

「考え，議論する道徳」授業の条件 —村越含博の実践をもとに—

Class Method of “Moral Education through Deliberating and Discussing”: With Reference to Murakoshi Fukuhiro’s Class Practice

村越 含博**・中妻 雅彦**

Fukuhiro MURAKOSHI*・Masahiko NAKATSUMA**

要 旨

小学校では、2018年度より「特別の教科 道徳」が実施される。その学習方法として、「考え，議論する道徳」の実践を強調され、従来の「わかりきった」ことを「押し付ける」道徳授業の改善を求めている。文部科学省は、検定教科書の活用を柱に、ホームページでは、映像教材や読み物教材の使い方などを周知しているが、実際の学校における道徳教育実践の改善はどのように進んでいるのであろうか。本稿では、北海道道徳教育推進校事業に指定された推進校であった岩見沢市立日の出小学校で、道徳授業づくりの中心を担った村越含博の授業実践と道徳授業論を基に、「考え，議論する道徳」授業づくりの方向性を検討する。

キーワード：「考え，議論する道徳」「特別な教科 道徳」道徳授業

1. 「考え，議論する道徳」の授業

(1) 「考え，議論する道徳」の授業構造

2018年度から、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）が小学校で実施され、検定教科書が使用されることになった。その授業の柱として、「考え，議論する道徳」という言葉が広がっている。「考え，議論する道徳」について、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（以下、解説編）では、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』への転換と位置付けている。

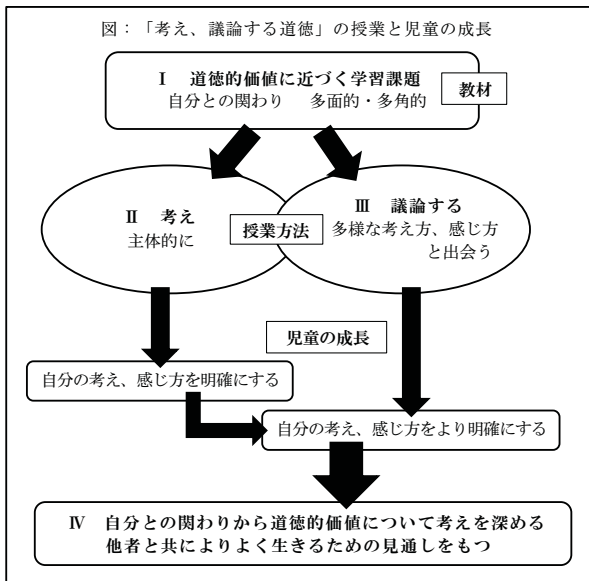
「考える道徳」「議論する道徳」の内容について、解説編では、「考え」とは、「児童が多様な考え方や感じ方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考える」「学習を通して、児童一人一人は、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深め、更に自分で考えを深め、判断し、表現する力などを育む」としており、道徳科の目標である

「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」を示している。また、「議論する」授業の在り方として、道徳授業の言語活動の工夫を、「教材や体験などから感じたこと、考えたことをまとめ、発表し合ったり、話し合いなどにより異なる考えに接し、多面的・多角的に考え、協同的に議論したりする」「道徳的諸価値に関わる様々な課題について議論を行い自分との関わりで考察できる」の2点を挙げている。

このように、「考え，議論する道徳」とは、道徳科の教育目標を明確にし、目標に近づくための授業方法を示している。

この授業方法を整理すると、以下のようになる。

* 北海道岩見沢市立日の出小学校
Hinode Elementally School, Iwamizawa-City Hokkaido
** 弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University



(2) 「考え、議論する道徳」の授業方法

道徳科の目標及び内容を構造化すれば、【図：「考え、議論する道徳」の授業と児童の成長】となる。これは、教科教育の授業方法の基本的な構造と基本的に変わることはない。「考え、議論する道徳」の授業も、授業方法の基本的な考え方に即して構成する必要がある。

「I 道徳的価値に近づく学習課題」は、検定教科書が採択使用され、中心的な教材となるが、道徳的な課題に一人一人の児童が向き合うための読み物教材、映像教材などの活用も奨励されており、学校や地域の創意工夫による補助教材の作成も求められている。教科教育における教材開発、教材研究と同様に、教材の質が必要である。各学校においては、児童と地域の実態の把握と分析を土台にした道徳教育の目標、指導の重点課題を、学校全体と学年・低中高学年ブロックの発達に応じて作成し、この目標の達成と重点課題の解決に対して適切な教材を開発することが必要となる。

「II 考え」「III 議論する」は、授業方法の研究開発である。解説編では、児童が主体的に「考え」、多様な考え方、感じ方と出会う「議論する」授業を求めている。授業方法の例として、読み物教材を活用した授業、問題解決的な授業、体験的な学習活動を取り入れた授業が取り上げられている。従来からの中心的に実践されてきた読み物教材の授業に、問題解決的な授業、体験的な活動を取り入れた授業が新たな道徳授業をして加えられた。教科教育の授業方法から考えれば、問題解決的な授業、体験的な活動を取り入れた授業は、子ども中心の授業方法として当然なことであり、特別な授業方法ではない。むしろ、こうした授業

方法を充実させることによって、子どもたちの学習活動を充実させ、学習効果を高めさせたのが、教育方法の歴史的な蓄積であり、問題解決的な学習や体験的な活動を取り入れた学習の実践を進めるには、学習への興味と意欲を高めるための学習課題の質が欠かせない条件となる。道徳科の授業に置き換えれば、各学校における道徳科の目標の達成と重点課題の解決に向けて研究開発された学習課題、学習課題を解決するために適切な教材となろう。学習課題と教材の質と適切さは、教科教育の蓄積から開発されることになるが、道徳科では、児童が、主体的に「考え」ることによって、自分の考え、感じ方を明確にし、多様な考え方、感じ方と出会う「議論する」授業によって、自分の考え、感じ方をより明確にするという心の成長過程が求められる。そして、学習の成果として、「IV 自分との関わりから道徳的価値について考えを深める」「他者と共によりよく生きるための見直しをもつ」児童に成長するようにすることが、道徳科の授業となる。これは、教科教育において、討論する授業等で、根拠を持った児童の立場の明確化やそれを活用した討論によって多様なものの見方に気付くことが求められていることと同様な授業過程であり、授業研究や教材研究の質の高さが、道徳教育実践を進める教員にも求められる。

(3) 日の出小学校の道徳教育実践に学ぶ

北海道道徳教育推進校事業の研究推進校（平成27～28年度）であった岩見沢市立日の出小学校は、道徳科の授業実践を視野に入れた道徳教育実践を研究し、平成28年11月に公開研究会を実施した。現行学習指導要領を基にした実践研究であるが、『関わり合いながら学びを進める児童の育成～考え合う道徳の授業を通して育む、思いやりのある心豊かな児童～』（平成28年度北海道道徳教育推進校事業推進校、平成28年11月30日道徳授業公開研究会）（以下、研究紀要）の校長「ごあいさつ」でも述べられているように、『考える道徳』『議論する道徳』に向けて、日々努力されている皆様にとって課題解決の糸口となることを意図した実践研究であった。

日の出小学校は、学校として道徳教育重点目標と低中高学年ごとの「指導の重点事項」の作成し、その検証として「授業の見取りや授業後の振り返り」「道徳アンケート（児童）の項目検討と実施、分析」等を行っている。これは、「I 道徳的価値に近づく学習課題」に必要なことである。また、道徳授業の多様な展開のために、研究紀要では、「読み物教材を中心とした道

徳の授業」「問題解決的な道徳の授業」「体験的な学習活動を取り入れた道徳の授業」を道徳授業改善の柱として位置づけ、「授業展開が適切かを教職員で確認し、実践を進めてきた」と実践の進め方をまとめている。現行学習指導要領における教育実践の到達と課題を明確にした「考え、議論する道徳」実践づくりを、学校全体の課題として取り組んだ成果となっている。

また、「読み物教材を中心とした道徳の授業」「問題解決的な道徳の授業」「体験的な学習活動を取り入れた道徳の授業」は、解説編で授業改善の方法として取り上げられている授業方法であり、「Ⅱ 考え」「Ⅲ 議論する」授業方法の研究開発を先行的に実践したと言える。

「Ⅳ 自分との関わりから道徳的価値について考えを深める」「他者と共によりよく生きるための見通しをもつ」児童への成長の過程と成果については、村越の実践研究によって読み取ることができるであろう。

2018年4月の実施を目前にした道徳科が目指す「考え、議論する道徳」の教育実践を意味あるものとするために、一つ一つ積み上げられてきた各地の道徳教育実践から学ぶことが必要となっている。

2. 岩見沢市立日の出小学校の道徳の研究の概要

日の出小学校では、平成27年度、28年度と2か年に渡り、北海道道徳教育推進事業の研究推進校として、道徳の教科化に向けた教育課程の編成や、道徳教育別葉の作成といった校内体制の整備と、「考え、議論する道徳」を目指した授業の研究に取り組んできた。

「考え、議論する道徳」の授業を実践していくためには、教師自身の授業力の向上はもとより、教材研究の力を高め、教材のもつ道徳的価値を見出し、「何を考えさせ」「何を議論させるか」を設定する必要がある。

そこで本論では主に授業研究の概要について触れる中で、「考え、議論する道徳」の授業の条件について考察する。

(1) 道徳の授業研究を推進する手立ての確立

研究推進校初年度は、道徳の授業の基本的な過程を押さえるとともに、特に「読み物教材」の授業から、考える道徳のアプローチを試みた。

読み物教材についてはこれまで主人公の心情を追うことにのみ終始してしまい、国語科との差異が見られない授業になっていたり、特定の価値を示しがちな授

業になったりと、教職員の中でも道徳の授業の苦手意識があった。このことを踏まえ、どの教材であっても授業化する上で必要な視点を教師が持つことによつて、先のような反省にある授業からの脱却を試みようとした。

そこで、授業過程に様々な「手立て」を示し、教材やねらいに即して教師が選びながら授業化できるような指導過程を提示した。

【道徳の授業の指導過程と手立て】

過程	指導のポイント(例)	留意点
導入	・端的で想起しやすい導入 ・ねらいとする価値への方向付け	・生活体験による想起 ・写真、グラフ、VTR等様々な資料の提示 ・私たちの道徳、各種資料の活用等
展開前半	・資料との出会い ・葛藤場面の確肥 ・発問による深め合い	・発問による資料の確認 ・私たちの道徳の活用 ・児童とのやりとり ・場面の確認 ・動作化、役割演技などの表現活動 ・ペア、グループ、全体での確し合い
展開後半	・自分に立ち返る場面 ・本時のねらいに向かう問い ・問い直し	・本時の資料を自分にひき寄せて考える ・ねらいとする価値について考えを深める ・グループなどで深める ・問い直しを行い、深める 「どういう意味ですか?」「言い換えると?」「どう思いますか?」「なぜですか?」…
終末	・本時のねらいとする価値を、自分と絡めて考える。 ・心に残るような工夫をする	・ワークシートに、ねらいとする価値について考えて書く ・発表し合う ・教師の読話や資料の提示をする ・児童の目撃の様子から、ねらいとする価値が見られる場面を紹介する ・発表し合う私たちの道徳、各種資料の活用等

(村越 2016)

また、「道徳の授業の基本的なデザイン」を作成し、「考え、議論する道徳」の授業づくりに必要と考えられる、教材の見方や授業の組み立て方の指標とした。

【道徳の授業の基本的なデザイン】

- ①「授業のねらい」を子どもの具体的な姿でもつ
この授業で、子どもたちがどんなことに気づいてほしいかをイメージする。
- ②導入で子どもが授業に入り込むよう、工夫する。
写真・資料などを用いて、何について考えていくかを子どもたちがつかむ。
- ③資料の内容は、短時間で効果的に把握していく。
教師の範読・図化・関係図の提示などを工夫し、国語的な読み取りにならないようにする。
- ④「ねらい」にせまる中心発問をよく練る
内容項目・ねらいに子どもたちが近づくような中心発問を、指導過程のどの位置で、何を問うか、吟味する。
- ⑤関わり合う場面を具体的にイメージして位置づける
『協同での問題解決能力の育成』を図るには、児童間の関わり合いが必要だが、「何のために」「どのように」関わり合いを位置付けるかのイメージをはっきりともつ。
- ⑥道徳的価値は、子どもたちの気付きを大切にす。
教師は「道徳的価値への気付きの伴走者」として立つ。直接的な指導は避け、押し付けてはいけない。
- ⑦「気づき」を確認しあう、分かち合う終末の工夫。
終末場面を単なる感想交流としない。道徳的価値への気付きを促すような具体的な手立てを行う。
- ⑧子どもの発言から、道徳的価値にまで深める、教師の問い。
子どもとの対話や、問い直しをすることで、価値を深める。

(村越 2016)

以上の2つ「指標」によって、本校の教員は道德の授業づくりをするにあたって、子どもの実態や、道德教育のねらい、教師が子どもに考えさせたいことを勘案しながら、創意工夫を図った授業計画を立てることができた。

(2) 「多様な道德の授業の展開」の理論化

前年度を受けて、平成28年度は「多様な道德の授業の展開」を授業実践の柱とし、特に新しい学習指導要領で示された「問題解決的な道德の授業」「体験的な学習活動を取り入れた道德の授業」を研究の中心に据え実践を行いながら、これら2つの授業化にあたっての日の出小としての指標を獲得することを目標とした。

文部科学省は多様な道德の授業の展開を示す上で、これら三つの関係を次のように提示している。

【読み物教材を中心とした道德の授業】

教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりで多面的・多角的に考えることなどを通して道德的諸価値の理解を深める。

【問題解決的な道德の授業】

問題解決的な学習を通して、道德的な問題を多面的、多角的に考え、児童一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う。

【体験的な学習活動を取り入れた道德の授業】

役割演技などの疑似体験的な表現活動を通して、道德的価値の理解を深め、様々な課題や問題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う。

まず、これまでの「読み物教材」については、多様な道德的諸価値を学ぶロールモデルとしての位置付けが大きいということを校内研究として確認をした。

そして、問題解決的な道德の授業では、実際に生活していく上でおきる複雑な出来事を「問題解決場面」の設定によって自分に引き寄せて考え、授業で話し合うことを通して、多様な道德的価値について触れることができるものと考えた。また、「体験的-」道德の授業では、道德的価値を考える場面の追体験をすることで、自分の気もちや考えをその場において道德的な価値について考え合うことができる。これらのことから、「問題解決的」「体験的-」道德の授業は、今まで以上に主体的な学習になるのではないかと考えた。

「考え、議論する道德」の授業になるためには、授業を受ける側が考えずにはいられない授業になることが必要である。読み物教材においてもそういった授業

は可能であるが、問題解決的体験的-の道德の授業は、その授業展開の性質からも「考えずにはいられない」授業へと容易に転換することができると考えられる。

(3) 問題解決的な道德の授業の概要

「考え、議論する道德」の授業では、子ども一人ひとりが多様な意見をもつことと、多様な意見同士が対立したり、それぞれに差異があることが、その前提となろう。このことから、問題解決的な道德の授業は、「考え、議論する道德」の授業に到達しやすい。

柳沼良太はこれまでの道德の授業は「マンネリ化し実効性に欠けていた」ⁱとし、その理由を「問題解決的な発問がなかったから」ⁱⁱと述べている。その上で、問題場面から「対立軸を明確にしたうえで議論し合おう」ⁱⁱⁱことが道德の授業においては必要としている。

このことを踏まえ、本校では、問題解決的な道德の授業をつくるために、次のようなポイントを提示した。

- ①問題解決的な学習では、特に『葛藤場面』がどこにあるかを教材研究し、子どもに問いたい問題を明確にしておく。
- ②複雑な問題や関係が絡み合っている場面がある場合は、図化、絵等でイメージをしやすくして、道德的価値に対する思考が中心になるよう工夫する。
- ③終末では「よりよい行動」への意欲をもたせる場面であるが、その根拠は、授業で考えてきた道德的価値をもとにするように気を付ける。

①は、問題解決的な道德の授業で取り上げる場面の設定を示した。荒木紀幸はコールバーグの理論に触れながら「子どもがモラルジレンマに遭遇すると、不調和や矛盾、ある種の不整合」^{iv}を感じ、「その状況を正しく調整するために、自分の考えを変えたり、調整したりする動機が生まれる」^vと述べ、授業を通して他者の考えや判断に触れることにより「結果として道德性の発達レベルが押し上げられることになる」^{vi}としている。したがって、問題解決的な道德の授業づくりにおいては、葛藤場面をもつ資料を見つけたり、教師が資料から葛藤場面とみられる部分を見つけ出すことが重要であると考えた。

②は、授業を進めていく際、場面把握のみに終始し、道德的価値の探求に達しないような授業にはならないよう、複雑な問題場面を子どもが把握しやすい工夫の必要性を示した。

③は問題を解決する方法にばかり終始してしまい、

そこから導かれた道徳的な価値に触れることが無い授業では、子どもの道徳性の発達への働きかけが薄れると考えられたため、終末のあり方について示した。

本校で5年生を担任していた30代男性教師は、道徳の授業づくりに当たり、「道徳的な価値を実現することの良さには気が付き、理解もしているが、実際の場面になると自分の感情が優先され、道徳的な価値の良さがなかなか発揮されない。」と実態を捉え、「問題解決的な学習で、起きている問題に対し具体的にどう解決していくかを、主体的に考えさせたい」という方針を立て、以下のような問題解決的な道徳の授業を計画し、実践をした。

○5年生「すれちがい」[B-(11) 相互理解・寛容]

【大きなねらい】

自分と異なる人の立場を広い心で受け入れようとする実践意欲と態度を育てる。

【本時のねらい】

よし子とえり子の間で起きている問題を解決することを通して、相手の立場や気持ちを受け入れ、より良い友人関係を築いていこうとする実践意欲と態度を育てる。

【授業の展開】

過程	学習活動○は中心発問	ねらい
導入	■私たちの道徳80頁を読む。	ねらいとする道徳的価値「相手の立場に立つこと」について理解させる。
展開前半	■資料「すれちがい」を読み、問題場面を把握する。	えり子とよし子の両方の日記から、二人のすれちがいから問題が起きていることを把握し、解決への意欲をもたせる。
展開後半	■解決するための言葉を考える。 ◎「相手の立場に立つ」とはどういうことだと思いますか。	互いの立場に立って考えることで、互いに歩み寄ることの大切さに気付かせる。中心発問で道徳的価値の一般化を図る。
終末	■自分事として「相手の立場に立つこと」について考える。	自分事として道徳的価値について考えさせ、本時で学んだことをどう生かしていきたいか、一人ひとりに考えさせる。

道徳の教科化によって、授業がこれまで以上に日常的に行うことが求められる。採択された教科書を使って授業をしていくことが基本となっていくが、その際、教師に必要なのは、教材文や資料から、道徳の授業の多様な展開案をを考える構想力であろう。各学校では年間の指導計画を作成しているところである。そこには、教材の配列だけではなく、一つひとつの教材文での授業の展開例が記載されることも多い。展開例を「こなす」ような授業をしていたのでは「考え、議論する道徳」の授業にはならない。子どもの実態や教師のねらいを基に、教材文からふさわしい授業をつくる教師の力量が必要になってくるのである。

3. 問題解決的な道徳の授業の実践と分析から

筆者は、本校の道徳の研究を進めるにあたり、「考え、議論する道徳」の授業の実施には、問題解決的な道徳の授業がその近道になると考えた。そこで研究部長という立場からが5年生の一クラスを借りて次のような道徳の授業を提案した。この授業について説明し、子どもたちの考えを分析しながら、「考え、議論する道徳の授業」へとつながるものであるかどうかを検証する。

○授業日 2016年6月20日

○児童 5年生 34名

○授業者 村越合博

○参観者 岩見沢市立日の出小学校教員

①. 大きなねらい

友達のことを思いやり、助け合うことについて考える【B-(7)〔親切、思いやり〕】

②本時のねらい

太一や「ぼく」の立場から、いじめ問題の解決を考えることを通して、助け合おうとする実践意欲を高める。

③資料名 「くやしなみだ」^{vi}

④主題設定の理由

(1) 児童の実態

学級では、友達との助け合いの関係を築き、協力しながら生活をしたと考えている子が多い。しかし、その助け合いにおける実際の姿は、自分本位なものであることが少なくない。

そこで、共感的理解に基づく助け合いについて、道徳的価値を理解する共に、自己を見つめ、多面的・多角的に考え自己の生き方について考えを深めることによって、助け合いにおける道徳的な判断力を高めたい。

(2) 資料分析

この教材では、友達の太一がいじめられているが、「ぼく」も怖くてなにもできないところに問題がある。太一を思いやる気持ちはあっても、具体的にどうすればよいかわからず悩むことになる。このいじめに対抗する手段としては、「言われたままに従う」という受動的なものから、「先生に相談する」「相手と話し合う」「一緒に戦う」などまでいろいろあるが、どれも決定的な解決策ではないという話で、前半を終えるこ

とになる。ここまでを提示して、どうすれば解決できるかを、「だれが、どうすればよいか」という視点で、グループで話し合うことにしたい。

教材の後半では、実際に「ぼく」と太一が考えた対策が示されている。自分たちの考えた解決策と比較して、考えを深めたいところである。

また、展開後半では、学級の友達から実際に悩みごとの書かれた手紙が届いたらどうするかという場面を想定して、展開前段での活動を踏まえて、具体的にどう行動するかを考えさせる。そうすることによって、自己の生き方についての考えを深めさせる。

思考する場面においてワークシートを用い、自分の考えを持たせることを通して、主体的に考え、行動意欲をもつような授業になるよう、計画した。

児童への配布資料ⁱⁱⁱ

【くやしなみだ】
場面①
 ぼくと太一君は幼なじみで、5年生では同じクラスになった。太一君は、少し体が弱いけれど、いろんな本を読んでいて、おもしろいことをたくさん知っている。
 昼休みに、ぼくが太一君と昨日見たテレビの話をしていると、6年生のたかし君と信一君がニヤニヤしながらやって来た。
 「おい、太一、ちょっとこっちに來いよ。」
 それを聞いて、太一君は少し暗い顔をしてうつむいた。
 たかし君は、太一君のうでをつかまえて、むりやり引っぱっていった。
 ぼくは何かしようと思ったが、たかし君や信一君からにらまれると、何も言えなかった。

【場面②】
 しばらくすると、太一君がうつむいてもどってきた。ぼくは太一君の所に向けよった。
 「さっきはごめんね……。何もしてあげられなくて。」
 「いいよ……。別に。」
 「何かされたの？」
 しばらくだまった後、太一君はしぼるような声でつぶやいた。
 「校しゃのうらで、なぐられた……。明日、お金を持って来いって言われた。」
 ぼくは、自分が友だちのために何もできなかったことをくやみ、なみだが出た。ぼくは、顔を上げ、
 「先生に言いに行こうよ。」
 と言った。
 太一君は、
 「そんなことをしたら、もっとひどい目にあうよ。」
 とうつむいた。
 「でも、だまっていたら、またやられるよ。」
 「仕方ないよ……。相手は強いから。」
 ぼくは、意を決して言った。

「今度は二人で戦おう。」
 すると、太一君は首を横にふって、
 「いや、ぼくらの力では、かなわないよ。それに、ぼう力では何もかいつしなないよ。」
 ぼくは、ただうなずくしかなかった。
 太一君が重い口を開いた。
 「こんなときは、がまんするしかないよ……。」
 ぼくは、首をかしげながら言った。
 「でも、このままじゃ、ダメだよ。」
 「それじゃあ、どうすればいいの。」
 太一君は、思いつめた顔で言った。
場面③
 次に日の放課後も、たかし君と信一君は、またやってきた。
 ぼくたちは、クラスの友達を何人か味方にして太一君を守ることにした。そして先生にも来てもらって、みんなで話し合うことになった。
 「ぼくたちの大切な友達に、手を出さないでほしい。」
 ぼくは、もうくやし涙は流さないと思った。

【-手紙資料-】
 学級のみんなで、「おにごっこ」をしていると、だれも私をつかまえようとしてくれないので、おもしろくないんだ。おにの目の前に私がいても、おにの人は私をつかまえないで、他の人を追いかけて行ってしまおうんだ。周りの人は楽しそうに追いかけてたり追いかけられたりしているのに……。あなたも、私がおににむしされているのを見たことがあるでしょう。私もみんなと一しょに遊びたいのに……

(村越が作成)

⑤授業の展開

過程	学習活動 (○発問・◎中心発問)
導入	○あなたにとって『友達』とは、どういう人のことをいいますか？ ○友達を助けてあげられなかったときも、ありますか？
展開前半	■場面①・②を読む。 ○Aこのお話では、だれが、どんなことで困っているのかな？ ○Bここでは、だれが、どうすれば解決すると思いますか？ ■グループで話し合う。 ■場面③を読む。 ○自分の考えと比べて、どう思いましたか？
展開後半	■友達からの相談(手紙資料)を読み、考える ◎C友達から、あなたに次のような相談がありました。自分ならどうしますか？ ○誰にとっても、よい方法はなんだろう？
終末	■今日の学習をふりかえる ○D今日の授業で考えたことや、考え直したこと、今後の生活に活かしたいことを考えよう。 ■私たちの道徳60ページを読む

この授業では、A・B・C・Dについてワークシートに記述させることで、自分の意見をもったうえで話し合いに参加していくように進めた。以下A～Dに沿って記述したものから、子どもが授業でどのように考えを深めていったのかをみってみる。

[A この場面は、何が問題か]

両者視点	暴力以外でかいけつするにはどうすればよいか、困っている。
被害者視点	太一君がいじめられて困っている。
	太一がいじめで脅されている
	太一が、お金をもってこなくてはならなくて困っている。
	6年生に叩かれて困っている
相談相手視点	ぼくが、何をしてあげたらいいか困っている。
	僕が、6年生にいじめられている太一君のことで、解決をしようとして困っている
	ぼくが、友だちに何もできなくて困っている
	僕が太一君をどうやって助ければよいか、困っている。

第1場面、第2場面までが印刷されたプリントを配布し、教師が読み聞かせを行い、この場面の「問題」点の把握を行った。34名中29名がこの場面から「被害者の視点」で「問題」を捉えていた。いじめを受けていることを「問題」として捉える傾向が強い中、4名の児童が、相談を受けた側がどう解決したらよいか、という「問題」があると捉えている。

この授業を通して、相談を受けた側の視点で道徳的行為について考えていくことをねらっていた。場面から想起される「問題」は、その置かれた立場によってとらえ方が違うということ子どもは気づいた。

[B 誰がどうすれば解決につながるか]

太一	先生に相談する
	じぶんからやめてという
	いじめアンケートや相談カードを使う
	親に相談する
二人	先生と親に言う
ぼく	止めに入る
	先生に言う
周り	「やめてあげな」と助けてあげる
	注意や先生に言う

「誰が」という視点を設定したのは、問題に対して子どもたちが主体的に考えるための手立てとするためである。その意図の通り現実的に解決するための方法を考えていた。当事者間だけでなく周りの人たちも

いじめの解決に関わる考えが出てきたことは、いじめの構造が、加害者－被害者間だけのものではないということを気付かせることにもつながった。

[C 友達からの手紙相談受けてどうするか]

学級への投げかけ	帰りの会や朝の会で本人と一緒に言う
	みんなに手紙のことを伝えたら、おにも追いかけてくれる。
	クラス会議をする。
	学級みんなに「好き嫌い関係なく」遊ぶように言う
相談	先生に言う
	先生に相談をする。
	他の友達にも相談をする
	いじめ相談に電話をする
注意	鬼の人に注意する。
	鬼になった人に注意する
支援的	自分の仲間に入れる
	その子の味方に付く
	その子のそばに行って励ましてあげる。
その他	自分がおにになって、その子をまきこむ
無力感	何もしてあげられないかもしれない
加害者視点	鬼になった人に、なぜそうするのか聞く

Bで出されたいじめと周囲の関係性を踏まえ「学級全体に投げかけ」で考え合う意見をもつ子どもがいたり、被害者側に寄り添うような立場もあったりした。また、いじめた側の視点に立ち、その原因を探ろうという考えがあり、生活場面においても対応しうる考えも出された。

さらに、「何もしてあげられないかも」という無力感を感じた子どもは、その考えに周りの子から共感されながらも、他の解決方法に触れる中で、自分ができる方法を見つけることができた。

このように日常的に起きそうな問題に対し、多数の解決方法が出された。子どもはそれぞれの立場や場面の理解の度合い、これまでの経験を踏まえて、発言をするものである。多数出された解決方法は単なる「処世術」的なものではなく、子どもたちの道徳性を背景とした判断によって出されている。その前提に立てば、多角的な道徳的価値が授業で出され、話し合うことを通して、道徳性の発達レベルが押し上げられたといえよう。

[D授業のふりかえり]

話し合いの価値	みんなで話し合うという意見が良かった
	今後こういうことが起こったら、話し合ったり注意したりして解決する。
助け合い	今後は友だちと助け合っていくことを活かしたい。
	クラスの人と助け合えるように心がける
	助け合うことが大事だと思った。
	いじめの相談を受けたら、計画を立てて助けてあげたい。
他者理解	いじめられている人を見たら、はげまして、解決方法も考える。
	人は見ていないところで、傷ついている
	人のことを考えて行動をしたい
	自分は困っていなくても、周りの人は困っている時があるということがわかった。気づけるようにしたい。
	友だちに何かあったら見逃さず、助けてあげたい。
	はげましてあげるとその人も元気になるんじゃないかと思った。
相談の価値	抱え込まずに打ち明けることが大事だ
	相談に乗ってあげることも大事だと思った
自己の行動	僕も、おにごっこの時は、好きな人ばかりでなく、色々な人もつかまえる
大人の協力	自分の手に負えない場合は先生に相談する
	友だちがいじめをされた時、先生や親に相談する
	いじめアンケートや電話相談も使えると思った
いじめ対処	いじめをどう解決するか、わかった。

いじめに対して、当事者間だけではなくみんなで話し合うことの価値に気づく子がいたり、助け合いながら関係性を作っていくこと意味について触れたりする子がいた。また、Cの支援的な立場の意見に触れ、他者理解の視点から振り返りを書く子が数名いたことも、授業での話し合いの結果である。特に、「自分は困っていなくても、周りの人は困っている時があるということがわかった。気づけるようにしたい。」という考えは、いじめの傍観者になりうる構造を理解した上で、積極的にいじめ問題を考えていきたいという思いを抱いたことが読み取れる。

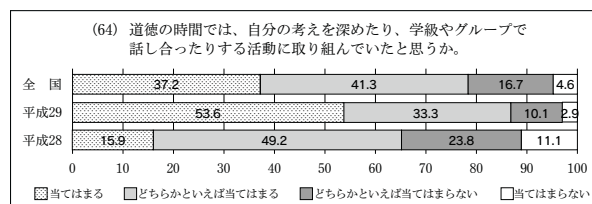
「僕も、おにごっこの時は、好きな人ばかりでなく、色々な人もつかまえる」という場面状況から抜けて考えるところに至らない振り返りや、「いじめをどう解決するか、わかった。」という一般論的な振り返りを書いた子が散見された。これについては授業そのものでは考えを深められなかったかもしれないが、他の多様な意見や価値観に触れることで、道徳性が発達していくこともあるであろう。

この授業を参観していた本校教員からは、「相談の手紙について、みんな自分の生活を振り返って、よく考えて書いていたと思います。班の中で、全体の中で、子どもたちが意見をどんどん発表していて、とてもおもしろい授業でした。」「自分の経験や体験を基にして考えた意見が、たくさん出ていました。また、子どもたちは、みんなの発言をよく聞いていて、出てきた発言に肉付けする形で、さらに内容を膨らませていました。」と、考えをもち話し合いを深めていく様子について感想が述べられた。また、ねらいの到達度についても『いじめ』という問題を、どう解決していけばよいかについて、一人ひとりが真剣に考えていました。『太一が…』だけではなく、『ぼくが…』『二人が…』と、様々な立場で考えさせることで、当事者だけの問題ではなく、「周りの人の力(=助け合い)も必要」ということに気づき、ふりかえりに書いている子もたくさんいました。なので、授業者のねらいについては、十分に達成されていたのだと思います。」と授業をみとった感想が述べられた。

本授業のねらいは、「助け合う」ということの実践意欲を高めようという点であり、【B-(7) [親切, 思いやり]】と設定した。問題解決的な授業で、主体的に考える工夫を取り入れることで、「助け合う」ということについて多角的なアプローチを考え出し、子どもが授業を通してお互いの考えを出し合い、その考えを取り入れながらさらに多様な意見へと発展していったことは、「考え、議論する道徳」の授業が、単なる内容項目の押し付けにならず、むしろ内容項目の多様な姿を考え合いながら、それを獲得していくことにつながるのではないか。

4 おわりに

平成29年度の全国学力学習状況調査の児童質問項目(64)「道徳の時間では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話あったりする活動に取り組んでいたと思うか」という問いに対する平成29年度の全国と、平成28・29年度の本校の回答結果を以下に示す。



(2017 村越が作成)

この結果をみると、「よく話し合った」「どちらかと

言えば話し合った方だ」という回答に当てはまるのが平成28年度は65.1%であったのに対し、29年度では86.9%と、大きく変化した。全国と比べても高い数字であることがわかる。このことから本校で取り組んできた「考え、議論する道徳」を受けたという実感を子どもたちも抱くようになったと言えよう。

道徳の教科化が目前に迫り、教科書が選定され、どの学校も指導計画の作成に当たっている。当然教科書を使った授業が一般化され、どこでもだれでも授業ができることが求められることになる。

このことによって、指導計画作成の段階で授業過程が細かく想定され、指示・発問も決められた中で、毎週の道徳の授業を「こなす」ことに追われるのではないかという危惧を、筆者は抱いている。

前田賢次^{ix}は本校が平成28年度に主催した公開研究会の講演の中で「道徳の保障から解放へ」と言っているが、道徳の授業を毎週行うことそのものが目的化してしまい、内容が問われないようでは、授業が陳腐化し、子どもが離れていくことは自明である。前田の言う「解放」とは、すなわち、教師が子どもたちに考えさせたいことを授業化し、子どもと授業を創ってい

く作業を道徳の中でどう展開していくことができるかを問うている。

(付記) 本稿は、第1章を中妻が、第2章以降を村越が執筆した共同研究である。

参考文献

- i 柳沼良太「子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集」(図書文化, pp. 13, 2016)
- ii 同上
- iii 同上
- iv 荒木紀幸「モラルジレンマ資料と授業展開小学校編第2集」(明治図書, pp. 203, 2005)
- v 同上
- vi 同上, pp. 204
- vii この授業は、柳沼良太「子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集」(図書文化, pp. 119, 2016)に掲載された授業案をもとに筆者が学級の実態や本校の研究の方向に合わせて改変した。
- viii 同上 (pp. 122)
- ix 北海道教育大学札幌校

(2018. 1.15 受理)