

[道 徳]

「道徳的価値の理解を自分との関わりで深める指導」 における授業改善について

－同一授業者による一つの内容項目での授業の比較から－

渡邊 三津*

1 問題の所在

文部科学省が令和4年4月に公表した「令和3年度道徳教育実施状況調査」^{註)}結果によると、小中学校において「道徳教育のさらなる充実のために特に課題になっていること」として最も多く選択されているのは「教師の授業力」であった。これについて同報告書の「調査結果の分析と考察」では、「必ずしも『特別の教科』化で求められているような授業ができていないということではなく、道徳教育に対する教師や学校の意識の高まりを示すもの」と述べつつ「さらなる授業改善のために、指導力の向上に向けた取組が模索されている」としている。一方で「小・中学校【設問11】道徳教育の充実のために参考としている情報」では「教科書発行者が出版している指導書や参考資料等」が8割以上であり、このことは「【設問13】課題につながる変化」の中に「教科書や教科書発行者の指導書に頼る傾向が見受けられるようになった。」として挙げられ、問題視されている。また、「【設問6】「道徳科」の授業を実施する上での課題（複数回答可）」において「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」を課題として挙げているところが小学校56.9%、中学校46.9%となっている。どちらも高いのだが、ここでは中学校の方が比較的低いことに注目したい。

平成26年10月21日中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」には「道徳の授業においては、特に小学校高学年や中学校において課題が大きいことが指摘されており、その改善のためには、児童生徒の発達の段階を踏まえ、内容や指導方法等を適切に見直すことが必要と考えられる。」とある。つまり、小学校高学年や中学校の授業づくりには、発達の段階を踏まえた道徳的価値を教師が理解していることが前提である。鳥（2019）は、ある教員研修で、小学校教員チームと中学校教員チームに分かれ、それぞれの校種の1年生を対象にして同教材を使い中心発問を考えさせた際、「ねらい」が一緒になったことを取り上げ、「このようなことは、他の教科等ではあり得ない。それぞれのねらいは、道徳性の発達の段階に応じて、当然異なってくるはずである。」とし、道徳性を養うことの本質を押さえることの重要性を述べた。この指摘を受けると、先ほどの調査結果は、中学校において「自分との関わりで深めるための指導」以前に、ねらいとする「道徳的価値」の理解が教師になされていない可能性を感じさせる。そうであるならば、指導書の授業案を児童生徒の実態に合わせて検討し、変更したとき、「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」が違った基準で行われ、結果として【設問6】で誤った自己評価がなされた可能性がある。

学習指導要領（平成29年告示）解説「特別の教科 道徳」編（以下「解説」）では「児童（生徒）の実態に応じ、2（3）学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導、一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れるなどの工夫を行うものとする。」（下線 筆者）とあり、各学校では重点内容項目を設定し、35時間の中で複数の時間で扱うのが一般的である。そこで、教師の「道徳的価値の理解」に立脚した授業改善を行うには、重点内容項目を扱った授業を通して研修を深めることが有効なのではないかと考え、「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」における教師の授業改善との関わりを探るべく、本研究を行うことにした。

2 研究の目的と方法

(1) 目的

同じ授業者による同一の内容項目を扱った2回の研究授業における指導案作成の過程や授業の様子、授業者自身の考察を比較し、授業者の「道徳的価値の理解」の深まりと指導法の変化、児童の様相を分析し、授業力の高まりについて検証する。

*三条市立大島中学校

(2) 研究の諸条件

- ① 調査日時 令和4年8月～11月（9月30日、11月2日に授業を公開）
- ② 調査対象 N県A市立B小学校O教諭（30代）の2年生（自クラス）での「特別の教科 道徳」の授業
《補足》O教諭はN県の研修機関の道徳講座受講者であり、筆者は講座の指導者として実践に関わった。計画では3回公開する予定であったが、新型コロナウイルス感染症の第6波のため3回目は中止した。
- ③ 調査方法 2回の指導案の比較。
授業の記録（ビデオからプロトコルを起こしたもの・板書等の写真）の分析。
筆者と授業者が授業の前後に行った対面やメールでのやり取りの記録の分析。

3 調査対象授業について

(1) 内容項目について

O教諭の勤務校における小学校2年生の重点内容項目の一つは「B-6親切、思いやり」である。解説には第1学年及び第2学年の「指導の要点」として「発達的特質から自己中心の考え方をすることが多いが、様々な人々との関わりの中から、相手の考えや気持ちに気付くことができるようになる。」とある。O教諭は学級の実態から、「親切があふれる学級にしたい」という願いをもち、本内容項目を取り上げ、授業を行った。

(2) 教材について

学研『新・みんなのどうとく 2』

表1

授業日	教材名	ねらい(O教諭の指導案から引用)
9月	「まいごのすず」 …授業A	相手のことを考えて、親切にすることの大切さがわかり、相手のことを考えて親切にしていこうとする態度を養う。
11月	「ぐみの木と小鳥」 …授業B	嵐の中、ぐみの実を届けた小鳥の思いについて考えたり、ぐみの実を届けた際の小鳥とりすのやりとりを役割演技したりすることを通して、温かい心で接すると、相手も自分もうれしくなることを理解し、これからの生活の中で、相手が困っていることに気付き、相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする心情を育てる。

《追記》B小学校の計画では、2月に同じ内容項目の「公園のおにごっこ」を設定している。

(3) 教材と指導方法に関して

解説では、学校生活を送る上で「相反する道徳的価値について、どちらか一方の選択を求められる場面も数多く存在する」と述べ、「児童が道徳的価値を自分との関わりで考えることができるような問題解決的な学習を取り入れることが有効である。」としている。そして、「児童には、年齢相応の発達の段階」があり、「一人一人の感じ方や考え方を大切にした授業の展開を工夫すること」で、「児童が現在の自分の在り方やこれからの生き方を積極的に考えられるようにする」としている。（下線：筆者）表1で示した教材は、いずれも登場人物が葛藤を乗り越えて親切な行為を行う。登場人物にどのように自己投影させるか、一人一人の考え方を表出させたり交流させたりするために何をすることが授業を構想する上で大切になるだろう。

また、O教諭は指導案に今までの授業の反省として「活動そのものが目的となってしまう、活動を通して学んだことを道徳的価値について考えを深めることにつなげることが、十分でないことがある。」と書き、児童に「ねらいをしっかり」とらえさせる方策と、活動を「核心につなげる方策」について考え、授業で以下の3つを行うことにした。

- ① 低学年児童が実感をもつことができる教材提示の工夫
- ② 役割演技を用いた体験的な学習
- ③ 構造的な板書による思考の可視化

上記の②について、O教諭は小学校2年生の発達の段階と学級の実態を捉え、最適な指導方法として「役割演技」を選択した。演技する場面は、結末を迎えた後である。これを児童が創作して演技することで、学びがこれからの生き方につながるよう働きかけることにした。林（2010）は役割演技を「直接的に他者の立場に立って他者の気持ちや考えを

体験する技法」とし、サイコドラマ（心理劇）から派生した集団療法の一つであると説明している。〇教諭のような子供に委ねる方法を選択した場合、林は、「頭で考えたときは違った答えを出すことがある。それほどに力のある技法だと言える。」とし、「小学生の低学年や中学年では演じることへの抵抗は小さい」と述べている。これらのことから、対象児童にとって有効な手立てであると考ええる。

4 授業の実際と分析

(1) 指導案について

2回の指導案の概要は表2のとおりである。(太字 筆者)

表2

	授業A 「まいごのすず」		授業B 「ぐみの木と小鳥」	
	□学習活動	○主な発問 ・予想される児童の反応	□学習活動	○主な発問 ・予想される児童の反応 ◇留意点
導入	□思いやり・親切について考える。	○今までの学校生活で親切にしてもらったことがありますか。その時、どんな気持ちになりましたか。 ・遊ぼうって声をかけてくれて、うれしかった。 ・落とし物を拾ってくれて、うれしかった。 ・困っているときに大丈夫って言ってくれてうれしかった。	□思いやり・親切について考える。	机をコの字型にする。 宿題として、親切にもらった経験を書かせておく。 ○みんなの親切にもらったことをしようかいしましょう。 ・遊ぼうって誘ってもらった。 ・「大丈夫？」って心配してくれた。
展開	□「まいごのすず」の前半を聞き、ゆうきさんとまさやさんの気持ちを考える。(「手のひらの鍵を見つめました」まで)	場面絵を手掛かりに、状況を理解する。「まいごのすず」の前半を範読する。 ○ゆうきさんは手のひらの鍵を見つめながら何を考えていたのでしょうか。 ・落とした人、困っているだろうな。 ・この鍵、どうすればいいかな。 ・映画を見に行きたいな。	□「ぐみの木と小鳥」の前半の話を聞き、小鳥の気持ちを考える。(嵐の中、小鳥が考える場面まで)	ぐみの木と小鳥とりすをペープサートで紹介し、場面を理解する。「ぐみの木と小鳥」の前半を範読する。 ○ぐみの木にりすのことを聞いた小鳥は、どんなことを思ったでしょう。 ・りすさんが心配。 ・ぐみの木さんの役に立ちたい。 ○ぐみの木はどんな気持ちだったのでしょうか。 ・自分が行きたいけど行けない。 ・小鳥さんの力を貸してほしい。
	□「まいごのすず」の後半を聞き、ゆうきさんとまさやさんの気持ちを考える。	「まいごのすず」の後半を範読する。 ◎二人はどんな気持ちで、学校へもどったのでしょうか。 ・困っている子を助けたいな。 ・映画はまた今度見ればいい。 ・早く持ち主に渡してあげたいな。	□嵐の中、りすにぐみの実を届ける小鳥の思いについて考える。	「ぐみの木と小鳥」の後半を範読する。 ◎嵐がやむのを待っている間、小鳥はじっと何を考えていたでしょう。 ・嵐が怖い。 ・今日じゃなくても。 ・りすさんを放っておけない。 ・私が行かないとりすさんが困る。 ◇小鳥の「行きたい気持ち」と「不安な気持ち」について、対比して整理する。
	□翌日、鍵の持ち主にゆうきさんとまさやさんが会った場面を役割演技し、親切にした人・された人の気持ちを考える。	○翌日、鍵の持ち主と二人が出会った場面を役割演技で自由に演じて、それぞれの気持ちについて考えましょう。 持ち主：拾ってくれてありがとう。 二人：鍵が戻ってきてよかったね。 ○役割演技について話し合う。 ・持ち主は見つかってうれしそうでした。 ・二人もうれしそうだったよ。	□嵐の中、りすにぐみの実を届けた様子を役割演技することを通して、親切・思いやりについて考える。	○りすが元気になった後に再会した場面を、役割演技で演じてみましょう。 りす役：この前は、嵐の中ありがとう。 小鳥役：りすさんが元気になってよかったよ。 ぐみの木(観客)：二人とも無事でよかったよ。さあ、ぐみの実を食べて。

				<p>○役割演技について話し合う。</p> <p>◇拳手した児童を中心に小鳥とりすの役を決める。観客となった児童にもぐみの木の役割を充てる。</p> <p>◇小鳥の気持ちを中心に、演者に役割演技を通しての気付きや感想を聞き、全体で共有する。</p>
終末	□思いやり・親切について考える。	○親切にするとどんな気持ちになるのでしょうか。 ・相手が喜んでくれてうれしくなる。 ・ありがとうって言われてうれしい。	□思いやり・親切について考える。	○みんなはどんな親切がしたいですか。自分がしたいことについて考えましょう。 ・困っていたら、大丈夫って聞いて、力になりたい。 ・友達が喜ぶことを考えてする。

(2) 2つの授業における「ねらい」と指導案の変化について

3(2)表1にある授業A「ねらい」の部分に書かれている内容を「相手のことを考えて、親切にすることの大切さ」が分かることと、「相手のことを考えて親切にしていこうとする」ことの2つに分けたとき、指導案では前者については終末で確認しているが、後者に対する問いかけは見られない。これはO教諭が展開部において状況を確認することと役割演技をすることといった2つのタスクに注力した結果、終末で後者の「道徳的価値の理解の深まり」について取り上げるのが難しくなったからであると考えられる。

これに対して授業Bでは「ねらい」が「温かい心で接すると、相手も自分もうれしくなること」を実感することと「これからの生活の中で、相手が困っていることに気付き、相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする」といったように、まず授業Aより具体的に書かれている。そして授業Bの終末では、児童に、相手のことを考えて親切にする場面を想像させるための発問が、設定されている。

(3) O教諭の3つの取組における、授業Aの振り返りと授業Bの授業改善

① 「低学年児童が実感をもつことができる教材提示の工夫」について

授業Aでは、教科書に使用されている挿絵を使った「場面絵」を用意し、児童に教材の内容を理解させようとした。すると、O教諭が予想した「映画を見に行きたいな。」「映画はまた今度見ればいい。」といった、葛藤を表現する発言が児童から出ず、「困っているのだから届けるべき。」と発言する児童が目立った。相手が困っている状況を理解して、親切にしようという気持ちをもっているという点はよいが、葛藤を理解した上での判断ではない様子だった。また、教材の世界に没頭できず、手いたずらをする児童やぼんやりしている児童がいた。授業後、筆者はO教諭に観察した内容を伝え、葛藤を自分ごととして感じるための工夫や、教室に一体感を生み、一人で学べない児童を支える工夫を考えるよう伝えた。

これを踏まえて構想された授業B(表2参照)では、まず教室の形態がコの字となった。次いでペープサートを使い、状況の説明や嵐を彷彿させる効果音、教室を暗くする等の演出が行われた。(図1)

授業Bの発話記録(授業開始後20分過ぎ)が表3である。授業Bでは、児童は困難な状況について想像を広げ、教室のあちこちで共感のつぶやきがささやかれている。



図1

表3

- | |
|---|
| <p>C1: 小鳥が風に飛ばされるかも…</p> <p>C2: 小鳥の羽根が折れたり…</p> <p>T1: ぐみの木さんは嵐がやんでからでいいよって言ったんだよね。</p> <p>C3: りすさん大丈夫…</p> <p>T2: りすさんも嵐の中で大丈夫かなってこと? 寂しい思いをしているりすさんが、嵐の中でさらに寂しい思いをしてるんじゃないか、かわいそうだなってことね。</p> <p>C4: いきたいけど、<u>いかなれない</u>。</p> <p>T3: 行きたいけど<u>だめだな</u>。</p> <p>C5: りすさん心配だけど、ぐみの木さんが嵐がやんでからにした方がいいよっていったから、小鳥さんは帰った。</p> <p>T4: この後の行動まで考えた。</p> <p>C6: りすさん飛ばされちゃったかな。</p> <p>T5: 確かに巣が壊れたかも…</p> <p>C7: りすさんのこと心配だけど、嵐が怖いな…(他の児童から「あ〜」「あ〜」と共感の声)</p> |
|---|

また、C4「いきたいけど、いかれない。」に対してT3で「行きたいけど、だめだな。」と教師が同義の復唱をし、児童の考えを学級に広めている。そしてC5「(省略) 小鳥さんは帰った。」が発問の趣旨とは違い、児童がその後の物語を創ったことを、T4「この後の行動まで考えた。」で受け止め、C5の発言の意図を学級に伝えている。このことにより、状況を共有した児童がC6「りすさん、飛ばされちゃったかな。」、C7「りすさんのこと心配だけど、嵐が怖いな…」と発言している。このように、児童は、ゆっくりと噛みしめるように、登場人物が互いを思いやる状況の理解を深めていき、解説の「相手に対してよかれと思う気持ち」を行動に移す難しさを感じていた。

② 「役割演技を用いた体験的な学習」について

授業A、Bともに、代表者が話の事後を創作した役割演技を全体の前で行う授業の展開を採択している。授業Aでは、鍵を届けてもらった役になった児童が「見つけてくれてありがとう。今度一緒に遊びたいです。」と言った。この時、周囲の児童から「すげえ」といった感嘆の声が上がり、O教諭は全体に拍手を促し、次の演者を指名した。

渡邊(2014)は深谷・田中(1996)による『意味づけ論』を引き、「『発話の意味』と聞き手が受け取った『発話者の意味』が一致することは『原理的にあり得ない』のであるが『意味の共有感覚』をリアルに感じるのは、会話によって他者と意味知識の共有を図るからである」としており、revoicing(言い換え、復唱等)の機能には意味づけの確認が含まれると述べている。同じ言葉でも発話者の置かれた状況(意味づけ論では、「今、ここを生きる主体にとっての意味世界」を「情況」としている。)により意味は異なる。

ここで演者の児童が発した「今度一緒に遊びたい」には「親切、思いやり」の効用が表れているように感じるが、この授業では学級で共有されなかった。児童による「すげえ」も演者の意図を理解した「すげえ」だったのか、定かではない。単に、文を創作したことに対する賞賛だったかもしれない。そこで、筆者はO教諭に、教師が問い返しを行うことで「親切、思いやり」の道徳的価値の理解が学級で深まったのではないかと伝えたと、後日メールで返信がきた。

(表4) O教諭は演者が「親切な行為をしてほしい人だから」という気持ちがあって「遊びたい」という発言をしていたことが分かり、学級で共有できなかったことを残念に思っていた。

授業Bの発話記録(授業開始35分過ぎ)が表5であるが、授業Bでは演者の立候補を募った際に、前段の嵐の演出が効果的だったことと、小鳥が飛ぶ生き物であったことなどから、一部の児童が興奮し、集中することが難しくなっていた。そこでO教諭は、設定の確認をすること(飛ぶ場面はない)と状況の確認を演技前に行い、演技後、児童の声を丁寧に聴き取った。O教諭は積極的な児童の取組を取り上げようとする教師であり、その結果として、意図しない方向に進むことがあるが、C4「行かなくてもよかった」という発言をT4「間違っているよといたいのかな?」と受け止めている。その結果、小鳥の行為により、りすが復調したことを注目する発言が続いている。その後、児童はC11「したい。親切。」C14「喜んでくれることをしたい。」と述べ、親切のよさを感じている様子が分かる。

表4

2021年10月04日 17時19分
「今度一緒に遊ぼう」と言った理由、(演者だった児童に)金曜日の朝、聞かせてもらいました。
「カギを届けてくれて、いい人だから遊びたいなあと思ったんだよ」と、話してくれました。
改めて…もっと突っ込んで聞けばよかったと反省です…。子どもがなぜそう考えたのか、言葉の意味や裏にある思いを大切にしないとと思いました。

表5

T1: 元気になったよ、から始めようか。
C1: りす役1: 元気になった。元気になったよ。ありがとう。
C2: 小鳥役2: どういたしまして。
C3: りす役3: 今度、ぐみの木(実)をまた食べに行こう。
C4: 小鳥役4: いいよ。
T2: ぐみの木さん役(観客だった児童全員)、誰か声をかけてあげてくれない?
C3: (ワークシートを見ながら) 小鳥さん。りすのところに行くのは嵐が止んでからで…
T3: ちょっと待って。全部終わって二人を見ていたぐみの木さんがどんなふうにいる? いける? ちょっと心配?(別の児童に) このやりとりをした二人に、ぐみの木として、いける?
C4: 小鳥さん、無理して行かなくてもよかったんだよ。
T4: 間違っているよといたいのかな?なんでそんな嵐の中、行ったの、行っちゃだめだよと言おうとした?
C5 (C4と同じ児童): りすさん、元気になってよかったね。
C6: 今度ぐみの実食べに…
C7: 頑張ったね。
C8: 嵐の中、すごい頑張ったね。
T5: 広がってきたね。
C9: 二人とも大丈夫だった?
C10: 頑張っていたからりすさんの体調、直ったね。
C12: 風邪引かなかった?
T6: 今すぐ友達とか周りの人にどんな気持ちで、どんな親切をしたい?
C11: したい。親切。
C12: 誘ってあげる。
C13: マット運動とか譲る。
C14: 喜んでくれることをしたい。

③ 「構造的な板書による思考の可視化」について

授業A（表2参照）では、導入で「今までの学校生活で親切にしてもらったことがありますか。その時、どんな気持ちになりましたか。」と問い、左側に列挙していった。しかし、資料の内容との関連は薄く、また、終末で体験に含まれる道徳的価値について考える機会もなかった。

授業Bの指導案でO教諭は「板書を児童の思考の補助となるようにする。具体的には、登場人物の関係性を矢印で表したり、登場人物の思いを吹き出しで表したりするなど構造的に示すことで、思考の活性化・充実を図る。」と書いている。役割演技では、互いに見守る立場であることから観客全員を「ぐみの木」の役に充てたが、児童は板書（図2）を見て、三者の関係を理解していたようである。授業後、O教諭は、「導入時の『自分がしてもらった親切・思いやり』と授業後の『自分がしたい親切・思いやり』について黑板左側の上下に並べて書いて比較することで、児童が互いに考えを深め合い、自分ごととしての学びも深まったと思う。」と述べている。



図2

5 結語

同一指導者による2つの授業の比較から、一つの内容項目について授業を構想することについて次の可能性が見えた。まず、複数回、指導案を書いた授業を行うことにより、授業者の「ねらい」に対する理解が深まることが分かった。それに伴い、児童が「道徳的価値の理解」を深めるための手立てについても、より具体的なイメージをもって授業を構想することができ、結果として、「道徳的価値の理解を児童が自分との関わりで深める授業」の実現の可能性が見えた。

一方で、本実践は一教師と外部指導者とで行われたものであるが、学校では、校内の組織を生かし、研修を深めることが大切だと考える。秋田（2010）は同僚による「授業後の対話」を重視しており、対話が「協働を通しての授業におけるさまざまな意味の発見であり、そこから同僚で追求していきたい次の課題や方法、教材への理解を深めていく発見と理解の場」と述べている。さらに、秋田は「同僚間で対話をするのが授業実践につながると、必ずしも言えない」と述べ、学校を「専門的な洞察を生む対話の場」とすることを提言している。道徳科において、指導案検討の場や授業公開後の検討の場を「専門的な洞察を生む対話の場」とするためには、当該学年でねらう道徳的価値が何なのかについて、参会者が理解していることが対話の場の基盤となろう。

本研究では、道徳科の授業改善の方策として、一つの内容項目で授業公開を重ねることの有効性について検討した。これは道徳科の校内研修の在り方としての提案でもある。今後の課題は、外部からでなく、同僚間の検討で一つの内容項目を扱った授業を取り組むことにおける有効性について検証することである。また、本研究は小学校低学年を扱っているが、島（2019）が問題提起している小学校高学年や中学校でも検証していきたい。

註) 文部科学省「令和3年度道徳教育実施状況調査」は令和3年度「道徳教育の抜本的改善・充実に係る支援事業委託要項」に係る事業として実施された。対象は全国の公立小中学校、義務教育学校、中等教育学校前期課程及び教育委員会。対象数は小学校1,197、中学校1,144、教育委員会1,784。

引用・参考文献

- 秋田喜代美『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所、2010年、pp.14～15
 島恒生『「特別の教科 道徳」の充実に向けて－教科化がスタートした今の課題から－』2019年、畿央大学紀要16巻2号
 林泰成・白木みどり『人間としての在り方 生き方をどう教えるか』教育出版、2010年、pp.52～53
 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』、2018年、p.25、pp.40～41、p.79、p.40
 渡邊三津『「話し合い」活動におけるrevoicing機能に関する考察』臨床教科教育学会第12巻第1号、2012年