

## 主体的に考え，学び合う道徳の授業づくり

### －発問の工夫を活かした授業実践を通して－

宜野湾市立宜野湾小学校 教諭 下地 直樹

#### 目 次

|     |                                              |    |
|-----|----------------------------------------------|----|
| I   | テーマ設定の理由・・・・・・・・・・・・・・・・                     | 21 |
| II  | 研究仮説・・・・・・・・・・・・・・・・                         | 22 |
| III | 研究構想図・・・・・・・・・・・・・・・・                        | 22 |
| IV  | 研究内容・・・・・・・・・・・・・・・・                         | 23 |
|     | 理論研究・・・・・・・・・・・・・・・・                         | 23 |
| 1   | 道徳とは何か・・・・・・・・・・・・・・・・                       | 23 |
| 2   | 考える道徳の授業とは・・・・・・・・・・・・・・・・                   | 23 |
|     | (1) これまで行なわれてきたインカレーションの授業・・・・・・・・           | 23 |
|     | (2) なぜインカレーションの授業を行なうのか・・・・・・・・              | 23 |
|     | (3) 主体的に考える道徳の授業とは・・・・・・・・                   | 24 |
| 3   | 発問の工夫・・・・・・・・・・・・・・・・                        | 24 |
|     | (1) 発問とは何か・・・・・・・・・・・・・・・・                   | 25 |
|     | (2) テーマ発問を用いた授業展開例・・・・・・・・                   | 26 |
|     | (3) 子どもの思考や話し合いを深める発問の工夫・・・・・・・・             | 27 |
|     | (4) 発問を設定するには・・・・・・・・                        | 27 |
| 4   | 学び合う授業とは・・・・・・・・・・・・・・・・                     | 28 |
|     | (1) 「学び」とは・・・・・・・・・・・・・・・・                   | 28 |
|     | (2) 「学び合う」とは・・・・・・・・・・・・・・・・                 | 28 |
|     | (3) 学び合う授業の素地づくり・・・・・・・・                     | 29 |
|     | (4) 学び合う授業で目指す授業構想図・・・・・・・・                  | 29 |
| V   | 検証授業・・・・・・・・・・・・・・・・                         | 30 |
| 1   | 主題・・・・・・・・・・・・・・・・                           | 30 |
| 2   | 主題設定の理由・・・・・・・・・・・・・・・・                      | 30 |
| 3   | 指導計画（主題・本時目標及び主な発問）・・・・・・・・                  | 31 |
| 4   | 本時・・・・・・・・・・・・・・・・                           | 31 |
| 5   | 検証授業研究会・・・・・・・・・・・・・・・・                      | 33 |
| VI  | 仮説の検証・・・・・・・・・・・・・・・・                        | 34 |
|     | 検証1 仮説の検証                                    |    |
| 1   | 発問の工夫を活かし，対話を大切にした学習活動の展開について・・・・・・・・        | 35 |
| 2   | 道徳的価値に対する理解の深まりと，物事を多面的・多角的にとらえることについて・・・    | 36 |
| 3   | 自分と真摯に向き合いながら事後の生き方について，より思考を深めることについて・・・    | 37 |
|     | 検証2 発問の工夫を活かし，対話を大切にした学習展開を心掛けた検証授業と従来型授業の差異 |    |
| 1   | 指導案の比較分析（検証授業における授業展開と以前に実施した授業展開）・・・        | 38 |
| 2   | それぞれの授業後の「子どもの振り返り」における比較・・・・・・・・            | 39 |
| VII | 研究の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・                     | 40 |
| 1   | 研究の成果・・・・・・・・・・・・・・・・                        | 40 |
| 2   | 今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・                        | 40 |
|     | 【註釈】・・・・・・・・・・・・・・・・                         | 40 |

## 主体的に考え、学び合う道徳の授業づくり

### —発問の工夫を活かした授業実践を通して—

宜野湾市立宜野湾小学校 教諭 下地直樹

#### I テーマ設定の理由

道徳教育の実質化及びその質的転換を図るため、小学校では、平成 30 年度から「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（道徳科）となることが決定し、この道徳の教科化によって、量的課題（年間 35 単位時間の道徳の授業時間の確保）および質的課題（子ども達が道徳的価値を理解し、これまで以上に深く考えて、その自覚を深める授業実践を行なう質的転換）という 2 つの大きな課題の改善が期待されている。

しかしながら、現在教育現場で行なわれている道徳の授業については、「中心発問が未熟で、児童に深く自己対話させることが不十分であったため、話し合いに深まりを見ることができなかった」「話し合いの過程で、教師がいつのまにか中心となり、『教師の意図する価値』へと児童の思考を誘導し、知識として理解させて授業を終えてしまった。その結果、授業後の児童のノートには『今日の授業で〇〇ということがわかった』『これからは〇〇していきたいと思った』というあたりさわりのない記述が多く見られた」などの声はよく耳にすることであり、私を含め、多くの教師が道徳の授業実践に課題意識をもっていると言える<sup>(1)</sup>。

それはつまり、児童に一面的な価値理解しか考えさせられず、他者の意見や感じ方と比較・検討したり、物事を自分との関わりで深く考えさせたりすることができていなかったからではないだろうか。

これからの時代はますますの情報化、国際化が予想され、子ども達は様々な価値観や言語、文化を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きていくことが重要になってくる。それゆえ、教師は、道徳の時間の指導を通して児童一人一人に、「高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力」<sup>(2)</sup>を備えさせなければならない。

ではどうすれば、それらを身につけさせられるのだろうか。どうすれば教師主導の一方的に伝えるだけの授業ではなく、児童が主体的に考え、議論を通して学び合う授業が実践できるのだろうか。

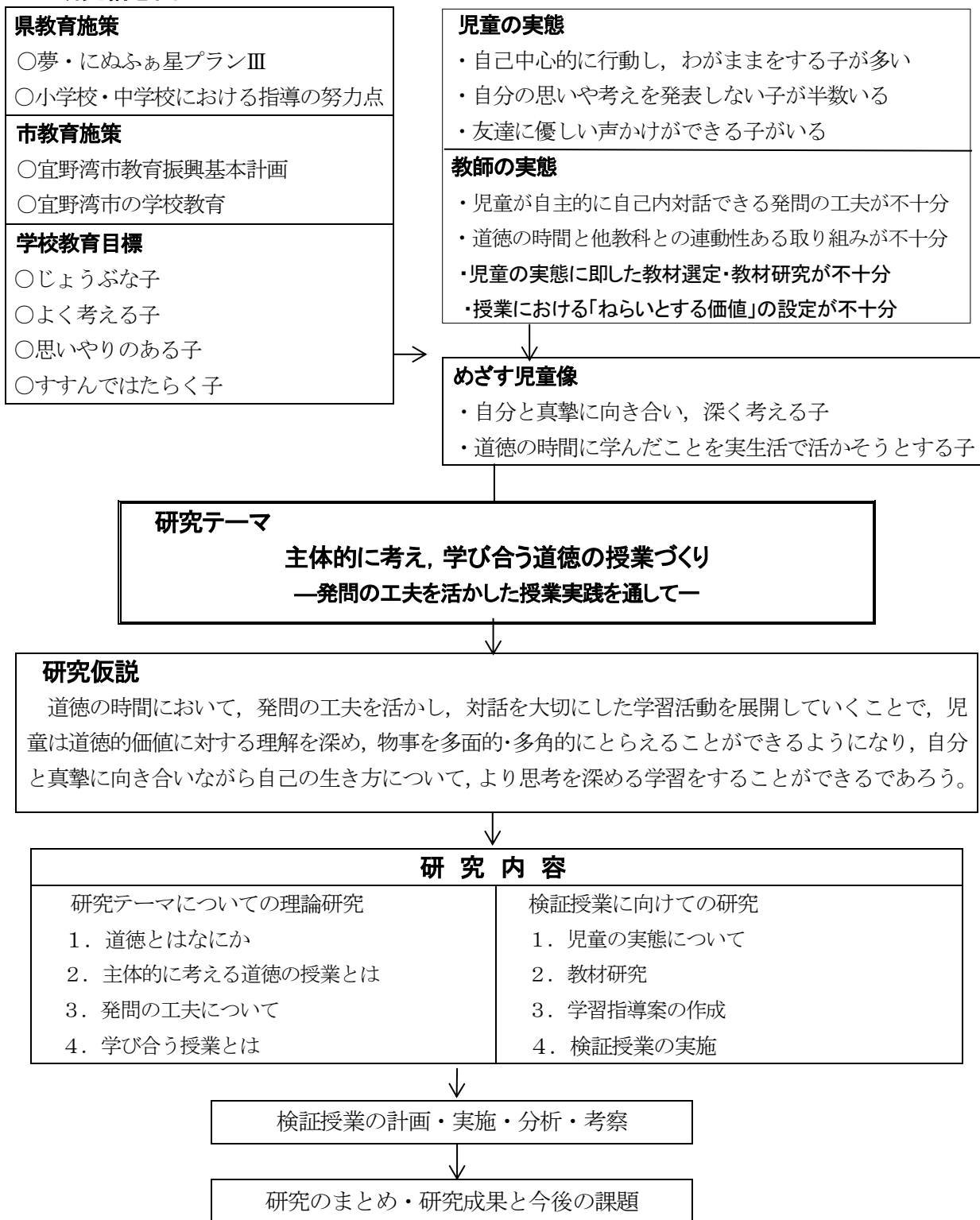
その答えは、教師の授業における発問力であり、学習形態の在り方にあるのではないだろうか。道徳の時間に「ハッ」とする瞬間や、「なるほど、そうだったのか」と思える瞬間を作り出せる発問や、今まで知らなかった考えと自分の考えとを比較することができる発問をする事、そして対話を通して相互交流し、学び合いを通して自分の考えをより一層深めることができる学習場面を設定することが、その課題を解決する鍵を握っているのではないだろうか。

本研究では、上記の考えのもと、児童間の対話で展開される学び合いや中心発問で、道徳的価値についての理解を深め、児童が物事を多面的・多角的に捉えられるようにし、考えをさらに深められるような補助的な発問をするという工夫を通して、道徳的諸価値や自己の生き方について、より思考を深めていきたいと考え、本テーマを設定した。

## Ⅱ 研究仮説

道徳の時間において、発問の工夫を活かし、対話を大切にした学習活動を展開していくことで、児童は道徳的価値に対する理解を深め、物事を多面的・多角的にとらえることができるようになり、自分と真摯に向き合いながら自己の生き方について、より思考を深める学習をすることができるであろう。

## Ⅲ 研究構想図



## IV 研究内容

### 理論研究

#### 1 道徳とは何か

道徳とは何かと考えた時、対比されるものに法律、マナーが挙げられる。奥田太郎は「法律やマナーが権威に訴えかけるのに対し、道徳は『その理由』を探究する姿勢が求められる」と、その違いを述べている<sup>(3)</sup>。法律やマナーが守らなければならないもの、守るべきものであることに  
対し、道徳は「どうして」「なぜ」と、「そうであること」の理由を提示することが求められる。  
問い続けることで、よりよい生き方を求めていこうという姿勢、行為が道徳なのだと考える。

#### 2 主体的に考える道徳の授業とは

主体的に考える道徳の授業とは何かを説明する前に、現在でも小中学校における道徳教育の主な方法論とされ、多く実践されているインカルケーションによる授業について触れておきたい。

##### (1) これまで行なわれてきたインカルケーションの授業

上地完治は、「インカルケーションによって行なわれる道徳授業では、ねらいとする道徳的価値が子ども達に一最終的には一教え込まれることがある。こうした教え込みが問題となるのは、インカルケーションによる授業では道徳的価値を子ども達に確実に伝えることが目的とされるため、そのような価値を子どもたちが多角的・批判的に捉える余地がなく、そのために子ども達が主体的にその価値を獲得するプロセスが阻害されているからである」と述べている<sup>(4)</sup>。資料1は上地によるインカルケーションの授業のメカニズムである。

資料1 インカルケーションの授業のメカニズム

上地完治 (2014) 201 頁

|       |                                                  |
|-------|--------------------------------------------------|
| 第1段階： | 登場人物の心情を理解する<br>↓<br>(「そのとき登場人物はどう思ったであろうか」)     |
| 第2段階： | 自分(学習者)の心情に置き換える<br>↓<br>(「自分だったらどう思うだろうか」)      |
| 第3段階： | 自分(学習者)の生活に戻す<br>(「今日学んだことをこれからの生活の中でどう生かしていくか」) |

これを読み解くと、第1段階では、読み物資料において登場人物が、問題となる場面を通して心情を変化させることに気付き、授業のねらいとする価値を子どもたちが理解することが鍵となる。しかし、第1段階における価値の理解はあくまでも資料の登場人物の心情に寄り添うもので、物語上の理解に過ぎない。つまりまだ他人事の段階である。そこで第2段階において、自分と登場人物を置き換えることが重要になる。この段階で子どもは初めて自分事としてその価値に迫ることができる。ただし、子ども全員が資料を読むだけで自分事として捉えることができるとは限らない。それゆえに役割演技をさせる等の工夫も視野に入れなければならない。そして第3段階では、これまで読み物資料の中で確認した価値を、今度は自分の生活の中に置き換えて考えることが子ども達には求められる。

そして授業は終盤にさしかかるのだが、ここに我々教師が陥りがちな落とし穴があるのではないだろうか。それは、今日の授業で分かったこと、これからの日常で生かしていきたいことは何かといった類の決意表明を子どもに求めてしまうことである。

##### (2) なぜインカルケーションの授業を行なうのか

われわれはどうしてこのインカルケーションの授業を行ってしまうのか。そこには道徳教育特有の性質が存在することも挙げられる。上地によれば、「私たちの社会にはこれまで歴史の中で『道徳的である』とされてきた価値が社会の常識や伝統といった形で存在する。道徳教育はそういっ

た社会的な常識や伝統を子どもたちに伝達し、社会を再生産するためのものであるという考えが方がそうである。インカルケーションの授業では、どうしてもこの活動が中心的に行われやすい傾向にある」と述べている<sup>(5)</sup>。それに加え、今までの多くの研究実践により確立した「道徳の授業はこうあるべき」というこのインカルケーションの授業スタイルは、教えることを生業とする我々教師にとってはとても心地がよいものだからではないだろうか。教育は正しい事を教えなければならないという概念、子どもには正しい考えを身につけさせなければならないという義務感が確かに私にはある。

もう一つの要因としては、我々教師がすぐに効果を期待してしまうことも挙げられるだろう。本来、道徳教育は、長い目で見ないと効果を知ることはできないとされている。それは分かっているが、算数や国語の授業では、毎時間の授業の終末で適応問題をさせたり、単元末にテストを行ったりすることで、一人一人の習熟の度合いを確認することができる。しかし道徳の授業にはそれがなく、教師は安心感を求めてついインカルケーション的な学習、つまりはその時間で理解させ、身につけさせたい道徳的価値を教え込み、決意表明的なコメントを言わせて安心感を得ようとしているのではないだろうか。

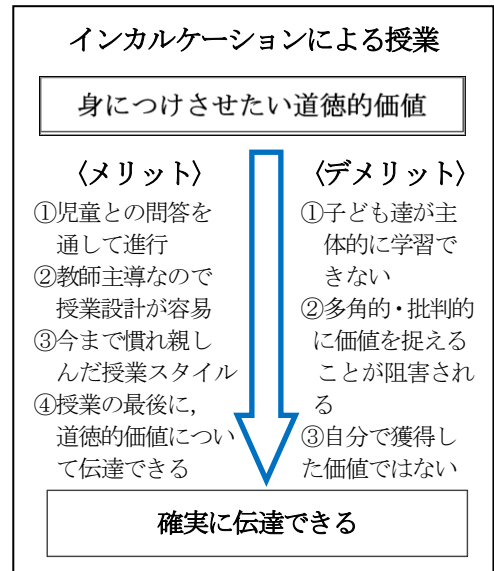


図1. インカルケーションの授業のメリットとデメリット

### (3) 主体的に考える道徳の授業とは

道徳の授業において、子どもが自分と対峙し、思考する場面は大きく3つあると考える。まずは資料に出てくる登場人物に自分を投影させ、「私だったら」と考える場面である。そして次に、友だちの意見を聞き、対話を深めていく過程で「自分の意見」と「友だちの意見」を対比させて考える場面、そして最後に「やっぱり自分は〇〇だ」と最終的に自分の考えを決定する場面である。この3つの場面で教師の教え込みによらず、自分の考えに正直になること、そしてさらに、道徳の授業において展開されてきた課題を自分事として捉え、それを表現し、友だちと共にその考えが正しいのかどうか吟味していくことこそが主体的に考える道徳の授業といえるのではないだろうか。そしてそれを支える根底には、やはり我々教師の役割がある。上地は、「人の考え方や感じ方、どのような人生や幸せを望むかといったことなどは人それぞれであり、『友情』や『誠実』という言葉で何を意味するかということも人によって異なるはずである。道徳として統一的な価値があるかとか、あるべきであるという考え方、そしてそうした統一的な価値をすべての子ども達に確実に教え込むべきだという考え方は、そういった個々人の差異を無視して統一的な価値という枠に無理矢理彼らをはめ込もうとする試みであるといえる。したがって、価値多様化社会における道徳教育は、人々の差異を無視して統一性を強いるのではなく、個々人が異なるという差異から出発しつつ、いかにして社会の中に連帯を作り出すかという課題が重要となってくるのである」<sup>(6)</sup>。と述べている。つまり我々教師は、ファシリテーターとしての役割を担い、子ども一人一人の考えを保証しつつ、「授業は子どもと教師の協働作業として行なわれていくべきだ」という考えのもと、インカルケーションによる授業からの脱却を心掛けなければならない。

### 3 発問の工夫

先述してきた「主体的に考える道徳の授業」における児童の思考活動は、その殆どが教師によ

る発問から始まっているといっても過言ではない。学習指導要領においても、「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、自己をみつめたり、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り、発問によって児童の問題意識や疑問などは生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出されるためにも、考える必然性や切実感のある質問、自由な発想をする発問、物事を多面的、多角的に捉えたりする発問などを心掛けることが必要である」と示されている。

## (1)「発問」とは何か

### (ア) 指導過程上の位置づけによる発問区分

発問とは、道徳授業の実際に即して行なう指導の手立ての一つであり、とくに子どもの思考や話し合いを深めるという、道徳教育においては極めて重要な役割を担っている。平成18年に広島県で行われた第2回道徳教育推進リーダー養成プログラムの「ねらいにせまる発問づくり」の中で、発問は次の要素を持っていなければならないと紹介された<sup>(7)</sup>。

- ① 児童の実態に即していて、心が揺さぶられるようなもの
- ② 児童が自由に自分の感じ方や考えを表現でき、多様な価値観や考え方が出るもの
- ③ 何を問うているのかが明確なもの
- ④ 自分のこととして考えられるようなもの
- ⑤ 誰にでも答えられるようなもの

また、永田繁雄は、指導過程上の位置づけによる発問区分として次の4つを挙げている<sup>(8)</sup>。

資料2 指導過程上の位置づけによる発問区分

|           |                                                                                                                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習<br>テーマ | 話し合いの入り口で、全体的な問題を示すもの<br>・導入でねらいとする価値にかかわって学習課題を設定したいときに問う発問<br>・資料提示後に「〇〇がしてあげたことをどう思うか」「～のようにしてよかったのか」などと問う発問                                                                  |
| 基本<br>発問  | ねらいを達成するために欠かせない押さえとなるもの<br>・事実確認を問う発問<br>・ねらいとする価値に関わる発問<br>・主人公の生き方、感じ方や考えを問う発問<br>・最後のまとめの段階での発問                                                                              |
| 中心<br>発問  | ねらいを達成するためにとくに重要な発問。児童から多様な考えを引き出すための発問。<br>中心発問の条件<br>・児童が主体的に考えることができ、多様な価値観が出せるものであること<br>・自己の本音や心情を語らせるものであること<br>・児童の興味だけでは答えられない発問であること<br>・資料とねらいを達成するために、欠いてはならない発問であること |
| 補助<br>発問  | 多様な感じ方や考えを十分に引き出せなかった場合、物事を多面的、多角的に考えさせたい時、思考を深めたい場合にする発問。「ゆさぶりの発問」や「批判的な発問」などがある。                                                                                               |

※永田繁雄（2014）8月号，4頁を参考に筆者作成

### (イ) テーマ発問と場面発問

永田によると、発問は別の角度から見るとさらに「場面発問」と「テーマ発問」に分けることもできる。

#### 「場面発問」とは

資料中のある場面に即して、そこでの登場人物の心情や判断、行為の理由を問うたり、気づきを明らかにする発問で、ある場面での人物の内面を掘り下げることが多く、この発問が多い授業だと、登場人物の心情の読み取りばかりが多い授業になってしまう。

#### 「テーマ発問」とは、

資料のテーマそのものに関わってそれを掘り下げたり、追求したりする発問で、人物の生き方や資料全体や変化などに着眼して子ども自身の考えを問うことが多い。

永田によれば、①現在使用されている主な副読本の教師用指導書に所収された学習指導案について、資料による話し合いの段階での発問を区分したところ、84.4%が「場面発問」に類別された、②しかも「場面発問」だけで構成されている授業も多く、中心発問が場面発問である

ことも多かったという<sup>(9)</sup>。確かに脱線することなく子どもを誘導し、各駅停車でその都度気持ちや考えを確認していく所謂「安全運転型」の授業には安心感があるが、それでは子どもは、教師の問いを待ちつづけることになる。それに比べ、テーマ発問を生かす授業は子ども自らが地図を持ってその価値を探究するという「冒険運転型」の授業であり、永田はこれからの道徳教育にはテーマ発問が有用で、場面発問にテーマ発問を組み合わせていくことで、問題追及の過程を生み出すことができると述べている。

問う対象や問い方における場面発問とテーマ発問の特徴を（表1）、（表2）に示す。

（表1）発問の対象（何を問うのか）

|                                                                        |       |                       |
|------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------|
| ①場面を問う 人物の気持ち・考え<br>～のとき〇〇の気持ちはどんなだろう。 ～のところで〇〇はどんなことを考えただろう           | 場面発問  | 抽象度<br>↓<br>ねらいに迫っていく |
| ②人物を問う 人物のあり方（生き方）・それに対する考え<br>～〇〇が大切にしていることは何だろう ～〇〇〇のような生き方についてどう思うか | テーマ発問 |                       |
| ③資料を問う 資料のテーマ・それに対する考え<br>～はどんなことが問題なのか 〇〇が主張する～についてどう考えるか             |       |                       |
| ④価値を問う ねらいとする価値そのもの<br>本当の「〇〇」とはどんなものか 「〇〇」についてどう考えるか                  |       |                       |

（表2）発問の問い方（どのように問うのか）

※永田繁雄（2014）8月号，4頁を参考に筆者作成

|                                                                       |       |               |
|-----------------------------------------------------------------------|-------|---------------|
| A. 共感的に問う<br>～のときの心の中はどんなだろう。〇〇になって想像してみよう<br>～のときの〇〇と同じ気持ちになったことはないか | 場面発問  | 多<br>↑<br>使用度 |
| B. 分析的に問う<br>なぜ〇〇はそうのように行動したのか 〇〇の行動にはどんな意味があるのか                      | テーマ発問 |               |
| C. 投影的に問う<br>もし自分が〇〇だったらどうするか もし〇〇だったらどう考えるか                          |       |               |
| D. 批判的に問う<br>〇〇は本当にそうようにしてよかったのか ～という考えにあなたは賛成か，反対か                   |       |               |

※永田繁雄（2014）8月号，4頁を参考に筆者作成

## （2）テーマ発問を用いた授業展開例

道徳の授業は、扱う資料やねらいとする価値によって授業構成が異なるものだが、テーマ発問を用いて展開される基本的な授業構成例を以下に示す。

（表3）テーマ発問を用いた授業展開例

| 過程       | 授業展開                                                                      | 発問の視点                                                                 | 具体的発問例                                                                                                                                                      |
|----------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入       | 学習テーマの投げかけ<br>①主題についての現在の受け止めを知る。<br>②主題を追求するための問題意識をもつ。                  | 〇主題について現在の受け止めを行う。                                                    | ・〇〇とはどういうことだろう。<br>・〇〇とはなんだろう。                                                                                                                              |
| 展開<br>前段 | （資料提示）<br>基本発問 と 中心発問<br>③いくつかの問いで主題を追求する。<br>補助発問<br>④導入の問いについて更に深く追求する。 | 〇主人公の生き方について、共感的・批判的な考えを問う。<br>〇主人公と自分を重ねて考えを問う。<br>〇主題についての意味や良さを問う。 | ・〇〇の生き方を支えているものは何だろう。<br>・〇〇が大切にしているものは何だろう。<br>・〇〇の考えが変わったのはなぜだろう。<br>・自分ならどのようにするだろう。<br>・主人公と自分とは、どんなところが違うだろう。<br>・どんなところが似ているだろう。<br>・本当の〇〇とはどんなものだろう。 |
| 展開<br>後段 | ⑤主題を自分の生活に当てはめて考える。                                                       | 〇自分が学んだ事、考えたことを問う。                                                    | ・この話から自分が学べたこと、深く考えたのはどんなことだろう。                                                                                                                             |
| 終末       | ⑥学習を振り返りながら主題について考える。                                                     | 〇学習を振り返って、自分が考えたことや気づいた事を問う。                                          | ・話し合いの中で、自分の考えが変わったところはないだろうか。                                                                                                                              |

※永田繁雄「道徳科としての授業の準備」上廣倫理財団第20回道徳教育シンポジウム提言3，2015年8月，参考に筆者作成

### (3) 子どもの思考や話し合いを深める発問の工夫

効果的な発問を行なうためには、本時のねらいとする道徳的価値に気づくことができるように、ア 発問の内容、イ 数、ウ 順番、エ 発問構成などを吟味する事が大切だと言われる。そこで、思考を深める道徳授業づくりにおいて下里道代は、前述ア～エを押さえた上で、以下のような「発問の工夫」を行なうことが重要であると述べている<sup>(10)</sup>。

資料3. 発問の工夫に関する項目

※下里（2015）を参考に筆者作成

- ア 発問構成前に、学習の終末においてねらいが達成できた姿を具体的にするために、「表れてほしい多様な児童の意識」を明らかにする。そして、その意識へ向かうために、児童に思考を深めてほしい課題について考える。
- イ 子ども達が分かったつもりでいる物事に対して思考や認識に疑問や混乱を生む「揺さぶり発問」「批判的な発問」「2つの概念が矛盾する発問」などの補助発問を仕組む。
- ウ ・問い返しや追求する発問…「なぜそう思うの」「～ってどういうこと」  
・詳述させる発問…「もっと詳しく教えて」「なぜ～が大切なのだろう」  
・つつこむ発問…「本当にそうなの」「どうして～の大切さは分かるのに実行できないのかな」「どうすれば～できるようになるかな」等を取り入れる。
- エ 一人一人の考えの発表や、教師と児童による一問一答ではなく、学級全体に広げて考えさせる。
- オ ・相違点を明らかにする発問「よりよいのはどれですか」「あなたなら、どちらをえらびますか」  
・共通点を明らかにする発問「どの考えにも共通する大切なことは何だろう」を問うことで、共通点や相違点に気づかせる。
- カ 「～さんの立場になって考えよう」など、視点を変えさせる発問により、多角的に考えさせる。

### (4) 発問を設定するには

今までは発問の種類や、発問をいつ、どのように問うのかについて記してきた。それではそもそも、発問はどうやって設定するのだろうか。そこで大切になるのは、やはり教材分析である。教材分析といっても、ただ読み物資料にある「起」「承」「転」「結」を考えながら発問を順序立てていくと、主人公の心情の読み取りが中心になってしまい、その資料がもつテーマにかかるところまで感じ取ることができないまま資料分析が終わってしまう。そのレベルの資料分析では、いかにテーマ発問をしても、結局、時系列の発問をすることになったり、子どもたちが感じ取り発言してくる様々な関連価値に惑わされ、收拾がつかない授業になってしまったりしてしまう。谷口雄一は、それを防ぐため、「起」「承」「転」「結」という横軸に縦軸を意識することを提案している<sup>(11)</sup>。

| 資料のもつテーマと分析がずれてしまうケース                                                                                                                                                                       | 資料のもつテーマを感じ取る資料分析                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>資料の起承転結に沿って横軸だけで考える</p> <p>起 → 承 → 転 → 結</p> <p>読み進めながら、「この資料は、どういった流れになっているのだろうか」や「それぞれの場面でどんなことを聞こうか」などを考えながら読み進める。</p> <p>↓</p> <p>主人公の気持ちを聞くことを繰り返す授業</p> <p>授業のねらいになるテーマを考えられない</p> | <p>起承転結の横軸の流れ + 縦軸の意識</p> <p>縦軸を加える</p> <p>起 → 承 → 転 → 結</p> <p>本時のテーマ</p> <p>資料全体を読み、なぜ？ どうして？と感じたことを大切にする<br/>横だけでなく縦を意識して読むことで、資料の持つテーマを感じ取る</p> |

※図2. 資料分析のイメージ 谷口雄一（2014）8月号、16頁参考に筆者作成

前頁のことを踏まえ、本研究の授業づくりは以下のような流れで行っていく。

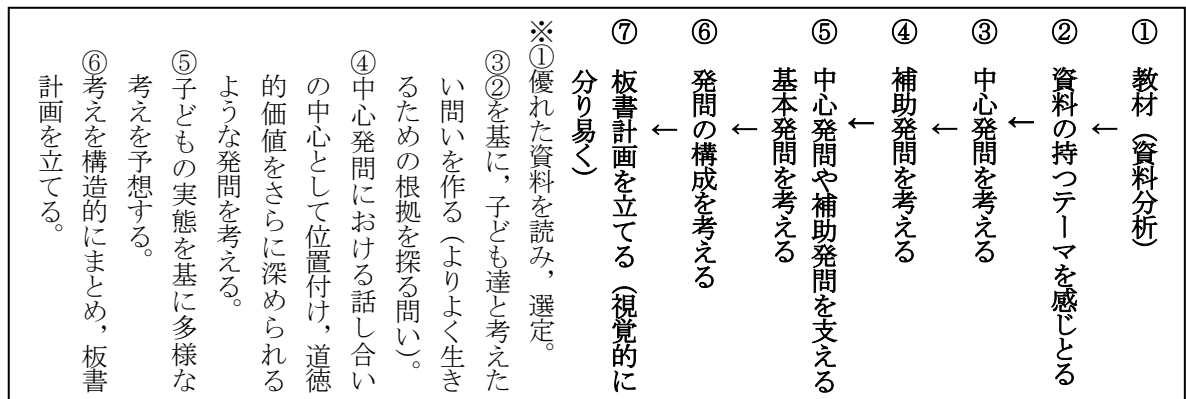


図3. 道徳の授業づくりの手順

#### 4 学び合う授業とは

##### (1) 「学び」とは

「学び」（学ぶ）ということは言い換えると学習するということである。今まで知っていることを授業で再確認しても、そこに学びはない。上地は、「子どもが『学び』を充実するには、そこに『驚き』や『発見』、『疑問』『確認』など、これまでの知識や考え方に変化を生じなければならない。」と述べている<sup>(12)</sup>。以前読んだ本に「大学生と接していて痛感するんですが、彼らは、答えがないもの、正解がない問題に取り組んで意見を言っていくのがとても苦手なんですね」<sup>(13)</sup>というコメントがあり、ハッとさせられた。小学校で実施される各種アンケートを見ると、国語や算数のように答えが明確な教科については自信をもって発言できるが、「自分の考えを表現すること」に関しては「自信がないから」と発言を控える子どもの実態があり、この傾向は高学年でより顕著に表れている。それは、教師が授業時間の都合上「授業の展開および進行に利用し易い発言」を好んで活用することに起因するのではないだろうか。その様な授業環境では、子ども達は正解を求められていると感じるようになり、自ずと正解探しばかりに目がいき、自信がないことは発言しにくいという現状になるのは必然である。そういった事態を避けるためにも、我々教師は、子ども達に「答え探しをする学び」から、先述した「本当の学び」を保証していかなければならない。道徳の時間も、道徳性を養うことを目的とした学びの時間でなければならない。

##### (2) 「学び合う」とは

一般的に、複合語として「学び合う」を捉えると、学んだこと（自分が考え、獲得したこと）を伝え合う（話し合う）ことだと考えられる。しかし、道徳学習における「学び合う」では、より深い活動が求められるのではないだろうか。自分と異なる意見に出会うためには、他者は当然必要であるが、道徳の授業は前提として、意見の違う他者と「共存しなければならない」というものがある。また、道徳には正しさが求められるため、よりよい意見を求めなければならない。つまり、授業中に子ども達が自由に考える場を保証するからこそ、どの意見が「より正しいか」「より善いか」を、話し合いを通して吟味することが必要なのである。吟味するとは、他の人の意見に対して理由（根拠）を示しながら賛成・反対の態度表明をすること、そしてまた、その根拠についてみんなで同様に態度表明する事である<sup>(14)</sup>。そう考えると学び合いとは、ただ意見を言い合わせるのではなく、色々な意見を吟味し、よりよい考えを探索していこうという活動であり、「対話」とも言うことができる。

学び合いを大切にするためには、対話の技術も子ども達に身につけさせなければならない。私

の今の授業スタイルでは子ども達に十分に「対話のスキルアップトレーニング」をしているとは言えない。何よりも、学習において対話を阻害するものの一番の要因は教師主導により、子どもの発言に自由度が与えられない事だと思う。子どもの対話力を向上させるには、教師の授業における意識改革と、やはり日頃からのトレーニングが必要である。自己主張（発表）がなければ授業が成立しないという緊張感と、自分の考えには「自分の頭の中」という限界がある、だから対話を通してさらに考えを深めるのだという必要性を自覚させなければならない。

### (3) 学び合う授業の素地作り

学び合いを促進させるには、教師の手立てが必要になる。道德の時間のみならず、各教科、領域など全ての学校生活において子どもたちに意識させなければならない。その方法は多様にあるが、今回の研究で実践することを以下に挙げる。

(表4) 対話のレベルを向上させる取り組み

| 実施項目              | 実施内容                                                              |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------|
| ①個人の意見を尊重する環境をつくる | 話し方名人・聴き方名人の掲示物の活用で、相手のことを考えて発表するやさしさ、傾聴する事の大切さを伝える。              |
| ②ルールの徹底           | 話し合いの時には、資料4のルールを遵守させる。                                           |
| ③スキルアップトレーニング     | ・ペアでの話し合いの仕方 ・グループでの話し合いの仕方<br>※（アクティブラーニングやSST、構成的グループエンカウンターなど） |

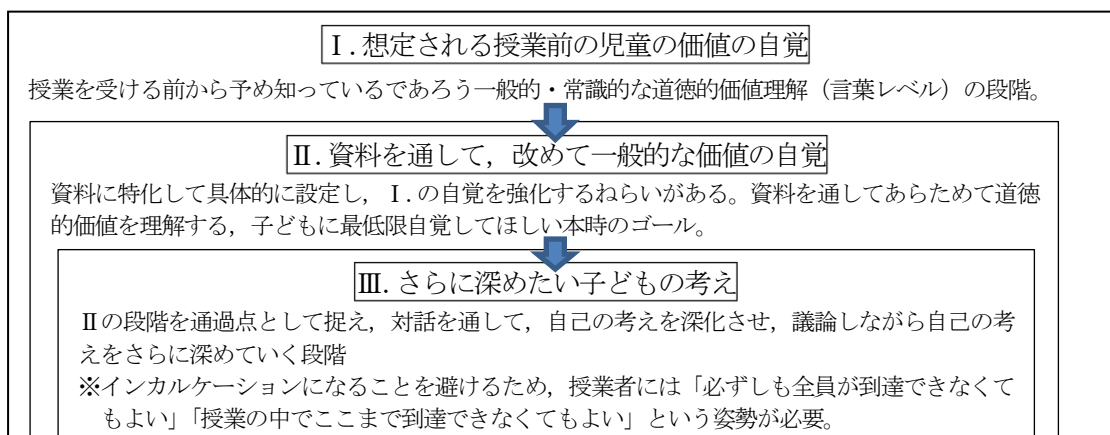
資料4. 渡邊満（元岡山大学）の提唱する話し合いルール（低学年用に一部改良）

- ①だれも自分の考えを言うことをじゃまされてはいけない。
- ②自分の考えは、必ず理由をつけて言う（なぜなら…～だと思うからです。）。
- ③ほかの人の考えには、はっきりと **さんせい** か **はんたい** かを言う。  
（そのときには必ず 理由もつけて言う）。
- ④理由があたっていると、なっとくしたらその考えは正しいをみとめる。
- ⑤とちゅうで考えをかえてもいいが、その理由も必要。
- ⑥みんながなっとくできる理由をもつ考えは、みんなそれにしがわなければならない。

### (4) 学び合う授業で目指す授業構想図

本研究では、「主体的に考え、学び合う道德の授業づくり」をテーマとして掲げ、サブテーマである「発問の工夫」を通して子ども達が、自分と真剣に向き合いながら道德的価値や自己の生き方について、より思考を深める学習ができることを目指している。そのためには上記の理論研究を踏まえた授業実践をする事に加え、教師自身が授業のゴールを本来のゴールより少し先に設定しておくことも有用だと思う。その授業構想について真榮城善之助が提唱しているものも参考にしながら、今回の研究では授業づくりを進めていく<sup>(15)</sup>。

資料5. 真榮城が掲げる道德の授業構想図



## V 検証授業

## 第2 学年道徳学習指導案

平成 28 年 12 月 14 日 (水) 3 校時

宜野湾小学校 2 年 4 組 26 名

授業者 下地 直樹

指導助言者 上地 完治

### 1 主題 「すなおにのびのびと」

【A-2 正直, 誠実 うそをついたりごまかしをしたりしないで, 素直に伸び伸びと生活する】

資料名「うそついちゃった」 出典:「私たちの道徳 2 年 P44～」

### 2 主題設定の理由

#### (1) ねらいとする道徳的価値について

本内容項目は, してはいけないことをしてしまったときには, 素直にその非を認め, 謝ること, 正直で素直に伸び伸びと生活できるようにすることについて扱うようにする。「素直に伸び伸びと生活する」とは, 「単に楽しく自由に過ごすというだけではなく, ごまかしをせず, 自分自身の中に後悔や自責の念が生じたりしないように, まっすぐな気持ちで正直に対応し, 生活していくこと」であるが, 2 学年の子ども達にとっては, その概念はまだ形成途中であり, そう感じる機会もあまりないため, 日頃から意識して生活しているとは言えない。そのため, 素直に伸び伸びと生活するためには, それがどのようなことなのかを具体的にイメージさせ, 理解することも重要である。そこで, 本主題においては第一時で「正しいと思うことを進んで行うこと」の良さを, 第二時で「してはいけないことをしてしまった時に素直にその非を認めること」の良さについて理解し, 第三時において, それらの良さをふり返りながら読み物資料「お月さまとコロ」を学習することで「素直に伸び伸びと生活すること」の良さについて理解を深め, これからの自己の生活を考えていけるようにしたいと思い, 本単元計画を立てた。

#### (2) 子どもの実態について

本学級の子どもは, 授業中に発表することが好きな子が 19 人おり, 比較的発表が活発な学級である。しかしながら, 道徳が好きな子どもが 24 人いる中で, 道徳の時間に発表する子は 15 人と, 他教科も含めた授業全般で発表する人数より少ない。これは, 他教科 (例えば国語) にも言える事だが, 答えのない自分の考えを表現することが苦手と考えている子どもが多いからだと推測される。その他の質問項目及び子どもの実態は VI 仮説の検証の頁に記述。

また, 前回の道徳の授業「いいことはすすんで」【A-1】の学習中に「自分はうそをついたことがあるよ」と答えた子どもが学級の半数以上いることも分かった。授業後, 「うそをつくこと」についての学習を次時に行なうことを約束すると, 子ども達も楽しみにしてくれた。しかし, 「うそをついたことがある」と言った子たちは, そのほとんどが笑顔で自分の失敗を話しており, その悪びれない様子からも, うそをつくことは悪いこととは知っているが, どうしてうそをついてしまうのか, その先にどんな気持ちがあるのか, そのことで周りの人はどうなるのか等, その行為に対して深く考えたことはあまりないように感じる。それゆえ, 本時間でうそをつくとはどういうことなのかについて真剣に考えさせる場を設けることは, これまでの自分の生活の振り返りや, これからの生活を考えていく上でとても意味があると思う。

#### (3) 資料および指導について

「うそついちゃった。本当は, ぼくがやぶったのに, 弟がやぶったって言っちゃった。弟が, 『フギャー』とないた。ロボットやぬいぐるみが, ぼくをにらんでいるみたい。このままじゃいけない。

思い切って『ごめんなさい』って言ってみた。 すっきりして気持ちがいいな。『もううそなんかつかないぞ』これが資料に出てくる内容の全文である。

この資料でまず目いくところは、「ぼく」がうそをついた後の心の葛藤をロボットやぬいぐるみを通して表現しているところである。子ども達には、「ぼく」がうそをついてしまった時の気持ちに寄り添わせながら、なぜうそをついてしまうのか、うそをつくとうどういった気持ちになるのか、なぜそのような気持ちになるのか等、様々な状況を思い浮かべさせながら、「人は、してはいけないことをしてしまうと、つい自分可愛さからその罪を隠そうとすることがある。そして、その時の気持ちは、短絡的に、ただ自分が不利益を被ることを避けたいという自己中心的な思いからであり、しばらく落ち着いて考えると、関わっている周りの人たちに迷惑をかけていることや黙っていることに対して罪悪感等が生じてくることがあるものだ」というイメージをもたせていく。

次に、うそをついてしまったけれど正直に言った時、初めから正直に言った時、ずっとうそをつき続けた時の心の動きを、図式化して考え、「暗い気持ちが占める割合」が多いことから実はうそをつくことと失うことの方が多くに気づかせたい。また逆に、正直であると得をすることがあることにも気づかせ、今後の自分の生活をどうしていきたいかに目を向けられるようにしたい。

### 3 指導計画（主題・本時目標及び主な発問）

本学級の子どもの実態を踏まえ、本時では「うそをつくこと」に焦点を絞って学習を展開し、「素直にのびのびと」に関しては主に次時で扱うよう、2時間構成とした。また、【A-1 善悪の判断】の項目と関連させ、単元的に構成することで価値理解を深め、今後の生活に生かせるようにした。

|     | ○主題、価値、(資料)                                             | 主題目標                              | 本時目標                                                                                      | ☆中心発問 ●補助発問                                                                         |
|-----|---------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 第一時 | ○よいと思うことはすすんで<br>・善悪の判断<br>(私たちの道徳1・2年「ぼんたとかんた」)        | よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。   | 人は悪いことと分かっているつもりで誘惑に負けてしまうことがあるが、それを乗り越え、正しいと思う事を行なうと清々しい気持ちが待っていることを知る。                  | ☆いいと思ったことを進んでやると気持ちがいいんだね。どうしてだろう？<br>●みんなだって、きまりがあるのについてやっちゃうことってないの？              |
| 第二時 | ○すなおにのびのびと<br>・正直、誠実<br>(私たちの道徳1・2年「うそついちゃった」「お月さまとコロ」) | うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。 | 人はついうそをついてしまうものだが、うそをつくとう結果的に自分にとって不利益になることが多いということを理解し、うそをつくことは「悪い」よりも「(損をする)」ということが分かる。 | ☆うそをつくとう、どうして謝りたくなるのだろう？<br>☆うそをついた時と正直に言った時の心の動きを比べよう<br>●正直に言ったら怒られるかも。でも得をすることは？ |
| 第三時 |                                                         |                                   | イライラするとつい他の人にあたってしまうことがあるが、やってしまったことを素直に認め、相手に気持ちを伝えと、自分も相手も気持ちよく生活できることを知る。              | ☆イライラしているときに、思ってもないような行動をするのはどうしてだろう？<br>●素直になることで得られるものはなんだろう？                     |

### 4 本時

#### (1) 授業のねらい

人はついうそをついてしまうものだが、うそをつくとう結果的に自分にとって不利益になることが多いということを理解し、うそをつくことは「悪い」よりも「(損をする)」ということが分かる。

#### (2) 授業の工夫

##### ①意識する教師の手立て（表1）

|                |                            |              |
|----------------|----------------------------|--------------|
| ☆1：学習テーマの設定    | ★1：思考を可視化できる板書             | ★2：学び合いの場の設定 |
| ☆2：テーマにせまる中心発問 | ◎1：資料からの分離（自分事として考える場の設定）  |              |
| ☆3：思考を深める補助発問  | ◎2：今日の学びの振り返り（感想・道徳ノートに記入） |              |

②ねらいとする価値への追求の見通し(表2)

|                                                                                                                                                         |                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| I. 想定される授業前の児童の価値の自覚<br>・うそをつくのはわるいことだ。      ・うそをつくといやなきもちになる。                                                                                          | ☆1<br>★2             |
| II. 資料を通して、改めて一般的な価値の自覚<br>・うそをついてしまうことはだれにでもあるが、それを隠しておくことで周りの人たちに対して迷惑をかけることがある。<br>・つい悪いことをしてしまったそのあとの行動で、自分の気もちが悲しい気もちのままにもなるし、逆に清々しい気もちになることだってある。 | ☆2<br>☆3<br>★1<br>★2 |
| III. さらに深めたい子どもの考え<br>・うそは、つく回数やそれに巻き込む対象が増えるほど、自分のいやな気ちは大きくなっていく。<br>・うそをつく、怒られることも増えるし、信用も失うし、損をすることが多く、逆に正直であると得をすることがある。                            | ★1<br>◎1<br>◎2       |

(3) 授業の流れ (※: 学習テーマ 基: 基本発問 ㊦: ゆさぶりの補助発問 ㊧: 問い返しの補助発問 ㊨: 中心発問)

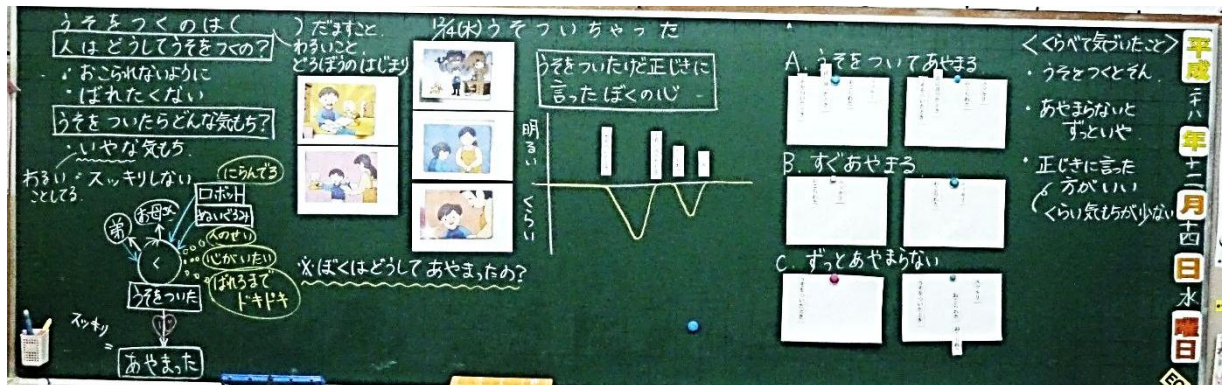
| 主な学習活動と発問                                                                                                                                                            | 予想される児童の反応                                                                                                                                                                                    | 教師の手立て (表1) ●意図                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 学習テーマ</b><br>基 うそをつくのは (      )<br>・ (      ) に入る言葉はなんでしょう。<br>基 人はどうしてうそをつくのだろう<br>基 今まで、どんな時にうそをついちゃったかな                                                      | ・悪いこと。      ・だめなこと。<br>・怒られたくないから。<br>・もの壊したときは弁償させられるから。<br>・やるべきことをまだやってないとき。                                                                                                               | ☆1 今までの経験から、うそをついてしまった状況を思い出させる。<br>●自分の考えをノートに書く。<br>●うそをつくことは悪いことだと知っているが、他にぴったりの言葉があるのではないかという発問をもとに学習テーマをもつ。 |
| <b>2 資料を読む</b><br>基 この資料で思ったことは何かな<br>※ペアで話し合う<br>・そうだね。自分から謝っているね。<br>・ちゃんと謝ればいやな気持ちが終わるんだね。<br>・えらいって言うけど、ホント？                                                     | ・うそをつかなければいいのに。<br>・弟のせいにしてしている。<br>・自分から謝れたからえらいな。<br>・うそをついても、ちゃんと謝れば嫌な気持ちが収まる事が分かった。<br>・えらい。      ・えらくない。                                                                                 | ★1 ★2<br>●インカルケーションを避けるため、できるだけ子どもから出てきた事を中心に授業を進めていく。<br>●まず前提として「うそをついている」事を押さえ、謝った行為に目を向けていく。                 |
| <b>3 資料を基に話を深める</b><br>㊨ 「ぼく」はどうして謝ったのだろう (うそをつくとどうして謝りたくなるのだろう)<br>※ペア→グループで話し合う<br>・そういう気持ちわかるの？<br>㊦ ロボットやぬいぐるみはにらまないんじゃない？<br>㊦ 弟も小さいから分からないんじゃない？ だからばれないんじゃない？ | ・あとからばれたらもっと嫌だから。<br>・ばれるまでずっとドキドキしてしまう。<br>・ロボットとかぬいぐるみに、にらまれている気がしたから。<br>・弟にごめんねって思ったから。<br>・わかる。なんか悪いことしてる気分。<br>・でも、そういう気持ちになる。<br>・小さいけどいやな気持ちになるよ。<br>・いつかばれるんじゃないかってずっとドキドキするよりは謝りたい。 | ★2 テーマに迫る中心発問で、子ども達の話し合いの雰囲気を作る。<br>★1<br>●図式化する事で、構造を可視化することができるようにする。                                          |
| <b>4 「ぼく」の心の動きを確かめる</b><br>ぼくの心の動きを心メーターで確認しよう                                                                                                                       | ・初めはもやもやしてイヤな気持ち。<br>・素直にいったからスッキリした。<br>・でも正直に言ったら普通は怒られる。<br>・同時に正直に言えたことを褒められる。                                                                                                            | ★1<br>●ぼくの心の動きを皆で確かめながら、「うそをつく」「正直に言う」「うそをつく」「しかられる」「ほめられる」等の言葉を使う事を知る。                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>5 自分事として考える<br/>(挙手→立場決め→心メーター記入)</p> <p>もし自分が、ぼくだったらどうしますか</p> <p>ペア→グループ (代表は掲示)</p> <p>ゆ謝ったら怒られちゃうよ。怒られたくないならごまかしちゃえば？</p> <p>ゆ謝らないと誰かが犠牲になるかも。</p> <p>6 学級全体でシェアリング</p> <p>・みんなの心メータを確認する。</p> <p>7 学級全体で議論する</p> <p>うそをついたときと、正直にいったときの気持ちの動きを比べてみよう。どんなことが分かるかな(どっちがいいか&amp;なぜか)</p> <p>8 役割演技を見て実感する※</p> <p>こんな場面があったら・・・！！<br/>教室で起こりそうな場面を設定し、ペーパーサートを使っての役割演技を見て、自分の気持ちを考える。</p> <p>※時間があれば実施→なければ9へ</p> <p>9 学習テーマを振り返る</p> <p>うそをつくのは ( )<br/>( ) にどんな言葉が入りそうですか。</p> | <p>・すぐ謝ると思う。</p> <p>・勇気がないから謝れない。</p> <p>・やっぱり謝らないといやな気持ち。</p> <p>・うそつくよりも正直に言った時の方が暗い心が少ない。</p> <p>・黙っててばれたら最悪！</p> | <p>★2 自分の立ち位置の確認</p> <p>●初めは挙手でそれぞれの立場を確認し、揺さぶった後に最終決定&amp;心メーターに記入し、グループで話し合う。</p> <p>◎1</p> <p>★1</p> <p>◎1</p> <p>★2</p> <p>●みんながなぜそんな心メータを描いたかシェアリングし、話し合う</p> <p>●見比べて分かったことがあるか、どっちが得か、それはなぜか…を確認する</p> <p>☆3 ☆2</p> <p>●ペーパーサートを使って、うそをついた時と正直な時を、他所から客観的に見比べ、自分が抱く感情を実感させ、周りからは、こう見られているということにつなげる。</p> <p>◎2</p> <p>今日の学習をじっくり振り返り自分の考えを書く</p> |
| <p>10 今日の授業の振り返りをする</p> <p>※時間があれば感想も言う。</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                      | <p>★2 ◎2</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>書く視点 ①授業での気づき、分かったこと②友だちの考えでいいなと思ったこと③学んだ事を通してこれからの生活にいかしてみたいこと (予め分かっていたことではなく、今日の授業で分かったことを書く)</p> <p>※望ましくない例 「うそをつくのは悪いことだとわかりました。」</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

#### (4) 評価

人はいうそをついてしまうものだが、うそをつくと結果的に自分にとって不利益になることが多いという事を理解し、うそをつくことは「悪い」よりも「(損をする)」ということが分かったか。

#### (5) 板書計画



## 5 検証授業研究会

### (1) 授業者の反省

- ・うそをつくことはいけないことであるということは初めから知っているがつついてしまう。ではどうすれば自分の弱い心に勝てるのか。そのためにはうそをつくと自分が損をするというイメージを持たせることが必要ではないか。あまり道徳的とは言えないかもしれないが、学級の子達の今の実態を踏まえると、実践につなげやすい意識が必要だという思いからこの授業展開を設定した。
- ・授業を前半（うそをつく理由やそれに伴う感情の共有）と後半（心情曲線を用いてのシェアリングから感じたことを基にねらいにせまる）に分けて実施した。前半で子ども達の意見を広げすぎたため後半の時間が足りず、深める事が不十分であったが、研究のねらいとした授業展開は実施できた。
- ・2学年の子たちは、まだ十分に議論できる段階ではない。そこで、自分の考えと他者の考えの交流を活性化させるためのツールとして心情曲線（心メーター）を用いたのだが、その効果で話し合いに積極性がみられた。また、同じ立場を選択しても、人それぞれ感じ方が違うということと、「謝らない立場」だと暗い部分の面積が大きいことより、うそをつくのは結果的に自分にとって嫌なことが多いということを実感させるというねらいについても、子ども達は視覚的にそれを見取れていたもので、成果はあったと思う。

### (2) 意見及び感想

- ・心メーターを使ったのはよかった。心の揺れ動きについてもっと時間をかけ説明できるとな嬉しい。
- ・導入場面において、子どものうその捉え方は様々であり、子どもの声の中には、資料のうそとはずれているものがあつたのもっと早く資料に入って焦点化させても良かったのではないかな。
- ・本時のねらいを達成させるためには、子どもの発言がずれ始めたときには資料の表現を利用して、子どもの思考を整理することも必要な手立てではないかな。

### (3) 指導助言（琉球大学教育学部 教授 上地完治）

- ・低学年の授業では読み物資料を配付せずに、教師の範読と黒板への挿絵で授業展開していくことは児童の実態を踏まえると良く行なわれる手法であり、今回、それは良かった。ただ、国語科的な文章の読み取りになることを授業者が避けたかったという意図は分かるが、資料の内容を全員でおさえてから授業展開に進むことは、子ども全員が内容を把握できた状態にするためにも必要である。
- ・今回の授業は導入が長すぎた。「うそをつくときどんな気持ちになる？」は資料を読んだ後でも考える場面があつたので、そこはいらなかった。導入段階では、例えば映画の予告のように、大切な場面は見せずに展開のためにとっておくことも必要だ。
- ・発問は具体的な指示が必要である。言葉がはっきりしないと、指名された子も戸惑ってしまう。
- ・今回の指導案は「ねらい」が的確で良い。具体的に、資料に促してねらいを設定すると、授業者がこの時間の学習で何を身につけさせたいのかがはっきりするので授業がぶれなくなる。
- ・資料がもっている力を授業で発揮するには、やはり教材分析が一番大切である。

## VI 仮説の検証

道徳の時間において、発問の工夫を活かし、対話を大切にした学習活動を展開していくことで、児童は道徳的価値に対する理解を深め、物事を多面的・多角的にとらえることができるようになり、自分と真摯に向き合いながら自己の生き方について、より思考を深める学習をすることができるであろう。

仮説の検証は、学級の子ども達が実践研究を通してどれだけ上記の研究仮説に迫ることができたか、10月から12月の変容を比べる〈検証1〉。また、以前に実施した従来通りの授業スタイルと今回の研究実践では児童の学習にどのような差異があるか、2つの集団を見比べる〈検証2〉。この2

つの視点で検証する。検証には研究実践前後のアンケートや授業後の振り返りを用いる。

## 検証1

### 1 発問の工夫を活かし、対話を大切に学習活動の展開について

#### (1) 発問の工夫(場面発問だけではなくテーマ発問を主に用いること)について

授業実践では教材研究を深め、本時のねらいにせまる授業づくりを意識した。そのため、まず学習テーマを設定し、それに基づく中心発問や補助発問を整えた。その結果、各駅停車の場面発問を多用せずに、テーマ発問をしながら内容を振り返る方法や、資料を読み終えたあとに全体で内容を一度おさえ、その後テーマ発問に切り替えていく方法でも、十分資料の読み取りができることが分かった。

また、テーマ発問を行うことで、資料の読み取りの時間を短縮することができ、学び合いの時間を確保することができた。さらに、資料から離れ、自分事として考える場面へも早く移行できるようになったことは、自己と向き合う時間の確保にも繋がった。

#### (2) 対話や学び合いを大切に学習活動の展開について

中心発問を場面発問からテーマ発問に変えたことや、問い返しの発問や揺さぶりの発問を多く設定したことで、子どもたちは答え探しの解答ではなく、素直な気持ちを理由をつけて表現できるようになってきた。その際、挙手が多くなってきた時、または考え込んで発言できない時にペアやグループでの話し合いの場を設定したことで、子どもたちは自分の意見を発言する機会が増え、同時に多様な考え方に触れたり、それを自分の考えに活かしたりすることができるようになってきた。

そして、「グループ内で、この意見は良かったなと思えるものを発表して下さい」としたことは、発表の好きな子の意見だけでなく、発表の苦手な子の声を授業で取り上げることに繋がった。これらについてはアンケートにおける子どもの変容からも見受けられた。

図3. 話し合いで自分の意見を伝え合う様子



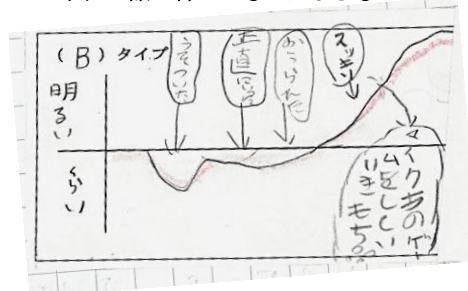
| 質問項目                          | 10月         | 12月         | 理由 (12月実施アンケートより)                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|-------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 道徳の時間に自分が思ったことや考えた事を発表していますか。 | 60%<br>(20) | 72%<br>(48) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えを伝えられるから</li> <li>・よく当ててもらえる</li> </ul>                                                                                           |
| ( )は「よく発表している」と答えた子の%         |             |             |                                                                                                                                                                                |
| 道徳の時間に友だちの考えたことを聞くことは好きですか。   | 76%         | 76%         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちの考えをそれもいいなと思える</li> <li>・みんなの考えも分かる</li> <li>・自分よりいい考えがある(嫌いと答えた子の理由)・自分とは考えが違うから【1人】</li> <li>・同じ事を言われたら自分が言えなくなるから【1人】</li> </ul> |
| 数値の変化はないが内容が変化                |             |             |                                                                                                                                                                                |

教師が、書く活動より議論する時間を意識して設けているため

また、2年生の実態を踏まえ、学び合いでは、「何について話し合うのか」「何をもとに話し合うのか」を意識した。その結果、中心発問について自分の考えを述べさせた時に、何について話し合えばいいか分からない子や、上手く自分の考えをまとめられず、ただ黙って聞き役に回るだけだった子が、実践を重ねるにつれ、少しずつ表現できるようになってきた。その際、話し合いの基になるものを提供しておくことも大切であると改めて実感した。

今回の検証授業では、話し合いの基になるものとして「心メーター」を活用した。子ども達はそれを使って自分の意見

図4. 話し合いの基になるもの



を表現し、グループや全体シェアリングの際には自分の考えと他者の考えの類似点や相違点を確認することができた。

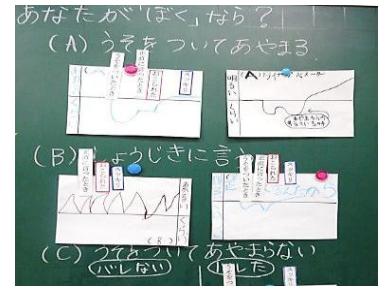
加えて、授業構想を構造的に板書したことも、子どもの視覚にうったえ、シェアリングが活発になった要因の一つであった。

## 2 道徳的価値に対する理解の深まりと、物事を多面的・多角的にとらえることについて

### (1) 道徳的価値に対する理解の深まりについて

道徳的価値に対する理解の深まりに関しては、10月時と12月時の3人のノートを見比べて検証する。

図5. 全体シェアリングで活用



| 〈 10 月 〉                                                                       |  | 〈 12 月 〉                                                     |  |
|--------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------|--|
| Aさん やさしい面もあるが、自分が納得いかないことがあると、友だちに平気で暴言をはくことが多々ある子。                            |  |                                                              |  |
| 授業で学習した事とはあまり関係がない、授業中にふと思ったことを記述しているのみで、道徳的価値の理解が深まっているとは考えにくい。               |  | 言葉遣いは今だに乱暴なところは見受けられるが、自分なりの考えをもって授業に参加し、道徳的価値に対しての深まりも伺える。  |  |
| Bさん 言葉遣いが荒く、勉強よりは遊びが優先で日頃から自己中心的な行動が目立つ子                                       |  |                                                              |  |
| 登場人物の一人一人の立場に立ってはいいるが、その考えには自分に対する真摯さや、授業で学習したことなどは表れておらず、道徳的価値の深まりは見られない。     |  | 自分の考えを、理由をつけて説明できるようになった。また、授業のねらいを把握し、道徳的価値の理解に対する深まりも見られる。 |  |
| Cさん 男子に優しく、とても人気があるが、女子に対しては「嫌いだから親切にしない」と平気で言う子                               |  |                                                              |  |
| もともと授業には真剣に取り組んでいる子であったが、道徳の授業をする度に自分の考えをしっかりともち、道徳的価値に対する理解にも深まりを感じるようになってきた。 |  |                                                              |  |
| 〈 10 月 〉                                                                       |  | 〈 12 月 〉                                                     |  |
|                                                                                |  |                                                              |  |

## (2)物事を多面的・多角的にとらえることについて

物事を多面的・多角的に捉えられるようになるとは、自分の頭の中だけでしかなかった考えの他に、友だちの意見や授業を通して、新たな考えをもったり他の考えの良さに気づいたりすることだと考える。これをアンケートで比べた結果、どの項目も人数変化はないが、内容に変容が見られた。

| 質問項目                                                              | 理由 (12月実施アンケートより)                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 道徳の時間に、友だちの考えを聞いて自分の考えが変わったことがある<br>(10月12月ともに64%)                | (ある)・私の考えより分かり易かった ・納得したから<br>(ない)・いい考えだけど、自分もいい考えがある・自分の方が正しい【1人】<br>・負けず嫌いだから、自分の考えを変える考えに出会いたい【1人】                                       |
| 友だちの考えを聞いて、みんないろいろな考え方があったことや、考えの違いがあるんだと思う事がある<br>(10月12月ともに84%) | (ある)・自分一つの考えしかなかったけど、みんなすごいと思うから<br>・自分が当たっていると思ってたけど違っていた<br>・理由は違うけど意味が一緒の時がある<br>(ない)・自分の考えに集中しているから<br>・人の考えがあっても自分の考えもある<br>【それぞれ1人ずつ】 |

「ない」と答えた子も友だちの考えを意識していることがわかる

これらの結果より、教師が意図的に話し合いや学び合いの場面を設定することで、子ども達はお互いに意見を言い合い、賛成したり反対したりする活動を重ね、多様な考え方や感じ方に触れる機会をもち、物事を多面的・多角的に捉えることができるようになってきたと思われる。



## 3 自分と真摯に向き合いながら自己の生き方について、より思考を深めることについて

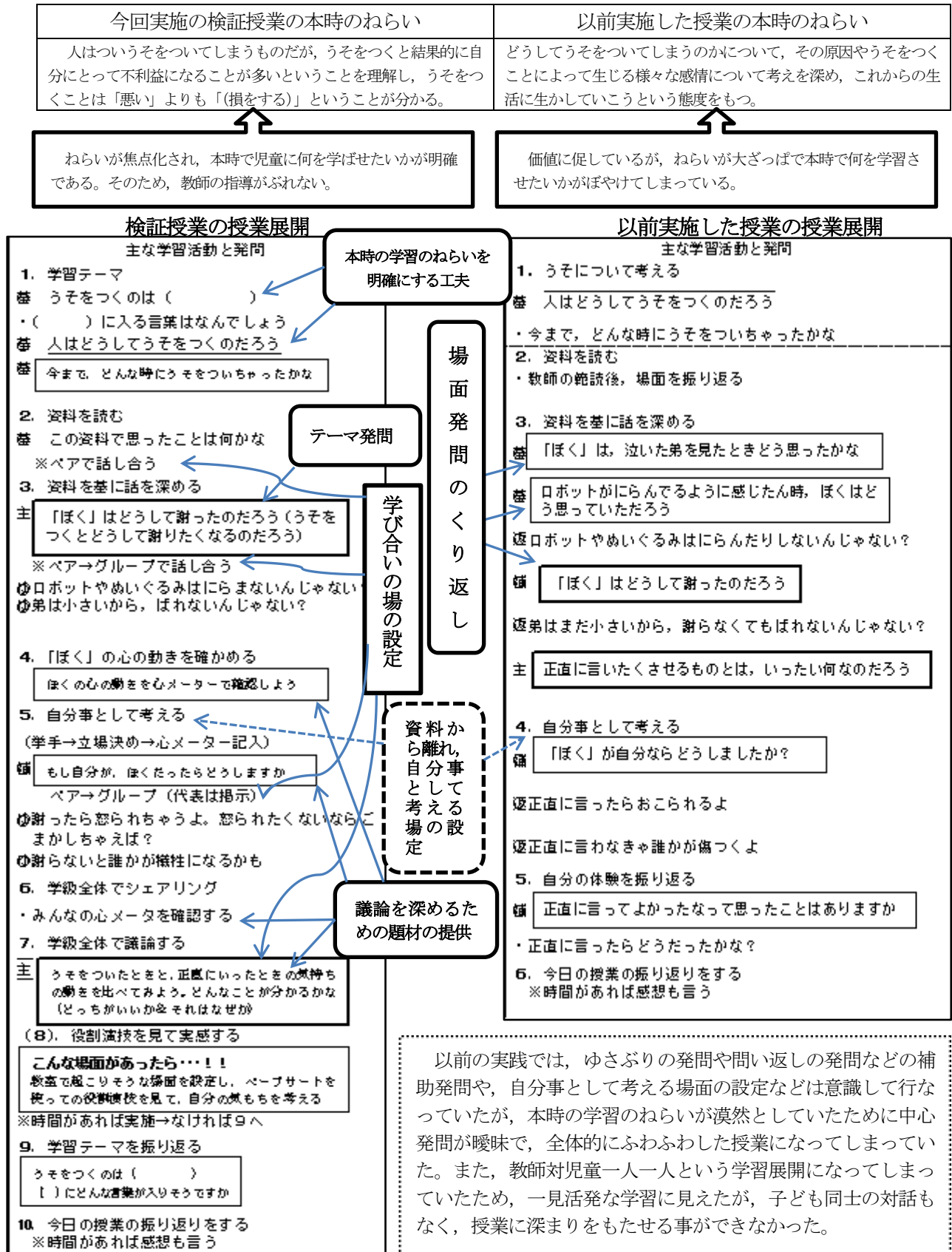
今までの自分はこう思っていたけれど、今の自分はこう思う。友だちの素敵な意見を参考に、これからの自分の生活に役立てたいなど、授業を通して自己の生き方について思考を深めるとは、言い換えれば、これからの生活を明るく活力のあるものにしていきたいという思いの表れであると思う。このことについて、アンケート結果からは次の変容が見られた。

| 質問項目                                     | 10月 | 12月 | 理由                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------|-----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 道徳の時間に習ったことを、自分の生活に役立てて行きたいと思いますか。       | 64% | 92% | (はい)・道徳で勉強して、今までやってなかったことを役立てている<br>・いいことやルールがわかるから ・大切だから役立てる<br>・なぜそうしちゃっていたか根拠が分かったから<br>・周りの人のために役立てたい ・おうちでも使いたい<br>・人のことをまず考えて行動できるようになる<br>(いいえ)・今までの自分のやり方でも十分やっていけるから                                                                      |
| 道徳の時間に、今の自分よりもっとステキな自分になりたいと思うことがありましたか。 | 76% | 84% | (はい)・もっと自分を好きになって他の人の気持ちも知りたい<br>・今はちょっと意地悪だけど、全部やさしくなることが目当てです。<br>・もっともっと役に立ちたい思った ・大人になって役立つ<br>・今の自分じゃ物足りない ・他の子はステキだから自分もなりた<br>・前はチクチク言葉を使っていたけど、少し減った<br>・いっぱいやさしい気持ちがこみ上げてきた<br>(いいえ)・今の自分でも人気があるからいいと思った<br>・ステキになるより、今の自分を少しずつステキにしていきたい。 |

上記のことは、決意表明のようにも見受けられ、実行力が伴うかは分からないが、これが2年生の素直な気持ちの表れであり、道徳の時間を通して、自己の生き方をよりよいものにしていくという気持ちが芽生えてきていると言えるのではないだろうか。

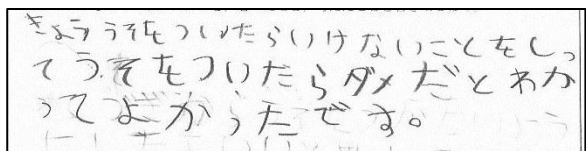
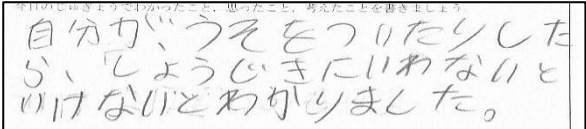
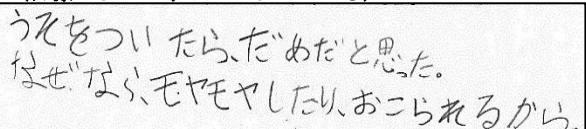
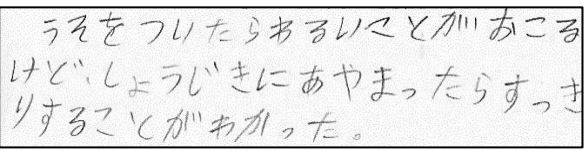
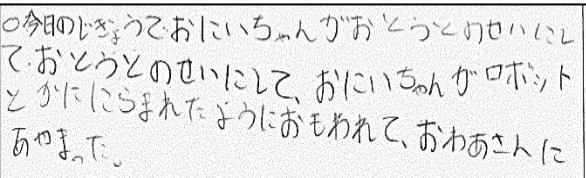
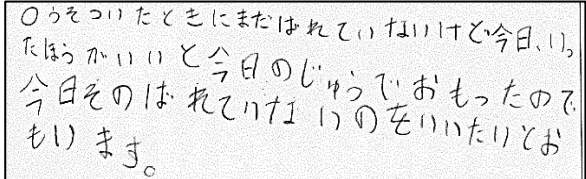
## 検証2 発問の工夫を活かし、対話を大切に学習展開を心掛けた検証授業と従来型授業の差異

### 1 指導案の比較分析（検証授業における授業展開と以前に実施した授業展開）



※（主）：基本発問 ④：ゆさぶりの補助発問 ⑤：問い返しの補助発問 ⑥：中心発問

## 2 それぞれの授業後の「子どもの振り返り」における比較

| 検証授業の授業展開                                                                                                                          | 以前実施したの授業展開                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>例 1：既に分かっている価値を超え、本時のねらいに迫って思考を深めた子の中から抽出</p>  | <p>例 1：既に分かっている価値について、改めて理解を深めた子の中から抽出（新しい学びは見られない）</p>   <p>例 2：既に分かっている価値について、新たな視点を加えて理解を深めた子の中から抽出<br/>（目標Ⅱまでの学びで止まっている）</p>   <p>例 3：読み物資料の登場人物の心情を考え、資料の内容理解のみの子の中から抽出<br/>（道徳的価値に対する学びが見られない）</p>  <p>例 4：授業中に自分事として捉えた子から抽出<br/>（決意は見られるが目標Ⅱまでの学びしか見られない）</p>  |

今回の検証授業は、場面発問に頼らず、資料がもっている力とテーマを見定め、本時で学ばせたいねらいを明確にする事と、思考を深める中心発問や補助発問の工夫、学び合いを深めるための手立ての工夫を念頭に実践した。その結果、ほとんどの子ども達はねらいに迫った学習ができた。また、対話する場面で、心メーターというツールを活用したことで、活発な交流ができ、多様な考えに触れる事ができた。それに比べ、以前の私の授業は、場面発問の多い展開であったため、資料の登場人物の心情理解に留まったり、既知の事象を再確認しただけだったり、深く考えさせるものではなかった。

以前の授業でも、今回のように自分事として考える場面は設定していたため、自分だったらこうする、これからの生活に活かしていきたいといった意見は多かった。しかし、道徳の授業では、決意表

明させることが大事ではなく、授業中に「新しい学びはあったか」「どれだけ考えを深めることができたか」が重要であり、そのためには焦点化したねらいを設定し、発問を工夫する事と、自分と他者の意見を比較・検討する場を工夫設定することが必須であると、この比較を通して改めて実感した。

一方、子どもの道徳性は、学校の教育活動全般および児童の学校内外における日常生活の全てと関わって伸長していくものであり、長い期間をかけて見取る必要がある事も事実である。したがって、ここで行った仮説の検証は「その兆し」が見取れたかどうかという形成的評価の材料に過ぎず、これからも継続実践していく必要がある。

## VII 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

- (1) 教材研究を深め、資料のもっているテーマを感じ取って授業のねらいを明確にしたことで、授業中の教師の指導にぶれがなくなり、児童の思考を集約することができてきた。
- (2) 学習のねらいに沿って、テーマ発問を用いて中心発問や補助発問を工夫、設定したことで、子どもの思考を深める事に役立った。
- (3) 学び合う場を設定し、話し合いの視点をはっきりさせ、話し合いのツールを活用することで、子供達は自分だけの考えを超え、物事を多面的・多角的に見ることの良さを感じる事ができた。

### 2 今後の課題

- (1) 子どもの実態を把握していたつもりでも、授業実践を重ねる度に子どもの反応に新しい発見がある。その発見を踏まえ、継続して子ども達に寄り添った授業実践を重ねる必要がある。
- (2) 今後も授業分析を深め、発問を工夫し、授業時間内で学ばせたいことを、子どもがしっかりと学習できるような授業づくりを継続していく必要がある。
- (3) 類似点や相違点をもとに質問したり付け加えたりする指導はできるようになってきたが、それを議論を通して深めさせていくことはまだ不十分である。授業の中で「よりよい考えに高めていく」という意識をもたせるため、これからも道徳の時間をはじめ、各教科や領域で、学び合いを通して議論し合い、吟味する姿勢を育てていく必要がある。

### 【註】

- (1) 考える道徳への転換に向けた WG「考える道徳への転換に向けた WG 議論のまとめ案についての参考資料」2016 年、8 月、12 頁。
- (2) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議『『特別の教科道徳』の指導方法・評価等について』2015 年、33 頁。
- (3) 奥田太郎「道徳ってなんだろう」『どうとくのひろば』NO. 14、日本文教出版、2016 年、2 頁。
- (4) 上地完治「道徳授業の方法 2—インカルケーションをどのように道徳『学習』へと変えるか—」丸山恭司編『道徳教育指導論』協同出版、2014 年、201 頁。
- (5) 同上、209 頁。
- (6) 上地完治「価値多様化社会における学校の道徳教育」『琉球大学教育学部紀要』第 79 集、2011 年、177 頁。
- (7) 第 2 回道徳教育推進リーダー養成プログラム「ねらいにせまる発問づくり」広島県教育委員会、2006 年、6 月。
- (8) 永田繁雄「新・道徳授業論『テーマ発問』の広さを改めて整理する」『道徳教育』明治図書、2014 年 2 月号、74 頁。
- (9) 永田繁雄「道徳授業の発問を変える『テーマ発問』とは」『道徳教育』明治図書 2014 年、8 月号、4 頁。
- (10) 下里道代「思考を深める道徳授業づくり」『研究報告 宮古市立教育研究所 第 15 期研究教員』2015。
- (11) 谷口雄一「資料のもつテーマを感じとる資料分析」『道徳教育』明治図書、2014 年、8 月号、16 頁。
- (12) 上地完治「道徳の教科化に向けた授業づくり—考えることと話し合うことを重視した『学びの場』」沖縄県中頭地区中学校道徳研究会配付資料、2016 年 8 月。
- (13) 北川達夫・平田オリザ『ニッポンには対話がない』三省堂、2008 年、36 頁。
- (14) 道徳学習における学び合いについては、以下を参照。上地完治「道徳の教科化に向けた授業づくり—考えることと話し合うことを重視した『学びの場』」沖縄県中頭地区中学校道徳研究会配付資料、2016 年、8 月。
- (15) 真榮城善之助「学習としてより深める『道徳の時間』」『琉球大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 23 号、2016 年、247 頁。