



中心価値に即した道徳授業の工夫と評価：
「一般化」の在り方についての検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 有田, 雅代, 椋木, 香子, Arita, Masayo, Mukugi, Kyoko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/5385

中心価値に即した道徳授業の工夫と評価 —「一般化」の在り方についての検討—

有田雅代* 椋木香子**

**The Construction and Evaluation of Moral Class
that Children Think in Line with Core Value
-An Examination of the Method to let one's Life look back-**

Masayo ARITA, Kyoko MUKUGI

I 問題の所在

学習指導要領に示されているように、「道徳の時間」（以下「道徳授業」と表記）の目標は道徳的实践力を育成することである。そのための方法として、授業の展開後段で、その授業で取り扱った中心的な道徳的価値（以下、適宜「中心価値」と表記）に関する出来事が子どもの日常生活の中であったかどうかを振り返らせ、実践意欲を培うという方法が教育現場で広く採用されている。これは「一般化」とも呼ばれ、展開後段で資料から離れて自分の生活を振り返らせ、授業で扱った道徳的価値を子ども達の生活の中で「一般化」させる、つまり、自分の事として捉えさせ、実生活に反映させようとするものである。

しかし、実際に授業を行っているとき、展開後段で「一般化」に入る際に、授業の流れが途切れてしまう感じがすることが多い。また、児童の思考が中心価値からずれていることがある。展開後段での道徳的実践力の育成と関連する振り返りで、児童の思考が中心価値からずれないよう、道徳授業の方法を工夫していく必要がある。

この問題に対し、中尾は先行研究において、教師側が明確に自己の振り返りを促す発問を行わなくても、授業の中である一定の条件を満たす葛藤を伴った道徳的価値の獲得ができていれば、子ども達は自ら「一般化」を行うと考えられることを指摘した¹⁾。しかし、これは1回の授業分析から導かれた結果であり、他の学年や他のタイプの授業でも同様の事象が起こるかどうかについては、質的・量的な検証が必要である。

そこで本研究では、公立小学校第4学年を対象に研究授業を行い、中心価値に即した道徳授業づくりとその分析を行って、「一般化」について検討することを目的とする。特に、教師側の直接的な振り返りのための発問がなくても児童が「一般化」を行って、中心価値に即した学習ができたかについて、授業時の発言やワークシートをもとに分析・考察を行う。

* 宮崎市立東大宮小学校

** 宮崎大学教育文化学部

Ⅱ 研究方法

1. 研究方法と仮説

中心価値に即して、児童の内的な葛藤を伴う授業を構成できれば、児童は自ら「一般化」を行うと考えられる。そのためには、授業構成の段階で教材研究を綿密に行い、児童の思考に即した発問を精選することが有効だと考えられる。

本研究では「命と絆を大切にする」ことをテーマとする郷土教育資料を用いた道徳授業を対象とする。命にかかわる資料は、子ども達の生活にとってなじみが薄い場合も多く、「自分の生活を振り返ってみましょう」といった直接的な振り返りでは、関係する経験がない子どもがいったりするなどして、スムーズに展開後段に進めない場合がある。そこで、本研究では、授業前半に資料に即して子ども達に考えさせた後に、展開後段で「今日の授業で考えたことを書いてみましょう」という授業の振り返りを記述させることとし、直接的に生活の振り返りをする発問を行わなくても「一般化」できるかどうか検証する。

また、中心価値に即した授業にするためには、発問を精選する必要がある。本研究では、教材研究において多角的に資料分析を行い、小学校4年生の道徳的思考の発達段階に合わせた発問を設定することとした。そして、中心価値に即した思考ができたかどうかを評価するため、評価基準を作成し、児童の授業中の発言内容やワークシートの記述内容でその効果を検討することとした。

2. 資料と授業のねらい

- (1) 資料「おばあちゃん はじめまして」(宮崎県教育委員会『命や絆を大切にする』宮崎県道徳教育読み物資料集、平成25年、刊行)²⁾

話の概要:新燃岳の噴火によって避難所生活を送ることになったゆみこは、避難所で一人でしょうばりしているおばあちゃんから目をそらしてしまう。噴火が続く中、ゆみこのお父さんは消防団員としてみんなの安全を守るために見回りに出かける。次の日、高校生の二人のお姉ちゃん達がおばあちゃんにごはんを運んだり、声を掛けたりしているのを見かける。その夜も見回りに出かけるお父さんに、ゆみこは「がんばってね。」と声を掛ける。父を見送った後、ゆみこは思い切っておばあちゃんに声を掛ける。おばあちゃんとおしゃべりした後、外に出たゆみこは心地よい気持ちになる。

- (2) 授業のねらい

相手の身になって考え、親切にしようとする豊かな心情を育てる。

Ⅲ 授業づくりの視点

1. 発問の精選

- (1) 第4学年の児童における道徳的思考の発達段階

鈴木らは、児童の道徳的思考の発達を<表1>のように整理している。鈴木らによると、中学年の児童における道徳的思考の発達は、【カテゴリー2】の「他者思考」にあてはまる。「他者思考」では自分を振り返ることができるようになるとともに、自分と相手の考えが違うことをふまえながら相手の立場に立って考えることができ、自分にとってよいことや利益を第一に

考えるよりも相手の立場に立って考えることがよいことだと考える³⁾。

この点を踏まえて資料を見ると、始めはしょんぼりしているおばあちゃんに声を掛けられなかった主人公が、おばあちゃんの立場になって考えることができるようになったことに気付かせるよう授業を構成することが、授業のねらいとも一致すると考えられる。したがって、主人公に共感させることを通して、おばあちゃんの立場に気付かせるよう授業を構成することが適していると考えられる。

<表1 子どもの道徳的思考の発達段階⁴⁾>

カテゴリー	子どもの思考の特徴
【カテゴリー1】 自己中心思考	他者の思考や感情が自分と異なることに気付く。
【カテゴリー2】 他者思考	他者の視点に立ち、その視点から自分の考えや感情を考えることができる。
【カテゴリー3】 自己相互思考	自己と他者の考えを関係付けることができる。
【カテゴリー4】 第三者思考	自己と他者の考えを客観的に見ることができ、第三者の視点から自己と他者の思考を調整することができる。
【カテゴリー5】 社会的思考	自己の視点を集団全体や社会全体を見る視点と関係付けることができる。

(2) 資料分析

本資料「おばあちゃん はじめまして」のねらいとする中心価値は、「思いやり・親切」(2-(2)「相手のことを思いやり、進んで親切にする。))である。授業でこの中心価値に迫るため、児童の思考が「思いやり・親切」から逸れる可能性を検討し、次の2点について資料の改編を行った。

まず、父親が消防団の役目として見回りに出かける2つの場面の削除である。消防団は地域のために結成された自治的な組織であり、給与をもらって行う仕事とは意味が異なる。しかし、小学校第4学年段階の児童にとって消防団という組織そのものの意味や果たす役割と仕事との区別は難しいと予測される。消防団員の一人として見回りに出かける父親に「思いやり・親切」という気持ちがないわけではないが、公共性や勤労・奉仕の意味合いが強く、中心価値から逸れる可能性がある。

次に、ゆみこがおばあちゃんに声を掛ける場面の変更である。資料に「思い切ってあのおばあちゃんのところに行き、声を掛けてみました。」という記述がある。主人公の心情を想像するには適しているが、小学校中学年の子どもにとっては、資料のような状況で、見ず知らずの人に実際に声を掛けることは難しいと考えられる。したがって、「思い切って声を掛けた」という結果に対し、「勇気がある」、「すごいなあ」という思いの方に児童の思考が流れやすく、「勇気」へと中心価値が逸れやすくなると考えた。そこで、ゆみこがおばあちゃんに話しかける台詞を削除し、なんと声を掛けるかを児童に考えさせることで、ゆみこの気持ちを想像させることとした。

以上を踏まえ、資料を改編し、〈表2〉のように5つの場面構成にした。

〈表2 「おばあちゃん はじめまして」(有田雅代改編)の場面構成〉

場面	内 容
1	新燃岳が噴火し、避難所へ住民や主人公ゆみこの家族が避難してくる場面。
2	避難所で、不安そうなおばあちゃんと目が合ったゆみこが目をそらす場面。
3	二人の高校生のお姉ちゃんと先日のおばあちゃんが笑顔で話している様子をゆみこが見かける場面。
4	先日のおばあちゃんにゆみこが思い切って声を掛ける場面。
5	おばあちゃんに声を掛けた後、ゆみこがすがすがしい心地よさを感じている場面。

(3) 発問構成の工夫

鈴木によれば、本資料は、心情タイプの教材である。「心情タイプの道徳の授業は、主人公に役割取得し、主人公の立場に立って考えることを通して、道徳的価値に気付かせることをねらった授業である。心情教材は、一般的に、主人公の心情が外的要因によって低められ、さらに内的要因によって葛藤に陥るという構造になっている。最後に心情が高まったところに道徳的価値が示されている。したがって、授業構成は、主人公の①最初の心情とその背景の理解、②外的要因による心情の落ち込み、③内的要因による葛藤、④葛藤を乗り越え心情が高まった理由、の4点を押さえればよいことになる。」⁵⁾

この4点に従って本資料を分析してみると、①新燃岳噴火で、ゆみこは避難所に避難してきた、②おばあちゃんと目が合ったが、そらしてしまった、③高校生のお姉ちゃんの姿を見て、目をそらした自分と比べて考える、④おばあちゃんに声を掛けて心地よく感じた、となる。これら4点を軸にして授業を構成することで、児童はゆみこの心情に共感しながら、人を思いやることの難しさ、思いやりのある行動をとることの大切さ、思いやりの価値について児童は学ぶことができると考えられる。

この4点で授業構成するならば、発問はこの4点と連動した①おばあちゃんと目が合った時のゆみこの気持ち、②高校生とのやり取りを見ていた時のゆみこの気持ち、③なんと声を掛けたか、④声を掛けたときのゆみこの気持ち、をそれぞれ問うものになる。

道徳授業における発問構成の手順⁶⁾に従い、中心発問、基本発問、展開後段・導入・終末の順で発問を設定していく。

中心発問

葛藤を乗り越え心情が高まったところに道徳的価値が示されることから、④のおばあちゃんにゆみこが思い切って声を掛ける場面から発問を考える。

中心発問を「ゆみこは、おばあちゃんに何と声を掛けたでしょう。」とし、ワークシートの吹き出しに書かせる。話の流れの中で児童は、主人公に対して「声を掛けようよ。」という気持ち

になっていると考えられる。そこで主人公がなんと声を掛けたか問うことで、主人公の言葉を考えながら、自分だったらこう言うという実践意欲も培うことができると考える。

基本発問

最初の心情とその背景の理解、外的要因による心の落ち込みを問う基本発問①を、「しょんぼりしたおばあちゃんと目が合った時、ゆみこはどんな気持ちだったでしょう。」とした。ここには学習前の実態である「声を掛けられずに目をそらしてしまう理由」が現れる。基本発問②は「高校生とおばあちゃん的笑顔を見て、ゆみこはどんなことを思ったでしょう。」とした。高校生に親切にされたおばあちゃんの姿を想像することで、おばあちゃんの立場に気付いたり、高校生に対して憧れの気持ちを持ったりするのではないかと考えた。

葛藤を乗り越えた後の心地よさを感じる基本発問③は、中心発問の後に設定し、「ゆみこは、どんな気持ちでおばあちゃんに声を掛けたのでしょうか。」とした。基本発問③には、学習後の「声をかける理由」が現れる。基本発問①と基本発問③の理由を比較することで道徳的心情の深化が分かると考えられる。

展開後段・導入・終末

展開後段で、今までは「このお話と同じような経験はありませんか。」「今まで～したことはありませんか。」のように、直接児童の日常における経験をたずねていた。しかしこれは、児童にとって難しい場合があると考えられる。なぜなら、第一に、児童の生活経験が個人で異なるからである。授業で取り上げることをすべての児童が経験しているとは限らない。まったく同じような経験がある場合はよいが、今回の資料のように避難場所で声を掛けるかどうかで戸惑った経験がある児童は多くはないだろう。

第二に、生活経験と資料の内容を結び付けて考えること自体が難しいと考えられるからである。生活経験と資料の内容を結びつけるということは、資料内容を抽象化し、それに適合する経験を思い出して発表することになる。今回の場合、「このお話と同じような経験はありませんか。」「今まで～したことはありませんか。」と問う授業者の意図としては、「困っている人に親切にしたこと」を想起させたいのであるが、これが資料内容を抽象化していることになる。資料の中の具体的な話を急に抽象化させようとしているのであり、抽象的思考の形成段階と考えられる小学校第4学年の児童にとっては難しいと考えられる。また、児童が資料から学んだ価値自体がねらいから逸れている可能性もある。

そこで、どの児童でも自分のこととして考えられる発問として、「今日の学習で考えたことを書いてみましょう。」と問うことにした。ねらいとする価値から逸れないような授業を展開したならば、今日の授業を受けて考えたことを問われた児童は「自分だったら～だなあ」という思考に到るのではないだろうか。

終末は、今までは教師の説話を行っていたが、常に適切な説話を用意することは難しい。今回は教師の説話は行わず、授業全体を通しての感想を述べてまとめるに留める。

導入は、児童に問題意識をもたせるものにするが、具体的な手立てについては後述する。

2. 葛藤を生じさせる指導の工夫

椋木は道徳授業において、児童が道徳的価値を獲得する思考過程に着目し、分析を行っている⁷⁾。その結果、児童が内的な葛藤を起こす前に、学習内容に対して何らかの「ずれ」を感じる必要があると考えられることを指摘した。児童の理解の仕方を、児童の既存の道徳的価値を判

断の根拠として問題状況を認知的に理解している場合と、道徳的心情や登場人物への共感・感想を判断の根拠として問題状況を感情的に理解している場合に大別し、道徳的価値の獲得の際には、「認知的理解内でのずれ」、「感情的理解内でのずれ」、「認知的理解と感情的理解のずれ」の3つのパターンがあることを示唆した。そして、そのような「ずれ」を伴った葛藤が生じる場合は、「一般化」を導く可能性が高いことを指摘している⁸⁾。

この仮説に従えば、授業内で児童が何らかの「ずれ」を感じるように工夫する必要がある。本資料の場合、「声を掛けることがよいことだ」という考えと「声を掛けられない自分」との「ずれ」を認識させる必要がある。そのために、基本発問①で「声を掛けられない主人公」に十分共感させ、基本発問②で声を掛けた高校生とおばあさんの姿を認識させることで、「声を掛けることがよいことだ」ということを理解させる。「声を掛けることがよいことだ」けれども「声を掛けられなかった主人公」との違いを認識し、その上で、中心発問で声を掛けた主人公の気持ちになることで、主人公と自分を重ねて児童は思考するのではないかと考えられる。

以上の点に留意し、効果的に発問するため、以下の4点について指導上の工夫を行った。

①問題意識をもたせる導入

児童に問題意識をもたせるため、資料の舞台となる新燃岳噴火の様子や避難所の様子の写真を提示する。身近での災害を取り上げることにより、問題意識を強くもつことができる。また、写真で具体的に避難所の様子を知ること、主人公の気持ちへの共感がより高まると考えた。

②ロールプレイの活用

主人公の気持ちに共感させる方法としてロールプレイを設定する。主人公のおばあちゃんに掛ける言葉をワークシートに書かせたあと、主人公の役を演じる。主人公の役を演じることで、主人公への気持ちへの共感を深めることができる。

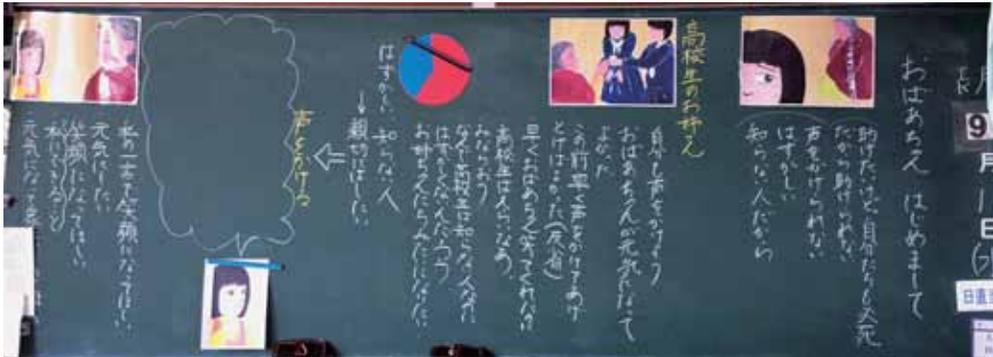
③資料の提示の仕方

資料を前半と後半に分けて児童に提示する。二人の高校生のお姉ちゃんと先日のおばあちゃんが笑顔で話している様子をゆみこが見かける場面（「その笑顔が目には焼き付いてはなれませんでした。」）までを最初に提示し、基本発問①、基本発問②を考えさせる。この2つの発問で、声を掛けられないという本音である弱さを確認し、よりよい行動をしているモデル（お姉さん）を見て、考えが変わることを確認する。児童はここで「お姉さんは出来ても、自分は出来るか」という壁を認識することになる。その上で後半（「次の日、またふん火がありました。あのおばあちゃんはこの前のようにしょんぼり、こわばった表情ですわっています。ゆみこは、おばあちゃんのところに行き、声をかけてみました。」）を提示し、主人公はおばあちゃんに何と声をかけたか発問することで、児童が自分自身と向き合うことができるようにする。

④心情の視覚化

先に述べたように、児童が「お姉さんは出来ても、自分は出来るか」という壁を認識し、それを乗り越えていくという心情の変化を確認するために、心情の視覚化を図る。具体的には可動式の赤と青の円グラフを用意し、心情の変化を児童と視覚的に確認する。赤の部分が「声を掛けたい」というポジティブな心情、青の部分が「恥ずかしいからできない」というネガティブな心情を表す（写真1、中央の円グラフ）。

また、主人公の気持ちの変化を視覚的に把握できるように板書構成を行った。



<写真1 実際の板書>

3. 評価の観点

(1) 本時の授業の評価基準

授業内容の理解度の評価基準については、森川に基づき作成した⁹⁾。森川によれば、まず本時のねらいに即して、児童が今もっている考えや行動の特徴を日々の観察から事前に把握し、「児童の今の考え」とする。そしてそのような実態をもとに、本授業を通して気付かせたい考えを児童の言葉で具体的に記述する。道徳授業の場合、評価基準は「気付かせたい考え (○)」と「できれば気付かせたい考え (◎)」のように2段階程度の基準でよいという指摘に従い、本時の授業における評価基準を次のように設定した。

【児童の今の考え】

- ・おばあちゃんどうしたんだろう。困っているのかな。でも知らない人に声を掛けるのは恥ずかしい。
- ・お姉ちゃんたちは、おばあちゃんたちに声を掛けることが出来てすごいなあ。自分ではできないなあ。
- ・お姉ちゃんたちみたいに声を掛けてあげたいなあ。

【授業で気付かせたい考え】

- 最初は、声を掛けようとも思わなかったけど、高校生と接するおばあちゃんを見て、自分も何か力になりたい。
- 困っているおばあちゃんに声を掛けて親切にすると、気持ちがいい。
- ◎恥ずかしいという気持ちを乗り越えて、親切にすることは大切なことだ。
- ◎人のために何かをすることはよいことだ。

(2) 一般化についての評価

授業内容の理解度の評価とは別に、児童が「一般化」を行ったかどうかを判断する基準として、中心価値の捉え方と自分の日常生活への振り返りという観点から評価基準を作成した。それをもとに授業中の児童の発言内容とワークシートの記述内容から分析することとした。「一般化」の状況を把握するための評価基準は次の4点である。

- | |
|--|
| ① 中心価値に沿った視点で、自分自身の日常生活を振り返っているもの。
② 中心価値から逸れた視点で、自分自身の日常生活を振り返っているもの。
③ 資料から自分自身へと転換できずに、資料の感想になっているもの。
④ 資料に関連した日常生活の出来事を想起できずに、ワークシートに記述がないもの。 |
|--|

IV 研究授業

1. 研究授業の概要

研究授業は2013（平成25）年9月11日（水）に、宮崎市立東大宮小学校4年3組（34名）を対象に行った。授業者は、4年2組担任の有田雅代である。

2. 授業の実際

以下は授業の実際の流れと児童の反応や発言である。児童の発言については、主な発言内容を、児童の発言の主旨に基づいて適宜まとめて、掲載している。なお、終末は授業者が一言感想を述べて終わったので、以下では省略した。

	授業者の発問など	児童の主な反応、発言
導入	<p>児童に新燃岳の噴火の様子の写真をテレビで提示。</p> <p>避難所でボランティアに当たっている様子の写真を提示し、どういう人がいたかたずねる。</p> <p>「避難所を支えてくれている人」とまとめ、資料を配付。</p>	<p>「うわあ。」「ひどい。」</p> <p>「お年寄り。」</p> <p>「料理を作っている人。」</p> <p>「(ものを) 分けている人。」</p>
展開前段	<p>基本発問①「しょんぼりしたおばあちゃんと目が合った時、ゆみこはどんな気持ちだったか。」</p> <p>基本発問②「高校生とおばあちゃんの笑顔を見て、ゆみこはどんなことを思ったか。」</p>	<p>「助けたいけど、自分たちも必死だから助けられない。」</p> <p>「声を掛ける勇気がない。」</p> <p>「恥ずかしいから声を掛けられない。」</p> <p>「自分も声を掛けようと思った。」</p> <p>「おばあちゃんが元気になってよかった。」</p> <p>「おばあちゃんと目が合ったときに早く声を掛けていれば、おばあちゃんは早く笑顔になってほしかったと反省した。」</p> <p>「高校生のお姉さんはえらいなあ。」</p> <p>「高校生のお姉さんを見習おう。」</p> <p>「高校生のお姉さんたちは、知らない人なのに何で笑顔で恥ずかしくないんだろう。」</p> <p>「将来、お姉ちゃんみたいになろうと思った。」</p>

展開前段	<p>主人公の心情の視覚化</p> <p>中心発問「ゆみこは、おばあちゃんに何と声を掛けたか。」</p> <p>基本発問③「ゆみこは、どんな気持ちでおばあちゃんに声を掛けたのか。」</p>	<p>授業者とやり取りをして、半分よりも赤が少し大きいという意見でまとまった(写真1、板書中の円グラフ参照)。</p> <p>ゆみこの台詞として吹き出しの中に記述後、ロールプレイ(以下、児童が考えた台詞)。</p> <p>「怖いけど一緒にがんばろう。」</p> <p>「おばあちゃんどうしたの。昨日は目が合ったけど、どうしても声が掛けられなかった。でもこれからはあの高校生のお姉さんを見習って、親切にするね。」</p> <p>「おばあさん大丈夫ですか。私はとても怖いです。でも私の他にも怖い思いをしている人はたくさんいると思います。なので私はみなさんを助けて笑顔にしていけるので、一緒に頑張りましょう。」</p> <p>「おばあさん大丈夫ですか。怖くて眠れない日もあったけど、こんどは給食を運んできてくれるから。」</p> <p>「おばあちゃん、大丈夫ですか。また噴火しても、私がいるから大丈夫ですよ。おばあちゃんがしょんぼりしていたら、いつでも声を掛けてあげます。」</p> <p>「おばあちゃん、大丈夫。私も不安だけど、一緒にがんばろう。」</p> <p>「おばあちゃんはしょんぼりしていたから、私の一言で笑顔になってほしい。」</p> <p>「しょんぼりしたおばあちゃんを元気にしたい。」</p> <p>「私が声をかけて笑顔になってくれたらうれしい。」</p> <p>「私にも出来ることをして、笑顔になってほしい。」</p> <p>「しょんぼりした顔で家に帰るんじゃなくて、元気に帰ってほしい。」</p>
展開後段	<p>「今日の授業で考えたことを書いてみよう。」</p>	<p>ワークシートへの記述後、発表。</p> <p>「私も困っている人を見たら、言えなかったかもしれないけれど、ゆみこを見て、困っている人を見たら勇気を出して励ましてあげたりしたいです。」</p> <p>「私も、ゆみこみたいに知らない人に声が掛けられるようになって、困っている人にも声を掛けられるようになりたいです。」</p> <p>「私は、この『おばあちゃん はじめまして』を読んで、おばあちゃんたちに親切にしたいと思いました。」</p> <p>「もし、宮崎県で噴火があって、避難して、この話に似たようなお年寄りがいて、暗い顔をしている人がいたら、ゆみこや高校生のお姉さんみたいに、暗い顔を明るい笑顔にしてあげたいと思いました。」</p> <p>「ゆみこたちみたいに声を掛けられたらいいなあと思います。」</p>

V 考察と今後の課題

1. 授業分析と考察

(1) 展開前段の児童の思考の流れと授業構成との関連

まず、基本発問①で「おばあちゃんに声を掛けたいけれども掛けられない」という児童の本音がきちんと引き出せた。これは、導入において、新燃岳の噴火の様子や避難所の様子などを写真で見ること、噴火の状況や避難所生活の大変さを認識することができたためと考えられる。ここでの導入の役割は、単に避難所生活をイメージさせることなく、実際の状況では児童が見知らぬ人に声を掛けられる状況ではないことを把握させ、それに基づいて児童の最初の本音を引き出すことにあった。具体的な資料の提示に効果があったと考えられる。

その上で、基本発問②で、高校生とおばあちゃんの姿を見て、声を掛けるとどうなるのかといった予想をたてられるようにするとともに、高校生を一つのモデルとして認識させることをねらいとしていた。児童はおばあちゃんが元気になったことを知り、主人公の気持ちになって「自分も声を掛けよう」とか、「高校生のお姉さんを見習おう」と思うようになったことが分かる。

ここで、心情の視覚化の円グラフから、まだ主人公が100パーセント声を掛けられる状態ではないことを確認している。授業者とのやり取りで、児童は声を掛けたいけど掛けられないという主人公の葛藤状態を確認することになっている。しかし、声を掛けたい気持ちが声を掛けられない気持ちを上回り、児童の思考が声を掛けようという方向へ向かっていることが分かる。

そこで、主人公が声を掛けた場面を提示し、中心発問の「ゆみこは、おばあちゃんに何と声を掛けたか。」を考えさせた。児童の思考としては、基礎発問②で考えたように、「声を掛けたほうがいい」という考えが強くなっている。そこで、声を掛けた主人公になりきって台詞を考えることは、児童の思考の方向に即した展開であると言える。

中心発問に対する児童の発言から、児童が自分の怖さを乗り越え、おばあちゃんのために何かしようと思っていることが分かる。また、基本発問③で声を掛けた主人公の気持ちを改めて問うことで、主人公の思いや行為を客観化させ、おばあちゃんの立場を考えて行動しようとする態度が育まれたと言えるだろう。

以上のように、授業づくりの段階で、今回の心情教材の特性を活かして発問を構成したり、指導法を工夫したことにより、児童の思考に即した授業ができたと考えられる。

(2) 授業内容の理解と「一般化」についての評価

展開後段では、直接的に日常生活を振り返らせる発問は行わず、授業の振り返りを促す発問およびワークシートへの記入の指示を行った。授業中の発言だけを見ても、児童が自ら自分の事として学習内容を捉えていることが分かる。

例えば、「私も困っている人を見たら、言えなかったかもしれないけれど、ゆみこを見て、困っている人を見たら勇気を出して励ましてあげたりしたいです。」という発言から、最初は声を掛けられなかったが、主人公の姿を見て、自分も勇気を出して声を掛けたいという実践的意欲が表明されている。さらに、この児童の発言に「困っている人を見たら」という表現が出てきていることから、授業のねらいである「相手の身になって、親切にしよう」という道徳的心情が見て取れる。

また、「もし、宮崎県で噴火があって、避難して、この話に似たようなお年寄りがいて、暗い顔をしている人がいたら、ゆみこや高校生のお姉さんみたいに、暗い顔を明るい笑顔にしてあげたいと思いました。」という発言では、「親切」という言葉は使われていないものの、児童なりに状況を設定して、「暗い顔を明るい笑顔にしてあげたい」というように、人のために何かをしたいという道徳的心情が育まれていると捉えることができる。

上記2つの発言は、いずれも中心価値に沿った視点で、自分自身の生活と照らし合わせて考えているということができる。それに対し、「声を掛けたゆみこはすごいと思った」など、資料についての感想にとどまっている場合もある。クラス全員のワークシートの記述を、「一般化」の状況を把握するための4つの評価基準に合わせて分類した結果は<表3>のようであった。

<表3 「一般化」の状況>

	人数	割合
① 中心価値に沿った視点で、自分自身の日常生活を振り返っているもの。	20	58.8
② 中心価値から逸れた視点で、自分自身の日常生活を振り返っているもの。	6	17.6
③ 資料から自分自身へと転換できずに、資料の感想になっているもの。	7	20.6
④ 資料に関連した日常生活の出来事を想起できずに、ワークシートに記述がないもの。	1	2.9

*割合は少数第2位を四捨五入して作成。

<表3>から、今回の授業の場合、クラス全体としては、直接的に日常生活を振り返らせる発問を行わなくても、6割近い児童が自分の生活と授業内容を結び付けて考えたことが分かった。それは、授業前段において、児童の思考の発達や思考の流れに即した授業を実施できた結果ではないかと考えられる。

2. 今後の課題

本研究では、小学校4学年の道徳授業1時間について、中心価値に即した授業づくりのプロセスとそれに対応した授業分析を対応させて検討した。その結果、道徳的实践力の育成につながる「一般化」の在り方について、展開前段で児童の思考に即して葛藤を生じさせるような発問や指導上の工夫ができれば、展開後段で授業の振り返りをするだけでも「一般化」につながるという仮説は支持されたと考えられる。ここから、児童が自ら自分の生活を振り返るためには、展開後段の発問を工夫するというより、むしろ、展開前段の在り方や内容が重要であることが示唆される。

しかしながら、展開後段で授業の振り返りをするだけでも「一般化」につながるかどうかについては、今回の研究から言えば、展開前段に影響を受けると考えられる。また、児童の年齢によっても結果が変わることが予想される。今回のような「一般化」の方法が長期的に見たときに児童の道徳性にどう影響するかといった点も今後の課題である。さらに量的・質的な研究を積み重ねていく必要がある。

注

- 1) 中尾香子「道徳性の発達における内的葛藤に関する一考察—『ずれ』を感じた部分に対する子どもの思考を中心に—」『中九州短期大学論叢』第28巻第1号、2006年、35-42頁、所収、参照。
- 2) 「おばあちゃん はじめまして」のオリジナル資料については下記を参照。
http://himuka.miyazaki-c.ed.jp/school_aid_policy_division/inochi-kizuna-doutoku/
- 3) 鈴木由美子・宮里智恵編『心をひらく道徳授業実践講座 1巻 やさしい道徳授業のつくり方』溪水社、2012年、41-42頁。
- 4) 同前書、41頁より作成。
- 5) 同前書、84頁。
- 6) 同前書、138頁。
- 7) 椋木香子「道徳的価値獲得における主体の思考過程に関する実践的研究」博士論文、2008年、未刊行。
- 8) 中尾、前掲論文、参照。
- 9) 鈴木由美子・宮里智恵編、前掲書、60頁。

(2015年1月13日受理)