

児童が主体的に取り組み、考えを深める道徳科の授業づくり

～発問の構成と問い返しの工夫を通して～

南城市立佐敷小学校教諭 真玉橋教子

I テーマ設定の理由

現代社会は、変化が加速化・多様化し複雑で予測困難な時代が到来しつつある。グローバル化・情報化が進む中、多様な文化や様々な価値観を尊重し、よりよい社会を目指すことが求められている。その中で、児童が解決困難な問題に主体的に対処することのできる実効性のある力を育成していくことが道徳教育に求められている。

小学校学習指導要領解説総則編（以下「総則編」と表記）では、道徳教育の目標として「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」を、小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（以下「道徳編」と表記）では、道徳科の目標として「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考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」を掲げている。つまり、児童が将来様々な問題場面に出会った際、状況に応じて自らの生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的実践を行うために道徳的価値の意義や大切さを理解することが求められる。道徳科授業においても他者の考えや議論に触れ自分自身の頭で考える中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させ、多面的・多角的な思考を通して、道徳的価値の理解を自分自身とのかかわりの中で深める授業への質的転換が求められる。

本校の児童は、複数の教科でペア・グループ学習を取り入れ、解決のための見通しや教え合いを通して課題を解決していく学習スタンダードに取り組んでおり、主体的に学習に取り組み対話を通して学び合う姿が見られる。しかし、道徳科の授業実践を振り返ると、道徳的価値を一方的に知識として理解させる授業や、発問の構成が不十分で児童が問題意識を持って考えられず、結果として対話を通して考えが深まらないという現状があった。道徳科においても児童が主体的に取り組み、考えを深めるためには教師が発問を吟味し、問い返しを効果的に行う授業づくりが必要であるという考えに至った。

本研究では上記の考えのもと、主題やねらいに応じた発問の構成の工夫や問い返しを効果的に行うことで、児童が主体的に取り組み、考えを深める道徳科の実現を目指したいと考え本テーマを設定した。

II 研究仮説と検証計画

1 研究仮説

授業の導入・展開・終末における発問の構成の工夫を行い、問い返しを効果的に取り入れた授業を展開することで、児童が主体的に取り組み、考えを深める授業が展開されるであろう。

2 検証計画

事前アンケート調査や過去の振り返り等から、児童の実態調査・分析・把握を行う。検証授業は4年1組と2組の学級で4時間程度行う。検証授業では、教師の発問の構成の工夫や問い返しによって児童が主体的に取り組み、考えを深める道徳科の授業が展開されたかを、授業の様子や児童の発言、ペア活動の様子、ワークシートの記述や振り返り等から考察する。検証授業終了後に事後アンケートを実施し、事前調査との比較・分析を行い本研究の仮説を検証していく。

| 検証授業の対象：佐敷小学校 4年1組(31名)・2組(31名) | | 主な検証方法 |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1 事前調査 | ・ノート(記述・振り返り) ・事前アンケート | ・児童の実態把握 ・事前アンケート分析 |
| 2 検証授業 | 日程 | 検証の観点 教師の発問の構成の工夫や問い返しによって児童が主体的に取り組み、考えを深める授業が展開されたか。 |
| | ・第1時(1/8) 5校時 ・第2時(1/12) 2校時 ・第3時(1/14) 5校時(本検証) ・第4時(1/22) 5校時 | |
| 3 事後調査 | ・ワークシート(記述・振り返り) ・事後アンケート | ・ワークシートの評価・分析 ・授業記録の分析 ・事後アンケート分析 |
| 4 まとめ | ・教師の発問の構成の工夫や問い返しによって児童が主体的に取り組み、考えを深める授業が展開されたか。 | ・事前・事後アンケートの比較・分析 ・結果のまとめ・考察 |

Ⅲ 研究内容

1 学習指導要領が示す道徳科の目標

(1) 道徳科の目標を育成することを目指す資質・能力

総則編によると道徳教育の目標は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」とあり、道徳科の目標を資料1に示す。道徳性の育成が道徳教育の中核であり、道徳性を養うための授業が道徳科となりどちらも「道徳性」の育成が目標であることが明示されている。

「道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための道徳性を養うため、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、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」

資料1 特別の教科道徳(道徳科)の目標

(2) 道徳科の指導内容

道徳編によると、道徳科の内容は教師と児童が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題となる。学校の教育活動全体の中で、様々な場や機会を与え、多様な方法によって進められる学習を通して、児童自らが調和的な道徳性を養うことが求められる。内容項目は児童の発達の段階を考慮し「第1学年および第2学年」「第3学年および第4学年」「第5学年および第6学年」の学年段階に分けて示されている。教師は、資料2の各内容項目について児童の実態を基に把握し直し、指導上の課題を具体的に捉え、児童に応じた指導をしていくことが必要となる。

A 主として自分自身に関すること
B 主として人との関わりに関すること
C 主として集団や社会との関わりに関すること
D 主として生命や自然、崇高な物との関わりに関すること

資料2 道徳科で指導する4つの内容項目

コロナ禍で交流の機会が制限され、児童同士の関わりが薄い現状が見られたことから本研究では、内容項目Bを選び授業づくりを行うこととする。

(3) 道徳科の目標を達成するための学習方法

道徳科は道徳性を養う時間である。解説編には道徳科の学習について「道徳的価値について理解する」「自己を見つめる」「物事を多面的・多角的に考える」「自己の生き方について考えを深める」と記されている。道徳的価値について理解し、人間の弱さや行為の難しさを理解した上で、自己と照らし合わせながら考え、他者との対話や協働を通して考えを深める事が求められる。その際、特に自己の生き方について考えを深めることを意識させる必要があると明記されている。

本研究においても、道徳的価値の理解（価値理解、人間理解、他者理解）を行い、対話を通して考えを深め、自分事として考え、今後の事を振り返る学習を通して、児童の道徳性を養う授業づくりを目指す。

2 主体的に取り組み、考えを深める授業づくり

(1) 主体的な学びとは

総則編には、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を各教科で行うことが述べられている。主体的とは、自分の意志・判断に基づいて行動できるさまであり、「主体的な学び」とは、児童が考えてみたい課題や学習問題に対して、自分との関わりで捉えたり、自らを振り返ることなどを通して自分自身の問題として考えたり、話し合ったりする学びのことである。

本研究においても、道徳科の学習を通して児童が自ら問題意識を持ち、考えを深める姿を主体的と捉え、これまでの自分を振り返りいかに生きるべきかを考え、自分の将来に進んで生かそうとする姿を授業で目指していく。授業で学んだことが将来の自分のよりよい生き方に繋がると考えさせるため、自分事として学習に取り組む意識付けを行っていく。

(2) 考えを深めるとは

島（2020）は、道徳科の授業を「考え合いによる道徳教育」と捉え、児童が道徳的諸価値についての見方や感じ方、考え方について自分事として積極的に考え、友達をはじめとする他者の考え方と比べながら自らの生き方を広げ、深める学習だと述べる。図1に示すように授業を氷山の三層に例え「状況理解レベル」「心情理解レベル」「道徳的価値レベル」で示しており、「道徳的価値レベル」まで考えを深めることで授業のねらいに迫ることができる」と述べる。

本研究においても、教材に沿って状況理解や心情理解を行い、発問や問い返しを効果的に用いて道徳的価値に対する考え方や感じ方を掘り下げ、児童相互の考えの交流を通して「道徳的価値レベル」まで考えを深める授業を展開していく。

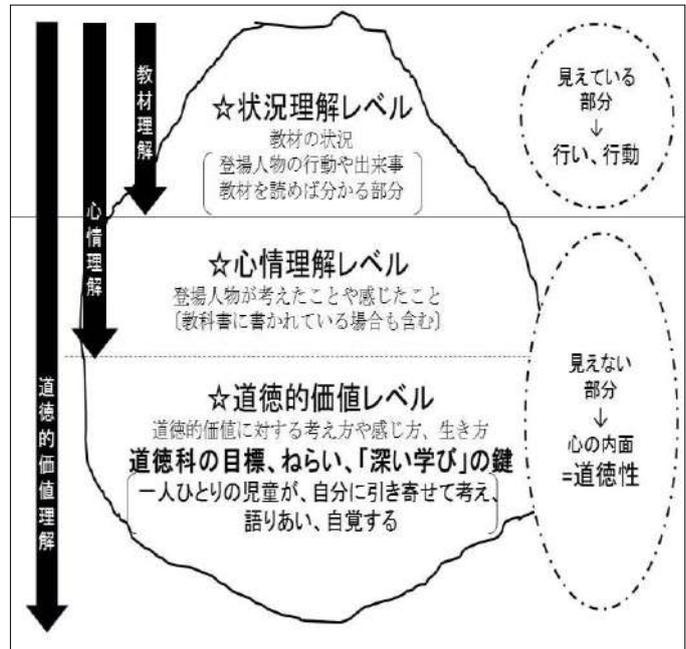


図1 氷山モデル（島2020をもとに作成）

(3) 道徳科の授業づくり

道徳科の授業は通常発問だけで授業が構成されている。教材を通して、児童が主体的に取り組み考えを深めるために、以下の工夫を通して授業づくりを行うことにする。

① 授業の展開に即した発問の構成の工夫

道徳編には発問が指導方法の工夫の一つとして挙げられている。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。

沼田（2019）は授業構成にあった発問整理を行うため、2つの発問構成例をあげており、図2はそのうちの一般的な発問構成を示している。特色は、価値を理解する上で必要な基本発問を中心に確認や整理を行い、主人公の心情に寄り添いながら、共感的に価値を追求す

| 段階 | 発問の構成と意図 |
|----|----------------------------------------|
| 導入 | 基本発問 ・過去の体験等の確認や自我関与の心構えをつくる |
| 展開 | 基本発問 ・場面ごとの主人公の気持ちや行動を整理する |
| | 補助発問 ・ゆさぶり |
| | 基本発問 ・自我関与で心情に寄り添う |
| | 補助発問 ・解釈 |
| | 中心発問 ・価値に基づいた言動を選択する |
| | 補助発問 ・再構成 |
| 終末 | 説話・感想・自己評価 |

図2 一般的な発問構成（沼田2019）

るスタイルである。価値の本質を知的に理解し心情的にも共感する上で必要な中心発問で、主人公の言動に対する選択と価値の追求を行う。主人公の思いに添った展開であるため、発問構成が立てやすい利点があり児童の共感が得られれば心に響く授業となる。

永田（2020）は、授業の展開に即して発問の適時性を心得ていくことが重要と述べる。発問には多様な大きさがあることを心得る必要があり、場面に準拠した発問（主として「場面発問」）と、全体的なテーマや問題、意味、児童自身の意見などを問う発問（主として「テーマ発問」）の両面から発問を広く発想し、生かし合うことが必要だと述べる（図3）。

本研究においては、図2の発問構成と図3の発問の大きさを参考に授業づくりを行うこととし授業の展開に沿って場面やテーマに迫る発問を構成した。導入においては、道徳的価値について現在の受け止めを行い、展開部分では、教材を通して場面や心情などの内容理解を行った後、道徳的価値に迫る中心発問を行う。終末部分では、自分を見つめる発問を行うことで教材から離れ現実の自分に置き換えて道徳的価値について考えさせていく。その際、永田（2020）の述べる発問の立ち位置（図4）についても考えていく。永田は、主人公や教材に対する発問の立ち位置を変えることで国語のような主人公の心情読解的発問に偏らないと述べている。児童が主人公に自分を重ねるか離れて考えるかという距離感と、主人公の心情を考えるのか自分の考えを明確にするのかの意図を持ち発問を考え児童の意欲を高め心を動かす発問を幅広く構想し、授業で活用することを目指す。

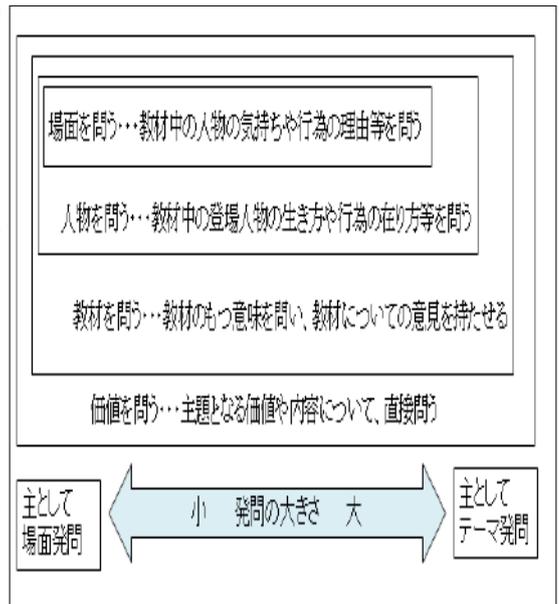


図3 「発問の大きさ」（永田 2020）

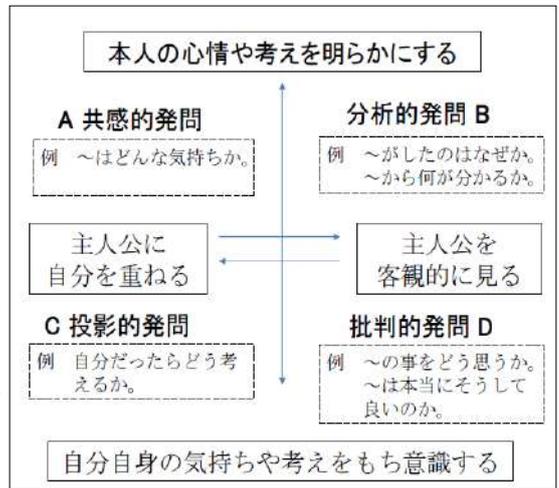


図4 「発問の立ち位置」（永田 2020）

以上のことを踏まえ、発問を構成し授業を展開していく。

② 補助発問の工夫

教師が発した発問に対する児童の答えに向けた補助的な発問が「問い返し」と「ゆさぶり」である。授業全体のあらゆる場面で活用され、児童の理解や認識の断片を引き出したり、集約したりする際に用いる。価値の本質に迫る学びの「統合」を補助する発問と言え、その効果を表1に示す。

本研究においても、展開部分の中心発問で道徳的価値について考えさせた後、問い返しやゆさぶりの発問を行うことで、児童の思いや考えをを繋ぎ、新たな気づきを促したい。

表1 問い返しとゆさぶり（沼田 2019 をもとに作成）

| 補助発問 | 効果 |
|------|------------------------------------------------------------------|
| 問い返し | 児童の発言をそのまま繰り返して、本人や周りの児童に吟味させたり、児童の発言を教師なりの受け止め方をして、本人や周りの児童に返す。 |
| ゆさぶり | 児童の価値認識が示された言葉を取り上げ、実生活や心の矛盾を問い、価値を多角的に考えさせる。 |

③ 言語活動の工夫

言語活動とは本来「見る」「聞く」「話す」「読む」「書く」の活動を指す。道徳編にも指導方法の

工夫として「話し合い」や「書く活動」などの言語活動が挙げられている。道徳科の学習では、道徳的価値を含んだ教材を基に、児童が自分の体験や感じ方、考え方を交えながら話し合いを深める学習活動を行うことが多く、道徳科における言語の役割は極めて大きい。児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むためには、児童それぞれに自分の考えを持たせ、効果的に表現させるための工夫が必要である。

本研究では、児童に自分の考えを持たせた後ワークシートに書く活動を行う。その後ペアで話し合い全体で考えを共有する活動を通して児童が多様な意見に触れ、更に考えを深めることができると考える。そのため、全体で共有する場合は異なる意見を紹介するなどの工夫も行うようにする。

④ 板書の工夫

道徳編には「板書は児童にとって思考を深める重要な手掛かりとなり、教師の伝えたい内容を示したり、学習の順序や構造を示したりするなど、多様な機能を持っている。」とある。思考の流れや順序を示す順接的な板書だけでなく、教師が明確な意図をもって対比的、構造的に示したり、中心部分を浮き立たせるなどの工夫が必要である。島（2020）も授業では教材という共通の土俵で登場人物に自分を重ねて考え、意見の交流をすることから、教材の内容理解が必要であり、教師の手立てが必要だと述べる。

本研究においても、児童の思考が授業に沿って流れ、本時のねらいに迫れるように構造的な板書を目指す（図5）。その際、挿絵の利用や色チョーク、吹き出しや矢印を使い、教材の状況理解・心情理解を行う。また、中心発問や本時のねらいにかかわる文言を板書するなどして、児童の思考と板書が連動するよう工夫する。

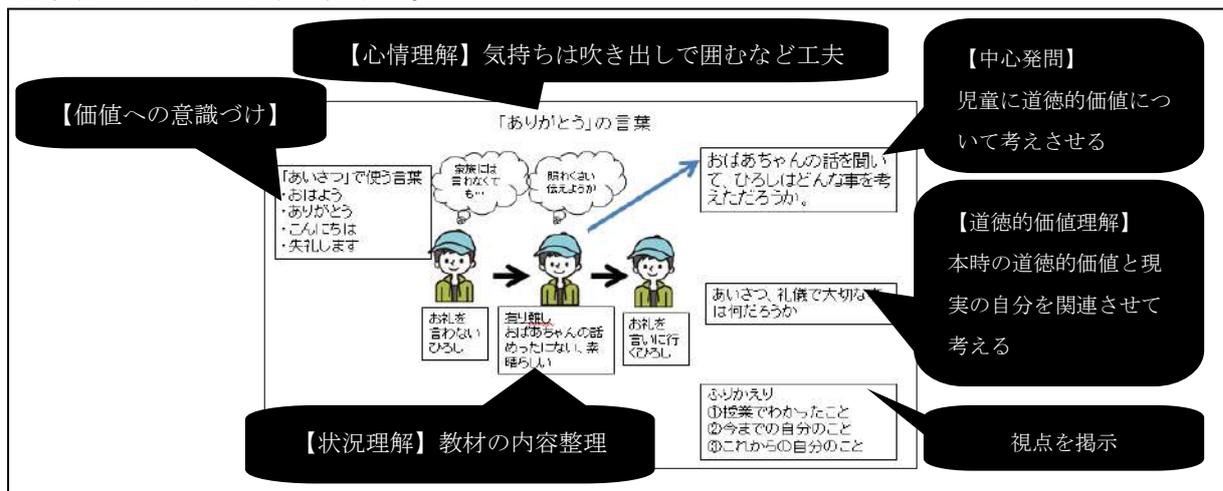


図5 授業にそって展開する構造的な板書例

(4) 発問の構成と問い返しを工夫した授業展開

本研究における学習展開を、図1の氷山モデルと照らし合わせながら表2に示す。導入部分はあまり時間をかけすぎずに行う等の工夫を行い、展開部分における中心発問から問い返しに向けた場面を授業の山場と捉え、タイムマネジメントを行い授業を展開していく。

表2 授業の段階に沿った発問の構成例

| 段階 | 発問の構成と意図 | 学習の流れ | 発問の立ち位置と具体例 |
|-----------|-----------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 導入 (5) | 【基本発問】 道徳的価値への意識づけ | 【道徳的価値への意識づけ】 ・過去の体験を確認し、自我関与の心構えを作る。 | 【問題把握】 ・良い友達とはどんな関係か。 【分析的発問】 ・本当の親切とはなんだろうか。 |

| | | | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>基本発問 教材の内容理解</p> <p>問い返し 教材を通して道徳的価値について考える</p> | <p>【教材の状況理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材の理解（登場人物、場面の整理）。 教材から分かる登場人物や主人公の行動や気持ちを整理する。 <p>【教材の状況理解を深める】</p> <ul style="list-style-type: none"> 登場人物の心情や行為に対する共感を深め、更に価値理解を深める。 内容が理解できていない児童は登場人物や主人公の気持ちに寄り添って考えられるように挿絵や発問を通して教材の内容理解を行う。 | <p>【問題把握】</p> <ul style="list-style-type: none"> だれが出てきたか。 お話の中で何が問題だったか。 <p>【共感的発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> 登場人物はどんな気持ちだろうか。 登場人物はどんな思いで行動したのか。 同じ気持ちになったことはあるか。  |
| <p>展開 (30)</p> | <p>中心発問 道徳的価値についてより深く考える</p> <p style="text-align: center;">↓</p> | <p>【教材の登場人物の心情理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 価値に基づいた行動を選択し、交流する。 多様な考えに触れることで、自分の考えが深まる。  | <p>【分析的発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> ～は本当に大切なのか。 本当の～とは何だろうか。 <p>【分析的発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> ～がそうしたのとはなぜか。 AとBではどちらが～か。 <p>(良い・正しい・親切・友達としてふさわしいか等)</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分は～についてどう考えるか。 <p>【投影的発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分が登場人物なら、どう考えるか。 自分ならこの場面でなんと言うか。  |
| | <p>問い返し ゆさぶり 話し合いを通して価値について考えを深める</p> | <p>【教材を通した心情理解→道徳的価値理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中心発問に対する児童の考えを深めたり広たりするために使う。 児童が分かったつもりになっている事を崩し、道徳的価値に迫る。 | <p>【批判的発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> ～のしたこと（行為）をどう思うか。 ～の生き方をどう思うか。 ～さんの考えに対してみんなはどう思うか。 それで良いのか（先生は～だと思ふ）。 自分が相手の立場なら本当にそれでいいか。 |
| <p>終末 (10)</p> | <p>自分を 見つめる 発問</p> <p>ふり かえり</p> | <p>【道徳的価値理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己の生き方を見つめ、考えを深めたり、社会との関係において広げ一般化できる発問を通して、現実の自分に当てはめて考える。 <p>【学習のふり返し】</p> <ul style="list-style-type: none"> 本時の学習でわかったこと、今までの自分のこと、これからの自分のことについて考える。 発表を通して他者の考えを聞くことで、更に児童の考えや思いを深め、広げていく。 | <ul style="list-style-type: none"> あなたの生活に生かせそうなことは何か。 ～するのに大切な心は何だと思ふか。 友達の考えで印象に残ったのは何か。 新しい発見があったか、あったとすればそれは何か。  |

IV 検証授業

- 1 主題名 友達への注意 内容項目 B-(10) 【友情・信頼】
- 2 教材名 「大きな絵はがき」(新しいどうとく4年 東京書籍)
- 3 ねらい 友達と互いに信頼し合い、助言し合いながら、友情を深めていこうとする心情を養う。

4 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値

第3学年及び第4学年の内容の「B-10 友情・信頼」には「友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと。」とある。

4年生になると活動範囲も広がり、集団との関わりも増え、友達関係も広がる。友達関係は共に学んだり遊んだりすることを通して、互いに影響し合って構築されるものである。互いを認め合い、理解し合い、助け合い、信頼し合うことで友情が育まれる。時には自分にとって都合の悪いことも注意してくれるのが友達であり、互いを信頼するから注意ができる事にも気づかせたい。

(2) 児童の実態

児童は、仲良く一緒に遊んだり勉強を教えてもらうなど、自分に良くしてくれる人を友達と考える。そのため、けんかなど自分にとって都合が悪くなると友達じゃないと考えがちである。本学級の児童も、友達に注意されるとふてくされて素直に聞けない姿が時折見受けられる。友達とは、互いを信頼し合い助言し合える存在であることに気づかせたい。

(3) 教材観

主人公の広子は、転校していった友達の正子から大きな絵はがきをもらうが、料金不足であることが分かる。不足の分はその場に居合わせた兄が支払ってくれるが、兄と母の話を聞き、広子は料金不足の事実を正子に伝えるかどうか迷う。そして、自分の言ったことを正子はわかってくれるだろうと、事実を伝えることを決心する話である。児童は自分が広子だったらどうするかと考え、教室の友達の考え方に触れながら考えを深めていきたい。

5 本時の学習

(1) 発問の工夫

始めに、はがきをもらった広子の気持ちや、広子を思っはがきをかけた正子の気持ちを想像させ二人の心情に寄り添う。その後、状況理解を行うために、料金不足に対する母親と兄の言動を板書で整理する。その後、「自分が広子だったらどうするか。料金不足を教えるか、教えないか。」と問い、児童に自分事として考えさせる。その際、黒板にネームプレートを貼り個人の考えを表示させペアで意見の交流を行い考えを深めていく。その中で、「料金不足を指摘されたら正子は嫌な思いをするはず。そんな思いをさせるのが友達と言えるのか。」「それでも正子に教えた方が良いと思うのはなぜか。」と問い返すことで考えを深めさせたい。

(2) 検証の視点

- ① 児童が主体的に学ぶことができる発問の構成になっていたか。
- ② 問い返しにより、児童が主体的に取り組み、考えを深めることができたか。

(3) 学習指導過程

| 段階 | 発問の構成と意図 | 学習の流れ | 学習活動 | 【発問の立ち位置】 T：発問 C：児童の反応 |
|-----------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入 (5) | 基本発問 道徳的価値への意識づけ | 【道徳的価値への意識づけ】 ・過去の体験を確認し、自我関与の心構えをつくる。  | 1 良い友達関係について考える。 | 【問題把握】【分析的発問】 T：良い友達関係とはどんな関係だと思いますか。 C：仲良し。 C：優しい。 C：助け合う。 C：親切にしてくれる。 C：教え合う。 C：心配してくれる。 |
| | 基本発問 教材の内容理解 基本発問 | 【教材の状況理解】 ・教材の理解 (登場人物、場面の整理) ・教材から分かる登場人物や主人公 | 2 教材「大きな絵はがき」を読む | 【問題把握】 T：話の内容を整理しよう。 誰が出てきたかな。 T：正子と広子はどんな関係かな。 |

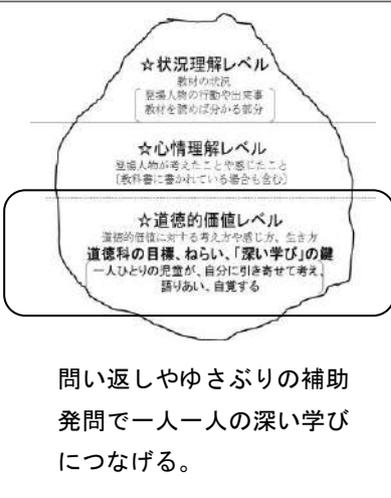
| | | | | |
|------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 展開 (30) | <p>問い返し 教材を通して道徳的価値について考える</p> | <p>の行動や気持ちを整理する。 【教材の状況理解を深める】</p> <ul style="list-style-type: none"> 登場人物の心情や行為に対する共感を深め、更に価値理解を深める。 内容が理解できていない児童は登場人物や主人公の気持ちに寄り添って考えられるように挿絵や発問を通して教材の内容理解を行う。 | <p>み内容を整理する。</p> | <p>【共感的発問】</p> <p>T：正子はどんな気持ちではがきを書いたのかな。</p> <p>T：はがきを受け取った広子はどんな気持ちかな。</p> <p>【問題把握】</p> <p>T：兄は何と言っていたかな。</p> <p>C：料金不足を教えてあげた方が良い。</p> <p>C：切手をはらないといけない。</p> <p>T：母は何と言っていたかな。</p> <p>C：お礼だけにした方が良い。</p> <p>T：お兄さんは教える、お母さんは教えないという考えだね。広子は迷ってるんだよね。</p> <p>T：みんなだったらどうするか。</p> <p>C：教える…教えない…（つぶやき）。</p> <p>T：30秒位考えて理由をワークシートに書こう。</p> |
| | <p>中心発問 道徳的価値についてより深く考える</p> | <p>【教材の登場人物の心情理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 価値に基づいた行動を選択し、交流する。 多様な考えに触れることで、自分の考えが深まる。 | <p>3 母と兄の話の聞いた時の広子の気持ちを考える。</p> | <p>【投影的発問】</p> <p>T：自分が広子だったらどうするか考えよう。</p> <p>教える</p> <p>C：勘違いして料金不足を続けるから。</p> <p>C：最初で教えた方がいい。</p> <p>C：他の人に教えたら正子が損をする。</p> <p>T：損をするってRさんも書いていたね。これはどういう意味？</p> <p>正子はお金の損はしてないよね？</p> <p>C：他の人に何か言われる…。</p> <p>T：誰かもう少し説明できる？</p> <p>C：正子がはずかしい思いをするから。</p> <p>教えない</p> <p>C：せっかく書いてくれたのに正子が嫌な気持ちになる。</p> <p>C：話がそれてしまう。</p> <p>C：正子が申し訳ないと思うから。</p> |
| | <p>問い返し ゆさぶり 話し合いを通して価値について考えを深める</p> | <p>【教材を通した心情理解→道徳的価値理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中心発問に対する児童の考えを深めたり広たりするために使う。 児童が分かったつもりになっている事を崩し、道徳的価値に迫る。 | <p>4 料金不足を教えられた時の正子の気持ちを考える。</p> | <p>【投影的発問】</p> <p>T：間違いを教えられなかったら、正子はどうなるかな。</p> <p>C：気づかないままている。</p> <p>T：気づかない状態だから申し訳ないとは思わないよね。</p> <p>C：送れて良かったと思っている。</p> <p>T：教えてもらったら正子はどうなるかな。</p> |



教材の状況理解は全体で進める



自分の考えを持ち、交流することで更に考えが深まる

| | | | |
|--------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <div style="text-align: center;">  <p>問い返しやゆさぶりの補助 発問で一人一人の深い学び につなげる。</p> </div> | <p>C：次からは送らない。 C：気を付ける。 T：自分が間違っていることを友達に言われたらどんな気持ちかな。 C：ありがとうと思う。 C：悲しい。 C：ありがとうも悲しいもどっちもある。 T：良い友達だったら、悲しい気持ちにさせるのはどうなんだろう。 C：でも言い方とか…。 C：言い方を変えれば…。 C：教えなかったら…。 T：悲しくなるなら教えないで置く？ T：なんで悲しい気持ちでも教えた方がいいのかももう一度話し合ってみよう。</p> |
| <p>終末 (10)</p> | <p>自分を 見つめる 発問 ふり返り</p> | <p>【道徳的価値理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己の生き方を見つめ、考えを深めたり、社会との関係において広げ一般化できる発問を通して、現実の自分に当てはめて考える。 <p>【学習のふり返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> 本時の学習でわかったこと、今までの自分のこと、これからの自分のことについて考える。 発表を通して他者の考えを聞くことで、更に児童の考えや思いを深め、広げていく。 | <p>5 良い友達関係について考え、学習をふり返る。</p> <div style="text-align: center;">  <p>他の児童の発表を聞くことで、考えや想いを深め、広げていく</p> </div> <p>T：今日わかったこと、今までの自分のこと、これからの自分のことについてふり返ろう。</p> |

6 板書計画



V 研究の結果と考察

研究の結果については、検証前・検証後のアンケート、ワークシート記述、授業記録（写真やビデオを活用）を基にして行い、授業の実際と児童の変容を分析した。

1 発問の構成の工夫について

(1) 主体的に取り組む児童の姿

本検証授業では、表2をもとに授業の段階に沿って発問を構成した。学習指導過程に記された授業記録からも分かるように、導入部分で児童の現在の価値への受け止めに問うと、児童からは様々な反応が見られた。導入の発問を通して、児童が自分事として捉え、考える姿が見られた。

また、中心発問「自分が広子だったらどうするか考えよう。」に対しても、全員がどちらの考えかをネームプレートで意思表示した後、なぜそう思うのかという理由をワークシートに記入し、主体的に話し合う姿が見られた(資料4.5.6)。終末の「良い友達関係とは」というふり返りでも、児童は授業で分かったことや今までの自分をふり返り、これからの自分についてじっくりと考え、ふり返りを記入することができていた(資料7)。



資料4 中心発問で自分と主人公を重ねて考え意思表示



資料5 自分の考えを記入

資料6 考えの理由を話し合う

資料7 終末のふり返り

このことから、導入の発問を通して児童が自分事として問題意識を持って授業に取り組み、展開部分で教材と自分とを関わらせて登場人物の気持ちを考え意見を交流し、終末部分で教材と現実の自分を重ね、今後の自分について考え、授業に主体的に関わる姿が見える。

図6のアンケートの結果からも、児童が主体的に授業に取り組んでいることが分かる。

「道徳の時間に自分に関係することとして、真剣に考えることができますか。」の質問に

「そう思う」と回答した児童が検証前は40.0%であったが、検証後は53.6%と検証前より13.6ポイントの増加が見られた。

このことから、発問の構成の工夫により、児童が自分との関わりとして捉え授業と自分とを繋げて考え、主体的に学習に取り組むことができていると考える。

(2) 授業を通して考えを深める児童の姿

児童が自分の考えを深める際に他者との交流が有効であることから、検証授業では「聞く」「話す」「読む」「書く」などの言語活動を取り入れた。授業の中で児童が話し合いなどの言語活動に積極的に取り組んだことがアンケートの結果から分かる。図7のアンケート「道徳の時間に自分の

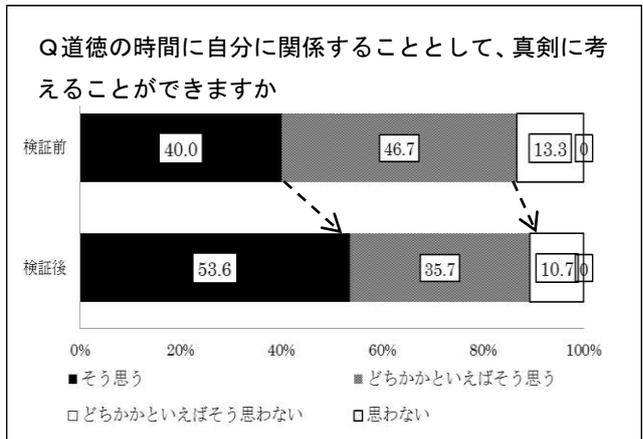


図6 主体的に取り組む姿を図るアンケート

思ったことや考えを伝えることができますか。」に対して「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた児童が検証前には70.0%であったが、検証後には82.7%と12.7ポイント増加している。また、図8のアンケート「道徳の時間に友達の思いや考えを自分の考えと比べながら聞くことができますか。」に対して、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた児童が検証前には76.7%であったが、検証後には89.7%と13.0ポイント増加しており、話を聞く際にも自分の考えと比べて聞くことのできる児童が増えていることがわかる。

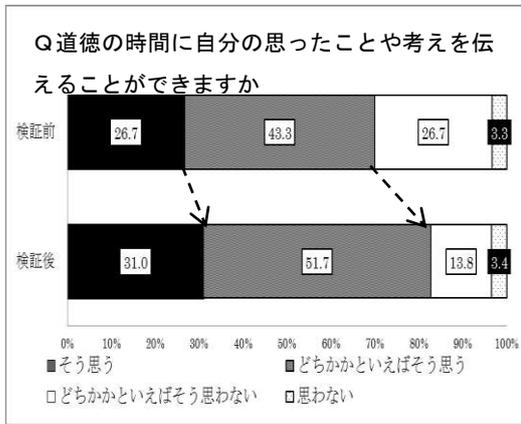


図7 伝える事に関するアンケート

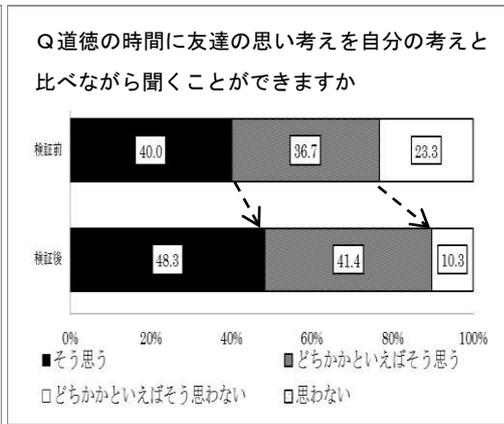


図8 聞くことに関するアンケート

本検証授業では発問や交流を通して児童の考えを図1の冰山モデルにおける「道徳的価値」まで深める事を目指した。資料9の児童は、正子に教えるという考えを持ち、ふり返りでは正子や広子の立場に立ち考えている。児童は「本当に仲の良い友達だったら教えるかもしれない。関係にもよるので難しい。」とふり返りでも述べて

1.自分が広子だったらどうするか考えよう。理由も書いてみよう。

教えてあげたほうが、相手も次か来た時やんざしないで済むと思ったから。

2.ふり返り①授業で分かったこと ②今までの自分のこと ③これからの自分のこと

今日授業で分かったことは、料金が足りなかったよ。と言われたら、その分のありがとう。だから、はまきとけいちゃんと言っていたかもしねせし。友達だったら、いえるかもしねません。教えることが大切だと思います。

「友達だったら言えるかもしれない」と考えを深めた児童

資料9 児童のワークシート

1.自分が広子だったらどうするか考えよう。理由も書いてみよう。

「教えない」

正子におしえたらどういしょ、7をうけるし、悲しいし、友達関係がなくなるとか、気がつくと思うから教えない。

2.ふり返り①授業で分かったこと ②今までの自分のこと ③これからの自分のこと

今日気づいたことは、自分は、どうも、いいにはがきで、不足料金が分かったことはないけど、もしあったら教えないで、相手が気づくまで待つ。言える人も、教えない人も、いい、いい、いい。ここからは教えないし、教えないでいい、と思う。

「教えない」から「教えてもいいし教えなくてもいい」と考えの広がりを見せた児童

資料10 児童のワークシート

資料10は教えないという考えを持つ児童だが、授業を通して「言える人も言えない人もいる。これからは教えてもいいし、教えなくてもいい。」と考えの広がりを見せた。このように、児童が授業の中で他者との交流を通して考えを深めていることが分かる。

2 問い返しについて

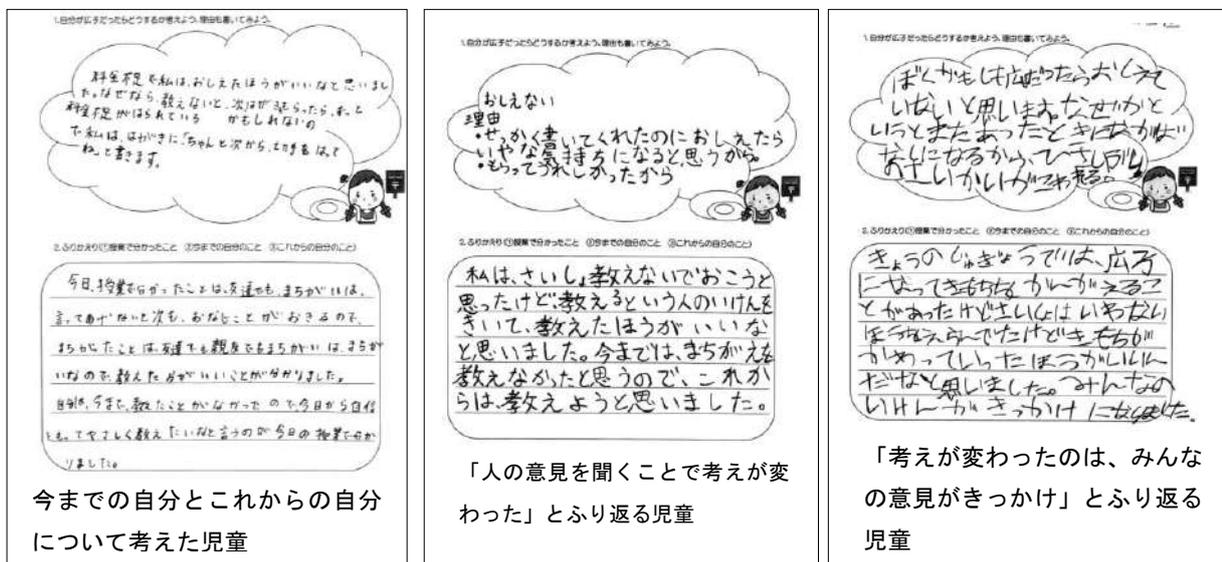
資料11は中心発問に対する児童の反応への問い返しの授業記録である。太字の問い返しの部分から、児童のつぶやきが聞こえ始める。自分の思いを伝えたい様子で教師に向けて喋り始める児童が増えてきたため再度

- T: **自分が間違っていることを友達に言われたらどんな気持ち?**
 C: ありがとうと思う。 C: 悲しい。 C: ありがとうも悲しいもどっちもある。
 T: **良い友達だったら、悲しい気持ちにさせるのはどうなんだろう?**
 C: でも言い方とか…。 C: 言い方を変えれば…。 C: 教えなかったら…。
 T: **悲しくなるなら教えないで置く?**
 C: いやでも…。 ※児童がざわつきだしたため、再度ペアで話し合う事にする
 T: **なんで悲しい気持ちでも教えた方がいいのかももう一度話し合ってみよう。**

資料11 中心発問に対する児童の反応への問い返し

ペアで話し合わせる時間を取った。問い返しを行うことで児童が更に深く考え、「自分の気持ちを話したい」という思いを持っている様子が見えた。

資料 12 はふり返りの際に、周りの反応から考えを深めた児童のワークシートである。「自分の気持ちが変わったのはみんなの意見がきっかけになった。」と書いている児童もいることから、教師の問い返しと周りの児童のやり取りを聞く中で、児童の考えも深まったと考える。



資料 12 周りの反応から考えを深めた児童のワークシート

このことから、教師の問い返しによる話し合いから児童は自分の考えを深めたり、自分の選んだ行動や今後の自分の在り方などについて再度考えを深めていることが分かる。

VI 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 授業の展開に沿って発問の構成を考えることで、児童は導入部分から問題意識を持って授業に取り組み、中心発問によって自分事として考え話し合うなど、主体的に取り組む姿が見られた。
- (2) 発問の構成から授業の展開とタイムマネジメントを意識することができ、児童の思考する時間や交流の場面を確保したことで、児童は主体的に取り組む自分の考えを深めることができた。
- (3) 教師が問い返しやゆさぶりの補助発問を行うことで、児童が自分の考えから更に深く考える姿や、周りで聞いている児童も道徳的価値について多面的・多角的に考える姿が多く見られた。

2 課題

- (1) 教材の内容理解と登場人物の心情理解を深めるための発問の工夫（問い返しやゆさぶり）が必要である。
- (2) 教材から離れ、自分の生き方について考えを深めるための終末の工夫が必要である。自分を見つめる発問の工夫を行いたい。

〈主な参考文献〉

- 島 恒生 著 『小学校・中学校 納得と発見のある道徳科「深い学び」をつくる内容項目のポイント』
 日本文教出版 2020 年
- 『道徳教育』編集部 編
 『考え、議論する道徳をつくる 新発問パターン大全集』 明治図書 2020 年
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総則編』 東洋館 2018 年
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 廣済堂あかつき 2018 年