

## 主題 よりよい道徳的価値観を形成する道徳科学習

副主題 自我関与を促す『くらべる』を位置付けた学習過程を通して

築上町立築城小学校  
教諭 吉里 正樹

こんな手立てによって…

児童の自我関与を促すために、道徳的価値観を揺さぶり、検討させ、ふり返らせる三つの『くらべる』活動を位置付けた学習展開を行った。

こんな成果があった！

学習への参加意欲を高め、自己の確立や他者とのつながりを志向して自己の生き方について考えようとする記述が表れた。

### 1 考えた

いじめの認知件数が過去最高になり道徳教育の重要性が問われる中で、本年度から小学校で「特別の教科 道徳」が全面実施となった。新学習指導要領では、これまでの道徳科の授業における課題から、道徳科の量的確保と質的転換が求められている。また、本校の児童は、公正な価値観に則った善悪を規準としてではなく、快・不快や周囲の同調圧力等を規準として物事を判断しようとする傾向がある。そのために、自分にも他者にもよりよい見方・考え方をすることで、道徳的实践ができるようになる子どもの育成を目指した。そのために、自我関与して考えさせるための、三つの『くらべる』活動を展開したいと考えた。

### 2 やって見た

導入段階では、現在の道徳的価値観を揺さぶるために、資料を提示して揺さぶり発問を投げかけた。展開段階では、多面的・多角的な道徳的価値観に出合わせるために、立場を明確にする選択肢の提示、他者の考えを知るためのペア交流の設定、意図的指名に基づいた全体交流を行った。終末段階では、学習前後の道徳的価値観の変容を自覚させるために、教材で学んだ道徳的価値観を一般化する資料を提示し、書き出しの選択肢を設けてふり返らせた。また、実践2では、ネームプレートの活用や、多面的・多角的に出合った道徳的価値観の検討を促す追求発問を手立てとして追加して実践した。

### 3 成果があった！

授業の中のつぶやきや発言から、自分の道徳的価値観に疑問や違和感をもって、本時学習に参加させることができた。検証児の道徳ノートは、実践前の記述に比べ、自分がよりよいと思う方向性を模索したり、他者とよりよい関係を築ける方向性を模索したりする記述へと変わり、自己の生き方についての考えを深める姿を見取ることができた。

## 主題 よりよい道徳的価値観を形成する道徳科学習

副主題 自我関与を促す『くらべる』を位置付けた学習過程を通して

1	主題設定の理由	3
(1)	社会の要請から	3
(2)	学習指導要領の改訂の趣旨から	3
(3)	本校の実態から	4
2	主題の意味	4
(1)	「道徳的価値観」とは	4
(2)	「よりよい道徳的価値観を形成する」とは	4
(3)	「自我関与」とは	5
(4)	「『くらべる』を位置付けた学習過程」とは	5
3	研究の目標	6
4	研究の仮説	7
5	研究の構想	7
6	仮説実証のための着眼	8
(1)	着眼1 該当と非該当を『くらべる』	8
(2)	着眼2 自分と他者を『くらべる』	9
(3)	着眼3 学習前と学習後を『くらべる』	10
7	研究の実際	11
(1)	実践1 第4学年道徳科 主題名：笑ってさえいれば	11
(2)	実践2 第4学年道徳科 主題名：礼儀にこめられたもの	18
8	成果と課題	24
<参考文献>		25

## よりよい道徳的価値観を形成する道徳科学習

自我関与を促す『くらべる』を位置付けた学習過程を通して

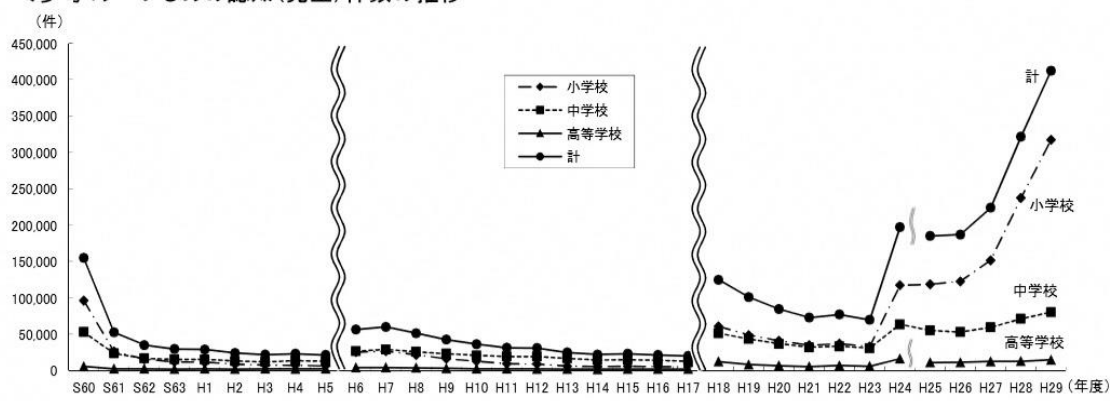
築上町立築城小学校  
教諭 吉里 正樹

### 1 主題設定の理由

#### (1) 社会の要請から

文部科学省の『平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』では、いじめの認知件数は過去最高になった（資料 1）。

<参考1> いじめの認知(発生)件数の推移



資料 1 いじめの認知(発生)件数の推移

これは、いじめの定義が変わり、いじめを認知しようとする学校の意識の変化があったものと肯定的な見方ができる。一方で、報道される痛ましいいじめの事案も後を絶たないことから、楽観視してよいものではない。道徳教育の重要性が高まる中、その要を担い、昨年度から小学校で「特別の教科 道徳」が全面実施となった。道徳科に求められる役割は大きく、その学習指導の在り方について考える本研究は意義あることと言える。

#### (2) 学習指導要領の改訂の趣旨から

平成 29 年に告示された学習指導要領の改訂により、授業で行う道徳科が目指すものは、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育と同様であることをより強く示すために、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことが共通の文言として示された。道徳科は、各教科等を通して行われる道徳教育を補充・深化・統合する要としての役割が求められている。しかし、学習指導要領にはこれまでの道徳の時間の課題が二点挙げられている。一点目は、量に関する課題である。歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があることや他教科に比べて軽んじられているという実態がある。二点目は、質に関する課題である。読み物資料の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導があることや、特定の価値観を押し付けているような指導があるという実態がある。このような実態か

ら、今回の改訂では道徳科の量的確保と質的転換が求められていると言える。

つまり、道徳教育の最終の目標である「よりよく生きる」ためには、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考える学習が求められる。読み物教材の中だけに留まらず、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人が自分自身の問題と捉え、向き合う道徳科への転換に向け、本主題を設定した。

### (3) 本校の実態から

本校では、学校経営構想の本年度経営の重点に、道徳科における主体的・対話的で深い学びの視点からの授業づくりを掲げている。また、道徳教育推進計画には、重点目標として、「築上町を愛し、善悪の判断ができ、友達と力を合わせてより生活を向上させようとする心豊かな児童の育成」を目指している。本校の児童は、明るく素直な一方で、公正な価値観に則った善悪を規準としてではなく、快・不快や周囲の同調圧力等を規準として物事を判断しようとする一面がある。そのため、自分の道徳的価値観だけで判断するのではなく、それを広げ深める道徳科学習を実践することで、本校が目指す道徳的判断力を高めることにつながると考えた。

## 2 主題の意味

### (1) 「道徳的価値観」とは

「道徳的価値観」とは、内容項目の観点に対する見方・考え方のことである。

学習指導要領では、道徳的価値観を形成する上で必要な観点を内容項目として取り上げている（資料2）。

児童の見方・考え方は、概念が曖昧で不安定なものもあれば、誤解や間違いをふくんでいるものも混在している。本研究で

A 主として自分自身に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 善悪の判断、自律、自由と責任</li> <li>・ 正直、誠実   ・ 節度、節制</li> <li>・ 個性の伸長   ・ 真理の探究</li> <li>・ 希望と勇気、強い意志</li> </ul>
B 主として人との関わりに関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 親切、思いやり   ・ 感謝   ・ 礼儀</li> <li>・ 友情、信頼</li> <li>・ 相互理解、寛容</li> </ul>
C 主として集団や社会との関わりに関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 規則の尊重   ・ 勤労、公共の精神</li> <li>・ 公正、公平、社会正義</li> <li>・ 家族愛、家庭生活の充実</li> <li>・ よりよい学校生活、集団生活の充実</li> <li>・ 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度</li> <li>・ 国際理解、国際親善</li> </ul>
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生命の尊さ   ・ 自然愛護</li> <li>・ 感動、畏敬の念</li> <li>・ よりよく生きる喜び</li> </ul>

資料2 道徳的価値観を形成する観点

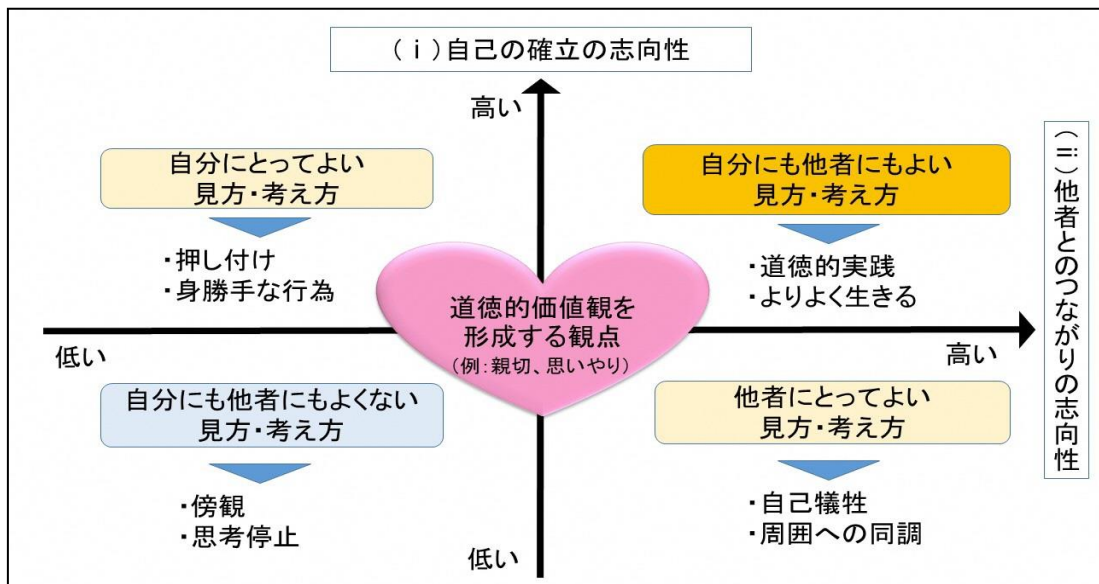
は、このような児童の不十分な見方・考え方をよりよいものに変容させることを目指す。

(2) 「よりよい道徳的価値観を形成する」とは

「よりよい道徳的価値観を形成する」とは、(i) 自己の確立 (ii) 他者とのつながりの二つのベクトルから道徳的価値観の志向性を高めていくことである。

人は、家庭、学校、地域といった大小様々な集団に所属している。このような集団の一員にあり、誰かに言われるままに行動を決めるようでは、よりよく生きることにはつながらない。道徳的な課題に対して、自分が満足できる考えかどうか、自分だったらどうしたいかなど、自分よせて主体的に考えることを目指す。つまり、(i) 自己の確立の志向性を高めるとは、自分がよりよいと思う方向性を模索することである。また、集団の一員である以上、自分の言動は何らかの周囲への影響がある。自分本位の言動を繰り返すだけでは、周囲が離れていってしまう。道徳的な課題に対して、他者はどのように感じるのか、他の価値観はないかなど、多面的・多角的に考えることを目指す。つまり、(ii) 他者とのつながりの志向性を高めるとは、他者とよりよい関係を築ける方向性を模索することである。

二つの志向性の高まりによって、児童がよりよい道徳的価値観を形成し、道徳的実践が可能になると考えた(資料3)。



資料3 よりよい道徳的価値観の形成イメージ

そこで本研究では、この二つの志向性を視点として発達段階に応じて目指す子ども像を次のように設定した(資料4)。

	(i) 自己の確立の志向性	(ii) 他者とのつながりの志向性
低学年	自分のやりたいことを考えられる子ども	相手の感じ方に関心をもち、困っていたら手を貸そうとする子ども
中学年	自分が目指す行動を判断できる子ども	自分と考えの異なる相手を知り、進んで関わろうとする子ども
高学年	自分が目指す生き方について考えをつくれる子ども	自分と価値観の異なる相手を受容し、協働しようとする子ども

資料4 目指す子ども像

### (3) 「自我関与」とは

「自我関与」とは、これまでの自分の経験やそのときの感じ方や考え方と照らし合わせながら、道徳的価値観を更新することである。

児童の道徳的価値観は、日頃の自分の言動や友達の言動など、様々な所に顕在化している。また、学級集団の雰囲気、社会通念的な一般論、メディアによる世論など、潜在化しているものもある。しかし、このような道徳的価値観を児童が意識することは、通常には無い行為である。そのため、単によさや大切さを強調し、押し付けるだけでは、よりよい道徳的価値観を形成することにはならない。児童が自分の体験や動機を想起したり、自分の判断規準をふり返ったりすることを通して、納得を伴う理解をねらうものである。

### (4) 『くらべる』を位置付けた学習過程とは

『くらべる』とは、自分の道徳的価値観を自覚し、善悪、当為、好悪、経験の有無、実現可能性、軽重、共通点や相違点などを視点として、対比・検討することである。これは、坂本(2018)の『「分けて比べる」ことは、「多面的・多角的な思考」を促し、誰もが参加でき、理解できる思考、活動にできる』という考え方を参考にした。

児童が道徳的価値観を自覚する『くらべる』活動を、一単位時間の中に三回、次のようなねらいで位置付けた(資料5)。

	『くらべる』対象	『くらべる』活動のねらい
導入段階	該当と非該当	現在の自分の道徳的価値観に疑問や違和感を抱き、自我関与して学習に参加しようとする意欲をもつ。
展開段階	自分と他者	テキストや教師、友達等、多面的・多角的な道徳的価値観に出会い、自我関与してよりよい考えを模索しようとする。
終末段階	学習前と学習後	自分の道徳的価値観の変容をふり返り、自我関与してよりよい自分や目指すべき生き方を考えようとする。

資料 5 『くらべる』活動を位置付けた学習過程

また、道徳科の学習では、主発問に対して児童が考えを記述するということが一般的である。しかし、言葉を書くことが苦手な児童にとっては、言いたいことがまとまらない、書き出しが分からない等の理由から自分の考えをもつことができない児童もいる。この『くらべる』という手立ては、選択肢から選ばせるということに特徴があり、この手立てにより、結論から理由という論理的な思考方法を児童に促すことができる。このように、道徳科の学習を、誰もが参加でき、自我関与のもとによりよい道徳的価値観を形成する学習にすることを目指すものである。

## 3 研究の目標

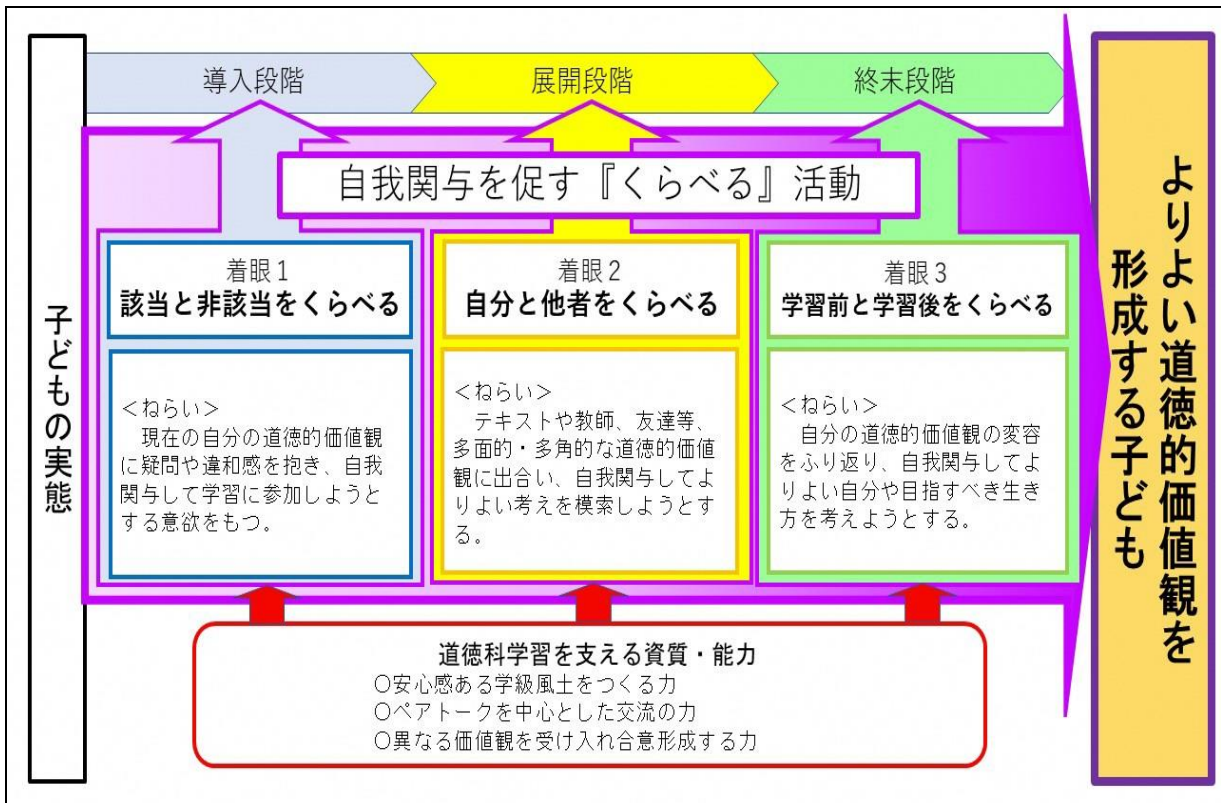
よりよい道徳的価値観を形成する子どもを育てるために、自我関与を促す手立ての在り方と有効性を、実践を通して明らかにする。

#### 4 研究の仮説

小学校第四学年の道徳科の学習において、自我関与を促す三回の『くらべる』活動を位置付けた学習過程にすることによって、自己の確立と他者へのつながりの志向性を高めた、よりよい道徳的価値観を形成する子どもになるであろう。

#### 5 研究の構想

よりよい道徳的価値観を形成する子どもの育成を目指し、一単位時間の学習活動の中に、導入段階、展開段階、終末段階に、くらべる対象やねらいの異なる三回の『くらべる』活動を位置付ける（資料6）。



資料 6 研究構想図

この三回の『くらべる』活動を主な着眼とし、検証していく。検証方法は、児童の発言記録、道徳ノートにより行う。抽出児の授業内での発言の様子から、単位時間における自我関与する姿があったかどうかを検証する。道徳ノートの記述から、一年間を通した道徳的価値観の変容について検証する。

また、このような道徳科学習を成立させるための土台となる、次の三点を挙げる。

- 本音で言い合えるための、安心感ある学級風土をつくる力
- 他者との交流を成立させるための、ペアトークを中心とした交流の力
- 異なる価値観を受け入れるための、合意形成する力

これらについては、道徳科の学習のみならず、各教科等における授業づくりや特別活動等の時間の指導等を通して、学級集団として育成していく。

## 6 仮説実証のための着眼

### (1) 着眼1 該当と非該当を『くらべる』

導入段階において、本時のねらいにかかわる課題意識を引き出し、自分の問題として捉えさせたい。そのために、児童の現在の道徳的価値観に当てはまる一般的な場面と、それが当てはまらない非該当の場面をくらべさせることを通して、自分の道徳的価値観に疑問や違和感を抱かせ、学習に参加しようとする意欲をもたせる。

道徳科学習をするにあたって、まずは本時の学習で考える意義を児童自身に見出させ、学習へ参加しようとする意欲を高めることを大切にしたい。児童にとって、常識と捉えていた一般的な道徳的価値観には当てはまらない場面を提示することによって、児童の心の中に戸惑い、矛盾、対立などを生み出して、学ぶ必然性を伴った学習にすることができると考えた。このような自我関与を促すために『くらべる』活動を位置付ける。そのための手だとなる、教師の働きかけを、次のように展開する（資料7）。

- (1) 現在の道徳的価値観が顕在化する、児童の日常生活に関わる資料を提示する。
- (2) 顕在化した道徳的価値観には当てはまらない状況を想定させる。
- (3) 課題意識をもたせる揺さぶり発問を行う。

#### 資料7 着眼1における教師の働きかけ

(1) においては、普段の生活で見え隠れしているものの、意識していない自分の道徳的価値観を引き出し、顕在化させていくことを目的とする。児童の日常生活に関わる資料については、児童の記録動画、写真、日記、アンケート結果などがある。また、ぼろぼろになったサッカーボールや車いすなど、児童のイメージをかき立てる実物を提示して、道徳的価値観にせまることも考えられる。

(2) においては、(1) において顕在化した道徳的価値観と異なる状況を想定させることで、児童の意識を不安定な迷いのある状態にもっていくことを目的とする。対象や時間、空間等を変えて考えさせることで、自分の道徳的価値観が揺らぐようにする。

(3) においては、不安定になった児童の意識を、更に道徳的価値観に関する課題意識へ焦点化することを目的とする。本時学習を学びたいという目的意識をもたせるため、揺さぶり発問を行う（資料8）。

児童にもたせたい意識	揺さぶり発問の例
ア 戸惑い	この道徳的価値観は、本当に十分なものだろうか。
イ 矛盾	この道徳的価値観は、ある場合にはおいてはよいが、この場合においてはよくないのではないか。
ウ 対立	この道徳的価値観については、賛成の立場も反対の立場もいるが、どちらが正しいのか。

#### 資料8 着眼1－(3) 揺さぶり発問



## (2) 着眼2 自分と他者を『くらべる』

展開段階において道徳的諸価値についての理解を基に、多面的・多角的な道徳的価値観に出合わせたい。そのために、自分の道徳的価値観と他者の道徳的価値観をくらべさせることを通して、道徳的価値観が多様であることを知り、よりよい考えを模索しようとする態度を育てる。

児童が道徳的な問題に出合った時、一面的な見方で終わるのではなく、多面的・多角的に考えることを大切にしたい。自分の道徳的価値観を明確にすること、そして、自分とは異なる他者の道徳的価値観が存在することに気付かせることによって、児童の中に、知りたいという気持ちを生み出して、交流への目的意識を高めることができると考えた。このような自我関与を促すために『くらべる』活動を位置付ける。そのための手立てとなる、教師の働きかけを、次のように展開する(資料9)。

- (1) 中心発問の場面で選択肢を提示し、自分の立場を選ばせて理由をつくらせる。
- (2) 友達との共通点や差異を見つける目的をもたせ、ペア交流を行わせる。
- (3) 机間指導では、学級全体の道徳的価値観を、想定しておいた観点に基づいて分類し、全体交流では全ての観点からの考えが出されるように意図的に指名する。

### 資料9 着眼2における教師の働きかけ

(1)においては、教材文に関わる中心場面において、児童が必ず自分の現在の道徳的価値観をつくることを目的とする。選択肢には、次のようなものが考えられる(資料10)。ただし、選択肢はあくまでも考えるきっかけに過ぎない。それを選択した理由を考えさせ、話したり記述したりすることによって、自分の道徳的価値観を表出させる。

表現様式	選択肢にする際の例
賛否	・～に対して、○か×か。
記号化	・笑っている表情か、悲しんでいる表情か。
二項対立	・Aか、それとも、notAか。 ・Aか、それともBか。
数値化	・5段階で言うと、どこになるか。
割合化	・心の中のAの割合をハートの中に示すとどの程度か。

### 資料10 着眼2－(1)立場を決める選択肢

(2)においては、自分以外の多様な道徳的価値観に出合うことを目的とする。(1)において、選択肢を用いることにより、児童は自分の立場が明確になるとともに、相手の立場が同じか違うかも把握しやすくなる。ペア交流時には、道徳的価値観が自分と同じであれば赤、異なっていれば青で丸印を塗らせることにより、自分との同異を意識させる。

(3)においては、道徳的価値観に対して多面的・多角的に検討することを目的とする。本時でねらいとする道徳的価値観に対して、対象や時間、空間等の観点を変えて分類したものを想定しておくことで、児童が必ず多面的・多角的な道徳的価値観に出合えるようにする。

### (3) 着眼3 学習前と学習後を『くらべる』

終末段階において、自分の道徳的価値観をふり返らせ、学習を通じた道徳的価値観の志向性の高まりに気付かせたい。そのために、学習前と学習後の自分の道徳的価値観をくらべさせることを通して、これから伸ばしたい自己を見つめたり、これからの生き方の課題をみつめて実現していこうとする思いや願いを考えようとしたりする態度を育てる。

道徳科学習が、本時の教材理解だけで終わるのではなく、日々の道徳的行為につながるためのよりよい道徳的価値観を形成できる場にしたい。そのために、これまでの自分の着眼1で顕在化させた自分の道徳的価値観が、どのように変容したのかふり返らせることによって、児童が本時学習を通して獲得した見方・考え方の広がりや深まりを自覚することができると考えた。このような自我関与を促すために『くらべる』活動を位置付ける。そのための手立てとなる、教師の働きかけを、次のように展開する(資料11)。

- (1) 児童の経験を想起させ、道徳的価値の一般化を促す資料を提示する。
- (2) 学習を通して、変容があったかどうか、書き出しを選択してふり返りを書かせる。
- (3) 全体交流で、よりよい道徳的価値観の形成につながる児童を称賛する。

#### 資料11 着眼3における教師の働きかけ

(1)においては、見出した道徳的価値観が、教材の中だけでなく自分たちの実生活においても広く共通したものだのとらえることを目的とする。そのための資料として、児童に関係の深い写真や日記などを提示する。導入段階で提示したものを伏線として回収することも考えられる。

(2)においては、よりよい自分や目指すべき生き方を考えようとするを目的とする。考えを表出しやすくするための支援として、書き出しを3つの中から選ばせるようにする(資料12)。書き出し①は、自分の道徳的価値観が変わらない記述となる。ただし、展開段階において他者の道徳的価値観をいくつも見てきている。その上で、自分が元来もっていた道徳的価値観が「やっぱり」大切であると結論づけたものであるため、これは見方・考え方の深まりを表出するものと評価できる。書き出し②や③は、自分の道徳的価値観が変わったという記述となる。元来の道徳的価値観との共通点や差異を見出した場合には、「少しかわって」となり、思ってもみなかった道徳的価値観を獲得した場合には、「まったくかわって」と結論づけたものであるため、これは見方・考えの広がりや深まりを表出するものと評価できる。

道徳的価値観の変容	書き出し
見方・考え方の深まり	①考えは、やっぱり変わらずに、・・・
見方・考え方の広がり	②考えは、少し変わって、・・・
	③考えは、まったく変わって、・・・

#### 資料12 着眼3-(2)ふり返りの書き出し

(3)においては、考えが変わったから評価するのではなく、その背景にどのようなものがあるのかを大切にする。内容項目の観点に対する見方・考え方の、(i)自己の確立(ii)他者とのつながりの二つの志向性の高まりを評価の観点とする。そのため、ふり返りが結論だけに留まっている児童に対しては、「どうしてそう思えたの？」などの追加発問を行う。

## 7 研究の実際

### 実践1 第4学年道徳科学習

主題名	笑ってさえいれば	C：公正、公平、社会正義
教材名	「いじりといじめ」(生きる力：日本文教出版)	

#### (1) 価値観

「公平」とは、自分の好みや周囲の状況に左右されず、偏ったものの見方や考え方をしていない判断規準のことである。「公正」とは、自分がどう思うかに関わらず、社会通念上人として行すべき道筋に照らして正しいとされる行為のことである。「社会正義」とは、身近にある出来事において、多数派への所属・無関心・自己保身といった人間がもった弱さに負けず、偏見や差別を許さずに正義を実現しようとする心の動きである。

#### (2) 児童観

本学級の児童は、明らかな人権侵害につながる差別や偏見に気づくことができ、公の場においては、それを許さないで注意し合うことができている。しかし、仲の良い友達同士であれば、お互いに笑い合っただけ許してしまうことも少なくない。これは、自他の不公正を許さない姿勢よりも、自分と気の合う仲間との、その場における心地よさを優先しているからである。このことは、自分と他人のものの見方や考え方が異なるという認識の上で、自分の公平さ、公正さを欠いた言動が周囲にどのような影響を与えるかを想像するに至っていないためだと考えられる。

#### (3) 指導観

本教材「いじりといじめ」は、次のようなあらすじである。学級の友達が発表中に言い間違いをする。その失敗を学級のみんが笑っているところに、一人の女の子だけが異議を唱える。その一人の発言をきっかけに、学級でのいじりに対する多様な価値観が出てくる。最後には、主人公がいじりといじめには似たところがあるのではないかと、学級内でのいじりや、公正さに対する問題意識を抱くようになるという話である。

本主題の指導にあたっては、いじりを容認する立場から発せられた発言の是非を、肯定側と否定側の両面から捉えさせていくことを通して、「いじり」が多数派の風潮によって笑いになったとしても、当事者や周りの人も含めて全員がおもしろいと感じることにはならないことをとらえることができるようにしたい。

そこで、本時のねらいを以下のように設定した。

◎いじりが多数派の風潮によって笑いになったとしても、全員がおもしろいと感じることにはならないことを理解し、公正にふるまおうとする態度を養う。
--

よりよい道徳的価値観を形成する子どもを育成するために、導入段階、展開段階、終末段階で、次のような『くらべる』活動を位置付けて授業を実践した。

## 着眼1 該当と非該当をくらべる

### (1) 『くらべる』活動のねらい

間違いや失敗を笑ったりすることに対してされてよいと思う人もされたくないと思う人もいることをとらえ、公正にふるまうという道徳的価値観についての本時学習に参加しようとする意欲をもつ。

### (2) 教師の働きかけ

#### (1) 現在の道徳的価値観が顕在化する、児童の日常生活に関わる資料を提示する。

間違いや失敗を笑って盛り上げるテレビのバラエティー番組を視聴し、第三者的に見た時の優越感による面白さや周囲が笑っている同調圧力による面白さを感じている現在の児童の価値観を引き出す。

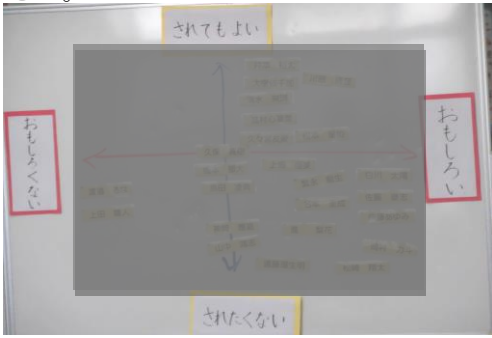
#### (2) 顕在化した道徳的価値観には当てはまらない状況を想定させる。

横軸を見る立場から「おもしろい」「おもしろくない」で判断させ、縦軸を当事者の立場から「されてよい」「されたくない」で判断させた四次元表にネームプレートを貼らせ、自分の価値観と他者の価値観の対立を視覚化する。

#### (3) 課題意識をもたせる揺さぶり発問を行う。

「いろんな価値観の人がいますね。この学級でいじりがあったときに、あなたはどうしますか」と【C 対立】の意識を持たせる。

### (3) 授業の実際

教師の発問	児童の反応
<p>(1) 今からあるテレビを見てみます。どのように感じましたか。</p>	<p>・すごくおもしろかった！ A <u>(笑いながら) あんな失敗、ありえないと思う。</u>①</p>
<p>(2) 自分が笑われることについてどう思いますか。ネームプレートを貼ってください。</p>  <p>資料13 道徳的価値観の視覚化</p>	<p>・僕はここだ！ ・先生、真ん中でもいいの？ ・〇〇君、気にせんの？なんで？① ・え、だって笑われたっていいやん。① ・(ネームプレートを見て) <u>おー、みんなちがうやね。</u>② ・されていいよ。僕は全然、笑われたって気にしないよ。 A <u>私は、見るのはおもしろいけど、いやな気持ちになるからされたくないです。</u>②</p>
<p>(3) いろんな人がいますね。この教室でいじりがあったとき、あなたはどうしますか。</p>	<p>・(賑やかだった教室が静かになる)③ ・(自信なげに、数人が挙手) …私は、しない方がいいと思います。</p>

#### (4) 考察

A児の発言に注目すると、二重下線部①で、A児は失敗した人を笑うことに対する自分の道徳的価値観を表出している。他人の失敗を嘲笑する価値観がここには表れている。また、二重下線部②では、当事者側に立場を変えさせることによって、「他人の失敗は笑ってよいものだ」というこれまでの価値観が当てはまらなくなることが分かる。(失敗を笑いものにしたテレビ番組を視聴させることは道徳的に好ましくないかもしれないが、児童の道徳的価値観の不十分さを引き出すことは人間理解にもつながるため、一つの手立てとした。児童の道徳的価値観が否定されたり忌避されたりしないような配慮をした。)

この『くらべる』活動では、【C 対立】の意識をもたせることをねらいとした。下線部①のやりとりからは、他者の道徳的価値観が自分の道徳的価値観と異なることを受けて、なぜそう思うのか聞きたいという気持ちが表れている。下線部②の発言からは、「いじりを笑う」という行為に対して、多様な道徳的価値観が教室に存在していることを理解したことが分かる。下線部③の反応は、揺さぶり発問に対する答えが即答できず、自分の道徳的価値観が不安定になっている状態である。この気持ちを解決するために、自我関与して学習に参加しようとする姿になった。

このように、児童にとって馴染みのあるテレビ番組を視聴することでいじりがおもしろいとする道徳的価値観を引き出し、その道徳的価値観を四次元表に視覚化することで対立の意識を生んだ手立ては(資料13)、概ね有効であったと考える。

### 着眼2 自分と他者を比べる

#### (1) 『くらべる』活動のねらい

いじりによる笑いの是非について、自分の道徳的価値観以外にも多様な他者の道徳的価値観があることをとらえ、公正にふるまうことに対するよりよい考え方を模索しようとする。

#### (2) 教師の働きかけ

##### (1) 中心発問の場面で選択肢を提示し、自分の立場を選ばせて理由をつくらせる。

教材を通して、他人の失敗をつい笑ってしまうことに対する是非があることを理解した上で、学級目標の「明るく笑いあう」を達成するために、教室でのいじりによる笑いは、自分だったら容認するかどうか、○の立場か×の立場かで判断を問う。

##### (2) 友達との共通点や差異をみつける目的をもたせ、ペア交流を行わせる。

共通点や差異点を探る目的でペア交流を設定する。考えが似ている場合には赤、異なる場合には青、似ている部分もある場合には半分ずつで色を塗らせることで、自分の立場と比べながら聴くようにさせる。

##### (3) 机間指導では、学級の道徳的価値観を想定しておいた観点で分類し、全体交流では全ての観点からの考えが出されるように意図的に指名する。

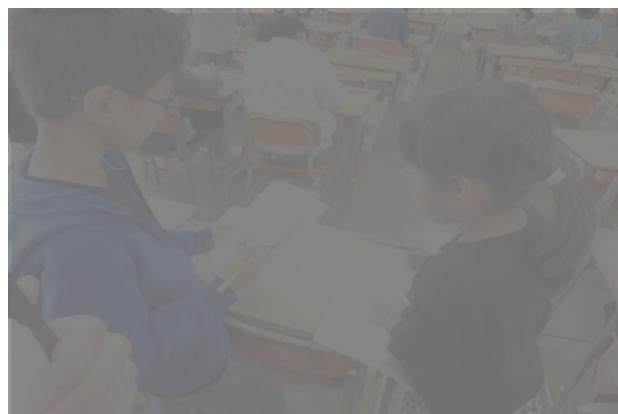
×の立場の根拠として、①いじられた側の立場に立った意見、②いじりがいじめ等の大きなことに発展するという意見、③同調圧力によっていやな気持ちが見えにくいという意見を引き出し、いじりをするべきでないことを理解させる。

### (3) 指導の実際

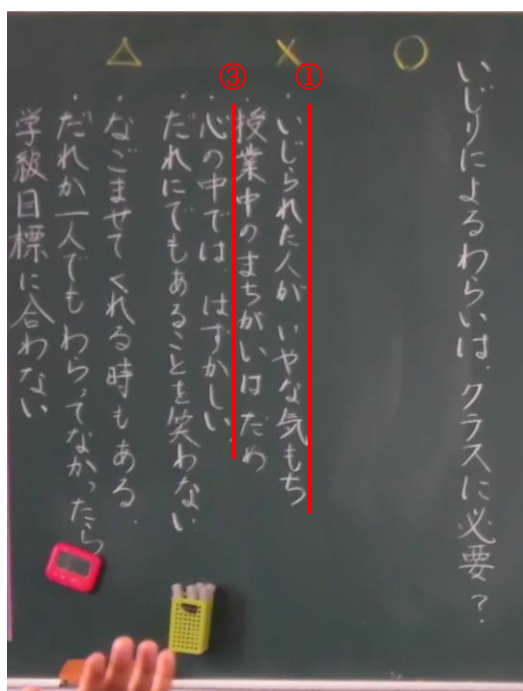
(1) の働きかけでは、中心発問を「この学級にいじりによる笑いは必要か」とした。○か×かの立場で想定していたが、児童から△の立場も欲しいと希望があり、それも認めて書かせた。

(2) の働きかけでは、書き終わった児童からペア交流を始めさせた。自分の考えと異なる他者の考えを探しに、交流し、メモを取る児童の姿が見られた(資料14)。

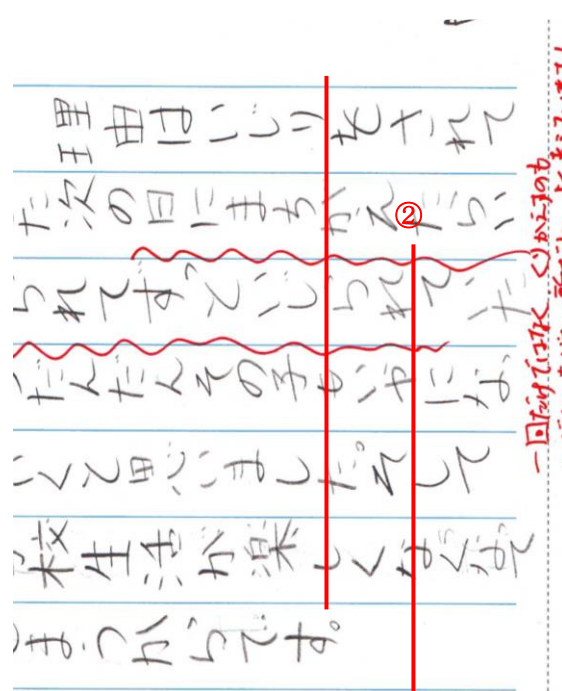
(3) の働きかけでは、机間指導を通して選んでおいた児童を中心に発言させた。○の立場は一人もいなかったために、×の立場から考えを引き出して、板書に位置付けていった(資料16)。授業前に意図していた、赤線部①と赤線部③の意見を引き出すことができたが、(資料17)の児童の赤線部②の意見を机間指導で見つけられず、授業で発表させることができなかった。青枠で囲んだ△の立場は、授業前の想定とは異なったものである。失敗を明るく笑うことが学級を和ませることもあるという意見が出され、他の児童が頷く姿も見られた。



資料14 ペア交流の様子



資料16 意図的指名した板書



資料17 引き出せなかった児童の記述

### (4) 考察

児童22名中、×の立場の児童が14名、△の立場の児童が8名で、22名全員が中心発問に対する自分の考えを記述することができた。

あるB児は、自分で考えを記述した時点では、○の立場であったが、ペア交流を通して、全体交流の時点では×の立場に考えが変容していた。○の立場の時には、「自分は別に気にし

ないから」と (i) 自己の確立の志向性は高いものの、(ii) 他者のつながりの志向性は低いものであった。しかし、交流後の×の立場の時には、「他の友達が傷つくから」と、他者への配慮が加わっており、(ii) 他者のつながりの志向性も高まっていることが分かる。このことは、ペア交流の設定がよりよい道徳的価値観の形成につながった事例と言える。

一方で、事前に想定していた考えを意図的に指名ができなかった点は課題として残った。考えをつくる時間設定をしたものの、書く活動が苦手な児童の個別支援に時間がかかり、全員分の考えを見取ることができなかった。全体交流時の手立てを考える必要がある。

### 着眼3 学習前と学習後を比べる

#### (1) 『くらべる』活動のねらい

「いじり」について考えたことやこれから友達と付き合う上で大切にしたいことについて、学習前の道徳的価値観にくらべて、学習後の道徳低価値観が広がったり深まったりしていることをとらえる。

#### (2) 教師の働きかけ

##### (1) 児童の経験を想起させ、道徳的価値の一般化を促す資料を提示する。

学級目標の「明るく笑いあう」が表出した姿となる運動会後の記念写真の表情に注目させ、失敗を嘲笑するような笑いの質とは異なることを実感させる。

##### (2) 学習を通して、変容があったかどうか、書き出しを選択してふり返りを書かせる。

書き出しの書式を選択させ、学習前のものの見方・考え方と学習後のものの見方・考え方をくらべる思考を促す。

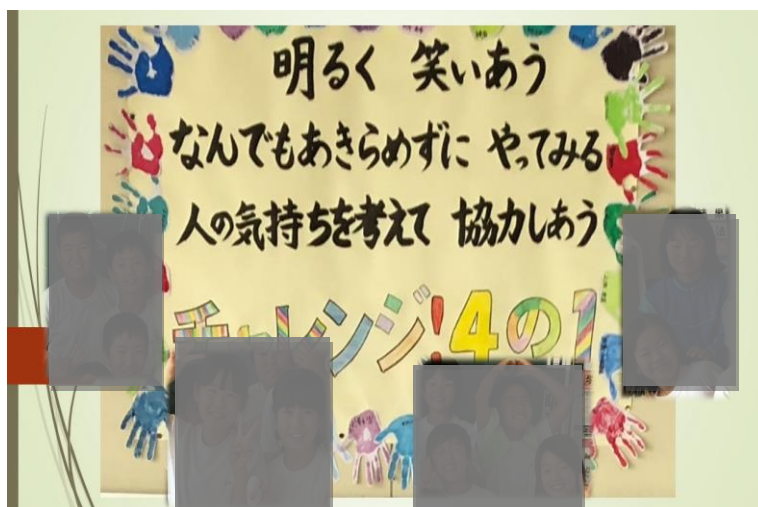
##### (3) 全体交流で、よりよい道徳的価値観の形成につながる児童を称賛する。

(i) 自己の確立 (ii) 他者とのつながりの志向性の高まりを根拠として、いじりを容認すべきではないと決めた児童を紹介する。

#### (3) 指導の実際

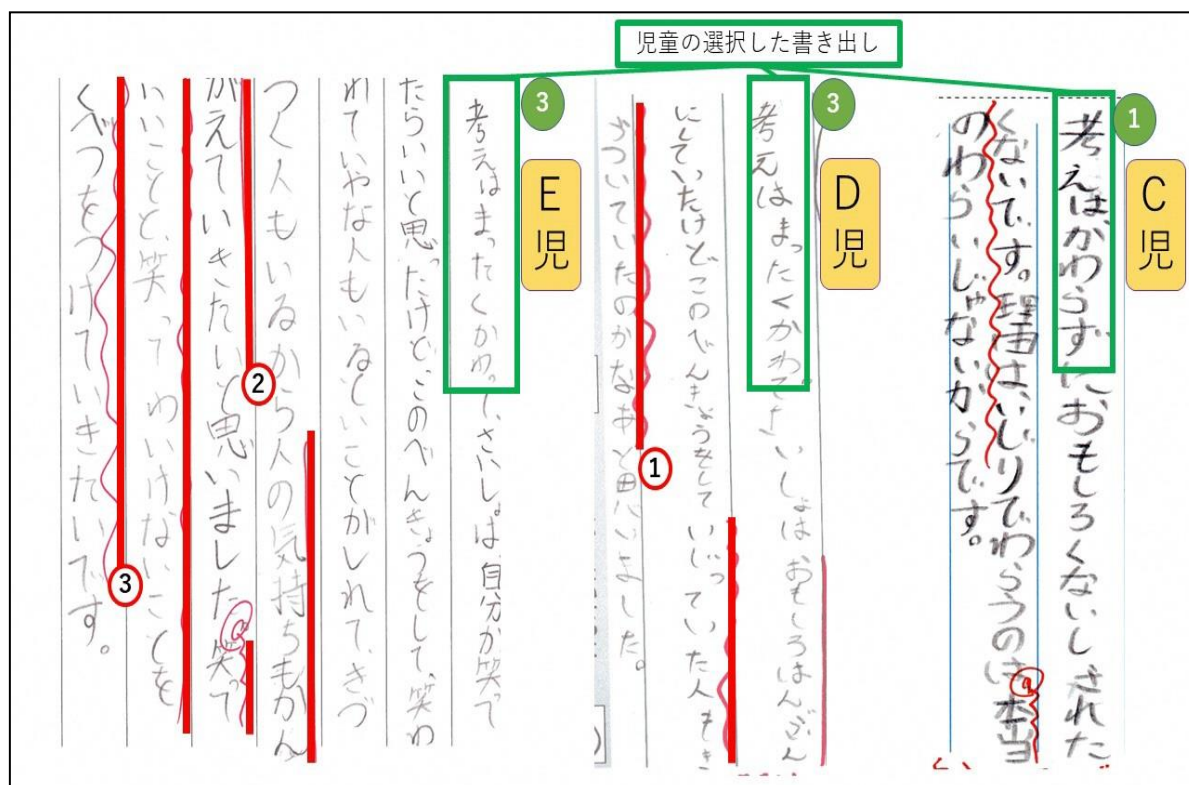
(1) の働きかけでは、学級目標の「明るく笑いあう」という言葉の意味を再度考えさせ、運動会後の集合写真の中にある笑顔に注目させた(資料18)。写真を見ている児童も自然と笑顔が浮かんでいた。

(2) の働きかけでは、導入段階で用いた四次元表を再度想起させた。学習前の道徳的価値観が変容したかどうか問いかけ、書き出しを三つから選択するように指示した。



資料18 一般化を促す資料提示

(3) の働きかけでは、D児、E児を指名して発表させた(資料19)。(ii) 他者とのつながりの志向性の高まりが見られたので、学級全体に価値付けていった。



資料19 よりよい道徳的価値観を形成したと判断できる児童の記述

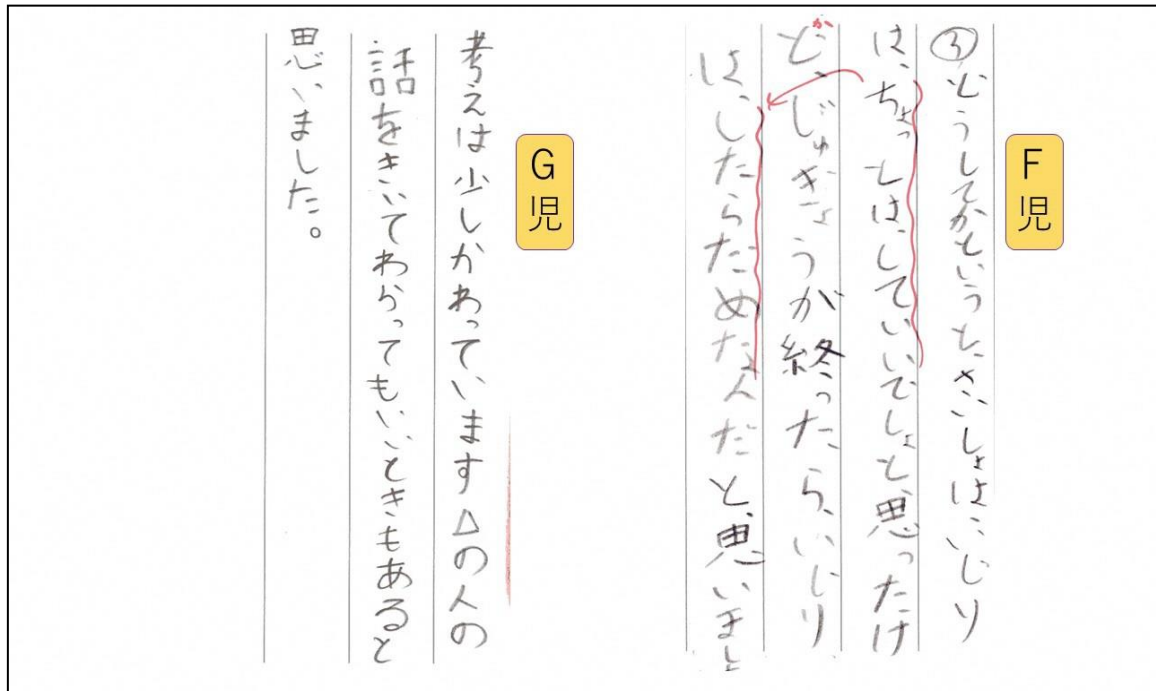
#### (4) 考察

児童22名中、「①考えは変わらず」の書き出しが3名、「②考えは少し変わって」の書き出しが7名、「③考えは全く変わって」の書き出しが8名、その他の記述が3名であった。

資料19は、よりよい道徳的価値観を形成したと判断できる児童である。D児やE児のように、赤線部①や赤線部②から(ii) 他者とのつながりの志向性、赤線部③から(i) 自己の確立の志向性が読み取れる。C児は、記述だけでは二つの志向性が高まっているかどうかは読み取れない。しかし、机間指導において、「なぜ、そう思ったのか」問いかけると、判断基準に(i) や(ii) における志向性が見られた。このような記述や観察から、自我関与してよりよい道徳的価値を形成することのできた児童は、22名中20名であった。

一方、次ページ資料20はよりよい道徳的価値観を形成したと判断できない児童の記述である。F児は、結論だけの記述でありその根拠が明確でなかった。追加発問をしても根拠を表現できず、志向性の高まりが評価できなかったためである。G児は、本時のねらいであるいじりである笑いを逆に容認する方に考えが変わってしまっていたためである。人間理解に重きを置きすぎたことで、本来考えさせたい価値理解への焦点がぼやけてしまったことにある。多面的・多角的な道徳的価値観に出合わせることは大切だが、その中から、どのような視点で大切なものを選び取らせるか、追求発問の在り方を考える必要がある。





資料 2 0 よりよい道徳的価値観の形成が不十分な児童の記述

◆実践 1 の全体考察

着眼 1 では、公正という道徳的価値観の捉え方が人それぞれであり、対立することを視覚化した『くらべる』活動が、学習への意欲をもたせることにつながった。

着眼 2 では、選択肢を与えて立場を決め、自分との共通点や差異点を見つける目的をもった上でペア交流させた『くらべる』活動が、よりよい考えを探そうとすることにつながった。

着眼 3 では、書き出しを与えて思考を方向付けた『くらべる活動』が、自分の道徳的価値観の変容を自覚することにつながった。

しかし、全員がねらいとする姿になっていないとは言えない。そのため、各段階における課題を修正する手立てを次のように設定し、実践 2 を行うことにした（資料 2 1）。

段階	課題	手立て
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 机間指導で想定する児童の意見を取り上げられていない。</li> <li>・ 多面的・多角的な道徳的価値観に出合わせても、「いろいろある」で思考が止まっている児童もいる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の立場をネームプレートで板書に位置づけさせ、児童の考えを把握する。</li> <li>・ 全体交流後に、自分にとって大切な道徳的価値観を見つめなおすことができるようにする追求発問をする。</li> </ul>
終末	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 考えの変容が結論だけの記述になっている児童がいる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 書き出しだけでなく、結論→根拠の書く内容まで具体的に指示をする。</li> </ul>

資料 2 1 実践 1 の課題と修正の手立て

主題名 礼儀にこめられたもの B：礼儀

教材名 「フィンガーボール」(生きる力：日本文教出版)

### (1) 価値観

「礼儀」とは、心が礼の形になって表れることであり、礼儀正しい行為をすることによって、自分も相手も気持ちよく過ごせるようになるといえる。「真心」とは、相手のことを親身に思いやる心であり、形となって表されることにより、誠意のある行為につながる。つまり、真心をもって接することが、礼儀の形となって表れ、相互の心を明るくし、人と人との結びつきをより深いものにするにつながる。

### (2) 児童観

本学級の児童は、教師や地域の人々に対して挨拶をしたり言葉遣いを丁寧にしたたりするなど、時や場に応じた礼儀がどのようなものかは知っている。しかし、友達や大人に対して、時に礼儀を欠いた言動をとることがある。これは、礼儀の内容を知っていてもその意義を理解していないからである。このことは、礼儀というものが形骸化したものとして捉えられており、児童にとって必要性が感じられないものになっていること、そして誰に対しても真心をもって接することが真に素晴らしいことであることを理解していないためだと考えられる。

### (3) 指導観

本教材「フィンガーボール」は、次のようなあらすじである。ある国の女王様が外国から来たお客様をもてなすパーティーを開いた。そこに、よごれた手を洗うためのフィンガーボールが運ばれてくる。一人のお客様が、緊張のためか、異文化の理解不足のためか、そのフィンガーボールの水を飲んでしまう。それを見た女王様も、だまってフィンガーボールの水を飲んでしまったという話である。

本主題の指導にあたっては、テーブルマナーを間違えたお客様と同じようにふるまった女王様の行動に対して、自分が同じ立場ならどうするかを肯定側と否定側の両面から捉えさせていくことを通して、見栄えのよいことをすることが礼儀なのではなく、今、その場における、相手に対する真心を尽くした結果としての行為こそが本当の礼儀であるということをとらえることができるようにしたい。

そこで、本時のねらいを以下のように設定した。

◎型にはまった見栄えのよい行為をすることが礼儀なのではなく、今、その場における、相手に対する真心を尽くした結果としての行為こそが本当の礼儀であるということを理解し、誰に対しても真心をもって接しようとする態度を養う。

よりよい道徳的価値観を形成する子どもを育成するために、導入段階、展開段階、終末段階で、次のような『くらべる』活動を位置付けて授業を実践した。

## 着眼1 該当と非該当をくらべる

### (1) 『くらべる』活動のねらい

大きな声で挨拶をするという、一見礼儀正しく見える行為が、必ずしも礼儀正しい行為にはならない場合もあることをとらえ、礼儀正しいという道徳的価値観についての本時学習に参加しようとする意欲をもつ。

### (2) 教師の働きかけ

#### (1) 現在の道徳的価値観が顕在化する、児童の日常生活に関わる資料を提示する。

「礼儀正しい」という言葉から連想されることは何かという児童アンケートの結果をもとに、元気な挨拶や正しい姿勢、丁寧な言葉遣いなど、礼儀に対する現在の児童の道徳的価値観を引き出す。


#### (2) 顕在化した道徳的価値観には当てはまらない状況を想定させる。

「大きな声で挨拶をする」という一見誰もが認める礼儀正しい行動を、教室で具合が悪くて伏せているような人がいるという状況を想定させる。

#### (3) 課題意識をもたせる揺さぶり発問を行う。

「この場合にも、本当に礼儀正しいと言えますか」と揺さぶることで、【B 矛盾】の意識を持たせる。

### (3) 授業の実際

教師の発問	児童の反応
<p>(1) 礼儀正しいとは、どのようなことですか。</p> <p>(2) こんな場合はどうでしょうか。</p>  <p>資料21 非該当の場面提示</p> <p>(3) この場合にも、本当に礼儀正しいと言えますか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・敬語を使うことです。</li> <li>・背筋をまっすぐ、姿勢をよくすること。</li> <li>・大きな声で挨拶すること。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いや、それはちょっと…<sup>①</sup></li> <li>・おかしくない? <sup>①</sup></li> <li>・相手はきついんだから…<sup>①</sup></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>それでも礼儀正しいとは思う。やってることが間違っているわけではないから。</u><sup>②</sup></li> <li>・<u>礼儀正しいとは言えないと思う。相手は病気なんだから…</u><sup>③</sup></li> </ul>

## (エ) 考察

この『くらべる』活動では、児童に【B矛盾】の意識をもたせることをねらいとした。(2)の働きかけにおける下線部①のつぶやきからは、(1)の働きかけで顕在化させた一般的な礼儀正しい行動のイメージが当てはまらず、戸惑う様子が見られる。(3)の働きかけにおける教師の揺さぶりに対して、二重線部②の発言からは、礼儀正しいかどうかは、行為の内容によるものだというこれまでの児童の道徳的価値観が表れている。それに対して、二重線部③の発言からは、相手の状況によって、礼儀正しいとは言えなくなるのではないかという、授業前にはなかった道徳的価値観が表れている。しかし、発言の最後は途切れるようになっていった。このような反応から、自分の道徳的価値観に自信をもてず、自分の見方・考え方が揺らいでいることが分かる。この気持ちを解決するために、自我関与して本時学習に参加しようとする姿になった。

このように、挨拶や言葉遣いなどに表れる行為の内容だけでは礼儀正しいとは言い切れないの場面を提示し(資料2 1)、価値観の矛盾を生んだ手立ては、概ね有効であったと考える。

## 着眼2 自分と他者を比べる

### (1) 『くらべる』活動のねらい

登場人物の女王様がお客様に対して咄嗟に取った行動に対して、自分がその状況であれば同じ行動するかについて、自分の道徳的価値観以外にも多様な他者の道徳的価値観があることをとらえ、礼儀正しさに対するよりよい考え方を模索しようとする。

### (2) 教師の働きかけ

#### (1) 中心発問の場面で選択肢を提示し、自分の立場を選ばせて理由をつくらせる。

女王様のとった行動が、お客様に恥をかかせないためであったことを理解した上で、自分だったら同じ行動を取るかどうか、○の立場か×の立場かで判断を問う。考えを書く前に、自分がどちらの立場であるのかを決めさせ、黒板上にネームプレートで位置付けさせる。

#### (2) 友達との共通点や差異をみつける目的をもたせ、ペア交流を行わせる。

共通点や差異点を探る目的でペア交流を設定する。考えが似ている場合には赤、異なる場合には青、似ている部分もある場合には半分ずつで色を塗らせることで、自分の立場と比べながら聴くようにさせる。

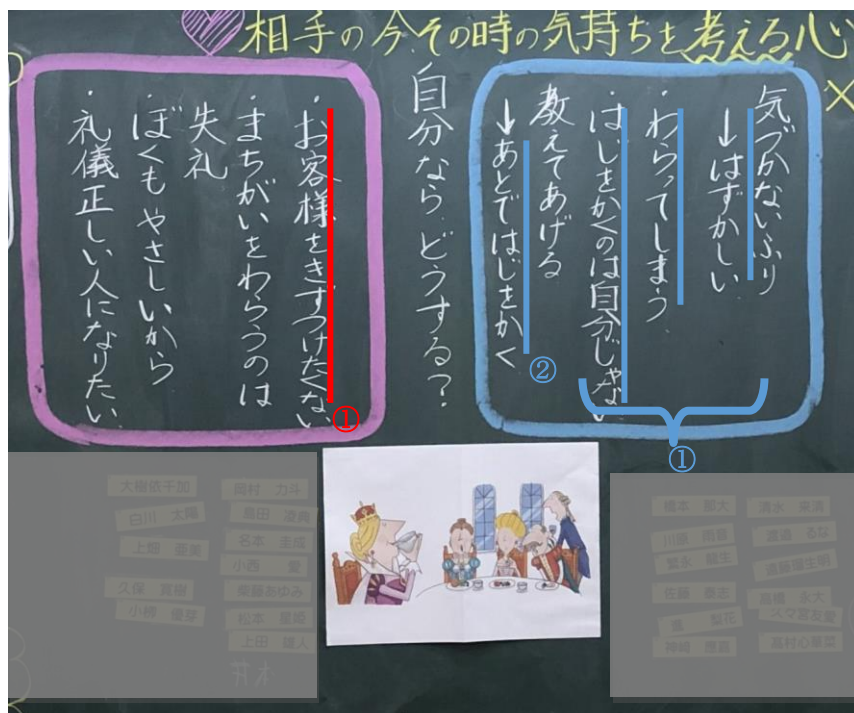
#### (3) 机間指導では、学級の道徳的価値観を想定しておいた観点で分類し、全体交流では全ての観点からの考えが出されるように意図的に指名する。

○の立場の根拠として、①今、その場にいる相手の気持ちを考えたことを引き出す。×の立場の根拠として、①道徳的行為を実践する難しさがあること、②時間を変えて考えることで、後から相手が困るということを引き出す。最後に、それでもなおこの行為を選択した女王様の道徳的価値観を追求する発問を行う。

### (3) 指導の実際

(1)の働きかけでは、まず、全員の理解を揃えるために女王様がフィンガーボールの水を飲んだ意図と、それが一般的には価値ある行為であることを確認した。その後、中心発問を「自分だったら女王様と同じ行動を取るか」とし、○か×の立場で判断させた。

実践1の課題をもとに、書く活動に入る前に、最初に自分の立場をネームプレート



資料22 立場とネームプレートの位置付け

に位置付けさせた(資料22)。全員の立場を決めたことを確認し、書く活動に入った。人数はほぼ半数ずつに分かれた。

(2)の働きかけでは、書き終わった児童からペア交流を始めさせた。ペア交流の時には、実践1と同様に自分の考えと異なる考えを探す児童の姿が見られた。実践2では、(1)の働きかけにより、自分と違う考えの友達は誰かを黒板上で探してみつけようとする姿も見られた。ネームプレートの位置付けは、教師が全体の考えを把握するだけでなく、児童が交流相手を意図的にみつけることにも有効に作用することが分かった。

(3)の働きかけでは、机間指導を通して選んでおいた児童を中心に発言させた。一般的に望ましいとされる道徳的価値観から、多面的・多角的な道徳的価値観を提示するように、授業前に想定していた赤線部①、青線部①、青線部②の順に指名していった。最後に青線部②の「お客様が次も間違わないようにするためには、今は恥をかくかもしれないが教えてやるべき」という、時間を変えて考えた道徳的価値観を聞いて、反対の○の立場だった児童からも、「あー、なるほど…」という呟きが聞こえた。①

全体交流後に、「それでもこの行動を選んだ女王様にとっての礼儀には、だれのための、どんな気持ちがかめられているのだろう」と、主人公の道徳的価値観を追求する発問を行った。児童から「相手のため」という発言はすぐに出てきたが、「どんな気持ち」に対する反応は重かった。そのため、青線部②の児童の発言を拾いながら、「〇〇さんは、相手の“この後”を大事に考えたんだね。女王様は相手の“いつ”を大事に考えたのだろう。」と補助発問を投げかけ、「今のお客様の気持ち」という児童の発言を引き出して、まとめにつなげていった。②

#### (4) 考察

児童25名中、24名が判断の根拠を記述することができた。残りの1名も、記述はできないものの、机間指導で話すうちに口頭で判断した理由を言うことができるようになった。書き出しに迷う児童が少なかったことから、ネームプレートで先に結論を表明させることは、自我関与して思考を促すことに有効に働いたと考えられる。

(3)の波線部①のような反応から、全体交流で発表させる考えの内容や順序を意図的に指名することで、自分の道徳的価値観で完結するのではなく、よりよい道徳的価値観を模索しようと問い直すことにつながったと考える。

全体交流後にはたくさんの道徳的価値観が溢れ、何を学んだのか自覚が難しい。そこで、追求発問を行うことで、本時でねらいとする道徳的価値観に対して納得ある理解を促そうと試みた。しかし、(3)の波線部②が示すように、追求発問の質について課題が残った。

このように、立場をネームプレートで位置付けた上で交流を仕組んだ手立ては、児童が多面的・多角的な道徳的価値観に出合うことに有効であったと考える。しかし、よりよい道徳的価値観がどのようなものであるか練り合うまでには至っていない。

### 着眼3 学習前と学習後を比べる

#### (1) 『くらべる』活動のねらい

「礼儀」について考えたことについて、学習前の道徳的価値観にくらべて、学習後の道徳的価値観が広がったり深まったりしていることをとらえる。

#### (2) 教師の働きかけ

##### (1) 児童の経験を想起させ、道徳的価値の一般化を促す資料を提示する。

友達への謝り方や、発表後の拍手などの経験を想起させる場面絵を提示し、礼儀に心が伴わず形ばかりになってしまっている実態を想起させ、相手に対する真心が伴ってこそその礼儀であることを実感させる。

##### (2) 学習を通して、変容があったかどうか、書き出しを選択してふり返りを書かせる。

書き出しの書式を選択させ、学習前のものの見方・考え方と学習後のものの見方・考え方をくらべる思考を促す。

##### (3) 全体交流で、よりよい道徳的価値観の形成につながる児童を称賛する。

(i) 自己の確立 (ii) 他者とのつながりの志向性の高まりを根拠として、真心をもって接することを大切にしようとした児童を紹介する。

#### (3) 指導の実際

(1)の働きかけでは、相手への真心が伴った礼儀の道徳的価値をとらえた上で、教室で見られる具体的事例を想起させる資料を提示した(資料23)。「礼儀になってない」「形だけやけん、いやな気持ちになる」といった発言が出され、頷く児童①や苦笑いを浮かべている児童が見られた②。



資料23 具体的事例を想起させる場面絵

(3) の働きかけでは、H児を指名して発表させ、価値付けを行った(資料24)。

#### (4) 考察

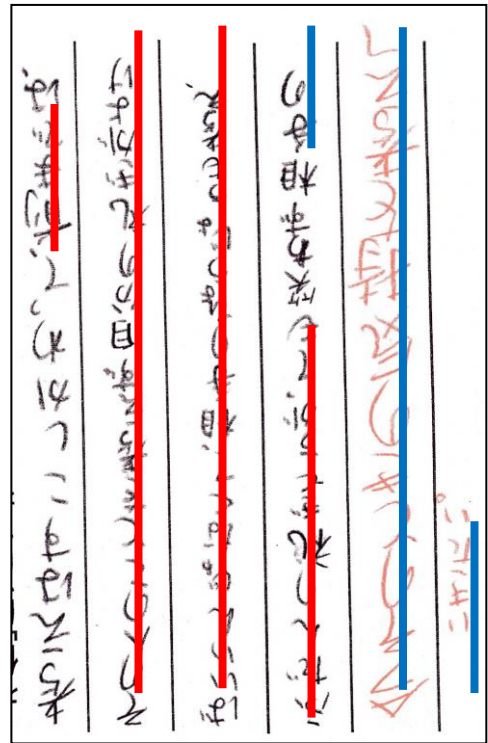
下線部①に見られる児童は、これまで形骸化した拍手で嫌な思いを経験したことのある児童である。また、下線部②に見られる児童は、これまで形骸化した拍手をしていた経験がある児童である。いずれも、日常生活を想起させる資料の提示により、本時で学んだ道徳的価値観と自分の経験を結び付けて考えさせることができ、自我関与を促すことにつながったと判断できる。

H児は、よりよい道徳的価値観を形成できたと判断できる児童である。青線部から赤線部へと、自分の道徳的価値観の変容を記述している。この変容からは、  
(ii) 他者とのつながりの志向性が読み取れる。このような記述から、自我関与してよりよい道徳的価値観を形成することができたと判断できた児童は、25名中14名であった。

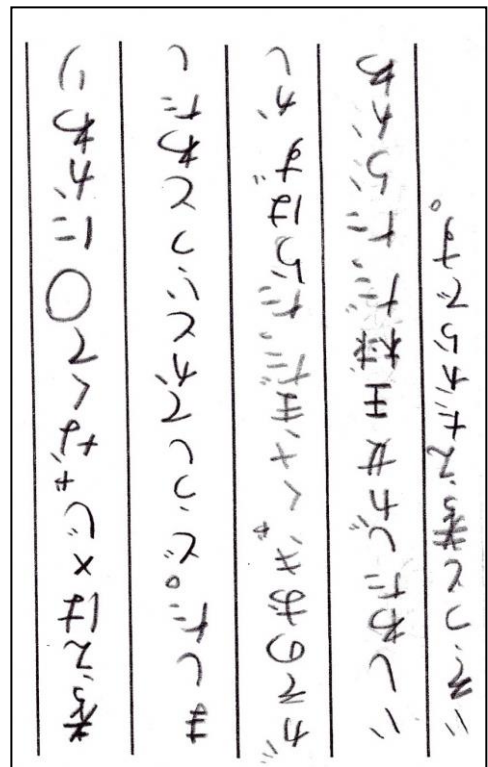
I児は、よりよい道徳的価値観を形成できたと判断できない児童である(資料25)。考えの変容を記述してはいるものの、中心発問に対する考えの変容に留まっており価値の一般化が図れていない。このような児童が11名いた。

これらのことから、学習前後の変容を自覚させる教師の働きかけは、道徳的価値観を広めたり深めたりするために少しは有効に働いたと判断する。しかし、学習のふり返りは、教材文の中だけでは、道徳的価値観が限定されたものになってしまう。(2)の働きかけは、書き出しを選択することで児童にとって書きやすさの支援にはなった。しかし、学んだ道徳的価値観を一般化し、よりよい道徳的価値観を形成するための手立てとして十分とは言えない。児童が自己の生き方について考えを深める学習にするための手立てについて、今後の研究が必要である。

また、ふり返りという自分をメタ認知する力は、道徳科だけではなく各教科等でも今後大切にしなければならない能力である。全教育課程を通して、どのような資質・能力を育てていくかという視点でも、今後検討していきたい。

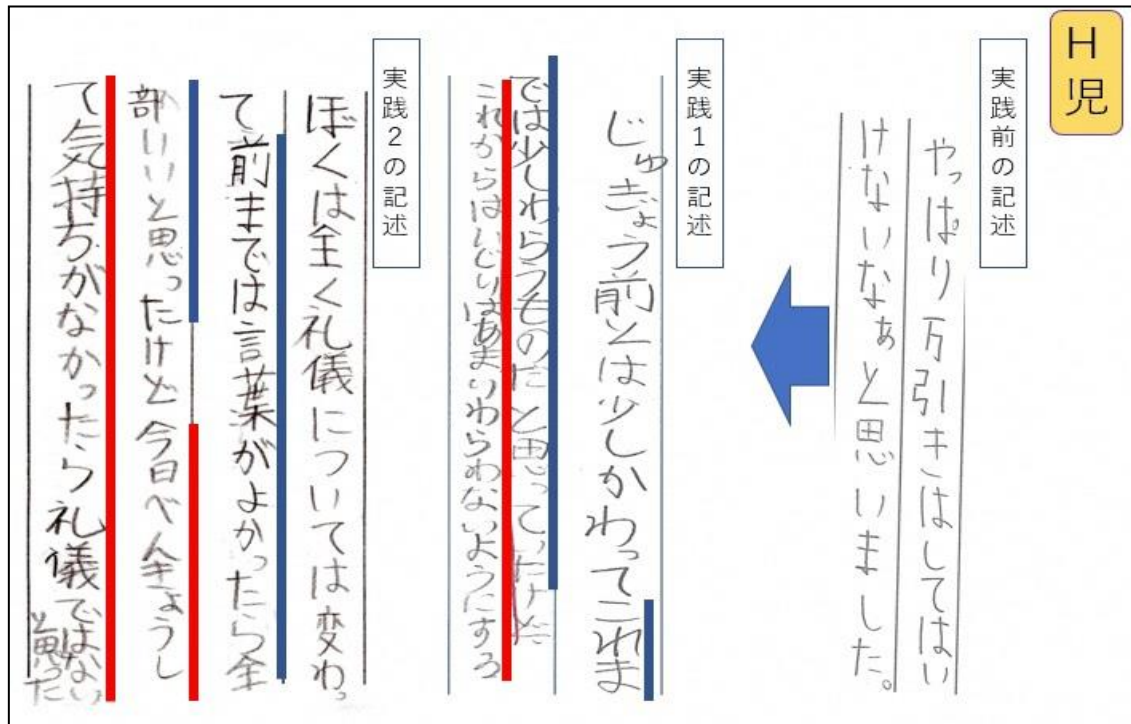


資料24 H児の記述



資料25 I児の記述

## 8 成果と課題



資料 2 6 検証児の変容

### (1) 成果

資料 2 6 は、本研究を通して変容した検証児の道徳ノートである。実践前は、H児は一般的な建前だけの道徳的価値観を記述していた。青線部からは、これまでの自分の経験や道徳的価値観を振り返るようになったと判断できる。実践 1 の赤線部は、自分がよりよいと思う方向性を模索する記述であり、(i) 自己の確立への志向性の高まりを見取ることができる。実践 2 の赤線部からは、他者とよりよい関係を築ける方向性を模索する記述であり、(ii) 他者とのつながりへの志向性が高まりを見取ることができる。

このことから、自我関与を促す『くらべる』活動を位置付けた学習過程は、よりよい道徳的価値観を形成するために、有効に働いたと判断できる。

また、『くらべる』活動を位置付けたことは、学習への参加意欲を高めたり、考えを書くことに課題をもつ児童への支援になったりした。内容にはまだまだ改善すべき余地があるが、本研究における手立ては、授業づくりの前提となる全員参加へとつながるものであり、継続していく価値のあるものであった。

### (2) 課題

- 多面的・多角的な道徳的価値観から、よりよいものを模索しようとする意識を高める追求発問の在り方
- (i) 自己の確立 (ii) 他者とのつながりの志向性の高まりを捉える道徳科の客観的評価の方法の開発
- 自己の学びをメタ認知する力をはじめとした、道徳科を含む各教科で横断的に育む資質・能力の重点化



<参考文献>

- ・『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 2017 文部科学省
- ・『道徳教育実践ハンドブック vol. 2』 2017 福岡県教育委員会
- ・『小学校新学習指導要領 道徳の授業づくり』 2018 坂本哲彦
- ・『「分けて比べる」道徳科授業』 2018 坂本哲彦
- ・『考え、議論する道徳に変える 指導の鉄則50』 2017 加藤宣行
- ・『道徳・特別活動 重要用語300の基礎知識』 2000 押谷由夫・宮川八岐