

道 徳 科

道徳科部 衆原 和馬 長野 哲也 内田 圭祐
研究協力者 山崎 雄介

Ⅰ 道徳科における「社会に変革を起こす子ども」について

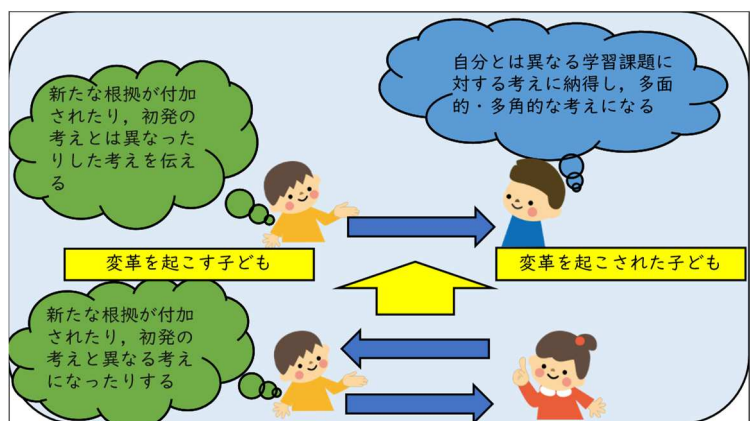
学習課題に対する他者の考えを聞いた上で、学習課題に対する自己の考えを他者に伝えることで、学習課題に対する他者の考えを多面的・多角的な考えにできる子ども

この際、他者は、自分とは異なる学習課題に対する考えに、納得できる必要がある。

※学習課題とは、Ⅰ単位時間の課題と複数単位時間で追究するテーマ課題のことである。

本校では、子どもたちが、将来「社会に変革を起こす」ことで、ともによりよく生きていくことのできる社会を創造できるようになることを目指している。「社会に変革を起こす」とは、自分も他者も納得しながら、現在の社会の中にある課題に対する解決策を見いだして実践していくことである。ともによりよく生きていくことのできる社会を創造していくためには、道徳科を学ぶ本質的な意義である「自らの道徳的価値観を基にした、よりよく生きる基盤となる道徳性を養う」ことが欠かせない。道徳科の授業で、自己と向き合って考えたことを、他者と考えを伝え合う中で、自己の考えに新たな根拠が付加されたり、初発の考えと異なる考えに変容されたりする。この過程を繰り返すことで、学習課題に対して多面的・多角的に考えられるようになり、普段の生活の中でも他者の考えを受け入れながら、よりよい生き方を見付けようとするにつながらる。そして、よりよく生きる基盤となる道徳性を養うことができ、ともによりよく生きていくことができる社会を創造していくことにつながっていく。

本校道徳科では、「社会に変革を起こす子ども」を「他者の学習課題に対する考えを聞いた上で、自己の学習課題に対する考えを他者に伝えることで、学習課題に対する他者の考えを多面的・多角的な考えにできる子ども」と具体化した。道徳科の問題解決的な学習において、まず、子どもは本時に扱う道徳的諸価値に関わる生活経験を想起する。次に、自分と他者、教材文の登場人物の生き方とを比較しながら、問題意識をもち、学習課題を把握する。そして、その学習課題の解決に向けて、自己の考えをもち、他者と話し合う。最後に、他者と話し合ったことを基に、学習課題に対する考えを改めてもつことで、自分なりに学習課題を解決する。このような学習の中で、子どもからは、他者の学習課題に対する考えを聞いた上で、自己の学習課題に対する考えを他者に伝える姿が見られた。このような関わりによって、他者は、自分とは異なる学習課題に対する考えに納得し、学習課題に対する考えに新たな根拠が付加されたり、初発の考えと異なる考えに変容されたりすることができた。そして、このような関わりを繰り返すこと



＜図Ⅰ 道徳科における社会に変革を起こす子どものイメージ＞

で、子どもは、学習課題に対する考えを違った視点からも捉えることができるようになった。このことから、本校道徳科では、「社会に変革を起こす子ども」を「**他者の学習課題に対する考えを聞いた上で、自己の学習課題に対する考えを他者に伝えることで、学習課題に対する他者の考えを多面的・多角的な考えにできる子ども**」とした。

2 研究の方向

Ⅰ年次研究では、道徳科における「社会に変革を起こす子ども」の姿が現れる要因を情報活用の視点から明らかにし、その要因を基にICT活用による学習指導の工夫を以下のように再考した。

情報活用の視点からの要因

- ・学習課題に対する自己の考えが一面的であることを認識し、学習課題の解決に向けて話し合えることができる。【情報の吟味】

ICT活用による学習指導の工夫

- ・一覧にした画像を基に学習課題に対する自他の考えを比較する機会の設定

実践から、一覧にした画像を基に自他の学習課題に対する考えを比較することで、学習課題の解決に向けて、他者の考えに触れた子どもは、他者の考えのよさや自分の考えの不十分さを自覚し、自分の考えを他者に伝えることができた。そして、考えを伝え合うことによって、他者は、自分とは異なる学習課題に対する考えに納得し、今までの考えに新たな根拠が付加されたり、今までと異なる考えに変容されたりして、より納得する考えにしていた。

一方で、他者に自己の考えを伝える場面では、普段から交流のある他者とししか関わりをもとせせず、学習課題に対する他者の考えを聞くものの、学習課題に対する自己の考えに、新たな根拠が付加されたり、初発の考えと異なる考えに変容されたりすることがない子どもの姿が見られた。

これらのことから、「社会に変革を起こす子ども」の姿がさらに現れるように、課題となる姿を分析して、研究を進めていくこととした。

3 研究内容

(Ⅰ) 道徳科で重視する非認知的能力

Ⅰ年次研究を進めていく中で見られた「社会に変革を起こす子ども」に関わる課題となる姿を分析する。分析を進めるにあたり、全体研究を受け、まずOECDの示す非認知的能力の3つの分類である「目標の達成」「他者との協働」「情動の制御」を、道徳科の教科特性に照らして具体化する。

3つの分類	道徳科の教科特性に照らした3つの分類の具体
<u>目標の達成</u>	忍耐力 : 人間の弱さを自分自身の問題として捉え、向き合おうとする思い 自己抑制 : 自己の生き方についての考えを、何度も振り返ろうとする思い 目標への情熱 : 自己の生き方についての考えを、より納得した考えにする思い
<u>他者との協働</u>	社交性 : 感じ方、考え方は多様であることを理解した上で、様々な他者の考えを聞こうとしたり、それを生かしてつなげていこうとしたりする思い 敬意 : 感じ方、考え方は多様であることを理解した上で、他者の考えは役に立つと考えて聞こうとする思い 思いやり : 感じ方、考え方は多様であることを理解した上で、自分と異なる

	考えをもつ他者の気持ちを押し量ろうとする思い	
<u>情動の制御</u>	自尊心	：自己を見つめ、自己の生き方についての考えを貫こうとする思い
	楽観性	：自己を見つめ、自分の現在や将来の生活に希望をもとうとする思い
	自信	：自己を見つめ、自己の生き方についての考えの正しさに納得し、 自己の考えを伝えようとする思い

次に、課題となる姿の要因を考え、その要因と道徳科の教科特性に照らした3つの分類の具体との関係を考える。

課題となる姿	その姿の要因
普段から交流のある他者とししか関わりをもとうとしない姿。	・ <u>自分と同じ考えや異なる考えをもつ様々な他者から考えを聞くことで、より納得した考えになることに気付くことができていない</u>
他者の学習課題に対する考えを聞くものの、自己の学習課題に対する考えに、新たな根拠が付加されたり、初発の考えと異なる考えに変容されたりすることがない姿	・ <u>学習課題に対する考えをより納得のするものにしようとする思いが弱い</u>

考えを伝え合う際に、様々な他者から考えを聞くよりも、普段から交流のある他者とのみ関わってしまう姿が見られた。(社交性) また、学習課題に対する自己の考えをもつことはできるが、他者の考えを聞き、新たに考えを足したり、考えを変えたりして、よりよくする気持ちが弱い面が見られた。

(目標への情熱)

ここで、道徳科の教科特性に着目すると、自己の考えを多面的・多角的にするためには、他者と考えを伝え合うことは欠かせない。しかし、普段から交流が少ない他者と話すことに抵抗を感じ、なかなか相手に考えを聞きに行こうとすることができない姿が見られる。そこで、他者と学習課題を追究する際に、社交性を発揮し、様々な他者の考えを聞きに行くことが必要となる。なぜなら、様々な他者の考えを聞くことで、自己の考えの一面性に気付き、自己の考えに新たな根拠が付加されたり、初発の考えと異なる考えに変容されたりするからである。これにより、自己の考えに自信をもった子どもは、他者の気持ちを押し量り、敬意をもって学習課題に対する自己の考えを他者に伝える。

また、自己の生き方について、道徳的価値の理解を基に、より納得した考えにする思いが必要となってくる。しかし、学習課題を自身の問題として捉えられず、教材の中で示された学習課題のみを考えるだけになってしまい、納得した考えにしていく必要性を感じなくなってしまうこともある。そこで、子どもが、学習課題の解決に必要感を持ち、何度も繰り返し、他者の考えを聞くことで、目標への情熱を発揮し、自己の考えに新たな根拠が付加されたり、初発の考えと異なる考えに変容されたりすることにつながる。

そこで、本校道徳科では、重視する非認知的能力を社交性、目標への情熱とし、本研究を進めていくことにした。これらの非認知的能力が発揮された姿は以下のとおりである。

社交性が発揮された姿

タブレット、板書、発言で共有された考えに対して、様々な他者の考えを聞き、質問したり、つなげて発言したりする姿

発揮の度合	段階的に捉えた姿	
	個別に話し合いをする場面	全体で話し合いをする場面
	・タブレットで共有した考えに対して、様々な他者に考えを聞き、他者の考えに質問している。	・板書や発言で共有された様々な他者の考えを聞き、つなげて発言している。
	・様々な他者に考えを聞きに行っている。	・板書や発言で共有された様々な他者の考えを聞き、ハンドサインで意思を示している。
	・他者に考えを聞きに行っている。	・板書や発言で共有された様々な他者の考えを聞いている。

目標への情熱が発揮された姿

聞いたことを基に、学習課題を自身の問題として捉え、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿

発揮の度合	段階的に捉えた姿
	・聞いたことを基に、学習課題を自身の問題として捉え、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿
	・学習課題を自身の問題として捉え、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿
	・聞いたことを基に学習課題に対して、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿

このような、社交性、目標への情熱を発揮する姿を促すことができるように、次のような学びのデザインの工夫を行う。

(2) 学びのデザインの工夫

生活経験を基にしたテーマ課題の設定

聞いたことを基に、学習課題を自身の問題として捉え、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿を促せるように、生活経験を基にしたテーマ課題を設定することとする。テーマ課題とは、「どうして命は大切なんだろう」「どうしてなわとび大会は、みんなで練習するのだろう」など子どもたちの生活や学校行事に関連するような課題のことである。テーマ課題ごとの時数は2～3時間とし、子どもたちは、複数単位時間で課題を追究する。そうすることで、日常生活における1～3つの内容項目が関連した道徳的問題を追究することができ、道徳的問題をより自身の問題として考えていくことができるようになる。そして、自身にとって身近な問題として捉えることで、自己の生き方についての考えをより納得した考えへとすることができる。また、全ての授業をテーマ課題にするのではなく、「年間行事」「学校生活」といった誰もが共通した経験から話すことができるテーマの際に扱う。

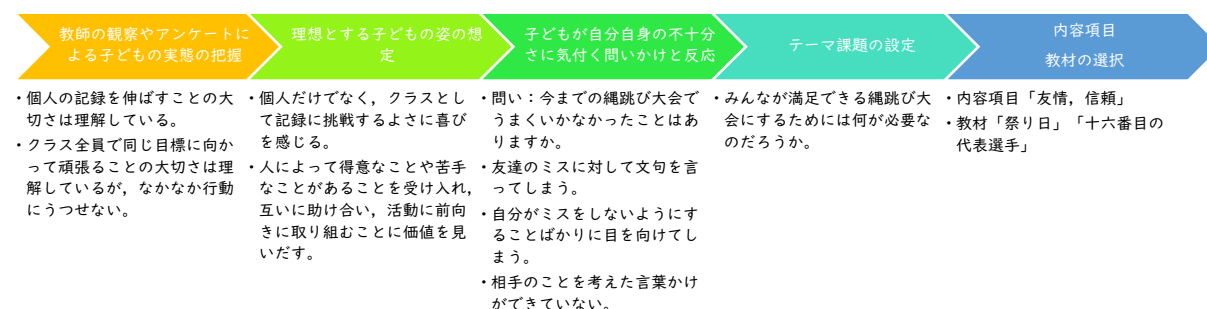
まず、教師が子どもの実態を観察やアンケートから把握し、理想とする子どもの姿を想定する。そして、子どもたちが、自分自身の不十分さに気付くこと

1月	2	心をつなぐ(○B友情,信頼⑥)		縄跳び大会に向けて
	3	重なり合うように(○B友情,信頼⑦)		
	4			
	5	自分をかがやかせるために(A-個性の伸長②)		夢に向けて努力をする
	1	自分のゆめをもつ(◎A希望と勇気,努力と強い意志⑤)		
2月	2			命の大切さ
	3			
	4	生きる力(◎D-生命の尊さ④)		
	5	動物といっしょに生きる(D-自然愛護③)		
	1	生まれた日のこと(C-家族愛,家庭生活の充実④)		
	2			

ができるような問いかけ **＜図2 4年：テーマ課題設定に際して教材の配列を変えた年間指導計画＞** けを教師が行う。その後、子どもたちが捉えた自分自身の姿の不十分さから、自分たちが理想に近づくためにどうしたらよいか考えていきたいという必要感が生まれ、教師は子どもの思いを基に一緒にテーマ課題を設定する。決められたテーマ課題に対して教師は、理想とする姿に必要な内容項目を検討し、その内容項目の教材がテーマ課題を解決する上で適切か判断し、内容項目と教材を決定する。

例 4年 テーマ課題「みんなが満足できる縄跳び大会にするために何が必要なのだろう」

教材：『十六番目の代表選手「友情,信頼」』『祭り日「友情,信頼」』



今回は「年間行事」の中の「縄跳び大会」に向けてテーマ課題の設定を行った。子どもたちの実態把握のアンケートでは、「自分ばかりに目を向けてしまう」「相手のことを考えた言葉かけができていない」といったことが挙げられていた。そして、教師の想定した理想とする姿である「縄跳び大会で、自分のことだけでなく友達のことでも考えられる子」と照らした問い「今までの縄跳び大会でうまくいかなかったことはありますか」に対する子どもたちの思いを基に「みんなが満足できる縄跳び大会にするために何が必要なのだろうか」をテーマ課題とした。内容項目は、相手との人間関係を築くことを目指していくため、「友情,信頼」とし、教材はみんなで心をつなぐにすることによさを見いだす「祭り日」、自分がサポートに回ってもチームの一員であり、相手を応援する「十六番目の代表選手」とした。

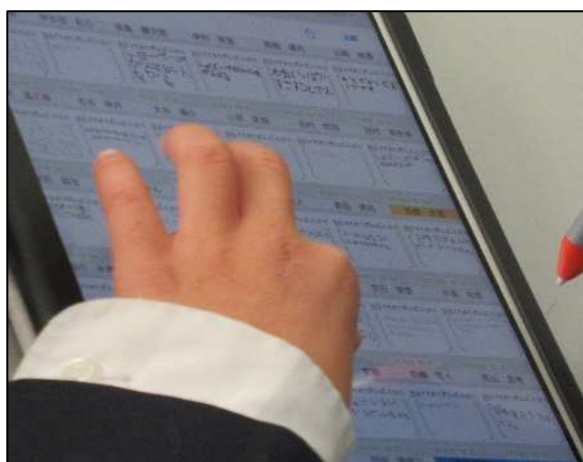
＜図3 テーマ課題設定までの流れ＞

子どもたちは、決められたテーマ課題に対して、授業前に自分の考えを記述する。第1時の導入では、記述された考えを振り返り、教材の範読を行う。そうすることで、本時で扱う教材の道徳的問題を自身の「年間行事」「学校生活」と関連させて捉えられるようになり、学習課題に対する自己の考えをもつ際に、自身の経験や思いとより結び付けて考えることができるようになる。展開では、本時の学習課題の追究を、個別・全体交流で行う。終末では、テーマ課題について、自分の考えを記述する。ここで、テーマ課題に対して考えることで、本時の学習課題を含めた考えを記述し、テーマ課題をより納得のする考えにしていくことができる。第2時以降も同じように授業を行う。子どもたちは、テーマ課題を通して、同じ内容項目でも違った視点や、テーマ課題に対して複数の内容項目の視点で考

えていくことで、自己の考えが多面的・多角的となり、より納得のする考えへとすることができる。

考えの比較を基に関わる相手を選ぶ機会の設定

タブレット、板書、発言で共有された考えに対して、様々な他者の考えを聞き、質問したり、つなげて発言したりする姿が表れることを促せるように、考えの比較を基に関わる相手を選ぶ機会を設定する。他者と考えを比較しやすくするために、カードに記述する際には、文字数を15文字以内にしたり、色分けしたカードを配付したり、写真を選んだりする。そして、ロイロノートで共有されたカードの一覧に自己の考えとの相違を基に、聞きたい考えに記号や色をつけたりする。個別交流の際には、この比較を基に、考えを聞くことで、他者の感じ方、考え方は多様であることに気付き、そのよさを知り、自己の考えを多面的・多角的にしていくことができる。また、全体交流では、考えを聞きに行けなかった他者を意識して考えを聞こうとすることができる。



＜図4 一覧から聞きたい考えを探している様子＞

原爆ドーム 2月24日(木) 11:38	白神山地 2月24日(木) 11:38	白神山地 2月24日(木) 11:38 1/2
厳島神社 2月24日(木) 11:42 1/2	白神山地 2月24日(木) 11:43	原爆ドーム 2月24日(木) 11:43
厳島神社 2月24日(木) 11:44	厳島神社 2月24日(木) 11:44	原爆ドーム 2月24日(木) 11:44

＜図5 考えで色分けされたカードの一覧＞

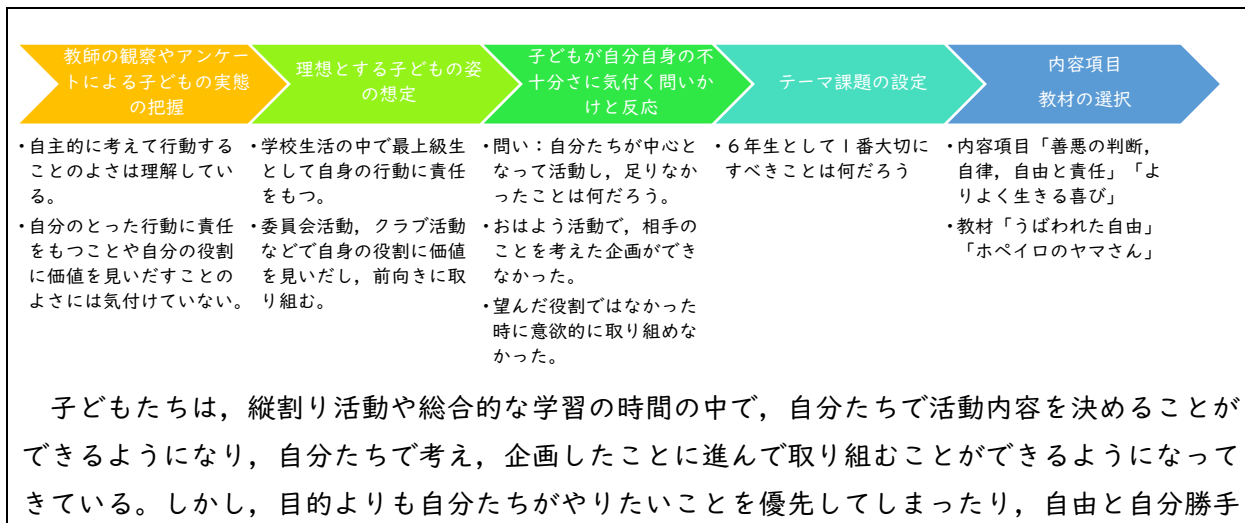
4 授業実践 5年（テーマ課題）「6年生として1番大切にすべきことはなんだろう」

『うばわれた自由』（「善悪の判断、自律、自由と責任」 第5学年及び6学年）

『ホペイロのヤマさん』（「よりよく生きる喜び」 第5学年及び6学年）

（1）本主題における学びのデザイン

本主題では、学びのデザイン及び学習指導の工夫を行った。



の違いに気付かずに行動してしまったりする面がある。また、活動に対して意欲をもって臨んでいる子どもも多いが、その中で、なかなか自分がやるべきことを見出せなかったり、与えられた役割に対して価値を見付けられなかったりして、前向きに取り組めていない子どもも見られる。

今回は、このような子どもたちの「学校生活」の中の「最上級生への進級」に向けてテーマ課題の設定を行った。子どもたちの実態把握のアンケートには「自分たちのやりたいことを優先してしまう」、「自由と自分勝手の違いに気付かず行動してしまう」、「活動の中で自分の役割を見いだせない」、「与えられた役割に価値を見付けられない」といったことが挙げられていた。そして、教師の想定する理想とする姿「最上級生として本当の自由とは何か知り、自分の役割に価値を見だし、人のために働く」と照らした問い「自分たちが中心となって活動し、足りなかったことは何だろう」に対する子どもたちの思いを基に「6年生として1番大切にすべきことは何だろう」をテーマ課題とした。内容項目は、自主的に行動することのよさに気付き、自身の行動に責任をもつことと自分の役割に価値を見だし、粘り強く取り組むことを目指していくため、「善悪の判断、自律、自由と責任」、「よりよく生きる喜び」とし、教材は自由と自分勝手の違いをわがままな王子の姿から、自身の行動と比較していく「うばわれた自由」、ホペイロといったチームのサポート役の仕事に誇りをもって取り組むヤマさんの気持ちから学ぶ、「ホペイロのヤマさん」とした。

教材『うばわれた自由』（光文書院）の内容

自分の身分をいいことに好き放題にしているジェラル王子とみんなの暮らしやすさを考えながら行動することが自由だと考える森の門番ガリュー。ジェラルに意見をしたことでもガリューは捕らえられ、投獄されてしまう。やがて王になったジェラルのわがままはよりひどくなり、裏切りにあい、ジェラルも囚われの身となってしまう。そこで、解放されるガリューと出会い、「本当の自由」とは何かをガリューから問いかけられる。

ねらい

本当の自由について話し合うことを通して、自由と自分勝手の違いに気付き、自由にできる中でも自分を律して行動しようとする道徳的判断力を養う。

教材『ホペイロのヤマさん』（光文書院）の内容

国内では数少ないホペイロとして働くヤマさん。仕事がうまくいかなかったり、失敗をしてしまったりしても、目立たないこの仕事をずっと続けている。少しでもチームのためになればと様々なことに気を配り、「縁の下」として頑張るヤマさん。チーム優勝の時には、選手から声をかけられ、喜びを一緒に分かち合うことができ、よりチームの一員であることを実感する。

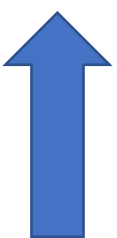
ねらい

ヤマさんがホペイロとして働き続けている理由について話し合うことを通して、誇りをもって仕事に取り組むことのよさに気付き、今後も、自分を磨き続けていこうとする道徳的実践意欲と態度を養う。

学習指導の工夫では、それぞれの授業で、課題に対して15文字以内で自己の考えを書いた後に、「似ている」「似ていない」の視点をもとに、考えの理由を聞きたい相手を選ぶ時間を取り、その後の個別交流で選んだ相手と話す機会を設けた。

本主題において、段階的に捉えた重視する「非認知的能力を発揮した姿」の具体は、以下のとおりである。

社交性が発揮された姿		
発揮の度合	段階的に捉えた姿	
	個別で意見交流する場面	全体で意見交流をする場面
	・タブレットで共有した考えに対して、様々な他者に考えを聞き、他者の考えに質問している。	・板書や発言で共有された様々な他者の考えを聞き、つなげて発言している。
	・様々な他者に考えを聞きに行っている。	・板書や発言で共有された様々な他者の考えを聞き、ハンドサインで意思を示している。
	・他者に考えを聞きに行っている。	・板書や発言で共有された様々な他者の考えを聞いている。

目標への情熱が発揮された姿	
発揮の度合	段階的に捉えた姿
	・聞いたことを基に、「6年生として1番大切にすべきことは何だろう」を自身の問題として捉え、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿
	・「6年生として1番大切にすべきことは何だろう」を自身の問題として捉え、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿
	・聞いたことを基に「6年生として1番大切にすべきことは何だろう」に対して、新たに考えを足したり、考えを変えたりしている姿

(2) 学びの実際 ※Gは抽出児、Cはその他の子ども、Tは教師、 は社交性、 は目標への情熱を発揮した子どもの姿

【本研究以前における、重視する非認知的能力の側面からとらえた抽出児Gの実態】

これまでの学習においてGは、学習課題に対する考えをより納得した考えにしていくために、自分の考えを他者に伝えることは多いが、普段から交流のある他者と関わることが多かった。それをもとに自身の考えを発言したり、考え直したりしていた。このようなGが本主題において、以下のように学びを進めていった。

① 第1時

子どもたちは、「うばわれた自由」の授業を行った。事前に行ったテーマ課題に対する自己の考え(図6)をロイロノートで確認し、本時の学習に入った。まず、教師からの「6年生になると自由にできること」という問いかけに対し、Gは、「委員会」「おはよう活動」「クラブ」「運動会」などと答えた。

その後、教材の中にも自由について書いてあるか考えながら、教師の範読を聞き、内容を把握した。森の番人ガリユーとジェラル王子の考える自由の違いから学習課題「本当の自由とは何だろう」を設定し、考えを15文字以内で書いた。(図7)

逃げないことだと思う。
なぜなら、高学年になると色々考えてしまっ
て、一番守らなければならないことを忘
れてしまったりするから。また恥ずか
しかったりしてウソをついてしまったり
自分も相手も苦しくなるから。
前にルールを破ったり悪口を言っている
友達がいなくて、でも友達のことを考えて逃
げてしまっ、「やめよう」と言えなかつた
ことがあって、でも「あの時言っていれ
ば、友達はあるに嫌な思いをしなかつた
かな」と後悔している。
何が大切かは人によって違うから決める
のは大変だけど、友達に合わせるためにそ
れを変えてしまふのはいけないと思う。
だから逃げないことが大切だと思う。

＜図6 テーマ課題に対する事前のGの考え＞

ロイロノート上で回答共有をし、自分と「似ている」「似ていない」の比較の視点で○や色をつけた。
(図8) その後、色を着けた相手に考えの理由を聞きに行った。やりとりの様子は以下のとおりである。



<図8 ○や色を着けたロイロノートの画面>

ルールを守
って楽しむ
こと

<図7 「本当の自由とは何だろう」に対するGの考え>

縛られない

<図9 「本当の自由とは何だろう」に対するGの考え>

個別で意見交流する場面の様子 ※（普段はCとGの交流は少ない）

G: Cくん、縛られないってどういうこと？

C: だってルールに縛られてたら自由じゃないし、楽しくないでしょ。森の番人は幸せなの？

G: たしかに。でも、ルールは必要じゃないの？
(ロイロノートの自分の考えに「楽しむことは大切」と付け足す)

C: なんか、人から決められてるのって少し嫌な気持ちにならない？

G: それもあるけれど、決まりがないとうまくいかないこともあるよね。



Gは、Cの「縛られない」(図9)といった考えが自分とは似ていないことで聞きに行った。そして、Cの理由を聞き、考えを足していた。その後、Gは、全体共有の場で発言し、「ルールを守ることが大切であるが、縛られ過ぎてはいけない」と発言していた。これらの姿は、社交性と目標への情熱を発揮した姿であると言える。また、教師からの「本当の自由とはみんなにとっては何か」の問いかけに対して、「ルールを守ればいいわけではない」「相手の気持ちも考えなくてはいけない」など、周りの友達と話し、最後にテーマ課題について自分の考え(図10)を記述した。Gは、黄線にあるようにルールを守ることの大切さと相手の気持ちを考えることを書き加えた。また、規則と友達との関係を関連付け、実際の場面を想定した行動の記述から納得のする考えになったことがうかがえる。

私は最高学年として大切にすべきことはたくさんあると思います。例えばルールを守ること(これは誰でも)や逃げないこと、相手の気持ちを考えること他にもたくさん思っています。でも何を大事にするかによって守るべきことは変わってきます。(自分の考えでは逃げないことがやっぱり大切だと思いました。規則を守って「友達だから」と特別あつかいするとそれは平等と言えないし、逃げてしまうと結局それは解決せずに終わってしまうから、それに縛られる必要はないけどやるべきことはしっかりやってみようか良いと思いました。

<図10 第1時終了時のテーマ課題に対するCの自己の考え>

② 第2時

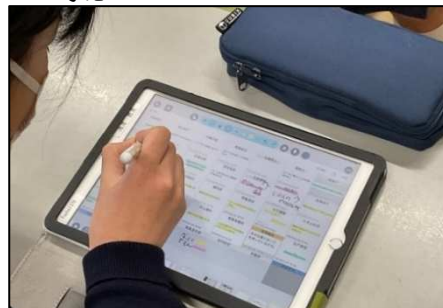
子どもたちは、「ホペイロのヤマさん」の授業を行った。初めに書いたテーマ課題に対する考えと前時の終わりに書いたテーマ課題に対する考えを確認してから本時の学習へと入った。教師からの「6年生になるとできる仕事は」という問いかけに対し、Gは「委員長」「旗長」「クラブ長」「団長」「プラカード」などと答えた。また、「それ以外の仕事は」という問いかけに対して、「陰で支える」「サブ」「誰でもなれる」「かわいそう」といったイメージを答えた。

その後、教材の中の仕事はどちらの仕事について書いてあるか考えながら、教師の範読を聞き、内容を把握した。ホペイロの仕事が大変なのに続けているヤマさんの姿と自分たちの姿の比較から、学習課題「ヤマさんは、なぜホペイロを続けているのだろう」を設定し、考えを15文字以内（図11）で書いた。

ロイロノート上で回答共有をし、自分と「似ている」「似ていない」の比較の視点で聞きたい相手に色を着けた。（図12、13）その後、色を着けた相手に考えの理由を聞きに行った。やりとりの様子は以下のとおりである。

その仕事にほこり
を持っているから。

＜図11 学習課題に対するGの
考え＞



＜図12 Gがロイロノートで共有した画面を見ている場面の様子＞

個別で意見交流する場面の様子 ※（普段からCとGは交流が多い）

G：私は、ヤマさんは、誇りをもって仕事をしているからだと思うよ。それに、文章に書いてあったんだけど、選手の役に立ててうれしいとも言っているし。

C：偉い人だね。人と喜びを分かち合えるから。用具係って言っても一番重要な係だね。

G：芸能界で言ったらマネージャーさんみたいだね。選手思いだね、私なら自分のことでいっぱいだよ。でも、どんな役割も価値があって絶対に必要だね。



Gは、C（図14）とのみ互いの理由について伝えた。その後、全体共有の場で発言し、「他では体験できない」「選手のために頑張れる」と発言していた。

これらの姿は、社交性は発揮していないが、目標への情熱は発揮した姿であると言える。また、教師からの「どうして自分のためにやらないのか」の問いかけに対して、「人のために頑張ることは大切」「人のために頑張ることで達成感が生まれる」と、周りの友達と話していた。また「目立つ仕事と目立たない仕事のどちらが大切か」という視点をもとに友だちと対話をする中で「仕事はどちらかだけでは成り立たない」「どちらもちょうどよくないと、どちらもやはり大切」と両方が必要であると話し合っていた。最後にテーマ課題につい



＜図13 色を着けたロイロノートの共有画面＞

・人の役に立ちたい
・人と喜びが分かち合えるから

＜図14 学習課題に対するCの考え＞

て自分の考え（図15）を記述した。ここでは、本時以前より記述してある「逃げない」「切り替え」「相手の気持ちを考える」の他に「感謝を忘れない」が記述されていた。これは、Gが複数の道徳的問題を解決する中で、様々な他者と関わったことでより納得のする考えになったことだと言える。

これまでの学習を通して、Gは、聞いたことを基に、学習問題を自分の問題として捉え、新たに考えを足したり、変えたりして考えをよりよくしていこうとする目標への情熱は発揮できていたが、社交性に関しては普段から交流のある他者と話し合う姿があり、不十分な面も見られた。

主題を通して、目標への情熱を発揮できた要因は、テーマ課題を追究することで、教材が、自分自身の学校生活と結び付けて捉えられ、より納得のする考えにする姿が継続して見られたことが挙げられる。社交性に関しては、十分に発揮できなかった要因は、教材文の主人公の立場に寄った学習課題の場合、友達の考えに多様性が生まれず、様々な他者に聞きに行こうという思いが高まらなかったことが考えられる。

5 成果と課題

本校道徳科における問題解決的な学習の中で、社会に変革を起こす子どもの育成に向けて、「非認知的能力を発揮する姿」が現れるための学びのプロセスと、そのプロセスを生み出す学びのデザインについて研究を進めてきた。その結果、次のような成果と課題が明らかになった。

○成果

テーマ課題を設定することで、子どもたちは、捉えた自分自身の姿の不十分さから、課題に対して1～3つの内容項目を複数単位時間で考え、より納得のする考えにする姿が見られた。これは、一単位時間ごとに一つの内容項目を学習するときに比べ、自分たちの生活や学校行事と結び付いたテーマ課題を追究することで、自分自身のこととして捉えることができた。

考えの比較を基に関わる相手を選ぶ機会を設定したことで、自分の考えを伝えたり、聞いたりすることで、他者の感じ方、考え方は多様であることに気付き、そのよさを知り、より自己の考えを多面的・多角的にしていけることができた。

○課題

自身の道徳的価値の理解の一面性に気付き、多面的・多角的な考えを得るために、様々な他者と話すことも大切であるが、十分に時間をとって、一人の他者と納得のいくまで話す機会も必要であると考えた。今後は、個別の意見交流の時間や方法を検討する必要がある。

六年生に必要なことは逃げない・切り替え・相手の気持ちを考える・感謝を忘れないの四つだと思っています。私は時々自分のことで精一杯になってしまっていることがあります。なのでこれからもっと意識して生活していきたいです。

<図15 第2時終了時のテーマ課題に対するCの考え>

【参考文献】

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』平成29年7月、廣済堂あかつき出版。
- ・文部科学省『特別の教科 道徳の指導におけるICTの活用について 解説動画』令和2年11月。
<https://www.youtube.com/watch?v=TclomUVTYYY>
- ・文部科学省『特別の教科 道徳の指導におけるICTの活用について』令和2年9月。
https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_15.pdf
- ・道徳授業のつくり方「パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価」平成29年8月10日、東洋館出版。