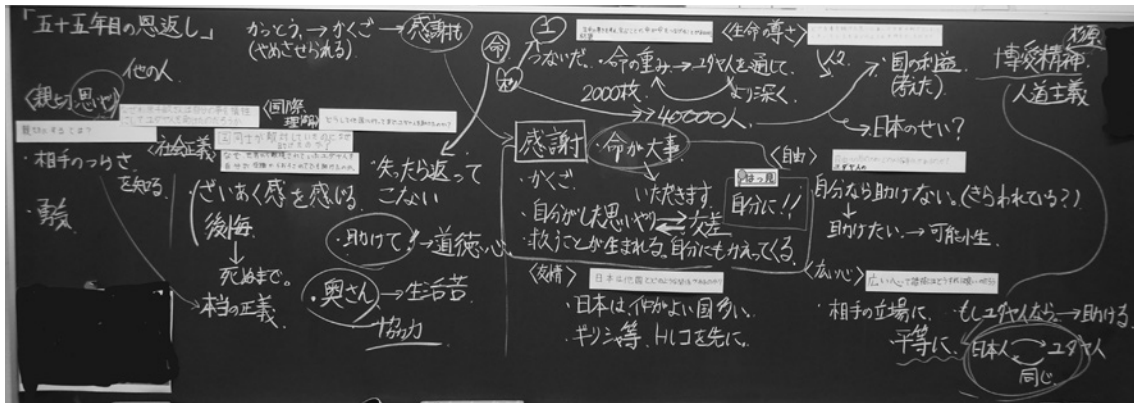


特別の教科／道徳

自他と対話しながら、新たな自己を創る子



特別の教科 道徳

自他と対話しながら、新たな自己を創る子

遠藤 信幸 川井 優子

平成29年より「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として新たにスタートしたが、いまだに「指導過程の基本型」「一時間一主題」などの固定概念が根強くある。よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うという大きな目標のもと、「特別の教科 道徳」の授業のあり方をさらに進化させるべきである。その進化において、子供たちが自己の生き方・あり方を今まで以上に見つめ考え、自らを変化していこうと意欲を表出することが望まれる。そのためには子供を主体に置いた授業の構想が求められる。子供たちが授業において多くの他者と関わり合いながら、今の自分自身をこえていき、新たな自己の生き方・あり方を創り出していく道徳の授業を構想する。

1. 道徳科の研究テーマ

(1)問題意識

国立青少年教育振興機構が2017年に実施した「高校生の心と体の健康に関する意識調査－日本・米国・中国・韓国の比較－」における「私は価値のある人間だと思う」の項目において、「そうだ」「まあそうだ」と回答した割合は日本44.9%、アメリカ83.8%、中国80.2%、韓国83.7%であり、この調査において日本は最下位であった。OECD(経済協力開発機構)が2018年に実施した「人生の意義」に関する意識調査の結果についても日本は他の国よりも数値が低い。この調査は、15歳の生徒を対象に行われたが、生徒が自分の人生に明確な意義や目的を感じているかどうかを尋ねた調査結果は、OECD諸国の平均では65.33%の生徒が「自分の人生に明確な意義や目的がある」と回答していたのに対し、日本の生徒の割合は45.67%と、加盟国の中で最も低い結果となった。これらの結果は日本の子供たちの心における深刻な問題である。

これからの社会を担う子供たちの、社会のあらゆる不安にも負けない心を育成する上で、道徳科の役割は非常に大きい。自分の生き方・あり方を見つめる学習を通して、子供たち一人一人が自分自身を向上させていこうとする意欲をもつことが求められている。そのためには、道徳科の学習が子供たちの道徳性を養うという目標のもとで、より柔軟で能動的な学習へと進化していく必要がある。道徳科の学習で「自分はどんな大人になるのか、なりたいのか」を子供たちに明確にもたせ、子供自らが自己の道徳的心情・道徳的判断力を繰り返し問い返ししながら、道徳性を養うことが求められる。

(2)テーマ設定の理由

本年度の道徳部の研究テーマを『自他と対話しながら、新たな自己を創る子』とした。「自他と対話しながら」であるが、「自他」とは「自分と他者(友達)」という狭義ではない。石川(1997)は「子供自身が気付くということ、すなわち、自分を知ること、自分との出会いが大切である。そして、自分との出会いをより確かなものにしていくために、自分と教材(道徳資料)との出会い、自分と友達・教師との出会いがある」と述べていることから、「自」については「今までの自分」「今の自分」「これからの自分」、「他」については「友達・教師」「教材」と捉える。「教材」については「教材から生まれる問い」も「出会い」に含まれる。これらの「自分」「友達・教師」「教材」の3つを道徳の授業に出会わせ、それぞれをつなげていく。そして「対話」についてであるが、安斎(2020)は「自分とは異なる意見に対して早急な判断や評価を下さずに、どのような前提からその意味づけがなされているのか、「価値を深める」ことを重視します。それはすなわち、自分自身の前提を相対化し、理解することにつながります。結果として、お互いに共通する新たな意味を発見し、自分たちにとっての現実を形づくっていくことができます」と述べている。道徳の時間

では児童が自分事として道徳価値について考えをめぐらす場合、そこに「考えたくなる、考えなくてはいい問い」が必要である。その問いの解決に向けた話し合いの過程で他者と「お互いに共通する新たな意味を発見」することができ。よって道徳部では「対話」を「偶発的、突発的に生じる何かとの出会いによって生じる追及すべき課題の解決に向けて、自他で思いや考えを見つめたり深めたりする中でお互いに共通する新たな意味を発見する活動」と定義する。

「新たな自己を創る子」だが、これからの時代、子供たちが偏見や差別などといった一方的な見方で物事を見るのではなく、一人一人が他者と豊かに関わり合いながらよりよい自分の人生を自分の力で創り出していくことがより一層求められている。「自己を創る」ためには、一人一人が自分事として「問い」を捉え、自分ならどうしていけばよいのかを他者との対話を通して、自分なりの解決策を見つけていくことが求められる。子供たちが自他と対話しながら、価値を創り、「今までの自分」から「これからの自分」を創り出し、「自己の生き方」「自己の未来」まで想像を広げ、「自分のよりよい人生」を想像して歩んでいけるような道徳性の一要素である道徳的実践意欲・態度の育成を道徳部は授業の柱として設定する。

2. 全体研究テーマとの関連

(1)道徳科の本質の吟味の精緻化

全体研究テーマを受けて、道徳科の本質について精緻化を目指す。昨年度の研究に引き続き、本質の二側面を以下のように整理した。

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する中核的概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
道徳性 道徳科において育てる人間性	自問自答(自己のあり方・生き方を見つめる)

①教科の本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する中核的概念）

道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性の育成」であるが、では道徳性とは何か。文科省(2017)は「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格の特性であり、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うことを求めている。」と述べている。それぞれについて「道徳

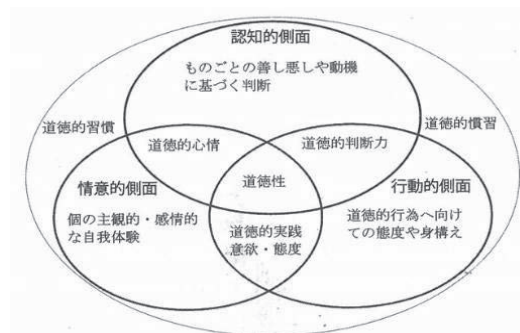


図1 道徳教育及び道徳科で培う道徳性の諸様相

的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力」

「道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」「道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え」と述べている。この道徳性を構成する3つの要素を田沼(2022)は図1のように認知的側面、情意的側面、行動的側面から分類している。道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲・態度の重なる箇所が道徳性である。道徳科の授業で育てる本質はまさにこの道徳性である。

ただ授業の中で道徳性の何をどう育てるかは、授業で扱う道徳的価値や教材、子供たちの実態によって大きく変わってくる。この道徳性は道徳科においてとても重要であり、道徳科の学習では大事な鍵概念である。本質Ⅰを図2のように構造化した。

中核概念:道徳性(道徳科において育てる人間性)		
道徳的心情	道徳的判断力	道徳的実践意欲・態度
道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情	日常的なそれぞれの場面において善悪を判断する能力	道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動を取ろうとする傾向性

図2 本質Ⅰの構造化(筆者作成)

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

道徳科における本質Ⅱは「自問自答」である。道徳科の学習は教材に表出される人物の心情や道徳的な問題について考えることがゴールではない。そこから、「価値について自分はどうなのか」「自分はどのようにしていきたいのか」といった心情や価値における自分の姿を見つめる過程が道徳の学習の重要な要素である。道徳の学習では、その「自問自答」

のために、人物の心情や道徳的問題について考える際に「自分事」として振り返ることができるような発問や展開を設定する。学習を始める前に、学習で取り扱う道徳的価値についての児童の理解の把握を行うことで児童が本質Ⅰを味わうための心構えをもつことができる。また教材の人物の心情や判断を話し合う中で「自分なら」と切り返すことで「自分事」として子供たちは自分の今までのあり方を見つめることができる。そして、授業の後半では価値についての自分の姿を多面的に想起させることで生き方・あり方を見つめる学習になる。

「自問自答」を道徳科における特質の学習活動と捉え、本質Ⅱとした。図3は本質Ⅱを構造的に表したものである。

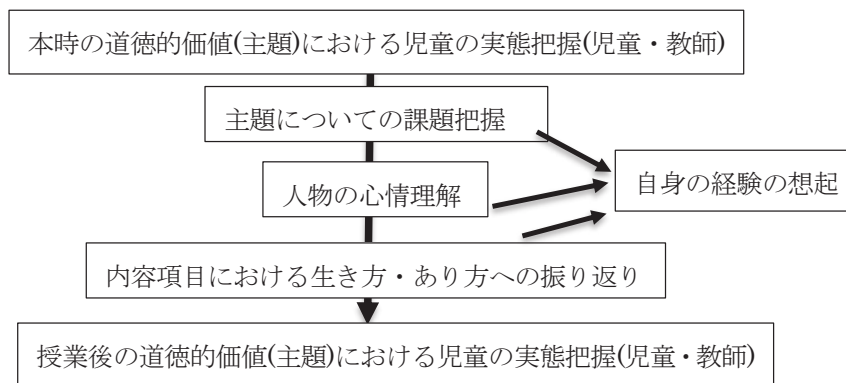


図3 本質Ⅱの構造化(筆者作成)

以上から教科の本質Ⅰ・Ⅱを児童が意識しながら学習することを道徳科の本質の吟味とする。

(2)省察的課題への支援の整理

①本質的かつ個別的な課題設定

道徳科の目標は道徳性の育成である。その道徳性を構成する「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的实践意欲・態度」の3つの何を授業のねらいとしていくのか考えることは道徳科の授業ではとても大切である。道徳部では「道徳的価値」「教材」「児童」の3つを基に設定していく。道徳科の本質を子供たちに味わわせる場合、教師はどの程度関与していくのかが大きな要である。「道徳的価値」について教師が教えたいことが強すぎると「児童」にとっては有意義な学習とはならないだろう。また、「教材」に重きを置きすぎると「児童」の教材について考えたい思いを無視した学習となってしまうだろう。そして、教師が「児童」を知らずに授業において「何を考えさせたいか」が明確にならない授業は「児童」にとって価値が感じられない学習となるだろう。道徳科の学習では道徳性を構成する3つがそれぞれによりよく関わり合うことで教師にとっても児童にとっても学びのある学習が生まれてくる。それらを熟考した上で授業のねらいを設定していく。その際、まずは「内容項目における児童の実態」を把握していくことを学習を構想する際に大切にしていく。子供たちは授業で扱う道徳的価値について「何を知っているのか」「何が分からないのか」「自分はどのように行動してきたのか」などを教師が理解するところから授業を構想していく。その過程をえることで「何を考えさせるか」が形を成し、「道徳的価値」をどこまで考えさせるか、そのために「教材」をどう展開していくかが明確になってくる。それにより、子供たちが個々に課題を設定していくと考える。その一連の流れによって、道徳部が目指す「子供と共に創る道徳の授業」を構想することができる。

道徳科の授業において重要なことは、授業の展開が教師の思いや教えたいことで進むのではなく、子供たちに何を考えさせるかを子供の視点に立って考えることである。そのためには「子供たちが何を知っているのか(価値理解)」「教師は子供たちの何を知っているのか(価値観理解)」「教師は価値について何を知っているのか(自己価値理解)」の3つの理解を教師が学習環境をデザインする上で深めることである。この3つは学習環境デザインの根幹である。

道徳科の授業において子供たちは道徳的価値について「何を理解をしているのか」を子供たちに見つめさせることが重要である。それは学習のめあてに関わる。そして、教師も「考えさせる道徳的価値について何を知っているのか」を見つめ、子供と教師の思考を重ねる必要がある。そこから、教師の意図を反映した子供が主体となる授業が生まれてくる。教師と子供の道徳的価値の理解が一致した時に、学習での「学習のめあて」や「学習の問い」が生まれてくる。「この一時間は何を学習し、自分の生き方にどうかかわるのか」を意識させることができる学習を構想する。

②多様な解決過程を支援する学習環境

道徳科の学習は「一時間一主題」で設定されることが一般的である。それは教科書の教材数の数と年間授業時数との関連が主な理由である。しかし、子供たちの学習は様々な学習とつながって成立している。そのため、道徳科の学習も

「一時間一主題」と設定するのではなく、他教科・領域との関連や複数時間扱いの道徳授業など単元構想的な道徳学習を構想する。道徳科と他教科との関連において、文科省は道徳教育という視点で、「道徳教育は、学校や児童の実態などを踏まえ設定した目標を達成するために、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて行うことを基本として、あらゆる教育活動を通じて、適切に行われなくてはならない。その中で、道徳科は、各活動における道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする役割を果たす。」と述べており、その可能性を保証している。

③解決過程への批判的な振り返り

道徳科の学習で重要なことは、「自己の生き方・あり方」を子供自身が進んで振り返ることである。教材の課題から登場人物の心情理解や、教材のテーマについての話し合いで授業が終わってしまうのでは道徳科の学習では不十分である。道徳的価値について教材を基に話し合いながら「自分はどうだったのか、これからどうしたいのか」といった自己の生き方・あり方を見直し、構想していくことがこれからの道徳科の学習ではより求められる。「自分はどう生きていくのか」と自分で自分の生き方をデザインしていく視点を大切にする。そのためには、学習指導過程において、様々な場面で「自分はどうしていきたいのか。どう生きていきたいのかを考えているのか」と振り返らせることが求められる。そのため「知っていること」を問い直す場を設定する。具体的な手立てとしては「道徳科の学習の単元構想」や「ワークシートによる振り返り」などが考えられる。また道徳科の授業において、「振り返り」の活動は「終末」に行われることが一般的であるが、本研究では導入においても設定していく。また、展開においては「自分なら」と投影的な発問を意図的に行うことで道徳的問題において自分はどうか向き合うのかを考えさせることで、自己の生き方を考えさせるきっかけとする。

以上の3つの視点を図4のように整理分類した。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ個別的な課題設定	道徳的価値に関する本質的な課題の設定	本質的な課題に対する他者の思考の共有	本質的な課題に対する自己の過去・未来を見つめる
多様な解決過程を支援する学習環境	本質的な課題の解決に向けた対象世界の分析	個別の問題解決を、比較決定する場の設定	問題解決に向けて自己の思考を援助する。
解決過程への批判的な振り返り	対象世界と本質的な課題とのズレの検証	他者の問題解決の思考の道筋を探り、他者の在り方を見つめる。	解決に向けた思考の内容の吟味

図4 省察的課題への支援の整理(筆者作成)

3. 成果と課題

(1)研究の成果

- ・本質ⅠとⅡを意識した学習指導過程を構想したことで、教師が「児童に何を考えさせたいのか」がより明確になり、児童の授業中の発言に対して切り返すことができた。
- ・授業の中で児童同士が交流する場を ICT を用いて設定したことで、普段は意見を言うのが苦手な児童も友達と交流する姿が見られた。本質ⅠとⅡを味わわせるためには、効果的な話し合いの場を意図的に設定することが重要だと分かった。ICTの使用は目的ではなく手段ではあるが、学びを創る上での方法として今後も活用する。

(2)今後の課題

- ・道徳部では本質Ⅱを「自問自答」と定義したが、教材や内容項目に対して「感じる心」「感じ取る力」が道徳科の授業では出発点であることが実践を通して理解できた。道徳科の授業では「自問自答」が道徳性を養う上で重要であるが、今後、文献や論文等にあたりながら、「感じる心」「感じ取る力」についても研究をしていく。
- ・本質Ⅱを味わわせるためには、児童が道徳的価値について自分がどう考えているかを見つめさせるための授業を、教師が道徳的価値を多面的に理解して構想することが大前提であった。本質ⅠとⅡを味わわせるために授業の終末も互いに気付き合える工夫が必要である。

【引用参考文献】

- 石川侑男・荻原隆(1997)「感性豊かな子供を育てる 道徳教育の創造」文教書院 p40, 41
- 安斎勇樹・塩瀬隆之(2020)「問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション」学芸出版社 P27
- 田沼茂紀(2022)「道徳科教育学の構想とその展開」北樹出版 p49

「多様な視点を獲得する」子供が学びを創る道徳授業

－第4学年「スーパーモンスターカード」の実践を通して－

川井 優子

1. 実践のポイント

本実践では「自他と対話しながら、新たな自己を創る子」という道徳部の研究テーマのもと、「教え込み」にならないように意識しながら、内容項目に関する実態把握、「教材」から一人一人の問いや気付いたことを全員が意見を出し、共有することで、その一人一人の学びの出発点から自己の生き方・あり方を構築させていく学習を、道徳科の授業として見出していく。

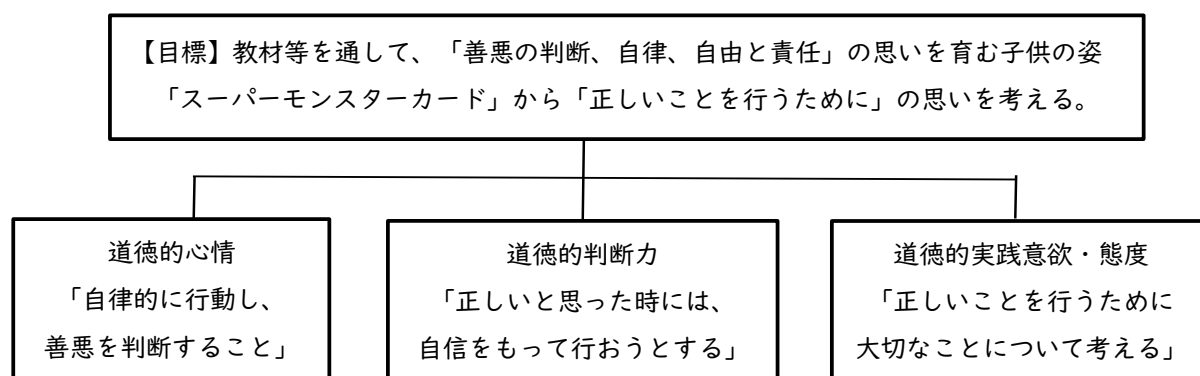
本学級の児童は日常生活の友達との関わりの中で、正しいこと、正しくないことに関して、頭では分かっているものの、周りに流されてしまったり、その時の感情に負けてしまったりすることがある。このような実態から、主人公の「ぼく」の行動を通して、万引きをしようとした友達の行動を止めることができなかった時の後悔の気持ちを想像することで、誰かのせいや何かのせいではなく、自分自身が物事の善悪を判断し、行動できるようになってほしいと考える。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう道徳科の本質

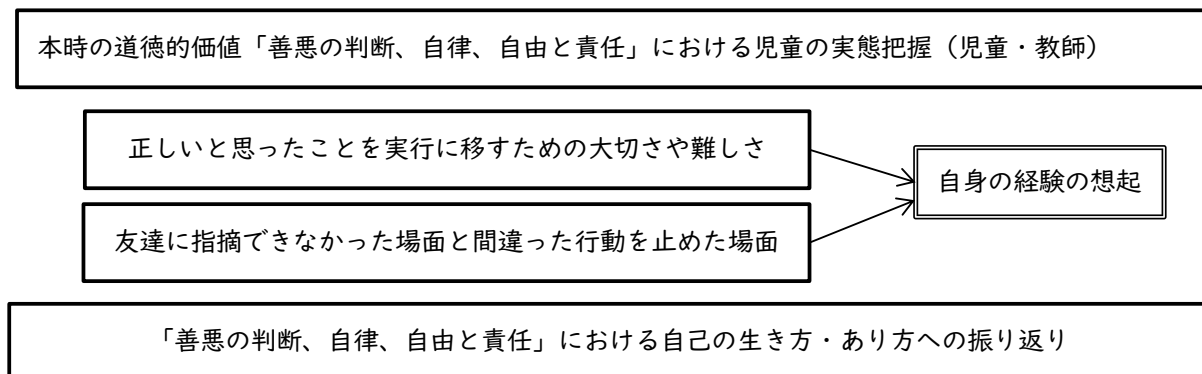
本実践では、「スーパーモンスターカード」を教材として用いて、道徳科の本質を味わう授業の構想を目指す。教科理論を受けて、本授業における本質を以下のように設定した。

【本質Ⅰ】



【本質Ⅱ】

道徳科における本質Ⅱは「自問自答(自己のあり方・生き方を見つめる)」である。教科理論で示した本質Ⅱを具体的な授業へと落とし込んだのが以下の図である。



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス

本実践では、個人が追及したい課題を設定し、その解決を図る過程をとる中で、自分の生き方・あり方について見つめさせていく。本質Ⅰの視点からどのような課題をもつことができるかを教材観から考える。

本質的な問い:相手との関係を考えて、善悪の判断をするとはどんなものだろうか。

解決の姿 :善悪を判断して行動する難しさと大切さについて理解して感じ取る姿。

本教材「モンスターカード」の内容項目は「善悪の判断、自律、自由と責任」である。友達が万引きをしようとする明らかに正しくない行動をする読み物教材であり、善悪の判断をつけやすいが、日常の友達関係について想起し、その点に焦点を当てて考えることができるようアンケートを実施した。

3. 実践の実際

(1)授業前：アンケート「友達の考えと自分の考えが違う時は、あなたならどうしますか？」に答える。

- ・ 違う意見を言ってから理由を言う。
- ・ 理由をしっかり言ってから話し合う。「何で」みたいな強く言わない。口調が強くないようにする。
- ・ 相手の考えを聞いてから逃げる。
- ・ 自分の言いたいことを言えばいいと思う。(そんなに強い口調にならないように)
- ・ 友達と相談してどうしてそのような答えなのか聞く。「それもいいね」と言う。
- ・ 友達と相談する。「今日は〇〇で、明日は〇〇ね」と決めておく。新しい案を作る。
- ・ 相談してから、友達の考えに合わせる。
- ・ 友達と意見がかぶったら自分の意見も言って、もう一度自分の意見を考える。
- ・ 「それもありだよ」と言う。臨機応変に対応する。
- ・ 友達に強く言われたら「分かった。それにしよう」となってしまう。言い合いになると譲ってしまう。
- ・ 相手の意見を尊重する。
- ・ その人が納得できる考えを出す。その人の意見を否定しない。
- ・ 友達の意見が出ると、「じゃ私も」となり、私の意見が言えなくなる。
- ・ 自分と相手の意見を混ぜることができるのなら、混ぜる。
- ・ 両方の意見を加えた違う何かを見つける。
- ・ 相手の考えにする。相手に譲る。(いたずら以外)
- ・ 友達による。あまり仲が良くない友達だったら、「ごめん、今日はちょっと…」とかいってはぐらかす。仲の良い友達だったら、「うん！」と言って友達に合わせる。
- ・ 相手の意見が正しい場合は、納得して自分の意見を言うか言わないか考える。正しくなかったら話を流す。
- ・ 友達を怒らせることがあるので、考えて発言する。
- ・ 「いろいろな考えがあるんだね」と言う。 他

図1 事前アンケート



図2 授業の様子

(2) 導入:教材を読んで問いや気付いたことを書く。

学習支援アプリを用いて授業前に行ったアンケート、児童の問いや気付いたことを入力したシートをモニターに全員分提示した。同時に、各自のタブレットでも友達の意見を表示し、どのような内容であるかを確認するように促した。その後、友達の気になる意見や疑問点などを挙げるようにし、その場で解決できる問いと、授業で深めたい問いについて学級全体で共有することができた。最後に、自分や友達の意見を共有する中で、展開でどのような発問をするのか教師が整理するようにした。

- ・大地はどうして言葉が出てこなかったのか。大地は何を言おうとしていたのか。
- ・何でぼくは物をとることをだめだと思っていたのに、良くないことだと大地に言えなかったのか。(自分は言わない)何で、ぼくは大地がコンビニに行くときに「何をするの?」と声をかけなかったのか、不思議。
- ・カードを取ってポケットに入れようとしたのは大地なのに、なぜ店員さんが来た時に僕が謝って大地は謝らなかったのだろう。
- ・ぼくはしてはいけないことだと分かっていたのに、なぜ「だめだ!」と言わなかったのか。私はまあ多分言っているだけで取らないのだろうと思ったのではないかと思う。最後、僕は何を言おうとしたのか。110ページの6行目で「大地!」と叫んだ時の気持ち。
- ・万引きは良くない。
- ・なぜ大地はお店の人に何も言えなかったのか。大地が何と言おうとしていたのか。
- ・最後の僕の気持ちと大地の気持ちは?
- ・万引きは犯罪だと分かっていたのに、何でやるのか。私だったら放っておく。もしも巻き込まれたら怖い。
- ・ぼくと大地は親しいから、関係を壊したくない。
- ・逆に万引きが成功した方が心が痛むのでは?
- ・大地がしているのは完全にいけないことで、今すぐ注意しないといけないけど、自分がいけないことに対して注意できないのは本当によく分かる。他

図3 児童の問いや気付いたこと

(3) 展開:児童の問いから、「善悪の判断、自律、自由と責任」について理解を深める。

上記の児童の問いや気付いたことを踏まえて、発問を設定した。日常的に万引きの場面に遭遇することはないが、似ている場面を想定しているのか、正しいことは分かっているもののなかなか行動に移せない「ぼく」と「大地」の立場になって考えている児童が多く、どの発問にも積極的に挙手していた。また、発言するのが苦手な児童もペアで話すことによって、理解を深めている様子が見られた。

- Q「ぼく」はなぜ言えなかったのか。
- ・言ったことで大地が怒ると思った。
- ・大地に何か事情があるのかもしれない。
- ・ぼくと大地は親しい友達だから、関係を壊したくない。
- Q「大地」はお店の人になぜ言えなかったのか。
- ・お店の人に万引きをしようとしたことがばれたくない。
- ・ひじがたなにぶつかって、カードがバラバラとゆかに散らばってしまったので、頭がいっぱいになってしまった。
- ・お店の人がやってきて、自分達に謝ったので、はずかしくなった。
- Qしょんぼりしている「大地」に「ぼく」は何と声をかければ良かったのか。
- ・これからは万引きをしないで。
- ・お小遣いをもらったら、スーパーモンスターカードを買おう。
- Q最後の場面の「大地」はどんな気持ちだったのか。
- ・ぼくやお店の人にひどいことをした。
- ・スーパーモンスターカードを取れなかったことがぐやしい。
- ・スーパーモンスターカードを取ることを我慢することができなかった後悔の気持ち。
- ・万引きがうまいってのもいなくても後悔する。スーパーモンスターカードを見るだけで思いだしてしまう。

図4 授業中の発問と児童の発言

(4)終末：教材を読んで分かったことや、「正しいと自分が判断した時にどう行動すれば良いのか」「これからの生活に生かせること」をワークシートに書く。

- ・悪いことをしようとしていたら、放っておかないで声をかける。
- ・「だめ」や「いい」などが言える。
- ・間違ったことをしたら、あやまる。
- ・やはり万引きは良くないと思った。自分はしたくない。
- ・友達が悪いことをしていたら、止める。自分も相手も気持ちよく終われるように。
- ・万引きは良くない。欲しいものがあってもしない。
- ・他の人の見本になるように！
- ・万引きは良くないことで、万引き以外にもルールを守ることを意識する。
- ・カードを取れても取れなくても後悔する。
- ・少しでも悪いと思ったことはやらない。私がやってしまいそうになっても注意してもらえないかもしれない。
- ・友達が悪いことをしていたら誘われても注意する。注意してもやっていたら、先生などに言う。
- ・正しい行動を取れるように意識する。
- ・友達とか知り合いに一回このことが正しいか聞く。いろいろな人の意見を聞く。
- ・欲が出ると我慢できず悪いことをしてしまうので、我慢を押さえて冷静に考えて生きていこうと思う。
- ・もし盗んでいたら大地が後悔したかもしれない。(判断した時)自分が後悔しないように生きていきたい。
- ・友達がやってはいけないことをやろうとしていた時にちゃんと注意する。
- ・正しいと自分が判断した時に注意する。 他

図5 振り返りシート

4. まとめ

<成果>

「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」が「学びを創る」の定義である。本実践では、内容項目に関するアンケートを授業前に行い、1時間の設定で行った。「多様な視点を獲得する」子供が学びを創る道徳授業というテーマで、学習支援アプリを用いて自分の意思表示ができるように環境を設定した。結果、事前アンケートと導入の場面では、全員が自分の意見を入力することができた。そして、入力後に友達と意見交換をすることで、話し合いをスムーズに行うことができた。展開の場面では、児童が考えた問いをもとに発問を設定したところ、いつも自分から発言しない児童が挙手して意見を表明する場面があった。終末では、意図的に学習支援アプリを使わずに、「正しいと自分が判断した時にどう行動すれば良いのか」「これからの生活に生かせること」についてワークシートに記入する方法で行った。日常生活の場面をイメージしながら、意欲的に書く様子が見られた。道徳科の授業では、児童の内面的な部分に触れることが多くあるため、ICTを活用する場面とそうでない場面を使い分けていく必要があると感じた。

このことから道徳部が定義した本質Ⅰである、教材等を通して「「善悪の判断、自律、自由と責任」の思いを育む子供の姿「スーパーモンスターカード」から「正しいことを行うために」の思いを考える」について、ICTを活用しながら、道徳科の本質を味わうことができた。一方で、以下の内容を課題として挙げる。

<課題>

道徳部として本質Ⅱを「自問自答」と定義した。道徳科において道徳の学習が自分事として児童が振り返ることが児童の道徳性を養う上で非常に重要である。そのため、本教材で学習した「スーパーモンスターカード」は日常的な場面に置き換えて考えやすい内容だったように感じた。ただし、児童が「自問自答」していたかと言えば、疑問に残る部分もある。教材を通して、親しい友達に対して正しいと判断したことを行動できるかどうかという部分に考えが及ばず、「万引きはいけない」という善悪の判断に留まった児童もいた。終末に十分時間が取れず、一部の児童のみの発表に留まったが、書いたワークシートの内容を共有するなどして、友達の考えを広げることができればさらに良かった。

複数時間の展開によって子供が学びを創る道徳授業

－第6学年「五十五年目の恩返し」を通して－

遠藤 信幸

1. 実践のポイント

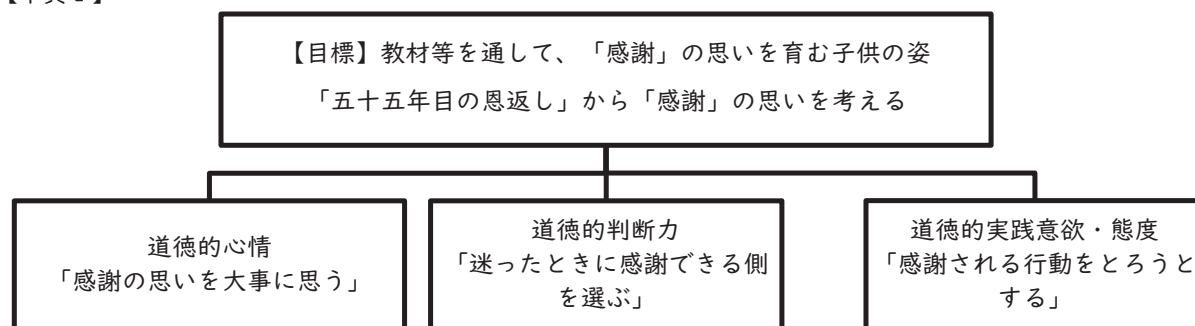
一人一人の子供が道徳科の本質を味わう授業とはどのような授業あるのか。教科の特質として「教え込み」「教師のレールの枠を超えない」ことが多いと言われる道徳科の学習において、教師がどのように学習環境をデザインしていくと子供たちが道徳科の本質を味わい、生き方を見つめることができるのか。道徳の学習においては「教材が先か価値が先か」ということが話題になることがある。「教科書」が生まれてからは「教材」ありきであるが、「教材」によっては教科書に示された内容項目と「一致しない」「ずれを感じる」ことがある。道徳科の学習では、「教材から指定された価値を考えさせる」ためにあらゆる手立てを講じてきたが、そもそもその動き自体が学習であるため「教師主体」といえる。本実践では「子供が学びを創る」という研究テーマのもと、「教え込み」にならないよう、「教材」から一人一人が感じる「道徳的価値」について自由に考えさせる。その一人一人の学びの出発点から自己の生き方・あり方を構築させていく学習を、道徳科の新たな授業として見出していく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう道徳科の本質

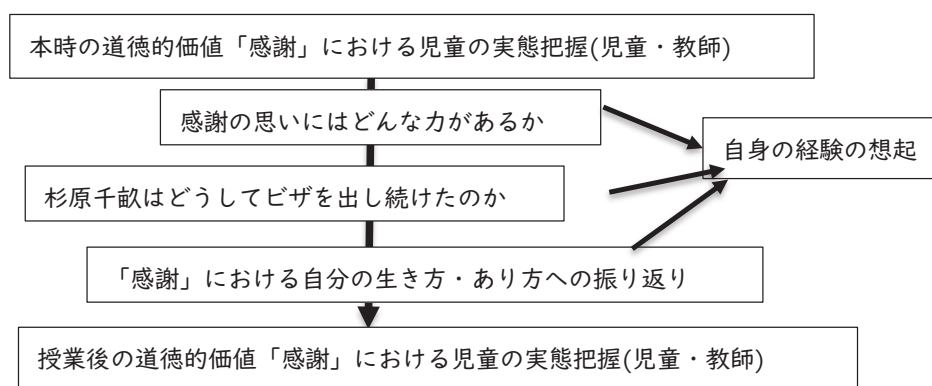
本実践では、「五十五年目の恩返し」を教材として用いて、道徳科の本質を味わう授業の構想を目指す。教科理論を受けて、本授業における本質を以下のように設定した。

【本質Ⅰ】



【本質Ⅱ】

道徳科における本質Ⅱは「自問自答(自己のあり方・生き方を見つめる)」である。教科理論で示した本質Ⅱを具体的な授業へと落とし込んだのか以下の図である。



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス

本実践では、個人が追及したい課題を設定し、その解決を図る過程をとる中で、自分の生き方・あり方について見つめさせていく。本質Ⅰの視点からどのような課題をもつことができるかを教材観から考える。

この「五十年目の恩返し」の内容項目は「感謝」である。ここに一つの疑問が生まれる。そして、それはこの教材に対峙する子供たちも感じるであろう。

この教材はユダヤ人の難民を救った杉原千畝の物語である。当時の戦争状態であった日本の状況を考えると同盟国であったドイツの意向に背いた杉原千畝の行動は現在では称えられる(当時についてはそうでない)行動である。そのため、助けてもらったユダヤ人の立場からは深い「感謝」の念が生まれてくることは予想できる。「感謝」における本質的な問いは以下のように考えられる。

「感謝」

本質的な問い:ユダヤ人の感じている感謝の思いはどんなものだろうか

解決の姿:ユダヤ人の感謝の思いについて歴史的な背景を理解して感じとる姿。

ただ、ここに内容項目「感謝」についての一つの疑問が生まれる。ユダヤ人がもつ「感謝」の思いを子供たちがどの程度理解することができるかということ、そしてそのユダヤ人の感謝の思いと子供たちに考えさせたい内容項目にある「身近な人への感謝の思い」が一致するのかということである。ユダヤ人がもつ「感謝」の念と子供たちに考えさせたい「感謝」とでは差を感じる。例えば地域で自分たちのために活躍している人など、身近な人に焦点を当てる方が感謝の思いを育むことができるのではないか。この視点に立つとき、この教材において「感謝」を中心に添えると「子供が学びを創る」ことが難しいという思いが生まれる。そのため本実践では、「子供が創る」ことに関して、教材から感じる内容項目の要素を子供たちに一任していきたい。この教材が内容項目の何に該当するのかを子供たちにらせていき、それぞれの内容項目ごとの課題を設定していく。そこから「感謝」への学びを創っているかどうかは実際の授業で解釈していく。関連する内容項目として「公正、公平、社会正義」「親切、思いやり」「国際理解、国際親善」「生命の尊さ」「よりよく生きる喜び」の5つが考えられる。この5つにおける問いについても設定する。

②多様な解決過程を支援する学習環境

「感謝」の内容項目について子供が多面的に考え、「生き方・あり方」を多角的に選択することができるように、3時間扱いの道徳授業とする。授業設計としては「内容項目」「意識調査の内容」「教材」「調べ学習」は3時間をつなぐメディアとして設定する。

時間	学習活動	味わわせる教科の本質
1 時間目	①意識調査「感謝していることはあるか。どんな時に感謝を感じるか」について考える。 ②教材「五十五年目の恩返し」を読んで内容項目について考える。	本質Ⅰ:「感謝」について振り返る。道徳的心情。 本質Ⅱ:杉原千畝の生き方・あり方を知る。
2 時間目	①自分が考えたいと感じた内容項目についての課題をもたせる。 ②杉原千畝について調べ、内容項目に合わせたためあてを考える。 ③自分の生き方・あり方を見つめる。	本質Ⅰ:自分の考えた内容項目について課題をもつ。 本質Ⅱ:杉原千畝の生き方・あり方から自分の生き方・あり方を見つめる。
3 時間目	①自分の決めた内容項目の課題について話し合う。 ②「感謝」の本質について話し合う。 ③自分の生き方・あり方を見つめる。	本質Ⅰ:①自分の考えた内容項目について課題を解決する ②「感謝」についての課題を解決する。 本質Ⅱ:杉原千畝の生き方・あり方から自分の生き方・あり方を見つめる。

③解決過程への批判的な振り返り

道徳科の研究理論においても明記したが、自分の生き方・あり方について批判的に振り返らせる。この批判的というのは「できているかどうか」を問うものではない。「自分は本当に知っているのか」「感想ではないのか」と自分の

「感謝」の価値に対する振り返り

・話し合いから自分が知らなかったことやわかったことはあるか

「感謝」についての生き方に対する振り返り

・話し合いから自分でできていなかったことやこうなりたいということはどんなことか

思考の道筋や基について見つめさせる。毎時間設定していく。具体的な例を左に示す。

3. 実践の実際

(1) 1 時間目:ねらいとする道徳的価値「感謝」について振り返る

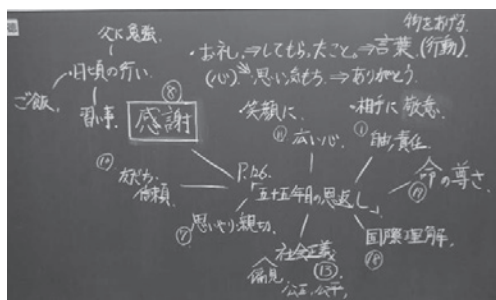


図 1…1 時間目の板書

授業の始めに「感謝についての学習」「3 時間での展開」であることを伝え、学習への道すじのイメージを持たせた。導入として「感謝とはどういう意味ですか」と問うと、児童からは「ありがたいと思う気持ち」「心の感謝」「みんなが笑顔になること」などの意見が出た(図 1 上部参照)。言葉の理解から自分たちの生活について意識を向けさせるために「普段の生活で感謝することはありますか」と問うと「お父さんに勉強を教えてもらっている」「ご飯を作ってもらっている」と児童から発言があった。児童にとっての感謝する具体的な出来

事としては生活でしてもらっていることであることがここから理解することができる。「感謝」について考えた後、教材を読む前に教科書から 22 個の内容項目の内容について一度確認をした。「五十五年目の恩返し」の教材を読みますが、22 個の内容項目の中で感謝ではない視点でも考えられるのではないかと児童に伝えてから範読した。範読後、児童に「どの視点で考えられますか」と問うと、「命」「相手の立場に立つ」「国際理解」など多くの視点が出た。そして、出た視点を Forms にまとめ、「どの視点で話し合いたいか」を集計した。「親切・思いやり」と答えた児童が 8 名と一番多かった。また次に多かったのは、「公正、公平、社会正義」と「生命尊重」であった。杉原千畝の行動の意味や行動した結果につながる内容項目が多い。児童は杉原千畝の行動の意味や行動した結果について話し合いたいと感じていることが分かった。

(2) 2 時間目:グループごとに問いを創る

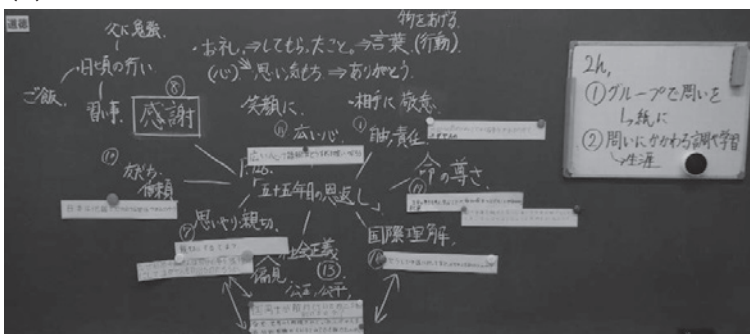


図 2…2 時間目の板書

1 時間目の終末に行った Forms の結果から、教材から考えたい内容項目について同じ内容項目を応えた子たちのグループを作成した。グループの作成については子供たちの教科の学習履歴を考慮し、担任が行った。そして、グループごとに問いを創る時間を設定した。「まだ話したい」「調べたい」という子が多かったため、時間を長く設定した。問いについては全員に共有しやすいように黄色の短冊

冊に大きく書かせた(図 2)。問いを考える際、ネットを用いて杉原千畝について調べてもよいとした。短冊に書き終わった後、それぞれのグループの問いについて共有し合う時間を設けた。問いについて補足が必要な班には担任が質問した。その後、自分たちで考えた問いについて調べる時間を設けた。調べたことはワークシート(3 時間目続きで使)に書かせた。自分たちの問いを解決できるように、一つの視点として、「杉原千畝さんやその家族はその後どうなったか」についても調べるよう伝えた。子供たちはグループで年代などを分けて意欲的に調べていた。

(3) 3 時間目:自分たちのテーマについて話し合い、「感謝」について理解を深める。

導入では昨日の学習の振り返りとして、杉原千畝さんについての感想を聞いた。「ビザを取るかどうかで葛藤があった。でも結局は助けた」「助けたユダヤ人に感謝されている。助けたら返ってくる」「最初から辞めさせられる覚悟があった。」などの意見が出た。展開の始めでは、自分たちのテーマについて話し合う活動を行った。「解決に向けては自由にタブレット等を使ってよい」ことを伝えてから話し合いに入った。話し合いは 10 分間取った。話し合いの後、内容項目ごとに話し合った内容を発表し合った。内容項目「広い心」について考えている児童から「杉原千畝さんはみんな平等に考えていた。日本人もユダヤ人も元は同じ。ユダヤ人だからとからくないと思っていた」と発言が

あった。また内容項目「生命尊重」について考えている児童からは「杉原千畝さんがビザを書き続けたのは博愛精神があったから。みんな平等に愛する、接するという考えがあったから」という発言があった。授業者は「それぞれがつながっているね」とそれぞれの内容項目が深いところではつながりがあることを知らせる声かけを行った。全部内容項目について発表し終わった後、友達の考えを聞いて自分たちの学びを振り返らせるために、「付け足しとか言いにくいことある？」と発言した。児童からは「日本の将来を考えて助けたという意見があったけど、日本が助けないことに関して、責任はないのではないかと」切り返す発言があった。中心的なテーマとして「どうして杉原千畝はユダヤ人を助けたのか」という内容について児童は話し合いを深めていた。児童からは「罪悪感に襲われるから」「自分が後悔したくないから」「命は返ってこないから」「助けてと言った人を見殺しにできない」という意見が出た。生命尊重に関わる意見が中心であった。「見殺しにできない」という意見に対して「だからどうして？」と切り返すと、「助けなくてずっと助けなかったことを思っているのがばくなら嫌だから」と自分事として考えている意見が出た。また、「杉原さんの家族も協力してくれたから覚悟ができた」と杉原さんを支える「家族」まで視点を広げた意見も出た。そして、「自分の本当の正義を見つけたから」と生命尊重ではなく、社会正義に関わる発言が出た。教師はここでこの考えを広げるために「このお話における本当の正義とは？」と問い返した。児童からは「自分より他人とか他の人のことを考えた思いやりがもてること」と発言があったため、教師は黒板に書かれた「思いやり」の言葉にも注目させた。「困っている人、他の民族でも助けること」と国際理解につながる発言があった。ここまでそれぞれのテーマについての話し合いを行ってきたが、教材にそもそも設定されている「感謝」についての内容に戻した。「教材は感謝のお話でした。感謝の視点ではどんなことが分かりましたか」と児童に問うた。児童は活発に意見を言う案域から静かに考える雰囲気へと変わった。考えている様子だった。児童からは「命の大切さ、大事さ。命に感謝する」「覚悟。外交官をやめても助ける」「いただきますの大切さが分かった」「自分がした思いやりがめぐりめぐってきたもの」「誰かを

救うことでそれがつながって繰り返される」と発言があった。そして、終末には「シンドラのリスト」の映画について話をした。「ドイツ人でユダヤ人を救った」という話をした。児童の反応は興味を持っていた。

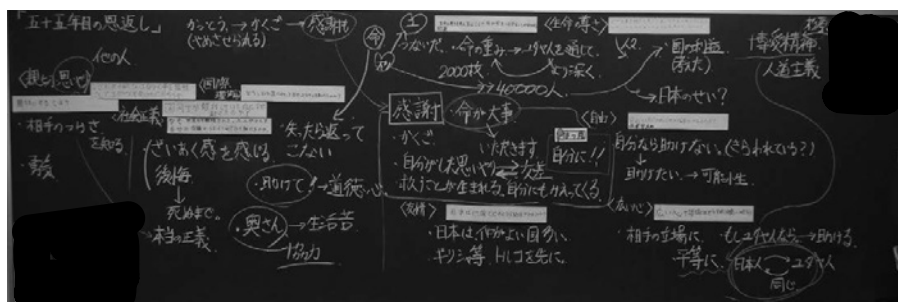


図 3…3 時間目の板書

4. まとめ

<成果>

「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」が「学びを創る」の定義であるが、本実践では3時間の学習を展開したことによって、「五十五年目の恩返し」から「感謝」の思いについて十分考えさせることができた。授業後の意識調査によると、「テーマ(感謝)について考えたか」の項目において「とても思う」「少し思う」と答えた児童が30名いた。このことから道徳部が定義した本質Ⅰである「【目標】教材等を通して、「感謝」の思いを育む子供の姿。「五十五年目の恩返し」から「感謝」の思いを考える」について、道徳科の本質を児童は味わうことができた。また、授業後の意識調査の「人物の気持ちや考えがよく分かった」の項目において、「とても思う」「少し思う」と答えた児童が30名いた。このことから本質Ⅰにおける道徳的心情である「感謝の思いを大事に思う」ことについての理解がより深まったことが分かった。

<課題>

道徳部として本質Ⅱに定義した「自問自答」であるが、本質Ⅱが「自問自答」で妥当なのかどうかは今後検討の余地がある。なぜなら、本実践で感じたことだが、「杉原千畝の行動に関して感じ取る」ことが授業では重要な要素であったためである。「共感性」「感性」が本質Ⅱとなりうるのか、今後検討していく。