

道徳の特別教科化の課題をふまえた実践開発と教師教育での活用

－ ケアと社会参加に注目した道徳教育を通して －

橋崎頼子

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育課程・教育方法))

板橋孝幸

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育学・教育史))

梶尾悠史

(奈良教育大学 社会科教育講座 (哲学・倫理学))

後藤 篤

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育学・教育史))

Development of Teacher Education Program that Responds to the Issues of Moral Education as a Special Subject:
Moral Educational Practices based on the Perspectives of Caring and Social Participation

Yoriko HASHIZAKI

(Department of School Education, Nara University of Education)

Takayuki ITABASHI

(Department of School Education, Nara University of Education)

Yushi KAJIO

(Department of Social Studies Education, Nara University of Education)

Atsushi GOTO

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨: 本稿の目的は、道徳の特別教科化に伴う課題の考察、課題に対応する中学校での道徳教育実践開発、実践の教師教育における活用について考察することである。まず、道徳の特別教科化に伴う道徳教育の主な課題として、理論や学会の動向から、道徳の特別教科化に伴い、ケアと社会参加の双方を総合的に捉える評価方法の確立、内容項目の教育現場の実際に即したかたちでの構成を明示した。次に、附属中学校の道徳教育の実践の展開と、そこにみられるケアと社会参加の視点を考察した。最後に、大学院授業で実践を活用し、その成果と課題を考察した。今後は、以上の取り組みをふまえながら、道徳教育の評価に関わる実践開発や教師教育での検討に取り組んでいく。

キーワード: 特別の教科道徳 moral education as a special subject
教育実践開発 development of educational practices
教師教育 teacher education
ケア/ケアリング care /caring
社会参加 social participation

1. はじめに

本稿の目的は、道徳の特別教科化に伴う課題の考察、課題に対応する中学校での道徳教育実践開発、実践の教師教育における活用について考察することである。道徳の特別教科化の課題にこたえる教員養成の実践を開発するため、学長裁量経費の採択を受けて筆者らが行った研究の一端を報告するものである。

2. 道徳の特別教科化の課題

2018年度から「特別の教科 道徳」が小学校で全面実施され始めたが(中学校は2019年度から)、かねてより学校現場から多くの課題が挙げられてきた。たとえば2014年7-8月にかけて全国連合小学校長会が実施した調査の結果は、「方法」「内容」「評価」のあり方が教科化の課題として受け止められていることを示している¹⁾。その中でも、とりわけ評価の方法に懸念が集中していることが伺える。

何をどのような観点から評価すれば、子どもの道徳性を

適正に評価したことになるのか。唐突に聞こえるかもしれないが、学習指導要領に採用されて久しい「新しい学力観」は、この問題について考えるヒントを与えてくれるかもしれない。この学力観が重視するのは「問題解決型の力」、「変化の激しい社会において他者と協働して生きる力」である。これを道德教育に適用するならば、私たちが現実に直面する様々な倫理的諸問題を発見、解決するための思考力や実践力、これらの力を保障することが、新しい道德教育のポジティブな意味での「課題」として浮上してくるはずである。固定化された価値観の内化という、従来のインカレケーション型教育において設定された達成目標は、少なくとも道德性を評価する基準の全てとは言えない。新学力観が評価の際に参照するのは、子ども自身に潜在的に備わる思考力や実践力、および、それらの顕在的な表出としての子どもの主体的活動である。それらは目に見える活動であり、それゆえ、教師によって客観的な評価の俎上に載せられることができる。

たとえば道德性の一部としての思考力は、道德判断を正当化する理由の探求という文脈において道德の授業の中で培われ、そして、子どもたちの具体的な発言や記述を手掛かりとして授業後に評価されるであろう。ここで言う「理由」を「コンセンサス」と言い換えれば、道德の授業は主体的な社会参加の練習の場とみなされる。学級は社会の縮図であって、教師によって提示される道德問題（モラルジレンマなど）は、構成員である子どもたち一人ひとりが直面する現実の社会問題にほかならない。他者からの承認を得ようとするとき、子どもは個人的な欲求や利益を離れた公平性の相のもとに、自分の行為選択を捉えなおすことになる。この取り組みを通じて、各個人は利己主義やその延長線上にある差別感情を乗り越え、市民的自由の基盤となる社会的正義を自律的に実現するのである。

また、思考力の育成がコールバーグ派の「発達」概念と親近的であるのに対して、共同生活を基盤とする実践は、キャロル・ギリガンやネル・ノディングズによって先鞭をつけられたケアの倫理と深く関わっている²。ケアの倫理は、各個人が置かれる個別具体的な人間関係の中で道德の問題を捉えていく点に、その大きな特色がある。ケアリングの価値観に従えば、人間関係のネットワークを大切に思うこと、そして、自分と深く結びついた特別な人々を気遣うこと、これらのことが道德教育の到達目標に置かれる。この観点において「善く生きること」の意味は、党派を超えて普遍性の相のもとに行為選択の原理を追求することと、一見、対極的なところに求められる。むしろ、善く生きる人とは、ある一群の人々と特別な信頼関係を保つことができる人、そして、その人たちの困窮に特別な注意を払うことができる人なのである。

公平性とケアリングは対立するように見える。しかし、それは本当だろうか。道德性における思考（原理への志向）と実践（他者への志向）は、切り離して評価されるべきなのか。仮にそうだとすれば、思考と実践の分裂を道德の主

体に強いることになり、道德そのものが抽象的な理論か、もしくは個人的な愛着に解消されかねない。「考え議論する道德」は、公平性の理念と引き換えに個の声を犠牲にするものであってはならないだろう。道德を教科として確立するにあたって、多数決民主主義や極端な原理主義を推奨することのないよう、「思考」や「議論」について新しいパラダイムが求められている。それは、「わたし」が「あなた」との人間関係を核として、最終的に世界とつながっていくための〈配慮＝思考〉および〈対話＝議論〉である。このような実践による「社会参加」の意義をどう理解し、どのように授業に落とし込むかが、道德科の積極的課題であるだろう。

3. 学会と民間教育研究団体の道德教育に関する研究動向

本章では、まず全体的な研究動向について概論を提示する（第1節）。つぎに、学会や民間教育研究団体でなされた個別の議論をいくつか紹介する（第2、3節）。最後に、前章で確認した課題を、改めて研究動向によって裏付けながら明確化する（第4節）。

3. 1. 全体的な研究動向

「特別の教科 道德」という未知の教科を前にして、近年、その評価のあり方が研究者においても喫緊の課題として受け止められている（菊池、2018）³。もちろん、以前から道德の評価については論じられてきたが、その多くは基礎的研究の性格が強かった。ところが教科化が決まった2014年以降、学校現場での実際の運用を意識したものへと、議論の基調が明らかに変化してきている（永田・他、2018）⁴。

加えて内容と方法に関しても、これまで以上に活発な議論がなされている。とりわけ多く認められるのは、第一に、戦前の「修身」への反省に基づいてなされる歴史的な議論である。戦前期のいくつかの先駆的な教育実践を再評価する動きもあるが⁵、概して「政府のいう『愛国心』をはじめとする国定道德を注入する」⁶修身の再現に警鐘を鳴らす論調が多い（藤田、2016）。第二に、「徳目主義」と呼ばれる伝統的な方法への批判を基調とした議論である。すなわち、子どもたちが自ら道德的価値を発見、創造できるための「思考力の育成」を道德の主目的として掲げ、そのための具体的な方法として、対話的な授業やアクティブラーニングの導入などが推奨される（桑原、2016）。

これらの議論は、イデオロギーの注入に警鐘を鳴らす点で軌を一にする。戦前の修身に見られた極端かつ偏向的な徳目主義は、確かに避けられるべきである。とはいえ諸々の基本的な価値内容を教えることの必要性は、それ自体、否定されるわけではないだろう。初期コールバーグの認知発達理論に顕著な形式主義を批判し、むしろインドクトリネーションに一定の意義を認める議論も、数多く認められる。桑原直己が指摘するように、内容項目を「ねらい」と

して設定する従来型「道徳の時間」の方法的枠組みと、価値の探求を旨とする「考える道徳」という新しい試みとの間で、どう折り合いをつけるかが道徳教育における今後の課題だと言えるだろう⁷。

もう一つ重視すべき研究の動向として、「ケアの倫理」を道徳教育と結びつける試みが挙げられる(村若、2018)⁸。ケアとは「相手のニーズに対し心を砕くこと」であり、『学習指導要領 道徳編』にある「思いやりの心」がこれに当たるだろう。ところでケアの倫理は、道徳を個人の合理的な意思決定の問題に切り詰めているとして、コールバーグ派の発達理論を手厳しく批判する。発達理論は、個人の置かれる状況(性格や能力、家庭環境、社会背景など)を度外視し、「理性的存在者一般」の視点から倫理的原理を立法するよう促す。しかし、原初の道徳は顔の見える「あなた」との間柄における出来事なのであって、そこにおいて共感を核とした何かしらの感情が「わたし」と「あなた」を結びつけているのである。道徳法則の下に万人が平等に繋がる社会(カントの言う「目的の国」)は、その発生的基盤として感情的な間柄を必要とする。だとすれば、個別的な文脈からの自律を道徳に求める伝統的な倫理学は、道徳という事象の高次の位相にしか着目していないと言える。

鎌田公寿らの研究論文が示すように、わが国では2000年前後よりケアを育む道徳教育の可能性が模索され、感情を重視する教育上の取り組みは着実に成果をあげている(鎌田・木野村・小嶋、2015、2016)⁹。その反面、「考える道徳」が強調される近年、いわゆる「心情主義的な道徳教育」への批判が寄せられてもいる(上村、2015)¹⁰。しかし理性と感情の両面の発達を促すことが、本来、道徳教育の目的でなければならない。道徳性における理性と感情の関わり合いを明らかにし、思考とケアリング双方の活動を総合的に捉える評価方法を確立することが、関連諸学会を挙げて目指される主要な課題の一つであろう。

翻って、理性主義と感情主義は、古くから道徳形而上学の分野で関心を集めてきたテーマでもある。近年、認知心理学や脳神経科学の飛躍的な発展に伴い、道徳判断における感情の役割が解明されると同時に、ホップズやヒュームに由来する感情主義の立場が再評価されつつある(永守、2016)¹¹。道徳教育を研究する上で、こうした動向を無視することはできない。今後、哲学や心理学、脳神経科学など多様な分野との学際的な交流が、道徳関連学会において推し進められるであろうと予想される。

3. 2. 日本道徳教育学会の道徳科への対応

前節の理論的課題をふまえつつ、本節では日本道徳教育学会の道徳科への対応に注目し、そこで進められている評価論の現状と、そこから派生している内容論への展開について確認しておきたい。

2017年11月18日、19日に、日本道徳教育学会第90回大会が神戸親和女子大学において開催された(本学からは、板橋、橋崎、後藤が参加)。大会テーマは『「道徳の時間」

から『特別の教科 道徳』への質的發展〜心に響く授業実践を通して〜』というものであった。このようなテーマ設定の背景には、平成30年度から、小学校において全面実施される「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)に向けた理論的・実践的な基盤を形成し、共有していかなければならないという喫緊の課題があったと考えられる。筆者(後藤)は19日に参加し、自由研究発表、基調講演、シンポジウムに参加した。そのなかでここでは、自由研究発表の内容を中心に整理報告しておきたい。

自由研究発表では、道徳科の評価を主題とする発表に参加した。そのうち、第11分科会での2つの報告、吉田誠・逸見裕輔「資質・能力を意識したカリキュラム・マネジメントに基づく道徳科の評価—コンピテンシー・モデルを用いた複数授業構成とエピソード評価」、藤永啓吾『「特別の教科 道徳」における評価の可能性』は、理論的な課題と実践的な課題の両面が示されていた。

前者では、「学級の子どもたちにある程度共通する道徳性の課題を設定し、その課題に今まさに直面し、乗り越えようとしつつある子どもを中心児として設定する」。このことを通じて、周囲の子どもたちとの乗り越えを企図する、という教材選択と授業構成、エピソード評価の可能性が示されていた。フロアからは、道徳性における高次/低次をどう考えるか、という論点が提示され、道徳科における子どもの看取りの難しさが浮き彫りになった。

後者では、通知表における道徳科の評価記述の模索について報告されていた。実際のところ、保護者にとって道徳科の評価は「家庭での話題」にならない現状があり、それをどのように乗り越えていくのかが課題となっていた。

このように道徳科の評価は、子どもの学習過程の看取りとセットとなる教師の授業改善、その成果として通知表の記述へと連なっていく意味においてもまた、教育現場の切実な課題なのである¹²。

さて、日本道徳教育学会第90回大会で確認された、上記のような道徳科の評価に関する議論は、実際の通知表や指導要録の記載が始まった2018年度に入って、評価についての議論を継続しつつ、「特別の教科」としての道徳科が有する、別の課題へと議論の位相が展開していこうとしている点も見逃せない。

2018年6月30日、7月1日に、文京学院大学において開催された日本道徳教育学会第91回大会の大会テーマは『「特別の教科 道徳」における評価を考える—主体的・対話的で深い学びによる成長に向けて—』である(本学からは板橋が参加)。プログラムには、大会テーマ設定の主旨として、道徳性が養われたかどうかの判断自体が困難であるとして、何をどのように評価するのかを深めていかなければならない、との記載が確認される。

このような主旨から企画されたシンポジウム『「特別の教科 道徳」における評価を考える』では、澤田浩一氏(国立教育政策研究所)から道徳科の評価に関する基本的な考え方についての説明があったのち、現場のニーズを捉える

教育行政からの報告、評価の実際についての小中学校現場からの報告が行われた¹³。報告原稿を管見する限りにおいて、澤田氏の報告からは道徳科における評価が、単に内容項目の理解習得を測るものではないことが明確に論じられており、従来の道徳教育からの転換を目指そうとする政策意図が読み取れる。また、教育行政と小中学校現場からの報告からは、このような意図をふまえた道徳科の評価実践が、現場において確実に蓄積されていることが分かる。

とはいえ、同シンポジウムの教育行政、小中学校の現場からの報告には、(間接的にはあるが)今後の研究課題に関する提起が見受けられる箇所があった。それは、評価の前提となる目標と教材配列、教材開発といった教育内容をめぐる議論の必要について、である。端的に内容を整理してみると、以下の通りになる。道徳科の授業づくりの方法が現場において蓄積されておらず、また教員集団に共有されていない実態がある。そのような実態に即したとき、評価の問題は、実のところ、目標・内容へと議論を拡張するものとして展開していかなければならない。このような課題提起を含んだ現場からの報告は、道徳科の完全実施に向けて、理論的に深められていく必要がある。

以上から、日本道徳教育学会の道徳科への対応は、現時点で評価論を中心に進められていることが確認された。とはいえ、教育現場からの課題提起を鑑みるとき今後、議論の位相が教育内容論へと展開することが予想される¹⁴。

3. 3. 民間教育研究団体の道徳科への対応

ここでは、日本の民間教育研究団体のうち、教育科学研究会に見られる道徳科への対応を確認していく。

教育科学研究会に注目した理由としては、①特設道徳の設置(1958)にあたって、批判の論陣を張ったことで知られている点、②近年に入り、『教育』誌上で道徳科への対応について、多くの論稿を確認することができる点、③2018年度の夏の全国大会で、道徳科に関する特別分科会を設置していた点、が挙げられる。

教育科学研究会は、これまで(特設道徳に対しては)「①国家が道徳の主宰者になってはいけない、②そこでいわれている『道徳』の内容がいけない、③教授学の原理からみていけない、という視点から、(中略)また学校教育全体の『道徳教育』化の政策の進行に対しては、①『特設道徳』反対、②各教科及び教科外諸活動を『道徳教育』(お説教)化しない、③全教育活動を通して道徳性の形成をはかるという視点から、一貫して」批判を行ってきた民間教育研究団体である¹⁵。

同研究団体における今回の道徳科への対応は、「全教育活動を通して道徳性の形成をはかると」という従来型の、いわゆる全面主義的道徳教育論の立場からの批判ではなく、道徳科における教育内容(道徳教科書の分析といった教材研究や教材解釈、授業方法)に関する批判的検討が中心となっている。基本的なスタンスとして、「教授学の原理」からの道徳科批判や教科・教科外活動の「道徳教育」化へ

の批判を継続しながら、「真正の教科」(神代健彦)としての道徳科がいかんにして可能か、を追求しているのである¹⁶。

このような試みは、2018年8月10日、11日に法政第二中等教育学校で開催された教育科学研究会での教科研講座「講座④ 中学校道徳教科書を読む」および分科会18「教室と授業を語る どうする?教科道徳 学ぼう!社会科の授業づくり」に結実している。以下、筆者(後藤)が参加した分科会18「教室と授業を語る どうする教科道徳 学ぼう!社会科の授業づくり」での研究者の報告、および現場からの実践報告について論じておく。

神代健彦氏(京都教育大学)は、従来の徳目主義(押し付け道徳)が企図する(新)保守主義と、新学習指導要領における「資質・能力」論に触れながら、「考え、議論する道徳」が「納得解をいかに早く出せるかについてのゲーム」となる危険性を指摘する。それは確かに、従来の徳目主義とは異なるものの、「多数決民主主義への転落」を意味するものになってしまう。このような状況に対して、神代氏は学級集団が、「つねに個の『声』をそれ自体の批判の可能性として配慮している」ことの重要性を提起し、両者の狭間での道徳科の可能性を提起していた¹⁷。また、中村清二氏(大東文化大学)は、道徳に関わる学問分野としての道徳哲学・倫理学の知見をふまえて、徳倫理学における葛藤問題(アクラシア)に着目した『「考え、議論するプロセス」を「ねらい」とする授業」づくりを提案していた¹⁸。

道徳科の実践報告では、東京都に勤務する小学校教員3名からの報告があった。そのなかで共通していたのが、道徳教科書の構成(目標・評価内容の明示化)や掲載されている作品が「考え、議論する道徳」を実践していくうえで適正な教材であるかどうか、という問題をさしあたり留保しつつ、道徳教科書においていかに実現することが可能か、というものであった。ここで注目された授業方法として「中断読み」があった。「中断読み」とは、「あらかじめ授業者が教材を中断する場面を決め、最後まで読まずに意見を交流し終わらせる指導法」であり、教材全文を読んでから議論していく＝教科書が用意している「答え」に収斂させていく「全文読み」を主とする道徳科の授業に対して、「どこまでの紹介でとどめておけば子どもたちの内面を操作しないですむか」の視点からの指導法である¹⁹。

このような指導法もまた、道徳教科書の有する実践上の課題に接近するものとして、今後いかなる展開を見せるのかに注目する必要がある。

以上から、民間教育研究団体(教育科学研究会)における道徳科への対応は、①学問的真正性をいかに担保するか②道徳哲学・倫理学の知見(ケアリングや葛藤問題)をふまえながら「考え、議論する道徳」授業の在り方がいかんにして可能か、という2方面から議論が進められていることが確認された²⁰。

3. 4. 道徳の特別教科化に関わる研究課題

ここまで、学会と民間教育研究団体における研究動向と

道徳科への対応について整理してきた。両者における道徳科への対応のスタンスは違うものの、同時に共通した研究課題を導き出すことができることもまた事実である。この点について、最後に整理しておく。

まず、道徳における評価の課題である。上述のように、道徳性における理性と感情の関わり合いを明らかにし、思考とケアリング双方の活動を総合的に捉える評価方法を確立することが、関連諸学会を挙げて目指される主要な課題の一つである。この点は、教育科学研究会において、集団における道徳的思考が個の「声」への配慮と共に導かれていくことの重要性や、葛藤問題への授業づくりへの応用として論じられている内容にも重なる課題となっている。

次に、道徳における教育内容論である。学習指導要領上の内容項目をおさえながら、教育現場の実際に即したかたちで、いかなる視点から、道徳科および道徳教育の内容を構成していくのか。その際に、学級において他者の声を丁寧に聴き合う、というケアの営みがいかなる意義をもつ実践であるのか。これらの点を理論的に探求していく必要がある。

4. ケアと社会参加の視点からの中学校道徳の実践開発

4.1. ESD 道徳のカリキュラム

本章では、ケア（他者への思考）と社会参加（原理への志向）を対立概念として扱うのではなく、「ケアの視点を起点とし内包する社会参加」の視点を含んだ道徳教育の実践開発について報告する。本実践は、評価方法を直接提案するものではないが、その前提となる内容や方法の実践研究として位置付ける。

奈良教育大学附属中学校は、2006年より持続可能な開発のための教育（ESD）に学校全体で取り組んでいる。各教科・領域のつながりを意識してカリキュラム全体にESDをしみこませるアプローチを採用してきた²¹。道徳の特別教科化の動きの中で、「ESDの学びからどのように道徳性を問うことができるのか」という問いが、学校として認識されていた。

本稿では、社会科の小嶋祐何郎教諭が、研究の一環として自クラスで実践した道徳教育実践（「ESD 道徳」）を取り上げる²²。実践研究は、1年生～3年生の3年間（2015年4月～2018年3月）継続して行われたものであったが、本稿では特に3年目の2学期の単元「難民」の実践に注目する。筆者（橋崎）は、実践開発の協力者として研究に参加すると同時に、実践について記録・考察する観察者としても関わった。約2か月に1回程度集まり、新しい単元を作る際に議論し、実践して振り返ることを繰り返した。3年目の教育実習期間（2017年9月）には、教育実習生も授業開発に加わり、9月末に道徳教育で研究授業を行ったため、その支援も行った。

1年目の実践開始時より、道徳教育で重視する人間像として、多文化社会における市民性の育成が意識された。そ

こで「ESD 道徳」のねらいは、「他者の立場や状況を共感的にとらえ、他者をケアし、場合によっては、他者のニーズのために、共に社会システムや社会構想を変えようとする主権者を育てる」とされた。この目標の背景として、河野の議論²³を援用して次のように道徳教育を捉えていることがある²⁴。つまり、道徳体系の根本にあるのが、「生命の尊重」であり、生きる権利を定める人権概念である。そのような権利の実現するのが民主主義社会であり、その社会の一員としての資質（市民性）を育成するのが道徳教育である。同時に、道徳的感情のもととなる他者への共感が重要であるが、それは一方的な同情ではなく、他者のニーズを理解し、そのニーズに応えようとするケアの考え方が必要となる。他者のニーズに応えるためには、他者への配慮を個人間のレベルにとどめず、他者と共に社会を形成するという社会的レベルにまで拡大していくことも必要である、ということである。このように目標の背景には、ケアと社会参加の視点がみられる。

道徳教育の最終目標は主権者育成であるが、本実践では特に、多様な文化や価値を持つ人々が集う学級や学校そして社会の中で、他者とならばあうことは何を意味するのかについて、身近な例や社会問題を通して考察することが目指された。この中で配慮されていたのは、「わたし」と「あなた」の関係形成に関する概念に関する考察である。例えば、「わたし」と「あなた」を隔てる「ボーダー（境界）」とは何か、アイデンティティとは何か、それは1つしかないのか、文化や言語の違いは越えてつながれるのか、といった問いが出され、それに基づき3年間のカリキュラムが開発された。カリキュラムは、道徳の時間を中心しつつも、総合的な学習の時間、特別活動、社会科との関連を意識したものとなっている。全体像を表1に示した。

表1. 3年間のカリキュラムの全体像

	第1学年 (2015年度)	第2学年 (2016年度)	第3学年 (2017年度)
マテ ー	ボーダー（境界） について考えよう	わたしとは何者か	わたしと他者をつなぐものは何か
道徳の 時間	・特別支援学級の仲間との相互理解 ・グループ学習（地域の障害者とのかわり・ボスニアからの留学生の話等）	・家族のアイデンティティ（答志島の寝屋子制度から） ・グループ学習（障害者自立支援施設やホスピス訪問等）	・アメリカンのアイデンティティ ・グループ学習（移民・難民問題を中心に）
活動 総合・ 社会科・ 特別	【総合】【特別活動】宿泊学習、文化祭 【社会科】国民国家や民族・地球市民の地理的理解	【総合】【特別活動】答志島臨海学習、文化祭 【社会科】古代・中世の国家と辺境の問題。マージナルマン	【総合】【特別活動】沖縄修学旅行、文化祭 【社会科】国家、国民と市民、地球市民と今日的課題。多文化社会の中のわたし

（小嶋（2018）を参照に筆者作成）

教育方法として、他者との出会いとその振り返りを中心とした方法が用いられた。ノディングズは、①モデリング、②議論、③実践という方法を提案している²⁵。本実践でも、自分とは異なる立場や状況にある人々と出会い、その人々の実際の声を聴き、そこから相互理解について考え議論するという流れで構成されている。

4.2. 単元「難民」の展開と単元開発過程

単元「難民」は、3年生1学期の沖縄への修学旅行でアメリカン（日本人女性と在日米軍のアメリカ人男性との間に生まれた子どもたち）が通う学校を訪問した生徒たちが、「アメリカンの子どものアイデンティティとは何か」、特定の国などの「所属意識が持てない人は、アイデンティティは無いのか」という問いを出したところから始まっている。社会的課題としてメディアで取り上げられるようになった「難民」と出会い、実際の声を聴き、そのニーズに応えるために何が出来るかを考える活動として、2学期の単元が構成された。単元の一覧を表2に示した。

表2. 単元「難民」の流れ

小単元	内容の詳細
1.難民とは (総合)	映像資料をもとに難民に関する基本的な知識・理解を獲得する
2.国民・市民とは (社会科)	市民革命を通して国や社会の一員となることについて考える
3.自己のアイデンティティ (道徳)	自分アイデンティティをポストイットに書きだし共有する
4.難民の声を聴く (校外学習)	難民の立場を体験するワークショップ 日本在住のインドシナ難民の方の体験談を聞く
5.グループワーク・話し合い (道徳)	8つのグループに分かれて、難民に関わる人々と出会い、相互理解の意味を考える。グループの例： ・インドシナ難民の方の話について考えるグループ ・ノルウェーの中学生と交換した手紙について考えるグループ
6.人と人がわかり合うには (公開研究会・道徳)	ベトナム難民と日本人が住むアパートのトラブルをめぐるロールプレイ 「人と人がわかり合う(つながる)」ことの意味をクラス全体で議論する
7.全体のまとめ (道徳)	自己のアイデンティティについて再考する

(授業記録をもとに筆者作成)

単元の展開を簡単に整理すると、下記ようになる。

まず、難民の定義や難民をめぐる現状、市民・国民に関する基本的知識を学んだ後、自らのアイデンティティについて考えさせている。次に、難民の当事者の声を聴き、その人の状況をふまえた上で、人間の相互理解が意味することについて考察し、最後に、再度自己のアイデンティティについて考えるという流れになっている。

自己のアイデンティティをポストイットに書き出す活動は、難民を考える際の前提となる「アイデンティティ」とは何かを考える活動となっている。生徒たちは「長女の私」「音

楽が好きな私」「〇〇部の私」などを挙げ、それを「生まれながらのもの」「好きなもの」「所属」などのカテゴリーに分けて整理した。この活動を通して、自分も複数のアイデンティティを同時に持っており1つに絞ることができないこと、また自分もアイデンティティについて悩んだりする部分があることを自覚させようとしていた。

本単元の中心は、難民の声を聴き、その立場や状況について共感し、相互理解の意味を考察する活動である。当事者の声を聴く活動として、①生徒たちが当事者に直接出会う話をして聴く、②手紙や教師の話から間接的に難民の人の状況を想像する、③ワークショップを通して難民の状況を仮想的に体験する、という三つが設定されている。また、授業では、一般的な「難民」という呼び方ではなく、全て個人名で紹介されており、名前のついた個人として難民と出会うことが重視されていた。

まず、直接的な出会いの場として、校外学習(学年で希望者のみ参加)において、ベトナム難民として来日し、現在は日本に帰化して高等学校教諭をされているAさんに話を聞く機会があった。ベトナム戦争の際、親が政治的迫害を受けたため兄弟で国外に逃げることを決め、見つからないようにゴムボートに乗って海を渡った経験、定住国が決まるまでの間の難民キャンプの生活の様子、日本の定住促進センターでの猛勉強の日々、今の日本での仕事などに関するお話であった。生徒の一人は、「あなたのアイデンティティは何ですか」と質問し、「何人とも言えない。ルーツはベトナムなので、形としてはベトナム系日本人と表せるかもしれないが、ベトナム人でもなければ日本人でもない。私は私。」という回答をもらっている。その後の振り返りでは、「感動したり共感したことは何か」「私は私という発言の意味は何か」「人は日本人だ、ベトナム人だという国のアイデンティティがないと生きていくのが苦しいのか」といったことについて考えさせている。

次に、間接的な難民やそれにかかわる人に関して、生徒たちはグループで様々な人たちの話に間接的に触れている。小嶋教諭が聞き取りをした難民を支援する団体の職員、ルワンダ難民、中国残留孤児、両親や本人が難民としてノルウェーに来た中学生などである。ここでは、ノルウェーの中学生との手紙の交換を取り上げる。小嶋教諭と筆者は8月にノルウェードランメン市内の移民・難民の多い中学校を訪問し、日本の生徒たちが書いた手紙を渡し、現地の中学生にも手紙の返事を書いてもらった。手紙は翻訳して日本の生徒に返した。ノルウェーの中学生Bさんの特徴的な記述として「私はコソボからきたけど、ノルウェーで生まれ育った。だから私は『自分はノルウェー人』だといえる。この町にはたくさんの国からやってきた人たちがいて、その人たちがわたしを『特別(スペシャル)』な存在にしたの。」というものがあつた。またダンスや音楽が好きだという記述も見受けられた。グループワークで生徒たちは、「周りの人が自分を特別な存在にしてくれた」ということの意味を考える活動に取り組んだ。また、音楽

やダンスなど、同じ中学生として共感できる部分についても考えている。

三つ目に、本単元ではワークショップを通した難民学習も取り入れている。神戸での校外学習では、難民事業本部関西支部の方より、「もし自分が難民になったら」に関するシミュレーションゲームを実施していただいた。家族構成、自国の状況、周辺国の状況について設定されたカードをもとに、「逃げない」「近くに逃げる」「遠くに逃げる」の3つから行動を選択し、その理由を考える活動である。加えて、小単元6で実施したワークショップである。これは、日本の同じアパートに暮らすベトナム人と日本人の間で生じた、料理のにおいや騒音に関するトラブルを話し合うロールプレイである。難民とその呼び寄せ家族、アパートの大家、アパートの住人といった登場人物がある。これは、難民事業本部で大人向けに使用されている教材を、小嶋教諭および教育実習生との議論を経て、中学生向けにアレンジしたものである。教材開発の理論的な根拠として先行実践²⁶を読み議論した。工夫として、ロールプレイの登場人物の背景をより詳しく説明し、登場人物の心情を想像して追記できるようなワークシートを作成した。ワークショップの振り返りでは、役割を演じた感想、対立を解決するための方法と理由について議論させていた。

4. 3. 実践にみられるケアと社会参加の視点

本実践では、身近な他者への配慮というケアと、より広い社会のあるべき姿を考え・議論する社会参加の両方の視点が含まれている。両者を接続する学びについて、公開研究会の2時間目の議論における生徒の発言をもとに考察する。

日本人とベトナム難民の対立が組み込まれたロールプレイの後、ある生徒は「国が違えば文化の違いがあり、見えない壁があるので共に生きられない」という発言をした。それに対して、各グループの生徒からは多様な考察が出されている。例えば、難民支援に関わる人の話について考えたグループの生徒は「人と人とのつながりは、言語だけ、文化だけではない」「壁を作っているのは自分だから、自分がどう思うかによって、壁はあったりなかったりする」と述べている。またノルウェーの中学生から手紙をもらった生徒は、アイデンティティは1つの国に限定されないことに触れ、「私たちでも、中学生、日本人、奈良県民といった、今の自分を形成したものやことが関わって自分になっているから、複数のアイデンティティを持つのは特別なことではない」と発言している。ノルウェーの中学生Bさんの言葉について考えたグループの生徒は、「周りの人たちが自分と違うところを否定するんじゃなくて、違うところを大切にしてくれた」ことで、難民というアイデンティティを肯定的にとらえられていると考察している。ベトナム難民のAさんについて考えたグループは、「Aさんは、いい人に出会ったからベトナムの誇りをしっかり持っていて、先生という仕事をしながら、そういう話をしてくれた。周りの人の影響が大きい」と述べている。最終的に生

徒たちは、人が生きていくには周りの存在が重要であり、人と人とが分かり合うためには「愛」が必要だと結論づけている。

以上の議論より、生徒たちは、難民との相互理解という社会問題を、相互のケアの関係を起点として考えていることが分かる。つまり、本実践には、「わたし」と「あなた」という人間関係を核として、あるべき原理から解決策を導くのではなく、他者のニーズを配慮する先にある望ましい社会のありかたを志向するという道筋が組み込まれていたといえる。

5. 大学院授業における附属中学校公開授業の活用

5. 1. 附属中学校公開授業の活用による大学院授業

筆者は、附属中学校の教育研究会における授業と協議会の様子をビデオ撮影し、大学院修士課程の授業で活用した。日本教師教育学会のイベントとして行われた平成29年度の附属中学校教育研究会(以下、公開研究会)は、教育実習生が1時間、附属中学校の教員が1時間、連続して授業を実施し、その後に協議会を行う内容であった。

表3のように、大学院修士課程「教材開発研究(教育発達科学)」の4コマ分において、公開研究会で撮影したビデオを活用して授業を展開した。同大学院授業では、教育実習生の授業、附属中学校教員の授業、協議会の様子をそれぞれ1コマずつビデオ視聴して議論し、4コマ目にまとめを行った。本論文の執筆者である4名も参加して、学生と議論をしながら授業を進めた。以下では、受講者の発言やレポート等を引用しながら授業展開を整理する。

表3. 大学院科目「教材開発研究」4時間の授業概要と受講生の変容

1時間目：公開研究会1時間目のビデオ視聴とワークショップ 内容：教育実習生による授業を見て、「もし、となりに難民が引越してきたら」というロールプレイを実際に行い、他者の立場に立って対話し、問題の多様性を主体的に体験する。
↓
2時間目：公開研究会2時間目の道徳授業ビデオ視聴と授業分析 内容：公開研2時間目の小嶋教諭による授業をビデオで見て、受講者全員で議論する。 受講生の変容：子どもの発言をつなげて、子ども自身に答えを求める教授法の意義に気づく。
↓
3時間目：研究協議のビデオ視聴とESD道徳のねらい 内容：研究協議のビデオを見て、附属中学校におけるESD道徳のねらいを考える。 受講生の変容：研究協議を通して、授業を見るだけでは気づかなかったESD道徳のねらいに気づく。
↓
4時間目：自分が実践あるいは受けてきた道徳教育とESD道徳の比較 内容：自分が実践あるいは受けてきた道徳教育とESD道徳の比較したレポートを報告し、道徳教育のあり方について議論する。 受講生の変容：価値注入的な道徳教育とは異なり、人間関係を核にしたケアからはじめて社会参加へとつなげる実践の意義がわかる。

大学院授業の1時間目では、ESD道徳としての附属中学校第3学年2学期の単元である「難民」の全体像について説明して、公開研究会の学習指導案を検討し、公開授業の1時間目をビデオ視聴した。その上で、公開研究会で実施

したワークショップを受講生同士で実際に行った。公開研究会の第1時間目で実施したワークショップとは、「日本に暮らすベトナム人」を題材に「もし、となりに難民が引っ越してきたら」というテーマで、難民とその呼び寄せ家族、アパートの大家、アパートの住人といった登場人物になってのロールプレイである。こうしたワークショップの体験を踏まえて、受講生同士の意見交換を行った。

公開授業の第1時間目は、「多様な背景を持ち、問題を抱えている他者を、その背景にあるものをできるだけ押し量り、他者の立場に立って対話をすることによって、問題解決の複雑さや問題の多様性を主体的に体験させる。また、対話を通して、伝えることの大切さに気づかせる」ことを目標としていた。大学院授業の2時間目冒頭で前時ワークショップの振り返りをしたところ、「相手の立場に立つことで共感や気づきを得ることができた」「反応を見ながら話し合いをしたので、相手に対する理解が深まった」「難民に対する理解が十分でないために生じる差別性に気がついた」といった発言があった。こうした受講者の発言から、第1時間目の目標である「他者の立場に立って対話をする」「問題の多様性を主体的に体験」といった点への気づきが確認できる。また、人間関係のネットワークを大切に考えるケアの価値観とも結びつく発言といえる。

前時の振り返り後、公開授業の第2時間目を視聴した。公開授業の第2時間目は、「人と人が分かり合う」にはどうしたらいいか、教師と生徒のやりとりを通してクラス全員で考えて深めていく内容であった。公開授業の第2時間目では、「さまざまなライフストーリーを読み解くことを通して、自分の考えを持って学級の仲間と対話し、対話を通して自己の考えを深める」²⁷ことを目標としていた。生徒たちは、「相手のアイデンティティを自分の中に取り込んで理解し、相手になって考える」ことが大事であるとの考えを級友と教師のやりとりを通して深めていく。生徒たちも、ESD 道徳を通してケアの価値観に気づいていった。

大学院授業の1時間目はロールプレイをして学習者側からの追体験をしたので、2時間目は教える側から分析を試みた。受講者からは、「子どもの発言をつなげていって、答えを子ども自身に求めることで、思考するようになる」「子どもたちの言葉を事前に拾っておいて、自分の意見を言えるように授業展開を工夫している」といった教授法に着目した意見も出された。

大学院授業の3時間目では、公開授業後に行われた研究協議に関するビデオ視聴をした。研究協議では、授業者側から公開授業に至るまでの経緯、3年間積み上げてきたESD 道徳のカリキュラムについて説明があり、参観者との質疑応答が行われた。受講者は、研究協議の内容から前2回の授業を見ただけでは十分に気づけなかった「教室の中で教師と生徒、生徒と生徒同士によるやりと

りから価値観を作りあげていくプロセス」「大きな問いを深めていくために子どもたちに問うことを通して揺らぎの中で価値観を作っていく、実際に社会に密接に関係している」ことに気づいていった。小中学校の授業をビデオで視聴することはあっても、研究協議まで大学の授業で扱うことはあまり多くないと思われる。研究協議は授業の解説や読み解きを含み、多くの参観者の発言から多角的な授業分析を可能にする材料ともなり得る。

大学院授業の4時間目は、「自分が実践あるいは受けてきた道徳教育」と「附属中学校の実践について、ねらいと方法の観点から考えたこと」について受講生に課したレポートをもとに、道徳授業のあり方について議論を行った。

5. 2. 受講生における道徳教育観の変容

大学院授業の4時間目を行うにあたって受講生が作ってきたレポートと当日の議論を踏まえると、「自分が受けてきた道徳教育」は「視聴覚教材や読み物教材を通して、『このようにすべき』という道徳的価値観を教えられた」といった価値注入的な授業だったという意見が多かった。現職経験のある受講生の一人は、次の2つの点から自分のこれまでの実践と附属中学校のESD 道徳を比較した違いを整理している。

1つは、テーマ設定である。受講者がこれまで取り組んできた実践では、人権教育という柱に即したテーマ(仲間づくり、部落問題学習、障害者理解、在日外国人、沖縄学習など)を3年間で網羅できるように設定してきた。どのテーマにおいても最後には自分自身の在り方について考えることで学習のまとめとしているが、一つ一つのテーマは独立したトピックとして並列的だった。それに対して附属中学校の実践は、3年間でひとつの軸に沿ってテーマが重ねられていき、学習が深まっていた。一つ一つのテーマが連続し、生徒は自分を出発点にして、学習を進めるごとに世界が徐々に広がっていく構造になっていると受講生は分析した。附属中学校のESD 道徳は、カリキュラム作成の前提として「道徳教育のねらいは、他者の立場や状況を共感的にとらえ、他者をケアし、場合によっては、他者のニーズのために、共に社会システムや社会構想を変えようとする主権者を育てることにある」としている。さらに、学習指導要領が示す4つのねらいのうち、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」を「社会参加や参画の意欲と行動に関すること」と読み替えてカリキュラムを作成している²⁸。同受講者は、本授業を通して附属中学校のESD 道徳が「学習を進めるごとに世界が徐々に広がっていく構造」であり、生徒たちの主体的な社会参加に対する意欲や行動を喚起する目的の実践である点と重ねて考えている。

もう1つは、目的としての価値項目の違いである。1時間で1つの価値項目を教えるのではなく、附属中学校では1時間の授業の中に多くの価値項目が出てきているこ

とに着目している。それらをすべて生徒に取り込むことを目指しているのではなく、その授業で何を学ぶか、自分で自分が大切にしたい価値を選べるようにしていたのではないかと分析していた。徳目を教え込むのではなく、価値を明確化し、みんなで共有していくことを目指した授業であると受け取ったことがわかる。

さらに本授業では、受講生の授業前後における変化を

考えることである」「法律・政治ではなく、一人の人間としてどうやって生きるか、生きる力を育てる内容がある」との記述は、法律や政治といった一般化・普遍化した社会規範を考えるだけでなく、人間関係を核にしたケアからはじめて社会参加へとつなげていこうとする ESD 道徳のねらいをつかみとっているといえよう。

受講生の道徳教育イメージは、授業前後で大きく変化

表4 大学院受講生の授業前後における道徳教育イメージの変化

	授業前の道徳教育イメージ	授業後の道徳教育イメージ
受講生A	<ul style="list-style-type: none"> ・人として大切なことをよみ物などを通じて教える。 ・教師が教え込んではいけないということもあって答えをはっきり言わないが、だからこそ子どもの中にも漠然としたイメージしか残らず、「これを学んだ」という具体的なものがない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの内面の変化（それが行動につながるような心情）をうながすための時間 ・（授業を計画するにあたって）そのために教師は試行錯誤すべきで、思考（考え方）や価値観はちがうということが大事で、それを前提にして授業を構成する必要があるのだと思う。ESD道徳はその一例。
受講生B	<ul style="list-style-type: none"> ・生き方について学ぶ。個人的には気持ちよかった（小学校時代の思い出）。 ・しかし、授業の中で終わってしまうこともある<現実場面につながらない> ・そもそも、大切にされていない現実も？（道徳の授業が） ・教える側からすると、（心の）裸を見せるような気持ちにもなる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・主体的によりよく生きていくための基礎づくり。個人によって、その内容は違う。自分で選び取る。 ・自分と世界をつなげる。世界の中の自分を知ることで、自分を作っていく。 ・他の人とつながるための視野を広げる。 ・これらのことを実践するためには、教員の力量がますます求められる。 ・生徒がよりよくより豊かに生きることを願って実践される。
受講生C	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳：学生に基本的な人間としてのやるべきこと、やってはいけないことを教える。例えば、友人の間の助け合い、友人の大切さ、お年寄りに対する尊敬、良心に対する感謝、社会的なルール、法律についての知識。 	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳の授業：授業方法については生徒自身が体験しながら自分自身で考えることである。 ・授業内容：法律・政治ではなく、一人の人間としてのどうやって生きるか、生きる力を育てる内容がある。 ・また、自分が受けていた道徳の授業とは違っていた。このような授業なら学生たちもおもしろく受けると思う。道徳の授業の内容は、教科書で教えていることは正しいのか。どんな内容がいいのか。誰が決めるのか。もし自分の意見があれば、直接に言えばいいのか悪いのか、ということはどうやって教えられるのでしょうか。

把握するため、自由記述式で道徳教育のイメージを書いてももらった。本授業を受ける前は、ぼんやりとしたイメージであることが表4から読み取れる。内容においては、「生き方について学ぶ」「基本的な人間としてのやるべきこと、やってはいけないことを教える」といった漠然としたイメージを持っていた。方法においては、「人として大切なことをよみ物などを通じて教える」「授業の中で終わってしまうこともある<現実場面につながらない>」といった自分が受けてきた授業のイメージ、現職教員の受講者からは実践上の課題に関することも提示された。

授業後の記述を見ると、「(授業を計画するにあたって)そのために教師は試行錯誤すべきで、思考(考え方)や価値観はちがうということが大事で、それを前提にして授業を構成する必要がある」「授業方法については生徒自身が体験しながら自分自身で考える」といった意見が見られ、内容と方法の両面において授業前よりも道徳教育のイメージを持つことができるようになったことがわかる。「他の人とつながるための視野を広げる」といった他者とのつながりへの気づき、「自分と世界をつなげる。世界の中の自分を知ることで、自分を作っていく」といった記述からは、世界とつながって自分をつくっていこうとする地球市民としての主体的社会参加へと思考していることが読み取れる。「生徒自身が体験しながら自分自身で

した。受講者のレポートからは、原理・原則を追究するだけでなく、個別的な人間関係の拡張から社会参加を論じようとしていることが読み取れる。こうしたことから、道徳教育で何をすべきか、「考え議論する道徳」の具体的なイメージを受講者は持つことができたと考える。さらに、本授業の成果として、研究協議の様子も活用することにより学生の授業理解と議論に深まりが生じたこと、授業担当教員のFDとして効果があったこと、附属中学校の活性化にも貢献したことがあげられる。一方、授業でビデオを見る時間が長くなるといった時間的制約、ビデオ撮影方法における限界等、いくつかの課題も残された。

6. おわりに

本稿では、理論や学会の動向から、道徳の特別教科化に伴い、ケアと社会参加の双方を総合的に捉える評価方法の確立、内容項目の教育現場の実際に即したかたちでの構成という課題を明示し、特に前者の課題に取り組んだ実践とその教師教育での活用について論じてきた。今後は、以上の取り組みをふまえながら、道徳教育の評価に関わる実践開発やその教師教育での活用に取り組んでいく。

付記

本研究を進めるにあたり、元奈良教育大学附属中学校教諭（現金沢学院大学）の小嶋祐伺郎氏には、実践に関わるデータの提供を頂いた。記して、厚く御礼申し上げる。

- 1 『研究紀要』全国連合小学校長会編（2015）。各都道府県の公立小学校をそれぞれ4%ずつ抽出し（合計803校）、道徳の教科化に関する課題を学校長に聞いたところ、以下のような回答が得られたという（回収100%）。▽「児童の道徳性の評価の内容と方法」75.2% ▽「指導要録や通知表への記載内容」43.1% ▽「道徳の時間の授業評価の在り方」40.6% ▽「教員の指導力」35.1% ▽『特別の教科 道徳』の指導方法や指導形態」30.4% ▽「道徳的価値観と学習指導要領の内容」29.6% ▽「教科書の内容や扱い方」21.2%
- 2 キャロル・ギリガン（岩男寿美子他訳）（1986）『もうひとつの声』川島書店。ネル・ノディングズ（立山善康他訳）（1997）『ケアリング：倫理と道徳の教育——女性の観点から』晃洋書房。
- 3 菊池真貴子（2018）「道徳科の評価」その課題『白鷗大学教育学部論集』12(2),pp.113-126.参照。
- 4 例えば、道徳科における「問題解決的な学習」の「評価」のあり方を研究する、永田らの論考がある。永田繁雄他（2018）「『特別の教科 道徳』における問題解決的な学習と評価の研究」『東京学芸大学附属学校研究紀要』第45巻,pp.43-58。このアプローチでは、評価方法の研究は「『評価のための研究』『評価の文言の研究』ではなく、子どもの成長の一面を見取るための研究」として、実際の授業を通して進められる。
- 5 渡辺かよ子（2016）「小学校における道徳指導方法の探究——大正期の師範学校附属小学校での修身科の教育実践より——」『学び舎：教育課程研究』第12号,pp.74-85。参照。この論文で渡辺は「児童の自己活動や個性尊重を重視した大正自由教育の先駆的教育実践」を再評価している。
- 6 藤田昌士（2016）「『道徳の教科』と私たちの課題」『中部教育学会紀要』第16号,p.26。
- 7 桑原直己（2016）「『考える倫理』と『考える道徳』」『倫理道徳教育研究』特別号,pp.2-11.参照。この論文で桑原は、高等学校の倫理教育および小中学校の道徳教育における「思考力の育成」をめぐる現在の動向を概説し、「考える道徳」と「従来型の道徳」との間の緊張関係に課題を見出している。
- 8 村若修（2018）「ケア倫理学に基づく道徳教育の可能性」『鹿児島女子短期大学紀要』第54号,pp.111-117.参照。また、ケアの視点を取り入れた道徳教育の理論と実践については、次の書籍が包括的に紹介している。林泰成（2000）『ケアする心を育む道徳教育』北大路書房。
- 9 鎌田公寿・木野村嘉則・小嶋季輝（2016）「小学校の道徳教育における「ケアされる人」の発達実態——子どもの主観に着目した調査に基づいて——」『琉球大学教育学部紀要』第88巻,p.257。この論文で鎌田らは、「ケアされることによってケアする人になる」というノディングズの仮説に着目し、ケアする人へと発達するために必要な技能や態度の獲得状況を、小学校児童を対象とした調査から明らかにしている。次の論文も参照。鎌田公寿・木

本研究は、奈良教育大学の平成29年度学長裁量経費（教育研究改革・改善プロジェクト経費）の一部を用いて4名で行った。執筆は、橋崎が主に第1章・第4章・第6章、梶尾が第2章・第3章第1節、後藤が第3章第2-4節、板橋が第5章を担当した。

- 野村嘉則・小嶋季輝（2015）「道徳教育におけるケア場面を抽出するための枠組みの構築——Noddingsの理論に依拠して——」『東邦学誌』第44巻第1号,pp.71-86。
- 10 上村崇（2015）「道徳教育におけるクリティカル・シンキングの重要性——心情主義の道徳を超えて——」『道徳教育方法研究』第20号,pp.1-10.参照。道徳的行為の失敗が心情の欠如に起因する場合、心情を育成する教育を推し進めたところで行動の変化は期待できない。上村はこのような袋小路にぶつかる点に心情主義的な道徳教育の陥穽を認める。
- 11 永守伸年（2016）「感情主義と理性主義」太田紘史編著『モラル・サイコロジー：心と行動から探る倫理学』春秋社,pp.187-218。蟹池洋一（2008）この方面の動向については以下の論文も参照。「道徳的判断と感情との関係——fMRI実験研究の知見より」信原幸弘・原塑編著『脳神経倫理学の展望』勁草書房,pp.283-314。
- 12 ただしこのとき、授業改善のための評価、および保護者にとっての関心に繋がる評価を探求していくことの重要性はもちろんのこと、通知表の歴史・社会的性格——戦後日本社会において、相対評価の影響を強く受けながら機能してきた通知表の社会的規定性——を視野に入れる必要があることを忘れてはならない。
- 13 参考として以下、シンポジウムの題目を記しておく。澤田浩一「『特別の教科 道徳』の指導と評価」、大館昭彦「『道徳科』の実施に向けて、行政として何をしたらか、これから何をすべきか」、木下美紀「子どものよさを活かす道徳科における評価のあり方について」、鈴木賢一「『特別の教科 道徳』における評価を考える——評価からの授業改善」日本道徳教育学会『日本道徳教育学会第91回大会 平成30年度春季大会 プログラム・発表要旨集』pp.149-157
- 14 なお、2018年11月3日、4日に行われた日本道徳教育学会第92回大会の大会テーマは「『特別の教科 道徳』を通じて、どんな子どもを育てたいか——未来社会に向けた道徳性の育成——」となっている。
- 15 研究資料集刊行委員会（1974）「研究資料集の刊行にあたって」教育科学研究会（道徳と教育部会）編『研究資料集 自主的な子どもをどう育てるか——民主的道徳教育の探求——』。
- 16 神代健彦（2018）「『特別の教科 道徳』の危険性に向き合う——（真正の教科）という選択について——」歴史科学協議会『歴史評論』No.819,pp.16-27.参照。
- 17 同上
- 18 中村（新井）清二（2018）「どのように『正しい』判断か——評価の三視点からつくる道徳の授業」教育科学研究会編『教育』868,pp.27-34.参照。
- 19 宮澤弘道・池田賢市編（2018）「『特別の教科 道徳』ってなんだ——子どもの内面に介入しない授業・評価の実践例——」現代書館参照。
- 20 後者の方面に関しては他にも、以下の論文がある。横井夏子（2018）「『声』を聴くケアの営み——実践報告を

読んで」教育科学研究会編『教育』868,pp.23-26.

²¹ 竹村景生・曾我幸代（2012）「ESD 実践のためのインフュージョン・アプローチ—奈良教育大学附属中学校のカリキュラム再編—」『国際理解教育』vol.18, p.65.

²² 実践者による研究成果のまとめとしては、下記参照。
小嶋祐伺郎（2017）「地球市民意識を育む道徳性育成の実践的研究—多文化共生社会における市民性の育成の視点から—」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第3号,pp. 61・71.小嶋祐伺郎（2018）「他者との出会いが生起する「深い学び」についての一考察—「自他の関係性の再構築」にかかわる道徳授業の

実践から—」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第4号,pp.139-145.

²³ 河野哲也（2011）『道徳を問い直す』ちくま書房.

²⁴ 奈良教育大学附属中学校（2017）『平成29（2017）年度教育研究会要項』奈良教育大学附属中学校, p. 50.

²⁵ ノディングズ,N.（宮寺晃夫監訳）（2006）『教育の哲学—ソクラテスから＜ケアリング＞まで』世界思想社.

²⁶ 藤原孝章（1994）『外国人労働者問題をどう教えるか—グローバル時代の国際理解教育』明石書店.

²⁷ 註24, p. 53.

²⁸ 同上, pp. 51-52.