

人間行動学科 教育学コース

初任教師の授業計画段階における

教師用指導書の役割に関する一考察

—「特別の教科 道徳」における自我関与概念に着目して—

学部 文学部

卒業年度 2022 年度

学籍番号 A19LA090

谷口 太一

目次

| | |
|--|-----------|
| 序章 | 1 |
| 第1節 研究目的..... | 1 |
| 第2節 先行研究のレビュー | 3 |
| 第3節 本論文の構成..... | 4 |
| 第1章 教師用指導書と授業の質..... | 7 |
| 第1節 教師用指導書とは | 7 |
| 第2節 「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」議論の整理 | 10 |
| 第3節 教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」 .. | 14 |
| 第2章 「特別の教科 道徳」と 授業の質 | 19 |
| 第1節 なぜ「特別の教科 道徳」に注目するのか..... | 21 |
| 第2節 「特別の教科 道徳」の成立の経緯と教科化の影響 | 23 |
| 第1項 「特別の教科 道徳」の成立の経緯 | 24 |
| 第2項 教科化以前の「道徳の時間」に見られた課題 | 26 |
| 第3項 教科化が学校現場にもたらした変化..... | 30 |
| 第3節 「特別の教科 道徳」の授業成立に不可欠な自我関与..... | 33 |
| 第1項 自我関与の定義 | 33 |
| 第2項 自我関与が「特別の教科 道徳」の授業成立に 不可欠である理由 | 37 |
| 第4節 初任教师にとっての、児童生徒に自我関与を促す授業..... | 42 |
| 第5節 発問例に見る初任教师の授業成立を支援し得る 教師用指導書の機能 | 45 |

| | | |
|--------------|--------------------------------|-----------|
| 第 6 節 | 児童生徒に自我関与を促すことのできる発問の具体例..... | 49 |
| 第 3 章 | 教師用指導書の 記述内容の分析..... | 54 |
| 第 1 節 | 教師用指導書の記述内容の分析の手順..... | 55 |
| 第 2 節 | 教師用指導書の記述内容の数量的な分析..... | 58 |
| 第 3 節 | 教師用指導書の発問例の具体的な分析..... | 61 |
| 第 4 節 | 「教科書で教える」授業の成立を支援する教師用指導書..... | 71 |
| 第 5 節 | 「教科書で教える」授業の成立を支援する発問例..... | 74 |
| 第 6 節 | 教師用指導書の分析のまとめ..... | 79 |
| 第 7 節 | 教師用指導書が初任教师を支援することができる範囲..... | 82 |
| 終章 | | 86 |
| 第 1 節 | 本稿の総括..... | 86 |
| 第 2 節 | 本研究の発展可能性・今後の課題..... | 89 |

序章

本章では、研究の目的と本研究の意義、並びに先行研究のレビューと本論文の構成について述べる。

第1節 研究目的

本研究の目的は、授業計画の段階において、教師用指導書は教師、その中でもとりわけ初任教师¹をどのようなかたちで支援し得るのかを明らかにすることである。

本研究の契機は、筆者の個人的な動機による。筆者がまだ小学生であった頃、当時の算数の授業中、当時の担任が持っていた教師用指導書の朱書編が目に入った。筆者ら児童がもっている教科書と似ているものの、赤字で何やら書き込みがなされていることに興味がわき、担任に頼んでこっそりと見せてもらった。すると、教師がどのような「めあて」を立てるべきか、どのような発問を投げかけるべきか、どのようなことを重点的に指導すべきかなど、教師が授業中にどのような言動を取るべきかについての丁寧な指示が書き込まれていることがわかった。これを見て、筆者は率直に「ずるい。これがあれば自分でも教壇に立って授業をすることができるで

はないか。」という旨の感覚をもった。当時の筆者は、教職に対して強く憧れを抱いており、すべての教師が専門性と責任をもって自身の授業づくりを行なっているものと考えていた。しかし、そのような期待をこめた予想とは裏腹に、このようないわゆる授業の「マニュアル」が存在していたことにいささかの失望をおぼえたのである。どれだけ専門性を持たない人間でも、教師用指導書に従えば、それらしい授業ができてしまう。このようなことが、当時の筆者の教師の専門性に対する強い憧れを棄損することにつながったのである。それ以来、筆者は教師用指導書に対して、あまりいい印象を持たぬままに児童・生徒としての期間を過ごした。

しかし、大学に入って教職課程を履修し、さまざまな授業を受講する中で、あるいはそれらの一つの集大成として教育実習のために高校に赴いて授業をする中で、教師用指導書のみでの授業の成立は難しいということを実感した。詳細は後述するが、教師の授業に関する力量は授業を構想する力、教材研究をする力、授業を展開する力などさまざまな要素が含まれており、それらの全てを教師用指導書のみを用いて賄うことは現実的に無理がある。また、教師が実際に指導する児童生徒は一人ひとり異なる特性や思考の傾向を有しており、教師の発問等に対するそれらの反応もまた一人ひとり違う。これらのことから、教師用指導書に示された通りに授業を実施することは非常に難しいのではないかと考えた。

以上のことを考える中で、筆者の中に、教師用指導書は授業を成立させるための万能なツールなどではなく、その支援にも限界があるということを考えるようになった。このようなことから、教師用指導書は教師が実施する授業の成立をどのようなかたちで、そして、どこまで支援することが可能なのだろうか。以上のような疑問が生じた。このような問いに向き合う中で、教師の最も大きな業務である授業に関わる教師の専門性について捉え直すことができるのではないか。また筆者が教師となって教壇に立つ際の教師用指導書との向き合い方についての示唆を得ることができるのではないか。以上のような思いを抱いたことから、本研究ではこのような主題を設定した。

第2節 先行研究のレビュー

本節では、先行研究のレビューを行なう。

日本における教師用指導書の内容分析に関する研究は、管見の限り極めて少ない。これは、教師用指導書を閲覧すること自体が非常に難しいということが理由として考えられる。多くの教科書会社は自社の教科書を採用している学校の教師以外に教師用指導書を販売していない。そのため、教師以外が手にとることは非常に困難であり、国内では国立国会図書館の東京本館や教科書図書館²など、ごく一部の限られた場所でしか閲覧することができないようになっている。そのため、教師用指導書の内容を分析した研究はごく僅かなものとなっていると考えられる。

また、幾らか見られる教師用指導書に関する研究も、その多くは教師用指導書の内容を分析することを通じて、各教科における指導内容がどのように学習されるべきであるかについて分析したものがほとんどである。例えば、板橋夏樹と大高泉は、米国の小学校の理科の教科書及び教師用指導書を用いて、小学校低学年段階で光・熱・音などのエネルギー概念がどのように導入されているのかについて分析している³。また、溝口希久生は、同じく米国の音楽科の教師用指導書が、音楽という教科の指導内容をどのように捉え、子どもにそれをどのように学ばせていくことが意図されているのかについて分析している⁴。これらは、教師用指導書を分析しているという点で本研究と重なるが、あくまで教師用指導書を通じた教科専門的な内容に関わる記述の分析であり、教師への影響については主たる対象としていない。また、いずれも米国の教師用指導書に着目しており、日本の教師用指導書について言及している部分はごくわずかである。

伊東毅の先行研究は、本研究と同じく「特別の教科 道徳」の教師用指導書の発問例を分析している⁵ものの、その内容はあくまで教科化の過程でどのように学習内容及び指導方法が変化したのかということに重きを置いているため、教師に着目していないという点において板橋・大高と溝口の研究と同じであると言える。

以上のような内容を扱う先行研究が多く見られる中で、教師用指導書が

教師にどのような影響を及ぼしているのかという点に着目した先行研究も、管見の限り僅かながら存在する。例えば、山口悦司は、教師用指導書が理科を指導する教師の学習を支援する仕組みをいかに備えているのかについて解明を試みている。山口は、小学校の理科の教科書に付随している教師用指導書を分析し、①小学校理科の教師用指導書は科学の内容・及び方法に関する PCK (Pedagogical Content Knowledge) の学習が重点的に支援されているということ、②支援の形態として、個々の教授方法・教材・学習活動を効果的に利用する仕方に関する学習を支援する形態が活用されているということ、以上の2点を結論として導き出している⁶。

この山口の分析調査研究は、教師の力量向上に寄与する面を教師用指導書が備えていると見做している点、また教師用指導書の内容分析を通して、そのあり方に迫っているという点において本研究と共通項をもつ。しかし、山口の研究は、教科専門的な知識の学習による教師の力量向上がいかになされるのかということに重きを置いており、授業実施を見据えた授業計画時における教師の力量向上のあり方については言及がなされていない。

以上の部分で確認してきたように、教師用指導書に関する先行研究は極めて少なく、いくらか存在するものに関しても、教師用指導書を通じて各教科の専門的な内容がどのように指導されるべきかというものがほとんどであった。これらは、教師用指導書が授業計画の段階にある教師にどのような影響を与えているのかについて言及していない。ゆえに、本研究では、教師用指導書が授業計画段階の教師、その中でも教師用指導書を参照する割合が高いと考えられる初任教師にどのような影響を与えているのかについて明らかにしていく。

第3節 本論文の構成

本節では、本論文の構成について述べる。

序章では、まず本研究の目的と意義を述べたのち、本研究に関わる先行研究のレビューを行なった。

続く第1章では、主に教師用指導書について扱う。第1節では教師用指

導書とはどのようなものかについて、その構成や、教師用指導書を取り巻く制度等に着目しながら詳細を確認する。つづく第2節では教師用指導書にかかわると考えられる概念である「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」に着目し、それがどのような概念であるかを確認するとともに、当該概念に関して巻き起こった議論について整理する。そして第3節において、今日においても「耐教師性カリキュラム」は、教師用指導書の一側面として根強く存在しているということを述べる。

第2章では、主に「特別の教科 道徳」について扱う。具体的には、まず第1節で、なぜ本研究において「特別の教科 道徳」の教師用指導書に着目するのかについて筆者の意図するところを述べる。つづく第2節では「特別の教科 道徳」の成立の経緯と、成立の結果として「特別の教科 道徳」が学校現場の教師たちに及ぼした影響について詳細を確認する。第3節では「特別の教科 道徳」の授業成立に必要な不可欠である自我関与について扱う。第1項で本研究における「自我関与」の定義を詳述し、第2項で自我関与が「特別の教科 道徳」の授業の成立に必要な不可欠であることを述べる。そして、第4節で授業中に自我関与を促すことは、初任教师には大変難度の高い行為であるということ述べる。そして、第5節において、初任教师が「特別の教科 道徳」の授業を成立させるための一手段として教師用指導書の発問例がそのような役割を果たすことを示し、第6節で具体的にどのような発問が児童生徒の自我関与を促すのかについて、永田繁雄の発問分類を参考にしながら示す。

第3章では、第2章の内容を踏まえ、「特別の教科 道徳」の教師用指導書の記述内容の分析を行なう。具体的には、第1節で分析の方法について詳述したのち、第2章で数量的な記述内容の分析の結果を示す。続く第3節において具体的な教材をいくつか取り上げたいうえで、教師用指導書の発問例がどのようなかたちで児童生徒に自我関与を促し、道徳的価値の理解につなげているのかを、2つの教材に掲載された4つの発問を確認しながら具体的に分析する。そして、第4節において、このように自我関与を促す授業の成立を支援する「特別の教科 道徳」の教師用指導書が「教科書で教える」授業の成立を支援する役割を果たし得るということについて述べ

る。そのうえで、第5節では、「教科書で教える」授業の成立をどのように支援しているのかについて第3節で扱った発問例4つを再度具体的に分析する。第6節では、ここまで実施してきた3つの分析の概要をそれぞれ端的に示しつつ、第2節の数量的な分析と第3節・第5節の具体的な内容分析の両面から考察を加える。そして、第7節では、発問例を通じて、初任教師の児童生徒に自我関与を促す授業の成立、ひいては「教科書で教える」授業の成立を支援するような教師用指導書の機能にも限界があるということ、吉崎静夫の「初任教師の発達課題」に触れつつ論じていく。

第1章

教師用指導書と授業の質

本章では、主に教師用指導書について扱う。具体的には、まず第1節において、教師用指導書がどのようなものであるかについて、その構成の面から説明する。続く第2節において、教師用指導書とかがわりが深い概念であると筆者が考える、「耐教師性 (teacher-proof) カリキュラム」について、どのようなものであるかについて説明し、これに関わってどのような議論が巻き起こったのかを確認する。そして、第3節において、筆者が教師用指導書と「耐教師性 (teacher-proof) カリキュラム」との間にみている共通点について、それがどのようなものであるかを論じる。

第1節 教師用指導書とは

本節では、教師用指導書がどのようなものであるかについて説明する。

日本における教科書発行者は、通常、各々が発行する教科書に準拠した教師用指導書を発行している⁷。多くの場合、教科書発行者である教科書会

社が、自社で作成している教科書の内容に沿うかたちで教師用指導書を作成しており、教師用指導書の中には、教師が教科書を用いた指導をしやすくなるようなさまざまな記述や工夫がなされている。

多くの教科書会社は児童生徒用の教科書に教師向けのガイドや情報が朱書きされた冊子（以下、朱書編）と、単元計画や各時間の指導案や学習内容についての教師向けの解説が掲載された冊子（以下、理論編）の2冊を教師用指導書として発行している⁸。かつては、児童生徒が持っている教科書と同じものであるように見えるものの、文章中や教科書の余白部分等に指導のポイントが細かい赤字で記述された朱書編のみを指して教師用指導書という場合が多かった⁹。しかし、今日においては、複数の冊子、資料が合わさり、1つのパッケージとして同梱されているものを指して教師用指導書としている教科書会社が多い。

その中には単元全体を見通した計画や、指導方法に併せて複数掲載されている指導案、教材研究に関する周辺情報等を掲載した理論編や、教科書にあわせて制作され、教材として使用することができる付属のワークシート、教科書の範読の音声データ、教科書の内容に合わせた付属の画像・映像資料などが保存されているCD-ROMなど、授業の中でさまざまに活用することのできる付属資料も同梱されている。このように、教師の授業を充実したものにするための助言や指導の要点が書かれた冊子や、授業内容をより深めたり、学習指導そのものを円滑に進めたりするための付属資料などを、教師用指導書に含める場合が多い。

光村図書株式会社が発行している『中学道徳 学習指導書③』¹⁰を手掛かりに、教師用指導書の構成の具体例を見ていこう。本稿の第3章第2節・第3節で分析対象とする本書は、中学校3年生の「特別の教科 道徳」の教師用指導書である。本書は、①朱書編（板書計画集付）、②付属デジタル教材DVD-ROM、③付属朗読音声CD、④教師用授業ノート、⑤ワークシート、⑥研究編（授業デザインノート付き）、以上の6つの冊子・資料から構成されている。

①の朱書編は先に説明した通りのものであり、一見して生徒が持つ教科書と同じように見えるが、各ページの至る所に細かい赤字で授業のねらい

や発問例、評価の方法、指導上の留意点や補足情報などが書き込まれている。これらが記述されているという点においては⑥の研究編と共通しているが、朱書編ではそれらが抽出されるかたちで、短文で記述されており、教師が一見して重要な情報を得やすいような見た目になっている。ゆえに、教師用指導書を使用する教師の多くは、この朱書編を教室に持ち込んで授業を実施していることが予想される。また、朱書編にはイラスト化された板書例も掲載されているが、それらをさらに抽出した板書計画集が付属している。

②の付属デジタル教材 DVD-ROM には、教材の挿絵や写真、教材に関連する写真・動画資料の他、年間指導計画や評価計画の資料、いわゆる「別葉」と呼ばれる道徳教育の全体計画作成シート等、授業を計画・実施する段階で教師が役立てることのできる資料が多数含まれている。

③の付属朗読音声 CD には、教科書に掲載されているいくつかの題材の本文を朗読した音声データが保存されている。いくつかの題材は生徒にも馴染みが深いアニメの声優が朗読しており、生徒が関心をもって聴きやすいような工夫がなされている。

④教師用授業ノートは、教師が授業の構想段階でねらいや発問案、板書例などの計画を記入したり、実施段階において生徒の様子や顕著な言動を記録したり、実施後の段階で授業全体の反省を記入したりすることができる小冊子である。

⑤のワークシートは主に生徒が用いるものであり、教師の発問に対して生徒が考えたことを記入できるようになっている。

⑥の研究編は、一般的には理論編と呼ばれるものに相当する冊子である。この研究編には①の朱書編に記されていた授業のねらいや発問例、評価の方法、指導上の留意点や補足情報が文章として記述されており、教師は自身で学習指導案を作成する際の「生徒観」や「教材観」などを書く際に大いに参考とすることができると考えられる。また、学習指導案の例も「A案」と「B案」の2パターンが掲載されており、それぞれの指導案中の発問や指導の1つ1つに対応した細かい留意点が記載されている。さらに、教材研究を教師自身が行なう際の参考となる教科書外の文献等も記載さ

れており、教師の授業計画を総合的にバックアップするための工夫が事細かになされている。

光村図書の『中学道徳 学習指導書③』は以上の6つの資料・冊子から構成されている。他の教科書会社、並びに他の教科、学年等でも、それぞれ会社の特色や教科の特性・発達段階等の影響によって多少のちがいはあるものの、多くの教師用指導書はこのような冊子・資料で構成されている。

以上をみてわかるように、教師用指導書には授業計画・授業実施・授業反省のいずれの段階においても、教師を支援するような手立てが数多く盛り込まれている。ここから教師用指導書は、教師に対して教科書の活用の仕方を細かく示したり、豊富な追加資料や周辺情報の存在を示したりするためのものであることがわかる。このような点を指して、教師用指導書は、教師が教科書の活用方法を深く理解し、実際に活用していくための、いわば「マニュアル」のようなものであるといえるだろう。ゆえに教師は教科書とそれに準拠した教師用指導書を併せて用いることにより、授業内容をいっそう充実させたり、授業そのものをより円滑に実施したりすることができるものと考えられる。

以上、本節では、教師用指導書の構成について確認することを通じて、教師用指導書とはどのようなものであるかを確認してきた。次節では、このような教師用指導書に関わりの深い概念であると筆者が考える「耐教師性 (teacher-proof) カリキュラム」について説明するとともに、それについて行われた議論が、どのような経緯をたどったのかについて概観する。

第2節 「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」議論の整理

第1節では、教師用指導書が具体的にどのようなものであるかについて、主にその構成に着目しながら確認した。そのうえで本節では、筆者が教師用指導書に大きく関わると考えている「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」について扱う。まず、「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」がどのようなものであるかについて確認する。その後、この「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」がどのような経緯で成立し、それに関わる議論がど

のように展開していったのかをみていく。

そもそも、「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」とはどのようなものを指すだろうか。アライアマンとリーダーは同概念について「学習者、生徒、そして学習資源の間の直接的な相互作用を教師が邪魔することのないように、興味を掻き立ててくれる豊富な材料によって適切に構造化され、しっかり一本化されて、ちゃんと支援されたコース・オブ・スタディ」であると定義している¹¹。

ここで、この定義に含まれる「コース・オブ・スタディ」が、解釈に幅のある概念であるということに留意したい。この点については、飯島篤信も「生徒が学習すべきものとして配当された教科内容の細目とその取扱いに要する時間などを中心として、固定した基本的計画の枠組み」という見方と、「学習指導における生徒の学習活動や教材の選択あるいは教材編成の仕方などを示す」ものであるとする見方、大きく分けて以上の2つの見方ができるものであると述べている¹²。ここで飯島が述べるように、生徒の学習内容全体の固定的・基本的計画の枠組みであるという広範な見方と、学習指導の場面における学習活動や教材の選択ないしは教材編成の仕方という限定的な見方の両方が成立するのである。

しかし、後述するが、アメリカで「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」の制作が推進された1960年代に、多くの研究者が教材や学習プログラムの開発に腐心していたという点を考慮すると、「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」について考える場合においては、飯島が提示する「コース・オブ・スタディ」の2つの見方のうち、後者の、学習指導の場面における学習活動や教材の選択ないしは教材編成の仕方であるという見方を採用するのが妥当であると考えられる。これについて、田中知子も「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」のことを、「どんな教師が教えても成果が上がる教材パッケージ」であると要約している¹³。

以上、アライアマン・リーダーの「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」の定義、飯島の「コース・オブ・スタディ」に関する説明、田中の要約から、「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」とは、どのような教師であっても一定の学習成果をあげることのできる教材や学習活動のパッ

ケージであると捉えることができる。

教師の授業の力量については既にさまざまな先行研究が積み上げられており、授業を構想する力、教材研究をする力、授業を展開する力など、さまざまな教師の専門的な力量がそこに含まれている。何を「授業の力量」とするのか、その範囲は研究者によってさまざまであるが、教師によって、それらの力量が身についているか否か、あるいは質が高いものかそうでないものか等に個人差があると主張する点において、多くの研究者が一致している。しかし、教師の個人的資質の有無やその質の高低の差にかかわらず、あらゆる教師が使用することができ、一定の成果を挙げることができるのが「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」なのである。

この「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」は1960年代にアメリカで展開されたカリキュラム改造運動、いわゆる科学教育「現代化」運動の一環として、開発が目指された¹⁴。ここで重要なのは、これらの運動の旗手を取り、強く推し進めていったのは大学の著名な学者であった¹⁵ということである。佐藤学は、この運動の下で「おびただしい教材やプログラムが教室に氾濫し、それらの教材と授業の効果を客観的に数量的に評価する研究が推進された」とし、それを主導したのが「学校教育の効率性と生産性を追求した行動科学を基礎とする教育研究者たちであった」と述べる¹⁶。現場で日々児童生徒と向き合い、それらの特徴や個性を把握しながら授業を実施しているであろう教師ではなく、あくまで効率性や生産性を追求する研究者たちが教材・プログラムの開発を先導したのである。そのような中では、教師は一般性をもったカリキュラムを単に教室へと運ぶだけの「導管」と見なされ¹⁷、ただただ指示された流れ通りに授業を実行するという、まるでロボットのような役割を果たすことを求められた。

このように教師の個性や教室の文脈を無視したカリキュラムは、現実には有効な機能をはたさなかった¹⁸。そのため、「耐教師性」のカリキュラムの有効性への疑念が生じ、結果的には「耐カリキュラム性」の教師を養成・研修することの方が重要であるという認識が拡大していったのである¹⁹。すなわち、どのようなカリキュラムであっても、児童生徒が一定の効果をおよぼせることができるような教師を育成することが肝要であると見なされ

るようになった。このような過程を経て、省察的实践、アクション・リサーチ等、教師をカリキュラム改革の中心に位置付けていく風潮が強まり²⁰、教員養成、教師教育の重要性が叫ばれるようになったのである。

以上の部分では、1960年代のアメリカにおける教育の「現代化」運動の中で開発が重視された「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」に関して、その概要とたどった経緯を確認した。終盤に触れた、どんなカリキュラムであっても一定の効果をあげることのできる教師の育成が目指されているという姿勢は、今日においても変わっていない。今日の学校教育は多様性の下、学校には多様な児童生徒が存在しているという前提に立っている。それらの児童生徒一人ひとりに対して柔軟な対応をとりつつ、個々のニーズを満たしていくことが教師に求められている。このようなことに関連して、佐藤学は次のように述べている。

欧米や日本のような先進諸国は、産業主義社会からポスト産業主義の社会へと移行しつつあり、政治体制においても官僚主義の弊害を克服する課題に迫られている。トップ・ダウンの方式でカリキュラムを開発し普及して教育の生産性と効率性を追求する時代は終わっているのである。(中略：筆者)「カリキュラム」から「教師」への中心軸の移行は、このような社会の改革と学校の改革の様式の変化を反映していると言えよう。²¹

ここで佐藤が述べているように、社会や学校の様式の変化に合わせて、教育改革の様相も変化する。これは今日においても同じことであり、教育は社会情勢や児童生徒のニーズ等、時代の要請に合わせて日々姿を変えていく。そのように、時代が変化し、多様な教師、多様な児童生徒が学校内に共存し、多様な教室の文脈が存在していることが大前提とされている今日、「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」を開発したり、利用したりすることは、もはや「時代遅れ」な行為であると見なされている。ゆえに、「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」の開発よりも、「耐カリキュラム性(curriculum-proof)教師」の育成に力点が置かれているのである。

しかし、この「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」が過去の遺物と見なされている点に対して、筆者は疑問を抱いている。今日において、本当に教師の個人的資質の有無やその質の高低の差にかかわらず、あらゆる教師が使用することができ、一定の成果を挙げるができるようなものは存在しないのであろうか。またそのようなものの開発は進められていないのだろうか。この点について、端的に結論を示せば、筆者は今日の教師用指導書の一側面に「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」のような役割を果たしている部分が見られると考えている。このことについては、次節で論じていく。

第3節 教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」

前節では、教師用指導書に大きく関わっていると筆者が捉えている「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」の概要と、それが巻き起こした議論について確認した。これを受けて本節では、教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」がどのように関わっていると考えられるかについて、筆者の見解を述べていく。

上記の問いの答えを端的に示せば、筆者は、「どのような教師であっても用いることができる」という点において、教師用指導書に「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」的な側面が見られると考える。前節で「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」の定義をしたアライアマンとリーダーは、同概念の特徴について次のように述べている。

耐教師性のカリキュラムでは、教授の目標(何のために)、内容(何を)、そして方法(どのように)は一連の授業の中に完備され、教師たちのために決められている。さらに、教育の目的、カリキュラム内容、そして評価方法は、教師の実践と信念に影響されないよう考慮された、カリキュラム素材一式の中にすべてパッケージされている。²²

以上のようにアライアマンとリーダーは述べている。このように表現

されている「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」と教師用指導書の間には以下2点のような共通点が見られる。

1点目は、使用する教師たちのために指導の目標、内容、方法が全て所与のものとして決められているということである。多くの教師用指導書には、教科書教材に合わせて、各授業における指導のねらいや指導・評価の方法等をどのように設定すればよいかについてが記入されている。これらは授業を構想するうえでの基礎的な要素であるが、これらの基礎的な部分から教師が授業計画を構想し始めずとも、教師用指導書がそれらを与えてくれるような状況が成立しているのである。そして、これは基礎的な要素が一連の授業の中に完備されている「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」においても同様である。以上のように、授業を成立させるうえでの基礎的な要素が所与のものとして教師に与えられるという点において教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」は共通している。

2点目は、あらゆる教師が使用することを前提として作られたものであるということである。日本においては学校教育法第34条に基づき、全ての児童生徒が、文部科学省の検定を経た教科書（以下、検定済教科書）、または、文部科学省が著作の名義を有する教科書（文部科学省著作教科書）のいずれかを使用して学習することが義務付けられている²³。これは、教師の側からみれば、すべての児童生徒を指導する際に検定済教科書または文部科学省著作教科書を用いる必要があるということの意味している。そして、教科書を用いる教師は一人ひとりが異なる特性や思考の傾向を有している。したがって、教科書がさまざまな個性をもった教師に使用されることから、教科書に準拠したかたちで制作される教師用指導書もそのような前提のもとに制作される必要がある。すなわち、教科書同様に、教師用指導書も、どのような教師であっても授業計画・授業実施の段階で使用することができるように制作されていると考えられる。この「どのような教師であっても」、ということについて、教師用指導書が授業内容をより充実させたり、授業そのものを円滑に実施したりすることができるように働きかけるためのものであるという点を踏まえて考えたい。この点を踏まえると、教師用指導書は、どのような教師であっても授業内容をより充実さ

せたり、授業そのものを円滑に実施したりすることができるように制作されていると考えられる。すなわち、授業内容を自ら充実したものにしたたり、授業を円滑に実施したりすることが難しい教師にとって、教師用指導書は役に立つということがわかる。

授業内容を充実させたり授業を円滑に実施したりすることが難しい教師が存在する理由についてはさまざまなものが考えられるが、そのうちの一つに、単純に教師としての経験不足が、これら授業計画・実施に関わる力量の不足につながっているということを挙げることができるだろう。

無論、経験の不足ゆえに、授業計画・実施の際のあらゆる面において、初任教師の力量が、より教師経験の長い他の教師に劣っているとみるのは早計である。そのことは秋田喜代美が教師の発達について以下のようなことを述べていることからわかる。

現実には人は混沌の中で生きている。そして日々の混沌の積み重ねを振り返った際に結果として描かれてきたものが成長というかたちで語られる。したがって、経験の少ない者は成長の途上であり、未熟な者であるにとらえたり、より上位の段階に早く進めるようにと考えることは、本来の発達の姿を見失うことになる。円熟したベテラン教師のよさとは異なる若い教師のよさがあることも事実である。²⁴

ここで秋田が述べるように、全ての面において初任教師の力量が他の教師に劣っているわけではなく、若い教師は若い教師としての良い面を持っているとも考えられる。たとえば、自身の経験に囚われずに教材を独自の目線で解釈することができたり、教育に関わる最新の学問的な知見を大学で学んでいたりすることがそれに該当すると考えられる。このように特定の面においては、初任教師も経験年数を積んだ教師が有していない力量を幾らか有していると考えられる。

しかし、すでに述べているように教師経験の長さという点において、初任教師は他の教師に勝つことはできない。教師が経験にあわせて新たな資

質や能力を獲得していく、すなわち成長していく存在であるとみなした場合、初任教師はまだ成長に伴って獲得できる資質や能力を獲得していない。このような意味で他の教師に比して未熟であるといえると考えられる。例えば、各々教師は教師経験の中で多様な児童生徒と交流する機会をもつが、原則授業を担当しない管理職の場合を除き、教師としての経験を重ねれば重ねるほど、児童生徒とのより多くの交流の機会をもつことができると考えられる。このように、児童生徒と関わる中で獲得することができる資質・能力などは、初任教師に比して経験を積んだ教師の方が優れたものを有しており、反対に初任教師にとっては未熟な部分であると考えられる。そして、このような資質・能力は授業内容を自ら充実したものにしたり、授業を円滑に実施したりすることと大きな関わりをもっている。この点について、詳しくは第2章第4節で述べる。このようなことから、初任教師は授業計画、授業実施の面で他の教師に比べて未熟な面をもっている存在であると考えられる。

これに関連して、吉崎静夫は初任教師 46 名を対象に質問紙調査を実施し、その多くに共通している授業計画の特徴として、「初任教師にとって、教科書会社が発行している指導書は、授業設計の拠り所となっている」と述べている²⁵。この言葉からは、多くの初任教師が教師用指導書を拠り所として役立てながら授業を成立させているということがわかる。このように、初任教師が授業を行なううえで役立てることができるということから、教師用指導書は、あらゆる教師が授業内容をより充実させたり、授業そのものを円滑に実施したりすることができるために役立てることができるものであるといえるだろう。そして、このようにあらゆる教師を使用の対象としている点において、教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」は共通していると考えられる。

以上、本節では教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」の共通点について述べてきた。簡潔にまとめると、使用する教師たちのために指導の目標、内容、方法が全て所与のものとして決められているということ、並びに、あらゆる教師が使用することを前提として作られたものであるという点が共通点としてみられた。これら2つの共通点のうち、本

研究では後者に着目する。本節で取り上げた吉崎の言葉からは、教師用指導書が初任教師の授業成立に役立てられているということがわかった。しかし、どのようなかたちで授業成立の役に立っているのかということについては論じられていない。次節以降では、この点について、「特別の教科 道徳」の教師用指導書に着目しながら明らかにしていく。

第2章

「特別の教科 道徳」と 授業の質

前章では、主に教師用指導書について触れた。第1節では教師用指導書とはどのようなものかについて、その構成や、教師用指導書を取り巻く制度等に着目しながら詳細に確認した。つづく第2節では教師用指導書にかかわると考えられる概念である「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」に着目し、それがどのような概念であるかを確認するとともに、当該概念に関して巻き起こった議論について整理した。その中では、「対教師性カリキュラム」の対概念であるとされる「耐カリキュラム性教師」という概念が登場し、教師教育の発展に繋がったため、今日「対教師性カリキュラム」という概念はいわば廃れた概念であるとみなされていることを確認した。しかし、第3節において、今日においても「耐教師性カリキュラム」は、教師用指導書の一側面として根強く存在しているということを述べた。

以上のような第1節を踏まえたうえで、第2節では「特別の教科 道徳」について扱う。ここで第1章の内容から離れ、第2章で「特別の教科 道徳」を扱う理由としては、第3章において「特別の教科 道徳」の教師用指導書の記述内容の分析を行なううえで重要な概念となる自我関与について説明するためである。

先に説明すると、第3章では「特別の教科 道徳」の教師用指導書が発問の例示を通じて、初任教師の授業成立を支援し得るということを、実際に出版されている教師用指導書の記述内容の分析を通じて実証していく。具体的には、教師用指導書に児童生徒に自我関与を促すような発問例が掲載されている教材がどれほど存在するかを確認するとともに、どのようにして発問例を通じて自我関与が促されているのかを詳細にみていく。

このように本研究では、「特別の教科 道徳」の教師用指導書の分析の過程で自我関与という概念に着目する。それは、同教科の授業成立のためには、児童生徒に自我関与を促すことが必須であると考えられるからである。この点について、自我関与とはそもそもどのようなものか、なぜ同教科で自我関与を児童生徒に促すことが必要なのか、自我関与を児童生徒に促す発問例とは具体的にどのようなものであるかについて、本章で詳細に説明する。

まず第1節では、なぜ本研究において「特別の教科 道徳」の教師用指導書に着目するのかについて筆者の意図するところを述べる。つづく第2節では「特別の教科 道徳」の成立の経緯と、成立の結果として「特別の教科 道徳」が学校現場の教師たちに及ぼした影響について詳細に確認する。第3節では「特別の教科 道徳」の授業成立に自我関与が必要不可欠であることを述べ、しかし授業中に自我関与を促すことは、初任教師には大変難度の高い行為であるということを第4節で述べる。そして、初任教師が「特別の教科 道徳」の授業を成立させるための一方策として教師用指導書の発問例がそのような役割を果たすことを示しつつ、第6節で自我関与を促すような具体的な発問の例を確認する。

以上、第1節から第6節の内容を通じて、「特別の教科 道徳」の教師用指導書は、発問例を示すことにより、初任教師が実施する「特別の教科 道

徳」の授業成立を支援し得ると考えられる、同教科の教師用指導書の発問例の特徴について説明していく。

第1節 なぜ「特別の教科 道徳」に注目するのか

第1節では、なぜ本研究において「特別の教科 道徳」の教師用指導書に着目するのかについて説明する。結論を先に示すと、「特別の教科 道徳」の教師用指導書を対象としたのは、教師たちが参照する割合が最も高いと考えられるのが「特別の教科 道徳」の教師用指導書であるからである。その理由について、「特別の教科 道徳」の特質に触れながら、以下、2点を示していく。

1点目として、教科化を通じて外面的・内面的にさまざまな変更点に加えられたことが挙げられる。詳細は第2章第2節において説明するが、2015年3月の学習指導要領一部改正をもって、道徳が「特別の教科」として教育課程上に位置づけられ、小学校では2018年から、中学校では2019年から「特別の教科 道徳」の授業が実施された。学校現場の教師たちは単に呼称を変更するにとどまらず、教科化に伴って生じた検定済教科書の使用義務、指導方法の質的転換の必要性等、さまざまな変化に対応すること、並びにそれまでの自身の「道徳の時間」の指導を見直すことを余儀なくされた。このような中で、吉田今日子らは「特別の教科 道徳」が学校現場に導入された直後である2019年の学校現場の教師らの実態について、以下のように率直に吐露している。

学校現場は、いまだ混迷の中にある。その要因の一つは「これまでの道徳と何を変えたらよいのか」が把握できていないことにある。(中略：吉田ら注) 実際に授業をつくる教師にとっては、これまでと同じ教材が使われていたり、逆にこれまで以上に書く作業が重視されたりと、何をどのようにして授業を進めればよいのか戸惑うばかりだ。²⁶

以上のような吉田らの言葉からは、教科化に伴って新たに要請されたさ

さまざまな要素に対して、当時の学校現場の教師たちがそれらを理解しきれぬうちに「特別の教科 道徳」の授業が開始されたこと、教科化される以前の「道徳の時間」から変更すべき点とその必要性がない点と変更すべきでない点の区別がつかぬままに授業を進めてしまっていること、これらによって混乱状態に陥っていること、以上のことがわかる。このように具体的な指針が見つからない中で、第1章第3節で触れたように、拠り所として教師用指導書を使用した教師は多かったのではないかと推察される。これが理由の1点目である。

2点目として、「特別の教科 道徳」の授業が、多忙な学級担任によってなされるという点が挙げられる。韓国と日本の道徳教育の異同について分析した車美庚らは、教員免許制度に関して「日本では、中学校においても専門の免許は存在せず、主に学級担任が道徳の授業を行なうという体制」であることに触れ、「この体制には、生徒の日常生活との関連が把握しやすいという利点がある一方、教科としての専門性を担保することが難しいという問題がある」と指摘している²⁷。車が述べるように、学習指導要領上において「特別の教科 道徳」の指導は、必要に応じて校長や教頭、保護者や地域住民などの手助けを得ることができるものの、原則として学級担任である教師（以下、担任教師）が行なうこととされている²⁸。対称的に、中学校の学習指導要領の目次の「各教科」の部分で挙げられている9つの教科²⁹は、いずれも原則として教科担任によって授業が実施されている。これらを指導する場合には各教科の免許状が必要であるとされるが、「特別の教科 道徳」においては免許状制度が整備されていないこともあり、免許状がなくても指導することができるようになっている³⁰。教員免許状を有していることが当該教科の専門性を担保することに直結するかどうかには多分に議論の余地があると考えられるものの、免許が存在する自身の担当教科と、そうでない「特別の教科 道徳」を単純比較した場合、教師は免許を有している自身の担当教科の専門性の方を重んじるであろう。

また、中学校の学級担任は教科の指導だけでなく、当然各学級における生徒指導や進路指導、その他多様な担任としての業務も抱えている。このような状態にある教師について森近寿利は、道徳の授業内容の幅広さと絡

めつつ「終わりのない教材研究をおこなう時間がなく、業務の手前優先順位の早い業務から行われ結果的に道徳は後回しになるということで、世間的には軽んじられているとみられていたのではないかと思われる」と述べる³¹。森近がここで指摘するように、学級担任を務める教師は、自身の専門教科の指導、学級指導等の重要性と比較した際に、道徳の優先順位を低く見積もってしまう。そのため、教材研究等を含む授業準備に割くことのできる時間が少ないのではないかと推測される。このように授業準備の時間が限られているという点については、ほぼ全ての教科を学級担任が指導する小学校の教師も同様である。限られた授業準備時間の中で、児童生徒に確実な価値の理解を促すような授業を成立させるためにも、多くの教師が教師用指導書を活用しているのではないかと推測される。以上が2点目の理由である。

以上、本節では本研究においてなぜ「特別の教科 道徳」の教師用指導書に着目するのかということについて、筆者の意図するところを述べた。簡潔にまとめると、着目する理由については、教科化を通じて外面的・内面的にさまざまな変更点を加えられたこと、並びに「特別の教科 道徳」の授業が、多忙な学級担任によってなされること、以上の2点が「特別の教科 道徳」の教師用指導書を取り上げる理由であった。次節では、この2点のうち前者について着目しつつ、「特別の教科 道徳」の成立の経緯と、教科化が学校現場の教師たちに与えた影響について詳細に確認していく。

第2節 「特別の教科 道徳」の成立の経緯と教科化の影響

第1節では、本研究において「特別の教科 道徳」に着目した理由を述べた。本節では、まず、「特別の教科 道徳」がいかにして成立したか、またその過程において、いかにして検定済教科書が用いられるようになったのかについて、経緯を確認する。そののちに、「特別の教科 道徳」として教科化されたこと、並びに検定済教科書の導入が、学校現場にどのような変化をもたらしたかについて、2つの項に分けて確認していく。

第1項 「特別の教科 道徳」の成立の経緯

まず、「特別の教科 道徳」の成立、並びに検定済教科書の導入決定、以上の2点についての経緯を確認する。道徳の教科化は2000年12月、教育改革国民会議によって提出された最終報告「教育を変える17の提案」を契機として俎上に載せられた³²。同報告では、「学校は道徳を教えることをためらわない」としたうえで、体験活動の一環として「小学校に『道徳』、中学校に『人間科』、高校に『人生科』などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする」ことが提案された³³。この報告を起点に、教科化の議論は進められていった。

2006年10月には、当時の第1次安倍内閣の教育改革の一環として教育再生会議が設置された³⁴。同会議は4次にわたって報告書を提出したが、そのうち2007年6月に出された第2次報告では、「心と体—調和の取れた人間形成を目指す」という観点に基づいた提言として「全ての子供たちに高い規範意識を身につけさせる」ために「徳育を教科化し、現在の『道徳の時間』よりも指導内容、教材を充実させる」旨が記載された³⁵。ここで注目すべきは、「教材の充実」の必要性が叫ばれたことにある。同提言では教材の充実に関して、具体的に以下のようなことが記されている。

教材については、多様な教科書と副教材をその機能に応じて使う。その際、ふるさと、日本、世界の偉人伝や古典などを通じ、他者や自然を尊ぶこと、芸術・文化・スポーツ活動を通じた感動などに十分配慮したものが使用されるようにする。³⁶

この記述からは、新たな道徳に関して、教科書の制作及び使用が念頭に置かれたということが読み取れる。同報告では、「国は、徳育を従来の教科とは異なる新たな教科と位置づけ、充実させる」ことが併せて提言されている³⁷。このことにより、「徳育」は、教育課程上においてそれまでの「道徳の時間」のような「領域」という扱いとは異なる位置づけをすることが求められた。この点に関して、「領域」として実施された「道徳の時間」の

授業の際には、2002年の『心のノート』や2014年の『私たちの道徳』などが主要な教材として用いられた。これらはいずれも文部科学省によって配布されたものであったが、前者は「道徳教育の充実のために活用される冊子」³⁸、後者は「児童生徒が道徳的価値について自ら考え、実際に行動できるようになることをねらいとして作成した道徳教育用教材」³⁹というかたちで、いずれも教科書ではないものとして位置づけられた。これらに使用義務はなかったため、2014年に文科省が実施した「道徳教育実施状況調査結果の概要」⁴⁰からもわかるように、教科化される以前までの教師たちは実に多様な教材を使用しながら道徳の授業づくりを行っていた。

しかし、教科となるにあたり、文部科学省の検定で合格した教科書を用いる必要性が生じた。ゆえに、ここでいう「徳育」という教科の授業において、検定済の教科書を用いる必要性が浮上したのである。以上のようなかたちで、「教材の充実」という建前のもと、教科化に際して検定教科書の制作及び使用が念頭に置かれたのである。

この検定教科書の使用に関する提言は、2013年12月に「道徳教育の充実に関する懇親会」によって出された「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～」⁴¹の中でもなされている。同報告では、教育課程上に「道徳の時間を『特別の教科 道徳』(仮称)として位置付け」とともに、「『特別の教科 道徳』(仮称)の主たる教材として、検定教科書を用いることが適当と考える」という見解が示された⁴²。この報告により、新たな道徳を教育課程上にもどのように位置付けるかに関して、一つの案が提示された。また、教材として専用の教科書を用いることが必要であるという意見表明がなされたのである。その結果、この報告に後押しされるかたちで2014年10月に中央教育審議会より「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」が出された⁴³。その中においても、「学校教育法施行規則において、新たに『特別の教科』(仮称)という枠組みを設け、道徳の時間を『特別の教科 道徳』(仮称)として位置付ける」ことが促される⁴⁴とともに、「中心となる教材として、検定教科書を導入することが適当である」という見解が示された⁴⁵。その結果、2015年3月に学習指導要領が一部改正され、道徳が正式に「特別

の教科」として教育課程上に位置づけられ、それに伴って検定済教科書が用いられるようになったのである。

以上のような経緯で、道徳の教科化、及び検定済教科書の導入の決定がなされたのである。では、このように教科化された道徳は、現場の教師たちにどのような影響を与えるものだったのだろうか。以下では、このような問いについて、まず、教科化以前の「道徳の時間」に見られた課題について確認する。そのうえで、教科化が現場の教師たちにどのような影響を及ぼしたかについて確認していく。

第2項 教科化以前の「道徳の時間」に見られた課題

2015年3月、学習指導要領が一部改正されたのと同時期に、文部科学省は「道徳教育の抜本的改善・充実」という文書を出し、教科化される以前の「道徳の時間」は「各教科等に比べて軽視されがち」なものであったと指摘した⁴⁶。また、同文書は、「道徳の時間の課題例」として、具体的な指導上の問題として、以下の2点を挙げている。

1点目は、「道徳の時間」の授業において「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」がなされていることである⁴⁷。これはすなわち、児童生徒に読み物資料中の登場人物の心情を把握させることに終始するような授業がなされてしまっていることを差している。このような指導がなされる授業では、大きくわけて以下の2つの問題が発生する。

- (1) 児童生徒が非現実的な状況が描かれた読み物資料の中でのみ思考することとなる点

従前、文部科学省が配布してきた『心のノート』ないし『私たちの道徳』には、多種多様な内容の読み物資料が掲載されてきた。しかし、それらの資料に共通する点として、登場人物があまり自己主張をせず、苦境や困難にあっても不平をいわない人間、自分のやましい心を見つめて自分自身を責める人間が、好んで描かれる⁴⁸という点が見られる。

道徳の授業で扱う読み物資料では、登場人物が何らかの困難に直面したり、それを受けて葛藤したりするような場面が描かれる。このような場面で、登場人物たちは、自らの言動、態度のどのような点に問題があったのかをすすんで反省し、克己心をもって自らを律することができる。このような、いわゆる「いい人」が登場人物として描かれがちな傾向がある。

しかし、鈴木明雄が「人は生きていく上で、簡単には判断できない価値や、一般的に判断できることも人間として判断したり行動したりする存在」であり、「自分が考える理想的な行動と異なるマイナス実践となってしまう人間の自然性による判断も起きうる」と述べている⁴⁹ように、実社会において、さまざまな物事を判断するうえで道徳的に理想とされる判断や言動ばかりをとり続けることのできる人物はそういない。時には自らの感情・欲望におされて非道徳的な行為をとってしまうような弱さも持ち合わせている。そのため、人間的な現実を反映させていない読み物資料の登場人物の心情の追求に終始するような授業では、実社会の現実に即した思考をすることができないのである。柳沼良太は、このような授業における児童生徒は「道徳資料から道徳的価値を受け取ったり日常生活で道徳的实践をしたりするためではなく、傍観者あるいは第三者として資料をネタとして気楽に読んで、適当にコメント（消費）して授業をやり過ごす」と述べる⁵⁰。このような授業では、児童生徒の道徳的価値に関わる理解は深まらない。以上のような問題が存在する。

（２）国語科の授業との峻別が不可能になってしまうという点

石丸憲一は、道徳の資料の多くは「伝記風だったり出来事を物語風に書いてあったりと文学的文章を対象として」おり、「道徳の時間も国語科もどちらも文学的文章を読むという共通する活動をしている」と指摘する⁵¹。このように、学習の基本として資料あるいは教材を読むという点において、道徳及び国語の授業は通底しているのである。このような共通点をもつ道徳及び国語の区別については「領域」としての「道徳の時間」が設置された1958年から議論がなされ⁵²、さまざまな立場から意見が表明された。そのうちの論者の一人である高橋喜代治は、道徳の授業において登場人物の

心情や気持ちの追求をするという学習方法が、国語の文学作品の読みの学習と混同されやすいと述べた⁵³うえで、2つの違いを以下のように明示した。

道徳が教師が設定した道徳的価値に基づき、登場人物の心情、気持ちそのものへの共感を求めているのに対して、心情、気持ちを読み取ることで国語は言語の力の獲得を目指している。⁵⁴

ここで高橋が示すように、道徳の授業において、資料を読む中で登場人物の心情を追求するという行為は、あくまで児童生徒に「登場人物の心情、気持ちそのものへの共感」をさせるための行為である。つまり、児童生徒にねらいとする道徳的価値を理解させるための一手段に過ぎないのである。一方で、国語において、教材を読む中で登場人物の心情を追求するという行為は、言語の力の獲得に直結するのである。故に、登場人物の心情の読み取りを行なうことそのものが授業の目的となりうるのである。

道徳的価値の理解を図るための手段は複数存在するため、心情を追求することのみに指導方法を限定する必要性は皆無である。むしろ、児童生徒が現実的な思考のもとに道徳的価値を理解したり、自身の経験や価値観と比べながら道徳的価値について思考したりすることを阻害してしまうことに繋がりうる危険な行為であるともいえる。しかし、上記のような区別の認識がもたれぬままに、心情の追求を偏重した道徳の授業がなされた場合、手段と目的の倒錯が起こってしまう。その結果、国語と区別がつかない状態に陥り、至上目的である道徳的価値の理解が不十分にしかなされない授業が生じてしまうのである。このような問題も存在するのである。以上、児童生徒が現実的ではない読み物資料をもとに思考せねばならないこと、また国語の時間との峻別が不可能になってしまうということから、登場人物の心情把握に終始した授業は問題を含んでいるといえる。

2点目は「道徳の時間」の授業において、「発達の段階などを十分に踏まえ、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」が実施されていることである⁵⁵。八千代市教育センター

が市内の小中学校で実施した道徳教育に関する意識と実態についてのアンケート調査によれば、学年を重ねるにつれて「道徳の時間」そのものを好きではないと答える児童生徒の数は増加するという⁵⁶。

このように、発達すすむにつれて児童生徒の道徳の授業の受けとめが悪くなることについては複雑な理由が想定されるが、その一つに、発達すすむにつれて、児童生徒が新たな道徳的価値を学ぶ場面に遭遇する機会が減少することが挙げられるだろう。上記の八千代市教育センターの調査では、「道徳の時間に友達の考えを聞いて『はっ』としたり『なるほど』とったりしたことがありますか。」という質問項目において、高学年になるにつれて「思う」、「どちらかといえば思う」と回答した生徒が減少する傾向にあるということも指摘されている。

この結果から、他者の意見を聞く中で道徳的価値に関わる新たな気づきを得ることが、高学年になるほど少なくなるということが読み取れる。学校の道徳教育が、教育の中核として学校のあらゆる教育活動を通じて行われるべきものとされてきた⁵⁷ように、児童生徒もまた学校生活の様々な場面を通じて、道徳的価値を学びとっていることが想定される。また、学校教育の中にとどまらず、家庭教育として保護者やその他家族の振る舞い等から道徳的価値を学び取る場合もあるということが想像できる。このように、すでに道徳的価値に表面的にでも触れている児童生徒からすれば、教師が道徳の授業の中で言ってほしいこと、記述してほしいことを先回りして予想したうえで、教師が求めているであろう回答、記述をすることは容易なことであると想定される。ゆえに、このような授業においては、児童生徒に新たに道徳的価値を理解させたり、すでにもっている道徳的価値の理解や思考を深めさせたりすることはできない。そのため、児童生徒は道徳の授業そのものに興味をもつことができず、道徳的実践に繋げていくことができなくなってしまう。以上のような問題が存在する。

ここまで、教科化以前の「道徳の時間」の授業に見られた質的な課題について確認してきた。次項では、道徳が教科化されたことにより、どのような変化が学校現場にもたらされたのかについてみていく。

第3項 教科化が学校現場にもたらした変化

本節第1項においても少し触れたが、「特別の教科 道徳」が実施されるに際して現場にもたらされた最も大きな変化の一つに、検定済教科書の使用の義務化がある。本項では、検定済教科書が現場に導入されたことに着目し、どのような変化が学校現場にもたらされたのかについてみていく。

紅林伸幸らが実施した調査において、小学校では6割、中学校でも4割の教師が「道徳に教科書ができるのはありがたい」という項目に好意的な回答をしたことが明らかになっている⁵⁸。この調査の結果が示しているように、検定済教科書の導入は、現場の教師たちに好意的に受容されている部分もある。

しかし、検定済教科書の導入が教育現場にもたらすのは必ずしも良い影響だけであるとは限らない。そのことによる弊害も存在する。その一つが、教師の教材選択の自由度が狭まったということである。

文部科学省が2014年に実施した「道徳教育実施状況調査結果の概要」によれば、教科化以前の教師たちは、『心のノート』等の国や地方自治体が制作した読み物資料の他にも、自作の読み物資料や新聞記事、書籍・雑誌など、多様な教材を道徳の授業で用いていた⁵⁹。この調査からもわかるように、教育課程上で「領域」として位置付けられていた教科化以前の道徳の授業では、教材を自由に選択する権利がある程度教師たちに認められていたのである。

無論、そのような時期においても『心のノート』や『私たちの道徳』など、文部科学省が配布した教材は多くの教師たちに用いられていた。ただし、先にも確認したように、それらは教科書ではなく、あくまで補助教材という扱いであり、使用義務があるわけではなかった。そのため、教師たちは学習指導要領を踏まえたうえで、それらの他に自作の教材や市販の書籍や雑誌等の読み物資料を用いることが可能だったのである。しかし、先にも確認したように、教育課程上に新たに「特別の教科」として位置づけられたことにより、教科化された後の道徳の授業では、検定済教科書の使用が必須となった。このことにより、道徳の授業において教師たちが教材

を選択する自由度が減少したのである。この教師たちの教材選択の自由について、北田佳子は以下のように述べている。

教師にとって、教科書や教材を自由に選定できるということは、単に授業づくりに大きく影響するだけでなく、教師の専門性や自律性においてきわめて重要な意味をもつ。なぜなら、教師にとって、ただ上から与えられた既存の教材を受動的に使用するのではなく、自身が担当する子どもたちの実態に即した資料を自ら選ぶという行為には、日頃から子どもたちを的確に見取る力、多様な資料に精通する情報収集力、資料を丁寧に吟味する教材研究の力、資料と子どもたちとを有機的に結びつける授業をデザインする力など、重要な専門性や自律性が深く関わってくるからである。⁶⁰

ここで北田が述べていることを要約すると、所与の教材を用いるのではなく自ら教材を選択するという行為によって、教師たちは児童生徒を分析する力や授業構想力等、教師として重要な専門性や自律性を養うことができる。このような意味で、教材選択の自由は教師の専門性や自律性と深いかかわりをもっている。以上のようなことになる。

ここで北田が述べるように、教材を選択するという行為は、教師たちにとって、単に授業計画のうえで重要となるのではなく、教師としての専門性や自律性に関わるさまざまな力を涵養する、すなわち教師として成長するためのきっかけという側面も併せもっているのである。このようなかたちで専門性を高め、自律的に教材の選択や授業計画の構想を行っていた教師たちは、教科化に伴う教科書使用の義務化によって、授業で教科書を使用することを余儀なくされた。このように、教材選択の幅が縮小したことは、教科化に際して新たに評価の必要性が生じたこととあわせて、教師たちを混乱させる一因になったと考えられる。また、専門性や自律性を教師が自ら高めるための機会を奪う状況をつくり出したともいえる。

もちろん、教科化後に制作された「特別の教科 道徳」の教科書には、教科化前から広く教材として親しまれてきたような教材も数多く掲載され

ている。しかし、教師たちに検定教科書以外の教材を柔軟に使用する余地はほとんど残されておらず、また、指導計画や教材の変更にも、同僚や上司の了解を得なければならない⁶¹ために、自身が教科化される以前に行なっていた授業を再構成する必要性が生じた教師も少なくないと考えられる。

以上、本項では道徳の教科化に際して、学校現場にもたらされた影響を検定済教科書の導入という観点から確認してきた。

第2項、第3項の内容をまとめると、「特別の教科 道徳」では、従来の「道徳の時間」が抱えていた課題を克服する必要性に迫られた。それらは、具体的には（1）児童生徒が非現実的な状況が描かれた読み物資料の中でのみ思考することとなる点、（2）国語科の授業との峻別が不可能になってしまうという点、以上の2点であった。

そのため、教科化に際して、内面的にも外面的にも大小さまざまな変更が急速に施された。その中でも、とりわけ検定済教科書の導入は、教師たちの教材選択の自由度の幅を狭めるという問題を含んでいた。この問題は単に、学校現場で授業を実施する教師たちに混乱をもたらしただけではない。教科書の読み物資料を教材として確実に使用する必要があること、また、教科化以前と比べて、どのような変化を授業内で生じさせる必要があるのかが具体的に示されていなかったことなどから、先に記した「道徳の時間」の2つの課題にみられた問題をよりいっそう強化してしまったのである。このような中で、教科化に際して、「特別の教科 道徳」の「考え、議論する道徳」という目標を達成するためにも、上記の2つの問題を克服する必要性が高まったのである。

では、このような課題を克服するためには、具体的にどのような手立てをとる必要があるだろうか。このような問いに対して、筆者は、児童生徒に自我関与を促すことにより、上記のような課題を克服することができる⁶²と考える。そのため、授業内で児童生徒に自我関与を促すことは、「特別の教科 道徳」の授業を成立させるうえでは必須の行為である⁶³と考える。このことについては、次節で詳細に述べていく。

第3節 「特別の教科 道徳」の授業成立に不可欠な自我関与

前節ではまず、教科化以前の道徳教育に対してどのような批判が向けられたのかについて確認した。また、それを踏まえて「特別の教科 道徳」がどのように成立し、そのことが学校現場においてどのような影響を及ぼしたかについて確認してきた。

前節で確認したように、「特別の教科 道徳」の導入に際して、学校現場は混乱を極めた。教科書の使用義務の発生に伴って教材選定の自由度が減少したこと、また記述式の成績評価の必要性が新たに生じたこと等により、初任教师からいわゆるベテランの教師まで、現場の教師たちはどのように授業を実施するべきかについて頭を悩ませた。また、外面的な問題だけではなく、学習内容に関しても「心情追求型」の、いわゆる「読み取り道徳」への批判を受け、それらを脱却し、国語科とのちがいを明確に提示する必要性が生じた。さらに「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする」ような、いわゆる「忖度道徳」を回避し、「考え、議論する道徳」への質的転換が求められるようになった。このように外面的・内面的に様々な変革が求められる中で、教師たちは新たに誕生した「特別の教科 道徳」の授業を成立させるために、授業の中でどのようなことを試みるべきであろうか。

このような問いに対して、筆者は、「特別の教科 道徳」の授業を成立させるためには授業内で児童生徒に自我関与を促すことが必須であると考ええる。このようなことを論じるために、本節ではまず第1項において、本研究における自我関与とはどのようなものであるかについて定義する。そして、第2項において、なぜ自我関与を促すことが「特別の教科 道徳」の成立に必要な不可欠であるかについて述べる。

第1項 自我関与の定義

本項では、筆者が「特別の教科 道徳」の授業を成立させるための重要な概念であると考えている「自我関与」について、定義を行なう。

『縮刷版 社会学辞典』において、自我関与は「ひとが一定の事物や人間、集団や組織、価値やイデオロギーなどを自分のもの、自分にかかわるものとして考えること」であると説明されている⁶²。この記述にあるように、一般的に自我関与とは、対象となる事物、人間、価値等を自分に関係するものとして捉えるという意味で用いられる概念である。この言葉は、しばしば「自分ごととして捉える」あるいは「自分ごととして考える」などの言葉に置き換えられることがある。「自我関与」、並びに「自分ごととして考える」のいずれも、一見して自分と全く、ないしはほとんど接点がないものについて、あたかも自分に関わりがあるものとして捉えるという点において共通している。一般的には、これらは互換性のあるものと見なすことができる言葉である。しかし、以下で示すように、道徳の授業の際、児童生徒に促す「自我関与」に限定していえば、上で述べたような「自分ごととして捉える・自分ごととして考える」という言葉には収まりきらない要素が包含されていると考える。そのことについて、以下で述べていきたい。

富岡栄は道徳の授業における自我関与について、①「教材中の登場人物に自分自身を投影させて考えること」、及び、②「ねらいとする道徳的価値を自分自身との関係で捉えていくこと」の2つの意味を含む概念であるとしている⁶³。このうち①のように、読み物資料の登場人物を自我関与の対象として捉える研究者は多い。2016年の道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議による『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』においても、「質の高い多様な指導方法」の一つとして「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」が挙げられている⁶⁴。このように、道徳教育において自我関与を促す際、多くの場合において、その対象は読み物資料の登場人物となるのである。

しかし、詳細は後述するが、筆者は自我関与概念において、富岡が提唱する②の意味の重要度も非常に高いと考える。そのため、以下の部分において、富岡が提示した2つの意味にしたがいつつ、それぞれを詳細に説明するかたちで自我関与がどのような概念であるかを定義していく。

①教材中の登場人物に自分自身を投影させて考えること

これはすなわち、児童生徒が、読み物資料の特定の場面における登場人物に自分自身を重ね合わせながら思考することである。自我関与という概念を以上のようなかたちで解釈している研究者である伊崎一夫は、自我関与を「教材の登場人物の判断や心情を、児童、生徒一人ひとりが自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道徳的価値を自覚すること」というかたちで、より詳細に定義している⁶⁵。この伊崎の定義には、注目すべき部分が大きくわけて2点ある。

1点は、登場人物に自我関与して捉えるのは「判断や心情」であるということである。すなわち、資料中の登場人物への自我関与を試みる際には、その人物が何かしらの言動をとった際の心情や、そのように振る舞おうと判断した理由に注目する必要があるということである。多くの読み物資料の登場人物は、それぞれ資料中で道徳的価値にかかわるような困難や苦悩に直面する。このような場面において、児童生徒は登場人物の判断の根拠や心情のあり方について想像することが求められるのである。

もう1点は、自我関与をするうえでは、対象となる登場人物の心情や判断の根拠を「自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として」考えることが必要であるということである。前節で述べたように、資料上から読み取れる登場人物の心情を想像し、共感するのみでは、児童生徒の道徳的価値の理解は深まらない。問題に直面している登場人物の心情や判断の根拠を想像しながら、「自分が登場人物と同じ立場に置かれたらどう感じるだろうか」、「自分は登場人物と同様の行動をとることができるだろうか」等、自分の身に迫った出来事として思考する。生徒はこのようなかたちで自分ごととして思考することにより、資料で扱われている道徳的価値について自分の価値観に照らし合わせながら思考を展開することができる。

このように、道徳授業における自我関与の意味の一つは、教材中の特定の場面における登場人物の判断や心情について、自分自身と重ね合わせつつ、自身にとって切実な問題として、すなわち自分ごととして考えることであるといえる。

②ねらいとする道徳的価値を自分自身との関係で捉えていくこと

ここでいう「ねらいとする道徳的価値」というのは、各授業の実施を通じて理解が目指される道徳的価値のことであると解される。そのため、②については「各授業時間の中で理解が目指されている道徳的価値を自分自身とのかかわりの中で考えること」と換言できる。

『小学校学習指導要領〈平成 29 年度告示〉解説 特別の教科 道徳編』では、道徳科の指導を行なううえでの要点について、以下のように記述されている。

道徳科の指導においては、児童が道徳的価値を基に自己を見つめることができるような学習を通して、道徳性を養うことの意義について、児童自らが考え、理解できるようにすることが重要である。⁶⁶

以上が、「特別の教科 道徳」の指導上の要点である。要するに、道徳性を涵養する意義について児童に自ら考えさせ、理解させるという教科としての重要な目的を達成するためには、まず教師が、道徳的価値を土台として児童に自己を見つめさせるような学習をさせる必要があるということである。

ここでの「自己を見つめる」とは、これまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と、各授業でねらいとされる道徳的価値とを照合して考えること、すなわち、自分との関わりの中で思考することを通じて、自分の考えを深めることであると説明されている⁶⁷。上記のように、道徳的価値の理解を図る際、その価値に関わるような出来事を、自分がこれまでにどのようなかたちで経験したか。あるいは、その際にどのようなことを感じたのか、考えたのか。これらを振り返ることにより、自分自身の経験や価値観を再確認するかたちで自己理解を深めることができる。またこのように再確認することにより、児童一人ひとりが自身の経験や価値観という、いわば個々人のフィルターのようなものを通して、ねらいとされる道徳的価値と向き合うことができるようになる。児童はこれら一連の過程を通じて、道徳的価値を自分ごととして捉えながら、独自の思考を基に道徳的価

値の理解を深めることができるようになるのである。

上述の過程では、ねらいとされる道徳的価値と、それに関連する自分の過去の経験、ないしは経験した際の感じ方や考え方を照らし合わせて、児童は自分ごととして考えている。このように、ねらいとする道徳的価値を自分との関わりの中で考えることも、自我関与がもつ重要な意味の一つであるといえるだろう。

ここまで、富岡の定義を参照しつつ、自我関与が上記①、②の二つの意味を含む概念であるということを確認してきた。以上の①、②において、自我関与は、いずれも児童生徒が対象となる物事と自分の経験や価値観を重ね合わせながら、自分ごととして考えていくことであるという点において共通している。しかし、生徒が自分自身を重ね合わせる対象が、①では読み物資料の登場人物の判断や心情であり、②では授業においてねらいとされる道徳的価値そのものであった。この点が最も大きな相違点であるといえる。ただ、これら①、②は自我関与という概念について考えるうえでいずれも重要な要素であると考えられる。そのため、本研究において筆者は富岡と同じ立場に立ち、①、②の両方が自我関与に含まれるものとする。

以上を踏まえたうえで、本研究においては、自我関与とは「児童生徒が、教材中の特定の場面における登場人物や、各授業において理解が目指される道徳的価値と自分自身の経験や価値観とを重ね合わせ、それらを自分ごととして考えること」であると定義する。

以上、本項では、筆者が「特別の教科 道徳」の授業を成立させるための重要な概念であると考えている自我関与について定義した。次項では、この自我関与が、なぜ「特別の教科 道徳」の授業を成立させるために重要であるのかについて論じていく。

第2項 自我関与が「特別の教科 道徳」の授業成立に 不可欠である理由

本項では「特別の教科 道徳」の授業成立に自我関与を促すことが必須で

あると考えられる理由について、以下、2つの点を挙げながら説明する。

まず1点目として、児童生徒に自我関与を促すことによって、児童生徒の目を教科書から離れさせることができるという点が挙げられる。

前節では、道徳の教科化に伴う質的転換として、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」からの脱却を図ることが、授業を実施する教師たちに求められた。このような指導を行った場合、児童生徒が現実的な状況を想定しながら思考を深めていくことができない。そのため、道徳的価値の理解を深めていくことができない。以上のような状態を「特別の教科 道徳」では回避する必要があった。以上のことを述べた。

上記のような状態を回避するにあたり、教師が自我関与を促した場合、児童生徒は資料中の登場人物や授業でねらいとする道徳的価値と自分自身の経験や価値観とを重ね合わせて思考することになる。この過程で児童生徒は自分自身を見つめ直すことを通じて、自分なりの意見をもつ。このように、教科書から距離をおいて自分自身に目を向けることにより、登場人物の心情の追求に終始するような授業展開となることを回避することができる。

また児童生徒は、自分自身の経験や価値観を見つめながら思考することを通して、自分であればどのような言動を取るだろうか、ということや、自分は今後どのような言動を取るべきだろうか、というかたちで、自分自身を基軸として思考を展開することができる。この中で教科書の資料の登場人物の言動を批判的に検討しつつ、より現実に即した想定のもとに道徳的価値の理解を深めていくことができるのである。

また、教科書から目を離して自分自身を見つめることにより、現実的に想定することは、「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」の防止に資する役割も同時に果たしている。

前節で述べたように、児童生徒は普段の生活の中でのさまざまな経験から道徳的価値を学びとっており、発達段階が進み、多くの経験を重ねる中でその度合いは増していることが推測される。そのような児童生徒にとっては、授業を通じてどのような道徳的価値を学ばせようとしているかを推測することはたやすい。ゆえに、先回りして教師のねらいを予想し、「望ま

しいと思われる」言動をとることで授業を消化しようとするのである。

しかし、先に述べたことと重なるが、児童生徒は自分自身の経験や価値観を見つめながら登場人物と自分を重ねたり、授業でねらいとされる道徳的価値について思考を深めたりすることによって、現実的な想定を踏まえた自分なりの考えをもつこととなる。このような場合、道徳の授業外的生活経験の中で道徳的価値を表面的に理解していたとしても、再度、自分の経験や価値観というフィルターを通して道徳的価値について考えることが求められる。その中では、自分の欲や感情を優先して身勝手な言動をとってしまったり、そのことによって周囲とうまく折り合いをつけられずに衝突したりした経験等と照らし合わせながら、必ずしも教科書の読み物資料の登場人物の道徳上理想的な言動をとることができない場合があるということに気づくことができる。また、そのような経験を基に形成された価値観を基に思考することを通じて、同様のことに気づくことができる場合もある。以上のようにして、各々の児童生徒が自分なりの道徳的価値の理解を深めていくことができるのである。

また、上記の気づきのあり方は、各個人の過去の経験や価値観が一人ひとり異なるため、他の生徒とは大なり小なり異なる。そのため、このような授業では、発問に対する一つの正答のようなものがなく、個々人が異なる気づきを得ていくことが求められる。ゆえに、「教師が望ましいと思われる分かりきったこと」を児童生徒が先回りして予想し、教師に付度した発言や記述を重ねるような授業展開を回避することができるのである。このような点においても、教科書から離れて自分自身に目を向けるということは重要であると考えられる。

以上に見てきたように、読み物資料の登場人物やねらいとされる道徳的価値に自我関与をさせることによって、児童生徒の目を教科書から自分自身へと向けさせることができる。そして、そのことは、より現実に即したかたちでの思考を児童生徒に促し、道徳的価値の理解を深化させることにつながる。このような点において、自我関与を児童生徒に促すことは重要であると考えられる。以上が1点目の理由である。

次に2点目として、児童生徒に自我関与を促すことで、国語と道徳のち

がいと明確化させることができるということが挙げられる。

前節で、資料中の登場人物の心情把握に終始してしまうような授業は、「特別の教科 道徳」と国語科の違いを曖昧にしてしまい、それらの峻別を不可能にしてしまうということを述べた。「特別の教科 道徳」の授業において児童生徒に登場人物の心情を追求させるのは、あくまで児童生徒がそれらに共感できるようにするためであり、ねらいとする道徳的価値を生徒に理解させるための一手段に過ぎなかった。しかし、これに終始してしまうと、言語の力の獲得を目指す国語の授業になってしまう。以上により、2つの教科が混同されてしまうのである。

前節で道徳と国語における登場人物の心情の扱いの違いを指摘した高橋は、小学校の学習指導要領の国語科の部分を分析しつつ、これら2つの教科の違いを以下のようにも述べている。

事件の発展で成り立つ物語・小説は、事件を構成する主要な要素である登場人物の心情、気持ちの変化の読み取りが言語の学習として不可欠である。だが、それは「叙述を基に」想像して読むのである。登場人物の心情は、「描写をとらえ」るのである。叙述や描写表現を無視して勝手に想像して読めばよいのではない。国語と道徳の心情、気持ちの学習の決定的な違いはここにあるといえる。⁶⁸

以上で示されているように、国語においては、本文の叙述を基に描写を捉えるかたちで登場人物の心情に迫る。つまり、あくまで本文の内容を忠実におさえたうえで、そこから読み取れることを基本としながら登場人物の心情把握をする必要がある。この場合、例えば教科書外の要素である、児童生徒の経験や価値観といったものは度外視される。あくまで、本文の叙述や描写表現に基づいて正確に登場人物の心情を把握することが目指されるのが国語科の学習だからである。

このような学習の場合、教師の発問に対して望ましいとされる回答が一つに定まったり、回答の方向性がある程度偏ったりすることが予想される。このように、国語科では、叙述に基づいて心情を推測するため、発問に対

する回答は収束的になる。

一方、道徳の場合はどうであろうか。青木孝頼は道徳における心情の読み取りについて、国語の指導と対比させながら、国語は「教材に書かれていることを正しく読解」するのに対し、道徳は「教材に書かれていない心の内面を自由に想像させる」ものであるとしている⁶⁹。この青木の言葉からもわかるように、道徳では、読み物資料に表現されていない登場人物の内面についても児童生徒一人ひとりの自由な想像力に委ねて考えさせる。この際、児童生徒は自分自身の経験や価値観などから登場人物の心情を類推する。このような段階では、ある程度方向性が一致する場合もあるものの、国語と異なって、読み物資料の記述内容に囚われないさまざまな考えが認められうる。したがって、教師の発問に対する回答が一つに絞られたり、方向性がある程度定まったりするようなことはなく、さまざまなアプローチでの回答が寄せられる可能性も存在する。このように、道徳では自身の経験や価値観等に基づいて心情を推測するため、発問に対する回答は発散的になるのである。

ここまで、国語科との違いの中で道徳における登場人物の心情への迫り方について確認してきた。これらのことを踏まえると、児童生徒が一人ひとりの経験や価値観に照らし合わせながら考えることを通じて、独自の考えに基づいた多様な類推をし、自分なりの道徳的価値の理解を深めていくことが道徳においては必要である。そのためには、児童生徒に登場人物の心情を読み取らせるだけでなく、そこに自我関与させることによって、自分自身と重ね合わせながら考えさせていくことが重要であると考えられる。以上が、筆者が「特別の教科 道徳」において、児童生徒に自我関与が重要であるとする理由である2点目の理由である。

以上、筆者が「特別の教科 道徳」において、児童生徒に自我関与が重要であるとする理由を2点述べてきた。上記の内容から、道徳の授業においては自我関与を児童生徒に促すことで、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」から脱却することが可能である。前節で触れたように、教科化に際して道徳の授業の質的転換が求めら

れているということを踏まえると、自我関与を児童生徒に促すことは、「特別の教科 道徳」の授業を成立させるために必須であると考えられる。

本節では、「特別の教科 道徳」において重要な概念である自我関与に着目し、その定義づけを行ったうえで、なぜ同教科の授業成立に自我関与を促すことが必須であるのかについて論じてきた。しかし、誰しもがすぐさま自我関与を児童生徒に促すことができるのかと言われれば、必ずしもそうとは言い切れない。とりわけ初任教师にとっては、授業内で自我関与を生徒に促すことは、授業の方向性を見失うようなリスクを抱える危険な行為であるともいえる。このことについては、次節で論じていきたい。

第4節 初任教师にとっての、児童生徒に自我関与を促す授業

前節までは、「特別の教科 道徳」の成立の経緯、そして、その授業を実施するうえで重要な要素となる自我関与について述べてきた。以下では、教師、とりわけその中でも初任教师に焦点を当てる。そのうえで、初任教师は、児童生徒に自我関与を促すような授業を計画・実施することは可能であるか否かについて論じていく。

前節では、児童生徒に自我関与を促すことが、「特別の教科 道徳」の授業を成立させる上での必須条件であるということを述べた。では、児童生徒に自我関与を促すような授業は、どのような教師であってもできることなのだろうか。この問いに関して結論を先に述べると、とりわけ初任教师にとって、児童生徒に自我関与を促す授業を計画・実施することは非常に難しいことであると考えられる。なぜならば、初任教师にとって、児童生徒のことをみて理解し、彼ら彼女らの反応に対してさらに対応したり、反応を事前に予想して授業を組み立てたりすることは難しいことだからである。

佐藤学は授業に関連して教師が直面する困難のうち、とりわけ初任教师に特徴的なものとして、①子どもに対する理解・対応の経験と技術の不足、②子どもの学習を想定して教育内容と授業を方法的に構成する経験と知見の不足、③自身の授業を自己診断し改善の道を発見する力の不足、以上の3つを挙げている⁷⁰。これら佐藤が列挙した問題のうち、①、②は「子ど

も」すなわち児童生徒に関する経験や知見、技能の不足によって生じる問題として共通している。この佐藤の指摘からもわかるように、初任教師は教師としての経験年数の浅さゆえに、児童生徒との交流の機会そのものが複数年の教員経験を持つ教師に比して少ない。したがって、交流を通じて児童生徒を理解すること。また、その知見を授業に生かすこと。以上の2点に関して経験が乏しく、それらに起因する問題に直面するのである。

このようなことは、横浜市教育委員会と東京大学中原淳研究室の共同研究として行われた【経験2年目教師調査】⁷¹からも明らかになっている。同調査によれば、初任教師としての1年間を経験した教員たちの多くが、「子どもの能力差に対応すること」や「適切な発問をして子どもの思考を発展させること」に困難を感じていたという。この結果から、初任教師やそれに準ずる若手の教師たちは、子どもたち各々をみてその特性や思考の傾向を理解し、それらの知見を、授業を実施する、あるいは事前に授業を計画する中で効果的に活かすことが困難であるという点で苦心しているということがわかる。

以上の内容から、初任教師は児童生徒を観察して理解する力、及びそれに対応する力、また児童生徒理解を基に授業を方法的に計画する力が、複数年の教員経験をもつ教師に比して、十分とは言えない状態にあるのである。

このような実態があることを踏まえれば、初任教師が児童生徒に自我関与を促すことは難しいと考えられる。なぜならば、上記のような困難を抱える初任教師たちにとって、児童生徒自身の多様な経験を基に思考を発展させる行為である自我関与の促進は、授業の方向性を予測不可能なものにしてしまうからである。

吉崎静夫は初任教師の多くに共通して見られる授業実施の特徴について、以下のように分析している。

〔1学期〕授業を計画した通りに進めたい気持ちが強いために、どうしても教師主導型の授業になりがちである。そのために、質問を多くしたり、予想外の反応を示す子を避ける傾向がある。そこには、子

子どもの反応が予想できないことに対する不安がある⁷²。

この吉崎の分析からは、初任教师が自身の事前の授業計画に固執し、教師主導のもとに授業を進めようとする傾向があるということや、それゆえに子どもの予測不可能な反応に対して不安を示し、それを回避しようとする傾向にあるということ、以上の2点が読み取れる。先に述べたように、多くの初任教师たちは、まず子どもたちを理解することと、その次に対応することに困難を感じている。このような教師たちにとって、授業者の発言・発問等に対する子どもたちの反応を予測しつつ授業をすすめ、学習内容を理解させることは非常に難しいものであることは容易に想像がつく。

本章第3節で定義したように、自我関与は、読み物資料の登場人物ないしは各授業においてねらいとされる道徳的価値と、児童生徒自身をもつ価値観や経験とを重ね合わせる行為である。この児童生徒自身の価値観や経験は、教師が直視して確認することができないものであり、児童生徒の発言や態度等から見てとる以外に理解のしようがないものといえる。また、児童生徒は日常の中で非常に多様な経験をし、そこからさまざまなことを解釈し、理解していることが想定される。それらを踏まえたうえで児童生徒が示す反応というのは教師の想像の及び難いものであり、教師が想定していた授業の計画通りのものが得られるかどうかを事前に予想することは容易ではない。

田中一弘が山梨県の小中学校教員に対して実施した質問紙調査によると、道徳の授業の実施時に教師たちが難しいと感じていることを具体的に問う設問項目において、「発問を考えること」、「考える学習、議論する学習の行い方」に次いで、「児童生徒に自分のこととして考えさせること」の項目を選択した教員が多かったという⁷³。この「児童生徒に自分のこととして考えさせること」は自我関与の重要な要素であるが、このことが難しいと捉える教員は非常に多いことが田中の調査からわかる。田中の調査に回答した教師たちは教師としての経験年数がさまざまであり、比較的経験年数の浅い教師から、いわゆるベテランと呼ばれる教師まで、多様な教師が含まれている。このような経験年数差の幅が広い教師たちの多くが「児童

生徒に自分のこととして考えさせること」は難しいと捉えているという事実からも、経験の浅い初任教师は、自我関与を児童生徒に促すことを難しいことであると捉えていることが予想される。

以上の内容から、初任教师にとってみれば、児童生徒に自我関与を促すような授業を計画及び実施することは難しいことであると考えられる。先述したように、初任教师は概して予想外の反応を示す児童生徒を避ける傾向にある。そして、「特別の教科 道徳」の授業の中で児童生徒に自我関与を促すことは、異なる教科の授業に比して、予想外の反応を示す児童生徒の数を増やしてしまう可能性が高い行為であるといえる。以上を踏まえると、児童生徒に自我関与を促すという行為は、多くの初任教师たちにとって回避しがちな要素であることが予想される。

しかし、先に述べたように、児童生徒に自我関与を促すことは、「特別の教科 道徳」を成立させるうえでは欠かせない要素である。これを避けてしまえば、児童生徒に道徳的価値の理解を十分に促した授業が実施できているとは言い難い。このようなジレンマを抱える初任教师たちは、どのように「特別の教科 道徳」の授業を成立させることができるだろうか。

結論を急げば、筆者は、教師用指導書がこのような問題を解決に導くための手がかりの一つになりうると考える。具体的には、児童生徒に自我関与を促すような発問例を教師用指導書が提示することによって、初任教师は「特別の教科 道徳」の授業の基礎的な流れのイメージを学びとることができると考える。このことについては説を跨いで論じていきたい。

第5節 発問例に見る初任教师の授業成立を支援し得る 教師用指導書の機能

第4節では、初任教师にとって、児童生徒に自我関与を促すような授業を計画及び実施することは、児童生徒理解の観点から難しいということについて述べてきた。本節では、そのことを踏まえ、「特別の教科 道徳」の授業成立の必須条件である、児童生徒への自我関与を促すことについて、教師用指導書がそのような授業を実施するための支援の方策となりうる

ということを述べる。具体的には、教師用指導書における発問例が、初任教師が授業の流れのイメージを獲得できるようになるための支援をする役割を果たし得るということを明らかにする。

第1章第3節において引用した吉崎の指摘にもあるように、初任教師の多くは教師用指導書を参考に授業を計画している。また、これに関連して吉崎は「最初のうちは、この（教師用：引用者注）指導書に掲載されている学習指導案から1時間の授業の流れをイメージすることさえも難しいようである」としつつ、「授業を何度か実践することによって、彼（彼女）らは、1時間の授業の流れをある程度までイメージできるようになる」と述べる⁷⁴。以上の内容を総合して考えると、初任教師の多くは、最初、授業の流れに関するイメージをもつことが困難である。しかし、教師用指導書を手がかりにした授業計画の作成や、教室での授業実践の経験を積む中で、事前に授業の流れをイメージする力を向上させることができる。以上のようなことがわかる。以上のことから、初任教師が授業の流れのイメージを掴むことができるようになるためのきっかけの一つとして、教師用指導書が大きな役割を果たしていると考えられる。つまり、教師用指導書は、初任教師に授業の流れのイメージを獲得させるための何らかの機能を有している可能性が高いといえる。

では、「初任教師に授業の流れのイメージを獲得させる」機能とはどのようなものであるだろうか。この点について、結論を急げば、教師用指導書の発問例にそのような機能があると筆者は考える。より具体的には、発問には、①児童生徒自身の思考の進展に伴って授業の流れを変える機能があるということ。②発問づくりを行なう際に仮想の生徒とのやりとりをする必要性があるということ。以上の2点において、授業の流れのイメージを獲得するうえで重要な機能をもっていると考えられる。以下では、上記①、②について確認していきたい。

まず、①について述べる。豊田久亀は授業中の児童生徒の心的作用と教師の発問の関係性について、育成会が編纂した『発問法』⁷⁵を整理しつつ、以下のように述べている。

教師が教えようとする目的に向って、教材に対する分析・総合の認識活動を子どもに呼び起こし、その認識活動を子ども自身に歩ませる。これが授業の中で行われるべき子どもの心的作用だ。この心的作用を促し、方向づけ、組織していく教師の働きかけ、これが発問である。⁷⁶

ここで豊田が述べていることから、授業は児童生徒自身の認識活動の歩みという心的作用を伴いながら行われるべきであるということや、発問がその心的作用の変化の促進、方向性の規定、組織化をすることができる機能を具備しているということがわかる。児童生徒は授業の中で教材を分析したり、分析の結果得ることができた知識をすでに習得している知識と比較・統合したりするものである。しかし、それらは児童生徒自身が主体となって行われるべきものであるというのが豊田の主張である。

先述したように、「特別の教科 道徳」の授業において児童生徒に自我関与をさせることは必須であり、そのような授業では児童生徒が読み物資料中の登場人物やねらいとされる道徳的価値と、自分自身の経験や価値観を重ね合わせる。幾度か述べたように児童生徒の経験や価値観は児童生徒によって異なり、それらに基づいて児童生徒は道徳的価値を新たに認識したり、既得の理解を深めたりする。この過程において、「其構成に必要な部分を指摘して、児童に各自に構成せしむ、即ち児童は活動的に諸観念を分解結合して確定したる概念を、自ら其意識界に構成する」ことになる⁷⁷。このような授業における教師は、児童生徒を牽引する立場ではなく、あくまでファシリテーターとして認識活動を支える立場に立つのである。そして、その中で発問は認識活動を促進したり、方向性を規定したりするための一方策としての機能を果たすのである。そのため、あくまで児童生徒が主体ではあるものの、教師の発問いかんによっては、児童生徒の思考の方向性を転換させることを通じて授業の流れを転換させることも可能であると考えられる。

この点に関しては、永田繁雄も「子どものしなやかな思考を促すためには、私たち（＝教師たち：引用者注）自身がしなやかな発想に立って、発

問を繰り返すように努め」ることが必要であるとしたうえで、「授業に臨む私たち（＝教師たち：引用者注）自身が発問のパターンを多彩に心得ておくことは、場に応じて臨機応変に開ける引き出しをそれだけ多く手にしていることにな」と述べている⁷⁸。ここで永田がいうように、教師が授業計画段階において、柔軟な思考のもとに複数のパターンの発問を考えておくことで、教師は授業実施段階での児童生徒の言動への臨機応変に柔軟に対応できるようになる。そしてそのことは、児童生徒が柔軟な思考をさらに発展させていくことにつながるのである。このように、発問を起点として、児童生徒は柔軟に思考し、理解を深化させていくことができる。この児童生徒の思考のあり方次第で、その後の授業の方針もさまざまに変化すると考えられる。以上のことから、発問には、児童生徒の思考の方向転換を図ることを通じて、授業の流れを変えるという機能があるということがわかる。

ここまでの部分で見てきたように、発問の多様な機能のうちの一つには、子どもの思考の方向性を転換させることを通じて、授業の流れを変化させるというものがある。したがって、授業の各場面において教師が児童生徒にどのような発問を投げかけるかによって、授業の流れは大きく異なってくることとなる。このような機能があるために、授業計画の段階において発問をどのように設定すべきかを考えることは、授業の流れを考えるうえで非常に重要な意味をもつ。これに関連して、豊田は、指導案づくりに関して「教師は教師自身の内面に児童生徒の反応を予想する、児童的なものを内に働かせて、自問自答の省察を行なう」ことであると述べている⁷⁹。以上の豊田の言葉からは、教師は授業計画のあらゆる場面において児童生徒の反応を予測しながら自問自答を繰り返しているということがわかる。ここで述べられているように、実施する授業の流れを想定する段階において、教師は実際の授業における児童生徒の反応等を想定しながら、対話的に授業を構想するのである。

さらに、上記に関連して豊田は「発問を構想する」ということについて「教師の教えたいものをどう提示し・発問したら、子どもがそれを自分の問題として受けとめ、自分の方から考え・探求し発見しようとするように

なるか、とまず考える」ことであるとしている⁸⁰。ここで述べられているように、発問を構想する際に、教師は、児童生徒に学習させたい内容や、その提示方法のみを検討の材料としているわけではない。児童生徒がどのように受容するか、ないしは、主体的に思考・探求する姿勢を育むことができるか否か等、実際の授業における児童生徒の反応の予想も、検討材料に含まれているのである。ここでも、先に述べたような仮想的な児童生徒との対話が行なわれている。すなわち、教師が児童生徒との対話を想定しながら行なうという点において、発問を構想することと授業の流れを想定することは共通部分をもつのである。このことから、授業計画の段階において教師が発問を構想することは、授業のイメージを獲得していくことにつながるものと考えられる。

以上を総括すると、発問は授業の流れを転換する機能を有している。そのため、教師は授業を計画する段階において、いわば思考実験的に児童生徒の反応を考えながら、実際の授業で投げかける発問を構想するのである。つまり、実際の授業と同様の状態を想定するシミュレーションを行なうことができ、それは授業の流れをイメージすることにつながるといえる。以上のような機能を果たす発問は、授業そのものを成立させるという点においても重要な役割を果たしていることが推測される。そして、すでに述べたように「特別の教科 道徳」においては、授業を成立させるうえで児童生徒に自我関与を促すことが必要不可欠である。以上のことを踏まえると、「特別の教科 道徳」の授業を成立させるためには、教師が授業内で児童生徒に自我関与を促すような発問を投げかけることが必要であると考えられる。これを踏まえ、次節ではどのような発問が「特別の教科 道徳」の授業の中で児童生徒に自我関与を促すことのできる発問であるかについて具体的に確認していく。

第6節 児童生徒に自我関与を促すことのできる発問の具体例

前節では、教師用指導書における発問例が、初任教師が授業の流れのイメージを獲得できるようになるための支援をする役割を果たし得るとい

うことを明らかにした。これを受け、本節では、具体的に自我関与を促すような発問とはどのようなものであるかについて、永田繁雄による発問分類を参照しながら説明していく。

自我関与を含む発問とは、具体的にどのようなものであろうか。このような問いを扱ううえで、本研究では、永田繁雄が提唱する発問分類を参照する。第2章第2節で触れたように、従前、特定の場面の児童生徒の心情の様子を問うことに終始するような、いわゆる「心情追求型」の道徳が見られ、教科化の過程で批判的となった。これは、「この場面で〇〇さんはどう思っただろう、どのように考えたのだろうか」というかたちの、読み物資料の登場人物に共感させるような発問ばかりを教師が投げかけることによって生じる事態であり、そのような発問に対する答えは多くの場合において一つに絞られるようなものばかりであるため、「読み取り道徳」であるという批判も受けてきた。このようなことを踏まえると、従前の道徳に向けられてきた批判を回避するためには、複数の発問形態を心得ておくことが必要であると考えられる。

これらを踏まえ、永田は発問をいくつかの型に分類している。この永田の発問分類に関して、筆者は《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つける発問》、以上の3つが筆者の定義した自我関与概念に関わる発問形態であると考えた。以下の部分では、それぞれの発問が児童生徒に具体的にどのようなことを問う発問なのか、また、どのように自我関与と関わっているのかということについて詳述する。

まず、《分析的発問》について扱う。永田は《分析的発問》について『『なぜ〇〇はそうに行動したのか』『〇〇の行為にはどのような意味があるのか』など人物の考えや行動に対してその根拠や意味など客観的な視点から分析的に迫る問い方』であると説明している⁸¹。このように、《分析的発問》とは、児童生徒に対して、主に読み物資料の登場人物の思考や言動などを分析させるための発問である。これは第2章第2節で触れた、従前批判されてきたような、特定の場面の登場人物の心情を尋ねることに終始する「心情追求型」の道徳の授業を回避するうえで重要な発問であり、児童生徒が客観的に道徳的価値の理解に迫るためには必要不可欠な発問で

あるといえる。後述する《自分を見つめる発問》を投げかけるためには、その発問をする前に、児童生徒に道徳的価値の理解をさせておくことが必須である。このような点で自我関与と大きく関わる発問であると考えたため、今回分析の対象とした。

次に、《投影的発問》について扱う。永田繁雄は《投影的発問》について「もし自分が〇〇だったらどうするか、どう考えるか」など、人物への自我関与を促しながら自分の気持ちや考えを明らかにする問い方」と説明している⁸²。この説明の中にすでに表れているように、《投影的発問》も自我関与にかかわる発問形態である。すでに述べたように、道徳の授業における自我関与とは、一般的には、児童生徒が読み物資料の登場人物に自分自身を重ね合わせて考えることであるとする見方が多い。もし自分が登場人物自身だったら、ないしは登場人物のような立場だったら、どのように考えるか、あるいはどのような言動をとるか、と教師が尋ねる。このことによって、児童生徒は自身を登場人物と置き換えて考えることができる。このような《投影的発問》は、序章第4節における筆者の自我関与の定義の、「児童生徒が、教材中の特定の場面における登場人物（中略）と自分自身の経験や価値観とを重ね合わせ、それらを自分ごととして考える」ためになされる発問であると換言することができるだろう。この発問が発問例に含まれているかどうかを確かめることも、自我関与が促されているかどうかを確認するうえでは重要であると考えたため、分析の要素の一つとして含めた。

最後に《自分を見つめる発問》について扱う。この発問について永田は「子どもが自己を見つめ生き方についてより深く考えるために、例えば『これからの生活に生かせるとしたらどんなことか』『どんな自分になりたいか』など、（中略：引用者）未来志向を問う」発問であると説明している⁸³。この発問は《分析的発問》で道徳的価値を明確に理解したり、《投影的発問》で深く考えたりしたのち、より具体的には授業の展開部分の後半以降において投げかけられる発問であるとされている。この発問を投げかけることにより、児童生徒は、各「特別の教科 道徳」の授業で理解した学習内容を、自分の今後の生活にどのように活かしていくべきかについて、

道徳的価値と生活を結びつけながら考えることができる。序章第4節における筆者の自我関与の定義に従えば、「各授業において理解が目指される道徳的価値と自分自身の経験や価値観とを重ね合わせ、それらを自分ごととして考える」ためになされる発問であると換言することができる。

このような特徴をもつ《自分を見つめる発問》は、児童生徒に「あなただったら、どうするのか」「あなただったらどう考えるのか」と問いかけるという点で《投影的発問》と共通部分をもっている。すなわち、ある物事を見童生徒に自分ごととして考えさせるという点で通底しているのである。しかし、これらの二者は、読み物資料に強く依存するか否かという点において決定的な違いをもっている。先述したように《投影的発問》は、読み物資料の登場人物に児童生徒自身の経験や価値観を重ね合わせて考えさせるための発問である。これは、裏を返せば、読み物資料という教材に強く依存した発問形態であるといえるだろう。《投影的発問》は、あくまで教材の登場人物の視点に限定したうえで、それと児童生徒自身の視点を置き換えて考えさせる発問である。つまり、視点を置き換える対象が読み物資料の中に存在し、児童生徒はあくまで自分が読み物資料の登場人物であると仮定して思考する。このような《投影的発問》は読み物資料への依存度が強い発問であるといえる。

その一方で、各授業でねらいとされる道徳的価値そのものと児童生徒自身の経験や価値観を重ね合わせて考えさせる《自分を見つめる発問》は、現実世界の児童生徒自身の実生活に引きつけて考えさせる未来志向の発問である。すなわち、この発問が投げかけられた際に、児童生徒は教材の読み物資料から自身の実生活へと目を移す。そして過去を顧みつつ、未来の自分自身のあり方に思考を巡らせるのである。このような意味で、読み物資料への依存度が低い発問であるといえよう。第2章第3節で論じたように、児童生徒に自我関与を促す意義の一つとして、読み物資料の登場人物の把握に終始する、いわば「読み取り道徳」型の授業の実施を避けるということが挙げられる。《投影的発問》を投げかけることで、児童生徒は自我関与をする対象を読み物資料の登場人物に絞ることができるため、非常にわかりやすい。そのため、直接的な自我関与を促すことができるという

点においては重要である。この点が考慮されたため、現在、「特別の教科 道徳」の授業における自我関与は、一般的には《投影的発問》によって促されるとする見方が強い。しかし、読み物資料への依存によって「読み取り道徳」になってしまうことを回避すること、ないしは児童生徒の日常生活の中で具体的な道徳的实践により一層つなげやすくすること、以上の2点を踏まえると、2つの発問のうち、より「特別の教科 道徳」の授業における自我関与の本質に近いのは《自分を見つめる発問》であると筆者は考える。

以上、《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》、以上3つが自我関与に関わる発問であるとする理由を述べ、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》の違いについて明示してきた。先に述べた内容と総合すると、これら児童生徒に自我関与を促すための発問は「特別の教科 道徳」の授業成立には必須であり、欠くべからざるものである。しかし、初任教師はこれらの発問を提示することは難しいということを踏まえ、初任教師の多くが参照する教師用指導書の発問例にこれらの発問が提示されていることが予想される。具体的には、教師用指導書には、《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》、以上3つのような発問を発問例に含む教材が多く含まれていると考えられる。以上に述べた内容を本研究における仮説とする。

以上、本節では初任教師が「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージを掴むために教師用指導書の発問例が大きな役割を果たしていることを示し、そのような発問例の中には児童生徒に自我関与を促すことのできる発問が含まれている可能性が高いということを述べた。また、そのような発問の具体例として、永田繁雄の《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》、以上の3つを挙げて説明した。これらの内容を踏まえ、第3章では、筆者が収集した教師用指導書の記述データを分析し、その結果及びそれを踏まえた考察について論じていく。

第3章

教師用指導書の 記述内容の分析

第2章では、主に「特別の教科 道徳」と教師、その中でもとりわけ初任教師の授業の質について扱った。具体的には、第1節で筆者が「特別の教科 道徳」に注目する理由を述べたうえで、第2節において教科化の経緯と学校現場に与えた影響を確認した。また、第3節において、「特別の教科 道徳」の授業成立には児童生徒に自我関与を促すことが必須であるという筆者の見解を述べた。そのうえで、第4節ではそのような授業を行なうことが初任教師には難しいということを示し、第5節においてそのような初任教師の支えとなり得るような機能が教師用指導書の発問例にあるということを確認した。その結果、「特別の教科 道徳」の教師用指導書の発問例の中に①《分析的発問》②《投影的発問》③《自分を見つめる発問》、以上の3つが含まれていることで、初任教師は児童生徒に自我関与を促すこと

ができていないのではないか、という本研究における仮説を提示した。

これを受けて本章では、まず、筆者が実際に行った教師用指導書の記述内容の分析の結果を提示する。具体的には、第1節で記述データの収集及び分析の手順を説明し、第2節で数量的なデータの提示とその分析の結果を詳述する。第3節では「特別の教科 道徳」の教材を2つ取り上げ、それらの教師用指導書の発問例がどのように児童生徒に自我関与を促し、道徳的価値の理解の深化につなげているかを具体的に示す。

そして、第4節では、自我関与を促す授業の成立を支援する「特別の教科 道徳」の教師用指導書が「教科書で教える」授業の成立を支援する役割を果たし得るということについて述べる。そのうえで、第5節で、「教科書で教える」授業の成立をどのように支援しているのかについて第3節で扱った発問例4つの記述内容を再度具体的に分析する。それを踏まえたうえで、第6節では、第2節、第3節、第5節で扱った3つの分析の概要を示しつつ、第2節の数量的な分析と第3節・第5節の具体的な内容分析の両面から考察を行なう。そして、第7節では、発問の例示を通じた、初任教師の児童生徒に自我関与を促す授業の成立、ひいては「教科書で教える」授業の成立を支援するような教師用指導書の機能にも限界があるということ、吉崎静夫の「初任教師の発達課題」に触れつつ論じていく。

第1節 教師用指導書の記述内容の分析の手順

本節では、筆者が実施した教師用指導書の記述内容の分析について、記述データの収集方法について詳述しつつ、どのようなかたちで分析を行なったかについて具体的に説明を加える。詳しくは後述するが、今回の調査で教師用指導書の分析をするにあたり、筆者は発問例の数量的な分析と記述内容の具体的な分析の両方を行なっている。それらの分析の手順がどのようなものであったかについて述べることを本節の目的とする。

今回、教師用指導書の分析をするにあたり、調査対象としたのは東京書籍株式会社（以下、東書）、光村図書出版株式会社（以下、光村）、日本文教出版株式会社（以下、日文）、以上の3社の教師用指導書である。これら

3社の教師用指導書を調査対象としたのは、文部科学省の「令和3年度使用教科書の需要数集計結果」による。同調査によれば、これら3社が発行している「特別の教科 道徳」の教科書の採択率は、国公私立の小学校・中学校のいずれにおいても高かった⁸⁴。そして、第1章第1節でも述べたように、そして、多くの教師用指導書は、基本的に教科書や付属のノート、教材資料や指導案データ等が内蔵されたディスク等が一つのセットになった状態で教師の手に渡っている。これらを総合して考えると、以上3社の教師用指導書が最も使用されている可能性が高いと推測された。ゆえに、今回の調査対象とした。

また、3社のいずれも中学校3学年分の教師用指導書を参照した。ここで中学校の教師用指導書を分析対象とした理由は、小学校と異なり、多くの中学校が教科担任制を採用していることにある。多くの中学校では教科担任制が採用され、ほとんど全ての教科において、各教科の専門的な知識をもった教科担任が授業を担当する。しかし、総合的な学習の時間、特別活動などはそれぞれの学級担任によって指導されることになっており、「特別の教科 道徳」もその一つである。この点に関して、鈴木隆司は自身が大学生を対象に行なった調査の結果を通じて、「小・中学校の頃の『総合的な学習の時間』には修学旅行など行事の準備をしたり、席替えをしたりすることに時間をとられ、本来『総合的な学習の時間』で学ばれるべき内容については十分に学ぶことができなかつたと考えられる」と述べている⁸⁵。また、福島睦恵も自身の調査の結果から、中学校の道徳の時間において鈴木の調査結果と同様の様子が見られたことを明らかにしている⁸⁶。これら鈴木・福島の調査結果を総合すると、中学校の総合的な学習の時間や道徳の時間において学ばれるべき内容がきちんと学習されておらず、特別活動と混同されてしまっている場合が存在するということがわかる。このような事態が生じる一因として、教科担任制をとる中学校の教師が、自身の専門の教科以外の授業をどのように実施すべきかを十分に理解しておらず、それらの時間を多忙な中でなかなか十分な時間を割くことができない学級活動ないしは学校行事の準備に費やしてしまうということが推察される。

しかし、「特別の教科 道徳」というかたちで教科化されたことにより、第2章第2節で述べたように、検定済の教科書を使用したり、全ての生徒を記述評価したりすること等が求められるようになった。ゆえに、教師たちには、確実に授業を実施する必要性が生じたのである。このような中で、どのようなかたちで新たに教科化された道徳の授業を行なうべきか戸惑い、教師用指導書を参照した教師は多いのではないかと考えられる。このような理由から、本研究において、中学校の「特別の教科 道徳」の教師用指導書が分析の対象として相応しいものと考えた。

また、序章で挙げた伊東の先行研究において、小学校の教師用指導書の発問分析は行われていた⁸⁷が、中学校の教師用指導書の分析は行われておらず、他の研究で分析している例も管見の限り見当たらなかった。よって、中学校の教師用指導書を分析することには意義があると考えた。以上の理由から教師用指導書の分析対象を中学校の3学年とした。

また、第1章第1節で述べたように、教師用指導書の中で教師が主に授業計画の参考にするものとして、朱書編と理論編が存在するが、このうち、多くの教師が実際に授業計画の際に確認するのは、より視覚的にわかりやすく構成されている朱書編であると考えられる。具体的には、朱書編は各授業における発問例やねらい、児童生徒への指示等、教師が参照したい情報が抽出して記載されている。そのため、一瞥して重要な情報がわかりやすい。その一方で、理論編においては、朱書編に記載された情報も記載されているものの、教材研究の方法やより具体的な指導方法、学習指導案等がまとまった量の文章で書かれている。こちらも授業計画を立てる際には参照される可能性があるが、多忙を極める学校現場の教師たちの参照割合がより高いのは、やはり一見して情報を簡単に得られる朱書編であるだろうと予想した。ゆえに、今回の調査においては朱書編の分析を行なった。

以上より、本研究においては、東書、光村、日文、以上3社が発行している、中学校3学年の教師用指導書の朱書編、合計9冊を分析の対象とした。分析は、第2章第5節で触れた永田の発問分類に従い、教師用指導書の発問例の中に《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》がどれほどの数含まれているかを確認するかたちで行なった。結果の詳細に

については次節で論じていきたい。

第2節 教師用指導書の記述内容の数量的な分析

前節では、教師用指導書の記述内容の分析をどのようなかたちで行なったかについて、具体的に説明した。本節では、記述内容を数量的に分析した結果を提示する。

前節で述べたように、本研究では東書、光村、日文、以上3社が発行している中学校3学年分の「特別の教科 道徳」の教師用指導書、合計9冊を対象に記述内容の数量的な分析を行なった。より具体的には、各教師用指導書の中に《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》を含む教材が、どれほどの数含まれているかを確認した。その結果が以下の表1である。

表1.教師用指導書の分析結果（筆者作成）

| (出版社名) (学年) | 東 書 3 | 東 書 2 | 東 書 1 | 日 文 3 | 日 文 2 | 日 文 1 | 光 村 3 | 光 村 2 | 光 村 1 | 合計 (個) |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| 教材数 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 34 | 35 | 35 | 314 |
| 総発問数 | 151 | 145 | 133 | 146 | 150 | 147 | 133 | 131 | 133 | 1269 |
| 《分析的発問》 を含む教材数 | 23 | 30 | 27 | 27 | 32 | 28 | 27 | 30 | 30 | 254 |
| 《投影的発問》 を含む教材数 | 5 | 5 | 7 | 3 | 0 | 4 | 2 | 2 | 8 | 36 |
| 《自分を見つ める発問》を含 む教材数 | 20 | 28 | 25 | 30 | 25 | 30 | 23 | 22 | 25 | 228 |

対象とした教師用指導書9冊には、314個の教材、及び1269個の発問

例が掲載されていた。この314個の教材のうち、《分析的発問》を含む教材は254個（約80.8%）、《投影的発問》を含む教材は36個（約11.4%）、《自分を見つめる発問》は228個（約72.6%）であった。

この結果からわかるように、少なくとも全体の8割を超える教材に《分析的発問》が、また7割を超える教材に《自分を見つめる発問》が含まれている。このことは、第2章第6節で述べた、教師用指導書は、児童生徒に自我関与を促すような発問例を含む教材を掲載しているという筆者の仮説を裏付ける結果となった。

一方で、読み物教材の登場人物への自我関与を促す《投影的発問》を掲載している教材は全体の1割ほどと、筆者が着目した他の2つの発問に比べて非常に少なかった。この理由としては、大きく分けて以下の2点が考えられる。

1) 《投影的発問》が投げかけられる場面

第2章第5節で詳述した《投影的発問》は、読み物資料の特定の場面において、問題に直面したり、心の揺れ動きが見られたりした登場人物に自我関与をさせるための発問である。より具体的には、「あなたが～～さんだったら、どのように行動するだろう」や、「あなたが～～さんなら、どうすれば良いと考えるか」などの発問を児童生徒に投げかけるものである。

筆者が教師用指導書の分析の過程で確認した限りでは、読み物資料において登場人物が困難に直面したり、心情の動揺が見られたりする場面は、資料全体の中盤ごろに確認されることが多かった。そのため、資料を通読するかたちで行なわれる「特別の教科 道徳」の授業においても、「投影的な発問」は授業全体の中盤である展開の部分で投げかけられることが多かった。第2章第4節ですでに述べたように、初任教師の多くは、自身の発問に対して児童生徒が予想外の反応を示すことで、授業の方向性を見失うことに不安を抱いており、そのような危険性を回避する傾向にある。また、児童生徒の多様な価値観や経験をもとに考えさせることが自我関与の重要な要素となるが、これら価値観や経験は児童生徒

一人一人異なっており、それらを児童生徒の発言や態度から理解することは、児童生徒の交流の経験が比較的浅い初任教师にとっては難しい。以上のことを総合して考えると、授業の中盤において《投影的発問》を児童生徒に投げかけることは、場合によっては、児童生徒の予想外の反応を引き出すリスクのある行為である。そのような事態が起こった場合、初任教师は授業の方向性を見失う可能性が高い。《投影的発問》を投げかけるためには、児童生徒の特性や思考の傾向を理解する力、また、そのような理解をもとに、反応に対応する瞬発力が必要となる。これらの力量を児童生徒との交流経験に乏しい教師がもつことは非常に難しいことが想定される。ゆえに、《投影的発問》を発問例に挙げる教材が少なかったのではないかと考えられる。

しかし、記載している教材の数が少ないからといって、《投影的発問》が効果的な発問ではないというわけではない。単に初任教师にとって使用難度が少し高い発問というだけであり、児童生徒に自我関与を促すうえでは非常に効果的な発問である可能性がある。このことについては、本章第6節において詳細に確認する。

2) 《投影的発問》の特性

すでに述べたように、《投影的発問》は特定の場面における読み物資料の登場人物と、児童生徒の価値観や経験を重ね合わせ、考えさせるための発問である。このような発問に関連して、永田繁雄は次のようなことを述べている。

「なりきらせる」場面で、主人公の思いを探らせたいのか、子ども自身がその立場に立ったときの子どもの考えや意志を話させたいのか、明確でないまま漫然と問いかけることも見られる。主人公のことなのか、自分自身のことなのか、区分けのないままに話合いが進み、どっちつかずの授業になってしまうのである。⁸⁸

ここで永田が述べるように、「あなたが～～さんだったら、どのように

行動するだろう」や、「あなたが～～さんなら、どうすれば良いと考えるか」などと問う《投影的発問》は、場合によっては主人公の思いに共感させるような発問になってしまう可能性があり、登場人物の視点を通じて児童生徒自身のことを考えるのではなく、登場人物の心情を追及させることにつながってしまう。このような事態に陥った場合、従前批判されてきた「読み取り」道徳から脱することができず、国語と同様の学習となってしまう。それを回避するためには、登場人物に自身を投影させるものの、あくまで児童生徒自身の価値観や経験に沿って考えさせる、という認識を教師が確実にもっていなければならない。しかし、何度か述べてきたように、児童生徒自身の価値観や経験に沿って考えさせ、発言させるということは、児童生徒理解を十分に踏まえたうえで行なう必要がある行為であり、初任教師には難度が高い。故に、記載する教材の数が少なかったものと考えられる。

ただし、1) で記した内容と重なるが、記載している教材の数が少ないとはいえ、《投影的発問》は児童生徒に自我関与を促すうえでは重要な発問である可能性がある。詳細は本章第6節で説明する。

以上、本節では、教師用指導書の記述内容の数量的な分析の結果について記述してきた。具体的には、《分析的発問》及び《自分を見つめる発問》を発問例に含む教材は教師用指導書中に多く見られたものの、《投影的発問》は少ないことを確認し、その原因を分析した。次節では、具体的な教材を2つ取り上げ、教師用指導書にどのような発問例が記載されており、その発問例がどのようにして生徒に自我関与を促し、道徳的価値の理解の深化につなげているかを具体的に確認する。

第3節 教師用指導書の発問例の具体的な分析

前節では、筆者が行なった教師用指導書の記述内容の数量的な分析の結果を提示した。その結果、《分析的発問》及び《自分を見つめる発問》を発問例に含む教材は教師用指導書中に多く見られたものの、《投影的発問》は

少ないことが確認できた。また、その原因についても併せて考察した。

本節では、上記3つの発問にかかわる教師用指導書の発問例が、どのようにして児童生徒に自我関与を促し、道徳的価値の理解に繋げているのかについて詳細に論じていく。具体的には、第1章第1節で取り上げた光村の『中学道徳 学習指導書③』⁸⁹に教材として掲載されている読み物資料を2つ取り上げ、それらの発問例がどのようにして児童生徒に自我関与を促し、道徳的価値の理解の深化につなげているのかについて確認する。

分析対象として取り上げるのは、**命の選択**、及び**一票を投じることの意味**という2つの読み物資料である。**命の選択**は《分析的発問》及び《投影的発問》、**一票を投じることの意味**は《分析的発問》及び《自分を見つめる発問》の例が掲載されている教材である。これらの3種類の発問は、すでに述べたように、いずれも自我関与に深く関わっていると考えられる発問である。内容については後述するが、これらの発問の特性が顕著に表れていると考えられたため、以上の2つを選択した。

ここで、**命の選択**という《投影的発問》の発問例を掲載している教材を分析したことについて立ち止まって確認しておく。筆者は第2章第6節において、「特別の教科 道徳」の授業における自我関与の本質に近いのは《自分を見つめる発問》であるということ述べた。また、前節に示した数量的な分析の結果からは、《投影的発問》を発問例に含む教材は少なかったことがすでに明らかになっている。しかし、本研究の自我関与概念の範囲に含まれていることや、児童生徒に自我関与をさせるためには《投影的発問》が有効であるという見方が多くの研究者に支持されていることから、このような発問を含む教材を分析した。

以下の部分で、これら2つの教材を詳細に分析していく。

1) **命の選択**

本教材は「生命の尊さ」という内容項目⁹⁰に関わる読み物資料である。『中学校学習指導要領〈平成29年度告示〉解説 特別の教科 道徳編』（以下、『解説』）には、「生命の尊さ」について指導する際の留意すべき点として、中学生の時期には「比較的健康に毎日を過ごせる場合が多い」こと、

また反対に、「身近な人の死に接したり、人間の生命の有限さやかけがえのなさに心を揺り動かされたりする経験をもつこと」が少なくなるということや、それを挙げつつ、それらが生命軽視の言動につながったり、自己の生命に対する有り難みを希薄なものにすると記されている⁹¹。

このように心身の発達すすむ中で、生徒は自身の生命の有り難さを自明視してしまい、改めてそのことについて考える機会をもたなくなってしまう。また、小学校の「特別の教科 道徳」の時間や、理科や保健体育などの他教科ですでに学んでいたり、家庭教育をはじめとする授業外のさまざまな場面で同項目に関わる内容に触れたりしている場合もある。このような中で、生徒が「生命の尊さ」を表面的に理解し、真に自分に関わる問題として思考したり、日常生活における道徳的な実践につなげたりすることが難しくなると考えられる。

このようなことが前提にあるため、第2章第2節で示した「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や「発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」が展開された場合、生徒の理解が表面上のものに留まってしまい、「生命の尊さ」に関する理解は深まらない。そのため本教材においても、自我関与を促すということは重要であると考えられる。

以上が、本教材で児童生徒が学習すべき内容項目である「社会参画、公共の精神」の説明である。以下、**命の選択**について分析していく。

命の選択－1 発問①の分析

本資料では、主人公である「僕」の祖父が末期がんに罹患しているところから物語が始まる。祖父は自分が最期を迎える際の延命治療の中止を家族に選択させたくないということから、尊厳死を望んでいるという旨を「僕」、並びに「僕」の父母に伝える。間もなく祖父の病状は悪化し、医師は父母に対して祖父に人工呼吸器をつけることを提案する。このような場面設定がなされた中で、生徒は「生命の尊さ」について考えることとなっている。

続く部分で、祖父の尊厳死を望む意思を尊重したいと思いつつ、しかし、

症状改善の一縷の望みを捨てきれず、まだ長生きしてほしいという父母の葛藤が描かれる。そして、悩んだ結果、父母は、祖父に人工呼吸器をつけるという医師の提案に同意する。このような場面で、「父母は、どうして祖父の意思を尊重することができなかったのだろう」と、《分析的発問》である発問①が投げかけられる。

このような発問の仕方は、一見して祖父の意思を尊重することができなかった父母に対して批判的な視線を向けるように、生徒を誘導するような発問の仕方であるようにも思われる。しかし、発問①が投げかけられる直前の部分で、葛藤する父母の姿が描かれている。したがって、この発問を投げかけることによって、生徒は改めてその部分に立ち返り、父母の判断を一概に批判できないことに気がつくことができる。それは、2つの視点に立つことができるということを生徒が読み取れるからである。祖父を一人の他者と捉える視点に立てば、祖父が選択した尊厳死は自身の生き方の選択の一つであり、個人の意思として尊重するべきものである。しかし、祖父を絶対的な他者ではなく、自身らと関わりの深い家族であると捉える視点に立てば、祖父本人の意思であるといえども、簡単には尊厳死を選ぶことを受け入れ難い。このような葛藤が父母の中に生じている。そして、これら2つの視点に気づかせることにより、生徒に父母の選択が間違っているという短絡的な見方をさせるのではなく、二律背反的な状況の中で葛藤している父母の目線に立たせ、同じように葛藤させることができる。このように、どちらの判断が尊重されるべきなのかという正解のない問いについて考えることを通じて、生徒は尊厳死という主題の重さを実感し、本教材の内容項目である「生命の尊さ」についての思考を展開し、理解を深めていくことができる。以上のような意味で、ここで《分析的発問》を投げかけることは、非常に重要であると考えられる。

〔命の選択〕－2 発問②の分析

物語に戻り、続く場面を確認していく。先に記した場面では葛藤する父母に当てられていた焦点が、次は「僕」に移る。人工呼吸器をつける判断をした父母が祖父に寄り添う様子を見ていた「僕」は、病院からの帰り道

に父に対して「これでよかったのかな……。」と疑問を投げかける。これに対して父は「わからない。」と述べたうえで「父さんたちはどうすればよかったんだろう……。」と「僕」に問いかける。このような場面で、「あなたが『僕』だったら、父の『父さんたちは、どうすればよかったんだろう……。』というつぶやきになんと答えるだろう」と、《投影的発問》である発問②が投げかけられる。

このような発問がなされることによって、生徒は「もしも自分が『僕』だったら……」と想像し、自分自身を資料中の「僕」に置き換えながら、すなわち自我関与させながら考えることとなる。

発問①では、あくまで父母の中に葛藤が存在することに気づかせ、同じように悩ませるのみにとどまっていた。すなわち、そこで読者である生徒の意見を表明する必要性はなかったのである。しかし、発問②においては葛藤する父に対して言葉を返さなければならない。また、物語はこの場面の直後で終了しているため、「僕」がどのような反応を示したのかを資料中から読み取ることはできない。このような状況下では、生徒は読み物資料を頼りに思考することはできない。つまり、この場面で生徒には、父母の判断の是非について、上記の2つの価値観を自分自身の経験や価値観と照らし合わせて考えること。そのうえで、賛成、反対、どちらでもない、といういずれかの立場を取ること。この2点が求められる。このように、生徒が「僕」に自我関与することで、自身の考えをもとに「生命の尊さ」について思考を深めることができる。以上のような意味で、ここで《投影的発問》を投げかけることは重要であると考えられる。

また、この判断の是非を問う場面において、あえて「僕」の視点から考えさせることは、大きく分けて以下の2つの効果を生んでいると考えられる。

一つは、父母がいて祖父が高齢であるという多くの生徒の家族構成と一致するであろう状況の中で考えさせることにより、父母の視点に立った時よりも、より身近な問題として考えることができるということである。そしてもう一つは、「僕」の視点に立たせて考えさせることにより、より多くの視点からこの問題について考えさせることができるということである。

発問①について考えることを通じて父母の葛藤に目を向けることにより、生徒は祖父の視点と父母の視点、両方に思いを寄せることができた。ここで、発問②を生徒に投げかけることによって、生徒は「僕」という3つ目の視点から考えることとなる。「僕」が祖父や父母と絶対的に異なる点として、実質的に祖父の延命治療の是非の判断を下せる立場にないということが挙げられる。無論、家族の一員として意思表示をすることは可能であると考えられるが、実質判断を下したのは父母であった。また、祖父とも異なっていて、自分の生き方を考えているわけではないため、判断に際して意見が必ず考慮されるべきものではない。このように、誤解を恐れずにいえば、この資料中の「僕」は、大きな責任を負わなくて良い立場であるといえる。このような立場で考えることができるため、生徒は「僕」に自分を重ねるかたちで、自分の意見を自由に表明することができると考えられる。以上のように、生徒に身近な問題として捉えさせること、また、自由に意見を表明させること、これらの2つの効果が「僕」に自我関与することで発揮される。このような意味でも、ここで《投影的発問》が投げかけられることは重要であると考えられる。

〔命の選択〕—3 発問①、②の関係性についての考察)

ここまで、本資料を用いて「生命の尊さ」という内容項目を扱ううえで、《分析的発問》、《投影的発問》のそれぞれが、生徒にどのように自我関与を促しているかを確認してきた。

それぞれの発問が異なる形式で、登場人物の多様な視点の存在を生徒に気づかせ、資料中の祖父の延命治療の問題を自分ごととして考えさせることに寄与していた。しかし、これらはそれぞれ独立した発問であるというわけではない。発問②で「僕」の視点に立って考えるうえでは、発問①を通じて、生徒が父母の葛藤に確実に気づくようにしておく必要がある。それは、祖父の希望と父母の希望、2つの視点がある中で、どちらか片方が正しいわけではないということを抑えるためである。このことによってはじめて、生徒が発問②は正解のない問いであり、回答するためには自分なりの意見をもつ必要性があるということに気付くのである。そして生徒は

読み物資料から脱し、自分の経験や価値観と照らし合わせながら思考を組み立て、自分なりの観点を踏まえた意見を持つことができることができる。

このことが「特別の教科 道徳」においては重要であり、本教材では《分析的発問》《投影的発問》を通じて児童生徒に自我関与が促されることで達成されているのである。

以上が、**命の選択**の分析結果である。

2) **一票を投じることの意味**

本教材は「社会参画、公共の精神」という内容項目に関わる読み物資料である。『解説』において、「社会参画、公共の精神」を指導する際の留意すべき点として、「どのように社会に参画し、どのように連帯すべきかについて、多面的・多角的に考えを深めるよう指導することが大切である」とされ、「この学習を通して、公共の精神を育むことが求められる」と記述されている⁹²。

このような項目を指導する際の要点として、『解説』では、中学校の入学まもない時期には、小学校の上級生から中学校の下級生になったことにより、学級や学校生活のことについて人任せにしがちになる生徒が見られると記述されている⁹³。また、学年が上がるにつれて、社会における人間関係が希薄化し、他者に対する配慮を欠いたり、公の場で自己中心的な言動をとってしまったりする生徒もいるとも述べている⁹⁴。ここで記されているように、中学校においては学年の変化や精神的な発達に併せて、放任主義化したり自己中心化したりする生徒の姿が見られることがある。このような事態を防ぐためには、生徒一人ひとりが学校や社会の抱えている課題を自分ごととして捉え、それらに関わっていく意識をもつことが必要であると考えられる。そのためには、ねらいとなる「社会参画、公共の精神」という内容項目について、生徒が実際に関わる「社会」である学校や地域のことと結びつけて考えさせることが重要であると考えられる。故に、本資料を教材として用いるうえでも、生徒に自我関与を促しながら授業を進めていくことが重要であると考えられる。

以上が、本教材で児童生徒が学習すべき内容項目である「社会参画、公

共の精神」の説明である。以下、**一票を投じることの意味**について分析していく。

一票を投じることの意味－1 発問①の分析)

本資料では、まだ18歳を迎えておらず、選挙権をもっていない「私」が、父に連れられて自身の住む市の市議会議員選挙に赴く場面から物語が始まる。選挙権をもたない「私」は、選挙に興味をもてないままに投票所に足を運び、そこで有権者たちが票を投じる様子を見て、「選挙はどうして必要なのかな」という疑問を抱く。そこで、「私」は選挙について調べることにし、図書館で本を読む。本のコラムを読むことを通じて、有権者は選挙で議員を選ぶことにより、間接的に自分たちが納めている税金の使い道を決めている、ということに気づく。そのことをきっかけに自身の街の市議会議員選挙に興味を持ちはじめ、候補者たちの主張が掲載されたパンフレットを通読する。そして、「私」はどの候補者が自身の街の税金を適切に使用してくれるのかを考える。このような中で「私」は『一票を投じることの意味』は、少しわかったような気がした」と述べつつ、「投票できるようになるのが待ち遠しくなってきた。」と口にする。このような場面で、「『私』はどうして投票できるようになるのが待ち遠しくなったのだろう」と、『分析的発問』である発問①が投げかけられる。

このようなかたちで発問が投げかけられることにより、読者である生徒は、投票権の獲得が待ち遠しいと述べる「私」の心情に寄り添うこととなる。しかし、発問中で「待ち遠しく『なった』」とされていることから、単にこの場面の「私」の心情にのみ寄り添えばよいというわけではないということも判断できる。すなわち、資料冒頭の、投票行動に一切興味をもつことができなかつた状態から、発問直前の、一票の意味を理解し、投票権の獲得を待ち遠しく思う場面までの「私」の心情の変化が問われている、ということを考えなければならないと生徒は気づくのである。

このことにより、生徒は「私」を変容させるきっかけとなった本のコラムの内容に目を向け、選挙を通じて税金の使い道を選択することの重要性を再確認する。また、併せて、どのような公共事業を計画している政治家

を選択すべきかを考えることを通じて、どのような社会が望ましいかを有権者の一人ひとりが考えていく必要があるということに気がつく。以上の2つのような状態が生じるのである。このような状態の中で、生徒は本資料を用いるうえでねらいとされる「社会参画、公共の精神」について、思考を深化させていくことができると考えられる。

以上の点で、この場面で《分析的発問》である発問①が投げかけられることが重要であると考えられる。

(一票を投じることの意味－2 発問②の分析)

資料に戻り、続く部分を確認する。資料の最後に「私」は「投票できるようになるまで、まだ三年ある。その三年間のうちに、私ができることってなんだろう。」と呟く。そして、ここで「投票できるようになるまでの3年間、あなたは、どんなことができるだろうか。」というかたちで《自分を見つめる発問》である発問②が投げかけられる。

このように資料の最後の場面で、《自分を見つめる発問》によって生徒自身の今後の生き方が問われることは重要である。これは、生徒が単に教科書の通読のみを通じて、社会参画の重要性を表面的に理解するという事態に陥ることを防ぐためである。

資料通読後にこのような発問が投げかけられぬままに教師が授業を終えた場合、単に「私」の心情の推移の理由を資料の本文を根拠に読み取ることを第一とする、まるで国語科のような授業になってしまう。その結果、生徒は「選挙を通じて社会に参画をすることが重要である」ということを言葉上で理解するにとどまり、「どのように」参画することが求められるのかという部分について曖昧なままに思考を止めてしまう。

また、中学校3年生という発達段階にあることを想定すると、決して少ない生徒が、資料を読んで教師のねらいを予想しうるだけの想像力を有していると推察される。このような生徒は、あたかも社会参画の意義を理解したかのような振る舞いを見せることで、授業を適当にやり過ごすことができる。そのため、授業のねらいである「社会参画、公共の精神」の理解を深めていくことはできない。ゆえに、授業終了後に生徒が選挙活動

や社会のあり方に興味をもったり、現実的な行動につなげていったりするという、継続的な実践に結びつけていくことは難しくなると考えられる。

このような事態を防ぐためには、教師が「あなたは」というかたちで、生徒を主語にして問うことによって生徒の目を教科書から離させる必要がある。上記のような発問を投げかけられた生徒は、今後の自分がどのような行動を取るべきかについて、イメージする必要性が生じる。その際には、「どんなことができるだろうか」と尋ねられていることから、抽象的な目標を掲げるのではなく、具体的な行動実践の例を挙げるのが求められる。したがって、生徒は自分がどのようなかたちで社会参画できるのかということについて、自身が現実的にとることができるであろう選択肢を模索しはじめる。そして、自分の特性やこれまでの経験、価値観などと照らし合わせて、自分が実施可能な行動実践についてのイメージを持つに至るのである。

以上のように、自分がどのように社会に関わっていけるのかということについて、教科書から離れて具体的に想定させる。そのことにより、生徒はより現実在即したかたちで思考する。このような過程で、生徒は、身近な社会である学校、地域などへの具体的な参画のイメージを持つことができる。また、具体的・現実的に考えるという過程を経ることにより、抽象的な目標を掲げた場合よりも、授業終了後の自主的な行動実践に移りやすくなるのが想定される。

このような点で、この場面で《自分を見つめる発問》である発問②を投げかけることは、重要なのである。

(一票を投じることの意味—3 発問①、②の関係性についての考察)

ここまで、本資料を用いて「社会参画、公共の精神」という内容項目を扱ううえで、《分析的発問》、《自分を見つめる発問》のそれぞれが、生徒にどのようなかたちで自我関与を促しているかを確認してきた。

これらの発問も、命の選択—3の場合と同様に、それぞれが独立しているわけではない。発問①では「私」が選挙に興味を持つようになった理由を生徒に探らせた。この問いに関わる部分で「私」は、選挙について調べ

るうえで、図書館に足を運んで本を読んだり、候補者たちのパンフレットを読んだりしている。つまり、生徒と同じように投票権をもたない者がどのようなかたちで選挙にかかわることができるのかを例示しているのである。

ただ、このような姿を例示することのみを通じて、生徒が具体的な行動実践に繋げていくことができるかといえば、実際には困難であることが想定される。「私」が示したのは理想的な姿であり、現実的にこのような行動を皆がとることは難しい。そのため、発問②を通じて、「あなたには、何ができるか」と問うことによって、「私」の行動について「自分は『私』のように行動できるだろうか」「『私』のように行動できないが、自分には何ができるだろうか」ということを生徒に検討させることができると考えられる。

このように、発問①を通じて「社会参画、公共の精神」について道徳的理解の深化を促すとともに、「私」の行動に着目させる。そのことによって、発問②で「私」という批判的土台に基づいて、自分が今後、現実的にどのような行動をとることができるかを検討することができる。このように検討する際、生徒は自分の経験や価値観に基づいて、「社会参画、公共の精神」という内容項目にどのようにアプローチできるかを考えている。このようなかたちで、「特別の教科 道徳」において必須の要素である自我関与が促されている。

以上が一票を投じることの意味についての分析である。

以上、本節では、命の選択、及び、一票を投じることの意味という2つの教材に関して、教師用指導書の発問例がどのようなかたちで児童生徒の自我関与を促しているのかということを確認した。次節では、第3章のまとめとして、第2節、第3節を踏まえた考察を行なう。

第4節 「教科書で教える」授業の成立を支援する教師用指導書

ここまで、本章では、教師用指導書の発問例の発問例の分析をおこなってきた。本節ではそれらを踏まえ、教師用指導書が果たしうる役割の一つ

に「教科書で教える」授業の成立を支援する側面があるということについて論じていく。

本章第2節で明らかになったように、「特別の教科 道徳」の教師用指導書には、発問例に《分析的発問》、及び《自分を見つめる発問》を含む作品が数多く掲載されていた。また第2章第6節や本章第3節でも詳しく見てきたように、これら3つの発問は、児童生徒に自我関与を促しうる要素を多分に含んだ発問であった。このような点から、「特別の教科 道徳」の教師用指導書は、教師が児童生徒に自我関与を促すことができるような授業を実施するに際し、それを支援する役割を果たし得る。また、その支援は発問例の提示を通じて行われる。以上のことがわかる。

すでに何度か述べたように、「特別の教科 道徳」の授業を成立させるためには、授業内で児童生徒に自我関与を促すことが必要不可欠である。しかし、児童生徒に自我関与を促すような「特別の教科 道徳」の授業を実施することは、さまざまな点において初任教师には難しい。ゆえに、初任教师は教師用指導書の発問例を参照することを通じて、自我関与を促すような実際の授業のイメージを獲得するのである。

第2章第3節で詳しく論じたように、児童生徒に自我関与を促すような発問を投げかけることは、児童生徒の目を読み物資料から現実世界へと移させる、すなわち児童生徒に教科書から離れて思考させることにつながる。ゆえに教師は「特別の教科 道徳」の中で、まず読み物資料を一読し、児童生徒に登場人物の心情等に共感させたり、本文の理解を通じてねらいとされる内容項目を把握させたりする。そののちに、発問を投げかけることによって授業全体の流れを変え、教科書から離れて現実世界の自分自身のあり方に児童生徒の目を向けさせ、思考させる。このような指導をすることが可能なのである。反対にこのような試みを授業の中で実施しなかった場合、単なる登場人物の心情の読み取りに終始したり、児童生徒にわかりきったことを言わせたり書かせたりすることにつながり、児童生徒の道徳的価値の理解が深まらない授業になってしまう。

これに関連する事柄として、「教科書を教える」のか「教科書で教える」のか、という問題がある。1949年、当時の文部事務官であった木田宏は、

教科書検定制度の導入について、その基本的な枠組みや意味・今後の課題等を教師や教育行政関係者、保護者等に解説した⁹⁵。その際、検定制度導入以降の教師の指導のあり方について、以下のように述べている。

以前は教科書をいかに教えるかが問題であったのであるが、今度は教科書でもって、いかに所期の教育内容を教えるかということが教育問題の中心にならなければならない。教科書は目的ではなく手段となる。⁹⁶

木田の言葉を要約すれば、教科書検定導入以降、教科書の内容そのものではなく、教科書の内容を通じて、教師がねらいとするものをどのように教えるかということが重要になるということである。このことを通じて木田は「新教育（教科書検定制度導入以降の教育：引用者注）にあつては、教育は、教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのである（下線部は引用者）」⁹⁷と述べる。これらの言葉の趣旨は、国定教科書によって固定されていた教育内容が、さまざまな教科書の中から選択することになったことによって、中央集権的な教育から民主主義に基づいた教育への転換を意図するものであったとされる⁹⁸。この言葉を期に、生徒を取り巻く状況や関心などに配慮しつつ、教科学習の内容に軽重をつけたり、身近な問題に引きつけたりする指導が重視され、教育現場でそれぞれの工夫がなされるようになった⁹⁹。このような流れで「教科書を教える」指導から「教科書で教える」指導への転換が図られるようになったのである。

この「教科書を教える」指導と「教科書で教える」指導について、「特別の教科 道徳」の指導方法に重ね合わせて考えると、自我関与を児童生徒に促さず、単なる登場人物の心情の読み取りに終始するような授業は「教科書を教える」ような指導であると言わざるを得ない。児童生徒の思考を教科書から脱出させることができおらず、ゆえに教師がねらいとする道徳的価値の理解を深めさせるに至らない授業であるといえる。このような場合、「特別の教科 道徳」の授業が成立したとは言い難い。

反対に、発問等を通じて児童生徒に自我関与を促すような授業は、児童

生徒が読み物資料から現実の自分自身へと目を移す。そして、資料中の特定の場面における登場人物や各授業において理解が目指される道徳的価値と、自分自身の経験や価値観とを重ね合わせる。そしてそれらを自分ごととして考える。このような中で教師がねらいとする道徳的価値の理解を深めることができる。このように、教科書から離れた思考を促すという点において「教科書で教える」指導であるといえるだろう。「特別の教科 道徳」の教師用指導書は、児童生徒に自我関与を促すような発問例を多くの教材内で提示している。このことから、教師用指導書がいわゆる教科書の「マニュアル」であるにもかかわらず、「教科書を教える」授業ではなく、「教科書で教える」授業の成立の支援をし得るということがわかる。

以上、本節では、教師用指導書が「教科書で教える」授業の成立に寄与し得るということについて述べてきた。次節では、このことをより明確に示すために、本章第3節で取り上げた4つの発問例を再度取り上げつつ、それらがどのように「教科書で教える」授業の成立に寄与しているのかを確認する。

第5節 「教科書で教える」授業の成立を支援する発問例

ここまで本章では、自我関与を促すような発問例の例示を通じて、「特別の教科 道徳」の教師用指導書が授業の成立を支援しているということ、第2章では記述内容の数量的な分析、第3章では個々の発問例の内容の具体的な分析を通じて明らかにしてきた。また、それらを踏まえたうえで、前節では、同教科の教師用指導書が「教科書で教える」授業の成立に寄与し得るということについて述べた。そこで、本節では、本章第3節で取り上げた4つの発問例の記述内容を再度具体的に分析する。

第3節では、児童生徒に自我関与を促しているという点に着目しながら、発問例の記述内容の具体的な分析を行なった。それに対して、本節では「教科書で教える」授業の成立に寄与しているという点に着目しながら記述内容の分析を行なう。本節と第3節では重複する部分も存在する。しかし本節では、とりわけ、教科書の本文から目を離して自分自身を見つめるとい

うこと、そして現実に即した状況の中で思考を発展させるということ、これらを見習うに促しているという点に留意しながら、教師用指導書の発問例が「教科書で教える」授業の成立を支援していることを示していきたい。

(命の選択) - 1 発問①の分析)

本発問は、祖父の延命治療拒否の意思に反して、人工呼吸器の使用を父母が決定した後の場面で投げかけられる、「父母は、どうして祖父の意思を尊重することができなかったのだろう」という《分析的発問》である。このような発問を教師が投げかけることにより、生徒は、自己決定権に基づいた祖父の延命拒否の意思と、祖父に長生きしてほしいという家族としての願望のどちらを優先させるべきかについて葛藤している父母に自我関与することになる。ここで、父母の心情に共感させるだけでなく、葛藤している父母そのものに自我関与をさせることで、生徒は、より複雑かつ現実の実態に即した思考を発展させることができる。

現実の世界においても、この場面の父母のように、複雑な価値観が絡み合っているがゆえに簡単に意思決定をすることができない場面が多々見られる。ここで、生徒が自我関与を通じて父母と同じ目線に立ち、教科書から読み取れる祖父・父母のそれぞれの考えと、教科書の外にある生徒個々の経験や価値観とを照らし合わせることによって、結論を簡単に導き出すことができないことに気がつく。このことによって、改めて「生命の尊さ」とはどのようなことであるのかということについて思考を巡らせ、自分なりの意見をもつことができるのである。

以上のように、自我関与を通じて、教科書の内容のみにとどまらず現実の実態を踏まえ、自分なりの意見をもたせることができるという点において、発問①は「教科書で教える」授業を成立させるための支援をしている発問例であるといえる。

(命の選択) - 2 発問②の分析)

本発問は、発問①の場面の後、「僕」と父親の会話の場面で投げかけられ

る、「あなたが『僕』だったら、父の『父さんたちはどうすればよかったんだろう……。』というつぶやきになんと答えるだろう」という《投影的発問》であった。

このような発問を教師が投げかけることにより、生徒は主人公である「僕」の視点に立って考えることとなる。発問①で葛藤する父母に自我関与したことにより、生徒は祖父の自己決定意思と、家族として祖父の延命を願う思いの両方の視点に気づくことができる。この両者の目線に気づいたうえで、より自身に近い立場である「僕」に自我関与することにより、多様な立場から「命の尊さ」について考えることができる。そして、第3節でも言及したように、「僕」がこの場面で大きな責任を負わなくても良い立場であることから、自分の経験や価値観に基づいた意見を、「僕」の言葉として自由に発することができる。

ここで、単に読み物資料の中の主人公の「僕」の複雑な心情に共感することではなく、「あなたなら」と問われることによって、生徒は教科書の外にある自分自身の過去の経験やそれを通じて培った価値観に目を移す。例えば、過去に身近な親族の死に直面した生徒は、その時の自身や周囲の家族の心情を踏まえたうえで、改めて「僕」として考えることができる。また、逆にそのような場面に立ち会った経験のない生徒であっても、「あなたなら」と問われることで、できるだけ資料中の状況を踏まえつつ、自分なりの意見をもつことができる。このように、本発問を通じて自我関与が促されることにより、自分自身の経験を振り返り、それを踏まえたうえで教科書の「僕」の立場で思考することによって、現実には即した自分なりの意見をもつことができる。このことが道徳的価値の理解の深化につながるのである。この点において、本発問は「教科書で教える」授業の成立を支援しているといえる。

(一票を投じることの意味)－1 発問①の分析)

本発問は、選挙に興味をもっていなかった主人公の「私」が、市議会議員選挙に興味をもち、それにかかわる様々な情報を得た後の場面で投げかけられる、「『私』はどうして投票できるようになるのが待ち遠しくなった

のだろう」という《分析的発問》であった。

第3章でも触れたように、この場面では選挙に全く興味をもっていなかった「私」の心情の変化の理由が問われている。その理由を探るために「私」が参照した本のコラムの内容へと目を向けると、投票行動に参加して政治家を選ぶという社会参画活動の重要性から気づきを得ているということがわかる。このようなことを踏まえて先の《分析的発問》を教師が投げかけることによって、生徒に主人公である「私」への自我関与が促される。ここで自我関与が促されることにより、生徒は「私」の気づきを追体験することを通じて、「社会参画、公共の精神」とは何かということについて考えるきっかけを得る。

また、続く場面で、「私」は「どのような公約が実現したら嬉しいだろう」「私たちが住む市全体にとって、どんなことが公平な税金の使い方になるのだろう」という疑問をもつ。このような疑問を抱いている「私」に自我関与をすることで、生徒自身が同様の疑問について考えることにつながる。そこで生徒は、自身が暮らしている地域社会をより良くするためにどのようなことが必要であるのかということに思考を巡らせる。このように、教科書の内容から離れ、自身の住む街や地域のあり方に目を向けることによって、より自身にとって身近な方法でねらいとされる内容項目についての理解を深めることができるのである。

以上のように、「私」へ自我関与しながら心情の変化を追う中で、気づきを追体験し、同様の疑問について考えることによって、生徒が自身の暮らす地域のあり方について考えることができる。このように、教科書から離れた思考を促している点において、本発問も「教科書で教える」授業の成立を支援しているといえる。

〔一票を投じることの意味〕－2 発問②の分析)

本発問は、発問①の直後に投げかけられる、「投票できるようになるまでの3年間、あなたは、どんなことができるだろうか」という《自分を見つめる発問》である。

この場面で単に「私」の心情を把握し共感するだけでは教科書の内容か

ら脱しきることができず、本教材を単なる読み物資料として消化してしまう可能性がある。そもそも、社会科をはじめとする他の教科においても選挙参加など社会参画の重要性を学んでいると考えられるため、生徒は「社会参画、公共の精神」というねらいに含まれている内容を表面的に理解している場合がある。このような点を考慮すると、本教材を読み物として通読しただけでは、生徒が新たな気づきを得ることは難しい。ゆえに、改めて選挙活動や社会参画に興味をもたせることは難しく、その後の実践的な行動に結びつけていきづらい。

そこで、この場面で「あなたは、どんなことができるだろうか」と問うことによって、発問①で「私」に自我関与した生徒は、発問②を通じて教科書から一度離れ、今後の自分のあり方に目を向けるようになる。その過程で、先にも述べたように、発問①で示された具体的な実践行動の例を踏まえ、自分には何ができるのかということを考えることを通じて、未来の自分を現実的かつ具体的に考えることができるようになる。このような中で、本資料を通じた学習で理解が目指されている「社会参画、公共の精神」というねらいに対して、生徒が自我関与し、自分の今後について考えるようになる。このような場合、「私」の心情の把握と共感にとどまる授業の場合に比して、ねらいに関して自分の価値観や実社会の事情という現実的な要素を踏まえながら、ねらいとされる内容項目への理解を深めることができる。また同時に、生徒が授業後の具体的な実践行動につなげることが容易になるという利点もある。

以上のように、ねらいとする道徳的価値である内容項目への自我関与を通じて、教科書から自分自身の今後のあり方に目を移させるという点において、本発問は「教科書で教える」授業の成立を支援しているといえる。

以上、本節では具体的な発問例を取り上げつつ、教師用指導書が発問の例示を通じて「教科書で教える」授業の成立を支援しているということを確認してきた。次節では、本節の内容、並びに、本章第2節、第3節の分析について、概要を示しつつ、第2節の数量的な分析と第3節・第5節の具体的な分析の両面から、考察を述べる。

第6節 教師用指導書の分析のまとめ

ここまで、第2節では教師用指導書の発問例の数量的な分析を行なった。また、第3節では児童生徒に自我関与を促しているという点に、第5節では「教科書で教える」授業の成立を支援しているという点にそれぞれ着目しながら発問例の具体的な分析を通じて、個々の発問の具体的な意義について確認してきた。本節では、本研究で行なった3つの分析の概要を確認しつつ、第2節の数量的な分析と第3節・第5節の具体的な分析の両面から、考察を述べる。

第2節では、3社の教科書会社が発行している9冊の教師用指導書の中に《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》を含む教材が、どれほど含まれているかを数量的に分析した。その結果を端的に示すと、《分析的発問》、《自分を見つめる発問》を含む教材の数は多く見られた。その一方で、《投影的発問》の数はわずかであった。以上が第2節の分析の概要である。

第3節では、**命の選択**、及び**一票を投じることの意味**という教材を取り上げ、それらに掲載されている《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》の3つの発問例が児童生徒への自我関与をどのように促しているのかについて具体的に分析した。

その結果として、**命の選択**では、《分析的発問》は、生徒を複数の視点に立たせて父母の葛藤に気づかせることに寄与していた。また、《投影的発問》は、自分の経験や価値観と照らし合わせつつ、「生命の尊さ」という主題や尊厳死について独自の意見をもつことを生徒個々に促していた。

また、**一票を投じることの意味**では、《分析的発問》は、選挙活動をはじめとする社会参画に興味を抱くようになった「私」への自我関与を通じて、現在投票権をもたない者がどのように選挙・社会参画にかかわることができるのかを生徒に気づかせることに寄与していた。また、《自分を見つめる発問》は、「私」を批判的な土台としつつ、ねらいとされる「社会参画、公共の精神」に自我関与させる中で、自分の経験や価値観を踏まえて現実的に思考し、今後の自分がどのように社会参画していくべきかについて具体

的なイメージをもつことを生徒に促していた。以上が第3節の分析の概要である。

第5節では、第3節で取り上げた2つの教材に掲載されている4つの発問を「教科書で教える」授業の支援という観点から再度具体的に分析した。

その結果として、**命の選択**では、《分析的発問》、《投影的発問》によって生徒が教科書の内容から自分自身の経験や価値観に目を移したうえで、独自の意見をもつことが促されていた。また、**一票を投じることの意味**においても、《分析的発問》、《自分を見つめる発問》を通じて、教科書の内容から自分の暮らす地域社会のあり方へと目を移し、自分自身の経験や価値観を踏まえ、どのように地域社会に関わることができるかを具体的かつ現実的に考えることが生徒に促されていた。以上が第5節の分析の概要である。

ここまで、第2節、第3節、第5節の分析の概要を記してきた。以下では、第2節の数量的分析と第3節・第5節の記述内容の分析の両面から、考察を述べる。

第2節の数量的な分析から、《分析的発問》、《自分を見つめる発問》の発問例は、教師用指導書に多く掲載されていたことがわかった。その一方で、《投影的発問》を掲載する教材数は多くないということが明らかになった。

先に述べたように、《投影的発問》は、教科書への依存度が《自分を見つめる発問》よりも高いこと、また、授業の終盤に用いられることが多く、さらに児童生徒理解を十分に踏まえて投げかける必要がある発問であるため、初任教師にとっては使用難度が高いなどの特性も見られる発問という側面が見られる。ゆえに、教師用指導書の中での掲載数が限られた可能性はある。

しかし、《投影的発問》が投げかけられることによっても、児童生徒は読み物資料の登場人物やねらいとされる内容項目に自我関与していく中で、自分自身の経験や価値観を見つめたり、そのことを通じて現実に即した思考を展開させたりしながら、それらを自分ごととして考えることができる。また、そのような過程を踏まえて、道徳的価値への理解を深化させることができる。このような点において、《投影的発問》は他の2つの発問と共通しており、児童生徒に自我関与を促す発問としての重要度は同程度である

といえる。

さらにいえば、このように、数こそ多くないものの、《自分を見つめる発問》よりも使用難度の高い《投影的発問》があえて教師用指導書に掲載されることで、初任教師が、より高度な授業計画に挑むきっかけをつくることができる。そして、このような授業計画を構想・実施することで、初任教師は新たな型の発問のつくり方を習得したり、児童生徒の不規則な反応を事前に想定しておく経験を積んだりすることができる可能性が高い。そして、そのことは初任教師がよりいっそう現実的な「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージを掴むことにつながっていくのである。

また、《投影的発問》が投げかけられることで、児童生徒は教科書から一度目を離し、教科書で扱われている内容を、自分自身にかかわる身近な問題として捉えることができる。このことにより、正解のない問いに対して自分なりの意見を自由に考え、表明したり、今後の自分がどのようにふるまっていくべきかについて具体的にイメージしたりすることができる。

以上のように、教科書の内容把握や登場人物の心情理解にとどまらず、登場人物が直面した問題やねらいとされる内容項目に自我関与しながら、具体的かつ現実的に考えさせる。そうして、児童生徒の道徳的価値の理解の深化を図ることができる。このような点においても、《投影的発問》は他の2つの発問と共通している。ゆえに「教科書で教える」授業の成立を支援する発問としての重要度も同程度であるといえる。

ここまで、3つの分析の概要を示し、第2節の数量的な分析と第3節・第5節の、記述内容の具体的な分析の両面から考察を述べてきた。

以下、本節の内容をまとめる。教師用指導書に多数例示されている《分析的発問》、《自分を見つめる発問》、及び例示数が少ない《投影的発問》は、児童生徒に自我関与を促す発問、並びに「教科書で教える」授業の成立を支援する発問として、同等の重要度を有している。さらに、数こそ少ないものの、《投影的発問》が掲載されることは、初任教師があえて難度の高い授業計画の構想・実施に挑み、よりいっそう現実的な「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージを掴むためのきっかけを生む。以上が本節のまとめである。

このような発問例の提示を通じて児童生徒に自我関与を促す授業の成立、ひいては「教科書で教える」授業の成立を支援することができる教師用指導書は、初任教师にとっては大きな助け舟となることが想定される。しかし、教師用指導書が支援することのできる範囲にも限界が存在していると筆者は考えている。そのことについては、次節で詳しく論じていきたい。

第7節 教師用指導書が初任教师を支援することができる範囲

前節では、本章でここまで実施した3つの分析の概要を示し、第2節の数量的な分析と、第3節・第5節の発問例の記述内容の具体的な分析の両面から考察を述べた。そして、教師用指導書が《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》を例示することを通じて、これらが生徒に自我関与を促すことで内容項目の理解の深化を図るとともに、「教科書で教える」授業の成立を支援し得るということを述べた。

このような機能をもつ教師用指導書を使用することにより、初任教师は児童生徒に自我関与を促す、すなわち「教科書で教える」指導をするような授業のイメージを獲得することができるのである。無論、初任教师だけでなく「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージが掴めていない、あるいは、「教科書で教える」指導の実施が難しいと考えている教師にとっても、教師用指導書のこのような機能は弱点の克服のための十分な支援となると考えられる。以上のように、あらゆる教師に対して「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージを掴ませる、あるいは「教科書で教える」指導の仕方を提示するという点において、教師用指導書は「耐教師性 (teacher-proof)」を帯びているといえよう。

ここまで主に初任教师に対して、教師用指導書がどのようなかたちで支援を行なうことができるのかということを確認してきた。具体的には、あらゆる教師たちに対して「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージを掴ませる、あるいは「教科書で教える」指導の仕方を提示するという機能を有していると述べた。これは「特別の教科 道徳」の授業成立の支援として

非常に大きな役割を果たしていると考えられる。しかし、教師用指導書はあくまで「支援」のための手段であるということに留意したい。すなわち、教師用指導書を鵜呑みにし、記述されている通りに指導することで、「特別の教科 道徳」の授業を完全に成立させることができる、というわけではないのである。なぜなら、教師の眼前にいる児童生徒は一人ひとりが異なる経験や価値観、それに基づいた特性や思考の傾向を有している存在であり、教師用指導書にこれらのすべてを踏まえたうえでの発問例や学習指導案、ねらいや板書例などを掲載することは現実的に不可能だからである。ゆえに、もし教師用指導書に重度に依存し、記載されている通りの指導を実施してしまえば、教師用指導書や初任教师自身が予想していたものとは異なる反応が児童生徒から寄せられ、初任教师は混乱状態に陥って授業を成立させることはできないであろう。このような状態に陥らないようにするためには、児童生徒の特性や思考の傾向をみてとる力を、教師自身が日々の教育実践の積み重ねの中で獲得していくほかないのである。これは、教師用指導書ではなく、教師個々人が自身の専門性として養っていかなければならない資質であると考ええる。

このことに関連して、第1章第3節で初任教师の研究者として取りあげた吉崎が提唱する「初任教师の発達課題」に着目したい。これは、初任教师が授業計画の力量形成の段階でどのような順で授業計画に関わる資質を獲得していくのかを、人間の成長過程において発現する発達課題になぞらえたものである。吉崎は「初任教师の発達課題」について、以下のように表のかたちで示している。

表2. 初任教師の発達課題（吉崎静夫「一人立ちへの道筋」〔浅田匠、生田孝至、藤岡完治編著『成長する教師 教師学への誘い』金子書房、1998年、164頁〕をもとに筆者一部加筆）

I. 授業設計（授業計画）

I-1 指導書の学習指導案の例をみたときに、1時間の授業の流れについてのイメージがわく。

~~~~~（教師用指導書が支援できる限界：筆者）~~~~~

I-2 主要な発問や説明に対する「子どもの反応」を予想する。

I-3 子どもが「つまずきやすい」学習内容や学習場面を予測する。

I-4 指導書の学習指導案を、子どもの実態を考えながらアレンジする。

I-5 指導書の単元案の例をみたときに、単元全体のイメージがわく。

I-6 単元と単元との関係に気づく

---

この表において、吉崎は初任教師が授業計画の力量形成の面で成長する過程でどのような経過を辿るのかということをも明らかにしている。表のI-1では学習指導案の例と記しているが、授業の流れのイメージをつかむことができるという共通点においては、発問例もここでいう学習指導案と同じであると見做して差し支えないと考えられる。ここで、筆者が先に述べたことと合わせると、「特別の教科 道徳」の教師用指導書による初任教師の授業成立に対しての支援の限界は、表上に波線で示したかたちで表現することができるだろう。初任教師は教師用指導書の発問例を通じて授業のイメージを獲得することはできる。しかし、そこから先の「主要な発問や説明に対する『子どもの反応』を予想する」力、ないしは「子どもが『つまずきやすい』学習内容や学習場面を予測する力は、教師自身が日々の児童生徒との交流の中で涵養するほかないのである。

ただ、すでに述べているように、児童生徒をみる中で上記のようなこと

を予想したり予測したりすることは、初任教師にとっては非常に難しいことである。しかし、このような力を獲得しなければ、のちの「指導書の学習指導案を、子どもの実態を考えながらアレンジする」ことや「指導書の単元案の例をみたときに、単元全体のイメージがわく」といった状態に近づくことができない。この児童生徒を見てとる力の獲得は、初任教師の成長のためには欠かせない条件なのである。

そこで、「特別の教科 道徳」の教師用指導書が「教科書で教える」指導の仕方を提示していることに着目したい。このような指導は、教科書の内容だけで思考するにとどまらず、現実世界の自分自身に目をむけるなどして、教科書をあくまで一手段と見做したうえで教師がねらいとするものを児童生徒に学ばせる指導方法であった。このような指導方法をとるうえでは、教科書から離れたのちに自らがねらいとするものをいかに学ばせるかについて教師自身が考えなければならない。この過程において、第2章第6節でも記したように、仮想の児童生徒と対話しながら授業計画を進めていくのである。この過程で「主要な発問や説明に対する『子どもの反応』を予想する」力や「子どもが『つまずきやすい』学習内容や学習場面を予測する力が養われていくのである。

以上の内容を総合すると、「特別の教科 道徳」の教師用指導書が提示する発問例を通じて、初任教師は児童生徒に自我関与を促す、ひいては「教科書で教える」ような授業のイメージを獲得し得る。このことは、授業を成立させるという初任教師にとっての基礎的な関門を突破するうえで非常に大きな役割を果たしている。しかし、ただ単に授業の成立のみに関わっているだけではなく、仮想の児童生徒との予想応答を教師自身に促すことによって、児童生徒をみて、その特性や思考の傾向を理解する力を獲得することにもつながっている。したがって、結論としては、教師用指導書は初任教師の授業成立を支援し、さらに初任教師としての発達段階の次のレベルへと成長するための足掛かりとなり得るものである。以上のことが言えるだろう。



# 終章

本稿では、授業計画の段階において、教師用指導書が教師をどのようなかたちで支援することができるのかということについて考察してきた。それを受けて本節では、本稿を総括し、今後の発展可能性や研究課題について述べる。

## 第1節 本稿の総括

本節では、本稿全体の総括を行なう。本稿では、授業計画の段階における教師、その中でもとりわけ初任教師を、教師用指導書がどのようなかたちで支援しうるのかということについて考察してきた。

第1章では、主に教師用指導書のあり方とそれが果たしうる機能について確認した。第1節では教師用指導書がどのようなものであるかについて、光村図書株式会社の『中学道徳 学習指導書③』を具体例として、その構成の面から確認した。その結果、教師用指導書が教科書の活用方法を深く理解し、実際に活用していくための「マニュアル」のようなものであることを確認した。続く第2節では、そのような「マニュアル」としての役割をもつ教師用指導書と関わりの深い概念であると筆者が考える「耐教師性

(teacher-proof)カリキュラム」に着目し、それがどのような教師でも使用することができるカリキュラムのパッケージであることを確認した。そして第3節では、それら教師用指導書と「耐教師性(teacher-proof)カリキュラム」が、使用する教師たちのために指導の目標、内容、方法が全て所与のものとして決められているということ、並びに、あらゆる教師が使用することを前提として作られたものであるという点で共通しているということ論じた。

続く第2章では主に「特別の教科 道徳」について扱った。第1節では、本研究において「特別の教科 道徳」の教師用指導書に着目した理由について、さまざまな点を踏まえると教師用指導書の使用頻度が高いことが予想されることであると述べた。第2節では、まず第1項で道徳が教科化されていった経緯について、主に教材となる検定済教科書の導入決定にも着目しながら確認した。また第2項において、教科化が学校現場にもたらした影響を外面的・内面的な部分に分けて確認した。主たる外面的な影響としては、検定済教科書の導入により、教師の教材選択の幅が減少したことを取り上げた。また内面的な影響としては、内容の質的転換として、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」、ないしは「発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」という、「道徳の時間」であった頃の課題の克服が求められたことを取り上げた。そして、これらの外面・内面的な影響により、現場の教師たちが混乱状態に陥ったということを第2節の結論として提示した。そして第3節では、これらの内面的・外面的な変化が求められる中で、新たな「特別の教科 道徳」の授業を成立させるうえで極めて重要な概念である自我関与を取り上げ、第1項でまずその定義を行なった。そして、続く第2項で、児童生徒の目を教科書から現実の自分自身へと移させるという点、並びに、国語と道徳の違いを明確化させるという点、以上の2点を達成することによって、先の2つの課題を克服するという点から、児童生徒に自我関与を促すことは「特別の教科 道徳」において必須であるということを確認した。そして第4節において、初任教师は予想外の反応を示す児童生徒を避けるという点から、自我関与を授業中

に促すことは難しいことであるということ述べた。そこで、第5節では発問が授業の流れを変える機能を有していること、またそのことから、教師に仮想の児童生徒と実際の授業のやりとりのシミュレーションをさせることを通じて、授業の流れのイメージを掴ませる役割を果たしているということを論じた。以上のような役割を発問が持つことから「特別の教科道徳」の授業を成立させるためには、教師が授業内で児童生徒に自我関与を促すような発問を投げかけることが必要であると考え、第6節において、実際に児童生徒に読み物資料の登場人物や授業でねらいとされる道徳的価値へ自我関与させることができる発問の例を、永田茂雄の発問分類の中から確認した。その結果、該当する発問が《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》であることを説明した。

第3章では、第2章の内容を土台として、教師用指導書の朱書編に掲載された発問例について分析を行なった。第1節では分析対象の選定基準及び数量分析の方法を詳述した。それを踏まえて第2節では教師用指導書の発問例の数量的な分析の結果を示した。その中で、《分析的発問》、《自分を見つめる発問》が多くの教師用指導書に含まれていた一方で、《投影的発問》があまり掲載されていないことを明らかにするとともに、その理由を考察した。第3節では先の『中学道徳 学習指導書③』の中から、**命の選択**、及び、**一票を投じることの意味**という2つの教材を選択し、これらの教材に関して、教師用指導書の朱書編に掲載された発問例がどのようなかたちで自我関与を促しているのかということ进行分析した。

そして、第4節において、教師用指導書が果たしうる役割の一つに「教科書で教える」授業の成立を支援する側面があるということ述べ、第5節において第3節で取り上げた4つの発問について再度具体的に分析した。続く第6節では、第2節の数量的な分析と第3節・第5節の具体的な内容分析の両面から考察を行ない、《分析的発問》、《投影的発問》、《自分を見つめる発問》は、児童生徒に自我関与を促す発問、並びに「教科書で教える」授業の成立を支援する発問として、同等の重要度を有している。さらに、数こそ少ないものの、《投影的発問》が掲載されることで、初任教师があえて難度の高い授業計画の構想・実施に挑み、よりいっそう現実的な

「特別の教科 道徳」の授業の流れのイメージを掴むための契機が生じるということ論じた。そして、第7節では、教師用指導書がもつ役割について、教師用指導書は初任教師の授業成立を支援するとともに、「教科書で教える」指導の仕方を例示することで、初任教師としての次の発達段階へと成長させるための足掛かりになっているということ全体を結論として提示した。

## 第2節 本研究の発展可能性・今後の課題

前節では、本稿全体を通じた総括を行ない、全体のまとめを提示した。それを受けて本節では、本研究の更なる発展可能性や今後の課題について論じる。

本研究では、授業計画の段階において、教師用指導書が授業計画段階における初任教師をどのようなかたちで支援することができるのかということについて考察してきた。その結果、理論上は、「特別の教科 道徳」の教師用指導書の発問例を通じて、初任教師は自我関与を促すような授業の流れのイメージを獲得することができるということを述べた。

ここであえて理論上と記したように、学校現場における教師用指導書の使用実態については、本研究では明らかにすることができていない。本来、筆者の過去の伝聞や経験からしても、教師個人によって教師用指導書の使用実態は非常に異なっている。本稿で先行研究として挙げた吉崎は、初任教師の多くが教師用指導書に頼っており、そこから徐々に脱却して自分なりの授業をつくっていくということを自身の調査の中から明らかにしていた。しかし、今日、教師の多忙がいつそう勢いを増していく中で、初任・若手教師に限られない多くの教師が教材研究の時間すらままならないような状況に置かれている。このような中では、中堅ないしはベテランと呼ばれる教師であっても、自らの業務量軽減のために教師用指導書を用いながら授業計画を立てている可能性がある。また、初任教師であっても、授業を自分の手でつくりたいという確固たる信念をもつ者は、参照しないという選択肢をとる可能性がある。このように、教師用指導書を用いるか

どうかは、教師個々人の考え方による部分も大きい。さらにいえば、使用するか否か、あるいは使用頻度については、教師の年齢や校種、勤務先の校風等の影響も多分に受けることが予想される。本研究ではあくまで外面的・内面的理由から「特別の教科 道徳」の教師用指導書の使用割合が高いのではないかと推測した。しかし、これは学校現場の実態を見ていない以上、憶測の域を出ない。この点は、今後追加調査を行なっていく必要があるだろう。

また、「特別の教科 道徳」の授業に必須であるとした自我関与を含む発問例についても、その参照の度合いは初任教师によって異なることが推測される。例えば、教師用指導書の発問例に記されている通りに発問する初任教师も存在すれば、児童生徒の実態に合わせて部分的に独自の発問を投げかけることができる初任教师も存在するだろう。また、先に記したように、全く参照しない初任教师も存在するかもしれない。これらのように、発問例の参照の度合いの違いについても本研究の中では確認することができていない。そして、朱書編においても、発問例の他に指導上の留意点や本時の狙い、評価の方法や板書例など、教師が授業を円滑に実施するための多様なリソースが掲載されている。発問例だけを重点的に参照している教師ばかりではなく、上記の多様なリソースと合わせて発問例を参照することを通じて、授業のイメージを獲得している者もいるだろう。これらの点については本研究では踏まえていない。

以上の、本研究では筆者の力量と時間の不足によって扱うことができなかった学校現場における教師用指導書の使用実態の解明については、つづく研究課題としたい。

---

#### 注

- <sup>1</sup> 「初任教师」をどのように定義するかは、研究者によって様々であるが、本研究における「初任教师」とは、教諭・講師にかかわらず、教師経験1年目の教師のこととする。
- <sup>2</sup> 公益財団法人教科書研究センターの附属図書館として設置されている図書館。主に戦後の国内外の教科書・教師用指導書を閲覧することができ

- 
- る。本研究において筆者も足を運び、教師用指導書を閲覧した。
- <sup>3</sup> 板橋夏樹、大高泉「米国小学校におけるエネルギー概念の導入に関する研究 ～米国の小学校理科教科書、教師用指導書を事例として～」『理科教育学研究』第52巻第3号、2012年。
  - <sup>4</sup> 溝口希久生「シルバー・バーデット社音楽教科書指導書『Music』における指導内容と方法の考察 —『生成の原理』を観点として—」『東亜大学紀要』第29号、2019年、1～11頁。
  - <sup>5</sup> 伊藤毅「小学校用道徳科教師用指導書の特質：発問の分析を中心に」『民主教育研究所年報』、2020年、76～87頁。
  - <sup>6</sup> 山口悦司「教師用指導書を対象とした教師の学習支援に関する分析：小学校第6学年『月と太陽』の事例」『理科教育学研究』第57巻第7号、2017年。
  - <sup>7</sup> 国立教育政策研究所「第3期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究」、2016年、18頁、[https://www.nier.go.jp/seika\\_kaihatsu\\_2/risu-2-202\\_japan.pdf](https://www.nier.go.jp/seika_kaihatsu_2/risu-2-202_japan.pdf)、2022年12月9日最終閲覧。
  - <sup>8</sup> 山口悦司「教師用指導書を対象とした教師の学習支援に関する分析：小学校第6学年『月と太陽』の事例」『理科教育学研究』第57巻第4号、2017年、371頁。
  - <sup>9</sup> 国立教育政策研究所、上掲。
  - <sup>10</sup> 光村図書出版株式会社『中学道徳 学習指導書③』、2020年。
  - <sup>11</sup> Mustafa Yunus Eryaman、Martina Riedler、西岡加名恵ほか監訳「耐教師性のカリキュラム (Teacher-Proof Curriculum)」クレイグ・クライデル編『カリキュラム研究事典』ミネルヴァ書房、2021年、511頁。
  - <sup>12</sup> 飯島篤信「コース・オブ・スタディ」(平塚益徳監修『世界教育事典』株式会社帝国地方行政学会)、1972年、142頁。
  - <sup>13</sup> 田村知子『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準、2022年、24頁。
  - <sup>14</sup> 柴田義松『教育課程—カリキュラム入門』有斐閣、2000年、162頁。
  - <sup>15</sup> 柴田義松、上掲書、35頁。
  - <sup>16</sup> 佐藤学『カリキュラムの批評 —公共性の再構築へ—』世織書房、1996年、215頁。
  - <sup>17</sup> 佐藤学「耐教師性 (teacher-proof) から耐カリキュラム性 (curriculum-proof) へ」(日本カリキュラム学会『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版)、2019年、24～25頁。
  - <sup>18</sup> 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、194頁。

- 
- 19 佐藤学、前掲「耐教師性 (teacher-proof) から耐カリキュラム性 (curriculum-proof) へ」、25 頁。
- 20 田村知子、上掲書。
- 21 佐藤学「カリキュラム研究と教師研究」(安彦忠彦『新版カリキュラム研究入門』) 勁草書房、1999 年、158~159 頁。
- 22 Mustafa Yunus Eryaman、Martina Riedler「耐教師性のカリキュラム (Teacher-Proof Curriculum)」上掲書。
- 23 文部科学省「1.教科書とは」、  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm)、2022 年 12 月 9 日最終閲覧。
- 24 秋田喜代美「教師が発達する筋道 —文化に埋め込まれた発達の物語—」(藤岡完治、澤本和子編著『授業で成長する教師』ぎょうせい)、1999 年、30~32 頁。
- 25 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」(浅田匡、生田孝至、藤岡完治編『成長する教師』、金子書房)、1998 年、164 頁。
- 26 吉田今日子、河村 誠、高田直樹、三枝佑輔、上田 学、杉山俊介、紅林伸幸「考え議論する道徳の授業をつくる:洗練か、破壊か —『奪われた自由』の実践から—」『常葉大学教職大学院研究紀要』第 5 号、2019 年、101 頁。
- 27 車美庚、八幡英幸「韓国と日本の道徳教育」『熊本大学教育実践研究』第 33 号、2016 年、29 頁。なお、この部分に関連して、車は日本の道徳教育と対比させながら、韓国の道徳教育について言及している。車によると、韓国では道徳科の授業を行なう場合、専門の免許が必要となる。さらに、同教科の授業を担当する教員のほとんどが師範大学の倫理教育科の出身である(車、八幡、上掲書)。
- 28 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年度告示)』東山書房、2018 年、156 頁。
- 29 文部科学省、上掲書。9つの教科とは、「国語」、「社会」、「数学」、「理科」、「音楽」、「美術」、「保健体育」、「技術・家庭」、「外国語」のことを指す。
- 30 勝木洋子、足立まな、北野聡子、杉本智美、寺田奈央、福山香織、藤村公代「教科の中の隠れたカリキュラム —ジェンダー平等の視点から見た道徳教科書の分析—」神戸親和女子大学『教職課程・実習支援センター研究年報』第 3 巻、2020 年、24 頁。
- 31 森近久寿「道徳における資料選定について」『人間生活文化研究』第 28 号、2016 年、816 頁。

- 
- <sup>32</sup> 江島顕一『日本道徳教育の歴史 近代から現代まで』ミネルヴァ書房、2016年、320頁。
- <sup>33</sup> 教育国民会議「教育国民会議報告 教育を変える17の提案」、2000年、  
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8295038/www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>、2022年11月30日最終閲覧。尚、第2章第2項は主に江島の記述（江島、上掲書。）を参考に記述したが、本稿執筆時に首相官邸HP等から消去されている文書等がいくつか存在した。そのため、本稿では国立国会図書館「インターネット資料収集保存事業」において保存されたHPを参照した。以下同様。
- <sup>34</sup> 江島顕一、上掲書。
- <sup>35</sup> 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を ～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～ 一第二次報告一」、2007年、6頁、  
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/243518/www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0601.pdf>、2022年11月30日最終閲覧。
- <sup>36</sup> 教育再生会議、上掲。
- <sup>37</sup> 教育再生会議、上掲。
- <sup>38</sup> 江島顕一、上掲書、278頁。
- <sup>39</sup> 江島顕一、上掲書、307頁。
- <sup>40</sup> 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要」、2014年、4～5頁、  
[https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey\\_h24.pdf](https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey_h24.pdf)、2022年11月30日最終閲覧。
- <sup>41</sup> 道徳教育の充実に関する懇親会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告) ～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」、2013年、2022年11月30日最終閲覧。
- <sup>42</sup> 道徳教育の充実に関する懇親会、上掲、18頁。
- <sup>43</sup> 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」、2014年、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)、2022年11月30日最終閲覧。
- <sup>44</sup> 中央教育審議会、上掲、6頁。
- <sup>45</sup> 中央教育審議会、上掲、15頁。
- <sup>46</sup> 文部科学省「道徳教育の抜本的充実・改革」、2015年、



---

<https://doutoku.mext.go.jp/html/basic.html>

- 47 文部科学省、上掲。
- 48 松下良平『道徳教育はホントに道徳的か? 「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年、68頁。
- 49 鈴木明雄「構造化方式を活用した道徳科学習指導過程における価値観の統合化～統合化方式による道徳的諸価値の自覚を深める道徳科授業の開発～」『麗澤大学紀要』第104巻、2021年、90頁。
- 50 柳沼良太『「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』慶應義塾大学出版会、2012年、114頁。
- 51 石丸憲一「道徳の時間における読むことの意味：国語科における読みとの比較から」創価大学教育学部・教職大学院『教育学論集』第64号、2013年、17頁。
- 52 石丸憲一、上掲書。
- 53 高橋喜代治「道徳の授業における心情追求の一考察—国語の心情読みとの比較を通して—」立教大学教職課程編『教職課程』第25号、2014年、75頁。
- 54 高橋喜代治、上掲書、82～83頁。
- 55 文部科学省、上掲。
- 56 八千代市教育センター編『平成27年度 調査研究報告書 第41集 道徳教育に関する意識と実態』、2015年、55頁。
- 57 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編』教育出版株式会社、2018年、3頁。
- 58 紅林伸幸ら「小・中学校における教科化前の道徳の授業の実施状況—2016年度質問紙調査の結果から—」『常葉大学教育学部紀要』第38号、2017年、133～157頁。
- 59 文部科学省、上掲。
- 60 北田佳子「検定教科書導入により道徳の授業づくりはどう変わるのか—教師の専門性と自律性に着目して—」『埼玉大学紀要 教育学部』第66巻第2号、2017年、142頁。
- 61 北田佳子、上掲書、149頁。
- 62 船津衛「自我関与」（見田宗介ら編『縮刷版 社会学事典』弘文堂、1994年、351頁）。
- 63 光村図書、「質問13 読み物教材における『自我関与』って、なに？」〔回答：富岡栄（麗澤大学准教授）〕、  
[https://www.mitsumuratosho.co.jp/kyokasho/s\\_dotoku/qa/vol13.html](https://www.mitsumuratosho.co.jp/kyokasho/s_dotoku/qa/vol13.html)  
、2022年12月15日最終閲覧。

- 
- 64 文部科学省「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」2016年、6頁、  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf)、2022年12月15日最終閲覧。
- 65 伊崎一夫「『考え、議論する道徳』への質的転換に関する研究(1)－読み物教材における『自我関与』の強化－」『奈良学園大学紀要』第9巻、1頁。
- 66 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』教育出版株式会社、2018年、3頁。
- 67 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』、上掲。
- 68 青木孝頼『道徳でこころを育てる先生 改訂版』図書文化社、1990年、58頁。
- 69 高橋喜代治「道徳の授業における心情追求の一考察－国語の心情読みとの比較を通して－」立教大学教職課程編『教職課程』第25号、2014年、80頁。
- 70 佐藤学『教室からの改革 日本の現場から』国土社、1989年、180頁。
- 71 脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房、2015年、92頁。
- 72 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」(浅田匠、生田孝至、藤岡完治編著『成長する教師 教師学への誘い』金子書房、1998年、164頁。
- 73 田中一弘「『特別の教科 道徳』の授業構想の在り方についての一考察－教員が感じる指導の難しさに視点をあてて－」『教育実践学研究』(山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要)第25巻、173～176頁。
- 74 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」(浅田匠、生田孝至、藤岡完治編著『成長する教師』)金子書房、1998年、156頁。
- 75 育成会編『発問法』同文館、1899年(豊田久亀『明治期発問論の研究 授業成立の原点を探る』ミネルヴァ書房、1988年、181頁より重引。)。豊田によると、育成会とは1898年に編集された雑誌『教育実践界』の編纂主体を担ったメンバーである(豊田、上掲書、283頁。)
- 76 豊田久亀『明治期発問論の研究 授業成立の原点を探る』ミネルヴァ書房、1988年、183頁。
- 77 育成会、上掲書。

- 
- 78 『道徳教育』編集部編『考え、議論する道徳をつくる新発問パターン大全集』明治図書、2019年、2頁。
- 79 豊田ひさき『学習集団の授業づくり』日本書籍、1994年、112頁。この著書以降、豊田は自身の名を「ひさき」と記している。先に記した「豊田久亀」と同一人物である。
- 80 豊田ひさき、上掲書、102頁。
- 81 『道徳教育』編集部、上掲書、16頁。
- 82 『道徳教育』編集部編、上掲書、2頁。
- 83 『道徳教育』編集部編、上掲書、2頁。
- 84 『日本教育新聞』「令和3年度の教科書 小・中学校の占有率」2020年12月7日付、11面。
- 85 鈴木隆司「大学生の『総合的な学習の時間』に対するイメージと指導法の授業づくり 一教員養成課程における学びと現実社会とのつながり―」『千葉大学教育学部研究紀要』第69巻、2021年、109～118頁。
- 86 福島睦恵「道徳の授業の充実に向けて」『神奈川大学心理・教育研究論集』第39巻、2016年、151頁。
- 87 伊東毅「小学校用道徳科教師用指導書の特質：発問の分析を中心に」『民主教育研究所年報』第20号、76～87頁。
- 88 永田繁雄「主人公に対する立ち位置を多様に考える」『道徳教育』2014年1月号、明治図書出版、2014年、73頁。
- 89 光村図書出版株式会社『中学道徳 学習指導書③』、2020年。
- 90 内容項目とは、道徳科において扱われ、小中学校で児童生徒が学ぶ必要があると考えられる道徳的価値を含む内容を短い文章で平易に表現したものとされている（文部科学省『中学校学習指導要領〈平成29年度告示〉解説 特別の教科 道徳編』教育出版、2017年、19頁）。ゆえに、内容項目を理解することは、道徳的価値を理解することに等しいといえる。
- 91 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科 道徳編』教育出版、2017年、62頁。
- 92 文部科学省、上掲書、48頁。
- 93 文部科学省、上掲書、49頁。
- 94 文部科学省、上掲書、49頁。
- 95 丸山敬介「日本語教育において『教科書で教える』が意味するもの」『日本語教育論集』第24巻、2008年、3頁。
- 96 木田宏『新教育と教科書制度』実業教科書株式会社、1949年、31頁。
- 97 木田宏、上掲書、100頁。

---

<sup>98</sup> 山本忠行「言葉による価値創造を目指して（6） —『教科書〈で〉教える』とは—」『通信教育部論集』第25号、2022年、72頁。

<sup>99</sup> 山本忠行、上掲書。

## 参考文献一覧

(書籍)

- ・青木孝頼『道徳でこころを育てる先生 改訂版』図書文化社、1990年
- ・秋田喜代美「教師が発達する筋道 ―文化に埋め込まれた発達の物語―」  
(藤岡完治、澤本和子編著『授業で成長する教師』ぎょうせい)、1999年
- ・飯島篤信「コース・オブ・スタディ」(平塚益徳監修『世界教育事典』株式会社帝国地方行政学会)、1972年
- ・育成会編『発問法』同文館、1899年(豊田久亀『明治期発問論の研究 授業成立の原点を探る』ミネルヴァ書房、1988年、181頁より重引)
- ・伊崎一夫「『考え、議論する道徳』への質的転換に関する研究(1)―読み物教材における『自我関与』の強化―」『奈良学園大学紀要』第9巻
- ・石丸憲一「道徳の時間における読むことの意味：国語科における読みとの比較から」創価大学教育学部・教職大学院『教育学論集』第64号、2013年
- ・板橋夏樹、大高泉「米国小学校におけるエネルギー概念の導入に関する研究 ～米国の小学校理科教科書、教師用指導書を事例として～」『理科教育学研究』第52巻第3号
- ・伊藤毅「小学校用道徳科教師用指導書の特質：発問の分析を中心に」『民主教育研究所年報』、2020年
- ・江島顕一『日本道徳教育の歴史 近代から現代まで』ミネルヴァ書房、2016年
- ・勝木洋子、足立まな、北野聡子、杉本智美、寺田奈央、福山香織、藤村公代「教科书中的隠れたカリキュラム ―ジェンダー平等の視点から見た道徳教科書の分析―」神戸親和女子大学『教職課程・実習支援センター研究年報』第3巻、2020年
- ・木田宏『新教育と教科書制度』実業教科書株式会社、1949年

- ・北田佳子「検定教科書導入により道德の授業づくりはどう変わるのか —教師の専門性と自律性に着目して—」『埼玉大学紀要 教育学部』第 66 巻第 2 号、2017 年
- ・紅林伸幸ら「小・中学校における教科化前の道德の授業の実施状況 —2016 年度質問紙調査の結果から—」『常葉大学教育学部紀要』第 38 号、2017 年
- ・佐藤学『教室からの改革 日本の現場から』国土社、1989 年、180 頁
- ・佐藤学『カリキュラムの批評 —公共性の再構築へ—』世織書房、1996 年
- ・佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996 年
- ・佐藤学「カリキュラム研究と教師研究」（安彦忠彦『新版カリキュラム研究入門』）勁草書房、1999 年
- ・佐藤学「耐教師性（teacher-proof）から耐カリキュラム性（curriculum-proof）へ」（日本カリキュラム学会『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版）、2019 年
- ・柴田義松『教育課程—カリキュラム入門』有斐閣、2000 年
- ・車美庚、八幡英幸「韓国と日本の道德教育」『熊本大学教育実践研究』第 33 号、2016 年
- ・鈴木明雄「構造化方式を活用した道德科学習指導過程における価値観の統合化～統合化方式による道德的諸価値の自覚を深める道德科授業の開発～」『麗澤大学紀要』第 104 巻、2021 年
- ・鈴木隆司「大学生の『総合的な学習の時間』に対するイメージと指導法の授業づくり —教員養成課程における学びと現実社会とのつながり—」『千葉大学教育学部研究紀要』第 69 巻、2021 年
- ・高橋喜代治「道德の授業における心情追求の一考察 —国語の心情読みとの比較を通して—」立教大学教職課程編『教職課程』第 25 号、2014 年
- ・田村知子『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準、2022 年

- ・『道徳教育』編集部編『考え、議論する道徳をつくる新発問パターン大全集』明治図書、2019年
- ・豊田久亀『明治期発問論の研究 授業成立の原点を探る』ミネルヴァ書房、1988年
- ・豊田ひさき『学習集団の授業づくり』日本書籍、1994年
- ・永田繁雄「主人公に対する立ち位置を多様に考える」『道徳教育』2014年1月号、明治図書出版、2014年
- ・福島睦恵「道徳の授業の充実に向けて」『神奈川大学心理・教育研究論集』第39巻、2016年
- ・見田宗介ら編『縮刷版 社会学事典』弘文堂、1994年
- ・松下良平『道徳教育はホントに道徳的か? 「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年
- ・丸山敬介「日本語教育において『教科書で教える』が意味するもの」『日本語教育論集』第24巻、2008年
- ・溝口希久生「シルバー・バーデット社音楽教科書指導書『Music』における指導内容と方法の考察 — 『生成の原理』を観点として—」『東亜大学紀要』第29号、2019年
- ・光村図書出版株式会社『中学道徳 学習指導書③』、2020年
- ・森近久寿「道徳における資料選定について」『人間生活文化研究』第28号、2016年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編』教育出版株式会社、2018年
- ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年度告示）』東山書房、2018年
- ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科道徳編』教育出版、2017年
- ・八千代市教育センター編『平成27年度 調査研究報告書 第41集 道徳教育に関する意識と実態』、2015年
- ・柳沼良太『「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』慶應義塾大学出版会、2012年

- ・山口悦司「教師用指導書を対象とした教師の学習支援に関する分析：小学校第6学年『月と太陽』の事例」『理科教育学研究』第57巻第4号、2017年
- ・山本忠行「言葉による価値創造を目指して(6) —『教科書〈で〉教える』とは—」『通信教育部論集』第25号、2022年
- ・吉崎静夫「一人立ちへの道筋」(浅田匡、生田孝至、藤岡完治編『成長する教師』、金子書房)、1998年
- ・吉田今日子、河村 誠、高田直樹、三枝佑輔、上田 学、杉山俊介、紅林伸幸「考え議論する道徳の授業をつくる:洗練か、破壊か —『奪われた自由』の実践から—」『常葉大学教職大学院研究紀要』第5号、2019年
- ・脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達モデル』北大路書房、2015年
- ・Eryaman, Mustafa, Yunus, Riedler, Martina「耐教師性のカリキュラム (Teacher-Proof Curriculum)」クレイグ・クライデル編『カリキュラム研究事典』ミネルヴァ書房、2021年

(新聞)

- ・『日本教育新聞』「令和3年度の教科書 小・中学校の占有率」2020年12月7日付

(ホームページ等)

- ・教育国民会議「教育国民会議報告 教育を変える17の提案」、2000年、  
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8295038/www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>、2022年11月30日最終閲覧
- ・教育再生会議「社会総がかりで教育再生を ～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～ —第二次報告—」、2007年、  
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/243518/www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0601.pdf>、2022年11月30日最終閲覧



- ・ 国立教育政策研究所「第3期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究」、2016年  
[https://www.nier.go.jp/seika\\_kaihatsu\\_2/risu-2-202\\_japan.pdf](https://www.nier.go.jp/seika_kaihatsu_2/risu-2-202_japan.pdf)、2022年12月9日最終閲覧
- ・ 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、2014年、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)、2022年11月30日最終閲覧
- ・ 道徳教育の充実に関する懇親会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)  
 ～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」、2013年、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf)、2022年11月30日最終閲覧
- ・ 光村図書、「質問13 読み物教材における『自我関与』って、なに？」〔回答：富岡栄（麗澤大学准教授）〕、  
[https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s\\_dotoku/qa/vol13.html](https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_dotoku/qa/vol13.html)、2022年12月15日最終閲覧
- ・ 文部科学省「1.教科書とは」、  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm)、2022年12月9日最終閲覧
- ・ 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要」、2014年、  
[https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey\\_h24.pdf](https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey_h24.pdf)、2022年11月30日最終閲覧
- ・ 文部科学省「道徳教育の抜本的充実・改革」、2015年、  
<https://doutoku.mext.go.jp/html/basic.html>、2022年12月15日最終閲覧
- ・ 文部科学省「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」2016年

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/fieldfile/2016/08/15/1375482\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/fieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf) 、2022年12月15日最終閲覧

# 謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方にお力添えをいただくことができました。この場をお借りし、深く御礼申し上げます。

本研究をはじめるとあたり、最初に株式会社学び舎の『ともに学ぶ 人間の歴史』の教師用指導書を参考にさせていただきました。同社のNさんとYさんには、教科書会社の編集者としての視点からさまざまなお話を伺うことができました。お二人のお話からは、同社のみなさまが、子どもが主体性をもって授業に参加できる、ないしは、教師と生徒がともに授業をつくることのできる、そのような教科書・教師用指導書の作成に多大な熱意を傾けて取り組んでいらっしゃるということがひしひしと伝わってきました。このような中で、教師を目指す身として、どのような授業づくりを目指すべきか再考する機会をいただくことができました。誠にありがとうございました。

また、日本文教出版社のO.HさんとO.Tさんにも教師用指導書の編集の実態について詳細なお話を伺うことができました。大変勉強になりました。厚く御礼申し上げます。

また、中学校の再任用教諭として勤務されているH先生には、現職の教師としての目線から貴重なお話を伺うことができました。先生のお話からは、教師用指導書の使用実態についてのみならず、教師としてどのような心構えをもつべきか、どのように生徒と関わるべきか等、非常に重要な示唆を得ることができました。本研究で参考にさせていただきだけでなく、今後の私の教師生活の一つの指標にさせていただき所存です。この場をお借りしまして、深謝申し上げます。

また、東京都の教科書研究センター附属教科書図書館の司書のみなさま

には、教師用指導書の閲覧に際し、円滑に調査が進められるようなご配慮をいただき、感謝の気持ちでいっぱいです。

最後に、教育学教室の学生のみなさまには、教育学に関する議論や日常の他愛もない会話を通じて、本研究を進めるうえでのたくさんのヒントをいただきました。非常に設備が整っている研究室で、学問への熱意に満ち溢れたみなさまと切磋琢磨することができた経験は、一生の宝物になると確信しています。いつも鋭い指摘と温かい励ましをくださった先輩方や、研究活動に行き詰まった際に相談に乗ってくれたり、声をかけたりしてくれるなど、何かと気を遣ってくれた後輩のみなさま、そして何より、3年もの間、授業や卒論指導をともにする中で、互いに高め合い、支え合える環境をつくってくれた同回生8名のみなさまのおかげで本稿を完成させることができました。本当にありがとうございました。

この他にも、スクールサポートスタッフとして勤務させていただいたN小学校の先生方をはじめ、たくさんの現職の先生方から教師用指導書の使用実態を教えていただきました。また、ジョイントセミナー等で国内外を問わず、たくさんの先生方、学生のみなさまに本研究に対するご意見、ご指摘、ご感想をいただく機会に恵まれました。紙幅の関係上、全ての方々のお名前を掲載できないことをお詫び申し上げますとともに、深く感謝申し上げます。

コロナ禍という未曾有の事態の中で、思い通りにいかないこと、諦めなければならなかったことも多々ありましたが、たくさんの方々のご支援のおかげで、非常に楽しく、充実した4年間の学生生活を送ることができました。関わっていただきました全ての方々に心からの感謝の意を表し、謝辞とさせていただきます。

令和5年1月13日

谷口 太一