

「特別の教科 道徳」における学習指導過程に関する研究 —小学校における授業実践の検証を通じて—

大塚 智之*・塩津 英樹**

Tomoyuki OTSUKA, Hideki SHIOZU

A Study on the Learning Guidance Process in “Special Subject Morality”
-Through Verification of Teaching Practice in Elementary School-

ABSTRACT

2015（平成27）年、これまでの道徳の時間を「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」と略記）と位置付けるための学習指導要領等の一部改正が行われ、道徳教育の実質化及びその質的転換が求められた。全国的にも道徳教育への関心が高まり、道徳教育の充実が喫緊の課題となる一方、現場の教員の多くは道徳科の授業づくりに関して課題を抱えている現状がある。

本稿では、まず、戦後提唱され広く実践されてきた道徳の時間の「基本過程」について批判的検討を行い、その意義と課題を明らかにした。次に、道徳教育を通じて子どもたち一人一人が道徳的価値を自分ごととして考えることを目指して、「自分ごと化」を定義づけ、その到達度を客観的に把握するための指標を作成した。最後に、小学校における道徳科の授業実践とその検証を通じて、これまでの基本過程を再考し、「だれもが」「平易に」しかも「効果的に」道徳科の授業に取り組むことができる「現代版基本過程」を提案した。

【キーワード：特別の教科 道徳、学習指導過程、基本過程、自分ごと化、発話分析】

はじめに

小学校では2018（平成30）年度、中学校では2019（令和元）年度から道徳科が全面実施となった。道徳の教科化に伴い「道徳科の評価に関して、数値などによる評価は行わない点に変わりはないが、学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要があること」¹⁾が示され、学校現場では多くの教員が授業の評価の仕方に関心を寄せた。全面実施から2年以上が経過し、道徳科の授業実践や評価に現場の教員が少しずつ慣れてきており、1958（昭和33）年に道徳の時間が特設されて以来の大きな改革であるこの教科化を機に、今後更なる質の高い道徳教育の実現が期待されている。

道徳科の全面実施は全国的に滞りなく行われているが、教科化で求められている「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』へと転換を図る」²⁾ような授業が、果たして多くの学校で成立しているのだろうか。吉田ら（2019）は、「学校現場は、いまだ混迷の中にある。その要因の一つは『これまでの道徳と何を変えたらよいか』が把握できていないことにある。（中略）実際に授業をつくる教師にとっては、これまでと同じ教材が使われていたり、逆にこれまで以上に書く作業が重視されたりと、何をどのようにして授業を進めればよいか戸惑うばかりだ。」³⁾と指摘している。

2020（令和2）年8月にA小学校の教員35名を対象に道徳科の授業に対する意識調査（四件法）を行った際にも、「自身の道徳科の授業の取組についてどう感じているか」という問いに対して、「あまり十分に行えていない」「全く十分に行えていない」と回答した教員が全体の7割にも及んだ。一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価の充実が求められたことや検定教科書が導入されたことにより、年間35単位時間を確実に確保するという「量的確保」は実現できていると考えられるが、「考え、議論する道徳」への「質的転換」は課題として残されている。

また、筆者は2019（令和元）年度にA小学校を含めた中学校区での研修会で道徳科の授業を公開した。その際、教師の発問を厳選し、学習指導過程の展開部において十分に話し合う時間を設け、多様な意見をもとにして児童が自分の考えを深められるようにすることを試みた。その結果、活発に議論する児童の姿が見られた。公開授業を通じて、学習指導過程の重要性を再確認し、道徳科の授業の質的転換を実現するために、「学習指導過程」（以下「指導過程」と略記）の改善を目指して研究を進めることとした。

I. 先行研究の検討と本研究の目的

現在、道徳科の指導は一般的に「導入—展開—終末」という指導過程で構成される。こうした指導過程を「基本過程」として普及させたのは、1960年代の文部省教科

* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 院生

** 島根大学教育学部附属教師教育センター

2021年11月1日受付

2022年2月22日受理

調査官の青木孝頼である。青木は「だれもが」「平易に」しかも「正確に」指導できる基本過程が必要だと考えた。この基本過程は授業を構想するにあたって授業を行う教師の拠り所となるものであるが、授業方法が読み物の登場人物の心情の読みとりのみに偏っているのではないかといった指摘もある⁴⁾。

青木は「道徳の時間における基本過程というのは、一定のねらい(価値)にむかって、その目標達成のために有効な資料を選択し、それを学習させる中で、児童・生徒の道徳意識の流れをねらいの方向へ進展させ、さらにねらいに含まれる価値を自己のものとして体得させるように、指導を方向づけていく方法上の問題であるということが出来る。」⁵⁾と述べている。これに対して、木原(2015)は「生活指導的な発想で実践が為されがちであった当時の道徳の時間の在り方、換言すれば当時の形骸化した道徳の時間を改革するために提唱されたものであったといえ、実際にその効果は絶大であった。」⁶⁾と基本過程の有効性を認めている。一方で「この『基本過程』の浸透が強力に図られたことで、発達段階や学級の児童の受け止めを考慮せず、ただ気持ちを問いつけるだけの授業実践で事足りれりとする、本来の趣旨から逸脱した認識のもとに実践が為され、新たな道徳の時間の形骸化が生じることとなった。」⁷⁾「道徳の時間の学習が形骸化しているという指摘は、時代の変化によってその意味を異にし、現代的課題としては、指導内容および指導過程の固定化、特に中心価値を効率よく教えるための指導論の限界にあると考えられる。」⁸⁾とも指摘している。しかし、木原は「道徳の時間の形骸化」として「ただ気持ちを問いつけるだけの授業実践」を指摘しているが、これは青木が提唱した基本過程そのものに原因があるのか、それとも基本過程の本来の趣旨を読み間違えて型通りに実践した授業者に原因があるのかについてははっきりと言及していない。

そもそも、道徳の時間の導入は、戦後の日本において、社会科を中心として学校の教育活動全体を通じて行われていた全面主義の道徳教育の方針ではあまり効果が上がらなかったため、新たに道徳の時間を特設し「補充・深化・統合」することが目的であった。これについて川原(2019)は、「『特設 道徳の時間』の導入の時に、それまでの『道徳教育』のやり方について、どれだけ実証的・理論的な検証がおこなわれていたのだろうか。先行研究を見る限りでは、ほとんど実証的・理論的な検証もなく、論議らしい論議もなされないまま、政権や文部大臣の強い意向によって、強引に『特設 道徳の時間』が導入、実施されていったように思われる。」⁹⁾と指摘している。このような道徳の時間の導入の経緯の中で基本過程が提唱されたことによって、現場の教員が「補充・深化・統合」といった本来の目的を十分に理解しないまま、基本過程に基づいて「型に沿って道徳的価値を効率よく伝える」といった価値伝達型(インカルケーション)の授業が安易に実践されたと考えられる。このインカルケーション授業について、徳永(2016)は、「子どもたちは自分の本心を偽って教師の意図に迎合した建前を発言しやすくなり、自分の本心を偽って教師にとっての『良い子』、『偽りの自己』としての『良い子』を演じればよいということを教える『隠れたカリキュラム』(hidden

curriculum)に陥ってしまうことが少なくないのである。」¹⁰⁾と指摘している。このように教員が道徳の授業の本質を十分に理解しないまま、基本過程を基にした実践が全国的に広がってしまったことに大きな問題点があると言えるであろう。

また青木は、次のように述べている。

道徳の時間が設けられてからの年数が他の教科のそれと比較して短いこともあり(また、教職に新しくつく人もあり)、すべての教師が道徳の指導に習熟しているとはいいがたい。それにもかかわらず、学級を担任するすべての教師が道徳指導にあたらなければならないのであるから、その指導に困難を感じる場合が少なくないことは事実である。そうした場合、基本過程がおさえられておれば、ともかくも道徳の指導が成り立つということが可能となるであろう。¹¹⁾

上記の言葉から、青木版基本過程が提唱された時代は、何とかして道徳の指導を成立させることが重視されていたことが分かる。これは現在の道徳科の指導に求められていることとは明らかに異なる。したがって、道徳の教科化に伴い、道徳教育の現代的な意義や大きさを踏まえたうえで、指導過程の在り方を捉え直すことは、今まさに求められていることと言えるのではないだろうか。

以上の先行研究を踏まえ、本稿では「考え、議論する道徳」の授業を有意義に成立させるために、現代的課題として道徳科に求められていることを考慮しながら、青木が提唱した基本過程(以下、「青木版基本過程」と略記)の意義と限界を踏まえ、今後求められる指導過程の在り方について明らかにする。そして、木原が指摘している「指導過程の固定化」といった指導論の限界に挑戦し、「だれもが」「平易に」しかも「効果的に」道徳科の指導に取り組むことができる学習指導の「現代版基本過程」を、小学校における授業実践とその検証を通じて提案することを目的とする。

II. 基本過程の批判的考察

II-1) 「道徳の時間」の青木の捉え方

まず、青木版基本過程が提唱された昭和43年当時、青木が道徳教育や道徳の時間をどのように捉えていたのかについて整理する。青木は、著書の中で次のようにまとめている(表1)。

表1 どのようにして「基本過程」を求めたか(青木の著書をもとに筆者作成)¹²⁾

<p>【道徳の基本過程の本質について】</p> <p>□「道徳指導」とは →もともと、ひとりひとりの児童・生徒の内面に道徳的自覚を形成することをめざすもの(1)であり、また、道徳の時間の一定の道徳的価値についての長期にわたる意図的・計画的指導の時間であるということが出来る。</p> <p>□「道徳の時間」とは ①全教育活動を通して行われる道徳教育を補充し、深化し、統合し、(2)またはこれらとの交流を行い、道徳教育の徹底を図るための時間。</p>
--

②現実の生活に目を向けさせ、反省と自覚に基づいて、現在および将来の生活の中の道徳的価値を追求し納得させる(3)時間。

【価値の一般化について】

□念頭においておく考え

→道徳時間の「基本過程」を求めると同時に常に念頭においたことは価値の一般化(4)を図る工夫ということである。

※下線および太字は筆者による。

表1の(1)より、道徳指導は「児童・生徒の内面に道徳的自覚を形成することをめざすもの」と青木は捉えている。これは、1958(昭和33)年度改訂の学習指導要領で道徳の時間の目標とされた道徳的な行動に関する「具体的な目標」とは異なり、1968(昭和43)年度改訂の学習指導要領で道徳教育について示された「基盤としての道徳性を養うことを目標とする」と合致する考え方であると言える。また、表1の(2)より、「補充・深化・統合」という文言が使用されており、昭和43年の改訂の趣旨を踏まえていることが分かる。(巻末資料参照)

2016(平成28)年度改訂の現行学習指導要領で示されている目標や現代的な意義と青木の道徳の時間に対する捉え方を比較した際に注目すべきは次の二点である。

一点目は表1の(3)より、青木は道徳の授業を「道徳的価値を追求し『納得させる』時間」であると捉えている点である。「納得させる」という表現は、「価値を理解させる」「価値を教え込む」と捉えられてしまう可能性がある。実際に「主題やねらいの設定が不十分なまま、これらの指導過程に過度に固執したり、これを『型』どおりに実践していればよいと捉えたりする姿勢も一部には見られ、(中略)望ましいと思われれることを言わせたり書かせたりする指導に終始しているのではないか」⁽¹³⁾といった指摘もある。また、青木版基本過程においては、「正確に」指導できることの重要性を指摘しており、その点からも「価値を教え込む」という意味合いが認められる。さらに、「納得」という表現について、現行の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では、「道徳的価値や児童自身の生活について多様な観点から捉え直し、自らが納得できる考えを導き出す上で効果的な教材を選択したり…」⁽¹⁴⁾とあるように、児童・生徒を主語として「自らが納得できる」といった表現が一箇所だけで使用されているが、青木の捉えているような教師を主語として児童・生徒に対して「納得させる」という表現は確認できない。道徳科において教師に求められていることは、一つの正解を納得させることではなく、答えが一つではない道徳的課題に対して一人一人の児童・生徒自らが主体的に納得できる解を見いだせるような授業を行うことではないだろうか。

二点目は表1の(4)より、「『基本過程』を求めると同時に常に念頭においたことは価値の一般化を図る工夫」という点である。青木は「価値の一般化」について、次のように説明している。

資料の中で、道徳的価値を見出し、把握して、特殊から原理的なものに接近し、そうして得たものをもとにして、資料の中に出てきたような生活経験をも含めて、

他のさまざまな生活経験にも、転移できるようにしたいと願うのである。転移ということは、他の価値へというより、むしろ、同じ、あるいは類似した構造の価値が、他の生活現実・生活事象と結びついている場合に、いつでも、その価値に気づき、その価値が正しくあらわれるようにみずから律することができるようにすることである。それを、ここでは『価値の一般化』といっている。⁽¹⁵⁾

道徳的価値や課題を資料の中だけでの話として終わるのではなく、自分自身の問題と捉え、向き合い、自らの生活と結び付けて価値が正しくあらわれるように律する点は、現代の道徳科においても重要視されている。青木が基本過程を求めると同時に念頭に置いていた「価値の一般化」は、現行の学習指導要領で求められている「考え・議論する道徳」につながる考え方だと言える。

II-(2) 青木版基本過程の「意義」

それでは、青木版基本過程にどのような課題があるのかについて、まず、基本過程を求めるとの意義に注目して考察することとする。青木は、意義を次の三点でまとめている(表2)。

表2 「基本過程」を求めるとの意義(青木の著書をもとに筆者作成)⁽¹⁶⁾

- | |
|---|
| <p>①道徳の時間の特質を的確に把握することが可能となる。</p> <ul style="list-style-type: none"> → 生活指導と混同しないようにするため。 → 基本過程を全校教師が共通理解することによって、上記の事態を避けることが可能。 <p>②特定の熟達した指導者だけではなく、すべての学級担任に、道徳の指導を容易にさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> → 指導者の中には、道徳授業に困難を感じている者が少なくない。 → 基本過程が理解される。 → 道徳の授業が成立し、指導上の困難さがかなり解決されていく。 <p>③限られた時間を有効に用い、指導の効果を高めることが期待される。</p> <ul style="list-style-type: none"> → 他の教育活動と比較して道徳の時間はきわめて少ない。 → しかも、達成を期待されるねらいは壮大なもの。 → わずかの時間も無駄にすることなく有効に活用し、指導を集約的に進めることが要求される。 |
|---|

表2でまとめた青木版基本過程の意義について、現行の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」第4章第2節「道徳科の指導」「1 指導の基本方針」においても同様の内容が示されている。下記の表3から明らかのように、かつての道徳の時間と現行の道徳科には類似性が認められ、青木が求めていた道徳指導の在り方は、現在まで受け継がれていることを確認することができる。

表3 青木版基本過程の意義と現行の学習指導要領の内容との関連⁷⁾

<p>[表2の①に対応] (1) 道徳科の特質を理解する →道徳科は、児童一人一人が、ねらいに含まれる一定の道徳的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、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である。このことを共通に理解して授業を工夫することが大切である。</p>
<p>[表2の②に対応] (6) 道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実する →道徳科の指導を計画的に推進し、また、それぞれの授業を魅力的なものとして効果をあげるためには、校長の方針の下に学校の全教師が協力しながら取組を進めていくことが大切である。</p>
<p>[表2の③に対応] (3) 児童の自覚を促す指導方法を工夫する →道徳科は、道徳的価値についての単なる知的理解に終始したり、行為の仕方そのものを指導したりする時間ではなく、ねらいとする道徳的価値について児童自身がどのように捉え、どのような葛藤があるのか、また道徳的価値を実現することにどのような意味を見いだすことができるのかなど、道徳的価値を自分との関わりにおいて捉える時間である。したがって、児童が道徳的価値を自覚できるよう指導方法の工夫に努めなければならない。</p>

II-(3) 青木版基本過程の「役割」

次に、基本過程の役割に注目して考察する。青木は、基本過程を「導入」「展開」「終末」の三つに分けた上で、それぞれの役割について下記のように整理している(表4)。

表4 「基本過程」のそれぞれの役割(青木の著書をもとに筆者作成)⁸⁾

構成	段階	役割
導入	ねらいとする価値への方向づけ	→児童・生徒がねらいとする価値に興味・関心をもつように(それは必ずしも自覚される必要はない)①方向づけるための簡潔な資料が用意され提示されることとなる。 →多くの場合、教師の体験談、新聞、テレビなどの記事、児童・生徒の作文や生活上の問題などの中から短時間で扱えるものが選ばれることとなる。(中心資料とは異なる事実や行為を内容とするものや解説的な導入も時には構成される/中心資料によっては導入段階を省略②)
展開前段	ねらいとする価値の中心資料における追求・把握	→中心資料を児童・生徒に読ませる、視聴させる、教師が説話するなどの方法によって提示し、ねらいとする価値をその資料において追究する話合いを行い、資料における価値把握を意図する。 →展開段階に要する時間の大部分がこの前段に当てられることとなる③が、資料を扱うだけで道徳授業を終わるのではなく、わずかの時間ではあっても後段の段階を用意しておく必要がある。
展開後段	ねらいとする価値の一般化	→前段において中心資料で把握した価値を児童・生徒の自分自身の生活における価値把握へと進める段階④である。 →児童・生徒に自分自身の生活を内省(多くの場合は、ねらいとする価値を実現できなかった自分の自覚⑤)させることを通して、現在および将来の生活において、ねらいとする価値がどのように実現されるかを追求、把握させるところの価値の一般化の工夫を加える必要がある。そのために、ねらいにかかわる生活事象の列挙⑥や、一般化のために用意された資料と中心資料との対比が行われたりする。

終末	ねらいとする価値についての整理・まとめ	→児童・生徒に学習を振り返らせ、そこで把握された価値についての整理、まとめを行わせる段階。 →ごく短時間で、教師がまとめの話をすることもあれば、児童・生徒に感想を述べさせて整理することもある。⑦終末のための資料を説話する方法も考えられ、小学校の中学年以上では、格言、ことわざ、徳目表現によるまとめも有効と思われる。
----	---------------------	--

※下線および太字は筆者による。

表4の「段階」に注目すると、文頭が全て「ねらいとする価値」に統一されており、「ねらいとする価値」の追求を強く意識して段階が構成されているといった特徴が見られる。

表2で整理した青木版基本過程の意義と表4の具体的な「役割」を関連付けると、いくつか課題が指摘できる。導入について、表4の①では「ねらいとする価値の自覚は必ずしも必要ではない」とされているが、限られた時間で指導の効果を高めるためには、やはり導入段階から児童・生徒に価値の自覚を促し、本時のねらいにかかわる課題意識をもたせる必要があるのではないだろうか。終末において児童・生徒が本時の学習を振り返る際に、資料の内容ばかりが頭に残り、本時のねらいとする価値を十分に理解できていないまま終末を迎えている授業を目にすることがある。また、筆者の授業実践においても、導入での価値の自覚が十分にできず、きれいごとを言う(書く)だけの振り返りになってしまった経験がある。したがって、表4の②のように導入部分を省略することは避ける必要があるだろう。

展開前段について、表4の③では「展開段階の大部分が前段に当てられることになる」とされているが、このように示されると、資料の読み取りや資料をもとにした話合いが授業の中心であると錯覚してしまう場合がある。前段に時間をかけ過ぎてしまうと、「資料の中での話」からなかなか抜け出せず、「現実世界での話」や「実生活での自分自身について」関連付けることが難しくなってしまう。時に授業展開として、導入から終末まで児童・生徒が教科書の文章から正解を探すような授業が見られるが、国語の読み取り授業と道徳科で求められている授

業は明確に区別する必要がある。

展開後段について、表4の④では「自分自身の生活における価値把握へと進める段階」とされているが、そうすると展開の前段と後段とがまるで別物であるかのように推測されてしまう。自分自身の生活と関連付けて考えることは、導入から終末まで一貫して必要なことではないだろうか。「前段では資料について」「後段では自分自身の生活について」というように明確に区別すると、これらの段階が機械的に進むだけの授業になってしまう。本来、後段になって初めて「自分自身の生活ではどうか」と考えることは不自然であり、導入から継続して終末まで、道徳的な問題を自分のこととして考える必要があるだろう。また、表4の⑤⑥に注目すると、後段では「ねらいとする価値を実現できなかった自分自身を反省して、これからどのように改めればよいのかを宣言しなければならない」といったように捉えてしまう危険性がある。授業の後半に自分自身の行動目標や誓いを立てるといった活動を設け、道徳科が特別活動の時間と混同されてしまうケースもよく見かける。「具体的な実践方法を一人一人が意思決定する」のは特別活動の内容であり、道徳的実践が行えるような「内面的資質を高める」道徳科の学習との混同は避けなければならない。

終末について、表4の⑦に「ごく短時間で」と示されているが、青木が基本過程を提唱した当時の道徳指導が「一人一人の児童・生徒の内面に道徳的自覚を形成することをめざすもの」とされていた点から考えても、短時間で終わらせるべきではないと言えるだろう。表3の(1)にあるように、道徳科は「児童一人一人が、内面的な資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である。」といった特質を全教師が共通に理解する必要がある。例えば、モラルジレンマ授業を実施した場合、資料自体がオープンエンドで作成されているため、道徳的価値をめぐって生じるジレンマについて活発な議論を行うことは容易である。しかし、単なる活発な議論で授業が終わってしまったのは、学びとしては不十分である。終末においては、本時の学習を一人一人の児童・生徒が整理して、自己の(人間としての)生き方について改めて考える時間を確保することが求められるのである。

Ⅲ. 質的転換に向けての「現代版基本過程」の検討

Ⅲ-1) 「現代版基本過程」を求めることの意義

以上のように青木版基本過程を検討すると、いくつかの課題が指摘できる。これらの課題を克服し、道徳教育の質的転換を実現するために青木版基本過程の特質を踏まえながら、新たに「現代版の基本過程」を求めることの意義について考えていきたい。

まず、表2の①「道徳の時間の特質を的確に把握することが可能となる。」については、「特質を把握する」だけでは不十分であると捉え、特質を理解したうえで「効果的な」授業へとつなげられるようにしたい。次に、表2の②「特定の熟達した指導者だけにではなく、すべての学級担任に、道徳の指導を容易にさせる。」については、このまま踏襲し「だれもが」「平易に」実践できる

ものを目指したい。そして、表2の③「限られた時間を有効に使い、指導の効果を高めることが期待される。」については、指導の効果が高まった状態が不明確である。そのため、一単位時間における目指すべき児童・生徒の姿を明確に示すことで、時間的な制約がある中で必要とされる具体的な学習指導の流れを明らかにしたい。

さらに、もう一つ欠かすことのできないのが、「学習者(児童・生徒)の視点」である。青木版基本過程においては、すべて「教師にとって」「指導者にとって」といった「授業者の視点」で考えられていた。基本過程が提唱された時代は道徳の時間が特設されて間もないこともあって、「そもそも道徳の時間は何をやる時間なのか」といった基本的な理念が曖昧なままに全国で授業実践が行われた時代であった。そのため、「まずは授業者としてどう指導するか」「どのようにして道徳的価値を納得させるか」ということが重視されていたと考えられる。「現代版基本過程」を求めるにあたっては、将来の変化を予測することが困難な時代であるといった点を踏まえ、これからの時代を生きる子どもたち(学習者)の視点を取り上げる。「考え・議論する道徳」を通して、「児童・生徒が道徳的諸価値について自分自身の問題と捉え、本音で語りながら考えを深めることができる」といった意義についても追究したい。

以上の考察を踏まえ、「現代版基本過程」を求めることの意義を以下のように整理した(表5)。

表5 「現代版基本過程」を求めることの意義

の 授業者 の 視点	①道徳科の特質を理解したうえで、 <u>効果的な授業を行うことが可能となる。</u> ②特定の熟達した指導者だけにではなく、すべての学級担任に、道徳科の指導を容易にさせる。 ③ <u>一単位時間における目指すべき児童・生徒の姿を明確にすることができる。</u>
の 学習者 の 視点	④児童・生徒が道徳的諸価値について自分自身の問題と捉え、 <u>本音で語りながら考えを深めることができる。</u>

「現代版基本過程」は、「道徳教育の現代的な意義や価値の大きさを踏まえ、これまでの蓄積や知恵を捉え直しつつ、継承し、活用する」⁹⁸といった考え方を基本方針とし、青木版基本過程の基本的な意義を踏まえたうえで提案する。その際、「授業者を視点とした基本過程を求めることの意義」や「導入―展開―終末の基本構成」は部分的に継承しつつも、特に各段階における「役割」部分を捉え直して修正を加える。また、多様な学習指導の展開が求められる中で、教科化に伴って教科書が導入されたことを考慮し、授業者にとって最も基本の指導となる読み物資料を活用した学習指導過程を構想する。

Ⅲ-2) 「現代版基本過程」の特徴

「現代版基本過程」では「学習者の視点」(表5の④)を重視している。児童・生徒が道徳的諸価値について自

分自身の問題と捉え、本音で語りながら考えを深めることができるようになることを目指したい。

読み物資料を活用する点について、青木版基本過程では、展開前段において資料をもとに価値を把握し、次に展開後段において自分の生活における価値把握へと進めるといったように、「資料」と「自分の生活」が明確に区別されている。「現代版基本過程」においてはこの考え方を改め、導入—展開—終末の全てのプロセスを通じて、常に「自分の生活」を意識して価値について考えを深めることができるように配慮したい。なぜならば「資料」と「自分の生活」を関連付けて考えることによってはじめて、「自分はどうすべきか」「自分に何ができるか」と道徳的な課題を自分自身の問題として捉えることが可能となり、そこに児童・生徒の「本音」が生まれるからである。さらに、本音で語り合うことで、より具体的に自分の生活をイメージしながら過去・現在・未来の自分自身の生き方を見つめることができる。したがって、道徳科の効果的な指導を行うためには、子どもたち一人一人が道徳的価値を「自分ごと」として捉えることが重要である。

この「自分ごと」については、近年、持続可能な開発目標（SDGs）の分野において注目されている。石井（2020）は、「SDGsの『自分ごと化』とは、自身もしくは自組織の存在及び活動がSDGsとどのように関連しているのかを認識し、SDGsが目指している持続可能性の観点から、自らの存在もしくは活動を変容させていく過程のことを意味する。」¹⁸と定義し、「自分ごと化」のフェーズ論を提唱している。現代社会においては、持続可能な社会をつくるために、様々な問題を自分ごととして捉えて、自身の意識や行動の変容が期待されていると言える。また、現行の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」には、「道徳科は、（中略）ねらいとする道徳的価値について児童自身がどのように捉え、どのような葛藤があるのか、また道徳的価値を実現することにどのような意味を見いだすことができるのかなど、道徳的価値を自分との関わりにおいて捉える時間である。」¹⁹とあり、「自分ごと」として捉えることの重要性が示されている。つまり、道徳教育においても「自分ごと化」の視点を取り入れ、個人が直面する様々な生活環境の中で、そこにある事象を自分ごととして捉えて深く見詰め、いかに生きるべきかを考えることが求められているのではないだろうか。

小澤（2017）は、「道徳教育において、課題を自分事として受け止め、自分と結びつけて考える活動を促す指導の一つに、道徳的な価値の葛藤・対立であるモラルジレンマを含む物語課題を取り上げることができる。」²⁰と述べ、読み物資料を導入したモラルジレンマ課題への取組が、課題を自分事として捉え、自我関与を強める上で有効であると示している。一方で、児童期から青年期それぞれの発達に応じた読み物教材の検討の難しさを述べている。

本研究においては、教科書に収録されている読み物教材を活用して、児童・生徒が道徳的課題を「自分ごと」として捉えて、主体的に考えていくことができるようにしたい。本稿では、「自分ごと化」を次のように定義す

る。

内容項目について学ぶなかで、自分自身を取り巻く生活環境をイメージし、自己の生き方や行動を見直すために価値観を再構成すること。

「現代版基本過程」では、「授業を通じて児童・生徒にいかに『自分ごと化』させるか」といった点を重視し、その実現を目指したい。そして、「『自分ごと化』の実現の工夫」こそが「現代版基本過程」の大きな特徴であると考えている。以下では、具体的に三つの工夫を提案する。

1) 本時を貫く内容項目

1つ目は「本時を貫く内容項目」である。導入から終末までの一単位時間を通して内容項目について意識することは、自分の考えを本時に扱う内容項目と関連付けて深めるために重要である。児童・生徒の話し合いにおいては、さまざまな内容項目や道徳的価値に関する意見が出されるが、本時において中心的に扱う内容項目は明確にしておく必要がある。また、「資料」に関する話し合いばかりに終始してしまった場合には、資料に描かれた道徳的な問題を自分自身の問題と捉えることが難しくなり、内容項目に対する児童・生徒の意識が少しずつ薄れてしまう可能性がある。それゆえ授業者は、導入・展開・終末のいずれの段階においても、児童・生徒に対して本時の中心となる内容項目を、常に意識させておく必要がある。そうすることで、本時に扱う内容項目を軸として、「資料」と「自分の生活」の両面を関連付けることによって、自己を見つめ、自己の生き方について考えを深めることができると考えている。

2) 展開後段の後半「山場」の設定

2つ目は「展開後段の後半『山場』の設定」である。「現代版基本過程」においては、展開後段をさらに前半と後半の二つに分け、その後半部分を「山場」と設定する。この山場は、学級全体の児童・生徒が「自分ごと化」を進行させるために核となる時間であると考えている。今日実践されている多くの授業において、展開後段において「中心発問」が設定されており、そこで「道徳的価値の自覚を深めること」が期待されている。しかし、「価値の自覚」だけで授業が終わってしまうことも少なくない。「道徳的価値の自覚」とは、「道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考える」²¹と示されているが、「自己の生き方についての考えを深める」ためには、この価値の自覚をより深める必要がある。「価値観に揺れが生じている段階」から「価値観を再構成しようとする段階」へと発展させるために、中心発問後に意図的に補助発問を活用する場面を設定することが重要である。そうすることによって、より「自分ごと化」が可能となり、自己の生き方について強く意識することができると考えている。具体的な補助発問としては、「資料を飛び越えたテーマ的な発問」「視点を切り替えた立場に関する発問」「児童・生徒のより身近な出来事に関する発問」などが挙げられる。これらの補助発問を活用することで、児童・生徒の思考を大きく揺さぶっ

たり、既存の道徳的価値をより強固なものにしたりすることができると考えている。ここに「山場」の設定の大きな意義がある。「自己を見つめる」ことに留まらずに、十分に「自己を（自己の生き方を）見直す」機会を確保することが重要ではないだろうか。

3) 道徳的価値理解の深化を支える「本音を生み出す雰囲気」

3つ目は「道徳的価値理解の深化を支える『本音を生み出す雰囲気』」である。道徳的価値は児童・生徒に対して「納得させる」「教え込む」のではなく、授業全体を通して「自分ごと化」をねらったうえで道徳的価値についての「考えを深める」ことを大前提とする。ここで特に重要となるのが「大切だけど、できない時もある。」といった「人間理解」, 「人によって、いろいろな感じ方や考え方があるのだな。」といった「他者理解」である。このような理解のためには児童・生徒の発言が鍵となるため、学級全体の話合いとして、どんな発言でも受容し、その発言についてみんなで吟味しようとする雰囲気が求められる。「人間理解」や「他者理解」が十分にされないままの話合いでは、発言のほとんどが「きれいごと」で終わってしまうため、授業者は児童・生徒が「自分ごと化」できるように、本音を生み出す雰囲気づくりを心掛ける必要がある。

このような雰囲気をつくるためには、言うまでもなく学級経営が重要となる。年度初めの出会いから日を重ねるごとに学級らしさが生まれ、人権感覚も高められていく。そう考えると、一単位時間において限定的に話合いの雰囲気を生み出すことは容易ではないという認識が一般的にはあるかもしれない。しかし、「授業者が自分自身を開放して児童・生徒と接すること」「さり気ない評価言やうなずきで発言を受容すること」といった二つの点を常に意識すれば、そのような雰囲気は徐々に作りあげられていくと考えている。導入段階から児童・生徒の本音を引き出し、共感したり、全体に広げたりしながら、「人間理解」「他者理解」を行うことによって、話合いの雰囲気が生まれ、発言の幅が広がり、道徳的価値の理解がより深いものになるのではないだろうか。上述したような身構えを授業者自身が毎時間意識しながら授業を積み重ね、この雰囲気を徐々に醸成させていくことが求められる。

IV. 授業実践

上述した「現代版基本過程」の意義、基本方針、特徴をもとにして、学習指導過程に焦点をあてた提案授業を、2021（令和3）年6月にA小学校の第4学年の児童30名を対象にし、内容項目A(3)「節度、節制」を扱う教材『目覚まし時計（光村図書）』を用いて実践を行った。対象学級については、提案授業を実践するまでに学級担任による道徳科の授業を4回観察したが、筆者が対象学級に授業をするのは提案授業の日が初めてである。

学級担任は、青木版基本過程の型を毎時間意識して、展開前段における資料をもとにした話合いに多くの時間を費やしている。また、役割演技や説話などを取り入れて積極的に授業改善に努めている。一方で、筆者は青木

版基本過程の型にとらわれずに、毎時間「いかに自分ごと化させるか」といった点に重点を置き、内容項目について考えを深める話合いになるべく多くの時間を費やしてこれまでの授業実践に取り組んできた。

学級担任が実践した4回分の授業の実施日、内容項目、教材は以下の通りである（表6）。

表6 担任授業の内容項目と教材

実施日	内容項目	教材
4月22日	礼儀	土曜日の学校
5月6日	親切, 思いやり	「思いやり」って
5月10日	友情, 信頼	絵はがきと切手
5月27日	善悪の判断, 自律, 自由と責任	言わなきや

IV-(1) 検証にあたって

提案授業の効果検証については、二種類のデータを基に多面的に分析を行うこととする。一つ目は、児童が記述した「振り返り」であり、二つ目は、「授業記録（動画データ）」である。分析するにあたって、2020年10～11月の間に筆者が行った3回の授業実践において児童が記述した振り返り（85名分）をもとに、『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）「特別の教科 道徳」編 第5章 道徳科の評価』と『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』を参考にして、「自分ごと化」の到達を表す指標の元版を作成した。さらに、2020年11月に筆者以外の3名の大学院生が実践した授業での振り返り（84名分）と、2021年3月に筆者が行った3回の授業実践での振り返り（97名分）をもとにして元版に加筆・修正を行った。尚、筆者並びに共著者で指標の効果にかかわる妥当性の協議を行い、最終的に指標を完成させた（表7）。

IV-(2) 検証の方法

「振り返り」の内容の分析については、本研究では児童の振り返りの記述を一文毎に区切ってExcelシートに入力し、入力した内容が指標のどの分類（Na①～⑦）に該当するのかについて筆者が判断をして整理する。また、児童の振り返りは自由記述のために記述量はさまざまであるため、児童一名分の振り返りの中に複数の段階の記述が含まれる場合がある。この場合は、高い方の段階に到達していると判断する計算式をExcelシートに作成しておき、「S, A, B, C」で評価する。尚、指標に基づく評価は、共著者との協議を経て確定する。指標に基づいて分析をすることで、児童の「自分ごと化」の到達状況を可視化して把握できると考えている。

「授業記録（動画データ）」の分析については、提案授業の学習指導過程の各段階における教師と児童の発話を「Tは教師（筆者）」「Cは児童」と示して表に整理し、筆者の発問や児童の発言をもとに発話分析を行う。その際、「挙手をする」「うなずく」「視線が教師に集まる」といった反応についても発話分析の対象とする。

表7 「『自分ごと化』到達指標」と「実際に児童が記入した振り返りの例」

段階	自分ごと化	視点	内容	具体的な記述例	分類No.
C	「価値観の揺れ」が見られない	主観的 (自己中心的・一面的)	道徳的価値の理解ができていない ／未記入のため判断ができない ----- 《実際の記入例》 → (該当なし)	・道徳的価値に対して批判的 ・道徳的価値についての理解が不十分 ・未記入	①
			資料の話や登場人物の行動・学習活動に対する感想 ----- 《実際の記入例》 → みんなの意見を聞いて、みんないろいろなきまりを守っているんだなと思った。	・○○(登場人物)は、～だと思った。 ・～だから、○○(登場人物)は～したと思う。 ・自分は関係ないけど、～だと思う。 ・～について分かって(知れて)よかった。 ・本時に扱う内容項目とは明らかにずれている感想 ・資料・学習活動への興味・関心のみ感想	①
B	「価値観の揺れ」が見られる	主観的 (自己中心的・一面的)	【資料の中での場面を想定して】 登場人物を自分に置き換えて考えようとしている(自我関与) ----- 《実際の記入例》 → 「できることは自分で」できているかを振り返ってみると、ほくは微妙だなと思った。	・もし自分が○○だったら～したい。 ・○○の時に、自分だったら～する。 ・このお話のように～すると…(資料と同じ場面の想定) ・(資料と似たような場面を単純に)…を思い出した。 ・こういう場合は、どうすればよいのか迷った。	②
			【一般的】 自らの生活や考えを見直していることがうかがえる ----- 《実際の記入例》 → これから自分もできることをやって、お母さんに迷惑をかけないようにしたい。	・これからは～したい。 ・～しなければいけないと思った。 ・～だから(～と知って)、～は大切だと思った。 ・～することは大切だと分かった。(気付いた) ・現時点での自分は～だ。(一般的) ・今まで～だけど、今度からは～したい。(具体性に欠ける)	③
A	「価値観の再構成」をしようとしている	客観的 (多面的・多角的)	【現実世界で似たような場面を想定して】 登場人物を自分に置き換えて考えようとしている(自我関与) ----- 《実際の記入例》 → できることは自分でやらないとそのあと自分がいやな思いになったり、友達や家族のみんなもいやな気持ちになってしまうと思った。	・○○のようなことが起きたら、～すると…だと分かった。 ・○○だとしたら、～かもしれない。(資料と似た場面) ・○○しないと、自分も～だと感じて、…だと思った。 ・もし○○しなかったら、自分が～だから…する。 ・自分の生活を振り返ると、自分は～だ。 ・帰ってから～についてたしかめたい。(聞きたい)	④
			一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている ----- 《実際の記入例》 → 「ゲームは宿題が終わってから」と決めているけど、「楽しいことを考えて頑張る」という、○○さんの意見と似ていると思った。	・最初は～と思っていたけど、～という気持ちになった。 ・○○の立場だったら～、でも△△の立場だったら～。 ・友達のことを聞いて(相違点・共通点)～だと思った。 ・○○しないより、～した方が、…だと分かった。 ・○○も大事だけど、～も大切だと思った。 ・前に勉強した○○と似ていて… ・みんなで○○について考えてみたから、～だと気付いた。	⑤
			【具体的：人間理解や他者理解を踏まえて】 自らの生活や考えを見直していることがうかがえる ----- 《実際の記入例》 → 前まではお母さんに言われながらやっていたけど、やることをやった後に楽しいことが何個かはあんだろうから、あきらめずに毎日毎日続けて頑張る。	・これまでに○○のような経験があって、今後は～したい。 ・○○してしまう時もあるけど、これからは～したい。 ・最近○○ができていなかったけど、～すればできそうだなと思った。(自分なりのアイデア) ・これからは～ということを考えて/～ということ大事にして～したい。(価値の理解を基に) ・(より具体的に見直す点を例示しながら)○○や～して、…になるようにしたい。	⑥
S	「価値観の再構成」をしている	客観的 (多面的・多角的)	より客観的な視点から自己の生き方を見直し価値観を再構成している ----- 《実際の記入例》 → 自分でできることは自分でやると、その周りの人も注意しなくてもよくなって、楽になることが分かった。	・やっぱり○○は～だと思った。さらに(だから)… ・改めて○○することは～だと思った。だけど… ・でも、分かっているけど～することは難しいと思った。 ・(本時のテーマ)「○○」について改めて考えてみると、やっぱり～することが大事だと思った。 ・さすがに○○することは～だけど、…だから△△したい。	⑦

※「具体的な記述例」の中で、「実際の記入例」に近い内容に下線を付す。

IV-3) ねらい

自分で起きると決めたのに、挫折してしまうリカの姿を通して、自分でできることを自分でするために大切なことについて考えさせ、他の人から言われるのではなく、自分で考えて節度のある生活をしようとする実践意欲と態度を育てる。

IV-4) 資料のあらすじ

主人公のリカは、進級祝いでもらった目覚まし時計をきっかけにして、起床・就寝・勉強の時間などのきまりを決めて守ろうと努力を始める。しかし、次第にそのきまりが守れなくなり、とうとうある日、寝不足から全校朝会の時に気分が悪くなり、保健室で休むことになってしまう。

IV-5) 本時の展開

本時の学習指導案は以下の通りである（表8）。

表8 学習指導案

	学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導者の支援及び留意点 ★補助発問
導入	1 「できることは自分でしているか」について、これまでの経験を想起して発表する。	<p>○お家の人や先生に言われなくても、「これは自分でやるぞ！」と決めて頑張っていることがありますか。(家庭・学校生活)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・習い事の練習→上手になって試合で活躍するため。 ・お手伝い→家族の役に立つため。 ・帰ってからすぐ宿題→後回しにして困らないように。 <p>○児童の意見をもとにして、本時のテーマを設定する。</p> <p style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">できることは自分で</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「いつも人に言われてからやっている」という思いも受容する。 ★「やろうと決めたのに続けられなかったことがあるか」も問い、本教材の人物の思いを共感的に受け止められるようにする。 ・本時の議論のテーマを設定し、導入から終末までテーマについて意識できるようにする。
展開(前段)	2 『目覚まし時計』を読んで話し合う。	<p>○涙がぼろりと流れてきたとき、リカはどんなことを思っていたでしょうか。</p> <p>【自身の行動】 ・目覚まし時計を買った意味がない。(後悔) ・せっかく自分で「きまり」を作ったのに。</p> <p>【価値そのもの】 ・時間を守って生活するのが難しい。 ・規則正しい生活はどうすればできるかな。</p> <p>【母の働きかけ】 ・母の注意を受け入れればよかった。 ・母も喜んでくれていたのに。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「わたしのきまり」を具体的な数字を出して例示することで、現実の時間として場面について考えられるようにする。 ・児童をテンポよく指名し、キーワードを模造紙にまとめ、特定の見方に偏る場合は別の見方もあることを示唆する補助発問をする。 ★問題を自分ごととして考えられるように、「自分だったらできそうか」を問う。
展開(後段)		<p>◎そもそも「自分でできることを自分でする」と、どんな良いことがありますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・規則正しい生活習慣が身につく。→健康 ・大人になってから役に立つ。→一人でも生きていける ・達成感を味わえる。→うれしい 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを整理するために、考えをノートに書く時間を設ける。 ・児童の発言を共感的に受け止めながらコメントをすることで、実践意欲と態度につなげられるようにする。
		<p>★自分でできることを自分できちんとするためには「<u>どうすればよい</u>」でしょうか。「<u>どんな気持ち</u>が大切」でしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・がまんすることも大事 ・色々な方法を試してみる ・まずできそうなことから ・最初は協力してもらう ・先のことを考える ・規則正しい生活のよさを考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・短時間であっても、この補助発問を通して本時の内容項目について自分自身を見つめられるようにする。
終末	3 「本時のテーマ」について考えたことを書く。	<p>◎「できることは自分で」について、今日考えたことを「振り返り」に書きましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分でできることに挑戦してみたい。 ・できることは自分でして、家族に迷惑をかけたくない。 ・できることを少しずつ増やして、立派な大人になりたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ノートに「本時の学習の振り返り」を書くことによって、現在の自分がこの学習の内容項目についてどう考えているのかを整理できるようにする。

V. 実践の結果とその分析

V-1) 記述量の変化

2021（令和3）年4～5月の間に学級担任が4回の授業を行い、その後、筆者が提案授業を行った。学級担任が行った授業と筆者が行った授業を比較すると、表7の各分類および振り返りの記述量について、下記の結果を得た（表9）。

表9 各段階の記述内容の出現回数

分類No.	担任授業				提案授業
	1回目	2回目	3回目	4回目	
実施日 (参加児童数)	4月22日 (30人)	5月6日 (28人)	5月10日 (29人)	5月27日 (29人)	6月3日 (30人)
①	3	2	3	4	-
②	4	3	3	4	4
③	-	5	6	13	1
④	22	20	15	12	22
⑤	4	-	5	2	20
⑥	1	3	6	1	6
⑦	3	-	-	-	18
⑧	-	-	-	-	1
計	37	33	38	36	72

表9より、提案授業においては、担任授業と比較すると、児童の振り返りの記述量が約二倍に増える結果となった。また、表7の各段階・各分類の出現の仕方にも違いが認められた。提案授業と担任授業、どちらの授業においても③の内容に関する記述が全体的に多くなっているが、提案授業においては、④と⑥の内容に関して記述の増加が見られた。

提案授業において児童の記述量に明らかな増加が見られたことについては、授業の中で振り返りを書く時間をどの程度設定したかによって違いが出てくると考えられる。しかし、授業記録や動画記録をもとに振り返りに要した時間を調べるといずれも3～4分程度であり、大きな違いは見られなかった。児童の振り返りの記入を、担任授業においては「ノート」、提案授業においては「ワークシート」をそれぞれ用いたといった違いはあるが、ほとんど同じ時間において書く分量が約二倍にも増えたことから、提案授業においては、児童自身の中に本時の学習を通して感じたことや考えたことなどの気づきが多くあったことが推察できる。

振り返りの分量は、ただ単に増えればよいというわけではない。「自分ごと化」の実現を意識した授業を行うことによって、児童の中に自分なりの考えが芽生え、終末段階において自分の考えを自然と書きたくなるようにする工夫が必要である。提案授業において、児童は、道徳的課題を自分ごととして捉え、また振り返りを書く中で自分の考えを整理しており、そのことが結果的に、記述量の増加に繋がったのではないかと考えている。

V-2) 「自分ごと化」到達段階に達した人数の変化

IV-2)の検証方法に基づいて、それぞれの児童の記述を「S, A, B, C」で評価をした結果を次のようにまとめた（表10）。

表10 「自分ごと化」到達段階の変化

児童No.	担任授業				提案授業
	1回目	2回目	3回目	4回目	
1	B	B	A	C	A
2	B	B	A	A	A
3	C	C	C	C	A
4	B	B	A	B	A
5	C	C	C	B	A
6	B	/	B	B	B
7	B	B	B	C	A
8	A	B	A	B	B
9	B	B	A	B	A
10	B	C	C	B	A
11	B	C	A	B	A
12	B	B	B	B	S
13	A	B	A	B	A
14	B	B	C	C	A
15	A	B	B	B	A
16	A	B	B	B	A
17	A	/	/	/	A
18	C	C	B	C	A
19	B	B	B	B	B
20	A	A	A	B	A
21	B	B	A	B	A
22	B	B	B	B	A
23	B	B	B	B	A
24	B	A	A	A	A
25	C	B	B	C	A
26	B	B	B	B	A
27	A	A	A	C	A
28	B	B	B	B	B
29	B	B	B	C	A
30	B	B	B	B	A
到達段階	1回目	2回目	3回目	4回目	提案授業
C	4	5	4	8	-
B	19	20	14	19	4
A	7	3	11	2	25
S	-	-	-	-	1

表10より、提案授業ではC段階の児童が減少して0人になった。また、担任授業においては毎回B段階の児童の人数が最も多かったが、提案授業においてはB段階の児童が減少し、A段階の児童が大幅に増加した。さらに、担任授業においてはS段階の児童は0人であったが、提案授業においては、一人だけではあるがS段階の児童が

出現する結果となった。これらの結果から、提案授業においては、学級全体として児童の「自分ごと化」をおおむね促すことができたと言えるのではないだろうか。

V-(3) 担任授業の考察・解釈

表9・10の結果より、1～4回目までの担任授業と提案授業とでは、「自分ごと化」の進行に大きな違いが見られた。ここでは、筆者が担任授業を参観して考察したことについて述べる。

担任授業では、各段階において用意されていた発問を通じて児童の議論は見られたが、読み物資料の心情理解に要する時間が各授業において9～13分程度あるのに対して、本時に扱う内容項目について考えを深める時間には約3分程度と極めて短かった。提案授業においては、心情理解に5分、内容項目について考えを深める時間に13分要した。提案授業においては「自分ごと化」の実現を目的として授業を行ったが、担任授業の場合は「導入―展開―終末」といった基本過程の型通りに授業を行うことが目的になっていたと考えられる。また、表9にあるように最終到達C評価の児童が毎時間存在することから、終末で児童が振り返りをする際に何について書けばよいか分からない児童が複数いることが推測でき、本時で主に扱う内容項目をもとにした議論のテーマについて理解できていない児童がいると判断できる。これは、導入から終末までの段階において、内容項目を意識させる教師の働きかけが適宜行われていなかったことが要因ではないだろうか。

また、表9より、担任授業においては表7の分類④「【現実世界で似たような場面を想定して】登場人物を自分に置き換えて考えようとしている」や分類⑥「【具体的：人間理解や他者理解を踏まえて】自らの生活や考えを見直していることがうかがえる」といった内容を記述している児童が提案授業と比較して少ないことが明らかである。このことから、児童は、道徳的課題について主観的（自己中心的・一面的）な視点から捉えており、学級全体での議論を通じて、客観的（多面的・多角的）な視点を獲得することができなかつたと推察される。主観的な見方から客観的な見方への変化を促すために、児童の本音を引き出し、大切だけどなかなか実現できないといった人間理解を共有し、さらに人によって感じ方や考え方は多様であるといった他者理解を広げ、それらをもとに多面的・多角的に議論を深める必要があったのではないだろうか。以下では、提案授業の結果について、最終到達の人数が多い「A→B→S→C」の順番で分析を行う。

V-(4) 最終的な「自分ごと化」の到達度の分析

1) 最終到達「A評価(25人)」について

提案授業において「A評価」に到達した児童の内、担任授業(1～4回目)において二回以上「C評価」だった児童を取り上げて整理した(表11)。

表11 「C評価」から「A評価」へと変化した児童

児童No.	担任授業				提案授業
	1回目	2回目	3回目	4回目	
3	C	C	C	C	A
5	C	C	C	B	A
10	B	C	C	B	A
14	B	B	C	C	A
18	C	C	B	C	A
25	C	B	B	C	A

表11より、No.3・5・18の児童については、担任授業において三回以上「C評価」である。担任授業を観察している段階で、書くことに対する苦手意識が強い児童であるということを確認していたため、これらの三人の児童については、振り返りを書く時間や授業後において、個別にインタビューする時間を設けた。文頭だけを書いて手が止まっているNo.3の児童に対しては「自分でできないときはどうするか」を問い、解決策を具体的に考えられるように促した。何も書こうとしていなかったNo.5・18の児童に対しては、「今日の授業で心に残ったところはどこか」「自分の生活を振り返るとどうか」「友達の意見を聞いてどう思ったか」など、児童が答えやすい問いを活用して思いを引き出したことにより、児童は自分の思いを言葉で表現することができた(表12)。

表12 インタビューをした児童の記述内容

No.3	ときどき自分でできないことがあるけど、そんな時は誰かに協力してもらうことも大事だと思った。⑥
No.5	今日友達の考えをたくさん聞いたけど、やっぱりできることを自分でするのは、難しいなと思った。④
No.18	自分の生活を振り返ると、家では自分のことは自分で結構できていると思った。④／「ゲームは宿題が終わってから」と決めているけど、「楽しいことを考えて頑張る」という、〇〇さんの意見と似ていたと思った。⑤

また、主体的に学びを進め、自力で振り返りを書くことができたNo.10・14・25の児童については、記述内容の変化に注目して分析を行った。担任授業においては振り返り未記入によりC評価となっていた授業もあるため、三人ともが記入をしていた第2回目の授業と提案授業を比較した(表13)。

表13 No.10・14・25の児童の記述内容の変化

	担任授業(第2回目)	提案授業
No.10	思いやりのことは分かんなかったけど、分かってよかった。①	自分ができないが多かったから目標を立てて今日から頑張ってみようと思った。この勉強をやって目標が増えてよかった。⑥／ちゃんと楽しいことも考えてやっつけていこうと思った。そして自分が楽になったりするように頑張ろうと思った。決めたことは守ろうと思った。③／道徳で他にも色々知りたい。①

No14	無理に人のことを手伝わない。②	いつもやろうと思っても、3日ぐらしか続かなかったので、今度決める時は、少しでも長く続けられるようにしたい。⑥/今度からは、やりたいことや気になることがあっても、がまんをして集中を続けたい。③
No25	思いやりをしすぎると、相手はうれしくなくなる。(と分かった。)③	自分で宿題や明日の準備やお手伝いを全部できたら、自分のごほうびを作って、「いいことがあるから頑張ろう」と思えるようにする。⑥

表13より、No10・14・25の児童三人ともが提案授業において、明らかに記述量が増えている。また、担任授業において、表7の分類①②③のように「資料の中での話」や「きれいごと」として主観的な捉え方しかしていなかった段階から、より客観的に自らの生活や考えを見直している段階(分類⑥)へと変化したことを確認することができる。

また、No10・14の児童については、授業中に活発に自分自身のこれまでの経験や考えたことについて発言する姿も見られた。これは授業中に価値観が揺さぶられ、その思いを誰かに伝えたいという気持ちの表れだと考えられ、児童にとって「自分ごと化」が促されたと言えるのではないだろうか。

2) 最終到達「B評価(4人)」について

No6・8・19・28の4人の児童が、最終到達「B評価」であった。その中で、毎時間同じような表現の仕方での振り返りを記入していたNo28の児童の振り返りの記述内容をもとに分析する(表14)。

表14 「B評価の児童」と「No28の児童の記述内容」

児童No.	担任授業				提案授業
	1回目	2回目	3回目	4回目	
6	B	/	B	B	B
8	A	B	A	B	B
19	B	B	B	B	B
28	B	B	B	B	B
No28の児童の記述					
担任授業	1回目	これからもみんなに礼儀を正しくしたい。③			
	2回目	人のことを思っの行動を次からしたい。③			
	3回目	これからも人が間違えていたら教えてあげたい。③			
	4回目	これからも正しいことを言っていきたい。③			
提案授業	これからはもっと自分でできることを増やしたいなと思った。③/これからはできないことはちょっとだけ手伝ってもらいながら、できることを増やしていきたい。③				

表14より、No28の児童の記述内容は、全て表6の「自分ごと化」の分類③「【一般的】自らの生活や考えを見直していることがうかがえる」に該当すると判断した。記述の特徴として、表14の下線部にあるように「これか

らも(は)～したい」といった表現で毎回書かれている。この表現の仕方だけでは、何かしらの価値観の揺れが生じたことは推測できるが、価値観を再構成しようとしているかまでは読み取ることができない。特に担任授業1～4回目までは、あまり具体性のない内容で短い一文でまとめているため、児童の視点が主観的(自己中心的・一面的)なまま留まっていると考えられる。

提案授業においては分量も増えており、「もっと自分でできることを…」「できないことはちょっとだけ手伝ってもらいながら…」などの表現から、担任授業での振り返りと比較して自分自身を少し見つめ直しているように判断できる。このことから、学びを深めながら成長していることがうかがえるが、内容として具体性に欠けているためB評価と判断した。しかし、この評価は限りなくA評価に近いB評価と言えらるだろう。今後さらに「自分ごと化」を実現するためには、より具体的に自らの生活場面を想起できるように個別のインタビューを行ったり、No28の児童の発言を取り上げて学級全体で考えを深めたりして、分類④～⑦の内容について記述できるようになることを期待したい。

3) 最終到達「S評価(1人)」について

学級全体で唯一S段階に到達した児童の記述は、以下のように変化している(表15)。

表15 No12の児童の記述内容

担任授業	1回目	どんな人でも礼儀正しくあいさつをした方が、みんな気持ちよくなるのが分かった。③
	2回目	思いやりは、全部勝手にするんじゃないくて、人の気持ちを聞く思いやりであることにも気づいた。③
	3回目	友達を大切にすることは、間違いを知らせる大切さもあることに気づいた。③
	4回目	(大切なことは)自分の考えを、近くの人でもいいから伝える。②
提案授業	自分でできることは、自分でやるとその周りの人も注意しなくてもよくて、楽になることが分かった。⑦ 私も決まった時間には寝れるけど、目覚まし時計では起きられないので、目覚ましで起きようと思った。⑥	

表15より、No12の児童の振り返りは、担任授業においては、表7の分類③の「きれいごと」の内容が多いことが分かる。しかし、提案授業においては「きれいごと」で終わるのではなく、表15の下線部にあるように、実際の場面を想定し、より具体的に自分ごととして考えている。また、「周りの人」にも目を向け、より客観的な視点で考えを深めていると判断でき、価値観を再構成していることがうかがえるため分類⑦と判断した。また、振り返りの二文目には、これまでの担任授業の振り返りでは見られなかった分類⑥(【具体的】自らの生活や考えを見直していることがうかがえる)の記述も見られた。以上のことから、No12の児童は「自分ごと化」が実現できたと言える。

4) 最終到達「C評価(0人)」について

担任授業においては毎回C評価の児童が数人いたが、提案授業においてはC評価の児童は0人という結果であったため、学級の全児童に何かしらの価値観の揺れが見られたと判断した。ここで重要なことは、個々の児童の「自分ごと化」の到達度を把握しておくことである。例えば、V-(4)の1)で述べたような「書くことが苦手な児童に対する個別支援」と「学級全体への支援」を明確にして授業を行うことによって、C評価の児童を減らすことができると考えている。さらにそれらに加えて、授業の導入から終末まで一貫して学級全体の「自分ごと化」を促すことを意識して授業を行った成果であると言えるだろう。

V-(5) 授業記録をもとにした分析

続いて、ビデオ撮影した授業記録をもとにしてⅢ-(2)で述べた「現代版基本過程」の特徴である「自分ごと化」の実現の三つの工夫の検証を行う。また、以下に示す表17~19においては、「自分ごと化」を促すために筆者が意図的に働きかけを行った発話に下線を付した。

1) 「本時を貫く内容項目」を意識した工夫

ここでは、授業の「導入」場面と「展開前段」場面を例として、児童に対して、どのように内容項目を意識させたかについて、具体的に見ていく。「導入」場面において「家の人や先生に言われなくても“これは自分でやるぞ”と決めて頑張っていることがあるか」を問うことから授業をスタートした。また、「展開前段」場面においては「涙がポロリと流れてきたとき、リカはどんなことを思っていたか」といった発問を行った。それぞれの発問を通してしばらく議論を行った後、児童が導入から終末まで内容項目を意識することができるよう補助発問を活用した。教師と児童の発話の内容は次の通りである(表16)

表16 教師と児童の発話 No.1

「導入」場面		
発話No.	発話者	発話内容(反応)
1	T	「やるぞ」って頑張ってるけど、逆に「いやあ、ちょっと言われてからやってるな。」「これ頑張ろうって決めたんだけど、続かなかったな。」 <u>って経験ある?</u>
2	C	(4, 5人の児童が挙手)
3	T	(板書:『できることは自分で』を示しながら)これがダメだったってことだね。
4	C1	ネットで塾があるんですけど、その塾はいつもお父さんに言われてから夜する。
5	T	ネットで塾っていうのはいつでもできるってこと?
6	C1	うん、いつでもできる。
7	T	好きな時間を自分で選んでできるけど、言われたからやるんだ。なんで?
8	C1	いやあ、「今日どこやればいいの?」って。
9	T	あー、迷うから?
10	C1	はい。

11	T	だから、言われてからやるんだね。
12	C2	C1さん、当ててあげて。
13	T	二年生の頃に和室で勉強してた時にテレビを見てしまって、「集中しなさい。」って言われた。「集中しなさい」って言われたんだ。あつ自分では集中できなかったのか。
14	C2	(うなづく)
15	T	なるほどねー。
16	C3	宿題をやりようと思って、二階で本を読んでしまった。
17	T	<u>宿題よりも、「本が読みたいな」って本の方を優先しちゃったんだ。そんな経験ある人?</u>
18	C	(約半分の子が挙手)
19	T	本じゃなくて、「ゲームがしたい」を優先したことある人?
20	C	はいー! (約10人の児童が挙手)
「展開前段」場面		
発話No.	発話者	発話内容(反応)
21	T	(中略)…ちょっとまだ(意見は)いっぱいある(と思う)けど、みんなに聞きたい。これ見て、(教材に出てきたきまりを具体的な数字にして示しながら)「私のきまり」。 <u>三つあるんだけど、こんな決まり、みんなだったらできそう?</u>
22	C	(きまりの表をみながら思い思いに考えたことを口にする。/顔を振る。/隣の人に話しかける。/項目を一つずつ見ながらじっくり考える。)など
23	T	リカさんできなかったじゃん。…できそうな人(は手を挙げて)?
24	C	(約三分の一の児童が挙手)
25	T	<u>ちょっと無理かな(と思う人は手を挙げて)?</u>
26	C	(約7, 8人の児童が挙手)

導入の発問に対しては、お手伝いや宿題、自分の力で朝起きることなどの意見が出た。その後、表16の発話No.1の補助発問を行い、さらにC1~C3の児童が自身の経験を発表した後に全体に向けて発話No.17・19の補助発問を行った。これらの発問は、児童が本時のテーマとなる『できることは自分で』行うことの難しさについて改めて理解し、さらに「どうすればできるようになるのか」といった課題意識をもつことをねらっている。発問に対する複数の意見や自分の経験を思い出しながら真剣に挙手で答える様子から、ここでは学級全体として課題意識が芽生えたと判断した。この課題意識があるからこそ、導入から終末まで一単位時間を通して内容項目について意識をすることができたと考えている。

また、「展開前段」場面においては、「資料」と「自分の生活」を関連付けることを意識した発話No.21の補助発問を行った。発話No.22にあるような児童の反応より、「みんな(自分)だったらできそう?」と問うたことで、「資料の中の人物(リカ)はどう思うか」と考えていた状態から、本時の道徳的な問題を自分のこととして捉え、「もしも自分だったら(自分がリカの立場だったら)どう思うか」と考える状態へと変化したと判断した。自分の立場で置き換えて考えるように働きかけたことによって、資料の人物を一面的に捉えていた段階から、より多面的・多角的に捉える段階へと促したとも言えるのでは

ないだろうか。「資料の中だけ」「自分の生活の中だけ」と区別して考えるのではなく、これらの両面を関連付けることが「自分ごと化」を実現するためには必要不可欠である。また、発話No.23・24にあるように、児童が挙手をして意思表示をする時間を意図的に設け、身近な生活事例について「はい」か「いいえ」だけを挙手で示す簡単な補助発問をすることによって、児童にとっては負担感なく自己を見つめ直して回答することができたと考えている。

2) 「展開後段の『山場』の設定」を意識した工夫

展開後段において、中心発問として「そもそも自分でできることを自分ですると、どんな良いことがあるか」について議論を行い、その後「山場」の場面を設定して補助発問を行った。その際に、児童がより具体的に自分の生活と照らし合わせながら考えていると判断できる特徴的な部分を取り上げて整理した(表17)。

表17 教師と児童の発話 No.2

「展開後段の後半『山場』場面		
発話No.	発話者	発話内容(反応)
27	T	いいことがいっぱいあるね。いっぱいあるからさ、やっぱり、今日考えた「できることは自分で」できた方がいいんだよね。
28	C	(複数の児童がうなずく。)
29	T	だけどさ…
30	C	(数人の児童の視線が教師の方を向く。)
31	T	だけど、みんなで最初に考えたリカさんみたいに、分かってるんだけどなかなかできないよね。なかなかそれを続けるって難しいじゃない? たった一日ならできるかもしれない。「今日勉強したから、今日帰ってやってみよう」もできるかもしれない。それをずーっと続けるのって難しいでしょう。
32	C	(数人の児童がうなずきながら話を聞く。)
33	T	じゃあ「できることは自分で」続けるためには、どうすればいいのかな? どんな気持ちが必要なの?…ちょっと近くの人と(話してみて。)
34	C	(ほとんどの児童がすぐに近くの人と話し合いを始める。)
		----- (約1分) -----
35	T	はい、教えて。こんなの思い付いたよ。こんな気持ちが大事なんじゃないかな?
36	C4	えっと、昨日もできたんだから、今日もきちんとやろう。
37	T	「やろう」という…?
38	C4	気持ち。
39	T	あっ、今日も絶対できる! うん。
		----- (省略) -----
40	C5	一日とか二日とかできなかった日は、なんかそういう日を一回忘れて、また最初からやろうという気持ち。
		----- (省略) -----
41	C6	時間を守れなかった時間分、例えば勉強だったら、その分勉強する。
42	T	おっ、それどういうこと? 時間守れなかったその分勉強するの? なんで?
43	C6	そうすれば、その日にやったことになる。

44	T	あー、やったことになるから。なんかそれって、でも、だいぶ厳しいね、C6君。時間を守れなかったら、じゃあ、その日に勉強するってことは、なんだろう、自分を甘やかさないってこと?
45	C6	(うなずく)
		----- (省略) -----
46	C7	その後の、自分で友達との約束を作って、その友達と遊ぶために、決めたことを頑張ってるって思う気持ち。それで楽しく遊んで、あとはゆっくりする。

「山場」の場面における発話No.33の補助発問は、児童の価値観を揺れ動かし、「自己を見つめる」段階から「自己の生き方を見直す」段階へと変容させ、「価値観の再構成」の実現をねらいとしている。また、その発問に入る前に発話No.31のような教師の働きかけを通して、道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができないといった人間理解について改めて全体で共有し、児童の価値観を意識的に大きく揺さぶることを試みた。発話No.28・30・32・34にあるような、児童の「うなずき」「視線の変化」「発問後にすぐに近くの人と話し合う様子」などから、この段階において児童の価値観が大きく揺れ動いていると推測される。この補助発問や働きかけをしたからこそ、児童が「主観的な視点」から「客観的な視点」へと変化したと言えるのではないだろうか。

また、C4～C7の児童の発言・反応より、それぞれの児童が本時の道徳的な問題を自分ごととして捉えたうえで多くの発言が多く、多様な感じ方・考え方をしていることが推察できる。特に、C5とC6の児童の発言は全く逆の考え方をしているため、これらの発言が多くの児童の価値観を揺さぶることに大きく影響を与えたと考えられる。C6の児童は振り返りに次のように書いている。

「自分とは違って失敗を忘れる人がいて、ぼくとは全然反対の人がいたり、自分と何人も意見が同じじゃない人がいて面白かった。自分の新年の決意が最近守れなくなってきているので、リカさんみたいににならないためにこれからは決意をちゃんと意識して頑張っていきたい。(中略)」

この記述から、友達の発言を受けて価値観が揺さぶられ、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展し、さらに自らの生活を見直そうとしていることがうかがえる。このことから、C6の児童は価値観を再構成しようとしていると判断できたため、「自分ごと化」が実現したと言える。

3) 「道徳的価値理解の深化を支える『本音を生み出す雰囲気』を意識した工夫

児童の本音を生み出すためには、教師による雰囲気づくりが重要となる。ここでは、筆者が意識的に行った働きかけを、「導入」「展開後段」「終末」の場面における発話に基づいて説明する(表18)。

表18 教師と児童の発話 No.3

「導入」場面		
発話No.	発話者	発話内容 (反応)
47	T	はい、じゃあこっちを見てください。今、手の挙がり具合やみんなの反応を見ていたら、たぶんどっちも経験したことがあるんじゃないかなと (思います)。
48	C	(数人の児童がうなずく)
49	T	「自分でやるぞ!」と思ってやったこともあるし、「ちょっとできんかったな」もあると思う。じゃあ今日は、みんなで… (板書) 「できることは自分で…まあ、やった方がいいんだよね?」
50	C	(数人の児童がうなずく)
51	T	やった方がいいんだけど、ときどきできない時もある。じゃあ、“ <u>「できることは自分で」</u> するためには、 <u>どうしたらいいかな?</u> ”をみんなで考えてみたいと思います。
52	T	じゃあ、ちょっと今日のお話を紹介します。
「展開後段の前半」場面		
発話No.	発話者	発話内容 (反応)
51	T	よし、聞いてみよう。「できることは自分で」すると、どんないいことがあると思いますか? ----- (省略) -----
53	C 8	お母さんやお父さんたちに褒められる。
54	C	同じです! (7,8人)
55	C 9	気持ちがすっきりする。
56	C	同じです。
57	T	気持ちがすっきりする…。どうのこと「気持ちがすっきりする」って?
58	C 9	自分ができなかったことができたなら、うれしいし、「できた!」って気持ちになる。
59	T	うれしいんだ。…それってさあ、さっき「褒められる」って言ったよね?
60	C	(複数の児童がうなずき、視線が教師に集まる)
61	T	<u>褒められるのいいじゃんって思うけど、褒められてなくても気持ちがすっきりするの?褒められたら気持ちがすっきりするの?</u>
62	C 9	褒められても、褒められなくても、自分がすっきりする。
63	T	両方すっきりするんだ。へー。
「終末」場面		
発話No.	発話者	発話内容 (反応)
64	T	(振り返りの発表タイム) 言ってもいいよっていう人? ----- (省略) -----
65	C10	いつもやろうと思っていても、三日ぐらいいか続かなかったので、今度決める時は少しでも長く続けていきたい。
66	T	<u>どうやって続ける?三日坊主をどうやったら直せる?</u>
67	C10	えっと、なんか…我慢とかしてやる。
68	T	おー我慢。「我慢も大事」って書いてくたわ。… (板書を指さしながら) ここに出んかったね。我慢することも大事なんだ。へー。
69	C10	我慢とかなんか、好きなことをなんか、集中して宿題とかやってるし、他のところを見たりする。(のを我慢したい。)
70	T	集中するんだ。言ってたもんね。

71	C11	できるときには自分でやるけど、できないときは聞いたりする。できていることを人に任せたりしたら、自分でできることがどんどん減ってしまう。なるべくできることをどんどん見つけて一つでもできるが増えるといいなと思いました。
72	T	一つでも…。最初は協力してもらいながら、 <u>ちょっとずつ (できることを増やしていく)</u> だね。さあ、今日帰ってみんなどんなふうに変わっていくのかな?楽しみです。

「導入」の場面では、発話No.47・49にあるように、「できることは自分で」することについて、学級全員ができたこともできなかったこともどちらも経験していることを共通理解するようにした。「～したいと思っても」「～を続けようと思っても」なかなかそれが実現できないといった人間の弱さを全体で共有し、そのような人間理解を前提としたうえで議論を成立させるためにこの働きかけを行った。発話No.48・50の数人の児童のうなずきから、本時の内容項目をより具体的に自分のこととして捉えて考えていると推測できる。このような働きかけは児童の「自分ごと化」を促すために極めて重要であると考えている。導入において本時の議論のテーマをいきなり児童に提示するのではなく、発話No.51のように児童の本音に寄り添った丁寧な導入を心掛けたことが、児童同士が本音で語りながら議論をしたいと思わせることにつながったと考えている。

「展開後段」の場面では、「できることは自分で」とどんな良いことがあるのか」という中心発問に対して、C8の児童の発言にあるように「お母さんやお父さんに褒められる」という意見が早い段階に出てきて、さらにそれに同意する反応も複数あった。道徳的価値を理解する上で、「褒められるから」という理由は、例えば、コールバーグの道徳性発達理論によれば質的に低い段階と見なされるが²⁰⁾、ここですぐにそれを指摘したり否定したりすることは一切行わなかった。むしろ児童の本音として受容した。その後に出てきた発話No.55の「自分の気持ちがすっきりする」といったC9の児童の発言をきっかけにして、「褒められるから」といった互恵関係のみを理由にするのではなく、自分自身の生活の自立につなげるように、発話No.59・61の問い返しを行った。発話No.60の児童の反応から分かるように、この問い返しには多くの児童が反応し、価値観が揺さぶられている様子が見られた。C9の児童の発言を全体場で取り上げたことよって、児童が誰かに褒められなくても「良いことがあることに気付く」または「自分で挑戦してみようという意欲をもつ」ことにつなげることができたのではないだろうか。

現代版基本過程においては「導入」から「展開後段の『山場』」までの段階で既に児童が「自分ごと化」を進行させていることねらっているため、「終末」の場面では、児童が本時の振り返りをノート等を書く時間を十分に確保することで、児童の価値観の再構成を促したいと考えている。したがって、終末で児童が振り返りを全体の場

で発表する際には、基本的には教師が傾聴・受容することに徹することが重要である。例えば、発話No71のC11の児童の発言は、具体的に自分の生活を見直していることが見える発言であったため、すでに「自分ごと化」が実現できていると判断して筆者は発話No72のようにC11の児童の思いをそのまま受容している。しかし、発話No65のC10の児童の発言は、思いは感じられても少し具体性に欠けていると判断したため発話No66のような問い返しを行った。この働きかけをしたことによって、C10の児童は具体的な自分自身の生活を思い浮かべながら、「できることを自分でするために我慢が必要だ」ということに気付くことができた。

基本的に終末の教師の理想の働きかけは「傾聴・受容」が重要であると想定しているが、書くことそのものが苦手な児童や思いはあっても文章に表現できない児童に対しては、個別の配慮として特に「問い返し」が効果的であると考えている。例えば、上述したC10への働きかけのように問い返しを行うことで児童の思いを正確に確認したり、引き出したりすることによって、文字には表れない児童の思いを理解することができる。発話No67の「えっと、なんか…我慢とかしてやる。」という言葉を引き出し、発話No68「おー我慢。『我慢も大事』って書いてくたわ。(後略)」と認めたくえて意図的に言語化を図ることによって、「自分ごと化」の進行をさらに促すことが可能であると考えている。

V-(6) 全体考察

授業実践をもとに分析・考察を行った結果、「現代版基本過程」の構想をもとにした提案授業は一定の成果が得られたと判断できる。授業を実践するにあたって、道徳科の授業において児童が目指すべきところを「自分ごと化」の実現と設定し、それを指導の軸と捉えていたため、筆者は迷いなく実践をすることができた。さらに「自分ごと化が実現できているかどうか」ということを

一つの指標としたことで、個々の児童の成長の様子や授業改善点を明らかにすることができた。しかし、これまでの分析からも明らかのように、「現代版基本過程」は型通り順番に指導過程の段階を踏んでいけば効果的な授業が成立するといったものではない。それぞれの段階において、教師が適宜補助発問や問い返しを行ったり、児童の発言を傾聴・受容したりすることが求められるが、それらは一見難しい指導技術だと捉えられてしまう可能性がある。特に現場の教員の思いとしては、平易に取り組むことができ、且つ効果的な「学習指導過程」を知りたいという願いの方が強いのではないかと想定されるため、「いかに取り組みやすいものにするか」といった点は課題であると言えるだろう。

これらの成果と課題をもとにして、次項では「現代版基本過程」の具体的な提案を行うこととする。

VI. 「現代版基本過程」の提案

VI-(1) 「道徳科の特質」に関するトピック

前項で述べた「いかに取り組みやすいものにするか」といった課題への対応について論じる。提案の前提として、「現代版基本過程」の形式を単純に学習指導の流れの型として示すだけでは、効果的な指導は期待できないと考えている。やはり指導の本質や意義を教師自身が理解することは必要不可欠である。実際に授業者が指導の本質や意義を十分に理解し、道徳科の授業における「児童の目指す姿」を明確にもつことで、自ずと教師の働きかけが生まれ、指導における迷いが軽減されると考えている。

そのため、提案に際し「学習指導過程」だけを示すのではなく、指導の本質や意義も合わせて「現代版基本過程」の型とする。そこで、指導の本質や意義の中でも特に重要と判断したトピックを「道徳科の特質」として、「自分ごと化の定義」と合わせて以下の表に整理した(表19)。

表19 「現代版基本過程」に関連するトピック = 「道徳科の特質」(筆者作成)

<p>【道徳科の目標】 →道徳教育の目標に基づき、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、(広い視野から)物事を多面的・多角的に考え、自己の(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、<u>徳的判断力、心情、実践意欲と態度</u>を育てる。 ※下線部=「道徳性を構成する諸様相」</p>		
<p>【道徳的判断力】 →こういう状況では、〇〇した方が望ましい!</p>	<p>【道徳的心情】 →〇〇することって、大切! すてき! すばらしい!</p>	<p>【道徳の実践意欲と態度】 →〇〇してみよう! →〇〇するための身構え! / いつでも対応できる姿勢!</p>
<p>【道徳科の特質に応じた「見方・考え方」】 = 「授業成立のための要件」</p> <p>様々な事象を ①道徳的価値の理解 を基に、 ②自己との関わり で、 ③ (広い視野から) 多面的・多角的に 捉え、 ④自己の(人間としての) 生き方について考える こと。</p>		<p>【3つの道徳的価値理解で深める!】</p> <p>(1) 価値理解 →生きるうえで大切だな。 (2) 人間理解 →大切だけど、できない時もあるな。 (3) 他者理解 →人によって、いろいろな感じ方や考え方があるんだ。</p>
<p>【授業で目指す姿】 … 「自分ごと化」の実現! ※「自分ごと化」= 内容項目について学ぶなかで、自分自身を取り巻く生活環境をイメージし、自己の生き方や行動を見直すために価値観を再構成すること。</p>		

VI-2 「学習指導過程」の構想

「導入」は「本時に扱う内容項目に関する自己の価値観を確認し課題意識をもつ」段階である。児童・生徒がこれまでの生活経験を想起しながら内容項目に関する経験を語り、その中で「大切だけど、できない時もある。」といった人間理解を全体共有しながら本音で語り合い、それらの本音をもとに本時の議論のテーマを設定する。

「展開」は「議論を通して自己の価値観を揺れ動かす」段階である。この段階はねらいを達成するための中心となる段階であるため、「前段」と「後段」に区別してそれぞれの役割について述べる。また、「後段」をさらに前半と後半に分けて、後半を「山場」に設定する。

「展開前段」は「道徳的な問題を探求し、改めて自己の価値観を認識する」段階である。中心資料をもとに価値観に揺れが生じた場面（葛藤、迷い、感動、学びなど）について感じたことや考えたことを共有することにより、道徳的な問題を明らかにする。肯定的な捉え方も否定的な捉え方も認めようで多様な意見をもとに活発な議論を行い、資料に含まれる道徳的価値を把握するとともに自己の価値観を認識させる。

「展開後段の前半」は「道徳的価値について考えを深め、多様な価値観を認識する」段階である。中心発問を通して多面的・多角的な見方からの議論を行い、自身を取り巻く生活環境を想定しながら道徳的な問題を自分の

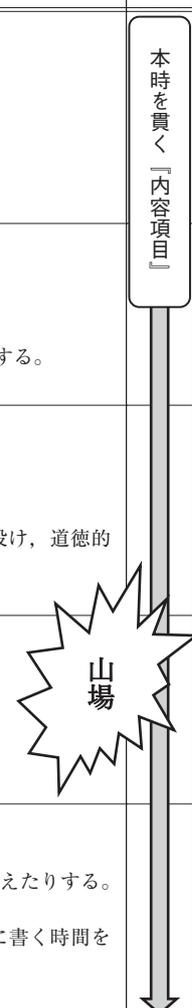
こととして捉え、より具体的に自分自身にとっての道徳的価値とは何かについて自覚しながら、多様な価値観を認識させる。

「展開後段の後半『山場』」は「自己の価値観と多様な価値観をもとに道徳的な価値の理解を深め、自己の価値観を見直す」段階である。補助発問を活用して「価値の自覚」段階から「自分ごと化」段階へと発展させる。「自己を見つめる」ことに留まらずに、「自己の生き方を見直す」ことにつなげて価値観の再構成へとつなげるために、児童・生徒の思考を大きく揺さぶる発問を用意する必要がある。

「終末」は「価値観の再構成（「自分ごと化」）を図る」段階である。この段階では、ノートやワークシート等に振り返りを書く時間を十分に確保することによって、個々の児童・生徒の価値観の再構成を促す。毎時間振り返りを書く時間を設定することによって、児童・生徒が自分自身の価値観の変容を確認できるようにする。また、教師が児童・生徒の「自分ごと化」の実現の到達度を把握することによって、授業改善にも役立てることができると考えている。

上述した「現代版基本過程」における「学習指導の流れ」の構想について、「構成」「段階」「役割」「軸」という項目に分けて表に整理した（表20）。

表20 「現代版基本過程」における「学習指導過程」の構想（筆者作成）

構成	段階	役割	軸
導入	「本時に扱う内容項目に関する自己の価値観を確認し課題意識をもつ」段階	<p>【主題に対する児童生徒の興味や関心を高める】</p> <p>発問：『本時の主題に関わる経験を思い出す問い』[基本発問] →本時の主題に関わる問題意識をもたせる。 →教材の内容に興味や関心をもたせる。</p> <p>ポイント →「議論のテーマ」や「学習のめあて」を学級全体で確認する。 →資料提示前にあらすじ等を簡単に確認する。</p>	<p>本時を貫く「内容項目」</p> 
展開	前段	<p>【教材に描かれている道徳的な問題に対する感じ方や考え方を共有する】</p> <p>発問：『道徳的な問題を明らかにする問い』[基本発問] →心の揺れ（葛藤、迷い、感動、学び）を言葉にして道徳的な問題を探る。</p> <p>ポイント →資料提示後は教科書の読み取りに偏ることを避け、議論に集中できるようにする。 →肯定的な捉え方も否定的な捉え方も認め、児童生徒の本音を引き出す。</p>	
	前半	<p>【道徳的価値について多面的・多角的な見方で考察する】</p> <p>発問：『道徳的価値について考えを深める問い』[中心発問] →根拠や理由を問い、多様な価値観を知る。</p> <p>ポイント →自分の考えをノートに書いたり、友達と意見交流したりする時間を短時間設け、道徳的価値に対する考えを整理してから話し合いを行う。 →きれいごとで終わらずに価値理解と同時に人間理解や他者理解を深める。</p>	
	後半	<p>【道徳的価値の理解と同時に自己理解を深める】</p> <p>発問：『道徳的価値をより自分ごととして理解するための問い』[補助発問] →道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止める。</p> <p>ポイント →「議論のテーマ」や「学習のめあて」についてももう一度考える。</p>	
終末	「価値観の再構成を図る」（「自分ごと化」を図る）段階	<p>【自己の（人間としての）生き方について考えを深める】</p> <p>発問：『学習を通して学んだことを振り返る問い』[基本発問] →学んだことを更に深く心にとどめたり、これからへの思いや課題について考えたりする。</p> <p>ポイント →学習を通して主題について深く考えたことを道徳ノートやワークシート等を書く時間を十分に設ける。 →振り返りの視点は細かく設定せずに自由に書かせ授業改善に生かす。</p>	

おわりに

本研究では、道徳科の学習における児童・生徒の「自分ごと化」の実現を可能にするために、長年全国的に広く行われている「導入―展開―終末」といった「基本過程」を批判的に考察し意義と課題を明らかにしたうえで、新たな学習指導過程「現代版基本過程」の開発を行った。これまでの道徳科の研究において、発問や教材・教具、独自資料、ワークシート等の工夫について取り上げられることが多かった中で「学習指導過程」に着目した研究があまり行われていなかった現状を考えれば、学習指導過程の開発に挑戦したことは意義がある。また、授業実践の結果をもとに、児童が「自分ごと化」を実現することができたかについて検証することを通して、「現代版基本過程」に一定の有用性があることが明らかとなった。

本研究の意義は以下の三点である。

一点目は、「自分ごと化」を定義したことである。道徳科の授業において、道徳科の目標に示されている「道徳性を養うこと」や「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てること」を目指すべき姿として設定しても、一単位時間でそれらの成長を見取することは非常に困難である。教師の指導の明確な意図が大切であることは言うまでもないが、「自分ごと化」を目指すべき姿として設定することで、指導の意図をより明確にすることが可能となる。

二点目は、「自分ごと化」の到達段階を把握するための指標を作成したことである。例えば、コールバーグの道徳性発達理論⁹⁾やセルマンの社会的視点取得理論¹⁰⁾に代表されるような客観的な指標を用いて、子どもの成長を把握しようとする研究実践はよく見られる。こうした取組からも示唆を得て、本研究では「自分ごと化」到達指標を用いて子どもの振り返りの記述を分析し、「自分ごと化」の到達度を可視化した。子どもの記述を一文毎に指標と照らして検証するという分析方法は、子どもの成長を見取る上で有効であるだけでなく、学級全体の「自分ごと化」の到達状況を把握することも可能とし、今後の授業改善に役立つことが期待される。

三点目は、「現代版基本過程を開発したこと」である。「現代版基本過程」においては、導入から終末まで一貫して、「資料」と「自分自身の生活」の結び付きを意識した働きかけを教師が適宜行うことによって、学習者の自分ごと化を促すことができる。また、「山場」段階を設定し、「導入」「展開前段」「展開後段の前半」「展開後段の後半（山場）」「終末」の五段階に分け、各段階における指導の目的を明確にすることで、学習者の価値観を着実に揺れ動かし、価値観の再構成へとつなげることができる。従来、道徳科においては「中心発問が大切である」と広く言われているが、中心発問で考えたことをさらに深めて「自分ごと化」へとつなぐためには、山場の補助発問が最も重要であると考えている。

道徳教育の現代的な意義や価値の大きさを踏まえた指導の在り方を考えていくうえで、本研究で提案した「自分ごと化の定義」「自分ごと化の到達を示す指標」「現代

版基本過程」は、新たな指導の可能性をひらくといった点で有意義なものであると言えるだろう。

もっとも、本研究は小学校第4学年（中学年）のみを対象にした授業実践であるため、以上のように導き出した意義や示唆が直ちに小学校の全学年児童・中学校の生徒にとって有効かどうかは、まだ明らかにできてはいない。小学校の低学年や高学年、中学校での実践や指標の有効性の検証については今後の課題としたい。

【註】

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科 道徳編」
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_012.pdf)（2021年10月30日最終確認）同資料の9頁を参照。
- (2) 同上、2頁。
- (3) 吉田今日子、河村誠、高田直樹、三枝佑輔、上田学、杉山俊介、紅林伸幸「考え議論する道徳の授業をつくる：洗練か、破壊か ―『奪われた自由』の実践から―」『常葉大学教職大学院研究紀要』2019（第5号）、101-114頁。
- (4) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（平成28年7月22日）「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/08/15/1375482_2.pdf)（2021年10月30日最終確認）同資料の2頁を参照。
- (5) 青木孝頼『導入・展開・終末 ―道徳指導シリーズ11―』明治図書、1968年、17頁。
- (6) 木原一彰「複数関連価値統合型の道徳の時間の可能性―学習指導過程の固定化を克服するために―」『道徳と教育』333号、2015年、57頁。
- (7) 同上。
- (8) 同上、59頁。
- (9) 川原茂雄「『道徳教育』の可能性と不可能性―『道徳の教科化』をめぐって―」『札幌学院大学総合研究所紀要』第6巻、2019年、34頁。
- (10) 徳永正直「道徳教育の新たな可能性 ―『市民性教育』（citizenship education）との関係を考える―」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第6巻、2016年、47頁。
- (11) 前掲書青木、116頁。
- (12) 前掲書青木、15-18頁。
- (13) 前掲道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、2頁。
- (14) 前掲文部科学省、91頁。
- (15) 前掲書青木、96頁。
- (16) 青木孝頼『道徳授業の指導過程と基本発問』明治図書、1980年、9-10頁。
- (17) 前掲文部科学省、78-79頁。
- (18) 前掲書、青木、10-13頁。

- (19) 前掲道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議, 3頁。
- (20) 石井雅章「システムから捉えるSDGsの『自分ごと化』のフェーズ」『共生科学』第11巻, 2020, 67頁。
- (21) 前掲文部科学省, 79頁。
- (22) 小澤理恵子「自分ごととして課題を捉え, 考えを深める青年期の道徳教育 —モラルジレンマ物語課題に読み物資料を導入した場合の検討—」『山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』22巻, 181頁。
- (23) 前掲文部科学省, 19頁。
- (24) ローレンス・コールバーグ (岩佐信道訳)『道徳性の発達と道徳教育 —コールバーグ理論の展開と実践』, 麗澤大学出版会, 1987年, 171頁。
- (25) 同上, 171-173頁。
- (26) 荒木紀幸「役割取得理論 —セルマン」日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学 —道徳教育のための心理学』北大路書房, 1992年, 180-182頁。

【その他, 参考文献等】

塩津英樹「『特別の教科 道徳』導入後の道徳教育の在り方に関する一考察 —学習指導要領の改正を踏まえて—」『島根大学教育学部紀要』第50巻, 2016年, 59-64頁。

【付記】

本稿は, 各節の執筆の分担は行わずに, 全ての節において, 執筆者である大塚・塩津の協議に基づく共同体制において執筆した。本研究における授業の開発, 実施にあたり, 快くご協力くださったA小学校の先生方と児童の皆様に感謝を申し上げます。

【資料：学習指導要領における「道徳教育」と「道徳の時間」「道徳科」の目標の記載】

1958年 (昭和33年)	<p>人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。</p> <p>以上の目標を達成するため、道徳の時間においては、次の具体的な目標のもとに指導を行う。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 日常生活の基本的な行動様式を理解し、これを身につけるように導く。 2 道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うように導く。 3 個性の伸長を助け、創造的な生活態度を確立するように導く。 4 民主的な国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く。
1968年 (昭和43年)	<p>道徳教育は、人間尊重の精神を家庭、学校、その他社会における具体的な生活のなかに生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会および国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。</p> <p>道徳の時間においては、以上の目標に基づき、各教科および特別活動における道徳教育と密接な関連を保ちながら、計画的、発展的な指導を通して、これを補充し、深化し、統合して、児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上を図るものとする。</p>
1977年 (昭和52年)	<p>道徳教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づく。すなわち、道徳教育は、人間尊重の精神を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。</p> <p>道徳の時間においては、以上の目標に基づき、各教科及び特別活動における道徳教育と密接な関連を保ちながら、計画的、発展的な指導を通してこれを補充、深化、統合し、児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上を図ることによって、道徳的実践力を育成するものとする。</p>
1989年 (平成元年)	<p>道徳教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこととする。</p> <p>道徳の時間においては、以上の目標に基づき、各教科及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、児童の道徳的心情を豊かにし、道徳的判断力を高め、道徳的実践意欲と態度の向上を図ることを通じて、道徳的実践力を育成するものとする。</p>
1998年 (平成10年)	<p>道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。</p> <p>道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を育成するものとする。</p>
2007年 (平成19年)	<p>道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。</p> <p>道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。</p>
2016年 (平成28年)	<p>道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。</p> <p>道徳教育の目標に基づき、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。</p>

(過去の学習指導要領をもとに筆者作成)