

道徳教育と特別活動の協働 — 「徳目」を教える道徳と SEL —

菱刈 晃夫

はじめに

前号での締め括り部分を想起することから本論を開始しよう。そこでは、こう記されていた。

畢竟するに、最近導入されつつある SEL (Social and Emotional Learning : 社会性と情動の学習) や CSS (Classroom Social Skills : 学級ソーシャルスキル) といった実践、そして特別活動の時間等を総動員して道徳教育に取り組みつつ、道徳を「教える」授業を充実させ、より「人間らしい」生活を習慣化する努力を、学校教師は怠ってはならない。道徳の教科化がこの嚆矢となるのであれば、その意義は大きいといえよう⁽¹⁾。

小論はこれに引き続き、第 1 節では道徳を「教える」授業とするうえでの「徳目」の意義とこれを積極的に「教える」ことについて、第 2 節ではあらためて西洋教育史からの知見を基に「教え込み」の意義について、第 3 節では SEL に注目した特別活動における徳目の習慣化について、考察を展開していきたい。

平成 26 年 10 月 21 日付で中央教育審議会は「道徳に係る教育課程の改善等について」答申を行い⁽²⁾、道徳の教科化—「特別の教科 道徳」(仮称)—は確実になりつつある⁽³⁾。が、すでに何度も指摘しているように道徳とはその人の日常的な在り方・生き方の表出であり⁽⁴⁾、たとえ「徳目」を頭脳で知ってはいいても身体がそれを常に実現しなければ⁽⁵⁾、つまり習慣化していなければ無意味に等しい。こうしたモラルの習慣化にとって、かねてより学校現場でももっとも有効とされてきたのが、もちろん特別活動である⁽⁶⁾。ゆえに、ここでは道徳教育と特別活動のより緊密な協働の仕方について探ることにしたい。

第 1 節 教科としての道徳における「徳目」の意義

現行の学習指導要領に明記されている通り、道徳教育は学校における教育活動全体を通じて行われる。このことに異議を差し挟む者はほとんどいないであろう。学校教育そ

して学校生活そのものが、将来の「大人」としての在り方・生き方への準備に他ならない⁽⁷⁾。とくに小学校や中学校といった義務教育には、未来の大人として必要不可欠な基礎・基本を子どもに「教える」という仕事が課せられている。これを実行することで給料をえて生活しているのが、ここでの教師たち〔教諭〕である。つまり、彼らには子どもを「大人にする」ために「教える」義務が課せられているのと同時に、彼らを「育てる」という義務が課せられている。この点で、学校教師には「教・育」の義務と責任がある。このことに間違いはない。しかも、これが彼らの「職業」（生業）なのだから。

さて、未来の大人として必要不可欠な基礎・基本（minimum essentials）とは何か。教育基礎論や教育原理を履修した学生であるならば、この問いに躊躇することはあるまい⁽⁸⁾。それは「人間」としての道徳すなわちモラルであり、より具体的には礼儀や作法といったものだ。ところが、実際に今の学校現場では、こうしたことがしっかりと「教えられて」いるであろうか。道徳の授業とはいっても、それはほとんど「(道徳)授業ごっこ」になっているのではないか⁽⁹⁾。真・善・美・正義に繋がる価値ある「価値」を「教える」こと、さらには「教え込む」ことに対する及び腰。あるいは、いかなる価値も子どもに押し付けてはならないというルサンチマン的「押し付け」を隠れ蓑にした職務怠慢。叱らずに褒めてさえいれば子どもは自然に善く育つであるとか、理性も言葉ももたない子どもに常に「説得」が有効な教育手段であるとか、子どもの個性や主体性、興味・意欲・関心を大切にとか、こうした「幻想」が蔓延ることにより、「大人にする」という「教・育」の積極的な側面が疎かにされてきた。たとえば勉強もしたくないし、みんなと行動するのも嫌だという一人の子どもの「学ばない主体性」まで、教師は尊重しなければならないのか。これでは学校は崩壊してしまうし、将来一番困ることになるのは当の「わがままな」子ども自身である。さらに派生してこうした「子ども」から構成される社会全体である⁽¹⁰⁾。道徳教育の教科化の背景には、そうした事情があることをわたしたちはすでに前号でも確認した。

道徳が「教科」となることについては、同じく前号でさまざまな問題が付きまとうことにも触れておいたが、ともかく「教える」科目—教育科目—と「格上げ」されるのであれば、ここで何かを子どもたちは明確に「学んだ」という知識が跡付けられなくてはなるまい⁽¹¹⁾。これは「評価」の対象となる。

しかし、はたして道徳に関する「知識」をえたところで、どうなるのか。たとえばアリストテレスやカントを熱心に読んで多くの知識をえたところで、その人はみな道

徳的大人であるといえるのか。哲学者に限らず神学者においても、たとえば聖書を熱心に研究して多くの知識をえたところで、その人はみな素晴らしいクリスチャンであるといえるのか。知や知識と身体とのあいだには大きな開きがあることも、わたしたちはみな知っている。からだに身体化されて常に実現されてこないのは、まだ本当に知らないからだともされる。否、いくら知っていてもからだのほうが先。頭もからだの一部分なのだから、知ることにほとんど力はないともされる⁽¹²⁾。

こうしたことは古今東西に渡って繰り返されてきた議論であるが、とはいうものの道徳に関する「知識」はまずもって教えられなければ、こうした議論を展開することすら不可能である。たとえ知識と身体や生の習慣とのあいだに大きな隔たりがあるにせよ、ロゴスを受肉化するのは並大抵ではないにせよ⁽¹³⁾、だからこそわたしたちはまずもって学校で、こうしたことについて教えなければならないし、子どもたちは学ばなければならないのである。この教育原理については次節で詳述しよう。

では、道徳についてどのような「知識」を「教える」のか。それが「徳目」である⁽¹⁴⁾。長年にわたって小学校教諭を務めてきた野口芳宏が述べているように、「『徳目』こそが道徳で教えるべき柱であり、価値である」⁽¹⁵⁾。徳目とは、野口にいわせればある種の普遍性をもつものだという。

徳目は、年齢や学年に応じて変化するものではなく、いずれも人間としての根本的、基本的な価値だ。本質、原点と言い換えてもいい。教えるべき価値というものは低学年であろうと高学年であろうと大人であろうと全く変わらない。低学年を教える場合でも、中学生を教える場合でも、徳目の根本的な意味を常に頭において教えなければならない⁽¹⁶⁾。

こうした徳目を、まずは教師自身が自覚しておかなければ話にならないのであるが、じつはこの点がもっともあやしいところだ。というのも、わたしたちの世代は、とくに教育哲学や道徳教育さらに宗教教育の思想や歴史について研究するのでもない限り、これについて深く思考する機会はほとんどなく、しかも学校教育のなかでも「道徳の時間」はあってないかのごとく、あっても「授業ごっこ」として蔑ろにされてきたからである⁽¹⁷⁾。よって教師自身が「道徳」も「徳目」も知らないということになる。知らないと断言してしまうのは行き過ぎにしても、少なくともよく反省し自覚す

るチャンスがほとんどなかったとはいえるであろう。そして児童や生徒に何か問題行動が起きれば、すぐに対処療法的な生活指導や生徒指導に走ることになる。道徳の指導とこれら日常の生活指導の違いについて、野口は次のように記している。

生活指導とは、一つの問題解決的な指導である。今、実際にこういう問題が起こっている。さてどうしたらよいかという解決に主眼が置かれる。これは生活指導も生徒指導も同じだ。

道徳は、問題を解決すればいいというものではなく、もっと根本的に人間の生き方、物の見方、考え方、そういった人間の心のありようを耕すものだ⁽¹⁸⁾。

現代の学校現場では、問題解決と称してやたらと対処療法ばかりに気をとられ、肝心要となる道徳教育が疎かにされている。新任教師に対してさえ「即戦力」という始末だ。すると、いくら生活指導や生徒指導によって一時しのぎで対応したとしても、すぐにモグラたたき状態に陥る。結果としては、つぎはぎだらけのパッチワークのように当面をしのぎ、小学校を卒業すれば後はやれやれと知らんふりの責任放棄。こうしたことが慢性化している。挙句の果てに「大学」と称する場所において、義務教育を通過してきたのかどうか疑いたくなるような「学生」に多数遭遇する羽目に陥る。こうした学生には、まず「学ぶ」姿勢から教育し直し、「学生」にする訓練をしていかなければならないのだが、それだけでも全授業時間の半分を費やすことにもなりかねない。カントが教育 (Erziehung) を三層に分けて、養育—訓練 (躾) —教授としたのは周知の通りであるが⁽¹⁹⁾、今や高等教育機関と呼ばれる段階でも悲しいことに「躾」(Zucht) から始めなければならない。どうして小学生や中学生のうちから、そうした態度や礼儀や作法といった「常識」を刷り込んでおいてくれなかったのだろうか。だが現今の大学ではまた奇妙なことに、こういう学生たちのためにFDと称して、再び対処療法的な取り組みに教員が忙殺される始末。根本がどこかおかしいと感じられるが、しかし、常識は現代ではますます多様化し多元化しているようだ⁽²⁰⁾。

行動は判断によって選ばれ、判断は価値観に支えられる。この価値観をさらに礎のところで支えているのが人生観である⁽²¹⁾。

ともかく行動レベルで対処して問題解決しようとするのは生活指導や生徒指導であるが、これはあくまでも現象的な「可視の世界」のみでの解決であり、こうした現象の根源には、判断や価値観、さらには人生観といったもっと深い「不可視の世界」がある、と野口は指摘している。「道徳というものは、人間の深い層の部分に働きかけていく教育だ」⁽²²⁾と彼はいうが、たとえ人間の本質がそれほど見事なものではないという人生観をもつ者もいるにせよ、道徳教育が不要であるという理由にはならない⁽²³⁾。子どもたちには、あくまでもこの世の中で、他の人々とともにある社会において、そして国民として生きていくうえで「駄目なことは駄目」といった物事の本質的価値観を教え押し付けていくべきなのである。

まだ自分の確たる価値観を持たない子どもたちに、物事の本質的な価値観を教え、身に付けさせる基礎指導が道徳だ。正しいことは教えこんでよいのだ。生きていく上で基本となる正しい価値観は、教え押し付けていくべきなのだ。「駄目なものは駄目なのだ」という根本的な価値の教育が必要なのである。人を欺くこと、困らせること、殺すことなどは、状況や場合に関係なく断じて許せない悪と教えるのが当然である⁽²⁴⁾。

教育を何か子どもにとって優しく心地よい活動のように誤解する教師も少なからずいるようであるが、教育とは「一つの積極的なおせっかいであり、それを受ける側からは、必ずしも楽しいことばかりとは言えないものなのだ」⁽²⁵⁾という現実を、教育関係者は再確認しておく必要がある。そうした「おせっかい」を生業としているのが教師なのだ。

では、徳目にはどのようなものがあけられるであろうか。野口の提案を次に掲げておきたい⁽²⁶⁾。現行の「道徳の時間」にも、よく考えられた「内容」が示されているが、そこに「教える柱」としての徳目を各項目の冒頭にコジック太字で付加してみる。

道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の内容は、次のとおりとする。

〔第1学年及び第2学年〕

1. 主として自分自身に関すること。

- (1) 節度・節制 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。

- (2) 意志・実行 自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。
 - (3) 善悪・自律 よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。
 - (4) 明朗・誠実 うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。
2. 主として他の人とのかかわりに関すること。
- (1) 礼儀・作法 気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する。
 - (2) 親切・利他 幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。
 - (3) 友情・信頼 友達と仲よくし、助け合う。
 - (4) 感謝・報恩 日ごろ世話になっている人々に感謝する。
3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。
- (1) 生命尊重 生きることを喜び、生命を大切にすることをもち。
 - (2) 自然愛護 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。
 - (3) 憧憬・畏敬 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。
4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること。
- (1) 遵法・公德 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切に使う。
 - (2) 勤労・協力 働くことのよさを感じて、みんなのために働く。
 - (3) 孝行・崇祖 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る。
 - (4) 敬愛・愛校 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。
 - (5) 愛郷・尚古・伝統・文化・愛国・国際 郷土の文化や生活に親しみ、愛着をもつ。
- [第3学年及び第4学年]
1. 主として自分自身に関すること。
- (1) 節度・節制 自分でできることは自分でやり、よく考えて行動し、節度のある生活をする。
 - (2) 意志・実行 自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げる。
 - (3) 善悪・自律 正しいと判断したことは、勇気をもって行う。
 - (4) 明朗・誠実 過ちは素直に改め、正直に明るい心で元気よく生活する。
 - (5) 個性・内省 自分の特徴に気付き、よい所を伸ばす。
2. 主として他の人とのかかわりに関すること。
- (1) 礼儀・作法 礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接する。
 - (2) 親切・利他 相手のことを思いやり、進んで親切にする。

- (3) 友情・信頼 友達と互いに理解し、信頼し、助け合う。
 - (4) 感謝・報恩 生活を支えている人々や高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接する。
3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。
- (1) 生命尊重 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にする。
 - (2) 自然愛護 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にする。
 - (3) 憧憬・畏敬 美しいものや気高いものに感動する心をもつ。
4. 主として集団や社会とかかわりに関すること。
- (1) 遵法・公德 約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。
 - (2) 勤労・協力 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く。
 - (3) 孝行・崇祖 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくる。
 - (4) 敬愛・愛校 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級をつくる。
 - (5) 愛郷・尚古 郷土の伝統と文化を大切に、郷土を愛する心をもつ。
 - (6) 伝統・文化・愛国・国際 我が国の伝統と文化に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や文化に関心をもつ。

[第5学年及び第6学年]

1. 主として自分自身に関すること。
- (1) 節度・節制 生活習慣の大切さを知り、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛ける。
 - (2) 意志・実行 より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力する。
 - (3) 善悪・自律 自由を大切に、自律的で責任のある行動をする。
 - (4) 明朗・誠実 誠実に、明るく楽しく生活する。
 - (5) 真理・理想 真理を大切に、進んで新しいものを求め、工夫して生活をよりよくする。
 - (6) 個性・内省 自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。
2. 主として他の人とかかわりに関すること。
- (1) 礼儀・作法 時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接する。
 - (2) 親切・利他 だれに対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にする。
 - (3) 友情・信頼 互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。
 - (4) 謙虚・寛容 謙虚な心もち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする。
 - (5) 感謝・報恩 日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに

感謝し、それにこたえる。

3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。

- (1) 生命尊重 生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。
- (2) 自然愛護 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする。
- (3) 憧憬・畏敬 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。

4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

- (1) 遵法・公德 公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす。
- (2) 公正・公平 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。
- (3) 公正・公平 身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす。
- (4) 勤労・協力 働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。
- (5) 孝行・崇祖 父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをする。
- (6) 敬愛・愛校 先生や学校の人々への敬愛を深め、みんなで協力し合いよりよい校風をつくる。
- (7) 愛郷・尚古・伝統・文化 郷土や我が国の伝統と文化を大切にしながら、先人の努力を知り、郷土や国を愛する心をもつ。
- (8) 愛国・国際 外国の人々や文化を大切にする心を持ち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める。

周知の通り現行の学習指導要領では4つの視点から道徳の内容が定められている。まずは自分自身に関するところからすべてが出発している点など、これは極めてよくできた内容であると思われる。大人となって自分の人生にまず責任を負うべきは自己である。そこからどれをとっても人間として生きていくうえで大切な「徳目」が列挙されている⁽²⁷⁾。

さて、これらの徳目を教えるに当たってもっとも重要なのは、他ならぬ教師自身がこれらの徳目を深く理解しておくことであった。野口の言葉を用いれば、指導者自身

が「主徳観」や「元徳観」をもつことが重要である⁽²⁸⁾。いずれの徳目も年齢や学年、子ども大人に限らず、日本に生きて暮らす人々すべてに通用するある種の一般性を備えている。またその多くは全人類に共通の価値—普遍性をもつ—といってよいかもしれない。教師はこれら徳目の内容理解を常に実人生においても受肉・深化させるとともに、これを子どもに教える努力を、学校教育全体の活動を通じて、そして教科としての道徳の時間のなかで、より積極的かつ意図的に実践していかなければならない。徳目はその柱となる。それでは、これは何を通じて実現されるのか。資料や教材は。

『心のノート』はもとより、平成26年すでに文部科学省は教科化も見据えた『わたしたちの道徳』という教材を低学年・中学年・高学年用に三冊発行している（中学生用も含めれば四冊）。とりあえずはこれらを用いた授業が考えられるが⁽²⁹⁾、しかし、教科となれば従来の「授業ごっこ」や「教えない教育」から一歩踏み込んで、徳目を「教え込む」というところまで、つまり正しいことは正しい、誤りは誤りだといったことを「押し付ける」ところにまで踏み込まねばなるまい。さまざまな物語や人物伝などによる資料や教材、さらに「教科書」も検討されているようであるが、徳目を教えるという点では、野口による音読用『美しい日本の言葉と作法』なども優れた一例としてあげられよう⁽³⁰⁾。また、道徳授業に以前から積極的な教師グループによるさまざまな試みもある⁽³¹⁾。

ところで、「教え込み」や「押し付け」としての教育は、とくに戦後日本では必要以上に大きな批判にさらされてきた。比するに新教育運動に見られる児童中心主義教育観は、いかにも見た目はソフトで教師にとっては楽なように見えても、内実これを真に駆動させていくには、教師側に相当の力量と努力とを要求することは忘れられがちである。「総合的な学習」と呼ばれる時間もしかり⁽³²⁾。まずは「教える」という前提があって子どもたちはある程度の「知識」を習得できるのだ。その後「学んだ力」としての「学力」を多少とも具えたところに、これらの知識としての学力を道具に自発的な学習は効果的に発現してくる。何も教えられていない知らない子どもに自発的な学習を促すというのでは「教師の職務放棄としかいう他はない。子どもの「学ぼうとする力」（関心・意欲・態度）としての「学力」を大切にするのは当然のことであるが、これを真に育むには「学ぶ力」としての「学力」を、まず身に付けさせておかなければならない。

このように「学力」と一言しても、そこには①「学ぼうとする力」としての学力、②「学ぶ力」としての学力、③「学んだ力」としての学力の三つが区別可能であるが⁽³³⁾、とくに学校教育で第一にトレーニングしなければならないのは②の学力である。これ

は①の学力を自然発生的に野放しにしておいても育たない。むしろ①も②も欠いては③という果実は豊かに実りえない。いわゆる「学力テスト」で測定できる元来の③—「見える学力」—だけを求めても⁽³⁴⁾、その根幹となる②や①の学力—「見えない学力」—が貧弱では、まさに将来に渡って「自ら学び考える」ような「生きる力」にも毛頭おぼつかないのは必至である。

「学ぶ力」を付けるには、それ相応の「態度」や「姿勢」が学習者には求められる。「覚悟」といってもよい。これには日々の根気強い「教え込み」や「押し付け」による習慣化が欠かせない。学ぶ姿勢や態度の訓練すなわち躰である。つまりモラルの身体化。子どもにとっては決して楽しいことばかりとは限らず、むしろ苦痛であろう。が、この苦労を無理やりにも経なければ「学ぶ力」としての「学力」は、そう簡単に獲得できない⁽³⁵⁾。

かつての学校では当たり前のことであったが、「学ぶ力」としての学力は、まずは教室内での「作法」（決まりごと）によって、子どもたちの身体をある型へと強制的に馴致することによって可能となる。ここでは「教え込み」と「押し付け」、さらに規律と訓練が必須となる。先の徳目でいえば、節度・節制、意志・実行、礼儀・作法、謙虚・寛容といったものを、^{からだ}身体で実践させるのである—この点で必修化された武道などが有効に作用してくればよいのだが—。いうまでもなく学力を支えているのは、やはり道徳であり人間としての在り方・生き方としてのモラルである。これについては後に触れるとし、先に「教え込み」の意義について簡単に再考しておこう。

第2節 「教え込み」の教育的意義—ルターのカテキズムを手がかりに—

西洋教育史を振り返るに、とくに宗教改革の時代ルターが教育の積極的意味を説いて回ったことは有名である。彼はとりわけ初等教育機関の整備に尽力するが、ここではキリスト教の正しい理解、すなわちルター神学に基づくキリスト教信仰への教導が重要と見なされた⁽³⁶⁾。

一言でキリスト教といっても多様であるが、聖典としての聖書は神による「律法」（lex Dei）とイエス・キリストによる「福音」（Evangelium）の大きく二部から成り立ち、旧約と新約に相当する。まずは神による「法」の理解が先決で、その後ようやく「罪の赦し」としてのキリストを通じた「福音」が続くという順序になっている。決してその逆—「赦し」が先—ではない。基本的に人間の「罪深さ」—端的にいうと自己中心性や歯止めの利かない我欲—はイエスをキリスト（救い主）とする「福音」のみを通じ

てしか、赦され癒されない「^{しゅくあ}宿痾」(病氣)である。キリスト教とはイエスをキリストとして信じる宗教であり、このなかでわたしたち人類は全員が生まれつき「病人」であって「病氣」に罹っている。この悔い改めは人間の生涯に渡って繰り返されるプロセスであり、キリスト者の「再生」の道のりと重なり合っている⁽³⁷⁾。ルターは1529年に『大教理問答書』(Der Grosse Katechismus)と『小教理問答書』と呼ばれる手引書(Enchiridion)を記している。『大教理問答書』の序文は、次のように始まる。

この説教は子供たちや単純な人たちのための教育(vnterricht)となるように順序だてて着手されたものである。それゆえ、この種のもは昔からギリシア語でカテキスムスとも呼ばれている。すなわち子供たちの教理問答書である。これはキリスト者のひとりひとりが必ず知っていなければならないものであり、したがって、これを知っていない者はキリスト者の中に数えられず、礼典にあずかることもゆるされない。それはちょうど自分の職業の法規や慣習を知らない職人がしりぞけられ、不適格とみなされるのと同じである。それゆえに、若い人たちにこの教理問答、すなわち児童説教に属する各条を完全に学ばせ(fertig lernen lassen)、熱心にこれの訓練と督励(vben vnd treiben)とを与えることが肝要である。だから家長たる者には、少なくとも週に一回は子供たちや使用人たちに順を追って質問して、彼らがどの程度にそれを知り、また学んでいるか(was sie Davon wissen odder lernen)を吟味し、もし彼らが会得理解していないならば、真剣に督励指導すべき義務がある(schuldig ist)⁽³⁸⁾。

教理問答の内容として、十戒すなわち律法、使徒信条、主の祈りの三部分が最重要部とされているが、これらを絶えず繰り返し唱える習慣づけがここで強調されている。

以上はっとも緊要な部門であって、まず第一に一語一語唱えるように教えなければならない。すなわち、子供たちが朝起きるとき、食卓につくとき、そして夜寝るときに、必ずこれを唱えるという習慣を日ごとにつけさせ(sol die kinder dazu gewehnen / teglich)、子供たちがそれを唱えなければ、食べ物も飲み物も与えてはならない。同様に家長たる者には、また使用人、下男下女に対しても、もし彼らがこれを知らず、あるいは学ぼうとしないならば手もとにおかないぐらいにする義務がある。この三部門の中には聖書にあることのすべてが手短にわかりやすく要約

されているのであるから、これを学ぼうとしないほどに人間が粗野であること (so rohe vnd wilde sey) は断じて許容さるべきではない (nicht zuleiden) ⁽³⁹⁾。

このように、使徒信条や主の祈りなどは一日のなかで繰り返し唱えることを習慣化し、さらに十戒の意味についても教えることの義務をルターは強く説いている。とりわけ十戒は神の律法でもあり、人間と神との関係についての事項—あなたは他の神々をもってはならない等—と人間と人間との関係についての事項—あなたの父と母を敬え—から成り立っている。ちなみにここで「他の神々」というのは、ルターによれば人がもっとも信頼を寄せ頼りにするもの。大方の人間にとっては「金銭」が「神」となっているという。これはいつの時代や社会においても同様であり、そうしたモノではなく、もっと大切な「価値」があることの重要性に気づかせようとルターはしている。それは前節での「徳目」とも通底するであろう。いくら金があっても、先の徳目を蔑ろにしている、はたして人間社会さらに国際社会は存続していけるであろうか。「金銭」というマモンを神とし、これを信仰するのではなく、さらに大切な心の魂の価値についてルターは説いている。これは現代日本人にもそのまま当てはまる普遍的な内容とも思われる。

そこで、こうした重要事項をまずは繰り返し「唱えさせる」ことで習慣にしてしまうことの意義をルターは強調する。つまり「教え込み」と「押し付け」の極致としての身体というテキストへの刷り込みである。こうした方法は、まさに前近代的だとして、とくに戦後は衰退の一途を辿る旧式の古臭い教育術のように見受けられるかもしれないが、芸術、技芸、スポーツしかり、まずは無味乾燥とも思える基本的な型の修得と訓練を通過しなければ、その後の応用や発展には至れない。近世では素読による学びの文化が日本には存在していた⁽⁴⁰⁾。とりわけ道徳教育に関しては、少なくとも「授業ごっこ」ではない授業時間に、そうした徳目—先のルターの言葉では「必ず知っていなければならないもの」—を中心にした「テキスト」(教科書)を「唱えさせる」—声に出して何度も音読させる—ことも、今後はより強力に推奨されてよいのではなかろうか⁽⁴¹⁾。音読の姿勢—背筋を伸ばして書物に向かい声を出すこと—そのものが、基本的なモラルの修得と直結するのである。

すると徳目だけを覚えていても意味がないとか、そういう皮相なことではなくといった反論がすぐに起こりそうであるが、しかし、徳目すら知らない、表面も取り繕えないような人間の現状が一番の問題なのだ。この点、現代のわたしたちよりもより

強力に「信仰」へと導こうとするルターではあるが、彼自身は信仰を教育できないものとしている。つまり、教師や親たちによる習慣化という努力は最大限にすべきであり、これこそがわたしたちの義務に他ならないとするが、現実に子どもやわたしたちの「内面」に信仰といった現象が引き起こされるのは「神のわざ」(opus Dei)による。わたしたちは子どもに教えようと最大限の努力をすべきであるし、またそうしなければならないのだが、実際に「変わる」のは子ども自身である。究極的に、人間の心と魂と精神と身体の全体を含めた全人的な「変容」は、わたしたちの与り知りえない力によって成し遂げられるという「神秘」を教師は忘れてはならない。

ただし、これは宗教から見た人間存在の最深の層における話である。ルールやマナー、礼儀・作法といった先の基本的な「徳目」を子どもに教え込んだり押し付けたりするのに「大人」が躊躇すること自体、「常識」的に見てもどこかおかしい。「教え込み」の教育的意義は古今東西の教育史を顧みても大きいといわねばならない。ただし、その内容については常に自戒し吟味しておかなければなるまい。

第3節 SELを用いた「徳目」の習慣化—特別活動との協働—

いわば「徳目」はその人の「常識」となって人生全体に渡って具体化されるものであってほしい。徳目という言葉^{ロゴス}を身体に「受肉」^{からだ}させなければならない。習慣化しなければならない。これには訓練や練習が必要である。道徳の内容や徳目は、いずれも「かかわり」のなかで必然的に生じてきたものだ⁽⁴²⁾。とりわけ「人間関係」は道徳の内容や徳目のなかでも最重要の「かかわり」であることはいままでもなかりう。この点で特別活動は「よりよい人間関係の育成」に力を注いできた。特別活動とは、まさに道徳と徳目の実践的訓練すなわち練習の場といっても過言ではない。小学校学習指導要領の目標には、こうある。

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う。

「望ましい集団活動」という身体的な現実の活動を通じて「よりよい人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度」を育てるといふ箇所が重要である。「活動」を通じての「態

度」の育成である。このための特別活動には「学級活動」、「児童会活動」、「クラブ活動」、「学校行事」という4つの領域があるが、とりわけ「学級活動」は学級会の時間とされるものの、その基本的なねらいは学習集団としての「よりよい学級づくり」にある。当たり前のことであるが、担任教師にとって学級とはすでにそこにあるものではない。それは常に「作る」ものであって、学級とすべく形成していくものである。ゆえに学級活動の内容には「基本的な生活習慣の形成」や「望ましい人間関係の形成」といった共通事項が含まれている。

ところが現代では、すでに学級崩壊という言葉が陳腐と思われるほど、もはや多くの学級が学習集団としての学級ではないことも周知ようになってきている。確かに大人も子どももヒトは動物であるから、どのような環境に置かれていても、そこから何がしかは学ぶ。すると「よりよい学級」が成立していない学校での「望ましくない」集団活動からは、「いじめ」の陰湿な喜びや生きがいのようなものさえ学習してしまう。先に人間は元来病気に罹っているというキリスト教の人間観に言及したが、じつは「悪いこと」（悪・悪行）に染まったり、転落したり、墮落したりすることは、この見地からすれば人間という生き物にとって生来的な傾向とさえいえるのだ⁽⁴³⁾。何事においても水準や基準を下げる向下は容易であるが、逆に自己を高め向上しようとするのは極めて困難であり、大きな労苦を必然的に伴う。これはだれしも自己の経験を振り返りさえすれば自ずと分かる共通感覚（常識）であろう。よって、すでに古代ローマでのクインティリアヌスの時代から、子どもを学校に通わせることの是非が問題にされてきた⁽⁴⁴⁾。悪い習慣—悪習—に汚染されてしまう虞があるからだ。現代ではたとえ学校に通わなくとも、もっと恐ろしいことにSNSなどの最新のメディアを介して「望ましくない集団活動」という悪習に拍車がかけられている。ここでは「仲間はずれ」、「無視」、「誹謗中傷」、「悪口」など、拳句の果てには「傷害」や「殺人」にまで至るところの、病気に罹った醜悪な人間たちの「悪」が無限に渦巻いている。このなかにすでに大人も子どももどっぷり浸かりつつあるとっては過言かもしれないが、少なくともこうした「かかわり」と完全に無縁であることは、社会のなかで生きざるをえない、とくに子どもたちにとっては困難となりつつあるとはいえよう。今の子どもや若者たちにとってスマホなどを通じた「友だち」との「つながり」は死活問題である⁽⁴⁵⁾。いずれにせよ現代ほど至るところで人間のモラルが問われている時代はない。

学校教育現場を取り囲むこうした社会的・物理的・心理的状况を見るに、学校での道徳教育や特別活動にもどれほどの効力があるものかと、すでに徒労感に襲われそうであるが、それでも学校教育にできることはまだ残されているし、またよりよい人間の在り方・生き方を目指して教師は職務放棄するわけにはいかない。そこでモラルの身体化もしくは徳目の受肉化—総じて習慣化—のための一つの方法として、特別活動における学級活動の時間や道徳の時間などを用いての SEL があげられる⁽⁴⁶⁾。

SEL ((Social and Emotional Learning : 社会性と情動の学習) には 8S (8 Abilities at the School) が付加されている。つまり「学校における 8 つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習」SEL-8S (セルはちエス) というのが正式名称である。8 つの社会的能力すなわち社会のなかで人が人間として生きていくうえで必要とされる能力を、基礎的社会的能力 5 つと応用的社会的能力 3 つの二層に分け、これらを学校での授業を中心とした教育活動を通じてスキルとして学ばせる試みである。

基礎的社会的能力には次の 5 つがあるが、そのポイントを列挙する⁽⁴⁷⁾。

- ① 自己への気づき…自己の感情への気づき
- ② 他者への気づき…他者の感情への気づき
- ③ 自己のコントロール…自己の情動のコントロール
- ④ 対人関係…情動をコントロールしながらの協力、援助、悪い誘いの拒絶など
- ⑤ 責任ある意思決定…他者を尊重しながら自己の決定には責任をもつ

応用的社会的能力には次の 3 つがあるが、そのポイントを列挙する⁽⁴⁸⁾。

- ⑥ 生活上の問題防止のスキル…アルコールやタバコ、薬物乱用の防止や性教育など健康に必要なスキル
- ⑦ 人生の重要事態に対処する能力…進路指導、家族内での大きな問題や死別などへの対処
- ⑧ 積極的・貢献的な奉仕活動…ボランティア精神の育成や活動への意欲と実践

これらの計 8 つの能力を、同じく 8 つの学習単元で学ばせようと試みる⁽⁴⁹⁾。

- (A) 基本的生活習慣
- (B) 自己・他者への気づき、聞く
- (C) 伝える
- (D) 関係づくり
- (E) ストレスマネジメント

- (F) 問題防止
- (G) 環境変化への対応
- (H) ボランティア

以上 8 つの能力を 8 つの単元において小学校 6 年間のあいだに、学級活動や道徳の時間や総合的な学習の時間を用いて、1 単位時間（45 分）1 ユニットのなかで、スキルとして学ばせようとするのが SEL-8S である。その全体的実施計画例や実践例は『社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方 小学校編』に詳しく紹介されている。

一例として（A）基本的生活習慣は、低学年—社会性の基礎形成期—、中学年—対人関係の拡大期—、高学年—社会性の充実期—のそれぞれの段階でユニットとして展開される。それぞれのユニットにテーマ、ねらいとする能力、意義、目的が明示される。

（A）については（A1）から（A9）までのユニットが提案されている⁽⁵⁰⁾。

- （A1）あいさつ「おはようございます」
- （A2）生活リズム「チャイムの合図」
- （A3）整理整頓「自分のもちもの」
- （A4）食生活「何でも食べよう」
- （A5）あいさつ「おはよう、こんにちは、さようなら」
- （A6）生活リズム「早寝早起き朝ご飯」
- （A7）整理整頓「忘れ物」
- （A8）あいさつ「こんにちは」
- （A9）金銭管理「おこづかい」

（A1）から（A4）までが低学年、（A5）から（A7）までが中学年、（A8）から（A9）までが高学年に相当する。

これは一例であるが、こうした実践を教員養成の段階にある学生を相手に実践体験させてみても意味があるかもしれない。ともかく SEL-8S は未だ進化の途上にある実践例ではあるが⁽⁵¹⁾、具体的に学校での授業時間を用いて「スキル」として学ばせる試みである点が重要である。ここでは具体的な活動が行われているわけで、これと「徳目」を教える道徳授業が協働すれば、ロゴスにも多少なりとも血肉化された身体^{からだ}が伴うことが期待できよう。

教える道徳の授業方法や評価ならびに SEL やその他「作法」を身に付けるためのトレーニングの内容と評価など⁽⁵²⁾、さらに詳述が必要とされる事柄については、紙

幅の関係より別稿で扱うことにしたい。

おわりに

道徳教育と特別活動とのより緊密な協働の仕方について SEL を中心に瞥見してきた。小学校教育は「教科」、「道徳」、「総合的な学習の時間」、「外国語活動」、「特別活動」という5つの柱から成り立ち、これらを総合した全体が「学習指導」と「生活（生徒）指導」という2つの機能に抽象的には分けられる。しかし、学習指導の時間においても基本となるのはモラルであり、何か問題が起これば即時「生活指導」の時間に早変わりせざるをえない。学校生活全体が子どもを大人とすべく「道徳」すなわちモラルを身に付けさせる場であるとする根本さえ間違わなければ、「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養う」という学習指導要領における道徳の目標は、まさに正鵠を射たものだ。「学習」といういわば^{ロゴス}の機能と「生活」といういわば^{からだ}の機能とは観念的には分離できるが、実際には頭とからだ^{からだ}が別々の人間であってほしくない。ロゴスとからだを結び付けているものがこそモラルである。

しかるに学校現場では日々の度重なる問題や課題の噴出を前に、対処療法的な生活指導や、さらになかにはモンスターともいわれるほどの保護者との対応などにエネルギーを傾けることで疲れ切ってしまう教師たちが多い。学校教育の先の5つの柱も相互の有機的関連性が薄れ、全人的なモラルの育成や道徳の教育が手薄にならざるをえない。教科教育等の研究についても細分化専門化が著しい。とりわけ義務教育段階における学校教育のベースにはすべからず道徳教育があることを、教員養成に関わる教育関係者も含めすべての教師や親が再認識すべきときである。

自戒を込めて今問われているのは他ならぬわたしたち教育関係者のモラルでもあり価値観かもしれない。真に価値ある「価値」を不問にしたままで教育という営みは元来成立しえないのだから。

注

- (1) 国士舘大学初等教育学会編『初等教育論集』第15号、2014年、42頁。
- (2) 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2014年11月4日閲覧) 以下は目次。

道徳に係る教育課程の改善等について（答申）

<目次>

| | |
|--|----|
| はじめに | 1 |
| 1 道徳教育の改善の方向性 | 2 |
| (1) 道徳教育の使命 | 2 |
| (2) 道徳教育のねらいを実現するための教育課程の改善 | 3 |
| 2 道徳に係る教育課程の改善方策 | 5 |
| (1) 道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付ける | 5 |
| (2) 目標を明確で理解しやすいものに改善する | 6 |
| ①道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」（仮称）の目標の関係について | 6 |
| ②道徳教育の目標について | 8 |
| ③「特別の教科 道徳」（仮称）の目標について | 8 |
| (3) 道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する | 9 |
| ①内容の位置付けについて | 9 |
| ②四つの視点について | 9 |
| ③内容項目について | 10 |
| (4) 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する | 11 |
| ①多様で効果的な指導方法の積極的な導入について | 11 |
| ②道徳の指導計画の改善について | 12 |
| ③学校における指導体制の充実について | 13 |
| ④学校と家庭や地域との連携の強化について | 13 |
| (5) 「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を導入する | 14 |
| (6) 一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実する | 15 |
| ①評価に当たっての基本的な考え方について | 16 |
| ②指導要録について | 17 |
| 3 その他改善が求められる事項 | 18 |
| (1) 教員の指導力向上 | 18 |
| (2) 教員免許や大学の教員養成課程の改善 | 19 |
| (3) 幼稚園、高等学校、特別支援学校における道徳教育の充実 | 19 |
| 参考資料 | 21 |
| (3) 押谷由夫・柳沼良太編『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動—』（教育出版、2014年）、参照。 | |
| (4) 端的にいえば習慣だということ。詳しくは、拙著『習慣の教育学—思想・歴史・実践—』（知泉書館、2013年）、参照。 | |

- (5) アリストテレスは『ニコマコス倫理学』のなかで「徳は単に正しい理りに基づいた性向であるばかりではなく、正しい理りを携えた性向である」(『アリストテレス全集15』岩波書店, 2014年, 260頁)としている。
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』(東洋館出版社, 2008年), 108-111頁参照。
- (7) 野口芳宏『道徳授業の教科書—授業づくりの教科書—』(さくら社, 2014年), 26頁以下参照。
- (8) 拙著『教育にできないこと, できること—教育の基礎・歴史・実践・探究—【第3版】』(成文堂, 2013年), 参照。
- (9) 野口前掲書, 38頁以下参照。
- (10) これらについては, すでに拙著前掲『教育にできないこと, できること』とくに第I部で取り扱ったので参照。
- (11) むろん知識にもさまざまものがあるが, これについては稿を改めて論じたい。差し当たり, 拙著『からだで感じるモラリティー—情念の教育思想史—』(成文堂, 2011年)では, 情動知能等を含めたインテリジェンスや道徳における知識の問題にも言及しているので参照。
- (12) 同上書参照。
- (13) ログスの受肉化について詳しくは, 教育哲学会編『教育哲学研究』(第110号, 2014年, 102-108頁)掲載のアウグスティヌスに関する著書への拙評を参照。
- (14) 前掲『初等教育論集』, 37-39頁参照。
- (15) 野口前掲書, 71頁。
- (16) 同上。
- (17) 同上書, 22頁参照。
- (18) 同上書, 78頁。
- (19) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 17-18頁参照。
- (20) 拙著前掲『習慣の教育学』, 239頁以降参照。
- (21) 野口前掲書, 79頁。
- (22) 同上。
- (23) だからこそ道徳教育が必要とされる。西洋教育史の知見からは, 拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』(溪水社, 2001年), 参照。
- (24) 野口前掲書, 73頁。傍点引用者。
- (25) 同上書, 29頁。
- (26) 同上書, 67-70頁参照。
- (27) 同上書, 56-66頁参照。
- (28) 同上書, 71頁以降参照。
- (29) 文部科学省教育課程課・幼児教育課編『初等教育資料』7, 2014年, 参照。
- (30) 野口芳宏『日本の美しい言葉と作法—幼児から大人まで—【改訂版】』(登龍館, 2012年),

- 道徳教育をすすめる有識者の会編『はじめての道徳教科書』（育鵬社，2013年），八木秀次監修『明治・大正・昭和…親子で読みたい精撰「尋常小學校修身書」』（小学館文庫，2002年），参照。
- (31) 小學校教諭・佐藤幸司らによる「道徳のチカラ」の試みなど参照。<http://www12.wind.ne.jp/kaikaku/>（2014年11月4日閲覧）あわせて佐藤幸司『スペシャリスト直伝！ 小學校道徳授業成功の極意』（明治図書，2014年）も参照されたい。
- (32) 拙著前掲『教育にできないこと，できること』，7頁以下参照。
- (33) 同上書，153頁以下参照。学力の構造については，さらに志水宏吉『つながり格差』が学力格差を生む』（垂紀書房，2014年），80頁以下参照。
- (34) 同上書，7頁参照。
- (35) 全国学力調査ではかねてより福井県が上位にあがるが，なぜか。志水は，こう指摘している。「歴史的に見ると，学力下位からトップに躍り出た秋田とは異なり，福井は以前から今にいたるまで学力上位をキープしており，教育県としての自負も強いように見受けられる。主観的な印象にとどまるが，『授業の力』でB学力を伸ばしている秋田とは対照的に，福井では，そのベースになる『学習規律の徹底』と『何事にもがんばる精神の育成』を通じて，結果的に高学力の水準を維持してきているように見受けられる。教育社会学的に言うなら，学校文化のなかにいい意味での『きびしさ』が充満しているように見受けられるのである」（志水前掲書，133-134頁）。福井県内の小中学校での「無言清掃」や「雑巾がけ」に「遠泳大会」など，その「仕事ぶり」に舌を巻いたと志水は述べている。ちなみにA学力＝知識・技能，B学力＝思考力・判断力，C学力＝意欲・関心・態度。これらは「学力の樹」に例えられる。A学力は葉，B学力は幹，C学力は根。根としてのC学力がしっかりしていなければB学力も太くはならずC学力という豊かな葉も茂ることはない。あるいはAの学力はテストで測定して数字として「見える学力」，BとCの学力は「見えない学力」。A学力＝「学んだ力」，B学力＝「学ぶ力」，C学力＝「学ぼうとする力」に相当する。私的な話であるが，小生も福井市で生まれ育った。振り返るに「登山マラソン」と称する苦行が月一回は実践されていた。そのほか数々の苦行があったが，先に述べたように，いずれも「苦痛」であった。ゆえにわたしは学校が大嫌いであった。現代なら不登校にもなりかねない。しかし，おかげである種の学力は身に付けさせてもらったのだと，今では感謝している。掃除と水泳は今も好きである。教育には当の子どもには分からないはずの「厳しさ」が伴うものだ。それは当人が大人な^らはじめて分かることである。子どもにはよく分からなくて当然だ。だから「子ども」なのであり教育が必要なのである。志水前掲書，134-135頁の「遠泳大会」エピソードも参照（将来船が沈没して自力で分の命を守らなければならないようなこともあるかもしれないとして，かなり厳しいトレーニングが課せられている様子）。ともかく「学力」を育む厳しい姿勢や態度そして規律の重要性は指摘できよう。だが，これを効果的に実現するには福井のように親や地域を含めた賛同とサポート，つまり「つながり」が必要である。大都市部で実践するのは困難かもしれない。

- (36) 拙著前掲『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』, 参照。
- (37) 拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育』(成文堂, 2005年), 10章および16章参照。
- (38) 『ルター著作集 第1集 第8巻』(聖文舎, 1971年), 381頁。O. Clemen (Hg.): *Luthers Werke. Bd.4. Berlin 1959. S.1.* () 内および傍点は引用者。
- (39) 同上書, 383頁。Ibid., S.3.
- (40) 拙著前掲『習慣の教育学』, 205頁以降参照。
- (41) 野口前掲書, 84-86頁参照。ちなみに西洋教育史を振り返るならば, 18世紀のエルヴェシウスが『人間論』のなかで, キリスト教のカテキズムに代わって, 道徳についてもある明確な観念を, 教理問答書を用いて子どもの記憶のなかに刻み込むことができると主張している(エルヴェシウス『人間論』根岸国孝訳, 明治図書, 1966年, 164-172頁参照)。習俗(ムール)についての学(道徳学)の根本原理は肉体的感受性という簡単な事実に還元できるとするエルヴェシウスによれば「青年に道徳についての明白な, 健全な観念を与えることができる。公正についての道理問答書の助けをかりて, 教育のこの部分を最高度の完成に達せしめることができる」(173頁)。エルヴェシウスの教育思想について詳しくは稿を改めて取り上げることにしたい。
- (42) 宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『教育原論—人間・歴史・道徳—』(成文堂, 2011年), 223頁参照。
- (43) 拙著前掲『からだで感じるモラリティ』, 参照。
- (44) 拙著前掲『習慣の教育学』, 58頁以降参照。
- (45) 土井隆義『つながりを煽られる子どもたち—ネット依存といじめ問題を考える—』(岩波ブックレット, 2014年), 本田由紀『学校の「空気」—若者の気分—』(岩波書店, 2011年), 参照。
- (46) SELに関しては, 次の文献に依拠している。小泉令三『社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践』(ミネルヴァ書房, 2011年), 小泉令三・山田洋平『社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方—小学校編—』(ミネルヴァ書房, 2011年)。
- (47) 小泉前掲書, 19頁参照。
- (48) 同上。
- (49) 同上書, 21-22頁参照。
- (50) 同上書, 25頁参照。
- (51) 研究会や研究会などが福岡教育大学を中心に行われている。<https://www.fukuoka-edu.ac.jp/~koizumi/> (2014年8月20日閲覧)
- (52) 野口芳宏『野口流 教室で教える小学生の作法』(学陽書房, 2008年), 参照。