

自分との関わりの中で考えさせる道徳科授業の在り方
～テーマ発問を取り入れた学習指導過程の工夫を通して～

都城市立五十市小学校
教諭 石川 浪子

目 次

I	研究主題	1 - 1
II	主題設定の理由	1 - 1
III	研究目標	1 - 1
IV	研究仮説	1 - 1
V	研究内容	1 - 2
VI	研究計画	1 - 2
VII	研究構想	1 - 3
VIII	研究の実際	1 - 4
1	理論研究	1 - 4
(1)	本研究の方向性	1 - 4
(2)	テーマ発問	1 - 5
(3)	テーマ解決的な学習指導過程の工夫	1 - 6
2	実践研究	1 - 8
(1)	検証授業Ⅰの実践	1 - 8
(2)	検証授業Ⅱの実践	1 - 13
IX	成果と課題	1 - 19
1	実態調査の結果と考察	1 - 19
2	成果と課題	1 - 20
	参考・引用文献等	1 - 20

I 研究主題

自分との関わりの中で考えさせるための道徳科授業の在り方
～テーマ発問を取り入れた学習指導過程の工夫を通して～

II 主題設定の理由

今後、児童を取り巻く環境は、少子高齢化が急激に進み、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により大きく変化していくと考えられる。その環境の中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重しながら生きることや、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話しながら、よりよい方向を目指す道徳性の育成は、これまで以上に必要になると考えられる。

平成27年3月、文部科学省は、学習指導要領を一部改正し、従来の道徳の時間を「特別の教科道徳」として、学校の教育課程に位置付けることを示した。また、平成29年3月、学習指導要領が改訂され、小学校では本年度より「特別の教科道徳」の時間が全面実施となった。その理由としては、児童を取り巻く環境が大きく変化し、その中で生きていく児童に、他者を尊重する力、協力する力、主体的に判断する力、人間としてよりよく生きようとする力等が求められているからである。これらの力を育成するための道徳教育の充実が求められている。

本県でも、これらを受けて、「第二次宮崎県教育振興基本計画」の中で「施策の目標Ⅱ 社会を生き抜く基盤を育む教育の推進 施策3 豊かな心を育む教育の推進 (1) 道徳教育の充実」と示しており、児童生徒の健全育成と児童の道徳性を養う道徳教育の充実が求められている。

昨年度、所属校の職員に、道徳の授業の課題についてのアンケートを実施したところ、道徳の教科化への不安が多数挙げられた。特に、展開前段において児童の意見は出るものの、展開後段になると意見が出ないという課題が挙げられ、道徳主任会においても同様の課題について話題となった。これは、児童が道徳的価値や課題を自分との関わりの中で考える意識がなく、考えが深まらないことが要因ではないかと考えた。展開前段でも展開後段でも、児童の意見が出るような授業に改善するために、自分との関わりの中で考えさせる指導方法について明らかにする必要がある。

そこで、本研究では、理論研究において、資料のテーマそのものに関わってそれを掘り下げたり、追求したりするテーマ発問の研究を通して、児童が自分との関わりの中で考えを深める発問の在り方を明らかにする。また、一単位時間を通して、児童が自分との関わりの中で、考え続けるような発問を主軸にした発問の構成や学習指導過程を作成する。その学習指導過程による授業実践を行うことによって、それらの有効性について検証する。

III 研究目標

テーマ発問を取り入れた学習指導過程の工夫を通して、児童に自分との関わりの中で考えさせるための道徳科授業の在り方を究明する。

IV 研究仮説

本研究におけるテーマ発問の在り方を明確にし、テーマ発問を主軸にした発問構成を基に、授業改善を行えば、自分との関わりの中で考えさせる道徳科授業が実現できるであろう。

V 研究内容

1 理論研究

- (1) 本研究の方向性
 - ア 自分との関わりの中で考えさせるとは
 - イ 目指す授業
- (2) テーマ発問
 - ア 発問に関する先行研究
 - イ 本研究におけるテーマ発問
 - ウ テーマ発問のつくり方
- (3) テーマ解決的な学習指導過程の工夫
 - ア テーマ発問を取り入れた発問構成
 - イ テーマ解決的な学習指導過程の検証の視点

2 実践研究

- (1) 検証授業Ⅰの実践
 - ア テーマ発問づくり
 - イ 発問構成
 - ウ 実際
 - エ 考察
 - オ 成果と課題
- (2) 検証授業Ⅱの実践
 - ア テーマ発問づくり
 - イ 発問構成
 - ウ 実際
 - エ 考察
 - オ 成果と課題

VI 研究計画

月	研究内容	研究事項	研究方法
4	○ 研究の方向性	○ 研究主題・副題・仮説等の設定	文献研究
5	○ 理論研究 ○ 課長ヒアリング	○ 研究内容・研究計画の設定 ○ 理論の構築	文献研究
6	○ 理論研究 ○ 前期協議会の準備 ○ 前期協議会	○ 理論の構築 ○ 前期協議会の資料・プレゼン作成	文献研究
7	○ 再理論研究 ○ 実態調査Ⅰ ○ 検証授業Ⅰ、Ⅱの構想	○ 前期協議会を受けての理論の修正 ○ 実態調査の分析	文献研究 実態調査
8	○ 検証授業Ⅰ、Ⅱの構想	○ 検証授業Ⅰ、Ⅱの学習指導案作成・準備	文献研究
9	○ 検証授業Ⅰの実施 ○ 検証授業Ⅱの構想	○ 検証授業Ⅰの実施と分析 ○ 検証授業Ⅱの学習指導案作成・資料準備	実践と評価
10	○ 検証授業Ⅱの実施	○ 検証授業Ⅱの実施と分析	実践と評価
11	○ 実態調査Ⅱ ○ 後期協議会の準備	○ 実態調査の分析 ○ 後期協議会の資料・プレゼン作成	実態調査
12	○ 後期協議会	○ 後期協議会のまとめ	
1	○ 研究のまとめ	○ 研究報告書の作成	
2	○ 研究のまとめ	○ パネルの作成	
3	○ 研究発表会	○ 研究発表会の資料・プレゼン作成	

VII 研究構想

目指す児童の姿

自分との関わりの中で考える児童

研究目標

テーマ発問を取り入れた学習指導過程の工夫を通して、児童に自分との関わりの中で考えさせるための道徳科授業の在り方を究明する。

研究仮説

本研究におけるテーマ発問の在り方を明確にし、テーマ発問を主軸にした発問構成を基に、授業改善を行えば、自分との関わりの中で考えさせる道徳科授業が実現できるであろう。

研究内容

理論研究

- (1) 本研究の方向性
- (2) テーマ発問
- (3) テーマ解決的な学習指導過程の工夫

実践研究

- (1) 検証授業Ⅰの実践
第2学年 規則の尊重
「黄色いベンチ」
- (2) 検証授業Ⅱの実践
第2学年 規則の尊重
「どんなきまりがあるかな」

教育的課題

社会の要請

新学習指導要領

第二次宮崎県
教育振興基本計画

児童の実態

Ⅷ 研究の実際

1 理論研究

(1) 本研究の方向性

ア 自分との関わりの中で考えさせるとは

道徳科の授業では、様々な教材を使って、児童に道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。教材の多くは、読み物資料であり、読み物資料を使う場合、教材の中の登場人物の行為に着目させ、どのような思いや心情からその行為を生み出したのかを考えさせたり、話し合わせたりする。そして、自分に当てはめて考えさせる。このような授業を通して、児童は、これまでの自分の経験を思い出し、その時に感じたことや思ったことを基にして、登場人物の心情を考えながら道徳性を高める。そして、自分の課題に気づき、登場人物の生き方を参考にしてこれからの自分の生き方について考える。

本研究では、次のような児童を、自分との関わりの中で考える児童と捉える。

- ・ これまでの自分の経験を思い出し、その時に感じたことや思ったことを基にして登場人物の心情を考える児童
- ・ 自分の課題に気づく児童
- ・ 登場人物の生き方を参考にしてこれからの自分の生き方について考える児童

そして、このような児童の姿が見られるような授業を、自分との関わりの中で考えさせる授業と捉える。

イ 目指す授業

展開前段で意見は出るが、展開後段になると意見が出ないという課題は、児童が道徳的価値や課題を自分との関わりの中で考える意識がなく、考えが深まらないのではないかと考えた。そこで、展開前段でも展開後段でも自分との関わりの中で考えさせ、児童の意見が出るような授業に改善することを構想した。

そのためには、発問の工夫が必要である。道徳科の授業における発問は、「児童が自分との関わりの中で道徳的価値を理解したり、自分を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要」なものである。一単位時間を通して、授業の主軸となり、ねらいとする道徳的価値について考えさせる流れをつくるための発問と、流れを維持しながら、自分との関わりの中で考えられるような発問構成があれば、児童は自分をふり返り、自分の考えをもつことができる。自分の考えをもつことができれば、自分の考えたことをまとめることができる。そして、まとめた考えを基に他者と話し合わせることによって、意見が出しやすくなるとともに、他者の視点から道徳的価値や課題について考えることができる。他者の視点から考えることによって、児童に新たな気づき生まれ、更に、自分の考えを深めていくことができる。合わせて、自分との関わりの中で考えられるような発問を生かせるような発問構成が必要である。

そこで、一単位時間を通して、ねらいとする道徳的価値について考えさせる流れをつくるための発問と、流れを維持しながら、自分との関わりの中で考えられるような発問構成を考え、授業改善をしていく。このことにより、これまでの自分の経験を思い出し、その時に感じたことや思ったことを基にして登場人物の心情を考える児童、自分の課題に気づく児童、登場人物の生き方を参考にしてこれからの自分の生き方について考える児童の姿が見られる授業を目指す。

(2) テーマ発問

ア 発問に関する先行研究 【永田繁雄氏（東京学芸大学 教授）の提唱するテーマ発問】

【表1】は、永田繁雄氏の発問に対する考え方をまとめたものである。

【表1 永田氏の発問に関する考え方（筆者まとめ）】

○ 発問には、問い掛ける対象の大きさによって、次の4つがある。

<p>①場面を問う 発問 (人物の気持ちや 行為の理由等)</p> <p>主として 「場面発問」 小さな発問</p>	<p>②人物を問う 発問 (主人公の 生き方等)</p>	<p>③資料を問う 発問 (資料の意味や 持ち味等)</p>	<p>④価値を問う 発問 (主題となる 価値や内容等)</p> <p>主として 「テーマ発問」 大きな発問</p>
<p>← 発問の大きさ →</p>			
<p>・ ~の時〇〇はどんな 気持ちか。 ・ ~の時〇〇はどんな ことを考えたか。 ・ ~の時〇〇がそうし たのはなぜか。 ・ ~の時自分が〇〇な らどうするか。</p>	<p>・ 〇〇の生き方をどう 思うか。 ・ 〇〇の心を支えてい るのは何か。 ・ 〇〇と〇〇の考えは どう違うのか。 ・ 〇〇にどんなことを 言いたいのか。</p>	<p>・ この話からどんなこ とが分かるか。 ・ この話のどんなこと が問題なのか。 ・ この話の〇〇につい てどう思うか。 ・ この話が心を打つ のはなぜか。</p>	<p>・ 自分は〇〇について どう考えるか。 ・ 本当の〇〇とは何だ ろうか。 ・ 〇〇はなぜ大切な のか。 ・ 〇〇と〇〇はどんな 違いがあるか。</p>
場面 発問	資料中のある場面に即して、そこでの登場人物の心情や判断、行為の理由等を問うたり、気づきを明らかにしたりする発問。ある場面での人物の内面を掘り下げることが多い。「安全運転」型。		
テーマ 発問	資料のテーマそのものに関わってそれを掘り下げたり、追求したりする発問。人物の生き方や資料の全体や変化等に注目して子供自身の考えを問うことが多い。「冒険運転」型。		
<p>○ ①の多くは場面発問、②③④はテーマ発問の性格が強くなる。 問い掛ける対象の大きさを意識することで、発問にダイナミズムが生まれる。</p> <p>○ 場面発問とテーマ発問は、厳密に分けられるものではない。</p>			

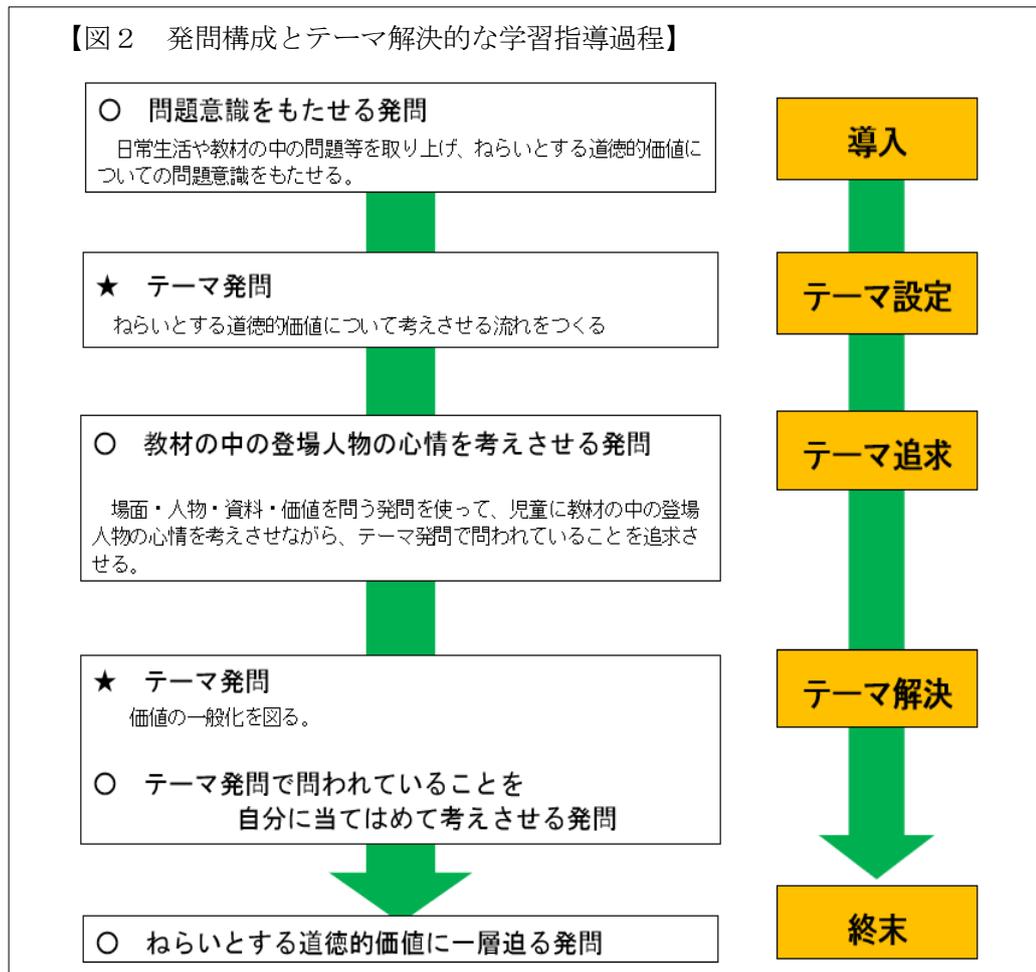
イ 本研究におけるテーマ発問

永田氏の述べる「テーマ発問」は、資料のテーマそのものについて問うものであり、子供自身の考えを問うことにも適していることから、本研究の課題解決に適していると捉えた。さらに、「テーマ発問」の中の「価値を問う発問」を、授業の主軸となる発問とする。よって、テーマ発問づくりの際には、ねらいとする道徳的価値について考えさせる流れをつくることを意識する必要がある。

ウ テーマ発問のつくり方

テーマ発問をつくるにあたって、【図1】のように、まず、内容項目を確認した。内容項目は、「児童が人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道

終末段階では、「今日の学習で大切だなと思ったことは何ですか」という発問をして、考えた道徳的価値を自分の道徳的価値として受け入れるようにし、ねらいとする道徳的価値に一層迫らせる。



イ テーマ解決的な学習指導過程の検証の視点

(2)(3)を踏まえ、本研究では、【表2】の視点で検証していくことにする。

【表2 本研究の検証の視点】

学習指導過程	検証の視点
導入・テーマ設定	児童は、ねらいとする道徳的価値について問題意識をもち、テーマ設定につなげることができたか。
テーマ追求	児童は、教材の中の登場人物の心情を自分との関わりの中で考えながら、テーマ発問で問われていることを追求できたか。
テーマ解決	児童は、テーマ発問によって、自分との関わりの中で考えることができたか。
終末	自分との関わりの中で考えた記述があったか。

2 実践研究

(1) 検証授業 I の実践

ア テーマ発問づくり

検証授業 I の内容項目、教材、児童の実態は、【表 3】のとおりである。

【表 3 検証授業 I の内容項目、教材、児童の実態】

内容項目・ 児童の実態・教材	内 容
内容項目	「規則の尊重」 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。
教材	「黄色いベンチ」 (教材の特徴を踏まえ、今回は、みんなが使う物(公共物)を大切に使うことについて考えさせることに重点を置く。)
児童の実態	○ 第2学年(男子12名、女子13名) ○ 公共物の使い方についての事前アンケートでは、「きれいに大切に使っている」という意見が多かった。 ○ 担任への聞き取り調査の結果、日常生活において、児童は公共物をやや乱暴に使っている姿をよく見かけ、実際は大切に使用していないということが分かった。

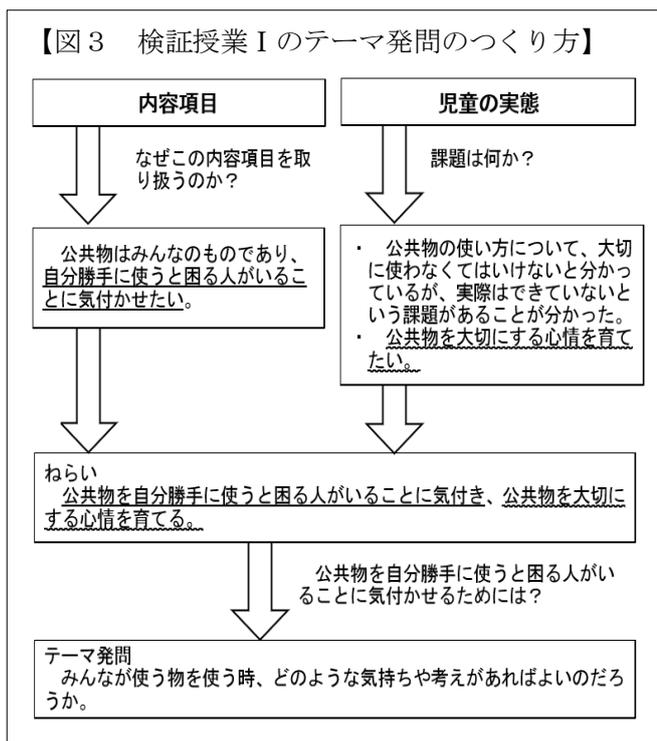
まず、内容項目の確認を行い、道徳的価値を明らかにする。公共物を大切にしないでいけない理由は、公共物はみんなの物であり、自分勝手に使うと困る人がいるからである。

次に、事前アンケート結果と担任への聞き取り調査結果から、児童の実態の分析を行う。児童は、公共物の使い方について、分かっているつもりでもできていないという課題がある。

このような内容項目と児童の実態を基に、検証授業 I のねらいを「公共物を自分勝手に使うと困る人がいることに気づき、公共物を大切にしようとする心情を育てる。」とする。

そして、公共物を大切にする心情を育て、公共物を自分勝手に使うと困る人がいることに気付かせるために、テーマ発問を「みんなが使う物を使う時、どのような気持ちや考えがあればよいのだろうか。」とする。

以上のテーマ発問づくりをまとめたのが、【図 3】である。



イ 発問構成

アを踏まえ、【図4】のような発問構成を考えた。

導入段階では、事前アンケート結果（できていると思っている児童の姿）と実際の公共物の使い方（やや乱暴に使っている児童の姿）とを比較させ、その違いから児童に問題意識をもたせる。

テーマ設定段階では、児童の問題意識からテーマ発問設定につなげる。

テーマ追求段階では、登場人物の心情を考えさせた後に、登場人物のこれからの生き方について考えさせて、ねらいとする道徳的価値に迫らせる。そのために、場面を問う発問・場面を問う発問・人物を問う発問を組み合わせる。まず、場面を問う発問を使って、遊びに夢中になっている2人の気持ちに気付かせる。次に、女の子やおばあさんの心情を問う場面発問を使って、公共物を自分勝手に使われて困っている人の気持ちに気付かせる。そして、人物を問う発問を中心発問とし、自分勝手な行為によって、周りの人が困っていることに気づき、反省したり、後悔したり、これからの生き方や行動について考えたりしている登場人物の心情を考えさせる。

テーマ解決段階では、テーマ発問が問うていることを再度問い、教材を通して考えたことを再確認させるようにし、価値の一般化を図る。その後、導入段階で示した実際の公共物の使い方（やや乱暴に使っている児童の姿）を想起させ、テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせる。

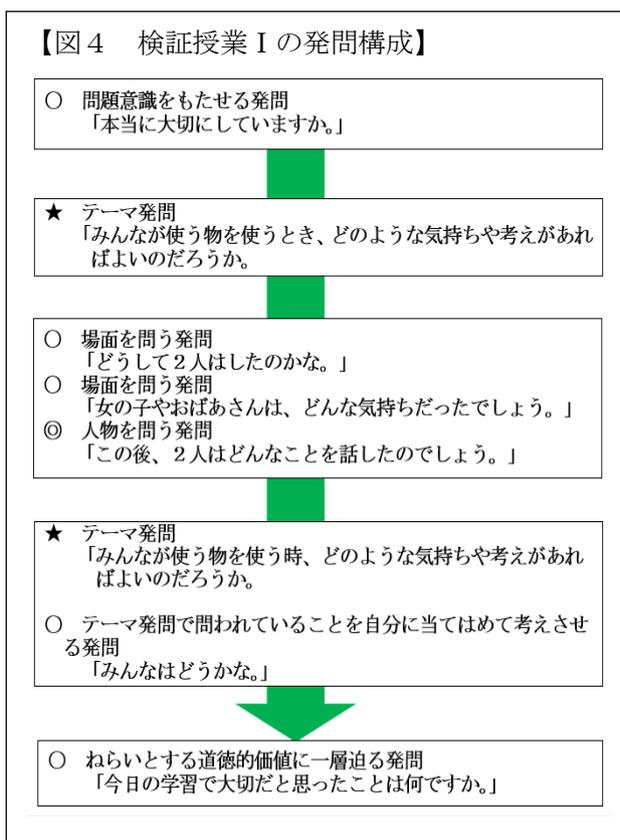
終末段階では、「今日の学習で大切だと思ったことは何ですか」という発問を使って、ねらいとする道徳的価値に一層迫ることをねらう。

ウ 実際

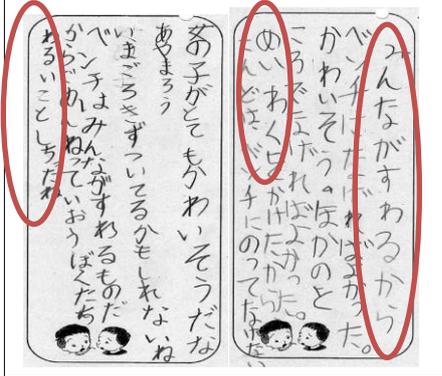
検証授業Ⅰの発問と児童の様子、教師の意図と考察は、【表4】の通りである。

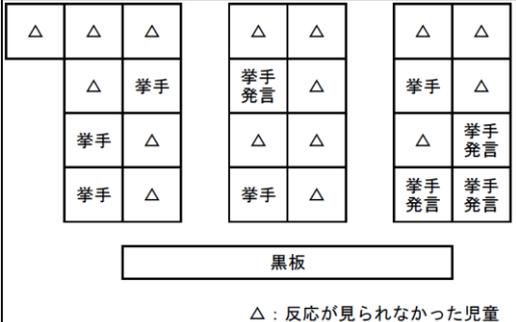
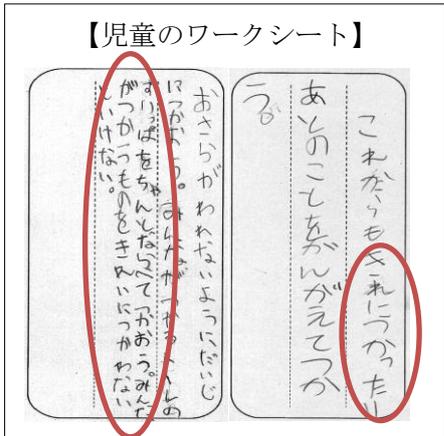
【表4 検証授業Ⅰの実際】

段階	発問と児童の様子（T：教師 C：児童）	教師の意図と考察
導入	<p>【公共物の使い方アンケート結果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なかよくゆずりあって使っている（7人） ・こわさないで使っている（7人） ・きれいに大切に使っている（16人） 	<p>アンケート結果と実態の違いから、できていると答えながら、できていないという課題に気付かせ、「できるようになるためにはどうすればよいのだろうか。」というような問題意識をもたせることにした。</p>



導入	○ 問題意識をもたせる発問 「本当に大切にしていますか。」	<p>しかし、【図5】のように、ほとんどの児童に反応がなかった。これは、教師の実演を、児童は教師から指摘されたことだと捉え、問題意識がもてなかったためではないかと考える。</p>
	<p>【図5 児童の反応の様子】</p> <p style="text-align: center;">△：反応が見られなかった児童</p>	
テーマ設定	T 言っていることとやっていることが違うことが時々あります。こういうことは気持ちや考えが足りない時に起きます。今日はそれを考えましょう。	<p>児童が問題意識をもたせることができなかったために、テーマ発問設定にうまくつなげることができなかった。</p>
	★ テーマ発問 「みんなが使う物を使う時、どのような気持ちや考えがあればよいのだろうか。」	
テーマ追求	○ 場面を問う発問 「どうして2人はしたのかな。」	<p>動作化を取り入れ、児童に、遊びに夢中になって、「楽しい」「おもしろい」と思っている2人の心情に気付かせようとした。その後、場面を問う発問をした。</p>
	<p>児童は、椅子や机の上に立ち、飛行機を飛ばすしぐさを見せた。その後、よく飛ばすための工夫としてベンチに登ったという発言があった。</p> <p>○ 場面を問う発問 「女の子やおばあさんは、どんな気持ちだったでしょう。」</p> <p>嫌だと思っている心情、傷ついた心情、困っている心情、怒っている心情の発言があった。</p>	

テーマ追求	<p>◎ 人物を問う発問 「この後、2人はどんなことを話したのでしょうか。」</p> <p>C 靴のまま登ったらいけなかったね C そうかもしれないね。 T どうしてそう言ったのかな。 C 女の子の服が汚れちゃったから。 C 僕もそう思った。</p> <div data-bbox="400 589 842 1021" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>【児童のワークシート】</p>  </div>	<p>2人の心情を深く考えさせるために役割演技を取り入れた。その後、人物を問う発問をした。</p> <p>役割演技では、左のように、行為の発言が多く、行為を生む心情について発言する児童はいなかった。</p> <p>しかし、ワークシートには、「みんながすわるもの」「めいわく」「わるいことした」等と書いていた。このように、道徳的価値について考えたり理解したりした記述があった児童は、24名であった。</p> <p>これは、テーマ追求段階を通して、立場の違う登場人物の心情を考えさせる発問や、役割演技をさせながら話し合わせる発問を使って考えさせたことによって、児童は登場人物に自分を投影しながら自分との関わりの中で考えることができ、また、多面的に考えることができたからではないかと考える。そして、児童の考えが深まり、道徳的価値について考えたり理解したりした記述につながったのではないかと考える。</p>
テーマ解決	<div data-bbox="363 1220 885 1415" style="border: 2px solid black; padding: 5px;"> <p>★ テーマ発問 「みんなが使う物を使う時、どのような気持ちや考えがあればよいのだろうか。」</p> </div> <p>「みんなが使う物」「大切に」「汚さないように」「次に使う人の気持ちを考える」「決まったルール」という発言があった。</p> <div data-bbox="363 1751 885 1892" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○ テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせる発問 「みんなはどうかな。」</p> </div>	<p>教材を通して考えたことを再確認させ、価値の一般化を図らせるために、再度テーマ発問をした。</p> <p>左のような発言は、ねらいとする道徳的価値に迫る発言であった。これは、テーマ追求段階において、児童の考えが深まった後に、テーマ発問で問われていることを考えさせたことによって、児童は、ねらいとする道徳的価値について考えることができたのではないかと考える。</p> <p>導入段階で用いたお椀の使い方をふり返らせた後に、自分に当てはめて考えさせる発問をし、できていないという課題に気付かせたり、これからどうしたいのかと考えさせたりするようにした。</p>

テーマ解決	<p>C 大切に使わないとだめだと思う。 C 大切に使う。 C 大切にこわさないで使う。 C こわさないように大事に使う。 C きちんと割らないで使う。</p> <p>【図6 児童の反応の様子】</p>  <p>△: 反応が見られなかった児童</p>	<p>「大切に」「大事に」という発言は、ねらいとする道徳的価値に迫る発言であった。また、「こわさないで」「割らないで」という発言は、問題意識を持続させながら、これからどうしたいのかと考えた発言であった。</p> <p>しかし、そのような発言をした児童は【図6】の9名のみで、残りの16名にはなかった。また、意見の多くは、行為に関することであった。これは、給食のお椀の使い方について振り返らせた時、児童の反応が少なかったことから、児童は、自分の課題に気付くことができなかったのではないかと考える。</p>
終末	<p>○ ねらいとする道徳的価値に一層迫る発問 「今日の学習で大切だと思ったことは何ですか。」</p> <p>【児童のワークシート】</p> 	<p>ねらいとする道徳的価値に一層迫る発問をし、ワークシートに書かせた。</p> <p>20名の児童のワークシートの中に、大切だと思ったことが書かれていた。しかし、これからの自分の生き方について考えた記述は14名、残りの11名の児童にはなかった。</p> <p>これは、導入段階において、児童に問題意識をもたせることができなかったことに加えて、テーマ解決段階において、児童に課題に気付かせることができなかったために、最後まで自分との関わりの中で考えることができなかったためだと考える。</p>

エ 考察

【表5】は、テーマ追求・終末段階における児童の記述内容を分類した結果をまとめたものである。

テーマ追求段階から終末段階にかけて、他人への迷惑の分類が減り、規則の尊重の分類が増えている。これは、児童は、迷惑をかけたことに気付いた登場人物の気持ちを考えることができ、その後、再度テーマ発問によ

って考えたことにより、本時のねらいとする道徳的価値である規則の尊重に迫ることができ

【表5 テーマ追求・終末段階における児童の記述内容（複数回答あり）】

記述内容の分類	テーマ追求 (人)	終末 (人)
規則の尊重	3	14
他人への迷惑	18	10
自律的な考え	0	0
その他	18	4

たのではないかと考える。しかし、人数はあまり多くない。これは、児童に問題意識をもたせられず、また、課題に気付かせられなかったために、児童の価値観が高まらなかったためではないかと考える。

オ 成果と課題

- テーマ追求段階において、動作化や役割演技をさせながら場面や人物を問う発問をしたり、多面的な考え方をもたせるための場面を問う発問したりしたことによって、児童は、2人の登場人物に自分を投影しながら考えることができた。
- テーマ解決段階において、再度テーマ発問をすることによって、児童は教材を通して考えたことを再確認することができた。
- 児童に問題意識をもたせ、自分の課題に気付かせるような発問構成の工夫が必要である。

(2) 検証授業Ⅱの実践

ア テーマ発問づくり

検証授業Ⅱの内容項目、教材、児童の実態は、【表6】のとおりである。

【表6 検証授業Ⅱの内容項目、教材、児童の実態】

内容項目・ 児童の実態・教材	内 容
内容項目	「規則の尊重」 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。
教材	「どんなきまりがあるのかな」 (教材の特徴を踏まえ、今回は、約束やきまりを守ることに 考えさせることに重点を置く。)
児童の実態	○ 第2学年(男子12名、女子13名) ○ 規則の尊重についての事前アンケートでは、全員がきまりを守っている、だいたい守っていると記述していた。 ○ しかし、その理由がない児童や、怒られるからきまりを守るという理由をもつ児童が多い。 ○ 担任への聞き取り調査の結果、日常生活において、きまりを守っていない姿をよく見かけ、実際はできていないということが分かった。

まず、内容項目の確認を行い、道徳的価値を明らかにする。約束やきまりを守る理由は、周囲の人に迷惑をかけないため、また、みんなが気持ちよく安心して過ごすためである。

次に、事前アンケート結果と担任への聞き取り調査結果から、児童の実態の分析を行う。児童は、きまりを守っていると言っているが、実際はできていないという課題がある。

このような内容項目と児童の実態を基に、検証授業Ⅱのねらいを「みんなが気持ちよく安心して過ごすために約束やきまりがあるということに気づき、しっかり守ろうとする心

情を育てる。」とする。

そして、きまりを守ろうとする心情を育て、みんなが気持ちよく安心して過ごせるために約束やきまりがあるということに気付かせるために、テーマ発問を「心の中に、どのような気持ちがあれば、きまりを守るのだろう。」とする。

以上のことをまとめたのが、【図7】である。

イ 発問構成

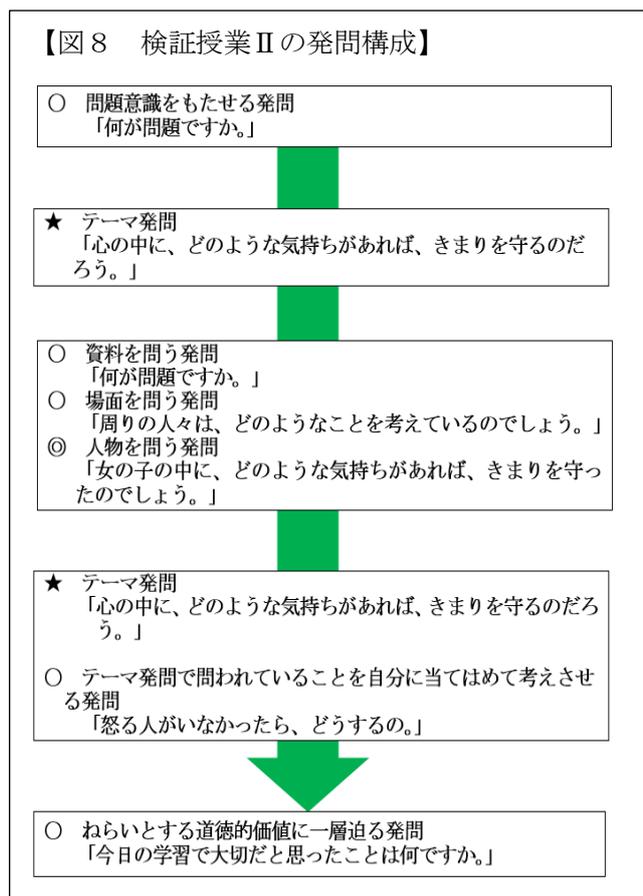
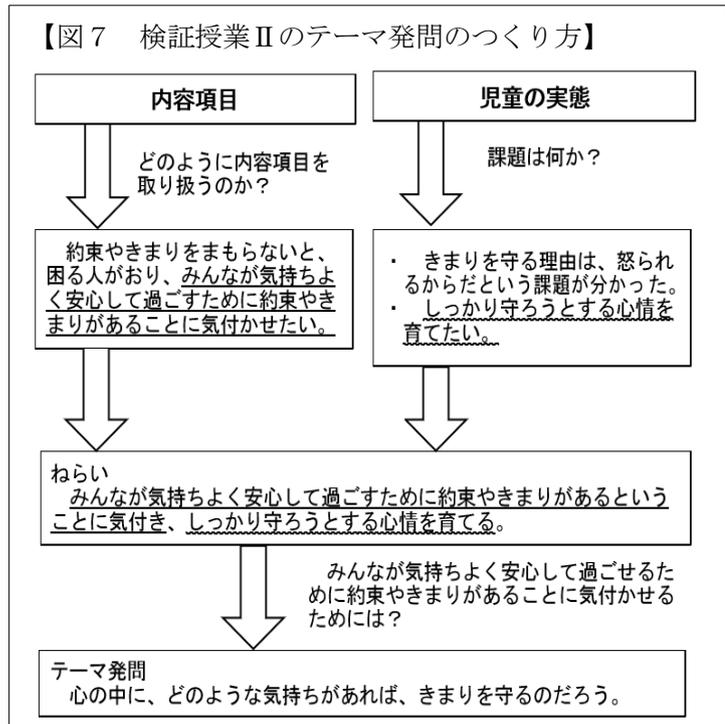
アを踏まえ、【図8】のような発問構成を考えた。

導入段階では、学校外のきまりについて想起させた後、場面絵を提示し、何が問題かと話し合わせることによって、児童に問題意識をもたせる。そして、テーマ発問設定につなげる。

テーマ追求段階では、教材中の問題を見付けさせた後に、登場人物の心情と登場人物の生き方から学んだことを考えさせて、ねらいとする道徳的価値に迫らせる。そのために、資料を問う発問・場面を問う発問・人物を問う発問を組み合わせる。まず、場面絵を提示し、資料を問う発問を使って、教材中の問題を見付けさせる。次に、場面を問う発問を使って、周りの人々の困っている気持ちに気付かせる。そして、人物を問う発問を中心発問とし、みんなが気持ちよく安心して過ごすために

約束やきまりがあることに気付かせる。この時、テーマ発問と似ている問いかけにすれば児童は考えやすいのではないかと考えたため、「女の子の中に、どのような気持ちがあれば、きまりを守ったのでしょうか」とする。

テーマ解決段階では、テーマ発問が問うていることを再度問い、教材を通して考えたことを再確認させるようにし、価値の一般化を図る。その後、事前アンケート結果の「怒ら



れるからきまりを守る」を提示し、「怒る人がいなかったら、どうするの」と問うことによつて、自分の生活を想起させ、テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせる。

終末段階では、「今日の学習で大切だと思ったことは何ですか」という発問を使って、ねらいとする道徳的価値に一層迫ることをねらう。

ウ 実際

検証授業Ⅱの発問と児童の様子、教師の意図と考察は、【表7】の通りである。

【表7 検証授業Ⅱの実際】

段階	発問と児童の様子 (T:教師 C:児童)	教師の意図と考察
導入	<p>○ 問題意識をもたせる発問 「何が問題ですか。」</p> <p>ほとんどの児童が、「飛び出し」「車が通っているところでサッカーボールを蹴っている」等と発言したり、問題場面を指差したりする等の反応を示した。</p> <p>【図9 児童の反応の様子】</p> <p style="text-align: center;">黑板</p>	<p>【場面絵①】</p> <p>ボールを追いかけている女の子が、車道に飛び出しそうになっている絵</p> <p>場面絵①を提示し、何が問題かと発問することによって、児童の問題意識をもたせるようにした。</p> <p>【図9】のように、22名の児童が反応を見せた。このことから、児童は問題意識をもてたと捉えた。</p>
テーマ設定	<p>T こういうことは、心の中で何か足りない時に起きます。今日はそのことを考えましょう。</p> <p>★ テーマ発問 「心の中に、どのような気持ちがあれば、きまりを守るのだろう。」</p>	<p>児童が問題意識をもてたので、スムーズにテーマ発問の設定につなげることができた。</p>
テーマ追求	<p>○ 資料を問う発問 「何が問題ですか。」</p> <p>「赤信号で渡ってる」「右、左見ないで渡ってる」「手を挙げてない」等の発言があった。</p>	<p>【場面絵②】</p> <p>赤信号で横断歩道を渡っている女の子の絵</p> <p>場面絵②についても、何が問題かと発問し、児童の問題意識を継続させるようにした。児童はすぐに問題を見付けることができた。</p>

○ 場面を問う発問
「周りの人々は、どのようなことを考えているのでしょうか。」

困った心情、心配する心情についての発言があった。

T 周りに誰もいないから横断歩道を渡ってもいいんじゃない。

C ダメ。

T 何でダメなんですか。

C 急に車が来ることがある。

C ひかれる。C死ぬ。C大けが。

C 危ない。

C 信号は青じゃないと渡ったらだめだから。

C 日本のきまりだから。

C 急に曲がってきて、道路に来るかもしれない。

C 車が通る方は青だから、ぶつかる。

周りの人々の困ったり心配したりした心情を考えさせるために、場面を問う発問をした。

児童から、左のような発言があった。

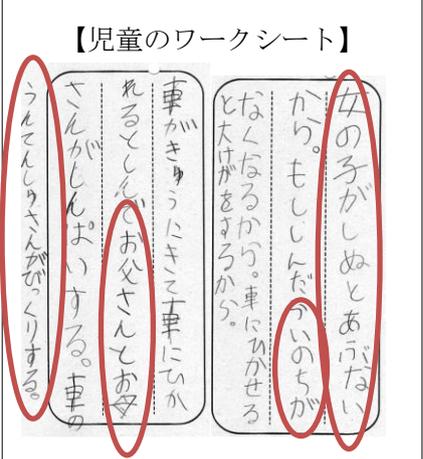
周りに誰もいなくても、きまりを守らなければならない心情を考えさせるために、補助発問「周りに誰もいないから横断歩道を渡ってもいいんじゃない。」と発問した。

左のように、危険予測した発言「急に車が来る」、女の子を心配する発言「ひかれる」、生命尊重「死ぬ」、規則の尊重「日本のきまり」等の発言があった。

登場人物の心情を考え、発言する児童の姿から、児童は、登場人物に自分を投影しながら考えていることが分かり、自分との関わりの中で考えることができたと考える。

◎ 人物を問う発問
「女の子の中に、どのような気持ちがあれば、きまりを守ったのでしょうか。」

児童は、すぐに友達の方を向き、話し合いを始めた。発言内容は、規則の尊重、生命尊重、危険予測、周りの人や家族に迷惑がかかったり、心配させたりすることであった。友達の見解を聞いて、うなづく姿が多くあった。



みんなが気持ちよく安心して過ごすために約束やきまりがあることに気付かせるために、人物を問う発問をし、ペアでの話し合い活動を入れた。

同じ発問を使って、ワークシートに書かせたら、危険予測の記述 17 名、規則の尊重の記述 16 名、生命尊重の記述 16 名、周りの人の迷惑や心配する記述 6 名であった。また、女の子を心配した記述、女の子のお父さん・お母さんや運転手の心情の記述があった。

このことから、児童は、登場人物に自分を投影しながら考えたり、多面的に考えたりすることができたと考える。

	<p>★ テーマ発問 「心の中に、どのような気持ちがあれば、きまりを守るのだろう。」</p> <p>危険予知、善悪の判断、相手を意識した発言があった。</p> <p>【事前アンケート結果 (きまりを守る理由)】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 怒られるから。 ・ 「守らないといけない」と言われたから。 <p>24名の児童が苦笑いした表情や、しまったというような表情を見せた。</p> <p>○ テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせる発問 「怒る人がいなかったら、どうするの。」</p> <p>C 自分たちできまりを守る。 C 自分で考える。 C 言われなくてもやる。 C 自分で守る。自分たちが、悪いことをしている人に、ダメだよって注意する。 C もし気付いていなかったら、注意をします。 T あなたは。 C 交通安全を守る。</p>	<p>教材を通して考えたことを再確認させ、価値の一般化を図らせるために、再度テーマ発問をした。</p> <p>左のような発言は、ねらいとする道徳的価値に迫った発言である。これは、検証授業Ⅰと同様に、テーマ追求段階において、児童が多面的に考えながら自分の考えを深め、その後、テーマ発問で道徳的価値について考えさせるという発問構成と学習指導過程が効果的であったためだと考える。</p> <p>児童の他律的な考え方できまりを守っているという課題に気付かせるために、事前アンケート結果を提示した。その後、テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせる発問をし、課題について考えさせた。</p> <p>左のように、自分で考えることが大切であると気付いた発言があった。これは、事前アンケート結果の提示によって児童に自分の課題に気付かせ、その後、テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせた結果、児童の考えが深まり、これから自分はどうしたいのかと考え、「自分で」と発言したのではないかと考えた。</p>
終末	<p>○ ねらいとする道徳的価値に一層迫る発問 「今日の学習で大切だと思ったことは何ですか。」</p>	<p>ねらいとする道徳的価値に一層迫る発問をし、ワークシートに書かせた。</p>

終末		<p>全員の児童のワークシートの中に、大切だと思ったことが書かれていた。また、21名のワークシートの中に、左のような「守ってと言われなくても守る」「車が来てなくても交通安全を守る」等、これからの生き方について考えた記述があった。</p> <p>これは、児童の問題意識が導入段階から終末段階まで持続したこと、事前アンケート結果を見て児童自身の課題に気付いたこと、テーマ発問を自分に当てはめて考えたことによって、これからの自分の生き方について考えたのではないかと考える。</p>
----	--	---

エ 考察

【表8】は、テーマ追求・終末段階における児童の記述内容を分類した結果をまとめたものである。

どの分類も増えている。これは、導入段階で児童に問題意識をもたせ、テーマ追求段階において、資料を問う発問で問題意識を持続させ

たり、場面を問う発問やペアでの話し合い活動を入れて多面的に考えさせたりした結果、児童の考えが広がり、多様な価値観をもつことができた児童が増えたと考える。その後、再度テーマ発問をして考えたことを再確認させたことによって、規則の尊重、安心・迷惑をかけないという記述の増加につながったのではないかと考える。

また、導入段階から児童はねらいとする道徳的価値について考え続けた上に、自分に当てはめて考えさせる発問をしたことによって、児童の考えが深まり、自律的な考え方の記述の増加につながったのではないかと考える

【表8 テーマ追求・終末段階における児童の記述内容（複数回答あり）】

記述内容の分類	テーマ追求（人）	終末（人）
規則の尊重	16	19
安心・迷惑をかけない	6	11
自律的な考え	1	6
その他	17	0

オ 成果と課題

- テーマ解決段階において、事前アンケート結果の提示後、テーマ発問で問われていることを自分に当てはめて考えさせた結果、児童は自分の課題に気づき、自分はどうしたいのかと考えることができた。
- テーマ発問を主軸としたテーマ解決的な学習指導過程により、児童は、一単位時間を通して、自分との関わりの中で考え続けることができた。
- 教材の中から問題を見付けさせるだけでなく、日常生活における様々な場面の問題を見付け、テーマ発問につなげる発問構成についても考えたい。

Ⅷ 成果と課題

1 実態調査の結果と考察

【図10】は、検証授業前の7月と検証授業Ⅰ、Ⅱ後の10月に実施した、本学級児童の道徳に対する実態調査の結果である。

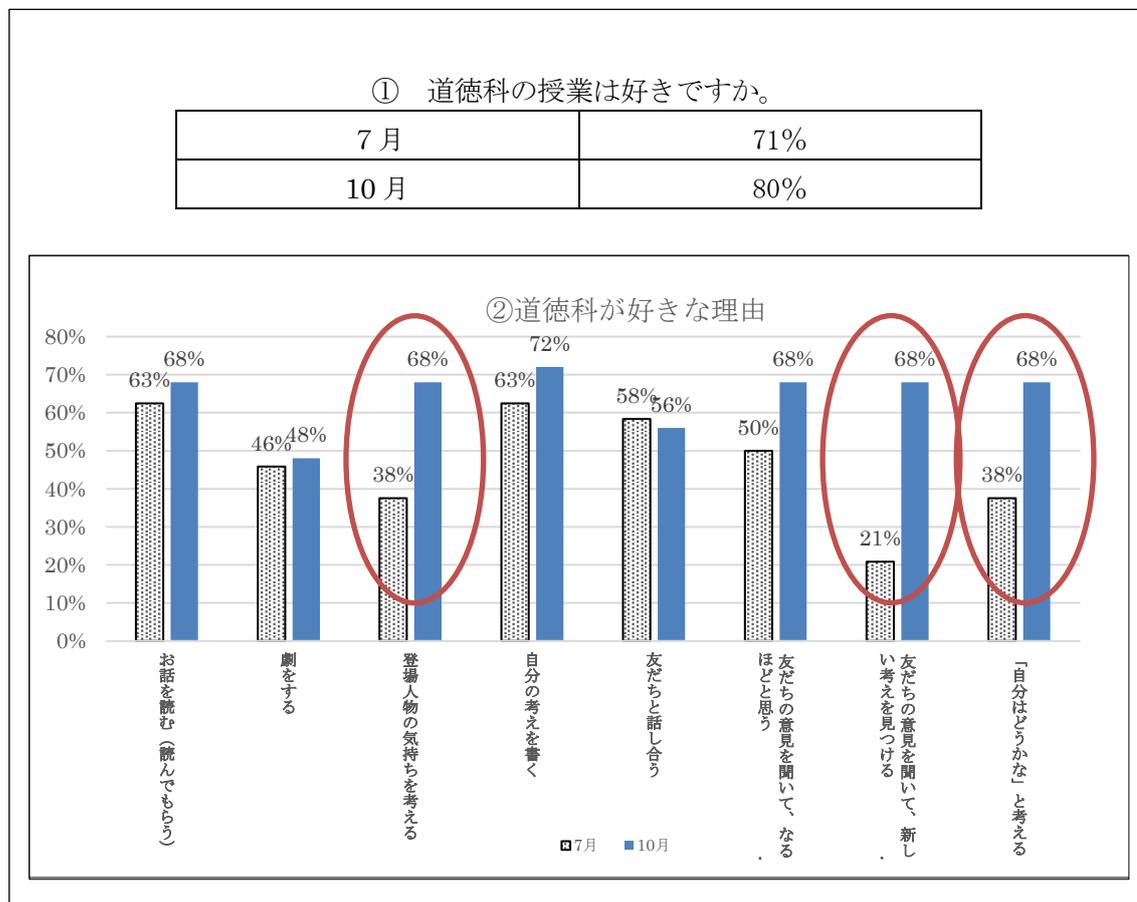
7月の回答に比べて、10月の回答はおおむね肯定的な回答が増えている。特に、実態調査結果②の「登場人物の気持ちを考える」「『自分はどうかな』を考える」については、肯定的な回答が大幅に増えている。検証授業Ⅱでの話し合いの様子や発言内容を踏まえると、テーマ解決的な学習指導過程で登場人物に自分を投影して考え、自分との関わりの中で考えることが好きな児童が増えたと判断できる。

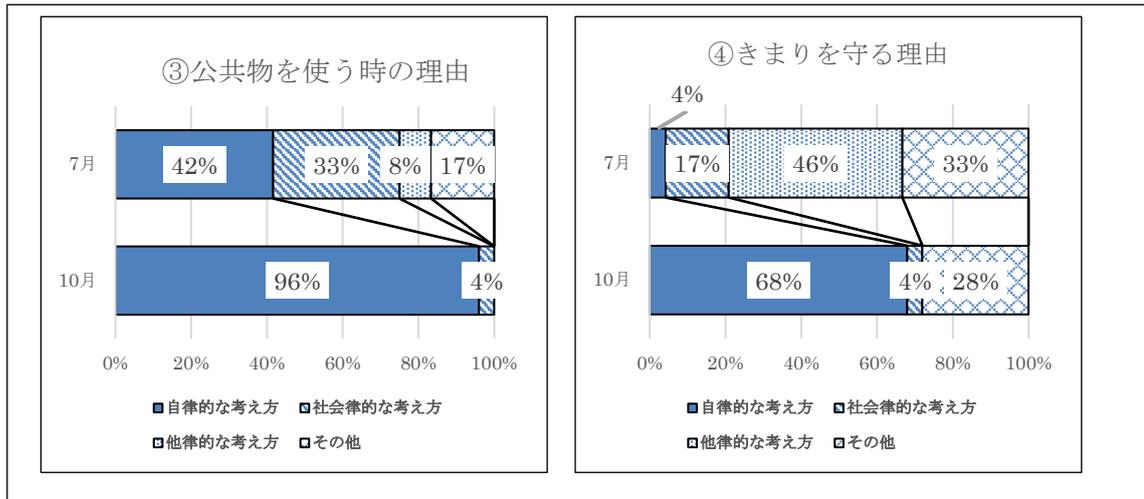
また、実態調査結果②の「友達の意見を聞いて、新しい考えを見付ける」についても、肯定的な回答が著しく増えている。これは、テーマ追求段階において、何が問題かを考えさせ、その後問題場面を見ている人に児童を投影させて考えさせたことによって、児童から多様な考え方を引き出すことができ、意見交換させることができたためだと考えられる。

実態調査結果③④は、児童の記述内容を、自律的な考え方（「自分やみんなが気持ちよくなるから」等）、社会律的な考え方（「きまりだから」等）、他律的な考え方（「大人に言われたから」等）、その他（「理由なし」等）に分けた結果である。他律的な考え方が減り、自律的な考え方が増えている。これは、テーマ発問を軸に発問構成をし、テーマ解決的な学習指導過程による授業を行った結果、児童は問題意識をもち、考え続けることができたので、児童の考えを深めることができたためだと考えられる。

【図10 実態調査結果】

(7月 24名実施 10月 25名実施)





2 成果と課題

(1) 成果

- 児童が1単位時間を通して自分との関わりの中で考えることができるような発問構成を明らかにすることができた。
- テーマ発問を主軸に発問構成をし、テーマ解決的な学習指導過程による授業を行ったことによって、児童は問題意識をもち、考え続けることができたので、児童の考えを深めることができた。

(2) 課題

- ねらいや教材に応じた検証方法の在り方
- カリキュラム・マネジメントの視点からの他教科や特別活動等と関連した授業の在り方とテーマ発問づくり

〈参考・引用文献〉

- 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」 (平成29年7月 文部科学省)
- 『「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 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議)
- 「小学校 新学習指導要領の展開 特別の教科道徳編」 (2016年2月 永田繁雄 明治図書)
- 「平成29年度 小学校新学習指導要領 ポイント総整理 特別の教科道徳」 (2017年10月 永田繁雄 東洋出版)
- 「道徳教育5月号 道徳授業に『大きな発問』を取り入れる」 (2013年5月 明治図書)
- 「道徳教育8月号 道徳授業の発問を変える『テーマ発問』とは」 (2014年8月 明治図書)

〈研究実践校〉 都城市立五十市小学校