1.研究主題

自己の生き方についての考えを深める道徳科授業の構想

～多面的・多角的な思考を促す発問を通して～

2.研究主題設定の理由

近年，グローバル化が進み科学技術や社会情勢がめまぐるしく変化している中，様々な異国の文化や多様な価値観を背景とする人々と互いに尊重し合うことや，他者と協働しながら，よりよい方向を目指す資質・能力を備えていくことが一層重要となっている。加えて，最近の子どもたちを取り巻く環境の変化は激しくなっており，かつてないスピードでの少子高齢化の進行や SNS によるトラブルの増加，不登校，集団での暴力行為，いじめの問題等の問題行動が深刻化し，多くの諸問題が山積しているのが現状である。特に，深刻ないじめの問題に向き合うために，制度の改革だけでなく，本質的な問題解決に向かうことが必要である。自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め，多様な他者と議論を重ねて探求し，納得解を得るための資質・能力が求められている。こうした資質・能力の育成に向けて，道徳教育は大きな役割を果たす必要があると考える。

【表 1】道徳教育の課題と改善の方向性

道徳教育の課題	改善の方向性
○歴史的経緯に影響され，いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある。 ○他教科等に比べて軽んじられ，他の教科等に振り替えられていることもあるのではないか。	年間 35 単位時間を確実に確保するという量的確保
○教員をはじめとする教育関係者にもその理念が十分に理解されておらず，効果的な指導方法も共有されていない。 ○地域間，学校間，教師間の差が大きく，道徳教育に関する理解や道徳の時間の指導方法にばらつきが大きい。 ○授業方法が，読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがちである。 ○学年が上がるにつれて，道徳の時間に関する児童生徒の受け止めがよくない状況にある。	答えが一つではない道徳的な課題を自分自身の問題として捉え向き合う「考え，議論する道徳」への質的転換

また，平成 25 年 12 月 26 日の道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」において，道徳教育の課題と改善の方向性が示された【表 1】。この報告を受けて，平成 26 年 10 月 21 日の中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」では，対話や討論など言語活動を重視した指導，道徳的習慣や道徳的行為に関する指導，問題解決的な学習等，多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善し，積極的な導入を図るとある。指導方法・評価については，平成 28 年 7 月 22 日の道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科　道徳』の指導方法・評価等について（報告）」の中で，質の高い多様な指導方法として，①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習，②問題解決的な学習，③道徳的行為に関する体験的な学習の三点が示された。ただし，これらの指導方法は，それぞれが独立した型を示したわけではなく，様々な展開が考えられるとしている。

このような中，大分市教育委員会は，『大分市道徳指導ハンドブック魅力ある道徳授業の展開～「特別の教科道徳」（道徳科）の実施に向けて～』を，大分県教育委員会は，『平成 29 年度

大分県道徳教育指導資料「道徳科」評価と授業構想の在り方』を作成・配布し，道徳の教科化に向けた指導の充実を図っている。

これまでの自分自身の授業実践を振り返ると，どの場面で発問をするのか，この発問によって子どもに何を考えさせたいのか，といったことが明確に描けていなかったと感じている。単に読み物資料を読んで，「この時に，登場人物はどんな気持ちだったのか。」「この場面では，どんなことが起きていたか。」等，登場人物の心情理解に終始したり，場面把握をする発問を繰り返したりする指導が多かった。「この発問をしたら子どもはどう答えるだろうか。」「教材文のどこを，どのように発問すればより深く考えられるだろうか。」といった児童の反応を予想しながら，ねらいに向かうための発問を考えていくべきであり，自分にとっては，道徳科における発問の構成が大きな課題となっているとも感じている。これからは，一人一人が自分の考えを表現し合い，他者の考えを吟味しながら，よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うための道徳科授業を目指す必要があると考えている。

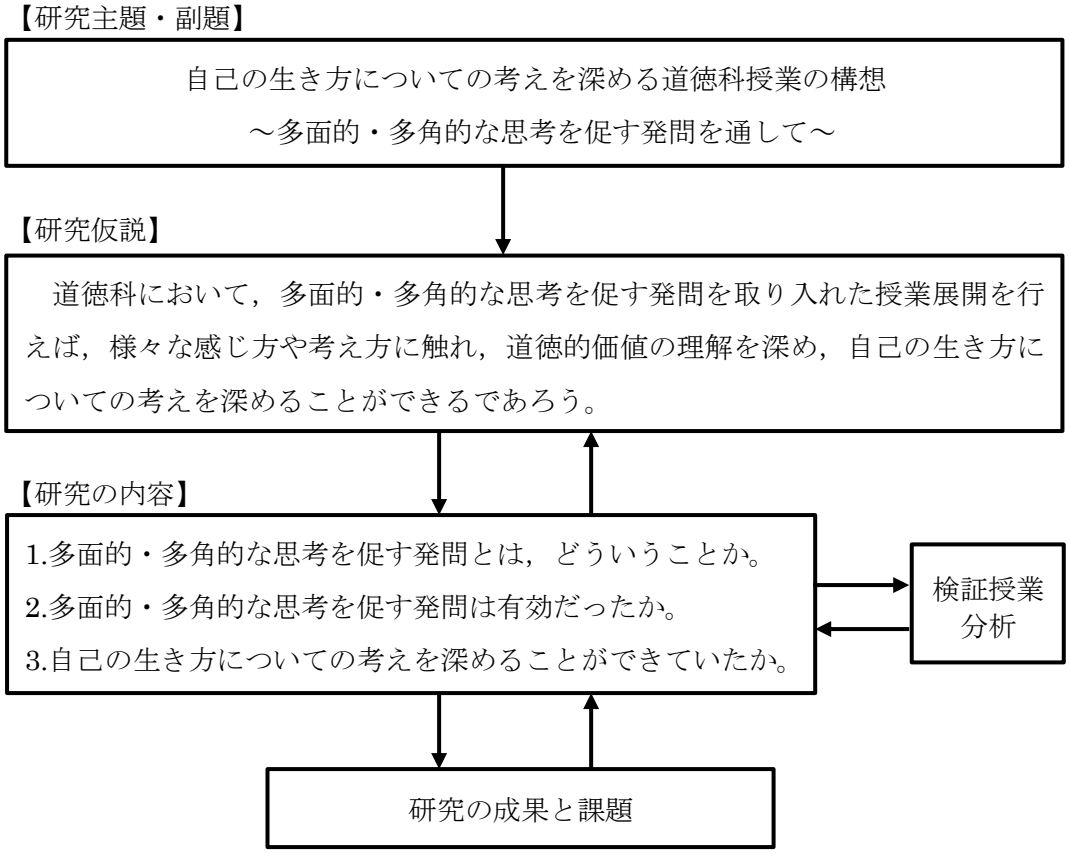
自分自身の課題である発問とは，子どもの思考や活動を促し，子どもが自ら考え，活動したくなるものであり，その結果，授業のねらいに到達したり，問題の解決につながっていったりするものである。発問について，加藤宣行（2015）は，「子どもたちが主題について考えたいという問題意識をもつことにより，意欲的に学習に取り組むことができる。」と述べている。小学校学習指導要領解説特別の教科　道徳編においても，発問の工夫について「教師による発問は，児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり，自己を見つめたり，物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話合いを深める上で重要である。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され，多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも，考える必然性や切実感のある発問，自由な思考を促す発問，物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である。」と示されている。キーワードとなるのが，「物事を多面的・多角的に考える」だと考えている。

こうしたことから，多面的・多角的な思考を促す発問を取り入れた授業を行えば，子どもたちが自分の考えを様々な角度から見つめ，自己の生き方についての考えを深めていくのではないかと考え，本主題を設定することにした。

3.研究仮説

道徳科において，多面的・多角的な思考を促す発問を取り入れた授業展開を行えば，様々な感じ方や考え方に触れ，道徳的価値の理解を深め，自己の生き方についての考えを深めることができるであろう。

4.全体構想



5.研究の方法

（1）文献調査・先行研究調査

①全国の意識調査について

②多面的・多角的な思考を促す発問

ⅰ多面的・多角的な思考とは

ⅱ道徳科における発問とは

③自己の生き方についての考えを深める

ⅰ道徳性とは

ⅱ自己の生き方について考えるとは

（2）検証授業

①本研究とのつながり

②本時における評価につながる見取りについて

ⅰワークシート

ⅱ事後アンケート

ⅲ逐語記録

③検証授業の流れ（所属校である高学年の重点目標を考慮した上で，教材を決定した。）

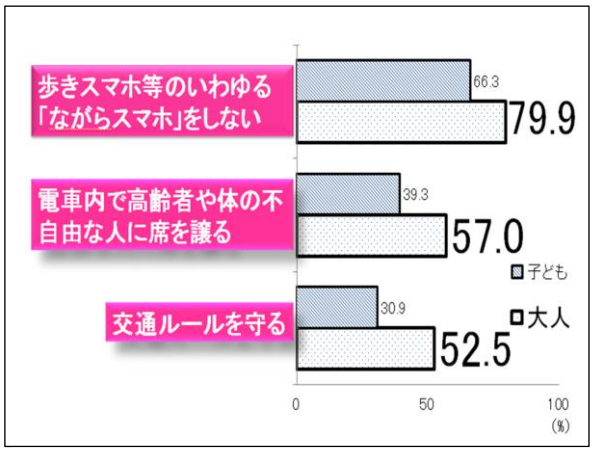
第１回 10.12（金）　6-☆	「きまりは何のために」 ［規則の尊重］	ねらい：法やきまりを守ることの大切さを理解し，自他の権利を大切にしたり，進んで義務を果たしたりしていこうとする道徳的態度を育てる。 出典：私たちの道徳　小学校５・６年　文部科学省
第２回 10.19（金）　6-☆ 第３回 10.26（金）　6-◇	「あやまってすむことじゃない」 ［親切，思いやり］	ねらい：相手の過ちを謙虚に受け止め，広い心で人と接していこうとする道徳的態度を育てる。 出典：小学道徳　ゆたかな心　光文書院
第４回 11.　8（木）　6-☆	「お客様」 ［規則の尊重］	ねらい：自他の権利を大切にし，進んで義務を果たしていこうとする道徳的実践意欲を育てる。 出典：小学校道徳　読み物資料　文部科学省
第５回 11.16（金）　6-☆ 第６回 11.16（金）　6-◇	「最後のひと葉」 ［親切，思いやり］	ねらい：親切な行為は，人のことを自分のことのように大切に思う心から生まれることが分かり，自分にできる精一杯のことをしようとする道徳的実践意欲を育てる。 出典：小学道徳　ゆたかな心　光文書院

6.研究の内容

（1）文献調査・先行研究調査

①全国の意識調査について

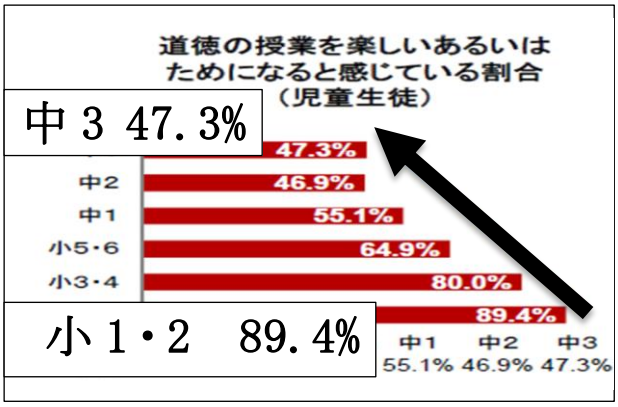
子どもを取り巻く地域や家庭の変化をみていくと，平成 26 年度第 6 回インターネット都政モニターアンケート結果「家庭と地域で取り組む子供の健全育成」（平成 27 年東京都生活文化局）では，歩きスマホ等のいわゆる「ながらスマホをしない」79.9%，「電車内で高齢者や体の不自由な人に席を譲る」57.0%，「交通ルールを守る」52.5%，といった項目が子どもより大人の方が守られていないという結果がある【図 1】。このことから，大人のモラルについて問題がある項目があり，地域や家庭で子どもたちの道徳教育をどう行っていくのかという課題が見える。また，家庭の教育力が低下した理由では，「親自身に正しいルールやマナーが身に付いていない」が 61.5%になっており，守られていないルールやマナーとの関連性が浮き彫りになっている。その他にも，「親自身の責任感や心構えができていないから」47.5%や，「家族が一緒に過ごす時間が少なすぎるから」34.6%等の数値が高くなっている。結果を通して，子どもとの時間の過ごし方や，子どもと向き合って話をする時間が少なくなっているのではないかと考えられる。このことから，将来の夢や希望を一緒に考えたり，保護者自身が自らの生き方を振り返ったりする等，家庭での教育力が低下してきている状況がある。



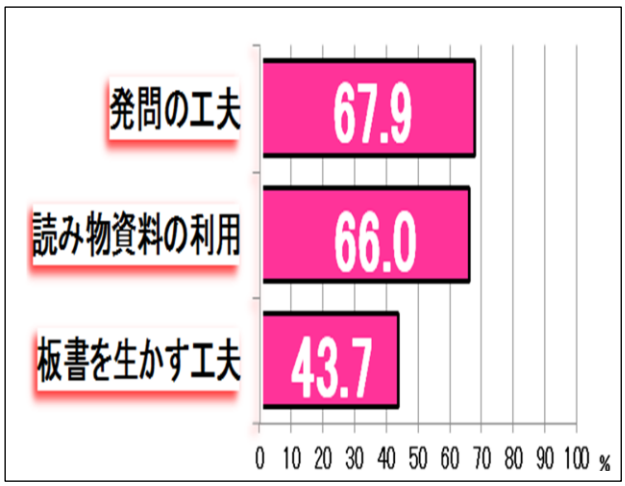
【図 1】守られていないルールやマナーについて

さらに，平成 27 年度国立青少年教育振興機構「高校生の生活と意識に関する調査報告書」では，諸外国に比べて高校生の自己肯定感が非常に低いことが分かる。「自分では人並みの能力がある」では，四カ国中最下位の 55.7%であり，「自分はダメな人間だと思う事がある」では，四カ国中最も高い 72.5%となっている。この結果と道徳教育を結び付けて考えていくと，小学校段階から自分に自信をもち，自分の考えを様々な角度から見つめ，自己の生き方を考えていく道徳教育の充実が必要なのではないかと考える。

道徳教育における現場の実態を見ていくと，平成 24 年度文部科学省道徳教育専門部会「道徳教育実施状況調査（全ての公立小中学校を対象，小学校 20,736 校，中学校 9,750 校)」では，道徳の授業を十分実施できていると思う教員は小学校で 3 人に 1 人（34%)，中学校では 4 人に 1 人（25%）である。このことから，現場では道徳の授業を十分に実施できていない教員が多いことが分かる。道徳の授業を楽しいあるいはためになると感じている児童生徒の割合からみると，小学校 1・2 年 89.4%から中学校 3 年 47.3%へと 42.1%数値が低下しているのが分かる【図 2】。教員の受け止めと，児童生徒の割合は関連しており，道徳科の授業における指導の充実は喫緊の課題であるといえる。道徳の時間について，右図のような指導方法の研究を行ったかという調査【図 3】によると，小学校では，発問の工夫 67.9%，読み物資料の利用 66.0%という順番で高い数値が出ており，発問の工夫を校内で研究する割合が高いことが分かる。このことから，発問の工夫について悩み，授業でどのような発問をすればよいか模索している状況がある。



【図 2】児童生徒の割合



【図 3】指導方法の研究実施状況

以上の調査結果から見えてきたことは，道徳教育の充実が求められているということである。これからの予測困難な時代に感性を豊かに働かせながら，どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことが重要になってくる。そのためには，道徳的価値について多面的・多角的に思考しながら，自己の生き方についての考えを深める道徳科授業を一層推進していく必要がある。

②多面的・多角的な思考を促す発問

ｉ多面的・多角的な思考とは

小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳　第 2 節道徳科の目標物事を多面的・多角的に考えるでは,「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには，児童が多様な感じ方や考え方に接することが大切であり,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，物事を多面的・多角的に考えることが求められる。このように物事を多面的・多角的に考える学習を通して，児童一人一人は，価値理解と同時に人間理解や他者理解を深め，更に自分で考えを深め，判断し，表現する力などを育むのである。」と示されている。意識調査からも分かってきたが，児童がよりよく生きていくためには，これから出会うであろう多様な感じ方や考え方に接することで自分を高め，他者と対話したり協働したりしながら，物事を多面的・多角的に考えることが求められている。多面的・多角的に考えることについて上地完治（2015）は，以下のように述べている。「道徳科の目標の中で注目すべき点は,『多面的・多角的に考え』という文言が小・中学校ともに新たに導入された点である。物事を多面的・多角的に考えるということは，当然『唯一の正解』など想定不能であり，しかも，そういった正解を伝達することではなく,考えるというプロセス自体が非常に重要になってくる。実際に，こうした観点の強調は指導に当たって配慮すべき事項として改正学習指導要領において明示されている。」

また，長谷徹（2016）は,「いろいろな考え方や感じ方と出会うことが重要であり，道徳は自分の考えをまとめていく時間」と述べている。他にも，多面的・多角的の言葉については，柴原や赤堀がそれぞれの定義を以下のように述べている。

柴原　弘志（2016）

「多面的とは一面的ではなく，様々な面をもっていること，多角的とは自分や自分以外の立場から考えたり，過去や未来の時点だったらと考えたりすることである。」

赤堀　博行（2015）（2016）

「道徳的価値やそれらに関わる諸事象のもつ多面性を，様々な角度（立場，時間など）から考えて捉えることが大切である。」

「道徳科の学習では多面的・多角的に考えることができるように様々な考えを出させること，ねらいとする道徳的価値を理解させることが大切である。」

「多面的・多角的は,・（中黒）で表記されており，両者の併置によって全体として一つの意味をもつものであるため，分けて論じるのではなく，一体的なものとして解釈することが望ましい。」

こうしたことから，道徳科の学習では，児童に多面的・多角的に考えさせ，ねらいとする道徳的価値を理解させることが大切である。「友だちはどんなことを考えているか。」と，他者と議論しながら多面的・多角的に考え，ねらいとする道徳的価値を理解していくことが求められる。

ⅱ道徳科における発問とは

教師による発問は,児童が自分との関わりで道徳的価値を理解し,自己を見つめたり,物事を多面的・多角的に考えたりする上で重要である。発問によって児童の問題意識が自覚されたり，疑問等が生み出されたりして，自己の感じ方や考え方が引き出されていく。また，廣瀬久（1999）によると，「学習中で追求し心に深く感じ，受け止めてきた道徳的価値について，資料を離れ，改めて自分と引き比べ，自分の問題として自分自身の生き方や在り方にかかわり，今までの自分はどうであったのか，己自身を見つめ，自らを振り返り反省し，自分に問いかけ，考えさせるような学習が行われる必要がある。」「道徳の時間は，児童の心に直接働きかける時間であるから，教師の発問の内容や問い方が重要な鍵となる。」とし，発問は自己を見つめ，自分の問題として受け止めさせることが大切であると述べている。

加えて，発問は，自分との関わりで道徳的価値の理解を深めたり，物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話合いを深める上で重要である。渡邉弘（2013）は，授業における主な発問を「基本発問」「中心発問」「補助発問」に分けて定義している【表 2】。中でも最も重要な発問が「中心発問」であり,「児童・生徒が道徳的価値と真っすぐ向き合うことができるための中核的な問いかけ」と述べている。その他の先行研究では，小川信夫（2010）が，三つの発問を定義している。まず,「読み取り発問」では,「誰が，いつ，どこで，なにを，どのようにしたなど,資料の内容に沿って,事実を共通的に確かめ,把握させるための発問」としている。次に,「掘り起こし発問」では,「いわゆる主たる発問であり，思考を発展させるための発展発問，行為の奥にある隠れた部分にイメージを広げさせ，人間の心理や事実をあぶりだす発問」としている。最後に,「ゆさぶり発問」では,「学習者自身に関連付けて考えさせ，広い立場での評価など織り混ぜて論理的思考を導き出す発問」としている。自分自身の実践の反省点や，学習指導要領，先行研究より，発問によって児童の問題意識が高められたり，疑問が生み出されたりすることが分かってきた。また,「思考を促す」の「思考」について，三宅和夫・北尾倫彦・小嶋秀夫（1991）は,「思考」という概念を「考える，思うなどの内的な心的活動」と定義している。また,「記憶の再生的要素の多い思考は再生的思考といい，創造的な新たなものを生み出す場合は生産的思考といって区別されている」と述べている。さらに，柴田義松（2006）は,「ものごとには常に多様な見方・考え方が存在すること，真実は探求すべきものであって，だれにも完全にはわかっていないことが多いことを気付かせることが，学校教育のもっとも重要な課題の一つだと考える。」と述べている。

【表 2】一般的な発問の種類

基本発問	学習展開の骨組みとなる問いかけであり，中心発問を導き出すための基本となる問いかけ。
中心発問	ねらい達成のための授業における中核的な問いかけ。
補助発問	必要に応じて付け加えられる問いかけ。ねらいに迫るための揺さぶる問いかけ。

従来の道徳の時間の課題として，特定の価値観を押し付けたり，読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導になったりすることが指摘されたが,「多面的・多角的な思考を促す」ことで, 授業の展開が多様になり, 道徳的価値を自分との関わりで様々な側面から捉えられるようになると考える。多面的な思考とは，道徳的価値がもつ本質的な側面（多面性）を一面から捉えるのではなく，様々な面から捉えることである。「思いやり」を多面的に考えるのであれば，相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量る視点を踏まえ,「相手を励まそうとすること」「相手を援助しようとすること」「相手を見守ろうとすること」のように道徳的価値の多面性を捉え, 考えることになる。多角的な思考とは，多面性に着目した道徳的価値について,「自分なら」「相手なら」「前なら」「今なら」「未来なら」といったように，視点を変えて捉え，考えることである。これからの道徳科では，児童一人一人が道徳的価値に関わる事象を通して道徳的価値の多面性をこれまでとは異なる面から捉えさせたり，考える立場を「自分や相手の立場」「時間的・生活空間的場所」に絞ったりしていくことが重要である。また，道徳的価値のよさや意義，困難さ，多様さなどへの理解を，自分なりに発展させていくことへの思いや願いが培われていくことが求められる。そこで，以下のように定義付け，研究を深めていくこととする。

「定義1」

「多面的・多角的な思考を促す発問」とは，道徳的価値を様々な面から捉えたり，他者の意見を取り入れるなど物事を多角的に考えたりしながら，自分の考えを高めていく発問のこと。

このことが本研究の力点の一つ目であり，検証授業を通して，多面的・多角的な思考を促す発問の有効性を明らかにしていきたい。

③自己の生き方についての考えを深める

ｉ道徳性とは

小学校学習指導要領解説特別の教科　道徳　第 2 節道徳科の目標では,「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。」と示されている。小学校においては，人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり，人格の基盤をなす道徳性を養うことは極めて重要である。一人一人の児童が道徳的価値を自覚し，自己の生き方についての考えを深め，日常生活や今後出会うであろう様々な場面，状況で，道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し，実践することができるような内面的資質を養うための道徳教育は一層期待されている。加えて（1）道徳科の特質を理解するでは,「道徳科は，児童一人

一人が，ねらいに含まれる一定の道徳的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，内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である。」と示されており，このことを理解して授業を工夫することが求められている。

道徳的価値については，よりよく生きるために必要とされるものであり，人間としての在り方や生き方の礎となるものである。道徳的価値の理解は，単に知識として理解させることではなく，自分との関わりにおいて理解を深めていくことと言える。児童が将来，様々な問題場面に出会った際に，その状況に応じて自己の生き方を考え，主体的な判断に基づいて道徳的実践を行うには，道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要である【表 3】。ただし，注意しなければならないのは，特定の道徳的価値を絶対的なものとして押し付ける指導や，観念的に理解させる学習である。次に，自己を見つめるとは，自分との関わり，つまりこれまでの自分の経験やその時の感じ方，考え方と照らし合わせながら，更に考えを深めることである。読み物教材において，児童が自分の置かれた状況に対して，「自分だったらどうするかな。」として自分事として考えたり，これまでの経験から「こうだろう。」と思ったりする姿のことである。加えて，自己の生き方についての考えを深めるためには，道徳的価値の理解を基に自己を見つめる等の道徳的価値の自覚を深める過程で，同時に自己の生き方についての考えを深めているが，特にそのことを強く意識させることが重要である。

【表 3】道徳的価値の理解（特別の教科　道徳編）

道徳的価値	説明
価値理解	人間としてよりよく生きる上で大切なことを理解することである。
人間理解	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を理解することである。
他者理解	道徳的価値を実現したり，実現できなかっ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。

最後に，諸様相について述べる。道徳教育は道徳性を構成する諸様相【表 4】である道徳的判断力，道徳的心情，道徳的実践意欲と道徳的態度を養うことが求められている。認知心理学者のローレンス・コールバーグは，「ある人のその行為をもたらした考え方を知らなくては，本当にその行為の善悪を判断することはできない。」と考え，行為に対する判断の内容より，判断の形式（判断の構造の違い）に着目した。さらに，個人の行為の背後に隠れている，より深い認知的な構造に焦点を当て，表面的な内容の

【表 4】道徳性を構成する諸様相（特別の教科　道徳編）

諸様相	説明
道徳的判断力	それぞれの場面において，善悪を判断する能力であり，様々な状況下において，人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。
道徳的心情	善を行うことを喜び，悪を憎む感情であり，人間としてよりよい生き方や善を志向する感情である。
道徳的実践意欲	道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きである。
道徳的態度	それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構えである。

相違を超えて，人間には普遍的な共通の道徳的な判断の形式が存在することを見出した。これが，個人の道徳的な判断の発達を測定した「3 水準 6 段階の発達段階」の設定である。コールバーグは，人間の道徳性を船に例えれば，道徳的な判断はその舵に当たるとして，道徳性の発達と認知の発達との関係に着目し，「認知の発達は道徳性の発達にとって十分条件ではないが，必要条件である。」と述べている。この「道徳性発達理論」が提唱されるまで，道徳の指導では，道徳性を発達的に捉えるという視点が存在していなかった。しかし，コールバーグが明らかにしたことにより，現在の道徳教育の指導に大きな示唆を与えている。検証授業では，道徳性を構成する諸様相について授業仮説と主題のねらいに位置付けていきたいと考えている。

ⅱ自己の生き方について考えるとは

学校における道徳教育は，人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり，その目的は，一人一人が自己の生き方の指針をもてるように支援することである。そして，道徳科の授業は，生きていく過程で様々な体験や経験をしたことを通して，自己の生き方について自ら問いかけ，迷いながらも自分にとって最善の指針を見付け出していくものである。そのため，教師の役割は，児童が自己の生き方の指針をもとうとする動機付けをすることであり，働きかけによって自己を見つめることへと促すものでなければならない。このことを赤堀は，「ねらいとする道徳的価値にかかわって，自分自身への問いかけを深め，よりよくなろうとしてきた自分，よりよく生きていきたいと願っている自分を感じたり，自分の特徴やさらに伸ばしていきたい自己を深く見つめたりするなど，自らの成長を実感し，自己や社会の未来に夢や希望をもち，意欲的に生きていこうとする思いや願いを深めることが大切である。」と述べている。さらに，「子どもたち一人一人がいかに自分との関わりで道徳的価値について考え，道徳的価値を視点に自分自身を振り返ることができるような授業を組み立てることが求められている。」「道徳の時間の特質である道徳的価値の自覚を深めることを一層促し，そのことを基盤としながら，子どもがねらいとする道徳的価値を自己の生き方に結び付けてほしいとの趣旨を重視したものである。」と述べ，子どもが自分自身への問いかけを深めながら価値を追求していくことで，自己の生き方についての考えを深めていくことができると指摘している。

自らの生き方の指針を確固たるものにするためには，今の考えで満足するのではなく，自分の考えを他の人に伝えるとともに，他者の意見を聞いて，自分の考えを修正したり，深めたりする等の双方向の営みが大切である。他者の多様な感じ方や考え方に触れることで，身近な集団の中で自分の特徴を知り，伸ばしたい自己を深く見つめられるようになっていく。これからの生き方の課題を考え，それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるように留意しなければならない。このことによって，子どもが道徳の時間において人間としての在り方や生き方の礎となる道徳的価

値について，自分との関わりで学び，それを自己の生き方に結び付けながら，道徳的判断力，道徳的心情，道徳的実践意欲と道徳的態度を育成することができるだろうと考えている。そこで，以下のように定義付け，研究を深めていくこととする。

「定義 2」

「自己の生き方についての考えを深める」とは，道徳的価値に関わることを自分との関わりで捉え直し，自分自身の課題を見つめたり，自分の生活を振り返ったりしながら，これからの生活で実現していきたい思いや願いを深めること。

このことが本研究の力点の二つ目であり，検証授業を通して，子どもたちが自己の生き方についての考えを深めているかどうかを明らかにしていきたい。

7.研究の実際

(1) 予備授業から見えてきた研究の方向性

対象	6-☆　34 名
実施時期	2018.7.12（木）
主題名	いらなくなったきまり　［規則の尊重］
教材名	「いらなくなったきまり」（小学道徳　ゆたかな心　出典：光文書院）
主題のねらい	きまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り，自他の権利を大切にし，自分の義務を果たしていこうとする。

①ねらいとする道徳的価値について

法やきまりは，個別的に交わされた私的な約束と違い，集団や社会での公的な了解事である。その中には，社会的慣習も含まれている。法やきまりの意義を理解するとは，「なぜ，それらのきまりがあるのか」と法やきまりがつくられた理由を考え，法やきまりは，確かに必要なことだと理解することである。しかし，そのきまりが必要になった理由に立ち戻って考えることは滅多にないと言えるだろう。「きまりがあるから守る」「マナーを守らないからきまりをつくる」のではなく，集団が気持ちよく生活するために必要なことを自分で考え，実行していけるようになることが大切である。このように考えると，法やきまり，権利や義務は相互に不即不離の関係にあり，それは人が社会の中でよりよく生きるための知恵であると言えるだろう。

②ねらいからみた児童について

幼いときは，理由が分からなくてもきまりを守るように育てられていた児童も，きまりが本来何のためにあるのかを理解していないと，年齢を重ね生活経験が増えてくるにつれ，大人が見ていないところではきまりを守らなくなってくる場合がある。またこの時期は，集団意識が一層はっきりとしてくる。集団のための行動目標を優先し，ルールづくりや改

善方法も慎重になってくる。その決め方も，むやみに多数決で決めようとはせず，少数意見も取り入れようとし始める。その際に，ただきまりをつくって守るのではなく，きまりの本来的な意味を考え，多くの人が気持ちよく生活するために，どう自分たちを律していくかを考えさせる必要があるだろう。

③多面的・多角的な思考を促す発問について

教材の中味で具体的な場面，状況に即して話合うことが大切である。予備授業のような発問【表 5】では，多面的・多角的な考えが出なかったため，教材文から発問を考えていかなければ，多面的・多角的な思考を促すことにつながっていかないことが分かった。具体的な発問例としては，「きまりをつくらないままなのに，どうして整とんされたのか。」「これからも気になっていた人だけが片づければよいのか。」等が考えられた。

【表 5】予備授業での発問

2「いらなくなったきまり」の範読を聞いて，話し合う。	「きまりを作ることについてどう思うか。」考えさせる発問で，多面的な思考を促す
	きまりを厳しく追加する やぶったら，掃除などの罰を与える きまりを作ったら，気持ちよくない 一人一人のモラルだと思う
	「きまりがいらなくなったのはどうしてか。」グループで議論させる発問で，多角的な思考を促す

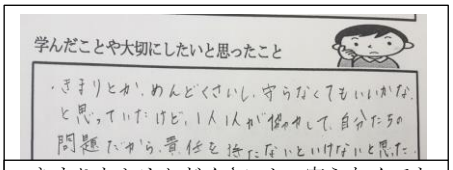
④自己の生き方についての考えを深めるについて

ワークシートに自分の考えを書く視点が曖昧であった。きまりがなくても，みんなが気持ちよく生活することができるようにするために心がけたいことを，授業展開で全員が理解しなければならなかった。そうでなければ，自分事として，自分の生活を振り返りながら，自己の生き方についての考えを深めることができないと感じた。

⑤予備授業から見えてきたこと

改めて発問に課題があることが見えた。児童の思考が途切れていたため，発言やワークシートには道徳的価値の理解の深まりが見られなかった。「きまりは大事です。」といった，表面的な発言しか生まれず，ねらいに到達できてはいなかった。加えて，多面的・多角的な思考を促す発問にこだわるばかりに，教材分析の薄さと，児童の発言を問い返すことができていなかった。そのため，自己の生き方についての考えを深める段階の児童が非常に少なかった。また，多面的・多角的な考えを板書に整理，分類できていなかったため，何を考えたらよいのか迷う場面が見られた。そこで，導入では，問題意識を高めるために道徳的価値のイメージを問うていくことが効果的であると感じた。展開では，教材理解のための発問を取り入れたうえで，より具体的な多面的・多角的な思考を促すための発問が必要であることが分かった。終末では，自分の生活を振り返って考えることがで

【表 6】6-☆ C2 ワークシート



きまりとかめんどくさいし，守らなくてもいいかなと思っていたけど，一人一人が協力して，自分たちの問題だから，責任を持たないといけないと思った。

きるように，ワークシートに自分の感じたことや考えたことを書く時間を確保したい【表6】。最後に，板書では，視覚的に何について考えているのか，自分の考えの立ち位置はどこになるのか，児童の思考の拠り所となるようにしていく必要があった。

(2) 本研究とのつながり

①評価につながる見取りについて

小学校学習指導要領解説特別の教科　道徳編には,「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，物事を多面的・多角的に考えることが求められる。」と示されている。本研究では,「自己の生き方についての考えを深める道徳科授業の構想」を研究主題として設定し,「多面的・多角的な思考を促す発問を通して」を副主題に研究を積み重ねている。本時においては，研究とのつながりを考え，ねらいとする道徳的価値と児童の実態がつながるようにするために，多面的・多角的な思考を促す発問を授業展開に取り入れ，自己の生き方についての考えを深めることができていたか，ワークシート，事後アンケート，逐語記録（検証児のみ）を通して検証する。

具体的に，道徳科において，児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子をどのように見取り，記述するかについて，小学校学習指導要領解説特別の教科　道徳　第2節　道徳科における児童の学習状況及び成長の様子についての評価では,「児童が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かどうかという点については，例えば，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ことや，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こと，複数の道徳的価値の対立が生じる場面において取り得る行動を多面的・多角的に考えようとしていることを発言や質問紙の記述等から見取るという方法が考えられる。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かどうかという点についても，例えば，読み物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ことに着目したり，現在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部分に着目したりするという視点も考えられる」と示されている。そこで今回の研究を進めるに当たり，主題のねらいに即して

【表7】見取りポイントⅠ・Ⅱ「最後のひと葉」

見取りポイントⅠ（自分の考えをワークシートに書く）

A	ジョンジーのことを大切に思っているや心配している，自分にできることをしたいという内容である。
B	ジョンジーのことを大切に思っているや心配しているか，自分にできることをしたいというどちらか一方の内容である。
C	ジョンジーのことを大切に思っているや心配している，自分にできることをしたいという内容ではない。

見取りポイントⅡ

（自分の感じたことや，考えたことをワークシートに書く）

A	道徳的価値を含めた言葉があり，自己の生き方についての考えを深めている内容である。
B	道徳的価値を含めた言葉があるか，自己の生き方についての考えを深めているというどちらか一方の内容である。
C	道徳的価値を含めた言葉がなく，自己の生き方についての考えを深めていない内容である。

評価基準を設定し，どの程度達成することができたかを見取るために見取りポイントⅠとⅡを用いる【表 7】。

見取りについては，青木孝頼の「授業に生かす価値観の類型」を参考にし，本研究の形に作成した物である。この類型化は，子どもたちを一つの型にはめ込むものではなく，道徳科の時間で大切な多様なものの見方・考え方に出会うためであり，道徳科の目標で言えば「多面的・多角的に考える」上で参考にしたい考え方である。例えば，この類型化をもとに学習指導案を考えたとき，予想される子どもの反応に生かすことができる。また，授業の中で多様な考え方と出会わせたいとしたときにも類型化が理解されていれば，話合いやワークシートに書く手立てとして活用できると考えたからである。見取りポイントⅠ・Ⅱは，全員分のワークシートからと，検証児について見取るようにする。四つの教材で検証授業を実施するため，見取りポイントⅠの文章については，教材ごとに入れ替えていくこととする。見取りの文章は，第 1 発問から予想される子どもの考えとし，第 1 発問の後に自分の考えを書くようにする。見取りポイントⅡについては，道徳的価値を含めた言葉を，教材のねらいに即して入れ替えていくこととする。道徳的価値を含めた言葉とは，「相手のことを大切に思っている」や，「相手のことを心配して行動する」等，「道徳的価値についての記述があるか」とし，第 1 発問と第 2 発問を通して，自分の感じたことや考えたことを，終末で書くようにする。自己の生き方についての考えを深めるとは，「定義 2」にある道徳価値に関わることを自分との関わりで捉え直し，自分自身の課題を見つめたり，自分の生活を振り返ったりしながら，これからの生活で実現していきたい思いや願いを深めることである。この見取りポイント表は，仮説検証のための見取りであり，一般化したものではない。あくまで，個人研究としての見取りポイント表として使用することとする。

事後アンケートについては，三つの質問項目を，◎よくできた〇できた△もう少しの三件法で自己評価をする。全四回の事後アンケートを数値化することで，検証授業の成果と課題に生かしていきたい。具体的には，クラス全体の児童を対象として実施する【表 8】。①は，道徳的価値の理解を深めることができたかを見取る。②は，多面的・多角的な思考が促されていたかを見取る。③は，自己の生き方についての考えを深めることができたかを見取る。ただし，子ども自体を数値によって評価するということではない。

【表 8】事後アンケート検証の視点

視点	質問項目
児童は，道徳的価値の理解を深めることができたか。	①「道徳的価値の言葉」について自分の考えをもった。
児童は，多面的・多角的な思考が促されていたか。	②自分とは違う友達の考えのよさを見付けた。
児童は，自己の生き方についての考えを深めることができたか。	③これからの生活に（続けて）生かしてみようと思った。

②教材について

教科用図書や私たちの道徳，小学校道徳読み物資料等の教材について，授業者が児童に考えさせたい道徳的価値に関わる事項がどのように構成されているかを検討する必要があ

る。教材とは，児童の考えを深めさせるための手がかりとなるものであり，児童の実態と指導のねらいを結び付けるものである。教材を選択する際には，道徳科の目標を踏まえ，児童自身が問題意識を高めながら多面的・多角的な思考で考え，自己の生き方についての考えを深められるような充実した教材の要件が大切である。具体的には，①児童の発達の段階に即し，ねらいを達成するのにふさわしいもの，②悩みや葛藤，心の変容等，児童が多面的・多角的に深く考えることができるもの，③人間として，よりよく生きる喜びや，今後の生き方に結び付けることができるものである。指導者においては，教材の構造や表現の意図，そこに含まれる道徳的価値や人間性を深く理解することも大切になってくる。道徳科では，教材を通して自己を見つめさせ，内面から自覚させることが基本である。つまり，読み物教材の場合，登場人物に自分を重ねて語ることができる発問が原則であり，教材を生かす授業が必要と考えられる【表 9】。

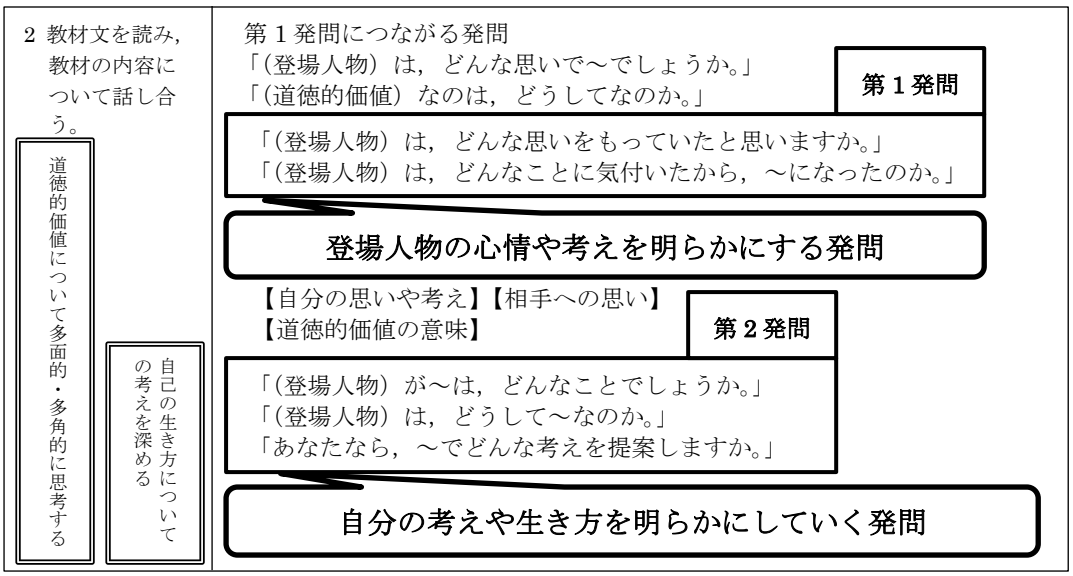
【表 9】教材を生かす

展開	○.教材を通しての課題を設定する。 ・道徳的価値を教材のある特定の場面に関わって深く考える。 ○教材を離れて，道徳的価値の理解を深める。 ・道徳的価値の捉えを深める。 ・道徳的価値を自分との関わりで捉える。
終末	○道徳的価値の振り返りをする。 ・自分の生活を振り返り，これからの自分の生活に生かしていこうとする。

③ねらいに深く関わる中心場面について

読み物教材を参考とし，直接的に児童が自らの生き方について考えるような発問を行う場のことである。つまり，「ねらいに深く関わる中心場面」を教材から読み解き設定し，多面的・多角的な思考を促す発問を行うことを通して，自己の生き方についての考えを深めていきながらねらいに迫る機会を保障していく必要がある。本研究においては，展開の段階において教材における登場人物の心情や行動の変化，ねらいとする道徳的価値の理解を深めさせる意図をもつ「ねらいに深く関わる中心場面」の設定とそこで行う第 1 発問「登場人物の心情や考えを明らかにする発問」，第 2 発問「自分の考えや生き方を明らかにしていく発問」を，一般化として位置付ける【表 10】。

【表 10】ねらいに深く関わる中心場面での発問



(3) 検証授業の実際と考察

①第１発問と第２発問での，ワークシートと事後アンケートの数値について

検証授業を４本行い，多面的・多角的な発問は有効だったか，自己の生き方についての考えを深めることができていたかを検証した【表 11】。ここでは，6-☆の４本の授業を取り上げ，数値で検証することとする。

【表 11】検証授業一覧

第１回 10.12（金） 6-☆	「きまりは何のために」 ［規則の尊重］
第２回 10.19（金） 6-☆	「あやまってすむことじゃない」 ［親切，思いやり］
第３回 11. 8（木） 6-☆	「お客様」 ［規則の尊重］
第４回 11.16（金） 6-☆	「最後のひと葉」 ［親切，思いやり］

第１発問後に書いたワークシートと，第１発問にかかる事後アンケートの結果について数値をまとめた【表 12】【表 13】。以下の表は，４本の検証授業をまとめ，回答者の人数を授業の出席者の総数で出した割合である。

【表 12】ワークシートの割合　n=128（出席者）

	A	B	C	
見取りⅠ	28.1	65.6	6.3	(%)

【表 13】事後アンケートの割合　n=128（出席者）

	A	B	C	
多面的・多角的な思考が促されていたか	52.3	43.0	4.7	(%)

第 1 発問後に書いたワークシートの見取りⅠでは，A28.1%，B65.6%となり，A と B で 90%を超える結果となった。終末後に自己評価をした事後アンケートでは，A52.3%，B43.0%となり，A と B で 95%を超える結果となった。第１発問で，登場人物の心情や考えを明らかにしていく発問を行った結果，多面的・多角的な思考が促されたことで，どちらとも 90%を超える数値になったと考えられる。

また，第２発問で話合いを行った後に書いたワークシートと，第２発問にかかる事後アンケートの結果についても数値をまとめた【表 14】【表 15】。以下の表は，４本の検証授業をまとめ，回答者の人数を授業の出席者の総数で出した割合である。

【表 14】ワークシートの割合　n=128（出席者）

	A	B	C	
見取りⅡ	39.1	55.5	5.4	(%)

【表 15】事後アンケートの割合　n=128（出席者）

	A	B	C	
自己の生き方についての考えを深めることができたか	63.3	34.4	2.3	(%)

第 2 発問後に書いたワークシートの見取りⅡでは，A39.1%，B55.5%となり，A と B で 90%を超える結果となった。終末後に自己評価をした事後アンケートでは，A63.3%，B34.4%となり，A と B で 95%を超える結果となった。第２発問で，自分の考えや生き方を明らかにしていく発問を行った結果，自己の生き方についての考えを深めることにつながったことで，どちらとも 90%を超える数値になったと考えられる。②からは，４本の検証授業のうち，「最後のひと葉」の 1 本に絞って詳細に考察をする。残りの 3 本については，別紙資料において考察を行うこととする。

②「最後のひと葉」について

対象	6-☆　33 名
実施時期	2018.11.16（金）
主題名	相手を思う，とうとい心　［親切，思いやり］
教材名	「最後のひと葉」（小学道徳　ゆたかな心　出典：光文書院）
主題のねらい	親切な行為は，人のことを自分のことのように大切に思う心から生まれることが分かり，自分にできる精一杯のことをしようとする道徳的実践意欲を育てる。

【授業仮説】
　多面的・多角的な思考を促す発問にかかる学習過程において，登場人物がどんな思いで最後のひと葉を描くことができたのかを考えたり，一人一人が考える思いやりの心とはどんなことなのか自分の生き方を振り返ったりしながら深く考えることにより，親切な行為は，人のことを自分のことのように大切に思う心から生まれ，自分にできる精一杯のことをしようとする道徳的実践意欲を育てることができるであろう。

指導案一部抜粋（主題設定の理由）

①ねらいとする道徳的価値について

本主題は，「誰に対しても思いやりの心をもち，相手の立場に立って親切にすること。」をねらいとしている。これは，中学年「相手のことを思いやり，進んで親切にすること。」を受け，中学校［思いやり，感謝］で「思いやりの心をもって人と接するとともに，家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し，進んでそれに応え，人間愛の精神を深めること。」につながっていく。人間にとって，相手の立場に立って考えたり，相手の困難を想像し，共感したりすることは，親切心や，思いやりの心を形成する基盤となるものである。思いやりとは，相手の気持ちや立場を考え，相手を受け入れたり，相手に共感したりすることである。そして，思いやりをもって相手が必要としていることを実際に行う行為が親切である。人の思いは，目には見えない。しかし，誰に対しても自分の思いを言葉にして表したり，行動に現したりして表現すると相手に伝わることがある。高学年の児童には，親切な行為は，人のことを心配し，自分のことのように大切に思う心から生まれることや，人を思う心が自分にもあることを自覚し，人に対して自分にできる精一杯のことをしようとする道徳的実践意欲を育てていくことが必要である。

②ねらいからみた児童について

本学年部の多くの児童は，低学年や高齢者，友達に対して進んで親切にしようとしている。しかし，相手の気持ちや状況を考えた上での行為ではなく，自分の価値判断で助けたり声をかけたりし，相手にとっては親切になっていない場合もある。高学年になると，相手の立場に立って物事を見ることができるようになり，相手の気持ちを察することができるようになる。また，どのような行動が思いやりになるか考え，ときにはそっとしておいたり，逆に厳しい言葉をかけたりすることも相手のことを心から思うことにつながることも理解できるようになる。

このような児童の実態に対して，本校高学年の重点指導項目である［親切，思いやり］において，親切な行為は，人のことを自分のことのように大切に思う心から生まれることが分

かり，自分にできる精一杯のことをしようとする道徳的実践意欲を育て，自己の生き方についての考えを深めさせていきたいと考えている。

③教材について

本教材は，相手を思う尊い心や，生命の尊さとそのつながりについて考えるきっかけをつくることができる。ベアマンは，病気で生きる気力を無くしているジョンジーのために，嵐の中でつたの葉の絵を描き，翌日そのつたの葉を見たジョンジーは徐々に生きる希望を取り戻していく。ベアマンは，結果的に肺炎を患って亡くなるが，嵐の中で絵を描くという行為に駆り立てたのは，生きる気力を失ったジョンジーを心から心配し，大切に思う心である。スウの行為からも同じ心があることが分かる。二人のジョンジーに対する行為や，生きる希望を徐々に取り戻したジョンジーの姿から，相手のことを思う心から行為が生まれていることに気付くことができる教材である。

④指導について

親切と思いやりの関係は，行為と心として表すことができる。親切な行為は，相手のことを自分のことのように大切に思う，思いやりの心から生まれる。ベアマンとスウの行為は異なるが,思いやりという共通の心から生まれた行為だったからこそ,ジョンジーを勇気づけ，支えとなり，風前の灯だった命を救うことができたと考えられる。本時では，二人の行為の意味を問うことで，その行為を支えた思いやりの心に目を向け，行為と心の関係が大切であることを，授業を通して深めさせていきたい。

導入では，自分たちがもっている思いやりの心についての考えを出させ，話合いに生かすようにする。「思いやりの心とは，どういう心のことだと思いますか。」と問い，道徳的価値に関わる発問で問題意識を高めさせるようにしたい。

展開では，ねらいとする道徳的価値についての理解を深めるために，教材の内容について話合う必要がある。そのため，第 1 発問では，「ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。」と問い，ベアマンの心情や考えを明らかにしていく。次に，第 2 発問では，親切な行為は，人のことを自分のことのように大切に思う心から生まれることが分かり，自分にできる精一杯のことをしようとすることについて考えさせるために，「ベアマンは，どうして傑作をかくことができたのか。」という状況について中心に考え，より一層多面的・多角的な思考を促しながら道徳的価値の理解を深めさせたい。その際，思いやりの心の意味をどう捉えているのか考えさせていく。

終末では，「あなたが考える思いやりの心とは，どんなことでしょうか。今日の授業を振り返り，自分の感じたことや考えたことを書きましょう。」と問い，場面や対象を広げながら，ワークシートに自分の考えを深めたか，または，これから深められていけそうかを書かせていく。誰に対しても思いやりの心をもち，相手の立場に立って親切にすることを理解させていきたい。

⑤研究とのつながり

○道徳的価値について多面的・多角的な思考を促す発問

親切な行為は，人のことを自分のことのように大切に思う心から生まれることを理解させるために，第１発問「ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。」，第 2 発問「ベアマンは，どうして傑作をかくことができたのか。」とした。【自分の思い】【ジョンジーへの思い】【思いやりの心】の側面から道徳的価値について深めさせ，親切な行為を支える価値が話合いの中で子どもの発言から出てくると考えた。

○自己の生き方についての考えを深める

「あなたが考える思いやりの心とは，どんなことでしょうか。今日の授業を振り返り，自分の感じたことや考えたことを書きましょう。」とした。授業を通して思いやりの心とはどういう心のことなのか，今までの生活を振り返ったり，これからの生き方を考えたりするために，ワークシートに自分の考えを整理させ，全体で考えを共有していくようにする。

本時案

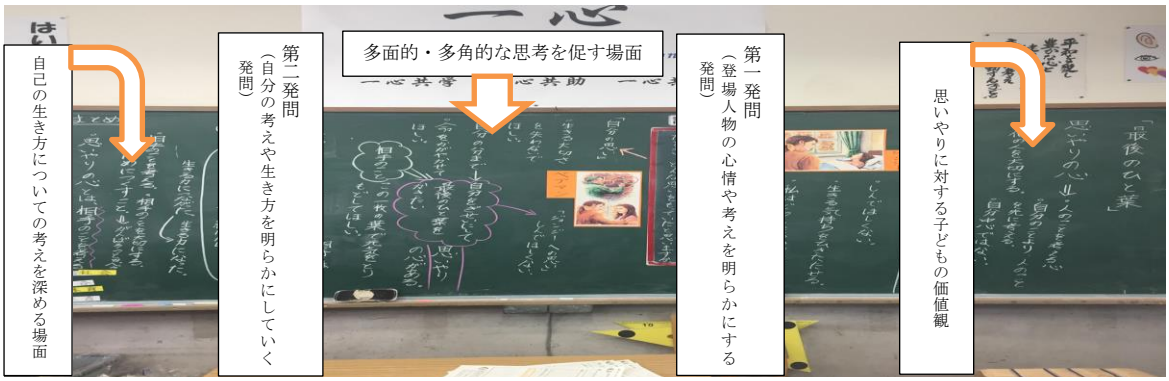
時間	学習活動	主な発問　予想される児童の反応や心の動き	○指導上の留意点 ☆評価につながる見取り
導入 5分	1 思いやりの心についての考えを出し合う。	「思いやりの心とは，どういう心のことだと思いますか。」 ・人に優しくする心のこと。 ・困っている人を助ける心のこと。 ・何かしてあげようと思う心のこと。 めあて　思いやりの心とは，どういう心のことか考えよう。	○道徳的価値に関わる発問で，問題意識を高めさせる。
展開 30分	2 教材文を読み，教材の内容について話し合う。	「スウは，どんな思いでジョンジーを看病していたのでしょうか。」 ・早く元気になってほしい。 ・できることをしてあげよう。 ・何をしてあげたらいいの。 ・心配で心配でたまらない。 第１発問 ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。 【自分の思い】 ・わしも傑作をかきたい。みんなでここを出て行こうという思い。 ・わしの絵で元気にしたい。 【ジョンジーへの思い】 ・かわいそうな娘だ。善良な人間が寝ている所ではない。 ・ジョンジーを大切に思っている。命を大切にしてほしいという思い。 【思いやりの心】 ・自分のできることをしたい。それが，ジョンジーのためになる。 ・自分にできることを，一生懸命にしよう。 第２発問 ベアマンは，どうして傑作をかくことができたのか。 ・ジョンジーへの思いやりが込められているから。 ・人のために絵をかきたいと思ったから。結果として，傑作になった。	☆ワークシート （自分の考え） ○出された考えを整理，分類して板書し多面的・多角的な思考が促されるようにする。 ○意図的な話し合いの場面を設定し，全体で考えを共有する。(ペアやグループ)
終末 10分	3 めあてについて，自分の考えを振り返る。	「あなたが考える思いやりの心とは，どんなことでしょうか。今日の授業を振り返り，自分の感じたことや考えたことを書きましょう。」 まとめ ・相手のことを心配して，行動に移す人のこと。 ・相手のことを大切に思っていること。 ・相手のことを自分のことのように思っていること。 ・相手の幸せを思って行動すること。 ・これからは，思いやりの心で人と接していきたい。 ・思いやりの心の意味が分かったので，私もできることをしたい。 説話 思いやりの心は，みんなにあります。どうすればあの人のためになるのかと考えてみる。それが，あなたの思いやりです。	☆ワークシート （自分の感じたことや考えたこと） ○自己の生き方についての考えが深められるようにするため，これまでの生活を振り返って考えさせる。

道徳的価値について多面的・多角的に思考する

自己の生き方についての考えを深める

自己の生き方についての考えを深める

板書



第１発問の場面においては，登場人物の心情や考えを明らかにする発問を行う。次に，第１発問を受けて，自分の考えをワークシートに書かせる。最後に，それぞれの考えを効果的な発問でつないでいき，道徳的価値について多面的・多角的な思考を促すといった順番で行った。第１発問を行う前に，子どもたちが登場人物への思いをもっていることが前提にあり，それがなければ自分の考えを明らかにできないと考えた。そこで第１発問では，「ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。」という発問を行った。第１発問後にワークシートに自分の考えを書くことは，道徳的価値について多面的・多角的に思考する上で有効であると考えた。その思考を通して，自分の考えや生き方につなげていけるからである。第２発問の場面においては，第１発問の子どもの考えから第２発問につなげていった。次に，自分の考えや生き方を明らかにしていく発問を行う。最後に，自己の生き方についての考えを深めるために，話合いの場面を設定し，全体で考えを共有するといった順番で行った【表16】。

【表 16】発問構成

導入	「思いやりの心とは，どういう心のことだと思いますか。」
展開	**第１発問** 「ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。」 **第２発問** 「ベアマンは，どうして傑作をかくことができたのか。」
終末	「あなたが考える思いやりの心とは，どんなことでしょうか。」

③多面的・多角的な思考を促す見取りについて

第１発問について（登場人物の心情や考えを明らかにしていく発問）

「ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。」

ｉワークシート

表の数値については，回答者の人数を授業の出席者の総数で出した割合である。第１発問の後に自分の考えを書かせる時間を設定したのは，発問後に数名が挙手をして答える流れであると，じっくり時間をかけて考えた反応ではなく，短い時間内で出てきた反応のため一面的になりやすく，ごく一部の子どもの考えに偏りがちだからであ

る。発問に対する考えを一人一人に書かせることで，ゆっくりと考え思考を整理することができると考えた。全ての子どもの多様な考えを引き出すためには，ワークシートに書く時間が必要である。見取りポイントⅠとしては，第１発問で考えさせたい内容を３段階で示すこととする。出席者の評価の割合は，A39.4%，B57.6%，C3.0%となり，B の数値が高いという結果になった【表 17】。A・B のワークシートに共通していることは，登場人物であるジョンジーへの思いを書いていることである。第１発問にある「ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。」という発問が，多面的・多角的に考える思考につながったと考えられる。その結果，ベアマンから見たジョンジーへの熱い思いが表現できていたと言える。以下に，A と B のワークシートを２名抜粋して紹介する【表 18】。

【表 17】ワークシートの割合　n=33（出席者）

A	ジョンジーのことを大切に思っているや心配している，自分にできることをしたいという内容である。
B	ジョンジーのことを大切に思っているや心配しているか，自分にできることをしたいというどちらか一方の内容である。
C	ジョンジーのことを大切に思っているや心配している，自分にできることをしたいという内容ではない。

	A	B	C	
見取りⅠ	39.4	57.6	3.0	(%)

【表 18】自分の考え（ワークシート）

A	○「ジョンジーがかわいそうで，ひと葉が落ちて死んでしまわないように，雨の中絵をかいて，生きる喜びを与えようと思った。」 ○「ジョンジーが肺炎にかかっていると聞いて，雨や風の吹く中一枚の葉を散らないようにして，何としても助けてあげたいと思ったからだと思った。」
B	○「ジョンジーに生きる気力を取り戻してほしい。勝手に自分で死ぬということを決めつけてほしくない。」 ○「ジョンジーに生きる希望をもってもらいたいと思っていた。つるのつたの葉が全て落ちると死ぬと思っていたから。」

ⅱ事後アンケート（児童は，多面的・多角的な思考が促されていたか）

表の数値については，回答者の人数を授業の出席者の総数で出した割合である。質問項目は，自分とはちがう友達の考えのよさを見つけたとし，多面的・多角的な思考が促されていたかの視点で見取った【表 19】。子どもの自己評価は，よくできた 51.5%，できた 45.5%となり，95%を超える結果となった。このことから第１発問を通して，他者の様々な感じ方や考え方に触れたことで，自分の考えが深まったり，変容したりしたことにつながったのではないかと言える。結果として，登場人物の心情や考えを明らかにする第１発問は有効であったと考えられる。

【表 19】事後アンケートの割合　n=33（出席者）

	よくできた	できた	もう少し	
自己評価	51.5	45.5	3.0	(%)

ⅲ逐語記録（検証児のみ）

検証授業を実施するに当たって，次の 3 名の検証児を選定し，検証児がどのような反応を示すかを記録し，変容の様子を見取ることにした。一般に検証児と呼ばれるものは教育現場の研究授業等において，クラスの全ての子どもについて詳細に観察したり，記録したりすることができないこともあり，「授業目標や作業仮説などに照応して選ばれる子ども」，「一定の観点から事前に選ばれ集中的に観察記録される子ども」であるとされる。このことを，吉本均（1987）は，「現代授業研究大事典」で述べている。そこで，本研究仮説を基にして 3 名の検証児を設定することとした。C1 は，自分の考えをもち，道徳的価値の理解が高いが，自己の生き方についての考えを深められていないことが多い。C2 は，自分の考えをもってはいるが，様々な感じ方や考え方を取り入れることが苦手であり，道徳的価値の理解を深めているかが表れにくい。C3 は，自分の考えをもとうとしているが，道徳的価値と結び付けて考えることが苦手であり，自己の生き方についての考えが浅い面が見られる。

C1 は，「助かる見込みがない。いや，本人が生きる気にならんと無理やろ。つらい気持ち。」「傑作かくっていいよん。まだ，かけてない。」「勝手に自分で死ぬということを，決めつけてほしくない。自分のことを後回しにする。」と発言した。ベアマンのジョンジーに対する思いを考えている発言内容であり，登場人物の心情や考えを明らかにしていこうとする姿が見られた。C2 は，「ベッドに寝たきり。肺炎。絵をかきよん。」と発言した。ジョンジーの様子についてのみの内容であり，発問を引き受けて多面的・多角的な思考を促しているとは言えない。C3 は，「ジョンジーが葉っぱが全部つたから落ちたら，自分はいってしまうといいよんけん。それで，葉っぱが全部なくならないように，絵でかいた。あの世いき。絶対落ちん。」「ジョンジーに病気でずっと寝ているんじゃなくて，早く治って病院から出てほしい。自分はどうなってもいいけん，とりあえずじゃないな。ジョンジーが死なないことを願っているかな。」と発言した【表 20】。教材文から登場人物の心情や考えを明らかにしていこうとする意欲が見えた。また，ベアマンの思いを自分の言葉で説明しようとしていた。

【表 20】検証児 逐語記録

T の発問	C3
みんなに教えて。 →	ジョンジーが葉っぱが全部つたから落ちたら，自分はいってしまうといいよんけん。それで葉っぱが全部なくならないように，絵でかいた。
いい考えだね。 ←	全体 C どんな気持ちでかいたのか？ **第 1 発問**
ベアマンは，最後のひと葉をかこうとしたとき，どんな思いをもっていたと思いますか。	
	うん。（黒板を見て，うなずく）
助けたいからどうしたの？ →	早く治って病院から出てほしい。
どうなっても？ →	自分はどうなってもいいけん，とりあえずじゃないな。ジョンジーが死なないことを願っているかな。（首をかしげる）
そういう思いがあって，最後のひと葉をかいている。 →	全体 C 思いやりの心がある。そうそう。（発言した C を見る）

④自己の生き方についての考えを深める見取りについて

第２発問について（自分の考えや生き方を明らかにしていく発問）

「ベアマンは，どうして傑作をかくことができたのか。」

ｉワークシート

表の数値については，回答者の人数を授業の出席者の総数で出した割合である。第２発問後のまとめで書かせるようにしたのは，自分の考えや生き方を明らかにさせたいというねらいからである。見取りポイントⅡとしては，第１発問と第２発問を通して，自分の感じたことや，考えたことを，自己の生き方に結び付けているかを３段階で示すこととする。出席者の評価の割合は，A72.7%，B18.2%，C9.1%となり，A の数値が高いという結果になった【表 21】。A・B ともに，相手のことを大切に思っている，相手のことを心配して行動するといった道徳的価値を含めた記述が見られる。また，A72.7%と高い数値が出ており，自分の考えや生き方を明らかにしながら，自己の生き方についての考えを深める子どもの姿が見られるようになったと言える。以下に，A と B のワークシートを２名抜粋して紹介する【表 22】。

【表 21】ワークシートの割合　n=33（出席者）

A	道徳的価値を含めた言葉があり，自己の生き方についての考えを深めている内容である。
B	道徳的価値を含めた言葉があるか，自己の生き方についての考えを深めているというどちらか一方の内容である。
C	道徳的価値を含めた言葉がなく，自己の生き方についての考えを深めていない内容である。

	A	B	C	
見取りⅡ	72.7	18.2	9.1	(%)

【表 22】自分の感じたことや，考えたこと（ワークシート）

A	○「思いやりの心とは，自分のことより相手のことを考えること，それを実行することだと思う。これから，そんな場面になった時，思いやりの心で助けたり，その人の心を明るくしたりしてあげたい。」 ○「思いやりの心は，誰かのために何かをしてあげたいという気持ちや行動だと思う。何か困っている人への行動や言葉に表していき，今後の生活に生かしたいと思った。」
B	○「思いやりの心とは，相手のために共に泣いたり，分かり合えたり，などの器が広い人だと思います。色々と相談を聞いている人でもあると思います。」 ○「私はこの話を知って，ベアマンは，本当に優しい人だなと思いました。理由は，誰かを思うことや，自分より相手を優先することはとても凄いと思いました。」

ⅱ事後アンケート（児童は，自己の生き方についての考えを深めることができたか）

表の数値については，回答者の人数を授業の出席者の総数で出した割合である。質問項目は，これからの生活に（続けて）生かしてみようと思ったとし，発問によって自己の生き方についての考えを深めることができたかの視点で見取った【表 23】。子どもの自己評価は，よくできた 78.8%，できた 18.2%となり，95%を超える結果となった。このことから第 2 発問を通して，自分の生き方への思いや願いを深めようとしていることにつながったのではないかと言える。結果として，自分の考えや生き方を明らかにしていこうとする第 2 発問は有効であったと考えられる。

【表 23】事後アンケートの割合　n=33（出席者）

	よくできた	できた	もう少し	
自己評価	78.8	18.2	3.0	(%)

ⅲ逐語記録（検証児のみ）

第 2 発問後の話合いの場面と，話合った後の逐語記録から分析をしていく。C1 は，「自分のことはどうなってもいい。助けてあげたい。」「なんとなく分かる。うん，そういうこと。」と発言した。友達の「二人にとっては傑作になった。ベアマンの思いが入っているから。」という発言に反応し，「なんとなく分かる。うん，そういうこと。」とつぶやいた。様々な感じ方や考え方に触れることで，自分の考えを明らかにすることができていた。終末では，「自分のことより相手のことを優先して考えて，それを実行にうつす心。」と発言し，第 1 発問と第 2 発問で多面的・多角的な思考が促されたことで，道徳的価値の理解が深まったのではないかと言える。 以前の C1 と比較すると，より一層自分の考えを高めることができたからこそ，自己の生き方についての考えを深めることができてきたと考えられる。C2 は，「話さんと。なんでかけたか。優しいから？」「これ，本当の話？自分のことより，相手のことを考える優しい人だから。」と発言した。積極的に話合いに参加することがあまりなかったが，第 2 発問後の話合いでは，自分から考えを話す姿が見られた。終末では，「自分のことより，他の人のことを思うこと。誰かのために，その人が喜ぶことをすること。」と発言し，多面的・多角的な思考で，自分の考えを明らかにしていくことができたと考えられる。以前の C2 と比較すると，様々な感じ方や考え方に積極的に触れたことで，自分の考えを発言できるようになってきている。C3 は，「傑作なんだよ。あの葉っぱ自体が傑作。最後の一つの全く落ちん葉っぱ。あーなぜか，とっても言いたい。」「ジョンジーが，自分で葉っぱが最後の一枚落ちたらいってしまうと言ったから，それで絶対に落ちない葉っぱをかいてずっと生きてほしいと思ったから。」と発言した。第 1 発問から第 2 発問にかけて，自分の思いを話そうとする姿が多く見られた。

終末では，「思いやりの心を，自分ではなおせないこととかを，何か違うことをして喜ばせてあげたい。できちょんかな。」と発言【表 24】し，これからの生活で実現していきたい思いや願いを深める姿が見えた。以前の C3 と比較すると，人の気持ちを考えることが苦手であり，思ったことをすぐ口に出してしまう面があったが，どうしてだろうと深く考えて発言することが増えてきた。さらに，自分の考えを振り返りながら，自己の生き方についての考えを深めようとしている発言が見られるようになった。

【表 24】検証児　逐語記録

T の発問	C3
ベアマンさんは，そんなにたくさん傑作かいてた？	全体 C　かいてない。 あの葉っぱ自体が傑作。最後の一つの全く落ちん葉っぱ。（自身たっぷりの表情） 全体 C　思いがこもった葉っぱ。
	第 2 発問
ベアマンは，どうして傑作をかくことができたのか。	
近くの人と話し合って下さい。	その傑作を隣の人と話し合う。どう言ったら理解できる？（髪の毛をクシャクシャする） あー，なぜか，とっても言いたい。（鼻歌が出る）
話し合った考えを教えて？	ジョンジーが，自分で葉っぱが最後の一枚落ちたらいってしまうと言ったから，それで絶対に落ちない葉っぱをかいて，ずっと生きてほしいと思っていたから。 C1　なんとなく分かる。 ずっとはないか。（頭をひねる） 凄いこもっている。
それが二人にとって傑作になった。	全体 C　死ぬまで思いをこめた。 C1　うん。そういうこと。 うん。そう。（何度かうなずく）

⑤その他に，研究から見えてきたこと

本研究を通して，第 1 発問と第 2 発問の補助的な意味合いである効果的な発問【表 25】を行うことも有効であることが分かった。活用した理由として，表面的な思考からより深い思考へとつなげていくことで，多面的・多角的な思考が促されていくと考えたからである。子どもたちが今もっている価値観を表出させ，それに気付かせたり，新たな見方や考え方が追加されたりすることが成果としてあげられる。これらの発問を効果的に取り入れることで，子どもたちの思考を深めることができたことが本研究の副産物である。以下は，検証授業での効果的な発問を活用した逐語記録である【表 26】。

【表 25】効果的な発問

①深める　⇒（道徳的価値）とは，何ですか？ （道徳的価値）とは，どういうこと？
②追求する⇒どうしてそう思ったの？ どうしてそう思うの？
③詳述する⇒もっと詳しく教えて？ 自分の言葉で説明して
④切り返す⇒みんなは，どう思う？ みんなも，そう思う？
⑤関連する⇒自分にも経験ある？

【表 26】効果的な発問を活用した逐語記録

T：思いやりの心とは，どういうこと？　⇒①深める C：思いやりの心とは，自分のことより相手のことを優先して考えて，それを実行に移す心だと思います。
T：どうしてそう思う？　⇒②追求する C：自分を犠牲にしても，人に生きてほしいと思っているから。
T：同じでも，自分の言葉で説明して　⇒③詳述する C：葉っぱを真剣にかいて，その思いが伝わったから，生きる気持ちにつながった。
T：みんなもこの考え分かる？　⇒④切り返す C：うん。分かる。分かる。
T：こういう経験はあるかな？　⇒⑤関連する C：うん。心配してあげるはみんなあるやろ。困ったりしたら，心配してあげる。

8.研究の成果と課題

（1）成果

①検証授業と，教材分析を積み重ねて研究できたことで，第 1 発問と第 2 発問の構成を示すことができた。第 1 発問では，登場人物の心情や考えを明らかにすることにより，道徳的価値について多面的・多角的に思考する子どもが増えてきた。第 2 発問では，自分の考えや生き方を明らかにしていくことにより，自己の生き方についての考えを深めていこうとする子どもが増えてきた。また，発問の文章をそろえたことで，何を考えればよいのか子どもたちが理解できるようになったことが成果である。

②ねらいとする道徳的価値を中心に置き，教材の特質を押さえた発問に対して考えることから，自分自身の考え方や生き方について考えることまで，一貫した発問構成による指導過程を構築した。このような指導過程を構築することで，登場人物の心情や考えの変化を確実に捉えさせることができた。さらに，その指導過程に第 1 発問と第 2 発問を設定して子どもの考えが深まるように，多面的・多角的な思考を促す場と時間の確保を行うことは，子どもが教材中の登場人物の心情や考えから，自分自身の考えや生き方を見つめさせるのに有効であることが分かった。

（2）課題

①高学年における読み物教材の第 1 発問と第 2 発問の構成は検証できたが，他の学年，他の内容項目においても実践を重ね，研究成果の妥当性を高めていく。

②第 1 発問で，多面的・多角的な思考を促すようにすること，第 2 発問で自己の生き方についての考えを深めることを実践した。今回の検証を通して，子どもの思考の深まりをみるということは簡単ではないと実感した。子どもの授業内の判断をもとに検証をおこなって変容を見たが，個々の記録を見ると，同じ判断のままでも，判断の理由がより深まっている場合もあった。分析をして変容がないとの結果が出ても，質的には思考が深まっている可能性がある。今後，発問から子どもの考えを理解し，引き出していくには，第 1 発問と第 2 発問の相関関係の研究が一層必要である。

9.まとめ

本研究において，自己の生き方についての考えを深める道徳科授業の構想を展開するため，第 1 発問と第 2 発問の発問構成を作成した。調査研究校における授業実践とその検証により，登場人物の心情や考えを明らかにする発問である第 1 発問と，自分の考えや生き方を明らかにしていく発問である第 2 発問は，道徳科授業を構成する上で効果的であると捉えることができた。

自分自身の課題を見つめたり，自分の生活を振り返ったりしながら，これからの生活で実現していきたい思いや願いを深めていくためには，授業者の発問が鍵となる。本市の各学校における道徳科授業の発展のため，また，教員の授業力向上の一助となるよう，発問の構成の研究を進め，本市道徳教育の充実へとつながるよう努めていきたい。

10.研究の成果の還元方法

・大分市教育センターにおける研究報告
・T-LABO への授業動画・指導技術動画公開
・所属校における研究報告

11.参考文献・資料

〇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　　文部科学省（2018）
〇中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　特別の教科　道徳編　　文部科学省（2018）
〇小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編　　文部科学省（2018）

〇今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）
～新しい時代を，人としてより良く生きる力を育てるために～
道徳教育の充実に関する懇談会（2013）
〇道徳に係る教育課程の改善等について（答申）　　中央教育審議会（2014）
〇いじめの問題等への対応について（第一次提言）　　教育再生実行会議（2015）
〇「特別の教科　道徳」の指導方法・評価等について（報告）
道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）
〇道徳教育について　教育課程部会　考える道徳への転換に向けたワーキンググループ（2016）
〇魅力ある道徳授業の展開～「特別の教科　道徳」（道徳科）の実施に向けて～
大分市教育委員会（2018）
〇平成 29 年度大分県道徳教育指導資料「道徳科」評価と授業構想の在り方
大分県教育委員会（2018）

○道徳教育実施状況調査結果の概要　文部科学省道徳教育専門部会（2014）
○（財）国立青少年教育振興機構「高校生の生活と意識に関する調査報告書」
文部科学省（2015）
○平成 26 年度第 6 回インターネット都政モニターアンケート結果　「家庭と地域で取り組む子供の健全育成」　東京都生活文化局（2015）
○道徳教育の抜本的充実に向けて　文部科学省　初等中等教育局　教育課程課（2017）
○吉本 均　現代授業研究大事典　明治図書（1987）
○三宅 和夫・北尾 倫彦・小嶋 秀夫　教育心理学小辞典　有斐閣（1991）
○青木 孝頼　授業に生かす価値観の類型　明治図書（1990）
○青木 孝頼　道徳授業の基本構想　文溪堂（1995）
○廣瀬 久　道徳的価値の自覚を深める発問の工夫　明治図書（1999）
○柴田 義松　批判的思考力を育てる　授業と学習集団の実践　日本標準（2006）
○小川 信夫　恥ずかしくて聞けない道徳指導 50 の疑問　黎明書房（2010）
○渡邉 弘　道徳授業における発問と道徳的価値の関連性について
基本発問・中心発問と関連価値・中心価値の関連性を中心に
宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要（2013）
○加藤 宣行　道徳授業を変える教師の発問力　東洋館出版社（2015）
○加藤 宣行　実践から学ぶ　深く考える道徳授業　光文書院（2015）
○赤堀 博行　心を育てる要の道徳授業　文溪堂（2010）
○赤堀 博行　小・中学校各教科等教育課程研究協議会資料　（2015）
○赤堀 博行　これからの道徳教育と「道徳科」の展望　東洋館出版社（2016）
○上地 完治　道徳の教科化の意味－道徳の時間の特設から積み残された課題－
教育哲学会　教育哲学研究　第 112 号（2015）
○柴原 弘志　道徳授業の質的転換による実質化と充実を目指して　学事出版（2016）
○長谷 徹　道徳教育　3 月号（論説「読む道徳」から「考える道徳」への転換　変わることと変わらぬこと）　明治図書（2016）
○浅見 哲也　道徳教育 10 月号（自分との関わりで考える道徳科の授業とは）　明治図書（2018）