

【人文学】

研究論文

自己肯定感を育てる道徳授業の構成

－「ミサゴのいる山」の物語を例に－

上 藺 恒 太 郎^{*1}, 森 永 謙 二^{*2}

Construction of a Moral Education Lesson to enhance Self-affirmative Consciousness using an Example of the Story “Fish Hawk living across a Mountain”

KAMIZONO Kohtaro and MORINAGA Kenji

Summary

This paper points out six factors of a lesson to enhance the self-affirmative consciousness of children showing the example of inter-cultural moral education. The six factors are as follows: 1. Listening method of a learning material, 2. Lesson with perspectives, 3. Cooperative learning, 4. Framework for thinking, 5. Reflection and 6. Assessment of a lesson. They are constructed in the lesson plan of “Mountain where the Fish Hawk Lives” and show how the factors can be active in the process of cooperative learning by students.

Keywords : self-affirmative consciousness, inter-cultural moral education lesson, association method, democracy

キーワード：自己肯定感, 国際道徳授業, 連想法, 民主主義

<目次>

はじめに

第 1 章 教育の方向とつなげる

第 2 章 道徳教育の目的とつなげる

第 3 章 自己肯定感を育成する授業の要素

第 4 章 国際道徳資料と学習指導案

おわりに

註

参考文献

はじめに

本項の動機は3つ、1. 何のために道徳授業をおこなうのかを、日本の学習指導要領の価値項目につなげればおしまいにする思考停止した授業ではなく、国際的に通用する形の学習指導案として構成し、また2. どんな要素が子どもの道徳授業において自己肯定感を育てるかを析出しておきたい、3. 自己肯定感を育む授業の装置と道具を明らかにしておきたい、との点にあった。したがって本稿は、教育の方向をどこに見るかから論を興し、資料の新たな扱い方、未来からの振り返り、協同の学びなど6つの有用な要素に言及し、さらに授業のための小道具、評価の考え方について論じた。

本稿は意見の開陳に止まらず、臨床的に子どもに接するにまで具体化するために、資料「ミサゴのいる山」と、

^{*1} 共通教育部門 教職課程 教授

^{*2} 九州大学, 久留米大学 非常勤講師

2017年10月23日受付

2017年12月14日受理

授業の考え方を示し、教室配置図、手づくり連想マップ、概念解析図などを含む学習指導案を、組み込んだ。

自己肯定感を育むこの考え方、授業構成と装置によって、他の資料を使った授業も相応の結果に至るだろう。

第1章 教育の方向とつなげる

教育学について小笠原道雄は、百科事典の項目としては異例な、将来の方向について以下のように記述している¹：…教育学はそれ自体が啓蒙の子供なのである。教育学はその存在を「大きな物語」に負っているだけでなく、ほとんどこの物語そのものである。もし教育学が進歩を生み出す「より高次な人間性への教育」への要請にあるとするならば、…ひたすら民主主義のために、それを導く力としての教育が、そしてその教育制度が、教育理論（学）とともに存在し続けることが前提とされなければならないであろう。（段落）その際、求められる教育学は…(1)教育の介入を正当化できる範囲内で（教育による犠牲を縮減できる範囲内で）、教育課程に携わる者に対する、その行為の方向性や教育の不履行まで含意された指導手引き書としての教育学であり、(2)教育の帰結に反省的に関与する教育学である。

「ポスト・モダンの状況下にあって」と語られる教育学の将来に関するこの記述は、以下の3点で重要である。1. 学問内の論議に終始して政治体制に関わらない教育学の自己制約を出て、民主主義のためにと方向を明示したこと、2. 教育のもつ啓蒙意識による発展の物語を抜け出て、不履行を自覚する、自制（forbearance）を教育学に組み込もうとすること。これは言い換えれば体系がすべての事象を包摂しきれない脆弱性（fragility）を欠陥と捉えず、むしろ脆弱性を意識するように求めたと言い換えることができるだろう、3. 学問であるために、自己反省する批判が本質的だと示したこと。小笠原道雄は、教育の帰結に関する反省として述べるが、学問であることが反省を含意するのだから、教育学が学問であることを意識する限り、反省を失うことはない。

今、これを逆の順番から読むと、1. 教育に対する反省の結果として、2. 普遍の主張と発展を標榜する体系性の自製の意識が生まれ、3. 民主主義という現実に関わる方向を見出すことになった、との筋書きが見えてくる。そこに、これまでのように教育学を独立の体系に閉

じ込めて現実から浮いた大きな物語のなかに置くのではなく、現実に向かって存在意義を見出そうとする意識が見える。つまり、民主主義の方向に沿う教育に教育学の意味を見出そうと主張している。その際、体系の脆弱性はむしろ方向に教育学を動かすために空けた自制だと理解できる。

別言すると、話は、啓蒙の大きな物語として降ってくる目的によって教育学が教育の目的を規定し体系を構成するのではなく、教育の行われる現実の場に即すること、それは、民主主義のなかにある大多数の民、すなわち子どもの必要に応じて教育学が構成されることを求めたと言えよう。これは、主体を、教育する側から子どもの側に置き変えた表現であり、先の3点が有意義であるためには、自己反省する子どもが育ち、教育という介入の正当性を判断する主体を子どもに置き、子ども同士のつながりを民主的な関係として方向づけるように求めることになる。教育と教育学は、自分で判断する子どもの育成へと、換言すると、子どもに沿う臨床へと形を変えるべき事情を、小笠原道雄の語りは示していると受け取れる。小笠原道雄は、これまでの教育学への反省を軸に、熟議し合意に至る方向にある政治体制を求めたのだろう。

反省と体系と民主主義という教育学の構成は、子ども像として語ると、振り返り、合理的に考え、つながっていける子どもになる。体系を構成する思考は、合理的に考える地点に始まると措定した。その際、教員の方で、子どもたちがグループで体系的に考える枠組みを提示する授業の形が望ましい。つながると表現したのは、支配するまたはされる子ども関係を想定しないからである。学校教育における民主主義は、支配形態として想定されていないだろう、むしろ日本では、平等を旨とする意識が教員に強い。総じて、教育の臨床場面では場にある子どもに応じた表現がなされるべきであり、場に応じた子どもの言葉で育成の方向を語ることが、子どもに沿った教育学を構成することになる。これはトーロジーではない。これまで教育学が国民国家成立の目的に応じて制度化されたのであれば、同様に、溶解しつつある国民国家に閉塞する状況を超えるために、子どもの在り方に即して成立することが求められているよう。

小笠原道雄は、民主主義と方向付けて終わるが、どの

ような民主主義か。アレンド・レイプハルトは、『民主主義対民主主義 多数決型とコンセンサス型の 36 カ国比較研究 (原著第 2 版)』において、民主主義を多数決型と合意 (コンセンサス) 型に分ける。そして日本はコンセンサス型民主主義に属するという²。

民主主義に関してアマルティア・センは、「民主主義が基本的に西洋 (および米国) を起源とする西洋的概念だという信念は、…究極的には間違った表面的判断である」(セン, 2011, p.464) として、「確かにアテネは公共的討議に関して素晴らしい記録を残しているが、その他のいくつかの古代文明においてもオープンな熟議は花開いており、目を見張るほどであった」(セン, 2011, p.468) という。そして「例えば、もっとも初期のオープンな一般の集会としては、社会的宗教的問題に関する意見の対立を解決するためにインドで行なわれた、いわゆる仏教の結集 (けつじゅう) がある」(セン, 2011, p.468) と、紀元前 6 世紀に始まる結集を挙げる。

ブッダ時代の教えを明らかにした増谷文雄編訳の阿含教経典によってこの最初の結集のようすを見たい³。ブッダの大いなる死の後に五百人結集が行われたが、参加者五百人の阿羅漢を選んだのは「大徳長老」(阿含経典, p.503) のマハー・カッサバであり、五百人目として選ばれた長老アーナンダ、すなわちブッダの大いなる死に際して寄り添っていた長老、も結集の前夜に阿羅漢となるを得て結集に参加している。つまり結集は阿羅漢という修行者の最高位の者に限られた。集まりでは、マハー・カッサバが問い、一人が答え、参加者が沈黙をもって賛意を表す形をとっている。ブッダの大いなる死に寄り添った長老アーナンダがブッダから直接聞いた言葉「小々戒は捨ててもよい」(阿含経典, p.509) について、五百人結集では小々戒が何であるかいくつかの解釈が生まれた。その際にマハー・カッサバは、変更せず今まで通りを提案して多様に分かれる意見を納め、「僧伽は賛同するが故に黙す」(阿含経典, p.511) と決着させている。責任は長老アーナンダに向けられ、「そなたは〈何をか小々戒となす〉と、世尊にお尋ねしなかったのは悪作 (落度) である。これを悪作として懺悔するがよい」(阿含経典, p.512) と長老たちから言われ、アーナンダは「私は悪作とは思いませんが、長老たちを信じますか

ら、…懺悔いたします」(阿含経典, p.512) と応じた。死の床にあるブッダに言葉の詳細を問わなかったのは落度であるか、集まった五百人にとっては悔やまれるとしても、アーナンダに同情する。

この結集は、ブッダの教えを確定し統制することを目的とし、多様な解釈への変化を押しとどめた。「釈尊の入滅後、釈尊の教説が散逸して異論や邪説が横行するのを防ぎ、教団の統一を維持するために代表者が集ま」(大谷哲夫, 2017, p.138) ったこの結集の参加者を選んだのは 1 人であり、全員が最高位の修行者であり、また多くの者が沈黙のままに終了したのであろう。1. ブッダの大いなる死の後に法と律とを結集する必要から、2. 一人によって選ばれた、3. 一定水準以上と認められた者の集まりと、4. 沈黙による同意によって、教団としての合意はとれたであろうが、センの言う「オープンな熟議」であったか、これを熟議による民主主義とするには、疑問がある。リーダー主導の集まりが熟議であり、法と律とを継承するために熟慮された方法が五百の阿羅漢を集める方法であり、語りに耳を傾ける合意も、目的によってはありうるが、そして納得がいかなくても懲罰を受けることもまた民主主義に属すると理解するが、それは原則として誰でも参加し発言する今日思い浮かべるオープンな熟議とは異なる。むしろ熟慮民主主義が場に応じてであると理解すべきだろうし、その際熟議とは何かも、熟議の対象だろう。

アテネの、奴隷によって支えられた体制下の自由市民に限定された民主主義が民主主義だと称揚されることが多いが、柄谷行人は「アテネの『直接民主主義』は、帝国主義的な膨張によって可能となった」(柄谷行人, 2014, p.28), つまり「他のポリスから収奪した金を流用した。それは市民に議会に出席する日当として分配された」(柄谷行人, 2014, p.28) と内実を明かして、民主主義は「大衆を扇動する民衆指導者 (デマゴグ) を生み出すことにもなった。こう見ると、現代の民主主義の諸問題をアテネに見出すことは可能だとしても、その解決への鍵をアテネに見出そうとするのは明らかに的はずれである」(柄谷行人, 2014, p.28) と言う。「アテネの民主主義は成員の『同質性』にもとづいている」(柄谷行人, 2014, p.28), 民主主義は「イオニアから

見るべきだ」(柄谷行人, 2014, p.23), 「イオニアにあったのは…イソノミアである」とイソノミア(無支配, isonomia)を称揚する。柄谷行人は, デモクラシーは「本質的に『支配(クラシー)』の一形態である」(柄谷行人, 2014, p. 32)と, 所詮支配形態だと言う。支配形態ではないイソノミアについて, ハンナ・アレントは「市民が支配者と被支配者に分化せず, 無支配(ノー・ルール)関係のもとに集団生活を送っているような政治組織の一形態を意味していた。この無支配という観念はイソノミアという言葉によって表現された」(ハンナ・アレント, 2002, p.40)と言う。柄谷行人は「イオニアのイソノミアが独立自営の農業や商工業の発達とともに形成されたとすれば, アテネのデモクラシーはもっぱら軍事的な理由から, あるいは戦士=農民の要求から形成された」(柄谷行人, 2014, p.34), 「ソクラテスが目指したのは, 統治そのものの廃棄であり, イソノミア(無支配)である」(柄谷行人, 2014, p.213)と言う。アテネの民主主義は, アテネの等質な市民に限定された, 支配の形式であった。それはすべての人の自由な熟議を意味していなかった。

小笠原道雄が日本の現状を支える教育を視野に入れていたのならば, その民主主義の内実は現状維持に止まる。そこでは民主主義の用語について現状維持以上の反省は, 行われなかったのだから。しかし, 小笠原道雄の民主主義の用語が, 子どもを判断の主体として育てること, 子どもの自由を保障し, 多様性を妥当とする感覚に裏打ちされていたのであれば, 結集(けつじゅう)による統制やアテネの民主主義による支配から, なお自由と多様性をもった主体による熟議へと話を進めてよかった。

アマルティア・センは「仏教徒であった聖徳太子」の十七条の憲法を挙げて, マグナカルタと同じ精神だと示唆する(アマルティア・セン, 2011, p.468-469)。しかし, アマルティア・センの民主主義は, 多様で対等な主体による熟議を例にしていなくて, 沈黙による合意を民主主義の例として称揚してしまった。アマルティア・センが言いたかったのは, 民主主義が欧米諸国の専売特許ではなく, アジアにあった点だろう。この点は日本も例外ではなく, センの指摘は, 例えば『民約論』が1877年に, 日本の民主主義を『民約訳解』第1巻が1882年に出たあたりから, また第二次世界大戦後のデューイ導入か

ら民主主義教育を考える一般論として, 当てはまる。

スコット・ペイジは, 『「多様な意見」はなぜ正しいのか 衆愚が集合知に変わるとき』において, 「ランダムな(ゆえに多様な)グループと, 個人で最高の出来を示す人からなるグループという二つのグループを作ると, ほぼ決まって第一のグループの方が良い出来を示した」「問題解決において, 多様性は強力な要素である」(いづれも, ペイジ, 2009, p.10)と言う。また「多様性が能力に勝るという主張が真実であることに異論の余地はない」(スコット・ペイジ, 2009, p.214)と言う。

またジェームズ・スロウィツキーは「優れた集団であるためには特別に優秀な個人がリーダーである必要はない。集団のメンバーの大半があまり知識がなくても合理的でなくても, 集団として賢い判断を下せる。一度も誤った判断を下すことがない人などいないのだから, これは嬉しい知らせだ」(ジェームズ・スロウィツキー, 2017, p.10)と言い, 「それ(民主主義—引用者注)は…協調と調整に関わるいちばん根本的な問題に取り組む一つの方法なのである」(ジェームズ・スロウィツキー, 2017, p.329)とまとめる。

すると, 阿羅漢だけを集めた結集は教団の統制に有効だったとしても, 民衆の問題解決とは離れた可能性がある, アテネの等質な市民による民主主義は支配として機能したが, 多様な人々の自由を包摂して有効であったわけではない。統制と支配がそれぞれ一定の合意に至るとしても, 今日われわれが志向すべき合意とは異質であろう。統制と支配は, むしろ多様性を縮減する。これに対して熟議は, さまざまな思考を呼び起こして多様性をもたらす。多様性を呼び起こした上での熟議による合意, すべての人が参加しての熟議による合意に至る道が求められているのであれば, そして問題解決に当たる主体の多様性が特定の能力に勝るとすれば, 多様性を包摂しての熟議による合意を志向すべきである。

支配者ではない日本の人々のなかにむしろ熟議するイソノミアの伝統があったのではないか。宮本常一の『忘れられた日本人』に収録された対馬の「寄りあい」⁴は, グループによる話し合いの形をとり, みんなの納得のいくまで何日でも話し合う。村の古文書を借りたいとの宮本常一の申し出に, 村人は集まって話し合いを始め, 宮本常一が「いってみると会場の中には板間に二十人ほど

すわっており、外の樹の下に三人五人とかたまってうずくまったまま話しあっている。…村でとりきめをおこなう場合には、みんなの納得のいくまで何日でもはなしあう。はじめには一同があつまって区長からの話をきくと、それぞれの地域組でいろいろに話しあって区長のところへその結論をもっていく。もし折り合いがつかねばまた自分のグループへもどってはなしあう。用事のある者は家へかえることもある。ただ区長・総代はきき役・まとめ役としてそこにいなければならない。とにかくこうして二日も協議がつづけられている」（宮本常一，2016，p.13）。時に場を離れて戻るといふ統制のない様相のこの集まりでは、沈黙することなく皆が思い思いに語ったであろう。リーダーは聞き役として多くの時を費やし、論議の尽きたときに結論を提案する。「みんなが納得のいくまではなしあった」「といっても三日でたいいのむずかしい話もかたがついたという」（いずれも宮本常一，2016，p.16）。女性がここに加わっていたかの問題はあがあるが、熟議し合意に至る話し合いの姿であろう。宮本常一は、対馬の北部でこうした話し合いが「四百年以上もまえからつづいているとのことであつた」（宮本常一，2016，p.17）と記し、「すくなくも京都、大阪から西の村々には、こうした村寄りあい古くからおこなわれて来ており、そういう会合では郷氏も百姓も区別はなかったようである。領主-藩士-百姓という系列の中へおかれると、百姓の身分は低いものになるが、村落共同体の一員ということになると発言は互角であつたようである」（宮本常一，2016，p.19-20）という。

これまで書いた熟議と合意は、言葉で自分の意見を表現できる主体を前提としていた。阿羅漢やアテネの市民がそうであるし、対馬の大人たちが自分の考えを表明できる前提だった。しかるに教育は、子どもを対象にして、同じ前提に立つことができない。

J.F.ヘルバルトは学問として教育学を打ち立てようと志向したとき、I.カントの理性をもつ存在の前提を批判する：「（生徒が理性的存在者であるのなら）今日の新しい（哲学）体系につき従っている人々にとって、根源的に善であるものが……生徒に全くもってひとりでに現われるのを静かに待つということ以上に（彼らの）論理

にかなったことはない」「それ故、このような諸理論そのものが……既にその出発点で（教育学の理論としては）失敗に帰していると見做していいだろう」⁵（上藪恒太郎，1979，pp.44-45）。

独立して判断する個人という前提を子どもの成長の場にそのまま持ち込むことはできない。子どもの成長が互いの関わりにおいて進行する事態を念頭に置くとき、必要なのは、協同の場であり、関わり合いながら考える話し合いである。考える場と形は、民主主義の形であるだけではなく、子どもの成長に必要である。

竹内敏晴は成長する子どもの場として2点を指摘する。第一に「子どもが成長してくるためには、自分がやってみようかなと思いついたことは、なんでもやってみていい、なにをしても受け止められ、はげまされる『場』が必要だ」「学校ならば教員が、全力でつくり出し、支えねばならない『場』である」（いずれも竹内敏晴，2001，p.199）。第二に「表現するということは、秘密をもつことと一組になっているということだ。自分の内に、人には言えない大切なもの、あるいは見せたくないものがあることに気づくことこそ、表現が成長してゆく基盤」（竹内敏晴，2001，p.200）であり、「すべて心の動きを外へむき出しにすることが表現だと思込んでいるらしい教員を見かけることがあるが、それは、すぐ外へ見せてもいいように整えられているパターンに子どもを追い込むことに過ぎない」（竹内敏晴，2001，p.200）と言う。「概念の理解に止まっている」「自分などどこにもいない」（いずれも竹内敏晴，2001，p.200）表現を求める教員を戒め、意見表明と関わって竹内敏晴は次のように言う。「私がここで取り上げたことは、意見の表明を中心とするいわゆる『表現』の自由の、はるか手前、というより根底のことである。一人の人間が、存在をかけてなにかを差し出そうとする、語ろうとする、その身動き、その呼びかけの始まりを、どう培い、どう受けとり、どう力づけ、そして自らどう立ち上がるか、私たちひとりひとりにできることはそれだけだ。そしてそれはまことにむずかしい。そして、大切な、心おどることではある」（竹内敏晴，2001，p.203）。

教室全体と教員への概念の理解による意見表明、そのような道徳授業が多いが、そうした意見表明ではなく、

いわば自分の体重を乗せて言葉を紡ぐ場の保証としてグループによる授業を志向すべきであろう。価値に関わって子どもがどう語り、考えを組み立てていくか、思いつきを語る場、個人に近い場であって、体重を言葉に乗せた話し合い体験ができる。

本論で取り上げる道徳授業においては、学習素材となる物語からすでに語るやり方で子どもに提示される。それは松岡享子がヨーロッパの語り手を援用して言う「本を読むというのは知ることにはすぎない。しかし、語ること、聞くことは体験である。語っていると、聞き手のこれまでかたく閉ざされていた心のとびらが内的世界に向かって開かれていく」（松岡享子、1996、p.121）との話、物語を聞くとき聴衆が「気持ちがサッとひとつになって流れ出す」「お話を聞くことは、慣れれば慣れるほど、この『内に向かって心を開く』ことを容易にさせてくれます」（いずれも松岡享子、1996、p.121）、が語る授業の根拠を示している。語ること、「本に活字として記されていることばを、声にして語る『お話』というのは、ことばをもとのあり方に戻す、その基本に帰す営みだ」と松岡享子は説明する。

語りを取り入れることには、2つの意味がある。1つは、道徳授業の場が、価値概念の理解に止まらない、心にふれる深さを求めて、内に向かって心を開くこと、個人が体験の重さに乗せて語り、聞くことを可能にするからである。学校教育は文字文化の支配的な場所であるが、文字の学習を趣旨としない道徳教育の場には、物語の語り、子ども同士の語りを組み込む意義がある。2つには、子どもを対象にするからである。松岡享子を引用すると、「作家が読者から切り離されていって、小説を書くという行為が、いわば密室で、自分とだけ向き合った状況で営まれることになってきた」（松岡享子、1996、p.33-34）ことが「児童文学を別のジャンルとして成立させることにつながっていった」（松岡享子、1996、p.34）。小澤俊夫は端的に「子どもの感受性と大人の感受性は違う」（小澤俊夫、2016、p.33）と言う。言葉が、文字文化によって対象の見えない部屋に書き手も読み手もそれぞれ閉じ込められたとき、言葉のもとのあり方、眼前の相手に向かって自分を語る場に設定し直すこと、言い換えると言葉を人と人の間において声として伝える場を設定することが、子ども同士で生き方に関わる語りのために

必要である。自分の声を交わす協同の場は、知による理解に止まらず、自分の体重を乗せて語り他者を受け止める体験の場であり、実は宮本常一の目にした話し合いの場の形だっただろう。

道徳授業においては、机とノートと鉛筆と黒板に向かう整列が、生き方に関わって互いに思いを語る場か、どのような教室のセッティングが必要か考えるべきである。話を聞く、語る場の形を考えると、全員が輪になって絨毯あるいは椅子に坐る、4人ほどのグループになってばらばらと坐る、耳を傾けるために机を取り去る、など、趣旨に沿う授業の形を考えるべきである。大切なのは、文字を読んで理解へと変換する能力ではなく、言葉から場面を思い浮かべること、場面に自分を投げ入れて体験すること、である。すなわち、「言葉を絵に変換している…その変換する力を養うことが大切」（小澤俊夫、2016、p.165）であり、また「他の人の物語を」体験して「そういう生き方を選びと」（いずれも松岡享子、1996、p.73）るところに、道徳授業の場で物語を扱う意味がある。松岡享子は「岐路に立たされたとき、自分の物語を生きている最中は、自分のことがよく見えませんが、そういうところをくぐり抜けた、もうすでに完結した他の人の物語を読むと、自分のおかれている立場がよくわかることがある。そういう意味で、私たちは、自分という物語を生きるために、自分以外の人の物語を必要としている」（松岡享子、1996、p.75。傍点省略）。それが道徳資料の意味であろう

学習指導要領に書かれた文言の要請に合わせてつぎはぎした物語は、教科書として文部科学省の検定に覚えめでたく、価値概念の理解を進めることができても、子どもに生き方として響かない。価値項目に従ってこの要素を教えなさいという学習指導要領の命令に従うのは行政の発想であり、教育ではない。学習指導要領は行政文書であり、学習指導要領が価値を並べるからといって、価値を並べて教えることが道徳教育ではない。道徳に関わる課題の解決を図りながら、生き方として考えてもらうには、この世界は生きるに値すると子どもに響く物語を提示することが、教育としての筋である。

長崎では「長崎おはなしの会」が丹羽梢を代表として語り聞かせをおこなっている。その練習で複数の人が同じ話を語ったことがある。暗記した話を声に乗せるのに

一所懸命だった人は、死の世界への鉄の扉が閉まるクライマックスの台詞を口にしたが、耳を傾ける者のなかで門は閉まらなかったと、諭された。安心できる語り手のとき、聞き手の心のなかで、扉は重々しく閉まり、運命の分かれ目の音を響かせた。心のなかに展開する物語に沈潜することができるとき、生き方に思いを致すことができる。文字からの意味変換や発表形式に意識をとられずは、物語の語ることに思いを致すことができない。語り聞かせには、内に向かって心を開いてもらい、心情を動かして、物語を展開する力がある。

本論において、概念の理解と心情を含む受容、ならびに授業によって課題解決の行為へと動く意欲を図 1 のように考えている。

図 1 を使って説明すると、文字を自分で読み、理解しなさいとの構図は、ティーチングへと子どもを引き寄せ、円の右半分の地点で理解させ、技能を形成する態度になる。例えば、計算はできるようになっても、算数は嫌いになりかねない。これに対して、子どもの心へと話を届けようとする語りは、授業者の立ち位置を子どものケアリングへと動かし、円の左側で授業をおこなう態度になる。それは、心を開いてもらい、（協同で考えてもらいながら）、課題解決の態度形成へと授業を動かす。むしろ、態度の形成が、行為を促し、行為する技能として、すなわち番号の 1~4 へと順次展開することも想定した番号である。受容と行為へと意識を動かすために、2 と 3 の方向へと道徳授業を改革する必要がある。

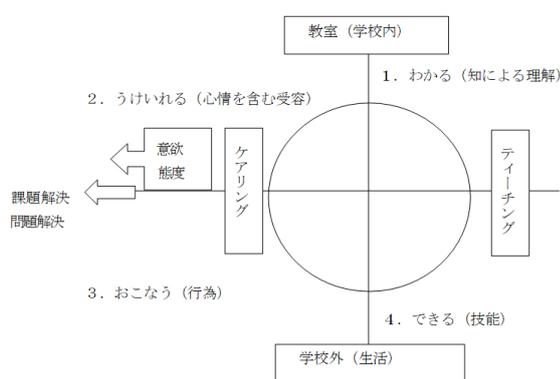


図 1 道徳授業における理解

第 2 章 道徳教育の目的とつなげる

本論で提示する授業「ミサゴのいる山」は、自己肯定感 (self-affirmative consciousness) の育成を目的とする。

「子どもを支える道徳授業の必要」については、上藺恒太郎, 2015, に書き、自己肯定感を育む目的を道徳授業に設定することが妥当だと記した。そう説明すると 2 つの疑問が生じるであろう。1 つは、なぜ自己肯定感育成なのか、2 つには、自己肯定感の育成が、自然を相手にした学習素材で、しかも 60 分で可能なのか、であろう。

民主主義あるいはイソノミアを担う主体をどこに求めるかについて、柄谷行人は社会階級の問題を意識しているが、本論は子どもの育成を課題としている。民主主義やイソノミアといっても、担い手の育成が必要であることは、明治期市民概念の導入⁶から、また第二次世界大戦後の J.デューイの喧伝などによる民主主義の導入から、語られ、教育の努力が重ねられてきたがなお課題である。アマルティア・センが主張したかったように、民主主義やイソノミアはアジアには根付かないのではない、むしろ西洋から考えている思考が問題であろう。どのような民主主義かを考えると、アジアと語ることを座視できない。子どもの課題として設定し直すと、主体は、振り返り、合理的に考え、つながっていく子どもであろう。それができる子どもは、自己肯定感に支えられた子どもであるというのが、本論の答えである。一人ひとりの子どもが自己肯定感に支えられると、判断する主体が多様に育つ。教育の目的を自己肯定感の育成に設定することが、民主主義あるいはイソノミアを支える。

学習指導要領が並べる価値 (values education) は、子どもの自己肯定感において統合されて、人格形成に至る。価値を並べて教えても、道徳教育にならない。道徳の時間は、自己肯定感という子どものいわば体幹を育む目的を設定して、人格育成に資する。どのように価値を統合するかは、子どもに任される。自己肯定感を育む教育の目標は、自己形成できる子どもであろう。

すると道徳授業において、価値項目から導出された 1 授業時間のねらいとともに、道徳教育としての目的を意識すべきである。自己肯定感育成という目的の設定は、道徳授業を子どもの人格の育成に向かわせる。同時に、自己肯定感の育成は、すべての教科の学びの基盤となる。

第 1 の疑問の、とくに日本における自己肯定感育成の

必要について、また 1 時間の道徳授業で自己肯定感が育成可能である点について以下の論文でエビデンスによって語っているので参照されたい：上菌恒太郎，森永健二，延岡理恵子，里村ひとみ，寺嶋勲，2010。上菌恒太郎，森永健二，中原聡，辻千里，2011。KAMIZON Kohtaro，MORINAGA Kenji，2012a。上菌恒太郎，森永謙二，古賀佳緒里，九重真由美，2012b。上菌恒太郎，森永謙二，2013a。森永謙二，上菌恒太郎，九重真由美，古賀佳緒里，2013b。岡崎耕，上菌恒太郎，2015。上菌恒太郎，2015。上菌恒太郎，2017c。上菌恒太郎，2017d，上菌恒太郎，2017e。また映画による観客の自己肯定感の動きを論じた上菌恒太郎，2017a，中華人民共和国の道徳教科書における自己肯定感育成について論じた上菌恒太郎，蒲池文恵，2017b を参照して欲しい。ここでは，自己肯定感の定義を示しておく。本論では自己肯定感を，質的・量的に，自己受容として，成長意欲として，測定を可能にする形で，定義する。1. 自分を受け入れる，2. できる，なれる，感覚がある，3. 自分をふり返って想起する言葉のうち肯定が否定を上回る。

第 3 章 自己肯定感を育成する授業の要素

自己肯定感を育成する道徳授業は，どのように仕組むことによって可能であろうか。自己肯定感を育成するための道徳授業を構成する 6 つの要素について述べる。その趣旨は，自分たちで，合理的に考え，振り返り，つながっていきける，子どもの育成にある。

1. 聞く資料 (Listening method of a learning material)

聞く資料の主張は，印刷資料を配布しての読み取りとそれに伴う教える意識による授業ではなく，語り聞かせによって進める点にある。語り聞かせとしておこなわれる資料提示は，子どもの側から見ると，聞く資料（上菌恒太郎，2017，31-38 を参照）になる。子どもが自分たちで聞き取った素材で思考を展開する授業構想になる。聞きのがしても，協同の学びの形にしておくと，(1)子ども同士で情報を補い合うことができる，また(2) 課題解決に向けた集団の意識が育ち，受け取った素材でいっしょに考えることに集中できる。さらに(3)難しい言葉のある資料でも教室に持ち込むことができ，資料選択の幅を広げる，(4)聞き逃したところは子どもが必要としなかったと

ころだと，子どもの選択に任せて，資料を捨てていい。道徳資料のすべてを読み取らせようとする意識には意表を突くかも知れないが，子どもたちが自分たちの器で聞き取ったところ以外は，捨てるという資料の扱いも，子どもが進める授業として有効である。

道徳教育に使う物語は，その基本として優れた行為を描く必要がある。とるべき態度を子どもに考えてもらうとき，優れた行為やを示すことが，成長を促す。

時に使われるイソップ型の物語は，授業者が説教する型の授業になる。イソップ型の物語⁷は，愚かな者が，愚かな行為をすると，愚かな結果になる，との展開によって論ずるもので，これを子どものグループ討議に持ち込んでも，「何々してはだめだよ」との話以上にならない。この種の学習素材に依存した授業は，してはならないと知っていた事柄の再確認以上に子どもが新しく学び成長することがない。

耳を傾けて体験する物語，自分を乗せていける物語を通じて子どもが成長することが，子どもに届けるに値する物語であり，優れた行為を書いてあることが道徳資料として使うに値する，聞く資料と称する学習素材の要件である。

2. 見通しのある授業 (Lesson with perspectives)

見通しのある授業は，3 つの意味で必要である。(1)授業の最初に，ねらいを子どもの言葉によって提示すること，あるいは解決すべき課題を明らかにして授業の方向をわかった上で，子どもが主体的に参加できるようにする。本授業の場合，子どもに課題解決に向かう必然性を受け取ってもらう過程と重ねて，中心概念である「見守る」態度を，導入で動作化によってやってみる構成にした。自分の「見守る」態度と登場人物の「見守る」態度の比較は，授業全体を通じて子どものなかで課題として生きる考えた。(2)発問を口頭で伝えるだけでなく，授業の流れについていくことの難しい子どもにも今何をやっているかを明示するために，補助黒板またはプロジェクトによって，発問や作業手順を掲示するようにした，すなわち授業進行を視覚化した。視覚化によって，話し合いが途中で方向を失っても，掲示を見て自分たちで修正できるように配慮した。この措置は，授業者が海外で授業をおこなう際にも有効であった。通訳によらなけれ

ばグループでの話し合いの方向を修正できない授業者にとって、意図の掲示によって子どもの活動を導くことができた。この措置は、口頭での指示で動きにくい子どもにとって、何をやるかの理解の助けになる。(3)さらに授業の見通しとして、板書計画を付け加える。綿密な板書計画は日本の教員の長所であり、どの位置にどの概念を書くか、絵や写真を貼るかによって、また空いた空間によって、これからの授業の見通しを示す。同時に、完成した授業後の板書が、授業全体を見通す図として、終末の振り返りのよすがとなる。発問や話し合いにその都度ついてきた子どもも、出来上がった板書によって自分のたどった道を確認できる。振り返って授業の思考経路を見るのは、見通しとして大きい。(4)本授業は、子どもに人生の見通しのなかで価値を実現した自分の姿を思い浮かべてもらおうとした。意図したのは、成長する過程への、価値の組み込みである。道徳授業で扱う価値項目について現在、どのような状態にあるうとも、大人になったある段階で自分がどのようなかを想定し、価値を実現した自分の姿を思い浮かべることが、キャリア教育として意味がある。自分のキャリアと、価値の実現を結びつけてもらう工夫である。道徳授業で扱った価値を現在の生活で実現しなさいと諭す命令形の道徳授業を避けて、自分形成として緩やかに、そして態度形成の見通しとして、授業の終末に道徳上の価値を自分像として描いてもらうようにした。

3. 協同の学び (Cooperative learning)

自分で考え、自分たちで考え、教室全体で考える段階を組み上げる協同の学びは、(1)学校に行く大きな目的が友だちと会うためという動機である点⁸を授業の推進力にして、友だちと話す楽しさを授業に持ち込むとともに、(2)一人で考える以上の思考の飛躍を、レフ・ヴィゴツキー⁹やスコット・ペイジ¹⁰を持ち出すまでもなく、子どもたちにもたらす魅力がある。個人の気づき以上に考えることができるのは、新しく知る学びの楽しさである。道徳授業もまた、新しく学ぶところのある場でなければならない。道徳授業における学びは、外在する知識の獲得よりも、視野の拡大、意識における態度の形成である。(3)新しい学びは、子どもを啓発する物語から降ってくる

のではなく、子どもたち自身が発見するものでありたい。教科書に書いてあることや教員が言わせたいことを探し出す作業は、道徳の学びではなく、自分たちで対話しながらの価値を創造する学びでありたい。再発見も、自分のなかでの新たな創造である。道徳は、先生との関わりで発揮されるよりも、友だちとの関係で発揮されるものであって欲しい、いじめなどの関係から生じる課題を引き受ける道徳教育であるならば、日常において発揮される態度を形成したい。そう考えると、道徳授業は子どもが相互に関わる協同の学びにならざるを得ない。関わりながら考えたことが、関わりにおいて発揮されやすいだろう。(4)協同の学びにおける対話は、哲学者のような自己内対話、ソクラテスのような二人での対話、井戸端会議のような4人ほどのグループでの対話、大人である教員を交えて公共性を帯びた教室全体での対話の4つの形式があり、どの対話形式をどこに組み込むかが学習指導案の構成である。授業者は道徳授業において、対話の組織者であってしかるべきだろう。また対話の形を考えると、椅子などをどのような配置にすることが適切か、教室全体のハード面の構成を考えることも学習指導案の考慮に入る。さらに、子ども同士の対話について、授業者は内容のすべてを知ることにはできないとしても、課題解決に向かう姿勢を見ることによって、また表出された言葉を知ることによって、状況をつかむことができる。例えば頭を突きあわせるようにしてグループで話しているかなどが注目点であり、次に述べる思考装置は、子ども同士の協同の学びの装置であるとともに、授業者の状況理解のための装置でもある。共に考える道徳授業には、協同の装置が必要である。

4. 考える枠組み (Framework for thinking)

考える授業といっても、概念と枠組みがなければ進まない。主題と概念は提示される物語に示されるが、物語から受け取ったものをどう扱うのか、思考の枠組みを示される方が考えやすい。枠組みの提示は、考える作業をどう進めるかの例示になる。本授業では4つ、(1)板書(板書計画を後出の学習指導案図3および4として示す)、(2)手づくり連想マップ¹¹(国際道徳学習指導案のなかの図、また学習指導案図6)、(3)思考の枠組みと概

念カード（国際道徳学習指導案のなかの学習指導案図2）、(4)振り返りワークシート（学習指導案図5）を用意した。

板書は、日本の文化系授業の縦書きで右から左へ流れる形と、台湾のように電子化が進んだ教室環境での、左から右に流れる形（学習指導案図3および4）を示した。

手づくり連想マップは、学習指導案展開のなかの図および手づくり連想マップについての子どもへの指示図（学習指導案図6）で示した形を基本とする。円の3つに分けた層のどこに何を書いてもらうかは、授業によって多様に使える。各グループに1枚配布した大きな手づくり連想マップ（通常A3の用紙を使う）に、4人ほどの全員が顔を寄せ合って自分の思いつくことを書き込む姿を理想的には思い描いている。手作り連想マップについて3点述べる。(1)馴れないうちは個々人ばらばらで順に書きこむ、あるいは書く場所を互いに区切って書く姿が見られる時がある。子どもの関係を、同時に顔を寄せ合って書き込む協同へと持ち込むことが望ましい。(2)思いつく言葉を思いつくままに何でも書くやり方は、文章にする前の思いを取捨選択しないまま記すことになり、発表や文章が苦手でも書き込めるよさがある。思いつく言葉を集積した後、発言または文章としてのまとめを考えればよい。思いつく言葉を書き込む最初の段階は、自分のまた自分たちの思考の素材となる言葉を集める意味を持つ。いきなり文章を書きなさいと要請するワークシートより書き込む情報量が多く、自由で楽しいだろう。(3)手作り連想マップは、グループの他の子どもが何を書いたかが見えるため、異なるあるいは同様の他の言葉とない交ぜにして、尋ね合い、共に考える素材を得る道具である。グループ相互に見せ合う授業展開もある。

国際道徳学習指導案のなかの図2に示した枠組みと概念の数々は、授業者が用意した概念の数々ならびに白紙の概念カードを含んでおり、子どもが自分たちの思考に応じて独自に書き込む概念カードを加えて、グループで議論しながらどう並べるかを話し合う様子を想定している。実際、いくつもの授業の中盤として、自分たちの考えを出し合いすりあわせながら、概念を盛んに動かしている様子が見られた。どう並べるか、根拠となる考えを他の子どもに説明し、論議する作業は、考え方の説明、根拠の説明、互いの論議という、メタ思考と説明の流れ

を協同の学びに持ち込むにもかかわらず、子どもにとって楽しい作業であるようだ。

ワークシートは、グループでまた教室全体で多様に広がり、飛躍し、集約した考えを、個人の内省へと向ける装置であり、考える枠組みを提供する場であるとともに、振り返りであるところから、次で説明したい。

5. 振り返り (Reflection)

振り返りは、どの教科においても学力を育てるやり方であり、道徳においても自己肯定感に踏み込む役割を果たす。本授業では、未来からの振り返り（岡崎耕，上菌恒太郎，2015を参照）を子どもに要請した。後出の国際道徳学習指導案に見るように、(1)35歳になった自分が道徳授業で扱った価値に関してどのような姿に成長しているかをイメージしてもらい、(2)成長した35歳の自分から、今の自分に手紙を書くように要請した。この振り返りには、現在の自分のよさを認め、よさを伸ばしていけば将来の自分イメージに到達できるとの意識をもって欲しいとの思いを込めている。授業で到達した価値を自分が成長した未来の姿として思い描くこと、未来の姿から現在を振り返り、自分の伸ばすべきよさを存在意義として認識する意識の流れを作り出す目的をもつ。言い換えれば、未来から現在の肯定へとつなぐことによって、伸びていける、できる、との感覚を抱いてもらうと嬉しいと考えて仕組んだ。未来からの振り返りにおいては、他者との比較あるいは他者評価が自分を肯定するか否かの基準ではない。それは、他者評価として外在的な意図なりが自己評価として使われる事態から距離を置いている。他者に依存する自己肯定はもろい。個人の自立を志向するならば、自分の未来の姿が、自分の何を肯定するかの基準である。未来からの振り返りは、成長する子どもにふさわしいやり方である。

実際におこなった授業は、いずれも飛び込み授業であり、やったことがないために難しいとの感覚が担任教員と子どもにあった。しかし、仕事なりとして日頃キャリアを意識している、または未来への時間を意識して現在の問題状況を乗り切る思考を取り込んでいる教室では、それなりの未来からの振り返りの基盤を見出した。そうした教室運営の基盤がなくても子どもは、自分の保護者の姿に自分を仮託して思いを馳せて、未来からの振り返

りのワークシートに書いてくれた。

6. 授業評価 (Assessment of a lesson)

授業を振り返り、結果を確かめ、改善するために評価は必要である。評価の必要は3つある。1つには、授業者が、おこなった授業について振り返り、授業者が成長するために、欠かせない。2つには、子ども自身が自分の成長を自己評価するために必要である。授業において自分が獲得したものを振り返って確かめておくことは、授業における成長を確かめる自己評価である。3つに、道徳の評価において、教員による子どもの評価は子ども自身による評価とすりあわせておこなわれるべきであり、子どもの授業に参加しての感想、振り返りシートなど、子どもの授業評価と自己評価がそのまま、子どものポートフォリオ評価になり、教員による子どもの評価のエビデンスになる。すると、評価を組み込んだ道徳授業過程が必須になる。評価は、教員が子どもに隠れておこなうものではなく、子どもにフィードバックされ、すりあわされて生きる。

そのためには、子ども自身が自己評価する目をもつことを道徳授業の目標に据えるべきである。道徳授業においてはテストによる点数という手段がないだけに、そして教員と子どもがすりあわせる評価のために、評価しながら成長する子どもという目標が必要になる。

本授業のような、手づくり連想マップの書き込み、概念を動かす枠組み、未来からの振り返りシート、子どもの授業に対する主観評価、授業でわかったことの記述といった授業の道具は、授業研究のために組まれた評価態勢であるが、それらは授業を進める道具であるとともに、授業の道具がそのまま授業における子どものよさを表す言葉を容易に見出す装置である。評価を大切にしたい道徳授業は、自己評価できる子どもを育て、教員による子ども評価の根拠を提供し、教員の授業改善の根拠を明らかにする。道徳授業評価の道具立ては、子どもと教員の成長装置である。

第4章 国際道徳資料と学習指導案

上述した6点を組み込んだ国際道徳授業のための資料「ミサゴのいる山」ならびに学習指導案について述べる。

「ミサゴのいる山」は事実による資料で、上藺恒太郎による日本語の文章がオリジナルであり、写真も上藺恒太郎の撮影による。学習指導案は森永謙二が上藺恒太郎の協力のもとで作成した。資料ならびに学習指導案の翻訳は長崎総合科学大学の鄭美花が、上海の华东师范大学教师教育学院教授である沈晓敏の協力を得て、また台湾においては國立臺中教育大學教育學系副教授の陳延興の協力を得ておこなった。さらにドイツ語訳に関しては、Universität Leipzig の Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik にある Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim が監修しておこなった。

学習指導案は、考える道徳授業によって自己肯定感を育むように、前述した6つの要素を組み込んでいるが、「3. 授業を構想する5つの要素」の説明とは4つが重なっている。異なるのは、授業のねらい「3-3.持続可能な社会に向けた教育(ESD)」の説明である。授業は、日本の学習指導要領に即して言えば、いわゆる自然愛護「生命が多く、生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること」をねらいとした。同時に3-3の説明は、自然愛護が地球規模の持続可能な開発のための教育とつながるとの認識を記している。「3. 授業を構想する5つの要素」に書かなかったのは、「4. 考える枠組み」であるが、これは学習指導案の展開過程に書き込んである。

(授業時間) この学習指導案は、小学校高学年を対象に、60分で進める授業として構想した。授業はいずれも飛び込みでおこなったが、2時間続きの時間を頂戴し、授業の前に、授業者と子どもの顔合わせ、協同の学びのためのグループを組織すること、評価方法として採用した連想法が授業前と後の実施を必要とするため、授業前調査をおこない、さらに授業後に連想調査、授業に対する子どもの主観評価、授業で分かったことについての文章記述の時間を確保した。

(学習素材提示) 資料は、子どもたちが親しんでいる声、担任による読み聞かせの形をとった。理想的には、語り聞かせであるが、この学習素材に関しては画像を大きく映し出して臨場感を意図したこと、そこに担任の声が流れる形をとったことから、語り聞かせになった。

(授業展開) 授業は、1. 導入と学習素材提示、2. 最

初に考えた各人の態度、およびその理由の表明、3. 自然を大切に理由を軸に、手づくり連想マップを使った協同の話し合い、ならびに見守る解析図を使っての話し合い、その結果をさらに教室全体で集約、4. ワークシートを使っての個人による未来からの振り返り、と構造化した。個人から出発し、3.で協同の話し合いを展開し教室全体で集約、4.終末は個人に戻しての振り返り、という構造になっている。この構造は、導入、展開前段、展開後段、終末¹²の日本の教員に馴染んだ4段階構造に即している。

(板書計画) 学習指導案の最後に、(7) 学習指導案図3として板書計画をつけた。板書計画の上の方に授業の意図の大きな流れを、授業進行とともに見守る意識が、見守る意味の確認へと移り、態度に繋がる想定を示した。いずれの授業でもこの流れを板書して、子どもの発言ではないとしても、見通しとして示した。

右から左に流れる板書計画では、1. 右に子どもの最初の、ミサゴを見に行く、迷う、行かないの態度表明がネームカードによって示され、2. 大切に理由を問うところから展開して、人間と自然に関わる概念をどう整理するか、各グループの見守る解析図が板書の中央に示され(各グループの解析図を掲示するために別に白板を用意した)、3. 自然に対する態度についての話し合いの集約結果がグループごとに短冊によって示され、教室全体で論議され合意形成へともたらされ、4. 未来像から振り返る個人の終末の過程が、左に示されている。

子どもたちの思考過程が右から左へ流れ、未来からの振り返りの矢印が、未来から現在に獲得した価値意識への方向を指し示す。

(構造化) 国際道徳授業の場合、学習指導案を構造化しておく必要がある。自分の学級の場合、一人ひとりの子どもの顔を思い浮かべながら発言を予測して学習指導案を作成し、子どもの発言に対応してその場の判断で授業を進めることができる。子どもの顔を思い浮かべて人のつながりを想定した授業には、息の通う暖かさがある。そこには3つの前提がある。1つは、子どもの発言がある程度予想可能だという安心感。2つには、授業者が子どもの発言を直接聞き取ることができ、直接応答できるとの前提。3つには、子どもの発言に対する授業者の応答のうまさ教員の実力だという前提。

国際道徳授業の場合、この3つの前提は、通用しないと考えた方がいい。これらの前提に対して、1. 子どもたちに通じる言葉を発するのは通訳であり、授業者は通訳にいかにか授業をやってもらうかを考える必要がある。つまり、自分のうまさを発揮する前提では、授業者以上に授業がうまく通訳できる人を求めていただつことになるだろう。本論には示さないが、国際道徳授業の場合、授業者の発問・発言を並べた授業細案を別に作成する。そこに発問などの訳文をあらかじめ記載しておき、授業者が冒頭の一言を発すれば、直ちに通訳が言葉の全体を発する、そういう構造にしておく。授業者が冒頭の一言を発すれば受容が進行する構造を作っておく。授業には応答のテンポが必要である。また時間を節約するためである。この形によって同時通訳のように授業を進める流れができる。日本のすぐれた道徳授業を海外で実演するために、この工夫は大きかった。国際道徳授業において、授業者は授業の組織者であって、自分のテンポで応答し、子どもとのやりとりのうまさを発揮する応答の中心者ではない。応答を、訳してもらって、授業者が応答し、再び通訳してもらうテンポでは、授業は間延びする。優れた通訳といえども、必ずしも標準語ではない現地の言葉に対応し、子どもに分かる表現で直ちに、同時通訳者のように訳し、子どもと参観者の前に身をさらしながら、授業者と子どもとの間のどこに立つか立ち位置を心得て、しかも道徳分野の概念を通訳する人材はそうそういない。通訳にとって、子どもの発言も予測して書いてあると、個々の発言が授業全体の思考枠のなかで見える。

2. すると国際道徳授業の学習指導案は、授業を構造化して、最初から最後まで何を、どんな考えで、どのようにやるかを、通訳にも、海外の教員にも理解可能な形で書いておく必要がある。その意味で、協同の学びとして、子ども相互の支援によって進める授業づくり、聞いただけでは進めない子どもにも授業に参加できる工夫、グループ内の発言を把握する工夫、手づくり連想マップ、概念カードを動かしてグループで考える概念解析図、見通しのある授業のために授業者の指示を文字にして掲示しておく工夫など、すなわち視覚化する工夫、複数の手段で意図を伝える工夫、さまざまな装置の工夫は、実は授業者を助ける仕掛けである。本授業では、学習指導案に記載した装置の他に、黒板2面と映像装置など、多く

の道具を使った。授業者の意図を他者に分かってもらうように提示する工夫によって、授業は進行する。そのために国際道徳学習指導案は構造化され、意図の枠組みをはっきりさせることが求められる。国際道徳授業への挑戦は、授業者が自分の教室から出て、教室以外で他者に授業をしてもらう、つまり異なる文化圏の授業者に授業をしてもらう、通訳に授業を進めてもらう、そして子どもに自分たちで授業を進めてもらう、そのような授業の形を必要とする。それは、構造化された、授業者に尋ねることなく子どもが進められるように工夫された、学習指導案になる。

3. 国際道徳授業学習指導案は、子どもの発言に関して、あり得る発言をあらかじめ類型化して備える。

(類型化) 国際道徳授業においては、まだ訪れたことのない文化圏の子どもの発言に対応するために、子どもから出されるであろう発言をあらかじめ、考え方の類型として整理しておく。授業で扱う主要な概念については、あらかじめ連想調査をお願いして、子どもの考えをあらかじめ知るようにする。その上で出てくる考え方を網羅し整理しておく。つまり、授業で扱う価値に関わる考え方の類型を析出しておく。

青木孝頼は、「最も信頼できるのは学級担任教師による日常の観察に基づく評価」を頼りに「ねらいとする価値に関してのひとりひとりの子どもの価値観をとらえておくことが望ましい」（いずれも青木孝頼, 1995, p.11）と語るが、われわれの場合には連想法によって必要な概念についての全員の子どもの想起を50秒で集めて、授業に備える。場合によっては、その概念について導入段階で、みんなはこう考えているよね、と連想マップを提示する。青木孝頼は「もちろん、観察による基づく評価が絶対に正しいとは言えず、また『四類型』（引用者注、価値観の四類型）も一つの試みであるだけに、今後さらに有効な方法なり、類型案なりが出てくることが期待されるが、現在のところ他の評価方法よりは優れている」（青木孝頼, 1995, p.11）と言う。価値観の類型という考え方は、学級の子どもの考えを整理するためだけでなく、出現しうる考えすべてに対応する学習指導案のために必要である。

考え方の類型は1. 国際道徳授業において有用であるだけでなく、2. 子どもにとって自分たちの考えを整理するために、また3. 授業者があらかじめ考え全体を整理して把握するために、そして4. 子どもと授業者の一対一対応による授業進行ではなく、あり得る意見全体を視野に入れた授業進行のために有用である。

青木孝頼は価値観の類型を「非常に有効である」（青木孝頼, 1995, p.10）と唱道し、授業の4段階構造の展開前段および展開後段に対応させて「資料における類型」および「一般化の類型」（青木孝頼, 1995, p.10）を挙げる。本論の場合、聞く資料の扱いによって読み取りを前提にしないから、最初から1. ねらいとする価値に関する子どもの考え方の類型になる。さらに価値の一般化よりも、自己肯定感の育成を目的とするから、2. 自分と価値とがどう関わるかについての、自分と価値との関係についての類型になる。

本国際道徳授業学習指導案における子どもの発言の類型として、学習活動欄の展開前段（予想される児童の反応）に書いた、ミサゴを見に①行く、②迷う、③行かない、を例に挙げるができる。それぞれ予想される子どもの発言を記すと同時に、指導上の配慮事項欄において、どのように対応するかを示した。ただ、この程度の類型化は、日常の授業でもおこなうだろう。また他に、高齢化社会における介護を扱った国際道徳授業「老いの形」を資料にした授業¹³で子どもの発言において、1. 介護する立場に立つ発言、2. 家族が認知症と考える、3. 自分を認知症と考える、4. 認知症の人を人間として捉える（上菌恒太郎, 2017e, pp.33-34）、の4つの立場を析出している例を、自分と老人との関係についての発言類型として、例に挙げるができる。

国際道徳授業は、授業で扱う価値ならびに自分との関わりについて子どものあり得る発言を類型化し、授業全体を構造化したうえで、子どもの意見に対応しようとする。価値の類型も授業の構造化の一環であり、学習指導案を構造化することによって、異なる文化圏における授業にも、異なる授業者ならびに子どもにも対応できるようにする。

国際道徳授業学習指導案

授業者 森永 謙二

1. 主題 授業のねらい 自然を愛する
 授業の目的 自己肯定感を育む

2. 資料 「ミサゴのいる山」 (上菌恒太郎氏 自作資料)

3. 授業を構想する5つの要素

3-1. 聞く資料 (Listening method of a learning material)

資料を配付せず、子どもが聞き取った物語内容によって授業をおこなう。

子どもの読み方の特徴として、知らない言葉などを聞き流し、物語を体験しながら本質をとらえるとの子ども観と子どもへの信頼が背景にある。

道徳授業は、価値を教え込む教育ではなく、物語を使った人格の育成であるとの授業観を背景にしている。

3-2. 協同の学び (Cooperative learning)

4人のグループを基本に編成したグループによって授業を進める。子ども相互の協力は、個人よりもより高いレベルに到達できるとの考えが背景にある。子どもの自発的な力に信頼を置く授業である。

協同の考えには、4人グループだけでなく、自己内対話、2人での対話、グループ間また学級全体での話し合い、授業者との協同を含む。

3-3. 持続可能な社会に向けた教育 (ESD : Education for Sustainable Development)

グローバル化が進む現在の社会や世界は、環境問題や貧困の拡大など、地球的規模の様々な問題に直面しているため、ユネスコは持続可能な開発のための教育(持続発展教育)を提唱している。持続可能で夢や希望がもてる社会づくりの担い手を育むために、子どもたちが社会や世界とつながり、地球的規模の課題を自分の課題として捉え、その解決に向けて自分で考え、行動を起こす力を身に付けるための教育になる。

3-4. 自己肯定感 (Self-affirmative consciousness)

学校教育における道徳教育の目的は、道徳的実践力のために、子どもが自分を信頼し、自分のなかで価値を統合して行為できる基盤をつくることにあるとの考えが背景にある。道徳教育の目的のために1単位時間の授業はおこなわれ、それぞれの時間のねらいをもっている。道徳授業は、ねらいとした道徳上の価値の理解に止まらず、人格に結びつけられ、子どもが自らの人格を育成する基盤を育成するべきである。その基盤が自己肯定感であり、自己肯定感育成の方法がふり返り(reflection)である。ふり返りは、授業で到達した価値の高みへと伸びていくことのできる現在の自分の確認として、すなわち未来からのふり返り(reflection from a future)として、道徳授業の終末に組み込まれる。未来からのふり返りは、自己の未来に夢や希望を持てるように、子どものふり返る力ならびに価値への見通しを育て、価値の内面化ならびに伸びていく自分の肯定を促す。

3-5. 授業評価 (Assessment of a lesson)

教員と子どもの意識的コミュニケーション過程としておこなわれる授業の場は、子どもの意識において成果を検証されるべきである。ここでいう評価は、子ども個人についての道徳性評価ではなく、授業に関する評価である。授業を通じて子どもの意識がどのように動いたかによって、授業の

ねらいが達成されたか、自己肯定感への方向が見いだされたかを評価する。全体としての授業参加者の意識の動きは、連想法（Association Method）によっておこなわれる。

そのほか、道徳授業は子どもにとって楽しくなければならぬ、説教であってはならないとの観点から、授業が楽しかったかを子どもに尋ねる。さらに、道徳授業も学びである以上新たな学びがなければならず、新しく何が分かったかを含めて感想を尋ねる。

4. 「ミサゴのいる山」の授業構成

5つの部分によって構成する。

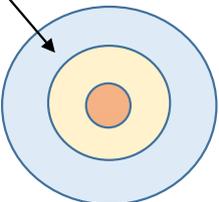
- I. 導入
- II. 物語資料を聞く
- III-1. 自分とる態度を考え、自分の課題として自然愛護を考える
- III-2. 自然愛護の意味を考える
- III-3. 自然に対して、どんな態度をとるかを考える
- IV. 未来からふり返り、自分の生き方を考える
- V. 授業評価、学習評価（授業時間外）

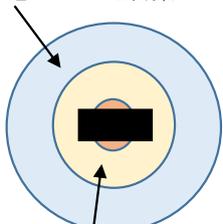
自然愛の定義：1. ミサゴに体现された自然の知恵を楽しみ、2. ミサゴが生きている空気、水、食べ物、大地に人間も共存していることに思いを致し、3. どのような態度で自然に接するかを考え、4. 自然を大切にする自分に誇りを抱くこと。一言でいうと、見守る態度、が自然への愛である。それは欲求に任せて見るだけでなく、かたくなに守るだけでなく、知り、そして守る、関心と謙虚さのバランスのとれた態度である。

5. 本時の授業について

(1) 展開

過程	学習活動	指導上の配慮事項	備考
導入 5分	<p>I. ミサゴを見守る平松さんについて知り、見守る態度を動作化して、本時学習の方向をつかむ。</p> <p>○机をグループごとにくっつけ、黒板と大きなスクリーンを囲むように丸く並べる（図1）。</p> <p>机の上をすべて片付け、授業者に向かって坐り、物語を聞く構えをとる。</p> <p>簡単な机の配置イメージ図を（4）に示す。子どもはグループになり、斜めに坐り、授業者・黒板・スクリーンを向く。話し合いの際には、互いに向きあう。</p>	<p>I-1. ミサゴの写真を大きなスクリーンに映し出し、「これは、ミサゴという鳥です」と説明する。</p> <p>I-2. 巣にいるミサゴの挿絵を貼る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ミサゴの挿絵を揚げて、子どもに見せた上で、黒板の右端に貼る。 ※授業者は沈黙のまま貼る。 ・黒板の左端に行き、平松さんがしゃがんで双眼鏡で見ている挿絵を黒板の左端に貼る。 ※「これは平松さんという、ミサゴを見守る人です」と説明する。 <p>I-3. 黒板の真ん中に「見守る（観察し守る）」と板書する。</p>	<p>ミサゴの写真</p> <p>平松さんの写真</p> <p>課題意識の形成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ねらいとする価値への方向付け（自然愛護への必然性） ・資料への方向付け（資料への興味・関心）

		<p>I-4. みなさんだったら、どんな見守り方をしますか。黒板のミサゴを見ながら、動作をしてみましょう。</p> <p>I-5. 特徴的な動作をしている子どもをとりあげ、周りの多様な動作を見てもらおう。</p> <p>I-6. みなさんの見守り方は、それぞれに違いがあります、と注意喚起し、課題意識を持たせる。</p>	<p>・資料への方向付け (資料への興味・関心)</p>
<p>展 開 前 段</p> <p>30 分</p>	<p>II. 物語資料に耳を傾け、自然愛護について考える。</p> <p>○子どもが、授業者の語り聞かせに耳を傾け、スクリーンのみさごを眺め、平松さんと自分を重ねながら、物語を楽しむ。</p> <p>III-1. 自分のとる態度を考え、自分のこととして自然愛護について考える。</p> <div data-bbox="248 994 699 1115" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ミサゴを「見に行く」か、「迷う」か、「行かない」か、自分の態度を選択し、ネームプレートを貼る。</p> </div> <p>外周に自分が思いついた言葉を書く</p>  <div data-bbox="248 1464 699 1908" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>(予想される児童の反応)</p> <p>①行く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見たことがなく、珍しいから。 ・自分も観察したいから。 <p>②迷う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行きたいけど、ミサゴが卵を産まなくなるのが心配。 ・関心がないから行かないなど。 <p>③行かない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ミサゴを驚かせるだけだから。 ・自然を壊したくないから。 </div>	<p>II-1. 「ミサゴのいる山」をゆっくりと淡々と語り聞かせる。</p> <p>語り聞かせにしたがって、実物大ほどに映す大きなスクリーンに、ミサゴの写真の順次投影する。</p> <p>III-1-1. 語り聞かせの後、感動した授業者の問いかけとして、次の発問をおこなう。</p> <div data-bbox="724 1034 1118 1191" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>揺さぶる発問</p> <p>「ミサゴすごいよね。よし、弁当を持ってみんなで見に行きたいね。行っていいかな？」</p> </div> <p>III-1-2. ネームカードを貼らせ、その後手作り連想マップを配って、外周に自分の考えを書かせ、授業への参加意識を高める。</p> <p>III-1-3. 「行く」「迷う」「行かない」の理由を数人に尋ね、考えるべきいろいろな理由があることに気づかせる。</p> <p>III-1-4. 「関心がない」と答えた子どもには、ミサゴに関心がないのか、自然に関心がないのかを尋ね、自然愛護の価値追求に向かわせる。</p> <p>※この意見が出たら大切にす。日常では関係ない、どうでもいいとの態度が多い中で、自然を大切にする論議の幅を広げる発言である。</p>	<p>自分と資料</p> <p>・子どもたちの現在の環境保護意識を開き合う。</p>

<p>展開後段 10</p>	<p>○「行く」「迷う」「行かない」理由は、みんなミサゴを大切にしている理由であることをグループで確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> それぞれの理由は、ミサゴを大切にしていることになるのか、大切にしているのか、また平松さんはどうしているかをもとにグループで考える。 ミサゴを大切にしていると、グループで判断した理由に○をつける。 <p>III-2. 自然愛護の姿勢について考える。</p> <p>「なぜ、ミサゴを大切にしなければならぬのか。」グループで話し合う。</p> <p>○ミサゴが大切な理由を、作成した手作り連想マップをもとにグループで考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自然とミサゴ、自然と人間とは関係がありそうだ。 みんなの考えを取り上げ、考えのつながりを話す。 <p>○「自然とミサゴと人間（自分）」との関係を学級全体で考え、「見守る解析図」（図2）をもとに説明する。</p> <p>（予想される児童の反応）</p> <ol style="list-style-type: none"> ①ミサゴも人間も自然の一部だから。 ②ミサゴを大切にすることは、自分を大切にすることだから。 <p>III-3. 私たちは、自然に対して、どんな態度をとればいいのかを考える。</p> <p>○グループで、「見守る解析図」で理解した「自然とミサゴと人間（自分）」との関係をもとに話し合い、手作り連想マップを作り上げるとともに、短冊にまとめ、合意形成を図る。</p> <p>自分が思いついた言葉</p>  <p>内周にみんな大切だと合意した言葉を書く</p>	<p>III-1-5. 「行く」「迷う」「行かない」の理由について、ミサゴを大切にしようとしているかの視点から整理する。</p> <p>III-2-1. 「なぜ、ミサゴを大切にしなければならないのか」と問いかけ、自然愛護の意味を追求させる。</p> <p>III-2-2. グループで手作り連想マップをもとに話し合わせる。</p> <p>III-2-3. 「自然と人間（自分）」との関わりを、「見守る解析図」（学習指導案図2）を子どもと作りながら考えを深める。</p> <p>III-3-1. 自然と人間の関わりについて、それぞれのとるべき態度について考える。</p> <p>III-3-2. グループで合意した態度とその理由を手作り連想マップの内周に書き込む。</p>	<p>自然愛護の多面的・多角的理解</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分自身のこととして受け止める。
----------------	--	---	--

	○短冊の中で、共通する言葉や「自然と人間(自分)」との関係から大切だと判断する言葉を出し合い、学級全体の合意につなげ、短冊にまとめる。	Ⅲ-3-3. 手作り連想マップの内周に記した各グループの言葉を短冊にまとめさせ、発表させ、教室全体という公共に近い広い場で、自然と人間の関わりについて合意形成を計る。 ・子どもたちを黒板の前に集めて、合意への一体感を作り出す。	
終末15分	IV. 未来からのふり返り。(自分の生き方として考える) 「35歳になった自分が自然とどうつきあっているか想像してみましょう。」 「35歳の自分から今の自分へ、自然とどうつきあって生きてほしいか手紙を書いてみましょう。」	IV-1. 未来からのふり返り 教師から、自然を見守ることのできる大人に成長してほしいと伝えて、「35歳になった自分から今の自分へ」という題で手紙を書かせたい。「見守る」について、自分で考えたこと、グループで話し合ったこと、みんなで話し合ったことを参考にして、自然を愛護する姿と、成長する自分のよさを記述するようにする。 ・35歳の自己像を、ペアで話す。聞いた相手は、話した子どものよさについてコメントし、成長を励ます。 ・本時の学習の振り返りを具体化した姿が、未来からの振り返りとなる。 ・未来へつながる現在の自分のいいところを認め、伸ばしていく自己像を描くことが、自己肯定感へとつながる。	自然愛護の態度を形成する 未来からの手紙のワークシート 自然愛護の態度(見守る)を身につけ、自然と共について成長する自分への意欲を高める。

(2) 学習評価：5項目(時間外)

全く あまり 少し とても

- ①今日の道徳授業は楽しかったですか。 | | | |
- ②今日の道徳授業では、話をすることができましたか。
- ③今日の道徳授業で、考えることができましたか。
- ④グループでの学習は楽しかったですか。
- ⑤グループで考えることができましたか。

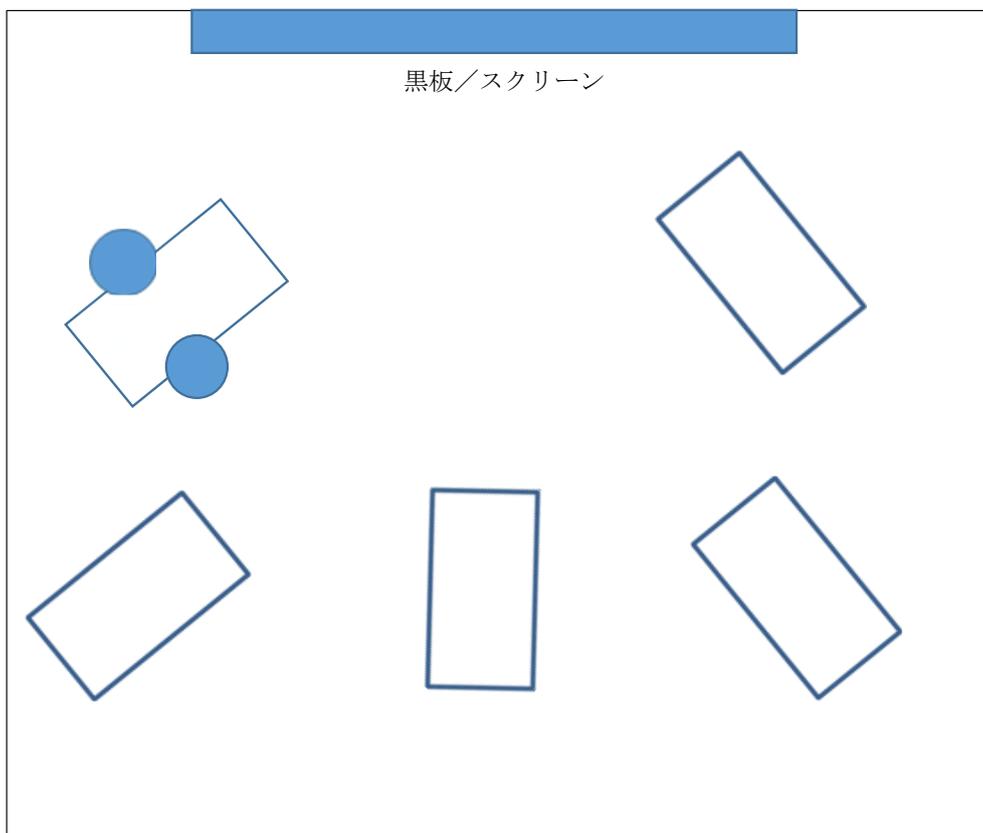
(3) 授業評価：連想調査(授業前、授業後)

提示語：〈平和〉〈ミサゴ〉〈自分〉〈見守る〉〈話し合い〉〈自然〉

(4) 授業で分かったこと

文章で記述する。

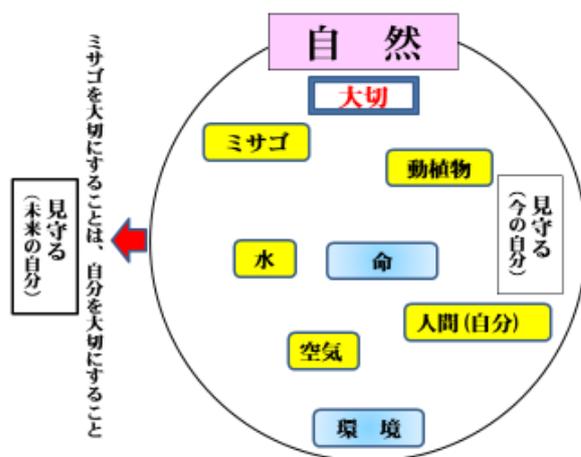
(5) 座席配置



学習指導案図1 机の配置イメージ図、子どもは、○印で2人だけを描いてある。

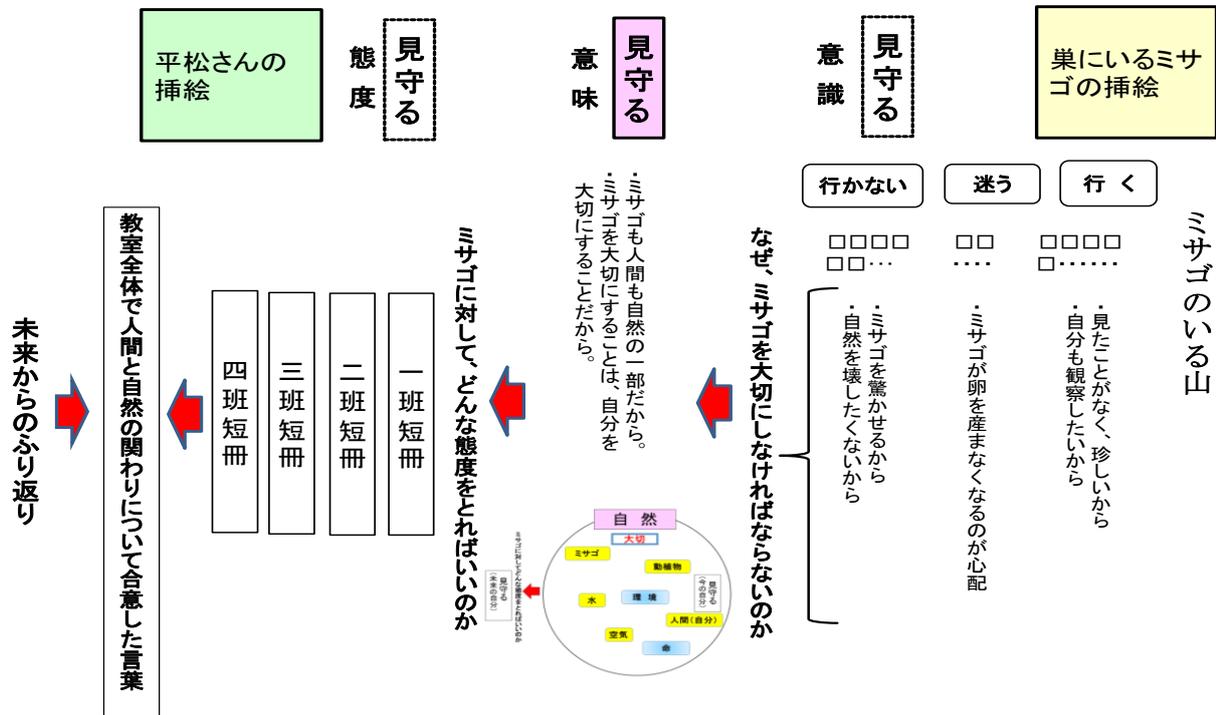
(6) 見守る解析図

概念をどのように配置するかは、各グループの協議による。



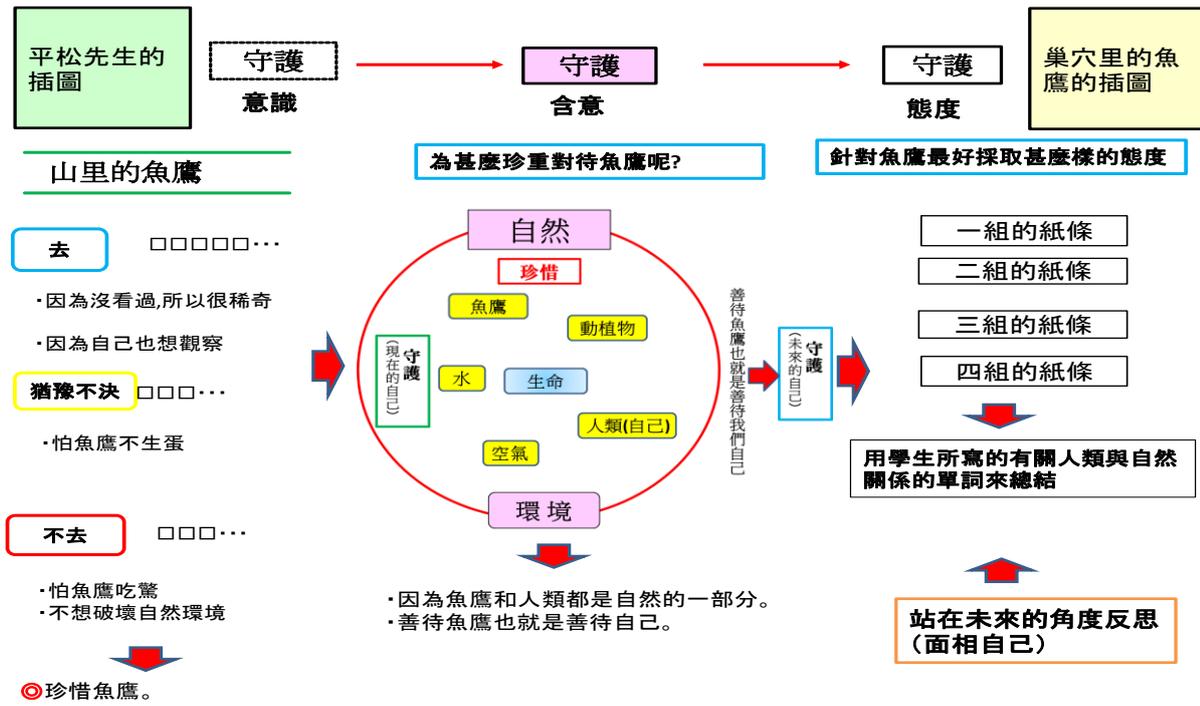
学習指導案図2 見守る解析図

(7) 板書計画 (縦書き, 右から左に流れるバージョン)



学習指導案図3 板書計画

板書計画 (横書きバージョン, 中国語繁体字版)



學習指導案圖4 板書計画

(8) 未来からの振り返りのためのワークシート

「三十五歳の自分から今の自分へ」、自然と、どうつきあって生きてほしいか、手紙を書いてみましょう。

未来の自分

35歳

20歳

10歳

0歳

今の自分
今までの自分

三十五歳になった自分が、自然と、どうつきあっているか想像してみましょう。
・自分のお父さんやお母さんと同じ頃の年代・社会に出て活躍している年代

自分と向きあう
道徳ワークシート 「ミサゴのいる山」
〇〇小学校〇年 名前 ()

学んだことをもとに、自分と向き合う

学習指導案図5 振り返りワークシート

(9) 学習素材「ミサゴのいる山」

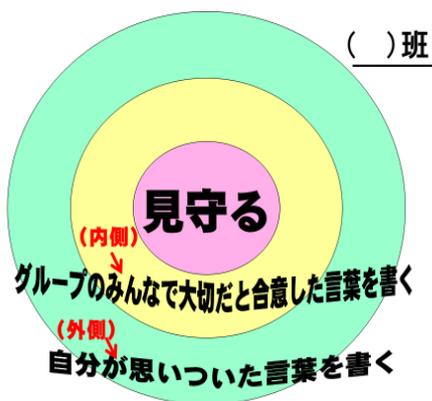
日本語版

ドイツ語版

中国語簡体字版 (文章だけを記載する)

中国語繁体字版 (文章だけを記載する)

(10) 手づくり連想マップ子どもへの指示図



学習指導案図6

手づくり連想マップについて子どもたちに掲示して示しておく図

ミサゴのいる山

平松さんは、山でミサゴを追いかけています。巢の観察にいい岩を見つけて木陰からのぞきます。準絶滅危惧種とわかって、なおさらヒナを心待ちにしています。ミサゴは眼がよくて、木と同じ色の服が目立たないようにしても、すぐにキョ、キョとかん高い警戒の声を発します。へたに姿を見せると爪を立てて攻撃するように飛んできます。

魚を食べるミサゴが、どうして山に巢を作るのか不思議でした。海まで人が歩く二時間、近くのダム湖まで三〇分の場所ですから。でもミサゴは、谷を舞い下って、ひとつ飛びでダム湖と海に行くようです。しかも巢は、照葉樹林に囲まれて、ろうそくのようにとんがった二五メートルくらいの岩の上です。へびなど登れない安全な場所に巢を作るのだと感心します。

三年前うれしから、人に教え、観察にいい岩も教えました。するとその人が友だちに教えて、友だちは抱卵の最中に、写真を撮るために木を切り払ってしまいました。平松さんは怒りました。もう二度とくるなどその人たちを責めました。そのせいか、その年、ヒナはかえりませんでした。

平松さんは自分を責めました。ヒナがかえらなかつたのは自分のせいのような気がしたのです。何とか保護したいと、それから平松さんは誰にもミサゴのことを教えません。山の仲間はいいい人たちだとわかっています。でも話が流れて、ミサゴを脅す人が出るのを恐れました。観光気分でミサゴの環境を壊されることを恐れたのです。

今年もミサゴが巢を作り始める二月です。雪の降る日、平松さんは、こんな日に出かけなくても自分で苦笑しながら、いつもの観察岩に出かけました。するとどうでしょう、ろうそく岩のてっぺんにオスが立っています。今年は来ないかと心配していましたから、平松さんは、おう、よく戻ってきてくれたと、嬉しくして小躍りしそうです。



(雪の中、ミサゴが巢に立つ。二月中旬ごろ。)

それから平松さんは毎日のように通いました。暖かくなって卵を三つ産んだようです。主にメスが卵を抱いています。そして、陽射しが強くなって、待ちに待ったヒナが顔を出しました。日ごとに一羽また一羽と生まれます。三羽生まれました。親は大変です。メスは巢に多くのことが多く、オスが魚を運んできます。平松さんが感心してうなづいたのは、大き

い魚だと、百五十メートルくらい手前の岩で頭を落として巢に運ぶことです。そして小さく食いちぎって口移しで与えます。



(頭を落とした魚を巢に運ぶ。)

食べるのは、最初に生まれた大きいヒナからです。不平等といえば、そうです。おそらく、エサの少ない年でも一羽は育つやう方でしょう。実際、最後に生まれたヒナは、いつの間にかいなくなっていました。カラスの攻撃をはね返すのも大変です。大人のミサゴだとカラスより体が大きくて強いのですが、ヒナやエサはねらわれます。八方開けて警戒できるろうそく岩のてっぺんですから、逆に八方から見えます。二羽目はカラスにやられたのかもしれない。



(頭を落とした魚をくわえる、左にヒナ、左下にセッコクの花。)



(うんちを巢の外に飛ばす。曲がった棒状の白いのがうんち。)

平松さんが感心したのは、うんちです。ヒナは、ねたりながらたくさん食べます。食べてすぐ、突っ伏して眠ります。魚が残れば、大人が食べます。やがてヒナはむっくと起き上がって巢のへりによたよたと歩き、おしりを上げて外に向けてうんちを飛ばします。こうすると、巢は汚れません。ミサゴの巢は、岩についたセッコクも花を咲かせて、きれいなものです。

(ヒナ、飛ぶ練習。6月初め。)

ヒナが大きくなり、羽の色が濃く胸の白さがくっきりして引きしまった体になり、巢のこっちの隅からあっちの隅へ何度も羽ばたいて、ある日、ヒナは巢から飛び立ちました。巣立ちです。平松さんは嬉しくて、その日家に帰ってワインで乾杯しました。四年目でようやく巣立ちを目にしたのですから。

夏を過ぎると、親子がどこで過ごしているのかわからなくなりました。どこにいるのか、平松さんは今日もミサゴを追いかけます。そして新しい年にもまたヒナがかえってほしいと、観察に出かけます。いつの日か、生物を保護する気運が盛り上がり、ミサゴが安心して巢を作れるように願っています。ミサゴはこの山と海の頂点にいる、ミサゴを守ることはこの山と海の多様な生物環境を守ることだと思っています。

そして平松さんは、本当は、みんなとそっとミサゴを見守りながら楽しみたいのです。



Fischadler auf dem Felsen

Yoshi folgte einer Fischadler-Familie zu einem Berg, auf dem die Fischadler ihr Nest hatten und ihre Jungen ausbrüteten. Er entdeckte einen geeigneten Felsen, um diese aus dem Schatten eines Baumes heraus zu beobachten. Yoshi wusste, dass Fischadler zu den gefährdeten Arten im Tierreich gehören, daher wartete er voller Eifer darauf, dass die Jungen aus ihren Eiern schlüpften. Er musste vorsichtig sein, da er wusste, dass Fischadler sehr gute Augen haben. Sie würden Yoshi schnell bemerken, selbst wenn er versuchen würde sich mit seiner Kleidung zwischen den Bäumen zu tarnen. Wenn die Fischadler misstrauisch werden, dann warnen sie die anderen mit einem hohen Schrei und versuchen den Eindringling zu vertreiben, indem sie ihm mit ihren Krallen drohen.

Für Yoshi war es zunächst ein Rätsel, dass Fischadler, die sich ja von Fisch ernähren, auf einem Berg nisteten. Der nächste See war von den Bergen nämlich zwei Autostunden entfernt und auch der naheliegende Staudamm war eine halbe Stunde weit weg. Später fand Yoshi heraus, dass Fischadler sehr schnell fliegen können, sodass sie den See und den Staudamm in kürzester Zeit erreichen. Die Fischadler haben ihr Nest auf einem 25 Meter hohen Felsen in den Bergen erbaut. Dieser ist von Lorbeerbäumen umgeben und läuft, wie eine Kerze, spitz zu. Yoshi bewunderte das Nest, denn durch seine Lage war es für Feinde, wie zum Beispiel eine Schlange, schwer zu erreichen und bot den Fischadlern einen guten Schutz.

Vor drei Jahren erzählte Yoshi voller Freude einem Bekannten von dem Nest der Fischadler und zeigte ihm auch sein Versteck hinter den Bäumen, aus dem man die Vögel ohne sie zu stören beobachten konnte. Dieser Mann erzählte aber auch seinen Freunden von dem Nest. Alle wollten Fotos von den Fischadlern machen, besonders während ihrer Brutzeit. Jedoch hielten sich viele der Menschen nicht daran, in ihrem Versteck zu bleiben, sondern gingen immer näher an das Nest heran, um bessere Fotos zu schießen. Yoshi war darüber sehr wütend und schimpfte sie für ihr Verhalten aus. Er verbot ihnen, je wieder auf den Felsen zu dem Nest zu gehen. Durch die Störung der Fischadler schlüpfte in diesem Jahr kein einziges Küken aus den Eiern. Yoshi fühlte sich schuldig dafür, dass in diesem Jahr keine Küken aus den Eiern schlüpften, und war sehr wütend auf sich. Seit dem Vorfall erzählte Yoshi niemandem mehr von dem Fischadlernest, um es zu schützen. Er wusste, dass seine Freunde keine schlechten Menschen waren, aber er fürchtete, dass die Fischadlerfamilie zu einer kleinen Touristenattraktion und damit bedroht werden würde.

An einem verschneiten Tag im Februar stieg Yoshi auf den Felsen. Als er oben ankam, sah er einen männlichen Fischadler auf der Spitze des Felsens, der dort sein Nest baute. Yoshi freute sich sehr darüber, denn er hatte befürchtet, dass keine Fischadler mehr auf dem Felsen ihr Nest bauen würden, nachdem sie durch die Menschen gestört wurden waren.

Seitdem beobachtete er die Fischadler jeden Tag. Als der Frühling anbrach und es etwas wärmer wurde, schien es, als würden drei Eier im Nest liegen, welche das Fischadlerweibchen ausbrütete. Als sich der Frühling seinem Ende neigte und der Sommer kam, schlüpften drei Fischadlerjunge aus ihren Eiern. Jedes an einem anderen Tag.



Im Schnee steht ein Fischadler steht in seinem Nest. Es ist Februar.



Ein Fischadler bringt einen Fisch ohne Kopf zu seinem Nest.

Die Fischadlereltern waren nun viel beschäftigt. Das Weibchen hütete meist das Nest, während das Männchen den jungen Fischadlern Fisch zu Fressen brachte. Yoshi war von den Fütterungen sehr begeistert. Der Fischadler trennte von den Fischen erst den ungenießbaren Kopf ab und brachte dann die Fische zum Nest, wo er diese in kleine Stücke zerkleinerte, um sie dann an die Jungen zu verfüttern. Als erstes wurde das erstgeborene Fischadlerjunge gefüttert, dann das Zweitgeborene und schließlich das Dritte. Das mochte sehr ungerecht wirken, aber es diente dazu, dass das stärkste Fischadlerjunge überlebte, wenn es in einem Jahr nicht so viel Nahrung geben sollte. So kam es, dass das dritte Fischadlerjunge nicht überlebte.

Etwas später bemerkte Yoshi, dass auch das zweitgeborene Fischadlerjunge fehlte. Wahrscheinlich wurde es von einer Krähe gefressen. Krähen sind zwar kleiner und schwächer als Fischadler, aber das Nest der Fischadler ist durch seine Lage, von der man alles beobachten kann, auch gut einsehbar. Aus diesem Grund kann es passieren, dass das Nest von Krähen angegriffen wird.

Yoshi beobachtete die Fischadler auch bei alltäglichen Abläufen. Er beobachtete das Küken dabei, wie es viel Fisch fraß, sich dann schlafen legte und nach einer Weile aufstand, um zum Rand des Nestes zu watscheln. Dort hob es seinen Hintern an und ließ seinen Kot aus dem Nest fallen. So hielten die Fischadler ihr Nest sauber. Durch die Anhäufung des Kotes der Fischadler wuchsen um das Nest herum viele Blumen, zum Beispiel Orchideen.



Der Fischadler hält einen Fisch ohne Kopf in seinem Schnabel. Links von ihm sitzt ein Küken.



Der Fischadler hält sein Nest sauber, indem er den Kot aus dem Nest fallen lässt.

Als das Fischadlerjunge größer wurde, veränderte sich die Farbe seiner Flügel und wurde intensiver. Seine Brust schwellte an und es bekam auffällige weiße Flecken. Das Küken flatterte von einer Seite des Nestes zur anderen, bis der Tag kam, als das Fischadlerjunge aus dem Nest flog. Yoshi freute sich sehr darüber, denn seitdem er vor vier Jahren begonnen hatte, die Fischadler zu beobachten, hatte er noch nie ein Fischadlerjunges bei seinem ersten Flug beobachten können. Als Yoshi nach Hause kam, feierte er das Ereignis mit einem Glas Wein.

Nach dem Sommer verließen die Fischadler ihr Nest. Yoshi wusste nicht, wo sie sich während des Winters

aufhielten. Zu Beginn jedes neuen Jahres stieg Yoshi auf den Felsen, um nachzusehen, ob die Fischadler den Frühling und Sommer in ihrem alten Nest verbringen. Dann hoffte er, dass er wieder miterleben konnte, dass kleine Küken aus den Eiern schlüpften. Yoshi wünschte sich, dass die Menschen sich in Zukunft mehr für den Schutz von Fischadlern interessierten, sodass die Fischadler in Ruhe ihr Nest bauen und ihre Küken großziehen könnten. Um die Fischadler zu schützen, muss der Mensch seine verschiedenen Lebensräume respektieren. Dazu zählen die Berge und die Seen. Wenn die Menschen ein Verständnis für den Schutz der Fischadler entwickelt haben, kann Yoshi wieder mit seinen Freunden die Fischadler beobachten.



Anfang Juli übt das Fischadlerjunge im Nest für seinen ersten Flug.

山里的鱼鹰

平松先生在山里追随着鱼鹰。他找到了便于观察巢穴的岩石，从树荫处窥探。因为他知道鱼鹰已经濒临绝种，所以更加期待鱼鹰的诞生。鱼鹰的视力非常好，即使有人穿着跟树木同色的衣服来掩饰自己，鱼鹰也能及时发现并高声示警，然后讲脚趾伸展，以一副攻击的姿态飞翔而来。

以鱼为食的鱼鹰，为什么在山里筑巢呢？这一点让先生觉得不可思议。从这里去海边，人徒步需要走两小时，到达附近的水库附近的水库需要走三十分。而鱼鹰应该是从山顶俯冲而下，垂直飞到水库和大海。而且巢穴被常绿阔叶林包裹着，处在像蜡烛一样矗立岩石的尖端，距离地面二十米左右。蛇一类的危险动物无法接近，可以确保安全，不仅让人感叹鱼鹰筑巢的智慧。

三年前由于一时兴起，平松先生向另外一个人传授起观察鱼鹰的经验，也告诉了他方便观察的岩石的位置。那个人又告诉了他的朋友，朋友为了拍摄照片，竟然在鱼鹰孵卵的关键时期，将树木砍掉了。平松先生非常愤怒，狠狠的责备了那些人，并警告他们不要再来了。不知是不是因为伐木的关系，那一年，没有孵出雏鹰。

平松先生感到非常自责。他觉得没有孵出雏鹰是因为自己的错误导致的。从那以后，平松先生没有告诉任何人雏鹰筑巢的地点，他强烈地希望保护鱼鹰免遭伤害。他知道热爱大山的人都是好人，但却怕鱼鹰的事情散布开来，会有人威胁到他们的安全。也害怕慕名前来观光的人们破坏鱼鹰赖以生存的自然环境。

又到了鱼鹰开始筑巢的二月份。一个下雪的日子，平松先生对自己苦笑，这样的天气非要出门，说着又来到一直用来观察鱼鹰的岩石处。之后他看到蠟燭岩石的顶端站立着一双雄鹰。因为曾担心鱼鹰们今年不会回巢，看到它们安然归来，平松先生高兴的雀跃不已。

从那以后，平松先生每天都会过去，观察鱼鹰们的情况。

天气暖和起来，鱼鹰产下了大约三枚卵，而孵卵的工作主要由雌鹰来做，随着阳光的照射渐渐增强，期盼已久的雏鹰终于破壳而出。每一天都有新的雏

被孵出，终于三双都平安降生。照顾它们的父母就非常辛苦了，雌鹰大部分时间都守在巢穴里，而雄鹰则负责将鱼运送回来。让平松先生非常佩服的是，如果是一条大鱼，鱼鹰可以在离巢穴一百五十米左右对面的岩石上将鱼的头咬掉后送进巢穴。之后把鱼分成小块，为给雏鹰。

最早出生的大的雏鹰，最先得到父母的喂食。尽管并不公平，但是它们天性如此。可能是这样的理由：即使食物不足，至少有一双是可以活存的。果真，最后才出生的雏鹰，不知道在什么时候，已经不见了踪影。

抵御乌鸦的攻击也是很艰难的事。虽然成年的鱼鹰身体比乌鸦大而且强壮，但雏鹰和食物还是会被乌鸦盯上。虽说是处于四面空旷容易警戒的蠟燭岩石的顶端，但反过来就是从四面都可以被发现。第一个出生的雏鹰，说不定就是被乌鸦叼走了。

让平松先生感到佩服的还有鱼鹰排泄粪便这件事。雏鹰迫不及待地央求着食物，它可以吃下很多，吃完之后，便将头埋起来熟睡。鱼肉如果有剩余，成年鱼鹰会接着吃掉。过了一会，雏鹰忽然站起身，遥遥慌慌地走到巢穴边缘，把屁股露在外面，让它的粪便随风吹走。这样的话，就不会弄脏巢穴了。鱼鹰的巢穴下方，紧贴着岩石，生长着石斛，非常美丽。

雏鹰渐渐长大，羽毛的颜色变深，胸前的白色也凸显出来，身体看起来扎实健壮。它无数次扑闪翅膀从巢穴的这一角落到那一个角落，终于有一天，雏鹰飞出了巢穴。它要离开父母，独自飞翔了。平松先生观察了它们四年，终于亲眼见到了雏鹰离巢，他非常开心，那一天回到家还喝了红酒表示庆祝。

夏天过完，鱼鹰一家在哪里生活就不得而知了。在哪里呢？平松先生今天也要去追寻鱼鹰的身影。而且新的一年也会在期盼雏鹰孵出的愿望下，继续他的观察。他内心期望着有哪一天，保护生物的风气更加兴盛，使鱼鹰们可以安心筑巢。

鱼鹰处在这片山与海构成的生物链的最顶端，保护鱼鹰就是保护这片山与海的生物环境的多样性，平松先生这样想着。而他真正希望的则是，可以和大家一起静静地守护鱼鹰们，享受与鱼鹰共同生存在大自然的乐趣。

山裡的魚鷹

平松先生在山裏追逐著魚鷹。他找到了便於觀察巢穴的岩石，從樹陰處窺探。因為知道魚鷹已瀕臨滅絕，所以更加期待雛鳥的誕生。魚鷹的視力非常好，即使有人穿著樹木同色的衣服來掩蔽自己，魚鷹也能及時發現并高聲示警，然後將腳趾伸展，以一副攻擊的姿態飛翔而來。

以魚為食的魚鷹，為什麼在山裏築巢呢？這一點讓平松先生覺得不可思議。從這裏去海邊，人徒步需要兩小時，到達附近的水庫需要走三十分鐘。而魚鷹應該是從山尖俯衝而下，徑直飛到水庫和大海。而且巢穴被常綠闊葉林包裹著，處在像蠟燭一樣矗立岩石的尖端，距離地面二十五米左右。蛇一類的危險動物無法接近，可以確保安全，不禁讓人感嘆魚鷹築巢的智慧。

三年前由於一時興起，平松先生向另外一個人傳授起觀察魚鷹的經驗，也告訴了他便於觀察的岩石的位置。那個人又告訴了他的朋友，朋友為了拍攝照片，竟然在魚鷹孵卵的關鍵時期，將樹木砍伐掉了。平松先生非常憤怒，狠狠責備了那些人并警告他們不要再來。不知是不是伐木的原因，那一年，雛鷹沒有孵出。

平松先生非常自責。他覺得雛鷹沒有孵出自己的錯誤導致的。從那以後，平松先生沒有教過任何人雛鷹築巢的地點，他強烈地希望保護魚鷹免遭傷害。他知道熱愛大山的人都是好人，但卻怕魚鷹的事情散佈開來，會有人威脅他們的安全。也害怕慕名前來觀光的人們破壞掉魚鷹賴以生存的自然環境。

又到了魚鷹開始築巢的二月份。一個下雪的日子，平松先生對自己苦笑，這樣的天气非要出門，說著又來到了一直用來觀察魚鷹的岩石那裏。之後看到了什麼呢，蠟燭岩石的頂端站立著一隻雄鷹。因為曾擔心魚鷹們今年不會回巢，看到它們安然歸來，平松先生高興得快要雀躍起來。

從那以後平松先生每天都會過去，觀察魚鷹們的情況。

天氣暖和起來，魚鷹產下了大約三枚卵。孵卵的工作主要由雌鷹來做。隨著陽光的照射漸漸強烈，期盼已久的雛鷹終於破殼而出。每一天都有新的雛鷹

被孵出，終於三隻都平安降生。照顧它們的父母就非常辛苦了，雌鷹大部分時間都守在巢穴里，而雄鷹則負責將魚運送回來。讓平松先生非常佩服的是，如果是一條大魚，魚鷹可以在離巢穴一百五十米左右對面的岩石上將魚的頭咬掉后送進巢穴。之後把魚分成小塊，喂給雛鷹。

最早出生的大的雛鷹，最先得到父母的喂食。說起來不平等，可就是這樣的大概是想著，即使食物少的年份，起碼有一隻是可以成活吧。果真，最後一直出生的雛鷹，不知在什麼時候，已經不見了蹤影。

抵禦烏鴉的攻擊也是很艱難的事。雖然成年的魚鷹身體比烏鴉大而且強壯，但是雛鷹和食物還是會被烏鴉盯上。雖說是處於四面空曠容易警戒的蠟燭岩石的頂端，但反過來就是從四面都可以被發現。第二個出生的雛鷹，說不定就是被烏鴉叼走了。

讓平松先生感到佩服的還有魚鷹排泄糞便這件事。雛鷹迫不及待地央求著食物，它可以吃下很多，吃完后便將頭埋起來熟睡。魚肉如果有剩餘，成年魚鷹會接著吃掉。過了一會兒，雛鷹忽然站起身，搖搖晃晃地走到巢穴邊緣，把屁股露在外面，讓它的糞便隨風吹走。這樣的話，巢穴就不會弄髒了。魚鷹的巢穴下方，緊貼著岩石，生長著石斛，非常美麗。

雛鷹漸漸長大，羽毛的顏色變深，胸前的白色也凸顯出來，身體看起來緊實健壯。它無數次撲閃翅膀從巢穴的這一角落到那一個角落，終於有一天，雛鷹飛出了巢穴。它要離開父母，獨自飛翔了。平松先生觀察了它們四年，終於親眼見到了雛鷹離巢，他非常開心，那一天回到家還喝了紅酒表示慶祝。

夏天過完，魚鷹一家在哪裏生活就不得而知了。在哪裏呢？平松先生今天也要去追尋魚鷹的身影。而且新的一年也會在期盼雛鷹孵出的願望下，繼續他的觀察。他內心祈望著有哪一天，保護生物的風氣更加興盛，使魚鷹們可以安心築巢。

魚鷹處在這片山與海構成的生物鏈的最頂端，保護魚鷹就是保護這片山與海的生物環境的多樣性，平松先生這樣想著。而他真正希望的則是，可以和大家一起靜靜地守護魚鷹們，享受與魚鷹共同存在的大自然的樂趣。

おわりに

本稿は、教育学のそして教育の目的であるとされた民主主義について、その方向は熟議民主主義であろうと述べるとともに、民主主義は輸入されるが根付かないと嘆くものではなく、日本にそもそもあったと述べるところから論を興して、熟議民主主義へと向かう道徳授業のあり方を臨床的に、物語「ミサゴのいる山」による学習指導案を提示することによって示し、教育の方向と道徳授業をつなごうとした。民主主義の形式を授業に直接に取り込むことが方法ではなく、教育が何を目的とすべきかについて、子どもの自己肯定感であるとする教育学の視点から、熟議民主主義と道徳授業とを結ぼうとした。自己肯定感に支えられて自分の判断をおこなう人が、民主主義の基盤である。多様な考えがすぐれた判断を生むとの本稿冒頭に述べた考え方は、自己肯定感が生み出す多様性に根拠を提供し、多様だからこそ熟議を必要とし、民主主義を必要とするとの構図へとつながる。

この構図は、一人ひとりを大切にしたい協同の学びを仕組む授業が実現されてしかるべきだと教育に示唆する。そして協同の学びは、自己肯定感を育てるとの研究結果があるのも、一人ひとりが語り、他者との関係を築くからであろう。道徳は、他者との関係のあり方だから、また子どもが友だちとの楽しさのゆえに学校に行く現実（上 藺恒太郎，2017c，pp.149-152）から、協同の学びに道徳授業のあり方を見るべきだろう。

本論は、自己肯定感を育てる授業として、6つの要素が必要であることを明らかにした。すなわち、1. 聞く資料の扱い、2. 見通しのある授業、3. 協同の学び、4. 考える枠組みの提示、5. 未来からの振り返り、6. 授業評価、である。この6つを授業に組み込んで、子どもの自己肯定感を育てることができる。そして本稿で示したのは、6つの要素を組み込んだ「ミサゴのいる山」の学習指導案である。この学習指導案は、国際道徳授業として構想され、授業がおこなわれた。道徳授業が異なる文化圏や他の人々に理解され通用するためには、学習指導案は、授業者と子どもとの一対一対応の対話ではなく、関係者に理解され、子どもから出現し得る考えの全体をを類型化して包摂した構造にする必要がある。

6つの要素を組み込んだ構造の、子どもの自己肯定感

を育てる国際道徳授業学習指導案は、授業者個人の理解と技に頼らずとも互いに理解可能であり、実行可能な構造体として、子どもが考えるために使うさまざまな道具を組み込んで、構成された。

臨床的というのは、こうして構成された学習指導案が、文化圏の異なる意識の多様性に対応し、子どもに対応する処方箋として、構成されることを意味する。子どもに即して、との考えは、資料の扱い、すなわち読み取りを求めるのではなく、聞き捨てていいとの子どもを主体にした扱いに現れている。授業は子どものものである、それならば何を聞きとり、何を話すか、子どもに沿う形が求められる。学習案には聞き捨てても授業を進められるだけの開かれた緩やかな構造が必要である。授業進行においては、類型化によって、どんな意見が出るか多様であっても、6つの要素を外さず、すなわち構造を崩さず進められた。構造化は、どのような意見によって話が進んでも、授業のねらいと目的に達する形を意味する。

実施された国際道徳授業が子どもの意識にどのような成果を産んだか、授業の評価については稿を改めたい。

本授業は60分で構想され実行されたけれども、教室全体での公共性を志向するまとめには、対馬の協議のように3日もかけなかった。その意味では大切と思われる合意への集約によって進めざるを得ず、少数意見の教室全体でのすりあわせには手薄になるところがあっただろう。合意と日常世界での納得との間、つまり集約して終わった道徳授業を少数の意見やわだかまりとどうすりあわせて、各人の納得と日常へと行きつくかについては、事後の活動を各学級に要請せざるを得ない。つまり、未来の35歳として描いたあるべき自分像と今の自分とのすりあわせ、ならびに教室全体の到達点と個人の思いとのすりあわせは、授業後に残る課題である。自己肯定感育成の道徳授業1時間は、残された課題を学校全体の教育、ならびに日常に意識的につなぐ教育に接続して意味をもつ。それは1単位時間に限定された学校の道徳授業を、学校全体でおこなう道徳教育とつなぐ位置づけであり、継続して広げる位置にある学級担任の日常がもつ意味であり、子どもに意識化しておこなうように要請する学校の授業の意味である。時間を区切って新しい何かをさまざまに学ぶ学校の授業形式が、腑に落ちる熟議に行きつくにし

でも、意識の次元に止まる限界がある。道徳授業は、事後指導という教育まで含めて道徳教育である。

最後に、本授業におつきあいいただき、論議いただいた皆さん、久留米、長崎、上海、台中の教育関係者の皆さんに、なかなづく全力を振り絞って授業を進めてもらった子どもたちに感謝申しあげる。ある学校で授業の前後を含めて休憩なしの90分の長丁場になった。筆者が感嘆して、子どもたちの集中力はすごいですね、と共に見ていらした道徳教育推進教師に申しあげると、面白いんでしょね、と応答された。面白ければ子どもたちは考えてくれると思った瞬間であった。

(本論は、科学研究費基盤 C 課題番号 17K04904 による成果である。)

註

1 小笠原道雄，日本大百科全書（ニッポニカ）の「教育学」項目，2017年9月25日閲覧，<https://kotobank.jp/word/%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%A6-52375>。

2001年版の『日本大百科全書』の「教育学」項目を見ると、「人間の形成といった視点を基底に専門分化した諸研究の成果を統合し、固有な研究の対象と方法論的基礎をもった自立的な科学」と、対象と方法の独自性による自立ならびに視点による統合という古典的な学問理論による自立を描き、「総合的な人間形成の学としての教育学の理論の探求が課題であろう」と締めくくっている。教育学を「民主主義」へと集約する考えはその後に書き足されている。

2 アレンド・レイブハルト，粕屋祐子，菊池啓一訳，2014，『民主主義対民主主義 多数決型とコンセンサス型の36カ国比較研究（原著第2版）』，勁草書房，p.211の図14.1を見ると，36カ国のなかで，日本が，スイスやドイツには及ばないがどちらかといえば，コンセンサス型民主主義に属することを見てとれる。そしてレイブハルトは2013年の第2版日本語版への序文において「コンセンサス型民主主義は多数決型民主主義よりも優れている」（p.ix）と言う。

3 増谷文雄編訳，阿含経典3，2012，p.503-512

4 宮本常一，2016，p.13

5 上藪恒太郎，1979，において上藪は，教育学を学問として構築したと言われる J.F.ヘルバルトが出发点に於いて何を考えたかを明らかにしている。：「18世紀後半から19世紀初頭にかけてのドイツに於ては，カント哲学の出現を機に学問の成立に関する問題意識が，教育学についてもまた教育学の学問理論的問題意識が高揚していた」（p.43）時にあって，ヘルバルトは友人への手紙で「私はこの夏のために特に懸命に勉強して，終に知識学（Wissensschaftslehre）についての整理ができました。つまり，一内々の打明け話ですが一私自身で知識学をつくろうと思います」（p.43）と決意し，カントに対する批判を展開し，学問としての教育学の構築を始めている。

6 例えば『民約論』が1877年に、『民約訳解』第1巻が1882年に出ている。

7 上藪恒太郎，1992，p.20-22を参照。

8 上藪恒太郎，2017c，pp.147-158を参照。

9 ヴィゴツキーの発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）。

10 スコット・ページ，2009。「多様な意見」はなぜ正しいのか，の本のタイトルに，ページは，衆愚が集合知に変わるとき，との副題をつけている。

11 手づくり連想マップの活用については，「考え，議論する」道徳授業をめざそう！手づくり連想マップの活用，はばたこう明日へ 第2号，教育出版，pp.12-13を参照。

12 導入，展開を前段と後段に分け，終末，の4段階について青木孝頼は，ねらいとする価値への方向づけ，ねらいとする価値の中心資料における追求・把握，ならいとする価値の一般化，および，ねらいとする価値についての整理・まとめ，と解説する（青木孝頼，1980，p.13）。

13 この資料ならびに学習案については，上藪恒太郎，畑島英史，2015を参照。

参考文献

青木孝頼，1995，道徳授業技術双書 26 授業に生かす価値観の類型，明治図書

青木孝頼，1980，道徳指導双書 5 道徳授業の指導過程と基本発問，明治図書

ハンナ・アレント，志水速雄訳，2002，革命について，

- ちくま学芸文庫
- 大谷哲夫, 2017, 道元「宝慶記」全訳注, 講談社
- 岡崎耕, 上藺恒太郎, 2015, 未来からの振り返りによる自己肯定感, 道徳教育方法研究第 20 号, pp.11-20
- 小澤俊夫, 2016, 小澤俊夫の昔話講座① こんにちは, 昔話です, 小澤昔ばなし研究所
- 上藺恒太郎, 2017a, 映画メディアの教育効果 —「はなちゃんのみそ汁」による観客の意識変容—, 長崎総合科学大学紀要 56 巻 2 号, pp.77-93
- 上藺恒太郎, 蒲池文恵, 2017b, 中華人民共和国の道徳教科書にみる自己肯定感の育て方と愛国心への集約, 長崎総合科学大学紀要 56 巻 2 号, pp.94-148
- 上藺恒太郎, 2017c, 連想法による道徳授業評価 —教育臨床の技法—, 教育出版
- 上藺恒太郎, 2017d, 研究者×実践者が提言! 「考え, 議論する」道徳授業づくり 自己肯定感を育む道徳授業, 道徳教育 4 月号 (2017 年 3 月), 明治図書出版, p.86-87
- 上藺恒太郎, 2017e, 聞く資料による道徳授業 —子どもの自己肯定感を育むために—, 九州教育学会紀要第 44 巻, pp.31-38
- 上藺恒太郎, 2015, 子どもを支える道徳授業の必要, 教育哲学研究第 112 号, pp.130-150&294-295
- 上藺恒太郎, 1992, 民話による道徳授業論, 北大路書房
- 上藺恒太郎, 森永健二, 延岡理恵子, 里村ひとみ, 寺嶋勲, 2010, 異学年合同・地域素材でおこなう いのちの道徳授業—臨床道徳授業のために—, 道徳教育方法研究第 15 号, pp.1-11
- 上藺恒太郎, 畑島英史, 2015, 国際道徳授業「老いの形」の意義と学習案 資料「手品師」批判を介して, 長崎総合科学大学紀要第 55 巻第 1 巻, pp.1-16
- 上藺恒太郎, 森永健二, 中原聡, 辻千里, 2011, 子どもが学び合う道徳授業への転換 —自分の生き方を見つめて—, 道徳教育方法研究第 16 号, pp.54-64
- 上藺恒太郎, 1979, カントからヘルバルトへ —「学問としての教育学」の成立過程・序説—, 九州教育学会研究紀要第 7 巻, pp.41-48
- KAMIZON Kohtaro, MORINAGA Kenji, 2012a, Assessment by Association Method of a Moral Education Lesson on a Local Topic in a Mixed-age Class, 長崎大学教育学部紀要—教育科学—第 76 号, pp.1-16
- 上藺恒太郎, 森永謙二, 古賀佳緒里, 九重真由美, 2012b, 民話による道徳授業, 道徳と教育 No.330, pp.95-106
- 上藺恒太郎, 森永謙二, 2013a, 自己肯定感を育てる道徳授業-共同で学ぶ思いやり-, 長崎大学教育学部紀要 教育科学 第 77 号, pp.1-18。
<http://hdl.handle.net/10069/32336>
- 柄谷行人, 2014, 哲学の起源, 岩波書店
- アンドレ・クリストフ&ルロール・フランソワ, 2012, 自己評価の心理学 Le'stime de soi, 紀伊國屋書店。
- ジェームズ・スロウィッキー, 小高尚子訳, 2017, 「みんなの意見」は案外正しい, 角川文庫
- アマルティア・セン, 池本幸生訳, 2011, 正義のアイデア, 明石書店
- アマルティア・セン, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳, 2013, 不平等の再検討 潜在能力と自由, 岩波書店
- 竹内敏晴, 2001, 思想する「からだ」, 晶文社
- スコット・ペイジ, 水谷淳訳, 2009, 「多様な意見」はなぜ正しいのか 衆愚が集合知に変わるとき, 日経 BP 社
- 増谷文雄編訳, 2012, 阿含經典 3 中量の經典群 長量の經典群 大いなる死 五百人の結集, ちくま学芸文庫
- 松岡享子, 1996, レクチャー・ブックス 1 お話について, 東京子ども図書館
- 松岡享子, 1989, こども・こころ・ことば —子どもの本との二十年—, こぐま社
- 宮本常一, 2016, 忘れられた日本人, 岩波文庫
- 森永謙二, 上藺恒太郎, 九重真由美, 古賀佳緒里, 2013b, グループを活用した 1 単位時間の自己肯定感の変容—連想法による授業評価—, 協同と教育 第 9 号, pp.27-36
- アレンド・レイブハルト, 粕屋祐子・菊池啓一訳, 2014, 民主主義対民主主義 多数決型とコンセンサス型の 36 カ国比較研究 (原著第 2 版), 勁草書房。