

[道 徳]

1人1人が考えを表出し、主体的参加を促す 道徳授業を目指した取組

－ 選択的な発問と、立場を可視化する授業デザインを通して－

西脇 悠太*

1 はじめに

道徳科の目標は、「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。」である。道徳的諸価値には、価値理解、人間理解、他者理解が挙げられる。価値理解とは、学習指導要領（平成29年度告示）解説によると「内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること」である。また、「価値理解と同時に人間理解や他者理解を深めていくようにする」ともある。人間理解は、「道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること」であり、他者理解は、「道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということ」を前提として理解することである。

永田（2018）は、道徳科において「自分事」として考える授業の重要性に触れ、「自分事」として考える授業づくりの方向として「問題意識を持って主題に臨むこと」「当事者意識をもって追求すること」「納得解を深めること」を挙げている。子どもたちが「自分事」として考え、対話を通してその考えを深めたり、変容させたり、広げたりするこれからの「考え、議論する」道徳科の授業づくりでは、「価値理解」に加えて、「人間理解」「他者理解」を深める授業デザインの工夫が求められる。しかし、これまでの指導場面を振り返ると、学習材を自分事として捉えられず、内容項目の理解のみにとどまる子どもは決して少なくない。

これまで私は道徳科の授業をする中で、他者とともによりよさを追究し、道徳的価値の理解が深まることを目指し、話し合う活動を取り入れてきた。話し合う活動で多様な他者の意見に触れ、お互いの意見を吟味することで多面的・多角的な見方を働かせ、「考え、議論する道徳」の具現ができると考えた。しかし、実際の授業では、自分の意見が決められず、話し合いに参加できない子どもがいたり、他者の意見を意識せずに一方通行の話し合いになってしまったりした。そのため、「子ども全員が自分の考えをもつこと」と「自他の考えが可視化されること」を具現するための手立てが必要であると感じた。

近藤（2017）は、道徳科で、二つの意見から自分の意見を選択させ、話し合いを行う実践を行った。はじめの意見を自分で考えるのではなく、教師が予め設定した二つの意見から選択することで、自分の考えをもち話し合いに臨むことができることが大きな成果として挙げられた。

本研究では、教材の特徴に応じた選択的な発問と、個々が自分の立場を可視化し、全員の立場を共有できる場を設定した授業づくりを行う。選択的な発問によって子どもに自分の立場を自己選択・自己決定させることや、その選択した立場を可視化する手立てが、話し合い活動をより深いものにすることを期待し、本研究を行う。

2 研究の目的

子どもに考えをもたせるための選択的な発問と、自分の立場を可視化できる場を設定する手立てが、その後の話し合い活動における子どもの主体的な参加や、他者の意見を意識することに有効に働いたかを明らかにすることを目的とする。

*長岡市立表町小学校

3 研究の方法

(1) 選択的な発問について

本実践では、展開導入部において2択（A or B）の選択肢を示し、全員が自分の立場を自己選択・自己決定できるようにする。選択的な発問は、二つの意見の他にスケールを用いたものを教材の特徴や子どもの実態に応じて使い分ける。選択肢はどちらかに立場が大きく偏ることがないようにする。「AよりのB」や「AとBどちらにも決めきれない」といった子どもの思いも尊重し、その選択をした理由を話し合い活動に生かしていく。

(2) 立場を可視化することについて

自分の立場を選択した子どもは、黒板の自分が選択した立場の場所にネームプレートを貼る。「AよりのB」や「AとBどちらにも決めきれない」といった選択をした子どもも自分の立場に最も近い場所に貼ることができるように、二つの意見の中間に貼ったり、スケールの分割数を増やしてグラデーションにしたりとニュアンスの違いも可能な限り可視化できるようにする。話し合い活動の途中で自分の立場が変わった子どもは、ネームプレートを貼り直し、その変容を矢印で示す。

(3) 検証方法について

児童アンケートや振り返りノートの記述、ビデオ撮影した授業の様子によって、選択的な発問と、自分の立場を可視化する場を設定する手立てが、その後の話し合い活動における子どもの主体的な参加や、他者の意見を意識することに有効に働いたかを検証する。

4 実践

令和元年度にM市内の公立小学校で6年を担任した17名を対象に実践を行った。

(1) 『のりづけされた詩』の実践から

○主題名 「自分をごまかさない」

○教材名 『のりづけされた詩』（みんなの道徳6年 学研図書みらい）

○主題設定の理由

高学年A-(2)「誠実に、明るい心で生活すること」は、偽りなく真面目に真心を込めて、明るい心で楽しく生活することに関する内容項目である。子どもが健康的で積極的に自分らしさを発揮できるようにするためには、自分の気持ちに偽りのないようにすることが求められる。6年生になり、多くの子どもが、低学年との交流やクラブ活動、委員会活動などに責任感を持ち、真面目に前向きに活動に取り組んでいる。一方で、自他に対して今まで以上に厳しい態度で接するようになった子どももいる。その結果、自分をよく見せようとしたり、自分の失敗や非を認めずにごまかしたりしてしまうことがある。子どもの多くは、これらのことは、決して心地のよいものではないことは理解しているが、自分の弱い心に負け、一時しのぎだと分かりつつも不誠実な行為を選択してしまう。

本教材「のりづけされた詩」は、主人公の和枝が、友達にいい顔をしたいために他人の詩の一部を使ってしまい、不誠実な態度を見つめることを通してねらいに迫るものである。誠実でない自分の行為に悩む和枝の気持ちに自我関与することを通して、ごまかしたくなる気持ちが人間の弱さとしてあることを認めたい。その上で、それを乗り越えて誠実に生きることが、明るい生活につながることに気付き、実践していこうという意欲を育てたいと考え、本主題を設定した。

○ねらい

誠実でない自分の行為に悩む主人公の気持ちに自我関与し、それを基に話し合いを深めることにより、誠実に生きようとする道徳的実践意欲を育てる。

① 選択的な発問に関わって

事前に教材の読み取りを行い、本時では内容の大体を把握した後、主人公の和枝の行為や心情について共感的な発問や批判的な発問を用いて掘り下げた。その上で、展開場面で他人の詩の一部を使ってしまい、その行為を担任に伝えた和枝の行動を中心発問として「あなたが和枝の立場なら教師に言うか、言わない・言えないか。」と投げ掛けた。「自分が和枝の立場だったら」を考え、行動選択をさせることで、その後の話し合い活動での主体的な参加につながるのではないかと考えた。黒板にはスケールを示し、「言う」「言わない・言えない」の2択で選択肢の中から立場を選び、その理由をノートに書くよう指示を出した。また、自分の意見をノートに書いた子どもからスケール上に自分のネームプ

レートを貼るよう指示を出した。(表1) 全員が立場を表明したことが確認できた状態で全体の意見交換に移行した。

表1 子どもが最初に選択した立場(人)

言う		言わない・言えない	
絶対に	言わない・言えない気持ちもあるが…	言いたい気持ちもあるが…	絶対に
1	4	1	11

多くの子どもが「言わない・言えない」立場をとったが、それぞれの立場から、多様な意見が挙げられた。(図1) 理由を発表しながら、それを教師が板書して全体に共有し、挙げられた理由をもとに、道徳的価値を追求する話し合い活動へ移行した。「言う」「言わない・言えない」という選択肢から自分の立場をまず選び、その選択肢を選んだ自分について考えることで、どの子どもも自分の考えをもった状態で話し合いに入ることができた。理由について発言がなかった子どもも、ノートへの記述はできていた。また、自分と同じ立場を選択した子どもの発表を聞きながら聞く様子も見られた。

- A 一度出しちゃったものを取り消すのはやりづらいし、言い出しづらい。
- B 勇気がないし、周りの人に嘘だったのってばれたくない。
- C 言いたいけど、怒られそうで言えなくて、結局そのくり返しで言えないと思う。
- D 言いづらい。言わないで、そのままであればすごいやつと思ってもらえる。
- E 今言わないで、新しい詩を考えたらやっぱりこっちを出そうと思っていましたって言って出す。
- F 人の詩を使ったことを自分でも悪いことだと思っているし、話さなかったらもやもやした気持ちが残るから言ってすっきりしたい。
- G もやもやした気持ちはあるけど、いつか忘れる。
- H あんまり言いたくないんだけど、変な気持ちがずっと残っているのが嫌だ。
- I すぐじゃないかもしれないけど言いたい。またハードルが上がって苦しむことになるから。
- J やっちゃったことは仕方ないし、失敗は早めに解決した方がいいと思う。
- K 言いづらいっていう気持ちはあるけど、言わないと自分がどんどん苦しくなっていくから早めに言った方がいいと思って「言う」にした。

図1 意見交換中に発言した子どもの理由

② 立場を可視化することに関わって

以下は、話し合い活動の発話記録である。(記号は図1と対応)

教師：理由は大体言い終えたかな。まだ言い足りない人。

C1：(挙手) 私の理由はさっきも言ったんだけど、言わない・言えないの立場を選んだ人も理由を聞くと本当は言った方がいいって思っている人がほとんどだと思うんだけど、言えない理由で特にこれはっていうのはありますか。(黒板のスケールと理由の板書を指しながら)

教師：意見ある人。

(4人が挙手)

A：一度言っちゃうと…。言いづらい。

B：勇気が出ない。

C2：やっぱり。

B：うん。怒られるし。だから私はこの状況になったらやっぱり言えない気がする。

(うなずきが多く見られる)

H：それは分かるけど、もやもやするし、いずればれたら怖いな。

C3：ばくの立場はちょっと言いたいんだけど(周りがマグネットの位置を確認する)、言えるかどうかは分からないけど、言いやすければ言いたい。

B：言いやすくない。

(以下略)

C1の発言から言えない要因を話し合う中で、子どもたちは頻繁にそれぞれの立場が貼られた黒板を確認していた。また、すでに自分の立場を明確にしているため相手の立場に立った発言が見られたり、子ども間のやり取りにつながっ

たりした。この後話し合いは、「言いやすい環境づくりについて」を経由し、「自分にとって大事にしたいこと」へ移行していった。また、最終的に3名の子どもが自分の立場を「言わない・言えない」から「言わない・言えない気持ちもあるが言う（もしくは中間）」へ変更し、その理由を発表した。多くの子どもが「言いたいけれど（私は）言えない」という葛藤を抱えている中で、気持ちの変容を可視化することで、誠実でいることの気持ちよさや清々しさに気付いた子ども姿が見られ、よりねらいに迫ったものとなった。(図2)



図2 本時の板書

(2) 『ブランコ乗りとピエロ』の実践から

- 主題名 「相手を受け入れる」
- 教材名 『ブランコ乗りとピエロ』(みんなの道徳6年 学研図書みらい)
- 主題設定の理由

高学年B-(11)「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心をもち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」は、広がりや深まりのある人間関係を築くために、自分の考えを相手に伝えて相互理解を図るとともに、謙虚で広い心をもつことに関する内容項目である。互いの違いを認め合い理解しながら、自分と同じように他者を尊重する態度を育てることが重要である。子どもたちはクラブ活動、委員会活動、縦割り班活動などに責任感をもって仕事に取り組む一方で、自分の考えを押し付ける傾向が見られる。また、他者の助言を受け入れられず、自分の失敗や非を認めることができない子どももいる。

本教材「ブランコ乗りとピエロ」は、主人公のピエロが、自分の忠告を聞かず、約束の演技の時間を過ぎてしまったブランコ乗りのサムを自己中心的な振る舞いに腹を立てるも、必死に頑張るサムの姿に接することで、ピエロの心の中にあつた謙虚さや広い心を取り戻し、互いに認め合う関係になる話である。お互いの自分本位な考えがぶつかり合うことで、口論やけんかの原因につながる内容は、この時期の子どもが共感できる話だと言える。また、団員たちをまとめるリーダーとしての役割と、自分だって王様の前で目立ちたいという思いで揺れるピエロの葛藤場面が明確であることから、子どもの意識を焦点化しやすい資料である。サムを許したピエロの心情に自我関与することを通して、自分と異なる意見や立場を尊重し受け入れることが、自分自身が尊重されることにもつながることに気づき、実践していこうという意欲を育てたいと考え、本主題を設定した。

○ねらい

サムをにくむ気持ちが消えた主人公の気持ちを考え、それをもとに話し合うことを通して自分と異なる意見や立場を尊重し受け入れることの大切さに気づき、実践していこうとする態度を養う。

① 選択的な発問に関わって

事前に教材の読み取りを行い、本時では内容の大体を把握した後、ピエロとサムの立場や言い分を確認した。そして、必死に頑張るサムの姿に接することで、ピエロの心の中にあつた謙虚さや広い心を取り戻した場面を中心発問として「ピエロの中から、サムをにくむ気持ちが消えたのはなぜ

<p>Aさんの意見</p> <p>サムが観客のために全力でがんばっていることを知って、その努力を認めたから。</p>	<p>Bさんの意見</p> <p>ピエロの中にも「目立ちたい」「スターでいたい」という思いがあって、それが間違いだったと気付いたから。</p>
--	---

図3 提示した2つの意見

か。Aさんの意見とBさんの意見から選びましょう。」と投げ掛けた。黑板にはAとBの二つの意見を示し(図3)、自分がより共感できる意見を選び、自分のネームプレートを貼るよう指示を出した。(表2) AとBの意見は対立するものではなく、道徳的価値を異なる視点から切り取った意見となるようにすることで、ピエロの気持ちを多様な視点から考えることができると考えた。全員が立場を表明した状態で全体の意見交換に移行した。

表2 子どもが最初に選択した立場とその理由(人)

Aさんの意見	Bさんの意見
11	5
<ul style="list-style-type: none"> ・疲れ果てているサムの姿を見て、口だけの人じゃないって気付いたから。 ・イメージギャップに驚いたから。 ・これほどがんばっていたのかと気づいたから。 ・時間を守らないのはよくないけど、「目立ちたい」「スターになりたい」気持ちは悪いことではない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分がスターだという気持ちはすてなければいけない」という言葉が、ピエロ自身にも言っているように感じたから。 ・目立ちたい気持ちはみんなにあると思うから。 ・自分もサムと同じで、それではお客さんにとって良くないと思ったから。

② 立場を可視化することに関わって

本時でも理由を発表しながら、それを教師が板書して全体に共有した。理由を共有する中で、他者の発言に関連した意見を言う姿が見られ、これまでの授業と比較して子ども間のやり取りが増えた。以下は子ども間のやり取りが見られた場面の発話記録である。

- C1: 私はAさんの意見に共感します。理由は、時間を守らないのはよくないことだけれど、「目立ちたい」とか「スターになりたい」という気持ちは悪いことじゃないと思ったからです。だからサムはあれだけ頑張れたと思う。
- C2: C1さんに近いんだけど、「目立ちたい」とか「スターになりたい」という気持ちは大事で、だからサムも頑張ったし、ピエロも認めたと。
- C3: 私はBさんの意見に賛成で。理由は、「目立ちたい」とか「スターになりたい」という気持ちは悪いことじゃなくて、サムの頑張りを見てピエロも自分にもその気持ちがあることに気付いて。
- C4: でも(Bさんの意見には)間違いだと気付いたって書いてあるよ。
- C3: 悪いことじゃないんだけど、みんながそればかりだと。
- C1: 私も悪いことじゃないって思ってたんだけど、ピエロもサムと同じ気持ちをもっているのは分かる。みんなが自分勝手だとダメ。
- C5: 今の話聞いてて、自分だけが目立ちたいとか自分だけがスターになりたいってというのがよくないのかもってこと。頑張りはいいいけど、自分だけじゃだめだよって。
- (C1, C3うなずく)

「目立ちたい」「スターになりたい」気持ちは悪いことなのかを話し合う中で、C1が異なる立場を選んだC3の意見に共感した様子が見られる。また、C1, C3の意見をきっかけに、目立ちたい気持ちは誰にでもあり、折り合いをつけることの大切さに触れた意見も表出した。

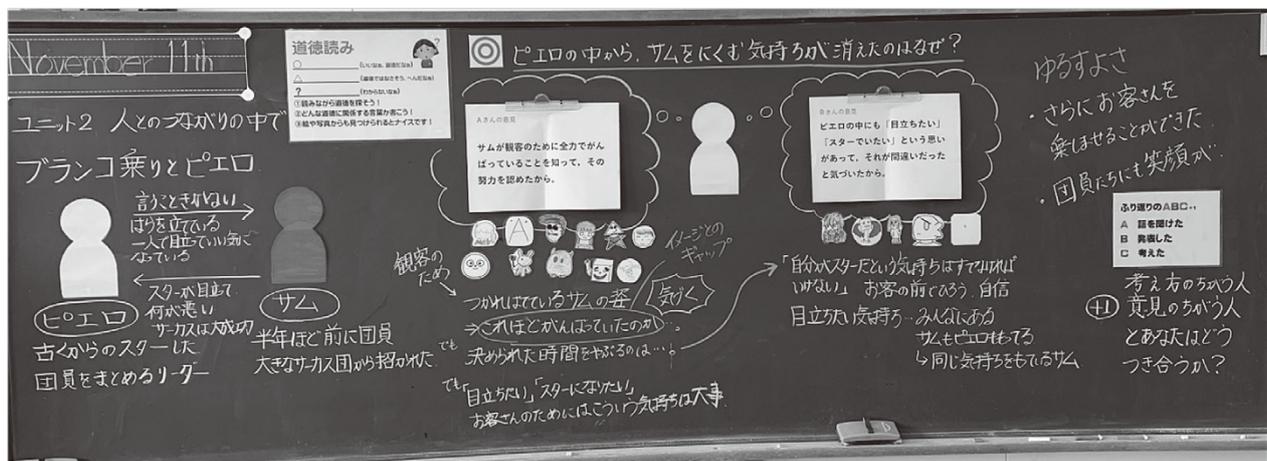


図4 本時の板書

5 成果と今後の課題

授業の様子から選択的な発問を用いることで、自分の考えを表出することに困難を抱えている子どもは、自分なりの意見をもった状態で話し合い活動に参加することができていた。また、全員が立場を表明し、可視化された状態で話し合いが始まるため、普段発言に消極的な子どもも自分の意見を言うことができた。子どもにとって自分の考えを表出しやすい環境がつけられたことで、多くの子どもが話し合いに参加し、2択（AorB）にない意見が表出されたり、互いの考えを比較したり統合したりといったより深い道徳的価値の理解につながる話し合いができた。

児童アンケートでこれまでの道徳科の学習を想起させ、選択的な発問と立場の可視化を用いた1年間の取組を「発言意欲」「積極的思考」「思考の変容や深まり」について自己評価させた。どの項目も肯定的評価が多数を占めていることが分かる。（図5）自由記述では、「友達の立場が分かる」「自分の立場を表明する」ことが、その後の話し合い活動への取り組みやすさにつながるということが分かった。（表3）また、「友達の考えと自分の考えを比べながら、話し合うことで、自分の考えを深めたり、変容させたり、広げたりすることにつながった」といった記述も多く見られ、選択的な発問と自分の立場を可視化する場を設定する手立ては、その後の話し合い活動における子どもの主体的な参加や、他者の意見を意識し新たな気付きを得ることに有効に働いたといえる。

選択的な発問は、どちらの選択肢にも同じくらいの子どもがいると想定して作成したが、実際に偏りが生まれることの方が多かった。日々の作文やつぶやき、様相などから一人一人の子ども理解や見取りを重ね、子どもの反応を予想する精度を上げていくことが必要だと感じた。また、ネームプレートを貼る際に、どうしても時間差が生じてしまい、多数派の立場に引っ張られてしまう様子が見られた。今後、一人一台端末が導入された際には、それぞれが自分の端末上で立場を自己選択・自己決定することも可能になる。今後は、タブレットを用いた実践にも取り組み、時間差による弊害をなくしたい。

教材の内容によっては、2択に絞らざるにすることが難しく、オープンプラスチックで話し合い活動を行った方が、より深い道徳的価値の理解につながるのではないかと考えるものもあった。教材選択について、一考を要する場合もある。

選択的な発問と、自分の立場を可視化し、全員の立場を共有できる場を設定することはその後の話し合い活動をより充実させるための手立てであり、一助にすぎない。本実践でも話し合い活動そのものの充実が、教材を自分事として捉え、自分なりの立場や考えをもって主体的に考えを深めようとする子どもの姿につながった。その姿に多面的・多角的な見方を垣間見た。主体的な授業への参加は「考え、議論する道徳」の具現には欠かせないと実践を通して改めて感じた。今後も子どもの主体的参加を促し、「考え、議論する道徳」の具現を目指して実践を重ねていきたい。

6 引用・参考文献

近藤多計夫、「二つの意見」を用いた道徳授業の実践－考え、議論する道徳授業をめざして－、「上越教育大学 教育実践研究」第27集、2017年

永田繁雄、「新・道徳授業論」、『道徳教育』明治図書、2017年

文部科学省、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版、2018年

文部科学省、『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、2018年

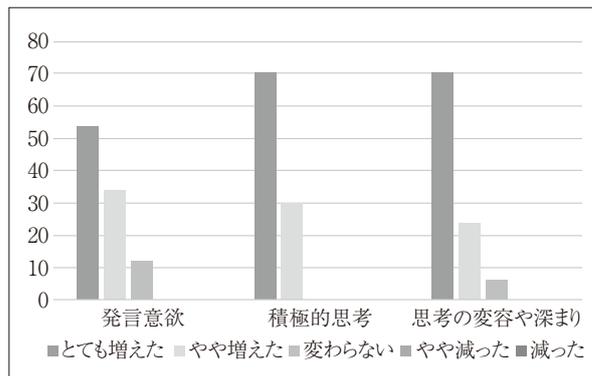


図5 児童アンケートによるこれまでの授業と比較した児童の変容

表3 児童アンケートの自由記述欄（人）

友達の立場が分かることで話しやすくなった。	10
自分の立場を最初に決めることで意見を言いやすくなった。	9
友達の意見を聞いて自分の考えが深めたり、変容させたり、広げたりした。	7
友達の立場や考えがわかりやすかった。知ることができてよかった。	3
色々な考えがあることに気づいた。	2
話し合いが楽しかった。	1
中間を選んでよいことで安心できた。	1
自分と同じ立場でも、理由が違うことが分かった。	1