

自分自身との関わりの中で道徳的価値理解を深める 授業に関する研究

—小学校4年生の道徳授業における多様な指導方法と子どもの反応の分析を中心に—

福岡茂樹*・椋木香子**

A Study on Lessons about Moral Values that Children understand deeply
Concerning their Relationship with their own
-Focusing on Analysis of various Teaching Methods and Children's
Responses in Elementary School Morality Classes-

Shigeki FUKUOKA, Kyoko MUKUGI

Ⅰ 問題の所在と研究目的

平成29年3月31日に学校教育法施行規則の一部改正と小学校学習指導要領の改訂が行われ、「道徳」は「特別の教科 道徳」となり、小学校では今年度から教科としての「道徳」が全面実施となった。これに先立ち、平成26年の「道徳に係る教育課程の改善等について」(答申)では、「特別な教科 道徳」の基本的な考え方が出されたが、学校現場においては特に、評価の在り方・方法が課題となっている¹⁾。

道徳科の評価については、今回改訂された学習指導要領解説の中に新たに章立てされ、説明がなされている。この中で、道徳的な判断力、心情、実践意欲等の観点別評価や内容項目ごとの評価は、道徳性を養うことを目標とする道徳科の評価として妥当ではないとされ、大きくりなまとまりを踏まえた評価とすることや、子どもの成長を認め励ます個人内評価として、記述式で行うことが求められている。評価に当たっては、「特に、学習活動において児童が道徳的価値やそれらに関わる諸事象について他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視することが重要である」と述べられている²⁾。つまり、道徳科の評価において求められているのは、内容項目がどの程度理解できたかや、道徳性の諸様相である道徳的な判断力、心情、実践意欲等がどのくらい身についたかといったことではなく、個々の子どもの見方・考え方が広がったり深まったりしたかどうかといった、子ども一人一人の成長を認める評価なのである。

一方で、これまでの道徳授業の課題の1つとして、授業で学んだことが実生活になかなか生かされないとか、児童の行動の改善につながらないといったことが学会や研修会などでよく指摘されてきた。また、逆に、授業内でねらいに即した発言や記述が見られなくても、子どもの

* 三股町立梶山小学校

** 宮崎大学教育学部

実生活を観察すると道徳的な行為や態度がみられたりすることもある。今回の教科化において、評価の視点のポイントの一つとして、児童が道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができたかどうかが挙げられているのは、上記のような実践上の課題にも関連している。道徳の授業内での学習をどう評価することが妥当なのかについては、まだまだ議論半ばといった状況であるが、少なくとも、授業内で自分自身のこととして道徳的問題について考えることが、実生活での行動につながるのではないかと考えられている。そのため、これまでの道徳授業では、展開後段において、資料から離れて自分自身の生活を振り返る「一般化」「日常化」と呼ばれる指導法が採用されてきた。しかしながら、この方法も有効な場合とそうでない場合があり、道徳的価値について自分自身との関わりの中で考えを深めさせる方法については、具体的・実践的な研究が必要だと考える。

そこで、本研究ではまず、児童が自分自身との関わりの中で道徳的価値を理解するとはどういうことなのか、また、自分自身との関わりの中で道徳的価値理解を深める授業とはどのようなものであるのかを明らかにする手がかりを得るため、自分自身との関わりで考えさせるような指導方法の工夫を行った研究授業を実施し、その授業の分析を行うこととした。

II 研究方法

1. 研究仮説と分析視点

本研究では、作業仮説として、児童が多面的・多角的に思考することができれば道徳的価値を自分自身と関連させて考えるのではないかと考えた。そこで、授業研究では、児童が多面的・多角的に思考することができるような授業構成や発問の工夫を行い、児童の発言や記述を詳細に分析することとした。その際、「道徳科における質の高い多様な指導方法について」（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、平成28年7月22日）で示された「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の3つを手掛かりにし、異なるタイプの授業構成や発問の工夫を行うこととした³⁾。研究仮説の検証手段として、授業中の児童の反応・発言と道徳ノートの記述を中心に分析・考察を行った。特に、授業の終末では、「自分の生活を振り返って」と直接的に教師が発問して「日常化」を図るのではなく、「今日の授業から学んだことや考えたことをノートに書きましょう」と発問し、その記述内容を以下の4つの視点で分析することとした⁴⁾。これは、教師が意図的な日常生活の振り返りをしない場合に、児童がどのように自分自身の生活とつなげて考えるかを分析するためである。

- | |
|-----------------------|
| a) 教材理解 |
| b) 道徳的価値に関する知的理解 |
| c) 道徳的価値に関する感情的理解 |
| d) これからの自分の生き方（意欲・態度） |

「a) 教材理解」は、登場人物の行動や考え方に関する感想等の教材理解に関する記述とした。「b) 道徳的価値に関する知的理解」は、「～しなければいけないことを学んだ」「～が大切だと分かった」等の道徳的価値に関する知的理解を示す記述とした。「c) 道徳的価値に関する感情的理解」は、「～ということはすごい」「～だからびっくりした」等の道徳的価値に関する感情的理解を示す記述とした。「d) これからの自分の生き方（意欲・態度）」は、自分自身の

今までの生活や現在の姿を見つめ、「これから～しよう（したい）」等の今後の生き方を示す記述とした。授業中に道徳的価値を自分自身の問題として捉え、自分自身の生活とつなげて考えた児童については、d)の記述が多くなると考えられる。

2. 研究対象と研究方法

研究対象は宮崎県内 A 町立 B 小学校第 4 学年（11 名）の 3 回の道徳授業である。研究方法は以下の通りである。まず、研究仮説に基づき 1 回目の授業を構想し、研究授業を実施し、授業分析を行った後、次の授業の構想を行った。これを繰り返して 3 回の研究授業・授業分析を行った後、総合考察を行った。授業の構想は授業者の福岡と研究者の椋木で行った。研究授業では観察者（椋木）の観察記録の他、ビデオカメラ 2 台による VTR 撮影（教室窓側前方・後方の 2 箇所）による授業記録の作成を行い、授業直後の事後検討会後、別日に授業記録と授業内で使用した道徳ノートとを照らし合わせて分析・考察を行った。道徳ノートの児童の記述の分析はまず授業者が行い、授業での反応・発言を考慮して研究者が妥当性を検討した。

3 回の研究授業の授業実施日、教材名、価値項目、授業構成と指導方法の工夫、道徳ノートの記述内容の分析結果の人数の一覧表は以下の通りである。

〔表 1 研究授業の一覧表〕

	1 回目	2 回目	3 回目
授業実施日	2017 年 11 月 27 日	2017 年 12 月 13 日	2018 年 1 月 12 日
教材名	「いのりの手」	「心と心のあく手」	「われた花びん」
価値項目	友情、信頼	親切、思いやり	正直、誠実
授業構成と指導方法の工夫	「登場人物への自我関与が中心の学習」を意識した授業構成	「問題解決的な学習」を意識した授業構成	「道徳的行為に関する体験的な学習」を意識した授業構成
道徳ノートの記述内容の分析（人数のみ）	a) 2 名、 b) 2 名 c) 2 名、 d) 5 名	a) 2 名、 b) 5 名 c) 1 名、 d) 2 名 (欠席 1 名)	a) 2 名、 b) 2 名 c) 2 名、 d) 5 名

III 授業分析と考察

1. 1 回目の授業分析と考察

(1) 授業の概要

1 回目の研究授業は 2017（平成 29）年 11 月 27 日に行った。教材は「いのりの手」（学研）という「友情、信頼」を主題にしたものである。

教材の概要は、次のようなものである。仲良しのデューラーとハンスは絵の勉強をしたいと思っていたが、家が貧しく働かなければならない。そんな時、ハンスは、「1 人が働いてお金を稼ぎ、もう 1 人は絵の勉強をする。勉強が終わったら交代する」という提案をする。デューラーを先に勉強に行かせたハンスは、鉄工所で働きながら稼いだお金をデューラーへ送り続ける。数年後、絵の勉強を終えて帰ってきたデューラーは、絵筆を持ってないほどに変わり果てたハンスの手を見て声をあげて泣き出す。デューラーは、ハンスの変わり果てた手を心を込めて描き上げるという内容である。

授業のねらいは、「友達と信頼し合い、助け合おうとする心情を育てる」である。授業の概要は以下の通りである。

〔表2 1回目の研究授業の概要〕

導入	絵「いのる手」（デューラー作）を提示し、手の形や様子について着目させた後、友達について考えるという問題意識をもたせる。その後、学習テーマ「友達について考えよう」を板書する。
展開	教材を紙芝居形式で読んでいき、読んだ紙芝居（場面絵）は黒板に貼る。発問①「自分がハンスだったらお金を送り続けることができますか」、発問②「ハンスは、なぜデューラーにお金を送り続けることができたのだろう」、発問③「デューラーは、どんなことを考えながらハンスの手を描いたと思いますか」と発問し、教材を通して自分自身とハンスの友達に対する価値観の違いや、ハンスのデューラーに対する深い友情があることに気付かせる。
終末	本時の学習テーマをもとに学習全体を振り返り、学んだことをまとめることで、ねらいとする価値に対する自分なりの考えが得られるようにする。

（2）授業の実際

授業観察とビデオ撮影記録をもとに作成した授業記録に従い、実際の授業の様子を記述する。鍵括弧内の授業者及び児童の発言については、口語や方言などが入っているが、そのまま記述する。

①導入（約6分間）

最初に、絵「いのる手」（デューラー作）を大型テレビに提示した後、「この絵は何をしているところでしょうか？」と問うと、児童は「拍手」「神様をお願いしている」と答えた。次に、手の部分を指さして「この辺が何か曲がっているし、ごつごつした感じだね。何でだろう？」と問うと、「仕事をしていた」「手が動かなくなった」などと答えた。さらに、「いったい誰の手なんだろう？」と問うと、「他の人」「友達」と答えた。ここで、デューラーとハンスが友達であることを確認し、「みんなは友達って聞くと、何をイメージしますか？」と問いかけた。すると、「仲がいい」「楽しい友達」「うれしい」「やさしい」等と答えた。その後、「今日は友達について一緒に考えていきましょう」と伝え、学習テーマを板書した。

②展開（約34分間）

紙芝居形式で教材の前半部分を読み、粗筋を確認した後、発問①「自分がハンスだったらお金を送り続けることができますか？」と問い、道徳ノートに図を用いて自分の考えを記述させた。「お金を送り続けることができる」（3名）と答えた児童は、「自分が先に言い出したから」「友達だから」などと発言した。一方、「お金を送り続けることができない」（8名）と答えた児童は、「3年間鉄工所で働いてお手紙もお金も渡していて、相手は絵の勉強をしているから、何かハンスの方がつらい」「友達に早く絵はうまくなってほしいけど、自分も絵を描きたいし、友達にも何年も何年もお金をあげたりするのは自分にはできないから」「できたとしても、1年か2年くらいで疲れたりして、あきらめちゃうから」「友達だけど、自分で働い

たから自分のためにもいろいろ使いたいから」などと発言した。

続いて、ハンスがデューラーにお金を送り続けたことを確認し、発問②「ハンスは、なぜデューラーにお金を送り続けることができたのだろうか」と問い、自分の考えを道徳ノートに記述させた。児童は「絵の勉強が終わったら仕事をしてくれるから」「この世に1人しかいない大切な友達だから」「デューラーはハンスに優しく、ハンスはデューラーを本当の友達だと信じているから」などと答えた。これを受けて、「デューラーはどのが優しいの？」と問うと、「デューラーも絵の勉強をしているときにただ絵に集中しているだけじゃなくて、ハンスのことも考えていたから」と答えた。また、「ハンスはデューラーの何を信じているんだろう？」と全体に問うと、「絵の勉強を」「帰ってくる」など口々に答えていた。

その後、教材の後半部分を読み、粗筋を確認した後、発問③「デューラーは、どんなことを考えながらハンスの手を描いたと思いますか」と問いかけた。児童は「ごめんとか、許してねって思いながら描いた」「ハンスはぼくに優しくしてくれるたった1人の友達だな」「ハンスは手がごつごつになって筆も持たなくて絵が描けなくなったのに、3年も自分を信じて鉄工所でお金を送ってくれたから、ハンスが一番大切な友達だ」などと答えた。その後、児童の意見を振り返り、「デューラーとハンス、相手のことを考えているのは誰なんだろう？」と全体に問うと、すぐに「どっちも」と口々に答えていた。

③終末（約5分間）

「今日は友達について考えてきましたが、今日の授業で学んだこととか、考えたことをノートに書いてください」と投げかけた。記述後の発表では、「ハンスは夢をなくしてしまったけど、たった1人のデューラーの夢を叶えさせたところがすごいなと思った」「今度から泣いている人とかいたら助けたいなと思った」「どっちも相手のことを考えて笑い合えて一番大切な友達だということが分かったので、もう人を傷つけたり嫌なことをしたりしないようにしたい」などの意見が出された。

(3) 授業の特徴

この授業では、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」を意識した授業構成とした。自分自身との関わりの中で道徳的価値について考えさせるために、「自分がハンスだったらお金を送り続けることができますか」とダイレクトに問いかけた。これについての児童の判断と理由は表3の通りである。

〔表3 1回目の研究授業「自分がハンスだったら」の判断とその理由〕

お金を送り続けることができる（3名）	お金を送り続けることができない（8名）
<ul style="list-style-type: none"> ・友達だから。 ・自分が先に言い出したから。 ・お金を送っていても、どうせ次はぼくが勉強する番になるから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できたとしても、すぐにあきらめちゃうから。 ・優しい友達だから送るけど、3年もたって帰ってこないから。 ・友達だけど、自分のためにも使いたいから。 ・友達に早く絵がうまくなってほしいけど、自分も絵をかきたいし、友達に何年もお金をあげたりするのは自分にはできないから。 など

この場合、「お金を送り返ることができない」よりも「お金を送り返ることができる」ほうが理想的な友情のように思える。しかし、「お金を送り返ることができる」と記述した児童は、場面の状況について十分理解できていないために、現実的な問題として考えられていないと推察される。それに対して、「お金を送り返ることができない」と答えた児童は、記述内容から自分のことと照らし合わせて考えていることが読み取れる。

この発問は、「お金を送り返ることがよい」ことを教えるための発問ではない。また、「お金を送り返ることができない」と答えている児童の方がよいというわけでもない。この発問により、「お金を送り返ることができる」と答えた児童は、「お金を送り返ることができない」と答えた児童の意見を聞いて、自分自身の生活とつなげて考えることができるし、「送り返ることができない」と答えた児童は、なぜハンスはお金を送り返ることができたのかを考えることで、友達であるデューラーとの間に存在する友情について考えを深めることができる。

このように、ここでの「自分がハンスだったら」という発問は、単にどの行為が望ましいかを学ぶためではなく、現在の自分自身と照らし合わせて、この状況でお金を送り返ることの難しさや、それを成し遂げたハンスの思いやすさを感じさせるために行っているのである。

(4) 道徳ノートの分析と考察

児童の記述は、表4の通りである。「a) 教材理解」に関する記述は、「ハンスは手がごつごつになるまでやって、友達思いなんだなあと思った」というように、読み物資料の感想に止まり、ねらいに十分迫れていない。「b) 道徳的価値に関する知的理解」に分類される記述は、「友達は大切にしないといけないんだということを学んだ」というように、ねらいとする価値について、その大切さが分かったとする記述である。「c) 道徳的価値に関する感情的理解」に分類される記述は、「本当の友達だったから信じられたし、デューラーが帰ってきてても分かり合えていたから、友達ってすごいなと思った」というように、友情のすばらしさについて感情的に理解していると考えられる記述である。「d) これからの自分の生き方(意欲・態度)」に分類される記述は、「これからも友達にやさしくしよう」「今度からいろんな友達を助けたいと思った」(表4) 下線部) というように、今後の自分の行為や態度に関する記述である。このように、d) に分類される記述を書いた児童は、道徳的価値を自分自身の今までの生活や現在の姿と照らし合わせて考えることができているのではないかと考えられる。

〔表4 1回目の研究授業の終末での道徳ノートの記述内容〕※下線は自分自身に関する記述

a) 教材理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ハンスは手がごつごつになるまでやって、友達思いなんだなあと思った。 ・ このハンスみたいに友達のことを考え信じて、もしハンスみたいでなければお金をわたさなかったと思う。
b) 道徳的価値に関する知的理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 友達は大切にしないといけないんだということを学んだ。 ・ 自分のことだけを考えないで、人のこともちゃんと考えることを学んだ。

c) 道徳的価値に関する感情的理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・友達をこんなに大切にしていたからびっくりした。 ・本当の友達だったから信じられたし、デューラーが帰ってきても分かり合えていたから、友達ってすごいなと思った。
d) これからの自分の生き方 (意欲・態度) (5名)	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>これからも友達にやさしくしよう。</u> ・<u>これからもっともっと友達を大切にしていきたい。</u> ・ハンスは、夢をなくしてしまったけど、たった1人の友達を夢へとかなえさせたところがすごいと思った。<u>今度からいろんな友達を助けたいと思った。</u> ・友達のためにがんばったら、また友達もしてくれることが分かってよかった。<u>これからもずっと友達を大切にしていきたい。</u> ・今日、友達のことについて学んで、前はふつうに会話したりして<u>友達というより単なるなかよしとだけしか思っていなかったけど、</u>本当はどちらも相手のことを考えて、笑い合える一番大切な友達ということが分かって、<u>もう人をきずつけたり、いやなことをしないようにしたい。</u>

2. 2回目の授業分析と考察

(1) 授業の概要

2回目の研究授業は、2017 (平成 29) 年 12 月 13 日に行った。教材は「心と心のあく手」(『私たちの道徳』) という「親切、思いやり」を主題にしたものである。

教材の内容は、次のようなものである。主人公のはやとは、学校からの帰り道、荷物を持って重そうに歩いているおばあさんに会い、手助けしようと声をかけるが、断られてしまう。家に帰って母から、おばあさんが歩く練習をしていてリハビリ中であることを聞く。数日後、はやとは再びおばあさんに会い、声をかけた方がいいかどうか迷う。おばあさんの状況から自分はすることがよいのかを考え、そっとおばあさんの後ろをついて歩くという内容である。

授業のねらいは、「相手の立場や気持ちを理解して、相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする道徳的実践意欲と態度を育てる」である。授業の概要は以下の通りである。

[表 5 2回目の研究授業の概要]

導入	紙芝居形式で教材の前半部分を読み、はやとが葛藤している場面に着目させて、ねらいとする価値について問題意識をもたせる。「おばあさんに声をかけるのと、声をかけないのとでは、どちらが親切なのだろう」と投げかけてから、学習テーマ「親切について考えよう」を板書する。
展開	発問①「はやとはどうすればいいのでしょうか」と問い、親切についての自分の価値判断を明確にしてから意見を交流し、考えをまとめていく。その後、紙芝居形式で教材の後半部分を読み、はやとがおばあさんの後ろをそっとついて歩いたことを示してから、家に帰り着いたときのおばあさんの気持ちや、その様子を見ていたはやとの気持ちを確かめる。さらに、発問②「はやとが分かった本当の親切とは何でしょうか」と問うことで、親切とは何であるのか考えを深める。
終末	本時の学習テーマをもとに学習全体を振り返り、学んだことをまとめることで、ねらいとする価値に対する自分なりの考えが得られるようにする。

(2) 授業の実際

授業観察とビデオ撮影記録をもとに作成した授業記録に従い、実際の授業の様子を記述する。鍵括弧内の授業者及び児童の発言については、口語や方言などが入っているが、そのまま記述する。

①導入 (約 5 分間)

主人公であるはやとの紹介をした後、紙芝居形式で教材の前半部分を読んだ。まず、「はやとは何を迷っているの?」と問うと、「助けようか、家に帰るか」と答えた。そこで、「助けようか、家に帰るかというのは、どういうこと?」と問うと、「荷物を持ってあげる」「何もしない」と答えた。次に、「何で迷っているの?」と問うと、「この前みたいに断られる」「お母さんのお手伝い」「荷物が重たそう」と口々に答えた。さらに、「おばあさんに声をかけるのと、声をかけないのとでは、どっちが親切なんだろう」と投げかけた後、学習テーマ「親切について考えよう」を板書した。

②展開 (約 35 分間)

発問①「この場面ではやとはどうしたらいいのだろうか」と問い、道徳ノートに自分の考えを記述させた。記述後、挙手によりそれぞれの考えを確認してから理由を発表させた。「声をかけた方がいい」(9名)と答えた児童は、「おばあさんが笑顔になってくれる」「荷物を持って大変そうで、体も不自由だから」「声をかけてあげると親切だから」などと発言した。一方、「声をかけない方がいい」(1名)と答えた児童は、「見守る。また声をかけたりしたら、おばあさんにしつこいと思われる」と発言した。

自由に意見を出し合った後、声をかけるのが親切なのか、声をかけないのが親切なのか、話し合って意見をまとめるよう促した。ここでは、「しつこいと思われるかもしれないけど、おばあさんがこけて大けがしたりするかもしれないから、声をかけて荷物を持ってけがをさせないようにしたらと思う」という発言に対し、「こけて大けがしても、見守っていて分かるから、そのときは近くの人に言えばいい」などの発言があった。児童の表情から、次第にどちらがよいのか分からないと迷う姿が見られた。

教材の後半部分を読んだ後、家に帰り着いたおばあさんの気持ちと、その様子を見たはやとの気持ちを問い、互いににっこりとうれしそうにしていることを確かめた。その後、発問②「はやとが分かった本当の親切とは何だろう」と問い、道徳ノートに記述させた。発表では「にっこりしてうれしくなること」「声をかけて荷物を持ってあげるのも親切だけど、そっで見守るのも親切」などの意見が出された。

③終末 (約 5 分間)

「今日は親切について考えてきましたが、今日の授業で学んだこと、考えたことをノートに書いてください」と投げかけた。記述後の発表では、「親切の意味がちょっと分かった。その相手の立場で違うと思う」「相手の立場によって声をかけるか、かけないかが変わる」「これからは、声をかけられたくないかどうか考えて声をかける」などの意見が出された。

(3) 授業の特徴

この授業では、「問題解決的な学習」を意識した授業構成とした⁵⁾。最初に、「はやとはどうしたらいいのだろう」と発問したが、これは、大変そうにしているおばあさんに対して、主人公が「声をかけた方がいい」か、「声をかけない方がいい」か、どちらの行動が良いかを教えるためのものではない。主人公はどう行動すべきかを問うてはいるが、道徳的な問題状況において自分が主人公と同じ立場に立ったらどうしたらいいかを、これまで自分が学習してきたことや経験してきたことを基に、自分自身との関わりの中で考えさせる発問である。これについての児童の判断と理由は表6の通りである。

〔表6 2回目の研究授業「はやとはどうしたらいいか」の判断とその理由〕

声をかけた方がいい (9名)	声をかけない方がいい (1名)
<ul style="list-style-type: none"> ・声をかけたら笑顔になってくれるから。 ・荷物を持っていて大変そうで、体も不自由だから。 ・声をかけてあげると親切だから。 など 	<ul style="list-style-type: none"> ・後ろから見守る。こけたりして動けなくなったときは、すぐ人を呼べるから。

これまでの学習や経験から、児童の多くは、困っている人がいたら声をかけることが親切であると捉えており、今回の授業でも「声をかけた方がいい」と答えたと考えられる。しかし、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』（平成29年7月）に示されている第3学年及び第4学年における「親切、思いやり」の「指導の要点」では、「相手の置かれている状況、困っていること、…（筆者省略）…などを自分のこととして想像することによって相手のことを考え、親切な行為を自ら進んで行うことができるようにしていくことが大切である」と述べられている。ただ単に「声をかけてあげると親切だから」という理由で親切にするのではなく、相手の状況を考えて親切にできるようになることが求められている。その意味では、「声をかけない方がいい」と答えた児童は、以前おばあさんがなぜ手助けを断ったのかに目を向け、おばあさんの立場に立ってどうすればよいかをより深く考えていると言える。さらに、「後ろから見守れば、こけて動けなくなったときにすぐ人を呼べる」と答えており、その後のことまで考えている。

この資料は、大変なおばあさんに対し「声をかけない」理由に気づくことを通して、「親切、思いやり」について考えを深めることをねらいとしている。上述のように、1名であっても、少数の意見を大切にすることで、子どもたち自身が多様な考え方に気づくことにつながる。異なる立場から意見を述べ合い、他者の考え方に触れることを通して、児童は個々のレベルにおいて道徳的価値の理解を深めることができるのではないかと考えられる。

(4) 道徳ノートの分析と考察

児童の発達段階を踏まえると、低学年においては、困っている人がいたら助けてあげるなど、自分が「してあげる」ことの全てが親切であり、具体的に親切な行為とはどのような行為かを学んでいる段階である。それに対して、中学年においては、相手の置かれている状況や困っていることなどを相手の立場に立って考え、親切な行為を進んで行うことができるようにしていくことが大切である。したがって、この授業では、相手の状況や立場を考えて相手のことを思

いやって、相手がしてほしいことをする行為が、本当の親切であるということに気付かせることが本時のねらいであった。この授業の終末での児童の記述は表7の通りである。

「b) 道徳的価値に関する知的理解」の「相手の立場によって声をかけるか、かけないかが変わる」「相手の立場で考えることも大切だ」という記述や、「c) 道徳的価値に関する感情的理解」の「親切はむずかしかった」という記述をした児童は、これまでの「親切、思いやり」という道徳的価値についての自分自身の感じ方や考え方と照らし合わせながら考えているといえる。この授業においては、「d) これからの自分の生き方（意欲・態度）」に属する記述が増えたわけではないが、今までとは質の違う「親切、思いやり」があることに気づき、道徳的価値について深く考えることができたのではないと思われる。

〔表7 2回目の研究授業の終末での道徳ノートの記述内容〕※下線は自分自身に関する記述

a) 教材理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・はやとは助けたい気持ちはあったけど、この前みたいに言われるから後ろからついていった。 ・<u>自分</u>がはやとだったら、声をかけたくなるし、だけどそっと見守ることがあるんだなと思った。
b) 道徳的価値に関する知的理解 (5名)	<ul style="list-style-type: none"> ・人に親切にしないといけないんだなと思った。 ・親切の意味がちょっと分かった。その相手の立場で違うと思う。 ・親切は大事なんだなと思った。 ・親切というのは、声をかけるのと声をかけないのとどちらでもあるけど、相手の立場によって声をかけるか、かけないかが変わる。 ・親切のことについて学んで、見守る方がいいかなとか、声をかけた方がいいのかが考えられてよかった。相手の立場で考えることも大切ということが分かってよかった。
c) 道徳的価値に関する感情的理解 (1名)	<ul style="list-style-type: none"> ・親切はむずかしかった。声をかけたり声をかけなかったりするところがむずかしかった。
d) これからの自分の生き方（意欲・態度） (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>これからは、人をいっぱい助けていこう</u>と思った。 ・<u>これからは足が不自由な人がいたら、声をかけられたくないかどうか考えて声をかけたい。</u>

3. 3回目の授業と分析

(1) 授業の概要

3回目の研究授業は、2018（平成30）年1月12日に行った。教材は「われた花びん」（学校図書）という「正直」を主題にしたものである。

教材の内容は、次のようなものである。主人公の春人は、下校時に友達を追いかけようと慌てて教室を出ようとするが、そのとき先生が大切にしていた花びんを割ってしまう。何事もなかったように教室を後にした春人は、割れた花びんのことはずっと頭から離れない。翌日、教室では誰が割ったか騒ぎになっており、春人は胸が苦しくなる。その後の朝の会では、真二が

割ったという話になり、春人は正直に言うべきかどうか葛藤を続けるという内容である。

授業のねらいは、「過ちを犯したときは、うそやごまかしをせず、素直な心で正直に言おうとする道徳的心情を育てる」である。授業の概要は以下の通りである。

〔表 8 3 回目の研究授業の概要〕

導入	春人の表情に着目させた後、春人の行動を予想させ、花びんを割ったにもかかわらずそのまま帰ってしまった道徳的な問題状況について捉えることができるようにする。その後、「自分が春人だったらどうしますか」と投げかけ、ねらいとする価値について問題意識をもたせ、学習テーマ「正直にするとは、どういうことだろう」を板書する。
展開	紙芝居形式で教材を読み、春人の心の中が次第に苦しくなっていることを確認した後、発問①「ずっと黙っている春人のことをどう思いますか」と問う。その後、発問②「真二がみんなから疑われているとき、春人はどんなことを考えていたのでしょうか」と問うた後、黙っておこうとする春人と正直に言おうとする春人の立場で役割演技をさせる。役割演技の後、発問③「春人は、この後どうしたらよいのでしょうか」と問い、春人がとるべき行動を考えさせ、正直にすることの大切さについて見つけ直すことができるようにする。
終末	本時の学習テーマをもとに学習全体を振り返り、学んだことをまとめることで、ねらいとする価値に対する自分なりの考えが得られるようにする。

(2) 授業の実際

授業観察とビデオ撮影記録をもとに作成した授業記録に従い、実際の授業の様子を記述する。鍵括弧内の授業者及び児童の発言については、口語や方言などが入っているが、そのまま記述する。

①導入（約 5 分間）

まず、春人の表情に着目し、誰もいない教室で花びんを割ってしまったことを、児童とやり取りをしながら確認した。「この後、春人はどうしたと思いますか？」と問うと、「帰った」(4名)、「謝った」(7名)と答えた。どうしてそう思ったか問うと、帰ったと思った理由は「おこられる」で、謝ったと思った理由は「自分の心もすっきりするし、先生もいやな気持ちにならない」「割ってすぐに謝れば許してもらえる」であった。春人がそのまま帰ったことを伝えた後、「自分が春人だったら、どうしますか？」と問うと、「帰るかもしれない」(2名)、「謝る」(9名)にそれぞれ挙手した。それを受けて、「正直に謝ることが大事だというのは分かっているけど、それができないことがあるんだよね。いつでも正直にするって、なかなか難しいんだよね」と投げかけてから、学習テーマ「正直にするとは、どういうことだろう」を板書した。

②展開（約 35 分間）

紙芝居形式で教材を読み終えて、「春人の心の中は、だんだんどうなっているの？」と問うと、「苦しくなっている」と答えた。それに対して、「どうして苦しくなっているの？」と問うと、

「他の人が巻き込まれている」「関係ない人が犯人になっている」と答えた。その後、「何で正直に言わないのだろうか？」と問うと、「みんなに言われるから」「先生におこられるから」「今さら言っても、もっと先生におこられるから」と答えた。

その後、発問①「ずっと黙っている春人のことをどう思いますか」と問うたが、児童の反応はほとんどなかった。続いて、発問②「みんなから真二が疑われているとき、春人はどんなことを考えていたのだろうか」と問うと、「真二が割ったと責められるから、ぼくが割ったことを考えなくていい」「本当は自分が割ったけど、真二のせいになるから謝った方がいい」「自分が割ったのに真二が責められているから、やっぱり正直に言った方がいい」「本当はぼくのせいだけど、真二みたいに友達から注目されたり、先生からおこられたりするから、自分のせいだと思っても言えない」などと揺れ動く春人の心境を答えた。この後、春人の心の中に「言いたくない気持ち」と「謝ろうとする気持ち」の2つの気持ちが存在することを確かめた後、2つの立場に立って役割演技を3回行った。

役割演技の後、発問③「春人は、この後どうしたらよいでしょうか」と問い、道徳ノートに自分の考えを記述させた。記述後、理由を発表させたところ、「謝った方がいい」(9名)と答えた児童は、「先生が大切にしてい思い出のつまった花びんだし、いやな気持ちがずっと続く」「今謝ったら、許してくれるかもしれない」「自分は責められないけど、心がもやもやして毎日が楽しくない」などと発言した。一方、「言わない方がいい」(2名)と答えた児童は、「おこられたくないし、もし言ったとしたらみんなから責められる」「真二に文句を言われそう」と発言した。

③終末(約5分間)

「今日は正直について考えてきましたが、今日の授業で学んだこと、考えたことをノートに書いてください」と投げかけた。記述後の発表では、「正直に言えない時もあるけど、正直に言ったらいやな気持ちがなくなるから、正直は大切だなと思った」「時々黙っておこうか、正直に言おうか分かれる時があるけど、正直に言う時の気持ちがよく分かったので、もしこれからそういう時があったら正直に言いたい」などの意見が出された。

(3) 授業の特徴

この授業では、児童により身近な教材を用いて「道徳的行為に関する体験的な学習」を意識した授業構成とした。児童の実態として、過ちを犯した時は謝った方がいいというのは分かっているが、先生に叱られるのではないかと、友達に何か言われるのではないかとという思いがあって、なかなか正直に言えない経験があると思われる。そこで、主人公が心の中で葛藤している部分を明確にし、役割演技を通して考えさせた上で、どういう行動をしたらよいかを問う授業構成にした。

実際の授業では、「正直に言わない方がいい」と答えた児童が2名いた。本時のねらいに対して「正直に言わない方がいい」という児童の意見は、一見、教師のねらいに沿った答えと一致していないように思われる。しかし、この2名は授業後、教師の所に来て「この状況だったら私は言えない」「この後、主人公はどうしたんですか」と話しかけてきた。彼らは授業後も、授業の内容について考え続けていたのである。

この2名は、「正直に言った方がいい」ことを理解していないわけではない。むしろ、この

物語の状況において、正直に言うことの難しさを実感を伴って感じているからこそ、「正直に言った方がいい」ことは知識としては分かっているが、「正直に言わない方がいい」と発言したのだと考えられる。したがって、一見ねらいに即していないと思われる発言をした児童も、主人公の立場に立って「自分だったらどうするか」ということを深く考えていたのではないかと思われる。

教師が求めているであろう答えを児童が探しながら発言したり、分かりきったことを発言したりするといった授業ではなく、児童が自分自身との関わりの中で考えることによって、本音の含まれた多様な意見が出される授業とは、今回のような授業になるのではないだろうか。

(4) 道徳ノートの分析と考察

この授業は、単に「正直に言うことはいいことだ」というような知的理解を目指しているものではない。「正直に言った方がいいことは分かっているけど、どうしようか迷うことがある」という人間理解や、「正直に言った場合や、言わなかった場合の感じ方や考え方は人それぞれで多様である」という他者理解を通じて、「人間としてよりよく生きる上で正直にすることは大切である」という価値理解を深めることをねらいとしている。この授業の終末での児童の記述は表9の通りである。

授業のねらいに迫った児童の記述としては、「迷うときがあるけど、やっぱり悪いことをしたら正直に言った方がいいと思った」「正直に言わなかったらいやな気持ちがずっと続くので、正直に言うようにしたいと思う」「時々どっちかに分かれる時があるけど、正直に言うときの気持ちがよく分かったので、もしこれからそういう時があったら正直に言いたい」等である。これらの記述をした児童は、自分自身との関わりの中で道徳的価値を理解し、これからの自分の生き方について考えることができたといえる。また、これらの記述は「d）これからの自分の生き方（意欲・態度）」に属するものであったが、「a）教材理解」、「b）道徳的価値に関する知的理解」、「c）道徳的価値に関する心情的理解」に属する記述においても、波線部分にあるように人間理解や他者理解に関わる部分が記されており、自分自身との関わりの中で道徳的価値を捉えることができたと考えられる。

このような道徳授業における児童の学びの姿が、今回の新学習指導要領において求められている、多面的・多角的な思考を通して自分自身との関わりの中で道徳的価値を理解するという具体的な姿なのではないかと考える。

〔表9 3回目の研究授業の終末での道徳ノートの記述内容〕※下線は自分自身に関する記述

a) 教材理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・はるとが花びんをわたたのに、しんじのせいにしたからちょっとびっくりした。 ・正直については、<u>まよいがあってなやむことがあるけど</u>、正直に言えば先生も「言ってくれてよかった」と言ってくれるかと思った。
b) 道徳的価値に関する知的理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> ・ぼくは正直に言うことは、<u>自分が正直に言えなくてまよっていても</u>、ちゃんとあやまることだと思う。 ・正直に言った方が、いやな気持ちがなくなってすっきりする。

c) 道徳的価値に関する心情的理解 (2名)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>もしぼくがあんな場面になったらどうしよう。</u> • <u>あやまったら友達が助かるけど、あやまらなかったら自分が助かるからどうしようってまよう。もしあやまったらしんじから、なかよくしてもらえるか分からない。正直に言えるときと言えないときがあると思った。</u>
d) これからの自分の生き方 (意欲・態度) (5名)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>まようときがあるけど、やっぱり悪いことをしたら正直に言った方がいいと思った。これからはなるべく正直に言えるようになりたい。</u> • <u>正直に言わなかったら、いやな気持ちはずっとつづくので、正直に言うようにしたいと思う。</u> • <u>わたしも時々どっかに分かれる時があるけど、正直に言う時の気持ちがよく分かったので、もしこれからそういう時があったら正直に言いたい。</u> • <u>正直に言えない時もあるけど、正直に言ったらいやな気持ちになくなるから、正直は大切だなと思った。</u> • <u>言いたくない気持ちや正直にあやまろうという気持ちがあつてまようことが考えられてよかった。いやな気持ちがつづかないように正直に言いたい。</u>

IV 総合考察と今後の課題

本研究では、児童が自分自身との関わりの中で道徳的価値を理解するとはどういうことなのか、また、自分自身との関わりの中で道徳的価値理解を深める授業とはどういうものであるのかを明らかにする手がかりを得るため、自分自身との関わりで考えさせるような指導方法の工夫を行った研究授業を実施し、その授業の分析を行った。その際、作業仮説として、児童が多面的・多角的に思考することができれば道徳的価値を自分自身と関連させて考えるのではないかと考え、児童が多面的・多角的に思考することができるような授業構成や発問の工夫をした研究授業を行い、児童の発言や記述を詳細に分析した。その結果、以下のことが示唆された。

第一に、自分自身との関わりの中で道徳的価値を理解するとは、授業の展開後段で教材から離れて今までの生活や現在の姿とつなげて考えさせることだけではなく、教材を通して自分自身との関わりの中で道徳的価値について考えさせることも含まれるということである。今回の研究授業でいえば、1回目は「自分がハンスだったらお金を送り続けることができますか」と問うことで、道徳的価値を自分自身との関わりの中で考えさせることができた。2回目は、「はやとはどうしたらいいのだろう」と問うことで、自分が主人公と同じ立場に立ったらどうしたらいいかという根拠を、自分自身のこれまでの学習や経験を基に考えさせることができた。3回目は、主人公の葛藤部分について役割演技を設定することで、道徳的な問題状況を自分自身の問題として捉え深く考えさせることができた。このように、教材を通して自分自身との関わりの中で道徳的価値について考えさせることができると考える。

第二に、自分自身との関わりの中で道徳的価値理解を深める授業をするためには、児童が他者の異なる考え方や感じ方、多様な意見に触れ、自分の考えと比較したり関連させて考えたり

することが必要不可欠であるということである。授業の中で道徳的な問題状況について考える際、児童は自分自身のこれまでの学習や経験を基に考えているが、児童自身はそのことを自覚していない。しかし、他者の多様な考え方や感じ方に触れることにより、自分の考えを明確に意識し、自分と他者の考え方や感じ方の違いに気付くことができる。このことが、多面的・多角的な見方や考え方へとつながっていくのではないかと考えられる。つまり、他者の異なる考え方や感じ方に触れることで自分自身の道徳的価値に対する見方や考え方を捉え直し、道徳的価値についてより深く理解することができると考えられる。

さらに、今回の研究授業を通して、自分との関わりの中で道徳的価値について考えさせたり、多様な意見を引き出したりするために、以下の具体的な工夫が効果的であることが示唆された。

1つめは、児童に道徳的価値についての問題意識をしっかりともたせることである。今回の研究授業で行った工夫は、主人公が葛藤している場面絵を提示して「主人公の表情はどんな感じか」「どんな出来事があったと思うか」「どのように行動すると思うか」等の主人公に焦点を当てて考えさせる発問や、教材文の粗筋を紹介した後で「この場面で自分だったらどうするか」「どうしてそうするのか」「そうしなかったらどうなるか」等の問題解決的に考えさせる発問の工夫である。このような工夫をすることで、授業の中で児童が何について考えていくのかを明確にすることができるとともに、児童は道徳的な問題状況を自分自身の問題として捉えて考えることができるのだと考えられる。

2つめは、道徳的な問題状況について考える際、児童の立場を明確にすることである。今回の研究授業で行った工夫は、「自分だったらどうするか」「この後、主人公はどうしたらいいか」といった価値判断ができるような発問や、葛藤場面における役割演技を設定し、主人公はどういう行動をしたらよいかを問う等の発問などの工夫である。立場を明確にすることで児童の意見が出やすくなり、意見の比較が容易になる。また、同じ立場でも根拠や思いが異なるなど、児童の多様な意見を引き出すことができる。このような工夫をすることで、児童は他者の異なる考え方や感じ方、多様な意見に触れることができるとともに、自分と他者の見方や考え方について具体的に比較したり関連させて考えたりすることができると思う。

本研究における授業実践では、児童の本音が含まれた多様な意見を聞くことができた。児童が道徳的な問題状況について自分自身との関わりの中で考えた意見を引き出し、さらに他者の異なる考え方や感じ方に触れられるような授業を構成したことで児童は多面的・多角的に思考し、それぞれ個々のレベルにおいて道徳的価値の理解を深めることができたと考えられる。

今回の新学習指導要領にも明記されているように、「考える道徳」「議論する道徳」への転換が求められているところである。授業の中でどのようにして論点を整理し、自分自身との関わりながら議論をさせるか、これからも継続して検討する必要がある。

また、今回の研究を通して、児童が授業の中でどのような学びをしているのかを、教師自身が捉えられるようになることが重要であることが示唆された。例えば、一見、授業のねらいに即していないような児童の発言が、他の児童の道徳的価値理解につながっているということがある。教師は「ねらいに即していない発言」として受け流してしまいがちだが、このような発言を児童が共有することが多面的・多角的な理解につながっていると考えられる。つまり、道徳授業においては、児童の記述や発言をどのように解釈し、それらの言葉の裏側にある思いをどう見取っていくかが重要であるということである。今回の授業分析においても、児童の発言を再解釈して分析することを行ったが、本稿では十分整理できなかった。この点についての検

討は今後の課題としたい。

注

- 1) 道徳の教科化に関する論文・書籍は多数出ているが、多様な議論を網羅して簡潔にまとめているものとしては、「考え、議論する道徳」を実現する会著『「考え、議論する道徳」を実現する!』(図書文化社、2017年)、哲学的な議論を踏まえたテキストとしては、渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編『シリーズ「特別の教科 道徳」を考える 1 「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』(北大路書房、2016年)などがある。また、評価については、専門家会議の報告前にすでに田沼茂紀編著『道徳科授業サポート BOOK 「特別の教科 道徳」授業&評価完全ガイド—通知表の記入文例付』(明治図書、2016年)が出版されたが、専門家会議の報告を受けた後の学習指導要領解説における評価の考え方と矛盾する内容となっている。しかしながら、このような形で評価方法について知りたいという学校現場のニーズは高い。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき、2018年、110頁。
- 3) 「道徳科における質の高い多様な指導方法について」(道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」平成28年7月22日、別紙1)で示されたそれぞれの指導方法のねらいは以下の通りである。「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」のねらいは「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりで多面的・多角的に考えることなどを通して、道徳的諸価値の理解を深める」ことである。「問題解決的な学習」のねらいは「問題解決的な学習を通して、道徳的な問題を多面的・多角的に考え、児童生徒一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う」ことである。「道徳的行為に関する体験的な学習」のねらいは「役割演技などの疑似体験的な表現活動を通して、道徳的価値の理解を深め、様々な課題や問題を主体的に解決するために必要な資質・能力をやしなう」ことである。
- 4) 分析視点については、以下の研究を参考に作成した。
 - ・谷栄次・秋山哲・柏木俊明・森本泰史・鈴木由美子・神山貴弥・中尾香子・高橋超「小学校における道徳教育の授業改善に関する開発研究——授業分析とアンケート調査を中心にして——」『広島大学学部・附属学校共同研究紀要』第30号、2002年、251-260頁、所収。
 - ・中尾香子「子どもの自立性育成に『道徳の時間』が果たす役割についての一考察(Ⅱ)——道徳的価値獲得過程における葛藤状態の指標に関する検討より——」(中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第48巻、第1部、2002年、296-300頁、所収。
- 5) 問題解決的な学習を取り入れた授業構想に当たり、以下の文献も参考にしている。
 - ・柳沼良太『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門—「読む道徳」から「考え、議論する道徳」へ』明治図書、2016年。
 - ・諸富祥彦『「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、2015年。

(2018年5月18日受理)