

IV

道徳教育研究グループ

「考える道徳の授業と評価」

<研究員>

千里第二小学校	教 諭	木下 あゆみ
東山田小学校	教 諭	西田 まなみ
片山小学校	教 諭	永井 さやか
北山田小学校	教 諭	川添 龍次
第六中学校	教 諭	森本 満里子
高野台中学校	教 諭	宮城 雄二

<スーパーバイザー>

大阪教育大学	教 授	金光 靖樹
--------	-----	-------

1. はじめに

『人としてよりよく生きるうえで大切なものとは何か、自分はどのように生きるべきかについて、時には悩み、葛藤しつつ考えを深め、自らの生き方を育んでいくことが求められる。』

（平成27年7月 小学校（中学校）学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 より）

いじめによる自殺事件などを発端に、子供たちのネット依存、自尊感情の低さ、社会参画への意欲の低さなどが浮き彫りになり、「心の教育」の見直しが急務となったためです。

平成27年8月にとりまとめられた教育課程企画特別部会 論点整理にもあるように、技術革新等の影響により予測の難しい未来に向かって生きていく子供たち。わたしたちには、道徳科を要とした学校教育活動全体で指導する道徳教育によって、人間としての在り方を自覚し、他者とともによりよく生きていくための道徳性を養う指導を行っていくことが求められています。

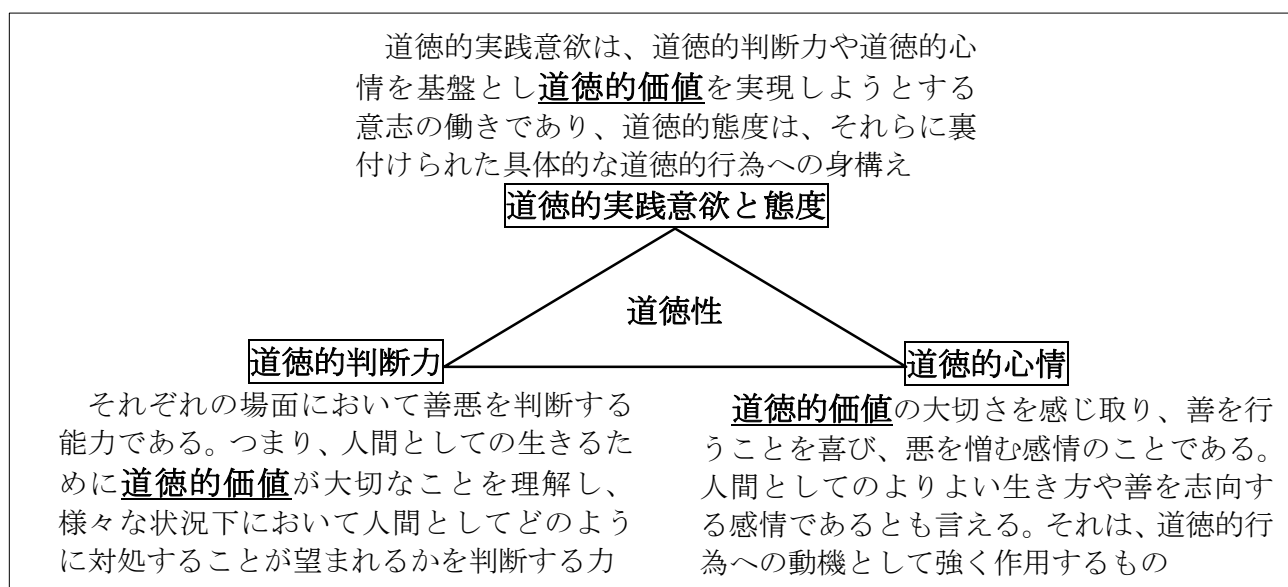
2. 特別の教科 道徳「道徳科」とは

学校における道徳教育の要となるのが特別の教科である道徳「道徳科」です。

「道徳科」が目指すものは、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標と同様によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことです。

（1）道徳性

道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳性はその諸様相である、道徳的判断力・道徳的心情・道徳的实践意欲と態度で構成されます。



(2) 道徳的価値

道徳的価値とは、よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎（≒人間らしい良さ）のことです。道徳性を養うには、道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要（基）となります。

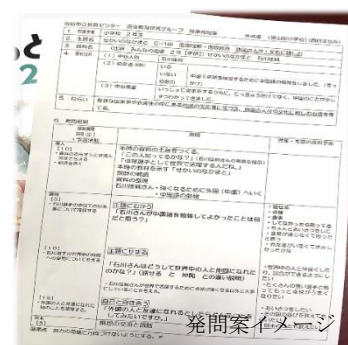
学習指導要領には、「A 主として自分自身に関わること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の4つの視点で分類された道徳的価値を含む内容項目を記しています。

3. 研究主題「考える道徳の授業と評価」

道徳教育研究グループでは、「道徳の授業って難しいな」、「どうつくればいいんだろう」と悩む先生方にも道徳の授業を楽しんで欲しいと願い、テーマを「考える道徳の授業と評価」として研究を進めてきました。

さて、特別の教科道徳が小学校では本年度から実施され、中学校については来年度から完全実施となります。子供たちが主体的に考え、多様な考えを語り合い、それぞれの価値観を形成していくことができる授業が求められています。しかし、外国語、プログラミング教育等、新たな教育への対応が求められている中、道徳の授業研究に十分な時間を割くことは簡単ではないというのが現実です。さらに、先生方にとって、一つの授業づくりに充てられる時間はわずかです。

そこで、今年度は、教材の基本情報、柱となる発問とその流れ、予想される反応にしばった、発問案の作成を中心に研究活動を進めました。発問案の授業実践の記録を残し、限られた授業づくりの時間において先生方の発問づくり等の素材として活用していただくことをねらいとしています。



4. 平成30年度 研究活動経過

月	日	研究活動内容	内容
5	25	調査研究総会	研究委嘱式
5	25	第1回研究会議	研究活動方針検討
6	25	第2回研究会議	研究活動内容決定・スーパーバイザー決定
7	30	第3回研究会議	吹田市教職員への公開授業の授業者決定に関わる協議
8	20	第4回研究会議	道徳科の授業づくりを支援する「発問案」の内容構成の協議
9	25	第5回研究会議	研究員提案の「発問案」意見交流
10	9	第6回研究会議	研究員授業実施及び授業分析日の調整及び公開授業に係る検討
11	13	第7回研究会議	授業づくり研修（研究グループ提案授業）の発問案協議
12	17	第8回研究会議	・授業づくり研修（研究グループ提案授業）実施 （提案授業及び協議、SV講義） ・研究報告会報告内容の検討

どこに注目してほしいのかといった、注目点を提示してから範読を行います。

授業者が範読を行うことで、必要に応じ、言葉の解説を入れたり、注目場面を強く、大きく、ゆっくりと抑揚をつけたり、間をおいたりできます。児童・生徒の考える視点を整えることが大切です。

(ウ) 人物・事件の整理と確認

考える場面を黒板上で整理することで、児童・生徒の場面イメージのずれを整えます。事前に人物や事件を表す掲示物を作成しておくことで、より時間をコンパクトにすることもできます。

留意しておかなければならないことが、読みとる力を測る時間とならないようにすることです。なるべく児童・生徒の言葉で物語の内容を理解させたいと思うと国語の学習へとまっしぐらです。どんな道徳的価値を含む内容について自分の考えを見つめるのか。考え語り合うための土俵に上がるまでは、授業者がリードしてよいと考えます。授業者がテンポよく解説したり、子供たちが繰り返し確認できるよう、文字や絵で掲示したりすることで、じっくりと考える時間のために思考のエネルギーをキープすることが大切です。

イ 展開の時間

導入において資料の内容を理解し、自分のこととして捉え、自分の考えを深めたり、広げたりする時間となります。

発問は、考える必然性のあるもので、かつ、今日考えさせたい道徳的価値にせまるものを考えていきます。

そのために、人物の心情理解に終わらず、自分ならどうなのかと、自分自身のこととして、また自分の身の周りの人のこととして、捉え、考えさせる問いであることが重要です。

発問案の展開においては、『主題に向かう』『主題にせまる』『自己と向き合う』の3つのねらいをもつ発問を設定しています。

(ア) 主題に向かう発問

「この道徳的価値についてみんなはどうなのか？」とずばり主題について問うことは可能です。児童・生徒は、投げかけられた言葉の意味が理解できなくとも、なんとなくとらえ、なんとなく知っている言葉で考え、発表にこぎつけることができます。その結果、いろいろな言葉を発表させ、黒板にまとめると、一見多様な考えを引き出した授業に見えます。ただ、それが、児童・生徒が自分で理解、納得している言葉であるかは疑問です。空虚な言葉が出そろってもそれが理解を深めたといえません。

価値についてじっくり考えるためのステップとして、

- ・ 中心人物の行動の心情を考える
- ・ 中心とする場面の背景、環境をとらえる

道徳的価値を理解することは、道徳的価値の実行が難しくなる状況、人間の弱さ、社会がかかえる課題などを考えた上で主題（価値）にせまることが大切だと考えます。

(イ) 主題にせまる発問

中心人物の変容が発生する資料においては、変容が発生させた要因、すなわち、助言者（の言動）について発問をつくります。助言者の言動は、資料における道徳であり、正義であると言い換えることができます。「助言者はなぜ〇〇したのか」「助言者が〇〇したとき、何を思っていたのか」と助言者を主語とした発問が基本となります。

中心人物の変容がない、もしくは、変容後の姿が描かれていない資料があります。判断の分かれ道に立って終わる資料。直面した事件を前に、思いにふけるシーンで終わる資料などです。そのシーンにおける人物の心情を問いかける発問となるのですが、児童・生徒は正解を模索しがちになることを予想しておく必要があります。

(ウ) 自己と向き合う発問

自己と向き合う発問は、授業を通して取り扱った価値に対する現時点で自分が根拠をもって納得しているといえる考え、『納得解』を言葉として表す時間となります。

発問の文言を考える際、「自分ならどうしますか」とするのは、直球的でわかりやすいです。一方で、伝え合う活動がその先にあれば、本音を書き出しにくくなる傾向があり、児童・生徒がトーンダウンしがちになるという課題もあります。資料の人物を主語にしたり、「自分なら」という言葉を省いた設問であっても、客観的な立場からの考えでもよいというフィルターがあることで、本心が語りやすくなる場合があります。資料の人物に自分を重ねてに考えることも、「自分ごととして」とらえたこととなります。「自分だったら」という言葉は児童・生徒にゆだねてもいいかもしれません。

ウ 終末の時間

道徳科は一つの資料、一つの価値項目を1校時で取り扱うことが多いことから、学習を振り返る時間の設定は不可欠となります。また、児童・生徒の考え方の変容をとらえるとともに、自己の授業改善のための分析資料となることから、「振り返り」の意味を子供と授業者で共有しておく必要があります。

「今日の授業を振り返ろう。」とシンプルに問いかけることがあると思いますが、児童・生徒がその意図をとらえているならば問題はありませんが、しばしば、活動の感想や授業のねらいからそれた内容となることがあります。

(ア) 振り返る方向の共有について

他教科においても振り返りのあり方について議論されたことがあると思います。授業のねらいから大きくそれた内容や、活動への感想で終わってしまうことの手立てとして、文の書き出しや振り返りの観点を提示することがあると思います。

道徳科の授業を振り返らせる時間に、「今日の道徳的な価値について今思うこと」と問うことでも、授業で向き合った道徳的価値を確認するとともに、活動等の感想ではなく、授業過程における自分の考えを振り返らせるという意図を伝えることができると考えます。

さらに、道徳科における深い学びが学習をとおして『自己の生き方を考える』ことと考えるならば、「今日の道徳的な価値に思うこととこれからの自分について」と発問することで、児童・生徒が授業の中でどう考え、これからどうしようと思っているのかをとらえることができ、児童・生徒への評価と授業に対する評価がしやすくなると思います。

ただし、授業をとおして、これからの自分の生き方をよりよくするために未来の自分を見つめ考える目的ではありますが、必ずしも、道徳的な意思表示を書かなければならないという時間ではありません。「きっと、自分は何ができるか悩む」といった不安や葛藤を表す言葉であっても、授業をとおして、自分の生き方について考えたといえます。

「これから」という問いかけは、学年等の発達段階によっては課題もあります。特に小学校の低学年は、習ったことを実行しなければと考えがちであり、「良い方向性を書かなければならない」ととらえる可能性が高いといえます。そのため、以下の例のように振り返ることの意味を提示する

ことも一つの方法として挙げることができます。

道徳のふりかえり

- | | |
|---|---|
| ○ 「いいな・すばらしな」と思ったこと | ●-----●「道徳の良さや素晴らしさ」（価値理解） |
| ○ 「むずかしいことだな」と考えたこと | ●-----●「実現することのむずかしさ」（人間理解） |
| ○ 人によってたくさんの考え方があったこと | ●-----●「人によって考え方がちがうこと」（他者理解） |
| ○ 自分はどうだった、自分ははどうするだろうと
考えたこと | ●-----●自分の経験をふりかえったり、今の自分ならば
どうするのか考えたりする（自己を見つめる） |
| ○ 「あの人はどうだろう」、「後でどうなるのか
な」など、たくさん考えたこと | ●-----●ちがう立場、時間の経過による変化等のあらゆる
可能性を考える（多面的・多角的に考える） |
| ○ これから自分はどのようにかなって考えた
こと | ●-----●自分のこれからの生き方についての考える
(自己の生き方の考えを深める) |

道徳科の年度の授業はじめや授業の振り返り時に提示して共有しておくことで、子供の自己理解と道徳的な価値観の形成を支えるとともに、自己の授業改善を進める教師にとっても効果的であると考えます。

(イ) 児童・生徒の考えを現した言葉の取り扱いについて

児童・生徒が発した言葉を取り扱う際の留意点として一つ上げるとするならば、伝え合わなければと縛る必要はないということです。自分自身の素直な言葉、正直な考えは簡単に他人に言えるものではないはずです。子供が書き出した振り返りは、授業をとおしての変容をみとるためのものであり、また、授業者自身が授業を振り返るためのものであるならば、伝える、伝えないは、児童・生徒にゆだねたり、名前を伏せた発信にする等、条件を整えることも重要です。

また、これは授業全体に関わることですが、道徳科において児童・生徒には本音を語らせたいと願うあまり、「これは正論を書いただけではないか。」「授業者が認めてくれる正解を探したのではないか。」という見方をもってしてしまうことがあります。児童・生徒が伝えた言葉、書き出した考えをすぐに建前的な言葉と決めつけないことです。児童・生徒から出てきた言葉を受け止め、そこからゆさぶることが大切です。

(3) 市内公開授業（資料 パラリンピックにねがいをこめて（学研））をとおして

平成30年12月17日、吹田市立北山田小学校において、研究員の授業実践のうち、研究グループ提案授業として、市内教職員に公開しました。

実際に発問案の作成から実施までの過程において、『主題にむかう』『せまる』『自己にむきあう』発問の設定から、実施までの過程においての授業づくりの気づきを報告します。

『パラリンピックにねがいをこめて（学研）』の資料を使用し、障害のある人との関わりについて理解を深めることをねらいとする発問案の作成を進めました。

資料のジャンルとしては、「偉人」を取り扱う資料です。また、人物の変容、助言者はありません。現存するアスリート等の偉人の場合、中心となる部分は人物が大切にしてきた考え、日々の行動、文中にある会話文・メッセージのうち、授業で取り扱う道徳的価値の内容につながる部分を中心に扱います。

<p>パラリンピックにねがいをこめて（抜粋）</p>	<p>・大日方邦子さんは、冬季パラリンピックに出場した、アルペンスキー選手。 ・子どものころに交通事故で左足が不自由となる。 ・長野冬季パラリンピックにて金メダルをとることで、日本中がパラリンピックに注目。</p>
	<p>大日方さんは言います。</p> <p>「長野パラリンピックをきっかけにして、しょうがいのある人のことを知る人たちがふえました。そのことでバリアフリーがずいぶん進みました。」</p> <p>バリアフリーとは、しょうがいがある人やお年よりなどが安全にぐらしやすくするくふうのことです。たとえば、車いすの通れないだんさを、通りやすいようにスロープ（坂）にしようというのもバリアフリーです。</p> <p>「昔は、チェアスキーをスキー場のリフトに乗せるなんてこわくてできないと、ことわられていました。それがどんどんかわり、今ではチェアスキーもリフトに乗れます。」</p> <p>スキーをするスポーツの会場だけでなく、車いすにすわったまま乗れるバスが、全国にふえました。</p> <p>（自分がパラリンピックでかつやくすれば、もつとバリアフリー化が進む。だから、金メダリストとして、長野パラリンピックでもり上がった人々の関心がつづくようにがんばろう。）</p> <p>大日方さんは、選手として勝つための努力をするだけでなく、パラリンピックをもつと広く知ってもらうために、各地のこうえんやイベントにもさんかするようにしました。また、大日方さんはしょうがいのある人となない人との心のみぞをうめたいと考えました。</p> <p>「しょうがいのある人のことを知ってもらえれば、もつとみんなが住みやすい社会になると思っただけです。知らないからとくべつあつかいしてしまう。それがかえってしょうがいのある人に不自由な思いをさせてしまうことがあるのです。」</p> <p>大日方さんは、その後、平成二十二年（2010）年のバンクーバー大会まで、五大会つづけて冬季パラリンピックに出場し、合計で十二のメダルをとりました。</p> <p>日本代表をいんたいした後も、パラリンピックの発てんに力をつくしています。</p> <p>（学研 みんなのどうとく3年 パラリンピックにねがいをこめて より）</p>

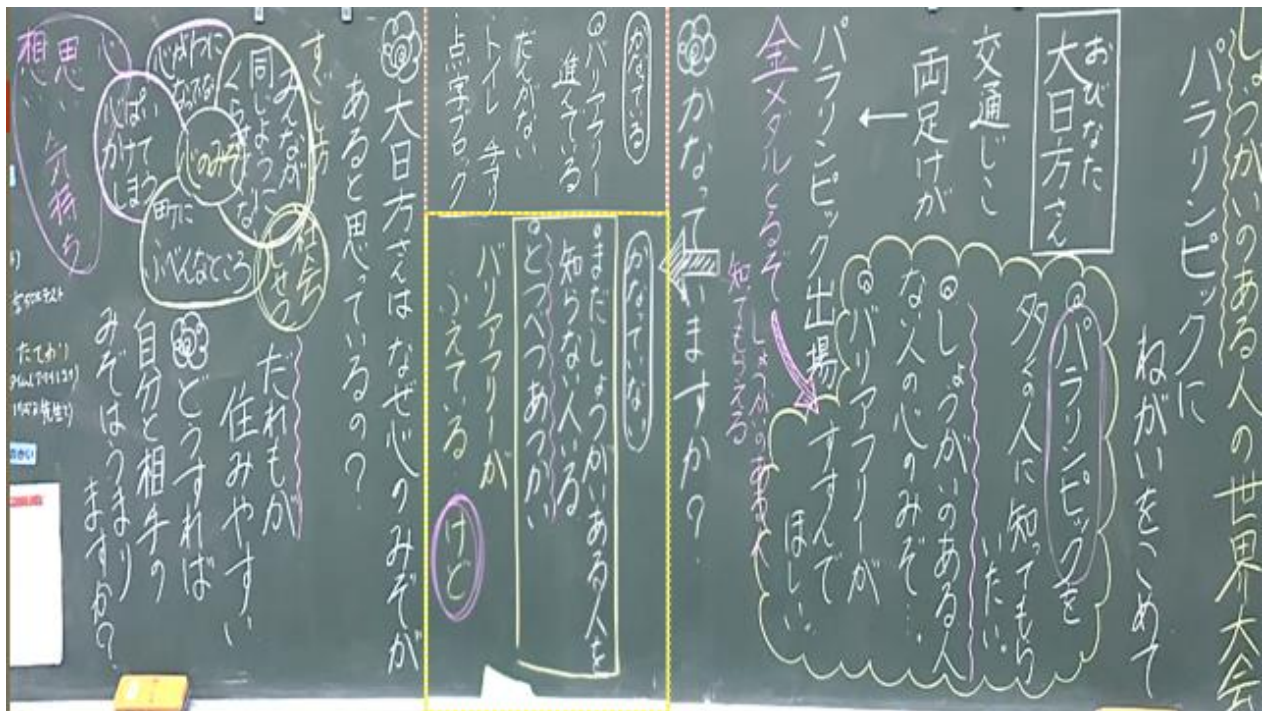
障がいのある人への見方、関わり方について振り返り、考えるため、「心のみぞ」に注目しました。（別紙1）

主題にむかう発問では、「大日方さんの願いはかなっていますか？」と問うことで、かなっている・かなっていない双方の見方を共有。大日方さんのパラリンピックに向けた願いがメダルの先にあることや社会にあるバリアフリーの増加という事実とともに、一部かなっていないことに注目させました。

その上で、「大日方さんはなぜ心のみぞがあると思っているのか」と問いかけ、大日方さんが考えるみぞが何か、なにがみぞを発生させるのかと多様な考えを引き出し共有させることで授業のねらいに向かうことを図りました。

授業をすると、資料の内容を把握し、大日方さんの願いについて、すべてかなっているわけではないことを共有することができ、主題にせまる発問にアプローチすることはできました。

発問に対して、児童は考え、いろいろな発言をすることはできました。黒板に書き留めると、一見すると多様な考えを共有できたと言えるものでした。



しかしながら、黑板に書き留めた児童の言葉やワークシートの内容を分析すると、根拠をもち、納得した上での言葉とは言えないのではないかと、資料がなくとも、子供たちが「きいたこのある言葉」が集まっただけではないかという疑問が生まれました。

発問づくりについて、スーパーバイズの内容が以下の通りです。

- 一見、「主体的で多様な意見が出た」風の授業になりがちであることに危惧を感じる。
- 資料離れを早くして子どもたちに考えさそうとする授業スタイルは確かに多様な意見が出る。
- 一般論的に常識を並べているだけ、教材がなくても出そうな意見、という結果につながるリスクがある。
- 「主題にせまる」の予想される反応はすべて立派だし、時間をかければ出る。ただ、たくさんであれば、多様であり理解を深めたとはならない。
- 3年生ぐらいだと具体例から考えることで実感が初めて伴う。大日方さんの「ねがい」も彼女が経験から感じたことを伝えることを欠くことはできない。

「主体的で多様な意見の出た」風の授業への危惧

- 資料離れを早くして子どもたちに考えさそうとする授業スタイルは確かに多様な意見が出る。
- 一般論的に常識を並べ、教材がなくても出せる意見につながるリスク。
- たくさんであれば、多様であり理解を深めたとはならない。
- 具体例から考えることで実感が伴う。人物が経験から感じたことを伝えることは不可欠。

- 彼女の三つの発言の中で一番重いのは二つ目の「チェアスキーではリフトに乗れなかったのが乗れるようになった」しかも「どんどん」。ここから読み取れるのは彼女の願いが「一部」かなったには違いないのですが、一方で、こんなに簡単なことがなぜ今まで拒否されてきたのか、という事実とその背景にある心の溝を逆に思い知らされる結果になったということ。これが子どもたちに伝わらなくて彼女のその後の思いの強さがどうして伝わるのだろうか。

■三つの発言の中で一番重いのは「チェアスキーではリフトに乗れなかったのが乗れるようになった」しかも「どんどん」。彼女の願いが「一部」かなったには違いない。一方で、こんなに簡単なことがなぜ今まで拒否されてきたのか、という事実とその背景にある心の溝を逆に思い知らされる結果になったということ。これが子供たちに伝わらなくて彼女のその後の思いの強さは伝わらない。

スーパーバイズを受け、発問案に反映し、「心のみぞ」について問いかける前に、「どんどん進んでいる。どんどん進めることができたということ。なぜ、もっとはやくできなかったのか？」という発問を置きました。（別紙１）社会の中での扱いとその背景となる人々の心情に視線をむけ、主題に迫り考えるための視野を広げ、人物の思考、視点に立たせることで、主題にせまるための土俵に上げることの重要性が確認できました。

次に、自己に迫る発問についてです。

当初、授業をとおして、障がい者理解を発端に自分の身の回りの人、クラスメイトへの心のみぞ

を埋めることにも思考をシフトアップさせたいとの思いがありました。そこで、「どうすれば、自分と相手のみぞはうまりますか。」と設定しました。

しかしながら、資料とこれまでの発問が、障がいのある人への自分と社会にフォーカスされていることから、自分がかかわる全ての人に対して思いを向けさせることには無理が生じました。「どうすれば心のみぞはうまるのか」とシンプルに発問を設定することが、授業の流れを受けて考えやすくなったり、児童それぞれが考える立ち位置を決められたりといったメリットがあると考えます。

6. 発問案作成工程

最後に、発問案作成の工程を紹介します。

年間、35の道徳授業を一人で研究すること
は大変なことです。

3人の学年担任であった場合、11～12の
授業担当を決め、ルーティンをつくり、協力して
年間の35の授業を作り上げることで、道徳
科の授業づくりの効率は上がるはずです。実践を通して少しずつ一つの教材の授業案を練り上げ、
ためておき、次の学年団に継承していくことが、中・長期的に授業づくりが円滑になり、時間的
なゆとりを生み出すことができます。

発問案の作成工程

- (1) 各研究員は、
 - 担当学年の資料を選択
 - 発問案に教材の基本情報と、導入
 - 主題にむかう 主題にせまる 自己と向き合う の発問
 - 児童・生徒の反応を記入
(研究員一人が発問案作成にける時間はおよそ30分～40分)
- (2) ほかの研究員に発信し、受信した発問案の資料を読む
作成者にコメントを伝える
- (3) コメントを発問案に反映し、授業を実施
- (4) 授業後、課題を分析し、板書画像とともに記録(授業者によるふりかえり)

7. おわりに

報告にある、発問案、事後の授業分析の内容については、内容の整理と提供方法の検討の後、知恵の泉等で発信していく予定です。内容を参考にいただき、道徳の授業準備の役に立てばと考えます。また、道徳の授業をつくり、実践したものを残していくサイクルを学校でも実施いただき、授業づくりの効率化の参考となればと思います。

〈参考〉 文部科学省 教育課程企画特別部会 論点整理

文部科学省 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編

文部科学省 中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編

文部科学省 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）

文部科学省 私たちの道徳

学 研 みんなのどうとく