

教科化を見据えて、どんな授業をすればよいのか

大原 明恵

菅野 友将

加藤 宣行

[コーディネーター] 古見 豪基

◎ 大原先生の不安・疑問

子どもたちから問いを引き出すのが非常に難しいです。

授業では、読み物資料を読んだときに、心に残ったことを子どもたちに発言させて、発言の中から共通項を見つけて、「これはどういうことだろう」と問いを作っています。ただ、その問いが果たして、子どもたち全員が切実に感じた問いなのか、あまりうまく引き出せていないのではないかと感じています。



◎ 加藤先生の回答

問いが、本当に子どもの意識になっていたのかどうか。例えば【勤労、公共の精神】の授業で、教材に沿った形の「なぜお父さんは休みの日にまで働くのだろうか」といった問いをすることが導入の一つのパターンかと思いますが、これはある意味、その教材への導入になっています。だから、下手すると教材を読み取るための問いとなり、読み取りに長けている子が教材の中から答えを探す授業になりがちな導入です。もちろん、教材に力がある場合、このような教材への導入を行うというのも一つの方法です。

本質的なのは、価値へ向かう導入です。【勤労、公共の精神】の授業で言えば、「なぜ働くのか」。ただし、最初から答えありきで、みんなのためとか、自分のためになるとか、あるいはお金がもらえるとかを答えるだけはいけません。ここで大事なのは、子どもたちから出た『知っているつもり』のイメージを、「あれ？ どういうことだろう」と考え直し、みんなで話してみても「そうか！」と『合点するところ』につながる教師の投げかけがなければいけないということです。実際にやりながら考えてみましょう。

<模擬授業1 「母の仕事」(5年・光文書院)>

加藤：導入で、「これから仕事だよと言ったら、みんなどういう気持ちになるかな」と聞きます。先生方はどうですか？

菅野：がんばらないと、という気持ちになる。(加藤先生がホワイトボードにやる気になっている顔(☹)を描く)

大原：面倒だなあ。(嫌そうな顔(☹)を描く)

古見：やってもやらなくてもどっちでもいい、誰かに言われたらやろう。(無表情の顔(☹)を描く)

加藤：どの顔で仕事をするのが一番よいでしょう。

大原：(☺)という顔です。

加藤：では、これから「母の仕事」を読むので、お母さんの仕事のしかたはどれか考えてみましょう。みんな(☺)という顔がいちばんよい仕事だと言っていましたね。

(「母の仕事」を読む)

加藤：このお母さん、(☺)という顔で仕事をしていますか。

大原：(☺)というか……。

菅野：がんばらなくちゃ！という(☺)。

加藤：こんなにたくたですが、本当は仕事したくないんですかね。お母さんはずっと(☹)という顔でしょうか。

菅野：終わった後は疲れていて大変そうだけど、仕事と考えたときには、誰かの役に立っていると思って、がんばる気持ちでいる。

加藤：なるほど、最終的には(☺)という顔だけど、ずっとこの顔ではないということですか？

菅野：(☺)の顔や、(☹)の顔もあります。

加藤：それでは、最初に確認した(☺)の顔で仕事をするのがいちばんよいとする考え方からすると、お母さんの仕事のしかたはよくないかな。(☹)や(☺)が入っちゃうと……。

大原：わかった……わかりました。時には必要で

す。(☹)や(☺)は、必要。

加藤：大原先生が何かに気づいたみたいだよ。

菅野：大原先生、何に気がついたの？

<模擬授業終了>

この大原先生の気づきが『知っているつもり』のイメージを、「あれ？ どういうことだろう」と考え直し、みんなで話してみても「そうか！」と『合点するところ』ではないでしょうか。

4年生でこの授業をしたときには、「先生、(☹)から(☺)に行くと、(☺)に行くのがいいよ。全部大事だよ。だからこそいい仕事ができるんだよ」という気づきがあり、みんなもそれに気がつきました。仕事と言われたときには、必ず(☹)や(☺)と思う部分もあるけれど、それがあからこそ、一人ひとりが与えられた仕事に対して、自分なりのプラスアルファを加えて、よい仕事をする事ができる。だからこそ、自分も磨かれるし、周りの人も喜んでくれるし、あなたに仕事を頼みたいと言われる自分になる事ができる。そういう人たちがたくさんいる社会と、「わかりました。終わりました。さようなら」という社会と、どっちがよい？ というような形で聞いていく中で、教師からの投げかけが子どもの「？」になる。そういう演出を45分の中でできたら、子どもたちは自分で大事なことを見つけられたと思うでしょう。

「はいわかりました、仕事がんばります」と言わせる授業では、その時間内ではきれいごとを言うかもしれないが、授業が終わったらそれっきり。だから、教師の投げかけを子どもたちの問いにもっていくためには、『知っているつもり』じゃない世界」に連れていく。すると、「ああ、わかった！」と合点がいて、合点がいけば、自分の言葉でまとめる。大原先生が気づいた通り、いい仕事というのは大変です。簡単にはできない。だからこそ、ちゃんとやった後には喜びがあったり達成感があったりする。授業も同じで、自分で苦労して考えることが唯一の方法です。

◎ 菅野先生の不安・疑問

子どもたちが最初に、自分に関係がある問題だとしっかり捉えられないと、授業が深まらないと感じています。



挨拶についての授業をやったときに、導入で

「気持ちのよい挨拶ってなんですか」と問いかけをして、子どもたちが今思っている気持ちのよい挨拶について意見を出してもらい、なるべく子どもたちが出したものの中から、本当にこれで気持ちのよい挨拶と言えるのかなと広げるようにはしていますが、それがまだまだ掘り下げられていない。そこが導入部分の悩みだなと感じています。

◎ 加藤先生の回答

導入については先述した内容が参考になるかと思いますが、そこから出てくる意見を授業の中でさらに掘り下げていくためには、教材に対する入り方、教材を読んだ後の話し合いなど、全体を通した工夫が必要になります。

<模擬授業2 「だいじなすれもの」(1年・光文書院)>

加藤：よい挨拶とはどういう挨拶でしょうか。

(ハキハキした挨拶、お互いがハッピーになる挨拶、元気になる挨拶、一日が気持ちよく過ごせる挨拶、大きな声でする挨拶の5つが出る。)

加藤：この5つができればよい挨拶ですか？

大原：この5つができたと言われると、他に何かあるのかなという気になります。

加藤：ここで、子どもたちが「そうです」と答えたら、それは『知っているつもり』の世界に留まっているということです。その世界から離れた、真逆の方向から多面的・多角的に考えることが求められます。その後、「じゃあ、すごくよい挨拶をする子がいるから、その子の話から考えてみようか」と教材に入ると、教材に入る意味、構えができますよね。教材は、あくまでも考えるきっかけにすぎないけれど、その考える観点をもたせて読ませるか読ませないかで全く違ってきます。教材を生かすのであれば、子どもたちに問題意識をもたせて読ませることが必要です。

(「だいじなすれもの」を読む)

加藤：ひろみさんはよい挨拶ができていると思う人。最初に挙げたよい挨拶に当てはまるのはどれですか。

菅野：いただきます。

加藤：「いただきます」と、「さようなら」ですね。では、「ごめんなさい」はハキハキじゃないし、ハッピーじゃないから、最初の挨拶の方がよい挨拶

撈ですね？

大原：違います。

加藤：最初に言っていたことと違いますが、どういことでしょうか？ 最初の挨拶と後の挨拶は、どちらがよい挨拶ですか？

菅野：後の挨拶もよいと思う。

大原：両方よいと思います。

加藤：後の挨拶は最初の5つの条件に当てはまっていないのに、どうして両方よいのでしょうか？

大原：この女の子が、素直に「黙って帰ってごめんなさい」と言えたから。

菅野：5つに当てはまらないけれど、素直な気持ちを伝えに来たからよい挨拶です。

加藤：じゃあ、最初の挨拶と後の挨拶の違いは何でしょうか？

菅野：後の挨拶は、言わなければと気づいて自分からしっかり言おうと思っている。

大原：最初の挨拶は決まり事。形式的な挨拶。

菅野：自分から、しっかり挨拶しようという気持ちで挨拶しているところが違う。

加藤：最初の挨拶も、自分から挨拶したのではないのかな？

菅野：自分からしているけれど、「いただきます」などは、決まった、誰でもよく言う挨拶。後の挨拶は自分から考えて言わないといけないと思った挨拶。

加藤：よいところに気づいたよ。後の挨拶は自分で気がついた。前の挨拶は決まり文句で、ひろみちゃんのお母さんに言われて、言いつけを守って挨拶をしていた。前の挨拶はただのよい子。それでもよい子だったんだけど、そう考えたらどっちの挨拶の方がいいかな。

大原：後の挨拶。



加藤：後の挨拶の方がいいよね。さっきはどっちも同じくらいって言うていたけれど、とんでもない。すごく大事な挨拶を見つけたね。じゃあ見つけた挨拶を、自分の言葉でまとめてみよう。

このように、子どもたちは問いかけによって一生懸命に考え始めます。それをどうやって広げていき、一人の気づきを全体にシェアしていくかと言ったら、一つは発問、一つは板書になります。「ひろみちゃんは、友達のお母さんに伝えてなかったから伝えに行こうとした。最初の挨拶をしているひろみちゃんは、元気いっぱい伝えることを伝えていた。これは伝えることに違いがあるのかな」という発問に、ハッとしている子を指してもいいし、すぐには指さないで考える時間をあげてもいい。隣と話してごらんと振ってやると、自然な話し合いが発生します。

子どもたちの意見を掘り下げていくためには、子どもの発言を広げてみんなで考えられるようにするための度量が必要になります。教師が教材について、さらには内容項目について考えておかなければできません。そしてその考えは、『知っているつもり』の世界で収まるものではダメです。教師がこの世界しかもっていなかったら子どものいろんな発言を拾えず、本質に迫る可能性がある子どもの発言を逃します。それに対し、「え？ それどういうこと？ 面白いね。もうちょっと聞かせてよ。例えばこれとこれならどうなるの？」と、教師が適切な問い返しをしたり、板書で書き示したりしてあげると、子どもがどんどん気づいていくようになります。答えは子どもの中にある、でも子どもは未熟だから気がついていない。だからそれを引き出して「みんなすごいね、気がついてることがいっぱいあるね」と気づかせてあげるのが教師の仕事です。道徳は、「挨拶は元気に言いなさい。毎日やるんだよ」と重しをいくつも載せていくみたいは、理論武装して道徳的に強化していくものではありません。「あんないいことやこんないいことがあったね」と風船をつけてあげるように、よさに気づかせていくことが大事になります。「挨拶の決まり文句を、明るく元気に言えましたか？」「言えました！」といった他律の世界では、躰の一環の域を出ず、道徳教育にはなりません。道徳教育は、自分の心と相手の心をよく照

らし合わせて、その場でしかできない言動を自分でつくる「自律の世界」に引き込んであげたときにはじめて、子どもたちが考え始め、授業が活性化されていきます。教えられて誰もがができるようになるような、他律的な世界に収まる道徳ではなく、子どもたちが自ら考え、よさに気づく自律的な道徳にすることに、道徳を教科化した意味があると考えています。

●加藤先生の回答を受けての質疑応答

＜自律的な道徳とは＞

菅野：子どもが自分からどんどん考えていけるような道徳じゃないと、自律的な道徳を目指す授業にはならないということでしょうか。

加藤：自分でどんどん考えていくことと、好き勝手に考えるのとは違うので、きちんとした方向性が必要になります。それは子どもたちだけでは無理なので、教師が必要なサポートをします。「そんなこと言ったってできないものはできないよ」と教師が弱い人間の代理をすることで、子どもたちが考え、気がついたようにすることもできます。そういうふう子どもに付き合って授業をすると、子どもの発言によって、教師も「なるほど、勉強になった」と思うことは数多くあります。

大原：今のお話に繋がるかわからないのですが、学習指導要領が改訂されて、道徳性の発達段階で、以前は「心情、判断力、意欲と態度」と表記されていた順が、「判断力、心情、意欲と態度」となったのは、こういったことに関係しているのでしょうか。

古見：私は関係していると思います。今までの道徳は、心の情的なところだけやっていたら道徳性が発達すると考えている人が多かったのですが、そこだけでなく、知的なところも入れて、知的なところと情的なところのずれを、どう埋めていくかというところで授業をすると、それが判断力につながると考えます。

加藤：そうですね。心の情的なところだけで子どもにいくらやらせても、それを強化するだけで終わってしまいます。それでは面白くもありません。

菅野：よさを知らなければいけないということですね。

加藤：まさにその通り、よさを知ることです。よ

さというのは価値のよさではなく、人としてのよさ。気持ち、情を考えさせるなら、きちんと知的理解とか判断力などをつけさせたうえで考えさせなければ、何の意味もありません。挨拶にも質の違いがあって、こっちの挨拶がいいんだと知的理解・判断のもとに、気持ちを聞くから意味があります。それで「判断」が先になりました。だからといって、判断だけでできればいい、ということでもありません。判断力をもったうえで、心情につながり、意欲・態度に進んでいく、そうすると子どもたちは自然とのってきます。つまらなかつたら、子どもたちはついてきません。

大原：今、心情と判断力の話がありましたが、発達段階に応じたバランスなどはどうあるべきなのでしょう。学年の子どもたちの発達段階を考えると、もちろん判断力を育てる授業もしますが、低学年のうちには心情を育てる授業を多く行い、学年が上がるにつれて、判断力を育てる授業を多く行う方がよいのかなと考えているのですが。

加藤：子どもたちが、自分のことしか考えられない世界から、周りが見えるようになり、抽象的な思考ができるようになるという発達段階を考えたら、抽象的思考・概念が得意な高学年には、高学年なりのアプローチがあるとは思いますが、低学年だから心情重視となるわけではなく、低学年は低学年なりの判断力・知的理解を学べる要素も持っています。その言葉づかいがちょっと足りなかつたりするだけの話で、きちんとくみ上げてあげれば、自然に心情も深まるし、判断力もまた伸びていくので、あまりバランスにとらわれずに、目の前の子どもたちや教材を見て判断した方がよいと思います。

＜発問のつくり方とは＞

菅野：「考える道徳」と言われますが、教材から読み取れるものについての子どもへの答えに対して、



どんどん広げていくということが難しく感じます。どんなふうにすると子どもたちの考えていることを引き出せるのか、どのような発問をするとういのでしょうか。

古見：菅野先生の授業を拝見しましたが、知的理解の部分で「これはこうだよね」、「こっちはこうだよね」という感じで、流れを切ってしまうところが見られました。そうではなくて、一人の子どもの意見をしっかり受け止めて、みんなで考えるということを大切にすると、話が広がって行くし、そこで子どもの気持ちをくみ取ってあげると、もっと子どもがしゃべり、議論しはじめると思います。だから発問の前に、そういった雰囲気をつくることも大切です。子ども一人の意見にどこまで付き合っていくのかということも大事だと思うのですが、そのときに重要なのが加藤先生が仰っていた、価値についての理解。それをきちんともっていると、その理解をもとに子どもの意見にじっくり付き合っ、広げられて、最後に知的なところに落としてあげられるのではないかと思います。

加藤：古見先生が仰ったように、自分なりに内容項目をしっかりと考えて理解しておくことがいちばん大事で、それがないと教材を理解できません。教材をきちんと読めないと、「だいじなすれもの」も、「ひろみちゃんはどんな気持ちで挨拶しましたか」「『いい子ね』と言ったお母さんはどんな気持ちだったでしょう」「みんなもこういうふうによい挨拶をしたりされたりして、よい気分になったことはありますか」といった展開になり、道徳の学びとしては不十分です。「よい挨拶というのはハキハキする挨拶が前提だから、こういうふうにした方がよいと思います」「相手の目を見てするほうがよいと思います」という話し合いは、ただの「生活体験の話し合い」になってしまいます。だから、菅野先生が言った、考えさせるという点は非常に大事で、教師は内容項目をしっかりと理解しておき、それを考えさせるためにどのような発問をするかということをはっきりもっている必要があります。

大原：私が今まで見てきた授業の中に、子どもたちがぐっと響くものを感じる力のある教材もあったのですが、これから教科になることで、そういった感動教材は必然的になくなってくるというこ

とでしょうか？

加藤：感動教材があることを否定はしませんが、読んで感動すればよいというわけではありません。「泣いた赤鬼」でいえば、赤鬼がかわいそうと共感するだけではなく、そこから道徳的な部分をきちんと押さえたうえで、「ああそれで赤鬼泣いたのか」「それは本当につらいよね」「でも青鬼みたいな友達が自分も欲しいな」「この話、切ないけれどよい話だね」となっちはじめて、感動教材が道徳的な感動になります。そのためにはほったらかしではなく、少し手を打ってあげるのが教師としての責任です。45分の中で、みんなが一つの観点で共感的理解が図れるように組んであげるのが指導だから、ほったらかしでは無責任です。感動教材がなくなるということではなく、感動教材をもっと生かしましょうということなのです。

(加藤先生)



古見：最後に評価についてですが、子どもたちの指導要録に書くということなので、そういった全体的な評価をどうやっていくかという点についてお話ししたいなと思います。

大原：学習指導要領解説には大きくくりなまとまりを踏まえた評価といったことが書いてあったと思います。だから、授業の中と学校生活上の子どもたちの生活を見取って、評価するのでしょうか。

加藤：そこで今議論になっているのが、授業の中だけでないところも評価するとして際に、例えば日常生活の中で元氣な挨拶ができた子がいたら、その子は評価できるのか、というところです。曲がりなりにも、こういう形でできているのだから、しっかりハキハキ挨拶のできる礼儀正しい子です、という評価はできるでしょう。でもそれは道徳の授業とは関係ない家庭の躰でできているのかもしれない。そうすると、その評価は総合所見にコメントとしては書けるものの、道徳の評価としては馴染みません。道徳の時間をきっかけにして、日常生活を過ごす中で子どもたちがどういう生き方を志向するようになったかという、その方向性を評価するべきだと思います。だから、結果を評価するものではありません。道徳の授業で何がわかっ

たか、これは授業内でも評価できますよね。それから、理解したものをもとにして、よりよくありたいと思い、そこへ向かおうとしている過程も評価できるでしょう。結果ではなく、こういうふうにしよとする態度を評価してあげましょう。態度が変わるきっかけになるのは、道徳の時間で学んだ知的理解・判断力です。だから例えば、道徳の時間に〇〇ちゃんはこういうことに気づき、道徳ノートは何ページも書くぐらい実生活で気をつけるようになった結果、こういうことができるようになりました、ということを書き記してあげればよいのではないかと考えています。専門家会議の報告*を見ると、現時点では今のような見解がふさわしいのではないかと思います。

大原：評価には、教師評価と子ども自身の自己評価があると思いますが、道徳は、心のことに関わってくるため、教師評価と自己評価のどちらを優先した方がよいのかと悩んでいます。現に子どもたちは、道徳の時間に振り返っているときもあるし、実生活に生かそうとしている場面も見られます。教師が評価したことを、子ども自身も本当に実感しているのか、もしかしたら教師がそう思っていないことを子ども自身が思っているかもしれないと考えると、どちらを優先することが大事なのかと思うのですが。

古見：私は、「これからこういう風にしていきたいと思います」と子どもが言うこと自体が、子ども自身の理解と変容だと思うので、それを教師が子どもの記述などから読み取ることが大切で、どちらが優先というようなことはないと思います。

加藤：そうですね。最終ゴールは子どもの成長であるということを考えれば、子どもの自己評価能力が高まればよいのでしょうか。しかしそれは、根拠のない自己評価・自己満足ではダメです。そのために、教師の適切な評価が必ず必要になってきます。指導と評価の一体化とは、そういうことです。適切な指導で子どもたちがどのように変容したかを見取り、フィードバックをしてあげる。それが子ども自身の自己評価能力を高めることになるし、教師自身の改善点につながって、教師も自己評価することにつながります。子どもの成長という方向性を見据え、その中で必要なことをしましょう、それでよいのではないのでしょうか。

●参加しての感想

●大原先生

私自身、問題解決的な学習について、色々ともやもやしているところがあったのですが、今日加藤先生と直接お話できて、悩みが解決できたというか、今後自分がどういうふうに授業づくりをしていったらいいのかというイメージができました。今まで自分自身がどうやって子どもたちの問いを引き出したらいいのか、ずっと悩んでいたのですが、加藤先生のお話を聞いて、子どもたちの「合点」だったり、「？」が付く機会を作ったりすることで、子どもたちの問いを引き出せるということがわかって、本当にためになる時間でした。ありがとうございました。

●菅野先生

子どもたちに、どんなふうに関心の理解をさせていくかというのが、今まで私の中でもあやふやだったのですが、自分の中でしっかりもっておくことと、子どもたちの言葉を聞きながら広げていくことで、価値のよさに迫るということが大切なのだなと思いました。理解を通した授業にしないで、教科としての意味がないんだということがすごく理解できたので、あとは私自身が実践してできるようになっていかなければならないなと思いました。



*「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）
…H28. 7.22