

主体的で多面的・多角的な思考を促す道徳授業づくり

～効果的な「自我関与」の手法と社会科の既習事項の活用の検討を通して～

所属コース 教育実践開発コース

氏名 佐藤晴紀

指導教員 橋本 巖 遠藤敏朗

【概要】

本研究は、「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」の2つの手法を用いて、効果的な「自我関与」が何なのか、他教科（社会科）との関連を生かした授業展開とはどういうものなのかについて授業実践を通して考察し、主体的で多面的・多角的な思考を促す効果的な道徳授業とは何かを探求することを目的とした。

授業中の教師の発問（今回は中心発問）に対する生徒の発言、授業の終末部において生徒が記述した感想を分析した結果、効果的な「自我関与」を行うためには、導入部分における丁寧な振り返りが必要であることがわかった。また、他教科との関連を生かした授業では、既習事項の有無によって生徒の発言が変わることはなかった。しかし、感想からは、既習事項を活用した授業の方が、物事をより多面的・多角的に考える思考を促すことができるということが示唆された。このことから、効果的な「自我関与」と他教科との関連を生かすことで、生徒が主体的で多面的・多角的な思考を促すのに有効であると考えた。

キーワード 自我関与 問題解決 状況認知 既習事項

1 はじめに

本年度から中学校においても道徳が「特別の教科 道徳」として全面実施がスタートした。実施にあたり、平成28年7月22日、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議において、「道徳科における質の高い多様な指導方法について（報告）」が出され、その中には「1 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「2 問題解決的な学習」「3 道徳的行為に関する体験的な学習」の3つの指導方法が提示された。また、そこには注意書きとして「それぞれが独立した指導の『型』を示しているわけではない」と記されている。しかし、実際に書店等に足を運んで見てみると「〇〇型」といった表記が多く見られ、あたかも型として独立し、その方法で道徳授業を進めることができるような印象を与えている。こうした矛盾とも言える状況に対して、一体、生徒たちの道徳性を養うためには、授業をどのように展開すればいいのか、また、発問は何にすればいいのか、いろいろと考えた。

考える中で筆者は、型に当てはめなくても生徒の考えを深めることができるのではないかと、また、型それぞれのあいだの差異もそれほど大きくない、あるいはそもそも差異などはないのではないかとといった疑問を抱いた。そこで、それぞれを型として捉えて授業実践を行うのではなく、根本となる考え方に基づいて授業実践を行いたいと考え本研究を構想するに至った。

2 本研究の背景

2. 1 「質の高い多様な指導方法」について

道徳の教科化にあたり、平成 28 年 7 月 22 日に道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議において「質の高い多様な指導方法」が出された。先にも述べたように「1 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「2 問題解決的な学習」「3 道徳的行為に関する体験的な学習」の 3 つの指導方法が提示された。他方で、「道徳科における質の高い多様な指導方法について（イメージ）」の注意書きに、「それぞれが独立した指導の『型』を示しているわけでない。」としている。にもかかわらず、特定の方に依拠した道徳授業論が流布している。この状況に対して筆者は、『型』に固執しないよう、それぞれの根本となる考え方を探求し、授業実践する必要があると考える。そこで専門家会議で提示された 3 つの指導方法について、その基盤となる考え方にも注意しながら、道徳授業づくりを検討していく必要がある。

ただし、本研究では 3 つの指導方法のうち、「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」の 2 つに焦点を絞ることとする。なぜなら、「道徳的行為に関する体験的な学習」のねらいは「役割演技などの疑似体験的な表現活動を通して、道徳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」とされているが、「疑似体験」や「様々な課題や問題」を解決するためには、「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」の 2 つの指導方法が基盤となると思われるからである。つまり、「体験的な学習」は「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」を基盤として成り立つ派生的なものであり、2 つの指導方法を充実するための手段として従属的な地位にあると考えられるのだ。そこで、本研究では「質の高い多様な指導方法」で出されている 3 つの指導法のうち、「1 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「2 問題解決的な学習」の 2 つにのみ着目し、研究を進めていくこととする。

2. 2 「自我関与が中心の学習」についての先行研究の整理

では、「自我関与が中心の学習」とはどのようなもので、その背景にどのような考え方が流れているのか。これを確認するために、「自我関与が中心の学習」について、どのような特徴が認められ、またどのような議論がなされているのかを整理しておこう。

先述した「質の高い多様な指導方法」の「1 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」の項目では、「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的諸価値の理解を深めることについて効果的な指導方法であり、登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道徳的価値の理解を深めることができる。」とされている。

では、「自我関与」をすることは具体的にどういうことなのだろうか。「自我関与」について加藤(2016)は、「自分との関わりの中で登場人物との心情を共有すること」としている。詳しく言えばそれは、「登場人物の立場になり、自分自身と非常に関わりが深いものとして認識することで、最終的には登場人物と自己とを同一視すること」である。また、加藤(2016)は、「登場人物への自我関与」ではなく、「登場人物にそのような行動をとらせた大本の心への自我関与」をさせるべきであるとしている。さらに、広岡(2017)は、「自我関与」について、主人公の着ぐるみを着たつもりで考えるという比喩的表現を用いて表し強く強調している。

以上の特徴づけに共通することとして、「自我関与が中心の学習」で重要なことは、読み物教材に登場人物を生徒が客観的に見つめ、物事を考えるのではなく、登場人物と同じ視点で物事を見つめ、考えることだと言えるだろう。だが、それはいかに可能だろうか。ひとつには登場人物になりきって、同じような感情を抱くことが有効だろう。お面をかぶったり、教材に登場する場面を再現したりする方法は、まさに着ぐるみを着て登場人物になりきるために使うことができる。しかし、そうした工夫は、同時に、生徒が登場人物と同じ視点に立つことをも可能にするだろう。つまり、生徒は登場人物が置かれた状況をどのように認知しているのかについても共有できるのである。もしそれができなければ、生徒は登場人物の外側に立って考えることになり、教材に登場する人物の心の動きや葛藤を自分事として考えることなどできないはずだ。そのためにも、授業の導入部分において、登場人物が置かれている状況を生徒に的確に認知させることが必要になってくると考える。

2. 3 「自我関与」を取り入れた授業について

以上、「自我関与」の意味と重要性を整理した。では、その意味や重要性を尊重した授業はいかになされうるのだろうか。まず、教材分析の視点として川崎(2019)は、図1のような視点を示した。助言者のある教材の中で、道徳的変容が見られる登場人物を主人公とし、道徳的変容が起こっていない箇所を前(Before)とし、道徳的変容が起こった箇所を後(After)としている。そして、道徳的変容が起こるきっかけとなる箇所を出来事(助言者)としている。ただし、「助言者」は、人に限定されておらず、手紙や出来事も含むという。助言者が登場しない教材では、①～④に分類分けをして授業を行う必要がある。(註1)では、実際に助言者のある教材と助言者のない教材で授業がどのように異なるのか見ていきたい。

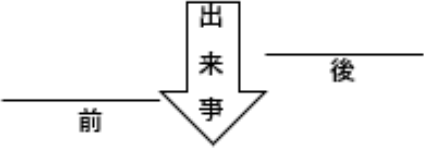
㉑ 助言者のある教材	㉒ 助言者が登場しない教材
 <p>① 主人公 (道徳的変容)</p> <p>② 出来事 (助言者)</p> <p>③ どこ (文章中)</p>	<p>① A ⇒ B (決断した理由)</p> <p>② 偉人伝 (何でやり抜いた)</p> <p>③ 感動的な話 (感動した理由)</p> <p>④ その他</p>

図1 川崎の教材分析(註1)

2. 4 助言者のある教材を活用した授業について

杉中(2019)は、道徳の授業において、発問は行動と言葉を掴んで「心」を問うことだとしており、図2の「たまごっち理論」に基づいて教材を分析し、授業を構成している。助言者のある教材を更に詳細に教材分析を行う場合に、「教材分析シート1」を用いて行うことが望ましいとされている。

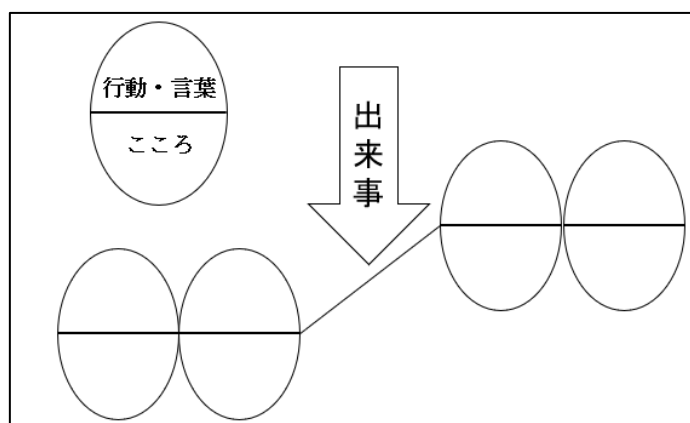


図2 教材分析シート1とたまごっち理論

出典) 広岡義之(2017). 楽しく豊かな道徳科の授業をつくる ミネルヴァ書房. p. 23-26.

さらに、杉中(2019)は「3つの発問」で価値に迫ることができるとしている。1つ目が、「道徳的課題を明らかにする発問」である。道徳的変容が起きる前(Before)を問う発問がそれにあたる。杉中(2019)によれば、それは内容理解のための発問であり、「主人公の抱える道徳的課題が何なのか」を掴むことができる。2つ目が、「主人公の気づきに迫る発問」(ここでは中心発問とする)である。道徳的変容が起きた後(After)を問う発問がそれにあたる。中心発問を通して「主人公が何に気づいたのか」を掴むことができるだけでなく、道徳的価値を考える入り口にもなるとされる。最後に3つ目が、「価値を追求する発問」である。川崎(2019)は、道徳研修会において、「価値を追求する発問」に関して、道徳的変容が起きるきっかけとなった出来事(助言者)を問う場合がこれにあたるとしており、出来事(助言者)の中に道徳的価値が隠されているとしている。(註2)本研究において実施した『左手でつかんだ音楽』と『2通の手紙』は、助言者のある教材にあたる。

2. 5 助言者が登場しない教材を活用した授業について

他方、助言者が登場しない教材を活用した授業について、川崎(2019)は、図1のように4つのパターンに分類していた。①主人公の心がAからBに変容したパターン、②偉人を扱った教材のパターン、③教材の内容が感動的な話のパターン、④上記のパターンにあてはまらない、かつ助言者が登場しない教材のパターンである。そして、①の場合には決断した理由の中に、②の場合にはどうしてやり抜けたのかということの中に、③の場合には生徒が教材を読んで感動した理由の中に、それぞれ主題があるとしている。最近の教材には、④のその他の教材が増えてきているとしている。

2. 6 「問題解決的な学習」の特徴

では、本研究で焦点を絞るもう一つの授業方法、「問題解決的な学習」とはどのようなもので、その背景にどのような考え方が流れているのだろうか。

「質の高い多様な指導方法」の「2 問題解決的な学習」の項目では、「児童一人一人が生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問

や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問などによって、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。」とされている。問題解決的な学習を先導した柳沼(2008)は、「子どもたちの切実な悩みに応えることこそ、道徳授業の責務であったはずが、従来の道徳授業はそれにうまく対応できない枠組みになっている」と指摘したうえで、従来の道徳授業について「国語のように『このとき主人公はどんな気持ちだっただろう』とたずねて、道徳的心情に共感させ、『あなたならどんな気持ちになるだろう』とたずねて、その心情に同一化させて、ねらいとする価値を子どもたちの心情に刷り込む方式」(柳沼 2008:10 頁)であると記している。

こうした従来の道徳授業の問題点を克服するべく、問題解決型の道徳授業に関して柳沼(2008)は、「主人公の立場から道徳問題の解決に取り組むことで、論理的に考察する力、当事者の心情を把握する力、主体的に判断する力、解決策を創造的に構想する力、実際に行動する力をホリスティック(総合的)に養おうとする。」(柳沼 2008:11 頁)ものと位置づけている。

2. 7 「問題解決的な学習」を取り入れた授業について

では、こうしたねらいを持って導入された「問題解決的な学習」を取り入れた授業とはどのようなものなのだろうか。柳沼(2018)は、「考え、議論する道徳の中心的な指導法は問題解決的な学習」としたうえで、生徒自身が「自分と関係のある事柄であるため切実に考えたい」と思えるような道徳的問題を取り上げ、設定する必要があるとしている。教科書にある教材のみに頼ることなく、普段から生徒や学級を観察し、時にはアンケート調査を用いて、その実態を把握することが重要としている。柳沼(2018)は、授業の流れとして「時間配分」が重要だと述べている。教材が長い場合、読み取りのみで終わってしまい、従来の道徳授業と変わらないため、「話の内容をコンパクトにまとめて」、生徒同士が話し合う時間を十分に確保したいとしている。また、教材が長い場合には、「事前に教材を読んだり映像を見たりしておき」、話し合い活動から授業を始めてもよいとしている。

実際に授業の流れとして、柳沼(2018)は、導入部分において「道徳的問題や道徳的テーマが自分と関係のあることであり、自分がよりよく生きるうえで大切なことであることを意識づけ、生徒の興味や関心を高めることが大事」としている。では、どのような道徳的テーマが例として挙げられるだろうか。例えば、生徒自身の身近な生活経験の中から「自分の目標を達成するために何が必要なことは何か」、「友達と理解し合えずに困ったことはなにか」などがある。また、「正義とは何か」、「本当の思いやりとは何だろうか」など学習指導要領解説に掲載されている内容項目の中にある道徳的価値を取り上げて、当該の概念について導入時に生徒に考え、定義させ、その後に展開部分で具体的な事例をもとにどうすればよいか考えさせることもある。

しかし、中学生を対象とした場合、導入時に道徳的価値を定義すると、1時間で何を考えればいいのか明瞭化しすぎてしまい、生徒たちがその道徳的価値に近い言葉を選び、発言することが多くなってしまわないだろうか。また、教師の持っている答えを当てようとする授業になってしまい、価値の深まりがないまま退屈な授業になってしまう可能性がある。柳沼(2018)も同様に、「中学校の場合、授業の導入で道徳的価値を明確に掲げ

て、そこに方向付けしすぎると、答えが最初から見え透いてしまい、授業がつまらなくなることもある。」と指摘している。さらに、生徒がつまらない退屈な授業と感じてしまうのは、「今日のテーマは思いやりだから、授業の最後に思いやりは大事だと言えばよいのだろう」と考えるからだとしている。この問題に対して柳沼(2018)は、「生徒が本気で考え、協力して話し合わなければわからないような問題(テーマ)にしておく必要がある」と述べている。正義や思いやりがなぜ大切なのか生徒に深く考えさせられるような発問が必要ではないかと考える。

続いて授業の展開部分である。柳沼(2018)は、展開部分を3つに分類しており、展開部分の最初を「問題発見的な学習」としており、教材の中の道徳的問題は何なのかを明確に発見することの重要性を述べている。表面的な問題把握で終わってしまうと、それなりの解決策しか見出すことができず、ねらいとする「道徳的価値に反映されなくなる」としている。「問題発見的な学習」では、「何が道徳的問題なのか、どのような道徳的価値観が対立しているのか、なぜそのような道徳的問題が生じたのかをしっかりと把握しておくこと」が大事だと柳沼(2018)は述べている。また、典型的な道徳的問題として4つ挙げている。①道徳的諸価値が実現されていない状況、②道徳的諸価値について理解が不十分または誤解、③道徳的諸価値を実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題の4つである。これら4つの問題は、平成28年7月22日、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が出した『「特別の教科道徳」の指導方法・評価等について(報告)』の中にも記載されている。柳沼(2018)は、「こうした問題の構造を見いだすだけでも、生徒にとっては難しい」としている。確かに、授業時間は50分と限られている。その中で、範読、導入、展開、終末と授業を展開した場合に、問題把握に時間をそれほど費やすことができない。いかに短時間で、扱っている教材の中での中心的になる道徳的問題を発見することができるかが、その後の授業展開に大きく関わってくるのではないかと考える。また、道徳的問題をただ考えるのではなく、多面的・多角的に考えて道徳的価値を理解することができれば、その展開は意味深いものになる。

展開部分②について柳沼(2018)は、「問題を発見できたら、次に問題を解決する学習が大事になる」と述べている。どのように道徳的問題を解決していくのか。それについては、「主人公はどうしたらよいだろうか」「自分だったらどうするか」などの発問を基本としている。しかし、この発問のみの場合、生徒からの意見はそれに近い一般的な意見や自分の事しか考えていない意見で留まってしまう場合があるのではないだろうか。それについて、柳沼(2018)は、「より深くテーマに近づくためには、掘り下げて尋ねることも有効」としており、そのための発問として「人間としてどうあるべきか」「理想の自分に近づくにはどうすべきか」などが例として挙げられる。しかし、「どうすればよいか」聞くだけでは、生徒自身の過去の失敗経験やつらい思い出と関連付けながら意見を述べるため、ネガティブな意見ばかりが出てくることがあるとしている。問題解決を図る中で生徒自身がよりよく生きるために何が大切なのかを多面的・多角的に考えさせたい。そうすることで、より深く道徳的価値について考えるようになるのではないだろうか。

展開部分の最後について、柳沼(2018)は「議論の拡張と収斂」と位置付けている。そこでは、AorBのような二者択一式の解決策で終わることなく、そこから多様な意見を見出し、していくことが重要であるという。ただし、多様な意見を出して授業が終わってはならない。

多様な意見をどのように収斂していくかが重要である。どうすればよいのか。柳沼(2018)は、「基本的には複数の解決策の中からより納得できる最善策を決定していくこと」が大切だという。ここで登場する「納得できる最善策」は、平成28年7月22日、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が出した『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)』において、「納得解」という言葉で表現されているものと同じだろう。「納得解」とは、自分が納得でき周囲の納得も得られる解のことである。納得解を得るためには、生徒自身が考える中で、「どれがベスト(最善)か、どれがベター(次善)かを比較しながら吟味」していく過程が必要である。そうした過程が実現するために、重要な点として柳沼(2018)が挙げているのは、「orの発想」で考えるのではなく、「andの発想」で考えることである。どちらか一方の意見に絞るのではなく、どちらの意見も認めながらよりよい意見を導き出すことが重要なのである。では、そのために、展開部分の最後ではどのように授業を進めていけばよいのだろうか。柳沼(2018)は、「パー・チョキ・グーの原理」を使って分かりやすく説明している。それは、「パーっと意見を広げていき、チョキのように2つか3つにまとめていき、最後にグーっと1つに絞っていく」といったものである。

以上、「問題解決的な学習」を主導した柳沼の論を整理してきたが、「問題解決的な学習」にはそれに留まらない考え方もある。とりわけ、従来の「自我関与が中心の学習」に「問題解決的な学習」の側面を見出そうとしている富岡と杉中の論が興味深い。

富岡は、従来、扱ってきた読み物教材でも問題解決的な学習を行う事は可能であるとしている。例えば、「道徳的問題を教師が提示するのではなく、児童生徒の内から生じるようにすればよい」としている。それは教材の中の問題を生徒自身が他者と協力しながら解決していくことが重要だという視点から、「自我関与が中心の学習」を捉えようとするものである。さらに道徳授業だけでなく、普段の学校生活を振り返りながら道徳的価値と生徒自身の生き方との関わりを考えることも問題の発見につながることもあるとしている。

また、杉中(2018)は、問題解決的な学習に関して「道徳上の問題を解決するには自我関与は不可欠」だとしている。このことを主張するために、杉中は、道徳上の問題を解決することに関わる自我関与を大きく2つに分けている。1つ目の自我関与が『「道徳上の問題」を自分事としてとらえるという意味での『課題に対する自我関与』である。道徳上の問題を自分事としてとらえることを通して、生徒が自分自身を見つめるきっかけになるというのである。2つ目の自我関与が「物語の登場人物に自己を投影して、その『生き方』を考えたり、自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えたりするという意味での『物語の主人公への自我関与』である。「物語の主人公への自我関与」を授業中に行う場合、「役割演技」といった体験的な活動が有効な手立てとしている。

このように「問題解決的な学習」を「自我関与が中心の学習」と対比的に捉えるのではなく、折衷的に捉える立場もある。むしろ、本研究の関心からすれば、型として両者を分けるのではなく、背景にある考え方を注意深く読み解けば、両者を相対立する別の方法としてとらえる必要などないのかもしれない。

2. 8 問題提起と仮説

以上のように、道徳が教科化されるにあたって、「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」という授業方法が提案されていた。両者は、生徒が着ぐるみを着るかのようにならぬ主人公の立場になりきるのか、具体的な問題を分析的に考えるのかという点で違っており、

独立した型であるかのようにも見える。しかし、両者には共通点もあるように思われる。それは、どちらも生徒が教材で描かれた場面や状況に直面し、その中で何を大切に決断するのかについて自分事として考えることを重視している点である。「自我関与が中心の学習」では、主人公に内側からなりきり、その道徳的な変容を出来事や助言者に焦点化して追体験することで、主人公に生じた認知上の変化とその背景にある道徳的価値観の自覚を生徒がつかみ取ることをねらいとしている。他方、「問題解決的な学習」も生徒が問題を適切かつ深く発見し、それを表面的にではなく、掘り下げながら追求していくことがねらわれていた。もちろん、思考の過程や重視する点について両者には違いがある。けれども、富岡や杉中が「自我関与が中心の学習」のうちに「問題解決的な学習」の側面を含めようとしていたように、生徒が問題意識を持ち、自分事として主体的に考えていく道徳授業を行おうとする点では両者は共通しているのである。

こうした観点に立って本研究では、まず効果的な「自我関与」のあり方を探る。その際、先述したように、「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」を型として独立に捉えるのではなく、どちらの授業方法においても効果的な「自我関与」が有効だという視点で、研究を進めていく。効果的な「自我関与」を引き起こすことができれば、「自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」のどちらにおいても、生徒が教材に含まれている道徳的問題を自分事として主体的に考えられるだろう。これをひとつ目の仮説とする。

しかし、たとえ効果的な「自我関与」ができ、主体的に考えることができたとしても、生徒の視野が狭ければ深い授業にはならないだろう。もちろん、発言指名の仕方や構造的な板書、話し合い活動の充実によって、生徒が物事を広い視点から見て取ることも可能だし、重要だろう。だが、そもそも背景知識として生徒が持ち合わせているものが乏しい場合、登場人物になりきって状況を認知したり、教材に含まれている問題を発見したりするときの幅に限界が生じてしまう。幅が狭い中で話し合いをして多様な意見が交わされたとしても、十分な意見の広がりや深まりは期待しにくいし、その問題を解決するために教師が誘導するのでは本末転倒である。そこで鍵となると思われるのが、他教科、とりわけ社会科との関連を生かした授業展開である。道徳科の教材の中には社会科の背景知識が道徳的問題を考えるときの視野を広げるのに有効だと思われるものが多い。伝記的な題材を扱う教材や法律や制度が関わってくる教材などがそうである。社会科との関連を意識して授業を構想・展開することで、生徒はより主体的で、多面的・多角的に物事を捉えることができるのではないか。これを二つ目の仮説とする。

3 研究目的

以上の仮説を確かめるべく、本研究では、道徳科における様々な先行研究を基に、研究対象の教材を3つに絞りそれぞれ指導案を作成し、計7回の授業を実施する。指導案を作成するにあたっては、効果的な「自我関与」が何なのか、他教科(社会科)との関連を生かした授業展開とはどういうものかについて、指導教員や実習校の教員とともに考えたものを作成する。そのうえで、作成した指導案を基に授業を行い、授業中における教師の発問(今回は中心発問)に対する生徒の発言、授業の終末部において生徒が記入した感想を分析する。以上を通して、主体的で多面的・多角的な思考を促す効果的な道徳授業とは何かを探究することが本研究の目的である。

4 研究方法

4.1 研究対象(生徒)

研究対象は、研究者の連携協力校である愛媛県内の公立中学校(以下をD中学校とする)の生徒である。対象生徒は、2年生2クラス(A組とB組)と3年生2クラス(A組とB組)である。人数は、2年A組(26人)、2年B組(26人)、3年A組(20人)、3年B組(19人)である。尚、3年生は通常39人学級であるが、今回は研究のため、2クラスに分けた。

4.2 研究対象(教材)

D中学校の年間指導計画にある教材の中から3つの教材を選択した(表1)。更に表1を表2のように分類した。表2は、仮説に応じた分類をしている。教材を選択するにあたり、①「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」の両方の授業を实践できる教材であること、②登場人物(主人公)が明確であること、③各教科等(社会科)と関連付けることができる教材であることの3つを条件とした。①と②の条件は絶対条件とし、③の条件に関しては、1つの教材に絞った。

表1 研究対象の3教材

【教材名】・出典(出版社名)	内容項目
【左手でつかんだ音楽】 新しい道徳2(東京書籍)	A-4 希望と勇気、克己と強い意志
【二通の手紙】 私たちの道徳(文部科学省)	C-10 遵法精神、公德心
【六千人の命のビザ】 新しい道徳2(東京書籍)	C-18 国際理解、国際貢献

表2 研究目的に応じた分類

目的	自我関与	問題解決的な学習
なし	【左手でつかんだ音楽】 対象生徒：2年B組(26人)	【左手でつかんだ音楽】 対象生徒：2年A組(26人)
目的1 効果的な「自我関与」 のあり方	【二通の手紙】 対象生徒：3年B組(19人)	【二通の手紙】 対象生徒：3年A組(20人)
目的2 社会科との関連を意識 した授業構想・展開	自我関与	
	【六千人の命のビザ】 対象生徒：3年生(39人)	【六千人の命のビザ】 対象生徒：2年A組(26人) 2年B組(26人)

目的というのは、「研究目的」のことを指す。研究の着眼点として2つの目的を提示している。本研究を実施するにあたり、教材の中で道徳的変容が起こった登場人物を「主人公」としている。主人公が置かれている状況、立ち位置など主人公が見えている景色を生徒がきちんと把握し状況把握をすることを「状況認知」としている。授業の導入部分でこの「状況認知」を行うことを「目的1」として表記している。

また、他教科との関連付けを生かした授業展開の実施を目的2としている。これは、他教科(今回は社会科)との関連を生かした授業を展開することで、生徒がより深く考えることができるのではないかという着想に基づくものであった。この仮説2を検証するために、本研究では、2学年では既習事項とならない社会科の内容が深く関連する教材を取り上げ、既習事項となっている学年とそうでない学年とのあいだでどれほどの学習状況の差異が見られるかを考察していきたい。具体的には、「杉原千畝」を題材とする『六千人の命のビザ』(新しい道徳2 東京書籍)を扱う。「杉原千畝」は第二次世界大戦期の人物のため、社会科の歴史的分野と関連付けをすることができる。歴史的分野を学習している3年生と、これから学習する2年生を対象とし、それらの学習状況の差異を考察した。

授業実践に関しては、表3の通りである。

表3 研究対象の授業実践日程

実践	授業日・学級	教材名・出版社	内容項目
1	7月4日 2年B組	【左手でつかんだ音楽】 新しい道徳2 (東京書籍)	A-4 希望と勇気、克己と強い意志
2	7月16日 2年A組		
3	11月22日 3年B組	【二通の手紙】 私たちの道徳 (文部科学省)	C-10 遵法精神、公德心
4	11月22日 3年A組		
5	12月3日 2年B組	【六千人の命のビザ】 新しい道徳2 (東京書籍)	C-18 国際理解、国際貢献
6	12月4日 3年生		
7	12月5日 2年A組		

4. 3 授業展開と分析方法

授業展開は、図3の通りである。

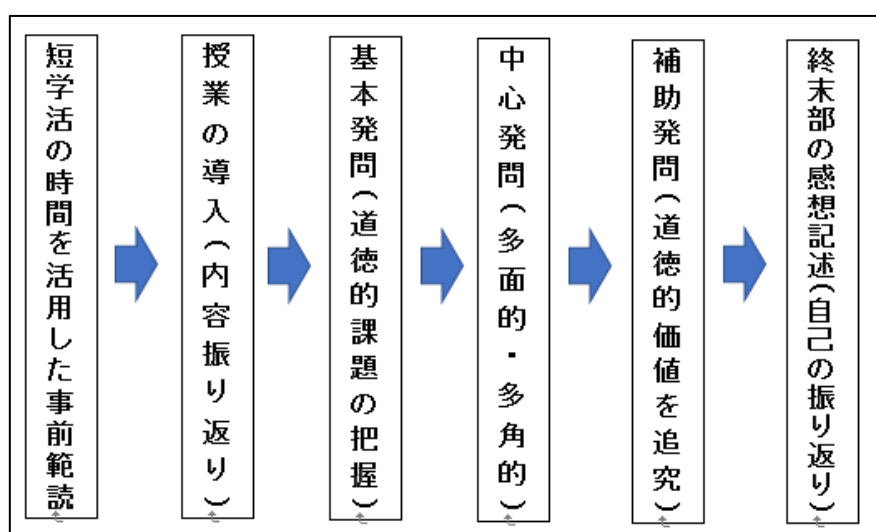


図3 研究対象の教材を用いた道徳授業モデル

また、以下に示す2つの方法で実践した授業を分析していく。

① 授業中の主発問(以下中心発問とする)に対する生徒の発言記録を分析

撮影をした授業の中心発問に対する生徒の発言を文字起こしし、その記録から生徒が物事を多面的・多角的に考えているかを読み取る。

② 授業の終末部における授業感想の分析と中心発問時の発言との比較

授業の終末部に記述する感想から生徒がどのようなことを考えているのか読み取る。また、その感想は、中心発問に対して生徒が発言した影響を受けたような記述があるかどうか、読み取る。もし、「誰かの発言から新しい考え方が生まれた」や「自分の中になかった考え方があった」といった記述が見られれば、物事を多面的・多角的に考えられているだろう。

4. 4 授業の概要

(1) 「左手でつかんだ音楽」

この教材は、世界的に有名なピアニスト館野さんがある日の演奏後に倒れるところから始まる。病名は「脳卒中」である。館野さんは一命をとりとめたものの、ピアニストにとって大切な手(右手)が麻痺をして動かなくなる。その日から懸命にリハビリに励む館野さんだが、右手はいつにも回復しない。絶望しかけた館野さんであったが、ある日、息子のヤンネが左手だけで弾ける楽譜を館野さんのもとに持ってくる。館野さんは数日してからその楽譜を弾いてみる。弾いているうちに涙が流れ、新たな希望を見だし、「左手のピアニスト」として再起を果たす実話である。

内容項目は、「A-4 希望と勇気、克己と強い意志」に設定した。この内容項目は、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』「一第3章 道徳科の内容 第2節 内容項目の指導の観点」において、「より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。」と端的に表されている。特に筆者は、「勇気」の部分に着目した。「勇気」について『解説』では、「不安や恐れを抱いて躊躇する気持ちに屈せず、自分が正しいと思うことをやり遂げようとする積極的な気力」としている。一方で、同「(2)指導の要点」では、「希望をもつが故に直面する困難や失敗の体験を勇気をもって受け止め」とある。つまり、「勇気」は、未来志向の意味をもつ場合と、過去の失敗経験を受け止めようとする意味をもつ場合という、2つの意味をもっていることが分かる。これを基に、学習指導案を作成するにあたり、ねらいを「両手でピアノを弾きたいという願いが叶わないことを勇気をもって受け止め、左手でピアノを弾こうと決意した館野さんの思いやその時の心の変化を考えることを通して、困難や失敗から逃げずに希望を捨てず、自分に負けない強い意志を持つことで、新たな自分に出会えることを理解し、それを目指して目の前の課題に取り組もうとする道徳的实践意欲を育てる。」とした。授業を構想するにあたって、教材分析シートを基にして図4のように分析を行った。

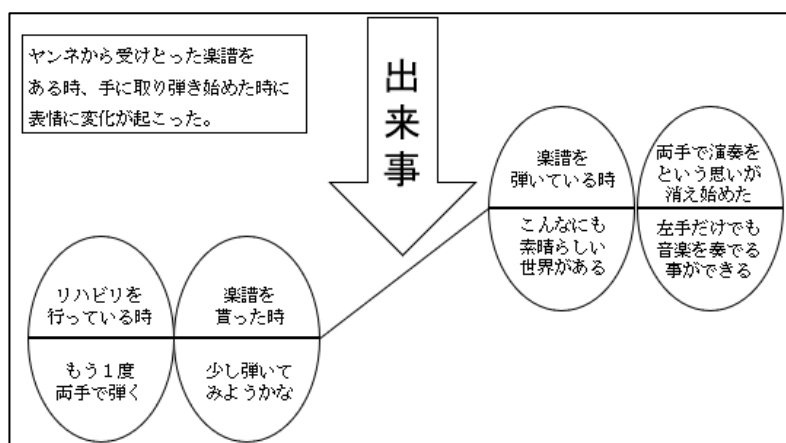


図4 「左手でつかんだ音楽」の教材分析

また、図4の教材分析を基にして、「自我関与」と「問題解決的な学習」のそれぞれの授業の流れを表4のように作成した。

表4 「左手でつかんだ音楽」での授業の流れ

	自我関与が中心の学習	問題解決的な学習
事前範読	研究者による短学活を活用した事前範読	
基本発問	館野さんはどんな思いでリハビリをしているのだろう。	
中心発問	館野さんはどんな思いでピアノを弾いているの？	どうして館野さんは楽譜を取り出したの？
補助発問	新たな希望ってどんな希望？	弾くことを決意した館野さんはどんな気持ち？
振り返り	授業を通して感じたこと、考えたこと、友達の発言から発見したことを書こう。	

(2) 「二通の手紙」

この教材の概要については、以下のとおりである。動物園で働く定年場際の主人公、元さんは、勤勉で真面目な働きぶりから動物園での再就職がほぼ決まっていた。ところが、いつも閉園間際に柵から動物を見ている姉弟がいた。ある日、弟の誕生日だからどうしても入れてほしいと言う姉弟を前にして、元さんは園の規則と姉弟に対する思いやりで葛藤した結果、姉弟の入園を許可する。しかし、姉弟は閉園時間を過ぎても戻らず、元さんは多くの人に迷惑をかけてしまう。元さんが受け取った二通の手紙（母親からの感謝の手紙・懲戒処分を書かれた手紙）から、規則の意義や自他の権利と義務について考えることができる教材である。

内容項目は「C-10 遵法精神、公德心」に設定した。この内容項目は、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』「一第3章 道徳科の内容 第2節 内容項目の指導の観点」において、「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切に、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。」と端的に表されている。「法やきまり」が何のためにあるのか、ま

た、なぜ守らなければならないのかを考えると「一人一人の願いを実現するため」だと考えられよう。「法やきまり」がなければ、一人ひとりの人間の私的な欲求の間で衝突が生じ、結果的に「一人一人の願いが実現できないこと」が生まれる。授業では、単に法やきまりを外在的な理由から守るのではなく、一人ひとりの願いを実現するという内在的な理由まで、生徒に考えさせたい。また、「規律ある安定した社会の実現に努める」という『解説』の言葉に表されているように、自分たちに合わない「法やきまり」があれば、自らの力で変えることができるといったことにも気づかせ、考えさせたい。これらを基に学習指導案を作成するにあたり、ねらいを「姉弟のことを思い入園を許可したが、その後、二通の手紙を受け取った元さんの心情を考えることを通して、法やきまりの意義を理解して、自他の権利を大切に、義務を果たそうとする道徳的心情を育てる。」とした。

授業を構想するにあたっては、教材分析シートを基にして図5のように分析を行った。

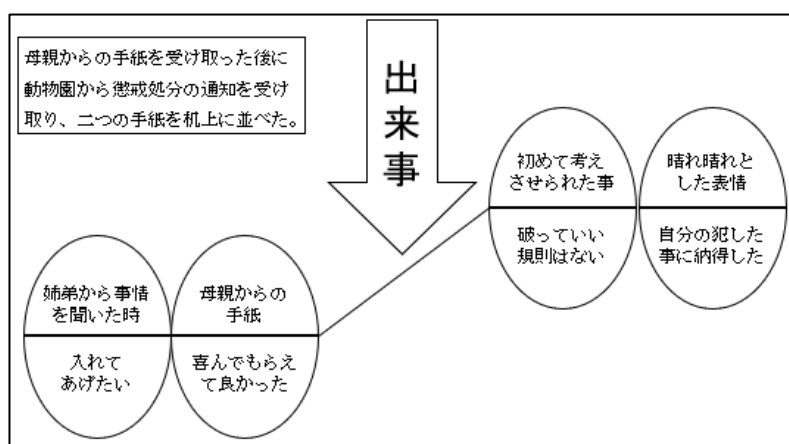


図5 「二通の手紙」の教材分析

また、図5の教材分析を基にして、「自我関与」と「問題解決的な学習」のそれぞれの授業の流れを表5のように作成した。

表5 「二通の手紙」での授業の流れ

	自我関与が中心の学習	問題解決的な学習
事前範読	研究者による短学活を活用した事前範読	
基本発問	元さんはどうして姉弟の入園を許可したの？	いつもと様子が違う姉弟を見た時元さんはどんなことを考えた？
中心発問	「この年になって初めて考えさせられることばかり」とあるが、元さんは何を考えたのだろう？	「この年になって初めて考えさせられることばかり」とあるが、元さんは何を考えたのだろう？
補助発問	きまりや法って何のためにあるのだろう。	ルールの意味って何だろう？
振り返り	通常の感想。	何のために規則があるか、書こう。

(3) 「六千人の命のビザ」

この教材の概要については、以下のとおりである。第二次世界大戦真っ只中、日本通過のビザを求めて多くのユダヤ人が杉原のいるリトアニア領事館に押し寄せる。杉原は日本

の外務省に対して、ユダヤ人に対するビザの発給を求める。しかし、外務省はこれを拒否した。さらにソビエトから日本領事館の撤去命令が来ている。2度目のビザ発給の要請を行ったがこれも拒否された。この時、杉原は心を決めビザの発行を決意する。それから領事館を出るまでの間、杉原は2132枚ものビザを書き続けた。ユダヤ人を救ったりトアニア領事代理杉原千畝の妻が著した回想録に基づく感動的教材である。

内容項目は「C-18 国際理解、国際貢献」に設定した。この内容項目は、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』「一第3章 道徳科の内容 第2節 内容項目の指導の観点」において、「世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。」と端的に表されている。ここから、日本のことだけでなく中学生なりの国際的視野を持ってもらいたいと考えた。他国尊重に関しては、『解説』では、「他の地域や国々はそれぞれの文化や伝統、歴史をもっており、地域や国々の在り方、あるいはそうした地域や国々がもっている理想等を、違いは違いとして理解し、それを尊重していくことを意味している。」としている。外交官「杉原千畝」の生き方を通して、「どの国の人々も同じ人間として尊重し合い、差別や偏見をもたずに公正、公平に接する」ことの大切さを考えさせたい。これらを基に、学習指導案を作成するにあたり、ねらいを「困難な状況でも、ビザを書き続けた杉原千畝の心を考えることを通して、世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与しようとする道徳的心情を育てる。」とした。

今回は外交官「杉原千畝」という偉人を扱った教材のため、「左手でつかんだ音楽」と「二通の手紙」のように、「㉑助言者のある教材」で教材分析するより、川崎(2019)の教材分析で考えると、「㉒助言者のない教材 ②偉人伝(やり抜いた理由)」で教材分析を進めた方が良いと考えた。教材分析を図6のように分析を行った。

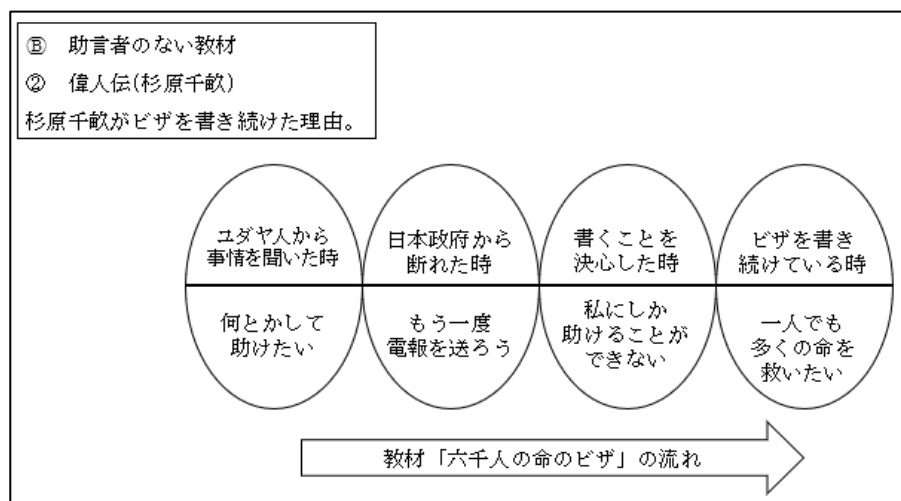


図6 「六千人の命のビザ」の教材分析

また、図6の教材分析を基にして、目的②を検証するため、授業の流れを表6のように作成した。

表6 「六千人の命のビザ」での授業の流れ

	自我関与(既習事項有)	自我関与(既習事項無)
事前範読	研究者による短学活を活用した事前範読	
基本発問	杉原千畝さんの何が凄いと思った？	
中心発問	どうして杉原千畝さんはビザを書き続けたのだろう	
補助発問	杉原千畝が大切にしたい心は何だろう	どんな心があったからだろう。
振り返り	授業を通して感じたこと、考えたこと、友達の発言から発見したことを書こう。	

5 分析結果

5. 1 分析結果(左手でつかんだ音楽)

(1) 中心発問時の生徒の発言記録からの分析

表7 中心発問時の生徒の発言記録

自我関与が中心の学習	問題解決的な学習
<ul style="list-style-type: none"> ・左手で弾ける喜びを感じた。 ・次のステージが楽しみだ。 ・本当は両手で弾きたい。 ・複雑な気持ち。 ※1 わかりません。 ※2 右手が使えないし、仕方ないか。 ※3 収入が欲しいから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・左手で弾いてみよう。 ・自分が好きなピアノを続けたい。 ・ヤンネの思いやりを受け取ったから。 ・両手で弾きたい気持ちがまだあったから。 ・ステージに上がることを諦めたくない。 ・また、ピアノを弾きたいから。 ・左手で弾けるかどうか思い悩んでいた。

「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」の取り入れた授業における、中心発問時の生徒の発言をまとめたものが、表7である。全体的に見て、中心発問に置く位置(問題場面に直面した場面と解決し乗り越えた場面)で、生徒の発言が大きく異なることが見て取れる。「問題に直面した場面」とは、館野さんが、リハビリを続けても一向に右手が回復しない場面で、「解決し乗り越えた場面」とは、館野さんが左手でピアノを弾いている場面である。自我関与が中心の学習では、右手で弾けない絶望があったが、左手だけで弾ける楽譜に出会えたことで新たな希望を見出した時の主人公(館野さん)の気持ちを考えた発言が多く見られた。その一方で、上手く自我関与することができないまま発言している生徒や授業に参加しきれないまま発言している生徒(表7の中で※がついている発言)も少数であったがいた。問題解決的な学習では、自我関与が中心の学習とは異なり、「なぜ楽譜を手にとったのか」に対する理由に近い「左手で弾きたい」、「もう一度ステージに立ちたい」といった発言が多く見られた。しかし、この発言に生徒自身が納得解を得たため、そこからの広がりがない授業になってしまった。反省点として、生徒の発言から意見の広がりがなかった。授業の映像を見ながら省察をおこなったが、どちらの授業も生徒の発言に対する教師の問い返しが不十分だったことが挙げられる。生徒の発言に対して受容のままで終わっていた。

(2) 授業の終末部における感想の分析

表 8 終末部における感想記録

自我関与が中心の学習	問題解決的な学習
<ul style="list-style-type: none"> ・できなくなったことをすぐに諦めずに頑張りたい。 ・どんなことがあっても希望や目標を持つことが大切だと思った。 ・授業中に友達の発表を聞いて、自分になかった意見をきくことができた。 ・自分もピアノを習っていて共感できた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノに対する愛情が強かった。 ・もし、息子が楽譜を持って帰らなければ、諦めていたのではないか。 ・舘野さんの苦しみは本人にしか分からないが、気持ちを理解することができた。 ・自分だったら諦めていた。 ・舘野さんは諦めなかったので凄い。

次に授業の終末部における感想をまとめたものが表8である。全体的に、「希望や目標をもって、諦めずに努力していて凄い」といった内容項目に近い感想を拾うことができた。また、ピアノを習っている生徒の記述には、「自分もピアノを習っていて片方の手が使えない時の苦しさに共感できる」、「自分もピアノをしているが、自分だったら絶望から抜け出せない」といったより具体的な記述が見られた。これは、舘野さんの感情をより状況に即して考えている。つまり、先の仮説でも述べたように、生徒が問題を自分事として主体的に考えた結果ではないだろうか。ピアノを習っていない生徒の記述の中にも、「もし自分が舘野さんだったら」といった自分を舘野さんに置き換えて考えている記述が見られた。記述の中に、今回のねらいとしていた価値「希望と勇気、克己と強い意志」に関することが書かれてあるものもあった。しかし、「勇気」に関する記述が一人もいなかった。原因としては、教師の問い返しがないままに授業が進行したため、生徒の思考が深まらなかったことが挙げられる。中心発問時の生徒の発言記録と感想の記述を比較した場合、発言は短くても、感想でしっかりと振り返っていた生徒が多く見られた。今回、授業の中で、自分を振り返る時間として10分設けていた。10分確保することで生徒が自分を振り返り、今の自分とこれからの自分について見つめ直すことができていた。これは、成果の1つとして挙げることができる。

5. 2 分析結果(二通の手紙)

(1) 中心発問時の生徒の発言記録からの分析

表 9 中心発問時の生徒の発言記録

自我関与が中心の学習	問題解決的な学習
<ul style="list-style-type: none"> ・2つの手紙をもらって複雑な気持ち。 ・この職場で終わるのもいいかな。 ・子供たちが怪我無く楽しんでもらえてよかった。 ・自分なりにこの行動は正しかった。 ・動物園の決まりは守るべきだった。 ・人のために何かをする大切さ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・優しさを取るか規則やルールを取るか、迷っている。 ・あの時の判断が正解だったのだろうか？ ・違う方法があったのではないか。 ・ルールの中で最善を尽くすことが大切。 ・勝手な行動をして責任を取れないので、守るべきである。 ・ルールの中で優しさを大切にする。

中心発問における生徒の発言をまとめたものが、表9になる。「自我関与が中心の学習」では、主人公の「元さん」が取った行動は間違っていなかったと考える生徒が多くいた。その一方で、「それでも決まりは守るべきであった」という反省の意見も出てきた。両方の意見が生徒の発言から記録できたのは、導入部分で「元さん」が置かれている立場を生徒たちと共有し、状況認知を図ったからではないかと考える。他方、授業の省察を、映像をもとに行うと、留意する必要があることがわかった。授業中の生徒の表情に着目して見てみると、発言をして、納得のいく表情をしている生徒もいれば、「元さん」の置かれている状況をしっかりと把握しきれておらず、発言に困った表情をした生徒も見うけられたのだ。困った表情をしている生徒は、「元さん」の置かれている状況を把握できていない可能性がある。また、その生徒は、教師に対して、何が今、問われているのかを理解できていなかったとも推察される。生徒の状況認知から発問に至るまでの授業の流れに原因があると考えることができる。

「問題解決的な学習」では、基本発問の時に付箋を用いて、生徒に、「元さん」がいつもと違う姉弟を見た時に考えたことを書かせた。そこから、付箋に書かれた意見の違いに応じて、グループ分けを行った。グループ分けを行うことで「元さん」が複数の気持ちで葛藤している状況を視覚化し、生徒の多面的・多角的な思考を促した。最終的に、姉弟に対する思いやりの気持ちと規則やルールを破ってはいけない順法精神の気持ちの2つに分類した。そこから、「自我関与が中心の学習」と同様の中心発問を行った。今回は、状況認知を生徒ともに丁寧に行った。表9から、「自我関与が中心の学習」と比較した時、「元さん」が取った行動が本当に正しかったのかどうか自問自答している発言や、他の方法がなかったのか模索している発言が見受けられた。しかし、その発言から考えが深まるような発言は見受けられなかった。授業映像を見返してみると、考えが深くなるような問い返しを行うことが出来ていなかった。例えば、「他の方法ってどんな方法がある？」と問い返すことが考えられる。ただし、これで終わってしまうと生徒は行動を考えるのみで終わってしまっているので、そこからさらに、「なんでそう思うのか？」と問い返すことで深みが増したのではないだろうか。

以上、二つの授業を比較すると、「自我関与が中心の学習」より「問題解決的な学習」の手法の方が、規則やルールについて深く考えている発言が多く見られた。この要因としては、状況認知の仕方の違いにあるのではないかと考える。「自我関与が中心の学習」で実施した教師の説明のみで状況を認知した場合、状況を正確に認知した生徒と上手く認知できていない生徒がいた。「問題解決的な学習」で実施した教師と生徒が対話を通して状況を認知した場合、ほとんどの生徒が状況を正確に認知した。仮説1である効果的な「自我関与」は、導入部分における丁寧な振り返りを通して、生徒が主人公の状況を認知することで成り立つと考える。

(2) 授業の終末部における感想の分析

表 10 終末部における感想記録

自我関与が中心の学習	問題解決的な学習
<ul style="list-style-type: none"> ・「ルール」について深く考えさせられた。 ・二通の手紙を握りしめ複雑な気持ち。 ・なぜルールが存在するか考えていきたい。 ・決められたルールの中で自由にしていけることも大切だと思った。 ・校則ももう一度、見直したい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・人間はルールがないと生きていけない。 ・きまりやルールは人の暮らしを良くするためのものである。 ・ルールを破って楽しませるのはダメだ。 ・ルールは破った分だけ自分に返ってくる。 ・ルールの中で最善を見つけることが重要。

次に、授業の終末部における感想をまとめたものが表 10 である。今回、振り返りの時間において、「自我関与が中心の学習」では、いつも通り「授業を通して感じたこと、考えたこと、友達の発言から発見したことを書こう。」とし、生徒に感想を記述させた。「問題解決的な学習」では、テーマ発問を用いて、テーマを「規則やルールは何のためにあるのだろう。」とし、生徒に感想を記述させた。

「自我関与が中心の学習」の感想は、「規則やルールは絶対に守らなければならないもの。」や「私たちの安心・安全を守ってくれている。」といったものが多く見られた。中には、「決められたルールの中で自由にしていけることも大切だと思った。」といった少数意見もあった。この「ルールの中で自由にしていけること」というのは、重要な視点であると考えられる。人間はルールの中で自分たちの欲求を満たしていかなければならない。それが学習指導要領にも書かれてある「一人一人の願いを実現」することにつながるのではないだろうか。

「問題解決的な学習」の感想は、「自我関与が中心の学習」の感想と同様に「絶対に守らなければならないもの。」が多く見られた。生徒自身も規則やルールは守らなければならないものというの理解している。また、「何のためにあるのか」について、「破った分だけ自分に返ってくるもの」や「誰もが平等に楽しく過ごすためのもの」といった記述が見られた。さらに、ルールが無かった場合にどのような事が想定されるかまで記述している生徒がいた。どの生徒も「規則やルールがなぜ存在しているのか」について生徒自身の実生活と照らし合わせながら振り返っていた。「自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」の感想を通して、いずれの場合でも生徒は規則やルールについて十分考えていたと判断できる。その要因として、授業の導入部分で、主人公「元さん」が置かれている状況をしっかりと全体で共有したことで生徒が考えやすかったことが挙げられる。生徒が「元さん」の置かれている状況をしっかりと把握して授業を受けたことで、感想にも、姉弟に対して同情する気持ちと規則やルールを守らなければならない気持ちとが入り混じった記述が見受けられた。しかし、もう一つ踏み込んだ発言や感想を見受けられなかった。それは、「自分たちで規則やルールを変えることができる」ということである。そこまで踏み込んで考えさせるためには、発問や問い返しの見直しを行う必要がある。具体的には、「ルールの中には、昔からあるルールもあるよね。今と昔は生活環境が違うから、今の時代に合わないルールはどう思う？」のような発問が考えられる。また、具体的なルールを提示し視覚化することで、生徒も具体例をもとに考えることができるのではないだろうか。

5. 3 分析結果(六千人の命のピザ)

(1) 中心発問時の生徒の発言記録からの分析

表 11 中心発問時の生徒の発言記録

既習事項がない学級(A組)	既習事項がない学級(B組)	既習事項がある学級
<ul style="list-style-type: none"> ユダヤ人が必死になっていたから。 六千人の命が自分にかかっていたから。 一人でも多くの命を救う。 ユダヤ人を助けるため。 自分の命を犠牲にしても待っている人を救いたかった。 自分の命よりも大切だ。 覚悟を決めたから。 自分の地位よりも大切なものを見つけたから。 家族も千畝さんと心が一つだから。 家族は少し不安。 	<ul style="list-style-type: none"> ナチスの手からユダヤ人を救いたかったから。 ユダヤ人も同じ人間だから救いたい。 ビザを求めて待っている人がたくさんいたから。 ユダヤ人に楽しい毎日を送ってほしい。 自分が助けないと殺されてしまう人が大勢いたから。 自分が助けずに多くの人が亡くなったら自分の心に傷が残るから。 同じ人間として差別はダメだ。 同じ人間だから救いたい。 	<ul style="list-style-type: none"> 多くの人の命を救いたい。 自分しかいないから。 何の罪の無い人たちを見捨てられない。 ビザを書く覚悟をしたから。 自分にしかできない。 自分の国には帰ることができない。(人としてできない) 助けてほしいと言っている人を助けないのは見殺しにしているのと同じ。 不当な扱いを受けている命を救いたいから。 ナチスの考え方が間違っていると思ったから。

社会科の既習事項がある学級とない学級での中心発問時の生徒の発言をまとめたものが表 11 である。どの学級においても、「多くの命を救いたい」や「自分にしかできない」といった発言をする生徒が多く見られた。既習事項の有無によって生徒の発言が大きく変わることはなかった。しかし、導入部分から中心発問までに入るまでが大きく違っていた。それは、生徒の表情と振り返りの内容である。既習事項がない学級の生徒の表情は、初めて聞く言葉や内容だったので少し難しい表情をしていた。それと比較して既習事項のある生徒の場合、難しい表情をしていた生徒は多少いたが、ほとんどの生徒が、社会科の授業で学習している内容だったので、それほど難しい顔はしていなかった。

導入部分での振り返りに関して、既習事項がない学級では、当時がどのような状況であったのか丁寧に振り返った。それと比較して既習事項がある学級では、事前範読の時点で、社会科で学習したことがあると呟く生徒もおり、授業開始時の振り返りにそれほど時間を費やすことはなかった。

(2) 授業の終末部における感想の分析

表 12 終末部における感想記録

既習事項がない学級(A組)	既習事項がない学級(B組)	既習事項がある学級
<ul style="list-style-type: none"> 自らを犠牲して誰かを救うのは自分には難しい。 ビザを書き続けて凄い。 杉原さんは日本人としてビザを書き続けたと思う。 当時のことを考えると、千畝さんの行為は日本やドイツを裏切ることになる。 今の社会だからこそ、杉原さんのような優しい心を抱き、社会の現状を私たちが変えていかないといけないと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> 罪の無いユダヤ人にビザを発行しないのは可哀そう。 杉原さんは本当に凄い。 自分が同じ立場なら助けていない。 杉原さんはユダヤ人の立場に立ち、考えたと思う。 強い意志があったから書き続けることができたと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分なら見捨ててしまう。 人として間違ったことはしていないと思う。 前よりも考えることができたようになった。 過去にこういう事があったことを忘れてはいけない。 改めて、様々なことを考えることができた。 自分でビザを書こうと決意したのは凄いと思う。 杉原さんの行動は改めて凄いと思った。

終末部における感想記録をもとに、それぞれ分析を行った。結果として、どの学級も、主人公の杉原千畝が取った行動に対して、畏敬の念を示していた。自分事として置き換えている生徒もいた。「同じ立場だったら自分にはできない。」という記述が見られたが、既習事項がある学級では、当時の時代背景を振り返ったうえで、自分にはできないという記述が見受けられた。それに対して、既習事項がない学級では、「自分の命の方が大切」という視点から自分にはできないという記述であった。自分事として考えた時に、既習事項の有無で記述の差異が見られた事例と言えよう。

今回は、内容項目を「C-19 国際理解、国際貢献」であったが、実際に授業を行ってみてねらいとする内容項目の選定自体が教材や今回の授業構成に適していないように感じた。感想記述のみに着手するのであれば、「A-4 希望と勇気、克己と強い意志」や「B-9 相互理解、寛容」といった内容項目をねらいとして授業を行った方がよかったのではないかという反省点がある。今後の課題としたい。

6 全体考察

以下、本研究の実践を通してわかったことについて、仮説1と仮説2に即して述べていこう。

6.1 効果的な「自我関与」について（仮説1）

効果的な「自我関与」を行うためには、導入部分における丁寧な内容の振り返りが必要だと考える。だが、「丁寧な内容の振り返り」で意味していることは、「主人公が誰であったか」や、一つ一つの出来事に対して「主人公はこの時どのように考えたか」と生徒に問いながら授業を進めていくことではない。「丁寧な内容の振り返り」とは、導入部分において、教師が、道徳的課題を背負っている主人公の状況の見え方を黒板やICT等を活用して整理し、生徒に主人公の立場に立って状況を認知させることである。生徒に的確に状況の認知をさせるためには、教師の教材の読みが重要であり、教材分析は必要不可欠である。

状況の認知を意識的に取り入れた授業と取り入れてない授業を比較すると、取り入れてない授業では中心発問時に生徒から「わかりません」といった軽い言葉が見受けられたのに対して、取り入れた授業では一切、そうした発言が見受けられなかった。これは一つの成果としてあげることができる。終末部における感想記録においても、「もし、自分だったら」といった主人公の置かれている状況を自分事として記述している生徒が、取り入れた授業の方で多く見られた。

授業中の発言や感想記述の分析から、導入部分で丁寧に内容を振り返り、状況の認知を行うことは効果的な「自我関与」に繋がることがわかった。今回は、センテンスカードを用いた内容の振り返りであったが、今後は、ICTを活用した内容の振り返りも検討していきたい。アニメーションなどを活用することにより、より生徒が多面的・多角的に道徳的価値について考えることができると推察されるからである。

6.2 他教科との関連を生かした道徳授業について（仮説2）

他教科との関連を生かした道徳授業を展開し、生徒がより主体的で、多面的・多角的に物事を捉えることができるのではないかという仮説を立てたが、実際には、既習事項の有無に応じて生徒の中心発問時における発言には差異は見られなかった。しかし、本研究を

通して、二つ差異が見られた。一つ目は、導入部分における振り返りの違いである。既習事項がない学級では、本文中の用語も学習していない用語が多く、用語説明もしながら振り返りを行ったので、筆者が思っていた以上に時間がかかった。一方で、既習事項がある授業では、本文中の用語は、社会科の授業で学習した用語が多く、用語説明も少なく振り返りを行い、時間もさほどかからなかった。このことから、既習事項の有無で、導入部分での振り返りにかける時間が異なり、その後の発問に費やせる時間も異なることが見受けられた。二つ目は、授業の終末部における生徒の感想である。「杉原さんと同じ立場だったら自分にはできない」という記述に対して、既習事項がある学級では、時代背景を振り返ったうえで、自分にはできないという記述が見受けられた。それに対して、既習事項がない学級では「自分の命が大切」という視点からできないという記述が見受けられた。既習事項がある授業の方が、若干ではあるが、多面的・多角的な思考を促すことができたのではないだろうか。他教科との関連を少しでも生かすことによって、生徒が狭い視野で物事を多面的・多角的に考えることなく、広い視野で考えるための思考を促す手助けにもなり得るだろう。仮に、苦手な教科であったとしても、他の生徒の発言から自分の中に無かった新たな考えを発見することにつながる。

他教科との関連に関しては、文部科学省(2017)も、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』「一第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導」において、「各教科等との関連をもたせた学習の指導」について重要性を述べている。また、本研究では、社会科との関連を生かした道徳授業を展開したが、他の教材には、情報モラルやいじめ問題といった現代的な課題を取り入れた教材も多く存在している。今後は、こういった現代な課題を取り扱った教材で授業の実施も検討していきたい。

7 今後の課題

本研究を通してわかったことは、導入部分における内容の振り返りが重要であるということだ。振り返り次第で、生徒が、その後の授業展開で道徳的課題や価値について自分事として捉えられる。本研究では教師による短学活の時間を利用した事前範読を実施した。事前範読を行うことで、授業の導入部分での範読の時間を振り返りの時間に充てることができた。今後、内容の振り返りをさらに充実させるためには、事前範読を引き続き実施することと、分かりやすく簡潔に言えるように教材分析をしっかりと行っていき、よりよいものにしていきたい。本研究は、中心発問時の生徒の発言と終末部における感想記述から分析を行い、仮説を検証してきたが、その他、発言指名の仕方や構造的な板書は、本研究目的でもある「主体的で多面的・多角的な思考」とどのような関連があるのかは、まだ、読み取れていない。読み取れなかったことを確かめるには、発言指名の仕方や構造的な板書を取り入れた授業を映像に残し、省察する必要があるだろう。

本研究で取り扱った3つの教材はすべて主人公が明確な教材である。しかし、実際には、主人公が明確な教材ばかりではなく、中には、主人公が明確でない教材もある。主人公が明確でない教材を扱う場合にどのように授業を展開していく必要があるのか、今後、考えていかなければならない。

授業を行う時に、教材を通して道徳的価値を生徒に考えさせなければならない。その時に、教師自身の「教材の読み方」というのが重要になってくる。横山(2019)は道徳科の授業で扱われる教材について、「自己を見つめ物事を多面的・多角的に考えるための材料」と述

べている。つまり、道徳科で使う教材は、あくまで「材料」であり、「手本」ではないというのである。更に教材の中に『内容項目』が形を変えて埋め込まれている」と述べている。(註2)つまり、ただ教材を読み指導案を考えるだけでは教材は読めていないということである。教材の中に埋め込まれている「内容項目」を掘り起こすことこそが、本当の意味での教材を読むということである。

他教科との関連を生かした道徳授業の展開を考えたとき、道徳科の年間指導計画にも着目していきたい。今回、社会科の既習事項の有無で道徳授業を実施した。既習事項がある学級であるが、社会科で学習したのは7月で、道徳の授業の実施したのは12月であった。既習事項があるといえども、少し、日数が経ちすぎていたように思う。道徳の授業を、社会科で習った同時期に実施すると、結果もさらに変わっていたのではないだろうか。つまり、他教科との関連を考えると、道徳科の年間指導計画も少し変わってくるのではないだろうか。年間35時間の道徳の授業を深いものにするためにも、年間指導計画の立て方も大切にしていきたい。

最後に、本研究にあたり多くの先生方から道徳の授業展開や内容項目についてご指導いただいた。しかし、まだまだ、筆者自身の理解不足や授業実践力不足を痛感している。本研究は2年間の研究であったが、これで終わることなく、現場に出てからも引き続き、研究を行っていきたい。

註

註1 川崎雅也(2019). 令和元年度久万高原町道徳研修会 研修資料より

註2 杉中康平(2019). 第25回近畿中学校道徳教育研究大会 大阪府大会 第15回大阪府中学校道徳教育研究発表大会 北河内大会 指導講評資料より

註3 横山利弘(2019). 令和元年度道徳科に関する研修 研修資料より

引用・参考文献

加藤宣行(2016). Q&A解説 「特別の教科 道徳」の授業づくり(17)「自我関与」って何?
<https://www.meijitoshu.co.jp/eduzine/moral/?id=20160825> (最終アクセス日2020年1月13日)

杉中康平(2018). 「問題解決的な学習」を組み込んだ「道徳科」授業の在り方 四天王寺大学紀要 第66号(2018年9月)

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016). 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)

富岡栄・光村図書編集部(著). 光村図書「特別の教科 道徳」ここが知りたい Q&A.

文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編 平成29年告示 文部科学省

柳沼良太(2008). 問題解決型の道徳授業～プラグマティック・アプローチ～ 明治図書出版株式会社 10-12.

柳沼良太・鈴木明雄・江川登(著)(2018). 生徒が本気になる問題解決的な道徳授業 中学校「考え、議論する道徳」の実践事例集 20-24.

横山利弘(監)牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平(編)(2017). 楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる ミネルヴァ書房 22-27.

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力して下さった連携協力校のD中学校の校長先生をはじめ教職員一同様、生徒のみなさん、ご指導ご助言を賜りました愛媛大学教職大学院の橋本巖教授、遠藤敏朗特命教授、広島大学の杉田浩崇准教授に感謝申し上げます。