

# 「考え・議論する」道徳の授業づくりの工夫 —考えを深めるための活動としての話し合い活動と問いの—考察—

教育実践力高度化コース 18AD005

金成 泰平

【指導教員】 船橋 一男 安原 輝彦 馬場 久志

【キーワード】 特別の教科道徳 徳目主義 松下良平 話し合い活動 問い

## 1. はじめに

### 1.1 目的と背景

本研究は小学校の道徳の授業において、児童が自らの考えを深めていく「考え・議論する」授業を実現する話し合い活動と問いのあり方について考察することを目的とする。

2015年3月の学校教育法施行規則や小学校学習指導要領の一部改正を受け、2018年4月から小学校で「特別の教科である道徳」（以下、道徳科とする）が開始された。教育基本法第一条に示されるように、日本の教育は「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われ」るものである。学習指導要領解説においてはその人格の完成及び国民の育成の基盤となるものが道徳性であることが示されている。

2014年の中教審答申の中でこれまでの道徳の授業の課題として「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や、「児童生徒に望ましいと思われるわかりきったことを言わせたり書かせたりする授業」が例示されている。そして、これからの道徳科について「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるもの」であり、「多様な価値観の時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき」であると結論づけている。

新しい学習指導要領解説においては、教師による発問が、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするため重要であると示している。また話し合い活動については、児童相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たすと示されている。

一方で2014年に実施された「道徳教育実施状況調査」によれば、道徳教育を実施する上での課題として小学校教員の33.2%が「効果的な指導方法が分からない」ことをあげている。このことから道徳科の効果的な指導方法について検討することが求められている。

本レポートでは、「考え・議論する」授業を実現する指導方法としての話し合い活動と問いのあり方について検討していきたい。

## 2. 現在の道徳教育の課題

### 2.1 徳目主義から生じる課題

小学校においてこれまで行われてきた授業や現在行われている道徳科の授業は低・中・高学年の学年段階に応じて19から22の内容項目に分かれている道徳的価値を、原則として毎時間一つずつ「内容項目」として取り上げ、それに見合った読み物教材を使って教えるという方法である。この方法は徳目主義の考え方に基づいている。新井(2018)は徳目主義には次のような思考が含まれると指摘する。

- ・価値（よさ）と徳目（親切・正直など価値について述べた言葉）を同一視している。しかし、徳目は価値そのものではなく、価値について述べた言葉である
- ・価値を徳目の形で教えようとする
- ・資料、ことに主人公の思考や行動の中に価値が徳目の形で実在していると考え

新井は上記のような思考が含まれることによって徳目の観点のみから作品が解釈される傾向があり、児童の作品の自由で、ねらいにとらわれない解釈が許されない場合があることを指摘している。また、徳目主義により解釈の幅が狭まる教材の例として、千徳(2018)は少年野球の試合で監督からのバントの指示にもかかわらず、ヒッティングを行いチームの勝利に貢献した星野君を題材にした「星野君の二塁打」という教材を例示している。この教材は教科書や教師用指導書が示している「規則の尊重」のみで扱うことができる教材では無く、「相互理解・寛容」などの視点も含めた授業が、生活に即するという意味で必要であることを指摘し、一つの徳目でのみ扱うことを批判している。さらに、高橋(2018)は「四つの視点」「内容を端的に示す言葉」「内容項目」が教科書の目次や巻頭、章の最初、巻末に、明記されていることが落とすところを児童に暗に伝えており、誘導につながっていることを指摘している。以上のように徳目主義の弊害を指摘する先行研究は多く存在している。

先述の中教審の答申においても、指導方法について「授業1単位時間につき、一つの内容項目に限定するのではなく、複数の内容項目を関連づけた指導を行うこと」と記されている。

### 2.2 松下良平による既存の道徳教育への批判

#### 2.2.1 道徳原理

松下は「うそをつくべきではない」「暴力をふるうな」などの行うべき/べきではない行為を具体的に規定した規範を道徳原理(moral principle)と呼ぶ。道徳原理は具体的な行為を示しているため、抽象度の高い徳目とは異なるも

のである。道徳原理の伝達はインドクトリネーションであるとするコールバーグや無神論的実在主義を唱えるサルトルによって学問的には軽視されているが、教員の視点から見れば道徳の伝達とは基本的な生活習慣の確立であり、道徳教育とは道徳原理の伝達であることから軽視することはできないとし、松下は道徳教育についての従来の道徳教育の実態を整理したうえで新しい道徳教育論を展開する。

## 2.2.2 道徳原理伝達推進派の闘争理論

従来の道徳教育論のうち伝達推進派の理論を総称して闘争理論とする。松下は闘争理論を複数の理論に分類した上で、それぞれの理論が事実概念と価値概念が混同しているという問題点や客観主義に立脚し、客観的に評価できるものに頼りたいという人間の不安により支持される事実やそもそもデューイ（世界の構成は位階および権力を尺度とする階級秩序と逐一对応（correspond）し、そうした社会的状況を反映（reflect）する）がしめすように客観主義がイデオロギー的なものであることから支持できないという問題点、共同体と個人、伝統と批判、権威と自由といった二項対立図式を乗り越えることができないという問題点と個々の概念とその背景にあってそれを非還元的に支える歴史的社会的な意味の複雑な連関という図式がないため、究極的な基礎付けの概念に縛られるという問題点を抱えていることを明らかにし批判している。

闘争理論の共通する特徴は理論の背後に「秩序・統一かそれとも対立・葛藤であるのか」という二項対立の図式が存在し、それが「秩序・統一かさもなければ混乱か分裂か」という二者択一につながることでものであるということおよび道徳が葛藤・対立の中で存在するという事実の認識とその葛藤・対立を解消すべき物として扱っていることである。

## 2.2.3 道徳原理伝達否定派の逃走理論

他方、松下は従来の道徳教育論のうち否定推進派の理論を総称して逃走理論としている。逃走理論では、正当だといえる道徳原理は存在しないことを根拠に道徳理論の伝達を否定する。そして道徳原理の正当性は恣意的にしか決定できないというメタ倫理的相対主義に立ち、道徳原理は正当性により偽装された支配や抑圧の道具に過ぎないと主張する。松下は逃走理論が知識は自明なものに基礎づけられて初めて「真理」といえるという前提をもつ相対主義を基にしていることを示す。一方で相対主義の瓦解が道徳判断の正当化を開示するものではないことを指摘する。

## 2.2.4 市場モラルという名の道徳

また、松下は今日の日本においては市場モラルという名の道徳が広まっていることを指摘する。市場モラルとはホッブズの「自然状態では人間は自分自身の生命の保全という目的のためにどんなことでも行う権利をもつ（万人に対する万人の闘争）」という自然法思想に由来する思想であり、人間の私利私欲により生じる混乱を防止することを目的とする思想である。利己主義を安全かつ確実に追及するために自己管理や自己抑制を、賞罰をはじめとする様々な

仕掛けを通じて維持していくことにより社会を維持する。日本の道徳教育がその仕掛けを機能させるためのものになっているのではないかということをも指摘する。

## 2.2.5 共同体道徳

市場モラルに対して松下は①秩序を可能にしている合意そのものが、その内部に対立・抵抗・葛藤を胚胎している②合意＝秩序が作り出されなくとも、〈他者〉との共生によって混乱や分裂を避けることは可能である③対立や葛藤は必ずしも混乱や分裂をもたらさないから、葛藤や対立は必ずしも解消されるべき物とは限らないという三つの理由から「強制によらない合意」によって葛藤・対立の解決を行うことを目指す共同体道徳を提示する。共同体道徳は行為に対する価値付けが人々の間で一致することによって成立する規範である。そこで共通の活動に携わったり、共通の問題を巡って協議する人々の間で、行為がもたらすものの価値について暗黙の内に一致や合意が得られるときに生まれる規範が道徳原理である。しかし一致や合意が虚偽的だと判明した際には自らの意思を批判的に問い直したり、修正したりする。そして、自らの意思を批判的に生み出すことによって、新しい道徳原理を成立させる。つまり、他者との相互交渉を通じて自らの意思を批判的に生成させ、共同生活を営んでいく中で事後的に定められていくことになる。

## 2.2.6 これからの道徳教育

以上を踏まえて松下は今日の日本では市場モラルを飼いや慣らすことが必要であると結論づける。飼いや慣らすとは、①共同体道徳の考えに基づき、人々の呼びかけに耳を傾け、それに答えようとする姿勢を保つこと②各人が市場モラルのもたらす結果について価値付けをして、どのような使い方が社会を豊かなものにして、どのような使い方が問題を引き起こすのか批判的に考えること③市場モラルを適用すべきか吟味し続けることである。つまり批判的な道徳共同体という土台の中で市場モラルを位置づけることである。

松下の指摘を踏まえると、道徳をシンプルなるルールや徳として捉えるのではなく、多面的で対立や矛盾をはらんだものとして捉えていく必要があることに加え、様々な考え方に触れることで自らの考えを深め、批判的に考えを吟味する力を身につけていくことが大切だと考えられる。

## 3. 実地研究 I での学び

### 3.1 実地研究 I と実地研究 I での授業実践の目的

実地研究 I の目的は「『課題研究 I』との往還を重視し、学校の様々な教育場面における多様な教育実践に臨時的に関わる経験を生かし、各自が、研究テーマを明確にするとともに、学校組織の一員としての実践力を高められるようにする」である。実地研究の期間において、埼玉大学教育学部附属小学校（以下、附属小学校とする）にご配慮いただき授業実践の機会をいただいた。その際の目的としては、実際に授業を行うことで、道徳の授業づくりの工夫や課題を認識し、研究テーマを明確にすることとした。

以下に実地研究 I での授業実践を示す。

### 3.2 対象

配属クラスである附属小学校第4学年男子17名、女子16名、計33名を対象に45分間の授業を実施した。

### 3.3 授業の内容

資料「心と心のあく手」（出典：「みんなの道徳」学研）  
 主題 相手への思いやり 内容項目 [B 親切, 思いやり]  
 題材 小学校第3学年及び第4学年の指導の観点は、「相手のことを思いやり、進んで親切にすること」である。

主題については学習指導要領解説に当たっては「相手の置かれている状況、困っていること、大変な思いをしていること、悲しい気持ちでいることなどを自分のこととして想像することによって相手のことを考え、親切な行為を自ら進んで行うことができるようにしていくことが大切である」と示されている。次に資料の「心と心のあく手」の概略を以下に示す。あきらが学校からの帰り道に出会った荷物を持ったおばあさんに勇気を出して荷物もつ旨を申し出るが断られてしまう。帰宅後にあきらが母親に出来事を伝えると、母親はおばあさんが最近引っ越してきた方で、リハビリによって少し歩けるようになったことをあきらに説明する。その時あきらはおばあさんが申し出を断った理由（おばあさんは恥ずかしがったり、嫌がったのではなく、自身のリハビリなどのためにあきらの申し出を断ったこと）に気づく。数日後、再びおばあさんと遭遇したあきは、手伝いを申し出るのではなく、そっと応援しながら後を歩く。あきらがおばあさんの家の近くになったのもう大丈夫と考えて帰ろうとするとき、おばあさんが振り向き、あきらに感謝の気持ちを伝える。おばあさんの笑顔を見てあきらの心は明るくなり、おばあさんと「心と心のあく手」をしたような気持ちを感じたという話である。

授業の展開は図1の通りである。

時間	学習活動	主な疑問と予想される児童の反応	教師の支援
7	1 思いやりをもつからこそのできることは何か考え、ワークシートに記入し発表する	「思いやり」の気持ちがあるからできる行動は具体的にどのようなものだろうか？ ・人の手伝いをしをあげる ・困っている手を助ける	
	思いやりのある行動とはどのような行動だろうか？		
9	2 場面①を読み、自分がぼくの立場であったらどのように感じるか考える	もしもあなたがぼくの立場であったら断られたときにどのような気持ちになりますか？ ・断られてしまい悲しい気持ち	・場面①の部分を教師が朗読するがその朗読量がぼくの立場だったらどう思うか想像させる
6	3 全体を通して読んだ後は場面①と場面②についてどちらが思いやり度が高いか考える	あきらの方に注目すると場面①は思いやりレベル(3)とすると場面②は思いやりレベル(5)と数値を ・4 ・5	・数字で示すことにより可視化して二つの場面を比較させる。 ・行動ではなくあきらの気持ちを対比させる
17	4 グループで場面①と場面②の差について考え、黒板に考えを示して発表する。	①は相手のことを考えているから ②では知っている情報を利用して考えて行動しているから ①は自分が満足するだけだから	・児童の考えで場面①は黒板に示すものは黒板で場面②は黒板で自分分けする
7	5 思いやりをもつからこそのできることは何か考える	思いやりのある行動とはどのような行動だと考えるでしょうか？ ・自分本位ではなく相手の置かれている状況や困っていることなどを踏まえた行動	・教師が考えを示すのではなく児童により高度な思いやりについて気づかせたい

図1 心と心のあく手の授業展開

授業においては「考え・議論する」授業づくりをするために以下の工夫を行った。

(1) 役割演技を通じてあきらの気持ちを自分事としてとら

える。

(2) あきらが手伝いを申し出て断れてしまう場面とあきらがおばあさんの後をついていく場面を比較し、思いやりの度合いについて検討する活動を通して自己中心の思いやりではなく、他者を深く理解した上での思いやりに気づかせる。

(3) 児童一人ひとりが度合いの理由について考えた後に、班で一つの理由に絞る活動を取り入れる。班で考えの交流をすることで多様な意見に気づかせる。また一つに絞る理由としては話し合いに意味を持たせるための工夫である。

(4) 授業の冒頭で児童に児童の考える思いやりのある行動について問い、ワークシートに記述させる。授業のまとめにおいてもほぼ同じ質問を行い、ワークシートに記述させることで授業を通して学びが深まったり、新たな気づきがあったかどうかどうにか半断する。

### 3.4 結果

ここでは児童Aと児童Bの二名の児童に着目する。二名の授業の冒頭とまとめの際のワークシート記述に加えて、それぞれが所属する班で思いやりの程度が変化した理由を検討し、班の考えを代表者が記述したプリントを以下に示す。

#### 3.4.1 児童Aについて

① 思いやりのきもちがあるからできる行動はどのようなものだろうか？

- ・おばあさんやおじいさんと荷物をもってあげる行動。
- ・こまっていたら助けてあげる行動。
- ・ゴミを拾う行動
- ・痛をゆずる行動
- ・優先する。

図2 児童Aの冒頭の記述

④ 糸会①では「まだおばあさんがリハビリ中のときだからおせがいにした。

糸会②では「絵の心になつたから。」

図3 児童Aの班の記述

③ 絵①を思いやりレベル(3)とすると、絵②は思いやりレベル(5)である

④ 思いやりのきもちがあるからできる行動はどのようなものだろうか？

手ついでう時は、しっかり手ついでいおせがいの可のう性も考えてから、はんだんし、見守る時はちやんと見守ってあげて、どちらも気持ちが良いようにできる行動。

図4 児童A授業のまとめの記述

児童Aの班ではあきらがお母さんの話を踏まえて二度目におばあさんに出会ったときに手伝わぬという判断をしたことを班内で共有している。その上で話し合いの後にAさんはワークシート内であきらの行動を踏まえて「どちらも気持ちがよいようにできる行動」が思いやりのある行動を捉えている。話し合い活動で他者との対話を通して、自身の考えをより深めることができたといえる。

### 3.4.2 児童Bについて

① 思いやりのきもちがあるからできる行動はどのようなものだろうか？

人がこまっているときに、助けてあげること。  
けんかしている人々を止めること。  
何かできていないことがあったときに、いてあげること。

図5 児童Bの冒頭の記述

⑧ 自分の気持ちを  
はっきりと伝えていな  
いから、レベル1,2だと  
思う。

図6 児童Bの班の記述

③ 絵①を思いやりレベル(3)とすると、絵②は親切レベル(3)である

④ 思いやりのきもちがあるからできる行動はどのようなものだろうか？

・バの中でおうえんしていること。  
・行動について手伝うこと。

図7 児童B授業のまとめの記述

Bさんの班ではあきらの行動そのものに注目した。その結果、行動として相手に気持ちを伝えることが重要であると考えた。

児童Bは、話し合い前の記述では行為そのものについてのみ着目している。しかし話し合い後の記述では行為そのものに加えて心の中で応援することについても記述している。班の考えとしては行動のみに着目しているにもかかわらず話し合いの過程において新たな視点にBさんが気づいたことを示唆している。

### 3.5 実践を通して考えたこと

第一の点は学級経営と道徳科の関連である。児童同士や児童と教師の関係において、安心して自分の考えを表現でき、互いを聴き合う関係ができていくことが道徳科の授業を実施する際に求められることを再認識した。一方で道徳科を中心とする教育活動の全体で児童の道徳性を養うことが学級経営を安定させることにつながるとも考えられる。

第二の点は「考えを深めるための活動」という視点における話し合い活動の重要性である。小学生が自分の考えを変化させることはとても難しいことである。しかし、今回の授業においては話し合いの前後で児童一人ひとりの考えに変化が生じたことが明らかになった。アクティブな児童同士コミュニケーションの中で考えを深めている姿がとても印象的であった。

以上の考えたことを踏まえて実地研究Ⅱでは話し合い活動に着目して実地研究を進めていくこととする。

### 4. 話し合い活動とワークシート分析に関わる先行研究

まず、道徳科の授業づくりの工夫として二項対立の物事を扱うことの有効性を議論することを目的とした森重ら(2018)の研究を取り上げる。授業の中で児童が登場人物の

立場であった場合どのように行動するのかを選択肢から選択させ、その理由を記述させる活動を場面に応じて四度行う。あらかじめ理由のカテゴリー化を行い、一人ひとりの児童がどのように考えを変化させたのかについてワークシート分析を行っている。三分の一ほどの児童に行動の選択の変化が生じ、行動の選択が変化しない児童においても多くの児童の理由が変化していた。このことから二項対立の物事を扱うことは「考え・議論する」授業づくりにおいては有効であることを示唆する。

次に「考え・議論」させるための方策として「質の高い話し合い」について検討した三浦(2017)の研究を取り上げる。道徳科における話し合いを次の2つの視点から有効であると示している。①他者の考えに触れ、そのことを通して自分自身を見つめる機会とすること②多様な考えを比較・分類することなど他者の意見への積極的な関わり合いを生み出す機会とすることその上で、「質の高い話し合い」のためには中心となる発問に加え、様々な考えを結びつける補助発問の必要性を示している。

## 5. 実地研究Ⅱでの学び

### 5.1 実地研究Ⅱと実地研究Ⅱでの授業実践の目的

実地研究Ⅱの目的は「『課題研究Ⅱ』との往還を重視し、研究テーマの深化につながる実践に努めるとともに、実地研究Ⅰ実習における気づきをより深める形で学校の様々な教育場面における多様な教育実践に臨床的に関わること」である。実地研究Ⅱの期間において、連携協力校であるA市立B小学校にご配慮いただき授業実践の機会をいただいた。その際の目的としては、課題研究Ⅰ等で深めてきた話し合い活動の有効性を検証することとした。

以下に実地研究Ⅱでの授業実践1・2を示す

### 5.2 授業実践1の概要

対象 協力校であるA市立B小学校の第2学年男子15名、女子17名、計32名を対象に45分間の授業を実施した

資料 「そこだねポンタくん」(出典:「小学どうとくゆたかなこころ」光文書院)

主題 気持ちのよい家の生活 内容項目 [A 節度、節制]

題材 小学校第1学年及び第2学年の指導の観点は、「健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする事」である。

主題については学習指導要領解説に当たっては「時刻を守り時間を大切にすることや、生活に一定のリズムを与え、わがままをしない規則正しい生活が自分にとって大切なことであり、そのような生活が快適な毎日を送ることにつながることに気付かせ、基本的な生活習慣を確実に身に付けることができるように繰り返し指導する必要がある」と示されている。次に「そこだねポンタくん」の概略を以下に示す。宿題をせずに遊びに行ってしまうたり、片付けをせずに次の遊びをしてしまうなどたくさん直さなくてはなら

ない点を抱えるポンタくん。教材ではこれらの様子が4コママンガ風に描かれており、児童がポンタくんの行動について話し、学ぶことを目的にしている教材である。授業の展開は図8の通りである。

時間	学習活動	主な疑問と予想される児童の反応	教師の支援
10	1 学習内容を復習する	おうちでこれまでで一番も叱られたことない人はいいますか？叱られてしまったことを覚えてくれる人はいいますか？ ・叱られたことがあっても一瞬は金銭 ・片付けをしないで叱られた ・物を壊した ーししまったという言葉を 学習経験 いまでもちとくすぶすためにほどうしたらいでしょうか？	叱られたときにどのような気持ちになったのかを議論することで、叱られたない人はいないという気持ちを出す
20	2 情景を鑑み、ポンタくんの状況を理解し、ポンタくんとお母さんとの関係はどのようなにすべきかペアで考える。その後教師(ポンタくん役)とペア(お母さん役)とペア(両者役)でロールプレイを行う  友達といっしょに遊んでいたが、時間になってしまいがち。その日はかばん・お母さんとテレビに夢中、寝る時間になったのに寝ても朝の準備も終わらない。あんなに夢中になってしまいがち。朝の準備も一人でできるかしらね。だ、というポンタくんの様子マンガ風に描かれた情景	ポンタくんはどの意味でいいのかな？もしもあなたもポンタくんのとお母さんとお母さんだか、ポンタくんはどのようにお母さんを見ていますか？考えてください。 ・この意味でいいかーだめ ・お母さんを見てから寝るには行くように寝てあげよう ・テレビを見る前には寝るの準備をしないといけない ・予想されるロールプレイ 「遊びに行くのは準備が終わってからだよ」「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から」 「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から」	ペアが両者の間でペアを組む。お母さん役・お母さん役としてロールプレイを行う。 ポンタくんは寝るまでという言葉を考えることで、お母さんを見てから寝るという言葉を表現しない。
10	3 経験に対しての考えを共有(道徳の目的を振り返る)	学習経験 いまでもちとくすぶすためにほどうしたらいでしょうか？ ・お母さんを見てから寝るの準備をしないといけない ・予想されるロールプレイ 「遊びに行くのは準備が終わってからだよ」「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から」 「お母さんといっしょに遊んでいながら、準備は後から」	書くことのできる児童の支援として、ほかに書き終えなかった児童の書き方を示す。

図8 そこだねポンタくんの授業展開

授業においては、児童が問題を自分事としてとらえ、考えを深めるための工夫としてロールプレイを取り入れた。教師がポンタくんを演じ、男女の児童のペアがお父さん役・お母さん役としてポンタくんに接するという設定を行った。

### 5.3 授業実践2の概要

対象 協力校であるA市立B小学校の第4学年男子16名、女子16名、計32名を対象に45分間の授業を実施した。

資料 「心の体温計」(出典:「小学道徳ゆたかな心」光文書院)

主題 度が過ぎない(ちょっとやりすぎない)ために 内容項目 [A 節度、節制]

題材 小学校第3学年及び第4学年の指導の観点は、「自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活をする。」である。

主題については学習指導要領解説に当たっては「適宜、自分でできることを考えさせるようにすることが求められる。また、低学年の内容として示されていた基本的な生活習慣に関する具体的な事項については、この段階では内容の表現上は省略されているが、児童の状況に応じて適宜、継続的に指導していく必要がある」と示されている。次に資料の「心の体温計」の概略を以下に示す。「テレビゲームばかりしないで、少しは勉強しなさい」という母の言葉に対して、「今からしようと思っていたのに…。お母さんに言われたらやる気がなくなった。」がひろとの口癖である。ひろとは母に「いつも度が過ぎるのよ」と言われる。ひろとはどこまでいけば「度が過ぎる」ことになるのかわからず、も

し、体温計のような心の体温計があったら度が過ぎないで済むのにと考える。そこで「度が過ぎない」ためにゲームやテレビを見たりするときは時間を決めることや自分でしなくてはならない翌日の準備や部屋の整理整頓を学校から帰ったらすぐ行うことなどいろいろな方法を考えて実行してみた。すると、まだまだ度が過ぎてしまうときはあるものの母から叱られることが少なくなり、なんだかすっきりした気持ちでいられることが多くなったという話である。

授業の展開は図9の通りである。

時間	学習活動	主な疑問と予想される児童の反応	教師の支援
7	1 「度が過ぎる」の意味を理解し、自身の生活を振り返る。	「度が過ぎる」という言葉を知っていますか？それほどのときに使いますか？いままでに度が過ぎてしまったことはありますか？ ・やりすぎてしまう ・ゲームをやりすぎてしまう ・ある、ない	「度が過ぎる」の例に対してはその結果どのようなようになったのかを質問する。
7	2 本文を読み、ひろとの気持ちの変化の理由を整理する	ひろとの気持ちもどのように変化しましたか？それはなぜですか？ ・イライラすっきりした気持ち ・お母さんに怒られなくなったから ・自分のペースで進むから	・工夫をしたことでひろとが気持ちよく生活できていることに気づかせる。
7	3 「度が過ぎない」ための工夫を自分で考える。	度が過ぎないためにはあなたができる具体的な工夫を考えよう ・やることリストをつくる ・テレビの時間の制限を守る	・児童の度が過ぎてしまった経験をどのようにコントロールすればいいのか考えさせる。
18	4 グループで工夫について交流する。	グループで工夫を伝え合いましょう C1「メモを作ります」 C2「いいですね。なぜそのアイデアを考えましたのですか？」	・メンバーの工夫に質問やコメントをするように促す。 ・プリントにメンバーのよい点をメモする
6	5 グループでの交流を踏まえて「度が過ぎない」ための工夫を自分で考える。	グループでの考えを取り入れて度が過ぎないためにはあなたができる具体的な工夫を考えよう ・○○さんの工夫を取り入れてタイマーを使って度が過ぎない工夫をする ・最初に考えたものと変わらない	・よい工夫は取り入れてきたら自分の工夫をよくするように促すとともに、もとの考えのままでよいことを伝える。

図9 心の体温計の授業展開

授業においては話し合い活動の前後の考えの変化を比較するために授業の冒頭およびまとめにおいて「度が過ぎないようにあなたができる具体的な工夫は何ですか」という問いを二度行った。また、話し合い活動においては一人ひとりが自分の工夫を説明する時間と他の班員が質問等をする時間を十分にとっている。

## 6. 結果(実地研究Ⅱでの授業実践を主に)

実地研究Ⅰでの結果は3に示したとおりである。児童A・児童Bともに考えを深めたといえる。

実地研究Ⅱの授業実践1ではロールプレイの際にポンタくん役の教師に対してペア二人がかりで「絶対に片付けないとダメだよ」などと説得しようとする児童がほとんどであった。一方で児童C(女児)と児童D(男児)のペアとのロールプレイでは次のようなやりとりが行われた。

(遅くまで遊びから帰らない主人公(T)に対して)  
C1 「勝手にしなさい」  
T 「遅くまで帰ってこないかもしれないぞ」  
C1 「勝手にしなさい」  
T 「お父さん(C2)はそれでいいの」  
C2 「・・・」  
C1 「いいっていいなさい」

多くの児童が説得を試みる中で、多くの児童にとって児童Cのロールプレイは異質である。この授業では児童の保護

者を授業に仮想で登場させることに成功している。おそらく児童Cは家庭で本人に考えさせて行動を促すような指導を受けてきたのだろう。一方児童Dをふくむ多くの児童は的確な指示を与えられる指導を受けてきたのだろう。それぞれの児童にとってそれぞれ家庭での保護者の指導があたりまえのものであると考えている。この授業では児童Cのロールプレイによって、多くの児童が異なる考え方にも触れることができた。道徳科の授業が様々な考えに触れる場として機能したのである。

実地研究Ⅱの授業実践2では授業冒頭に実施したワークシートへの記述「度が過ぎないようにあなたができる工夫は何ですか」と授業のまとめの際に児童が記述した「度が過ぎないようにあなたができる工夫は何ですか」の内容を比較した。その際に2つの「度が過ぎないようにあなたができる工夫は何ですか」の記述の変化を以下のようにカテゴリ化して分類した。

表1 度が過ぎないために行う工夫のカテゴリ分類

《度が過ぎないために行う工夫》の記述を分類する内容	分類
話し合い前後での内容の変化はない	A
未記入	B
自分の考えに加えて、その際の自分の気持ちを書き加えた	C
自分の考えをさらに加えたり、具体的に記述した	D
自分の考えが大幅に変化した	E

児童の記述及びその分類は資料にまとめた通りである。また、分類の結果は以下表の通りである。

表2 児童のワークシート記述の分類結果

分類	A	B	C	D	E	F
人数	9	4	4	12	1	2

32名の児童の中で話し合いの前後で考えが変化しなかったのは未記入を含め12名であった。一方で20名の児童は具体的な記述が見られるなど考えが深まったことが示唆される。例えばC4は記述において「(略)わたしにもできそうです」と記述している。これは話し合いを行っている中でより良い工夫に至り、道徳科での学びを自身の生活に結び付けて考えている姿であり、考えを深めている様子であると言える。また、C29からC32の班の班員の記述に着目するとC32のタイマーを活用した工夫をほかの班員が取り入れていることがわかる。他者の意見を取り入れそれぞれの考えを深めることができたと言える。これらの結果から話し合い活動が児童の考えを深めるのに有効であることが示唆される。

## 7. 考察

実地研究の授業実践の結果から質の高い発問や話し合い活動の導入が考え・議論する道徳科の授業において有効な手段であることが言える。有効な手段として機能させるために次の二つの視点から考察する。

### 7.1 話し合い活動の実態

話し合い活動の時間は教師の一方的な説話の時間と比較して児童はアクティブに学んでいく。教師の「もう少し詳しく説明してよ」という働きかけや同じ班員の「それって、どういう意味?」「その考え方、いいね」という反応に呼応して自分の工夫を相手に伝えようとし、班員は耳を傾けていく。しかし、話し合い活動の力が身につけていない学級集団においては互いの考えの紹介に終始してしまう場合も見受けられる。国語科を中心に教育活動全体で話し合いの力を伸ばしていくことの必要性が明らかである。また、話し合い活動を充実させるための手立てとして問いの精査が求められる。

### 7.2 必要感を持たせる問いの精査

実地研究Ⅰの実践では度合いの検討を児童が行うことで必要感を持って話し合い活動に取り組むことができた。実地研究Ⅱの実践1では主人公のお父さん・お母さんになりきることで、実践2では「よりよい工夫を見つけよう」という問いで必要感を持たせた。これらの問いの共通点は題材のみ・自身の生活のみに着目していない点である。実地研究Ⅰの実践では場面と場面を比較させることで題材を客観的にとらえさせている。また、実地研究Ⅱの問いでは自身の生活を振り返りながら、主人公について問うことで題材から切り離し、むしろ自分自身に着目させている。話し合い活動の中で自身の生活を振り返りながら周囲とコミュニケーションをとりながら吟味するという点では松下の考えるこれからの道徳教育ともつながる部分もあると言える。人物の気持ちを考える文学の授業ではなく、人物の気持ちと自身の気持ちを客観的に捉え、考え・深めていくことのできる問いを精査する必要がある。そのような問いが道徳の授業での学びを生活に還元することにつながっていくだろう。

## 8. 今後の課題

学習指導要領においても「話し合いは、児童相互の考えを深める中心的な活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす」とされており、「考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話し合いが行われるよう工夫する」ことの必要性が示されている。先行研究や実践を見てもわかるように話し合いの質を高めるのは教師の発問である。発問の精査に加えて、様々な話し合い形態がある中で、いかなる形態において話し合いを行うことが有効であるのかという点も検討していく必要があると考える。今後の教員生活の中で試行錯誤しながら児童とともに私自身の考えも深めていきたいと思う。

### 謝辞

実地研究に関わりフィールドを提供して下さった埼玉大学教育学部附属小学校および連携協力校のA市立B小学校の校長先生を始め教職員の方々に心より感謝申し上げます。そして、2年間にわたり様々な教育の現状についてご指導下さった船橋一男教授・安原輝彦教授・馬場久志教授をはじめとする埼玉大学の先生方や、

共に学んだ現職の先生方や学卒院生の仲間など、教職大学院での深い学びにご協力いただいた全ての方々に感謝いたします。

## 9. 主な参考文献

新井保之, 2018, 「道德教育の在り方に関する批判的考察：読み物資料の解釈のし方を中心に」『国際経営・文化研究』21(1), 215-227

加藤宣行, 2018, 「この一冊でぜんぶわかる！加藤宣行の道德授業 実況中継」東洋館出版社

千徳廣史, 2018, 「徳の構造にもとづいて教材をどう読むか」『第50回日本道德基礎教育学会研究大会』46-52

高橋陽一, 2018, 「『特別の教科』道德の深刻な矛盾：徳目主義へ進む教科書と教師用指導書」『世界』914, 202-212

中央教育審議会, 2014, 道德に係る教育課程の改善等について(答申)

松下良平, 2004, 「道德の伝達：モダンとポストモダンを超えて」日本図書センター

松下良平, 2011, 「道德教育はホントに道德的か?：『生きづらさ』の背景を探る」日本図書センター

三浦研一, 2017, 「『特別の教科 道德』を見据えた実践の研究：質の高い話し合いを生み出す指導法を中心に」『福岡教育大学紀要. 第六分冊, 教育実践研究編』66, 1-8

森重孝介・直江滢・佐伯英人, 2018, 「道德の『友情, 信頼』の授業に関する一考察：小学校第4学年の児童を対象として」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』46, 177-188

文部科学省, 2018, 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説特別の教科 道德編

文部科学省, 2017, 「道德教育の抜本的充実に向けて」

資料 実地研究II授業実践2の児童の記述

児童	時	工夫することの記述	分類
C1	前	ゲームの時間を決める。やることを終わらせる。	A
	後	最初のがいいと思う	
C2	前	ゲームを30分やって18分くらい休んでからまたやる。ゲームをしていい時間をきめる	D
	後	帰ったら宿題をして明日の準備をして、ご飯を食べて、ゲームをして9時に寝る。	
C3	前	帰ったらすぐに宿題をして、終わってからだらだらする。	D
	後	タイマーを使って、時間内に宿題を終わらせようと思えば、すぐにできる。	
C4	前	家に帰ったら、すぐに宿題をする。そうしたら怒られることもない。ゲームをするなら時間を決めてやる。タイマーを使う。	C
	後	先にやるものをやるのがいいと思いました。わたしもできそうです。	
C5	前	宿題を先にしてからその後ゲームとか自由時間をとる。理由はほめられるから。	D
	後	スケジュールを立ててスピードと丁寧さもいれてやったらもっとがんばってできる。	
C6	前	ゲームをする前に宿題や明日の準備をする。ゲームなどは時間が終わる2分前くらいに終わるようにする。時間を決めてスケジュールを書く。計画もたてる。	A
	後	ゲームをする前に宿題を丁寧に早くして、明日の準備も早くやればいいと思います。	
C7	前	学校の宿題などをゆっくり丁寧にしないで、スピードを上げながらも丁寧にすばやくやれば、自由なことができるし、お母さんに怒られずにほめられるから。	C
	後	時間よりも早く終わらせて楽しみを後に入れるとはやくしたい気持ちでいっぱいになるから早く進むと思う。でもきれいにはやくすることもしなければやる気がなくなる。	
C8	前	気合いを入れて早くできるようにする	B
	後	未記入	
C9	前	・やるときに時間を決める・言われる前にやる・話をそらす	D
	後	できそうな工夫は①時間を決める②やることを先にやる③やる前に何かご褒美をしたら宿題をしたらいと思います。	
C10	前	①勉強がやる気がないから入れる②漫画を読んで気合いを入れる③がんばる	A
	後	帰ってきたら漫画を読んで気合いを入れてから宿題をする。	
C11	前	①にげる②ゲームをなくす③宿題を一番最初にやる	A
	後	やっぱり自分の「宿題を一番最初にする」がよいと思います。	

C12	前	①ゲームしまくる②ストレス発散③寝る④トイレにこもる⑤話をそらす⑥逃げる	A
	後	宿題をする。いっぱい寝て全て忘れる	
C13	前	ゲームより宿題や次の日のしたくを先にする	C
	後	ゲームより先にやることをやるとすっきりしそうでした	
C14	前	家に帰ってやることをやってからゲーム	B
	後	未記入	
C15	前	ゲームを少ししかやらない。時計を見たりする。	D
	後	やることをやってからやる	
C16	前	母ちゃんたちに言われる前にやることをやる。怒られる前にやると自分たちも母ちゃんたちも心がハッピーになる。	C
	後	言われて嫌な気持ちでやるより、いい気持ちで言われる前にやればいいと思う。	
C17	前	お母さんが帰ってくる前に学校の用意をする。	B
	後	未記入	
C18	前	やることを全部やってそれから好きなことをやる。何かやるときはちゃんと時間を決める。	A
	後	何かするときはちゃんと時間を決める。	
C19	前	お母さんに言われる前におこられないようにゲームやいろいろなことをやめればよい	D
	後	ずっとやったり見たりしないですぐにやめて明日の予定や明日の準備などいろんなことを先にやる。	
C20	前	宿題を帰ってきてからする。全部終わってからゲームやテレビを見たりする	B
	後	未記入	
C21	前	ゲームをするときには1時間ごとに休憩を取る	D
	後	先に宿題を終わらせてからゲームをする時間を決めて画面から離れてゲームをする。	
C22	前	いろいろやりすぎないようにゲームやテレビを見る時間を決めて、その時間を守る	D
	後	度が過ぎないように言われる前に勉強などを先にしてからゲームをやる。ゲームの時間は1時間と決める。	
C23	前	目が疲れてくる前にゲームをやめる。スイッチがアラームがついているから強制的にやめさせる。	F
	後	C22の工夫で私もやってみようとする	
C24	前	・時間を決める・やることを先にする・お母さんから言われる前にする	F
	後	・1時間ずつゲームをやめて目を休める・C23の工夫を使います	
C25	前	お母さんに言われる前に自分でできることをやる。自分のやりたいことの時間を考えてやる。	D
	後	ゲームとかをやる時に時間やルールを決めてからタイマーで計ったりしてやったらいいと思いました。	
C26	前	やりすぎず勉強をしてゲームなどの時間を決める	A
	後	最初の考えと同じ	
C27	前	テレビ・ゲームは30分	A
	後	最初と同じ	
C28	前	おこられないようにおこられていることを思い出して行動すればよい	A
	後	同じ	
C29	前	度が過ぎないためにお母さんお父さんに怒られる前に自分でできていないところを自分で直す。ゲームをする時間を決める。	D
	後	ゲームのやる時間を決める。けれどちゃんとタイマーで時間を決める。その分宿題をする。	
C30	前	・何かおこられたら時間などを考える・考えて行動する・時間を守るためにタイマーなどを置く	E
	後	私は「はい」と逆ギレせずに受け止めて空気を読んで行動したいです。	
C31	前	帰ってきたらすぐに宿題をやる。それでもしおこられたら、返さないで「はい」と返事をする	D
	後	タイマーを置く。勉強はゲームした時間といっしょにする。自分でできることをやる。何かおこられたら時間を考えて行動する。	
C32	前	休みの日はゲームは1時間だけで、そうするためにはタイマーを使ってやる。勉強はゲームをやった時間だけやる。	D
	後	宿題を先にやる自分で考えて行動する。勉強はゲームやった時間だけする。	