

自己との関わりを意識し、主体的に他者とつながる道徳科学習指導 －問題意識をもたせ、議論につなぐ導入の工夫を通して－

大分市立碩田学園 矢野 由美

要旨

本研究は、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）の授業の導入場面において、問題意識をもたせる工夫を行うことを通して、道徳的価値に関わる事象を児童が自己の問題としてとらえ、主体的に他者とつながろうとする意識の変化について検証したものである。具体的には、第6学年3学級を対象に、導入場面での教材との出合わせ方を学級ごとに変えて検証授業を実施し、その後の児童の思考を比較した。導入の工夫をした学級では、特に工夫をしなかった学級に比べて、導入後の展開場面で多様な発言をするようになり、より多面的・多角的な見方や考え方が引き出され、活発な議論につながった。これによって、道徳的価値に関わる事象を自己の問題としてとらえ、主体的に他者とつながろうとする意識が高まったと考えられる。また導入の工夫をした授業を継続することで、児童の道徳科の授業の意欲が高まり、学んだ道徳性を生活に生かそうとする態度が醸成された。

〈キーワード〉 自己との関わり 主体的に他者とつながる 導入の工夫 問題意識 自分の考えをもつ

I 研究の背景と目的

1 背景

(1) 現状

今回の学習指導要領の改訂に係る、道徳教育の見直しに関する議論の発端になったのは、いじめの問題への対応である。小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編には「道徳教育を通じて、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見詰め、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え実践できるようにしていくなどの改善が必要と考えられる」（注1）の記述がある。

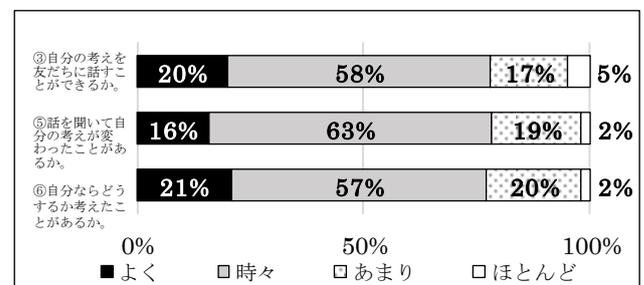
実際、「自分はどうすべきか」、自分で判断できているか、という点において、児童がとても難しさを感じている実態がある。平成30年度大分県学力状況調査によると「仲間はずれになるのが怖くてまわりに合わせてしまう」と答えた児童は、大分県5年生全児童の64.9%であり、「自分がいついじめのターゲットになるか不安」と答えた児童は、46.0%であった。こうした「自己に関わる問題にどう対応するか」については、学校や地域での活動、習い事、SNS等、様々な関わりをもつ現代の児童生徒にとって、とても不安に感じている問題であることがわかる。

こうした状況から考慮すると、道徳科において、児童が「自己を見つめる」ことは欠かすことができない。「自己を見つめる」とは、小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編において「自分との関わり、つまりこれま

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、更に考えを深めることである」（注2）と明記されている。道徳科の授業の中で、児童が自己を見つめ、他者とつながることを通して、自己の生き方についての考えをより深めていくことができるようにしていく必要がある。このように、道徳教育の要として、道徳科の担う役割は大きい。

令和元年5月13日に、第6学年112名を対象にして、道徳科に関する児童実態調査を実施したところ、所属校の児童においても、次のような実態がみえてきた（資料1）。自分の考えを話すことや話を聞いて自分の考えを見直すこと、自分ならどうするか考えることについては、約20%の児童がよくできていると回答したが、それ以外の児童は何らかの問題を抱えていることがわかった。

＜資料1＞ 6年道徳科児童意識実態調査結果（5月）



この「自分の考えを表そうとしていない」「他者の考えを取り入れていない」「自分との関わりで問題をとらえていない」という実態から、児童に「なぜ」「どのように」等の問題意識と、「自分の考えを伝えたい」「友達

の考えを聞きたい」という気持ちをもたせることが必要であることが分かってきた。この様々なことへの問題意識と主体的に他者とつながろうとする意識をもつことにより、児童が道徳的価値に関わる事象を自己の問題としてとらえ始めると考えられる。特に、1時間に1つの内容項目を扱う道徳科の授業においては、教材と出合う導入場面が、児童が自己の問題としてとらえる大切な機会となるのではないだろうか。そして他者と対話を介してつながることで、児童が更に自己の考えを深めることができるのではないかと考えた。

(2) 課題

上記のことより、「自己との関わりで道徳的価値を考える道徳科の授業づくり」と「多様な考え方、感じ方と出合い、主体的に他者と対話することで、自己の考え方、感じ方をより深めることができる道徳科の授業づくり」を研究課題とした。

(2) 先行研究

道徳科の授業の導入場面は、児童が教材の内容を自己との関わりでとらえ、主体的に考えを深めていくために大切な時間であると考えられる。

鈴木健二は、「道徳授業をする意味は『子どもの認識の変容を促す』ことにある」(注3)とし、結論が見えてしまっている導入によって、子どもが知っていたことを確認する授業になっているのではないかと指摘する。

永田繁雄は、「今、重要なこと、それは、『価値』を教師が冒頭から提示して固定し、惹き込んでいく授業以上に、子どもが教材の中で価値を見だし、自己の『価値観』をつくり出すような授業を生み出すように努めることである」と述べている(注4)。そして、授業の導入場面を含め、『『価値提示・誘導型』授業から『価値追求・発見型』授業へ」と提唱している。

これまでの、登場人物の心情理解に終始するような「読み物道徳」や、特定の価値観を押し付けるような「押しつけ道徳」という指摘からの脱却を目指すには、鈴木や永田が述べているように、授業の導入場面は、注目すべき学習指導の過程であるといえる。

更に、疋田かおりは、問題意識を大切にしたい授業を構想し実践することの有効性を述べている(注5)。児童生徒の問題意識を引き出すために、まず「児童が何を考えたいのか」という観点で「どこにこだわるか」「どんな問いを生み出すのか」を考えるための資料分析と、児童生徒の実態把握をもとにした「資料から問題意識を引き出す工夫」と「理想と現実とのズレや自分の認

識とのズレ、他の考えとのズレ等から問題意識を引き出す工夫」を示している。

また、小城達は、自己との関わりを意識化させる過程として「つかむ」「とらえる」「見つめる」という段階を設定し、各段階のねらいに応じた資料と発問の工夫を行うことの有効性を示している(資料6)。「つかむ段階」の資料の工夫については、従来の価値や資料に対する方向付けだけでなく、様々な問題の在り方が考えられ、問題意識をもたせるような資料を掲示することが大切であり、このことが、自己の生き方について考えを深める児童を育てることにつながると述べている。

これらの先行研究を踏まえ、問題意識をもたせる工夫を導入場面で行うことにより、児童が自己との関わりを意識しながら思考し、他者との議論につながるのではないかと推測した。そこで、導入が変わればその後の児童の思考は実際どのように変わるのかについて、「導入の工夫」に特化して研究したいと考えた。

2 目的

現状と先行研究を踏まえ、児童が自己との関わりを意識し主体的に他者とつながる道徳科の学習になるためには、どのような導入が効果的なのか、また効果的な導入によって主体的な他者とのつながりや児童の思考の深まりはみられるのかについて、導入の工夫と児童の思考の関連を明らかにしていくことを、研究の目的とする。

II 仮説

道徳科の授業の導入場面において、問題意識をもたせ、議論につなぐ工夫を行えば、児童は道徳的諸事象を自己の問題としてとらえ、主体的に他者とつながるようになり、自己の考えを深めることができるであろう。

III 方法

1 導入の工夫を仕組んだ授業前後の道徳科における児童の意識実態調査

(1) 実態調査の概要

対象：大分市立碩田学園第6学年3学級 112名

目的：① 道徳科における児童の意識実態把握

② 検証授業後の児童の意識変容把握

日時：① 令和元年 5月13日(月) 2～4校時

② 令和元年10月18日(金) 4校時

※1 学級 15 分ごと実施。

(2) 調査方法

道徳科の授業において、導入の工夫を仕組んだ検証授業をする前の5月と検証授業後の10月に、4段階評価の同じ内容の実態調査を実施した(資料2)。そして児童の肯定率を項目ごとに比較した。

<資料2> 道徳科における児童の意識調査項目

調査項目(4段階評価)
①道徳は楽しいか(理由を自由記述で回答)
②自分の考えをワークシートに書くことができるか
③自分の考えを友だちに話すことができるか
④人によっていろいろな考え方があることに気づいたことがあるか
⑤友だちの考えを聞いて、自分の考えが変わったことがあるか
⑥自分ならどうするか、と考えることがあるか
⑦道徳の授業で学んだことを、他の教科や活動に生かしたいと思ったことがあるか
⑧道徳の授業で学んだことを、他の教科や活動に生かしたことがあるか

2 道徳科の導入場面を学級ごとに変えて実施した検証授業による仮説検証

(1) 検証授業の概要

対象：大分市立碩田学園 第6学年3学級 112名

目的：3つの検証内容に沿った仮説検証

日時：

検証授業① 令和元年 7月17日(水) 2～5校時

検証授業② 令和元年 9月 6日(金) 1～4校時

検証授業③ 令和元年10月18日(金) 1～4校時

※1つの教材につき、学級ごとに全て導入を変え、3教材の検証授業を実施。授業後、再生刺激法によるアンケート調査(1学級15分)。検証授業と合わせて1日計4時間。

(2) 検証方法

導入場面の工夫については、5～10月までの授業実践から、質的に有効だと思われる手立てを2つに絞り、2学級で実施した。また、別の1学級では、写真や動画を用いた教材との出会わせ方はせず、通常の導入で行う教材文の範読やあらすじ押さえのみ行う授業を実施し、比較対象とした。設定した条件は、下記の通りである。

導入A：「教材理解のための内容確認や補足」 動画や写真の提示
導入B：「自己の生活経験の想起」 写真の提示、振り返り
導入C：「通常の導入」動画・写真の提示なし

導入A, B, Cの実際は、資料3-①②③に示す。

導入A, Bについては、導入の場面で教材の出合わせ方を工夫した後、補助発問を通して児童から出てきた

問題意識を板書に位置付け、意識化させてから、教材文を範読するようにした。

なお、同一クラスにおける児童の変容を捉えられるように、導入A, B, Cを学級に固定せずに検証授業を実施した。

<資料3-①> 検証授業① 導入の実際

教材名	いらなくなったきまり 【C-(12) 規則の尊重】		
ねらい	道子さんのクラスの学級文庫の使い方や学級文庫にきまりがいらなくなったわけを話し合うことを通して、みんなが気持ちよく生活するために大切なことは何かについて考え、きまりの意義を理解し、自分の義務を果たそうとする道徳的判断力を養う。		
導入の工夫の意図	【導入A】 教材理解のための内容確認や補足	【導入B】 自己の生活経験の想起	【導入C】 通常導入 (動画・写真なし)
導入の流れ	写真掲示 本が揃っていない一般的な本棚の写真	写真提示 自分たちの学年文庫の本棚の写真(本は揃っていない)	↓
工夫	この本棚のクラスは、どんなクラスだろう。		
補助発問	道子さんのクラスは、どんなクラスだろうか		
問題意識	教材文前半を範読する、あらすじを押さえる		
	(初発問)道子さんのクラスの「学級文庫の使い方」についてどうしたらよいと思いますか		

<資料3-②> 検証授業② 導入の実際

教材名	ブランコ乗りとピエロ 【B-(11) 相互理解・寛容】		
ねらい	ピエロとブランコ乗りの心情を考えることを通して、自分と異なった意見を受け止め、広い心で人と付き合うことの大切さをとらえ、自分と異なる意見や立場を理解しようとする道徳的心情を育てる。		
導入の違い	【導入A】 教材理解のための内容確認や補足	【導入B】 自己の生活経験の想起	【導入C】 通常導入 (動画・写真なし)
導入の流れ	動画視聴 サーカス団のブランコ乗りとピエロ動画(2分)	写真提示 運動会での応援団や応援合戦の様子の写真	↓
工夫	サーカス団の中で、ブランコ乗りとピエロは、どんな役割を担っているか		
補助発問	サムとピエロはどんな関係だろう		
問題意識	ルールや約束を破った相手に対してどう考えたらいいか		
	教材文を範読する、あらすじを押さえる		
	(初発問)どうしてピエロは、サムを憎んでいたのだろうか		

<資料3-③> 検証授業③ 導入の実際

教材名	フーバーさん 【C-(18) 国際理解, 国際親善】		
ねらい	フーバーさんの思いから外国の歴史や文化を知る大切さを考えるを通して、外国の歴史や文化を理解しようとする ことが国際親善につながることを理解し、世界の人々と積極的に関わっていこうとする道徳的实践意欲を養う。		
導入の工夫の意図	【導入A】 教材理解のための 内容確認や補足	【導入B】 自己の生活経験の 想起	【導入C】 通常導入 (動画・写真なし)
導入の流れ	動画視聴, 資料 スイスの自然や 生活の様子の動 画(2分18秒), 地図	写真提示 前年度のAPU 交流会や車いす マラソン選手と の交流会の写真	↓
工夫	スイスはどんな 国だろう	他国の人と交流 してどんなこと を感じただろう	
補助 発問			
問題 意識	「他国について理解する」とは、ど ういうことだろう		
	教材文を範読する、あらすじを押さえる		
	(初発問) フーバーさんはどのような思いで和子さん たちに話をしたのだろうか		

(3) 検証内容

① 「自己の問題としてのとらえ」について

導入直後に児童が何を考えていたか、自己の問題としてとらえていたかを、授業終了後、再生刺激法を用いて、アンケートの自由記述より把握し、クラス別に比較した。

再生刺激法(注7)

授業場面を録画し、授業後に授業場面のキーとなる場面(今回は導入)を再生し子どもたちに視聴させ、「その時に思ったり考えたりしていたこと」についての子どもからの報告内容を手掛かりに授業研究しようとするもの。

② 「主体的な他者とのつながり」について

松永康史は、対話的な学びにおける「他者」とは誰か(注8)について、資料4のように具体的に挙げている。

<資料4> 道徳科における「他者」のとらえ

- (a) 「子どもAまたは複数人対子どもBまたは複数人」…ペア活動, グループ活動, 学級での話し合い
- (b) 「教師Aまたは教師複数人対子どもBまたは子ども複数人」
- (c) 「ゲストティーチャーA(地域の人や保護者など)またはゲストティーチャー複数人対子どもAまたは子ども複数人」
- (d) 「資料A(先哲の書物)または複数資料物対子どもAまたは子ども複数人」
- (e) 「子どもA対子どもA」

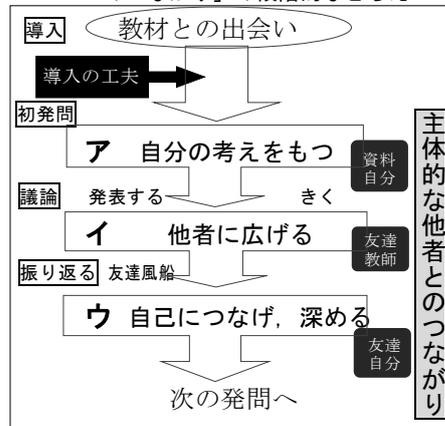
このことから「他者」を「(a)友達」「(b)教師」「(d)資料」「(e)自分」と整理し、それぞれの「他者」とのつな

がりを、把握することにした。

この「他者」のとらえを踏まえ、「主体的な他者とのつながり」について、資料5に示すように段階的にとらえ、ア～ウの3つの観点から把握することとした。

アで「自分の考えをもつ準備ができていたか」とらえ、イで「他者(友達, 教師)に広げることができたか」とらえ、ウで「友達と自分の考えをつなげて考えていたか」とらえることとした。

<資料5> 導入後の「主体的な他者とのつながり」の段階的にとらえ



ア「自分の考えをもつ準備ができていたか」

初発問から全児童が書き終わるまでの時間の比較

導入の工夫が有効であれば、児童の思考は整理され、初発問に対して自分の考えをもつ準備ができていであろう。すると、児童が自分の考えをワークシートに書き終える時間も早くなると考えられる。そこで、初発問から全児童が自分の考えを書き終わるまでの時間を比較することによって、教材や発問の内容を引き受け、自分の考えをもつ準備ができていたか、を把握した。この時間は、児童が資料を読みながら自分と向きあった時間ととらえると、ここでの「他者」とは、資料4で示す「(d)資料」と「(e)自分」であると考えられる。

イ「他者(友達, 教師)に広げることができたか」

初発問に対する発言数の比較

導入の工夫が有効であれば、児童は「自分の考えを伝えたい」「友達の考えを聞きたい」と考えるであろう。すると、児童は友達の発言と自分の考えをつなぎながら発言していくと考えられる。そこで、初発問に対する発言数を比較することにより、他者に広げることができたか、を把握した。なお、ここでの「他者」とは、「(a)友達」「(b)教師」である。

ウ「友達と自分の考えをつなげて考えていたか」

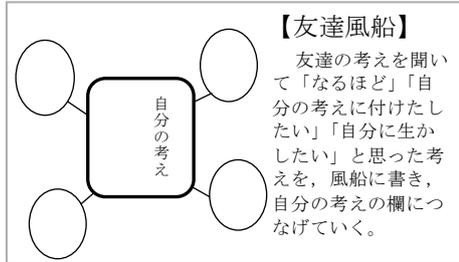
「友達風船」を書いている児童の割合の比較

児童には、日頃から授業中に使用するワークシートに、「友達風船」を書かせている。これは、資料6にあるよ

うに、自分の考えを中心にして、友達のことを風船で書き足していく思考ツールである。友達の考えを受け止めやすくしたり自分の考えの深まりを感じさせたりすることをねらっており、「ウェビングマップ」を応用した独自のものである。

この「友達風船」は、友達と自分の考えをつなごうとした場としてとらえられる。そこで、ワークシートに「友達風船」を書いている児童数を導入別に比較し、「(a)友達」「(e)自分」とのつながりを把握することとした。

<資料6> 児童のワークシートから見る「友達風船」



③ 「自己の考えの深まり」について

振り返りの言葉分析より考えの深まりの把握

道徳科の評価については、「学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握」することとなっている(注9)。浅見哲也も、学習状況で重視すべきは、「物事を多面的・多角的に考えていたか」、「道徳的価値を自分との関わりで考えていたか」の2点であると述べている(注10)。ただ、このような学習状況だけを取り出すことは、道徳の授業に限らず他の教科等の授業においても、いろいろな見方で考えたり、自分との関わりで考えたりする等、みられることがある。そこで浅見は、「学習状況だけを取り出さずに、目標の中に示されているように、『ねらいとする道徳的価値について考えること』、そしてそれが『自己の生き方について考えを深めること』につながっていくことが非常に重要である」と述べている(注11)。

児童の学びは、様々な視点からとらえることが必要だが、今回は「自己の考えの深まり」をとらえる視点として、浅見の評価の考え方を参考にして、次の2点からとらえることにした。

一つは、「ねらいとする道徳的価値の深まり」である。まず、各検証授業のねらいから2～3点の道徳的価値に関する内容を取り出す。そして、その内容をワークシートの振り返りに書いており、考えの深まりの見える児童数を把握する。そして全児童数に対するその児童数の割合を算出し、導入別に比較することとした。

もう一つは、「自己との関わりからの深まり」である。これは、ワークシートの最後の振り返りに、「自分も」「私たちも」等の書き出しであったり自分に振り返って

考えたりしている内容を確認し、自己との関わりで振り返りを書いている児童数を把握する。そして、全児童数に対するその児童数の割合を算出し、導入別に比較することとした。

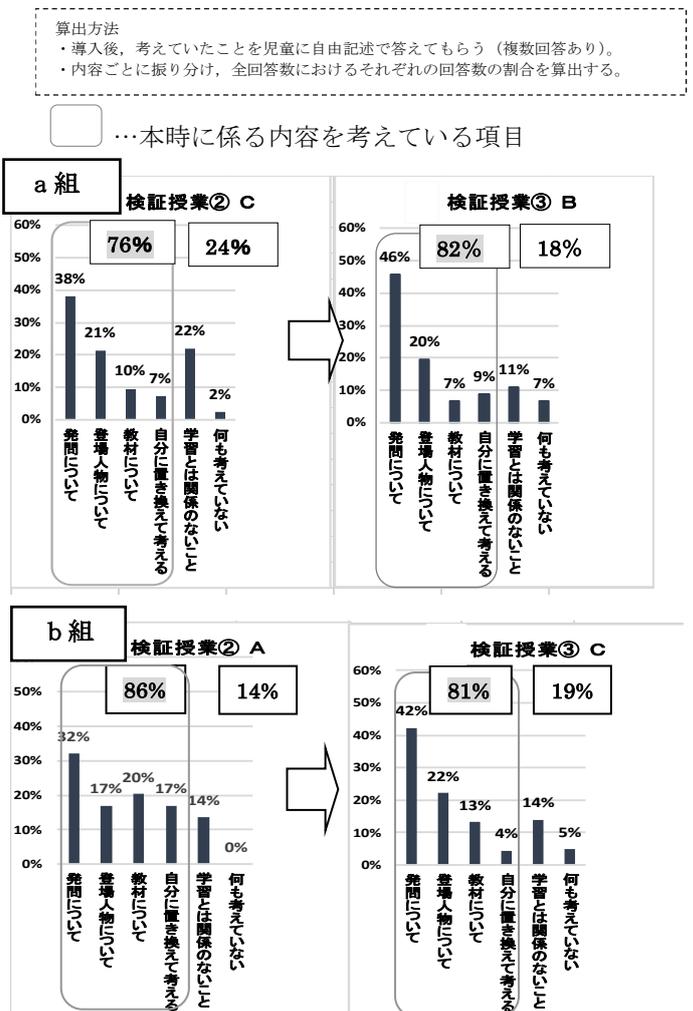
IV 結果

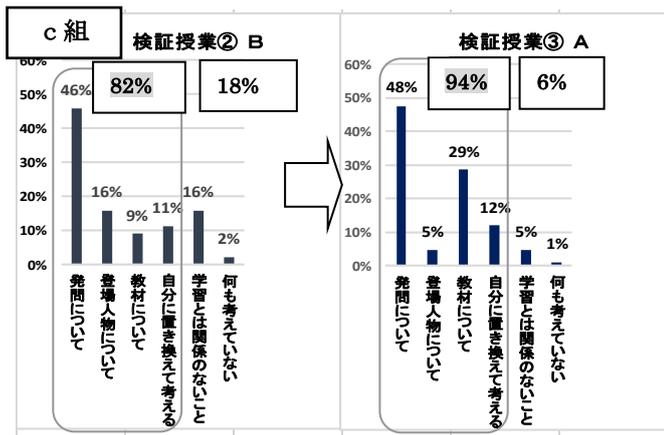
1 道徳科の導入場面をクラスごとに変えて実施した検証授業による仮説検証

(1) 「自己の問題としてのとらえ」について

再生刺激法による導入後の児童の思考については、資料7に示すような結果となった。比較しやすいように、再生刺激法に慣れて正確に児童の思考が分かる、検証授業②と③の2つの授業データを用いた。すると、道徳の学習に集中している児童の割合は、導入 C より導入 B、導入 B より導入 A が高かった。また、自分に置き換えて考えている児童の割合も導入 C より導入 A、B が高かった。

<資料7> 再生刺激法クラス別比較グラフ





(2) 「主体的な他者とのつながり」について

① 初発問から全児童が書き終わるまでの時間の比較

初発問から全児童が書き終わるまでの時間を比較すると、資料8のように、導入A、B、Cの順に、自分の考えを書き終わることに時間がかからなかった。

<資料8> 初発問から全児童が考えを書き終わるまでの時間の比較

	導入A	導入B	導入C
検証授業①	6分38秒	7分28秒	6分52秒
検証授業②	4分17秒	4分51秒	5分26秒
検証授業③	4分20秒	4分58秒	5分51秒
平均	5分5秒	5分45秒	6分3秒

② 初発問に対する児童の発言数の比較

初発問に対する児童の発言数を比較すると、資料9のように、どの授業においても導入Aの発言数が多かった。

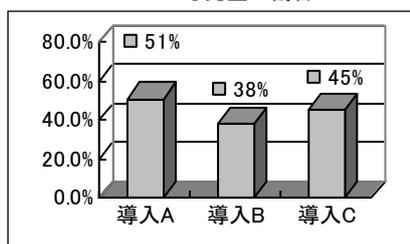
<資料9> 初発問に対する児童の発言数

	導入A	導入B	導入C
検証授業①	19	13	10
検証授業②	10	8	10
検証授業③	9	6	6
合計	38	27	26

③ 「友達風船」を書いている児童の比較

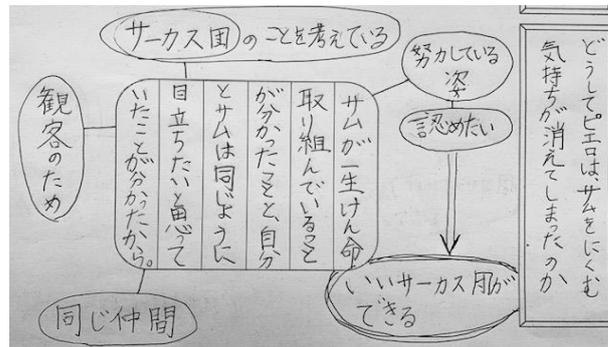
児童のワークシートには、資料10のような「友達風船」が描かれていた。 <資料11> 友達風船を書いている児童の割合

3時間の検証授業において、全児童に対する友達風船を書いている児童の割合の平均を比較すると、資料11に示すよう



に、導入Aが一番高く、導入C、Bと続いた。

<資料10> 「友達風船」



(3) 「自己の考えの深まり」について

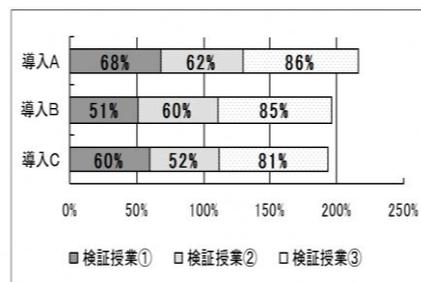
まず、検証授業ごとに「ねらいとする道徳的価値」と「自己との関わり」に関する内容を抜き出し、整理した(資料12)。そして、分類表に挙げた内容を、振り返りに書いている児童数を確認していった。

<資料12> 児童の振り返りで見られた言葉の分類表

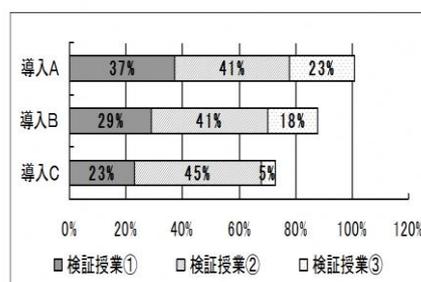
	検証授業①	検証授業②	検証授業③
教材名	いらなくなったきまり	ブランコ乗りとピエロ	フーバーさん
内容項目	規則の尊重	相互理解・寛容	国際理解・親善
ねらいとする道徳的価値	a 皆が気持ちよく生活するために大切なこと	a 謙虚な心	a 外国の歴史や文化を知る大切さ
	b 自分の義務を果たそうとすること	b 自分と異なる意見や立場を大切に	b 世界の人々と積極的に関わろうとする
	c きまりの意義		
自己との関わり	d 自己へ振り返る (「自分も」「私たちも」の書きはじめてであったり、自分に振り返って書いたりしているもの)		

「ねらいとする道徳的価値の深まり」を、全児童に対する分類a～cの児童の割合で把握し、「自己との関わりからの深まり」を、全児童に対する分類dの児童の割合で把握した。すると、双方とも、考えの深まりの見られた児童の割合は、導入A、B、Cの順に高かった(資料13-①②)。

<資料13-①> 全児童に対する「ねらいとする道徳的価値の深まり」の見られた児童の割合



<資料13-②> 全児童に対する「自己との関わりからの深まり」の見られた児童の割合



2 導入の工夫を仕組んだ検証授業前後の道徳科における児童意識の変容

道徳科児童意識調査の5月実施分と10月実施分の結果を比較すると、資料14に示すように、全ての項目において児童の肯定率が伸びた。特に「道徳が楽しい」と答えた児童の割合は8ポイント上昇した。「楽しい」と答えた理由として、導入がわかりやすかったこと、友達の考えを聞いて自分に振り返ることができたことを、記述している児童がいた(資料15)。

<資料14> 検証授業前後の道徳科における児童意識調査肯定率比較 (5月112名, 10月110名)

調査項目	5月	10月	増減
①道徳は楽しいか (理由:自由記述)	83%	91%	+8 ポイント
②自分の考えをワークシートに書くことができるか	86%	92%	+6 ポイント
③自分の考えを友だちに話すことができるか	78%	82%	+4 ポイント
④人によっていろいろな考え方が あることに気づいたことがあるか	87%	92%	+5 ポイント
⑤友だちの考えを聞いて、自分の 考えが変わったことがあるか	79%	83%	+4 ポイント
⑥自分ならどうするか、と考える ことがあるか	78%	81%	+3 ポイント
⑦道徳の授業で学んだことを他の教科や 活動に生かしたいと思ったことがあるか	72%	79%	+7 ポイント
⑧道徳の授業で学んだことを、他の教科 や活動に生かしたことがあるか	52%	61%	+9 ポイント

<資料15> 10月児童意識調査 「①道徳が楽しい」と答えた児童の声

A児 5月 「2 どちらかといえば道徳科は楽しくない」 【理由】話の内容や考え方がわからないとき、皆とまったく別の意見をもったときにやる気を失うから
10月 「3 どちらかといえば楽しい」 【理由】授業の初めに、空中ブランコの画像を見せてくれたり、去年の交流会の写真を見せてくれたりしたとき内容がよく分かって、自分のこととして話せたから。そして、同じ写真を見ても、考えることがみんな違うんだ、とわかったから。
B児 10月 「4 楽しい」 【理由】自分におきかえて考えることができるから。友達の考えをもっと聞きたいと思うから。
C児 10月 「4 楽しい」 【理由】友だちのいろいろな意見も聞いて楽しいし、自分の発想も広がるから。

V 考察

1 「自己の問題としてのとらえ」について

道徳科授業の導入場面において「教材理解のための内容理解や補足」を行い、児童に問題意識をもたせることにより、児童は道徳的諸事象を自己の問題としてとらえることができるといえる。

導入後の児童の思考については、導入Aが一番、授

業の内容に集中している児童が多いことがわかった。この結果は、その後の児童の発言や展開とあわせて考えると、自分事としてとらえづらい教材内の出来事について、知識の確認や補足をすることにより、自分に置き換えて考える児童や、登場人物や教材内の対象に思いをはせる児童が増えたことによるものと推測される。つまり、導入で教材の内容をしっかりとらえさせたことにより、教材の中に入り込み、感情が揺さぶられ、問題意識をもった児童が増えたことが、自己の問題としてとらえられた理由ではないかと考えられる。

2 「主体的な他者とのつながり」について

授業の導入場面で「教材理解のための確認や補足」を行い、しっかり自分の考えをもたせることにより、児童が主体的に他者とつながるようになるといえる。

導入Aにおいては「主体的な他者とのつながり」をとらえる3つの観点(資料5)全てにわたり、一番効果があった。児童の知識や意識に差がある場合、導入でその確認や補足をする、議論の素地となる思いや考えが児童の中に生まれる。これによって、児童から多面的・多角的な考えが引き出され、活発な議論につながったと考えられる。赤堀博行は「自分の考えをしっかりとった上で友達と話し合い、多様な考え方、感じ方と出会い交流する」といった「対話」をすることを通して「考えが深まり自分の考え方、感じ方をより明確にすることができる」と述べている(注12)。つまり、児童に自分の考えをしっかりとせたことで、主体的な他者とのつながりが促進され、更なる発言や思考の広がり、深まりにつながったといえよう。更に、導入場面での、対象に対する共感や知識の共有により、児童が道徳的問題を自分事としてとらえ、考え始めていたことも考えられる。

一方、導入Bについては、導入Aほど効果が出なかった。これは、導入Bでは、教師が意図的に「児童が自己を振り返る場」を設けたことが原因だと考える。

赤堀博行は「道徳科の学習は、一人一人の児童が道徳的価値についての考え方や感じ方を深めるなど、道徳的価値の自覚を深めることが求められるのである。自覚は他者からさせられるものではなく、自分自身であるもの」(注13)と述べている。この考え方は、導入場面において「自己との関わりで道徳的価値に関わる事象について考える」ことにもつながると考えられる。つまり、この時期の児童にとって、他者から自己を振り返る場を設定されるのではなく、他者との交流の中で、自分自身で自己を振り返る場をもてる方が、有効であるといえるのではないだろうか。このように、自己へ振り返

る場や方法については、課題が残った。

3 「自己の考えの深まり」について

授業の導入場面において工夫を行い、児童に問題意識をもたせることにより、児童の自己の考えが深まりやすくなるといえる。

自己の考えの深まりは、導入場面に加え、その後の展開や終末場面の思考や議論によるものもあると思われる。一方で、3時間の検証授業の発問が、児童の発言によって少し言葉は違うがほぼ同じものであったことから、導入の工夫の違いがその後の児童の考えの深まりの差に表れたことも考えられる。つまり、導入場面で知識の確認や補足をすることにより、児童が自分の考えをしっかりとつことができ、問題意識をもたえたことで、他者との活発な議論につながり、自分の考えに深まりや広がりが見られたと推測される。また、導入場面だけではなく、ほかの学習指導過程における指導の工夫によって、更に効果が出てくることも期待できる。

4 道徳科における児童の意識の変容

実態調査や児童の声から、導入で教材の内容を想像しやすくなったことが自分の考えをもちやすくなったことにつながったと考えられる。その結果、自分の考えを伝えたい、友達の考えを聞きたいという気持ちにつながったと推測できる。更に、多面的・多角的な考えに出会い、自分の考えが深まる道徳科の楽しさを児童は感じてきていることも分かった。研究を通して、改めて問題意識をもたせる導入場面の大切さを感じることができた。

VI 研究のまとめ

自己との関わりを意識し、主体的に他者につながる道徳科学習指導を実現するために、道徳科の授業の導入場面に焦点を当て、効果的な導入の工夫、そして導入と児童の思考の関連を明らかにしてきた。こうして、下記のような研究の成果と課題を得ることができた。

1 成果

道徳科の授業の導入場面において「教材理解のための内容確認や補足」を目的とした動画視聴や写真提示を仕組み、問題意識をもたせることにより、児童は道徳的価値に関わる事象を自己の問題としてとらえ、主体的に他者につながることができ、自己の考えを深めることができた。児童が自己との関わりを意識し、主体的に他者につながるためには、導入場面で児童一人一人がしっかりと

自分の考えをもてるような教材との出合わせ方を工夫し、問題意識をもたせることが必要であることがわかった。

また、道徳科の授業の導入場面を工夫することによって、授業の楽しさや意欲、主体性、実践意欲につながり、児童の意識の変化につながった。

2 課題

自己との関わりを意識し、主体的に他者につながる道徳科学習指導のために、今後も他の内容項目や学級の実態に応じて、様々な導入の工夫を取り入れて授業を実施し、検証していくことを続けたい。

また、導入の工夫の有効性を更に生かすため、1時間の流れの中で考えられる指導方法(発問、児童の考えの提示の仕方、振り返りの方法等)についても研究する必要がある。特に、児童が自己との関わりを意識した考えを引き出せるような場の設定や手立て(ワークシートや思考ツール等)の工夫について、今後探っていく必要があると考える。

＜参考・引用文献＞

- (注1) 文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編 pp.3-4 平成30年
- (注2) 文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編 p.18 平成30年
- (注3) 鈴木健二 「認識の変容を促しているか」 『教師のチカラ』季刊32号 pp.10-11 日本標準 2018
- (注4) 永田繁雄 『価値のレンズ』だけで教材を見ない 『道徳教育』2月号 pp.71-73 明治図書 2019
- (注5) 疋田かおり 「主体的に考え、他者と本音で語り合う『考え、議論する』道徳の実現を目指した授業づくりー児童生徒の問題意識を大切に学習を通してー」 滋賀県総合教育センター 道徳科プロジェクト研究 pp.1-12 2017
- (注6) 小城達 「自己の生き方についての考えを深める児童を育てる問題解決的な道徳科学習指導の試みー『自己との関わりを意識化させる過程』に位置付けた資料と発問の工夫を通してー」 福岡市教育センター『平成28年度研究報告書』道・長研1-24 2016
- (注7) 渡邊和志・吉崎静夫 「授業における子どもの内面過程の把握のための『再生刺激法 ver.2』の方法開発に関する研究」 大分大学教育学部研究紀要別刷 2018
- (注8) 松永康史 「『考え、議論する道徳』と対話的学び」 桜花学園大学保育学部研究紀要 第16号 pp.125-138
- (注9) 文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編 p.18 平成30年
- (注10, 11) 浅見哲也 「特別の教科道徳が目指すもの」 永田繁雄編著『小学校新学習指導要領ポイント総整理特別の教科道徳』東洋館出版社 p.6 2017
- (注12) 赤堀博行 「道徳の特別の教科化に期待すること」 永田繁雄編著『小学校新学習指導要領ポイント総整理特別の教科道徳』東洋館出版社 p.21 2017
- (注13) 赤堀博行編著 『考え、議論する道徳科授業の新展開』東洋館出版社 p.18 2018