

研究主題

自己の生き方についての考えを深めることができる児童の育成 —議論し、探究するプロセスを重視した授業構想に基づく道徳科指導の工夫を通して—

前橋市立天川小学校 久保 結花

本研究は、自己の生き方についての考えを深めることができる児童を育成するために、議論し、探究するプロセスを重視した三つの過程からなる授業を構想した。そして、それぞれの過程において、指導の工夫を取り入れた。

- ① 【自分との関わりで捉える過程】導入において、自分との関わりで問題を捉えるための問いを工夫し、話合いを通して問題意識をもたせ、学習課題の設定につなげた。
- ② 【多面的・多角的に考え、話し合う過程】展開前段において、多面的・多角的に考え、話し合うために、児童の発言に問い合わせる發問を工夫するとともに、話合いを通して児童の考え方を広げたり深めたりすることができるようになり、学習課題の解決につなげた。
- ③ 【自分との関わりで振り返る過程】展開後段・終末において、自分との関わりで振り返るために、意図的指名による振り返りの工夫をするとともに、より深く自己を見つめさせ自己の深まりにつなげた。

これらの指導の工夫を通して、研究主題である児童の育成を目指した。

I 主題設定の理由

道徳の時間の課題として、「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」（平成 25 年 12 月）では、「何を学ばせようとしているのかを児童にも理解させた上で、振り返らせる指導が十分ではない」、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（平成 26 年 10 月）では、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」「児童生徒に望ましいと思われる分かりきつたことを言わせる授業になっている例がある」などが挙げられた。

平成 27 年 3 月には、学校教育法施行規則の一部を改正する省令及び学習指導要領の一部改正が告示され、従来の「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」として新たに位置付けられた。道徳科は、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと質的転換を図るもの」と示された。

また、「『特別の教科道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（平成 28 年 7 月）では、質の高い多様な指導方法として「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の三つが例示された。これらの指導方法は独立した型ではなく、組み合わせた指導を行うことも可能であると示されていることから、より充実した指導方法の工夫をすることが求められていると考えられる。

また、道徳の教科化の趣旨や学習指導要領及び解説等には、問題解決的な学習が重視されており、議論し、探究するプロセスが、大切であると示されている。

さらに、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成 28 年 12 月）では、道徳における見方・考え方について「様々な事象を、道徳的価値の理解を基に自己との関わりで多面的・多角的に捉え、自己の生き方について考えること」であると

学びの在り方が示された。

群馬県の学校教育の指針や前橋市の教科指導の努力点の中では、「他者の多様な考え方や感じ方に触れる交流の場の工夫」や「自己を深く見つめ直す学習指導過程の工夫」が挙げられ、授業改善を図ることの必要性が示されている。

これらのことから、「自分との関わりで捉えること」「多面的・多角的に考えること」を大切にして指導の工夫を行うことが重要であると考えた。

そこで、議論し、探究するプロセスを重視した授業を構想し指導の工夫をすることで、自己の生き方についての考えを深めることができる児童を育成できると考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

議論し、探究するプロセスを重視した授業構想に基づく道徳科指導の工夫を行うことは、自己の生き方についての考えを深めることができる児童を育成する上で有効であることを実践を通して明らかにする。

III 研究の見通し

学習課題を設定する導入を「自分との関わりで捉える過程」、学習課題を解決する展開前段を「多面的・多角的に考え、話し合う過程」、自己を深める展開後段・終末を「自分との関わりで振り返る過程」とし、議論し、探究するプロセスを重視した授業を構想した。さらに、それぞれの過程のねらいに迫るために指導の工夫を取り入れれば、自己の生き方についての考えを深めることができるであろう。

IV 研究の内容

1 基本的な考え方

(1) 自己の生き方についての考えを深めることができる児童

本研究では、自己を見つめ学習課題について議論し、探究することを通して、自己や他の経験や感じ方・考え方と関連させながら道徳的価値について考えを広げたり深めたりする中で、自己を深く見つめることができる児童とした。

(2) 議論し、探究するプロセスを重視した授業構想

導入の「自分との関わりで捉える過程」では、自分との関わりで道徳的な課題を捉えることができるようになり、学習課題を設定した。また、展開前段の「多面的・多角的に考え、話し合う過程」では、道徳的価値について多面的・多角的に考え、話し合うことを通して、学習課題の解決を図った。そして、展開後段・終末の「自分との関わりで振り返る過程」では、解決した学習課題の視点から、自分を振り返り、自己の深まりを促すようにした。

このように、自分との関わりで設定した学習課題を、話合いを通して解決し、より深く自己を見つめることができる三つの過程を、議論し、探究するプロセスとし、授業を構想した(図1)。また、それぞれの過程は「自分との関わりで捉えること」「多面的・多角的に考えること」と関連付けた。

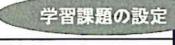
過程		ねらい
導入	自分との 関わりで 捉える	自分との関わりで道徳的な課題を捉えることができるようになる。 
展開前段	多面的・ 多角的に 考え、 話し合う	道徳的価値について多面的・多角的に考え、話し合うことを通して、学習課題を解決できるようになる。 
展開後段 ・ 終末	自分との 関わりで 振り返る	解決した学習課題の視点から、自分を振り返ることができるようになる。 

図1 授業構想図

ア 学習課題の設定

学習課題は、1単位時間の授業を貫いて探

究できる課題となることが大切である。教師は、授業構想の際に学習課題を明確にしておく。そして、導入における話合いを通して、児童が自分との関わりで道徳的な課題についての問題意識をもち学習課題を設定することができるようとする。

問題意識をもてる学習課題を設定することで、児童は展開前段における話合いの目的を明確にもつことができると考えた。

イ 学習課題の解決

展開前段の話合いを通して、児童の言葉で、学習課題についての考えを導きだすことである。また、解決した学習課題は、展開後段や終末で自己を振り返る際の視点とした。

ウ 自己の深まり

解決した学習課題と照らし合わせて、自分を振り返らせる。そのために、展開前段までに学んだことを自分の言葉でワークシートに書くことを通して、自分を見つめさせる。さらに、振り返りを集団で共有させることで、より深く自己を見つめることができると考えた。

(3) 各過程における指導の工夫

授業構想の三つの過程にそれぞれの過程のねらいに迫るために指導の工夫を取り入れる。

【自分との関わりで捉える過程】

手立て1 課題設定の工夫

自分との関わりで問題を捉えるための問い合わせ工夫し、日常の自分の体験や気持ちを具体的に想起させる話合いを行えば、児童が自分との関わりで問題意識をもって学習課題を設定することができると考えた。そのため、自分との関わりで問題を捉えるための問い合わせを次のように工夫した（表1）。

表1 自分との関わりで問題を捉えるための問い合わせ

ア 読み物教材と同様の場面を想定する問い合わせ
(読み物教材の場面が身近にある場合)
例 読み物教材と同様の役割演技をさせ、「この行動のとき、どんな気持ち？」

イ 児童の日常生活での体験に置き換える問い合わせ

(読み物教材の場面が身近にない場合)

例 「物事のどちらかに決めなくてはならなくて迷ったことはある？」
「どんなこと？」

アトイの問い合わせはどちらも、児童が簡単に答えることができ、答えに広がりがもてるようにした。また、学習課題は疑問形（p 10 表4 参照）とし、展開前段でも、再度問い合わせ、道徳的価値に迫ることができるようとした。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

手立て2 課題解決の工夫

児童の発言を問い合わせ、多面的・多角的に考えさせる話合いを行えば、児童が考えを広げたり深めたりすることができ、学習課題を解決することができると考えた。そのため、多面的・多角的に考え、話し合うための問い合わせを次のように工夫した（表2）。

表2 多面的・多角的に考え、話し合うための問い合わせ

ア 具体を促す問い合わせ

(発言が抽象的なとき)

例 「そのことについて、もう少し詳しく話して。」「例えば、どんなことなの？」

イ 再考を促す問い合わせ

(発言が表面的なとき)

例 「どうしてそう思うの？」
「本当にそう？（自分だったらどう？）」「さっきはこんな発言があったよね。」

ウ 比較を促す問い合わせ

(発言が一面的なとき)

例 「この二つの考えは同じ？（違う？）」「どこが同じ？（違う？）」

エ ねらいに迫る問い合わせ

(発言が本質的なとき)

例 「この考えを基に考えてみよう。」

【自分との関わりで振り返る過程】

手立て3 振り返りの工夫

解決した学習課題と照らし合わせて自分を振り返らせ、それを基に集団で共有させれば、より深く自己を見つめることができると考えた。そのため、意図的指名により振り返りの共有を次のように工夫した（表3）。

表3 意図的指名による振り返りの共有

ア 本時の話合いの過程から自分を見つめている児童
例「自分は初め、こんなふうに考えていたけれども、みんなと話し合ったら、他

の考えもいいなあと思った。」

「話し合ってみたけれども、〇〇については自分はよく分からぬままだった。これからも考え続けてみようと思う。」

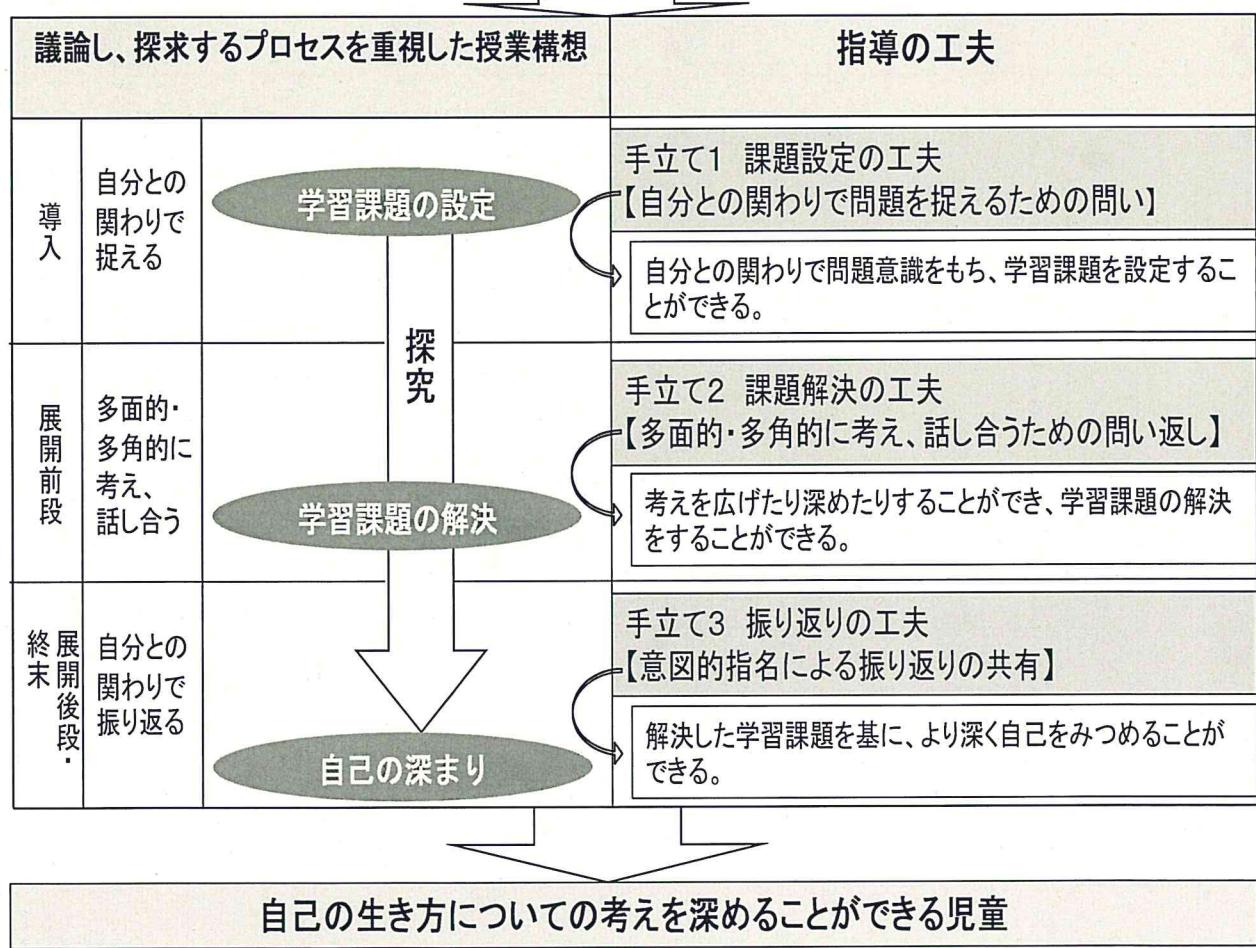
イ 日常生活を基に自分を見つめている児童

例「自分は今までこんなふうに行動をしていた。みんなと話し合って、他の行動や考えがあるんだと思った。これからは、～のように行行動してみたい。」

2 研究構想図

道徳授業の課題（「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」[平成25年12月]他）

- ・何を学ばせようとしているのか児童にも理解させた上で、振り返らせる指導が十分でない。
- ・読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある。
- ・児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例がある。



V 実践の概要

過程ごとに結果と考察をまとめていく。

本研究を進めるにあたり、低学年（2年生）、中学年（4年生）、高学年（6年生）において授業実践を行った。本研究の「議論し、探究するプロセスを重視した授業構想」の三つの

表4 実践計画

実施日	クラス	読み物教材	主題	学習課題
10月17日	2-2	おつきさまとコロ	素直な心 A-(2) 正直、誠実	すなおな心って、どんな心だろう
11月24日	2-2	たけしの電話	礼儀正しい受け答え B-(9) 礼儀	れいぎ正しい受け答えをすると、どんなよいことがあるだろう
11月21日	4-1	絵はがきと切手	友情 B-(10) 友情、信頼	よい友達関係って、どんなだろう
12月1日	4-1	金色の魚	節度のある生活 A-(3) 節度、節制	ほしいものがどんどん手に入る生活って、どんなだろう
10月24日	6-1	言葉のおくり物	よりよい仲間 B-(10) 友情、信頼	よりよい仲間になるために大切なことは、何だろう
10月30日	6-2			
10月31日	6-1	ブランコ乗りとピエロ	広く受け入れる心 B-(11) 相互理解、寛容	許す心のもとは、何だろう
11月2日	6-2			
11月7日	6-1	手品師	明るく生きる A-(2) 正直、誠実	決断するときに大切にするものは、何だろう
11月9日	6-2			
11月17日	6-2	真海のチャレンジ	生きる喜び D-(22) よりよく生きる喜び	生きる喜びって、何だろう
11月20日	6-1			

2 検証計画

自己の生き方についての考えを深めることができる児童の育成のために、議論し、探究

1 実践計画

研究協力校において、2年生、4年生各1学級、6年生2学級を対象に、以下の表のように計画した（表4）。

表5 検証計画

検証の観点	検証方法
【自分との関わりで捉える過程】 自分との関わりで問題意識をもち、学習課題の設定をしている。	・話合いの様子 ・児童の表情 ・児童の発言内容
【多面的・多角的に考え、話し合う過程】 考えを広げたり深めたりすることができ、学習課題の解決をしている。	・話合いの様子 ・児童の表情 ・児童の発言内容
【自分との関わりで振り返る過程】 解決した学習課題を基に、より深く自己を見つめている。	・ワークシートの記述 ・友達の発表を聞く様子 ・児童の発言内容

3 実践

(1) 第2学年(対象学級児童数26名)

① 実践の概要 (p 22 資料参照)

読み物教材	たけしの電話 (文部省読み物資料)
主題	礼儀正しい受け答え [B-(9) 礼儀]
ねらい	電話の受け答えについて話し合うことを通して、場にあった言葉遣いをすることで自分も相手も気持ちよく過ごせることに気付き、人に対して気持ちのよい言葉遣いや行動をしようとする気持ちをもつことができる。
学習課題	「れいぎ正しい受け答えをすると、どんなよいことがあるだろう。」
教材の概要	たけしが電話に出ると、お母さんの知り合いの小松さんからであった。たけしは、お母さんに電話を代わり、テレビの音を小さくした。お母さんは電話を切ると、たけしに、「こまつさんが、たけしの電話の受け答えが立派なので、ほめていた」とを伝える。

② 結果と考察

【自分との関わりで捉える過程】

初めに、「『礼儀正しい』ってどんな時に言われますか。」と問いかけた。児童から、「姿勢」「座り方」「言葉」「声」が挙げられた。「言葉」「声」が児童から挙げられたところで、教師は、「電話を受けた時は、ありますか。その時のこと話をしてください。」[手立て1のア]と問いかけた。児童は、「仕事をしているお母さんから電話がかかってきて、話しました。」

「遠くに住んでいるおばあちゃんとたくさん話しました。楽しかったです。」など、家族と電話で話した体験得意そうに発言していく。その後、教師は「家族ではない人と電話で話した人はいますか。」と問いかけた。児童からは、「友達と遊ぶ約束をしたことがあります。電話で話をすると、友達でもちょっと恥ずかしかったです。」「電話に出たら、知らない人だったから、何て言ったらよいか分からなくて困りました。何も言わないでお母さんに代わりました。」「わたしも知らない人からの電話の時、どきどきしました。」「お母さんに『もっと大きな声で言いなさい』と言われました。」など、電話には出たけれども、うまく受け答えできなかつた体験や気持ちを話し合うことができた。そこで、教師は、初めに

問いかけた「礼儀正しい」についての児童の考えに戻して、「『礼儀正しい言葉や声がある』ってみんなは言っていたけれど、礼儀正しい受け答えをすると、どんなよいことがあるだろう。」と問題意識をもたせ、学習課題の設定につなげた。

これらのことから、自分との関わりで問題を捉えるための問い合わせ工夫して話し合いをさせたことで、児童が問題意識をもって学習課題を設定できたと考えられる。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

本時では、三つの発問を行った。①「たけしの電話の受け方でほめられたところは、どんなところだろう。」②「テレビの音を小さくしたたけしはどんな気持ちだろう。」③「礼儀正しい受け答えをすると、どんなよいことがあるだろう。」である。

たけしのほめられた電話の受け答えについて児童が考えやすいように、教師がたけしの受け答えを動作化して示した。児童は、発問①では、たけしの受け答えのよさを「言葉遣いが丁寧だ」「聞き方がよかったです」と捉えた。また発問②では、「お母さんにも、相手のこまつさんにも、聞きやすくしてあげたり話しやすくしてあげたりしている。」と捉えた。①②を話し合うことで、児童たちの考えは、「たけしは礼儀正しい受け答えをしていて、すごい。」ということになった。そこで教師は、発問③「礼儀正しい受け答えをすると、どんなよいことがあるだろう。」と問いかけた。受け答えのよさを実感させるために、児童同士の役割演技をさせ、感想を話し合うようにした(図2)。役割演技は隣の席のペアで行わせた。電話をかける側には、「もしもし、○○です。お母さんはいらっしゃいますか。」と、教師が提示した定型文で話させるようにした。電



図2 役割演技をして話し合う

話を受ける側には「相手に伝えることは、『お母さんはいる』と、『電話をお母さんに代わる』だけを示し、丁寧な受け答えを児童が自ら考えて話させるようにした。役割を交代させたり、電話を受ける側の会話の内容を変えたりして行わせた後、発問③「礼儀正しい受け答えをすると、どんなよいことがあるだろう。」と話合いを行った（表6）（図3）。

表6 児童の発言と教師の問い合わせ（たけしの電話①）

(発話記録抜粋 教師はT、児童はA~C)	
T1 :	礼儀正しい受け答えをしてもらえて、どんな気持ちだった？
A1 :	うれしかった。（抽象的）
T2 :	どうしてうれしかったの？もう少し詳しく話して。【具体を促す】
A2 :	いい気持ちになった。
T3 :	相手役のBさんは、どんな気持ちだった？
B1 :	わたしもうれしかった。（表面的）
T4 :	Aさんと同じ「うれしい」だね。どうしてそう思うの。【再考を促す】
B2 :	いい言葉だったから、いい気持ちになった。（本質的）
T5 :	「いい言葉だったから、いい気持ちになった」んだって。この気持ちを基に考えよう。こういう気持ちになった人いますか。【ねらいに迫る】
C1 :	話してよかったですという気持ちになりました。

一組のペアに代表で役割演技をさせ、感想を発表してもらうと、二人とも「うれしい」と発言した。抽象的でもあり表面的でもあると教師は見取り、T2、T4のように問い合わせを行うと、B2のように、本時のねらいである「場にあった言葉遣いをすることで自分も相手も気持ちよく過ごせることに気付く」ことに近づく本質的な発言が表れた。そこで、教師はこの発言を基に考えさせるための問い合わせをT5のようにした。すると、C1のように、主題である「礼儀は、人間関係を豊かにして社会生活を円滑に営めるようにするため」につながる内容を児童の言葉で導き出すことができた。その後、「礼儀正しい受け答え



図3 話し合う児童

をしようとする気持ち」を広げるためにT6のように投げかけた（表7）。

表7 児童の発言と教師の問い合わせ（たけしの電話②）

(発話記録抜粋 教師はT、児童はD~G)	
T6 :	礼儀正しい受け答えって、電話のほかにどんなときがあるだろう。
D1 :	あいさつ。（抽象的）
T7 :	例えばどんなとき？【具体を促す】
E1 :	「おはようございます。」とか「さようなら」のとき。
T8 :	どんなよいことがある？
F1 :	うれしい。（表面的）
T9 :	今日の朝は、自分はどうだった？【再考を促す】
G1 :	交通指導員さんに言った！交通指導員さんもうれしそうだった。

すると、G1のように、ねらいとする「自分も相手も気持ちよく過ごせることに気付く」ことができる内容が表れた。その後、教師は学習課題を問い合わせると（発問③）、「自分もいい気持ち。相手もいい気持ち。」と児童の言葉で学習課題についての考えが導くことができた。

これらのことから、児童の発言を問い合わせて話合いを進めたことは、児童が考えを広げたり深めたりする中で児童の言葉で学習課題についての考えを導き出すことができ、学習課題の解決につながったと考えられる。

【自分との関わりで振り返る過程】

解決した学習課題と照らし合わせて、本時に学んだことを児童一人一人にワークシートに書かせて振り返らせた（表8）。そして、児童に発表してもらった〔手立て3のア〕。

友達の発表の「いつも丁寧な言葉遣いをしたい。」という部分では、他の児童もうなずきながら真剣な表情で聞いていた。

このように、個の振り返りを基に共有させたことは、自分たちの話合いを通して学んだことを実感でき、より深く自己を見つめることにつながったと考えられる。

表8 児童のワークシート

をい	らとたんにあ
し	もするいて
ね	れよれいするてい
た	しろいいと、にね
い	しい。こんぎ気あい
な	でしちつたことわ
で	いつけくれくにもじで
こ	ばづかるすなじよ
と	かいてかるつぶう
ば	
づ	
か	
い	

(2) 第4学年(対象学級児童数31名)

① 実践の概要 (p 23 資料参照)

読み物教材	金色の魚(文部科学省読み物資料)
主題	節度のある生活[A-(3) 節度、節制]
ねらい	かくれてしまった金色の魚の気持ちを考え、話し合うことを通して、自分で考えて、度をこすことなく、節度ある生活をしようとする気持ちをもつことができる。
学習課題	「ほしいものがどんどん手に入る生活ってどんなだろう。」
教材の概要	海で釣った金色の魚に「何でも好きなものをあげるから逃がしてほしい」と言われたおじいさんは何ももらわず金色の魚を逃がすが、おばあさんは、金色の魚にどんどん欲しいものを要求し手に入れる。最後に海の王様をねだったおばあさんの要求は聞き入れられず、全てが元に戻ってしまい、金色の魚も姿を消してしまう。

② 結果と考察

【自分との関わりで捉える過程】

読み物教材の「ほしいものが手に入る」出来事は、児童の身近にあるため、「ほしいものが手に入った時って、どんな気持ち?」[手立て1のア]と問い合わせ、話し合いを設定した。児童は、「うれしい!」「わくわくする!」と近くの友達と目を輝かせて話し始め、自分の体験や気持ちを想起している様子があった。さらに教師は、「ほしいものがどんどん手に入ったら、どんなだろう」と「どんどん」を強調して問い合わせた。すると「島を買う!別荘を買う!」と、本時で考えさせたい「度を過ごしている要求」だと思われる発言をする児童も表れた。そこで、「ほしいものがどんどん手に入る生活って、どんな気持ち?」と投げかけ、児童の問題意識を高めた。すると、児童は「楽しそう!」と嬉々とする表情を見せる反応が大半を占めたが、少し間をおくと、「それが続くとどうなってしまうだろう。」と疑問をもつ反応も出てきた。そこで、「ほしいものがどんどん手に入る生活って、どんなだろう。話し合いたい。」と学習課題を設定することができた。

これらのことから、話し合いを通して問題意識をもたせることができ、学習課題を設定することができたと言える。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

「ほしいものがどんどん手に入るおばあさんの気持ち」は、児童にとって容易に理解できると思われたので、「欲ばかりの人に関わる金色の魚の気持ち」を考えることを通して、「節度、節制」について考える話し合いができるよう、発問を次の三つにした。①「新しいおけをあげた金色の魚は、どんな気持ちなのだろう。」②「だまつて海の底へかくれてしまった金色の魚は、どんな気持ちなのだろう。」③「ほしいものがどんどん手に入る生活って、どんなだろう。」である。

発問①②での話し合いを通して、児童は、金色の魚の気持ちが、「最初に新しいおけをあげた時は、『お札をしたい』という気持ちだった。海の底にかくれてしまった時には、『よくばりだ。お札がしたい気持ちはなくなった』と変化した」ことに気付いていくことができた。教師は、「度を過ごすこと」について、児童が導入で感じていたものとは異なる新しい感じ方をしていると見取り、学習課題でもある発問③をし、話し合いを行った(表9)(図4)。

表9 児童の発言と教師の問い合わせ(金色の魚)

(発話記録抜粋 教師はT、児童はA~I)
発問「ほしいものがどんどん手に入る生活って、どんなだろう。」
A1: 最初はうれしいけれど、かなえる気持ちがなくなるとつまらなくなると思います。(表面的)
B1: わくわくしなくなると思います。(表面的)
C1: 願いがかなうことが当たり前になってしまふとつまらないと思います。(表面的)
D1: 楽しみがなくなっちゃいます。(表面的)
T1: みんな初めは、「どんどん手に入るって楽しい!」って言っていたよね。楽しくなくなっちゃうのはどうしてだろう。【再考を促す】
E1: 自分が「ぐうたら」になってしまったから、楽しくないのだと思います。(本質的)
T2: 「ぐうたらな生活」だと楽しくないのは、なぜだろう。【ねらいに迫る】
F1: みんなはがんばっているのに、自分は汗水たらしていないと自分がいやになると思います。
G1: みんなに嫌われてしまうと思います。
H1: 自分でがんばって手に入れたという達成感がないとつまらないと思います。
I1: 本当の自分が見えなくなってしまうと思います。自分をなくしてしまうからだと思います。

児童は A1～D1 のように次から次へと発言をしたが、教師は発言の内容が表面的であると見取った。そこで、教師は、児童の導入での発言に戻した。導入では、児童の大半が学習課題について、「楽しい」という感じ方をしていたことを伝え、再考を促す問い合わせをした。すると、E1 の発言に「自分が『ぐうたら』になってしまう」という発言が表れた。これは、本時の主題である「節度のある生活」につながる本質的なものと教師は見取り、「ぐうたらな生活」を基に考えさせるために問い合わせをした。すると、F1 から I1 のような発言が表れ、「ほしいものがどんどん手に入る生活は、本当の自分が見えなくなってしまう。自分をなくしてしまう。」と学習課題の解決となる児童の言葉を導き出すことができた。



図4 話し合う児童

での発言に戻した。導入では、児童の大半が学習課題について、「楽しい」という感じ方をしていたことを伝え、再考を促す問い合わせをした。すると、E1の発言に「自分が『ぐうたら』になってしまう」という発言が表れた。これは、本時の主題である「節度のある生活」につながる本質的なものと教師は見取りり、『ぐうたらな生活』を基に考えさせるために問い合わせをした。すると、F1からI1のような発言が表れ、「ほしいものがどんどん手に入る生活は、本当の自分が見えなくなってしまう。自分をなくしてしまう。」と学習課題の解決となる児童の言葉を導き出すことができた。

【自分との関わりで振り返る過程】

児童一人一人にワークシートに書かせて振り返らせた(図5)。児童の記述には、解決し

2月1日 4年

読み物名 金色の魚

めあて ほしい物がどんどん手に入る生活、どんな
なだろう。

今日、学んだことは何だろう。今までの自分のはどうだったんだろう。
これから的生活はどうしたいと思うことなど、自由に書きましょう。

ほしい物が手に入る事はだれだって
うれしいけど、自分はどうたらにならなくて
しまうので、自分でしょりやつて
いけなくなると後は何もいい事が
なくなってしまうんだなと思いまし
た。なので、自分の事はしがり自分がで
らでいいきたりと思います。

図5 児童のワークシート

た学習課題に照らし合わせて振り返っていることが自分の言葉でよく表現されている。その上で、「自分ことはしっかり自分でやっていきたい。」と「節度のある生活」について自分を見つめているこの児童に発表してもらった〔手立て3のイ〕。発表を聞いている他の児童は、納得しながら聞いている様子であり、学習課題の解決をより深く実感しているようだった。

次に、二名の児童 J、Kに発表してもらつた（表 10）（表 11）。

表 10 児童 J の記述 表 11 児童 K の記述

わたしは、最初、手に入つたら、うれしいと思つたけれど、みんなと話し合つて考えみると、がんばつて何かを達成してから手に入れた方が次もがんばろうと思うことができると思った。よく働いている人を見習おうと思つた。

両児童とも、本時の話合いの過程から自分の変容を見つめている。表10の児童Jは、導入時に「何でも手に入るなら島を買う！」と発言した児童である。教師は、本時の発言の様子から、話合いの過程から新たな考え方をしたことが見取れたので、発表を促した〔手立て3のア〕。他の児童も、表10児童Jの考えの変容に気付いた様子を見せた。「島を買う」と発言していた児童が「いっぱい働いて達成感を味わいたい。」と振り返っていることに、にこにこした表情で感心した様子を伺わせた。友達の発表を聞きながら自分たちの話合いの過程を振り返ることができ、より深く学んだことを実感している様子も感じ取れた



個の振り返りを基に 図6 学びを実感する児童
共有させたことは、自分たちの話合いを通して学んだことを実感でき、より深く自己を見つめることにつながったと考えられる。

(3) 第6学年（対象学級児童数36名）

① 実践の概要（p24 資料参照）

読み物教材	言葉のおくり物（文部省読み物資料）
主題	よりよい仲間 [B-10 友情、信頼]
ねらい	周囲の人間の行動や心情について考えることを通して、友達と信頼し合い、磨き合い、高め合うような、互いの人格を尊重し合う人間関係を築いていくとする意欲をもつことができる。
学習課題	「よりよい仲間になるために大切なことは何だろう。」
教材の概要	ささいな行動から男女の仲を冷やかされるようになった一郎とすみ子。一郎はそれをさけるためすみ子に冷たい態度をとるようになるが、すみ子は堂々としている。そんなある日の帰りの会。一郎の誕生日を祝う場面ですみ子も手を挙げる。一瞬クラス全体がしんとなるが、すみ子はみんなに「今までの仲の良かつたクラスにもどろう」と話す。クラスのみんなから拍手が起る。

② 結果と考察

【自分との関わりで捉える過程】

読み物教材には、教室に落ちていた男子の消しゴムを女子が拾って手渡す場面がある。これが、人間関係がくずれていくきっかけの出来事として描かれている。この場面は児童の日常生活に身近にあるため、読み物教材と同様の場面を想定して問いかけるようにした〔手立て1のア〕。教師は、代表児童に役割演技をさせた（図6）。そして、出来事の当事者の気持ちよりも、その出来事を見ている周りの人の気持ちを想起させたいと考え、「この行動について、どう思う？」と問いかけた。すると、児童からは「消しゴムを拾うのも、お礼を言うのも、当たり前のことだと思います。」「ぼくたちのクラスにもよくあることだよね。」という発言がほとんどであった。そこで、教師はこの出来事がきっかけで仲間の関係がくずれていく話であることを伝えた。すると、児童たちは「普通のことなのに、その出来事から仲間の関係がくずれることなんてあるのだろうか。」「ぼくたちのクラスにもあることな



図6 役割演技をして話し合う

のだろうか。みんなで話し合ってみたい。」と問題意識を高めていき、「よりよい仲間になるために大切なことは何だろう。」と学習課題の設定をすることができた。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

本時では、三つの発問を行った。①「一郎の気持ちを考えよう。」②「周りの人たちの気持ちを考えよう。」③「拍手をしているみんなはどんな気持ちなのだろう。」である。本時は、発問③で、よい仲間関係に戻るきっかけとなる拍手をしているみんなの気持ちを考えさせることからつなげて、学習課題である「よりよい仲間になるために大切なことは何だろう。」を再度問い合わせ、学習課題の解決につなげた。発問②での問い合わせのある話合いの様子を紹介する（表12）。

表12 児童の発言と教師の問い合わせ（言葉のおくり物）

（発話記録抜粋 教師はT、児童はA～F）

発問「周りの人たちの行動を考えよう。」
 T1：二人の仲についてうわさが回ってきたら、周りの人たちはどうするだろう？
 A1：相手にしないと思います。
 B1：直接本人をからかわないけれど、「おもしろいからそっとしておいた方がいいんじゃないかな。」と言う人がいると思います。（一面的）
 C1：「うわさを広めない方がいいんじゃないの。」と言う人がいると思います。（一面的）
 T2：Bさんの「そっとしておく」とCさんの「広めない方がいい」は、意味は同じ？違う？

【比較を促す】

D1：「そっとしておく」は冷やかす側にまわっていると思います。「広めない方がいい」は、きちんと一郎たちのことを考えているから、違うと思います。
 E1：「広めない方がいい」は、一郎たちを気遣っている立場だと思います。
 T3：冷やかす立場と気遣う立場があるんですね。
Aさんの「相手にしない」はどうですか？【再考を促す】

F1：関わらない立場もあると思います。

B1の「そっとしておく」とC1の「広めない方がいい」という発言は、一見同じ考え方にも一面的な考え方のようにも感じられた。また、この発言の直後には、他の児童に各自の意見を周囲に伝えあう様子があり、教師は、多面的・多角的に考えさせられると見取り、

比較を促す問い合わせをした。すると、話合いの中で児童の言葉で、周りの人間の立場を「冷やかす側」と「気遣う側」とに分類していった。そこで、教師は、更に「当事者たちを傍観する人間の立場」にも気付いて欲しいという思いから、A1の発言に戻して問い合わせし、再考を促した。すると、F1の「関わらない立場もある」という発言も表れ、周りの人間関係について考えを広げたり深めたりすることができた(図7)。



図7 考えを広げ深める児童

その後、教師は発問③をし、「拍手をしているみんなの気持ち」を児童の発言を問い合わせしながら考えさせ、「からかわれていたすみ子だが、『信頼している仲間なら分かってくれる』という思いから、みんなの前で言いにくいこともはつきり言えたのではないか。」という考え方まで導き出させた。すると、「すみ子パワーだ!」という発言もあり、「よくないことも言い合える仲」を肯定する雰囲気に全体がなったところで、教師は学習課題を再度問い合わせ、学習課題の解決に向かわせた。児童は「いやがる人のいない友情が大切だと思います。」「言いにくいことも言い合える信頼関係が大切だと思います。」などと発言し、児童の言葉で学習課題についての考えを導くことができた。

このように、児童の発言を問い合わせし、多面的・多角的に考えさせる話し合いをしたことは、児童が考えを広げたり深めたりする中で児童の言葉で学習課題についての考えを導き出すことができ、学習課題の解決につながったと考えられる。

【自分との関わりで振り返る過程】

解決した学習課題と照らし合わせて、児童一人一人に本時に学んだことをワークシートに書かせて振り返らせた(図8)。

表13の児童の記述は、「今日、みんなと話

し合って…。」から始まり、本時の話し合いの過程を振り返ることから記述している。



図8 個で振り返る児童

そして、学習課題についての自分の考えを自分の言葉で記している。

表13 児童のワークシートの記述

いきたいです。	しも意識して過ごして	されるとなるようあるよに、わざして	のなにけれども、けけれども、	なにがあるかもしだら、	なにがあるかもしだら、	なにがあるかもしだら、	スの生活でも、このように	スの生活でも、このように	スの生活でも、このように	これから、わたしのクラス	が最後まで問題を解き切った。	が最後まで問題を解き切った。	が最後まで問題を解き切った。	つで、よりよい仲間といふのは、思いやりや勇気が大事だと思いました。
---------	------------	-------------------	----------------	-------------	-------------	-------------	--------------	--------------	--------------	--------------	----------------	----------------	----------------	-----------------------------------

このことは、解決した学習課題と照らし合わせて自分を見つめていることが表れていると考えられる。また、記述の中ごろから「これから、わたしのクラスの生活でもあるかもしれない。」と自分自身のこれから行動についても見つめており、最後には、「全員が自分の気持ちを打ち切られる信頼関係のあるクラスになるように意識して過ごしていきたい。」と自分の意志を綴っている。教師は、この児童に発表を促した〔手立て3のア〕。他の児童は、友達の発表を真剣に聞く様子があり、今日の話合いでおなじみの「自分たちは何を学んだのか」を共に振り返っている様子が伺えた(図9)。



これらのこ
とから、個の
振り返りを基に共有させたことは、自分たちの話し合いを通して学んだことを実感でき、より深く自己を見つめることにつながったと考えられる。

(4) 第6学年（対象学級児童数35名）

① 実践の概要（p25 資料参照）

読み物教材	手品師（文部省読み物資料）
主題	明るく生きる【A-(2) 正直、誠実】
ねらい	どちらを選ぶか迷うときの気持ちを考え、話し合うことを通して、自分自身に対する誠実さをもち、誇りや自信をもつて明るく生きていこうとする気持ちをもつことができる。
学習課題	「決断するときに、大切にするものは何だろう。」
教材の概要	ある日、売れない手品師は、両親に会えない生活をおくる寂しそうな男の子に出会う。手品師は男の子に手品を披露すると、男の子は笑顔になり喜ぶ。手品師は男の子に「明日もきっと来る。」と約束をして別れた。その夜、手品師のもとに夢を叶えるチャンスである「大劇場で手品をしてほしい」という話が舞い込む。手品師は男の子の方へ行くか大劇場に行くか迷いに迷う。手品師の決断は男の子の方だった。翌日男の子の前で手品をする手品師の顔は晴れやかであった。

② 結果と考察

【自分との関わりで捉える過程】

読み物教材にある、自分の夢を叶えるチャンスをとるかとらないかのような大きな決断をする体験は、児童にとって未体験と思われたので、児童の日常生活での体験に置き換えられるように、「物事のどちらかに決めなくてはならなくて迷ったことはある？」[手立て1のイ]と問い合わせた



（図10） 図10 問題意識をもたせる話し合い

「久しぶりに会う従兄弟といっしょにアイスを食べたくて、いちご味にするかオレンジ味にするか迷った。」という発言があった。教師は「決め手は何か。」問いかけた。すると「従兄弟の好みで決めた。」と「相手の気持ちを優先している」内容が表れた。別の児童は「本屋で小説か漫画かどちらを買うか迷った。」と発言した。教師は「決め手は何か。」と問いかけた。すると「自分がその時に一番読みたいものに決めた。両方買いたかったけれど自分で選んだから納得した。」と、「自分の気持ちを優先している」内容が表れた。また別の児

童は「食事のメニューを迷う時間が長すぎてお母さんに決められてしまった。自分で決められなかつたから、不満だった。」と発言し、「自分で決めなかつたことを後悔している」内容も表れた。発言のたびに他の児童から共感したり疑問をもつたりする声が上がり、児童は様々な考え方や捉え方があることに気付く中で問題意識をもてたと考えられる。そこで、教師は「決断するときに、大切にするものは何だろう。」と投げかけ、学習課題の設定につなげた。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

読み物教材の手品師は「男の方へ行く」決断をするが、本時の話合いでは、「どちらの選択にもよさもあり、後悔するものもあることをおさえるとともに、どちらの選択にも自分に誠実に向き合っていることに気付いていいけるようにしたい」と教師は願い、読み物教材の前半（「迷いに迷っていました。」）までの提示として、手品師の決断は知らせずに話合いを行った。発問は①「自分が手品師だったら、どちらを選ぶだろう。」②「決断するときに、大切にするものは何だろう。」の二つにした。

発問①では、どちらを選ぶか児童一人一人が決め、その理由を話し合うこととした（図11）。



（図11） 話し合う児童

どちらを選ぶかクラスの人数がだいたい半分に分かれたので、多くの児童に理由を発言するよう促すことで、多様な考えに触れさせていった。「大劇場を選ぶ理由」として、「一生に一度のチャンスかもしれないから」「お金になるから」「大勢の人が笑顔になるから」、「男の子を選ぶ理由」として、「約束だから」「男の子を元気にさせたいから」などが発表された。そのうちに、「男の子を選んだ理由」を「心が痛むから。」と発言した児童が表れた（表14）。

表 14 児童の発言と教師の問い合わせ (手品師)

(発話記録抜粋 教師は T、児童は A~H)	
A 1 :	男の子の方へ行くことを選びます。心が痛むからです。(抽象的)
T 1 :	「心が痛む」を、もう少し詳しく話して。【具体を促す】
A 2 :	男の子が悲しい顔をしたら、心が痛むからです。(本質的)
T 2 :	心が痛むのは誰?。
A 2 :	自分で。
B 1 :	両方なんじやないかな。自分も。男の子も。
T 3 :	「心が痛む」を基に考えてみよう。【ねらいに迫る】
C 1 :	男の子との約束を守らなかつたら、「自分が男の子をさびしい思いにさせてしまった」と自分の心が痛むことになると思います。
D 1 :	男の子は、「約束を破られた」という思いになって心が痛むと思います。
T 4 :	大劇場の方へ行くことを選んだ人は、「心が痛む」ということはありますか。【比較を促す】
E 1 :	男の子のところへ行つたら「夢をあきらめてしまった」と、自分が心が痛むと思います。
F 1 :	自分が、大劇場で成功しても、「男の子との約束を守れなかつた」という心の痛みは残ると思います。
G 1 :	男の子も心が痛むと思います。「手品師がチャンスをのがしてまで自分のところにきた」と知つたら、申しわけなく思つて心が痛むと思ひます。
H 1 :	自分が、どちらを選んでも、何か後悔することになると思います。

A 1 の「心が痛むから」は抽象的でもあり、本時のねらいである「自分自身に対する誠実さ」に迫ることができる本質的なものもあると教師は見取り、具体を促す問い合わせとねらいに迫る問い合わせをして話し合いを進めた。すると、児童は「心が痛むのは、自分でもあり男の子でもあり、両方なのではないか。」と発言し、「どちらを選んでも、自分に何か後悔がある。」という考えを導き出した。そこで、教師は、読み物教材の手品師が迷いに迷って決断した場面の挿絵を提示した。そして、児童に手品師の決断したときの表情について問い合わせると、児童は「すっきりしている。」と答えた。教師は、「どちらを選んでも後悔するものがあるのに、すっきりした表情をしているんだね。」と投げかけ、学習課題でもある発問②をし、話し合わせた。児童は「自分の心

にうそをついていないことが大切だと思います。」など、児童の言葉で学習課題についての考えを導き出すことができた。

このように、児童の発言を問い合わせし、多面的・多角的に考えさせる話し合いをしたことは、児童が考えを広げたり深めたりする中で児童の言葉で学習課題についての考えを導き出すことができ、学習課題の解決につながったと考えられる。

【自分との関わりで振り返る過程】

解決した学習課題と照らし合わせて、本時に学んだことを児童一人一人にワークシートに書かせて振り返らせた。(表 15) (表 16)。

表 15 児童 I の記述

決	も	だ	ど	ち	切	と	大	だ
い	い	と	思	思	決	考	は	は
決	傷	つ	つ	ら	な	え	と	な
で	と	で	き	ら	の	思	き	と
思	思	思	き	を	は	て	き	き
い	い	い	い	自	す	ま	は	は
き	か	か	か	分	す	す	と	た
き	か	か	か	の	る	す	い	い
ま	ま	ま	ま	一	と	す	い	い
し	し	し	し	先	き	た	は	は
ま	ま	ま	ま	先	き	た	は	は
し	し	し	し	の	と	す	は	は
た	た	た	た	の	き	す	は	は
た	た	た	た	人	き	す	は	は
た	た	た	た	持	き	す	は	は
た	た	た	た	ち	ち	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た	た	大	大	す	は	は
た	た	た	た	き	き	す	は	は
た	た	た	た	か	か	す	は	は
た	た	た	た	持	持	す	は	は
た	た	た						

(5) 第6学年 (対象学級児童数 35名)

① 実践の概要

読み物教材	真海のチャレンジ (わたしたちの道徳)
主題	生きる喜び[D-1(22)よりよく生きる喜び]
ねらい	佐藤真海さんの気持ちを考え、話合いを通して、よりよく生きようとする人間の強さや気高さを感じ、夢や希望など喜びのある生き方をしようとする意欲をもつことができる。
学習課題	「生きる喜びって何だろう。」
教材の概要	東京五輪招致プレゼンター、日本人女性初義足の陸上選手である佐藤真海さんの実話。19歳で足を失った挫折を乗り越え、パラリンピックなど数々の大会にチャレンジ。今もチャレンジを続けている様子が描かれている。

② 結果と考察

【自分との関わりで捉える過程】

読み物教材の主人公が19歳で足を失い義足をつける出来事は、児童の身近にはないため、児童の日常生活での体験に置き換えられるように問いかげることとした〔手立て1のイ〕。そこで教師は、児童から成功や達成した時の体験と、つらくてあきらめた体験を児童の日常生活から想起させたいと考え、事前に「今まで一番うれしかったこと楽しかったこと、つらかったこと苦しかったことは何ですか。」とアンケートをとり、その結果を示し、「一番うれしかったことは成功や達成という回答がありました。この体験を話してくれる人いますか?」と問いかけた(図12)。「マーチングを成功させた時のこと」「音楽会の指揮者をやりとげた時のこと」「水泳で自己新記録が出た時のこと」など、児童は具体的に自分の体験や気持ちを発言した。その後つらい体験も問いかけると「ずっと続けていた大好きなダンスをやめる決断をした時のこと」「長い距離を走る練習を続ける時のこと」なども発言され、聞いている児童もうなづいて共感したり、首をかしげて疑問をもったり



図12 問題意識をもたせる話し合い

など、児童は具体的に自分の体験や気持ちを発言した。その後つらい体験も問いかけると「ずっと続けていた大好きなダンスをやめる決断をした時のこと」「長い距離を走る練習を続ける時のこと」なども発言され、聞いている児童もうなづいて共感したり、首をかしげて疑問をもったり

している様子が伺えた。様々な考え方や捉え方があることに気付いていくことができていると考えられる。その話し合いを通して児童は「うれしいこともつらいことも感じ方はいろいろなんだ。今までうれしいこともつらいこともたくさんあった。中学生になるわたしたちには、これからもっといろいろあるだろう。生きる喜びって何だろう。」と自分との関わりで問題意識を高めて、学習課題「生きる喜びって、何だろう」の設定をすることができた。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

本時では、三つの発問を行った。①「義足をつけて大学に復帰する真海さんは、どんな気持ちだったんだろう。」②「真海さんは、新たなチャレンジをしていったとき、どんな気持ちだったのだろう。」③「生きる喜びって何だろう。」である。教師は、多面的・多角的に考え、話し合わせるために児童の発言を問い合わせる。発問②の話し合いの様子を紹介する(表17)。

表17 児童の発言と教師の問い合わせ(発問②)

(発話記録抜粋 教師はT、児童はA~C)	
発問 「真海さんは、義足をつけて大学復帰した時、どんな気持ちだったのだろう。」	
A1 :	なんだか <u>こわい</u> 気持ちだったと思います。 (抽象的)
T1 :	「 <u>こわい</u> 」という気持ちを <u>もう少し詳しく話して。</u> 【具体を促す】
A2 :	人になんて思われるだろうか。からかわれるかもしれない心配な気持ち。
T2 :	こわい気持ち、心配な気持ちが分かる人いる? <u>例えればどういうことなの?</u> 【具体を促す】
B1 :	差別を受けるかもしれないという心配な気持ちだと思います。
C1 :	そもそも人に見られたくないという気持ちをもっていたんだと思います。

A1の「こわい」という発言は抽象的だったので、教師は具体を促す問い合わせをした。すると児童Aの発言は、「主人公の気持ちちは自分だけに向けられているのではなく、周りの人間にも向けられた気持ちである」という内容まで広がり始めたのを教師は見取り、更に具体を促す問い合わせを、今度は全体に投げかけた。するとB1、C1の発言のように、主人公

の気持ちを自分のことのように共感して考えている発言が表れてきた。そこで、教師は次の発問②をし、話し合せた（表 18）。

表 18 児童の発言と教師の問い合わせ（発問②）

(発話記録抜粋 教師は T、児童は D~H)	
	発問 「真海さんは、新たなチャレンジ（義足をつけて陸上競技）をしていったとき、どんな気持ちだったのだろう。」
D 1 :	<u>考え方を変える。(抽象的)</u>
T 1 :	<u>もう少し詳しく話して。【具体を促す】</u>
D 2 :	<u>ずっと人に見られたくないと思っていても何も変わらないから、気持ちを切り替えたのだと思います。(本質的)</u>
T 2 :	<u>Dさんの「切り替えた」という考えを基に考えてみましょう。【ねらいに迫る】</u>
E 1 :	プライドや恥ずかしいと思う心をすべて臨まないと大事なものは見つからないという思いに切り替えたのだと思います。
F 1 :	自分はもっと上にいけるという思いをもつたのだと思います。
G 1 :	チャレンジしないと何事も始まらないという気持ちだと思います。
H 1 :	変えようとして新しいことを始めたら、まだ自分にできることがあったという喜び。新たなことに挑戦する勇気みたいなものに変わっていったのだと思います。

教師の発問の後、児童 D は即座に「考え方を変える。」とだけ発言した。教師は「『考え方を変える』はどういうことか。」全体にも疑問をもたせるために間を空けてから、児童 D に具体を促す問い合わせをした。すると次の発言には、ねらいに近付く本質的な内容が表れた。教師は、「何も変わらないから気持ちを切り替えた」は、ねらいである「よりよく生きようとする人間の強さを感じる」に迫ることができると見取った。そこで、「『切り替えた』という考え方を基に考えよう。」と問い合わせた。すると、E 1~H 1 のような「夢や希望など喜びのある生き方」につながる内容にまで、児童の発言から導き出すことができた

(図 13)。その後、教師は学習課題を問い合わせると、児童は、「自分がすごい



図 13 考えを広げ深める児童

と思えることだと思います。」「自分が納得するものを見付けることだと思います。」「新しい自分を見付けて挑戦していくことだと思います。」などと、話合いの中で児童の言葉で学習課題についての考えを導くことができた。

このように、児童の発言を問い合わせ、多面的・多角的に考えさせる話合いをしたことは、児童が考えを広げたり深めたりする中で、学習課題についての考えを児童の言葉で導き出すことができ、学習課題の解決につながったと考えられる。

【自分との関わりで振り返る過程】

解決した学習課題と照らし合わせて、本時に学んだことを、児童一人一人にワークシートに書かせて振り返らせた（図 14）。

読み物名 「真海のチャレンジ～佐藤真海～」	11月 20日 6年
<p>今日は、なんだことは何だろう。今まで自分はどうしてたんだろう。これから自分の生 活にいかしていこうと思うことなど、自由に書きなさい。</p> <p>真海さんは、つらいこと、苦しいことに負けず、新しい 自分を見つけるために、たくさんの想いや決意をもって、たつき と、真海さんに比べて、それが生きる喜びで生きている という実感がわいてくるような、となるたどり着いています。</p> <p>私は、つらいも自分の実力で見切りをつけて、新しい挑 戦する心を持ちたいと思います。しかし、真海さん から学んだ生きる喜びを実感するため、これが うは、どんなにつらく苦しくてもめげずに頑張つてい きたいです。</p>	

図 14 児童のワークシート

図 14 の児童は、学習課題について、新たに感じたり考えたりしたことを自分の言葉でまとめた後、これから自分の行動について記述し、自分をしっかりと見つめている。この児童に発表を促した〔手立て 3 のイ〕。クラス全体の児童が真剣に耳を傾けている様子が伺えた（図 15）。

これらのことから、個の振り返りを基に共有させたことは、話合いを通して学んだことを実感でき、より深く自己を見つめることにつながったと考えられる。



図 15 振り返りの共有

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

議論し、探究するプロセスを重視した授業構想に基づく指導の工夫をしたことで、話合いを通して、学習課題を設定したり解決したりすることができた。振り返りでは、自分をより深く見つめる記述が増えた。授業構想での三つの過程での手立てが自己の生き方を深めることができる児童を育成することに有効だったと考える。

【自分との関わりで捉える過程】

自分との関わりで問題を捉えるための問い合わせ工夫することで、児童の発言が多くなった。たくさんの児童が日常の体験や気持ちを具体的に発言することで、自分の道徳的価値に対する考え方や捉え方を友達と比較することができやすくなった。それにより、「自分はこう思っているけれども、異なる考え方もあるんだ。みんなと話し合ってみたいな。」など、問題意識をもたせるとともに、課題解決へ向けた意識も高めさせることができた。また、このような話合いを通して、児童が探究したいと思えるような学習課題を設定することができたことは、展開前段での話合いの目的を明確にすることにもつながった。

【多面的・多角的に考え、話し合う過程】

多面的・多角的に考え、話し合うための問い合わせ返しを工夫することで、児童の発言が増え、話合いが活発になった。初めは、教師が指名をして発言を促すような場面もあったが、徐々に児童が自発的に発言していくようになっていった。これは、教師が児童の発言を効果的に問い合わせていくに従い、児童は、多面的・多角的に考えるようになり、「そのことについて自分はこう思う。」「友達はそう言うけれど、こういう考え方もあるのではないか。」など、児童が課題を解決したいと思って話合いに参加している表れではないかと考えられる。そして、学習課題について、話合いを通して、

児童の言葉で解決することができた。導入では、道徳的価値について表面的な考え方しか出なかつた授業でも、問い合わせを効果的に行いながら話合いをすることで、導入では、全く表れていたかった感じ方や考え方方が児童の言葉で導き出された。これは、問い合わせにより、多面的・多角的な話合いをすることで、児童の考え方を広げたり深めたりすることができたためと考えられる。

【自分との関わりで振り返る過程】

解決した学習課題と照らし合わせて、自分を振り返らせるために、ワークシートに個別に書く時間を十分に確保することで、一人一人が本時の学習課題について、自分の言葉でまとめたり、自分自身をじっくりと見つめ直したりすることができた。ワークシートの記述を教師が見取り、意図的指名による振り返りの共有を工夫することで、より深く自分を見つめることができたと考えられる。それは、児童が、共に話し合って学習課題の解決をした友達がどのように振り返ったのかと、友達の発表を真剣に聞く姿に表れていた。個別に振り返りをしっかりと行い、全体で共有することで、本時の話合いでは何を学んだのかを実感することができ、より深く自己を見つめている姿が表れていると考えられる。

2 今後の課題

本研究では、教師の問い合わせにより、話合いを活発化させることができたが、今後は、児童同士で考えを深めていくような話合いの進め方について、更に研究を進めていきたい。

〈参考文献〉

- 文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」平成27年7月
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）」平成28年12月