

道徳の学習指導案に対する大学生の認識 ——研究授業の経験が指導案作成の困難感に及ぼす影響——

小嶋 佳子

学校教育講座 (教育心理学)

The feeling of difficulties for a teaching plan of moral education by students of the teacher-training course

Yoshiko KOJIMA

Department of School Education (Educational Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

2015年、教育改革を最重要課題の一つとする第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議の第一次提言「いじめ問題等への対応について」(2015年2月26日)を受けて、道徳に係る学習指導要領の一部が改正され、道徳の時間が「特別の教科 道徳」(以下道徳科)として位置づけられた。小学校では2018年度から、中学校では2019年度から、全学年で教科としての道徳が始まる。このように道徳の時間が教科化されたこと、また、2017年3月に改訂された学習指導要領では指導方法に踏み込んで(たとえば奈須, 2017参照)言及していることから、道徳教育における指導法の教授・学習は、今まで以上に求められていると考えられる。

学習指導案は授業の指導計画である。また、学習指導案は授業の意図や意図に即した指導・評価といったことを目に見える形にまとめたものであるため、指導法についてより具体的・自覚的に検討するきっかけとなり得る。したがって、学習指導案は具体的な指導法を考える上で重要なものであるといえよう。一方で、学習指導案の作成は教育実習において苦勞することの一つである(たとえば、戸北, 1993)。

そこで本研究は、道徳教育の指導法の教授・学習の中で学習指導案の学習に焦点を当て、教員を目指す学生が具体的にどのような点に困難を感じているのか、その実態を把握することを目的とした調査を行った。また、道徳の時間(以下道徳)¹⁾の研究授業を行うことによって得られる道徳の学習指導案に対する学生の気づきや、研究授業の経験の違いによって生じる差異についても検討し、教育実習前の指導法の教授・学習において留意すべき点を考察する。

方法

調査参加者

教育大学の学部4年生89名、大学院生1名が調査に参

加した(男性35名、女性55名)。

質問紙

以下の内容について尋ねる質問紙を作成した。

(1)教育実習を経験した校種:3年次、4年次のそれぞれについて尋ねた。

(2)道徳の研究授業の有無:「3、4年とも授業を行った」、「3年生のみ授業を行った」、「4年生のみ授業を行った」、「道徳の授業をしていない」の中から選択するよう求めた。

(3)校種による道徳の授業の違い:3年次と4年次の教育実習の両方で道徳の研究授業を経験した参加者に、校種による違いに関して気がついたことについて自由記述で回答を求めた。

(4)道徳の学習指導案を書くにあたって大変である(大変そうだと感じる部分:困難を感じる項目と、具体的に感じた困難の内容について尋ねた。

まず、困難を感じる項目を尋ねた。「主題名」、「資料・題材の選択」、「児童観・生徒観(児童、生徒の実態)」、「資料について(資料分析)」、「本時のねらい」、「指導の流れ(学習過程)」、「評価の観点」、「板書計画」、「ワークシート」、「その他」の10項目の中から、教育実習で道徳の学習指導案を書く際に大変だと感じた部分を選択するよう求めた(複数選択可)。道徳の研究授業を経験していない参加者には、学習指導案を書くことをイメージした場合に、書くことが大変そうだと感じる項目を選択してもらった。

次に、選択した項目に関して具体的に困ったことや大変だったことを自由記述してもらった。

(5)免許教科の学習指導案との違い:参加者全員に、自身の免許教科の学習指導案と道徳の学習指導案の違いについて気がついたことを尋ねた。回答は自由記述であった。

(6)道徳の授業に対する意見:道徳の授業に対する

意見を、自由記述で回答してもらった。

手続き

質問紙による一斉調査を行った。質問紙を配布し、まず、回答は任意であること、答えたくない質問を飛ばしたり、途中で回答を取りやめたりできることを説明し、調査に同意した場合のみ、質問紙の回答に進んでもらうようにした。回答は参加者のペースで進めた。

結果

以下の分析は、途中で回答をやめた参加者4名と回

答に不備のあった参加者1名を除く85名の参加者（男性33名、女性52名）の回答に基づき行った。

道徳の研究授業の経験

全ての参加者が、学部3年次と4年次のいずれか一方または両方で、教育実習を経験していた。校種は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校であった。

参加者85名中18名は、教育実習において道徳の研究授業を行っていなかった（以下、研究授業なし群とする）。残りの参加者のうち、49名は3年次と4年次のいずれか一方の教育実習において、18名は3、4年次の両

Table 1
道徳の学習指導案を書く際の困難

主題名	選択者数	具体的な内容
	11	<ul style="list-style-type: none"> ・そもそも、どう書いていいのかが分からなかった ・向上心と個性の伸長だったが、選択した読み物資料が向上心なのか、個性の伸長なのか、なかなか絞れなかった ・実態を把握して、そのクラスに必要なことを決めることが難しかった ・自分のやりたいこと、実際の授業計画を一言でまとめるのが難しかった ・内容がどの主題に関連するのか判断するのが難しい ・学年の中で同じ主題に設定する必要がある ・読み物資料のタイトルをそのままひっばってきってしまった。かっこよく、スッキリまとまった題が思いつかず…
資料・題材の選択	20	<ul style="list-style-type: none"> ・(数日過ごしただけでは、児童観・生徒観が把握できないため) どの力を身に付けさせなくてはならないのかがはっきりせず困った ・事前に用意したものが子どもに合っておらず、実習の途中で資料を変更した ・この資料のここは良いけど、ここはまいちだというように、ねらいに合わせて、教材を選ぶというより、教材にあわせて、ねらいを変えることもあった（「児童にこういう思いをもってほしい」という教師からのねがいが、制限される面もあった） ・副読本が気付かせたいことに合致しているのか、わかりづらかった ・扱う題材が授業の肝になると思うので、ここをしっかりと行わなければいけない。どんな内容でも、道徳的価値を見出せると思うので、選択肢の範囲が絞ることが大変 ・自分の伝えたいことが定まっていなかったり、道徳に関する自分の知識が乏しく設定に時間がかかった（同様の回答あり） ・(教材を)自由に選択することが可能で、逆にそのことで困った ・副読本を使わずに行ったので、子どもの心をゆさぶる教材選びが大変だった ・国語との区別が難しかった ・子どもに考えさせることは難しい
児童観・生徒観(児童, 生徒の実態)	32	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の実態を捉えることはとても難しかった（同様の回答多数） ・児童・生徒とそれほど関わらない内に指導案を作成しなければならなかったのも、自分だけで考えることは難しかった（同様の回答あり） ・子どもたちの学校生活などの課題の把握や、よいところを正しく(日によって子どもの見せる姿が異なっていたため)把握するのが難しかった（同様の回答あり） ・子どもたちと出会ってすぐ指導案作成に入り、子どもたちのよい部分と足りない部分を見つけることが大変だった。 ・積極的にかかわっているつもりでも、なかなか全員を見るというのは難しかった。 ・生徒の実態と、考えさせたい価値への導入や展開を結びつけることが大変だった ・生徒の実態から教材をどう活用するのかになかなか結びつけられず苦戦した。

(次ページへ続く)

Table 1
(つづき)

選択者数	具体的な内容
児童観・生徒観(児童, 生徒の実態)	32 <ul style="list-style-type: none"> ・教材を決めてから書いたもので、本来考えるべき順序とは逆になり、題材に沿った児童・生徒観を考えるのが難しかった(同様の回答あり) ・小学校の指導案はどのクラスでも同じような指導案になる気がして書きにくかった ・ある生徒の行動など、具体的にかきすぎてしまうこと。 ・クラス全体としての傾向を具体的にかくことが難しい。 ・どういう事を書けばいいのか、あまり分かってない。
資料について(資料分析)	6 <ul style="list-style-type: none"> ・ねらいと資料の内容が完全に合致しているか、が難しかった ・指導案を書く中で少しづつズレが生じたりしたので、最後まで一貫した内容にするのに苦労した ・できるだけ生徒に身近なところから話そうとしたが、副読本に載っている(ねらいに対応する)読みもの資料が宇宙の話で困った。 ・道徳と国語の違いをとでも考えた(指導教員からも指適された)
本時のねらい	11 <ul style="list-style-type: none"> ・明確に設定してしまうと、全員の考えを肯定できない。何が正義かわからない ・“道徳”という授業はねらいを明示して良いのか分からないし、明示しない場合気づかせるのが大変そう ・子ども一人一人が様々な考え方があり、教師が考え方を一方的におしつけるのではなく、様々なことを考えていく必要があるという自分の考えを子どもにおしつけているようで難しかった。何を教えればいいのかわからなくなる。子ども自身も自分の考え方だけを見て、正しいと思って終わってしまうと思った ・伝えたい内容がまとまらなく、本時のねらいもかけなかった ・扱う教材から、何を子どもたちに伝えようか考えるのに苦戦した ・児童観・生徒観と関連して、何を目標とするか、どんなことを身につけて欲しいのか、具体的にするのが難しい ・中学生は、何度も同じ主題の授業をうけているため
指導の流れ(学習過程)	43 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの予想される返答と考えが全く思い浮かばなかった(同様の回答多数) ・発問を考えることに苦労した(同様の回答あり) ・教師が教えるというより子どもに考えさせなければならない教材なのでどういう発問が適しているのか、ねらいと合った指導の流れになっているか、を考えた ・生徒が自由に考えられる、考えさせる問いを作らなければならない。しかし、望ましい道徳的感情を生徒に芽ばえさせなければならない。矛盾していると感じた ・授業の流れを工夫することが難しかった ・強制したり誘導する形にならないようにするために、言葉かけなど細いところまで想定して計画しなくてはいけなかったこと ・どういう流れにすればねらいに達せられるか試行錯誤した(同様の回答あり) ・子どもたちに実感を伴った気づきをしてもらうために何が適切かを考えるのが難しかった(教員の価値観の押しつけにしないようにするのが難しかった) ・生徒自らが価値の自覚にたどりつくように組み立てるのが難しかった ・道徳教材の内容理解ではなく、児童に、自分について考えさせる流れを作ること ・生徒の価値観を揺さぶるような発問をした後、その後どのような方向に授業を持っていけばよいか難しかった ・子ども達に伝えたいことを、伝える(感じてもらえる)ことのできるような、授業の内容や流れを考えるのが難しかった ・まとめで、資料から、生徒自身にもっていくのが難しかった ・心の揺れを感じさせるところが難しかった ・説得力のある内容にするのに苦戦した ・生徒自身の問題としてとらえさせるために、工夫することが難しい

(次ページへ続く)

Table 1
(つづき)

選択者数	具体的な内容
指導の流れ (学習過程) 43	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうしたら児童の素直な心を引き出せるか、多面的な意見がでるか、ねらいとする道徳的価値に気づかせることができるかとても悩んだ ・ 分かりやすい流れや話し方を考えるのが難しかった (同様の回答あり) ・ やらせたいことと、題材の内容がとちゅうでずれてしまい、書き直した ・ 生徒の授業に向かう姿勢を高められるような導入をどうするか悩んだ ・ 時間配分や、発問の内容や発問の仕方を考えるにあたって、効果的なものを考えるのが大変だった (同様の回答あり) ・ 時間が限られているため、何に・どの程度発問をしぼるか悩んだ ・ 資料に使った物語の内容整理と自分に反映させて考える時間の配分が難しかった ・ 国語の授業にならないようにするのが大変だった (同様の回答多数) ・ ただ心情を考えさせるのはダメで、子どもが様々な立ち場になって考えられるようにしなければならず、難しかった ・ 実態に合わせるのが難しかった
評価の観点 32	<ul style="list-style-type: none"> ・ 道徳とは人の心のことであるため、評価することは難しい ・ 「正解」がないため、積極性などの取り組む姿勢以外で評価することが難しい ・ 教師の価値観・理想で評価してしまいそうだから (同様の回答あり) ・ 本当にお手本のようなこたえを言った子が正しい? ・ 否定しても良いのか悩みどころ… ・ 授業前と後の変化や、授業への積極性を見ていたが、その観点で全員を見ることは難しく、そもそも評価するという行為が道徳に必要なのかとすら考えた ・ 評価をどこまで踏みこんでよいか難しかった ・ どのように評価するか、また、どうすれば教師が評価できるのかを考えながら、作るのは、大変であった ・ 漠然としていて観点、その基準を考えるのは難しかった (同様の回答あり) ・ ねらいが定まっておらず、観点が定まらなかった。どこで評価しようか迷った ・ 何をもってして身についたというのか考えるのが難しかった ・ 子どもたちの実態に合った観点になっているかどうかの判断が難しかった ・ 何を評価すれば良いか分からない ・ 自分でワークを作った場合はとくに、どう評価すれば良いのか分からない
板書計画 7	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発言予想が難しく、板書計画による授業構成づくりに苦労した ・ 子どもがどんな立場で何を言うか想像しなければならぬので大変だった ・ 子どもたちに分かりやすくなるように、イラストやチョークの色づかい、意見のまとめ方などを考えるのが難しかった
ワークシート 9	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の意見を整理しやすいようにワークシートの構成を考えるのが難しかった ・ また、どの発問の答えをワークシートにかかせるのかも悩んだ ・ 質問をかいてしまうと、授業の流れがわかってしまう ・ 発問全てをワークシートに載せたら多い、との指導をうけた。1 時間の中で 2, 3 問にしぼり、問題を明確にすることが難しかった ・ 授業の流れと同様、イメージがない状態で臨んだため、子どもたちに力が身につくようなワークシートにできなかった ・ 後から見返して授業の内容がわかるようにするのが大変だった

方の教育実習において、道徳の研究授業を行っていた (以下、それぞれ研究授業あり (一学年) 群, 研究授業あり (両学年) 群とする)。
学習指導案作成において困難を感じる部分

Table 1は、質問紙の (4) の質問において、道徳の学習指導案を書く際に大変である (大変そうだ) と感じる部分として選択した参加者の人数と、具体的な困難の内容を、項目別にまとめた表である。なお、具体

的な内容をまとめる際、実習全体における困難や研究授業実施時の困難は表に記載にできなかった。

Table 1から分かるように、最も多くの参加者が道徳の学習指導案を書く際に大変な(大変そうな)部分として選んだ項目は、指導の流れ(学習過程)(43名)であった。ついで、児童観・生徒観(児童, 生徒の実態)と評価の観点(それぞれ32名), 資料・題材の選択(20名)であった。具体的に感じた困難の内容をみると、複数の項目において国語との区別があがっていた。

「資料・題材の選択」では、副読本を使わなければならない場合と、逆に使わなくても良い場合のそれぞれの難しさが示されていた。なお、「好きな題材にして良いと言われたため、当時最新のニュースを用いて、楽しかった」といったポジティブな回答もあった。

「児童観・生徒観(児童, 生徒の実態)」では、実習期間中にこどもの実態を把握することの難しさを多くの参加者があげていた。「板書計画」における難しさは、こうしたこどもの反応の予想の難しさから派生した回答が主なものであった。

「指導の流れ(学習過程)」では、こどもの反応の予想が難しいことを回答する参加者や、ねらいの達成や実感を伴った気づきにつながる発問や授業の流れに関する難しさを回答する参加者が多数いた。時間配分に触れている参加者も複数みられた。「評価の観点」では、評価することそのものに対する疑問や、価値観の押し

つけになることの懸念を述べた参加者と、実際に評価するにあたって観点をどのように設定するかということに難しさを感じた参加者がいた。価値観の押しつけになることの懸念は、「本時のねらい」においても見られた。

その他に困難を感じたこととして、「授業進行」、「教員の講話」、「授業者が複数人いることを活かした授業づくり」、「国語との違い」、「本音を出し合えるような雰囲気づくり」があげられていた。

研究授業の経験の違いが及ぼす影響

道徳の研究授業の多寡によって、困難を感じる項目の数に違いが見られるかどうかを検討するため、質問紙の(4)の質問において参加者が選択した項目の数を、群別に平均した。平均項目数は、研究授業なし群、研究授業あり(一学年)群、研究授業あり(両学年)群の順に、2.00 ($SD = 1.05$), 2.20 ($SD = 1.16$), 1.94 ($SD = 1.08$) であった。一要因分散分析の結果、群間差は有意ではなかった ($F(2,82) = 0.44$)。

次に、困難を感じる項目が群によって異なるかどうかを検討するため、参加者群別に、各項目の選択者数を求めた。参加者全体で20名以上が選択していた「資料・題材の選択」、「児童観・生徒観(児童, 生徒の実態)」、「指導の流れ(学習過程)」、「評価の観点」の各項目について、 χ^2 検定を実施した。群別、項目別の選択者数と、 χ^2 検定の結果をTable 2にまとめた。

Table 2
研究授業の経験群別の学習指導案作成において困難な部分(選択者数)

選択肢	研究授業の経験			χ^2 値 ($df = 2$)
	なし ($n = 18$)	あり(一学年) ($n = 49$)	あり(両学年) ($n = 18$)	
主題名	1 (6%)	9 (18%)	1 (6%)	
資料・題材の選択	10 (56%)	9 (18%)	1 (6%)	14.22*
調整済み残差	3.61*	-1.31	-2.02*	
児童・生徒観(児童, 生徒の実態)	4 (22%)	17 (35%)	11 (61%)	6.23*
調整済み残差	-1.52	-0.66	2.31*	
資料について(資料分析)	2 (11%)	4 (8%)	0 (0%)	
本時のねらい	4 (22%)	7 (14%)	0 (0%)	
指導の流れ(学習過程)	2 (11%)	30 (61%)	11 (61%)	14.24*
調整済み残差	-3.77*	2.29*	1.01	
評価の観点	11 (61%)	16 (33%)	5 (28%)	5.49+
調整済み残差	2.31*	-1.11	-0.97	
板書計画	0 (0%)	6 (12%)	1 (6%)	
ワークシート	1 (6%)	5 (10%)	3 (17%)	
その他	1 (6%)	5 (10%)	2 (11%)	

注. かつこ内は各参加者群における選択者の割合。

* $p < .05$, + $p < .10$ 。

Table 2に示したように、「資材・題材の選択」では研究授業なし群の選択者の割合が期待値よりも有意に高く、研究授業あり（両学年）群の割合は有意に低かった。反対に、「児童観・生徒観（児童，生徒の実態）」は、研究授業あり（両学年）群の選択者の割合が期待値よりも有意に高かった。また、「指導の流れ（学習過程）」は、研究授業なし群の選択者の割合が期待値よりも有意に低く、研究授業あり（一学年）群の割合が有意に高かった。研究授業あり（両学年）群の選択者の割合も研究授業あり（一学年）群と同じ61%であったが、残差分析の結果は有意では無かった。「評価の観点」については、研究授業なし群の選択者の割合が期待値よりも有意に高かった。

道徳の授業に対する気づき

Table 3には校種による道徳の授業の違いについての回答を、Table 4には道徳の学習指導案と参加者自身の免許教科の学習指導案の違いについての回答をまとめた。

校種による違いに対して気がついたことは参加者によって様々であり、Table 3の回答にもあるように、校種による違いなのか、実習指導担当教員の指導方針

Table 3
校種による道徳の授業の違い

- ・小学1年生の配慮はあった以外は特になかった
- ・子どもたちの考えや反応の違い(道徳だけではないが)→経験していることの多さの差
- ・中学生の方が自分の事として捉えて考えてくれた
- ・副読本の使用の有無
- ・中学校で扱う内容の方が難しく、発言に気を付けなければいけなかった。
- ・小学校における授業では挙手や発言が多く、流れを作りやすいと感じた(同様の回答あり)
- ・中学校はワークシートに考えをたくさん書いてくれている子どもは多くいたが、挙手する子どもに偏りがあった
- ・中学校のほうが内容が深くまで踏みこめた
- ・(校種なのか、先生の指導方針による違いなのかわからないが)中学校では書かせたが、小学校では話し合いを重要視した
- ・(校種の差は)ない。地域の違いはあると思った
- ・指導内容が発達段階で変化する(同様の回答あり)
- ・小学校では、ロールプレイングなどを積極的に取り入れた方が良いと言われた。中学校の方がやり辛さを感じた
- ・小学校は読みもの資料が中心で、高度な質問はできない反面、自分の気持ちを素直にしてくれるので価値は深めやすい。中学生はきれいなことを言わなければいけない、みたいな感じがあった

Table 4
道徳の学習指導案と免許教科の学習指導案との違い

- ・道徳には絶対がない、答えがない(同様の回答あり)
- ・子どもたちに、自分の考えを押しつけるわけにはいかないので(←算数、理科と違って正解がない)、どの子の意見も尊重しながら、授業の流れをつくっていきけるように指導案をつくり、構想を考えていった
- ・道徳では教師の価値観が極力入らないように配慮した
- ・できるだけ子どもの意見をたくさん交流させられるように支援を考えることが道徳では難しい部分
- ・意見に不正解がないが、一応着地点を決めておかないといけないこと
- ・道徳は押しつけになってはいけない。子どもたちの考えを引き出すような教材や過程の組み立てが難しい
- ・道徳の指導案の方が創意工夫が求められるのでは？
- ・どんな意見がでるか、どうなっていくか予想がつかない(同様の回答あり)
- ・道徳では、予想される生徒の考えを充実させることが大切だと感じた
- ・予想される返答の有無
- ・人権問題に配慮が必要
- ・児童・生徒の考えと、教師の発問のちがい
- ・道徳：1時間に複数の発問をする；教科：1時間に複数の発問をしない
- ・生徒の意見で授業が成り立つので、おわり方が難しかった
- ・知識・技能を教えるわけではない
- ・(道徳は)教えたいことというより考えさせたいこと、というイメージ
- ・道徳の方が、正直おおざっぱだった
- ・教えることが抽象的かそうではないか
- ・記述式の評価が必要になる…？
- ・評価の難しさ(同様の回答あり)。正解がない
- ・国語になってしまわないよう注意した(同様の回答多数)
- ・広げて終わるのが道徳。広がった中からまとめるのが国語
- ・国語では話すことや書くことなどが評価にあるが道徳ではそれがない
- ・(国語は物語、漢字、文法等でアプローチの仕方が違うが)道徳は同じようなパターンでの指導の流れになるのではないかと思った
- ・道徳は(国語と気持ちを読みとろうとするところが同じだが)、気付かせたい価値によって、どういう方法をとるのがいいかわかりづらい
- ・社会とは、板書計画の書き方が違うと思った
- ・教材を自由に選べる道徳だと、生徒に知ってほしい価値観をより適した形で伝えられる
- ・話し方やネタが大事だと思う
- ・単位時間として、道徳は1時間完了が多い
- ・子どもの活動が多いのでそこは教科とは違い作るのが難しい
- ・教師が説明する時間
- ・大学での指導が圧倒的に少ない

Table 5
道徳の授業に対する意見

- ・生徒が考えることが最も重視される授業のひとつだと思うので、難しい
- ・子どもたちの様子やその時期に合わせた題材を選ぶことが大切だと思うが同時にとても大変だと感じる
- ・評価をするのは難しい（同様の回答あり）
- ・道徳は、担任の価値観がもろに反影される。その恐しさに気付ける教師は大丈夫だと思うが、自分の価値観を押しつける教師がいた場合、どう対応していくのかが大きな課題だと思う
- ・結局道徳は洗脳に感じる
- ・指導案には、「生きものを大事にすることはすばらしい」などの結果ばかり書かれている。しかし実際の授業では、「なぜすばらしいのか」考える授業が求められる。生徒を自由に考えさせながら、結論は丸くおさまるよう束縛する。私には難しいことだと実感した
- ・主題に関連した教師講話が大切という人もいたり、そうでない人もいたり、未だによく分からない
- ・副読本にしばられている感覚がある
- ・特撮作品とか教材にいいと思う。きれいごとでは済まないから
- ・私はあまり、良い道徳の授業を受けてきた記憶がないので、良い授業をしてくれる先生が増えればと思う。

による違いなのか、地域差なのかは明確ではなかった。また、「特に違いはない」という回答や、「倫理的な価値について考えると違いはなかった」といった回答も複数示されていた。

教科の学習指導案との違い (Table 4) に関しては、「正解の有無」、「価値観の押しつけ」、「こどもの反応の予想」、「発問」に関する回答が多くあった。また、「大学での指導が圧倒的に少ない」という回答もあった。

質問紙の最後に、道徳の授業についての意見を自由回答で求めた (Table 5)。なお、実習全般に対する感想と思われるものや、大学での道徳の指導法に関する講義に対する意見はTable 5に記載しなかった。大学での講義に対する意見としては「実践例を講義内で知りたかった」「評価の内容、方法の理解する機会がなかなかないと感じる」といったものがあつた。

考察

本研究の目的は、道徳の学習指導案作成の際に教員を目指す学生が抱えている困難感を把握することであつた。調査の結果、約半数の参加者が「指導の流れ (学習過程)」に対して困難感を抱いていた。また、4割弱の参加者が「生徒観・児童観 (児童、生徒の実態)」が難しいと感じていた (Table 1)。

「児童観・生徒観」の記述が困難である一番の要因として、実習に入ってから短い期間で (場合によっては実際にクラスに入って観察実習を行う前に)、学習指導案の第一案を書き上げなければならないことがあるだろう (Table 1参照)。また、こどもの各発達段階の特徴や道徳性の発達といった、大学で学習してきているはずの理論的な知識が「生きた知識」(今井・野島・岡田, 2012; 今井, 2016) になっておらず、こどもを観察し、実態を把握するための枠組みとしてうまく活用できないことが、短期間でのこどもの実態把握をより困難にしている可能性もある。そして、こどもの把握が十分ではないまま、授業でのねらいを定め、

ねらいに沿った発問や授業の流れを組み立て、こどもの反応を予想しなければならないことが、「指導の流れ (学習過程)」に対するさまざまな困難感につながったと考えられる。

ただし、道徳の研究授業を経験しなかった場合、「児童観・生徒観」や「指導の流れ (学習過程)」の記述が学習指導案作成の際に困難になると感じている参加者はそれほど多くなかった (Table 2参照)。特に、「指導の流れ (学習過程)」を選択した参加者は2名と非常に少なかった。研究授業を経験しなかった参加者の過半数が選択していたのは、「資料・題材分析」や「評価の観点」であつた。一方、道徳の研究授業を経験した参加者は、これらの項目を選択した参加者の割合は比較的低かつた。

道徳の研究授業を経験しなかった参加者は「何の授業をするか」に意識が向いているのに対して、研究授業を経験した参加者は「どのように授業をするか」に意識が向いているといえよう。教育実習の場合、すでに担当する題材 (の範囲) が決められていることが多いため、授業の流れの方に意識を集中できたともいえる。また、本研究の調査は教科としての道徳が始まる前の時期に実施していたため、教育実習での学習指導案においては、「評価の観点」に関してそれほど悩まずにすんでいた可能性がある。

以上の差異と、選択項目数には道徳の研究授業の多寡による違いは見られなかったことから、道徳の研究授業の経験によって生じる差異は、量的なものではなく質的なものであると考えられる。

ところで、道田 (2012) は、こどもの反応や教師の支援を細かく書けていることが、教育実習での学習指導案の高い評価につながった事例を紹介している。道田は、実習担当教員、および、学習指導案の評価が高かつた教育実習生への聞き取り調査に基づき、こどものイメージや授業のイメージをもてることが重要であり、こどもの反応を予想する重要性を学ぶ必要がある

と考察している。

したがって、本研究において、研究授業を経験した参加者が困難感を抱いていた項目は、学習指導案の評価と密接に関連する項目であると考えられる。しかし、前述のように、実際に子どもたちの前に立って道徳の授業を行う前は、子どもをイメージし、子どもの反応を予想することの難しさが十分に意識されていない。また、道田（2012）では、「他の学生（すなわち、学習指導案の評価が高い教育実習生以外の学生）は、最初は略案に近いイメージだったり、ノープランだったりした」という教育実習担当の教員の回答が示されている。本研究の結果からは、子どもや授業のイメージが少ないことだけでなく、指導の流れ（学習過程）を書くことの難しさに意識が向いていないことも、「略案に近い」「ノープラン」という印象を読み手に与えるような学習指導案を作成してしまう原因の一つであると推測される。

以上より、教育実習前の道徳教育の指導法の学習においては、学習者が想定している「指導の流れ（学習過程）」の記述の量・質と授業を実施する上で必要な記述量・質のレベルに隔たりがあることを、まずは意識する必要があるだろう。

Posner, Strike, Hewson, & Gertzog（1982）や、今井・野島・岡田（2012）は、概念変化は学習者に正しい知識を呈示するだけでは生じず、学習者が自らの概念が誤っていて問題解決にうまく対処できないことに気づき、納得する必要があることを指摘している。したがって、道徳の学習指導案の教授・学習においても、学習者が想定している記述のレベルでは不十分であることをただ指摘するだけでなく、学習者が自覚できるような仕掛けが必要となるのはいうまでもない。

さらに、道徳性の発達についての知識や子どもの各発達段階の特徴についての知識を、道徳の学習指導案にどのように組み込むかを、実際に学習指導案を作成していく中で明示的に教授することが、これらの知識を「生きた知識」にする上で有効であろう（今井・野島・岡田，2012；Bruer, 1993 松田・森（監訳）1997参照）。

参加者の自由回答の中に繰り返し出てきた「価値観」に関しては、「科学的命題」と「価値的命題」（安西，2002）の適切な弁別と、過度の相対主義に陥らないことに留意することが一つのポイントになってくるのではないだろうか。そのためには、学習者の知識観（Kuhn, Cheney, R., & Weinsto, 2000参照）を見直すことも必要であると考えられる。

引用文献

安齋 育郎（2002）. 科学と非科学の間 かもがわ出版
Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, Massachusetts:

MIT Press.

（ブルーアー， J. T. 松田 文子・森 敏昭（監訳）
（1997）. 授業が変わる——認知心理学と教育実践が手を結ぶとき—— 北大路書房）

今井 むつみ（2016）. 学びとは何か——（探究人）になるために—— 岩波書店

今井 むつみ・野島 久雄・岡田 浩之（2012）. 新人が学ぶということ——認知学習論からの視点—— 北樹出版

Kuhn, D., Cheney, R., & Weinsto, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development, 15*, 309-328.

道田 泰司（2012）. 教育実習生の力量形成——効果的な学習指導案作成のために—— 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 332.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66*, 211-227.

奈須 正裕（2017）. 学びの質に着目した指導方法の見直し 新教育課程実践研究会（編）よくわかる中教審「学習指導要領」答申のポイント（pp. 32-33） 教育開発研究所

戸北 凱惟（1993）. 教育実習生の授業からみた教育実践能力の形成過程 日本科学教育学会研究会研究報告, 7(5), 49-54.

注

¹⁾本研究の調査は、2016年度に実施した。したがって、「特別の教科 道徳」、「道徳科」ではなく、「道徳の時間」と記した。

謝辞

調査にご協力頂いた学生の皆様に深く感謝いたします。

（2018年9月25日受理）