	Mail m-kyoe@movie.ocn.ne.jp
印 刷	有 限 会 社 木 村 桂 文 社
	〒615-8113 京都市西京区川島梅園町110
	TEL 075-381-9784

北大路書房

〒603-8303 京都市北区紫野十二坊町12-8

☎ 075-431-0361 FAX 075-431-9393

<https://www.kitaohji.com> (価格税込)

道徳科「内容項目」 を問い直す！ 道徳授業づくりハンドブック

高宮正貴, 椋木香子, 鈴木 宏編著 A5・424頁・定価4180円 先ずもって教師による道徳科「内容項目」の深い理解こそが、子どもの多面的・多角的な思考を育む道徳授業にとって重要なのではないか。小中学校の22の内容項目に含まれる道徳的諸価値について、倫理学的・思想的な解釈を詳説。44の指導案を通して授業づくりへの活かし方を明解に示す。

価値観を広げる道徳授業づくり

—教材の価値分析で発問力を高める— 高宮正貴著 B5・260頁・定価2750円 道徳科はなぜ必要なのか。学習指導要領と解説を丁寧に読み解き、教育哲学・倫理学的観点から道徳科を擁護する意欲作。教材の内容項目を分析するワークシートと効果的な発問パターンで、「道徳的価値」を多面的・多角的にとらえ深く理解する授業づくりを提案する。

モラルを育む〈理想〉の力

—人はいかにして道徳的に生きられるのか— W. デーモン, A. コルビー著 渡辺弥生他訳 四六・284頁・定価2970円 6人の「モラル・リーダー」の生き様を3つの美德(誠実, 謙虚, 信仰)から検証し, ゲーム理論や進化論, 脳科学が捨象してきた道徳的選択という人間の能力に光を当てる。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」 の一体的な充実を目指して

奈須正裕, 伏木久始編著 A5・352頁・定価2640円 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一体的な充実とは。この問いに迫るため, 当代きっての著者たちが現状想定される多様な回答を理論と実践の両側面から検討する。「一人一人の子供を主語にする学校教育」の実現に向けていま何ができるのか。その手がかりがここにある。

道徳的判断力を育む授業づくり

—多面的・多角的な教材の読み方と発問— 高宮正貴, 杉本 遼著 A5・196頁・定価2420円 児童生徒が問題を「自分事」として考える道徳授業とは。深い学びにつながる教材の読み方や問題追求的な学習の指導過程を, 12の指導案とともに解説。「道徳問」を仕掛け, 個別状況に応じて判断できる〈思慮深さ〉を養う。

道徳教育はこうすれば〈もっと〉おもしろい

—未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション— 荒木寿友, 藤澤 文編著 A5・288頁・定価2860円 道徳科を中心に据え, 教育学, 心理学, 教育実践学の立場から, 教室場面において何が実践できるかについて詳説。道徳教育のさらなる発展を目指す。具体例として計15本の学習指導案を掲載。

ナラティブと情動

—身体に根差した会話をもとめて— 小森康永, D. デンボロウ, 岸本寛史, 安達映子, 森岡正芳著 四六・304頁・定価3520円 ナラティブ・セラピーは神経科学や「感情」・「身体」とどう関わっているのか? 人文・社会科学における「情動論的転回」がナラティブ実践に何をもたらすのかを探究。

人はいかに学ぶのか

—授業を変える学習科学の新たな挑戦— 全米科学・工学・医学アカデミー編 秋田喜代美, 一柳智紀, 坂本篤史監訳 A5・396頁・定価4620円 『How People Learn (邦題: 授業を変える)』から20年の間で明らかになった知見に基づき再構成された最新版。脳科学・神経科学, 動機づけ研究や文化等多様な切り口からの「学び」に迫る。

シリーズ「特別の教科 道徳」を考える 1

渡邊 満, 押谷由夫, 渡邊隆信他編 定価2200円

道徳教育はこうすればおもしろい

荒木紀幸編著 定価2200円

道徳性心理学

日本道徳性心理学研究会編著 定価4271円

シリーズ「特別の教科 道徳」を考える 2

渡邊 満, 押谷由夫, 渡邊隆信他編 定価2200円

続 道徳教育はこうすればおもしろい

荒木紀幸編著 定価2640円

道徳性を発達させる授業のコツ

J. ライマー他著 荒木紀幸監訳 定価3080円

シリーズ「特別の教科 道徳」を考える 3

渡邊 満, 押谷由夫, 渡邊隆信他編 定価2200円

教育コミュニケーション論

杉尾 宏編著 定価2860円

モラルの心理学

有光興記, 藤澤 文編著 定価2750円

中学生 道徳 (たくさんの考えるヒントに出会える!)

キラリ☆ノート



大好評!

無料 Webアプリ

カードをきっかけに授業が変わる キラリ☆話合いアシスト



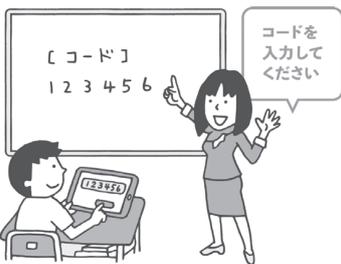
だれでも どこでも 今すぐ使える! / 3つのかんたんポイント

お試しはコチラ!

パスワード
assist74

Point 1 ID登録不要

事前の申し込みや名簿の登録が一切不要。コードを入力するだけでクラスの全員と画面を共有することができます。



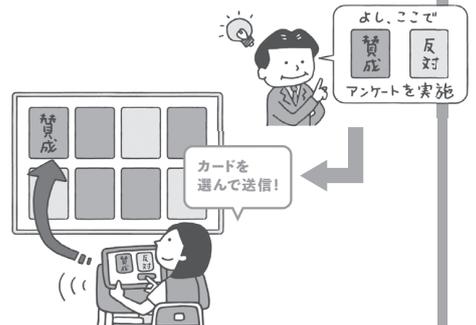
Point 2 1つのアプリに集約

道徳の授業にぴったりの3種類のツールを収録。めんどろなアプリの切り替えもなく授業をスムーズに展開することができます。



Point 3 かんたん操作

事前準備なしに授業の使いたい場面で即実施。カードを選んで送るだけのかんたん操作が授業時間に余裕を生み出します。



『特別の教科 道徳』の授業と評価の役に立つ

NEW

教師採点方式を用いた
新訂小学生版・新訂中学生版

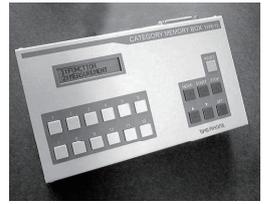
フェアネスマインド

著者 フェアネスマインド研究会代表 荒木紀幸

モラルジレンマの例話を複数提示し、異なった葛藤状況下での判断やその理由づけを生徒から引き出します。理由づけの選択肢はそれぞれコールバーグ理論の道徳性発達段階に対応していて、生徒が今、どの発達レベルにあるかを高い精度で判定できます。新版では手引書により、指導者自らが採点できます。

授業分析装置 TP-IPA

IPA(Inter personal Analysis)システムは、実際の(あるいはビデオに収録された)授業を見ながら、対象とする教師あるいは児童の発言や行動・表情を、あらかじめ定められたカテゴリー(12程度)にしたがって分類し、キーボードの番号ボタンで情報を入力し、専用ソフトでこれらの相互作用の細かい部分、例えばつぶやきや表情の変化などに注目した分析を行うシステムです。



ウェルライフ 小学生版 (学校生活充実検査)

検査対象：小学2年～6年生

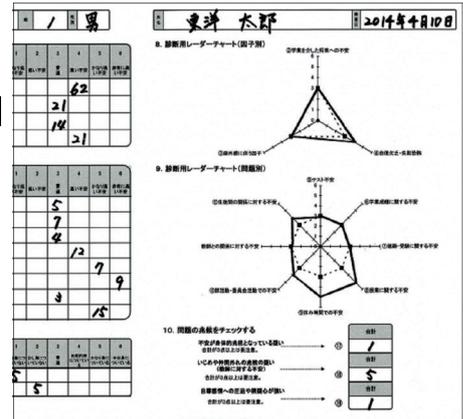
著者 ウェルライフ研究会代表 荒木紀幸

オンライン版あり

子どもたちは小学校に入学すると「知・徳・体」の調和のとれた発達をめざして教育を受けます。当検査は、子どもたちが充実した学校生活を送っているかどうかを調べるために開発されました。学校生活の充実を阻害している不安やストレスの程度といったマイナスの側面と、自尊感情の育ちの程度というプラスの側面を測定し、結果に基づいて健全な子どもの発達のための適切な指導と助言、援助としての手がかりを先生や保護者の皆様に与えようとするものです。具体的にはいじめや不登校といった問題の早期発見、充実した学校生活を阻害している不安や悩み、ストレスについての手がかり、自尊感情を高め、育てるための指導や援助の手がかりなどです。※自己採点式用紙あり。

【参考書籍】「モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業 小学校編」

荒木紀幸【監修】道徳性発達研究会【編】



中学生版 個人診断表

ウェルライフ 中学生版 (学校生活充実検査)

学校生活において有害な不安はできるだけ軽減されるべきであり、学校社会の環境を学習や自己形成が行われやすい環境にすることが大切です。同時に不安を軽減できる社会的技能や対処方法を身に付け不安に対する耐性を養うことも重要です。当検査は中学生生活の充実感について、どの生徒がどのような不安を持ち、どの生徒が自尊感情が高いかなど、生徒の特徴や問題を見ることが出来ます。検査結果に基づいて学習指導や生徒指導がどの生徒に特に必要かが分かります。手引書は診断だけでなく検査後のアフターケアについても掲載されています。

社会的視点取得検査 通常版・簡易版 中学・高校生版

著者 荒木紀幸
松尾廣文

オンライン版あり

課題により、主人公や登場人物といった具体的他者から、周囲の人々、世間の人々といった一般的他者に至る広い社会的視点からの役割取得を生徒に求め、記述された回答をセルマンの社会的視点取得能力発達段階に基づき作成された評定マニュアルに照合して役割取得能力を測定します。

役割取得検査 4歳～11歳

著者 荒木紀幸

子ども一人ひとりについてどの程度、どの様な役割取得ができるかを知った上で、授業に臨んだり、授業設計をすることが大切です。それはよりよい授業を生み、子ども一人ひとりの役割取得能力を育てることになります。役割取得の個人差を知ることは道徳授業の設計と改善、授業効果の測定、道徳性の育成に役立てることができます。

【検査の利用法】それぞれの子どもについて役割取得の発達段階がわかり、道徳や国語、社会の授業を設計する上で(どの子にどこでどの様な質問をするのがよい等)役立ちます。

【検査・採点方法】お話(ジレンマ物語りを3枚続きの絵と語りCDを使って聞かせる)の後、個別に面接調査を行います。面接は一人5分ぐらいかかります。質問に対する答えの解釈は手引書に示した説明と回答書例を参考に簡単に行えます。実費採点。



関連検査用紙

子ども版表情認知検査 小学3年～中学3年生

成人版表情認知検査 高校生～成人

日本語版UWIST気分チェックリスト JUMAQL

オンライン版あり

複合数字抹消検査 CDCT

ストレス対処法質問紙 小学3年～中学3年生

情動的知能質問紙 小学3年～中学3年生

新ストループ検査Ⅰ

新ストループ検査Ⅱ ※英語版あり

動作法評価検査票・解説書

TOYO PHYSICAL

株式会社トヨーフィジカル

〒810-0014 福岡市中央区平尾3-7-21圓ビル

http://www.toyophysical.co.jp

TEL: 092-522-2922 FAX: 092-522-2933