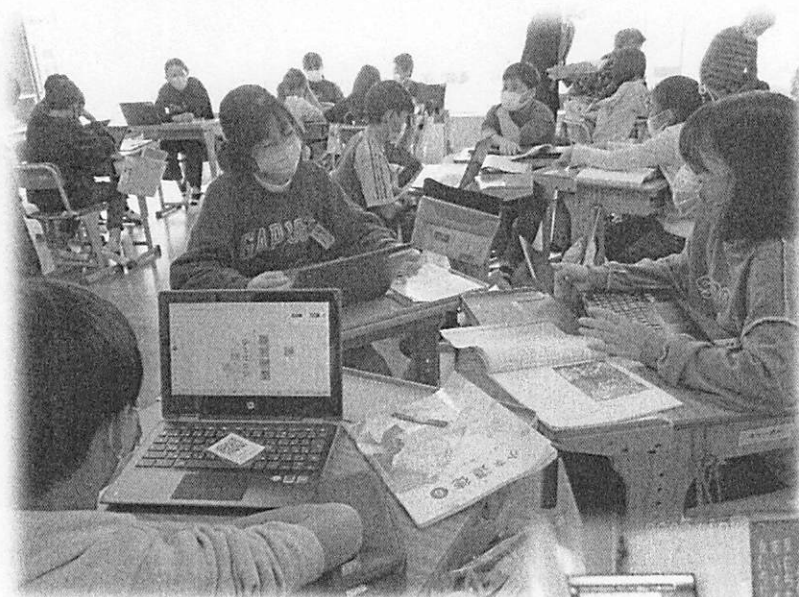


自分の思いや考えを伝え合う子どもを育成する道徳科授業
～中心発問の工夫や考えの視覚化を通して～



酒々井町立大室台小学校
怒賀 俊平
西山 なつき
甲本 崇真

1. 研究主題について

自分の思いや考えを伝え合う子どもを育成する道徳科授業 ～中心発問の工夫や考えの視覚化を通して～

2. 主題設定の理由

(1) 今日の課題から

子どもたちを取り巻く状況は日々変化している。少子高齢化、経済的格差、高度な情報化、グローバル社会への進展、新型コロナウイルスによる生活様式の変化等、急激に変わりゆく社会の中で子どもたちに目を向けると、不登校、いじめ、いじめを原因とする自殺、少年犯罪などが、大きな社会問題となっている。人間関係の希薄さ、相手の気持ちを想像する力の不足、自他の生命を尊重する倫理観、社会性の欠如が一因であると言われて久しい。それらは、ひと昔前までは主に家庭や地域社会で身に付けていた力であるが、現在はそれが難しくなっている。核家族化や共働き家庭、一人親家庭の増加に加え、個人主義の浸透、インターネットやSNS等の普及により、近くにいる地域住民よりも遠くにいる気の合う知人（時には他人）とのつながりを必要とする人が増えてきていることも要因として挙げられるだろう。

こうした中で、本校では、各教科等において伝え合い活動や地域の方との学習機会を多く取り入れたり、異学年集団で活動する時間を設定したりすることで、人間関係づくりや相手の気持ちを想像する力の育成に取り組んでいる。特に研究科目である特別の教科道徳では、多様な価値観や考えに触れる中で、人権への知識理解や感覚の大切さを感じられる場面が多くあると考えられる。自分の思いや考えをもち、それを表現する力を身に付けさせるとともに、友達や身近な人との交流を通して、様々な見方・考え方があることに気づき、生活の中で相手を尊重し、認め合うことができる子どもの育成が必要であると考え、本主題を設定した。

(2) 学習指導要領から

道徳科の目標は、以下の通りである。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的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。

学習指導要領解説でも、児童が「これまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら」道徳的価値を理解し、それを基に「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」、「自己の生き方についての考え方を深めていくようにすることが大切である」とされている。

これらをふまえ本校では、道徳科の学習を通して、児童が日常生活における様々な場面において状況に応じた適切な行為を選択し、実践することができる力を養っていきたいと考えた。

(3) 学校教育目標から

【学校教育目標】

心豊かで ともに学ぶ たくましい子の育成
～豊かな感性と確かな学力の育成～

【目指す児童像】

- ひとにやさしい子ども…思いやりのある「豊かな心」を育む
- 進んで学習する子ども…人生を拓く「確かな学力」を育む
- 何事にも挑戦し、互いに磨きあう子ども…活力にあふれる「健やかな体」を育む

互いに思いや考えを伝え合うことは、学びを広げたり深めたりすることにつながり、児童に学習する楽しさや素晴らしさを味わわせることができると考える。また、互いの思いや考えを認め合い、共有することで相手への思いやりが深まっていく。そして、伝え合いによって、よりよい解決方法を見出したり、自分の考えを広げたり深めたりすることにより、学校教育目標の具現化につながると考える。

【道徳科における目指す児童像】

自分の考えと友達の考えを比べて、それぞれの考えのよさに気付き、道徳的価値に向かい合い、自分の生き方についての考えを深める。

道徳科で育てたい児童像は、道徳科だけで養うことはできない。教育活動全般において、自他を比べ、それぞれの考えのよさに目を向けたり、授業の中で理解した道徳的価値を生活の中で振り返って、自分の生活に生かしたりできる機会をもたせることができるように、指導者自身が意識をしていく必要がある。

(4) 研究主題における基本的な考え方

・「自分の思いや考えをもつ」

→これまでの学習や経験をもとに、自分の思いや考えをもつ。

課題や教材（資料）に対する自分の思いや考えをもつ。

他者の思いや考えを聞き、そのことに対する自分の思いや考えをもつ。

・「伝え合う」

→互いの思いや考えを伝え合うことで多様な思いや考えがあることに気付き、自分の考えを広げたり深めたりする。

(5) 児童の実態から

本校は、酒々井町の西部に位置しており、近隣にはJR酒々井駅を有し、交通の便の良い地域である。また、学区には12か所の公園があり、放課後も子ども達のあそび場が保障された自然豊かな学区である。本年度の児童数は、307名おり、全ての学年が2学級ずつ、特別支援学級は知的2学級・情緒3学級の5学級で、合わせて17学級である。

昭和50年代に戸建ての建設が加速することで児童数増加に伴い、酒々井小学校から分離した創設42年の比較的新しい学校である。家庭の教育への関心も高く、例年千葉県標準学力検査では平均点以上を取り、児

童一人一人の能力が高い。また物事を前向きにとらえ、学校や学級のために一生懸命に活動することができる。一方で、自分自身に自信がもてず周りからの見目を気にする面や学級で問題が生じても積極的に関わることが少なく個人主義的な面があり、人間関係が希薄であると言える。

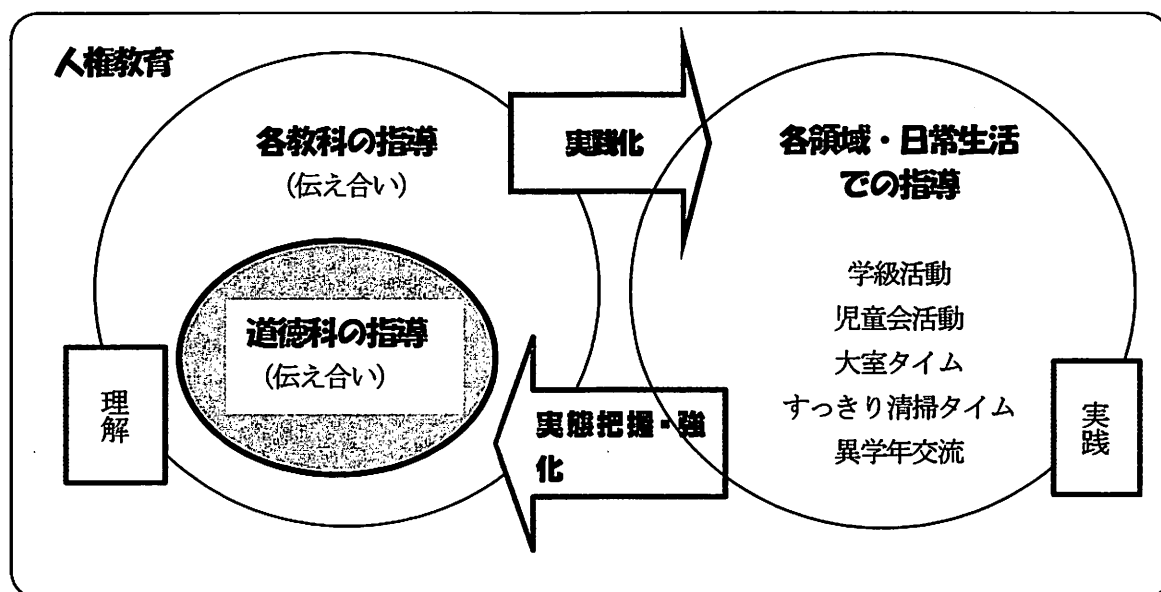
そのような実態を踏まえ、道徳的価値において自分自身を見つめて思いをもち、自分の思いを伝えて本音で話をする中で、自分の考えを広げたり深めたりすることができるようにしたいと考え、B「主として人との関わりに関すること」、C「主として集団や社会との関わりに関すること」を中心に「伝え合い」活動に力を入れて研究を行ってきた。研究を通して、相手を大切にだけでなく、自分も大切に、互いにわかりあい、認め合う関係性の構築を目指し本研究主題を設定した。

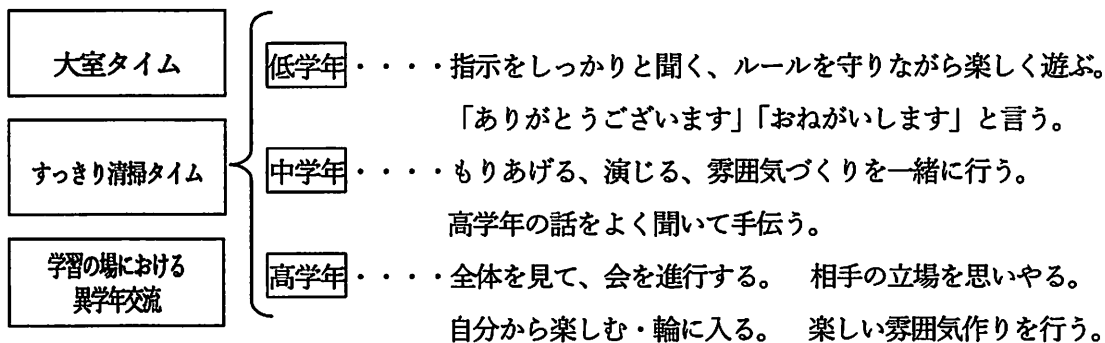
3. 人権教育と特別の教科道徳との関連性

酒々井町は人権教育を推進している。人権教育では、人権に関する知識理解とともに、児童一人一人が人権感覚を身に付けることが重要である。そのためには、学校教育の中で児童が自ら感じ、考え、行動する、という主体的な学習を展開することが必要となる。各教科学習の中でこの展開を基本とし、児童が学習を通して様々な考えに触れ、理解し、共有したり伝え合ったりすることで、人権感覚を養い、人とのかかわりを深めることができると考えた。

人権教育は全教育活動の中で行っていくが、本校では特に道徳科の学習を研究の中心とした。「自分の思いや考えを伝え合う」ということは、互いの話を聞いて、認め、理解し合うということに通ずる。その意識が、「自分や相手を大切にする」という人権感覚を養うことにもつながると考えた。

道徳の学習で、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育むことを目標とするが、それだけにとどまることなく、各領域や日常生活で実践していく場を設定した。特に異年齢集団で遊ぶ大室タイムや清掃班でのすっきり清掃タイム活動において、同学年集団では見られない一面を児童に出せるようにした。遊びなどのふれあい活動を継続的に行ったり、各学年に役割分担をし、全体や下学年のことを考えながら計画・運営したりことによって、その中で自分の役割を見出し、毎回のふり返りによって評価する。また、学習の発表の場などを活用して、積極的に異学年交流を行っている。このような活動を積み重ねることによって、人とのかかわりを深めることができる児童が育ち、より道徳的価値に迫ることができると考えた。





4. 研究仮説

仮説1 ねらいとする価値を明確にした上で中心発問を工夫すれば、児童が思いや考えをもつことができるだろう。

<仮説に対する手立て>

○価値の明確化

- ・学習指導要領の内容項目のどこにあたるか。
- ・ねらうのは道徳的価値の理解、道徳的判断力の育成、道徳的心情や実践意欲と態度の醸成のどれなのか。
- ・指導者はねらう価値についてどう考えているのか。

○議論する場面の検討

- ・多面的・多角的に考えることのできる場面。
- ・登場人物の迷いや葛藤が表れている場面。

○中心発問の工夫

- ・主人公の気持ちや考えの中身を問う共感的な発問「～はどんな気持ちや考えだろう。」
- ・行為や内容の意味を問う分析的な発問「～は何だろう・なぜだろう。」
- ・主人公に自己置換させて問う投影的な発問「～ならどうする（考える）か。」
- ・複数の解決策を考えるよう促す発問「他に考え（解決策）はないだろうか。」
- ・互いに納得できる解決策を考えるよう促す発問「互いに納得するにはどうすればよいだろう。」

等

授業の終末で児童にどのような思いや考えをもたせることがねらいなのか、そのためにどこを議論の場面にし、どのような中心発問をするのか。一時間の授業をどう展開するのかを検討する。

道徳科の学習を通して、自分の思いや考えがどのように変わったか、広げたり深めたりできたかを児童自身が実感できる終末の工夫や、日常生活の中で互いに認め合うことのできる環境づくりの工夫も行っていく。

仮説2 視覚的に分かりやすい教具を用いて自分の考えを深め、自分の考えを話したり、友達の考えを聞いたりする場を設ければ、自分の思いや考えを伝え合うことができるだろう。

<仮説に対する手立て>

○議論の場での板書や教具等の工夫

- ・様々な立場の思いや考えが視覚的に捉えられるような板書の工夫
- ・ICTの活用（オクリンクを利用した色カードの提示、スライドを利用した心メーター、ムーブノートやジャムボードを利用した伝え合い）

○体験的な学習

- ・役割演技

○伝え合いの形態の工夫（ペア・小グループ・全体）

- ・実態に合わせたアンケート結果を提示して自分の生活を振り返らせながら考えをもたせる。

指導者は、事前アンケートで似たような場面について聞いて、予め児童の反応を予想する。およその傾向を掴み、分類・整理して児童の傾向を把握する。それをどのように活かしながら議論を進めていくかを検討する。ICTや体験的な学習は、ねらいに迫る議論をするための手段であって、それらを使うことが目的にならないよう注意する。

議論の場面でICT教具を活用したり役割演技を取り入れたりすることで、児童は自分の考えや友達の考えを客観的な視点から捉え、様々な立場の意見を比較することができると同時に、議論を通して自分の考えが変容したり深まったりしていくのを確かめることができると考える。

5. 授業実践

第1学年2組 道徳科学習指導案

1 主題名 ともだちと なかよく (内容項目 B-(9))

(教材名: 「なかなおり」 出典「小学道徳1 はばたこう明日へ」 教育出版)

2 主題設定の理由

(1) 価値について

本主題は、小学校学習指導要領第3章特別の教科道徳における内容項目「B 主として人との関わりに関すること」の「(9) 友達と仲よくし、助け合うこと。」をねらいとしている。

この時期の児童は、学級の友達と協力して活動したり、互いに助け合ったりする経験を通して、人間関係を深めていく。友達と遊ぶ楽しさや、友達と協力して活動することで得た達成感から、友達のよさに気付き、友情を育てていく。その過程で、うまく自分の思いが伝わらなかったり、友達がなぜ怒っているのかわからなかったりして、けんかになってしまうことがある。この時期の児童は自己中心的に物事を考えてしまうことが多く、相手の気持ちを考えて行動することが難しいためと考える。よりよい人間関係を築くためには、けんかをした後、けんかが起きた原因を相手の気持ちに寄り添って考え、仲直りをするようにする必要がある。人間関係のトラブルを乗り越えることで、さらに友達と仲よくすることのよさに気付くことができると考える。

以上のことを踏まえ、友達とけんかをしたらどのようにすればよいかやそのときの気持ちを考えることを通して、自分の過ちについて素直に謝ることの大切さを再認識させるとともに、相手の気持ちに寄り添ってよりよい人間関係を築いていこうとする心情や実践態度を育てたいと考え、本主題を設定した。

(2) 児童の実態について (実施日: 9月20日 27名実施)

① 友達と仲よくするとどのようなよいことがありますか。

- ・みんな楽しくなる 5名 (19%)
- ・協力できる 3名 (11%)
- ・自分も友達もいい気持ちになる 1名 (4%)
- ・ずっと友達でいられる 1名 (4%)

自分だけでなく、相手にとってもよいことがあることを理解している。

- ・遊べる 7名 (26%)
- ・嬉しい 5名 (19%)
- ・心が温まる 2名 (7%)
- ・勉強を教えてもらえる 2名 (7%)
- ・友達が増える 1名 (4%)

自分にとってよいことがあるということを理解している。

② 友達に「悪いことをしたな」と思うことは今までにありますか。

- ・ある 17名 (63%)
- ・ない 10名 (37%)

③ 「ある」と答えた人は、どのようなことをしてしまいましたか。

- ・ぶつかってしまった 6名 (22%)
- ・わざとではないが怒らせてしまった 1名 (4%)

悪意はないが、友達に悪いことをしてしまったと自覚している。

- ・暴力をした 3名 (11%)
- ・けんかをした 3名 (11%)
- ・意地悪をした 3名 (11%)
- ・一緒に遊ばないと言った 3名 (11%)
- ・悪口を言った 1名 (4%)
- ・うるさいときつく言った 1名 (4%)
- ・友達のを壊した 1名 (4%)
- ・友達にものをぶつけた 1名 (4%)
- ・覚えていない 4名 (15%)

意識的に友達に悪いことをしてしまっ
た経験がある。

友達に悪いことをした自覚があるが、
具体的には覚えていない。

④ 友達のおもちゃを壊してしまいました。友達に一度謝りましたが、許してくれません。なぜだと思いますか。

- ・友達にとって大切なものだったから 13名 (48%)
- ・お気に入りのおもちゃだったから 2名 (7%)
- ・好きなおもちゃだったから 1名 (4%)
- ・もうおもちゃが直らないから 1名 (4%)

友達のおもちゃに対する
思いに着目している。
(63%)

- ・許せない気分になっているから 3名 (11%)
- ・とても怒っているから 2名 (7%)

友達がどのような気持ちになっ
ているかに着目している。(18%)

- ・自分がちゃんと謝らなかったから 2名 (7%)
- ・わからない 3名 (11%)

自分の謝り方に着目している。

⑤ ④の場面で許してくれなかったときに、あなたならどうしますか。

- ・もう一度謝る 7名 (26%)
- ・何度も謝る 3名 (11%)
- ・ちゃんと謝る 2名 (7%)

自分の謝意を伝えることに重
点を置いている。(44%)

- ・もうしないと断って謝る 2名 (7%)
- ・心を込めて謝る 1名 (4%)
- ・反省する 1名 (4%)

内省することに重点を置いて
いる。(15%)

- ・弁償する 4名 (15%)
- ・直す 2名 (7%)
- ・一緒に自分のおもちゃを使う 1名 (4%)
- ・わからない 4名 (11%)

友達のおもちゃを元の状態に
戻すことに重点を置いてい
る。(26%)

⑥ 友達と仲よくするために大切なことはなんですか。

- ・一緒に遊ぶ 7名 (26%)
- ・優しくする 3名 (11%)
- ・自分から声をかける 1名 (4%)
- ・協力する 2名 (7%)

友達に対して、よい働きかけ
をすることが大切だと考えて
いる。(48%)

- ・けんかをしない 5名 (19%)
- ・悪いことをしたらすぐに謝る 4名 (15%)
- ・意地悪をしない 2名 (7%)
- ・友達のを壊さない 1名 (4%)
- ・わからない 2名 (7%)

友達に対して、悪いことをし
ないようにすることが大切だ
と考えている。(45%)

本学年の児童は、入学してから徐々に友達の輪が広がり、男女ともに声をかけ合って仲よく遊んでいる様子が見られる。仲よく遊ぶ中で、考え方の違いや誤解、自己中心的な言動からけんかをしてしまうことがある。けんかが起きてしまった場合、自分達だけで仲直りすることはまだ難しい。担任が仲裁に入り様子を見てみると、児童は自分の気持ちを自分の言葉で表現して伝えることができていないと感じる。そのため、「ごめんね」「いいよ」の二言だけでけんかを終わらせてしまい、実際には相手が怒っていた理由や相手の気持ちを考えることはできていないことが多い。

アンケート調査から、①の調査では、児童が友達と仲よくすることのよさについてそれぞれ考えをもっていることがわかる。そのうち約37%の児童が、自分だけではなく周囲にもよい影響を与えると考えている。しかし残りの約63%は、自分によいことがあるという考えにとどまっており、周囲のことや相手のことを考えるまでに至っていない。

②と③の調査からは、3分の2以上の児童が友達に悪いことをしてしまったという自覚があるとわかる。そのうち、故意ではないが悪いことをしてしまったと答えている児童は約26%にとどまっている。わざとではなくても、友達がどのような気持ちになっているか考えることができる児童は多くないということがわかる。

④⑤の調査からは、「ごめんね」「いいよ」の二言で解決しない場合について、相手の思いやそのとき自分が取る行動を想像できない児童が10%ほどいることがわかる。普段、仲直りをするときには「ごめんね」「いいよ」の二言で解決してしまっていることが多いため、許してもらえないという経験が浅く、想像できなかったのではないかと推測される。また、半数以上の児童が友達のおもちゃに対する思いやおもちゃを壊されてしまった時の友達の気持ちを考えているものの、それを解決するために、自分の謝意を伝えたり、おもちゃを元に戻したりするという方法に留まる児童が多く、内省し自分の気持ちを改めようとしている児童は少ない。このことから、相手の気持ちを想像しようとしている様子は伺えるが、実際に相手の気持ちに寄り添って行動をすることができる児童は多くないと思う。この原因としては、自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちに寄り添ったりするために行動に移す経験が少ないことが原因だと推察される。

⑥の調査からは、友達と仲よくするために、よい働きかけをしていこうとする児童と、悪いことをしないようにしようとする児童がほぼ同数いることがわかる。その中で、「けんかをしない」と答えた児童が5名いる。けんかは故意に起こるものだけではなく、互いの考えが食い違ったり、意思疎通がうまくできなかつたりして意図せず起こる場合もある。けんかをすると仲よくなれないということではなく、互いの気持ちを慮りその気持ちに寄り添おうとすることで、さらによりよい人間関係を築けるのだということに気付かせたい。

これらのことから、児童は仲よくすることのよさについては実感しているが、相手の気持ちを考えて行動することはまだできていないと推察される。本教材を通して、素直に謝ることの大切さを再認識させるとともに、相手の気持ちに寄り添ってよりよい人間関係を築いていこうとする心情や実践態度を育てたい。

(3) 教材について

本教材は、友達とけんかをしたときにどのような気持ちになるかを考えたり、どのように行動すればよいかを考えたりすることができる教材である。主人公の「ぼく」は、隣の席のたかちゃんから借りた消しゴムを割ってしまう。「ぼく」は、謝ってもたかちゃんが許してくれないので、意地悪なたかちゃんとはもう遊ばないと決め、けんかになってしまう。その後「ぼく」は、割ってしまった消しゴムはたかちゃんのお気に入りだったと知り、たかちゃんにもう一度謝って仲直りをする。

登場人物の心情を想像したり、二人の会話を実際にやったりすることで、相手の気持ちに寄り添って友達と仲良くしようとする心情や実践態度を育てたい。

(4) 指導観（仮説との関わり）

【仮説1】 ねらいとする価値を明確にした上で中心発問を工夫すれば、児童が思いや考えをもつことができるだろう。

児童の実態として、普段は友達と仲よく過ごしているが、けんかになるとうまく仲直りができず、相手の気持ちに寄り添って行動することができないことに課題を感じる。このような実態を受けて、ねらいとする価値を相手の気持ちに寄り添って仲よくすることに設定した。相手の気持ちを理解しようとした上で自分の気持ちを素直に伝えることを通して、さらによりよい人間関係を築くことができ、友達と仲よく過ごすことができると考える。

そこで、本時の中心発問を「たかちゃんは どうして『ぼく』のことを許せたのでしょうか。」とする。消しゴムを割られたたかちゃんの立場で考えることで、たかちゃんの傷ついた気持ち、その気持ちを理解した上で謝る「ぼく」の気持ちを捉えやすくなり、ねらいとする価値に対して自分の思いや考えをもつことができると考える。

【仮説2】 視覚的に分かりやすい教具を用いて自分の考えを深め、自分の考えを話したり、友達の考えを聞いたりする場を設ければ、自分の思いや考えを伝え合うことができるだろう。

たかちゃんに「ゆるさないよ。」と言われた場面で「ぼく」がどのような気持ちになっているのかを想像し、「きもちマーク」を使って視覚的に表現する。「きもちマーク」は、笑っている顔、怒っている顔、真顔、困った顔、泣いた顔の5種類を用意し、それぞれ色分けをすることで視覚的に分かりやすくする。「きもちマーク」は、ノート型パソコン端末を一人一台使用し、自分が想像した「ぼく」の気持ちに合うマークを選んで「オクリンク」を使って送信する。送信された「きもちマーク」を学級全体で共有することで、児童がそれぞれの「きもちマーク」を選んでいるかが分かり、児童が考えを話したり、友達の考えを聞いたりする際に思考を整理しやすくなると思う。

たかちゃんに「ゆるさないよ。」と言われたときの「ぼく」の気持ちを想像する際には、児童から「ぼくは怒っている」という意見や、「ぼくは困っている」「ぼくは悲しんでいる」という意見が出ると予想される。そこで、なぜそう考えたのか児童に聞くことで、児童が様々な考えに触れ、「ぼく」の気持ちを多面的・多角的に考えることができるだろう。先生に相談したことでたかちゃんが怒っている理由に気付いた場面では、最初に送った「きもちマーク」を見せながら伝え合うことで、「ぼく」の気持ちの変容に気付かせることができると考える。

そして、「きもちマーク」で考えたことをもとにして、「ぼく」はたかちゃんに何と言って謝ったのか、役割演技をさせる。謝る「ぼく」の気持ち、謝ってもらったときのたかちゃんの気持ち、許してもらえたときの「ぼく」の気持ちや感想をそれぞれ演じた児童や見ていた児童に話させ、仲直りをする事ができた理由や双方の気持ちを考えさせる。そうすれば、児童は相手の気持ちに寄り添うことの大切さについて伝え合うことができるだろう。

3 本時の指導

(1) ねらい

たかちゃんとけんかをしている「ぼく」の気持ちを考えることを通して、相手の気持ちに寄り添って行動することの大切さに気づき、よりよい人間関係を築いていこうとする心情を育てる。

(2) 展開

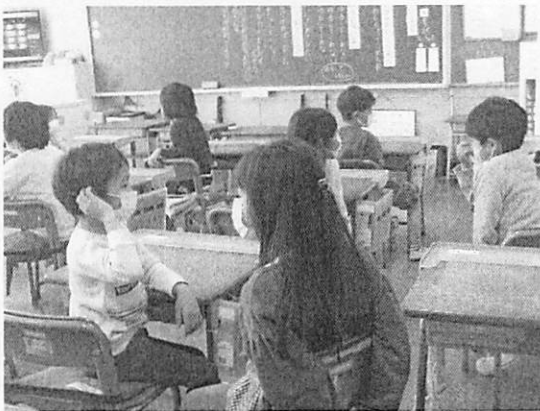
過程	時配	学習活動 発問 (○) 中心発問 (◎) 予想される児童の反応 (・)	支援及び指導上の留意点 学習状況の見取りの視点 (◇)	資料
導入	3	1 アンケートの結果から、友達と仲よくするためにはどうしたらよいか想起させる。 ○友達と仲よくするにはどうしたらよいと思いますか。 ・一緒に遊ぶ。 ・優しくする。 ・けんかをしない。 ・すぐに謝る。	・アンケート結果から、よりよい人間関係を築くことについて自分の考えを確認させる。	アンケート結果
展開	5	2 教材を読んで話し合う。 ○「ぼく」はなんと行って謝ったでしょう。 ・ごめんね。 ・わざとじゃないよ。ごめんね。	・「ぼく」はわざと消しゴムを割ってしまったわけではないことに着目させる。	挿絵
	5	○「ゆるさないよ。」と言われたとき、「ぼく」はどのような気持ちだったでしょう。「きもちマーク」を選びましょう。 ・怒った顔の「きもちマーク」 →たかちゃんが怒っているから。 →たかちゃんが許してくれないから。 ・困った顔の「きもちマーク」 →どうして許してくれないのだろうと思ったから。 →どうして怒っているのかわからないから。 ・泣いた顔の「きもちマーク」 →許してくれなくて悲しいから。 →遊べないのがさみしいから。	・自分だったら「許さない」と言われたらどんな気持ちになるかを考えさせる。 ・想像した「ぼく」の気持ちに合う「きもちマーク」を選ぶ。選んだ「きもちマーク」をノート型パソコン端末で送信することで表現し、視覚的に捉えさせる。【仮説2】 ・「きもちマーク」は、笑った顔、怒った顔、真顔、困った顔、泣いた顔の5種類を用意することで、自分の思いに近いものを選ぶことができるようにさせる。	挿絵 ノート型パソコン端末 (オクリック)

3	<p>○たかちゃんがほかの友達と遊ぶのを見て、「ぼく」はどのようなことを考えたでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ぼくは謝ったのに。 ・一緒に遊びたいな。 ・何で許してくれないのだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材の「だって、たかちゃんが意地悪だから。」という文に着目し、たかちゃんが本当に意地悪をしているかどうかを考えさせる。 	挿絵
5	<p>○先生に相談した後、ぼくはどのような気持ちになったでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪いことしたな。 ・たかちゃんは悲しいだろうな。 ・仲直りしたい。もう一度謝ろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に選んだ「きもちマーク」を見せ、ここまでの「ぼく」の気持ちと大きく変わったことに気付かせる。 	
8	<p>○二人になりきって仲直りの場面をやってみましょう。やってみてどのような気持ちになりましたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仲直りができて嬉しい。 ・心を込めて謝ってもらえてよかった。 ・これからまた仲よく遊びたいな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアで役割演技をした後、グループや学級全体で役割演技をしたり、友達の役割演技を見たりすることで、相手の気持ちに寄り添って謝ることの大切さを体感させる。その際、謝ってもらったたかちゃんの気持ちや、許してもらえた「ぼく」の気持ちを考えさせる。【仮説2】 ◇役割演技を通して、友達の気持ちを考えて行動することのよさに気付いたか。 <p>(役割演技・発表)</p>	お面 名札
8	<p>◎たかちゃんはどうして「ぼく」のことを許せたのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・真剣に謝ってくれたから。 ・気持ちが伝わったから。 ・自分のことをわかってもらえたから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・たかちゃんの立場で考えることで、たかちゃんと「ぼく」の気持ち、なぜ許せたのかを理解した上で謝る「ぼく」の気持ちを考えやすくする。 <p>【仮説1】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・想像した「ぼく」の気持ちに合う「きもちマーク」を選ぶ。選んだ「きもちマーク」をノート型パソコン端末で送信することで表現し、視覚的 	ノート型パソコン 端末（オ クリンク）

終末	8	<p>4 「友達と仲よくする」ことについて、考えたことをまとめる。</p> <p>○友達と仲よくするために大切なことは何でしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・けんかをしたら、許してもらえるまで謝る。 ・友達の気持ちを考える。 ・もし自分が相手だったら、と考える。 	<p>に捉えさせる。【仮説2】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・役割演技でたかちゃんの気持ちを体感したことを活かして、気持ちを理解してもらうことによさに気付かせる。 <p>【仮説2】</p> <p>◇友達の気持ちを考えて行動するにはこれからどうすればよいか、考えることができたか。（発表・ワークシート）</p>	ワークシート
----	---	---	--	--------

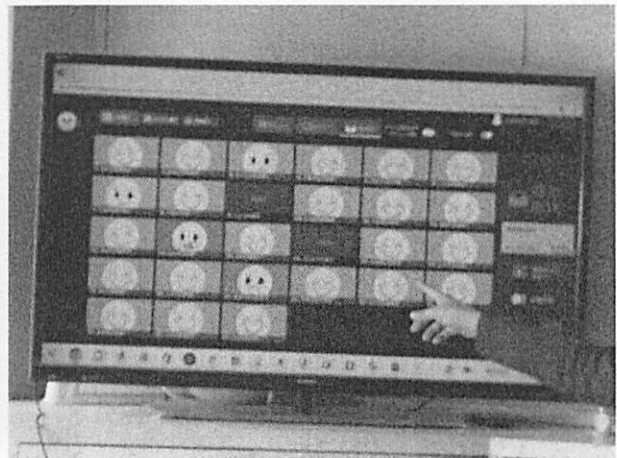
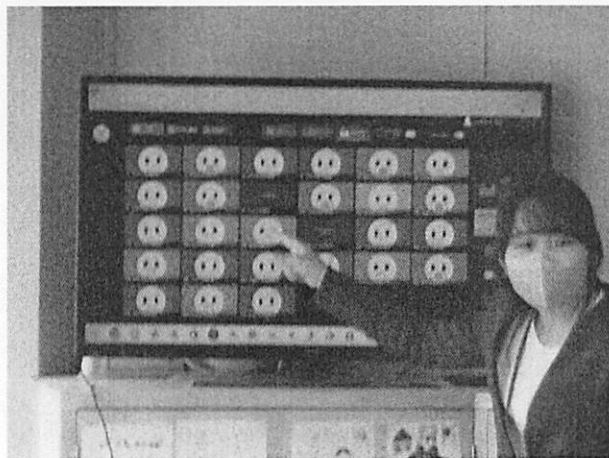
4 手立てと成果

【仮説1】



「たかちゃんはどうして『ぼく』のことを許せたのでしょうか。」という中心発問について話し合っている。「たかちゃん」の立場に立って「ぼく」の行動や思いについて考えさせることを通して、許せなかった時と許せた時の気持ちの違いが明確になり、相手の気持ちに気付いたり、「ぼく」の足りなかったところに気付いたりすることができた。

【仮説2】



謝ったのに「許さない。」と言われた時の「ぼく」の気持ちを想像し、自分だったらどう思うか「気持ちカード」で表現させた。この時は、泣き顔や怒り顔のカードが多く、「許してくなくて悲しい。」といった意見や「なんで許してくれないのか分からない。」といった意見が、学級の中でも多

いことが分かった。しかし、同じ泣き顔でも「相手が許せないほど悪いことを自分はしてしまったんだ。」といった意見が出たり、困り顔で「どうすれば仲直りできるかな。」といった意見が出たりもした。教師が指をさしている所は、話し合う中でカードが変わった児童である。授業の後半では、多くの児童が笑顔のカードを選んだ。「仲直りできてよかった。」「仲良くするっていいな。」という児童の気持ちが見て分かる。1枚の泣き顔のカードが目立ったが、話を聞くと「仲直りできて泣いちゃうくらい嬉しい。」ということだった。児童が自分の考えや立場を整理し、表現しやすくなったのはもちろんのこと、教師も学級の傾向や違う考えをもつ児童、変容のあった児童の把握がしやすく、活発な意見の伝え合いに有効だった。



役割演技では、中心発問で考えた「相手の気持ちを考えることの大切さ」が生かされた話し合いが行われた。「そんなに大切なものだと知らなくて」などの発言から、1年生なりに相手の気持ちを考えている様子が見られた。「相手の気持ちを考えること」は1年生には高度なねらいではあったが、「きもちマーク」や役割演技を活用したことで、1年生なりにその大切さやよさを感じることができたと考える。

【児童の反応】

ともだちと なかよく
なかなおり

◇ともだちと なかよくするために たいせつなことは なんでも
しよう。わかったことや、かんがえたことを かきましよう。

ななかよく
たすかえる
けんかした
すこしかんがえる

けんかはしたくない
たかろう。あいて
のけんかをすくちりと
あかまる。

「ともだちのことをじぶんですこしかんがえる。」と、自分の言葉で相手の気持ちを考える大切さに気付いた様子が見える。

トラブルが多かった児童が「なんでもあやまればいいってゆうことじゃない。」と書いている。本時の目標からすれば到達度は低いですが、実態から考えると満足できる感想である。

仲良くすることの良さや相手の気持ちに寄り添った行動の大切さを理解している様子が見える。

1 主題名 正しいと信じて (内容項目 C- (13))

(教材名:「ぼくは後悔しない」出典「明日をめざして道徳」東京書籍 平成18年度千葉県版副読本)

2 主題設定の理由

(1) 価値について

本主題は、小学校学習指導要領第3章特別の教科道徳における内容項目「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の「(13)誰にでも差別することや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること。」をねらいとしている。

中学年の内容項目には、「誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度」という文言があり、自分の行動について向き合っていくが、高学年では、「差別や偏見をもつことなく」や「正義の実現に努める」という文言が加わり、自分だけでなく、周りの人々への視点を持ち、より集団や集団の中の自分を意識することが求められている。

この段階の児童は、差別や偏見がいじめなどの問題につながることを理解できるようになる。一方、いじめなどの場面に会ったときに、ともすると傍観的な立場に立ち、問題から目を背けることも少なくない。こうした問題は自分自身の問題でもあるという意識をもたせることが大切である。その上で、社会正義の実現は決して容易ではないことを自覚させ、身近な差別や偏見に向き合い、公平で公正な態度で行動できるようにすることが求められる。

本学年で重視したい価値を、「公正、公平」とし、不正な行為は絶対に行わない、許さないという断固たる態度を育て、自分自身の考えをしっかりと持ち、周囲の雰囲気や人間関係に流されない態度を育て、価値について考えさせたい。

以上のことを踏まえ、本授業を通して公正、公平に接することや傍観者になることなく集団を構成する1人としての自分を意識することの大切さを感じ取り、よりよい人間関係を築いていこうとする道徳的心情を養いたいと考え、本主題を設定した。

(2) 児童の実態について (実施日:11月8日 23名実施)

①「公正、公平」とはどのようなものだと思いますか。(複数回答)			
・等しい、平等	11名 (48%)	}	誰に対しても同じ対応をする (69%)
・同じこと、同じ態度	4名 (17%)		
・偏らないこと	1名 (4%)		
・注意すること	1名	}	よりよい行動を求め、規制をする (4%)
・わからない	6名		
・差別がない	2名 (9%)	}	言葉にできず、漠然としている (26%)
・誰の心も傷つかない	1名 (4%)		
②周りの人に対して公平に接することは大切だと思いますか。			
・大切	17名 (73%)	・どちらかと言えば大切ではない	0名
・どちらかと言えば大切	5名 (21%)	・大切ではない	1名 (4%)

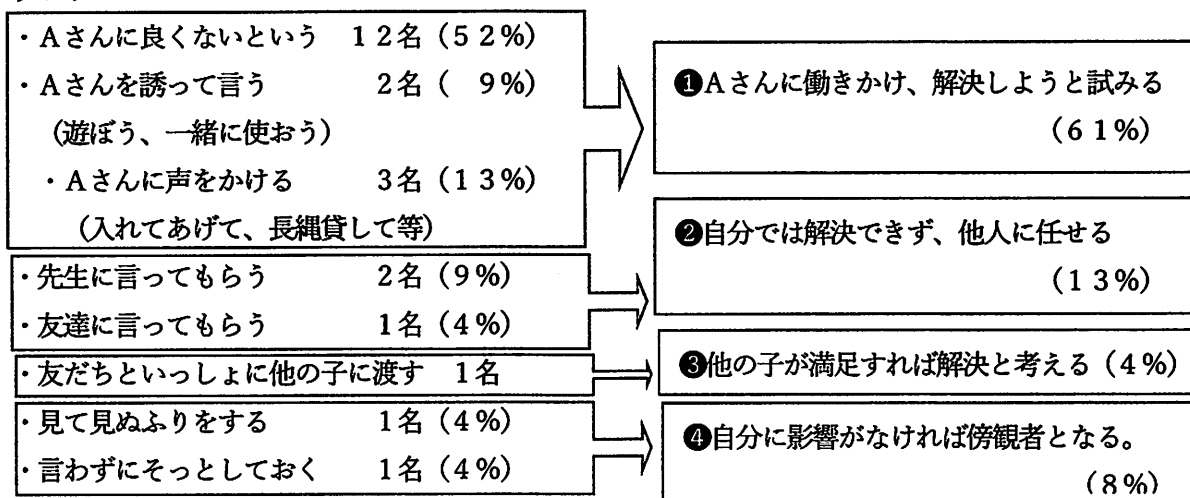
③あなたは学級の友達全員に公平に接していますか。

・接している	6名 (26%)	・どちらかと言えば接していない	1名 (4%)
・どちらかと言えば接している	13名 (57%)	・接していない	3名 (13%)

④接していない、どちらかと言えば接していないのはどうしてですか。

・苦手な人がいる	・誰に対しても偏らないということは無理だから
・勇気が出ないから	・相手に嫌な態度を取られるから

⑤大親友のAさんが学級の長縄をいつも使っています。他の友達が使いたそうにしていました。どうしますか？



⑥⑤で回答したような行動を選んだのはなぜですか。(複数回答)

①・他の子がかawaiiそう	3名 (13%)
・ずるいから	2名 (9%)
・みんなのものだから	2名 (9%)
・平等に使った方が仲良くなれる	2名 (9%)
・Aさんも使いたいだろうから、もめたくない	1名 (4%)
・親友だからこそ分かってくれる	1名 (4%)
②・言いづらい	1名 (4%)
・もめてしまう	1名 (4%)
・先生が言う方が効果がある	1名 (4%)
③・友達と一緒に行動すれば安心だし、他の子も遊べていい	1名 (4%)
④・見て見ぬふりをすれば後が楽	1名 (4%)
・(口を挟むと) エスカレートする	1名 (4%)

上記の調査から、本学級の児童は、「公平」について「誰に対しても同じように接すること」だと捉えており、おおよその児童が平等と同義で捉えていることが分かる。少数ではあるが、「差別をしないこと、誰も傷つけないこと」のように相手の心に寄り添った考えをもっている児童もいるが、「誰に対しても偏らずに判断したり行動したりする」ところまで理解している児童はいないことから、「公平」に対する価値の理解が乏しいことが分かる。

周りの人に公平に接することは大切だと感じている児童がほとんどだが、実際に自分が公平に接することができているかと問うと、17%の児童ができていないと答えた。理由を問うと、上記のような回答をしており、苦手意識を感じていたり、相手の態度によって行動を変えたりすると答えている。83%の児童は、公平に接

していると回答し、生活場面に即したアンケートでは、①Aさんに働きかけ、解決しようと試みる児童は65%いたが、実際の生活の中では、相手によって言動を変えていたり、解決の話し合い無しに教師の判断を仰いだり、傍観者となっていたりする様子が伺える。これまで、公平に行動しても素直に受け取ってもらえなかったり、上手に解決できなかつたりした経験や、介入することによる面倒臭さが先に立ってしまい、公平に判断し、行動することのよさを味わうことができなかつたことに起因していると考えられる。

本教材を通して、公正、公平とはどのような姿であるか価値の理解を深めるとともに、公平に行動した際の清々しさに着目して、相手とどのような関係だとしても、正しく偏らずに判断し行動するよさを感じさせて、道徳的心情を育てていきたい。

(3) 教材について

登場人物である三郎が、運営委員として学級会の議題を提案するときの話である。三郎は、学級の皆がボールを一部のみに独占されて不満を抱いていることを知っていたが、ボールを独占している一部の人の中に三郎の親友である正夫がいたため、議題に取り上げるかどうかを迷う。しかし、三郎は、みんなのために学級のボールの使い方を議題として取り上げなければならないと決心し、正夫のいる前で議題に取り上げ、公平に使うと発言した。ボールを独占していた人の中には、不満そうな人もいたが、正夫は下を向いたまま、何も言わず歯を食いしばっていた。学級会が終わり、足早に帰路に着く三郎に、正夫はボールの議題を取り上げた真意を問いたです。そこで三郎は、以前より問題になっていたことに心を留めていたこと、解決して仲良く遊ぶべきだと考えたことを話すというところで教材が終わる。

ここでは、親友である正夫が不利になる議題を取り上げるか、取り上げないかと迷った末に、議題に取り上げ提案せずにはいられなくなった三郎の心情の流れを中心に考えることによって、利害関係や好き嫌いとらわれず、社会的要請と自分の立場を十分に踏まえた公正な判断、公平な態度の大切さを捉えることができる。また、三郎が迷う姿や正夫に問われた時の緊張感から、利害関係や好き嫌いとらわれそうになる人間の心の弱さを認めるとともに、正義に向かって進むことは勇気が必要であると感じることができ、価値の理解や道徳的心情を育むことのできる教材である

(4) 指導観（仮説との関わり）

【仮説1】 ねらいとする価値を明確にした上で中心発問を工夫すれば、児童が思いや考えをもつことができるだろう。

普段は仲良く過ごす仲間であるが、上辺だけの関係で付き合っていたり、友達によって態度を変えてしまったりする様子が見られる。そのような実態を踏まえて、ねらいとする価値を、誰に対しても、正しく偏らずに判断し行動するよさに気付き、道徳的心情を高めることに設定した。

本教材は、親友の正夫を含んだ数人の問題行動を運営委員である三郎が悩みながらも、議題として取り上げ、その理由を正夫に伝えるという内容である。展開の前段では、自分が三郎だったら議題に取り上げるか、取り上げないかを考えさせることで、自我関与を高めることで思いや考えをもつことができるであろう。公平に接することは大切だと考える児童が多い実態から、「取り上げる」を選ぶ児童が多いと考えられる。だが、意見を決めきれない立場や、「取り上げない」立場を選んだ児童の意見から、三郎の迷いや不安感に寄り添わせながら、公平な立場は大切だと考えながらも、不安を感じる人間の弱さに着目させていく。

中心発問は、「三郎はどんな思いを込めて議題を取り上げることにしたのだろうか。」とする。議題を取り上げることにした三郎の心情に焦点を当てることによって、自分の思いや考えをもたせやすくする。三郎は正夫の親友であるという側面と運営委員としての側面を持ち合わせている。児童は親友だからこそ伝えなければなら

ないと考えたり、運営委員だから議題に出さなければならないだろうと考えたりすることが予想される。ちがう立場から考えることができるからこそ、児童は多面的・多角的に考え、自分の意見をもつことができると考えた。また、児童から出た意見を①運営委員として②親友を思って③公平に判断して等、分類することによって、より三郎の心情を捉えやすくすることで、自分は関係ないのではなく、仲間の問題は自分達の問題であるという考えをもちやすくなるだろう。

【仮説2】 視覚的に分かりやすい教具を用いて自分の考えを深め、自分の考えを話したり、友達の考えを聞いたりする場を設ければ、自分の思いや考えを伝え合うことができるだろう。

三郎の立場になって、自分だったら議題を取り上げるかどうかを児童に問う。その際、ジャムボードを活用し、意見を明確にしていきたい。ジャムボードでは、「取り上げる」「取り上げない」の意見を心メーターで表示し、自分の立場が一目で分かるよう学級全体で共有する。また友達の意見を聞いた後、立場を適宜変えることを認めることで、三郎の揺れ動く心情を捉えさせ、教材への自我関与を高め、自分の考えを整理しやすくする。実態からは、「取り上げる」という意見が多くあげられることが予想される。極端な立場だけでなく、決めきれない立場や、友達の発言から考えを変えた立場の意見を取り上げ、互いに心の内を聞きあうことを通して、「取り上げる」「取り上げない」という二極化した考えではなく、正義の実現と利害関係の間に揺れる三郎の心情を、多面的・多角的に捉え、考えを深められるようにしたい。また、心メーターを大型テレビで写し、全体で共有する。自分と同じような場所にカードを置いた児童がいれば自信をもって自分の考えを伝えることができたり、違う場所にカードを置いた児童には理由を聞きたくなくなったりして、伝え合うことへの意欲が向上すると考えた。

教材では、正夫が三郎に真意を問いただし、三郎が自分の考えについて伝える場面で終わってしまっている。ハッピーエンドなのか、バッドエンドなのかは語られていない。両方のパターンを考えさせて、この後の2人の関係性について役割演技を通して考えていく。バッドエンドで終わってしまうと、なんとも後味が悪い。今後の二人の関係性も危うく感じる。ハッピーエンドになるためには、三郎側の伝え方とともに、正夫側の受け取り方も重要になってくる。三郎側では、公正に判断したからこそその行動であったこと、正夫側にはその思いをくみ取り自分自身を公正に判断するよさに気付けたことが役割演技の台詞の中に入ってくるはずである。役割演技を演じた児童や周りから見ていた児童に感想を述べさせたり、バッドエンド、ハッピーエンドの違いについて考えさせたりすることで、公平な態度で接することの大切さについて伝え合うことができるだろう。

3 本時の指導

(1) ねらい

議題を取り上げた三郎の思いについて話し合うことを通して、自分の利害や友達関係にとらわれずに考えて行動する大切さに気づき、公平な態度で接しようとする道徳的心情を高める。

(2) 展開

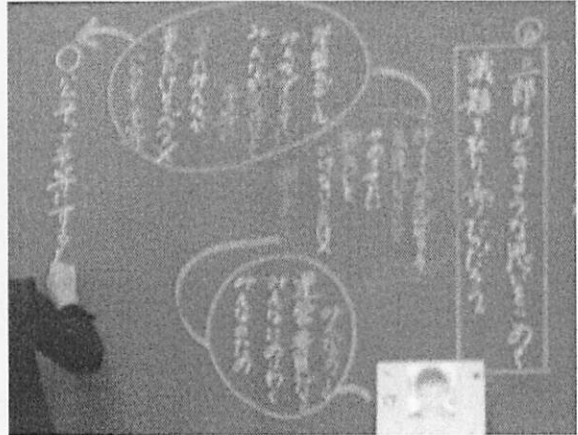
過程	時配	学習活動 発問 (○) 中心発問 (◎) 予想される児童の反応 (・)	支援及び指導上の留意点 学習状況の見取りの視点 (◇)	資料
導入	3	1 アンケート結果を提示して、テーマについて考える。 ○公平ってどんなことだろう。 ・平等 ・同じこと ・差別がないこと ○公平にすることについてや普段公平に接しているのかについて、みんなはどうか	・アンケートの結果から、公平についての認識を確認させる。 ・平等や同じ、差別などの言葉に着目させることで、本時の学習の方向性を捉えさせる。 ・実態を確認させることにより、ねらいを明確にする。	アンケート 大型 テレビ ノート型 パソコン 端末

		か見てみよう。		
		公平にすることは、なぜ大切なのだろう。		
展開	3	2 教材「ぼくは後悔しない」の内容を確認し、話し合う。 【三郎】 ・運営委員 ・ボールの議題を提案するか迷う。 ・正夫は親友だけど… ・みんなが困っている。 【正夫】 ・三郎の親友 ・ボールを独占している。 ・議題を提案されてつらい。	<ul style="list-style-type: none"> 教材を事前に読ませて、内容を把握させておく。 議題を提案しようとした状況について、三郎と正夫の関係性について、児童と確認しながら整理する。 内容とともに、その時の三郎と正夫の思いを考えさせることにより、状況を掴みやすくさせる。 	教材 場面絵
	7	○自分なら取り上げますか。取り上げませんか。 【取り上げる】 ・みんなのため。みんなが困ってる。 ・ちゃんと取り上げないと先生に怒られるかもしれない。 ・平等じゃない。 ・特別扱いがよくない。 ・親友だろうとよくないことはよくない。 【取り上げない】 ・正夫がかわいそう。 ・気まずい。 ・親友に辛い思いはさせられない。 ・仲が悪くなってしまうかもしれない。 ・正夫を裏切ることになる。	<ul style="list-style-type: none"> ジャムボードを活用して、「取り上げる」「取り上げない」の立場を明確にすることによって、自分の意見をもって話し合いに参加することができるようになる。また、それを大型テレビで表示することにより、学級全体で意見を共有することができるようにする。【仮説2】 友達の意見を聞いて、考えが変わったら、自分のカードを移動させることにより、三郎の揺れ動く心情を捉えやすくし、教材への自我関与を高める。 極端な二極の意見だけではなく、決めきれない立場や友達の発言から意見を変えた立場からの意見を取り上げ、互いに心の内を聞きあうことを通して、三郎の心情を多面的・多角的に捉え、考えを深められるようにする。 	ノート型 パソコン 端末 (ジャム ボード)
	12	◎三郎はどんな思いを込めて議題を取り上げることにしたのだろう。 【運営委員として】 ・みんなで仲良く気持ちよく生活したい。 ・正夫が直してくれたらよりよい学級になる。 【友達を思って】 ・このままだと正夫にとってもよくない。 ・正夫に過ちに気付いてほしい。 ・親友は大切だけど、本当に大切にすることにならない。 【公平に判断して】 ・親友であってもよくないことは伝えた方がいい。 ・運営委員として正しい行動をすべきだ。 ・正しい行動をした方が、自分も正夫も気持ちがいい。 ・親友だからといって特別扱いするのは、みんなにも正夫にも公平ではない。	<ul style="list-style-type: none"> 三郎が議題を取り上げた思いについて話し合うことを通して、運営委員としての立場を考え、利害関係にとらわれることなく、全員がよりよく過ごせるようにしたいという願いや正しい行動を選ぼうとする勇氣に気付かせる。 児童からの意見を分類することにより、三郎の心情を捉えやすくする。 【仮説1】 ◇議題を取り上げた三郎の思いについて話し合うことを通して、自分の利害や友達関係にとらわれずに考えて行動する大切さに気付き、公正・公平な態度で接することのよさを捉えているか。(ワークシート、発言) 	ワーク シート
	2	○公平って平等にするだけなのかな。 ・正しいことか考えること。 ・特別扱いしないこと ・みんなが気持ちよく生活できること。	<ul style="list-style-type: none"> 補助発問をすることにより、公平とは等しい態度で接するだけではなく、公正な判断が伴った偏りのない行動であることに気付かせる。 	

12	<p>○この後、2人の関係はどうなっただろう。</p> <p>○では、バッドエンドだったらどうなるかな。役割演技して考えてみましょう。</p> <p>三：みんなが仲良く遊べるようにすべきだと思ったんだよ。</p> <p>正：親友だったら、黙っててくれてもいいじゃないか。</p> <p>三：ボールは平等に使うべきなのにずっと使っていたお前が悪いんだろ。</p> <p>正：俺ばっかりわるいのかよ。もう友達じゃねえよ。</p> <p>三：そんなこと言うなよ。でも、みんなが使えなかったのは事実だろ。</p> <p>正：ふん。もう話したくもない。</p> <p>○どうなったらハッピーエンドになるだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上手く伝えられたら。 ・正夫が分かってくれたら。 ・三郎が、親友を特別扱いせずに公平に考えたんだって伝えられたら。 <p>○では、役割演技して考えてみましょう。</p> <p>三：みんなが仲良く遊べるようにすべきだと思ったんだよ。</p> <p>正：親友だったら黙っててくれてもいいじゃないか。</p> <p>三：親友だからって黙っていたら、それは公平じゃないだろ。正夫だって、今のままじゃいけないって思ってるんだろ。</p> <p>正：それはそうだけど…。</p> <p>三：正夫が変われば、みんな分かってくれるよ。</p> <p>正：わかってくれるかな。確かに俺も使いすぎた。三郎、ちゃんと言ってくれてありがとう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教材文には書かれないその後を2通り考えることで、ハッピーエンドになるためには、両者が公正に判断して行動することが重要であることを確認し、役割演技をさせる。 【仮説2】 ・最初の台詞を統一することにより、話しやすくさせるとともに、親友だからこその行動、つまり特別扱いしたのではなく公平に考えた結果だということに焦点を当てることができるようにする。 ・代表児童を前で演技させることにより、第三者的な視点で二人の関係性を捉えさせる。また、代表児童に演技後の思いについて感想を述べさせることにより、伝えてわかってもらえた清々しさや、自分のことを考えての行動であったことに気付かせ、公正、公平に接することのよさを味わわせる。 	ワークシート
終末	6	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の導入で提示したアンケート結果を再度提示し、ねらいについての考えをまとめる。 【仮説1】 ◇誰に対しても、差別をすることや偏見を持つことなく、公正、公平な態度で接するよさを理解しているか。 (役割演技、発表、ワークシート) ・公平に接する大切さは受け止めつつも、できないかもしれない人間(自分)の弱さを認めつつ、目指していく意識が重要であることを伝える。 ・誰に対しても公平に接すること、正義の実現に努め、行動を起こして変えていこうとすることのよさについて考えたことを想起させ、本時の学習を終わる。 <p>3 アンケートに戻り、今日の学習の様子を振り返る。</p> <p>○最初のアンケートをもう一度見てみましょう。どのように考えますか。公平にすることはなぜ大切なのか、今日の学習で学んだこと、考えたことについて書きましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・誰に対しても変わらずに接するとみんなが気持ちよく生活できる。 ・正しいことは正しい、よくないことはよくないということで、相手も自分もよくなることができる。 ・誰に対しても公平は大切だけど、もし、誰かのことを注意しなきゃいけない時、自分は勇気が出ないかもしれない。 	

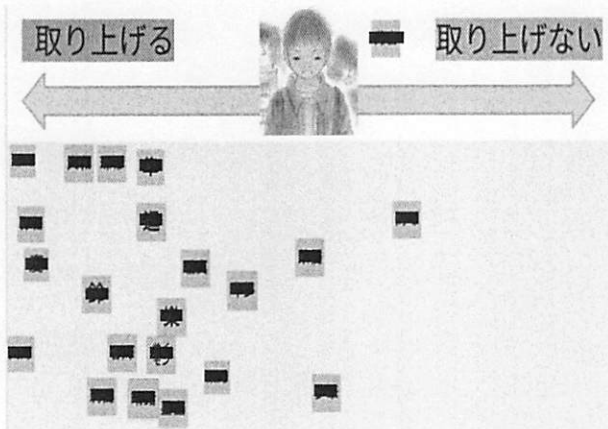
4 手立てと成果

【仮説1】



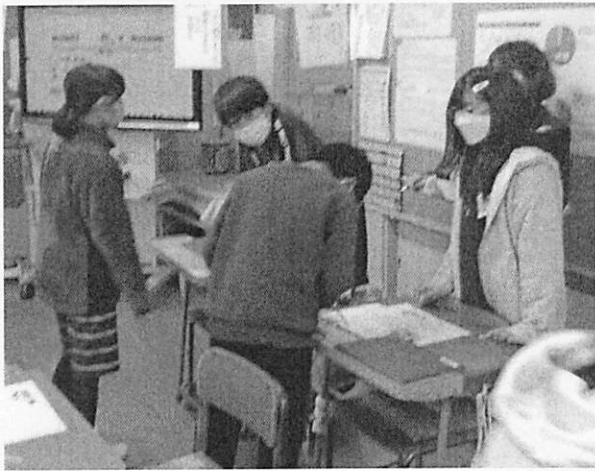
中心発問の前に自分なら「取り上げる」か「取り上げないか」話し合うことで、公平に接することの大切さと、不安を感じる人間の弱さを十分に味わった。その後、「三郎はどんな思いを込めて議題を取り上げることにしたのだろう。」という中心発問について話し合った。親友なのにもかかわらず議題を取り上げた三郎の立場に立って考えることで、行動やそれに伴う思いに焦点を当てた。正義の実現と利害関係の間に揺れる三郎の気持ちを味わったからこそ、児童は自分の思いや考えをもって中心発問について考えることができた。また全体としても、個人の中でも、正夫の親友としての側面や運営委員としての側面など、多面的・多角的に三郎の心情を捉えることができ、児童からは「運営委員だからみんなのために議題にした。」「親友だからこそ、だめだと思いたい。」「みんなが公平にボールを使うべきだから。」などの意見が出た。①みんなのため②親友だから③公平に平等にという分類で板書することにより、1つだけではなく様々な思いが交錯し、迷いながら取り上げた三郎の心に気付き、考えを深めることができた。

【仮説2】



自分だったら議題を取り上げるかどうかを問う際にはジャムボードを活用して、心メーターを作成した。心メーターには「取り上げる」と「取り上げない」の表示と、矢印、それぞれの児童の名前が付いたカードがあり、自分の考えに沿った場所に、名前のカードを動かすことができる。自分の立ち位置を決めることによって、考えをもつ必要感をもたせることができた。また二極化ではなく矢印の間も選べるようにしたため、児童は多様な意見を捉えることができた。

全体の意見は大型テレビで表示することによって、学級全体の傾向を掴みやすく、誰がどの立ち位置にいるのかが一目でわかるようにした。視覚的に考えを捉えやすくすることによって、互いの意見を聞いてみたいという意欲を高めることができた。また、学級全体の傾向がつかみやすいので、教師の指名計画が立てやすく、取り上げたい意見に瞬時にフォーカスを当てることができ、考えを深めることにもつながった。



この物語では結末が描かれておらず 2 人の関係の行方は分からない。大人が読んでも、登場人物の今後には不安要素が感じられる。そこで役割演技はバッドエンドとハッピーエンドの両方を考えさせることとした。

中心発問後、児童に 2 人の今後を問うと全員がバッドエンドを予想した。議題として取り上げるべきだと考える一方で、取り上げると友達関係が破綻してしまうと考える傾向が強いことが分かった。価値の理解はしているが、実際の場面では難しいと考える児童が多く、十分自我関与をもって教材を捉えている様子が見られた。

児童が役割演技しやすいように、演技の最初の台詞は、物語の最後の台詞で統一した。台詞を決めることにより、話し出しに迷いがなく、その後も自分の思いや考えを台詞にする様子が見られた。

【児童の反応】

このじゅ業で公平にする事はすごく大切だと改めて思いました。
 確かに親友ならと不公平に接してしまう時があるけど、一つの事はみんなの物だと思たからです。

親友ほど甘くなり、不公平に接してしまう人間の弱さに気づき、その上で、「みんな」のことだと問題意識をもつことが大切だと考えていることが分かる。

◇今までの自分をふり返り、今後の生活に生かそうと思つことや今日の学習で学んだことを書きましよう。

私は正夫さんみたいな人がいたらちういしてあげたいです。なぜならみんなが気持ちよく生活できるようにしたいからです。

この児童に本当にできるかと問うと、口ごもり息をのんだ。本音が出た瞬間だった。価値について十分に理解しているが、できないかもしれない、自分事として捉えられていることが分かる。

ルールをやぶっている人に直接言うのも苦しかった。今日の学習で言わなきゃあわらうなりことがあつたので勇気を出して言えるようになった気がする。

今までの自分を見つめ、理解した上で、言いにくいことでも、行動しなければ状況が変わらないことを理解し、今後の自分を変えていこうと、実践意欲を高められていることが見とれる。

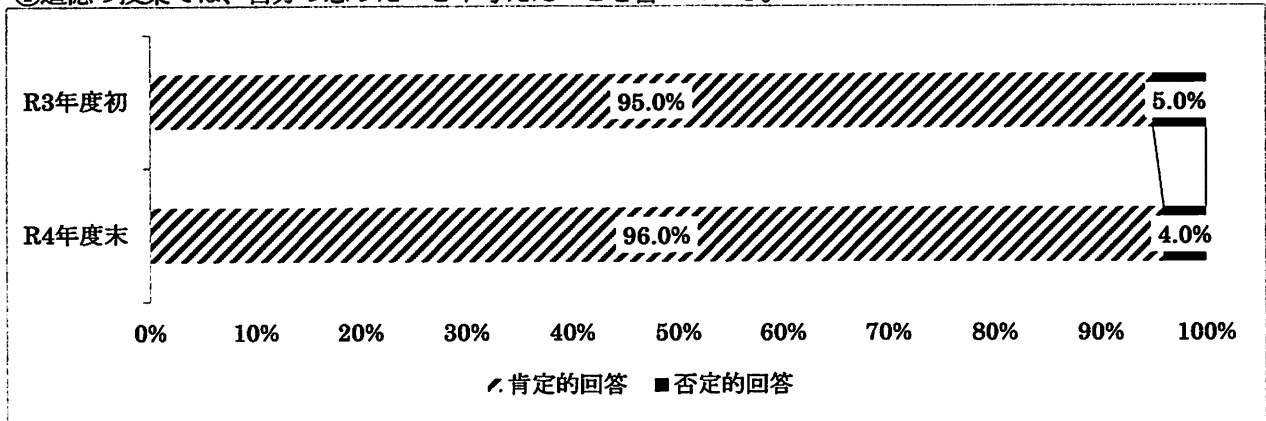
6. 研究の成果と課題

(1) 道徳アンケート（全校）の結果

令和3年度始めから令和4年度末までの約2年間の全校児童の変容をまとめた。対象学年は令和4年度の2年生から6年生までである。令和4年度の1年生の結果は、令和3年度のデータがないためここには含んでいない。仮説1については「道徳の授業では、自分の思ったことや考えたことを書いている。」の問いで、仮説2については「道徳の授業では、自分の思ったことや考えたことを友達に話している。」と「道徳の授業では、友達のことをよく聞いている。」の2つの問いで検証することにした。

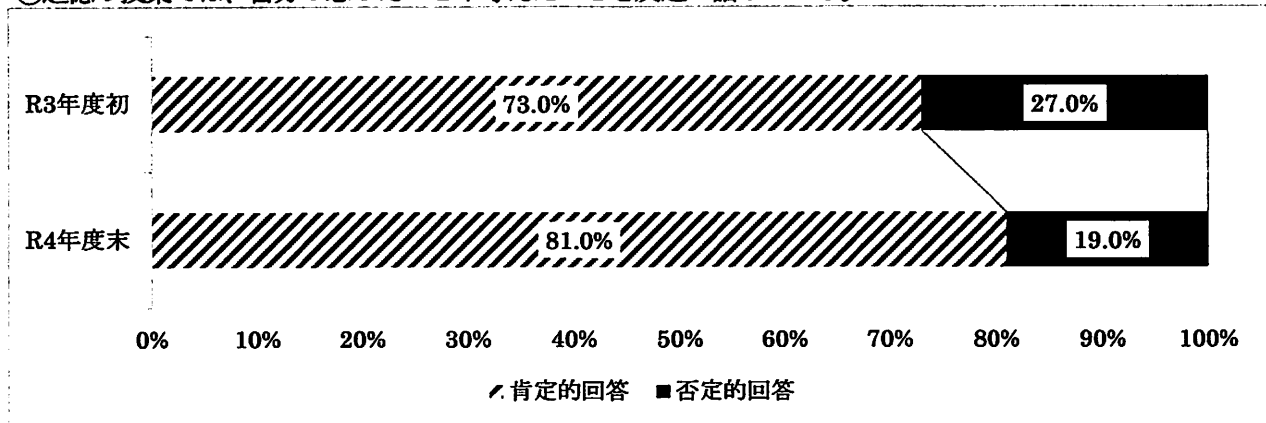
【仮説1】

①道徳の授業では、自分の思ったことや考えたことを書いている。

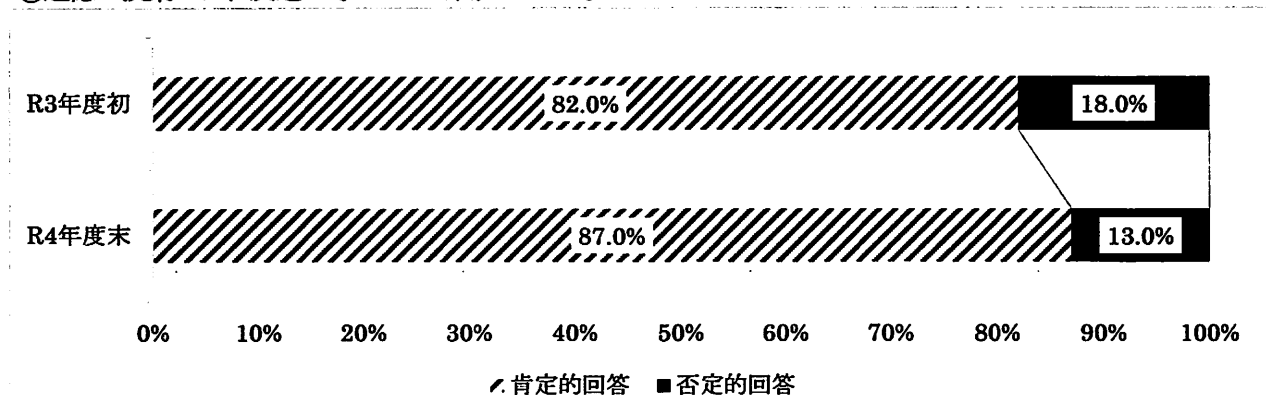


【仮説2】

②道徳の授業では、自分の思ったことや考えたことを友達に話している。



③道徳の授業では、友達のことをよく聞いている。



(2) 成果と課題

仮説1 ねらいとする価値を明確にした上で中心発問を工夫すれば、児童が思いや考えをもつことができるだろう。

【成果】

○アンケート結果から、大きな変化は見られなかったが高い水準を保つことができていることが分かった。実態調査をもとにしてねらいとする価値を設定し、中心発問の場面や言葉を工夫した結果、指導者も児童も「何について考えればよいか。」が明確になったからだと考える。

【課題】

▲アンケート結果を学年別に分析したところ、特に5年生の肯定的意見の割合が低下していた。学年が上がったことで、難しい価値に対して自分の思いや考えをまとめきれない場面が増えてきたことが原因だと考える。不完全な思いや考えも、その理由を書いたり説明したりすることで、「思いや考え」として十分認められるという雰囲気醸成する必要があった。また、問いの文言を「自分の思ったことや考えたことを書いている。」としたため、「思いや考えはあるものの、書き表せない。」という児童もいたのではないかと考える。

仮説2 視覚的に分かりやすい教具を用いて自分の考えを深め、自分の考えを話したり、友達の考えを聞いたりする場を設ければ、自分の思いや考えを伝え合うことができるだろう。

【成果】

- 話すことについて、アンケート結果からは肯定的意見の割合の上昇が見られた。「きもちマーク」や「心メーター」のような、自分の立場を明確にする教具を活用したことで、思考が整理しやすくなったり、同じ考えの仲間がいることで自信や安心感が増したりしたからではないかと考える。また、伝え合いの場で役割演技を行った学年が多く、「演じる→演じた児童の感想→見ていた児童の感想→演じる→…」といったサイクルが定着していくにつれて、児童の本音が出やすい活発な意見交流が増えていったことも1つの要因と考える。
- 聞くことについても、肯定的意見の割合の上昇が見られた。ICT 教具で一人一人の立場や学級の傾向を把握しやすくなったことや、役割演技などの意見交流の活発化を受けて、違う考えを聞くことの価値が高まったり、「違う考えも聞いてみたい。」「もっと聞きたい。」という意欲が高まったりしたからではないかと考える。
- ペアやグループで伝え合ったり、役割演技を行ったりする際に積極的に取り組める児童が増えてきた。人権教育で培った人との関わりの深まりが、本校の伝え合いの素地になっているのではないかと考える。

【課題】

- ▲アンケート結果の①と②を比較すると、考えをもてたけれど表現できない児童がいることが分かる。その理由として、「友達と違うから。」「本音を言うのが怖い。」「相手はどう思うだろうか。」といった、話すことへの不安感が考えられる。また、②で否定的回答を示した児童の中には、仮説1の課題でも述べた、不完全な考えの扱い方が影響している児童もいるのではないかと考える。
- ▲「話す」・「聞く」についてアンケート結果の向上は見られたが、伝えたり聞いたりするだけの活動にとどまり、「伝え合う」という目標にはまだ到達できていないと感じる。今後は、伝え合い方や検証方法についてさらに研究を進めていきたい。