

実践のまとめ（第6学年 道徳科）

十日町市立十日町小学校 教諭 樋口 智哉

1 研究テーマ

自己を見つめ、考えを深める子の育成 ～発問構成の工夫から～

2 研究テーマについて

(1) テーマ設定の意図

学習指導要領(平成29年告示)においては、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにする」ため、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を推進すること」が求められている。ⁱ「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」）においては、答えが一つではない道徳的な課題を、一人一人の児童が自分自身の問題と捉え向き合う「考え、議論する」道徳が、「主体的・対話的で深い学び」につながるとされている。この「考え、議論する」道徳の実現に向けては、教材の提示、発問、板書、話し合いなど、様々な指導方法の工夫が必要となるが、とりわけ授業の要となる発問が重要であると考えた。

道徳科の授業は、児童のこれまでの生活体験や周囲の環境が大きく影響を与えるため、児童が自分自身との関わりの中で考え、多面的・多角的な見方ができるような発問が求められる。

しかしながら、発問が児童の実態に合わない場合、児童が自分自身の問題として道徳的価値を考えることが難しくなることがあった。また、授業者の道徳的価値の捉えが一面的である場合、授業者が自ら捉えた道徳的価値を押し付けるような発問を行ってしまうこともあった。

永田繁雄氏(2017年)は、「道徳科で道徳的価値を児童が深く考えるために、様々な教材や人物の多様な設定に対して、発問を構成していくことが必要である」と述べている。また、「道徳的価値について児童生徒に問いかける中心発問をはじめ、学習指導過程の各段階に設定される問いかけである基本発問、中心発問に向かうための補助的な問いかけである補助発問がある。これらを組み合わせながら、一単位時間の道徳授業を構成することが重要である」と提唱している。ⁱⁱ本研究では、永田の提唱する発問構成に基づき、中心発問および補助発問を設定し、道徳的価値について児童が深く考えることの有効性について検証する。

(2) 研究テーマに迫るために

① 授業の展開に即した発問の構成の工夫

本時では、永田が提唱する「道徳発問区分」に基づいて学習を展開する。ⁱⁱⁱ永田は、以下の視点を基に発問の立ち位置を4つの区分（A～D）に分けている。^{iv}（表1）具体的には、主人公（教材）に自分を重ねているか、客観的に見ているか、主人公（教材の登場人物）の心情や考えを明らかにするか、自分自身の気持ちや考えをもち意識するかという観点である。

表1 発問の立ち位置・4区分

	主人公を自分に重ねる	主人公を客観的に見る
主人公の心情や考えを明らかにする	「A共感的発問」 例) ～はどんな気持ちか ～はどんなことを考えているか	「B分析的発問」 例) ～がしたのはなぜか ～から何が分かるか
自分自身の気持ちや考えをもち意識する	「C投影的発問」 例) 自分だったらどう考えるか 自分が～になったらどうするか	「D批判的発問」 例) ～のことをどう思うか ～は本当にそうしてよいか

学習指導要領解説で挙げている発問の工夫や永田が提示した「発問の立ち位置・4区分」に基づき、教材から道徳的価値に導くための発問を用意する。

② 補助発問の工夫

授業者の発問に対する児童の答えに向けた補助的な発問として、「問い返し」と「ゆさぶり」がある。これらは授業のあらゆる場面で活用され、中心発問に向かう過程で、児童の理解や認識の断片を引き出し、集約する際に用いられる。^v（表2）また、展開部分の中心発問で道徳的価値について考えさせた後、「問い返し」や「ゆさぶり」の発問を行うことで、児童の思いや考えを繋ぎ、新たな気づきを促すことを目指す。

表2 補助発問の効果（「道徳教育8月号」沼田義博『議論する道徳に変わる「発問&問い返し」研究』2019）

補助発問	効果
問い返し	児童の発言をそのまま繰り返し、本人や周りの児童に吟味させ、児童の発言を授業者なりの受け止め方をして、本人や周りの児童に返す。
ゆさぶり	児童の価値認識が示された言葉を取り上げ、実生活や心の矛盾を問い、価値を多角的に考えさせる。

(3) 研究テーマにかかわる評価

対象児童の反応やその変容を整理し、学習意欲の高まりや道徳的価値への理解が深まる様子を検証する。（表3）

表3 本研究における見取りの視点

自分自身との関わりの中で道徳的価値を深めている児童の姿	発言例
・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児童 ・今まで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児童 ・道徳的な問題に対して自己のとり得る行動を他者と議論する中で道徳的価値の理解を更に深めている児童 ・道徳的価値を実現することの難しさを自分のこととして捉え、考えようとしている児童	自分だったら… 私が…したとき あの時は…だったな これまでは…だったから 今までは…と思っていたけど 相手の気持ちを考えて… でも…されるのが心配 …のつもりでも、相手にとっては～かもしれない
多面的・多角的な見方に変容する児童の姿	発言例
・道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やその時の心情を様々な視点から捉え考えようとしている児童 ・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児童、他者の考えに対して、共感したり、質問したり、批判をしたりしている児童 ・道徳的対立が生じる場面において、多面的・多角的に考えようとしている児童	○○の立場だったら…だと思う ○○さんに似ていて（共感） ○○さんの考えと違って（批判） （相手のことを考えて） …すればよかったかもしれない。
自分の生活やこれからの生き方について考えている児童の姿	発言例
・道徳的価値に関わるよさを実感している児童 ・これからの自分の生活につなげようとしている児童	…することはいいことだと思った もっと…していきたい

3 指導計画

(1) 主題名

「正義の実現のために」（内容項目：C-13 公正、公平、社会正義）

(2) 教材名

「ひきょうだよ」（出典「小学道徳6」教育出版）

(3) 主題設定の理由

内容項目「公正、公平、社会正義」では、不正な行為は絶対に行わない、許さないという断固たる態度を育成することが求められる。また、日頃から自分自身の考えをしっかりともち、同調圧力に流されないで自分の意思を強くもったり、周りに助けを求めることに躊躇したりしないなど、周囲の雰囲気や人間関係に流されない態度を育てることが重要である。さらに、差別や偏見をもたずに人間関係を築こうとする態度を養うことが大切である。

本学級の児童は、授業者が昨年度から担任を務めており、幼少期から共に過ごしてきた仲間がほとんどである。そのため、人間関係が固定化されており、互いに知った仲であることから、配慮のない言動が見られることがある。また、緘黙傾向の児童が複数名おり、話し合いへの配慮が必要な場面もある。

本教材と関連する内容項目である「親切、思いやり」「友情、信頼」「相互理解、寛容」についての道徳科の学習では、児童が真剣に内容を考え、意見を述べる姿が見られるものの、時間が経つにつれてその思いが薄れてしまう様子も確認される。本時の学習では、差別や偏見をもたず人と関わることの重要性を児童がじっくりと考える時間を大切にしたい。

本時で活用する教材「ひきょうだよ」は、いじめを受けているたかひろさんのことについて、知りながらも何もできなかった「ぼく」が、たかひろさんの転校を知り謝罪に行く場面を描いている。謝罪を受けたたかひろさんから「ひきょうだよ。」と返された言葉を通じて、児童自身がその言葉を考え、いじめは傍観者にも責任があることに気付かせたい。

4 本時の展開（令和6年9月3日実施）

(1) 本時のねらい

いじめの傍観者である主人公「ぼく」が、様々なモラルジレンマを抱えながら取った行動について話し合うことで、いじめを傍観することも加害者の一部であることに気付くとともに、自分ならどのような行動が取れるかを考える機会を通して、道徳的判断力を育むことを目指す。

(2) 展開

時間	学習活動（○発問や指示・予想される子どもの反応）	*指導上の留意点 【評価】
導入 7	1 どうしていじめは起こるのか考える（アンケート結果を提示する） ○みんなのいじめに対する考えを見てみましょう。 ・人に流される ・イライラしている ・ふざけているつもりでやっている ・その人のことが気に入らない	*いじめは絶対によくないという考えと、現実にはなくなっていない矛盾を捉えさせる。 *いじめが起こる理由を板書で整理する。

展開 前半 33	2 教材を読んで話し合う ○話を読んで、どう思いましたか。 ・いじめられていたたかひろさんがかわいそう。 ・ゆうすけさんだけでなく、「ぼく」も見ていただけだったからいじめだと思った。 ・「ぼく」が謝っても許してくれるはずないと思う。 【補助発問】 →いじめの加害者は誰だろう。 →見ているだけなのにいじめになるのかな。 【B 分析的発問】 ○「ぼく」はなぜいじめを止められなかったのだろう。 ・自分がいじめられるかもしれないと思ったから。 ・勇気が出なかった。 ・そのうち終わると思った。 【補助発問】 →自分がいじめられるのはいやだね。みんなはどう。 →勇気を出して言える人ってどのくらいいるのかな。 【C 投影的発問】 ○「ぼく」にとっての「正義」とはなんだろう。 ・勇気が出ずにいじめが止められなかったことを謝る。 ・友達として助けられなかったから謝る。 ・謝ってもいじめの解決にはならないのではないか。 ・ゆみさんが注意したときに「ぼく」も一緒に言えばよかった。 【補助発問】 →何も言わないよりも謝った方がよいかもしれませんね。 →「ぼく」は、どこでどうするべきだったのかな。 →あなただったらどうやって助ける。それはできそうかな。	*初発の児童の感想から展開を進めていく。 *登場人物それぞれの立場から考える。 *いじめを傍観することも、いじめの加害者であることと同様であることを確認する。 *補助発問（問い返しやゆさぶり）を活用し、道徳的価値について深く追求していく。 *「ぼく」が選択した「謝る」という選択は勇気ある行動であるものの、いじめの根本解決にはなっていないことを確認する。 *いじめを防ぐことができなかった「ぼく」の自責の念に共感させることを通して、いじめを傍観することの行きつく先について考えさせる。
終末 5	3 本時の学習を振り返る。（個人） ○学習の振り返りをしましょう。今日新たに学んだことや、いじめをなくすために、自分にできることを考えて書いてみましょう。 ・誰にでも平等に接すること ・見て見ぬふりをしないこと ・周りに流されず、悪いことは悪いと伝えること	*振り返りの視点を提示する 【発言・ワークシート】 いじめを傍観せず、誰に対しても公正・公平な態度で接することの大切さについて、自分事として考えている。

5 実践を振り返って

(1) 授業の実際

授業前に児童に「いじめはなぜ起こるのか」というアンケートを実施した。自由記述で行ったところ、21名の児童のうち20名が「相手の気持ちを考えていない」ことが原因でいじめが起こると回答した。また、「どうして傍観者になってしまうのか」という問いに対しては、「言い返されるのが怖い」と答えた児童が全体の7割を占めた。これらの結果から、児童は、いじめはよくないと理解しつつも、それが起こってしまう矛盾や、いじめに立ち向かうことへの怖さを感じていることが窺えた。

教材文を読んだ後、初発の感想から中心発問へと向かうため、補助発問を用いて授業を展開した。その際、以下のようなやりとりが見られた。

＜初発の感想から中心発問へ向かうまでのやりとり（一部）＞※Tは教師、A～Dは児童
A1「友達にひきょうだよって言われて悲しかったと思う。」
T1「なぜたかひろはひきょうだよといったのだろう。」
B1「いじめられているのを助けてくれなかったから。」
C1「友達だったのに。」
T2「助けにいけない理由があったのでしょうか？」
B2「仕返しが怖いのかもしれない。」
→中心発問へ続く

ゆさぶりの補助発問を通じて、いじめられている友達を助きたい「ぼく」と、それができない「ぼく」の心の葛藤に気付くことができた。

中心発問では、永田が提唱する「B分析的発問」から「C投影的発問」を中心発問として取り入れた。前半の「ぼくはなぜいじめを止められなかったのだろう？」という分析的発問に対して、児童は以下のような発言をした。

＜「B 分析的発問」に対する子どもたちの反応（一部）＞※Tは授業者、A～Dは児童
A1「自分が何かされるかもしれない。」
T1「どんなことをされると思う？」
B1「机にわざとぶつかられるかも。」
C1「物を隠されるかもしれない。」
T2「自分がいじめられるかもしれないということ？」
A2「うん。今度は自分が嫌なことを言われると思う。」
T3「だから止められなかったのかな？」
D1「止めたいけれど、自分がいじめられて無視されたりするのも嫌だから…。」

後半の「ぼく」にとっての正義について考える中心発問では、しばらく児童からの考えが出てこなかったが、補助発問を通じて児童から以下のような発言が見られた。

＜「C 投影的発問」に対する子どもたちの反応（一部）＞※Tは教師、A～Dは児童
T1「自分が『ぼく』の立場だったらどうする？」
A1「いじめを止める。」
B1「困っている人を助ける。」
T2「『ぼく』はできたのでしょうか？」
A2「できなかった。」
B2「最後に伝えたいと思った。」
T3「それはできましたね。その時『ぼく』と『たかひろ』はそれぞれどんな気持ちだったのだろう？」

「B 分析的発問」では、児童の発言から、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おり、いじめを止めに入ることができなかった「ぼく」の気持ちを理解していたといえる。「C 投影的発問」では、いじめを止められなかった「ぼく」の行動に対して、どのような正義があったかを考える発問であった。しかし、児童の思考を引き出すことが難しかったため、「自分が『ぼく』の立場だったらどうする？」と問い直しを行った。

(2) 研究テーマに関わる評価

① 授業の展開に即した発問の構成の工夫

いじめを正したい気持ちとそれができない気持ちの両面に気付かせることができた点について、分析的発問には一定の成果があったと言える。

一方で、後半の「ぼくにとっての『正義』とは？」という投影的発問に対しては、考えが出なかった。補助発問として「自分がぼくの立場だったらどうする？」という問いを続けたところ、

「いじめを止める」「困っている人を助ける」と答えた。しかし、どちらも「ぼく」が実現できなかった意見であったため、様々な葛藤の中で主人公の起こした行動の是非を多角的に捉えることには至らなかった。



② 補助発問の工夫

主人公側の視点で考えていた児童に対して「〇〇さん（いじめの被害者）の気持ちはどうかな」という視点を变える補助発問を行うと、「もう手遅れだよ」「ぼくは言えてよかった」などのつぶやきが見られた。

一方で、児童同士が積極的に議論するに至らなかった。発問の仕方や、それに伴う意図的な議論を促進する手立てを設定することが課題である。

(3) 今後の課題

① 発問構成の工夫

課題や学習問題に対して、自分の問題として考えたり、自分との関わりで捉えたりする姿は見られたが、「議論の中で多角的に捉える」という点で課題が残った。

いじめの傍観者である主人公が、いじめの被害者に謝するという行動について、謝罪がいじめの解決になる訳ではないという理解にとどまってしまった。より多角的に捉えるためには、それでも謝りにいった主人公の勇気や心の葛藤について考える時間を確保し、児童が議論する場を作ることが必要であった。



② 補助発問

初発の感想から中心発問に向かうための補助発問は有効に活用できた。一方で、中心発問と児童の思考にずれが生じた場合、児童にあった発問を問い直す必要があった。その際に補助発問を有効に使い、新たな中心発問に向かっていくための道筋をつくることが求められる。また、補助発問とは異なるが、児童の思考と板書が連動していなかった点も課題である。登場人物の関係性を板書で整理することは、中心発問につながる思いや行動を児童が整理する上で重要な補助的役割を担っている。今後の板書計画を改善し、より効果的に活用していく必要がある。

<参考文献>

i 文部科学省.『小学校学習指導要領』.東洋館出版社.2017

ii 永田繁雄.『「特別の教科」時代の道徳授業をつくる』.南魚沼市学習指導センター研修講座・道徳教育講演会補助資料.2017

iii 同上

iv 同上

v 沼田義博.「道徳教育8月号」「議論する道徳に変える『発問&問い返し』研究」.明治図書.2019