

道徳的価値に向き合う子どもを育てる道徳科学習指導

～「なりきりタイム①②」と「ほめほめタイム」を通して～

うきは市立山春小学校
教諭 矢野 粽子

こんな手立てによって…

道徳科の学習において、「なりきりタイム①」、「なりきりタイム②」と「ほめほめタイム」を位置付け、アンケートの活用や場面設定、板書や交流形態の工夫を行ったことによって

こんな成果があった！

これまでの自分を振り返りながら、道徳的価値の意義について、多面的・多角的に考え、自ら生活に生かそうとする、「道徳的価値に向き合う子ども」を育てることができた。

1 考えた

本研究では、①道徳的価値ある行為の難しさを理解する子ども②道徳的価値の意義を納得する子ども③道徳的価値を主体的に自覚する子ども、の3つの過程を踏む「道徳的価値に向き合う子ども」を目指した。そのために、学習過程の中に、心の弱さに気付くための「なりきりタイム①」、道徳的価値に納得するための「なりきりタイム②」、これからの自分のあり方についての考えを深めるための「ほめほめタイム」を位置づけることを考えた。そして、その活動が生きる授業づくりの構想を、「アンケートの活用」「教材にない場面の設定と発問」「板書の工夫」「交流の形態」の4点から具体化することを考えた。

2 やって見た

「なりきりタイム①②」、「ほめほめタイム」を機能させる授業づくりの有効性を、実践1—第3学年 B【相互理解、寛容】主題「相手とわかりあって」、実践2—第3学年 A【希望と勇気、努力と強い意志】主題「がんばりがつづくのは」を通して検証した。実践1では、「なりきりタイム①」の有効性を検証することができた。そして、実践1で明らかになった「心の弱さを踏まえた上での価値の理解の不十分さ」と「価値に照らして自分のよさや課題の捉えの不十分さ」という課題を解決するために、「アンケートの更なる活用」と「交流の形態の変更」と「板書の工夫」の手立てを仕組み、実践2を行った。実践2からは、「なりきりタイム②」が有効で有ることを明らかにすることができた。

3 成果があった！

道徳的価値に向き合う子どもを育てるプロセスにおいて重視した、以下の手立ての有効性が見られた。

- ・道徳的価値を難しさを実感する段階におけるアンケートの活用
- ・道徳的価値の意義を理解する段階における場面設定の手順と発問・板書の活用
- ・道徳的価値を主体的に自覚する段階における交流形態、アンケートの活用

<目次>

道徳的価値に向き合う子どもを育てる道徳科学習指導

～「なりきりタイム①②」と「ほめほめタイム」を通して～

1	主題設定の理由	3
	(1) 道徳科教育の動向から	3
	(2) 子どもの実態とこれまでの指導の反省から	3
2	主題の意味	5
	(1) 主題について	5
	①「道徳的価値」とは	5
	②「道徳的価値に向き合う」とは	5
	③「道徳的価値に向き合う子ども」とは	6
	(2) 副主題について	7
	①「なりきりタイム」とは	7
	②「ほめほめタイム」とは	7
3	研究の目標	7
4	研究の仮説	8
5	研究の構想	8
	(1) 1単位時間のねらいを明確にする価値分析	8
	(2) 具体的な手立て	8
	(3) 研究の全体構想	9
6	研究の実際	10
	(1) 実践1 主題「相手とわかりあって」	10
	(2) 実践2 主題「うまくなりたけれど」	16
7	成果と課題	23
	(1) 研究の成果	23
	(2) 課題	24
	<参考文献>	25

道徳的価値に向き合う子どもを育てる道徳科学習指導

～「なりきりタイム①②」と「ほめほめタイム」を通して～

うきは市立山春小学校
教諭 矢野 棕子

1 主題設定の理由

(1) 道徳科教育の改訂から

平成29年7月に公表された「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」には、道徳科の目標の改訂の要点が以下のように示されている。

道徳的価値について、自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、多面的・多角的に考え、判断する能力、道徳的心情、道徳的行動を行うための意欲や態度を育てるという趣旨を明確にするため、従前の「道徳的価値の自覚及び自己の生き方の考えを深め」ることを、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」と改めた。

これらの文から、今まで以上に重視されるようになった2つのポイントが見えてきた。

- ・自分の心や生き方など、「自分」を常に軸に置きながら道徳的価値の理解を深める必要があるということ。
- ・道徳的価値を捉える際には、多面的・多角的な視点から考える必要があるということ。

子どもが現代の困難な問題に主体的に対処できる力を身につけていくためには、道徳科の学習において、「自分自身」を意識し続けたり、道徳的価値について様々な視点からその意義を深めたりすることが重要になってくると考える。以上のことから、道徳的価値を自分のこととして理解し、自分のよさや課題を捉えた上で、実践意欲をもつ、「道徳的価値に向き合う力」を積み上げていくことの重要性を感じ、本主題を設定した。

(2) 子どもの実態とこれまでの指導の反省から

① 子どもの実態から

本学級の児童へ道徳科の学習に対する課題を明らかにするため、第3学年16名に質問紙による意識調査を実施した【表1】。質問紙では、次の3つ（設問1：道徳的価値のある行動を阻む心の弱さがあることを理解しているか、設問2：道徳的価値の意義に納得感をもって理解しているか、設問3：学んだ道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉えて、実践への意欲を持っているか）について、これまでの学習を想起させ、4件法で回答を求めた。

		当てはまる	まあまあ当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
設問1	道徳の学習で、中心人物が正しい行為をできない気持ちが分かる。	25%	19%	50%	6%
設問2	道徳の学習で、まとめた大切な心について、「なるほど」となっとくできる。	50%	19%	25%	6%
設問3	道徳の学習で、学んだ心が「自分の中にもあるからがんばろう」や「少ないからがんばろう」と思うことがある。	13%	18%	56%	13%

【表1 道徳の学習に対する意識調査の結果(2020年7月に実施)】

その結果、表1に示すとおり、3つの発問について、全体の約3分の1以上の児童が「あまり当てはまらない」「当てはまらない」と回答しており、道徳性が十分に育っていないことが明らかとなった。また、研究前に3回の予備実践を行った。予備実践後に16名のノートの記述について、①「中心場面において、心の弱さを踏まえて道徳的価値に納得しているか」②「振り返り場面において、学んだ道徳的価値に照らして、自分のよさや課題に気づき、実践への意欲をもっているか」の2つの視点で分析を行った。

ノートの記述について	◎	○	△
①中心場面において、心の弱さを踏まえて道徳的価値に納得した考えが書けている。	心の弱さ・納得 3名(18%)	納得感のみ 11名(69%)	書けていない 2名(13%)
②振り返り場面において、学んだ道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉え、実践への意欲をもっている。	よさや課題・意欲 0名(0%)	実践意欲のみ 7名(44%)	書けていない 9名(56%)

【表2 ノートの記述の分析の結果】

【表2】のノートの分析から分かるように、ノートの記述内容が○、△の児童は、全体の8割以上であり、ノートの記述においても、心の弱さ・自分のよさや課題を捉えるという点で不十分さが見られた。

これらのことから、次のような実態が明らかになった。

- 道徳的価値について、人間理解（心の弱さを理解する）が不十分である。
- 道徳的価値について、「先生が言ったから」など、他律的な理由で理解している児童が多い。
- 学んだ道徳の学習を活かして、これからの実践意欲はもっているが、自分のよさや課題を踏まえていない児童が多い。

② これまでの指導の反省から

道徳的価値について十分に理解できた時の理由について、アンケート調査を行った。

- ①「中心人物が何かをできない気持ちに分かるときはどんな時ですか？」
→・自分も同じことがあったなあと思ったとき。
・友達が似ている経験を発言していたとき。
- ②「大切な心について「なるほど」となっとくできるのはどんな時ですか？」
→・よく友達と話し合ったとき
- ③「学んだ心が「自分の中にもあるからこれからはがんばろう」や「少ないからがんばろう」と思うのは、どんな時ですか？」
→・自分の経験を思い出せたとき。
・人から自分のいいところを教えてもらったとき。

【資料1 道徳的価値についての追跡調査】

これらのことから、自分の経験を思い出させる手立てや友達との交流を思い出させる工夫を行う必要があると考える。

そこで、本研究では、次のような活動を仕組み、学習改善を図っていきたいと考える。

- ①教材の登場人物と自分の似ている経験を出し合い、弱さに気付く活動。
- ②道徳的価値について、交流活動を通して、道徳的価値のある行為に納得する活動。
- ③学んだ道徳的価値について、自分の経験を振り返り、よさや課題を見つける活動。

2 主題の意味 —道徳的価値に向き合う児童を育てる道徳科学習指導—

(1) 主題について

① 「道徳的価値」とは

道徳的価値とは、よりよく生きるために学ぶことが必要と考えられるものであり、人間としての生き方の礎となるものである。ここでは、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』の22個の内容項目のことである。

② 「道徳的価値に向き合う」とは

道徳的価値に向き合うとは、道徳的価値を自分のこととして理解し、その理解を基に、自分のよさや課題を捉え、道徳的価値の実現への意欲をもつことである。

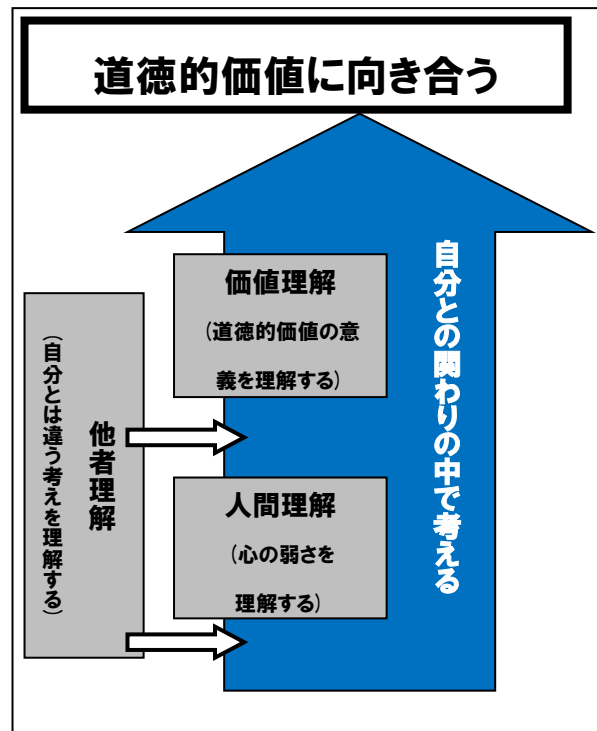
「道徳的価値を自分のこととして理解する」とは、自分との関わりの中で、価値理解、人間理解、他者理解の3つの理解をすることである。

- ・価値理解…道徳的価値は、大切である。
- ・人間理解…大切であるが、自分が実際に行うことは難しいと思う心の弱さがある。
- ・他者理解…自分とは違う感じ方や考えがある。

道徳的価値を自分のこととして理解するとは、次の2段階で考える(図1)。段階1は、「人間理解をする」段階、段階2は、「価値理解をする」段階である。この2つの段階を踏む際に、他者と交流し、自分とは違う考えを理解する「他者理解」も図っていく必要がある。この3つの理解をすることで、道徳的価値の意義を多面的・多角的に理解することができる。この3つの理解をすることで、道徳的価値の意義を多面的・多角的に理解することができる。

「道徳的価値の理解を基に自分のよさや課題を捉える」とは、自分の道徳的判断力や態度のよさや不十分さに気づくことである。

「道徳的価値の実現への意欲」とは、ねらいとする道徳的価値について実践しようとするときの困難を乗り越えようとする思いである。



【図1 道徳的価値に向き合う構造】

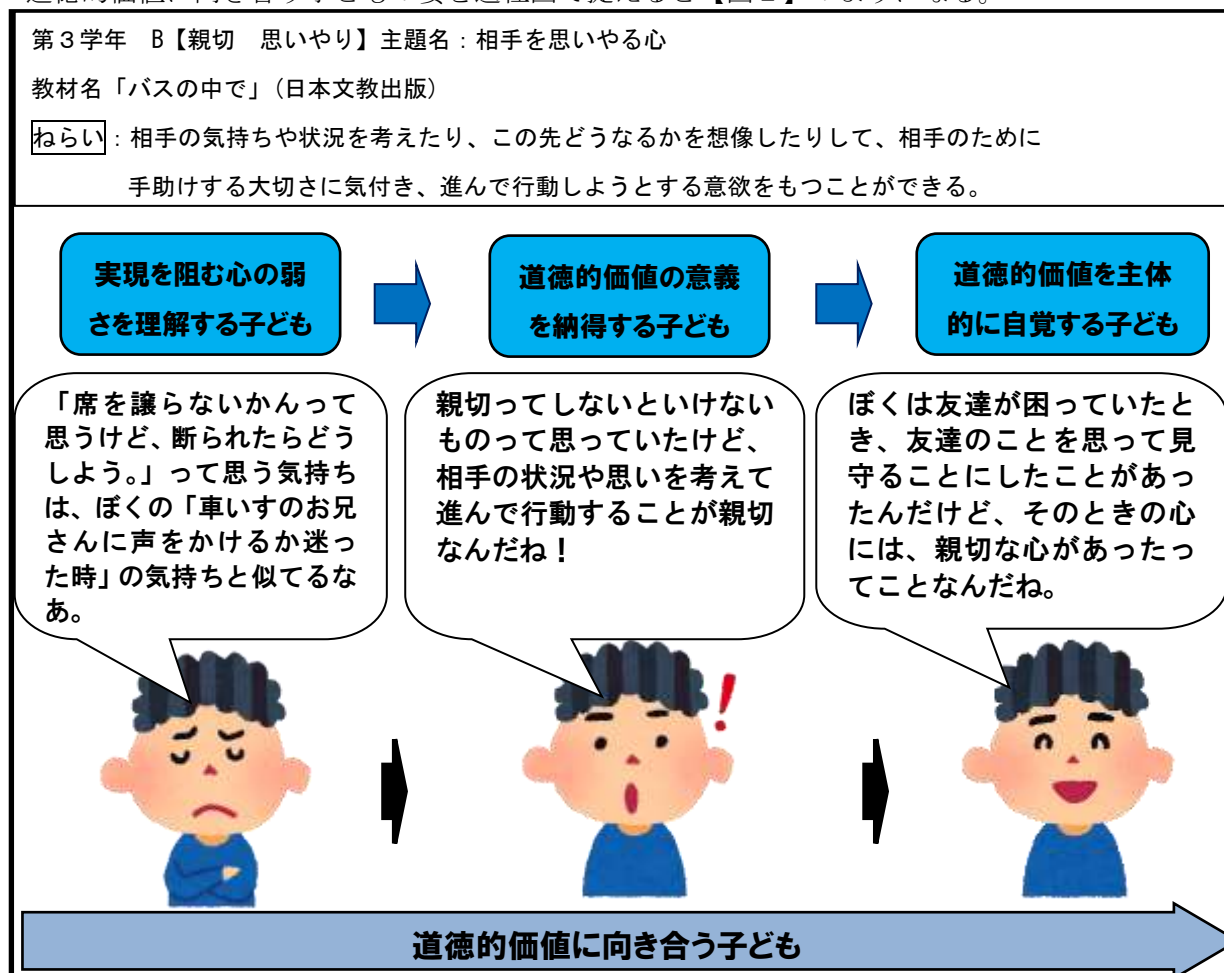
③ 「道徳的価値に向き合う子ども」とは

道徳的価値に向き合う子どもとは、道徳的価値についてこれまでの自分の体験や感じ方、考え方と比べながら、道徳的価値ある行為の難しさを理解した上で、道徳的価値の意義に納得する。そして、これからの自分の生き方や行動を見つめ直し、自ら生活に生かそうとする実践意欲をもつ子どもの姿である。

具体的に、道徳的価値に向き合うには、3つの過程があると考える。

①	中心人物と自分の経験を比較しながら、道徳的価値のある行動を阻む心の弱さがあることを理解する。
②	道徳的価値を多面的・多角的に捉えた上で、道徳的価値の意義を納得感をもって理解する。
③	学んだ道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉えて、実践への意欲をもつ。

道徳的価値に向き合う子どもの姿を過程図で捉えると【図2】のようになる。



【図2 道徳的価値に向き合う子どもの姿】

(2) 副主題について

① 「なりきりタイム」とは

「なりきりタイム」とは、納得感をもって道徳的価値の意義を理解するために、心の弱さを理解する表現活動（なりきりタイム①）と道徳的価値に納得する表現活動（なりきりタイム②）の2つの活動である。

② 「ほめほめタイム」とは

「ほめほめタイム」とは、とらえた道徳的価値を自覚し、これからの自分のあり方についての考えを深めていくために、自他の道徳的行為が見られた場面を想起しほめ合う活動である。

なりきりタイム①②とほめほめタイムは、具体的に【表3】のような活動の目的と活動内容・手立てである。

	なりきりタイム①	なりきりタイム②	ほめほめタイム
活動の目的	道徳的価値のある行動の実現を阻む心の弱さを理解するため。	道徳的価値の意義を納得するため。	学んだ価値に照らして自分のよさや課題に気づくため。
活動内容	① 教材の中心人物が道徳的価値のある行為ができなかった時のわけを出し合う。 ② 自分も中心人物と同じような気持ちになった経験を出し合う。	① 教材文にはない場面（教師提示）での中心人物の行為を想像し、出し合う。 ② 出し合った行為と教材場面の行為を比較し、その理由を話し合う。	① 他者から自分の道徳的行為を教えてもらう。 ② 聞いた行動を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書く。
手立て	○アンケートの活用	○教材にはない場面の設定と発問 ○板書の工夫	○交流の形態 ○アンケートの活用

【表3 「なりきりタイム①②」と「ほめほめタイム」の活動目的・活動方法・手立て】

これらの「なりきりタイム①」、「なりきりタイム②」と「ほめほめタイム」の3つの活動を学習過程の中に【表4】のように位置づける。

導入	展開			終末
	前段①	前段②	後段	
課題との出会い	道徳的価値の弱さの追求 ↑ なりきりタイム①	道徳的価値の追求・把握 ↑ なりきりタイム②	よさ・不十分さの自覚 ↑ ほめほめタイム	実践への意欲

【表4 「なりきりタイム①②」と「ほめほめタイム」の学習過程の位置付け】

3 研究の目標

道徳科学習指導において、道徳的価値に向き合う子どもを育てるために、第3学年道徳科において、「なりきりタイム①」、「なりきりタイム②」と「ほめほめタイム」の活動の手立ての有効性を明らかにする。

4 研究の仮説

道徳科の学習において、「なりきりタイム①」、「なりきりタイム②」と「ほめほめタイム」の活動に、それぞれ以下のような具体的支援を仕組みば、道徳的価値に向き合う子どもが育つであろう。

- ① 「なりきりタイム①」において、アンケートを活用して、自分の経験を想起させる。
- ② 「なりきりタイム②」において、教材にはない場面を設定し、発問するとともに板書の工夫をする。
- ③ 「ほめほめタイム」において、交流の形態を工夫するとともに、アンケートを活用する。

5 研究の構想

(1) 1単位時間のねらいを明確にする価値分析

学年段階の重点を明らかにし、ねらいを焦点化するために、次の2点から価値分析を行う。

- ① 学年段階の重点を明らかにするための価値の明確化
 - ・内容項目の系統性
 - ・手がかりとなるキーワードの分析
- ② 重点場면을明確にする資料分析
 - ・状況
 - ・人間の弱さの場面
 - ・回転軸の場面
 - ・価値の覚醒場面
 - ・価値の納得場面

(2) 具体的な手立て

① 「なりきりタイム①」と「ほめほめタイム」で活用するアンケートの視点

道徳的価値のある行為について、これまでの自分の体験や感じ方、考え方と比べながら、道徳的価値の意義について考えていくために、次の㉗～㉙の3つの視点（表5）を入れたアンケートを作成する。具体的には、【資料2】のようなものである。

視点	具体例
㉗道徳的行為ができなかった時の経験	㉗どんな時に〇〇(道徳的行為)ができませんでしたか。
㉘道徳的行為ができた時の経験	㉘どんな時に〇〇(道徳的行為)ができましたか。
㉙自分が見た友達の道徳的行為	㉙どんな時に友達は〇〇(道徳的行為)ができていましたか。

【表5 アンケートの視点と発問】

アンケート
㉗どんな時に、あやまれてもゆるすことができませんでしたか。 ()
㉘どんな時に、あやまれてゆるすことができましたか。 ()
㉙どんな時に、友達はあやまれてゆるすできていましたか。 ()

【資料2 アンケートの例】

② なりきりタイム②における場面設定の手順

道徳的価値を多面的・多角的に捉えた上で、道徳的価値の意義を納得感をもって理解するために、【表6】のような①～③の場面設定の手順を踏み、(i)～(iii)のような発問を行う。

手順	具体的な発問や指示
① 教材文にはない場面の中心人物の行為を問う。	(i) 時間的な視点からの発問 ・「この後どうしたの?」「この間、ずっとこうしていたの?」
② 中心人物の行為を商店化する。	(ii) 場面設定 ・〇〇(道徳的行為)したとするよ。
③ 出し合った行為と教材場面の行為を比較させ、その理由を問う。	(iii) 比較する発問 ・「前は、～～やったよね。今は、〇〇(道徳的価値のある行為ができています)けど、前と今は何が違うの?」

【表6：教材にはない場面の設定の手順】

③ 行為の変化を視覚的に捉えさせる板書

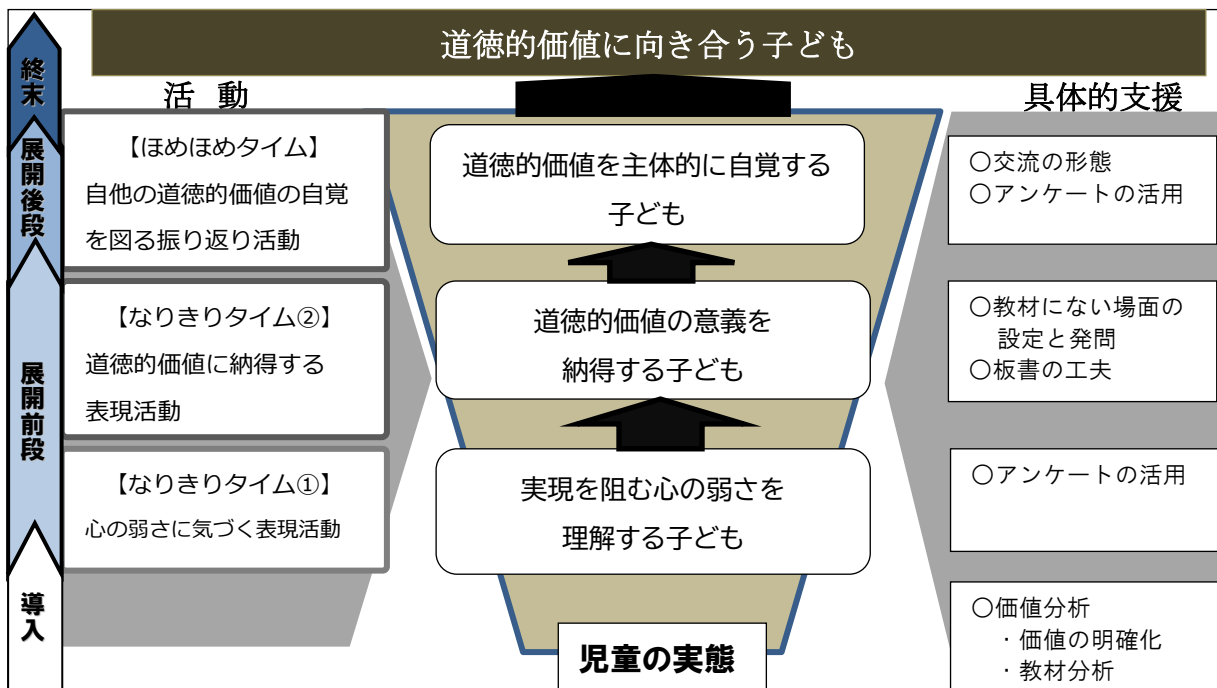


【資料3 行為の変化を視覚的に捉えさせる板書】

④ ほめほめタイムにおける交流の形態

実践意欲をもたせるために、交流活動をペア、グループ、全体で仕組む。

(3) 研究の全体構想



【図3：研究構想図】

6 研究の実際

(1) 実践 1 令和2年 7月17日
 第3学年1組 B【相互理解、寛容】主題名：相手とわかりあって
 教材名 「心をしずめて」(日本文教出版)

■価値の明確化 【相互理解、寛容】

内容項目 (中学年)	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。
キーワード	・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る。 ・相手からの理解が得られるように思いを伝える。
3学年では、	相手の仕草やことばから相手の気持ちを推しはかり、自分の思いも伝えること

■資料分析 【心をしずめて】

状 況	・絵の苦手なともみ ・仲良しのあき子にうまくできていた絵をよごされる ・何度も謝るあきこ		
人間の弱さ	・許せないともみ ・無視して帰る		
回 転 軸	・あき子からの誕生日プレゼントを見つける		
価値の覚醒	・プレゼントを手に、あき子の家へ走る		
本時のねらい			
相手のいい方や仕草にふくまれている思いをおしはかり、相手の失敗や過ちを許そうとすると共に自分の思いも相手に伝えることで、よりよい関係を築くことができることを理解し、これからも友達関係を深めていこうとする心情を養う。			
本資料における交流する活動の目的・活動内容・手立て			
	なりきりタイム①	なりきりタイム②	ほめほめタイム
活動の目的	道徳的価値のある行動の実現を阻む心の弱さを理解するため。	道徳的価値の意義を納得するため。	学んだ価値に照らして、自分のよさや課題に気づくため。
活動内容	① ともみがあきこを許すことができなかった時のわけを出し合う。 ② ともみのように、謝られたけれど、ゆるせなかった自分の経験を出し合う。	① ともみはあきこの家についた後、何をしたか、想像し出し合う。 ② 許さない行為と、謝った行為を比較し、その理由を話し合う。	① 教師から、相手の気持ちを考えて許すことができた場面の紹介を聞く。 ② 友達から、自分の経験を教えてもらう。 ③ 聞いた経験を基に、行為を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書く。
手立て	○アンケートの活用	○教材にない場面の設定と発問(謝った行為に焦点化)	○交流の形態(全体→ペア)

イ 指導の実際(展開部分を中心に)

■ 導入段階

〔ねらい〕

謝られた時に許しているかどうかについて、自分の生活経験や学校での共通体験を想起し、学習のめあてをつかむ。

〔子どもの様子〕

子どもたちは、事前にとったアンケートの結果から、友達を許すことができた時の自分とできなかった時の自分を比較し、ゆるす時にはどのような気持ちが大切なのか、と問いをもつことができた。

■ 展開前段①

〔ねらい〕

自分の気持ちだけで一方的に怒っているともみの気持ちと、自分が怒った時の気持ちを比較して考え、心の弱さがあることを理解する。

〔主な活動と手立て〕

なりきりタイム①	手立て
<p>① ともみがあきこを許すことができなかった時のわけを出し合う。</p> <p>② ともみのように、謝られたけれど、ゆるせなかった自分の経験を出し合う。</p>	<p>○アンケートの活用(活動②で活用)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>アンケート</p> <p>②あやまれた時、ゆるすことができなかったことは、どんなことですか。</p> <p>()</p> <p>①あやまれて、ゆるすことができた時は、どんな時ですか。</p> <p>()</p> </div> <p>→アンケート項目⑦で書いた自分の記述を確認させ、想起させる。</p>

〔なりきりタイム①の子どもの様子〕

まず、教師がT1(資料4)のようともみがあきこを許すことができなかった時のわけを尋ねた。C1やC2からは、「イライラ」「謝られても…」のように、許せない時の気持ちについての意見が出た。

- T1：ともみさんは、なぜ無視したり、知らん顔したりしたの？
- C1：絵を汚されていやだ！とイライラしている。
- C2：謝ったって絵がもとにもどるわけじゃない。
- T2：みんなも、許せないと思ったことないかな？アンケートに書いてない？見てごらん？
- C3：消しゴムを貸していて、友達が2つに割ってしまったとき、謝られたけど、少しモヤモヤして「いいよ。」って言えなかったことがある。
- C4：私の習字の時間に丁寧に書けた字の名前を書きよる時に、友達のひじが当たった時、許せんかった。
- T3：その時は、どんな気持ちだった？
- C3：許さないかんって思っとるけど、ムカついてどうしても許せんかった。
- C4：私もわざとじゃないって分かっとるけど、いややった。
- T4：じゃあともみさんの許せないって気持ちと比べてどう？
- C3：ともみさんと同じでイライラしてる所がっしょ。

【資料4 なりきりタイム①の交流】

次に、T2のように教師が、ともみと同じように許せなかった経験がなかったかを尋ね、話し合

わせた。C3は、「みんなも許せないと思ったことない？」という教師の問いかけに対して、何も思い浮かばない様子であった。しかし、「アンケートに書いてない？見てごらん？」と声をかけられた後、アンケートに書いていた許せなかった時の経験を思い出し、手を挙げ全体交流の場において発言することができた。具体的には、C3「許さないかんけど、許せなかった。」やC4「わざとじゃないってわかるとるけどいや。」のような発言が見られた。このようにアンケートに書いた自分の経験を基に、グループ交流においても意見を交流する児童は12名程(75%)見られ、ほとんどの児童が、ともみの弱い気持ちを理解することができている様子であった【資料4】。

このことから、なりきりタイム①におけるアンケート活用の手立ては、ともみの気持ちと自分の想起した経験の気持ちを比較し、心の弱さを理解させることに有効であったと考える。

■ 展開前段②

〔ねらい〕

相手の思いをおしはかり相手の失敗や過ちを許そうとすると共に自分の思いも相手に伝える大切さを納得感をもって理解する。

〔主な活動と手立て〕

なりきりタイム②	手立て
① ともみは、あきこの家に何をしに行ったのか、想像し出し合う。 ② 許せない行為と、謝った行為を比較し、その理由を話し合う。	○教材にはない場面の設定と発問(活動①②で活用) (i) 時間的な視点からの発問 「あきこさんの走り出していった場で、この後、あきこさんの家に何をしにいったの？」 (ii) 場面設定 「謝りにいったとするよ。」 (iii) 比較する発問 「前は許せんかったって行ったよね？今は、謝りたい気持ちに変わってるけど、前と何が違うの？」

〔なりきりタイム②の子どもの様子〕

まず、教師は、教材文にはない場面を想像させるために、T5のように「この後、あきこさんの家に何をしに行ったのかな？」と**(i) 時間的な視点からの発問**を行った。その発問に対して、半数以上の子どもは、「謝る」と答えた。そこで、教師が「じゃあ、謝りにいったとするよ。」と、**(ii) 場面設定**をし、謝るという行為に焦点を当てた。その後、「前は、許せんかったんよね。謝りたい気持ちに変わってるけど、何が違うの？」と、**(iii) 比較する発問**をした。子ども

T5：あきこさんは、ともみさんの家に向かって走り出していったよね。この後、あきこさんの家に何をしにいったのかな？

(i) 時間的な視点からの発問

C3：謝りにいったと思う。

T6：じゃあ、謝りにいったとするよ。

(ii) 場面設定

でも、前は許せんかったんよね？今は謝りたい気持ちに変わってるけど、前と何が違うの？

(iii) 比較する発問

C1：あやまって、前みたいに仲良しに戻りたかった。

C3：あきこさんの心から謝っている心の声があった。

C5：あきこさんの心からの気持ちに自分もちゃんと応えたいと思った。

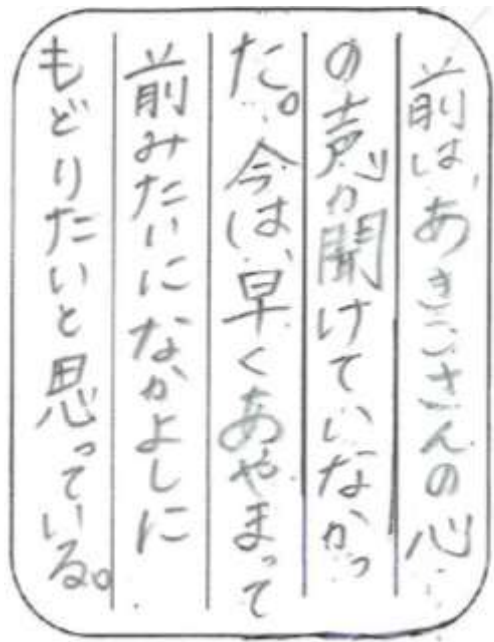
T7：心の声って、ともみさんは何に気づいたの？

C3：心から「ごめんね。」って謝ってくれてるあきこさんの気持ちにやっと気づくことができた。

【資料5 なりきりタイム②の交流】

たちからは、C1の「謝って仲良しに戻りたい」やC3の「心の声があった」、C5の「あきこさ

んの気持ちに伝えたい」のような道徳的価値の意義に納得する発言が見られた【資料5】。また、子どもたちのノートを分析すると、【資料6】に見られるように、心の弱さを踏まえた上で、「心の声を聞き、自分の思いを伝える」大切さに気づいた児童の姿も見られた。本時の価値に納得感をもったノート記述をしている子どもは15人(93%)いたが、その内、心の弱さを踏まえた上で本時の価値の意義を理解した記述が来ている児童は、5名(31%)のみであった。



このことから、一部の児童(5名)はなりきりタイム②を通して、弱さを踏まえた上で道徳的価値の意義について納得することができたが、その他の11名(68%)の児童には、弱さを乗り越える大切さについて理解させる手立てが不十分だった。それは、

教師が行為を【iii】比較する発問をした際に、その他【資料6 道徳的価値の意義に納得した記述(C1)】の児童は、何を比べていいのかわからず、心の弱さを乗り越えた際の中心人物の気持ちについて捉えることができていなかったためであると考える。

■ 展開後段・終末段階

〔ねらい〕

相手の思いを推しはかり、相手の失敗や過ちを許すことが大切であるという道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉え、「相互理解・寛容」の実践への意欲をもつことができる。

〔主な活動と手立て〕

ほめほめタイム	手立て
① 教師から、相手の気持ちを考えて許すことができた行為の紹介を聞く。 ② 友達から、自分の経験を教えてもらう。 ③ 聞いた経験を基に、行為を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書く。	○交流の形態 〔全体交流(活動①で活用) ↓ ペア交流(活動②で活用)〕

〔ほめほめタイムの子どもの様子〕

まず、【資料7】のように、教師から児童の行為を紹介した。次に友達とペアで、紹介し合う時間を設定した。子どもたちの様子を見ると、過去の友達の経験を思い出して紹介できているペアもあれば、経験を思い出せず、十分な交流ができなかったペアもあった。その後、聞いた経験を基に、行為を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書かせた。ノート記述では、C5のノ

T8：先生とAさんが棚の片付けをしていた時、Bさんの図工の作品が落ちてしまいました。BさんにAさんは、落とした理由を説明して「ごめんね。」と謝ったらAさんは、「いいよ。大丈夫。」とやさしく許してくれていました。

【資料7 教師による道徳的価値の見られた場面の紹介】

ート【資料8】「次は優しく許したり、謝ったりしたい」という記述のように、価値ある行動を目指そうという実践意欲の高まりが見られた記述があった。子どものノートを分析すると、C5のように実践意欲の高まりが見られた児童は10名(62%)だった。しかし、自分のよさや課題を捉えた上で実践意欲を高めることの出来ている記述は見られなかった。更に、ノートの記述と活動の様子を照らし合わせると、きちんと紹介することができた児童においては、実践意欲の高まりが見られるノート記述ができていたが、経験が思い出せず紹介することができなかったペアの児童は、実践意欲をもつ記述ができていなかった。

このことから、「ほめほめタイム」において、紹介し合うことができた児童にとっては、ペアの交流の形態は有効であったが、紹介が上手く出来ない児童にとっては、不十分であった。そのため、自分の行為を想起しやすくするための手立てが必要になってくることが考えられる。

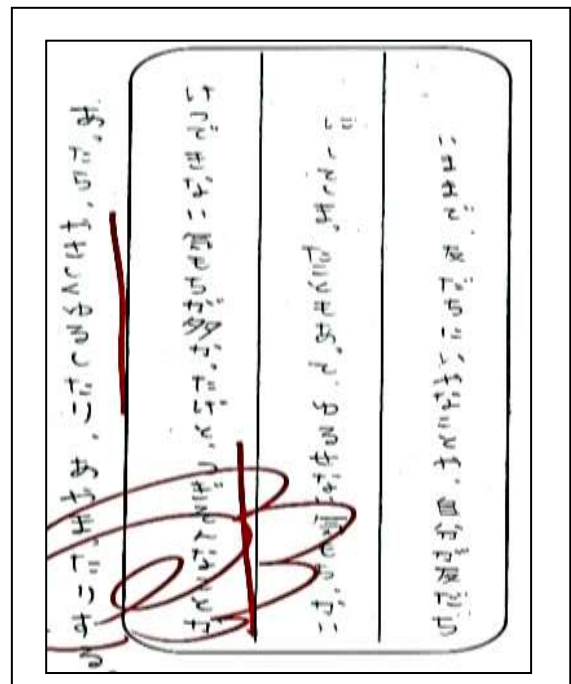
ウ 成果と課題

○ 「なりきりタイム①」の心の弱さに気付く表現活動において、アンケートを見ながら自分の経験を振り返ることができた児童が16名中12名(75%)であった。このことから、「なりきりタイム①」にアンケートの活用を位置づけたことは有効である。

● 「なりきりタイム②」の道徳的価値に納得する表現活動において、教材にない場面の設定と発問により、弱さを踏まえた上で価値に納得することができた児童は、16名中5名(31%)のみであった。その原因は、許さない行為と謝る行為を比較させる際に、何を比べていいのか分からず、戸惑った児童の姿が多く見られたからであると考える。

改善策として、心の弱さの見られる場面と、価値に納得した場面の違いを板書等で見える化する手立てが必要であると考える。

● 「ほめほめタイム」の自他の道徳的価値の自覚を図る振り返り活動において、全体・ペア交流を行ったことによって、学んだ道徳的価値に照らして、実践意欲を高めることができた児童は、16名中10名(62%)であったが、自分のよさや課題を捉えた上で、実践意欲を高めた児童の姿は見られなかった。その原因として、ペア交流では、自分の行為を想起する視点が少なかったからであると考える。そのために、もっと複数の視点から行為を紹介してもらうことで、自分の行為をより多く想起することが必要であると考える。



【資料8 自分の課題を捉えた記述(C5)】



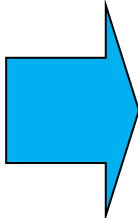
【資料9 ペアの話し合いの様子】

改善策として、①ペア交流ではなく、グループの友達同士の紹介の活動を取り入れ、自分の行為を想起する回数を増やす。②アンケートに、友達の経験を想起させる項目を付け加え、ほめほめタイムで紹介できるように準備する。

これらのことを踏まえて、次の実践では次の3点の改善を図る。

○なりきりタイム②において、中心人物の心情に迫るために、 <u>板書の工夫</u> を行う。
○ほめほめタイムにおいて、自他のよさや課題を捉えるために、事前の <u>アンケート</u> に、友達の道徳的行為の視点を入れる。
○ほめほめタイムにおいて、児童が自他のよさや課題をより多くの視点から捉えるために、 <u>ペア交流をグループ交流に変更</u> する。

これらの手立ての変更点をまとめると、次のようになる。

視点	具体例		視点	具体例
㉗道徳的行為ができなかった時の経験	㉗どんな時に○○(道徳的行為)ができませんでしたか。		㉗道徳的行為ができなかった時の経験	㉗どんな時に○○(道徳的行為)ができませんでしたか。
㉘道徳的行為ができた時の経験	㉘どんな時に○○(道徳的行為)ができましたか。		㉘道徳的行為ができた時の経験	㉘どんな時に○○(道徳的行為)ができましたか。
			㉙自分が見た友達の道徳的行為	㉙どんな時に友達は○○(道徳的行為)ができていましたか。

【資料10 アンケートの視点と発問の変更点 (左:実践1 右:実践2)】

	なりきりタイム①	なりきりタイム②	ほめほめタイム
活動の目的	道徳的価値のある行動の実現を阻む心の弱さに共感するため。	道徳的価値の意義を納得するため。	学んだ価値に照らして自分のよさや課題に気づくため。
活動内容	① 教材の中心人物が道徳的価値のある行為ができなかった時のわけを出し合う。 ② 自分も中心人物と同じような気持ちになった経験を出し合う。	① 教材文にはない場面(教師提示)での中心人物の行為を想像し、出し合う。 ② 出し合った行為と教材場面の行為を比較し、その理由を話し合う。	① 他者から自分の道徳的行為を教えてもらう。 ② 聞いた行動を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書く。
手立て	○アンケートの活用	○教材にはない場面の設定と発問 ○ 板書の工夫 (行為の変化を捉える)	○ 交流の形態 (グループ→全体) ○アンケートの活用 (友達の経験を想起)

【資料11 「なりきりタイム①②」と「ほめほめタイム」における手立ての変更点】

※変更点については、赤字で示す。

(2) 実践2 令和2年 10月14日
 第3学年1組 A【希望と勇気, 努力と強い意志】主題名: がんばりがつづくのは
 教材名 「うまくなりたけれど」(日本文教出版)

ア 実践2の概要

■価値の明確化 【相互理解、寛容】

内容項目(中学年)	自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと
キーワード	○やるべきことをするだけでなく、自主性を発揮し、自分で決めた目標に向かって強い意志をもって粘り強くやり遂げる。 ・あきらめずに粘り強くやり抜く強い意志 ・人間の弱さ、よくなりたいたいという願い、努力する姿についての考えを深める ・家族や教師など周りの人の励ましや賞賛への気づき
3学年では、	目標をもって、前向きに努力を続けること

■資料分析 【うまくなりたけれど】

状況	・字を書くのが苦手なゆき ・毛筆の時間、納得できる字が書けない
人間の弱さ	・やりたくない
回転軸	・先生の字を上手く書けるようになるまでの努力を聞く
価値の覚醒	・(うまく書けなくても) いやな気持ちにはならない
価値納得	・うなずき、もう一枚半紙を取り出し、ていねいに書き始める

本時のねらい

苦手なことでも、自分の目標を持ち、前向きに努力を続けることが大切だと気づき、よりよい自分になっていこうとする心情を養う。

本資料における交流する活動の目的・内容・方法

	なりきりタイム①	なりきりタイム②	ほめほめタイム
活動の目的	道徳的価値のある行動の現を阻む心の弱さを理解するため。	道徳的価値の意義を納得するため。	学んだ価値に照らして自分のよさや課題に気づくため。
活動内容	① ゆきが自分の字を見て嫌になった時のわけを出し合う。 ② ゆきと同じようにあきらめなくなった自分の経験を出し合う。	① うなずき、書き始めた後の行動を想像し出し合う。 ② 諦めようとした行為とがんばり続けた行為を比較し、その理由を話し合う。	① 友達から、あきらめずに頑張り続けていた自分の行動を教えてもらう。 ② 聞いた経験を基に行為を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書く。
手立て	○アンケートの活用	○教材にない場面の設定と発問(頑張り続けた行為に焦点化) ○板書の工夫	○交流の形態 (グループ→全体) ○アンケートの活用 (友達の経験)

イ 指導の実際(展開部分を中心に)

■ 導入段階

〔ねらい〕

がんばっていることを諦めずにやり続けているかについて、自分の生活経験や学校での共通体験を想起し、学習のめあてをつかむ。

〔導入の子どもの様子〕

教師が「がんばりたいけど続けるのは難しいことは何ですか」と尋ね、そのことについてどのくらいがんばり続けることができていたか、今までの自分を振り返らせた。子どもたちは、「算数をきついで頑張ることができている」や「縄跳びはまだまだ頑張りが足りない」のように、今の自分のがんばりについて認識し、「このがんばりを続けていくにはどうしたらいいか。」という問いをもつことができた。

■ 展開前段①

〔ねらい〕

字を上手く書けず練習をあきらめたいと思っているゆきの気持ちと自分があきらめなくなった時の気持ちを比較して考え、心の弱さがあることを理解する。

〔活動と手立て〕

なりきりタイム①	手立て				
① ゆきが自分の字を見て嫌になった時のわけを出し合う。 ② ゆきと同じようにあきらめなくなった自分の経験を出し合う。	○アンケートの活用(活動②で活用) <table border="1"><tr><td>アンケート</td></tr><tr><td>㉗ががんばりたいけど、続けるのは難しいと思うことは、どんなことですか。 ()</td></tr><tr><td>㉘ががんばりたいと思って、続けてできるようになったことは、どんなことですか。 ()</td></tr><tr><td>㉙ががんばりつづけていた友だちの行動には、どんな行動がありましたか。 ()</td></tr></table> →アンケート項目㉗で書いた自分の記述を確認させ、想起させる。	アンケート	㉗ががんばりたいけど、続けるのは難しいと思うことは、どんなことですか。 ()	㉘ががんばりたいと思って、続けてできるようになったことは、どんなことですか。 ()	㉙ががんばりつづけていた友だちの行動には、どんな行動がありましたか。 ()
アンケート					
㉗ががんばりたいけど、続けるのは難しいと思うことは、どんなことですか。 ()					
㉘ががんばりたいと思って、続けてできるようになったことは、どんなことですか。 ()					
㉙ががんばりつづけていた友だちの行動には、どんな行動がありましたか。 ()					

〔なりきりタイム①の子どもの様子〕

まず、T1(資料12)のように教師が「ゆきさんは、なぜ自分の字を見て嫌になったの?」と尋ね、その理由を出し合わせた。C1の「自分の苦手なことでやりたくないから。」やC2の「がんばっているのに・・・」のように、上手いかずにモヤモヤする気持ちを出し合うことができた。次に、「みんなもゆきさんのような気持ちになったことないかな?」と尋ね、自分の経験を発表させた。C3は、アンケートを見ながら、縄跳びの経験について発表した。友達同士で話をさせたときにも、半数以上がアンケートを見ながら自分の経験を話していた。さらに、友達の意見を聞いて、「そういえば自分もそうやった。」と、別の場面の経験を思い出し、つぶやく姿も見られた。どの児童も自分の心の弱さが見られた経験について思い出し、自分にも道徳的価値ある行動を阻む心の弱さがあることを理解することができた様子であった。

T1：ゆきさんは、なぜ自分の字を見て嫌になったの？
 C1：自分が苦手な事で、やりたくないから。
 C2：がんばっているのに、なんでこんなに上手く書けないんだろうと思ったから。
 T2：みんなも、ゆきさんのような気持ちになったことないかな？アンケートを見てごらん。
 C3：わたしもなわとびタイムの時とか体育の時とか、なわとびするときにやりたくないと思ったことがある。
 T3：なぜ、やりたくないと思ったの？
 C3：やっても、上手くいかんって思ったから。
 T4：じゃあゆきさんの嫌になった気持ちと比べてどう？
 C3：ゆきさんと同じであきらめたくなっている。

【資料12 なりきりタイム①の交流】

このことから、なりきりタイムの活動におけるアンケートの手立ては、ゆきの気持ちと自分の想起した経験の気持ちを比較し、心の弱さを理解させることに有効であったと考える。

■展開前段②

〔ねらい〕

苦手なことでも、自分の目標を持ち、前向きに努力を続けることの大切さを納得感をもって理解する。

〔主な活動と手立て〕

なりきりタイム②	手立て
① うなずき、書き始めた後の行動を想像し出し合う。 ② 諦めようとした行為とがんばり続けた行為を比較し、その理由を話し合う。	○教材にない場面の設定と発問(活動①②で活用) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〔i〕時間的な視点からの発問 「ゆきさんは、もう一度、書き始めた後、どうしたと思う？」</p> <p>〔ii〕場面設定 「がんばりつづけたんやね。」</p> <p>〔ii〕比較する発問 「前はやめようとしたよね？これからは、がんばりつづけたとやる？やめようとした時と、がんばり続けた時、何が違うの？」</p> </div> ○板書・表現物の工夫(活動②で活用) →諦めようとした行為と頑張り続けた行為を比較させる

〔なりきりタイム②の子どもの様子〕

まず、教材文にはない場面を提示し、「ゆきさんは、もう一度、書き始めた後、どうしたと思う？」と**〔i〕時間的な視点からの発問**を行った(資料13)。C4は「何枚も続けて」ということを、C5は、「先生みたいにきれいになるまで」、C6は、「何年も続けてがんばる」ということを発言していた。子どもたちの発言から、どの児童においても、その時間だけががんばりきるのではなく、継続していくという考えが出た。そこから、子どもたちから出た言葉をまとめて、「ということは、この後、ゆきさんは、がんばり続けたんやね。」と**〔ii〕場面設定**をし、行為を焦点化した。

T5: ゆきさんは、もう一度、書き始めた後、どうしたと思う？

(i) 時間的な視点からの発問

C4: 100枚も1000枚もたくさん練習した。

C5: 先生みたいにきれいな字が書けるようになるまで、あきらめずにがんばり続けた。

C6: 何年もかけてコツコツがんばった。

T6: ということは、この後、ゆきさんは、がんばり続けたんやね。

(ii) 場面設定

前はやめようとしたよね？これからは、がんばりつづけたとやろ？やめようとした時と、がんばり続けた時、がんばろうっていう気持ちは同じなの？

(iii) 比較する発問

C7: 違う。がんばろうっていう気持ちは大きくなった。

T7: じゃあ、やめようとした時と、がんばり続けた時は、何が違うの？

(iii) 比較する発問

C7: これからは、たくさん練習して先生みたいに上手になろうという目標を持っているんだと思う。

C8: できるようになると信じて、前向きに続けようと思えた。

C9: 一気にじゃなくて、長くコツコツ続けることの大切さが分かったから。

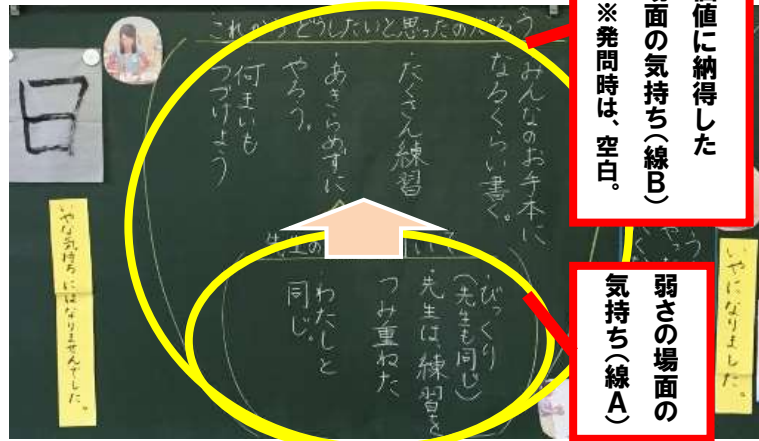
【資料13 なりきりタイム②の交流①】

そして、「前はやめようとしたよね？これからは、がんばり続けたとやろ？やめようとした時と、がんばり続けたとき、がんばろうっていう気持ちは同じなの？」と、

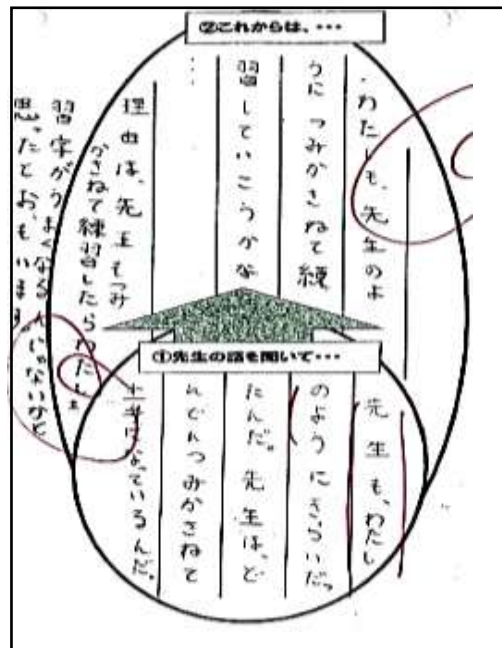
(iii) 比較する発問

を行った。その際、子どもが、弱さの場面と価値に納得した場面を比較しながら考えることができるよう、【資料14】のような板書を活用した。発問後のC7の「がんばろうっていう気持ちは、大きくなった」という発言を基に、事前に書いて

いた線Aの外側に線Bを書き加え、気持ちの高まりが見える板書を行った。その後、「じゃあ、やめようとした時と、がんばり続けた時は、何が違うの？」更に (iii) 比較する発問をした。子どもたちは、板書に書いてあることを基に考え発言していた。C7は「目標」をもつことが大切であることを、C8は「前向き」に行動することが大切であることを発表することができた。このような言葉から、苦手なことでも、自分の目標を持ち、前向きに努力を続けることが大切であるという本時のねらいを理解できたことが分かる。また、子どもたちのノートを見ると、【資料15】の子どもの記述のように、「きれいだから嫌になることもあるけれど、



【資料14 比較する板書の工夫】



【資料15 道徳的価値に気付いた記述】

先生みたいに上手くなるために積み重ねて練習していきたい」と、心の弱さがあることを理解した上で、頑張り続けることの大切さを納得感をもって理解している記述が見られた。子どものノートを分析すると、道徳的価値に納得感をもって理解している児童は16名（100%）で、更に、弱さを踏まえた上で道徳的価値の意義について書くことができている児童は16名中10名（62%）であった。

これらのことから、なりきりタイム②の活動における、教材にない場面の設定と発問、板書の工夫の手立ては、道徳的価値の意義を納得させることに有効であったと考える。

■ 展開後段・終末段階

【ねらい】

目標を持ち、前向きな気持ちで努力を続けることは大切であるという道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉え、「希望と勇気・努力と強い意志」の実践への意欲をもつことができる。

【活動と手立て】

ほめほめタイム	手立て
<p>① 友達から、がんばり続けることができた場面の紹介を聞く。</p> <p>② 聞いた経験を基に、行為を行った時の自分の気持ちを本時の価値と照らして書く。</p>	<p>○交流の形態(活動①で活用) (グループ→全体)</p> <p>○アンケートの活用(活動①②で活用)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>アンケート</p> <p>②がんばりたいけど、続けるのは難しいと思うことは、どんなことですか。 ()</p> <p>①がんばりたいと思って、続けてできるようになったことは、どんなことですか。 ()</p> <p>②がんばりつづけていた友だちの行動には、どんな行動がありましたか。 ()</p> </div> <p>→アンケート項目①②で書いた自分の記述を確認させ、想起させる。</p>

【ほめほめタイムの子どもの様子】

まず、友達からがんばり続けることができた場面について聞き合うために3人～4人でのグループに分かれ、グループ交流をさせた。子どもたちは、アンケートの記述を見ながら、友達のがんばり続けていたことについて紹介し合うことができていた。アンケートを見ながら友達のよさを伝えることができたため、複数の視点から自分の

C2：鉄棒で前回りにはできるけど、逆上がりができない○○君が昼休み全部を使って練習をしていました。

C10：跳び箱で、開脚跳びを出来るようになるまで、何度も挑戦している友達がいました。

C11：ローマ字の学習で、ローマ字が分からなくても教科書を見ながら書けるようになるまで、コツコツ続けている友達がいました。

【資料16 友達の行為を紹介した内容】

の行為を振り返ることができていた。次に、全体交流では、グループで出た友達の紹介について発表させた(資料16)。アンケートを振り返りながら発表するC2、C10、C11の意見を聞いて、うなずく児童の姿も多く見られた。自分のよさを紹介してもらうことで、ほとんどの児童が

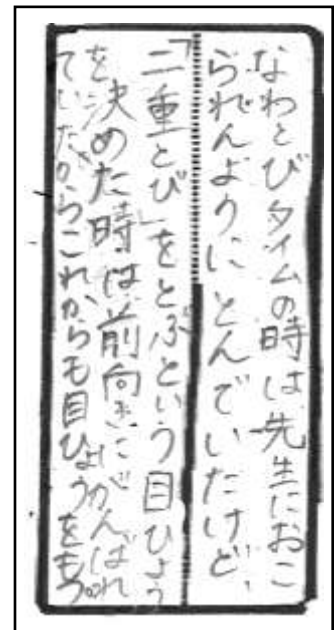
自分の道徳的行為を思い出すことができたていた。

その後、友達から聞いた経験を基に、がんばり続けることができた時の自分の気持ちを本時の価値と照らして考えさせ、ノートに書かせた。その際、友達に紹介してもらったことやアンケート④の項目に書いた自分の記述を振り返って書かせるようにした。C3は、「なわとびでは、なわとびタイムの時、先生に怒られないように続けたことがあった。でも、二重跳びをとびたいという目標を決めて前向きに練習できていたときもあった。これからも、目標をもってがんばり続けたい。」と記述していた。C3は、がんばり続けることに対して、今までの自分の課題の見られた場面やよさの見られた場面を振り返り、実践意欲をもつことができている。また、他の児童のノートを分析すると、16名中14名(87%)の児童が実践意欲をもつことができた記述が見られた。その内、自分のよさや課題を捉えた上で実践意欲をもつことができた児童は3名(18%)であった。自分の道徳的価値ある行為について思い出すことはできていたが、自分のよさや課題を捉えるという点においては、まだ不十分であったことが分かる。

これらのことから、「ほめほめタイム」において、アンケートを活用しながら、自他の道徳的行為をグループで共有することは、頑張り続けるための実践意欲を持たせることには有効であったが、自分のよさや課題を十分に振り返るという点においては不十分さが見られた。



【資料17 「ほめほめタイム」で振り返る姿】



【資料18 子どもの学習ノート (C3)】

ウ 成果と課題

- 「なりきりタイム①」の心の弱さに気付く表現活動において、実践1と同様に、道徳的価値ある行為をする際の心の弱さについて自分の経験と比較しながら理解を図ることができた。
- 「なりきりタイム②」の道徳的価値に納得する表現活動において、教材にない場面の設定と発問、板書を活用しながら、道徳的価値のある行為を行う際の心の弱さを踏まえたうえで、道徳的価値の意義に納得させることができた児童は、16名中10名(62%)であった。このことから、「なりきりタイム②」における、教材にない場面の設定と発問・板書の工夫は、有効であると考えられる。
- 「ほめほめタイム」の自他の道徳的価値の自覚を図る振り返り活動において、実践への意欲を持った児童は16名中14名(87%)であったが、自分のよさや課題を捉えた上で、実践意欲をもった児童は、3名(18%)だった。実践意欲が高まった要因としては、アンケートを活用し、事前に経験を思い出しておくことで、学習を行った後にも、その時の気持ちを振り返ったり、似た経験を更に思い出したりしながら道徳的行為について深く見つめ直すことができたからであると考えられる。しかし、自分のよさや課題を振り返るという点において、課題が見られたため、今後改善が必要であると考えられる。

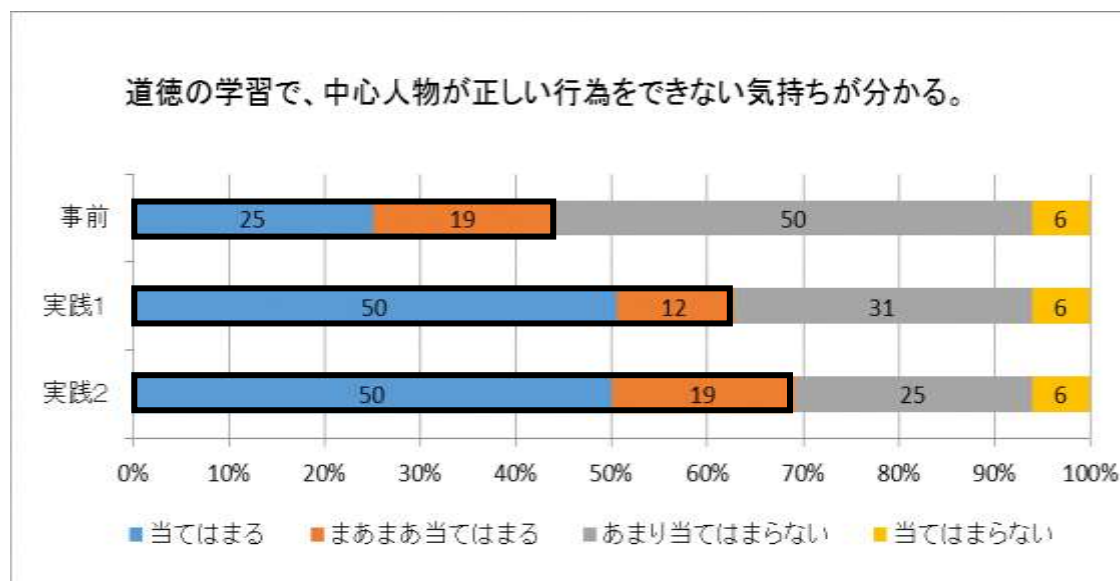
7 成果と課題

(1) 全体考察

道徳価値に向き合う子どもを育てる道徳科学習指導を目指して研究を行ってきた。実践前に比べて子どもの発言やノート書き込みにも変化がみられるようになった。

本研究について、子どもの姿より考察する。【資料19】～【資料24】は、授業実践を行う前と実践後の学習活動についての児童の変容である。

①道徳的価値を実現することの難しさを実感すること子どもについて



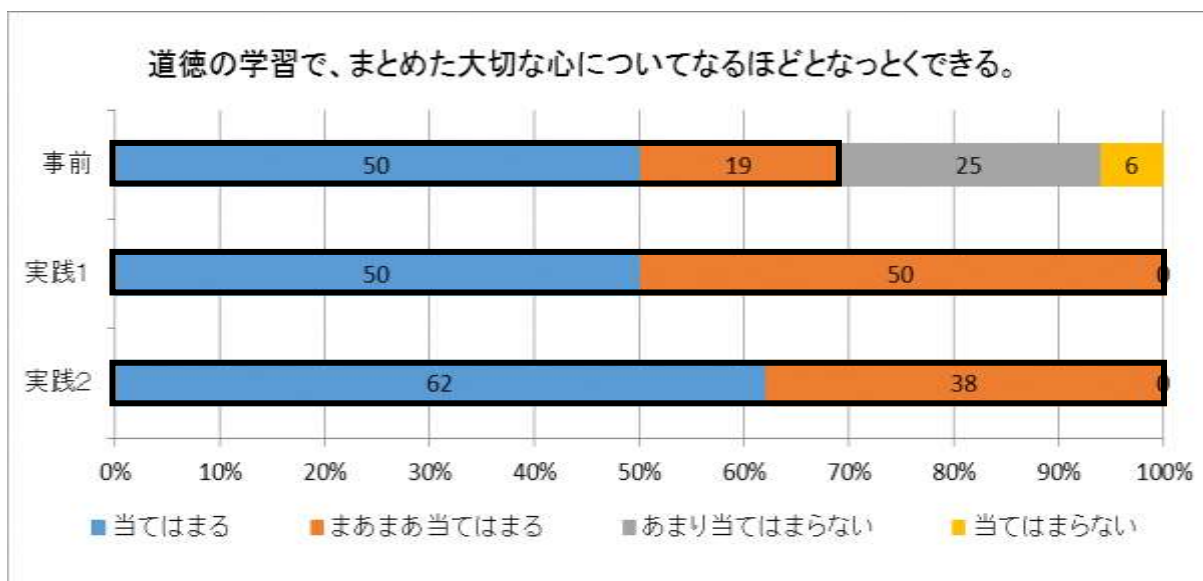
【資料19 実現の難しさの理解についてのアンケート結果】

【資料19】のアンケートを見ると、「道徳の学習で、中心人物が正しい行為をできない気持ちが分かる」に「当てはまる」「まあまあ当てはまる」と回答した児童は、実践前は、44%であったが、実践1後は62%、実践2後は69%と増えていることが分かる。また実践2では、全員の児童が、自分と中心人物の似た経験を交流することができており、心の弱さがあることを理解できていた。このことから、児童は、実現の難しさについて理解することができたという意識が高まったことが分かる。

次に、アンケートの有効性について考察する。実践2における「なりきりタイム①」の様子を振り返ると、多くの子ども達がアンケートを参考に、自分の弱さの見られた場面について交流することができていた。また、実践2後にとった授業に関する調査では、「アンケートは役に立ちましたか？」という質問に対して、87%の児童が「役に立った。」と回答していた。

これらのことから、なりきりタイム①において、アンケートの活用を位置づけたことは有効であったと考える。

②道徳的価値の意義を納得することができる子どもについて



【資料20 価値の意義の理解についてのアンケート結果】

ノートの記述について		◎(心の弱さ・納得)	○(納得感のみ)	△(書けていない)
①中心場面において、心の弱さを踏まえて道徳的価値に納得した考えが書けている。	実践前	3名(18%)	11名(69%)	2名(13%)
	実践1後	5名(31%)	10名(62%)	1名(6%)
	実践2後	10名(62%)	6名(37%)	0名(0%)

【資料21 中心場面のノート記述の分析】

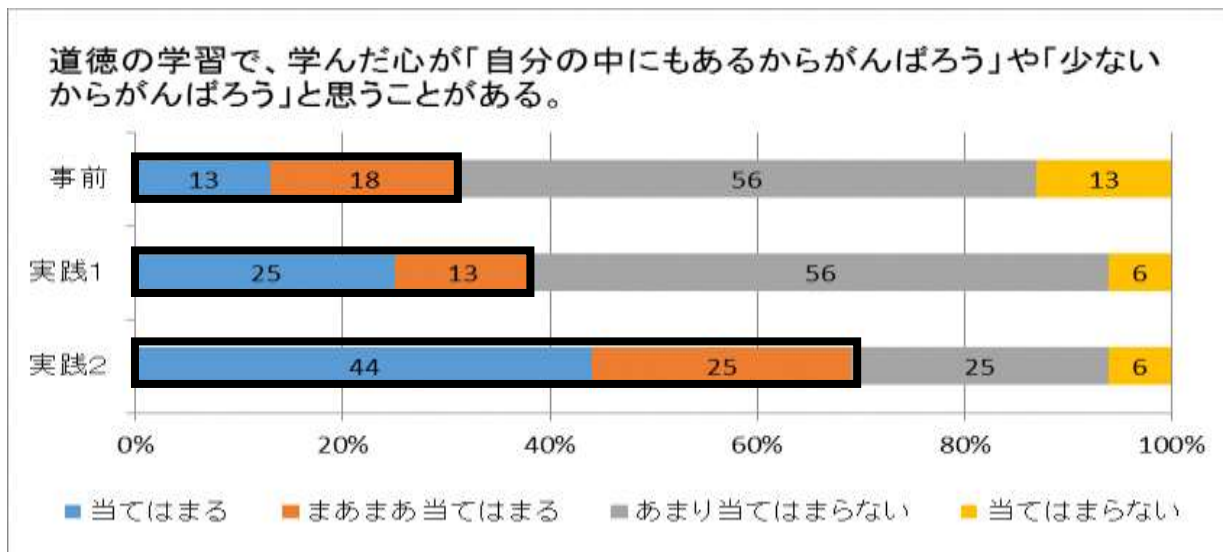
【資料20】のアンケートの結果を見ると、「道徳の学習で、まとめた大切な心についてなるほどとなっとくできる。」に「当てはまる」「まあまあ当てはまる」と回答した児童は、実践前の69%から実践1・2後は、100%に増えていた。また、【資料21】の授業のノートの分析結果を見ると、実践前には、心の弱さを踏まえた上で納得している児童(◎)は、3名(18%)であったが、実践2後は、10名(62%)に増えている。これらのことから、児童は、弱さを踏まえた上で道徳的価値の意義に納得したという意識が高まったことが分かる。

次に、教材にはない場面の設定と発問の有効性について考察する。実践2における「なりきりタイム②」の様子を振り返ると、**[(iii) 比較する発問]**をした際には、子どもたちは、中心人物が道徳的行為を行ったときの気持ちについて考え、「きらいだから嫌になることもあるけれど、先生みたいに上手くなるために積み重ねて練習していきたい」のように、弱さを乗り越えて道徳的行為を行う大切さを理解した発言が見られるようになっていた。中心人物の道徳的行為に目を向け、できなかった時と比較させることで、意義について理解することができたと考えられる。また、実践2後に行った授業に関する調査では、「できなかったときの登場人物の気持ちとできたときの登場人物の気持ちを比べることは、大切な心について考えるヒントになりましたか?」という質問に対して、75%の児童が「ヒントになった。」と回答していた。続いて、「なりきりタイム②」の2つ目の手立てである板書の工夫の有効性について考察する。実践2において、弱さの場面と価値に納得した場面の気持ちを比較しやすくするため、板書の工夫を行った。実践2では、**[(iii) 比較する発問]**を行った際には、子どもたちは板書を見ながら、がんばり続ける心につい

て交流していた。心の弱さの見られた場面と道徳的価値に納得した場面を比較するヒントとして活用できていたことが分かる。また、実践2後に行った授業に関する調査では、「できなかったときの登場人物の気持ちとできたときの登場人物の気持ちを比べると、黒板の図は、役に立ちましたか？」という質問に対して94%の児童が「役に立った。」と回答していた。子どものノート記述からは、「黒板に書いてあることを見たから大切な心になっとくできた。」のような記述も見られた。

これらのことから、なりきりタイム②において、教材にない場面の設定と発問と板書の工夫を位置づけたことは、弱さを踏まえた上で道徳的価値の意義を納得させることに有効であったと考える。

③自分のよさや課題を捉え、実践への意欲をもつ子どもについて



【資料2 2 実践意欲についてのアンケート結果】

ノートの記述について		◎(よさや課題・意欲)	○(実践意欲のみ)	△(書けていない)
②振り返り場面において、学んだ道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉え、実践への意欲をもっている。	実践前	0名(0%)	7名(43%)	9名(57%)
	実践1後	0名(0%)	10名(62%)	6名(38%)
	実践2後	3名(18%)	11名(69%)	2名(13%)

【資料2 3 振り返り場面のノート記述の分析】

【資料2 2】のアンケートの結果を見ると、「道徳の学習で、学んだ心が「自分の中にもあるからがんばろう」や「少ないからがんばろう」と思うことがある」に「当てはまる」「まあまあ当てはまる」と回答した児童は、実践前の31%から実践1後は、38%、実践2後は69%と増えていることが分かる。このことから、実践意欲についての意識の伸びが見られたことが分かる。また、【資料2 3】の授業のノートの分析結果を見ると、実践前では、実践意欲をもっている児童(◎と○)は7名(43%)であったが、実践2後は、14名(87%)に増えている。しかし、自分のよさや課題を踏まえた上で、実践意欲をもつことができている児童(◎)は、その内3名(18%)のみであった。このことから、実践意欲は高まったが、道徳的価値に照らして自分のよさや課題を振り返るという点においては、十分な高まりが見られなかった。

次に、アンケートの有効性について考察する。実践2における「ほめほめタイム」の様子を振

り返ると、多くの子ども達が、アンケートを見ながら交流することができていた。自分や友達を振り返る材料として、アンケートを活用することができたということが分かる。また、実践2後に行った授業に関する調査では、「アンケートは役に立ちましたか?」という質問に対して87%の児童が「役に立った。」と回答していた。続いて、「ほめほめタイム」の2つ目の手立てである交流の形態の有効性について考察する。実践2では、実践1の課題を踏まえてグループ交流に改善した。グループ交流では、自分の道徳的行為を複数の児童から教えてもらうことができ、自分の道徳的行為を様々な視点から振り返ることができたようだ。実践2後に取ったアンケートでは、「グループでの交流は役に立ちましたか?」という質問に対して93%の児童が「役に立った。」と回答していた。子どものノートの記述からは、「友達から教えてもらって自分にも前向きにがんばりつづける心があると分かった。これからも頑張りたい。」のように、自分のよさや課題について、様々な場面を想起し、振り返ることができたようだ。更にノート进行分析すると、「〇〇くん褒められたからがんばろうと思った。」のように、複数の児童から紹介してもらうことで自分では気づかなかった色々な道徳的行為を見直すいい手立てになったのではないかと考える。

これらのことから、ほめほめタイムにおいて、アンケートやグループ交流を位置づけたことは、実践意欲を持たせることには有効であった。しかし、【資料23】のノート記述から分かるように、学んだ道徳的価値に照らして自分のよさや課題を捉えている児童は、3名(18%)であったため、学んだ価値に自分の経験を照らし合わせる手立てが必要であると考えられる。

(2) 課題

課題としては、「ほめほめタイム」において、学んだ道徳的価値に照らして、自分のよさや課題を捉えることが十分にできなかったことが挙げられる。

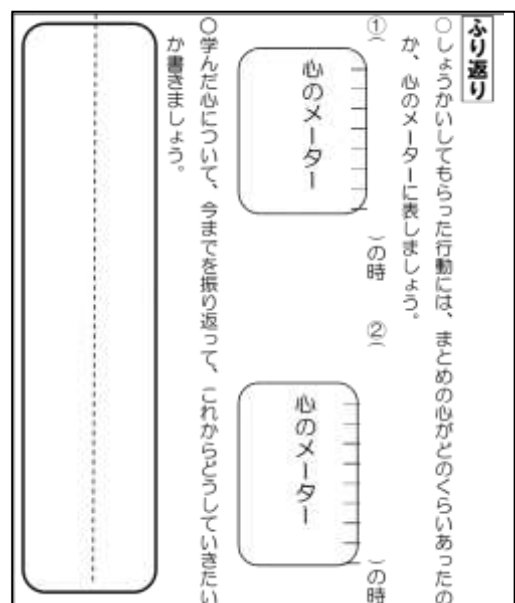
そのため、実践2のグループ交流を活かして、複数の場面の想起を基に、自分を見つめ直させるような活動にしていきたいと考える。

そこで、振り返りのまとめの学習ノートを工夫する。具体的には、【資料24】のようなノートを作成する。活動としては、まず「ほめほめタイム」において、複数の場面を紹介してもらい、その時の気持ちについて考える。次に、学んだ価値に照らし合わせて、学んだ心がどのくらいあったのかを学習ノートの心のメーターに書く活動を仕組む。

そうすることで、本時の価値に照らし合わせて、自分のよさや課題を捉えることができるようになる。

<参考文献>

- ・ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- ・ 福岡県教育委員会 (2017) 『道徳教育実践ハンドブック vol.2』



【資料24 学習ノートの工夫】