

「特別の教科 道徳」における教員の負担の 合理化を試みる実践に関する一考察

天 野 か お り

目 次

はじめに

1. 道徳の授業の位置づけ
2. 道徳の授業に対する教員の苦手意識や困り感
3. 道徳の授業の型を提案する児玉典彦の実践

おわりに

はじめに

道徳の特別教科化をめぐるっては、喧しい議論が久しく闘わされてきた。しかし、小学校ではすでに2018（平成30）年度から「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」となり、中学校でも2019（平成31）年度から特別教科化される。それに伴い、教員にとって大きな変更と感じられる点を整理すると、およそ次の3点にまとめることができるだろう。

第1に教員は、文部科学省の教科書検定に合格した教科用図書を用いて授業を展開しなければならない。これまで「道徳の時間」では、文部科学省が作成した資料、あるいは出版社が副読本として発行している図書や視聴用教材、各自治体が編纂した郷土資料、さらには教員が独自に工夫した自作資料などが活用されてきた。これらは、教科書という位置づけではないため、各学校あるいは自治体ごとに導入の状況は異なっていた。しかし、教科である道徳科となるとそうはいかない。教員には、道徳科の授業における検定教科書の使用が義務づけられる。

第2に教員は、「特別の教科 道徳」について指導要録への記述が求められるようになる。これまでの指導要録では、「各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる」児童生徒の行動について、「行動の記録」という欄が設けられていた。その他にも「総合所見及び指導上参考となる諸事項」を記述する欄はあったが、「道徳の時間」に特化した評価を

記載する欄は示されてこなかった。新たな指導要録では、「学習状況及び道徳性に係る成長の様子」を教員は文章で記述することになる。それに伴い、多くの学校が作成している通知表にも、道徳科の評価欄が設けられることになるだろう。

第3に教員は、道徳科の授業を年間35単位時間（小学1年は34単位時間）、確実に実施することになる。道徳教育の量的な確保が求められる背景としては、「道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること」と「他教科に比べて軽んじられていること」¹⁾がある。文部省あるいは文部科学省が1998（平成10）年と2003（平成15）年と2008（平成20）年に行った「道徳教育推進状況調査」、並びに2012（平成24）年に行った「道徳教育実施状況調査」によれば、「道徳の時間の年間実施時数」は、小学校で33.9単位時間（1997年度実績）、35.3単位時間（2002年度実績）、36.2単位時間（2007年度実績）、35.7単位時間（2011年度実績）、中学校では31単位時間（1997年度実績）、33.6単位時間（平成2002年度実績）、35.0単位時間（2007年度実績）、35.1単位時間（2011年度実績）と報告されている²⁾。小・中学校における「道徳の時間」は、ここ20年間で着実に実施時数を増加させてきており、定められている年間35単位時間を実施しているように見える。しかし、実態として「道徳の時間」が他教科等の時間に転用されることがゼロではなかったと、誰しも中学生のときの記憶をたどれば1度や2度、覚えのあることだろう。

検定教科書を使用して年間35時間の授業を行い評価する、という道徳科への変更は、「道徳教育の実質化及びその質的転換を図るため」³⁾とされる。しかしながら、もとより多くの教員が、「道徳の時間」を得意としているならば、あるいは少なくとも苦手としていないならば、指摘されているような忌避や軽視といった風潮は蔓延していなかったはずで

ある。つまり、道徳科の充実を図るに欠かせないのは、教員の苦手意識や困り感を軽減することであるとの視点から、本論文は教員と道徳の授業との関係を確認した上で、道徳科にかかる教員の負担の合理化について考察を行う。

1. 道徳の授業の位置づけ

これまで道徳教育のあり方が問われた際には、常にその背景に世間を驚かせるような児童生徒の問題行動があった。1997（平成9）年8月に小杉文部大臣が「幼児期からの心の教育の在り方について」中央教育審議会に諮問を行った背景には、同年6月に14歳の中学生の逮捕に至った神戸連続児童殺傷事件があった。2004（平成16）年6月、文部科学省内に「児童生徒の問題行動に関するプロジェクトチーム」が設置されたのは、その直前に起きた佐世保小6女児同級生殺害事件を受けてのことである。

諮問「幼児期からの心の教育の在り方について」に関しては、1998年6月に、中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」が取りまとめられ、そこでは学校と家庭と地域の3つの場それぞれの教育のあり方が問い直された。同答申は、学校を「心を育てる場」と述べ、学校教育における道徳教育を見直し、充実させることを提言した。特に「道徳の時間」については、「まず、大きな問題点として、授業時間が十分に確保されていないということがある」と指摘し、「道徳の時間」の時間数の確保に加え、「道徳教育に対する教員の意識の向上」や教材等の工夫など指導体制を整えることを求めた。それ以降「心の教育」は、「子どもの心に響き、感動を与える授業」を行う「道徳の時間」の充実とともに語られるようになっていく⁴⁾。

「児童生徒の問題行動に関するプロジェクトチーム」は、2004年10月に「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」を策定した。そして、講ずべき施策の重点として、「①命を大切にす教育」、「②学校で安心して学習できる環境作り」、「③情報社会の中でのモラルやマナーについての指導の在り方」の3点を挙げた。「命を大切にす教育」については、神戸連続児童殺傷事件以降の学校教育における各種の取組を評価しつつも、「十分な

成果を挙げていないと言わざるを得ない」と課題を指摘した⁵⁾。こうして「心の教育」と「命の教育」は、いずれも「道徳の時間」をそれらの中核に据える傾向を強めていった。

2008年1月には、2006（平成18）年の教育基本法の全面改正とそれに続く2007（平成19）年のいわゆる教育三法の改正を受け、中央教育審議会が「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申を行った。これを踏まえ文部科学省は、2008年3月に小学校学習指導要領および中学校学習指導要領を公示した。そこでは、道徳教育の充実・改善のために新たに導入された次の2点が注目される。第1に、学習指導要領の総則に、「道徳の時間を要として」⁶⁾の文言が新たに加えられた。扇の要（かなめ）が要所を押さえ中心で留める部分を指すように、「道徳の時間」は、学校の教育活動全体における道徳教育の中心的な役割を担うものであることがいっそう明確にされた。そして第2に、「道徳教育推進教師」⁷⁾の新設である。「道徳教育推進教師」とは、各学校において校長の方針の下に道徳教育の推進を主に担当する教師である。「道徳教育推進教師」を中心に全教師が協力して道徳教育を展開すること、それに伴い道徳教育の全体計画と「道徳の時間」の年間指導計画を作成することが義務付けられた。そうした策は、各学校において道徳教育の全校的な指導体制の構築を促すこととなった。

一方、2011（平成23）年には大津市中2いじめ自殺事件が起き、2013（平成25）年6月のいじめ防止対策推進法の成立と並行して、道徳の教科化が議論されてきた。2013年2月、第2次安倍内閣の教育再生実行会議が第1次提言「いじめの問題等への対応について」を発表し、いじめ対策として小・中学校の「道徳を新たな枠組みによって教科化」するよう求めた⁸⁾。それを踏まえ、文部科学省は、2013年3月に「道徳教育の充実に関する懇談会」を設置した。同会は、同年12月に「今後の道徳教育の改善・充実方策について～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」を報告として取りまとめ、「道徳教育の抜本的な改善を実現するため」の方策として、道徳教育の要である道徳の時間を、学校教育法施行規則および学習指導要領において、例えば、「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付け

ることを提言した⁹⁾。続いて、2014（平成26）年10月に中央教育審議会は、「道徳に係る教育課程の改善等について」答申を行い、それまでは教科外の活動という扱いだっただ「道徳の時間」を、数値評価を行わない「特別の教科」に格上げし、検定教科書を導入することを決定した¹⁰⁾。同答申を受けて文部科学省は、2015（平成27）年3月に学習指導要領の一部改正を行い、「道徳の時間」は「特別の教科」となり、さらに2017（平成29）年3月に告示された新学習指導要領によって、小学校は2018年度から、中学校では2019年度から道徳の教科化が実施される運びとなった。

道徳科が、例えば社会科のような既存の各教科と異なり、「特別の教科」という新たな枠組みを必要としたのは、学校における道徳教育と道徳科との関係、および我が国の教員免許制度における相当免許主義という2つの要素に起因する。学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行うものと定められている。教育課程内においては、いかなる教科や領域であっても相互に関わりがあるのは自明のことであるが、学校の教育活動全体となると、例えば清掃や給食であったり部活動だったりといった教育課程外にまでわたる教育活動全体となる。まずはその点で道徳科は、各教科と同じ位置づけとするのは適切でなかった。

また、我が国における教員免許制度は、いわゆる相当免許主義という原則に依拠している。教育職員免許法の第3条に「教育職員は、この法律により授与する各相当の免許状を有する者でなければならない」と規定されており、これに従えば、学級担任が全ての教科等を指導することが一般的な小学校の場合とはかくとして、教科担任制である中学校の場合には矛盾を抱えることとなる。すなわち、中学校の免許状は教科ごとに区分がなされているため、道徳科を担当しようとするれば、道徳科の免許状が必要となってくる。しかし、実際には、道徳科の免許状の制度は整備されていない。中学校の免許状を所有していれば、従来「道徳の時間」を担当できたのは、それが教科ではなく領域だったからである。学級担任制ではなく教科担任制の中学校において、特に免許状を所有していなくても指導できるという点で、かつ、学級担任が授業を行うという点で、道徳科は特別な位置づけを必要としたのである。

2. 道徳の授業に対する教員の苦手意識や困り感

前節で述べたように、道徳科の授業は学級担任が行うという現状は、学級担任制の小学校よりも教科担任制である中学校において、我が国の教員免許制度における相当免許主義との矛盾を顕在化させる。そこで本節以降は、中学校に焦点を絞って考察を進める。

永田らは、「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査」を行い、「道徳の時間が必ずしも十分に行われていないと言われることがあります。広く小学校または中学校の教育全体を見たとき、あなたはどのように思いますか」と小・中学校の教員に尋ねている。その結果、「道徳の時間」が「十分に行われていると思う」と回答した中学校の教員は25.2%（402人）、「十分には行われていないと思う」と回答した中学校の教員は74.5%（1,187人）だった。さらに、「十分に行われていないと感じる」原因や理由について、選択肢から3つ以内を選ぶよう求めたところ、他の選択肢の回答率が20%未満であったのに対して、回答率が40%を超えた上位2つの回答は、「忙しくて他の指導に時間をとられがちである」49.3%（786人）と「指導の仕方が難しい」40.6%（647人）であった。「道徳の時間」に対して教員は、どちらかと言えば消極的で、指導が難しいと受け止めていることが窺える。とは言え、「道徳の時間」に意義を認めていないわけではないようだ。現在、中学校の道徳の時間が年間35単位時間であることについてどのように思うか尋ねたところ、「増やした方が良い」という積極派は2.1%（34人）で、さすがに僅かではあったものの、「現在程度で良い」との肯定派が回答の圧倒的多数80.8%（1,288人）を占め、「減らす方がよい」と否定する者は、8.3%（133人）に過ぎなかった¹¹⁾。

文部科学省が2012年に実施した「道徳教育実施状況調査」には、次頁の表1のようなデータがある¹²⁾。それをみると、道徳教育をめぐる、半数近く（42.7%）の教員が「指導の効果を把握することが困難である」と回答している。多くの教員が、実効性のある指導や「道徳の時間」を模索し悩んでいる様子を窺い知ることができる。次いで、「効果的な指導方法が分からない」（38.9%）と「適切な教材

表 1：道徳教育を実施する上での課題

貴校において、道徳教育を実施する上での課題としてどのようなことが考えられますか。該当するものを全て選んでください。	
1. 適切な教材の入手が難しい	37.3%
2. 効果的な指導方法が分からない	38.9%
3. 地域や保護者の協力が得られにくい	4.9%
4. 指導の効果を把握することが困難である	42.7%
5. 十分な指導時間が確保できない	15.1%
6. その他	4.5%
7. 特になし(※7を選んだ場合は1～6を選択しないこと)	15.2%

の入手が難しい」(37.3%)との回答が上位にのぼる。そもそも「指導の効果を把握することが困難」なのであるから、どの指導方法が効果的であったのか、どの教材が適切であったのかが判断できないわけで、したがって「効果的な指導方法が分からない」、「適切な教材の入手が難しい」となるのも無理のないことだろう。

以上2つの量的調査を踏まえると、教員は、「道徳の時間」の有効性は認めつつも、その実効性を可視化して把握することができないがゆえに、道徳の授業づくりは難しいと感じていると整理できる。そこで、道徳の授業づくりの難しさについて、特に「道徳の時間」に対する教員の意識に光を当てて解明しようとした調査をみると、次のような質的研究がある。

前田は、「道徳の授業の難しさの正体」として以下の3点を挙げる。第1に、次のように述べて「道徳の時間」の難しさを、学校における道徳教育が全面主義の立場をとることに見出している。

全面主義道徳を主張する教師は、子どもの生活の中から学ぶべき事項を取り出して指導するために、使う内容項目に偏りが生じ、意図的・計画的な指導になり得ないと危惧をいだく。また、何をどう指導するか曖昧で、指導の不徹底感をいだく。

一方、教科よりの道徳を主張する教師は、あらかじめ学ぶべき内容項目が決まっているために、意図的・計画的には指導できるものの、抽象的な内容項目に縛られ、子供の実態とは遊離して表面的な展開になるのではないかと、危惧をいだく。

加えて第2に、「教科主義・主知主義の教育を受

けてきた」多くの教員にとって、「極端な国家主義・軍国主義に彩られた道徳観は嫌悪の対象ではあるものの、教師主導で、抽象的徳目を形式的に注入する方法は慣れ親しんだ方法なのであり、したがって、「知識注入の教育から脱却するのは難しい」がゆえに、「道徳の時間」を「子どもが主体となって自ら学び考える時間」にすることを困難さを挙げる。第3として前田は、既存の教科と比較して「道徳の時間」では「ねらいに達したかどうか」を把握することが難しいことを指摘する¹³⁾。

田沼も、教員が「道徳の時間」を軽視する傾向の主因として、教員が主知主義を前提としていることを挙げている。彼によれば、制度化された学歴社会を生きてきた教員は主知主義を前提にしており、かつ、その前提が教員の強固なビリーフになっているため、「道徳の時間」を軽視する傾向が容易には揺るがないことを指摘している。また、田沼は、道徳教育を意図的に回避する感情には、大別すると3つあると言う。第1に、修身科の復活阻止といったイデオロギーを背景とした社会観に根ざした忌避感情、第2に、国家規模で画一的に実施されることに抗する個人的な感情としての忌避感情、第3に、道徳授業への理解不足や指導力不足から生じる忌避感情である。このように大別されるものの、それらが複合的に関連し合っただけで忌避感情の再生産が繰り返されてきたとも彼は述べている¹⁴⁾。

道徳の授業が、「道徳の時間」あるいは道徳科のいずれの形をとろうとも教員は、その意義については大いに認めているとあってよい。しかしながら、道徳の授業の実効性を可視化して評価することができないため、その評価を自らの授業づくりや指導法に反映させ改善させることができないでいる。それゆえ教員は、道徳の授業を曖昧にしか理解できていないと感じ、自己の指導力に自信がもてなかったり、意欲的に取り組めなかったりする。道徳の授業に対する教員の苦手意識や困り感は、そうして形成され、負のスパイラルに陥り強化されてしまう。そのように捉えると、何より求められるのは、個々の教員をエンパワメントできるよう、道徳の授業の実効性を可視化する手立てであろう。だが、これは道徳が

「特別の教科」という位置づけにある、その特別さゆえに容易ではないのである。

3. 道徳の授業の型を提案する児玉典彦の実践

教員の苦手意識や困り感に対して、意識や感情を課題とするのではなく、道徳の授業の型を提案することで解決を図ろうとしたのが、児玉典彦の実践である。彼は、道徳の授業づくりにおける困難を「道徳の授業を難しくする5つの壁」と呼んで、次のように分析している。

第1の壁は、「複数の問い（問いをつなぐ難しさ）」である（下の図1参照）。一般に授業と言えば、ひとつの中心発問と複数の補助発問から成ると教員は考える。それに対して彼は、その授業構成こそが困難の生みの親であると言う。およそ教員は、生徒の反応を予想して授業案を仕立てる。中心発問と補助発問のいずれについても生徒の反応を予測した上で展開を組み立てる。ところが、教員の発問に対して、生徒の反応は常に予想できるものばかりではない。教員がまるで予想していなかった応答が返ってくることもある。そうなると教員としての技量が問われる。とくに道徳の場合、既存の教科とは異なり、答えをひとつに定められない分、彼の言う「予想外の反応をさばく技術」が必要となるのである。

第2は、生徒はすでに「わかっている」という教員の思い込みだと児玉は言う。そうした思い込みを前提にすると、生徒がすでに理解している道徳的諸価値について、教員がそれでも教える、という自家撞着の構造が避けられなくなる。また、「わかっていることに興味を抱かせるためには、力のある資料が必要になる」という思い込みを教員は重ねてしまうと彼は指摘する。しかし、「力のある資料を探すには大変な時間と労力が必要」だとも彼は言う。その上、「力のある資料には複数の価値が内在しており、うまく扱えないことが多い」と困難の連鎖に注

意を促すのである。

第3の壁として児玉は、「資料の読み取りをしてしまう教師の性（さが）」を挙げる。道徳の授業では、教員は、「資料の読み取りをしなくてはならない」と思い込んでいる。しかし、彼によれば、「資料の読み取りは道徳の時間の崩壊を招く大きな要因となる」。「資料の読み取りをしなくてはならない資料は、国語の教材としてはふさわしいかもしれないが、道徳の時間の資料としては不適切である。道徳の時間のねらいに読解力は入っていない」と「教師の性」を厳しく批判する。

第4に、「多様な指導法で授業を行わなくてはならないという思い込み」が、「多様な指導方法」を身につけないと道徳の授業はできないという脅迫観念、すなわち壁をつくと児玉は言う。確かに、さまざまな指導法を駆使する授業は、生徒を惹きつけることだろう。しかし、毎時間そうした工夫を凝らすことができるのは、ほんの一部の「スーパーティーチャー」に限られ、平準化を考えれば負担が大きいと彼は言う。既存の教科の大抵の授業は、ある程度の型にはめて行っているのに、道徳の授業となった途端、多様な指導方法に頼ろうとするから道徳の時間が苦痛になるのだと児玉は説く。

最後に、「価値の押しつけは×」という呪縛、それを児玉は第5の壁とみる。彼は問う、「社会で一般的に承認されている価値観（道徳）を教えることは押しつけなのか」と。さらに、生徒各自が「身につけている価値観を（一般的に承認されている価値観と比較し）問い直す時間」、そして生徒それぞれが「正解ではなく納得解を追求する」時間こそが道徳の授業ではないのかと。彼の表現に言葉を足せば次のように言えるだろう。

学習指導要領に明示されているように、学校教育における道徳教育は、道徳性を養うことを目標としている。それを踏まえて、「特別の教科 道徳」の目標は、道徳的諸価値についての理解を基に、道徳的

な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることにある¹⁵⁾。そこで言われる道徳的諸価値について理解する、すなわち思考するには、当該本人の価値観、児玉の言葉を用いれば生徒各自が「身につけている

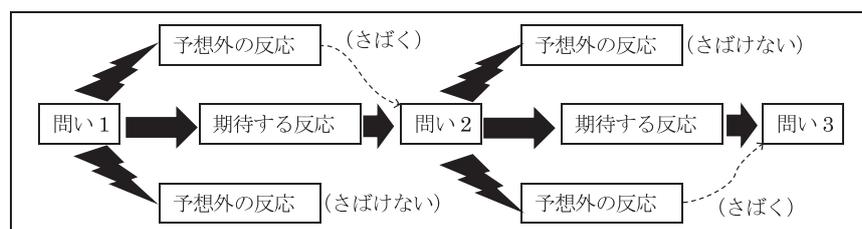


図1：児玉による「複数の問いをつなぐ難しさ」

価値観」に加え、それと比較できる対象あるいは基準となる軸が必要である。その比較対象あるいは基準となるのが、彼の言う「社会で一般的に承認されている価値観（道徳）」であり、読み物資料や教科書に宿る価値観である。児玉は、あえて「教える」という文言を使用しているが、その意図するところは、思考のツールとして比較対象あるいは基軸を生徒の前に提示すること抜きには、「問い直す時間」とはならないし、生徒それぞれが「正解ではなく納得解を追求する」時間にもならない。すなわち、道徳的価値の自覚を深めることはできないはずだと指摘するのである。

以上のように「道徳の授業を難しくする5つの壁」を分析してみせた上で児玉は、「問いが1つなら、どんな予想外の反応にも対応できる」と述べて、読み物資料を用いた場合の壁を解消させる方途として、中心発問1つで道徳の授業を行うことを提案する。そして、具体的な発問づくりの手法を彼は次のように説明する。読み物「資料の後半部分が終末部分で、主人公の気持ちや行動が変わったり、物語の状況が大きく変化している場面を探す」。続いて、「何（どんなこと）が」その変容あるいは変化をもたらしたのかを中心発問として仕立てる。その際、原則として「気持ち」や資料に書いてあることは問わない。気持ちを変えたものが何かを問い、なぜそう考えたのかを問う、というのも児玉の重要なアドバイスである。例として、児玉の作成した発問のいくつかを右段の表2に示す。

さらに児玉は、中心発問1つで道徳の授業を行うことに加えて、「考え、議論する道徳の視点から資料の力ではなく、問いの力で授業をつくる試み」として、「小集団学習をベースに、中心発問1つで行う道徳授業」の型を考案し、次のように述べて自ら実践の普及を図るのである。

この「型」は、「道徳の時間（たいてい水曜日）が近づくと、資料は何にしようか、どんな導入にしようかと頭を悩ませ、結局、道徳の時間を道徳でないものでやり過ごしている教員」、あるいは「道徳の時間が終わるたびに、ため息をついている教員」に向けた提案である。しかし、「自分で資料を作り、多様な指導方法で生徒を惹き付けながら、35時間の授業ができる特別な才能をもった教員」にも提案したい。なぜなら、

発問を少なくすることは、「考え、議論する」時間の確保を可能にするからである。

表2：児玉の発問例

読み物資料	内容項目	中心発問
「目標は小刻みに」 ¹⁶⁾	克己と強い意志	くじけそうなとき、私を支えたものは何だったのだろうか。
「先生にビールやっておくれ」 ¹⁷⁾	思いやり、感謝	幸せの黄色いハンカチの心意気とはどんな心意気だろうか。
「土曜日の朝に」 ¹⁸⁾	感謝	「有り難い」と感じる感度を磨くものは何だろうか。
「殿さまのちゃん」 ¹⁹⁾	相互理解、寛容	薄手のちゃんを得意とする陶器師を普通のちゃんをつくる陶器師に変えたものは何だろうか。
「卒業文集最後の二行」 ²⁰⁾	公正、公平、社会正義	T子をいじめる私と、枕を濡らす私はどこがちがうのだろうか。
「一冊のノート」 ²¹⁾	家族愛、家庭生活の充実	にじんだインクのあとを見て、筆者は何に気づいたのだろうか。
ふたりの子供たちへ ²²⁾	家族愛	父親は、手紙を書くことで子供たちへどんなことを伝えようとしたのだろうか。
「村の地蔵」 ²³⁾	よりよく生きる喜び	聞く地蔵が村人から奪い（村人を不幸にした）、聞かぬ地蔵が村人へ与えた（村人を幸せにした）ものは何だろうか。

実際の50分授業における児玉の時間配分モデルを示したのが下の表3である。このモデルに従うと、教員が活動する時間は、僅か15分となる。また、その15（A + B + C）分のうち資料を教員が通読

表3：50分授業における児玉の時間配分モデル

授業の流れや資料を解説する時間	A分
資料を教員が通読する時間	B分
中心発問の提示（ワークシートの配布）から価値づけ	25分
自分の考えを書く時間（一人で考える）	3分
小集団で議論する時間（かかわり合い）	10分
グループの考えを発表する時間	10分
教員による集約の時間（発表に対する価値付け）	2分
説話（社会一般の価値を提示する）	C分
感想を書く時間	10分
計	35 + (A + B + C)分

する時間（B分）は、資料の選択に従っておのずと決まって来るので、残るA分とC分について教員は準備すればよいということになる²⁴⁾。

おわりに

吉澤が指摘するように、「道徳授業が活性化されるためには、中学校教師の道徳授業に対する意識や行動の動きを捉えること、そして、その実態に応じた対策を講じていくことが必要²⁵⁾」であろう。とは言え、井らが主張するとおり、「道徳の時間」に対して教員が苦手意識を持っていることや軽視傾向にあること、そして忌避感情があることなどが指摘されてきたとして、その具体的な理由やどのような理由からそうした意識が形成されるのかは十分に明らかにされてきたとは言いがたい²⁶⁾。しかし、だからと言って、教員の意識を改善していくことが唯一の改善策とも言えないであろう。そのように考えると、実践家として道徳の授業の型を提案する児玉の具体的な知見は示唆に富む。

とりわけ大学の教員養成課程における「道徳教育」等の授業に引き付けて考えてみれば、その効果は大きいに相違ない。その点に関して、例えば松田らは、以下のように指摘している。

大学の「道徳教育」等の授業でも「指導案作成」の前に、基本となる授業プランでの実践を体験させることが道徳授業の理解につながるのではないだろうか。学生の自主性や実習先での指導を第一に考えるのは大切であるが、「ぶれない道徳授業」を体験することも教育効果があるだろう。そのための学年に応じた「道徳モデル授業プラン」や「指導の仕方がわかる視聴覚教材（DVD等）」の開発・活用を今後は検討する必要がある²⁷⁾。

松田らの言う「基本となる授業プランでの実践を体験」すること、あるいは「ぶれない道徳授業」を体験することは、すなわち、児玉が提唱する道徳の授業の型を踏襲することと軌を一にする。また、松田らは、「見本を示すことができる」重要性も指摘しており²⁸⁾、児玉が提唱する道徳の授業の型は、その見本としてもみなすことができるだろう。さらに、吉野が指摘するとおり、「道徳教育の本質が道徳教

育に与える示唆を、わたしたちは次のようにいうことができるはずである。すなわち、道徳教育の本質は、「相互承認」の感度をいかに育てていくかという点にある²⁹⁾とするならば、児玉の提唱する「小集団学習をベースに、中心発問1つで行う道徳授業」の型を大学の教職課程に取り入れ、実践することは、大いに意義のあることなのである。

（注）

- 1) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）平成28年7月22日』文部科学省、2016年、1頁。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf > 2019年1月5日参照。
- 2) 文部科学省「平成14年度 文部科学白書」2003年。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200201/hpab200201_2_027.html > 2019年1月5日参照。
文部科学省「平成16年度 文部科学白書」2005年。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200401/hpab200401_2_104.html > 2019年1月5日参照。
文部科学省「道徳教育推進状況調査結果（平成20年度実施）」、3頁。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/_icsFiles/afieldfile/2016/08/09/1222218_3.pdf > 2019年1月5日参照。
文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要（平成24年度実施）」、3頁。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/_icsFiles/afieldfile/2016/08/09/1222218_2.pdf > 2019年1月5日参照。
- 3) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、前掲書、1頁。
- 4) 文部科学省「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機－」（中央教育審議会答申）1998年6月。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.htm#HAJIME > 2019年1月5日参照。
- 5) 文部科学省「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」2004年10月。
国立国会図書館 web サイト < http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/10/04100501/001.htm > 2019年1月5日参照。

- 6) 文部科学省「中学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示）」2008 年、1 頁。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/_icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf > 2019 年 1 月 5 日参照。
- 7) 同上、101 頁。
- 8) 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」2013 年 2 月。
首相官邸 web サイト < https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf > 2019 年 1 月 5 日参照。
- 9) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」2013 年 12 月、13 頁。
首相官邸 web サイト < <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai16/sankou1-1.pdf> > 2019 年 1 月 5 日参照。
- 10) 文部科学省「道徳に係る教育課程の改善等について」（中央教育審議会答申）2014 年 10 月。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf > 2019 年 1 月 5 日参照。
- 11) 東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査―道徳の時間への取組を中心として―結果報告書」2012 年、22-23 頁、129-130 頁。
東京学芸大学 web サイト < http://www.u-gakugei.ac.jp/~kokoro/databank/data/report_2012_houkokuALL.pdf > 2019 年 1 月 5 日参照。
- 12) 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要（平成 24 年度実施）」、3 頁。
- 13) 前田治『道徳の授業における解決方法の検討―教師の悩みに関する研究』大学教育出版、2015 年、99-105 頁。
- 14) 田沼茂紀『「特別の教科道徳」が克服すべき課題とその解決方法の検討―道徳教育忌避感情および軽視傾向改善を中心に―』『道徳と教育』第 333 号、2015 年、145-152 頁。
- 15) 文部科学省「中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）」2017 年、19 頁、154 頁。
文部科学省 web サイト < http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf > 2019 年 1 月 5 日参照。
- 16) 下村湖人「目標は小刻みに」『中学生の道徳 1 自分を見つめる』平成 26 年度版、廣済堂あかつき、36-39 頁。
- 17) 鎌田實「先生にビールやっておくれ」『中学生の道徳 2 自分を考える』平成 26 年度版、廣済堂あかつき、150-152 頁。
- 18) 編集委員会（編）「土曜日の朝に」『中学生の道徳 3 自分をのばす』平成 26 年度版、廣済堂あかつき、32-35 頁。
- 19) 小川未明「殿さまのちゃわん」『中学生の道徳 1 自分を見つめる』平成 26 年度版、廣済堂あかつき、98-103 頁。
- 20) 一戸冬彦「卒業文集 最後の二行」文部科学省（著、編集）『私たちの道徳 中学校』廣済堂あかつき、2014 年、231-235 頁。
- 21) 北鹿渡文照「一冊のノート」文部科学省（著、編集）『私たちの道徳 中学校』廣済堂あかつき、2014 年、186-193 頁。
- 22) 井村和清「ふたりの子供たちへ」『中学生の道徳 1 自分を見つめる』平成 26 年度版、廣済堂あかつき、138-140 頁。
- 23) 宇野浩二「村の地蔵」『宇野浩二童話名作選』羽田書店、1947 年、92-105 頁。
- 24) 児玉典彦氏は、学校現場にて教諭として活躍した後、教頭、校長と管理職を務め、定年退職後の 2017 年度から山口県下関市の教育委員を経て、2018 年度には教育長となり、現在に至る人物である。第 3 節の児玉典彦氏の言説は、2016（平成 28）年以降、複数回にわたって筆者が行った聞き取りや、筆者が所属する下関市立大学にて同氏が講演を行った際に収集したデータである。
- 25) 吉澤祐一「中学校教師の道徳の時間に対する意識研究―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる理論生成―」上廣倫理財団（編）『上廣道徳教育賞受賞論文集』第 22 巻、上廣倫理財団、2014 年、293 頁。
- 26) 井陽介・鈴木翔『「道徳の時間」に対する教師の意識―中学校教師へのインタビュー調査から―』『秋田大学教養基礎教育研究年報』第 19 号、2017 年、75 頁。
- 27) 松田憲子・土田雄一・尾高正浩・岡田直美・佐瀬久代「若年経験者教員の道徳授業改善への取り組みⅠ―「道徳モデル授業プラン」の開発と実践―」『千葉大学教育学部研究紀要』第 66 巻第 1 号、2017 年、314 頁。
- 28) 松田憲子・土田雄一・尾高正浩・岡田直美・佐瀬久代「若年経験者教員の道徳授業改善への取り組みⅡ―「道徳モデル授業プラン」の開発と実践―」『千葉大学教育学部研究紀要』第 66 巻第 2 号、2018 年、288 頁。
- 29) 井藤元・高宮正貴・苦野一徳「道徳の本質および道徳教育への示唆―J.S. ミル、ヘーゲル、シュタイナーの視点から―」『大阪成蹊大学紀要』第 1 号、2015 年、188 頁。