

<実践報告>

学びを実生活と結び付ける効果的な道徳科の指導法

— 3つの条件を満たす道徳科の授業と学級経営からのアプローチを通して —

上 地 豪^{*}

Effective teaching methods of moral class to connect learning with real life: Through approaches from moral education classes and classroom management that satisfy the three conditions

Tsuyoshi UECHI^{*}

要 約

道徳教育の要として、道徳科の本来の役割は子ども自らがよりよく生きるための価値を見出し、実生活で起こるであろう問題に立ち向かう力を養う場である。しかし、子どもは道徳科の学びと実生活とを結び付けて考えたり実践したりしているとは言い難い。そこで、本実践では、道徳科の学びと実生活を結び付けるための3つの条件である「結び付ける意識」「対話的コミュニケーション」「学びのゴールの変換」を明確にした。また、それを満たすための授業デザインを具現化し道徳科の授業と学級経営からアプローチを行い、その効果を考察した。

キーワード：道徳科の授業と学級経営、結び付ける意識、対話的コミュニケーション、
学びのゴールの変換

1 はじめに

「特別の教科 道徳（以下、道徳科という）」がスタートし、小学校現場では道徳科の授業づくりへ意欲と実践が少しずつ高まってきている。例えば、校内研修等において「どのような発問が効果的か」や「構造的な板書とはどのようなモノなのか」など、が議論され、授業改善が積極的に取り組まれている事が挙げられる。

しかし、私たち教師は「何のために授業改善に取り組んでいるのか」ということを改めて確認しておくことが必要である。

なぜなら、教師がこのような問いを持つことで道徳科の本来の目的を見失わずに進むことができるからである。

では、道徳科の本来の目的とは何であろう

か。筆者は以下のように考えている。

① 学習する道徳的価値を深く理解し、それを何らかの形で人生にいかす準備をするための場である。

② また、学習においては、主体的に考え仲間との対話を通して、自分なりの新たな価値を見出す力を育てるための場である。

つまり、道徳科は子ども自らがよりよく生きるための価値を見出し、実生活で起こるであろう問題に立ち向かう力を養う場であればいけない。

しかし、子どもにとっては道徳科で得た知識と実生活とを結び付けて考え、何らかの形でいかしていくことは容易でない。それは道徳科に限らず全ての教科においても課題とされていることである。そこで現在目を向けら

^{*}那覇市立安謝小学校 (Aja Elementary School)

れているのが「オーセンティックな学び」(奈須2015)である。

奈須正裕(2015)¹⁾は、「現実の世界に存在する『本物の実践』に可能な限り文脈や状況を近づけて学びをデザインしてやれば、習得された知識や技能も本物となり、現実世界の問題解決に生きて働くのではないか、これがオーセンティックな(真正の、本物の)学習の基本的な考え方である」と述べている。

このことから本物あるいはそれに近い文脈や状況で学ぶ意義は大きいと考えられる。では、このオーセンティックな学びが道徳科で実現されているのだろうか。

道徳科で主に取り扱われる「読み物教材」は、子どもの実生活に近い文脈や状況で描かれている内容が多く、道徳が教科化される前から「読み物資料」として活用されている。

しかし、中央教育審議会(2014)²⁾では、「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」が課題として示されている。このことは、「読み物教材」だけを実生活に近い文脈や状況にしても、指導法を変えなければオーセンティックな学びを実現することは困難であることを示している。

そこで本実践では、道徳科の学びを実生活に結び付ける効果的な指導法を再考するために、「結び付ける意識」、「対話的コミュニケーションの重視」、「学びにゴールの変換」の3つの条件を踏まえた道徳科の実践を提案する。具体的には、①教科書の読み物教材や学校教育における隠れたカリキュラムについて整理し、②学びを実生活に結び付ける3つの条件を満たす指導法を提案し、④その実践例として、教材「知らぬ間の出来事」(5年生)を取り扱った授業と学級経営からのアプローチについて報告する。

2 教科書と隠れたカリキュラム

(1) 教科書の読み物教材について

道徳が教科化され教科書も導入された。実際に採択された教科書や指導書を見る

と、子どもの活動を促す役割演技や問題解決的な学習など多様な指導法が用いられ「考え、議論する授業」への工夫改善がなされている。しかし、道徳科の学びと実生活とを結び付けて考え、道徳的問題にいかせる力を身に付けさせる(オーセンティックな学習)という側面で見ると改善の余地がある。例えば、主に取り扱われている読み物教材の内容は道徳的価値が明確に描かれている場面が多く、登場人物の好ましくない行為をあぶり出し、好ましい行為に変わっていくというパッピーエンド型になっている。このような教材をそのまま読めば「それっていいな」と考える子どもはいるだろう。しかし、中には「現実の世界はそんなにうまくはいかない」と考える子どももいるだろう。それなのに教師が教材の道徳的価値を一方向的に教え込むという授業展開を行うと、実生活の文脈や状況から逸脱し、子どもにとってリアリティの少ない「架空世界」として捉えてしまう可能性がある。だからこそ、教師が教科書の読み物教材をしっかりと解釈し、子どものオーセンティックな学習につながる教師の指導法が重要になってくると考えられる。

(2) 隠れたカリキュラム

隠れたカリキュラムとは、学校において公的に明示されることなく、教師の潜在意識の中にある価値観や教育観が子どもに伝達されることを意味する。

道徳科においても、教師の隠れたカリキュラムで引き起こる何気ない表情や仕草が子どもに影響を与えている可能性がある。

例えば、教師は道徳の教科化に伴う校内研修等で、「価値観の押し付けはよくない」ということを周知している。そのため、道徳科で様々な子どもの意見を聞き、多様な考えを引き出すような授業の工夫改善に努めている。一方、子どもに目を移すと、授業では相変わらず模範的な発言はするものの、実生活では授業時の発言と真逆の行動を取ったりすることがある。

このような子どもの姿が生まれる背景には、次のような教師の隠れたカリキュラムから引き起こされる授業に要因があるのだと考えられる。

① 価値獲得型

価値獲得型とは、他教科と同じように、子どもに内容項目の段階的・系統的な指導が必要であり、価値を獲得させなければならぬという教師の意識から生まれる授業である。このような授業だと無意識にねらいから外れるような子どもの声を聞き流したり、教師の思い描いている発言に過剰に反応したりしてしまう。

その結果、子どもは「先生はどんな考えでも発表していいと口では言うが、理想の答えしか受け取ってくれない」と考えるようになる。そんな風を感じた子どもは段々発言しなくなり、最終的には模範的な発言をする子どもだけが残ってしまう。そして、子どもにとってリアリティのない授業に陥ってしまうのである。

このような教師の意識を改善するためには、教材を教えるのではなく、教材を通して道徳性を育むことが大切だということを常に意識することが重要になる。

② 一単位時間完結型

一単位時間完結型とは、道徳科において「行為行動」を求めてはいけないという考えである。大切なのは教材の内容に対して子どもが自分の考えを持ち、表現することだという教師の意識から生まれる授業である。このような意識だと道徳科での学びが実生活の行為に結び付く必要はないという考えが強いため、一単位の時間で完結してしまい学びの持続が薄くなってしまう。

その結果、子どもは「道徳科では自分の考えていることを自由に言える。でも、それは実生活とは関係ない」と無自覚に切り離して考えるようになる。そのような感じた子どもは道徳科と実生活が別物であると考えようになり、学びが実生

活に生かされなくなるのである。

このような教師の意識を改善するためには、道徳科が学校の全教育活動を通じて行う道徳教育の要であるということを再認識する必要がある。

また、二つの型に共通してみられる課題には、道徳科の学びが個人の枠の中にとどめられたり、「親切は大切」「ルール・規則はみんなのために守ること」など心情的なものや抽象的な理解になったりしてしまうという点である。実生活は他者とともに価値を創り出している世界であり、抽象的理解では解決できない問題も山積みである。つまり、このような学習では実生活で学びが発揮されにくいと考えられる。

筆者は、このような教師の隠れたカリキュラムの問題を解決し、道徳科と実生活を結び付ける学びには3つの条件が必要だと考えている。そこで、次節では3つの条件について取り上げて考えてみたい。

3 学びと実生活を結び付ける3つの条件

(1) 結び付ける意識

私たち教師は、道徳科の学びを子ども自らの力で実生活と結び付けることに過剰な期待を持っているのではないか。例えば、道徳科で「親切は、〇〇だから大切だと学びました」と子どもが発言したとき、教師は「親切の大切さを理解してくれた」や「学んだことを実生活でも生かしてくれるだろう」と期待するだろう。また、実生活で似たような文脈や状況になれば、子どもが学んだことを自動的に発動し、道徳的な行動をしてくれると考えている。しかし、子どもだけの力で道徳科の学びと実生活を結び付けることは期待できない。奈須(2017)³⁾によると、人間の知性や学習は領域固有なものであり、文脈や状況に強く依存することと同時に、「子どもは単に方略を教わっただけでは、①それが本当に有効であるか実感が持てず、②また、なぜ有効なのかを

明晰には理解できず、③したがって、どのような場面で有効なのか判断することができず、④さらに、教わったのとは異なる対象や場面に適合するよう自力でアレンジして実行できる程には使用は習熟していないがゆえに、教わった方略を自発的にほとんど用いません」と述べ、授業の中で得た知識を子どもの力だけで実生活と結び付けることの過剰な期待は誤りであることを示している。つまり、道徳科の学びと実生活を結び付けるためには、教師が道徳科の学びと実生活を結び付けることを常に意識し、どのような場面で有効なのか、また、実生活のどの場面と適合するのかなどを明確に指導・支援する必要がある。同時に子どもにも道徳科での学びと実生活と結び付ける意識を育ていくことが重要であるといえる。

(2) 対話的コミュニケーションの重視

道徳科に対話的コミュニケーションが必要な理由は、道徳科の授業改善のキーワードとして掲げられた「考え、議論する道徳」が象徴している。このようなキーワードが打ち出された背景には、予測困難な未来社会を子どもがよりよく生きていくための資質・能力を育むための視点を表しているものであり、授業実践する上で重要なキーワードでもある。

では、「考え、議論する道徳」とはどのような授業実践が求められているのか。それについて渡邊 (2016)⁴⁾ は「授業の最終目標は、個々人の道徳性の発達を達成することであるが、授業のなかで子どもが追及するのはむしろ授業で設定された課題を解決することである。学級の全員がそれに取り組むことによって、学級の規範構造が質的に発展するのである。その結果として達成される一人ひとりの子どもの道徳性は、単に個人の内面の枠内で捉えられた道徳性ではなく、他者とのかわりを踏まえた、より現実的なものとなる。それは相互行為調整能力であり、コミュニケーション能力で

もある」と道徳科の最終目標を示している。

渡邊 (2016) の理論に依拠しながら道徳科の授業を考えると、教科書に描かれている一つの道徳的価値を教えることが目的ではなく、教科書の道徳的問題を見出し、他者との話し合いによって、問題を解決するというプロセスが重要であるといえる。同時に、子どもの実生活に起こる道徳的問題に対して、自己表現したり相手の主張を理解したりしながら相互的に調整する力を育てることが求められている。この一連の話し合いのプロセスが「考え、議論する道徳」であり、相互的に調整しながら価値を創造するやり取りが対話的コミュニケーションと考えている。

また、坂越 (2002)⁵⁾ は、「コミュニケーション能力ないし社会的相互行為調整力は、道徳教育の目標となるスキルであると同時に、児童・生徒たちの実際的な相互行為調整のなかでそのスキルが習得されるという意味で、方法をも含意している。ここでは、児童・生徒たちが自ら選択し合意した道徳的規範に従うという自律性が達成され、またそれが道徳的行為への動機付けとなりうる」と述べている。

以上、上記二者の提言からも道徳科では、対話的コミュニケーションを重視し、子どもが道徳的問題に対して自分とは違う意見に向き合い、相手との擦り合わせの中で相互行為の調整しながら答えを見出していく活動が授業に求められていることである。また、その活動が子どもの自律性を高め、実生活での道徳的行為へとつながることを示唆していると言えよう。

(3) 学びのゴールの変換

これまでの道徳科の学びのゴールは、教科書に描かれている道徳的価値を子どもに理解させることであったように思われる。一方で、このことは子どもにとって実生活にいかせない知識を与えるだけになっている。では、どこに学びのゴールを設定すればよいのだろうか。

三宅 (2020)⁶⁾ は、学校で教える原理原則をレベル3、子どもの経験から固めた「経験則」をレベル1とし (図1), 「レベル3の考え方がわかっている教師が『わかり易い説明』をすると、それだけ独立した、経験則とは別の知識として取り込まれる可能性が高い。」と述べ、教師の伝達だけでは一時的に覚えるということではできても学びが持続するのは難しいことを示している。また、レベル3とレベル1の二つをつなぐのがレベル2で起きる学習過程であるとし、その学習過程の中でいかに学びを深めたかが重要であると示唆しているのである。

この考え方は、道徳科の学びのゴールを「伝達から創造へ」と変換するべきであるという渡邊の考えと合致する。渡邊 (2002)⁷⁾ は「授業の目標は、価値の伝達ではなく、創造である。一定の問題状況のなかでぶつかっている課題を解決するためにどのように振る舞う (行為する) ことが正しいことと考えられるか、そしてそれはなぜかを追求することによって、価値の正当性に気づくことであり、発見することである」と述べており、対話的コミュニケーションを通して子どもが自分の経験を踏まえた正当性を述べたり、妥当性を吟味したりする過程の中で新たな価値に気づくことが大切であること示している。

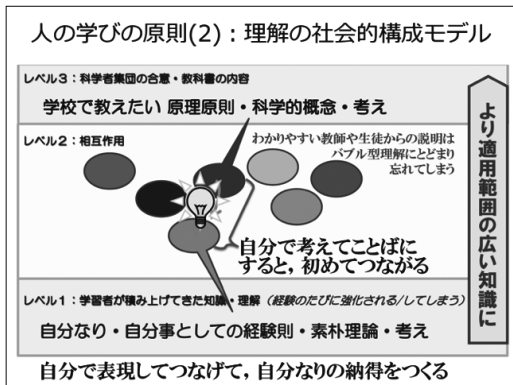


図1 理解の社会的構成モデル (三宅, 2021)

以上のことから、教師は学びのゴールを「何を学ぶのか」から「どう学ぶのか」へ

と変換しなければならないといえる。そして、学びのゴールを変換することで道徳科の指導法への再考が図られると考えられる。次節ではこれまで述べてきた「結びつける意識」「対話的コミュニケーションの重視」「学びのゴールの変換」を満たすための道徳科における授業デザインについて述べていく。

4 3つの条件を満たす授業デザイン

以上の3つの条件を満たし道徳科の学びと実生活とを結び付ける指導法を具現化するため、以下 (表1) のように授業をデザインしていく。

表1 新たな授業デザイン

【教科書の読み】
教科書の「何を教えるか」の視点から →「何が論点になるか」という視点を持ち読み 深め、授業での話合いのポイントを明確にし てねらいを設定する。
【発問の構成】
「～は、なぜ〇〇をしたのでしょうか」「～はどんなことを考えていたのでしょうか」という発問から →「～なぜ正しいと言えるのか」「その根拠と理由は何か」「それでみんなは納得できるのか」 などの妥当性と正当性の根拠や理由を問う。
【実生活へ結び付ける場面 (学習活動)】
これまでは展開後段において「価値の一般化」として「あなたにも同じような経験はありませんか」と教材から実生活へという授業展開から、 →常に実生活を意識させるため「例えばどんなこと」「それは〇〇と同じですか」と教材と実生活を行き来しながら結び付けていく。
【事後指導】
教師が子どもの学びがどの程度ねらいに達しているかを確かめるためふり返りを書かせる活動を行う活動から →教師も子どもも学びと実生活を結び付けることを意識するための振り返りを書かせたり、 学びの足跡を残したりしてモチベーションを持続させる指導を行う。
【評価のあり方】
評価の視点を「何を学んだのか」から →道徳的価値の理解を「どう学ぶのか」という学習過程を見取り、子どもへフィードバックする。

5 授業の実際

前節で述べた新たな授業デザインを基に道徳科の授業実践を行い、その有効性について本節で考察する。

(1) 授業実践の概要

- ① 主題名「豊かな人間関係をつくる」
- ② 指導内容項目「B：友情，信頼」
- ③ 教材名(出版社)「知らぬまの出来事(教育出版)」
- ④ 学年(学級数)「第5学年(34名)」
- ⑤ 新たな授業デザインを基にした授業構想

【発問の構成】
○教科書を何が論点になるかという視点から読み、授業で対話的コミュニケーションが生まれるように以下の発問を行う。 ・みかはいい友達か。 ・みかはなぜメールを回したのか。 ・何が足りなかったのか。
【実生活へ結び付ける場面(学習活動)】
○実生活を想起させ学習課題を設定する。 ○正しいと思う根拠や理由を問う。 ○具体的な経験を引き出す。 ○身近な場面をイメージさせる。 ○教材に描かれていない視点から問う。
【事後指導】
○終末で思考のプロセスを抽象化して子どもの言葉でまとめる。また、その言葉を道徳ポスターにして学級掲示として学びの足跡を残す。
【評価の視点】
○実生活と結び付けて考えていたか。 ○自分の考え(正当性)をきちんと表現していたか。 ○友達のと比較したり、関連づけたりしながら考えていたか。 ○「いい友達」について多面的・多角的に考えることができたか。

⑥ 本時のねらい

友情関係で大切なことは、思い込みで判断せず、自分のことと同じように友だちのことも考え、相手の気持ちを察したりくみ取ったりすることを忘れてはならないことを改めて理解させ、よりよい人間関係を築いていこうとする態度を育てる。

⑦ 授業の実際と授業後の子どもの姿

【導入：10分】

T：いい友達になるために必要なことは何。
C：相手のことを考えること。
C：助け合ったり教え合ったりすること。
T：これが全てできたらいい友達になれますか。
C：他にもあるかもしれない。
T：それでは、今日はあるかもしれない「その他」を探してみましょう。

導入で、子どもが実生活をイメージしながら学習課題を設定できるように、テーマ「いい友達とは」について丁寧にイメージを共有した。すると子どもは「助け合うこと」「教え合うこと」と発言するなど実生活を想起する姿が見られた。さらに教師が問い返すことで子どもの中に問いが芽生え「よりよい友だち関係を築くために必要なものは何か」という実生活を意識した学習課題を設定することができた。

【展開：20分】

T：みかさん(登場人物)はいい友だちと言えますか。
C：言えない。だって、悪い噂を流しているから。
C：そうとも言えない。
C：あゆみさん(登場人物)のことを心配してメールをまわしたから。
T：なるほど、あゆみさんも相手のことをちゃんと考えているんだね。
T：ということは、みかさんはいい友だちってことなんですか。
C：ん～どっちだろう。
～ペアトーク～
T：もし、自分が友だちに同じようなことをされたらいい友だちだと言えるかな。【身近な場面をイメージさせる】
C：それは思わない。ショックだと思う。
C：でも、相手のことを考えているとも言える。
C：自分だったらショックで学校に行けないかもしれない。

- C：わかった。みかさんは相手のことは考えているけど、相手の気持ちまでは考えていないんだ。
- C：そういうことか。
- T：では、クラスの友達に足りなかったものって何だろう。
- C：転入生の気持ちや思いを考えると。
- C：いい友だちとは、思い込みで判断する人じゃなくて、相手の気持ちまで考えて行動できる人のことをいうんだ。

身近な場面をイメージさせるための「もし、自分なら～」という発問をすることで、子どもは「相手のことを考えるからいい友だちかも」や「自分がされたらショックだ」という考えが引き出されるなど、自分のこれまでの経験と結び付けながら考えを深めていることがわかる。このことから、教材の枠でとどめるのではなく、子どものこれまでの経験を想起する場を設定することで、教材と子どもの経験を結び付けることにつながったと考えられる。

さらに「クラスの友達に足りなかったものは」という子どもの思考を焦点化する発問を行うことは、「相手の気持ちを考えること」「思い込みで判断する人じゃなくて、相手の気持ちまで考えて行動できる人のこと」という発言を引き出すことにつながった。また、その発言にクラスの多くの子どもたちが納得した姿が見られた。このことから子どもが学習と自分の経験を結び付けながら価値の理解を深めていることを見取る事ができた。

【終末：10分】

- T：今日学んだ、いい友だちになるために必要なことは何ですか。
- C：私は、いい友だちになるためには相手の気持ちまで考えることが大切だということを知りました。
- T：授業前よりも、いい友だち関係に必要なモノを増やすことができましたね。これからのために道徳ノートに

も書き残しておきましょう。
*道徳ノートにふり返りを書かせる。

授業の終末では、子どもの発言を整理して、教師が「友だちのことを考えること」と「友だちの気持ちを考えること」の違いについて思考のプロセスを整理しながら、学びを抽象化して子どもの言葉でまとめた。そして、道徳ノートにふり返りを書かせた。さらに、学びの足跡を残し、子どもの未来へつなぐため道徳科で学んだことを概念的言葉でまとめ道徳ポスターにして掲示した（写真1）。

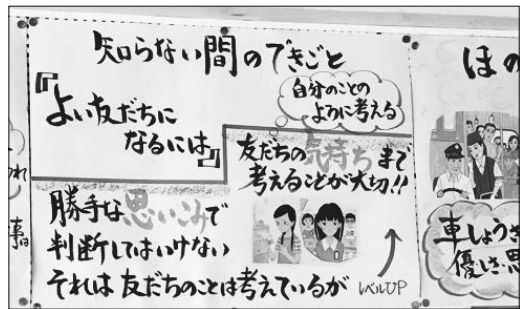


写真1 道徳ポスター

⑧ 実生活と学びが結び付いた子どもの姿

授業から三週間がたった帰りの会の時間に、電子機器を活用し子どもの写真を見せながらクラスの子どもの良い所を紹介している時だった。何枚か写真を提示し次の写真を提示した時、たまたま後ろの方にクラスの女の子が少し変な格好していた。その事にみんなが気づき1人の男の子が「変な格好」と言って笑ってしまった。すると、周りのみんなもそれにつられて笑ってしまった。その瞬間、当事者の女の子が泣いてしまった。

それを見て、周りの女の子たちが最初に笑った男の子に向かって「ひどいでしょ、謝って」と言った。男の子も負けじと「僕は、周りを和ませようと言っただけだ」と自分に悪意がない事を主張した。すると、1人の女の子が後ろに掲示してある道徳ポスターを見ながら「相手の気持ちまで考えていない」と男の子に向かって言った。それを聞いた男の子は气まずい顔をして「ごめん」と謝った。

最初、男の子は自分に悪意はなかったことを主張した。しかし「相手の気持ちまで考えていない」と言われた瞬間に、道徳科で学んだことを思い出し、自分の考えの未熟さに気づき「ごめん」と謝ったのだと思われる。

この出来事から、学びを授業で終結させるのではなく、いかに持続させるかが大切だと感じた。また、学びを足跡を残し、実生活で子どもが自己を見つめ直したり、よりよい生き方を考えるためのヒントを与えたりするなど、教師のアプローチの重要性に気づけた。

6 学級経営からのアプローチ

(1) 対話的コミュニケーションにおける授業の成立に向けて

先述したような対話的コミュニケーションを重視する授業作りには、学級経営で以下(表2)のような土台作りが必要となってくる。

表2 学級作りの土台

1. 学級の中に話しやすい雰囲気がある	
○一人一人の意見が尊重されており、どんな意見も大切にされる。	
○みんなで何かをやっていこうとする雰囲気がある。	
2. 学級活動で対話能力の育成を図る	
○聞く・話す力(対話能力)を段階的・計画的に育てる。	
○教師主導の意識を新ため、教師と子どもの相互主体の関係を意識する。	

(2) 学級の雰囲気作り

子どもはどのような話し合いが理想なのかということをあまり理解していない。そのため、実際の授業場面で無意識的・突発的に子どものよさが発揮される瞬間を教師が見取り意味付けしたり価値付けしたりする。そうすることで、子どもは「今の話し方がよかったのか」「聞くときには○○を意識することが大切なのだ」と自覚するよ

うになると考えられる。さらに、その瞬間を写真として教室に掲示(写真2)することでモチベーションを持続させることにつながる。



写真2 子どもの姿を教室に掲示

(3) 対話能力の育成

これまで「話すこと」「聞くこと」の指導は話型指導や聞くスキルなどの表面的な技能指導ばかりを行ってきた。しかし、子どもに他者意識や目的意識がなければ生きて働くスキルにはなり得ない。そのため、子どもの情意的側面と技能的側面の両面から対話能力を育てていくための道筋を、以下のように整理しまとめた(表3)(表4)。

表3 聞き方の系統性

聞き方の系統性	
ありのままをきく	友達の考えを受け止めながらきく。
こだわりをきく	友達の背景を考えながら何に拘っているか考えながらきく。
よりよくするように聞く	友達のよさを見つけたり、さらによりよくできなかが考えたりしながらきく。
繋げてきく	友達の考えと、自分の知識や経験と繋げながらきく。
成長に気づきながらきく	新しい発見や自分の成長に気づきながらきく。

表4 話し方の系統性

話し方の系統性	
体の方向	伝えたい人(聞き手)に体を向けて話す。
区切って話す	相手の理解を確認しながら、一文を短く区切って話す。
かきながら話す	相手の理解力に合わせて、言葉だけでなく図や絵などを活用し話す。
置き換えて話す	相手がイメージしやすいように、具体的事例に置き換えて話す。
合わせて話す	相手の伝わり具合を理解し、非言語も含めた多様な表現方法で話す。

(4) 対話能力を育むための環境作り

子ども自身も対話能力を身に付けるための道筋を知り、見通しを持って活動できるように以下のように、整理表を焦点化・簡素化して教室に掲示した(写真3)。

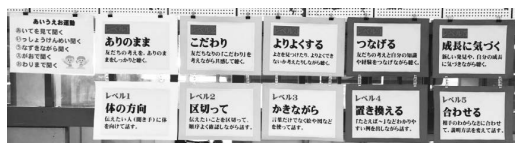


写真3 話し方・きき方レベル

対話能力を育てる際の一番大切なことは、継続的指導だと考えている。しかし、教師は学習内容ばかりに目がいきってしまい、最初は意識し対話能力の育成に励むが、時間が経つといつも通りに戻ってしまい、子どもの意識も薄れていってしまうという課題がある。そうならために掲示物を活用し授業場面では、常に話し方・きき方レベルを意識して対話を進めることにした。そうすることで、教師も無意識的に発揮される子どもの対話能力を見取り「今の話し方よかったね」や「○○さんの質問はきき方レベルの4だね」などと意味付けたり価値付けたりすることができた。また、子どもも発表する際に一度、掲示物を確認し「例えば～」と具体的な場面に置き換えて話を

したり図にかいて説明したりする姿が増えてきた。

7 考察

(1) 新たな授業デザインについて

実生活と道徳科での学びを結び付ける指導方法を具現化するため、新たな視点から①教材の読み、②発問を構成し、③授業中に実生活と結び付ける場面を設定し、④事後指導に工夫を行い、⑤評価の仕方を変えて取り組んできた。その結果、授業中に、実生活の場面を例に挙げ自分の考えを主張したり、登場人物と自分を重ねて考えを深める姿が見られたりするなど、子どもの発言や道徳ノートでのふり返りで変化が見られ始めた。さらに、道徳科で学んだ言葉を実生活で使う姿も見られた。このことから教師が実生活と道徳科の学びを断片的に考えるのではなく、意識的に関連づけて考えたり、授業や事後指導で結び付けるアプローチを行ったりすることで、子どもの意識や態度が道徳科の学びを実生活へ生かそうようになることがわかった。

(2) 学級経営について

対話的コミュニケーションの充実を図るため、①無自覚な子どものよさを価値付けたり意味付けたりしながら学級の雰囲気作りを行い、②子どものモチベーションが持続するように環境作りの工夫を行うなどの取り組みを行ってきた。その結果、子ども自身が対話的コミュニケーションの意義を理解し、積極的に他者と関わる姿が見られた。

このことから、子どもの力が発揮された瞬間に意味付け・価値付けをするだけでなく、その瞬間を切り取り教室に残しておくことで、道徳科の学びが、子どもの目的や手応えとつながり「清々しい」という充実感や、「なるほど、そういうことか」という達成感、または「成長している」と感じる自己有用感などの肯定的な実感につながっていくと考える。そして、その充実感や達成感、自己有用感は子どもの心の持続

や安定をもたらすものになると考えている。

8 実践を振り返って

(1) 成果

本実践では、道徳科の学びと実生活を結び付けるために必要な3つ条件を明確にし、それを満たすための新たな指導法を検討した。その結果、新たな授業デザインを生み出し、授業中に子どもが経験を語ったり、身近な具体的場面に置き換えて考えたりする姿を引き出すことができた。さらに、道徳科の学びを道徳ポスターにまとめて足跡として教室に掲示した。すると、教材と類似する実生活の場面や状況で子ども自らが道徳科の学びを生かす姿が見られた。

学級経営からのアプローチでは、対話的コミュニケーションを充実させるため学級の支持的風土作りや環境作りを行い、子ども自身に対話能力や対話の良さを自覚させる取り組みを行った。その結果、自分の考えを相手の理解を確認しながら話したり、相手の話を受け止め比較したりするなど、子ども自身が対話の価値を実感し主体的に他者と関わり考えを深めようとする態度が身に付いてきた。また、教師が学びのゴールを変換したことで子どもをみる眼差しが磨かれ、普段では見逃してしまいそうな子どもの姿を瞬時に捉え、意味付け・価値付けを行うなど子どもへのフィードバックすることができた。

自分の考えを相手に伝える際に「例えば～」と具体的事例を用いて話す子どもには、「身近な事と置き換えて話すと聞き手もイメージしやすいよね」と教師が意味付けたり、友達の発表に対して「私は○○さんの意見とは違うけど、それもいい考えだと思う」と友達の考えを理解しようとした子どもに対して、「友達の話を自分の考えと繋げて聞いているのがいいね。」と価値付けしたりした。

そうすることで教師の言葉が子どもの充

実感や達成感、自己有用感を与えることにつながった。

このような道徳科と学級経営の2つの側面から学びを結び付けるアプローチを行うことで、子どもの学びが実生活で発揮されることがわかったことは成果である。

(2) 今後の課題

今回紹介した実践例では、一人の子どもが実生活の問題と道徳科の学びが結び付くことに気づき、その一人から学級全体に波及し共有されていった。しかし、その子ども発言がなければ多くの子どもは、結び付きに気づくことができなかつたと考える。そのため、より多くの子どもが結び付きに気づき、道徳科の学びを実生活で発揮・活用していけるように、まずは教師が道徳科の学びを汎用的に捉え、実生活のどの場面・状況と結び付けられそうなのかを把握するなどの道徳科の見方・考え方をより磨いていく必要がある。

また、子どもの対話能力はすぐに身に付けられる力と、系統的・計画的に育てていく力の二つの力が存在することが見えてきた。そのため、系統的・計画的に育てていく力を明確にして研究と実践を積み重ねていく必要がある。

引用・参考文献

- 1) 奈須正裕 (2015) 『教科の本質から迫るコンピテンシーベースの授業作り』 図書文化
- 2) 中央教育審議会 (2014) 「道徳に係わる教科の改善等について (答申) (中教審第176号)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm
(参照日：2021年10月9日10日)
- 3) 奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社
- 4) 渡邊満 (2016) 「学校教育の基盤に位置づく道徳教育の課題」 『「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育

(シリーズ「特別の教科道徳」を考える)』

北大路書房 p1-14

- 5) 坂越正樹 (2002) 「相互行為調整能力としての道徳性の形成」『新世紀・道徳教育の創造』 東信堂 p99-111
- 6) 三宅なほみ (2020) 『協調学習とは』 北大路書房
- 7) 渡邊満 (2002) 「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」『新世紀・道徳教育の創造』 東信堂 p112-129