

「考え、議論する」道徳の実践に向けた発問の工夫

総合支援部小中学校支援課 長期研修員 大森 友希

1 主題設定の理由

文部科学省（2018a）は、「生きる力」の育成を目指し、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするため」に、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を推進すること」を求めている。「特別の教科道徳」（以下「道徳科」という。）では、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、議論する」道徳が、「主体的・対話的で深い学び」の実現となる。

「考え、議論する」道徳のためには、教材の提示、発問、板書、話し合いなど様々な指導方法の工夫が必要となるが、中でも授業の要となる発問が重要であると考えた。文部科学省（2018b）も、発問は児童の思考や話し合いを深める上で重要だと示している。授業における発問は、児童の実態、教材等に応じて、考えさせたい課題や発問の仕方が変わる。特に道徳科の授業は他の教科に比べ、児童のこれまでの生活体験や周囲の環境が大きく影響するため、適切な発問を考えることが難しい。道徳科では、児童が自分自身との関わりの中で考え、多面的・多角的な見方ができるような発問が大切になる。しかし、これまで発問が児童の実態に合っておらず、児童が自分自身の問題として道徳的価値を考えることができないことがあった。また、授業者の道徳的価値の捉えが一面的であったために、授業者が捉えた道徳的価値を押し付けるような発問をしてしまうこともあった。そのため道徳科では、教材分析や児童の実態把握だけでなく、授業者が多面的・多角的に道徳的価値を捉えておくことが必要となる。

赤堀（2017）は、「考え、議論する」道徳を実現するためには、「子どものよさや課題を明らかにして、授業で何を考えさせたいのか、その方針を焦点化する『明確な指導観』を確立することがなによりも重要」と述べている。そして指導観を、ねらいや指導内容についての授業者の捉え方などを示す価値観、授業者の価値観に関連する児童のこれまでの学習状況や実態やそれに基づいた授業者の願いなどを示す児童観、使用する教材の特質やそれを生かす具体的な活用方法などを示す教材観の三つの観としている。発問はこの「明確な指導観」があって成り立つものと考える。

そこで、本研究では、「考え、議論する」道徳の実践に向けて、指導観を明確にするためのシートを作成し、発問を作成するための考え方とその有用性を児童の表れから分析、検証することとした。

2 研究の目的

「考え、議論する」道徳の実践に向けて、指導観を明確にするために、「価値観を深めるシート」を作成し、発問を作成するための考え方を提案する。

3 研究の方法

- (1) 文部科学省 (2018b) から本研究における「考え、議論する」児童の姿を明らかにする。
- (2) 授業者の指導観を明確にするために作成した「価値観を深めるシート」を活用して、発問を考え、授業を構想する。
- (3) 研究協力校第6学年A組 (29人) 及びB組 (29人) を対象に授業を実践する。
- (4) 「考え、議論する」児童の姿が見られたか、授業記録や実践前後の質問紙調査の結果から分析し、授業者の意識調査から発問の考え方の有用性を検証する。

4 研究の内容

(1) 本研究における「考え、議論する」児童の姿

文部科学省 (2018b) は道徳科の目標を「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」と示している。これを参考に、本研究で目指す「考え、議論する」道徳のイメージを示す (図1)。

「考え、議論する」道徳において、児童は様々な道徳的課題を自分自身との関わりの中で考えながら、他者との話し合いを通して、自己の生き方についての考えを深めていく。

「自分自身との関わりの中で考える」とは、「自分だったら」と自分に置き換えたり、「あの時は」と自分の経験を振り返ったりしながら道徳的価値について主体的に考える姿である。

「他者との話し合いを通して」において、児童は自分とは違う相手の感じ方や考え方を知り、自分とは異なる見方や考え方を理解しようとする。道徳的

価値を様々な視点から捉え、多面的・多角的な見方へと発展することが期待される。

「自己の生き方についての考えを深めていく」では、このような過程を通して、道徳的価値の捉えが変わったり深まったりし、次に出会う道徳的課題に対して、よりよい判断ができるようになる姿を目指している。

そこで、本研究における「考え、議論する」児童の姿を以下のようにする。

表1 本研究における「考え、議論する」児童の姿

- ・道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができる児童
- ・話し合いを通して、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展できる児童
- ・自分の生活やこれからの生き方について考えることができる児童

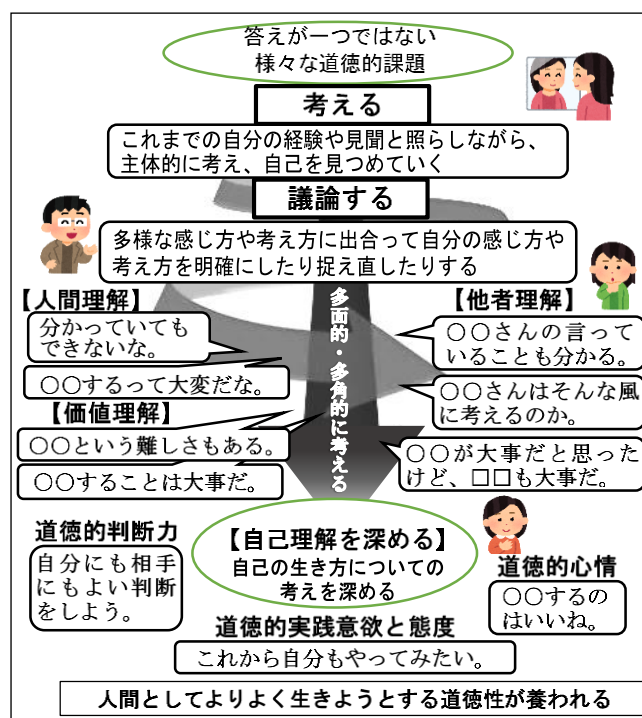


図1 「考え、議論する」道徳のイメージ

「自己の生き方についての考えを深めていく」では、このような過程を通して、道徳的価値の捉えが変わったり深まったりし、次に出会う道徳的課題に対して、よりよい判断ができるようになる姿を目指している。

そこで、本研究における「考え、議論する」児童の姿を以下のようにする。

表1 本研究における「考え、議論する」児童の姿

- ・道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができる児童
- ・話し合いを通して、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展できる児童
- ・自分の生活やこれからの生き方について考えることができる児童

(2) 発問を作成するための考え方

渡邊（2013）は、授業における主な発問を中心発問、基本発問、補助発問の三つに区分している（表2）。ねらいを達成するためには、三つの発問を効果的に使うことが重要である。文部科学省

表2 発問の区分

発問の区分	内 容
中心発問	ねらいを達成するための授業における中心的な問い掛け。
基本発問	学習指導過程の骨組みとなる問い掛け。中心発問を導き出すための基本となる問い掛け。
補助発問	必要に応じて付け加えられる問い掛け。ねらいを達成するための揺さぶる問い掛け。

（2018b）は、授業のねらいに深く関わる中心発問をまず考え、次にそれを生かすための基本発問、補助発問と考える手順が、ねらいを達成するために有効な場合が多いと示している。そこで、本研究でも、まず中心発問を考え、次に基本発問、補助発問と考える。なお、本実践は読み物教材（以下「教材」とする。）を用いて行う。

ア 中心発問を考えるための工夫

(7) 「価値観を深めるシート」の作成

中心発問を考えるためには、児童の実態を適切に把握すること、表れや発言を多様に予想すること、価値理解を基に教材を多様に捉えることなど、指導観を明確にする必要がある。永田（2014a）は、指導観の中核ともいえる価値観を深めることの大切さを述べている。

「価値観を深める」とは、道徳的価値の理解を深め、多面的・多角的に捉えることができるようにすることである。価値観を深めることで、授業者は多様な視点で、教材を分析したり児童を捉えたりすることができ、教材観、児童観が深まり、指導観を明確にすることにつながると考える。

永田（2014a）は、価値観を多面的な切り口で捉えるために、四つの視点で整理し、3次元の立体的な図で示した（図

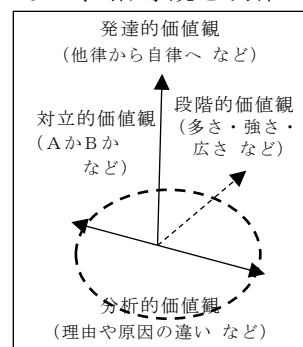


図2 道徳的価値観を立体的に描く試み（一つのイメージ）

2）。四つの視点を参考に、「発達の価値観」を「内面の変化」、「段階的価値観」を「外面の変化」、「対立的価値観」を「対立する価値」、「分析的価値観」を「分析する価値・価値のつながり」という四つの視点で捉えた。四つの視点は互いに関連しているため、立体的な図で表すことが適切であるが、あえて平面にすることでそれぞれの視点から授業者が価値観を書き出せるように、「価値観を深めるシート」を作成した。

(4) 「価値観を深めるシート」の活用

教材を読む前に、文部科学省（2018b）の「第3章 道徳科の内容」を参考に、授業者が自分の経験や見聞と照らしながら、本シートに沿って、道徳的価値を四つの視点で捉え直していく。先に教材を読んでしまうと、道徳的価値を多様に捉えられていないために、教材の見方や児童の表れの予想が一面的になってしまったり、価値理解が偏ってしまったりすることが考えられる。図3は、教材を読む前の内容項目「親切、思いやり」における「価値観を深めるシート」の活用例である。

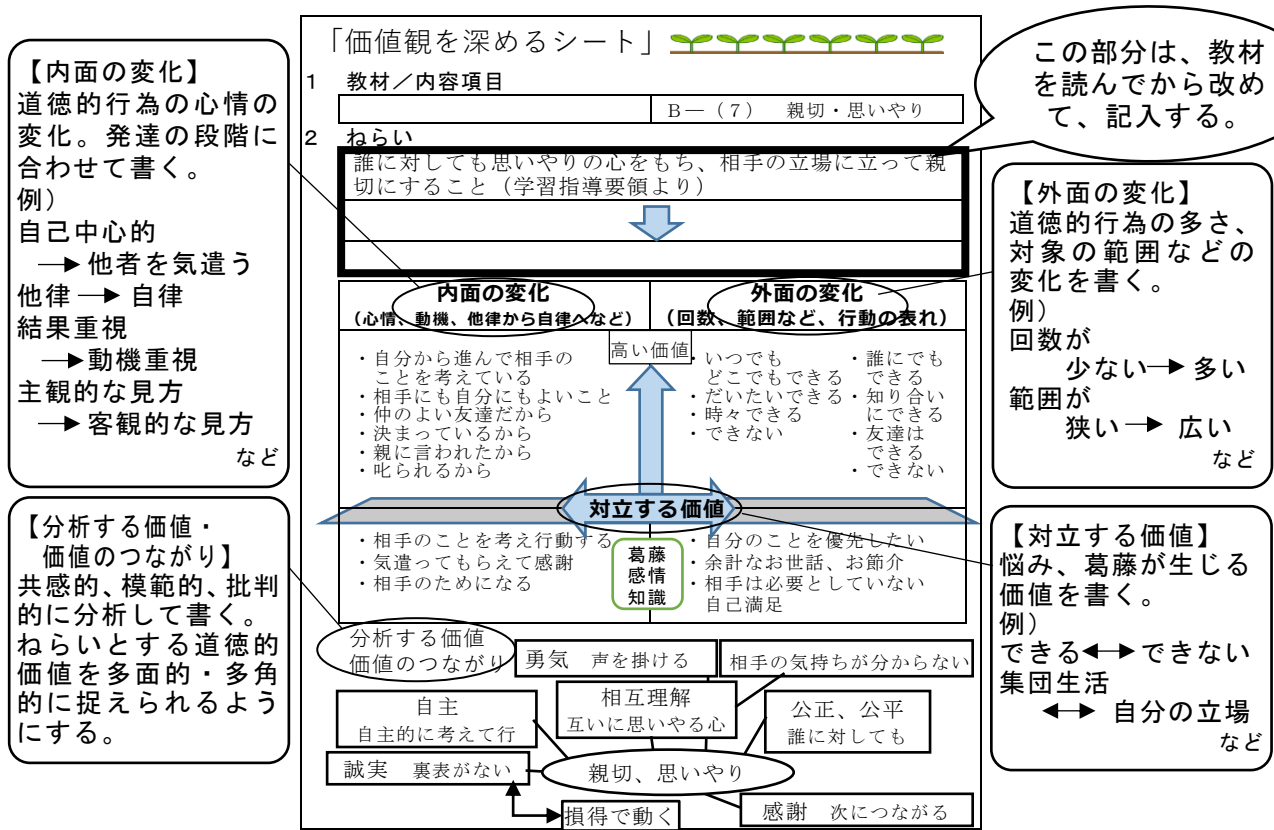


図3 「価値観を深めるシート」の記入例 教材を読む前

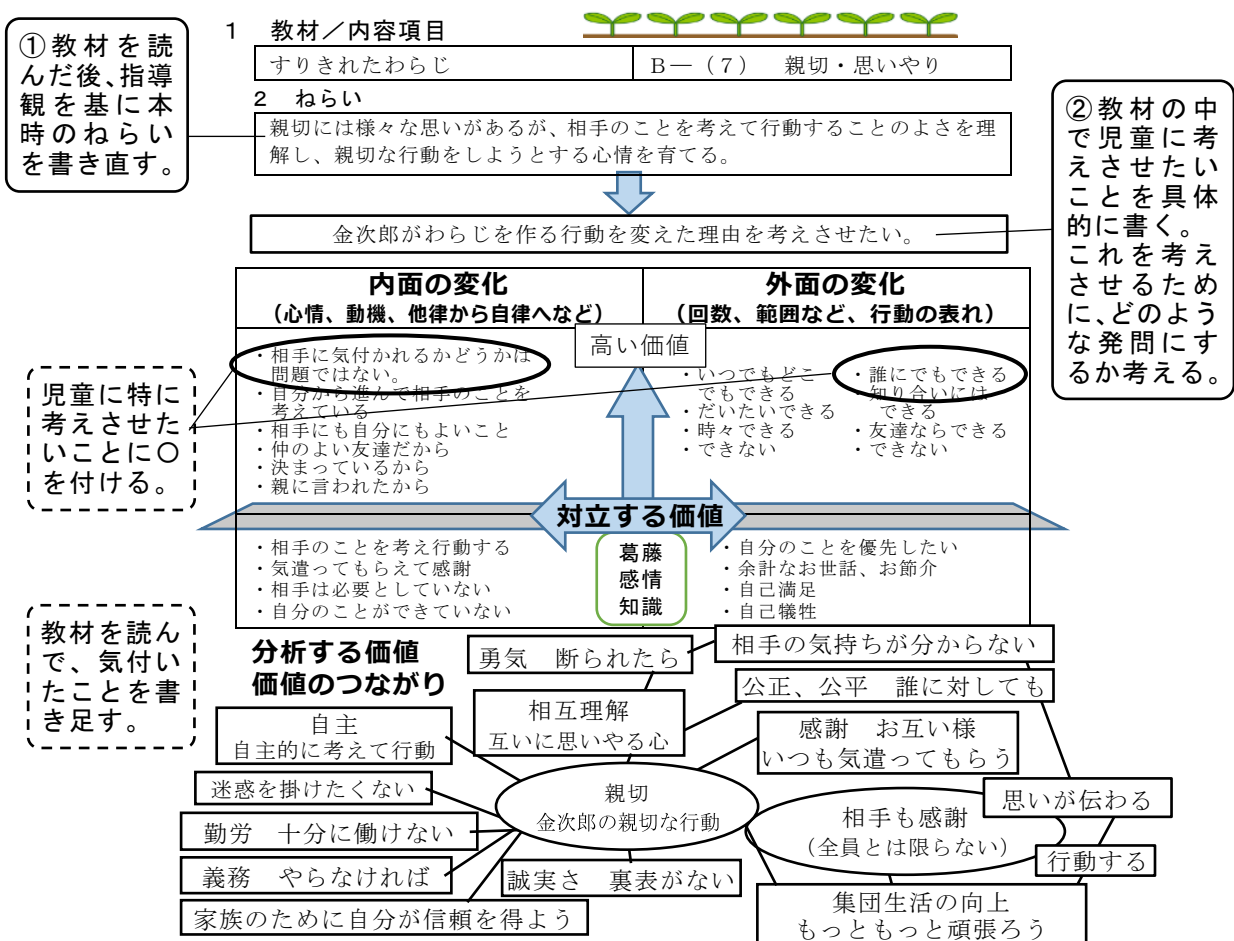


図4 「価値観を深めるシート」の記入例 教材を読んだ後

次に、教材を読み、具体的な場面を通して考えることで、新たに見えてきた道徳的価値の捉えを追記する。図4は、教材「すりきれたわらじ」を読んだ後に追記した「価値観を深めるシート」である。このように四つの視点で捉えることで、児童の行動の表れといった外面の変化だけでなく、内面の変化も考えていくことができ、児童の思考を多様に予想することができる。また、「対立する価値」では、「自己犠牲を伴ってまで、他者を思いやり、親切にすべきか」といった道徳的行為の課題も考えることができる。四つの視点で価値観を捉え直した後、児童に何を考えさせたいのか、どのような道徳性を育てたいのか、ねらいを明確にする(図4①)。そして、ねらいを達成するために考えさせたい教材の具体的内容を選び(図4②)、その内容をどのように問うことが有効かを考えることで、中心発問が決まる。永田(2014b)は、「発問の大きさ」を区分し、問い掛ける対象の大きさを意識することで、授業が活性化すると述べている(図5)。そこで、どのように問うかを考える際、教材を分類し、「発問の大きさ」との関係性から考えることとした。

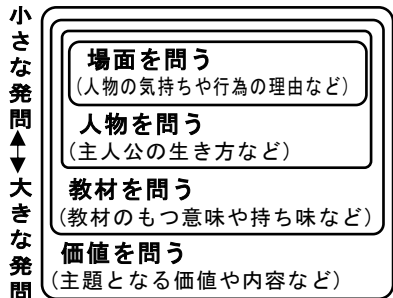


図5 発問の大きさの4区分

(ウ) 教材の分類

検定教科書『かがやけみらい6年』（学校図書）を用いて、教材の分類を行った(図6)。これは、登場人物の心情または行動に変容があるものと、ないものを分類している。この分類は、登場人物の誰を中心に考えるのか、行動を考えるのか、心情を考えるのかなどによって変わるため、一例として示す。

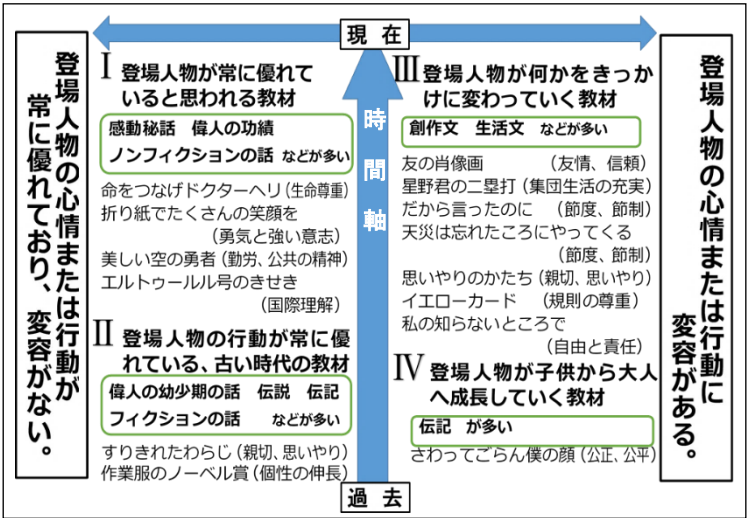


図6 教材の分類（例）

また、教材によっては、経験や見聞の違いから児童の馴染みややすさや親しみやすさが変わる。特に、時代背景の古い教材は、自我関与しにくいことが予想されるため、授業者が映像で示したり説明を加えたりするなど、手立てを講じる必要がある。そこで、心情または行動の変容を基に分類したものに時間軸を組み合わせた。

(エ) 教材の分類と「発問の大きさ」の関係性

図6のIやIIのような「登場人物の心情または行動が常に優れており、変容がない」と感じる教材は、場面を問う発問ではなく、道徳的価値や教材、人物を問う、より大きな発問の方がねらいを達成するのに有効だと考える。なぜなら、児童は心情または行動が常に優れている登場人物を多様に捉えることが難しいことが多く、場面を問う発問では、児童から多様な意見を引き出しにくいと考えたからである。

それに対して図6のⅢのような「登場人物が何かをきっかけに変わっていく教材」は、登場人物が変わるきっかけとなる場面を問うことがねらいを達成するのに有効だと考える。なぜなら、登場人物の悩みや迷い、葛藤は身近で自我関与しやすいことが多いからである。図6のⅣのような「登場人物が子供から大人へ成長していく教材」は、時代背景や当時の状況などの違いはあるが、悩みや葛藤は今の児童と共通するものがある。そこで、児童が今の自分と照らして考えることができるように導入を工夫し、登場人物が変わるきっかけとなる場面を問うことが有効だと考える。

このように、中心発問は、「価値観を深めるシート」を基に指導観を明確にし、教材の分類と発問の大きさを関連付けて考える。

イ 基本発問を考えるための工夫

基本発問は、展開の基本となる発問である。そこで、盛岡市立河北小学校（2017）を参考に、学習指導過程を「気付く」「深める」「見つめる」「まとめる」の4段階に分けた。それぞれの段階で表3の留意点を押さえて基本発問を考える。

ウ 補助発問を考えるための工夫

補助発問は、「深める」段階で、児童の話し合いに応じて、ねらいを達成するための揺さぶる問い掛けである。「価値観を深めるシート」を基に、児童の多様な表れを予想し、補助発問を考えることは、児童が多様な感じ方に出合い、自分の感じ方や考え方を明確にしたり捉え直したりするた

めに、大切となる。遠山ら（2017）を参考に「よい話し合い」の特徴をまとめた（表4）。A～Gの特徴が表れるように補助発

問を考える。たとえば、主張に対して共感する発言が続くようであれば、「どうしてそう思うの」や「〇〇のときはそうならないよ」など疑問点や矛盾点を問う発問をしたり、批判的な意見をもっている児童を意図的に指名したりすることなどが考えられる。

(3) 授業実践例

上記のような発問を考えるための工夫をし、授業を実践した。

実践Ⅰ 教材「すりきれたわらじ」 内容項目「親切、思いやり」

実施時期 2018年6月19日 第6学年 学級A第3校時 学級B第4校時

表3 基本発問を考えるための留意点

段階	基本発問の留意点と発問例
導入 気付く	・児童の「考えたい」や「どうしてだろう」という思いを生む発問をする。 ・マイナスなことを言う発問は控え、児童の発言しやすい発問を心掛ける。 例) 〇〇してよかったことはありますか。〇〇するとき、どんな気持ちですか。
展開 深める 見つめる	・ねらいを達成するため、中心発問に合わせて、必要に応じて一つか二つ入れる。 ・これまでの自分を振り返って考えられるような発問を入れる。 ・児童の変容を見るために、「気付く」と同じ基本発問を行うこともある。 例) これまでの自分を振り返って考えて下さい。〇〇をどう思いますか。
終末 まとめる	(基本発問はしないが、授業者の体験や願い、新聞等のメディアで取り上げられている問題などを話す。)

表4 「よい話し合い」の特徴と例

話し合いの特徴	発言例と様子
A 自分の考えを述べる（主張）	「〇〇だと思った」
B 他者の考えに賛同する（共感）	「〇〇に似ていて」「〇〇に賛成」
C 疑問を発する（疑問）	「どうして」「それよく分からない」
D 批判をする（批判）	「私と違って」「〇〇じゃ△△になるよ」
E 交代しながら意見を述べ合う	互いの考えを聞き合いながら、話し合いを進めている様子
F 遠慮せずに発言する	
G じっくり答えを探そうとする	

ア 実践Ⅰにおける中心発問の検討

研究協力校 6 年部の教員 4 人（以下「協力教員」という。）とともに、ねらいを達成するために「金次郎がわらじを作る行動を変えた理由を考えさせたい」（図 4 ②）と思い、中心発問を考えた。本教材は、12 才の二宮金次郎が病気の父親に代わって堤防補修の作業に加わり、裸足で作業している村人のために 1 回目は新しいわらじを作って配り、2 回目は破損したわらじを修理してあちこちに置いたという話である。

最初は、金次郎の行動に「変容がある」ことに着目し、「わらじを修理しているとき、どのようなことを思っているだろうか」「わらじをあちこちに置いたのはどのような思いからだろうか」など、場面を問う発問を考えた。

次に、それぞれの協力教員が考えた「価値観を深めるシート」を基に、親切について話し合った。すると、「お節介になることがある」「断ったとしても、親切にされるとうれしくなる」「余計だと思っても相手のことを考えて受け入れることがある」など、「親切」という道徳的価値についての多様な意見が出た。そして、親切には、様々な行動があるが、「相手への思いやりが行動となったものが親切」と捉えることで、「金次郎の行動には、どれも相手への思いやりがある」と考えるようになった。このように、「価値観を深めるシート」を活用したことで、教材の捉えが変化した。そこで、心情に「変容がない」ことに着目し、「親切とは何だろうか」「金次郎はどのような人だろうか」「金次郎の行動で親切なのはどれだろうか」など、道徳的価値や人物、教材を問う、より大きな発問も考え出された。

授業者が着目する視点により、教材の分類や発問の大きさが変わるため、学級 A では、行動に着目して検討された「場面を問う発問」、学級 B では、心情に着目して検討された「教材を問う発問」で授業を行うことにした（表 5）。中心発問を変えた二つの授業の児童の表れを比べることで、価値観を深めることの重要性と、教材の分類と発問の大きさの関係性を示すことができると考えた。なお、学級 A と学級 B は同じ学校の 6 年生であり、児童の実態に大きな差はないと考える。

表 5 中心発問を変えた二つの発問

段階	発 問	発問の意図
気付く	事前のアンケートから、みなさんが、親切についてどんなことを思っているのかをまとめました。	「親切」についてそれぞれ感じ方が違うことを意識させる。「親切」について自分の捉えを自覚させるための発問。
深める	学級 A 基本発問 新しくわらじを作って、村人に配ったとき、金次郎はどんなことを思っていますか。 中心発問 2 回目にわらじを修理してあちこちに置いたときはどんなことを思っていますか。	二つの場面で、金次郎が行動を変えたときの思いを想像することで、相手の立場に立つとはどのようなことかを考えるための発問。
	学級 B 中心発問 みなさんは、親切を「優しさ」と考えている人が多かったです。では、金次郎の行動で、親切だと思った行動はありますか。	教材に含まれている金次郎の行動（具体）を通して、「親切」とはどのようなことかを考えるための発問。
め見つける	親切とは、どんなことだと思いますか。	自分自身と向き合いながら「親切」について考えるための発問。

イ 実践Ⅰにおける発問の有用性の検証

「考え、議論する」児童の見取りの視点を設定し、児童の発言やワークシートの記述を分析、検証することで、発問の有用性を示す。

(7) 児童の見取りの視点

文部科学省（2018b）の「第5章 道徳科の評価」を参考に、「考え、議論する」児童の姿（表1）における児童の見取りの視点を設定した（表6）。

表6 本研究における児童の見取りの視点

「考え、議論する」児童の姿（表1）の例	実践Ⅰにおける分析基準の発言例
【道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めている児童】	
・教材の登場人物を自分に置き換えて考え、自分なりに具体的にイメージして理解しようとしている児童	自分だったら… 私が親切にしたとき あの時は、〇〇だったな
・今までの自分自身を振り返り、自らの行動や考えを見直していることがうかがえる児童	これまでは〇〇だったから、 考えてみたら、 今までは〇〇と思っていたけど、
・道徳的な問題に対して自己のとり得る行動を他者と議論する中で道徳的価値の理解を更に深めている児童	自分のことよりも 相手の気持ちを考えて 誰に対しても たくさんの人に
・道徳的価値を実現することの難しさを自分のこととして捉え、考えようとしている児童	気を使わせてしまう 相手の気持ちが分からない 親切のつもりでも、相手にとっては迷惑かもしれない
【一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている児童】	
・道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉え考えようとしている児童	感謝の気持ちがある 自分ができないからやっている 迷惑を掛けている気持ちがある
・自分と違う立場や感じ方、考え方を理解しようとしている児童、他者の考えに対して、共感したり、質問したり、批判をしたりしている児童	〇〇さんに似ていて（共感） どうしてですか（疑問） 〇〇さんの考えと違って（批判）
・複数の道徳的対立が生じる場面においてとり得る行動を多面的・多角的に考えようとしている児童	相手のことを考えるなら別の方法があったはず
【自分の生活やこれからの生き方について考えている児童】	
・道徳的価値に関わるよさを実感している児童	親切にすることは、いいことだと思った
・これからの自分の生活につなげようとしている児童	親切にしてみたい もっと親切にしていきたい

(4) 話合いとワークシートの分析から見る発問の有用性の検証

表6の視点を基に、発言例のような表れが見られるかを、学級Aと学級Bの話合いの様子から分析した（図7）。以下の分析は、全て協力教員とともにを行った。

T：授業者の補助発問 C：児童の発言 <>：補助発問の意図 【 】：表6を基にした児童の分析	
学級A	
中心発問 2回目にわらじを修理してあちこちに置いたとき、金次郎はどんなことを思っていると思いますか。 中心発問の後、村人のことを思っているという発言が多く出た。 T：どちらも村人のことを考えているのに、何で金次郎は同じことをしなかったの？ <金次郎の行動に対する共感的な意見が続いたため、疑問をもたせるための発問> C1：（修理するほうが、）直すのに時間が掛からなかったから。 C2：時間短縮ができると、その分新しいのが作りやすくなり、たくさんの人と優しさを分かち合える。 C3：新しく作ってわらじを渡したときに、村人が気を使ってくれたけど、それでも金次郎はすりきれたわらじを見て何とかしたいと思ったから、みんなに気を使わせないようにした。 【C3は、村人の思いを考えることで、実現することの難しさを考えている】 C4：C1さんと似ていて、心配させたくないけど、わらじを見て何かしてあげたいと思った。 C5：さっきC3さんが言ったように、村人に心配をかけたくないという思いだけでなく、恥ずかしさもあったんじゃないかな。 【C5は、C3の意見を、自分自身の経験と照らして、親切な行動をするときの難しさを考えている】 C6：自分より大人の方がたくさん働いてくれていてわらじが切れているから、わらじを作って、感謝の思いを伝えている。 【C6は、村人の立場と金次郎の立場を比べることで、判断の根拠を様々な視点から捉えている】	

- C7 : 親切ではなくて、金次郎は 12 才だから、他の人よりたくさん働けないから自分でできることをたくさんやって、他にできない分を補おうと思ったんじゃない？
- 【C7 は、他者の考えを聞くことで、行動の判断の根拠を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- T : それって、親切？<金次郎の行動に対する批判的な視点を促すための発問>
- C3 : 結果は親切になっているけど、それだと、自己満足があるんじゃないかな。
- 【C3 は、他者の考えを聞くことで、「親切」について行動と心情から捉え、考えようとしている】**
- C14 : もし、自己満足なら、金次郎が大人になったら同じことはできないんじゃないかな。
- T : 今の意見を他の人はどう思う？<交代しながら意見を述べ合わすことを促す発問>
- C15 : 今は他の仕事ができないからやっているけど、大人になってからもやると思う。
- T : どうして？ <疑問を發し、親切に対する考えを聞くための発問>
- C8 : 他の人のことを考えるから。
- C4 : 私も大人になってもらじ作りはやると思う。自分が大人になって他の大人たちと同じ仕事をやって、仕事の大変さが今以上に分かるから、わらじを作ると思う。
- 【C4 は、親切に関わる心情を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- C9 : 僕は違って、今は 12 才だからできないからやっているだけで、大人になったらできない仕事はないからやらないと思う。
- C11 : 大人になったら、大変さを経験するから、相手の気持ちが分かるから、他の人のことを考えてまたやるんじゃないかな。
- 【C8、C4、C11 は、教材にはない場面を考えることで、自分自身との関わりの中で道徳的価値理解を深めている】**
- T : ここまでの話合いを通して、金次郎の行動は親切だと思う？
- C13 : やっぱり、(金次郎は、) 自分のことができないからやっているだけだから親切じゃないと思う。
- C4 : 「できない」と思ってやらない人もいるのに、村人のことを考えてわらじを作ったから、やっぱり親切だと思う。
- C13 : 金次郎は、自分の気持ちよりも他の人の気持ちを優先したと思うから親切だと思う。
- 【C13 は、C4 の発言を受けて、実現することの難しさを考えたうえで、親切について考えている】**

学級 B

【中心発問】 みなさんは親切を優しさと考えている人が多かったですが、金次郎がした行動で、親切だと思う行動はありますか。

- 最初の児童が、「父親の代わりに働いた場面を親切と感じる」と発言したことに対して話し合っている。
- C1 : 親切ではないと思って、決められていたことで、金次郎が行ったから親切ではない。
- C2 : C1 さんと似ていて、父親が病気になっているから代わりに金次郎が働いたから、父親が病気じゃなかったら父親が出るから、これは親切じゃないと思う。
- T : じゃあ、親切じゃなかったら何だと思う？<疑問を發し、親切に対する考えを聞くための発問>
- C1 : 義務。
- C5 : 義務は違うんじゃないかな。
- C6 : 僕は、やっぱり親切だと思う。父が病気になっても、堤防補修をみんなのために頑張っているから、これは父のためでもあるけど、村人のためにもなっている。
- 【C6 は、他者の意見を聞き、親切の価値理解を深めている】**
- C7 : 私も親切だと思う。親切にもいろんな意味もあるから、私は親切の中で、ある意味感謝なんじゃないかと思う。お父さんにも感謝して、村のためにも村人へ感謝している。
- C8 : 僕も感謝だと思う。普通に父親がやっていたら村のためにやることで親切ではないけど、やっぱり父親の代わりにやっているのが親切だと思う。
- C9 : C7 さんに似ています。親切より感謝って思いが僕は強い。ここまで育ててくれた感謝。
- 【C7、C8、C9 は、話合いを通して、行動の判断の根拠を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- T : 金次郎の行動には、義務、優しさ、相手への思いやり、感謝など様々な思いがあるんだね。
- C4 : そうだよ。私は義務だけだったら、やらないな。
- 【C4 は、自分に置き換えて具体的にイメージして理解しようとしている】**
- C10 : 他の気持ちがないとその先に続かないよ。
- C11 : 嫌だと思って逃げたくなるよ。
- 【C10、C11 も、C4 の発言を聞いて、自分に置き換えて具体的にイメージして理解しようとしている】**
- 金次郎がわらじを作った行動についてどう思うかを話し合っている。
- C4 : 私は親切じゃないと思う。自分的には、急に持ってこられてもびっくりしちゃう。
- C5 : えっ？親切じゃなかったら、作って渡したのは何なの？
- 【C5 は、自分とは違う C4 の考えを理解しようと疑問を發している】**
- C4 : 何だろう。けど金次郎のしたことが、私の頭の中では考えられない。
- C12 : 私は親切じゃないと思って、優しさ？親切の中にあるんだけど、優しさだと思う。
- 【C12 は、親切の判断の根拠を様々な視点から捉え考えようとしている】**
- T : 優しさと親切の違いは何だと思う？<考える視点を与え、疑問点を問う>
- C2 : その人の受け取り方で急に物があつたらびっくりする人もいるけど、心の中はうれしい。
- C9 : 人によって感じ方が違うんだ。
- 【C9 は、C2 の発言から、親切の価値理解を深めている】**

T : じゃあ、金次郎は気付かれなくてもよかったの？ ＜疑問を發し、親切についての価値理解を深める＞ C13 : 親切は人に見られるためにやることではない。 T : じゃあ、何のためにやるの？＜疑問を發し、児童の考えを明確にする＞ C7 : 相手が喜んでくれるためにやる。相手がうれしいなと思ってくれれば、それが親切だと思う。 C14 : 今、C13 さんも言ってくれたけど、自分で考えてそれを実行するのが思いやりだから、人に気付かれなくてもいい。親切だと思う。 C15 : C14 さんに似ていて、親切は、自分が考えた相手への思いやりだと思う。 【C7、C14、C15 は、話合いを通して、親切の価値理解を深めている】
C9 : さりげなく置かれたら、僕は嫌味にしか感じないよ。 C4 : いや、お礼がしたくなるよ。 【C4 は、親切に関わるよさを実感している】 C16 : 恩返し的な親切だ。恩返しだ。 T : 親切が親切を呼ぶんだね。 C9 : 金次郎は今までも親切をしてきているかもしれないけど、今回は親切の爽快感を感じられたんじゃないかな。うれしい気持ちだったと思うよ。 【C16、C9 は、C4 の発言を聞いて、親切に関わるよさを実感している】

図 7 学級 A、学級 B における話合いの分析

図 7 より、学級 A、学級 B ともに「考え、議論する」児童の姿が見られた。本時のねらいとする「親切には様々な思いがあるが、相手のことを考えて行動することのよさを理解する」に迫る話合いができた。これは、「価値観を深めるシート」で価値観を多面的・多角的に捉えることができていたため、児童の発言を適切に価値付けすることができ、話合いを深めるような補助発問をすることができたことも一因と考えられる。特に、学級 B では、話合いを通して、「親切」の捉えが、自分と他者で違うことに気付き、「親切は人によって感じ方が違う」という発言が出た。さらに、自分の経験と結び付けて考えることで、「恩返し的な親切」「親切の爽快感」といった発言が出て、親切のよさを実感することにもつながった。このことから、本教材においては、場面を問う発問よりも教材を問う発問の方が有用だったと考えられる。

さらに、「見つめる」段階で「親切についてどう思いますか」という発問に対する児童の記述を授業前の記述と比べた。三つの項目（ア、イ、ウ）に分類された記述と、変容が見られない記述（エ）

表 7 児童のワークシートの記述の分析

ア 道徳的価値理解を自分自身との関わりの中で深めている児童
 イ 一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展できる児童
 ウ 自分の生活やこれからの生き方について考えている児童
 エ 記述の変容が見られない児童

学級	ア	イ	ウ	エ	N	p
A	20	4	2	8	29	*
B	19	7	9	4	28	**

**p<.01 *p<.05

を比較したところ、学級 A では、29 人中 21 人に、学級 B では 28 人中 24 人に変容があり、有意に差がある傾向が見られた（表 7）。

このことから、「価値観を深めるシート」を基に考えた発問は、「考え、議論する」道徳の実践に向けて有用だったと考えられる。

(4) 発問の工夫に関する授業実践後の分析と検証

ア その他の授業実践における発問例

実践 I で、「価値観を深めるシート」を基に考えた発問の有用性が示された。そこで、「価値観を深めるシート」を基に、教材の分類と発問の大きさを意識して発問を構成した。全 12 回の実践のうち、発問の大きさが異なる実践例を示す（図 8）。

実践Ⅱ 2018年6月28日		教材名 「美しい空の勇者」	内容項目 勤労、公共の精神
ねらい：働くことの意義を理解し、進んで働こうとする心情を育てる。			
気付く	委員会や係活動、お手伝いなど、どのような気持ちで行っていますか。	発問の意図 「働く」ことを委員会活動や係活動などと重ねることで、ねらいの根底にある道徳的価値へ方向付けるための発問。	
深める	中心発問 「乗務員の義務を果たします。」と言ったときの淵上さんはどんな気持ちだったろう。	場面から淵上さんの勤労観を問う発問 淵上さんの決断の意味をローラ機長、乗務員など様々な立場から多面的・多角的に考えるための発問。	
	「あ、きれいな虹です。」と言ったとき、淵上さんはどんな思いだろうか。	淵上さんの勤労観から得られた満足感、感謝の思いを考えることで、ねらいの根底にある道徳的価値理解を深めるための発問。	
見つめる	みなさんの働きに対して、〇〇先生からメッセージをもらいました。 今までの自分を振り返って、「働く」ということについて書こう。	淵上さんの「働く」と自分達の「働く」も相手のためにいるところは共通していることを実感し、勤労への価値理解を深め、実践への意欲を高めるための発問。	
実践Ⅲ 2018年10月4日		「御殿場のナイチンゲール」 (郷土資料『ふるさと御殿場』)	よりよく生きる喜び
ねらい：人間には弱さがあるが、誰しも困難を乗り越える強さがあることを知り、よりよく生きようとする心情を育てる。			
気付く	これまでの学校生活を思い出してうれしかったこと、つらかったことを教えて下さい。	生きるということとはつらいこともうれしいこともあることを想起するための発問。	
深める	自分が「らい病」だと知って、幾晩も泣き明かし、自ら命を断とうと考えたとき、八重はどんな思いだったろうか。	人間には、困難に負けそうになる弱さがあることを感じられる発問。この思いをしっかりと考えることで、中心発問での八重の選択の意味を考えることが深まると考える。	
	中心発問 らい病でないことが分かったのに、八重はどんな思いで病院に止まり、看護師として生きる道を選んだのだろうか。	八重が決断をした思いを問うことで八重自身を問う発問 レゼー神父への思い、患者への思い、八重自身のこれまでの生き方への思いを考えることで、「生きる」ということを多面的・多角的に考えるための発問。	
見つめる	これまでの自分について振り返ったり、これからの自分の目指す生き方に触れたりしながら、八重の生き方を通して感じたことや考えたことを書こう。	これまでの自分の生き方を八重の生き方と照らしながら考えるための発問。	
実践Ⅳ 2018年10月10日		「おもいやりのかたち」	親切、思いやり
ねらい：自分自身がどのように接し、対処することが相手のためになるのかをよく考えて、親切な行動をしようとする心情を育てる。			
気付く	前回の授業を通して、皆さんが「親切」をどう考えるようになったかまとめました。(前回の授業の振り返りを分析したものを示す。)	「親切」に対する価値の捉えが変容していることを実感させ、「親切」について主体的に考えることができるようにするための発問。	
深める	中心発問 僕は(そうか、そうだったのか)と思いました。二つの行動を見て僕が気付いたことは何だろうか。	二つの気づきについて問うことで教材について問う発問 僕の気づきについて考えることで、親切、思いやりとはどのようなことかを考える。他者との話し合いを通して「親切」について多面的・多角的に考えるための発問。	
	め見 今日、考えたことを通して、「親切」について感じたことを書こう。	自分自身と向き合いながら「親切」とはどのような行動なのか考えるための発問。	
実践Ⅴ 2018年10月18日		「私の知らないところで」	善悪の判断、自律、自由と責任
ねらい：誰しもが、間違っして行動してしまうことはあるが、自由に伴う、責任ある行動をしようとする心情を育てる。			
気付く	「自由にさせてほしい」や、「自由になってよかった」と思うことはありますか。	自由のよさを感じることができた経験を思い出し、自由について考えるための発問。	
深める	中心発問 下を向いたまま黙っているハルカはどんなことを考えているだろうか。	自分の行動を見つめ直している場面を考える発問 ハルカの思いを考えることで、責任ある行動とは、相手への思いやり、節度ある行動、信頼、誠実など、多面的・多角的に考えるための発問。	
	め見 これまでの自分を振り返って、責任ある行動について思うことを書こう。	自由に伴う責任について自己を振り返り、考えるための発問。	

図8 授業実践の一部とその中心発問と基本発問の例

イ 質問紙調査から見る道徳科の授業に対する児童の意識の変容

実践前と実践後で、道徳科の授業に対する児童の意識がどのように変容したかをまとめ、Wilcoxon 符号付順位検定により比較した(図9)。

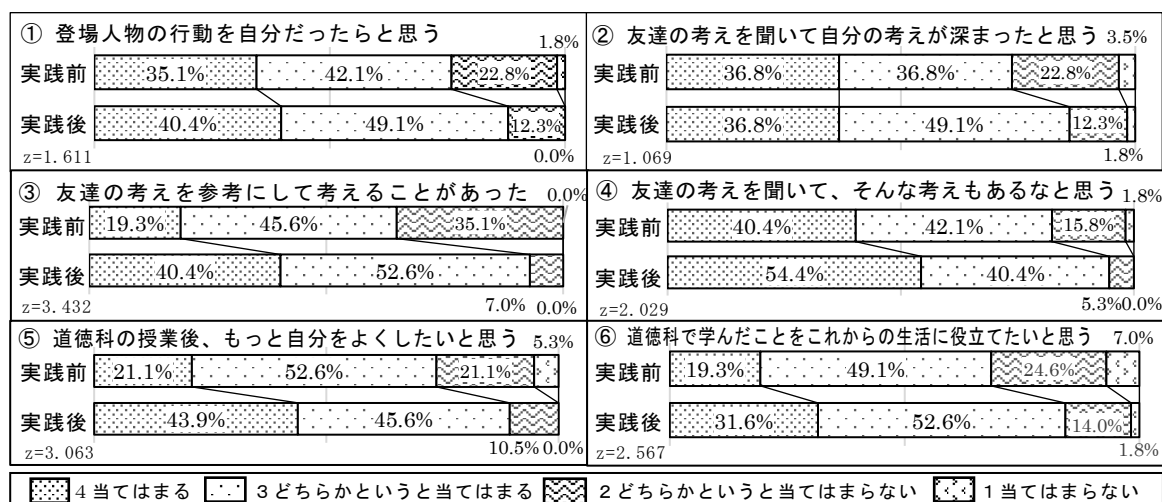


図9 児童の意識の変容（実践前：5月中旬実施、実践後：11月下旬実施 N=57）

質問③から質問⑥では、肯定群（4、3を選択した人数）は増加し、有意な差が見られた（ $p<.05$ ）。質問①、質問②に関しては、統計的な有意差は見られなかったが、肯定群が、共に12.3%増加しており、今後実践を続けることで、更に伸びることが予想される。発問を工夫することで、児童は「自分だったら」と考えながら、他者の意見を聞き、多様な見方・考え方を知り、自分の考えを深めていくことができた。さらに、質問⑤、質問⑥で肯定的な回答をした児童が有意に多かったことは、本実践が道徳科の目標とする道徳性を育むことにつながると期待できる。

これにより、本実践における発問の工夫は、「考え、議論する」道徳の実践に向けて有用であったといえる。

ウ 児童のワークシートの記述による学びの表れ

実践Ⅰから実践Ⅴの児童のワークシートの記述をまとめた（表8）。学級Bの児童C6は、毎時間、発言が多く自分の生活や体験と照らし合わせて考えることができていた。特に実践Ⅱでは、自分のことを振り返りながら、これからの生活について考えることができていた。学級Aの児童Aは、授業中の発言があまり見られない。しかし、実践Ⅴでは、登場人物に自分を重ねることで、「自分が悪いことをしてしまったら、何がいけなかったのかをしっかりと認めて、相手にきちんと謝ったほうがいい」と発言し、自由に伴う責任の取り方について他者に考える視点を与えることができた。道徳的

表8 児童のワークシートの記述の変容

内容項目	学級A：児童Aの記述	学級B：児童C6の記述
I 親切、思いやり	親切は、自分のことばかりでなく、人のことを思うこと。誰かのために頑張ろうとすること。	親切にはいろいろな親切があると気付いて、どのような場面でも親切は自分からできるんだと思った。
II 勤労、公共の精神	働くことは、人を喜ばせたり、安心させたりできると思った。	自分の仕事・役割をしていると、自分のことしか見えなくなってしまうけど、これからは、他の人のことも考えて仕事をしたい。
III よりよく生きる喜び	自分だったら、少しは自分のために、もう少しは誰かのためにしていきたい。	井深八重さんのことを知り、つらい人を助けようとする心はすごいと感じた。助けようとする心は大切だと思った。
IV 親切、思いやり	本当の親切は気遣ってあげることだと理解した。困っている時、その人が頑張るなら見守って本当に困っているなら助けてあげたい。	僕は親切というものは行動に出すものだと思うけど考えてみたら、気持ち、思いだけでも相手がよければ親切なんだと思った。
V 善悪の判断、自律、自由と責任	自由は面白くて楽しいことだと思っていたけど、何か小さなことでも、判断を間違えると、誰か悲しい思いをすることが分かった。気を付けたい。	自由になりたいと思うけど自由だから、危険もある。親や先生は自分に大切なことを教えているんだなと思った。これからは、自由を求め過ぎないようにしたい。

価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができていた。また、実践Ⅰと実践Ⅳは同じ内容項目である。ワークシートの記述を比べると、児童Aは親切についての価値理解が深まることで、「助けてあげたい」と、道徳的实践意欲につながっている。児童C6は、「考えてみたら」と話し合いを通して親切の見方が変わっている。これにより、発問を工夫し、「考え、議論する」道徳を実践していくことは、児童の道徳性を育むことにつながると考える。

エ 本実践における発問の工夫に対する教員の意識

協力教員に発問を作成するための考え方とその有用性について聞き取り調査を行った。全員から道徳科の授業を行う際に役立つという意見を得た。特に、「価値観を深めるシート」については、「多面的・多角的な視点でねらいとする価値をみることができ」「児童の発言をうまく価値付けることができる」「今の児童に何を考えさせたいのかが具体的になる」という指導観が明確になるという具体的な意見が得られた。このことから、本実践における「価値観を深めるシート」を活用した発問を作成するための考え方は授業者にとって有用だったと考える。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

「考え、議論する」道徳を目指し、発問を工夫したことで、以下の成果が得られた。

ア 「価値観を深めるシート」は授業者の価値観を深め、発問を考えるための有効な手立てとなった。また、授業中に適切な補助発問を行う一助となった。

イ 教材の分類と発問の大きさの関係は、中心発問を考える際の手立てとなった。

ウ 発問を工夫した本実践は、児童が多面的・多角的に考えることができ、自分自身との関わりの中で道徳的価値の理解を深め、児童の道徳性を育むことにつながった。

以上の成果から、「価値観を深めるシート」を基に指導観を明確にした上で、発問を考えることは、「考え、議論する」道徳の実践において有用であることが明らかになった。

(2) 今後の研究課題

ア 道徳的価値について、児童が考えたいような効果的な発問について探る。

イ 教材の分類と発問の大きさの関係について、今後も検証していく。

参考文献

- ・赤堀博行（2013）『道徳の授業で大切なこと』 東洋館出版社
- ・赤堀博行監修、盛岡市立河北小学校（2017）『考え、議論する道徳授業への転換—自己を見つめ、他者との関わりを深める道徳授業—』 教育出版
- ・文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 東洋館出版社
- ・文部科学省（2018b）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』 廣済堂あかつき
- ・永田繁雄（2014a）「価値観の多様さを立体的にとらえる」『道徳教育 2014年11月号』 明治図書出版 pp. 71-73
- ・永田繁雄（2014b）「発問の大きさを意識して展開をアレンジする」『道徳教育 2014年10月号』 明治図書出版 pp. 71-73
- ・白木みどり編著（2016）『考え、議論する道徳授業〔小学校〕アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり』 明治図書出版
- ・遠山紗矢香、白水始（2017）「協調的問題解決能力をいかに評価するか—協調問題解決過程の対話データを用いた横断分析—」『認知科学第24巻第4号』 日本認知科学会 pp. 494-517
- ・渡邊弘（2013）「道徳授業における発問と道徳的価値の関連性について」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第36号』 宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター pp. 273-279

価値観を深めるシート



1 教材／内容項目

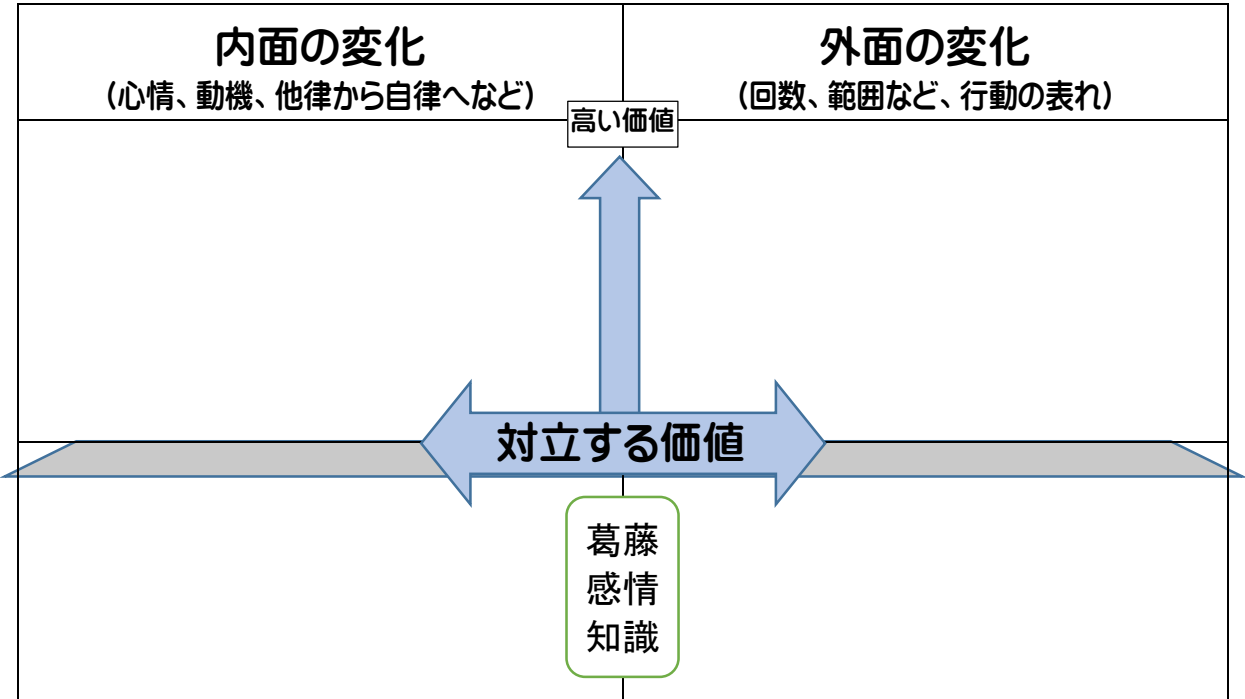
--	--

2 ねらい

--



--



分析する価値
価値のつながり

