

群 教 セ	G10 - 01
	令7.290集
	道徳

課題を自ら見だし、自分の考えを広げ・

深めることができる児童の育成

——児童が「道徳科のナゼ」をつくり、^き訊き合う活動を通して——

特別研修員 角田 直樹

I 研究の概要

1 主題設定の理由

本研究は、課題を自ら見だし、考えを広げ・深めることができる児童の育成を目指したものである。近年、児童が学習の主体となり、自ら考え、判断し、行動する力の育成が求められている。一方、道徳科では、教師が設定した発問に児童が答える学習形態が中心となり、受動的な参加にとどまる場面が見られてきた。児童の発言も、教師の意図や「正解」を意識したものに偏り、道徳的価値について自分なりに悩み、考えを深める姿が十分とは言えない。意見交流においても、発言が表面的に終わり、多面的・多角的に考える学びの深まりが実感しにくい状況が課題であった。

こうした課題を踏まえ、本研究では、道徳科の授業において児童が主体的に教材文と向き合い、自ら課題を設定し、友達と考えを交流しながら理解を深める学習活動の在り方を追究した。具体的には、教師が担ってきた基本発問や中心発問を、児童自身が教材文から「道徳科のナゼ」としてつくり出す場面を設定し、学習の出発点から主体的に関わることを目指した。また、「道徳科のナゼ」について友達と訊き合う活動を通して、他者の考えの理由に迫りながら自分の考えを深め、再構成する力の育成を図る。これらの学習活動を通して、児童が課題を自ら見だし、他者と関わりながら道徳的価値について多面的・多角的に考える経験を積み重ねることで、規則や社会のきまりの意義を自分事として捉え、日常生活においても主体的に判断し、行動しようとする態度の育成につながれると考え、研究課題を設定した(図1)。

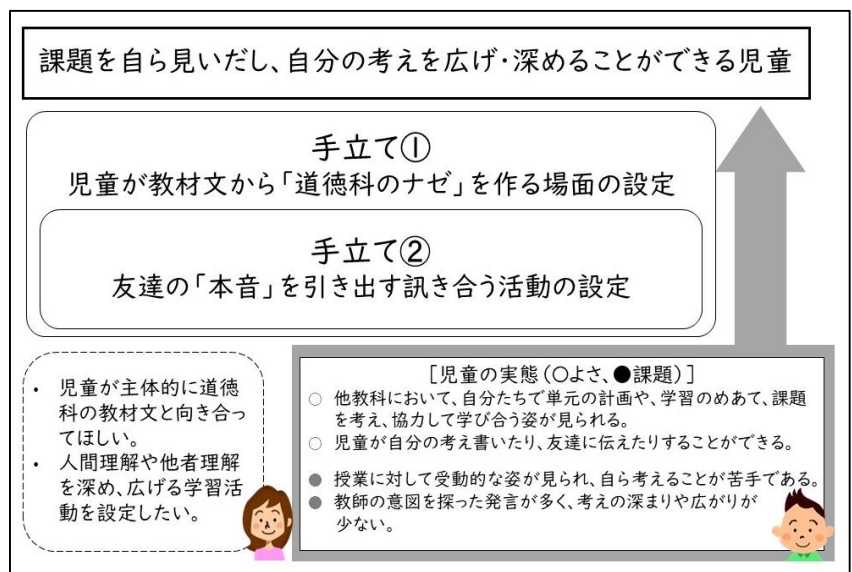


図1 研究のイメージ

2 具体的な手立て

本研究の中心には、児童が教材文を読んで感じた疑問や違和感から「道徳科のナゼ」を作り出し、その問いについて友達と訊き合う活動を通して考えを広げていく学習の流れが位置付けられている。その過程において、児童は一人で考えるだけでなく、他者の考えを聴き、問い返し、比較・検討することを通して、自分の考えを見直し、納得解を紡いでいく。

こうした学習活動を支えるため、本研究では以下の二つの手立てを柱とした授業改善を行う。これらの手立てを通して、児童が受動的に発問に答える存在から、自ら問いを立て、他者と関わりながら道徳的価値を考える主体へと変容することを目指している。

手立て1 児童が教材文から「道徳科のナゼ」を作る場面の設定

本研究における「道徳科のナゼ」は、三人組で一つ作成し、学級全体で共有しながら本時で扱う「道徳科のナゼ」を絞り込み、学級全体で深めていく学習課題として位置付けている。児童が教材文と主体的に向き合い、自ら課題を見いだせるようにするため、「道徳科のナゼ」をつくる場面は、以下の手順で行った。特に、①～③は問いをつくる段階、④～⑥は問いを深める段階として提示する。

- ① 教師の範読を聞きながら、児童は教材文中の「モヤモヤする」と感じた文章に赤線を引く。
- ② 三人組で赤線を引いた文章を比較・検討し、「みんなで考えを深められるか」「本時のめあてに迫れるか」という視点で扱う「道徳科のナゼ」を検討する。
- ③ 三人組で一つの「道徳科のナゼ」を作成し、白紙に記述し黒板に掲示し、学級全体で共有する。
- ④ 教師は掲示された「道徳科のナゼ」を整理・分類し、基本発問と中心発問に位置付ける。
- ⑤ 基本発問に位置付けた「道徳科のナゼ」を用い、教材文の登場人物の考え・行動を確認する。
- ⑥ 中心発問に位置付けた「道徳科のナゼ」を用い、ねらいとする道徳的価値について考えを深める。

児童が作る「道徳科のナゼ」は、いわゆる「基本発問」や「中心発問」の要素を包含した表現として設定している。授業中の児童の混乱を避けるため、中心発問に限定して授業を進める場合もある。

手立て2 訊き合う活動

本研究における「訊き合う活動」とは、相手の考えをただ「聞く」だけの活動や、注意深く耳を傾けて「聴く」だけの活動にとどまらず、相手に問い返し、考えの背景や理由を「訊き出す」活動である。「聞く」は話を耳に入れる行為を、「聴く」は相手の話を注意深く受け止める行為を指すのに対し、「訊く」は相手の考えについて尋ね、引き出そうとする能動的な行為である。本研究では、この「訊く」行為を、道徳科の学習における中心的な対話の姿として位置付けた。

このような訊き合う活動を通して、児童は自分の考えと他者の考えを比較・検討し、「なぜそう思ったのか」「どこが同じで、どこが違うのか」といった視点で思考を深めていく。児童同士が補助発問の役割を担い合うことで、「きれいごと」で終わりがちな発言から脱却し、本音に基づいた意見交流が生まれるようになる。これにより、道徳的価値についての理解を深めるだけでなく、人間理解や他者理解を広げ、道徳的価値をより実感的に捉える学びにつなげることを目指した。

II 実践例

- 1 主題名 社会のきまりを守って 内容項目C-(12) 規則の尊重 (4学年・2学期)
教材名 「雨のバスでいりゅう所で」 (出典:「小学道徳 生きる力4」日本文教出版)

2 授業の実際

本主題はC-(12)「規則の尊重」に基づき「生活する上で必要な規則や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ると共に、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと」に関する内容項目である。

本学級の児童は、学校生活や日常生活における基本的な規則や社会のきまりを理解し、「並んで順番を待つ」「時間を守る」などを意識して行動しようとする姿が見られる。一方で、それらの規則やきまりの理由や目的については十分に考えを深められておらず、「なぜ守る必要があるのか」という問いに対して、自分の考えを広げたり深めたりすることに課題がある。また、明文化されていないマナーや相手への配慮が求められる場面では、自分の立場を優先した行動が見られることもある。道徳科の学習においても、教師の発問に答えることが中心となり、主体的に問いをもって価値について考えたり、友達の考えに迫ったりする姿は十分とは言えない。そこで本授業では、規則や社会のきまりの意義を多面的・多角的に捉え、実生活に生かそうとする道徳的実践意欲や態度の育成を目指す。

(1) 手立て1について

本時では、手立て1に示した手順で授業を行った。児童は、教科書の教材文中に次ページ図2左の箇所を赤線を引いた。この赤線で引いた部分を三人組(次ページ図3)で比較・取捨選択して一つの「道徳科のナゼ」をつくった(次ページ図2右)。例えば、「お母さんは知らんふりをして、だまされたままじっとまどの外を見つめています。」(日本文教出版『小学道徳 生きる力4』、p.51)に赤線を引いた児童がいる三人組では、他の児童と比較検討して「なぜ、お母さん

は知らんふりして、だまっただまじっとまどの外を見ていたのか。」という「道徳科のナゼ」を作った。他にも「いつものお母さんの顔と違ってとても怖そうな顔でした。」（前同、p.50）に赤線を引いた児童は、他の児童の赤線部分とを比較検討し、最終的には「なぜ、よし子さんは1番に走り出したのか」という他の児童の意見を採用して「道徳科のナゼ」とした。

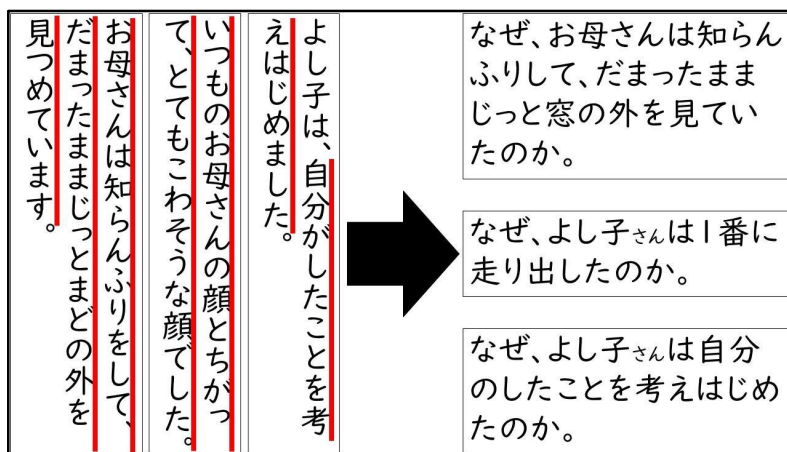


図2 児童が赤線を引いた教材文と「道徳科のナゼ」

本時の授業のねらいが「教材文を読んで感じた疑問や違和感から、自らの課題を見だし友達と訊き合う活動を通し、公共の場におけるマナーの大切さに気付くとともに、社会の一員として規則やきまり、マナーを守ろうとする態度を育てる。」であることを受け、本時では、児童のつくった「道徳科のナゼ」の中から「なぜ、よし子さんは自分のしたことを考えはじめたのか」を中心発問となる「道徳科のナゼ」とした。そのため、その他の「道徳科のナゼ」を基本発問として教師が把握し、教材文の流れと児童の「道徳科のナゼ」が対応するよう発問した。



図3 三人組で「道徳科のナゼ」をつくる

授業では、ほとんどの児童が全ての「道徳科のナゼ」について自分の意見をもって三人組で議論することができていた。また、中心発問に相当する「道徳科のナゼ」を児童に発問した際も、児童は基本発問の内容を踏まえたうえで、主人公（よし子さん）の心の変容が生じたことにおける「意味」を考えることができていた。特に、図4に示した児童は、「自分の考え」を書く場面で、よし子さんが悪いことをしたと感じていることを記述しただけでなく、基本発問で考えた事を理由として記述することができた。

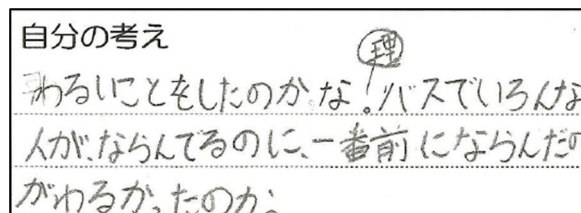


図4 児童のワークシートの記述

(2) 手立て2について

本時の訊き合う活動では、中心発問となる「道徳科のナゼ」を一人一人が考えた後に実施した。訊き合う活動の序盤では、ファシリテーターの児童が自分の意見や発言者の意見を訊くことができるようにファシリテーションしていた。

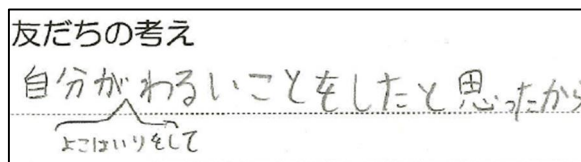


図5 訊き合いによる児童の記述の変容

しかし、発言者の児童が自身の意見を述べた後に「どうしてそう思ったの?」と述べていた。つまり、これまでの聴く活動から訊き合う活動に活動の質が変化すると捉えることができる。これにより、児童は、自分のワークシートに書かれている文章を読むだけでなく、その考えの根拠（本音）を答える必要感が生じていた。例えば、前述の発言をしていた児童は図5のようにワークシートに記述し、三人組の発言者の意見である「自分がわるいことをしたと思ったから」と記述し、その後、訊き合うことで「よこはいいりをして」という理由に相当する一文を付け加えた。即ち、訊き合い活動を行うことで、児童の学びを広げるだけでなく、深めることもできたと考えられる。

上記二つの手立てを講じた授業実践を通して、下記のように児童は本時を振り返った（図6）。

児童A	児童B
これまで、きまりやマナーをあまり知らなかった。 この話をよんで、きまりやマナーを守ろうと思った。 マナーを守りたいと思った。	これまでマナーを守っていなかった。 マナーやきまりが書いていなくても守るようにする。 きまりを守って人がこまらないようにする。

図6 児童の振り返りの記述

特に、児童Aは、本時の授業の前段階では、社会のきまりやマナーについて深く考えたり、常に意識して生活したりすることがなかったと伺える。しかし、授業を通して道徳的実践意欲や態度の向上に関わる「マナーを守りたい」の記述がみられることから、本時を通して価値理解について考えを深めることができたと推察される。また、児童Bは、社会のきまりやマナーを守ることの価値理解に加え、「人が困らないようにする」という社会の一員としての意識が高まったと考えることができる記述をしている。つまり、道徳的価値の理解について深めることができたと言える。

Ⅲ 研究のまとめ

1 成果

○ 課題を自ら見いだすことにより、児童が主体的に取り組めるようになった。

教材文を読んで感じた疑問や違和感を基に問いを生み出すことで、児童は教師の発問を待つのではなく、自ら課題を見いだすことができた。また、三人組で問いを比較・検討する過程を通して、教材文を丁寧に読み返し、友達の視点と照らし合わせながら考える姿が見られた。このことから、「道徳科のなぜ」をつくる活動は、児童が主体的に教材文と向き合い、自分の考えを形成していくための有効な手立てであったといえる。

○ 訊き合うことで、より深く考えることができるようになった。

児童は相手の考えに対して「なぜそう思ったのか」と問い返し、考えの背景や根拠を引き出そうとするようになり、表面的な意見交換にとどまらない対話が成立した。その結果、規則やマナーを「守る・守らない」という行為の是非だけで捉えるのではなく、「自分の行動が周りの人にどのような影響を与えるのか」「公共の場ではどのような気持ちで行動することが大切なのか」といった視点から考えを深めることができるようになった。このことは、人間理解や他者理解を広げ、道徳的価値を実感的に捉える学習につながったと考えられる。

2 課題

○ 児童が「道徳科のなぜ」を作る過程におけるタイムマネジメントが重要である。

限られた授業時間の中で行うためには、活動の進め方や時間配分について工夫が必要であることが明らかとなった。特に、赤線を引く場面や問いを精選する場面では、活動の目的を明確に示し、適切な支援を行うことが求められる。今後は、問いをつくる活動の流れをより整理し、児童が見通しをもって取り組めるような指導の在り方を検討していく必要がある。

○ めあてや本時で扱う内容項目を意識した発問の焦点化が必要である。

児童がつくる「道徳科のなぜ」は多様だが、その中には考える視点が広がり過ぎてしまい、本時でねらう道徳的価値に迫りにくくなる場合が見られた。そのため、児童の主体性を尊重しつつも、めあてや内容項目を意識した問いとなるよう、問いを共有・整理する段階での教師の関わり方が重要であることが分かった。今後は、児童の問いを生かしながらも、学習の焦点が明確になるような支援の在り方を工夫し、より質の高い学びにつなげていきたい。