

小学校低学年における道徳科の多様な指導方法の工夫

—自分の生活や自己の生き方に向き合うために—

Various Teaching Method of Moral Education Lessons on the Lower Grade Students of
Elementary School

伊澤 真佐子

IZAWA Masako

(和歌山大学教職大学院)

田中 千映

TANAKA Chie

(和歌山大学教育学部附属小学校)

受理日 令和4年1月31日

抄録：道徳科の授業において自分の生活や自己の生き方に向き合うためには、教材の特徴による指導方法の工夫が鍵となるのではないかと考える。本稿では、令和元年から2年間の小学校1年生の11の実践例により、教材の特徴による3つの指導方法の有効性を取り上げる。一つ目は、登場人物に自我関与しやすい教材では、道徳的行為に関する体験的な学習を教材の話し合いや生活を振り返るときに入れること。二つ目は、日常生活を扱った教材では、教材を土台に問題解決的な学習の中に役割演技や動作化も取り入れ自分の生活と結び付けること。三つ目は、「生命の尊さ」や「個性の伸長」などの内容項目を扱う教材では、展開前段で教材を扱い、展開後段で道徳的行為に関する体験的な学習を入れることである。

キーワード：教材の特徴、質の高い多様な指導方法、自分の生活を振り返る、自己の生き方に向き合う

1. はじめに (研究の目的)

平成30年度から小学校で、平成31年度から中学校で「特別の教科 道徳 (道徳科)」(以下、道徳科と表記)が全面実施され、検定教科書が使用されている。教科書使用の開始に伴い、道徳科の授業の実施率は改善された。その反面、創意ある指導、学校や地域の願いや特色を反映させた指導などを含めた多様な指導方法の工夫についてはこれからの課題である。永田(2020)は「教科書を有益な中核教材として活用しながらも、行く手の道幅を広げ、授業を柔軟に開いていくことが重要だ」としている。つまり、系統学習的な指導と問題解決的な指導、価値提示・教授的な指導と価値追究・発見的な指導が片方に偏しない両面的思考とその対立の克服を目指すことが求められており、子どもの学びを基軸に教師の願いを重ねて、両者を融合させた指導の在り方を創造していくべきだと主張している。

また、赤堀(2018)は、「道徳授業における教材活用に関わる一考察」において道徳授業で教材を活用する理由として、児童生徒がねらいとする道徳的価値の理解を自分との関わりで行い、多様に考えを深め、学び合えるような共通の素材として必要だとし、道徳科の

特質として「特に、授業の特質である集団思考を促すためには、一時間のねらいとする道徳的価値に関わる事象が含まれている共通の素材として教材を活用することが有効と言える」と、対話などを通して集団思考をすることで促される多面的・多角的な理解を促す共通の土台として教科書を使う有効性を示している。

各教科書の教材は、道徳科の授業における特質である道徳的価値の自覚を深めるために選ばれたり作られたりしている。「『特別の教科 道徳』の教科書検定について (報告)」(H27)で、「検定基準の道徳科の固有の条件として、教科書において、ア)「内容の取扱い」の2の(4)に示す「言語活動」、イ)「内容の取扱い」の2の(5)に示す「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」について適切な配慮がなされていることを求める規定を置くことが適当である」とある。それを受け、いくつかの適する教材の後ろに「問題解決的な学習」ができるよう対話する手順を説明したり、「道徳的行為に関する体験的な学習」ができるよう場面を設定して役割演技をする様子を写真などで示したりするページが設けられている。実際の授業では、それらを参考にしながら児童の実態に合わせて取り組もうとしている話を聞くが、現代的な課題に対す

る指導方法の工夫については緒に就いたばかりといえる。

そこで本稿では、自分の生活や自己の生き方に向き合う道徳科の授業を展開するため、教科書を基にした多様な指導方法の工夫について考察する。

2. 質の高い指導方法の工夫について

多様な指導方法については、「学習指導要領（平成29年告示）第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2（5）に「児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」（P171）が明記されている。道徳科の特性としては、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行うことが挙げられている。こうした道徳科の特性を生かすためには、質の高い多様な方法を活用して授業を構想することが大切となる。また、「その際、それらの活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにすること。また、特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること」と示されている。

そこで、児童の道徳性を養うために、教科書教材を活用した、質の高い多様な指導方法の活用について実践をもとに提案する。

『特別の教科 道徳』への期待と課題」の中で柳沼（2015）は、「道徳の内容をただ理解するだけでなく、それに関する問題を主体的に考え判断する資質・能力を確かに育成できる指導方法が求められる」とし、ねらいの達成に向けた言語活動や表現活動を充実させて、子どもが自ら考え、主体的に判断し、表現することが重視されると主張している。さらに、「大事なものは、ある道徳的行為を子どもに強制することではなく、子どもがその道徳的行為の意味や意義を因果関係や道徳的原理・原則に照らしながら理解し、日常生活の可能な範囲で適切に活用・応用していくよう促すことである。」と示している。

また、赤堀（2018）は、低学年における多様な授業展開の一つに道徳的行為に関する体験的な学習を挙げ、「体験や活動を通じて、道徳的価値を実現することのよさや難しさを考えられるようにすることが重要である」と述べている。

このことから、授業では、展開前段での対話や展開後段で自分の生活を振り返り自己の生き方を見つめる工夫の一つとして、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習を入れることや他教科他領域で体験したことを取り入れることが有効であると考えた。

3. 低学年における道徳科の授業実践

第二筆者の田中千映教諭（以下授業者）は、和歌山大学教育学部附属小学校で令和元年度、令和2年度と連続で1年生を担当した。そこで、教科書を活用した質の高い多様な指導方法の工夫を取り入れた道徳科の授業研究を2年かけて実践した。ここでは「質の高い多様な指導方法を教材の特性やねらいに合わせて取り入れると、一人一人が主体的に課題に向き合って内省し、熟考し、実効性を含めた将来の生き方を展望する道徳性が養われるだろう」と仮説を立て取り組んだ。

低学年の児童が教科書教材を共通の素材として活用しながら多様な指導方法を入れて展開することで、児童が主体的に考え、自分の生活や自己の生き方に向き合う道徳科の授業づくりを目指したものである。

なお、令和元年度の実践の教材の出典は「みんなの道徳 1年」（学研）令和2年度の実践の教材の出典は「いきるちから」（日本文教出版）である。

2年間の取組から、授業の中に道徳的行為に関する体験的な活動を取り入れた授業展開と、特別活動等における多様な実践活動や体験活動を生かした授業展開の2つを取り出し検討する。そして、小学校低学年における質の高い多様な指導方法の工夫についての提案を試みたい。

3. 1 「教材の問題点を自分事として受け止める」ため道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れた授業展開

3. 1. 1 役割演技を取り入れた3実践（令和1年5月～6月）

以下の①②③では、役割演技を取り入れている。児童の実態や教材の内容により、役割演技の取り入れ方を変えているので、その有効性について考えていく。

①「ぼくは、きゅうしょくとうばん」の実践—教師との役割演技で会話の続きを考える—（R1. 5.29）

ねらい：自分が行った仕事が多様な役割に立つことのできる喜びを感じ、学校生活の充実に向けて、進んで仕事をしようとする心情を養う。

この教材は、明日から給食が始まるので、家の夕飯でシチューをよそう練習をしたゆきおが、スープ係の当番の仕事が無事に終え「お仕事、上手にできたね。」と先生に褒められ「おしごとかあ。」と胸を張る話である。

入学したての1年生にとって自我関与しやすい教材である。ここでは、教材の最後の場面、先生に褒められた後の気持ちを考える場面で役割演技を取り入れている。

展開前段で、明日から給食当番と先生から言われたときの気持ちを聞くと、「当番と言われて、嬉しくなったりわくわくしたりする。」や「当番になったら、ちょっ

とお兄ちゃんになったな、賢くなったなという気がする。」と意見が出された。家で練習している時の気持ちを考えた後、先生にほめられたゆきおになって、「おしごとかあ。」の続きをお面をかぶって役割演技をしながら会話の続きを考えた。

表1 「ぼくは、きゅうしょくとうばん」 役割演技の一部

発話者	発話内容
教師	お仕事、上手にできたね。
児童1	お仕事か。ぼくも役に立てて嬉しいよ。(拍手)
児童2	お仕事か。役に立ててよかったし、みんなの手にかかるとやけどしなくてよかったよ。(拍手)

前でお面をかぶって会話の続きを話す子供は得意げな表情で先生に褒めてもらった場面を再現して言葉の続きを考えていた。これは、場面を具体的にイメージすることでその時の気持ちを想像し、自分が給食当番をした体験とも結び付けながら表現したからだと考えられる。また、それを聞いている子どもたちから自然と拍手が出たことから、「その通り」や「そうになりたい」という気持ちを感じられた。自分たちも主人公のゆきおのようにがんばろうという気持ちをもつことができた授業であった。



図1 板書を利用して役割演技をしている様子

② 「めだかのめぐ」の実践—役割演技で主人公の状況を把握する— (R1.6.12)

ねらい：みんなが助け合うと楽しい学校生活を送ることができることが分かり、自分もみんなのためにできることを頑張ろうとする態度を育てる。

この教材は、小さい時にけがをしてうまく泳げないが、みんなに支えられて楽しく学校生活を送るめぐが、毎朝一番に学校に来て黒板消しをきれいし、みんなに喜んでもらうという話である。

この教材も入学前後の不安な気持ちに自我関与しやすい。この授業では、教材での役割演技を2か所で行った。1つ目は、うまく泳げないので学校生活を不安に思うめぐに共感するため「入学前のめぐになるよ。」と言い、お面をかぶって黒板に貼った場面絵の前で気持ちを言った。

表2 「めだかのめぐ」 役割演技前半

発話者	発話内容
教師	入学前のめぐになってね。
児童1	みんなに笑われないかな。
児童2	まってくれないから不安。心配。

などができた。お面をかぶることめぐの不安な気持ちを入学前の自分のことと重ねて、めぐになって話していた。2つ目は黒板消しをきれいにする場面で、取り入れた。

前に出てきた児童は、次のような役割演技を行った。

表3 「めだかのめぐ」 役割演技後半

発話者	発話内容
教師	めぐちゃん、どんなことを思っているの？
児童3	みんながしてくれるから、できることだけやろうかな。
児童4	恩返しになるかな。

と支えてもらうだけでなく自分にできることを頑張りみんなから認めてもらうめぐの姿に、これからの自分の学校生活の在り方も重ねていた。終末では、「めぐちゃんのお話でいっぱい考えたね。めぐちゃんから自分にもどるよ。」と「大好きなクラスにするために」とテーマにもどり、「めぐちゃんみたいに大好きなクラスにするためにどんなことができるかな。」をワークシートに書いた。そのことを学級便りに載せ、子どもたちに意識づけていた。

めぐちゃんみたいに大好きなクラスにするために

どんなことができるかな。

♡なかがよくなる。ともだちになろうっていう。
♡みんながよろこんでくれることをぜんぶやる。
♡ほめていいことをきらきらみたくみにつける。みんながえがおでいる。
♡みんなといっしょに、きょうりよくしあひながら、やさしくしてあげたい。なとおもいました。そして、みんなとあそびたいなとおもいました。

図2 「めだかのめぐ」学習後の学級だより

このように、教材の話し合いの中で役割演技を取り入れたため、登場人物になって考えていたことを、「自分にもどるよ。」という教師の言葉でもどり、自分たちのクラスに当てはめて考えることができた。

③ 「じゃんけんぼん」の実践—主人公に自分の言葉で話しかける— (R1.6.22)

ねらい：自分の好き嫌いとらわれず、よく考えて行動することのよさに気づき、誰に対しても公正・公平に接しようとする判断力を育てる。

この教材は、ドッジボールで仲良しのやすしと同じチームになれなかったこうきが、がっかりして、校庭

のすみに座ってしまい、みのりが誘いに来ても行かずに、「みのりさんよりやすしさんのほうがいい。」と言い、みのりを悲しませてしまうという話である。

これは休憩時間など日常生活でおこりやすい内容である。この授業では、「こうきくんにどうすればよかったのかを教えてあげよう」と、登場人物の心情理解でなく、どうすればいいのかを自分の言葉で考えるという問題解決的な学習を行っている。

本実践では、まず、教材での話合いで「目に涙をためたみのりを見たこうきは、下を向いてどんなことを考えているでしょう」と教師がみのり役になり、役割演技を取り入れた。

表4 「じゃんけんぽん」前半の役割演技の記録

発話者	発話内容
教師	わたしのこときらいなの。
児童1	えっと、みのりさんが嫌いではないんやけど…やすしくんのほうが好きなん。
児童2	みのりさんも好きなんやけど、みのりさんもやすしさんも好きなんやけど、みのりさんもやすしくんも同じチームになれやんかったらな…

と主人公の困った気持ちに共感していた。展開後段で、中心発問として「こうき君にどうしたらいいか教えてあげよう」と、主人公であるこうきに語りかける役割演技を取り入れ、自分だったらどう話しかけるかを考えた。

表5 「じゃんけんぽん」後半の役割演技の記録

発話者	発話内容
児童1	じゃんけんして、やすしくんとかうきくんが別のチームになったからこうなったけど、こんなこと言わなかったらよかった。言わなかったら、やめなくてよかった。ドッジボールやめてなかったら、楽しくできたと思います。（「おお。」という歓声があがる）
児童2	じゃんけんをしてこんなことになったけど、こんなこと言わなかったらドッジボールできたと思います。こんなこと言わなかったらみのりさんも元気やと思います。

と、こんなことを言わないでドッジボールをしたらよかったね、仲良しの友達と同じチームでなくても楽しめるよ、と考えることができた。「じぶんのことをふりかえろう」では下のような記述が見られた。

表6 「じゃんけんぽん」児童の感想

児童	ワークシートの記述
A	みんなとかつどうするときにけんかしないで、きゅうけいにひとりでないようにする。
B	やさしくする。みんなのことをきにしてあげる。
C	みんなであそぶとき、すねない。

このように、教材の登場人物の心の中を考えるのではなく、その登場人物にどうすればいいかを教えるという問題解決的な学習において役割演技を取り入れた。児童の感想で書かれた記述から、客観的に自分の生活やこれからの生き方に向き合おうとしていることがうかがえる。

3. 1. 2 内容項目「礼儀」の学びを深めるために動作化を取り入れた2実践（令和2年 6月、10月）

④『『ありがとう』『ごめんなさい』』の実践—教科書の挿絵の場面を再現する—（R2.6.22）

ねらい：「ありがとう」「ごめんなさい」の言葉を使ったときと言わなかったときの互いの気持ちの違いを考えるを通して、気持ちのよい挨拶、時と場に合った動作を心掛けようとする実践意欲を養う。

この教材は、2つの場面が絵で示されている。一つ目は消しゴムを拾ってあげる場面で、お礼を言う絵と何も言わない絵がある。もう一つは、追いかけてこをしていて人にぶつかり、謝っている絵と何も言わない絵である。

この実践では、挿絵からどのような場面かを確かめ、動作化を行いながら、それぞれの発問をした。

表7 「ありがとう、ごめんなさい」動作化の後の記録

発話者	発話内容
教師	消しゴムを拾った場面で、「ありがとう」と言われたとき、どんな気持ちになりますか。（消しゴムを拾う動作をして）
児童1	うれしい。
児童2	またやろう。
教師	消しゴムを拾った場面で、何も言われなかったとき、どんな気持ちになりますか。
児童3	何か、言ってほしい。

友達がぶつかってきた場面でも、同じようにし、その後、『『ありがとう』や『ごめんなさい』』を言った時と言っていない時では、どのように違うでしょう。」と発問し、気持ちを伝えると、相手が気持ちよくなることを感じられる学習過程にしている。この実践時は、コロナ禍による休校から学校が再開されてあまり間がなかったため、中心発問を設けて深めるところまではいかなかった。しかし、動作化で言葉と言わなかった時の互いの気持ちの違いを考えさせること

で、自分の生活の中でも、気持ちの良い挨拶を心がけようとする心情を育て意欲に結びつけることができた。日常生活で習慣的ともいえる挨拶などについては、動作化をして具体的な状況の下で道徳的体験を通すことで、普段行っている挨拶の意味や意義を理解させることが必要である。

⑤ 「どんなあいさつをしますか」の実践—警備員さんへの挨拶を考える— (R2.10.5)

ねらい：どんなときにどんな挨拶をするのかを考え、挨拶の意味を理解し、気持ちのよい挨拶をしようとする態度を養う。

この教材は、夕方に友達と、お姉さんとお姉さんの友達と、そして大きな荷物を持つおばさんと出会う3つの場面絵からなる。

内容項目「礼儀」の2回目の授業となる。本時の学習課題を「あいさつをするとき、大切なことはどんなことだろう」と示して授業を行った。

教材にある3つの場面ではどんな挨拶をするのかを考え、それぞれの場面で、挨拶の仕方が違うのはどうしてかを考えることを中心発問とした。中心発問での授業記録を抜粋すると、以下の表8のようになる。

表8 「どんなあいさつをしますか」授業記録の一部

発話者	発話内容
教師	どうしてこんなに挨拶の仕方が違うのかな。
児童1	一番目は夕方で、次は朝で、次が昼。朝、昼、夕方、晩で挨拶が違うから。
児童2	(相手が) だんだん大きくなっている。大人になったら、ていねいに話す。
児童3	ほくより年上だったらていねいに言う。
教師	荷物をもちましようか、って言ってくれた人はどうして？
児童4	荷物がいっぱい重たそう。
教師	こんなことを言われたおばさん、嬉しいね。こんなふうに、相手の人が嬉しくなるといいね。

と、展開前段で教材を使い、挨拶の言葉について考えた。その後、自分の生活を振り返る時に、いつも校門にいてくれる警備員さんへの挨拶を、自分、警備員さん、撮影者の3人でグループを作って動作化し、互いにiPadで撮影した。

自分が動作化した様子をiPadで子ども達はすぐに確認していた。撮り直しをしているグループもあり、自分の動画から何か気付いたことがあったことが伺える。振り返りでは、「誰にどんな挨拶をしようかな、どんな言い方をしようかな、こんな挨拶をしたいですって書いてごらん」と自分の生活の中での挨拶の仕方を考えさせた。

表9 「どんな挨拶をしますか」の授業の児童の感想

児童	感想の記述
A	けいびいんさんにいつもおおきいこえでさようならっていいたい。
B	けいびいんさんに、あついのにすごいいね、っていいたい。
C	いろんなせんせいにあさあったときおはようございますっていいたい。がっこうからかえったとき「ただいま」っていっています。

A児の「いつも大きな声」で、ということからどのような挨拶がふさわしいのか、B児の「暑いのにすごい」からは暑い中自分たちの安全を守ってくれているという気づきを挨拶にこめたいという思いが感じられた。C児のように意欲をもった児童も多くおり、先生やバスの運転手さん、近所のおばさんに挨拶したいなどが書かれていた。

自分が動作化したものをiPadで撮ると自分を客観的に見ることができる。挨拶は日常的なものなので動作化すると自分の生活とつながり、その時の気持ちと重なりやすい。発言を聞いた子も「あー、あるわ。」と声を上げていた。

礼儀など日常生活に関するものは、動作化することで、「挨拶の言葉って大事だね」「相手により言葉遣いもかわるね」と挨拶に対する新たな気づきを感じられた。

3. 1. 3 自分の生活を振り返るときに

⑥ 「かぼちゃのつる」の実践 生活を振り返る場面で役割演技を取り入れる (R3.3.10)

ねらい：わがままをしないで身近な人の注意を聞き、周囲に気を配って安全できもちのよい生活を送ろうとする心情を育てる。

この教材は、かぼちゃが周りの人の注意を聞かずに蔓を道路を挟んだ反対側のすいか畑まで伸ばし、トラックに蔓を切られ涙を流して泣いたという話である。

ついわがままをしてしまいがちな低学年の児童にとっては日常生活を扱った教材ともいえる。この教材では、展開前段でかぼちゃの気持ちを考えた後、自分の生活にもどす時に動作化を取り入れた。

展開後段で、「みんなもかぼちゃさんみたいに注意を聞かなくて、失敗したことがあったかな。どんなことがあったか教えてください。」と聞き、内容を聞いた後、3人の児童と動作化をしている。

表 10 「かぼちゃのつる」の展開後段で自分の生活を想起した授業記録の一部
(お母さんの注意を聞かず、いっぺんに卵をフライパンに入れて太い卵焼きになってしまった児童1の話から)

発話者	発話内容
教師：(お母さん役)	卵焼きは、卵を混ぜて、ちょっとずつ、ちょっとずつ入れるんですよ。
児童1：	(卵を割って混ぜる動作化をしながら) 大丈夫、大丈夫。
教師：	児童1が、どんな気持ちだったか、分かる？
児童2：	ちょっとずつ入れても、いっぱい入れても同じになるやろ。
児童3：	そんなん、聞かんでも大丈夫。
教師：	児童1さん、どうでしたか。
児童1：	ああ、卵焼きが太くなってしまった。失敗しちゃった。

このように、自分の生活にもどすときに役割演技を入れた。児童の体験談を聞いている児童2、3がその気持ちを自分のことのように話していた。よく似た体験を思い出し想像しやすかったのだろう。自分もこんなことがあった、そこからこんなことを考えた、これからこうしたいということが考えやすかったようだ。見ている子ども、きっとこんな気持ちであっただろうと想像することができ、自分の生活での具体場面を思い描くことができたのではないだろうか。こんな時にどうするかということを考える時、つまり問題解決的に考えるときに、役割演技を入れると、あんな言葉がいい、こんな風にするるといいと話し出した。そして、自分の生活を振り返っても似たことがあり、その時はこうしたけれどどうだったかを考えることができた。

3. 1. 4 道徳的行為に関する体験的な学習の取り入れ方の工夫について

以上、令和元年度3つ、令和2年度3つの6つの実践を検討した。教材の特徴やねらいとなる内容項目によりそれぞれ道徳的行為に関する体験的な学習の取り入れ方が違っている。令和元年度の実践①「ぼくは、きゅうしょくとうばん」では、道徳的価値が高まったところで主人公の言葉の続きを考えた。自然と拍手が出たことから主人公の会話の続きを自分の生活に重ねていたと捉えられる。②「めだかのめぐ」は主人公がおかれた状況に共感させるため前理解の部分と中心発問の部分で2回取り入れた。主人公の気持ちに深く入り込むことで自分のクラスに当てはめやすかった。③「じゃんけんぼん」は二人の会話や主人公にどうすればいいか語りかけることで問題解決的な学習の中に役割演技を取り入れた。自分たちの日常にありがちなので、これからの自分の生活に結びつけることができた。

令和2年度の実践では、④「『ありがとう』『ごめんなさい』」で場面を再現する動作化を取り入れること

で、挨拶の大切さを実感させ、自分の生活でもやりたいう実践意欲を育てた。⑤「どんなあいさつをしますか」では、一学期の実践④の発展として身近な場面を想定して挨拶の言葉の大切さに気付かせた。ICTを使って動作化を録画するという工夫をした。そのことにより、実践的な態度を養っている。⑥「かぼちゃのつる」では、生活をふり返る場面で役割演技を取り入れた。教材と似たことがあったと思い出し、それを動作化することで、自分達の生活にもある、それはどうなのかと向き合うことにつながった。

以上の実践を比べて、道徳的行為に関する体験的な学習の効果について整理し、検討する。

道徳的行為に関する体験的な学習をどの場面で入れたかを整理すると

- 教材の話し合いの中で取り入れた実践例②④
- 教材の中から自分の生活も振り返るようにした実践例①③
- 自分の生活に戻すときに取り入れた実践例⑤⑥

このことから指導方法の工夫として、道徳的行為に関する体験的な学習を入れる場面は、教材で深めることでねらいに迫りやすくなる時、教材から生活につながるやすくなる時、教材に関する生活場面についてしっかり向き合うとき、を考えて入れていけばよいと言える。

次に、教材の特徴から整理する。

- 自我関与しやすい教材の実践例①②
- 日常生活でよく経験している内容を扱った教材の実践例③⑥
- 習慣的に行われているものの意義を捉え直す教材の実践例④⑤

このことから、自我関与しやすい教材の中に道徳的行為に関する体験的な学習を入れていき、自分の生活を想起させながら話し合うことが有効であるといえる。そこに、日常生活でよく経験している内容の場合は、問題解決的な学習を取り入れ、そのなかに役割演技も取り入れることでより自分と重ねやすくなる。挨拶など習慣的なものの意義を捉え直す時には、具体的な場面を取り入れることも有効である。

生田(1989)は「役割演技で進める道徳指導」で、「役割演技には脚本や筋書きはまったくなく、刻々と移り変わる新しい事態に対応しながら、その場に最もふさわしいふるまい方を選択していく能力が要求される。このように、新しい事態に直面したとき、いち早く適切な言動がとれる能力が自発性といわれるものである。」としている。このような力は、これからの時代に特に大切であり、道徳科の授業でも積極的に取り入れたいものである。

いずれも、道徳的行為に関する体験的な学習を実践した授業者は、実際に動作することでの気づきをていねいに扱っており、道徳的価値の良さを実感すること

で自分の生活を振り返りながら道徳的価値を自分との関わりで捉え直し向き合おうとしていたと考えられる。

3. 2 ユニットを組んで他教科・他領域・日常生活における多様な実践活動や体験活動を生かした道徳科の授業実践

田沼（2017）は内容項目について「それぞれ単独に主題設定して指導するよりも、同一テーマでのユニット（小単元）として関連付けて連続的な指導をした方が子供たちの学習課題意識も明瞭で、より深い次元での自分事としての学びにすることができる」としている。そこで、ユニットで組んだ方が自分の生活や自己の生き方に向き合うことの実効性が高まると判断した場合は効果的に活用したいと考え取り入れることにした。

すでに3.1の実践のように、子どもたちはこれまでの道徳科の時間に役割演技や動作化を通して体験的に学ぶことを学習している。この既習の学習スタイルを生かして、ユニットを組んだ授業の中にも体験的な学習を取り入れることが自分の生活や自己の生き方に向き合うために有効であると考え、実践した。

3. 2. 1 ユニットのテーマ：じぶんのすてきをさがそう～ぼくっていいな・わたしっていいな～（令和元年10月、11月）

この実践では「自分のよさに気付き、自分の良さに目を向け、自分に自信を持ち前向きに生活しようとする心情を育てる」ことを目標にユニットを組んだ。特別活動で友達のよさを見つける「友達クイズをしよう」や生活科でお手伝いをしておうちの方からその頑張りや成長についてコメントをもらう「ひろがれ えがお大作戦」などに関連させた。道徳科では⑦「ハムスターの赤ちゃん」（生命の尊さ）、⑧「ぼくのこと・きみのこと」（個性の伸長）でユニットを組み実践した。

⑦「ハムスターの赤ちゃん」の実践—生活科と結び付け、家族から手紙をもらう—（R1.10.29）

ねらい：生きることの素晴らしさや自分を大切に育ててくれた家族の思いに気付き、生命を大切にしようとする心情を育てる。

これは、一生懸命に生きるハムスターの赤ちゃんとお母さんの姿から生きることのすばらしさや生命を大切にしようとする心情を養うことのできる教材である。しかし、ハムスターの赤ちゃんから自分のことへのつながりが難しい教材である。そこで、展開後段で道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れる必要があると考えた。この実践では、自分が大切な存在であり、大事に思っていることが書かれてある家族からの手紙をもらう活動を取り入れた。

ハムスターのお母さんの気持ちを話し合った後、「お家の人みんなのことをどんなに思っているのかな」と子供達に投げかけたところ、「ハムスターのお母さんと同じ気持ちかな」「大事に思っているのかな」など、自信がない様子であった。そこで、事前に用意してあったお家の人からの手紙を子供達一人一人に渡した。以下子どもたちの反応である。

表 11 「ハムスターの赤ちゃん」手紙を読んだ後の発話記録

発話者	発話内容
児童1:	こんな気持ちで育ててくれたんだってわかった。
児童2:	ぼくの手紙にも、ハムスターの赤ちゃんに出てきた「宝物」と同じ言葉が書いてあったよ。
児童3:	嬉しくてなきそう。

この後、子どもたちから返事を書きたいという声があがったので、お家の人への手紙を書いた。以下が手紙の記述である。

表 12 家族への手紙の返事

児童	手紙の記述
A	おかあさんへ まえ、ぼくを生んでくれてありがとう。これだけ大きくなったのもおかあさんのおかげだよ。これからもぼくのことを育ててね。
B	ママへ ママ、ちいさい時から大せつにそだててくれてありがとう。いつも大せつにしてくれたりして、とてもうれしいです。ありがとう。
C	おかあさん・おとうさんへ おかあさん・おとうさん、お手紙ありがとう、ぼくも、みんなのことずうっとずうっと大好きだからね。これからもいろんなことがあるとおもうけれど、なんでもがんばるからね。

このように、自分のことを大切に育ててくれたということを実感できていた。自分もハムスターの赤ちゃんも大切にされているということがお家の人からの手紙を通して重ね合わさったと考えられる。自分が大切に思われてきたことへの実感やこれからも自分を大切に頑張っていこうという思いにつながった実践となった。

⑧「ぼくのこと きみのこと」の実践—特別活動と結び付け、展開後段に自分のよいところを友達に教えてもらう体験活動を入れて—（R1.11.3）

ねらい：一人一人に長所があることや自分の長所に気付き自分のよさに目を向けようとする心情を育てる。

主人公の「りく」は、自分や友達の長所を知っていて、教材の中で「ねえ、きみのよいところをおしえて。」と投げかける。この言葉から自分の長所について考え

させたいと考えた。しかし、自分を客観視できない子供もいる。そこで、友達から自分の長所を言ってもらおうといった道徳的行為に関する体験的な活動を取り入れることで、自分の長所に目を向けることの意味や価値を考えさせることができると考え実践した例である。事前の取組として特別活動などで「友達のいいところ見つけ」をしておく。道徳科の授業では、教材の読みと話し合いを授業前半で終える。その後、クラスを半分に分け、5分ずつ自分のいいところを聞きに行き、相手側は見つけていた友達のいいところを伝えるという展開後段の活動に時間をとった。

表 13 「ぼくのこと きみのこと」授業記録より抜粋

発話者	発話内容
教師	お友達から聞いた新しい自分のいいところあった？
児童 1	親切だよって教えてくれました。
児童 2	発表する時いい声だと言ってくれました。
児童 3	Yちゃんがやさしいって言ってくれました。
児童 4	すごいねって言われた。
教師	どんなところがすごい？
児童 5	走ったり、いろいろすごい。
教師	自分のいいところを教えてもらってどう思ったか教えてください。
児童 6	みんなぼくのよいところを知っているんやなって。
児童 7	みんなが私のことをこんなこと思っていたの言ってもらったし、嬉しかったです。 (中略)
児童 8	自分のよいところをもっと増やしたいと思いました。
教師	どうしてそう思ったの？
児童 9	もっと増やしたら、 <u>ありがとうとお母さんに言ってもらえるから、だからもっと増やしたい。</u> ①
児童 10	こんなところが自分がいいんやなって思った。ちょっと意外だった。
児童 11	こんなにいいところあったんやなってわかった。

本時に至るまでに、特別活動で「友達のいいところ見つけ」に取り組んできた。そのため、本時で子供たちは、自分や友達のよいところに目を向けやすく、友達のよいところを積極的に伝えることができた。また、生活科「ひろがれえがお大きくせん」に取り組み、お家の方に「ありがとう」「すごい」などの声掛けをもらってきている。下線①は、その経験と重ね合わせたの発言であると考え。特別活動や生活科とカリキュラムを組んだことで、本時において、子供たちは、自分のよいところを伝えてもらう活動により、深まりが生まれた。また、事後の道徳「大すきだから」においても、自分や友達の得意なことに積極的に目を向けようとする姿が見られた。

3. 2. 2 ユニットのテーマ：じぶんのすてきをさがそう～2年生に向けて～（令和3年1月、2月）

令和2年度は、3学期に入ってから朝の会、帰りの会などで友達のいいところを見つけてきたことを活かした教材⑨「あなたってどんな人？」（個性の伸長）の授業の展開後段で昨年「ぼくのこと きみのこと」で実践した「いいところ見つけ」を行った。また、命の尊さをテーマにして国語「どうぶつ赤ちゃん」（光村図書）⑩ハムスターの赤ちゃん（生命の尊さ）⑪わたしはおねえさん（生命の尊さ）をユニットにして取り組んだ。

⑨「あなたってどんな人？」の実践—お友達のいいところ見つけカードの交換—（R3.1.28）

ねらい：人にはさまざまなよさがあることに気づくことで、自分の特徴に気づき、それを大切にしようとする心情を育てる。

主人公のはるひとくんが、友達の良いところを見つけて紹介し、自分もまねをしようと思う、という教材である。自分もまねをしようと思う主人公の気付きから友達の良いところ見つけをグループで行った。昨年は、生活科の時間や特別活動で友達のいいところを見つけてためて置き、道徳の教材を学習した後伝え合ったが、今回は3学期に、今までの日常の取組を土台に行った。子供達は案外どの子にもいいところがあることを伝え合い、もっと言いたい、もっと伝えたいと主体的にやりたい気持ちをもつことができた。「ともだちどうして、おたがいのよいところをつたえあって、どんなきもちになったかな？」というワークシートには、

表 14 「あなたってどんな人？」の授業の児童の感想

児童	感想の記述
A	うれしくてきゅんって気持ちになった。わけは自分では上手なところがあまりないとおもったけど、上手がいっぱいだったからうれしかった。
B	3人ともかいていることがちがうけど、3人ともぼくのことを知っているから、いいことをかいてくれたからかどうした。
C	いろいろなことがしれてうれしかった。いろいろなことを伝え合えたのしかった。じぶんがおもっていなかったのもかいてくれてとてもうれしかった。

と書かれていた。

子供達ももっと時間を取ってほしいというので、特別活動の時間にもこの時間の続きとしていいところ見つけを行うことになった。昨年のように、事前に「いいところ見つけ」に取り組んでいなかったが、3学期ということもあってか「友達にいいところを伝えたい」と主体的に取り組むことができた。

⑩「ハムスターの赤ちゃん」の実践—国語科教材と関連付けて— (R3.2.18)

ねらい：ハムスターの赤ちゃんが一生懸命に生きている様子や母親が赤ちゃんを大切にしている姿から生命のすばらしさを感じ取り、生命を大切にしようとする心情を育てる。

今年度は、国語科で学習した「どうぶつの赤ちゃん」(光村図書)を学習した後、動物への愛護の気持ちをつなげて、生命の尊さを考えることにした。そして、教材の学習の後、ハムスターの赤ちゃんに手紙を書く展開にした。

表 15 「ハムスターの赤ちゃん」ワークシートの記述

児童	感想の記述
A	いっぱいおちちをのんで大きくなってね。おかあさんがくろうして生んでくれたからおかあさんにかんしゃして、おかあさんをまもってね。
B	おかあさんにもっとおちちをのませてもらって元気に育って、おかあさんをまもってけがをしないようにしてね。自分の命もまもって生きていてね。
C	げんきにそだってね。やさしいハムスターになってね。みんなの役に立つハムスターになってね。あかるいおかあさんになってね。

また、ハムスターの母さんにも手紙を書きたいと言い、

D	大きくなって元気に育ってほしいからおかあさん、大事に育ててね。育てるの、おかあさんがんばってね。おかあさんもあかちゃんも元気でね。命を大切にね。
E	おかあさんのハムスター、げんきにそだててあげてね。あとやさしくそだててあげてね。きっとそうしたらげんきいっぱいのハムスターになるよ。

国語科の学習から続いているので、動物の命の大切さについて自分の言葉で語っている子が多かった。自分の生活に結びつけることは難しかったが、動物の命、お母さんの愛情などは感じていたように思う。

⑪「わたしがおねえさんよ」の実践—家族から手紙をもらう— (R3. 2.25)

ねらい：これから生まれてくる小さく、かけがえのない命に対する家族の喜びや期待感を理解すること、自分が生まれた時のことをお家の人から手紙をもらって知ることを通して、生命を大切にしようとする心情を育てる。

おかあさんのお腹の赤ちゃんが動く様子から、もうすぐ生まれてくるので自分がおねえさんになる気持ちを描いた教材である。この教材では、もうすぐお姉さんになる主人公に自我関与させながら授業を進めた。

中心発問で「どんな気持ちでお腹の赤ちゃんに話しかけたかな」では、「赤ちゃん、育ったらいっしょに遊ぼう」「ずっと仲よくしようね」「やさしくするよ」と意見が出た。その後「みんなの生まれる前や生まれた時、お家の人があるどんな気持ちだったか聞いたことある?」と聞き「今日はみんなにお手紙が届いています」と言うと子供たちは大変驚いた様子であった。先生から一人一人名前を呼ばれお家の人からの手紙を渡されると大切な物を受け取る様子で、目を輝かせて読んでいた。お家の人からの手紙を読んで目頭を押さえている子供もいた。子どもの中には「涙が出た」「何回も見たらおれ、泣くわ」など愛情を感じていたようである。今回、「生命の尊さ」でユニットを組んで手紙を渡した。教材がお姉さん視点だったので、お母さんからの手紙は視点が違ったのかもしれない。しかし、命の尊さを自分の命に重ね合わせて考えていた。

3. 2. 3 ユニットを組み、特別活動における多様な実践活動や体験活動を生かした工夫について

学校の教育活動全体と通して行う道徳教育の要となる道徳科の授業では、道徳科の前後の取組と結び付けることが内容項目を自分事として考え内面化するうえで大切となることがある。道徳科の授業前の取組を生かした実践は⑦⑧⑩⑪、後に生かした実践は⑨である。本稿の実践では各教科・領域で行った活動を道徳科の時間にもう一度具体的に活動の意味を見つめ直し、道徳的価値と結び付けて考えることで、内面化を図っている。また、自分の生活と結びつくことから、自己の生き方にも向き合うことができる。

令和元年と令和2年で行った取組を比べてみる。家族からの手紙を渡すことを取り入れた実践⑦と⑩では、組むユニットを変えている。⑦は、お家の方に「ありがとう」「すごい」などと声をかけてもらっている生活科「ひろがれ、えがお大作戦」と教科横断的カリキュラムを組み、教材で考えた動物の命のことを自分の命につなげている。⑩は、国語科「どうぶつの赤ちゃん」と⑩の「ハムスターの赤ちゃん」を受けてお腹の中にいる赤ちゃんへの思いから自分の生命誕生のときへとつなげている。

友達のいいところ見つけを取り入れた実践⑧と⑨では、子供の意識の順番が変わっている。⑧は特別活動「友達のいいところ見つけ」で取り組んできたことを活かしており、道徳科の時間でも友達のよいところを積極的に伝えることができた。⑨は、日常の取組から意識づけていたことを道徳科の時間に教材を関連して取り上げたところ、子供の方から、グループだけでなくもっとやりたいと、特別活動へと結びついた。それぞれの教師のねらいによるが、どのようにユニットを組み、子供の意識を連続させていくのがポイントとなる。また、展開後段で道徳的行為に関する体験的な学

習をすることで実践⑦表 12 の家族への手紙の返事での児童 C 「これからもいろんなことがあるとおもうけれど、なんでもがんばるからね」や実践⑧の表 13 児童 9 の「もっと増やしたらありがとうとお母さんに言ってもらえるから、だからもっと増やしたい」の発話、実践⑩の児童 B ワークシート「自分の命もまもって生きていてね。」などの記述などから道徳的実践意欲が増したと考えられる。

次に時間配分をみていく。実践⑧⑨では、1 時間の中心を道徳的行為に関する体験的な学習にもっていき、教科書で学んだ価値を位置付けながら道徳的行為に関する体験的な学習に多くの時間を使って展開している。ねらいにより、どこを 1 時間の中心にもってくるのかで時間配分も変わるので工夫すべき点といえる。

表 13 の児童 9 下線①の発言や表 15 のワークシートの記述内容を見ると田沼（2017）で示されている同一テーマでユニットを組んだことで、子供たちは、意識の連続性を持ち、複数価値の多面的・多角的な視点から道徳的価値の理解を可能にすることができたと考えられる。

4. 考察

以上、新しい集団生活が始まった 1 年生、児童は異なるものの 2 年間の授業実践から、次の 3 つのことが考えられる。

一つ目は、自我関与しやすい教材では、教材のねらいや特徴により道徳的な行為に関する体験的な学習を取り入れることで、具体的な場面をイメージでき、自分の体験が想起しやすいことである。これを教材で学習したことに照らし合わせることで問題意識をもって自分の生活に向き合うことができる。実践①②がこれに当たる。低学年の発達段階から見ても、具体的な場面を再現することが自分事として考えることにつながる。ただ、ねらいにより、展開のどの場面にいれるのか、子供の思考を深めるためにどう位置づけるのかを工夫する必要がある。

二つ目は、日常生活を扱った教材では、教材を土台にして、問題解決的な学習を取り入れたり、その中に役割演技や動作化を入れたりすることで、生活を振り返り、そのときの行動の意味を考えたり、これからのことを考えたりできることである。演じた子供は主体的に考え、見ている子供は、自分ならと客観的に考えて自己と向き合い、その後交流することで道徳的判断力が養われる。実践③⑥がこれにあたる。挨拶などしつけや習慣に関するものは、授業でその意義を考えているので、実際に行動するときの実践意欲や態度を感じることができた。実践④⑤の教材がこれにあたる。

三つ目は、「生命の尊さ」「個性の伸長」などの内容

項目を扱った教材では、教材を土台とした展開前半と内容項目に関連付けた道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れた展開後段を授業展開に入れ込むことである。さらに、ユニットを組むことで、教材から学んだことが道徳的行為に関する体験的な学習を通して具体的となり子どもたちには分かりやすくなる。3.2.3 で言及したように実践⑦表 12 の家族への手紙の返事や実践⑧の表 13 児童の発話、実践⑨での友達のいいところ見つけに子どもがもっと時間をほしいと言ったこと、実践⑩の児童 B ワークシートの記述などから道徳的実践意欲が増したと考えられる。さらに、道徳科の授業だけでなく、教科横断的な取り組みにより学校教育全体に広げるために、道徳全体計画別様などを活用していきたい。実践⑦～⑩がこれにあたる。

また、3.2.3 で言及したように、田沼（2017）で示されている同一テーマでユニットにすることの有効性も見られた。3.1、3.2 の実践から、先に、役割演技や動作化で道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れた道徳科授業を行っておくことで学習の仕方が身に付いたため、道徳的行為に関する体験的な学習の本質的な学びにスムーズに移ることができ、学習を深めることができた。

他教科・他領域で取り組んだことを道徳科の授業の中に取り入れること、時には教科書を土台として道徳的行為に関する体験的な学習に重点を置いた授業展開を行い、児童が道徳的価値の自覚をする授業展開もできる。教材を扱う時期を道徳全体計画別葉の中で考え、有効的なつながりをもたせることが大切であると考えられる。

また、自分の生活や自己の生き方に向き合うためには、道徳的価値を「自分自身との関わりの中で深める」ことが道徳科の目標である「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことにつながる。

実践①②のように、教材への自我関与を中心にしながらも、動作化を入れて状況を再現することで自分ならどう考えるか深めたといえる。また、動作化により授業で考えたことと重ねることで生活での実現の場面や方法が分かり、実践意欲や態度につながると言える。その時、問題解決的な学習の中に役割演技を入れると、深まる内容もある。教材と関連づけて児童が自分の体験を想起し、問題意識をもちやすいので内面化しやすいことも分かった。

授業の中で、教材を通して、ねらいとする道徳的価値を自覚し深めるために、上記のどの捉え方が適しているのかを考え、それに児童の実態を合わせた指導方法を工夫していかなければならない。

時間マネジメントしながら、教材の特徴により指導方法を組み合わせるとよいのではないかと考える。

5. おわりに

今回、新学習指導要領で示されている「道徳的行為に関する体験的な学習」「問題解決的な学習」や「特別活動等における多様な実践活動や体験活動を生かした」授業改善について低学年の授業実践を基にその有効性について検討した。その結果、上記の3つの指導方法が有効であることが分かった。

低学年では、具体的に場面をイメージし、自分の体験を想起することが特に大切となる。

今後も、自分の生活や自己の生き方に向き合うことのできるように教材の特徴を生かした多様な指導方法を探っていきたい。

参考文献

永田繁雄 (2020) 『『平成道徳』を礎に『令和道徳』の視界をひらく』『道徳と教育』 p2

赤堀博行 (2018) 「道徳授業における教材活用に関わる一考察」『道徳と教育』 p107-p117

教科用図書検定調査審議会 (2015) 「特別の教科 道徳」の教科書検定について (報告) P4

文部科学省 平成 29 年 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編

柳沼良太 (2015) 「『特別の教科 道徳』への期待と課題」『道徳と教育』 p165-p171

赤堀博行 (2018) 「道徳科授業の新展開—低学年—」東洋館出版社 p24

生田 茂 (1989) 「役割演技で進める道徳指導」黎明書房 p103

田沼茂紀 (2017) 「実効性のある道徳科を具現化するためのアクティブ・ラーニング導入をその可能性」『道徳と教育』 p83-p92

和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書 (2020) P6-p10

和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書 (2019) P175-p178

和歌山大学教育学部附属小学校紀要第 43 集 (2020) P100-P103

