

14	岡崎	大樹寺小学校	氏名	コンドウ 近藤 タカノブ 貴施
分科会番号	特	分科会名	特別の教科	道徳

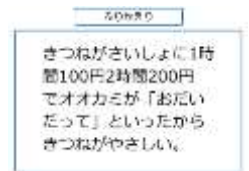
1 研究テーマ

一人ひとりが自分と向き合い、主体的に考える児童の育成
～3年生道徳科の実践を通して～

2 主題設定の理由

本学級の児童は明るく活発で、自分の思いを積極的に友達に伝えることができる。また、どの教科の学習でも「見つけ活動」を行うと、積極的に挙手をする姿が見られ、自由な発想で多様な意見を友達に伝えることができる。

1学期の道徳科の学習で、「友だち屋」の実践を行った。資料1はある児童が書いた振り返りである。教材に登場する人物の行動を客観的に見ることはできていても、そこに留まってしまい、自分自身の生活や心の揺れと重ね合わせて深く見つめなおすまでには至っていないことが分かった。教科書の「正解」を探してしまうこともあり、本音で話し合うことができていないと感じられた。



資料1
「友だち屋」のふりかえり

道徳科について授業アンケートを行うと、「『正直』という言葉についてどう思うか」という質問には、「本当のこと」「嘘をつかないこと」といった回答があった。一方で、「正直に過ごしていますか」の質問には、「あまりできていない」「時々うそをついてしまう」などの回答があった。実際、友達とトラブルになったとき、正直に話すことができず、ごまかしたり嘘をついてしまったりする児童もいる。児童は、「嘘をついてはいけない」「正直に言うべきだ」という道徳的価値を知識としては十分に理解している。しかし、普段の生活場面では、「怒られたくない」「損をしたくない」という気持ちから、正直に振る舞うことに抵抗を感じていることが分かる。

学習指導要領では、中学年の重点は「過ちを素直に認め、正直に明るい心で生活すること」と示されている。本学級の実態と照らし合わせてみると、大きく2点の課題が挙げられる。1つは、道徳的価値の重要性は理解しているが、行動への抵抗がある点、もう1つは、道徳的価値を「自分事」として捉えることの難しさである。以上の実態から、本研究では、「正直になりたい、もしくは、正しいと思うことを相手に伝えたいと思うけれど、迷ってしまう心」に焦点を当てた。そして、目指す児童の姿を以下のように設定した。

3 研究の構想

(1) 目指す児童の姿

道徳的価値について自分事として捉え、主体的に考えることができる児童

(2) 研究の仮説

仮説① 事前にアンケートを行ったり、学び合いの形態を工夫したりすることで、より自分と向き合い、自分事として考えることができるだろう。

仮説② 見つけ活動を行ったり、児童の意見を主発問につなげたりすることで、児童が主体的に考え、思考を深めることができるだろう。

(3) 研究の手立て

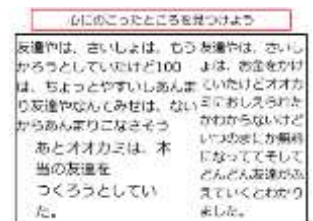
〈仮説①に対する手立て〉

【手立て1】事前にアンケートを行い、児童の実態を把握することで、導入時の発問をしやすくする。

児童の価値観や毎日の生活の実態に関する事前アンケートを行い、児童の考えを把握することにした。教師が事前に1人1人の本音や葛藤の所在を理解することで、児童がより自分事として考えられるような発問をすることができると考えた。特に、第2時、第3時の「正直、誠実」と内容項目では、児童がどの部分で迷いを感じるのかを把握しておくことで、児童の心に深く切り込む発問を適時投げかけることができると考えた。

【手立て2】学び合いの形態を意図的に選択し、友達の意見に触れられるようにする。

チーム学習を前提として、必要に応じて「個の追究」の時間と学級全体で考えを共有する時間をとるようにする。チームで話し合う際には、自分の考えをもって参加できるように、個の追究の時間が必要である。また、多様な視点を獲得できるよう、学級全体で聴き合うことも重視する。教科の学習において、チームの仲間同士で自分の考えを伝え合う時間を設定することで、1人で考えることが苦手な児童や、全体場で話すことが得意でない児童も、学び合いに参加することができているため、道徳科の学習でも行うことにした。



資料2
「友だち屋」の学習の見つけ活動

〈仮説②に対する手立て〉

【手立て3】見つけ活動を行い、授業への参加度を高める。

見つけ活動は、「心に残ったことを見つけよう」と学習課題を設定し、児童は見つけたところについて思ったことや考えたことを書き入れる。見つけたことに不正解はないため、安心して活動に取り組むことができ、課題解決に向けて、児童が積極的に活動することにつながる。1学期に行った、道徳科「友だち屋」の学習では、教材の気になったところを見つけ、どう考えたか、どう思ったかを、資料2のようにたくさん見つけることができた。「友だち屋」の実践を通して、教材の文章の近くには書き込んだほうが分かりやすいと考え、資料2のように別ページに書くのではなく、教材文をスクラクトに用意し、そこに書き込むように伝えて実践を行った。

【手立て4】児童の発言から主発問につなげることで、学びを深める。

見つけ活動で書き込んだ気づきを学級全体で共有し、黒板に書き出した。その際、複数の児童から共通して出てきた言葉や、繰り返されるキーワードには赤チョークで線を引き強調した。クラス全体の意見がどこに集まっているのかを視覚的に捉えられるようにし、「みんなが大切だと感じているポイント」を一目で分かるようにした。この赤線部分の「児童自身の言葉」を直接引用し、主発問へと発展させる。教師があらかじめ用意した言葉ではなく、自分たちの言葉を土台にして問いを立てることで、「自分たちの力で核心にたどり着いた」という実感をもちたい。

(4) 抽出児童について

〔児童A〕事前アンケートに、「正直でいることはよいことだ」と記入していた。しかし、普段の生活場面では、正直になれなかったり、嘘をついてしまったりすることがある。アンケートの設問「正直に過ごせていますか」にも、「あまりできていない」と記入していた。今回の実践を経て、児童Aの心の中で、「正直でいることのよさ」について深く考え、正直でいたいという気持ちを少しでももつことができるように支援していきたい。

〔児童B〕外国籍児童である。日常会話は日本語でほぼ問題なくできている。長い文章を読む際は、ふりがながついていれば音読することもできる。それでも知っている言葉はまだ少ないのか、事前アンケートの「『正直』についてどう思いますか」という質問に、「わからない」と回答していた。実践を経て、言葉の意味を理解した児童Bが、正直についてどう考えるのか、これからこうしていきたいという思いをもつことができるかという点に注目していきたい。

(5) 単元計画 〇学習課題 〇ねらい

資料3 単元計画について

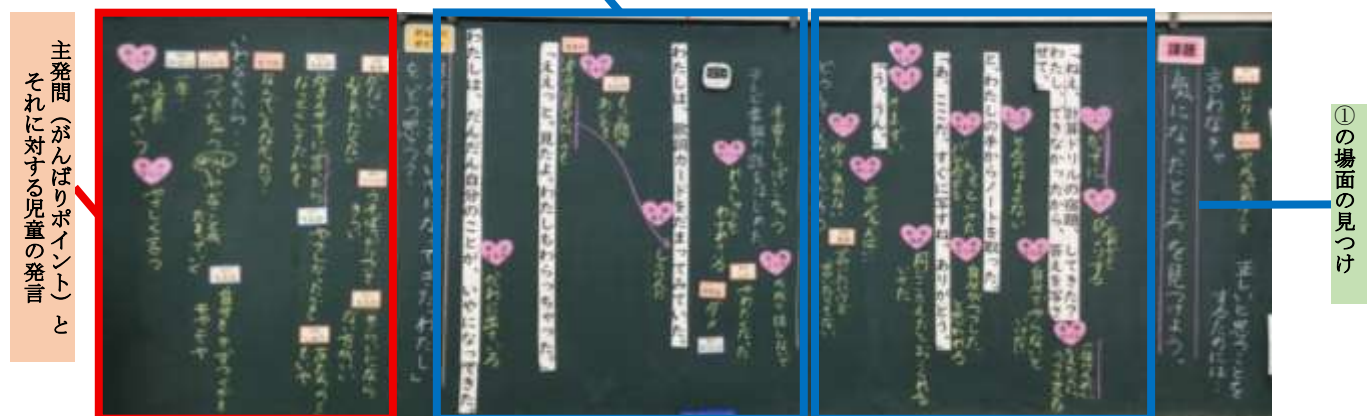
	学習活動	手立て
第1時	言わなきや A 善悪の判断、自律、自由と責任 〇お話を読んで、気になったところを見つけよう。	【手立て2】 学び合いの形態を意図的に選択し、より自分事として考えられるようにする。 【手立て3】 見つけ活動を行い、授業への参加度を高める。 【手立て4】 児童の発言から主発問につなげることで、学びを深める。
	◎正しいと思うことをしっかり言えない自分を嫌に思う「わたし」の姿などを通して、正しいと思うことを行うために大切なことを考え、正しいと判断したことは、自信をもって行おうとする判断力を育てたい。	
第2時	よごれた絵 A 正直、誠実 〇お話を読んで、気になったところを見つけよう。	【手立て1】 事前にアンケートを行い、授業の導入で共有する。 【手立て2】 学び合いの形態を意図的に選択し、より自分事として考えられるようにする。 【手立て3】 見つけ活動を行い、授業への参加度を高める。 【手立て4】 児童の発言から主発問につなげることで、学びを深める。
	◎「よごれた絵」は、掃除の時間に雑巾で遊んでいた「ぼく」が誤って飾ってあった絵を汚してしまい、それを正直に認め反省し、心から謝るという話である。 友達の絵を誤って汚したことを正直に謝る「ぼく」の姿などを通して、心から謝ることのよさについて考え、過ちを犯したときにはごまかさずに素直に反省し、正直に明るい心で過ごそうとする判断力を育てたい。	
第3時	モンたんとクロきち A 正直、誠実 〇お話を読んで、気になったところを見つけよう。	【手立て2】 学び合いの形態を意図的に選択し、より自分事として考えられるようにする。 【手立て3】 見つけ活動を行い、授業への参加度を高める。 【手立て4】 児童の発言から主発問につなげることで、学びを深める。
	◎旗作りの投票での過ちを正直に伝えて謝る理子の姿などを通して、正直でいることのよさを考え、過ちを偽ったりごまかしたりせずに素直に改め、明るい心で生活しようとする判断力を育てたい。	

4 研究の実践と考察

(1) 第1時 「言わなきや」の実践について

第1時「言わなきや」の板書は資料4のようになった。

②の場面の見つけ



資料4 第1時の板書記録

導入では、言わなきやいけないけれど、言えないなっていう経験はあるかと発問した。児童からは、「いやなことがあったとき」や「やっちゃだめなことをしたとき」という発言があった。「その発言や指摘をしようとする自体は正しいことだね、でも言いづらいことがあるよね」と児童たちに共感し、「正しいと思うことをするためにはどんなことを考えればいいかな」と前置きとして投げかけ、教材の範読を行った。

範読をした後、学習課題を「気になったところを見つけよう」とし、見つけ活動を行った。【手立て3】資料5はスクールタクトの書き込みである。児童Aは、主人公の「う、うん」の言葉には「いやがってる」、「ど



資料5 児童A、児童Bのスクールタクト

うしていえないんだろう」のところには、「おこられそうでかい」というように、主人公が友達からお願い事をされたときに、どんな気持ちになっているかを想像し書き込んでいた。また、もう1つの場面では、「はあ、わたしって、いつもこうだ」のところで、「自分のことをりかいしている」という書き込みをしていた。児童Bは、宿題の量が多く全部やってこれられないかもしれないと考えていたクラスのみんなの発言に着目し、「宿題やれなかったから見せてもらっちゃったんだ」と書き込みをした。

見つけ活動を行った後、学級全体で考えを共有した。【手立て2】授業記録が資料6、資料7である。全体共有した際の発言を黒板にまとめた。資料6の下線部「がんばったのに（見せるのはいやだな）」、「言う勇気がないんだと思う」、「友だちだから言えない」の意見からは、「わたし」は言いたいことがあっても言えないのではないかと考えその理由まで思考を巡らせる児童がいたことが分かる。一方、C3「（宿題を写させていることが）ばれたら私がおこられるかも」という意見も挙がった。

見つけ活動を経て、焦点化するために主発問として、「自分のことがいやになってきたわたしのことをどう思う」と投げかけた。（資料8）【手立て4】この発問では、主人公のことをどう思うかを自分目線で考えることで、参加度を高めると同時に、自分事としてとらえることの前段階とするねらいがある。また、C3の「おこられるから」という発言に対し、「怒られるから言わないといけないの」という問い返しをした。この発問に対して、児童Aは、「話の中の『わたし』は悲しいと思う」と記述していた。児童Bは、スクールタクトへの書き込みはなかったが、チームで話し合っている中で、友達の「心の中に嫌なことがたまっていっちゃうと思う」という発言に「あー、そうか」と共感する様子が見られた。それぞれの考えをチームで共有した後、自分の考えだけでなく、友達に共感したことも発表するように伝え、全体共有をした。全体共有では、「自分のことだけでなく、友達のことも嫌になってしまいそう」という、「わたし」に寄り添った考え方をしている児童がいた。（資料9）言いたいことが言えず自分のことが嫌になってしまった「わたし」は言った方が気持ちが楽になるのに言えなかった、というところに焦点化し、「どうして言えなかったのかな。言わなかったらどうなるのかな。」と追発問した。児童からは、「言わなければ同じことが続いてしまう。」「言ったら悪者にされてしまうかもしれない。」「といった意見があり、葛藤を素直に表現してくれた。

ふりかえりでは、「今後自分がどうしていきたいか」を書くよう伝えた。児童Aは、資料10のように、「自分だったらちゃんと言い返す」と書き込んでいた。児童Bはスクールタクトには記入しなかったが、「気持ちを伝えた方がいい」と学級全体に発表することができた。（資料11）また、他の児童のふりかえりからは「宿題はじぶんでやるんだよ、って優しく言う。強く言ったら泣いちゃうかもしれないから」という記述が見られた。（資料12）ただ正しいことや自分の思いを伝えればよいのではなく、相手に寄り添って言葉にすることが大事だというねらいに到達することができた。

（2）第2時 「よごれた絵」の実践について

第2時では、「過ちを犯したときに、素直に反省し心から謝ること」に焦点を当てるため、「正直、誠実」の内容項目を扱った。第1時の実践を行い、内容項目について児童たちがどのような考えをもっているのかを把握しておいたほうが良いと考え、授業前にアンケートをとることにした。【手立て1】質問したのは「正直という言葉についてどう思いますか（どんな意味だと思いますか）」と「自分は正直でいることができていますか」との2点である。資料13は抽出児童の回答である。

資料13 抽出児童のアンケートに対する回答

抽出児童	「正直についてどう思いますか」 (正直ってどんな意味だと思いますか)	正直でいることができていますか
児童A	嘘をついたり（せずに）、本当の意味のことを正直っていうと思う	学校では嘘をつかないけど、おうちでは嘘をついたりしてる
児童B	わからない	学校では嘘をついている

- C1：「う、うん」のところが、あせって気まずいと思う。
児童B：宿題やれなかったから、勝手に見てると思う。
C2：「ここだ」のところで、がんばったのに、ちょっといやだなと思ってる
C3：先生にばれたら私がおこられるかもしれない。
C4：宿題は自分でやらなければいけないと思う
C5：「どうしていえないんだろう」のところで、言う勇気がないんだと思う。
C6：C5さんに付け足して、ゆり子と友達だから言えないんじゃないかな

資料6 見つけを全体共有した時の記録①

- C7：本当は見えていないけど、合わせちゃったかもしれない。
C8：「わたし」は幼稚園の子のためにがんばらなきゃと思ってる。
C9：「えーっと」って言ったのは、テレビを見ていないからじゃないかな。
C10：練習する時間なのについて思っている。
C11：幼稚園の子たちのために練習してるのを忘れてるかもしれない。

資料7 見つけを全体共有した時の記録②

- T：2つのお話で考えてみたけれど、1も2も、「わたし」は言いたいことがありそうかな。
Cs：ある！
C12：①の方は、「私が一生懸命やったものを写さないで」って言いたい。
C13：苦手なのにながらったから
T：②はどうか。
C14：歌の練習時間なんだから、おしゃべりしないで
C15：練習の方が大事でしょって言いたい。
T：「わたし」はどう思うようになったかな。
C16：自分のこと嫌になってきた。

資料8 1分間の総括の記録

- C17：悲しくて、向き合いたくない
C18：自分がきらいになってしまう
C19：自分のことも嫌いになってしまいそうだし、友達のことも嫌いになったかもしれない。
T：ということは、「わたし」は言った方がよかったし、楽だったんだよね。どうして言えなかったのかな。言わなかったらどうなるのかな。
C20：同じことが続いちゃう。
C21：嫌なことがもつとたまっちゃう
C22：一生やられつづけるかも。
C23：正しいことを言ったら、自分がみんなから悪者にされてしまうかも

資料9 がんばりポイントでの全体共有の記録

自分だったらちゃんと
いい返すけど
「私」は、勇気が
なくて言えなかった

資料10
児童Aのふりかえり



資料11
意見を発表する児童B

自分だったらしくだいうつさ
せていられたら、いやにしく
だいは、じぶんでやるんだよ
ってやさしく言う。つよくいっ
たらないちゃうかもしれない
ぞ。

資料12
児童Aのふりかえり

児童Aは、正直という言葉の意味は理解しているが、実際に行動に移せていないことがわかる。児童Bは「正直」という言葉についてあまり考えたことがないようで、嘘をつくこともあると記述していた。学級全体を見ても、「嘘をつかないこと」「本当のこと」と回答する児童が多かったことから、「正直でいることはいいことだ」「嘘はよくない」といった認識があることが分かった。しかし、約半数の児童が「嘘をつくことがある」「たまに嘘をついてしまう」「(正直でいることが)できていない」と回答した。児童Aに代表されるように、正直という言葉の意味を理解していても実際に行動に移せていない児童が多い。このことを踏まえて、導入で改めて「正直」の言葉の意味を問い、「正直でいるためにはどんな気持ちでいればいいかな」と本時の話題を問いかけ、範読を行った。資料14は第2時の板書記録である。

範読をした後、学習目標を「お話を読んで気になったところを見つけよう」とし、見つけ活動を行った。【手立て3】児童Aはスクールタクトに「本当に謝らなくていいのかな」と書き込み、一緒に遊んでいたさとしさんに「だまっておけばいいよ」と言われてどうしようか迷っている主人公の気持ちを想像していたことがわかる。(資料15) 児童Bは「いやなきもちになった」と絵を汚されたあきらさんの気持ちを想像して書き込んでいた。見つけ活動を行ったあと、学級で共有した。【手立て2】資料16は授業記録である。第2時は、「ごめん——、本当にごめんなさい。」と「本当にごめんなさい」という、主人公が過ちを反省し、素直に謝ったところに意見が集中していた。このせりふに対し、「正直でえらい」「もやもやした思いが残るよりいい」といった意見が出された。また、絵を汚されてしまったあきらさんについて「許してあげていてやさしい」「心が広い」「本当はいやなんじゃないかな」といった考えも出てきた。そこで、主人公が謝ったことにはどんな意味があるのか、また、どうして謝ることができたのかを考えられるように、主発問「正直に謝れた『ぼく』についてどう思うか」と問いかけた。主発問に対する児童A、Bの書き込みを資料17に示す。

児童Aは、一緒に遊んでいたさとしが謝っていないことに着目し、あとで怒られてしまうのではないかと想像した。児童Bは、絵を汚されてしまったあきらさんの気持ちを考え、「かわいそうだからあやまった」と書き込んだ。全体で共有すると、絵を汚してしまった過ちは許されることではないけれど、葛藤を乗り越えて勇気を出して謝った「ぼく」へ称賛する意見が多かった。

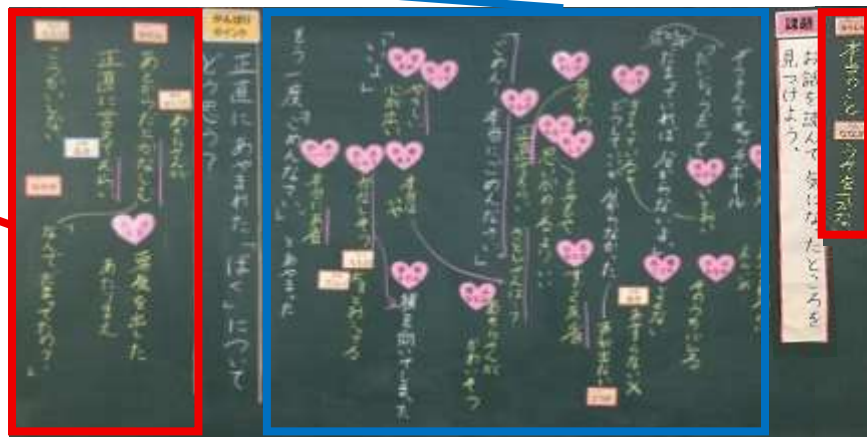
ふりかえりでは、自分が「ぼく」と同じ立場だったらどう考えるかを書くよう伝えた。第1時と異なるのは、できることやこうしたいというきれいごとにならないように、「難しいな、できないな」と思うことがあれば書いてもよいと伝えたことである。少しでも、児童の本音を引き出せるようにしたいと考えた。抽出児童の振り返りを資料18に示す。児童Aは、「ちゃんとあやまれるときはあやまる」と書いた。謝らなくてはならない場面だということを捉え、自分も「ぼく」と同じように行動できる、と考えていることが分かる。児童Bは、「自分もおんなじで言うかまよう」と書いた。「ぼく」が謝るべきか葛藤した場面を想起し、最終的には謝ったけれど、迷ってしまうだろうと自分を見つめて考えたことが分かる。児童Bの他にも、児童Dのように、「だまったらいいよって言われたらまよっちゃう」という考えを書いた児童が複数いた。(資料19)「ぼく」の葛藤に着目し、自分と照らし合わせて考えたことで、実際にその場面になったら迷ってしまうのではないかと、本音を表出させたことが分かる。第2時の実践を通して、葛藤を乗り越えてこそ、正直でいると自分も周りも気持ちよく過ごすことができるという「正直」のよさについて深く考えることができた。

(3) 第3時 「モンたんとクロきち」の実践について

「正直、誠実」の価値をさらに高めるため、第3時も第2時と同じ内容項目「正直、誠実」の内容項目を扱うことにした。第2時の実践で、「正直はよいこと」「正直に過ごしたほうがよい」という意識をもつことができた。多角的に正直についてさらに深めたいと考え、実践を行った。資料20は第3時の板書記録である。

見つけを全体共有した時の記録
複数出てきた言葉には赤線

主発問(がんばりポイント)と
それに対する児童の発言



資料14 第2時の板書記録

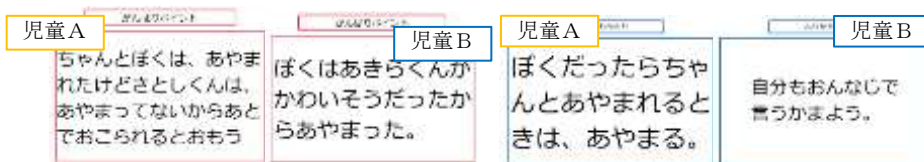
「正直」の意味を問い掛けた際
の児童の発言



資料15 児童Aのスクールタクト

- C24:「ごめん——、本当にごめんなさい。」のところで、正直でえらいと思った。
C25: C24 さんにつけたしで、自分から謝れたのがすごいと思った。
C26: どうしていいかわからなかったと思う
C27: あ、だから声が出てこなかったんだね。
C28: 謝らなかったらもやもやが残るから、そんな思いが残るよりはいいと思う。

資料16 見つけを全体共有した時の記録

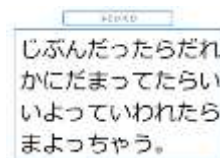


資料17

児童A、児童Bの主発問に対する書き込み

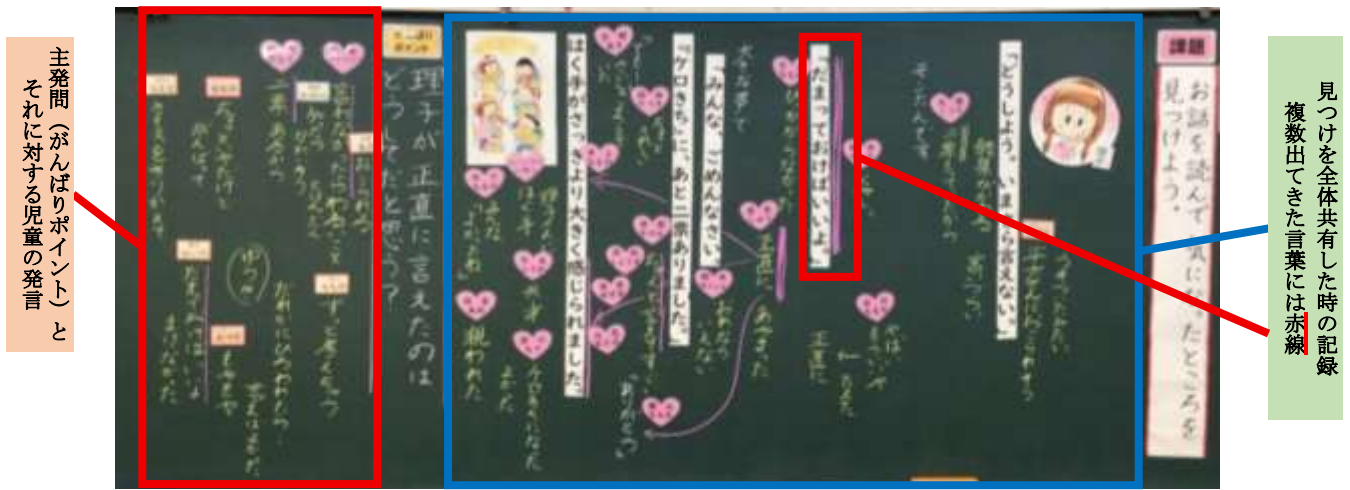
資料18

児童A、児童Bのふりかえり



資料19

児童Dのふりかえり



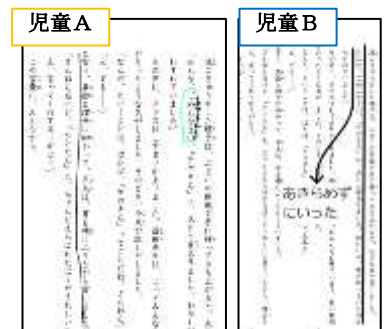
資料 20 第3時の板書記録

教材の内容は、主人公の理子が票を持っていることを、クラスメイトに言うか迷っていたが、最終的に正直に打ち明けるとい展開である。範読のあと、これまでと同様に見つけ活動を行った。【手立て3】児童Aと児童Bのスクールタクトを資料21に示す。児童Aは、理子が「ごめんなさい」と正直に謝ったところに印をつけ、「あやまれる」と書き込んだ。児童Bは、「みんな、ごめんなさい。『クロキチ』に、あと二票ありました。わたしが、受け取っていたのをわすれていました」という文章に線を引き、「あきらめずにいった」と書き込んだ。児童A、児童Bともに、主人公の理子が自分の過ちを正直に認め、謝ったところに印をつけていた。

見つけ活動を行ったあと、学級全体で共有した。【手立て2】資料22は授業記録である。第3時は、主人公の理子が葛藤する場面である「だまっておけばいいよ」の部分と、正直に事実を伝えた理子を認めた瞬間である、「拍手がさっきより大きく感じられました。」の部分に集中したことが分かった。「だまっておけばいいよ」の部分では、「心の声に引っかからなくてよかった」「心の声が聞こえて悔しいと思っている」という意見が出た。C29、C32、C33の児童の発言は、正直に言おうか迷っている葛藤部分に着目していることが分かる。「拍手がさっきより大きく感じられました。」の部分では、「ちゃんと教えてすごいついていう気持ちが拍手にうつった」という意見が挙がった。周りの子が、正直に言えた理子のことを認めたから、それを感じとった理子には拍手が大きく感じられたのではないかと考え、正直に言ったことのよさについて着目していることが分かる。そこで、理子が、葛藤を乗り越えて正直に打ち明けた点に焦点化し、主発問「理子が正直に言えたのは、どうしてだと思う？」を問いかけた。【手立て4】児童Aは「勇気があったから言えた」と考えた。児童Bは嘘を言いたくないから正直に言ったのではないかと考えた。（資料23）「だまっておけばいい」という心の声に打ち勝ち、理子が正直に言えた理由を、どちらの児童も自分の言葉で考えることができた。

ふりかえりでは、第2時と同様に「難しいな、できないな」と思うことがあれば書いてよいことを伝え、自分を見つめる時間をとった。児童A、児童Bのふりかえりの記述を資料24に示す。児童Aは「本当のことをいうのが苦手だから、自分だったらうそをつく」と書き込んだ。児童Bは、「はずかしいからむずかしい」と書き込んだ。どちらの児童も、正直に言うのが難しいと考えているようだったが、それを素直に書き込むことができていた。学級の他の児童のふりかえりも見ると、「自分だったら」という視点で多様な考えが表出されていた。一部の児童の振り返りを資料25に示す。児童A、Bと同じように、「自分だったら正直に言えない」という児童もいれば、「だまっちゃうけど言った方がおちつく」と考える児童、「みんなの前では言えない」と考える児童がいた。勇気がなくて言えないと感じている児童の中には、「自分は、こっそり先生に言うと思う」と自分なりの解決方法を書き込む姿も見られた。

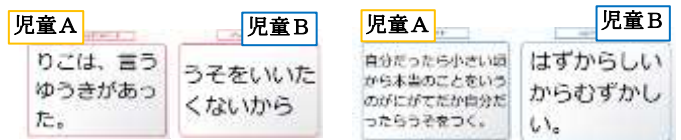
本時の授業では、「正直」という言葉の意味や、正直に過ごすことの大切さを理解することができた。しかし、正直に過ごすことの重要性を理解していても、実際に行動に移すことは難しいという意見も出た。児童は、正直に過ごすことの大切を理解しつつも、実際に行動に移すには勇気が必要だと感じている。それだけでなく、周りの人の支えも大切だということに気付くことができた。



資料 21
児童A、児童Bのスクールタクト

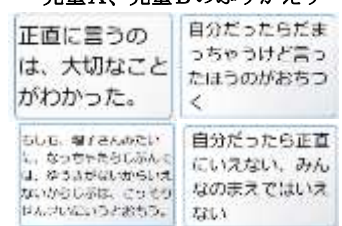
C29:「だまっておけばいいよ」のところで、心の声に引っかからなくてよかった
C30:『クロキチ』にあと2票ありました」のところで、正直に言えてすごい
C31:「拍手がさっきより大きく感じられました」のところで、ちゃんと教えてすごいついていう気持ちが拍手にうつったからだと思うよ
C32: C29さんとちょっとちがって、心の声が聞こえてくやしい。
C33:「どうしよう、今さら言えない」のところで、言わなかったら嘘をついているみたいになるし、言ったら平太さんに怒られそうだし、どうしようか迷ってると思う。
C34: 正直に言った理子さんはすごい。おれなら言えない。

資料 22 見つけを全体共有した時の記録



資料 23 児童A、児童Bの主発問に対する書き込み

資料 24
児童A、児童Bのふりかえり



資料 25 児童のふりかえり

5 研究の成果と今後の課題

本実践の成果について、抽出児童と仮説、それぞれの視点から検証していく。

(1) 抽出児童について

授業前アンケートで、学級の児童に「正直についてどう思いますか（正直ってどんな意味だと思いますか）」という質問をした。第3時の実践を終えた後、同様のアンケートを行った。結果は資料26に示した通りである。

抽出児童	「正直についてどう思いますか」 (正直ってどんな意味だと思いますか)	
	授業前アンケート	授業後アンケート
児童A	嘘をついたり（せずに）、本当の意味のことを正直っていうと思う	本当のことだなんて伝わる言葉だと思います
児童B	わからない	大切な言葉って思う

資料26 児童A、児童Bのアンケート結果

児童Aは、実践前から正直を「本当のこと」「嘘をつかないこと」と捉えていた。実践を通して、正直は人がよりよく生きる上で大切な言葉であると知り、実践後もその認識を強くしたことが分かる。児童Bは、実践を行う前は正直という言葉について「わからない」と回答していたように、理解が十分ではなかった。それでも、実践を通して、正直は自分や周りの人が気持ちよく過ごすために必要なことであると知り、大切な言葉だと捉えるようになったことが分かる。アンケート結果から、児童A、児童Bともに、正直について自分の考えや認識を自分なりに深め、今後大切にしていきたいという気持ちをもつことができた。

(2) 仮説①について

仮説① 事前にアンケートを行ったり、学び合い形態を工夫したりすることで、より自分と向き合い、自分事として考えることができるだろう。【手立て1、2】

導入で内容項目に関するアンケートを使うことで、児童の考えをあらかじめ把握することができ、「正直」についての発問がしやすくなった。授業が始まってすぐに「正直に過ごせますか」と聞かれても、児童からすれば本音で答えることに抵抗を感じることもあるだろう。友達には見せることのないアンケートにしたことで、児童の本音をあらかじめ知ることができ、児童の実態を把握したうえで、授業をすることができた。

授業では、チーム隊形、個人追究、学級全体での共有など、様々な形態を取り入れた。他教科ではチーム内での助け合いが見られる場面が多かったが、今回の実践では、意見を共有し、共感し合う姿が見られた。（資料27）児童Aは本実践中、全体に向けて発表することはなかった。「全員の前では恥ずかしい」と話すこともあり、自信がないのか発表することに抵抗を感じているようであった。しかし、チーム隊形では、友達の様子を見て話したり、意見を聴いたりすることができた。全体共有の時間とは異なり、目を輝かせながら聴き合いに参加している姿を何度も見ることもできた。振り返りに何度も「自分だったら」という言葉が登場するようになったのも、チームでの聴き合いがうまく機能していたことによるのではないかと考える。児童Bも、自分の言葉でチームや全体に発表する姿が見られた。個人追究の時間、チーム隊形での時間をしっかり確保したことで、自信をもって全体での発表をすることができたのではないかと考える。学級全体でも、「ああ、なるほど。」「そういう考えもあるね」といった言葉が頻繁に聞かれ、児童は友達の意見を深く理解しようとしている様子が見え始めた。

児童Aや児童B、学級全体の様子から、授業展開を工夫することで、児童が自分と向き合うことを促し、より自分事として思考を巡らせることができたため、仮説①は妥当だったといえる。

(3) 仮説②について

仮説② 見つけ活動を行ったり、児童の言葉を主発問につなげたりすることで、児童が主体的に考え、思考を深めることができるだろう。【手立て3、4】

見つけ学習を行ったことで、道徳の学習への参加度を高めることができた。その理由として、もともと見つけ学習に慣れており、他教科と同じようにスクールタクトに気がなったところを書き込むことができていたことが挙げられる。児童Aは見つけの時間が好きで、時間いっぱい文章と向き合っている。（資料28）外国籍児童である児童Bも、文章や主人公の表情から見つけることができていた。学級全体を見ても、絵を見て見つける児童や、文章の1文字から見つける児童もいた。スクールタクトに何も書かない児童はいなかったため、道徳科の学習でも、授業への参加度を高められることが分かった。また、板書に児童の見つけたことを集約し、何度も登場する文章やキーワードには赤い線で印をつけたことで、どこに意見や意識が集まったのかが一目瞭然であった。これをもとに教師は、焦点を絞って、児童から出た言葉を使って主発問につなげることができた。児童から出た言葉を使って発問につなげたことで、登場人物の気持ちや自分がその立場になった時の気持ちを、より主体的に考えることができた。以上のことから、仮説②は妥当だったといえる。

(4) 今後に向けて

本単元を通して、チーム隊形で話し合う時間を取り入れた。積極的に互いの意見を聴き合ったり、困っている児童がいれば助け合ったりするチームが見られた一方、話し合いがなかなか深まらず、自分の意見を友達に伝えるだけになってしまいうチームもあった。チームにより能力に差が生まれてしまい、友達の意見について考えるところまで行きつかなかった可能性がある。意図的なチーム編成をし、チーム間の能力差を小さくすることや、各チームがねらいに近づけるように、机間指導を丁寧に行い、教師がファシリテートしていく必要があると考える。また、自分の考えをさらに深めるためにも、友達の意見を受容したうえで、もう一度考えを練り直せるようにしていきたいと考える。

実践後のアンケートでは、「道徳の学習は好きですか」の質問に対し、7割の児童が「好き」と回答した。その理由として、「自分の考えを伝えるのが楽しい」「生活にいかせるから」「いろんな人のきもちがわかるから」と記述している児童がおり、多くの児童の多様な視点からの考えを聴くことを楽しんでいることが分かる。それでも楽しいだけでなく、少しでも道徳科の学習のねらいに迫れるように、また、道徳科の学習を授業で完結させるのではなく、子供たちが自分事として考え、生活場面で活かしたいという気持ちをもつことができるような道徳の授業づくりに努めていきたい。



資料27 児童A
チームで聴き合う様子



資料28 児童A
スクールタクトに書き込む様子