

# 国語科との違いを意識した「特別の教科 道徳」 の指導法についての一考察

－児童の教科に対する認識に着目して－

渡 邊 信 隆\*・赤 坂 真 二\*\*  
(令和元年9月5日受付；令和元年12月23日受理)

## 要 旨

「特別の教科 道徳」は、従来の登場人物の心情の読み取りのみに偏る指導から、質の高い多様な指導方法とされる読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした指導への転換が求められている。しかし、道徳科と国語科のどちらも読み物教材において登場人物の心情の読み取りを行うために、教師は道徳科と国語科の違いを明確にできず、その指導において、迷いや混乱を生じさせている。そこで、本研究では、道徳科と国語科の指導を分ける視点として問いに着目し、まず、この問いを中心として国語科の登場人物の心情の読み取りとの違いを明確にした「特別の教科 道徳」の学習デザインを作成した。次に、登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習と質の高い多様な指導方法の一つである、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習を比較することを目的として、学習者という立場である児童の認識を調査した。2つの教科における学習、それぞれにおいて、児童の認識にはどのような違いがあるのか、また、どの程度、道徳科と国語科の類似性・相違性を認識できるのかを検討した。その結果、児童は登場人物の心情の読み取りのみに偏る指導よりも読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした指導において、道徳科と国語科との相違性を認識しながら、楽しさを感じ、深く考える学習を行うことができたことが示唆された。

## KEY WORDS

「特別の教科 道徳」 国語科 問い 発問 質の高い多様な指導方法

## 1 問題の所在と目的

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編の第1章総説1改定の経緯には、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、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る例があることなど、多くの課題が指摘されている」とある<sup>(1)</sup>。文部科学省は、2015年に、「道徳」を「特別の教科である道徳」とし、小学校学習指導要領は、移行措置として、その一部又は全部を実施することとした。さらに、2017年に全面改定が行われ、2018年から全面実施されている。そして、改正により、道徳教育のいじめの問題への対応の充実や内容の改善、指導方法の工夫を図ることなどが示された。

「特別の教科 道徳」の内容の改善と指導方法の工夫については、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説の「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」の「第1節 指導計画作成上の配慮事項」に見ることができる。まず、内容は「(2) 年間指導計画の内容」の「イ各学年の年間にわたる指導の概要 (エ)教材」において「教科用図書やその他、授業において用いる副読本等の中から、指導で用いる教材の題名を記述する。なお、その出典等を併記する」とある。また、指導方法については、「第2節 道徳科の指導」の「1 指導の基本方針」の中に、「(5) 問題解決的な学習、体験的な活動など多様な指導方法の工夫をする」として「多面的・多角的に考察し、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力を養うためには、児童が道徳的価値を自分との関わりで考えることができるような問題解決的な学習を取り入れることが有効である」とある。さらに、「3 学習指導の多様な展開」には、動作化、役割演技など表現活動の工夫が紹介されている<sup>(2)</sup>。つまり、教材は主に教科用図書を用いて、問題解決的な学習または、体験的な学習を工夫することが求められていることになる。

これらの改善と工夫に関わることは、既に2016年に道徳教育に関わる評価等の在り方に関する専門家会議による「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)<sup>(3)</sup>において指摘されている<sup>(3)</sup>。その報告には、「主題やねらいの設定が不十分のまま、これらの指導過程に過度に固執したり、これを「型」とおりに実践していればよいと捉

\*板橋区立志村第六小学校 \*\*学校教育学系

えたりする姿勢も一部には見られ、指導が固定化・形骸化しているのではないかと、読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏っているのではないかと、望ましいと思われることを言わせたり書かせたりする指導に終始しているのではないかとといった指摘につながっている」とある。さらに、質の高い多様な指導方法として、①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習の3つの指導方法が挙げられている。

それでは、これらの質の高い多様な指導方法に関して、どのような先行研究が行われているのかを、先に②と③について見ることにする。まず、②の問題解決的な学習に関しては、モラルジレンマ教材を用いた実践がある。モラルジレンマ教材を用いた実践とは、コールバーグの道徳性認知発達段階論に根拠を置き、日本では荒木(1990)を中心に多くの実践者によって広められた<sup>(4)</sup>。しかし、モラルジレンマは宇佐美(1994)が指摘するように、二者択一、二項対立的に方向付けられる上、少ない情報の中で意志決定を行うことが、教師の恣意的な授業の進め方になるという批判も存在する<sup>(5)</sup>。また、松下(2012)は、モラルジレンマの二項対立を超え出る統合的方法を重視した実践の可能性を示している<sup>(6)</sup>。しかし、藤川(2017)は、1回ないし2回の授業であれば二項対立的な課題から入るのは、問題ないかもしれないが、宇佐美(前掲)の言う「ジレンマくだき」を行うことが前提となるのであれば、児童生徒には先が読めてしまい、課題を扱う必要があると言えるだろうかという疑問を提示している<sup>(7)</sup>。モラルジレンマ以外には、問題解決型の学習デザインとして、柳沼・竹井(2005)が挙げられる。「問題解決型の道徳授業は、基本的にはデューイ(John Dewey)のプラグマティズムに立脚した道徳教育論に基づいている」として、柳沼・竹井(前掲)は、問題解決型の道徳授業の理論を構想し、子どもが自ら道徳的問題の解決に取り組む経験を通して、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的意欲と態度を総合的に育む道徳授業のあり方を提案している<sup>(8)</sup>。

次に、③の道徳的行為に関する体験的な学習について見ることにする。それらは、早川(2004)の役割演技の実践<sup>(9)</sup>や役割演技と話し合いを取り入れた三浦(2017)の実践<sup>(10)</sup>などに見られる。林・渡邊(2017)は、「表現活動を通して、自分との関わりで道徳的価値を考えることができることは、頭でわかっているながら行動できない中学生の発達段階に適している」と述べ、中学生に対する役割演技の有効性を指摘している<sup>(11)</sup>。

最後に、①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習に関する先行研究について見ることにする。まず、長く議論が続いている問題に、教材が読み物であるため、国語科の物語の指導と道徳科の指導の違いはどこにあるのかという点が挙げられる。この点に関しては、いくつかの先行研究でも問題にされている。石丸(2013)は、「道徳と国語はどう違うか、両者における文学的文章を読むことの違いはどこにあるか、あるいは違いはないのかという問題は、道徳と国語の間の重要な問題であり、道徳の時間が設置された昭和33年の時点から問われ続けている古くて新しい問題である」と述べている<sup>(12)</sup>。そして、国語関係の研究者を例に、国語教育においては形式と内容の二元論的論争があり、その論争は現在に至っても解決されておらず、特に内容重視の立場と道徳教育の指導法とがぶつかることが多いと指摘している。さらに、石丸(前掲)は、教職大学院の院生及び国語教育の研究会の教師を対象に調査を行い、教職の経験が少ない教師の方が国語科と道徳科の違いを明確にできず、経験が多い教師の方が違いを明確にしていることを示している。高橋(2014)は、国語科と道徳科における心情、気持ちの読み取りに関して、「事件の発展で成り立つ物語・小説は、事件を構成する主要な要素である登場人物の心情、気持ちの変化の読み取りが言語の学習として不可欠である。だが、それは「叙述を基に」想像して読むのである。登場人物の心情は、「描写をとらえる」のである。叙述や描写表現を無視して勝手に想像して読めばよいのではない。国語と道徳の心情、気持ちの学習の決定的な違いはここにあるといえる」と述べている<sup>(13)</sup>。香川(2015)は、東京書籍の「どうとく3年」に所収されていた「きまりじゃないか」という読み物資料を例として挙げ、従来の授業展開は、「きまり」を遵守せよと呼びかけるような「教訓臭い」内容に収斂しており、子どもを「きまり」を守るべき側の立場に位置付ける認識はあるが、子どもを「きまり」を作成する側に位置付けるような権利の主体者として把握する視点が抜け落ちていると指摘している<sup>(14)</sup>。そして、ロラン・バルトが提唱したテキスト論による教材分析を援用し、教科書に代表されるような学校知と制度知を批判的に裏返しつつ、新しい「読み」の可能性を提案している。

以上、質の高い多様な指導方法として3つの指導方法を見てきたが、②の問題解決的な学習、③の道徳的行為に関する体験的な学習は具体的な指導方法が示されているが、①の読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習は、未だ有効な指導方法が示されていない。さらに、道徳科と国語科のどちらも登場人物の心情の読み取りを行うために、教師の指導における迷いや混乱を生じさせていると言える。しかしながら、道徳科と国語科の具体的な指導方法を実践において比較し、違いを明確に指摘している先行研究は管見の限り少ない。数少ない道徳科と国語科の実践比較を行っている加藤・青木(2014)は、道徳科では、「心と行動がつながること」が大切だと指摘している<sup>(15)</sup>。例えば、席を譲るという行動において、「ルールだから、叱られるから」と思って行うのと、「なんとかしたいな」と思って行うのとでは、行動は同じでも心は違う。そこで、道徳科では、最終的に学習者の心と行動の一致を目指している

のだと説明している。さらに、加藤・青木（前掲）は、道徳科では登場人物の心情を物語のストーリーの中で読み取るのではなく、「行為、行動を起こす本（もと）にある心」を様々に学習者が考えることが大切であるが、物語が短くデフォルメされた「結果が見えているきれいな資料」を読む際には難しいと指摘する。そこで、「なぜ～」や「仮に～だったら」などの資料に追従しない問いが、登場人物の「行為、行動を起こす本（もと）にある心」を学習者が考えることにつながると指摘している。この資料に追従しない問いは、香川（前掲）の「教科書に代表されるような学校知と制度知を批判的に裏返す」ことにつながると考えられるのではないだろうか。さらに、加藤・青木（前掲）によれば、問いは、国語科では作品に返っていくものであるが、道徳科では「（登場人物が）あなただったら？」と自分（学習者）に返っていくものであることも指摘している。これについては、「読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏る」指導から「登場人物への自我関与が中心の学習」に変わる問いの重要性を示唆していると考えられる。

以上をまとめると、道徳科と国語科との指導を分ける視点として問いの重要性を挙げることができる。そこで、本研究では、まず、この問いを中心として国語科の登場人物の心情の読み取りとの違いを明確にした「特別の教科 道徳」の学習デザインを作成する。次に、登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習と質の高い多様な指導方法①の読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習を比較することを目的として、学習者という立場である児童の認識を調査する。2つの教科における学習、それぞれにおいて、児童の認識にはどのような違いがあるのか、また、2つの学習において、どの程度、道徳科と国語科の類似性・相違性を認識できるのかを検討する。教師の立場からは、道徳科と国語科とは異なる授業であることを認識することで、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や主題やねらいの設定が不十分な「型」どおりの指導から脱することにつながると考える。そして、児童の立場からは、読み物の登場人物の心情の読み取りを中心に行う学習から、道徳科の内容項目に関わる主題を考える学習へと転換することができると思われる。

## 2 研究の方法

### 2. 1 調査の対象

A県 B小学校 5年生 31名

### 2. 2 調査日

2019年6月18日、25日

### 2. 3 調査方法

筆者が2つの異なった指導案（2. 4 指導方法 参照）を基に、同じ教材を用いて授業を行った。各授業の後に、質問紙によって児童の学習の様子を調査し、2つの学習を比較した。尚、教材の選定は、以下のような基準で行った。使用した教材は、「レ・ミゼラブル」（ヴィクトル・ユーゴー作）を教材用とした「銀のしょく台」である。

- ① 国語科の物語の読み取りと比較することを考慮して、虚構作品であるもの
- ② 対象学年が5年生であり、5・6年生の教科書に掲載されているもの
- ③ 描かれている世界が美しく内容が短くデフォルメされているもの

本教材は、加藤・青木（前掲）によると物語が短くデフォルメされた「結果が見えているきれいな資料」と言える。つまり、登場人物である司教のジャン・バルジャンに対する行動は、読み物として読むと読者にとって、大変美しいと感じさせるであろう。単に登場人物の心情を読み取っていくだけの学習では、現実の世界において、取ることが難しい司教の行動に児童は感心し、表面的な理解、つまり既に知っている模範的行動のよさの確認で終わる可能性がある。しかし、現実の世界においては、司教のような行動を取るとは窃盗という罪を許してしまうことにもなる。果たして、そのような要素を含む司教が取った行動は正しかったであろうかという視点から考えると、この教材の内容は「相互理解・寛容」以外にも、「正直・誠実」「善悪の判断」「公正・公平・社会正義」「規則の尊重」など、多くの内容項目にも関わっている。したがって、発問を工夫することで、単に登場人物の心情を読み取っていく学習では気付かない視点から児童に考えさせることができるが教材だと考え、この教材を選定した。

### 2. 4 指導方法

本研究では、読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習を中心とした授業を、表記上「心情発問型」と呼ぶことにした。一般的な登場人物の心情の読み取りを中心とする授業を想定して行うために、ある教科書会社の指導

案をそのまま変更を加えないで使用した。一方、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習をねらいとした授業を、「テーマ発問型」と呼ぶことにした。内容項目である「相互理解・寛容」に関わる「許す」ということを学習のテーマとして学習デザインを考え、教材の中の登場人物の行動をあえて批判的に考えるような発問、また、「なぜ～」を問う発問、自分自身の「許す」と登場人物の「許す」とを比較する発問等で構成した。

①特別の教科 道徳 学習指導略案：心情発問型

1. 主題名 相手を許す心
2. 教材名 「銀のしょく台」
3. 内容項目について（相互理解・寛容）
 

『自分の考えを相手に伝えるとともに、謙虚な気持ちを持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること』

関連する項目：（親切・思いやり）（友情・信頼）（よりよく生きる喜び）

対になる項目：（正直・誠実）（善悪の判断）（公正・公平・社会正義）（規則の尊重）
4. 本時の目標
 

社会生活の中で、謙虚な心をもって他人に接する態度を養うとともに、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重し、過ちをも許そうとする心情を育てる。
5. 本時の展開

時間	学習活動	・指導と支援
導入	資料を読む。 ○「心に残った場面はどこだったでしょう？」 ・司教がジャンを泊めて、食事まで出したところ。 ・食器を盗んだジャンを許し、銀のしょく台まであげたところ。	・お隣で交流→全体で交流する。
展開	○「ジャンを泊める時、司教はどんな気持ちだったでしょうか？」 ・ちょっと、怖そうなんだ。 ・かわいそうだから泊めてあげよう。 ○「司教はジャンが憲兵につかまった時、どんな気持ちでかばったのでしょうか？」 ・今、助けないとジャンはだめになってしまう。 ・よい人間になってほしい。 ○「司教から銀のしょく台をもらった時、ジャンはどんな気持ちだったでしょうか？」 ・なんて、優しいんだ。 ・二度と悪いことはしない。 ・個人→全体	・初めに登場人物を確認するようにする。 ・話を簡単にまとめ、確認する。 ・司教にためらいがあったかもしれないことに気付かせる。 ・時間をかけて考えさせる。 ・お隣で交流→全体で交流する。  ・個人でノートに書かせてから全体で交流する。
終末	○自分が許した経験について話し合う。	・お隣で交流→全体で交流する。

なお、本時の展開は教科書会社の指導書と同様である。

②特別の教科 道徳 学習指導略案：テーマ発問型

1. 主題名 相手を許す心
2. 教材名 「銀のしょく台」
3. 内容項目について（相互理解・寛容）
 

『自分の考えを相手に伝えるとともに、謙虚な気持ちを持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること』

関連する項目：（親切・思いやり）（友情・信頼）（よりよく生きる喜び）

対になる項目：(正直・誠実) (善悪の判断) (公正・公平・社会正義) (規則の尊重)

4. 本時の目標

- {知的理解} ・自分の考えを相手に伝えるためのよりよい方法を考える。  
 ・私欲をなくすことが、謙虚な気持ちにつながることを理解する。  
 ・人を許すことは、時には「正直」「規則」といったものとの葛藤を生むことを理解する。
- {道徳的心情} 相手を咎めるという方法によらず、相手を許そうとする態度や行動に対して心が動く。
- {道徳的実践} 自分は不完全であるという認識に立ち、謙虚な気持ちで相手と接しようとする。

5. 本時の展開

時間	学習活動	・指導と支援
導入	資料を読む。 「許す」について考える。 ○「司教は、ジャンを許してよかったのでしょうか？」 *スケールメーターで可視化する。	・よくなかったという意見が多数であることを想定し、よかったという意見を最初に聞く。 ・現実的には許すことは難しいという意見に共感する。
展開	○「なぜ、司教はジャンを許せたのでしょうか？」 ・司教という職業だから。 ・相手のことを思って。 ・自分だったらと想像して。 ○「司教がジャンを責めた場合と許した場合とでは、どちらがジャンに対して司教の言いたいことが伝わったのでしょうか？」 *スケールメーターで可視化する。 【責めた場合】 ・司教はジャンに直接、悪いところが指摘できる。 ・司教はジャンの悪いところをジャンに意識させることができる。 【許した場合】 ・ジャンは司教の愛情を感じる。 ・ジャンは司教に対してよい印象をもつ。	・相手に自分を重ねていること、不完全な自分を認識していることなどに気付かせる。 ・我々は相手からのお詫びや屈服などを前提に許すという行為を行いがちであることに気付かせる。(児童の反応により) ・我々の許すには許す者と許される者の間に上下関係が存在しがちであることに気付かせる。(児童の反応により) ・言葉で責めるよりも、許した方が相手に与える影響が強い場合があることに気付かせる。
終末	○自分が普段、誰かを許す場合と司教がジャンを許した場合の『許す』の違いを考える。 【同じ】 ・相手を思っているのは同じ。 【違う】 ・許すレベルが違う。 ・相手を思う気持ちが違う。	・今日の学習のふり返しとして、授業前より『許す』ということをより多面的・多角的に考えている。 *『許す』とは自分意識→相手意識への気付き

3 効果の測定材料

3. 1 質問紙による項目調査

表1の質問紙の項目による調査を心情発問型授業とテーマ発問型授業の後に行い、児童の学習の様子を調査した。

表1 質問紙の項目

心情発問型授業・テーマ発問型授業と共通項目

調査内容	質問紙の項目
国語科の学習との類似性	① 今日の道徳の授業は、国語の物語を読む授業とくらべて、にっていましたか？
内容項目の把握	② 今日の道徳の授業で道徳の何について学習したのかが、わかりましたか？
学習内容の難易度	③ 今日の道徳の授業で考えるのは、むずかしかったですか？
目標の達成	④ 今日の授業で新しくわかったことや考え方が変わったことはありますか？
	⑤ 今日の授業で感動したことや心に残ったことはありますか？
	⑥ 今日の授業を終えて、「自分にもできそうなこと」はありますか？

心情発問型授業・テーマ発問型授業の比較項目

調査内容	質問紙の項目
授業の楽しさの比較	⑦ 前回の道徳の授業と今日の授業をくらべて、どちらのほうが楽しかったですか？
学びの深度の比較	⑧ 前回の道徳の授業と今日の授業をくらべて、どちらのほうが道徳として深く考えたと思いますか？
国語科との相違性の比較	⑨ 前回の道徳の授業と今日の授業をくらべて、どちらのほうが国語の物語を読む授業とのちがいを感じましたか？

項目①～⑥は、「(授業者である教師にとって)国語科と似ている道徳科」である心情発問型と国語科、また、「(授業者である教師にとって)国語科と違う道徳科」であるテーマ発問型と国語科という、それぞれ、2つの学習の比較を行うために設定した。回答は5件法とした。項目①は、道徳科の学習と国語科の登場人物の心情を読み取る学習との類似性を比較することによって、児童はどのような点において両者を同じ学習のように認識するのかを調査することを目的として設定した。項目②は、道徳科では道徳的価値に関する学習が重要になるため、内容項目に関して児童がどれほど理解できたのかを調査することを目的として設定した。項目③は、学習内容の難易度は児童の学習内容の理解に関係することが予想されるため、項目の1つとして設定した。

項目④～⑥は「特別の教科 道徳」の目標に関わるものであり、これらをどれだけ児童が達成できたかを調査する目的のために設定した。そもそも、本研究における授業が道徳の授業として機能している必要がある。項目④は「道徳的判断力」、項目⑤は「道徳的心情」、そして、項目⑥は「道徳的实践意欲と態度」を示す。これらの目標に関して、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編の「第2章道徳教育の目標」は次のように言う<sup>(16)</sup>。「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。(中略、筆者)道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである。(中略、筆者)道徳的实践意欲と態度は、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的实践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構えと行うことができる。」このように、「道徳的判断力」、「道徳的心情」、「道徳的实践意欲と態度」の3つの目標は互いに関連しながら達成されると解釈できる。よって、本授業においても道徳の3つの目標に関わる項目④～⑥は、内容として一貫性・整合性が必要であろう。よって、3つの各項目の相関を調べた。なお、項目数が3つと少ないため、各項目とその項目を除いた残りの項目の合計得点との相関であるI-R相関を調べた。

項目⑦～⑨は、「(授業者である教師にとって)国語科と似ている道徳科の学習」である心情発問型と「(授業者である教師にとって)国語科と違う道徳科の学習」であるテーマ発問型という異なったデザインの道徳科の学習の比較を基準として、心情発問型の学習とテーマ発問型の学習との児童の認識の違いを調査することを目的に設定した。回答は心情発問型かテーマ発問型かを選ぶ2項選択法とした。質問項目を設定するにあたって、次の仮説を立て、その仮説が本研究の調査結果において支持されるかどうかを調べた。

項目⑦(仮説1)「児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、より楽しさを感じるだろう。」

従来の読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習を中心とした心情発問型に対して、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習をねらいとしたテーマ発問型では、パターン化された登場人物の気持ちを尋ねる発問ではなく、内容項目に関わることを学習のテーマとして、教材の中の登場人物の行動をあえて批判的に考えるような発問、また、「なぜ～」を問う発問等、発問を工夫することにより、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習を行う。したがって、児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、より楽しさを感じるだろう。

項目⑧（仮説2）「児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、より深く考えるであろう。」

読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習を中心とした心情発問型では、登場人物の気持ちを尋ねる発問を中心に展開され、それらの発問に対して児童は道徳としての模範的回答や教師が望んでいる反応を示す傾向にある。しかし、テーマ発問型では、教材の中の登場人物の行動をあえて批判的に考えるような発問、また、「なぜ～」を問う発問等、発問を工夫することにより、児童は、多面的・多角的に読み物教材の登場人物に自我関与しながら思考することができる。したがって、児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、より深く考えるであろう。

項目⑨（仮説3）「児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、国語科との違いを認識するであろう。」

読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習を中心とした心情発問型では、登場人物の気持ちを尋ねる発問を中心に学習が展開されるため、児童は、この学習を国語科の登場人物の心情の読み取りを行う学習と似ていると認識する可能性がある。一方、テーマ発問型では、登場人物の気持ちは尋ねず、教材の中の登場人物の行動をあえて批判的に考えるような発問、また、「なぜ～」を問う発問等、発問を工夫し、国語科との違いを明確にした学習を行う。したがって、児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、国語科との違いを認識するであろう。

以上の仮説を立て、項目を設定した。尚、項目①～⑥は、統計分析による調査を行った。分析は中野ら(2012)が開発した「js-STAR」を用いて行った<sup>(17)</sup>。

### 3. 2 質問紙による自由記述による調査

5件法、2項選択法による調査以外に、自由記述による調査を行った。児童には「書きたい人は書いてください。書くことがない人は書かなくても結構です。」という教示を行った。調査後、記述内容を関連する質問項目ごとに分類し、さらにその中で児童の記述を概念構成化するために、木下(2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)によって分類し、検討した<sup>(18)</sup>。

## 4 結果と考察

### 4. 1 心情発問型とテーマ発問型の共通項目の調査内容(①～⑥)について

表2は、心情発問型とテーマ発問型における各項目の児童の回答の平均値と標準偏差である。これらの平均値の差をt検定(両側検定)によって比較したところ、項目③「学習内容の難易度」の2つの平均値の差に有意傾向が見られた( $t(30)=2.03, p<.10$ )。この結果により、児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習の方が難しいと感じる傾向にあったことが分かる。それ以外の項目については、有意な差も有意傾向も見られなかった。その理由として、項目①～⑥は5件法という数字による抽象的な尋ね方であることと、質問がその1時間の学習自体を評価するものであり、項目⑦～⑨のように心情発問型とテーマ発問型という異なるスタイルの2つの学習と比較する質問ではなかったために、児童の中での判断基準が明確になっていなかったことが考えられる。

また、項目④～⑥のI-R相関を調べた結果、心情発問型における質問紙の項目④の「道徳的判断力」と項目⑤と⑥の合計の間に、有意な正の弱い相関が見られた( $r=0.429, F=6.56, df1=1, df2=29, p<.05$ )。項目⑤の「道徳的心情」と項目④と⑥の合計の間に、有意な正の弱い相関が見られた( $r=0.419, F=6.19, df1=1, df2=29, p<.05$ )。項目⑥の「道徳的実践意欲と態度」と項目④と⑤の合計の間に、有意な正の中程度の相関が見られた( $r=0.539, F=11.89, df1=1, df2=29, p<.01$ )。一方、テーマ発問型における質問紙の項目④の「道徳的判断力」と項目⑤と⑥の合計の間には、有意な相関は見られなかった。項目⑤の「道徳的心情」と項目④と⑥の合計の間に、有意な正の弱い相関が見られた( $r=0.379, F=4.86, df1=1, df2=29, p<.05$ )。項目⑥の「道徳的実践意欲と態度」と項目④と⑤の合計の間にも、有意な正の弱い相関が見られた( $r=0.366, F=4.49, df1=1, df2=29, p<.05$ )。心情発問型とテーマ発問型における質問紙の項目④、⑤、⑥のI-R相関を調べた結果から、テーマ発問型の項目④の「道徳的判断力」と項目⑤と⑥の合計以外の全てにおいて、有意な正の相関が見られた。これらの結果から、3つの項目内容は、凡そ一貫性・整合性をもち、実際の学習においても、それぞれ互いに関連し合っているとと言える。つまり、本研究における授業は道徳として概ね機能していたと見られる。これらの分析から、2つの授業は、道徳の授業として機能していたと考えられるが、児童は、項目③を除いて、国語の授業とは明確な違いを見出してはいなかった。

表2 質問紙の項目①～⑥の平均値と標準偏差

質問項目	項目①平均値	項目②平均値	項目③平均値	項目④平均値	項目⑤平均値	項目⑥平均値
	国語科の学習との類似性	内容項目の把握	学習内容の難度	道徳的判断力	道徳的心情	道徳的实践意欲と態度
心情発問型平均値	2.48	1.90	3.12	3.32	4.03	3.61
標準偏差	1.16	0.86	1.29	1.25	0.90	1.18
テーマ発問型平均値	2.48	1.68	3.35	3.06	3.94	3.42
標準偏差	1.24	0.82	1.15	1.32	1.16	1.24

N=31

#### 4. 2 心情発問型とテーマ発問型の比較項目（⑦～⑨）について

2つの学習を終えた時点で、心情発問型とテーマ発問型の児童の認識の違いを調査するために、2つの学習を比較する質問を行った。表3は、結果をまとめたのである。

表3 心情発問型とテーマ発問型の比較項目と人数

質問紙項目	項目⑦授業の楽しさの比較		項目⑧学びの深度の比較		項目⑨国語科との相違性の比較	
	どちらのほうが楽しかったですか？		どちらのほうが道徳として深く考えたと感じましたか？		どちらのほうが国語の物語を読む授業とのちがいを感じましたか？	
授業形態	心情発問型	テーマ発問型	心情発問型	テーマ発問型	心情発問型	テーマ発問型
人数	8	△23	4	△27	9	△22

N=31

項目⑦は「心情発問型の方が楽しかった」と回答した児童が8人、「テーマ発問型の方が楽しかった」と回答した児童が23人だった。直立確率計算によると、その偶然確率は $p=0.0107$ （両側検定）であり、有意水準5%で有意であった。項目⑧は、「心情発問型の方がより深く考えた」と回答した児童が4人、「テーマ発問型の方がより深く考えた」と回答した児童が27人だった。直立確率計算によると、その偶然確率は $p=0.0000$ （両側検定）であり、有意水準1%で有意であった。項目⑨は「心情発問型の方が国語の授業との違いを感じた」と回答した児童が9人、「テーマ発問型の方が国語の授業との違いを感じた」という児童が22人だった。直立確率計算によると、その偶然確率は $p=0.0294$ （両側検定）であり、有意水準5%で有意であった。

これらの結果から、仮説1「児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、より楽しさを感じるだろう」は支持されたと言える。読み物教材としての新鮮さという点において、2回目のテーマ発問型の方が1回目の心情発問型と比べると減少する可能性はある程度、予想していた。しかし、それを考慮に入れてもテーマ発問型の方が楽しかったと回答した児童が多かったということは、新しい読み物教材に初めて触れる新鮮さや感動という要因以外の楽しさを、児童はテーマ発問型の学習において感じていたことが推測される。さらに、項目③「学習内容の難易度」において、児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習の方が難しいと回答していたにもかかわらず、テーマ発問型の方が楽しいと感じていたことは注目すべき点である。また、仮説2「児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、より深く考えるであろう」も支持されたと言える。テーマ発問型において、教材の中の登場人物の行動をあえて批判的に考えるような発問、また、「なぜ～」を問う発問等、発問を工夫することにより、児童は、多面的・多角的に読み物教材の登場人物に自我関与しながら思考していたと考える。また、内容項目である「許す」ということをテーマとした学習デザインや発問の方が、児童にとっては、道徳として深く考えることにつながることを示唆している。さらに、仮説3「児童は心情発問型よりもテーマ発問型の学習において、国語科との違いを認識するであろう」も支持されたと言える。項目⑨に関しては、前述の通り、心情発問型とテーマ発問型の両方の学習後において、児童には項目①として、「今日の道徳の授業は国語の物語を読む授業と比べて、似ていましたか？」という国語科との類似性に関する質問も行っている。この質問はそれぞれの授業と国語科との比較であった。その結果、児童の回答の平均値の差に有意な差は見られなかった。一方、「心情発問型とテーマ発問型の、どちらのほうが国語の物語を読む授業との違いを感じましたか？」と2つの授業の相違性を尋ねると、有意水準5%でテーマ発問型の方が国語科の授業と違っていたと回答した児童が多かった。したがって、同じ道徳科の学習ではあるが、心情発問型とテーマ発問型という異なったデザインの学習を比較することで、児童は心情発問型よりも、テーマ発問型の学習において、より国語科の学習との相違性を認識していたことが分かる。



以上の結果から、児童は登場人物の心情の読み取りのみに偏る指導である心情発問型の学習よりも、読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした指導であるテーマ発問型の学習において、道徳科と国語科との相違性を認識しながら、楽しさを感じ、深く考える学習を行うことができたことが示唆される。

#### 4. 3 調査内容の児童の自由記述について

心情発問型とテーマ発問型の後に行った質問紙調査の自由記述について考察してする。質問項目①～⑥の回答では得られなかった、それぞれの学習における児童の認識を分析する。

##### 4. 3. 1 項目① 国語科の学習との類似性について

項目①の「国語科の学習との類似性」に関わる児童の回答を心情発問型とテーマ発問型を比較しながら見ていく。表4は児童の自由記述をM-GTAによって分類し概念ごとに整理したものである。国語科と似ていたところとして「登場人物の気持ちを考えること」を挙げている児童が心情発問型では最も多かった。テーマ発問型では、4つ見られたが、テーマ発問型では、登場人物の気持ちを問うことは行っていないため、登場人物の行動を吟味する発問、また自分が登場人物だったらどうするかなどと仮定して考える発問などを登場人物の気持ちを問うことと児童は解釈した可能性が大きい。「物語の読解に関すること」は両方において多かったが、具体的な記述としては『物語を読むこと』という、いわば2つの教科学習の前提となる必然的な活動についての記述が多かった。

一方、国語科と違ったところとして、心情発問型では「物語の読解に関すること」という記述が1つ見られ、『国語の始まり、クライマックス、終わりがなかった』と記述していた。テーマ発問型では、「物語の読解に関すること」が多かった。「考える内容に関すること」では、『登場人物の気持ちを考えなかった』、『学習の内容が全く違った』、『国語より意味をよく考えた』、『国語で作品の主題を考えることとの違い』などと記述していた。「学習活動に関すること」は『気持ちをスケールメーターで表すところ』という児童の考えを可視化することについて記述している記述が見られた。スケールメーターとは、数直線を基にして異なる2つの視点から自分の立場を表すものである(図1)。これらの記述から、心情発問型の学習においては、道徳科と国語科の違いを認識できている記述は1つと少なく、テーマ発問型の学習においては、両者の具体的な違いを認識している記述がより多く見られた。

##### 4. 3. 2 項目② 学習内容の難易度について

項目②の「学習内容の難易度」に関わる児童の回答を心情発問型とテーマ発問型を比較しながら見ていく。表5は児童の自由記述をM-GTAによって分類し概念ごとに整理したものである。児童が難しかったところとして、心情発問型では「登場人物の気持ちを考えること」、「物語の読解に関すること」が多かった。これらは、前述の項目①の国語科との類似性を尋ねる時にも挙がっていた分類と同じである。「学習形態に関すること」で『自分で考えること』と書いている記述、また、「考える内容に関すること」では『意見を考えるときに迷った』と書いている記述などが見られた。テーマ発問型では「登場人物の気持ちを考えること」に関して3つの記述が見られたが、前述の通り、それらは、登場人物の気持ちではなく登場人物の行動を吟味する発問、あるいは、自分が登場人物だったらどうするかなどと仮定して考える発問のことだと推測される。テーマ発問型では「考える内容に関すること」に難しさを感じた記述が多かった。具体的には『考えること』、『理由を考えること』、『司教の行動がよかったどうかを考えるこ

表4 項目① 「国語科の学習との類似性」に関わる自由記述の分類

①今日の道徳の授業は、国語の物語を読む授業と比べて、似ていましたか？

児童の自由記述の分類	心情発問型	テーマ発問型
国語と似ていたところ		
登場人物の気持ちを考えること	8	4
物語の読解に関すること	5	7
教師の発問に関すること	1	
国語と違っていたところ		
物語の読解に関すること	1	4
考える内容に関すること		4
学習活動に関すること		1

\*数字は記述の数

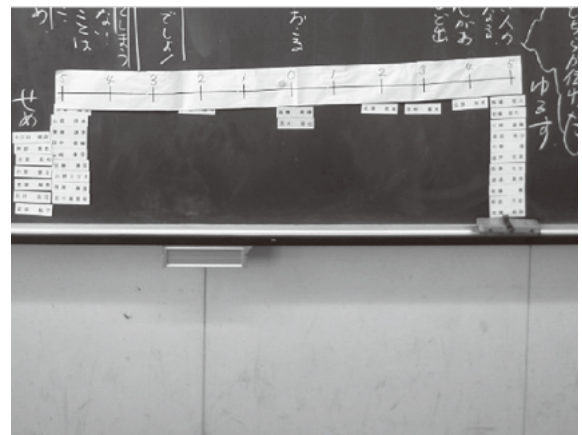


図1 スケールメーター

と』、『深く考えすぎて、わからなかった』、『自分の意見の立場を決めるところ』などの記述が挙げられる。尚、「物語の読解に関すること」は心情発問型では児童は、初めて教材文に触れるが、テーマ発問型では再読となるので、テーマ発問型よりも心情発問型のほうが難しかったと回答する児童が多いことは当然であると考ええる。

一方、児童が難しくなかったところとして、心情発問型では「登場人物の気持ちを考えること」に分類される記述が多かった。具体的には『登場人物の気持ちはポンポン出てくる』、『自分の意見を書いてから発表するので簡単』などの記述が見られた。テーマ発問型では「学習形態に関して」は『理由を書くので難しくない』、また、「学習意欲に関すること」は『楽しいから難しくない』などの記述が見られた。「教師の発問に関すること」では『自分だったら～？というのが考えやすかった』、また、「教科特性に関すること」では『道徳は正解がなく、自分の思ったことが書けるから』などの記述が見られた。

これらの結果から、心情発問型においては「登場人物の気持ちを考えること」が学習の発問の中心として構成されているため、ある児童によっては難しく、また、ある児童にとっては簡単に感じるという二極化が起っていた様子が窺える。一方、テーマ発問型では、心情発問型のように教材文の読み物の流れを細かく把握して登場人物の気持ちを考えるのとは異なり、内容項目に関わること、例えば登場人物の行動がよかったどうかを考える、また、「仮に～だったら」と教材文から離れて考えることなど、教材文をきっかけにして内容項目自体に関わることを考えるため、児童にとって教材文の読解はあまり影響しないと考えられる。それが、テーマ発問型において「物語の読解に関すること」に難しさを感じていた児童がいなかったという結果にもつながった可能性が示唆される。ただし、テーマ発問型では、既に心情発問型で読んだ教材文の再読になるため、文章の読解に難しさを感じなかった可能性は否定できない。全体としては、児童が難しかったと感じたところは、心情発問型では「登場人物の気持ちを考えること」と「物語の読解に関すること」であり、テーマ発問型では、「考える内容に関すること」と捉えることができる。したがって、児童は心情発問型よりもテーマ発問型において、内容項目に関わることについて考えていたと言える。

#### 4. 3. 3 項目④ 道徳的判断力について

「道徳的判断力」、「道徳的心情」、「道徳の実践意欲と態度」の3つは道徳科の目標であり、学習の評価という観点からも、項目④は「道徳的判断力」に対応する質問として設定した。「道徳的判断力」の項目は加藤(2017)を参考にして「今日の授業で新しくわかったことや考え方が変わったことはありますか?」という表現で尋ねた<sup>(19)</sup>。児童の回答を心情発問型とテーマ発問型を比較しながら見ていく。表6は児童の自由記述を他の項目と同様に、M-GTAによって分類し、概念ごとに整理したものである。概念を構成する前に、まず、児童の記述を内容ごとに分類し、さらに、それらの記述を各構成概念によって分類した。児童の記述の数を小計で示し、構成概念内の記述の数を合計で示している。概念は道徳科の内容項目と内容項目以外で分類することができた。心情発問型の記述では、授業のねらいとしていた内容項目である「相互理解・寛容」に関わる記述が1つ、関連する内容項目として「親切・思いやり」に関わる記述が4つと多く、「よりよく生きる喜び」に関わる記述が1つであった。また、対になる内容項目の「善悪の判断」に関わる記述が1つであった。内容項目以外の分類では、『いろいろな考え方がある』、『人の感じ方は色々ある』など友達の意見を聞いて思ったことなどを書いている児童が見られ、それらを「他者の意見」として分類した。

一方、テーマ発問型の記述では、授業のねらいとしていた内容項目である「相互理解・寛容」に関わる記述が2つ、関連する内容項目として「親切・思いやり」に関わる記述が3つであった。また、対になる内容項目の「善悪の判断」に関わる記述が1つであった。内容項目以外では、「他者の意見」に分類される記述が4つ見られた。心情発問型では自分以外の意見もあることが分かったなど、単に友達の意見を知ったという程度の記述だったが、テーマ発問型では、友達の意見を聞いて、自分の意見が変わったという、自分の意見と友達の意見をより比べている様子が分かる記述が見られた。また、テーマ発問型では「学習方法」に分類される記述が多く見られ、具体的には『友達と相談した方がいい』、『友達に話すことで自分の考えもわかった』などの友達との話し合いについての記述や『人物の気

表5 項目③ 「学習内容の難易度」に関わる自由記述の分類

③今日の道徳の授業で考えるのは、難しかったですか?

児童の自由記述の分類	心情発問型	テーマ発問型
難しかったところ		
登場人物の気持ちを考えること	8	3
物語の読解に関すること	5	
学習形態に関すること	1	
考える内容に関すること	1	9
難しくなかったところ		
登場人物の気持ちを考えること	5	
物語の読解に関すること	1	2
学習形態に関すること	1	2
学習意欲に関すること		2
教師の発問に関すること		1
教科特性に関すること		1

\*数字は記述の数

持ちではなく、自分の考えを書くので考え方が変わった』、『私だったらどうするかと問われたところ』など教師の発問に関する記述などが見られた。全体としては、テーマ発問型では、心情発問型では見られなかった自分の意見や考え方が変わったという内容の記述が見られた。その理由として、教師の発問や児童の意見が可視化して比べられるスケールメーターを使用した意見の可視化など心情発問型との学習方法における違いが考えられる。

表6 項目④ 「道徳的判断力」に関わる自由記述の分類

④今日の授業で新しくわかったことや考え方が変わったことはありますか？

心情発問型		小計	合計	テーマ発問型		小計	合計
相互理解・寛容	心が広いということについて	1	1	相互理解・寛容	優しい人は許すことができる人	1	2
	人の気持ちを考えること	1			人を許せる人と許せない人の気持ち	1	
親切・思いやり	どんな人にも優しくすること	1	4	親切・思いやり	優しさについて	1	3
	優しさも大切だということ	1			人間には司教のように優しい心があること	1	
	助け合うこと	1			ジャンは自分のためだけに盗んだのではなく、家族のためかもしれないと思ったこと	1	
善悪の判断	悪いことをしてはいけないこと	1	1	善悪の判断	犯罪はいけないということ	1	1
よりよく生きる喜び	人は優しい時もあること	1	1	他者の意見	他の人の意見を聞いて分かったこと	3	4
他者の意見	いろんな考え方がること	1	2		もし、ジャンを責めなかったら、また過ちを犯すという意見を聞いて、自分の考え方が変わったこと	1	
	人の感じ方は色々あること	1		学習方法	友達と相談した方がいいと思うこと	2	5
考え方	話について深く考える	1	1		友達に話すことで自分の考えもわかったこと	1	
					人物の気持ちではなく、自分の考えを書くので考え方が変わったこと	1	
					私だったらどうするかと問われたところ	1	
				考え方	考え方が変わったことと考える力	1	1

\*数字は記述の数

4. 3. 4 項目⑤ 道徳的心情について

項目⑤の「道徳的心情」も、加藤（前掲）を参考にして「今日の授業で感動したことや心に残ったことはありますか？」という表現で尋ねた。児童の回答を心情発問型とテーマ発問型を比較しながら見ていく。表7は児童の自由記述を他の項目と同様に、M-GTAによって分類し、概念ごとに整理したものである。概念は、項目④と同様に、道徳の内容項目と内容項目以外で分類することができた。心情発問型では、全ての記述が教材の中の重要人物である司教に関わるものであった。『司教がジャンに対して優しくしたこと』、『ジャンをかばったこと』、『燭台をあげたこと』など内容項目で分類すると「親切・思いやり」にあたるものであった。授業のねらいとしていた内容項目の「相互理解・寛容」に関しては、『司教がジャンを許すところ』という記述が1つであった。

一方、テーマ発問型では、内容項目で分類すると、心情発問型と同様に司教のジャンに対する「親切・思いやり」に関わる内容の記述が多かった。しかし、それ以外にも、「相互理解・寛容」に分類できる記述が3つ、「正直・誠実」に分類できる記述が2つ見られた。テーマ発問型では、内容項目以外に分類される記述も見られた。司教の行動が本当によかったかどうかを吟味することに関する記述が見られ、それらを「問題解決」という概念として分類した。さらに、他にも多くの記述が見られ、例えば、スケールメーターによる意見の可視化で自分の意見と友達の意見を比べることで意見の違いが明確になったことを挙げている記述も見られた。

これらの結果から、心情発問型では、登場人物の気持ちを尋ねる発問による学習であったため、学習を通して登場人物の行動や気持ちに関することしか児童の心に残らなかったと推測できる。一方、テーマ発問型では、登場人物の気持ちは問わず、「司教は、ジャンを許してよかったのでしょうか？」と登場人物の行動を吟味する発問や、「司教がジャンを責めた場合と許した場合とでは、どちらがジャンに対して司教の言いたいことが伝わったのでしょうか？」と教材とは違う登場人物の行動を仮定して考える発問によって児童に多面的に考えさせ、積極的に自我関与させることで、道徳的な心情面において多様な考え方が印象に残ったと考える。また、意見の可視化によって、自分と友達の考えや立場の違いを明確に理解できることも、児童の道徳的心情、つまり、学習における印象に残りやすかったことが窺える。

表7 項目⑤ 「道徳的心情」に関わる自由記述の分類

⑤今日の授業で感動したことや心に残ったことはありますか？

心情発問型		小計	合計	テーマ発問型		小計	合計
親切・思いやり	司教が優しくかったこと	6	9	親切・思いやり	司教の優しさを感じた	7	7
	司教がジャンをかばったこと	2		相互理解・寛容	司教の許すと自分の許すは違うということ	1	3
	司教が燭台をあげたこと	1			司教の器の大きさ	1	
相互理解・寛容	司教がジャンを許したこと	1	1		相手が犯罪を犯すような人でも許す心の優しさ	1	
				正直・誠実	司教はジャンのために嘘をついて優しいところ	1	2
					ジャンのために嘘をついて助けたこと	1	
				問題解決	司教の行動がよかったどうかを考えること	1	2
					司教の気持ちがジャンに伝わるのは許すか責めるかどちらかを考えること	1	
				学習方法	友達と話し合った時に自分の意見に自信がもてた	1	1
				他者との比較	スケールメーターで自分と違う人がいたこと	1	1
				考え方	なるほどと思った(納得した)こと	1	1
自分自身	自分の意見を言えたこと	1	2				
	楽しかった	1					

\*数字は記述の数

## 4. 3. 5 項目⑥ 道徳的实践意欲と態度について

項目⑥の「道徳的实践意欲と態度」も、加藤(前掲)を参考にして「今日の授業を終えて、自分にもできそうなことはありますか?」という表現で尋ねた。児童の回答を心情発問型とテーマ発問型を比較しながら見ていく。表8は児童の自由記述を他の項目と同様に、M-GTAによって分類し、概念ごとに整理したものである。概念は、項目④、⑤と同様に、道徳の内容項目と内容項目以外で分類することができた。心情発問型では、内容項目で分類すると「親切・思いやり」に当たる記述が6つ見られた。また、「相互理解・寛容」に分類できる記述が2つ見られた。テーマ発問型では、心情発問型と同様に、「親切・思いやり」と「相互理解・寛容」に分類できる記述がそれぞれ6つ見られた。心情発問型と比較して、テーマ発問型においては、「相互理解・寛容」に関わる記述が多く見られることや『自分という意味を考えること』、『本を読んで考えること』といった内容項目で分類すると「真理の探求」に関する記述が見られた。これらの結果から、テーマ発問型の方が、より授業のねらいとした内容項目である「相互理解・寛容」に関わる視点から、児童は、今後自分にできそうなことを考えていることが窺える。学習デザインは、児童の「道徳的实践意欲と態度」の視点にも影響することが示唆される。

表8 項目⑥ 「道徳的实践意欲と態度」に関わる自由記述の分類

⑥今日の授業を終えて、自分にもできそうなことはありますか？

心情発問型		小計	合計	テーマ発問型		小計	合計
親切・思いやり	人を助けること	3	6	親切・思いやり	なるべく優しくすること	3	6
	みんなのために自分の物をあげること	1			司教のように優しい心をもつこと	2	
	人のためによい嘘をつくこと	1		相互理解・寛容	困っている人がいたら助けてあげること	1	
	泊まる所がない人を自分の家に泊めさせること	1			相手と同じ目線で許すこと	2	
相互理解・寛容	許すということ	1	2	相手を許す心	1	6	
	人の失敗を許すこと	1		許すと言うことを勉強したので、許す時に人の気持ちを考えることができそう	1		
正直・誠実	悪いことをしている人に優しく教えること	1	1	司教のように、嘘をついてまで相手をかばう気持ちになってみたい気もする	1		
				みんなで話し合うこと、気づき合うこと	1		
				心理の探求	自分という意味を考えること	1	2
					本を読んで考えること	1	

\*数字は記述の数

## 4. 4 総合考察

本研究では、道徳科と国語科との指導を分ける視点として問いに着目し、まず、この問いを中心として国語科の登場人物の心情の読み取りとの違いを明確にした道徳科の学習デザインを作成した。次に、登場人物の心情の読み取りのみに偏る学習と質の高い多様な指導方法の一つである、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習を比較することを目的として、学習者という立場である児童の認識を調査した。2つの教科における学習、それぞれにおいて、児童の認識にはどのような違いがあるのか、また、どの程度、道徳科と国語科の類似性・相違性を認識できるの

かを検討した。

5件法による質問項目の調査では、「(授業者である教師にとって)国語科と似ている道徳科」である心情発問型と国語科、また、「(授業者である教師にとって)国語科と違う道徳科」であるテーマ発問型と国語科という、それぞれ、2つの学習の比較において、両者の類似性を児童に尋ねた結果、児童の回答の平均値の差に有意な差は見られなかった。この結果から、児童にとって、両者の類似性の程度をそれぞれの学習において認識することは難しいことが窺えた。一方、心情発問型とテーマ発問型を比較して、どちらの授業が国語の物語を読む授業と違っていたかという相違性を尋ねる2項選択法による質問項目の調査では、多くの児童が回答をテーマ発問型にしていた。その理由として、「(授業者である教師にとって)国語科と似ている道徳科の学習」である心情発問型と「(授業者である教師にとって)国語科と違う道徳科の学習」であるテーマ発問型という異なったデザインの道徳科の学習の比較を基準として、道徳科と国語科とを比較する方が、児童にとって両者の違いを認識しやすかったことが考えられる。この項目⑨「心情発問型とテーマ発問型の、どちらのほうが国語の物語を読む授業との違いを感じましたか？」と項目⑦「どちらのほうが楽しかったですか？」さらに、項目⑧「どちらのほうが道徳として深く考えたと思いますか？」を含め、3つの項目全てにおいて有意な水準で回答をテーマ発問型とした児童が多かった。したがって、児童は心情発問型の授業よりもテーマ発問型の授業において国語科の物語の読む授業との違いを認識しながら、楽しさを感じ、深く考える学習を行うことができたことが示唆された。

児童の質問紙における自由記述からは、5件法や2項選択法では表れない心情発問型の学習とテーマ発問型の学習における児童の認識の違いを捉えることができた。心情発問型においては、道徳科と国語科の違いを認識できた児童は少なかったが、テーマ発問型においては、両者の具体的な違いを認識できた児童がより多く見られた。また、心情発問型では、児童が難しかったところとして、「登場人物の気持ちを考えること」と「物語の読解に関すること」であり、テーマ発問型では、「考える内容に関すること」と認識していた児童が多かった。したがって、児童は心情発問型よりもテーマ発問型において、より内容項目に関わることについて考えていたと言える。

道徳科の目標である「道徳的判断力」に関する児童の記述では、心情発問型では自分以外の意見もあることが分かったなど、単に友達の意見を知ったという程度の記述であったが、テーマ発問型では、友達の意見を聞いて、自分の意見が変わったという、自分の意見と友達の意見をより比べている様子が分かる記述が見られた。「道徳的心情」に関する児童の記述では、心情発問型では、登場人物の気持ちを尋ねる発問による学習であったため、学習を通して登場人物の行動や気持ちに関することしか児童の心に残らなかった様子が窺えた。一方、テーマ発問型では、登場人物の行動を吟味する発問や教材とは違う登場人物の行動を仮定して考える発問によって、児童を積極的に自我関与させることで、道徳的な心情面において多様な考え方が印象に残ることが示唆された。さらに、「道徳的実践意欲と態度」に関する児童の記述では、心情発問型では、授業のねらいとした内容項目である「相互理解・寛容」に関する記述よりも「親切・思いやり」に関する記述が多かったが、テーマ発問型では、授業のねらいとした内容項目である「相互理解・寛容」に関わる視点から、今後自分にできそうなことを考えている児童が多かった。したがって、学習デザインは、児童の「道徳的実践意欲と態度」の視点や方向性にも影響することが示唆された。

以上の結果から、教師の立場からは、問いを中心として国語科の登場人物の心情の読み取りとの違いを明確にした道徳科の学習デザインを作成することで、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や主題やねらいの設定が不十分な「型」どおりの指導から脱することにつながると考える。一方、児童の立場からは、登場人物の心情の読み取りを行う学習から、道徳科の内容項目に関わる主題を考える学習へと転換することができると考える。

## 5 課題

本研究の課題として3点、挙げられる。第1に、道徳科と国語科の類似性を尋ねるために児童に対して行った質問紙の項目①「今日の道徳の授業は、国語の物語を読む授業とくらべて、似ていましたか？」という尋ね方が漠然としていたことである。そのため、自由記述では、児童によっては「文章を読むことが似ていた」等の学習の前提となる読解について挙げている記述が見られた。比較する際に観点を示すことも考えられるが、どこまで比較対象を絞るかは検討する必要がある。

第2に、項目①を項目⑨と同様に道徳科と国語科の相違性を尋ねる項目として「今日の道徳の授業は、国語の物語を読む授業とくらべて、違っていましたか？」という質問にしてもよかったということである。そうすることで、本研究の5件法による調査では見られなかった2つの授業における児童の認識の差が表れた可能性がある。本研究において、道徳科と国語科の類似性を尋ねたのは、児童はどのような点において両者を同じ学習のように認識するのかを

調査するという目的のためであるが、この質問項目についても検討し精選する必要がある。

第3に、心情発問型とテーマ発問型の2つの授業において、同じ教材を使用したことである。同じ教材を使用したということは、1回目の学習で教材の読解を行っているために、2回目の学習では教材の物語の内容を理解しやすく、教師の発問に集中できたと言える。ただし、2回目の授業では、児童の物語の読解や教材に触れる新鮮さに影響を与えることは避けられない。違う教材で2つの授業を行う場合は、教材となる物語が異なるわけであり、そこには児童の読解による差が生じる。また、当然であるが、学習デザインや発問以前に、教材である読み物が異なるため、その教材の違いが児童の学習に大きな影響を与える可能性が大きい。そのため、教材として同じものを使用するかどうかは今後、吟味する必要がある。

## 6 引用文献

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」, 廣済堂あかつき株式会社, 2018
- (2) 前掲(1)
- (3) 文部科学省, 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)», [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1375479.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1375479.htm), 2016
- (4) 荒木紀幸「ジレンマ資料による道徳授業改革 - コールバーグ理論からの提案(教育新書)」, 明治図書, 1990
- (5) 宇佐美寛「道徳」授業における言葉と思考 - 「ジレンマ」授業批判 -, 明治図書, 1994
- (6) 松下行則「道徳授業における「統合的思考」の探究 - 「価値の序列化」と「価値の平等性」-, 福島大学人間発達文化学類論集第16号, pp.17-33, 2012
- (7) 藤川大祐「道徳授業における二値的課題の扱いに関する批判的検討 - 「考え, 議論する道徳」に資する教材開発の構想 -, 千葉大学教育学部授業実践開発研究室, 紀要論文10巻, pp.1-8, 2017
- (8) 柳沼良太・竹井秀文「問題解決型の道徳授業の理論と実践」, 『岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究』第7巻, pp.245-254, 2005
- (9) 早川裕隆「シリーズ・道徳教育を研究する1 役割演技を道徳の授業に」, 明治図書, 2004
- (10) 三浦研一「特別の教科 道徳」を見据えた実践の研究 - 質の高い話し合いを生み出す指導法を中心に -, 福岡教育大学紀要. 第六分冊, 教育実践研究編, pp.1-8, 2017
- (11) 林泰成・渡邊真魚「道徳科の評価方法としてのエピソード評価」, 上越教育大学研究紀要 36巻2号, pp.379-388, 2017
- (12) 石丸憲一「道徳の時間における読むことの意味 - 国語科における読みとの比較から -, 創価大学教育学論集 第64号, pp.17-29, 2013
- (13) 高橋喜代治「道徳の授業における心情追求の一考察 - 国語の心情読みとの比較を通して -, 教職研究 第25号(臨時増刊), pp.75-83, 2014
- (14) 香川七海「教科化の時代のための「道徳」教育の検討 - 国語教育におけるテキスト論を自主編成の手がかりとして -, 子ども教育研究: 子ども教育学会紀要第7号, 相模女子大学子ども教育学会編集委員会編, pp.21-30, 2015
- (15) 加藤宣行・青木伸生「図解で納得! 道徳授業が深まる国語教材活用の実践」, 学事出版, 2014
- (16) 前掲(1)
- (17) 中野博幸・田中敏「フリーソフトjs-STARでかんたん統計データ分析」, 技術評論社, 2012
- (18) 木下康仁「ライブ講義M-GTA-実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」, 弘文堂, 2007
- (19) 加藤宣行「指導と見取りのポイントが分かる! 子どもに寄り添う道徳の評価」, 光文書院, 2017

# A study on the teaching method of “Special subject moral” considering the difference between Morals and Japanese

– Focusing on children’s perception of subjects –

Nobutaka WATANABE\* · Shinji AKASAKA\*\*

## ABSTRACT

“Special subject moral” is required to shift from teachings only like the reading of character’s feelings to teachings called various high-quality teaching methods like the ego involvement with characters in narrative materials. However, there are conflicts and confusion in teaching methods. Teachers cannot clarify the difference between Morals and Japanese because the reading of character’s feelings in narrative materials is done in both Morals and Japanese. Therefore, in this study, we focused on questions at a viewpoint to separate the teaching of morals and the teaching of Japanese. Then, we designed the learning of “Special subject moral” to clarify the difference between Morals and Japanese. Next, we investigated the perceptions of children in the position of learners. The purpose of this study is to compare learning of the reading of character’s feelings to learning of the ego involvement with characters in narrative materials, which is one of the various high-quality teaching methods. We examined the differences in the perceptions of the children in each of the two studies, and how much they can recognize the similarities and the differences between Morals and Japanese. As a result, the following points were suggested. Children can feel fun and think deeply while recognizing the difference between Morals and Japanese in learning to engage in the ego involvement with characters in narrative materials rather than reading character’s feelings.

---

\* Shimuradairoku Elementary School \*\* School Education