

(6) 検証授業の実際と考察

ア 導入の段階における対話活動の工夫①（A組）・・・【検証授業Ⅰ】 平成22年7月8日

(ア) 授業の実際

道徳の時間の学習において学習への問題意識を十分にもっていないという実態（p.12）から、子どもが学習への問題意識をもてるように、図4（p.8）を基に導入の段階における対話活動を工夫した。

《対話活動の工夫の内容》

ブレインストーミングの特徴を生かし、なるべく多くの経験を自由に語らせた。対話の視点を提示することで、スムーズな話し合いができるようにした。これにより、自分と友達に共通した心の弱さに気付かせたり、忘れかけていた自分の経験を思い出させたりして、具体的な生活場面をイメージさせることができると考えた。

過程	対話活動の実際	教師の働き掛けと子どもの反応
導入	○ 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。 自己内対話Ⅰ アンケート（授業直前の実態調査） ↓ 他者対話 ブレインストーミングで話し合う。  写真1 身振りや手振りを交えて話す子ども  写真2 活動中の子どもに発問する教師 ↓ 自己内対話Ⅱ 自分の経験を見つめ直し、学習のめあてを書く（図9「個別のめあて」参照）。 ○ 学習のめあてを立てる。	T これまでに、相手に親切にできた経験について発表しましょう。 C エレベーターに乗ってきた人の手がふさがっていたから、ボタンを押してあげた。 T 逆に、親切にできなかった経験はありませんか。 C （多くの子どもがうなずきや苦笑いを見せる。） T では、その時の場面や気持ちについてグループで話し合ってみましょう。 《対話の視点》・・・発問の際に口頭で提示 ○ 多くの経験を出し合い、自由に話してよいこと ○ 自分と似た出来事やその時の気持ち ○ 似た出来事でも、自分とは異なる気持ち ○ 経験はないが、あり得ると思える場面や気持ち など 《活動中の子どもへの発問と子どもの反応》 ○ 場面が浮かばないという子どもに対して - T 他の班で「低学年の子が泣いていたけど、声をかけられなかった。」と言ってたよ。自分の小さい子に対する接し方はどうだったかな。 - C 無視した時もあった。誰か気付くと思った。 T 話し合ったことを基に、親切にできなかった経験について発表しましょう。 C 給食の手伝いの時、1年生が給食をこぼした。なんか汚いと思ってそのままにしていた。 C 泣いている子がいたけど、遊びたかったから放っておいた。 T 親切にできた時もあれば、できなかった時もありますね。では、この時間に自分が考えてみたいことをめあてに書いてみましょう。 C （ワークシートに個別のめあてを書く。教師は机間指導をする。） T どのようなめあてにしましたか。

(イ) 授業の結果及び考察

a 導入の段階における対話活動の実際から（検証の視点①）

相手の話にうなずいたり、身振りや手振りを加えながら話したりする子どもの姿が見られた（写真1）。自他の経験を意欲的に伝え合おうとする姿は、主体的に自己を見つ

めながら自分の思いを伝えている様子の表れであり、子どもが自己を深く見つめることにつながった。また、すべての子どもが個別のめあてを立てることができ、その内容や表現の仕方が多様であった。A児は、自分が友達と似た経験をしていることに気付き、二人とも親切にした方がよいと分かっていたのに、どうして親切にできなかったのだろうかという疑問を踏まえて、個別のめあてを立てることができた（図9）。

	A 児	B 児
導入 個別のめあて	どうして人にやさしくできなかったのか、その時の気持ちを考えよう。 → ～は心の弱さに関する表現	やさしくすることはどうして大切で、どうすればできるようになるのだろうか。 → ～は親切の意義に関する表現
展開（後段） 自覚化で記入したワークシート		

図9 個別のめあてに対応したワークシートへの記述

さらに、意識調査の結果から自分なりの課題をもてたことに自信をもてた子どもが大きく増加した。これは、対話活動を通して考えたことをめあてに生かすことを強く意識することができたためと考えられる（図10）。

これらのことから、導入の段階における対話活動を通して子どもが具体的な生活場面をイメージし、互いの生活経験に基づいて話し合うことができた。その結果、子どもはねらいとする道徳的価値に対して問題意識をもつことができたと考えられる。しかし、途中で何を話し合えばよい戸惑う子どもの姿も見られた。そこで、話し合う内容を明確に意識しながら活動できるように、対話の視点を提示したり、対話の記録を残したりするワークシートの工夫が課題であると感じた（課題①）。

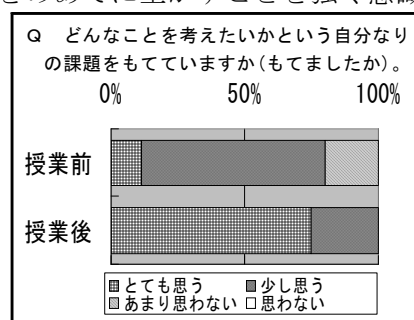


図10 子どもの意識調査の比較①

b 展開（後段）における自覚化の場面から（検証の視点②）

個別のめあてに対する振り返りを自己を見つめる視点とした。A児は「だれかがゆずるだろう」と他人に依存する自分の心の弱さに気付き、B児は「優しくすると相手は喜び…自分も喜び」という相互の喜びに気付くことができた（図9）。このように、個別のめあてに対して自己を振り返らせることで、考えを深める視点が明確になり、子どもは自分の考えをワークシートにまとめやすかったと考える。

このことから、子どもは導入の段階における明確な問題意識を基に、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ことができたと思う。しかし、多様な視点から学習と生活との結び付きについて考えさせるために、めあて以外の視点からも自己の生き方を深く見つめさせる必要があると感じた（課題②）。

そこで、検証授業Ⅱにおいては、これら二つの課題に対して改善を図った。

イ 導入の段階における対話活動の工夫②（D組）・・・【検証授業Ⅱ】 平成22年11月19日

(ア) 授業の実際

道徳の時間の学習において学習への問題意識を十分にもてていないという実態（p. 12）から、子どもが学習への問題意識をもてるように、図4（p. 8）を基に導入の段階における対話活動を工夫した。

《検証授業Ⅰの課題の改善》

検証授業Ⅰで明らかになった課題（①対話の視点の提示や対話の記録を残すワークシートの工夫、②めあて以外の視点からも自己の生き方について考えさせる工夫）について、次の2点を改善した。

a ワークシートの工夫（課題①の改善）

子どもに話し合う視点をより強く意識させるために、ワークシートに掲載した対話の視点を確認してからグループで対話させた。また、対話の途中で友達と共感できた経験の出来事や心情などについて、短い言葉で記録させた。そして、その記録を個別のめあてを立てる時や自覚化の場面で自己の生き方について深く考えさせる時などで参考にさせた（図11）。なお、展開（後段）において活用する自己の生き方を見つめる視点は、p. 21を参照のため省略する。

11 月 日 名前 ()		学習のめあて	主題名	
① ③ ④ 友だちの考えで、「なるほど」と思えるものがあったら、メモしよう。 短い言葉（キーワードになりそうな言葉）で書くのがコツですよ。 ⑤ 見つめるポイント	話し合うポイント ・ 自分と似た場面や理由はないか ・ 似た場面でも、ちがう理由はないか ・ 自分にも起こるかもしれないという場面はないか など	親切の温かさ	ワークシート活用の手順 【導入】 ① 話し合うポイントを基に、必要なことを記録する。 ② 個別のめあてを記入する。 【展開（前段）】 ③ 中心発問に対する自分の考えを書く。 ④ ③に対する友達の考えを書く。 ⑤ 中心発問に対する自分の考えを見つめ直す。	
	②			資料名
				心に通った「ふりかえり」の場面

図11 導入の段階での対話活動を取り入れた学習のワークシート

b デジタルテレビの活用(課題②の改善)

道徳的価値の自覚化を図る場面で、自己の生き方を見つめさせる手順を示し、子どもが自己の生き方について考えやすくするために、「感想のまとめ方」をプレゼンテーション用ソフトで作成し、デジタルテレビで提示した(図12)。動きを伴った矢印や記号などを教師の説明に合わせて提示することで発問を補助することができ、子どもに自己の生き方についての見つけ方を具体的にイメージさせることができると考えた。

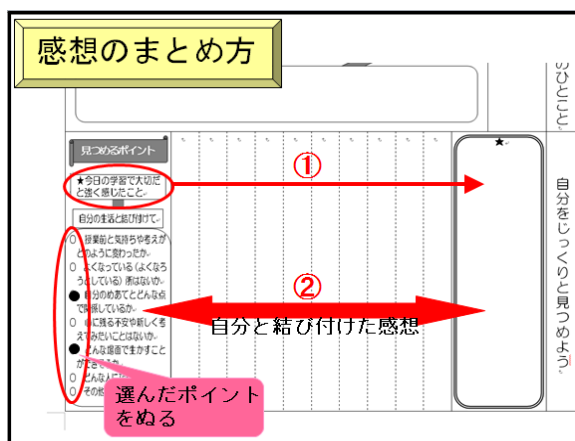


図12 自己の生き方の見つけ方

過程	対話活動の実際	教師の働き掛けと子どもの反応
導入	○ 相手に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。 自己内対話 I アンケート(授業直前の実態調査)を見ながら、自分の経験を想起する。 ↓ 他者対話 記録(メモ)をとりながらブレインストーミングで話し合う(図13「記録の内容」参照)。  写真3 メモを取りながら話し合う子ども ↓ 自己内対話 II 自分の経験を見つめ直し、学習のめあてを書く。 ○ 学習のめあてを立てる。	T 親切にしようと思ったのに、できなかったという経験もありますね。1回や2回かな。 C (多くの子どもが首を横に振る。) T どんな出来事があったか、なぜ親切にできなかったのかという気持ちを話し合いましょう。話し合うポイントを見ながら、自分にも思い当たる経験や、なるほどと思ったことはメモしましょう。 《対話の視点》・・・発問の際にワークシートで確認 ○ 多くの経験を出し合い、自由に話してよいこと ○ 自分と似た出来事やその時の気持ち ○ 似た出来事でも、自分とは異なる気持ち ○ 経験はないが、あり得ると思える場面や気持ち など 《活動中の子どもへの発問と子どもの反応》 C 人がたくさんいると、なんか「まあいいかな」という気持ちになる。 T もし一人でも、そんな気持ちになるかな。 C 「どうしよう」ってどきどきする。 T ○○君の場合はどうかな。 C 自分には関係ないし、そのままにしたことがある。 T 実態調査には書かなかったけど、友達と話し合って思い出した経験があった人いますか。 C (多くの子どもが挙手した。) T では、そのことを発表しましょう。 C バスの中で、おじいちゃん、おばあちゃんに席を譲ることができなかった。はずかしかったから。 C 荷物が重そうな人がいたけど、別なことで自分は忙しかったから、何もしなかった。 T なるほど。親切にできた時、できなかった時ありますね。では、この時間に自分が考えていきたいことを、めあてに書きましょう。 C (ワークシートに個別のめあてを書く。教師は机間指導をする。) T どのようなめあてにしましたか。

(イ) 授業の結果および考察

a 導入の段階における対話活動の実際から（検証の視点①）

ブレインストーミングを通して、子どもたちは互いの生活経験について主体的に話し合うことができた。身振りや手振りをはじめ、対話を通して共感できた内容を熱心に記録することができた（図13「記録の内容」）。その記録を見直すことで、アンケートには書かれていなかったが、自分が友達と似た経験をたくさんしていると感じた子どもも多く見られた。

（ ）内は教師が個別に確認して補足した内容

C 児		D 児	
導入	記録の内容	● 重そうな荷物のおばさんを見殺した。→はずかしかったから ● (授業中)友達にえんぴつかしてと言われたけど、かせなかった。→(先生に)おこられそうだったから	
	自覚化で記入したワークシート	★心の思いやり 一声の大事さへ 相手の人にやさしくすることができるときとできないときがあった。 「えんぴつ」と「くんと、自分には関係ない」という気持ちが同じだった。少しほっとした。 今までの自分は、はずかしくて、声になかなかかけられなかった。でも、一声ききとかけられることの大事さを感じました。	

図13 導入の段階における対話活動で見られたワークシートへの記述

また、意識調査の結果から自分なりの課題をもてたことに自信をもてた子どもが増加した（図14）。このことは、導入の段階で話し合った記録を視覚的にとらえ、1単位時間を通じて振り返ることができたためと考えられる。しかし、熱心に記録をとるあまり、対話する時間を十分にとることができない子どもが見られた。ワークシートの形式を更に改善したり、話す時間と書く時間を明確に分けて指導したりするなどの課題が明らかになった。

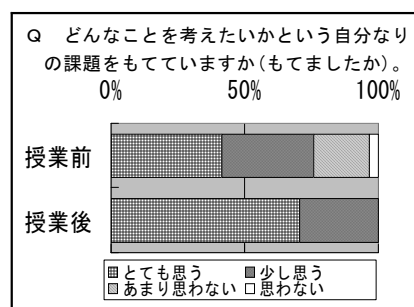


図14 子どもの意識調査の比較②

b 展開（後段）における自覚化の場面から（検証の視点②）

D児は、友達も自分と同じように「自分には関係ない」と考えてしまう心の弱さがあるという導入の段階で気付いた記録を、自己の生き方を見つめている中に生かしていることが分かる（図13）。また、デジタルテレビの活用により視覚的に訴える効果は大きく、提示するとすぐに身を乗り出し、書かれている内容に目を凝らしていた。自己の生き方について見つめる視点や手順をプレゼンテーション用ソフトで提示することで、矢印や記号の動きを伴った説明を、うなずきながら聞く子どもが多く見られた。そのため、子どもはどのような手順で自己を見つめるのか理解しやすかったと考える。

これらのことから、子どもは導入の段階における明確な問題意識を基に、その時の記録を生かしながら自己を深く見つめることができたと考えられる。

(ア) 授業の実際

道徳の時間において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ないという実態（p.12）から、子どもが友達の多様な見方や考え方を基に道徳的価値の意義を追究し、価値の自覚化を深められるように、図5（p.9）を基に展開の段階における対話活動を工夫した。

《対話活動の工夫の内容》

ワークシートに中心発問に対する自分の考えを記入し、自分の考えと友達の考えとの類似点、相違点や互いの考えの根拠について隣の友達と対話させた。その際、問題場面の把握や対話の記録を視覚的にとらえやすくするための工夫を行うことで、自分の考えを明確にもてたり、友達の考えと比較しやすくなると考え、次の2点を工夫した。

a ワークシートの工夫

子どもが対話の流れを把握し、自分の考えを整理しやすくするために、中心発問における互いの考えについて筆談させ、その対話の記録を視覚的に振り返らせた。また、展開（後段）において、子どもが自己の生き方との結び付きを意識しながら道徳的価値の自覚化を図れるように、自己の生き方について見つめるポイントを示した（図15）。なお、表6の視点Ⅰ、Ⅱ、Ⅲはp.4の表1に対応させた。

表6 自己の生き方について見つめるポイント

視点Ⅰ	○ 授業前と比べて変わった気持ちや考えはないか。 ○ 自分がよくなっている（よくなろうとしている）ところはどんなことか。
視点Ⅱ	○ 自分のめあてと、どんなところで関係しているか。 ○ 心に残る不安や新しく考えてみたいことはないか。
視点Ⅲ	○ 自分にできそうなことはどんなことか。 ○ できるようになるには、どんなことが必要か。

ワークシート活用の手順

【展開（前段）】

- ① 中心発問に対する自分の考えを書く。
- ② ①に対する意見を友達に書いてもらう。
- ③ ②に対して自分の意見を書く。
- ④ ③に対する意見を友達に書いてもらう。
- ⑤ 中心発問に対する自分の考えを再度書く。

【展開（後段）】

- ⑥ 学習を通して大切だと思った考えを書く。
- ⑦ 自己の生き方を見つめる視点を選び、⑥と関連させながら感想を書く。
- ⑧ 選んだ視点の○を黒く塗る。

各項目の内容は
表6を参照

The worksheet is titled '11月 日 名前()' at the top. It is divided into several sections:

- Dialogue Section:** A large area with a grid of boxes for writing. A red arrow points down through the boxes, indicating the flow of the activity. The boxes are numbered 1 through 5.
- Find points (見つめるポイント):** A section with a title and a list of checkboxes for reflection points, corresponding to the points in Table 6. The checkboxes are numbered 1 through 8.
- Find your own way of life (自分をいっへんに見よう):** A section at the bottom right with a large box for writing and a star icon. It is numbered 6.

図15 交換日記型対話を取り入れた学習のワークシート

b 発問・板書の工夫

「ぼく」に足りなかった考えや態度について話し合わせるために、中心発問を「ぼくの考えや行動は、本当にこれだけでよかったのだろうか。」とした。その際、互いの気持ちが通じ合った場面と通じ合わなかった場面の対比や、表情の違いが分かる挿絵の活用を行って板書した(写真4)。このことにより、自他の考えを比較・検討する際にその考えの根拠をもちやすくなると考えた。



写真4 対比して考えさせる板書の工夫

過程	対話活動の実際	教師の働き掛けと子どもの反応
展開(前段)	○ 「ぼく」に足りなかった考えや態度について話し合う。 自己内対話Ⅰ ワークシートに中心発問に対する自分の考えを書く(表7「自己内対話Ⅰ」を参照)。 ↓ 他者対話 交換日記型対話で隣の友達と話し合う。ペアでの対話の内容は、表7「友達からの返事Ⅰ→友達への返事→友達からの返事Ⅱ」を参照。  写真5 ペアによる交換日記型対話 ↓ 自己内対話Ⅱ 中心発問に対する自分の考えを再考する(表7「自己内対話Ⅱ」を参照)。 ○ 自分の考えを発表する。	(ここまで、「ぼく」の行動は自分にとって次善の策としての親切であったが、「どうぞ」と言えなかったことを後悔しているという「ぼく」の様子に共感させておく。) T ぼくの考えや行動は、本当にこれだけでよかったのだろうか。(中心発問) C (ワークシートに自分の考えを記入する。) 《対話の視点》 ○ 自他の考えの類似点と相違点はどのようなところか。 ○ 友達の考えで納得できるところや新しく気付かされたところはないか。 ○ 相手にアドバイスできるところはないか。 など 《活動中の子どもへの発問と子どもの反応の例》 ○ 具体的な場面をイメージさせる。 - T 怒り顔で実際に声をかけられたら、どんな気持ちがするだろうか。 - C いやいやされてるのが分かったと相手も困りそう。 ○ 漠然とした言葉から具体的に考えさせる。 - T 言葉に含まれる大きなものとは、何だろうか。 - C 相手に話しているという合図だ。 - C きちんと伝えようとする気持ちだ。 T 友達と話し合ったことを基に、もう一度ぼくの考えや行動は、本当にこれだけでよかったのだろうか、考えてみよう。 C (ワークシートに記入する。)

(イ) 授業の結果及び考察

a 展開の段階における対話活動の実際から(検証の視点①)

E児とF児、G児とH児がそれぞれペアを組んで話し合った(表7)。教師も途中で対話に加わり発問した。F児の言葉に対して簡単な役割演技を取り入れ、実際の場面を想像させながら話し合わせた。F児の演技を通してE児は、「いやいやされても相手が困りそう」という感想をもった。G児とH児の対話の途中に、G児からの返事に対して「大きなものって何だろうね。」という漠然とした言葉を具体的に考えさせるための発問を行った。その後の対話を通して、H児の記録には、「おじいさんへというふうに伝わら

ない」「他の人も誤解するから」という記述が見られた。このことは、自分の言動が誰に対して向けられたのかということを確認に示し、相手や周りの人々に自分の気持ちを分かりやすく伝えることの大切さについて考えた結果であると考えられる。

また、表情による印象の違いについて記述している子どもも見られた。これらは、板書の中で問題場面对比させたり、挿絵を活用したりすることにより、子どもが考えをもちやすかったと考えられる。

子どもの意識調査から、対話活動を通して新しい考えに気付くことができたと考えた子どもが増加した(図16)。これは、子どもが自己内対話Ⅱとして友達との他者対話の跡を振り返り、自分の新しい考えに生かしながらまとめることができたのとらえたためと考えられる。しかし、話し合われた内容を全体的にとらえた場合、比較的似た内容が話題となり

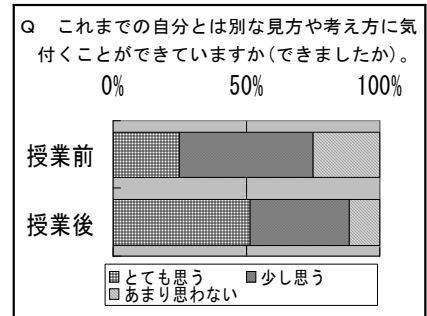


図16 子どもの意識調査の比較③

多様な考え方が少なかった。これは、発問が登場人物の心情よりも言動について考えさせるものであり、「どうぞ」という声掛けを中心に考えるなど、子どもの思考を限定させてしまったためと考えられる。他者対話を通して友達の考えを取り入れながら考えを深めていく様子は見られたが、子どもの考えを多様に広げる、深まりのある対話へとつなげるためには、発問の仕方や内容が大切であると感じた。今後、更に研究を深める必要がある。

表7 交換日記型対話を通した子どもの意識の変容

() はペアの相手が書いた文章

対話の流れ

	E 児	F 児	G 児	H 児
自己内対話Ⅰ	もう少し勇気を出して「どうぞ」と言って、おじいさんにゆずってあげればよかった。(ゆずるという気持ちがあったから。)	ぼくの行動は悪くはないと思うけど、パーフェクトでもない。「どうぞ」と言い、手を席に向け、ニコッとするといいと思う。	相手を思いやる気持ちがあったことで、声に出さなくても「どうぞ」の気持ちが伝わった。でも、「どうぞ」と言えなかったのも、「どうぞ」と言えたら初めから温かい気持ちになれたと思う。	ぼくの行動はすごいと思う。でも「どうぞ」が言えなかったのもで後でこわいのだと思う。
友達からの返事Ⅰ	() の部分のことは思いつかなかったけど、それ以外はほとんどぼくと同じだった。(Fより)	私も「どうぞ」という言葉は言った方がいいと思うけど、ニコッとするのや手を席に向けるのは思いつかなくて、F君の意見はいいなと思った。(Eより)	ぼくもそう思います。もしも「どうぞ」と言っていたらと思うと、少しだめなのかな。(Hより)	「どうぞ」の3文字の中に、とても大きなものが入っているんだね。(Gより)
友達への返事	F君を見て、もう一度考えてみたら、席を立つだけでなく相手に笑顔などで伝えるのは意外と大切なことなんだなと思いました。	ニコッとするのは、意外と大切だったりするので、もしこの資料のような事があったら、した方がいいと思う、怒り顔で「どうぞ」って言われても・・・	「どうぞ」を言わないと、気持ちが相手に伝わらないから、それを言うための勇気も必要だったと思う。	「どうぞ」の言葉がないと、せっかくの気持ちがおじいさんへというふうに伝わらないと思う。
友達からの返事Ⅱ	T F児に「怒り顔で実際に声をかけられたら、どんな気持ちができるだろうか。」と発問し、その場で簡単な役割演技をさせた。		T 二人に「大きなものって何だろうね。」と発問。	
自己内対話Ⅱ	ぼくがした行動は悪くはないことだと思うけど、その後に相手に対しての「どうぞ」という気持ちで笑顔などを見せたらいいと思う。ぼくにたりなかったのは、声をかける勇気だったと思う。	ぼくの行動は悪くはないと思う。「おじいさんに座ってほしい」と強く思い「どうぞ」と言い、笑うといいと思う。	相手に自分の思いをしっかりと伝えるために、「しっかりと出す」ということが大切だと思う。相手にすわってほしいという気持ちを伝える勇気も必要。	ぼくはすごいことをしたと思うけど、おじいさんにきちんと気持ちが伝わるように考えてあげるのも大事。でないと、「おじいさんへ」と他の人もごかいするから。

b 展開（後段）における自覚化の場面から（検証の視点②）

子どものワークシートの記述を見ると、E児は、「よくなろうとする自分」「心に残る不安」を自己の生き方について見つめる視点として選択している。そして、その視点から相手を思う気持ちを明確に伝え合うことの大切さや、相手思う気持ちが自分に不足しているのではないかという不安について考えることができた（図17の線①）。G児は、「自分のめあてとの関連」「今後、自分にできそうなこと」を自己の生き方について見つめる視点として選択している。そして、学習で大切だと強く感じたことと個別に立てためあてとを結び付けながら自己を見つめることができた（図17の線②）。

このように、ワークシートに自己を見つめる視点を提示し、そこから選択させたことで、子どもは自己を意識的に見つめやすかったと考える。

E 児	G 児
見つめるポイント ★今日の学習で大切だと強く感じたこと 自分の生活と結び付けて ○授業前と比べて変わった気持ちや考えはないか ○よくなっている（よくなろうとしている）自分 ○自分のめあてとどんな所で関係しているか ○心に残る不安や新しく考えてみたいことはないか ○自分にできそうなことは、どんなことか ○できるようにするには、どんなことが必要か ○その他	見つめるポイント ★今日の学習で大切だと強く感じたこと 自分の生活と結び付けて ○授業前と比べて変わった気持ちや考えはないか ○よくなっている（よくなろうとしている）自分 ○自分のめあてとどんな所で関係しているか ○心に残る不安や新しく考えてみたいことはないか ○自分にできそうなことは、どんなことか ○できるようにするには、どんなことが必要か ○その他
【自己の生き方について選択した視点】 I：よくなろうとしている自分 II：心に残る不安が残る自分	【自己の生き方について選択した視点】 II：自分のめあてとの関連 III：今後、自分にできそうなことは何か

図17 自己の生き方について見つめる視点に基づいて自覚化を図ったワークシート

エ 終末の段階における対話活動の工夫（B組）・・・【検証授業Ⅰ】 平成22年7月9日

(ア) 授業の実際

道徳の時間において自分の考えを認めてもらえたことへの意識が低いという実態(p.12)から、子どもが互いの自己の生き方についての考えを認め合い、学習したことを自分の生活に生かそうとする実践意欲を高められるように、図6（p.10）を基に終末の段階における対話活動を工夫した。

＜対話活動の工夫の内容＞

互いの考えに対する否定的な意見は述べず、考えのよさを見つけながら対話をさせた。その際、対話の視点を提示することで、より建設的な話し合いができるようにした。また、称賛し合う場を充実させるために、ペアによる直接対話とグループによるブレインストーミングを活用した。これにより、子どもは自己の生き方への考えを友達に認められたという喜びや満足感を得ることができ、道徳的实践への意欲化が図れると考えた。

過程	対話活動の実際	教師の働き掛けと子どもの反応
展開 (後段)	○ 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、自己の生き方を見つめる。 自己内対話Ⅰ 高められた道徳的価値観から自己の生き方への考えを、ワークシートにまとめる（価値の自覚化）。 ↓	T 今日、「相手に親切にするためには、どんな気持ちが必要だろうか。」ということについて考えてきましたね。自分を振り返って、新しく気付いた考えや自信をもてた考えやその理由などをワークシートにまとめましょう。 C （ワークシートにまとめる。） T （机間指導を通して称賛を加える。）なるほど、こういう考えに気付いたんだね。 T では、今まとめた考えについて、隣の人と話し合ってみましょう（ペアによる直接対話）。
	○ 道徳的实践に向けて意欲を高め、発表する。 他者対話 隣の友達との直接対話及びブレインストーミングで話し合う。  写真6 ペアによる直接対話  写真7 多くの友達からの称賛 ↓ 自己内対話Ⅱ 自己の生き方への考えを見つめ直し、友達からの称賛を基に言葉を加筆したり、自信をもてた考えに線を引いたりする（図20を参照）。 ○ 自分の考えを発表する。	《対話の視点》・・・発問の際に口頭で提示 ○ 相手の考えを否定しないこと ○ 納得や賛成ができることを積極的に見つけること ○ 自分に似た経験があれば、アドバイスすること 《活動のねらい》 ○ 子ども同士で、互いの考えを認め合う時間を確保する。 T では、次にグループの友達と話し合ってみましょう。話し合う時に気を付けること（対話の視点）は、さっきと同じです（グループによるブレインストーミング）。 《対話の視点》・・・直接対話の時と同じ 《活動中の子どもへの教師のかかわり》 ○ 子どもの考えへの称賛を念頭に置く。 T こういう考え方に気付いたんだね。他の人には見られないけど、よく考え付いたね。 ○ 具体的な生活場面をイメージさせる。 T ○○君の住んでいる市営住宅にもいろいろな人が暮らしてるよね。君の考えが生かせそうな場面はないだろうか。 《活動のねらい》 ○ 多くの子どもに称賛されるなど、複数の視点で認め合う時間を確保する。 T それでは、友達と話し合って、よいアドバイスだったから付け加えたいと思った考えをワークシートに書き足してみましょう。また、やっぱりよさそうだなと自信をもてた考えには赤線を引いてみましょう。 C （ワークシートに加筆したり赤線を引いたりする。）
終末		

(イ) 授業の結果及び考察

a 終末の段階における対話活動の実際から（検証の視点①）

直接対話の開始してすぐに、ワークシートを指差しながら隣の友達と互いの書いた文章を熱心に読み合ったり、穏やかな表情を浮かべながら言葉を交わしたりする姿が見られた（写真6）。それは、深められた相手の考えに対する関心の表れであり、子ども同士が互いの考えを素直に受け入れ、認め合えた瞬間であると感じた。また、ブレインストーミングでは、一人の友達の周りを囲みながら、ワークシートに表された相手の考えのよさを認め、称賛する子どもの姿が見られた（写真7）。

子どもの意識調査から、自分の考えを認めてもらえたと感じた子どもが増加した（図18）。これは、互いの考えを認め合わせる場の中で、否定的な意見ではなく、その考えのよさを積極的に称賛し合うことで、子どもが自分の深めた考えに自信をもてたためと考えられる。また、実践意欲をもつことに対する否定的な回答が減少した（図19）。これは、直接対話とブレインストーミングという二つの活動を通して互いの考えを認め合ったり、称賛し合ったりする場を充実させることができたためと考えられる。しかし、一つの活動の中で、子どもが今後の自分の生活に対する見通しを十分にもてるように活動時間を保障することが大切である。

- b 他者対話後に自己の生き方についての考えを見直す活動から（検証の視点②）

図20は、他者対話の後に自分の書いたワークシートを再度読み返し、自己の生き方について考えさせた自己内対話Ⅱの記録である。I児は、改めて大切だと感じた考えにサイドラインを引くことで、J児は、更に言葉を加筆することでよりよい自己の生き方について考えを深めることができた。

このように、子どもが自分の考えを再度見つめ直して加筆したり、線を引いたりした箇所は自分が自信をもてた表現であり、それにより自分の考えを一層明確に意識できたと考えられる。そして、なぜその言葉を加筆したり、そこに線を引いたりしたのかという理由について伝え合わせることで、生活場面における具体的な実践への見通しを一層もたせることができ、対話活動が更に深まると考えた。

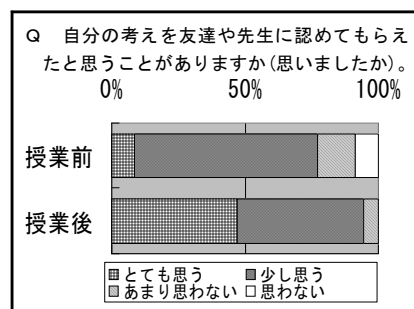


図18 子どもの意識調査の比較④

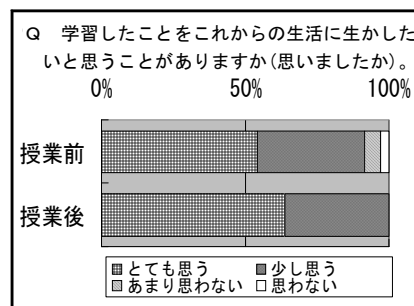


図19 子どもの意識調査の比較⑤

I 児	J 児

図20 終末の段階における対話活動で見られたワークシートへの記述

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 基礎研究から

ア 道德教育の意義を探り、道德教育と道德の時間との関連を調べることで、道德教育において求められている道德の時間の在り方について深めることができた。

イ 「自己の生き方についての考えを深める」という言葉が追加された背景を調べたことにより、道德の時間の学習において自己の生き方についての考えを深める子どもの姿について把握することができた。

ウ 対話の機能、特色、目的を調べ、自己内対話と他者対話の関連を明らかにすることで、道德の時間において対話活動を取り入れることの意義についてまとめることができた。

エ 文献や先行研究から、様々な対話活動の特徴や有効性と、各段階における位置付けについてまとめることができた。

(2) 本研究から

ア 学習指導過程（導入・展開・終末）における指導のねらいを探り、対話活動との関連を図ることで、各段階における対話活動の工夫を示すことができた。

イ 子どもの実態から、重点的な指導が必要な学習指導過程を探り、そこでの対話活動を工夫した道德の時間の学習を構想することで、子どもの実態に応じて学習を多様に展開させる指導についてまとめることができた。

ウ 自己を深く見つめさせる手だてとして、ワークシートを工夫することができた。特に、子どもが道德的価値の自覚化を図る際に、子どもが自己の生き方についてどのような視点から考えを深めればよいか示すことができた。

エ 対話活動を通して、自己を振り返ったり自分の考えを意欲的に表現したりする子どもの姿が見られた。各段階における指導のねらいを達成し、子どもが自己を深く見つめるために対話活動が有効であることを示すことができた。

2 今後の課題

- (1) 本研究では、高学年（6年生）を対象にした道德の時間の学習について検証授業を行ったが、低・中学年との系統性を踏まえた指導についても考えていく必要がある。
- (2) 子どもの実態から学級全体の傾向をとらえ、重点的な指導を必要とする段階を把握し、授業作りを行った。今後は、生活経験や対話のスキルなどに応じた意図的なグループ編成を行うなど、更に細かな実態に応じた指導方法について研究を深めていきたい。
- (3) 対話活動を通して各段階における指導のねらいを達成するためには、発問の仕方が重要であることが分かった。子どもに具体的な生活場面をイメージさせたり、根拠が明確な考えをもたせたりすることを基に、学習する主題に深く迫らせるために精選された発問の在り方について研究を深める必要がある。
- (4) 道德の時間における対話活動を活性化させるために、子ども一人一人が対話スキルを向上させる手だての工夫が必要である。このようなスキルは道德の時間だけで身に付くものでもないと考えられるため、教育活動全体を通じて指導の機会を充実させていきたい。
- (5) 子どもは、活動中に様々な要因で対話が行き詰ることが考えられる。そのため、様々な場面を想定した教師のかかわり方を、より明確にしていく必要がある。

※ 引用・参考文献

〈引用文献〉

- | | | | |
|----|--------------------------------------|-------|-------------------|
| 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年 | 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 |
| 2) | 多田孝志『対話力を育てる』 | 2006年 | 教育出版 |

〈参考文献〉

- | | | | |
|---|--|-------|------------------|
| ○ | 文部科学省『小学校学習指導要領』 | 2008年 | |
| ○ | 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』 | 2008年 | 東洋館出版社 |
| ○ | 研究誌『紫原小の道徳教育』 | 2010年 | 鹿児島市立紫原小学校 |
| ○ | 研究誌『公開研究会研究紀要
(平成21年度～22年度)』 | | 鹿児島大学教育学部附属小学校 |
| ○ | 研究誌『公開研究会研究紀要(平成22年度)』 | 2010年 | 鹿児島市立田上小学校 |
| ○ | 研究誌『公開研究会研究紀要
(平成21年度～22年度)』 | | 鹿児島市立山下小学校 |
| ○ | 研究誌『道徳の教育』 | 2007年 | 鹿児島県小学校教育研究会道徳部会 |
| ○ | 赤堀博行『自己の生き方についての考えを深める道徳授業の創造
新小学校道徳指導細案(高学年編)』 | 2010年 | 明治図書 |
| ○ | 井沢純・古島稔『道徳授業の入門 ¹ 計画と展開』 | 1972年 | 第一法規 |
| ○ | 坂本哲彦『自己評価観点から自分をみつめる
発問のあり方』 | 2006年 | 学事出版 |
| ○ | 瀬戸真『自己をみつめる』 | 1986年 | 教育開発研究所 |
| ○ | 長谷部桂一『自分を見つめる道徳授業』 | 2009年 | 日本標準 |
| ○ | 永里智広『児童の多様な価値観を生かし、
深め広げる道徳授業の創造』 | 1994年 | 平成6年度前期長期研修報告書 |
| ○ | 永田重雄『小学校新学習指導要領の授業
道徳実践事例集』 | 2010年 | 小学館 |

長期研修者〔 安藤 忍 〕

担 当 所 員〔 安楽 省吾 〕

【研究の概要】

本研究は、子どもが「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」ための道徳の時間について研究したものである。

具体的には、子どもの実態に応じた対話活動を通して、学習指導過程における指導のねらいを達成させたり、明確な視点から自己の生き方について深く見つめさせたりする指導の工夫を行った。

その結果、対話活動を通して、振り返った自己を意欲的に表現したり、自分の考えを整理したりするとともに、現在の自分を謙虚に見つめ、今後のよりよい生き方について見通しをもとうとする子どもの姿が見られるようになった。

【担当者の所見】

小学校の道徳の時間の目標に関しては、「道徳的価値の自覚を深め」としていたところに、「自己の生き方についての考え」を加え、「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め」とした。これは、道徳の時間の特質である道徳的価値の自覚を一層促し、そのことを基盤としながら、児童が自己の生き方に結び付けて考えてほしいとの趣旨を重視したものである。

本研究は、上記の趣旨を踏まえ、「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」の育成のために、「道徳の時間」の対話活動の工夫について研究したものである。具体的には、主題のねらいを達成するために、児童の実態を踏まえ、学習指導過程の各段階の指導のねらいに応じた対話活動を工夫し、各段階に位置付けた。特に、展開の段階での交換日記型の対話活動は、児童に多様な道徳的価値価値に気付かせ、自分の道徳的価値を深めさせる上で興味深い。

今後も、更に本研究を充実させ、子どもの道徳的実践力の育成に努めて欲しい。