

道徳性を生活に活かそうとする資質・能力の育成

—生活経験と結び付けた道徳科授業の実践—

田代 知也（教育実践コース）

1 特別の教科 道徳の授業における児童の道徳性

(1) 研究に関わる課題意識

過去に行った授業実践の経験から「特別の教科道徳において道徳性を確かに育む授業づくり」について、研究・実践してきた。小学校においては、平成30年度より完全実施となっている道徳科では、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことを目標とし、子どもの道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることが必要とされている。しかし、実際に道徳科の授業づくりや授業実践を行うと、子どもたちが既に道徳的価値の大切さを分かりきっていることや、子どもならではの表面的な理解をもとに物事を考えてしまう傾向などに悩まされることが多々ある。実践研究においては、ある道徳的価値について子どもがもっている考えのずれや、子ども同士の意見の違いを引き出しつつ、それらを活かして対話を生み出したり、考えを深めたりする授業づくりを検討する。子どもの意見が、どのような理解をもとに表出されているのか授業の中で子どもと共に考え、多様な価値観や意見を認めつつ、それらをもとに議論した学びが子どもたちの生活に根差し、本当の意味でよりよく生きるための糧となるような授業づくりをしていく必要がある。

(2) 学校における児童の道徳性

道徳科の授業は、道徳的価値の理解をもとに行うものであり、その価値によって、子どもの様々な道徳性が表出される。また、道徳科の授業だけでなく、学校生活のあらゆる場面で子どもの道徳性をみとることができる。児童が学校生活や道徳科の授業の中で、他者とともに考えたり、自らを振り返って感じたりしたことで身に付けた道徳性が、児童の実生活に即効性をもって発揮されることは容易ではない。しかし、丁寧な指導を繰り返すことによって子どもの具体的な変化へとつなげるために、どのような授業実践を行うとよいのか明らかにする必要がある。

2 道徳科における教師の問いと児童の答え

(1) 道徳科の授業と児童の生活経験

道徳授業では、子どもが道徳的価値を自分事として考えるという特質をもち、文部科学省(2017)は、これまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、さらに考えを深めることが重要であるとしている。劔(2015)は、子どもが自分の生活経験をもとに道徳的価値観を表出させることで、子どもは主人公にのりうつたように自分事としてとらえ、考えることができるとしている。つまり、児童を教材に共感させることができれば、道徳科授業で扱う道徳的価値について、自分事として考えを深める授業が行えそうである。本章では、筆者の過去の実践をもとに児童の共感を生み出した問いを明らかにする。また、うまく児童の共感を生み出せなかった事例について、どういう問いによって共感が生まれなかったのかを検証した。

(2) 児童の生活経験を引き出す問いの分析

過去の授業実践から、教師が児童の教材への共感を意図し、児童の生活経験についての話題を引き出そうとしている場面を分析した。分析に用いた3つの授業から、児童は道徳科の教材と同じ状況や環境にいることは極めて稀であり、同様の立場に身を置かれたことはほぼないことが多い。そうしたときに、「みなさんも同じようなことがありますか？」と問われても「ないです」と答えるのである。しかし、一度教材から離れて「こういう気持ちある？」と気持ちの共感を問うことで、児童はその気持ちに共感を示し、自分だったらこうするということや、生活経験の吐露など、様々な語りが生まれる。この問いを用いて、児童を教材中の主人公などの気持ちに共感させることで、道徳的価値の理解につながる授業が考えられそうである。

3 道徳性と生活経験をつなげる道徳科授業の構想及び実践

(1) 道徳科指導案の構想

第Ⅱ章で明らかになった、教材への児童の共感を生み出す問いをもとに、児童が道徳科の授業で発揮した道徳性と生活経験をつなげる学習指導案を構想する。授業の対象は学習指導要領の内容に沿い1学年及び2学年を想定した。教材は、「新・

みんなのどうとく1」(学研教育みらい)から、「ないちゃった」という教材を選定した。教科書における学習指導要領と関連した本教材の構成としては、「B. 主として人との関わりに関すること」、「親切, 思いやり」の内容項目に位置づけられている。

指導の構想として、4つの手だてを構想した。1つ目は教材文を提示し、「のりくん」が泣いてしまったときの「きみえさん」の気持ちを問う手だて1である。導入部の発問では、教材中の場面「きみえさん」の心情への共感を明らかにし、「きみえさん」の共感から児童の生活経験を想起させることで、次の道徳的判断力を問う発問へとつなげる。

手だて2では、自分なら「のりくん」が泣いてしまったあと、どのように接するかを理由とともに考えさせる。ねらいとする道徳的価値を追求させ、自己を見つめさせる手だてである。手だて1を受けて、ねらいとする道徳的価値への導入を意図し、児童の道徳的価値に関わる生活経験や学習経験を想起させ、学習の方向づけをする。ワークシートを活用し、児童の考えを可視化させながら、友達と自分の考えを交流することで多面的・多角的に状況を捉えさせ、「優しくするとどんないいことがあるだろう」という学習課題を設定する。

手だて3では、身近な人に親切にしたり、思いやりをもって接したりすることがなぜ大切なのかを考えさせる。学習課題から、道徳的価値が大切であるという考えを深めるため、「のりくん」に対して自分が考えた接し方をしたらどうなるかを想像させ、身近な人に優しくすることがなぜ大切なのかを自分の立場と相手の立場から考えさせる。

手だて4では、振り返りを通して、本時の学習から思ったことや考えたこと、自分はこれからどうしていきたいのかを自己を見つめて考えさせる。

(2) 道徳科授業の実践 「ないちゃった」

Figure 1 「ないちゃった」ワークシート 第三章において示した学習指導案をもとに、授業

内で見られた道徳性を児童が自分の生活に活かそうとすることを旨とした道徳科授業の実践を行った。授業実践は、実践協力が得られた新潟市内にある小学校の低学年学級(在籍 16 人:男子 8 人, 女子 8 人)で行った。授業時間は 45 分であり、授業中にワークシートの配布を行った。Figure 1 は児童に配布したワークシートである。

学習指導案では、手だて1について、発問によって行うと計画されているが、手だての検証の重要性を考慮し、発問と合わせてワークシート①への記述を追加した。手だて1についての記述が授業後に確認できることにより、手だての検証が可能になった。

手だて2について、自分だったら「のりくん」に対してどのように接するかを考えさせ、その理由を記述させる学習活動が設定されているが、「のりくん」に対する行動を想起させると、多種多様なものが挙げられることが考えられたため、授業内では「のりくん」に対して何と言うか、という発言に限定して児童に考えさせた。児童に対して、道徳的な行動を発言行動に限定して想起させたとしても、「一緒に遊ぼう」、「一緒に帰ろう」などのその他の行動を示す考えが生起していることが認められた。

計画した学習指導案には、手だて2(ワークシート②)の記述の後、児童が自分の考えを隣の児童と交流する学習活動が設定されているが、実際の授業では行わなかった。また、「優しくするとどんないいことがあるのだろう」という学習課題を設定する計画であったが、児童から優しくするという道徳的価値を直接的に表現する発言が授業内に見られなかったため、学習課題を設定せずに授業を進めた。それにより、手だて3の学習活動である「のりくん」に自分が考えたように接した後の事を想像させながら、身近な人に優しくするとどんないいことがあるか考えさせることができなかった。実質的に手だて3を児童に対して働きかけることができなかったことになるが、手だて3の設定意図である、人に優しくしたときに相手はどう思うのか、また、自分はどんな気持ちになるのか立場の違いによって考えさせることを後の教師の発問によって補っている。

学習指導案には計画されていなかった働きかけとして、手だて2の後に自分が考えたように泣いている「のりくん」に接すると、どのような表情に変化するかを想起させ、ワークシートの余白に記述させた。学習課題が設定できなかったことにより、「のりくん」に対して自分が考えたように接

した後の事を想像する手だて3の学習活動を補うために、このような同様の学習活動をその場で設定した。

(3) 実践授業の分析

授業内の発話記録から1分毎の文字数を算出し、グラフにまとめた。Figure 2では、教師と児童の発言を合わせた全体の発話数の推移を示した。Figure 3では、教師と児童それぞれの発話数の推移を示した。なお、発話記録は漢字かな交じり表記となっているため、個々の発話によっては発話数に多少の誤差が生じるが、分析に影響がないと判断し、データをそのまま使用した。

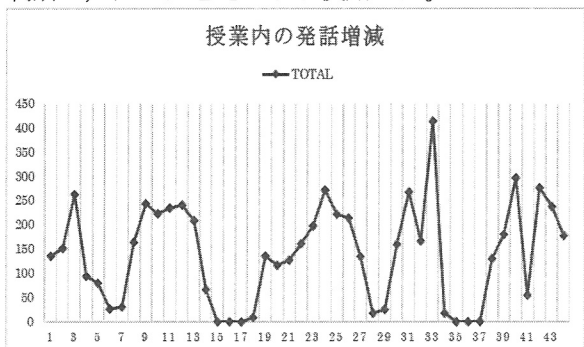


Figure 2 授業内における発話の増減(全体)

授業内の発話増減から全体を概観すると、発話数の推移を示したグラフは起伏があり、6分から7分、15分から18分、28分から29分、34分から37分では発話数の落ち込みが見られる。これは、それぞれワークシート①の記述、ワークシート②の記述、教師の指示によるワークシートへの書き込み、ワークシート③の記述が行われた時間であることが発話記録から分かる。記述時間はワークシート①に2分、ワークシート②に4分、教師が児童に対して指示した表情の描画に2分、ワークシート③の記述に5分をそれぞれ確保しており、全体で13分となる。

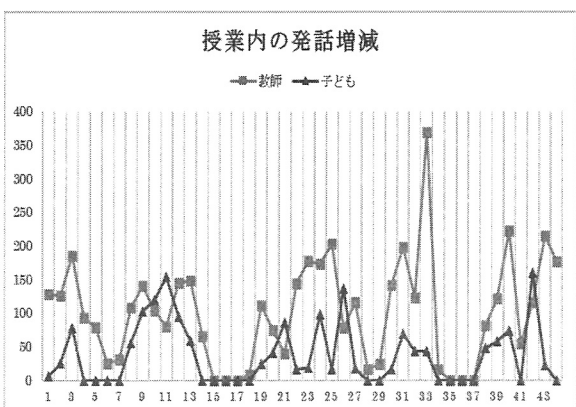


Figure 3 授業内における発話の増減(教師と子ども)

1分間あたりの平均の発話数は全体が139.98であった。児童の1分間あたりの平均発話数は38.34であり、教師の平均発話数は101.64であった。全体として、教師の発話が児童の発話よりも多いと言える。児童の発話数が教師の発話数を上回った場面が11分、20分、25分、41分の4度あり、全て児童が自分の考えを発表している場面であった。ワークシート記述の発表に費やした時間は、それぞれワークシート①についての発表が7分、ワークシート②についての発表が9分、ワークシート③についての発表が4分であった。それぞれの記述を何人の児童に対して指名しているかを確認すると、ワークシート①については6人、ワークシート②については5人、ワークシート③については3人であった。

授業内で児童に記述させたワークシートを回収し、個人を特定できないように処理した後、その記述を表にまとめた。個々の児童を数字で表し、ワークシートの記述である、①きみえさんの気持ち、②自分だったら「のりくん」に対して何と言うかとその理由、③今日の授業で考えたことや思ったこと、これからの自分の生活に活かしたいことという設問をそれぞれまとめた。

記述の内容に関して、「のりくん」が転んで泣いてしまったときのきみえさんを自分に見立てて、その時の感情を想起させたワークシート①では、大きく分類して以下の4つの感情が確認できた。「大丈夫かな」など心配、「やってしまった」、「あやまらなきゃ」などの後悔や反省、「どうしよう」などの困惑、「やめてよ」、「自分が遊んでいたのに」などの「のりくん」を責めようとする他責の感情が認められた。心配の感情は6人から、後悔や反省の感情は5人から、困惑の感情が最も多い7人から、他責の感情は最も少ない4人から確認できた。学級の児童は16人であったが、一人の記述の中に複数の感情が認められるものがあった。なお、「泣いちゃった」という事実にも認める記述がいくつかあったが、感情として判別できないため、分類していない。

児童が自分だったら「のりくん」に対して何と言うかを考えさせたワークシート②では、大きく分類して下記の5つの発言が認められた。「ごめんね」などと言う謝罪の発言、「大丈夫？」と言う心配の発言、「どうしてボールを取ろうとしたの？」と言う問いかけの発言、「一緒に遊ぼう」、「一緒に帰ろう」などと言う勧誘の発言、「取らないで」、「のりくんが悪いよ」などと言う批判や説教の発言が確認できた。謝罪の発言は8人から、心配の

発言が最も多い9人、問いかけの発言は最も少ない1人、勧誘の発言は6人、批判や説教の発言は4人の記述から認められた。ワークシート②についてもワークシート①と同様に、同一の児童の記述から複数の発言が認められている。また、ワークシート②の発言をする理由としては、大きく分類して下記の5つの理由があった。「痛そう」、「かわいそう」など相手への思いやり、「譲ってあげなかった」という自責、「のりくんが転んだ」、「仲直りできない」などの過去の事実と未来の状況の推測、「人のを取らなければ転ばない」という他責、「どうしてボールを取ろうとしたのか知りたい」という興味の理由が分類できた。相手への思いやりが一番多い6人、自責が1人、事実や状況が5人、他責が1人、興味が1人から認められた。

本時の授業で児童が考えたことや思ったこと、自らの生活に活かしていきたいことを問うたワークシート③では大きく分類して下記の4つの記述が認められた。現実場面で同じように声かけをしたいという実践、「謝る理由が思いつかなかった」、「のりくんが泣いてしまって困った」という困惑、「仲直りできそう」、「こんなことがないようにしたい」という未来への希望、「人の物を取らなければ転ばない」という他責の記述が確認できた。実践の記述は最も多い9人、困惑の記述は1人、未来への希望の記述が4人、他責の記述が1人から認められた。

実践授業の手だてによるワークシートの記述からは、授業内で認められた道徳性を児童が現実の生活に活かそうとする記述が認められた。これは、ワークシートへの記述の指示に「これからの生活に活かしたいこと」というものが含まれていたことにも起因すると考えられる。しかし、その記述の内容を見ると、授業内で取り上げた声かけの実践的な態度が最も多かった。また、「謝る理由が思いつかなかった」、「のりくんが泣いてしまって困った」という困惑の記述や、未来への希望の記述、他責の記述も授業内で児童それぞれがもつ道徳的価値をもとに考えた道徳的行為の想起によって表われたものであると言える。また、授業の中では各所において児童に教材への共感を促し、そこから児童の生活経験を引き出していた。こうした働きかけも、児童がこれからの生活を営んでいくにあたり、授業内で想起された生活経験と自分の考えを結び付けることに至る理由になっている。

4 実践研究のまとめ

(1) 授業で発揮された道徳性

本時の授業においては、児童に対して具体的な道徳行為を問うた手だて2で、児童は謝罪、心配、誘い、批判や説教という発言を表出することが明らかになった。その理由として、相手への思いやり、事実や状況の判断、自責、他責、興味によることが分かった。教科書においては、この教材に関わる内容項目は親切、思いやりとなっている。当然のことではあるが全ての児童が、そうした親切心や相手への思いやりの気持ちから道徳的な行為を想起するわけではなかった。「のりくん」に対して批判や説教の発言を想起した児童にあっては、振り返りの中で謝罪や心配など、その他の発言に関わる記述が認められなかったことから、児童同士の考えを多面的・多角的に考えさせることが不十分であったと言える。

(2) 本研究で得られた知見

本研究では、子どもたちの道徳性が道徳科の授業において、どのように発揮され、それらの道徳性や道徳科での学びをが、子どもたちの学校生活や家庭生活などの現実場面に生かそうとする態度へとどのようにつながるかを検討した。授業実践では、各所において児童に教師が取り上げた気持ちへの共感を促し、児童に生活経験を思い起こさせた。振り返りの場面では、そうした働きかけにより児童は現実生活への実践的態度を示す記述が認められた。本時の授業により、子どもたちの実生活に変化を及ぼしたとまでは言えないが、子どもたちが日々の生活においてよりよく生きるための資質・能力の基礎を育んだと言えそうだ。

(3) 本研究の課題

本研究の実践では、子どもたちの実生活への道徳性の実践意欲に関してワークシートの記述による検証に留まっている。授業後に子どもたちが学校生活や家庭において、本時で学んだことや考えたことが生かされたかどうか、アンケートの記録やインタビューなどの聞き取りによる方法で検証することも考えられた。児童から引き出した生活経験や教材への共感も学級全ての児童に対して保証できていたとは認められず、検証が必要である。

本研究において、児童が授業で発揮した道徳性を生活に活かそうとする資質・能力を育成する点において明らかになったことは限定的であるが、その基礎的な授業形式や生活経験を引き出す発問の初歩的な検証ができた。今後は、本研究で明らかになったことをもとに、より客観的で再現性のある授業実践に取り組んでいきたい。