

小学校道徳教育における教育課程をどのように構想するか ：副読本の説話をを用いた授業と自作教材を用いた授業の比較

How We Frame Moral Education Curriculum in Elementary School ：Comparing Textbook Class with Original Teaching Material Class

森 本 洋 介*

Yosuke MORIMOTO*

概 要

本稿では教科書会社発行の教材（副読本）を用いた授業と、同テーマにおける自作教材を用いた授業実践の検討を通じて、その編成の在り方、特に教材の選定と発問の設定の方法を明らかにするため、実践を通じて検証作業を行った。その結果、教科書会社発行の教材（副読本）では副読本に記載された発問を扱わなかったにもかかわらず、副読本に記載された発問に対する答えのような記述をしている児童も少なからず見られた。一方で自作教材を用いた授業では教材を発問について考えるための知識や情報を与える資料として位置づけることで、児童は話し合いや「道徳ノート」のなかで綺麗事ではない意見を出すことにつながった。教材のつくり方、さらに言えば教材の内容が子どもの実感に則したものであるかということと、発問がその実感を問うものになっているかどうか「考え、議論する道徳」を実現するためのポイントになると考えられる。

キーワード：「考え、議論する道徳」、「特別の教科 道徳」、教育課程

1. 課題設定

1-1. 問題の所在

本稿の目的は、小学校道徳教育における教育課程編成について、同テーマの教科書と自作教材を用いた授業の実践の検討を通じて、その編成の在り方、特に教材の選定と発問の設定の方法を明らかにすることにある。「特別の教科 道徳」（以下「道徳」）の学習指導要領が2015年7月に公表され、また2017年6月に「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（以下「道徳編」）が公表された。改訂学習指導要領の移行期間は、小学校では2018年度から既に始まっており、それに伴って道徳の検定教科書の使用が始まっている。特に今回の学習指導要領では道徳の時間を「考える道徳」、「議論する道徳」（以下、本稿ではまとめて「考え、議論する道徳」と表記する）とし、特定の価値を押しついたり、「ふさわしい振る舞い」を教えたり、子どもに普段の振る舞いを反省させその振る舞いを改善させることを宣言させたりしないようにすることが教員に求められている（小寺・藤永，2016）。「道徳教育に係る教育課程の改善等について」と題された中央

教育審議会（以下、中教審）答申の一部（2014年10月21日）では、「道徳」と従来の特設道徳との違いは

- ・現状の4つの視点の意義の明確化と体系化
- ・検定教科書の導入（「私たちの道徳」や副読本は引き続き必要であるとの認識）
- ・数値による評価はしないが指導要録では「総合的な学習の時間」と同様に記述により評価

であり、一方で専用の免許を設けないとか、幼稚園、特別支援学校、高等学校では教科を設定しないが道徳教育の充実を求めるといった、特設道徳の時代と変更のない事項もある。よって「道徳」における学校教育上の問題は教科書と学習評価の2点に主に集約されよう。本稿ではこのうち教科書の問題に焦点を置き、授業編成の在り方を検討したい。

1-2. 検定教科書が孕む問題

小学校の検定教科書に関しては、検定の段階からさまざまな議論がマスコミレベルで展開された。その最たるものは2017年4月2日産経新聞『「パン屋」がなぜ『和菓子屋』に？ 小学道徳教科書広まる誤解』、

*弘前大学教育学部学校教育講座

Department of School Education, Faculty of Education Hirosaki University

2017年4月4日毎日新聞「道徳教科書検定『パン屋』怒り収まらず」、2017年4月6日朝日新聞「国の伝統文化と違う？ 消えた『パン屋』に憤り」、などのいわゆる「パン屋」問題であり、教科書において日本の伝統文化にそぐわないと検定で判断された教科書の記述に関する議論が主に取り上げられた話題にある。実際のところ、文部科学省（以下、文科省）が教科書会社に直接の修正を求めたわけではなく、検定で文科省から求められた「伝統文化の尊重や郷土愛などに関する点が足りない」という意見を教科書会社が修正するにあたって、念のため設定を変更した、いわば文科省の意向を付度して行った教科書会社の行為であった。ここでの問題の本質は「パン屋」云々ではなく、検定教科書が道徳において採用されたという事実があらためて認識されたということであろう。

このようにマスコミが取り沙汰にしたこともあり、改定教育基本法の理念に基づく「伝統文化の尊重や郷土愛」と関連する教科書の内容にばかり目が向きがちであるが、検定意見書で東京書籍の低学年用教科書にのみ「学習指導要領の『指導計画の作成と内容の取扱い』の2の（5）に示す問題解決的な学習について適切な配慮がされていない。」¹⁾という意見もあった。東京書籍の編集者は低学年向けの教科書のみ、「指導の自主性を尊重したいという考え」で設問を掲載しなかったが、上記のような文科省の検定意見がついたことで、最終的には設問を挿入して検定を通った。しかし同編集者は「設問をあらかじめ示すことは、読み手の子どもに先入観を与え、読み方を規定することにつながりかねない。『考える道徳』に反しないか」と疑問視している²⁾。学校図書のみ、教科書の説話部分のみを掲載した「読みもの」と、設問とワークシートを一体化させた「活動」という2種類の書籍を教科書として発行しているが、「活動」に設問を記載し、その横に設問に回答する空欄を設けているため、かえって設問ありきの教科書になっている感が否めない。

学校図書のように教科書の体裁を工夫した教科書もあるが、全体的に有識者の教科書に対する意見は似通っている。その共通した意見の一つは「横並び」である。例えばNHKの「時事公論」で2017年3月24日に取り上げられた「教科『道徳』初めての教科書検定」のなかでは「文部科学省が教科化を見据えて配布してきたいわば文科省版の教科書『わたしたちの道徳』と共通する教材を取り上げた出版社が多かったこと。文科省版教材をひな型に無難な選択をすることで教科書検定を乗り切ろうとしたことがうかがえます。

そうしたことが、総じて横並び、画一的な印象をもたらすのかもしれませんが³⁾と解説されている。つまり、各教科書会社が従来から使用してきた副読本で掲載されてきた説話の元ネタ自体にあまり違いはなく、取り上げ方（設問やイラスト）で違いを出しているにすぎないこと、「わたしたちの道徳」で取り上げられた教材が多く取り上げられたことで、説話の内容自体はどの教科書会社も大きな違いを発見しづらいということである。この点は松下良平も「多くの教材は従来の副読本と代わり映えしません。教材についての学問的な議論が不足しているうえに、教科書会社は教員の使いやすさに配慮するので、中身で冒険をするのが難しかったと思われます」（松下、2018）と述べている。教科書会社からすれば、自社の教科書を検定に通すために安全策を講じる必要があり、そのために結果としてどの教科書も似通ってしまったのではないかという見方は他の有識者も述べている（小佐野正樹「土台なき領域押しつけず」朝日新聞2017年7月22日「教科『道徳』何を学ぶ」）。

1-3. 個別の教材（説話）の問題

このような初の小学校用道徳教科書には、道徳の教科化を推進した押谷由夫からも、日常生活と道徳的価値を結びつけて児童に考えさせる手がかかりや視点が不明瞭な教科書も多いという不満が出ている（押谷由夫「日常を結びつける視点 課題」朝日新聞2017年6月3日「考える道徳育むために」）。このように、設問をあらかじめ教科書に記すかどうかの問題はともかく、設問の設定や説話の内容自体に疑問を呈する研究者も少なくない。上述したように現在の検定教科書の「規範」として教科書会社の参考となった『私たちの道徳』について、その個別の教材（説話）を研究した論考、研究発表が既に出されてきた。例えば安藤（2007）は、道徳授業における資料（教材）の要件として、典型性と具体性を挙げている。典型性とは「道徳教育の本来的目的が正確にそこに盛られているか、ということである。そして目的とは、先述のように個人としての品性、徳性の陶冶」（39頁）であり、具体性とは「道徳資料（読み物）がどれだけ子どもの五感につながっているかであろう。子どもの心を揺り動かし読むだけで生き方の原理・原則が納得できるように書かれていること」（40頁）であるとされる。安藤は道徳資料にはこれらの要件が必要であるとしたうえで、読み物資料のいくらかは内容のない、ただ学習者を感動させようとするだけの「お話」とであると批判している。

つまり読み物資料が「教材」になるためには、単に学習者の心に響くだけでなく、陶冶したい道徳的価値の内容が明らかで、その原理・原則が学習者を納得させるものでなくてはならない。

次に半沢(2017)も河原と同様に「私たちの道徳」の内容的な問題点を細かく指摘している。半沢(2017)は「私たちの道徳」の内容について、類型化・整理するのではなく、1つ1つの項目(説話や格言の紹介等)について問題点を指摘する形を採っている。例えば低学年版「私たちの道徳」の内容では、「やくそくやきまりをまもって」の節で、決まりや約束が「絶対的で疑問の余地をはさむ余地のないものと考えられていること」(21頁)、「子どもたち(国民)が『きまり』を与えられ、それを守るだけの存在とされていること」(21頁)が問題であるとする。また、同じ「きまり」でも国連憲章やILOの国際条約で日本が批准しているものについて言及されておらず、適正さを欠いているとも述べる。そしてこれらが子どもの人権を無視していることの証左であるとする。このような話の続きが中学年版にも表れており、「自分を高めて」という章の「バスの運転手さんの話」のなかでバスの運転手が普段心がけている安全運転の秘訣について記載されているが、これはバス運転手の過酷な労働実態を無視し、現実には超過勤務、過重労働による重大事故が起きているにもかかわらず、経営者層・支配者層がILOの勧告を無視した日本政府の対応と一体となって労働者を酷使していることから目を背けさせるものであると半沢は指摘する(29-30頁)。半沢の指摘は道徳の授業でしばしば使用される「銀のしょく台」にも及ぶ。半沢はビクトル・ユーゴーの他作品の引用を交えつつ、『ああ無情』が本来貧困と犯罪に対する社会の責任を問題にした作品であるにもかかわらず、日本社会の経済格差の問題を無視して個人の寛容さの問題に矮小化することが、新自由主義のイデオロギーに立脚した「自己責任」を刷り込むものであると指摘する(56-58頁)。なお、半沢は指摘していないが、「銀のしょく台」ではジャン・バルジャンを許すミリエル司教が個人的に「心の広い人」であるように捉えているが、「司教」である以上キリスト教の精神がその背景にあることは疑いなく、『ああ無情』本文ではミリエル司教がその精神に根差した人間であることから司教の地位を与えられた経緯を詳細に述べていることを忘れてはならない。「私たちの道徳」ではこのような宗教的な考え方の他、異国の文化から日本が学んだことを説明していない記述が複数みられる。このような内

容は国語科や社会科の教科書では大いに問題にされると考えられるが、道徳の教科書検定では問題にされなかった。

最後に鈴木(2018)は検定教科書が公表された後、各社の教科書を精査したうえで、全社に共通する問題点4つ(①徳目の押しつけと教え込み、②徳目を演じさせることへの誘導、③「こどもをなめていないか」、④偉人伝の多用)を具体的な内容を取り上げながら指摘している。また、道徳が特別の教科化された契機ともなったいじめ問題に関する教科書の内容について、「いじめは『悪いこと』という結論ありきになっている」(45頁)と述べ、いじめられた人間、ないし傍観者がいじめている人間に対して意見を言ったり立ち向かったりしないことが悪であると解釈されかねないと指摘する。またそもそもいじめが悪いことであるとわかっているはずなのに、なぜしてしまうのか、その背景に子どもの抱える悩みや生育の問題等があるはずであり、いじめの背景に目を向けさせることの重要性を主張する。さらに、国が理想とする愛国心や郷土愛を教科書会社が付度せざるをえない状況になっていること、教科書に出てくる「家族」が現政権の理想とする家族像であり、現代社会に実在する多様な家族像について共感的に考えようとする内容が少ないことも指摘する。副読本時代からの説話の問題、戦前の「修身」国定教科書にも掲載されていた説話(「青の洞門」)の問題についても触れ、時代背景や科学的根拠を無視した感動話をただ子どもに押しつけるだけの内容になっていることも問題視している。

他にも道徳の教材についての批判的な指摘が存在している(松下, 2011など)が、いずれの指摘においても今回の道徳の特別の教科化によって使用せざるをえなくなった教科書の教材としての適切さを問題視していると言える。

1-4. 本稿のリサーチ・クエスチョンと構成、研究方法

以上から、既に始まった小学校における「道徳」の教科書について、大別すると①全体的な構成(各教科書会社が高上げた説話の元ネタ)の問題と、②それぞれの説話の内容構成(発問の設定、描き方)の問題の2点に論点を分けることができよう。本稿では特に②に焦点を当て、教科書会社発行の教材(副読本)を用いた授業と、同テーマにおける自作教材を用いた授業実践の検討を通じて、その編成の在り方、特に教材の選定と発問の設定の方法を明らかにする。最終的

に「考え、議論するための道徳」を行ううえで既存の教科書の内容構成に問題があるとすればどこにあるのか、そしてその問題を改善するために自作教材を作成・使用することをその解決法の1つとして提言したい。本稿では教科書の内容（ただし実践時点では公式に教科書が使用されていなかったため、副読本を使用）を補完・発展させる形で自作教材を作成し、押谷の述べるような日常生活と道徳的価値との結びつきを生むような授業を構想し、実践した。自作教材を用いた授業についても、既存の教科書を用いた授業と同じように分析を行い、成果と課題について検討する。本稿の構成としては、まず文科省の考える「道徳」の教材について確認したうえで、本稿の実践の構想の経緯を説明する。次に副読本を用いた授業と自作教材を用いた授業それぞれの実践の概要について報告する。最後にそれら実践について児童の発言やノートの内容を基に考察を行う。

研究方法についてはアクション・リサーチを用い、授業は筆者本人が担当した。児童との関係上、学級担任が実践の方が望ましいが、本実践は自作教材と副読本を連携させる必要があり、特に自作教材の構想を筆者自身が強く持っていたために学級担任よりも筆者が授業を実践する方が適切であると判断した。授業は学級担任および小学校の管理職の了解を得て実施され、ボイスレコーダーによる音声記録、ビデオカメラによる映像記録、自作の学習ノートによる児童個人の筆記記録を採取した。

2. 「道徳」授業における教材の在り方

2-1. 文科省の考える教材

「道徳編」では「第4節 道徳科の教材に求められる内容の観点」に教材についての記述がある。第4節はさらに「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の3のうち「(1) 児童の発達の段階や特性、地域の実情等を考慮し、多様な教材の活用を努めること。特に、生命の尊厳、自然、伝統と文化、先人の伝記、スポーツ、情報化への対応等の現代的な課題などを題材とし、児童が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発や活用を行うこと。」(100頁)と、「(2) 教材については、教育基本法や学校教育法その他の法令に従い、次の観点に照らし適切と判断されるものであること。ア 児童の発達の段階に即し、ねらいを達成するのにふさわしいものであること。イ 人間尊重の精神にかなうものであって、悩

みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題も含め、児童が深く考えることができ、人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるものであること。ウ 多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること。」(102-103頁)の記述に基づいて「1 教材の開発と活用の創意工夫」と「2 道徳科に生かす教材」という項目が設定されている。

これらの記述は基本的に教科書の使用を念頭に置いているものと考えられる。実際に第4節の2「道徳科の授業は、言うまでもなく学習指導要領に基づいて行われるものであることから、授業で活用する教材は、教育基本法や学校教育法その他の法令はもとより、学習指導要領に準拠したものが求められる。」と明記している。しかしそれ以外の教材についても創意工夫を促していることが他の記述から読み取れる。「道徳編」は教科書以外の教材について、授業者の態度として1-(1)「教材の開発に当たっては、日常から多様なメディアや書籍、身近な出来事等に強い関心をもつとともに、柔軟な発想をもち、教材を広く求める姿勢が大切である。」と述べ、具体的な教材の在り方について1-(2)「例えば、古典、随想、民話、詩歌などの読み物、映像ソフト、映像メディアなどの情報通信ネットワークを利用した教材、実話、写真、劇、漫画、紙芝居などの多彩な形式の教材など、多様なものが考えられる。(中略)例えば、地域の人を招いて協力しながら学習を進める、実物を提示する、情報機器を生かして学習する、疑似体験活動を取り込んで学習する、授業の展開に中心的に位置付ける教材だけでなく、補助的な教材を組み合わせ、それらの多様な性格を生かし合うなど、様々な創意工夫が生み出される。」のように、教科書以外の教材の形態について多様なものを例示している。

以上のように、「道徳編」では教科書以外の教材も、適切に使用がなされれば、積極的に使用することは構わないという趣旨のことが読み取れよう。

2-2. 本実践の全体的な構想

本実践は教科書会社発行の教材(副読本)を用いた授業と、同テーマにおける自作教材を用いた授業実践の検討を通じて、その編成の在り方、特に教材の選定と発問の設定の方法を明らかにするものであるが、まったく同じような内容で別の教材を作成することが困難であると考えたため、最初にある学級でそれら両方の実践を一度行った。その結果、副読本と自作教

材を並列に比較検討するよりは、まず副読本を用いて授業を行い、その後に自作教材を補充・発展的に取り扱う方が適切であると判断した。テーマとしては「考え、議論する道徳」を確実に実行するため、ある程度多様な意見が出てくることが期待される「だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める」（公正、公平、社会正義）を選んだ。「差別をしない」とか「偏見を持たないようにする」というある種の「答え」は存在しているが、「なぜ差別をしてはいけないのか」、「差別や偏見は悪だとわかっているにもかかわらず起こるのか」という理由や背景について、多様な意見が期待される。このような社会的な観点から議論や考察ができると考えられる6年生を本実践では対象とした。実践の内容については表1に示す通りである。

松下（2018）が「多くの教材は従来の副読本と代わり映えしません」と述べているが、本実践で用いた光村図書の「私には夢がある」について、副読本と教科書では多少の違いが見られる。副読本で使用された挿絵はうち1つ（黒人のバスボイコット運動のイラスト）だけはまったく同じものが使用されているが、キング牧師の演説の様子を示した写真は別のものが使用され、演説会場の様子は副読本がイラストであるが教科書は当時の写真になっている。また冒頭が副読本はキング牧師の幼い頃の場面であるが、教科書はローザ・パークスが逮捕された状況の説明になっている。教科書では当時のアメリカにおける黒人差別の状況やバスのボイコット運動についての経緯がある程度詳しく述べられているが、副読本に記述されていたアフリカ系アメリカ人の説明や、同時代のインドに

におけるマハトマ・ガンジーの非暴力・不服従運動の説明がカットされている（なお作一編集委員会、絵一森英二郎は同一）。発問については副読本が「マーティンの考えは、どうして群集に受け入れられたのでしょうか。」と「あなたが公正・公平にしようと努めていることには、どんなことがありますか。」だが、教科書は『「マーティンの夢」とは、どんなものでしょう』と、『「マーティンの夢」を実現するために、現代を生きる私たちは、どのような考えや行動をしていけばよいと思いますか』であり、教科書の方が内容の読み取りと、集団や社会に関することを意識した発問になっている。

しかし、本実践では副読本の発問を使用しなかった。教科書を使用した場合でも発問を使用しなかったであろう。1つは、副読本にしても教科書にしても発問が特定の答え（説話に書かれたキング牧師の行動や理念を復唱するような意見）を誘導するようなものになっているためである。公民権運動によりアメリカにおける法的な差別は大きく解消されたが、白人警官による無抵抗の黒人射殺事件⁴⁾が未だに絶え間なく発生しており、差別自体は根本的に解消されていない。光村図書の設定した発問に対して、児童は理想的な答えを出すことはいくらでもできると予想されるため、なぜ差別がなくならないのかという背景について深く考えさせる方が「考え、議論する道徳」を具体化できると筆者は考えた。また、説話ではバスのボイコット運動がなぜ白人に対して脅威を与えたのかがほとんど説明されておらず、黒人が普段利用しているバスを使わずにただ耐え忍んでいる様子のみが記述されており、児童によってはその涙ぐましい黒人の様子が感情

表1 全体の授業計画

時数	学習内容	目標
1	○主題名 社会正義の実現 社会正義とは何かを考える 社会正義とは？ 教材：「私には夢がある」『道徳きみがいちばんひかるとき6年』光村図書 ◎なぜ公正、公平な社会を目指す必要があるのでしょうか？	価値「公正、公平、社会正義」について考える
2	アメリカに今なお残る人種差別と、そこから生まれる悲劇 人種差別の根源は何かを探る 教材：「アフリカ系アメリカ人の財布交換プロジェクト」『スキヤニングテレビジョン日本版』 ◎差別のそもそもの原因は何でしょうか	価値「公正、公平、社会正義」の実現方法について考える
3	今なお残り、身近に存在する不正・不公平と、その解決を目指して 教材：「ヘイトスピーチと共生のあり方」（TBS「報道特集」2016年5月14日放送） ◎公正、公平ではない状況はおかしい（やってはダメ）とわかっていながら、なぜなくなる（起こっている問題をきちんと解決しようとしな）いのでしょうか？	価値「公正、公平、社会正義」の実現がなぜ難しいのかを考える

的に白人を動かしたかのように理解される可能性が考えられたため、補助発問としてなぜバスのボイコット運動が国を動かすことにつながったのかを考えさせた。

自作教材については、アメリカでの黒人差別が未だに解決していないことを理解してもらうためのビデオ教材を用いた授業と、日本の差別問題を考えてもらうためのビデオ教材を用いた授業を行った。アメリカでの現代の黒人差別の状況を描いたビデオ教材は教育用教材として開発されたものであるが、日本の差別問題を考えてもらうためのビデオ教材は教育用ではなく、一般に放送された報道番組の一部である。本稿では自作教材の位置づけを子どもの日常生活と道徳授業の内容をより深く結びつけるものとして構想したため、日本の差別問題の授業を検討対象として取り上げ、アメリカの現代の黒人差別の状況については予備的な資料として取り扱う。

3. 実践の実施状況と児童の様子

3-1. 実施日程と分析対象の選定

本実践に先立って2017年11月7日、11月15日、11月22日の3日間、それぞれ5時間目(14:00-14:45)を使用してH小学校6年生のY学級に対して試験的に実践を行った。その結果を受け、時間配分や発問について調整を行い、先に示した表1のような実践の内容を作成した。本番の実践は2017年12月12-14日の3日間、それぞれ5時間目(14:00-14:45)を使用してH小学校6年生のX学級に対して実施した。なお、データを集中的に採取するグループ・個人を選定するための実践として、X学級では2017年12月6日にも本実践と関連性のない内容の授業を筆者が実施した。その結果2つのグループ(グループIとグループII、ともに男女2名ずつ)を選定した。選定した理由は、グループIの場合は比較的筆記による記録を積極的に行う児童が多く、以下に説明する「道徳ノート」の内容の充実が期待できたためである。またグループIIは積極的に忌憚のない発言をする児童が複数存在しており、議論の充実が見込まれたためである。以後はグループIの男子をI Ma, I Mb, 女子をI Fa, I Fbとし、グループIIの男子をII Ma, II Mb, 女子をII Fa, II Fbと表記する。なおII Fbは授業1回目のみ出席した。

X学級は男子12名、女子16名の計28名から構成される。実践では3回目の授業でグループでの話し合いを行った。グループ活動については当該学級で用いられている4人×7グループを用いて行った。記録はす

べてのグループにボイスレコーダーを設置した。またビデオカメラ1台を教室の後方に設置し、教室全体が見渡せるように映像記録を行った。さらに本実践では児童の筆記記録を残すため、「道徳ノート」と題した冊子型の記録用紙を児童1人ずつに配布した。内容は授業中にメモをとる部分と、授業の最後にその授業を終えての感想・意見を記述する部分から成る。本実践の時間中の記録を行うことを目的としたため、毎回配布・回収を行った。なお、集中的にデータを採取するグループに最低2人は筆者の指導学生を配置し、発言・身振り等の記録を行った。以下、授業の様子と、児童が授業を通して何を考えたのかを「道徳ノート」や授業中の発言から記述し、リサーチ・クエスチョンについて検討する。

3-2. 副読本を用いた授業

本時でははじめにキング牧師の演説「I Have a Dream」の動画の一部を児童に見せた後、副読本を範読し、先述した発問を行った。指導案の展開については表2のようになっている。

まずバスのボイコット運動がなぜ白人に対して脅威を与え、法律の改正に繋がったのか、その理由を考えさせた。最初に発言したI Maは「バス会社の収入が白人のお金だから。」と答え、次に発言したII Faは「差別をしている白人の罪悪感、ボイコット運動続けたら罪悪感を感じて、それが差別の撤廃に繋がった。」と答えた。この発問に対しては上述した発言以外には「歩く人が増えると渋滞が起きるから」という発言しか出ず、活発な話し合いはなされなかった。話し合いにおいてはグループIIでII Faが「…罪悪感を感じた。道徳の時間って罪悪感とか多くね? 罪悪感ばかりじゃん。」と発言したように、道徳の副読本に対する漠然とした意見が出されている。しかし結局発問に対してヒントなしで考えることができた児童はおらず、授業者がある程度答えを誘導するような進め方になった。

次に、ローザ・パークスが逮捕されたことがバスのボイコット運動につながったことについて、ローザ・パークス以前にも逮捕者がいたにもかかわらず、なぜローザ・パークスの逮捕がきっかけになったのかを考えさせた。なお、光村図書の教科書には本人の顔写真が掲載されたが、副読本には名前しかなく、性別や年齢などが一切記載されていない。II Faから「高齢者とか、障害を持っている人とか、赤ちゃんとか」と発言があり、それにII Maが「赤ちゃんだったら」と反

表2 副読本を用いた授業の指導案

時数	学習内容 ○発問	道徳ノートによる評価と留意点
導入 7分	※ノートの記入方法説明 1 ○この動画（キング牧師の演説）を観たことがありますか	資料を何も開かせずに、まず動画を見せる
展開 前段 20分	2 「私には夢がある」を読み、社会正義に基づいた公正、公平な生き方について考える ○マーティンが生まれた1929年から、公民権法ができた1964年までのアメリカにおけるアフリカ系アメリカ人（黒人）の扱いはどのようなものでしたか ○バスのボイコット運動が、なぜ憲法違反の判決につながったのでしょうか？ ○ ローザ＝パークスが逮捕されたニュースを聞いて、なぜマーティンたち牧師は行動を起こしたのでしょうか。 ↑みなさんはどのような人が不当な扱いを受けたら「なんとかしないと！」という気になるのでしょうか？	当時貧しい黒人にとってバスは必須の交通機関であった。利用者の75%以上を占めていた黒人たちがバスを利用せず、黒人の車に同乗したりどこへ行くにも歩いたりしたため、バス路線を運営するモンゴメリー市は経済的に大きな打撃を被った。キング牧師らが、バスへの乗車のボイコットを呼びかけると、多くの市民がこれに応じた。結果として市のバス事業は財政破綻の危機に瀕することとなった。 ローザの毅然とした態度
展開 後段 15分	3 社会正義について考える ○日本でも公正、公平ではない状況があるだろうか、例を挙げてみよう ※ノート記入（3～5分）	ペア活動 男女差別 年齢による差別（視聴制限） ※「公平・公正ではない」＝「差別」という図式が児童にこの時点でできあがっている

応している。副読本に掲載されたローザ・パークスの発言からは、少なくとも成人であることが推測されるが、グループⅡの児童は自力では考えつかず、上述の話し合いと同様に「罪悪感」の話になっていた。そこで授業者から世間的に同情を集めるような有名人（スポーツ選手）の例を挙げ、「この人が不当に逮捕されたらどう思う？」とグループⅡに問いかけると、ⅡFbが「（少年に人気の芸能人）が逮捕されれば私も同じようになります。それ以外はどうでもいいです」と発言した。児童全体に問いかけると「白人の心の支えになっていた黒人」、「リーダーみたいな人」、「幼稚園の子ども」といった意見が出た。本発問の本質はローザ・パークスが誰かを当てることではなく、「どのような人が不当に逮捕されると人心が動かされるのか」にあるため、「リーダーみたいな人」と「幼稚園の子ども」は的を射た意見であった。しかしこの意見に至るまでにも授業者からいくつかのヒントが出されており、自力では辿り着かなかったと考えられる。実践では時間の関係上、これ以上の発問はせず、本時のまとめをして終えたため、子どもたちの身近な状況について考えさせる終末の時間をとることはできなかった。

「道徳ノート」の本時の振り返りには「日本やいろんな国で差別があるということはあまり良くないので

なくなったらいいなとあらためておもった」とか「差別で人をねじふせるどす黒い人間がいるなあと思いました」、「キングはかっこいいと思った」、「同じ人間なのに、差別されて、白人も黒人も関係なく、平等な立場にしようと思って、行動にまでうつしたマーティンさんはすごいなと思いました。自分は行動にうつすまで出来ないの、勇気があるなと思いました」（ⅡFa）、「白人が黒人をきらう理由や、そして黒人はどうしたのかが分かりました」（ⅡMa）といった他人事のような意見が多数見られた。これは先述したように授業の内容に問題があった可能性がある。

しかし一方で「バスのボイコット運動を自分でもしするとしたら大変だと思うけど差別が無くなるとしたらみんなで協力すると思いました。今でもとの差や男女で差別がまだ残っていると思うのでしないようにしたいです」とか、「これからは、差別がいけないことをもっと考えたいです」、「これからは、考えるだけではなく、自分から行動していきたいです」といった副読本に記載された発問に対する答えのような記述をしている児童も少なからず見られた。副読本の発問を気にしたのか、それを気にせず授業からそう感じたのかは、データから読み取ることはできないが、少なくとも授業者が問いかけていないにもかかわらず、説

話を読んでこのような振り返りを記述しようと思った（ないし思わされた）ことには間違いない。「差別をしてはいけないと思った」、「自分から行動したい」という当然の一般論を最後に宣言させるために本教材があるのだとすれば、「考え、議論する道徳」の余地はなく、児童に説話を読ませて感想文を書かせれば済むことである。なお、「道徳ノート」の記述内容（X学級とY学級の両方）を大まかに分類すると①「事実を知った（～があるとわかった／知った）」型、②「意見表明（～したい／しないようにしたい）」型、③「他人事のような感想（～と思った）」型、の3つに分類でき、X学級/Y学級の人数は①18/5、②13/11、③11/15、となった。②のなかには「差別について深く考えたい」という意見表明がX学級2で2名、Y学級で1名あった。

3-3. 自作教材を用いた授業

肌の色が黒い日本人高校生が差別された出来事の新聞記事を紹介し、その後在日韓国朝鮮人に対するヘイトスピーチの動画を確認した。確認の後、なぜ、ヘイトスピーチをするのかを考えさせた。指導案の展開については以下の表3のようになっている。

グループIは当初、豊臣秀吉の朝鮮出兵を授業で習ったことから、朝鮮から連行してきた朝鮮人に対する日本人の偏見が差別につながっているのではないかという話し合いになった。しかし時代が全く異なることや、現代の差別意識とのつながりが見えないことから一度話し合いが頓挫した。その後も授業冒頭で紹介した新聞記事の話題について話し合っていたが、有益な話題にはならなかったようである。しかし全体での

話し合いではI Mbが「今年とかはミサイルとかも飛んできて、だから北朝鮮に撃たれるのが怖いからヘイトスピーチとかやるんじゃないかな」という意見を出した結果、他の児童から「なんか、韓国人・中国人に対して悪いイメージがあるから」とか「その人たち（韓国人・朝鮮人）はスパイ⁵⁾ なんじゃないか、っていう警戒心があるから」という意見が出ることにつながった。授業者は在日韓国・朝鮮人に対する差別は韓国併合等の出来事により朝鮮人が強制的に日本に連行されてきたことから起こっていることであると伝えていたが、そのことは無視され、近年発生したミサイル発射実験や木造船の漂着についての報道から派生したと考えられるイメージが先行する状況になった。グループIIでもII Faが「朝鮮？みたいななんかさ。うちら日本、昔悪いことしたじゃん。それで、昔日本が悪いことして、日本は『ごめんなさい』とか言ってるのに、なんか、あつちは…。」と発言したり、「あ、わかった。あのさ、金正恩、ロケット撃ってきた。昔生まれた人たち。」と発言したりしているように、まず太平洋戦争時の話から入り、現代に飛ぶという話の展開をしている。

以上のように在日韓国・朝鮮人に対する差別問題に対して、論理的に考えるための基本的な知識や時代背景が児童にないことがある程度判明した（結局このようなことが日本全国のあらゆる世代についても同様であるため在日韓国・朝鮮人に対する差別・偏見が解消されないと考えられる）ため、再度番組を視聴し、いつごろのデモを取材しているのか（少なくともミサイル問題や漂着船問題の前であること）、何を理由にヘイトスピーチをしているのか（デモの主催団体は「不

表3 自作教材を用いた授業の指導案

時数	学習内容 ○発問	道徳ノートによる評価と留意点
導入	1 導入 ○日本では人種差別の問題はないのでしょうか？	
展開前段	2 ヘイトスピーチに関するニュースを視聴する ○ヘイトスピーチをしている人たちはなぜそのようなことをするのでしょうか？ 北朝鮮が問題行動をしているからという意見が出た場合、第1・2時を振り返らせ、被差別者は何か悪い事をしたわけではないことを理解させる。 ○ヘイトスピーチ以外の差別で、日本で起こっている差別には具体的にどのようなものがあるのでしょうか？ →出なければ教師が提示	問いかけ、ノートへの記入のみ。発表させない。 補足：表現の自由と憲法第12条 例：身分差別、学歴差別、食文化（鯨肉）、思想（考え方が合わない）、病気、宗教、言語・方言
展開後段	3 公正、公平な社会の実現について考える（10分） ○公正、公平ではない状況（例えば差別）はおかしい（やっつてはダメ）とわかっていながら、なぜなくなる（起こっている問題をきちんと解決しようとしな）のでしょうか？ ノート記入（5分）	人種差別に限定しないことを伝える グループ活動（グループで1つの結論を出す必要はない。グループ内で解決できる立場とできない立場があつてよい） →話し合いのみ。記録はしない 書かせるが発表させず、意見の板書もしない

法占拠」や「在日特権」を主張している)を確認し、あらためて日本で起こっている差別について何があるのかを発言させた。児童からは男女差別や障がい者に対する差別などが出た。これらのことについて、「なぜ差別が起こるのか」という根本的な発問を行い、話し合いを行った。

グループIではI Maが「自分と同じ考え、自分と違う考え方をしていると、あの、『ああ僕は合わないな』ってあの、なんか差別しちゃうっていうのがある。」という発言を行ったが、他のメンバーからは真面目な回答が得られなかった。グループIIでは以下のようなやりとりが行われた。なお、欠席していたII Fbに代わりII Fcがグループに加わっている。

- 1 II Mb: 差別。え、今どういう気持ちになった? 「死ね」って思った? 「死ね」って思っちゃうとやっちゃうってことか。わかりやすい。
- 2 II Mb: 「死ね」って思うとやっちゃうのか。II Fcがインド人って言いたくなるのはなぜ?
- 3 II Fa: 色がつくから(?)
- 4 II Fc: え、なんでそんなこと言うの? 言いたくない。
- 5 II Mb: 人の悪いところを見つけると言いたくなっちゃう。
- 6 II Ma: いいんだよ。それが気持ちいいんだよ。
- 7 II Mb: そうそうそう。話してみたい。
- 8 II Fa: 人の嫌なことか。
- 9 II Mb: 人のだめなところを直して、それが自分が正義だと思っている。

上記の話し合いでは、具体的に国名が挙げられたり、悪口を言ったときの気持ちが実直に語られたりするなど、ある意味これら児童の本音が出てきていると考えられる。11月に行った試験的な実践でも、Y学級の児童のなかには人が差別を行う理由について「ストレス解消」とつぶやいた児童がおり、少なくともX学級の児童の一部がこのように考えているわけではないと考えられる。最後の全体での話し合いでは、「なぜ差別が起こるのか」という発問に対してII Fcが「考え方が違うから」と述べたり、「誰かの上に立ちたいから」という他の児童の発言を受けてI Mbが「自分の考えを押しつけて、押しつけても受け入れなかったら、それは自分が操れないって感じになってて。『上に立ちたい』けど、その上に立てない人間を差別して、しようとしている」と発言したりするなど、「他人と異なること」が差別につながるのではないかという意見が出てきた。「道徳ノート」ではI Mbが「差

別がきえないのは、自分の考えは、ふつうで基本でじょうしきだと思っていてそれをちがうもしくは考えがちがうことでこの人は、あやつれないと思ひ多い人数でおいつめていると思う」と記述した。I Maも「初めは、ヘイトスピーチをしている人たちは恐かったりしてやっているとあったけど自分と意見が違うから差別が起きてしまうのかなあと思いました」と、「意見の違い」が差別の原因ではないかと気づいたとしている。II Faも「道徳ノート」の記述が授業中の発言の様子とは異なり「自分の方が立場が上だと思ってしまうという考えがなるほどなあと思いました。私のおばあちゃんも車イス生活なので、差別されることがいやだなと思う気持ちが分かりました」と記述していることから、授業の最後の意見発表がある程度考え方に変容をもたらしたことがわかる。しかし他方でII Mbは「人種差別は外国だけのことだと思っていたけれど、日本でもヘイトスピーチいう形で人種差別があるんだなとわかってびっくりしました」と記述し、またI Mbも「はじめは日本には人種差別がないと思っていたけれど授業を通して日本にも差別があるんだなと思いました。これからはできるかぎりなくしていきたいです」と同じような内容を記述していることから、児童のなかには差別の本質を考える前の段階、つまり差別の実態を知ったという段階に留まったにすぎない者もいたことがわかる。

「道徳ノート」の記述内容(X学級とY学級の両方)については前節の3分類に加え④「差別についての見解を示す(差別は～であると考えた)」型が加わり、X学級/Y学級の人数は①17/0、②11/10、③5/3、④15/17、となった。発問の違いがあるため一概に比較はできないが、副読本を用いた授業に比べて差別について考えている児童が半数近くに上った。①以外はX学級とY学級であまり人数差がない。

以上のように、本実践では当該児童たちの多くに「差別」があまり馴染みのなかったテーマであることが実践を通して判明したこともあり、テーマについて考える前にまず実態を知るといったレベルで終わった児童がいたことは副読本(教科書)であれ、自作教材であれ、同じような課題を残している。一方でこの状況は、道徳の教科書で触れる話題のすべてが児童にとって既知のことではなく、あらかじめ児童の実態を把握してから教材研究に臨むことの重要性を示唆しているとも言える。

実態を知るレベルを乗り越えた児童に関しては、自作教材が提供した情報から「差別」について本質的に

考える段階にまで行き着いていると考えられる。話し合いの様子では教材をあくまで資料として扱い、綺麗事ではない意見を述べる児童もいた。「差別はいけないこと」であることは周知のことであるが、それでもなぜ発生し、なぜなくなるのかを「考え、議論する」ためには、文章による誘導ではなく、考えるための事実と情報を提供することが教材に求められる役割であり、自作教材を作成することの意義であると考えられる。

4. 考察

以上、本稿では教科書会社発行の教材（副読本）を用いた授業と、同テーマにおける自作教材を用いた授業実践の検討を通じて、その編成の在り方、特に教材の選定と発問の設定の方法を明らかにするため、実践を通じて検証作業を行った。その結果、教科書会社発行の教材（副読本）では副読本に記載された発問を扱わなかったにもかかわらず、副読本に記載された発問に対する答えのような記述をしている児童も少なからず見られた。一方で自作教材を用いた授業では教材を発問について考えるための知識や情報を与える資料として位置づけることで、児童は話し合いや「道徳ノート」のなかで綺麗事ではない意見を出すことにつながったと考えられる。この違いは教材の内容のあり方に起因すると考えられる。安藤（2007）が指摘するように、読み物資料にはただ学習者を感動させようとするだけの「お話」があることは否定できない。実際に本実践でも「道徳ノート」の記述内容①と②のなかにキング牧師の勇気を賛美したり、ローザ・パークスの行動を褒め称えたりする感想が少なからず見られた。「道徳」は国語科ではないため文章の理解に時間をかけられないこと、社会科を通じてある程度の知識を得ているだろうという前提があると考えられるが、このような教材（説話）の設定の甘さが上述した安藤の批判を招いていると考えられる。

教科書会社発行の教材（副読本）を用いた授業では、副読本に記載されている設問を授業者としては完全に無視し、説話の読み取りも状況確認程度に留めて登場人物の心情理解等を行わなかった。しかし児童のうち数人は副読本の設問に対して答えるかのような記述を「道徳ノート」に行っていた。このことは、説話自体や設問から児童はその授業で求められる「正解」を読み取っていることを示していると考えられる。現役の公立小学校教師である宮沢弘道は「初めから結末を読むとどうなるか。子どもは教科書の結論が絶対

正しいと考えがちで、教員から意見を求められても、『教科書に合わせた答えを言わなくては』と付度（そんたく）してしまう。『こういう意見を言えば評価される』と考える子ども出るでしょう。他校の授業を視察する機会があるのですが、教科書に書かれていることと違う意見の子がいて、クラス全体の『同調圧力』で、教科書の結論に導いてゆく教員もいます。たとえば教員が『他のみんなはどう思うかな？』と問いかけ、他の子たちから一斉に『その意見は違うと思うー』といった声上がる。そんな時、少数意見の子はずっと下を向いていたりします」（宮沢弘道「結末、読まずに考えさせる」朝日新聞2018年6月26日「（耕論）道徳どう教えれば」）と述べ、設問を含む説話の後半部を最初は児童に示さない状態で授業を進める方法を提案している。しかし説話の内容自体が読み取りの方向性を示している可能性がある以上、一部を見せないというだけでは「同調圧力」を完全に防ぐことは困難であろう。また、説話によっては途中で切ることができない内容もあろう。

このように教科書会社発行の教材は、検定制度も関係し、内容が限定的になりがちなのが最大の課題であるといえる。このため「考え、議論する道徳」が形式的なものになり、結論がありきたりで、どれも似たようなものになってしまうと考えられる。教科書を否定しているわけではないが、宮沢の述べるようになんらかの工夫は必須であろう。その工夫の1つが自作教材であり、単独で用いることが何らかの制度的な問題を引き起こすのであれば、補助教材として扱うことで効果を発揮すると考えられる。また、道徳の時間は基本的に1コマ単位で完結する授業が多いが、押谷が主張する「総合単元的な道徳」のように、複数時間で教育課程を構想することに何ら問題はない。道徳教育が特別の教科化される前の特設道徳は教師の裁量が大きかった時代でもあり、自作教材も盛んに作成されていたことを考えると、自作教材の作成や使用は困難なことではない。「道徳」になったから教科書（のみ）を使用せねばならないという教師の思い込みを排除することが取り掛かりであると考えられる。

他方で「道徳」を新学習指導要領の学力と直接結びつけようと主張する論者もいる。諸富は改訂版学習指導要領を検討するにあたって設置された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の議論をまとめた「論点整理」において挙げられたコンピテンシーの内容と、道徳における4つの視点が深く関わると述べている（諸富、

2015, 31頁)。この4つの視点がOECDの「キーコンピテンシー」と重なるものであるとし、「人間の全面的な人格形成に直接かかわる道徳教育は、まさにこの四つの視点を先取りしてきた」（諸富, 2015, 35頁）とも述べている。しかしながら諸富のこの指摘は道徳を「学力」と直接に結び付けてよいととられかねない指摘である。折出は改訂版学習指導要領作成のための中教審初等中等教育分科会の教育課程企画部会の「論点整理」において多用された「資質・能力」の記述の上位には「人格の完成」と「国民の育成」がありその根拠に改定教育基本法の第1条があると指摘する（折出, 2018, 44頁）。改定教育基本法における「人格の完成」は改定前の旧教育基本法の同文言とは性質が異なるとし、改定教育基本法における「人格の完成」が「個人の自己実現ではなく「国家・社会の一員」となるための「必要な資源」獲得であることに変質した」（折出, 2018, 45頁）と折出は述べる。折出は佐貫浩が用いた「学力の政策概念化」という言葉を引用し、今回の改訂学習指導要領における中教審等の議論が、国家が求める「学力」をあたかも民主主義社会一般において普遍的に必要とされる「学力」（＝「人格の形成」）とあたかも同じものであるかのようにみせようとしていることを批判している（折出, 2018）。

つまり平成29年公示の学習指導要領における「資質・能力」の議論はOECDのキーコンピテンシーをベースにしていることは間違いないが、そこには基本的に個人を「労働力」（＝人「材」）とし、民主主義社会における「市民」の育成は脇に置かれているという認識があることを忘れてはならない。先述した「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の座長を務めた安彦は、コンピテンシー・ベースという機能面にだけ注意がいきってしまい、それが人格の形成という人間本来の生きる意味に目が向けられていないことに警鐘を鳴らしている（安彦, 2014）。また石井（2015）も「知識経済を勝ち抜く『グローバル人材』をめざすのか、経済成長をもたらす社会問題や環境問題などに『自分ごと』として取り組む『地球市民』をめざすのかによって、資質・能力やコンピテンシーの中身が大きく異なってくる点には注意が必要です。コンピテンシー・ベースのカリキュラムを構想する際には、こうした矛盾する社会増や人間像の間で、そのような方向性をめざすのか、そうした価値的な問いと向き合うことが求められます」（18頁）と、優秀な労働力とシチズンシップの両面に目を向けたうえで、どのような方向性を目指すのかを

考えることが重要であると述べている。このような議論があまり浮上してこないのは、日本の文脈では従来の学習指導要領と対比して、21世紀型スキルをこれまでのコンテンツ・ベース、教科内容中心の教育と矛盾しない形でどのように導入するかということに議論の方向が行ってしまったことが原因なのではないだろうか。諸富の主張はこのような日本型21世紀スキルの文脈を無視し、道徳教育が日本（政府／人）の求めている「学力」であるという賛美に他ならない。この考え方をそのまま受容した場合、「道徳」教科書で示されるような予定調和的な議論をすることや、権力に疑問をもたないことが「学力」であるということになり、民主主義国家とは呼べない国家を生むことにつながる。諸富の実践は教科書や副読本を用いない自作教材を中心としているが、「考え、議論する道徳」の方向性に疑問が残る。結局は教材のつくり方、さらに言えば教材の内容が子どもの実感に則したものであるかということと、発問がその実感を問うものになっているかどうか「考え、議論する道徳」を実現するためのポイントになると考えられる。

- 1) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2017/05/29/1385323_01.pdf
2018年7月17日確認
- 2) 朝日新聞2017年3月25日「教科書 強まる文科省関与」
- 3) <http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/100/265949.html>
2018年7月17日確認
- 4) 2014年8月9日にミズーリ州で起こった「マイケル・ブラウン射殺事件」や2016年7月6日ミネソタ州で起こった「フィランド・カスティール射殺事件」、2016年9月16日にオクラホマ州で起こった「テレンス・クラッチャー射殺事件」など。なお2016年のこれら2つの事件については付近の目撃者が犯行の様子をスマートフォンの動画で撮影しており、SNSで公開されるなどして警察に批判が高まった。またこれら多くの事件で射殺した白人警官が正当防衛の理由で不起訴になっていることも問題になっている。
- 5) 2017年12月に秋田や北海道に漂着した北朝鮮のものと思われる木造船が漂着し、北朝鮮人乗組員が逮捕ないし確保されたことについて言及している。

謝辞 本研究は筆者のゼミ生（当時）である三浦佳典の卒業研究の一環としても行われた。授業の記録整理

は三浦氏および弘前大学教育学部学校教育講座教育学専修の複数名の学生の協力によるところが大きかった。ここに感謝の意を表する。

参考・引用文献

- ・安藤豊 (2007) 「資料の問題は道徳教育観の問題である」『現代教育科学』612号, 36-40頁
- ・安彦忠彦 (2014) 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社
- ・石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは: コンピテンシー・ベースの光と影』日本標準ブックレット
- ・宇佐美寛 (2007) 「〈本音〉こそ原点なのだ」『現代教育科学』612号, 14-16頁。
- ・折出健二 「「資質・能力」批判と人格形成の課題」『教育』871号, 44-51頁
- ・片上宗二 (2008) 「道徳授業のオープンエンド化に活路を！」『現代教育科学』623号, 14-16頁
- ・小寺正一・藤永芳純編 (2016) 『四訂 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社
- ・鈴木敏夫 「教科書からみえる教科「道徳」の問題点」『教育』861号, 44-51頁
- ・中村清 (2005) 『改訂道徳教育論: 価値観多様化時代の道徳教育』東洋館出版社
- ・波多野完治 (1966) 『ピアジェの児童心理学』国土社
- ・半沢英一 (2017) 『徹底批判!! 「私たちの道徳」こんな道徳教育では国際社会から孤立するだけ』合同出版
- ・久田敏彦 (2015) 「未完としての道徳教育を授業づくりから考える」日本教育方法学会研究推進委員会『日本教育方法学会第18回研究集会報告書「特別の教科道徳」をめぐって: 理論と実践の課題』4-21頁
- ・藤田英典 (2014) 『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店
- ・藤原謙 (2011) 「多様な価値観を引き出す資料開発・選択」『現代教育科学』655号, 88-90頁
- ・前川喜平 (2014) 「学習指導要領改訂の方向性」日本カリキュラム学会第25回大会合同課題研究 I & II, 関西大学, 2014年6月28日
- ・松下良平 (2011) 『道徳教育はホントに道徳のか? —「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター
- ・松下良平 (2018) 「自分と違う意見に学ぶことが本質」朝日新聞2018年4月1日「(教育考差点) 道徳, どんな授業になる? 戦前には「修身」/教科化, 安倍政権が推進」
- ・諸富祥彦 (2015) 『「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業: エンカウンター, モラルスキル, 問題解決学習など「理論のある面白い道徳授業」の提案』図書文化社
- ・山崎雄介 (2014) 『「教科化」は道徳教育を改善するか』日本教育方法学会第50回大会, 広島大学
- ・Hobbs, R. and Cooper Moore, D. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. CORWIN: USA.

(2018. 8. 8 受理)