

「特別の教科 道徳」を見据えた実践の研究 ～質の高い話し合いを生み出す指導法を中心に～

Study of practice with an eye to the “special subjects morality”
～ Focusing on teaching methods that produce high-quality discussion ～

三 浦 研 一

Kenichi MIURA

(福岡教育大学附属福岡小学校)

(平成25年9月29日受理)

要 約

平成30年度から全面実施となる「特別の教科 道徳」(以下、「道徳科」)では、道徳教育の実質化及び質的転換が求められる。中でも、道徳科においては、「単なる生活経験の話し合い」や「読み物教材の登場人物の心情理解に終始」するような学習からの脱却が目指されている。そこで、手がかりとなるのが、平成28年7月に道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議で取りまとめられた『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)』である。本稿では、「考え、議論する」ために必要となる指導方法の在り方について、「質の高い話し合い」を中心に、実践を通して検討し、その有効性を明らかにした。

キーワード：特別の教科 道徳, 質の高い多様な指導方法, 自我関与, 話し合い, 発問

I. 研究の目的

平成30年度から全面実施となる「道徳科」では、道徳教育の実質化及び質的転換が求められる。文部科学省では、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が設置され、具体的な指導方法や評価等について検討された¹⁾。そして、平成28年7月に『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)』(以下、報告)が取りまとめられた²⁾。報告では、「道徳教育の質的転換のためには、質の高い多様な指導方法の確立が求められている」ことを指摘し、具体的な指導方法として3点が示された³⁾。

- ①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習
- ②問題解決的な学習
- ③道徳的行為に関する体験的な学習

①の特長について、報告によれば、次の通りである。

「教材の登場人物の判断や心情を自分とのか関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的諸価値の理解を深めることについて効果的な指導方法であり、登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道徳的価値の理解を深めることができる。」⁴⁾

一見すると、これまで多くの道徳学習で行われている青木(1979)の「共感資料として活用する類型」⁵⁾による授業スタイルと変わりがないようにもとらえら

れる。

また、報告の別紙1では、「道徳科における質の高い多様な指導方法について(イメージ)」において、具体的な指導方法を表に整理している。そこでは、①の「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」の左隣に「登場人物の心情理解のみの指導」と明記され、その上部に×印が付記されている⁶⁾。しかしながら、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」と「登場人物の心情理解のみの指導」の違いについては明確に示されていない。このことは、指導方法の工夫改善をしようとする現場教師にとって「何がよくて、何がいけないのか」といった指導に対する不安感を煽りかねない。

本稿では、報告が示す「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」について「登場人物の心情理解のみの指導」とどまらない指導方法の在り方を概観する。そして、その検討をもとに、道徳科において「質の高い話し合い」の必要性について検討する。さらに、実践を通して、その効果について明らかにする。

II. 研究の内容

1. 「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」とは何か

先に述べた「共感資料として活用する類型」について、青木(1979)は「この類型は、資料の中の主人公(またはその他の人物)の考え方、感じ方に児童ひと

りひとりを共感させることによって、現在の自分の価値観に気付かせ自覚を促すという意図で資料を活用するという類型である」⁷⁾としている。ここでいう「共感」はあくまでも手だてであり、この類型は「価値観への気付きとその自覚」することが目的である。

一方、報告では、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」の指導過程について、表1のように整理し、青木（1979）の言う「共感資料として活用する類型」の指導過程と重なる部分がほとんどである。

先ほどの青木（1979）の定義と、表1の整理からすると、「道徳的価値について自分との関わりで考えることを通して、自分の価値観に気付き、自覚する」ことが、報告が求める「自我関与」であると言えよう。つまり、報告が言う「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」とは、「登場人物の心情理解」それ自体をやめることを指示しているのではなく、「登場人物の心情理解」を通して明らかになった価値観から、道徳的価値について自分との関わりで深く考える授業であると考えられる。

そのような授業像について、島（2014）は、「道徳教育に係る教員の指導力向上方策」と題した提出資料において道徳授業を「氷山」で説明している（図1）。

図1は、報告にある「登場人物の心情理解のみの指導」と「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」を階層的に表している。「考えたこと、感じたこと」の層となる第1層でとどまる授業こそが、報告が指摘している「登場人物の心情理解のみの指導」であると言える。従って、報告がいう「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」は、第1層のさ

らに深部にある第2層を目指すものでなくてはならない。そこで、第1層から第2層へと子供たちの思考を深めていくために必要になる方法条件こそが「質の高い話し合い」であると考えられる。

2. 道徳における「話し合い」のもつ意味

まず、道徳における「話し合い」のもつ効果について堺（2015）によれば、話し合いには「子どもの理解や判断力を高め、各自の考えを明確にする」効果があるとし、話し合いが「教科の授業でも道徳の時間あるいは学級活動においても中心的な活動を占める重要な活動」¹⁰⁾であると述べている。一方で、道徳における話し合いの重要性に関して、田沼（2015）は、「道徳が独り学びでは実現しない」とし、昨今の道徳科授業が「考え、議論する道徳」と表現されているが、「素朴な語り合いを通して、自分とは異なる他者の道徳的なものの見方・感じ方・考え方に触れる過程を経て自らの価値観を問い直すこと」¹¹⁾が本来大切にされるべきであるとしている。また、西野（2016）は、道徳科において言語活動の充実を重視する一方で、授業において「多様な意見を羅列するだけ」では十分でないことを指摘し、話し合いに必要な条件を「多様な意見の違いや共通性に注目させ、どこが違うのか、なぜ違うのかなど、互いの意見を比較したり、分類したり、関係づけたり」としている。また、話し合いにおいて、「他者の意見への積極的な関わり合い」¹²⁾を生みだすことの必要性にも言及している。

これらのことから、道徳における「話し合い」のもつ意味について、次のように整理できる。

- ・道徳において「話し合い」は、中心活動であり、重要視すべき手だてとなり得る。
- ・「話し合い」では、他者の考え方に触れることに意味があり、そのことを通して自分自身を見つめることが可能となる。
- ・「話し合い」は、多様な考えを比較、分類、関係づける等、他者の意見への積極的な関わり合いを生みだすことが大切である。

表1 「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」について報告における整理（報告別紙1をもとに筆者作成）⁴⁾

導入	道徳的価値に関する内容の提示 教師の話や発問を通して、本時に扱う道徳的価値へ方向付ける。
展開	登場人物への自我関与 教材を読んで、登場人物の判断や心情を類推することを通して、道徳的価値を自分との関わりで考える。 振り返り 本時の授業を振り返り、道徳的価値を自分との関係で捉えたり、それらを交流して自分の考えを深めたりする。
終末	まとめ ・教師による説話 ・本時を振り返り、本時で学習したことを今後どのように生かすことができるかを考える。 ・道徳的諸価値に関する根本的な問いに対し、自分なりの考えをまとめる。 ・感想を聞き合ったり、ワークシートへ記入したりして、学習で気付いたこと、学んだことを振り返る。

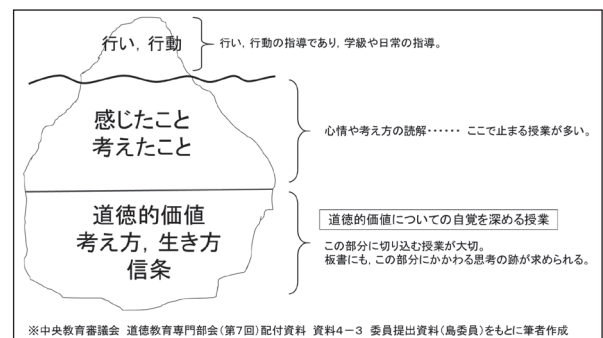


図1 道徳授業の氷山モデル⁹⁾

この3点をもとに、以下「質の高い話し合い」に必要な条件について明らかにしていくこととする。

3. 「質の高い話し合い」に必要なもの

道徳において「話し合い」が中心活動となり、重要視すべき手だてであることが明らかになった。瀬戸(1986)は、「話し合いは、教師の適切な発問によって引き出される」¹³⁾とし、話し合いにおける教師の発問の重要性を述べている。話し合いにおける教師の発問と前頁に整理した「話し合いのもつ意味」の3点を構造的にとらえると次の図2のように整理できる。

このモデルには、次のような効果が期待される。まず、教材の登場人物の判断や心情を類推するための「中心発問」を行う。ここでは、登場人物の心情理解が中心となって、「考えA、B、C・・・」というように、多様な考えが子供たちから出されてくる。そのときに他者の多様な考えに触れることが可能となり、その際に、質の異なる他者の考えと対峙することにより、自分の価値観について見直すことにもつながっていくと考えられる。次に、多様な考えを比較、分類、関係づけるための「補助発問」を行う。この瞬間に、他者の意見への積極的な関わり合いが生み出されることになる。その結果、「登場人物の心情理解」を超え、道徳的価値の深い理解へとつながっていき、先に述べた島(2014)の「氷山モデル」の第2層へと子供の思考を深めることが可能になる。このような一連の学習展開の必要性について、永田(2012)は、「多様な感じ方・考え方(価値観)を並べた後が、本当の道徳的な学習になる」¹⁴⁾と表現していることから、「質の高い話し合いモデル」は道徳科において有効な手だてとなり得る。

では、以下図2で整理した「質の高い話し合いモデル」をもとに、実際の実践をもとに検討していく。

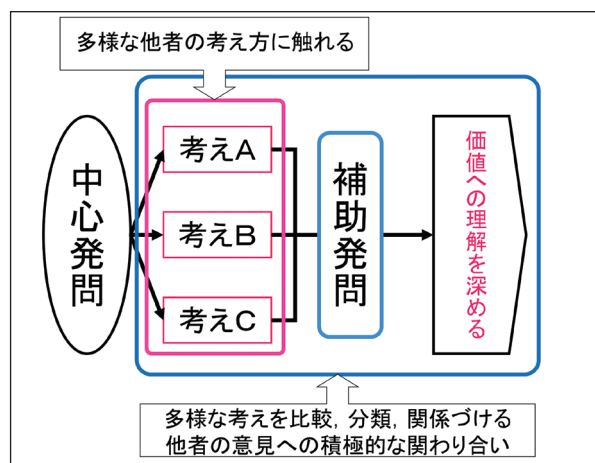


図2 話し合いと発問を関連付け構造化した「質の高い話し合いモデル」

Ⅳ. 研究の実践

1. 実践事例①（第2学年）

(1) 主題名

気持ちのよい あせ(低学年 C14 勤労、公共の精神)

(2) 本主題のねらい

働くことでやりがいを感じることを把握し、仕事に取り組むことで喜びを感じる心が自分にもあることに気づき、自分の仕事に価値を見出すことができる。

(3) 教材の概略

教材名「ゆかみがき」(教育出版)

主人公のなおくんが給食当番の仕事をしているときに、床にこぼれていた給食を踏んでしまう。教室に戻ると、あやかさんが、さっきの床を拭いており、なおくんも一緒に拭き始める。床を拭いているうちに、楽しくなってくる。

(4) 指導の実践

○導入段階

導入段階では、これまでの生活経験の中から、働くことについて見つけ、気がかりをもつことをねらいとしている。そのために、身の回りの仕事の中から「係活動」「当番活動」「家庭での手伝い」の3つから自分自身の経験を想起させた。そのときの教師の発問と子供の反応が、次の資料1である。

資料1のC1は仕事の必要性についてこれまでの経験をもとに発言している。また、C2の発言からも、具体的な経験をもとにしながら仕事の必要性について考えることができています。これらの反応から、働くことに対して気がかりをもつことができていたと言え、子供たちにとっての仕事を「係活動」「当番活動」「家での手伝い」の3つに焦点化したことが有効であった。本内容項目の学習指導に関しては、導入段階において、「みなさんは、どんな仕事をしていますか」と問うことが多い。低学年期的の子供にとってこの発問で

資料1 働くことへ気がかりをもつ子供の反応

- T1 みなさんは学校で「係活動」や「当番活動」を、お家で「お手伝い」などの仕事をしていますね。仕事をやらなければいけないのはどうしてですか。
- C1 仕事をやらないと、自分もみんなも困ってしまうと思います。お母さんも、働いてお金をもらっていて、それで生活することができているからです。
- C2 一人一人がちゃんと当番や日直をした方がいいと思います。金曜日にお盆がきれいになっていないと次に使うときに困るかもしれないから。
- T2 仕事は自分にとっても、みんなにとっても大切なもののですね。では、仕事がいつでもできるためには何が大切なのでしょう。

は思考が拡散してしまい、具体的に生活経験を想起することが難しい。したがって、導入段階では、「働いた経験の想起」に留まるのではなく、「なぜ働くのか」「いつでも仕事ができるには」などのように具体的な子供の気がかりや問題意識を掘り起こすことが重要である。

○展開段階

展開段階では、教材「ゆかみがき」をもとに、働くことのよさや大切さについて追求し、働くことの価値を把握することをねらいとしている。そのために、働くことにやりがいを感じる主人公について共感的に追求させ、中心場面ではねらいとする道徳的価値に迫る段階的な役割演技を位置付けていった。

まず、教師による教材「ゆかみがき」の範読を行った。その後、給食を踏む主人公を描いた場面絵を提示し、「給食を踏んだなおくんは、どんなことを考えていますか」と発問し、主人公の不愉快な気持ちや遊び

たい気持ちに共感させていった。

次に、あやかさんがさっき汚したところを拭いている場面に立ち止まり、そのときの主人公の気持ちについて追求していった。その際、ねらいとする道徳的価値に迫るための段階的な役割演技（表2）を位置付けた。

表2の構想を踏まえて、まず1回目の演技を行った。そのときの様子が次の資料3である。

資料2のように、代表児童による演技では、主人公が床磨きを行うという行為の理由について、「遊びたい欲求」を我慢しようとする反応が見られた。一方で、全体交流では、C8やC9のように、「他者に対する申し訳なさ」「二人で行うことの効率性」にかかわる反応が見られている。このことは、「床を磨く」ことを「働く」ととらえているのではなく、「義務感」からとらえている傾向である。そこで、2回目の演技を行った。そのときの様子が資料3である。

資料3のように、代表児との演技では、1回目の役割演技と教師の問いかけを意図的に変化させた。すると、代表児は、演技をする過程で、踏んで汚したところだけではなく、その周りまで雑巾で拭く演技を行っていった。そこで、Tの波線部のように問いかけた。すると、周りをきれいにすることの必要感について発言する姿が見られた。その後の全体交流では、C10の反応のように周りをきれいにする理由を踏んで汚した

表2 段階的に深める役割演技の構想

【役割演技の形態】 教師…あやかさん役 子供…なおくん役 ※フロア児は演じた子供の 評価や考えの付加を行わせる。		〈準備物〉 ・名札 ・昼休みの賑やかな BGM ・雑巾
	ねらい	
1回目	遊びに行きたい気持ち（欲求）を乗り越える考え方を引き出す。	
2回目	みんなの場所だからきれいにしなければといった「規範意識」の考え方を引き出す。	
3回目	みんなのために働くことの大切さをとらえた考え方を引き出す。	

資料2 1回目の役割演技でのやりとり

教師	代表児童（Kくん）
T なおくんも昼休み遊べたかったんじゃないの。	C ほくもしよっか。
T セっかく楽しみにしていた昼休みだよ。	C うーん。いいよ。学校がきれいになるから。いいよ。
T そっか。じゃあ手伝ってもらおうかな。	C そんなの構わないから。
TC（雑巾で床を磨く）	
【ここから演技後の全体交流】	
T5 今、先生はKくんに、昼休みだから遊びたいんじゃないの」と聞きましたよね。すると「いいよ」と答えてくれました。本当にいいのかな。遊びたくて仕方がなかったのではないですか。	
C8 他の人にやってもらって悪い気がする。	
C9 あやかさん一人でやっても時間がかかるし、二人でやった方が早く終わる。	

資料3 2回目の役割演技でのやりとり

教師	代表児童（Mくん）
T なおくんも手伝ってくれるの。でも、これなおくんがこぼした訳ではないよね。	C ジャあ、ほくも一緒に拭こう。
T ジャあ一緒に拭いてくれるかな。	C そうした方が、学校がよりよくきれいになるし、一緒に拭いた方が早い。
TC（雑巾で床を磨く）	
C（踏んで汚したところではないところまで雑巾で拭く演技をする）	
T <u>そこは、踏んだところじゃないけど、どうしてきれいにしているの。</u>	C 踏んだところだけだとそこだけしかきれいにならないけれど、周りもきれいにして学校をいっぱいきれいにした方がいいから。
【ここから演技後の全体交流】	
T6 今、Mくんが踏んだところだけではなくて、周りもきれいにしたくなったのはどうしてかな。踏んだところだけをきれいにすればよいのでは。	
C10 そこ（踏んだところ）だけを拭いても、周りにも飛び散っているかもしれないからです。	

ところをきれいにする「義務感」を超え、周りをきれいにすることの大切さである「みんなの場所」に気付きつつある反応が見られている。さらに、3回目の演技を行った。そのときの様子が資料4である。

資料4のように、代表児との演技では、資料3のC10で見られた発言ではなく、きれいにすることで見られる「みんなの笑顔」という発言があった。これは、働くことのよさをとらえた発言であると言える。ここ

資料4 3回目の役割演技でのやりとり

教師	代表児童 (Sさん)
T あ、あやかちゃん。何でぼくが汚したところなのに、きれいにしてくれているの。	C あやかちゃん一人だと大変だよ。
T だって、汚れているとみんなも困ると思ったから。なおくんは遊びに行っただんじやないの。	C いいよ。
T 分かった。じゃあ手伝って。	TC (以下、雑巾で床を磨きながら)
T なおくん、きれいになってきたね。	C 気持ちがいいね。
T わたしとなおくんの他に誰も見ていないけれどよかったの。	C いいよ。きれいにした方が気持ちがいいし、みんなも喜んでくれる。
T 本当にいいの。	C きれいになってみんなの笑顔が見られるのがいいんだよ。

資料5 役割演技をもとにした全体での話し合いの様子

- T7 3人の人になおくんをやってもらいましたが、なんだか少しずつ違ってきますねどのように違いますか。
- C11 最初の気持ち(1回目)は、悪いなとか人にさせられないという気持ちで、次の気持ち(2回目)は、違うところを拭いたりして見えないところにも飛び散っていたりすることを考えています。最後の気持ち(3回目)は、みんなが気持ちよく過ごせるとうれし、そのくらいがんばって掃除をしようという気持ちが出てきていると思います。
- T8 (板書をもとに) 最初るとき(食べこぼしを踏んだとき)のなおくんは、あやかちゃんのことを考えているの。
- C12 違います。自分のことだと思う。
- T (板書に黄色で「じぶん」と書く)
- T9 では、このときは。
- C13 あやかちゃんのことです。
- T (板書に黄色で「あやかちゃん」と書く)
- T14 では最後のなおくんは。
- C14 みんなのことだと思う。
- T (板書に黄色で「みんな」と書き、「じぶん」から「みんな」までを矢印でつなぐ)

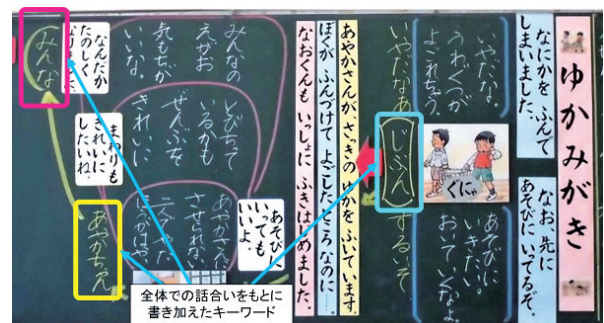
での代表児の反応は、資料2, 3で現れた子供の反応とは違い、「働くこと」の価値に気付いたものであると考えられる。さらに、ねらいとする価値へと迫らせるために、役割演技での子供の反応をもとに、全体交流を行った。そのときの教師の発問と子供の反応が次の資料5、その後にとまとめた板書が資料6である。

資料5のように、役割演技をもとに全体でねらいとする価値について迫る話し合いを位置付けたことは有効であったと言える。それは、C11 からC14の発言のように、3回行った役割演技の違いから、「自分のこと」ではなく、「みんなのこと」を考えて働くことの意味について確かめることができたからである。役割演技では、考え方の違いまでは気付くことができていない。従って、役割演技を通して表れた多様な考えをもとに、全体での話し合いを通して、考えを比べることが、価値について迫る上で重要であったと言える。

○終末段階

終末段階では、働くことのよさや大切さについてこれまでの自分を見つめ直すことをねらいとしている。そのために、道徳ノートに自分自身の経験を書きまとめさせた。そのときの子供たちのノート記述が次の資料7である。

資料7の子供の記述に見られるように、どちらも「み



資料6 「じぶん」「あやかちゃん」「みんな」のキーワードを矢印でつないだ板書



資料7 ノートに記述した振り返り

んな」という言葉を手がかりに自分の働く経験を見つめることができた。学級全体の傾向として、「係活動」「当番活動」で自分の経験を振り返っている子供が多数を占めており、導入段階で提示した「家での仕事」については1名もいなかった。このことは、教材「ゆかみがき」が学校生活での出来事であることも要因として考えられるが、子供たちにとって「家の手伝い」が「仕事」としてとらえられていないことが推察される。

2. 実践事例②（第3学年）

(1) 主題名

きまりは何のために（中学年 C12 規則の尊重）

(2) 本主題のねらい

みんなが互いに守らなくてはならないきまりは、自分のことだけではなく、まわりの人のことも考えなくてはならないことをとらえ、自分にも進んできまりを守ろうとする心があることに気付き、それを大切にしようすることができる。

(3) 教材の概略

教材名「きまりじゃないか」（東京書籍）

裕一は雨が止んだら大助とドッジボールをする約束をしていた。昼休み、雨は止んだが外で遊んではいけないことを知らせる赤い旗はまだ出ている。ところが、大助と何人かの友達は、校庭に出て行ってしまった。裕一も友達から早く行こうと誘われる。裕一は迷うが、「きまりじゃないか。」と小さな声で言う。

(4) 指導の実際

○導入段階

導入段階では、身の回りのきまりの意義について考え、きまりを守ることに問題意識を高めるこ

とをねらいとしている。そのために、事前アンケートの結果をもとに、子供たちの中にあるきまりに対する意識のズレを顕在化していった。そのときの教師の発問と子供の反応が次の資料8である。

資料8の子供の反応から、きまりに対するアンケート結果と、きまりへの印象との比較が子供たちの問題意識を生む上で有効であったことが分かる。それは、C1の波線部の反応のように、きまりと自分との関係について発言しているからである。また、C2の発言は、きまりによって生活が制限されているととらえている。この発言は、きまりの意義を見出していない傾向である。これらの反応から、導入段階においては、子供が「当たり前だ」と思ったり、感じたりする資料を提示したり、発問したりするだけでは十分ではない。導入においては、道徳的価値への向き合い方についての気がかりや問題意識を高めることが重要である。

○展開段階

展開段階では、教材「きまりじゃないか」をもとに、きまりの意義について話し合うことを通して、規則尊重の価値についてとらえることをねらいとしている。そのために、まず、遊びたい気持ちでいっぱい主人公の気持ちについて話し合った。

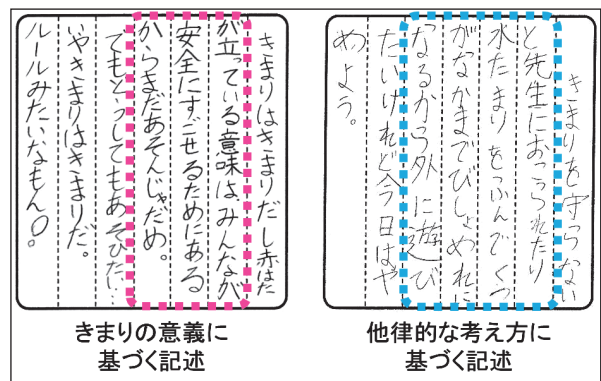
続いて、昼休みになり、赤い旗が出ているにもかかわらず、次々と運動場へ飛び出していく友達の様子をパネルシアターの手法で提示していき、主人公の「遊びたい気持ち」と「赤い旗のきまり」で揺れ動く心の中をとらえさせるようにした。

その後、「たくさんの友達が運動場に出ていっているのに、『でも、きまりじゃないか』と小さい声で言う裕一くんは、どんなことを考えていますか」と発問を行い、道徳ノートへ主人公の考えを記述させ、ねらいとする価値への接近を試みていった。そのときの子供のノート記述が次の資料9である。

資料9の左は、赤い旗のきまりについて「安全にすごせるため」といった記述があり、きまりの意味についてとらえている。一方で資料9の

資料8 アンケートをもとに問題意識を高める導入

- T1 アンケートの結果はこれです。（「きまりは大切だと思うか」という問いに対し、36名全員が「はい」と答えた結果を提示）
C（「やっぱり」などとつぶやく）
T2 では、「きまりは好きですか」と尋ねられたらどうですか。
C1 きまりは、自分が決めたものではなく、人が決めたものだから何とも言えないです。
C2 学校や家の中にもきまりがあって、きまりがあるから自分の好きなことができないこともあります。なので、きまりはあまり好きではないです。
T3 「きまりは大切だ」と「きまりは好きだ」はどこか違うようですね。いつでもきまりを守るためには何が大切なのかな。



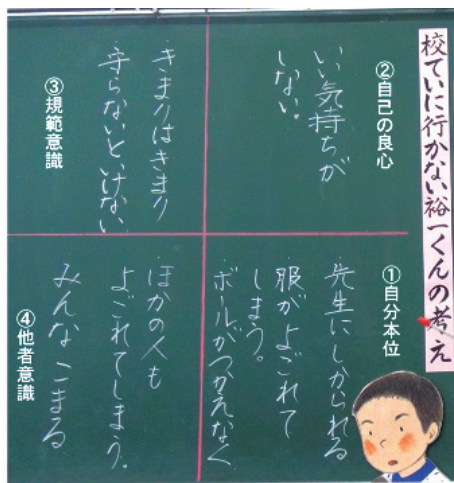
資料9 考え方に違いのある子供の道徳ノートへの記述

右は、「ルールを守らなければ先生におこられる」と記述しており、きまりを守ることについて他律的に判断している反応である。そこで、机間指導でこのような子供の反応の傾向について把握した後、意図的指名によって主人公の考えを発言させていった。そのときの子供の反応が次の資料 10 である。

続いて、多様に出された子供の発言を資料 11 の板書のように 4 つに類型化して板書した。この類型化の観点は、「①自分の都合（自分本位）」「②自分にとって（自己の良心）」「③きまりだから（規範意識）」「④他の人のことを（他者意識）」の 4 つである。中でも、「先生にしかられる」「服がよごれてしまう」「ボールがつかえなく」という考えについては、「きまりの意味」について捉えた考えとは言えない。そこで、多様に出

資料 10 中心発問によって表れた多様な考え

- T6 「でもきまりじゃないか」と小さい声で言う裕一くんはどんなことを考えていますか。
C (道徳ノートへ記述)
T (机間指導で子供の反応を把握)
T7 では、書いたことを発表してください。
C7 きまりを守らないと先生に怒られるし、水たまりを踏むと靴がびしょ濡れになるからやめようと考えている。
C8 ぼくも遊びたいけど、水たまりで服が汚れてしまうからやめよう。
C9 きまりだからだめだ。ドッジボールをしたいけど、学校のきまりだから守らないと。
C10 本当は遊びたいけど、赤旗が立っているし、きまりはきまりだから守らないと。
C11 水たまりに入ってしまうともっと困ってしまう。
C12 なぜ他の人は、赤旗が出ているのに遊んでいるんだろう。我慢すればいいのにな。
C13 最初は遊びたいと思ったけれど、きまりをま守らないとみんな困るし、ぼくはあまりいい気持ちがないな。大助（他の登場人物）はどんな気持ちなんだろう。



資料 11 類型化した板書

された他者の意見に対し積極的な関わり合いを生み出すとともに、自分本位の考え方の問題点に気が付き、「きまりの意味」について迫らせる「補助発問」を行った。そのときの教師の発問と子供の反応が資料 12 である。

まず、C14 や C15 の発言は、主人公の裕一くんがきまりを守ろうとする判断について、きまりを守るときには、「自分の都合」ではなく、「規範意識」や「他者意識」の重要性を把握し、より確かな考えにしている発言であるにとらえられる。一方で、C16 や C17 の発言は、教材「きまりじゃないか」に描かれている世界を離れて、発言した子供たちの生活世界に置き換えた考えが表れている。このような発言が見られたのは、「質の高い話し合い」が、ねらいとする価値についての深い理解を可能にするだけではなく、「自我関与」を促す効果もあることを示している。

○終末段階

終末段階では、明らかになった価値をもとにしながら、身の回りのきまりを守る自分を見つめることをねらいとしている。そのために、展開段階で整理した板書を振り返りの観点として活用することを促す発問を行った。そのときの子供の反応が、次の資料 14 である。

資料 14 のように、板書の 4 色で色分けした。子供

資料 12 ねらいとする価値へと迫る話し合いの様子

- T8 たくさんの考えを、(板書を示しながら)このようにまとめてみました。「しかられるから」「汚れるから」「ボールが使えなくなるから」きまりを守ろうとする裕一くんは、弱虫だからきまりを守ったということですか。
C14 先生にしかられるから、きまりを守るということとは、先生がいないならきまりをやぶるということになると思います。自分の都合ではなく、他の人のことを考えて裕一くんはきまりを守ろうとしていると思います。
C15 先生にしかられるからって、きまりを守るっていうのはだめで、他の人に迷惑がかかるからだと思います。
C16 先生に迷惑がかかるから守っていると思います。一番困るのは、保健室の先生です。それは、服が汚れたから借りにくる人がいるかもしれないからです。
C17 下校のときに「赤信号を渡る」「寄り道をする」をしていたらきまりはいらなないのと同じで、赤旗が立っていても遊んでよいのなら、きまりはいらなないと思います。



資料 13 学習後の板書の様子



資料 14 板書をもとに振り返った子供のノート記述

のノートにあるように、これまでの自分に緑と赤が多かったことを見つめ、きまりの意味を理解して生活することができている自分に気付くことができている。また、ノート下部は、きまりに対する自分の考えの変容を書き綴っている。この姿から、きまりに対する自分自身の向き合い方を見つめていると言える。このような姿が見られたのは、板書を振り返りの観点にして自分を見つめさせるという手だてが有効であったからである。

V. まとめ

ここまで、報告が示す「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」について「登場人物の心情理解のみの指導」にとどまらない指導方法の在り方を概観し、「質の高い話し合い」を生み出す方法条件を整理してきた。そして実践をもとにその有効性について検討してきた。そのことから少なくとも次のようなことが明らかになった。一つは、「質の高い話し合い」が「登場人物の心情理解のみの指導」を克服しうる方途の一つとして有効であるということである。二つは、「質の高い話し合い」によって価値への理解が具体的かつ確かなものになると、自我関与がより深まることである。

本校では、報告で示された具体的な指導方法の一つの在り方について検証してきた。一方で、報告が示した残り2つの指導方法についての実践的検討にまでは至らなかった。今後の課題としたい。

【註】

- 1) 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議は、平成27年6月から10回開催され、「道

徳教育における評価」「指導要領の具体的改善策」「道德教育の指導の充実方策」を中心に審議が行われた。

- 2) 中央教育審議会 道德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 道德』の指導方法・評価等について（報告）」、2016年7月
- 3) 同上書、6頁。
- 4) 同上書、6頁。
- 5) 青木（1979）は、道德資料の活用類型として4類型に整理し（青木孝頼編、『道德資料の活用類型』、1979年、明治図書、10頁）、中でも「共感資料として活用する類型」が今日の代表的な道德学習指導方法として確立している。一方で、この類型は、「指導の形式化、固定化を招いている」という指摘もある（西野真由美、「『特別の教科 道德』の指導法」、『教育展望』、第62巻5号、2016年6月、21頁）。
- 6) 中央教育審議会 道德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 道德』の指導方法・評価等について（報告）」別紙1、2016年7月。
- 7) 青木孝頼編、前掲書、10頁。
- 8) 中央教育審議会 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、前掲書。
- 9) 中央教育審議会 教育課程部会 道德教育専門部会（第7回）配付資料 資料4-3 委員提出資料（島委員）、2014年7月。
- 10) 堺正之、『道德教育の方法』、2015年、放送大学教育振興会、149頁。
- 11) 田沼茂紀、『道德科で育む21世紀型道德力』、2016年、北樹出版、60頁。
- 12) 西野（2016）は、「考え、議論する道德を実現する指導」として、①主体的に取り組む工夫、②言語活動の充実、③問題解決的な学習など多様な方法を取り入れた指導の3点に言及し、話し合いのできる集団を育てること自体に道德的意味をもっていることを示唆している（西野真由美、前掲書、21頁）。
- 13) 瀬戸真編、『新道德教育実践講座1 自己を見つめる』、1986年、教育開発研究所、208頁。
- 14) 永田繁雄、「『心のノート』やこれからの教育課題」、上廣道德教育賞報告会 道德授業講座（福岡）、研修・講演用補助資料、2013年。