

《小学校 特別の教科 道徳》

道徳的価値の自覚を深める授業づくりの充実 ～教材吟味を踏まえた発問とノート指導の工夫を通して～

那覇市立古蔵小学校教諭 島田 有希

〈研究の概要〉

これまでの授業実践では、道徳的価値を知識として理解することに留まる児童が多くいたことから、道徳的価値の自覚を深める授業づくりに改善すべき点があると考えた。

そこで、教材吟味の方法と、発問の立ち位置から中心発問や補助発問を構成すること、児童が自分の考えをかくのに文字だけでなく絵や色塗り等も認め、学んだことを自分との関わりで考えるノート指導の工夫について研究した。

その結果、ねらいとする道徳的価値について多面的・多角的に振り返りを記入する児童が増え、道徳的価値の自覚を深めることにつながった。そして、ノート指導においては、児童の実態に合わせたかく（書く・描く）活動を行ったことで、文を書くことが苦手な児童も抵抗なく取り組むことができた。また、かいた内容を自分の心情に合わせ、体験を想起し、自分との関わりで考える児童の姿を引き出すことができた。

今後は、さらに自分事として捉えさせるために、自分自身の体験や、それに伴う感じ方や考え方を想起させる発問を工夫する必要がある。

〈研究のイメージ〉



目 次

I	研究テーマ設定の理由	21
II	研究目標	21
III	研究仮説	22
1	基本仮説	
2	作業仮説 (1)(2)	
IV	研究構想図	22
V	研究内容	22
1	道徳的価値の自覚を深める授業について	
(1)	道徳的価値の自覚を深めるとは	
(2)	道徳的価値とその理解	
2	教材吟味と発問について	
(1)	4つの視点に基づいた教材吟味の方法	
(2)	教材吟味表を踏まえた中心発問と補助発問の構成について	
3	ノート指導について	
(1)	書く活動の意義	
(2)	自分の思いを表現できるノート指導の工夫	
VI	授業実践(第2学年)	25
1	主題名「まよってもいいんだよ」(A-1 善悪の判断, 自律, 自由と責任)	
2	教材名 兩上がり(Gakken)	
3	本時の学習 (1)ねらい (2)授業仮説 (3)本時の展開	
4	評価	
VII	結果と考察	27
1	作業仮説(1)の検証【結果】【考察】	
2	作業仮説(2)の検証【結果】【考察】	
VIII	成果と課題	30
1	成果	
2	課題	

《主な参考文献》

道徳的価値の自覚を深める授業づくりの充実 ～教材吟味を踏まえた発問とノート指導の工夫を通して～

那覇市立古蔵小学校教諭 島田 有希

I 研究テーマ設定の理由

小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」（以下解説道徳編）第4章第2節1では、道徳科は「児童一人一人が、ねらいに含まれる一定の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、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間」と示されている。このことを理解し、道徳的価値を自覚できるよう指導方法の工夫に努めなければならない。

令和6年度4月に実施した道徳科授業実践に係る実態調査では、8割の児童が「道徳の時間が好き」と答えており、発問を工夫したり、話し合う場面を取り入れたりした授業づくりの結果と考える。一方、「道徳の授業を通して、もっとすてきな自分になるためにはどうしたらいいかと考えたりすることがある」「道徳の授業でわかったことを基に、自分の生活について振り返ることができた」には2割の児童が「できない・どちらかといえばできない」と答えていた。児童が道徳的価値を自分なりに発展させるためには、考えを広げ、深められる授業づくりを工夫する必要がある。また、児童の振り返り記録を見ると、道徳的価値について知識として理解する内容や教材についての感想等が多く、自分との関わりで考えさせることにも課題がある。

これらの課題を改善するために、ねらいとする道徳的価値を、児童が自分との関わりにおいて捉え、道徳的価値の自覚を深められる授業づくりを充実させる必要がある。まず、授業づくりにおける教材吟味の方法を工夫し、ねらいとする道徳的価値について、多面的・多角的に考えさせるために、発問の立ち位置・四区分を取り入れた発問づくりに取り組む。そして、かく活動において自分の思いを表現させる方法を工夫し、感じたことや考えたことを可視化できるよう、児童の発達段階を考慮したノート指導を行う。これらの実践を通して、児童が新しい考えを発見したり、自分事として道徳的価値について考えたりする姿につなげたい。

そこで、本研究では、4つの視点に基づいた教材吟味と児童が多面的・多角的に考えることができる中心発問や補助発問の構成、および自分の思いを表現できるノート指導を工夫することで、児童が道徳的価値の自覚を深めることができるであろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究目標

児童の道徳的価値の自覚を深めるために、授業づくりにおける効果的な教材吟味の方法と中心発問や補助発問の構成、児童が自分の思いを表現できるノート指導の方法を実践的に研究する。

Ⅲ 研究仮説

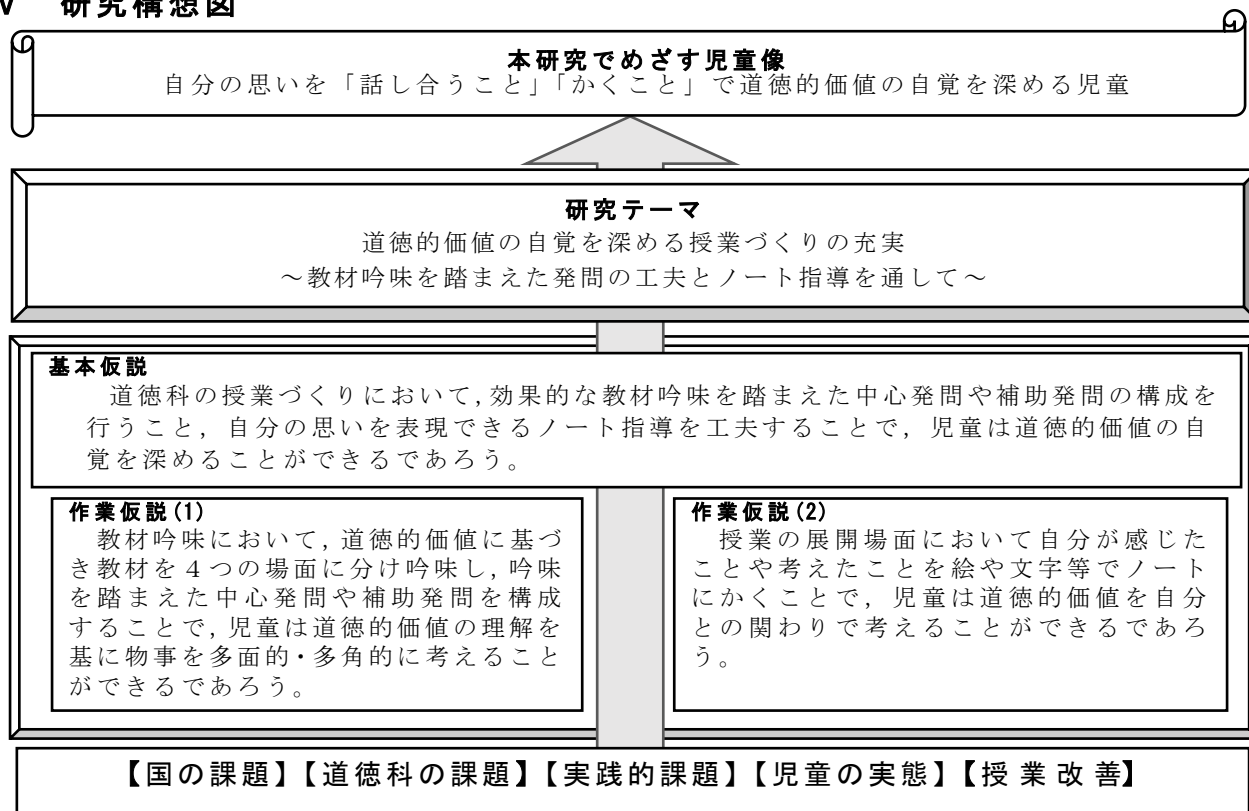
1 基本仮説

道徳科の授業づくりにおいて、効果的な教材吟味を踏まえた中心発問や補助発問の構成を行うこと、自分の思いを表現できるノート指導を工夫することで、児童は道徳的価値の自覚を深めることができるであろう。

2 作業仮説

- (1) 教材吟味において、道徳的価値に基づき教材を4つの場面に分け吟味し、吟味を踏まえた中心発問や補助発問を構成することで、児童は道徳的価値の理解を基に物事を多面的・多角的に考えることができるであろう。
- (2) 授業の展開場面において自分が感じたことや考えたことを絵や文字等でノートにかくことで、児童は道徳的価値を自分との関わりで考えることができるであろう。

Ⅳ 研究構想図



Ⅴ 研究内容

1 道徳的価値の自覚を深める授業について

(1) 道徳的価値の自覚を深めるとは

解説道徳編第2章第2節2の(3)では「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「道徳的価値の自覚を深める過程」と示している。本研究では、多面的・多角的な思考を促す発問をすることで、児童が道徳的価値について、そのよさや意義などを基に考えを広げ、深めることができるようにする。そして、発問により引き出された多様な考えを、ノートにかくことで整理し、自分の

体験を想起させると共に、自分との関わりで考えさせることが道徳的価値の自覚を深めさせる上で大切だと考える。

(2) 道徳的価値とその理解

解説道徳編第2章第2節2では、道徳的価値について「よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるものである。」とし、以下の3点が示されている(表1)。

表1 道徳的価値 3つの理解

価値理解	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と理解する。
人間理解	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なども理解する。
他者理解	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、考え方は一つではない。多様であるということを前提として理解する。

また、「児童が道徳的価値の理解を基に物事を多面的・多角的に考えることができるようにする」と示されていることから、道徳的価値の理解を基に考えを広げたり深めたりできるよう取り組む。特に今回は「価値理解」に重点を置き道徳的価値の自覚を深めていけるようにする。

2 教材吟味と発問について

(1) 4つの視点に基づいた教材吟味の方法

解説道徳編第4章第2節2の(1)では、教材吟味について、「授業者が児童に考えさせたい道徳的価値に関わる事項がどのように含まれているかを検討する」とある。そこで、京都府教育委員会が『道徳教育の進め方 京都式ハンドブック』で提唱している、読み物教材を話の流れに沿って構造化し、吟味する方法を参考に、まず読み物教材を「①価値に無自覚、②自覚始め、③自覚、④自覚後」の4つの視点で分け、吟味する。

さらに、解説道徳編第4章第2節1の(3)において「児童自らが時と場に応じて望ましい行動がとれるような内面的資質を高める」と示していること、新宮(2020)が述べる「学習指導要領のほとんどの内容項目は、行為と行為を生む心とを関係づけて示している」を合わせて考え、行為を「行動」、行為を生む心を「内面的資質」と捉える。この「行動」と内面的資質を先程分けた4つの場面ごとにまとめ、教材吟味表を作成する(表2)。

教材吟味表に整理することで、ねらいとする道徳的価値が教材にどのように含まれているかを検討することができる。4つの視点と登場人物の行動を結びつけ、内面的資質を考えることで、ねらいとする道徳的価値からぶれずに登場人物の心情を考えることができる。また、行動と内面的資質を分けて考えることで、教師は行動よりも内

表2 筆者作成の教材吟味表 参考:「京都式ハンドブックⅠ 新宮「道徳授業ハンドブック5」

4つの視点	行動	内面的資質 ○予想される児童の感じ方, 考え方
①価値に無自覚	(道徳的価値)に 無自覚の行動 ・女の子は空き缶に気づいたけれど、そのまま通りすぎて行った。	無自覚の内面的資質 ○空き缶がおちてる。誰が捨てたんだろう。(人間理解)(他者理解)
②自覚始め	(道徳的価値)を 自覚し始める出来事が起こる 。 ・空き缶はない方がいいと感じたけれど、そのまま通りすぎて行った。	自覚始めの内面的資質 ○昨日の空き缶、まだ誰も捨ててないな。ない方がいいのにな。(価値理解)(人間理解)
③自覚	(道徳的価値)を 自覚する行動 ・空き缶を拾おうか迷ったけれど、そのまま通りすぎて行った。	自覚する内面的資質 ○まだ空き缶がそのままあるな。私が拾った方がいいのかな。でも…。(価値理解)(人間理解)
④自覚後	(道徳的価値)を 自覚後の行動 ・空き缶を拾った。ひまわりといっしょにっこりと笑った。	自覚後の内面的資質 ○空き缶を拾ってよかった。いいことができた。うれしい。いいと思ったことは進んで行くとすっきりした気持ちになるな。(価値理解)

面的資質に着目して分析をすることができる。そして、行動を生む内面的資質をできるだけ多く予想することは、児童の感じ方や考え方を多様に予想することにもつながる。道徳的価値の理解を基に、できるだけ多くの感じ方や考え方を予想しておくことで、道徳的価値の理解がより深められる場面を見つけ出すことにも活用できる。教材吟味表を基に中心場面を選定し、発問を考え、授業づくりを充実させていく。

(2) 教材吟味表を踏まえた中心発問と補助発問の構成について

解説道徳編第4章第2節3の(4)では、「発問を構成する場合には、授業のねらいに深く関わる中心的な発問をまず考え、次にそれを生かすためにその前後の発問を考え、全体を一体的に捉えるようにするという手順が有効な場合が多い」と示されていることより、本研究においてもこの手順で発問づくりを進めていく。以下、中心的な発問を「中心発問」、その前後の発問を「補助発問」とする。

永田(2023)は「多面的・多角的な思考を生み出す発問を考えるにあたり『発問の立ち位置・四区分』の考えを生かすことが手掛かりとなる」と述べている。発問の立ち位置には、主人公の心情や考えを明らかにし、多面的思考を促す「(A)共感的発問」「(B)分析的発問」と、自分自身の気持ちや考えをもち意識することで、多角的思考を促す「(C)投影的発問」「(D)批判的発問」がある。共感的発問、投影的発問では主人公に自分を重ねて考え、分析的発問、批判的発問では主人公を客観的に見て考える立場となる。

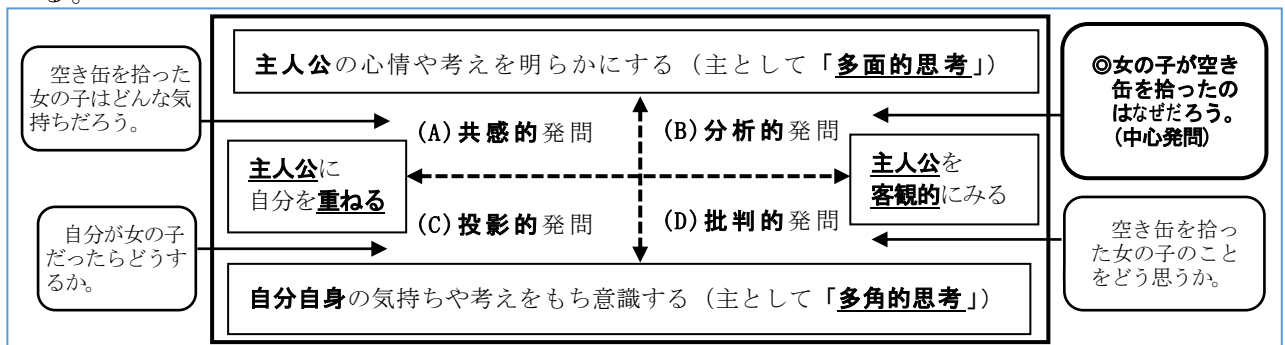


図1 中心発問づくり-参考：永田『『発問の立ち位置・四区分』-

授業を構想する上で、全ての発問を行う必要はないが、四区分全ての発問を考えておくことは大切である。できるだけ多くの発問を用意しておくことで、児童の多様な考えを受け止め、新たな考え方を引き出すための補助発問へとつなげられる。配慮すべき点は、授業における中心発問や補助発問全てが同じ区分にならないようにすることである。例えば「共感的発問」のみになると、主人公の心情を追うのみの授業になる可能性がある。

今回は、教材吟味表で選んだ中心場面について、中心発問から考える。このとき、四区分それぞれの立ち位置から発問を考え、児童から多様な考えがより多く出ると思われる発問を中心発問とする(図1)。次に、補助発問も同様に考え、発問が全て同じ区分になっていないかを確認しながら授業を構想する。中心発問を分析的発問とした場合は、あえて立ち位置を変えた批判的発問を補助発問とすることで、多面的思考に多角的思考を加えることができる。発問によって引き出された多様な考えを、ペアやクラス全体での話し合いを通して、さらに道徳的価値について考えを深められるようにする。

3 ノート指導について

(1) 書く活動の意義

解説道徳編第4章第3節4では、「児童にとって書くことは考えることであるとも言える。また、そのことによって、それまで曖昧であった自分の考えが整理されたり、日頃は意識していない体験や自分自身の状況を想起したりする」と示されている。そして解説道徳編第4章第2節3には、授業の中で書く活動に必要な時間を確保することで「児童が自分自身とじっくりと向き合うことができる」「学習の個別化を図り、児童の感じ方や考え方を捉え、個別指導を行う重要な機会にもなる」「一冊のノートなどを活用することによって、児童の学習を継続的に深めていくことができ、児童の成長の記録として活用したり、評価に生かしたりすることもできる」という利点も示されている。

授業終末のかく活動が、道徳的価値について学んだことを自分との関わりで考え、感じたことや考えたことと向き合える活動になることを目指す。

(2) 自分の思いを表現できるノート指導の工夫

加藤(2024)は低学年における道徳ノートの活用について「初めのうちはお絵かきのようになってしまっても構いません。お絵かきしながら、発問によって新たな気づきを見出させる」と述べている。

検証学年が2年生であることを考慮し、ノートは横向きに、見開きで使用し、心をイメージしやすいハートを描かせ、その枠の中に感じたことや考えたことを単語や絵、色塗り等でかき表すこととした(図2)。そうすることで、文を書くことに抵抗のある児童も表現しやすくなる考えた。児童が自分の思いを可視化し、学びを整理したり、大事だと感じた思いに注目し、自分の心と重ねて考えたりする中で、自分の体験を想起し、道徳的価値を自分との関わりで考えられるよう、取り組んでいく。さらに、教師が色の意図を聞く等の手立てを行うことで、児童の思いをより引き出せるようにする。

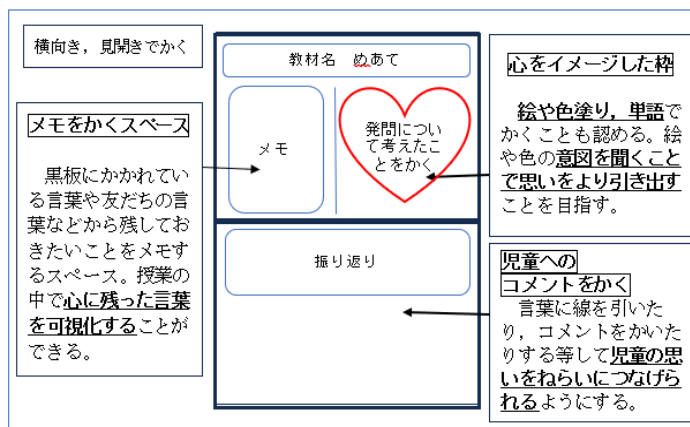


図2 ノートの使い方と教師の意図

VI 授業実践(第2学年)

1 主題名 「まよってもいいんだよ」 (A-1 善悪の判断, 自律, 自由と責任)

2 教材名 雨上がり (Gakken)

3 本時の学習

(1) ねらい

女の子の迷う気持ちを考える活動を通して、よいと思った行動をすることでスッキリした気持ちになれることに気づき(価値理解), よいと思ったことを自分から進んで行おうとする道徳的判断力を育む。

(2) 授業仮説

①教材の内容について考える学習活動において、教材吟味表を踏まえた中心発問や補助発問を通して話し合うことで、児童はねらいについて価値理解を基に多面的・多角的に考えることができるであろう。

②考えをかく場面で、自分の考えをハートの中に絵や文字等にかく等、自分の思いを表現できるノート指導を工夫することで、道徳的価値のよさについて考えたり自分との関わりで考えたりすることができるであろう。

(3) 本時の展開

段階	学 習 活 動	◎中心発問◇補助発問	・児童の反応 □教師の働きかけ
導入 (5)	1 問題把握 (教師の体験を話す)	○「よいこと」にはどんなことがあるかな？ ○モノレールで、おじさんが乗ってきたとき、席を譲ろうと思ったけど、迷った。そして譲れずに駅についてしまった。これはよいことなのかな。	<ul style="list-style-type: none"> ・お手伝い（せんたく） ・お片付け ・食器洗い ・気持ちはよかった。 ・譲れなかったからよくなかった。 ・よいことではないのかな？
	2 めあての提示	○今日はみんなでどんなことを考えますか？	よいことをするってなんだろう
展開 (30)	3 「雨上がり」 を読んで話し合う (ペアでの話し合い) (全体交流)	<p>(D)『多角的・批判的な発問』</p> <p>○お話を読んで、よいところはいくつあったか。</p> <p>(D)『多角的・批判的な発問』</p> <p>○空き缶を拾わなかった3日間は、よくないことだったのか。 (人間理解)</p> <p>(B)『多面的・分析的な発問』</p> <p>○ひまわりがずっとにっこり笑っているのはなぜだろう。 (他者理解)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・次の日は拾わなかったけど、その次の日は、(空き缶を)拾ったところがよかった。 ・(うなずく) ・よくないではないけど感じたことはいいこと。 ・ひまわりさんはみんなが気持ちよくすごせていればいいと思った。けれど、女の子はそれでいいのかよくないのか考えて、拾った。
	授業仮説① (ペアでの話し合い) (全体交流)	<p>(B)『多面的・分析的な発問』</p> <p>◎女の子が空き缶を拾ったのはなぜだろう。 (価値理解)</p>	<p>(ペアでの話し合い後の全体交流)(表3)</p> <p>D 児:女の子はひまわりさんにいいのかよくないのか考えて、もっと気持ちよく過ごせるために拾った。 *女の子の立場から考えた発言</p> <p>B 児:みんなが気持ちよくなる *様々な人の立場から考えた発言</p> <p>□女の子の立場とひまわりやその他の立場から価値理解を基に多面的に考える発言が聞かれたので、ねらいとする道徳的価値についてより深く考えさせるために多角的な見方から発問を行った。</p>
	(全体交流)	<p>(D)『多角的・批判的な発問』</p> <p>◇お母さんに言われて拾ったらスッキリしてたかな。 (価値理解を深める)</p>	<p>(スッキリしないに挙手 8名)</p> <p>・自分で考えた方がいいと思う。</p> <p>B 児:自分で考えて、自分で(決めて)拾う。*多面的考えに多角的考えが加わった発言</p>
	(全体交流)	<p>(B)『多面的・分析的な発問』</p> <p>◇自分で決めて空き缶を拾ったらどんな気持ちになるのかな？ (価値理解を深める) 手で表現してみて。</p>	<p>□道徳的価値の理解をどのくらい深めることができたのかを確かめるために、発言をすることができない児童も考えを表現できるよう動作で表現させた。 (両手いっぱい広げる)(図3) *価値理解の深まりを動作で表現する姿</p> <p>D 児:もっともっといい気持ちになる。 *価値理解を深めたとみられる発言</p>
(役割演技)	<p>(C)『多角的・投影的な発問』</p> <p>○女の子とひまわりはどんなお話をしているかな。ペアで、女の子とひまわり、それぞれになりきってお話してみよう。 (価値理解を深める)</p>	<p>□「自分だったらどう考えるか。」と尋ねるより、演じた方が児童は考えを表現しやすいと考え役割演技を行った。</p> <p>□代表2名に全員の前で演じさせた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(ひまわり役)どうして拾ってくれたの？ ・(女の子役)ひまわりが気持ちよくなってにっこりしてくれるように、(にっこり)してほしいから拾った。 ・(ひまわり役)すごくすごくうれしい。ありがとう。 <p>□演技後、女の子役、ひまわり役それぞれの児童に気持ちを尋ねた。よいことができたことで感じるスッキリした気持ちを体感させるため、二人の前で、黒板に虹をかけた。</p>	

段階	学習活動	◎中心発問◇補助発問	・児童の反応 □教師の働きかけ
	授業仮説② (ペアでの話し合い) (ノートにかく活動) 4 自分の体験を想起する。	(D)『多角的・批判的な発問』 ○いいことをすることができた女の子は、これからどのようになりそうですか。 (価値理解) ○話をして、思ったことノートにかいてください。 ○お話のように、まよったけどいいことができてスッキリした気持ちになれたことはあるかな？	(児童のノート記録) G児：「いい子。いいことができる」(図6) H児：「 <u>すごくがんばる子やすぐやる子。がんばります</u> 」 *価値理解→新たな考え→自分の心情と重ねる→自分との関わりで考える(図7) I児：「 <u>友だちもいっぱいできて、心がやさしい女の子になる</u> 」*価値理解を焦点化→体験を想起→価値理解を深める(図8) ・買い物して、お家に帰ろうとしたら、ゴミがポイ捨てられていたから、とってゴミ箱に捨てた。 □自分で考えてゴミを拾ったのか、その時どんな気持ちだったのかを尋ねた。 ・自分で考えて捨てた。うれしい気持ちになった。
終末(10)	5 教師の説話 6 振り返り	○振り返りを書きましょう。	(振り返り記録) I児：3年生のお姉ちゃんの荷物を持ってあげた。「ありがとう」といわれとってもいい気持ちになった。 *ノートにかいた内容→これまでの経験を想起(図8)

4 評価

- (1)教材吟味を踏まえた中心発問や補助発問により、児童はねらいについて価値理解を基に多面的・多角的に考えることができたか。
- (2)自分の感じたこと、考えたことをハートの中に絵や文字などで表現することで道徳的価値のよさについて考えたり自分との関わりで考えたりすることができたか。

VII 結果と考察

1 作業仮説(1)の検証

教材吟味において、道徳的価値に基づき教材を4つの場面に分け吟味し、吟味を踏まえた中心発問や補助発問を構成することで、児童は道徳的価値の理解を基に物事を多面的・多角的に考えることができるであろう。

【結果】

検証授業では、多面的・分析的な発問「女の子が空き缶を拾ったのはなぜだろう」を中心発問とした。これについてペアで話し合う場においては、ねらいとする道徳的価値「よいと思ったことを自分から進んで行うことでスッキリした気持ちになれる」について、女の子だけでなく、ひまわり、ひまわりの前を通る人等、様々な立場から道徳的価値について多面的に考える児童の姿が見られた(表3)。

補助発問では多角的・批判的な発問

「お母さんに言われて拾ったらスッキリしていたか」と尋ねた。表3の抽出児童4名とも首を横にふり、「スッキリしないと思う」の方に挙手をした。ここでB児は「スッキリしない。(よりスッキリするためには)自分で考えて、自分で決めて拾う」と発表している。そして補助発問として多面的・分析的な発問「自分で決めて空き缶を拾うことができたらどんな気持ちになるか」と尋ねた。スッキリする程度を手で表すよう伝えたところ、両手を大きく広げ、スッキリの程度を表現する様子が見られた(図3)。ここでD児は両手を大きく広げる

表3 多面的な考えが見られた児童の発言		
◎女の子の立場	◎ひまわりの立場	◎ひまわりの前を通る人等
A児「迷ったけど、◎考えたから拾った」		
B児「◎みんながスッキリする。◎みんなも」 「◎みんな気持ちいい。◎ひまわりさんも」		
D児「◎世界中のみんなも。◎通る人が気持ちよくなる」		
C児「◎みんなも」 「◎みんなも気持ちよくなって、もっといい気持ちになるね、と思った」		



図3 価値理解の深まりを表現する姿

ことに加え「もっともっといい気持ちになる」と発表している。

検証前は多面的・多角的に考えたと見られる振り返りは42%であったが、検証後は64%の児童が多面的・多角的に考えたとみられる振り返りをかいていた(図4)。

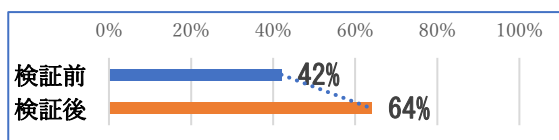


図4 多面的・多角的な考えが見られる振り返りをかいた児童の割合

児童の振り返り記録を「多面的な考え」「多角的な考え」「話し合うよさがみられた内容」に分けた(表4)。

表4 多面的・多角的に考えた、話し合うよさがみられる振り返り

	①多面的な考え	②多角的な考え	③話し合うよさ
多面的(共感的, 分析的)に考えたとみられる内容	(B 児)女の子のきもちがわかった。①(まようかもしれないけど)ゴミはゴミばこに <u>いれる(と思う)。みんなをいきもちにさせたいから。</u>		
多角的(投影的, 批判的)に考えたとみられる内容	(E 児)もしかいもののおつかいをたのまれたときごみがおちてたら② <u>ひろってみんなをきもちよくさせたいです。</u>		
話し合うよさがみられた内容	(F 児)③ <u>ともだちのはっぴょうをきいて②じぶんもえらいことができそう</u> です。		

F 児のように、多角的な考えと話し合うよさの両方をかいている内容もあり、全体交流の場で友だちの発表から多角的な考え方につながった児童もいた(図5)。

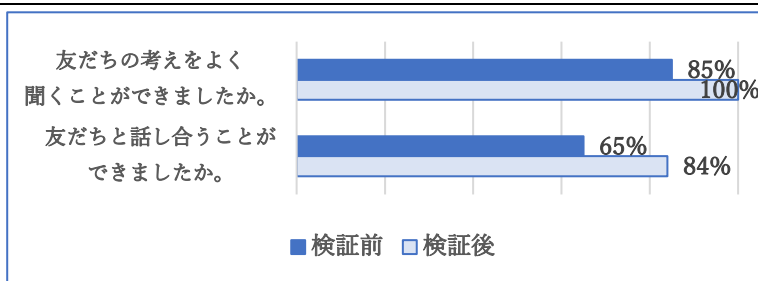


図5 児童アンケート(肯定的な回答をした児童)

【考察】

教材吟味表を踏まえて中心発問を行う場面を選定し、授業づくりを行ったことで、ねらいとする道徳的価値からぶれずに考えを広げたり深めたりする児童の姿を見ることができた。また、立ち位置・四区分から考えた、多面的・分析的な発問を行ったことで、児童の多面的な考えを引き出すことができた(表3)。そして、多角的な補助発問を行ったことで、新たな考え方を基に、価値理解を深める児童の姿を見ることができた。さらに、発問によって引き出された考えを、ペアや全体交流で話し合うことで、児童は、友だちの考えの多様さの中に共通点を見つけ出したり、納得したりすることの楽しさ等を感じられたと考える。友だちと話し合うことができた理由として、「頭がよくなる」「自分が考えてないことがわかる」「一緒の考えがあると嬉しくなる」と新しい考えを発見できたとみられる内容や、「聞いていたらいい気持ちになる」「納得することもある」といった考えを深めたとみられる内容があり、このことが、児童アンケート結果の上昇につながったと考える(図5)。

教材吟味表を用いて授業づくりを行ったことで、ねらいとする道徳的価値と教材がどのようにつながっているかを把握した上で、児童に気づかせたい・考えを深めさせたい道徳的価値を意識し授業を進めることができた。そのため、ねらいにつながる児童の言葉に気づき、それを受け止めることができ、意図的に立場を変えた補助発問を行うことができた。また、予想される児童の感じ方や考え方から、ねらいにつながるための発問を準備することができた。

以上のことから、教材吟味表を踏まえた授業づくりは教師にとって有効な教材研究の方法であったと共に、児童の多面的・多角的な考えを引き出す手立てとなったと考える。

2 作業仮説(2)の検証

授業の展開場面において自分が感じたことや考えたことを絵や文字でノートにかくことで、児童は道徳的価値を自分との関わりで考えることができるであろう。

【結果】

児童の振り返り記録を5つの視点で分析した(表5)。検証前と比較し、「価値理解」「自分との関わり」

表5 5つの視点に分けた児童の振り返り

	無記入	理解不足	学習感想	価値理解	自分との関わり
検証前(人)	4	8	8	4	2
検証後(人)	2	2	5	8	10

について考えた内容を書く児童が増えていた。ハートの枠の中に気持ちを書くだけでなく、教師が予想していなかった「握りこぶし」や、「天使の羽や輪っか」を描き加えている児童も見られた。「握りこぶし」が描き加えられたハートの中には「すごくがんばる」「(ゴミを)見つけたらすぐとる」といった内容が書かれていた。また、「天使の羽や輪っか」が描き加えられたハートの中には「ずっといいことができる」「やさしい子」といった内容が書かれていた。

G児は、検証後も振り返り「無記入」ではあったが、ハートの枠を描き、さらに色を塗り、中には単語ではあるが、主人公に対して感じたことを書き表していた(図6)。色や羽の意味を尋ねたが、返答に困る様子がみられたので「いい気持ちだと感じたんだね。」と声をかけた。

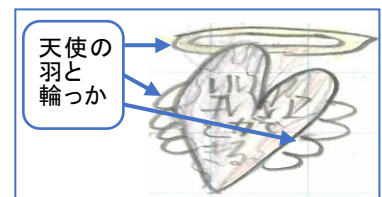


図6 思いの可視化(G児)

H児は、検証後、「学習感想」を振り返りに書き、ハート内に書かれた内容は「いい子、いいことができる(価値理解)」「すごくがんばる子やすぐやる子(新たな考え)」「がんばります(自分との関わりで考える)」であった。「価値理解」から「新たな考え」が生まれ、「自分との関わり」で道徳的価値を捉えたとみられる内容であった(図7)。

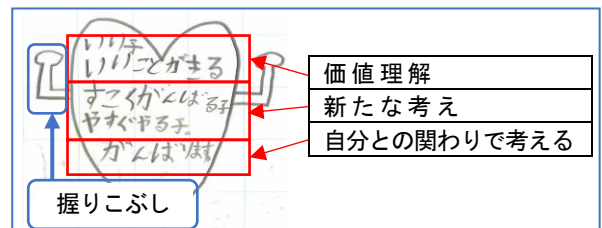


図7 内容を3つの視点で分析(H児)

I児は検証前、「学習感想」を振り返りに書いていた児童だが、検証後は「自分との関わりで考える」内容を書いていた(表5)。ハートの中に「いい子、いいことができる。友だちもいっぱいできてところがやさしい女の子になる」と主人公の内面的資質

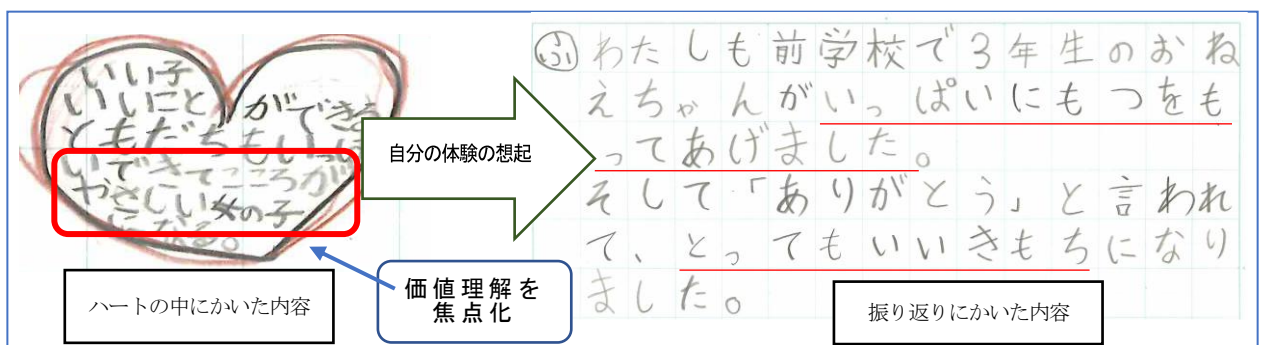


図8 内面的資質と振り返り内容の分析(I児)

を書いていた。そして自分のかいた内容からこれまでの体験を想起し、そのとき感じた気持ちを振り返りに書いていた(図8)。

【考察】

ハートの枠の中に絵や色塗り・単語でかくことを認めたことは、書くことに抵抗のある児童にとって、「文章でなくてもよいならかけるかも」という安心感をもたせ、活動に取り組みやすくなったと考える。また、教師は、児童の可視化された思いを見ることで、児童が道徳的価値に対してどのように感じたのかを予想することができ、特に書くことを苦手としている児童に個別の指導を充実させることができた。

ハートの枠に「握りこぶし」や「天使の羽や輪っか」等が描き加えられていたことと枠の中の内容を合わせて考えると、描き加えた絵は、児童が感じた道徳的価値に対するイメージを表したものと捉えられる。「握りこぶし」は、いい行動をしたいという意欲や、これからは「すぐ」いいことをするという強い決意を感じたことから、描き加えたのではないかと考える。絵を描くことも認めたことにより、言葉と共に絵でも表現し、自分の考えを整理することにつながった。

児童の振り返り記録において「理解不足」の児童が減ったことは、かく活動を行う中で児童は授業での学びを整理し、じっくりと考え、まとめることができたためと考える(表5)。また、I児のように、価値理解や自分との関わりで考え、振り返りを書く児童が増えたのは、ハートの枠の中に絵や色塗り・単語でかくことで、児童が大事だと感じた思いに注目しやすくなり、児童の考えが価値理解に焦点化されたためと考える(図8)。さらに、H児やI児のように価値理解を自分との関わりで考えることにつながられたのは、ハートの形が登場人物の心情を考えさせると同時に、自分の心情と重ねて考える手立てとなったためと考える。

以上のことから、絵や単語も認め、考えをかかせることは、児童自身の体験を想起させ、考えを整理し、自分との関わりで考えさせる手立てとして有効だったと考える。

Ⅷ 成果と課題

1 成果

- (1) 教材吟味表を踏まえ立ち位置・四区分から発問づくりに取り組んだことで、ねらいからぶれずに道徳的価値について多面的・多角的に振り返りを書く児童が増え、道徳的価値の自覚を深めることにつながった。
- (2) ノート指導において思いを表現する方法を工夫したことは、自分自身の体験を想起し、自分との関わりで考える児童の姿へつながった。

2 課題

- (1) 他の教材における教材吟味表を活用した授業展開を工夫する必要がある。
- (2) さらに自分事として捉えさせる手立てとして、自分自身の体験やそれに伴う感じ方や考え方を想起させる発問の工夫をする。

《主な参考文献》

- | | | | |
|-------------------------|-------|--------|------|
| 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 | 文部科学省 | 東洋館出版社 | 2018 |
| 『道徳教育6月号』論説 | | | |
| 「多面的・多角的な思考を生み出す発問とは」 | 永田繁雄 | 明治図書 | 2023 |

