

「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーション

—カリキュラム・マネジメントの視点から—

The constellation of “Special subject” moral education: Thinking and discussing
—A viewpoint of the management of the curriculum—

高野 成彦¹

¹大妻女子大学教職総合支援センター

Narihiko Takano¹

¹Teaching Profession Support Center, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan 102-8357

キーワード：「特別の教科 道徳」，「考える道徳」「議論する道徳」，カリキュラム・マネジメント，
コンステレーション

Key words : “Special subject” moral education, Moral education: Thinking and discussion,
the Management of the curriculum, Constellation

抄録

平成31年全面実施の中学校における「特別の教科 道徳」の研究の現状を「カリキュラム・マネジメント」の視点から整理・分析し、課題と展望を明らかにした。道徳は「特別の教科」化により、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要」であり、「カリキュラム・マネジメント」とりわけ、各教科等の学びとどうつなげるのかが問われている。「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーション（布置）を描き出してみると、「社会に開かれた教育課程」の視点に立った取組は今後の課題ではあるものの、教科横断的な取組や「現代的な課題」の取組は成果を上げつつあり、「カリキュラム・マネジメント」における「レバレッジ・ポイント」の可能性が展望できた。

1. 研究の目的

中学校における「特別の教科 道徳」（以下「道徳科という」）が平成31年から全面実施される。検定教科書が導入され、評価も実施される。しかも、「考える道徳」「議論する道徳」へと転換が図られる。新学習指導要領で提唱される「主体的・対話的で深い学び」と道徳科の授業の関係も興味深い。

しかし、道徳科に関わる研究の蓄積は始まったばかりである。そこで、全面実施を目前に控えた今、道徳科の授業づくりに関わる研究の布置（コンステレーション）を描き出しておくことこそが、切迫した課題と捉え、研究の目的とした。

2. 研究の方法

2.1. 「カリキュラム・マネジメント」の定義
『中学校学習指導要領』（平成29年7月，文部

科学省）によれば、「カリキュラム・マネジメント」は次のように記されている。

「各学校においては、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする」（p.20）^[1]。

さらに、『中学校学習指導要領解説 総則編』（平成29年7月，文部科学省）では、「各学校に

におけるカリキュラム・マネジメントの推進」として、次のように解説されている。

「各学校においては、教科等の目標や内容を見通し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。以下同じ。）、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実することや、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うことが求められる。これらの取組の実現のためには、学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることが求められる」（p. 5）^[2]。

以上のところから、本稿では、「カリキュラム・マネジメント」を次の3つの側面で捉え、分析視点とする。

- ①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
- ②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
- ③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

2.2. なぜ、「カリキュラム・マネジメント」か
ところで、なぜ、分析の視点として、「カリキュラム・マネジメント」なのか。

道徳科は、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要」（文部科学省、2016：154）^[1]である。

道徳科が充実することで、各教科等における人間性の基盤が形成され、各教科で育まれた人間性等が、道徳科の学びにおいても発揮される。この好循環を生み出していくことが期待されている（松本ほか、2016）^[3]。この好循環を生み出すものこそ、「カリキュラム・マネジメント」だからで

ある。

2.3. 先行研究の現状

先行研究では、「カリキュラム・マネジメント」はどのように取り上げられてきているか。

「カリキュラム・マネジメント」に基づく道徳授業について、押谷ほか（2018）^[4]では、道徳教育の抜本的改善・充実のための道徳教育の全体計画（スクールマネジメント）および年間指導計画（カリキュラム・マネジメント）の改善・充実として論じられている。

さらに、吉田ほか（2018）^[5]では、「カリキュラム・マネジメント」に基づく道徳授業の探究が論じられているが、いずれも、教育課程編成論の一般的な域を出ていない。

「マネジメント」に焦点化すると、アクティブ・モラル・ラーニング実践に向けたマネジメント（白木ほか、2016）^[6]、パッケージ型ユニットによる課題探求型道徳科授業におけるマネジメント（田沼ほか、2017）^[7]などの研究もある。

パッケージ型ユニットについては、田沼ほか（2017）によれば、道徳科カリキュラムのマネジメントの先に生まれる効果的な学習構想としてのための発想として、「1時間完結型の道徳科授業よりも、特定のテーマを設定して取りまとめる授業をしたり、それぞれの道徳的価値を関連づけて小単元的に主題構想（パッケージ型ユニット）したりする発想の方が、子供の道徳的実態や地域・保護者の期待、教師の願い等を実現しやすい」（p. 15）^[8]とされる。「カリキュラム・マネジメント」の視点が道徳科の授業づくりの契機となった一例である。

鹿瀬ほか（2018）^[9]でも、「教科等横断的な視点」に着目し、道徳の授業を核とした「カリキュラム・マネジメント」の視点から、国語、学級活動、音楽、理科、校外学習にわたる単元開発の一例である。

エマージング制の視点から授業を構成する「カリキュラム・マネジメント」という考え方もある。

学級経営において「いじめ」や「ネットモラルを犯すこと」などが問題となった場合、担任や学年団の判断で「道徳」の授業を行うことがある。

予定外に出現する「道徳」、学級の実態や生徒の実態に応じてリアルな「道徳」の時間を構成していくのが「エマージング・カリキュラム」である

(橋本, 2018) [10]. ここにおいても、「カリキュラム・マネジメント」の視点から授業が構成されている。

本研究では、これらの研究に示唆を得て、「カリキュラム・マネジメント」の視点から、「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーション(布置)を描き出す。そこに、「カリキュラム・マネジメント」における「レバレッジ・ポイント」⁽¹⁾が見出せるのではないかという見通しである(田村ほか, 2016) [11].

2.4. 分析の対象

本研究では、「特別の教科 道徳」および「考える道徳」「議論する道徳」に関する文献のなかから、主として中学校での道徳科の授業づくり、および、カリキュラム開発に資する内容の文献に限定して、分析の対象とする。

その際、当該項目について主題的に取り上げられている文献のみを取りあげ、一般的な啓蒙書等は文献リストからは外した。

分析の結果、切り分けられたデータに属性を示すラベルを付記し、整理したものが以下の結果である。

3. 結果

3.1. 教科等横断的な視点で組み立てていくこと

各教科等との関連をもたせた取組は以下のとおりである。

A 国語

国語では、道徳教育と国語教育の連関性についての研究(石井ほか, 2016) [12]や道徳と国語科が連携しながら、話し合いのルール作りを行い、そのルールに則った授業を展開するという、国語科と道徳科の連携による道徳教育の研究(福田, 2016) [13]などが見られる。

B 社会

社会科では、市民育成を目指した教科の授業における道徳的な指導の在り方が研究されている。

子どもの道徳的反応は、「追憶」(remembrance)「非難」(condemnation)「賞賛」(admiration)の3つの形態で表れる(Barton & Levstick, 2004) [14]. この道徳的反応こそが民主主義的な議論に参加するきっかけになる。

そして、熟議へと発展するためには、正解へと

到達することを目指すのではなく、児童の多様な道徳的反応を導き出す教師の指導が不可欠となる(日本教育方法学会, 2015) [15].

社会科を価値判断力・意思決定力を育成する教科と捉え、社会科とのコラボレーションで、「現代的な課題」に取り組んだ道徳授業もある(柳沼ほか, 2018) [18].

その他にも、国土愛・愛国心(山口, 2017) [16], 郷土愛(山口, 2018) [17]についての授業研究も見られる。

C 数学

数学では、数学科の教材であるコンパスが歌詞に含まれるJ-POPを用いて、国際平和・国際貢献を主題とした授業実践がある。ねらいとする道徳性の育成のみならず、数学への興味・関心を高め、学習意欲を高めることができるとされる(子浦, 2017) [19].

また、道徳科の中で批判的思考を取り扱うことによって、数学科における批判的に考察する活動での深い学びにつながるとされる(芦澤, 2017) [20].

D 理科

理科では、理科教育での視点移動能力の育成が道徳科の目標達成を促すという研究がある。

「理科学習での心的な視点移動という知的操作(mental rotation)は、道徳の授業で行う役割取得(role-taking), すなわち感情領域の他視点取得(perspective-taking)能力に即応していることが明らかにになった」(荒井, 2018: 43) [21]とされる。

E 音楽

鑑賞曲にかかわる道徳授業、合唱コンクールにかかわる道徳授業をはじめとして、他の教科に比べ音楽の授業は道徳教育の多くの内容項目と密接に関連づけることができる。そのため、「音楽科教諭が道徳教育の視点をもつことは音楽の授業の活性化だけではなく、学級経営、学年、学校経営にも大きな意味をもつ」(是枝, 2010: 48) [22]といわれる。

その他にも、音楽に関連した道徳教材の開発(杉山, 2017^[23]; 杉山, 2018^[24])がある。

F 家庭科

家庭科では、「家庭科教育においてはこれからの道徳教育が求める家族・家庭像を構造的に解釈しつつ、家庭科における扱いにおいては独自のまなざしをもつことが求められる」(川上, 2018:

184) [25]とされ、〈ホーム〉の再定義と新しい生き方への転換が展望される。

G 保健体育

保健では、保健とケースメソッド教授法を用いた道徳の横断的学習がある。

保健と道徳の横断的学習をすることによって、保健での学びは、知識を習得し自分事として考えるところから一歩進み、周囲には様々な人がいるという視点に立って、多様な価値観で健康づくりを考えていくことのできる学びになる」(渡邊ほか, 2018 : 333) [26] .

H 短期連関型の横断的道徳学習

渡邊ほか (2017) [27]では、子どもが道徳性を育む場を、事前事後を1つのユニットとして短期的にとらえて構成し、各教科・領域の特性を生かし関連づけながら行う学習「短期連関型の横断的道徳学習」(渡邊, 2012) [28]をとおして、性的マイノリティの問題が論じられている。

事前学習で、保健体育科(保健)、社会科(公民)、および、技術・家庭科(家庭)、事後学習で、学級活動(人権教育)というユニットが組まれている。

3.2. 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと

「カリキュラム・マネジメント」は、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出すものとして位置付けられている。そのための枠組みは次の6点である (p. 2) [2].

- ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

以下、この枠組みを援用し、「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーションを描き出す。

3.2.1. 「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)

「資質・能力」に焦点化した研究も始まった(浅見, 2018) [29].

田沼 (2016) [30]では、「逆向き設計」論によるコンピテンシー・ベースの道徳科授業づくりのプロセスが構想されている。

ところが、「道徳科の文脈の中でのコンテンツ・ベースの議論や、コンテンツに基づく資質・能力と『問題発見・解決力・問題洞察力』などの汎用的スキルが相互のつながりなく並列される状況に留まっている」(吉田, 2017 : 11) [31]という批判も見られる。

しかし、「毎回の授業をコンピテンシー・ベースで実施することは現実的ではない」「教師が事前に計画した通りに子どもたちの主体的な活動を引き出そうとすること自体に矛盾が内包されていることをコンピテンシー・ベースの道徳授業を導入しようとする教師は自覚する必要がある」(p. 18) [31]との指摘は、「考える道徳」「議論する道徳」への質的転換を現実的なものとするうえでも重要な指摘である。

3.2.2. 「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)

情報モラルおよび現代的な課題については、指導の配慮が求められる事項である。

田沼 (2016) [32]によれば、「現代的課題」は、「生命尊重の前提としての人権・共生についての問い」「持続可能な社会を構築するための問い」「高度情報化社会に生きる個としての問い」にまとめられる。

柳沼ほか (2018) [18]では、「現代的な課題」に取り組む道徳授業を価値判断力・意思決定力を育成する社会科とのコラボレーションで構想している。

公園や図書館のルールをどう作るか、騒音やゴミの問題をどうするか、リポート開発か自然保護か、ネットトラブルや消費者トラブルをどうするかなどがそのテーマである。

以下では、具体的な課題ごとに整理していく。

A 情報モラル

情報モラルの指導法については、佐々木 (2016) [33]および森本 (2018) [34]のほか、「管理型」道徳教育を乗り越えることを意図し、エンパワーメン

トを目標とした道徳授業を構想した、森本 (2016) [35] などがある。

その他、道徳授業における情報モラル教育の資料開発についての研究も見られる。

資料開発を行う際には、ただ危険性を教えるだけの資料ではなく、現代的な課題であるスマートフォンや SNS、電子マネーの問題等を取り上げながら、問題場面等で多面的・多角的に考えながら道徳的に判断できる力を養う資料が望まれる (植田ほか, 2017) [36]。

情報モラル教育では、トラブル回避方法の習得を超えて、道徳性の涵養が求められていることも踏まえれば、道徳的判断プロセスを考慮した情動や認知に影響する個人内特性の把握は、今後重要な研究課題になる (阪東ほか, 2016) [37]。

B 食育

佐藤 (2018) [38] によれば、小学校 3・4 年生では、食は生命をいただくこと、小学校 5・6 年生以上になると、食育を通して家族の一員としてのコミュニケーションの在り方を考えさせる。

また、中学生では、食に関する職業への興味・関心を引き出すキャリア教育としての役割も持ち、社会の一員としての生き方を考えさせるなど、食育は、道徳教育の 4 つの視点すべてに関わり、児童生徒の道徳性を育成する過程において大切な役割を担っていると言える。

食や学校給食がもつ道徳的な価値は次の言葉に集約される。

「給食や食事は毎日のことです。ですから毎日のことを 1 つひとつ丁寧に扱い、まなびのきっかけにしていく。それは人を人として育てていくことにもつながります」 (高木, 2017: 17) [39]。

さらに、食育の視点で理科との連携を論じた栄養教諭もいう。

「教科という縦系に、心や体の育ちという健康教育を横系にして紡ぐとしたら、その横系の中に『食育』がある」 (高橋, 2015: 37) [40]。

C 健康教育

「いじめが起こっているクラスでは、いじめをテーマに授業を行うことは、いじめ被害を受けている子どもがたつらくなることが考えられる。いじめも災害同様の心身反応を引き起すため、災害を体験したときの心身反応とその回復の仕方を学ぶことを、いじめ体験したとき心身反応とその回復の仕方を学ぶことにつながる」 (富永ほか, 2015:

1) [41] という考えのもと、「いじめと災害ストレスへの心の健康教育と道徳教育と防災教育の包括的教育プログラム」が開発されている。

D 消費者教育

「消費者市民の育成を目指す道徳教育」の事例が見られる (大本・鈴木, 2016) [42]。

コンシューマー・リーガルリテラシーに関わる概念として、①法、倫理、道徳などの規範意識、②正義・公正、③権利・義務 (責任)、④社会連帯、⑤倫理的配慮の 5 項目、さらに、道徳性の要素として、「責任感、配慮、思いやりによって自らの消費行動に責任を持つ」、および、「道徳・倫理・社会的正義の判断によって意思決定し、社会の一員として協働し社会参画できる」という要素の視点から、「コンシューマー・リーガルリテラシー」に関わる道徳性を育むにあたり、消費者教育で育成したい力として、「他者への配慮や相互の合意によって調整できる力 (調整力・交渉力) や選択力」が挙げられている。

E 防災教育

災害現場におけるジレンマ状況を用いることによって自分ならどのように行動するかを考えさせる教材である防災教育ツール「クロスロード」を用いることによって、道徳的価値葛藤の経験から適用する規範の変化を促し、道徳性がより高次の段階に発達したとする研究もある (松本ほか, 2017) [43]。

F 福祉に関する教育

福祉教育の観点を視野に入れた道徳授業づくりの研究がある (坂本ほか, 2017) [44]。

スクールソーシャルワーカーに求められる道徳的視点を論じたものとして、岡田 (2017) がある。

「児童生徒が学校やスクールソーシャルワーカーの支援によって自身の学校生活や家庭、地域での生活がより豊かになったと実感するならば、教科で教えられる道徳の大切さについて実感し体現していくことができるようになる」 (p. 80) [45] とされる。

G 法教育

道徳教育と法教育を心情理解と権利主張の観点から論じたものとして、山本 (2016) [46] がある。

法教育と連携した道徳教育の可能性としては、総合的な学習の時間における法教育と道徳科における道徳教育を相互に連携させコミュニケーション的行為 (ハーバーマス) に基づいて行うことで、

個人及び集団の道徳性の向上を図り、子どもたちが自分たちの問題を主体的に解決し、より良い集団の構築を行う力の育成を図る点にある(福原, 2016)^[47].

H 社会参画に関する教育

道徳教育とシティズンシップ教育については、日本教育方法学会(2015)^[15]や金光ほか(2016)^[48]をはじめとして、デジタル化時代を強調したシティズンシップ教育の研究(渡邊ほか, 2017)^[49],あるいは、「愛国心」とシティズンシップの関係を論じた中村(2017)^[50]などもある。

さらには、道徳性の教育と市民性教育との関係性から、ESD 実践における道徳授業のあり方を問う取組の方法を論じた、小嶋(2017)^[51]もある。

また、主権者教育の視点から生活指導と道徳教育を論じたものとして、松下(2016)^[52]もある。

シティズンシップ教育と道徳教育との関連ということでは、「学校教育では経済活動が同時に道徳的活動でもあるように児童生徒に導いていく必要がある」(田中, 2017: 31)^[53]. 経済的教養は必要であるが、同時に経済倫理も児童生徒に教える必要があるということである。

I 伝統文化教育

坂倉ほか(2018)^[54]では、社会科地理領域での学習、ミュージアム見学の体験をふまえての日本の伝統文化を重んじた中学校道徳教育が論じられている。

J 国際理解教育

「国際理解」を道徳教育で考える場合には、「国際理解」もまた一人ひとりの個別の人間同士によって支えられているという視点を児童生徒に理解させておく必要がある(広岡, 2017)^[55].

一方で、国際理解教育についての「特別の教科道徳」の危険性を論じた研究(池田, 2016)^[56],あるいは、シティズンシップの育成という視点から道徳科と国際理解教育の相違を論じた、荒木(2016)^[57]などもある。

グローバル化時代における道徳教育には、世界とそこにおける我が国を広く相互的な視野で捉えながら、社会の中で自ら問題を発見し、解決していく力を育てていくことが求められ、自立した人間として他者とともによりよく生きるための道徳性を養うことが目標となる(黒澤ほか, 2017)^[58].

K キャリア教育

「道徳教育におけるキャリア教育」には2つの側面がある(田中, 2017)^[53].

ひとつは「働くことの意義」を伝えること、もうひとつは偉業を達成した人を学ぶ事で、「子どもにも夢と希望を与えること」である。

富山県「14歳の挑戦」、および、兵庫県「トライやる・ウィーク」の事例分析をとおして、道徳教育とキャリア教育との融合の可能性を論じたものとして、村上(2017)^[59]がある。

職業体験学習プログラムにおける体験活動の事前学習と事後学習に道徳科の授業を位置付ける実践もある。その意義としては、次の3点が挙げられる(中尾, 2016)^[60].

- ア) 教師が意図したものは別の新たな意味を生徒が展開していくこととなる。
- イ) 教師と生徒が相互に互いの経験を規定し合う「主体—主体」関係である相互主体的な関係が生まれる。
- ウ) それまでの自分の経験の意味を組み換え、新たな意味を発見することとなる。

「議論する道徳」はこのような点においても教育的可能性を拓く。

小池ほか(2017)^[61]でもいうように、現在の社会状況の中では、これまでのように学校から職業への接続のみならず、何らかの要因でキャリア形成の途から外れたとき、いかにそれに立ち向かっていくか、また、乗り越えていくかという「社会的包摂」の視点から道徳教育におけるキャリア教育の意義を検討する必要もある。

L 生命倫理の問題

かけがえのない私の個別的な「生命」(ビオス)だけではなく、集合的な「いのち」(ゾーエー)を含み込むものとして(いのち)として捉え直し、討議倫理学を基盤においた「考え、議論する道徳」を論じたものとして、渡邊ほか(2017)^[62]がある。

伝統文化活動を通じて、先代から文化が受け継がれている重要さを知るとき、自分自身の命をもつながりによって受け継がれていることを悟るという認知モデルを論じた、作田ほか(2017)^[63]もある。

高等学校の公民科でも生命倫理の取扱いは難しいとの認識のもと、たとえば、「「出生前診断」の政治的・経済的背景を知識として何も持たずに、

心情に訴えるだけでは『議論するだけの道徳』になってしまう可能性がある」(坪井, 2018: 199) [64].

高校「倫理」教科書の生殖技術に関する叙述分析から「情緒に訴える「生命尊重」の限界」を論じたものとしては、高木 (2016) [65]もある。

M 社会の持続可能な発展

世代間倫理に着目した問題解決的な道徳学習で、持続可能な社会をめざす環境倫理に関する道徳授業の開発がなされている(岡島ほか, 2018) [66].

持続可能な開発に不可欠な概念として挙げられる「ケア(ケアリング)」の要素を取り入れた道徳科におけるESDの学習を提案したものに、糸ほか(2018) [67]がある。

N その他

道徳教育と人権教育の方法論的関連性(和田, 2017) [68]や道徳教育と人権教育との接合の可能性と危険性を論じた、池田(2018) [69]などもある。

宗教教育と道徳教育については、岩瀬(2017) [70]があり、道徳科における宗教文化教育の可能性については、川又(2018) [71]がある。

手塚(2016) [72]では、中学校道徳教育における論理的思考・表現力育成プログラムの開発、開発的生徒指導を担う道徳教育がとりあげられている。

3.2.3. 「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施, 学習・指導の改善・充実)

新学習指導要領の公示前は、道徳授業をアクティブ・ラーニングに変えるアプローチに主眼が置かれていた(柳沼ほか, 2016 [73]; 柴原, 2017 [74]; 高橋ほか, 2017 [75]).

田沼ほか(2017) [76]によれば、道徳授業をアクティブ・ラーニングに変えるアプローチは、次の7つを挙げることができる。

- ①道徳科のテーマ設定を工夫する
 - ・重点指導項目と関連項目との関係に着目した配列法
 - ・主題の流れにおける重点指導項目の位置付けに着目した配列法
 - ・クロスカリキュラムで各教科等と関連づけた主題の配列法
- ②発問や話し合いで授業を変える
 - ・マッピングを使った全員参加型板書
 - ・Tの字型座席配置でTTT(徹底的)議論

- ・論点提示⇒納得解の形成
- ③板書の工夫で授業を変える
 - ・主人公の心情や行動をきちんと理解するための板書
 - ・情景理解を深め対話のきっかけとなる板書
 - ・黒板に短冊を掲げ、話し合いを活性化する板書
- ④多様な書く活動で授業を変える
 - ・ワークシート, 思考ツールホワイトボード, 思考ツール付せん紙, ホワイトボード
- ⑤役割演技で授業を変える
 - ・2時間連続授業—1時間目・雰囲気づくりにもつなげる
 - ・2時間連続授業—2時間目・知的理解を演技で深める
 - ・リアリティをもって考える
- ⑥体験活動を授業に生かす
 - ・教材を手がかりに体験の学びを実践につなげる
 - ・問題解決的に学習を進める
 - ・体験から得た学びから“未来”を描く
- ⑦学びの評価を授業に生かす
 - ・生徒による自己評価の効果的な運用
 - ・多面的, 多角的に自らの学びを評価する
 - ・持ち回り道徳での「生徒による自己評価」の効果

その他にも、問題解決ワークショップを用いた「特別の教科道徳」の実践(木野, 2016) [77], アクティブ・モラル・ラーニング(白木ほか, 2016) [6], ユニット(単元)でのアクティブ・ラーニング(田沼ほか, 2016) [30], 『学び合い』道徳授業(西川ほか, 2016) [78]などがある。

新学習指導要領の公示後は、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの「考え, 議論する道徳」(「考え, 議論する道徳」を実現する会, 2017) [79], 「考え, 議論する道徳」に変える指導(加藤, 2017 [80]; 田沼ほか, 2018 [81])へ移行してきた。

たとえば、加藤(2018) [82]によれば、授業展開を変える, 発問を変える, 板書が変わる, 子どもが変わる授業が目指されることとなった。

佐藤(2018) [83]では、矛盾を突く発問, 意外性のある導入, 教科書の挿絵活用などが紹介されている。

河合(2018) [84]では、価値への方向づけの導入,

教材に正対したときの考え方や感じ方の生かし方が紹介されている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善は、「カリキュラム・マネジメント」における「レバレッジ・ポイント」を探求する際の重要な視点なので、以下で検討を加える。

(1) 「主体的・対話的で深い学び」

まず、問題となるのは、「深い学び」についてである。

価値観の「伝達」から「問いかけ」への転換、肯定的に展開することなどが「深い学び」につながる秘訣だとする（押谷ほか，2017）^[85]。

そのための「対話的な学び」においては、考えを発展させるための「自己内対話」と「他者との対話」が絡み合いながら形成される学びが必要である（松永，2017）^[86]。

「深い学び」を「答えのない課題をじっくり時間をかけて考察探究し、他者と出会い対話しながら自ら価値を選び取る能力を育てていく」ための学びと捉えることもできる（小嶋，2018）^[87]。

「主体的・対話的で深い学び」を生み出すための可視化、操作化、言語化で、見方・考え方を鍛え、深い学びを実現する道徳科授業づくり（田中ほか，2018）^[88]も注目される。

「深い学び」を実現するための視点として、石丸（2018）^[89]で挙げられている、次の4つの視点も参考になる。

- 視点1 教材と道徳的価値（内容項目）の関係を捉える
- 視点2 児童・生徒と教材の関係（建前と本音）を明らかにする
- 視点3 優れた課題（発問）と授業展開を考える
- 視点4 評価を前提として授業を組み立てる

次に、「深い学び」を決定付けるものとしての「見方・考え方」を検討する。

(2) 道徳科としての見方・考え方

「見方・考え方」とは、「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方とし、各教科等の学習の中道徳科における見方・考え方の理論と実践で働くだけでなく、大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするもの」（中央教育審議会答申，別紙1，平成28年12月21日）^[90]をいう。

答申によれば、「教科等ごとの特質があり、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして、教科等の教育と社会をつなぐものであり、子供たちが学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせるようにすることにこそ、教員の専門性が発揮されることが求められている」とされる。

そして、道徳科における「見方・考え方」は、「様々な事象を道徳的諸価値をもとに自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、自己の人間としての生き方について考えること」とある。

したがって、道徳科における「見方・考え方」を「子供たちが自在に働かせて人生を送るために、教員に求められる専門性とは何なのか。『考え、議論する道徳』を実践するために、どのような授業改善をすればよいのか」（柴田ほか，2018：154）^[91]という問いが本質的な問いとなる。

深刻化するいじめ問題への対応が、道徳の「特別の教科」化の背景の一つである。いじめ問題に対して、どのような「カリキュラム・マネジメント」ができるのか、次の問題である。

(3) いじめ問題への対応

一方で、いじめを主題とする「考え・議論する道徳」の授業づくりについては、稲葉（2018）^[92]のほか、被害者と傍観者の視点から考え、多様な考え方を交流できるような教材の選択を強調する立場（藤川，2018）^[93]、さらには、子どもたちの「人権力」を磨き、いじめを解決するための知識と価値観とスキルを見つけるためのデジタル教材の開発（松下，2017）^[94]など、多様な研究が見られる。

他方、「特別の教科 道徳」でいじめを扱うことについての批判的な立場からは、「道徳の授業を意味あるものにするには、子ども同士の関わりや、子どもと教師の関わりをていねいに積み上げていく実践が不可欠」「逃げること＝弱さ＝恥ずべきこと」の価値観と決別することが大前提である」（西，2018：393-394）^[95]との主張も見られる。

今西（2017）^[96]では、子どもたちが自らの問題解決のために、自ら行動できるような、その原動力や動機づけとなるような、また行動するための勇気を与えるような、〈動的な道徳教育〉が論じられている。子どもたちや学校だけでなく大人や地域を巻き込む道徳教育の創出である。子どもたちと大人たちとの日常的で継続的なかわり合いこ

そが〈動的な道德教育〉の基盤である。

〈動的な道德教育〉に欠かせないのが、「対話的な学び」である。その「対話的な学び」を可能にするのが、多様な考えを生かすための言語活動である。

(4) 多様な考えを生かすための言語活動

言語活動による協働的学びを充実させた授業プランの研究として、永田ほか(2017)^[97]がある。

岡本(2016)^[98]では、中学校道德教育における論理的思考・表現力育成プログラムの開発がとりあげられている。

多様な考えを生かすための多様な方法も検討されなければならない。

(5) 問題解決的な学習など多様な方法を取り入れた指導

多様な方法を取り入れた指導は、次の4類型に整理できる。

- ①道德科における問題解決的な学習の工夫
- ②道德的行為に関する体験的な学習等を取り入れる工夫
- ③特別活動等の体験活動の活用
- ④読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

以下では、類型ごとに「考える道德」「議論する道德」のコンステレーションを描き出す。

①道德科における問題解決的な学習の工夫

問題解決的な学習については、既に研究の蓄積が見られる(柳沼, 2016^[99]; 柳沼ほか, 2016^[100]; 柳沼ほか, 2016^[101]など)。

たとえば、追立ほか(2018)^[102]では、様々な登場人物や問題となる行動に関わる人の立場に立って、多面的・多角的に考えさせることを目的としている。そのため、手立てとして立場カードの導入や価値葛藤が起こるモラルジレンマ資料の活用が挙げられる。問題解決的な学習指導過程の開発がなされている。

「調停力」に焦点化した問題解決的な道德授業もある(柳沼ほか, 2018)。

「これまでの道德では、トラブルでの当事者である主人公の言動について考え話し合いを進めていったので、生徒たちが中立的な立場で冷静に判断することが難しかった」との問題意識のもと、社会的な問題を中立的な第三者の視点を用いて調

停したため、生徒は主体的で意欲的に取り組むことができた」(p. 177)^[103]とされる。

②道德的行為に関する体験的な学習等を取り入れる工夫

道德的行為に関する体験的な学習も、早川(2017)^[104]を始めとして、いくつかの取組が見られるようになってきた。

柳沼(2017)^[105]では、役割演技、スキル学習(セルフ・アサーション・トレーニングやソーシャル・スキル・トレーニング)、別場面への導入、実体験活動、礼儀作法の教育などが紹介されている。

押谷ほか(2015)では、中学校特別支援学級(自閉症、情緒障がい)での問題解決的な学習とソーシャルスキルによる「異性の理解」の授業において、「日常生活と授業の班活動の場面を設定したことで、生徒たちは現実的な問題ととらえて問題解決的な学習に取り組むことができた」(p. 224)^[106]とされる。

諸富ほか(2017)^[107]では、問題解決的な学習、体験的な学習などの様々な工夫を行うアプローチが紹介されている。

- ・問題解決型道德
- ・構成的グループエンカウンター
- ・モラルスキルトレーニング
- ・モラルジレンマ授業
- ・総合単元的道德学習
- ・批判的吟味を生かした統合道德
- ・『学び合い』道德
- ・ソーシャル・スキル・トレーニング
- ・パッケージ型ユニットによる道德科授業
- ・ウェビングを活用した道德授業

「役割演技」を用いた道德授業の研究も進んでいる(土井ほか, 2018^[108]など)。

「自分自身の言葉で語る役割演技を仕組み、全員が演じる機会を設け、さらには、演技を通して感じたことを全体の場で意見交流できる形で授業役割演技を用いた道德の授業は、自分自身を振り返ったり、他者と意見交流をしたりして、自分自身との関わりで多様な観点から道德的価値に関わる自身の考え方、感じ方をより深めることに役立ち、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた道德の授業改善において一定の効果を発揮することが検証された」(森ほか, 2018: 177)^[109]。

③特別活動等の体験活動の活用

道德の「特別の教科」化においては、いじめの

未然防止を目指す視点から道徳科と特別活動の関係も重要である。

「特別活動が道徳的実践の場であり、道徳的体験の場としての特別活動の重要性がこれまでも認識されてきた。道徳の教科化に伴い、特別活動の目標と道徳教育との結びつきは一層深くなっていると考えられる。」「ロールプレイを通して人間関係のあり方を体感する中で、「友達を支援する優しい役割関係ができたときのよい気持ち」といった「快」の感情を実感することができれば、子どもたちにとって道徳的価値の理解が促進される。」(山城ほか, 2018: 276) [110]

「いのちの教育」を踏まえた特別活動との連携にも注目したい。

安井(2018)によれば、特別活動を「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」と定義したうえで、「特別活動の特質を十分に踏まえた上で道徳教育と特別活動の連携を図るためには、「いのちの教育」の方法的特徴である「正直な自己開示」と「思考のプロセスの共有」を具体化する活動の実践が重要である」(p. 277) [111]とされる。

「正直な自己開示」と「思考のプロセスの共有」は、「いのちの教育」に限ったことではない。

特別活動などの時間を活用したクラス会議における道徳教育の課題としては、クラス会議における方法と目的の混同、効果的な話し合いを進める上での学級集団の人間関係の育成や協働性・多様性・主体性の育成が挙げられる(熊谷ほか, 2018) [112]。

学級活動「社会の一員としての自覚と責任」と道徳科の「目標に向かってやり続けるときにはどんな気持ちが大事なのか」について考えさせる授業を関連して行った結果、自分の目標達成に向けて努力しようとする生徒の姿が見られたとされる(阿部, 2018) [113]。

④読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

「自我関与」という点については、「自分が主人公なら」と「自分なら」は似て非なるものであり、これらが授業中に混在すると、議論がかみ合わなくなるケースがある(宇佐美ほか, 2018, p. 119) [114]との指摘がある。

名作・古典など読み物資料を使用した指導の研究として、牧崎ほか(2017) [115]もある。「タマゴッチ理論」を援用した読み物教材の解釈の仕方が紹介されている。

しかし、近年、「学び方の違い」ということについての知見が広まり、「学びのユニバーサルデザイン」の視点も「カリキュラム・マネジメント」には欠かせなくなってきた。

(6) ユニバーサルデザインによる道徳の授業づくり

道徳の授業づくりにもユニバーサルデザインの視点が見られるようになってきた。

坂本(2014) [116]によれば、全員が参加・活動できる「授業全体での工夫」には、次の点が挙げられる。①ねらい・学習内容・発問の「焦点化」、②資料提示・思考・話し合いの「視覚化」、③自己をふり返り、互いに励ます「共有化」、④「身体表現化」でわかる・伝える・前向きになるという4点である。

増田(2018) [117]によれば、ユニバーサルデザインの考え方を道徳授業に取り入れるポイントは次のとおりである。

①教室環境、②話し方・聞き方、③指示・問い返し、④発表の仕方、⑤発問、⑥授業の導入部、⑦授業の終末部、⑧多様な考えの引き出し方、⑨視覚的な支援、⑩ワークシート、⑪話し合い活動、⑫言語活動、⑬役割演技、⑭他教科等の特質に応じて道徳教育、⑮特別支援学級の道徳授業というポイントである。

いじめの未然防止にとってユニバーサルデザインの視点が重要とした研究まで見られる(山城ほか, 2018) [110]。

3.2.4. 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)

ここでは、高等学校での道徳教育と特別支援学校における道徳教育についてとりあげる。

中学校に接続する高等学校での道徳教育、および、インクルーシブ教育の視点も「カリキュラム・マネジメント」には欠かせないからである。

(1) 高等学校での道徳教育

高等学校での道徳教育については、高校生にとっての道徳規範意識と教員の道徳教育観の研究(蜷川, 2017) [118]、高等学校における道徳教育の構造と内外連携研修(中島ほか, 2017) [119]をはじめ

めとし、倫理教育と道德教育、国語教育と道德教育（渡邊ほか，2016）^[120]など、さまざまな研究が見られる。

高等学校でも、小学校・中学校同様に、「道德授業」としての研究、たとえば、郷土愛を学ぶ討議型道德授業（小川ほか，2016）^[121]、モラルジレンマを用いた高校「道德」の授業（折口ほか，2017）^[122]などもある。

さらには、専門科目「移動体通信工学」における道德教育（寺重ほか，2017）^[123]、道德教育とキャリア教育を一体的に学習する教科「人間と社会」（小林，2018）^[124]の研究まである。

（2）特別支援学校における道德教育

特別支援教育における道德教育の研究も蓄積を始めている（永田，2016^[125]など）。

知的障害児と道德教育、自閉スペクトラム障児と道德教育、ADHD（注意欠如多動症）児と道德教育、それぞれについての研究も見られるようになった（相澤ほか，2018）^[126]。

発達障害に焦点化したものとしては、発達障害の可能性のある生徒への指導・支援（丹野，2016）^[127]、発達障害のある児童への指導と配慮（吉成，2016）^[128]、自閉症傾向のある児童生徒に対する道德教育と自立活動との接点（松田ほか，2017）^[129]、さらには、自閉スペクトラム症のある児童生徒における道德的判断（岡村ほか，2018）^[130]の研究まで見られる。

特別支援学級における道德教育では、自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒が主体的に学ぶ道德授業における実践（丹羽，2016）^[131]、知的障害特別支援学級における道德指導の在り方（吉本，2016）^[132]の研究などがある。

知的障害教育に焦点化したものとしても、知的障害教育における道德教育と「各教科等を合わせた指導」（名古屋，2018^[133]；石村ほか，2018^[134]）、知的障害教育における道德科とライフキャリア教育との連携（渡邊，2018）^[135]の研究がある。

さらには、特別支援学校（肢体不自由）高等部における道德教育（菅野，2016）^[136]、知的障害特別支援学校における道德の生活単元学習での取り扱いと位置付け（細川ほか，2017）^[137]の研究まで見られる。

3.2.5. 「何が身に付いたか」（学習評価の充実）

「カリキュラム・マネジメント」の視点では、

指導と評価の一体化による授業改善の研究が注目される（毛内，2018）^[138]。

道德科の評価については、授業実践例・通知表文例までがすでに明らかにされている（永田，2015^[139]；田沼ほか，2016^[140]）。

近年では、道德性評価と道德的学び評価の違い、道德科授業の評価方法論的視点とそのフレーム（田沼ほか，2017）^[7]、あるいは、変容を見取る学習活動を設定するという事例をもとに、おおくりの評価に向けた授業評価が論じられている（西野ほか，2017）^[141]。

道德性の深まりを視覚化する「道德セルフアセスメント・アンケート」、「自己評価シート」（木野，2016）^[78]、相互評価と対話の観点を導入した道德教育の五段階評価の在り方（浅沼，2018）^[142]の研究もある。

新学習指導要領でいう評価の在り方については、自己評価とルーブリック評価の活用（半澤，2018）^[143]、ルーブリック評価を取り入れた道德科授業のアクティブ・ラーニング（石丸，2016）^[144]、パッケージ型ユニット（単元型学習）でのパフォーマンス評価（田沼ほか，2017）^[7]などがある。

子どもの内面に介入しない授業・評価（宮澤ほか，2018）^[145]についても注目される。

3.2.6. 「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

ここでは、教員の資質・能力の向上、指導体制の整備・充実、教材や教育環境の整備・充実という観点から、（1）教師の力量形成、（2）道德教育推進教師、（3）道德科の教材、（4）ICT活用について検討する。

（1）教師の力量形成

道德教育で目指されるのは、ベイトソン（Gregory Bateson）の「メタログ（metalogue）」（議論の構造がその内容を映しだすような形で進行していく会話）を援用するならば、「教師—学習者関係の構造が道德的諸価値を映しだすような形で進行していくメタログ」である（三品，2018）^[146]。そのためには、省察的实践をとおしての力量形成が求められる。

渡邊ほか（2016）^[120]では、授業の参与観察における「筆者の視点」とリフレクションにおける「授業者の視点」から、道德の授業で求められる教師の力量形成が論じられている。

リフレクションが、「授業洞察力」を構成する暗黙知を脱文脈・再文脈化することを促すことも明らかにされた(丹下, 2017) [147].

また、各学級担任副担任がそれぞれ分担して全学級で授業を行う「ローテーション授業」は「反省をすぐ次の授業に生かすことができる」、「一つの題材を用いて、深く研究を進めることができる」等の利点があり、道徳の時間の授業力向上が期待できるとされる(新垣ほか, 2017) [148].

「カリキュラム・マネジメント」は、これらの省察的実践による力量形成の延長線上にある。

しかし、道徳科が動き出した今、「考える道徳」「議論する道徳」の授業づくり、および、カリキュラム開発は、個人のレベルでは容易ではない。そこで、道徳教育推進教師のリーダーシップが求められるのである。

(2) 道徳教育推進教師

道徳教育の推進と改善を担う、「道徳教育推進教師」による道徳教育の体制整備、授業改善、さらには、家庭・地域との連携の多方面に渡る推進、調整、支援の具体的な取組によって、教職員の授業づくりへの意識が高まったとされる(池田, 2017) [149].

とりわけ、家庭・地域との連携による一貫した道徳教育における道徳教育推進教師の役割は、「社会に開かれた教育課程」の視点からも今後の研究に期待したい。

(3) 道徳科の教材

コールバーグの道徳性発達理論において、中学生の発達段階に当たる、道徳性発達の段階3(対人規範の道徳性, よい子志向), および, 段階4(社会システムの道徳性, 法と秩序の維持志向)に基づいた授業も開発された(荒木ほか, 2015) [150].

モラルジレンマ教材は、「考える道徳」の授業づくりにおいて、アクティブ・ラーニングの視点から、役割取得の機会や動作化などを盛り込む形で改めての活用も明らかにされた(荒木, 2017) [151].

「メタ認知」の視点からモラルジレンマ教材を検討した研究として、田中(2018) [152]もある。

道徳の指導資料(田中ほか, 2018) [153], 資料の活用(川野, 2016) [154], 道徳教材としての適切性と有用性(伊藤ほか, 2018) [155]をはじめ、二値的課題の扱いに関する批判的検討をとおして、「考え、議論する道徳」に資する教材開発(藤川, 2017)

[156]などの研究もある。

考え、話し合うためのケースメソッド教育について、ケースとティーチングノートの作り方も紹介されている(中村ほか, 2018) [157].

さらには、教材と内容項目の関係の捉え方、優れた発問のつくり方、深い学びを実現する授業展開と評価を明らかにした研究(石丸, 2018) [144], 読み物教材の分析方法・評価についての研究(富岡, 2018) [158]もある。

地域の特色を生かした自作教材による道徳授業(三浦, 2018) [159]. は、「社会に開かれた教育課程」の視点からも注目される。

(4) ICT活用

道徳科においても、ICTの活用の研究が進んでいる(森口ほか, 2017 年) [160].

多様な意見を理解し合いながら学習者が考えを深めるための、動画教材と意見分析ツールを活用した道徳授業プログラムの開発事例もある。短時間で多様な意見を出す授業が可能であること、小中学生に身近な問題でなくても身近に感じて取り組めるようにできること、書き言葉中心の道徳授業が可能であることが示された(藤川, 2017) [161].

3.3. 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

本項目は、前述の「3.2.6. 「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)」に重なるところが多い。

家庭との連携指導、および、幼小連携と道徳教育の取組についてのみ取りあげる。

まず、家庭との連携による指導については、情報モラルを題材として親子で問題解決や自己学習をするための協働学習が開発されている(玉田, 2018) [162].

あるいは、幼小連携と道徳教育についての研究もある(笹田ほか, 2018) [163]もある。「社会に開かれた教育課程」の視点からも注目される。

つまり、「地域社会は、家庭と並び学校での道徳教育を補完するものとなり得る、またそうした機能を果たすことが期待される場である」(今西, 2017: 48) [164].

4. 考察

「カリキュラム・マネジメント」の3つの側面、①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことという各側面に沿って、「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーションに考察を加えよう。

4.1. 教科等横断的な視点で組み立てていくという側面について

各教科等と関連をもたせた「考える道徳」「議論する道徳」の取組は、先行事例においてもすでに確認できた。

国語科では話し合いのルール作り、社会科では価値判断力・意思決定力の育成、数学では批判的思考力、理科では視点の移動というように、各教科等の特性をいかした連携のもとでの取組などがある。

とりわけ、道徳性を育む場を、事前事後を1つのユニットとして短期的にとらえて構成し、各教科・領域の特性を生かし関連づけながら行う「短期連関型の横断的道徳学習」は示唆に富む。

事前学習で、保健体育科(保健)、社会科(公民)、および、技術・家庭科(家庭)、事後学習で、学級活動(人権教育)というユニットを組むという方法はその一例である。

「チームとしての学校」のもとでの「カリキュラム・マネジメント」の在り方を見てとれる。

4.2. 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくという側面について

(1) 「何ができるようになるか」

毎回の授業をコンピテンシー・ベースで実施することは現実的ではないとの批判はあるが、「逆引き設計」論によるコンピテンシー・ベースの道徳科授業づくりは、パッケージ化されることで、より現実的なものとなる。

しかし、コンテンツに基づく資質・能力と問題発見・解決力・問題洞察力などの汎用的スキルが相互のつながりもなく並列される状況に留まらないような「カリキュラム・マネジメント」が求められる。

(2) 「何を学ぶか」

情報モラルおよび「現代的な課題」を扱う「考える道徳」「議論する道徳」の取組も確認できた。

道徳科で情報モラル教育を扱う場合、問題場面で多面的・多角的に考えながら道徳的に判断できる力を養う資料が望まれるとの指摘は、情報モラル教育に限らず、「現代的な課題」を扱う際にも重要である。

災害現場におけるジレンマ状況を用いることによって、自分ならどのように行動するかを考えさせる教材を用いることによって、道徳的価値葛藤の経験から適用する規範の変化を促し、道徳性がより高次の段階に発達したとする研究も見られた。

国際理解教育での取組では、自立した人間として他者とともによりよく生きるための道徳性を養うことが目指されていた。

キャリア教育では、職業体験学習プログラムにおける体験活動の事前学習と事後学習に道徳科の授業を位置付ける取組も見られた。教師と生徒が相互に互いの経験を規定し合う「主体—主体」関係である相互主体的な関係が生まれ、教師が意図したものは別の新たな意味を生徒が展開していくこととなったとされる。「考える道徳」「議論する道徳」の意義もここにある。

しかし、生命倫理の問題を扱う場合のように、議論するための知識が不十分な場合、心情に訴えるだけでは「議論するだけの道徳」になってしまうことに留意する必要もある。

(3) 「どのように学ぶか」

「アクティブ・ラーニング」の視点では、問題解決ワークショップを用いた「特別の教科道徳」の実践、アクティブ・モラル・ラーニング、パッケージ型ユニットの道徳科授業、「学び合い」道徳授業など、さまざまな授業形態が確認できた。

「主体的・対話的で深い学び」による授業改善の視点からの、「自己内対話」と「他者との対話」が絡み合いながら形成される学びが必要との指摘は重要である。

被害者と傍観者の視点から考え、多様な考え方の交流のなかで、いじめ問題を扱う取組もみられた。

道徳科でいじめ問題を扱うことに批判的な立場からの「逃げることは弱さ＝恥すべきこと」の価値観と決別することが大前提であるという観の転換は、多様な学び方の可能性を広げる。

多様な方法を取り入れた指導にも、①道徳科に

おける問題解決的な学習の工夫, ②道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れる工夫, ③特別活動等の体験活動の活用, ④読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習などが確認できた。

教授方法の多様化から〈学び方の違い〉へシフトすると、「学びのユニバーサルデザイン」の視点に立つ取組が注目される。

道徳の授業づくりにもユニバーサルデザインの視点が見られるようになってきただけでなく、いじめの未然防止にとってユニバーサルデザインの視点が重要とした研究まで見られた。

(4) 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」

本研究では、中学校に接続する高等学校での道徳教育, および, インクルーシブ教育の視点から, 特別支援教育での道徳教育に焦点化して取り上げた。

高等学校および特別支援学校における道徳教育の充実が期待されているからだけでなく, 中学校の道徳科の「カリキュラム・マネジメント」に欠かせないからである。

高等学校の道徳教育の取組では, 専門科目における道徳教育や道徳教育とキャリア教育を一体的に学習する科目での取組が注目された。

特別支援教育の現場でも, 「自立活動」との接点での取組, ライフキャリア教育との連携, 生活単元学習での取扱いなど, 各教科等を合わせた指導が着実になされていることが確認できた。

(5) 「何が身についたか」

「カリキュラム・マネジメント」の視点では, 指導と評価の一体化による授業改善という在り方が注目される。

そのためにも, 道徳科の「評価」においては, 「道徳性評価」と「道徳的学び評価」の違いは重要である。

道徳性の深まりを視覚化する「道徳セルフアセスメント・アンケート」, 「自己評価シート」, 相互評価と対話の観点を導入した道徳教育の五段階評価の在り方なども研究されている。

さらに, 新学習指導要領でいう評価の在り方については, 自己評価とルーブリック評価の活用, ルーブリック評価を取り入れた道徳科授業のアクティブ・ラーニング, パッケージ型ユニット(単元型学習)でのパフォーマンス評価などの研究も確認できた。

(6) 「実施するために何が必要か」

まずは, 教師の力量形成が問題である。

リフレクションは, 「授業洞察力」を構成する暗黙知を脱文脈・再文脈化することを促すことが明らかにされている。

つまり, 「カリキュラム・マネジメント」は, 省察的实践による力量形成の延長線上にある。

リフレクションの力量は, 「カリキュラム・マネジメント」にも反映されるだけでなく, 道徳科の授業づくりや教材開発にも反映される。

モラルジレンマ教材は, アクティブ・ラーニングの視点から, 役割取得の機会や動作化などを盛り込む形での改めでの活用も明らかにされた。

二値的課題の扱いに関する批判的検討をとおしての, 「考え, 議論する道徳」に資する教材開発もリフレクションの力による。

リフレクションは, 生徒一人一人の学び方の違いに寄り添うことも可能にする。

多様な意見を理解し合いながら学習者が考えを深めるための動画教材と意見分析ツールを活用した道徳授業プログラムの開発事例も見られる。

短時間で多様な意見を出す授業が可能であること, 身近な問題でなくても身近に感じて取り組めるようにできること, 書き言葉中心の道徳授業が可能であることが示された。

「カリキュラム・マネジメント」における「レバレッジ・ポイント」はこのような場所に存在する。それを見逃さないリフレクションの力こそが教師には求められるのである。

4.3. 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくという側面について

「レバレッジ・ポイント」を見逃さないリフレクションの力こそが教師には求められるが, それは個人の問題に還元するのではなく, 「チームとしての学校」全体の問題と考えたい。

家庭・地域との連携による一貫した道徳教育において, 道徳教育推進教師の役割は, 「社会に開かれた教育課程」の視点からも今後期待したい。

学校教育を学校内に閉じないということも「社会に開かれた教育課程」の視点からは重要である。

道徳教育を促進させるものとしての地域という認識も, 道徳科における「カリキュラム・マネジメント」には, 今後一層求められる。

5. 結論

平成31年全面実施の中学校における「特別の教科 道徳」の取組の現状を「カリキュラム・マネジメント」の視点から整理・分析した。

道徳は「特別の教科」化により、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要」との位置付けとなり、「カリキュラム・マネジメント」、とりわけ、各教科等の学びとどうつなげるのかが問われている。

「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーション（布置）を描き出してみると、「社会に開かれた教育課程」の視点に立った取組は今後の課題ではあるものの、教科横断的な取組や「現代的な課題」の取組については成果を上げつつあり、「カリキュラム・マネジメント」における「レバレッジ・ポイント」の可能性が展望できた。

注

(1) 「レバレッジ・ポイント」とは、「相対的に小さな行動で大きな結果を生み出せる場」（センゲ, 2014）をいう。また、メドウズ（2015）によれば、「システムに介入すべき場所」でもある。

引用文献

- [1]文部科学省. 中学校学習指導要領（平成29年告示）. 東山書房, 2018.
- [2]文部科学省. 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編. 東山書房, 2018.
- [3]松本美奈ほか. 特別の教科 道徳 Q&A. ミネルヴァ書房, 2016.
- [4]押谷由夫編. 中学校教育課程実践講座 特別の教科 道徳 平成29年改訂. ぎょうせい, 2018.
- [5]吉田誠ほか. 道徳科初めての授業づくり—ねらいの8類型による分析と探究—. 大学教育出版, 2018.
- [6]白木みどりほか. 考え、議論する道徳授業アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり 中学校. 明治図書出版, 2016.
- [7]田沼茂紀ほか. 道徳科授業のつくり方—パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価—. 東洋館出版社, 2017.
- [8]田沼茂紀ほか. 指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント中学校編. 学事出版, 2017.
- [9]鹿瀬みさほか. 特別の教科「道徳」における授業の在り方について—どう解く？どう説く？道徳！（2年研究／1年次）—. 千葉大学教育学部附属中学校研究紀要. 2018, 48, p.1-8.
- [10]橋本雅子. 資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメント—「特別活動」と「特別な教科道徳」をつなげる—. 龍谷教職ジャーナル. 2018, 5, p.79-96.
- [11]田村知子ほか. カリキュラムマネジメント・ハンドブック. ぎょうせい, 2016.
- [12]石井純一ほか. アクティブ・ラーニングと道徳教育—道徳教育と国語教育の連関性—. 茨城大学教育実践研究 茨城大学教育学部附属教育実践総合センター 編. 2016, 35, p.317-326.
- [13]福田史江. “国語科と道徳科の連携による道徳教育”. シリーズ「特別の教科道徳」を考える 3 中学校における「特別の教科道徳」の実践. 北大路書房, 2016, p.95-107.
- [14]Keith C. Barton et al. ” Teaching History for the Common Good” .Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. (渡部竜也ほか訳. コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ. 春秋社, 2015.)
- [15]日本教育方法学会. 教育方法 44 教育のグローバル化と道徳の「特別の教科」化. 図書文化社, 2015.
- [16]山口幸男. 社会科教育と道徳教育—国土愛・愛国心をめぐって—. 全国地理教育学会学会事務局地理教育研究. 2017, 21, p.13-18.
- [17]山口幸男. 社会科教育と道徳教育—郷土愛をめぐって—. 人間の福祉 立正大学社会福祉学部紀要. 2018, 32, p.157-170.
- [18]柳沼良太ほか. 「現代的な課題」に取り組む道徳授業—価値判断力・意思決定力を育成する社会科とのコラボレーション—. 図書文化社, 2018.
- [19]子浦恵. 道徳科における数学科と関連した授業実践. 城西大学数学科教職課程紀要. 2017, 1(2), p.2001-2005.
- [20]芦澤優樹. 道徳の実践を通じた生徒理解—批判的思考と数学とのつながりに着目して—. 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集. 2018, 8, p.85-90.
- [21]荒井豊. 主体的・協働的な資質・能力を支える視点移動能力の重要性—視点移動という知的操作の訓練習得が道徳科の目標達成を促す—. 明星大学教職センター年報. 2018, 1, p.29-44.
- [22]是枝弥生. 音楽教育における道徳教育の実践—道徳の時間の指導との関連を図って—. 東京都教

職員研修センター 教職大学院派遣研修研究報告
(平成 21 年度). 2010, p.47-48.

[23]杉山正明. 音楽に関連した道徳教材の開発. 宇都宮短期大学音楽科 研究紀要. 2017, 24, p.179-187.

[24]杉山正明. 音楽に関連した道徳教材の開発(その 2). 宇都宮短期大学音楽科 研究紀要. 2018, 25, p.67-78.

[25]川上雅子. 家庭科と道徳—家庭をめぐる一考察—. 共立女子大学家政学部紀要. 2018, 64, p.175-186.

[26]渡邊睦美ほか. 養護教諭の専門性を活かした横断的学習の試み—保健と道徳の繋がりに着目して—. 静岡大学教育実践総合センター紀要. 2018, 28, p.325-334.

[27]渡邊弘ほか. 各教科・領域との連携における道徳授業の実践的研究—性的マイノリティの問題を教材として—. 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部教職実践センター研究紀要. 2017, 5, p.66-72.

[28]渡邊弘. これだけは知っておきたい 道徳授業の基礎・基本. 川島書店, 2012.

[29]浅見哲也. 道徳科における資質・能力の育成に向けた授業づくり. 初等教育資料. 2018, 969, p.26-31.

[30]田沼茂紀ほか. アクティブ・ラーニングの授業展開—小・中学校道徳科—. 東洋館出版社, 2016.

[31]吉田誠. 道徳科におけるコンピテンシー・ベースの授業づくり—知識構成型ジグソー法を用いた「二通の手紙」の授業の提案—. 山形大学教職・教育実践研究. 2017, 12, p.11-19.

[32]田沼茂紀. 道徳科で育む 21 世紀型道徳力. 北樹出版, 2016.

[33]佐々木弘記. 情報モラルを扱う道徳の時間に用いられる指導法の検討(教育の情報化/一般). 日本教育工学会研究報告集. 2016, 16, p.33-38.

[34]森本倫代. 道徳の授業(中等)における「情報モラル」指導法. 青山学院大学教職研究. 2018, 5, p.317-323.

[35]森本洋介. 情報モラルにおける保護主義からの脱却—エンパワーメントを目標とした道徳授業へ—. 弘前大学教育学部紀要. 2016, 115(1), p.123-133.

[36]植田和也ほか. 道徳授業における情報モラル教育の資料開発に関する一考察(1). 香川大学教育学部研究報告 第 1 部. 2017, 147, p.175-188.

[37]阪東哲也ほか. 学習者の個人内特性に着目した情報モラル教育に関する研究課題の展望. 兵庫教育大学学校教育学研究. 2016, p.25-34.

[38]佐藤典子. 道徳教育としての食育. 東都医療大学紀要. 2018, 8(1), p.15-22.

[39]高木くみ子. 食べることを通して学ぶ道徳. 食育フォーラム. 2017, 17(5), p.8-19.

[40]高橋和子. 食の体験学習・実践例(34) 長野県命の大切さを育む食育—理科と道徳を連携させる—. 栄養教諭: 食育読本. 2015, 41, p.34-37.

[41]富永良喜ほか. いじめと災害ストレスへの心の健康教育と道徳教育と防災教育の包括的教育プログラムの作成と検証. 兵庫教育大学「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書 平成 26・27 年度. 2015.

[42]大本久美子. リーガルリテラシーを育む消費者教育カリキュラム—消費者市民の育成を目指す道徳教育に焦点を当てて—. 消費者教育. 2016, 36, p.23-32.

[43]松村暢彦ほか. 防災教育ツール「クロスロード」を用いた道徳性発達効果に関する研究. 愛媛大学社会共創学部紀要. 2017, 1(1), p.37-42.

[44]坂本清美ほか. 教員養成課程における福祉教育の視点から考える 道徳授業づくりの検討—ハンディキャップのある人の教材化に関する道徳性分析から—. 岡山大学教師教育開発センター紀要. 2017, 7, p.31-40.

[45]田岡紀美子. “福祉と道徳教育”. イチからはじめる道徳教育. ナカニシヤ出版, 2017, p.68-81.

[46]山本聡. 道徳教育と法教育の対立と相互補完性—心情理解と権利主張の観点から—. 法と教育. 2016, 7, p.77-85.

[47]福原礼子. “中学校における法教育と道徳授業”. シリーズ「特別の教科道徳」を考える 3 中学校における「特別の教科道徳」の実践. 北大路書房, 2016, p.81-93.

[48]金光靖樹ほか. やさしく学ぶ道徳教育—理論と方法—. ミネルヴァ書房, 2016.

[49]渡邊満ほか. 新教科「道徳」の理論と実践. 玉川大学出版部, 2017.

[50]中村清二. 道徳教育における愛国心とシティズンシップの関係認識の基盤となるのは何か—内容項目の授業化の際の見通しと課題—. 大東文化大学大学院文学研究科教育学専攻 教育学研究紀要. 2017, 8, p.19-34.

- [51]小嶋祐伺郎. 地球市民意識を育む道德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 次世代教員養成センター研究紀要. 2017, 3, p.61-71.
- [52]松下良平. 主権者教育の目的と課題—生活指導と道德教育の協働のための一つの試み—. 生活指導研究. 2016, 33, p.1-10.
- [53]田中潤一. “経済倫理と道德教育—キャリア教育とシティズンシップ教育—. イチからはじめる道德教育. ナカニシヤ出版, 2017, p.20-34.
- [54]坂倉裕治ほか. 日本の伝統文化を重んじた中学校道德教育の実践的研究. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要. 2018, 28, p.29-42.
- [55]広岡義之. 「特別の教科 道德」における内容項目「国際理解」の一考察—読み物教材「海と空～檉野の人々～」(エルトゥールル号遭難事件)を具体例としつつ—. 神戸親和女子大学国際教育研究センター 国際教育研究センター紀要. 2017, 3, p.45-53.
- [56]池田賢市. 国際理解教育についての「特別の教科 道德」の危険性. 国際理解教育. 2016, 22, p.50-58.
- [57]荒木寿友. シティズンシップの育成における対話と自己肯定感—「特別の教科 道德」と国際理解教育の相違を手がかりに—. 国際理解教育. 2016, 22, p.59-70.
- [58]黒澤幸子ほか. グローバル化時代における道德教育のあり方に関する一考察. 昭和女子大学現代教育研究所紀要. 2017, 3, p.51-61.
- [59]村上純一. 道德教育とキャリア教育との融合の可能性に関する一考察—富山県「14歳の挑戦」・兵庫県「トライやる・ウィーク」の事例分析を中心に—. 文教大学 人間科学研究. 2017, 39, p.51-59.
- [60]中尾豊喜. “中学校のキャリア教育と道德教育”. シリーズ「特別の教科道德」を考える 3 中学校における「特別の教科道德」の実践. 北大路書房, 2016, p.153-166.
- [61]小池孝範ほか. 道德教育におけるキャリア教育の意義—「社会的包摂」の視点からの検討—. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門. 2017, 72, p.21-29.
- [62]渡邊満ほか. 中学校の道德教育において〈いのち〉の教育をどのように実践するか(2). 岡山大学教師教育開発センター紀要. 2017, 7, p.11-20.
- [63]作田澄泰ほか. 現代の社会教育における「いのちのつながり」に関する道德性への追求—今日のいのちの道德教育を考える—. 岡山大学教師教育開発センター紀要. 2017, 7, p.1-10.
- [64]坪井龍太. 「道德教育の指導法」における生命倫理に関する授業実践研究. 中央大学教育学研究会教育学論集. 2018, 60, p.179-204.
- [65]高木雅史. 中学校「特別の教科 道德」における生命倫理に関する内容の取扱い方に関する覚書—高校「倫理」教科書の生殖技術に関する叙述分析から考える—. 中央大学教育学研究会 教育学論集. 2016, 58, p.29-53.
- [66]岡島佑樹ほか. 持続可能な社会をめざす環境倫理に関する道德授業の開発実践—世代間倫理に着目した問題解決的な道德学習を通して—. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究. 2018, 20, p.189-198.
- [67]糸綾香ほか. 陸前高田市文化遺産調査におけるESD教材開発(7)「ケア」の視点を取り入れた道德科におけるESD教材. 奈良教育大学次世代教員養成センター 次世代教員養成センター研究紀要. 2018, 4, p.147-151.
- [68]和田幸司. 学校教育と人権(3)道德教育と人権教育の方法論的関連性. 翰苑. 2017, 8, p.178-190.
- [69]池田賢市. 道德教育と人権教育との接合の可能性と危険性. 中央大学教育学研究会 教育学論集. 2018, 60, p.1-19.
- [70]岩瀬真寿美. “宗教教育と道德教育”. イチからはじめる道德教育. ナカニシヤ出版, 2017, p.56-67.
- [71]川又俊則. 「特別の教科道德」と「総合的な学習の時間」における宗教文化教育の可能性—『世界の宗教教科書』アクティブ・ラーニング実践をめぐる一考察—. 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編. 2018, 1, p.179-211.
- [72]手塚裕. “開発的生徒指導を担う道德教育—実効性のある道德教育の推進—. シリーズ「特別の教科道德」を考える 3 中学校における「特別の教科道德」の実践. 北大路書房, 2016, p.139-151.
- [73]柳沼良太ほか. アクティブ・ラーニングに対応した道德授業—多様で効果的な道德指導法—. 教育出版, 2016.
- [74]柴原弘志. アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校特別の教科道德の授業プラン. 明治図書出版, 2017.

- [75]高橋陽一ほか. 道徳科教育講義. 武蔵野美術大学出版局, 2017.
- [76]田沼茂紀ほか. 中学校道徳アクティブ・ラーニングに変える7つのアプローチ. 明治図書出版, 2017.
- [77]木野正一郎. 新発想!道徳のアクティブ・ラーニング型授業はこれだ—問題解決ワークショップで道徳性を深化する—. みくに出版, 2016.
- [78]西川純ほか. 『学び合い』道徳授業プラン—アクティブ・ラーニングを実現する!—. 明治図書出版, 2016.
- [79]「考え, 議論する道徳」を実現する会. 「考え, 議論する道徳」を実現する!—主体的・対話的で深い学びの視点から—. 図書文化社, 2017.
- [80]加藤宣行. 考え, 議論する道徳に変える指導の鉄則 50. 明治図書出版, 2017.
- [81]田沼茂紀ほか. 道徳科授業のネタ&アイデア 100 中学校編. 明治図書出版, 2018.
- [82]加藤宣行. 加藤宣行の道徳授業考え, 議論する道徳に変える発問&板書の鉄則 45. 明治図書出版, 2018.
- [83]佐藤幸司. 道徳の授業がもっとうまくなる 50 の技. 明治図書出版, 2018.
- [84]河合宣昌. 知りたいことがきつとわかる!道徳教育Q&A. 日本文教出版, 2018.
- [85]押谷由夫ほか. 生徒も教師もわくわくする道徳授業—深い学びにつながる 22 の秘訣— 中学校編—. 東京書籍, 2018.
- [86]松永康史. 「考え, 議論する道徳」と対話的な学び—対話による授業づくりへの視座—. 桜花学園大学保育学部研究紀要. 2017, 16, p.125-138.
- [87]小嶋祐伺郎. 他者との出会いが生起する「深い学び」についての—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—. 次世代教員養成センター研究紀要. 2018, 4, p.139-145.
- [88]田中博之ほか. 道徳ツールとアクティビティでできる「考え, 議論する」道徳ワークショップ. 明治図書出版, 2018.
- [89]石丸憲一. 考え, 議論する道徳に変える教材研究の実践プラン—4つの視点でうまくいく!—. 明治図書出版, 2018.
- [90]中央教育審議会. 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申). 2016.
- [91]柴田悦子ほか. 道徳科における見方・考え方の理論と実践—「特別の教科 道徳」実施に向けて—. 福岡女学院大学紀要 人文学部編. 2018, 28, p.153-202.
- [92]稲葉茂勝. しっかり取りくもう!—「モラル・コンパス」をもつ—. ミネルヴァ書房, 2018.
- [93]藤川大祐. 道徳教育は「いじめ」をなくせるのか—教師が明日からできること—. NHK出版, 2018.
- [94]松下一世. 中学生のための「いじめ防止プログラム」ICT教材&授業プラン—道徳で問題解決力を鍛える!—. 明治図書出版, 2017.
- [95]西伸之. 「特別の教科 道徳」でいじめを扱うことについての批判的分析—2つの実践事例にもとづいて—. 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編. 2018, 10(2), p.381-395.
- [96]今西康裕. “いじめ問題と道徳教育”. イチからはじめる道徳教育. ナカニシヤ出版, 2017, p.35-47.
- [97]永田繁雄ほか. 学習指導要領改訂のポイント小学校・中学校特別の教科道徳—『道徳教育』PLUS 平成29年版—. 明治図書出版, 2017.
- [98]岡本義裕. “中学校道徳教育における論理的思考・表現力育成プログラムの開発”. シリーズ「特別の教科道徳」を考える 3 中学校における「特別の教科道徳」の実践. 北大路書房, 2016, p.123-138.
- [99]柳沼良太. 問題解決的な学習で創る道徳授業超入門—「読む道徳」から「考え, 議論する道徳」へ—. 明治図書出版, 2016.
- [100]柳沼良太ほか. 子どもが考え, 議論する問題解決型の道徳授業事例集—問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法— 中学校—. 図書文化社, 2016.
- [101]柳沼良太ほか. 中学校問題解決的な学習で創る道徳授業パーフェクトガイド. 明治図書出版, 2016.
- [102]追立直也ほか. 「創造的な学び」を展開する道徳教育の在り方. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要. 2018, 27, p.503-512.
- [103]柳沼良太ほか. 調停力を育成する道徳授業の理論と実践—岐阜大学附属小・中学校での研究授業を中心に—. 岐阜大学教育学部研究報告—教育実践研究・教師教育研究—. 2018, 20, p.169-178.
- [104]早川裕隆. 実感的に理解を深める!体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業—学びが深まるロールプレイング—. 明治図書出版, 2017.

- [105]柳沼良太. 道徳の理論と指導法—「考え議論する道徳」でよりよく生きる力を育む—. 図書文化社, 2017.
- [106]押谷由夫ほか. 新教科道徳はこうしたら面白い—道徳科を充実させる具体的提案と授業の実際—. 図書文化社, 2015.
- [107]諸富祥彦ほか. 考え, 議論する道徳科授業の新しいアプローチ 10. 明治図書出版, 2017.
- [108]土井直子ほか. 中学校道徳における個性の尊重・寛容・謙虚の学びに対するトレジャーズメッセージを用いた心理劇の適用とその評価. 西日本心理劇学会 心理劇研究. 2018, 41, p.29-44.
- [109]森有希ほか. 中学校における役割演技を用いた道徳授業に関する効果の検討. 高知大学教育実践研究. 2018, 32, p.169-178.
- [110]山城拓也ほか. 新学習指導要領における「特別の教科 道徳」と「特別活動」の関係—いじめの未然防止を目指す視点を中心に—. 静岡大学教育実践総合センター紀要. 2018, 28, p.267-276.
- [111]安井一郎. 新学習指導要領における道徳教育の教育方法学的検討—「いのちの教育」を踏まえた特別活動との連携の在り方を考える—. 獨協大学国際教養学部言語文化学科 マテシス・ユニヴェルサリス. 2018, 19(2), p.255-279.
- [112]熊谷圭二郎ほか. 中等教育における道徳教育としてのクラス会議のあり方について. 千葉科学大学紀要. 2018, 11, p.83-90.
- [113]阿部穂奈美. よりよく生きるための基盤となる道徳性の育成—道徳科の授業と学級活動との関連を通して—. 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報. 2018, 8, p.41-42.
- [114]宇佐美公生ほか. 生徒の主体的な参加を促す「考え, 議論する」道徳教育プログラムの開発. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集. 2018, 5, p.119-124.
- [115]牧崎幸夫ほか. 楽しく豊かな道徳科の授業をつくる. ミネルヴァ書房, 2017.
- [116]坂本哲彦. 道徳授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版社, 2014.
- [117]増田謙太郎. 「特別の教科道徳」のユニバーサルデザイン授業づくりをチェンジする 15 のポイント. 明治図書出版, 2018.
- [118]蜷川喜信. 高等学校における道徳教育のあり方に関する研究—高校生にとっての道徳規範意識と教員の道徳教育観—. 愛知東邦大学教職支援センター 東邦学誌. 2017, 46(1), p.127-139.
- [119]中島洋ほか. 高等学校における道徳教育の構造と内外連携研修の実際. 長崎県立大学 研究紀要. 2017, 2, p.113-126.
- [120]渡邊満ほか. シリーズ「特別の教科道徳」を考える 1 「特別の教科道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育. 北大路書房, 2016.
- [121]小川哲哉ほか. 討議型道徳授業に関する研究—郷土愛を学ぶ高校道徳授業—. 茨城大学教育実践研究 茨城大学教育学部附属教育実践総合センター 編. 2016, 35, p.303-315.
- [122]折口量祐ほか. モラルジレンマを用いた高校「道徳」の授業開発. 早稲田大学教育学会紀要. 2017, 19, p.39-46.
- [123]寺重隆視ほか. 高等学校の専門科目における道徳教育—「移動体通信工学」での一提案—. 広島国際大学 教職教室 教育論叢. 2017, 9, p.193-206.
- [124]小林正人. 道徳教育とキャリア教育を一体的に学習する教科「人間と社会」. 月刊高校教育. 2018, 51(9), p.32-35.
- [125]永田繁雄. 特別支援教育における道徳教育の充実に向けて. 特別支援教育. 2016, 61, p.14-17.
- [126]相澤伸幸ほか. 道徳教育のキソ・キホン—道徳科の授業をはじめの人へ—. ナカニシヤ出版, 2018.
- [127]丹野哲也. 特別支援教育コーナー 中学校における「特別の教科 道徳」の指導—発達障害の可能性のある生徒への指導・支援について—. 中等教育資料. 2016, 65(6), p.82-85.
- [128]吉成千夏. 道徳の時間における発達障害のある児童への指導と配慮. 特別支援教育. 2016, 61, p.38-41.
- [129]松田文春ほか. 自閉的傾向のある児童生徒の「心理的安定」を目指した支援に関する考察 (6) 道徳教育の取り組みから考える自立活動との接点と理論的背景. 中国学園紀要. 2017, 16, p.89-95.
- [130]岡村恵里子ほか. 自閉スペクトラム症のある児童生徒における, 行い手の意図と相反する結果が生じる条件での道徳的判断—判断する視点による影響の検討—. 障害科学研究. 2018, 42, p.17-27.
- [131]丹羽紀一. 特別支援の生徒が主体的に学ぶ道徳授業—中学校自閉症・情緒障がい特別支援学級における実践—. 岐阜大学教育学部教師教育研究. 2016, 12, p.141-151.

- [132]吉本恒幸. 知的障害特別支援学級における道徳指導の在り方に関する考察. 聖徳大学大学院教職研究科 教職実践研究 教職研究科紀要. 2016, 6, p.47-60.
- [133]名古屋恒彦. アップデート! 各教科等を合わせた指導. 東洋館出版社, 2018.
- [134]石村秀登ほか. 道徳教育の理論と実践. 大学教育出版, 2018.
- [135]渡邊昭宏. 「特別の教科道徳」とライフキャリア教育—生きる力をつけて生きる意味と生き方を学ぶ—. 明治図書出版, 2018.
- [136]菅野和彦. 特別支援学校(肢体不自由)高等部における道徳教育—障害のある自分たちだからできる生き方を考える道徳教育の実践—. 特別支援教育. 2016, 61, p.30-33.
- [137]細川かおりほか. 知的障害特別支援学校における道徳に関する検討—生活単元学習での取り扱いとより明確な位置づけの模索—. 千葉大学教育学部研究紀要. 2017, 65, p.129-136.
- [138]毛内嘉威. 道徳授業のP D C A—指導と評価の一体化で授業を変える!—. 明治図書出版, 2018.
- [139]永田繁雄. 「道徳科」評価の考え方・進め方—押さえておくべき知識から授業実践例・通知表文例まで—. 教育開発研究所, 2015.
- [140]田沼茂紀ほか. 「特別の教科道徳」授業&評価完全ガイド. 明治図書出版, 2016.
- [141]西野真由美ほか. 「考え, 議論する道徳」の指導法と評価. 教育出版, 2017.
- [142]浅沼茂. 思考力を育む道徳教育の理論と実践—コールバーグからハーバーマスへ—. 黎明書房, 2018.
- [143]半澤嘉博. 中学校の道徳授業での学習評価に関する実践研究—自己評価とルーブリック評価の活用について—. 東京家政大学教員養成教育推進室年報. 2018, 5(1), p.153-166.
- [144]石丸憲一. ルーブリック評価を取り入れた道徳科授業のアクティブラーニング. 明治図書出版, 2018.
- [145]宮澤弘道ほか. 「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, 2018.
- [146]三品陽平. 道徳教育とモデルとしての教師(新しい能力)の分析より(特集 現代教育学部と教師教育). 中部大学現代教育学部 現代教育学部紀要. 2018, 10, p.31-38.
- [147]丹下悠史. 道徳授業における教師の授業洞察力を高める研修方法の開発. 愛知東邦大学人間健康学部 東邦学誌. 2017, 46(2), p.159-168.
- [148]新垣元子ほか. 《道徳実践報告》自分の考えを伝え合い, 深めることができる生徒の育成—道徳におけるアクティブ・ラーニングを通して—. 琉球大学教育学部附属中学校 研究紀要. 2017, 29, p.123-128.
- [149]池田利充. 道徳教育の推進と改善に向けた「道徳教育推進教師」のあり方を探る実践的研究. 上越教育大学学校教育実践研究センター 教育実践研究. 2017, 27, p.169-174.
- [150]荒木紀幸ほか. 考える道徳を創る「私たちの道徳」教材別ワークシート集 中学校編. 明治図書出版, 2015.
- [151]荒木紀幸. 中学校新モラルジレンマ教材と授業展開—考える道徳を創る—. 明治図書出版, 2017.
- [152]田中秀佳. 主体的・対話的で深い学び」に向けた教育課程の検討—道徳における教材と授業実践の分析を通じて—. 名古屋経済大学教職支援室報. 2018, 1, p.213-217.
- [153]田中真秀ほか. 道徳の指導資料に関する一考察. 川崎医療福祉学会誌. 2018, 27, 2(2), p.575-583.
- [154]川野司. 道徳科の指導と資料活用に関する一考察. 九州看護福祉大学紀要. 2016, 17(1), p.3-14.
- [155]伊藤利明ほか. 道徳教材としての「先人の伝記」の適切性と有用性. 名古屋経済大学人文科学研究会 人文科学論集. 2018, 97, p.53-63.
- [156]藤川大祐. 道徳授業における二値的課題の扱いに関する批判的検討—「考え, 議論する道徳」に資する教材開発の構想—. 千葉大学教育学部授業実践開発研究室 授業実践開発研究. 2017, 10, p.1-8.
- [157]中村美智太郎ほか. とことん考え話し合う道徳—ケースメソッド教育実践入門—. 学事出版, 2018.
- [158]富岡栄. 道徳科授業づくりと評価の20講義. 明治図書出版, 2018.
- [159]三浦摩利. 中学校はじめての道徳科授業づくりのレシピ. 明治図書出版, 2018.
- [160]森口智貴ほか. 特別の教科道徳におけるICT活用—「考え議論する」指導方法の検証(アクティブラーニング・評価方法/一般)—. 日本教育工学会研究報告集. 2017, 17(5), p.73-80.
- [161]藤川大祐. 動画教材と意見分析ツールを活用

した道徳授業プログラムの開発. 千葉大学教育学部研究紀要. 2017, 66(1), p.275-282.

[162]玉田和恵. 問題解決・自己学習の文脈に情報モラルを埋め込み親子の協働学習を促す指導者の養成法. 江戸川大学紀要. 2018, 28, p.9-18.

[163]笹田博通ほか. 考える道徳教育—「道徳科」の授業づくり—. 福村出版, 2018.

[164]今西康裕. “地域社会・郷土と道徳教育”. イチからはじめる道徳教育. ナカニシヤ出版, 2017, p.48-55.

[165]ピーター・M・センゲほか (リヒテルズ直子訳). 学習する学校. 英治出版, 2014.

[166]ドネラ・H・メドウズ (枝廣淳子ほか訳). 世界はシステムで動く. 英治出版, 2015.

(受付日: 2018年12月20日, 受理日: 2018年12月28日)

高野 成彦 (たかの なりひこ)

現職: 大妻女子大学教職総合支援センター准教授

上越教育大学大学院学校教育研究科修了.

専門は教育哲学. 現在は教育とケアリングの架橋をテーマに, 教育の原理と方法の編み直しに焦点をあてた研究を行っている.

主な著書: 『教育的課題としての状況倫理』(単著, 青磁書房)

『状況倫理への「臨床」教育学』(単著, 青磁書房)

『教師とは—教師の役割と専門性を深める—』(共著, 学文社)

『学校教育の「理論知」と「実践知」』(共著, 教育開発研究所)

『21世紀型学校教育の提言—民主的学校と省察的教師—』(共著, 教育開発情報センター)