

# 道徳授業における感動資料の教材分析方法の検討 —図式化と課題焦点化ルーブリックによる方法—

吉 田 誠

地域教育文化学部 児童教育コース

岩 田 栄彦

山形市立第四中学校

田 中 美枝子

米沢市立南部小学校

山形大学紀要（教育科学）第16巻第1号別刷

平成26年（2014）2月

## 道徳授業における感動資料の教材分析方法の検討 —図式化と課題焦点化ルーブリックによる方法—

吉 田 誠

地域教育文化学部 児童教育コース

岩 田 栄 彦

山形市立第四中学校

田 中 美 枝 子

米沢市立南部小学校

(平成25年1月29日受理)

### 1. 問題の所在

平成20年版の中学校学習指導要領「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」で「生徒が感動を覚えるような魅力的な教材の開発と活用を通して、生徒の発達段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」とされていることもあり、我が国の道徳授業においては、子どもたちの心に響くような、いわゆる感動資料が多く取り上げられるようになってきている。実際、教師用指導書で「知見資料・葛藤資料・感動資料」の三区分のいずれに該当するかを資料毎に明示しているT社の中学生向け道徳副読本を例に挙げれば、中学校3年間分105資料中の感動資料の割合は明示されているものだけでも41.9%、明示されていないが資料についての解説部分で「感動的な作品」、「感銘を覚えずにはいられない」などの表現がなされているものまで含めると48.6%となり、知見資料や葛藤資料に比べて感動資料が多くを占めている。

もちろん、道徳授業で子どもたちの心に響く感動的な資料を活用することは、道徳教育の充実のために大切なことである。しかし、そのことだけに目が向けられて、感動資料をどのように分析し、子どもたちが主体的に道徳学習を進められるような教材として授業に活用していくかについては、学校現場において十分な検討がなされていない傾向がみられる<sup>1)</sup>。しかも、教師用指導書に示された指導例についても、展開段階で資料の内容に関する発問をし、終末段階でねらいとする価値に関わる心構えや感想などを問うパターンが多くみられる。そのため、学校現場では、読み物資料を通して子どもたちを感動させれば、道徳的価値に触れたのだから感動の余韻に浸らせるだけで十分である、と受けとめられがちである。

確かに、子どもたちを感動させて終わる道徳授業は、授業中の子どもたちの反応がよく、授業後に「授業を受けてよかった」と答えることが多いであろう。しかし、子どもたちが感動することが即、道徳的価値の理解の深化や道徳的実践意欲の向上につながるであろうか。もしも、道徳的な内容の資料を読んで感動することで道徳的価値の理解の深化や道徳

的实践意欲の向上につながるのであれば、単に文章を読むよりも道徳的な内容を含む感動的な映画やドラマなどを子どもたちに見せれば、それだけでもっと効果的に道徳教育ができることになるであろう。しかし、実際には、我々は映画を見て感動したことを周囲の人々に話すことはあっても、映画が自分の価値観や信念、行動まで変えてしまうことは、それほどない。一般に映画や読み物資料などでの追体験による感動は一時的なものであって持続しないことが多い。

また、感動には人々の心を一様に動かす力が存在する。感動的な読み物資料は教師を感動させ、その感動を子どもたちに伝えたいという気持ちを強める。その半面で、読み物資料に感動したことで満足してしまい、客観的な教材分析が十分に深められずに授業が行われることにもつながってしまうであろう。

したがって、このような感動資料の特質を道徳授業で活用しながら、子どもたちの主体的な道徳学習を深められるようにするために、感動資料を用いる際の教材分析の方法をある程度確立することが必要であると考えられる。

そこで、本稿では、感動資料を読む場合に生じる追体験の感動の教育的意義、感動体験の類型と各類型の感動体験の道徳授業への応用法を考察した上で、感動資料の教材分析の方法を提案し、いくつかの例について実際に教材分析と学習指導案の作成を行った事例を提示して評価を行うことで、感動資料の教材分析の基本的な方法を提案することを目的とする。

## 2. 感動体験に関する先行研究

「感動」という情動現象については、日本語の「感動」を表す名詞が英語圏に存在しないこともあって、心理学の感情研究の領域において「感動」を対象とした研究はわずかにしか存在しない。そのため、「感動」の学問的な定義も明確にはなされていないが、戸梶によれば、感動は喜びや驚き、悲しみなどさまざまな感情において生起し、「反応が非常に劇的で種々の生理的反応をともしない、感動を経験した人の考え方を変わってしまうというような認知的転換を引き起こし、しかも長期間にわたって影響を及ぼし続けることもある」代表的な情動とされている<sup>2</sup>。

感動体験に伴う感情については、大出らがアンケート調査によって日常生活で用いられる150語の感動語から連想される感動状況の類似性を基に感動語の分類を行うことで感動に伴う心理状態を体系的に捉えた上で感動評価尺度を作成している<sup>3</sup>。この感動評価尺度では、感動語は、まず「受容的・表出的（正の感情）・表出的（負・中立の感情）」の3クラスの大分類に分けられている。そして、「受容的」には「充溢（胸がいっぱいになる）・享受（心が温まる・心にしみる）」の2クラス、「表出的（正の感情）」には「魅了（心を奪われる・胸を打つ）・興奮（興奮する）・歓喜（心が躍る・歓喜する）」の3クラス、「表出的（負・中立の感情）」には「悲痛（背筋がゾットする・やりきれない）・覚醒（心をわしづかみにする・目がさめる）」の2クラスで併せて7クラスの中分類に分けられている。感動評価尺度は音楽聴取体験における感動を評価する目的で作成されたものであるが、感動体験に伴う感情の多様性を示しているであろう。また、戸梶は感動に伴う感情に基づいて感動を「喜びを随伴した感動・悲しみを随伴した感動・驚きを随伴した感動・尊敬を随伴

した感動」の4つに分類しているが随伴する感情については相互に重なりがあり、感動は複数の感情と密接な関係をもっていることを指摘している<sup>4</sup>。

感動体験をすることの効果や意義については、「自分の何かを変えた感動的な出来事」に関する大学生91名を対象にした調査を基に、感動による変化の事象を「動機づけに関連した感動」、「認知的枠組みの更新に関連した感動」、「他者志向・対人受容に関連した感動」の3つのカテゴリーに分類してそれぞれの変化の特徴を明らかにする形で行われた戸梶による研究がある。それによれば、まず、動機づけに関連した感動については、「自らの直接的行動の結果による変化」あるいは「前向きな考え方を他者から学ぶという認知処理に基づく価値・志向の側面における変化」が特徴で、「やる気」「肯定的思考」「自立性・自主性」「自己効力」といった「動機づけを高め」たり、「自分もやらなければいけないということの内省する」効果につながるとされている。次に、認知的枠組みの更新に関連した感動については、「今までに知らなかった考えや価値観」や「新たな経験」を通して「それまでに生きてきて築き上げた考え方や価値観に対して大きな動揺」が引き起こされ、それが「得心のいくものであった時に不快な状態から解放され」て感動が生じることが特徴で、「思考転換」「視野拡大」「興味拡大」といった「従来までの認知構造を再構成」する効果につながるとされている。最後に他者志向・対人受容に関連した感動については、「愛情や思いやりを感じ」たり、「人の想いがわかった」ことによる喜びが特徴で、「人間愛」「関係改善」「寛容」「信頼」「利他意識」といった「他者志向・対人受容の傾向が促進される」効果につながるとされている<sup>5</sup>。なお、戸梶による大学生への調査で「自分の何かを変えた感動的な出来事」として想起された内容には、自らが実践した直接的な事象以外に本やテレビ・映画などの間接的事象による感動体験も挙げられており、追体験による感動によっても考えや行動が変化する可能性が示唆されている。

そこで、本稿では、戸梶による感動体験の類型を参考に、感動資料を「動機づけに関連した感動資料」と「他者志向・対人受容に関連した感動資料」に分類し、それぞれについて教材分析の方法を検討することにした。なお、「認知的枠組みの更新に関連した感動」に関わる読み物資料については、道徳副読本では知見資料や葛藤資料として扱われることが多いため本稿では除外することにした。

### 3. 教材分析の方法

まず、感動資料の分析において、その資料がア. どの程度子どもたちを感動させることが予想されるか、イ. 感動の内容はどのような道徳的価値と結びついているか、ウ. 感動の内容が子どもたちの思考や行動にどのような変化をもたらすことが予想されるか、の3点を評価することで、その資料が感動資料としてふさわしいかどうかを評価することができる。と考えた。

まず、ア. どの程度子どもたちを感動させることが予想されるか、については、戸梶の物語における感動喚起モデルを参考にした。戸梶によれば、感動に至る条件として、物語の導入部において a. 「内容への興味・関心が強いこと」、b. 「類似の体験があること」、c. 「関連する願望のあること」、物語の展開部において d. 「リアリティを持って共感的に受けとめられ」ること、物語の結末において e. 「情緒的動揺が大きくなる中で好意的評

価がなされる」ことが挙げられている<sup>6</sup>。そこで戸梶による感動に至る条件を基に感動資料の評価を行い、各資料の特徴と課題を明らかにすることとした。

イ. 感動の内容はどのような道徳的価値と結びついているか、および、ウ. 感動の内容が子どもたちの思考や行動にどのような変化をもたらすことが予想されるか、については、まず感動資料の教師用指導書に示されたねらいと内容項目を手掛かりに、感動資料が示す道徳的価値について検討し、それを登場人物の人間関係の中に表れた具体的な思考や行動の理想像の形で図式化することとした。その上で、子どもたちの日常生活における思考や行動の実態とのギャップを明確にすることとした。

次に、感動資料を教材化する段階では、感動資料に表れた思考や行動の理想像と子どもたちの実態とのギャップを発達の最近接領域と捉えて足場かけを行う形で発問の構成を行うことにした。また、その際には戸梶による感動に至る条件に基づく感動資料の評価で課題とされた部分を発問や学習活動の工夫で補うことも検討することにした。

以上の資料の分析と教材化については、山形大学大学院教育実践研究科に在籍する2名の現職教員の協力を得て研究代表者と併せて3名で「動機づけに関連した感動資料」と「他者志向・対人受容に関連した感動資料」のそれぞれから1資料ずつ、2つの資料について検討を行い、学習指導案を作成することにした。また、作成した学習指導案については、「道徳の学習指導案推敲のためのチェックリスト」<sup>7</sup>を基に2名の現職教員と検討の上作成した「道徳授業改善のための課題焦点化ルーブリック」(表1)に基づいて評価、改善を行うことにした。

表1 道徳授業改善のための課題焦点化ルーブリック

	5	4	3	2	1
ねらいの記述	内容項目に沿った形で、子どもたちの実態や教師の願いを基に具体的かつ達成可能なねらいが記述されている	内容項目に沿った形で、子どもたちの実態や教師の願いを基に価値内容の抜く側面を明確にしたねらいが記述されている。	内容項目に沿った形で、子どもたちの実態や教師の願いを基にねらいが記述されている。	ねらいが内容項目から外れている、あるいは子どもたちの実態や教師の願いを踏まえていない。	ねらいが内容項目から外れており、しかも子どもたちの実態や教師の願いも踏まえていない。
教材	子どもたちが共感でき、ねらいとする道徳的価値の理解を深められる教材が用いられている。	子どもたちが共感できるか、あるいはねらいとする道徳的価値の理解を深められる教材が用いられている。	子どもたちの発達段階や実態に則し、ねらいや内容項目に沿った教材が用いられている。	教材が子どもたちの発達段階や実態に則していない、あるいはねらいや内容項目に沿っていない。	教材が子どもたちの発達段階や実態に則しておらず、しかもねらいや内容項目にも沿っていない。
(導入・展開) 学習活動	子どもたちがねらいとする道徳的価値についての理解を深め、自分の問題として受けとめ、その後の実践に生かす意欲もてる学習活動が設定されている。	子どもたちがねらいとする道徳的価値についての理解を深め、自分の問題として受けとめられる学習活動が設定されている。	ねらいとする道徳的価値に子どもたちの興味関心をひきつけ、主体的に学習を進められる学習活動が設定されている。	学習活動がねらいとする道徳的価値から離れている、あるいは子どもたちを受け身にしてしまっている。	学習活動がねらいとする道徳的価値から離れており、しかも子どもたちを受け身にしてしまっている。
中心発問	すべての発問が中心発問につながる形で子どもたちの思考を深めたり発言を促進したりできており、中心発問は、ねらいを達成でき、しかも多様な価値観や考えが表現できるものになっている。	中心発問は意図が明確で、子どもたちが自分自身の問題として受けとめられ、ねらいを達成できるものになっている。	中心発問は意図が明確で、子どもたちが主体的に考えられるものになっている。	中心発問は建前の模範解答を想定したものになっている、あるいは中心発問の意図が不明確でねらいを十分に達成できない。	中心発問は建前の模範解答を想定したものになっており、しかも意図が不明確でねらいを十分に達成できない。
学習活動(終末)	子どもたちが中心発問で深めた考えを整理し、自分の問題として受けとめてその後の生活に生かす意欲を高められる学習活動が設定されている。	子どもたちが自分の問題として受けとめ、ねらいとする道徳的価値に沿って自分なりの考えを深められる学習活動が設定されている。	子どもたちが自分の問題として受けとめ、ねらいとする道徳的価値に沿って考えられる学習活動が設定されている。	子どもたちが自分の問題として受けとめる学習活動が設定されているが、ねらいとする道徳的価値からは外れている。	教師が建前の模範解答を示す形で学習活動が終わっている、あるいは子どもたちが何を学んだのかわからない状態で終わっている。



#### 4. 教材分析の実際

##### (1) 動機づけに関連した感動資料「書かれなかった遺書」

###### ①資料の概要

この資料は、NHK教育テレビ放送現場のディレクター、放送作家が編集したノンフィクション『ヒューマンドキュメント 心が輝いたあの日』の冒頭の1篇である。1985年のジャンボ機墜落事故で大学生の娘を失った母親が、機内で娘の隣の席に座って同じく犠牲者となった中年男性の遺族に宛てて書いた手紙とその背景やその後の経緯を描いた資料である。母親は、飛行機の事故から墜落までの30分間、娘が味わわなければならなかった恐怖を思い、娘を失った悲しみに胸が張り裂ける思いをしながらも、機内で娘は隣の座席の男性に助けってもらったに違いないと考えた。そして、「お母さん、お世話になったおとなりのおじ様に、ありがとうとお伝えてね。」という娘の言葉が聞こえた、という想いから男性の遺族にお礼の手紙を書いた。自分の悲しみやつらさを乗り越えて、男性の遺族に対してお礼を述べ、「生きて生きぬかれますよう」にと力づける手紙をきっかけに母親と男性の遺族は、ときどき会って力づけ合っている、という内容である。教師用指導書のねらいは、「生命の尊さについて理解を深め、かけがえのない自他の生命を大切にしようとする心情を深める」で、内容項目は3 - (1) 生命尊重である。

###### ②資料分析

まず、ア. どの程度子どもたちを感動させることが予想されるかについて、この資料が戸梶による感動の条件をどの程度満たしているかという観点から検討する。

物語の導入部におけるa. 「内容への興味・関心が強いこと」とb. 「類似の体験があること」については20年以上過去の話であり、身近な家族を失う体験をしている子どもはほとんどいないと思われる。また、c. 「関連する願望のあること」については、つらさを乗り越えて生きぬきたいという願望や身近な人の想いを大切にしたいという願望は、つらさを乗り越えたり、支えるべき家族を持っていたりする大人であれば強く抱いている願望であるが、中学生の場合にはそれほど明確に意識された願望とは言えない可能性がある。

物語の展開部においてd. 「リアリティを持って共感的に受けとめられ」ること、については、飛行機の事故から墜落までの「恐怖の30分」の状況や娘を失った母親の気持ちをいかに理解させられるかが問題となる。資料には事故現場の写真や当時の新聞記事が添えられているが、「恐怖の30分」の機内の状況を子どもたちに理解させるには不十分である。母親の気持ちについては手紙の文面や補足の説明で表現されているが、子どもたちが母親の立場に立って共感することは難しいと思われる。

物語の結末においてe. 「情緒的動揺が大きくなる中で好意的評価がなされる」ことについては、母親の深い悲しみとそれを乗り越えて生きることのすばらしさを見いだした上に男性の遺族を力づけようとする姿勢が描かれている点で十分に満たしていると考えられる。

したがって、この資料は、大人にとっては素直に共感し、感動できるものであるが、子どもたちには興味関心、体験の類似性、共感性に関する課題が多く、教材化するにあたっては、資料の内容を子どもたちが共感的に理解できるような補足説明や発問の工夫が必要とされる。

次に感動の内容についての分析を行う。

イ. 感動の内容はどのような道徳的価値と結びついているか、についてであるが、教師用指導書のねらいは「生命の尊さについて理解を深め、かけがえない自他の生命を大切にしようとする心情を深める」とされている。そして、教師用指導書の中心発問は「この(娘を亡くした母親からの)手紙を受け取った家族は、それを読んでどのような思いをいだいただろうか」である。したがって、娘を亡くした母親がその悲しみを乗り越えた心情に共感させながら生命の尊さに対する理解を深めさせようとしていると言えよう。

ここからさらに分析を深めるために、資料の登場人物と心情や思考、行動を図式化し、この資料の感動の中心を明らかにしていく。図1の上半分が資料の登場人物と心情や思考、行動を図式化したものである。飛行機事故で娘を亡くした母親は、当初、娘を失った悲しみと娘が亡くなるまでの恐怖の30分間を想って胸の張り裂ける思いに暮れていた。しかし、「娘の想いを大切にしたい」という心情から、自分の娘ならきっと隣の座席にいて力づけてくれたであろう男性に感謝の気持ちを伝えたかったであろうことに思い至り、自分の悲しみを乗り越えようとした。この母親の想いが、恐らく航空会社などの人々の心を動かし、人々の支援によって隣の座席の男性の遺族の住所を探し当てることができたのであ

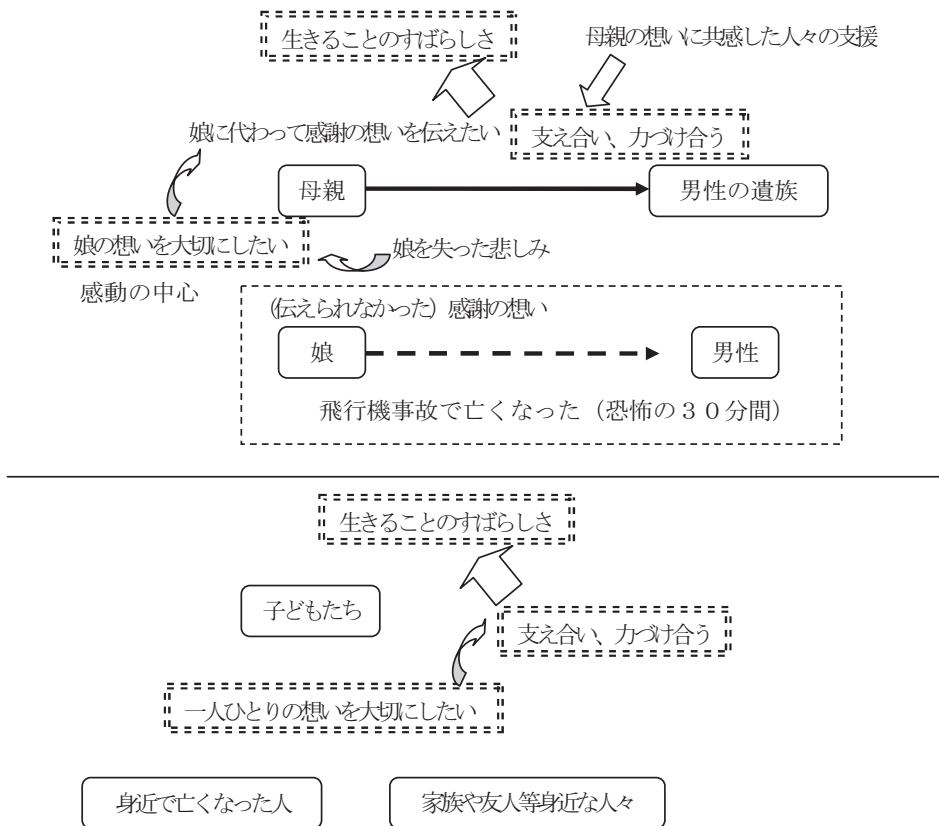


図1 資料「書かれなかった遺書」の図式化

ろう。そして、母親はその過程で「娘の想いを大切にしたい」という心情に共感し、支えてくれる人々を通じて「生きることのすばらしさ」を実感し、男性への感謝の気持ちと生きることの素晴らしさを男性の遺族に伝えたことで「支え合い、力づけ合う」関係を広げていったのである。したがって、この資料の感動の中心は「娘の想いを大切にしたい」という心情にあると考えられる。そして、この資料が示す生命尊重の価値は一人ひとりの想いを大切にしようとする姿に表れている。

次に、ウ. 感動の内容が子どもたちの思考や行動にどのような変化をもたらすことが予想されるか、については、資料の登場人物と心情や思考、行動を図式化したもの(図1上)を基に、その感動の中心やそこから生じる思考、行動を子どもたちの実態に則した形で図式化した(図1下)。この資料のいわゆる主人公は母親なので、子どもたちを母親の立場に置いて、母親の心情や思考、行動を追体験させることになる。そして、娘の立場として、まず子どもたちの身近で亡くなった人が考えられるが、そのような人がいないことも十分に考えられる。そこで、家族や友人等の身近な人々も含めて「一人ひとりの想いを大切にしたい」という心情に共感させ、その心情を基盤として互いに支え合い、力づけ合う姿勢を育てることで生きることのすばらしさに対する理解を深める、という形で子どもたちの思考や行動の変化を予想した。そして、この検討の過程において、子どもたちを母親の立場に共感させることの難しさと、身近な人が亡くなる経験をしていない子どもたちに亡くなった人の想いを大切にすることを理解させることの難しさが明らかになった。

### ③教材化

以上の資料分析を基に、ねらいと指導過程の発問や学習活動を検討し、学習指導案を作成する形で教材化を行っていく。まず、ねらいを「自分にとってかけがえのない人の想いを感じとって尊重したいという心情に共感させ、そのような心情を大切にすることが自分を生かすことにもつながると実感させることで、自他共によりよく生きるために支え合おうとする姿勢を育てる」とした。資料分析の段階では、娘の想いを大切にしたい母親の心情に共感した人々の支援を通じて生きることの素晴らしさを母親が見いだしたという観点から考察したため、身近な他者の想いを大切にすることが重視されていたが、教材化の段階で母親が娘の想いを大切にしようとしたことは母親自身を生かすことにもつながった、という観点も出てきた。そこで、「そのような心情を大切にすることが自分を生かすことにもつながると実感させる」という内容をねらいに追加した。

指導過程については、まず導入段階では、子どもたちができる限り資料の母親の立場に立って考えられるようにするため、「皆さんの両親は皆さんにどのように生きて欲しいと願っていると思いますか」という発問をすることにした。次に展開前段では資料を読んだ後、「なぜ母親は『聞くも胸の張り裂ける』想いになったのでしょうか」、「『むすめが世話になった人への感謝の気持ち』を母親が男の人の家族に『伝えずにはいられなかった』のはなぜでしょうか」の二つの発問を通して母親の心情について子どもたちの間に共通理解を持たせるようにした。展開後段では、娘の想いを大切にしたいという母親の心情が人々を動かし、男性の遺族と力づけ合うようになっていったことを理解させるため、「普通は飛行機で隣の座席に座った男の人の住所を航空会社では教えてくれません。それに母親は娘が隣の男の人にお世話になったと推測しただけで、感謝の気持ちを男の人の家族に伝えた



いと考えました。どうして航空会社の人はこの母親の想いを受けとめて行動したのでしょうか」という発問を入れた。そして、「母親が『つらいつらい犠牲』で『胸のうずき』を感じているのに『生きることのすばらしさをも見いだすこと』になったのはどうしてでしょうか」という発問を中心発問とした。この発問は、母親が亡くした娘の分まで生きようと思うのと同様に、私たちも親や身近な人々のよりよく生きて欲しいという想いを背負って生きていることに気づかせることをねらったものである。最後に、終末段階で資料から離れて自分の問題として受けとめさせるため、「皆さんの両親や身近な人々が皆さんによりよく生きて欲しいと願っているその想いを大切にするために、皆さんはこれからどのようなことを意識して生きていきたいですか」という発問をすることにした。

#### ④評価と改善

「道徳授業改善のための課題焦点化ルーブリック」は、「ねらいの記述」、「教材」、「学習活動（導入・展開）」、「中心発問」、「学習活動（終末）」の5つの観点について、それぞれ5段階の状態を評語で示したものである。このルーブリックは当初、大学の教職課程および教職大学院での教育で作成された学習指導案を評価する前提で作成したこともあり、5点満点で評点3が道徳授業として最低限の成果をあげられると考えられる水準に設定されている。本研究に先だって、評価者が過去に授業実践を行った2つの道徳学習指導案についてルーブリックを用いて評価、改善を行うことで、ルーブリックによる評価の方法について評価者の共通理解を図るとともに、評語の内容の段階間での整合性などを確認し、評語の微修正を行った。

まず、「ねらいの記述」については、内容項目に沿って、子どもたちの実態や教師の願いを基に記述されており、生命尊重の価値の中でも「かけがえのない人の想いを大切にすることで自分を生かす」という側面も明確である、と3名ともに評価した。しかし、ねらい前半の「自分にとってかけがえのない人の想いを感じとって尊重したいという心情に共感させ」る部分の達成可能性が弱いのではないか、という指摘がなされた。また、「そのような心情を大切にすることが自分を生かすことにもつながると実感させること」と「自他共によりよく生きるために支え合おうとする姿勢を育てる」との間に飛躍があり、達成が困難ではないか、という指摘もなされた。その結果、3名全員一致で4の評点となった。

次に、「教材」については、ねらいには沿っているが、25年以上前の航空機事故の話であり、しかも中心人物は大学生の娘を亡くした母親であるため、中学生が子どもを航空機事故で亡くした母親の立場に立って考えることは難しい、と判断した。そのため、全員一致で2の評点となった。

「学習活動（導入・展開）」については、ねらいとする価値に子どもたちの興味関心を引き付けることはできていると評価した。しかし、娘を亡くした母親が通過した心情を子どもたちに自分の問題として受けとめさせるまでには至っていない、と判断し、全員一致で3の評点となった。

「中心発問」についても、本来であれば資料から離れて自分の問題として受けとめられるような発問にすべきところであるが、母親の心情を理解させることに時間がとられて展開段階では資料から離れることができていることが指摘された。しかし、発問の意図自体は明確で資料の中から正解を探すような発問ではなく、子どもたちが自分たちで考えて取り組

める発問であることから、全員一致で3の評点となった。

最後に「学習活動（終末）」については、中心発問と終末の発問との間に飛躍があることが指摘された。そして、この発問単独であれば、教師が補足の説話などをすることで子どもたちに自分の問題として受けとめさせることができるかもしれないが、中心発問とのつながりだけではねらいとする道徳的価値に沿って考えさせることが困難である、と判断した。そのため、全員一致で2の評点となった。

各観点の評点の平均値は2.8で3を下回り、積極的にこの学習指導案を使って道徳授業を試みたいとは思えないという評価者の実感が反映された結果となった。

以上の評価を通して、この学習指導案の場合、教材が子どもたちの実態に則していないことと、ねらいにおける飛躍および中心発問と終末の発問の間の飛躍が問題であることが明らかとなった。教材が子どもたちの実態に則していない点については、家族など身近な人の死を経験したことの少ない子どもが多いこともあって、子どもたちにとって身近な場面を描いた感動資料を探すことが難しい、という問題も指摘された。そこで、中心発問と終末の発問との間の飛躍を改善することで評点を向上させることができず、発問を再検討することにした。

再検討の結果、当初の学習指導案を検討する段階で改善案として出されていたが、ねらいとの関係で取り上げられなかった「あなたにとって『人生を生き抜く』とはどのように生きることですか」という発問を終末の発問とした。そして、終末の発問につなげるために中心発問を「娘の気持ちを伝えることを通して生きることのすばらしさを見いだした母親は、なぜ『生きて生きぬかれますよう』と手紙に書いたのでしょうか」に変更した。また、ねらいについても、最後の部分を修正して「自分にとってかけがえのない人の想いを感じとって尊重したいという心情に共感させ、そのような心情を大切にすることが自分を生かすことにもつながると実感させることで、せいっぱい人生を生きようとする姿勢を育てる。」とした。

以上の修正後、再度評価を行った結果、「学習活動（終末）」についてのみ、子どもたちが自分の問題として受けとめられ、しかもねらいに沿って考えられるように改善された、ということで評点が2から3に変更された。これにより、各観点の評点の平均値は3.0となり、道徳授業として最低限の成果はあげられるという評価結果になった。

### 道徳学習指導案＜改善後＞

**主題：**よりよく生きる 3 - (1) 生命尊重（中学生対象）

**資料名：**「書かれなかった遺書」

**ねらい：**

自分にとってかけがえのない人の想いを感じとって尊重したいという心情に共感させ、そのような心情を大切にすることが自分を生かすことにもつながると実感させることで、せいっぱい人生を生きようとする姿勢を育てる。

## 指導過程

段階	学習活動	主な発問と予想される反応	指導上の留意点と評価
導入 5分	1 子どもに対する親の心情について考えさせる。	○皆さんの両親は皆さんにどのように生きて欲しいと願っていると思いますか？ ・元気に生きて欲しい。 ・しっかり勉強してきちんと働けるようになって欲しい。 ○大学生になった娘さんを事故で亡くしてしまった母親の話を読みます。	・親は子供によりよく生きて欲しいと願っていることに気づかせたい。
展開前段 20分	2 「書かれなかった遺書」を読む。	○なぜ母親は「聞くも胸の張り裂ける」想いになったのでしょうか？ ・娘さんの感じた恐怖を自分も同じように感じたから。 ・死の苦痛や恐怖を娘に感じさせたくなかったから。 ・娘に生きていて欲しかったから。  ○「むすめが世話になった人への感謝の気持ち」を母親が男の人の家族に「伝えずにはいられなかった」のはなぜでしょうか？ ・娘がしたくてもできなかったことを代わりにしてあげたいと思ったから。	・「聞くも胸の張り裂ける恐怖の三十分」について当時の機内の状況を説明し、理解させておきたい。 ・犠牲者の家族の誰もが「もしも事故がなければ、もしもあの飛行機に乗っていなければ…」と思ったであろうことを補足してもよい。
展開後段 20分	3 以下の二つの発問についてはグループで話し合わせて発表させる。	○普通は飛行機で隣の座席に座った男の人の住所を航空会社では教えてくれません。それに母親は娘が隣の男の人にお世話になったと推測しただけで、感謝の気持ちを男の人の家族に伝えたいと考えました。どうして、航空会社の人はこの母親の想いを受けとめて行動したのでしょうか？ ・母親の娘に対する愛情に感動したから。 ・亡くなった娘の想いを伝えたいという気持ちに心を動かされたから。  ◎娘の気持ちを伝えることを通して生きることのすばらしさを見いだした母親は、なぜ「生きて生きぬかれますよう」と手紙にかいたのでしょうか？ ・母親によりよく生きて欲しいという亡くなった娘の想いに気づいて、男性の家族にも同じ想いを伝えたかったから。	・「さまざまな美しい、やさしい人間関係」や「その二組の家族は、今では、ときどき会って力づけあっているそうです」という記述の背景にあるものを理解させたい。  ・母親が亡くした娘の分まで生きようと思うのと同様に、私たちは親や身近な人たちのよりよく生きて欲しいという想いを背負って生きていることに気づかせたい。
終末 5分	4 資料から離れて自分の問題として受けとめさせる。	○あなたにとって「人生を生き抜く」とはどのように生きることですか？	

## (2) 他者志向・対人受容に関連した感動資料「わたしのいもうと」

## ①資料の概要

この資料は、転校した小学校で「ことばがおかしい」と笑われたことから次第にエスカレートしていくいじめによって不登校になり、自宅に引きこもって拒食状態が続いた結果、高校生の年齢で亡くなった妹と懸命に看病を続けた母親を見守り続けた姉が妹の思いを伝える形式の詩である。作者の松谷みよ子は童話作家であるが、作者に寄せられた実話を基に差別やいじめをなくしたいという思いから書いた絵本である。教師用指導書のねら

いは「人権を重んじ、だれに対しても公平に接し、差別や偏見のないよりよい社会の実現をめざそうとする意欲を高める」で、内容項目は4 - (3) 差別・偏見の克服である。

## ②資料分析

まず、ア. どの程度子どもたちを感動させることが予想されるかについて、この資料が戸梶による感動の条件をどの程度満たしているか、検討する。

物語の導入部における a. 「内容への興味・関心が強いこと」と b. 「類似の体験があること」については、主人公の「いもうと」が小学生から高校生になるまでの話で、場面も学校や家庭であり、いじめについても体験、あるいは見聞きした経験のある子どもたちが多いと思われることから、十分に満たしていると考えられる。また、c. 「関連する願望のあること」についても、引越してきたときの「ふざけたり はしゃいだり」する様子に「新しい学校でも楽しく遊び、勉強したい」という誰もが抱えている願望が示されており、十分に満たしているであろう。

物語の展開部において d. 「リアリティを持って共感的に受けとめられ」ること、については、「いもうと」がなせ亡くなったのが明確に示されていない点を除いては、いじめの発端や内容、不登校になるまでの経緯の概略は示されており、「いもうと」が家に引きこもって家族とも口をきかず外界との接触を一切拒否し続ける様子が、中学生、高校生になって元気に登校しているいじめた子たちと対比的に描かれていることから、多くの子どもたちに共感的に受けとめられるであろうと考えられる。

物語の結末において e. 「情緒的動揺が大きくなる中で好意的評価がなされる」ことについては、家族との接触も拒否し続ける「いもうと」が高校生の年齢になって折り鶴を折るようになったことから、母親が隣の部屋で少しでも「いもうと」の心に寄り添えるよう折り鶴を折り続ける様子が描かれた後、「いもうと」がある日ひっそりと死んでしまった、という形で悲しみの動揺が大きくなっていく。そして、悲しい結末ではあるが、最後に姉が「いもうと」の気持ちを代弁した「わたしをいじめたひとたちは もうわたしを わすれてしまったでしょうね。あそびたかったのに ベンきょうしたかったのに」という部分で、詩の冒頭の「新しい学校でも楽しく遊び、勉強したい」という思いにもう一度立ち返られることで「いじめはいけなしい」という思いを強く抱かせる点で十分に満たしていると言える。

次に、感動の内容についての分析を行う。

イ. 感動の内容はどのような道徳的価値と結びついているか、についてであるが、教師用指導書のねらいは「人権を重んじ、だれに対しても公平に接し、差別や偏見のないよりよい社会の実現をめざそうとする意欲を高める」とされている。そして、教師用指導書の中心発問は「作者は、この詩をとおしてわたしたちにどのようなことをうたえているのであろうか」である。この資料を読めば、子どもたちの大多数が「いもうと」に感情移入して「いじめはいけなしい」と強く思うであろう。そこから「ことばがおかしい」ことや「とびばこができない」ことによって人を差別してはいけなしい、ということに気づかせようとしていると考えられる。

ここからさらに分析を深めるために、先の資料と同様に、資料の登場人物と心情や思考、行動を図式化し、資料の感動の中心を明らかにする。図2の上半分が資料の登場人物と心

情や思考、行動を図式化したものである。いじめた人たちは、最初は悪気なく、軽い気持ちで「いもうと」のちょっとした違いをからかっていたが、それが次第にエスカレートしていったと考えられる。そして、他のクラスメートも軽い気持ちで、あるいは自分もいじめられたくないといった理由でいじめに同調し、「いもうと」と口をきかなくなっていく。その結果、「いもうと」は皆と楽しく遊びたい、一緒に勉強したいという想いが通じない悲しみを抱いて学校にも行かず、ご飯も食わず、口もきかずに心を閉ざしてしまった。そして、母親や姉は「いもうと」に何とか口をきいて欲しいし、「いもうと」の心を理解したいと願うがその想いも通じず「いもうと」は亡くなってしまふ。したがって、この資料の感動の中心は「いもうと」と母親や姉の「想いが通じない悲しみ」であるが、この資料が差別によるいじめに焦点を当てて書かれていることから、特に「いもうと」の「差別によって想いが通じない悲しみ」を感動の中心とすべきであろうと考えられる。

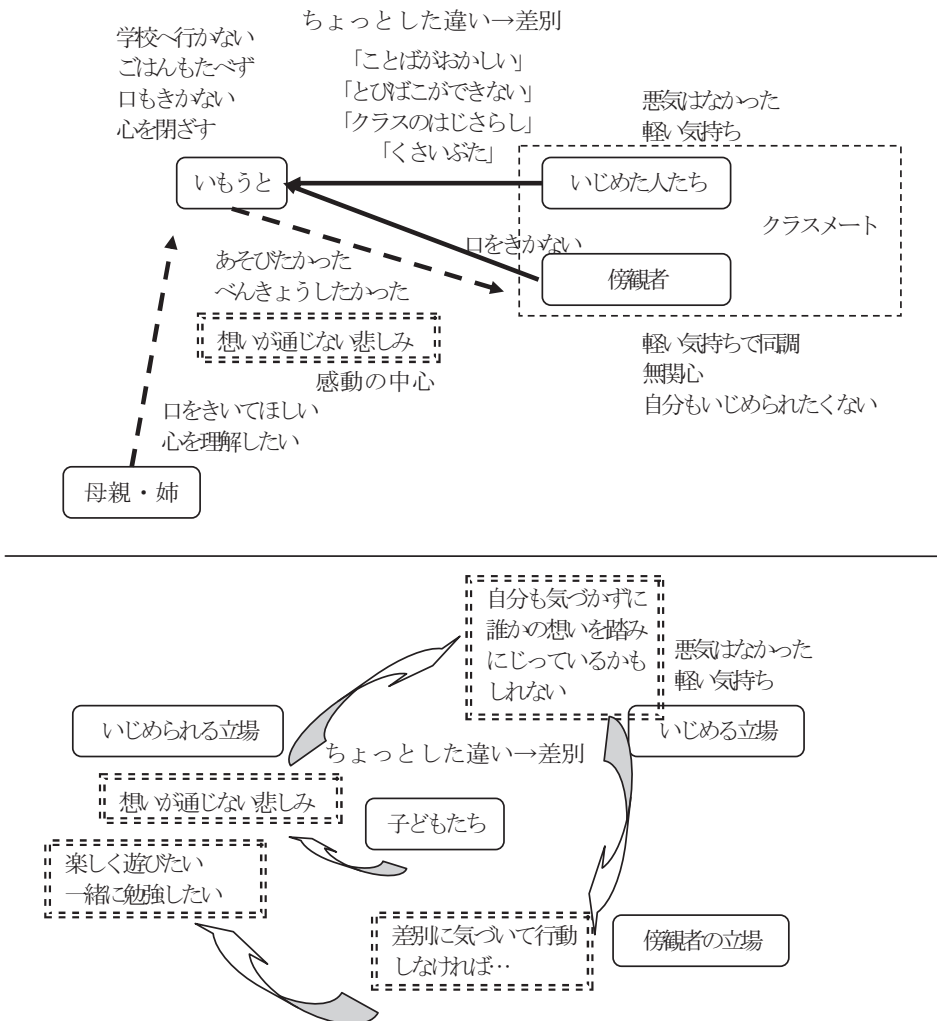


図2 資料「わたしのいもうと」の図式化



そして、ウ. 感動の内容が子どもたちの思考や行動にどのような変化をもたらすことが予想されるか、については、先の資料と同様に図2上を基にして、感動の中心やそこから生じる思考、行動を子どもたちの実態に則した形で図式化(図2下)して考察する。この資料では、子どもたちは当初、「いもうと」の立場から「差別によって想いが通じない悲しみ」に共感し、「いじめはいけない」と強く感じるであろう。しかし、それだけでは差別やいじめをなくすことはできないであろう。いじめる側の立場に立った時、自分たちも悪気なく、軽い気持ちでいじめをしているかもしれないし、傍観者の立場に立った時、自分たちも軽い気持ちで、あるいは自分もいじめられたくないといった理由でいじめに同調してしまうかもしれないことに気づく必要がある。その上で、いじめをなくすためには、差別によって不公正な扱いを受けているクラスメートの存在に気づいて行動する必要があることに気づき、誰もが楽しく遊び、一緒に勉強できる学級を築いていくために具体的な行動規範を考える、という形で子どもたちの思考や行動の変化を予想した。そして、この検討の過程において、教材化するにあたって母親と姉の「想いが通じない悲しみ」にはあまり触れず、学校でからかいからいじめへと発展していった状況と「あそびたかった べんきょうしたかった」という想いに焦点を当てるべきことが明らかになった。

### ③教材化

以上の資料分析を基に学習指導案を作成する形で教材化を行っていく。まず、ねらいを「誰もが抱いている楽しく、仲よく過ごしたいという想いが尊重される学級を築くためには、学級の一人ひとりが不公平な扱いを受けているクラスメートの存在に気づいて行動することで公正さを保つ努力をすることが大切であることに気づかせ、実践に移そうとする意欲を高める」とした。

指導過程については、導入段階では、望ましい学級生活についてイメージさせるために「これからこのクラスをどんなクラスにしていきたいですか」という発問を行い、誰もが学級で楽しく過ごしたいという想いを抱いていることに気づかせることにした。展開前段では資料を読んだ後、まず「『いもうと』が受けたいじめはどのようなものでしたか」という発問でいじめの内容を確認させ、いじめの発端や行為の一つひとつをみると子どもたちの身の周りでも起こっていることだということに気づかせる。そして、「もしもいじめた側が『いじめが原因でいもうとが死んでしまったんだ』と聞いたら、自分たちがしたことについてどのように言うと思いますか」と「いもうとが学校に来なくなった後、このクラスは皆が最初に願ったようなクラスになったと思いますか。それはなぜですか」という発問を行うことで、いじめた側に悪気がなくても、いじめられた側だけではなくクラス全体に公正でない結果をもたらすことに気づかせることをねらった。展開後段では、資料から離れて自分の問題として受けとめさせるために、「私たちもいもうとをいじめた人たちと同じようなことを言ったりしたりしたことはなかったらどうか」と問いかけることにした。ただし、この発問については自省を促すために子どもたちの回答を求めず、各自で振り返る時間を少し取ることにした。そして、相手の違いを認められずにいじめる側や傍観者になってしまうことは誰にでもあるが、そのままでは皆が楽しく学校生活を送ることができなくなってしまうことについて説話した後、中心発問「あなたがいもうとと同じクラスにいて、いじめを知っていたとしたら、いもうとが学校に来なくなる前にどうしてあげれば

よかったと思いますか」についてグループで話し合っただけで発表させることにした。終末段階では資料の最後の5行をもう一度読んで「皆と遊びたかった、勉強したかった」という「いもうと」の心情に再度共感させた後、「みんなが公平に楽しく学校生活を送り、楽しく勉強できるクラスにするために、どんなことを意識したらよいでしょうか」という発問についてワークシートに書かせることにした。そして、その後の学級会で学級憲章を作る活動につなげることで公正でいじめのない学級づくりに取り組ませることにした。

#### ④評価と改善

まず、「ねらいの記述」については、内容項目に沿って、子どもたちの実態や教師の願いを基に記述されており、「不公平な扱いを受けているクラスメートの存在に気づいて」、どのように行動するかを具体的に考えさせ、実践に移させようとする点で具体的で達成可能であると評価した。その結果、3名全員一致で5の評点となった。

次に、「教材」については、学校でのいじめという誰もが多少かかれ少なかれ経験した出来事を題材としており、主人公に自然に感情移入できる教材であると判断した。しかし、ねらいとする価値の理解については、いじめの事実についての記述が冒頭部分にしかなく、「いじめはひどい、いけない」という想いに偏りがちで、自分自身もいじめる側に立ってしまう可能性に気づきにくい、という指摘もなされた。そのため、いじめの事実に関する記述はあったと評価した2名が5、問題点を指摘した1名が4の評点となった。

「学習活動（導入・展開）」については、子どもたちがねらいとする価値に対する理解を深め、いじめられている「いもうと」のためにどうしてあげられたか考えさせることで自分の問題として受けとめさせることができている、と判断した。また、導入・展開部分の学習活動は中心発問や終末の発問ともつながっており、子どもたちが考えた内容をその後の実践に生かす意欲を持たせることもできている、と評価した結果、全員一致で5の評点となった。

「中心発問」についても、導入・展開部分の発問がすべて中心発問につながっており、中心発問では、「いもうと」のため何をしてあげられたか、子どもたち一人ひとりが自分にできることを考え、グループでの話し合いや全体での発表を通じて様々な考え方に触れながら考えを深めることができる活動となっていることから、全員一致で5の評点となった。

最後に「学習活動（終末）」については、中心発問で考えた内容をさらに深めながら、みんなが公平で楽しく学校生活を送り、楽しく勉強できるクラスにするために意識すべきことについて考えさせ、その後の学級憲章を作る活動につなげる学習活動が設定されている。そのため、子どもたちが中心発問で考えた内容を自分の問題としてさらに思考を深めながらその後の生活に生かす意欲が高められていると判断し、全員一致で5の評点となった。

各観点の評点の平均値は4.9で、この学習指導案を使って道徳授業をすることで高い学習効果をあげられることが予想される。したがって、この学習指導案については改善の検討は行わなかった。

### 道徳学習指導案

**主題：**望ましい学級 4 - (3) 正義、公正公平 (中学生対象)

**資料名：**「わたしのいもうと」

**ねらい：**

誰もが抱いている楽しく、仲よく過ごしたいという思いが尊重される学級を築くためには、学級の一人ひとりが不公平な扱いを受けているクラスメートの存在に気づいて行動することで公正さを保つ努力をすることが大切であることに気づかせ、実践に移そうとする意欲を高める。

**指導過程**

段階	学習活動	主な発問と予想される反応	指導上の留意点と評価
導入 5分	1 望ましい学級生活についてイメージさせる。	○これからこのクラスをどんなクラスにしていきたいですか？ ・楽しいクラス ・明るいクラス ・仲のよいクラス ○みんなが願うクラスにしていくために今後学級憲章を作っていく予定ですが、学級憲章を作る上で皆さんに読んで考えて欲しいお話があります。	・楽しく過ごしたいという思いは誰もが共通に抱えていることに気づかせたい。
展開前段 20分	2 「わたしのいもうと」を読む。	○「いもうと」が受けたいじめはどのようなものでしたか？ ・ことばがおかしいと笑われた ・跳び箱ができないといじめられた ・クラスのはじさらしとののしられた ・くさいふたと言われた ・配った給食を受け取ってもらえなかった ・誰も口をきいてくれなくなった ・遠足でひとりぼっちにされた ・つねられた ○もしもいじめた側が「いじめが原因で『いもうと』が死んでしまったんだ」と聞いたら、自分たちがしたことについてどのように言うと思いますか？ ・悪気はなかった ・軽い気持ちでやった ○「いもうと」が学校に来なくなった後、このクラスは皆が最初に願ったようなクラスになったと思いますか？それはなぜですか？ ・「いもうと」がいなくなっても他の誰かが同じようにいじめられるかもしれないから。	・感動的な教材を通して、まずは「いじめはいけないことだ」という共通理解を持たせたい。 ・いじめの発端ややっていることの一つひとつをみると自分たちの周りでも日常的に起こっていることだということに気づかせたい。 ・悪気はなくても、公正ではない結果を招いたことに気づかせたい。
展開後段 20分	3 資料から離れて自分の問題として受けとめさせる。	○私たちも「いもうと」をいじめた人たちと同じようなことをしたことはなかっただろうか？	・子どもたちの回答を求めず、各自で振り返る時間を少し取る。 ・相手のちょっとした考え方や行動の仕方などの違いが認められずに、いじめる側や傍観者になってしまうことは誰にでもある。しかし、そのままではみんなが

		◎あなたが「いもうと」と同じクラスにいて、いじめを知っていたとしたら、「いもうと」が学校に来なくなる前にどうしてあげればよかったと思いますか？	楽しく学校生活を送ることができなくなる、ということに気づかせたい。 ・グループに分かれて話し合い (10分)・発表 (5分)
終末 5分	4「わたしのいもうと」の最後の5行をもう一度読む。	○みんなが公平に楽しく学校生活を送り、楽しく勉強できるクラスにするために、どんなことを意識したらよいでしょうか？	・ワークシートに書かせる。 その後の学級会で学級意章を作る活動につなげる。

## 5. まとめ

以上の感動資料についての分析、教材化、評価と改善の活動を経て明らかになったことは、まず、大人が読んで感動する資料であれば教材として使用できるとは限らない、ということである。道徳の時間に使用する教材である以上、感動の中心となる内容が子どもたちにとって理解可能なものでなければならない。その点で「書かれなかった遺書」のように、飛行機に乗った経験や身近な人を亡くした経験、親として子どもを想う気持ちといった多くの子どもたちにとって理解が困難な経験や心情が感動の中心に深くかかわった資料については学習活動や発問の工夫だけでは、そういった理解困難な状況を補うことが困難である。

次に、主に評価と改善の活動を通して明らかになったこととして、ねらいの設定と教材選択が発問の水準を規定してしまうということがある。すなわち、ルーブリックの評価において、「ねらいの記述」か「教材」のどちらかの評点が低ければ、いかに学習活動や発問を工夫、改善したとしても評点を向上させることができなくなる、ということである。したがって、当然のことではあるが、ねらいを具体的かつ達成可能なものにし、そのねらいを達成しうる教材を選定することが大切である。

本研究では、感動資料の教材分析において、資料の登場人物と心情や思考、行動を図式化して感動の中心がどこにあるか解明し、子どもたちの実態に則した形で感動の中心とそこから生じる思考や行動を明確にする方法を提示し、二つの資料について教材化と評価を行った。今回は時間の関係で作成した指導案を基に授業実践を行うことができなかったが、今後の課題として、この方法に基づいて作成した教材と指導案について授業前と授業後の2回評価を行い、2回の評価間の変化の原因を分析することで、教師の予想と子どもたちの実際の反応にももしも違いがあったとすればその原因は何か、探ることが考えられる。これによって課題焦点化ルーブリックについても、子どもたちの実態に合わせた改善を図ることが可能となるであろう。

## 注

<sup>1</sup> この問題については1981年に上田薫が以下のように指摘しているが、現在に至るまでほとんど改善の取り組みが見られない。「教師は感動を安易にしかとらえていないから、ごく気軽に子どもたちを感動させようとしくむのである。いわば教師は感動を自由自在に駆使して、相手を自分の目的としている場所へ引きずっていきこうとするのである。(中略:引用者) 教師は感動的な場に乗じて子どもをまるめこんではいけない。冷静な知

的検討をどこまでも確保してやらなければならない。論理性の確立こそ、感動が真に生かされるための不可欠の条件なのである。そこまで配慮することをしないかぎり、感動の教育的意義を強調することは、かえって恐るべき結果を招くことになるであろう。道徳の時間も行事も、その点ではまことに憂うべき状態にあると、わたくしは思わずにはいられない。」(上田薫(1981)「感動の人間形成における意義」、『青年心理』29号、37-46頁)

- <sup>2</sup> 戸梶亜紀彦(1999)「『感動』に関する心理学的・認知科学的考察」、『文学と認知・コンピュータⅠ－認知文学論と文学計算論－日本認知科学会テクニカルレポート』No.29、27頁。
- <sup>3</sup> 大出訓史・今井篤・安藤彰男・谷口高士(2007)「語彙間の主観的な類似度による感動語の分類」、『自然言語処理』Vol.14、No.3、81-97頁。および大出訓史・今井篤・安藤彰男・谷口高士(2009)「音楽聴取における“感動”の評価要因—感動の種類と音楽の感情価の関係—」、『情報処理学会論文誌』Vol.50 No.3、1111-1121頁。
- <sup>4</sup> 戸梶亜紀彦(2001)「『感動』喚起のメカニズムについて」『認知科学』8巻4号、360-368頁。
- <sup>5</sup> 戸梶亜紀彦(2004)「『感動』体験の効果について—一人が変化するメカニズム—」、『広島大学マネジメント研究』4、27-37頁。
- <sup>6</sup> 戸梶亜紀彦(2009)「感動体験の生成に必要な要因の検討—職務上での実体験調査から—」、『文字と認知・コンピュータⅡ研究分科会(LCCII)第19回定例研究会予稿集』、日本認知科学会、19W-07。
- <sup>7</sup> 吉田誠(2012)『基礎からわかる道徳教育—子どもたちが未来に希望の持てる道徳教育を行うために—』、NSK出版、87-89頁。



## Summary

Makoto Yoshida, Hidehiko Iwata, Mieko Tanaka :  
A Study on the Method of Teaching-material Analysis for Impressing  
Materials in Moral Class  
—A Method Based on Diagramming and the Rubric Focusing on  
Problems—

Although many impressing materials are used in moral education classes of our country, sufficient examination about the method of impressing material analysis has not been made among school teachers. Probably, it is the cause that moral lessons are performed without sufficient objective analysis of impressing materials because of their power of moving people's heart.

In order to establish the method of impressing materials analysis in this paper, the educational significance of impression in vicarious experience caused by reading impressing materials, the category of impressed experiences, and the methods of applying the categorized impressed experiences to moral education are examined first. Based on the examination, a method of impressing materials analysis, the examples of the teaching-material analysis and the teaching plans are proposed, and the teaching plans are evaluated.

As the result of teaching-materials analysis and evaluation of teaching plans, the two things are clarified that the materials which impress an adult cannot be always used for teaching-materials, and that the aiming of teaching and the selection of teaching-materials specify the quality of questions in the moral class. And the method of diagramming the characters in the material and their feeling, thinking, and actions, clarifying the center of impression, and comparing the characters' situation to children's actuality is shown.