

鹿児島県総合教育センター

平成27年度長期研修研究報告書

研究主題

児童が他者とのよりよい関わりの中で
自己への問い掛けを深める道徳の時間の在り方
—「相互理解, 寛容」の指導を通して—

湧水町立吉松小学校
教諭 坂下 泰洋

目次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	2
III	研究の実際	
1	研究主題に関する基本的な考え方	2
(1)	「自己への問い掛けを深めることができる」とは	2
(2)	「他者とのよりよい関わり」とは	2
2	児童の実態	3
(1)	実態調査	3
(2)	結果の分析と考察	3
3	他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める道徳の時間の工夫	4
(1)	内容項目「相互理解，寛容」の道徳的価値の分析と整理	4
(2)	「自己への問い掛けの視点」の設定	5
(3)	「自己への問い掛けの視点」を基にした発問の工夫	6
(4)	「自己への問い掛けを深める対話」の工夫	6
(5)	自己の変容を実感させ，児童の生活に生かす手立ての工夫	7
4	検証授業Ⅰの実際	9
(1)	検証授業Ⅰの概要	9
(2)	検証授業Ⅰの実際と考察	9
(3)	検証授業Ⅰの成果と課題	12
(4)	検証授業Ⅱに向けての改善	12
5	検証授業Ⅱの実際	18
(1)	検証授業Ⅱの概要	18
(2)	検証授業Ⅱの実際と考察	18
(3)	検証授業Ⅱの成果と課題	23
(4)	検証授業後の変容	24
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	25
2	今後の課題	25

※ 引用文献・参考文献

I 研究主題設定の理由

グローバル化や情報通信技術の進展，少子高齢化の進行など，変化の激しい社会において，道徳教育に期待される役割は極めて大きい。平成27年3月に公示された一部改正小学校学習指導要領の「特別の教科 道徳」においては，いじめ問題への対応の充実や問題解決的な学習を取り入れる重要性が指摘され，「読む道徳」から，「考える道徳」，「議論する道徳」へと転換を図ることが求められている。

小学校学習指導要領解説道徳編（H20）においては，道徳の時間に，「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，道徳的実践力を育成する」ことが求められている。また，小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（平成27年7月改訂）においては，「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る」学習活動を具体化して，「道徳的諸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，道徳的判断力，心情，実践意欲と態度を育てる」と改められた。このことに関して，假屋園（2015）は，「道徳の時間で，児童にはできるだけ多くの倫理的な問いかけを経験し，その問いを自分のなかに取り入れ，以後の生活のなかで自問自答できるようになってもらいたい。*1）」と述べている。

本校では，道徳の時間における指導の重点として，児童の心に届く授業展開と道徳的実践力につながる指導を目指しているが，次のような指導上の課題が見られた。第一に，児童に自分との関わりを通して道徳的価値を捉えさせていないことである。特に，内容項目の指導の観点B－（11）「相互理解，寛容」に関しては，道徳的価値の理解が道徳的実践力につながるような授業展開になっていないという実態も見られる。第二に，道徳の時間が児童にとって，他者との関わりの中で自己への問い掛けを深める授業展開になっていないことである。第三に，道徳の時間で学んだ道徳的価値が生活の中に生かされるような授業展開になっていないことである。

以上のことから，児童が，道徳の時間に道徳的価値の自覚を深めるような授業展開をするためには，教師と児童相互の関わりなどを通して，児童自らが自分自身への問い掛けを深め，自己の変容を実感する学習を展開することが大切ではないかと考えた。そのためには，教師が道徳的価値に関する具体的な視点をもって児童に問い掛けることが大切であり，その教師の問い掛けにより，児童は他者との関わりの中で道徳的価値について多面的・多角的に思考・判断し，自己の生き方についての問い掛けを深めることができるようになるのではないかと考える。そこで，児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める道徳の時間の構築を目指し，本主題を設定した。

II 研究の構想

1 研究のねらい

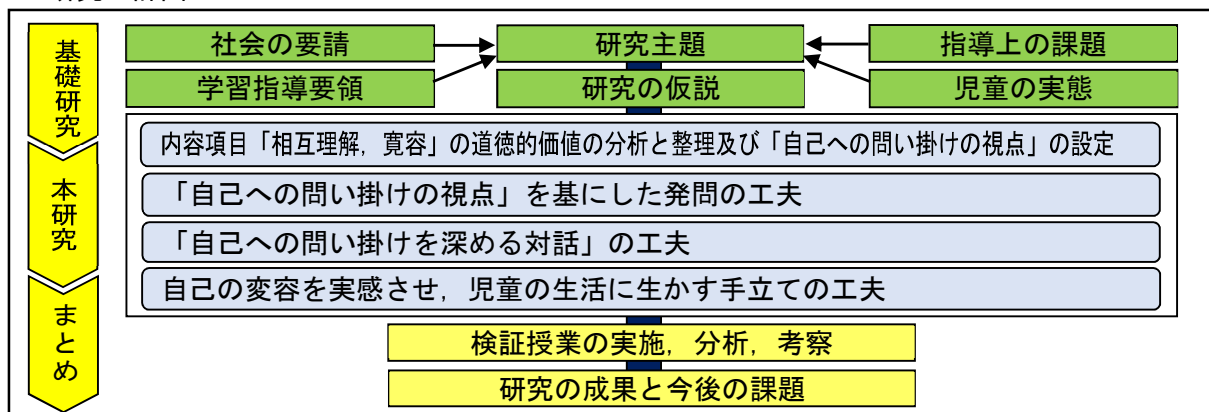
- (1) 学習指導要領や参考文献を基に，内容項目「相互理解，寛容」の道徳的価値についての分析と整理を行い，児童の自己への問い掛けの視点を設定し，発問を工夫する。
- (2) 道徳の時間において，児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める授業展開を工夫する。
- (3) 振り返りの場面において，児童に自己の変容を実感させる手立ての工夫を行う。
- (4) 検証授業を実施し，結果の分析と考察から，研究の成果と今後の課題を明らかにする。

2 研究の仮説

道徳の時間において，内容項目「相互理解，寛容」の道徳的価値について分析と整理を行い，自己への問い掛けの視点を設定した上で，発問や対話，振り返りなどの手立ての工夫を行えば，児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めることができるのではないかと考える。

*1) 鹿児島県教育委員会 『道徳教育の充実に向けてP13 児童の「問いかける力」を育てるための発問の工夫（假屋園昭彦）』 2015年

3 研究の計画



III 研究の実際

1 研究主題に関する基本的な考え方

(1) 「自己への問い掛けを深めることができる」とは
赤堀(2013)は、道徳的価値の自覚とは、「人間としてよりよく生きる上で大切なことを基に自分自身を見たときに、現在の自分が、どのような状況にあるのかを明確に把握すること*2)」であると述べている。

道徳的価値の自覚を深めるためには、まずは、児童が、道徳的価値について、自分自身のこととして考えることが大切である。そのためには、教師が、児童への問い掛けの際に、「考える視点」を与えることが大切である。教師から与えられた問い掛けである発問に対して、児童が自分自身のこととして考えることを「自己への問い掛け」をしている状態と捉えた。また、視点を基に自問自答できる状態を「自己への問い掛けを深めることができる」状態と捉えた。そこで、本研究では、児童が、道徳的価値の自覚を深める様相も踏まえ、図1のように、自己への問い掛けが深まるにつれて道徳的価値の自覚も深まっていくと捉えた。

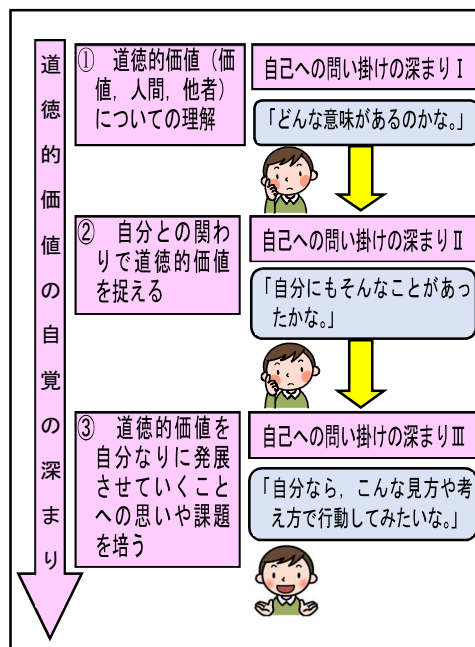


図1 自己への問い掛けを深める児童の姿

(2) 「他者とのよりよい関わり」とは

假屋園(2012)は、「思考力といった心の機能は、他者とのやりとりをとおして、自分のなかに取り入れられることによって育つ。そして、その思考とは語ること、すなわち対話なのである。*3)」と述べている。道徳の時間においては資料だけでなく、教師と児童相互の関わりなどを通して自己への問い掛けを深めることで、道徳的価値の自覚を深めることができるようにすることをねらいとしている。そこで、本研究では、道徳の時間における「他者とのよりよい関わり」を、図2のように「児童が、自分の考えを基に道徳的価値について他者で行う対話」と捉えた。

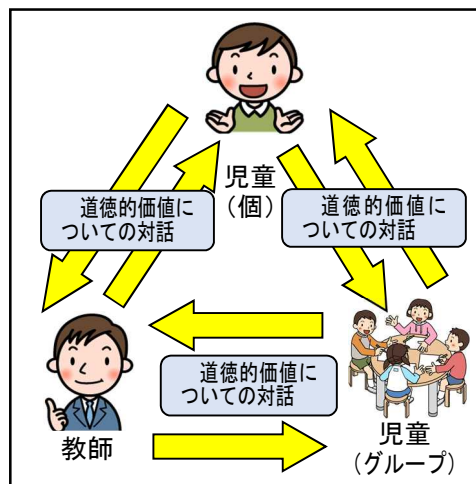


図2 他者とよりよく関わる児童の姿

*2) 赤堀博行 『道徳授業で大切なこと』 2013年 東洋館出版社

*3) 假屋園昭彦 『対話型授業における児童の学習形態と教師の指導方法に関する学習環境の開発的研究』 2012年 鹿児島大学

2 児童の実態

(1) 実態調査（調査日，調査対象，調査方法）

平成27年6月12日（湧水町立吉松小学校第3～6学年児童115人，教職員10人，質問紙法）

(2) 結果の分析と考察

ア 内容項目「相互理解，寛容」についての実態調査

「謙虚な心をもち，広い心で自分と異なる意見や立場を大切にすることはできているか。」という問いに関しては，「あてはまらない」，「あまりあてはまらない」と回答していた児童の割合が40%と高く，他の内容項目と比較すると，「相互理解，寛容」の道徳的価値を十分大切にしているとはいえない（図3）。また，教師への調査においても，「相互理解，寛容」を指導しにくい内容項目として挙げていた。

このことから，「相互理解，寛容」については，児童，教師共に道徳的価値の自覚を深めることに難しさを感じていると思われる。また，このことは，道徳的实践が行われにくいことにつながっているのではないかとと思われる。そこで，内容項目「相互理解，寛容」について，道徳的価値の自覚を深める授業改善が必要であると考えられる。

イ 道徳の時間における話し合いについての意識調査

「道徳の時間に話し合うよさを実感できているか。」という問いに対しては，「あてはまらない」，「あまりあてはまらない」と回答していた児童の割合が，学年が上がるにつれて，高くなっていることが分かる（図4）。特に，第5，6学年児童においては，全体の4割以上の児童が，話し合うよさを実感できていないと回答している。

このことから，児童が自分の考えをもちながら，目的を意識して話し合ったり，話し合いを通じて新しい発見をしたりする経験が少ないのではないかとと思われる。そこで，話し合うよさを実感させるための手立てを工夫する必要があると考えられる。

ウ 道徳の時間における振り返りについての意識調査

「道徳の時間に何を学んだのか振り返ることができているか。」という問いに関しては，「あてはまらない」，「あまりあてはまらない」と回答した児童の割合が，学年が上がるにつれて，高くなっていることが分かる（図5）。教師の意識調査では，振り返りの時間を設定しているものの，児童は，何を学んだのかについて実感できていないことがうかがえる。

このことから，振り返りについて，児童，教師の意識に大きな隔たりが生じていることが分かる。そこで，道徳の時間の充実を図るための学びを振り返らせる手立ての工夫が必要であると考えられる。

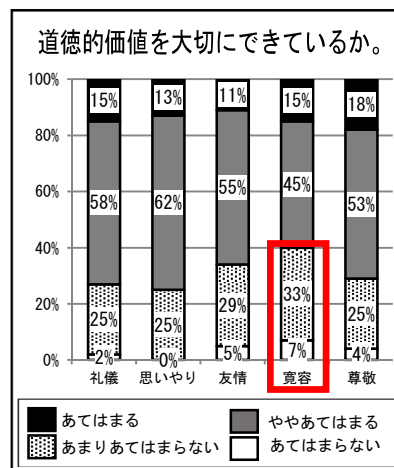


図3 道徳的価値についての認識

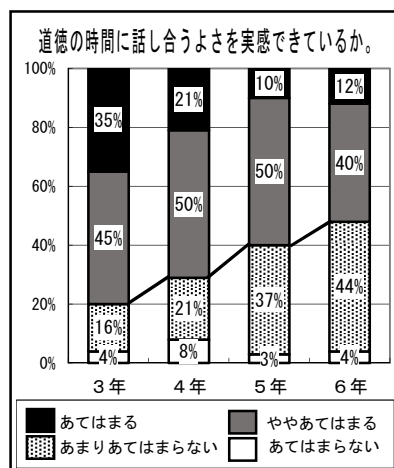


図4 対話のよさの実感

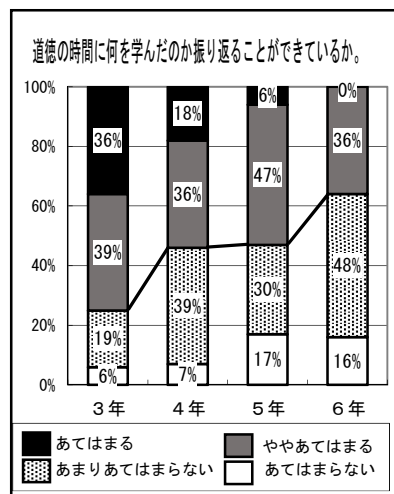


図5 道徳の時間の振り返り

3 他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める道徳の時間の工夫

(1) 内容項目「相互理解，寛容」の道徳的価値の分析と整理

「相互理解，寛容」は，広がりと深まりのある人間関係を築くために，自分の考えを相手に伝えて相互理解を図るとともに，謙虚で広い心をもつことに関する内容項目である。児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めるためには，教師自身が道徳的価値について把握し，指導に当たることが大切であると考えられる。そこで，本研究では，児童が「相互理解，寛容」の道徳的価値について多面的・多角的に考えることができるように，小学校学習指導要領解説道徳編（H20）及び小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編を基に、『哲学小辞典』*4)，『ささやかながら，徳について』*5)の考えを加えて分析し，「ねらい」，「心構え」，「心の弱さ」，「必要性」，「指導の要点」，「普遍性」の観点で整理した（表1）。特に，内容項目「相互理解，寛容」における「自己への問い掛けの視点の設定」及び「6視点を生かして自己への問い掛けを深める姿」に関する箇所を下線で示している。

表1 内容項目「相互理解，寛容」の道徳的価値についての分析と整理

観点	内容	
	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
ねらい	自分の考えや意見を相手に伝えるとともに，相手のことを理解し，自分と異なる意見も大切にすること。	自分の考えや意見を相手に伝えるとともに， <u>謙虚な心</u> をもち，広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。
心構え	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>相手への理解を深める</u>ことで，自らを高めていくことができる。 ○ 寛大な心をもって他人の過ちを許すことができるのは，自分も過ちを犯すことがあるからと自覚しているからであり，<u>自分に対して謙虚であるからこそ他人に対して寛容になる</u>ことができる。 ○ <u>相手から学ぶ姿勢</u>を常にもち，自分と異なる意見や立場を受け止める。 	
心の弱さ	○ 自分の立場を守るため，つい他人の失敗や過ちを一方向的に非難したり，自分と異なる意見や立場を受け入れようとしなかったりするなど， <u>自己本位に陥りやすい弱さ</u> をもっている。	
必要性	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>多様な人間が共によりよく生き，創造的で建設的な社会を創っていくために必要な資質・能力</u>である。 ○ 今日重要な教育課題の一つであるいじめの未然防止に対応するとともに，<u>いじめを生まない雰囲気や環境を醸成するためにも，互いの違いを認め合い理解しながら，自分と同じように他者を尊重する態度を育てることが重要である（学級の仲間との共存）</u>。 	
指導の要点	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
	相手の言葉の裏側にある思いを知り，相手への理解を深め，自分も更に相手からの理解が得られるように思いを伝える相互理解の大切さに気付くようにする。	広い心で自分と異なる意見や立場を尊重することで， <u>違いを生かしたよりよいものが生まれる</u> といったよさや，相手の過ちなどに対しても，自分にも同様のことがあることとして謙虚な心，広い心で受け止め，適切に対処できるようにする。
普遍性	「寛容」について	
	○ ある社会において異端的な少数意見の発表の自由を認め，そうした意見の持ち主を差別待遇しないこと。社会において寛容が支配するためには，その成員たる個人が <u>自己の見解に信念をもちながらも，それが絶対に間違いのないものだとは信じないで，異なった意見の間の討論が社会の進歩に必要な</u> ことを認めて， <u>自己の同意しない見解に対しても発表の自由を是認する態度</u> をもつことが必要である*4)。	
	○ 人類に固有のものである。 <u>たがいの愚かさを許し合おう</u> 。それが自然の第一の掟である*5)。	
	○ 寛容が意味をもつのは，それが己ではなく，他者のために発揮されるときだけである*5)。	
	「謙虚」について	
明晰でつねに満足しない徳。つまり，自分が神ではないことをわきまえている人間の徳である*5)。		
「心の広さ」について		
心の広さから自尊心が生まれる。心の広い人間とは， <u>自分の感情にも自己にもとらわれず，それらを制御できる者</u> *5)。		

*4) 粟田賢三，古在由重編 『哲学小辞典』 2008年 岩波書店

*5) アンドレ・コント＝スポンヴィル 『ささやかながら，徳について』 1995年 紀伊國屋書店

(2) 「自己への問い掛けの視点」の設定

内容項目「相互理解，寛容」において，自己への問い掛けを深めるためには，道徳的価値について理解し，自分との関わりで道徳的価値を捉えることが大切である。

そこで，表2に示すように，「人を『許す』，『許さない』を判断する際の根拠となる視点」を設定することにより，児童が視点を基に多面的・多角的に考え，主体的に自己への問い掛けを深めることができるのではないかと考え，6点の視点を設定した。その際，表1に示した「内容項目『相互理解，寛容』の道徳的価値についての分析と整理」や假屋園（2014）の考え方*6)を参考にした。

小学校学習指導要領道徳編においては，「道徳は，自らを見つめ，自らに問い掛けることから出発し，他者との関わり，自然や崇高なものとの関わり，人間社会におけるよりよい生き方を求めるものである」と捉えられている。

このことから，先程述べた6視点は「自分」や「相手」，「社会」に分類して捉えられるのではないかと考えた。

そこで，本研究では，表3に示すように，視点1から視点4を「自分や相手の視点」，視点5，視点6を「社会的な視点」として捉えた。さらに，他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めさせていくためには，児童が，6視点をどのように判断しながら自己への問い掛け深めていくのかを明らかにしたいと考えた。

そこで，「6視点を生かして自己への問い掛けを深める姿」を図6のように考えた。「自分や相手の視点」は，「主観的」，「個別的」，「感情的」な見方・感じ方，「社会的な視点」は，「客観的」，「組織的」，「理性的」な見方・感じ方として類型化した。このように，児童が，道徳的価値について「自分や相手の視点」と「社会的な視点」の双方の視点をもちながら追究していくことで，自己への問い掛けも深まっていくのではないかと考えた。

表2 自己への問い掛けの視点について

人を「許す」，「許さない」を判断する際の根拠となる視点		
視点1	傷付いたのは誰か	(傷付きの有無)
視点2	失敗したのは誰か	(失敗の有無)
視点3	謝ったかどうか	(謝罪の有無)
視点4	仲がよいかどうか	(相手との関係)
視点5	誰にでも起こり得るか	(行為の背景)
視点6	誰でも納得する理由か	(理由の正しさ)

表3 自己への問い掛けの視点の分類について

人を「許す」，「許さない」を判断する際の根拠となる視点		
自分や相手の視点 (視点1～視点4)		
視点1	傷付いたのは誰か	(傷付きの有無)
視点2	失敗したのは誰か	(失敗の有無)
視点3	謝ったかどうか	(謝罪の有無)
視点4	仲がよいかどうか	(相手との関係)
社会的な視点 (視点5，視点6)		
視点5	誰にでも起こり得るか	(行為の背景)
視点6	誰でも納得する理由か	(理由の正しさ)

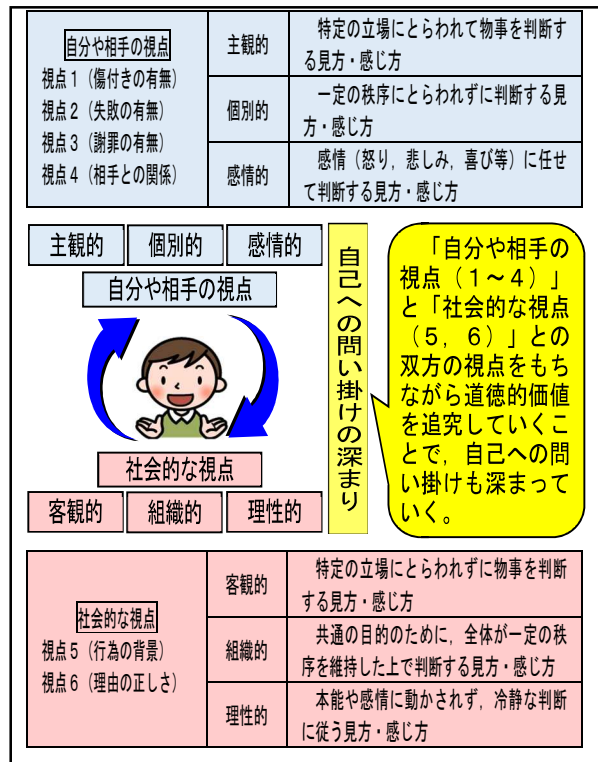


図6 6視点を生かして自己への問い掛けを深める姿

*6) 假屋園昭彦 『児童の問いかける力を育てる授業づくり』 2014年 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要

(3) 「自己への問い掛けの視点」を基にした発問の工夫

教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりする上で重要である。自己への問い掛けを深めさせるためには、道徳的価値について、多面的・多角的に考え、自分との関わりをもたせるとともに、対話を深めるための多様な意見を表出させることが大切である。そこで、教師が6視点を基にした発問を工夫することで、児童自身が自己への問い掛けを深める見方や考え方を広げるとともに、これまでの生活経験を重ねながら対話を行うことができるのではないかと考え、以下に発問例を示す(表4、表5)。

表4 6視点を基にした中心発問例

視点	視点に基づく「相互理解、寛容」における自己への問い掛けを深める中心発問例
相手との関係 (視点4)	・ 自分と仲の良い人は許して、仲の良くない人や関わりのない人を許さないのは心が広いと言えるのだろうか。
理由の正しさ (視点6)	・ 本当に許し合う必要があるのだろうか。 ・ なぜ、許すことが大事なのだろうか。

表5 6視点を基にした補助発問例

視点	視点に基づく「相互理解、寛容」における自己への問い掛けを深める補助発問例
相手との関係 (視点4)	・ 主人公が、〇〇を許さないと、どうなるのかな。 ・ このまま二人が許し合わないと、どうなるのかな。
理由の正しさ (視点6)	・ どうして、二人は力を合わせられたのかな。 ・ どうして、許し合うことが大切なのかな。

(4) 「自己への問い掛けを深める対話」の工夫

児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めるためには、道徳的価値を追究する際に、6視点を基に考えの根拠を表出し、それを児童相互、児童と教師で共有しながら主体的に対話を行うことが大切である。

そこで、図7のような「6視点共有ボード」を作成した。このボードは、主に指導過程の展開前半において使用する。

児童が、資料中の主人公や登場人物等の心の弱さを追究する場面では青のネームプレートを置き、道徳的価値を追究する場面ではピンクのネームプレートを置く。これによって、児童自身が、「6視点共有ボード」に比較、分類、整理しながら主体的に対話を行うことができるのではないかと考えた。

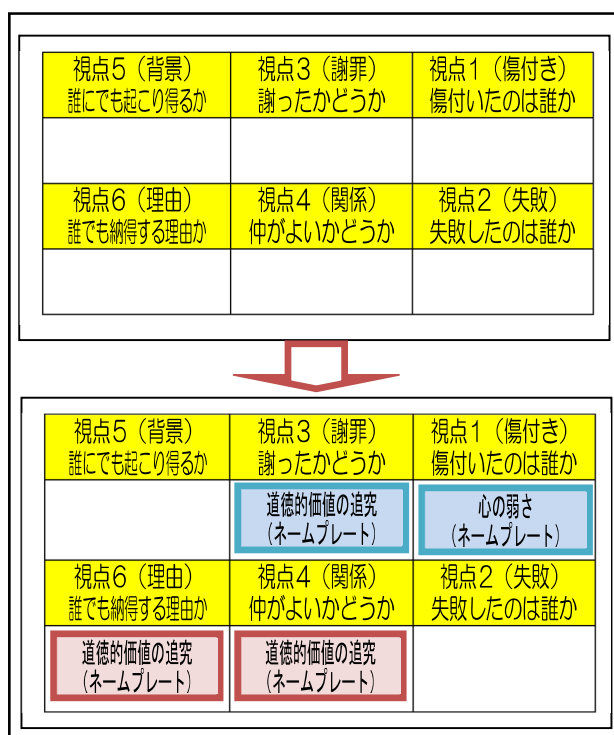


図7 「6視点共有ボード」と使用イメージ

(5) 自己の変容を実感させ、児童の生活に生かす手立ての工夫

児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めるためには、児童が、自己の変容を実感することが大切である。

そこで、図8のような「自分振り返りカード」を作成して活用した。児童は、このカードを展開後半の振り返りの場面で使用する。具体的には、児童が、「学習内容の理解」、「視点を使っての思考」、「他者との学び合い」という観点からの自己評価と自由記述を行うことによって、児童自身が、行為や考えの傾向を知ることができ、自己の変容を実感することができるのではないかと考えた。一方、教師は、このカードによって、児童の道徳的価値についての考えがどのように変容したのかを見取り、指導と評価の一体化を図ることができるのではないかと考えた。

資料名【	月	日	曜日	】	自己評価
① 学習の内容は分かりましたか。					
② 6つの視点を使って考えることができましたか。					
③ 特に、どの視点を使って考えましたか。					
④ 友達と学び合うことができましたか。					
今日の学習で分かったことや考えたこと（6視点から）					
今日の学習で分かったこと			今までの自分との比較		
主人公からの学び					

図8 自分振り返りカード

指導過程は、教師が、児童の問題意識や児童が道徳的価値について学び合う姿を予想しながら、効果的な発問や授業全体の展開を構想することが大切であると考えた。そこで、道徳の時間の基本的な指導過程を基に、自己への問い掛けが深まる児童の姿を段階的に位置付けるとともに、(1)～(5)において述べた「6視点共有ボード」、「中心発問と補助発問」、「自分振り返りカード」等の手立てを取り入れての「自己への問い掛けを深める指導過程のイメージ」を図9のように設定した。

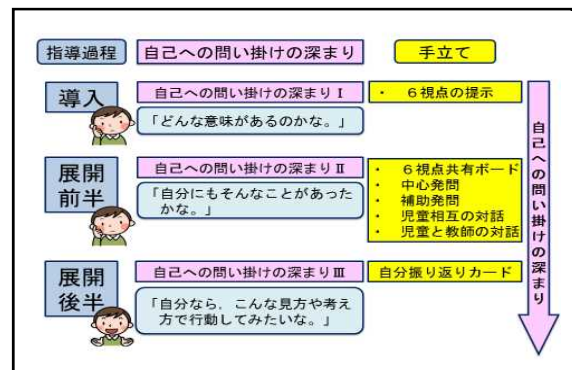


図9 自己への問い掛けを深める指導過程のイメージ

これにより、児童が主体的に自己への問い掛けを深め、教師もその姿を見取ることができるのではないかと考えた。従来の1単位時間の指導過程を基に、具体的に表したものが表6である。

表6 自己への問い掛けを深める指導過程例

過程	主な学習活動	自己への問い掛けを深める教師の働き掛け
導入 (価値の意識化)	1 本時のめあてをつかむ。	自己への問い掛けの深まりⅠ
	<p style="text-align: center;">ねらいとする道徳的価値への方向付け</p> <p>主題に対する児童の興味や関心を高めるために、6視点を基にしたアンケートの集計結果を用いて児童相互の生活経験を共有させることで、「相互理解、寛容」の道徳的価値の自覚に向けて動機付けを図る。</p> <p>＜めあて例＞</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>なぜ、お互いの失敗や間違いを許さなければならないのだろうか。</p> </div>	
		<ul style="list-style-type: none"> ○ 6視点を基にした教師の生活経験を話すことで、ねらいとする道徳的価値に関する関心や学習意欲を高める。 ○ 6視点を基にしたアンケート集計結果を用いて、児童に意見や感想等を発表させることで、児童に問題意識をもたせ、めあての設定につなげる。

展開前半 (価値の 焦点化、 価値の 追究・ 深化)	2 資料を基に話し合う。		自己への 問い掛け の深まりⅡ
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">資料を基にした、ねらいとする道徳的価値の追究・把握</p> <p>6 視点を基に資料の登場人物に自分を重ねて、その悩みや葛藤等の行為に共感させたり、批判的に検討させたりすることで、「相互理解、寛容」の道徳的価値を追究・把握させる。</p> </div>		
	<p>(1) 主人公や登場人物が置かれた境遇や場面、関係性を捉える。</p> <p>(2) 心の弱さについて考える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>6 視点を基に自分の考えを表出し、「6 視点共有ボード」に青のネームプレートを置く。 (児童相互の対話)</p> </div> <p>(3) 道徳的価値を追究する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>6 視点を基に自分の考えを表出し、「6 視点共有ボード」にピンクのネームプレートを置く。 (児童相互の対話、児童と教師との対話)</p> </div>	<p>○ 資料分析を基に、挿絵を用いながら登場人物の関係性や葛藤場面について焦点化する。</p> <p>○ 6 視点を基に、児童が主人公や登場人物等の心の弱さについて、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための発問を精選するとともに、児童の多様な考えを引き出す。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>【6 視点を基にした心の弱さを追求する主な発問例】 主人公は、何に腹を立てているのだろうか。</p> </div> <p>○ 6 視点を基に、児童が道徳的価値について、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための中心発問や補助発問を設定し、児童の多様な考えを引き出す。</p>	
展開後半 (価値の 自覚化)	3 本時の学びについて振り返る。		自己への 問い掛け の深まりⅢ
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">ねらいとする道徳的価値の一般化</p> <p>資料を通して追究・把握した「相互理解、寛容」の道徳的価値に照らして、6 視点を基に今までの自分を見つめ直させたり、よりよい生き方を内面から自覚させたりする。</p> </div>		
終末 (実践への 意欲化)	4 学習の整理・まとめ		自己への 問い掛け の深まりⅢ
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">ねらいとする道徳的価値の整理・まとめ</p> <p>本時の学習を振り返らせ、ねらいとする「相互理解、寛容」の道徳的価値を自分なりに受け止め、実践化への意欲をもたせる。</p> </div>		
		<p>○ ねらいとする道徳的価値に関して、「自分振り返りカード」に記入させることで、資料を離れ、把握した道徳的価値の自覚化を促す。</p>	
		<p>○ 6 視点を基にした教師の体験談、児童の日記、格言等を紹介し、道徳的実践への意欲を高める。</p>	

※ 鹿児島県総合教育センター発行『指導資料』道徳第29号（2007年）を基に作成

※ ゴシック体文字は、6 視点を基にした手立てに関する部分

4 検証授業 I の実際

検証授業 I では、以下の 3 点に絞って検証を行う。

- ア 登場人物の心情を考えさせる際に、自己への問い掛けの視点を設定し、「6 視点共有ボード」に自分の考えを表出させ、児童相互、児童と教師で共有することで、道徳的価値についての理解を深める。
- イ 「二人は、本当に許し合う必要があるのか」という視点から中心発問を設定した上で、児童相互、児童と教師で対話を行うことで、自分との関わりで道徳的価値を捉えさせる。
- ウ 「自分振り返りカード」に取り組みさせることで、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を培わせる。

(1) 検証授業 I の概要

- ア 実施日 平成27年 6月19日
- イ 対象 湧水町立吉松小学校第 6 学年25人
- ウ 検証授業 I で扱う読み物資料


- ① 主題名：謙虚に、広い心をもって（「相互理解、寛容」）
- ② 資料名：「ブランコ乗りとピエロ」（読み物—「わたしたちの道徳」【文部科学省】）
- ③ 資料の概要

サーカス団の古くからのスターであり、まとめ役であるピエロと、半年前に他国の大きなサーカス団から招かれたサムが、サーカス団の在り方について主張を繰り広げる。自分だけがスターだという気持ちを捨てた二人は、互いのよさを生かす共演の道を見だし、サーカス団は共存、共栄する方向へと導かれていく。

④ ねらい

内容項目 B－（11）「相互理解、寛容」の指導において、自己への問い掛けの視点を生かして、資料や自分の生活経験と関連させながら、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする態度を育てることをねらいとする。

(2) 検証授業 I の実際と考察

過程	主な学習活動	自己への問い掛けを深める教師の働き掛けと考察 【教師の問い掛け（T）、児童の反応（C）】
導入 (価値の意識化)	<p>1 本時のめあてをつかむ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>なぜ、お互いの失敗や間違いを許さなければならぬのだろうか。</p> </div>  <p>写真1 6視点とアンケート結果を基に、自分の生活経験を想起する児童</p>	<p>○ 6 視点を基にしたアンケート集計結果を基に、児童に意見や感想等を発表させることで、児童に問題意識をもたせ、めあての設定につなげる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>T： 「許さない」理由で、一番多かったのが、友達や家族とのけんかで、自分が傷付いたから。（視点1「傷付きの有無」）という回答でした。一方、「許す」理由で一番多かったのが、「けんかしたけれども、仲が良かったから許せた（視点4「相手との関係」）」という回答でした。アンケートの結果について、意見や感想はありますか。</p> <p>C： ぼくは、けんかをして、仲が良かった、つい許してしまいます。 （視点4「相手との関係」）</p> <p>T： なるほど。相手との関係（視点4）を大事にしていたんですね。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>視点1～視点4の経験を回答した児童が多かったので、より社会的な視点である、視点5、6に関するめあてを設定した。</p> </div>

自己への問い掛けの深まり I

- 2 資料を基に話し合う。
 (1) 主人公や登場人物が置かれた境遇や場面、関係性を捉える。

ピエロ	サム
<ul style="list-style-type: none"> ・ 団長 ・ サーカス団の古くからのスター 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 半年前に他国の大きなサーカス団から招待される。

- (2) 心の弱さについて考える。



写真2 「6視点共有ボード」を活用しながら心の弱さを追究する児童

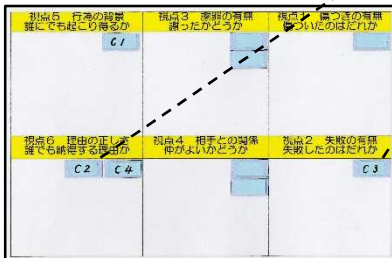


写真3 青のネームカードが置かれた「6視点共有ボード」

- (3) 道徳的価値を追究する。

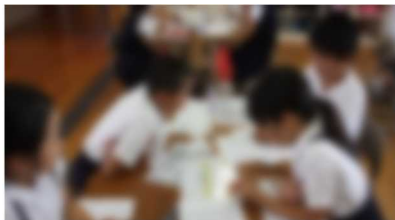


写真4 「6視点共有ボード」を活用しながら道徳的価値を追究する児童

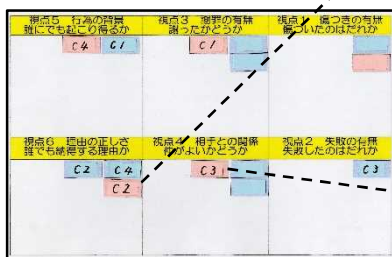


写真5 ピンクのネームカードが置かれた「6視点共有ボード」

- 資料分析を基に、挿絵を用いて登場人物の関係性や葛藤場面について焦点化する。

- 6視点を基に、児童がピエロとサムの心の弱さについて、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための発問を精選する。

T: ピエロは、サムのどんなところに腹を立てていたのでしょうか。
 C1: サムが自分だけ目立ち、スター気取りをしているところ。(視点2「失敗の有無」)
 C2: サムが、演技の時間を守らないところ。(視点6「理由の正しさ」)
 T: サムは、ピエロのどんなところに腹を立てていたのでしょうか。
 C3: ピエロが、自分も目立ちたいと思っているところ。(視点5「行為の背景」)
 C4: 自分は、サーカス団のために一生懸命演技しているのに、ピエロが認めてくれないところ。(視点6「理由の正しさ」)

発問を精選し、「6視点共有ボード」を活用したことで、児童に、自分の考えを表出させることができた。また、児童相互で考えを共有させながら対話を行わせることができた。

- 6視点を基に、児童が道徳的価値について自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための中心発問を設定し、児童の多様な考えを引き出す。


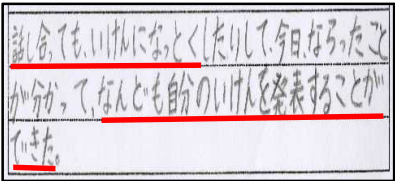
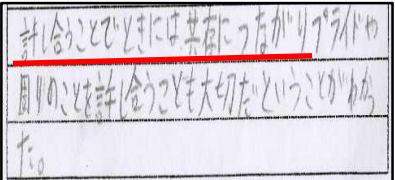
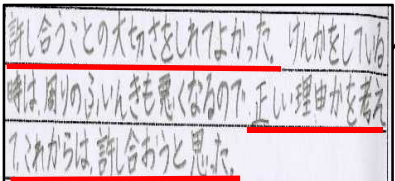
T: 二人は、こんなに腹を立てているのに、本当に許し合う必要があるのでしょうか。

「許し合う必要がある」と答えた児童
 C2: これからも、サムとピエロと一緒にサーカス団で力を合わせないといけないのに、このまま許さずに仲が悪いままだと、他の団員に迷惑が掛かるから。許した方がいい。(視点6「理由の正しさ」)

もし、このまま二人が許し合わなければ、他の団員（集団）にまで影響を及ぼすことに気がかけることができた。

「許し合う必要はない」と答えた児童
 C3: どちらもどちらだし、お互いに競った方が上達するから、許さなくてもよい。(視点4「相手との関係」)

互いに高め合う関係も大事であることに気がかけることができた。

<p>展開前半 (価値の追究・深化)</p>	 <p>写真6 教師と対話を行う児童</p>	<p>○ 児童と教師の対話では、補助発問を設定し、児童の多様な考えを更に引き出す。</p> <p>「許し合う必要がある」と答えた児童に対しての問い掛け T： どうして、二人は力を合わせられたのですか。(視点6「理由の正しさ」) C： お互いに、<u>余計なプライドを捨てたから。</u> (視点6「理由の正しさ」)</p> <p>謙虚な心をもつことで、互いにうまくいき、共存できることに気付かせることができた。</p> <p>「許し合う必要はない」と答えた児童に対しての問い掛け T： このまま、ピエロがサムを許さないとどうなりますか。(視点4「相手との関係」) C： <u>サーカス団が2つに分裂し、やがて解散すると思う。</u>(視点6「理由の正しさ」)</p> <p>互いを高め合いつつも、二人が許し合わないと、集団の維持ができなくなることに気付かせることができた。</p> <p>教師の問い掛けを通して、児童に自分の考えを表出させ、「相互理解、寛容」の道徳的価値の本質である「共存」に気付かせることができた。しかし、児童自身が主体的に対話を行っていないという点で課題が見られた。</p>	<p>自己への問い掛けの深まりⅡ</p>
<p>展開後半 (価値の自覚化)</p>	<p>3 本時の学習での学びについて振り返る。</p>  <p>写真7 「今日の学習で分かったこと」について</p>  <p>写真8 「主人公からの学び」について</p>  <p>写真9 「今までの自分との比較」について</p>	<p>○ ねらいとする道徳的価値に関して、「自分振り返りカード」に記入させることで、資料を離れ、把握した道徳的価値の自覚化を促す。</p> <p>話合いの意見に納得し、自分の意見を発表するよさを感じた記述例(今日の学習で分かったこと)</p> <p>対話を通して、学び合うよさを実感させることができた。</p> <p>「視点6『理由の正しさ』」について考えを深めた記述例(主人公からの学び)</p> <p>寛容な心をもつことで、共存につながることに気付かせることができた。</p> <p>学びのよさを実感し、正しい理由に基づいて行動する大切さ(視点6「理由の正しさ」)に気付いた児童の記述例(今までの自分との比較)</p> <p>相互理解の大切さに気付かせることができた。</p> <p>「振り返りカード」の記述から、児童に、学び合うよさや道徳的価値のよさを感じさせることができた。しかし、「対話の質」や「資料から離れ、生活と重ねながら自己への問い掛けを深める」という2点において課題が見られた。</p>	<p>自己への問い掛けの深まりⅢ</p>
<p>終業 (実践の意欲化)</p>	<p>4 学習の整理・まとめ</p>	<p>○ 6視点を基にした教師の体験談、児童の日記、格言等を紹介し、道徳的実践への意欲を高める。</p>	

(3) 検証授業Ⅰの成果と課題

検証授業Ⅰから以下のような成果(○)と課題(△)が見られた。

ア	<p>6視点の設定と「6視点共有ボード」の活用</p> <p>○ 6視点を設定し、それを共有する「6視点ボード」を活用したことで、児童に自分の考えを表出させ、児童相互、児童と教師で視点を共有しながら道徳的価値について理解させることができた。</p> <p>△ 「6視点共有ボード」におけるネームプレートの活用では、児童が道徳的価値を追究していく際の具体的な考えを、教師が見取ることができなかった。児童が道徳的価値を追究していく際の具体的な考えを見取るための手立てを充実させていく必要がある。</p>
イ	<p>中心発問と補助発問の設定と対話の工夫</p> <p>○ 二人が許し合う必要性を考えさせる中心発問を行ったことで、自分との関わりで道徳的価値を捉えさせることができた。</p> <p>○ 教師が、視点1、視点4の考えをもっていた児童に対して、視点6について考えさせる補助発問を行ったことで、児童の視点をより高次に変容させることができた。</p> <p>△ 中心発問において、「許し合う」、「許し合う必要はない」のどちらかを追究させたので、双方の視点から道徳的価値を追究させていく必要がある。</p> <p>△ 設定した時間内で、グループでの対話の質を高めていく手立てを充実させていく必要がある。</p>
ウ	<p>「自分振り返りカード」の活用</p> <p>○ 「自分振り返りカード」を記述することによって、相互理解することのよさや寛容な心をもつことのよさに気付かせることができた。また、児童自身が、「相互理解、寛容」の道徳的価値についての行為や考えの傾向を知ることができた。</p> <p>△ 資料から離れ、生活に生かす振り返りの手立てによって、自己の変容の実感を更に充実させていく必要がある。</p> <p>△ 自己への問い掛けの深まりを段階的に見取っていく手立てを充実させていく必要がある。</p>

(4) 検証授業Ⅱに向けての改善

ア 「6視点共有ボード」における付箋紙の活用

検証授業Ⅰでは、「6視点共有ボード」を活用したことで、児童一人一人に自分の考えを表出させ、児童相互、児童と教師で6視点を共有しながら道徳的価値について理解させることができた。しかし、「児童が道徳的価値を追究していく際の具体的な考えを見取るための手立て」や「設定した時間内でのグループでの対話の質の高まり」という点において課題が見られた。そこで、「6視点共有ボード」の活用において、図10のように、児童が道徳的価値を追究した考えを付箋紙に記述させることで、児童自身が「6視点共有ボード」に比較、分類、整理しながら主体的に対話を行い、教師も児童の考えを見取ることができるのではないかと考えた。そこで、検証授業Ⅱでは、付箋紙（主人公の心の弱さの追究→青の付箋紙、道徳的価値の追究→ピンクの付箋紙）を活用し、対話を行うことにした。

視点5(背景) 誰にでも起こり得るか	視点3(謝罪) 謝ったかどうか	視点1(傷つき) 傷ついたのは誰か
ピンクの付箋紙 道徳的価値の追究		青の付箋紙 心の弱さの追究
視点6(理由) 誰でも納得する理由か	視点4(関係) 仲がよいかどうか	視点2(失敗) 失敗したのは誰か
	ピンクの付箋紙 道徳的価値の追究	青の付箋紙 心の弱さの追究

図10 「6視点共有ボード」と付箋紙の使用イメージ

そこで、「6視点共有ボード」の活用において、図10のように、児童が道徳的価値を追究した考えを付箋紙に記述させることで、児童自身が「6視点共有ボード」に比較、分類、整理しながら主体的に対話を行い、教師も児童の考えを見取ることができるのではないかと考えた。そこで、検証授業Ⅱでは、付箋紙（主人公の心の弱さの追究→青の付箋紙、道徳的価値の追究→ピンクの付箋紙）を活用し、対話を行うことにした。

イ 「自己への問い掛けの視点」を基にした発問の工夫

検証授業Ⅰでは、「双方の視点からの道徳的価値の追究」、「設定した時間内でのグループでの対話の質の高まり」という点において課題が見られた。そこで、検証授業Ⅱでは、表7や表8のように、教師が行う中心発問や補助発問を改善することで、児童自身が自己への問い掛けを深める見方や考え方を広げるとともに、これまでの生活経験を重ねながら対話を行うことができるのではないかと考えた。特に、検証授業Ⅰから改善した中心発問と補助発問に関する箇所をゴシック体で示している。

表7 6視点を基にした中心発問例

視点	視点に基づく「相互理解、寛容」における自己への問い掛けを深める中心発問例
相手との関係 (視点4)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分と仲の良い人は許して、仲の良い人や関わりのない人を許さないのは心が広いと言えるのだろうか。
理由の正しさ (視点6)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本当に許し合う必要があるのだろうか。 ・ なぜ、許すことが大事なのだろうか。 ・ 主人公は、どうして〇〇を許すことができたのだろうか。 ・ 許さないと教室(社会)ではどんなことになるのだろうか。 ・ 主人公は、どうすれば〇〇を許すことができるのだろうか。 ・ 主人公と〇〇が、よりよい関係になるためには、どうすればよいだろうか。 ・ これから主人公が、互いを分かり合うためには、どうすればよいだろうか。

表8 6視点を基にした補助発問例

視点	視点に基づく「相互理解、寛容」における自己への問い掛けを深める補助発問例
傷付きの有無 (視点1)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 損をしたのか、得をしたのかを考えることが大切なのかな。 ・ どうして、〇〇が傷ついたと思うのかな。
失敗の有無 (視点2)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 〇〇は、△△が失敗したという思い込みで感情的になっているところはないかな。 ・ 〇〇に、本当に悪いところはないのかな。
謝罪の有無 (視点3)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 〇〇が、心を込めて謝らなかったから許さなかったのかな。 ・ 〇〇が、謝れば、本当に許せるのかな。
相手との関係 (視点4)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 〇〇が、△△を許さないと、どうなるのかな。 ・ このまま二人が許し合わないと、どうなるのかな。 ・ □□は、誰のためにするのか。 ・ □□があった時、自分の気持ちを伝えたかな。
行為の背景 (視点5)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 〇〇は、どんなことを背負っていたかな。 ・ 〇〇は、どんな事情があったかな。 ・ 〇〇の心の中にある本当の思いは何だろうか。 ・ □□するということは、大変じゃないのかな。
理由の正しさ (視点6)	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうして、二人は力を合わせられたのかな。 ・ どうして、許し合うことが大切なのかな。 ・ どんな考えや態度が大切ということかな。 ・ あなたにとって、「許す」とは、どういうことかな。 ・ いつ、どこで、誰にでもそうするかな。

ウ 「自己への問い掛けの視点」を生かした板書の工夫

道徳の時間において、児童は、板書を手掛かりにしながら対話を深めていくと考えられる。板書は、資料の内容を共通理解し、児童が表出した考えを可視化するとともに、児童の意識を、ねらいとする道徳的価値に焦点化する役割がある。板書の機能を生かすためには、児童の思考の流れに沿いながら、関係性と順序性を明確にし、中心部分を浮き立たせる工夫をすることが大切なのではないかと考えた。そこで、児童が「自己への問い掛けの視点」を深めるための手掛かりとなる板書を図11のように工夫した。

そこで、次の4点に留意して板書を構成した。

- 児童が、登場人物の関係性や心情の変化を理解しやすいように順序性を意識し、資料中の言葉を短くまとめる。
- 6視点を基に、児童から表出された言葉が整理できるように類型化する。
- 児童が、資料の内容と6視点とのつながりを理解しやすいように構造的にする。
- 本時のねらいを達成するために、「相互理解、寛容」における道徳的価値の意義や心構えを想定し、児童相互に共有できるようにする。

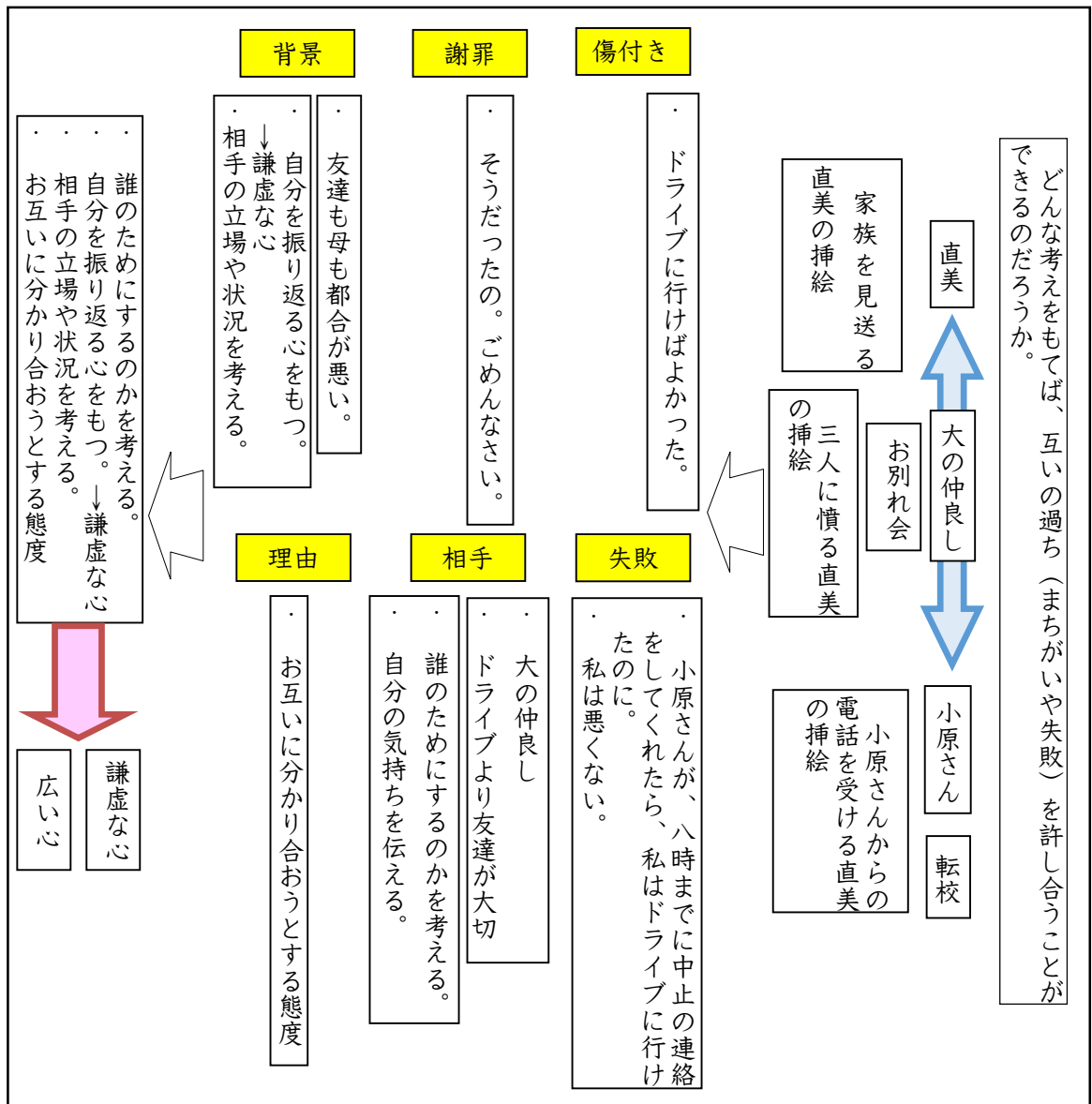


図11 「自己への問い掛けの視点」を生かした板書例 (授業前に想定したもの)

エ 自己の変容を実感させ、児童の生活に生かす手立ての充実

検証授業Ⅰでは、「6視点共有ボード」の活用や教師の問い掛けを通して児童に自分の考えを表出させ、児童相互、児童と教師で視点を共有しながら道徳的価値について理解させることができた。しかし、「児童自身の主体的な対話」という点において課題が見られた。また、「自分振り返りカード」によって、道徳的価値についての行為や考えの傾向を知ることができた。しかし、「資料から離れ、生活に生かす振り返りの手立ての充実」、「自己の変容の実感を更に充実させ、教師が、自己への問い掛けの深まりを段階的に見取っていく手立ての充実」という点において課題が見られた。

瀬戸（1989）*7)は、「資料は、ねらいとする価値に対して児童の経験がさまざまであるため、価値を追求する上での共通の事例の提供（共通の場の設定）の役割をもっている。」と述べている。これまでの道徳の時間においては、児童に資料という共通の事例を提供し、主人公の心情（苦悩、葛藤、感動等）や生き方について、ねらいとする道徳的価値を追究させる授業を展開していた。しかし、児童が、資料中の登場人物の生き方と自分のこれまでの生活経験とを重ねて道徳的価値を追究したり、学んだ道徳的価値を生活経験と重ねて振り返りを行ったりするという点において課題があった。

本研究では、児童が他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めることを目指している。そのためには、「相互理解、寛容」における6視点と生活経験を重ねて道徳的価値を追究することで自己の変容を実感したり、学んだ6視点を今後の生活に生かそうとしたりするための一覧表が必要ではないかと考えた。そこで、「6視点を基にした生活場面シート」を作成し、各指導過程における、このシートの活用を表9のように示した。

児童が、各指導過程においてこのシートを活用することによって、自分のこれまでの、人を「許す」、「許さない」という生活経験を「相互理解、寛容」の道徳的価値と重ねながら、多面的・多角的に考えることができるのではないかと考えた。そして、児童自身が、どの視点を大事にして生活をし、今までの自分が道徳の時間でどのような見方や考え方ができるようになったのかについて、自己への問い掛けを深めるために、「6視点を基にした生活場面シート」を検証授業Ⅱで活用することとした（表10）。

表9 各指導過程における「6視点を基にした生活場面シート」によって期待される効果

ねらい	児童相互の対話において、これまでの生活経験を互いに共有、共感しながら対話ができる。また、教師も児童がどの視点を基にして考えているのかを見取ることができ、児童相互、児童と教師の対話を深めることができる。
事前	児童の生活経験を揃えることができる。これまで、自分が、人を「許す」、「許さない」について経験したことについて、シートと照らし合わせて自己を見つめることができる。
導入	自分のこれまでの生活経験と重ねながら、自分の言葉で語るができる。さらに、表記されている具体例以外の生活経験も付け加えたり、他の視点とも関係付けたりしながら語るができる。
展開前半	資料とこれまでの生活経験とを重ねながら「相互理解、寛容」の道徳的価値について追究することができる。その際、児童自身の考えをより明確にし、生活経験を互いに共有、共感しながら対話ができる。また、教師も児童がどの視点を基にして考えているのかを見取ることができ、児童相互、児童と教師の対話を深めることができる。
展開後半	学んだ「相互理解、寛容」の道徳的価値について、資料から離れ、生活経験と重ねて振り返りを行うことで、自己の変容を実感できる。
事後	今後の生活において、人を「許す」、「許さない」という場面に遭遇したときにシートに書き込むことができる。

*7) 瀬戸真 『自己を見つめる』 1989年 教育開発研究所

表 10 「6 視点を基にした生活場面シート」

視点	許す場面例	許さない場面例
<p>1 傷付いたのは誰か (傷付きの有無) 自分や相手の視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 物の破損や紛失 ・ 必要性 ・ 損得の感情 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が傷つかなかったので、相手を許せる。 ・ 自分に必要ではない物や大切にしていないう物を壊されても傷つかないので、相手を許せる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が大切にしていた物や一生懸命作った作品(図工の作品等)を壊されたので、相手を許せない。 ・ 自分が不愉快になる態度をされたので、相手を許せない。 ・ 約束を破られたので許せない。
<p>2 失敗したのは誰か (失敗の有無) 自分や相手の視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 決めつけ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「失敗は仕方がない」と思えるので、相手を許せる。 ・ 自分が失敗したので、相手を許せる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分のせいにされたので、相手を許せない。 ・ 「自分は間違っていない」と思うので、相手を許せない。
<p>3 謝ったかどうか (謝罪の有無) 自分や相手の視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 心構えや態度 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手が先に謝ったので許せる。 ・ 心を込めた謝り方であれば許せる。 ・ 「自分が悪かった」と思うので、相手を許せる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手が失敗した(嘘をついた、約束を破った)のに、謝らないから許せない。 ・ 自分は悪くないのに、謝らないといけなかったので、相手を許せない。 ・ 謝るにしても、心が込められていないので許さない。
<p>4 仲がよいかどうか (相手との関係) 自分や相手の視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 友達、家族、他人 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仲がよいので許す。 ・ 家族だから許せる。 ・ 「自分が悪かった」と思うので、相手を許す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仲良くない人、知らない人だから許せない。 ・ 仲が良いからこそ許せない。 ・ 仲の良い友達が傷ついたので許せない。
<p>5 誰にでも起こりうるか (行為の背景) 社会的な視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 境遇 ・ 運命 ・ 偶発 ・ 謙虚な心 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 少年団や体育でのミスは、誰にでもあるので許せる。 ・ 誰にでも失敗やまちがいはあると思うから許せる。 ・ 自分にも失敗やまちがいはあると思うから許せる。 ・ わざとしたことではないので許せる。 ・ その人の力では変えられない運命だと分かれば許せる。 ・ 相手の思いや考えが分かれば許せる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ミスや失敗は誰にでもあるが、大事な場面では許されない。 ・ いばったり、人を見下したりする態度は誰にでもあると思うが、やっぱり許せない。 ・ わがままを言ったり、うそをついたりすることは誰にでもあると思うが、やっぱり許せない。 ・ 自分の失敗や間違いをどうしても許せない。 ・ 相手の思いや考えが分からないと許せない。
<p>6 誰でも納得する理由か (理由の正しさ) 社会的な視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ルールの遵守 ・ いじめや差別の抑止 ・ 共存、共栄 ・ 我執からの解放 ・ 謙虚な心 	<ul style="list-style-type: none"> ・ お互いに分かり合おうとする態度であれば許せる。 ・ お互いに力を十分に発揮することができれば許せる。 ・ 相手が失敗しても、その人が成長できると思えるから許せる。 ・ 悪は憎むが、人は憎まない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ いじめ、差別、暴言、暴力、ばかにされる行為はどんなことがあっても許されない。 ・ 安全(心や体の傷つき)や命が守られないと許されない。 ・ きまりやルールを破って、わがままをすることは許されない。 ・ わがままによって周りの雰囲気が悪くなることは許されない。 ・ 相手の過ちの理由を聞かずに責める行為は許されない。

オ 自己への問い掛けを深める指導過程例の改善

検証授業Ⅰでは、「自己への問い掛けの深まりを段階的に見取っていく手立て」において課題が見られた。そこで、検証授業Ⅰの「自己への問い掛けを深める指導過程」を基に、「6視点共有ボードにおける付箋紙の活用」や「6視点を基にした生活場面シート」を生かした指導過程を見直すことが大切ではないかと考えた（表 11）。特に、「6視点に基づく発問」、「6視点共有ボードにおける付箋紙の活用」、「6視点を基にした生活場面シート」に関する箇所はゴシック体で示す。

表 11 自己への問い掛けを深める指導過程例

選	主な学習活動	自己への問い掛けを深める教師の働き掛け	
導入 (価値の意識化)	<p>1 本時のめあてをつかむ。</p> <p style="text-align: center;">ねらいとする道徳的価値への方向付け</p> <p>主題に対する児童の興味や関心を高めるために、「6視点を基にした生活場面シート」を用いて児童相互の生活経験を共有させることで、「相互理解、寛容」の道徳的価値の自覚に向けて動機付けを図る。</p> <p><めあて例></p> <p>どうすれば、互いの過ちを許し合うことができるのだろうか。</p>	<p>○ 「6視点を基にした生活場面シート」を活用して生活経験を紹介し、ねらいとする道徳的価値に関する関心や学習意欲を高める。</p> <p>○ 「6視点を基にした生活場面シート」を基に、児童に意見や感想を発表させることで、児童に問題意識をもたせ、めあての設定につなげる。</p>	自己への問い掛けの深まりⅠ
展開前半 (価値の焦点化、価値の追究・深化)	<p>2 資料を基に話し合う。</p> <p style="text-align: center;">資料を基にした、ねらいとする道徳的価値の追究・把握</p> <p>「6視点を基にした生活場面シート」を活用しながら、資料の登場人物に自分を重ねて、その悩みや葛藤等の行為に共感させたり、批判的に検討させたりすることで、「相互理解、寛容」の道徳的価値を追究・把握させる。</p> <p>(1) 主人公や登場人物が置かれた境遇や場面、関係性を捉える。</p> <p>(2) 心の弱さについて考える。</p> <p>「6視点を基にした生活場面シート」を用いながら、自分の考えを表出し、「6視点共有ボード」に青の付箋紙を貼る。(児童相互の対話)</p> <p>(3) 道徳的価値を追究する。</p> <p>「6視点を基にした生活場面シート」を用いながら、自分の考えを表出し、「6視点共有ボード」にピンクの付箋紙を貼る。 (児童相互の対話、児童と教師の対話)</p>	<p>○ 資料分析を基に、挿絵を用いながら登場人物の関係性や葛藤場面について焦点化する。</p> <p>○ 6視点を基に、児童が主人公や登場人物等の心の弱さについて、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための発問を精選するとともに、児童の多様な考えを引き出す。</p> <p>【6視点を基にした心の弱さを追究する主な発問例】 主人公は、どうして□□を許せないのだろうか</p> <p>○ 6視点を基に、児童が道徳的価値について、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための中心発問や補助発問を設定し、児童の多様な考えを引き出す。</p>	自己への問い掛けの深まりⅡ
展開後半 (価値の自覚化)	<p>3 本時の学びについて振り返る。</p> <p style="text-align: center;">ねらいとする道徳的価値の一般化</p> <p>資料を通して追究・把握した「相互理解、寛容」の道徳的価値に照らして、「6視点を基にした生活場面シート」を活用しながら、今までの自分を見つめ直させたり、よりよい生き方を内面から自覚させたりする。</p> <p>本時の学習での学びについて、「6視点を基にした生活場面シート」を用いながら、「自分振り返りカード」に記入する。</p>	<p>○ ねらいとする道徳的価値に関して、「6視点を基にした生活場面シート」を用いながら、「自分振り返りカード」に記入させることで、資料を離れ、把握した道徳的価値の自覚化を促す。</p>	自己への問い掛けの深まりⅢ
終末 (実践への意欲化)	<p>4 学習の整理・まとめ</p> <p style="text-align: center;">ねらいとする道徳的価値の整理・まとめ</p> <p>本時の学習を振り返らせ、ねらいとする「相互理解、寛容」の道徳的価値を自分なりに受け止め、実践化への意欲をもたせる。</p>	<p>○ 主題に関する教師の体験談、児童の日記、格言等を紹介し、道徳的実践への意欲を高める。</p>	

5 検証授業Ⅱの実際

検証授業Ⅱでは、検証Ⅰで検証した3点については、継続して検証する。また、以下の3点を加えて検証する。

- ア 自己への問い掛けを深めさせるために、道徳的価値を追究した考えを付箋紙に記述させ、それを「6視点共有ボード」に比較、分類、整理させながら主体的な対話を行わせる。
- イ 自己への問い掛けを深めさせるために、「視点を生かした中心発問、補助発問」と板書を工夫することで、児童に道徳的価値についての見方や考え方を広げさせるとともに、これまでの生活経験を重ねて主体的な対話を行わせる。
- ウ 自己への問い掛けを深めさせるために、「6視点を基にした生活場面シート」を各指導過程で活用させることで、自己の変容を実感させる。

(1) 検証授業Ⅱの概要

- ア 実施日 平成27年10月13日
- イ 対象 湧水町立吉松小学校第6学年25人
- ウ 検証授業Ⅱで扱う読み物資料


- ① 主題名：あなたの立場とわたしの気持ち(「相互理解、寛容」)
- ② 資料名：「お別れ会」(読み物―「みんなの道徳」【学研】)
- ③ 資料の概要

直美は、大の仲良しである小原さんが転校するので、お別れ会を優先し、父親から誘われた家族とのドライブを断った。しかし、当日の朝、家族が出かけた後に、突然、小原さんからお別れ会を延期するとの連絡が入る。翌日になっても腹立たしい気持ちが収まらない直美は、学校で二人の友達に不満をぶつける。それでも気持ちは収まらない直美は、小原さんにも不満をぶつけてしまい、すっきりしない気持ちになる。

④ ねらい

内容項目B－(11)「相互理解、寛容」の指導において、「許す」・「許さない」についての自己への問い掛けの視点を基に、他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める工夫を行い、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にすることを育てることをねらいとする。

(2) 検証授業Ⅱの実際と考察

過程	主な学習活動	自己への問い掛けを深める教師の働き掛けと考察 【教師の問い掛け(T)、児童の反応(C)】
導入 (価値の意識化)	 写真10 「6視点を基にした生活場面シート」を基に、自分の経験を発表する児童	<p>○ 「6視点を基にした生活場面シート」を用いた児童の生活経験を基に、ねらいとする道徳的価値に関する関心や学習意欲を高めるとともに、児童に問題意識をもたせ、めあての設定につなげる。</p> <p>T： 「許した場面」、「許さなかった場面」について、自分の経験を教えてください。</p> <p>C1： わたしは、視点5の少年団でのミスで許すことができました。理由は、自分にも失敗することがあるからです。</p> <p>C2： <u>ぼくは、視点4で、仲がいい人達だけで盛り上がっている時に許せません。理由は、仲間外れをしているように感じるからです。</u></p> <p>T： なるほど。C2君の考えは、誰もが納得する理由(視点6「理由の正しさ」)にもつながるかもしれませんね。</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">「6視点を基にした生活場面シート」に書かれていない場面を発表させることができた。</p>

自己への問い掛けの深まり①

展開前半（価値の焦点化、価値の追究・深化）

- 2 資料を基に話し合う。
 (1) 主人公や登場人物が置かれた境遇や場面、関係性を捉える。



写真11 挿絵とキーワードを貼り、境遇や場面、関係性を意識して構成した板書

- (2) 心の弱さについて考える。



写真12 青の付箋紙に考えを書き、「6視点共有ボード」に貼る児童

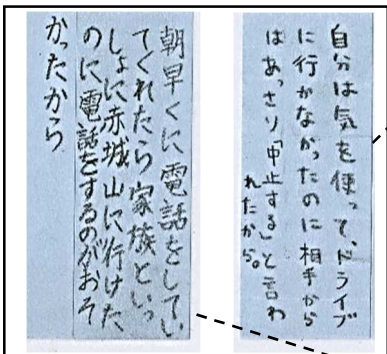


写真13 青の付箋紙に表出された児童の考え



写真14 付箋紙や「6視点を基にした生活場面シート」を基に対話を行う児童

- 資料分析を基に、掲示したキーワードと挿絵を用いながら登場人物の関係性や葛藤場面について焦点化する。

掲示したキーワード

「直美」、「小原さん」、「大の仲良し」、「転校」、「お別れ会」

掲示した挿絵

(場面1)

直美が、赤城山のドライブに誘われたが、友達との約束を優先し、ドライブを断る場面

(場面2)

小原さんから、お別れ会の延期の電話が来る場面

(場面3)

翌日、小原さんを許すことができず、責めてしまう場面

- 6視点を基に、児童が直美や小原さんの心の弱さについて、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための発問を精選する。

【6視点を基にした心の弱さを追究する主な発問】

直美が、小原さんに腹を立てているのは、なぜでしょうか。

T: 直美が小原さんに腹を立てているのは、どうしてでしょうか。

C: 直美は、お別れ会のために自分の都合を断ったのに、小原さんたちの都合でお別れ会が中止になったから。(視点1「傷つきの有無」)

T: なるほど、その考え分かりますよ。自分は、友達を優先して家族とのドライブを断ったのに、中止と言われると傷つきますよね。直美は、損した私の時間を返してと思っているのかもしれないね。(視点1「傷つきの有無」)

C: 小原さんが、もう少し早く電話をくれたらドライブに行けたのに。(視点2「失敗の有無」)

T: なるほど。小原さんが早く電話をしてくれたら、直美は家族とドライブに行けたのですよね。だから、小原さんに腹が立つのかもかもしれませんね。(視点2「失敗の有無」)

6視点を基にした発問をすることで、「6視点共有ボード」を活用しながら心の弱さを追究し、主体的に対話を行わせることができた。

自己への問い掛けの深まりⅡ

(3) 道徳的価値を追究する。

事前に想定した自己への問い掛けを深める児童の反応例

5 背景	3 謝罪	1 傷付き
<ul style="list-style-type: none"> 母も友達も都合が悪い。 自分を振り返る心をもつ。 →謙虚な心 相手の立場や状況を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> そうだったの。ごめんなさい。 	<ul style="list-style-type: none"> ドライブに行けばよかった。
6 理由	4 相手	2 失敗
<ul style="list-style-type: none"> お互いに分かり合おうとする態度 	<ul style="list-style-type: none"> ドライブよりも友達が大切 誰のためにするのかを考える。 友達を大切に思う気持ちを伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> 8時まで中止の連絡をくれたら、私はドライブに行けたのに。



写真 15 付箋紙や「6視点を基にした生活場面シート」を基に対話を行う児童

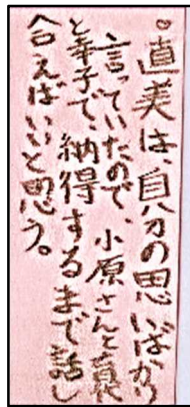


写真 16 ピンクの付箋紙に表出された児童の考え

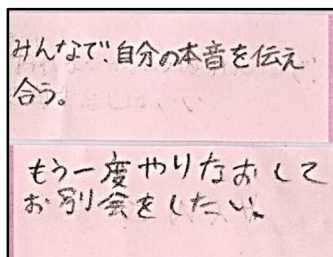


写真 17 ピンクの付箋紙に表出された児童の考え

○ 6視点を基に、児童が道徳的価値について、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための中心発問や補助発問を設定し、児童の多様な考えを引き出す。

【表7（視点6「理由の正しさ」）から中心発問を設定】

直美は、これから、どうすれば、小原さんを許すことができるのでしょうか。まず、直美は、「私は悪くないわ。」と思っているけれども、直美自身に過ちはなかったのかについて考えてみましょう。

C1： 直美は、自分の思いばかり言っていたので、3人で納得するまで話し合えばよい。（視点4「相手との関係」）

C2： みんなで、自分の本音を伝え合えばよい。（視点4「相手との関係」）

T： 直美は、小原さんから電話があったとき、自分の気持ちを伝えましたか。（視点4「相手との関係」）

C2： いや……。直美は、自分の気持ちを伝えていない。

T： じゃあ、何を言いたかったのですか。

C2： 小原さんのためにお別れ会を断ったのに……。

○ 児童に中心発問を考えさせる際、教師が6視点を基にした補助発問を行う。

【（視点5「行為の背景」）から補助発問を設定】

T： 直美は、「小原さんを許さない」と思い続けたくはないのですよね。具体的に、どんなことを伝え合えばいいのでしょうか。（視点5「行為の背景」）

C3： 本当は、みんなで気持ちよくお別れ会をしたい。

（視点6「理由の正しさ」）

6視点を基にした発問をすることで、道徳的価値について表出された考えを基に、主体的に対話を行わせることができた。



写真18 教師と対話を行う児童

全部が全部小原さんが悪い訳ではないから、直美がドライブにいけなかったのを全部小原さんたろのせいに転んじゃなくて、自分にも何か悪かったことがあるんじゃないかと考えて、直美も小原さんたちもお互いに謝れればいい。

写真19 ピンクの付箋紙に表出された児童の考え

自分が悪かったところも、二人ともふり返ればいいと思う。

写真20 ピンクの付箋紙に表出された児童の考え

○ 「自分や相手の視点」と「社会的な視点」の双方の視点から補助発問を行う。

T: 直美は、本当はどんなことを伝えたいのでしょうか。

C1: もっと早く電話してよ。早く電話してくれたら、こんなことにはならなかったのに。(視点2「失敗の有無」)

T: なるほど。でも、そのことは、もう伝えましたね。もしかしたら、奥底にある気持ちを言いたいのかもしれませんね。(視点5「行為の背景」)

C2: 本当は仲良くなるために話したい。だから、自分たちにあった出来事を納得するまで話し合う。(視点6「理由の正しさ」)

T: どんなふうに言えばいいですか。

C3: ぼくなら謝る。(視点3「謝罪の有無」)

T: どうしてですか。

C3: またお別れ会をしたいから。(視点6「理由の正しさ」)

T: もしかしたら、本当の気持ちがそこにあるかもしれませんね。

C1: でも、本当の友達だったら許さないよね。感情が高ぶって、逆に許さない。(視点4「相手との関係」)

T: 互いにぶつかったらいいませんか。

C1: ぶつかりすぎて失敗するかもしれない。だから、私はそのままにしておく。(視点4「相手との関係」)

C2: (C1に対して)でも、言わなければ伝わらない。(視点6「理由の正しさ」)

対話の中で、「自分や相手の視点」と「社会的な視点」との双方から道徳的価値を追究することで、自己への問い掛けを深めさせることができた。

自己への問い掛けの深まりⅡ

展開前半 (価値の追究・深化)

視点5 行為の背景 誰にでも起こり得るか	視点3 謝罪の有無 謝ったかどうか	視点1 傷つきの有無 傷ついたのはだれか
視点6 理由の正しさ 誰でも納得する理由か	視点4 相手との関係 仲がよいかどうか	視点2 失敗の有無 失敗したのはだれか

写真21 互いの考えを比較、分類、整理した「6視点共有ボード」

児童の考えを付箋紙に記述させることで、6視点を基にした互いの考えを比較、分類、整理しながら、主体的に対話を行わせることができた。

3 本時の学びについて振り返る。

○ 「6視点を基にした生活場面シート」を用いながら、「自分振り返りカード」に記入させることで、資料を離れ、把握した道徳的価値の自覚化を促す。

視点6（「正しい理由」）と視点4（「相手との関係」）のつながりから、相手のことも考えて自分の意見を言うことの大切さに気付いた記述例

6つの視点を使って考えると6と4がつながりかいかいけ方法につながり、すこいなあと考えた相手のこともしかり考えて、自分の意見をいうことが大切だと思った。

児童自身が6視点同士を関係付けて考え、互いの過ちについての解決方法を導き出すよさや相互理解の大切さに気付かせることができた。

図12 「今日の学習で分かったこと」について

お別れ会を自分のこととして捉え、自分の考えをもつことができた記述例

最後、直美がもやもやした気持ちで終わってしまったり、本当はしかりお別れ会をしたいという気持ちを、言えたらいいなと思った。もしこういう事自分にあたら、本音を出したいと思った。先生の話聞いて、すこい話けたと思った。

主人公から学んだことについて、自分の思いや考えを膨らませて表出させることができた。

図13 「主人公からの学び」について

主人公の生き方に共感しながらも、自分の立場に置き換えて思考した記述例

自分は、本当は〇〇したいということを、その日のうちに伝えてあげれば、言い合いにならない。私だったらお別れ会が中止になりたりしても、おこらないで(相手に)がまんしてさう。直美は家族とのお出

学習の学びから、自分自身の、人を「許す」、「許さない」についての行為や考え方の傾向に気付かせることができた。

図14 「今までの自分との比較」について

4 学習の整理・まとめ

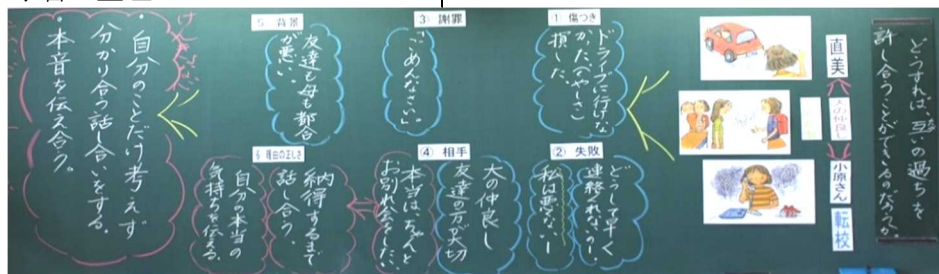


写真22 授業後の板書

○ 相手の立場や心情を理解しながら、広い心で接するディズニーランドのキャストについて6視点に基づく説話をすることで、道徳的実践への意欲を高める。

6視点を基に関係性や順序性を意識し、構造的に示したことで、児童の考えを児童と教師で共有し、対話を深めさせることができた。

展開後半（価値の自覚化）

自己への問い掛けの深まりⅢ

終末（実践への意欲化）

(3) 検証授業Ⅱの成果と課題

検証授業Ⅱから以下のような成果（○）と課題（△）が得られた。

ア	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">「6 視点共有ボード」における付箋紙の活用と対話の工夫</p> <p>○ 「6 視点共有ボード」の活用において、児童の考えを付箋紙に記述させることで、互いの考えを比較、分類、整理することができ、6 視点を生かした互いの考えの根拠を共有しながら、児童相互で主体的に対話を進めることができた。また、教師も、児童の考えの根拠を見取ることができ、教師と児童との対話を深めることができた。</p> <p>△ 付箋紙の大きさが小さく、児童にとって記入しづらかったり、付箋紙を貼る位置がまばらになったりする場面も見られた。ボードと付箋のバランスも整えていく必要がある。</p>
イ	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">「6 視点に基づく中心発問、補助発問」と板書の工夫</p> <p>○ 中心発問（視点6）を考えさせる際に、まず、「直美自身に、悪いところはなかったのか。（視点2）」と補助発問を行ったことで、「小原さんから電話があったとき、自分の気持ちを伝えていなかった。（視点4）」、「小原さんが忙しかったことに気付いていなかった。（視点5）」等、児童に、「自分や相手の視点」と「社会的な視点」の双方の視点をもちながら道徳的価値を追究させることができた。</p> <p>○ 児童に、中心発問（視点6）を考えさせる際に、教師が、視点を生かした補助発問を効果的に行うことで、「本当は、小原さんのために、みんなで気持ちよくお別れ会をしたい。」「みんなで、けんかになってしまった原因を納得するまで話し合い、お別れ会を成功させたい。」という直美の思いに共感しながら対話を行うことができた。</p> <p>△ グループの対話において、考えが深まらないときに、児童自身が、6 視点を生かした補助発問を互いに問い掛けながら対話を深め合う工夫が必要である。</p> <p>△ 教師と児童の対話において、支援が必要なグループを見取るために、教師が、意図的に優先順位を想定しておくことが必要である。</p>
ウ	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">「6 視点を基にした生活場面シート」と指導過程の工夫</p> <p>○ 導入段階において、「6 視点を基にした生活場面シート」を活用したことで、児童は、自分のこれまでの生活経験と重ねながら、自分の言葉で語ることができた。また、表記されている具体例以外の生活経験を付け加えて発表することができた。</p> <p>○ 展開前半において、「6 視点を基にした生活場面シート」を活用したことで、児童は、「相互理解、寛容」の道徳的価値について追究していく際に、児童自身の考えをより明確にし、児童相互、教師と児童の対話時に、互いの考えを共有することができた。また、児童は、対話において、資料と生活とを重ねながら考えることができた。</p> <p>○ 板書において、6 視点を生かした板書を工夫したことで、児童の考えを焦点化することができた。また、児童は、6 視点のつながりも考えながら自己への問い掛けを深めることができた。</p> <p>△ 「6 視点を基にした生活場面シート」の展開後半における活用方法を工夫する必要がある。</p>

(4) 検証授業後の変容

内容項目「相互理解，寛容」の意識調査を基に，検証授業後の児童の変容について，以下のようまとめた。

ア 6視点の有効性について

「6視点が自分の考えをもつヒントになったか。」という問いに関しては，36%の児童が「あてはまる」，60%の児童が「ややあてはまる」と回答していた（図15）。このことから，自己への問い掛けを深める6視点は，自分の考えの根拠をもたせ，他者とのよりよい関わりを促すことに有効な手立てであったと考えられる。

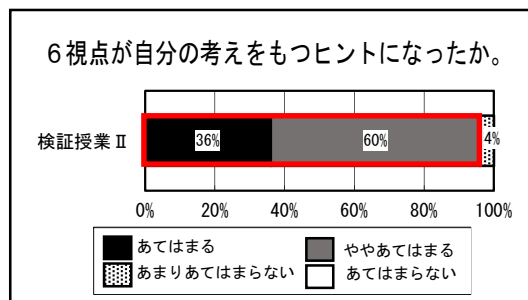


図15 視点の有用性

イ 視点に基づく教師の発問について

「先生の質問は，考える必要性を感じたか。」という問いに関しては，48%の児童が「あてはまる」，40%の児童が「ややあてはまる」と回答していた（図16）。このことから，6視点に基づく発問を教師が意識して行ったことで，児童に切実な問題意識をもたせ，他者とのよりよい関わりを促すことに有効な手立てであったと考えられる。

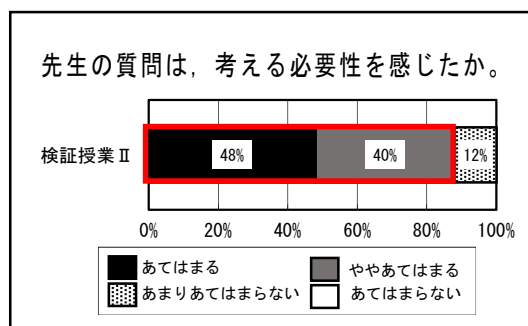


図16 教師の発問の必要性

ウ 道徳の時間における話し合いのよさについて

「道徳の時間に話し合うよさを実感することができたか。」という問いに関しては，40%の児童の児童が「あてはまる」，52%の児童が「ややあてはまる」と回答していた（図17）。また，自由記述において，「自分では分からなかったことが，友達の見聞を聞いたら分かった。」という表記があり，対話を行うことは，自己への問い掛けを深める有効な手立てであったと考えられる。

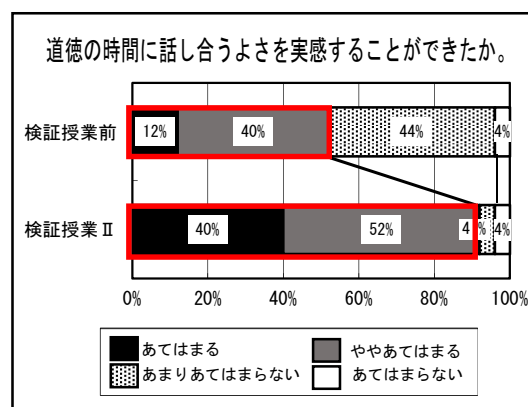


図17 話し合うよさの実感

エ 道徳の時間における振り返りについて

「道徳の時間に何を学んだのか振り返ることができたか。」という問いに関しては，36%の児童が「あてはまる」，48%の児童が「ややあてはまる」と回答していた（図18）。このことから，「振り返りカード」や「6視点を基にした生活場面シート」の活用によって，問い掛けの視点が明確になり，何を学んだのかについて振り返る際に，自己の変容を実感させるのに有効な手立てであったと考えられる。

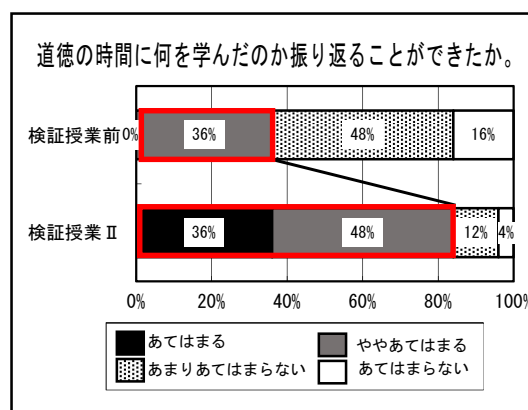


図18 道徳の時間の振り返り

オ 道徳の時間での学びが生活に役立つについての意識調査

「道徳の時間に学んだことは、生活に役立つと思いますか。」という問いに関しては、56%の児童が「あてはまる」、36%の児童が「ややあてはまる」と回答していた（図 19）。また、自由記述においても、「6 視点は、考えるヒントになった。これからも参考にしたい。」（写真 23）、「自分では分からなかったことが、友達の見聞を聞いたら分かった。」（写真 24）という表記があった。

このことから、自己への問い掛けを深める6 視点の設定や「6 視点共有ボード」を用いた他者との対話は、児童にとって、自分の考えの根拠をもたせるとともに、多面的・多角的に考え、他者とのよりよい関わりを促すことに有効な手立てであったと考えられる。

さらに、「6 視点を基にした生活場面シート」について、「なぜ、許せるか、許せないかを見直すことができるから。」「いろいろな考えが載っていて、今までの自分を振り返ることができるから。」などの表記が見られたことから、児童が、「相互理解、寛容」の内容項目において、他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めたことによって、道徳の時間の学びはこれからの生活においても生かされると期待できる。

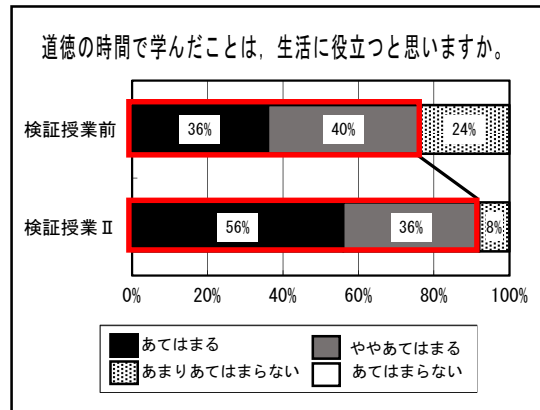


図 19 学びの必要性

6 視点の考え方は、考えるヒントになった。これからも参考にしたい。

写真 23 児童の自由記述（6 視点の有用性）

自分では分からなかったけど、他の人の意見を聞いたら分かった事が分かったから

写真 24 児童の自由記述（対話の有用性）

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 学習指導要領や参考文献等を基に、内容項目「相互理解、寛容」の道徳的価値についての分析と整理を行い、自己への問い掛けの視点を設定したことで、児童に、道徳的価値について理解させ、自己への問い掛けを深めさせることができた。
- (2) 自己への問い掛けの視点を基にした中心発問と補助発問を工夫したことで、児童に、多面的・多角的に考え、意見を表出させた上で、自己への問い掛けを深めさせることができた。
- (3) 「6 視点共有ボード」を活用し、児童相互、児童と教師の主体的な対話を促したことにより、児童に、他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深めさせることができた。
- (4) 6 視点を基にした「自分振り返りカード」や「6 視点を基にした生活場面シート」を活用して振り返らせたことで、児童に、自己の変容を実感させ、自己への問い掛けを深めさせることができた。

2 今後の課題

- (1) 「視点」を設定することで、他の内容項目においても自己への問い掛けを深めさせることができるのかを検証していく必要がある。
- (2) 「問題解決的な学習」を生かした自己への問い掛けを深める道徳科の授業の研究を深めていく必要がある。

〈引用文献〉

- | | | | | | |
|-----|---------------------|---|--|-------|-----------------------|
| ※1) | 鹿児島県教育委員会 | | 『道徳教育の充実に向けて』 | 2015年 | |
| ※2) | 赤堀博行 | 著 | 『道徳授業で大切なこと』 | 2013年 | 東洋館出版社 |
| ※3) | 假屋園昭彦 | 著 | 『対話型授業における児童の学習形態と教師の指導方法に関する学習環境の開発的研究』 | 2012年 | 鹿児島大学 |
| ※4) | 栗田賢三, 古在由重 | 編 | 『哲学小辞典』 | 2008年 | 岩波書店 |
| ※5) | アンドレ・コント
＝スポンヴィル | 著 | 『ささやかながら, 徳について』 | 1995年 | 紀伊國屋書店 |
| ※6) | 假屋園昭彦 | 著 | 『児童の問いかける力を育てる授業づくり』 | 2015年 | 鹿児島大学教育学部
教育実践研究紀要 |
| *7) | 瀬戸真 | 著 | 『自己を見つめる』 | 1989年 | 教育開発研究所 |

〈参考文献〉

- | | | | | | |
|---|---------------------|---|-------------------------------------|-------|-----------------------|
| ○ | 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 |
| ○ | 文部科学省 | | 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 | 2015年 | |
| ○ | 鹿児島県総合教育センター | | 『指導資料 道徳第29号』 | 2007年 | |
| ○ | 志布志市立安楽小学校 | | 『研究公開研究紀要』 | 2008年 | 志布志市立
安楽小学校 |
| ○ | 永田孝哉 | 著 | 『小学校 道徳授業の進め方基本形
～発問, 写真で見る板書～』 | 2008年 | 明治図書 |
| ○ | 假屋園昭彦・永里智広・
福田浩一 | | 『感性・具象性－理性・抽象性の視座から捉えた
道徳授業のあり方』 | 2007年 | 鹿児島大学教育学部
教育実践研究紀要 |
| ○ | 鹿児島大学教育学部
附属小学校 | | 『平成25年度 研究紀要』 | 2013年 | 鹿児島大学教育学部
附属小学校 |
| ○ | 鹿児島市立田上小学校 | | 『平成26年度 研究紀要』 | 2014年 | 鹿児島市立
田上小学校 |
| ○ | 鹿児島市立山下小学校 | | 『平成27年度 研究紀要』 | 2015年 | 鹿児島市立
山下小学校 |

長期研修者〔坂下 泰洋〕

担当所員〔宮内 隆靖〕

【研究の概要】

本研究は、道徳的価値について自己への問い掛けを深めるための視点を設定し、それを基に対話を行う道徳の時間の在り方について研究したものである。

具体的には、まず、内容項目B―(11)「相互理解、寛容」における道徳的価値について分析し、人を許したり、許さなかつたりする際の判断の根拠となる視点を6点設定した。そして、それを基にした「中心発問、補助発問」や「共有ボード」、「6視点を基にした生活場面シート」を用いた対話の工夫を行った。

その結果、児童が「相互理解、寛容」の指導を通して、6視点を基にしながらか他者とのよりよい関わりの中で自己への問い掛けを深める姿が見られた。

【担当所員の所見】

道徳の時間の授業において、資料を基に主人公の心情を追うことだけに終始していると、道徳的価値の十分な自覚につながらないことがある。また、少人数での話し合いの場を設定しても、形式的な意見の表出に留まったりすることもある。

本研究では、このような指導上の課題を解決し、特別の教科道徳、いわゆる道徳科への対応も見据えて研究を進めてきた。特に、自校の実態も踏まえ、実践する内容項目を「相互理解・寛容」に絞って研究が行われた。

特筆すべきは、道徳的価値について考えるための視点の設定である。「相互理解・寛容」の内容項目において、人を許したり、許さなかつたりする際の視点を6点に集約し、これを「6視点」としている。この6視点は、教師と児童が共有し、教師は問い掛けである発問に、児童は考える視点に、そして、グループでの対話では、考えの共有に生かすことができるものである。

このように、6視点を基にして、児童が他者との関わりを大切にしながら、自己への問い掛けを深める道徳の時間の実践は、児童の主體的・協働的な学習にもつながる意義深いものである。

今後は、自己への問い掛けを深める児童の育成のために、他の内容項目においても、問題解決的な学習を取り入れながら、研究を進められることを期待したい。