

よりよい生き方を見い出す子どもを育てる道徳科学習指導 ～自己を見つめる発問ときき合い活動の工夫を通して～

要約

現代社会はグローバル化の進展や科学技術の発展など、社会構造が大きく変化している。このような社会を生き抜くためには、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要となる。

本学級の子ども達は、教材の登場人物の心情や行い方を考えることを通して、70%以上の子どもが、その時間の道徳的価値の意義やよさを記述することができている。しかし、展開段階において自分との体験と結びつけて道徳的価値について考えた記述や、その価値を実現することの困難さについて記述できている子どもが30%程度と、自分自身を十分に見つめることができていない。その原因として、教材の登場人物の心情や場面設定の理解に偏った授業構成により、子ども達に十分に自我関与させることができていないことが考えられる。また、話し合い活動の際に、自分の意見を発言することに終始し、他者の意見にふれる活動の設定が不十分で、考えを深めさせることができなかった。そこで、子ども達に自我関与させながら価値について考えることができる発問、複数の他者の様々な感じ方・考え方に十分にふれる機会を位置付けることで、価値理解を深め自己の生き方への思いや願いを高めたいと考え、本主題を設定した。

以下の2点の内容を重点に研究を進めることにした。

- (1) 道徳的価値に関わる現在の自分のよさや課題に気付いたり、よりよく生きる上でのこれからの課題や目標を考えたりすることができるように、「自己を見つめる発問」を効果的に構成する。
- (2) 様々な他者の多様な感じ方・考え方にふれ、自分のよりよい生き方を見い出すことができるように、きくことに重きを置いた「きき合い活動」を位置付ける。

実践の結果、以下のような成果(○)と課題(●)を得た。

- 自己を見つめる発問を位置付けることで、道徳的価値の必要性だけでなく、その困難さについても考えることができ、自己のよりよい生き方について考えを深めることができた。
- きき合い活動を位置付けることで、自他の考えを比べ、多面的・多角的に考ながら付加修正し、自己のよりよい生き方を考えることができた。
- 子どもの発達段階に応じて、自己を見つめる発問の構成やきき合い活動の工夫を工夫する必要がある。

キーワード よりよい生き方 自己を見つめる発問 きき合い活動

1 主題設定の理由

(1) 社会的要請から

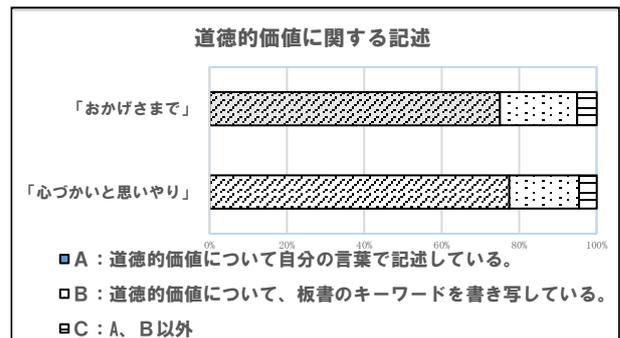
現代社会はグローバル化の進展や科学技術の発展など、社会構造が大きく変化している。このような社会を生き抜くためには、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要になる中で、本主題を設定することは意義深いと考える。

(2) 学習指導要領の動向から

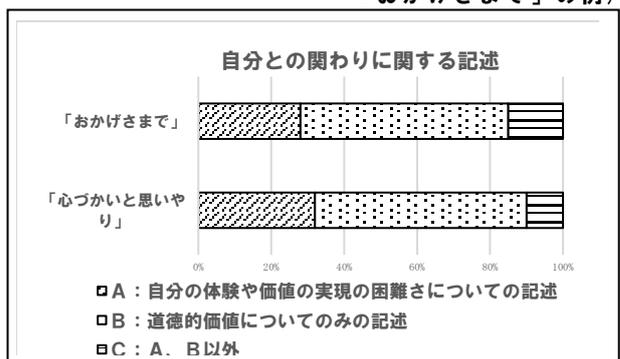
新学習指導要領における道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と定められ、自己の生き方について考えを深めることのできる資質や能力を育成することが求められている。また、「指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導」においては、道徳的価値を自分との関わりにおいて捉え、現在の自分やこれからの生き方を積極的に考えられるようにするための指導方法の工夫が求められている。これらのことは、発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の子どもが自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである。

(3) 子どもの実態・教師の指導上の課題から

1学期のノートの記述を分析した。それによると、十分とは言えないが70%以上の子どもが、道徳的価値について自分の言葉で記述しており、その時間の道徳的価値について理解しているといえる【資料1】。しかし、展開段階において自分との体験結びつけて道徳的価値について考えた記述や、その価値を実現することの困難さについて記述できている子どもが30%程度と、自分自身を十分に見つめることができていない【資料2】。その原因として、教材の登場人物の心情や場面設定の理解に偏った授業構成により、子どもに十分に自我関与させることができていないことが考えられる。また、話し合い活動の際に、自分の意見を発言することに終始し、他者の意見にふれる活動の設定が不十分で、考えを深めさせることができなかった。そこで、子どもに自我関与させながら価値について考える発問、他者の様々な感じ方・考え方にふれながら、考えを深める交流活動を位置付けることで、価値理解を深め自己の生き方への思いや願いを高めたいと考え、本主題を設定した。



【資料1 学習ノートの分析(教材「心づかいと思いやり」「おかげさまで」の例)】



【資料2 学習ノートの分析(教材「心づかいと思いやり」「おかげさまで」の例)】

2 主題・副主題の意味

(1) 主題「よりよい生き方を見い出す子ども」について

① 「よりよい生き方」とは

道徳的価値に照らしながら自己の生き方について考え、他者の生き方を尊重しながら、人間として納得できる行い方をすること。

新学習指導要領では、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めることである。」とある。「よりよい生き方」とは、自分自身の行い方を「自分自身も、相手も、社会もよし」といった観点から見つめ直したり実際にそのような行為を行ったりすることであり、そのことで自他ともに満足できる生き方ができると考える。

② 「よりよい生き方を見い出す」とは

自分自身の問題として道徳的価値について考え、その理解のもとに、他者と対話し協働する中で、自己のよさや課題を見つめて、自己のよりよい生き方の実現への思いや願いをもつこと。

新学習指導要領では、道徳的価値の理解について、内容項目を人間としてよりよく生きる上で大切なことであることを理解すること(価値理解)、道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さについて理解すること(人間理解)、道徳的価値を実現したり、実現できなかったりする場合の感じ方、考え方は多様であることを前提として理解すること(他者理解)の3点が示されている。これらの道徳的価値の理解を踏まえ、道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題としてとらえることが、様々な道徳的価値の意味や大切さを理解すること(自己理解)につながると考える。道徳的価値の理解と自己理解を深め、子ども自ら道徳性を養うことで、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見つけたりすることができるようになる。

③ めざす子ども像

本研究では、以下の3つの具体的な子どもの姿をめざす。

- 道徳的価値に関するこれまでの体験や、自己のよさや課題とかかわらせながら、自分事として道徳的価値について考え、とらえる子ども【価値理解】
- 他者と対話し協働することを通して、物事を多面的・多角的に考えながら比較・付加・修正し、自己の生き方について考えを深める子ども【他者との協働】
- 道徳的価値に関わる自己のよさや課題を自覚し、これからの自己のよりよい生き方の実現に向けて、思いや願いを高める子ども【実践意欲】

(2) 副主題「自己を見つめる発問ときき合い活動の工夫を通して」について

① 「自己を見つめる」とは

道徳的価値に照らし合わせながら自分を振り返り、現在の自分のよさや課題に気づき、これからのよりよい生き方について考えること。

道徳科の学習においては、子どもが他者の多様な感じ方・考え方にふれる中で、「この価値は大切だ。」「こんな行動ができるようになりたい。」と道徳的価値の意味や大切さをとらえる。その価値と照らして、「こんな自分がある」「今の自分には難しい」のように自分のよさや課題を振り返りながら、「こんな自分になりたい」と自分の生き方について大切にしたい、納得した答えを見つけることであると考える。【資料3】



【資料3 自己を見つめる子どもの思考】

②「自己を見つめる発問の工夫」とは

道徳的価値に関わる現在の自分のよさや課題に気付いたり、よりよく生きる上でのこれからの課題や目標を考えたりすることができるように、道徳的価値について子ども達が自分自身の問題としてとらえることができる発問を構成すること。

よりよい生き方を見い出すためには、道徳的価値の理解と同時に自己理解を深めることが重要である。そのために、学習過程の導入から終末まで一貫して自我関与させ、価値について自分事として考えることができる発問を以下の視点から構成する。

(ア) 内容項目、及び教材分析する。

理解させる道徳的価値、中心場面を明確化する。

(イ) 道徳的価値の理解のための発問を構成する。

本研究では、「つかむ」「さぐる」「あたためる」の3段階で学習を展開する【資料4】。この段階に沿って、価値理解のための発問を仕組む。

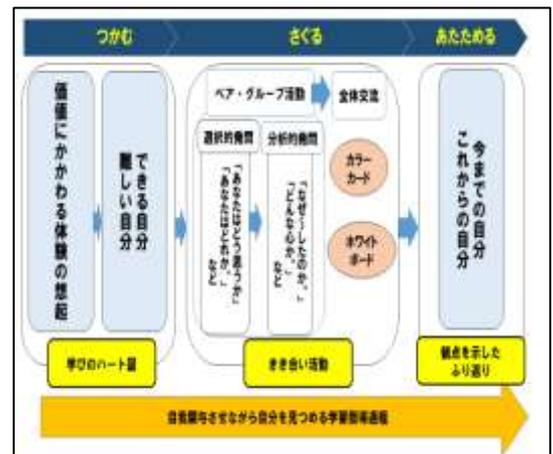
(ウ) 自我関与の仕方を検討する。

(a) 選択的発問と分析的発問の組み合わせ

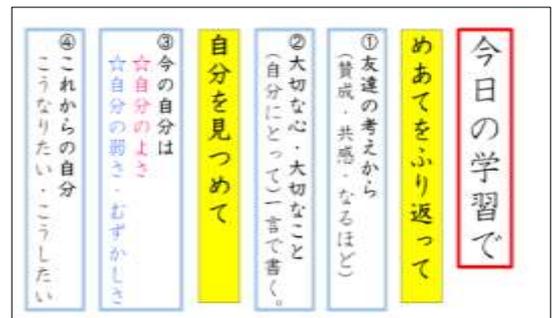
本研究は、人物や物事を客観的にとらえたり、自分の立場を決めて批判をしたりできる第6学年での実践である。そこで「あなたはどうか。」「あなたはどれか。」など、人物の行為について立場を決めて批判させる選択的発問から、「～したのはなぜか」「どんな心か」といった分析的に考えさせる分析的発問の順序で構成する。また分析的発問の中に、多様な意見を収束し、考えを深める発問を位置付ける。

(b) 学びのハート図の活用

導入、終末に「学びのハート図」を記入させる。価値に関わる自己の心の変化をハ-



【資料4 本研究における学習指導過程】



【資料5 観点を示した今日の学習での書き方】

ト図で視覚化することで、自己をより見つめることができると思う。

(c) 観点を示した振り返り

【資料5】のような、4つの観点を与え、自己を振り返らせる。

③「きき合い活動」とは

自己のよりよい生き方を見い出すことができるように、「自他の考えの比較」→「考えの付加・修正」→「捉え直し」の過程を意識させ、きくことに重きを置いた交流活動。

自己のよりよい生き方を見い出すためには、交流活動において考えを出し合うだけでなく、考えの練り直しが必要である。そのために、自己を見つめる発問によって出された多様な感じ方・考え方にふれる中で、「考えの比較」「付加・修正」「捉え直し」のために「きくこと」をより意識させた交流活動を位置付ける。そのことで、その時間の道徳的価値のよさや意義、困難さや多様さを理解し、自分が大事にしたい生き方について納得できる答えを見つけることができると思う。【資料6】



【資料6】 「きき合い活動」のプロセス

④「きき合い活動の工夫」とは

以下の手立てと手順で、きき合い活動を活性化させることである。

(ア) 考えを出し合い、考えをつくるグループ活動

発問に対する考えを、グループでホワイトボードにまとめる。

(イ) 考えを比べ、強化・付加・修正するフリー交流

ホワイトボードに、自分の立場を示すカラーカードを貼る。

・共感（わかる、賛成）、発見（なるほど、気付かなかった）で色分けする。

(ウ) 価値に迫り、捉え直しをする全体交流

考えの共通点を考えたり、深める発問で考えを収束したりする。

3 研究の目的

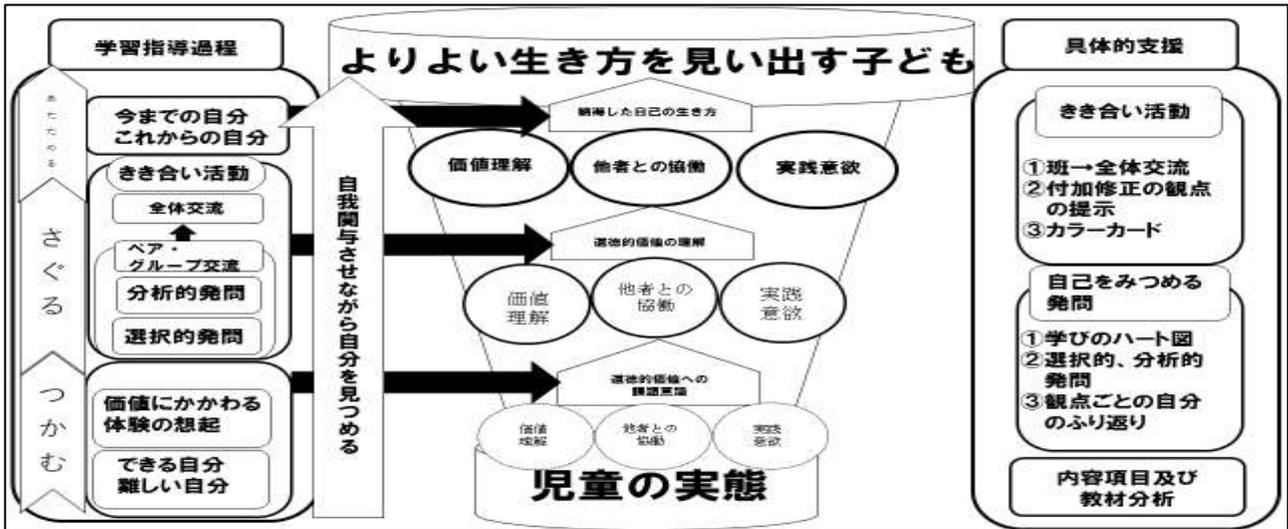
自己を見つめる発問の工夫ときき合い活動を位置付けた授業の実践を検証し、よりよい生き方を見い出す子どもを育てる道徳科学習の在り方を究明する。

4 研究の仮説

(1) 研究の仮説

道徳科学習指導において、子どもが自我関与しながら価値追求できる「自己を見つめる発問」を効果的に構成したり、他者の多様な感じ方・考え方にふれ、自分のよりよい生き方を見い出すことができる「きき合い活動」を位置付けた授業を行えば、「よりよい生き方を見い出す子ども」を育てることができるであろう。

(2) 研究構想図



5 研究計画の概要

(1) 研究計画

| 月 | 研究計画 | 月 | 研究計画 |
|----|----------------|-----|-----------------------------|
| 5月 | 研究主題の設定 | 10月 | 実態調査の結果分析 検証授業Ⅰ・データ収集,分析 |
| 6月 | 理論研究 | 11月 | 検証授業Ⅱ・データ収集,分析 |
| 7月 | 実態調査・実態調査の結果分析 | 12月 | 実態調査・実態調査の結果分析 データ分析とまとめ |
| 8月 | 研究構想・教材研究 | 1月 | 研究のまとめ・報告書作成 |
| 9月 | 教材研究・実態調査 | 2月 | 研究報告 |

(2) 仮説検証の内容と方法

| 検証内容 | 検証方法 | 評価 | 評価の観点 |
|------|---------------------|----|---|
| 1 | 学習ノート | A | キーワードをもとに,道徳的価値について自分の言葉でまとめた記述がある |
| | | B | 道徳的価値についてのキーワードでまとめた記述がある。 |
| | | C | A,B以外 |
| 2 | 学習ノート 発言 学習態度 | A | カラーカードを使った他者との交流をもとに,自分の考えを深めた記述や発言がある。 |
| | | B | カラーカードを使って他者と交流し,多様な意見や考えに触れている。 |
| | | C | A,B以外 |
| 3 | 学習ノート 発言 | A | 自己のよりよい生き方について,これまでの体験をもとにした具体的な記述や発言がある。 |
| | | B | 自己のよりよい生き方についての記述や発言がある。 |
| | | C | A,B以外 |

- 1 自我関与しながら、道徳的価値について理解を深めているか。
- 2 他者と協働して、物事を多面的・多角的にとらえることができているか。
- 3 これからの自己の生き方を考え、よりよい生き方の実現への意欲が高まっているか。

6 研究の実際

(1) 検証授業① 主題名 明るく生きる A「正直、誠実」
教材名「手品師」(日本文教出版)

| | | |
|---|------------------------------|--|
| 「友情」とは、互いに心を許し合って、対等に交わる中で、相手を大切に愛する気持ちのこと。「信頼」とは、お互いに言ったり行ったりしていることに、心がこもっていて嘘がないと信じること。そのような行動が何度も繰り返されることによって、相互の信頼関係が深まり、真の友情を育むことにつながっていく。 | | |
| 低学年 | 中学年 | 高学年 |
| 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こと。 | 過ちは素直に改め、正直に誠実に、明るい心で生活すること。 | 明るい心で生活すること。 |
| 主題名、教材 のりづけされた詩 | | 指導の重点 明るい心で生活するために、誠実に生きることの大切さ。 (5年生) |

本時のねらい
誠実とは、うそをつかず、真心をもって相手と接することだと分かり、どのような状況にあっても、常に誠実に行動し、明るい生活をしようとする心情を育てる。

【資料7 「手品師」教材分析図】

① 内容項目及び教材研究

資料7のように内容項目を分析し、本時のねらいを設定した。

② 授業展開の実際

《つかむ段階》

本時の学習の方向付けを行うために、「誠実な人」についての事前アンケートを行った。子ども達からは「うそをつかない人」「正直に生きる人」等「正直」の価値について理解している意見が多かったが、「誠実」の価値について理解をしている子どもは少数だった。そこで、『誠実』とはどんな事だろう。」という本時のめあてを設定した。

《さぐる段階》

発問1：あなたが手品師なら、どちらの行動をとるか。(選択的発問)

大劇場へ行くか、男の子のほうへ行くか、自分の立場を選択させ、カラーカードで自分の立場を示しながら交流させた。自分の体験をもとに、「約束したのだから、守りたい。」「大劇場に出ることは大きなチャンス。」など多様な考えが出され、葛藤する手品師の思いにふれることができた。

発問2：手品師はなぜ、男の子の約束を守ることができたのか。

(分析的発問)【きき合い活動】

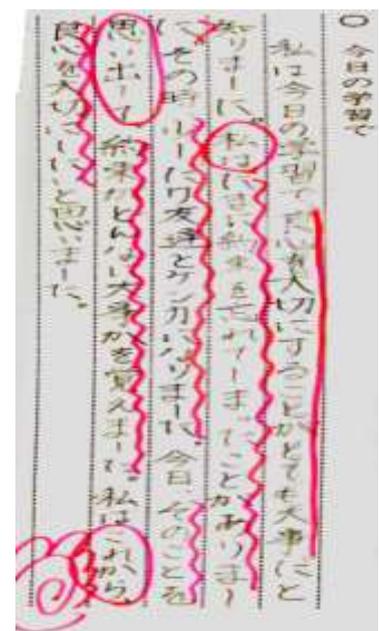
発問3を受けて、子どもはグループごとにホワイトボードに考えをまとめた後、各グループのホワイトボードを見回り、自分の意見と比べながら、共感できる意見に赤、新しい発見があった意見に青のカードを貼らせた。【資料8】なかなか意見を発表できない子どもも、自分の考えと比べながら、カードを貼ることができていた。その後の全体交流では、共感した考えや気付かなかった考えを出し合うことができた。しかし、時間設定が不十分で、深める発問での交流が十分にできなかった。



【資料8】考えを比較するためのカラーカード

《あたためる段階》

まず、「正直・誠実」の自分の心がどれくらい膨らんだか学びのハート図に記入させた。その際、弱い自分については青色で表現させた。その上で、書き方の例を提示し、今日の学習でを書かせた。そのことで、資料9のように、学んだ価値について自分の体験とつなげながら振り返り、これからの自分の生き方について書くことができていた。



【資料9】今日の学習での記述

③ 検証授業①の考察

- 事前の振り返り、学びのハート図をかかせることでこれまでの自分や今の自分を振り返ることができた。
- グループでの交流やきき合い活動を仕組むことで、自分の考えを付加修正したり、深めたりすることができた。
- 書く活動が多く、きき合い活動の時間を十分に確保できなかった。
- きき合い活動の仕方を再検討する必要がある。
- 子どもの道徳的価値の理解を深めるために、分析的発問

の工夫が必要である。

(2) 検証授業② 主題名 ほんとうの友達 B「友情・信頼」
教材名 「ロレンゾの友達」(日本文教出版)

① 内容項目及び教材研究

【資料10】のように教材を分析し、本時のねらいを設定した。



本時のねらい

友達は、仲良くしたり心配したりするだけではなく、最後まで信じていることが大切だと分かり、友達と互いに信頼し合い、よりよい関係を築こうとする心情を育てる。

【資料10】「ロレンゾの友達」教材分析図

② 授業展開の実際

《つかむ段階》

「あなたにとって、友達とはどんな存在ですか。」という事前アンケートを行った。「落ち込んでいる時に声をかけてくれた」「一緒にいるだけでうれしい」等の意見が出たが、相互の信頼についての意見は少数だった。そこで、本当の友達とはこれだけで十分かと問いかけ、「ほんとうの友達とは、どんな友達だろう。」という本時のめあてを設定した。

《さぐる段階》

発問1：3人の中でロレンゾの「ほんとうの友達」は誰か。(選択的発問)

多様な考えにふれさせるために、発問2を行った。その際、三人とは別に「この中にはいない」という選択肢を作り、自分の立場を決めさせた。理由は体験とつなげるよう助言した。「警察と一緒にいることがほんとうの友達。自分なら説得する。」「自分ならお金をもたせて逃がすと思う」という意見が目立つ中、犯人だと決めつけていることから「この中にはいない。」という意見も出された。

発問2：なぜ3人は、かしの木で話し合ったことを伝えられなかったのか。

(分析的発問)【きき合い活動】

「友情・信頼」の価値に迫らせるために【発問3】を行い、グループごとにホワイトボードにまとめさせた。「伝えたらかわいそう。」「傷つけない。」という相手を思いやる意見の他に、「自分がきらわれたくなかったから。」「信じていることができなかったから。」など、自分の弱さや道徳的価値の困難さをまとめたグループもあった。



【資料11】きき合い活動の様子

その後、各グループの机の上に置いたホワイトボードを見回り、自分の意見と比べながら、共感できる意見に黄色、新しい発見があった意見に緑のカードを貼らせた【資料11】。全体交流では、自分の意見と比べ、共感したところ、新たに発見したことを発表する姿が見られた。次に、多様な考えを収束し「信頼・友情」の価値に迫らせるために以下の発問3を行った。

発問3：この状況なら、ロレンゾのことを疑っても仕方がないのではないか。黙り返す必要はないのではないか。
(深める発問)

子どもは、正直に話せない3人の気持ちも理解しながら、「ロレンゾは信じてくれている。ならば、3人も信じ切るべきだった。」という意見が出された。その後、「ほんとうの友達」について構造的に板書でまとめた。【資料12】
《あたためる段階》

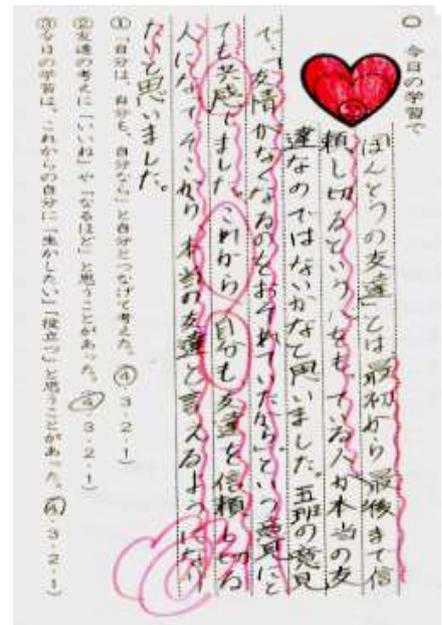
ハート図をかかせたうえで、今日の学習でを書かせた。資料13のように、友達の意見に共感しながら道徳的価値をとらえ、これからの生き方について考えることができた。



【資料12 キーワードを視覚化した板書】

② 検証授業②の考察

- 選択的発問から分析的発問、そして深める発問を位置付けることで、自我関与しながら、「ほんとうの友達」について考えることができた。
- 学習ノートを工夫し、考える場面を焦点化することで、きき合い活動の時間を確保したことで、友達の考えと比較しながら、これからのよりよい生き方について考える姿が増えた。
- 3つの観点から自己評価をすることで、自我関与しながら考えようとする意識が高まった。
- キーワードをより明確に表す工夫が必要であった。



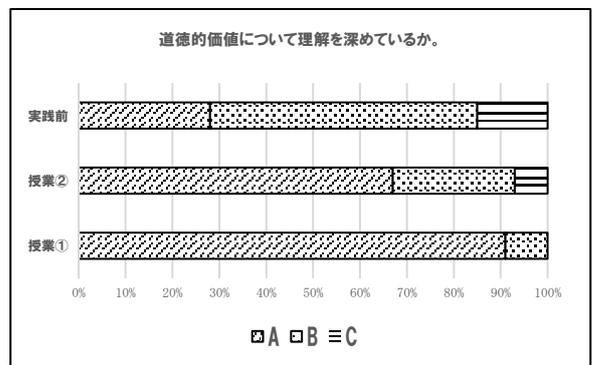
【資料13 今日の学習での記述】

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

1 自我関与しながら、道徳的価値について理解を深めているか。

検証授業①では、評価Aの子どもが67%、Bの子どもが26%、Cの子どもが7%であった。検証授業②では、評価Aの子どもが91%、Bの子どもが9%、Cの子どもが0%であった。事前にハート図でこれまでの自分を振り返らせたこと、学習中に自分を見つめる発問をしたことで、一貫して自分事として考えさせることができ、その成果であったと考えられる。



【資料14 検証結果1】

【資料14】

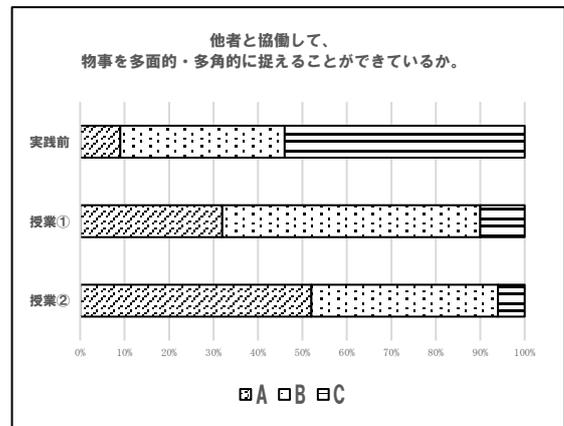
2 他者と協働して、物事を多面的・多角的にとらえることができているか。

検証授業①では、評価Aの子どもが32%、Bの子どもが58%、Cの子どもが10%であった。検証授業②では、評価Aの子どもが52%、Bの子どもが42%、Cの子ども

が6%であった。これは、きき合い活動を位置付けたことで、多様な感じ方・考え方にふれる中で、考えの比較・付加修正・とらえ直しができたからであると考え。【資料15】

3 これからの自己の生き方を考え、よりよい生き方の実現への意欲が高まっているか。

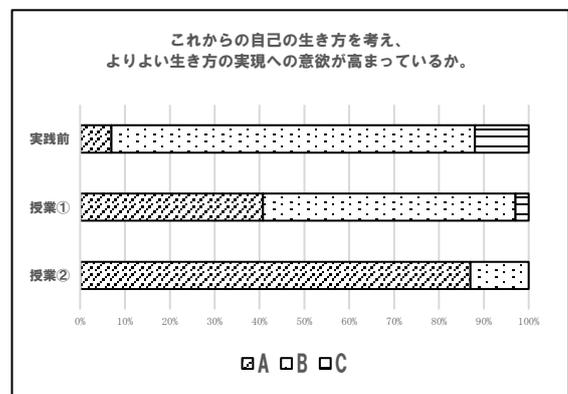
検証授業①では、評価Aの子どもが42%、Bの子どもが58%、Cの子どもが3%であった。検証授業②では、評価Aの子どもが87%、Bの子どもが13%、Cの子どもが0%であった。これは、自己を見つめる発問で、自我関与しながら道徳的価値を理解したこと、きき合い活動によって、多様な感じ方・考え方にふれることができたこと、さらに書き方を例示して今日の学習でを書かせたことが有効であったと考える。【資料16】



【資料15 検証結果2】

(2) アンケートの結果から

7月、12月に実施した道徳のアンケートでは、「道徳科の学習が好きですか」という問いに対し、好きと答えた子どもが25名から31名と6名増えた。また、好きな理由として「今まで考えなかったことや友達がどんなふうに思っているか知ることができる」「いろいろな目線で考えることができる」など、友達の意見から物事を多面的・多角的に考えることができること、「自分の行いの見直しができる」「いつもの自分をふり返ることができる」など、自己を見つめることができることを挙げる子どもがいた。さらに、「この先のためになることを学ぶことができるし、自分のためになる」と、これからのよりよい生き方を追求しようとする記述も見られた。



【資料16 検証結果3】

しかし一方で、「教材を読むのが好きではないから」や「自分の意見を書くことが苦手だから」と考えている子どもも見られる。自分の生活とつなげ、自分事として考えられるような支援、また中心場面の焦点化が今後さらに必要である。

(3) 成果と課題

- 自己を見つめる発問を位置付けることで、道徳的価値の必要性だけでなく、その困難さについても考えることができ、自己のよりよい生き方について考えを深めることができた。
- きき合い活動を位置付けることで、自他の考えを比べ、多面的・多角的に考ながら付加修正し、自己のよりよい生き方を考えることができた。
- 子どもの発達段階に応じて、自己を見つめる発問の構成やきき合い活動の仕方を工夫する必要がある。

【参考文献】

- ・文部科学省 平成29年7月「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳」
- ・福岡県教育委員会 平成30年3月「道徳教育実践ハンドブック vol. 2」