

教員養成課程学生を対象とした 「考え、議論する道徳」授業のための 学習指導案作成の指導におけるモデリングの有効性

針 塚 瑞 樹 向 井 隆 久*

【要 旨】

教職課程学生が「考え、議論する道徳」の学習指導案を作成できるようになることを目的とした指導法としてモデリング (Bandura, 1971, 1977) の有効性について検討した。学生にとって、多面的・多角的に考え得る主題設定は比較的容易である一方で、多面的・多角的に考え・議論するための具体的な内容 (テーマ) や活動、発問を設定することは、モデリングを行っても困難であることが示された。

【キーワード】

道徳教育の指導法 「考え、議論する道徳」 学習指導案 モデリング

1. はじめに 問題の背景

1958年に始まった「道徳の時間」は、「特別の教科 道徳」という名称で教科化され、小学校では2018年から、中学校では2019年から全面实施されている。道徳の教科化が決定されて以降の学校における道徳教育に関する研究のなかには、道徳教育の可能性を根本から問うものも少なくない。そもそも学校における道徳教育がいかなる意味で可能であるのかを問う研究 (山岸2022、劉2019、劉2021a、劉2021b) は、長期的な視点に立ち、道徳教育の意義や可能性を批判的に問い直すことの必要性を示唆している。

直接的に子どもの内面に働きかけることを目的とした道徳教育を功罪両面から問うことこそ教員養成段階における学習として重要である。しかし、教職課程学生は教科化された道徳の授業を教員になればいやおうなしに担当せねばならないため、教員養成段階では学生に対して道徳科の指導法を教育する必要にも迫られている。大学で「道徳教育の理論と指導法」などの科目名で行われる1科目15コマのうちで、学生は理論と指導法の両方を学習することになる。筆者らが勤務している大学の学生に限っていえば、教育実習において道徳科の授業を行うことを実習校から求められる学生の割合は年々増加している。

詳しくは後に述べるが、道徳の教科化に際して、文部科学省は道徳科を「考え、議論する道徳」と表現し、授業の質的転換をも求めている (文部科学省2016)。学生がこれまで自分が児童・生

*大分大学教育学部

徒として受けてきた道徳の授業イメージにとらわれている場合、新しい授業イメージをもち「考え、議論する道徳」の授業を実践することが困難になる可能性についても考えたうえで、学習を進めることが必要となる¹⁾。

以上のような状況をふまえて、教員養成課程において道徳教育の理論と指導法を教えるうえでは、道徳教育について根本的に問う態度を保持しつつも、道徳科の授業として「考え、議論する道徳」を行うための実践力を育成していくことが求められている。本稿では、「考え、議論する道徳」の授業実践力を育む指導法の開発に寄与することを目的として、「考え、議論する道徳」の学習指導案作成の指導におけるモデリング (Bandura, 1971, 1977) の有効性について検討する。

2. 「考え、議論する」道徳の授業が必要とされる理由と指導案作成の困難

1) 「考え、議論する道徳」の授業はなぜ必要とされるのか

教科化に際して、「特別の教科 道徳」の実施が決定した2015年翌年の11月28日には、当時の文部科学大臣より「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」が提示された。この文書では、道徳の教科化の大きなきっかけは、いじめに関する痛ましい事案であったとして、児童生徒に現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むために、多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道徳」へと、授業を転換することが求められている (文部科学省2016) と説明がなされた。

そもそも道徳の授業を「考え、議論する道徳」の授業へと、質的に転換することはどのようにして可能なのだろうか。この点について、上地 (2020b : p. 4) は、道徳授業改善の鍵を握るのが「多面的・多角的に考える」というキーワードであると指摘する。従来の道徳授業の最大の問題点を、子どものそれまでの考え方や価値観が再構成されるような学び¹⁾になっていなかったことにあるとして、道徳の教科化はこうした授業の改善を目指した試みであることが強調されねばならないと述べている。その上で、改善の方向性について、道徳科の授業を「学びの場」にすることだ (2020b : p. 4) と表現している。さらに、道徳科の授業で物事を多面的・多角的に考えるということは、道徳的問題の捉え方や解決策が一樣ではないことを意味しており、「唯一の正解」が存在していないということを表している (上地2020b : p. 5)。

ここで改めて「多面的・多角的に考える」ことが道徳の授業においてなぜ重要であるのか、道徳教育と道徳科の目標を確認しておこう。平成29年告示の『中学校学習指導要領』の第1章総則の「第1 中学校教育の基本と教育課程の役割」2の(2)において、「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」とある。また、「特別の教科 道徳」の目標は、上記の道徳教育の目標に基づき、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間として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」とある。

さらに道徳科の目標について詳しくみてみよう。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」(文部科学省2017 : p. 15) では、「道徳科の学習を進めるに当たっては、その特質を踏まえて、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方について考えを深める学習に意を用いる必要がある」とある。本稿で重視する「物事を広い視野から多面的・多角的に考える」という点については、「グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、科学技術の発達や社

会・経済の変化の中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察することが求められる」と説明している。

人間としての生き方において「唯一の正解」は元来存在しようがないが、とりわけ前述したような社会状況を子どもたちが生き抜いていくうえでは、「多様な価値観の存在を前提として、他者と対話し協働する」ことによって、「物事を広い視野から多面的・多角的に考察すること」に寄与しうる教育と環境を用意することは重要だといえよう。

2) 「多面的・多角的に考え、議論する」とはどのようなことか。

九州教育学会第71回大分大会総合部会では、「『特別の教科道徳』の教科書とどう向き合うか—多面的・多角的に考え、議論するために—」をテーマとして掲げ、道徳科教科書とその活用方法について議論しながら、道徳授業において「多面的・多角的に」「考え、議論する」方法と、そのための課題が探求された(山岸・鈴木2020:p.2)。この総合部会では、教育学研究者と小中学校の教師による4つの提案とそれに続く議論を通じて、「多面的・多角的に考え、議論する道徳」の授業実践について、示唆に富む意見が多く出されている。

前述の教育学者の上地(2020a:p.26)によると、「多面的・多角的に考える」ことを重視して道徳教育のなかに「学び」を作り出すためには、何より授業のねらいの設定が重要になってくる。その際に注意すべきことは2つある。1つは、学習指導要領に記載されている内容項目は授業で到達すべき目標ではなく、道徳的価値でもないということである。学習指導要領解説によると、内容項目は「目標にすべき姿」ではなく「手掛かり」であるため、「入口」なのであってゴールではない(上地2020a:pp.26-27)。では、内容項目という「入口」から入って、子どもたちの学びはどこへ向かうのか。その目的地こそ授業のねらいであり、それは教材から授業者により、教材に即して具体的に設定されなければならない(上地2020a:p.27)。児童生徒が教材を読めばわかる当たり前の道徳的諸価値(内容項目)よりも一段と具体的な、その授業で扱う資料の特質を生かしたねらいを設定しなければならないのである。

また、中学校教諭の佐藤は、良い話し合いをするための発問の重要性を述べている。「アクティブ・ラーニングをしようとして、子どもたちが何を話しているのか分からない、という状態になることがある。まずは教師が、子どもたちに何を話し合わせたいのかということをしっかりと考え、発問を練っておく必要がある。また、話し合いの目的を明確にして、必要性のある話し合いを設定することも大切だ。…」(山岸・鈴木2020:pp.3-4)。子どもが多面的・多角的に考えるためには教師の発問が鍵となることは、前述の上地も次のように指摘する。上地は子どもの考えを深めるような発問を「ゆさぶりの発問」と呼ぶ。「揺さぶりの発問」は常識的な事柄について、「なぜそういえるのですか?」「あなた自身も本当にそうしますか?」「他の場面でもそれが当てはまりますか?」等々と学習者に問うことで、学習者の意見をより深めたり、より多角的に考えたり、より自分事として捉えさせる働きをする(上地2020a:p.29)。

また、「オープンエンドの道徳授業についてどう思うか」という質問に対して、上地は以下のように答えている。「様々な意見が出され答えが1つにまとまらないまま授業が終わってよいのか、という問いであれば、よいと答える。「多面的・多角的に考える」ならば、授業の最後に教師が1つの答えを押し付けるのも、教師が巧妙に1つの答えへと誘導するのもおかしい。ただし、問題は、単に色々な考えが羅列されただけで授業が終わってしまっただけよいのか、ということだ。他者の意見をもとにさらに考えを深めていくためには「吟味」が必要だ。吟味とは、より正

しい、よりよいことを目指すということだ。そして、正しさを保証するのは合意だ。合意形成は、正しさをあらかじめ設定しなくてよい。正しさは子どもたちが創るものだ。…」(山岸・鈴木2020 : p. 3)²⁾。

以上の議論から示唆を得て、道徳の授業が「多面的・多角的に考え、議論する」プロセスとなるためには、①資料の特質に即した具体的なねらいの設定、②常識を問う子どもに考えさせる発問、③問いに対する回答を吟味する学習過程、が不可欠の要素となると考えた。このことをふまえ、子どもが多面的・多角的に考え、議論することを可能にするような道徳科の授業実践に向けた学習指導案作成の指導法の開発について、具体的に考えてみたい。

3) 「考え、議論する道徳」授業のための学習指導案作成の難しさ

筆者らは2017年に教職課程学生に対する「考え、議論する道徳」授業の指導法の開発に繋がる知見を得ることを目的に、学生の道徳の指導観及び授業観と、「考え、議論する道徳」を推奨する講義の受講後に学生によって作成された指導案の内容の分析を行った(針塚・向井2017)。その結果、学生は「考え、議論する道徳」の重要性に関する解説を受けたり、授業事例を提示されたりするだけでは、いざ指導案を作成する際に、これまで受けてきた道徳の授業のモデルを踏襲する方向へ強く引っ張られる(針塚・向井2017 : p. 86)ことが示唆された。そのため、授業計画の立案においては、学生が過去に受けた授業から吸収しているであろう知識やスキルに打ち消されないような、具体的手だてに関する豊富な知識の提供や、考え方・実践スキルの向上を目指した支援策を考案していくことが重要な課題の1つである(針塚・向井2017 : p. 87)との結論に至った。

針塚・向井(2017)の研究内容の詳細は以下のとおりである。研究の主な目的は、教員養成課程の学生は、道徳の授業について、どのような授業観をもっているのか(どの程度の学生が「考え、議論する道徳」の授業観をもっているのか)、また「考え、議論する道徳」の意義や重要性を解説する講義を受講後は、「考え、議論する道徳」授業の学習指導案を作成できるようになるのか、学生の抱く授業観と学生が作成する指導案の内容との間には関連があるのかについて検討することであった。そうした目的を踏まえ、針塚・向井(2017)では、教職課程学生の授業観と学生が作成した学習指導案を①「価値伝達型」、②「多様な意見尊重型」、③「探究活動型(考え、議論する道徳に相当)」の3つの類型に分類し、学生が道徳教育の指導法の講義を受講する以前に抱いている道徳の授業観と、「探求活動型」の授業を推奨する講義を受講後に作成した指導案の内容について分析を行った。以下が3つの類型についての説明である。

①「価値伝達型」

教師による何らかの価値の提示があり、求められる正しい回答(価値)へと児童生徒が導かれて特定の価値を学ぶかたちの授業

②「多様な意見尊重型」

「ひとり一人が自分の意見をもつ」「皆の前で意見を伝える」など、生徒それぞれが考えをもつことや、発表することを重視する記述はあるが、自らの意見を再考するような議論などのプロセスがない授業

③「探求活動型」…講義で推奨した授業型

授業中の意見交換を経て、自らの意見の再考がうながされることで自らの考えを深めるプロセスを有している授業

①～③のうち学生が抱く授業観に関しては、教科化前の授業で一般的な①の「価値伝達型」の授業観をもつ学生が最も多いことを予測したが、分析の結果、道徳教育の講義（探求活動型の授業を推奨）を受講する前から、③の探求活動型を志向する授業観をもっている学生数は、①の「価値伝達型」の授業観をもっている学生数と大差ないことが明らかになった。その一方で、学生が作成した指導案に着目すると、「考え、議論する道徳」の授業（「探求活動型」授業）を推奨する講義を受講した後でさえ、③の「探求活動型」の指導案を作成する学生は、その他の授業類型（①「価値伝達型」、②「多様な意見尊重型」）の指導案を作成する学生数よりも多くなることはなかった。③の「探求活動型」以外の授業観（①「価値伝達型」、②「多様な意見尊重型」）を抱く学生に対しては、「考え、議論する道徳」の授業（③「探求活動型」授業）を推奨する解説や授業事例の提示を行っても、「探求活動型」の指導案を立案するようになった学生は、そうならなかった学生に比べ明らかに少なかった。また、講義前に③の「探求活動型」の授業観を抱いていた学生でさえも、多くの者が指導案では「探求活動型」の授業を立案できていないことも明らかになった（針塚・向井2017：pp. 84-85）。

針塚・向井（2017）の研究では、「考え、議論する道徳」授業（「探求活動型」）とは異なる授業観をもっている学生に対して、教員が「考え、議論する道徳」授業の重要性の講義を行ったり、「考え、議論する道徳」授業をやってみせたりすることにより、学生が「考え、議論する道徳」授業の指導案を作成できるようになることは、非常に困難であることが示された。それだけでなく、「考え、議論する道徳」授業を志向する授業観をもっており、そのような授業を講義で体験した場合でも、「考え、議論する道徳」の授業観を、具体的な学習指導案に反映させることは容易ではないことも示された（針塚・向井2017：p. 86）。これらの結果は、学生は「考え、議論する道徳」の重要性に関する解説を受けたり、授業事例を提示されたりするだけでは、いざ指導案を作成する際に、これまで受けてきた道徳の授業のモデルを踏襲する方向へ強く引っ張られる（針塚・向井2017：p. 86）ことを示唆している。そのため、2017年の筆者らの論文では、授業計画の立案においては、学生が過去に受けた授業から吸収しているであろう知識やスキルに打ち消されないような、具体的手だてに関する豊富な知識の提供や、考え方・実践スキルの向上を目指した支援策を考案していくことが重要な課題の1つである（針塚・向井2017：p. 87）との結論に至った。

3. 本研究の目的

本研究では、上記の結論を受けて「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成のための、具体的な手立てに関する知識の提供と実践スキルの向上を目指した支援策として、教職課程学生を対象に授業中に教員が学習指導案の作成方法を解説し、その指導案（模範）に基づいて学生を生徒と見立てて行う模擬授業（模範）を提示することの有効性を検討する。

この支援策は、「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成に必要な知識や実践スキルについて、1つずつ丁寧に解説しながら具体的な模範を示すことで、教職課程学生の学習を促すことを意図したものである。バンデュラ（A. Bandura）は、学習者が提示された模範を観察し模倣することを通して学ぶことをモデリング（modeling）とよび、学習者自身による試行錯誤などの直接経験に伴うコストやリスクを避け、学習効率がよいという点を指摘している（向井印刷中：p. 32）。実際、学校教育も含め、人が何かを学ぶ際には、モデリングによる学習が行われていることが大半である。もし「考え、議論する道徳」授業のための学習指導案作成の難しさを克服する手法としてモデリングが有効であれば、さまざまなコストを回避しつつ、多数の教職課程

学生へ効率的な学習支援を提供することができる可能性が高まる。

こうした考えのもとに、本研究では、「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成に関わる模範を示すことで、教職課程学生が、どの程度、モデリングにより「考え、議論する道徳」授業の学習指導案を作成できるようになるのかを検証することを目的とする。具体的には、①「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成の手順を、教員が作成した具体的な指導案例を示しながら説明すること、②学習指導案に基づき、教員(針塚)は中学校の教員役、受講生は生徒役として、実際に授業を行う状況をできる限り体験できる50分間の授業過程全体が示された模擬授業を実施すること、という二段階の支援を行う。そしてそれらの支援が、教職課程学生が「考え、議論する道徳」の学習指導案作成をする際に有効であるかどうかを検討する。

4. 方法

1) 分析対象

分析の対象としたのは、執筆者の一人(針塚)が大学で担当する「道徳教育の理論と指導法」を2023年度前期に受講した学生により提出された学習指導案である。本授業科目は教員養成課程を履修する学生のうち、中学校教員免許取得者にとっては必修科目である。受講生は2クラスで合計74名であったが、途中で履修を取りやめた学生が5名と学習指導案が明らかに未完成のまま提出された1名がいた。完成した学習指導案を提出した学生の学年内訳は、4年生が13名(再履修を含む)、3年生が54名、科目等履修生1名、合計68名である。4年生13名と科目等履修生1名は、本授業を履修している最中に教育実習を行ったため授業欠席回数が多かったことと、教育実習および教科教育法の授業等で学習指導案を作成するなど学習経験が多いことが推測されたため、この14名の学習指導案は分析対象から外した。結果、最終的な分析対象としたのは3年生54名分の学習指導案である。

2) 講義「道徳教育の理論と指導法」の概要

ここでは、分析の対象となった学習指導案が提出された授業の概要を説明する。授業の前半は主に講義を中心として、道徳とは何か、学校における道徳教育の歴史、道徳教育や道徳科の目標、道徳性の発達に基づく授業方法と評価について学習した。学生には並行して、「特別の教科道徳」の学習指導要領の内容項目との関連を考えながら、中学生を対象とした道徳の授業にふさわしいテーマや教材を探すように指示し、各自で学習指導案の作成を行ってもらった。詳しくは後述するが、学生による学習指導案の作成に先立って、「考え、議論する道徳」の授業設計と教材選択について、学習指導案の書き方を中心として詳しく説明を行った。さらに、教員が作成・説明を行った学習指導案に基づき、学生を生徒に見立てた模擬授業を実践した。

学生に参考例として配布し、授業実践を行った指導案は以下のものである。

「特別の教科 道徳」 学習指導案

授業者氏名：針塚瑞樹

1. 主題名 見て見ぬふりをしないために (対象学年 中学校1年生)

2. ねらいと教材

いじめに遭遇した場合にどのように考え、行動するべきかについて、解決策を考え、話し合い、その解決策をロールプレイングする活動を通して、良心に基づき自ら考え、判断し、行動することの重要性と具体的な解決策を学び、自主的、自律的に行動しようとする道徳的实践意欲と態度を育む。

〈教材名 諸富祥彦2015「モラル・スキル・トレーニングによる道徳授業 実践例3」『「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業 エンカウンター、モラルスキル、問題解決学習など「理論のある面白い道徳授業」の提案』図書文化、pp.220-223、内容項目「自主、自律、自由と責任」〉

3. 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値 (この道徳的価値について学習する必要性についての説明)

自ら考え、判断し、実行し、自己の行為の結果に責任をもつことが道徳の基本である。したがって、本授業では、深く考えずに多数派に付和雷同したり、責任を他人に転嫁したりするのではなく、自らを律することができるように道徳性を高めていく態度を育みたい。日常の小さな行為においても、自ら考え、判断し、自分の自由な意志に基づいて決定し、それに対して責任をもたなければならないことを実感させる必要がある。さらに、悪を悪としてはっきり捉え、それを毅然として退け善を行おうとする良心の大切さに気づくようにしなければならない。良心に基づくよい行為とは、自分にとっても他者にとってもよい行為であることを理解できるような学習場面を作りたい。

(2) 生徒観 (ねらいとする道徳的価値に関わる生徒の実態の説明)

本学級の生徒の間には、現在のところ明らかに「いじめ」と認められるような行いはみられない。しかし、入学して間もないころに行ったアンケート調査では、中学生になってから「からかいや悪ふざけを見逃したことがある」と回答した生徒の割合は8割程度にのぼり、「からかい」や「悪ふざけ」のような「いじめ」であっても、その行為を受けた生徒が苦痛を感じることに、相手の立場に立って考え理解する体験が必要である。また、普段の学校生活の様子から「からかい」や「わるふざけ」のような「いじめ」の場面に遭遇した際に、それが良くないと気がつきつつもどのように行動したらいいのかかわからない生徒が少なくない。良心に基づきどのような行動をとればいいのかを具体的な場面を設定し考え、議論させることで、同じような場面で正しい行動をとろうとする道徳的实践意欲と態度を育みたい。

(3) 教材の特質と活用方法 (ねらいとする道徳的価値に関わり、この教材をどのように用いて何を生徒に考え、議論させるのかについての説明)

本教材は、移動先の教室に移動する際に、ある生徒を仲間外れにするという、学校生活で生じてしまいがちな場面を例に、自分のこととして考え、議論することで、自ら考え、判断し、実行するという一連の自由と責任を生徒一人ひとりが負っていることを理解させることができる教材である。さらに、とりあげた場面における解決策を考え、ロールプレイングすることによって、異なる立場にあるそれぞれの人物の気持ちを実感することで、ある状況を異なる立場から多面的に理解しようとすることの重要性と、特に弱い立場にある人の気持ちに敏感であることの重要性について気づいてもらいたい。

4. 学習指導過程

過程	学習活動・主な発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 5分	<p>「いじめられているかもしれない人をみかけたとき、どうしたらいいのかなと迷った経験がある人もいると思います。「見て見ぬふりしちゃったな」と思うとき、みなさんはどのように感じますか」</p> <p>予想される生徒の反応：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪いことをしたという気持ちになる。 ・誰かが解決してくれないかなと思う。 ・本当は先生に言うべきかなと思う。 ・自分がまきこまれるかもしれないから見て見ぬふりはしょうがないと思う。 <p>「今日は他の人がいじめられている場面で、どうすることが正しいかについて、考えてみたいと思います」</p>	<p>こういう場面に遭遇したときには、話をきいて一緒に解決をするから、必ず教えてほしいということを伝える。</p> <p>先生が解決に向けて動くことは前提として、今回の授業では一人ひとり何ができるかを一緒に考え、解決策を見つけていくという授業の目的を伝える。</p>
展開1 10分	<p>1. 事例を読み上げた後、個別にワークシートに記入する。</p>	<p>机間巡視をしながら、書けていない生徒に補足説明をするなどして支援する。</p>
展開2 10分	<p>2. 班ごとに書いた内容を発表しあい、班のなかで一番良いと思う解決策を話し合って選ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ A子に声をかけて、一緒に移動する。 ・ B子に声をかけて、どう考えているかを尋ねる。 	<p>班ごとに話し合いができているか、どのような意見が出ているのかを確認する。</p>
展開3 10分	<p>3. 班で話し合った意見を発表し、クラスでそれぞれの良い点や課題を話し合い、最も良い解決法を選ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ A子と一緒に教室移動をした後、B子にも話を聞いてから、先生に何があったのかを伝えに行く。 	<p>解決策それぞれについて良い点や問題など何人かに意見を出してもらった後、もっとも良いと思われる解決策を決める。</p>
展開4 10分	<p>4. 班ごとに、最も良い解決策についてロールプレイングをする。役割を替えながら順番に行く。</p>	<p>「なるべくすべての役割を全員が演じることができるよう」に」と指示をしながら、ロールプレイングを見てまわる。</p>
まとめ 5分	<p>5. 各自ワークシートに記入する。</p>	<p>今後同じような場面でのどのように行動したいのかという点について書くように促す。</p>

授業の後半では、グループによる学習指導案作成とそれに基づく模擬授業を行った。学生はグループ内で、各自が作成した学習指導案を紹介し、誰の指導案をベースに模擬授業を行うかを決める。その後、グループでの学習指導案改良と授業実践³⁾を通して「考え、議論する道徳」の授業を行ううえでの注意点や重要点について理解を深めることを目的とした。

3) 「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成のための指導と模擬授業の実施

2017年の論文では、探究活動を重視する学生にとってさえも、「考え、議論する道徳」授業の学習指導案の作成が困難であったことは前述したとおりである。そこで、今回分析対象とする学習指導案の作成を課題とした授業では、「考え、議論する道徳」授業について、教員が作成した

学習指導案や授業実践を例示した前回とは異なり、大分県教育委員会作成の道徳教育指導資料（大分県教育委員会2020）を参考に、学習指導案作成のポイントを詳細に説明した後、その学習指導案に基づき、学生を生徒に見立てた模擬授業を実践した。その際、大学生である受講生に説明するかたちで簡易的な模擬授業を行った前回（2017年の授業）とは異なり、今回の授業では、教員（針塚）は中学校の教員役、受講生は生徒役として、実際に授業を行う状況をできる限り体験できる、50分間全ての授業過程を示した模擬授業を実施した。

また、講義では、道徳の教科化に伴い、これまでの一般的な道徳の授業イメージを転換し、「考え、議論する道徳」の授業では、生徒が何らかの道徳的価値について考えを深めている学習過程が含まれる（大分県教育委員会2020：p. 23）ということを説明した。多くの学生の典型的な道徳の授業イメージが、道徳的価値を含む資料を提示し、登場人物の気持ちを考えさせたりすることによって、道徳的価値を自覚させ、子どもの心の中に内面化させることを目的とする「道徳的価値の内面化」の立場（椋木2014：p. 185）にあるのではないかという前提に基づき、その授業観にとらわれないことが重要であることを強調した。

4) 教職課程学生により作成された学習指導案を評価する基準

提出された学習指導案の主題名、ねらいと教材、主題設定の理由、学習指導過程の4つの項目をさらに16の下位項目に分け、それぞれに評価基準を設けて、学習目標を達成しているか分類した。これらの評価基準は、講義の中で模範として示した学習指導案例や模擬授業に示されていたことや、解説として説明された内容であった。評価基準は以下のとおりである⁴⁾。

学習指導案作成の16の評価基準

【主題名】

- ① なるべく多面的・多角的に考えられるように、主題を見ただけで望ましい考え方や態度があまり強く方向づけられないように設定されている。
- ② どのような道徳的内容について考え議論するのが主題名から判断できる。

【ねらいと教材】

ねらい：「(a) について、(b) の活動を通して（「～によって」に相当する表現）、(c) を育てる」という形に即した内容になっている。

- ③ (a) と (b) に、授業で扱う道徳的諸価値（学習指導要領の内容項目）に関連して、話し合いをするあるいは自分の中でさまざまな意見を受けて考えるなど、自分の意見を見直すことができるテーマと活動の内容が明確に示されている。
- ④ (c) には、養おうとしている道徳的諸価値の理解が深まるように、具体的にどこまで考え、議論して欲しいのかという学びの到達点が示されている。

教材：

- ⑤ 他の人が参照できるように、教科書名・出版社、著者・出版年・書名・出版社名が明記されている。
- ⑥ 自分が当該の教材を、学習指導要領のどの内容項目に関連して取り扱おうとしているのかが明記されている。

【主題設定の理由】

(1) ねらいとする道徳的価値

- ⑦ 授業で扱う道徳的諸価値（学習指導要領の内容項目）の意義についての考えが明示されている（授業で扱う道徳的諸価値のどのような点について学ぶのかが示されている）。あるいは、

授業で扱う道徳的価値を学習する必要性が理由や根拠とともに示されている。

(2) 生徒観

- ⑧ 本時の授業を受ける生徒の学習内容に対する道徳性（道徳的な判断力、心情、実践意欲・態度）がどのような状況なのかを根拠に基づき説明し、その状況に対して、本時で学ぼうとしている道徳的諸価値（学習指導要領の内容項目）に関連して、どこまで考えてほしいのかという具体的な学びの到達点が示されている。

(3) 教材の特質と活用方法

以下の3点が明示されている。

- ⑨ 本時のねらいや、ねらいとする道徳的価値に関わる、教材の内容・特質
⑩ 本時のねらいに則して当該教材が適している理由
⑪ 本時のねらいとする道徳的価値に関わり、この教材をどのように用いて、生徒に何を考え、議論させるのかについての具体的な説明（生徒に何を考え・議論させるのかの説明および、考え・議論させるための手段となる教材の具体的な内容・特質が、手段となることがわかるように示されている）

【学習指導過程】

- ⑫ 学習指導の過程が、少なくとも導入、展開に相当する2つ以上の段階に分けられており、50分の生徒の学習の姿が、学習活動や学習形態（班活動、ペア活動など）を具体的に記述することによって説明されている。
⑬ 50分の時間配分が、段階ごとに示されている。
⑭ 多面的・多角的に考え議論することができるような発問がなされている。
⑮ 生徒の予想される反応が複数記述されている。
⑯ 指導上の留意点が段階ごとに1つ以上示されている。

5. 結果

1) 学習指導案の評価について

学生がモデリングにより作成した指導案について、どの程度学習目標を達成できたのかを調べるために、著者ら2名が、それぞれ単独で評価基準に基づき指導案の内容を評価した。その後、2名の評価者が単独で行った評価結果の一致率を算出した。その結果、評価項目①と⑨以外の全ての項目の一致率は80%以上であり、評価項目全体の一致率は、88.8%であった。評価項目①の内容は、【主題名】について「①なるべく多面的・多角的に考えられるように、主題を見ただけで望ましい考え方や態度があまり強く方向づけられないように設定されている。」であり、一致率は79.6%であった。評価項目⑨の内容は、【主題設定の理由】の(3)教材の特質と活用方法について「⑨本時のねらいや、ねらいとする道徳的価値に関わる、教材の内容・特質が示されている」であり、一致率は77.8%であった。

2) 作成された学習指導案の学習目標達成度について

次に、学習指導案のどのような内容（側面）が、モデリングしやすく、逆にどのような内容（側面）はモデリングによる学習が困難なのかを調べるために、学生によって作成された学習指導案の内容（評価基準に対応した各種の内容）について、評価基準を満たしていると評価された者の割合を、評価基準ごとに算出した（図1）。その結果、評価基準①、⑥、⑫、⑮、⑯について、8割以上の学生が基準に到達しており、モデリングが上手くいったことが示された。評価基準①

は、多面的・多角的に考えられるよう、望ましい考え方や態度が強く方向づけられていないような主題が設定されていること、評価基準⑥は、用いる教材が学習指導要領のどの内容項目に対応したものかを明示していること、評価基準⑫、⑮、⑯は指導案の学習指導過程の記述に関するもので、50分間の生徒の学習の姿勢（学習活動内容や学習形態（班活動、ペア活動など）を含む）や、予想される生徒の反応、指導上の留意点が示されていることであった。これらの内容を学習指導案の中に設定・記載することは、多くの学生がモデリングによって達成できることが明らかになった。一方で、評価基準③、④、⑤、⑦、⑧、⑪、⑭については、基準を満たしている者の割合が3～5割であり、モデリングによって習得が難しいことが示された。これらの内容は、ねらいにおいて、何について話し合い、自分の意見を見直すのかという具体的なテーマと活動が設定され（評価基準③）、学びの到達点が表示されていること（評価基準④）や、教材の出典を明示すること（評価基準⑤）、授業で扱う道徳的価値の意義や学ぶ必要性が表示されていること（評価基準⑦）、生徒の状態・状況と目指す学びの到達点が表示されていること（評価基準⑧）、教材をどのように用いて何を考え議論させるのかが表示されていること（評価基準⑪）、学習指導過程で多面的・多角的に考え議論することができるような発問を示すこと（評価基準⑭）であった。

多面的・多角的に考え得る余地が大きい主題を設定することは比較的容易である一方で、何について話し合い、自分の意見を見直すのかという具体的なテーマと活動をねらいにおいて設定することや、多面的・多角的に考え議論できるような具体的な発問を設定することは、学生にとってはモデリングを行っても困難であることが示された。また指導上の留意点を意識しつつ、具体的な学習活動や生徒の姿を含めて学習指導過程をイメージすることは比較的容易なことが示された。これは学生自身の中学校での授業体験に基づくことができるからなのかもしれない。逆に、道徳的価値の意義や必要性、教材をどのように用いて考え議論させるのかといったことを記述することは、モデリングを用いても難しいことが明らかになった。これは、学生自身が過去に体験してきた授業の表面的な出来事を想起するだけではわからない、道徳的価値の哲学的な分析や、目に見えない学習プロセスに関する深い理解を要する内容である。

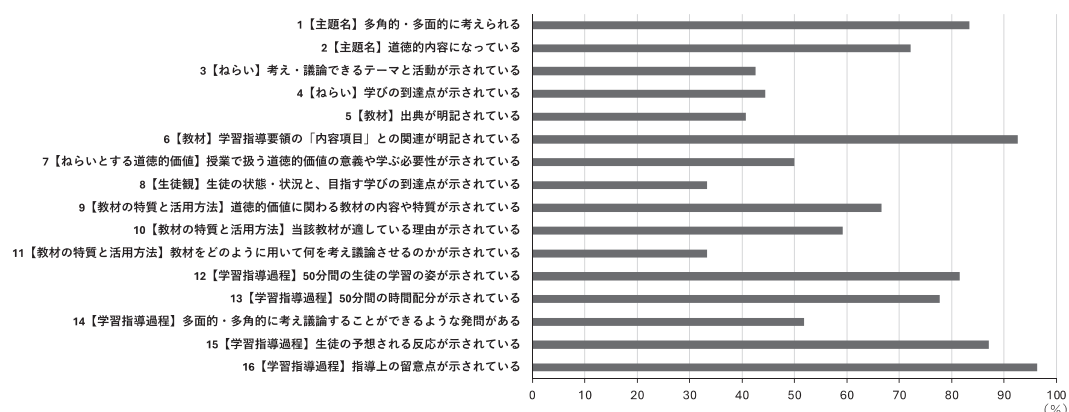


図1 教職課程学生によって作成された学習指導案（各評価基準）の達成率

3) 各評価基準の達成度の相関関係について

続いて、学習指導案における各評価基準の達成度について、評価基準間にどのような相関関係があるのかを分析した（表1）。特に注目すべき結果について以下に述べる。多面的・多角的に考えられる主題が設定されているか否か（評価基準①）と、学習指導過程で多面的・多角的に考

え議論することができる発問を提示できるか否か（評価基準⑭）の間には、有意な相関関係は示されなかった。また、考え・議論できるテーマと活動がねらいに設定されているか否か（評価基準③）と、学習指導過程で多面的・多角的に考え議論することができる発問を提示できるか否か（評価基準⑭）の間にも、有意な相関関係は示されなかった。このことは、多面的・多角的に考えられる主題の設定ができたり、考え・議論できるテーマと活動がねらいとして設定できたとしても、実際の授業場面（学習指導過程）において多面的・多角的に考え議論することができる発問が作成できるとは限らないことを意味している。

注目すべき結果の2つ目は、授業で扱う道徳的価値の意義や学ぶ必要性を示すことができる（評価基準⑦）ということと、生徒観において生徒の状態・状況と、そうした生徒が目指す学びの到達点を示すことができている（評価基準⑧）ということが、比較的多くの他の評価基準の達成度と正の相関関係にあるということである。例えば、授業で扱う道徳的価値の意義や学ぶ必要性を示すことができること（評価基準⑦）と、教材をどのように用いて何を考え議論させるのかを明確に示すことができること（評価基準⑪）との間に正の相関関係が示されたり、用いる教材がねらいに沿って適している理由を示すことができること（評価基準⑩）や、生徒の状態・状況や目指す学びの到達点を明示できること（評価基準④・⑧）との間に正の相関関係が示されたりしている。このことは、教材の特性を理解し、学びの到達点を明確にしながら、その教材をどのように用いて考え議論する授業を展開するのかを考え示すことができるか否かは、道徳的価値の意義や学ぶ必要性をよく理解しているか否かと関係していることを示唆している。

表1 作成された学習指導案の各種内容の基準達成に関する内容項目間の相関関係

学習指導案の内容項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1【主観名】多角的・多面的に考えられる	-															
2【主観名】道徳的内容になっている	.39**	-														
3【ねらい】考え・議論できるテーマと活動が示されている	.08	.12	-													
4【ねらい】学びの到達点が示されている	.20	.14	.36**	-												
5【教材】出典が明記されている	-.03	.26	.05	-.06	-											
6【教材】学習指導案の「内容項目」との関連が明記されている	.06	.14	-.19	-.17	-.05	-										
7【ねらいとする道徳的価値】授業で扱う道徳的価値の意義や学ぶ必要性	.05	-.12	.26	.37**	-.15	-.14	-									
8【生徒観】生徒の状態・状況と、目指す学びの到達点	.00	.00	.19	.24	.13	-.10	.39**	-								
9【教材の特質と活用方法】道徳的価値に関わる教材の内容や特質	-.11	-.09	.13	.00	.11	.25	.31*	.17	-							
10【教材の特質と活用方法】当該教材が選んでいる理由	.13	.07	.26	.29*	.07	.05	.45**	.27	.37**	-						
11【教材の特質と活用方法】どのように用いて何を考え議論させるのか	.00	-.09	.19	.24	.05	-.10	.55**	.42**	.33*	.27	-					
12【学習指導過程】50分間の生徒の学習の姿	-.09	.13	.02	-.05	.30*	.05	.19	.24	.17	.19	.24	-				
13【学習指導過程】50分間の時間配分	.00	.17	.10	.12	.35**	.02	.18	.38**	.28*	.10	.38**	.43**	-			
14【学習指導過程】多面的・多角的に考え議論できる発問	.17	.23	.08	.12	.12	.01	.07	.29*	.18	.03	.29*	.21	.29*	-		
15【学習指導過程】生徒の予想される反応	-.17	.01	-.22	.23	-.02	.10	.28*	.27*	.31*	.02	.16	-.04	.19	.29*	-	
16【学習指導過程】指導上の留意点	-.09	-.12	-.03	.18	.16	-.06	.00	.14	.07	.24	-.07	-.09	-.10	.01	.22	-

**p < .01, *p < .05

6. 考察

道徳の授業が「多面的・多角的に考え、議論する」プロセスとなるためには、①資料の特質に即した具体的なねらいの設定、②常識を問い子どもに考えさせる発問、③問いに対する回答を吟味する学習過程、が不可欠の要素となる。これらの点をふまえて、本稿では教員が「考え、議論する道徳」授業の学習指導案の作成のポイントを詳細に解説し、その指導案に基づいて学生を生徒と見立てて模擬授業を行うかたちのモデリングを行い、効果の検討を行った。ここでは、「考え、議論する道徳」授業において特に重要と考えられるがモデリングの効果が低かった、①資料の特質に即した具体的なねらいの設定、②多面的・多角的に考え、議論させるための発問作成とその回答を吟味する学習過程という2点について考察する。

まずは、道徳科の授業が「考え、議論する道徳」となるために最も重要であると考えられるねらいの設定に関するモデリングの効果である。結論から述べると、内容項目として挙げられてい

る道徳的諸価値を選択することは大方の学生ができている（評価基準⑥92.6%）一方で、資料に即した具体的なねらいを設定し（評価基準③42.6%と④44.4%）、さらに学ぶことをねらいとした道徳的諸価値の意義を説明すること（評価基準⑦50.0%）を達成できていたのは半数以下の学生であった。

ねらいの設定やねらいとする道徳的諸価値の意義を説明することのモデリングが難しかった要因は何であろうか。講義では、授業の具体的なねらいを書き表すためには、「①について、②の活動を通して（「～によって」に相当する表現）、③を育てる」という形式でねらいを作成することが有効であると入念に説明をした。しかし、ねらいの設定が達成されていない指導案では、学生はそもそもこの型を用いてねらいを表現していない場合もあった。

少なくない学生が、この型の形式に沿ってねらいを表現することをしなかった（できなかった）理由は何であろうか。この点は、道徳的諸価値の意義の説明を、半数の学生しか行うことができなかったことに関連していると推測する。授業でとりあげる道徳的諸価値の意義を理解していることは、授業者が授業設計する際の基礎となる。そのため、授業者が道徳的諸価値の意義を理解していることは不可欠であるが、講義においてこの点のモデリングが十分であったとはいえない。講義では、道徳的諸価値について授業者の考えが深まっていることの重要性を指摘し、道徳的諸価値の理解は内容項目に関する学習指導要領解説の内容を参考にするようにと指摘するにとどまった。とりあげる道徳的諸価値の意義について十分に理解が深まっていない場合、当該道徳的価値をどのような観点から考え、議論すべきなのか、また、それを学習することによって、道徳性の育成がどのように促されるのかまで見通し、ねらいの設定の型として表現することは難しかったと考えられる。

次に、多面的・多角的に考え、議論させるための発問作成と、問いに対する回答を吟味する学習過程の達成（評価基準⑩51.9%）である。講義中、道徳の授業では、自分の考えとは異なる他者の考えを知ることによって、自分の考えを再考することで考えが深まるという経験が重要であることを繰り返し伝えた。モデリングにおいて提示した学習指導案と模擬授業では、いじめととらえられるような場面において、各当事者がとるべき行動を問い、考えさせたあと、グループで出た意見のどれが最良であるのかを話し合う活動を通して、多面的・多角的に考え、議論する過程を提示した。同じ場面に遭遇しても、介入の在り方とそれを支持する理由はさまざまであり、そのなかで最良のものを生徒間で議論するプロセスでは、新たな気づきや自分の意見の見直しが起こることを期待できる。

しかし、学生によって提出された指導案は、針塚・向井（2017）の場合と同様に、特定の道徳的価値を教員が生徒に伝える「価値の内面化」の授業の指導案が少なくなかった。この場合、正解の回答が想定されており、多面的・多角的な考えや議論が呼び覚まされるプロセスが見られない授業となっているケースもあった。なぜ、モデリングはうまく機能しなかったのだろうか。

この点について、学生の多くは学習指導案を作成する段階になると、講義で模範として提示した指導案や模擬授業よりも、これまで慣れ親しんできた「価値の内面型」の授業イメージに引張られた指導案作成を行う可能性や、学生が参考にするネット上の学習指導案が「価値の内面型」の授業が多い可能性についても検討する必要がある。また、模擬授業を行った回の学生による講義の感想には、模範として提示された模擬授業の内容を、いじめに対する対処の方法という部分に焦点をあてて記述しているものも多かった。この点をふまえると、提示した授業について講義のなかで再度とりあげて、「考え、議論する道徳」授業という視点から意味づけ直すことが必要ではないかと考える。学習指導案作成の説明から模擬授業実践を行うという模範の提示後に、再度授業実践の観点から学習指導案を提示し考えるといった、新たなモデリングについても考える

必要があり、今後の課題とする。

注

- 1) ここでいう学びをもう少し詳しく述べると、授業で扱われている道徳的価値や道徳的問題に関して、気づきや発見、驚き、疑問などがあり、それまでの考え方や価値観に少しでも変化が生じることである (上地2020b: p. 4)。
- 2) 上地によると道徳授業では必ずしも正しさを追求する話し合いをする必要はない。「問題やテーマによって、正しさを追求する話し合いにするべき場合もあれば、そうすべきではない場合もある。…中略…「自分の生き方」のようなテーマの場合には、正しさは求められない」(山岸・鈴木2020: p. 4)。
- 3) グループによる授業実践は、50分の授業をなるべく均等にくぎって、できるだけ多くのグループのメンバーが教員として授業を行う役割を担うように指示し、授業を担当しない学生は評価者として、授業評価のワークシートを作成し、授業後にコメントをする役割を担った。
- 4) 評価基準によっては、具体例を評価者2名の間で共有した。

参考文献

- Bandura A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Aldine-Atherton, pp. 1-62. (バンドューラ, A. 原野広太郎・福島脩美 (訳) (2020). モデリングの心理学 — 観察学習の理論と方法 — 東京: 金子書房 (新装版, 1975))
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Pearson Education. (バンドューラ, A. 原野広太郎 (監訳) (2012). 社会的学習理論 — 人間理解と教育の基礎 — 東京: 金子書房 (オンデマンド版, 1979))
- 神代健彦2019「道徳教科化そもそも物語」神代健彦・藤谷秀『悩めるあなたの道徳教育読本』はるか書房, pp. 15-72.
- 越川葉子2019「いじめ問題から見る道徳教科の盲点」神代健彦・藤谷秀『悩めるあなたの道徳教育読本』はるか書房, pp. 73-107.
- 小林将太2016「道徳教育における心理学的基礎」金光靖樹・佐藤光友編著『やさしく学ぶ道徳教育 理論と方法』ミネルヴァ書房, pp. 67-80.
- 針塚瑞樹・向井隆久2017「教員養成課程学生の道徳の授業観と「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成の困難性」『別府大学紀要』第58号, pp. 75-88.
- 丸橋静香2020「多様な「考え、議論する道徳」と教科書活用 — 「合意」志向と「差異」志向の二つの方向から考える —」『九州教育学会研究紀要』47巻
- 向井隆久 (印刷中)「行動主義的学習論からの発展へ向けて: 多様な視点からとらえた学習」生田淳一・松尾剛編著『教育と学習の心理学』サイエンス社, pp. 23-53.
- 椋木恭子2014「道徳授業の方法 1 3つの類型」丸山恭司編著『『教師教育講座第7巻道徳教育指導論』協同出版, pp. 185-199.
- 諸富祥彦2015『『問題解決学習』と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業』図書文化社.
- 文部科学省2016「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」(平成28年11月)
https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-100002180_1.pdf (2023年12月26日閲覧)
- 文部科学省2017『中学校学習指導要領』平成29年3月告示
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf (2024年1月9日閲覧)
- 大分県教育委員会2020「第3章 道徳科の授業とは」『大分県道徳教育指導資料「道徳科」評価と授業構想の在り方」改訂版』(令和2年3月)
<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2047385.pdf> (2024年1月21日閲覧)
- 劉博昊2019「学校における道徳教育はいかにして(不)可能か — N. Luhmannのシステム論を手がかりに —」『年報社会学論集』(32), pp. 119-130.
- 劉博昊2021a「教育が道徳に出会うとき」『教育社会学研究』108(0), pp. 163-183.
- 劉博昊2021b「現代社会における道徳の社会学的再記述に向けて」『現代社会学理論研究』15(0), pp. 47-59.

- 上地完治2020a「道德授業を「学びの場」へ」『九州教育学会研究紀要』47（0）、pp. 25-31.
- 上地完治2020b「道德科の授業を学びの場にー教科化時代の道德授業ー」上地完治編、汐見稔幸・奈須正裕監修『道德の理論と実践』ミネルヴァ書房、pp. 1-16.
- 渡邊満・岩尾友恵2016「教科化に対応する道德授業の提案ー「教室という社会」に根ざす「討議による道德授業」ー」『就実大学大学院教育学研究科紀要』第1号、pp. 41-51.
- 山岸賢一郎・鈴木篤2020「『特別の教科 道德』の教科書とどう向き合うかー多面的・多角的に議論するためにー」『九州教育学会研究紀要』第47巻、pp. 1-7.
- 山岸賢一郎2022「『考え、議論する道德』によって「答えが一つではない道德的な課題」に上手く付き合えるようになるのか 二重過程理論に基づくジョシュア・グリーンの道德哲学を検討しながら」『九州教育学会研究紀要』49（0）、pp. 87-94.
- 山岸賢一郎、塚野慧星、齋藤圭祐、2023「『答えが一つではない道德的な課題』に向き合う道德教育とは何でありうるか：道德授業の「ねらい」の設定の仕方に注目して」『教育基礎学研究』20、pp. 35-55.

