

生徒指導の機能を生かした道徳授業の実践的研究

—主体的・対話的な学びと道徳性の関連性を通して—

A Practical Study of Moral Lessons Utilizing the Function of Student
Guidance: Through the Relationship between Subjective and
Interactive Learning, and Morality.

小川 潔

Kiyoshi OGAWA

岡田 大爾

Daiji OKADA

『広島国際大学 教職教室 教育論叢』

“*Hiroshima International University Journal of Educational Research*”

ISSN:1884-9482

第10号 抜刷

Off Print of the 10th Edition

広島国際大学 教職教室

Issued by Hiroshima International University Teacher Education Unit

2018年12月

December, 2018

生徒指導の機能を生かした道徳授業の実践的研究

－主体的・対話的な学びと道徳性の関連性を通して－

広島国際大学 教職課程 非常勤講師 小川 潔
広島国際大学 教職教室 岡田 大爾

要 旨：生徒指導と道徳教育は人格形成に影響を及ぼす観点から相互補完の機能性がある。道徳の時間は、児童生徒の道徳性の育成を目指す道徳教育を補充、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。一方、望ましい集団活動を基本とする特別活動と密接な関連を持つ生徒指導は、道徳的実践の場であり、生徒の個性の伸長、社会性の形成、自己指導能力の育成を目指し、人格形成のための指導・援助の重要な機能を果たす。これらの機能を実践化するために、考えることを促す発問の工夫が重要である。現実の問題に主体的に対処することができる実効性のある道徳的実践力を育成するために、道徳的価値の自覚の差をどう埋め、深めるかは実践上の重要な課題である。そこで、初任者指導を通して、生徒の問題意識を把握し、多角的・多面的に考え感動を与え、人間としての生き方や考え方を深め、考え議論する道徳の創造を試みた。道徳性の発達段階に考慮した発問や意図的な指名及び板書構成、道徳的学びを深めるICT活用等の工夫を行い、生徒指導上の課題を克服するために生徒指導の機能を生かした対話とコミュニケーションによる考え議論する道徳の授業構成と展開を開発した。また、生徒指導3機能の中で、実践頻度の低い要素が認められた。

はじめに—問題の所在—

生徒の健全育成に当たって、生徒指導は生徒の人格形成を図る上で重要な機能であり、大きな役割を担っている。しかし、学校における生徒指導は問題行動等への対応に追われる現実がある。生徒指導の積極的意義に着目して、生徒の健全な育成を促し、現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成は、教科等の指導においても必要である。特に、道徳性の育成を目指す道徳授業の在り方は重要である。

そこで、本研究では、校内初任者研修における道徳授業の在り方と実践力の育成を通して、校内研究体制の中で、どう具現化したか明らかにする。教育研究体制のスリム化を図り、道徳等に係る意識調査、Q-U学級生活満足度実態調査を実施し、道徳学習指導案と学習過程と、授業における生徒指導3機能に係るチェックリストを検討する。生徒指導3機能及び主体的・対話的な学びと道徳性の育成がどのように関連して実践化したか解明する。

1. 主体的・対話的な学びのある道徳授業づくりに向けて

1.1 道徳科で育成する資質・能力¹

平成27年3月に学習指導要領が一部改正され、「特別の教科 道徳」（道徳科）が新設された。同年7月、学習指導要領解説が示され、その中では中央教育審議会答申²を踏まえ「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」と、改訂の経緯が述べられている。同解説特別の教科道徳編（「第3章 特別の教科 道徳」の「第1 目標」）に「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」と示されている。これにより道徳的な判断力を養うために、物事を一面的に捉えるのではなく、広い視野から多面的・多角的に考えて、状況や事情を自分の中に構成し正しく判断し、論理的に正しい結論・根拠を導き出すことができるような授業の実践化が求められている。道徳性を養うために道徳的資質・能力を重視し、道徳的価値や人間としての生き方の自覚を深め、道徳的实践につなげていくことが必要である。

平成28年7月の中央教育審議会教育課程部会「考える道徳への転換に向けたWG」（以下、中教審WG）³において、「深い学び」の実現に関わり各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせて思考・判断・表現がなされているかが留意事項として示されたとともに、道徳科において深い学びを実現するための「見方・考え方」が、「様々な事象を、道徳的価値の理解をもとに自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」であることが示されている。また、「対話的な学び」については、「子供同士の協働、教員や地域の人々との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることを通じ、自らの考えを深める」こととされている。さらに、「主体的な学び」として、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる」という姿が示された。学習全般の基盤づくりの時間としても捉えられ、その充実が求められる。

1.2 「考える道徳」「議論する道徳」と道徳性の発達段階⁴

道徳に関しては、今回の学習指導要領の告示に先駆け、平成27年3月、小中学校等の教育課程における「道徳」を「特別の教科である道徳（以下、道徳科という）」に改正する学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定や「第3章特別の教科道徳」を示した学習指導要領の一部を改正する告示等が行われ、既に移行措置が始まっている。平成30年度から小学校、平成31年度から中学校に道徳の検定教科書が導入され、道徳科が全面実施される。

この改正の趣旨について、文部科学省は、上記の省令等の通知において、「答えが一つでない課題を一人一人の児童・生徒が道徳的な問題と捉え向き合い『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るもの」⁵と明確に述べ、道徳の授業改善の方向性を示した。

これは、これまでの道徳の授業が、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われていることが多いという指摘を受け、その改善を図り、道徳の授業の実効性を高めることを求めたものである。また、すべての教科等の授業改善の視点として示された「主体的・対話的で深い学び」を道徳科の授業においても実現させようとするものである。これからの道徳の授業は、読み物教材の登場人物の心情理解ではなく、自己の生き方、人間としての生き方を考え、議論する授業のイメージであり、具体的には「主体的・対話的で深い学び」のある道徳の授業にするため、問題意識を持ち、道徳的価値を自分との関係で捉え、様々な視点から考えることができる発問によって対話を促し、多面的・多角的に考えるよう指導方法を工夫しなければならない。

道徳性の発達理論には諸説あるが、本論文ではコールバーグ(Lawrence Kohlberg: 1927-1987)の道徳性の発達理論を活用することによって、中学生の道徳性に係る発達段階の自己認識・形成・向上を図る。コールバーグの道徳性発達理論には、ピアジェの「認知発達の」あるいは「相互作用論的」な心理学と、デューイの「進歩主義的」な教育哲学に基づき、発展させたものである。道徳性を考える上では、ピアジェの児童期に限定したものに、さらに青年期や成人期をも含んだコールバーグの包括的な道徳性発達理論の知見が手掛かりとなる^{6,7}。授業において、自分の考えや判断をしっかりと発表すること、他の人の考えや判断に耳を傾けること、自分の考えを修正・意味付け・価値づけすることなど、対話とコミュニケーションを大事にする「考える場」「議論する場」を意識させる。留意点は、「順応的な思考や行動を求めない。」「上位の段階が下位の段階より道徳的価値があるのではないこと」「人間としての尊厳・品格を大事にすること。」等、考えや意見を出しやすいよう、相互尊敬の関係を基礎として、場作りと時間設定に配慮した。また、生徒の問題意識に基づくメモ等の状況から道徳性を見取り意図的な指名により、板書による対話構成を試みた。

1.3 生徒指導と道徳教育の関連性⁸

道徳教育は、教育活動全体を通じて行なわれ、その要となるのが道徳の時間である。一方、生徒指導も、学校の教育活動全体を通じて行なわれ、児童・生徒の人格の健康を維持し増進することを図るための機能である。道徳教育は、児童・生徒の道徳的価値を形成する働きに独自性を持つ。生徒指導と道徳教育は、児童・生徒の健全な生き方を形成する点において、同じ目的を持ち、人格形成の作用という観点から、両者の相互補完の機能を有する。

生徒の道徳性を発達させるためには、道徳の時間を初め、各教科及び特別活動において、生徒が健全な生活を営み、健康な人格をもつように導くことが求められている。生徒指導も、道徳性の発達を助け、広く道徳性の発達の基盤を培う指導となる。生徒指導を充実することは、道徳の時間などにおける指導をその基底から充実・強化することにもなる。生徒指導は、道徳教育の基盤を培い、児童・生徒が善悪を判断して、自立的に歩んでいけるように指導することを目指し、道徳教育の目標に一致する。

2. 研究方法

2.1 調査対象について

生徒の問題行動等の背景に規範意識や倫理観の低下が関係していると指摘される中、生徒指導は、問題行動等に集中的・組織的に取り組むことだけでなく、生徒の人格の形成を図る上で重要な役割を担っている。心身の変動の激しい思春期には、好ましくない社会的な影響を受けやすく、問題行動等の要因を内包している危機意識を持った指導が常に求められる。そして、生徒が本来持つ将来の可能性、潜在能力を正しく生かしていくような自己指導能力の育成を、授業の中で充実することが求められる。

本研究の対象校は、これまで自己学習力を高める生徒の育成の研究を積み重ねてきた。問題行動等への対応及び指導態勢の改善を背景に、自己学習力の育成に加えて、生徒指導の3機能を生かし個に応じる授業改善を視点に、個と集団の力を引き出し、人間関係の相乗効果を図り、自己指導能力の育成へと高める教育実践を行っている。

2.2 研究方法について

- (1) 意識調査による道徳授業、生き方、学級生活、ボランティア等に関する分析
- (2) Q-U (Questionnaire-Utilities) (学級診断尺度) 調査による学習・生活に係る分析
- (3) 対話のある道徳授業の開発と指導過程の分析
- (4) 生徒指導3機能の成果と課題の分析

2.3 研究開発の共通認識

2.3.1 研究のスリム化

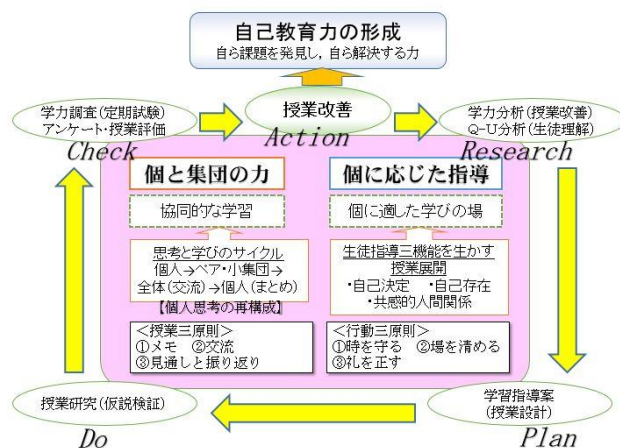


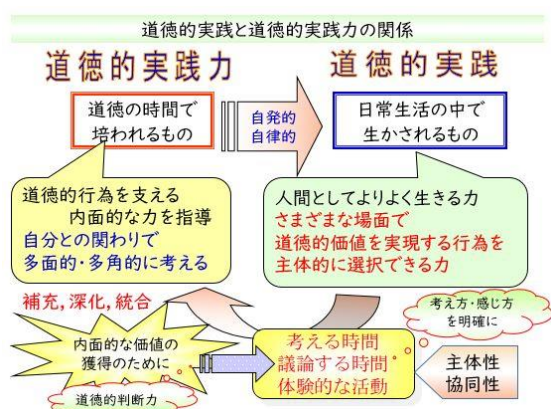
図-1 研究のスリム化

生徒の健全な成長を願って、学校が抱える課題の解決に向け、教育実践研究のマネジメントサイクルを確立しスリム化を図った。これにより生徒と関わる時間を確保した上で授業研究を中心とした実践的研究の効果的・効率的に研究を進め、研究の充実を図った。

授業の構造化を意識した研究(スリム化、スピード化)、授業の3原則(メモ・交流・目標と振り返り)、行動の3原則(時を守る・場を清める・礼を正す)、協働的学びに

繋ぐ思考のサイクル(個人→小集団(ペア・グループ)→全体→個人)、小集団の学習を意図的に設定、自尊感情及び自己有用感の形成等、実践的研究の精選と焦点化を図った

2.3.2 道德授業のイメージ



道德の時間を通して道德的行為を内面的に支える力すなわち道德的实践力を高めることで、日常生活の様々な場面において、道德的価値を実現する行為を生徒が主体的に選択し、道德的实践に結びつける。さらに、日常での实践が、道德の時間において、より深い実感を伴って道德的行為を支え、道德的实践力が高まることにつながると思う。

道德の授業の特質として、道德の時間は生徒が考える時間であることを意識する必要がある。学習過程においては、授業仮説を立てた上で、

中心発問がねらいとリンクしているかを深く見つめ、中心発問を支える発問(付け加え, 切り返し, ゆさぶり)の組み立てなどの見直しを図る。また、生徒の反応をより多く予想し、授業作りの柱となる導入, 提示, 板書の工夫をする。さらに、事前アンケートや新聞記事, 見た目にも美しい図やテーマについて、教師から先に語ることなく、生徒自身に考えさせる展開をする。板書においては、生徒の発表内容を道德性の発達段階に応じて対立的・対比的なものや順序的なものを構造的・視覚的にとらえやすいよう工夫する⁹⁾。

3. 結果と考察

3.1 意識調査による道德授業, 生き方, 学級生活, ボランティア等に関する分析

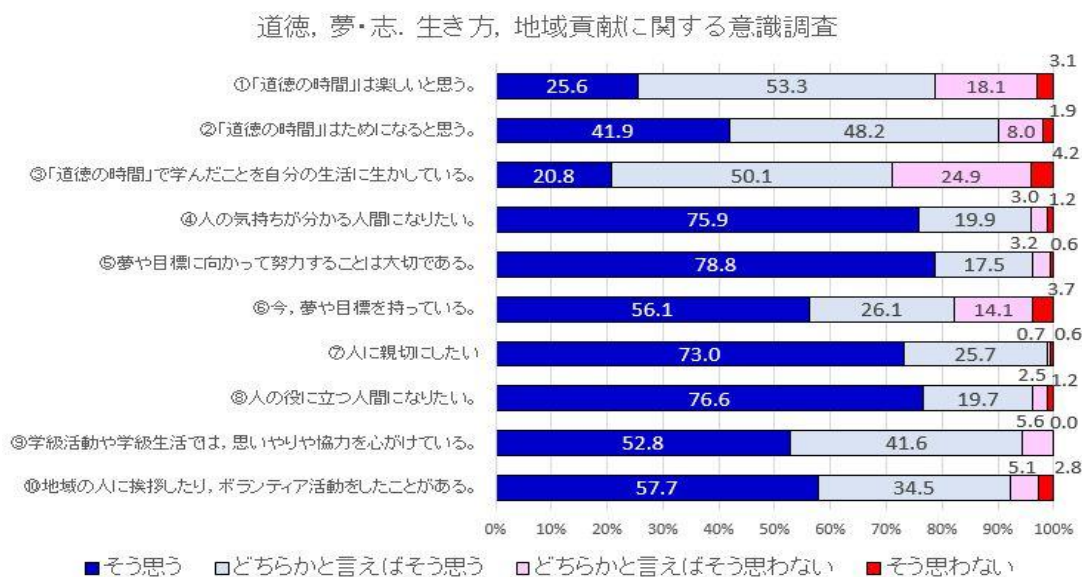


図3 道德, 夢・志, 生き方, 地域貢献に関する意識調査

道徳授業、生き方、学級生活、ボランティア等の意識調査の肯定的回答（そう思う、どちらかと言えばそう思う）は、「①「道徳の時間」は楽しいと思う。」78.8%、「②「道徳の時間」はためになると思う。」90.2%、「③「道徳の時間」で学んだことを自分の生活に生かしている。」70.9%、「④人の気持ちが分かる人間になりたい。」95.8%、「⑤夢や目標に向かって努力することは大切である。」96.3%、「⑥今、夢や目標を持っている。」82.2%、「⑦人に親切にしたい。」98.8%、「⑧人の役に立つ人間になりたい。」96.3%、「⑨学級活動や学級生活では、思いやりや協力を心がけている。」94.4%、「⑩地域の人に挨拶したり、ボランティア活動をしたことがある。」92.2%であった。

否定的な回答（どちらかと言えばそう思わない、そう思わない）では、「①「道徳の時間」は楽しいと思う。」21.1%、「③「道徳の時間」で学んだことを自分の生活に生かしている。」29.1%、「⑥今、夢や目標を持っている。」17.8%と、道徳の時間に対し、意義を見い出すことができず、日常生活や将来への生き方や道徳的実践につながる道徳的実践力、実践意欲及び態度も、十分に身に付いていない状況が認められた。

3.2 Q-U(学級診断尺度) 調査による学習・生活に係る分析

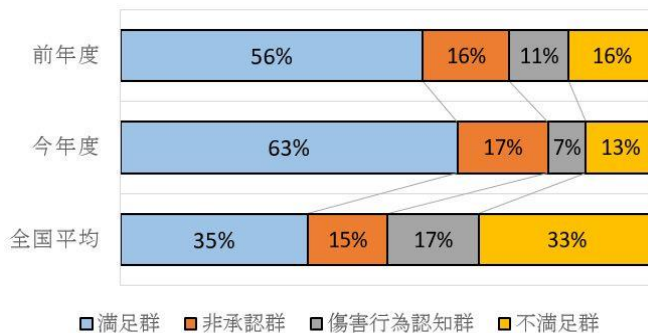


図-4 Q-U 群の出現率の変化

Q-U (Questionnaire-Utilities) (学級診断尺度調査) の実態を図-4 に示す。学級生活満足群 63% (前年比+7%, 全国平均 35%) 学級生活不満足群 13% (前年比-3%, 全国平均 33%) という結果となり、全国平均を上回っている。学級での人間関係やルールが確立されてきていることが認められた。

侵害行為認知群は 7% (前年比-4%, 全国平均 17%) と低い割合を示し、前年比及び全国平均と比べても減少傾向が認められた。非承認群は 17% (前年比+1%, 全国平均 15%) と前年から 1% の増加があり全国平均を 2 ポイント上回っている。学級内でトラブルの可能性、自己中心的で友達的心情を理解しない言動等が考えられる。これらに対応して、他者理解を促進する取組、思いやりや相互尊敬の人間関係やルールの確立に取り組む必要が見出された。

道徳授業を行う場合、こうした学級内の課題を把握した上で、話し合いのルール形成、生徒が主体的に生き生き活動、生徒同士のコミュニケーション (発言や関わり合い)、生徒同士の認め合い、個人内評価の充実、一斉指導の中に個別指導・支援の充実など、ルールと人間関係の確立を実践的に形成しながら進める必要がある。

3.3 対話のある道徳授業の開発と指導過程の分析

1	主題名	世界の現状に目を向け国際平和を考える。 国際理解 [4-(10)]
2	ねらい	世界の現状に目を向け、自分の置かれている立場を知ると共に (判断力)、世界の人々と積極的に関わっていこうとする心情を育てる。
3	資料名	読み物資料「世界がもし100人の村だったら」 (出典：池田香代子 (著), マガジンハウス) 子どもに見せたい動画 (https://futabaqumi.com/archives/94.html) ふたばブログ～理科教育と道徳教育を科学する～

4 本時の展開

段階	週 程	時間	学習活動 【主眼点】	主な発言(○)と予想される生徒の反応	留意点及び支援の観点
導入	つ か む	10 分	1. 提示される写真から世界の現状を知る。 【自己決定】	○「写真を見て気づいたこと 思ったことを発表しましょう。」 ・貧しい国の人 ・裕福な国の人 ・悪いことをした人 ・権性となっている子どもの姿 ・かわいそう ・かっこいい ・せつない	・写真の提示の工夫 (一部→全部)→インパクト ・自由に発表させる ・深く追求しない ★心の揺れ(感情)と課題把握
展開	考 え る	7 分	2. ワークシート「世界がもし32人の村だったら」について考える 【自己決定】	○「プレゼン資料からワークシートの()内にあてはまる数字を考えてみましょう。」 ①32人の中で、文字が読める人は(24)人 ②32人の中で、食べ物が足りている人は(24)人 ③32人の中で、のどがかわいたら喜んで水道水が飲める人は(26)人 ④32人の中で、家に野金があり お小遣いももらえる人は(2)人 ⑤32人の中で、今、けんかや暴力を心配せず、安心して座っていられるのは(28)人 ⑥32人の中で、毒酒の毒を飲まずに飲んでいる人は(6)人	・個人思考後に、隣同士で交流(ペア・グループ思考) ・自分のクラスに引き寄せ気付きや思い考えたことをメモする ★心情のキャップ(大きさ)に気を付ける
		8 分	3. 答を合わせ、自分たちの生活を見直す。 【自己決定】	○「数字を見て、気づいたこと 思ったことを書きましょう。」 ・自分たちは恵まれている ・住む家が安い子どもがこんなに多いのか ・世界の中の自分について知ることができた	・個人思考後に、隣同士で交流(ペア・グループ思考) ★生徒の発言を繋ぐために、一人一人の内容把握(道徳的価値、発達段階)
展開	考 え る	15 分	4. 自分たちができること、したいことを考え交流する。 【共感的人間関係】 【自己存在】	◎中心発問「32人の村に生きる人として、どうかかわりますか。(また なぜそう思いますか)」 ・兼金をする。(最も取り組みやすいから) ・安全できれいな水を分けてあげたい。(自分たちには困ることのない水がたくさんあるから) ・文字を教えてあげたい。(文字が読めないで生活や将来の仕事に困るから) ・何かしてあげたいけれど、どうしたらいいのか分からない。	・現実自分に置かれている立場(アジア人、食べ物、文字が読める等)により、何ができるか考えることを確認する。 <u>発達段階を考慮</u> 。 ★意図的提示(道徳性考慮) ★道徳性を考慮→板書構成 ★対話の成立→深まりへ ※道徳的価値の基盤
		10 分	5. 動画「世界がもし100人の村だったら」を視聴し学習のまとめをする。 【自己決定】	○「動画を見て、今日の授業の感想を書きましょう」 ・世界の現状と子どもの姿 ・自分の置かれている環境、社会の再認識 ・多様性、市民性による関わり ・人としての生き方、在り方	・著作権を考慮しインターネットを通して動画を視聴する旨を説明する。 ◆国際社会の一員として自分に何が出来るか考え、積極的に関わろうという気持ちになったか。
終末	深 め る	10 分			

図-5 道徳授業の学習指導案 (福山市立誠之中学校室崎仁教諭作成を一部修正)

の集中性があつた。写真のどこが問題か国際的な問題を共有した。

次にプレゼンテーションによる資料を提示については、考えさせ、国際的な問題を自らの課題に引き寄せることを試みた。生徒は、じっくり真剣に考え、自分たちにできることは何かを真剣に考える姿が認められた。机間指導により一人一人の思考状況を細やかに観察し道徳性の発達段階をメ

授業前の事前指導では、主題名「世界の現状に目を向け、国際平和を考える」[4(10)国際理解]と価値項目との関連づけを明確にし、ねらいが道徳的判断力を求めるのか、道徳的心情を育成するのか、確認した。さらに、資料の出典を明記し、どの場面で使用するのがいいのか検討し、指導展開を少し変更することとした。そして、ICT活用により、写真、動画を導入、展開、終末のどの段階で入れるか等の時間配分を検討した。対話を成立させる配慮として、生徒一人一人の道徳性の発達段階を見取って、発達段階に応じた対話を形成するという視点を確認した。

実践段階では、導入段階において、衝撃的な写真を提示した、生徒は写真に見入り、興味深く見つめる様子であった。考えさせる工夫、心を波立たせる工夫があり、全員

モした。慣習的水準以前の発達段階①「罰と服従への志向」、発達段階②「手段としての互酬性の志向」、慣習的水準の発達段階③「対人的な同調・《良い子》の志向」、発達段階④「法と秩序の志向」の発達段階に応じて意図的に指名し、発表内容の対話的構造化を図った。校内LANによりYouTubeの動画を視聴により、動画に対するコメントには道徳的心情が認められた。自分が何をどう考えたか、その判断理由を書き発表させた。さらに、動画の視聴により道徳的思考の深まりが見られた。

3.4 生徒指導3機能の具現化に関する分析

日常の教育活動の中心となる授業で、生徒指導の中核となる生徒指導の3つの機能「自己決定の場を与える(図-6)」「自己存在感を与える(図-7)」「共感的な人間関係を育成する(図-8)」を生かし指導の具現化について、「よくしている(80%以上)」を4点、「時々している(60%以上80%未満)」を3点、「あまりしていない(40%以上60%未満)」を2点、「ほとんどしていない(40%未満)」を1点として各項目を得点化し平均値を比較した。

(1) 自己決定の場を与える指導について

大項目	質 問	平均(7月)	平均(1月)	平均
自己決定の場を与えることに関する手立て	1 生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、資料や教材の提示の方法を工夫していますか?	3.6	3.4	3.1
	2 思考場面や観察場面で、考えたり、見たりする視点を示していますか?	3.4	3.5	
	3 生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか?	2.9	3.0	
	4 生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるようにしていますか?	2.4	2.9	
	5 一人調べを取り入れたり、一人で考えたりする時間を十分に与えていますか?	3.1	3.1	
	6 生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか?	3.1	3.0	
	7 教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備したりしていますか?	2.9	3.4	
	8 生徒が今日の学習を振り返り、これからの学習について考えるような場を設けていますか?	3.0	3.3	
	9 自分の考えや思考過程が分かるノートの取り方の指導を工夫していますか?	2.5	2.8	

図-6 自己決定の場を与えることに関する手立て

自己決定の場を与えることに関する手だては 3.1(+0.1)であった。具体的項目は、「1. 生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、資料や教材の提示の方法を工夫していますか?」3.4(-0.2), 「2. 思考場面や観察場面で、考えたり、見たりする視点を示していますか?」3.5(+0.1), 「3. 生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか?」3.0(+0.1), 「4. 生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるようにしていますか?」2.9(+0.5), 「5. 一人調べを取り入れたり、一人で考えたりする時間を十分に与えていますか?」3.1(±0), 「6. 生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか?」3.0(-0.1), 「7. 教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備したりしていますか?」3.4(+0.5), 「8. 生徒が今日の学習を振り返り、これからの学習について考えるような場を設けていますか?」3.3(+0.3), 「9. 自分の考えや思考過程が分かるノートの取り方の指導を工夫していますか?」2.8(+0.3)であった。

思考場面や観察場面における視点の明確化，個人の応じた支援による学びの主体化，振り返りの場による学習の考察などは高い。反面，生徒自身が学習課題や学習方法，学習形態などを選択できるようにすること，自分の考えや思考過程が分かるノート指導の工夫は，2 点台と低いことが認められた。

(2) 自己存在感を与える指導について

大項目	質 問	平均(7月)	平均(1月)	平均
自己存在感を与えることに関する手立て	10 対立意見を生むような発問を工夫していますか？	2.6	2.4	3.2
	11 まちがった応答も大切にしたり，どんな発言でも取り上げ大切にしたりするようにしていますか？	3.3	3.5	
	12 名前を呼んだり，目を見て話した理など，生徒に存在感をもたせるようにしていますか？	3.5	3.6	
	13 つぶやきを積極的に取り上げて，発表のチャンスを与えるようにしていますか？	3.4	3.4	
	14 生徒相互が協力して学習できるように，グループでの学習などを取り入れていますか？	3.1	3.5	
	15 全員が応答できたり，参加しているという気持ちをもてたりするように，発問などを工夫していますか？	3.1	3.0	
	16 授業に意欲を見せない生徒や学業がふるわないような生徒も，学習していけるような配慮をしていますか？	3.1	3.4	
	17 授業の中で，「よくできたね」「がんばってるな」等の，承認や賞賛，励ましを行っていますか？	3.5	3.4	
	18 生徒の実態を把握し，授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫していますか？	2.9	3.3	
	19 多様な考えを提示して，お互いの考えに気付かせる工夫をしていますか？	3.0	2.8	
20 発言をしない生徒への心配りに努めていますか？	2.8	2.8	3.2	

図-7 自己存在感を与えることに関する手立て

自己存在感を与えることに関する手だては 3.2(+0.1)であった。具体的項目は，「10. 対立意見を生むような発問を工夫していますか？」2.4(-0.2)，「11. まちがった応答も大切にしたり，どんな発言でも取り上げ大切にしたりするようにしていますか？」3.5(+0.2)，「12. 名前を呼んだり，目を見て話した理など，生徒に存在感をもたせるようにしていますか？」3.6(+0.2)，「13. つぶやきを積極的に取り上げて，発表のチャンスを与えるようにしていますか？」3.4(±0)，「14. 生徒相互が協力して学習できるように，グループでの学習などを取り入れていますか？」3.5(+0.4)，「15. 全員が応答できたり，参加しているという気持ちをもてたりするように，発問などを工夫していますか？」3.0(-0.1)，「16. 授業に意欲を見せない生徒や学業がふるわないような生徒も，学習していけるような配慮をしていますか？」3.4(+0.3)，「17. 授業の中で，「よくできたね」「がんばってるな」等の，承認や賞賛，励ましを行っていますか？」3.3(+0.4)，「18. 生徒の実態を把握し，授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫していますか？」3.3(-0.3)，「19. 多様な考えを提示して，お互いの考えに気付かせる工夫をしていますか？」2.8(±0)，「20. 発言をしない生徒への心配りに努めていますか？」2.8(±0)であった。

まちがった応答も大切にしたり，どんな発言でも取り上げ大切にすること，生徒相互が協力した学習・グループ学習の取り入れること，授業に意欲を見せない生徒へ学習を仕向ける配慮は高い。反面，対立意見を生む発問の工夫，多様な考えを提示してお互いの考えに気付かせる工夫，発言し

ない生徒への心配り等は、2点台と低いことが認められた。特に、対立意見を生む発問の工夫については、全ての要素中、最も低いことが認められた。

(3) 共感的人間関係を育む指導

大項目	質 問	平均(7月)	平均(1月)	平均
共感的人間関係を与えることに関する手立て	21 よい姿をほめ、好ましくない姿はただすようにしていますか？	3.7	3.8	3.3
	22 たどたどしい発言でも言い終わるまでまったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聞いたりしていますか？	3.6	3.4	
	23 間違っただ答を笑わないように指導していますか？	3.7	3.4	
	24 生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか？	3.6	3.3	
	25 チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか？	3.6	3.5	
	26 友達の意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするように促していますか？	3.2	3.4	
	27 自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか？	3.1	3.3	
	28 相互評価を取り入れ、お互いのよさを認め合うことができるようにしていますか？	2.8	3.0	
	29 教師主導に成らず、生徒のテンポに合わせてながら授業をすすめていますか？	3.0	2.9	
	30 発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか？	2.6	3.0	

図-8 共感的人間関係を与えることに関する手立て

共感的人間関係を与えることに関する手立ては3.3(±0)であった。具体的項目は、「21. よい姿をほめ、好ましくない姿はただすようにしていますか？」3.8(+0.1)、「22. たどたどしい発言でも言い終わるまでまったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聞いたりしていますか？」3.4(-0.2)、「23. 間違っただ答を笑わないように指導していますか？」3.4(-0.3)、「24. 生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか？」3.3(-0.3)、「25. チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか？」3.5(-0.1)、「26. 友達の意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするように促していますか？」3.4(+0.2)、「27. 自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか？」3.3(+0.2)、「28. 相互評価を取り入れ、お互いのよさを認め合うことができるようにしていますか？」3.0(+0.2)、「29. 教師主導に成らず、生徒のテンポに合わせてながら授業をすすめていますか？」2.9(-0.1)、「30. 発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか？」3.0(+0.4)であった。

良い姿は褒め好ましくない姿は正すこと、自己開示し学ぶ姿勢を持つこと、友達の意見へうなずき拍手を促す等は高くなった。反面、生徒に合わせた授業が低いことが認められた。また、熱心に聞く指導、間違いを笑わない指導は3.7から3.4と低くなっているが3点台を維持している。一方、相互評価を取り入れ、お互いのよさを認め合う指導は2.8から3.0と高くなっている。多様な意見を受け止め認め合う中で、良さを認め励ますといった個人内評価の充実があったものと考えられる。

おわりに―成果と課題―

道徳授業に生徒指導の3機能を生かし対話のある授業の開発力と展開力を向上するために、研究のスリム化と実践研究の視点の共通認識を図り、初任者の道徳授業の指導を中心に試みた。生徒の道徳的思考及び道徳授業の実践に変容が認められた。

- (1) ICTの効果的活用により衝撃的な資料提示ができた。さらに動画により驚きを与え、国際平和への関心と道徳的思考を深めた。机間指導により生徒一人一人の道徳性を把握し、道徳性の発達段階1段階から4段階を捉え対話的板書の構造化に役立てた。
- (2) 他者の考え方や議論に触れ、多面的・多角的な見方・思考により、道徳的価値の理解を深め、道徳的判断力の根拠を明確にできた。対話の場の設定により、自分の価値判断と向き合い、道徳性の発達段階の変容と自覚により自己形成を図ることができた。
- (3) 思考場面や観察場面の視点、思考過程のメモ術の指導（自己決定の場）、学ぶ楽しさや達成感を受させ、生徒理解に基づき生かす工夫（自己存在感の場）、認め合い、学び合うことで人間性を認め合う指導（共感的人間関係を育む場）等、生徒指導の3機能を具現化した授業実践が認められた。

以上(1)から(3)より、道徳授業の授業意図、発問計画の分析・評価を通して、道徳的思考による道徳的価値及び行為の獲得についての意義を共有しその有効性が認められた。道徳性の把握によって、考え方、感じ方の交流・対話・議論を板書に構成化することを意識した実践に努める。この対話と議論の場を、日々の授業実践の中で、互いに相手を受容して認め合っていく関係づくりにより、生徒の道徳性の変容を図ることが重要である。

また、教職課程において、道徳性の育成を担う道徳の授業ができる教員養成の重要性が、初任者の道徳授業の実践力から認められた¹⁰。教師が生徒の立場に立って、思考や感情の流れを見取り、問題意識を持った自我関与を通して、多様な考えを生かし、生き方についての考えを深めていく授業力を高める現職教育が求められる。

一方、道徳授業、道徳的思考及び実践に否定的な生徒が認められ、道徳的価値の理解、道徳的思考による価値獲得に向けた認知構造の課題が見出された。また、授業に生徒指導3機能の実践化に困難性を感じていることが見出された。

- (4) 対話の成立による道徳的思考を深めるために、自分の考えを書くだけにせず、他者の意見に対する考えを書き、問い返す指導が必要である。「考え議論する場」を設け、価値内容を認識する認知能力、道徳的判断力を支える根拠の自己形成が必要である。
- (5) 対話により他者の考えや価値に触れる場を設ける場合、普遍性のある道徳性を獲得するために、上位の道徳性の発達段階の考えや意見に触れさせ相互作用を図る必要がある。この場合、道徳的葛藤、道徳的不安定・矛盾等の意図的な働きかけが必要である
- (6) 生徒指導3機能の具現化では自己決定に関する手立てが最も低く、具体的には生徒自身が学習課題や学習方法、学習形態等を選択、自分の考えや思考過程のノート指導、自己存在感では、対立的意見を生む発問、発表しない生徒への配慮、互いの考えに気付かせる指導、共感的人間関係では、生徒のテンポに合わせた指導等が2点台であり、実践の困難性を感じていることが認められた。

以上、(4)から(6)より、対話や資料を分析する中で、認知状況の把握を行い、より高い普遍性のある人権感覚・意識へと向上するよう、振り返り・考え・議論する場と内容、資料提示のタイミングを工夫する必要がある。その際、どのような道徳的認知構造をもち、どのように道徳的価値の獲得するのかについて、道徳的判断を支える認知構造の発達を見極める必要がある。

また、本研究で認められた生徒の前慣習的水準、慣習的水準の関係において、最近接領域の単なる受動的接触では上位段階への発達移行は難しいと考えられる。道徳性の上位段階への移行には、最近接領域の生徒に対し意図的に働きかけ、生徒同士の信頼関係に基づき内的形成化に繋がる心情的な葛藤、認知能力や道徳性の発達段階に対応した対話の組み合わせ、資料内容のレベルに配慮した工夫等、重要かつ必要な実践上の課題を見出した。

引用・参考文献

- 1) 雨田英一 (2015) 「『特別の教科 道徳』導入をめぐる現今の問題」『東京女子大学紀要論集』vol. 66, no. 1, pp. 187-208,
- 2) 中央教育審議会答申 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf) 「道徳に係る教育課程の改善等について」平成26年10月21日。
- 3) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門会議 (file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/6CPYYN2I/1375482_2.pdf) 『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)』平成28年7月22日, pp. 1-18.
- 4) 小川 潔, 岡田大爾 (2017) 「体罰意識調査における道徳性の自己形成に関する研究—倫理学・法学的アプローチによる道徳的判断力の育成を通して—」『広島国際大学 教職課程 教育論叢』第9号, pp. 115-125.
- 5) 文部科学省初等中等教育局長 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/07020609.htm) 「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について(通知)」平成19年2月5日, pp. 1-4.
- 6) 山根 耕平(1988) 「コールバーグにおける道徳性の発達と道徳教育」『神戸親和女子大学 児童教育学研究』第7巻, pp. 30-61.
- 7) 榊原博美 (2013) 「学生の道徳性発達に関する予備的診断—モラルジレンマに対する水準の調査結果から—」『名古屋柳城短期大学 研究紀要』第35号, pp. 105-110.
- 8) 豊原清治 (2012) 「生徒指導と道徳教育の関連性に関する一考察」『群馬大学教育実践研究』第29号, pp. 131-139.
- 9) 椋木香子 (2010) 「道徳性の発達における均衡化の過程に関する一考察」『宮崎学園短期大学紀要』第3号, pp. 163-169.
- 10) 土井雅弘 (2018) 「『主体的・対話的で深い学び』を踏まえた『道徳教育の理論と方法』の授業展開に関する考察」『開智国際大学紀要』第17号, pp. 133-138.