

子どもの道徳的実践力を高める学習指導法について

高知大学大学院 教育学専攻 学校教育コース 教育学分野 田邊研究室
いの町立枝川小学校 教諭 橋本和紀

1 はじめに

道徳授業では、資料に描かれた主人公等に子どもが自我関与するよう支援することを大切にしたい。それは、学習者である子どもが、主人公の道徳的な問題を自分の問題として受け止め考えるとき、道徳の授業が授業として成立するからである。しかしながら、深まらない授業においては、子どもが主人公の生き方等を自分の問題として受け止めることもなく、子ども自身の生活や意識の実態からかけ離れた状態で展開されることもある。そのような状態では、授業中の発言は表面的であり、本当の自分を語ることは少ないように感じられる。つまり、主人公の道徳的な問題に、学習者が自分の体験を重ね、感じたことや考えたことをもとに、自己の生き方についての考えを深める授業を展開することが大切なのである。そのためにも、体験を生かす道徳の授業を工夫しなければならない。

学習指導要領においても、内面に根ざした道徳的実践力が効果的に育成されるよう、児童の日常的な体験はもちろんのこと、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の関係施設等との交流活動など、多様な体験活動を生かした授業を工夫し、道徳的価値の持つ意味や大切さについて深く考えられるようにするなど、体験を生かす道徳の時間の工夫を求めている。しかし、現実を目を向けると、体験活動は盛んに行われているものの、道徳の授業はおざなりになってしまっていることがある。

さらに、体験を生かす道徳授業を展開するために、道徳の時間と他の教育活動との関連表を作成する必要があり作成されるのであるが、この関連表をどのように生かすのかは、学級担任に任されているという実態があり、道徳の時間と他の教育活動の関連が線引きされていても、どのように生かすのか明確にされていないので、関連表を生かし切れておらず、効果はまちまちのように思われる。

2 研究の目的

(1) 研究の目的

道徳授業の展開においては、様々な問題点が指摘されているが、道徳教育では、道徳的価値の自覚を深め、道徳性を高めていくことで、道徳的実践力が高まり、合わせて自尊感情も高まっていくのであり、本研究では、道徳の授業における発問構成の工夫と体験活動を生かした道徳授業の工夫を行うことで、子どもが「問わされる状態」から「主体的に問いかける状態」へと転換させ、子どもが道徳の時間において主体的に道徳的実践力を高められる指導法を開発し、問題解決の第一歩を踏み出したい。

(2) 研究仮説

道徳の授業における発問構成の工夫と体験活動を生かした道徳授業の工夫を行うことで、子どもは、「問わされる状態」から「主体的に問いかける状態」へと転換されるのではないかと。それが、道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を高めることになり、さらには、自尊感情、自己肯定感を高めることになるのではないかと。

(3) 研究方法

各出版社の副読本の指導書の発問を調査し、展開例として示された道徳授業の指導過程についての実態把握を行う。道徳的価値の自覚を深められるよう発問構成を工夫し、その実践を通して、そ

の実践記録に基づく児童の発言、ふりかえり、また、授業後のアンケートをもとに、効果的に授業が展開されたか検証していく。

他の教育活動の道徳的体験を、道徳の授業に効果的に生かすために、体験活動を生かした道徳授業を構想し、その実践を通して、その実践記録に基づく児童の発言、ふりかえり、また、授業後のアンケートをもとに、体験活動がどのように生かされ、道徳的価値の自覚を深めることができたのか検証していく。

3 研究内容

(1) 分析と指導過程理論

ア 副読本の分析

道徳の授業の実態把握を行うため、各出版社の副読本の指導書の発問を調査した。調査方法は、「～したとき、〇〇（主人公）はどんな気持ちだったでしょう。」などの主人公の心情に学習者が共感できるようにいわゆる共感的な発問の数を調べる。また、展開後段で、資料を離れ、自分自身の生活をふりかえる（自己を見つめる）ことで価値の一般化（価値の主観的自覚）を図った展開例の数を調べる。

表1 T社における共感的な発問数と展開後段の設定数

学年	発問数の合計	共感的な発問の数	展開後段設定数	共感的な発問の割合 (%)	展開後段設定の割合 (%)
1年	121	81	32	66.90%	94.10%
2年	130	109	34	83.80%	97.10%
3年	116	98	35	84.40%	100%
4年	117	110	35	94.01%	100%
5年	123	79	35	64.20%	100%
6年	118	103	34	87.20%	97.10%

T社で調査を行った結果、上記のような結果が得られた。その指導書の展開例によれば、高い割合で共感的な発問が用いられていることが分かる。また、展開後段におけるふりかえりによる価値の一般化は、非常に高い割合で行われていることが分かる。この結果から、実際の道徳の授業が形式化しているのではないだろうかということが推測される。

イ 指導過程理論

(7) 井上治郎の指導過程理論

井上の指導過程の構成における特徴は、導入において資料を与え、内容をつかませた後に展開の第一段階で「初発の感想」を求めるところにある。ここでは、資料に対する生徒の感想を自由に話させる。おそらく資料に登場する主人公のものの見方、感じ方、考え方についての批判・弁護、反対・賛成、反発・賞賛などそれぞれ相対立する意見が出るのが想像できるし、指導者も出ることを期待するのである。

展開の第二段階で生徒に「共通の問題意識」をもたせることも特徴の1つといえるだろう。これは、「初発の感想」として出された相対する考えを1つに集約して、生徒全員にもたせるもので、話し合いの展開全体を通して追求すべき課題ともいうことができる。今でいう学習のめあてのようなものである。例えば、資料に登場する主人公の生き方に対して「かばうところが十分認められるが、しかしなお、問題にすべきところがあるのは、どこにどのような非があるからか」、あるいは、「批判されるべきところがあるにもかかわらず、なお賞賛せざるを得ない立派な生き方ができたのは、何が支えになっているのか」というような問題意識を共通にもたせることを主眼にする。

展開の第3段階は、話し合いの前段と後段に分かれている。前段では「共通の問題意識」の前半部に、後段では後半部にそれぞれ焦点を絞って話し合いを進める。主人公に対する批判から弁護へ、または弁護から批判へといった流れで発問も構成されるのである。教師はこのような2段階の話し合いを通して、学級の生徒が指導のねらいに近づくように導いていくのである。

終末の段階では話し合いをまとめたり、生徒自身が学んだことを確認させたりする。

(イ) 青木孝頼の「資料活用類型」

青木孝頼は、資料自体を分類するのではなく、展開前半に限っての資料の活用の仕方によって、「共感的活用」「批判的活用」「範例的活用」「感動的活用」の4つに分類している。

a 共感的活用

道徳の授業において子どもひとりひとりに、資料中の主人公の考えていること、感じていることを推測させ、共感させることによって、自分の価値観に気づかせ、自覚を促すという意図で資料を活用する類型である。

b 批判的活用

資料中の主人公などの行為や考え方を子どもたちに批判させ、互いの意見を交わし合わせることを通して、道徳的な考え方、感じ方を深めさせようとする意図で資料を活用する類型である。なかなか自分の本音を語ろうとしない子どもたちに、主人公などを自由に批判させれば、おそらくそれぞれの子ども自身のありのままの価値観に基づく意見が出るであろう、という考えから生まれたものである。

c 範例的活用

資料中の主人公などが行った道徳的行為を、子どもに一つの模範例として受け取らせようとする意図で資料を活用する類型である。ときには、望ましくない行為を主人公などが行った内容の資料もあるが、その場合でもよくない行為の例として受け取らせようとする意図するのであればこの類型に含まれる。授業者が、「この資料の主人公のように、こんな場合にはこのような行為が適切なのだ。」「この主人公のようなことをすると、こんな悪い結果を招くことになる。」という構えで子供たちに理解させ、感じ取らせる意図をもって資料を活用する類型である。

d 感動的活用

資料が子どもに深い感動を与えるものである場合に、子どもの感動を特に重視しながらねらいとする価値の把握を意図する類型である。したがって、資料それ自体が感銘を十分に与える特質をもたない場合にはこの類型は適用されない。他の活用ができるにもかかわらず、授業者が、「この資料の感動的な特質を特に生かして活用しよう。」と意図することにより、この活用類型が適用されることになる。

(ウ) 考察

このように青木は、指導過程を4つの資料活用類型に分類しており、「ただ、いたずらに新しいことに走るのではなく、まず現在の道徳授業を改善し、効果を高めることに努力することが大切でしょう。これら4つの類型の中では、これまでの実践結果から考えて、「共感的活用」を十分に身に付けることを先にし、そのうえで他の活用をも身につけることが良いのではないかと思います。」¹と述べている。しかし、現在の道徳の副読本の指導書の発問を調査をみると、T社では、非常に高い割合で「共感的活用」による指導過程となっている。もちろん基本は大事であるが、これでは、道徳の授業がマンネリ化し子どもの学習意欲の低下を招き、結果として子どもは問わされる状態になっているのではないだろうか。

(2) 発問構成の工夫

ア 問いかけ型

発問構成を工夫し、学習者に主体的な問いかけを促す。道徳的变化の前後で問いかける必然性を

作る。まず、価値実現の難しさを共感的に捉える。次に、難しい状況の中でなぜ価値を実現できたのかを考える問いを作ることで自然の問いが生まれる。問わされる状態から問う主体への転換を図り、主人公に自我関与して考えることができる。資料の読み方は、起承転結の承を問題としながら、主人公の弱さに共感し、道徳的価値を実現できたのはなぜかを考えていく。

イ 自己内対話促進型

道徳的变化の理由に自分を重ね、自己内対話を深めることで、問わされる状態から主体的に問いかける状態への転換を図ることができる。子どもが主人公のとした言動をみて、これまでの自分自身の体験をふり返り、そのときの自分の気持ちと主人公の気持ちを重ねること（共通体験）で価値を深めることができる。この際の共通体験とは、主人公と全く同じ体験でなくても、価値に対する同じような体験でも構わない。そうすることで、全員が自分の体験を踏まえて考えることができるであろう。具体的には、中心発問において、いくつか出た意見の中から自分の考えに近いものを選び、その理由を発表する。自分と主人公との共通体験をもとに深く考えることで価値の自覚を深めることができる。

ウ 多面的判断促進型

登場人物の感じ方、考え方、行為行動に、学習者の多面的な判断を促し、互いに意見を交流することを通して、学習者は自らの考え方を深めることができる。まず、主題に対する問題意識を持つような問いを設定する。その問いを通して、価値把握を主体的に行い、互いに発表し合う。自分の考えだけでなく、仲間の考えを知る場面を多く作ることで、多面的な判断ができ、登場人物の様々な生き方、感じ方、考え方が浮き彫りになる。そうすることで、道徳的価値への心情を深め、生き方の自覚を深めることができる。

エ 学習者への主体的な関与型

子どもに話し合ってみたいところ・心に残ったところはどこかなどを聞き、子どもが主体的に関わりを持てるようにする。教師が話し合いたい場面を決めて授業を進めていくのでは、子どもは問わされる状態にある。しかし、子どもは、自分が印象に残った場面を自ら選ぶことで自分自身に問いかける必然性が生じ、主体的に問いかける状態へと転換される。そうすることで、主体的に考えることができるようになり、価値の自覚を深めることができる。

オ 感動型

感動的な資料を読んだ後、資料の初めから発問をしていたのでは、単なる資料のなぞりに陥り、子どもの感動が醒めてしまうことが多い。感動を断ち切るのではなく持続させ、子どもの心を打つものを追求し、ねらいに迫っていく。したがって、読後の感想をもとにさらなる問いを作り、主人公の生き方を問い直すための発問構成をする。

(3) 体験活動を生かした道徳授業の工夫

ア 行事体験シート

体験活動をより効果的に行い、内面に根ざした道徳的実践力が育成されるよう、体験活動を行う前に行事体験シートに自分のめあてを書くようにする。子どもに自分のめあてを持たせ、そのめあてを基に体験活動を行い、活動後にはふりかえりを書くようにする。そうすることで、体験活動をただ行うのではなく、自分なりのめあてを持って活動し、そのめあてを基にふりかえりを行う。このように、めあてを持って体験活動を行うことで、より強く道徳的価値を深めることができるようになると思われる。

道徳の授業では、導入の段階で価値への方向付けを行う際に用い、展開前段で、主人公に自我関与できるきっかけとして用いる。展開後段のふり返りでは、行事体験シートをもとに価値の一般化を図ることに用いる。

(7) 授業検証

いの町立枝川小学校 6 年 3 組児童 (20 名) を対象に、「海の勇者」(出典 6 年生の道徳 文溪堂) という資料を用いて検証を行った。その際、1 年生との対面式の行事体験シートを用い、対面式のことを思い出しながらふりかえりを行った。

結果は、授業中のふりかえりが、「自分とのかかわりで考えられた」が 16%、「自分なりに発展させて考えられた」が 84%であった。このことから、体験活動を思い返しながらふりかえることができたと考えられるし、道徳的価値を自分なりに発展させることができたと考えられる。授業中のふりかえりから、行事ふりかえりシートを使用した体験活動は有効であると考えられる。

イ 関連表

道徳の時間と他の教育活動との関連表をどのように生かすと効果があるのかなど、関連表の生かし方の工夫が重要である。

そこで、まず、道徳学習のテーマを作る。これは、主題にあたるものであり、構想したユニット全体を通して育成するねらいを端的に示すものである。そして、構想全体のねらいに関連する教科等において、それぞれの指導における道徳の指導内容を設定する。これは、各教科や特別活動における指導する道徳の内容を示すものである。

(7) 授業検証

いの町立枝川小学校 6 年 3 組児童 (20 名) を対象に、「森川君のうわさ」(出典 6 年生の道徳 光文書院) という資料を用いて検証を行った。その際、学級活動、特別活動とを関連させ、その授業のことを思い出しながらふりかえりを行った。

結果は、授業中のふりかえりが、「自分とのかかわりで考えられた」が 67%、「自分なりに発展させて考えられた」が 33%であった。このことから、体験活動を思い返しながらふりかえることができたと考えられるし、より深く道徳的価値の自覚を図ることができたと考えられる。授業中のふりかえりから、関連表を生かした授業作りは有効であると考えられる。

(4) 発問構成の違いによる授業分析

ア 授業分析の基準

本研究では、子どもの授業中の発言やふりかえり、授業後のアンケートをもとに、道徳的価値の自覚が深められたのかを検証していくものである。そこで、授業分析の基準を設け、それをもとに授業分析を行っていく。

(7) 子どもの発言

道徳の授業記録分析基準 (田邊・大川モデル 2013. 3) を基に、主人公の気持ち① (Ⅰ)、主人公の気持ち② (Ⅱ)、状況に基づく理由づけ (Ⅲ)、考えに基づく理由づけ (Ⅳ)、体験に基づく理由づけ (Ⅴ)、主人公との同一化 (Ⅵ)、主人公に対する考え方 (Ⅶ)、自分の将来の生き方 (Ⅷ) の 8 つに分類し、分析していく。

(イ) 子どものふりかえり

学習指導要領 (第 2 章道徳の目標 (3) 道徳的価値の自覚及び自己の生き方について考えを深める) を基に、「道徳的価値の理解」「自分とのかかわりで道徳的価値をとらえる」「道徳的価値を自分なりに発展させていく」の 3 つに分類し、分析していく。

イ 発問構成

(7) 問いかけ型発問構成

高知大学教育学部附属小学校 5 年〇組 (39 名) を対象に「ブランコ乗りとピエロ」という資料を用いて検証を行った。

この問いかけ型では、発問 1 発問 2 で、サムに対する怒りや憎しみをしっかり押さえ、子どもに問う主体として考える必然性を持たせるようにしている。発問 1 発問 2 の子どもの反応は、Ⅱ型、Ⅲ型のみであるが、中心発問である発問 3 では、Ⅱ型、Ⅲ型に加え、Ⅳ型、Ⅵ型の意見も見られて

いる。つまり、子どもが問う主体となることで、主人公に自我関与し、価値について考えられるといえる。授業後のアンケートでは、「2. 今日の授業はためになりましたか。」という項目は、「そう思う・ややそう思う」が約98%（38名）、「5. 主人公になりきって考えることができましたか。」という項目は、「そう思う・ややそう思う」が約87%（34名）という結果が出ている。この結果から、より主人公に自我関与し、問わされる状態ではなく、子どもが主体的に問いかける状態となったからこそ、多くの子どもが「今日の授業がためになった」と答えたと考えられる。また、自由記述欄では、約41%（16名）が道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われるような意見を書いていた。つまり、道徳的価値を自分自身の生活と関係させて捉えることができていると言える。以上の点からも、「問いかける必然性をつくる」という発問構成は、道徳的価値の自覚を深めるための有効な発問構成であると考えられる。

(イ) 自己内対話促進型

高知大学教育学部附属小学校5年△組（39名）を対象に「ブランコ乗りとピエロ」という資料を用いて検証を行った。発問3で、なぜサムを憎む気持ちがなくなったのかを発表し、そこで出た意見の中から自分の考えに一番近いものを選んで発表した。子どもの反応は、発問1ではⅢ型が10、Ⅳ型が4つ、Ⅶ型が1つ出てきた。中心発問である発問3発問4では、主人公の気持ちを問う発問であるので、子どもの反応もⅡ型、Ⅲ型が多くなっている。しかし、中心発問である発問3では、発問2をより発展させ、自分の気持ちを問うものである。そうすることにより、これまでは主人公の気持ちについて考えていた思考に、より強く自分自身の意思が関わってくることで主人公に自我関与し、特にⅥ型のような反応が見られたのではないだろうか。授業後のアンケートでは、「2. 今日の授業はためになりましたか。」という項目は、「そう思う・ややそう思う」が約95%（35名）、「5. 主人公になりきって考えることができましたか。」という項目は、「そう思う・ややそう思う」が約95%（35名）という結果が出ている。この結果から、より主人公に自我関与し、問わされる状態ではなく、子どもが主体的に問いかける状態となったからこそ、多くの子どもが「今日の授業がためになった」と答えたと考えられる。以上の点からも、「自分の考えに一番近いものを選ぶ」という発問は、道徳的価値の自覚を深めるための有効な発問構成であると考えられる。

ウ 資料の質による、より有効な発問構成

「ブランコ乗りとピエロ」の資料では、問いかけ型と自己内対話促進型の2つの発問構成で授業を行った。両者を比較した場合、授業での発言では、違いはあまり見られなかった。しかし、アンケートによる記述では、大きな違いが見られた。自己内対話促進型で行った授業では、「道徳的価値を自分なりに発展させていく」が8%なのに対し、問いかけ型では、41%という高い割合になっている。この「ブランコ乗りとピエロ」のような主人公の道徳的変化が描かれている資料においては、問いかける必然性が求められるのであり、「ブランコ乗りとピエロ」の発問構成においては、「問いかけ型」がより有効であると考えられる。このことから、資料の特性に応じた、より効果的な発問構成をする必要がある、と考えられる。

4 まとめ

(1) 今後の課題

道徳の授業は、道徳的価値の自覚を深めるために、展開後段にて価値の一般化が行われる。この価値の一般化で多く行われているのが、「ふり返り」である。今回の研究では、98.05%で展開後段にてふり返りが行われていた。このふり返りでは、高められた価値を通して自己を見つめていくことが重要なのだが、「〇〇したことはありませんか？」という発問で、パターン化されていたり、自分自身の過去の事実のみのふり返りであったりと、ふり返りの意味を十分に理解せずに形だけになっ

ているのではないだろうか。このような状況では、子どもが本当に「ふり返り」で自己を見つめることができているのか疑問が残る。どんな気持ちで感じ、考えたのか、道徳的価値を自分とのかかわりでどのようにとらえることができたのか、ということが重要になってくる。今後は、この「ふり返り」の在り方のように道徳的価値の自覚を深めるための工夫が一層求められる。

(2) 今後の展望

今後、少子化などの生活環境の変化により、更に子どもたちの生活体験が乏しくなっていくと考えられる。そこで、土曜日の授業の特性を生かした体験活動を提案したい。今後、学習指導要領の改定により、学校の土曜日授業が再開となることが予想される。この土曜日授業の再開を生かして、土曜日に学校行事や体験活動を多く取り入れていくことが可能となる。なぜなら、土曜日の授業となると、地域の人や保護者の協力が得られやすくなると考えられるからである。平日の授業では制限されてなかなか行えない校外での活動、例えば、地区清掃や避難訓練なども可能になる。これらの体験活動の活動内容と似た題材等を用いて道徳の授業を行うことで、相互の指導効果を得られると考えられる。また、地域のお年寄りを訪ねたり、学校に招いていろいろなことを教えていただいたりすることも可能になる。このように、体験をしているところを地域の方や保護者に見ていただくことで、子どものがんばりを褒めていただくことが可能になり、褒めていただくことで自己肯定感が高まり、さらには道徳的実践力の向上にも結び付くと考えられる。学校で行っている体験活動や道徳教育への理解が進み、地域や家庭で話題となり、学校、地域、家庭が三位一体となって道徳教育を推進していくことができるようになるのではないだろうか。

¹ 青木孝頼 『道徳でこころを育てる先生』 図書文化 s 63 p. 117

<参考文献>

- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 道徳編』 東洋館出版社 h20
小寺正一 藤永芳純 『道徳を学ぶ人のために』 世界思想社 2009
青木孝頼 『道徳授業の指導過程と基本発問』 明治図書 1980
井沢純 篠原春雄 瀬戸真 竹ノ内一郎 波多野述麿 編
『道徳指導事典』 ぎょうせい s 50
宮田丈夫 勝部真長著 『道徳時間をめぐる 69 の疑問』 明治図書
田邊重任編著 『道徳教育の新しい提案』 2013
押谷由夫 『総合単元的道徳学習論の提唱』 ぶんけい 1995
横山利弘 『道徳教育、画餅からの脱却』 暁教育図書 2007
押谷慶昭 『道徳の授業理論』 教育開発研究所
青木孝頼 『道徳でこころを育てる先生』 図書文化 s 63
金井肇 『道徳教育の基本原理』 第一法規
村田昇 『現代道徳教育論』 ミネルヴァ書房
村田昇 大谷光長編 『これからの道徳教育』 東信堂 1992
日本道徳教育学会編 『道徳教育入門』 教育開発研究所 h 20
井上治郎 『中学校道徳教育の改善』(第2巻・方法編) 明治図書 1968
青木孝頼 『新道徳教育辞典』 第一法規 1980