

道徳科における授業研究と授業改善に関する一考察 - 「相互理解・寛容」を主題とする2つの授業の比較を通して -

椋木香子*・後藤和之**・貴島美保**

**A Study on Lesson Study and Improvement of Classes in moral Class
-Through Comparing the two Lessons with the Theme "mutual Understanding / Tolerance" -**

Kyoko MUKUGI, Kazuyuki GOTO, Miho KIJIMA

I はじめに

小学校においては本年度（平成30年度）から「特別の教科 道徳」（以下、適宜、「道徳科」と表記）が全面実施となった。道徳の教科化に向けて様々な議論がなされているが、中でも道徳科の評価をどう行うかが学校現場の喫緊の課題となっている。『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』（文部科学省、平成29年7月、以下『解説』）では、「道徳科における評価の意義」として、「それぞれの授業における指導のねらいとの関わりにおいて児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を様々な方法で捉えて、個々の児童の成長を促すとともに、それによって自らの指導を評価し、改善に努めることが大切である」¹⁾と述べられている。したがって、道徳授業を実践・評価して終わるのではなく、その内容を詳細に検討して次の授業に活かす授業改善の視点が、今後、ますます重要になってくると考える。

一方で、道徳授業の課題として、教材研究の難しさが挙げられる。指導する内容は決まっても、クラスの子どもの実態によって大きく授業内容が変わるのが道徳授業の特徴であり、同じ教材でも多様な指導方法・授業展開が考えられる。したがって、評価の具体的な内容についても、クラスの実態や展開によって異なり、評価のあり方についての議論も十分とは言えない状況にある。

『解説』では、「授業に対する評価の基本的な考え方」として、「明確な意図をもって指導の計画を立て、授業の中で予想される具体的な児童の学習状況を想定し、授業の振り返りの観点を立てることが重要」であり、「こうした視点をもつことで、指導と評価の一体化が実現する」と述べられている²⁾。「指導と評価の一体化」が求められる中で、評価の視点を意識した道徳科の教材研究をどう行うかは、今後、一つの研究視点となっていこう。

そこで本論では、宮崎大学教育学部と宮崎大学教育学部附属小学校道徳部会との共同研究において実施している授業研究・授業分析の実践事例を報告し、道徳の授業改善につながる授業研究・授業分析視点についての提案を行う。本論では特に、授業分析の際に、事前の授業計画

*宮崎大学大学院教育学研究科 **宮崎大学教育学部附属小学校

の際に想定した児童の応答予想や発問の意図を踏まえて分析を行うことで、「指導と評価の一体化」の具体例を示すとともに、そこから授業の改善につなげる研究プロセスを例示したい。

II 研究方法

(1) 研究目的

本論では、小学校6学年の「相互理解・寛容」に関する2つの教材研究と授業実践の比較を通して、教材の特徴や子どもの発達に応じた授業づくりのプロセスと授業改善につながる授業分析の視点について考察することを目的とする。

宮崎大学教育学部附属小学校の道徳の授業研究では、指導案作成段階から研究者が関わって検討を行い、授業後に子どもの発言や記述を詳細に分析し、次の授業へつなげるようにしている。その際、授業前に行った教材分析や応答予想と、実際の授業の結果を比較し、授業者側のねらいと子どもの関心・反応にどのようなずれがあったかを検討したうえで、授業を「再解釈」することによって改善点を検討している。このような分析を繰り返すことによって、子どもの発達に応じた指導方法の検討が可能となると考えている。

しかしながら、通常の学校現場では、事前に研究者が関わって指導案作成を行ったり、授業分析を行う機会は少ない。また、教材も1時間扱いで行う場合が多く、毎回違う主題であるため、前時の学習をもとに本時の授業を構成することや、本時の反省をもとに次回の授業の修正を直接的に構想することも難しい。

そこで本研究では、同じ学級における同じ主題の授業の授業づくり・授業分析を比較・考察することで、教材の違いによる指導方法・授業展開の違いを明示するとともに、両方の授業に共通する評価・分析の視点を抽出することができるのではないかと考えた。本論では、2つの授業分析事例を検討することで、「授業づくり—授業実践—授業改善」のつながりが明らかになるよう論証を試みたい。

(2) 研究対象

研究対象とした授業は宮崎大学附属小学校6年2組(31名)の2つの授業である。授業者はいずれも学級担任の後藤和之教諭である。1つ目の授業は平成29年12月8日(金)に実施された教材「お別れ会」(学研)を用いた授業であり、主題名は「『許せない』という思いを乗り越えるために」である。2つ目の授業は平成30年2月2日(金)に実施された教材「銀のしょく台」(光村図書)を用いた授業であり、主題名は「寛容であることの大切さとは」である。

いずれも内容項目B「主として人との関わりに関すること」の「11 相互理解・寛容」の内容である。この「11 相互理解・寛容」の第5学年及び第6学年の内容は「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心もち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。」となっている。

(3) 研究手続き

授業づくりの段階では、先行実践事例や授業者の経験を基に、授業者自身が指導案を作成し、それについて共同研究者とともに様々な角度から検討を行い、授業のねらいや応答予想などを明確にした。授業では椋木、貴島が授業を観察しながら授業記録を取るとともにビデオ撮影を

行い、最終板書を撮影記録した。これらの記録と道徳ノートの記述を踏まえ、子どもの思考について執筆者3名で分析・考察を行った。

Ⅲ 授業づくりと授業分析の実践事例

1. 「お別れ会」の授業づくりと授業分析

(1) 「お別れ会」の授業づくり

1) 教材の概要

主人公の直美は友人の小原さんのお別れ会を育代・幸子と開くことにしていたが、当日の朝、父親がドライブに行くことを提案。家族と一緒に掛けた気持ちはあったが、友達との約束を優先し、断る。しかし、家族が出かけた後、友人達それぞれの家庭の事情により、お別れ会延期の知らせが来る。翌日、主人公は友人達を咎めてしまう。

2) 先行実践事例の検討

この資料は、主人公が急に予定を変更した友人達に対して腹を立てている状況について考えることで、相手の状況などを理解し、相手を許すことの大切さに気付かせる内容となっている。これまで行われてきた授業実践事例では、各場面での主人公の気持ちを考えながら、道徳的価値に迫るものが多い³⁾。例えば、以下のような授業の流れが想定される。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①お父さんにドライブに誘われたときの気持ち②小原さんから延期の電話をもらったときの気持ち③翌日、育代と幸子の理由を聞いた時の気持ち④時間がたつにつれ、すっきりしなくなった直美が考えたこと
(もしくは、「直美がすっきりしないのはなぜか」など) |
|---|

この場合、④が道徳的価値に迫るための中心発問となる。主人公がすっきりしないときの気持ちやその理由を考えさせることで、友達の立場や状況を理解し、友達を許せるような寛容の態度を身につけてほしいというねらいがある。

また、友達に対し怒った後の対応として、「直美は前日の事情を小原さんに話すべきかどうか」といった発問などもある⁴⁾。怒るだけでは問題は解決しないので、自分の状況を相手にきちんと伝えることなどに気づかせるねらいがあると考えられる。一方で、「○○すべきかどうか」という発問は、児童の意見を明確にさせる機能がある。

3) 今回の「お別れ会」の授業のねらいと授業構成の工夫

今回の教科化のねらいの一つとして、発達段階を考慮した授業の改善がある。6年生の発達段階にとって求められる「相互理解・寛容」の内容の理解とは何かを想定して授業を構想する必要がある。

先行実践事例の分析と独自の教材分析を踏まえ、今回の授業のねらいは「自分とは異なる立場を尊重し、自分を謙虚に見つめながら、相手に対して寛容であろうとする心情を養う。」とした。相手の行動が自分の不利益となった場合、相手を一方的に非難してしまうことがあるが、相手の立場や状況を理解し、「自分だって間違っていることはある」と自分を謙虚に見つめ、寛容であ

ろうとする心情を養うことを今回のねらいとした。

今回の授業では、道徳的な問題を自分事として捉えられるようにするために、導入であらすじを示した後、「自分なら友達を許せるかどうか」と問い、「相互理解・寛容」についての授業前の児童の考えを確認し、授業の展開に入ることにした。

また、道徳的な問題を整理し、深く考えさせるために、「何が悪かったのか」「直美をどう思うか」「なぜ、すっきりしないのか」「直美はどうすればよかったか」という発問を計画した。これらは主人公の気持ちを共感的に捉え、価値に迫る従来の展開ではなく、問題状況を把握し、解決策を考えるような問題解決的なアプローチとなっている。6年生は、客観的な視点から道徳的な問題状況を把握することができる段階にあるので、それを考慮した発問を設定した。

授業の構成・主な発問は以下の通りである。

導入	1 読み物教材「お別れ会」の前半を視聴し、問題意識をもつ。 「自分なら友達を許せるか。」 学習テーマの設定：「許せない」思いがあるときには、どうすればよいのだろう。
展開	2 読み物教材「お別れ会」の後半を視聴し、話し合う。 「何が悪かったのか。」 「直美をどう思うか。」 「直美はなぜすっきりしないのか。」 「直美はどうすればよかったのか。」 3 学習テーマをもとに、主題に対する自分なりの考えをもつ。 『「許すべき」と思っている、でも、『許せない』思いがあるとき、大切にすべきことは何か。』
終末	4 自分の生活を振り返り、主題に対する思いを今後へとつなぐ。

(2) 「お別れ会」の授業分析の実際

写真1は授業の最終板書である。道徳の授業では他教科に比べ、子どもの発言がそのまま板書や授業の流れに影響する。事前に板書計画を行うが、板書計画通りに進むことは少ない。また、板書計画通りに進むことが良いというものでもない。最終板書の検討では、実際に授業でどのような意見が出されたのか、また、教師がどのような意見を取り上げたのかを、事前の応答予想と比較して検討する。以下、授業の流れに沿って、発問の意図と児童の反応・発言の分析を行い、最後にねらいとの関連、評価について考察する。



【写真1 「お別れ会」の授業の最終板書】

1) 「自分だったら許せるか、許せないか」という発問の意図と児童の反応・発言

上述したように、この発問は道徳的な問題を自分事として捉えさせるため、導入場面で行ったものである。ここでの児童の反応・発言は、教材を通して考える前の授業前の児童の考えを表している。

最初の反応では、「(自分だったら友達を)許せる」に挙手した児童は22名、「(自分だったら友達を)許せない」に挙手した児童は少数で、はっきりと挙手をしない児童もいた。理由を聞くと、「状況による」「友達を怒るのは八つ当たりだ」「家族に対して許せない」といった意見が出された。

ここで、「自分だったら友達を許す」という児童が多くても、このことにより「児童の多くがすでに寛容の心を持っている」と言うことはできない。理由の発言からも分かるように、この段階では、「許した方がいい」ということは分かっているものの、なぜ「許した方がいいのか」までは十分に理解できていない。「許すべき」と分かっているにもかかわらず許せないときに、寛容の態度を持つにはどうすればいいかを深く考えさせることが授業のねらいであり、ここでの発問はそれに気づかせるための伏線となっている。

2) 「何が悪かったか」に対する児童の意見

次に、「何が悪かったか」について、「誰・何が」悪かったと思うか、その理由も児童に尋ねた。児童の発表の内容は以下の通りである。

誰・何	理由
小原さん	都合が悪い日に設定した
小原さんの親	(発言なし)
小原さんの判断力	すぐに電話すればよかった
友達	直美にも電話すればよかった
直美さんの運	それぞれの用事、しょうがない
直美さん	親に明日の予定を言うておくべき 小原さんに3人の都合を聞けばよかった
直美さんのお父さん	急に山へ行こうと言い出した

以上は授業中に発言があったもののみであるが、ここから児童が問題の状況について、多面的・多角的に考えていることが推察される。このように6年生では、複数の立場から、それぞれの状況を把握することができる事が分かる。

3) 「すっきりしないのはなぜか」についての児童の反応・考え

この発問は、お別れ会が中止になった翌日、学校で小原さん(引っ越し予定の友人)に文句を言った主人公が、小原さんが泣き出したのを見て、すっきりしない気持ちになった場面のことを考える発問である。これについて、児童から、「言い足りなくてすっきりしなかった」という意見と「言い過ぎた」という対立する意見が出された。この時点では、「腹が立った」という思いと「怒ってはいけない」という思いの中で、前者に重きがある児童と後者に重きがある児

童に分かれている。

一方、この発問に対し、ある児童が「小原さんが引越すからお別れ会を開いたのに、怒ったら元も子もなくなってしまおう」と発言した。腹が立ったから文句を言った、という自己都合ではなく、そもそも何のためのお別れ会だったのかを思い出させる意見である。授業者はこの意見を他の児童がしっかり受け止められるように、「元も子もなくなるってどういうこと?」と確認した。しかし、この後も、「言い足りない」と「言い過ぎた」という対立する思いが両方とも出されたままだった。

4) ねらいへの迫り方

「すっきりしないのはなぜか」を考えた後、授業者は「もし、どこに戻ったらすっきりする?」と発問した。しかし、このような発問は「あの時、こうすればよかった」といった方法論に陥りやすく、「相互理解・寛容」について迫ることが難しい。今回の授業の場合、「自分の気持ちを直美さんが制御できれば」という意見が出たので、そこから「どう制御して小原さんに話すか」という役割演技につなげ、「相手を許すことができるためには何が大切か」という発問につなげることができた。

問題解決的なアプローチを採る場合、「どうすればよいか（どうすればよかったか）」という直接解決策につながるような発問は注意が必要だと考えられる。例えば、2)で示されたように、「友達も直美に電話すればよかった」ということが解決策であれば、「相手を許す」ということについて考えを深める余地はない。道徳科においては、教科における問題解決的な学習と異なり、解決策そのものが価値内容の習得に必ずしも直接的につながるわけではないことが示唆される。

5) ねらいの達成について：評価との関連

終末で「今までの自分はどうかだっただろう」と問い、自分自身の生活を振り返らせた。児童の発言としては、「冷静に考えることが一番いい。いろいろ考えて、自分の気持ちを制御する。」「その人はいろんな事情があって、自分の気持ちを分かっているんだと受け入れる。」などの意見が出された。これらの児童の発言やノートの記述から、児童は、相手を許す（許せる）ためには、相手のことを考えると、相手の事情を考えることが大切ということを理解したと考えられる。

今回の授業のねらいは「自分とは異なる立場を尊重し、自分を謙虚に見つめながら、相手に対して寛容であろうとする心情を養う。」であった。子どもの言葉として、「異なる立場を尊重する」とか、「寛容」といった言葉は出てきていない。しかし、「その人はいろんな事情がある」とか、「受け入れる」といった児童なりの表現が見られる。このように、ねらいに記述したのと同じ表現、同じ言葉を使っていなくとも、児童なりの表現を教師が認め、評価していくことが必要ではないだろうか。

2. 「銀のしょく台」の授業づくりと授業分析

(1) 「銀のしょく台」の授業づくり

1) 教材の概要

家族のために1本のパンを盗んで19年監獄にいたジャン=バルジャン（以下、ジャン）は、刑

務所から出た後さまよっていた。罪人を泊めてくれるところはなかったが、ある晩、ミリエル神父⁷⁾が住む家を訪ねた。神父は、温かい夕食を与え、泊めてくれたのだったが、その夜、ジャンは、神父の少ない財産である銀の食器を盗んで逃げた。翌日、兵隊に捕まり神父の元へ連れてこられたジャンに、神父は「銀の食器は差し上げたものだ」と言い、さらに残っていた銀の燭台も渡した。

2) 先行実践事例の検討

この教材は、『ああ無情』の冒頭部分を教材化したものである。小説では主人公がジャンであり、物語もジャンの話から始まっているが、道徳教材としてはミリエル神父を主人公として捉える、つまり、ミリエル神父の立場に立って考えさせる方が望ましい。これは、ジャンが許される側の立場であり、ミリエル神父が許す側の立場であるからである。許される側には感謝の気持ちしかないが、児童に学ばせたいのは許すことの大切さなので、ミリエル神父を中心に考えて行くことが望ましい。実際、先行実践事例でも、ミリエル神父の気持ちを考えさせるものが多い。

授業展開例としては、ジャンを許した神父をどう思うかを問い、その後ジャンを許そうとする素晴らしさに気づかせる展開⁵⁾や、ミリエル神父がしたことは良いことだったのかを考えさせる展開⁶⁾などがある。これらはいずれも、教材内容を客観的に捉え、多面的・多角的に考えさせる工夫と言える。また、「自分だったら許せるか」と問い、自分事として考えさせる例なども考えられる。

3) 発達段階を考慮した授業構成の工夫

今回の授業のねらいは「自分とは異なる立場の相手を受け入れ、自分を謙虚に見つめながら、相手に対して寛容であろうとする心情を養う。」とした。

児童にとっては、この教材の登場人物であるジャンにもミリエル神父にも共感しづらい。というのも、物語の時代設定にしろ、両者の境遇（刑期を終えたばかり／神父という職業）にしろ、両者の行動（親切にしてくれた人から盗む／盗まれたのに許す）にしろ、児童の実態とかけ離れているからである。高学年になれば、想像力も豊かになり、両者の立場に立って考えることはできるかもしれないが、本当の意味で共感することはできない。

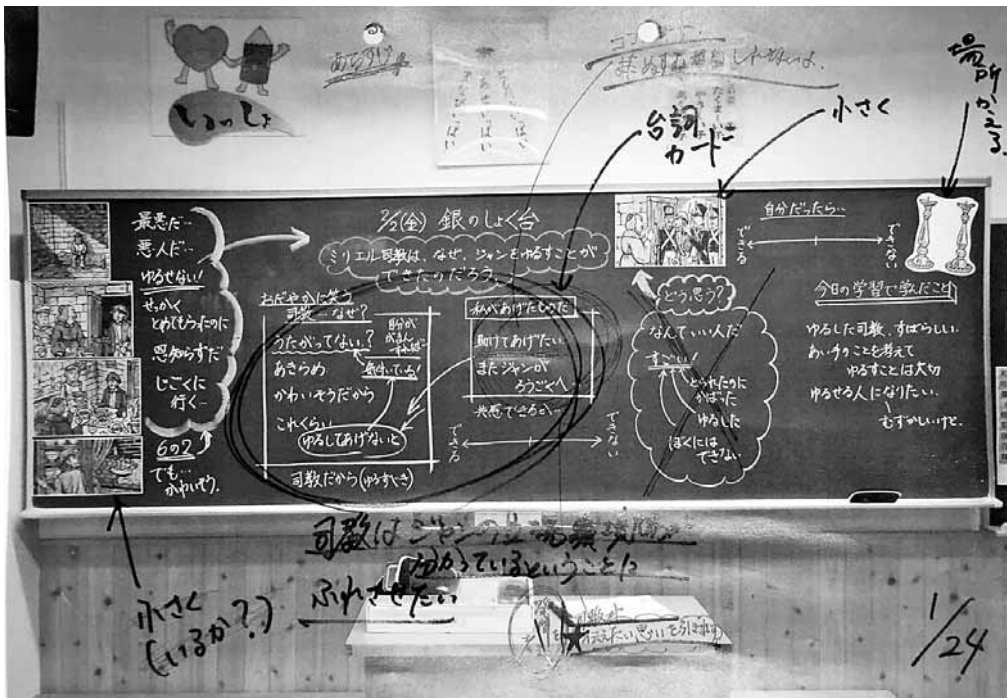
そこで、二人の行動・判断・生き方について、共感させようとするのではなく、客観的に考えさせる展開とした。具体的には、ミリエル神父が「なぜ許せたのかを」を考えることで、自分の考えを深め、価値に迫るようにした。

また、板書計画を作成し、授業の流れや応答予想について後藤、椋木で検討し、授業を構成した(写真2)。板書計画により、児童から出てきそうな意見、出てきてほしい意見をより詳細に想定することができる。また、授業全体のシミュレーションを行うことができる。実際に黒板を使わなくても、ノートなど紙面でもできるが、実際に使う場面絵などを貼ることで、イメージが具体化し、授業がうまく進まなくなる場面などの予想も可能である。

「銀のしょく台」の授業の構成・発問は以下の通りである。

導入	1 教材の前半を視聴し、問題意識をもつ。 「ジャンについてどう思うか」 学習テーマ：ミリエル神父は、なぜ、ジャンを許すことができたのだろう。
----	--

展開	<p>2 教材に含まれる道徳的価値を追求していくなかで、今を見つめ、納得解を得る。 「神父は、銀の食器を盗まれたのに、なぜ、いつものように穏やかに笑えるのだろう。」 「なぜ、神父は『銀の食器はジャンにあげた物だ』と主張したのだろう。」 「ジャンを助けた（許した）神父に共感できますか。」</p> <p>3 教材をふりかえり、今を見つめ、ねらいに対する価値観を深める。</p>
終末	<p>4 多様な価値観に触れ、今を今後へと結びつける。 「ミリエル神父から学ぶことは何か。」</p>



〔写真2 最初の板書計画と検討時のメモ書き〕

(2)「銀のしょく台」の授業分析の実際

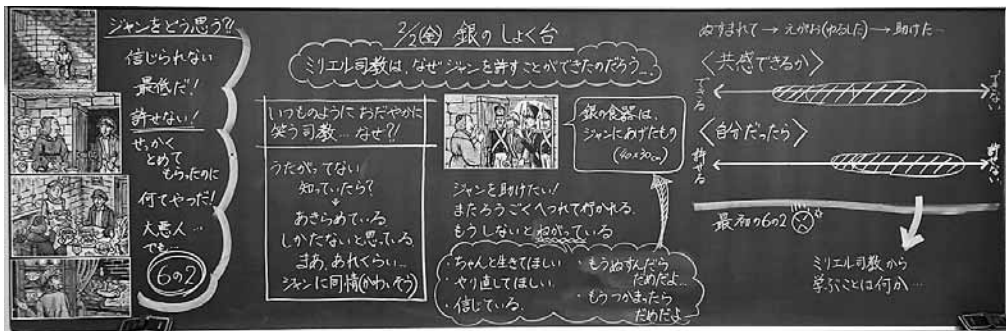
板書計画を基にした授業の検討を踏まえ、最終的に作成したのが次頁の写真3の板書計画である。この授業前の板書計画と実際の授業の板書(写真4)を比較しながら、以下、授業の流れに沿って分析する。

1) 食器を盗んだ場面までのジャンに対する児童の思い(意見)

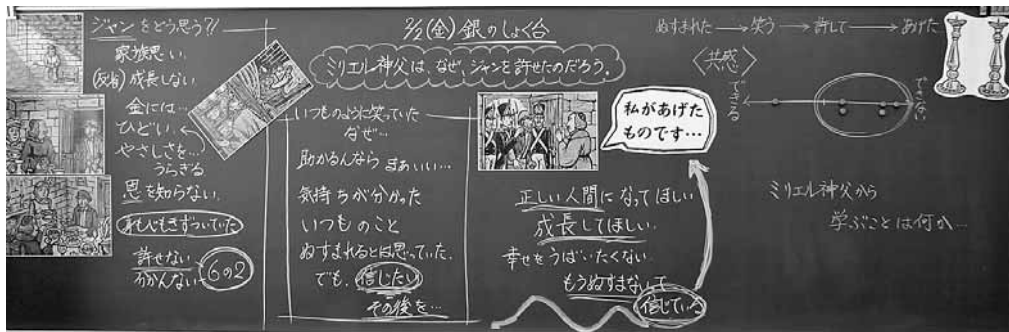
パンを盗んだ罪で投獄されていたのに、再び食器を盗んだことに対し、「成長しない人」「裏切るような人」「恩をあだで返す」「反省していない」という意見が出た一方、最初にパンを盗んだのは家族のためだったことから、「家族思い」「身も心も傷ついて、優しいところが失われた」といった意見も出された。

しかし、ジャンの行為に対しては、「許せない」という児童が多数で、「許せる」が0名、「分

からない」と答えた児童が5名いた。この最初の場面で、多くの児童が食器を盗んだジャンを「許せない」と思っているのに対し、物語中のミリエル神父はジャンを許す。ここに、児童自身とミリエル神父との違いがあり、児童の中で「なぜミリエル神父はジャンを許せるのだろうか」という問いが生まれることになる。授業ではこれが学習テーマとなった。



【写真3 (上) 授業前の板書計画】



【写真4 実際の授業の板書】

2) 「ミリエル神父がいつものように笑っていたのはなぜか」に対する児童の発言

従来の授業では、「食器を盗まれたことに気づいた時のミリエル神父はどんな気持ちだったでしょう」と発問し、ミリエル神父の気持ちを考えさせる場面であるが、ここではあえて「神父は、銀の食器を盗まれたのに、なぜ、いつものように穏やかに笑えるのだろうか。」と発問した。授業づくりの際に述べたように、自分の大切なものを盗まれたことを許すミリエル神父の思いに共感することは、児童の生活実態を考えると難しい。しかし、「なぜ?」と問われると、児童は単に共感するのではなく、ミリエル神父がジャンを許すことができた理由を推察することになる。この「自分とは異なる立場や考えを推察する」ということは、道徳性発達理論における役割取得能力と関係する。つまり、道徳的な行為を示したミリエル神父の考え方を推察することで、ミリエル神父の立場を理解し、道徳性がより高まることにつながるのである。

また、「なぜ、いつものように穏やかに笑えるのだろうか。」と問うことで、普通の人なら怒るはずなのに笑っているという違いに注目して考えさせ、発言を促す工夫を行っている。このように発問を具体的にすることで、児童の考えるポイントを明確にしているのである。

実際の授業での児童の発言は以下の通りである。

- ・あえて起きずに盗ませた。盗んだことによって、ジャンが助かるならいい。
- ・予想で、昔は自分も貧しかったらジャンの気持ちが分かる。
- ・いつも貧しい人を助けていたから、いつもの日常のこと。
- ・19年間のすさんだ心のことを分かっていた。盗まれるだろうと分かっていた。
- ・盗まれると分かっていたけど、ジャンを信じていた。
→盗んだ後の行動を信じてあげたい。
- ・ここでまた牢屋に入れられてしまう。心を改めて正しい人間になってほしい。
- ・この事件をきっかけに正直な人になってほしい。
- ・そういう（ミリエル神父のように）優しい人もいることを教えたい。
- ・銀の食器で幸せになれるなら幸せを奪いとるようなことはしたくない。
- ・牢屋に入れられたら悪い気持ちがまた悪化する。成長してほしい。

以上のように、児童はミリエル神父がジャンを許す気持ちになった理由をさまざまな角度から考えていることが分かる。児童は単に「かわいそうだから許す」と考えるのではなく、ジャンに更生してほしいという思いを持っている。また、もともとは優しい人なのだからというジャンへの信頼感もある。事前の板書計画でもある程度このような主旨の発言は想定していたが、予想以上に児童は人間のよさ・すばらしさに焦点をあてて考えていることが分かる。このように、授業を通して、「寛容」、つまり、人を「許す」ことの意味について、人間理解をしながら自分の考えを深めている。

3) 神父の行動に共感できるかできないかを考えさせる意図と児童の反応

「神父の行動に共感できるかできないか」という発問は、単に神父の立場に立って考えさせることをねらっているわけではない。「共感できるかできないか」と問うことは、神父の行動と自分自身の考えとを比較することになる。つまり、自分自身との関わりで、道徳的価値について考えていることになる。これは今回の教科化で求められている「指導と評価の一体化」の一つの例と言えらる。

実際には、「共感できない」という意見に偏った。このように意見が偏ることは予想できたことなので、事後研において、「この発問は不要だったのではないか」と指摘された。しかし、上述のように、この発問は神父の行動を自分との関わりで考えることをねらいとしていたため、「共感できない」に偏っても問題なかったと考えられる。

4) ねらいが達成できたか：評価

今回の授業では、終末に「ミリエル神父から学ぶことは何か」をノートに書かせ、それを中心に評価を行った。児童の感想の一部を紹介する。

- ・どんな大切なものでも貧しい人のために使うのは良いことだ
- ・どんな人でも平等でなければならない
- ・悪いことをされても一度チャンスを
- ・どの人にも正しい人間になるきっかけを与える
- ・人を助けようとする心
- ・過ちを犯した人間を人は許さないといけない など

上記のように、児童のノートの記述から、この授業を通して、「許す」ということに関連して、

多面的・多角的に考えることができていると言えるだろう。

この授業においても、内容項目である「相互理解・寛容」といった言葉は出てきていない。本時のねらいである「自分とは異なる立場を受け入れる」「相手に対して寛容であろうとする」という表現も見られない。しかし、例えば、「どの人にも正しい人間になるきっかけを与える」ということは、この授業では「許す」ことを指している。「許す」、つまり、「寛容」であることが人を助けたり、正しい道に導くことになることに児童達は気づいたと考えられる。

Ⅳ 2つの授業実践・授業分析の比較を踏まえた考察

「相互理解・寛容」をテーマとする2つの教材の授業研究・授業分析から、それぞれの教材の特徴は以下のように整理できる。

「お別れ会」	「銀のしょく台」
児童の実態に近い教材 (身の回りで起こりそうなこと)	児童の実態から離れた教材 (児童が実際に経験することはないと思 われること)
許す側の立場	許す側の立場 ※ジャンの立場は許される立場
「許すべきだと分かっているけど、許せない」	「普通は許せない行為なのに、なぜ許せるのか？」
1 主人公の立場で考える 2 客観的に考える	1 客観的に考える 2 神父の立場になって考える
感情のコントロール (→自己理解・人間理解) 相手の事情の理解 (→他者理解)	他者を信じること、受け入れることのす ばらしさに気づく (→人間理解)

2つの授業実践・授業分析とその比較を通して、今後の授業改善につなげていくために必要な視点として以下の3点を挙げる。

(1) 同じ道徳的価値でも、教材によって児童が学ぶ具体的内容は異なる

上記のように、同じ「相互理解・寛容」を扱う教材であっても、それぞれの教材から学ぶ具体的内容は異なる。道徳的価値について、一つの意味、一つの表現があるのではないし、道徳授業の中で道徳的価値を教えるということは、その価値の辞書的な意味を教えることではない。道徳の授業では、道徳的価値について考えを深めることが必要だと考えられる。

筆者らは、以前、同じ「お別れ会」の授業研究を通して、「『寛容になりましょう』という価値注入型のアプローチから『寛容とは何か』を子ども達自身とともに問いながら考えるという価値追求型のアプローチへの転換⁸⁾」を提案した。授業で必ずしも児童が「相互理解」「寛容」といった言葉を口にするわけではない。道徳的価値に対し、多様な見方・考え方ができるように指導していくべきではないだろうか。これが児童の実態にも即していることは、実際の授業の児童の発言・記述から見て取れる。

道徳科の評価に関しても、内容項目について解説やねらいに書かれているような表現・言葉

で児童が説明できるようにするのではなく、子ども自身が子ども自身の言葉で説明できるように支援していくことを基本的視点とすべきと考える。

(2) 予想外の子どもの発言をどう扱うか・子どもの発言や記述をどう解釈するか

例えば、「銀のしょく台」での児童の発言「正しい人間になってほしい、成長してほしいから許す」はねらいとあまり関係ないように見える。しかし、この教材では、そのような思いから神父が許していると考えられる。「相手のことを考えて」「相手を受け入れて」といった言葉は出てこないが、この教材では児童の発言がそれらを意味していると考えられる。

教師が求める表現ではなく、子どもが見つけた表現、子どもが見つけた意味を尊重し、授業の中で位置づけて行くことが必要ではないだろうか。そのようにして、子どもの発言を積極的に評価し、意味づけて行くことが道徳の評価の視点として必要だと考える。

(3) 授業づくり段階での応答予想の必要性

教師の発問に対し、どのような児童の反応が返ってくるかを予想し、その反応をもとに次の展開を考えておくことは、当然のことと思われるが、道徳の授業の場合、このことが十分にできていない現状があると思われる。これは、「はじめに」でも述べたように、道徳授業の教材研究の難しさに起因していると考えられる。

改めて、道徳授業における応答予想の難しさを踏まえた上で、授業づくりの段階でできる限りの応答予想が必要だと考える。そのうえで、授業後の実際の児童の反応、意見、記述等と授業前の教師の予想を比較することで、授業者側のねらいと子どもの関心・反応にどのようなずれがあったかを検討することができる。これにより、改善が必要な所が見えてくると考えられる。

V おわりに

本論では、小学校6学年の「相互理解・寛容」に関する2つの教材研究と授業実践の比較を通して、教材の特徴や子どもの発達に応じた授業づくりのプロセスと授業改善につながる授業分析の視点について考察することを目的とした。今回は「お別れ会」と「銀のしょく台」の2つの教材の授業研究・授業分析の実践報告を通して、2つの実践に共通する授業改善に向けての評価・分析視点を提案した。いずれも「相互理解・寛容」を主題とする教材であるが、教材の特徴には違いがあり、学ばせたい「相互理解・寛容」の具体的内容は異なる。教材研究においては、そのような教材の特徴と、子どもの発達段階を考慮して授業を構成するが、実際の授業では予想外の子どもの発言も多い。それらを「ねらいから外れた発言」と捉えるのではなく、授業の中で位置づけ、子どもたちと共有していくことが授業改善のヒントになるのではないかと考えている。また、子どもの発言や記述をどう解釈し、授業の中でどう位置づけるかを検討することが授業改善の視点につながっていくと考えられる。

このことは、授業改善において、子どもの反応・発言・記述に基づいて、授業実践を分析・検討する必要性を示すとともに、その際、子どもの思考の流れと教師の授業構想との関わりを見つめるよう検討すべきことを示唆している。つまり、子どもの発達・学習・思考力・個性等と教師の授業構想をどう結びつけるかを十分検討することが授業づくりにおいて必要ではない

かということである。

道徳科における評価のあり方については、今後も継続課題となるが、今回の事例分析で示されたように、子どもに決まりきった言葉や表現で説明できるようにすることは評価規準とはならないと考える。『解説』では「評価に当たっては、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。今回示した実践事例のように、児童が多様な意見に触れて多面的・多角的に考えること、また、自分自身との関わりで道徳的価値について考えることを促す授業の工夫が求められる。

注

- 1) 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、108頁。
- 2) 同前書、115頁。
- 3) 例えば、以下の指導案などが挙げられる。
岩手県立総合教育センター「第6学年道徳学習指導案」(平成31年1月9日取得)
http://www1.iwate-ed.jp/db/db2/sid_data/es/doutoku/e06do057.pdf
羽生市ホームページ「第6学年2組道徳学習指導案」(平成31年1月9日取得)
http://www.city.hanyu.lg.jp/school/iizumi/docs/2016012000035/file_contents/6owakarekai.pdf
- 4) 白井第二小学校ホームページ「第6学年1組道徳学習指導案」(平成31年1月9日取得)
<http://www.e-shiroi.jp/center/sidoan/syo/6年/11道徳/あなたの立場とわたしの気持ち.pdf>
- 5) 「銀のしょく台で寛容の心一坂本哲彦 道徳・総合の授業」(平成31年1月9日取得)
<http://sakamoto.csides.com/sakamoto2011/ginnosyokudai.htm>
- 6) 「実践事例小学校6年 道徳の時間で活用する～相互理解・寛容～」(平成31年1月9日取得)
<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata/b/1/a/blad7abcbc4578a56ebe7ddc1bc85831.pdf>
- 7) 教科書会社によっては、「司教」となっている場合もある。
- 8) 助川晃洋、椋木香子、平野崇、後藤和之、藤森智子「道徳授業における「寛容」の主題化—小学校第6学年『お別れ会』の実践—」『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第29号、2013年、93-104頁、所収。
- 9) 文部科学省、前掲書、110頁。

参考文献・参考URL

- 加藤宣行『加藤宣行の道徳授業 考え、議論する道徳に変える指導の鉄則50』明治図書、2017年。
「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！—主体的・対話的で深い学びの観点から—』図書文化、2017年。
- 鈴木由美子他編著『やさしい道徳授業のつくり方』溪水社、2012年。
- 永田繁雄監修、『道徳教育』編集部編『平成29年度版学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 特別の教科道徳』明治図書、2017年。
- 永田繁雄編『「道徳科」評価の考え方・進め方』教育開発研究所、2017年。
- 永田繁雄編著『小学校学習指導要領ポイント総整理特別の教科道徳』東洋館出版社、2017年。
- 丸山恭司編著『教師教育講座第7巻 道徳教育指導論』協同出版、2014年。
- 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。

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。
佐賀県教育センター「平成27年度 小・中道徳研究の実際2」（平成31年1月9日取得）

http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h27/03_doutoku/documents/3jissenn2.pdf

東京都教育庁指導部指導企画課「平成22年度教育研究員研究報告書小学校道徳」（平成31年1月9日取得）

<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyuin/sho/dou/h22sho-dou.pdf>

（2019年1月10日受理）