

# 「よりよい生き方」について考えを深める道徳科の学習

～可視化・共有化を充実させることによって～

田中 千映

道徳科としての1時間の中で考えを深めさせることができれば、実践意欲や態度をより高めることができるのではないかと考える。そこで、本研究では、表情のイラストを使う、つぶやきを大事にするといった子どもの中にある思いや考えを表出させる手立て、友達と考えを共有し道徳的価値に近づけて深く考えるための教師の切り返し発問について検証し「よりよい生きかた」について考えを深める道徳科の学習をめざした。表情のイラストを使うことにおいては課題が残った。しかし、つぶやきを取り上げ子どもの思いや考えを可視化することや教師の効果的な切り返し発問は、一人一人が考えを深めることにつながった。

キーワード：考えを深める、表情のイラスト、つぶやき、切り返し発問

## 1. 研究目的

学習指導要領において、道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習をとおして、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とある。

授業の中で、道徳的判断力や心情は培われても、一般にはその学びが実践意欲や態度につなげることが難しいという課題がある。道徳科の授業で話し合い考えたことがすぐに実践意欲と態度に結びつきにくいことが多いが、昨年度の他教科他領域と関連させた取り組みにおいて、子ども達の実践意欲や態度につなげることができた。

学校提案「問い続け、学び続ける子どもたち～子どもの言葉と学びの深まり」を受けて、道徳科でも、「よりよい生き方について考えを深める道徳科～可視化・共有化を充実させることで～」を研究テーマにし進めてきた。道徳科としての1時間の中で「よりよい生き方」について考えを深めさせることができれば、実践意欲や態度をより高めることができるのではないかと考えた。道徳科では、「問い続け、学び続ける子ども達」の姿を、友達と考えを交流しながら、自分なりの「よりよい生き方」について考えを深めようとする姿とし、低学年では、自己の経験と重ね合わせて生き方について考える姿を目指す。

そこで、本年度は、自分の考えや自己の経験を表出することができる可視化、自己の経験や友達の考えを学級全体で共有できる共有化を充実させることにより、「よりよい生き方」について考えを深めることができると考え、以下の研究方法で探ってきたい。

## 2. 研究方法

### 2. 1. 表情のイラストを使って可視化

入学して2か月の1年生の子どもにとって、自分の思いや考えを言葉にして、周りに上手く伝えることはまだまだ難しいことがほとんどである。

そこで、表情のイラスト(図1)を取り入れることを考えた。登場人物の気持ちを考える時に、12あるイラストの中から一つ選ばせ、その理由を問うようにする。そうすることで、子どもは、自分の思いや考えを話すことができると考える。

また、イラストを選んだ理由は言えなくても、表情のイラストを指し示すことで、子どもはその思いや考えを他の児童に可視化することができ、学級の中で、「〇〇さんは、この時は、このイラストの顔と同じ気持ちなんだ」と全体で共有することができるであろう。

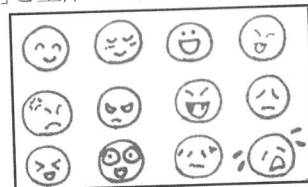


図1 表情のイラスト

### 2. 2. つぶやきを取り上げて可視化

自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める道徳の授業の中で、友達と考えを交流しながら自分なりの「よりよい生き方」について考えを深めるためには、自分の思いや考えを可視化できることが不可欠となると考える。そのために、自分の思いや考えを素直に発言できる学級の雰囲気的大事である。しかし、本当に子どもの本音が表れるのは、授業中のつぶやきや動作からであると考える。

そこで、子どものつぶやきを重視し、つぶやきを取り上げ、問い返すことで、子どもの本音の思いを可視化することができ、学級全体で共有化することができるであろう。また、子どもの中には、手を挙げて発言する自信はないが、思ったことを自由につぶやくこと

で自分の考えを表出できる子どももいる。

つぶやきを取り上げることで、これまで考えたことのなかった友達の考えや思いに触れ、自分の生き方と関連させながらもう一度深く考えることができるであろう。

### 2. 3. 効果的な繰り返し発問による共有化と焦点化

道徳科の読み物教材には、いくつかの関連する道徳的価値が含まれていることが多い。そのため、ねらいとする価値に近づけて子どもに深く考えさせるためには、教師が、子どもの発言やつぶやきの中からねらいに迫るためのものを取り上げ、全体に問い返すことができるかと考える。教師は、事前にねらいに迫ることができるかと考える子どもの発言やつぶやきを細かに予想し、授業の中でタイミングよく取り上げ、全体に問い返すことで、子どもは焦点化され考えることができるであろう。

## 3. 授業の実際と考察

### 3. 1. 「はしのうえのおおかみ」の実践より

#### 3. 1. 1. 表情のイラストを取り入れて可視化する

入学してからまだ2か月しかたたない1学年の6月に行った「はしのうえのおおかみ」の実践である。学校生活にも慣れ、様々な学習にも少しずつ慣れてきた頃である。しかし、自分の考えを友達に伝えることが精一杯の時期である。中には、みんなの前で自分の描いた絵を見せるだけでも緊張して話せなくなる子もいる。そのような中での授業の実践である。

おおかみが橋の上で動物たちに「こらこら、戻れ戻れ、ここはおれが先に渡るんだ」と、いじわるをしている時のおおかみの気持ちを考える場面である。気持ちを発表する前に、おおかみと動物になって、全員が動作化をした。その後、子ども達は表情のイラストを使いながら、おおかみの気持ちを発表していった。

以下は、その時の授業記録である。

教師：「こらこら戻れ戻れ」ってやってどんな気持ち？  
(子ども：あれや。わかった。)  
ちひろ：表情のイラストを指す (図2)  
教師：どうして？  
ちひろ：こわいから。  
(子ども：一緒です。)  
れおん：表情のイラストを指す (図3)  
教師：どうして？  
れおん：あっち(おおかみ)も歯あるし、こっち(指したイラスト)も歯ある。  
教師：気持ちは？  
れおん：食べられそう。  
教師：おおかみさんはどんな気持ち？  
はるお：表情のイラストを指す  
教師：それはどうして？

はるお：おこっている。  
教師：おこっていてどんな気持ち？  
はるお：楽しい気持ち。  
(子ども：同じです。)  
りょう：表情のイラストを指す  
教師：どうして？  
りょう：でっかい人が最後に渡るからこんなに思っている。  
教師：どんな気持ち？  
りょう：それは分かれへん。  
教師：みんな、「もどれもどれ」ってやってみて、おおかみさんどんな気持ち？  
(子ども：顔はわかるで)  
ゆうた：指す  
教師：どうして？  
ゆうた：通らせないよって気持ち。  
教師：「通らせないよ」ってやってみてどうだった？  
ゆうた：わからん。  
(子ども：あと1つしかないよ。)

※( )は、つぶやき

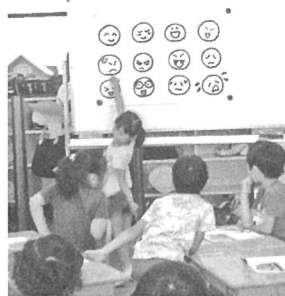


図2 ちひろの考え

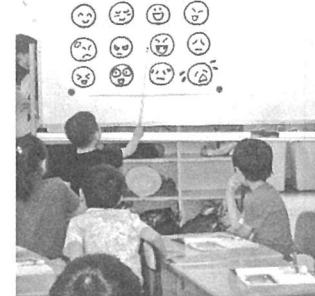


図3 れおんの考え

この場面では、多くの子どもが手を挙げ、表現したい気持ちを高めることはできた。また、授業記録の子どもをつぶやき「顔はわかるで」からわかるように、表情なら伝えることができるという子どももいる。

しかし、表情カードを取り入れたことで、ちひろ「こわいから」、れおん「あっち(おおかみ)も歯あるし、こっち(指したイラスト)も歯ある」といったような、おおかみの気持ちではなく、おおかみの見目を指し示す子どももいて、気持ちを考えるということにおいては、子どもを混乱させることになってしまった。また、子どもが前に出てイラストを指し示し、教師が「どうして」と問い返すことを繰り返すことは、時間を要し、この後最も深めたいところで時間が足りなくなることにもなってしまった。まだまだ伝わりにくい1年生の子ども言葉ではあるが、自分の言葉で気持ちを表現することの方が授業に深まりが見られたと考える。

また、カードの表情についても、もう少し吟味する必要があるのかもしれない。

### 3. 2. 「ぼくのしろくま」の実践より

#### 3. 2. 1. つぶやきで考えを可視化する

2学期に行った「ぼくのしろくま」の実践である。ぼくが飼いたいと思いついていたしろくまと違うがりがりのネズミみたいなこねこを見つけたときのぼくの気持ちを話し合った場面である。

はじめは、こねこがかわいそうという気持ちも出ていたが、話し合いをしていく中で、思いついていたしろくまとは全然違うから「今日だけだよ」と言って我慢して連れて帰ったという意見に学級全体がまとまってきた。そこで、教師が「連れて帰りたくなかったん？」と子どもに問い返した。子ども達が、「連れて帰りたくなかった」と口々にいう中、くうとが、「でも、かわいそうやん」と大きく声を出してつぶやいた。以下は、その時の授業記録である。

教師：もう一回聞くけど、連れて帰りたくなかったん？  
(子ども：帰りたくなかった。)  
(ひろ子：連れて帰りたくなかったけど、我慢したんや。)  
(子ども：そうやで。)  
(こすけ：しろくまやったら…)  
(くうと：でも、かわいそうやん。)  
教師：何て？どうぞ。  
くうと：でも、食べやんかったら、死ぬかもしれやん。  
教師：それでかわいそうなん。  
くうと：うん。  
(子ども：死ぬで。)  
教師：くうとくんの他にも、かわいそうやって言ってたけど…  
でも、しろくまとは違ったんやね。  
子ども：うん。  
(くうと：大きさが違う。)  
(ひろ子：このくらいやし…) ←大きさを手で示す  
(みほ：背も違う。)  
(子ども：このくらいで。) ←何人も手でしろくまや、こねこの大きさを表している  
教師：みんなが言ってくれているのは、全然違うから、しろくまのほうがよくったんやな。でも、ちょっとかわいそうな気持ちもあるから、連れて帰ってあげたんや。  
(子ども：うん。)  
(くうと：うん、そう。)  
(子ども：そういうこと。)

くうとの「でも、かわいそうやん」を取り上げ、くうとに続けて発言させたことで、他の子どもからも「死ぬで」というつぶやき上がるなど、ぼくには、こねこを心配・かわいそうに思う気持ちがあったことを再び考えることができた。教師が「全然違うから、しろくまのほうがよくったんやな。でも、ちょっとかわいそうな気持ちもあるから、連れて帰ってあげたんや」と全体に確認したとき、くうとも他の子どもたちも、納得していた。くうとのつぶやきを取り上げることにより、子どもは、仕方なく連れて帰ろうとする気持ちと、こねこが心配になる気持ちを多面的に考えることができた。

また、くうとは、「でも、かわいそうやん」とつぶや

くまでに挙手して発言することはなかった。くうとは、日頃から生き物が好きで、生き物のことを得意そうに話したり、教室に持ってきたりする。知っている知識を生き生きと発表する姿は見られるが、自信がないと発表することは少ない。しろくまとは全然違うから仕方なく連れて帰ることになったぼくの気持ちに学級全体がまとまりかけている中で、「かわいそうだから」と挙手して発言することは、くうとには難しかったように思う。くうとのつぶやきを取り上げ発言させたことは、その後のくうとがつぶやきをどんどん出し、自分の考えを可視化することにつながったといえるであろう。

次の授業記録は「なぜ、しろくまとは全然違うこねこをぼくのうちのねこにしたのだろうか」を話し合っている場面である。

子どもの中から「さわったら温かいからぼくのうちのねこにした」という意見が出た。温かさは、世話をするうちに愛情がわいてきたり、命の温もりを感じたりしてきたことが考えられる。そこで「どうして温かくなると飼いたくなる？」をペアで話し合わせることにした。その後の授業記録である。

なつひ：こねこがしろくまに見えてきたからです。  
(子ども：同じです。)  
(子ども：えーっ?)  
(子ども：何で?)  
(こすけ：サイズ違うのにな?)  
(につき：そうよ。耳もとんがってんのに。)  
教師：サイズも違うのになんて見えてきたのはどうして?  
なつひ：同じことっていうか、反対のことをやってあげてるやん。  
教師：わかる?反対のことって?  
(子ども：わからん。)  
(みれん：しろくまの方がベッドになる…)  
なつひ：ベッドになってあげるとか、男の子が悪いことして怒られたらしろくま抱きしめてくれるやん、ここにも、しろくまがベッドになってあげてるやん、その反対で、男の子がベッドになって…  
教師：ベッドになってあげるとかなんやね。なんであんなかくなってきたら、うちのねこにしたいん?

なつひは「こねこがしろくまに見えてきたからです」と発言した。なつひの発言を受け「同じです」と答える子どももいたが、「えーっ」「サイズが違うのにな」「耳もとんがってんのに」と口々に子どもはつぶやいていた。後に続くなつひの発言からも、なつひは、ぼくのこねこに対する愛しい思いが生まれてきたことを考えていたのであろう。1年生の子どもにとって、言葉通りに受け取ると、大きさも違う子ねこがしろくまに見えてくることはない。

子どもが、なつひの発言に対し「えっ」「サイズが違うのにな」…と言ったつぶやきは、子ども達の「なつ

ひの考えが共有できていない」という本音である。これらのつぶやきは、なつひの考えを共有できたと思っている子どもやなつひを立ち止まらせることにつながった。

授業の中では、なつひは他の子どもにぼくのこねこに対する愛しい思いが生まれてきたことを十分伝えることができないままで終わってしまい、その際の手立ても必要であったという課題も残るが、つぶやきを大事にしていくことで、なつひが自分の考えをみんなにわかってもらおうと言葉にしたり、なつひの考えを全体が共有していこうとする姿勢につながったと言える。

### 3. 2. 2. 考えを共有し、深めるための繰り返し発問の充実

「なぜ、しろくまと全然違うこねこをぼくのうちのねこにしたのだろう」についての話し合いでは、だんだん世話をしている共に生きていることの愛おしさを感じつつある気持ちと、こねこも人間と同じ命があり命を大事にしなければならないという思いの両方を考えさせたいと考えていた。命が大事ということは、子ども達はこれまで何度も耳にしている。そこで「かわいそう」「人間と同じ命がある」「お世話しなければ…」という発言が出れば、全体に問い返し、自分と生き物との関わりで具体的に考えさせる必要があると考えていた。

次の授業記録は、「なぜ、しろくまと全然違うこねこをぼくのうちのねこにしたのだろう」の後半の話し合いの一部分である。

と も：みんなってさ、寒かったりしたら嫌やん、こすけくんも言ってたけどさ、その嫌な気持ちを考えて、そう思いました。

教 師：飼ってもらえなかったらそのこねこも嫌っていうこと？

(子ども：そう。)

教 師：どんなこと嫌なん？

と も：待って、待って。最初は嫌やけど、今はいい。ぼくのうちのねこやから。

教 師：飼ってもらえなかったらこねこどんな気持ち？

(子ども：嫌。)

教 師：どんなことが？

(と も：寒いことが嫌や。)

う さ：ねこを一人ぼっちにしたら、えさもないし、ミルクもないし、死ぬやん。だからさ、さびしいと思います。

(子ども：死ぬことばかりや。)

も も：もし、自分も捨てられたら、かわいそうやし、一緒や。

教 師：どんなことかわいそう？

も も：ほったりしたら、えさとかもなくなったりするし。

(子ども：死ぬし。)

も も：死ぬし、ミルクとかもないし。

ひろ子：ももちゃんに似ていて、捨てねこにしたら、もし誰も飼ってくれなかったら、ミルクもないし、エサもないし、だから死んでしまう。

と も：まとめて言ったらさっき言ったやん、人の気持ちを考えるって言ったやん、その中の、前まじしょびしょになってたから拭いてあげたやん。だからぼくは、人の気持ちを考えて、寒いから拭いてあげて、ぼくのうちのねこになったと思います。

(ひろ子：捨てねこは、かわいそうになる。)

(こすけ：途中で死んだらかわいそう。)

ともは「みんなってさ、寒かったりしたら嫌やん、こすけくんも言ってたけどさ、その嫌な気持ちを考えて、そう思いました」と発言し、その前からも「こねこの気持ちを考えて…」と発言していた。飼ってもらえないこねこのどんなところが嫌かを具体的に考えさせることで、子どもがこねこも自分たちと同じ命があることを考えることができると思った。そこで、ともはの発言を受け、「どんなことが嫌なん？」と切り返した。その後、寒いことや、食べ物や飲み物が無いこと、死に関わることもつながる発言が見られた。また、ももは「もし、自分も捨てられたら、かわいそうやし、一緒や」と発言した。またその発言を取り上げ「どんなことがかわいそう」と全体に問い返した。そうしたことで、ももをはじめ、もう一度、えさや飲み物が無いことや寒さが死に関わることを発言している。自分や生き物との関わりを具体的に重ね合わせながら考えることができ、深まりが見られたといえるであろう。

### 4. 成果と課題

1時間の中で「よりよい生き方」について考えを深めることができれば、実践意欲や態度をより高めることができると考えた。中でも、今回は1時間の授業の中で、子どもの思いや考えを可視化・共有化することに重点を置き取り組んだ。

子どもが1時間の中で多くの思いを自由につぶやくことで、子どもの中にある思いや考えが全体に表出しやすくなったといえるであろう。また、自分とは違った意見に対し、子ども同士が、本音で尋ねたり、自分の思いを相手に伝えたりすることができたと考える。それは「よりよい生き方」について、一人一人が考えを深めることにつながった。

しかし、語彙力が少ない1年生の子どもにとって、友達に的確な気持ちや考えを伝えるということには課題が残る。今回、そのための手立てとした表情のイラストを使うことにおいては、子どもにとって有益ではなかった。今一度、子どもの思いや考えが共有化しやすくなる手立てを探り、道徳の1時間の授業がより一層考えを深める時間となるように研究したいと感じている。

### 参考文献

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」