

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道徳授業の工夫

～よりよいものの見方や考え方を見出す話し合い活動を通して～

糸満市立米須小学校教諭 安座名有里

I テーマ設定の理由

児童を取り巻く社会環境の変化により、多様な人との直接交流や体験活動の機会が減少し、児童の自然な道徳性の発達を阻害している現象が多く指摘されている。そのような中、平成26年10月の中央教育審議会答申では、道徳の時間が他教科に比べて軽視されがちで、道徳教育の要として有効に機能していないことや読み物の登場人物の心情理解のみに偏った指導が行われているなど、道徳教育のあり方についても課題が指摘されている。このような問題の改善を図るため、道徳の教科化の方向が示された。

道徳の時間の目標である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、道徳的实践力を育てるには、これまでの「読み物中心、心情理解のみに偏った道徳授業」から「考え、議論する道徳授業」への転換が求められている。

本2学年の児童は、学年1学級という少人数集団の中で成長してきたため、学級内での人間関係が固定化しており、リーダー的存在の児童数名の発表が全体の考えとしてまとまり、みんなで考えを交流する話し合い活動ができていない。授業では自分の考えを書くのに時間がかかったり、約27%の児童が発表に対して苦手意識をもっている。また、自分の考えや思いを伝えるだけで満足し、相手の話をしっかり聞けない児童が多く、自分の考えと他者の考えを比較、検討、共感することができず、よりよい解決方法や考えを見出すまでには至っていない。

これまでの道徳の授業を振り返ると、副読本の読み物資料の流れを追う読解的な指導が多く、ねらいに迫ったり自分の事として考えを深めさせるような発問の手立てができず、そのため児童は自己内対話だけで終わり、他者との対話・交流を通して価値の自覚を深めさせることや、ねらいとする価値について、現在の自分の状況を捉えさせ、これからの生活に目を向けさせることも十分できなかった。また、語彙力の差が大きい低学年では、心の中で感じた思いを表現できない児童もおり、発言やワークシート、児童の行動等の見とりだけでは価値の自覚や自分の生活についての考えの深まりを判断することが難しかった。

このような状況を踏まえ、自分の思いや考えをしっかりとらせ、話し合いの中で、多様な価値観があることに気づかせることが必要だと考える。

そこで本研究では、葛藤場面を設定した資料を活用して自分の考えを書いたり、全体で話し合ったりする活動を設定し、自分とは異なる考えに接する中で自分の考えを深めたり、よりよい考えを見出したり、また自分との関わりとして捉えることによって、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られるであろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究目標

児童の道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めるために、よりよいものの見方や考え方を見出す話し合い活動を取り入れた道徳授業の工夫を図る。

III 研究仮説と研究の方法

1 基本仮説

道徳の時間において、次のような授業の工夫を行えば、児童がよりよいものの見方や考え方を見出し、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ことができるだろう。

- (1) 話し合い活動に積極的に参加するために、話し合いのめあてと連動した自己評価の設定の工夫を行う。
- (2) 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ために、葛藤場面を設定した資料の活用と発問、自己評価の工夫を行う。
- (3) よりよいものの見方や考え方を見出すために、自分の考えを表現しやすいワークシートの工夫を行う。

2 作業仮説

もし、上記の仮説が正しいとすれば、次のことがいえると考ええる。

- (1) 自分の考えを書くことができる。
- (2) 自分の考えを発表することができる。
- (3) 友達の発表を聞くことができる。
- (4) 本時のねらいである価値の善さが理解できる（価値理解）。
- (5) 友達のいい考えを見つけることができる（他者理解）。
- (6) 自分との関わりで道徳的価値について考えることができる（自己理解）。

3 研究の方法

事前 事後	○ソーシャルスキル尺度実施 ○話し方・聴き方アンケート実施 ○道徳性診断テスト HEART 実施		事前（平成 26 年 10 月） 事前（平成 26 年 11 月） 事前（平成 26 年 12 月）	事後（平成 27 年 2 月） 事後（平成 27 年 2 月） 事後（平成 27 年 2 月）
検証 授業	検証の場面	検証の観点		検証の方法
	展開前段・後段	(1) 話し合いのめあてと連動した自己評価を設定することで、話し合い活動に積極的に参加することができたか。		・授業観察 ・自己評価
	展開後段	(2) 葛藤場面を設定した資料の活用と発問、自己評価の工夫を行うことで、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たか。		・授業観察 ・ワークシート ・自己評価
	展開前段	(3) 自分の考えを表現しやすいワークシートの工夫を行うことで、よりよいものの見方や考え方を見出すことができたか。		・授業観察 ・ワークシート

IV 研究内容

1 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とは

(1) 道徳的価値の自覚を深めるとは

「道徳的価値の自覚」については、学習指導要領解説の道徳編（以下 道徳編 と表記）において、次のように示されている。

- ①道徳的価値について理解する。
道徳的価値が人間らしさを表すものであるため、同時に人間理解や他者理解を深めていくようにする。
- ②自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられること。
道徳的価値の理解と併せて自己理解を深めていくようにする。
- 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。
自己や社会の未来に夢や希望がもてるようにする。

道徳の時間においては、上記の三つの事柄を踏まえて、発問や指導方法の工夫が必要になる。

(2) 自己の生き方についての考えを深めるとは

道徳編に「小学校における道徳教育では、児童が発達段階に即して自己の生き方について考えを深めることができるようにすることが大切である。（中略）そのために、道徳の時間はもとより、毎日の生活や学習においても、自分の日常の姿を振り返ったり、伸ばしたい自己像や自己目標などを意識したりする機会を充実していくことが望まれる。」と示されている。それは道徳的価値の自覚を深める過程の中で、自己の中に形成された道徳的価値を基盤として同時に行われるものと述べられている。そのため、道徳の時間では、自分との関わりで捉えた道徳的価値に基づいて、自分の過去の経験やその時の気持ちなどを振り返ることで現在の自分の状況を知り、これからの夢や希望をもってよりよい生き方をしようとする心を育てることが大切である。

2 よりよいものの見方や考え方を見出す話し合い活動とは

(1) よりよいものの見方や考え方とは

小学校における道德教育は、人間としてよりよく生きるための基礎となる道德性を育成するところに意義がある。道德編に「道德性の発達とは、基本的には他律から自律へ方向をとる。それは、判断能力から見れば、結果を重視する見方から動機をも重視する見方へ、主観的な見方から客観性を重視した見方へ、一面的な見方から多面的な見方へ、などの発達が指摘できる。」と示されている。そのような道德性の発達を踏まえて、「よりよいものの見方や考え方」について、コールバーグの3水準6段階の道德性発達段階（荒木 1993）を基に資料「あぶら山」の発問の工夫を合わせて、表1にまとめた。

表1 道德性の発達段階と役割取得能力判断の視点と発問の工夫

発達段階	道徳性	役割取得	発問の工夫 資料「あぶら山」	よりよいものの見方や考え方
0	主 他 律 観 的 ・ 結 果 ・ 一 面 的	自己中心的 視点間の区別ができない。	道德性段階0の児童の考えを発達させる発問 相手の意図を理解させるようにする。ここでは、なぜあきが葛藤しているのかを理解させる。	
1		主観的 権威者かもしくは自分の考えが正しいという一つの視点しかとれない。	道德性段階1の児童の考えを発達させる発問 自分の視点と相手の視点の二つの視点から考えさせる。ここでは、なべいっばいに汲みたいと思うあきの視点と、次に油を汲みに来る人の視点を捉えさせて考えさせる。	
2		自己内省的 第三者の視点をとれない。	道德性段階2の児童の考えを発達させる発問 客観的にものごとを見ることができるように、第三者の視点から自分の視点と他者の視点を考えさせる。ここでは、油を使う村のみんなの視点から考えさせる。	
3	客 自 律 観 的 ・ 動 機 ・ 多 面 的	相互的 第三者の視点をとれる。		
4		社会および慣習のシステム役割取得 社会全体の視点をとれる。		

この「よりよいものの見方や考え方」を考える意味でも、役割取得能力の視点は大切となる。荒木（1992）によると、「役割取得能力とは、相手の立場に立って心情をおしはかり、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に生かす能力のことである。この中には、①自他の観点の違いを意識すること、②他者の感情や思考などの内的特性を推論すること、③さらにそれに基づいて自分の役割行動を決定することの3つの機能が含まれている。」とある。したがって、児童がよりよいものの見方や考え方を見出すために、一つの視点だけでなく、他者の考えを受け入れて多様な視点から物事を考えられるよう、役割取得能力を高める発問や話し合い活動を工夫することが必要だと考える。

(2) 話し合いを活用する目的とその工夫

赤堀（2013）は道德の時間で話し合いを活用する目的に次の4つをあげている。

- ア 道德的価値のよさや実現することの難しさについての考えを深める。（人間理解）
- イ 道德的価値に関わる多様な感じ方、考え方などを知る。（他者理解）
- ウ 自分の感じ方、考え方などの自覚を深める。（自己理解）
- エ 現在の自分についての自覚を深める。（主体的自覚）

話し手と聞き手が交互に入れ替わりながら互いの意見を出し合う中で、自分の考えより1段階上の考え方に気づくことで道徳性が発達していくと考えられる。よって、意見を出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて話し合いが行われるよう工夫することが大切である。話し合いを行う前に一人一人の判断が全体で分かるよう、黒板に児童の名前カードを貼って意思表示をさせる。話し合いを深めるためには、日頃から何でも言い合い、認め合える支持的風土のある学級をつくり、話型表や聴き方名人表を活用して話し合いのルールを身につけておくことも必要である。また、児童一人一人に自分の考えをもたせ、表現させるための指導の工夫も行う。

(3) 道徳的価値の自覚を深めるための指導方法の工夫

① 葛藤資料の活用について

二つ以上の欲求が同時に存在していて、そのいずれを選択するか迷う状態を心理学で「葛藤」という。赤堀（2013）は、葛藤教材とは「事象について違った方向や相反する方向の存在により、その選択に迷いが生ずるような内容の資料」と示している。また、押谷（1989）は、「価値の葛藤は、一方を捨て、一方をとるという解決がすべてとは限らない。どのように考え、行動することが望ましいかということを考えさせ、判断させることが大切である」と述べている。葛藤資料は主人公の心の葛藤（ジレンマ）を通して児童に深く考えさせ、道徳的判断力を育てることをねらいとするものであり、葛藤場面で自分がどのように選択したかだけでなく、その理由について考え、互いの考えを伝え合う中で、よりよい方法を見つけることができると思う。

児童が自分におきかえて考えやすい葛藤場面を設定した資料を活用することは、児童がより意欲的に学習に取り組み、考えを深め、これからどのように生活すればよいかを学び合うことに繋がると思う。

② 発問の工夫

道徳編に「教師による発問は、児童の思考や話し合いを深める重要な鍵になる。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、児童の意識の流れを予想し、それに沿った発問や、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ることが大切である。」と示されている。

児童の実態にあわせた発問を行えば、よりよいものの見方や考え方が見出せ、また価値の自覚も深まると考える。

よりよいものの見方や考え方を見出す話し合い活動を行うために、荒木（1988）の著書に掲載されている鈴木（1995）の発問の型を用い、役割取得能力を高める発問の工夫を行うことで道徳性の発達段階を高めていくことができると考え、資料「あぶら山」における具体的な発問を想定し、表2を作成した。

③ 自己評価の工夫

道徳編に「児童が道徳的な成長を自ら実感する場合、一単位時間の指導の中での成長について実感するとき、以前の自分自身と比較しての長期にわたる自己の成長を実感する時がある。」と示されている。一時間の振り返りだけでなく、今まで書いたワークシートなどを見直し、自分の成長に気づかせたり、何日か後にねらいとする価値について見つめ直すことも大切であると考

表2 ディスカッション過程で用いられる発問の型

発問の型	発問(例)
I 理解を確認する発問 発言者のことばを理解しているかを確かめる。	・〇〇さん、△△君が言ったことをあなたのことばでもう一度言ってみてください。 ・〇〇さん、△△君の言ったことがわかりますか。
II 議論に参加させる発問 その時点で問題になっている論点について、他の児童に意見を求める。	・〇〇さん、△△君が言っていることについて、あなたはどのように思いますか。 ・〇〇さん、「…(論点)」について、あなたはどのように思いますか。
III 定義の発問 児童がよく考えずにことばを用いたときや、他の児童が理解困難であったり、児童によって解釈が異なるような発言がなされたときに、発言者にことばや発言内容の意味づけを求める。	・みんなのことを考えると、どうすることですか。 ・あなたが言ったことを、もう少しわかりやすく言ってください。 ・例をあげて説明してください。
IV より高い段階の反応を引き出したり、その反応に焦点を合わせる発問 その時点でとらえられている段階の考え方の限界を考えさせたり、その原型への示唆を与える。	・もし、村人が同じように考えて行動をしたら、どんなことが起こると思いますか。 ・どんな場合でも、約束を守らなければいけないのですか。
V 役割取得をつなぐ発問 児童にジレンマの中でいろいろな登場人物の立場にたって考えさせる。	・もし約束を守っていなかったことを次にあぶら山に参る人が知ってしまったらどんな気持ちになりますか。あきのことをどう思いますか。 ・もし毎日一晩分だけあぶら山を参りに行くとすると、あきはどんな気持ちですか。 ・村人は、どうしてこのような約束をつくったのですか。
VI 一般的な結果に対する発問 もしそうすれば結果はどうなるかを考えさせ、道徳的ジレンマに含まれる道徳的価値にもとづく道徳的理由づけを求める。	・約束を守らないとどうなるのですか。
VII 道徳的価値の重要性の根拠を求める発問 道徳的価値の背景にある理由を問う。	・約束は何のためにあるのですか。 ・約束を守らなければいけないといったのは、なぜですか。

える。本研究では、道徳的価値を視点に自分自身を振り返るために自己評価の工夫を行う。自己評価とは、評価カードや学習記録などから、子どもが自らの学習の状況を振り返ることによる評価である。自己評価による振り返りを行うことによって、ねらいとする価値の自覚や自己の生き方について見つめ直すことができると考える。そこで、低学年児童の文章を読んで理解するのに時間がかかるという実態を踏まえて自己評価の記述も工夫した。「よく、少し、あまり、ぜんぜん」の4段階の表情で表す自己評価（以下 表情マークの自己評価 と表記）と、意図的に今までの自分とこれからの自分についてのキーワードを入れた、記述する自己評価の二つを行わせることとした。

④ ワークシートの工夫

道徳的価値の自覚を深めるためには、まず自分の考えをもたせなければならない。道徳編では「書く活動は、児童が自らの考えを深めたり、整理したりする機会として、重要な役割をもつ。」とある。道徳的価値の自覚を深めるためには、ねらいとする価値について児童が感じたことや考えたことを整理する活動が重要であり、そのためにワークシートの工夫が必要だと考える。

ねらいとする価値を深めるためにワークシートでは次の三つの工夫を行う。一つ目は場面絵や主人公の顔の絵を載せ、児童が主人公の立場に立って考え、主人公の心の中の声を吹き出しとして書き込めるようにする。吹き出しの中に言葉を書き込ませると、児童はその人物になりきって本音を書けると考える。二つ目は一次判断・理由と二次判断・理由を書き込む欄を設け、二つの判断理由を比較して道徳性が高まったかを評価できるようにする。三つ目は主人公の葛藤状態が視覚的にも捉えることができるよう色を塗って量的表示ができるようにする（以下 心のバロメーター と表記）。このワークシートを活用し、ねらいとする価値の自覚を深めさせるために、自分の心の中でじっくり考え、思考をまとめる自己内対話の時間を十分確保することも必要だと考える。

V 検証授業

1 検証計画

	実施日時	資料名	価値	ねらい	検証方法
1	12月9日(火) 4校時	花さき山	2-(2) 思いやり・親切	思いやりの心の美しさに感動し、自分も思いやりの花を咲かせようという心情を育てる。	・授業観察 ・ワークシート ・自己評価
2	12月24日(水) 4校時	おつかいマン	4-(3) 家族愛	家族の一員として、進んで家の仕事を分担し、働くとする態度を養う。	
3	1月8日(木) 4校時	二わのことり	2-(3) 友情	友だちと仲よくし、助け合おうとする心情を育てる。	
4	1月10日(土) 3校時	ありとせみ	2-(2) 親切	困っている人や弱い人に温かい心で接し、進んで親切にしようとする態度を養う。	
5	1月14日(水) 5校時	どうする？ ちはるさん	2-(2) 思いやり・親切	どうすれば相手の為になるのか考え、接しようとする態度を養う。	
6	1月21日(水) 3校時	ぽんたとりんりん	2-(2) 思いやり	困っている人や弱い人に温かい心で接し、進んで親切にしようとする態度を養う。	
7 本時	1月29日(木) 2校時	あぶら山	4-(1) 規則の尊重・公德心	約束やきまりを守ることの大切さを理解し、進んで約束やきまりを守り、みんなで使うものを大切にしようとする態度を養う。	
8	2月6日(金) 2校時	おれたミラー	1-(3) 善悪の判断と勇気	よいと思うことは進んで行おうとする態度を養う。	

2 検証授業本時の指導

- (1) 主題名 みんなのやくそく 【4-(1) 規則の尊重・公德心】
 (2) 資料名 あぶら山 文科省読み物資料一部改作

(3) 主題設定の理由

① ねらいとする道徳的価値（省略）

② 児童観（一部省略）

児童へ行った約束やきまりに関するアンケート（31 名に実施）から、「約束やきまりを守ること大切だと思いますか」という質問に対し、「はい」と 30 名が答えた。また「約束やきまりを守っていますか」という質問に対し、「守っている」3 名、「時々守っている」と 28 名が答えている。守れなかった理由については、何かに夢中になっている場合と答えた児童が多かった。このことから、約束やきまりを守る大切さは分かっているが、進んで守ろうという認識や自覚が不十分であるため、児童の意識と行動に矛盾が生じていると考えられる。

③ 資料観（一部省略）

本資料は、文部科学省読み物資料集「あぶら山」の登場人物の一部を大人から子どもに代え、児童がより自分のことにおきかえて考えやすいようにするなど、内容を一部改作した。一晩分だけあぶらを汲むという村の約束を分かっているが守れなかった一平から、鍋いっぱいあぶらを汲むことを誘われた。「あきはどうすべきか」の理由を中心に話合わせる。

④ 指導観（一部省略）

展開前段では、あきのとるべき行為について一次判断とその理由を考えさせ、ワークシートに記入させる。その後、「一晩分汲む」「鍋いっぱい汲む」のどちらを判断したか、名前カードを黒板に貼らせることによって視覚的に表し、自分の判断を伝えるとともに、他者の判断が分かるようにする。また全体での話合いの中で役割取得能力を高める発問を行い、自分の考えを深めたり、他の考えに気づかせたりしながら二次判断とその理由を考えさせる。

展開後段では、これまでの自分の行動を振り返らせながら、約束やきまりを守ることの大切さについて考えさせる。

本資料では、児童の判断とその理由から道徳性の発達段階を分析し、罰と従順的志向段階 1 の児童は道具的相対的志向段階 2 へ、段階 2 の児童は他者への同調・よい子志向段階 3 へと高めていくことをねらいとする。

道徳性の発達の前提条件として役割取得能力の発達があげられる。児童の役割取得能力を高める発問を工夫することで、道徳性の発達段階を高めていくことができると考え、資料を分析し、発問の予想を立てた（表 3）。

(4) 本時のねらい

約束やきまりを守ることの大切さを理解し、進んで約束やきまりを守り、みんなで使うものを大切にしようとする態度を養う。

(5) 授業仮説

- ① 「あきはどうすればよいか」について、考えを表現しやすいワークシートの工夫をすることで、葛藤状況を理解し、多様な視点で考えることができるであろう。
- ② 話合いのめあてと連動した自己評価を設定することで、話合い活動に積極的に参加することができるであろう。

表 3 「あぶら山」における判断・理由付けの発達段階の分析と発問

段 階	規則の尊重	役割取得能力の発達段階を上げるための発問 ☆一晩分の考えに対する発問 ★鍋いっぱいの考えに対する発問
(罰回避) 他律的な道徳	一晩分 ・お父さんに怒られるから ・村の人に注意されるから ・村の人に見つかったら大変だから	☆もし毎日一晩分だけ油を汲みに行くとしたら、あきはどんな気持ちですか？ ☆一晩分だけというきまりをやぶると、どうして怒られるのですか？
	鍋いっぱい分 ・隠しておけばいいから、怒られないから ・一平もやっているから	★もし約束を守っていなかったことを次に油を汲みに来た人が知ってしまったら、どんな気持ちになりますか？ あきのことをどう思うでしょうか？
(損得) 道具的相対主義	一晩分 ・油はなくなるかもしれないから	☆だれが損をするのですか？（自分？他人？みんな？）
	鍋いっぱい分 ・めんどくさいから ・まとめて入れた方が楽だから ・油はなくなりそうもないから ・一回ぐらいなら大丈夫だから	★もし村人がまねをしてみようとするのですか？ ★村にはどんな約束がありましたか？
他者への同調、よい子志向	一晩分 ・村の約束だから ・みんなが困ると悲しい気持ちになるから ・みんなのために大切に使うべきだから	☆約束は何のためにあるのですか？ ☆約束を守らないとどうなるのですか？ ☆村人はどうしてこのような約束を作ったのですか？
	鍋いっぱい分	

- ③ 役割取得能力を高める発問を工夫することで、約束やきまりの大切さについて理解を深めることができるであろう。
- ④ 実践へと繋げるキーワードを入れた振り返りシートの工夫をすることで、約束やきまりを守ることにについて、自分の問題として考えることができるであろう。

(6) 準備

- 紙芝居
- 場面絵
- 絵カード
- 掲示用発問
- ワークシート
- 振り返りシート
- 名前カード
- 鍋と皿

(7) 展開

	学習活動（主な発問と予想される児童の反応）	指導上の留意点 ◆仮説の検証（検証方法）
導入	1 きまりについて確認する。 ○どんなきまりがありますか。 わたしたちは全部守ることができていますか。 ・廊下を走らない → 廊下を走っている。 ・教室で暴れない → 教室で暴れたことがある。	・きまりを守ることは大切であると分かっているが、きまりが守られていない実態を確認させ、児童の意識と行動に矛盾があることに気付かせる。
展開	2 資料「あぶら山」の前半部分の話を聞き、一平の気持ちやあきの葛藤状況を中心に話し合う。（資料理解） ○あぶら山はどんな山ですか。 ○あぶら山へ村人は何をしに行くのですか。 ・油の出る山 ・村人の大切な山 ・油を汲みに行く ・一晩分だけの油を汲む ○あぶらくみを頼まれた一平はどんなことを考えたでしょう。 ・めんどくさいな ・寒いから行きたくないな ・まとめて油をくむことができたらいいな ・一回ぐらいなら多めにくんでもいいんじゃないかな 3 葛藤状況を確認し、あきはどうすればよいか一次判断とその理由をワークシートに書く。 ◎一平に「ためしてみなよ」と言われたあきは、どうすればよいと思いますか。 （鍋いっぱい汲む） ・一平もやっているから ・ばれなければいいから ・めんどくさいから ・油はなくなりそうもないから （一晩分汲む） ・お父さんや村の人に見つかったら怒られるから ・油はなくなるかもしれないから ・村のきまり（約束）だから ・みんなのために大切に使わないといけないから 4 全体で話し合う。 ①「鍋いっぱい汲む」と判断した児童への発問 （役割取得能力を高める発問） ・もし約束を守っていなかったことを次にあぶらを汲みに来る人が知ってしまったら、どんな気持ちになりますか。あきのことをどう思うでしょう。 ・もし村人がまねをしてしまうとどうなりますか。 ②「一晩分汲む」と判断した児童への発問 （役割取得能力を高める発問） ・もし毎日一晩分だけあぶらを汲みに行くとすると、あきはどんな気持ちですか。 ・一晩分だけという約束をやぶると、どうして怒られるのですか。 ・村人はどうしてこのような約束をつくったのですか。 5 二次判断とその理由をワークシートに書く。 ○あきはどうすればよいと思いますか。 ・毎日大変だけどやっぱり約束だから、一晩分だけにした方がいい。 6 「あぶら山」の後半部分を読む。 ○油が枯れたとき、一平とあきはどんなことを考えましたか。 ・約束を守ればよかった。 ・ぼくのわがままで、みんなを困らせてしまった。 ・みんなのこともきちんと考えればよかった。	・場面を想起しやすいように場面絵を掲示する。 ・最初にあぶら山は村人の大切なものであることを押さえる。 ・険しい山道を毎晩油を汲みに行く一平の気持ちに共感させる。 ・状況がわかるように絵や言葉を掲示する。 ・「村の約束」カードを掲示して約束の大切さを意識付ける。 ・あきが葛藤している場面をイメージさせ、気持ちを考えさせる。 ◆仮説① 「あきはどうすればよいか」について、考えを表現しやすいワークシートの工夫をすることで、葛藤状況を理解し、多様な視点で考えることができるであろう。（授業観察・ワークシート） ・名前カードを黒板に貼らせ、どのような判断をしたか分かるようにする。判断を迷っている児童はゆっくり考えさせる。 ・話型表（資料4・5）を意識させて発表させる。 ・判断だけでなく、理由の違いも聴くように助言する。 ・自分の考えを見直す視点となる役割能力を高める発問を状況に応じて行う。 ◆仮説② 話し合いのめあてと連動した自己評価を設定することで、話し合い活動に積極的に参加することができるであろう。（授業観察・自己評価） ◆仮説③ 役割取得能力を高める発問を工夫することで、約束やきまりの大切さについて理解を深めることができるであろう。（授業観察・ワークシート） ・友だちの意見を聞いて考えがかわったときは名前カードを動かしてもよいことを伝える。 ・一平の言動を通して、わがままな行為が村中を困らせたことに気づかせ、ねらいとする価値の理解を深めさせる。 ・きまりを守れない心情を振り返らせ、その事による影響について考えさせる。

展開 後段	7 きまりや約束について考えたことを書き、発表する。 ○今日の学習で考えたことを書きましょう。	・自分の行動を振り返らせる。 ◆仮説④ 実践へと繋げるキーワードを入れた振り返りシートの工夫をすることで、約束やきまりを守ることについて、自分の問題として考えることができるであろう。(自己評価・発言) ・自分の考えが深まったり友だちの考えに納得した児童の意見を発表させ賞賛する。
	8 教師の話を聞く。	・きまりを守り、みんなで使う物を大切にしようとする意欲を高める。

(8) 評価

約束やきまりを守ることの大切さを理解し、進んで約束やきまりを守り、みんなで使うものを大切にしようとする態度が養われたか。

3 授業仮説の検証

本時の授業仮説について、授業観察、ワークシート、自己評価をもとに表4を作成し、これに基づいて考察する。

表4 学級全体の評価（対象児童 30名 欠席1名）〈 % 〉

検証の観点	評価基準			検証方法	検証結果 AB 合計
	A：できた	B：概ねできた	C：できなかった		
① 「あきはどうすればよいか」について、考えを表現しやすいワークシートの工夫をすることで、葛藤状況を理解し、多様な視点で考えることができたか。	判断理由の発達段階が3，または段階が上がり，他の視点でも理由を考えて書いている。	判断理由の発達段階は変わらないが，他の視点でも理由を考えて書いている。	同じ視点のみの理由が書かれている。判断理由が書かれていない。	授業観察 ワークシート	63 %
結果	47 %	16 %	37 %		
② 話合いのめあてと連動した自己評価を設定することで，話合い活動に積極的に参加することができたか。	話合いのめあてを意識して，発表したり相手の意見を考えながら聴いたりすることができた。	発表はできなかったが，友だちの考えを聴くことができた。	話合いに参加することができなかった。	授業観察 自己評価	97 %
結果	64 %	33 %	3 %		
③ 役割取得能力を高める発問の工夫をすることで，約束やきまりの大切さについて理解を深めることができたか。	約束やきまりが大切な理由を村全体のことに目を向けて書いている。	自分のことだけでなく，他の人のことにも目を向けて書いている。	自分のことだけに目を向けて書いている。	授業観察 ワークシート	価値理解 90 %
結果	40 %	50 %	10 %		
④ 実践へと繋げるキーワードを入れた振り返りシートの工夫をすることで，約束やきまりを守ることについて，自分の問題として考えることができたか。	自分の生活を振り返って書いている。	資料に沿った内容で自分を振り返って書いている。	自分を振り返って書いていない。	自己評価 発言	自己理解 100 %
結果	84 %	16 %	0 %		

視点①「あきはどうすればよいか」について、考えを表現しやすいワークシートの工夫をすることで、葛藤状況を理解し、多様な視点で考えることができたか。

だい名

あふら山

ためしてみなよ

二つの視点で
葛藤

心のパロメーターで
葛藤状況を可視化する

← 一ばんだけくお どうすればいい? なべいばいくお →

1. あきは、どうすればよいと思いますか。
それはどうしてですか。(1回目)

あきは(まだ)どうすればいいかわからず、
そのわけは、たぶんくんたら、
ないしけといひやいもしくそつたから

～みんなで話し合ったあとに、もう一度考えてみよう～

2. あきは、どうすればよいと思いますか。
それはどうしてですか。(2回目)

あきは(一ばんだけくんだか) いいと思う。
そのわけは、みんなのきまりほりつみ
たいなものだから

考えの高まり

資料2 児童の判断・理由付けの変容

資料内容を全体で確認した後、ワークシートにあきの葛藤状況の気持ちを二つの吹き出しに書かせ、あきの心の葛藤を自分のこととして捉えさせた（資料1）。また、吹き出しに書いた葛藤状況から「どうすればよいか」の一次判断と理由を書かせた（資料2）。更に一次判断と理由、二次判断と理由を上下に並べて書かせることで、思考の変容が分かるようにした。また、判断と理由を書く欄に心のバロメーターを入れることで、言葉だけでは書き表しにくい気持ちを量的に表すようにさせた。一次判断の理由と二次判断の理由を比較すると、発達段階3または段階が上がった児童は全体の63%だった。これは、他の人や村全体の視点で考えることができず、見方や考え方の広がりが見られなかったからだ考える。

以上のことから、考えを表現しやすいワークシートの工夫をすることは葛藤状況を理解することができたが、多様な視点で考えることについては課題が残った。

視点② 話し合いのめあてと連動した自己評価を設定することで、話し合い活動に積極的に参加することができたか。

はっぴよう名人①

はっぴよう名人①

わたくしは、・・・だと思ひます。

わけは、からです。

はっぴよう名人②

ハンドサイン






しつもんです。

ほかにもあります。ちがいます。

同じです。分かりました。

にいています。つけたします。

よい聴き方

～聴き方名人になろう～

話を聞く

あいづちをうつ

さい後まで聴く

しつもんする

聞< → 聴<

資料4 はっぴょう名人①②（話型表）

資料5 聴き方名人表

話し合い活動において、あきの葛藤を通して約束やきまりを守ることについて自分の考えを深めたり、よりよい考えを見つけたり、自分との関わりとして捉えさせるために、振り返りシート（資料 3）にある自己評価を意識させた。また、教科等で発表の仕方や聴き方のスキルを明確にするために活用している話型表（資料 4）や聴き方名人表（資料 5）を道徳の話し合い活動でも意識させた。

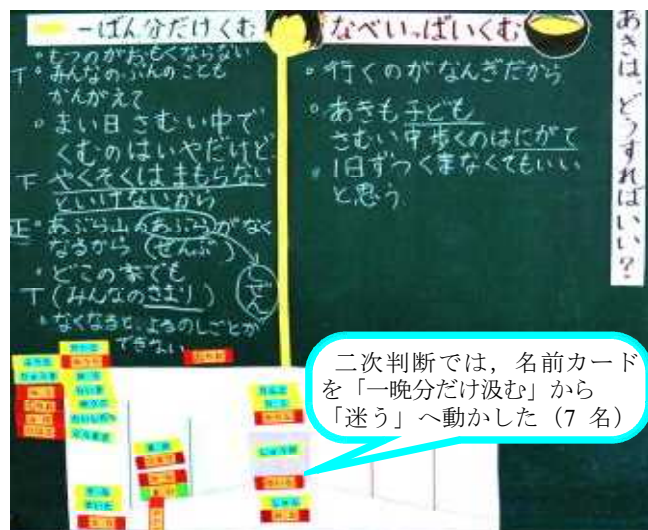
資料3の児童の自己評価で、「3 自分の思いや考えを話す（発表する）ことができましたか」に「はい」と67%が答えている。また「4 友だちの話していることを聴くことができましたか」に「よく聴くことができた・だいたい聴くことができた」と答えた児童は100%であった。振り返りシートに示した自己評価を意識させることにより、話合いの基本である聴き方を意識し、発表への意欲が高まり、積極的な話合い活動の参加に繋がったと考える。

以上のことから、話合いのめあてと連動した自己評価を設定することは、積極的な話合い活動に有効であると考ええる。

視点③ 役割取得能力を高める発問の工夫をすることで、約束やきまりの大切さについて理解を深めることができたか。

ディスカッション過程で用いられる発問の型（表2）や資料の判断とその理由の発達段階の分析と発問表（表3）をもとに、役割取得能力を高める発問の工夫を行った。

「あきは どうすればいいですか。その理由は」との判断理由を問う発問に対して、「あぶらがなくなる（と困る）から」「約束は守らないといけないから」「どこの家でも約束だから」など、全体の事に目を向けた意見が多く出た（資料6）。しかし、「毎日一晩分汲むのは難儀ですよ」「なべに汲んだ方が楽じゃないですか」など、ゆさぶりの発問をしたことによって、名前カードを「一晩分だけ汲む」から中央の「迷う」へ数名の児童が移動させた。これは、児童がまだ



資料6 児童の思考の変容

教師のいうとおりにすることはよいことであるという発達段階1にあったためだと考えられる。児童の実態を踏まえたゆさぶり発問の工夫と、ゆさぶる発問をした後の発達段階を高める発問が必要だったと考える。

以上のことから、他者から全体へ目を向けて考えさせる段階的な発問の工夫については、児童の発達段階を踏まえることに課題が残った。

視点④ 実践へと繋げるキーワードを入れた振り返りシートの工夫をすることで、約束やきまりを守ることに、自分の問題として考えることができたか。

展開後半に振り返りシートによる自己評価で振り返りを行った。約束やきまりの大切な理由として「けがをするから」「迷惑がかかる」など、他者の立場や全体の事に目を向けた内容の記述が多かった（資料7）。また、84%の児童が今までの自分の事を実例をあげたり、目標に繋がったり、できるようになった気持ちを書いたりしていた。これは、振り返りシートの「今までの自分は」「これから」というキーワードにより、振り返りの視点が明確になったからだと考える。

以上のことから、実践へと繋げるキーワードを入れた振り返りシートは、約束やきまりを守ることに自分の問題として考える

約束やきまりの大切な理由（価値理解）	
Kさん：	わるい人が多くなるとこまるからです。
Yさん：	もしやがたならみんなが水をまわして先生にめいわくをかけるから。ルールがないとけがもいこもアゲるから。
自己の生き方の振り返り（自己理解）	
Rさん：	今までの自分は、ぶさけていました。けががひきよるよになつた。その生活はうれしかったです。
Hさん：	今までの自分は、おうちのきまりをまもていなかったです。いまはまもるようになりました。

資料7 振り返りカードの児童の記述

だけでなく、これからの自分の目標や願いへと繋げることができ、有効であると考えている。

VI 研究の結果と考察

研究の考察は、事前・事後に実施したソーシャルスキル尺度、道徳性検査の結果、話し方・聴き方アンケート、ワークシートと振り返りシートの記述をもとに行った。

1 話し合いのめあてと連動した自己評価の設定の工夫を行うことは、話し合い活動に積極的に参加することに有効であったか。

自分の考えを話したり、他者の考えを聴いたりして考えを深めさせる手立てとして、振り返りシートに発表や聴き方の項目を設定し、話し合いのめあてとして意識付け、話し合い活動に参加させた。話し方・聴き方アンケートから、「自分の考えを発表していますか」という質問に「とてもそう思う・すこしそう思う」と答えた児童が、検証前に比べて検証後は 23 ポイント増えて 78 %となった（図 1）。また、「話し合いでは友だちの考えをきちんと聴いていますか」に、検証後は「あまり聴いていない・まったく聴かない」と答えた児童が 0 %となった（図 2）。これは、話し合い活動への意欲が高まったからだと考える。

以上のことから、話し合いのめあてと連動した自己評価の設定の工夫を行うことは、積極的な話し合い活動に繋がることに有効であると考えている。

2 葛藤場面を設定した資料の活用と発問、自己評価の工夫を行うことは、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に有効であったか。

(1) 葛藤場面を設定した資料の活用や発問の工夫の結果

道徳性の 3 つの観点（思いやり、自己確立、生活規範）から診断する道徳性診断テスト HEART では、検証後は客観的・多面的の見方の児童が 16 ポイント増えた（図 3）。これは、葛藤場面を設定した資料の活用を通して「どうすればよいか」を考えさせることによって、他者の視点に立って考えられる児童が増えてきたからだと考える。しかし、第 3 時の「二つのことり」の授業では、他者の視点に立って考えられず、「見方や考え方が変わらない・段階が下がった」児童が 33 %いた（図 4）。これは、誕生日に行くか発表会の練習に行くかの葛藤の中で、ほとんどの児童が年に 1 度しかないから誕生日に行くと判断しており、発表会も一度しかないことや練習に参加しないと困るなど、他方側の視点に立って考えさせる発問が弱かったため、見方

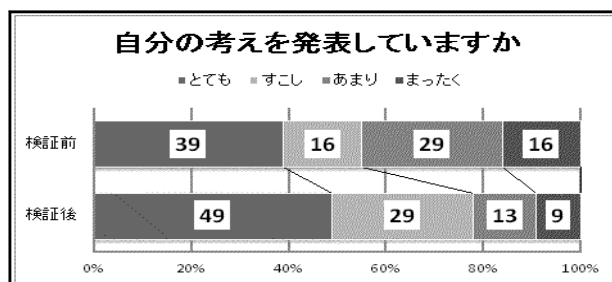


図 1 話し方・聴き方アンケート

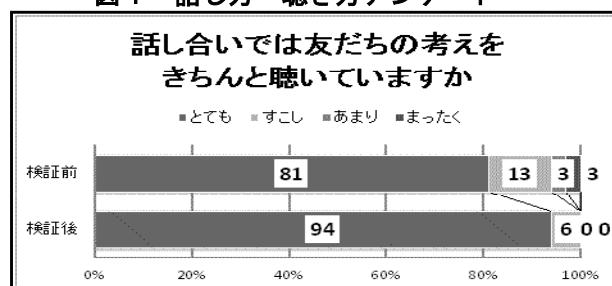


図 2 話し方・聴き方アンケート

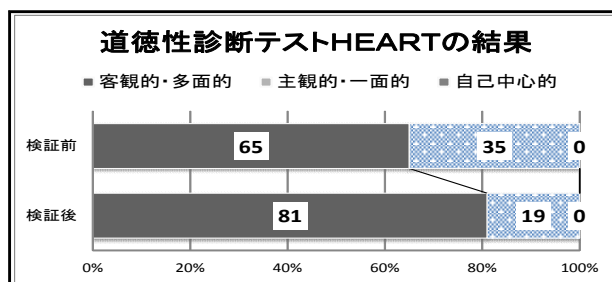


図 3 道徳性診断テストHEARTの分析

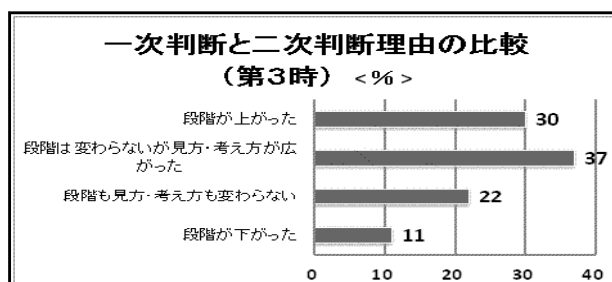


図 4 一次判断と二次判断理由の分析

以上のことから、自分の考えを表現しやすいワークシートの工夫を行うことは、よりよいものの見方や考え方を見出すことに有効であると考える。

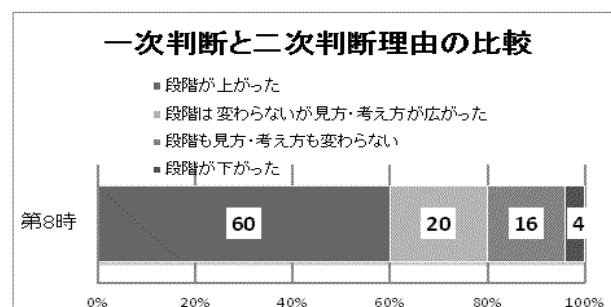


図5 一次判断と二次判断の分析

VII 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- (1) 話合いのめあてと連動した自己評価を設定することで、友達の発表を聴き、自分の考えを発表し、自分の考えを表現することができた。(VI-1)
- (2) 葛藤場面を設定した資料の活用や役割取得能力を高める発問を工夫することで、価値理解、他者理解をさせることができた。(VI-2)
- (3) キーワードを入れた記述式の振り返りをさせることで、自分との関わりで道徳的価値について考え、深めることができた。(VI-2)
- (4) 自分の考えを表現しやすいワークシートの工夫を行うことで、一つの視点だけでなく多様な視点で考えることができた。(VI-3)

2 今後の課題

- (1) 葛藤場面を設定した資料の収集と作成。
- (2) 児童の発言を受けて、考えを広めたり深めたりさせる発問力の向上。
- (3) 児童の思考の整理ができ、書きたいと思えるようなワークシートの工夫改善。

<主な参考文献>

荒木紀幸 編著	『道徳教育はこうすればおもしろい』	北大路書房	1988 年
押谷慶昭 著	『道徳の授業理論』	教育開発研究所	1989 年
荒木紀幸編著	『資料を生かしたジレンマ授業の方法』	明治図書	1993 年
荒木紀幸編著	『道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育』	明治図書	1996 年
荒木紀幸 編著	『続 道徳教育はこうすればおもしろい』	北大路書房	1997 年
渡辺弥生 編	『V L F による思いやり育成プログラム』	図書文化社	2001 年
文部科学省	『小学校学習指導要領解説 (道徳編)』	東洋館出版社	2008 年
荒木紀幸 監修	道徳性発達研究会 編 『モラルジレンマ教材とする白熱討論の道徳授業 小学校編』	明治図書	2012 年
赤堀博行 著	『道徳授業で大切なこと』	東洋館出版社	2013 年

検証授業において、授業への意欲付けや道徳的価値の自覚を深めるためとして、事前・事後に行った授業や取り組みの資料を掲載する。

< 資料 >

< 事前授業 > 「あぶら山」の資料理解を図るために、事前学習として、明かりのない生活（暗闇）や油の代わりに水を入れた小皿を運ぶ体験をさせ、昔の人の暮らしを想像させた。



「あぶら山」
小皿で水運びを体験



「あぶら山」
暗闇を体験

< 事後の取組 >

互いのよさを認め合い、自己肯定感を高めるために、カードを作成して友だち同士の交流を図り、その後まとめて壁面に掲示した。



< 関連学習（国語） >

「ありとせみ」の続き話を作りたいという児童の気持ちを受けて、お話作りに取り組み、登場人物の気持ちや行動を表現する楽しさを味わわせた。



「ありとせみ」
続き話をつくろう



「おつかいマン」
お手伝いありがとう（手紙）

< 家庭との連携 >

家族の一員として進んで働こうという意欲を継続させるために、事前に保護者へ手紙作成を依頼し、「おつかいマン」の学習後、児童へ手渡し、自己有用感を高めた。