

要 旨

本研究は、道徳科の振り返りにおいて、児童が、学んだ道徳的価値と自分を照らし合わせて考え、自己理解を深め、道徳的実践意欲と態度を表出することをねらいとした。具体的には、振り返り活動の時間を「自分発見振り返りタイム」として設定した。ここでは、学んだ道徳的価値に対しての自己評価とその理由を記述し、それについて友達と話し合うことによって自己理解を深めさせ、これからの自分自身について考える活動を取り入れた。これにより、児童は自分自身の道徳的問題を明らかにし、それを解決するための自分の姿を考え、道徳的実践意欲と態度として表出するようになった。

<キーワード> ①「自分発見振り返りタイム」 ②自己理解 ③道徳的実践意欲と態度

1 研究の目標

主体的に道徳的実践を行おうとする児童を育成するために、道徳科において、道徳的価値を自分との関わりで捉えることができる指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

現在、大きな社会問題となっているいじめの防止の観点から、人間の在り方に関する理解、社会性や規範意識、善悪を判断する力、思いやりや弱者へのいたわりなどの豊かな心を育むことは、最も重要な課題である。多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることが重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳科を要とした道徳教育の役割は大きいと考える。

小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編では、児童が道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止めるだけでなく、他者の多様な考え方や感じ方に触れるとともに、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、計画的に指導していくことが大切であると示されている。さらに、表迫信行らは、「子供は、道徳的価値の理解を基に自己を見つめるなどの道徳的価値の自覚を深める過程において、自己の生き方についての考えを深めており、子供にそのことを強く意識させることが重要である」⁽¹⁾と述べている。つまりは、道徳的価値の自覚を深める活動を学習過程の中で仕組むことで、自己や社会の未来について夢や希望をもつことができるようにすることと考える。道徳的価値の自覚を深める活動とは、「道徳的価値について理解する」「道徳的価値を自分との関わりで捉える」「道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題を培う」の3点である。特に、「道徳的価値を自分との関わりで捉える」は、振り返りにおいて重要であると考えられる。

瀬戸真は、道徳の学習を成立させる要件として、第一の要件を「資料を通してねらいとする価値に気づく」⁽²⁾とし、第二の要件を「その気づいた、いわば高められた価値観に照らしてみても、今までの自分はどうかであったかを見つめる」⁽³⁾こととし、「この2つの要件が道徳の時間の中核をなすものであるから展開段階であり、1時間の中央に位置付ける」⁽⁴⁾と述べている。これは、道徳的価値の自覚を深める活動を展開に位置付けることと、その重要性を示していると捉えられる。

これまでの自身の実践を振り返ってみると、児童が学びによって得た道徳的価値についての理解や話し合いによって得た多面的・多角的な考えを、自分の振り返りにつなげさせることができないことが多くあった。また、道徳的価値と今までの自分を照らし合わせた振り返りになっていなかったために、児童の振り返りが、分かり切ったことやとても実現できないような自分の姿を書いてしまうことが多く見受けられた。

柳沼良太は、道徳的実践意欲について「道徳的問題をどう解決するべきかを考えることで、望ましいとされる行為や習慣を主体的に行おうとする意欲をもつようになる」⁽⁵⁾とし、道徳的態度を「道徳的実践意欲に基づいて実際の道徳的行為に向かおうとする具体的な身構え」⁽⁶⁾と示している。本研究における道徳的実践意欲と態度を主体的な道徳的行為へ向かおうとする意欲とその身構えと捉え、具体的な姿を、主体的に道徳的実践を行おうとする児童であると考え。

そこで、本研究では、道徳科の展開、終末において、道徳的価値を自分との関わりで捉えることができる振り返り活動の在り方を探っていきたいと考えた。学んだ道徳的価値と、今までの自分を照らし合わせた振り返りを行うことができれば、道徳的価値を実現するために自分にできることを考え、道徳的実践意欲と態度が表出されるであろう。このことがひいては、主体的に道徳的実践を行おうとする児童の育成につながると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

道徳科の展開、終末において、学んだ道徳的価値と自分を照らし合わせて考える「自分発見振り返りタイム」を行えば、道徳的価値を実現するための自分について考えることができるであろう。

4 研究方法

- (1) 道徳科の展開、終末における振り返り活動に関する理論研究
- (2) 道徳的価値の自覚に関わるアンケートを基にした児童の実態調査
- (3) 道徳的価値の自覚を深める振り返り活動を意識した授業実践と検証及び考察

5 研究内容

- (1) 道徳科の展開、終末における振り返り活動の先行研究を基に、道徳的実践意欲と態度を育てることについての効果的な指導の手立てを明らかにする。
- (2) 道徳科の授業前後にアンケート調査を実施し、ねらいとする道徳的価値の自覚に関する児童の意識の変容を明らかにする。
- (3) 所属校の5年生における授業実践を行うことで仮説を検証し、手立ての有効性を考察する。

6 研究の実際1(実践化への手立て)

- (1) 文献等による理論研究

小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編では、「道徳的価値の理解を図るには、児童一人一人がこれらの理解を自分との関わりで捉えることが重要である。人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして考えたり感じたりすることである。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ときの考え方、感じ方と照らし合わせながら、更に考えを深めることである。このような学習を通して、児童一人一人は、道徳的価値の理解と同時に自己理解を深めることになる」⁽⁷⁾としている。また、評価の考え方について、「他者の考えや議論に触れて、自律的に思考するなかで、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか、多面的・多角的思考のなかで、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」⁽⁸⁾の2点を重視して評価することを示している。

柳沼は、事後指導において、「道徳の解決策や実践について自己評価をする際には、まず、現状を10点満点で自己評価する。次に、10点満点でない場合には、何が加わったら10点満点になるかを尋ねる」⁽⁹⁾としている。しかし、いきなり10点満点になることを目指すようにするのではなく、「現状に1点プラスした状態を具体的に想像して、それを到達可能な努力目標として実践を促すの

である」⁽¹⁰⁾としている。これは、ねらいとする道徳的価値に対して今までの自分を見つめ、そして、実現可能な自分の姿を想像させる手立てとして示されている。そこで、本研究では、この事後指導における自己評価を授業の展開に位置付ける。ここでは、時間を掛けてじっくりと考えることができない児童が多いという実態を踏まえ、矢印の図示による自己評価をさせる。児童は図示することを通して、今までの自分はどうかであったのか、学んだことを基に体験や経験を通して振り返り、自己評価をしながら自己理解を図るのである。ここで図示した矢印が、できている自分であり、枠の上限と矢印の差が、できていない自分を見つめたものであると考える。さらに、図示した矢印を少しでも伸ばすために自分にできることを考えさせる。このことが、ねらいとする道徳的価値を実現するために必要な行動や動機をイメージする手立てとして有効であると考えられる。

植田和也らは、振り返りの場面での話合いが、「①友達からのアドバイスにより自分の考えが深まったことを実感できる、②友達の道徳的な考えのよさに気づき、自分の考えに生かそうとすることができる、③学んだことから新たな道徳的問題を生み出す意欲となり、自ら問題解決的に取り組もうとする、等の意欲や態度を育てることにもなる」⁽¹¹⁾とし、目的や視点を明確にして話し合わせる必要性を示している。これは、振り返りの場面での話合いにおいて、目的や視点を明確にし、他者の考えを知ることが、自己を見つめる視点を増やすことになると捉えられる。つまり、他者理解をすると同時に自己理解を深める話合いであり、新たな道徳的問題について考えるきっかけに成り得る話合いであると考えられる。

田沼茂紀は、「道徳授業で目指すのは、内容項目として掲げられた道徳的価値を窓口にして、個としての将来にわたる在り方や生き方についての現時点での道徳的なものの見方、感じ方、考え方を駆使してメタ認知し、望ましいこれからの自分自身をイメージ化させること」⁽¹²⁾と述べている。また、よりよく生きていくため、人としての在り方や生き方について自分以外の多様な人々の道徳的なものの見方、感じ方、考え方に触れ、様々な角度から自らの道徳的価値理解について再度問い直すというプロセスが必要とも述べている。つまり、道徳科において、学んだ道徳的価値を通して多様な人々の道徳的なものの見方、感じ方、考え方に触れ、自らの道徳的価値の自覚について再度問い直し、深めさせ、道徳的実践意欲と態度を表出させるというプロセスが必要であると捉える。

そこで、本研究では、自己評価と話合いの場面を通して、道徳的価値を自分との関わりで捉え、自己理解を深めさせていくことが必要であると考えられる。自己評価の場面で「道徳的価値を自分との関わりで捉え、自分の体験や経験と照らし合わせて考えたこと」を第1の自己理解とし、話合いの場面で「他者の体験や経験を基にした考えを自分と照らし合わせて考えたこと、多面的・多角的に自分自身を見つめたこと」を第2の自己理解とする。道徳的価値を実現するための自分について考える場面で「第1の自己理解や第2の自己理解を基に、道徳的価値を実現するための自分について考えたこと」を第3の自己理解とする。第3の自己理解の場面において、児童は、第1の自己理解で表出した自分自身の道徳的問題と第2の自己理解で得た新たな道徳的問題の両方が影響する場合とどちらか1つが影響する場合があると考えられる。図1の①②③の全てが、学んだ道徳的価値と自分を照らし合わせて考え、道徳的価値を実現するための自分について考えることができたという思いの記述が、道徳的実践意欲と態度として表出されると考える。

(2) 具体的な手立て

ア 「自分発見振り返りタイム」について

本研究では、道徳科の展開、終末においてワークシート（次頁図2）を用いた「自分発見振り返りタイム」を行う。

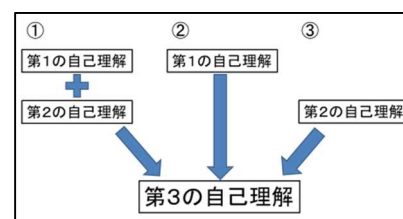


図1 自己理解の影響のイメージ

進め方とそれぞれの考え方は次の通りである。①教材を通して学んだ道徳的価値理解の状況を「学んだこと」として記述させる。②③矢印の図示による自己評価とその理由を「今までの自分は」に記述させる。ここでは、学んだ道徳的価値に照らし合わせて今までの体験や経験を基に振り返ることによる第1の自己理解の場面である。④話し合いを通して「友達は」にメモを取らせる。ここでは、他者理解を図り、同時に自分では気付かなかった自己や他者の自己評価の理由を自分のこととして考えることで、一面的な見方だけでなく多面的な見方を踏まえた第2の自己理解の場面である。⑤「これからの自分は」を考える際に、「今までの自分は」で示した矢印の上に、赤の矢印を描かせながら、第1の自己理解や第2の自己理解を基に道徳的価値を実現するための自分について考えさせることで、第3の自己理解を促す。さらに、赤の矢印でイメージした自分を「これからの自分は」に記述させる。つまり、道徳的問題を解決したいという思いを記述することが、道徳的実践意欲と態度の表出と考える。

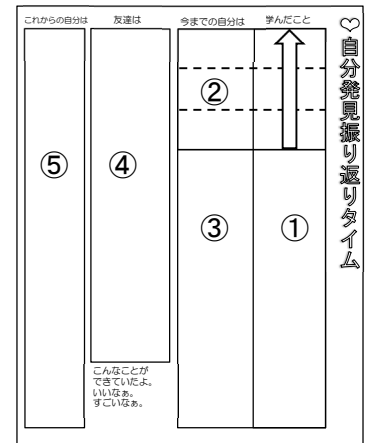


図2 「自分発見振り返りタイム」のワークシート

イ 矢印の図示について

(ア) 矢印の図示による自己評価

本研究では、道徳的価値を自分との関わりで捉えさせるための手立てとして、矢印の図示による自己評価を行わせる。

今までの自分を矢印によって図示し、自己評価をすると同時に、その理由を考えさせ記入させる(図2-②③)。児童は、学んだ道徳的価値を基に、自分自身の体験や経験と照らし合わせながら矢印を図示することで、今までの自分自身をイメージしながら振り返る。このことによって、道徳的価値を自分との関わりで捉えた第1の自己理解ができると考える。自分自身を振り返って表現した矢印や記述が児童個人の道徳的問題の表出であると考え。これは、道徳的問題の解決策を考えるきっかけと成り得るものである。

(イ) ツールとしての矢印

図示した矢印を話し合いの際にツールとして活用する。同じ長さの児童との話し合いと違う長さの児童との話し合いをさせるための基準になるものである。児童は、矢印の長さによって、「なぜそう考えたのだろう」「どんなことができているのだろう」「どんなことができていないのだろう」と考え、目的意識をもった話し合いができると考える。

さらに、「これからの自分は」を記述する前に、赤で矢印を図示し、伸ばせそうな自分、伸ばしたい自分を表現することで「これからの自分は」を考える際のツールとなる。これは、柳沼のスケーリング化における現状に1点プラスした状態を具体的に想像させ、実践へ向けてのイメージをもたせることを意識したものである。

ウ 道徳的実践意欲と態度に結び付けるための話し合い

本研究では、話し合いが実践へ向けての意欲や態度を育てるものになるように、教師のねらい、児童の実態を踏まえて、話し合いの考え方とめあてとポイントを表1のように設定する。この話し合いは、他者理解を通して、一面的な見方だけでなく多面的な見方を踏まえた第2の自己理解となると考える。また、めあてとポイントを意識させることで、自分では気付かなかった道徳的問題を知るきっかけの一つとなる。

表1 話し合いの考え方とめあてとポイント

教師のねらい	① 相互評価による肯定的なフィードバックにつながる話し合い ② 共感・共有される話し合い ③ 多面的・多角的な考えを知るための話し合い
児童の実態	・ 温かい言葉かけができる。 ・ 意欲的に話合することができる。 ・ アドバイスが難しい。 ・ 相手を認める気持ちが育っていない児童がいる。
めあて	○ お互いの発言を認め合おう。 ○ 友達はどんなことができているか聞こう。
ポイント	・ 友達の書いたことは、自分とくらべよう(考える) ・ 友達に、できているよさを伝えてあげよう。(話す) ・ 友達のできていなかったときの気持ちを聞いてみよう。(聞く) ・ 友達のできていることやできていないことから、自分にできそうなことのヒントを見つけよう。(聞く)

(3) 主体的に道徳的実践を行おうとする児童を育成するための学習過程

本研究では、主体的に道徳的実践を行おうとする児童を育成するために「自分発見振り返りタイム」を中心とした学習過程を設定する（図3）。

検証授業では、まず、導入において、ねらいとする道徳的価値への方向付けをするために、めあてを提示する。次に、展開においては、教材を通して、ねらいとする道徳的価値について話し合わせ、道徳的価値の理解を図る。その後、「自分発見振り返りタイム」においては、前頁図2、図3の①から⑤のように進める。最後に、教師の説話やまとめにより、

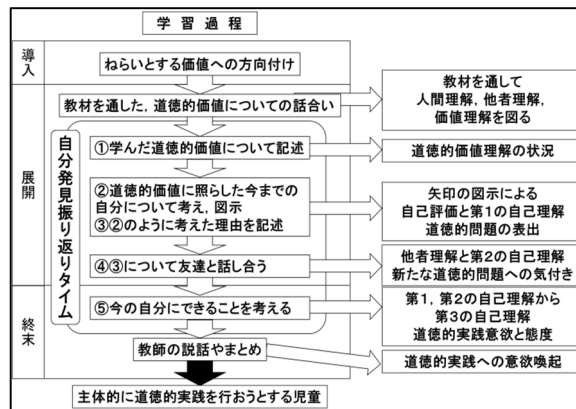


図3 「自分発見振り返りタイム」を中心とした学習過程

道徳的実践への意欲を喚起する。

このように矢印の図示による自己評価とそれを基にした自己理解をさせる「自分発見振り返りタイム」を仕組み、「これからの自分は」を考えさせれば、道徳的実践意欲や態度を表出し、主体的に道徳的実践を行おうとする児童を育成することにつながると考える。

(4) 検証の視点

ア 「自分発見振り返りタイム」が自己理解を深めることにつながったか。【検証の視点Ⅰ】

(ア) 矢印を使った自己評価を通して、道徳的価値を自分との関わりで捉えた上での自己理解ができたか。

(イ) 目的意識をもった話し合いを通して、自己を見つめる視点を増やすことができたか。

イ 「自分発見振り返りタイム」において、道徳的価値を実現するための自分について考えることが、自己理解を基にした道徳的実践意欲と態度の表出につながったか。【検証の視点Ⅱ】

7 研究の実際2（授業実践を通しての結果）

(1) 授業の位置付け

第5学年「メジャーリーガー・イチロー」（学研）の教材を基に、イチローの他に3名の有名な人物（羽生結弦、山中伸弥、羽生善治）のエピソードから教材を自作し、内容項目A－希望と勇氣、努力と強い意志での検証授業を行った。

導入では、「これまででできるようになったことは、どんなことがあるか」を出し合わせ、練習をしてできるようになったこと、努力したこと、初めからできていたわけではないことを押さえた。

展開前段では、4人のエピソードが誰のものなのかをクイズ形式で出題し、苦労や困難、人間の弱さを自分と比べさせながら考えさせた。正解を発表する際には、その人物に自分も似ていると考えた人もいたことを押さえながら発表を進めていくことで、自分にも同じような可能性があると感じられるようにした。次に、価値理解を図るために、4人がなぜ夢をかなえることができたのかを考えさせ、できるだけ多くの考えを発表させた。また、その中で一番大切だと思うことを記述させ発表させた。

展開後段から終末では、「自分発見振り返りタイム」を行い、学んだ道徳的価値を自分と照らし合わせて考えることができるようにし、道徳的価値を実現するために自分にできることはどんなことがあるのかを考えさせた。詳細については、次頁「自分発見振り返りタイム」に示す。

最後に、ナカムラミツルさんを紹介し、自分達の住んでいる佐賀県出身でも夢を実現し、頑張っている人がいることを知らせ、ナカムラミツルさんの詩から夢を叶えるためのメッセージを送り、道徳的実践へ向けた意欲喚起を行った。

(2) 授業の実際

ア 主題名 『夢の実現のために大切なこと』 【内容項目A－希望と勇気、努力と強い意志】

イ 本時のねらい

夢や希望をかなえた人々でも失敗や挫折を経験してきたことや、それを乗り越えることができる強さを誰もがもっていることを理解し、夢をかなえたり目標を達成したりするために、自分を信じ、勇気や希望をもって努力していこうとする意欲と態度を育てる。

本研究に関わる「自分発見振り返りタイム」の様子を下記に示す。

指導過程	教師の問いかけ (T) と児童の発言および反応 (C)
①「学んだこと」に夢を実現するために大切なことを書かせる。	<p>T : 今から自分発見振り返りタイムをしたいと思います。「学んだこと」から書いていきます。夢をかなえるために大切なことがどんなことだったかを書きましょう。</p> <p>T : それでは時間です。発表してもらいます。</p> <p>C 1 : 夢をかなえるためには諦めずに努力すること。</p> <p>T : 今のいいなと思った人。</p> <p>C : (ほとんどの児童が挙手)</p> <p>C 2 : どんなにつらくてやめたくなくても自分を信じて努力すること。</p> <p>C 3 : 自分を信じて、どんなに苦しい試練があっても、乗り越えて、その夢を大きな夢にすること。</p> <p>C 4 : 夢をかなえるために努力して頑張って諦めない。</p> <p>C 5 : 失敗してもくじけず何度も挑戦すること。</p> <p>T : 今、友達が言ったことがよかったなと思った人。</p> <p>C : (ほとんどの児童が挙手)</p> <p>T : 友達の考えでいいなと思ったことはメモをしてみましょう。</p>
②矢印で自己評価をさせる。 ③その理由を「今までの自分は」に記述させる。	<p>T : 次は、今学んだことに書いた「夢をかなえるために大切なこと」と今までの自分を比べてもらいたいと思います。まず、今までの自分はどうかを矢印にして描きます。矢印を描きながら、自分はなぜその長さになったのかの理由を書きます。その時に、こんなことがあったからということがありと分かりやすいかもしれませんね。書き終わった人はネームカードを黒板に貼ってください。 【自分の矢印の長さのところにネームカードを貼らせる】</p>
④話し合いを行う。②③の理由について話し、めあてとポイントを通してどのように感じたかをチェックリストにチェックさせる。	<p>T : 今から友達と話をしてもらいます。今日は、まず隣の人と話をします。その時に、紙を折って話をした人の名前を書いてチェックをしてください。隣の人と書いたことと矢印の長さについて話をしてください。</p> <p>C 6 と C 7 の会話 (隣の席の人との話し合い)</p> <p>C 6 : 私は、矢印の長さをこのくらいにしました。その理由は、習いごとの練習で諦めずやったりしているけれど、何回も何回も失敗して諦めたことがあるからです。</p> <p>C 7 : ぼくとは違うなあ。ぼくは、失敗しても諦めないで、できるまでやっているよ。</p> <p>C 6 : そうかあ。諦めないんだね。</p> <p>C 7 : そうそう。</p> <p>C 7 : 今は、勉強はだめだから、このくらいにしました。</p> <p>T : 次は、となりの人の矢印の長さが、同じくらいだった人は、違う長さの人と、違う長さだった人は同じくらいの長さの人と話をしてみましょう。</p> <p>C 全 : 【黒板に貼ってあるネームカードを確認し (資料 1、資料 2)、長さの違いを見て話し合う相手を見つける】</p> <p>C 9 と C 3 の会話 (違う長さの人との話し合い)</p> <p>C 9 : いろいろ夢を諦めたけれど、今は夢に向かっているから、この長さにしました。</p> <p>C 3 : すると決めていたけれど、どうしてもゲームが楽しくなってしまう。そして後悔したからこの長さになりました。</p> <p>C 9 : でも、C 3 は、ほかに頑張っていることがあるでしょう。</p> <p>C 3 : あるけど、やっぱり結果が出ないし…。</p> <p>C 9 : でも、やっぱりちょっとめんどくさいと思うこともあるよね。</p> <p>C 3 : うん。C 9 は、今は、夢に向かって頑張っているんだね。何を頑張っているの。</p> <p>C 9 : 勉強とか。</p> <p>C 3 : 習いごと？</p> <p>C 9 : うん。</p>
⑤「これからの自分は」を記述させる。	<p>T : はい時間です。それでは、赤ペンをもって、伸ばせそうだな伸ばしたいなという長さを赤の矢印で描いてください。そして、赤で描いた矢印まで伸ばすためのこれからの自分を最後のところに書いてください。発表できる人は発表してください。</p> <p>C 3 : まずはお母さんに手伝ってもらって、遊びをしないようにして毎日練習をするようにする。そして夢への思いを強くして、夢を大きくしていく。</p> <p>C 2 : まだ習いごとに戻るのほちょっと恥ずかしいから自分で練習していつでも入れるようにうまくになりたい。</p> <p>T : またやりたいって思ったんですね。頑張りたいね。</p>



資料 1 黒板に貼った矢印とネームカード



資料 2 ネームカードを確認する様子

(3) 考察

ア 【検証の視点 I】 「『自分発見振り返りタイム』が自己理解を深めることにつながったか」について

(ア) 「矢印を使った自己評価を通して、道徳的価値を自分との関わりで捉えた上での自己理解ができたか」について

検証授業では、矢印の図示による自己評価とその理由の記述を行わせた。矢印の長さで児童の記述の相関関係を見てみると、できていない自分のみの記述をした児童ほど矢印が短く、できている自分のみの記述の児童ほど矢印が長い傾向にあることが分かった (次頁図 4)。この

ことから、児童の自己評価と記述には相関関係があることが分かる。人数の内訳は、できていない自分のみの記述14名（50%）、できている自分とできていない自分（以下、両方）の記述11名（39%）、できている自分のみの記述3名（11%）であった。

また、事後アンケートの「矢印と自分を重ねて考えるとき、どんな自分を想像して矢印を描きましたか」に対して、できていない自分のみを考えながら描いたと回答した児童が7名（25%）、両方について考えながら描いたと回答した児童が21名（75%）であり、できている自分のみを考えながら描いたと回答した児童はいなかった（図5）。

この結果から、図4と図5における児童の意識には大きなずれがなかった。このことから、矢印は道徳的価値を自分との関わりで捉えた上で、自分自身を見つめる際に、できている自分のよさの面とできていない自分の問題の面の両方から見つめることができるツールと成り得ていると捉えることができる。また、すべての児童ができていない自分について考えていたことから、今までの自分の道徳的問題を表出させるためのツールと成り得ていると捉えることができる。つまりは、矢印の図示による自己評価とその理由の記述は、道徳的価値を自分との関わりで捉えた上での第1の自己理解と成り得ていると言える。

(イ) 「目的意識をもった話し合いを通して、自己を見つめる視点を増やすことができたか」について

話し合いを行う際に、一対一での話し合いを取り入れた。初めに、隣の席の児童との話し合いをさせた。矢印の長さが、同じくらいの場合は、次に、違う長さの相手、矢印が違う長さだった場合は、次に、同じくらいの長さの相手と話し合うように指示することで、長さの違いを意識させた。さらに、話し合いのめあてとポイントを提示し、まず、記述の共通点や相違点を意識させ、それぞれに対応するチェックリスト（次頁表3）を用いながら話し合いを進めるようにした。

表2 話し合いの相手の矢印の長さと言合いの目的意識

項目	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	合計
①長さに着目した話し合い		○	○	○	○	○	△	◎	○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	◎	○	26
②話し合いの目的の記述		△	C	C	A	C	D	C	B	B	A	D	C	B	D	C	A	B	B	C	D	A	C	C	C	C	C	B	D	22
③話し合いの目的があったか		△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	22
① 長さに着目した話し合いについて																														
◎は自分より長い相手、短い相手、同じくらいの長さの相手のすべてとの話し合いができた児童																														
○は自分より長い相手、同じくらいの長さの相手との話し合いができた児童																														
△は長さを意識した話し合いができなかった児童																														
② 話し合いの目的の記述について																														
A自分の考えを広げたり深めたりすることを意識した理由																														
B考えの共通点や相違点と長さの比較についての理由																														
C考えの共通点や相違点についての理由																														
D話し合いに対して否定的な記述と記述なし																														

話し合いのめあてやポイントを意識した話し合いができたかどうかを個別に調べた結果が表2である。表2の①長さに着目した話し合いを見ると、話し合いの相手の矢印の長さを意識し、自分の長さと比較することができた話し合いを行った児童（◎、○）は26名（93%）であった。

さらに、表2の②事後アンケートでの話し合いの目的の記述では、「自分の考えを増やしてみたい」「友達の意見を聞いて自分につなげていきたいと思った」など自分の考えを広げたり深めたりすることを意識して話し合ったと記述した児童（A）が4名（14%）、「矢印の長さの違いで考えがどう違うのかを知りたい」など考えの共通点や相違点と長さの違いを意識して話し合ったと記述した児童（B）が6名（21%）、「友達の考えが自分の考えとどう違うのか（同じなのか）知りたい」など記述の共通点や相違点を意識して話し合ったと記述した児童（C）が12名（44%）であった。しかし、話し合いに対して否定的な記述や話し合いの目的につい

て記述なしの児童が6名(21%)であったことから、話し合いの目的意識がねらいとするところにまで達していた児童(A, B, C)は28名中22名(79%)であった。これらのことから、矢印をツールとして長さを意識した話し合いをさせることが、話し合いに明確な目的意識をもつことにつながったと考えられる。

また、「話し合いによって、自己を見つめる視点を増やすことができたか」については、話し合いチェックリストの結果と話し合いの相手の記述との一致の状況から総合的に判断する。

話し合いにおいては表3のチェックリストを用いた。チェック項目の意図は、①②で、考えの共通点と相違点を明確にすることを前提とした。このことから1回の話し合いで①②の両方にチェックしていることは、考えの立場を明確に捉えているとは言えないと考える。また、①か②だけのチェックでは、友達の考えを自分の事として考えたものであるかが不明瞭であるため、条件を満たしたものとは言えないとすると、表4に示すA1~A7, B1~B7の14通りのチェックが自己を見つめる視点が増えた話し合いとなったものであると考える。

表3 ワークシートのチェックリスト

①自分とにている。同じ (うんうん)	②自分とはちがう (なるほど)	③自分にもそんなところがあった自分を見つめたのか (友達の良さ発見)	④そういうことは考えもしなかった (友達の良さ発見)	⑤自分でもできそう、自分ならできそう (これからの自分発見)
-----------------------	--------------------	---------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

表5は、児童のチェック項目から表4の条件を満たしているかを調べたものである。その結果、話し合いによって自己を見つめる視点を増やすことができたと考えられる児童

表4 ワークシートのチェックパターンとその分類

ワークシートのチェック	①	①③	①④	①⑤	①③④	①③⑤	①④⑤	①③④⑤	①②がないもの
分類	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	①②両方があるもの 友達の記述と一致しないもの
ワークシートのチェック	②	②③	②④	②⑤	②③④	②③⑤	②④⑤	②③④⑤	
分類	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	△

(表5◎①②)は20名(71%)、自己を見つめる視点を増やすことができなかった児童(表5△)は8名(29%)であった。このことから、話し合いを通して、自己を見つめる視点を増やすことができ、第2の自己理解を深めることにつながったと考えられる。

表5 話し合いにおけるチェックパターンと自己を見つめる視点を増やすことにつながったかについての分析結果

番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
話し合い1回目	A1	A2	B1	B6	A1	A	A	B2	B2	A	B	B	B3	△	A	△	A2	B2	B5	A1	A2	B7	A3	A1	A3	B	B5	A
話し合い2回目	A5	B2	A3	B2	A1	A	A	A6	A3	A	B	A	B6	△	△	△	A3	A1	B6	A7	A4	A7	A3	A	B4	A3	B6	B
話し合い3回目	B2	A	A1	A6	B2		A			B2	△		B6	△	B	△		A4	△		B7		△	A1	△	A	B7	A
話し合い4回目	A5		△	B2	A2		A				△					△				B6				A3		A	A3	B
話し合い5回目																△												
自己を見つめる視点が増えたか	◎	◎	◎	◎	◎	△	△	◎	◎	②	△	△	②	△	△	△	①	◎	②	①	◎	◎	①	①	◎	①	◎	△

◎ 両方の視点を増やした児童12名、① 似ている自己を見つめる視点のみを増やした児童5名、② 自分とは違う自己を見つめる視点のみを増やした児童3名、△ 視点が増えなかった8名

さらに、話し合いの目的意識があったかの結果(前頁表2)と自己を見つめる視点を増やすことができたかを分析した結果(表5の◎①②)の児童は、○とする)をクロス集計したものが表6である。

これを見ると、話し合いの目的意識が明確であった児童ほど自己を見つめる視点が増える傾向にあることが分かった。つまりは、目的や視点を明確にして、話し合わせることで、自己理解を深めることにつながると捉えられる。さらに、振り返り活動における話し合いは、他者理解をすると同時に、自己理解を深めるものであり、新たな道徳的問題について考えるきっかけに成り得たと考える。

表6 話し合いの目的意識と自己を見つめる視点のクロス集計

		話し合いによって、自己を見つめる視点が増えたか	
		○	△
話し合いの目的があったか	○	18	4
	△	2	4

イ 【検証の視点Ⅱ】 「『自分発見振り返りタイム』において、道徳的価値を実現するための自分について考えることが自己理解を基にした、道徳的実践意欲と態度の表出につながったか」について

次頁表7は、道徳的価値を実現するための自分について考えたことを、第1, 第2の自己理解を基に、「これからの自分は」を記述することができたかを分析したものである。

まず、「これからの自分は」の記述が①「学んだこと」に記述された高められた価値観を基に

した記述であり、道徳的実践意欲と態度として表現されているかを分析した結果である。分析の詳細は、次の3点である。①学んだ道徳的価値と一致した価値観を通してしているか、②事前アンケートで「夢をかなえるために大切なことは何か」の記述よりも、道徳的価値理解の広がりや深まりがあるか、③学んだ道徳的価値を踏まえたこれからの自分自身の姿が道徳的実践意欲と態度として表出されているかである。すべての条件を満たした児童(○)は24名(86%)で、条件を満たしていない児童(△)が4名(14%)であった。

次に、②「今までの自分は」の記述を基に、自分自身の道徳的問題の解決につながる記述であるかを分析したものである。◎の児童は7名(25%)、○の児童は19名(68%)、△の児童は2名(7%)であった。このことから、児童は、自分自身の道徳的問題を解決することが、道徳的価値を実現した自分自身の姿であると考えている児童が多いことが分かる。

また、③話合いの影響があるかについては、話合いの相手の「今までの自分は」の影響があるかを分析したものである。◎の児童は4名(14%)、○の児童は11名(39%)であった。②において、◎の児童は、第1の自己理解の影響が強く話合いの影響があったとは判断できないため△とした。この結果から、話合いの影響があると考えられる児童は15名(53%)であった。

①で△であった児童以外の②③の結果から「これからの自分は」の記述を分類すると、第1、第2の自己理解を基にしている児童(②-○、③-◎か○)の15名(53%)と、第1の自己理解を基にしている児童(②-◎か○、③-△)の8名(29%)を合わせて23名(72%)であった。

表7 自己理解を基に、「これからの自分は」を記述することができたか

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	合計
①「学んだこと」に書いた高められた価値観を基にしているか	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	24
②「今までの自分は」の記述を基にしているか	○	○	○	◎	○	○	○	◎	△	◎	◎	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	26	
③話合いの影響があるか	○	○	△	△	○	○	○	△	△	△	△	○	◎	△	△	△	△	○	○	◎	◎	◎	◎	○	△	△	△	15	
①「学んだこと」に書いた高められた価値観を基にしているか	○ 条件を満たしている 24名 △ 条件を満たしていない 4名																												
②「今までの自分は」の記述を基にしているか	◎ 「今までの自分は」の記述とほぼ一致した道徳的問題を通した記述 7名 ○ 「今までの自分は」の記述と一部一致した道徳的問題を通した記述 19名 △ 「今までの自分は」の記述と一致していない記述 2名																												
③話合いの影響があるか	◎ 話合いの相手のみであった価値観や行動が記述されている 4名 ○ 話合いの相手にも自分にもあった価値観や行動が記述されている 11名 △ 話合いの影響があるかを判断できない 13名																												

表8は、児童22と27の3つの場面の自己理解についての記述である。児童22は、「今までの自分は」において、「学んだこと」を基に、自分自身がどうであったかを見つめていることが記述の共通した価値観(あきらめない、挑戦する)について書いていることから分かる。話合いで、複数の話合いの相手の考えを通して、自分の記述にはない考え「失敗を引きずる」「夢を好きになる」「夢を大きくする」と書いている。このことから、自分自身の道徳的問題だけでなく、友達との話合いで気付いた新たな道徳的問題も自分事として捉え、第1、第2の自己理解を基にこれからの自分について考えている。また、児童27は、話合いの相手にしかない価値観についての記述がなく、それを基にした記述かは判断できないため「今までの自分は」における記述、つまり、第1の自己理解を基にして「これからの自分は」を書いたものであると考えた。

表8 児童の3つの場面の自己理解についての記述

児童	学んだこと	今までの自分は(第1の自己理解)	話合いの相手の価値観の記述(第2の自己理解)		これからの自分は(第3の自己理解)
			話合いの相手にしかない記述	自分にもある記述	
22	夢をあきらめずに努力すること。できないことでも挑戦すること	あきらめてしまうことがあった。夢に向かって挑戦していなかったけれど今は挑戦しているから。	失敗を引きずる 夢を好きになる 大きな夢	あきらめない 挑戦する	失敗してもあきらめずたくさんのことを挑戦し、夢に向かって努力する。自分の夢をもっと好きになる。もっと大きくする。
27	夢に向かってあきらめず努力すること。自分はできると思っ何でも自信をもってすること	できないと思いあきらめ努力していなかった。自分を信じないで、周りに合わせていた。	夢を大きくする 強い心をもつ 挑戦する	自信をもって 自分を信じて あきらめない	自信をもって生活し、つらいことも頑張る。あきらめないことを努力する。

つまり、児童22のように第1と第2の自己理解を基に自分にできることを考えた記述と児童27のように第1の自己理解を基に自分にできることを考えた記述は、道徳的価値を実現するための自分について考えたことが、自己理解を基にした道徳的実践意欲と態度として表出できた記述であると考えられる。また、表7の児童6は、ワークシートから見取ると、第1、第2の自己理解

を基にして記述した児童であった。実際には、第1の自己理解の場面において、矢印は描いていたが、その理由を書くことができていなかった。話し合いでは、チェックリストに、①の「自分と似ている、同じ」をチェックした後で、話し合った2人の考えに共通する「やめたいと思ったことがある」という言葉を使って、自己評価の理由と「これからの自分は」を記述している。つまり、児童6は、第1の自己理解の場面では自己評価の理由まで記述することができなかったが、第2の自己理解の場面では他者との話し合いにより、自己評価の理由を記述することができた。それを基にして自分にできることを考え、第3の自己理解ができたと言える。このことから、自己評価や話し合いにおいて表出した道徳的問題の優先度が、道徳的価値を実現するための自分自身の姿を考えた記述に影響を及ぼすものであり、第2の自己理解だけを基に自分にできることを考えた児童6の記述も本研究の目指すものに当てはまる。

児童が、道徳的価値を実現するための自分について考えたことを道徳的実践意欲と態度として表出させるためには、道徳的価値を自分との関わりで捉え、自己理解を深めさせていく本研究の「自分発見振り返りタイム」が有効であったと考える。

8 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究は、道徳科の振り返りにおいて、児童が学んだ道徳的価値と自分を照らし合わせて考え、自己理解を深め、道徳的実践意欲と態度を表出することをねらいとした。本研究を通して次のことが明らかになった。

- ・振り返り活動で、学んだ道徳的価値を基に今までの自分について考え、自己評価をする活動を取り入れることで、児童は自己理解ができ、自分自身の道徳的問題に気付くことができた。
- ・矢印をツールとして使うことは、話し合いに目的意識をもたせることができる。めあてやポイントを明確にして話し合わせることで、目的意識を高くし、話し合いにおいて自己を見つめる視点を増やし、自己理解を深めることにつながった。
- ・道徳的価値を自分との関わりで捉え、自己理解を深めていくことは道徳的実践意欲と態度を表出させるのに有効であった。

(2) 今後の課題

- ・話し合いのめあてやポイントを低学年や中学年でも活用できるようにする方法
- ・「これからの自分は」に書いたことを、実際の生活の中で生かすことができているかを振り返るための手立て
- ・「自分発見振り返りタイム」の記述と道徳科における記述式の評価との関連

《引用文献》

- (1) 赤堀 博行監修 『これからの道徳教育と「道徳科」の展望』 2016年 東洋館出版社 p. 51
- (2)(3)(4) 瀬戸 真編著 『自己をみつめる 道徳の時間における価値の主體的自覚』 昭和61年教育開発研究所 pp. 11-14
- (5)(6) 柳沼 良太著 『問題解決的な学習で創る道徳授業超入門』 2016年 明治図書 p. 23
- (7)(8) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』 2017年 p. 18 p. 108
- (9)(10) 柳沼 良太編著 『問題解決型の道徳授業—プラグマティック・アプローチ』 2006年 明治図書 p. 46
- (11) 永田 繁雄編著 『「道徳科」評価の考え方・進め方』 2017年 教育開発研究所 p. 77
- (12) 田沼 茂紀編著 『アクティブ・ラーニングの授業展開』 2016年 東洋館出版 p. 34