鹿児島県総合教育センター
平成22年度長期研修報告書

研究主題

自己を深く見つめ，自己の生き方についての考えを深める子どもの育成

－ 子どもの実態を踏まえ，学習指導過程における
指導のねらいに応じた対話活動を通して －

鹿児島市立紫原小学校
教 諭　　安 藤　　忍

目　次

Ⅰ　研究主題設定の理由・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

Ⅱ　研究の構想・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　１　研究のねらい・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　２　研究の仮説・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　３　研究の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2

Ⅲ　研究の実際・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2
　１　道徳教育と道徳の時間についての基本的な考え方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2
　(1)　道徳教育の意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2
　(2)　道徳の時間の在り方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3
　２　自己を深く見つめ，自己の生き方についての考えを深める道徳の時間・・・・・・・・・・・3
　(1)　子どもの心と体の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3
　(2)　自己を深く見つめ，自己の生き方についての考えを深める子どもの姿・・・・・・・・・・3
　３　道徳の時間と対話活動の関連・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・5
　(1)　道徳の時間における対話活動のとらえ方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・5
　(2)　自己内対話と他者対話の関連・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
　(3)　様々な対話活動の特徴・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
　(4)　学習指導過程における指導のねらいに応じた対話活動・・・・・・・・・・・・・・・・・7
　４　道徳の時間の学習に関する子どもの意識調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11
　(1)　道徳の時間のよさについて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11
　(2)　対話活動について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11
　(3)　道徳の時間の学び方について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11
　５　第６学年における検証授業の実践・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13
　(1)　主題について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13
　(2)　「思いやり・親切」の内容構造・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13
　(3)　資料について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14
　(4)　学習目標・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14
　(5)　本時の基本的な学習の流れ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・15
　(6)　検証授業の実際と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16

Ⅳ　研究のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・27
　１　研究の成果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・27
　２　今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・27

Ⅰ　研究主題設定の理由

子どもを取り巻く社会は変化し，社会全体のモラルの低下，家庭や地域の教育機能の低下，社会体験や自然体験の不足などの様々な課題が生じている。そのため，学校教育において心の教育の基盤となる道徳教育を充実させることは，これからの学校の役割として強く求められている。

学習指導要領の改訂に伴い，道徳の時間が，全教育活動を通して行われる道徳教育の「要」と位置付けられた。また，小学校道徳の時間の目標に「自己の生き方についての考えを深める」が追加された。これは，道徳の時間の中で，子どもに道徳的価値の自覚を基盤として自己の生き方についての考えを深めさせることが重視されていることの表れである。

本校は平成18・19年度に文部科学省から「児童生徒の心に響く道徳教育推進事業」の指定を受け，「子どもの多様な道徳的価値観を生かし，深め広げる道徳学習」をテーマに研究してきた。その結果，子どもは，道徳的価値に対する客観的・相対的な判断を想定した話合いが不十分であったが，対話活動を通して自他の考えを比較し合う中で，道徳的価値観の多様性に気付くことができるようになってきた。

しかし，その新しく気付いた道徳的価値観から自己を見つめる際，現在及び将来の自分の在り方や生き方に結び付けて自分の生活経験を振り返ることができる子どもは少なかった。自分自身の指導を振り返ると，その原因として対話活動を取り入れた指導の方法をパターン化してしまい，子どもの実態に応じて授業を多様に展開させる工夫が不十分であった。また，子どもに自分自身を見つめさせるための視点が不明確で，子どもに自分の考えを整理させながら，自分自身を深く見つめさせることが不十分であった。

そこで，本研究では，対話活動を通して子どもに当事者意識をもたせ，漠然とした考えを整理させながら自己を深く見つめさせることを目標とした。そのために，まず，「自己の生き方についての考えを深める」子どもの姿を探り，それを見つめさせるための視点を明確にする。次に，道徳の時間の学習指導過程における指導のねらいに応じた対話活動の工夫を追究する。そして，子どもの実態を踏まえ，その工夫を生かした授業実践を行う。このような研究に基づいた指導の実践が，自己を深く見つめ，自己の生き方についての考えを深める子どもの育成につながると考え，本研究主題を設定した。

Ⅱ　研究の構想

1　研究のねらい

(1)　先行研究や文献等から，道徳教育と道徳の時間の基本的な考え方や道徳の時間における様々な対話活動の有効性を整理する。

(2)　子どもの意識調査から，道徳の時間における学習と生活との結び付きに対する意識や，対話活動を通した学習に対する意識などを把握し，研究を進める上での課題を明らかにする。

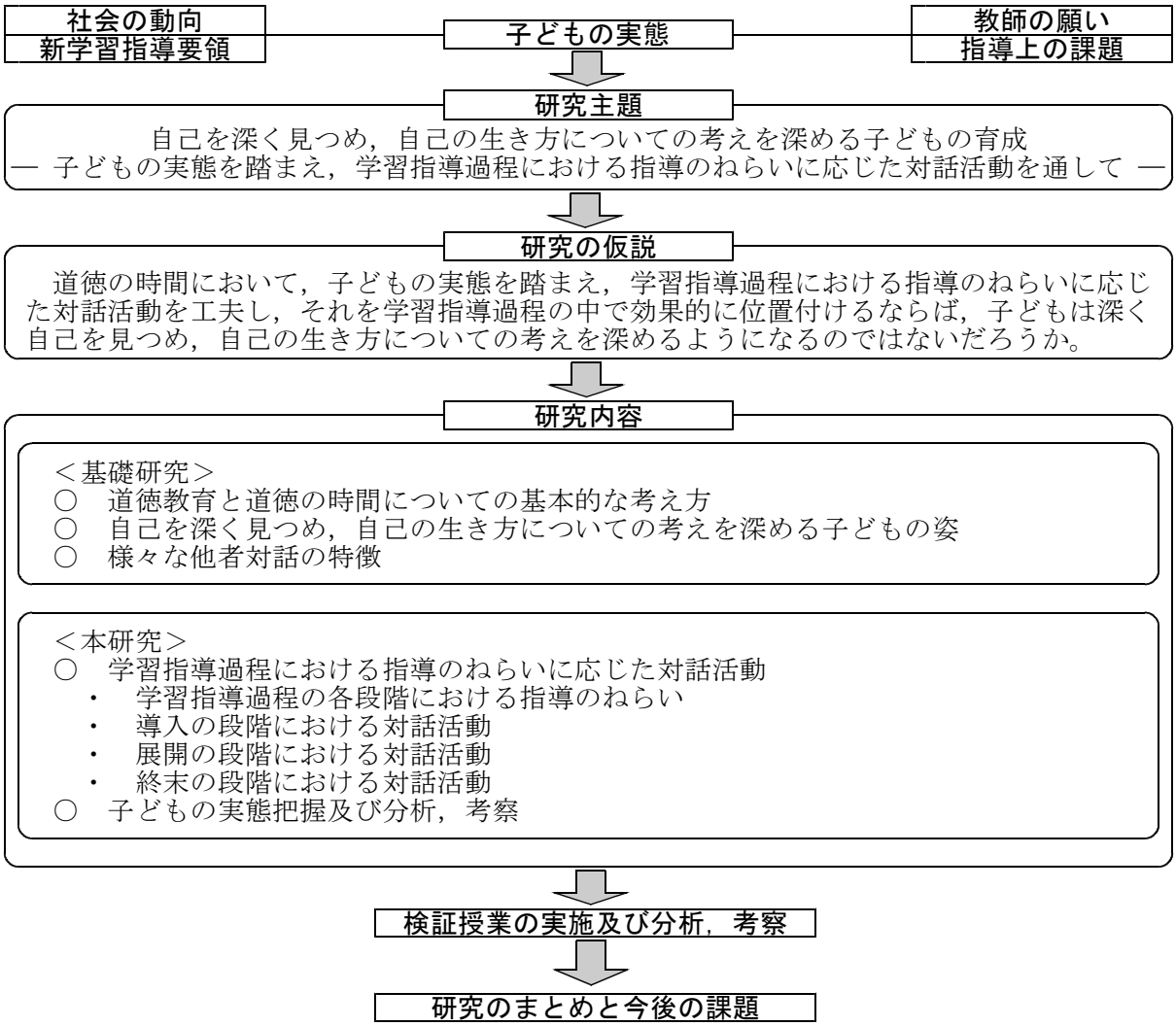
(3)　道徳の時間の学習指導過程（導入・展開・終末）における，指導のねらいに応じた対話活動を工夫した指導の在り方を明らかにする。

(4)　検証授業の分析を通して，本研究の成果と課題を明らかにする。

2　研究の仮説

道徳の時間において，子どもの実態を踏まえ，学習指導過程における指導のねらいに応じた対話活動を工夫し，それを学習指導過程の中で効果的に位置付けるならば，子どもは深く自己を見つめ，自己の生き方についての考えを深めるようになるのではないだろうか。

3　研究の概要



Ⅲ　研究の実際

1　道徳教育と道徳の時間についての基本的な考え方

(1)　道徳教育の意義

人間は，本来よりよく生きたいという願いをもっている。それは，よりよく成長した自分自身への憧れである。一方，日常の様々な生活場面において，「よくないこと」と分かりながらも，つい行動に移してしまうことがある。また，「こうすることが望ましい」と思いながらも，なかなか実行できないこともある。このように，望ましい言動をとろうする心と，それを阻もうとする心の葛藤に悩みながら生きているのも，また人間である。人間は生きている限り，よりよい生き方への憧れと心の葛藤を繰り返しながら行動するものである。そのため，子どもにこのような憧れや葛藤を抱くのが人間であると受け止めさせ，人間としてのよりよい生き方について考えることの大切さを認識させるところに，道徳教育の意義があると考える。

小学校における道徳教育では，子どもが人間としてよりよく生きるために必要な道徳的価値や行動の仕方を学び，基礎的な道徳性を確立していく必要がある。その際，自らの生活及びこれからの自己の生き方について考えを深めようとする視点が重要である。

道徳性とは，人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり，人格の基盤をなすものである。そのため，人格の完成を目指す教育において，人格の基盤をなす道徳性を養う道徳教育が果たす役割は大きいと考える。

(2)　道徳の時間の在り方

子どもは，日常生活に見られる様々な場面の中で喜びや感動，反省や困惑など様々な心情を経験し，それに応じた言動をとっている。道徳の時間は，子どもの生活経験を比較しながらねらいとする道徳的価値について話し合い，人間としてのよりよい生き方の実践に向けた道徳的実践力を育成する時間である。

人間にとって常に最善の策をとることは決して容易ではない。假屋園・小柳[*1)](2005)が「最善の策がとれない場合，通常，人は最悪のケースをとるのではなく，次善の策，というものをとる。」と述べているように，何らかの理由で最善の策がとれなければ，次の可能性を探ったり妥協したりして，その次に善い策を考えるものである。現に，私たちは，自己の安定や周囲への配慮などを基準に様々な選択をしながら，よりよい人間関係を築こうとしている。そのため，道徳の時間では，単に望ましいと思われる考えを出し合うだけに終わるのではなく，子どもが自分の抱える人間的な心の弱さにも十分に目を向けさせる必要がある。そして，様々な次善の策の中から自分にとってよりよいものであると判断し，それを選択することができる力を育てることが大切である。

道徳教育の意義でも触れたように，よりよく生きたいと願うのが人間であり，望ましい言動をとりたいと思いながらも心の揺れに思い悩むのも，また人間である。道徳の時間とは，子ども一人一人が，自分自身を深く見つめる時間である。そのため，子ども一人一人が，人間としての心の動きをしっかりと受け止め，自分の道徳的価値に対する見方・考え方・感じ方（道徳的価値観）を高められるような学習が必要である。そして，自分にとってのよりよい生き方について深く考える中で，自分自身の心の成長を感じたり，新しい目標や課題に気付いたりできることが大切であると考える。

2　自己を深く見つめ，自己の生き方についての考えを深める道徳の時間

(1)　子どもの心と体の課題

新学習指導要領解説道徳編の中で，現在，子どもの自制心や規範意識の希薄化，生活習慣の確立が不十分であることなど，子どもたちの心と体の状況にかかわる課題は少なくないということが指摘されている。

また，自分に自信がある子どもが国際的に見て少ないことや，学習や将来の生活に対して無気力であったり不安を感じたりしている子どもが増加していることなども指摘されている（**図１**）。

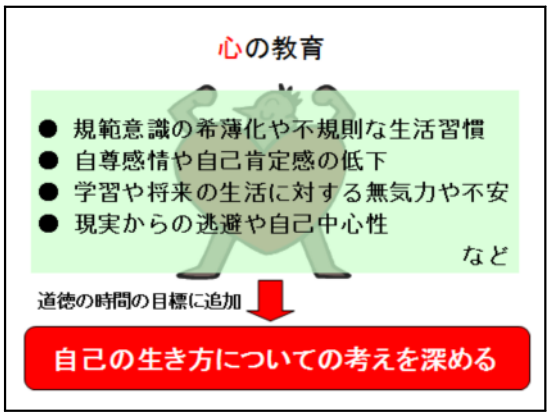


図１　子どもの心と体の課題

このことから，子どもが自分の心と体の状態に向き合い，それを受け止められるようになることは大切である。そのため，道徳の時間において子どもに道徳的価値を単に知識としてのみ理解させるのではなく，それが社会の中に生きる自分とどのような結び付きがあるかということについて一層深く考えさせ，子ども一人一人の道徳的価値観を深めさせる指導が求められていると考える。

(2)　自己を深く見つめ，自己の生き方についての考えを深める子どもの姿

ア　自己を深く見つめる子どもの姿とは

問題場面に直面したとき，人間はこれまでの生活経験や自分の道徳的価値観を基準に対処の仕方を考えようとする。つまり，それは内なる自己への問い掛けを通して問題を解決しよ

*1)　假屋園昭彦・小柳正司　『道徳の授業で伝えるべきメッセージとは何か』 2005　鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要

うとすることを意味している。そのことから，道徳の時間において「自己を深く見つめる」とは，内なる自己への問い掛けを通して，自分の生活経験や道徳的価値観を見直そうとする子どもの姿であるととらえる。

イ　自己の生き方についての考えを深める子どもの姿とは

これまでの道徳の時間では，ねらいとする道徳的価値に対して「これまでの自分」の姿について深く見つめるものであった。しかし，それだけではなく，「これからの自分」は，ねらいとする道徳的価値に対してどのような姿であるべきかというように，子どもが今後の自分を深く見つめ，自己の生き方として見通しをもつことも重要である。そこで，子どもに自己の生き方について見つめさせる際，その視点として以下の３点に留意しながら指導することが大切である（**表１**）。

表１　自己の生き方についての考えを深める子どもの姿

	深めさせる視点	子どもの姿
視点Ⅰ （成長する自分）	よりよくなろうとする自分を感じ，自己を肯定的に受け止められるようにする。	よりよく生きたいという自分なりの願いを感じるとともに，心の揺れや弱さが見られる自分を特別の存在として否定せず，人間らしさとして受け止められる子ども。
視点Ⅱ （特徴ある自分）	他者とのかかわりや身近な集団の中で自分の特徴などを知り，伸ばしたい自己を深く見つめられるようにする。	自分と他者との考えの相違点や類似点に気付いたり，自分の長所や短所，自分が抱える目標や不安などに目を向けたりできる子ども。
視点Ⅲ （今後の課題を実現していこうとする自分）	現在の生活及び将来の生き方の課題を考え，それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるようにする。	学習したことについて現在の自分が何をすべきか考え，今後の生活でどのように生かすことができるかという具体的なイメージをもてる子ども。

（新学習指導要領解説道徳編を参考に作成）

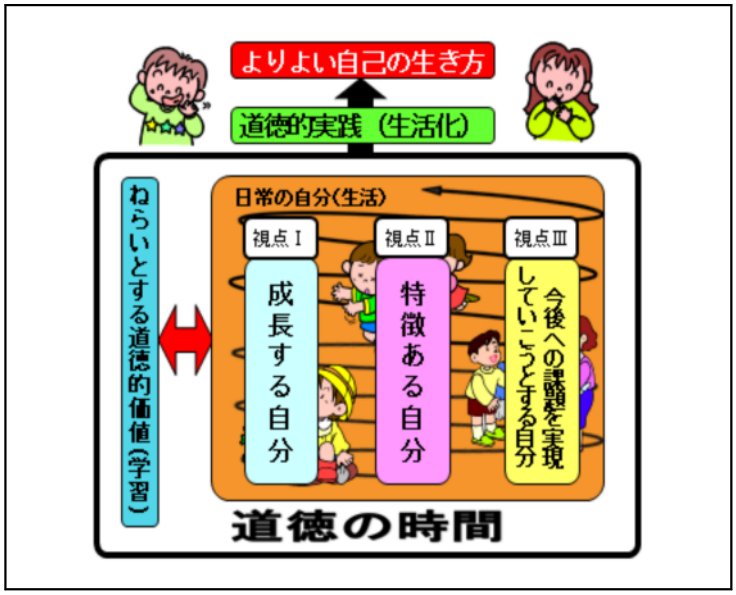


図２　自己の生き方についての考えを深める道徳の時間

視点Ⅰは，「成長する自分」についてである。人間は，失敗や過ちを経験する。子どもがそのような経験をした時，自分を特別な存在として否定するのではなく，その経験からよりよい生き方を目指し，少しずつ成長している（しようとしている）自分に気付かせるための視点である。

視点Ⅱは，「特徴ある自分」についてである。子どもにはそれぞれ長所や短所があり，ものの見方や考え方も一人一人で異なる。そのような特徴を単に肯定・否定するのではなく，自分にとってどのようなことを更に伸ばしたり，補ったりするべきかということに気付かせるための視点である。

視点Ⅲは，「今後の生き方への課題を考え，それを実現していこうとする自分」についてである。子どもは，現在及び将来の生き方への課題を考え，今後の生活においてよりよい生

き方を目指そうとする。子どもに学習したことを自分の生活にどのように生かすことができるか考えさせたり，自分はどのようなことをするべきか見通しをもたせたりするための視点である。

これらのことから，道徳の時間において「自己の生き方についての考えを深める」とは，日常における様々な自分（生活）を視点に，ねらいとする道徳的価値の理解（学習）を図り，よりよい生き方に向けて自己理解を一層深めることであるととらえる（**図２**）。その際，子どもに具体的な生活場面をイメージさせ，自分はねらいとする道徳的価値とかかわりながら生きているということを感じさせながら自分の道徳的価値観を深く見つめさせる必要があると考える。

３　道徳の時間と対話活動の関連

(1)　道徳の時間における対話活動のとらえ方

対話（dialogue）とは，独白（monologue)に対する言葉である。後者が単方向的な働きかけであるのに対し，前者は双方向的な働きかけである。多田[*2)]（2006）は「対話とは言語や非言語により，相手とコミュニケーションを行い，共有できる価値観や概念を生み出していく行為である。」と定義し，対話の持つ機能，特色，目的について**表２**のように述べている。

表２　対話の機能，特色，目的

機能	○　自分の考えや感想，情報などを「伝える・知らせる」 ○　相互理解や相互扶助を通した「人と人とのかかわりづくり」
特色	○　話し手と聴き手が絶えず入れ替わる「相互的な関係」 ○　話し手と聴き手は互いの表現や反応により，話し方・聴き方を変化させ，その変化を継続させるという「プロセス」
目的	○　話し手として自分の意図を適切に表現し，聴き手として相手の意図を理解すること（**A**） ○　自分自身が深まったり，変わったりする「自己変革」を生み出すこと（**B**） ○　互いに意見を出し合い，一人では到達し得ない何かをつくりだすこと（**C**） ○　互いの信頼や親睦を深め，共通の目的に向かってよりよいものを生み出す仲間としての関係を構築すること

（「対話力を育てる」多田(2006)を参考に作成）

ここで，対話の目的を道徳の時間に照らして考えてみると，以下のようなつながりを考えることができる。話し手と聴き手という相互的な関係の中で，互いの意図を伝え合うこと（**A**）は，「自分の考えを述べよう」「相手の考えを聴こう」という学習者としての当事者意識の表れであり，主体的に学習する態度につながる。自分の考えが深まったり，新しい考えに気付いたりするなど，自己変革を生み出すということ（**B**）は，内なる自己との対話（自己内対話）を通して，自己を深く見つめることにつながる。互いに意見を出し合い，一人では到達し得ない何かをつくりだすこと（**C**）は，他者との対話（他者対話）を通して友達の多様な価値観に気付き，自分の道徳的価値観を深めることにつながる。

これらのことから，道徳の時間に対話活動を行う意義は大きいと考えられ，「自己内対話」と「他者対話」の関連を図ることは重要である。そこで，道徳の時間における対話活動とは，「自己内対話」「他者対話」を総括的に扱うものであるととらえる。

*2)　多田孝志『対話力を育てる』　2006　教育出版

(2)　自己内対話と他者対話の関連

鹿児島市立紫原小学校は，自己内対話と他者対話の関連を**図３**のようにとらえ，「自己内対話を充実させるための他者対話」という位置付けをした。自己内対話Ⅰは，自分の世界観という絶対的な視点に基づいた価値観である。それが，他者対話を通して多様な価値観と比較・検討された結果，自己内対話Ⅱでは相対的な視点で自分の価値観を見直すことができる。

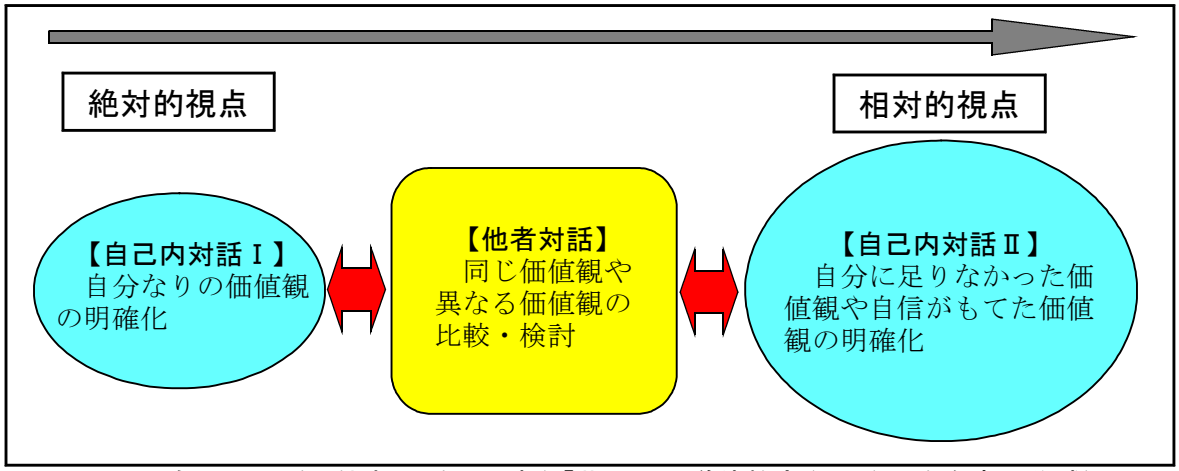


図３　自己内対話と他者対話の関連（「紫原小の道徳教育(2010)」を参考に作成）

この自己内対話と他者対話の関連を道徳の時間における対話活動の流れのモデルととらえ，以下の点に留意して対話活動を構想する（**表３**）。

表３　対話活動における指導の留意点

	自己内対話Ⅰ	他者対話	自己内対話Ⅱ
留意点	自分の考えを明確にもたせる。 ○　ワークシート等への記入 ○　書く時間の確保	多様な考えや経験にふれながら交流させる。 ○　指導のねらいに応じた活動の工夫 ○　対話の視点の提示 ○　個別の支援（発問）	再度自分の考えを見つめ直させる。 ○　ワークシート等への記入 ○　再考し，書く時間の確保

(3)　様々な対話活動の特徴

自己内対話とは，自問自答を通して自分なりの結論を導き出そうとすることであり，それは「思考」という行為そのものである。道徳的価値観を深めるということは，自分のもつ道徳的価値観に対して思考を深めるということである。つまり，それは自己内対話の充実を意味する。

対話の辞書的意味は，「向かい合って話すこと。相対して話すこと。二人の人がことばを交わすこと。」である。これは，本研究における他者対話に相当するものであり，基本的には一対一の形態をとると考えられる。しかし，前出の多田は，個人が他者と向き合っているという意味から，一対一のみならず，複数以上の参加者によるものも対話として広くとらえている。そのため，本研究では，一対一（ペア）のみならず，小集団（グループ）で行われる話合いも対話（他者対話）としてとらえた。

そこで，一般的に他者対話の形で用いられている様々な対話の手法や特徴，有効性について整理した（**表４**）。そして，学習指導過程における指導のねらいを達成するために，これらの他者対話をどの段階で活用することが自己内対話を充実させるために有効か考えていく。

表４　様々な対話（他者対話）とその特徴

	他者対話	手　法　・　特　徴	有　効　性
ペア	直接対話	○　自由に移動しながら相手に話し掛け，自分の考えを基に対話する。	○　個人が発言できる機会が多いため，主体的に話し合うことができる。
	交換日記型対話	○　任意の相手とワークシートを交換し合いながら，各自の考えを基に筆談する。	○　筆跡が残るために話合いの過程が分かりやすく，考えを整理しやすい。
グループ	バズセッション	○　進行役を立て，６分間程度の話合いを行う。６人程度の集団が基本のため，「６・６討議法」とも呼ばれる。	○　是非を問う課題は馴染まず，適度な不確定性が話合いを活発にする。 ○　短時間で全員が参加できるため，個人の考えを十分に尊重できる。
	ブレーンストーミング	○　以下の４原則を基に話し合う。 ①　一定の結論を出さない。 ②　粗野な考えを歓迎する。 ③　意見の質より量を重視する。 ④　アイディアを結合し発展させる。	○　相手の意見を否定しないことで発言がしやすい。 ○　様々な発想によるアイディアが期待できる。
	ワールドカフェ	○　机上の模造紙に各自の考えを自由に記録する。一定時間話し合い，一人だけ残して他のメンバーはそれぞれ別な場所に移って話し合う。これを複数回実施する。	○　メンバーの移動に伴い，その場のアイディアが拡散される。 ○　新たな発想によるアイディアが期待できる。

(4)　学習指導過程における指導のねらいに応じた対話活動

ア　学習指導過程の各段階における指導のねらいと他者対話

道徳の時間の学習指導過程は，一般に導入・展開・終末の各段階で構成され，各段階にはそれぞれ指導のねらいがある。子どもは各段階で自己を見つめているが，ある段階におけるねらいが十分に達成されず，自己を見つめられないという実態があるならば，子どもが１単位時間を通して自己を深く見つめることは難しい。そのため，子どもに自己を深く見つめさせるためには，子どもの実態からどの段階において指導のねらいが達成されないのかということを把握し，その段階における重点的な指導を工夫する必要がある。

そこで，本研究では，学習指導過程における各段階の指導のねらいを**表５**のようにとらえた。また，そのねらいを達成するための留意点や有効な他者対話を整理した。

表５　各段階の指導のねらいと指導の留意点及びそれに応じた他者対話

	導　入	展　開	終　末
指導のねらい	○　学習への問題意識をもたせる。	○　多様な道徳的価値観に気付かせ，自分の道徳的価値観を深めさせる。	○　道徳的実践への意欲化を図る。
指導の留意点	○　具体的な生活場面をイメージさせながら，自由に話し合わせる。 ○　友達との似た経験や異なる経験に気付かせ，他者理解や人間理解を図る。	○　多様な道徳的価値観にふれさせ，自分の価値観との類似点や相違点に気付かせる。 ○　道徳的価値の意義を追究し，価値理解を深めさせる。	○　自己を深く見つめた記録について否定せず，建設的に話し合わせる。 ○　友達の考えを称賛し合い，互いの考えのよさを実感させる。
他者対話	○　直接対話 ○　ブレーンストーミング	○　直接対話 ○　交換日記型対話 ○　バズセッション ○　ワールドカフェ	○　直接対話 ○　ブレーンストーミング

イ　導入の段階における対話活動

導入の段階における指導のねらいを，子どもに学習への問題意識をもたせることであるととらえる。それは，道徳の時間に自分がどのようなことを考えていきたいのか，子ども自身が明確に意識できることである。そのためには，自分の生活と学習する道徳的価値とのかかわりを実感する必要がある。しかし，学習への問題意識をもてない子どもの多くは，その時間の学習を自分のこととしてとらえられず，生活と学習のつながりを実感することができない。

そこで，まず，子どもに事前のアンケートとして授業の直前に実施した実態調査を確認させながら，これまでの自分を振り返らせる（自己内対話Ⅰ）。次に，友達との対話を通して自他の多様な生活経験に触れさせる（他者対話）。その対話の中で子どもに自分の経験を話したり友達の経験を聞いたりさせることにより，子どもは忘れかけていた出来事を思い出すことができる。そして，これまでの自分の経験を具体的にイメージし，その時の言動や心情の共通点や相違点などに気付くことにより，他者理解や人間理解を図ることができる。最後に，子どもに自分なりの学習のめあてを考えさせ，これから道徳の時間の学習に取り組もうとする自己を深く見つめさせる（自己内対話Ⅱ）。

これらの活動を通して，子どもは自分と学習する道徳的価値とのかかわりを実感し，道徳の時間における学習への問題意識を明確にもつことができると考える（**図４**）。

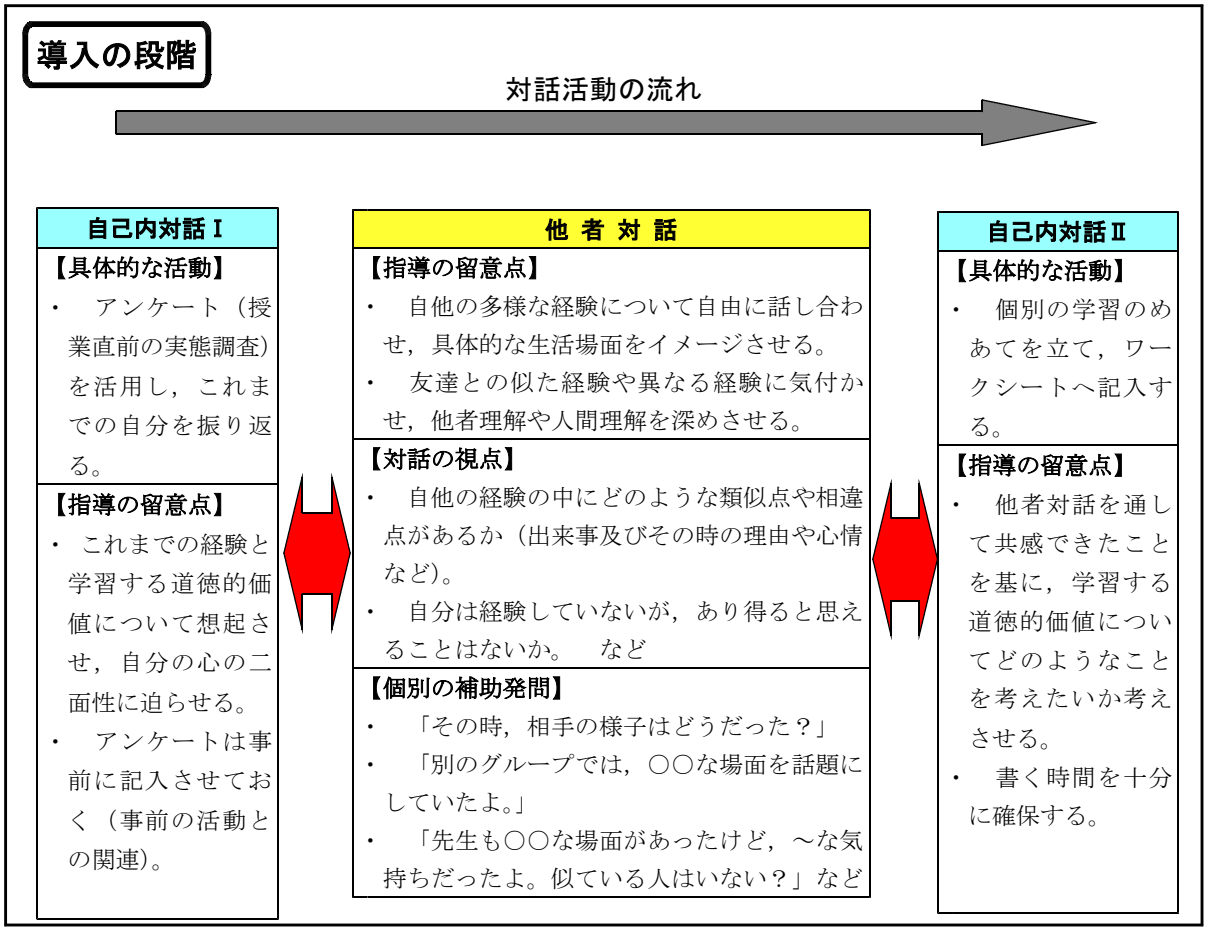


図４　導入の段階における対話活動の流れ

ウ　展開の段階における対話活動

展開の段階における指導のねらいを，多様な道徳的価値観に気付かせ，自分の道徳的価値観を深めさせることであるととらえる。多様な道徳的価値観に気付くとは，ある道徳的価値に対して，自分と友達との間には異なる見方，考え方や感じ方があるということを理解できることである。また，自分の道徳的価値観を深めるとは，それまでの自分の道徳的価値観を見直すことで，自分に足りなかった見方や考え方に気付いたり，自分の考えに自信をもったりすることである。

そこで，まず，中心発問に対する自分の考えをワークシートに記入させる（自己内対話Ⅰ）。子どもは展開の段階で，主に資料を通して登場人物の心情や行動について話し合う。登場人物への共感は子どもの生活経験に基づくため，子どもが登場人物の心情や行動について考えることは，自己を見つめている活動そのものである。次に，友達との対話を通して中心発問に対する多様な考えにふれさせる（他者対話）。その対話の中で互いの意見やその根拠について話し合わせることにより，子どもは道徳的価値に対して多面的，相対的に考えを深めることができる。最後に，新しく気付いたり自信をもつことができたりした道徳的価値観を通して，再び中心発問に対する自分の考えをワークシートに記入させる（自己内対話Ⅱ）。

これらの活動を通して，子どもは道徳的価値の意義について追究し，道徳的価値についての理解を深めることができると考える（**図５**）。

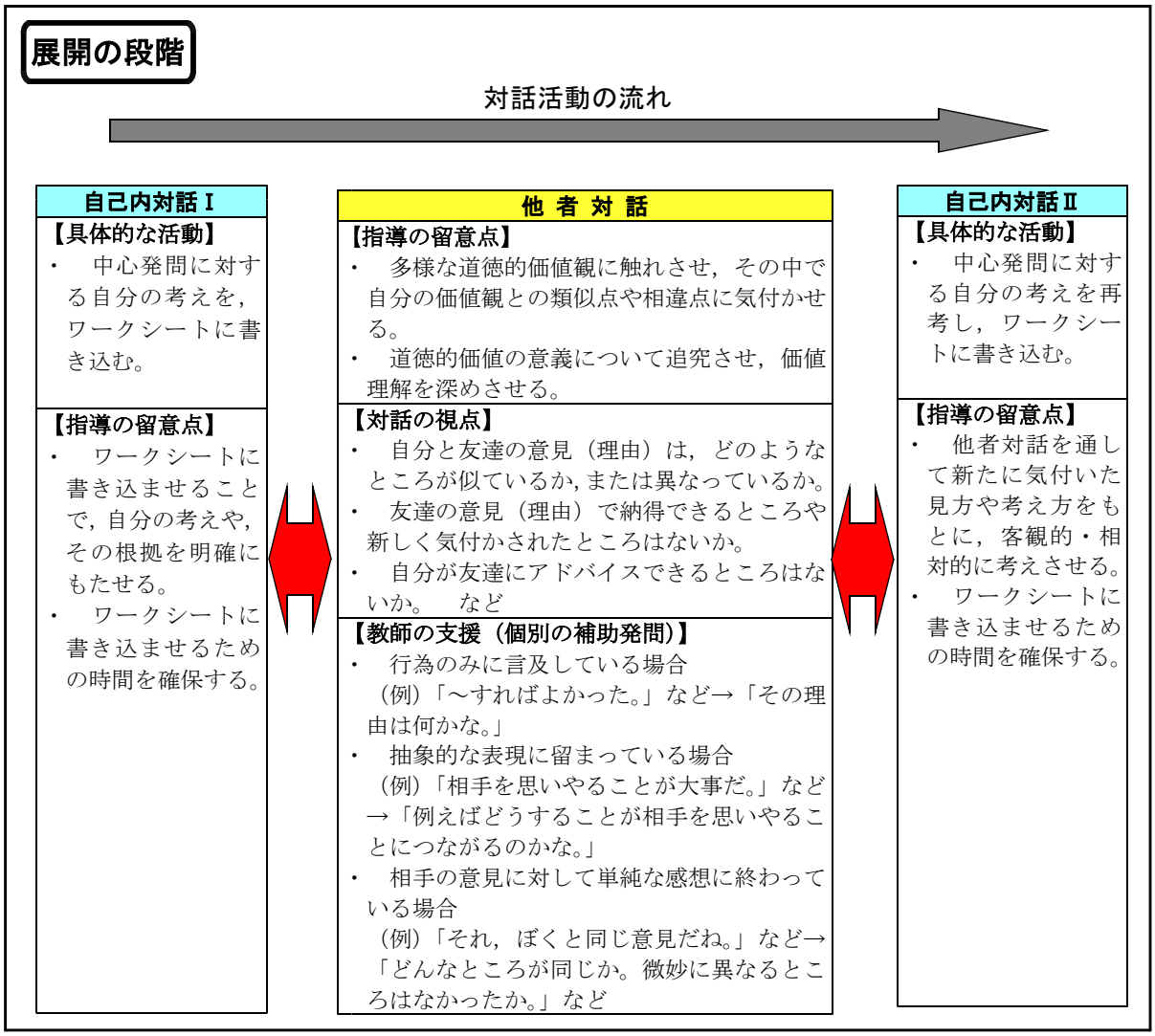


図５　展開の段階における対話活動の流れ

エ　終末の段階における対話活動

終末の段階における指導のねらいとは，学習したことを生活の中で道徳的実践として生かそうとする意欲をもたせることであるととらえる。道徳の時間の学習は，長期的な展望に立って道徳的実践に生かされるように指導すべきものである。その後の生活において子どもが即実践に移すことを期待するものではないが，子どもに学習したことを実践に結び付けようという意欲をもたせることは大切である。そのためには，子どもに学習したことを生活に生かすことへの自信をもたせたり，実践する自分の姿に対する見通しをもたせたりする必要がある。そこで，展開（後段）との関連を図りながら指導を行う。

まず，自覚化の場面で子どもに深く自己を見つめさせ，ワークシートに学習の振り返りを記録させる（自己内対話Ⅰ）。この活動は展開の段階（後段）に行わせるものであり，子どもは１単位時間の中で最も深く自己の生き方について考えを深めている。次に，終末の段階における友達との対話を通して，その考えについて友達は学習したことを生活の中で，どのように生かそうと考えているのか探らせる（他者対話）。その際，相手の考えに対する否定は行わず，建設的な話合いやアドバイスを行わせる。そして，友達や教師からの称賛により，子どもが学習を生活に生かすための見通しや自信をもつことができるようにする。最後に，自分のワークシートの記録を再び読ませ，自信を深めた記録の部分にサイドラインを引かせたり，新しく加えたい考えを加筆させたりする（自己内対話Ⅱ）。

これらの活動を通して，子どもは自己の生き方についての考えを認めてもらえたことに対する喜びや満足感を感じ，よりよい生き方に向けた道徳的実践への意欲をもつことにつながると考える（**図６**）。

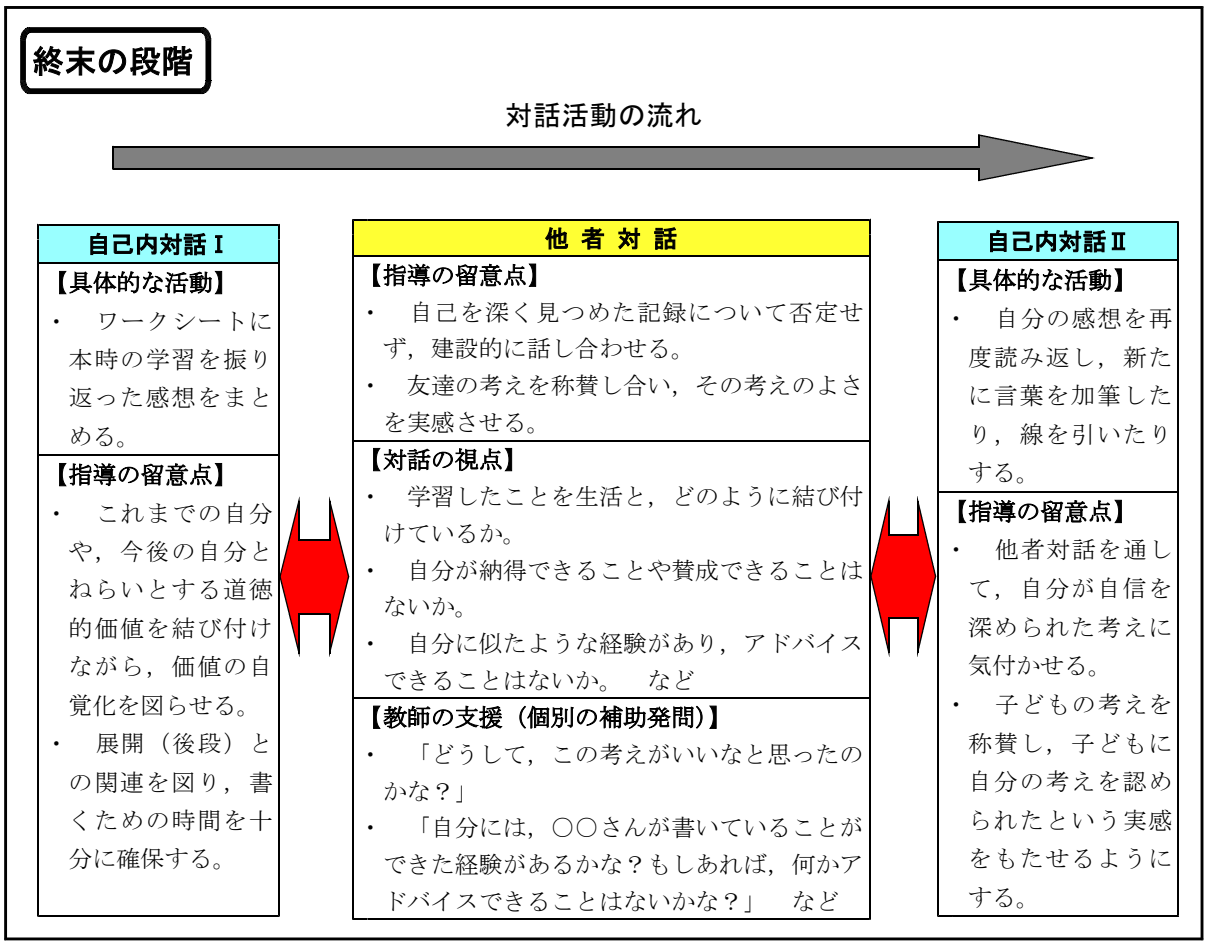
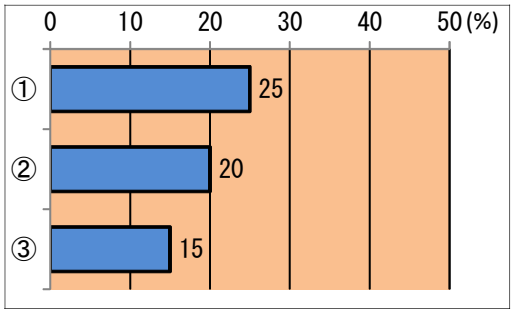


図６　終末の段階における対話活動の流れ

4　道徳の時間の学習に関する子どもの意識調査（実施：平成22年６月22日　対象：６年生143人）

(1)　道徳の時間のよさについて

「自分がどのような考えをもっているかを知ることができる」「自分の長所に気付くことができる」など，自己理解に関する項目への回答が少なかった（**図７**）。そこで，対話活動を通して多様な考え方や経験に基づいて話し合ったり認め合ったりする中で，自己理解を一層深めさせる手だてを工夫する必要がある。そのために，子どもに日常の具体的な生活場面をイメージさせながら話し合わせたり，自己の生き方について見通しや自信をもたせたりすることに留意しながら指導する。



①：自分の気持ちや考えを発表することができる。
②：自分がどのような考えをもっているか知ることができる。
③：自分の長所に気付くことができる。

図７　道徳の時間のよさについての認識

(2)　対話活動について

対話活動を通して友達と交流することについて，各項目４段階（例　４：とても思う　３：少し思う　２：あまり思わない　１：思わない）で自己評価を行った。

設　　問	平　均
a　友達と話し合いながら考えることは大切だと思いますか。	3.53
b　友達と話し合う時，自分の考えをはっきりと伝えることができていますか。	3.04
c　友達がどのような考えをもっているかということに気を付けながら，話を聞くことができていますか。	3.15

この結果から，子どもたちは道徳の時間の学習において対話活動を通して考えを深めることの大切さを強く認識していることが分かる。しかし，実際に話し合う場面において，友達の考えを聞くことに比べて自分の考えを伝えることに抵抗を感じていることが分かる。そのため，友達と話し合う前に自分の意見をもたせることや，話し合う視点を明確に示すことに留意して指導をしていくなどの工夫が必要である。

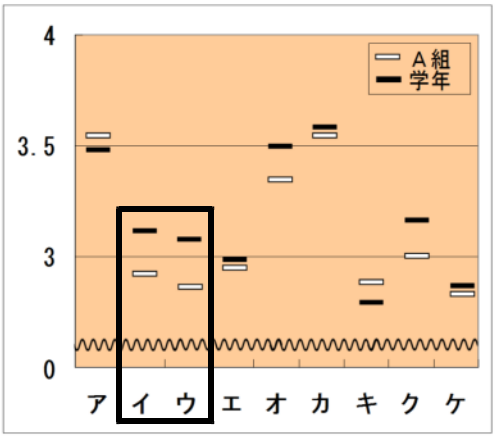
(3)　道徳の時間の学び方について

道徳の時間の学び方について，各項目４段階（例　４：いつも思う　３：時々思う　２：あまり思わない　１：思わない）で自己評価を行った。各学級（A，B，C，D組）の値と学年平均の値との比較から，重点的な指導を行うことで一層の効果が期待できると考えられる学習指導過程を判断した。

Q：次のア～ケの質問について，自分の考えに最も近いと思うものを１つ選んでください。

ア　あなたの将来に役立つと思うか。
イ　どんなことを考えたいかという課題をもてているか。
ウ　資料の登場人物の気持ちで，自分と似ていると思うことがあるか。
エ　これまでの自分とは別な見方や考え方に気付くことができているか。
オ　今までの自分をふり返ることができているか。
カ　今までの自分をふり返ることは大切だと思うか。
キ　自分の考えを友達や先生に認めてもらえたと思うことがあるか。
ク　学習したことをこれからの生活に生かそうと思うことがあるか。
ケ　ふだんの生活の中で道徳の時間の学習が役立ったと思うことがあるか。

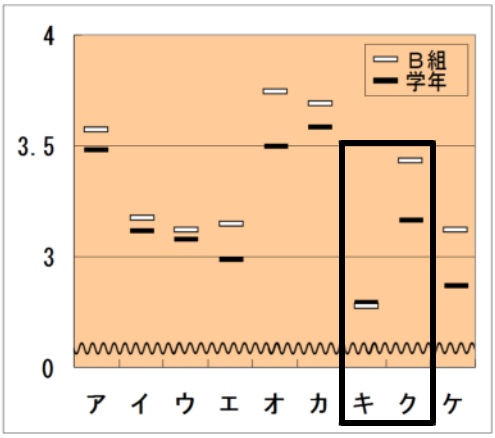
≪Ａ　組≫



項目イの値が低く，学習への問題意識をもちにくいと考えている子どもが多い。また，項目ウの値も低い。自分の心の弱さなどについて話合いを深め，子どもが資料に共感しやすくさせる。

導入の段階における対話活動の工夫

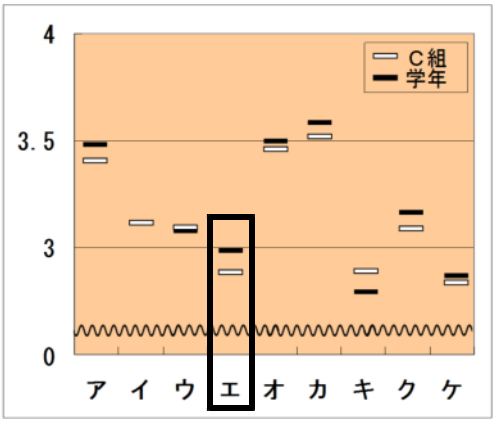
≪Ｂ　組≫



全体的に値は学年平均の値より高いが，項目キの値が最も低い。実践への意欲をもちやすいという実態（項目ク）を生かし，意欲化を図る中で，互いの考えのよさを認め合わせる。

終末の段階における対話活動の工夫

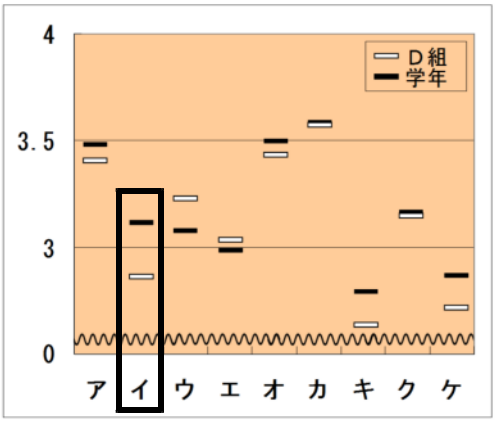
≪Ｃ　組≫



全体的に学級の値と学年平均の値との差は小さい。しかし，項目エの値が低いため，子どもの道徳的価値観を深める際，多様な考えに基づいて対話活動を充実させる。

展開の段階における対話活動の工夫

≪Ｄ　組≫



項目イが学年平均値と比較して低いことから，学習への問題意識をもちにくいと考えている子どもが多い。互いの生活経験を伝え合う機会を充実させ，具体的な生活場面をイメージさせる。

導入の段階における対話活動の工夫

５　第６学年における検証授業の実践

主　　題　　名：親切の温かさ（２－②　思いやり・親切）
実践日（対象）：平成22年７月８日，９日　３校時（Ａ組，Ｂ組）・・・検証授業Ⅰ
　　平成22年11月５日，19日　３校時（Ｃ組，Ｄ組）・・・検証授業Ⅱ

(1)　主題について

思いやりとは，相手の気持ちを理解し，温かい心と共に相手に対する尊敬やいたわりの思いを寄せることである。人間は何らかの意味において他人の支援を必要としながら生きている。そのため，自分も他人も，ともにかけがえのない人間であるということを念頭に，相手の苦しみや悲しみを相互に理解できる人間関係を築くことが大切である。

親切とは，相手の立場を理解し，思いやりの心を伴った行為である。そのため，相手に恩を売ったり，報酬を期待したりするなど自分の利益を求めたものは親切とは言えない。人間は，相手に親切にしてあげたいと思うものであるが，善意のつもりが逆に親切の押し売りとなってしまったり，十分に相手の心に寄り添いながらも，自分の思いをうまく表現できなかったりすることもある。大切なことは，自分がどのように対処することが相手のためになるかということをよく考え，それに応じた言動をとることである。

人間は，社会の中で様々な人間関係を通して生活しなければならない。そのため，人間がよりよい生き方をめざす存在である以上，「思いやり」「親切」は必要不可欠な内面的資質であるといえる。そして，それは人間尊重の精神に基づく人間に対する深い理解と共感を根底とするものであり，温かい人間愛の精神へとつながるものであると考える。

(2)　「思いやり・親切」の内容構造

(3)　資料について　「心に通じた『どうぞ』のひとこと」　出典：明日をめざして（東京書籍）

本資料では，相手に思いを寄せながらも，自分にとって最善の策がとれなかった「ぼく」と，その思いを感じ取ったおじいさんとの気持ちが通じ合うという思いやりを素材としている。おじいさんに席を譲るきっかけがなかなかつかめず，列車を降りるふりをして席を立った「ぼく」は，列車を降りようとするおじいさんから「ありがとう」とお礼を言われる。「どうぞ」と自分の気持ちを明確に伝えられなかったことに後悔しながらも，おじいさんの心の優しさに触れ，親切にすることの温かさを感じる「ぼく」の心情の変化を考えさせる。このことを通して，親切によって互いに幸せになれることや，相手の気持ちや立場を理解し，相手の身になって思いを寄せることが大切であることをとらえさせたい。

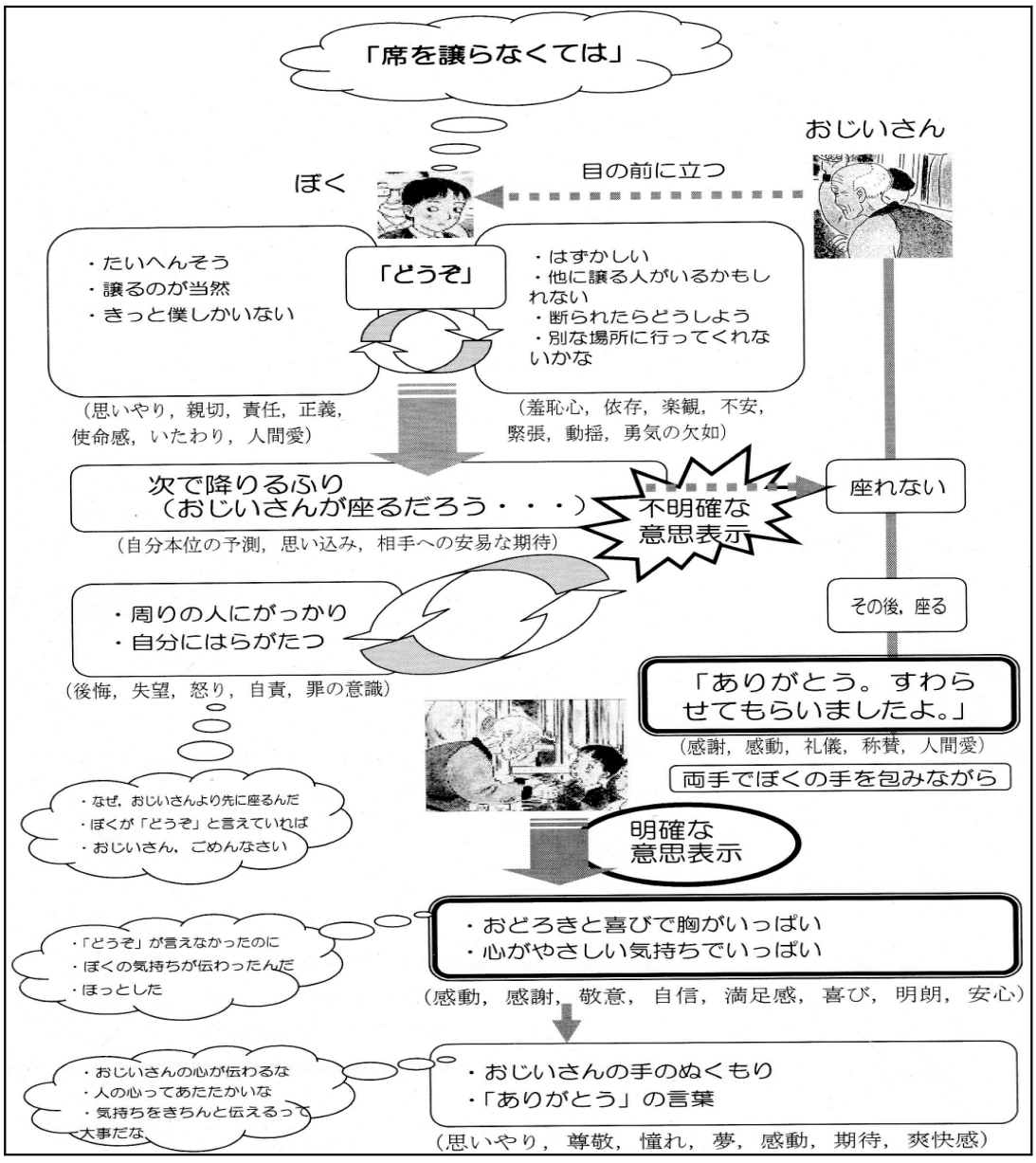


図８　資料分析構造図

(4)　学習目標

人には恥ずかしさや自分本位な考えなど親切を阻もうとする心の弱さがあることに気付き，相手の気持ちに寄り添い相手の立場を考えた言動が自他共に気持ちよい人間関係を築くということへの理解を通して，誰に対しても思いやりの心をもち，相手の立場に立って親切にしようとする心情を高めることができる。

(5)　本時の基本的な学習の流れ

指導過程	主な学習活動	教師の働き掛け
導入	1　相手に親切にできた経験と，親切にできなかった経験を想起し，その時の気持ちを話し合う。 2　学習のめあてを立てる。 （例）　相手に親切にするためには，どんな気持ちが大切だろうか。	○　アンケート（授業直前の実態調査）の結果を基に，これまでの自分の生活経験について想起させ，自分の心の二面性に気付かせる。 ○　個別の学習のめあてを立てさせ，学習への問題意識をもたせる。 →導入の段階における対話活動の工夫はｐ.16～20を参照
展開（前段）	3　資料「心に通じた『どうぞ』のひとこと」を読んで話し合う。 (1)　登場人物の行動や心情を基に，話し合いたい場面を発表する。 (2)　席を譲らなければと思いながらも迷い，降りるふりをして席を立った「ぼく」の気持ちを話し合う。 (3)　「ぼく」が，おじいさんにお礼を言われ，泣きそうな顔で微笑んだ時の心の背景について話し合う。 ※　自分と友達との考えを比較し，類似点や相違点を探りながら話し合う。	○　事前に話し合いたい箇所にサイドラインを引かせておき，範読を聞きながら加筆する。 ○　範読ＣＤや場面絵を効果的に活用する。 ○　「ぼく」がおじいさんに寄せる思いと，心の弱さから迷っている様子に共感させる。 ○　「ぼく」には精一杯の行動（次善の策）であったが，「どうぞ」と言えなかったことを後悔している様子に共感させる。 ○　中心発問に対する自分の考えをワークシートに記入させる。 ○　机間指導の際に子どもの考えを類型化し，話し合う相手を決める視点にさせる。 ○　話合いを通して新たな考えに気付いたり，自信をもてたりした考えを，ワークシートに記入する。 →展開の段階における対話活動の工夫はｐ.21～23を参照
	(4)　友達との話合いを通して，新しく気付いたり，自信をもてたりした考えをまとめ，発表する。	○　子どもの発表を類型化しながら板書し，ねらいとする道徳的価値の理解を深めさせる。
展開（後段）	4　本時の学習を通して新しく気付いたことや，生かしたいと思った考え方についてまとめ，話し合う。	○　本時の学習を振り返り，新しく気付いたり自信をもてたりした考えを基に，自己の生き方について深く考えさせる。 →自己の生き方について深く考えさせるための視点Ⅰ，Ⅱ，Ⅲとの関連
終末	5　思いやりの心についての事例などを聞き，これからの実践に向けて意欲を高める。	○　今後の実践意欲を高めるために，思いやりの心についての事例を紹介する。 →終末の段階における対話活動の工夫はｐ.24～25を参照

子どもの実態を踏まえ，本時の基本的な学習指導過程を基にしながら，各段階における指導のねらいを達成するために対話活動を工夫していく。なお，自己の生き方についての考えを深める子どもの様子を検証するために，次の２点から授業の実践を考察する。

	検証の視点	検証の方法
①	各段階における対話活動を通して，子どもがどのように自己を見つめることができたか。	○　子どもの発表，表情や態度 ○　ワークシートの記録 ○　子どもの意識調査
②	展開（後段）における自覚化の場面に，対話活動の工夫が生かされたか。	○　ワークシートの記録 ○　子どもの発表