

授業者の授業観の転換による主体的・対話的な
「学びのある」道徳科授業作り
～発問とファシリテーションの工夫を通して～

八重瀬町立東風平小学校教諭 小 久 保 亜 樹 乃

I テーマ設定の理由

文部科学省は学習指導要領において、道徳科の目標を「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と示した¹。これからの道徳科の授業実践では、道徳的問題についての見方や感じ方・考え方を一人一人の学習者が主体的にとらえ考えながら、対話的な活動において他の学習者の考えと自分の考えを比べたり繋げたりすることで、多面的・多角的に考えを深めることが大切であると考えます。

これまでの自分の授業実践を振り返ってみると、ペアやグループでの話し合いにおいて、児童は一見活発に話し合っているように見えるが、登場人物の判断や心情を自分との関わりで深く考えず他人事な態度や表現が見られたり、話し合いや発表の際には自分の意見を述べるだけの様子が見られたりするなどの課題が見られた。これは、教師自身に道徳科授業における深い学びのイメージが明確ではなく、資料を読めば分かることや常識的なわかりきったことを授業のねらいとし、児童は教師が望む答えを見つけないといういわゆる「付度道徳」²を展開していたからだと思われる。また、児童相互の意見の交流の場において多面的・多角的な考えを育てるという道徳科の目標を的確に捉えることなく進めてきたことにも起因すると考えられる。そのため、「驚き、発見、疑問、納得、確認等これまでの知識や考え方に変化が生じること、新しい視点（道徳的価値や道徳的問題に関する見方・考え方）を知ること」という道徳科の「学び」³になっていなかった。

そこで、本研究では「学びのある道徳授業」とは何かを改めて考え、教師の授業観の転換を図る。その上で主体的・対話的な授業となるよう、発問の工夫や交流場面での橋渡しとしてのファシリテーションの工夫について実践研究を行う。主体的で学びのある道徳の授業を作るためには、児童一人一人が「人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして感じたり考えたりすること」⁴そして道徳的問題に対して真摯に向き合うことが必要である。上辺でも他人事でもなく「自分事」として考える必然性を発問によって児童一人一人に持たせたい。また、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価値理解と同時に人間理解や他者理解を深め、自己の生き方について考えることができるよう対話的な学習場面を設定する。その際授業者は、議論の交通整理をしたり、方向を示したりすることで児童相互の対話的な学びをねらい、授業をファシリテートする。

このような授業作りにより、主体的・対話的な「学びのある」道徳の授業となることを目指して、実践研究に取り組んでいく。

II 研究の目標

教師の授業観の転換を図り、以下に示す2点の工夫に基づく授業を行うことで、道徳の授業が児童にとって主体的・対話的な「学びのある」ものとなることを目指して実践研究を行う。

- 1, ねらいに向き合う発問や問い返しの工夫
- 2, 交流場面における教師のファシリテーションの工夫

Ⅲ 検証計画

これまでの授業、過去の振り返り等から、児童の実態調査・分析・把握を行う。実践授業は3年1組の学級で6時間程度行う。授業では、教師の発問の構成や問い返しの工夫、また、交流場面でのファシリテーション等によって、児童が主体的・対話的に活動し、考えを深める「学びのある」道徳科の授業を展開する。授業の様子や児童の発言、交流場面の様子、ノートの記事等は授業ごとに考察する。このような実践を積み重ね、研修授業終了後は、実践研究として本研究の内容を検証しまとめる。

検証授業の対象：八重瀬町立東風平小学校 3年1組 計33名		主な検証方法
1	事前調査（ノート記述） ・事前授業 11月30日（木）4校時	ノート記述・振り返りの分析
2	検証授業 日程	検証の観点
	①12月6日（水）5校時 ②12月12日（火）2校時 ③12月19日（火）2校時 ④1月12日（金）2校時 ⑤1月16日（火）2校時 ⑥1月23日（火）2校時	教師の発問の構成や問い返しの工夫、また、交流場面でのファシリテーション等によって、児童が主体的・対話的に活動し、考えを深める「学びのある」道徳科の授業が展開されていたか
		・授業観察（発言・態度等） ・ノート記述・振り返り ・授業記録（写真・ビデオ等）
3	事後調査（振り返り・ノート記述・授業映像）	ノート記述・振り返り・授業映像の分析

Ⅳ 研究内容

1 授業者のこれまでの実践の振り返り・分析・課題

文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」（以下『解説道徳編』と表す）によると、道徳科の目標は「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とある。そのため、これまでの授業実践では、「道徳的諸価値」についての理解を主軸として授業を構成してきた。

(1) 百羽のツル

感動、畏敬の念について考える3学年『百羽のツル』を教材としたときは、テーマを「うつくしい心」とし、「美しい心とは何か」を道徳的価値に迫る軸の発問として展開の前後に児童に問いかけた。また展開においては、教材文の内容を全体で確認しながらまとめ、「この物語の美しい所とはどんなところか」を児童と話し合い、練り合っていく中で「美しい心」とは「自分のことだけではなく、相手を思う心」だということを見出し、価値のまとめを行った。

しかしながら、全く同じ授業観・展開で他のクラスでそのクラスの担任が授業をした際中心人物である「子どものツル」について、「全然美しくないじゃないか」という意見がある児童から出された。彼の意見は、「子どものツルは、周りのみんなを気遣って自分が死んでも良いって思っ何も助けを求めなかったけど、自分の命を大事にしていない。それは全然『美しい心』じゃな

百羽のツル(あらすじ)

冬の夜更け、越冬してきた百羽のツルが群れをなして山脈を飛び越えようとする。南へ向かって何日も飛び続け皆疲れ果てている。そんな中、自分が病気でいることを隠して必死についてきていた一羽の子どものツルが動けなり、今まさに墜落しようとした。しかし、子どものツルはみんなを思いやって助けを求めなかった。そのことに気づいた九十九羽のツルは、いっせいに落ちていく子どものツルを追い抜き、羽を組んで、一枚の白いあみとなり、子どものツルを受け止めて南の空へ向かっていった。

い。」というものだった。その発言に対し、授業者は「この教材のテーマは『美しい心』であり、みんなで『美しいところ』を探しているから、あなたも探してみて」という返答をした。しかし、この児童の指摘は否定されるものではなく、「生命尊重」の視点から見ると非常に有意義な提案となる。さらには、「自分が子どものツルだったら」と自分事として考えていることから、非常に主体的でもある。つまり、この場合授業者や指導案の作成者である私に、教材に対する批判的理解が足りなかったこと、教材がねらいとする内容項目をそのまま受け止め、発問や問い返しを吟味せずに子ども達に提示したことが問題である。これは、授業者・教師側に「この教材で学ぶべき道徳的な正しい答え」があって、それに児童の思考を沿わせようとしていたからだと考えられる。そのため、教師は自らの思考を上回る児童の主体的で多面的多角的な考えに対処できなかった。

(2) なかよしだから

友情・信頼について考える3学年『なかよしだから』では、テーマを「良い友達」とし、「良い友達とはどんな友達か」を軸の発問として、「本当に友達のことを思っているのなら、なれ合いで相手の願いを叶えるのではなく、相手の将来のことも考えて苦言を呈することも友情だ。」ということに気づいてほしいとの授業者の願いから授業を展開した。児童は、非常に活発に議論し、価値のまとめも教師が意図した

ことが児童の言葉でまとめられた。授業者として振り返ってみてもそうだし、参観者からも良い授業だと評価された。しかし、その議論の内容をよく見てみると、友達の意見よりも道徳的に「良い」と（教師に）思われるであろう意見を言うことで、議論において優位に立とうと考えての発言であったり、それに負けじと自分の意見を絶対に曲げず、言いつばなしになったりしている様子が見られた。確かに一見、子ども達は「考え、議論している」ように見える。だがこれは多面的多角的に考えるための「自分とは異なる意見と出会うための話し合い」⁵ではなく自分の意見を言い合っているだけである。つまり話し「合って」いない。なぜ、このような「学びのない」授業となってしまったのか。これまでの私の授業観では、教材を教科書会社が指定する内容項目の視点から分析し、教師のねらいとするゴールへ導くための手立てとして、発問や問い返しなどの工夫を行ってきた。そこには多面的多角的に教材を見る視点や批判的思考がなく、また、意見の交流の場面においても「拡散的思考」への手立てへの意識はあるが、「収束的思考」への意識が希薄であった。そのため、児童にとっては、考えることの少ない「学びのない」⁶授業であったと考えられる。そこで、主体的・対話的な「学びのある」道徳の授業とはどのようなものか、次項から述べる。

なかよしだから（あらすじ）

うっかり算数の宿題を忘れてしまった「ぼく」は、仲よしの実さんに答えを教えてもらおうと思いつく。前日、実さんにカーブの投げ方を教えてあげたから、そのお返しに教えてくれるだろうと考えるが、実さんに「なかよしだから、なお教えられないよ。」と断られる。宿題は自力で何とか間に合わせるが、実さんへの不快感を持ったまま帰宅した「ぼく」は実さんがなぜ断ったのか考え込む。

2 「学びのある道徳」の授業とは

上地完治は、「道徳授業を『学びの場』へ」と提案し、心情主義⁷やインカルケーション⁸による従来の道徳科の授業は、分かっている内容を問われるだけで、学習者にとって新たな気づきや疑問といった「学び」と呼べる要素がなかったとし、それゆえ「道徳科の授業では学びを作り出すことが重要な課題」となっていたと述べている。その上で、「学びのある」道徳授業とは、学習者に「驚き、発見、疑問、確認など、これまでの知識や考え方に変化が生じること」「考え方に変化がなくても従来の考え方を改めてその通りだと確認すること」であり、「子ども達が考え議論することを通して道徳的価値や道徳的問題に関して何かを学ぶことが目指されなければならない。」とした⁹。それを受けて本研究では、主体的な学びを促進する発問の工夫と対話的な学びを促進するファシリテーションの工夫により「学びのある」道徳の授業を目指す。

(1) 主体的な学びについて

道徳の授業では、児童が教材の中の登場人物の判断や心情をいかに自分とリンクさせ、「自分だったらどうするのだろう」と常に考え続けること＝「自分事」にできるかが肝要となる。道徳的価値についての見方や感じ方・考え方を学習者が「自分事」として捉え、主体的に考えながら他の学習者の考えと自分の考えを比べたり繋げたりすることで、考えを深めることが求められている。従って、本研究における児童の主体的な学びの姿とは、児童自らが道徳的問題に対して真摯に向き合い、教材の登場人物と自分の生活や生き方をリンクさせながら他者と話し合うことで、新たな気づきを得て、これからいかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢だと考える。

具体的には、次のような姿（資料1）を目指す。

- ・道徳的問題に対して向き合い、自分の思ったことや考えたことを伝えようとする姿…主-①
- ・学習したことを自分事として考えることができる姿…主-②
(自分の経験を踏まえて話す。自分がその立場だったらどうするか考える。)
- ・道徳の時間で学んだことをこれからの生活でどう生かすかを考えようとする姿…主-③

資料1 児童の主体的な学びの姿

(2) 対話的な学び

「主体的・対話的」は別々のものではなく相関関係であり、それらの相互作用で「深い学び」へと繋がっていくと考える。では、深い学びへと繋がる「対話的な学び」とはどのようなものか。上地（2023）は、「道徳授業における話し合いとは、みんなに色々な意見を言わせることではなく、みんなの色々な意見を吟味すること」¹⁰と述べ、話し合いの時間の必要性を「他者の多様な意見を知るため（拡散的思考）と、ある考えを道徳的正しさとして合意できるかどうか吟味し、またどの考えがよりよいか吟味するため（収束的思考）」としている。道徳的正しさは、授業者や教材から与えられるものではなく、教材を通して意見を練り上げ吟味する話し合いの中から、納得・合意することでその考えに児童自身が正しさ（正当性）を付与する¹¹ことで身につけていく。そのためには、授業の交流場面において、児童は他者の意見に対して理由（根拠）を示しながら賛成や反対の態度を表明する必要がある。そうすることで、「話し合い」が一方的な意見の主張から、双方向的な意見の交流となり、児童は多面的・多角的な見方や考え方を得る。自分だけの考えではない、他者からの押しつけでもない、集団として吟味したからこそ、児童は世の中に流通している道徳的価値や道徳的な捉え方を自分たちで発見したと感じ、納得することができる。そこで本研究では、交流場面における対話的な学びにおいて、児童が道徳的問題について意見を練り上げ、吟味することを通して多面的多角的な考え方や見方を獲得することをねらう。

3 発問の工夫

(1) ねらいの設定

発問は一般的に、ねらいに向き合うための「中心発問」と中心発問を考えるために必要な心情・状況・価値を押さえる「基本発問」、各発問でねらう効果を補う「補助発問」に分けられる。そのため、発問を考えようとすると、まずは授業のねらいをどのように設定するかを考える必要がある。一般的な道徳の時間のねらいは、ほとんどの場合「学習指導要領の内容項目」＋「心情」「態度」「判断力」のように設定されていることが多い。しかし、解説道徳編には内容項目に関して「児童自らが道徳性を養うための手掛かりとなるもの」と示されている。つまり、「内容項目」自体はゴールではなく入り口にある。そこで本研究では、授業のねらいを「具体的な教材の場面での登場人物の考えや行動の意味を考え、吟味することを通して価値の本質を問う」という書き方で設定する。

(2) 「自分事」として考える必然性を持たせる発問

児童が道徳的問題を「自分事」として捉え、授業のねらいに向き合うためには考える必然性のある教師の発問が重要となる。そのため、授業者は中心発問を教材のどの場面から持ってくるかを分析し、児童の実態に合わせた発問を考える必要がある。永田（2019）は、テーマ追求型授業における発問の形式を主人公に対する子どもの立ち位置から次の4つに分けた¹²。「A

表1 永田繁雄の「発問の立ち位置・4区分」をもとに作成

	主人公に自分を重ねる	主人公を客観的に見る
「考えを明らかにし、思考する」	A 共感的発問 「〇〇さんはどんなことを思っているのだろう？」 「〇〇は今、どんな考えかな？」 「〇〇さんはどんな思いでこの言動・行為をしたのだろう？」	B 分析的発問 「〇〇さんが～したのはなぜ？」 「～から何が分かるか？」 「〇〇さんがこの言動・行為をする理由は何だろう？」
「自分自身の気持ちや意識をもち、考える」	C 投影的発問 「自分（あなた）だったら？」 「あなたならこの言動・行為ができる？」 「あなた自身にとって友情（道徳的価値）とは？」 「あなたなら、Aさんにどんなことを言っただろう？」 「この話を受けて、あなたはこれからどう生きていきたい？」	D 批判的発問 「～は、本当にそうしてよいのかな？」 「あなたなら〇〇さんみたいにしたい？」 「〇〇さんの言動・行為はこれでよかったの？」 「〇〇さんの言動・行為と△△さんの言動・行為は何が違うの？」 「もし、Aさんが〇〇ではなく△△をしていたとしたらどう？〇〇と△△の違いは？」

共感的発問」は、登場人物の心情や考えを問う。「B 分析的発問」は、登場人物の判断の根拠・理由などを問う。「C 投影的発問」は登場人物の行為について「自分（あなた）だったら？」と自分の心情や考えを問う発問である。「D 批判的発問」は、登場人物の行為についての賛否を問う。このような発問（表1）を授業の中で組み合わせることで、児童が道徳的問題を「自分事」としてとらえ考えを深めると考える。

また、上地（2019）は、子どもが考えるための発問の重要性として補助発問に位置される「ゆさぶりの発問」が子ども達の思考を深めると述べている。学習の方向性を規定する大きな発問である「中心発問」に対して、「どのように考えるか」という思考の切り口を子ども達に提示し、直接的に刺激するのが「ゆさぶりの発問」となる¹³。そこで本研究では、児童がさらに主体的に道徳的課題に向かえるようテーマ追求型の授業を展開する。そのために、教材を分析し発問を精選する。児童の反応に柔軟に対応しながら「ゆさぶりの発問」を適切なタイミングで児童に投げかけることで、児童が思考を深めることをねらう。

4 ファシリテーションの工夫

片山紀子・若松俊介は、主体的・対話的で深い学びを行うにあたり、教師の「ファシリテート力」を強く求めている。その役割は、「子ども達を触発し、発言を促進したり整理したりしながら、児童の思考を広げてなおかつ深めるといったもの¹⁴」である。そのため本研究では、ちょんせいこの提案する「ファシリテーション6つの技術」から「質問」の技術を授業におけるファシリテーションの工夫として活用する。ファシリテーターは、児童の内省や思考を深めるオープンクエスチョンで全体への情報共有を促し、クローズドクエスチョンで情報を明確にする。¹⁵

オープンクエスチョン	あいづち	クローズドクエスチョン
①～という？ ②どんな感じ？ ③たとえば？ ④もう少し詳しく教えて下さい。 ⑤具体的にどんな感じ？ ⑥どんなイメージ？ ⑦エピソードを教えてください。 ⑧ほかには？	①うんうん ②なるほど、なるほど ③わかる、わかる ④そうなんだあ ⑤へえ ⑥だよねえ ⑦それで、それで ⑧そっかあ	①「この時、Aさんはどう考えていますか。」 ②「同じ（似た・賛成）考えの人はいますか。その理由は。」 ③「違う（反対）考えの人はいますか。その理由は。」 ④「〇〇さんはこのように述べていますが、△△さんはどう考えますか。」 ⑤「〇〇さんの意見を詳しく説明してくれますか。」 ⑥「あなたなら、どうしますか」

資料2 ちょんせいこ（2016）の分類をもとに本研究での実践で使いたい教師の発問例を作成

V 重点検証授業

1 発問の工夫に重点を置いた実践

- (1) 教材名 「心と心のあくしゅ」『小学道德 4 はばたこう明日へ』教育出版
- (2) ねらい 主人公の「ぼく」の行動の変化について考え話し合うことを通して、親切やおもいやりとは一方的なものではなく、相手の状況や思いを考えた行動であるということに気づき、相手の気持ちを考えた上で自分が取るべき行動をとろうとする態度を育てる。

	学習活動	○主な発問◎中心発問・児童の反応●ゆさぶり	◇指導上の留意点※評価の観点
導入	1. 「親切」とは何か、自分の考えを持つ	○「親切」ってなんだろう。 ・優しくすること ・やってあげること ・困っている人を助けること	◇事前アンケートの結果をテキストマイニングで示す。(ICTの活用)
展開	2. 「心と心のあくしゅ」を読んで、話し合う。 ☆個人で考える ☆グループトーク	○一回目おばあさんに声をかけて断られたとき、「ぼく」はどんな気持ちになったかな。 ・せっかく声をかけたのに。・損をした気持ちだ。 ○「ぼく」は、どんなことを考えて後ろからついて行ったのかな。 ・何かあったら大変だから見届けよう。 ・頑張っている様子を応援したい。 ・おばあさんは、歩く練習をしているから、助けたらお節介になってしまうかも。 ◎「ぼく」は結果的に何もやっていないし、おばあさんは気づいていないけれど、これって親切って言えるのかな。 ・おばあさんの「自分の力で歩きたい」という思いを大切にしているから。 ・相手に対する行動をしていないから言えないのではないかな。 ●親切じゃないとしたらこの行動は何になるのか。 ・自分の力だけで歩こうとしているおばあさんを応援している。 ・おばあさんの気持ちを考えているから思いやり。	◇教材の内容を黒板にまとめる。 ◇1回目に声をかけたことも、親切な行動だとおさえる。 ◇おばあさんは「ぼく」の親切な行動に気づいてはいないが、「ぼく」の「おばあさんと『心と心のあくしゅ』をしたような気がした。」という記述から、親切にされた人の喜びは、同時に親切にできた人の喜びになることも気づかせたい。 ◇相手に対する行動をしていない→思いやり・応援ではあるが、どちらもおばあさんの思いを尊重して見守っているということとを共有する。
終末	3. 学習のまとめ 振り返り	○親切や思いやりで大事なことで何だろう ・親切や思いやりは、一方的な気持ちの押しつけではなく、相手の状況や気持ちを考えた上で自分ができるところで行うこと	※相手の思いや気持ちを考えた上で自分が取るべき行動をとることのよさについて、考えや思いを深めることができたか

価値のまとめ

グループでの対話活動の様子

(3) 学びのある授業にするための視点

導入において「親切とは何か」を教師が問い、児童に自分の考えを持たせた。児童はこれまでの経験を踏まえ、行動としての親切のイメージを持っている。さらには、親切にしたら感謝されることが当たり前であり、褒められるという経験を持つ児童も多い。そのため、この教材の「ぼく」の見返りを求めない、手助けをしない「見守る」という行動が親切にあたるのかということを話し合うことで、より主体的に考えを深められると考えた。

(4) 検証の視点

見返りを求めない、手助けをしない「見守る」という行動が親切にあたるのかという発問が道徳的価値に迫るために有効だったか。

(5) 授業実践の結果

① 児童の振り返りから

親切やおもいやりとは一方的なものではなく、相手の状況や思いを考えた行動であるということに気づくことをねらって授業を展開した。A児は、自分が主人公と同じ状況になった際に自分だったらどのように行動するのかを考え、たとえ手助けを断られたとしても大事なことは相手の気持ちを考えることです。」と、道徳的価値について向き合う記述が見られた。これは資料1の(主-②)である、学習したことを自分事として考えることができる姿である。

またB児のように、この時間でねらった親切や思いやりについての道徳的価値を自分の言葉で振り返りにまとめること(主-①)ができた児童が多かった。(資料3)

② 授業展開から

中心発問として、『ぼく』は結果的に何もやっていないし、おばあさんは気づいていないけれど、これって親切って言えるのかな。」と児童に投げかけた。その結果「親切と言える」「親切と言えない」という二項対立での展開となった。児童のほとんどは「親切と言える」派であり、その理由として「相手の気持ちを考えての行動だから親切だ」と主張した。「親切とは言えない」派としては、「実際に行動していないから」という主張が多かった。そこで、「親切じゃないとしたらこの行動は何になるの」と問い返しを行った。児童からは、「おばあさんのことを思っで見守っている。」「思いやり」などの意見が出た。その意見を受けて、授業者が「見守っているってことは、相手のことを考えている。ということだね」とまとめた。

(6) 考察

①②の結果から「見守る」という行動が親切にあたるのかを話し合うことは、児童がねらいとする道徳的価値に迫るために有効だと考えられる。しかし、そもそも親切や思いやりは「相手ありき」の行動の結果である。この展開の場合、主人公の行動が「親切」でも「親切ではない」としても「相手のことを考えての結果なのだ」ということを児童が気づくことができれば良い。しかし本実践では、道徳的価値を教師が言葉としてまとめている。また「見守っている」ことが誰のことを考えての結果なのかという議論が不足したため、結果的に「親切ではない」派の児童の意見を軽んじる形となった。これでは、児童にとって発見や納得のある「学びのある道徳授業」とは言いがたい。そこで、次の実践ではゆさぶりの発問により、児童がより主体的に道徳的価値に向き合えるよう検証を行う。また、本実践では二項対立による話し合いを展開したが、本学年の児童の発達段階において、この形式での話し合いは、お互いの意見の正当性を主張し合うことに終始する可能性がある。そのためこの場合、心情スケールなどを活用して、自分の考えを表明し、その理由について話し合うという活動が考えられる。

もしねえのび、ことあるたら、
「またこまったことかあったるこえをかけた
をさいねといておあくります。この時
間で、だじはことば、あいの気持ちを考えることば、
A児の振り返り

ぼくは親切で、あいの気持ちを考える
ことば、あいのようす、だじを考えると、
ができることをすることだと思いました、
B児の振り返り

資料3 「心と心のあくしゅ」児童の振り返り

2 発問の工夫とファシリテーションの工夫に重点を置いた授業（本検証授業）

(1) 教材名 「泣いた赤おに」『小学どうとく ゆたかな心 3年』光文書院

(2) ねらい 赤おにと青おにの気持ちや行動について話し合うことで、友達とのよりよい関係には、自分の思いも友達の思いも大切にすることが大事であるということに気づき、友達とのよりよい関係を築こうとする態度を育てる。

	学習活動	○主な発問◎中心発問・児童の反応 ●ゆさぶり	◇指導上の留意点※評価観点
導入	1. 「泣いた赤おに」の内容を確認する。	○赤おには、何を願っていたのかな。 ・人間と仲良くなりたい。	◇読み聞かせは朝の時間に実施。
展開	2. 自分が悪者になってまで赤おにの願いを叶えなかった青おにの気持ちと、青おにからの張り紙を見て泣いている赤おにの気持ちを話し合う。 ☆個人で考える ☆グループトーク ☆全体で話し合い	○なぜ青おには、自分が悪者になる提案をしたのか。 ・赤おにが、人間と仲良くなれるように。 ・自分が悪者になって、赤おにの優しさを人間達に分かせよう。 ・赤おにの願いを叶えたい。 ●赤おにの願いも青おにの願いも叶ったよ。めでたしめでたしじゃない？ ・一番の友達と会えなくなっているよ。 ・願いは叶っているけれど赤おに泣いている。 ◎青おにからの張り紙を読んだときの赤おにのなみだには、どんな思いが詰まっているのかな。 ・自分のことをこんなに考えてくれた。 ・ぼくの願いを叶えるために悪者になってしまった。 ・願いを叶えてくれてありがとう。 ・ぼくはなんて自分勝手だったんだろう。 ●友達と仲良くするために、何が大切なのかな。 ●赤おにと青おにには何が足りなかったんだろう。 ・相手のことだけを考えるのが良くないのでは。 ・青おにも、相手のことだけではなくて、自分のことや後のことも考えるべきだった。	◇赤おに・青おにそれぞれの願いと行動、結果をおさえる。 ◇赤おにと青おにの友情は途切れたわけではなく、お互いに思い合っていることを確認する。 ◇青おにと会えないという悲しさや寂しさ、感謝や後悔など様々な気持ちがあることを話し合いたい。 ◇赤おには、自分のことだけしか考えていなかったこと、青おにの願いには、自分のことが入っていないこと、人間に認めてもらうためのやり方が良くなかったこと、青おにのことを大切にしていなかったことなどに気づかせたい。
終末	3. 学習のまとめ 振り返り	○友達とずっと仲良くするために大切なこと。 ・自分の思いも友達の思いも大切にすることが大事。 ・行動するときは深く考えることも大事。	※友達とのよりよい関係には、自分の思いも友達の思いも大切にすることが大事であるということに気づき、友達とのよりよい関係を築こうとする。

話し合いのポイント
(レベルアップ)
・なんでそう思ったの？
・理由を教えて。
・わたしは、少しちがう考えだよ
・ぼくも、同じ考えだよ
・〇〇さんの意見、とてもいいと思う
その理由はね・・・



(3) 学びのある授業にするための視点

自分が悪者になってまで赤おにの願いを叶えたかった青おにの気持ちと、青おにからの張り紙を見て泣いている赤おにの気持ちを中心発問として話し合うことで、児童が主体的に道徳的価値に迫ることができる考えた。その後、赤おにの願いを叶えるために自分が悪者になり、結果的に離れてしまった青おにの行動を振り返り、「赤おにの人間と仲良くなりたいという願いは叶ったし、青おにの赤おにの願いを叶えたいという願いも叶ったよ。めでたしめでたしじゃない？」と問い返す。これらの対話活動を通して、よりよい友達関係には自分も友達も大切にすることが大事であり、どちらか一方だけではなく、双方向の信頼や思いが大切であることに気づくことをねらい実践した。

(4) 発問の精選・工夫

検証授業前半（12月）の授業実践において、登場人物の心情理解や教材がねらう道徳的価値の理解を児童に求めるあまり、授業前段において道徳的価値への方向付けや教材の内容把握に時間をかけてしまった。そのため、本来授業でねらっていた児童間での意見の交流の時間や、問い返しからの考えを深める時間などが少なくなった。この反省を受けて、検証授業後半（1月）の授業実践では心情や内容把握に関する発問を精選し、より道徳的価値の自覚につながる発問や、ゆさぶりの発問を準備することで、児童が道徳的価値に向き合う時間を確保した。（資料4）

12月12日実施『ぼくのおべんとう』東京書籍 【伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度】 ○「ぼく」が考えている、お弁当の良さって何だろう ○日本の文化であるお弁当に対して周りの反応はどうだったのかな。 ◎どんな気持ちで、「ぼく」はジョンにおせんべいを勧めたのだろうか ○おせんべいを食べたジョンは、どんな気持ちの変化があったのかな。 ○なんでジョンに「良さ」が伝わったのだろうか	1月23日実施『泣いた赤おに』光文書院【友情・信頼】 ○赤おには、何を願っていたのかな。 ○なぜ青おには、自分が悪者になる提案をしたのだろう。 ●赤おにの願いも青おにの願いも叶ったよ。めでたしめでたしじゃない？ ◎青おにからのはり紙を読んだときの赤おにのなみだには、どんな思いがつまっているのかな。 ●青おにの行動は、赤おにの願いを叶えるためのものなのだけれど、二人のためには本当によかったのだろうか。
---	---

資料4 教師の発問の変遷(1) ※発問の種類（○発問●ゆさぶりの発問◎主発問）

また、「泣いたあかおに」の検証授業は、発問の順番や内容を変えながら、複数のクラスで実践した。本検証前に他クラスで行った授業では、何を考えたら良いのかわからず、困惑する児童がいた。その理由として以下のような発問や授業展開への課題が見られた。

- ①発問の順番・語彙が児童の思考に沿っていない
- ②心情を問う際の登場人物の視点がわかりにくい
- ③「どうしたらよかったのだろう」など問題の解決方法を問う（方法論を求める）

そのため、本授業では、児童の思考の流れに即して発問を構成し、理由ではなく心情を問う発問や本時でねらう道徳的価値（友達とのよりよい関係）について直接問う発問へと変更した。

1月15日実施『泣いた赤おに』光文書院【友情・信頼】 ○赤おにと青おにの願いは。 ◎人間と仲良くなれたのに、赤おにが青おにの張り紙を見て泣いたのはなぜ。 ●赤おにの願いも青おにの願いも叶ったよ。めでたしめでたしじゃない？ ●どうしたらよかったんだろう。 ●でも、友達とのよい関係には、相手のことを大事にすることが大切なのでは。	1月23日実施『泣いた赤おに』光文書院【友情・信頼】 ○赤おには、何を願っていたのかな。 ○なぜ青おには、自分が悪者になる提案をしたのだろう。 ●赤おにの願いも青おにの願いも叶ったよ。めでたしめでたしじゃない？ ◎青おにからのはり紙を読んだときの赤おにのなみだには、どんな思いがつまっているのかな。 ●友達と仲良くするために、何が大切なのかな。 ●赤おにと青おにには何が足りなかったんだろう。
---	---

資料5 教師の発問の変遷(2)

(5) 検証の視点

ア 青おにからの張り紙を見て泣いている赤おにの気持ちを中心発問として話し合うことが、児童が主体的に道徳的価値に迫るために有効だったか。

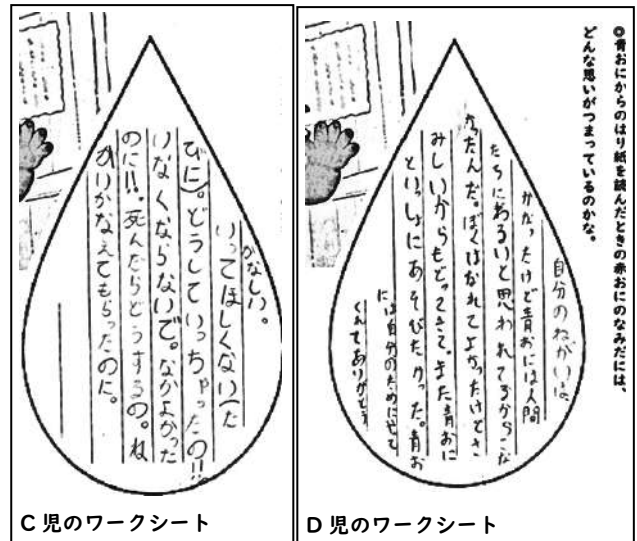
イ 問い返しやゆさぶりの発問によって、児童の思考の深まりが見られたか。

ウ 対話的な活動や教師のファシリテーションは、「子ども達を触発し、発言を促進したり整理したりしながら、児童の思考を広げてなおかつ深めるといふもの」¹⁶となっていたか。

(6) 授業実践の結果

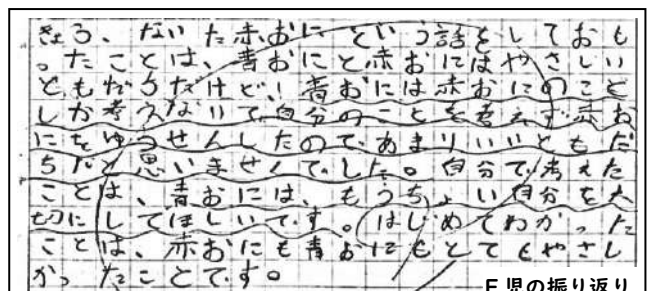
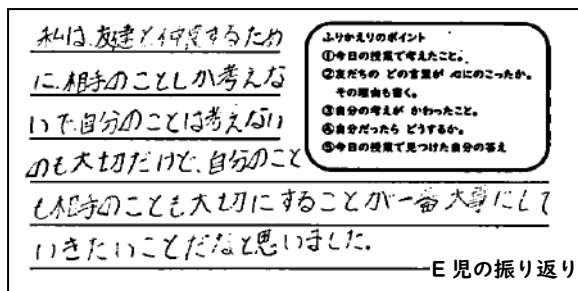
① 児童のワークシートから（検証の視点-A）

中心発問では赤おにの心情を深く考えることをねらい、涙の形をしたワークシートに書く活動を行った。「青おにからのほり紙を読んだときの赤おにのなみだには、どんな思いが詰まっているのかな。」と理由ではなく心情を問うたこと（資料5）により、ほとんどの児童がC児のように、赤おにの心情を自分事として書くことができた。（資料1主一②）また、D児の「感謝」の気持ちのように、「悲しさ」や「後悔」、「情けなさ」など、多様な心情を考えることができた。そのため、その後の話し合い活動において、各自が自分の意見をもとに交流を行った。



資料6 「泣いたあかおに」児童のワークシート

② 児童の振り返りから（検証の視点-A）



資料7 「泣いたあかおに」児童の振り返り

本実践では、友達とのよりよい関係には、自分の思いも友達の思いも大切にするのが大事であるということに気づくことをねらった。E児は「自分のことも相手のことも大切にするのが一番大事にしていきたいことだと思いました。」と本時でねらう道徳的価値についての記述が見られた。また、F児の「青おにと赤おには優しい友達だけど、青おには赤おにのことしか考えないで、自分のことを考えず赤おにをゆうせんしたのであまりいい友達とは思いませんでした。自分で考えたことは、青おにはもうちょい自分を大切にしてほしいです。」というように、赤おにと青おにの友達関係について批判的な見方をする記述を行う児童もいた。

③ 授業展開から（検証の視点-I・ウ）

資料8は、『泣いたあかおに』の授業実践（1/15）での児童と授業者のやりとりである。このやりとりの前に「青おにからのほり紙を読んだときの赤おにのなみだには、どんな思いが詰まっているのかな。」という中心発問で、児童は赤おにの後悔や悲しみ、反省の気持ち等を話し合っている。その後、授業者が「T①：赤おにと青おにの願いは叶っているよ。めでたしめでたしじゃない。」「T②：青おには自分が悪者になって、赤おにの願いを叶えたんだよね。これって思いやりに見えるけど、本当に赤おにを幸せにしたこと？」と児童に問い返した。その結果、それまでは青おにの行動について「友情ゆえの優しさ」という理解に留まっていたであろう児童の思考がゆさぶられ、「青おにの赤おにに対する献身」や「青おにの覚悟」など様々な意見が出たその後、T⑥・T⑦における発問では、親切や思いやりなどのこれまでの学習において児童が獲得してきた道徳的価値である「人との関係をよくするためには『相手のこと』を考えることが当たり前である」という既

存の価値観をゆさぶった。その結果児童から「S3：自分のことも考えないと、自分はこれからどうするのか。」や「S7：青おには、自分のことも先のことも相手のことも考えたらって言えば。」などの発言があった。

この授業展開を受けて、1/23の本検証授業では、「T①：友達とずっと仲良くするためにどんなことが大切なんだろう。」（資料9）と、より道徳的価値に迫ったゆさぶりの発問へと変更した（資料5）。その結果、児童から「友達とのよりよい関係について、『自分のこと』や『先のこと』を考えることも必要」という発言が早い段階で出された（資料9）。

(7) 考察

本実践は、児童から「(友達との良い関係を築くためには) 自分のこと・相手のこと・先のことを考える」という言葉を教師が引き出すための展開となっていた。「T⑤：青おにとって、赤おにのことは大事にしたけど、自分のことは大事にした?」「T⑧：自分のことも考えた方がいいね。あとは?」

（資料8）という授業者の発言は、まさしく教師の意図する言葉を児童から引き出そうと誘導している。その結果、児童から上記の言葉が引き出され、ねらいは達成できたように見える。しかし、言葉が出されたことで授業者が安心し、そこからの展開において、道徳的価値について議論することなく対話活動は終了した。そのため、児童にとっては実感を伴わない、言語上の理解に留まった可能性がある。ファシリテーターとして児童の意見を受け止め、その発言から次の展開へつなげることが不十分であった。片山・若松（2019）は、「教師主導の授業から『子ども主体』の授業へ」質的転換を行うため、授業者の発言を極力減らした授業ファシリテーションを提案している。しかし本実践のように、授業者が授業のねらいを他教科と同様に達成目標としてせまくとらえ、ねらいに迫る言葉を引き出すことにとらわれてしまうと、教師主導の誘導的な授業展開に陥ることが考えられる。「子ども主体」の「学びのある」道徳授業を行うためには、授業者が緩やかにねらいを持ち、子ども達の様々なつぶやきや発言をしっかりと受け止めた上で問い返しやゆさぶりへつなげることが大切になってくると考える。

T①：赤おにと青おにの願いは叶っているよ。めでたしめでたしじゃない。

S1：最後泣いているから、ハッピーというわけじゃないんじゃない。

（中略）

T②：そうだね。青おには自分が悪者になって、赤おにの願いを叶えたんだよね。これって思いやりに見えるけど、本当に赤おにを幸せにしたこと?

S2：うん。ちょっといやになった。

S3：でも青おには悪くない。赤おにのためにやったから。

T③：赤おに泣いてるよ。

S4：青おには、最初から赤おにが泣くことを分かっていたはずだよ。

S5：青おには、その覚悟があったんだよ。

T④：赤おにがこんなに泣くことは、青おにの願いかな。

S6：もしかしたら、青おには悪気がなかったかもしれない

T⑤：青おにとって、赤おにのことは大事にしたけど、自分のことは大事にした?

S3：大事にしていない。自分のことから大事にしよう。

T⑥：今まで勉強してきたのは、「心と心のあくしゅ」とかでも、思いやりや親切って、相手のことを考えるのが大事だよって言われてきたよね。

S3：自分のことをできて、ひとのことをやるって。家でそう言われてる。

T⑦：もちろん、思いやりや親切っていうのは相手の気持ちや状況を考えることってすごく大事なんだけど、赤おにのことで考えることっていいの。

S3：自分のことも考えないと、自分はこれからどうするのか。青おに旅に出て、赤おに泣いてるでしょう。そしたら悲しくなる。(赤おにを)不幸に陥れてる。だからどうするか、これからのことを考えないといけない。

S2：自分のことを考えれば良かったって、青おににも言えいいんじゃない。

S6：もしかしたら青おにもこんなことをしたくなかったけど。でも、仕方なかったんじゃないの。

T⑧：自分のことも考えた方がいいね。あとは?

S4：赤おににも先のことを考えた方がいいって伝えるかな。

S3：あと、人のこと。

S7：青おには、自分のことも先のことも相手のことも考えたらって言えば。

資料8 『泣いたあかおに』(1/15) 授業でのやりとりの抜粋

T①：友達とずっと仲良くするためにどんなことが大切なんだろう。何を考えれば良かったのかな。

S1：勇気。自分から人間のところへ行く勇気が足りなかった。

S2：人間と仲良くなりたいなしか考えていなかったんじゃない。

S3：後のことも考えてなかった。

T②：後のことも考えないといけないかもね。青おに君ってどんな人。

S4：本当は優しい。友達思い。

S5：友達のことしか考えていない。自分のことも優先したらよかった。

T③：友達と仲良くするために、お友達のことで考えるのってどう。

S3：自分の意見を言えなくなってしまうかも。

T④：じゃあ、自分のことで考えるのは。赤おにみたいに。

S5：それはだめ。嫌われちゃう。自分勝手。

S6：両方考える。友達のことも考えるし、自分のことも考える。

資料9 『泣いたあかおに』(1/23) 授業でのやりとりの抜粋

VI 研究の成果と課題

1 成果

- (1) テーマ追求型の授業において、教師の「問い返し」や「ゆさぶりの発問」等を適切に行うことによって、児童が主体的に授業に参加し、これまでの自分の経験や、見方・考え方を働かせながら登場人物の気持ちや考えの理由などについて話し合うことができた。
- (2) 授業者が教材を分析し発問を精選することで、教師主導の誘導的な授業展開から対話を通してクラス全体に共有する授業展開へと転換し、児童が自分事として考えを深めることができた。
- (3) 「学びのある」道徳科の授業とは何かを考え、ねらいを設定し、発問や授業展開の工夫を重ねることで、「道徳的価値を教える」ことに注力していた従来の授業観から、「道徳的価値の意義を児童が発見し話し合う」ことを重視する授業へ、教師の授業観の転換を図ることができた。

2 課題

- (1) 授業実践において、授業者がねらいの幅を狭くとらえてしまうと、ねらいに迫る言葉を児童から引き出すことを授業の目的とした、誘導的な授業展開に陥ってしまうことが課題である。
- (2) 授業の交流場面において、児童が他者の意見に対して理由（根拠）を示しながら道徳的価値について吟味することや双方向的な意見の交流を行うことが不十分であった。

VII 終わりに

従来の「付度道徳」からの脱却を目指して、教師の授業観の転換を計ってきたが、実際は教師が目指すねらいへと児童を誘導する授業となった。その原因は、「道徳的価値についてのよりよい・より正しい考えを（私は知っていて、それを児童に）発見させ、納得させなければならない」という教師としての思い込みだったのではないかと。本当の「学びのある」道徳科の授業をなすために必要なことは、そういった教師としての思い込みを捨てて、教材から道徳的価値を児童と一緒に発見したり、面白がったりすることなのかもしれない。今後、授業実践の場において、児童が自分の考えや思いを安心して表出することができる支持的風土の醸成を学級経営の中軸に位置づけ、「子ども主体」の「学びのある」道徳科の授業研究をさらに深めていきたい。

参考・参照・引用文献

-
- | | |
|---|---------|
| 1 文部科学省, 小学校指導要領解説 特別の教科道徳編 第2章 道徳教育の目標. p16 | 平成 29 年 |
| 2 高宮 正貴, 価値観を広げる道徳授業作り. : (株) 北大路書房. p61 | 2020 年 |
| 3 上地 完治, 学びのある道徳授業へ. : 研修会資料 (私家版). p1 | 2023 年 |
| 4 文部科学省, 小学校指導要領解説 特別の教科道徳編 第2章 道徳教育の目標. p18 | 平成 29 年 |
| 5 上地 完治, 道徳授業における話し合いの意義. : 研修会資料 (私家版) p1 | 2023 年 |
| 6 上地 完治, 学びのある道徳授業へ. : 研修会資料 (私家版) p1 | 2023 年 |
| 7 道徳授業の課題としてあげられる「読み物教材における登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」。他者の気持ちを理解することとは道徳にとって重要だが、わかりきった心情について問うことが問題であると上地は述べている。 | |
| 8 「授業のねらいとされる価値を子ども達に伝達し、その価値の内面化を図るという道徳授業の方法論」教材の登場人物が望ましい価値を知る手がかりとなるため、資料は学習者が共感しやすいよう単純な物語展開であることが一般的となっている。 | |
| 9 上地 完治, 道徳授業を「学びの場」へ. : 九州教育学会研究紀要 第 47 巻. p26 | 2019 年 |
| 10 上地 完治, 道徳授業における話し合いの意義. : 研修会資料 (私家版). p2 | 2023 年 |
| 11 上地 完治, 学びのある道徳授業へ. : 研修会資料 (私家版). p1 | 2023 年 |
| 12 永田 繁雄, 道徳教育No.769「教師が作る問い、子どもが作る問い」 p 6-9 | 2022 年 |
| 13 上地 完治, 道徳授業を「学びの場」へ. : 九州教育学会研究紀要 第 47 巻. p29 | 2019 年 |
| 14 片山 紀子・若松 俊介, 授業ファシリテーション入門. : 株式会社ジグアイ社 p 29-35 | 2019 年 |
| 15 ちょん せいこ, 教職研修No.528「学校でこんな時に使える実践ファシリテーション技術」: 教育開発研究所. p28 | 2016 年 |
| 16 片山 紀子・若松 俊介, 授業ファシリテーション入門. : 株式会社ジグアイ社. p 29-35. | 2019 年 |