

主題「未来への課題を自分事化し、自己のよりよい生き方を考え続ける生徒」の育成

1 主題設定の理由

学習指導要領解説特別の教科道徳編では、道徳教育が目指す生徒像として「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、人間としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを考え続ける」生徒と示している。このように「自己の（人間としての）生き方」を考え続けるためには、自分はどう生きたいか、あるいはどんな社会を創造していきたいかという実現したい未来を描き、その未来を実現するために解決する課題（以下、「未来への課題」）を自分事化することが大切だと考える。

生徒は、未来創造科において一人一人が自ら実現したい未来を描き、「未来への課題」について探究している（図1）。「未来への課題」には内容項目のすべての視点が相互に関連しており、特に「未来への課題」のうち、自己の生き方に関することについては、内容項目のAやBの視点と深く関係していると考えられる。また、「未来への課題」のうち、実現したい社会の在り方に関することについては、特に内容項目のCやDの視点と深く関わっている。「移民の増加」や「地球環境の変化」、「政治への市民参加の低下」等の世界の長期的な構造変化に対応するために、例えば「移民の増加」については、「C-18 国際理解、国際貢献」、「地球環境の変化」については、「D-20 自然愛護」など、内容項目を手がかりに現代的な諸課題の解決について考えていくことが求められる。

浅見・安井（2023）は、VUCAな時代に求められる道徳科の資質・能力を、「どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考えだす力、答えのない課題に対して多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見出す力」と示している。このような資質・能力を養うためには、実現したい未来を描き、「未来への課題」を自分事化し、その解決に向けて実践し、振り返ることが大切だと考える。また、「未来への課題」に対して、多様な他者と共に協働していく際には、時に多様な価値観の対立が生じる場合も考えられる。それらの対立やジレンマに対応する力を養うためには、「未来への課題」について自分との関わりで考えたり、自分にはない新たな視点や立場から考えたりするなど、多様な他者と協働しながら考え、議論して探究することが大切である。そして、対立やジレンマに対応したり、「未来への課題」を解決したりするための新たな方法や考えを生み出すためには、実現したい未来を自分との関わりで捉え、「未来への課題」を自分事化しながら探究し、自身の考えや議論を振り返り、実践できるようになることが大切である。

以上のことから、探究的な学びを実現するための手立てを通して、「未来への課題を自分事化し、自己のよりよい生き方を考え続ける生徒」の育成を目指して研究を進める。



<図1 「未来への課題」と内容項目の関連の例>

2 探究的な学びを実現するための具体的な手立て

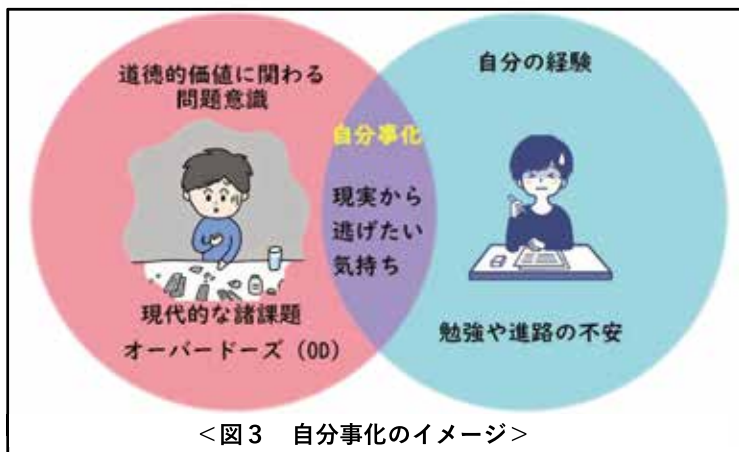
(1) 「未来への課題」を自分事化し、探究する課題を設定するための学習過程のデザイン

道徳科における探究する課題とは「内容項目+道徳性を構成する諸様相+疑問形」の要素によって成り立っていると考える（図2）。年度当初のガイダンスにて、生徒には内容項目を「22の心の鍵」、道徳性の諸様相を「心の力」として説明している。生徒が自ら探究する課題を設定できるようにするには、まず、アンケートの結果やスタディログに蓄積された過去と現在の自己の生き方を分析したり、現代的な諸課題の背景にある道徳的な問題について考えたりして、道徳的価値に関わる問題意識をもつ必要がある。次に、自分の体験や経験を振り返り、問題意識と重ねながら共通項を見いだすことで、問題を自分事化できると考える（図3）。そして、その問題にはどんな「心の鍵」（内容項目）が関係

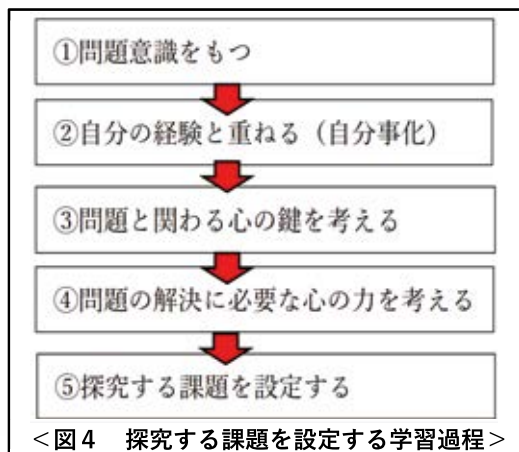
心の鍵（内容項目）	心の力（道徳性の諸様相）	課題例
B-(8) 友情、信頼	道徳的心情 一心の鍵を大切に思う力	本当の友情とは、何だろうか？
B-(6) 思いやり、感謝	道徳的判断力 一貫した思いやりの判断し、 良いことを行う力	思いやりの行動をとるためにはどうすればよいのか？
A-(1) 自主・自律・自由と責任	道徳的実践意欲と態度 一やってみようとする力	自分の行動の結果に責任をもつことができると、どんな生き方ができるだろうか？

<図2 道徳科における課題の例>

しているかを検討し、問題を解決するために育てたい「心の力」（道徳性の諸様相）は何かを考え、クラス全体で探究する課題を生徒が設定する。このように、道徳科における問題解決的な学習過程の中に、「探究する課題を設定する過程」をデザインすることが、「未来への課題」を自分事化し、生徒自ら課題を設定するために有効であると考えた（図4）。



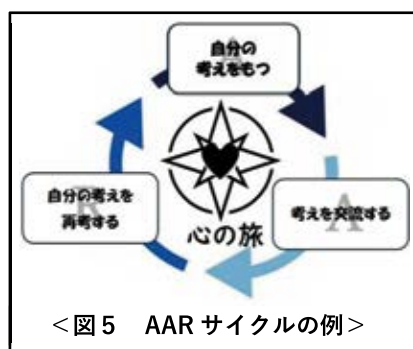
<図3 自分事化のイメージ>



<図4 探究する課題を設定する学習過程>

(2) AAR サイクルを回すための「心の旅」の設定

探究する課題について考え、議論する場面では、探究する課題に対しての考えを心の数直線や、バロメータを活用することで見える化し、大型モニターやロイロノートで共有することで、自分と他者の考えや感じ方を比較する。このように考えを可視化し、考えの共通点や相違点を見いだすことで、「他者の考えを聞いてみたい」という思いが生まれる。この思いが探究する課題をより自分事化し、生徒自ら AAR サイクルを回すための原動力となると考える。そこで、「心の旅」という時間を設け、生徒が自ら話を聞きたい相手のもとへ行き、考えを交流できるようにする（図5）。その後、自分の考えを再考する。最後に、クラス全体で探究する課題について議論を行う。



<図5 AAR サイクルの例>

3 授業実践例

(1) 内容項目・主題名 B-(6) 思いやり、感謝 「被災地支援に大切な心は？」

(2) 実施時期／学年／配当時間 令和6年4月／第2学年／全2時間

(3) ねらい

能登半島地震における支援の在り方に関するニュースや背景にある道徳的な問題について考え、議論することを通して、相手の立場や気持ちに対する配慮をして行動することが本当の思いやりであることに気付くことで、相手の立場に立った思いやりの行動をとろうとする道徳的判断力を育てる。

(4) 実践の概要

第1時の問題意識をもつ過程では、「能登には来ないで」という能登半島地震の被災地支援に関するニュースに触れ、問題だと感じたことを挙げた。生徒は「来ないで欲しいと言っているのにも関わらず被災地に行ってしまった人は、自分のことしか考えていないと思う」「早く助けたいという思いやりの行動のはずが、むしろ迷惑になっている」などの問題を感じていた。自分の経験と重ねる過程では、「バスで思いやりをもって

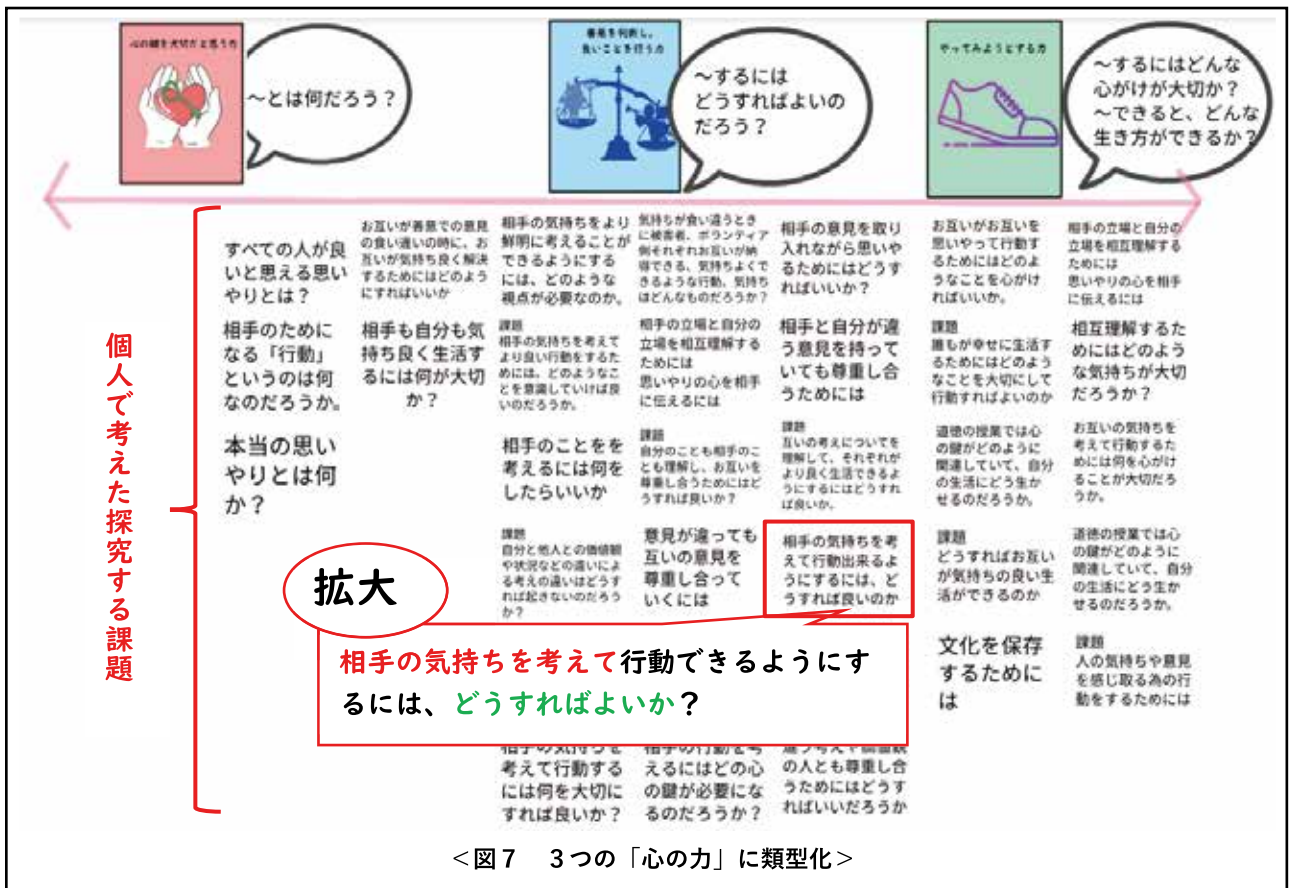
図6は、生徒が選んだ「心の鍵」を示す5x7のグリッドです。各セルには数字と簡単な説明が記載されています。

17 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	1 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	7 思いやり、感謝
6 思いやり、感謝	15 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	12 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝
9 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	15 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝
12 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	15 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	12 思いやり、感謝
6 思いやり、感謝	6 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	9 思いやり、感謝	15 思いやり、感謝		

<図6 生徒が選んだ「心の鍵」>

席を譲ろうと声をかけたら、嫌な顔をされたことがある」など、身の回りの生活で起きていることの共通項を見いだしていた。問題と関わる「心の鍵」を考える過程では、多くの生徒が「思いやり」の鍵が深く関係していると考えた(図6)。次に、問題の解決に必要な「心の力」を考える過程では、個人で考えた探究する課題を3つの「心の力」に類型化することで、クラス全体で育成する「心の力」は判断力であることに気付いた(図7)。その後、生徒の言葉を使って、クラス全体で探究する課題を設定した。

第2時では、教材を活用しながら、クラス全体で探究する課題に対しての考えを心の数直線で見える化し、自分と他者の考えを比較した。考え方が異なる他者に考えを聞きたいという思いが強まったところで「心の旅」を設け、生徒が自ら話を聞きたい相手のもとへ行き、考えを交流した。「心の旅」では、「どうして～と考えたの?」と自分とは考えの異なる他者に自ら問いかけたり、「～の場合はどうする?」など様々な立場や場面を考えたりしながら、多角的・多面的に考える姿が見られた(図8)。また、同じ考えをもつ他者に会うことで、自分の考えに自信をもち、さらに進んで議論する生徒も見られた。その後、自分の考えを再考したうえで、考えが変容した理由や自分事として捉えた道徳的な価値をふまえて、クラス全体で探究する課題について考え、議論した。

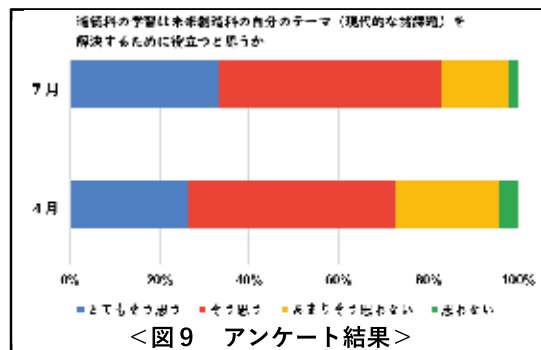


4 研究の成果と課題

成果として、「道徳科の学習は未来創造科の自分のテーマ(現代的な諸課題)を解決するために役立つと思うか」という質問に対し、83.8%の生徒が「そう思う」と肯定的な回答をし、年度当初の73.7%よりも10.1ポイント向上した(図9)。これは、「探究する課題を設定する過程」において、現代的な諸課題の背景にある道徳的な問題について考え、道徳的価値に関わる問題意識をもち、その問題に関係している「心の鍵」(内容項目)を検討したり、問題を解決するために育てたい「心の力」(道徳性の諸様相)は何かを考えたりしながら自ら探究する課題を設定することで、「未来への課題」が自分事化された結果だと考える。



また、「心の旅」を終えて、探究する課題に対して自分の考えを再考した際、自分の考えが深まった生徒は 89.6% であった。自分の考えが変容した生徒に対して理由を聞くと、他者と話し合うことで新たな視点が加わっていることが分かった（図 10）。「異なる他者の考えを聞いてみたい」という思いを原動力として、自ら考えを交流し自分の考えを振り返って再考するという AAR サイクルを回すことで、もとの自分の考えと比べてより自分事として捉えることにつながったと考える。さらに、「小学校のときにバス通学で一年生に席を譲ったことがあった」と過去の経験を振り返りながら、探究する課題を自分事化しながら探究している姿がワークシートへの記述に見られた（図 11）。「この問いにはきっと正解がないし、これから一生、考えていかなければいけないことだ」と思う」と、自己のよりよい生き方を考え続ける生徒の姿を見ることができた。このように、探究的な学びを実現するための手立てが、「未来への課題」を自分事化し、自己のよりよい生き方を考え続ける生徒」の育成につながったと考える。



T: 考えが変わったのはなぜですか？
 S: 自分は、初めは赤が 100% だったんですけど、B 君と話していたら、ちょっと自分勝手に行動しちゃっているのかなという考えが増えたので、80% になりました。

<図 10 生徒 A の変容の様子>

課題を振り返って

今日は、本当に相手を思いやった行動とは何なのかを考えました。
 私も、小学生の時にバス通学で、一年生に席を譲ることがあったけど、「大丈夫です」と断られることがあって、遠慮してくれているのが、本当に望んでいないのがわからなくて困ったことがあった。
 相手の気持ちを全て理解することは難しいけれど、しばいをくりかえしながらも、理解しようとする努力をしていくことで、「本当の思いやり」に近づくことができるのかなと思った。でも、時には相手が望まなくとも、助けなければならない時もあると思った。
 この問いにはきっと正解がないし、これから一生、考えていかなければいけないことだとおもう。これからの学校生活を通して自分なりの「本当の思いやり」を見つけていきたい。

<図 11 生徒 B の記述>

研究の課題として、個人で考えた探究する課題が、どの道徳性の諸様相と関係しているのか考えることに困難さを感じている生徒がいた。道徳科の課題の類型について、生徒と更に共通理解を図る必要がある。また、個人で考えた探究する課題を 3 つの「心の力」に類型化し、クラス全体で探究する課題を設定することで、個人で考えた探究する課題がすべて生かしていない現状がある。クラス全体で一つの課題を探究することはもちろんのこと、個人で考えた課題についても探究できるような授業デザインが求められる。

5 今後の展望

生徒がこれまで探究してきた課題を、内容項目と道徳性の諸様相に類型化しながら蓄積することで、クラス全体で探究する課題を設定する場面において、これまでの学習と関連付けながら課題を設定することができるようになるかと考える。また、ワークシートにクラス全体で探究する課題、個人で考えた課題を両方記せるように改善し、授業後に両方の課題に対する答えを考える過程を設けることで、個人で考えた探究する課題を大切にしながら道徳科における学習の個性化を図っていきたい。

今回、「1 主題に 2 単位時間」という道徳科の単元化を行うことで、考え、議論する時間や人間としての生き方についての考えを深める過程の時間を多く設けることができた。このことは、自己の生き方について考えを深めることにつながった。今後は、体育大会や合唱コンクールなどの学校行事と関連付けながら単元を構想することで、共通の体験を生かしながら、本校で定める重点内容項目を手がかりに、「未来への課題」について考えを深められるようにしていきたい。

<参考文献>

浅見哲也・安井政樹 (2023) 『道徳授業の個別最適な学びと協働的な学び ICT を活用したこれからの授業づくり』 明治図書出版

文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 教育出版, pp.91

安井政樹 (2023) 『特別の教科 道徳 指導と評価支援システム』 東洋館出版