

## 視点を明確にした話し合い活動で、考えの変容、補強を実感させる道徳授業の実践 ～学級の実態に合わせた表現活動を通して～

南魚沼市立五十沢小学校  
関 光矢（平成30年度）

### I 主題設定の理由

「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として新たに位置づけられ、より一層道徳教育の質的転換が図られている。田沼（2020）は、「子どもたちは道徳的価値を他者と語り合うことを通して、多様な道徳的思考・判断が可能になります。しかし、大切なのは、そこで得た自分とは異なるものの見方、感じ方をもう一人の自分と自己内対話することで自分事として価値づけていくという事実です。」と述べている。また、道徳教育に係る評価などの在り方に関する専門家会議（2016）では、道徳の指導方法について、「単なる話し合いや読み物の登場人物の心情の読み取りに偏ることなく道徳の質的転換を図るためには、学校や児童生徒の実態に応じて、問題解決的な学習など、質の高い多様な指導方法を展開することが必要」と述べている。このことから、

- ① 一人ひとりが考えを共有できる表現方法を取り入れることで、発言することに意欲的な子どもの考えだけで形成される授業ではなく、様々な他者の考えから学び、自分の考えに生かすことができる全員参加の授業ができるのではないか。
- ② 目的意識のない形だけの話し合いではなく、子ども自身の道徳的なものの見方、感じ方、考え方を双方向的に対話し合うことで、個の気づきを促し、納得解を得られるのではないか。

と考える。そこで本実践では、ICT を使っての考えの共有と、視点を明確にした話し合い活動を通して、道徳的価値の変容、補強を実感できる児童の姿を期待した。

### II 実践の概要

- 1 実施期間 令和4年度2月8日 令和5年度9月20日
- 2 対象 5年生（27人） 2年生（26人）
- 3 学級の実態

実践に向けて、対象の学級に道徳の授業に関する意識調査（2学年ともに5月実施）を行った。この調査から、5年生、2年生ともに「友達の考えを聞く」ことが得意、好きな児童が多い傾向にあり、「自分の考えを話す」ことが苦手な児童が多い傾向にあった。また、2年生では、「自分の考えを書く」ことにも苦手意識をもつ児童が多い傾向にあることが分かった。

このことから、「友達の考えを聞く」ことが得意、好きとする学級の実態を生かし、

友達の考えを聞きに行くことに重点を置いた話し合い活動をすることで、子どもたちが「自分の考えを話す」ことにも挑戦できる授業づくりが必要だと考えた。

### Ⅲ 実践の具体的内容

#### 1 ミライシード (Benesse) の「オクリンク」を使った全体共有

オクリンクの機能を使い、タブレットの画面上に学級全員の考えを表示する。本実践では、主発問に対し、「自分の考えを書く→オクリンクに提出→友達の考えを読んで、話し合いたい人を決める」という流れを児童に定着させた。話し合いたい人を決めるという次の活動が分かっていることで、児童は、自分の考えと友達の考えを比較したり、関連付けたりしながら読み進めることができるようにする。

#### 2 深化、共感、疑問の視点を生かした話し合い活動

上記の流れを定着させても、話し合いの仕方がわからなかったり、目的意識のない話し合いで、本質からずれたりしては、児童の道徳的価値観が深まることはないと考える。話し合いをすることの意味について、加藤(2019)は3つのことを挙げている。

- ① 自分の考えを明らかにする。
- ② 相手の考えを聞いて、多面的・多角的に思考を広げる。
- ③ 新しい視点を得て、そこからより高次の結論を導き出す。

これを踏まえ、本実践では、「深化、共感、疑問」の3つのポイントを児童に意識させた。「深化」は自分と似た考え、「共感」は自分とは異なる考えや、真逆の考え、「疑問」はどんな考えに対しても、さらに聞いてみたいことがある場合に話し合いに行くというものである。このポイントを児童に意識させることで、目的意識のない自分の考えを言い合うだけの発表会スタイルから脱却し、聞くことを重視する話し合いができるようにする。

#### (1) 実践に向けて

本実践で話し合い活動を効果的に行えるように、授業づくりでは以下の2点を取り入れた。

##### ① 自分のリアルな道徳的価値観を問う「即答できない発問」の提示

田沼(2020)は、道徳の授業づくりに関して、以下のように述べている。

子ども自身に道徳的課題意識(めあて)がないならば、決して自分ごとの道徳学びは生まれないことを自覚すべきです。教材中の登場人物の心情のみをとらえさせて他人事の価値理解を促すのではなく、教材活用をしながら自分の生活と直結した自分ごとのリアルな価値理解(自覚化)を引き出す授業を創っていく必要があります。

これまでの自分の授業を振り返ると、教師の発問内容によって児童の反応や取り組む

姿勢に大きな違いがあった。教師が課題を感じた授業では、発問に対する児童の考えが一辺倒であり、話し合いの必要性が感じられなかった。逆に意見交換が活発に行われた授業では、児童が自分自身の道徳的価値観と向き合う時間が必要であり、迷い、悩む姿が見られる「即答できない発問」をしていた。本実践では、そのような「即答できない発問」を児童に投げかけることを意識した。

## ② 毎時間の「振り返り紹介」

振り返りは、授業での学び、気づきを書ける最後の表現活動である。加藤(2019)は、道徳の授業における「書く」ことについて以下のように述べている。

書くという作業は、自分の世界にこもることではありません。書きながら自分の考えを表出し、まとめていく大事なプロセスです。

つまり、振り返りも一人一人の考えが表出された大事な表現の場と捉えることができる。その内容が共有されず自己完結で終わりにするのではなく、授業開始の3分程度を使って、2～3人の前時の振り返りを紹介した。

## IV 実践の実際及び考察

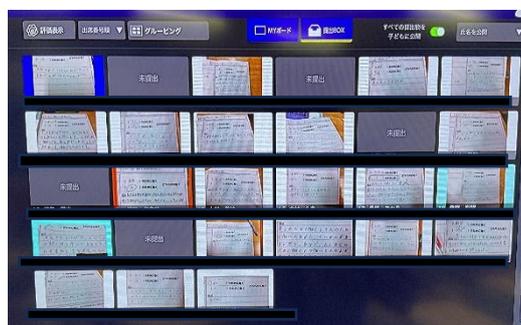
### 【実践1】第5学年 主題 C-14 勤労、公共の精神

教材名「この思いをフェルトペンにたくして」 東京書籍

#### 1 ミライシード (Benesse) の「オクリンク」を使った全体共有

導入では「〇〇のために働く」と板書し、〇〇に入るものを考えさせた。その後、教材文を読み、東日本大震災で被災しながらも、地域のために新聞を発行し続けた新聞社の社長の勇姿を紹介した。

展開では、導入で児童が考えたものを「自分」のために働くか、「人」のために働くかの2択に分け、「この2択に対して自分はどちらが大切だと思うか」を主発問とした。児童の考えは22人中「自分」のために8人、「人」のために14人であった。オクリンクに提出し、全員の考えを読み、話し合いたい人を考えさせた。



(図1 児童のタブレット画面)

#### 2 深化、共感、疑問の視点を生かした話し合い活動

A児は「どっちも大切だけど、自分がピンチだったら人のためにも働けない」から自分のために働くことが大切だと考えた。B児は「自分のためにやった仕事は、ほとんど人のためになるような事だと思った」から、人のために働くことが大切だと考えた。

A児は自分とは異なる考えに「疑問」の視点を持ち、話し合いを行った。A児はB児の

思いを聞いたことでふり返りでは「自分のやりたい仕事は、少しでも人のためになっている」という新しい視点が生まれた。

また、C児は、「人のために働くと達成感があって嬉しい」から人のために働くことが大切だと考えた。D児は、「自分のために働くより、人のために働いた方が達成感があると思う。自分だったら自分のために働くより、働いて人の笑顔を見たほうが嬉しい。」と考えた。

C児は、自分と似た考えに「深化」の視点を持ち、話し合いを行った。C児はD児と話し合う中で、人のために働くことは自分のためにもなっており、相互に関わり合っていることに気付いた。さらに、ふり返りでは、「将来働くことを楽しみたいと思った。」と自分の未来を期待する記述も見られた。

### 3 考察

その他の児童も目的意識をもって「友達の考えを聞きに行く」話し合いをしたことで、ふり返りでは、22人中11人に、話し合いによって得た気づきを生かし、自分の考えを変容、補強した記述が見られた。また、普段は発言に消極的な児童の考えから学び、自分のふり返りに生かす児童も見られ、発言重視の授業では得られなかった成果と考える。

しかし、児童が考えを書き進める時間に個人差があり、友達の考えを詳しく読むところまでできない児童が数名いた。また、作業が多く、高学年だからこそ見られた成果であり、低、中学年には難易度の高い実践ではないかという課題が見られた。

そこで実践2では、低学年を対象に行った場合でも児童が道徳的価値の変容、補強を実感できるものになるのか検証した。

## 【実践2】第2学年 主題 C-13 公正、公平、社会正義

教材名「およげないりすさん」 東京書籍

### 1 ミライシード (Benesse) の「オクリンク」を使った全体共有

導入では「2年生だから楽しめる遊びをしているときに1年生が入れてほしいと言ってきたらどうするか」を考えさせた。児童は「まよわず入れる」が15人、「入れるかまよう」が11人に分かれた。まよわず入れると考えた児童は、「1年生がかわいそう」という相手の立場に立った考えが見られたが、「迷う時間があったくない、泣かれたら困る」といった自己中心的な考え方も見られた。入れるかまようと考えた児童は、1年生がずるをしたら嫌な気持ちになるという考えや、自分自身が仲間に入れてもらえなかった経験があるという児童も見られた。現段階では、相手の気持ちになって考える児童が少ないことが分かる。



(図2 児童のタブレット画面)

展開では、本教材を読み、感想を交流させた。感想を整理すると、「児童は3人だとつまんなそうで、4人だとにこにこになっている」というように、3人と4人の時の気持ちやできることを対比させて考えていた。そこで、「3人の時と4人の時ではどんなちがいがあるか」について、実践1と同様に自分の考えをオクリンクに提出し、全員の考えを読み、話し合いたい人を考えさせた。

## **2 深化、共感、疑問の視点を生かした話し合い活動**

A児は「3人の時は遊べる遊びが少ないけれど、4人だと遊べる遊びが多くなる」と考えた。B児は「3人ではできない遊びがあるけれど、4人だからできるいろいろな遊びがある」と考えた。

A児はB児に対し、「深化」の視点をもち、話し合いを行った。A児は振り返りで、「仲が良い人と遊ぶのもいいけれど、あまり話したこともない友達と遊ぶとだんだん仲良くなれると思う」と記述した。話し合う中で、A児はかかわりが少ない人でもいろいろな遊びを通して、仲良くなれることに気付いたと考えられる。できることの違いを考えることを通して、相手意識を持つことができた。

C児は、「3人の時はあまり楽しくなかったけれど、4人で遊んだらいろいろできるし楽しい」と考えた。D児は、「3人では1人を責めていて、4人の時はみんながやさしくなっている」と考えた。

C児はD児に対し、「疑問」の視点をもち、話し合いを行った。振り返りで「だれかに入れてと言われて断ったら（断られた人が）悲しむから、誰とでも仲良く遊んだら悲しむ人がいなくなるから誰とでも仲良くしたらいい」と記述した。話し合う中で、C児は3人の時には悲しむ人がいることに気付いたと考えられる。気持ちの違いを考えることを通して、相手意識を持つことができた。

## **3 考察**

その他の児童の振り返りを見ると、26人中18人に、話し合いによって得た気づきを生かし、自分の考えを変容、補強した記述が見られた。その中の8人は、導入の発問で「入れるかまよう」と考えていた児童である。このことから、多くの児童が本実践のねらいとする道徳的価値である「自分の好き嫌いに捉われなくて接すること」を授業を通して考えることができたと分かる。また、実践1と同様に普段は発言に消極的な児童の考えから学び、自分の振り返りに生かす児童も見られた。低学年でも高学年と同様の成果が見られた。

しかし、振り返りの中には、教材のあらすじだけを記述している児童や「○○さんの考えがよかった」とだけ記述する児童が複数見られた。視点を明確にして話し合いを行っても、それを踏まえた振り返りを書くことが難しい児童がいるという課題が生まれた。

## V 成果と課題

### 1 成果

表1 本実践に対するアンケート

質問項目（要約） （肯定的評価←4・3・2・1→否定的評価）	R4 5年生 （%）				R5 2年生 （%）			
	4	3	2	1	4	3	2	1
① オクリンクの使用した考えの共有について	45	38	14	3	73	34	0	3
② 視点を明確にした話し合い活動について	37	37	18	7	53	34	10	3

アンケート結果から、本実践に対して肯定的な回答をする児童が多かった。「短時間でたくさんの友達の考えを知れる」「自分の考えと比べて考えることができる」「同じ考えの人でも話してみると少し違うから面白い」「話を聞きに行く時に質問するから話す時間が長くなる」などの記述も見られ、本実践だからこそ得られた成果だと考えられる。

本実践を通して、どちらの学年も考えを書く場面で2つの変化が見られた。それは、「文章量が増えたこと」と「考えを書けない児童がほぼいなくなったこと」である。オクリンクに提出することで、自分の考えが全員から見られるという意識が働いたことが考えられる。また、ふり返りでは友達の考えを生かし、自分の考えを再考する記述が見られ、自分の考えの補強、変容を実感できたと考えられる。

### 2 課題

視点を明確にして話し合うことで、自分の考えと比較しながら交流する姿が見られたが、児童によって話し合う時間に差が生まれた。二人目、三人目と話し合える子もいれば、時間を持て余してしまう子も毎回一定数見られたため、話し合う時間配分や交流後の活動をさらに明確にする必要がある。

5年生と2年生の実践だったが、学習の流れをほとんど変えずに行った。授業を積み重ねていくことで、教師の声掛けがなくとも児童自らが「考えを書く→友達の考えを読む→聞きに行く」活動をし始めるようになった。しかし、2年生は活動をスムーズに行えるようになったのは9月に入ってからであった。今回の実践は一度行えばすぐに効果がでるような特効薬ではなく、積み重ねが必要なものであることが分かった。低学年から視点を明確にして話し合うことを蓄積していくことで、児童が学習者として成長が期待できると捉え、他教科でも活用できないか検討していく。

## VI 引用・参考文献

- ・文部科学省（2016）道徳教育に係る評価などの在り方に関する専門家会議
- ・文部科学省（2019）小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
- ・田沼茂紀（2020）問いで紡ぐ 小学校道徳科授業づくり 東洋館
- ・加藤宣行（2018）考え、議論する道徳に変える発問&板書の鉄則 45 明治図書
- ・加藤宣行（2019）考え、議論する道徳に変える話し合い&道徳ノートの鉄則 45 明治図書