

[道 徳]

体験的な道徳授業の在り方

- 疑似体験を取り入れた第1学年道徳「黄色いベンチ」の実践から -

金子 愛*

1 研究の背景と主題設定の理由

学習指導要領は、時代の変化や子供たちの状況、社会の要請等を踏まえ、改訂されてきた。しかし、平成29年3月31日の改訂では、近年の情報化やグローバル化といった社会的変化が加速的に進展し、複雑で予測困難な時代が到来することを受けて、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、未来の創り手となるために必要な力を育むことが重視された。そのため、「教員が何を教えるか」から「何ができるようになるか」の視点で授業を改善していくことが求められている。それは、今回の改訂よりも一足早く改訂された「特別の教科道徳」においても同じである。永田（2017）も著書の中で、平成30年度より始まる道徳の「特別の教科」化が願うものとして、道徳授業の質的改善を挙げている。¹⁾ 諸富（2017）は、日本人に欠けている道徳の「資質・能力」を「自発的な道徳感情（思いやり）を行為という形で表現できないこと」だとしている。特に日本人の弱点として、あらゆる立場から最善策を考え抜く力の弱さを指摘している。具体的には、考えがぶつかりあう場面になると、争いを避けて思考を放棄したり、停止したりし、最善策の選択に、場の雰囲気や状況に身を任せる、流されてしまうといったものである。こういった日本人の道徳性の課題・弱点克服のために「教える道徳」から「考え議論する道徳授業」への転換が、授業の質的改善の視点として求められている。²⁾

また諸富（2017）は、「考え・議論する道徳授業」には、具体的な問題場面を想起し、多面的・多角的に問題の解決方法を熟考・話し合うことを通して、最善策を考え、決定することができる問題解決型授業の必要性を提唱している。ここでの多面的・多角的にものを考えると、考え付く限りの可能なあらゆる立場に立つことを想定して、かつ、考えつく限りの可能なあらゆる場合を想定して、ものを考えることである。³⁾ 小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（2015）においても、道徳科が目指す指導の在り方として、答えが一つでない問題について、多面的・多角的に考察し、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力を養うためには、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が有効であるとし、授業改善の具体的な方針を次のように示している。⁴⁾

「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2
 (5) 児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れるなど、指導方法を工夫すること。以下省略。 ※下線は筆者

これらのことから、道徳科が目指す授業として、問題解決的な学習、特に自分との関わりで道徳的価値を考えることができるような、道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れることが重要事項として求められていることが分かる。またこれらを踏まえて、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が取りまとめた報告（2016）では、質的改善における重要なポイントが三つに絞られ、次のように示された。一つ目は、問題解決的な学習。二つ目は、読み物教材の登場人物の自我関与が中心の学習。三つ目は、問題解決的な学習へ向かう道徳的行為に関する体験的な学習である。⁵⁾ 永田（2017）は、これらの三つの授業の改善のポイントを図1のように示した。子どもが考え、議論する道徳に

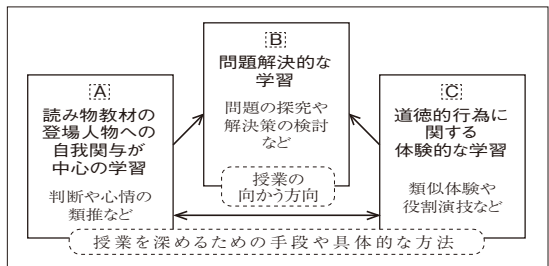


図1 道徳科における質の高い多様な指導方法の在り方

向かうことができる問題解決的な学習（道徳科が目指す授業の在り方）に向かう手だてとして、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、道徳的行為に関する体験的な学習を挙げている。⁶⁾ また内藤（2017）は、問題解決的な学習へ向かう道徳的行為に関する体験的な学習を深める手立てとして、授業の展開時に多面的・多角的に考えた最善策を自己決定し、実際に行動してみる（疑似体験）ことの必要性を指摘している。⁷⁾

このように、道徳科が目指す具体的な授業の在り方が明確になっ

* 柏崎市立半田小学校

ている一方、現場の職員の授業への不安は高まっている現状がある。永田（2017）の自身の調査において、今回の文部科学省が示した三つの授業改善のポイントの印象について教員にアンケートをとったところ、一番の印象として挙げたことが、「この三つの内容を生かした授業の在り方が分からず、授業に対する不安を抱えていること。特に問題解決的な学習へ向かう体験的な学習の行い方（役割演技以外の手立てが不明）」であった。

ここまでを見ても、現場の教員にとって、授業改善を図るには、具体的な手立てが明らかにならないといけないことが分かる。目指すべき授業の方向や指導の大まかな流れは示されていることから、本実践では、それらを生かした授業を行い、その有効性を検証することで、具体的な授業の在り方を提示することができるのではないかと考えた。

2 研究の目的

本研究では、諸富（2017）が示した問題解決的な道德授業の基本的型に内藤（2017）が示した疑似体験を取り入れた道德的行為に関する体験的な学習を行うことで、新学習指導要領が示す効果的な道德授業を構想・実践し、子どもの姿で検証し、疑似体験を取り入れた道德授業を提案することを目的とする。

3 研究内容与方法

(1) 研究の内容

① 疑似体験を取り入れた道德授業の在り方の提示

資料1に示したア・イ・ウ・エ・カは諸富（2017）が示した問題解決的な道德授業の基本型である。本実践では、それに内藤（2017）が示した体験的な学習の手立てのうち、児童全員が行うことができる疑似体験のオを入れ、資料1の授業過程で実践を行った。

- ア 教師が提示する選択肢の中から一人で考え、自分にできることを選択する。
- イ 小グループで話し合う。
- ウ クラス全体で話し合う。
- エ もう一度、自分一人でじっくり考え、ワークシートに自分が選んだ選択肢とその理由を書く。
- オ 自分が選んだ選択肢を疑似体験する。
- カ 授業の感想を書く。

資料1 疑似体験を取り入れた道德授業の基本的なパターン

② 疑似体験を取り入れた道德授業の効果の検証

授業における子どもの変容の見取りに加え、Q-U、アンケート分析を行う。

(2) 研究の方法

疑似体験が道德的行為に関する体験的な学習を深めていたかを検証するため、「小学校学習指導要領解説 特別の教科道德編」に示されている「道德的行為に関する体験的な学習を取り入れることによって学習が深まる子どもの姿」を授業の展開に沿って整理した。

【道德的行為に関する体験的な学習等を取り入れることによって学習が深まる子どもの姿】

道德的行為に関する体験的な学習を取り入れることによって、①課題を自分との関わりで多面的・多角的に見つめた時に、②自分にはどのようなよさがあるのか、どのような改善すべきことがあるのかなど、考え、話し合うことを通して、③児童一人一人が課題に対する答えを導き出し、道德的諸価値を理解する姿。 （下線・番号は筆者）

疑似体験によって、道德的行為に関する体験的な学習が深まったと判断することができる子どもの姿として三つの点が挙げられる。

- ① 課題を自分との関わりで多面的・多角的（考え付く限りの可能なあらゆる立場に立つことを想定して、かつ、考えつく限りの可能なあらゆる場合を想定して、ものを考えること）に見つめることができている。【話し合いや記述から】
- ② 自分にはどのようなよさがあるのか、どのような改善すべきことがあるのかを知る。【発言や記述から】
【自尊心や自己肯定感が高まっていたかをQ-Uやアンケートを使用して分析する】
- ③ 児童一人一人が課題に対する答えを導き出し、道德的諸価値を理解する姿。具体的には、自分だったらこのようにして課題を解決すると考え、授業のねらい（まとめ）を実感することができる。【発言や記述から】

4 実践の概要

授業は、平成29年6月に、当校の第1学年2組の児童28人を対象に行った。

(1) 主題名

どうしてきまりをまもるのか C (10) 規則の尊重

(2) 資料名

「黄色いベンチ」(わたしたちの道徳 小学校1・2年 文部科学省)

(3) 資料

主人公の男の子二人は、連日続いた雨が上がり、公園で遊ぶことができる喜びから、紙飛行機を飛ばすことに夢中になる。夢中になるあまり、靴を履いたままベンチに乗り、ベンチを汚してしまったことに気付かずに遊び続ける。その後ベンチに座った女の子の白いスカートに、汚れがついてしまい、その汚れを落とすおばあさんの言葉を聞いて、自分たちがした行為に気付くという、本教材という内容である。

(4) 児童の実態

入学した4月から、元気で明るく、何事にも仲間と協力して全力で取り組むことができる子どもたちである。教室の掃除においても、教師が何も言わなくても話し合い、自分の役割を見付け、全員が掃除に取り組むことができる。一方で、自分が楽しいと感じると仲間と連れ立って、考えずに行動し、誰かを傷付けてしまったり、物を壊してしまったりすることが多数見受けられた。例えば、体操着に着替える際、体操着袋を振り回して友達の顔に当ててしまい、その場では怪我をせずすんだことも相手は嫌な思いや危険な思いをするといった事例である。また、自分のやってしまったことに気付かず、その場で謝ることや一緒に保健室に行くといった、問題が起きてしまった後の対応ができずに、人のせいになしたり、ぶっさらぼうな謝り方しかできなかつたりする子どもの姿が多く見られた。

(5) 主題設定の理由・ねらい

上記のような児童の実態を踏まえ、6月の授業参観では、規則尊重をテーマにした「黄色いベンチ」を教材として取り上げることで、自分だけが楽しいと感じる軽率な行動が誰かを困らせてしまうことやルールを守って楽しく過ごす気持ちがよいことを子どもに気付かせたいと考えた。

さらに、同年齢集団の中における自分の子どもの問題点を一緒に考えてほしいという目的から、学習参観での授業とした。自分事として問題を捉え、問題が起きてしまった後に、その問題を解決するには、どう行動していくことがよいことなのかを考える力を育てる。

(6) 授業の構想

① 導入

教師の範読後、場面ごとに、主人公のたかしさんの気持ちをクラスで考えていく。

発問1 雨があがって公園で遊ぶことができるようになった時、たかしさんはどんな気持ちだったのでしょうか。

発問2 ベンチの上に泥だらけの靴で上がって遊んでいる時、たかしさんはどんな気持ちだったのでしょうか。

発問3 スカートの汚れ、おばあさんが拭いている様子を見た時、たかしさんはどんな気持ちだったのでしょうか。

② 展開

発問4 あなたが、たかしさんなら、この後、どうしますか。

ア 教師が提示する選択肢の中から一人で考え、自分にできることを選択する。

- ・女の子に謝りに行く。
- ・家の人に相談する。
- ・その他。

イ 小グループで話し合う。

ウ クラス全体で話し合う。

エ もう一度、もう一度、自分一人でじっくり考え、ワークシートに自分が選んだ選択肢とその理由を書く。

オ 自分が選んだ選択肢を疑似体験する。

カ 授業の感想を書く。

③ 終末

行動した後、感じたことや今日の授業の感想をワークシートに記入する。

(7) 授業の実際

たかしさんの気持ちに変化が起こる三つの場面ごとに、それぞれたかしさんの気持ちを聞いた後、あなたがたかしさんなら、ベンチを汚したことに気付いた後、どう行動するかについて選択肢を提示し、尋ねた。選択肢に挙げたものを選んだ子どもは少なく、その他で新たな意見を出した（分からないも含める）子どもが多数いた。具体的な内訳は以下のとおりである。

ア（選択肢を選択する）場面で見られた子どもの反応

- ・女の子とおばあさんに謝りにいく。【3人】
理由：謝らないとずっと後悔するから。
理由：次に女の子に公園で会うと、ずっと思い出して嫌な思いをするから。
- ・家の人に相談する。【0人】
- ・その他【25人】
一緒に遊んでいたつおさんと持っているティッシュでベンチを拭く。(13人)
理由：女の子に謝れないかもしれないけど、ティッシュで拭くのは自分にもできる。
理由：女の子に謝りに行っている間に次の子が同じ目に合うから、最初に拭く。
女の子とおばあさんに手紙を書いて、手紙で謝る。(1人)
理由：直接は言えないけど、手紙なら謝ることができる。
分からない(11人)
理由：自分にできそうなことが検討がつかない。
理由：勇気がなくて、どれもできない。

イ（小グループで話し合う）場面で見られた児童の反応

〈全員違う考えをもった4人グループの話し合いの様子〉

- C1：ティッシュで拭くと書いた男児 C2：何も書いていない男児
C3：謝りにいくと書いた女児 C4：手紙を書いて謝ると書いた女児

- C1：俺は、お母さんには絶対に言わない。だって、拭けば自分で解決できるじゃん。
C3：でも、謝らなかつたら意味くない？
C1：次、気を付ければいいんだよ。でも、ベンチは次の人が来たら汚れるから拭かないといけないと思う。
C2：俺、分かんない。頭がごちゃごちゃしてきた。
C3：C2さん！ちゃんと考えて。大事なことだよ。
C3：C4は何て書いた？
C4：私は、自分から謝れないし、お家の人にも言えないけど、手紙なら言えるかと思って手紙を書くことにした。
C1：でも、家とか分かるの？手紙書いても届けられないよ。
C2：先にベンチを拭いて、後から女の子の後をつけて行って、家を調べた後で手紙書いたら？
C1：家までつけて行くんだったら、その場で謝ろうよ。
C2：だって、C4は謝ることができないんだよね？でも手紙なら出来るんでしょ？
C1：じゃあ、いいこと考えた。先にみんなで謝って、それから、ベンチを拭いたら？
C2：だから、手紙じゃないとC4はだめなの。
C3：そんなことないんじゃないの？私がつおさん役やれば、2人で謝れるから、そしたら一緒に謝ろ。
C4：うん。
C2：オッケー！なんか俺できそう。
C1：でもみんなで考えたから、みんなで行くのは？
C3：でも、先生、たかしさんだったらって言ってたよ。
C1：じゃあ、友達呼んできたってことにして、一緒に謝ったり、一緒にベンチ拭けばいいんじゃない？
C3：手伝ってくれるかな？
C2：大丈夫。俺、男いっぱい集めてくる。
C1：そういうことじゃなくて……。でも、そっか。本当の時も友達に相談すればいいんだよ。

~~~~~：自我関与を示す発言  
\_\_\_\_\_：抽出児C2の発言  
=====：納得・気付きを表す発言



・話し合いの中で、どのグループも「俺」「私」といった自我関与を示す言葉が聞かれた。主人公の置かれた立場になりながら、課題を自分との関わりで考える姿が見られた。

また、全員が違う意見をもって、話し合いに臨むことで、それぞれの立場でできそうなことに共感しながら、下線部のように多面的・多角的（考え付く限りの可能なあらゆる立場に立つことを想定して、かつ、考えつく限りの可能なあらゆる場合を想定して、ものを考えること）に課題を見つめることができていた。

最初、自分の考えがまとまらず、考えを放棄しようとしていたC2がグループで話し合ううちに見通しがもて、「自分にもできそう」と発言している。このことから、課題の解決方法を自己決定した後、さらに考えを深めるには、グループでの話し合いが必要になることが分かる。

【道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れることによって学習が深まる子どもの姿①が見られた】

ウ（クラス全体での話し合い）場面で見られた子どもの反応

- ・てつおさんと一緒に女の子に謝ってからベンチを拭く。
- ・女の子に謝って、ベンチを拭く。できれば、途中で友達に相談して、みんなにベンチを拭くのを手伝ってもらおう。最後に先生に今日会ったことを話に行く。
- ・ベンチを拭いたあと、お家の人に相談して、どうしたらよいかを聞く。
- ・ベンチを拭いたあと、先生に相談して、どうしたらよいかを聞く。

小グループでの話し合いを受けて、話し合いで出た選択肢全て複合し、発表する子どもの姿が全てのグループで見られた。小グループでの話し合いを通して、あらゆる立場で考えること、あらゆる角度から考えることで、話し合いで出た内容全てが大切に思え、考えを付け足していったと考えられる。話し合い中に、「なるほど」「そうか」といった、新たな考えに気づき、選択肢を書き直す姿も見られた。このことから、グループで話し合った内容を、クラス全体で共有することで、一人一人の選択肢をさらに広げることができることが分かった。自分で考え、グループで話し合い、クラスで共有するという流れは思考を深めるスムーズな授業展開であることが、確認された。

エ（もう一度、自分一人でじっくり考え、ワークシートに自分が選んだ行動とその理由を書く）場面で見られた反応

#### 話し合い後の記述

- ・てつおさんと一緒に女の子に謝ってからベンチを拭く。【20人】
- ・女の子に謝って、ベンチを拭く。できれば、途中で友達に相談して、みんなにベンチを拭くのを手伝ってもらおう。最後に先生に今日会ったことを話に行く。【4人】
- ・ベンチを拭いたあと、お家の人に相談して、どうしたらよいかを聞く。【2人】
- ・ベンチを拭いたあと、先生に相談して、どうしたらよいかを聞く。【2人】

上記のように、全員がワークシートに自分の考えを書くことができた。これは、1年生の道徳授業のうち、今回が初めてであった。このことから、子どもたち一人一人が課題に対する答えを導き出している様子が見られた。

オ（ワークシートに書いたことを実行したとき）場面で見られた子どもの反応

自分がたかしさんだったらどう行動するかを書いた上記の内容を児童全員が実行していた。その場にあるものを使ったり、お家の人に相談したりと、書いた内容にその場の様子を踏まえて、新たに考えたことを付け足して最善の策を考え行動していた。児童のうち、C2は最後まで書く内容を迷っていたが、学級の中で2番目に早く行動する様子が見られた。考えを書いて行動する子と、行動を優先し、行動する中で考え、気づく子がいることが改めて分かった。

カ（行動した後、感じたことや今日の授業の感想をワークシートに記入する）場面で見られた子どもの反応

- C1：ベンチをティッシュでふくのは大変だった。自分は楽しくても、他の人は悲しい思いになることが分かった。きまりを守ってみんなで楽しく過ごしたい。
- C2：最初は、きまりを守るのはお母さんに怒られないためだと思ったけど、みんなが気持ちよく過ごすために守るものだと分かった。
- C4：最後までベンチを拭いていた人がいて、やさしいと思った。C1さん、C2さんはすぐにベンチを拭くことができていてすごいなと思った。私はすぐに動けなかったから、そういうやさしい人になりたい。



写真1 疑似体験をしている子どもの様子

子どもの振り返りシートから、疑似体験をして他の友達が動く様子を見ることができ、友達のよさや、自分のよさ、自分の改善点に気づくことができていたことが分かる。C4が、すぐに動いていたC1・2を見て「すごいな。私もそんな風になりたい」と思うのは、疑似体験により、体験的な学習が深まっていたと言える。

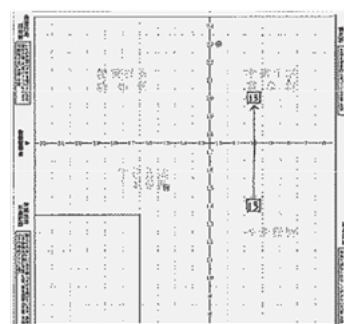
また、全ての子どもの記述に「きまりを守ること」についての自分なりの解釈が書かれていた。上記のC1・2の記述を見ても分かる通り、疑似体験をして、自分のしてしまったことの重大さに気づき、きまりを守ることの大切さを改めて知ることができていた。これは、体験的な学習が深まる、道徳的諸価値の理解を子ども一人一人がしている姿ではないかと考える。

【道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れることによって学習が深まる子どもの姿②③が見られた】

## 5 考察

疑似体験を用いた道徳の授業を行うことで、道徳的行為に関する体験的な学習を深める子どもの三つの姿が見られた。このことから、本実践は、疑似体験を取り入れた道徳授業のモデルを提示し、体験的な学習を深めるといった効果があることを明らかにすることができた。

また、すぐに選択肢を選ぶことができず、何を行動していいかわからなくなったC2は自尊心や自己肯定感が低く、疑似体験授業を始める前の5月末にとったQ-Uでは、非承認群に位置し、「自分にはいいところがありますか」という問いに「全くそう思わない」に丸を付けていた。その後の、疑似体験を繰り返し行った後の9月の学校アンケートやQ-Uでは、「自分にいいところがありますか」という問いに「そう思う」に丸を付け、Q-Uも非承認群から、学校満足群になった。自尊心、自己肯定感の高まりが見受けられる。このことから、疑似体験を行うことは、自分のよさに気付く場面を設けることに繋がり、自尊心、自己肯定感を高める手立てとしても有効に働いていたことが分かる。新潟県糸井川市立能生小学校（2016）でも、体験的な学習を道徳授業で取り入れる場合は、自尊心や自己肯定感が高まるように終末を工夫しなければいけないとしている。<sup>8)</sup> 今回の実践を通して、疑似体験を取り入れた道徳授業は、能生小学校が挙げる自尊心や自己肯定感を高める体験的な道徳授業にも繋がる授業モデルであると考えられる。また、Q-Uの非承認群にいた6人（いいところがありますかの質問に、全くそう思わないに回答した子ども）も全員が承認群に移動した。自分のいいところを書き出した際も、「すぐに行動できる」など、疑似体験を取り入れた道徳授業の内容を書いていた。このことから、一人一人が疑似体験によって、自分のよさに気づき、クラス全体で自己肯定感、自尊心を高める雰囲気を作ることができたと言える。



資料2 C2のQ-Uの変化図

|               |         |
|---------------|---------|
| 5月のQ-U非承認群の割合 | 6人(22%) |
| 9月のQ-U非承認群の割合 | 0人(0%)  |

資料3 Q-Uの非承認群の変化表

## 6 成果と課題

質の高い多様な指導法のうちの、「体験的な学習の取り入れ方」の一例やその効果を今回の実践で示すことができたことで、道徳科が目指す問題解決的な学習を子どもの姿を通して具体的にイメージし、授業改善の一つの目指すべき方向を示すことに繋がったのではないかと考える。

一方で、道徳の教科化に向けて、多くの指導方法が示されてきている。今後は、その組み合わせや、具体的な発問や指導パターンを検討し、実践していくなど、より自分自身の授業実践力を磨いていくことに努めていく必要がある。

### 【参考・引用文献】

- 1) 永田繁雄『新・道徳授業論』道徳教育2017年2月 pp.71～72
- 2) 諸富祥彦『考え、議論する道徳科授業の新しいアプローチ』明治図書2017年 pp.24～27
- 3) 前掲書2) pp.15～17
- 4) 文部科学省『特別の教科道徳の実施に向けて～小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』初等教育資料2015
- 5) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が取りまとめた報告『資料1 特別の教科道徳の指導方法 評価等について（整理案）』2016年
- 6) 前掲書1) p.73
- 7) 内藤貴志『特別の教科道徳に向けて』2017年新潟県長岡市要請研修資料
- 8) 糸魚川市立能生小学校『自らの判断により、進んで道徳的实践ができる子どもの育成』柏崎市道徳講演会資料2017