

道徳的実践意欲を育てる道徳の授業の工夫 — 「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを通して —

庄原市立高小学校 吉岡 欣哉

研究の要約

本研究は、「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを通して、道徳的実践意欲を育てる道徳の授業の工夫についての有効性を考察したものである。具体的には、①問い合わせの共有化では、内容項目に係る児童アンケートを基に、児童に考える必然性をもたせ、多面的・多角的な思考を促す問い合わせの共有化を図り、自分ごととして捉えさせた。②個人思考では、当時の観点で行動の選択を行わせ、③集団思考での交流を通して、多面的・多角的な思考に触れさせ、④再構築では、問い合わせを行い、道徳的価値の自覚に関わる考え方の深まりを表現させた。⑤振り返りでは、気付いたこと・考えたこと、自分はこうなりたいと思ったことについての観点で振り返らせた。その結果、児童は、目標となる人物や行為を明確に意識することができた。このことから、「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスは、道徳的実践意欲を育てることに有効であるといえる。

キーワード：道徳的実践意欲 「ともに考え、話し合う」 問題解決的な学習 多面的・多角的

I 主題設定の理由

小学校においては平成30年度から「特別の教科道徳」（以下、道徳科とする。）が全面実施されることとなり、「考え、議論する」授業へ質的転換を図ることが求められている。教育課程企画特別部会論点整理（平成27年）においては、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそが道徳の特別教科化の大きな目的であると示されている。また、横山利弘（2007）は、道徳的価値を実際に実行に移す動力を道徳性の資質・能力の一つである道徳的実践意欲であるとしている。

所属校第4学年の児童を対象に行った道徳アンケート調査において、「いじめはどんな理由があつても、いけないことだと思う。」などの「人との関わり・規範意識」に関する質問項目において、肯定的に回答した児童の割合は90%であった。一方で「道徳の勉強で学んだことを生活に生かそうとしている。」と回答した児童の割合は60%であった。このことから、児童は道徳的価値については理解しているが、実際の生活に生かそうとする意識は低く、道徳的実践意欲が十分に育っているとは言い難い。

この道徳的実践意欲を育てるために、柳沼良太（2016）は、道徳的問題をどう解決すべきか考える

ことで、望ましいとされる行為や習慣を主体的に行おうとする意欲をもつようになると述べている。また、西野真由美（2014）は、子供たち自身が生活や人生の中に価値に関わる問い合わせを見いだし、ともに話し合って互いの考えを深めていくことを授業の中核に位置付けようとしている。そこで本研究においては、道徳的実践意欲を育てるために、目標となる人物や行為を明確に意識することにつながる「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを取り入れた道徳の授業を行う。なお、このプロセスを、①問い合わせの共有化、②個人思考、③集団思考、④再構築、⑤振り返りとする。

「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを取り入れた道徳の授業は、道徳の特別教科化の大きな目的である「考え、議論する」道徳科への質的転換の一つの方策となるという点において先進性があると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 道徳的実践意欲を育てる道徳の授業について

(1) 道徳的実践意欲とは

小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編（平

成27年、以下「解説」とする。)においては道徳科の目標として、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ことと示されている。

その中の一つである道徳的実践意欲について、赤堀博行(2010)は、道徳的判断力や道徳的心情によって大切だと思ったことを実際に行おうとする意欲であると述べている。また、横山(2007)は、道徳的判断力や心情を基盤とし、道徳的価値を実現しようとする意志の働きであると述べている。

これらのことから、本研究における道徳的実践意欲とは、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし、大切だと思った道徳的価値を実現しようとする意志の働きであるとする。

(2) 道徳の授業において道徳的実践意欲を育てるためには

横山(2007)は、道徳的実践意欲は、目標を模倣又は実現しようとする意志であるから、子供たちが目標とする人物又は行為を明確に意識できるようにすることが大切であると述べている。柳沼(2016)は、子供は道徳的問題をどう解決すべきかを考えることで、望ましいとされる行為や習慣を主体的に行おうとする意欲をもつようになると述べている。また、永田繁雄(2015)は問題意識をもって追求するためには、子供が主題に自分ごととして取り組み、そこにあるテーマについて自ら追求するような一体化的な授業が必要であると述べている。

これらのことから、道徳の授業において、児童が主題を自分ごととして捉え、テーマについて追求し、道徳的問題をどう解決すべきかを考えることで、望ましいとされる行為や習慣を主体的に行おうとする意欲をもち、児童が目標となる人物や行為を明確に意識することで、道徳的実践意欲が育つと考える。

2 「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスについて

(1) 「ともに考え、話し合う」とは

田沼茂紀(2016)は、人間として他者とともににより善く生きることを学ぶ道徳教育にあっては、自分とは異なるものの見方、感じ方、考え方方に触れるここと、問い合わせ直しを迫られることが何よりも切実な道徳的学びを誘発する最大の学習動機付けになると述べている。西野(2014)は、学級で子供たちが問い合わせを

共有できれば、子供たちはともに考えようとして自然に協同の探求活動が実現していくこと、道徳授業が目指してきたものは、認知と心情を統合した豊かな思考のプロセスであり、道徳の授業ではこのプロセスを「ともに考え、話し合う」という道徳的実践の中で実現しようとしてきたと述べている。

これらのことから、「ともに考え、話し合う」とは、児童が共有した問い合わせに対して、自分とは異なるものの見方、感じ方、考え方方に触れ自ら問い合わせ直しを行うことである。

(2) 問題解決的な学習とは

問題解決的な学習について、「解説」では、ねらいとする道徳的諸価値について自己を見つめ、これから生き方に生かしていくことを見通しながら、実現するための問題を見付け、物事を多面的・多角的に考えながら課題解決に向けて話し合い、道徳的諸価値のよさを理解し、捉え、自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われるようになると述べている。また、押谷由夫(2015)は、様々な場面でどのように行動し、対応すればよいかなどに関心を向けつつ、どうして必要なのかどうして起こるのかについて深く考え、自らを見つめ課題を見いだして追究することであると述べている。柴原弘志(2015)は、道徳的(道徳上の)問題を、自己の問題として捉え、その解決を目指す学習であり、道徳科の目標の実現やその時間のねらいの達成に資する学習であることと述べている。

これらのことから、本研究における問題解決的な学習とは、道徳的問題を自己の問題として捉え、物事を多面的・多角的に考えながら課題解決に向けて話し合うことを通して、道徳的諸価値のよさを理解し、自らを見つめ課題を見いだして追究する学習であるとする。なお、本研究における問い合わせは、内容項目に係る問い合わせであり、問題とは道徳的価値に係る問題状況であるとする。

また、問題解決的な学習の留意点として、柴原(2016)は、道徳的価値に係る問題状況に十分に自我関与させ、多様な思考や心情を引き出すことによって、より主体的・協働的な学習に結び付くと述べている。さらに、諸富祥彦(2015)は、問題解決的な学習で最も重要なことの一つとして資料について述べ、行為一非行為型資料、二者択一型資料、多選択肢型資料、解決困難な問題を提示する資料があるとしている。

これらのことから、問題解決的な学習においては、複数の道徳的価値や選択場面に自我関与させる

教材が重要であると考える。そこで、本研究においては、道徳的実践意欲を育てるために、問題解決に取り組み、他者の立場に立って考えることを通して、目標となる人物や行為を明確に意識できるよう選択場面がある教材の活用を行う。

(3) 道徳的実践意欲を育てる「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスとは

道徳的実践意欲を育てるためには、児童が問い合わせを共有し、主題を自分ごととして捉え、物事を多面的・多角的に考え、話し合い、問い合わせを行なうことを通じて、道徳的価値のよさを理解し、目標とする人物又は行為を明確に意識できるようにする展開の工夫が必要である。この工夫を取り入れた道徳の授業を、「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習とする。その学習のプロセスは、①問い合わせの共有化、②個人思考、③集団思考、④再構築、⑤振り返りと考える。

3 プロセスにおける具体的な手立てについて

(1) ①問い合わせの共有化の工夫について

加藤宣行（平成27年）は、子供たちが考えようとする自覚することが大切であり、そのための導入として、知っていることをひっくり返したり、分かっているつもりで分かっていなかったことに気付かせたりする必要性について述べている。また、柳沼（2016）は、導入の工夫として、子供の過去の生活経験や体験活動を振り返る、道徳的価値の最初の印象について考える、教材や学習活動に関する予備知識を提供することを述べている。さらに、西野（平成27年）は、表1のように、多面的・多角的な思考を促す問い合わせとして、原理的な問い合わせや根拠への問い合わせ、原理や原則を適用する際の問い合わせについて述べている。

表1 多面的・多角的な思考を促す問い合わせ⁽¹⁾

観点	西野が示す発問例	本研究で考える発問例
原理的な問い合わせ	「思いやりとは何か」「～とどう違うのか」	「本当の○○とはどんなもの（こと）なのだろうか」
根拠への問い合わせ	「なぜ思いやりは大切なのだろう」	「なぜ○○は大切なのだろう」
原理や原則を適用する際の問い合わせ	「どうすれば思いやりを表現できるか」	「○○はどう表せばいいのだろう」

これらのことから、具体的な経験や事例から問い合わせの提示を行い、分かっているつもりで分かっていない

かったことに気付かせ、考えようする必然性をもたらせ、多面的・多角的な思考を促す問い合わせを共有化することが重要であると考える。そこで、本研究においては、自己の経験や行動を振り返る児童アンケートを活用し、道徳的価値について、自分たちが分かっているつもりで分かっていなかったことに気付かせ、多面的・多角的な思考を促す問い合わせとして、原理的な問い合わせ、根拠への問い合わせ、原理や原則を適用する際の問い合わせを用いて、問い合わせの共有化を図る。なお、今回の研究授業では、児童の実態や授業のねらいなどを考慮し、原理的な問い合わせと根拠への問い合わせを活用することとした。

(2) ②個人思考の工夫について

柳沼（2016）は、課題の設定について、解決すべき課題を見付ける、解決策を自由に構想する、複数の解決策を吟味すると述べている。また、諸富（2015）は、何が問題か焦点付け、共通理解を図り、必要に応じて選択肢を提示すると述べている。さらに、坂本哲彦（2014）は、一人一人の子供の中で対比・検討し、考えを深め「分かる」を確かにための八つの対比・検討の観点について述べている。それらを表2にまとめ、その中から、道徳的実践意欲の育成につながるものとして、次の四つ（※）を考えた。

表2 対比・検討の観点⁽²⁾

観点	発問例
納得度 受け入れ度（※）	どの考えに最も納得できるか
善悪（※）	どの考えが最もよいか
当為（※）	どの考えが最もすべきことか
好悪	どの考えが最も好きか
実現可能性 見通し	どの考えが最も行きやすいか
経験の有無	どれをしたことがあるか
共通点	どの考えにも共通していることは何か
視点の転換（※）	○○さんの立場なら、どれが大切か

※は、道徳的実践意欲の育成につながる発問の観点を示す。

これらのことから、教材を基に解決すべき問題を見付け、それに対する自分の選択、理由を考えさせることが重要であると考える。

そこで、本研究においては、教材を基に解決すべき問題を見付け、二者択一で考えさせる。実践を意識させるためには、最も道徳的実践意欲の育成につながると考える当為の観点で発問を行う。

(3) ③集団思考の工夫について

「解説」では、物事を多面的・多角的に考える指導のためには、物事を一面的に捉えるのではなく、児童自らが道徳的価値の理解を基に考え、様々な視点から物事を理解し、主体的に学習に取り組むことができるようになると述べている。柴原（2016）は、多面的とは道徳的価値は、一面的ではなく、様々な面をもっていること、多角的とは自分や自分以外の立場から考えたり、過去や未来の時点だったらと考えたりすることであると述べている。これらのことから、多面的・多角的な思考とは、道徳的価値を様々な側面や違う立場から見ることであり、それによって様々な見方や感じ方、考え方を理解することであると考える。これらのことから、「解説」を基に、本研究における多面的・多角的な思考の観点を表3のように整理した。

表3 【B 友情・信頼】に係る多面的・多角的な捉え

	多面的な側面	多角的な捉え
低学年	仲よくする、 助け合う	登場人物、友だち、 過去・現在・未来の自分
中学年	理解する、 信頼する、 助け合う	登場人物、友だち、 過去・現在・未来の自分
高学年	信頼する、 学び合う、 友情を深める、 異性について 理解する	登場人物、友だち、 過去・現在・未来の自分、 異性

名古屋市教育センター（平成21・22年度）は、低・中・高学年ごとのコミュニケーション能力を育成する際の指導モデルを示している。その中で、低学年においては大きな集団で、中学年においては、小さな集団で、高学年においては、1対1での指導が有効であると述べている。また、広島県立教育センター（平成23年）は、道徳の授業における話合いの方法についてまとめた上で、小集団ごとの話合い活動の方法としてバズ・セッションについて述べている。そのよきとして、短時間で全員が参加し発言できること、全員の能動的参加が期待できることを挙げている。さらに、七條正典（2015）は、自らの考えを他者の考えと比較照合しながら深めていく工夫において、立場を明確にした討論の場、視認性のある表現物などについて述べている。

これらのことから、中学年において、小集団を構成し、立場を明確にした討論を行うことを通して、多面的・多角的な思考に触れ、主体的に学習に取り

組むことが有効であると考える。

そこで、本研究においては、②個人思考の場面で明確にした自分の考えを基に多面的・多角的な思考に触れ主体的に学習に取り組むために、まずバズ・セッションを行い、次に学級全体での交流を行う。バズ・セッションでは、自分と同じ立場の友だちと話し合うことを通して、友だちと理由の相違点を考え、納得した意見を取り入れる活動を行う。学級全体での交流では、違う立場の友だちの意見を聞いたり、いろいろ人の立場に立って考えたりし、多面的・多角的な思考に触れる。

(4) ④再構築の工夫について

「解説」では、自らの成長を実感したり、これから課題や目標を見付けたりするために、授業開始時と終了時における考えがどのように変わったのかが分かるような活動を工夫することも効果的であると述べている。また、前述のように、田沼（2016）は、問い合わせを迫られることが何よりも切実な道徳的学びを誘発する最大の学習動機付けになると述べている。これらのことから、もう一度自分なりに道徳的価値の自覚に関わる考えの深まりを表現できるように問い合わせを行うことが必要であると考える。そこで、本研究においては、②個人思考と同様の当時の観点での問い合わせを行う。なお、本研究においては、主観的な見方である他律から客觀性を重視した見方である自律への変容を基に道徳的価値の自覚の深まりについて見取る。

(5) ⑤振り返りの工夫について

柳沼（2016）は、子供に過去の言動を振り返らせて反省や懺悔を求めるような展開でなく、子供が道徳的価値について理解を深めたり、夢や希望をもつて将来の実践や課題に向かってできるようにしたいと述べている。また、佐賀県教育センター（平成27年）は、自己評価の観点について「自己を見つめること」「話し合うこと考えること」「自己の生き方」についての三つの観点で振り返りについて述べている。さらに、道徳的実践意欲を育てるためには、目標となる人物や行為を明確に意識できるようにする必要がある。

これらのことから、本研究においては、「自己を見つめること」「自己の生き方」の観点を用いて、気付いたこと・考えたこと、自分はこうなりたいなと思ったことについての振り返りを書かせ、目標となる人物や行為を明確に意識させる。

以上の指導内容をまとめたものを次頁表4に示す。

表4 道徳的実践意欲を育てる「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスにおける指導内容⁽³⁾

段階	プロセス	指導内容
導入	①問い合わせの共有化	内容項目に係る児童アンケートを基に、児童に考える必然性をもたせ、多面的・多角的な思考を促す問い合わせで共有化を図り、自分ごととして捉えさせる。
展開	②個人思考	教材を基に解決すべき問題を見付けさせ、当為の観点での発問を行い、それにに対する解決策を個人で考えさせる。
	③集団思考	ペアやグループ活動、学級全体で、友だちと考えを交流する活動を通して、自分とは異なるものの見方、感じ方、考え方につれて触れる。多面的・多角的な思考に触れさせ、多面的・多角的な思考に触れる。
	④再構築	当為の観点で問い合わせを行い、児童が自分なりに道徳的価値の自覚に関わる考え方の深まりを表現させる。
	⑤振り返り	自己評価の観点を用いた振り返りを行い、目標となる人物や行為を意識させる。

以上のことから、本研究においては、①問い合わせの共有化、②個人思考、③集団思考、④再構築を通して、問題状況に取り組み、自己を振り返ったり他者の立場に立って考えたりすることを通して⑤振り返りにおいて児童が目標となる人物や行為を明確に意識できるようにする。その指導過程を図1に示す。

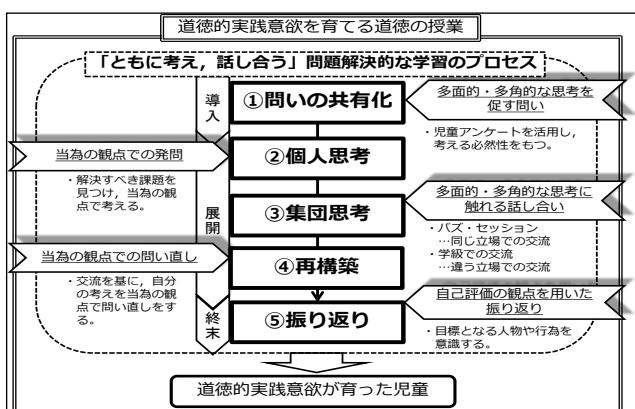


図1 道徳的実践意欲を育てる1単位時間の指導過程

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスにおいて、①問い合わせの共有化により、児童に自分ごととして捉えさせ、②個人思考において当為の観点での発問を行い、③集団思考において、多面的・多角的な思考に触れさせ、④再構築において、当為の観点で問い合わせを行い、児童に自分なりに道徳的

価値の自覚に関わる考え方の深まりを表現させ、⑤振り返りにおいて、目標となる人物や行為を意識させることで、道徳的実践意欲を育てることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表5に示す。

表5 検証の視点と方法

検証の視点	方法
①問い合わせの共有化により、児童が道徳的価値を自分ごととして捉えることができていたか	ワークシート 授業記録 アンケート
②個人思考で当為の観点での考え方を基に、③集団思考で、多面的・多角的な思考に触れ、④再構築を行うことで、自分なりの考え方の深まりを表現することができたか	ワークシート 授業記録 アンケート
「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを通して、道徳的実践意欲を育てることができたか	ワークシート 授業記録 アンケート

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期間 平成28年6月23日～平成28年7月5日
- 対象 所属校第4学年（1学級10人）

2 研究授業の概要

道徳の授業において、所属校第4学年の重点項目である【A 正直、誠実】、【B 親切、思いやり】、【B 友情、信頼】の研究授業を3単位時間実施した。道徳の授業の概要を次頁表6に示す。

V 研究授業の分析と考察

1 ①問い合わせの共有化により、児童が道徳的価値を自分ごととして捉えることができていたか

①問い合わせの共有化において、児童の道徳的価値について、児童アンケートを基に問い合わせを設定し共有化を図った。「教材文を自分のこととして捉えることができましたか。」という質問項目に対する児童の回答を図2に示す（研究授業3では、10人中1人欠席のため、9人で集計）。



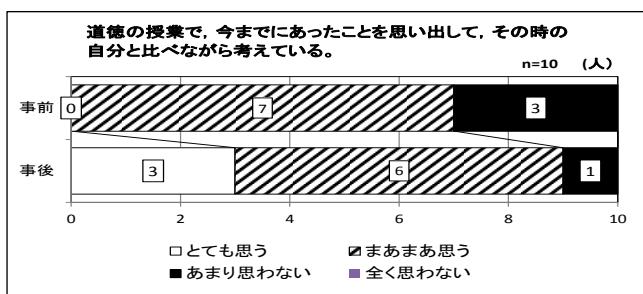
図2 ①問い合わせの共有化に係るアンケート結果

表6 道徳の授業の概要

		研究授業1	研究授業2	研究授業3
実施日 主題名 内容項目		平成28年6月23日 正直な心で 【A 正直・誠実】	平成28年6月30日 本当の思いやりとは 【B 親切、思いやり】	平成28年7月5日 本当の友情とは 【B 友情、信頼】
ねらい 教材名 【出典】		窓ガラスを割ったのに謝らずに逃げたときにどうすればよいかを考えることを通して、過ちは素直に認め改め、正直に明るい心で生活しようとする実践意欲を育てる。 「まどガラスと魚」 【「小学どうとく 生きる力3」大阪書籍】	おばあさんに声をかけた方がいいかどうか困っているときにはどうすればよいかを考えることを通して、相手のおかれている状況を自分のこととして想像することの大切さに気付き、相手のことを考え思いやろうとする実践意欲を育てる。 「心と心のあく手」 【「わしたたちの道徳小学校三・四年」文部科学省】	ひろ子が手紙の不足料金について、友だちに伝えるか伝えないかを考えることを通して、友だちとのよりよい関係の在り方に気付き、友だちと互いに理解し、信頼し、助け合おうとする実践意欲を育てる。 「絵はがきと切手」 【「4年生のどうとく」文溪堂】
導入	①問い合わせの共有化	○正直にするとはどういうことですか。 ○嘘がばれなかつたらいいと思いませんか。 なぜ、正直にすることは大切なですか。 【根拠への問い合わせ】	○思いやりということについてどう思いますか。 ○人に優しくない人には思いやりがないということですか。 本当の思いやりとはどういうものですか。 【原理的な問い合わせ】	○友情ってどんなことだと思いますか。 ○ケンカしたことはないですか。 本当の友情とはどういうものですか。 【原理的な問い合わせ】
展開	②個人思考	○考えた方がいい一番の問題は何ですか。 ○あなたが千一朗だったら、どう行動しようと思いませんか。それはなぜですか。【当時の観点】	○みんなが考えてみたい問題は何ですか。 ○あなたがはやとだったら、どう行動しようと思いませんか。それはなぜですか。【当時の観点】	○みんなが考えてみたい問題は何ですか。 ○あなたがひろ子だったら、どう行動しようと思いませんか。それはなぜですか。【当時の観点】
	③集団思考	○グループで交流しましょう。 【バス・セッション】 ○お家の人の立場だったらどれが大切だと思いますか。	○グループで交流しましょう。 【バス・セッション】 ○おばあさんの立場だったらどれが大切だと思いますか。	○グループで交流しましょう。 【バス・セッション】 ○正子さんの立場だったらどれが大切だと思いますか。
	④再構築	○なぜ、正直にすることは大切なですか。【根拠への問い合わせ】 ○あなたが千一朗だったら、どう行動しようと思いませんか。それはなぜですか。【当時の観点】	○本当の思いやりとはどういうものですか。【原理的な問い合わせ】 ○あなたがはやとだったら、どう行動しようと思いませんか。それはなぜですか。【当時の観点】	○本当の友情とはどういうものですか。【原理的な問い合わせ】 ○あなたがひろ子だったら、どう行動しようと思いませんか。それはなぜですか。【当時の観点】
終末	⑤振り返り	○気付いたことや考えたこと、自分はこうなりたいなと思ったことを書きましょう。	○気付いたことや考えたこと、自分はこうなりたいなと思ったことを書きましょう。	○気付いたことや考えたこと、自分はこうなりたいなと思ったことを書きましょう。

3回の研究授業すべてにおいて肯定的な回答をした児童は9人となっており、問題を自分ごととして捉えることができたと考える。

また、問題について、自分の経験と比べ考えることができたかについてのアンケート調査の結果を図3に示す。



「道徳の授業で今までにあったことを思い出し

て、その時の自分と比べながら考えている。」の質問項目に対して、肯定的な回答をした児童は2人増加し、9人の児童が自分の体験と比べながら考えることができていた。さらに、3回の研究授業において、児童のワークシートの記述から、行動の選択及び選択理由について全員が書くことができていた。

また、研究授業1での内容項目【A 正直・誠実】における、問い合わせに対する個別の変容について表7に示す。

表7 「正直にするとはどういうことか」という問い合わせに対する記述内容

	授業前	授業後
A児	野球でバットを持っているときに手と手をくっつける。	ちゃんと悪いことを（したら）言うこと。
B児	鉛筆削りのごみ捨て。	うそをつかずに言うこと。

2人の児童とともに、授業前のアンケートにおいては、内容項目について理解できていなかったが、授業後においては理解が深まっている。このことから、児童が自分ごととして捉えることによって、内容項目に係る理解が深まったと考える。

これらのことから、児童アンケートの結果における児童の実態を基にして、内容項目に係る多面的な思考を基に立ち止まって考え方への方向付けを行ったことで、児童は自分ごととして捉え、登場人物の行動及び理由について全員が書くことができ、内容項目に対する理解も深まったと考えられる。

2 ②個人思考で当為の観点での考えを基に、③集団思考で、多面的・多角的な思考に触れ、④再構築を行うことで、自分なりの考え方の深まりを表現することができたか

ワークシートや授業の発言から、多面的・多角的な思考の交流ができていたのかを見取るために、研究授業3における児童の発言をまとめたものを表8に示す。

表8 研究授業3における児童の意見・理由

研究授業3	【教える】	【教えない】
	【教える】	【教えない】
	<ul style="list-style-type: none"> 一年生から仲よしの友だちだから言った方がいいです。 嫌な思いをしても、正子のためになると思います。 	<ul style="list-style-type: none"> 仲よしだから教えない方がいいです。 正子に嫌な思いをさせたくないからです。

児童によって、選択した行動は異なるが、選択理由において「仲よし」という観点がある。また、同じ行動を選択しているが「仲よし」や「助け合う」など観点が違うものがあるなど、多面的な思考を交流することができている。

その後、立場を変えて多角的な思考の交流を行った。研究授業2における児童の発言について図4に示す。

T : おばあさんの立場だったらどれが大切だと思いますか。
C 1 : 声をかけてほしくないです。2回もかけられたら邪魔になります。
C 2 : 声をかけてほしいです。足を治す途中でもうれしいです。
C 3 : 声をかけてもらわぬ方がうれしいです。

図4 多角的な思考の交流の活動の様子

このように、児童はおばあさんの立場から考えることを通して、多角的な思考を行うことができていた。また、アンケート調査での「友だちと話し合つたことで自分の考えが増えたと思いますか。」の質

問項目に対して、肯定的な回答をした児童は、研究授業1では8人、研究授業2では9人、研究授業3では8人いた。このように、立場を変えた話合いを行つたことで児童は自分の考えが増えたと考える。

④再構築において、児童の道徳的価値についての行動選択の理由が友だちの意見を基に変容した児童は、研究授業1では5人、研究授業2では4人、研究授業3では5人であった。

次に、表9に、同質問項目において「とても思う」と回答したC児の選択理由の変容を示す。

表9 C児のワークシートの記述や授業の発言による選択理由の変容

	②個人思考での選択理由	納得した友だちの意見	④再構築での選択理由
研究授業1	【謝らない】	【謝る】	【謝る】
	謝りたくても怒られるのが怖いから謝りに行けない。親にも迷惑をかけるし怒られるから。 (他律)	黙っておくとスッキリしないから。	心の底にたまつていくから開放されて気分も、スッキリして気持ちがいいから。 (自律)
研究授業3	【教えない】	【教える】	【教える】
	正子が悲しく嫌な気持ちになつて欲しくないからお礼だけ言う。 (他律)	一年生から仲よしの友だちだからこそ言った方がいい。	仲間を思いやることも大切だからちゃんと教えた方がいいと思うから。 (自律)

C児は、研究授業1及び2において、友だちの意見を基に、他者と交流していく中で道徳的諸価値について他律から自律へと考えや思いを深めることで自分の行動選択が変容していた。

これらのことから、③集団思考におけるバズ・セッション及び学級全体での交流を通して、自分とは異なるものの見方や感じ方、考え方方に触れ、多面的・多角的な思考に触れることができ、それを基に④再構築を行うことで、児童に道徳的価値の自覚の深まりがあったといえる。

D児の各研究授業における選択及び理由の記述について次頁表10に示す。

D児は、授業実施後に行ったアンケート調査において、「友だちと話し合つたことで自分の考えが増えたと思いますか。」の質問項目に対しては、3回の研究授業とも肯定的な評価を行っている。また、事後アンケートの「話合いで、友だちの考えと自分の考えを比べて聞いた後、はつとしたり、なるほどと思ったりすることがある。」の質問項目に対しても、D児は、肯定的な回答を行っている。このことから、D児は、多面的・多角的な思考に触れ、友だ

ちの考えには納得できていることが分かる。しかし、選択の理由は他律から自律へと道徳的価値の変容について見られなかった。児童が内容項目に係る様々な側面に気付くことができなかつたのは、③集団思考において、児童の実態に応じた多面的・多角的な思考につなげるための教師の補助発問が少なかつたことが要因と考える。

表10 D児の選択及び理由の記述内容

	②個人思考での選択理由	④再構築での選択理由
【謝らない】		
研究授業1	黙っていたらばれないから。 (他律)	怒られるから。 (他律)
【声をかけない】		
研究授業2	断られたことがあるから。 お母さんに歩く練習をして いると聞いたから。 (他律)	断られるから。 (他律)
【教えない】		
研究授業3	正子さんにお金を払わせた くないから。 (他律)	困らせたくないから。 (他律)

3 「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを通して、道徳的実践意欲を育てることができたか

児童の道徳的実践意欲に関わるアンケート調査の結果を図5に示す。事後アンケートにおいて、「学んだことや心に残ったことをこれから的生活に生かしていきたいと思いますか。」の質問項目に対して、9人の児童が肯定的な回答を示し、事前アンケートより4人増加した。

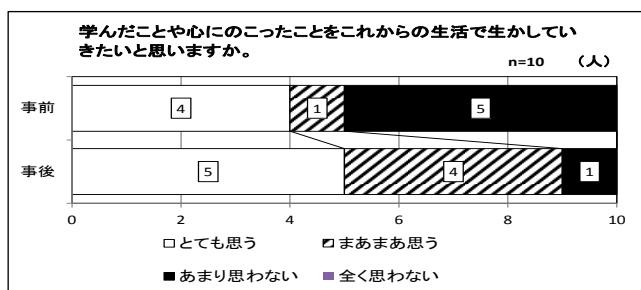


図5 児童の道徳的実践意欲に関する変容

⑤振り返りにおいて、研究授業1でE児は、「おじいさんみたいな優しい人になりたい。」と内容項目と関係のない振り返りを行っていた。そこで、研究授業2・3から授業で扱った道徳的価値に係る視点を明確にしたところ、「人を助けることが思いやりだと思っていたけど、そつとしてあげる思いやりもあった。」と主題を基にして、振り返ることがで

きた。

また、他の児童は振り返りの中で目標となる人物や行為については書けているが、内容は、「正直な人にになりたい。」や「いい人になりたい。」などのように抽象的であったり、「困っている人を案内したい。」のように教材の内容が中心であつたりした振り返りが多く、道徳的価値に深く関わる部分まで考えることができない児童もいた。これは、⑤振り返りにおいて、目標となる人物や行為を明確にするための自己評価の観点が明確化されていなかったことが要因と考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスを通じた道徳の授業において児童は、道徳的価値を自分ごととして捉えることができ、当時の観点での考えを基に、多面的・多角的な思考に触れたことで、目標となる人物や行為を明確に意識することができ、道徳的実践意欲を育てることにつながることが分かった。

2 研究の課題

- ③集団思考においては、児童相互の多面的・多角的な思考の交流につなげるために、教師自身が内容項目に係る多面的・多角的な捉えを十分に行い、児童の実態に応じた補助発問を行う必要がある。
- ⑤振り返りにおいては、児童が目標となる人物や行為を更に明確に意識するために、内容項目に応じた自己評価の観点を設定する必要がある。

【注】

- (1) 多面的・多角的な思考を促す問いは、西野真由美(平成27年)：道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(第2回)発表資料を参考にし、稿者が作成した。
- (2) 対比・検討の観点は、坂本哲彦(2014)：『道徳授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社pp. 40-41を参考にし、稿者が作成した。
- (3) 道徳的実践意欲を育てる「ともに考え、話し合う」問題解決的な学習のプロセスは、永田繁雄(2015)：『新・道徳授業論』『道徳教育5月号』明治図書出版p. 73並びに柳沼良太(2016)：『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門』明治図書出版pp. 40-51を参考にし、稿者が作成した。

【参考文献】

- 押谷由夫ら(2015)：『新教科・道徳はこうしたら面白い』図書文化社
 押谷由夫・柳沼良太(2014)：『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動—』教育出版
 押谷由夫・柳沼良太(2013)：『道徳の時代がきた！—道徳教科化への提言—』教育出版
 諸富祥彦(2015)：『「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業』図書文化社