

小学校社会科における道徳的価値の 自発的形成に関する事例研究

— 柳谷教諭の指導による 5 年生実践と石田教諭の指導による 3 年生実践から —

市 川 則 文

A case study on the spontaneous formation of moral values in the elementary school social studies
- From Yanagitani teacher-led five-year student practice and
Ishida teacher-led third-year student practice -

Norifumi ICHIKAWA*

要 旨

本年度（平成 30 年度）から小学校において、「特別の教科 道徳」の教科書による授業が開始され、道徳教育に大きな改革がされた。道徳性の育成は、「道徳教育」と「道徳科」（かつての「道徳の時間」）という二つの観点から、計画・実施されることは明らかである。しかしながら、今までの多くの道徳の研究は、道徳の時間、あるいは道徳科の授業をどうするのかの研究であり、他教科等における道徳教育の事例研究は、あまり散見されない。

そこで、「考え、議論する」授業がされている小学校社会科の実践例から、子どもの中にどのような道徳的価値が具体的に自発的に形成されているかについて、授業事実の詳細な記録である逐語記録等に基づいて分析・検証等を行い、さらに「補充・深化・統合」する「要」としての道徳科の取り扱い方について若干の考察を論じる。

キーワード：道徳教育、道徳的価値、自発的形成、小学校社会科

1. 問題の所在

（1）道徳教育と道徳科（道徳の時間）

2014（平成 26）年 10 月の中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」で新たな道徳の在り方が示され、2017（平成 29）年 3 月の学習指導要領の告示となったが、告示前から先行実施された道徳は、「考え、議論する」授業として実施を期待された。その後、学校現場の多くは、教科書の使用による道徳科の授業をどのようにするか、あるいは、道徳科の評価の在り方・記述をどうするかに関心が集まり、論議が進められた。今回の改定でも、道徳性の育成は、「道徳教育」は教育活動全体の中で行うとともに、「特別な教科 道徳」（以下：「道徳科」）は、それらの道徳性を「補充・深化・統合」する時間として、「要」の時間として位置づいている。

このことは、昭和 33 年に特設道徳として誕生した時からの「学校における道徳教育は、本来、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする。」^{注 1)}とした「道徳教育」と、週時程の中に位置づく「道徳の時間」との関係と本質的には差異はない。例えば、2008 年（平成 20）年告示の小学校学習指導要領でも「学校における道徳教育は、道徳の時間を要（かなめ）として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれ

* 三重大大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻（教職大学院）

の特質に応じて、児童の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。」^{注2)}とあり、今回の2018年版学習指導要領の道德教育と道德科の関係とほぼ同じであることから明白である。

つまり、全教育活動での道德教育と道德科における週1時間の授業とは、道德性の育成に関しては同じ位置づけであるが、そもそも明確に分けられた概念である。全人格的な内容を含む道德性は、全ての教育活動の中で育まれるとの指摘は重要であり、学校現場のありとあらゆる場での指導が、道德性の育成にとって意味を持っていることを示し、いわゆる全面主義の道德観が存在する。

換言すれば、道德性を育成するという目的である限り、週1時間・年間35時間の道德科の授業指導だけで、子どもの内面である道德性の育成が完成するものではなく、検定教科書の使用によっても、それで事足るものではない。主たる教材の教科書の使用により、道德的価値が全国的に計画的に実施されるなどの積極的な面はあるにしても、道德科の授業以外の場で、道德性がどのように形成されているのか、あるいは、どのような道德性が芽生えているのか等の分析・検証や確認がされなければ、教科書による道德科としての「補充・深化・統合」の役割は不十分となると考える。

(2) 道德科と他教科との関連化

新学習指導要領では、道德性の育成に関して道德科の授業は、「各学校においては、道德教育の全体計画に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら、道德科の年間指導計画を作成するものとする。」^{注3)}と述べられている。旧来の「道德の時間」でも、特別活動をはじめ国語科や理科などの教科とも、関連を図った道德教育全体計画や道德の時間の指導計画を各学校では作成してきた。^{注4)}

しかし、そこには最初から教科の学習内容に応じて、例えば、小学校5年理科での「メダカのたんじょう」では、現在の道德科の内容項目である「19 生命の尊さ」「20 自然愛護」など、教科の学習内容と深い結び付きがあると思うものを関連させてきた。たとえ「メダカのたんじょう」の授業を公開しても、子どもたちの中に本当に「生命の尊さ」「自然愛護」に関しての道德性が育まれたかどうかは、授業反省会・研究会では論議・検証されない。理科の授業内容の子どもの定着や思考などについては、指導技術等とともに論議されるが、一人一人の子どもの中に自発的にどのような道德的価値が生まれたのかは、道德教育の指導計画等に位置づいていても論議・検証はされない。

そこで、本論文では、道德教育の視点から、他教科、特に道德性の育成と深い関連が歴史的にもある社会科の実践事例から、どのような道德的価値を子どもが自覚し発言しているか、あるいは無自覚であっても、子ども自らが自発的に身に付けようとしているかなどについて分析・検証するものである。

さらに、価値注入の授業にならないような道德科の授業にするためにも、他教科等から生まれる道德的価値を検討し、「要」としての役割を果たす「補充・深化・統合」の在り方についての若干の考察を加えたい。なお、この論文では、「自発的形成」とは、「子ども自らが自発的に身に付けようとしていること」とする。

2. 代表的な道德教育の考え

(1) ジョン・デューイ (John Dewey) の道德論

デューイは、「社会生活に有効に参加する能力を發展させるすべての教育は道德的である。それは、社会的に必要な個別の行為をなすだけでなく、成長に欠くことのできない連続的な再適応に興味をもつ性格をも形成するのである。生活のすべての触れ合いから生じる学習への関心は、本質的な道德的関心な

のである。(傍点は筆者)」^{注5)}と記し、「すべての教育は道徳的である」ことの指摘は、意義深い。

「すべての教育は道徳的である」ことは、特に社会科と関連し、柳谷良太氏によれば「デューイの場合は、たんなる日常生活における人間関係のトラブルだけを道徳授業で扱おうとしていたわけではない。むしろ、道徳授業の教材は、他の教材と同様に、社会性を持ち、子どもに社会的活動場面を理解させる手段として考えられる。その意味で、デューイの道徳授業論は、社会的認識を深めて公共的な問題解決に取り組もうとする社会科(social studies)の授業と深く関連している。(傍点は筆者)」^{注6)}としている。

したがって、デューイの道徳論は社会科の授業と密接に関連するが、「すべての教育は道徳的」との考えであるならば、それは現在という社会科を含んだすべての教科・領域等に通じる道徳教育と、ある意味で全く同様とも考えられ、極めて示唆的である。

(2) 上田薫の道徳論

戦後初期に文部省にあって社会科を創設した一人である上田薫氏は、デューイの考えを基に自身の「動的相対主義」の立場から徳目主義の道徳論を批判した。そこには、徳目である「あるべきもの」は、本当に「ありうるものなのか」という問題意識であった。上田氏の道徳論を研究した丹下悠史氏は、「つまり当為は真に実現しうるものであるかを曖昧にしたまま、それを規範として押しつけようとすることによる」^{注7)}と述べる。上田氏は、将来にわたって永続的価値としての「あるべきもの」の考えに立つ徳目を、重要なのは、その「あるべきもの」と子どもの「あること」のずれにこそ、道徳の成立があるとして、押し付けようとする道徳を批判している。

また、上田氏は「道徳が時代によって変化することは明白な事実である。しかしそれにもかかわらず道徳のなかに時代を越えるかにみえる面が含まれていることもまた、かんたんには否定できないように思われる。」^{注8)}とも指摘している。時代によって道徳が変化すること、さらに時代を越えて人類にとって存在する道徳の普遍性にも指摘されている点は重要である。^{注9)}

しかし、「道徳についても、どの生きかたが道徳的であるとか血相を変えてこだわりぬくことをせず、すなわちほんとうに規範が守りぬかれたかと根掘り葉掘り追究することをせず、あっさり大局的に、また観想的にとりおさめてしまう立場に立てば、血なまぐさいぎりぎりの場には立ち会わずにすむのである。」^{注10)}と、本当にどの生き方がよいのか等の道徳性の価値を、徹底的にこだわりを持って考えない教師がいるならば、道徳教育は危ういものになることを、上田氏は観想的立場の弊害として警鐘する。

(3) 柳谷良太と西野真由美の道徳教育

柳谷良太氏は、「道徳教育とは、前述した「道徳」と「教育」との結合であるとすれば、「人として正しい生き方や言動」を徳目(知識)として子どもに教える機能と、子どもが道徳的問題をみずから考え判断し行動する実践力を育てようとする機能を併せ持つと言える。」^{注11)}と述べ、教えることと考え判断するなどの双方を目指すとしている。つまり、何もせずに自然に待っていても道徳性は身につかず、徳目(知識)を教える必要性もあるので、双方の視点から道徳教育全体を考えるという立場である。

また、西野真由美氏は、「道徳教育の目標は、個性、つまり個であることの確立である。それを学校教育において実践するのは、「個であるということ」が共同体のなかでのみ達成されるからに他ならないのである。」^{注12)}と、共同体との関係で道徳教育が存在していることを述べている。さらに、「学校において子どもたちが共に学ぶことができる学習の共同体を形成し、この共同体のなかで子ども一人ひとりの主体性を確立していくこと、それが学校における道徳教育の目標なのである。」^{注13)}と、学級の仲間との追究である共同体の重要性と一人ひとりの主体性の確立が、個の確立になる点を指摘する。

つまり、社会のなかで自然と身につく道徳も慣習としては存在するが、その身につけた慣習としての

「道徳性を批判的に思考し、自分自身の原則を考え実践できる（主体性）を育成する意図的な学習活動」^{注14)}を、学校は計画的にするとすると道徳科（かつての道徳の時間）の意義を述べている。

3. 道徳教育を実践研究した四日市市立泊山小学校

平成21・22年度文部科学省道徳教育実践研究事業の指定を受けた泊山小学校（当時、筆者が学校長）は、「道徳の時間」の授業研究だけでなく、全教科・全領域の授業での道徳性の育成に取り組んだ全国的にも数少ない学校である。泊山小学校は、2011（平成23）年2月の第33回全国小学校道徳教育研究大会（東京大会）で、全教科・全領域の「道徳教育」を実践発表した。

泊山小学校の道徳教育の考えは、研究紀要「思いや考えを伝え合う授業の創造」^{注15)}に示され、それによれば、第一に、教科の「教材・学習対象そのもの」が道徳的価値につながっているもの、あるいは、道徳的価値が含まれているものがあることを明らかにし、その価値について指導者が自覚して教材研究を行い、授業計画をすることが道徳の時間以外でも重要であることを示した。

例えば、2年国語科「スイミー」の学習の後、3学級の学年全体で図工の時間に、スイミーが目になった場面を一人一人が一匹の小さな魚を作り、貼り合わせて大きな魚を表現した。だんだんと出来上がっていく過程で、『すごいなあ。』『大きくなってきたね。』とつぶやき始めた。『一人ではできなくても、みんなで一つのことを成し遂げた』という喜びが子どもたちに込み上げてきたと感じられる。^{注16)}と報告されている。教材そのものに内包している「協力」などの道徳的価値が、授業計画を工夫することで子どもに自発的に形成されたと考えられる。

第二に、教材を追究する「学習活動の中に」、道徳的価値につながっているもの、あるいは、道徳的価値が含まれているものがあることを示し、その工夫の必要性を指摘した。

例えば、5年算数科「直方体や立方体のかさの表し方を考えよう」では、「お互いの表情や学習の姿が見合えるように机を配置し、中央部のスペースに具体物を操作しながら考えたり、具体物を操作しながら説明したりする場を設け」る工夫を行っている。複合図形の体積を「効率よく求めよう」との問題を、『わかるかあ』と声をかけ教え合う場が子ども同士で誕生したことを報告している。また、3人目に発表したAがうまく説明できずに立ち止まってしまったが、「次の発表者がAの話をつなげ、『たぶん、・・・。』と言いながらAの考えを説明していく。その発表を聞いたAは、『そうやった。ナイス!』と笑顔で話した。」^{注17)}ことも報告している。いわゆる「思いやり」や「友情」などの道徳的価値の自発的形成の行動が見られたものと判断できる。

つまり、泊山小学校の研究は、「道徳の時間」以外にも道徳性が育成されていることを、道徳教育として学校現場で実証した研究としての価値があるといえる。また、「道徳の時間」以外の国語科・算数科などの教科・領域に、「教材と学習対象」「学習活動」の工夫により、道徳性が形成されることを明らかにした点は、多くの学校が「道徳の時間」をどうするかの研究であった点から見ても先進的な実践研究であった。さらに、教科指導の大切さを道徳性の面からも主張した点は、価値ある実践研究であった。

しかし、実際の授業記録が「研究紀要」には掲載されていないため、総体的に道徳的価値が育成された記述があるが、具体的に、どの子に、どのような道徳的価値が、真に自発的に形成されたのかは、残念ながら不鮮明であり詳細に分析・検証できないのである。

4. 初志の会の実践をなぜ分析・検討するか

戦後初期の社会科を誕生させた当時の文科省には、重松鷹泰・上田薫等の人々がいた。当時の社会科

は、道徳をも踏まえた総合社会科であり、社会科を中心として道徳性を育むとした。このことについて、田中マリア氏は「これまでの訓戒や説教によった言語主義的な古い道徳教育に対する反省にたって、日々の生活や体験に重点を置いた新しい社会科による道徳教育の試みが始められた。(傍点は筆者)」^{注18)}と戦後初期の道徳教育を述べている。

昭和 33 年の「道徳の時間」の誕生に伴い、戦後初期の社会科の理念を守るべきして民間教育団体の「社会科の初志をつらぬく会(別称:個を育てる教師のつどい)」(以下「初志の会」)を、先の彼らが中心に創設した。したがって、初志の会の実践には、社会科の内容を含んだものは当然であるが、それだけでなく道徳的な内容も含まれているものが多い。

また、初志の会の実践記録は、学術機関誌『考える子ども』に、提案授業のすべての逐語記録を原則、掲載している。このことは、山根栄次氏が「私たちは、授業における子どもたちの発言を隠さずに記録した生の授業記録を大切にしている。そして、具体的に1人の子ども(個)がどのように学習したのかが分かるような授業記録を大切にしている。そこにこそ、教師にとって学ぶべきことが多くあると考えているからである。」「個を育てる授業を創造するためには、固有の名前を持った一人ひとりの子どもに着目する必要があるのである。」^{注19)}と述べるように、授業の実相がありのままに映された記録が初志の会の実践記録であり、授業の事実としての記録の価値が高いものである。

つまり、全国研究集会での実践記録は、授業分析には十分に検証に足りうるものであり、かつ、逐語記録を読む誰もが、公平に分析・検証できるものである。

5. 柳谷実践・石田実践をなぜ分析・検討するか

さらに、本研究で分析・検証対象とする二人の教諭の実践は、平成 29 年と 30 年の全国研究集会の提案であり、実践事例も近年であり、現在の子どもの実態に合っているものである。しかも、筆者がその全国研究集会に、この授業分析の分科会の司会者の役割を負い、社会科の授業としての分析の論議を行うように運営したことである。そこでは多くの貴重な意見を、集会参加者から得ている。

そして、最も大きな理由は、筆者が二人の学級を訪問していること、そして提案授業かあるいは、その提案の事前授業を参観しているため、授業の子どものことを記録以外からも把握していることである。

なお、分析の方法は、初志の会における分析と同様に発言内容や言葉から、その意味や背景・根拠などを解釈・分析する質的な研究方法^{注20)}をとる。

6. 実践の分析・検討

(1) 二人の実践について

柳谷実践は、発言した児童は 26 人であり、学級児童数 33 名からみる発言率は約 78.8%である。石田実践は、記録に表れる児童は 34 人であり、学級児童数 34 名からみる登場率は 100%である。2 人(「90 桐生」は「首を横に振る」の記述があるが、発言がない。「125 間川」は、「多い仕事があるから、あきない」の発言があるが、じっくり考えた発言かは詳しくないので不明である。)が、指名を受けてもうまく発言していない。それを除いても 90%を超える発言率はあるので、社会科の優れた授業の一つの判断であるいわゆる「50%発言」^{注21)}を、はるかに越えている二人の実践である。

また、社会科としての追究も、柳谷実践では、5 年生の農業学習の一環として経済的な視点も加味しながら、生産費・地産地消・無農薬・大規模農業・継承者など日本の農業の重大な問題にも視野が広がりながら、T さんの農業の在り方について追究が進んでいる。

石田実践では、3 年生「まちではたらく人びと」の学習の一環として、実際のみそ工場の見学を通して「味へのこだわり」「作り方のこだわり」を、生産者の立場・お客の立場・人気・後継ぎなどの視点から、103 年間にわたり、豆みそづくりが継続してきたことの困難さにも目がいきながら、社長のこだわりを追究しているものである。

双方の実践は、学習素材の中に、T さん・井ノ口社長という人物の考えや生き方等が色濃く反映したものとなっているため、その意味からしても、子どもたちにとっては、生き方などを考える点で自発的に道徳性を形成することができる内容をもった特色がある。

つまり、優れた社会科の実践だけでなく、子どもたちの中に自発的に道徳的価値が育成されたかのかどうかの、分析・検証に適したものであると考える。

(2) 柳谷実践の「おさむ」など

「おさむ」は、次に示す＜資料 1＞によると、本時において最も発言回数の多い児童である。発言「9」・「160」などから、多品目で栽培・無農薬等による増収、自然災害等による減収などの差を考えている。また、生活費も視野に入れ食費やガス・電気代、水道代などから、さらに肥料代にも着目し、社会科の見方・考え方を身に付け、理解はかなり深く進んでいることがわかる。

しかも語彙が豊富であり、他の子どもの意見にも素早く反応する姿を見せている。

＜資料 1＞

柳谷ひとみ実践「考える子ども No380」 2017 年 8 月号 p48～67	
第 60 回全国研究集会提案	
小 5：T さん農家はやっていけるのか？～経済の視点を根拠としながら考える社会科学習～（第 16 時）	
学級児童数	33 名（内：特別支援学級籍児童 1 名）女 21、男 12。
記録にある発言等の数	総数：235 回 教師 56
	子ども 180（T と C が、同時が一つあるため） 発言率 78.8%
おさむ	30 回
発言番号	発言内容
5	なるほど。
7	確かに。
9	っと、ぼくはノートにはやっていけると書いたんですけど、それでもいろんな意味でちょっと迷っています。やっていける寄りには書いたんですが。まず、やっていける方としては、多品目で栽培して、さらに有機栽培で無農薬になっているので、その分消費者がより安心して食べることができると思うんじゃないかと思います。多品目だからその分より多く収入を得られるんじゃないかなと思います。でも、反対に自然災害などが多い日本では、台風などがよく発生して、その台風でほとんどの野菜が被害を受ける、なんていうことも多くニュースなどで伝えられています。だから、その分被害を受けたら、その分収入が減ってしまうから、悩んだ結果、ちょっとやっていけるよりに貼りました。
18	なるほどね。
23	うーわ！
35	これに八割加わってくるから。
58	なるほどー。余計に悩んでくるよ。（数人の児童がうー…とうなっている。）
66	特に、冬とか夏とか。
71	思い出してからでいいからね。
73	うわー！（口々に何かを話し合う）
79	うーん。
116	そうか。

126	ああー。
139	かなり、動いた。
150	今のままでは…
160	言っていていいでしょうか。僕は、ゆうなさんの今のままではやっていけないっていうのはそうだと思います。食品、食費、ガスや電気、水道代、肥料や生活代でいろいろ持っていられるのもそうですし、それでも、野菜の種類を増やすと、それだけ畑が必要になってくるので、種類を増やすにも限度があると思います。
167	わー！
178	ウイルスの…
181	言っていていいでしょうか？（182 C はい）
183	えっと、さっきゆりさんが言っていたピーマンのことなんですが、ピーマンをがんばって育てればと書いて、言っていたんですが、それって、米で言う品種改良みたいなものじゃないでしょうか？
190	それもそうですし、
194	はい。でも、なあ…
196	いや…（にこっとしてから）すー。
199	どうしてもかあー。
202	でも、そのうちの半分を出荷しているってことだから…
211	でもさあ。
215	ことねさんが人を増やしたりすればとか言っていたんですが、国からの支援とか全く受けていないから、人員を増やすことは極めて難しいじゃないかと思います。
230	結論！
232	先生、結論を言っていていいでしょうか？
235	最後に言いたいことがあるのにー！

一方、道徳的価値に関しては、「71」では友だちへの配慮のある「思い出してからでいいからね。」の発言をしている。いわゆる「思いやり」である。さらに、「160」「181」「232」では、「言っていていいでしょうか。」と学級の仲間や教師に同意を得てから発言しようとしている。相互指名（子ども同士で発言者を指名する方式）で行われているため、学級の仲間にきちんとした同意を得るルールを守っている発言をし、「規則の尊重」の姿勢が生まれている。また、「160」「183」「215」では、友達の名前を具体的に示し、その子の意見に同意・質問・反論などを行っているが、それは見方を変えれば「相互理解」でもある。

さらに、「194」「196」「199」は、自分への問い直しの発言である。自分の考えと他者との比較によって、いわゆる他者の考えと「対話」して自分なりの考えを作り直すという、つまり論理の再構成をしている。道徳的価値でいえば、「自尊感情」の育成にもつながっているものである。

「おさむ」以外の学級の子どもの発言にも、例えば、授業記録「177 ゆり」の「…略…Tさんが言ってた、ピーマンがほぼ全滅って言ってたので、そのピーマンをがんばって育てればいいと思います。で、もう一つは、私は最初やっていけるって思っていたけど、えっと自分が書いたTさんの話で、で、紙に書いたことで何となく自分の意見が変わって、で、えっと、あぶら虫が大量発生とか言ってて…略…」という発言で見られるように、学習対象とする農家「Tさん」の考えとも悩みながら「対話」をしていることが分かる。さらに、Tさんの農業にかける食料生産への熱い思いを理解し、Tさんの農業はかなり厳しい現実であるが、何とか続けさせたいとの強い思いがあることなどが、この授業から見える。これは、道徳的価値でいえば、他への「思いやり」でも「感謝」でもある。Tさんの懸命な生き方を学び、「よりよく生きる喜び」を子どもたちは感じている。

これらから、5年生の道徳科の内容項目である「4 個性の伸長」「7 親切・思いやり」「10 友情・信頼」「11 相互理解・寛容」「12 規則の尊重」「14 勤労・公共の精神」「20 自然愛護」「22 よりよく生きる喜び」などを自発的に形成し学んでいる姿が見られる。

(3) 石田実践の「村山」など

「村山」は、＜資料 2＞のとおり、本時において学級で一番多く発言している児童である。「15」で井ノ口社長の心配を、「熟成させる作業」とその作業の「たいへんさ」に着目している。

その後、味の追究になるにつれ「53」で「同じ味じゃなくても違う味でもいい」、「96」で「味が飽きて、たまには違うみそを作ってみたらいい」という、同じ味にこだわらない発言をする。そして、「133」では「昔からの人気」「お客さんが買ってきて」、今でも「おいしいから買ってきな」という「人気」がでたことと、「作り続けている」井ノ口社長の働きを生産者の視点からつなげている。

ともすると「122」までは「味」について変えてもよいとする立場であったが、井ノ口社長のみそづくりに「あきていない」発言以降、「作り続けている」理由を、消費者の立場から「人気」があったとしていた当初から、生産者の立場からの追究を取り入れて自分自身を納得させている姿が見られる。

＜資料 2＞

石田智洋実践「考える子ども No387」 2018 年 8 月号 p68～87	
第 61 回全国研究集会提案	
小 3：井ノ口さんのみそづくり～社長のこだわりを自分のこととして考え続ける社会科授業をめざして～(第 13 時)	
学級児童数	34 名（内：特別支援学級籍児童 2 名）男 15、女 19
記録にある発言等の数	総数：143 回 教師 36
	子ども 107 登場率 100%（発言率 90%超）
村山	13 回
発言番号	発言内容
15	えっと、たぶん四代目井ノ口社長が心配していることは仕込む熟成させる作業だと思います。うんと、理由は五〇t のおけを三〇個くらい一気に作業するから、井ノ口社長は年だから、もたない、体がもたないから心配しているんじゃないかと思います。
42	いなくなってもは関係ない…。
46	えっと、井ノ口社長がなくなっても、五代目がどんどん作っていけばよい。
49	井ノ口も作ればよい（つぶやき）。井ノ口も。
53	同じ味を出さなくても、なんか、たまには井ノ口さんも、同じ味じゃなくて違う味でもいいんじゃないかなと思いました。
60	井ノ口さんの工場で「R」作るんか？
64	聞いとらん。
96	変えていいと思います。理由は変えなかったら、自分だったら、うんと、豆みそとか、米みそとか、合わせみそとか、ずっと食べてるから、味が飽きて、たまには違うみそを作ってみたらいいんじゃないかなと思います。
103	「R」は違う会社だよ。
119	ほら。
122	ああ。
126	あきないと思いました。理由は、ずっと自分が作ったみそを人に売っていて、その余ったものを食べて、自分自身がおいしいと思うものを売っているからです。
133	一〇三年間大きく作り方を変えていないのは、昔から人気もあったから、それでお客さんが買ってきて、あそこのお店はみそがおいしいから買ってきなみたいなことが言われて人気になったから、今でも豆みそを作り続けていると思います。

一方、道徳的価値については、「15」で熟成させる作業の大変さを理解し「体がもたない」と「勤労」について発言し、「42」「49」「60」「103」では友達の発言を聞き、すばやく反応している姿が見られる。このことは、友達の意見を十分に聴いていることであり、「友情」「相互理解」にもつながる行為である。「64」の「聞いとらん」は一見すると乱暴な発言であるが、自己存在の主張でもあり「個性の伸長」にもつながるものである。「119」「122」のつぶやき発言は短い、自己の考えの見直しであり再確認であ

る。これも「個性の伸長」になる芽生えであり、大きな可能性を含んでいる。

「126」「133」の井ノ口社長が「今でも豆みそを作り続けている」の発言は、「勤労」の大切さと「郷土の伝統」産業の一つでもある「豆みそづくり」に、生産者の視点で着目し始めている。

「村山」以外の学級の子どもたちも、例えば、「99 木俣」の「…略…なぜかという、一〇三、あの一代目が豆みそを作って、それで二代目、三代目、四代目と継いできたから、なんかそれで味を変えたら、豆みそが好きな人とか、好きなおか（ママ）が、味を変えたみそとか食べて、あっ、これ豆みそじゃないと思ったらかわいそうだからです。」の発言などの逐語記録がある。味を代々と継続していくこと、「伝統」にも目が向いている姿を示している。

これらから、小学校3年生の道徳科の内容項目である「4 個性の伸長」「9 友情・信頼」「10 相互理解・寛容」「13 勤労・公共の精神」「16 伝統や文化の尊重」などの道徳的価値を、子どもたちは自発的に形成し、社会科の学習とともに、井ノ口社長の生き方やこだわり等を自発的に学んでいる姿が見られる。

7. 事例からの考察

(1) 道徳的価値の自発的形成

先に述べた泊山小学校の研究成果からみれば、二人の実践は、第一に学習対象・教材自体にすでに道徳的価値が含まれたものである。それはTさんや井ノ口社長という人間の考えや夢・生き様等を、粘り強く追究する学習過程になっている点からも明らかである。第二に、グループや学級全体での調査（調べ学習）・体験活動や聞き取り活動、学級みんなでの話し合いという活動も、「対話」という学習活動の工夫となり、道徳的価値が自発的に形成されるものとなっている。

社会科の学習の追究だけでなく、子どもたちは〈表1〉のように道徳的価値を内包した話し合いをしている。そこには、学級の仲間との子ども同士の「対話」だけでなく、Tさんや井ノ口社長との「対話」もあり、社会科としての深い学びだけでなく、道徳的価値が自発的に形成された実践であることが分かる。

二人の指導者からの聞き取りによると、どちらもいくつかの道徳的価値が子どもの中に生まれるであろうとの予測はしていたが、あくまでも社会科の授業の追究であり道徳の授業にならないように心掛けたこと、また、生まれた道徳的価値がどのようなものであるかなど分析・検証していないこと、さらに、生まれたとしても、教師の予想を越えた道徳的価値が生まれるとは考えていなかったことを語っている。なお、それぞれの発言自体が「個性の伸長」にもなるとの筆者のとらえには、驚きも見えた。

つまり、優れた社会科の授業ではあるが、「考え、議論する」道徳教育をも含んだ優れた追究の実践でもあるとの自覚は、指導者には強く意識されていなかったことを示している。なお、学級全員が、同じ道徳的価値を自発的に形成したかについては、それは分析・検証できずに不明である。

(2) 道徳的価値の異質性

また、5年生の柳谷実践と3年生の石田実践を〈表1〉のように比べると、道徳的価値の自発的発生

〈表1〉 二つの実践にみる内容項目の比較

3年生石田実践	5年生柳谷実践
4 個性の伸長	4 個性の伸長
	7 親切・思いやり
9 友情・信頼	10 友情・信頼
10 相互理解・寛容	11 相互理解・寛容
	12 規則の尊重
13 勤労・公共の精神	14 勤労・公共の精神
16 伝統や文化の尊重・国や郷土を愛する態度	
	20 自然愛護
	22 よりよく生きる喜び

に違いが見られる。5年生の方が、より複雑で多様な道徳の内容項目の発言などが多いのがわかる。

これは、3年生と5年生という2年間の成長の違いが大きく影響しているであろうが、子どもたちが、どれだけ学習対象に、ここではTさんや井ノ口社長に近づいているのか、切実感をもって追究しているのかの違いも大きいと思われる。人物の生き方に同意や同感することは、年齢を重ね人々の多様な生き方を学ぶことのできる経験がある5年生の方が3年生より深く考えられ、道徳的価値の広がりや、いわゆる内容項目の多様化がみられる点は当然でもある。年齢差があるといえども、抽象的な社会的事象に対しても、より多面的多角的に判断できる力が備わりつつある児童が、社会的事象の追究のみならず、多様な道徳的価値を自ら形成することは、とても望ましいことと考える。

なお、3年生の「16」や5年生の「20」「22」などの内容項目の自発的形成は、教材や学習対象との関係でかなり変化するものと考えられる。

(3) 道徳的価値の同一性

また、相互指名の方法を用いた授業であるが、「話し合い」を重視する学習活動を行うことで、「個性の伸長」「友情・信頼」「相互理解・寛容」の価値がどちらの実践でも確認できた点は、先に述べた西野氏の「共同体のなかでのみ達成される」とした指摘と合致し、大変に興味深いと思われる。

道徳科以外でも「考え、議論する」授業を行うことで、道徳科の「A主として自分自身に関すること」「B主として人との関わりに関すること」の内容項目は、子どもの中に自発的に形成され则认为られる。子どもの主体的な学びや対話的な学びが保障されることで、この部分の道徳的価値は一層に促進されそうである。なお、「勤労・公共の精神」は、働いている人物の登場が大きく影響していると思われる。

いずれにしても二人の事例から、優れた社会科の授業の追究過程には、道徳的価値が子どもの中で多様に自発的に生まれ、話し合いの過程で形成されることが分かるのである。

さらに、見方を変えれば、先に述べたデューイの道徳論である「社会科の授業と深く関係している」としたことは、この事例からでも明らかである。社会科は道徳性の育成の面でも、大きな影響をもつことを教師はもっと自覚した取り組みがあつてよいと思われる。

8. まとめに代えて―道徳科を真に「要」にするために―

社会科実践の二事例から、道徳的価値が自発的に形成されることが明らかになったが、道徳性を子どもに育成させるために重要なのは、実践した道徳科以外の教科等の指導にみられる道徳的価値と、道徳科における授業の内容項目の関連性である。せっかく社会科の授業で、「友情」「思いやり」「勤労」などの道徳的価値の大切さに気づいた子どもたちが、その関連も考えることなく同時期に、道徳科の授業で異なる道徳的価値を扱うならば、道徳性の育成に関しての教育効果が高くなるとは言えないであろう。

そうしないために、第一に、実際の道徳科以外の教科等の学習で生まれた、道徳的価値にあわせて教科書教材を柔軟に扱うなどの方が、他教科との関連を考慮した道徳科の授業が、より本物になるということである。

例えば、柳谷実践ならば、「よりよく生きる喜び」を教科書教材でも改めて学び、そこからTさんの農業を考えれば、社会科の追究もより幅が生まれ、きっと深くなるに違いない。つまり、国語科をはじめ特別活動の学校行事などから、どのような道徳的価値が自発的に形成されているのかを分析・検証し、そのことの関係で教科書の道徳教材を扱うという構えが、今後、強く求められると考える。つまり、それは、教科書の使用により、教科書の並びの順番で指導計画を立ててしまいがちであるが、子どもの実態をよく見て計画を見直すことを、他教科と同様に道徳科でも忘れてはならないということである。

第二に、自発的に形成された道徳的価値がすでに多様に存在するので、教科書を用いた道徳科の授業では、価値の注入いわゆる教え込みの授業をしてはならないことである。「要」として機能するためには、道徳科の価値項目を、子ども自らが形成した価値との関連で、再び振り返る学習活動が意味を持つ。

例えば、石田実践で、井ノ口社長から「勤労・公共の精神」の大切さを学んだ場合、道徳科の教科書でその価値のことを再度教え込むのではなく、教科書教材の追究過程で、子ども自身が井ノ口社長から学んだことを自主的に表現できるように促すことが極めて重要である。子ども自身が道徳的価値の是非等を思考・判断する自分の学びを貫くことで、「要」としての道徳科の役割はより意味を持つのである。

第三に、子どもが自発的に形成している道徳的価値にあった教材を、教師が自作教材として作成したり、絵本・視聴覚教材などから選びだしたりして、教科書教材を補填する道徳科を行うことが求められているということである。他教科等からも自発的に道徳的価値を学び、さらに内容項目が整理された教科書からも道徳的価値を学び、加えて教科書以外の教材からの学びを繰り返すことこそ、子どもの道徳性を育成するカギになると思うのである。繰り返すことによって、ある時は「深化」し、ある時は「補充」「統合」との役割を負い、全体として「補充・深化・統合」が図られるのである。

なお、教科の指導目標に、道徳的価値を目標とするような授業は望ましくないことを付言する。やはり道徳科以外の教科等の授業は、教科の目標を達成することが最優先である。それがおろそかになると、社会科でもよくあるが、社会科の授業ではなく道徳の授業になってしまうのである。教科には教科の目標や特色があり、あくまでも道徳性の育成のために教科の授業があるのではないことを肝に銘じたい。

注

- 1) 昭和 33 年度改訂版「小学校学習指導要領」「第 1 章総則 第 3 道徳教育」 文部省
- 2) 平成 20 年 3 月告示「小学校学習指導要領」「第 1 章総則 第 1 教育課程編成の一般方針 2」 文部科学省
- 3) 平成 29 年 3 月告示「小学校学習指導要領」「第 3 章特別な教科 道徳 第 3 指導計画の作成と内容の取扱い 1」 文部科学省
- 4) 渡邊弘「これだけは知っておきたい道徳授業の基礎・基本」p157 川島書店（2012 年 4 月 25 日）で、これらの道徳教育の全体計画は、「…前略…いわばトップダウンの流れで作成されているということです。さらに、その両側には各教科や他領域における道徳教育の指導が列記されています。一見整然としておりよくまとめられているように見えますが、根本的な問題があると言わなければなりません。」と指摘し、「地域や保護者、児童・生徒の実態、そしてそれぞれの願いの部分について見た場合、よりわかりやすく、それぞれの実態からの流れが見えるように示すべきではないかということです。」と述べている。実態との関係で見えにくい作成になっていることへの問題点を指摘している。
- 5) デューイ、松野安男訳「民主主義と教育（下）」p246 岩波文庫 2014 年 6 月 5 日第 27 刷
- 6) 柳谷良太「「生きる力」を育む道徳教育—デューイ教育思想の継承と発展」p55 慶應義塾大学出版会 2012 年 9 月 29 日
- 7) 丹下悠史「上田薫の道徳教育論についての研究ノート—「動的相対主義」に着目して—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』p30 第 56 号 2013 年
- 8) 上田薫「人間のための教育」p175 国土社 1990 年 6 月 25 日
- 9) 夏目漱石は、「文芸と道徳」の講演会（「私の個人主義」p95 講談社学術文庫 2015 年 11 月 10 日第 78 刷）で、「昔の道徳、これは無論日本でのお話ですから、昔の道徳と言えば維新前の道徳、すなわち徳川時代の道徳を指すものですが、…中略…この模範通りの事が出来るんだといったような教え方、徳義の立て方であったのです。…中略…かく完全な模型を標榜して、それを達し得る念力を以て修養の功を積むべく余儀なくされたのが昔の徳育であります。」と述べ、明治時代の今の道徳と比べて「昔の道徳」を述べている。このことは上田氏の主張とも

重なり、「模範通りの事が出来る」前提に立つ道徳について懐疑的な立場に立ち、道徳は時代のちがいによって変化することを指摘している点など、学ぶべきものが多いと考える。

- 10) 注 8) 同書 p175
- 11) 注 6) 同書 p17
- 12) 西野真由美「道徳教育カリキュラムの改善に関する研究」国立教育研究所 道徳教育・特別活動研究室 平成 9 (1997) 年 9 月 p4
- 13) 注 12) 同書 p4
- 14) 注 12) 同書 p4
- 15) 四日市市立泊山小学校「研究紀要 思いや考えを伝え合う授業の創造」平成 22 年 11 月 27 日
- 16) 注 15) 同書 p11・12
- 17) 注 15) 同書 p13
- 18) 田中マリア「日本の道徳教育の変成」 吉田武夫・田中マリア・細戸一佳『道徳教育の変成と課題 「心」から「つながり」へ』p30 学文社 2011 年 9 月 10 日第 1 版三刷
- 19) 山根栄次「はじめに」『個の育成をめざす授業—生活科・社会科・総合学習—』p1 山根栄次・拙者・三重「個を育てる」授業研究会編 三晃書房 2010 年 8 月 20 日
- 20) 田代裕一「質的な授業分析の意義・課題・可能性—授業実践の様相—解釈的研究—」西南学院大学『人間科学論叢 第 9 巻 第 2 号』p25 (2014 年 2 月) で、「重松が創始した授業分析（筆者はこれを、授業の記録に基づき、解釈を行うという点で、「記述—解釈的」な授業分析とよぶ）には、以下のような意義がある。授業の特徴・課題や、子ども個々の学習状況について把握することができる。また、授業改善への具体的な手立てを得ることも可能である。さらに、検討後、教師の自己変革を促すという点で、教師教育においても効果がある。」と記し、初志の会の質的分析の重要性と意義を述べている。
- 21) 渥美利夫「昭和に生きる」p108 昭和に生きる刊行会（昭和 62 年 3 月 31 日）で、「いろいろな教科で子どもの発言を 50%にするように努力することが、授業の根底とならなくてはならないと思います。…中略…こうなると授業はいきいきとして、教室ははつらつした教室になります。はつらつした教室で、子どもがのびのびとカラを開いて学習に取り組むようになると、授業の実践はもう大丈夫です。（初出 明治図書「カルテによる授業の新生—4 年—」昭和 58 年）」と記している。『考える子ども』の編集長を長くされるなど、膨大な授業記録を読まれ授業分析し、新城市立新城小学校長などを歴任された氏の言葉は重く、「50%発言」をメルマークとした考えは示唆的である。

参考文献

- 日本道徳教育学会編（平成 23 年 10 月 1 日）「道徳教育入門 その授業を中心として」第 2 刷 教育開発研究所
行安茂・廣川正昭編（2012 年 6 月 23 日）「戦後道徳教育を築いた人々と 21 世紀の課題」教育出版
松本美奈／貝塚茂樹／西野真由美／合田哲雄編（2016 年 8 月 10 日）「特別な教科 道徳 Q&A」ミネルヴァ書房
田中茂樹編著（2017 年 8 月 10 日）「パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価 道徳科授業のつくり方」東洋館出版社
赤堀博行（2017 年 3 月 13 日）「道徳教育で大切なこと」第 9 刷 東洋館出版社
赤堀博行（2017 年 11 月 20 日）「「特別な教科道徳」で大切なこと」東洋館出版社
蓮尾直美（2007 年）「附属小学校における道徳授業に関する事例研究—道徳教育への「参与観察」の見地から—」三重大学教育学部研究紀要 第 58 巻
永田繁雄編（2017 年 9 月 10 日）「「道徳科」評価の考え方・進め方」第 2 刷 教育開発研究所
碓井敏正（2017 年 9 月 20 日）「教科化された道徳への向き合い方」かもがわ出版
林泰成（2018 年 3 月 31 日）「道徳教育の方法 理論と実践」放送大学叢書