

一般論文

道徳的価値意識を内面化し行動に移す力の育成につなげる道徳科の学習過程

—道徳科の展開後段・終末に注目して—

Analyzing Teaching and Learning Processes of Moral Education Lessons to Encourage Students to Internalize Moral Values and to Put them into Action

伊澤 真佐子
IZAWA Masako
(和歌山大学教職大学院)

宮橋 小百合
MIYAHASHI Sayuri
(和歌山大学教職大学院)

受理日 令和3年1月31日

抄録：本稿では、道徳的価値を理解させるだけでなく、道徳的行動をせずにはおれない気持ちにまで児童生徒を高めていく、つまり価値を内面化させ行動に移せるように促すためには、学習過程の中でも特に、展開後段・終末に有効な工夫がある授業づくりが鍵となるのではないかと考える。「道徳の時間」での実践事例をもとに、四つのポイントが挙げられる。一つ目は、教材との距離が近くなる工夫である。二つ目は振り返りの書かせ方を一定の書き方でパターン化することである。三つ目は、教材から子供の生活へと視野を広げるために、ねらいを明確化した教師の発問である。四つ目は、総合単元的に道徳学習をデザインし、全教育活動を通して取り組むことである。

キーワード：道徳科、展開後段・終末、価値の内面化、総合単元的な道徳

1. はじめに

道徳が教科化となり、学校現場では指定された教科書に掲載されている教材を中心とした授業が行われるようになった。しかし、授業を行う教師にとって、教材の中には自我関与しにくいものや道徳的価値意識を内面化しにくいと感じられるものもあり、児童生徒にとってその教材が理解しやすいかや身近に感じやすいか否かも異なる。加えて、道徳的価値を理解するだけでは、道徳科の目標を達しているとは言えない。『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総則編』の「第3章第1節2（2）豊かな心 ③道徳教育の目標、ウ 主体的な判断の下に行動する」では、「自らの力で考え、よりよいと判断したり適切だと考えたりした行為の実践に向けて具体的な行動を起こすことである。」(p.27)とあり、道徳科において「主体的に判断」することや「適切だと考えたり」することを通して、道徳的価値を行動に移していく力を育成していくことが求められている。

また柳沼（2019）は、従来の道徳の授業が「内面的資質としての道徳実践力」を育成するという名目で道徳的価値の理解のみで止まっていると批判し、「新しい道徳科においては道徳に係る知識や価値をただ教

え込むのではなく、それを活用、汎用する資質、能力（コンピテンシー）を育成することが求められる」（p.82）としている。道徳科では、教科書の教材を使用しつつ、道徳的価値の理解にとどまらず、「主体的に判断したり適切に考えたり」する「資質・能力」、すなわち行動に移す力を育成することが求められているのである。

本稿では、道徳科における実践につなげる力の育成には、学習過程の中でも特に、展開後段・終末に有効な工夫がある授業づくりが鍵となるのではないかと考える。本稿で展開後段とは、授業過程における展開部分の後半にあたる時間であり、「高まった道徳的価値を主体的に自覚（価値を内面化）させる」ための時間であると考えている。また、終末とは、授業過程の終盤で「学習を振り返り、これからの生き方に生かそうとする意欲を高める」時間であるとみなしている。

展開後段・終末は道徳科の授業の中で、発問や問い返しによって「主体的に判断したり適切に考えたり」する場面を設定したり、道徳的価値に迫り、児童生徒の日常と比較させたり汎用化させたりする学習活動を主として行う。ここで、道徳的価値を理解させるだけでなく、道徳的行動をせずにはおれない気持ちにまで児童生徒を高めていく、つまり価値を内面化させ行動

に移せるように促す学習活動がデザインされていることが必要である。さらに、道徳科の時間だけでなく、他教科、他領域とも結びつけて総合単元とし、学校の教育活動全体で道徳的価値の内面化や実践化を図っていくことが効果的だと考えられる。

そのため本稿では、教師だけでなく児童自身も日常生活において主体的に道徳的価値を意識することができるように、学習過程における展開後段や終末で日常生活と結び付ける発問や学習活動を工夫した小学校での「道徳の時間」の実践を取り上げる。展開後段や終末での取り組みによって、児童がどのように価値を内面化しているのかについて考察していくことで、道徳科の授業における学習過程の工夫について提案を試みたい。

2. 行動につながるための価値の内面化について

「道徳的实践力」という言葉は、平成 29 年度に改訂された学習指導要領(以下、「新学習指導要領」と略す。)では使われていない。それまで教育活動全体を通しての道徳教育の目標は「道徳性を養う」とされ、道徳の時間の目標が、「道徳的实践力を育成するものとする」と表記されてきた。しかし、道徳科の導入により、新学習指導要領では「道徳性を養う」と統一した表記になっている。この道徳的实践力については、学校現場ではその定義や育成について議論が行われてきた。道徳的实践力は、「道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している」と平成 20 年度学習指導要領で定義されており、道徳性とは異なるものとされている。

例えば、林(2015)は、道徳性と道徳的实践力の解釈の違いについて述べ、「『道徳的实践力』には道徳的習慣や道徳的行為が含まれないとみなされたのは、それが座学である道徳の時間の目標だからであると考えられる。」としている。つまり、座学として教材を用いて行われる「道徳の時間」では、その授業の中で道徳的価値を理解し、その価値を実現するため適切な行為を選択・実践するための内面的資質を育成することが目的である。一方、道徳性に含まれている道徳的習慣や道徳的行為は、道徳の時間に限らず、児童生徒の生活全般の中で生じるため、道徳の時間に限られないものだけということの意味している。

また、谷田(2015)は、授業の中で道徳的価値を単なる「認識」や知識としての習得で終わらせず、どのように児童生徒に「自覚」させるかが大切であると主張している。「例えば『道徳的価値』『自己(人間として)の生き方』について何を扱い、『自覚』をどのようにとらえるのだろうか。少なくとも従来の『認識』教科に終わらないという点で『自覚』の“意味合い”は必

要ではないか。」(p.139)と問い、道徳的価値を自分との関わりにおいて捉え、自らの課題へとつなげていくことを「自覚」という言葉で説明している。さらに、山本(2018)は、「既成の価値観を受動的に内面化するのではなく、自分と社会のつなぎ方を主体的に考えることを通して能動的に価値観を創成していく姿勢」(p.116)が、今日特に重要と主張している。すでにある価値観を、当然のこととして理解するのではなく、自分と社会のつなぎ方を主体的に考え、自らの中に道徳的価値を再構成していくことが道徳教育にとって重要となるということである。これらの「自覚」や「能動的に価値観を創成していく姿勢」を、本研究では「道徳的価値の内面化」と捉え、「道徳的価値の理解に加えて、価値を自分との関わりにおいて捉えること、さらにそこから、自らの課題をもつことへとつながるものにする」と定義する。

そして、道徳的価値を実行に移せるようになるには、価値の内面化が欠かせない。何かの問題に出会ったときに、行うべき行為を判断し、主体的に行動せずにはいられない状況とは、その問題や行為を自分との関わりにおいて捉え、自らの課題とすることであると言える。道徳的価値を内面化することによって、その価値を実行しようという心情や判断が生じるのである。本研究では、このような道徳的価値を内面化し、実行に移そうとする力を育成することを目指した道徳科の授業づくりについて論じる。

3. 道徳の授業実践

第 1 著者は、平成 26 年度までの 10 年間、道徳研究校である和歌山市立岡崎小学校で道徳の授業を実践し、その時の成果と課題をまとめている。また、平成 29 年度からの 3 年間は、指導助言者として同校に関わり、道徳科としての学習過程について授業者らと共に検討を重ねてきた。同校では、特に「道徳の時間の充実」「総合単元的な道徳学習の展開」の 2 つを重要視して、取り組んでいる。

本稿では、これまでの実践を振り返り、特に新学習指導要領で示されている「生活に生かす」「行動につなげる」学習過程を考え、「道徳的習慣」や「道徳的行為」の育成をも視野に入れていく。

実践例として、第 1 著者の実践から教材の内容を(1)「偉人・実在の人物を扱った教材」(2)「日常生活を扱った教材」の 2 つに分ける。そして、それぞれの教材における展開後段や終末における指導過程の有効性を、その時の発問や児童の反応、児童の書いたものから成果や課題を検証し、効果的な学習過程について考察する。これらの実践は、すべてが総合単元的な道徳学習として計画・実行しているため、「総合単元テーマ」が設定されている。取り上げる実践は 1 時間ごとの「道

徳の時間」の展開後段か終末であるが、その前後には各教科や特別活動の時間にもその「総合単元テーマ」に沿った取組を行っている。

3.1. 偉人・実在の人物を扱った教材

3.1.1. 総合単元テーマ：「命を感じよう」（4年生）

主題名：尊い命

教材名：「稲むらの火」（小学校道徳4年 和歌山県の資料）

ねらい：村人を救うためにとった儀兵衛の行為や思いについて考えることで、自他の命を大切にしようとする態度を養う。

この「稲むらの火」は、和歌山県の地域教材である。津波が村を襲ってくることを予想した儀兵衛（実話では浜口梧陵という人物のこと）が、村人の命を救うために稲むらに火をつける。天を焦がすほどの稲むらの火に驚き、村中の人が消火にかけつける。そして、津波が広村（現在の広川町）を襲ったとき、人々はこの火によって命が救われたことに気付くという話である。

展開後段で、本時の教材が実話に近い話で、儀兵衛が実際に和歌山県の人だということを印象づけるために、NHKの番組『その時歴史が動いた』で浜口梧陵を扱った番組の最後の場面をDVDで見せた。現在の津波祭りの様子や広川町の堤防の様子、梧陵さんを思う地元の小学生の言葉を聞き、子供たちは感嘆の声をあげていた。終末で、感想を書いて共有する活動を取り入れたが、DVD視聴後に児童らはもう一度資料を読み直し、いつも以上に熱心に感想を書く姿が見られた。児童の感想には、表1のようなものが見られた。

表1 「稲むらの火」の授業の児童の感想

児童	感想の記述
A	ほくももし高台にいたら、儀兵衛さんみたいに村人を助けることができたらどんなにうれしいかなと思っています。
B	儀兵衛さんは偉いと思いました。なぜかというと、昔だからお米とか稲とかはすごく大切だったのに、その大切な稲を燃やしてまでして、村人たちを守りたかった、やさしい人だとわたしは思います。
C	稲に火をつけていいのかすごく悩んだと思います。でも、村の人の命しか（の方が）大事なので稲を燃やしたと思います。
D	梧陵さんは、自分の財産をなげうってみんなのために堤防をつくってあげたのがすごいなあと思いました。

*（ ）内は著者による補足

Aのように、自分も、人の命を大切に守りたい、BやCのように稲も大切だけど、命の方が大切だととっさに判断したこと、Dのように今の広村も守って

いることのすごさに気付いた子などがいた。

現在の広川町や堤防の様子をDVDの映像で見せたことで、自分たちが住む和歌山県の実話であると知り、教材との距離が近づいたため、当事者意識をもって教材を再認識したと考えられる。和歌山県にある広村の人々の命を実際に救ったという浜口梧陵の行動や生き方が、児童たちの心に響き、「命の大切さ」という道徳的価値の内面化につながったと考えられる。

この授業では、今まで自分が考えてきた命と儀兵衛の命に対する考えを比べるという点は意識していた。表1の児童の感想の中でも、BやCの感想は儀兵衛が村人の命を第一に考えて行動したことについて記述されている。このような感想からは、BやCが儀兵衛の行動から「命の大切さ」について考えを深めた様子が見てとれるだろう。さらに、この授業の時間だけではなく、「総合単元的な道徳学習」として、防災教育とも関連づけて取り組んだことが、価値の内面化によりつながったのではないかと考える。

この実践をさらに改善するためのポイントは、村人の命を大切に考えて行動した人がいたという点を深く考えさせるための手立てを入れることであろう。例えば、感想を書く前に「村人の命をここまで考えられる、人の命ってどういうものなのでしょう。」など主題に焦点化する言葉をかければ、価値の内面化にさらにつながったのではないかと考える。

3.1.2. 総合単元テーマ：認め合い、支え合う仲間（5年生）

主題名：思いやりの心

教材名：父の言葉—黒柳徹子（〔5年生の道徳〕文溪堂）

ねらい：だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って温かく接しようとする態度を養う。

この教材は、黒柳徹子さんが幼少時代のエピソードである。同じ病気で入院していた子に会い、相手が松葉杖をついていたため隠れたところ、父に「隠れないで、行ってお話しなさい。」と言われたが実行できなかった。このことが今のユニセフ活動をする基となっているという内容のお話である。

展開後段では、黒柳さんが大人になってユニセフで仕事をしているときのことを書いた「トットちゃんとトットちゃんたち」という本の最後にある長い詩の一部を紹介した。そして、親切について今までの自分を振り返るように、以下のように問いかけた。

T：今日は、黒柳徹子さんの「父の言葉」という話で考えました。相手の気持ちを考えるって簡単そうで難しいね。相手の気持ちを考えているようで、実は考えていなかったってことも多いかな。親切にするといいけど、相手にとっては本当に親切になって

いるのかな、本当に喜んでいるのかなって考えたことはありますか。今までの自分がどうだったか考えてみてください。

ここでは、「父の言葉」を出発点として、大人になってボランティアやユニセフの活動へと行動に移している黒柳さんの生き方にも触れさせたいと考えていたが、児童の発言が教材の中の6歳の時のわたしから離れにくく黒柳さんの生き方にまで触れることは難しかった。しかし、感想を見ると、表2のようなものが見られた。

表2 「父の言葉」の授業の児童の感想

児童	感想の内容
E	前に話しかけられなかったから、今は世界中の子供のお手伝いをしているのかな。
F	親切というのは、自分がかわいそうと思っていても相手がいやなら親切ではないと思います。だから、ぼくは、相手の気持ちを理解して親切にしたいです。

Eのように黒柳さんの生き方の原点になった話と理解している子や、Fのように親切について考えを深めた子もいたが、教材の中の話で感想が終わっている子も多くいた。

この実践では、「今までの自分がどうだったか考えてみてください。」と言って今までの自分を振り返るよう指示して感想を書かせた。しかし、「発問だけでなく、感想を書くワークシートも工夫し、自分を振り返ったり、これからの生活へ結び付けたりするような記述ができる枠組みを設定すればよかった」と、授業者は実践後に改善の必要性を感じた。教材で学んだ価値を今までの自分に置き換えて振り返られるようにするには、発問だけではなく、ワークシート等の手立てが必要となることがわかる実践であった。

あるいは別の方法として、テーマである「相手の立場に立って親切にしよう」という内容項目に焦点化して授業を行うこともできただろう。例えば展開後段で、内容項目に関わって「相手の立場をよく考えて親切にしているのかな」と問いかけることで、児童に自己を振り返らせるような流れが考えられる。その後、終末で黒柳さんが大人になって行動しているときの気持ちを書いた詩を読み、黒柳さんの生き方や考え方について知って興味をもち、余韻を残して終わるような方法も、価値を内面化するのに有効ではないだろうか。

このように、生き方に焦点を当てるのか、テーマとなる内容項目に焦点を当てるかによって後半の学習過程が変わってくる。

3.1.3. 総合単元テーマ：最高学年として（6年生）

主題名：働くということ

教材名：ぼくの仕事は便所そうじ（「6年生の道徳」文溪堂）

ねらい：働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って、公共のために役立とうとする態度を育てる。

この教材は、東武動物園の初代園長を務められた西山登志雄さんが上野動物園で働き始めたころの話である。西山さんの仕事は多くの人が敬遠する汲み取り式便所の掃除であった。気が進まぬままやっていたが、おばあさんの「ありがたい、ありがたい。」の言葉をきっかけに、楽しんで意欲的に仕事をするようになったという話である。

この実践では、教材の主人公である西山登志雄の著書『ぼくの動物園日記』（草土出版）や『動物賛歌 - 動物と話のできる男の話 - 』（新日本出版社）を、事前に朝の会等で紹介していた。そのため、児童らは主人公について「動物が大好きな、苦勞して新しい動物園をつくっていった園長さん」というイメージをもって授業に臨んだ。

展開後段の記録を抜粋すると、以下のように児童とやり取りを行っている。

表3 「ぼくの仕事は便所そうじ」の授業記録の一部

発話者	発話の内容
教師	こんなことを西山さんは気付いたのですね。今日はみんな「ぼくの仕事は便所そうじ」という話を勉強したのだけど、自分のことも考えてみてください。例えば、委員会の仕事はどうですか。
児童Y	私は、給食委員会だけど、当番の日を忘れないでさっと行くとか、熱いときにこぼさないようにそっと渡したりしている。
教師	Yちゃんはこんなふうに思ってがんばっているのだけど、みんなは、どうかな。6年生の仕事って委員会の他にもあるね。教室では、日直、当番、係の仕事を完璧にしてくれたら気持ちいいよな。お家ではどうですか。
児童Z	お手伝い。
教師	そうですね。みんな、6年生としての仕事、お家でもお手伝い。そのとき、今日の勉強でした「働く喜び」とかを考えたり思ったりしたことある？ また、仕事のよさって感じている？ 黒板に書いているような「自分も気持ちのいい、相手も気持ちのいいお仕事」している？ 「努力する」といいことがある」って言っていたけど、もっともっとという気持ちで仕事している？

展開後段の教師の発問が長くなってしまったが、児童Yの委員会についての発言を受けて、具体例をあげることで、教材で感じたことを児童の日常生活の中の仕事や役割につなげる思考へと広げられるように促したいと考えた。授業後の児童の感想は表4のようになった。

表4 「ぼくの仕事は便所そうじ」の授業の児童の感想

児童	感想の記述
G	最高学年として学校のために自信をもってほこらしい仕事をしたいです。これから大人になっていろいろな仕事をする時はこのことを忘れずにしたいです。
H	私は、これから委員会、日直、係、当番、六年生として仕事をすべてほこりをもってしたいなと思いました。(略)それに働くことの喜びをもって仕事をしたいと思います。
I	この話を読んでどんな仕事でもがんばれば誰かが感謝してくれるということが分かりました。(略)そうじのリーダーも疲れることもあるけれど、6年という自覚をもってがんばりたいです。
J	この話を読んで、仕事のよさや自信のことがよくわかりました。最高学年として仕事はいろいろあるけれど、一番大切なのは委員会だと思う。なぜなら、喜んでくれる人がいるからだと思う。

このように、児童の感想を見ると、「働くことの意義」について新しい気付きがあり、それを日常生活に結び付けているのがわかる。児童Gは「最高学年として学校のために自信をもってほこらしい仕事をしたい」と記述し、Hも「六年生として仕事をすべてほこりをもってしたい」や「働くことの喜びをもって仕事をしたい」と記述している。児童IやJも「六年という自覚」、「喜んでくれる人がいる」など、自らの役割について前向きな気持ちになり、やる気になっていることがわかる。

3.1.4. 偉人・実在の人物を扱った教材の際の工夫

以上のように、偉人・実在の人物を扱った三つの教材を用いた道徳の授業では、授業の展開後段や終末での振り返りの時間で、教材との距離を近づけるための工夫が必要であることがわかる。

特に偉人のエピソードでは、時代背景や人物像の理解に終始してしまうと、道徳的価値の理解のみにとどまってしまう可能性がある。本研究のテーマである、価値を自分との関わりにおいて捉えること、さらにそこから、自らの課題をもつことへとつながるものにするためには、教材と児童の距離が近づくための工夫が必要になる。教材「稲むらの火」では、和歌山県の地域教材であったことが、大きなポイントであった。また、教材「ぼくの仕事は便所そうじ」では、関連図書を朝の時間などに紹介しておいたことが、事前の人物像の理解につながり、授業時間内で価値の理解から一歩深めるための仕掛けとなっていた。

一方、教材「父の言葉」では、大人になった黒柳さんのユニセフでの活動と価値項目の「親切」とを結びつけるのか、6歳の黒柳さんのエピソードの中の「親切」について考察させるのか、教師が焦点化しきれなかったことが、価値の内面化まで到達できなかった要

因だろう。道徳の時間の1時間で、どのような価値について児童生徒に考えさせ、内面化を促すのかについて焦点化することがまず求められる。そして、教室図書などの道徳以外の時間での工夫や、自分とのつながりについて考える視点を提示するワークシートの準備等によって、教材と児童生徒との距離を近づけることができ、価値の内面化が促されると考えられる。

3.2. 日常生活を扱った教材から

3.2.1. 総合単元テーマ：力を合わせ、助け合おう（3年生）

主題名：思いやりを行動で

教材名：たった一言（どうとく3年 光村図書）

ねらい：相手の気持ちを理解し、よいことや正しいと思うことは勇気を出して行動に移そうとする態度を育てる。

この教材は、主人公の「ぼく」が、おとなしくて一人であることが多い「よしふみ」のことを気にとめるところから始まる。よしふみは、何事も一生懸命頑張るのだが、よくひとりであることに主人公は気がつく。放課後、よしふみを遊ぶ仲間に誘ってみようと、思い切って言ったぼくの一言が、みんなの笑顔を生むという話である。

展開後段から終末にかけて、授業者は「緊張もしたけど、この話の『ぼく』のように勇気をだして言ってよかったね。みんなもこんな一言を言って、笑顔を生めたらいいね。今日、勉強して、思ったことを書きましよう。」と児童に感想を書くように指示を出した。

児童は「『ぼく』の一言がみんなの笑顔を生んだ。」ということに共感しており、授業の終末にはいい表情になっていた。そこで、「自分はどうか」と自分の生活にもどす問いかけをせずに、上述のような言葉を投げかけ、話の余韻をのこしたまま自由に感想を書かせた。児童の感想は表5のようになった。

表5 「たった一言」の授業の児童の感想

児童	題名	感想の記述
K	勇気	ぼくは、勇気を出して言えたね。よしふみも喜んでくれたし、自分もうれしかったよね。わたしは、「もうけんかはやめてみんなで楽しく遊ぼう。」と言ったことがあります。そのとき私は「仲直りできて良かったね。」と思いました。私も勇気を出して言えたので、自分をほめました。
L	ぼくはすごい	一人ぼっちのお友だちをさそってえらいね。よしふみもぜったいうれしかったと思うよ。私もずっとひとりぼっちはいやだな。だからよしふみもいやだったと思うよ。私も、ぼくのような心もちたいな。
M	二人の気持ち	ぼくは前に、こども会の旅行でさびしい思いをしたから、よしふみの気持ちが分かる。ぼくは、一人であるよしふみの気持ちを感じていると思う。二人の心はつながっているのかな。

終末では、児童がどんな題で書いているかを学級全体で紹介した。児童らが書いた題名は、「よしふみとぼく」、「勇気」、「笑顔」、「一言」、「ことば」、「ぼくたちがいたから」、「わたしにもこんな経験が」、「二人の気持ち」等だった。

この授業を行った学級では、4月から道徳の時間の感想は、自分の書きたいことや心に残ったことを題名とともに書くように指導していたので、この時間もいつもと同じようにした。KやMのように、勇気を出したことや1人になったことについて、自分の経験に引きつけて感想を書いている子もいれば、Lのように教材の登場人物についての思いを書いている子もいた。他にも「一言」や「笑顔」について書いている子など、題をみればその子の心に響いたところを知ることができた。

いつもの授業で、自分の今までの生活を振り返り、自己を見つめる活動を行うことを意識して取り組んでいると、KやMのように自分の経験を含めた振り返りができる児童が増え、実践化への意欲につながるのではないかと考える。

3.2.2. 総合単元テーマ：友達の思いに気付き、自分にできることをして楽しいクラスにしよう（3年生）

主題名：「やくそくを守るには」

教材名：「もどらない本」（「生きる力」大阪書籍）

ねらい：社会の約束やきまりがある理由を知って進んで守ろうとする態度を育てる。

この教材では、前から読みたかった本を「ゆみえ」とのじゃんけんに勝って、やっと借りることができた「ひさし」が、次に「ゆみえ」に渡すという約束を破って、他の友達にまた貸した時のもめごとを描いた話である。

展開後段での発話を抜粋する（表6）。

表6 「もどらない本」の授業記録の一部

発話者	発話の内容
教師：	図書室の本って友達に貸していいのかな。
児童1：	あかん。学校に返すのがきまり。
児童2：	図書室に返して、ゆみえさんとみつるさんってなる。
児童3：	読みたい人がいたら、またそこでジャンケンをする。
教師：	図書室の本は、図書室に返すというこれも、ルールですね。 ルールや約束を守れなかったから、こんなことになってしまったね。 ルールや約束について、みんなはこんなことはなかったかな。こんな、ルールや約束について思ったことを書いてください。

授業の終末では、今までの自分の生活を振り返り、「ルールや約束について思ったこと」に焦点を絞って

感想を書くように指示した。この話の続きがどうなるのか気になるらしく、続きの話を自分で考えて書きたがる子もいた。続きの話を考える中にその子の価値観も表れることもあるのでそれも一つの方法である。この時は、手紙形式で書くように指示していないにもかかわらず、ひさしへの手紙の形で書く子が多かった（表7）。

表7 「もどらない本」の授業の児童の感想

児童	感想の記述
N	さいしょにじゃんけんをして、じゅん番をきめたのに、貸してしまったんだね。さいごにこうかいをしたのは自分だからこんどからはしてはだめだよ。こんどからはじゅんじょよくきまりを守ってね。わたしも守るからね。すごくおうえんしているよ。
O	さいしょに、じゃんけんした人に次にかさないとだめだよ。ゆみえさんに「来週の火曜日にはかえしてよ。次にわたしがかりるから、きつとね。」と言われたんだからかえさないといけないよ。
P	ひさしさん、もうちがう友達に自分の借りた本とかを貸しちゃだめだよ。自分が読んで図書館に返してほかの誰かにかすのはいいけどゆみえさんも、ものすごくみたかったと思うよ。

この話は自分の図書館での経験と結びつきやすく、ひさしへの手紙形式で、自分のこれからのことも含めて書いている子が多かった。柳沼（2015）は、「大事なものは、ある道徳的行為を子どもに強制することではなく、子どもがその道徳的行為の意味や意義を因果関係や道徳的原理・原則に照らしながら理解し、日常生活の可能な範囲で適切に活用・応用していくように促すことである」と主張している（p.169）。ここでは、「ルールは守らないと迷惑をかけてしまう」と子供が道徳的行為の意味を理解し、図書の本の貸し出しや何かの順番など日常生活の範囲で「ルールや約束について、みんなはこんなことはなかったかな」と教師が問いかけることで、自分の生活に引き寄せて捉えることができたと考える。

日常生活のなかでも、これくらい大丈夫とルールを守らなかったことで、相手だけでなく自分も嫌な気持ちになるということはよくあることである。他の経験まで広げるとは、この授業時間内では難しかったが、総合単元として別の機会にも取り上げることで、実践に移す力につなげたい。

3.2.3. 総合単元テーマ：力を合わせて～人とのふれ合いを大切に～（3年生）

主題名：人にやさしく

教材名：おじいさんの顔

ねらい：相手に対して、思いやりの心をもって、すすんで親切にしようとする心情を育てる。

この教材は、夏の暑い日、満員電車でやっと座れた主人公の前に、大きなふろしき包みとかばんを持ったおじいさんが乗ってきた。主人公の「ぼく」は、そのおじいさんの様子を見ながら、席を譲ろうかどうしようか迷っている。すると隣に座っていたおじいさんが「どうぞ」と言い、おじいさんが喜んで座る様子を複雑な気持ちで見ているという話である。

児童の言葉を使って、「親切」という価値について電車の話から広げたいと考えた。そこで、翌月にひかえた「ときわ会の方との交流会」を、「相手に対して、思いやりをもって」接する機会にできたらと思い、会長さんのメッセージをビデオで見せた。教材について話し合いは、表8のようになった。

表8 「おじいさんの顔」の授業記録の一部

発話者	発話の内容
児童1:	「ぼく」(主人公)が、おじいさんのうれしそうな顔を出せたらよかったな。
児童2:	やっと、場所をとって、汗だくのおじいさんが前に来て、言おうと思ったけれど緊張して言えなかった。隣のおじいさんが言って、「ぼく」(主人公)も言ったらよかったと思った。
教師:	「おじいさんのうれしそうな顔をぼくが作ってあげたらよかったな。」と思っていたのですね。電車の中でなくても、親切にできる場面っていっぱいあるよね。6月9日に「ときわ会」のおじいさん、おばあさんとの交流会があります。会長さんから、みんなにメッセージをもらっています。(ビデオを見る)
教師:	ときわ会のおじいさんやおばあさんは、毎年、3年生の歌や劇をとっても楽しみにしてくれています。今年の交流会でも、おじいさん、おばあさんのうれしそうな顔を見ることができたらいいですね。

その後「自分も親切にしようと思ったことがあったかな。」と自己を振り返らせ、教材で話し合ったことも含めて親切について考えたことを道徳ノートに書いた。感想を抜粋すると表9のようになった。

表9 「おじいさんの顔」の授業の児童の感想

児童	感想の記述
Q	ぼくもこんなことがあったけどゆずりにくかった。ブランコにのっていたら、誰か来て「かして」とみんなに言った。ぼくは知らんふりをした。他の人が「かわる。」って言ってかわったけどぼくも言ったらな、と思った。次来たらかわろうと思った。ぼくのいもうとにかわったら、えらいと思うし、やってみようと思いました。
R	ぼくも、「かわってあげよう。」と思ったと思います。でも、はずかしいと思って「どうぞ。」と言えなかったんだね。「次は、ちゃんと言ってみよう。」と思ったと思います。

Qは、自分がブランコで代わってあげなかった経験をもとに、親切にするには勇気も必要だと感じていた。Rも「はずかしいと思って」と主人公の気持ちを共感的に理解しているのがわかる。

この実践では、地域の高齢者との交流の機会をとらえ、ビデオメッセージを視聴することで、高齢者との関わりについて具体性を持たせたあとで感想を書かせた。表9で挙げた感想には、主人公の気持ちや自己の経験への振り返りが出ており、高齢者との交流で「相手に対して、思いやりをもって」という授業者の意図は、児童にとってお話の内容とつながりにくかった可能性がある。

そのため、先に「みんなも、親切にしたことがあるかな。そのとき、どんな気持ちでしたか。」と問いながら、一人一人に自己を振り返らせた後、終末でビデオを見せると、余韻のある終わり方ができただろう。また、「親切にしてもらうとうれしいけれど、親切にするのはすごく難しいこともあるね。『ぼく』に何か言ってあげて。」など、視点をしぼり、子供たちに価値を自覚させてから振り返りを書かせる方法も考えられる。

3.2.4. 日常生活を扱った教材の際の工夫

日常生活を扱った教材は、上述のように「子どもがその道徳的行為の意味や意義を因果関係や道徳的原理・原則に照らしながら理解し、日常生活の可能な範囲で適切に活用・応用していくように促し」しやすいテーマが比較的多い(柳沼, 2015, p.169)。「もどらない本」の授業では、日常生活の範囲で「ルールや約束について、みんなはこんなことはなかったかな」と教師が問いかけることで、児童は自分の生活に引き寄せて捉えることができたと考える。

また、「たった一言」の授業や「おじいさんの顔」の授業では、道徳的行為を実行に移すためには勇気が必要であることを、児童は自身の経験とつなげて実感を伴って理解し、感想を書いていることがわかる。

日常生活を扱った教材をもとに授業を進める際には、展開後段や終末で、子供に生活経験を振り返らせるきっかけとなるような発問や問いかけが必要である。また、子供の日常生活での出来事や他の学習活動とも関連づけられる機会を捉えて、道徳の授業だけでなく、教育活動全体を見通した指導を考慮に入れていくことも重要となる。

4. 考察

以上のことから、展開後段・終末では次の4点の工夫が重要ではないかと考えられる。

一つ目は、上述の通り、教材との距離が近くなる工夫である。偉人などの実在の人物を扱った教材の

場合、映像や著作本によりその人の言葉などの生き方に触れさせ、実在の人物を、より身近に感じることが内面化につながる。生活教材であっても、その場面から広げるために、関係のある身近な人に出会わせたり、ビデオメッセージを視聴したりすると、身近に感じることができる。その人の生き方から道徳的価値意識を深め、ねらいとする内容項目について自分と重ね、自己展望をもって、自分の生活の中でできることは何かと捉えることで内面化し実践力につなげることができる。

二つ目は振り返りの書かせ方を一定の書き方でパターン化することである。例えば、振り返りに題名をつけることをパターン化して続けていくと、子供が自然と道徳の授業での学びを内省し、教師が問わなくても自己認識や自己展望につながっていく。あるいは手紙形式で振り返りを書いてよいと提案しておくという手立ても考えられる。特に、生活教材の場合、自分の生活と結び付けやすいので、「自分ならどうするのか」「こんな時はどうしたい」など我が事として捉えるようパターン化しておく。また、登場人物がこの後どうしたかを自分なりに考えることも、道徳的価値を深めることに繋がるのでパターンの一つにしたい。

三つ目は、教材から子供の生活へと視野を広げるために、ねらいを明確にもち、生活のどの部分と結び付くのか、どう生かしていけるのかを考えられる転移・拡大しやすい教師の発問である。例えば、日常生活や具体的な将来の姿と結び付けやすいように、本時でねらいとする内容項目に視点を絞って、テーマに関する発問を行うことや、児童のこれまでの生活体験を想起しやすいように、具体例を挙げて類推できるような発問にすることが重要である。また学校生活など子供たちの身近な話題を取り上げたりすることにより、「ねらいとする価値を広く、深く、自分との関わりで捉え」やすくなることも多い。

四つ目は、総合単元的に道徳学習をデザインし、全教育活動を通して取り組むことである。道徳性を育てるには、教育活動のすべての場を捉えて行うことが必要であり、その要となる道徳科の授業を組み立てていくことである。上述の教材「おじいさんの顔」と高齢者との交流会とのつながりを図ろうとしていたように、学校行事や体験学習と結び付けて価値を具現化する機会をもつなど、総合単元的な道徳学習として、教科横断的に取り組み、補充、深化、統合していくことも意識したい。

5. おわりに

本稿で扱った実践例は「道徳の時間」のものであり、教材の選択肢の幅や授業の持ち方には道徳科とも異なる部分もあるだろう。しかし、今後道徳的な価値を内面化し、行動に移す力を育成していくための具体的な工夫や方策として、道徳科の授業実践にも十分活かせるだろう。

道徳的価値意識を内面化し行動に移す力をもつ子供を育成するには、道徳的価値に照らして自己を主体的に見つめ、自己課題を見つけ出していく力を育てることが必要である。展開前段では、教材文を基に自分と主人公を重ね合わせて自己を内省させたり、主人公の言動を客観的に捉えたりしながら、多面的・多角的に考えられるような発問で、ねらいとする道徳的価値に対する新たな気づきを促したい。そのうえで、本稿で注目した展開後段や終末において、自分の生活につなげ、高まった道徳的価値に照らし合わせて自分の生活を振り返り、また将来どうありたいか思い描くことで実践意欲が増し、内面化した価値を行動に移す力を高めることにつながるだろう。

今後の課題としては、「自己の生き方について深める活動」として対話や討論など言語活動を重視した指導の組み入れ方について、より追究していきたい。また、テーマを焦点化し、教材・発達段階・子供の実態に合わせた発問とはどうあるべきか、研究していかなくてはならない。

今後も、学校教育全体で各教科・領域との関連性をしっかりとめた道徳教育に取り組み、展開後段・終末での子供の姿を思い描いた授業づくりをすることで、道徳的価値意識を内面化し行動に移す力の育成につなげる道徳科の学習過程を探っていきたい。

参考資料・引用資料

- ・文部科学省 平成 29 年 小学校学習指導要領 解説 総則編
- ・柳沼良太 (2019) 『プラグマティズム、公共、道徳』 あいり出版 82 ページ
- ・山本孝司 (2018) 『道徳教育の理論と実践』 大学教育出版 116 ページ
- ・谷田増幸 (2015) 「『特別の教科 道徳』への期待と課題」『道徳と教育』 p137-p143
- ・林 泰成 (2015) 「道徳の教科化とその教育的背景」『学校教育研究』 p38-p49
- ・柳沼良太 (2015) 「『特別の教科 道徳』への期待と課題」『道徳と教育』 p165-p171