

[道 徳]

多様な展開を用いた道徳授業の実践 - 道徳的価値を深く感じるための効果的な指導法の選択 -

近藤 拓*

1 主題設定の理由

小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から、道徳の時間が「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）として全面実施される。道徳教育の教科化を目前に控える中、平成24年度の「道徳教育実施状況調査」（文部科学省）によると、「道徳の授業を楽しみあるいはためになると感じている割合（児童生徒）」は小学校1・2年生の約9割から学年が上がるにつれ低下し、中学校3年生では5割を切っている。また、「道徳教育を実施する上での課題」という問に対して「効果的な指導方法が分からない」と回答した小学校・中学校の教師は3割を超えている。早川(2017)は道徳の時間の課題として「主題やねらいの設定が不十分な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のみに偏った形式的な指導」、「発達段階を踏まえずに、望ましいと思われるわかりきったことを言わせたり、書かせたりする授業」からの質的転換を図り、「様々な場面・状況において、道徳的価値を選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習をする」¹⁾としている。これらのことより、子どもたちがよりよく生きるための道徳性を養うためにも、道徳科において主体的・対話的な深い学びが必要不可欠であり、指導法の質的な変換を図ることが求められる。

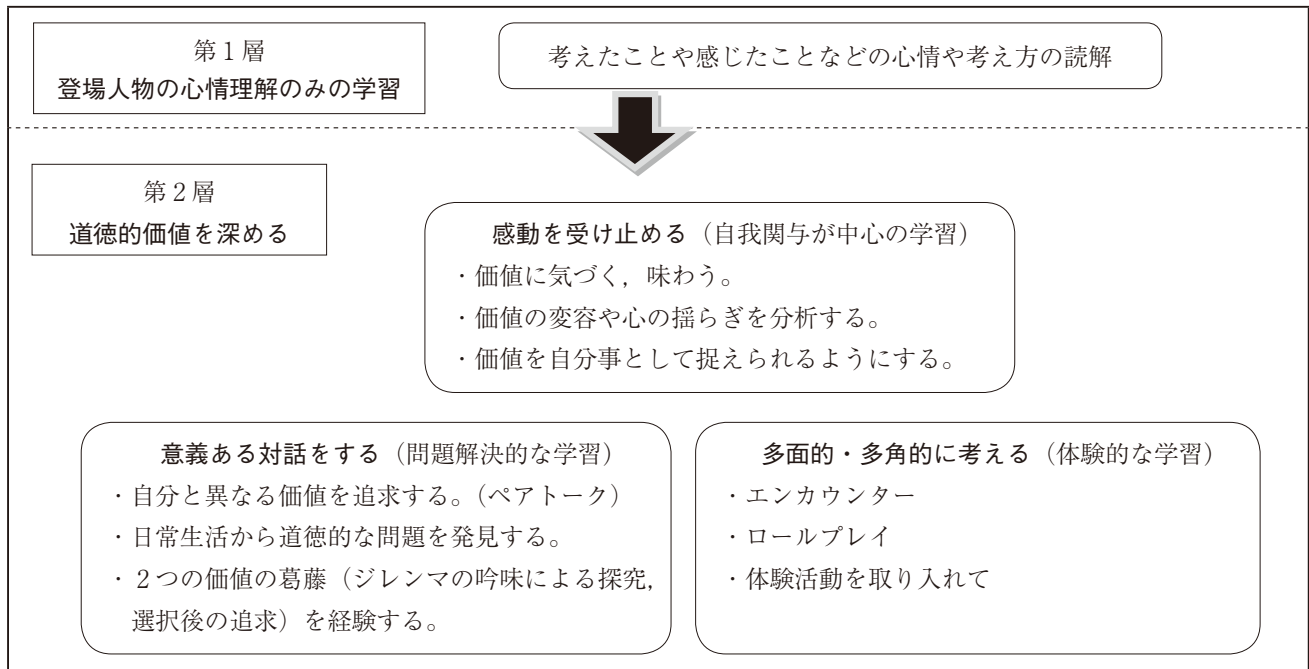
文部科学省では、道徳教育に係る具体的な指導方法や評価等について検討を行い、平成28年7月に「『特別の教科 道徳』の指導法・評価等について（報告）」（以下、報告）が取りまとめられた。「道徳教育の質的変換のためには、質の高い多様な指導方法の確立が求められている」ことを指摘し、具体的な指導方法として以下の3点が示された。

質の高い多様な指導方法（抄）

- 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「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的価値の理解を深めることについて効果的な指導法であり、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。」としている。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）」という表に整理している。そこでは、「登場人物の心情理解のみの指導」が明記され、その上部に×印が付記されている。²⁾「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が、「心情」や「考え方」の読解のみを行う授業形態は、報告の「登場人物の心情理解のみの指導」に当たると言える。しかし、報告中の「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」を行う指導を行わないわけではなく、登場人物の判断や心情を捉えるための中心発問を行い、「登場人物の心情理解」を通して価値観を明確にして、道徳的価値について深く考える授業である。そのような授業像について、道徳教育の深化を図1のように階層的なイメージで表した。第1層とは、「考えたこと、感じたこと」などの心情や考え方の読解であり、この層にとどまる授業こそが「登場人物の心情理解のみの指導」であると考えられる。したがって、「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層から深部にある第2層を目指すものである必要がある。そこで、子どもの思考と判断に対応した指導法を用いることが、主体的で対話的な学びを生み出すきっかけになり、第1層から第2層の深い理解へとつながっていくと考える。本稿では、子どもの思考と判断によって「指導法」を決定していくという実践を通して、道徳的価値の深まりの結果を検討していく。

* 柏崎市立東中学校



(図1 道徳の授業における階層的な学びのイメージ図)

2 実践の概要

平成28年12月に、柏崎市立東中学校の2年生の生徒30名を対象に行った授業について紹介する。

(1) 主題名

2 - (3) 友情 4 - (3) 公正公平・正義

(2) 資料名

「二丁目の自動販売機」(かけがえのないきみだから 学研)

主人公の明が、二丁目の自動販売機は100円のジュースを10円で買える不当な方法があるということを親友の長野に密かに教えてもらう。二人でその方法を試しに行き、気持ちが悪くなり、どう行動していいのか葛藤するところで話は終わっている。

(3) ねらい

資料をもとにペアトークを行い、公德心や正義、他の価値(友情や自分の経済的利益など)に気づき、大切さを感じさせていく。さらに、ペアトークの中で生じる「葛藤」や「衝突」を「自分ならどうするか」、「相手のためにどうするか」などを考えさせていく。その後、生徒の判断に対応した3種類の展開を用いることで、さらに道徳的価値を深めていく。生徒の回答をもとに、「取るべき」という判断をした生徒が多い場合はAパターンに移行する。Aパターンでは「続編A(マイナス型:二人が警察に連れていかれて痛い目に合う。)(自作資料)を用いて展開する。正義を重んじ、正義を通すことの価値をきちんと受け止めるさせる。その価値を生活に生かすように振り返りを行う。また、「取るべきではない」という判断をした生徒が多い場合はBパターンに移行する。Bパターンでは「ロールプレイ」を用いて展開する。ロールプレイでは、価値観の違いによる価値の衝突や葛藤を感じさせる。また、結論が出ずに、「取るべきか取るべきではないかの判断に悩んでいる」生徒が多い場合はCパターンに移行する。Cパターンでは、「続編C(バランス型:友人を説得して、止めるように諭す。後日、他の人が警察に捕まる。)(自作資料)を展開し、価値の両立を共有できるようにする。

(4) 授業の構想

① 導入

ア 自分自身の生活経験を振り返る

発問1 不当で、しかし自分には利益のある場面を思い出してみましょう。

② 展開

ア 物語の場面や登場人物の心情を理解する（登場人物への自我関与中心の学習）

教師が範読し、文図などを用いて、場面と登場人物の心情を説明する。

発問2 明は、何に困って両手が鉛のように重たいと感じているのでしょうか？

イ 感動を受け止める（価値に気づく、味わう）・意義ある対話をする（問題解決的な学習）

発問3 明は、10円でジュースを取るべきでしょうか、取るべきではないでしょうか。

発問3に対して、「取るべき」、「取るべきではない」のどちらを支持するか選択させた。全員が選択し、ワークシートに理由を記述した。その後、自分の意見をペアトーク（2～3人）で発表し合う。さまざまな価値を主張する意見があることを示す。

ウ 生徒の思考と判断に対応した指導法の決定

生徒の回答を確認し、3種類（A、B、Cパターン）の展開を用いる。

③ まとめ

まとめでは、明らかになった価値をもとにしながら、振り返りをワークシートに記述させる。その際、日常生活の場面と絡ませて考えさせたい。

(5) 授業の実際

① 展開イの様子

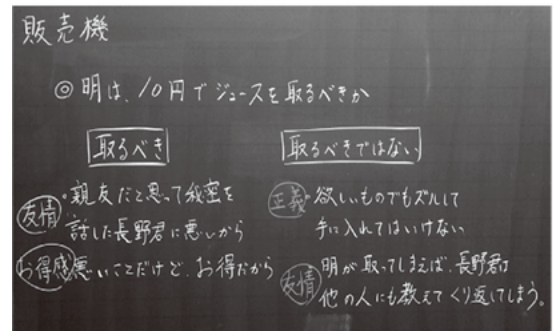
<自分が選択した立場から価値を発言させたものを板書した。（写真1）>

取るべき

- ・取らなかったら、親友だと思って秘密を話してくれた長野君の気持ちを踏みにじるから。
- ・悪いことだとわかっているけど、お得だから。

取るべきではない

- ・欲しいものをズルして得ようとするのはよくないことだから。
- ・やってはいけないことだし、ここで明が同じ行動をとってしまうことで、長野君は他の人にも教えてやり続けると思うから。



(写真1 板書：選択した立場における価値)

<板書後のペアトークの様子（写真2）>

T：教師 S：生徒

T：2つの理由が出そろいました。どのような印象ですか？

S1：「正義」と「お得感」の価値は正反対の考え方だと思う。でも、どちらにも「友情」がある。

T：2つの「友情」にはどんな違いがあるだろう？

S2：「取るべき」の方の友情は、本物じゃない。でも、仲がよければ実際に「やめよう」は言いづらい。

S3：いけないことだと思ってなければ、悩まずやっている。悩むのは、心の中ではいけないことだとわかっている証拠だと思う。仲がいいなら、自分の意見を聞いてくれると思う。

T：同じ「友情」でも、どの立場で考えるかで感じ方が変わってくるのかもしれないね。

ペアトークの中では、どの立場で考えるかによって、価値の感じ方が変わってくることを共有することができた。



(写真2 ペアトークの様子)

② 展開ウの様子

「取るべき」を選択した生徒が7名で、「取るべきではない」を選択した生徒が23名だったため、Bパターン（ロールプレイ）に移行した。価値観の違いによる価値の「葛藤」や「衝突」を感じながらも「相手の立場になってものごとを考える」という点に迫る段階的なロールプレイ（表1）を展開した。

（表1 段階的に深めるロールプレイ）

【ロールプレイの形態】 ・教師：長野役 ・生徒：明役		【準備するもの】 ・名札 ・セリフカード
ねらい		
1回目	衝突しても正義を優先する考え方	
2回目	友情を基盤として、正義を優先する考え方	

表2をもとにロールプレイを展開した様子を表したものが資料1（1回目）と資料2（2回目）である。

資料1は、生徒側の役割演技において自身の価値観を強く主張する姿を表した。一方で、その主張を受け入れられなかったことにより「衝突」を生むことになるという場面である。

演技後の全体交流で出たように、「価値観の違い」など、全体的に「お互いに、自分のことしか考えていない」と捉える傾向が多く見られた。

資料2は、生徒側の役割演技において相手のことを考えて、不正はさせないという姿を表した。

「君のことを考えて主張しているんだ」という部分を感じ取っていた生徒が多くいた。

本来であれば、終末のまとめに移るはずだったが、「取るべき」を選択した生徒の発言があまり見られなかったため、Cパターンを取り組み、友情と正義・公德心のそれぞれの道徳的価値の大切さに気づくとともに2つの価値を両立する勇気をもつことをクラス全体で共有した。

その後、ワークシートに振り返りを記述させた。

教師	生徒
T：さあ、今度は君の番だ	S：ズルをして取るのはよくないし、見つかったら大変だ
T：君と僕しか知らない秘密のことだ。ばれやしないよ。	S：僕はこんなズルしてまで、いい思いをしたくはない。
T：君はよくできた人だ。見損なったよ。	
【演技後】 T：なぜ、長野君に伝わらなかったのかな？ S4：考え方が違うから S5：二人とも自分の主張が正しいと思っている	

（資料1 1回目のロールプレイ）

教師	生徒
T：さあ、今度は君の番だ	S：僕は君がこれから同じことを繰り返さないためにもやりたくない。
T：親友である君にもいい思いをしてもらいたいんだよ	S：僕は君がいけないことだと気づいてくれるほうが嬉しいよ
T：…	
【演技後】 T：1回目と違う点はどこだったかな？ S6：自分の主張だけでなく、相手のことを考えている S7：場に流されない強い意志を持っている	

（資料2 2回目のロールプレイ）

3 考察

(1) 記述をもとにしたデータより（30人分の記述より）

授業で使用したワークシートの記述より、いくつかの観点で生徒に道徳的価値の深まりを感じられた。項目別にまとめたものを下記の表2に表した。

(表2 記述をもとにしたデータ)

項目	人数
具体的な記述	
「取るべき」から「取るべきではない」へ支持の変容	3
<ul style="list-style-type: none"> ・友人との仲が悪くなる。 → ・友人関係が崩れても、正しいことをしようと思った。 ・1回だけならいいと思う。 → ・悪いと思っている事を自分もやってみたい!とか、友だちに嫌われるからやらなきゃと迷うようなら、一緒にやってしまうのではなく、お互いが注意できる関係になりたい。 	
「取るべきではない」から「取るべき」へ支持の変容	2
<ul style="list-style-type: none"> ・不正をして物を手に入れたから。 → ・友だちと一緒に行動していたら、仲が悪くならないように、自分は取ってしまうかもしれない。 ・だめだと思うことをしたくない。 → ・取るべき側の人の意見も取るべきではない人の意見もよく分かる。お互いの気持ちが分かるので、どちらも考える複雑な時間だった。 	
心の揺らぎや気づきが生れたが、支持の変容なし	20
<ul style="list-style-type: none"> ・人間関係を壊したくないという気持ちは誰にでもあると思うので、この選択はとても難しいと思いました。でも、正しいことをすれば相手にも伝わると思いました。 ・自分の立場に置き換えて、「一緒に行動したら罪悪感が残る」、「親友のため、自分のために正しい行動をとる」いろいろな意見を聞いて、より深く考えられた。 	

(2) 抽出生徒の記述より

資料3, 4は二人の抽出生徒A・Bの記述の一部である。二人とも、始めは自分の意見しか持ち合わせていなかったが、活動を通して多くの意見を取り入れ、「気づき」や「心の揺らぎ」、「変容」を読み取れる文章になっている。

抽出生徒Aは、正義感が強く自分の意見を主張できるが、他者の意見を受け入れることに課題を持っている。

抽出生徒Bは、規範意識が低く、物事を自己中心的に捉えることが多いという課題を持っている。

範読後の記述より：取るべきではないを支持
○心と頭では、善悪の判断がしっかりとできているので、自分の意見を持ち続けるほうが良い。

範読後の記述より：取るべきを支持
○お得だし、友だちのことを考えて



振り返りより：取るべきではないを支持
○私ははじめ、自分の意見を持ち続けるほうが良いという選択をした。でも、話し合いをしたり、ロールプレイを見たりするなかで、「相手のために思った納得できる意見」が多くあった。それに、友だちとの仲を壊したくないとも思う。だから、伝え方は大事だと思った。でも、私はやっぱりこういう場面で自分の意見を無理して抑えてしまうと、自分が苦しくなるかもしれないから、自分の意見をしっかりと持って、行動したい。

振り返りより：取るべきではないを支持
○僕は、明君のような正義感を持っていない。だから、駄目だとわかっているけど、友人を止めるという行動に移せないかもしれないと思いました。でも、自分の中の悪に勝たなきゃいけないときはあると感じます。自分だけのことではなく、相手のことを思ったら、できるかもしれません。



(資料4 抽出生徒Bの記述)

(資料3 抽出生徒Aの記述)

4 成果と課題

(1) 成果

実践を通じて、おおむね全員が第1層の学びから第2層へと向かっていく様子を見ることができた。討議では、他者の意見を聞くことによって自分とは異なる価値を追求することにつながった。また、役割演技を行うことで、新しい考えや心の揺らぎを感じることができた。生徒一人ひとりが自分の意見を選択する場面があり、討議をする機会があるので、主体的・対話的な学びを生み出すきっかけは作ることができている。さらに、役割演技では、演じる人だけでなく、演じる人を見ている人にとっても「どのように見えたか」、「どんな考えからそうなったか」などを問うことによって「感じ、考え、想像する」といった「自分事」として捉えることができた。

生徒の思考と判断によって「指導法」を決定していくことが道徳的価値を深めることにつながると言える。

(2) 課題

課題の1つ目は、本実践において多様な指導法としながらも実際の授業では指導者はひとりのため、全員が同様の手立てによる展開になってしまった。そのため、それぞれが道徳的価値を味わうことができて、一人ひとりに対応した指導を行うのは難しい。したがって、担任だけでなく、複数の教師によるティーム・ティーチングや地域の人材の協力を得ることで多様な指導法の実践が可能になると考える。

2つ目は、子どもの「道徳的価値の深まり」の見取りの難しさである。本稿の実践では、考えの「変容」だけに留まらず、「気づき」や「心の揺らぎ」に目を向けて「道徳的価値の深まり」の見取りを行った。そのため、教師の主観に拠るところが大きく、指導者が変われば考え方や感じ方に変化があり、子どもの見取りが変わる。道徳科になることにより、評価方法を設定することが重要である。「道徳的価値の深まり」を明確化して授業に臨むことに力を入れていきたい。

5 おわりに

道徳の授業において、どの発達段階のどの子どもにも万能に対応できる指導法は存在しない。また、短期間の実践によって、主体的・対話的な深い学びにつながり、子どもたちの道徳性が劇的に養われるということはない。そのため、さまざまな実践の中で子どものわずかな心のゆらぎや気づきを見逃すことなく、認めていくことを大切にしていきたい。

今回の実践を通じて、私自身の道徳の授業に対する姿勢に変化を感じた。特に、生徒一人ひとりの実態や心の変化を正確に捉えることの重要性、担任として学級全体の心を育てていくことへの使命感を持つことができた。これからも実践を積み重ねて、効果的な指導法を検討していきたい。

<註>

- 1) 早川 裕隆 『「特別の教科 道徳」成功のカギ ～道徳科の準備と充実～』
平成29年度 柏崎市立教育センター研修講座資料
- 2) 中央教育審議会 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

【参考文献】

- 文部科学省 「道徳教育実施状況調査」 平成24年
中央教育審議会 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）」別紙1 平成28年7月