

群 教 七	G10 - 01
	令 7.290 集
	道徳

自分事として道徳的価値を捉え、 自己の考えを深める児童の育成

——「やってみようタイム」と「自分への手紙」を通して——

特別研修員 新井 正樹

I 研究の概要

1 主題設定の理由

「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」では、「児童が道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えることを通して形成された道徳的価値観を基盤として、自己の生き方についての考えを深めていくことができるようにすることが大切である」と示されている。また、令和7年度の学校教育の指針では、特別の教科道徳において、「道徳的価値を自分との関わりで捉え、広い視野から多面的・多角的に考え、よりよい生き方への思いや願いを深めている」子供の姿が、特に現れてほしい姿として示されている。道徳科では、単なる知識の習得や形式的な読み取りに留まらない、より深い学びが求められている。このことから、ただ教材文を読み取るだけでなく、多様な価値観が交わる対話をする中で、道徳的価値を自分事として捉え、自分ならどうするかを考えていくことが大切であると考えた。

研究協力校（以下、協力校）の児童は、道徳科の授業において、自分が興味のあることに関しては活発に発言をし、登場人物の気持ちに共感することができている。意欲的に取り組むことができる一方で、他者の意見に対して関心が低く、考えを深めることに課題が見られる。また、教材から離れて自分事として考えることが難しい傾向が見られる。

そこで、友達との対話から、道徳的価値を自分との関わりで深めること、自分の経験と結び付けて道徳的価値を捉え、自分の考えを深めることができるようになってほしいと考え、本研究テーマを設定した（図1）。

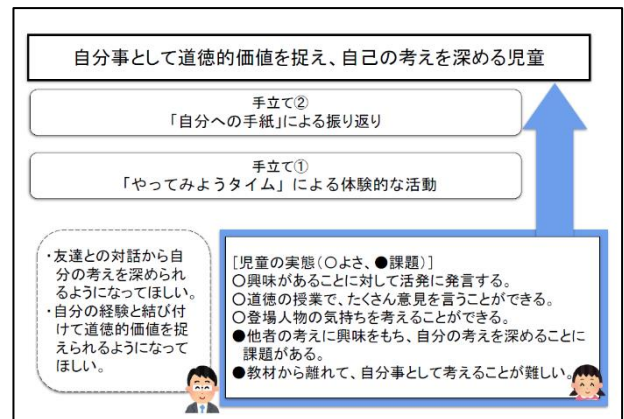


図1 研究のイメージ

2 具体的な手立て

手立て1 「やってみようタイム」による体験的な学習（動作化、役割演技）

道徳的価値について考える場面において、体験的な学習（動作化、役割演技）を取り入れ、自分の考えをもつことで、他者の考えと自分の考えを比較したり、共感したりするなど、対話を行う。「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」では、「児童が表現する活動の方法としては、発表したり書いたりすることのほかに、児童に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技の工夫、動きや言葉を模倣して理解を深める動作化の工夫、音楽、所作、その場に応じた身のこなし、表情などで自分の考えを表現する工夫などがよく試みられる」と示されている。これにより本研究では、以下のように捉え、実践を行う。

- ・動作化では、児童が教材の登場人物になりきり、心情や判断を体験する。これにより、他者の立場や葛藤の深さを体感し、自己の考えをもつことで、他者理解につなげる。
- ・役割演技では、教材の場面を実際の生活場面に置き換えたり、登場人物の行動を自らの言葉で表現したりする。これにより、深まってきた道徳的価値の理解を自分と結び付けて深く考えられるようにする。

活動後には、児童が表現したせりふや表情（葛藤や道徳的価値に迫る様子など）を意図的に全体で取り上げる。その際の心情や理由を問い返し、対話を重ねることで、他者の多様な考えに触れたり、多面的・多角的に考えたりして、道徳的価値の理解を深める。

手立て2 「自分への手紙」による振り返り

授業で深めた道徳的価値の理解や自己の変容を、小学校低学年という発達段階を考慮し、「自分への手紙」として振り返る。

- ・「これまでの自分へ」 過去の自分の行動や考え方を振り返り、道徳的価値との関わりで見つめ直し、表現する。
- ・「今の自分へ」 本時の学習や他者との交流を通して、新たに気付いたこと、深まった考えを表現する。
- ・「これからの自分へ」 今日の学びを基に、実際の生活でどのように行動するか、よりよく生きるための決意や願いを考え、表現する。

この一連の振り返りを通して、児童は授業での道徳的価値を自己の課題として捉え直し、教材から離れて自分事として考えを深めることにつながると考える。手紙形式という親しみやすい方法により、児童が自分自身と向き合って内省することを促し、自分事として道徳的価値を捉えて振り返ることができるように考える。三つの視点全てを記述するのか、自分が書ける視点のみを記述するかは、児童の発達の段階や実態に応じて考慮した。

II 実践例

- 1 主題名 だれにたいしても 内容項目C-13 公正、公平、社会正義（第2学年・2学期）
教材名 「雨ふり」（出典：「どうとく2 きみがいちばんひかるとき」光村図書）

2 授業の実際

本主題は、C-13「公正、公平、社会正義」に基づき、「自分の好き嫌いとらわれないで接すること」に関する内容項目である。低学年の児童は発達の段階により自己中心的になりやすく、好き嫌いで相手に接することが少なくない。公正・公平な社会の実現に向け、感情にとらわれず誰に対しても平等に接することのよさを実感できるようにすることが重要である。

協力校の児童は、助け合うことに意欲的だが、遊びの固定化や、周囲に流された不公平な態度も時々見られる。不公平がいけないと理解しつつも、相手に対する意識が低く判断が難しい。そこで、教材や他者・自己との対話を通じ、相手の気持ちを理解し、誰に対しても分け隔てなく平等に接する大切さに気付かせたい。

(1) 導入について

導入では、道徳的価値を自分事として捉えることができるように、「不公平だと思ったときはどんなときですか」というアンケート結果を提示した。「自分には貸してくれないけれど、他の人には貸してくれた」や「遊んでいるときに、まぜてくれる人とまぜてくれない人がいた」というアンケート結果を提示し、公正・公平に接することについて教師が問いかけ、「誰に対しても同じようにすることは、どうして大切なのだろう」というめあてを設定した。その後、児童はワークシートにめあてに対する自分の考えを記入した。導入で自分の考えを書くことにより、終末で自分の考えの変容が比較できるようにした。自分の考えの変容を比較できるようにしたことにより、児童が本時の中で、どのように考えが変容したのかが明確になった。

(2) 手立て1について

展開では、まず、児童が教材の登場人物の気持ちを考え、自分の考えをもつことができるように、動作化を取り入れた。児童は、3人1組のグループで、教材文に出てくる3人の登場人物



図2 演じた役の気持ちを伝え合っている姿

のせりふを、全員が役割を交替しながら演じた。その後、グループごとに演じた役の気持ちを伝え合った（前ページ図2）。「傘に入れてくれなくて嫌な気持ちだったよ」や「ひろみさんがかわいそうだよね」、「二人に同じようにできればよかったよね」などの対話が見られた。

次に、グループで対話したことについて、全体で共有した。その際、対話の内容から道徳的価値の理解を深められるように「どうしてそう思ったの」や「みんなは、どう思う」と問い返しの発問をした（図3）。その後、「先生だったら、一人だけ傘に入っちゃうな」という教師のゆさぶりに対して、「だめ、だめ」や「自分だったら…」などの発言が見られた。



図3 問い返しやゆさぶりをやっている場面

展開の最後に、児童が自分事として捉えることができるように、役割演技を取り入れた。「もう一度同じ場面があったら、何と答えますか」と発問し、児童が一斉に役割演技を行った。その際、深めた道徳的価値の理解から「いいよ、入れてあげる」、「一人だけ入れないのはよくないから」という児童の発言が見られた。手立て1を講じたことにより、「みんな同じにした方が、ハッピーになるよ」という発言が見られた。これらの発言が見られたのは、動作化によって他者理解の土台を築き、役割演技によって、その理解を自分事として表現するという、段階的な手立てが有効に機能したからだと考える。動作化によって「一人だけ入れないのは、かわいそうだ」という実感を得られたことにより、最後の役割演技において「いいよ、入れてあげる」という言葉が、単なる理想論ではなく、道徳的価値の深まりから実感を伴った発言として表れたと考える。これらから、導入時よりも児童の考えが深まったと考えられる。

(3) 手立て2について

終末では、教材から自分の生活につなげて考えることができるように、導入で提示した実際に起こりうる場面を示してから、児童は振り返りを行った（図4）。



図4 自分への手紙を書いている姿

5月の時点では、授業の感想のみを書いていたり、自分事として振り返ることができなかつたりした児童が見られた（図5）。「自分への手紙」による振り返りを継続してきたことで、自分とのつながりで道徳的価値を捉えて、これまでの自分を振り返り、これからの生活でどのように行動するのかということや、よりよく生きるためには、どのようなことが大切かを考えて記述することができていた（図6）。また、導入時に「罰をくらってしまう」といった自分自身に対して意識をしていた児童Aが、終末には「みんながうれしくなるために」という他者との関わりに対する意識へと変容した（図6）。このような姿が見られたのは、「自分への手紙」という形式が、単なる授業

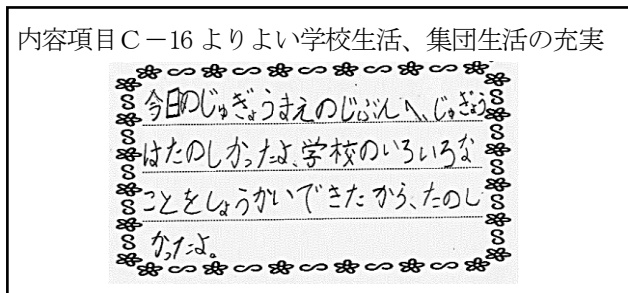


図5 児童Aの「自分への手紙」（5月）

内容項目C-13 公正、公平、社会正義

導入での自分の考え

おたはかなしくなったりいやだな。
 いて思っておなじことをかえこ
 ぱりくららあつたかからです。

↓

自分への手紙

これまでの自分へ、これまでほだれ
 にたいしても同じようにできてたかは
 わかりませんでした。なのでこれから
 はみんながうれしくなるために、だれ
 にたいしても同じようにします。
 自分より。

図6 児童Aの導入での自分の考えと「自分への手紙」（10月）

の感想ではなく、過去・現在・未来の自分との内省的な対話を促したからだと考える。手紙を書く過程で道徳的価値を自分自身の生き方の問題として、深く捉え直した成果であると言える。5月以降の全ての道徳の授業で手立て2を講じた。継続的な振り返りを通して、児童自身が自分の成長や考えの変化を実感できるようになったと考える。

Ⅲ 研究のまとめ

1 成果

- 体験的な学習は、活動の楽しさから児童が目的を見失うことが考えられる。体験的な学習を行った後、児童が気持ちを伝え合う場面を設定したり、児童に問い返しやゆさぶりをしたりすることにより、教材文の内容を理解しながら、児童が自分の考えをもち、登場人物の気持ちを体感的に感じるようになっていた。また、友達との対話を行う中で自分の考えを深めることができていた。
- 小学校低学年の発達の段階に合わせて、自分への手紙を書く活動を取り入れたり、手紙を書く視点を明確にしたりした。それにより、自分の考えの変化や深まりを児童が実感することができ、教材から離れて自分事として道徳的価値を捉えて、考えを深めることができていた。
- 5月と12月に実施したアンケートを比較すると、「道徳の授業で、登場人物の気持ちを考えるときに、自分だったら…と自分に置き換えて考えることがありますか」という質問に対して、「考える」と回答した児童の割合が39%から56%に増加した（図7）。さらに、手立て1「やってみようタイム」についてのアンケートでは、「登場人物の気持ちが分かる」や「やってみると友達の考えが知りたくなる」などと回答している児童の割合が高かった（図8）。この結果からも、児童が自分事として道徳的価値を捉え、考えを深めることができたと考えられる。

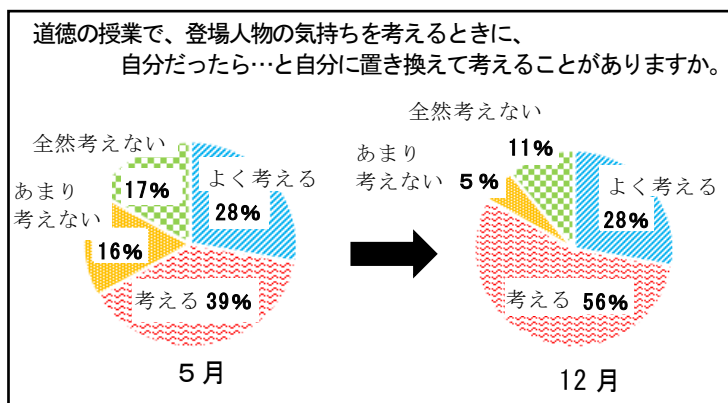


図7 アンケート結果（5月と12月の児童の変容）

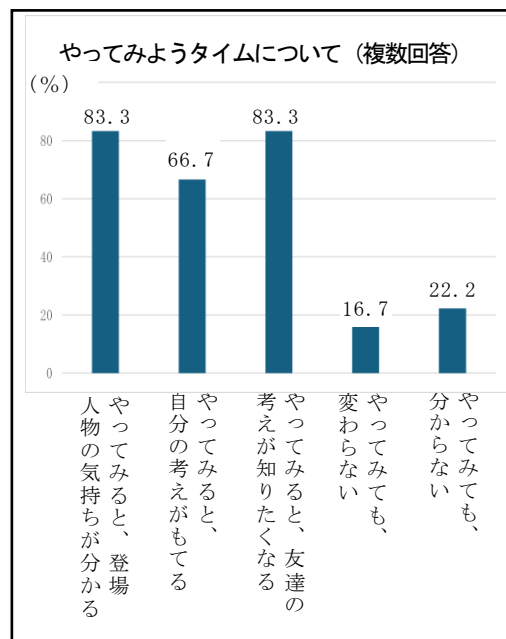


図8 アンケート結果（やってみようタイムについて）

2 課題

- 体験的な学習を行う際は、「何のために行うのか」や「体験してどのようなことが分かるのか」など、目的を明確にして児童と共有することが必要である。また、児童の実態や、発達の段階を考慮して効果的な学習形態や学習活動を工夫することが求められる。
- 「自分への手紙」を書くことが難しい児童もいるので、文型を示したり、個別に考えを聞いたりするなど、児童の実態や発達の段階に応じた工夫が必要である。