

〈小学校 道徳〉

道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の工夫

—児童の実態に即した発問構成を通して—



浦添市立 神森小学校

伊志嶺 順子

目 次

I	テーマ設定理由	23
II	目指す子ども像	23
III	研究の目標	23
IV	研究仮説	23
1	基本仮説	23
2	作業仮説	23
V	研究構想図	24
VI	研究内容	25
1	道徳的価値の自覚を深める道徳の時間	25
2	資料の特質と児童の実態に即した発問構成の工夫	26
3	道徳の時間の指導と言語活動	29
VII	授業実践	31
1	検証授業1	31
2	検証授業2	35
VIII	研究仮説の検証	37
1	作業仮説1の検証	37
2	作業仮説2の検証	40
3	本研究を通して	42
IX	研究の成果と課題	44
1	成果	44
2	課題	44
	おわりに	44
	主な参考・引用文献	44

道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の工夫

ー 児童の実態に即した発問構成を通して ー

浦添市立神森小学校 伊志嶺 順子

【要 約】

本研究では、道徳の時間において、資料の特質と児童実態に即した発問構成の工夫、及び書く活動やペアでの話し合い活動等の工夫を通して、児童の多様な考えを引き出し、その考えについて自分とのかかわりで考えたりしながら道徳的価値の自覚を深めることを目指す。

キーワード □道徳的価値の自覚 □発問構成

I テーマ設定理由

21世紀は「知識基盤」の社会であると言われている。科学技術の進歩・発展が人間の生活に多大な恩恵をもたらす一方で、児童の自然な道徳性の発達を阻害する要因も指摘され、学校における道徳教育は、それらへの対応をいかに行うかが課題となっている。

「小学校学習指導要領解説道徳編」において道徳教育の目標は、「道徳の時間を要として学校教育全体を通して行うもの」とされている。その要としての道徳の時間目標は、「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳的教育と密接な関連を図りながら計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方について考えを深め道徳的实践力を育成するものとする」と示されている。道徳的实践力を育てるためには、道徳的価値の自覚や自己の生き方について考えを深めること重要である。

これまでの道徳の授業を振り返ってみると、登場人物の心情や行動についての発問の工夫や考えを表出させるための工夫を行ってきたが、結果的には資料の読み取りになってしまっていたように思われる。

そこで、一人一人の児童が本時で取り扱う道徳的価値について自分とのかかわりで考え、より深く道徳的価値を自覚できるように、資料の特質や児童の実態に即した発問構成を通して、ねらいとする道徳的価値の自覚や自己の生き方

について考えを深めさせたいと考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

道徳的価値を自覚し、自分の生き方について考えを深め、道徳的価値を実現するために適切な行為を主体的に選択しようとする子

III 研究の目標

資料の特質と児童の実態に即した発問構成を工夫することにより、ねらいとする道徳的価値の自覚や自己の生き方についての考えを深めさせる。

IV 研究仮説

1 基本仮説

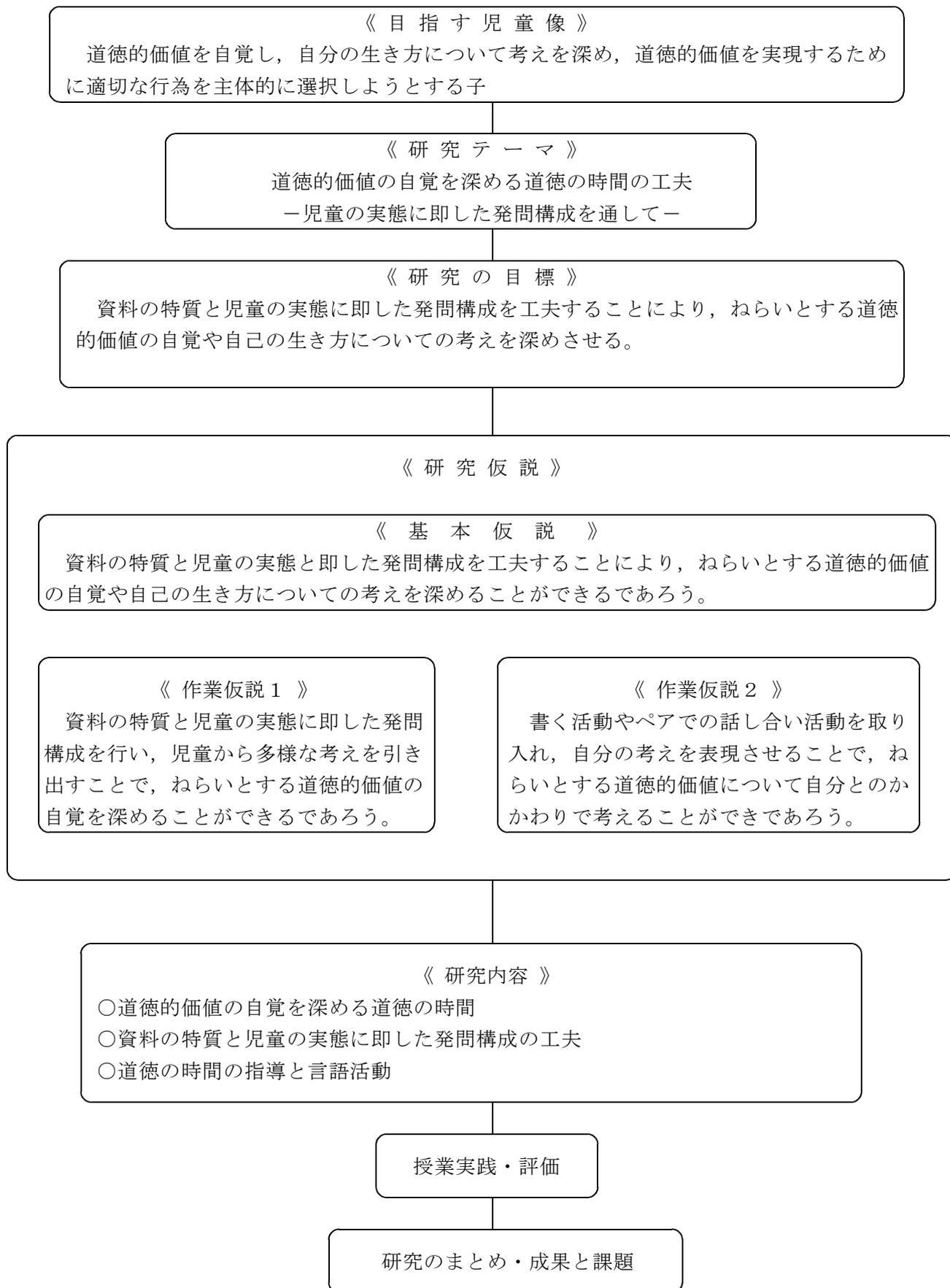
資料の特質と児童の実態に即した発問構成を工夫することにより、ねらいとする道徳的価値の自覚や自己の生き方についての考えを深めることができるであろう。

2 作業仮説

(1) 資料の特質と児童の実態に即した発問構成を行い、児童から多様な考えを引き出すことで、ねらいとする道徳的価値の自覚を深めることができるであろう。

(2) 書く活動やペアでの話し合い活動を取り入れ自分の考えを表現させることで、ねらいとする道徳的価値について自分とのかかわりで考えることができるであろう。

V 研究構想図



VI 研究内容

1 道徳的価値の自覚を深める道徳の時間

(1) 道徳的価値とは

道徳的価値とは、思いやりの心、生命を大切にすること、くじけず努力する心など人間らしいよさのことである。道徳性とは、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといわれている。

学習指導要領では、小学校で指導される基本的な道徳的価値の内容項目を低学年で16項目、中学年で18項目、高学年で22項目で示している。

(2) 道徳的価値の自覚を深めるとは

赤堀(2010)は、道徳的価値の自覚を深めることについて、次のように述べている。

人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして深く感じたり考えたりすること

また、学習指導要領では道徳的価値の自覚を深めるためには、以下の三つの事柄を押さえることが示されている。

表1 道徳的価値の自覚について

① 道徳的価値についての理解

道徳的価値を理解するためには、以下の三つが考えられる。価値理解を図る過程で人間理解をしたり、人間理解を図る中で他者理解が行われるようになる。

○価値理解

道徳的価値が人間としてよりよく生きる上で大切であるということ

○人間理解

道徳的価値は大切であるが、実現は難しいこと。

○他者理解

道徳的価値については、多様な考え方や感じ方があること。道徳的価値の実現したり、実現できなかった場合の感じ方や考え方は多様であることを理解

させること。

② 自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられること

そのことに合わせて自己理解を深めるようにする。

③ 道徳的価値を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こと
その中で自己や社会の未来に夢や希望が持てるようにする。

上記の道徳的価値の自覚を深める事柄や本時で取り扱う道徳的価値にかかわる児童の実態を踏まえた上で、発問等を工夫しながら授業実践を積み重ねていく。

(3) 道徳的実践力について

学習指導要領解説道徳編では、道徳的実践力について「将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践できるような内面的資質を意味している。それは、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである」としている。

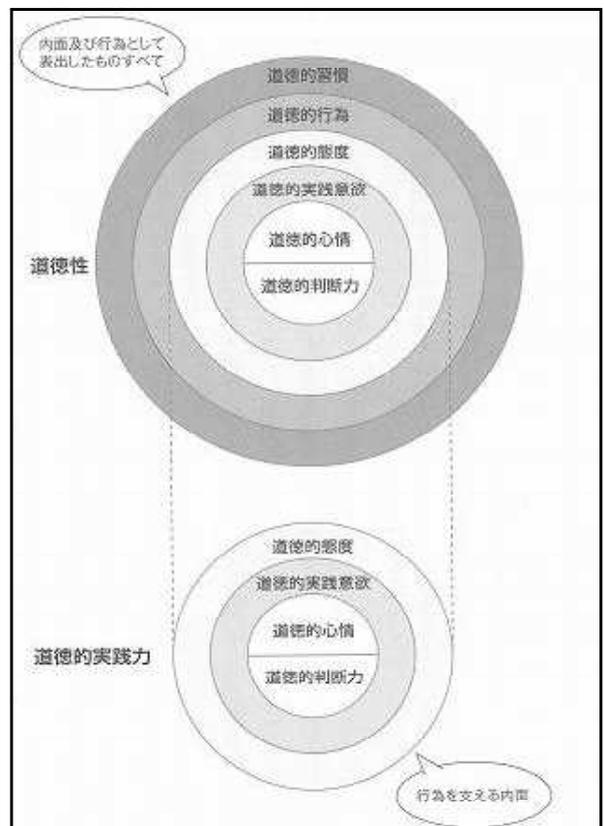


図1 道徳の時間における道徳性と道徳的実践力の関係 (赤堀 2010 より引用)

赤堀（2010）は、道徳の時間に目指すものとして、道徳的実践力の育成をあげている。また、「道徳実践力を構成する道徳的心情、道徳的判断力、道徳の実践意欲、道徳の態度が対象になり、道徳的行為や道徳的習慣は直接の対象ではない」と述べている（図1）。

道徳的価値の自覚を深めるためには、ねらいとする道徳的価値について理解し、自分とのかかわりで考えることが大切である。道徳的実践力を育てるためには、道徳的価値の自覚を深めることが重要であり、そのためにはどのような工夫が効果的かという視点で研究を行う。

2 資料の特質と児童の実態に即した発問構成の工夫

(1) 資料分析について

道徳の時間で活用する教材は「資料」と呼ばれることが一般的である。資料をどのように活用するのか検討することを一般的に資料分析と呼んでいる。

資料は、児童が道徳的価値の自覚を深めていくための手掛かりとして大きな意味を持っている。資料には、児童が人間としての在り方や生き方などについて多様に感じ考えを深め、共に学び合う共通の素材としての重要な役割がある（学習指導要解説道徳編）。

① 資料の特質について

道徳の時間には、登場人物の道徳的行為を含んだ読み物資料を用いることが広く見られる。しかし、同じ読み物資料でも、詩、長文の物語や伝記、劇、実話、意見文などがあり、多様な形式のものを用いることができる。その資料を学習指導で効果的に生かすには、登場人物への共感を中心にするだけでなく、資料に対する感動を大事にする展開にしたり、迷いや葛藤を大切にした展開、知見や気付きを得ることを重視した展開、批判的な見方を含めた展開にしたりするなど、資料の特徴を生かした指導の手順や学習過程の工夫が求められている（学習

指導要領解説道徳編）。

資料の活用方法は様々に考えられるが、それぞれの資料のもつ特質に応じて活用の仕方を類型化する考え方がある（表2）。

表2 資料の活用型類型

ア 共感的活用

資料中の主人公（またはその他の人物）の考え方や感じ方に、子供一人一人を共感させることによって、現在の自分の価値観に気付けさせ自覚を促す。

イ 批判的活用

資料中の主人公達の行為や考え方を子供に批判させ、学級の中で様々な批判を出し合って話し合わせることを通して道徳的な感じ方や考え方を深めさせる。

ウ 範例的活用

資料中の主人公が行った道徳的行為を子供に一つの範例として受け取らせる。

エ 感動的活用

資料が子供に深い感銘を与えるものである場合に、一般的な指導過程にとらわれず子供の感動を重視しながら、ねらいとする価値の把握を図る。

（さあ、道徳の授業をはじめよう 長崎県教育センター
www.edu-c.pref.nagasaki.jp/cyosaken/h15/doutoku.pdf）

本研究では、二年生という発達段階を踏まえ「共感的活用」を意識しながら発問構成を考えていく。

② 資料分析の手順について

資料分析と発問構成は密接にかかわっている。資料を読む時は、資料のはじめから読み進めるが、発問構成は教師が考えさせたい場面から始める。授業のねらいにかかわる中心発問を考え、次にそれを生かすための前後の発問を考えるという手順で進められることが多い。

赤堀は、『『ねらい』の設定に際しては、複数

の道徳的価値を授業のねらいとして構成しないように留意する必要がある」と述べている。

また、「ねらいの文末表現については、その時間の指導の重点が道徳の心情の側面にあるのか、道徳的判断力の側面にあるのか、あるいは、道徳的態度の側面にあるのかを明確にすることが大切で、これによって授業の展開が方向付けられる」としている。「道徳教育で大切なこと」赤堀博行 121ページ、東洋館出版)

表3は赤堀(2010)が述べていることをもとに資料分析の手順をまとめたものである。以下の手順で資料分析を行っていく(表3)。

表3 資料分析の手順

1	ねらいを検討する ○ねらいとする道徳的価値について、教師がどのように理解し、児童にどのように考えさせ学ばせるのか。 ○資料をどのように活用するか。 ○児童の実態
2	資料を読む。 ○ストーリーを読む。 ○登場人物の心の動きを読む。
3	中心場面を決定する。 ○授業のねらいとする指導内容が含まれている部分をとらえ、児童の実態に合わせて考える。
4	中心発問を考える
5	中心発問を生かすための前後の発問を考える。

(2) 発問構成について

① 発問の工夫

学習指導要領では、教師による発問が、「児童の思考や話し合いを深める重要な鍵」とされている。そのため、児童の意識の流れに沿った発問、考える必然性や切実感のある発問、自由な思考を促す発問などを心掛け、授業での発問は重要なものに絞ることなどの工夫が求められている。

道徳の時間の発問は、「中心発問」と「基本発問」、それらを補助する「補助発問」に分類される(表4)。

表4 発問の種類

基本発問	児童一人一人がねらいとする価値に気付いていく内面的な自覚を促す発問
中心発問	基本発問の中で、本時のねらいに迫るために特に重要で、資料を扱う際に欠かすことのできない発問。児童が自分の感じ方や考え方を自由に語れるように構成する必要がある。
補助発問	話し合いを活性化するために中心発問や基本発問を補ったり児童の様々な発言を整理したりするものである。

発問を考えるにあたり、廣瀬(1999)は、次の4点が大切であると述べている。

○教師自身が本時のねらいや目標をどのように考えるのかを明確にしておくこと
○目標やねらいに対する児童の実態をよく把握しておくこと
○教材(資料)を精選し、資料分析をすること
○発問、順序などの検討を十分にすること

② 児童の実態に即した発問構成について

道徳の時間には、道徳の時間以外に行われた道徳教育を補充・深化・統合する役割がある。そのため、子ども達がねらいとする道徳的価値についてどのような学びをしていたか把握することも重要である。

赤堀(2010)は、道徳の時間の授業において、「子どもが日常的にもっているねらいとする道徳的価値にかかわる感じ方、考え方を授業に生かす」こと、そのためには、「子どもの体験に根ざした反応を引き出すこと」が大切だと述べている。

また、道徳的価値を自覚させるための発問として、次の4点が挙げられる(表5)。

これらのことより、児童がねらいとする道徳的価値について、自分の感じたことや考えたことを語れる発問、多様な考えを引き出す発問を工夫する。

表 5 道徳的価値の自覚と発問

<p>○自分自身の感じ方や考え方を明確にしておくことが大切である。ねらいとする道徳的価値にかかわる建前でない、自分自身の実感や本音に基づく考え方、気持、行動のありかたや生き方などに気付かせることが必要であり、そのための発問が考えられなければいけない。</p> <p>○資料中の登場人物や友人などの様々な表現（発言・行為など）人間の持つ弱さ醜さや美しさ、気高さ、悩みや苦しき、喜びや感動など人間らしさを基に自分を投影させたり共感させたりして、自分とかかわらせ、その中でより積極的に、主体的に道徳的な行為や生き方について感じさせたり、考えさせるような発問の工夫が必要である。</p> <p>○話し合いを中心とする学習活動では、自他とのかかわりの中でそれぞれに比較したり対比したりしながら、ねらいとする道徳的価値に気付き、深く感じたり考えたり、理解させるような発問が必要である。</p> <p>○自らにも道徳的価値（よりよく生きようとする）を求める心があり、道徳的価値の実現の喜びがあることに気付かせるような発問を考えることが大切である。</p>
--

（平成22年度広島県道徳教育指導資料 www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/32042.pdf）

(3) 道徳の時間の指導過程

道徳の時間の学習指導過程は、決まった形はないが、一般的に以下のような流れで進められている（表6）。

① 導入段階

主題に対する児童の興味・関心を高め、ねらいとする道徳的価値について動機付けを図る段階である。

資料には、様々な道徳的価値が含まれているので、短時間で児童の意識をねらいとする道徳的価値に向けて、焦点化することが求め

られ、主に次のような活動が行われる。

- ねらいにかかわる生活経験の話し合い
- 教師の説話
- 資料の内容についての説明

児童の生活と時代背景が異なる場合に必要である。道徳の時間は読み物資料の内容をすべての児童が理解できているという前提で進められる。

表 6 一般的な道徳の時間の指導過程と発問例

	学習活動	主な発問の例
導入	<p>主題に対する児童の興味・関心を高め、ねらいとする道徳的価値の自覚に向けて動機付けを図る段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・資料への導入 ・価値への方向付け ・経験を問う ・実態調査の結果 ・写真や実物などの提示 	
	<p>今までに〇〇したことはありませんか 今日は、〇〇について考えましょう</p>	
展開	前段	<p>資料によって道徳的な価値を追求していく段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・資料中の登場人物を通して道徳的価値を追求し、把握する 中心発問 <ul style="list-style-type: none"> ・資料中の人物に託して自己を語らせる ・多様な考えを引き出す ・ねらいとする価値を焦点化する
	<ul style="list-style-type: none"> ・～の時、主人公はどんな気持ちだったでしょう。 ・～の時、どんなことを考えたのでしょうか。 ・〇〇さんの意見をどう思いますか ・自分の考えは、どれに近いですか。それはなぜですか。 	
	後段	<ul style="list-style-type: none"> ・資料から離れ自分の生き方を振り返る価値の一般化を図る ・経験を問う ・見たり聞いたりした経験を問う
<ul style="list-style-type: none"> ・これまでに〇〇をしたことはありますか。どんな気持ちでしていましたか。 ・今までに同じような話を聞いたことはありますか。 		
終末	<p>ねらいとする道徳的価値に対する思いや考えをまとめたり、温めたりして今後の発展につなげる段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習を終えた後の余韻や充実感を大切にする。 ・教師の説話 ・保護者からの手紙 ・友達の作文や日記 ・板書を利用して考えを整理する 	

② 展開段階

ねらいとする道徳的価値の自覚を深めるための段階である。展開段階の学習活動では、次のような活動が行われることが多い。

- 教師の発問に基づく話し合い
- 役割演技、動作化、劇化など
- 児童自身の生活経験などを想起しての話し合い

③ 終末段階

ねらいとする道徳的価値について思いや考えをまとめたり、温めたりして、今後の発展につなぐ段階である。望ましい価値の押しつけや決意表明にならないようにすることが大切である。

学習指導要領解説では、道徳の時間の学習は、上記のような指導展開を基本とするが、形式化することなく、弾力的に取り扱うなどの工夫することも示されている。

3 道徳の時間の指導と言語活動

学習指導要領解説では、道徳の時間における言葉の役割について、次のように記述されている。

道徳の時間の学習では、中心的な資料を基に児童の体験や感じ方や考え方を交えながら話し合いを深めることが学習活動の中心となることが多い。その意味からも、道徳の時間における言葉の果たす役割は大きい。

話し合いを深めるためには、児童に自分の考えをもたせることが重要である。そのためには、何について考えるのかを教師が明確に示す必要がある。学習指導要領では、資料のどの場面での、どの登場人物の、どのような行為や判断、動機などの何について考えるのかよりの確に、具体的に示すように解説されている。

また、自分の考えをもっていても、それを表現できない児童もいる。自分の考えを話す、友達の意見を聞く、話し合う、書くなどの言語活動を通して、自分とは異なった考えに接する中で学習が深まっていくことを実感させたいと考える。

平成20年の答申においては、具体的な言語活動を実施する場合、児童の発達を考慮する必要があり、以下の点を参考にすることが望ましいとされている(表7)。

表7 児童の発達段階に応じた指導の充実

〈低学年〉

- 主語と述語(例えば、性質、状態、関係など)を明確にして表現する。
- 比較の視点(例えば、大きさ、色、位置など)を明確にして表現する。
- 判断の理由と関係を明確にして表現する
- 時系列(例えば、まず、次に、そして、など)表現できる。
- 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合う。
- 書いたものを読み合い、よいところを見つけて感想を伝え合う。
- 文章の内容と自分の経験とを結びつけて自分の思いや考えをまとめ、発表しあう

〈中学年〉

- 判断と根拠、結果と原因の関係を明確にして表現する
- 条件文(例えば、もし、○○○ならば、△△△である)で表現する
- 科学用語や概念を用いて表現する。
- 互いの考えの共通点や相違点を整理し、司会者や提案者などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合う。
- 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合う。
- 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方の違いのあることに気づく。

〈高学年〉

- 演繹法や帰納法などの理論を用いて表現する。
- 規則性やきまりなどを用いて表現する。
- 互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合う。
- 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合う
- 本や文章などを読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりする。

言語活動の充実に関する指導事例集 小学校版
～ 思考力・判断力・表現力の育成に向けて～
文部科学省

(1) 話し合いの工夫

話し合いは、児童相互の考えを深める中心的な学習活動である。道徳の時間の話し合いは、道徳的価値に対しては、多様な感じ方や考えがあ

ること、わかっているにもかかわらず実践できない弱さがあることなどを話し合いを通して理解していくことが大切である。

また、貞盛らは、道徳時間における話し合いのねらいについて、発達段階に応じて以下のようまとめている（表8）。

表8 道徳の時間における話し合いのねらい

小学校	低学年	【明確化】 ・自分の考えが分かる ・相手の考えが分かる
	中学年	【共通点や相違点の明確化】 ・自分の考えと似ているところを 考えながら聞く ・自分の考えと違うところを 考えながら聞く
	高学年	【相互補完】 ・同じ意見から、自分の考えを補 強する ・違う考えから新たな考えを発見 する
中学校	【相互補完の内容が深まる】 ・相互補完しながら、自分の考え を広める。	

道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の展開
～話し合いの工夫を通して～
(広島県教育センター)

① 話し合いの形態

話し合いの形態は、ペアやグループ、全体での話し合いなど様々である。それぞれの話し合いの特性や効果、発達段階を考慮した上で指導過程に位置づける必要がある。話し合いには考えを交流させることで、考えを深めさせるねらいがあるため、話の聞き方についても丁寧に指導したい。

ア ペアでの話し合い活動

対話により、自分の考えと相手の考えのよさに気づくことができる。交流する人数が少ないため、多様な考えには触れることができない。

イ グループでの話し合い

人数は、3～6人程度である。中学年においては、自分と友達の考えの共通点や相違点に気づき、学習を深めていくことが可能になる。「全体での話し合い」の前に行うと、発言

意欲を高める効果がある。意見を交流させることで、他者理解が深まる。

ウ 全体での話し合い

道徳の時間の中心的な話し合い活動である。教師の発問に対して、活発な意見交換を行う。多様な考えに触れることで、道徳的価値の自覚を深めることができる。

表7と表8より、低学年においては、応答しながら聞くこと、相手の考えが分かることが大切である。

そこで、本研究では、クラスの児童の実態と低学年という発達段階から、全体での話し合いに自分の考えを持って参加し、他者理解を深められるように、ペアでの話し合い活動を取り入れたいと考える。

(2) 書く活動の工夫

学習指導要領解説では、書く活動について、「児童は、書きながら考えており、児童にとって書くことは考えることでもあると言える。

(中略) これらの意義を意識した活動を取り入れることにより、児童は道徳的価値をより強く自分とのかかわりでとらえることができるようになる」と示されている。

また、「書く活動は、児童が考えを深めたり、整理したりする機会として重要な役割を持つ。必要な時間を確保することで、児童は自分なりの取り組み方でじっくりと考えることができ、学習の中で個別化を図り、児童の感じ方や考え方をとらえ、個別指導を進める重要な機会にもなる」と解説されている。

道徳の時間では、中心発問に対して自分の意見をまとめる場面と、自己を振り返らせる場面でワークシートが活用されることが多い。道徳の授業の指導の一時間において、児童に自分の成長を実感させる方法として、児童がはじめの段階と自分がどのように変容したか分かるようにすることや自己内対話の工夫などが考えられる。本研究では、ねらいとする道徳的価値について、自分を振り返らせるために書く活動を取り入れる。

(3) 役割演技・劇化など

① 役割演技

児童に特定の役割を与えて即興的に演技をさせることで、資料中の登場人物の気持ちを理解することができる。役割演技を通して感じたことや考えたこと、役割を交替して新たに気づいたことなどを互いに話し合わせる。役になりきるためには、お面をつけなど場

面設定の工夫も必要である。「演技してみたい」という気持ちにさせることが大切である。

② 劇化と動作化

劇化は、資料のストーリーに応じて、児童に役割を演じさせるもので、文脈通りの演技になる。動作化は、登場人物の動作を模倣したり、登場人物への共感を促すものである。

VII 授業実践

検証授業 1

道徳学習指導案

平成25年12月18日（水）3校時

浦添市立神森小学校 2年2組 計29名

授業者 伊志嶺 順子

- 1 主題名 友達となかよく 内容項目 2-(3)
- 2 資料名 なかなおり (出典 日本文教出版 生きる力)
- 3 主題設定理由

(1) ねらいとする道徳的価値

本主題は、「主として他の人とのかかわりに関するすること」である。学習指導要領では、小学校低・中・高、中学校の広がりとして以下のように定めている。

第1・2学年	第3・4学年	第5・6学年	中学校
友達と仲よくし、助け合う	友達と互いに理解し、信頼し、助け合う。	互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。	友情の尊さを理解して心から信頼できる友達を持ち、互いに励まし合い助け合う。
<p>友達は家族以外で特にかかわりを深くもつ存在であり、遊び仲間などとして影響し合いながら生活している。低学年においては、幼児期の自己中心性がまだ残り、友達の立場を理解したり自分と異なる考えを受け入れたりすることは難しいことも多い。しかし、学級の生活を共にしながら仲よく遊んだり、困っている友達のことを心配し助け合ったりする経験を積み重ね、友達のよを強く感じるようになる。このことを踏まえ、特に身近にいる友達と仲よく活動し、助け合うこの大切さを実感できるようにすることが重要である。(小学校学習指導要領解説道徳編P43)</p>			

上記の内容を本実践では以下のように捉える。

友達と仲よくすると楽しいし、喧嘩はよくないと分かっている。(価値理解) また、クラスには、いろいろな友達がいることや、わざとではなくても相手が失敗して周りに迷惑をかけてしまうこともあることにも気づいている。(他者理解) しかし、相手を許してあげることが出来ず友達と喧嘩になったり、仲直りしたくても、自分から言い出せないこともある。(人間理解) 友達と仲よくするためには、友達のよさに目を向け、互いに認め合ったり、相手の思いに気づくことが大切である。

時には喧嘩をして仲違いするが、そのような経験を通して、お互いを信頼し思いやりの心で接し

ながら、よりよい関係を築いていく。身近にいる友達の大切さに気づかせ、友達と仲良くしようとする心情を育てたい。

(2) 児童の実態

児童の実態を把握するためにアンケートを実施した結果は、以下のようになっている。

○友達がいてよかったと思うのは、どんな時ですか。

休み時間、遊んでいる時

遠足で一緒にお弁当を食べたり遊んだりした時

問題がわからないところを教えてくれた

○友達がいて嫌だなと思うのはどんな時ですか。

鬼ごっこをしていたら、鬼が狙ってくれない。

サッカーをして遊んでいたら、文句を言われた。

仲のよい友達が他の子と遊んでいる。

これらの結果より、遊びの中で「よかった」「いやだな」と感じることが多い。相手の思いを気にかけることが十分ではなく、自分が楽しければよいという傾向があることがわかる。

○友達と、仲よくすることは大切だと思いますか。			
そう思う	29人	思わない	0人
○友達と喧嘩したことがありますか。			
ある	29人	ない	0人
○友達と喧嘩した時、仲直りできましたか。			
できた	26人	できなかった	3人

上記の結果より、児童は友達とトラブルになり仲直りした経験を持っている。しかし、仲直りのきっかけがつかめなかった児童もいる。喧嘩をしてしまった時の体験を振り返らせ、その時の自分の心動きについて話し合いをすることで、相手（友達）の気持ちに気付かせ、互いに助け合い仲良くしていこうとする心情を育てたい。

(3) 資料について

本資料は、もんとぶうきちが些細なことから喧嘩をするが、ぶうきちがもんたの優しさを思い出し、仲直りをする内容である。友達のよさを認めることや自分から素直に謝ること、相手の気持ちを受け止め許すことの大切さに気づかせたい。低学年では、理由がはっきりしない友達のちょっとした悪戯から喧嘩になることが多い。本資料の「なかなおり」は、話の展開がわかりやすいので、登場人物の気持ち自分を重ねて考えることができる。

本時の指導にあたっては、ねらいとする価値の自覚を深めるために、以下のような指導展開を構成した。

導入では、「アンケート結果」で自分達のクラスの実態を確かめた後、「友達と仲よくするためにはどうしたらよいか」という点に目をむけさせて、価値への方向付けを行う。

展開前段では、紙芝居を用いて教師の読み聞かせを行う。粗筋と登場人物の関係を理解させ、仲直りしたくても謝れないぶうきちの心の動きに共感させたい。その後、仲直りするまでの心の動きを考えることで、友達のよさに目を向けることの大切さに気づかせたい。また、次の日の朝、仲直りできた場面を動作化させ、ぶうきちの気持ちをワークシートに書かせることで、仲直りすることの心地よさを感じ取らせ、価値理解を深めさせる。展開後段では、仲直りする方法を考えワークシートに書いたり、ペアで考えを交流させることで、他者理解や自己理解を深めていく。

4 本時の指導

(1) 本時のねらい

友達によさに気づき、仲よくしようとする心情を育てる。

(2) 指導の工夫

○ぶうきちの気持ちを考えて、吹き出しに書かせたり、二人が仲直りする場面を動作化をさせ登場人物の気持ちに共感させる。

○仲直りの方法について、ペアで意見を交換したり、自分の考え確かめさせる。

(3) 展開

段階	学習活動	主な発問	予想される児童の反応	指導上の留意点
導入 5分	1 事前にとったアンケート結果をもとに、友達と喧嘩してしまった時のことを振り返る	○友達と仲直りをしたいと思いながら、しにくかったことがありますか。	<input type="checkbox"/> 謝って仲直りした <input type="checkbox"/> 相手が話しかけてきて、いつの間にか仲直りした	◇アンケートの結果を掲示する ◇本時の主題のねらいに関心を持たせる。
展開 前 段 25分	2 資料を聞き、登場人物について話し合う ①二人が言い争う場面	○喧嘩になったのはなぜでしょう。 ○ちょっとした悪戯から喧嘩になったことはありませんか。	<input type="checkbox"/> もんたがぶうきちを笑わせたから <input type="checkbox"/> ぶうきちが牛乳を吹き出しでもんたにかけたから	◇紙芝居にして読み聞かせる。 ◇二人とも悪意がなかった点を押さえる。
	②わざと口をきかなかった二人の気持ちを考える	○二人はなぜ、わざと口をきかず、離れたのでしょうか。	<input type="checkbox"/> まだ怒っていたから <input type="checkbox"/> 自分は悪くないと思っていた <input type="checkbox"/> 相手が謝るのを待っていた <input type="checkbox"/> 恥ずかしかったから <input type="checkbox"/> 嫌な気持ちだから	◇自分たちも同じような経験を想起させ、自己を見つめさせる。
	③学校からの帰り道、一人で帰るぶうきちの気持ちを考える。	○学校からの帰り道、一人で帰るぶうきちは何を考えたのでしょうか。	<input type="checkbox"/> 一緒に遊んで楽しかったな <input type="checkbox"/> とってくれた木の実がおいしかったこと <input type="checkbox"/> 消しゴムを貸してくれたこと <input type="checkbox"/> 喧嘩しなければよかったな <input type="checkbox"/> 一人で帰ってもぜん	◇ぶうきちがもんたのよさに目を向けていることに気づかせる。

	<p>④仲直りできた時の気持ちを考える。</p> 	<p>◎なぜ、ぶうきちは自分から言い出せないのでしょうか。</p> <p>○仲直り出来た時、ぶうきちは何を考えたのでしょうか。</p>	<p>ぜん楽しくない</p> <p><input type="checkbox"/>もんたが怒っていると思うから</p> <p><input type="checkbox"/>恥ずかしいから</p> <p><input type="checkbox"/>文句を言われるかもしれないから</p> <p><input type="checkbox"/>自分ももんたに嫌なことを言ったから</p> <p><input type="checkbox"/>自分だけが悪くない</p> <p><input type="checkbox"/>仲直りできてよかったな</p> <p><input type="checkbox"/>すっきりした。</p> <p><input type="checkbox"/>これからは、喧嘩はやめよう。</p>	<p>◇ぶうきちの気持ちを考えて吹き出しに書かせる。</p> <p>◇二人で動作化を行い、ぶうきちの気持ちを考えさせる。</p> <p>◇ワークシートに書かせ、ペアで話し合わせる。</p>
後段 10分	<p>3 友達と仲直りをする方法について話し合う。</p> 	<p>○友達と仲直りする方法はなんですか。</p>	<p><input type="checkbox"/>自分から気持ちを伝える。</p> <p><input type="checkbox"/>自分も悪いと思ったら謝る。</p> <p><input type="checkbox"/>友達のよいところを見つける</p>	<p>◇これから友達を大事にしようとする意欲を持たせる。</p> <p>〈評価〉 仲直りの心地よさを感じとり、友達と仲良くすることの大切さについて考えることができたか。(発表・記述)</p>
終末 5分	<p>4 教師の説話を聞く。</p>			<p>◇友達を大事にしようとする意欲を持たせる。</p>

(4) 板書計画



平成26年 1月17日（金） 3校時

浦添市立神森小学校 2年2組 計29名

授業者 伊志嶺 順子

- 1 主題名 いちばん大切なのは友だち 内容項目 2－（3）
 2 資料名 どっち一ぬくん 出典 2年生の道徳 文溪堂
 3 主題設定理由

(1) ねらいとする道徳的価値

友達と仲良く過ごすためには、互いが相手を認め、尊重し、互いに助け合っていくことが大切である。（価値理解）しかし、友達が自分の思い通りに動いてくれないと、自己主張をして喧嘩になったり、すねてしまったりする。（人間理解）相手の気持ちを考え、仲良く助け合うことよさに気づかせることで、友達を大切に、助け合おうとする心情を育てたい。

(2) 児童の実態

「なかなかおり」の授業で、児童は、友達と仲良くするためには、相手が嫌がることをしてはいけないことや悪いと思ったら謝ることの大切さに気づくことができた。

「友達があなたと違う意見を言ったらどんな気持ちになりますか」の質問に対し、

- もう遊ばない 4人 嫌だけど仕方がない 12人
自分の方が正しい1人 自分が間違えているのかな 1人
おかしいな、もう1度考え直してみよう 9人

と回答している。アンケートの結果より、友達の考えを受け入れられることが難しい児童がいることや友達が同意してくれないと不愉快に感じたり、不安になる傾向があることがわかる。友達が自分の思うように動いてくれなくても、自分の考えを通そうとするのではなく、相手の立場に立って考えること大切さに2年生なりに気づかせたい。

(3) 資料について

だれかと遊びたくて仕方がないどっち一ぬ君。しかし、くま君は食事中、やぎさんは読書中、カバ君は歯磨き中で「待って。」と言われる。自分の思い通りに動いてくれない友達の様子から、「ぼくと用事とどっちが大事なんだ。」とすねてしまう。しかし、その後の友達の言葉や態度から、友達が自分のことを尊重してくれたことに感じとり、自分勝手な考え方に気づく姿を取り上げている。

導入では、「なかなかおり」の内容を想起させ、「友達と仲よくするためにはどうしたらよいか」問うことで価値への方向付けを行う。

展開前段では、「友達と遊びたい」というどっち一ぬ君の気持ちに共感させる。さらに動作化を取り入れて「待ってね」と言われた時のどっち一ぬ君の気持ちに迫りたい。中心発問では、「みんなに友達より大事なものなんてあるわけじゃない」と言われた時のどっち一ぬ君の気持ちを考えさせる。展開後段では、友達がいてよかったと思う経験について話し合わせる。

4 本時の指導

(1) 本時のねらい

友達と仲良くする心情を育てる。

(2) 指導の工夫

○動作化を取り入れ、待ってと言われた時のどっち一ぬくんの気持ちを考えさせる。

○ワークシート活用やペアでの話し合い

(3) 展開

段階	学習活動	主な発問	予想される児童の反応	指導上の留意点
導入	1 友達と仲良くするためには、どうしたらよいか考える。	○ 友達が自分と反対の意見を言ったら、どんな気持ちになりますか。	□嫌な気持ち □どうして、そんなことを言うのかな。 □少し、遊びたくないな。	◇「なかなかおり」の学習を想起させ、友達と仲良くするためには、どうしたらよいか考えさせる。
展開	2 資料の読み聞かせを聞き、登場人物について話し合う。	○「遊ぶぞ、遊ぶぞ。…」といているどっち一ぬくんは、どんな気持ちだったでしょう。 ○くま君たちに「まって」と言われた時、どんな気持ちになったのでしょうか。 ◎みんなに「友達より大事なものはない。」と言われた時、どっち一ぬくんは、どう思ったのでしょうか。	□早く遊びたいな。 □何して遊ぼうかな □嫌な気持ち □早く終わればいいのに □用事なら仕方がないな □やっぱり友達は、大切だ。 □ぼくがわるかった。 □みんな用事、大丈夫かな。	◇どっち一ぬくんの気持ちに共感させる。 ◇動作化を取り入れる ◇友達がいてよかったという気持ちに浸らせる。 ◇ワークシートに書かせ、ペアで交流させる。 ◇自分の思いだけでなく、相手の立場も考えることの大切さに気づかせる。
		3 これまでの経験を振り返り、友達がいてよかったなと思った経験を話し合う。	○友達がいたから、頑張れたということがありますか。それは、どんな時ですか。 □跳び箱の練習の時、励ましてくれた。 □忘れ物をした時、貸してくれた。	【評価】 友達のよさを感じることができたか。
終末	4 教師の説話を聞く			◇友達を大事にしようとする意欲を持たせる。

VIII 研究の考察

1 作業仮説(1)の検証

資料の特質と児童の実態に即した発問構成を行い、児童から多様な考えを引き出すことで、ねらいとする道徳的価値の自覚を深めることができるであろう。

(1) 手だて

① 資料の特質と児童の実態に即した発問構成

ア 検証授業1では、児童にとって場面の状況が理解しやすい「なかなかおり」を活用した。

イ 発問構成の工夫

(ア) 検証授業1では、「もんたがすぐ近くにいたのに、自分から言い出せなかったのはなぜでしょう」と問うことで、謝りたくてもできない弱さ(人間理解)を図る。

(イ) 検証授業2では、「みんなに『友達より大事なものなんて、あるわけないじゃない』と言われた時、どう思ったのでしょうか」と問い、主人公が自分の身勝手さに気付いていく場面を自分とのかかわりで考えさせる。

② 動作化を取り入れ、登場人物の気持ちを共感的に捉えさせる。

(2) 結果

① 資料の特質と児童の実態に即した発問構成

ア 検証授業1では、場面の状況が児童にとって理解しやすく、児童は登場人物に共感し、自分に置き換えて考えていた。

児童から多様な考えを引き出すことができたが、児童の発言を整理するための切り返しの発問に課題が残った。

イ 検証授業2では、児童の多様な考えを引き出すことができなかったが、切り返しの発問により、ねらいとする道徳的価値について理解を深めることができた。

② 動作化を取り入れることで、登場人物に共感しながら、考えることができた。

③ 児童から多様な考えを引き出し、交流させることは、道徳的価値の自覚を深めるために効果的である。

(3) 考察

児童の発言とワークシートの記述より、作業仮説1について考察する。

① 資料の特質と発問構成について

表9 検証授業1 児童の反応

T 1	<u>学校から一人で帰る「ぼうきち」はどんな気持ちをだっただけでしょう。</u>
C 1	早くなかなかおりしたい、あやまりたい、もんたにやさしくされたこともあるから。
C	本当は謝りたいけど、かんかんに怒っていたから…また怒りそうだな。
C 3	もんたが口をきかないかも。
C 4	どうやって謝ろうかな。
T 2	<u>なかなかおりしたいのに、もんたが怒っているのかなと、心配だったんだね。昼休みは怒っていたのに、なぜ、急に心変わりしたの？</u>
C 5	もんたが寂しそうだから。
C 6	もんたがいたら、楽しい。
T 3	<u>もんたが近くにいたのに「ぼうきちが自分から言いだせないのはなぜでしょう。(中心発問)</u>
ワークシート→ ペア交流	
T 4	<u>話し合ったことを発表しましょう。</u>
C 7	もんたが怒るかも。
C 8	ごめんねって言っても許してくれないかも。
C 9	もし無視されたら嫌な気持ちになるから。
C 10	言うのが恥ずかしかった。
C 11	もんたから謝ってほしい。

中心発問に対して、C 7～C11の児童の発言より、謝らなければいけないとわかっているにもかかわらず素直になれない人間の弱さ（人間理解）に気づくことができた。

また、児童の全員が友達を喧嘩をしたり、仲直りをしたという経験をしていることから、登場人物に託してそれぞれの思いを語る事ができたと考える。

しかし、C 1～C 4とC 7～C11の発言内容が似ていることから、発問を精選する必要があったと思われる。T 1の発問を「学校から一人で帰るぶうきちはどんなことを考えたでしょう」と問うことで、「喧嘩しなければよかった」という後悔、「もんたはやさしかったな」など相手のよさに目をむけている主人公の姿に気付かせることが出来たのではないかと考える。

表10 検証授業2 児童の反応

T 1 「あそぶぞ、あそぶぞ。…」と言って
いるどっち一ぬくんは、どんな気持ち
だったでしょう。

C 1 早く遊びたいな。

C 2 いますぐ遊ぶぞ。

C 3 うれしいな

T 2 くま君、やぎさん、カバ君3人に、待
ってと言われた時、どっち一ぬくんは
どんな気持ちになったのかな。

C 4 早く遊ぼうよ

C 5 早く用事を終わらせてよ

C 6 ちょっとだけなら、用事を後にしてよ

～～～ 動作化 ～～～

T 3 「待って」と言われた時、どん
な気持ちになりましたか。

C 7 いらっとした。

C 8 もう、遊びたくなくなった。

C 9 3回続くと、うざいと思った。

C10 かちんときた

T 4

みんなに「友達より大事なものは無い」
と言われた時、どっち一ぬくんは、どん
な気持ちだったでしょう。(中心発問)

C11 なぜ来てくれたんだろう。

C12 みんな用事はどうしたんだろう。

C13 うれしい

C14 本当に用事は済んだのかな。

T 5 友達はなぜ、来てくれたと思いますか。

C15 待ってねといって待たせたから、ど
っち一ぬ君がかわいそうになった。

C16 友達も本当は、早く遊びたかったと
思うけど、用事があって遊べなかった。

T 6 待ってと言ったけど、どっち一ぬくん
のことは考えていてくれたんだね。

ワークシート記入

中心発問の場面は、主人公が自分の身勝手さに気づき、道徳的に変化している場面である。

C11, C12の発言から、中心発問だけでは、友達に自分の思いばかり通そうとして、友達が困るような言動をしてはいけないことに気付かせることができなかった。

そこで、T 5の「友達は、なぜ来てくれたと思いますか」と問うことで、友達の思いに視点を当てて考えさせることができた。

② 動作化

遊びたくてたまらないのに、「待って」と言われた場面を動作化させた(図2)。



図2 動作化

「どっち一ぬくん」の資料は、本学級の児童にとって、資料の場面を理解することに時間を要し、反応が少なかった。児童の発言を前後の比較するとC 7～C10のように、「いらっとし

た」「もう遊ぶ気がしなくなった」「かちんときた」など、登場人物により共感し、児童が自分の言葉で語っていることがわかる。児童の生活体験が少ない場合、動作化を取り入れると効果的である。

③ 道徳的価値の自覚について

道徳的価値の自覚について、児童の発言やワークシートの記述より考察する。

ア 児童の発言より

表11 検証授業1 児童の反応

T 1	<u>二人が仲直りできた時、どんな気持ちだったでしょう。</u> ワークシート記入
T 2	<u>発表できる人はいますか。</u>
C 1	もんたは最高の友達だ。
C 2	よかった
C 3	<u>また、こんなことがあつたら、今度は僕から謝ろう</u>
T 3	<u>自分達にも似たような経験はありますか。</u>
C 4	1学期に3組の〇〇さんと遊ぶ約束をしたけど、約束を破られたので喧嘩した。
T 4	<u>どのようにして仲直りしたの。</u>
C 4	自然に仲直りしていた。
C 5	〇〇さんに木を投げた。相手が先にやってきたから。〇〇さんが謝ったから仲直りした。
C 6	<u>喧嘩して、まだ謝っていない。もう友達じゃないから</u>

本資料では、謝らなければいけないとわかっていても、素直に言えない主人公に対し、相手から、先に謝っている。C 3の「今度は自分から先に謝ろう」と、ねらいに迫る発言が見られた一方で、C 6の「喧嘩してまだ謝っていない。もう友達じゃない」という発言もあった。時間の関係で授業で取り上げることが十分できな

ったが、道徳的価値の自覚を深めるためにも、話し合いなどを通して深めていきたい内容である。

イ ワークシートの記述より

児童のワークシートの記述を以下に示す。

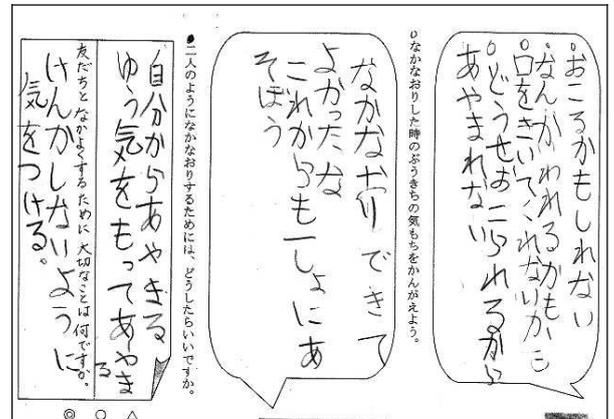


図3 ワークシートの記述

図3より、仲直りした後の清々しい気持ちを「仲直りできてよかった」「すっきりした」など自分の言葉で表現している児童が多くみられた。また、「友達と仲直りするためには、どうしたらいいですか」の質問では、「恥ずかしながらも勇気を持って謝る」「自分の悪いところに気付いたら謝る」「自分から謝った方が早く仲直りできる」という記述が多かった。

C 6 (表8)の児童のワークシートの記述を以下に示す。

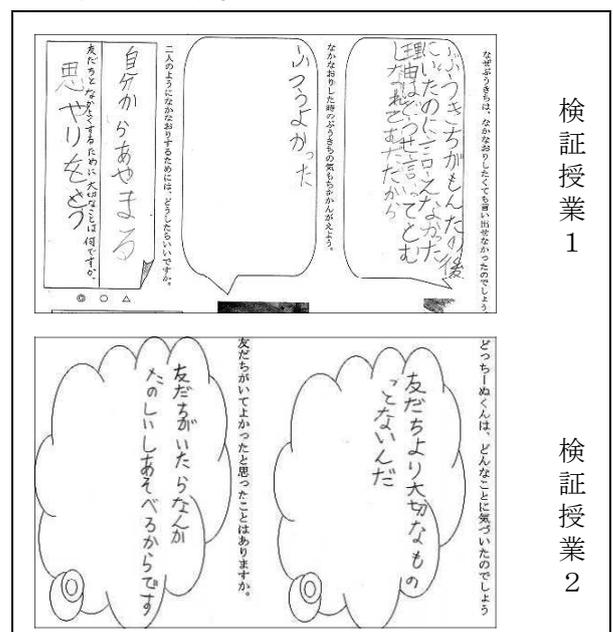


図4 児童のワークシートの記述

図4のワークシートの記述より、「喧嘩したら自分から謝る」、「思いやりを持つ」、「友達がいたら楽しい」の内容より道徳的価値については自覚しているが、発言と記述内容に違いがある。発言した後に自身のことを振り返りワークシートに書いたのか、価値理解として振り返ることなく書いたのか、返しや問い直しが不十分であったため確認できなかった。資料から離れ児童がこれまでの自分を振り返り、自己の生き方について考えを深められるような発問やワークシートの問いに工夫が足りなかったように思う。児童の本音を語らせたり、なぜそう考えたのか理由を問うなど、児童が内面に目を向け、自分の事として考えさせるような問いかけをする必要があった。

今後は、他教科との関連や体験活動などを通して、実践意欲につなげるような取り組みも必要だと考える。

2 作業仮説(2)の検証

書く活動やペアでの話し合い活動を取り入れ、自分の考えを表現させることで、ねらいとする道徳的価値について自分とのかかわりで考えることができるであろう。

(1) 書く活動

① 手だて

中心発問後、主人公の内面を考える場面と、展開後段の自分で自分を振り返る場面でワークシートを活用した。板書なども参考にさせた(図5)。



図5 授業の様子

② 結果

ワークシートを取り入れることで、学習の個別化を図りながら、自分の考えを表現することができた(表12)。

表12 ワークシートの記述

- どっち一ぬ君は、どんなことに気付いたのでしょうか。
- 友達に怒らないでよかったんだ。友達にはやさしくしなきゃ。
- みんなは、ぼくのことを思っていてくれたのに、用事と比べてごめんなさい。
- 「待って」と言われたら、怒らないで待ってればよかったんだね。
- 友達より大切なものはないな。
- 用事が済んだら来て欲しいなと思っていたら、来てくれたのでうれしい。
- ぼくのこと大事に思っていてくれたんだね。うれしいよ。
- これからは、友達を大切にするよ。これからもぼくと遊んでね。
- ぼくが悪かったよ。
- やっぱり、友達がいないと寂しいな。
- 友達がいてよかったと思うことがありますか。
- 学童で一人していると「遊ぼう」と声をかけてくれた。
- しょんぼりしていたら、いつも励ましてくれる。
- 上級生のボールが顔に当たって泣いていたら、「だいじょうぶ」って声をかけてくれて、傍についてくれた。
- 喧嘩してもすぐ仲直りして、一緒に遊べる。
- 一人っ子で兄弟がいないので、友達がいると寂しくない。
- 転んで怪我をした時、ティッシュを持って来てくれた。声をかけてくれた。

③ 考察

検証授業1では、中心発問の後にワークシートを書かせ、その後ペアで交流させた。

検証授業2では、全体で話合った後、振り返りの場面で活用した。表12より、「どっち一ぬくんはどんなことに気付いたのでしょ

う」の問いに対して主人公の追体験を行い、自分の考えや感じたことを表現している。資料を通して道徳的価値について考える時読み物の中の話ではなく、自分の経験や感じ方、考え方と照らし合わせながら考えることが重要だといわれている。ワークシートの内容をみると、「友達がいてよかったと思うこと」の問いに対し、「励ましてくれた」「声をかけてくれた」など、自分のこれまでの体験を振り返る記述になっている。

書く力には個人差があり、資料の内容を記述している児童も見られるが、ワークシートを活用することにより、自分とのかかわりで考えることができたと思われる。

(2) ペアでの話合い

① 手だて

自分の考えを持ち、授業に参加できるようにさせるため、ペアで交流する活動を取り入れた。ワークシートに自分の考えを記述させた後、席が近くの児童同士で活動させた。



図6 ペアでの話合い活動

ペアで話合い活動をする際には、以下の点を確認してから取り組ませた。

○友達の考えと自分の考えが違っていることを前提に聞く。

○自分と考えが違っていても否定しないで認めてあげる。

○相づちをうつ。

○わからないところは質問する。

○相手の目を見て、最後まで聞く。

② 結果

授業後のアンケートの結果(図7)より、「友達に自分の考えを伝えることができましたか」の質問に対し、82%の児童が友達に自分の考えを伝えることができた」と回答している。

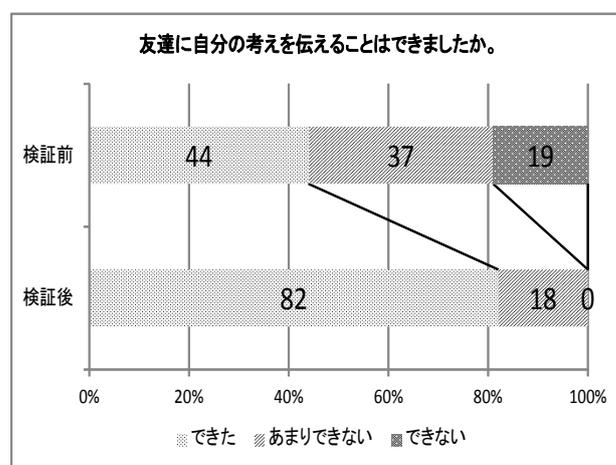


図7 アンケート結果

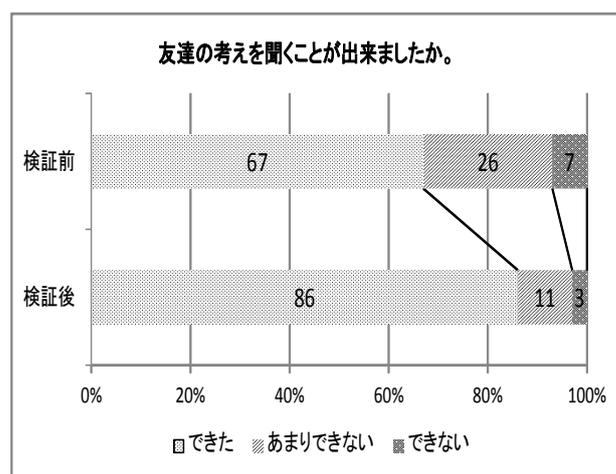


図8 アンケート結果

「友達の考えを聞くことができましたか」という質問(図8)に対し、「できた」と回答した児童が検証前67%から検証後86%に増えている。

③ 考察

図5, 図6の結果より, 全体での発表が苦手な児童も自分の考えをワークシートに記述し, それをペアで交流し, 話し合うことで自分の考えや思いを相手に伝えたり, 友達のを聞くことができたと考える。

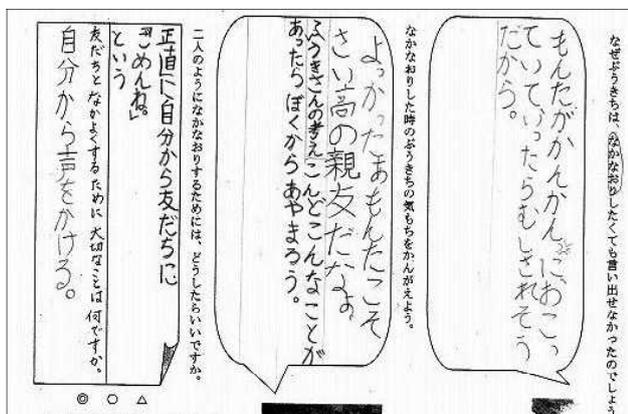


図9 ワークシートの記述

検証授業1では, 児童が自分の思いや考えを登場人物に託して表現することができ, 全体での話し合いでも発言が多かった。図9のワークシートの記述より, 友達の考えを参考にしていることがわかる。

検証授業2では, 表10と表12より, 全体での話し合いや動作化を行いさらに, 書く活動を行うことで, ねらいとする道徳的価値について自分とのかかわりで考えることができた。

ペアで交流や全体での話し合いを通して, 自分の考えや経験を語り, 友達の考えを聞くことで, 考えを整理したり, 深めたりすることができたと考える。

ペアでの話し合いをよりよいものにしていくために, ペアの組み方や話し合いのルールなども工夫したい。話し合いに時間を要するため, 時間配分と教師が一人一人の発言を聞き取れないため, 机間指導に配慮が必要である。

3 本研究を通して

(1) QUアンケートの結果より

児童の実態を把握するために QU アンケ

ートを行った結果である(図10, 図11)。

「あなたが失敗した時, クラスの人は励ましてくれますか」の質問に対し, 「よくある」「少しある」と回答した児童の割合は, 検証前64%だったのに対し, 検証後60%と減少している。しかし, 「まったくない」と回答した児童が21%から4%に減少していることから, 友達に対する関わり方について考えようとする意識が育ってきた。

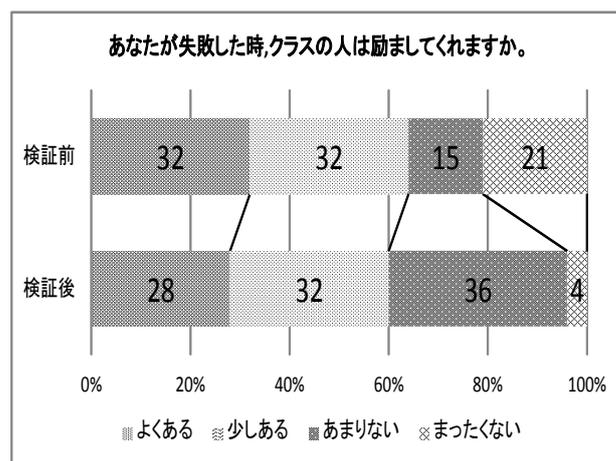


図10 QUアンケート結果

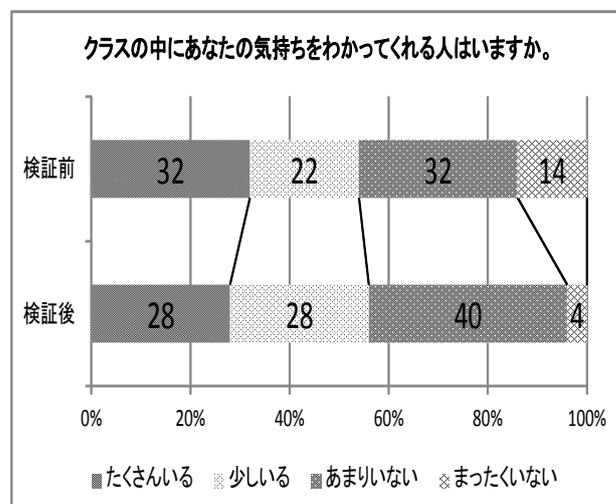


図11 QUアンケート結果

クラスの中に気持ちをわかってくれる友達が「たくさんいる」と回答した児童の割合は, 検証前32%から検証後28%と減少している。

しかし「まったくない」と回答した児童は, 14%から3%となっていて, この結果から自分の気持ちを伝えることができるようになってきたのではないかと考える。

表13 QUアンケートの結果

	1 2月 検証前	1月 検証後
学級生活満足群	32%	32%
侵害行為認知群	14%	20%
非承認群	21%	28%
学級生活不満足群	32%	20%

表13より、学級満足群に変化はみられないが、学級生活不満足群の児童の割合が、32%から20%に減少している。

これらの結果より、少しずつではあるが、児童同士の関わり合う力が身につけてきているのではないと思われる。

(2) 道徳的実践力について

学習指導要領では、「道徳的実践力は、徐々に、しかも、着実に養われることによって、潜在的に、継続的な作用を行為や人格に及ぼすもの」と示されている。道徳的実践力は児童の内面的資質であり、内面が常に外にあらわれるとは限らない。また、具体的な実践の場面においては、周りの状況に大きく左右される場合もある。

授業前のアンケートで、A児は、「友達があなたと違う意見を言ったらどんな気持ちになりますか」の質問に対し、「もう遊ばない」と回答していた。ワークシートの記述でも、「九九の練習はつまらない」、当番の仕事についても「早くわくわくタイムやりたいな」など、どちらかという自己中心的で道徳的価値についての理解が十分ではないと思われる記述も見られた。しかし、「喧嘩をしないで仲良くする」「謝る」「掲示板の意味がわからなかったんだよね」など、相手の立場に理解を示すような内容に変化していることがわかる(表14)。

児童のワークシートの記述やQUの結果より検証授業前の実践により道徳的価値の自覚が深まっていく中で、道徳的実践力も徐々にではあるが、育ってきたと考える。

表14 A児のワークシートの記述より

資料名 かけ算けんてい (勤勉・努力)
 けんてい君がお兄さんと二人で特訓している時の気持ちを考えよう。
 九九つまらないな。でも、早く合格したい。九九の先生になりたいな。
 掃除や給食当番の仕事をする時、どんな気持ちで取り組んでいますか。
 早く、わくわくタイム(昼休み)やりたいな



資料名 なかなおり (友情・信頼)
 仲直りした時の「ぶうきち」の気持ちを考えよう。
 あやまれてよかった。わざわざ、ぼくの家に来てくれてありがとう。もう、喧嘩はしないよ。
 二人のように仲直りするためには、どうしたらいいですか。
 喧嘩をしないで仲良くする。
 喧嘩をした時は謝る。



資料名 もりの掲示板(公德心)
 さるた君にお手紙を書きましょう。
 さるた君へ。
 掲示板の意味がわからなかったんだね。これからは気をつけてね。
 自転車の色は何色だったのかな。



資料名 どっちーぬくん(友情・信頼)
 どっちーぬくんは、どんなことに気付いたでしょう。
 友達がいてくれてよかった。友達がいないと楽しくない。
 友達がいてよかったと思ったことはありませんか。
 一緒に遊んでくれる時、楽しい。

IX 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 児童の実態に即した発問構成を行うことで、多様な考えを引き出すことで、道徳的価値の自覚が深まった。
- (2) 書く活動、動作化など自分の考えを表現させることで、ねらいとする道徳的価値について自分との関わりで考えることができた。
- (3) ペアで交流させることで、友達の考えを取り入れたり、自分の考えと比較しながら考えを深めることができた。

2 課題

- (1) 児童の思考を整理するために、授業の流れがわかるような構造的な板書の工夫が必要である。
- (2) 児童が自分を振り返り、自己の生き方について考えを深めていけるような問いを工夫する。
- (3) 児童が他者の考えについて理解を深めたり、自分の考えを明確にできるようにするため話し合いの工夫が必要である。

おわりに

本研究を通して、道徳の授業において児童の実態と発問の大切さを学びました。話し合いの活動によって、多様な考えに触れることにより、他者の考えを理解したり自分の考えを深めていくことは、どの教科にも共通することであり、言語活動の重要性を再確認することになりました。これから学校現場に戻り、継続して課題研究していきたいと思えます。

研究期間中、また、入所前研修から多くのご指導をいただきました知名道博所長、山里崇研究係長、日高聡指導主事をはじめとする研究所の職員の皆様、検討会でご指導、ご助言を頂きました浦添市教育委員会の諸先生方、港川小学校教頭、石川博久先生へ深く感謝申し上げます。

最後に快く研究所へ送り出して下さった長尾永正校長先生はじめ、研究に協力して下さいました諸先生方、半年間共に支え合った研究員の先生方に感謝申し上げます。

【主な参考・引用文献】

- ・ 小学校学習指導要領解説 道徳編 文部科学省 東洋館出版 2008年
- ・ 言語活動の充実に関する指導事例集 ～思考力・判断力・表現力等の育成に向けて～【小学校版】
文部科学省 教育出版 2011年
- ・ 小学校道徳編学習指導要領の解説と展開 道徳編
押谷由夫 小寺正一 安彦忠彦 教育出版 2008年
- ・ 道徳教育で大切なこと 赤堀博行 東洋館出版 2010年
- ・ さあ、道徳の授業をはじめよう
長崎県教育センター www.edu-c.pref.nagasaki.jp/cyosaken/h15/doutoku.pdf
- ・ 道徳的価値の自覚を深める発問の工夫 廣瀬 久 明治図書 1999年
- ・ 道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の工夫 ～話し合いの方法の工夫を通して～
貞盛倫子 藤永芳純 広島県立教育センター
www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/ki/pdf1/kk38/doutoku.pdf
- ・ 広島県道徳教育指導資料 作成委員会 2010年
www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/32042.pdf
- ・ 初等教育資料 (2013年7月号) 文部科学省教育課程課 学事出版 2013年