

# 琉球大学学術リポジトリ

学習としてより深める「道德の時間」：  
「ねらいとする価値への追求の見通し」の設定を通して

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2016-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 眞榮城, 善之介, Maeshiro, Zennosuke, 眞榮城, 善之介 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/35646">http://hdl.handle.net/20.500.12000/35646</a>

## 学習としてより深める「道徳の時間」

—「ねらいとする価値への追求の見通し」の設定を通して—

眞榮城善之介\*

### Improving a Moral Education Lesson as a Deeply Learning By Planning “the Vision of Steps of Goals of the Learning”

Zennosuke MAESHIRO\*

#### 1. はじめに

小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から道徳科が全面実施されることは周知の通りである。移行期間中よく耳にするのが、「これまでの授業と何がどう変わるのか」、「これからは考え、議論する道徳を中心にしなければいけない」、「多面的・多角的ってどういうこと」等である。教科化に伴い全国の教師達が、少なくともこういった話題を口にしたたり、耳にしたたりすることは、これまで各教科等に比べて軽視されがちだったと言われる「道徳の時間」にとって、一つの効果の表れなのかもしれない。

しかし、そもそも教育課程における道徳の時間は、生徒指導やしつけの時間ではなく、学習の時間でなくてはならない<sup>(1)</sup>。それは領域であれ、教科であれ変わらないはずである。本論では、まず道徳の時間を学習の時間として成り立たせるために必要なことと、その学習の時間をより深めるための働きかけを提案する。また、まだまだ研究半ばではあるが、それらの方法について具体例と手順等について、これまでの実践記録を基に報告する。

#### 2. 学習として成り立つ道徳の時間に必要なこと

授業の主体者である子供の学習意欲を引き出すために、教師が試行錯誤して授業づくりにはげむことは望ましいことである。しかし、「本当に子供の役に立っているのだろうか」、「子供は道徳の時間を楽しんでいるのだろうか」と半信半疑になってしまっている教師も少なからずいる。服部敬一は、道徳の時間がおもしろくないと思われる理由を次のように整理している(図1)<sup>(2)</sup>。

- 道徳授業では、子どもははじめから答えが分かっている。
- 道徳の資料は言いたいことが見え透いていてつまらない。
- 教師と子どもの一問一答で、子どもに考えさせる授業になっていない。
- 子どもの課題意識を無視した、教師主導の教え込みになっている。
- 子どもにとって受け身の、退屈な学習になりやすい。
- 登場人物の気持ちを追うだけの授業が多いが、これで子どもは道徳的になるのかどうか分からない。
- 授業がワンパターンである。

図1 道徳の時間がおもしろくないと感じる主な理由

\* 琉球大学教育学部附属小学校

このような授業に陥りやすい原因として何が考えられるだろうか。その授業例として、

表1のAとBの授業を見てほしい。

表1 道徳の授業（その1）

	A	B
①	テレビや絵本などで、感動的な物語を見せたり聴かせたりするだけの授業。	←その後、感想を書かせて発表させたり、決意を述べさせたりする授業。

Aのような授業の場合、心情をゆさぶるような感動のシーンがあったとして、さらには子供がその感動で涙を流したとして、だから学習したと言い切れるだろうか。もしそれが情操教育につながっているとか、何らかの道徳的価値について子供が気付いたから涙を流したと言うのであれば、心を豊かにしたという点においては確かにそうかもしれない。ただしそれは、受け止める側の子供の感性に委ねられている。それに授業者は「この物語なら子供は感動する」という前提の基で授業をしており、もしも子供が感動しなかったり、途中で飽きて寝てしまっていたら、感動する理由を説明したり、たたき起こしてでも見せたりするのだろうか。さらに言えば、例え同じ話でも絵本の読み聞かせと、視聴効果を駆使した映像で見せた場合とでは、子供の受け止め方は大きく変わってくる。つまりAのような授業では、子供は喜んで見るかもしれないが、ねらいとする道徳的価値に対する捉え方は子供自身に任されており、そこに授業のねらいやねらいを達成するための教師の働きかけはほとんどないと言えよう。

そこで、Bのように授業の終末で子供達の思いを共有させてみたとして。あるいは見て聴いて感じたことから自己を振り返り、これからの生活にどう活かしていくかの決意を

表明してもらったとしよう。一見Aよりは授業らしく、そして学習した感じになるだろう。しかしこれも、学習の時間としては疑問が残る。なぜなら、そもそもこうした授業の展開は、道徳の時間でなければならないのだろうか。もしこの授業を特別活動や総合的な学習の時間に実施したら、その違いは何だろうか。心に訴えかけるような題材なら道徳で、今後の調べ学習のためなら総合学習でという区別だろうか。あるいは「泣いた赤おに」の絵本を読み聞かせしたあと感想をまとめたら、国語との違いは何だろうか。

こうした、一見道徳っぽい授業を「学習の時間」という視点で見た時、教師の陥りやすい授業が表2に示すようにも考えられる。

ここでは、表1や表2に示したような授業を単に批判したり、それぞれの授業を吟味したりすることが目的ではない。あくまでも、教師が「道徳の時間だからこそ必要だ」と思い込んでしまった結果、陥りやすい授業を改めて想起することで、道徳の時間を学習の時間として成り立たせるために必要なことは何かを示すのが目的である。だから表2で示したような授業でも、そこに教師のねらいがあり、子供が道徳的価値について考え、気づき、分かたり、納得したりして道徳的価値の自覚を深めることができれば、学習の時間とし

表2 道徳の授業（その2）

	A	B
②	道徳的正しさを教えるだけの授業。（インカレケーション）	←その後、教師のねらい通りの振り返りが書かれている授業。
③	モラルジレンマなどの二者択一的な資料を通して、子供が活発に話し合うだけの授業。（オープンエンド）	←どれも正しいと終着するか、あるいは最良の行為を選択して収束する授業。
④	構成的グループ・エンカウンターで子供が生き生きと活動するだけの授業。	←その後、ねらいに沿ったワークシートを使って本時の振り返りを書く授業。

て十分機能していると言えるだろう。琉球大学教授の上地完治は道徳における学習について次のように述べている。

「全く知らないことについて学ぶのであれば、そこには何らかの発見や驚き、あるいはそれまでの意見の変化という形で『学習』が成り立つといえるだろう。だが、学習指導要領に記載されている内容項目は、どれも常識的なことからであり、子供達がそのことについて、道徳の時間に初めて触れるということは考えにくい。したがって、道徳の時間を常識的な内容の確認の時間ではなく、常識的な内容についての『学習』の時間とするためには、授業の中でねらいとする価値について子供達が深く考えて、他者との学習を通して新たな考え方・感じ方があることを知る機会とならなければならない。道徳的価値に対する考えや理解を深めるこうした機会を『学習』と表現するならば、我々がめざしていることをここでは、子供達に考えさせる道徳授業づくりと表現することができる。そしてそのような『学習』が道徳の時間に成立するためには、教師の専門的な働きかけ—すなわち授業づくり—が不可欠なのである。」<sup>(3)</sup>

服部もまた「道徳の時間における『道徳的価値の自覚を深める』ために、道徳の時間の指導には様々なものがあるが、ここで示す指導は、資料を用いて、そこに描かれている状況や、登場者の言動をもとに、子供に道徳的価値についての自覚を深めることである。」<sup>(4)</sup>と述べている。

つまり、道徳の時間は学習の時間として位置づけられている以上、授業には明確なねらいがあり、そのねらいを達成するための働きかけが存在し、子供が道徳的価値について考え、気づき、分かたり、納得したりすることが必要である。そうして道徳的価値の自覚を深める授業を通して初めて、道徳の時間（道徳という学習の時間）が成り立つと言えるのではないだろうか。

### 3. 道徳の時間をより深めるための働きかけ

子供は、社会生活における最低限のルールやマナーなどを、一般的な常識として幼い頃

から家庭や学校で教えられたり、しつけられたりして成長している。そして教えられてきたことを基本的な知識として活用し、習慣化している。ここではそれを「個の常識」と呼ぶことにする<sup>(5)</sup>。個の常識は、社会で広く認知されている一般的な常識が根幹にある。しかし、全ての子供の育ってきた環境はどれも同じとは限らないため、個の常識は子供の数だけ多様であると考ええる。

例えば一般的な常識として「生き物の命は尊く、大切にしなければならぬ」という概念は一致していても、「だからかごの中の鳥は逃がした方が自由で幸せだ」という考え方があったり、「死ぬまで大事に面倒をみる方が鳥にとって幸せだ」という考え方もあったりする。また、「素直で正直に生きる方が、清々しい生活が過ごせる」と頭では理解していても、実際にはそう思えない自分がいたり、あるいはそうしたいのに実践できない自分がいたりする。つまり個の常識は相手とずれている場合もあるし、自分自身の中でずれている場合もあり、未熟であると考ええる。

個の常識が未熟だと、独りよがりの考えに固執してしまい、一般的な常識も単なる知識でしかなくなってしまう。しかし「自分の考えは個の常識の範囲内で思考されたもの」と自覚し、改めて自己の考え方を見つめ直すことで、道徳的価値の自覚を深めることができると考えた。そのためには道徳の時間において、仲間と互いに学び合う関係性を築くことが重要である。なぜなら仲間と話し合うことを通して、多様なものの見方・考え方に触れ、資料や仲間の考えを批判的に思考したり、相手を納得させるために論理的に理由付けしたり、あるいは自分自身が納得するために論理的に思考したりすると考えたからである。

さらにこれまで思いもしなかったような創造的な思考にもつながることで、物事を多面的にとらえ、これまでもっていた個の常識をより豊かに深化し発展させられるはずである。深化とは、元々あった考えを確認することによって強化したり、新たな考えを付加することで思考が深まったりすることを意味し、発

展は、個の常識が深化することによってものの見方・考え方が広がったり、自分の考えを周りに広げていったりすることを表している。

そこで、子供が仲間と互いに学び合う関係性を築くためには、当然教師による働きかけが必要になってくる<sup>6)</sup>。教える道德では、子供は受け止める一方で、表面的な言葉の理解レベルに留まってしまう場合がある。そういう意味で表2②で示すインカルケーションの授業は、学習の時間として成り立ちにくいと考えている。子供は自分で納得しなければ主体的に実践しようとする力に変えないだろうし、道德の時間をより深めるということは、そこに自分事として吟味するだけの価値がある問いを、教師は準備していなければならないからである。

他にも必要と考えられる主な働きかけには、次のようなことも挙げられる（図2）。

- 子供がねらいとする価値を自ら見出し、自分事として考えたいような資料の活用。
- 思考をゆさぶる発問の設定と、子供の反応を十分に予想し、理由を丁寧に引き出す教師の問い返し。
- 子供の思考を整理する構造的な板書。
- 学習形態の創意工夫。

図2 教師の主な働きかけ

当然他にも学習をより深める手立てとして考えられる働きかけはあるだろう。そうした働きかけを教師は試行錯誤しながら生みだし、マニュアル化することを目的にするのではなく、あくまで目の前にいる子供の実態に応じた的確に、そして臨機応変に講じていくことが大切である。また、こうした働きかけを可能にするには、十分な資料分析と、ねらいとする価値の十分な解釈（合わせて教材研究）、そして、教師の働きかけを検証する授業の振り返りが重要であることは、すでに多くの実践者達が実感しているところだろう。

#### 4. 「ねらいとする価値への追求の見通し」について

これまで述べてきたことは、特に真新しいことではないだろう。上述した道德の時間をより深めるための働きかけのどれも、当然のことと言えばその通りである。では、もっと具体的に何をすれば子供の思考をゆさぶるような発問がひらめいたり、分かり切ったことをただなぞらえるような授業から脱却できたりするのだろうか。その足掛かりとして「ねらいとする価値への追求の見通し」（以下：追求の見通し）の設定について、実践例を通して述べる。

##### (1) 実践例1 「はしの上のおおかみ」より

低学年の定番資料「はしの上のおおかみ」<sup>7)</sup>、現行の学習指導要領内容項目2-(2)「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする」<sup>8)</sup>を用いて説明する。本資料は意地悪なおおかみが、くまの親切（優しさ）に触れ、自分も優しくしたいという思いが芽生える話である。例えば「思いやり・親切」について、子供は授業を受ける前にどんな自覚をもっているだろうか。ここではそれを「I授業前の子供の価値の自覚」（以下：Iの自覚）図3とする。

- 優しくされると嬉しい（気分がいい）
- 意地悪するより親切にする方が気持ちいい
- ◎優しくされる側の個人的な受け止め方・捉え

図3 I授業前の子供の価値の自覚

子供は、友達や兄弟など、相手に優しくすることは当然のようにしつけられているだろうし、なぜ優しくすることが望ましいかという答えも知っているだろう。もし授業の着地点が「人には優しくしましょう」なら、それは元々知っていることの再確認であり、学びとして新たな発見はない。さらに言えば、授業が学習ではなくしつけ指導になる場合も考えられる。

では、この「はしの上のおおかみ」の資料を通して、一般的にどのような授業が成り立

ち、どのように価値を自覚していくか、それを「Ⅱ資料を通して一般的な価値の自覚」（以下：Ⅱの自覚）図4とする。

- 優しくすると互いによい気分になるから、人には進んで優しくした方がいい
- ◎言葉での理解のレベル

図4 Ⅱ資料を通して一般的な価値の自覚

ここでは資料に特化して具体的に設定し、Ⅰの自覚を強化するねらいがある。本資料で言うと、おおかみの心情を追い、どうしておおかみが改心したのかを探る中で、「思いやり・親切」の価値を見出したい。考えられる中心発問は「くまの後ろ姿をいつまでも、いつまでも見ていた時のおおかみの気持ちは」や、「くまに優しくされておおかみはどう思ったか」などがある。

しかしⅡの自覚の設定は、資料を読めばおおよそわかるものだし、授業も常に主人公の心情に迫るだけのものが多く、これでは授業に深まりが出ない。本論1頁で述べた「道徳授業では、子供ははじめから答えが分かっている」、「道徳の資料は言いたいことが見え透いていてつまらない」などと言った課題の声が上がるのは、これまでの授業づくりの多くが、こうしたⅡの自覚のようなねらいを最終ゴールとして設定していたからではないだろうか。

そこで、「Ⅲさらに深めたい子供の考え」（以下：Ⅲの考え）図5を設定する。

- 優しさはどんどんつながっていくのではないか
- 優しくするためには優しくされることも必要ではないか
- ◎優しくすることで相手を変えることができる
- ◎よりよい社会をめざして集団の在り方を変える

図5 Ⅲさらに深めたい子供の考え

Ⅲの考えは必ずしも全員が到達できなくてもよいものであり、授業の中でそこまでいなくてもよいという姿勢が授業者には必要である。なぜなら、子供が自ら考え到達することが重要であり、教師が誘導したり、教えてしまったりしては考える道徳に成り得ないか

らである。また、子供が理解できていないにもかかわらず授業を強引に進めてしまう可能性が考えられるからである<sup>9)</sup>。言い換えれば、Ⅱの自覚は本時で最低限子供に自覚させたいゴールで、Ⅲの考えは、Ⅱの自覚を通過点と捉えさらに授業を深めていくステップアップと言えよう。

こうしたⅠ・Ⅱの自覚及びⅢの考えを整理し設定することで、授業者はねらいとする価値について深く分析することになり、ぶれない授業展開の柱をつくることにつながる（図6）。

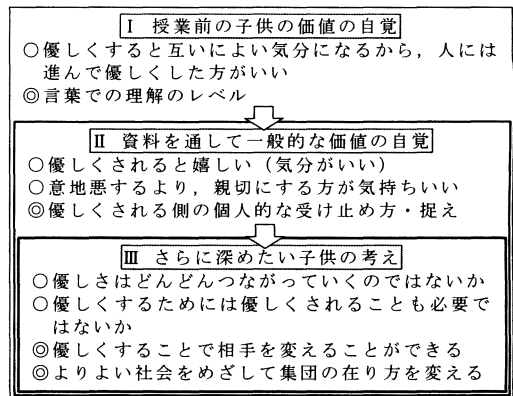


図6 ねらいとする価値への追求の見通し

Ⅲの考えを設定する際の視点として、大きく分けて2つ挙げることができ、一つは、先ほども述べたようにⅡの自覚は最低限到達すべき本時のねらいとし、そこからさらにどんなことがこの資料から学べるかを示すことである。例えば、Ⅰの自覚が「個人」を中心とした自覚であることが多いのに対し、Ⅱの自覚は「自分と相手」という他者意識が含まれる場合がある。そしてⅢの考えでは「広い他者意識」や「他者目線（立場の転換）」へと発展させるといいだろう。資料に置き換えると、くまとおおかみの関係だけの資料の扱いから、「おおかみに優しくされたたぬきはこのあとどうしただろう」と発問することで、ねらいとする価値を多面的・多角的に見ることにつながったり、「思いやり（親切）はどうしてつながっていくのだろう」と発問をすることで、子供はねらいとする価値の自覚を深めたりすることができると思う。

平成25年11月第2学年での実践では、子供から「優しさはつながる」というⅢの考えにあるキーワードが出ただけではなく、「意地悪をしたら、その意地悪もつながっていくよ」と、授業者も予想していなかった発言があった<sup>(9)</sup>。そこには子供も授業者も共に学びのある道徳の時間が存在し、子供は仲間との話し合いを通して個の常識を深化し発展させていったと思われる。授業者が設定したⅢの考えの枠を超えて、新たな気付きや納得を表出する子供のこうした発言は、これまでの実践を通して数多く見受けられ、その度に子供の可

能性に改めて感心する。

そして、Ⅲの考えを設定する際の二つめの視点は、Ⅲの考えには授業者の思いを込めたり、学びの連続性を意識した発展的な考えを想定したりすることである。平成27年5月第5学年での実践を基に紹介する。

(2) 実践例2 「生き続けた糸数さん」より<sup>(10)</sup>

生命尊重の価値を扱う高学年の授業である。本資料は、支え合う命の関係性について学ぶために作成した論者の自作資料<sup>(11)</sup>である。

資料① 「わずか10分で消えた1400名あまりの命」

これは、対馬丸事故の生存者である、糸数裕子（旧姓：石川裕子21歳）さんのお話です。糸数さんは当時沖縄国民学校の先生をしていました。そして、沖縄が戦場になってしまう前に、子供達を少しでも安全なところへ避難させようと、教え子たちの家を訪ねては、親たちに疎開させるよう説得して回りました。

そして、1944年8月21日、疎開者1600名余りを乗せた対馬丸は、大勢の親たちが見送る中、4隻の船と共に那覇港から長崎へ向けて出発しました。その翌日の22日夜10時12分ごろ、鹿児島県トカラ列島の悪石島北西10kmの地点で、アメリカ軍の潜水艦ボーフィン号の魚雷攻撃を受け、対馬丸は沈没しました。攻撃は、子供達など乗船者の多くが寝静まった夜の出来事であり、わずか10分足らずで沈んだため、ほとんどの人が船中から逃げ出せず、海の底へと沈んでいきました。また、船から脱出できた人も、接近中だった台風の高波にのまれて、その多くが犠牲となりました。

資料② 「命を落とした教え子と、命を救われた糸数さん」

糸数さんは、いかだの上で高波にさらわれないように必死にしがみつきながら、一昼夜を過ごしました。そして運良く漁船に助けられ、命を救われました。しかし、糸数さんが引率した13人の教え子達は皆、対馬丸と共に海の底へ沈んでしまいました。糸数さんは救出されたあと、1年数ヶ月、教師の仕事しながら宮崎県で過ごしました。当時、対馬丸沈没のことは軍から秘密にするよう命令されていました。

資料③ 「生き続けた糸数さん」



石川 裕子

対馬丸に我が子を乗船させた家族達は、疎開が失敗したのではないかと噂しました。そして、子供達を引率した糸数さんの実家を訪れ、糸数さんのお父さんに「子供を返せ」と何度も攻め寄ったそうです。

そして1945年4月、糸数さんが宮崎に疎開している間、沖縄では激しい戦闘が繰り広げられました。いわゆる沖縄戦です。多くの沖縄県民の命が犠牲になりました。終戦後、無事宮崎から帰ってきた糸数さんに、お父さんはこう言い聞かせました。「いいか、自分が対馬丸の生き残りであることは決して人に言ってはいけない。お前より辛い目にあっている人は沖縄にはたくさんいるんだからな。」

ある時、再び教員の仕事に就いていた糸数さんは、仕事の関係で那覇のまちに買い物にきていました。その時偶然「石川先生」と声をかけられ、昔の教え子と再会しました。教え子は糸数さんに近寄り「生きてて良かったですね」と話しかけましたが、糸数さんは「今仕事だからごめんね」と逃げるように帰って行ったそうです。その日以来、糸数さんは那覇のまちを出歩かなくなりました。糸数さんは、那覇のまちがとても怖く、時折複雑な思いに心を痛めたそうです。しかし「死にたい」とは思わなかったそうです。

**I 授業前の子供の価値の自覚**

- 命はお金や名誉ではかえられない大切なものだ。
- 自分の命だけではなく、他の人や動植物などの命を大切にすることも大事だ。
- 命は一人に一つしかなく、一度失えば二度と戻ることではない。(命の有限性：第一時より)

**II 資料を通して一般的な価値の自覚**

- 自殺することは駄目だ。親や周りの人が悲しむ。
- 戦争は残酷、多くの命を一瞬で奪ってしまう。生き残ってすごい。生き残ってよかった。
- どんな事があっても一生懸命に生きることが大切だ。生きていたらきつといいことがある。

**III さらに深めたい子供の考え**

- 生きることは、本人だけの努力ではどうにもならない時がある。
  - 生きていても辛い時(死にたくなる時)がある。
  - 自分の命を支えてくれる人達がいる。
  - 自分の命を大事にするということは、支えてくれている人達への感謝につながり、その人達もまた支えられていることになる。
- ※互いに支え合う関係性や、家族愛にふれた関係性の考え(第三時への布石となる)

図7 支え合う命の授業の「ねらいとする価値への追求の見通し」

これまで平和学習や戦争資料での道徳となると、戦争に対する恐怖やむごさ、平和への願いが表出され、戦争を生き延びた人達に対する尊敬の念を再確認するような授業展開がなされてきた。しかしそれではどの資料を使っても同じような授業となってしまう。本時では、そうした当然抱かだろろう思いをIIの自覚で設定し、授業中盤で到達すべき学習として位置付けた<sup>(12)</sup>。また、ねらいとする価値が

生命尊重であることから、本資料はあくまで命について考える材料であり、戦争そのものについて議論されないように配慮する必要があった。そこで資料を三部構成にし、三部目の主人公の置かれた状況を通して、中心発問を「自分がもし同じような立場なら、どう考えたら生きて行けるか」と設定した。以下にその時の授業の様子を逐語で示す。

〈中心発問の前後の授業の実際〉

- T：みんなも勉強してわかると思うけど、上からの命令だよね「疎開させなさい」って。それを家族達に説得して回ったのは確かに糸数さんだけど、糸数さんが悪いの？どうしてこんなに遺族から責められなきゃならなかったの？
- ユウ：親(遺族)たちは、糸数さんが上からの命令を受けていることをわからないで、糸数さんを責めていると思うから、糸数さんが責められても仕方ない。
- トク：自分の子供が急にいなくなった時に、糸数さんがもし悪くないってわかっているけど、悲しすぎて耐えられないから責めずにはいられなかったと思う。

(中略)

- T：自分がもし同じような立場なら、どう考えたら生きていけるか。(中心発問)
- セリ：死んでしまった生徒の分まで生き続けよう。
- クミ：二度と同じことが起こらないように、伝えるっていう気持ちで生き続ける。
- トク：もし自分が死んだら、自分より自分の周りの人が悲しむから。(IIの考え)
- カイ：一人では生き残れない。例えば、自分を励まそうとしても、一人だと、自分を励ましたら何か頑張れないから、一人では生き残れないです。(IIIの考え)



今日の授業で「よくわかったことは命は大事だということ、戦争で生きのびてきたら、よくはなつたのではなく、たまたまのたまたまで生き延びた、1人ではよくは生きのびてくることができず、生きのびると思いましたが、なぜなら、みんなよくくしくても、そのあと1人か、はげましてくれるから、2人ぐういは大事だと思えました。

図8 Ⅲの考えに到達している振り返り

今回学んだ事は、親は子供の事がして好き、何かしても大事に思っている事です。また、そんな子供を失った親の悲しむは話かには、つけないと、つらいないで、大きな事、学びました。僕はこの授業を通して上の事がよく分かったので、親より早く死なないようにしたい、いやします。

図9 Ⅲに値する新たな考え

授業中のトクやカイの発言や、図8・9に示す子供の振り返りにも表出されているように、子供は生命尊重の価値について、ねらいにある「支え合う命の関係性」について学んでいることがわかる。追求の見通しの設定、とりわけⅢの考えの設定には、授業者のねらい（支え合う命の関係性に気付かせたい思い）と、次時を見据えた意図（つながる命の連続性への布石）が込められている。Ⅲの考えの設定はこうした視点でも成り立つと考えている。

## 5. おわりに

本研究の核となっている「ねらいとする価値への追求の見通し」については、服部敬一「基礎・基本の確かな育成をめざす授業『子どもの「価値の自覚」をより確かに深める指導』大阪教育大学教育学部附属天王寺小学校研究紀要、2002」を参考に研究を積み重ねてきた。服部の研究では、「授業の前の子供の様子と考え方」から、「授業を通して高めたい子供の考え方」の二工程であるのに対し、本研究では、「Ⅰ 授業前の子供の価値の自覚」から「Ⅱ 資料を通して一般的な価値の自覚」、そして「Ⅲ さらに深めたい子供の考え」の三工程である。間にⅡの自覚を置くことで、最低限の子供の学びを保証し、さらにそこから授業をどう深めていくかというねらいがある。Ⅰは、これまでの学習を通して子供が理解しているだろう道徳的価値の自覚や、授業者の客観的な子供の見取りが主であり、ⅠとⅡは拮抗している場合が多い。Ⅱの自覚とⅢの考えは、本時で扱う資料を通じた気付き等の書き方で整理

されることが多く、ⅠとⅡとⅢは、ねらいとする道徳的価値についての一貫した考えが書かれるべきである。

また、授業づくりにおける手順としては、仮に資料が決まっているとして、まずはその資料の分析とねらいとする価値の解釈から始まる。そして資料を読めばわかること、その価値について子供が既に知っているようなことをⅠやⅡの自覚に据える。その時一応の目標が設定できる。それからⅢの考えを見出すことで、その考えにたどり着くための発問を設定する。発問が設定出来たら、子供の反応を予想し、Ⅲの考えが妥当かどうか、設定したⅢの考え以外に表出されそうなものはないか吟味する。同時にⅢの考えにより迫るためのゆさぶりや、問い返しの発問なども想定できるだろう。Ⅲの考えや中心発問が設定できれば、先ほど設定した目標をさらに高めることができる。ただしⅡの自覚に迫る目標が最低到達ラインであることから、Ⅲの考えはあくまでも「さらに深めたい子供の考え」であることを忘れてはならない。しかしねらいをより高く設定しておくことで、授業者はゆとりをもって授業に臨めるはずであり、自然と「当たり前前のことをなぞらえる授業」から「学習としてより深める『道徳の時間』」となるだろう。

「ねらいとする価値への追求の見通し」の設定は、授業における子供の価値の自覚を客観的に見取る判断基準となるだけではなく、教材研究にかける時間の短縮化にもつながり、学習内容の充実も図られると考えている。それは、これまでの授業づくりや、道徳の時間

における子供の発言・振り返りに深まりが見られることからの実感である。そして授業者の授業評価にも直結し、授業を通して子供がⅠやⅡの自覚に留まるようなら、授業展開やⅢの考えの設定に課題があると分析することができる。そして教科科を見据え、道徳の評価としても応用できると考えている。ただし、Ⅲの考えの設定については、授業者の主観によるところが大きく、その妥当性や設定方法等についても課題が山積していると言えよう。

道徳の時間は学習の時間であることや、その時間の存在価値は、教科化によってますます再認識させられることだろう。その時教師は道徳の時間にたのしみを見出し、「今日はどんなことを子供が学び取ってくれるかな」など、子供や授業に肯定的な期待を持てるようになりたいものである。本論で述べた提案がうまく機能することができれば、特別の教科道徳だからではなく、道徳の時間を担う教師として、前向きに、たのしく実践できるのではないだろうか。

## 【註】

- (1) 上地完治・眞榮城善之介・稲嶺盛久・上地豪・比嘉さやか・新垣博也「子どもたちに考えさせる道徳授業づくりに関する実践的考察」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第21号、2014年3月、121頁。
- (2) 服部敬一・他「あなたが道徳授業を変える」学芸みらい社、2013年7月、8頁。
- (3) 上地ほか、前掲論文、121頁。
- (4) 服部敬一「道徳的価値の自覚を深める際の、子ども情意面の考察」大阪教育大学道徳教育教室編『道徳教育学論集』第12号、2004年2月、65頁。
- (5) 働きかけについては、同上、132-137頁、及び『琉球大学教育学部附属小学校研究紀要』第33集、2016年1月、132-137頁を参照。
- (6) 働きかけについては同上書132-137頁及び「琉球大学教育学部附属小学校研究紀要第33集」、2016年1月、132-137頁を参照。
- (7) 永田繁雄「解説／徹底調査！最も使われている定番資料とは」『道徳教育』明治図書、2013年6月号。

- (8) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 道徳編」東洋館出版社、2008年8月、42頁。
- (9) 上地ほか、前掲論文、131-132頁。
- (10) 本実践については、道徳教育部の報告を参照。『琉球大学教育学部附属小学校研究紀要』第33集、2016年1月、132-137頁。
- (11) 論者が実際糸数裕子さんに数回にわたって聞き取りを行い、本人の思いや当時の状況をゆがめることのないように配慮し、資料化した。初めは自作資料のよさを活かして、授業に合わせて構成しようと考えていたが、戦争体験者の証言を美化したり、授業者の意図に応じて脚色したりすることは、糸数さんをはじめとする多くの生存者の方々への冒涇になると思い直し、糸数さんの話を基に授業プランを練り直すことになった。また、対馬丸の乗船した人の数は、出港当日に乗船を取りやめた人や、当日乗り込むことになった人などがいたとされており、正確な記録ではない。
- (12) 授業の展開例を次頁に示す。

主な学習活動と発問	予想される子供の反応	働きかけや留意点
<p><b>1. 授業の見通しを示す</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時に学んだことの確認</li> <li>・糸数さんの紹介をする</li> </ul> <p><b>2. 資料の説明を聞く</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・写真①「わずか10分で消えた1400名余りの命」</li> <li>・絵②「命を落とした教え子と命を救われた糸数さん」</li> </ul> <p><b>3. 糸数さんはなぜ生き続けられたのか考える</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・写真③「生き続けた糸数さん」</li> </ul> <p><b>補発</b> 糸数さんはどうして那覇の町が怖かったのか。</p> <p><b>補発</b> 複雑な思いとはどんな思いか。</p> <p>④ 遺族はひどくないか。糸数さんのせいじゃないのに。</p> <p><b>補発</b> お父さんはどんなつもりでこう言ったのか*。 (班話し合い→全体共有)</p> <p><b>補発</b> 糸数さんはこんな思いをしても、「死のう」とは思わなかったのはなぜか。</p> <p><b>中発</b> 自分がもし同じような立場なら、どう考えたら生きていけるか。</p> <p>⑤ 先生なら耐えられなくて生きる自信がないよ。</p> <p><b>4. 今日学んだことを書く</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・命は限りがあり何よりも優先される</li> <li>・自分の命も人の命も大事にすることが命を大切にすることになる</li> </ul> <p><b>【各場面の要点】</b></p> <p>①簡単に消えてしまった命、戦争の悲惨さ</p> <p>②九死に一生を得た糸数さん 宮崎の漁船に助けられた</p> <p>③遺族に会うことの恐怖。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・遺族に会ってしまうから</li> <li>・会うと「子供を返せ」と言われるから</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分だけ助かってしまった自責の念</li> <li>・疎開を勧めなければよかった・・・</li> <li>・父を辛い目にあわせてしまった・・・</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・誰かを責めないと気が済まなかった</li> <li>・遺族というより戦争や軍がひどい</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・遺族や世間から娘を守るため</li> <li>・沖縄戦を目の当たりにしていて、実際家族を亡くして辛い人がいっぱいいるから</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が死んでも何も変わらない</li> <li>・家族や友達、親戚を悲しませたくない</li> <li>・亡くなった生徒の分まで生きよう</li> <li>・自分より辛い人はいっぱいいるから</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教え子の分まで生きよう</li> <li>・後生の人達に伝えて生きよう</li> <li>・自分だけでは生きていけないかも</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・命は自分のものでもあるけど、家族や支えてくれている人のものでもある。死ぬと悲しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・I 授業前の子供の価値の自覚を確認する</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・①②を使って対馬丸沈没から助かった糸数さんの話を紹介する</li> <li>・対馬丸で亡くなった人の数は正確な数ではない</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を支える補助発問</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆさぶりの発問</li> </ul> <p>※資料③参照</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・班と全体で話し合う</li> <li>・親と子の関係性に気付かせたい</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・II 一般的な価値の自覚に迫る</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・IIIの考えに迫る</li> <li>・支える、支えられる命の関係性を見出す</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・命の価値を明確にするためのゆさぶりの発問</li> <li>・授業の最後に糸数さんの存在や命の関係性・連続性をより身近に捉えるために直接語りかけるメッセージ視聴する</li> </ul>

評価 生命尊重の価値について、命の関係性の視点で考えを深めることができたか。