

文脈を生かした道徳の学びへ — 熊本大学教育学部附属小学校の実践から —

八幡 英幸*

Toward Context-based Moral Learning: A Study of Moral Classes at the Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kumamoto University

Hideyuki YAHATA

Abstract

The aim of this paper is to introduce an inquiry about moral classes at the elementary school attached to the faculty of education in Kumamoto University, to depict a vision that units of moral education as 'small contexts of learning' based on the situation of children would enable spontaneous and active moral learning, and to make a list of issues for further examination.

Key words : units of moral education, small contexts of learning

はじめに

本年度は、「特別の教科 道徳」が小学校に導入されてから4年目、中学校に導入されてから3年目となる。この、いわゆる「教科化」により生じた最も大きな変化の一つに検定教科書の使用開始があるが、これにより道徳の学びにどのような影響が生じたかが気になるところである。この点について、昨年秋の日本道徳教育学会では、押谷由夫氏らによる次のような「道徳教育全国調査」(2020年3月実施)の結果が報告されている¹⁾。

「道徳の教科書を使うようになって、道徳の授業がしやすくなったか」という問いに、「大変しやすくなったと思う」が全体で14%、「だいぶんしやすくなったと思う」が29%、「まあまあしやすくなったと思う」が27%で、肯定的な回答が全体で70%、小学校は72%、中学校は64%である。]

「現在使用している教科書についての意見を尋ねた。「このままでよい」という回答は、小学校66%、中学校58%で、6割である。「少し改善してほしい」は3割で、残り1割(小学校では5%)が「かなり改善」「大幅改善」を求めている。9割がおおむね満足しているという結果である。」

教科書の内容に多少の不満(上記調査で最も多かったのは、もっと身近な話題や関心が持てるものを取り上げてほしい、内容が難しい・児童生徒の発達段階に合わせてほしい、などの不満)はあっても、大変多忙な学校現場では、年間の授業時数分の教材が配列された教科書が支給されたことにより、「道徳の授業がしやすくなった」という回答が多数を占めたのは自然なことかもしれない。

しかし、教科書の使用開始が道徳の授業作りに与えた影響は、このような調査結果とは別の面で大きいのではないと思われる。例えば、鹿児島大学の紀要に掲載された、池田俊彦・久保田治助(2020)「鹿児島県における小学校「特別の教科 道徳」の教材分析」は、授業構想の一般的な流れが次のように変化したことを指摘している²⁾。

【道徳の授業構想の一般的な流れ】

○教科化前

児童の実態 → 実態に即したねらいを設定
→ ねらいに適した資料選択 → 資料分析

○教科化後

教材分析 → 教材を踏まえたねらいの設定
→ ねらいに関する児童の実態把握

* 熊本大学理事・副学長, 大学院教育学研究科併任

「主体的・対話的で深い学び」に向けた学校教育全体の改革が求められる中で、このことは二重の意味で問題含みである。一つには、児童・生徒の実態に即して授業のねらいが設定されるのではなく、教科書の教材に即して授業のねらいが設定され、それに関して児童・生徒の実態が考慮されるという流れの中で、児童・生徒の主体性・能動性は十分に引き出されるかという疑問がある。また、児童・生徒の実態に即して授業のねらいを考え、教材を選ぶという流れの中で発揮されていた教師の主体性・能動性は、「教科化」後の授業作りではどのようにして発揮されるのかという疑問がある。

本稿では、このような疑問を踏まえ、本学教育学部附属小学校において実施されている「単元型道徳学習」の試みを紹介し、その意義について考察する。この試みは、「教科化」を前にした2016年度から同校の宮原大輔教諭（当時）により開始され、2020年度に山平恵太教諭に引き継がれた。同校の「単元型道徳学習」は、児童の実態を踏まえ、児童とともに設定した一つの学習テーマの下、数回の道徳授業または道徳授業とそれ以外の学習活動を組み合わせて実施するものである。

この「単元型道徳学習」は、道徳以外の教育活動を取り入れる場合には、押谷由夫氏が1990年代に提唱した「総合単元的道徳学習」に似た形になる³。しかし、押谷氏が1～2か月程度のスパンで学習計画を立てることを推奨しているのに対し、附属小学校の実践では、その都度児童の実態を踏まえ、3～5回程度の授業及び活動で単元を構成している。同校の実践は、小規模の単元を随時導入するという点では、田沼茂紀氏が提唱する「道徳科パッケージユニット」⁴に近いと考えられる。

本稿では、児童・生徒の実態に合わせて、このような「小さな学びの文脈」としての単元を設定することにより、教科書の使用を前提とする「特別の教科 道徳」の枠組の中でも、学習者及び指導者の主体性・能動性を生かした道徳の学びが可能になるのではないかという見通しを示し、今後の検討課題を整理することを目的とする。

1. 着手と発展

(1) 着手：主体的な学びを求めて

宮原教諭が「単元型道徳学習」の試みを開始したのは、「特別の教科 道徳」の本格実施の前年度にあたる2016年度のことである。その際、同教諭が考えた「単元型学習のよさ」は次の三点であった。

【単元型学習のよさ】

○主体的な学び

- ・自分たちの解決せざるを得ない問い（道徳的問題）をテーマとして設定することで、自分事としてとらえることができる。

○子どもの変容

- ・複数時間で考えていく中で、今までの自分にはなかった考えと出会い、学びを通して自分自身の成長に気付くことができる。

○道徳的価値についての理解の深まり

- ・中心となる内容項目と関連する価値を扱うことで、共通するものが見えてくる。
- ・学びにつながりが生まれる。

宮原教諭の「単元型道徳学習」の出発点には、児童が道徳的な問いを「自分事としてとらえる」ことができるよう、児童自身に「解決せざるを得ない問い」を設定させるということがあった。また、そのような問いは、複数の内容項目や道徳的価値に関連していることが多く、それらの共通点やつながりについての理解を深める必要があった。さらに、そのような理解を深めるには、「複数時間で考えていく」必要があり、そこでは「今までの自分にはなかった考えとの出会い」や「自分自身の成長への気付き」が生まれることが期待される、という思考の流れがあったと考えられる。

そして、宮原教諭は、以上のような考えに基づき、一例として次のようなテーマを設定し、「単元型道徳学習」を実施したのである。

【テーマ：身の回りのきまりについて見直そう（第5学年）】

- 1 時間目（学級活動）：自分たちの生活を振り返り、学級や学校の問題点について話し合う
- 2 時間目（道徳）：教材「うばわれた自由」
内容項目 A 善悪の判断、自律、自由と責任
- 3 時間目（道徳）：教材「きまりは何のために」
内容項目 C 規則の尊重
- 4 時間目（学級活動）：身の回りのきまりを見直す

しかし、この単元では、「身の回りのきまりについて見直そう」という全体のテーマが、4時間目の学級活動のテーマとほぼ同一であるため、最初にゴールが示されている観がある。また、そのゴールは、1時間目の学級活動の内容から見て、学級経営に関す

る教師の願いを色濃く反映したものであった可能性が高い。そのため、このテーマが児童にとってどこまで「自分事」としてとらえられるかや、単元の学習の中で、どの程度「今までの自分にはなかった考えとの出会い」が生じるかは、あまり明確ではなかったように思われる。

(2) 発展：真正の文脈を求めて

宮原教諭による「単元型道徳学習」の試みは、次年度（2017年度）には、当時の附属小学校全体の研究テーマであった「文脈的なプロセスをたどる真正の学び」に即してブラッシュアップされた。当該年度の同校の研究紀要によれば、子どもたちにとって「真正（authentic）の文脈」となる単元は、次の三つの点に配慮して構成される⁵。

【子どもにとって「真正の文脈」となる単元構成の視点】

- できるだけ本物に近い状況に即して問題場面を設定すること
- 子どもにとって到達すべき目標が具体的であり、明確なこと
- 子どもの事実から柔軟に単元をリデザインすること

同年度の同校の研究発表会では、上記のような点に配慮しつつ構成された、以下のような「単元型道徳学習」の事例が紹介された。

【テーマ：人と人をつなぐ心とは？ （第6学年）】

テーマ設定（朝の時間）：中学校に向けて不安な点を出し合い、テーマを設定
 1時間目（道徳）：教材「心に通じた『どうぞ』のひとこと」
 内容項目B 思いやり、親切
 2時間目（道徳）：教材「共に生きるために」
 内容項目B 友情、信頼
 3時間目（道徳）：教材「銀のしょく台」（本時）
 内容項目B 相互理解、寛容
 振り返り（朝の時間）

まず気づくのは、道徳授業と組み合わせられているのが、学級活動ではなく朝の時間とされ、そこで「中学校に向けて不安な点を出し合い、テーマを設定」するとされている点である。このようにして設

定されたテーマ「人と人をつなぐ心とは？」は、中学校進学を前にして新たな人間関係に不安を持つ6年生の実感に即したものとなり、「自分事」として考える必然性が高まったのではないかと考えられる。実際、研究授業を参観した際の筆者の印象は、「子どもたちにとってリアルな学びの文脈」が成立している、というものであった。

また、次に注目されるのは、「人と人をつなぐ心とは？」というテーマが、各授業で取り扱われる内容項目と直接にはつながらず、それらをゆるやかに包み込むものとなっている点である。このことにより、児童だけではなく指導者も、授業前には必ずしも予期しなかった仕方で、内容項目が持つ意味の広がりが見られることになる。例えば、教材「銀のしょく台」を用いた授業での、「相手を受け入れる心（寛容）こそが心の距離を変え、出会いをもたらす」ということへの気づきは、筆者を含む参観者にとっても非常に新鮮であった。現代の子どもたちにとってあまり現実味がないように思われる、この物語の登場人物（司教）が示した深い寛容の意味は、このような形で彼らにとってリアルな学びの文脈に取り入れられ、新たな解釈を生んだのである。

2. 深化と継承

(1) 絵本を用い、特別活動を組み込んで

宮原教諭による「単元型道徳学習」の試みは、次年度（2018年度）には第1学年で実施された。同年度の研究発表会で紹介されたのは、以下にその概略を示すような、道徳と特別活動を組み合わせた小規模な総合単元である。

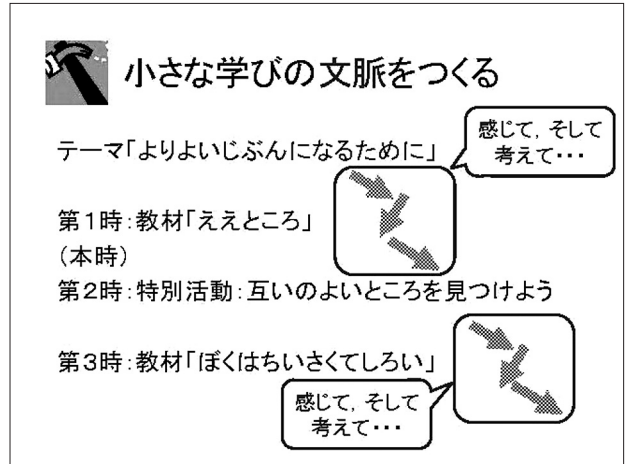
【テーマ：よりよいじぶんになるために （第1学年）】

テーマ設定（朝の時間）
 1時間目（道徳）：教材「ええところ」（本時）
 内容項目A 個性の伸長
 2時間目（特別活動）：「たがいのよいところを見つけよう」
 3時間目（道徳）：教材「ぼくはちいさくてしろい」
 内容項目A 個性の伸長
 振り返り（朝の時間）

この単元に含まれる道徳授業（1時間目と3時間目）は、いずれも絵本教材を用い、内容項目としては個性の伸長という「自分自身との関わり」に関するテーマを取り扱うものであった。ところが、こ

これらのあいだに、「たがいのよいところを見つけよう」という、「他者との関わり」を含意する特別活動が組み込まれている。このような単元構成は、子どもたちが自分のよさ（個性）を考える際には、他の児童や周囲の大人たちなど、他者との関わりを強く意識するという実態を踏まえたものと考えられる。こうしたことから、「よりよいじぶんになるために」という単元全体のテーマは、「自分自身との関わり」と「他者との関わり」をゆるやかに包み込むものとして設定されていると考えることができるだろう。

またさらに、この実践を参観した際に筆者の印象に残ったのは、授業全体のリズムの良さであった。これは一つには、絵本（原作を使用）のページ進行や改行のリズムによるところが大きいと思われる。宮原教諭は、そのリズムをうまく授業に取り入れ、単元全体を通じ、以下のスライド（筆者作成）にまとめたような学びの流れを作ることに成功していたというのが筆者の見方である。

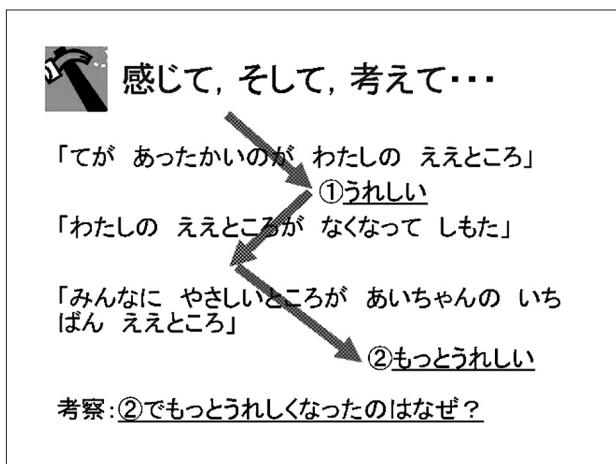
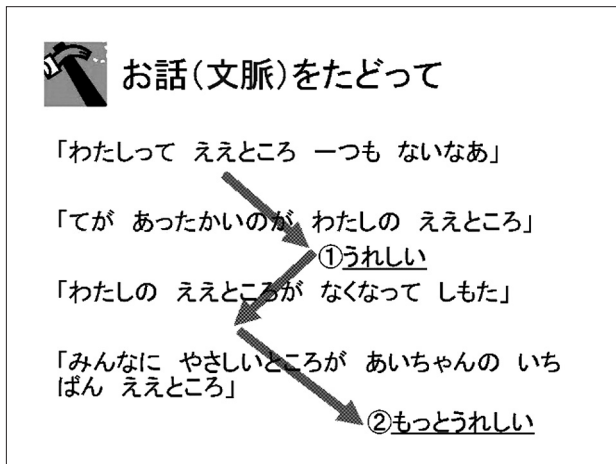


筆者はまた、以上のような学習の流れの中に、感性と理性、あるいは知・情・意の統合の可能性が見出されると考える。そのため、研究授業の後の分科会では、平成28年度の中央教育審議会答申から次のような一節を引用し、感性と理性の両方に働きかけるような学習活動の重要性や、この両者をうまく取り入れるための仕組としての「単元型道徳習」の意義について述べた。

「人工知能がいかに進化しようとも、それが行っているのは与えられた目的の中での処理である。一方で人間は、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができる。（…）このために必要な力を成長の中で育てているのが、人間の学習である。」（平成28年度中央教育審議会答申第1部第2章「2030年の社会と子供たちの未来」より）

一時間で完結する道徳授業では、ある内容項目及び教材に関して、感性と理性の両方に、あるいは知・情・意の各側面にバランスよく働きかけるような学習を行うことは実際困難である。教科書の内容（特に、学習の視点を示した「考えてみよう」等）から見ても、ある教材に関しては思考・判断が、ある教材については心情面が、ある教材については態度面が重視されるといった仕方での学習が進むことが予想される。他方、「単元型道徳学習」では、子どもたちにとってリアルな小さな学びの文脈の中に、感性と理性の両方、あるいは知・情・意の各側面に働きかける学習を取り入れ、その統合を図ることが可能ではないかと思われる。

宮原教諭は、さらに次年度（2019年度）の同校の研究発表会でも、「美しい心とは？」という非常にゆるやかに設定されたテーマの下、3時間の道徳授



業を組み合わせた第2学年の「単元型道徳授業」を提案した。その詳細は省略するが、この単元は、教材としては「かっぱわくわく」、「じぶんがしんごうきに」、「半日村」を使用し、内容項目としては親切・思いやり、感謝、感動・畏敬の念を取扱うものであった。

筆者は、この実践を踏まえ、近年の倫理学や道徳性心理学の研究では、むしろ感情に注目する傾向が強まっていることを紹介した。感情は、思考・判断に裏打ちされなければ不確実であるが、思考・判断は感情に結びつかなければ人を動かさない。このことを踏まえて言えば、同実践の特徴は、「美しい心とは？」というテーマの下、単元全体として、親切・思いやり、感謝、感動・畏敬の念についての思考と、そのようなものに「美しさ」を感じる心とを結びつけようとした点にあると言うことができる。

(2) 役割演技を取り入れて

附属小学校における「単元型道徳学習」の取組は、宮原教諭の異動により、山平恵太教諭に引き継がれた。以下に示すように、2020年度に同教諭により実施された第1学年の「単元型道徳学習」は、複数の内容項目をゆるやかに包み込むような全体のテーマ「あたたかなつながりを」を設定しているという点、必要に応じ絵本（原作）を教材として使用するという点、特別活動を含むといった点で、宮原教諭によって実施された「単元型道徳学習」（特に2018年度）と類似している。

【テーマ：あたたかなつながりを（第1学年）】

テーマ設定（朝の時間）

1時間目（道徳）：教材「ぎんのしずく」

内容項目C 家族愛、家庭生活の充実

2時間目（道徳）：教材「学校のかえりみち」

内容項目B 親切、思いやり

3時間目（道徳）：教材「おれはティラノサウルスだ」（本時）

内容項目B 感謝

4時間目（特別活動）：「感謝を伝える手紙を書く」

すでに述べたように、「単元型道徳学習」には、単元全体のテーマの下、知・情・意の各側面に働きかける多様な教材や多様な学習方法を組み合わせることができるという利点があると考えられるが、この実践の中で、筆者にとって最も印象的だったのは、絵本「おれはティラノサウルスだ」を教材として用

いた3時間目の授業の中で実施された役割演技（ロールプレイ）である。

この授業では、子どもたちは単元全体のテーマである「あたたかなつながり」を念頭に置き、物語の中に「あたたかなつながり」があったかを中心に話し合いを行った。その際、ある児童から、「ティラノサウルスが感謝の気持ちを伝えることができなかったことが気になる」という意見が出されたため、ティラノサウルスが感謝の気持ちを「伝えられなかった」場合と、「伝えられた」場合の役割演技をするようになったのである。

実際に役割演技をしてみると、役割演技をした児童だけではなく、それを見守っていた児童たちにも、感謝の気持ちを「伝えられなかった」場合には大変悲しそうな表情が、それを「伝えられた」場合には安堵と喜びの表情が見られた。また、後者の場合には、大勢の児童から思わず拍手がまき起こったことが非常に印象的であった。

筆者は、授業後の分科会で、この場面について次のような見方を示した。「特別の教科 道徳」の導入にあたり、「考える道徳、議論する道徳」ということが言われたが、実際には、思考・判断だけでは人は動かない。行為は一般に、かけ寄る、手を差しのべるといった身体の動きとして生じるが、これと深く関係しているのが、喜怒哀楽などの感情（最近では情動と呼ばれることが多い）である。例えば、優れたスポーツ選手や舞台俳優は、意図した動作ができるようになるまで練習する中で、感情を適切にコントロールできるようになると言われるが、このことは道徳学習にも通じるように思われる。道徳学習でも、役割演技のような身体を使った活動を取り入れることで、思考・行為・感情をつなげていくことができるのではないか。本時の授業で、話し合いの中で生じた疑問を踏まえて行われた役割演技の場面は、子どもたちの中で、思考・行為・感情がつながった瞬間ではなかっただろうか。

もちろん、役割演技は、「単元型道徳学習」でなくても使える手法である。単独の授業でも、役割演技をうまく取り入れることにより、上述したような思考・行為・感情の結びつきを生み出すことは可能である⁶。しかし、本実践のように、いくつかの内容項目を包み込む、よく考えられた学びの文脈の中で、子どもたち自身が考えた課題に即して役割演技を実施し、さらに、その経験を踏まえて関連する活動を実施するならどうだろうか。その効果（思考・行為・感情のつながり）は、学びの文脈の中で繰り返し実感され、生活の中に浸透していくことが期待されるのではないだろうか。

3. 今後の研究課題

(1) 「教科化」後の他の実践との比較から

「特別の教科 道徳」への移行を機に、道徳における単元型学習の可能性を探る試みは、本学の附属小学校以外でも行われている。今後の課題の一つとして、他の実践との比較研究を行うことがあるが、本稿ではまず、2019年から2021年にかけて公表された研究の中から、単元の具体的内容に触れた3編の論文を参照し、比較研究の視点について素描的な考察を行うこととする。

第一に参照するのは、和歌山大学教職大学院の研究紀要に収められた、中山真弘、宮橋小百合、糸我直人（2019）「道徳科における「深い学び」を実現するカリキュラムデザイン」⁷である。

同論文はまず、「道徳科において、カリキュラムデザインを活かした授業設計と言えは「総合単元的な道徳学習」が代表的な取組だと言えよう」と述べる。また、「道徳を単元化して学習することは（中略）深い学びや「考え、議論する」道徳へつなげていくことができる」という考えに基づき、「附属小学校での実践も総合単元的な道徳学習の理論に則って行うこととした」としている。

このような考えに基づき、同大学教育学部附属小学校では、一例として「命について考えよう」をテーマとする「総合単元的な道徳学習」が実施されている。本学教育学部附属小学校の実践と比べ、この単元の規模・時数はかなり大きく、道徳科3時間に加え、総合的な学習の時間4時間、理科1単元（時間数不明）、国語科1単元（時間数不明）、さらには常時活動を組み込むものとなっている。

第二に参照するのは、山形大学の研究紀要に収められた、吉田誠・逸見裕輔（2019）「学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成：コンピテンシーの「垂直的成長」の観点に基づくエピソード評価」⁸である。

この研究の目的は、「子どもたちの道徳性に係る成長を捉えた評価を行うために、学級活動と道徳科の単元構成を通して、子どもたちの道徳性に係る成長についての見通しに基づく担任の願いと、学級全体の成長の見通しを持った子どもたちの目標とを融合したカリキュラム作りと実践、およびその評価を行う」ことにあるが、ここでは、単元構成の特徴のみに着目する。

同論文で紹介されるのは、「「相手の立場に立って考える力」を育てること」をねらいとする次のような単元である。

【Y小学校3年次における学級活動と道徳科の単元構成（2018年度）】

6/15

学級活動「自分たちが学級目標に近づいているかふりかえろう」

6/18

道徳科「言葉を使うときに大切にしたいことを考えよう」（親切・おもいやり）

6/22

道徳科「『自分とあいて』何を大切にしたい？」（友情・信頼）

6/29

道徳科「『自分とあいて』意見や考え方が違うとき何を大切にしたい？」（相互理解・寛容）

7/2

学級活動「やさしい花を咲かせるために一人ひとりにできることって何だろう？」

ここでは、学級活動2時間のあいだに道徳科3時間を位置づけた、比較的小規模の総合単元が構成されている。計5時間という規模・時数は、本学教育学部附属小学校の実践（朝の時間等を除き3～4時間）に近い。また、最初と最後に学級活動を置いたという点では、特に2016年度の宮原教諭の実践とよく似ている。さらに、このような単元構成により、「子どもたちが学級の課題を自分たちの問題として受け止められるようにすること」をねらいとするという点でも、2016年度の宮原教諭の実践との類似性が感じられる。

なお、同論文では、「今後については11月に「よりよいクラスにしていこう」、2月に「自分のよさや成長を見つめよう」をテーマに同様の単元構成で実施する予定である」とされていることから、このような単元型学習を各学期に1回程度実施する計画になっているものと考えられる。「単元型道徳学習」については、その目的や規模・時数、内容に加えて、その実施頻度をどうするかも重要な検討課題と言えるだろう。

第三に参照するのは、岐阜聖徳学園大学の紀要に掲載された、山田貞二（2021）「道徳科を要としたカリキュラム・マネジメントの推進に関する実践研究：小単元構想を中心として」⁹である。

この論文は、ある公立中学校における実践研究の成果をまとめたものであるが、「道徳科の授業を一単位時間の授業として捉えるのではなく、テーマ性を持った総合単元的な小単元の中の授業として位置付ける」ことを提案し、ある種の総合単元的道徳学

習の構想を示している。しかも、「学校の重点目標を受けて、各学期の道德教育の課題（テーマ）を設定することが不可欠である。そして、各学年で数時間の道德授業を中心とした小単元を構想する」とされているように、その構想は学校及び学年の目標・計画と不可分のものとされている。

また、同論文では、「がん教育」を課題として構想された、計8時間程度の単元が紹介されている。その内訳は、道德科4時間に加え、保健体育科1時間、総合的な学習の時間1時間、学級活動1時間、外部講師による講演会1回となっている。この単元は、本学教育学部附属小学校の実践や、山形大学の研究で紹介された実践と比べ、規模・時数の大きな単元である。しかし、他教科との連携という面では、和歌山大学教育学部附属小学校の実践（理科1単元、国語科1単元を含む）と比べ、それほど規模が大きいとは言えないだろう。

なお、同論文で紹介されている公立中学校では、「学期に一つ小単元を構想し、生徒の道德性の成長を一枚ポートフォリオで評価する」とされていることから、単元型学習の実施頻度については、山形大学の研究で紹介された実践と同様であると考えてよいだろう。

以上、3編の論文を参照することで得られた、他の実践との比較研究の視点は以下の通りである。

【他の実践との比較研究の視点】

- ・単元化の目的及び背景にある考え方
- ・単元の規模・時数
- ・単元に含まれる教科・活動の種類
- ・単元型学習の実施頻度
- ・学校及び学年の目標・計画との関係

(2) 国語科における単元学習との比較から

「総合単元的道德学習」を含む「単元型道德学習」について検討する際には、他教科における単元の取り扱いに関する議論も重要な手掛かりになる。ここでは、国語科で長く続いてきた「単元学習」をめぐる議論の経緯を紹介した2編の論文を参照し、道德教育においても重要になるとと思われる検討課題を洗い出しておきたい。

第一に参照するのは、岩手大学教育学部の紀要に掲載された、藤井知弘(2014)「単元学習による授業の創造(1)：読むことの学習における単元・カリキュラムのありかた」¹⁰である。

同論文では、「単元」とは何かかという基本的な問題について、次のような『国語教育総合事典』の

記載が引用されている。孫引きの形になるが、大変参考になるため、そのまま紹介しておきたい。

「単元という用語は、ユニット(unit)の訳語で、学習活動の区分やまとまりをあらわすことばである。実施の学習を展開する上では、まとまりの軸に応じて、教材単元、生活・経験単元、話題・題材単元、作業単元、活動単元、問題単元、教科単元など多様な形で組織されるのが一般的である。」(日本国語教育学会編(2013)『国語教育総合事典』より)

当然、「単元型道德学習」においても、「単元」(田沼茂紀氏の理論では「ユニット」とは何かということが問われてしかるべきだろう。

また、同論文では、国語科における「単元学習」について、安居總子氏による次のような規定が紹介されている。同じく孫引きの形になるが、大変参考になるため、そのまま紹介しておきたい。

「単元学習とは、目の前にいる学習者をしっかり捉え、その学習者にどのような力を育てたいかを特定し、そのためにどのような学習材と言語活動で学習を成立させ、どのような流れで授業を展開していくかを考える、さらに授業が始まってからは、評価を行いつつ軌道修正を加え、可能な限り最良最善な展開をして学習者に力が付くようにする学習をいう。」(安居總子(2010)『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造Ⅳ中学校編』より)

安居氏は、上の引用箇所からも見て取ることができるように、「はじめに学習者ありき」からの構想、展開を重要視しているとのことであるが、筆者が「教科化」後の道德の授業作りに関連して「単元型道德学習」に注目しているのも、これと同様の問題意識を持つからである。

第二に参照するのは、北海道文教大学の紀要に掲載された、中村至(2016)「単元学習とアクティブ・ラーニング」¹¹である。

同論文では、国語科における「単元学習」の歩みについての回顧を含め、アクティブ・ラーニング(「主体的・対話的で深い学び」に係る授業改善の視点)との関係が考察されている。いささか長くなるが、「単元型道德学習」の今後を考える上で非常に参考になるとと思われる箇所を引用しておく。

「単元学習」は主に国語科の授業実践のなかで地道な歩みを続けてきた。時には系統学習論者の側からの批判を受けたり、詰め込み教育の推進者たちか

らの冷笑を浴びたり、個人プレーのままごと学習との誇りを受けたこともあった。しかし、「アクティブ・ラーニング」との出会いによって正当に評価される地平を見出した。

「単元学習」と「アクティブ・ラーニング」は多くの共通点がある。それは、①学習者主体主義を貫いていること、②能動的な参加型の学習の実践が前提であること、③学習者自身の関心を高め認識を深めることによる学習の新展開が期待できること、などである。

しかし、課題も共有している。それは、①表面的なパフォーマンスに目を奪われて単なる経験主義に陥るおそれがあること、②目標の高さが実践の拡散に繋がり評価の曖昧さという罠にはまること、③目標と実践と評価が一体のものとして学習者に可視的に提示されなくてはならないこと、などである。」(中村至 (2016)「単元学習とアクティブ・ラーニング」より)

以上、2編の論文を参照することで見えてきた検討課題は以下の通りである。

【「単元型道徳学習」についての検討課題】

- ・「単元」の規定
- ・「単元型道徳学習」の規定
- ・「単元型道徳学習」の利点とそれを活かす方策の検討
- ・「単元型道徳学習」の課題とそれを解決する方策の検討

今後の検討課題ではあるが、中村氏が国語科の「単元学習」について指摘しているような利点や課題は、「単元型道徳学習」にも該当する部分が多いのではないと思われる。しかし、その利点をどう活かし、課題をどう解決していくかは、道徳の「教科化」後の状況を踏まえた今後の取組にかかっていると言っていることができるだろう。

注

- 1 押谷由夫, 木崎ちのぶ, 谷山優子他「道徳教育全国調査の実施(2020.3)と結果分析(1):統計的分析」
<http://oshitani.mints.ne.jp/pdf/20201129hojyo.pdf>
- 2 池田俊彦, 久保田治助(2020),「鹿児島県における小学校「特別の教科 道徳」の教材分析:鹿児島県小学校教育研究会道徳部会における「資料の類型化」の実証研究を中心として」in: 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要(20), pp.134-143.
- 3 押谷由夫(1995),『総合単元的道徳学習論の提唱:構想と展開』,文溪堂.
- 4 田沼茂紀(編著)(2017),『指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント小学校編』,学事出版.特に,第2章「パッケージ型ユニットによる課題探求型道徳科授業を始めよう」及び第3章「考え・議論する道徳科授業づくりとその学習評価の実際」.
- 5 熊本大学教育学部附属小学校(2017),「紀要第66集:文脈的なプロセスをたどる真正の学び:各教科等の本質に迫る『深い学び』の在り方を探る」,p.7.
- 6 役割演技だけではなく,思考や議論を踏まえ,実際に身体を動かして行われる道徳的行為に関する体験的学習には,思考・行為・感情を結びつける効果があると考えられる.
- 7 中山真弘,宮橋小百合,糸我直人(2019)「道徳科における「深い学び」を実現するカリキュラムデザイン」in: 和歌山大学教職大学院紀要:学校教育実践研究(4), pp.21-27.
- 8 吉田誠・逸見裕輔(2019)「学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成:コンピテンシーの「垂直的成長」の観点に基づくエピソード評価」in: 山形大学教職・教育実践研究(14), pp.1-10.
- 9 山田貞二(2021)「道徳科を要としたカリキュラム・マネジメントの推進に関する実践研究:小単元構想を中心として」in: 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要(20), pp.37-46.
- 10 藤井知弘(2014)「単元学習による授業の創造(1):読むことの学習における単元・カリキュラムのありかた」in: 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要(13), pp.1-9.
- 11 中村至(2016)「単元学習とアクティブ・ラーニング」in: 北海道文教大学論集(17), pp.17-25.