

道徳的判断力を高めるためのカリキュラム研究

— 評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムの編成を通して —

東広島市立西志和小学校 橋本 武宗

研究の要約

本研究は、評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムの編成を通して、道徳的判断力を高めるためのカリキュラムについて研究し、考察したものである。まず、カリキュラムマネジメント・モデルを用いて所属校の道徳教育に関わるカリキュラム上の課題を分析した。その課題を踏まえ、付けたい力を明らかにし、逆向きにカリキュラム設計を進めることでカリキュラムの改善を図った。また、道徳的行動の生成過程に沿って道徳性発達段階に基づく評価指標を作成し、道徳学習プログラムの土台づくりを行った。所属校で校内研修を行い、所属校の道徳教育目標に照らして、付けたい力と目指す児童の姿を共有化した上で、評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムを各学級で編成した。これらのことから、児童の道徳的判断力を高めるための、所属校における道徳教育に関わるカリキュラムの改善方法を明らかにした。

キーワード：道徳的判断力 評価指標 道徳学習プログラム

I 研究の目的

小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（平成27年、以下「解説」とする。）に、道徳科の目標として「よりよく生きるために基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」¹⁾と示されている。また、道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力であり、的確な道徳的判断力をもつことによって、機に応じた道徳的行為が可能になるとされている。これからの変化の激しい社会をよりよく生き抜く上で、道徳的判断力を高めることは不可欠である。

道徳教育の充実に関する懇談会報告（平成25年）において、いじめ防止の観点からも、社会性や規範意識、善悪を判断する力などが求められていると指摘されている²⁾。また、所属校の課題としても、善悪を判断する力等の不足により、友だちとのトラブルが発生するといった事案が数多くある。道徳的判断力についての研究は、広島県立教育センターの教員長期研修においても行われてきた。それらの研究のうち、坂本光基（平成26年）は、道徳の時間の中で道徳的判断力を育成するための考察を行い「様々

な場面で望ましい行動をとることができるようにするために、他の教育活動との関連を図る必要がある。」²⁾と述べている。

そこで本研究は、評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムを校内全体で編成し、道徳教育のカリキュラムを改善していくことで児童の道徳的判断力を高めることを目的とする。

II 研究の基本的な考え方

1 道徳的判断力について

そもそも道徳的判断力とは、どのような力なのだろうか。広辞苑によると、「道徳的」とは「道徳にかなっているさま。」³⁾とあり「判断力」とは「物事を認識・評価・決断する精神能力」とある。さらに「道徳」は「ある社会で、その成員の社会に対する、あるいは成員相互間の行為の善悪を判断する基準として、一般に承認されている規範の総体。」⁴⁾とある。したがって、道徳的判断力という言葉を紐解いてみると、「社会的な規範にかなった認識・評価・決断をする精神能力」と捉えることができる。

「解説」では、道徳的判断力について「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的

価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。」⁵⁾と示されている。

これらのことから、道徳的判断力は、児童が直面する様々な状況下で、そこにある事象を社会的な規範に照らしながら認識・評価し、人間として望ましい行動を決断する力だと考える。

2 所属校の実態について

(1) 児童の現状分析について

所属校の道徳教育における児童の現状を分析する。所属校において、第2学年以上の児童を対象に道徳的判断力に関わる意識調査を実施した。質問項目を表1に示す。

表1 道徳的判断力に関わる意識調査質問項目

太郎くんは掃除中にはうきをふり回して、置いてあつた花びんを壊してしまいました。周りにはだれもいません。正直に言おうか、だまつていようか迷っています。		
(1) あなたが太郎くんだったら、どのようにしますか。 ①正直に言う ②だまつている ③その他 (選択式)		
(2) あなたがそのように思うはどうしてですか。		

質問項目（1）に対して、児童の89%が「正直に言う」と回答している。しかし、その判断理由として、質問項目（2）約半数の児童が「先生に怒られるから」「最後にはばれてしまうから」などの記述をしている。このことは、「花びんを壊した」という状況下において、児童の約半数が、社会的な規範に照らして認識・評価するというよりも、自己中心的、また主観的な認識・評価によって行動を決断することが窺える。

所属校の児童の日常生活を見ても「～がしたかったから」「自分が楽しいから」などの自己中心的な理由や「してはいけないけど、みんなもしているから」といった理由から、問題行動や友だちとのトラブルなどが発生することが度々ある。また、それらのトラブルの多くは、教師の見ていない所で発生する。これは、良くないと認識しながらも望ましい行動ができていないと捉えることができる。

これらのことから、児童が直面する様々な状況下で、社会的な規範に照らしながら認識・評価し、人間として望ましい行動を決断する力、つまり道徳的判断力について課題があると考える。

(2) 所属校の道徳教育に関するカリキュラムの現状分析

先に述べた児童の課題について、所属校のカリキュラムの視点から要因を分析していく。

そこで、道徳教育に関する所属校のこれまでの取組を、田村知子（2014）が提唱している「カリキュラムマネジメント・モデル」²⁾を用いて分析した。それを次頁の図1に示す。

所属校のカリキュラム上の課題として、大きく二つのことが明らかになった。

一つ目の「エ. 組織文化」において、課題は、道徳教育目標や目指す児童の姿が職員間で共有できていないことである。そのことは「ウ. 組織構造」の道徳教育に関わる研修の時間が十分に確保されていないことも関連していると考えられる。そのため、学校として付けたい力を意識した組織的な取組にまで至っておらず、それぞれ学級単位の取組に終始してしまっていることが分かった。

二つ目の課題は「イ. カリキュラムのPDCA」に関するもので、評価から改善に向けての取組において、児童の道徳的判断力の高まりを評価する場が位置付いていないことである。評価する場が位置付いていないことで改善が思うように図られず、カリキュラムが改訂されていないために、網羅的な実施となってしまっている。このことから、評価が機能していないために、カリキュラムのPDCAサイクルが効果的に機能していないことが分かった。

3 道徳教育に関わるカリキュラムの改善方針

本研究では、付けたい力を明らかにし、そこから逆向きにカリキュラム設計を進めるG. ウィギンズとJ. マクタイ（2012）が提唱する「逆向き設計」理論³⁾に基づいて、道徳教育に関わるカリキュラムの改善を進めていくこととする。具体的には、まず、所属校の道徳教育目標に照らして、付けたい道徳的判断力と目指す児童の姿を明らかにする。その実現に向け、評価指標を設定し、それに基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムを編成し実践していくことで、現状のカリキュラムを改善していく。

4 評価指標に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムの編成について

(1) 評価指標について

ア 道徳的行動の生成過程について

「解説」には、的確な道徳的判断力をもつことによって、機に応じた道徳的行為が可能になると示されており、児童の内面的な資質である道徳的判断力

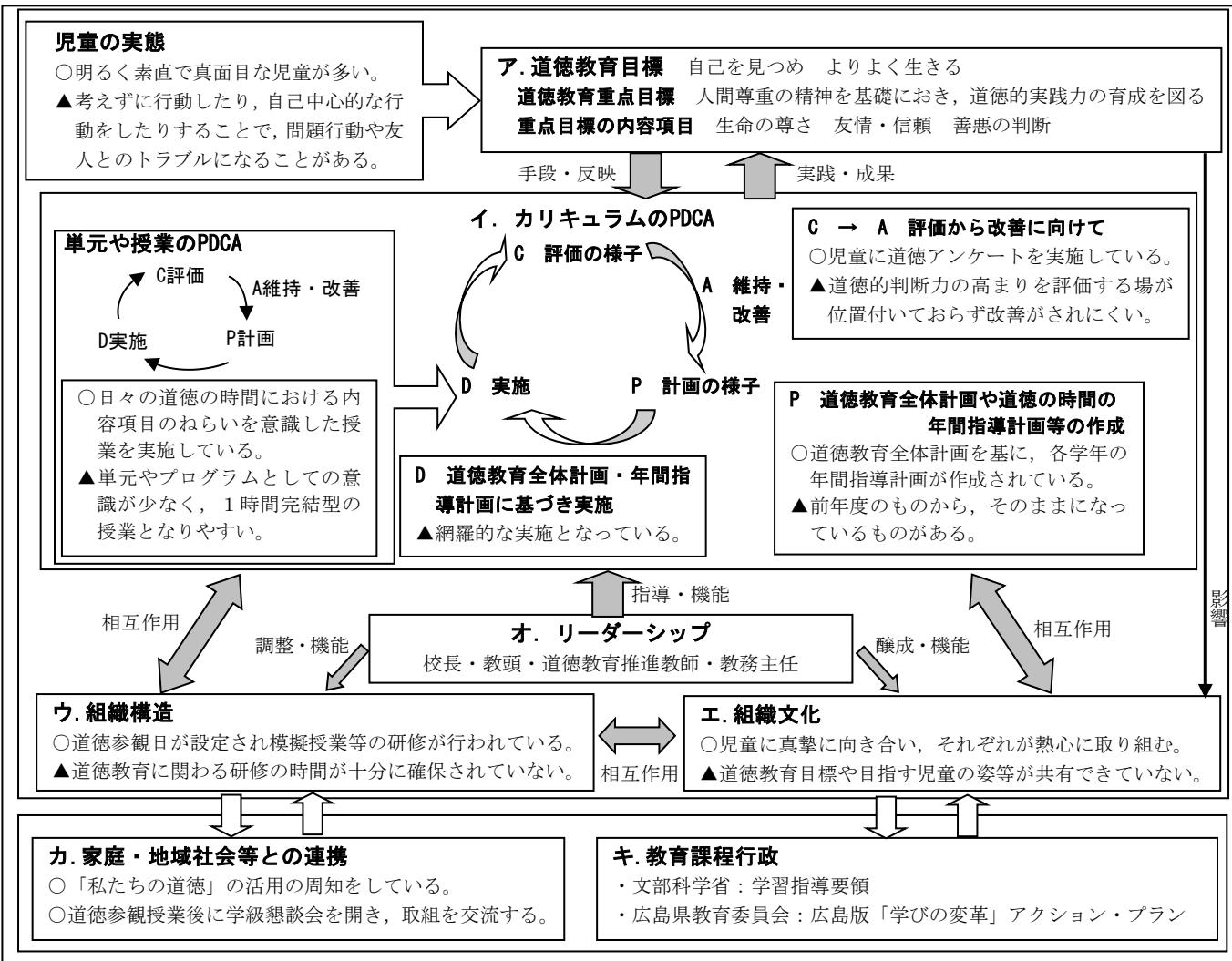


図1 カリキュラムマネジメント・モデルによる所属校の道徳教育に関する分析図

が高まることで、道徳的な行動やその兆候が見られるようになると考える。ここではまず、道徳的行動の生成過程がどのように構成されているかを明らかにし、道徳的判断力の定義と合わせ、評価指標の基盤としていく。

中村秋生（2010）は、組織における道徳的行動の実現について考察し、レストの四構成要素理論に、一つの要素を付け足し「総合意思決定モデル」⁽⁴⁾を構成した。中村（2010）は、この「総合意思決定モデル」において、道徳的行動の生成過程を五つの構成要素に分類し、個人が道徳的行動を起こす際に、①自身の直面する状況が道徳的判断を必要としていることに気付く、②自身の行動が他者の幸福に対してどのように影響するかの観点から当該状況を解釈する、③当該状況においてるべき理想となる道徳的行動を考える、④上記の道徳的行動も含めて、様々な価値の中から自身が実際に行動に移そうと思うものを決定する、⑤決定した行動案を実行する、といつ

た五つの心理的プロセスが生じなければならないとしている。

これらの理論を基に稿者が構成した道徳的行動の生成過程モデルを図2に示す。

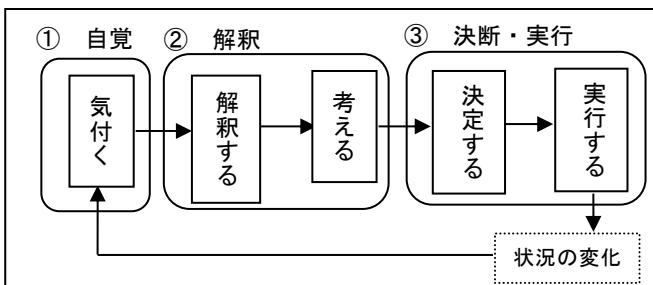


図2 道徳的行動の生成過程モデル図

本研究では、道徳的行動が生成する過程を大きく三つの過程として構成していく。

①の過程は、道徳的な状況に気付く過程である。中村（2010）は、この過程を道徳的自覚とし、自身

が道徳的状況に直面しているという自覚がなければ、道徳的な意思決定プロセスが機能することもないとしている。また、藤井千春（1989）も、道徳的行動が求められている状況でそのように行動しないのは、多くの場合、道徳的問題の発見力が弱いためだと述べている⁽⁵⁾。したがって道徳的な状況を自覚する過程を初めの過程として設定しなければ、道徳的行動は起こり得ないと考える。この過程を「自覚」の過程と位置付ける。

②の過程は、自覚した道徳的な状況を解釈し、るべき道徳的行動の案を考える過程である。この過程は、道徳的判断力で定義した「認識・評価」に当たる過程である。本研究では、「解釈」の過程と位置付ける。ここでは、行為者のもつ役割取得能力が深く関わると思われる。この役割取得能力を荒木紀幸（1992）は「相手の立場に立って心情を推しはかり、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に生かす能力」⁽⁶⁾とし、道徳的行動にとって必要条件だとしている。

③の過程は、解釈し出された幾つかの道徳的行動案から一つを決定し、行動に移す過程である。ここでは、決定した一つの道徳的行動案を道徳的行動として実行すると考える。したがって、本研究では、「決定する」と「実行する」過程を一つの過程として表す。また本研究では、道徳的判断力で定義した「決断」という言葉を用い、この過程を「決断・実行」の過程と位置付ける。

また、この道徳的行動の生起過程は、道徳的行動の実行により、状況の変化を起こし、新たな道徳的行動の生起へとループすると考える。

イ 評価指標の段階設定について

これまで、道徳的行動の生成過程の構成について述べてきた。ここでは、道徳的判断力の高まりを見取るための評価指標を道徳的行動の「解釈」「決断・実行」過程にそれぞれ設定していく。その際、児童の道徳性発達段階を踏まえておく必要がある。

（ア）「解釈」の過程

この過程においては、児童の役割取得能力の発達段階から評価指標を設定する。

荒木（1992）は、道徳性は、認知能力と役割取得能力の発達と結び付いて発達すると述べている⁽⁶⁾。京江光之（2005）は、情意、認知、行動の側面から道徳の時間の指導法について実証的に検討を行い、認知能力と役割取得能力の発達を促す授業が道徳的判断力を高める上で有効であることを検証した⁽⁷⁾。この役割取得能力は、社会的視点取得能力とも呼ば

れている。その発達段階の特徴を稿者が整理して表2に示す。

表2 社会的視点取得能力の発達段階⁽⁸⁾

発達段階	特性
自己 中心的 役割取得	自分と他者の視点を区別することが難しい。また、判断の基準を他者の目につく行為におき、心的な理由を考慮しない。
主観的 役割取得	自分と他者の視点を区別して理解するが、同時に関連付けることが難しい。自他の意図的行為と無意図的行為とを区別できるようになる。
自己 内省的 役割取得	他者の視点に立って自分自身の思考や感情を内省できる。自分も他者も利他的な動機と私利的な動機とが葛藤しあうことを理解する。
相互的 役割取得	自分と他者の相互的な視点以外、第三者の視点をとることができるようになる。また、社会的関係には、浅深や濃淡、時間的なつながりがあることを理解する。
社会慣習 システム 役割取得	一般的他者の視点をとり、社会的慣習はすべてのグループの成員（一般的他者）の立場や役割、経験に拘わらず必要であることが理解される。

本研究では、この社会的視点取得能力の発達段階に焦点を当て、これを基に「解釈」の過程の評価指標を設定していく。これに従い設定した評価指標を表3に示す。

表3 「解釈」の過程の評価指標

評価指標	
1	<ul style="list-style-type: none"> 相手が表した感情を理解している。（原因との関係は読み取れない。） 自分の（自己中心的な）見方だけで物事を捉えている。 自分にとって相手が善い（悪い）行為をしたかを理解している。
2	<ul style="list-style-type: none"> 自分と相手の見方に違いがあることを理解している。（ただし、自分もしくは権威者など一つの見方にどらわれる。） 相手の善い（悪い）行為を、意図的な行為か無意図的な行為か区別している。
3	<ul style="list-style-type: none"> 相手の立場になって、自分の考えや行為を省みることができている。（ただし、双方の見方を考慮し関係付けていない。） 自分も他者も、相手を思う気持ちと自分勝手な気持ちとが葛藤しあうことを理解している。
4	<ul style="list-style-type: none"> 第三者の視点から、自分と相手が、お互いに（しかも同時に）主体としてみることができている。 第三者の視点から、自分と相手の思考や感情を調整することができている。
5	<ul style="list-style-type: none"> 自分の立場を社会や集団の立場と関係付けることができている。 自他の考えや行為を法律や規則、秩序の維持など社会システムの観点から捉えている。

（イ）「決断・実行」の過程

この過程においては、行動を決断する判断基準となる道徳性発達段階から評価指標を設定する。

荒木（1993）は、コールバーグの道徳的判断は一定の段階を追って発達するものとする「道徳性発達理論」を支持し、自身も数多くの研究報告をしている。その水準と段階、一般的な特徴を次頁の表4に示す。この道徳性発達段階は、様々な国や地域において、子供から成人と幅広い年齢にわたった調査結果

に基づき、国や文化を超えた普遍性がみられている。

表4 コールバーグによる道徳性発達段階(荒木1993)⁽⁹⁾

水準	段階	一般的特徴
I 前慣習的水準	0 自己欲求希求志向	自己の願いが叶うならば、それは善い行いであり、叶わなければ悪い行いだとする。
	1 罰回避と従順志向	道徳的規準は外的、他律的で、自己の行為の外的な結果が、褒められるか、罰せられるかで決められる。
	2 道具的互恵主義志向	自己の欲求や利益を充足するのに役立つ限りにおいて道徳的とする。
II 慣習的水準	3 よい子志向	他人から褒められたり、他人とよい関係をもとどうとしたりする方向で道徳的判断がなされる。
	4 法と社会秩序志向	義務を果たし、権威を尊重し、社会的秩序を維持するために伝統的な権威による罰を避けるように同調する中で道徳的判断がなされる。
III 慣習以後の自律的、原則的水準	5 社会的契約と法律的志向	正しい行為は、個人的権利を考慮しながら、かつ社会全体から承認される形で判断される。
	6 良心または原理への志向	社会的規制に合致するだけでなく、論理的普遍性と一貫性に照らして自己選択した原則に合うかを判断していく中で良心が働く。

この発達段階を基に、「決断・実行」の過程の評価指標を設定していく。その際に、これまでの先行研究から、慣習以後の自律的、原則的水準の発達段階は、小学生の発達段階にそぐわないため、自己欲求希求志向、罰回避と従順志向、道具的互恵主義志向、よい子志向、法と社会秩序志向の五段階として設定する。これに従い設定した評価指標を児童の行動例とともに表5に示す。

表5 「決断・実行」の過程の評価指標

	評価指標と行動例
1	・自分の感情のままに発言・行動している。 例)面白いから○○する。好きだから○○する。 つまらないから○○しない。嫌いだから○○しない。
2	・権威者(教師、保護者)からの規則に従い発言・行動している。 例)○○に言われる(言われた)から～する(しない)。 ○○に褒められる(叱られる)から～する(しない)。
3	・自分に利益があるかどうかによって発言・行動している。 例)○○してくれた(してくれなかつた)ら～する(しない)。 自分にとって○○だから～する(しない)。
4	・自分が属する社会的集団(クラス、グループ等)の規則に影響を受け発言・行動している。 例)相手に○○される(された)から～する(しない)。 相手のために○○する(しない)。
5	・社会の秩序やきまりを考え、社会的な組織の一員として発言・行動している。 例)みんなにとつて○○だから～する。 社会のために○○する(しない)。

ここでは、道徳的行動の生成過程に沿って道徳性発達段階を踏まえながら「解釈」と「決断・実行」の過程における評価指標を設定した。この評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムを編成していく。

(2) 道徳学習プログラムの編成について

前述のとおり、道徳的行動は、自覚、解釈、決断・実行の過程を経て生成される。目指す児童の姿が道徳的行動の表れであるとすると、その過程には、自覚、解釈、決断・実行といった生成過程に沿った児童の意識の流れがある。その生成過程に沿って、教育活動を組み込む必要がある。

そこで、道徳学習プログラムを編成するに当たり、道徳的行動の生成過程である自覚、解釈、決断・実行の過程に沿って、目指す児童の姿に向かうように円形の中にまとめることとした。その構想図を図3に示す。これは、ある程度の広がりのある学習や活動から、道徳的行動の生成過程を経て目指す児童の姿に焦点化していくことを表している。また、自覚、解釈、決断・実行のいずれの過程においても、目指す児童の姿が表れるであろうと想定し、包含的な意味をもつことも表している。道徳学習プログラムの編成について中学年(第4学年)を例に挙げ、説明していく。

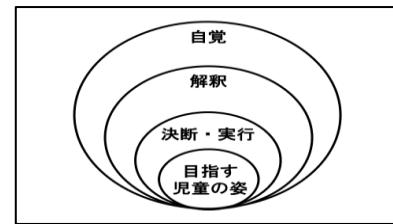


図3 道徳学習プログラム構想図

ア 付けたい力・目指す児童の姿の設定

まず、編成する道徳学習プログラムで付けたい力を焦点化し、設定する。本研究においては「善悪を判断する力」を、道徳学習プログラムで児童に付けたい力として設定し編成していくこととする。

付けたい力をより具体化するために「解説」における指導の観点を基に、学年段階(低・中・高学年)ごとの付けたい力を設定していく。中学年においては「正しいと判断したことは、自信をもって行う」力として設定する。

次に、目指す児童の姿を設定する。ここでは、設定した付けたい力について、プログラムを実施した際に表れてくるであろう児童の姿を「決断・実行」の過程の評価指標を基に設定していく。どのような場面(教科、学習、活動)で、どのような姿(行動、発言、記述など)が表れるかを具体的に設定していくことで、目指す児童の姿が明確になる。その姿の設定例を次頁の表6に示す。

この目指す児童の姿には、道徳的な行動が表しやすい活動である、特別活動や総合的な学習の時間などの場面で設定していく。また、目指す児童の姿を考える際には、「決断・実行」の過程の評価指標

から、現在の児童の実態の段階よりも一段階上に目指す段階を目標とする。

表6 目指す児童の姿の設定例

どのような場面で	どのような姿
学級活動 (お楽しみ会をしよう)	<ul style="list-style-type: none"> 自分が楽しめるように、みんなで決めたルールを守って活動する。 友だちの意見や行動に流されず、良くない行動をした友だちに「ちゃんとしようや。」などの注意をする。 感想文に、自分にとって、ルールやきまりを守ることが大切であることを記述する。
体育 (高跳び)	<ul style="list-style-type: none"> 自らの安全のために順番を守ったり、用具を正しく使ったりする。
仲良し掃除	<ul style="list-style-type: none"> 自分の仕事を行うために、遊んでいる人を注意する。

ここでは、児童が段階2の「権威者からの規則に従い発言・行動している」という実態に対して、一段階上の「自分に利益があるかどうかによって発言・行動している」を目指し設定している。

こうして設定した目指す児童の姿を「決断・実行」の過程に組み込んでいく。具体的には、表6に示した目指す児童の姿である学級活動「お楽しみ会をしよう」と体育科「高跳び」、特別活動「仲良し掃除」を「決断・実行」の過程に組み込む。

イ 核となる教育活動の設定

「決断・実行」の過程に組み込んだ教育活動から、核となる教育活動を選択し、道徳的行動の生成過程に沿って設定する。設定例を図4に示す。

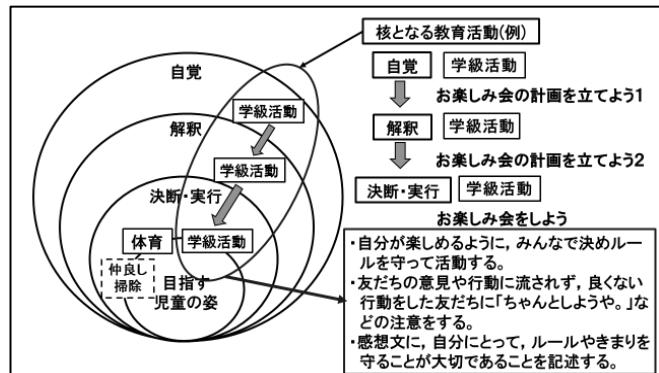


図4 決断・実行の過程と核となる教育活動の設定例

表6において学級活動、体育科、仲良し掃除の場面で、目指す児童の姿を設定しているので、この中から核となる教育活動を選択する。選択の基準としては、目指す児童の姿から逆向きに、道徳的行動の生成過程に沿って無理なく設定できるものとする。

ここでは、学級活動「お楽しみ会をしよう」を核となる教育活動に設定した。この活動で、図4に示す目指す姿が表れてくるようにするために、お楽しみ会の目的や

ルールについて解釈させる活動が必要となってくる。そこで、解釈の過程に「お楽しみ会の計画を立てよう2」として組み込む。また、自覚の過程では、どんなことがしたいか、そのために必要なこと（もの）は何かなどに気付かせる活動を「お楽しみ会の計画を立てよう1」として組み込んでいく。

ウ 評価指標の段階に基づく教育活動の設定

核となる教育活動を位置付けた後、「解釈」「自覚」の過程に、評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んでいく。

まず、「解釈」の過程の教育活動を組み込んでいく。「解釈」の過程の評価指標から、現在の児童の実態の段階よりも一段階上に目指す段階を設定し、その段階に基づく教育活動を設定する。

ここでは解釈の評価指標の第3段階の「相手の立場になって、自分の考えを省みることができている。」という段階から考えられる教育活動を組み込んでいく。

教育活動の設定の例を図5に示す。まず、核となる教育活動の目指す姿に向

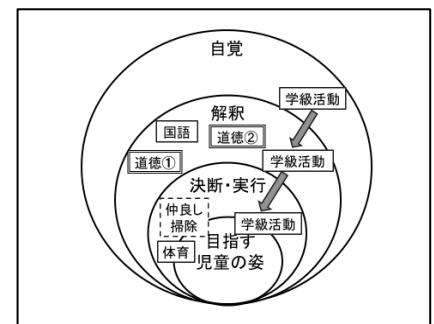


図5 教育活動の設定例 (解釈)

け、ルールやきまりを守ろうとする心情や態度を養うための「道徳の時間①」を組み込む。その中で、解釈の評価指標に基づいた、相手の立場に立ち、自らを振り返る活動を取り入れる。同様に、正しいと思ったことは自信をもって行う心情や態度を養うための「道徳の時間②」を組み込む。さらに、国語科の物語文「ごんぎつね」の授業を組み込み、視点のやり取りについての解釈を促す活動を行うことで、児童の実態と、ねらっている評価指標の段階とのずれを補完できるようにする。

自覚の過程については、道徳的な解釈や決断が必要となる状況に気付かせる教育活動を組み込む。教育活動の設定の例を図6に示す。

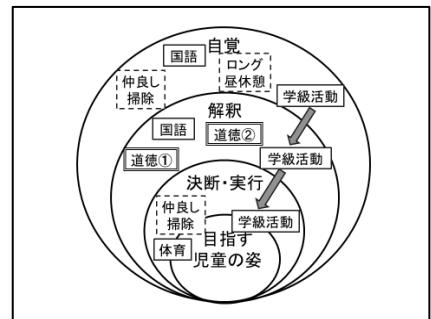


図6 教育活動の設定例 (自覚)

例えば、ロング昼休憩では学級レクを実施し、お楽しみ会のために必要な要素（時間、準備物、内容等）について気付かせる活動を仕組む。また、国語科では、視点を意識した授業を組み込むことで、解釈の段階の国語科へと意識がスムーズにつながる。このような手順で、道徳学習プログラムを編成していく。なお、このプログラムは、2週間から3週間で実施できるものとして編成する。

III 道徳学習プログラムの編成の実際

1 道徳学習プログラム編成に向けて

先に述べたカリキュラムの改善方針に沿って、全教職員を対象に校内研修を実施した。実施した内容を表7に示す。

表7 校内研修の日程と主な内容

実施日	実施内容	具体的な内容
6/23	校内研修 ①	・付けたい力、目指す児童の姿の共有 ・道徳学習プログラム編成に向けての概要説明
7/14	校内研修 ②	・第1回校内研修振り返り ・道徳学習プログラムの編成（各学級）

第1回校内研修では、まず、所属校の道徳教育目標に照らした付けたい力の共有を図った。具体的には、どの学年にも見られる問題行動のケースから、その行動の要因を考え、付けたい力を出し合い焦点化していくことで、所属校の児童に付けたい力を明らかにした。また、道徳教育重点目標を基に、低学年、中学年、高学年のグループに分かれ、目指す児童の姿を出し合い共有した。また、道徳学習プログラム編成に向けての概要説明を行った。

第1回校内研修で出された、教職員の代表的な意見を、成果と課題に分けて表8に示す。

表8 第1回校内研修で出された教職員の代表的な意見

成 果	・KJ法で原因を考えることで、付けたい力が明確になった。 ・皆で考えることで、全校で付けたい力を共有できるよい機会となった。
課 題	・付けたい力が多く、頭の中で整理できなかった。 ・目指す児童の姿について、もっと具体的な場面で、より具体的な姿を考えていけるようになりたいと思った。 ・もう少し時間があればもっと深まったと思う。

第1回校内研修を通して、全教職員で意見を出し合い、付けたい力や目指す児童の姿を共有することができた。その一方で、付けたい力を焦点したり、目指す児童の姿を具体化したりすることに課題が残った。また、時間に限りもあり、道徳学習プログラム編成に向けての概要説明も不十分であった。

第2回校内研修に向け、これらの課題を補うため、第1回校内研修の成果と課題、付けたい力、道徳学習プログラムの土台となる道徳的行動の生成過程、評価指標について校内研修だよりとして全職員に発信し、伝達した。

2 道徳学習プログラム編成について

第2回校内研修では、第1回校内研修を振り返る中で、付けたい力を「善悪を判断する力」に焦点化し、各学年の道徳学習プログラムの編成を行った。

本研修で編成された、第6学年の道徳学習プログラムを図7に示す。

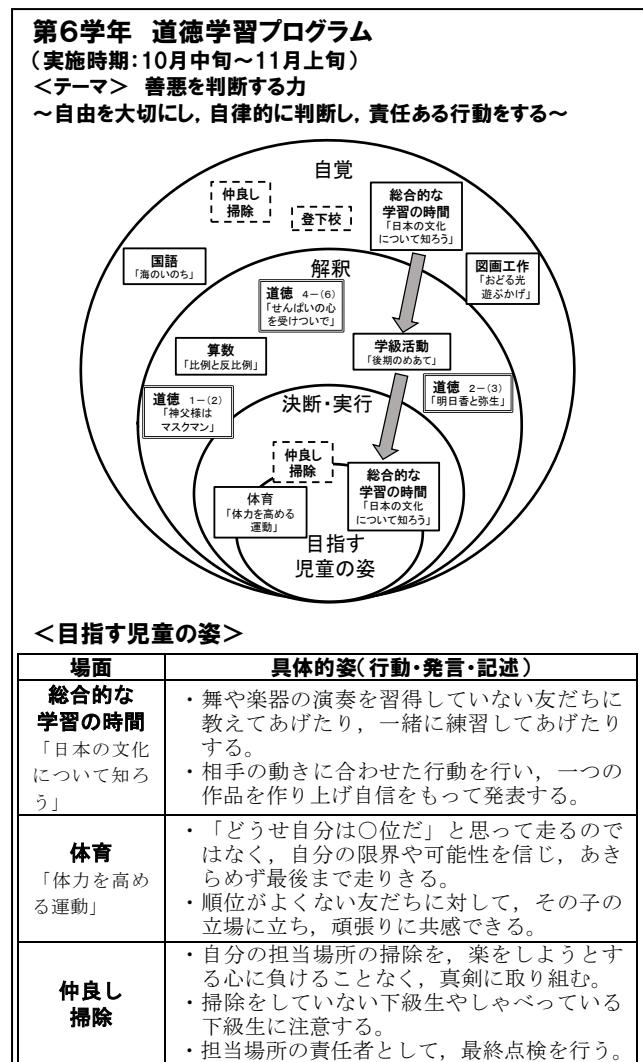


図7 本研修で編成された第6学年の道徳学習プログラム

このプログラムは、総合的な学習の時間「日本の文化について知ろう」を核となる教育活動として組み込んでいる。特徴として、解釈の段階において、3時間の道徳の時間が組み込まれているが、それぞれの時間の内容項目が異なっていることである。こ

れは、別葉のように、内容で組み込んでいくのではなく、付けたい力を基に目指す姿が設定され、その姿に向けた道徳の時間が組み込まれているためである。また、これは解釈の評価指標（166頁表3参照）の4段階である「第三者の視点から、自分と相手の相互のやり取りを客観的にみることができている。」という観点から、これらの教育活動を取り入れたものである。

第2回校内研修時において、道徳学習プログラムをスムーズに編成できた学級において共通して言えることは、目指す児童の姿が具体的であったことが挙げられる。第2回校内研修で出された、教職員の代表的な意見を、成果と課題に分けて表9に示す。

表9 第2回校内研修で出された教職員の代表的な意見

成 果	<ul style="list-style-type: none"> ・プログラムを編成する中で、児童のイメージをしっかりとつことができた。 ・児童の段階をつかんだり、指導の場を明らかにしたりすることができた。 ・道徳は「教育活動全体を通して」行うものなので、教科等と絡めて考えることで、児童の指導に役立つと思う。
課 題	<ul style="list-style-type: none"> ・善悪を判断する場面を具体的な学習や生活場面とつなげるのに時間がかかった（広く考えすぎた）。 ・各教科や活動がどのようにつながるのかを考えるのが難しかった。

第2回の校内研修を通して、編成した道徳学習プログラムが児童の道徳的判断力を高めることには有効だと思う教職員がほとんどであった。このことから、道徳学習プログラムを編成し、カリキュラムに位置付けていくことは有意義だと考える。しかし、約半数の教職員が、道徳学習プログラムを編成するのは難しいと感じていた。その要因として、目指す児童の姿をより具体化させることができた。改善点として、目指す児童の姿を評価指標の段階に照らして、より明確にしていく必要があると考える。

第1回校内研修、第2回校内研修とともに、研修の中で、教職員それぞれが、主体的に、かつ熱心に参加する姿勢が見られ、グループ協議などでは活発な意見交流も行われ、教職員の協働性の高まりを実感することができた。

IV 研究のまとめについて

1 研究の成果

○ カリキュラムマネジメント・モデル等を用いて、所属校の道徳教育に関わる課題を分析し、改善方針を見いだした。それを基に所属校で校内研修を行い、道徳教育において付けたい力、目指す児童の姿を共有化することができた。

○ 各学年における評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムの編成を行い、児童の道徳的判断力を高めるための所属校における道徳教育に関わるカリキュラムの改善方法を明らかにした。

2 今後の課題

○ 本研究で編成した道徳学習プログラムを、実際に実践していくことで、プログラム実践上の課題について評価し、評価指標の見直しやプログラム編成上の不具合等を改善していく必要がある。

○ 本研究で編成した道徳学習プログラムは、各学級につき一つのプログラムであるので、他のテーマについても道徳学習プログラムを編成していく。それらを基に、今後、所属校のカリキュラムへ位置付けていく必要がある。

【注】

- (1) 道徳教育の充実に関する懇談会（平成25年）：『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～』pp. 2-4に詳しい。
- (2) 教育課程行政においては「カリキュラム・マネジメント」と表されるが、田村はカリキュラムとマネジメントを一体に捉える立場から「カリキュラムマネジメント」を使用しており、本稿でもそれに倣う。
- (3) G. ウィギンズ&J. マクタイ (2012) : 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準pp. 21-25に詳しい。
- (4) 中村秋生 (2010) : 「組織における道徳的行動の実現—経営倫理教育の目的・内容を中心として」千葉商大論叢47(2) pp. 86-89に詳しい。
- (5) 藤井千春 (1989) : 『道徳教育における心情主義批判—心情主義の危険性の指摘と「判断力」を育成することの必要性の強調、「経験主義」学習論の立場からー』大阪府立大学学術情報リポジトリ人間科学論集21号pp. 63-67に詳しい。
- (6) 荒木紀幸 (1992) : 『道徳性心理学—道徳教育のための心理学ー』北大路書房pp. 173-190に詳しい。
- (7) 京江光之 (2005) : 「中学校における道徳の時間の指導法に関する実証的研究」兵庫教育大学大学院学校教育研究科学論文pp. 55-72に詳しい。
- (8) 荒木紀幸 (1992) : 前掲書pp. 173-190を参考にして、稿者が作成した。
- (9) 荒木紀幸 (1993) : 『モラルジレンマ授業のすすめ④道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育』明治図書p. 13を参考にして稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成27年) : 『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』p. 15
- 2) 坂本光基(平成26年) : 「道徳的判断力を育成するための道徳の時間の展開」『広島県教育センター平成25年度後期教員長期研修 研修報告書』p. 48
- 3) 新村出(2008) : 『広辞苑 第六版』岩波書店p. 1982
- 4) 新村出(2008) : 前掲書p. 2322
- 5) 文部科学省(平成27年) : 前掲書p. 19
- 6) 荒木紀幸(1992) : 前掲書p. 173

【参考文献】

- 新川靖(2016) : 「効果的な道徳教育のための指導法についての研究～道徳学習プログラムの実践をもとに～」関西福祉大学発達教育学部研究紀要 第2巻第1号