

「特別の教科 道徳」に関する一考察
—読解型道徳・問題解決型道徳の実践を通して—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
166039 高萩大貴

「特別の教科 道徳」に関する一考察 —読解型道徳・問題解決型道徳の実践を通して—

高萩大貴

生徒指導力高度化コース

要約：本研究では、次期学習指導要領における道徳の授業のあり方に焦点を当てた。道徳の授業のあり方を「読解型道徳」と「問題解決型道徳」に分類し、筆者の教職専門実習での授業実践を「授業において児童に育まれた力」、「授業内対話」の２点に着目し分析を行った結果、読解型道徳では主に「道徳的心情」が育まれ、問題解決型道徳では「道徳的判断力」が育まれることが見出せた。また、読解型道徳では教師と児童の対話が主に展開されているのに対し、問題解決型道徳では教師と児童の対話だけでなく、児童間でも対話が行われており、このような児童間の対話が起ころ問題解決型の道徳では、児童の道徳的判断力が育まれるだけでなく、認知の修正・拡大が行われることも分析の中でわかった。

キーワード：問題解決型道徳 道徳的判断力 授業内対話 認知の修正・拡大

1. 研究の背景

平成 21 年に大津市内の中学校に通う男子生徒がいじめにより命を落としてしまう事件が起きた。これを受けて、児童生徒の心の教育に関して様々な議論が行われてきた。議論の中で道徳の授業が他教科の代替として扱われていることも問題としてあがった。その結果、平成 30 年度より小学校にて「特別の教科 道徳」が実施されることになった。これに対して「今までの授業とどう違いがあるのか」という現場からの声が多い。従来の道徳の授業の課題として「読み物の登場人物への心情理解への偏りが見られる」、「児童生徒に分かりきったことを言わせたり書かせたりする」など、中央教育審議会は述べている。これを受け、平成 27 年に一部改訂された小学校学習指導要領道徳編では『「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を図る』ことが明言された。筆者はこの転換には従来の授業方法の見直しが必要だと考え、児童が授業内で道徳的諸価値について議論し合えることが鍵となると感じた。

専門実習Ⅰ、Ⅱの中で、道徳的なことを指導する場面が多くあった。例えばケンカをしている児童たちに「思いやりをもちなさい」や、掃除をさぼっている児童に「協力してやりましょう」と指導したものの、指導を受けての児童の反応は「わかってます」という形だけであり、非常に

哀しいものであった。このことから、内容項目の大切さや心情に関しては理解しているが、いざ自分が困難に直面すると道徳的な判断ができなくなるのではないかと考える。

そこで本論では、道徳の授業のあり方を「読解型道徳（読み物道徳）」と「問題解決型道徳」に分類し、自らの授業実践（「読解型道徳」と「問題解決型道徳」）の比較分析をもとに、これから教科となる「特別の教科 道徳」はどのようなものであるべきなのかを検討していく。

2. 読解型道徳と問題解決型の定義

本章では本論を展開していくうえで重要になる、「読解型道徳」と「問題解決型道徳」について定義付けを行いたい。

片山（2016）は話し合いの形態を明確な答えを導く「クリアエンド型」、課題に対して明確な答えを示さない「オープンエンド型」の2つに分類しており、道徳の授業内の話し合いも、この2つに分類することができる。まず、「読解型道徳」であるが、柳沼（2016）によると「従来の道徳授業では、基本的に『このとき、主人公はどんな気持ちだっただろう』と尋ねて主人公の心情に共感させ、主人公の心情に同一化させ道徳的価値の自覚を促すスタイルをとる」と述べている。このスタイルの授業では、特に主人公の心情に焦点を当てた発問が多くなされ、授業のねらいとしても道徳的な心情を育むものが多く、授業の終末に教師が説話を話したりすることで、クリアエンド型の授業になることが多い。このことから、本論では「読解型道徳とは、読み物教材を範読し、そこから児童の道徳的な心情を育むことをねらいとしたクリアエンド型の授業」とする。

次に「問題解決型道徳」についてだが、同様に、柳沼は「中心発問が『主人公はどうすればいいだろう』『自分ならどう考え、どう行動するだろう』『人間としてどうするべきだろうか』と問題解決を促すもの」と述べている。このような授業スタイルでは自分ならどうするかを主体的に考えることにより、道徳的な課題に対しての判断力が育まれ、また、このような道徳的課題では答えや解決方法は一つではなく、オープンエンド型の授業になることが多い。以上のことから、本稿では「問題解決型道徳とは、児童が道徳的課題に対し、主体的に考え、議論を通じ、考えを熟考させ、児童の道徳的な判断力を高めさせることをねらいとしたオープンエンド型の授業」とする。

次章では、道徳の授業は行われてきたにも関わらず、なぜ問題解決型道徳のような新しい視点が求められるようになってきたのかを道徳の歴史を踏まえて述べていく。

3. 道徳教育の歴史

3-1 これまでの道徳—始まりから現代まで—

道徳の前身として修身というものがあつた。修身は、明治時代に誕生した。第二次世界大戦直前の修身教育のイメージから修身＝悪と思われがちだが、実際はそうではなく、明治時代の前半には、欧化主義そのままに欧米風の学校制度が導入され、教科書も欧米のものが和訳され、そのまま使われていた。その中では市民革命後の民主的な内容もそのまま教えていた。高嶋（1990）は当時の修身教育を「戦後の民主的教育に近い」と表現している。しかし、徐々に修身は変化を遂げていき、第二次世界大戦中のものに近づいていった。その大きな分岐点となったものが教育勅語である。この教育勅語の下で国定教科書も作られ修身の指導体制は整備されていった。筆者は修身の授業と多くの学校で行われている道徳の授業、つまり読解型道徳との間に類似性を感じた。図1は尋常小学校第一学年の修身の授業（友達に関する）で用いられていた図絵である。これを用い教師は説話を読む。尋常小学修身書第1学年教師用によるとその後「この二人の友達を何としますか」「起こしてもらった子はどう思いましたか」「友達とつきあうにはどんな心がけが要りますか」などの発問を行うことを教師に求めている。このことより、インドクトリネーション（教示）的



図1 尋常小学校第一学年の掛図

な授業は明治時代から行われており、教師が児童に対し発問を行い、児童はそこから読み取れることを推測し答えるような授業は、現在も多くの学校で行われていることから、修身と現在の道徳の指導方法に類似性があることがわかる。

戦後に修身は廃止されたが、心を育むことの重要性は変わらず、社会科などを通じて指導されるようになり、それでは指導が行き届かず、教育活動全般を補充深化統合する形で「道徳の時間」が設置されたが、指導方法は修身に似たような形で受け継がれてきた。これらの指導方法が大きな成果（特に道徳的心情の育み）をあげてきたことは言うまでもない。しかし、時代は移り変わり、複雑で多様性あふれる現代社会には問題に対しての解が一つではなく、問題に直面した時には自分で判断し、解決に導く力が求められている。次節ではそのような力を育むため、これからの「特別の教科 道徳」にどのような指導方法が求められているのかを述べていく。

3-2 これからの「特別の教科 道徳」

現在の道徳の課題として、他教科の代替として行われていたり、学級活動の一環としてドッジボールの時間に代わったりなどしていたり、道徳の授業が行われていない等の課題があげられ

たりしている。また中教審答申では授業方法の課題として、以下をあげている。

- ① （歴史的経緯に影響され）発達段階を踏まえた内容や指導方法となっていない
- ② 主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合いや読み物の登場人物の心情のみに偏った形式的な指導が行われている。

同答申において「実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い。（中略）人として生きる上で重要な様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるとともに、それを基にしながら、それぞれの人生において出会うであろう多様で複雑な具体的事象に対し、一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない」と述べられている。また佐貫（2015）は現在の道徳の授業について『短く切り取られた文学作品が道徳教材として扱われ、その中に本時に教えたい教訓や徳目があると提示し、児童生徒はその意図を見抜き「正解」を読み取り、結果として道徳の時間が「建前」を言い当てるゲーム、教師の期待する「よい子」を演じる訓練の場、したがって本音に基づいて発言し真剣に論争する表現の自由を抑制している』と述べている。

以上のことから、これまでの道徳の授業は道徳的心情に焦点をあてたものが多く、文部科学省「小学校道徳 読み物資料」の資料活用例においても「…の心情（態度）を育てる」と設定しているものがほとんどである。しかし次期学習指導要領では「人間として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」と記されている。今回の改訂によって、後半の諸様相が「心情、判断力、実践意欲と態度」から「判断力、心情、実践意欲と態度」というように、心情と判断力の順番が入れ替わっている。このことから、従来の心情を読み取り育む道徳から、自らの問題として考え判断する道徳への転換が示唆されていることがわかる。だからこそ、これからの「特別の教科 道徳」は、現代社会の多様で複雑な課題を解決していくために、児童にとってゲーム感覚になりつつある読解型道徳から、他者との議論を通じて自らの考えを再構築し、多様な問題を自分事としてとらえ、判断していく力を育む問題解決型道徳への転換が求められている。

このような授業方法の転換を踏まえ次章では、土井（2015）の研究を参考に筆者の専門実習Ⅱでの授業実践で得られた児童のワークシートを他教科・多領域同様に観点別の絶対評価（「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳の実践意欲と態度」の3観点）を行い、児童の授業内での学びを假野園（2013）や上田（2017）らの研究を参考に授業内対話に着目し、筆者の同授業実践を「内容の問いかけ」「教師の誘導」「教師の発話時間」「児童の発話時間」の4観点で分析していく。

4. 読解型道徳と問題解決型道徳の実践分析の方法と結果

4-1 分析方法

平成 29 年 5 月 17 日に同学級で「読解型道徳」（東京書籍「新しい道徳 5」より「オーストラリアで学んだこと」と平成 29 年度 6 月 4 日「問題解決型道徳」（明治図書出版「モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編」より「どうするケン」）の授業を行った。授業内で学んだことについて図 2、図 3 に示したワークシートを用い、記述させた。

図 2 読解型道徳で用いたワークシート

図 3 問題解決型道徳で用いたワークシート

児童のワークシートに観点別評価に関わる個所にそれぞれ付箋（「道徳的判断力」は赤の付箋、「道徳的心情」は青の付箋、「道徳的実践意欲と態度」は緑の付箋）を貼り付け、児童一人一人の一授業での道徳性の高まりを可視化した。

授業内対話分析では、筆者の上記の専門実習Ⅱにおける読解型道徳と問題解決型道徳の両授業実践の音声データから、授業内対話を「問いかけ」「教師の誘導」「教師の発話時間」「児童の発話時間」の 4 観点で分析・測定を行った。なお、「教師の発話時間」とは以下の例のように発問が精選されておらず、筆者が意図せずに長く話してしまっていた時間を指す。

C1: やっぱいい友達を持ったな。
T1: なんで？
C2: 来てないと思って腹立ったけど、来ようとしてたんだ。
T2: その理由については、家のこともやりながらというもあるしね。
T3: 先生やったらこれ読んだときうれしかったのが「君がもどってくるまでレギュラーの座を守って」くれると、試合が終わってすぐにきてくれるって 2 つの文章読んだら、もちろん自分は病気で試合には出られないけど僕の方まで頑張るって約束してくれている。「俺の方まで頑張れよ」という気持ちになるわな
(上原 2017)

4-2 分析対象

公立 A 小学校 5 年 2 組 31 名

本学級の児童は休み時間にはクラス全員で遊びに行ったり、授業内規律をしっかりと守りメリハリをつけることができている。また、毎日行っている「秘密のほめほめカード」という取り組

みでは、素直に友達の良いところや今日助けてもらったことなどを書くことができています。しかし、授業中の意見の交流や、話し合い活動では自分の意見をなかなか言えず、周りに同調してしまったり、教師が決めたことに従ってしまう傾向がある。

4－3 資料の詳細と授業方法

①読解型道徳

題材名：「オーストラリアで学んだこと」（東京書籍「新しい道徳 5」）

本資料は、オーストラリア人女性に挨拶をされて挨拶を返すことができなかった主人公の心情の揺れ動きから挨拶の良さや挨拶の作法について気づかせることのできる資料となっている。筆者はこの資料を用い、資料の範読を行い、中心発問を「オーストラリアで学んだことは何だろうか」と設定し、できるだけ多くの児童にこの発問を行い、授業の終末では、本時で学んだことについてのワークシートを記述させた。

②問題解決型道徳

題材名：「どうするケン」（明治図書出版「モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編」）

本資料は、優勝のために厳しい練習に耐え抜いてきた主人公、ケンが決勝戦で親友のケガをしている右足をせめるか、せめないかの葛藤を通して、自分ならばどうするかを考えることができる資料となっている。筆者はこの資料を用い、範読を行い、範読を聞いたうえで、自分ならばどうするかをワークシートに記述させ、黒板に意思を示すネームプレートを貼らせ、議論を行わせた。授業中盤では議論を踏まえて、意見が変わった児童は黒板のネームプレートを動かす機会も設け、動かした後は再び議論をさせた。終末には、授業を終えて、今、自分ならばどうするかをワークシートに記述させた。

4－4 分析結果

児童のワークシートに観点別に付箋を貼り付けた結果を以下の図4に示した。分析から読解型道徳では、道徳的な心情についての記述が多く記されているが、道徳的判断力に関する記述がほとんど見られなかった。対して、問題解決型の道徳では道徳的判断力に関する記述が26枚とほとんどの児童の中に、道徳的判断力の高まりを見ることができた。同時に、道徳的な心情についての記述も18枚と半分以上の児童の道徳的な心情の高まりを見とることができた。しかし、読解型道徳では11枚と比較的多くの児童が実践意欲と態度についての記述をしていたのに対し、問題解決型道徳では3枚と大幅に減少していた。

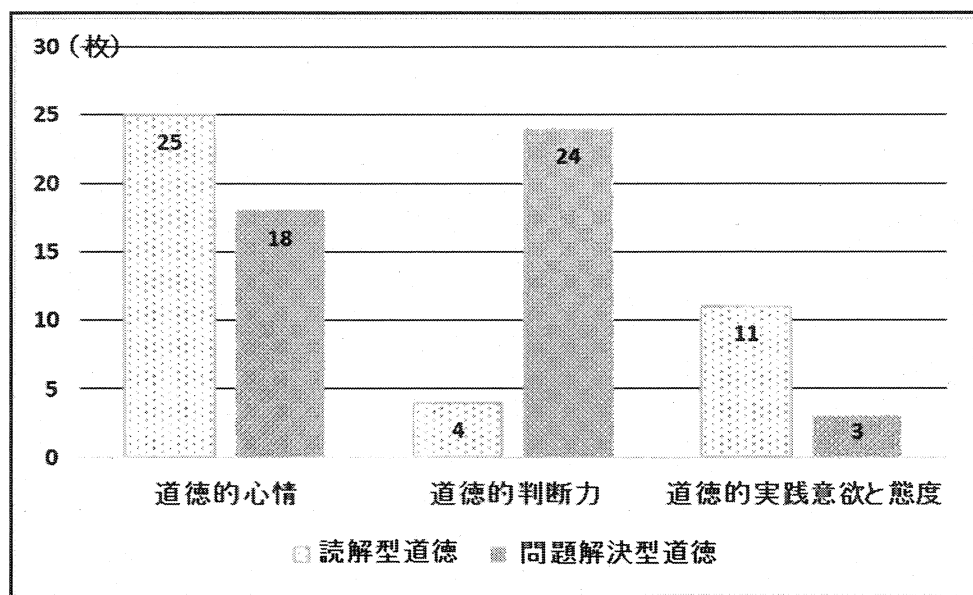


図4 読解型道徳と問題解決型道徳で育まれた力

また、筆者の授業の音声を「問いかけ」「教師の誘導」の2観点で分析した結果を以下の図5に示すことができる。読解型道徳は問いかけの回数が11なのに対し、問題解決型道徳では33回と3倍に増加している。また、教師の呼びかけは読解型道徳が28回なのに対し問題解決型道徳は7回と75%ほど減少している。

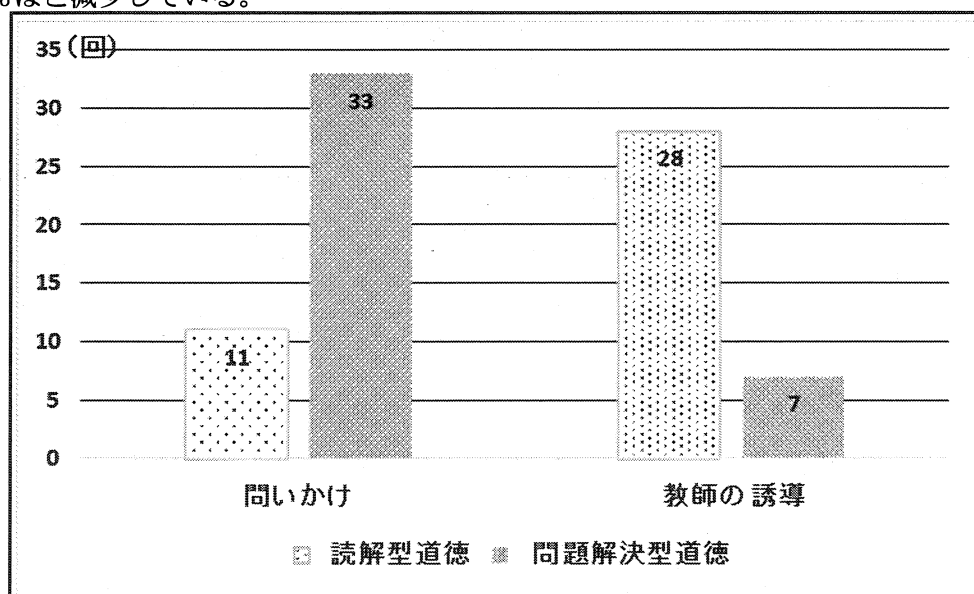


図5 授業分析の結果①

発話時間に着目し、「教師の発話時間」「児童の発話時間」の2観点で分析した結果は以下の図6に示した。読解型道徳では教師の発話時間が7.27分であったのに対し、問題解決型道徳では4.47分となり、およそ3分程度の減少となった。また、読解型道徳では児童の発話時間が4.05分であったのに対し、問題解決型道徳では14.32分と3倍以上に増加していた。

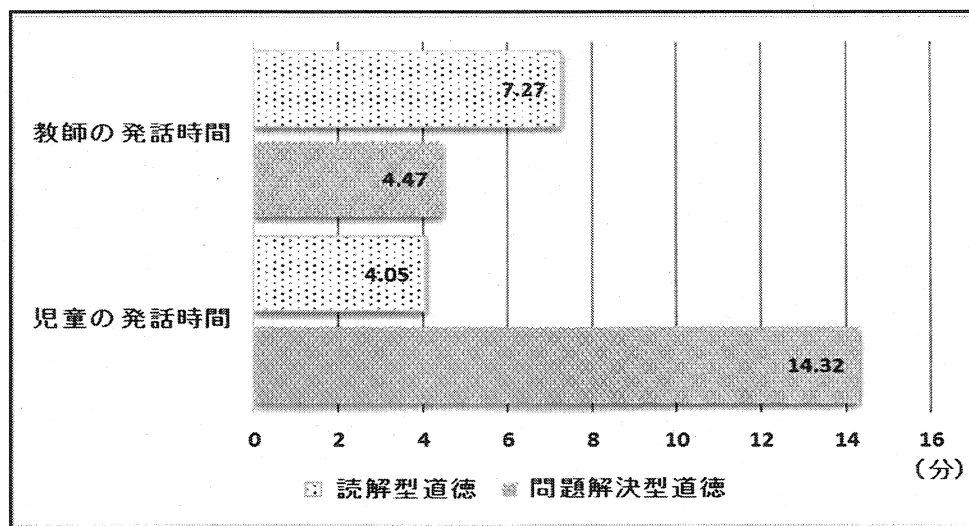


図6 授業分析の結果②

また、読解型道徳では筆者の発問後に児童が指名され、その発問に答えるという対話のみ行われた。しかし、問題解決型道徳では筆者の発問後、児童が指名され発問に答えるという流れは同じではあったものの、児童が発問に答えた後に教室のあちこちで「それは少し違うと思う」という反対の声や、「同じ意見だけど少し理由が違っている」というような付け加えの声が聞こえた。分析の中で授業内における対話に違いがあることも確認でき、その違いを以下の図7に示した。

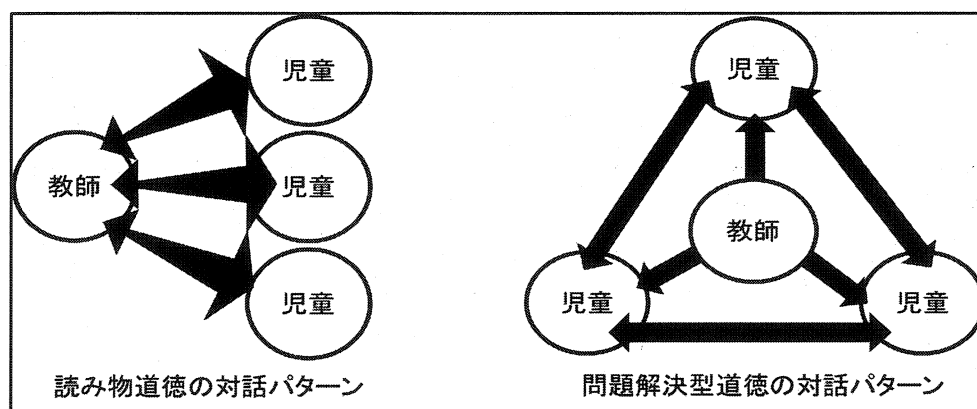


図7 読解型道徳と問題解決型道徳の対話模式図

読解型道徳では教師から児童に対してのみ発話が行われており、児童からの回答は副読本から読み取ったものや、単なる感想が多かった。また対話は教師と一人の児童のみで行われていることが大きな特徴である。対して、問題解決型の道徳では教師の発話から、一人の児童が教師の発話に対して応答し、それに対し教師だけでなく、他の児童が応答していく。教師が起点となり、数珠つなぎのように授業内で対話が行われていた。

5. 考察

① 授業分析からみた認知の修正・拡大

4 章では、ワークシート分析から問題解決型道徳での道徳的判断力の高まりを見とることができた。また、授業の音声データ分析からは読解型道徳に比べ問題解決型道徳では、児童の発話時間が多く、発問も誘導的なものではなく、より道徳的価値について深く問うものが多かったことが明らかとなった。両分析から、問題解決型道徳で見られた児童間の対話を発端に児童同士が認知の修正・拡大を行っていたかと言える。認知の修正とは図 8 のように不確かだった認知が対話を経て、確かなものへと修正されることであり、時には認知そのものが変容することである。認知の拡大とは、図 9 のように対話を経て既存の認知が広がることである。

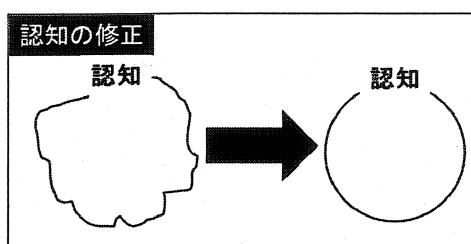


図 8 認知の修正イメージ図

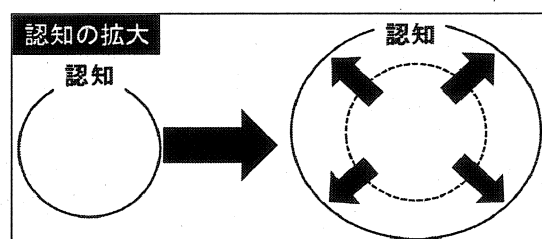


図 9 認知の拡大イメージ図

児童のワークシートから見えた認知の修正・拡大を下記に示した図 10 の下線部から分かるように右足をせめないといった意見が対話を経て迷いにことから認知が修正されたことが分かる。また、図 9 点線部以降では対話前に書かれていなかった右足をせめる側の意見も書かれていることから認知が拡大したといえる。

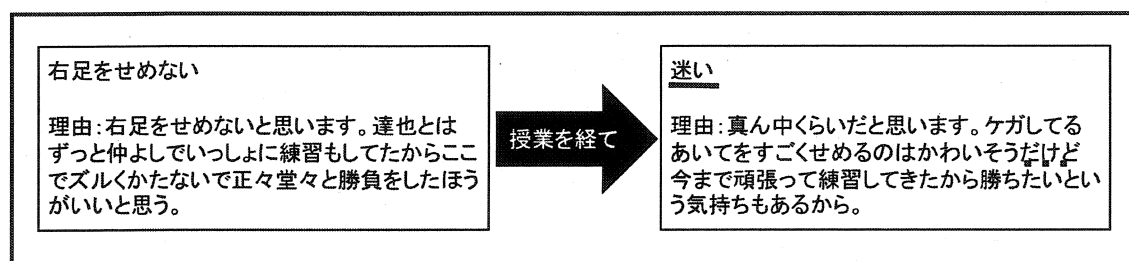


図 10 ワークシートの変容

この他にも、授業内でネームカードを用いて行った活動（対話を通して意見が変わった場合には黒板に貼ったネームカードの位置を動かす活動）においても図 10 のような変容が見られた。

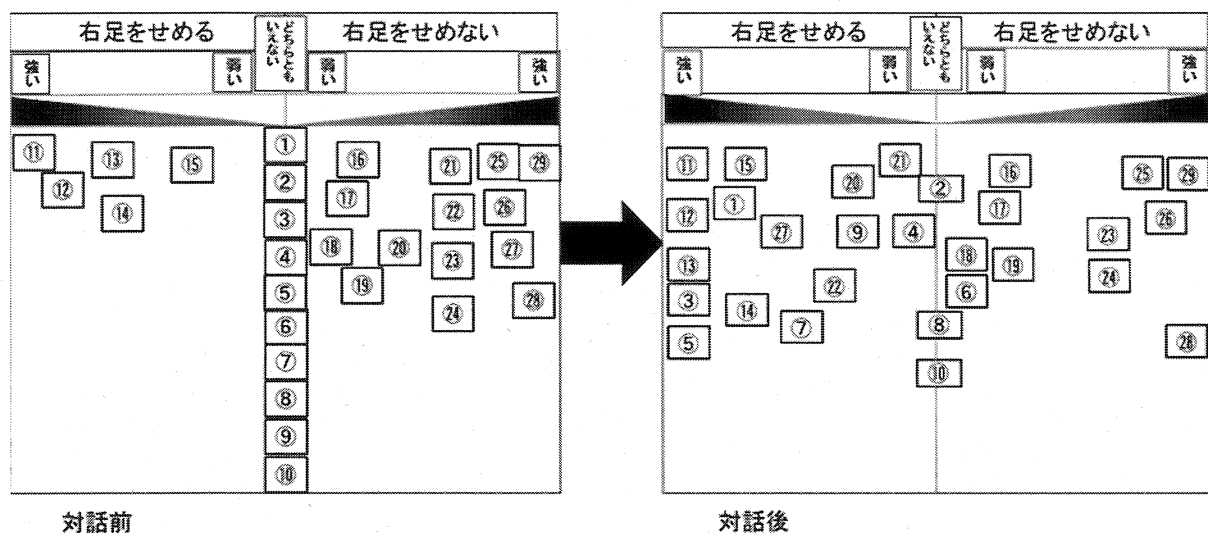


図 11 ネームカードの移動

図 11 からわかるように、多くの児童がネームカードを動かしていることから、ワークシートで大きな変容が見られなかった児童も、授業内での活動ではほとんどの児童が自分の認知を修正させ、拡大することができていたと言える。

しかし、今回の分析から道徳の授業の課題として、教師の価値観に沿って過度に児童の意見を価値付けしてしまうことも見えてきた。例えば、児童が望ましい回答をした際に、教師がその発言を必要以上に褒めることである。具体的には、望ましい回答が出たときに、「皆、今聞いていましたか？〇〇さんがすごくいいことを言ってくれました」などと教師が言うと、すなわちそれが求められている答えとなり、そうすると本来児童の自由な思考を促すための時間が、教師が求めている答えを予測する時間になりかねない。しかし、授業内で多くの児童から発言を引き出すためには教師の声掛けも必要となる。片山はそのために教師ができることとして「へー」「ほー」などとつぶやいたり、物を言わず、顔全体を縦に動かしたり、穏やかな声で笑ったりすることなどをあげている。これらのことは児童の発言を認めつつ、思考を促進させると思われる。

② 道徳の授業を基盤とした学級経営

筆者は問題解決型道徳では、他者の意見を聞き、自分の考えに修正・拡大を行えることから、図 12 のようなサイクルで学級経営にも応用できるのではないかと考える。

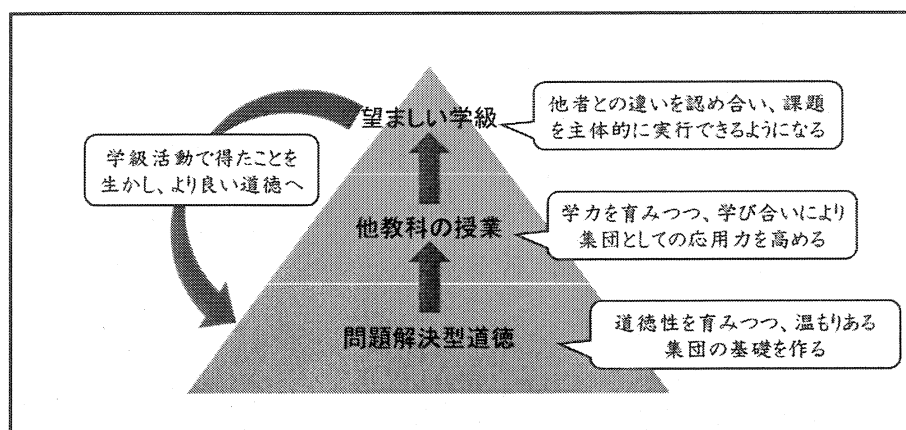


図 12 問題解決型道徳の循環図

片山は「(認知の修正・拡大が起こると) 自分が知らなかったことを仲間から知る喜びに心が躍り、教室には温和な空気が漂います」と述べている。感情が交流され、自分の考えが認められる道徳の授業では、自然と温和な空気が漂い、子どもたちが何事も主体的に考え、実行していこうという学級が育つのである。答えが一つでない道徳的な課題を提示する道徳の授業だからこそ、どの児童からも意見が出てくるのではないだろうか。

実際に筆者の授業実践では普段の授業ではなかなか手を挙げて発言することがなかった児童が何回も手を挙げ発言できていた。他教科での対話的な学習と同時並行で問題解決型の道徳も行えそうではあるが、問題解決型道徳で集団としての基礎が作られてこそ、他教科での対話的な学習がより効果的になる。国語や算数などの話し合いはある程度の基礎知識を基に課題についての正解を求め展開されるため、実習校での国語や算数の授業内の話し合いで基礎知識がない児童が話し合いに参加できず、勉強に自身のある児童の意見に従うしかない場面が多かった。しかし、生活経験が基となり、道徳的課題について明らかな正解がない道徳では、どの児童も自由に対話を行うことができるのである。このように問題解決型道徳で育まれる対話する力は様々な活動を行える基盤となりうる。問題解決型道徳や他教科での対話を通して育んだ、対話する力は学級課題の解決にも大きな影響を与え、より創造的な解決を行える学級へ成長し、学級課題に対して創造的な解決を行える学級はより高度な問題解決を行えるようになるのである。

6. 今後の展望と課題

本研究において読解型道徳と問題解決型道徳を比較しながら分析を行ってきたが、問題解決型道徳では読解型道徳に比べ児童の道徳的判断力を育み、授業内では児童同士での対話が生まれ、その対話の中で認知の修正・拡大が行われていることを見出すことができた。3章で先述したように、次期学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が求められている以上、問題解決型

の道徳への方向転換は必至だと言える。しかし、読解型道徳では道徳的心情を育むことが確認できたことから、決して、読解型道徳も否定されるべきものではない。

道徳的行為とは何なのか、人として正しい行為とは何なのか。それに正しい解はない。だからこそ、児童は自由に思考を広げ、一人一人違った個性を発揮できる。本研究を通して、道徳の授業の難しさを痛感した。しかし、一方で、子どもたちとともに教師も成長できることこそ道徳の醍醐味だと感じた。来年度から教員になった際には、問題解決型道徳を実践し、これを通じて、子どもたちが課題に対して主体的、創造的に解決できる力を育んでいきたい。

引用・参考文献

- ・行安茂（2015）『道徳「特別教科化」の歴史的課題—近代日本の修身教育と戦後の道徳教育』北樹出版。
- ・上原昭三（2017）「道徳の授業において対話を促す教師の発問技能：教員養成段階における指導上の課題」『教育総合研究叢書』関西国際大学教育総合研究所,pp.41-56。
- ・大原康男（2005）『教育勅語』ライフ社。
- ・片山紀子・森口光輔（2016）『誰のため 何のため できてるつもりのアクティブラーニング』学事出版。
- ・假屋園昭彦・永里智広（2012）「児童の対話学習における教師の発問方法と評価基準の開発（Ⅱ）—対話展開の予測にもとづく教師の中心発問と評価基準の開発—」『鹿兒島大学教育学部研究紀要 教育科学編』, pp.85-112。
- ・佐貫浩（2015）『道徳性の教育をどう進めるか—道徳の「教科化」批判』新日本出版社。
- ・高嶋伸欣（1990）『教育勅語と学校教育 思想統制に果たした役割』岩波書店。
- ・中央教育審議会（2014）『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf（最終閲覧 2017/12/26）
- ・土井智文（2015）「中学校の道徳授業における評価方法に関する総合研究—学習者の側面と授業者の側面から—」『岐阜大学教師教育研究』,pp.247-256。
- ・松下良平（2011）『道徳教育はホントに道徳的か？「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター。
- ・柳沼良太（2016）『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集』図書文化社。
- ・文部科学省（2015）『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_4.pdf（最終閲覧 2017/12/26）
- ・文部省（1903）『尋常小学修身書第一学年教師用』。