

学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かす 生徒の育成

— めあて・教材提示・発問に関する授業改善を通して —

竹當 美香¹・宮里 智恵

Encouraging students to apply the moral values they have learned to their own lives
— Through the improvement of classes regarding objectives,
presentation of teaching materials, and questioning —

Mika TAKETOU and Tomoe MIYASATO

Abstract: This article examines the effect of the cultivation of students' motivation and attitudes toward moral practice and their desire to apply the moral values they have learned to their own lives by improving the content of the junior high school moral class D "The Joy of Living Better." Children are currently unable to show their "weakness" because they view it in a negative light. In junior high school, students are led to accept their own "weakness" in the "Joy of Living Better" section and develop the will and attitude to live better. In particular, in teaching "The Joy of Living Better," it is important to realize the goodness of human beings and apply it to one's own way of life. In this article, to cultivate a desire and attitude to implement the moral values students have learned and apply them to their own lives, we conducted classes on the content of item D, "The Joy of Living Better," in three classes. The effectiveness of the objectives, presentation of teaching materials, and questioning were analyzed based on the students' behavior in class and the worksheets, and the classes were found to be improved. The results suggest that this practice is effective in fostering students' motivation and attitude toward moral practice and their desire to apply the moral values they have learned to their own lives. It is suggested that this practice leads not only to the realization of individuality, such as "one's own personality," but also to the realization of one's unique existence and the pursuit of a noble life.

Key words: Special subject morality・"The Joy of Living Better"・class improvement method・classroom practice

キーワード：特別の教科道徳・よりよく生きる喜び・授業改善・授業実践

1. 研究の背景

1.1 道徳科の授業改善への着目

近年、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、これまでの授業を工夫・改善することや、授業改善の活性化を通して、子供たち一人一人の資質・能力を育てていくことの重要性が指摘されるなど（中央教育審議会，2016）、授業改善への注目が集まっている。道徳科においても授業のねらい達成のために「考え、議論する道徳」への質的転換の方向性が示され、授業改善に向けた多くの実践が行われている。例えば木下

（2018）は、検定教科書の導入に伴い、教材提示の方法に着目し、「ねらいをもとに、どのように提示するのが効果的か吟味」し、授業を構想していくように工夫することが重要であると述べている（p.136）。このような実践が行われる一方で、新たな課題も挙げられている。例えば鳥（2019）は、「ねらいが不明確」なため、「ねらいに近づくことなく登場人物の心情理解」に留まり、「深い学び」を想定できていない展開になっていることや「発問と発問の間がぶつ切り」になり「1時間の授業での生徒の思考の流れを想定」することができていないことを課題として挙げている（p.4）。ね

¹ 廿日市市立大野東中学校

らいや発問に関する課題は、教科化以前の道徳授業においても指摘されており（文部科学省，2017），教科化以降も依然として改善されていないことが分かる。これらのことからめあてや教材提示、発問は、道徳科のねらい達成に向けた授業改善の視点として非常に重要である。

1.2 内容項目D「よりよく生きる喜び」について

本研究では、道徳科の内容項目の1つである内容項目D「よりよく生きる喜び」に着目し、特にめあて、教材提示、発問に関する授業改善を行う。「よりよく生きる喜び」について増井（2017）は、「すべての道徳的価値を集約した」項目であると述べている（p.139）。『中学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』（文部科学省，2017）では「よりよく生きる喜び」について「苦しみに打ち勝って、恥とは何か、誇りとは何かを知り、自分に誇りを持つことができた時、人間として生きる喜びに気付くことができる。」（p.68）と示し、この項目を通して「目指す生き方や誇りある生き方に近づける」（p.69）ように指導することが重要であると示している。つまり「よりよく生きる喜び」は、誰もが道徳的価値をなかなか実現できないという「弱さ」を持つ一方で、その「弱さ」を乗り越えようとする「強さ」や気高さをもっていることを理解し、よりよく生きていこうとする意欲・態度を育成するための項目である。

現代の子どもたちは「弱さ」を良くないものと捉えるあまり「弱さ」を出すことができない状況に陥っている（守屋，2011）。しかし「強さ」と「弱さ」は誰もが持つものであり、その「弱さ」に向き合おうと努力する姿に人間のすばらしさがある（笠井，2012）。そのため特に中学生の時期に「よりよく生きる喜び」の項目において、自己の「弱さ」を受け容れ、よりよく生きていこうとする意欲・態度を育成することを通して、自己に対する「普遍的な人間愛」を育み、崇高な生き方に繋げていくことが重要であると考えられる。

「よりよく生きる喜び」の指導について浅見（2020）は、「生まれつきもっている人間としてのよさに気づき、そのよさを生かす」（p.68）指導が求められると述べ、人間としてのよさに気づくだけでなく、よさを生かすための指導を行う重要性を指摘している。本研究では浅見（2020）に従い、「よりよく生きる喜び」において、人間としてのよさを理解するだけでなく、そのよさを自己の生き方に生かす指導を目指す。ここでいう「自己の生き方に生かす」とは、授業で学んだ道徳的価値を自分事として捉え、自己の生き方に生かそうとする道徳的実践意欲と態度と捉えている。

1.3 授業改善の視点

(1) めあてについて

めあてとは授業におけるねらいに合わせて、授業時に生徒に提示する本時の目標のことである。めあての工夫としては、振り返りができるようなめあてを提示すること（飯塚，2018）等が挙げられる。

(2) 教材提示について

教材提示は、中学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（文部科学省，2017）において、ねらいの達成に向けて、生徒が主体的に考え、思考を深める事ができるよう行う指導方法の工夫の一つとして示されている。教材提示の工夫としては、ねらいを明確に持った上で、教材の分割提示を行うことや読み物教材と画像の併用（木下，2018）等が挙げられる。

(3) 発問について

発問とは豊田（1990）によると、「授業中になされる教師の問いかけ」（p.511-512）であり、子どもに思考と発見を迫る機能をもたせることができる。発問の工夫としては、ねらいに沿った発問を提示すること、中心発問や補助発問を設定すること（中島，2019）や、自分自身について考えるための発問を取り入れること（杉浦，2020）等が挙げられる。

2. 研究の目的

中学校道徳科の内容項目D「よりよく生きる喜び」の授業において、めあて・教材提示・発問に関する授業改善を行い、学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする生徒の道徳的実践意欲と態度の育成への効果を検証する。

3. 研究の方法

H県内の公立中学校第2学年3クラスを対象に授業実践を令和2年7月に各クラス1回ずつ計3回行う。授業時の生徒の様子や授業毎に記述したワークシートに基づき、めあて・教材提示・発問の効果について分析し、授業改善を行う。その後、授業実践前後に行う質問紙調査や授業時のワークシートの記述から、学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする道徳的実践意欲と態度の育成への効果を検証する。

(1) 質問紙調査

授業実践前の7月13日と授業実践後の7月28日に質問紙調査における生徒の変化を分析するために、宮沢（1988）が開発した中学生用の「自己受容性測定スケール」を使用する。この質問紙は「自己理解因子」「自己承認因子」「自己信頼因子」「自己価値因子」の4因

子27項目で構成されている。今回は中学校の実態に合わせ5つの項目を削除した4因子22項目で調査を行う。生徒は5件法で回答する。なお、分析は清水(2016)の作成したHADを使用し、授業実践前後において有意差が見られるか検討するため、対応のある平均値の差の検討(対応のあるt検定)を行う。

表1 質問紙項目(宮沢(1988)を元に筆者作成)

自己理解因子	
1	私は自分の性格を知っている
6	私は自分の短所がわかる
11	私は自分の能力や才能を冷静にみることができる
16#	私には自分の得意なことが何かわからない
26#	私は自分の長所がわからない
自己承認因子	
3#	私は今の自分に不満である
8#	私の容姿(すがたかたち)には変えたいところが多い
13	私は今の自分を大切にしたい
18#	私は自分とは違うだけか別の人になりたい
23	私は自分にあった生活をしている
28#	私は性格をまったく別の性格に変えたい
自己価値因子	
9#	まわりの人はみな私より立派な人間である
14#	私には人に誇るものが何もない
24#	私は生きていても仕方がない
29#	私は生きる価値のない人間である
自己信頼因子	
2	私は自分で決めたことには責任をもつ
7#	私は自信がないため物事をあきらめがちである
12	私は自分のことは自分で解決する
17	私は困難にぶつかってもそれを克服できる
22	私は将来何かおころうと自分なりにやっつけていける
27	私は目標に向かって生活している
31	私は自分の才能を生かした人生を送ることができる

(2) ワークシートの記述

授業で用いたワークシートに対する生徒の記述を分析し、めあて・教材提示・発問の改善の効果について検証するとともに、学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする意欲・態度の育成への効果を検証する。ワークシートの評価は、鈴木(2014)が開発した授業評価のためのルーブリックを基に作成した。鈴木(2014)は、教師側の授業評価の観点として観点A:客観的理解、観点B:主観的理解、観点C:基本的理解の3段階を設定している。本実践ではB:主観的理解は、自己の「弱さ」を受け容れる視点(表1B【自己視点】下線部参照)と他者の「弱さ」を受け容れる

視点(表1B【他者視点】下線部参照)の2つに分類されたと考え、観点A、B、B⁻、Cの4段階を設定した(表2参照)。本授業では、「弱さ」を受け容れることを通して、「普遍的な人間愛」を育み、自分らしい崇高な生き方に生かすことをねらいとするため、観点A評価を目指し、改善、実践を行う。

表2 評価基準(筆者作成)

評価基準	記述例
A 客観的理解	・自分の短所が嫌だと思っていたけれど、マイナスに考えるのではなく、そういう短所もプラスに考えて、自分らしさだと思っていけばよいと思いました。
B 主観的理解 【自己視点】	・人と同じがいいと思うのではなく、自分にしかできない事を行うことが大切だと思いました。
B ⁻ 主観的理解 【他者視点】	・友だちが弱さに悩んでいても、気にしないように対応してあげることが大切だと思いました。
C 基本的理解	・沙絵さんは障がいを持っているのに努力していてすごいと思いました。

4. 授業計画と教材

表3 授業計画

対象	H県内の公立中学校 第2学年3クラス
日時	令和2年7月14, 21, 28日
主題	自分自身を受け容れる D-22「よりよく生きる喜び」
ねらい	ありのままの自分を受け容れ、自分らしい生き方を見つける主人公(重本沙絵さん)の姿を通して、「弱さ」との向き合い方が変わることは、誇りある自分らしい生き方に繋がることに気付かせるとともに、自分自身の「弱さ」を受け容れようとする意欲・態度を育成する。

表3は本研究の授業計画である。教材は、宮崎恵理著『みんなちがって、それでいいパラ陸上から私が教わった事』(ポプラ社, 2019)を基に筆者が作成した教材「自分らしく生きる—重本沙絵—」を使用した。本教材は、主人公が「自身の障害を受け容れられない」という「弱さ」にぶつかりながらも、「弱さ」と向き合うことを通して、より強く前向きに進もうとする姿を描いている。主人公の前向きに進もうとする姿には、自分らしさや「個性」を伸ばすという事に留まらず、自分にしかできない事を模索し、ひたむきに奮闘することで、自己の唯一無二の存在に気付き、強く生きていく崇高な生き方が含まれている。このような崇高な

生き方について学び、話し合うことを通して、生徒自身が普段抱えている悩みや不安等の誰もが持つ「弱さ」について考えを深めることができるとともに、自己に対する「普遍的な人間愛」を育み、崇高な生き方へと

繋げることのできる教材である。

学習指導案の改善の過程を表4に示す。下線部太字が前時の反省を基に改善した部分である。

5. 学習の流れと授業改善

表4 学習指導案の変遷（下線部太字…改善点 ○…発問）

	授業実践①（2020/7/14） 2年A組25名（帰入国生徒3名）	授業実践②（2020/7/21） 2年B組27名（帰入国生徒1名）	授業実践③（2020/7/28） 2年C組28名（帰入国生徒4名）
導入	教材提示A 主人公を写真・動画で示す		
	○沙絵さんの概要を捉える 「どのような性格だと思いますか」		
	めあてA 沙絵さんの生き方を通して、私たちが学べるところを見つけよう	めあてB 沙絵さんの生き方を通して、 <u>自分らしく生きる方法</u> を見つけよう	
展開前段	教材提示B 教材を全て配布する	教材提示C 教材①を配布する	
	○『“人とちがう”ということを少しだけ忘れさせてくれた』この言葉から沙絵さんは障害に対してどんな思いを持っていたと思いますか。		
	監督『パラリンピックを目指して違うスポーツに取り組んでみないか。』		
	発問A ○悲しんだ時の沙絵さんはどんな気持ちだったのだろう。	○その言葉を聞いた沙絵さんの気持ち 「でも監督は沙絵さんを悲しませたくてパラを勧めたのかな？」	
		発問E ○監督は <u>どんな思いで沙絵さんにパラリンピックの話</u> を言ったのだろう。	
	教材提示C 教材②を配布する		
発問B ○監督が沙絵さんに言いたかったことは <u>どんなこと</u> だろう。 ○「食い入るように見ていた」時、 <u>どんな気持ち</u> だったのだろう。	発問F ○沙絵に <u>しかできない事とはどんな事</u> だと思いますか。 発問G（補助発問） ○ <u>パラリンピックに出る事だけが沙絵にしかできないこと</u> なのかな？		
	教材提示C 教材③を配布する		
発問C ○沙絵さんは昔と今で <u>どんなところ</u> が変わっただろう。 ○なぜ沙絵さんは <u>変化</u> できたのだろう。	【写真を提示する】 発問H ○沙絵さんが監督やパラ陸上との <u>出会いから教わった事</u> は <u>どんなこと</u> だろう。		
	教材提示C 教材④を配布する		
展開後段	発問D ○沙絵さんの生き方や「みんなちがって、それでいい」という考えを聞いて、 <u>どんなこと</u> を感じましたか？また <u>これからの自分</u> はどうしていきたいですか。	発問I ○ <u>みんなにも沙絵さんのように、何かを受け入れられないことや、いやだなと否定してしまうこと</u> ってありませんか？ ○沙絵さんの生き方を通して、 <u>自分自身が感じたこと</u> や <u>これからの自分</u> に活かしていきたいことを書きましよう。	
		○発表を行い、交流する。	
終末	○発表を行い、交流する。		

6. 授業改善のプロセス

表5 ワークシートの記述内容（下線部は筆者による／B・・・自己視点 B-・・・他者視点）
（※C評価の生徒については、本稿では掲載を省略している。）

	評価	生徒	生徒の記述	割合 (人数)
授業実践①	A	生徒 A	私も他の人と違って、いやだなと思う事がよくあったけど、重本さんの言葉を聞いて、これは自分の個性なのだと思います。他の人と違う事は、別に悪い事ではないんだと思いました。	32% (8)
	B	生徒 B	人と比べるんじゃなくて、自分が努力して自分らしさとか、個性をだすことが大切ということがわかった。	48% (12)
	B-	生徒 C	他の人が困っていたり、その人が短所を気にしていたりすると、それにふれず、楽しく相手の気持ちを考えて、行動することが大切。	4% (1)
授業実践②	A	生徒 D	沙絵さんの話を聞いて、私もあの人のあれいいなあとかあるけど、自分のいい事も沢山あるから自分の良さを生かして「自分らしさ」を大切にしていきたいなあと思います。	40% (11)
	B	生徒 E	“みんなと違う”ことも“自分にしかできないこと”を生かして自分と向き合って頑張ったり努力したりすればいい。	33% (10)
	B-	生徒 F	まわりに流されすぎずに、自分の考えをしっかりと持って、行動して、他人の考えも「その人らしさ」として受け入れていきたい。	7% (2)
授業実践③	A	生徒 G	私は流行りとか全然わからなくて、でもみんなと合わせないといけないのかなとかずっと考えていた。人と違うと悪みたいな考えをしていた。でも今日沙絵さんの「人と違うのを受け入れられた」という文面を見て、ものすごく安心できた。人と違ってもいいんだと思えるようになって気持ちが軽くなった。これからは胸を張って自信を持って生きていける。	16% (4)
	B	生徒 H	短所も受け入れて自分らしく生活ができるように長所を活かしていきたいと思います。	67% (16)
	B-		なし	0

ここでは行った実践について、授業時の生徒の様子や終末に記述させたワークシート（表5参照）を授業後に分析し、次の実践に向けて行った改善のプロセスを述べる。なおワークシートの評価は、道徳科の授業づくりについて研究している大学院生2名（内1人は筆者）が、表2に示すルーブリックを用いて個別に検討し、一致しなかった箇所は、両者で話し合い決定した。

6.1 めあての文言の改善

実践①②では、主人公の生き方を通して学べることを生徒自身に見つけさせるために幅広い視点を踏まえためあてを設定した（表4めあてA参照）。しかし、表5に示すワークシートの記述内容では、【生徒C】【生徒F】は、他者の短所に「ふれず、楽しく相手の気持ちを考えて行動する」のように、授業を通して本時のねらいとする自己の「弱さ」を受け容れる視点ではな

く、他者の「弱さ」を受け容れる視点で記述を行っていた。このように本授業のねらいと異なる記述をしている生徒は、全体の約1割であった。この要因としてめあてが不明確だったことが挙げられる。飯塚(2018)は、生徒の振り返りができるようなめあてを提示することの重要性について述べており、視点を絞り、生徒が捉えやすいめあてを提示することが重要であると考える。

そのため実践③では、「自分らしさ」というキーワードを入れためあてを設定した（表4めあてB参照）。その結果、他者の「弱さ」を受け容れる視点で記述を行っている生徒の割合が0%となり（表5参照）、本授業のめあてを理解して思考した生徒が増加した。このことから、めあてをねらいに合わせて明確に提示することが、授業における視点の焦点化に繋がったとともに、生徒自身がめあてについて深く考えることに繋がったと考える。

6.2 教材提示方法の改善

実践①～③の全てにおいて、導入時に人物像を写真や動画で示し、その後にめあてを提示するよう設定した(表4教材提示A参照)。写真や動画を見た生徒は、主人公の実際の様子を見ると「すごい」等の驚きを示し、めあてを提示した際にも、その後の授業展開に向けて意欲的に取り組もうとする様子が見られた。このことから、導入時に主人公の人物像や生き方に対する生徒の興味関心を高めることが、めあてに向けて取り組もうとする意欲に繋がること示唆された。

一方実践①では、教材文を全て配布した点について課題が残った(表4教材提示B参照)。具体的には、教材を分割して範読していたため、教材を自分で読み進め、先の展開を踏まえて発問に答える生徒がいたことである。そのため実践②③では、木下(2018)の教材分割提示の工夫に基づき、授業者が読む場面ごとに教材を提示した(表4教材提示C参照)。その結果、生徒が先の展開を踏まえて発問に答えることがなくなり、自己の価値観を踏まえて発言する様子が見られた。このことから教材を分割提示する方法は、生徒が自己の価値観を踏まえて考える上で効果的であることが示唆された。



図1 写真・動画提示の様子



図2 写真提示の様子

6.3 発問内容の改善

実践①では、主人公の気持ちに着目し発問設定を行った(表4発問A, B, C, 参照)。その結果、表5に示すワークシートの記述内容では、【生徒A】は「私も他の人と違って、いやだなと思う事」があったが、授業を通して「これは自分の個性なのだった」とのように、ねらいとする道徳的価値について自分の経験を踏まえた記述をしていた。このように道徳的価値を自分事として捉え、自己の生き方に生かそうとする記述を行っている生徒は、全体の約2割に止まっていた。一方【生徒B】は「個性を出すことが大切ということがわかった」とのように、本授業のねらいとする道徳的価値の大切さに気付いた記述をしていた。このように道徳的価値の理解について記述をしている生徒は、全体の約5割であった。このことから、実践①における主人公の気持ちに着目した発問では、道徳的価値を自分事として捉えさせることが難しいことが分かった。自分事として捉えさせることは、自己に対する「普遍的な人間愛」を育み、崇高な生き方に繋げていく上で重要であるため、改善を行う必要がある。

そこで実践②では、中島(2019)の述べる補助発問を活用する工夫に基づき、教材に描かれていない事を発問と補助発問として設定した(表4発問E, F, G, H参照)。また杉浦(2020)の述べる自分自身について考えるための発問を取り入れる工夫に基づき、展開後段において自分事に返すための発問を設定した(表4発問I参照)。その結果、表5に示す【生徒D】は、「あの人のあれいいなあ」と思う事があるけれど、「自分らしさを大切にしていきたい」とのように、ねらいとする道徳的価値について自分の経験を踏まえた記述をしていた。このように道徳的価値を自分事として捉え、自己の生き方に生かそうとする記述を行っている生徒は、全体の約4割となり、実践①より上昇した。これは、実践②で行った教材に描かれていない事を発問や補助発問を通して考えさせることが、自己の価値観を踏まえて考えることに繋がったと考える。また、展開後段に自分事として考えさせるための発問を行った事が、道徳的価値を自分事として捉え、自己の生き方に生かそうとする意欲に影響したと考える。これらのことから2つの発問の工夫は、生徒の道徳的実践意欲と態度を育成する上で効果的であることが示唆された。

一方、発問に対する考えを生徒同士で交流する時間が少ないという課題が挙げられた。そのため実践③では、発問の厳選を行い、それぞれの発問について生徒同士で話し合う時間を確保した。具体的には、主人公を支える他者の視点に立って考えさせるための発問「監督はどんな思いで沙絵さんにパラリンピックの話

を言ったのだろう。」(表4 発問E参照)を実践③では除いた。しかし結果として、実践②よりA評価の割合が減少した。このことから、実践②における他者

の視点に立って考えさせるための発問は、道徳的価値を自分事として捉えさせる上で重要であることが示唆された。

7. 結果・考察

(1) 質問紙調査

表6 授業実践前後の各因子の平均値の差

因子	時期	実践① N=23			実践② N=23			実践③ N=24		
		平均値	標準偏差	t値	平均値	標準偏差	t値	平均値	標準偏差	t値
自己理解	前	3.57	0.724	0.0775	3.42	0.682	-1.134	3.51	0.665	-2.173**
	後	3.57	0.643		3.53	0.713		3.82	0.802	
自己承認	前	3.13	0.147	1.4003	3.27	0.726	-2.089**	3.32	0.688	-1.558
	後	3.01	0.150		3.47	0.500		3.48	0.685	
自己価値	前	3.59	0.738	2.1255	3.97	0.752	-1.072	3.65	0.903	0.706
	後	3.26	1.082		4.10	0.640		3.58	1.003	
自己信頼	前	3.48	0.643	1.0600	3.44	0.461	-1.765*	3.53	0.590	-0.095
	後	3.36	0.708		3.58	0.579		3.54	0.814	

*.05≤p≤.10 **p<.05

実践前後の回答結果の変化を分析するために、因子ごとに事前・事後の調査得点をそれぞれ算出した。各実践有効回答者数は、実践①23名、実践②23名、実践③24名であった。授業実践前後において有意差が見られるか検証するため、対応のある平均値の差の検討(対応のあるt検定)を行った。その結果を表6に示す。

クラスごとの質問紙による実践前後の調査の結果、実践①では、有意な差は見られなかったものの、実践②では、「自己承認因子」に有意な上昇、「自己信頼因子」に有意傾向が見られ、実践③では「自己理解因子」に有意な上昇が見られた。

これらの結果より、実践ごとに学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする意欲・態度の高まりに違いがあったことが分かる。この要因として、実践ごとに授業改善を行った事が挙げられる。実践ごとの反省を基にめあて・教材提示・発問に関する改善を行うことが、生徒の学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする意欲・態度の高まりに効果的だったと考える。

(2) ワークシート

表5に示す通りA評価の割合が一番高かった授業は、実践②であった。実践②が実践①よりも効果があった要因として、発問と教材提示方法の改善を行った事が挙げられる。発問では、実践①で行わなかった教材に描かれていない事を発問や補助発問として設定した。また教材提示方法では、実践①では教材文を全て配布したが、自己の価値観を踏まえて考えさせるために実践②③では教材を分割提示した。これらの改善が、効果的だったと考えられる。

しかし実践③では、A評価の割合は減少した。実践②よりA評価の割合が減少した要因として、多角的な視点で考えさせるための発問(表4 発問E参照)を実践にて除いたことが挙げられる。一方実践③では、B評価(主観的理解【他者視点】)の割合が0%となり、B評価の割合が最も高い結果となった。実践③のB評価の割合が最も高い結果となった要因として、実践②よりめあての文言を明確に提示したことが挙げられる。

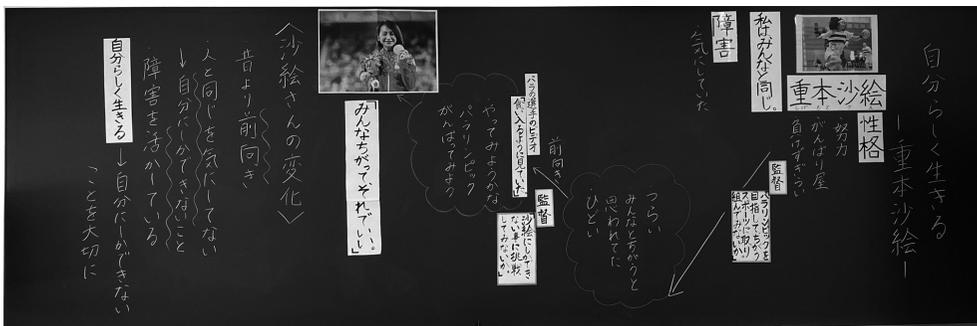


図3 授業実践① 板書

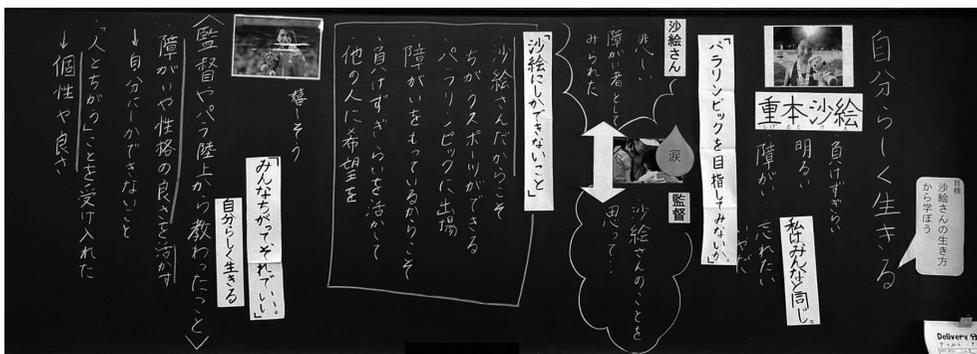


図4 授業実践② 板書

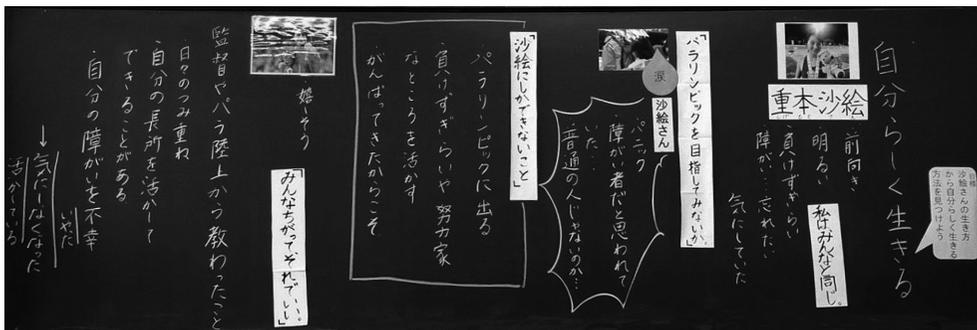


図5 授業実践③ 板書

8. まとめ

本研究では、中学校道徳科の内容項目D「よりよく生きる喜び」の授業についてめあて・教材提示・発問に関する授業改善を行い、学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする生徒の道徳的実践意欲と態度の育成への効果を検証した。

その結果、本実践は学んだ道徳的価値を自己の生き方に生かそうとする生徒の道徳的実践意欲と態度を育成する上で効果的であることが示唆された。この要因

として、道徳的価値について自己の価値観を踏まえて考えさせるようにめあて・教材提示・発問の3つの側面での授業改善を行ったことが挙げられる。八田(1990)によると授業改善は、よりよい授業を実現していくための教師としての当然の義務であるとともに、その重要関心事であると述べている。そのため道徳科の授業のねらい達成に向け、絶えず授業改善の視点を持ち続ける必要があることを、本研究を通して再認識することにも繋がった。

また表5に示すワークシートの記述内容では、【生

徒G】は、教材を通して自分自身と向き合うことで、「自分らしさ」等の個性に気付くだけでなく、自身への安心感や自信を持つことができたことと記述していた。【生徒G】に代表されるように、授業を通して「自分らしさ」といった個性に気付くだけでなく、自己の唯一無二の存在に気づき崇高な生き方を目指す生徒の姿が見られた。冒頭でも述べたように「よりよく生きる喜び」の項目では、自己の「弱さ」を受け容れ、よりよく生きていこうとする意欲・態度を育てることを通して、自己に対する「普遍的な人間愛」を育み、崇高な生き方に繋げていくことが重要である。そのため、本実践において【生徒G】のように自己を見つめ、崇高な生き方を目指す姿が見られたことは、中学2年生の生徒にとって大きな変容であったと考える。

一方、C評価の生徒への対応ができていないことが課題として挙げられた。本実践でC評価となった生徒のほとんどは帰入国生徒であり、日本語の理解が十分でない者もいた。このような個々の生徒に対する指導が不十分という課題を踏まえ、多様な指導法を生徒の実態にあわせて活用していくことができるよう更に研究していきたい。

今回は、ねらい・教材提示・発問の3つの視点で授業改善を行ったが、生徒の道徳的実践意欲・態度の喚起や自覚化を促す上で、さらに今後は生徒自身が自己や他者との対話を通して、より主体的に価値に向き合うことができるように授業改善を行う必要がある。

謝 辞

本実践を進めるにあたり、ご協力をいただいたH県内のN中学校の先生方、生徒の皆さま、そしてワークシート分析にご協力をいただいた亀井美奈さんに深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

- (1)浅見哲也「『特別の教科道徳』の授業づくり講座
人ではなく人間、努力より生きがい」『道徳教育』
2020 9月号 p.68
- (2)中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学

- 校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016 pp.50-51
- (3)飯塚佳乃「授業のめあてに即した振り返りが児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響」日本教育工学会論文誌 2018 pp.81-84
- (4)笠井稔雄「人間の弱さへの共感を重視した道徳の授業：価値の主体的自覚を目指す指導の困難さを克服する一つの方略」北海道教育大学紀要 教育科学編62（2）2012
- (5)木下美紀「道徳科における教材の効果的な活用 — 読み物教材の活用の視点を通して—」『道徳と教育』 2018 p.136
- (6)増井眞樹「『特別の教科 道徳』をどのように実践するか — 「考える道徳」「議論する道徳」の具現化—」奈良学園大学紀要 2017 p.139
- (7)宮沢秀次「女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究」教育心理学研究36（3）1988 pp.258-263
- (8)宮崎恵理『みんなちがって、それでいい パラ陸上から私が教わったこと』ポプラ社2019
- (9)文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』教育出版2017 pp.68-69 83
- (10)守屋淳「『弱さ』の教育学のために」兵庫県立大学環境人間学部 研究報告第13号 2011 pp.31-40
- (11)中島大介「補助発問の工夫による道徳的価値の理解を深める実践—道徳的な価値を多面的・多角的に考えるための効果的な指導法の工夫—」教育実践研究第29集 2019 pp.187-192
- (12)島恒生「『特別の教科 道徳』の充実に向けて—教科化がスタートした今の課題から—」畿央大学紀要 第16巻 第2号 2019 p.4
- (13)杉浦勉「道徳科における発問構成に関する一考察」北翔大学短期大学部研究紀要 第58号2020 pp.63-73
- (14)鈴木由美子「科学的で未来志向的な道徳授業の開発研究を」『道徳教育』2014 4月号 pp.68-70
- (15)豊田久亀『新教育学大事典2』第一法規出版 1990 pp.511-512
- (16)八田昭平『新教育学大事典4』第一法規出版 1990 pp.59-60