

道徳的価値の自覚及び自己の生き方について の考えを深める道徳の時間の指導の工夫

—— 日常生活につながる発問と書く活動、伝え合う活動を通して ——

長期研修員 関上 尚史

《研究の概要》

本研究は、日常生活につながる発問と書く活動、伝え合う活動を通して、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深める道徳の時間の指導の工夫を目指したものである。具体的には、1単位時間の中で、児童が読み物資料を通して、ねらいとする道徳的価値と日常生活がつながるようにするために、教師が発問を工夫し、自己を見つめ、自らの考えを深めたり、整理したりするための書く活動や、自己の考えを他者に伝え合う活動を取り入れることの有効性について、実践を通して明らかにした。

キーワード【道徳 道徳的価値の自覚 自己の生き方 発問 書く活動 伝え合う活動】

群馬県総合教育センター

分類記号：G10-01 平成27年度 255集

I 主題設定の理由

今年度、群馬県では学校教育の指針（解説編）の中で、道徳の授業づくりをするとは、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めるために、指導者が明確な指導観（価値観、児童生徒観、資料観）をしっかりと持った上で、1時間の授業の中に「道徳的価値の理解を深める学習」、「ねらいとする道徳的価値を自分との関わりで考える学習」、「ねらいとする道徳的価値を視点に自分自身を振り返る学習」を取り入れることが重要であると示している。

平成26年、中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」の中で、道徳教育の要である道徳の時間について、「その特質を生かした授業が行われていない」「発達の段階が上がるにつれ授業に対する児童生徒の受け止めがよくない」「学校や教員によって指導の格差が大きい」などの課題が指摘された。

また、平成24年度に文部科学省が実施した道徳教育実施状況調査の結果では、道徳教育の実施上の課題として「効果的な指導方法が分からない」と答える教師が小学校で33.2%、中学校で38.9%であった。また、同年の東京学芸大学における道徳の時間の実施状況の調査結果では、小学校で66.9%、中学校で76.6%の教師が、道徳の時間は、必ずしも十分に行われていないと答えた。その理由として「忙しくて他の指導に時間が取られがち」「指導の仕方が難しい」といった回答が多くあった。これらのことから、多くの教師が道徳の時間の指導に自信が持てていないことが伺える。

具体的な道徳の時間の指導方法については、平成25年の文部科学省の「道徳教育の充実に関する懇談会」の中で、「授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがち」「道徳的価値の理解に偏りがち」などの指摘があった。

これまでの指導は、読み物資料の内容を把握させようと、登場人物の心情を読み取る発問が中心となり、児童が、価値についての感想を書いたり、発表したりしていることが多く、そのような指導をすることで、道徳的価値を自覚しているだろうと教師は捉えていたと思われる。

このことから、児童が道徳的価値の理解に基づいて、自分の日常生活に目を向け、自己を見つめ、生き方についての考えを深めさせるために、教師は発問を工夫し、書く活動、伝え合う活動など、児童一人一人の考え方や感じ方を表現する機会を充実させた授業づくりの必要性を強く感じた。

そこで、本研究では、児童の日常生活につながる発問を工夫し、書く活動と伝え合う活動を1単位時間の中に取り入れることによって、児童は、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まると考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

「私たちの道徳」を用い、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めるために、児童の日常生活とつながる発問を工夫し、書く活動と伝え合う活動を1単位時間の中に取り入れることの有効性を実践を通して明らかにする。

III 研究仮説（研究の見通し）

「私たちの道徳」を用い、児童の日常生活とつながる発問を工夫し、書く活動と伝え合う活動を1単位時間の中に、効果的に取り入れることによって、児童は道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まるであろう。

IV 研究の内容

1 基本的な考え方

本研究の研究構想図は、図1のとおりである。これに基づき、研究を進める。

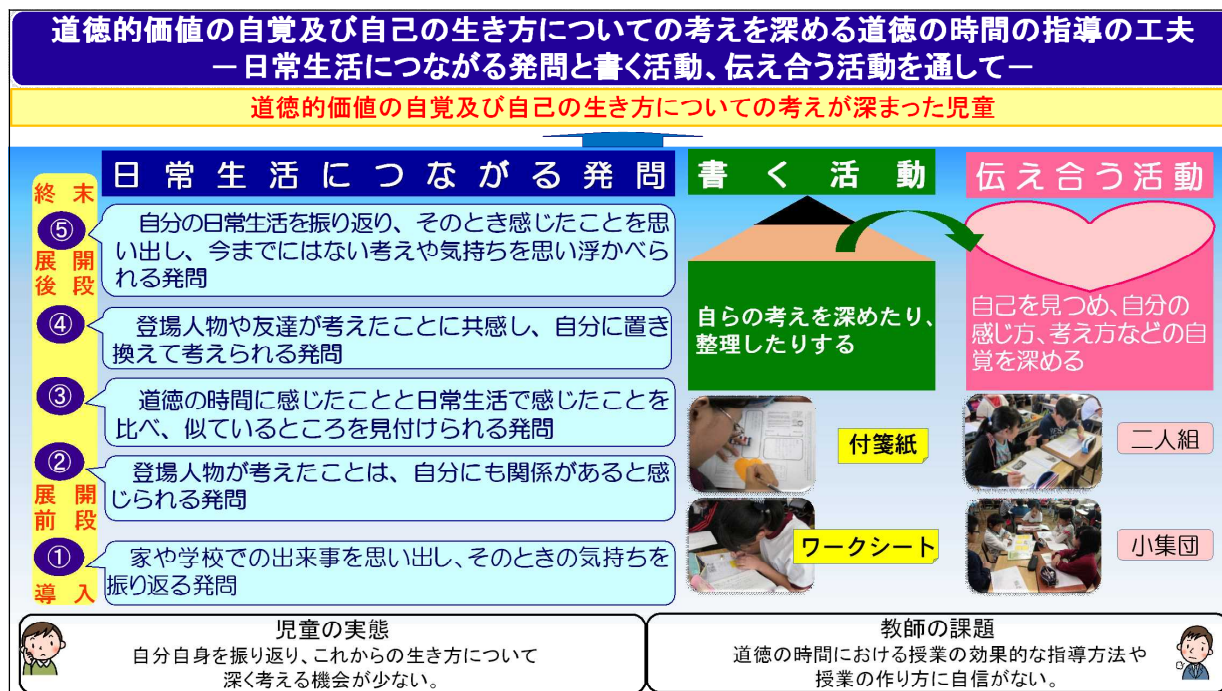


図1 研究構想図

(1) 「道徳的価値の自覚を深める」とは

解説道徳編では、道徳的価値について、人間としての在り方や生き方の礎、人間としてより良く生きるために必要なもの、人間らしさを表すもの、人間としての心の基本、自分のものとして身に付け発展させていく必要があるものと示している。つまり、道徳的価値とは、人としてより良く生きていく上で大切なことと考えられる。道徳的価値を「大切なことだなあ」としっかり感じ、「自分はどうだったかな」と振り返るからこそ、もっとなりたい自分が見え始め、自らの成長につながると考える。

児童は、日常生活の中で、自己の感じ方や考え方を立ち止まって客観的に振り返る経験も少ないであろう。道徳の時間の中で、自己を見つめ、これまでの自分やこれからの自分の姿を具体的、客観的に捉え、見つめた自己の考えと他者の考えを交流することで自分の思いや考えを再確認できたり、新たな視点で捉えたりすることができるようになることにより、道徳的価値の自覚が深まると考える。

(2) 「自己の生き方についての考えを深める」とは

道徳の時間に理解した道徳的価値を、日常生活を基に自分事として感じたり考えたりし、児童が将来、様々な問題場面に出会った際に、その状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて行動しようとする力や態度のことであると捉える。

道徳の時間であれば、道徳的価値に対してこれまでの自分自身を振り返り、自分の特徴や課題を知り、より良くなろうとする自分を感じとり、夢や希望を持って今後の思いや課題について、児童が考えられる姿と捉える。

(3) 日常生活につながる発問と書く活動、伝え合う活動

道徳の時間においては、児童が読み物資料を通して道徳的価値を自覚することが一般的である。しかし、資料の内容を理解したり、感動したりするにとどまり、自分の日常生活と関連付けて考えられていないことが多いと思われる。児童が、自己の生き方について考えを深めるためには、ねらいとする道徳的価値の基、自分自身の日常生活の中での思いや課題を自覚し、「これからは、こう

していきたい」という主体的な考えを持つことが重要である。そこで、登場人物と自分を重ね合わせて考えたり、自分の日常生活を振り返ったりする学習を、道徳の時間の授業の中に確実に位置付ける必要がある。そのためには、1単位時間の中で、児童が、読み物資料を通して、ねらいとする道徳的価値と自分の日常生活がつながるようにするために、教師が発問を工夫し、自らの考えを深めたり、整理したりするための書く活動や自己の考えを他者に伝え合う活動が重要であると考え

① 日常生活につながる発問

教師は、資料を通読して、ねらいとする道徳的価値に関わって児童に最も考えさせたい事象（中心場面）を明らかにし、発問を考える。次に、中心場面での学習を充実させるために、その前後で児童に考えさせることが有効と思われる事象（場面）を検討し、発問を考える。このような資料分析を基に、中心場面における発問を軸として、発問の構成を立案する。

教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である。その際、児童の日常生活とつながる発問によって、児童の中に、問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出されることが必要である。

本研究では、発問の目的を明確にし、道徳的価値のよさや意義の理解（価値理解）を深める発問、道徳的価値のよさが分かっているにもかかわらず、実現できない弱さなどの理解（人間理解）を深める発問、ねらいとする道徳的価値に関わる多様な感じ方、考え方についての理解（他者理解）を深める発問とする。併せて、児童が自分との関わりで道徳的価値を考えられる（自己理解）発問、ねらいとする道徳的価値を視点に、これまでの自分自身を振り返り、自己の生き方についての考えを深める発問とした。

また、児童が自分との関わりで考えるためには、道徳的価値について児童が問題意識を持つことが重要であると考え。その問題意識は、道徳の時間と自分の日常生活が結びついてこそ、強く感じることができると考えた。

具体的には、図2のような発問を工夫した。

② 書く活動

道徳的価値を自分との関わりで捉える、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題を培うために、図3のようなワークシートに書く。

書く活動を中心発問後と展開後段での自己を見つめ、生き方についての考えを書く場面の二回に絞ることで、授業の中で、十分な時間を確保することができ、児童が自分自身とじっくりと向き合うことができると考える。

また、友達に伝えたい内容を付箋紙に書くことにより、その後の伝え合う活動が、円滑に進み、活発な交流につながれると考える。

伝え合う活動の後、友達と似ているところ、違ってい

導入

○ 家や学校での出来事を思い出し、そのときの気持ちを振り返る発問
 (例)・○○がたくさんあるとうですか
 ・○○が全くないとうですか
 ・学校で、○○という問題があったとしたら、どうしますか。
 ・△△が○○だったらどうしますか。
 ・○○するためにはどんなことが大切ですか。
 ・○○という言葉からどんなことを考えますか。

展開前段

○ 登場人物が考えたことは、自分にも関係があることだと感じられる発問
 ○ 道徳の時間に感じたことと日常生活で感じたことを比べ、似ているところを見付けられる発問
 ○ 登場人物や友達が考えたことをそれあるかもしれないと感じられる発問
 (例)・このとき△△はどんな気持ちだろう。
 ・△△が考えを変えたのはなぜだろう。
 ・あなたは、○○についてどんなことを発表したいですか。
 ・あなたは、△△に○○できますか。
 ・△△は、なぜ○○と言ったでしょう。
 ・○○されたとき、あなたはどんな気持ちになりますか。

展開後段から終末

○ 自分の日常生活を思い出し、そのとき感じたことと比べながら考えられる発問
 ○ 自分の日常生活を振り返り、今までにはない考えや気持ちが浮かぶ発問
 (例)・これまで、○○についてあなたはとうでしたか。
 ・これからは、○○についてどうしていきたいですか。
 ・これまでの自分は、なぜ○○できたのだろう。
 ・これまでの自分は、なぜ○○できなかったのだろう。

図2 日常生活につながる発問の工夫

「これまでどうだったか」「これからどうしていきたいか」など、自己の生き方についての考えを書く。

中心発問に対して、自分との関わりで考えたことを書く。




図3 ワークシート

るところを確認し、ワークシートに赤鉛筆で線を引いたり、友達の言葉を書き添えたりし、自らの考えをさらに自覚できるようにする。

③ 伝え合う活動

道徳の時間の中で、自己の考えを他者に伝え合うことは、重要な活動と考える。その理由は、自分と同じ考え、違う考えに接する中で、自分の考え方や感じ方が明確になるからである。

伝え合う活動は、二人組か小集団で行うこととする。ここでは、語り合うことを大切にす。自分の思いや考えを友達に伝えられることが大切であると考えたからである。

併せて、図4のように、付箋紙などを使い、児童が安心した気持ちで伝えられるようにする。

このことで、伝えることに苦手感を感じている児童は、付箋紙を見せながら、落ち着いた気持ちで伝えることができる。

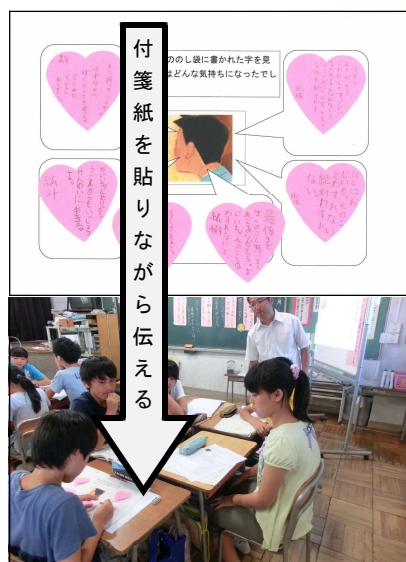


図4 付箋紙を活用した伝え合い

V 研究の計画と方法

1 調査による実態把握

対 象	研究協力校第6学年児童 129名
実施期日	平成27年6月8日（実践前） 10月30日（実践後）
調査方法	○評定尺度を設けた自作の質問紙による。
調査内容	○道徳の時間に関する意識調査、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えの深まりに関する調査

2 授業実践の概要及び指導計画

対 象	研究協力校第6学年児童 129名	
実施期日	平成27年 10月 20時間（5時間×4クラス）	
授 業 者	長期研修員 関上 尚史	
	学習内容	研究上の手立て
実践1	○主題名 「法やきまりを守って」 4-(1) 規則尊重 ○資料名 「きまりは何のために」 （出典：私たちの道徳 小学校5・6年 文部科学省） ○ねらい きまりを守ることの大切さを理解し、進んできまりを守ろうとする態度を育てる。	「私たちの道徳」を用い、教師がねらいとする道徳的価値を基に、児童の日常生活とつながる発問を工夫し、書く活動と伝え合う活動を1単位時間の中に取り入れる。
実践2	○主題名 「謙虚に広い心で」 2-(4) 寛容・謙虚 ○資料名 「ブランコ乗りとピエロ」 （出典：私たちの道徳 小学校5・6年 文部科学省） ○ねらい 自分と異なる意見や立場を受け入れることの難しさやよさを知り、広い心で相手を大切にしようとする心情を育てる。	
実践3	○主題名 「受けつがれる命」 3-(1) 生命尊重 ○資料名 「その思いを受けついで」 （出典：私たちの道徳 小学校5・6年 文部科学省） ○ねらい 生命はかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重しようとする心情を育てる。	
実践4	○主題名 「世界の人々とつながる」 4-(8) 国際親善 ○資料名 「ペルーは泣いている」 （出典：私たちの道徳 小学校5・6年 文部科学省） ○ねらい 外国の人々や文化を大切にしようとする心を持ち、世界の人々との交流に努めようとする意欲を高める。	
実践5	○主題名 「責任ある行動」 4-(2) 公正・公平 ○資料名 「愛の日記」 （出典：私たちの道徳 小学校5・6年 文部科学省） ○ねらい 差別をすることや偏見を持つことなく、公正・公平に接することの大切さを理解し、進んで正義の実現に努めようとする態度を育てる。	

3 検証計画

検証の観点	検証の方法
導入において、児童が日常生活を振り返り、道徳的価値に対する考えに気付くために、本時で考える道徳的価値や、それに関わる日常生活の中での問題となる場面について教師が発問し児童と対話を進めることは、児童に問題意識を持たせ、児童の道徳的価値に対する考えに気付かせる上で有効であったか。	・ワークシート ・観察 ・発言 ・記録ビデオ
展開前段において、児童がねらいとする道徳的価値について自分との関わりで考えるために、児童が日常生活を基に、自分自身の経験や思いと重ねながら、資料を理解できるように教師が発問を工夫し、書く活動と伝え合う活動を取り入れることは、道徳的価値の自覚を深める上で有効であったか。	・授業実践前と後に質問紙調査を行い、児童の変容についての分析
展開後段から終末において、児童が日常生活を振り返り、自分の思いや課題を自覚し、生き方についての考えを深めるために、これまでの自分がどのような状況にあり、これまでよりもより良く生活していくためには、どのような気持ちや思いを持つことが大切かについて、教師が発問を工夫し、伝え合う活動と書く活動を取り入れることは、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深める上で有効であったか。	

4 抽出児童

A	より良く生きていきたいという気持ちはあるが、行動に移すことがやや苦手である。今の自分を変えて、成長していきたいという思いは強い。
B	日常生活をより良くしていきたいという気持ちが強い。日頃の生活を振り返り、すぐに日常生活へ活かしていきたいという思いにあふれている。

VI 研究の結果と考察

道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めるために、児童の日常生活につながる発問を工夫し、書く活動と伝え合う活動を1単位時間の中に取り入れることの有効性を、導入、展開前段、展開後段から終末に分け、検証した。実践1の「きまりは何のために」と実践5の「愛の日記」の授業実践について報告する。また、実践1から実践5の児童の日常生活につながる発問と書く活動、伝え合う活動の有効性について、さらに、抽出児童の道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えの深まりについて報告する。

1 実践「きまりは何のために」

「きまりは何のために」は、きまりの意義について考えようとする意欲を高めることができ、きまりを守ることの大切さを理解し、進んできまりを守ろうとする態度を育てられる資料である。

(1) 導入での教師の発問に対する児童の反応

導入での教師の発問に対する児童の反応は、図5に示したとおりである。

はじめに、本時で考える「誰かに言われてではなく、ルールやきまりを守ることに価値がある」という道徳的価値に関わる学校での日常生活の場面を教師が問い掛けた。この学校のきまりについて、学級全体で確認をした後、「きまりがとてもしっかりある

この学校には、どんなきまりがありますか。

学校に来たら、名札を付けます。
教室内では、騒ぎません。

学級のみなどと学校生活を送るなら、きまりがとてもしっかりあるA小学校と、きまりが全くないB小学校のどちらに通いたいですか。
自分のネームプレートを貼ってください。

きまりがとてもしっかりあると、どうですか。

・きまりがたくさんあると、楽しくないし、自由にできなそう。
・友達同士のトラブルが減るから、きまりは、まあまああったほうが良い。
・授業中にふざける人が出て、学校生活がつまらなくなってしまうので、きまりは、たくさんあったほうが良い。

きまりが全くないと、なんで良さそうですか。

・楽しく学校生活を送ることができる。
・自由に学校生活を送ることができる。

でも、自由過ぎてもどうですか。

・自分勝手が始まるから、まあまああるくらいが良いと思う。
・きまりがまあまああれば、自分の考えで行動でき、最低限のルールがあれば、何かトラブルが起きても自分たちで解決できる。
・きまりが全くないと学校という感じがしないので、まあまああるくらいがちょうど良い。

きまりは何のためにあるのか考えましょう。

本時で考える道徳的価値やそれに関わる学校での日常生活の場面などを想起できる発問を意図し、児童に問題意識を持たせ、自分の道徳的価値に対する考えに気付かせるように工夫した。

図5 導入での発問に対する児童の反応

るA小学校ときまりが全くないB小学校のどちらの学校に通いたいですか」と発問し、自分の思う所にネームプレートを貼らせ、児童一人一人の意見を可視化できるようにした。その後、児童にどうしてそこへ貼ったのか、または、貼らなかったのかの理由を聞き、考えの違いを確認した。

児童は、導入の短時間の中でも、教師の発問により、学校での出来事を思い出し、そのときの気持ちを振り返ることで、問題意識を持ち、道徳的価値に対する考えに気付くことができたと考えられる。

(2) 展開前段

① 展開前段での教師の発問に対する児童の反応

展開前段では、登場人物が考えたことは自分にも関係があると感じられるようにすること、道徳の時間に感じたことと日常生活で感じたことを比べ、似ているところを見付けられるような発問とした。展開前段で教師の発問に対する児童の反応は、図6に示したとおりである。

教師が「みんなも普段の生活で似たような気持ちになることがありますか」と発問したところ、児童からは、「あります。どちらの立場の気持ちも分かります」という意見が多く出た。このことから、きまりは守るべきものという価値理解と合わせて、きまりより自分たちの都合が大切、という人間の心の弱さである人間理解も深められた。

きまりを破ることはよくないことだという価値は理解できていても、時と場合によって、自分の都合の良いように考え、主張し、きまりを破ってしまう人間の心の弱さも理解でき、道徳的価値の理解を深められた。

② 中心発問後の書く活動と伝え合う活動

中心発問は、登場人物や友達が考えたことに共感し、自分に置き換えられて考えられるようにすることを意図し、「健一、鉄男、明の学級の話合いで、あなたはどのようなことを発表したいですか」と問い掛けた。児童が、自分との関わりで考えたことを、ワークシートへ書く活動に取り組み、その後、児童一人一人が、自分の伝えたい内容を付箋紙に書き、それを基に、伝え合う活動を行った。中心発問後の伝え合う活動での発表内容は、図7に示したとおりである。

児童にとっては、付箋紙のメモがあることで、短時間で伝え合うことができ、友達の考えと自分の考えとを比べやすく、比較することも容易であったと考えられる。

さらに、児童が書いた付箋紙を小集団ごとのワークシートに貼り、そのワークシートを

図6 展開前段での発問に対する児童の反応

図7 中心発問後の伝え合う活動での発表内容

黒板に貼った。その様子は図8に示したとおりである。このことによって、教師は、短時間で、中心発問に対する児童の感じ方、考え方などを把握でき、付箋紙を基に意図的な指名ができた。

指名された児童は、「自分勝手な行動をして、人の権利を奪ってしまうのはよくない。だから、みんなで決めたまきは、絶対に守ろう」「きまりは、学校のみんが気持ちよく過ごすためがあるので、必ず守るようにしよう」と発表し、学級全体での交流ができた。

ここで、他の児童の意見を聞くことで、多様な感じ方、考え方を聞き、価値理解だけでなく、他者理解を深めることもできたと考えられる。

ワークシートに書いてある内容や伝え合った内容、そして、学級全体で交流した内容から、児童は、きまりの意義について考え、進んできまりを守ろうとする態度を自分との関わりで考えられた。



図8 メモを貼ったワークシート

(3) 展開後段における教師の発問と書く活動、伝え合う活動

展開後段では、自分の日常生活を振り返り、そのとき感じたことを思い出し、今までにはない考えや気持ちを思い浮かべられるようにすることを意図し、「学校や社会のきまりについて自分自身が守れているもの、守れていないものを挙げ、どうすれば、自分やみんなが守れるようになると思いますか。これからは、どのように生活していきたいですか」と問い掛けた。

発問の後、ワークシートに記述した。その後、記述したことを基にして、伝え合う活動を行った。伝え合う活動での発表内容は、図9に示したとおりである。

伝え合う活動を終えた後に、意図的な指名を行った。指名された児童は、「ほとんどの学校のきまりについては守れている。守れていないものは、急いでいるときに、廊下を走ってしまうことがある。これから、きまりを守るためには、自分のことだけを考えるのではなく、周りのことも考え、お互いのために、きまりを意識し合って、生活していくことが大切だと思う」「廊下を走ってしまうことや授業中にしゃべらないことなどが、たまに守れていない。これからは、周りに左右されないで、しっかりときまりを守りたい」と発表し、学級全体での交流ができた。

ワークシートの記述の内容から、82%の児童が自分の日常生活を振り返り、これからの自己の生き方についての考えを書くことができた。残りの18%は、自分の日常生活は振り返ることができなかったものの、これからの自己の生き方については、書くことができた。

きまりを守るためには、「自分のことだけを考えるのではなく、周りのことを考える」「お互いがきまりを意識し合う」ことが大切といったことを多くの児童が考えられ、授業の初めには、きまりがない、きまりがあまりない学校の方が自由で楽しそうと思っていた児童も、この1時間できまりの大切さについて深く考えられた。

ここで、じっくり書く活動を取り入れたことにより、学習の個別化が図れ、児童が自分の感じ方や考え方を客観的に認識できたと思われる。また、二人組での伝え合う活動によって、自分との比較が容易にでき、価値理解、他者理解、自己理解が、より深まったと考えられる。

学校や社会のきまりについて自分自身が守れているもの、守れていないものを挙げ、どうすれば、自分やみんなが守れるようになると思いますか。これからは、どのように生活していきたいですか。

急いでいるときに、たまに廊下を走ってしまいます。これからは、廊下は歩くというきまりを守るためにも、時間に余裕を持って行動したいです。これからは、あわてて行動するとけがをさせようかもしれないということを考えて、これからは、生活すればいいと思います。

廊下では、走ってはいけななきまりがあるけど、時間に間に合わないときがあつて走ってしまうときがあつた。これからは、自分やみんなもきまりを意識し、時間に余裕を持って生活していけば、守れるようになると思います。

ねらいとする道徳的価値を視点に、これまでの自分自身を振り返り、自己の生き方を深めることを意図し、発問を工夫した。

図9 発問後の伝え合う活動での発表内容

2 第5時「愛の日記」の実践

「愛の日記」は、子どもたちのための施設エリザベス・サンダース・ホームを設立した澤田美喜に関する資料である。

澤田先生の分け隔てない人間愛に触れ、主人公である愛は、自分の身近な生活における差別や偏見に関わる問題を自分の課題として受け止めることができる資料である。

(1) 導入での教師の発問に対する児童の反応

導入での教師の発問に対する児童の反応は、図10に示したとおりである。

本時の前に、差別や偏見の意味について、あらかじめ児童に対して調査をした。その結果、差別や偏見という言葉の意味を理解していないことが明らかとなった。

そこで、まずは、差別や偏見について理解の共通化を図った。その後、差別や偏見に関連した学校生活の中での具体的な場面である、仲間外れの場面を想起させ、自分との関わりで考えさせることができた。

(2) 展開前段

① 展開前段での発問に対する児童の反応

展開前段での教師の発問に対する児童の反応は、図11に示したとおりである。

主人公の愛ちゃんは、ベトナムから来たリャンちゃんに声を掛けてあげたいが、声を掛けられない場面からこの話は始まる。

教師が「あなたは、リャンちゃんに声を掛けられますか」と発問し、「声を掛ける」「声を掛けない」の二項対立でネームプレートを黒板に貼らせた。

その結果、声を掛けられない側にネームプレートを貼る児童が多くいた。「なぜ、声を掛けられないの」と発問すると、本学級の児童も、主人公の愛ちゃんと同様に、一人寂しくしているリャンちゃんをそのままにしているはいけない、声を掛けたいという気持ち（価値理解）があった。しかし、いざとなると、勇気が出ず、なかなか声を掛けづらい気持ち（人間理解）があり、その理由は多様である（他者理解）ということ、自分との関わりで理解できていた。

② 中心発問後の書く活動と伝え合う活動

中心発問は、「愛は、どういう気持ちから『私の誕生日会に来てくれる』と言ったでしょうか」と問い掛けた。

偏見、言葉の意味が分かりますか。

ちょっと、分からない…。みんなと違う。見た目が違うことだと思う。自分たちと区別することだと思う。

偏見とは、理由もないのに見た目で判断して、他人のことを悪いように見たり、考えたりすることです。差別とは、他の人よりも見下しているような様子です。例えば、5人グループがあったとして、その中の一人を理由もないのに、仲間外れにし、一人ぼっちにさせてしまったりします。あなたは、一人になった子に何かできますか。

難しいです。何もできないと思います。

声を掛けたいけど、自分まで巻き込まれると思うと、なかなか声を掛けられないです。

みんなもそうですか。

そうです。

多くの人は、そうかもしれませんね。では、全ての人と同じ態度で接することができる心について、みんなで考えましょう。

本時で考える道徳的価値について確認し、差別や偏見に関連した学校生活の中での具体的な場面を想起できるように問い掛け、自分の道徳的価値に対する考えに気付かせるように発問した。

図10 導入での発問に対する児童の反応

あなたは、リャンちゃんに声を掛けられますか。声を掛ける、掛けない、どの辺りか、ネームプレートを黒板に貼ってみましょう。

私は声を掛けられない。

なぜですか。

- ・はずかしい。
- ・会ったばかりで、お互いのことがよく分からない。
- ・日本語が分からない。
- ・言葉が通じないので。
- ・男だし、女の子には声を掛けづらい。
- ・日本人じゃないから。話し掛けたいけど、何となく掛けづらい。

声を掛けた方がいいのは頭ではわかっている。でも、ちょっと、どうしていいか分からない。リャンちゃんが私をどう思うかが不安。ちょっと話し掛ける勇気がない。

みんなもそうですか。

いざとなると、なかなか勇気が出ません。

人間理解や他者理解を児童が自分との関わりで深められるように発問した。

図11 展開前段での発問に対する児童の反応

中心発問後の小集団での伝え合う活動での発表の様子は、図12に示したとおりである。

その後、学級全体で交流した。

「本当は、ずっと声を掛けたかったのに掛けられなくてごめんねという気持ちになったから」「もうリャンちゃんに寂しい思いはさせたくない。リャンちゃんと友達になって、リャンちゃんの笑顔が見たいという気持ちが強くなった」などの発表があった。ワークシートに書いてある内容や伝え合った内容、そして、学級全体で交流した内容から、児童は、父や澤田先生の気持ちを考えながら、差別をすることや偏見を持つことなく、公正・公平に接することの大切さを自分との関わりで考えられた。

(3) 展開後段における教師の発問と書く活動、伝え合う活動

展開後段では「これまでの自分を振り返り、困っている人、一人になっている人に対してどのように声を掛けていましたか。もし、声を掛けられない人はなぜですか。これからの自分はどうしていきたいですか」と問い掛けた。

発問の後、書く活動としてワークシートに記述した。その後、記述したことを基にして、伝え合う活動を行った。発問後の伝え合う活動での発表内容は図13に示したとおりである。

伝え合う活動を終えた後に、意図的指名を行った。指名された児童は、「これまでは、声を掛けられたときもあったけど、ただ見ていたときもあった。これからは、一人になって困っている人がいたら、積極的に声を掛けられるような人になりたい」「これまでは、一人だった子がいても、自分から積極的に話せなかった。これからは、もし、一人の子がいたら、勇気を出して一人の子に声を掛けてみようと思う」「これまでは、声を掛けたくても、自分もいじめられたらと思うと、声を掛けづらかった。でも、これからは、困っている人がいたら優しく声を掛けたい」と発表し、学級全体での交流ができた。

ワークシートの記述の内容から、75%の児童が、自分の日常生活を振り返り、これからの自分の生き方についての考えを書くことができた。また、残りの25%の児童は、これまでの自分自身を振り返った記述はなかったものの、これからの自己の生き方については、書くことができた。

授業の初めには、誰に対しても同じように接することが大切と分かっているが、周囲の目が気になり、勇気がなく、なかなか行動には移せないと思っていた児童も、この1時間で、誰に対しても同じ態度で接する心の大切さについて考えることができた。

3 道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めるための発問の有効性について

発問の有効性を検討するために、貞盛ら（2010）、千葉（2005）の研究を基に質問紙を作成し、授業実践前の6月と授業実践後の10月に調査した。質問の内容は、(ア)から(カ)の六つである。

愛は、どういう気持ちから「私の誕生日に来てくれる」と言ったのでしょうか。

澤田先生に勇気をもらえているような気がして、今までの思いよりも、「声を掛けたい」という気持ちが、強くなったから。

お父さんの話を聞いて、私が、澤田先生のような人になり、誰に対しても同じように声を掛けたい気持ちになったから。

お父さんのアルバムを見てから、澤田先生が今までやってきたことを考え、私も澤田先生みたいになりたい、やろうという気持ちでリャンちゃんを誘った。

澤田先生がお父さんに愛情を注いでくれたおかげで私が生まれた。だから、一人であるリャンちゃんに少しでも楽しんでもらいたくて、誕生日会に来てもらいたくなった。今は、ぼくが助ける番だという気持ちになった。

自己を見つめ、自分の感じ方、考え方などの自覚を深めることを意図し、二人組で伝え合う活動を行った。

図12 中心発問後の伝え合う活動での発表内容

これまでの自分を振り返り、困っている人、一人になっている人に対してどのように声を掛けていましたか。もし、声を掛けられない人はなぜですか。これからの自分はどうしていきたいですか

今までは、声を掛けられないことがほとんどだった。それは、恥ずかしいという気持ちがあったからだと思う。これからは、勇気を持って、声を掛けられるようにしたい。

今までは、どうしたのくらいしか、声を掛けられなかった。自分一人では、勇気が出なかったから。これからは、どんなことがあっても、一人っきりにすることがないようにしたい。

ねらいとする道徳的価値を視点に、これまでの自分自身を振り返り、自己の生き方についての考えを深めることを意図し、発問を工夫した。

図13 中心発問後の伝え合う活動での発表内容

(ア)「道徳の時間に家や学校での出来事を思い出し、そのときの気持ちを振り返ることがあるか」
 (イ)「道徳の時間に登場人物が考えたことは、自分にも関係があることだと感じることもあるか」
 (ウ)「道徳の時間に感じたことと、日常生活で感じたことを比べ、似ているところを見付けることがあるか」

(エ)「道徳の時間に登場人物や友達が考えたことに共感し、自分ならこう考える、思う、行動すると考えることがあるか」

(オ)「道徳の時間に自分の日常生活を思い出し、そのとき感じたことと比べながら考えるか」

(カ)「道徳の時間に自分の日常生活を振り返り、今までにはない考えや気持ちが浮かぶか」

各質問項目について、授業実践前後で「とてもある」「まあまあある」と肯定的に回答した児童の割合の変容について分析した。その結果は、図14から図19に示したとおりであり、(エ)、(オ)、(カ)の三つが、特に、大きな変容を示した。

(エ)は30.2ポイント、(オ)は21.6ポイント、(カ)は、29.9ポイント上昇した。

大きく変容した理由は、教師が、ねらいとする道徳的価値と児童の日常生活がつながるように、発問を工夫したことにより、児童は、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まったと思われる。

(エ)については、中心発問で、ねらいとする道徳的価値を視点に、自分に置き換えて考えられるようにすることを意図した発問によって、児童は、他人事ではなく、自分のこととして考えられたことが、大きな理由として考えられる。

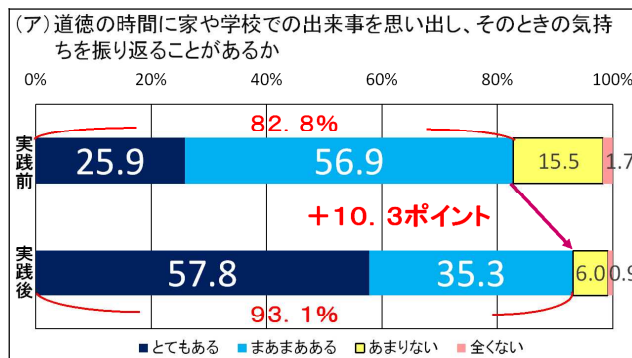


図14 (ア)の質問に対する児童の意識の変容

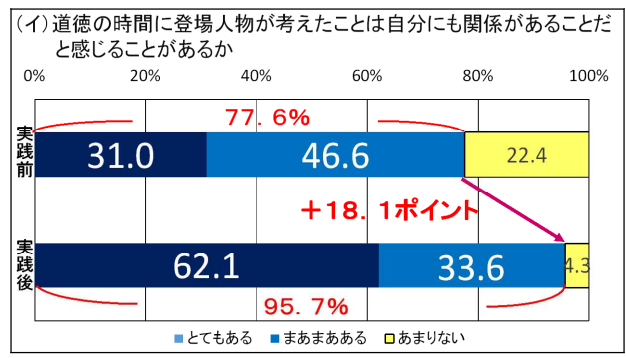


図15 (イ)の質問に対する児童の意識の変容

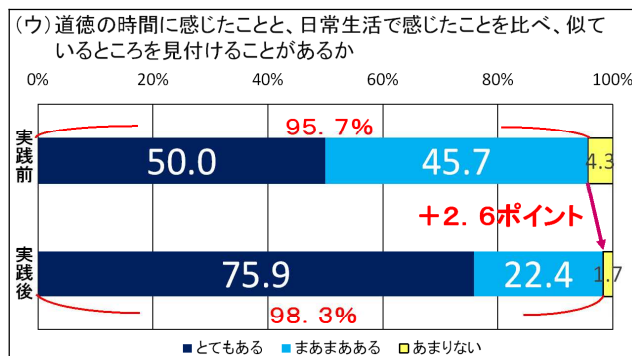


図16 (ウ)の質問に対する児童の意識の変容

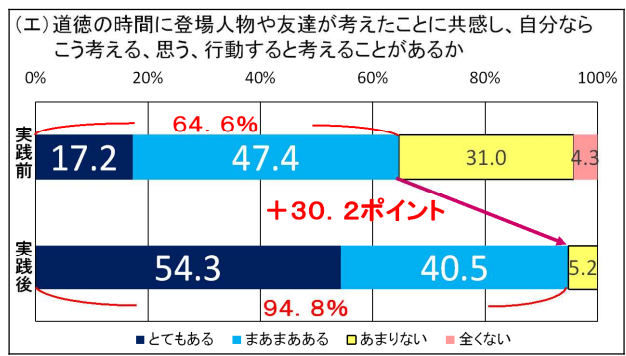


図17 (エ)の質問に対する児童の意識の変容

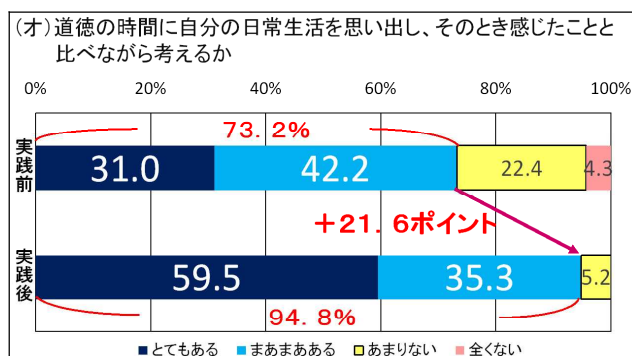


図18 (オ)の質問に対する児童の意識の変容

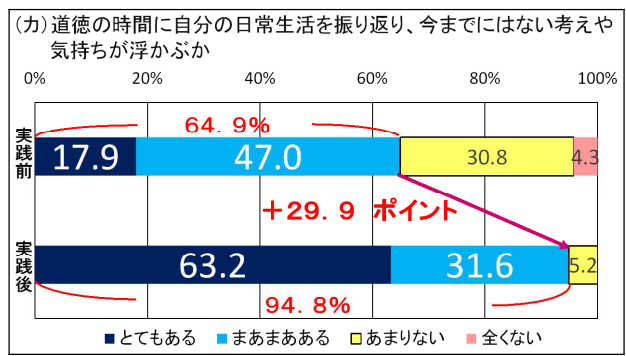


図19 (カ)の質問に対する児童の意識の変容

また、(オ)、(カ)については、展開後段で、自分の日常生活を振り返り、そのとき感じたことを思い出し、今までにはない考えや気持ちを思い浮かべられるようにすることを意図した発問により、児童は、ねらいとする道徳的価値は自分にとって大切だと思え、これまでの自分のよさ、不十分さに気づき、これからの自己の生き方について深く考えられたことが理由として考えられる。

4 書く活動と伝え合う活動を取り入れたことによる有効性についての検討

貞盛ら(2010)と千葉(2005)の研究を基に、質問紙を作成し、調査した。質問の内容は、以下の(キ)から(ケ)の三つである。

- (キ)「道徳の時間に自らの考えを深めたり、整理しながらワークシートに書き、それを基に友達と伝え合い、自分のことについてよく考えるか」(中心発問後の書く活動、伝え合う活動)
- (ク)「道徳の時間にこれまでよりもより良く生活したいということを、書いたり伝え合ったりしていることがあるか」(展開後段における書く活動、伝え合う活動)
- (ケ)「道徳の時間に自分のことについて考え、書いたり、伝え合ったりすることが、必要なことだと感じることもあるか」

各質問項目について、調査した結果は、図20から図22に示したとおりである。三つの質問全てにおいて、約95%以上の児童が、授業実践後には、「とてもある」「まあまあある」と肯定的な回答を示す結果となった。この結果となった理由は以下のようなことが考えられる。

本研究では、中心発問と展開後段の発問を基に、書く活動、伝え合う活動に取り組んだ。発問の後、すぐにワークシートに書かせるのではなく、自らの考えを深めたり、整理したりするために、少し間を取ることで、自己を見つめさせ、児童が早く言葉にしたいという意欲を喚起し、書きたい気持ちを高めるようにした。そのため、書く活動、伝え合う活動の中で、自分のことについてよく考えられたと思われる。

その結果、中心発問についての記述は、ほぼ全ての児童が、ねらいとする道徳的価値に即した内容を書くことができ、図20に示した結果からも、自分との関わりで考えられたことが伺えた。

また、図21の結果から、展開後段において、児童は、これまでよりもより良く生活したいということを、書いたり伝え合ったりできたと考えられる。

さらに、図22の結果から、児童は、友達と同じ意見から自分の考えを補強したり、友達と違う意見から新たな考えを発見できるようになっていき、書く活動、伝え合う活動の必要性を、児童自身が実感できたためであると思われる。

これらのことから、中心発問後と展開後段に書く活動と伝え合う活動を取り入れたことにより、改めて、現在の自分自身のことについてよく考えられ、これまでよりも、より良く生活したいと思えるようになり、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まったと思われる。

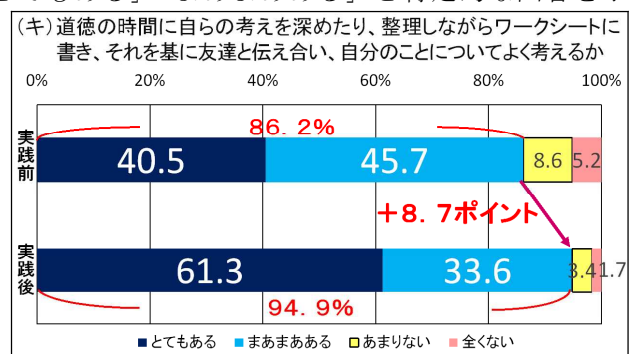


図20 (キ)の質問に対する児童の意識の変容

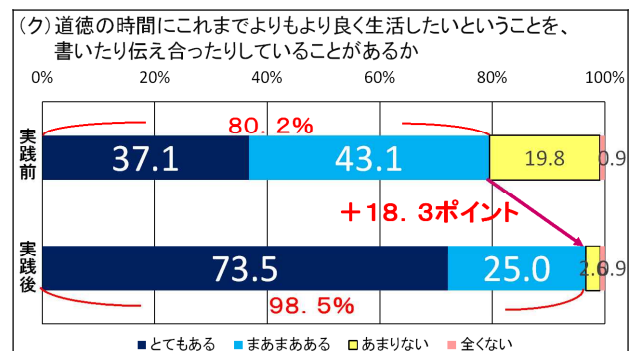


図21 (ク)の質問に対する児童の意識の変容

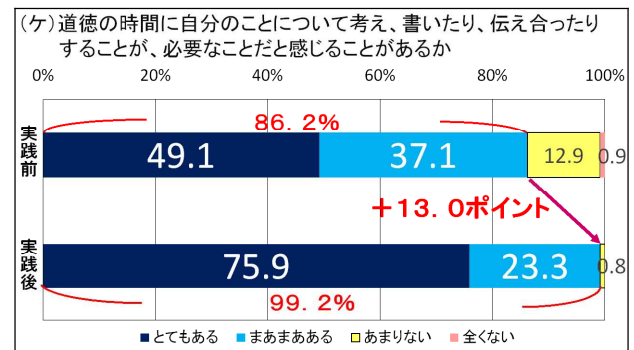


図22 (ケ)の質問に対する児童の意識の変容

5 抽出児童AとBの道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まる姿

「きまりは何のために」の授業を通して、児童AとBの道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まる姿について、授業の様子とワークシートを基に分析した。児童Aについては図23、児童Bについては図24に示したとおりである。

児童Aは、展開前段の中心発問後では、「きまりは、みんなが楽しく遊んだり、生活を過ごしやすくするためにあるもの。自分勝手に過ごして、周りに迷惑をかけて、自分だけ楽しく遊ぶのは止めよう」と書く活動の中で記述し、小集団での伝え合う活動の中で発表した。ここで、ねらいとする道徳的価値を自分との関わりで考えることができたと考えられる。

展開後段では、「これまで、自分勝手に、授業中おしゃべりをしてしまっている。これからは、みんなで決めたきまりをしっかりと意識しながら過ごしたい」と書く活動の中で記述し、二人組での伝え合う活動の中で発表した。ここで、ねらいとする道徳的価値を視点に自分自身を振り返ることができ、自己の生き方についての考えも深めることができたと考えられる。

児童Bは、展開前段の中心発問後には「ルールを一番守るべきなのは、学校をより良くするために生活している私たちなのではないだろうか」と書く活動の中で記述し、小集団での伝え合う活動の中で発表した。導入からきまりの大切さについて理解できていた児童Bは、ここで、さらに深く道徳的価値を自分との関わりで考えることができたと思われる。

展開後段では、「休み時間の過ごし方については、廊下は走らないというきまりについては、守れていないこともある。廊下の歩き方のきまりを意識し、時間にゆとりを持って生活することを心がければいいと思う」と記述し、二人組での伝え合う活動の中で発表した。ここで、ねらいとする道徳的価値を視点に自分自身を振り返り、自己の生き方についての考えを深めることができたと思われる。

これらのことから、児童AとBは、1単位時間の中で、道徳的価値の自覚が深まり、自己の生き方についての考えが深まったと考えられる。

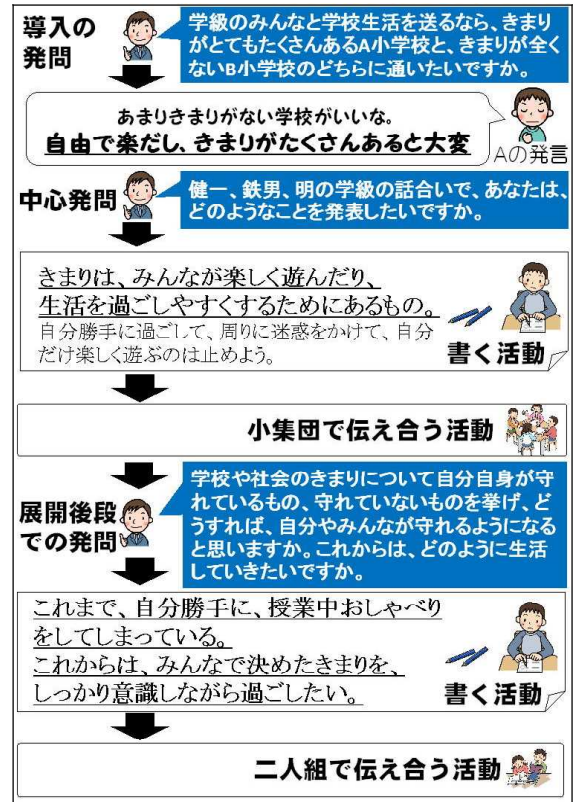


図23 児童Aの考えの深まり

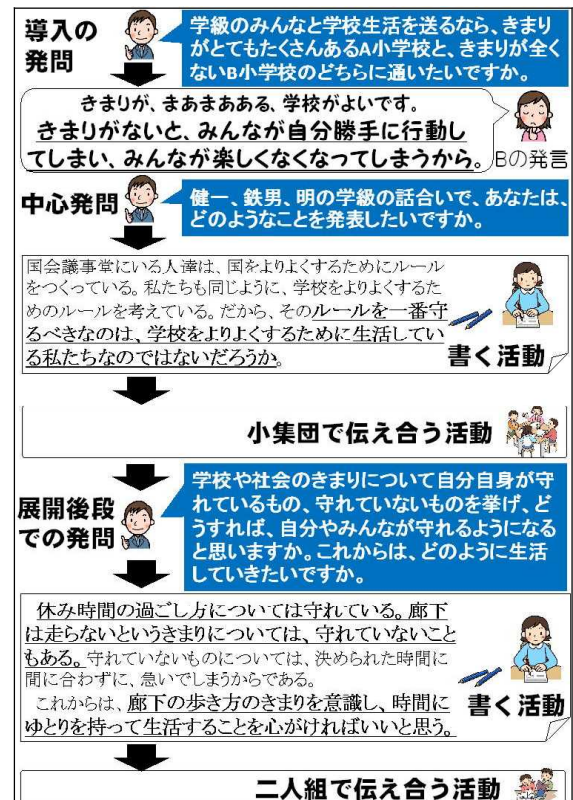


図24 児童Bの考えの深まり

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

- ねらいとする道徳的価値と児童の日常生活がつながるように教師が発問を工夫したことにより、児童は、道徳的価値の理解が深まり、自分との関わりで道徳的価値を捉え、道徳的価値に関わる思いや課題を培うことができた。

- 書く活動を通して、児童は、ねらいとする道徳的価値を視点に、日常生活を振り返りながら、自己を見つめ、自分の思いや考えを書くことができた。また、ねらいとする道徳的価値を基に、これまでの自分自身を振り返り、自己の生き方について記述することができた。さらに、児童の授業での様子やワークシートから、児童一人一人の道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えが深まっている様子を捉えることができた。
- 伝え合う活動を通して、児童は、見つめた自己の考えと他者の考えを交流し、自分の思いや考えをさらに深めることができた。

2 課題

- 実践に当たり、明確な指導観を持ち、本時のねらいを設定し、発問構成のための資料分析を行った。しかしながら、当初は、教師の児童観が浅く、児童が問題意識を持てるような発問にならず、自分との関わりで考えにくくなってしまいうこともあった。日常生活とつながる発問を教師が工夫することによって、児童は自分との関わりで考えることができるようになると考えられる。教師は、日々、道徳的価値に関わる児童の実態を捉えていく必要がある。
- 書く活動では、児童が書きたくなる気持ちを高める工夫が必要である。書く活動の前の短時間の間、資料提示、板書による振り返り、ワークシートの作成の工夫等により、児童がさらに深く自己を見つめ、自分の思いや考えを書くことにつながると考える。
- 二人組や小集団での伝え合う活動を取り入れたが、繰り返し取り組んでいくことで、さらに、何でも言い合え、認め合える学級の雰囲気になり、同じ意見から自分の考えを補強でき、違う意見から新たな考えを発見することにつながると考える。

Ⅶ より良い実践に向けて

- 道徳の授業で行うべき学習は、「道徳的諸価値についての理解」「自己を見つめる」「自己の生き方についての考えを深める」の三点である。今後、児童が自分との関わりで道徳的価値を捉え、道徳的価値を主体的に理解したり、自己を見つめたりすることができるような発問を、教師が工夫していく必要がある。
- 児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育めるよう、自分の考えを基に、「書く」「伝え合う」などの言語活動を充実させていく必要がある。

<参考文献>

- ・文部科学省 「小学校学習指導要領解説 道徳編」(2008)
- ・文部科学省 「私たちの道徳 小学校5・6年」(2014)
- ・赤堀 博行 著 「道徳授業で大切なこと」 東洋館出版社(2013)
- ・赤堀 博行 著 「道徳教育で大切なこと」 東洋館出版社(2010)
- ・赤堀 博行 監修 網走市立白鳥台小学校 著
「道徳の時間の特質を生かした授業の創造 一心を耕す道徳授業の実践―」
教育出版株式会社(2011)
- ・千葉 正司 著 「道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の指導に関する研究
―児童の体験を生かした指導法の工夫を通して―」
第48回岩手県教育研究会発表会発表資料 (2005)
- ・貞盛 倫子 藤永 芳純 著
「道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の展開 ―話合いの方法の工夫を通して―」
広島県立教育センター (2010)

<担当指導主事>

長沼 祐子 小熊 良一