

主体的・対話的で深い学びができる道德の授業を目指して

～道德科における「聴き合う」活動を通して～

小木小学校 番 百合枝

1 はじめに

平成30年度から小学校で「特別の教科 道德」が始まった。帝京大学大学院教授の赤堀博行氏は、道德教育について「児童が多様な教材を通して道德的価値にかかわる諸事象を自分の問題と受け止め、それを自分とのかかわりで考える主体的、対話的で深い学びが求められる。児童が自分の考え方、感じ方を明確に持ち、友達の多様な考え方、感じ方と交流する話し合い活動などの対話的な学習を通して、道德的価値の自覚を深められるようにしたい。」と、述べている。

そこで、自分達が過去に学んで習得してきた道德的な見方や考え方を聴き合いながら、問題を多面的・多角的に捉え、問題解決に向けて主体的に取り組む児童の育成を目指す。

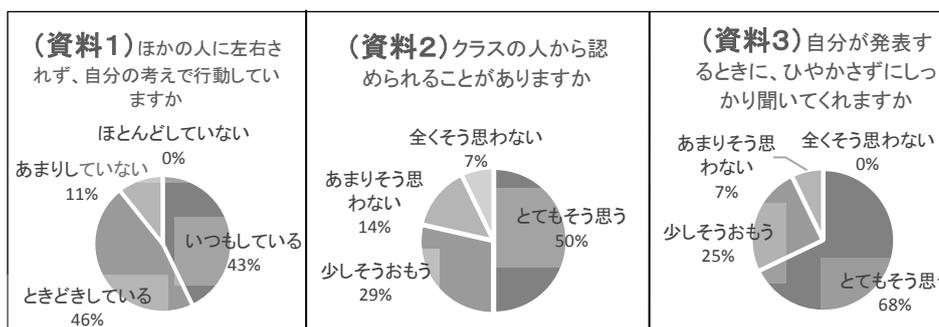
2 研究の構想

(1) 実態と目指す児童像

6年生になって初めての教室移動の際に学級の児童全員がそろって遅刻してきた。「予鈴がなったら出発するように」と教師から指示が出ていたにも関わらず、「全員そろっていないから」「誰も出発しようって言わなかったから」と言い、遅れたのは自分のせいではないと思っている節があった。

5月に「楽しい学校生活を送るためのアンケート」を実施したところ、「ほかの人に左右されず、自分の考えで行動していますか」（資料1）という質問に対し、「いつもしている」「ときどきしている」と答えた児童が89%といたことから、意外にも自分で考えて行動

していると思っ
ている児童が多
いことが分かる。
しかし、実際は、
リーダーとなる



児童に続く児童が多い。問題が起こったときに、児童自らが問題を自分のこととして捉えられるよう、担任として指導していきたいという思いをもつようになった。

また、「クラスの人から認められることがありますか」（資料2）という質問に対し、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」と答えた児童が21%いることが分かった。「自分が発表するときに、ひやかさずにしっかり聞いてくれますか」（資料3）という質問に対しては、「あまりそう思わない」と答えた児童が7%いた。資料2・3の結果から、5月の時点では学級全体が安心して自分の考えを伝えられる場となっていないことが分かる。

そこで、道徳科の授業で上手く働きかければ、本音での対話的学びと深まりのある学びが得られ、学級においては右にならえという意識が変わるのではないかと考えた。

(2) 目指す児童の姿

○ 道徳の授業において、問題を自分のこととして捉え、友達の多様な考えを聞いて葛藤しながら自分なりの考えをもてる児童。

(3) 研究の仮説

道徳の授業において、児童が自分自身の問題として捉えたり、多面的・意図的に考えたりする工夫をし、話し合い活動において、聴く態度や聴く姿勢など聴き方の指導を重点的に取り入れることで、主体的で対話的な深い学びを得られるのではないか。

(4) 研究の手だて

手だて① 児童が共感しやすい教材を選ぶ

- ・ ①登場人物が少ない（2人か3人）こと、②登場人物は小学生であること、③経験のありそうなトラブルであること、という3つのことに注意する。
- ・ 1学期は、児童が身近に感じる「友達関係」を扱い、自分自身の問題として捉え、主体的に考えさせる手だてとする。2学期は、二つの対立する考えから多面的・多角的な見方を引き出すことを目指した。

手だて② 教材から自分のことへとつなげる発問や問いを工夫する

- ・ 「○はどんな気持ちだったのかな。」（共感的発問）「主人公が○○をしたのはどうしてかな。」（分析的発問）「自分が主人公なら」（投影的発問）と問いかける。
- ・ 問い返しの発問や、揺さぶりをかけることで、正論が本当に実現できることなのか考えさせ、自分の問題として考えさせる。

手だて③ 「聴き合う」活動につなげる聴き方の指導を行う

- ・ 考えの単発的な発表を避け、一人一人の考えを聴く姿勢にするために「〇さんが言ったことって、どういうことか分かる？」などと問いかける。
- ・ 「聴く」ときは、相手の方を見てどんなことを言っているのか考え、相手の話を受け止めながら（ときには、うなずきながら）聴き、「話す」ときは、自分の考えが伝わっているか、みんなの顔を見ながら話すよう指導する。

3 研究の実践と考察

(1) 「メールの返信」での実践と考察（平成30年5月実践）

児童にとって身近に感じられる教材「メールの返信」（友情）で授業実践を行った。

（資料4）「メールの返信」の内容

主人公のユミは友達のナナとメールを頻繁にしていたため母親から注意を受け、夜9時以降は携帯を使わないルールを決めた。その後、自分の都合で夜遅くにメールをしてきたナナの相談に乗れなかったことで、友達関係がぎくしゃくしてしまう。

ア 発問や問い返しから、主人公がどう

すればいいか考える児童の様子

中心発問は、「このままだと、二人は仲たがいたままになるけど、どうしたらいい？」にして聴き合う活動を進めると、資料5のC1が「ナナが悪い」と言い、ほとんどの児童が疑うことなく頷いて聴いていた。そこで、教師が（T1）「送ったナナが悪い？」と繰り返した。するとC3の「ナナも悪いけど、ユミもよくない。」という考えが出てきた。二人とも悪いところがあるという考えは、ユミではなく、相手のナナの立場に立って考え、けんかを終わらせるためには二人とも謝るべきであるという考えである。この意見が

（資料5）全体での聴き合い

- C 1 9時以降はメールを止めてと言ったのに、分かって送ってるからナナが悪い。
- T 1 送ったナナが悪い？
- C 2 （頷きや「うん」といったつぶやき）
- C 3 ナナも悪いけど、ユミもよくない。両方とも謝った方がいいと思う。
- C 4 何でユミは謝らなきゃいけないの？
- C 5 言葉選びがよくないからじゃない？
- C 6 ユミは昨日はごめんね。9時以降は無理だったけど、今なら話せるからいいよってもう少し優しい言葉で言ったナナも怒りが収まる。
- C 7 （つぶやき）言い方だね
- C 8 言葉が悪いって言ってるけど、ナナの9時以降のメールから喧嘩が始まったから、ユミは謝らなくていいと思う。
- C 9 仲直りするには、二人とも謝らないと。まず、ナナが謝らないと…ユミはきれてるから。

なければ、やっぱりナナは悪いし、謝らないひどいやつという正論だけの道徳になってしまうところであった。教師の問い返しをきっかけに、C3と同じように、相手の立場に立って考える発言が出てきた。揺さぶりが深い学びにつながることが分かった。

イ 振り返りから見る児童の学習の深まりの様子

授業後に書いた振り返りを見ると、資料6のように、ユミが悪いという意見にも一理あるとは思いますが、それでもやはりナナが悪いという考えが多く見られた。どちらが悪いか、ということに囚われ、自分の問題として考えていないので、学びが深まっているとはまだまだ言いにくい。

また、資料7のように「直接会った方がすぐに解決すると思う。」という振り返りを書いている児童もいた。この児童は実際に携帯の

LINEによるトラブルを経験しており、自分の実体験と重ね合わせて振り返っていることが分かる。こういった振り返りを書いたり、聴き合う中で友達に伝えたりできるようにすることを望んでいるが、まだ問題を自分のこととして考えられている児童が少ないのが現状である。

(2) 「すれちがい」での実践と考察（平成30年7月実践）

児童の生活の中で起こりうる話題で、異なる2つの立場から問題を考えることができる教材「すれちがい」（寛容・謙虚）による授業実践を行った。1つの出来事を「よし子の立場」と「えりの立場」のそれぞれから日記形式で書かれている教材である。

（資料8）「すれちがい」の内容

よし子とえりの二人が、一緒にピアノの練習に行く約束をした。集合時間を決めておらず、よし子が電話で勝手に時間を決めて、えりの母親に伝言をお願いしてしまう。しかし、えりは急なお使いで外出しており、帰宅が3時を過ぎていた。集合時刻が3時だと連絡があったことを知ったえりは、急いで公園に行ったが、よし子は先にピアノに行ってしまった。えりは謝るが、よし子は「言い訳するなんて」と怒っていて聞く耳を持たない。

（資料6）振り返り

自分はやっぱりナナが悪いと思う。なぜかという。9時以降はメールじゃないで知っているのに、メールを送って返信こないからむしろ、ひどいと思ったからです。この話で、言葉使いにも気を付けないとけんかの元になってしまうことが分かりました。あと、わたしたち親友だよな？ユミちゃんも冷たい。でも自分がいわれてもかまわないと思った。

（資料7）振り返り

メールでケンカするくらいならちとせつ会ったほうが早くにかいけつと思う。さりに1つ自分が思った

ア 揺さぶりから、自分が登場人物の立場だったという視点で自然に話すようになる児童の様子

前半は「よし子」の立場の日記を通読した。すると「えりに何かあったんじゃない？」「えりが悪いように見えるけど、悪くないかも。」という声が上がった。次に、後半の「えり」の立場の日記を通読した。すると、「よし子が悪い。」「えりも悪い。」「お互い悪いから謝った方がいい。」と、様々な意見があった。ここまでは教材の中でどちらが悪いかという読み取りに過ぎない。「えりは何で遅れたか言って謝った方がいい。」という正論が出てきたので、そこから自分のことへとつなげるために「怒っている相手に本当に遅れた理由を話せる？」という揺さぶりをした。すると、「自分がえりさんの立場なら」という視点で話をする児童が増えた。ある児童の振り返りを見ると、「メールの返信」ではユミやナナの話から、自分だったらしいことを考えることができていない児童（資料9）が、「すれちがい」（資料10）では揺さぶりによって、「もし自分がよし子とえりのようなことになったら」という書き出しで、どうするかを考えて自分の考えを書いている。また、「そうだったんだね、ごめんねみたいな感じにする。」と具体的に書いているところからも、多面的・多角的な視点で考え、学びが深まっていることが分かる。

（資料9）「メールの返信」の振り返り

○さんの「さきにユミがあやまらないとナナがあやまらないから…」という意見を聞いて、ぼくは「でも、そこでユミがあやまったら何かおかしくないか？っていうか、何でナナが悪いのにユミがあやまらないといけないの？」と感じた。

（資料10）「すれちがい」の振り返り

もし自分がよし子とえりのようなことになったら、まずはおこらすあいてのことを分かり合い、そうだったんだね、ごめんねみたいな感じにする。それで、友達があやまっているときはちゃんと言い分を聞いて、あいてのことを理解してあげたい。

イ 振り返りから、過去の出来事と教材をつなげて書く児童の様子

「今日の授業を通して、これからの生活で生かしたいことを書こう」と伝えると、自分の過去の経験と照らし合わせながら振り返りを書く児童が見られた。この児童（資料11）は、友達に対して高圧的な態度に出してしまうことがあり、4月に友達とのトラブルが起こしていた。しかし、本時の授業を通して、自分の過去の行為を振り返りながら自分の考えをもつことができた。「遅れたら理由を話して、無視されたら帰る」という本音と、

（資料11）「すれちがい」の振り返り

ぼくも、すれちがいになったことがあって、友達と約束していて、（約束の場所に行くのが）おそくなった時に、（友達が）家に帰っちゃってたから、（僕も）帰っただけど、本当は謝りに行けばよかったと思いました。ぼくだったら、遅れた理由を話して、無視されたら帰るけど、本当は謝った方が仲直りできるから、謝った方がいいと知りました。謝ることは大切だと思った。

「本当は謝った方が仲直りできるから、謝った方がいい」という友情を大切にしたい気持ちの二つが書かれていることから、正しい行動を学んだが、行動できるか分からないという思いが読み取れる。そうした葛藤が学びにつながっていると考える。

(3) 「手品師」での実践と考察（平成30年11月実践）

多面的・多角的に捉えながら、特に自己の生き方についての考えを深められる教材として、「手品師」（誠実）による授業実践を行った。「夢を叶えるために大劇場に行く」と「少年との約束を守る」という二つからの選択を迫られる教材である。

（資料12）「手品師」の内容

大劇場への出演を夢見る売れない手品師が、ある日、親を亡くしたばかりの少年に出会い、「また明日も手品を見せに来る」という約束を交わした。しかし、その夜、大劇場で手品師として急遽出演するチャンスが飛び込んでくる。大劇場へ行くか、少年との約束を守るかで悩みに悩んだ末、手品師は少年との約束を選択する。

ア 「誠実」という言葉についての道徳的価値観が曖昧な児童の様子

導入では「誠実に生きるの誠実ってどういう意味だろう？」という発問に対し、児童は「まじめ」「約束を守る」「正しいこ

（資料13）児童のワークシート

大劇場に行く（7人）	少年との約束を守る（19人）
<ul style="list-style-type: none"> 自分の幸せを優先した方がいいと思うから 有名になったお金で男の子を幸せにすればいいから 	<ul style="list-style-type: none"> 少年との約束が先だったから 約束を破るのはよくないから 少年にとっては明日を楽しく生きるための大切な約束だから

とをする」と答えた。次に、自分が手品師ならどちらを選ぶか個人で考えさせ、自分の考えとその理由をワークシートに書かせ、結果をまとめたものが資料13である。「有名になったお金で男の子を幸せにする。」という考えなど、「誠実」という言葉について、児童がもつ道徳的価値観が曖昧で、大劇場に行って夢を叶えることは誠実につながると思っていない児童が多いことが分かる。

イ 聴き合うことで、別の視点から出来事を見つめる児童の様子

個人で自分の意見を考えたあと、ペアでの意見交換をして、全体での聴き合いに移った。最初は「私は少年との約束を守る方にしました。どうしてかという～」という第3者の立場から見た自分の考えの発表だった。だが、資料14のC11は自分が手品師だったらという立場で話した。その意見を聞いて、C12は少年の立場に立ってどう思うかを考えて選択した意見を述べた。これにより、他の児童も、少年や電話をかけてきてくれた友人などの違う視点から出来事を見て話すことが

できた。自分の力では多角的・多面的に見れなかった児童でも、友達の考えを聴くことによって、このように違う視点から見ることができたことから、聴き合う活動は学習を深める手だてとなったと言える。

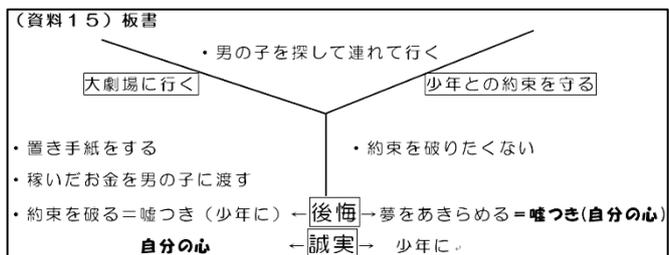
しばらく聴き合う内に、C14が「約束を破っても後悔するし、夢を叶えられるチャンスを諦めるのも後悔する。」「どっちも後悔するから難しい。」と述べている。これは、二つの選択肢を比較して、どちらにも共通して「後悔」が入っていることに気づいたことを示している。児童が見つけた「後悔」というキーワードと、「誠実」、矢印(←→)を板書した。(資料15)「誠実」の左にも矢印を書くと、ある児童が「少年との約束を守るの方が誠実じゃない？(大劇場に行くことは誠実じゃないのでは)」という

つぶやきがあった。聴き合う中で、少年との約束を守ることは誠実だが、大劇場に行くのは自分の欲や気持ちだという考えからなかなか抜け出ず、誠実につ

ながりそうになかったので、資料15のように「嘘つき」という言葉を使って、教師の方から誘導する形で板書をしながら提示した。(資料15のゴシック太字部分) 誠実は、何に対しての誠実かによって、どちらの選択肢も誠実に生きることになると分かり、驚きとともに納得をしている様子だった。

(資料14) 全体での聴き合い

- C10 約束の方が電話より先だったから、破っちゃだめだと思う。
- C11 でも、自分の夢を諦めたら、後で男の子のことを恨んじゃいそう。もしかしたら夢が叶うかもしれないのになら。何で約束しちゃったんだろうってなる。
- C12 男の子だって、自分のせいで夢を諦めなきゃいけなかったって後から知ったらショックで絶望するし、男の子だって嫌だと思う。だから、私は大劇場に行く。男の子のためにもその方がいいと思うから。
- C13 (つぶやき) 確かに
～省略～
- C14 約束破っても後悔するし、夢を叶えるチャンスを諦めるのも後悔するし、どっちも後悔するから難しいけど、やっぱり嘘はつきたくないから僕は男の子の方に行く。



ウ 振り返りから見る、聴き合いを通して葛藤した様子

ある児童（資料16）は、最初に個人で意見を考えるときには、何度も書いては消してを繰り返しながら「男の子を大劇場につれていく

（資料16）「手品師」の振り返り

（できれば）」という折衷案を書いていたが、全体の聴き合う場で話したところ、「少年の家も知らないし、時間がなくてそれができないから大劇場か少年かで悩んでるんじゃない？」という意見を聞いて、「どっちもは難しいか」と言っていた。その後も、友達のを考えを聴きながら、葛藤した結果の振り返りが資料16である。「どっちの方が後悔が多いか考えると、やっぱり子どものところへ行くのが一番だと思いました。」という言葉から、この児童は、振り返りで「この判断はそのときによって変わるから難しい判断だ」と書いている。

エ 全体の話し合いでは発言がなかった児童の学びの様子

資料17と資料18の二人の児童は、本時は全体の話し合いでは発言しなかったが、聴き合う活動を通して友達の考えを聴いて意見が変わった児童である。

（資料17）手品師の振り返り

（資料18）手品師の振り返り

資料17の児童は、最初に書いた折衷案を消して「大劇場に行く」を選んだが、再び消していた。振り返りには「友達の意見を聞いて、何回も自分の意見がかわったが、今もなやんでいます。」と書いている。

自分の考えを決めて話せなかったが、友達の考えをよく聴いて自分なりに一生懸命考えたことが分かる。日常生活でも選択しなければならない場面がある。そういったときに、自分の考えが決定できるように指導していきたい。

資料18の児童は、最初に「少年との約束を守る」を選んだが、聴き合う活動を通して「大劇場に行く」選択肢に変えた児童である。この児童は「たぶん大劇場に行かない方がこうかいが大きいと思う」と書いている。また、「大劇場に行く」＝「自分の幸せ、自分の欲」という見方が、「大劇場に行く」＝「自分の心に誠実である」に変わったことと、聴き合う活動の中で「どっちを選んでも後悔する」とい

う児童の言葉の影響を受けたことで、自分ならどちらの方が後悔するかを考えて選び直したと思われる。

全体で話すことがなかった二人の児童も、友達の考えをしっかりと「聴く」ことによって、影響を受け、学びがより深いものになっていることが分かる。

4 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

ア 手だて①児童が共感しやすい教材を選ぶについて

教材「メールの返信」と「すれちがい」は、身近に起こりうるトラブルなのでとっつきやすく、登場人物の気持ちに自分の思いを重ね合わせる発言が多く見られた。①登場人物が少ない（2人か3人）こと、②登場人物は小学生であること、③経験のありそうなトラブルであること、の3つを踏まえた教材を扱ったこの手だては、児童が問題を児童自身の問題として捉える上で有効だったと考える。教材「手品師」は、「①登場人物が少ない」しか該当しないが、問題点が明白で選択肢が大まかに2つだったため、手品師の置かれた苦しい状況に共感し、意欲的に取り組んでいた。

イ 手だて②教材から自分のことへとつなげる発問や問いを工夫するについて

教材「メールの返信」では、問い返しが有効だった。問い返しにより、ユミも悪いと思っている児童が話そうと思うきっかけになり、同じ出来事でも違う見方ができることが分かり、学びの深まりがあった。

教材「すれちがい」では、「この状況で本当にできると思う？」という問いによる揺さぶりが有効だった。この発問により、怒ってる人に謝りにくいという本音を児童が話した。正しい行動が分かっているながら、相手が怒っていたら言いたくても怖くてできないという本音を全体の場で話せた児童がいたことが成果であった。

ウ 手だて③「聴き合う」活動につなげる聴き方の指導を行うについて

聴き合うことを通して、二つの成果を得られた。一つは、「多角的・多面的」に事象を捉えることができた点である。同じ出来事を別の視点や別の面から見ている友達の考えを聴いて、そういう見方・考え方があることに気付かされている場面がいくつもあった。

もう一つの成果は、学びから外れる児童が少なかったことである。様々な問題を抱えている児童がおり、中には個での学びが困難な児童もいる。しかし、友達の助

けを借りることで学びに戻ることができていた。「聴き合う」ことで学びが深まるだけでなく、全ての児童が学べる場となったことは大きな成果だと言える。

(2) 今後の課題

ア 学級の課題

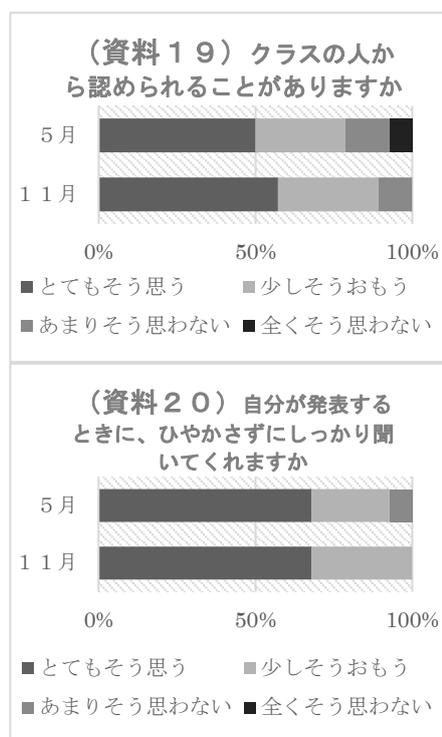
「聴き合う」ことはペアやグループでもできる。必ずしも全体でなければならないわけではないが、全体の話し合いの場では、発言する児童が数名に限られてしまっていた。本音や異なる視点からの考えを気づかせるためにも、より多くの児童に発言させたい。全体での「聴き合う」活動において「聴く」に徹する児童が、聴き合えるようになる別の手だてが必要であることが分かった。

イ 教師としての課題

多面的・多角的に出来事を見る意識付けができたが、児童が自分の力ではまだできない。今回の研究を通して、教師の発問が児童を葛藤に導くに当たって効果的であり、発問をいかに少なく、的確なタイミングで出すかにおいて教師の力量が問われると感じた。教師として、分析的発問や投影的発問など、状況に応じて適切な発問ができるよう研究・研修を深めたい。

5 おわりに

11月に再度、「楽しい学校生活を送るためのアンケート」を実施したところ、「クラスの人から認められることがありますか」(資料19)という質問に対し、「全くそう思わない」という児童が5月の7%から0%へ、「少しそう思う」が14%から11%となった。また、「自分が発表するときに、ひやかさずにしっかり聞いてくれますか」(資料20)という質問に対しては、「あまりそう思わない」と答えた児童が7%から0%になった。そこから、学級が安心して自分の考えを伝えられる場が変わったことが分かる。聴き合う活動が、学級にもたらした効果だと考える。授業が児童を育て、学級集団をよりよいものにすることを実感した。児童と作り上げる授業の1時間1時間を楽しみながら、教師として成長していきたい。



【引用参考文献】

- 1 「小学校道徳 学習指導書『特別の教科 道徳』の授業をはじめよう！」
- 2 「定番教材でできる 問題解決的な道徳授業」 柳沼良太、山田誠、星直樹