



道徳科における教材分析手法の開発

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 後藤, 和之, 貴島, 美穂, 椋木, 香子, Goto, Kazuyuki, Kijima, Miho, Mukugi, Kyoko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/6935

道徳科における教材分析手法の開発

後藤和之*・貴島美穂**・椋木香子***

Development of Methods to analyze Teaching Material for Moral Classes

Kazuyuki GOTO, Miho KIJIMA, Kyoko MUKUGI

I はじめに

2018年度より小学校、2019年度より中学校において教科道徳が完全実施され、検定教科書を活用した授業が行われるようになった。『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』では、「児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められる。」¹⁾と述べられ、子ども一人一人が多様な価値観にふれながら道徳性を育てていく「考え、議論する道徳」授業が求められている。

国が求める道徳授業の質的改善であるが、授業者である現場教師には、どのような発問や指導方法がよいのかといった困り感や不安感を感じている者も少なくない。それらを解消すべく、教科化以前より、発問や指導方法等についての研究が様々な事例を基に行われてきている。特に、これまでタブー視されてきた発問や指導方法も積極的に実践される等²⁾、研究の幅が広がってきている。また、『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』において、道徳科における質の高い多様な指導方法として、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という学習指導過程の具体的な例が示され³⁾、柔軟な発想に基づいた授業実践が行われるようになってきた。これらを基にした研究の成果は多数の雑誌、書籍等において紹介されており⁴⁾、検定教科書付属の教師用指導書にも「考え、議論する道徳」授業の実現に向けた多様な工夫が見られる。

これらの雑誌、書籍等では、個々の読み物教材についての教材分析（解釈）や指導方法の例が紹介されているものの、著者がどのような視点をもって教材分析をしたのかについて詳しく述べられているものは少ない。指導書等の著者が「なぜ、どのような意図で、この発問や指導方法を選択したのか」「どのような視点で教材を分析したのか」が分からないままに、発問や指導方法にばかり意識が向けられてしまうと、子どもの実態を踏まえずに推し進められる道徳授業となってしまう恐れがある。道徳の授業づくりにおいては、授業者の教材分析の結果と子

*宮崎市立宮崎東小学校

**宮崎大学教育学部附属小学校

***宮崎大学大学院教育学研究科

どもの実態を照らし合わせ、より効果的な発問や指導方法を選択していく必要がある。そのためには、授業者自身の教材分析を行う力が必要である。若手教員大量採用時代の今、若手の教員にとっても容易に活用できる教材分析の手法が開発されれば、子どもにとってより質の高い「考え、議論する道徳」授業が実施されるのではないだろうか。

本研究では、上記のような道徳授業実践における課題を解決すべく、様々な読み物教材に活用できる汎用性の高い教材分析の手法の開発を行ってきた。本稿では、広島大学の鈴木由美子氏らの研究グループが開発した「心情曲線による道徳教材分析」⁵⁾を参考にしながら開発してきた教材分析の手法について、2年間にわたり行った研究授業の事例を通して報告する。

Ⅱ 研究方法

本研究では、汎用性の高い教材分析の手法を開発していくために、研究授業に向け指導案を作成し、授業後の課題を分析し、その課題を乗り越えていくために必要な教材分析の手法を加えながら次の指導案作成、授業実践を行った。1回目の授業では、一般的な教材分析による指導案作成と授業を行った。2回目の授業では、1回目の授業での課題を踏まえ、「心情曲線による道徳教材分析」の手法を取り入れた指導案作成と授業を行った。3回目の授業では、2回目の授業での課題を踏まえ、2回目の指導案作成時に取り入れた手法に加え、読み物教材の教材文の文章構成を分析する手法や「ねらい」の明確化、また、応答予想の詳細化に取り組んで授業を行った。3回の授業とも、授業後に事後研究会を行い、共同研究会のメンバー全員で授業の分析・考察及び教材分析の在り方についての検討を行った。

Ⅲ 研究の実際

1. 価値分析が問題になった研究授業（1回目の授業）

（1）教材と授業の「ねらい」

<教材>「おれたミラー」（『みんなでかんがえるどうとく2年』日本標準）

話の概要：登場人物の男の子3人が、遊んでいる最中に車のミラーを折ってしまい、どうするか悩むという話である。ミラーを折ってしまった後、主人公のさとりは帰ろうとするが、友達のとくやとしゅうじは、「謝りに行くべきだ。」「車のおじさんは怖そうだから黙っておこう。」という提案をする。話し合いの中で、しゅうじが「怖くても、悪いことをしたんだから、謝りに行かなきゃいけないと思うよ。」とはっきりと言ったことをきっかけに、さとりととくやは考え込んでしまう。

<授業の「ねらい」>

よいことと悪いことの区別をし、自分がとるべき行動について判断し、よいと思うことを進んで行おうとする実践意欲を育む。

（2）授業の概要

1回目の研究授業は、2017（平成29年）10月20日（金）に、宮崎大学教育学部附属小学校第2学年34名を対象に行った。授業者は学級担任の後藤和之教諭である。

<授業の流れ>

導入：教材を読み聞かせた後に、感想を問い、何がよいことで何が悪かったことなのかを考えさせる。教材に含まれる道徳的問題に対する問題意識を共通理解させた上で、学習テーマ「やっちゃったらどうすればいい？」を板書する。

展開：導入で考えたよいことと悪いことを分類・整理させた上で、主人公の悩みは何かを問い、「分かっているけれど、できないこともある。」という主人公の気持ちや行動に共感させる。その際、役割演技を中心とした話し合いを行わせ、3人の登場人物の台詞を即興的に言わせていくことで、教材に含まれる道徳的な問題について、多様な価値観にふれながら考えを深めさせていく。役割演技の後には、自分がその場にいたとしたらどうするかと問い、役割演技を通じた議論を踏まえた自分なりの判断を行わせる。

終末：本時の学習全体をふりかえり、道徳ノートに感想をまとめさせる。感想をまとめさせる際には、大切だと思ったことや、今後どうしたいと思ったかということも書かせ、紹介し合わせる。

(3) 授業づくりで感じた難しさと実際の授業での課題

1) 授業づくりで感じた難しさ

授業づくりを行う際に最も難しさを感じたのは、主価値をどう捉えるかといった価値解釈、あるいは、価値分析であった。なぜなら、善悪の判断というものは、時・場・状況等に応じて取り得る行動、判断そのものが変わってくるものであり、また、善悪の判断は、「正直」にすべきかどうか、「親切」にすべきかどうか、「勇気」を出すべきかどうか等、様々な価値との関連においてなされるものであるからである。本教材にあてはめて考えると、「正直に謝るべきだ」「怖くても、勇気を出して言うべきだ」「そもそも、そんなところで遊ばなければよかった」等、子ども達の善悪の判断の根拠が、「正直」「勇気」「規範意識」等の価値と関連して出されることが想定されるということである。

2) 実際の授業での課題

実際の授業での子どもの発言は次のようなものであった（Cは子どもの発言、Tは教師の発言。以下、TC記録は同様）。

C：(ボールが) 当たったんだったら、ちゃんと「ごめん」って言わないといけない。
 C：まず、駐車場で(サッカーを) やるのが悪いんだと思う。
 C：分かんない。
 C：「分かんない。」もあると思う。しゅうじ君が謝らないといけないっていったけど、さとり君とたくや君が考えたから。
 C：謝ればいいのか、謝らなくていいか、どっちが正しいか分からない。
 C：分かるでしょ。普通。
 C：じゃあ、何で謝らないの。
 C：しゅうじ君が言ったように、謝ったほうがいいと思う。
 C：さとり君がボールをけた時、ミラーが曲がりましたよね。だから、一番悪いのはさとり君だと思います。

C：先生。一番悪いのもそうなんですけど、駐車場でやらなければ、そんなことにはならなかったから、みんなが悪いと思います。
 T：これ、いいことはないの。いいことは何。
 C：しゅうじ君がちゃんと謝ろうとしたこと。
 C：(さとる君とたくや君の) 二人とも最初は黙って帰ろうとしたけど、謝ろうかってちゃんと考えたことがいいことだと思いました。

このように、子どもの意識の中には、「謝るべき」という前提と「駐車場でサッカーをしたことが悪い」「一番悪いのは誰か」等というものがあり、ここまでは、予想通りであったといえる。

しかし、登場人物の3人が「謝るかどうか」を話し合う場面の役割演技に取り組みさせたところ、「どうでもいいから謝ろう」という発言が出された。授業を進めながら、「どうでもいい」という言葉の意味するところが主価値や関連価値のどの価値とつながっているのかを瞬時に解釈することができなかった。その場面の実際の発言の概要は以下の通りである。

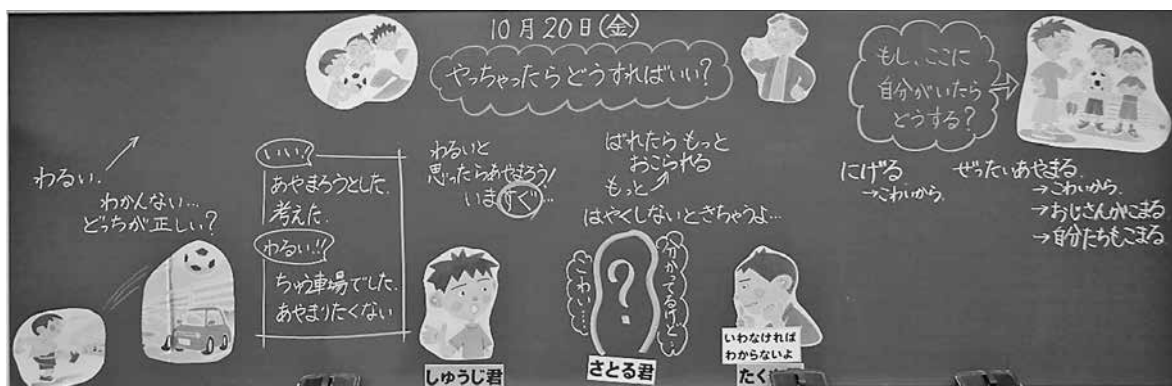
T：「どうでもいい」ってどういうこと。どうでもいい。どうでもよくない。どっち。
 C：私は「どうでもいい」と思うんですけど、なぜなら、すぐ謝れば、済むことではないかもしれないけど、謝ればちょっと怒られるのも少なくなるかもしれないから、考えている間に（おじさんが）来ちゃうから早く謝ればいいと思います。
 T：(板書を示しながら)「どうでもいい」っていうのは、悪いと思ったら謝ろうっていう気持ちと言わなければ分からないという気持ちとどっちがどうでもいいの。
 C：話し合うの。
 T：えっ。このお話し合いがどうでもいいの。ちょっと「どうでもいい」ってどういうこと。
 C：「どうでもいい」っていうことは、すぐに謝ろうっていうことだと思います。
 T：怖いとかそういうのはどうでもいいからすぐ謝ろうっていうことね。
 C：どっちにしろ、すぐ謝ったほうがあんまり怒られる感じがなくて「どうでもいい」と思います。
 C：さとる君とたくや君が考え込んでいますよね。だから、それを早く納得させないとおじさんが来るので、早く納得させるために「どうでもいい」って言ったんだと思います。
 C：さとる君は、「どうでもいい」って言えば分かると思います。
 C：でも、ただ謝っただけでは、伝わらないから、ちゃんと謝ったほうがいいと思います。
 T：怒られたくないから、早く謝ろうっていうことなの。

「怖いから早く謝ろう」「悪いと思ったら謝るべき」、また、「謝ったらそんなに怒られないかもしれない」といった意味の言葉が多数出されていた。上記の発言記録から、多様な価値に幅広く関連しながら出される子どもの発言に対応できず、的確な問い返しをすることができていなかったことが分かった。子ども達の善悪の判断を教師がうまく整理させることができずに進んだ授業だったといえる。

上述の話し合いにおいて、子ども達が感じていた登場人物の悩みは、「謝るべき」ということを前提とした「早く“謝る”という結論を出さないとおじさんが来てしまう」ということであつた。教材の時間的な流れの中にある「急がないとおじさんが来てしまう」という切迫感にとらわれ、どのように謝るべきなのかということにあまり意識が向いておらず、『悩んでいる

暇はない』 = 『どうでもいい』 から謝ろう」という感じで話が進められている。「ねらい」として掲げていた内容は、「よいと思うことを進んで行おうとする」ことである。「よいと思うこと」（この場合は「謝る」）の判断は間違っていないが、「どのように行うか」ということについては、うまく向き合えていない状況にあったといえる。しかし、授業者は、「どうでもいい」、つまり「とりあえず早く謝ればいい」という子ども達の意見を「ねらい」に即してどのように扱うか、授業中に判断できず、この議論は途中で終わっている。

これらの課題の原因として、授業者自身に主価値と関連価値との関係性が見えていなかったことや、関連価値が教材文のどの部分に潜んでいるかが分かっていなかったことが考えられた。今回の教材文には、「善悪の判断」が主価値として設定されており、そこに「正直、誠実」「勇氣」「規範意識」という関連価値が潜んでいた。それらは複雑に絡まり合い、判断そのものを難しく感じさせたり、判断した後の行動に目が向きにくくさせたりしていた。その複雑な絡まり合いについては、授業づくりの段階から気づいてはいたものの、うまく整理できないまま授業を行っていたという課題があった。主価値と関連価値がどのような関係性にあるのかを明確に捉え、整理していく教材分析ができれば、多様な子ども達の発言に対応し、「ねらい」へと向き合わせる授業ができるのではないかと考えた。



〔写真1 「おれたミラー」の授業の最終板書〕

2. 心情曲線を用いた教材分析を取り入れた研究授業（2回目の授業）⁶⁾

(1) 教材と授業の「ねらい」

<教材> 「銀のしょく台」(『きみがいちばんひかるとき6年』光村図書)

話の概要：ある日の夕食時、ミリエル司教⁷⁾をジャン＝バルジャンが訪ねて来た。刑務所から出てきたばかりのジャンを司教は客人としてもてなすが、その夜、ジャンは銀の食器を盗んで逃げてしまう。翌朝、銀の食器が盗まれたことを知った司教はしばらく黙っていたが、「もっと貧しい人々が、持つべき物じゃないかね。あの男のように。」と静かに笑い、怒ることはなかった。その後、ジャンは兵隊に捕まり、司教のもとに連れてこられる。司教は、「銀の食器はジャンにあげた物だ」と主張し、ジャンを許すばかりか、銀の燭台までジャンに渡すのであった。

<授業の「ねらい」>

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。

(2) 授業の概要

2回目の研究授業は、2018（平成30年）2月2日（金）に、宮崎大学教育学部附属小学校第6学年31名を対象に行った。授業者は道德専科担当の後藤和之教諭である。

<授業の流れ>

導入：教材の前半を範読し、ジャンに対する思いを問う。ジャンに対する「許せない」「ひどい」等のマイナスなイメージを共有した後、司教がジャンを許したことを伝えることで、司教の意図を考えようとする問題意識をもたせる。その後、学習テーマ「ミリエル司教は、なぜ、ジャンを許せたのだろうか。」を板書する。

展開：学習テーマを設定後、教材を最後まで提示し、司教がジャンを許した意図を探りながら考えられるようにした。教材文の一部を取り上げ、「司教がいつものように笑っていたのはなぜか」と問い、司教の意図を探り、司教がジャンに伝えたい思いをも踏まえた考えをもてるようにする。その後、「司教に共感できるか」と問い、できるかできないかについて、スケールチャートを用いて考えを整理させたり、話し合いを行わせたりさせ、「ねらい」に対する納得解を得られるようにする。また、導入でのジャンに対する自分たちの思いと司教がジャンを許した意図を比べさせた上で、司教に対する思いを問うことで、ジャンに対して寛容であった司教の素晴らしさをより深く感じ取れるようにする。

終末：展開での話し合いを踏まえた上で、「もし、自分が司教の立場だったら、司教のようにできるか」と問い、寛容であることにかかわる今の自分の感じ方を見つめさせる。その上で、「ミリエル司教から学ぶこと」というテーマで自分の考えを道德ノートに整理させ、紹介し合わせることで、学級の全員で寛容であることの難しさや素晴らしさを共有し、今後の生活に結び付けていこうとする思いをもてるようにする。

(3) 1回目の授業での課題を踏まえた教材分析の手法

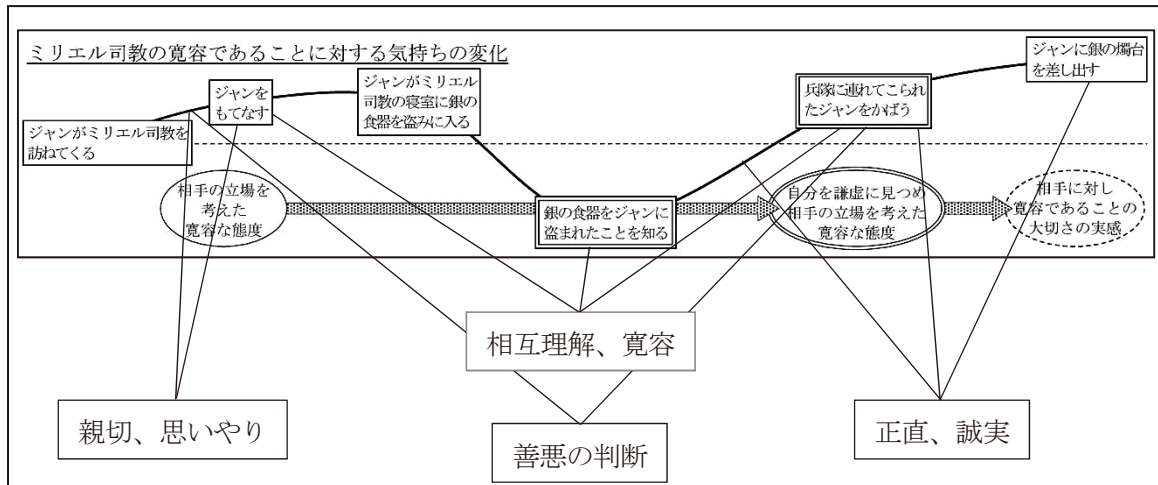
2回目の研究授業では、1回目の研究授業での課題を踏まえ、「主価値だけでなく、関連価値にも目を向けること」と「関連価値が教材文のどの部分に出てくるのかを探ること」を念頭において、教材分析を行った。その際、鈴木らの「心情曲線による道德教材分析」を参考に、以下の手順で教材分析を行った。

- ①教材を時系列に沿って区切り、教材を分析していく。
- ②最初の場面を分析表の中心とし、場面毎の主人公の感情の動きを前場面と比べながらシンプルに「快 or 不快」等の視点で捉え、表中に上下で表していく。 ※ □ 枠
- ③主人公の行為の意味や価値観の高まりを表にかき加える。 ※ ○ 枠

鈴木らの「心情曲線による教材分析」では、最初の場面から主人公の感情をプラスかマイナスか判断して位置付けていくが、本研究では最初の場面をプラスとマイナスの間である中心からスタートさせた。この方が主人公の心情の変化が分かりやすいと考えたからである。

この手法を用いて作成した教材分析表は図1の通りである。この分析手法は、下の分析表を描き上げていく過程で、主価値だけでなく、関連価値が教材文のどの部分に潜んでいるかに気

付けるという点で利点があった。



〔図1 「銀のしょく台」の心情曲線と諸価値との関連〕

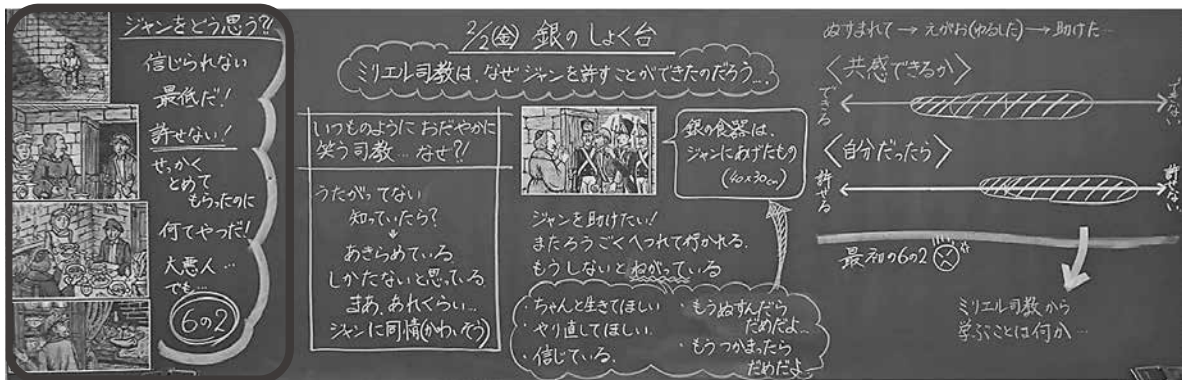
(4) 2回目の授業づくり及び授業実践の成果と課題

授業づくりの段階で、主価値と関連価値との関係性が明確になっていたこともあり、実際の授業においても、授業中の子どもの発言に柔軟に対応することができた。しかし、教師の予想を超える子どもの発言もあり、戸惑うこともあった。例えば、導入の場面で、教材の前半を読んでジャンをどう思うか尋ねた際の実際の授業での子どもの発言は次のようなものであった。

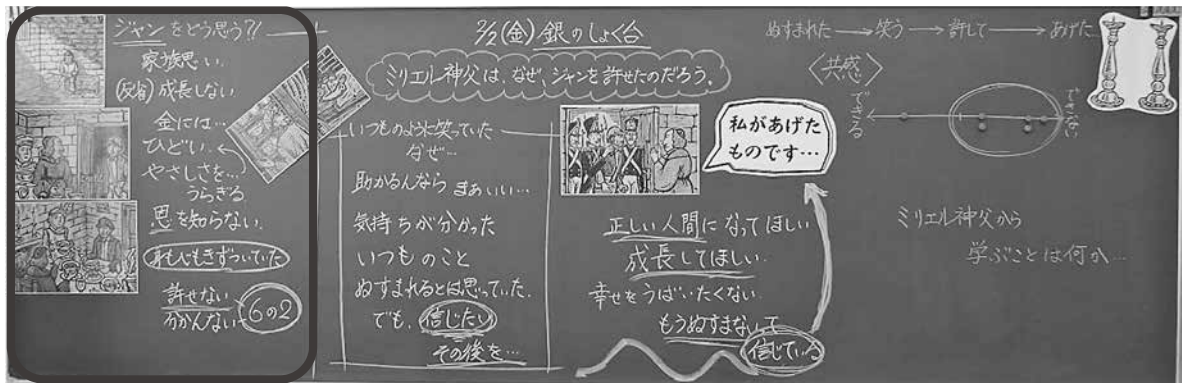
- C：家族思いの人だと思います。
- C：成長しない人なんだなと思いました。
- C：19年間監獄に入れられても、お金には目がくらむ人なんだなと思いました。
- C：ミリエル神父はやさしくしてくれたのに、ひどい人だなと思いました。
- C：人の優しさを裏切るような人だと思います。
- C：恩を仇で返す人だなと思いました。
- C：恩を知らない人だなと思いました。
- C：鉄の棒で打ちのめすと思っていたって書いてあったから、本当に恩とかそういうのではなく、お金のためだけの人だなって思いました。
- C：パンを盗んで監獄に入れられたのに、また盗んで反省していないって思いました。
- C：身も心も傷付いていたんだなと思います。
- T：今のどういうことか話し合ってください。
- (ペアで話し合い)
- T：どういうことだった。
- C：牢屋に入っていて、泊まる家もなくてずっと歩いてたし、体がものすごく疲れているし、さっきから、恩を知らないとか反省してないとか言っていて、良心とか優しい心とか失われていて、身も心も傷付いているってことだと思います。
- T：身も心も傷付いていたから、(板書を指しながら)家族思いで、家族のためにパンを盗んだから、仕方がないでしょ。許せるの。

C：う～ん…。
 T：それでもダメなの。傷ついて、家族のためにやったのに…。許せない。(挙手確認)
 C：(約20人が挙手)
 T：許せる。
 C：(挙手0人)
 T：分かんない。
 C：(約10人が挙手)

この発言記録の場面の板書計画と実際の板書は以下の太枠内の通りである。



【写真2 「銀のしょく台」の授業前の板書計画】



【写真3 「銀のしょく台」の実際の授業の板書】

授業前の計画の段階では、前述の〈授業の流れ〉にもある通り、教材の前半を範読した後、ジャンに対する思いを問い、「許せない」「ひどい」等のマイナスなイメージを共有してから学習テーマにつないでいくつもりであった(写真2)。また、予測としては、「許せない」「ひどい」に意見が集中すると考えていた。しかし、実際には、「家族思い」「身も心も傷付いていた」等の発言もあり、ジャンに同情する気持ちも感じている様子であった(写真3)。

発言記録を詳しく見てみると、「鉄の棒で打ちのめすと思っていたって書いてあったから」「牢屋に入って、泊まる家もなくてずっと歩いてたし、体がものすごく疲れているし」といった言葉にある通り、子どもが文章中の細部に目を向けて考えていることが分かる。一方、教師が目を向けていたのは、「ジャンは泊めてもらい、もてなしを受けたにもかかわらず、銀の食器を盗んだ」という道徳的な問題であった。そこに焦点化した理由は、「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」という「ねらい」へと向き合わせるためであった。「ジャンを許せない」という立場に立つからそこ、ジャンを許せたミリエル神父に寛容の素晴らしさを学ぶことができると考えていたからである。しかし、実際の授業では、教師が焦点化した部分と子どもが意見の根拠とした部分にずれが生じた。そのずれに授業者は戸惑い、「許せる」「許せない」「分からない」について、子どもの意思を挙手で確認している。

この課題の原因として、子どもがなぜそのような発言をしたのか瞬時に理解できないことや子どもの発言の予測が不足していたこと等が考えられた。これらの課題については、教師の経験や勘といったものに左右される部分もあるといえる。しかし、道徳授業における子どもの発言は、教材文の文章に書いてあることを根拠に、国語的な解釈を基になされることもある。文章を扱う読み物教材を扱う際には、教材文そのものをより詳細に分析することで、教師の経験や勘を補う教材分析ができるのではないかと考えた。また、事前に行う子どもの発言の予測の不足を補うために、より詳細な応答予想を立てることや授業のゴールである「ねらい」をより明確にしておくことも必要であると考えた。

3. 心情曲線に文章構成の分析を加えた教材研究を取り入れた研究授業（3回目の授業）⁸⁾

(1) 教材と授業の「ねらい」

<教材>「うばわれた自由」(『みんなの道徳5年』学研)

話の概要: 狩り禁止の場所で狩りをするジェラル王子は、森の番人ガリューに出会う。ジェラル王子は、「人はみな自由な暮らしを望んでいる。」と自分の考えを押しとおす。「ただのわがままではないか。」と言われ、腹を立てたジェラル王子は、ガリューを投獄する。ジェラル王子が王となると、世の中が乱れはじめる。大臣に裏切られたジェラルは、全てを失い投獄される。牢屋でガリューに再会したジェラルは、涙を流し自分の愚かさを悔いるが、ガリューは、「本当の自由を大切に、生きて参りましょう。」とジェラルを諭すのであった。

<授業の「ねらい」>

登場人物に共感したり、登場人物の自由の捉え方を基に、自由とは何かを考えたりすることをおして、周りの人々に迷惑をかける自由は自分勝手であることや自由な考えや行動を保障するには、周りの人々の快適な生活を守らねばならないことに気付き、自律的で責任ある行動をしていこうとする態度を養う。

(2) 授業の概要

3回目の研究授業は、2019（平成31年）2月1日（金）に、宮崎大学教育学部附属小学校第5学年32名を対象に行った。授業者は学級担任の後藤和之教諭である。

<授業の流れ>

導入：日常に起こり得る場面のイラストを提示し、状況によって自由にできる場合と、自由にできない場合があることに気付かせる。その後、自由の辞書的な意味を紹介し、「どんな場合にも、“思う通り”にしてよいのでは。」と問い、自分がとるであろう行動を見つめ直させることで、自由についての問題意識をもてるようにする。その上で、学習テーマ「自由って“思う通り”にすることじゃないの？」を板書する。

展開：学習テーマを設定後、教材の前半部分を提示し、自分勝手なジェラル王子と王子に忠告するガリユのどちらが正しいと思うかを考えさせることで、自由についての価値観を明確にさせる。その後、教材の後半部分を提示し、世の中が乱れた原因を考えさせることで、ジェラル王（王子）の考えや行動が自分勝手であったことを再確認し、行動には責任が伴うことに気付かせる。そして、ガリユの「本当の自由」という言葉を取り上げ、その意味を考えさせることで、教材をとおして考えてきたことを基に、自分なりの答えを導き出せるようにする。

終末：展開での話し合いを踏まえた上で、自分たちで考えてきた自由の意味をふりかえらせ、「自由に行動するために大切なことは何か。」と問うことで、自律的で責任ある行動をとる必要性に気付けるようにする。また、子どもたちの考えた自由の意味や自由に行動するために必要なことに対し「具体的にどういうことか。」と問い返すことで、自分とのかかわりで価値を捉え直すことができるようにする。

（3）2回目の授業での課題を踏まえた教材分析の手法

1) 教材文の文章構成の分析

3回目の研究授業では、2回目の研究授業での課題を踏まえ、「子どもの発言の根拠ともなる教材文の文章構成に目を向けること」と「発言の予測をより詳細に行うこと」を念頭におき、開発した心情曲線による教材分析表を作成するとともに、以下の3つの視点で教材分析を行った。

- ア 教材文の冒頭と終末における登場人物の気持ちの比較等
- イ 登場人物の気持ちの変化をもたらした出来事
- ウ 登場人物同士の関わり

アの視点で分析した結果、ジェラルの気持ちが「罪悪感を感じていない」「狩りがしたければよいと思うことが自由であると感じている」「自分の感じる自由をわがままだと指摘され、腹を立てている」というものから、「自分のわがままに対する後悔の念を抱いている」「ガリユや国民に対する謝罪の念を抱いている」「本当の自由について考え始めている」といったものに変化していったことが見えてきた。

イの視点で分析した結果、「ジェラルが王になると、家来や国中の人々が自分をまねて身勝手なふるまいをするようになったこと」「大臣の裏切りから、王位を奪われ、牢屋に入れられてしまったこと」「牢屋で再開したガリユに『本当の自由を大切に生きて参りましょう。』と言われたこと」という出来事がジェラルの気持ちを変化させたことが見えてきた。

ウの視点で分析した結果、登場人物のジェラルとガリユの関わりは次のようなものであることが見えてきた。

ジェラル	ガリユ
<ul style="list-style-type: none"> ・ガリユの忠告に耳を貸さないばかりか腹を立て、ガリユを投獄する。 ・王になり、投獄されたジェラルは、ガリユに謝罪する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ジェラルに対し、自由と自分勝手の違いを「それはわがままです。」と権力にもひるまずに忠告する。 ・ジェラルに「本当の自由」とは何かを考えさせる一言を残す。

ア・イ・ウの視点は、授業者がこれまでに教材を分析してきた中で見出してきたものである。国語科における教材文の分析においても用いられる視点であるが、道徳授業で扱われる読み物教材の多くも、登場人物の気持ちや行動の変化を描き出している。気持ちがどのように変化したか、そこにはどのような出来事や人物が関わっていたのかというこれらの視点は、道徳授業の教材分析においても必要不可欠なものであると感じている。

アの視点である「場面ごとの登場人物の気持ちを比較」は、どのように気持ちが変わっていくのかを探るうえで効果的であった。紹介した事例については「冒頭と終末」における気持ちの比較を行ったが、教材の内容によっては、「起承転結」や「序盤・中盤・終盤」のまとめりそれぞれでの登場人物の気持ちを比較していく方法も考えられる。イの視点である「登場人物の気持ちの変化をもたらした出来事」に注目することは、教材の中心場面を探るうえで効果的であった。また、ウの視点である「登場人物同士の関わり」を分析することは、教材の描く主とする価値のもつ意味やよさを考えていくうえで効果的であった。

教材分析表を作成するとともに、上記ア→イ→ウの視点の順に文章構成を分析していくことで、スムーズな教材分析ができたと感じている。

2) 「ねらい」の明確化

授業の「ねらい」は、授業の中でどのようなことを考えていきたいのか、そして、何に気付かせ、どのような道徳性を育みたいのかを明文化したものであるが、実際に授業を行う際には、子どもの実態や発達の段階等を踏まえた「ねらい」を設定する必要がある。これらを踏まえたうえで、考えさせたいこと、気付かせたいこと等を明確に設定することができれば、多様に出される子どもの考えを「ねらい」へと導いていく道筋が見えてくると考え、以下の3つの視点で「ねらい」を設定するようにした。

- ア 登場人物の気持ちや学習テーマについて、どのような方法で考えていくか。
- イ 本時で気付かせたい、考えさせたいことは何か。
- ウ 育てたい資質・能力は何か。

この視点で本時の「ねらい」を分轄すると、次のようになる。

- ア…登場人物に共感したり、登場人物の自由の捉え方を基に、自由とは何かを考えたりすることをおして、
- イ…周りの人々に迷惑をかける自由は自分勝手であることや自由な考えや行動を保障するには、周りの人々の快適な生活を守らねばならないことに気付き、
- ウ…自律的で責任ある行動をしていこうとする態度を養う。

授業者の過去の実践においては、「ねらい」の表記は、シンプルな表現にすることに主眼がおかれていた。これまでの実践においても、授業づくりの際には、上記アイウの視点があったが、今回の実践においては、上記のような視点を「ねらい」作成時に明確に位置付けた取り組みを行った。「ねらい」を考え、考えたことを明文化していく作業は、それ自体が、授業の構成を整理することにもつながったと感じている。

3) 板書計画を基にした応答予想の詳細化

子どもの考えを「ねらい」へと導くことができるか否かは、発問にかかっているといえるが、発問を計画するだけでは、授業を具体的にイメージしきれないことがある。発問に対する応答予想を板書計画とともに作成することで、教師と子ども、子ども同士の具体的な姿を見出すことができ、効果的に「ねらい」へと迫ることができるのではないかと考えた。

板書計画を立てることについては、これまでも取り組んできていたが、それを基に応答予想を詳細に検討していくことは、授業のイメージをより具体的にし、発問や問い返しのポイントやタイミングを見出すことに有効であったと感じている。

2月1日(金) 公開研究会

自由…心のまであること、思う通り。

うばわれた自由

自由で「思う通り」にすることじゃないの？

本当の自由を大切に…

公園 何して遊ぶ？

何でも自由にできそう！

あぶない！人がたくさん自由？

正しいことを言ってる (きまりを守る) 王子にもちゃんと言ってる まわりの人のことも考えてる 当たり前のこと…

どっちが正しい？

王子だからきまりも変えていい 人の迷惑も考えてない 自己中心的 わがまま 王に 自分勝手だ

「自由でいいんだわがまま」

「いいことをしたいのは自由」

なぜ？

まねをした わがままにたえられず 反発

世の中が乱れた

自業自得 (自分が悪い)

「自由だけじゃない自由」

「人のことを考える自由」

「ちよっとおはんする自由」

「したことは後悔も自由」

「ちよっとおはんする自由」

「自分の自由を大切に」

「どういふこと？」

「今日は学習で考えたこと」

「したいことがある、すてきなことある、まわりの人の迷惑にならないように、自分がするときはみたら 責任をもつこと」

【何をしようか】

○ 広くて思いもよらないうちから

→ 板書の通り

※ 広くて思いもよらないうちから、何をして遊ぶか想像。多分出される意見を受け取るが、必ずしも何でもできる→自由だ、ということを確認する。

○ 狭くて思いもよらないうちから

→ 板書の通り

※ できる範囲から、子どもでも話し、その意見を出しながら、狭くて人の多い公園→自由ではない、ことを確認する。その後、自由な行動の想像を促す。その際、自由な行動の想像を促す。その際、自由な行動の想像を促す。

【どっちが正しいか】(人権課題2-2)

○ ガリウの目さ

→ 板書の通り(左側)

※ 権威の威厳、公正、公平、社会正義、人間性などに広がることと想像する。ガリウの正義を認め、意見を述べられる。

○ ジェラルの目さ

→ 板書の通り(右側)

※ ジェラルは王子のきまりを変えてよ、という意見を述べられる。

※ 非律儀な意見が多く出たことが想像される。また、ガリウの正義を認め、是非論が必要と意見が出されることも予想される。是非論で意見ながら、両者の目さ、まず是非論的な目さを入れようとする。

★ ジェラルは王子の、きまりを変えるのも自由ではないか

★ しいことができる、自由は自由と見えるのか

★ しいことができるの自由ではないか

【世の中が乱れたのはなぜか】

○ ジェラルが子になると、世の中が乱れた。なぜ？

→ 板書の通り

→ 王がわがままをし過ぎた。

→ 王のせいのみならず、わがままになった。

→ 国民が、王のわがままに堪えられなくなって反乱を起こした。

○ その(上記の)結果、ジェラルは裏切り合い、牢に入れられました。どう思いますか？

→ 板書の通り

→ 自分の責任だから仕方ない。

★ 国が乱れたのは、国民みんなが勝手なことをしたからって書いてあるのだけど、ジェラルにも責任があるのか

→ ジェラルがわがままをしないければ、こんなことにはならなかった。だから、悪いのはジェラル。

【本当の自由とは何か】

○ ガリウの言っている「本当の自由」って、どんな自由なのだろう。

→ 板書の通り

★ 人に迷惑をかけないということは、我慢すること？

→ 我慢することも必要だけれど、違う気がする。

→ 全部を我慢するのではなく、少しの我慢かな。

★ 我慢しながらの自由って、自由といえるの？

→ ちょっとは我慢することも必要だと思うけれど、そういうことではなくて、周りの人に迷惑をかけること。

【本当の自由】の具体的な姿とはどのようなものか？

★ 例えば、「人のことを考えて行動する」って、具体的にどういふことなの？

→ 量体みに遊んでいる時に、周りの人も遊んでいるから、気を遣いながら自分のしたい遊びもすること。よく考えるってこと。

【自由な行動を支えるものは何か】

○ 自由について考えてきましたけど、今日の学習をふりかえって、今、どんなことを考えていますか？

→ 人に迷惑をかけること。→ 自分の行動に責任をもつこと。→ よく考えて行動すること。

〔写真4 「うばわれた自由」の板書計画を基にした応答予想〕

(4) 3回目の授業実践の実際と考察

2月1日(金) 公開研究会

自由…心のまであること、思う通り。

うばわれた自由

自由で「思う通り」にすることじゃないの？

本当の自由を大切に…

公園 何して遊ぶ？

いろいろできる自由

あまり遊べない、人が多い自由？

えらい人にもきりんと 言った

きまりを守る

ルールを自由

それは自由 わがまま

どっちが正しい？

考えは合っている 自由責任はルールを守らない わがまま 権力を使える 度がすぎる 王さま

なぜ？

みんなも悪い お手本になた

世の中が乱れた

当然だ

「自由だけじゃない自由」

「人のことを考える自由」

「ちよっとおはんする自由」

「したことは後悔も自由」

「ちよっとおはんする自由」

「自分の自由を大切に」

「どういふこと？」

「今日は学習で考えたこと」

「したいことがある、すてきなことある、まわりの人の迷惑にならないように、自分がするときはみたら 責任をもつこと」

【何をしようか】

○ 広くて思いもよらないうちから

→ 板書の通り

※ 広くて思いもよらないうちから、何をして遊ぶか想像。多分出される意見を受け取るが、必ずしも何でもできる→自由だ、ということを確認する。

○ 狭くて思いもよらないうちから

→ 板書の通り

※ できる範囲から、子どもでも話し、その意見を出しながら、狭くて人の多い公園→自由ではない、ことを確認する。その後、自由な行動の想像を促す。その際、自由な行動の想像を促す。

【どっちが正しいか】(人権課題2-2)

○ ガリウの目さ

→ 板書の通り(左側)

※ 権威の威厳、公正、公平、社会正義、人間性などに広がることと想像する。ガリウの正義を認め、意見を述べられる。

○ ジェラルの目さ

→ 板書の通り(右側)

※ ジェラルは王子のきまりを変えてよ、という意見を述べられる。

※ 非律儀な意見が多く出たことが想像される。また、ガリウの正義を認め、是非論が必要と意見が出されることも予想される。是非論で意見ながら、両者の目さ、まず是非論的な目さを入れようとする。

★ ジェラルは王子の、きまりを変えるのも自由ではないか

★ しいことができる、自由は自由と見えるのか

★ しいことができるの自由ではないか

【世の中が乱れたのはなぜか】

○ ジェラルが子になると、世の中が乱れた。なぜ？

→ 板書の通り

→ 王がわがままをし過ぎた。

→ 王のせいのみならず、わがままになった。

→ 国民が、王のわがままに堪えられなくなって反乱を起こした。

○ その(上記の)結果、ジェラルは裏切り合い、牢に入れられました。どう思いますか？

→ 板書の通り

→ 自分の責任だから仕方ない。

★ 国が乱れたのは、国民みんなが勝手なことをしたからって書いてあるのだけど、ジェラルにも責任があるのか

→ ジェラルがわがままをしないければ、こんなことにはならなかった。だから、悪いのはジェラル。

【本当の自由とは何か】

○ ガリウの言っている「本当の自由」って、どんな自由なのだろう。

→ 板書の通り

★ 人に迷惑をかけないということは、我慢すること？

→ 我慢することも必要だけれど、違う気がする。

→ 全部を我慢するのではなく、少しの我慢かな。

★ 我慢しながらの自由って、自由といえるの？

→ ちょっとは我慢することも必要だと思うけれど、そういうことではなくて、周りの人に迷惑をかけること。

【本当の自由】の具体的な姿とはどのようなものか？

★ 例えば、「人のことを考えて行動する」って、具体的にどういふことなの？

→ 量体みに遊んでいる時に、周りの人も遊んでいるから、気を遣いながら自分のしたい遊びもすること。よく考えるってこと。

【自由な行動を支えるものは何か】

○ 自由について考えてきましたけど、今日の学習をふりかえって、今、どんなことを考えていますか？

→ 人に迷惑をかけること。→ 自分の行動に責任をもつこと。→ よく考えて行動すること。

みんながOK、と思えること

自分だけの自由じゃダメってこと…

自由、ルール

今日の学習で考えたこと

〔写真5 「うばわれた自由」の実際の授業の板書〕

実際の授業では、「ジェラル王子とガリユーのどちらが正しいか。」という発問に対し、予想通り、2名の子どもが「ジェラル王子派」となり、議論が進められた。道徳授業は、価値を表す言葉の辞書的な意味を理解させていく時間ではない。それを前提とし、今回の授業では、敢えて辞書に載せられている「自由」の意味を先に提示した。実際の授業では、議論が進むにつれ、ジェラル王子とガリユーの行為と「自由」の辞書的な意味を関連させたり、辞書的な意味に焦点を当てて考えたりする発言が見られた。授業準備の段階では、辞書的な意味を先に提示することで、関連価値として「規則の尊重」や「善悪の判断」「正直、誠実」「寛容」等についての意見が出されるのではないかと予想していた。そして、幅広く価値にふれながら考えたり、議論したりしていく中で、改めて「自由とは何か」について考えを深めていけたらよいという思いで授業を構想していた。ところが、子どもの議論においては、「規則の尊重」と「自由」を関連させる意見が多く出された。実際の授業での子どもの発言は次の通りである。

C：このジェラル王子っていうのは、動物を捕ったじゃないですか。でも、それは王子の何て言うんだろう、権威っていうか権力を使ってるけど、でも、だからといって国民が（同じことを）できるわけじゃないから、それ（ジェラルの言っていること）はわがままだと思います。

C：前から思ってたんですけど…。ルールを守ってとかそういうのが入って、度が過ぎるとかだったら自由っていうのは、（黒板に）書いてある通り、「心のままであること。思う通り。」だから、できないことがルールを守ったらたくさんあるから、そもそもルールがある時点で自由ではないんじゃないですか？

C：え？そう？

T：どう思う？ルールがある時点で、もう、自由は、ない…。どう思いますか？

C：ルールを守りさえすれば…。

C：ルールを守んなかったら…。

C：そこが森じゃなければ…。

C：えっと、自由って、さっき（導入で）公園の写真を見た時に言ったんですけど、全部、全ての自由が思う通りってことじゃなくて、さっきH君が言ったみたいな「ルールがないっていう自由」もあるし、「ルールを守っていく中での自由」もあるから、その、この場合は、ルールを守らなきゃいけない自由を使わなくちゃいけないんだと思います。

発言記録から分かることは、「自由」という辞書的な意味を基にしてジェラルの正当性を主張する子どもと、教材の内容を踏まえ、状況に合わせて「自由」を捉える必要があると主張する子どもとの議論になっていることである。この議論のずれを教師の介入によって解消することもできたが、子ども自身が意欲的に議論を進めるその場の雰囲気も大切にしたいと思い、ずれの中で生まれた問題意識を学級全体で共有することにした。予想以上に辞書的な意味にこだわる子どもの姿も見られたため、授業構想として、辞書的な意味を基に考えさせることを設定したことについては、再考する必要があるかもしれないが、このずれを残す対応ができたのは、事前の予想があったからである。

今回の授業においても、いくつかの課題はあったものの、教材分析の段階において、主価値と関連価値との関係性を明確にしたり、教材文の文章中から考えられる子どもの意見を予測し

たり、それらを踏まえ、「ねらい」を明確に設定していたこともあり、子どもの多様な意見に対応できたと感じている。発言記録にあるように、子どもの話し合いが停滞しそうな状況に対し、端的な言葉で問い返すこともできている。複数の教材分析の手法を活用することで、子どもの実態に即した授業が実施できたと考えられる。

Ⅳ 総合考察

1回目の授業では、教材の描く主価値の捉えの難しさを感じつつも、それらをうまく整理できないまま授業を行い、子どもの発言をうまく整理できていなかった。それは、子どもの発言に対し、多数の問い返しをしつつも、十分「ねらい」へと向き合わせることができていなかったことや、子どもの発言の意図を理解できないまま問い返し、価値観の深まりが見られない話し合いを続けてしまっていたことから見て取れる。

2回目の授業では、主価値と関連価値との関係性を明確にするために「心情曲線による道徳教材分析表」を作成することとした。結果として、主価値と関連価値がどのように結び付いているのかを教師自身が理解し、整理した上で授業を行うことができた。一方で、教材分析で見えてきた道徳的な問題場面に焦点化した授業展開を構想していた教師に対し、子どもは、道徳的な問題場面を踏まえながらも、教材文の細部にこだわり、幅広い視点で意見を述べていた。実際、授業記録のビデオを見てみると、発言の際に教材文を読み返し、教材文の文章を根拠に発言をする子どももいた。教材の大枠を捉え、考えさせようとしていた教師と、細部にこだわり考えていこうとする子どものずれが生じており、授業の中で教師は戸惑いを感じながら、子ども達に道徳的課題の共有をさせている。

これらの課題を総合し、3回目の授業では、「心情曲線による道徳教材分析」「教材文の文章構成の分析」「『ねらい』の明確化」「板書計画を基にした応答予想」という4つの教材分析の手法を組み合わせた授業づくりを行った。微に入り細を穿つような万全な教材分析であると思えば授業を進めたつもりであったが、実際の子どもの発言は教師の予想を超えていくものであった。しかし、4つの教材分析の手法を組み合わせていたこともあり、教師の教材分析が幅広く行われており、予想を超えていく子どもの発言に、端的に問い返すことができていた。教材分析の手法をいくつか組み合わせることが、教師の教材分析の幅を広げ、子どもの発言を柔軟に受け止めることへとつながったと考える。

Ⅴ おわりに

本研究では、汎用性の高い教材分析手法の開発に取り組んだ。特に本稿では、3つの研究授業における教材分析の手法を開発過程について報告した。広島大学の鈴木由美子氏らの研究グループが開発した「心情曲線による道徳教材分析」を参考に、工夫を加えたものと「読み物教材の文章構成の分析」「『ねらい』の明確化」「板書計画を基にした応答予想」を組み合わせた教材分析の手法を開発した。この教材分析の手法については、本稿で紹介した以外の読み物教材においても活用できたという点において、汎用性が認められると考えている。この手法については、「心情曲線による道徳教材分析」という一つの教材分析にとどまらず、いくつかの手法を複合的に取り入れ、多様な視点から教材を分析していったことが、効果を生んだと考えて

いる。

一方で、この教材分析の手法を取り入れて授業づくりを行ったとしても、授業者自身が授業で取り上げる道徳的価値を深く解釈していない場合、中心場面として捉える部分が変わったり、「ねらい」と発問との間にずれが生じてしまったりすることがあった。これは、授業者の主題解釈（価値解釈）が浅いと、発問や指導方法の選択や焦点化が難しいということの示唆であると考えられた。主題解釈（価値解釈）を含めた教材分析の在り方についての究明が今後の課題である。

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、18頁。
- 2) 例えば、発問については「自分だったらどうするか」という発問が認められてきた（永田繁雄「連載 20 新・道徳授業論－その可能性をひらくカギ 『禁じ手』を減らして授業を柔軟にする①」（『道徳教育』2013年11月号、明治図書、2013年、73-75頁）、栗本賢一・石丸憲一「道徳授業の質的転換へのアプローチ～「あなたならどうするか」の発問を工夫して～」(『創価大学教育学論集』第70号、2018年、25-42頁)、等)。他にも、指導方法については、資料提示の際に、資料を分ける（分断する）ことや資料で複数の人物の心情を追うこと等は道徳授業ではタブー視されていたが、教科化に伴い柔軟に取り入れられるようになってきた。
- 3) 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、21-22頁。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
- 4) 報告書を受け、以下のような雑誌や書籍を始め、指導方法に関する著作が多数出されている。
 永田繁雄監修『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。柴原弘志他「特集 徹底研究！『問題解決的な学習』を生かした指導』『道徳教育』2017年8月号、明治図書、2017年。坂元哲彦『小学校新学習指導要領道徳の授業づくり』明治図書、2018年。永田繁雄編『小学校道徳指導スキル大全』明治図書、2019年。
- 5) 鈴木由美子・宮里智恵『やさしい道徳授業のつくり方』溪水社、2012年、81-92頁。
- 6) この研究授業の詳細については、椋木香子・後藤和之・貴島美保「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－」（『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター紀要』第27号、2019年、89-102頁）を参照されたい。
- 7) 本副読本では「神父」となっていたが、原作や教科書会社によっては「司教」となっている。本研究授業では、原作を元に指導案を作成したが、実際の授業では副読本の「神父」を使用した。
- 8) 3回目の研究授業及び開発した教材分析については、後藤和之「道徳授業の指導改善に生かす評価を含めた授業づくりの提案－評価、検証、改善を見据えた教材分析－」（『日本道徳教育方法学会第25回研究発表大会 発表要旨集録』2019年、33頁、所収）、後藤和之「道徳授業の改善に向けた授業づくりと評価の提案－評価、検証、改善を見据えた教材分析－」（東京学芸大学道徳教育研究会『東京学芸大学 第10回☆道徳授業パワーアップセミナー（資料冊子）』2019年、34-45頁）において報告している。