

自ら考え、議論する道徳の指導に関する研究

— 意見や議論の可視化に重点をおいて —

2019/3

四日市市教育委員会 教育支援課

はじめに

本市では、新学習指導要領の本格実施を間近に控え、これまで「特別の教科道徳」小学校の英語科やプログラミング教育などについて先行的に取り組んできました。また、知識・技能を実生活で活用するとともに、他者と協働しながら問題を解決していく主体的・能動的な能力として「社会人になっても通用する問題解決能力」を位置づけ、その養成を図ることを教育ビジョンの中で掲げています。

そして、「問題解決能力向上のための授業づくりガイドブック」「ガイドブック2」を発行し、子どもの思考過程を「5つのプロセス」で表した「四日市モデル」の考え方を取り入れた授業改善を進めてきました。

一方、本市の課題である不登校に対しては、不登校リスク群及び不登校の児童生徒の状況、情報を共有し、支援の方法を検討し、それを計画・実行に移しているところです。その成果もあり、小・中学校における不登校生徒発生率については、平成29年度は減少傾向を示しました。

そうした本市の現況を鑑み、本年度は、3つの課題研究に取り組みました。1つ目は、小学校道徳科において意見や議論を可視化させながら考え議論する道徳の授業を展開することが、多面的・多角的な思考を促すとともに、道徳的価値「相互理解、寛容」の理解を深めることにつながるかを検討しました。2つ目は、中学校数学科において問題解決能力を高めるために、小テストを用いたフィードバックの方法を工夫する研究を行いました。3つ目は、先述した不登校の未然予防として、小学校でストレスマネジメント教育を実施することで、子どものストレスに対する理解が深まり、ストレスが軽減するかを検証する調査・研究を進めて参りました。

その成果を調査研究報告書として、ここにまとめました。これらの研究成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、本課の研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた国立教育政策研究所初等中等教育研究部総括研究官の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

平成31年3月

四日市市教育委員会教育支援課
参事兼課長 川邊 雅史

— 目 次 —

1 問題	1
2 目的	10
3 方法	11
4 結果	16
5 考察	32
[引用文献]	37
[資料]	39

自ら考え、議論する道徳の指導に関する研究 —意見や議論の可視化に重点を置いて—

1 問題

1.1 「特別の教科 道徳」の目標と教科化の理由

学習指導要領の全面改訂に先立つ平成 27 年 3 月の一部改正において、道徳の時間は特別の教科である道徳（以下「道徳科」と示す）へと位置付けられた。平成 29 年 3 月に告示された小学校学習指導要領第 1 章総則には、「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」とある。そして、道徳科は、「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もとに、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通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことを目標としている。

平成 27 年に行われた、文部科学省の調査研究協力者会議「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門会議」では、「将来の変化を予測することが困難な時代には、よりよい社会と幸福な人生を自ら作り出していくことが重要」としている。そして、「そのためには、自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探求し、互いに納得できる解を得るための資質・能力が求められる」と提言している。

永田（2017）は、道徳が教科化されたことについて、「道徳の忌避傾向・軽視化傾向が、形式化・形骸化を招いた」ことからだと分析している。また、子どもたちにとって道徳の時間は、「つまらなく嫌いだから真剣に受けず、授業がさらにつまらなくなり嫌いになる、このような負のスパイラルが生み出された」と述べている。そして、教科化のもう 1 つの理由として、道徳科が「いじめなどの心の問題に、より現実的な部分も含めて対応していくべき」であり、「道徳授業はいじめの抑止力になる時間でもあり、いじめを生まない健全な自尊感情や自己実現への力などの予防的な力を生むことが期待されている」と述べている。また、柳沼（2017）は、道徳が教科化された背景であるいじめの問題について、「従来の道徳の授業をそのまま教科にしても、それほど実効性は高まらない」とし、「子どもの日常生活の問題解決にも役立つようなスタイルに道徳授業を根本から再構築する必要がある。その場合、ネガティブで対症療法的な生活指導（生徒指導）のような道徳授業にしてしまうのではなく、肯定的で予防（開発）的な『心の教育』としての道徳授業として再構成し、実効性の高い多様な指導方法を取り入れることが求められる」と述べている。

文部科学省は平成 24 年 5 月～6 月に、全ての公立小学校及び中学校を対象として、「道徳教育実施状況調査」を行った。Figure 1 に示したが、その調査の中で、「貴校において道徳教育を実施する上での課題としてどのようなことが考えられますか。該当するものをすべて選んでください。」の項目に対して、「効果的な指導法が分からない」と回答した割合は、小学校で 33.2%、中学校では 38.9%であった。また、「指導の効果を把握することが困難である」と回答した割合は、小学校で 48.3%、中

学校では 42.7%であった。

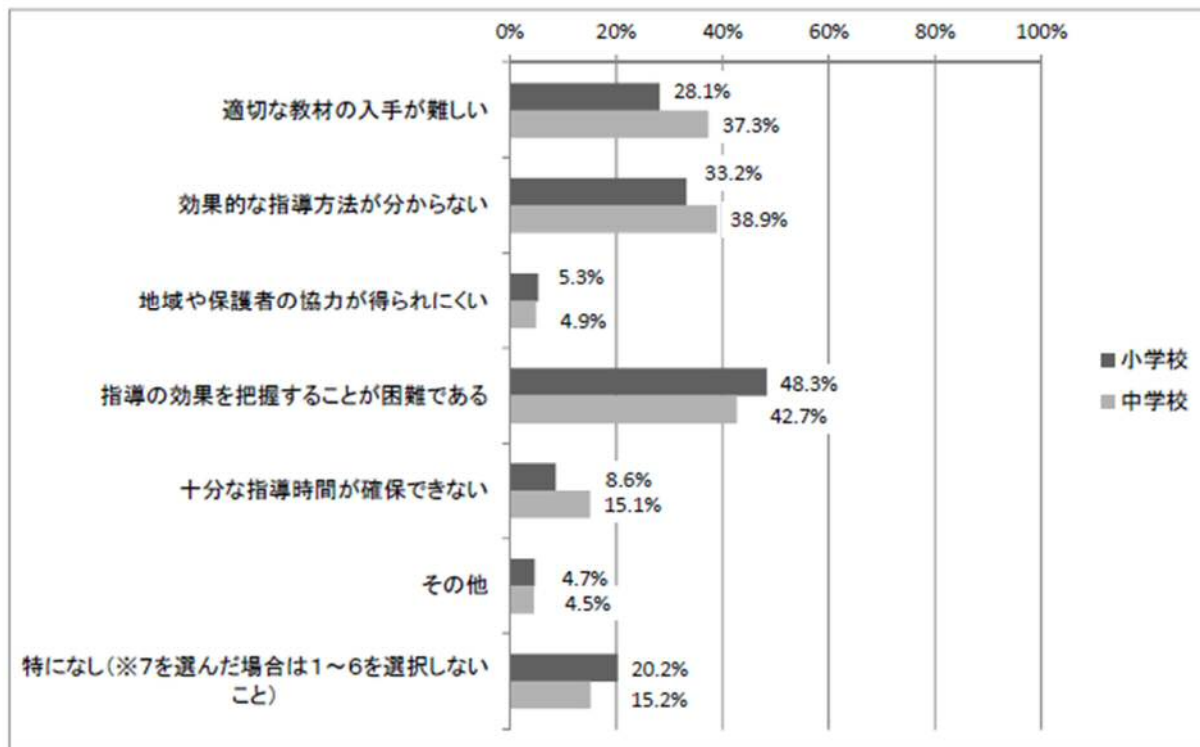


Figure 1 道徳教育を実施する上での課題（文部科学省 2012）

これらのことから、教師は道徳の授業づくりに対して、難しさを感じていたことが読み取れる。また、道徳の時間の学びが子どもたちの道徳性を育てているかどうかを具体的な数値で表すことが難しいため、教師が指導の効果を把握することが難しく、授業の形式化や教師による道徳的価値の押しつけといった、子どもたちにとっては「分かりきっていてつまらない」授業になってしまいがちであったと考えられる。このような現状を踏まえた上で、これからの道徳教育は多様な他者との議論を重ね探求する中で、人間としての在り方、生き方について考える力、問題を解決する力、コミュニケーション能力など、さまざまな資質・能力を養うことが求められていると考えられる。

1.2 「相互理解、寛容」が重視される理由とその背景

1.2.1 内容項目「相互理解、寛容」の重要性

道徳科の目標が改善されたことを受けて、道徳科の指導内容も改訂された。学習指導要領の内容項目は、「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の4視点に分類し直された。そして、内容項目の合計は、小学校低学年 19 項目、中学年 20 項目、高学年で 22 項目となった。

内容項目の「B 主として人との関わりに関すること」として項目が示されている「相互理解、寛

容」について、第3学年及び第4学年に「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすることを追加された。これは、現行の第5学年及び第6学年の「謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にすることを、中学年から扱うようにするものである。毛内（2017）は、「規則の尊重」や「公正、公平、社会正義」とともに、近年の「いじめ問題への対応がうかがわれる内容項目である」と指摘している。毛内は、多様な人の考えや意見を豊かな社会をつくる原動力にするためには、多様さを互いに認め合い理解しながら高め合う関係を築くことが必要であることを述べている。そして、「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、自分とは異なる意見や立場も広い心で受け止めて相手への理解を深めることで、自らを高めていくこと」と「異なった意見や立場をもつ者同士が互いに尊重すること」が、「広がりや深まりのある人間関係を築くためにも欠かせない」としている。また、「寛大な心をもって他人の過ちを許すことができるのは、自分も過ちを犯すことがあるからと自覚しているからであり、自分に対して謙虚であるからこそ他人に対して寛容になることができる。寛容さと謙虚さが一体のものとなったときに、広い心が生まれ、人間関係を潤滑にするものとなる」とも述べている。

また、松尾（2016）は、「同質性の高い傾向のある日本においては、人と違うこと、少数派であることは、イコール『悪いこと』と見なされることが少なくとも暗黙にはあるように感じられることがある」とし、「そのような違和感、嫌悪感によって、人と違う特徴を持っていたり、少数派である人を排除してはいけない。多様性への寛容は、いじめの防止にもつながる。道徳教育、道徳科授業はいじめ防止、いじめの対応についても大きな期待が持たれている」と述べている。その上で、「寛容に関する研究は、これからの道徳教育、あるいは学校全体の教育を考える上できわめて重要な研究であろう」と述べている。

これらのことから、「相互理解、寛容」の内容項目は、子どもたちが人としての在り方や、他者への理解、そして他者とともによりよく生きるための基盤を育むための重要な項目であると考えられる。

1.2.2 「相互理解、寛容」を学ぶ上で大切にされる思考

今日の子どもたちにとっての重要な内容項目と言える「相互理解、寛容」について、その道徳的価値を理解することは、子どもたちが将来、様々な問題場面に出会った際、その状況に応じて、自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的実践を行う上で不可欠である。子どもたちが現実に出会う場面は様々であり、答えが一つではない問題に出会った際に、その状況においてよりよい行動を選択することが求められる。そのためには、子どもたちが「相互理解、寛容」について一面的な理解をしただけでは、よりよい行動を判断することができないと考えられる。

学習指導要領道徳解説編には、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには、児童が様々な考え方や感じ方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められる。多面的・多角的に考える学習を通して、児童一人一人は、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深め、更に自分で考えを深め、判断し、表現する力などを育むのである」と書かれている。

この「物事を多面的・多角的に考えること」について、永田（2017）は、多面的思考と多角的思考について分けて論じている。多面的思考とは、主として「みとめあい」であるとし、「主に、一つのことがら（道徳的価値や事象など）について、見る立場を変えたり、多くの人の見方を生かしたりして、対比させ、深め合うこと」であるとしている。そして、多角的思考とは、主として「みがきあい」であるとし、「主に、一つのことがら（道徳的価値や生き方など）について、考えの主張やさまざまな選択肢を生かして、他の人と対立させ、議論し合うこと」であるとしている。そして、「立場や見方を変え、分析的な思考をする『多面的思考』と、自己の考え方や生き方の選択肢について他の人と議論を行う選択的な思考の『多角的思考』を一体的にした授業を行うことが重要」と述べている。

また、赤堀（2017）は、多面的とは、「違う側面から見ると別の見え方がある」とし、多角的とは、「関連する道徳的価値に広がりをもたせて考える」と説明している。その上で、「物事を多面的・多角的に考える学習を通して、子どもたちは価値理解と同時に人間理解や他者理解を深めたり、他の道徳的価値との関わりに気づいたり」することで、「道徳的価値に関わる考え方や感じ方を深め、同時に自己理解をも深めることにつながって」いくと述べている。そして、赤堀は、「子どもが道徳的価値の理解をもとに物事を多面的・多角的に考えるような授業を構想することが大切」であるとし、「道徳的価値を含んだ事象を自分の経験やそれに伴う考え方や感じ方を通して、それらのよさや意義、困難さ、多様さ、他の道徳的価値とのつながりなどを理解することが重要」と述べている。

柳沼（2017）は、道徳の指導について、「従来は、教師が古くから言い伝えられた道徳的価値観や慣習を子どもに伝えるだけでよかったかもしれない。しかし、今日のように価値観が多様化した時代には、多様な見方や考え方ができる事柄も多いため、特定の見方や考え方に偏った指導を行うことのないように留意する必要がある」と述べている。

また、毛内（2017）は、「相互理解の基礎は対話であり、対話によって互いの立場や思い、状況などを初めて把握することで初めて異なる立場や意見を大切にすることができる。道徳科の授業として求められている、『考える道徳』や『問題解決的な学習』等とも関係の深い内容項目である」と述べている。

これらのことから、「相互理解、寛容」について、広い視野で理解し、よりよい行動を判断できるようにするためには、個人の立場や見方を変え分析的に思考することと、その個人の思考を他者と議論し広がりをもたせながら思考することの2つの思考を大切にしたり、多面的・多角的に考えさせる思考活動を授業の中で行う必要があると考えられる。すなわち、自らが考え、他者と議論する授業を展開するために、多面的・多角的思考を促す授業を行う必要があると考えられる。

1.2.3 多面的・多角的思考と批判的思考との関わり

物事を多面的・多角的に考え捉える思考は、批判的思考と深く関わりがあると考えられる。批判的思考（critical thinking）とは、平山・楠見（2004）によると、「情報を適切に取捨選択し、よりよく活用するために、主観にとらわれることなく物事を客観的に捉え、多角的・多面的に検討し、適切な基準に基づいて判断すること」である。また、「論理的で証拠に基づく偏りのない思考であり、児童

の思考を意識的、熟慮的に吟味する内省的思考であり、何を信じ主張し行動するかを支えている思考である」としている。この批判的思考研究は、学校教育において国語教育や言語技術教育、ディベート、メディアリテラシーなど数々の分野で取り上げられている。これらのことから、多面的・多角的な判断に重要な役割を示す批判的思考スキルは、道徳科の目指す道徳性を養うための見方・考え方や、道徳的な判断力や道徳的態度を育むことにも関わりがあると考えられる。また、批判的思考スキルが低い子どもたちにとって、具体的にどのような手立てを講じることで多面的・多角的な思考をさせることにつながるのかを検討していく必要があると考えられる。

1.3 先行研究に見られる「考え、議論する」授業の特徴

近藤（2017）は、これまでの道徳授業スタイルとしてよく取り入れられてきた「価値葛藤いわゆるモラルジレンマを取り入れた討論型授業『モラル・ディスカッション』」を「考え、議論する道徳」の1つの形と位置付けた上で、「二つの意見」を用いた考える道徳授業を実践した。これは、資料をもとに、話し合う内容として、予め二つの意見を教師から提示し、子どもたち個人にどちらに賛成か意見を出させ、その後全体での話し合いをさせる授業である。成果として、「モラル・ディスカッション」と比較して、「二つの意見」は、全員が同じ土俵に立ち、個々に意見を選ぶことから考えはじめ、全体で議論することで、子どもたちがその後の「結果や答え」に固執し勝ち負けにこだわるようなこともなく、それぞれの考えのよさや共通点に目を向けさせることができると述べている。

斉藤・池田（2018）は、道徳的価値「家族愛・家族生活の充実」について、2時間連続した授業を設定し、資料を用いてそれぞれに違うテーマ発問を行う授業実践を行った。初めに道徳的価値に対する自分の考え方や感じ方を自覚させ、その後他者の考え方や感じ方に触れることで、道徳的価値の理解を深めることを目指した。また、個人で考える際には、ノートにイメージマップを描かせ自分の考えを確認させるとともに、正面黒板とは別にホワイトボードを用いてテーマ発問に対する児童の回答を示させることで、自分の考えや他者との考えとの関連を連想させる取り組みを行った。結果として、ノートにイメージマップを描かせたことにより、関連する語を結びつけながら、道徳的価値を多面的・多角的に捉える活動を通して、道徳的価値に対する考え方や感じ方を自覚する姿が見られた。また、その後の話し合い活動の中で、共感する部分を視覚化することで、1対1や4人の関係で、積極的に対話が行われた。

中村・鎌塚・上野（2018）の研究では、ディスカッションを通じて「意思決定プロセス」を重視しながら意思決定と実行力を身につけるケースメソッド教育に着目して実践が行われた。ケースメソッド教授法は、現実社会に即したリアリティのある教材を用い、議論を通じて考えさせる参加型の問題解決学習である。自作教材について、登場人物それぞれの気持ちについて個人で考えさせた後、中心課題について、賛成か反対かどちらでもないかを問い、議論をする中で、個々に共感したり変わったりの考えについて話し合わせた。成果として、日常生活の中で実際に起こりそうなケースをもとにそれぞれの価値観や立場、知識の違い、関係性によって判断が異なることを考え、道徳的価値観を学んでいくところに大きな意義があるとした。そして、多面的な考え方から確かな自己判断や自己決定

ができる人間形成につながり、本音でディスカッションすることで、価値観の多様性をその時々で使い分けることが可能となつた。また、普段の授業では発言が難しい子どもが、積極的に発言することができ、自尊感情を持ち、考えることや議論することの楽しさに気づくことができたことを述べている。

これらの先行研究から、「考え、議論する道徳」の授業とは、課題（示された道徳的価値）について、

①個人で思考し、思考を表現する

②個人思考したものを相互参照する

③相互参照したことを踏まえてもう一度個人思考をし、思考を深める（変化させる）

の3つの過程が考えられる。個人思考をする中では、課題について自分事として考えさせる。その後、個人思考を相互参照することにより、個人思考から多面的・多角的な思考へと広がっていく。そして、学び合った後、自己の生き方についての考えを深めていく。この3つの過程を取り入れた授業を構成することで、多面的・多角的な思考を促す場面が意図的に構成され、道徳的な価値理解と同時に人間理解や他者理解を深めたり、他の道徳的価値との関わりに気づいたりすることができるようになると考えられる。

1.4 「考え、議論する道徳」の授業に必要な支援・介入

柳沼（2017）は、「考え議論する道徳」と「主体的・対話的で深い学び」を結びつけて考え、子どもたちが興味・関心をもって切実に考えたいような道徳的問題を設定し、さまざまな他者との対話を通して、多面的・多角的な見地から考えを発展させていくことが重要だと述べている。そして、道徳的な問題について子ども同士で解決策を話し合う際、学級全体で話し合う前に、ペアやグループ学習を有効活用することで、子ども一人一人が自分の意見を表明できるとともに、身近な友達の意見を理解し合い学び合うことで、一人一人が主役となって率直に話し合えるようになるとしている。また、赤堀（2017）は、「考え、議論する道徳」を、「考える道徳」と「議論する道徳」に分けて説明している。考える道徳については、「道徳的価値を自分事として考えるということは、道徳的価値に関わる自分の考え方、感じ方を明らかにすること」であると説明している。そして、議論する道徳については、「ある問題について互いの考えを述べ合うことであり、述べ合うことにより多様な考え方や感じ方に出会って自分の考え方、感じ方を深めること」であると説明している。

先に述べた先行研究やこれらの考えをまとめると、「考え、議論する道徳」の授業を実現するためには、子どもたちが道徳的価値を自分の事として考えられるようにし、個人思考を言葉や図など、何らかの形として表現することが重要であると考えられる。また、個人思考をもとに話し合い活動を行うため、それぞれの考えや思いをそのまま表現し、互いに理解し合えるような相互参照の場をつくり出すことが重要であると考えられる。教師の視点で言い換えると、子どもたちの個人思考をより表現しやすい状況にすることが必要であると考えられる。そして、子どもたちの率直な個人思考を互いに出し合うことで話し合いが深まるようにするためには、子どもたちにとって相互参照に取り組みやすい手立てを取り入れる必要があると考えられる。

1.5 具体的な手立て

子どもたちが自分の考えや思いを伝え合うことで、課題を多面的・多角的に考え、考えを発展させていくために、思考を言葉や図などに可視化しながら話し合いを進める授業が、先行研究で行われている。

松永・佐伯（2011）は、中学校の理科の授業で可視化を取り入れた話し合い活動を行った。実験前に予想する場面と、実験結果を分析して解釈する場面で、ホワイトボードを用いて話し合いを可視化した結果、生徒が描いた予想図を容易に修正できる点や、イメージの異同を顕在化することに有効であったと述べている。また、学級全体の話し合い活動で、ホワイトボードにまとめられた班の分析は、生徒が他班の根拠を理解する手立てとして役立ったと述べている。話し合い活動でホワイトボードを活用して、意見や分析を可視化することは、生徒の主体的な学習活動を導く手立てとして有効であったとしている。また、授業後生徒にホワイトボードを使った意見の可視化について質問紙で調査したところ、「班の意見をまとめやすい」「全体の発表会で自分の意見が伝えやすい」「全体の発表会で班の考えが分かりやすい」の項目で、最大5点のところ平均が4点以上となったとまとめられている。

岩原（2008）は、子どもたちの表現力の育成と活気ある授業づくりを目指して、中学校数学科の指導の中で話し合いの可視化を取り入れた。表現力を高めるためには、多様な見方や考え方ができる学習課題を設定する必要があると考えた岩原は、授業の中で個人思考の後グループで伝え合い、議論し、思考を練り上げる時間を設けた。そして、グループで話し合ったことをホワイトボードにまとめさせ、全体での思考の際に活用させた。結果として、ホワイトボードに発表する内容を書かせたことで、学習内容のポイントを子どもたち自身で押さえられるようになり、グループで思考をまとめながら推敲する中で、考えを練り上げる力やまとめる力が高まったとしている。グループ内の考えを可視化することで、満足のいく発表ができなくても学級全体の場で称賛し合うことができ、次回の学習に向けて意欲を高めることができ、学級内でもより良い発表を目指して切磋琢磨する雰囲気が生まれ、考える力も芽生えたとしている。

杉田・吉浪・藤原（2016）は、学び合いを深め、生徒の思考力・表現力を育成するため、ホワイトボードを用いて班の意見を全員で可視化できるようにして、全体での話し合いで活用した。その結果、班の意見を可視化させることで、仲間と一緒に授業をつくっているという「連帯感」が生まれたとしている。また、話し合いの可視化を取り入れた授業の前後で質問紙を用いて意識調査を行ったところ、「授業では友達と話し合うなどして、自分の考えを深めたり広めたりする」「学校でみんなと活動することは楽しい」などの項目が事後に上昇したとしている。

先行研究から、子どもたちの考えを言葉にするとき、話すだけでなく話した内容を可視化することで、周りとの思考の共有がより明確になり、思考に更なる広がりをもたらされることが分かる。また、可視化しながらそれぞれの思考を共有することにより、課題に対する見方や考え方が多面的・多角的に広がり、個人での思考では行き詰まってしまったことでも、相互参照することで、個人思考からは思いつかない違った視点を見出すことができることが分かる。

これらのことから、仲間とともに考え、話し合いを取り入れながら課題に取り組む、協働的な学習

活動の場を設定することは、深い学びをつくり出すことにもつながっていくと考えられる。先行研究では、課題を論理的に考える理数系の授業でホワイトボードを使った可視化を取り入れた授業が多く取り入れられていたが、意見や議論を可視化することは、道徳科が目指す、他者と対話したり協働したりしながら、物事に対して多面的・多角的な思考を促す授業となり、「考え、議論する道徳」にもつながっていくと考えられる。

1.6 これまでの道徳の授業に関する実証研究からの分析

1.6.1 道徳の授業での話し合い活動の重要性

これまでも、道徳の授業について数多くの実証研究がなされてきた。橋本・稲垣（2016）は、問題行動を起こす児童は自尊心が低い傾向にあることに注目し、自尊心を高めていくためには、どのように道徳教育を充実させていくべきかについて、授業実践を通して明らかにした。RP（ロールプレイング）を取り入れた授業を行ったことで、児童の自己理解や他者理解が促進され、児童の自尊心の高まりに一定の効果が得られたとした。また、意図的に構成された3人1組によるRP体験は、普段関わりが少ない友達とも関わろうとする気持ちを持たせることができ、役を演じるという体験の中で日常ではあまり語り合うことのない気持ちや思いを語り合うことで、自分や友達のよさを知る機会となったとした。

体験活動を有効に活用した総合単元的道徳授業の開発も試みられている。鈴木他（2004）は、子どもたちが共通して体験した活動において、子どもたちそれぞれの意識や考え、感じ方が異なることを知ることで、葛藤が起こり、価値認識が深まるのではないかと仮説を立て、低学年の子どもが知的にも情動的にも葛藤を起こしやすい教材として、身近な学校での共有体験をもとに自作教材を作成した。授業は、主人公の心情の変化を追って授業で押さえるべきポイントを明確にするための心情曲線に基づいて、「基本的理解」「主観的理解」「客観的理解」の3段階の場面に分類し、それぞれの場面での子どもたち発言内容について分析した。話し合いの課題は共有体験をもとにしているが、子どもたちの考え方や感じ方は様々であることが明確になり、話し合いの中で多様な意見に触れることで、子どもたちは自ら考えようとし、「話し合い活動による価値意識の深まりだけでなく、道徳的判断基準が向上した」と述べている。

対話型授業と教師主導型授業を比較した実証研究もある。堀田・假屋園・丸野（2007）は、「道徳の授業において対話型授業を行うならば、教師主導型授業よりも児童の道徳性（特に道徳性の共助的側面）が変容するであろう」と仮説を立て、同じ読み物教材を使って対話型授業と教師主導型授業を実施し、事前と事後に堀田・假屋園（2006）が作成した、児童版道徳性共助的側面価値理解尺度、自己理解尺度、思考性尺度を用いて検証を行った。対話型授業で友達の多様な価値観に触れたり、自分の思いや考えを話したりする中で、自己開示し、今の自分を見つめ直したり、再確認したりするきっかけとなったとした。また、自己中心性の残る義務的な気持ちから、学級全体のことを考えた自律的な気持ちへの変容が見られたとした。

他にも、柳沼・竹井（2005）が、問題解決型の道徳実践の中で、現実で起こりそうな問題を自分の

考えをもとにグループで話し合うことで、道徳的価値の自覚ができ、道徳的実践力を高められたとまとめている。また、中村・鎌塚・上野（2018）が、ケースメソッド教育の方法を取り入れたり、上菌・西田・内野（2001）が、構成的グループ・エンカウンターによる人間関係づくりと道徳授業による視点づくりを組み合わせた授業展開を取り入れたり、様々な方法を取り入れて、子どもたちの道徳性を養うために授業がなされてきた。

小柴・村瀬・武田・土田（2018）は、「高校生・大学生の道徳への意識調査」で、「社会に出て役立つ道徳の授業について、どのような内容や授業方法がふさわしいと考えるか」の質問について、24の質問項目を「そう思わない」から「そう思う」までの5件法で回答を求めた。この調査結果では、道徳の授業にふさわしい授業の工夫として「子どもが討論する学習を取り入れる」ことが挙げられた。小柴らは、高校生・大学生が道徳の授業に期待することは、「これからの道徳授業で求められる、子どもたちが生きる上で出会うさまざまな問題や課題を多角的・多面的に考え、主体的に解決するための授業に重なるものである」と述べている。ここから、学習者側からの視点としても、道徳の授業の中で他者の思考を聞いたり、他者の思考を受け入れたり、さらにそれらの思考から自分の思考を広げたり深めたりする活動は、社会に出て役立つと捉えていることが考えられる。

先に述べた実証研究や調査から、道徳的価値が深まったり、道徳的判断力が高まったりするためには、グループや全体での話し合い活動を取り入れた授業を展開することが有効であると考えられる。話し合い活動を取り入れるためには、まずは自己を見つめ、自分の思いや考えをまとめる必要がある。そして、互いの意見を交流し合う中で、課題に対して多面的・多角的に捉え、個人思考と相互参照から得た考えを統合させる。この思考過程を伴った話し合い活動が道徳性を育むために重要なことであると考えられる。

1.6.2 「相互理解、寛容」についての実証研究の必要性

先に述べた小柴他（2018）の行った「高校生・大学生の道徳への意識調査」には、道徳の内容項目についての大切さの意識についての自己評価を調査したデータもあり、それによると、「思いやり、感謝」「礼儀」の内容項目について大切であるとした回答が80%を超えた。上位3項目は、高校生・大学生ともに「思いやり、感謝」「礼儀」「生命の尊さ」の順であった。道徳科の学習指導要領解説には、内容項目「親切、思いやり」について、「よりよい人間関係を築く上で求められる基本的姿勢」としており、「自分のことばかり考えたり、自分の思いだけを主張したりしては、望ましい人間関係を構築することはできない。お互いが相手に対して思いやりの心をもって接するようにすることが不可欠である」と書かれている。また、内容項目「礼儀」について、「礼儀とは、心が礼の形になって現れることであり、礼儀正しい行為をすることによって、自分も相手も気持ちよく過ごせるようになる」と書かれている。どちらも、人との関わりにおける基本的姿勢についてであり、よりよい人間関係を築く上で大切にされるべき道徳的価値であると捉えられる。高校生・大学生が大切だと考えている道徳的価値、「親切、思いやり」については、数多くの実証研究がなされており、指導者側も子どもたちに育みたい道徳的価値として意識していると考えられる。

しかし、「相互理解，寛容」の道徳的価値を課題として考えさせる実証研究はあまりされていない。先にも述べたように、「相互理解，寛容」は，多様な人の考えや意見を豊かな社会をつくる原動力として，多様さを互いに認め合い理解しながら高め合う関係を築くための基盤を育むための項目である。相互理解，つまり互いに理解し合ったり共感し合ったりすることは，よりよい人間関係を築く上で大切にされるべき道徳的価値である「親切，思いやり」や「礼儀」にも深く関わっていると言える。相手のことを理解できるからこそ，相手に対して思いやりの心をもって接することができる。相手のことを理解できるからこそ，相手の存在を受け入れ相手のよさを見いだそうとできる。つまり，「親切，思いやり」や「礼儀」の道徳的価値の理解を深めていくためにも，「相互理解，寛容」の道徳的価値の理解を深めることは，価値のあることであると考えられる。

1.7 問題の整理

これまで述べてきたように，道徳科の指導内容項目である「相互理解，寛容」は，子どもたちが人としての在り方や，他者への理解，そして他者とともによりよく生きるための基盤を育むための重要な項目である。子どもたちが将来，様々な問題場面に出会った際，その状況に応じて，自己の生き方を考え，主体的な判断に基づいた行動ができるようになるためには，一面的に「相互理解，寛容」を理解するのではなく，多面的・多角的な理解を促す必要がある。そのためには，個人の立場や見方を変え分析的に思考する多面的思考と，その個人の思考を他者と議論し広がりを持たせながら思考する多角的思考の2つの思考活動を行うことが重要である。つまり，自らが考え，他者と議論する授業を展開するために，多面的・多角的な思考を促す授業を行う必要があると考えられる。先行研究から，考え，議論するための思考支援として，ホワイトボードを活用して思考を可視化し，可視化しながら相互参照をさせることで，周りとの思考の共有がなされ，思考に更なる広がりをもたらされることが期待できることが分かる。「相互理解，寛容」は，多様な人の考えや意見を豊かな社会をつくる原動力として，多様さを互いに認め合い理解しながら高め合う関係を築くための基盤を育むための項目であるが，実証研究があまりされていない現状があるため，検討する価値がある課題であると考えられる。

2 目的

本研究の目的は，意見や議論を可視化させながら考え議論する道徳の授業を展開することが，多面的・多角的な思考を促すとともに，道徳的価値「相互理解，寛容」の理解を深めることにつながるかを検討することである。

これらを検討するために，授業の議論する場面における子どもたちの発言から，多面的・多角的な思考が働いたか，そして，授業後の子どもたち個人の振り返り文章から，道徳的価値「相互理解，寛容」の理解がされたかを見ていく。

3 方法

3.1 調査対象

四日市市内の小学校6年生2クラスを対象とし、平成30年9月から10月にかけて調査を行った。検証授業は、研修員・研究協力員が行い、記録・分析は研修員が行った。なお、対象とした6年生は、研修員が2年前、4年生の時に担任をした学年である。

3.2 「考え、議論する道徳」の授業を展開するための手立て

3.2.1 「相互理解、寛容」の教材について

光文書院「小学校道徳 ゆたかな心 6年」の中に掲載されている読み物教材の中で、「相互理解、寛容」の内容項目に関わる教材はいくつかある。その中から、「5 陽子、ドンマイ!」「14 ブランコ乗りとピエロ」「37 あやまってすむことじゃない」の3つの読み物教材を取り上げた。光文書院編集趣意書によると、これらの読み物教材の特色として、「周囲とお互いに理解し合い、協力することによって、よりよい社会が形成され、よりよく生きることができると実感できるように、さまざまな協力に関する事柄を教材化し、多角的・多面的に理解できるように配慮しました」とある。光文書院の教科書には、問題解決的な学習を進めるための工夫として、下段に「考える投げかけ」が提示されている。編集趣意書には、「さまざまな視点から投げかけを行い、児童が多角的・多面的に考えられるようにサポートし、さまざまな考えや意見をもとに、問題の解決にむけて取り組むことができるように配慮しています」と書かれている。この投げかけを用いた、問題解決的な学習の授業を展開した。

3.2.2 考える場面での手立て

授業の中で、個人思考を主とした場面では、道徳ノートに個人の考えを記述させた。この思考を一次思考とした。この一次思考でのキーワードを個人用ホワイトボードに記入し、議論した後の二次思考と比較するときに活用させた。個人思考の場面では、自己の経験や思いなどを大切にするようにさせた。また、大切であると分かっているにもかかわらず行動することができない人間の弱さや、全ての人が自分と同じ考えではないことなども二次思考の際に考えさせた。

3.2.3 議論する場面での手立て

3.2.3.1 「ウェビング（マッピング）」を用いた手立て

土田（2015）は、高学年以上の児童生徒に対して道徳の授業で「ウェビング（マッピング）」を用いることは、有効かつ必要な手段であると述べている。土田は、ウェビングを、「思ったこと、考えたことを短い言葉で表し、さらにその言葉からイメージする言葉・考えを発展させたり、つないだりするもの。思いを図で表現するもの」と説明している。ウェビングが道徳の授業で効果的かつ必要な手段である理由として、イメージを広げたり深めたりする思考ツールとして活用されているウェビングを道徳の授業で活用することは、「比較的孩子も教師も取り組みやすい」としている。また、「実生活ではさまざまな決断を迫られる場面が多い。決断する際に、ウェビングを活用して自分の気持ちを

整理し、多角的に考えると、判断（意思決定）しやすくなる」としている。ウェビングの利点として、「本音を書きやすい」「可視性に優れる」「思考のプロセスが分かりやすい」「加筆ができる」などを挙げている。議論する場面では、班でホワイトボードにこのウェビング法を用いて議論させることで、課題について多面的・多角的に考えさせることと、相互参照の中で自分の思考をより深めることを目指した。ホワイトボードには、土田がウェビングの利点として挙げた、「可視性に優れる」「加筆ができる」といった利点がある。また、ホワイトボードは「すぐに訂正できる」利点があり、子どもたちにとって意見を述べることに意欲的になれること、意見を述べたことが可視化されることによって思考の道筋をたどれるようになることが期待できる。

3.2.3.2 「ウェビング（マッピング）」を発展させた方法を用いた手立て

ウェビング法を発展させ、4人でホワイトボード1枚に頭を突き合わせ自分の考えを四隅に話しながら書かせていき、自分と同じ考えに丸を付けさせたり、線でつなげさせたりしながら議論を展開させる方法もとらせた。ホワイトボードに個人の思考を自由に書くことができるように、一人につき黒、赤、青の3色のペンを渡した。思考の方向性を示す課題を3つ示し、課題によってペンの色を変えることで、今何について考え、班で何について議論をしているかを明確にさせた。本文の登場人物の心情について考える部分は、黒や青のペンを使わせ、道徳的価値の一般化の部分を赤のペンで書かせた。

3.2.3.3 班で議論したホワイトボードを使った全体交流

班でウェビング法やウェビング法を発展させた方法を用いて議論した後、ホワイトボード全体を見渡し、個人では気づかなかった考えやよいと思った意見を全体で話し合う時間を設けた。その後もう一度個人の思考を巡らせ（二次思考）、個人で振り返りをさせた。

ホワイトボードは、発表するための班の意見をまとめるものではなく、班で議論する中で、思考の道筋を表すツールとして使わせた。出来上がったホワイトボードは、思考の道筋を表したものとして全体に示し、子どもたち個人の思考を広めるための手段として可視化された思考の道筋をもとに個々に発表させるときに使わせた。

3.2.4 自ら考え、議論するための授業の流れ

授業は、課題について道徳ノートや個人用ホワイトボードに自分の考えを記述させる「一次思考」、ホワイトボードを用いて少人数で議論する「相互参照①」、クラス全体で意見を共有し、話し合いに深まりを持たせる「相互参照②」、全体での意見をもとにもう一度個人で思考を巡らせ、道徳ノートに考えをまとめさせる「二次思考」の流れを基本とした。問題解決的な学習を通して、子どもたちが道徳的な問題を多面的・多角的に捉え、主体的に考える資質や能力を養えるようにした。授業の流れをTable 1に示す。授業の過程には、それぞれの主だった活動の表題を示す。

Table 1 授業の流れ

過 程		内 容
導 入	1 問題の理解	教材の内容、課題を知る。 自分の考えをノート（個人用ホワイトボード）に書く。 （一次思考）
	2 問題の特徴づけと表現	教材の内容について思考したことを表現し合うことで、課題 についての見通しを持つ。
展 開	3 問題の解決	班でウェビング法等を用いて議論する。（相互参照①）
	4 解決方法の共有	班のホワイトボードを全体で共有し、全体を見渡して、 個人で気づかなかった考えやよいと思った意見を出し合う。 （相互参照②）
終 末	5 問題の熟考と発展	もう一度個人の思考を巡らせ（二次思考）、個人で振り返りを ノートに書く。

3.3 データの収集と分析

3.3.1 「児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度」について

楠見・村瀬・武田（2016）によると、児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度とは、「成人用批判的思考態度尺度（平山・楠見 2004）の18項目から、4つの下位尺度である論理的思考の自覚（L）、客観性（O）、探求心（I）、証拠の重視（E）から各2-3項目を選択し、そのまま用いた2項目、字句を平明にした5項目、類似した内容の態度に置き換えた3項目の計10項目（武田・村瀬・荻野 2011）」であり、「小学5年生から回答できる平易なことばや内容で記されている」ものである。項目をTable 2に示す。

Table 2 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度（楠見・村瀬・武田 2016）

項 目	
I1	新しいことを次々学びたいと思う
I2	いろいろな考え方の人と接して、多くのことを学びたい
L1	他の人も納得できるように、理由をつけて説明しようとする
E1	2つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べる
L2	話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見を比べる
E2	はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める
O1	一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする
O2	人の意見を聞いたり本を読んだりするときは、実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別する
O3	思い込みで判断しないようにいつも気をつけている
L3	他の人の考えを自分の言葉でまとめてみる

3.3.2 「学習場面の批判的学習態度尺度」について

楠見・村瀬・武田 (2016) によると、学習場面の批判的学習態度尺度とは、「Paul and Elder (2001) の批判的思考に基づく学び方に関する本に記載されている学び方のリストに基づいて、授業実践者の意見も踏まえて、小・中学校の授業現場における、授業の受け方、人の意見の聴き方、授業に基づく考えの深め方などについてオリジナルに作成された 10 項目 (武田・村瀬・荻野 2011)」であり、「項目はすべて授業場面に限定し、具体的な学習行動を支える態度として明確になるように、行動レベルの表現にして、一般的批判的思考態度項目とは異なるようにした」ものである。項目を Table 3 に示す。なお、Table 3 の J は授業の受け方、K は人の意見の聴き方、F は授業に基づく考えの深め方の内容項目であることを示す。

Table 3 児童・生徒用学習場面の批判的学習態度尺度 (楠見・村瀬・武田 2016)

項 目	
J1	その日の授業で何が大切なことを考えながら授業を聞く
K1	意見を聞くときは、話におかしなところがないか考えながら聞く
F1	授業で学んだことを使って、自分なりに新しいことを考えてみる
F2	授業で学んだことを、ふだんの生活や社会のできごとに当てはめて考えてみる
J2	前の授業で学んだことが、その日の授業でどのように使われているかを考える
K2	意見を聞くときは、話している人の思い込みが入っていないか考えながら聞く
F3	授業に関心を持ったことについて自分で本や資料を調べてみる
F4	授業で学んだことの中で大事なことを、自分の言葉でまとめてみる
F5	授業では積極的に質問する
F6	授業の前に、前回の授業のまとめができるか自分でチェックする

3.3.3 事前調査

事前調査は、上記に示した「児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度 (以後「批判的思考態度」と略す)」10 項目と「学習場面の批判的学習態度尺度 (以後「批判的学習態度」と略す)」10 項目の計 20 項目を用いて、それぞれ「あてはまる」から「あてはまらない」の 5 件法で検証授業前に実施した。事前調査の結果は、批判的思考態度と批判的学習態度が、検証授業を行う前の時点で子どもたちにどのぐらい身につけているかを判断するために使用した。そして、批判的思考態度 4 因子において、10 項目全てを 4 点以上 (回答が 4 点か 5 点のみ・必ず 5 点の回答がある) で回答した子どもと、全てを 4 点以下 (回答に 5 点を含まない・全て 4 点の回答を含む) で回答した子どもに分類した。また、批判的学習態度 3 因子においても同じように 10 項目全てを 4 点以上で回答した子どもと、全てを 4 点以下で回答した子どもに分類した。全ての質問項目を 4 点以上と回答した子どもたちのグループを「批判的思考 (学習) スキルが高いグループ」と名付けた。そして、全ての質問項目を 4 点以下と回答し

た子どもたちのグループを「批判的思考（学習）スキルが低いグループ」と名付けた。このグループ分けを、授業の発言量や振り返り文章の分析の際に活用した。

3.3.4 検証授業実施クラス

検証授業を行うクラスとして、可視化クラスとやり取り中心クラスを設定した。可視化クラスは、個人用ホワイトボードと班用ホワイトボードを用いて、意見や議論を可視化させながら授業を実施したクラスである。やり取り中心クラスは、可視化クラスと同じ教材を使うが、ホワイトボードを用いた可視化は行わず、指導者と子ども、子どもたち同士によるやり取りを中心とした話し合いの授業を実施したクラスである。

3.3.5 授業の議論する場面における子どもたちの発言の分析

授業は、Table 1 で示した通り可視化クラスとやり取り中心クラスのどちらも、展開部分の解決の共有の場面で子どもたちの思考を共有する時間を設けた。可視化クラスは、課題について班で話し合った時に使用したホワイトボードを用いて、それをもとに班での思考と個人での思考を統合させて思考を巡らせた個人の意見を発表させた。やり取り中心クラスでは、課題について班で話し合ったことをもとに、個人の意見を発表させた。どちらの授業も映像や音声を記録として残し、そのデータを文章に起こした。発言は語の出現頻度の高いものを取り出して分析をするため、常用漢字を使用して文章に表した。そして、授業の議論する場面における子どもたちの発言について、多面的・多角的な思考が働いていたか、「相互理解、寛容」に対しての発言がされていたかを分析した。

3.3.6 子どもたち個人の授業後の振り返りをもとにした分析

授業は、「ねらい」「課題」「振り返り」の3つを意識して構成した。課題と振り返りを連動させ、子どもたちの問題意識が明確になる課題を持たせることで、振り返りに達成感を持たせたいと考えた。他の授業同様、道徳科でもノートを活用し、課題と振り返りを書かせた。振り返りの言葉を調査することで、自らが「考え」他者と「議論する」授業を展開していく道徳科の授業の中で、「相互理解、寛容」に対してどのような思考を働かせ、どのような意識を持つことができたかを分析した。なお、振り返り文章についても、子どもたちに書かせたノートの記録について、常用漢字を使用して文章に表し直してから分析に活用した。

3.4 研究計画

研究計画は次の Table 4 の通りである。

Table 4 研究計画

月	本研究に関する計画	実施する内容・協力校との連携
4	課題研究打ち合わせ会	・研究協力校への依頼
5	第1回課題研究会議	
6	第2回課題研究会議 第3回課題研究会議	・研究協力員との打ち合わせ(第1週～第5週) ・調査対象クラスの授業参観(第5週)
7		・研究協力員との打ち合わせ(第1週～4週)
8		
9	第4回課題研究会議	・研究協力員との打ち合わせ(第1週～第4週) ・調査対象クラスの授業参観(第4週) ・事前意識調査実施(第4週)
10	第5回課題研究会議	・研究協力員との打ち合わせ(第1週～第4週) ・調査対象クラスの授業参観(第1週～第4週) ・検証授業1の実施(第2週) ・検証授業2の実施(第3週) ・検証授業3の実施(第4週)
11	第6回課題研究会議	
12	第7回課題研究会議	
1	第8回課題研究会議	
2	第9回課題研究会議	

4. 結果

4.1 批判的思考態度と批判的学習態度の事前調査結果

4.1.1 評定平均値と標準偏差

Table 5 と Table 6 は、批判的思考態度と批判的学習態度について、検証授業前の調査結果として評定平均値と標準偏差を示したものである。批判的思考態度については、子どもたちの日常生活の場面での批判的思考についての意識を調査したものである。評定平均値が5件法で3.9以上の数値を示した。可視化クラスもやり取り中心クラスも、様々な情報や知識を求めようとする「探求心」が、特に高い数値を示した。また、批判的学習態度については、学校生活の中の学習場面での批判的思考についての意識を調査したものである。評定平均値が5件法で3.9以上の数値を示した。標準偏差から、学習に対する「考えの深め方」については、他の項目に比べて意識のばらつきが見られることが示された。項目内容については Table 3 にもあるように、「自分で調べる」「自分の言葉でまとめる」「質問する」「自分の理解度を知る」ことについての内容が「考えの深め方」として質問項目として挙げられている。

Table 5 批判的思考態度の評定平均値と標準偏差

測定項目	可視化クラス (n=32)		やり取り中心クラス (n=29)	
	評定平均値	標準偏差	評定平均値	標準偏差
論理的思考の自覚 (L)	3.9	0.9	4.4	0.7
客観性 (O)	4.0	1.0	4.2	0.9
探求心 (I)	4.4	0.7	4.6	0.7
証拠の重視 (E)	4.3	0.9	4.6	0.6

Table 6 批判的学習態度の評定平均値と標準偏差

測定項目	可視化クラス (n=32)		やり取り中心クラス (n=29)	
	評定平均値	標準偏差	評定平均値	標準偏差
授業の受け方 (J)	4.1	0.9	4.7	0.6
人の意見の聴き方 (K)	4.2	0.9	4.6	0.9
考えの深め方 (F)	3.9	1.3	4.3	1.1

4.1.2 批判的思考態度と批判的学習態度の得点範囲の人数と割合

Table 7 と Table 8 は、批判的思考態度と批判的学習態度について、調査をした結果、質問 10 項目の回答が全て 4 点以上（回答が 4 点か 5 点のみ・必ず 5 点の回答がある）と全て 4 点以下（回答に 5 点を含まない・全て 4 点の回答を含む）の得点範囲に分けて、それぞれ該当人数と割合を示したものである。日常生活における批判的思考に対する意識は学校生活の中の学習場面より高く、全て 4 点以上と答えた批判的思考スキルが高いグループの子ども的人数は、可視化クラスは 10 人、やり取り中心クラスは 18 人であった。学校生活の中の学習場面での批判的学習に対する意識について、全て 4 点以下と回答した批判的学習スキルが低いグループの子どもは、可視化クラスでは 31%存在することが示された。

Table 7 批判的思考態度の得点による分類

批判的思考態度 (得点による分類)	可視化クラス (n=32)		やり取り中心クラス (n=29)	
	人数	割合	人数	割合
全ての項目 4 点以上	10	31	18	62
全ての項目 4 点以下	2	6	2	7

Table 8 批判的学習態度の得点による分類

批判的学習態度 (得点による分類)	可視化クラス (n=32)		やり取り中心クラス (n=29)	
	人数	割合	人数	割合
全ての項目 4 点以上	8	25	9	31
全ての項目 4 点以下	10	31	1	3

4.2 授業の議論する場面における子どもたちの発言の分析結果

ここでは、授業の議論する場面における子どもたちの発言について、多面的・多角的な思考が働いていたか、「相互理解、寛容」に対しての発言がされていたかについて結果を示す。

4.2.1 発言記録をもとにした語の出現状況の比較

意見や議論の可視化を目指したクラスと、やり取りを中心とした話し合いのクラスについて、相互参照②の場面での子どもたちの発言記録をもとに、語の出現頻度についてまとめたものが Table 9, Table 10, Table 11 である。単独で意味を成す語に焦点を当て、相互参照②の中でその語がどれだけ出現したかを数で表した。そして、その語が発言の中でどのような使われ方をしていたのかについて、代表的なデータを抽出して示した。検証授業 1, 2, 3 とも、出現頻度が一番高かった語は「思う」であった。「思う」は、意見を主張するときや、主人公や周りの子どもの意見に対して考えを持った時に使われていた。その他の出現頻度の高かった語については、教材文のキーワードや、「相互理解、寛容」に関わる語であった。教材文のキーワードや「相互理解、寛容」に関わる同じ言葉を何度も使って、子どもたちが相互参照の場面で話し合いをしていたことが数値で示された。検証授業 2 と検証授業 3 において、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が、一つの語に対する出現頻度は高く示された。

Table 9 相互参照②の場面での語の出現頻度 1 (検証授業 1)

課題：良い関係を築いていくために、どんなことに心がけたらよいでしょう。					
可視化クラス			やり取り中心クラス		
語	主なデータ	数	語	主なデータ	数
思う	笑顔になれたと思います 大切だと思います 助けていけたらいいと思います	18	思う	前向きになれたんだと思います 自信を持てたんだと思います 大事だと思いました	17
アドバイス	アドバイスされたことを活かして アドバイスしてもらったから アドバイスをしてもらって	8	励ます	チームメイトが励ましてくれたから みんなが励まして みんなで励まし合える	14
がんばる	がんばろうと言ってもらって がんばろうという気持ちになって がんばれるようになった	8	失敗	失敗しても励ましてくれる 失敗した人を責めずに 相手が失敗したときに	9
もらう	アドバイスしてもらって がんばろうと言ってもらって	8	落ち込む	落ち込んだら雰囲気も悪くなる 落ち込んでいる相手を励ます 誰かが落ち込んでいても	7

次	次に進んでいく 次は絶対に プラスに、次のことを考える	6	責める	誰も責めずに 失敗した人を責めずに 失敗しても絶対に責めなくて	5
励ます	怒らずに励ましてくれて 優しく励ましてくれたから 励ましてくれたことで	5	次	次の打席こそ 落ち込まずに次がある 次がんばろう	4

Table 10 相互参照②の場面での語の出現頻度 2 (検証授業 2)

課題：相手のことを受け入れるために必要なことは何でしょうか。					
可視化クラス			やり取り中心クラス		
語	主なデータ	数	語	主なデータ	数
思う	がんばっていたからだと思います 大切だと思いました 考えたと思うからです	43	思う	大切だと思いました 考えなければいけないと思いました 広い心を持つことだと思います	14
気持ち	サムを憎む気持ち 相手の気持ちを考える心 ピエロの気持ちを理解できたか	28	自分	自分だけがスターという気持ち 自分の気持ちも大事だけど 自分だけじゃなくて	10
自分	自分だけがスターじゃない 自分も目立ちたかった もし自分がピエロだったら	20	だけ	自分だけがスターという気持ち 自分だけが目立つ 自分だけじゃなく相手のことも	9
相手	相手のことを考える 相手のことを受け入れる 相手のことを知ろうと思う気持ち	19	相手	相手の気持ちを考えて 相手のことをよく知ること 相手のよいところを探す	7
ため	人のために サーカス団のために 観客を楽しませるために	16	気持ち	気持ちは分かるけど 人の気持ちも分かってあげる 相手の気持ちを考えて	6
理解	ピエロの気持ちが理解できる 相手のことを理解する気持ち	10	広い	広い心	4

Table 11 相互参照②の場面での語の出現頻度 3 (検証授業 3)

課題：相手が失敗したとき、どのように考えたらよいでしょうか。					
可視化クラス			やり取り中心クラス		
語	主なデータ	数	語	主なデータ	数
思う	大切だと思います 気づいたんだと思います 大事だと思ったからです	20	思う	つながったのだと思います 大切だと思います 変化したのだと思います	13
許す	失敗を許すことが大切 責めずに許すこと 許せないとも言えないし	16	許す	人の失敗を許す ミスは許さなければ 広い心を持って許す	13
ミス	自分もミスをしてしまった 誰にでもミスをするにはある 誰にでもミスはあるし	11	自分	自分にもこんなミスがあった 自分がミスをしてしまって 自分も店員さんだったら	9
自分	自分もミスをしたから 自分のことも思い出して 自分にも	9	店員	店員さんも自分と同じ立場 自分も店員さんだったら 店員さんも困るから	9
誰	誰にでも	7	ミス	自分がミスをしてしまって 僕が映画のことでミスをしたとき ミスは許さなければ	7
失敗	人は誰にでも失敗があると思って 人の失敗を許すことも大切 誰にでも失敗はあるのだから	5	思い出す	弟とのことを思い出して	4

4.2.2 子どもの発言量の比較

Table 12 と Table 13 は、意見や議論の可視化を目指したクラスと、やり取りを中心とした話し合いのクラスで、発言人数や発言量について比較したものである。Table 12 の可視化クラスとやり取り中心クラスの批判的思考スキルの高いグループを見ると、可視化クラスは80%の子どもが、やり取り中心クラスは61%の子どもが相互参照②の場面で話し合いに参加していることが示された。可視化クラスもやり取り中心クラスも、発言数が発言者数を超えているため、同じ子どもが何度も発言していることが示された。発言量を平均文字数で比較すると、可視化クラスは153.6字、やり取り中心クラスは59.8字となり、可視化クラスの方が1回に発言する量が多い結果となった。また、可視化クラスとやり取り中心クラスの批判的思考スキルの低いグループの発言量を平均文字数で比較すると、やり取り中心クラスより可視化クラスの方が7倍近くの発言量であったことが示された。

Table 12 批判的思考態度で分類した発言量の比較 *検証授業3授業の合計

批判的 思考 態度	可視化クラス (n=32)					やり取り中心クラス (n=29)				
	人数	発言者 数	発言 数	発言 文字数の 平均	標準 偏差	人数	発言者 数	発言 数	発言 文字数の 平均	標準 偏差
全て 4以上	10	8	14	153.6	65.3	18	11	24	59.8	24.8
全て 4以下	2	2	2	223	40	2	1	1	33	—

また、Table 13 は発言量について批判的学習スキルで分類示したものである。批判的学習スキルの高いグループでは、可視化クラスはやり取り中心クラスの約3倍、批判的学習スキルの低いグループでは、可視化クラスはやり取り中心クラスの約4.5倍の発言量であったことが示された。可視化クラスの批判的学習スキルの低いグループは、10人のうち3人しか発言していないが、発言文字数の平均は214.7字で、批判的学習スキルの高いグループの平均文字数より多い結果となった。

Table 13 批判的学習態度で分類した発言量の比較 *検証授業3授業の合計

批判的 学習 態度	可視化クラス (n=32)					やり取り中心クラス (n=29)				
	人数	発言者 数	発言 数	発言 文字数の 平均	標準 偏差	人数	発言者 数	発言 数	発言 文字数の 平均	標準 偏差
全て 4以上	8	6	11	157.7	64.3	9	6	12	59.6	23.5
全て 4以下	10	3	3	214.7	34.7	1	1	2	47	10

4.2.3 検証授業別の子どもの発言の具体例

Table 14, Table 15, Table 16 は、検証授業でそれぞれの教材を用いて、「相互理解、寛容」についてクラス全体で意見を共有し、話し合いに深まりを持たせる「相互参照②」の場面での子どもたちの発言記録を抽出したものである。発言記録は、発言量の多い順に3つずつ抽出した。可視化クラスは、班で話し合う中で思考を巡らせながら可視化していったホワイトボードを使って、指示棒で自身の思考の道筋をたどりながら自分の考えを発表していた。課題に対する考えに至るまでに、どのような思考を巡らしていたのか、教材文の内容や登場人物の心情を取り上げ、理由や根拠を示しながら説明する姿が見られた。主人公の心情に寄り添ったり、自分と主人公を比較したりする発言も見られた。可視化クラスの発言の中で「3」「4」などの数が含まれているのは、子どもたちが登場人物の気持ちに寄り添えたか、理解できたかを1～5までの5段階評価（5：寄り添えた・理解できた…1：寄り添えなかった・理解できなかった）で表したためである。一方、やり取り中心クラスは、指導者と子どもとのやり取りを中心としており、指導者側の投げかけた言葉に対して端的に発言する姿が見られた。「～と同じで」「～と似ていて」など、直前の発言に対して共感したり比較したりしながら自分の意見を述べる姿が見られた。なお、可視化クラス、やり取り中心クラスとも、発言の中で人物名が出てくるが、これは本文中の登場人物の名前である。

Table 14 検証授業1の子どもの発言例

課題：良い関係を築いていくために、どんなことに心がけたらよいでしょうか。	
可視化クラス	やり取り中心クラス
<ul style="list-style-type: none"> ・僕は、陽子は最初、たくみさんにごんぼううなど言ってもらって、だからごんぼううという気持ちになって、ごんぼううたけど全然バットに当たらなかったけど、康二さんにアドバイスをしてもらってバットにボールが当たるようになって、自信がついたことから、康二さんにアドバイスをもらったことから、相手を助けていくことが、良い関係を築いていくために大切だと思いました。 ・僕は、康二さんにアドバイスをもらったから始まりました。アドバイスをもらってから、前よりもバットにボールが当たるようになって、次は絶対に打ってやるという気持ちが出たと思いました。最後に、自分も相手も大切にすることが大切だと思いました。 ・康二さんにアドバイスしてもらって、アドバイスしてもらったからごんぼううって思って、次からは打つぞと思って、うまく関わっていくためには、自分が知っていることでアドバイスを助けてあげたらいいのかなと思いました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち込んでいる相手を励ますのも大事だし、自分があまりうまくいかなかったとしても、落ち込まずに次があると考えることも大事だと思いました。 ・一人が失敗しても、絶対に責めなくて、ちょっとなら仕方ないよとかドンマイとか次ごんぼううとか言うようにするといいと思います。 ・私は康二さんみたいにたくさんアドバイスして、明るく振舞って、失敗しても陽子さんみたいな人が喜ぶような言葉をかけたいと思いました。

Table 15 検証授業2の子どもの発言例

課題：相手のことを受け入れるために必要なことは何でしょうか。	
可視化クラス	やり取り中心クラス
<ul style="list-style-type: none"> ・僕は、サムが演技が終わった後疲れ果てていっているところで、自分だけ目立とうとするときは、絶対疲れ果ててまで目立とうとしないと思ったから、人のためにがんばって疲れ果てているんだと感じたんじゃないかなと思いました。それで、ピエロは、自分もスターだと思っているけど、自分だけがスターじゃないとか、そういう時も譲り合うとか、相手を思ったりすることが大切だと思いました。僕は、ピエロの気持ちは3にしました。なぜかと言うと、自分だけがスターじゃないというところでは、よかったと思うけど、ちょっと納得いかない場所もあったので3にしました。 ・私は、なぜピエロからサムを憎む気持ちが消えたのかというと、力いっぱい頑張っていたサムの姿を見たからとか、自分もサムもサーカス団のためにがんばっていたからだと思います。そのことから、相手のことを受け入れるために必要なことは、相手のいいところと自分との共通点を見つける、例えば、ピエロはサムの自分がスター気取りで自分だけでしゃべっているみたいな考え方より、自分と同じだと考える方がいいと思いました。私は、ピエロの気持ちを理解できたのかは3でした。もし自分がピエロだったら、これぐらいのことでサムを許せていたのかなと思ったからです。 ・僕は、なぜピエロから憎む気持ちが消えたのかというと、昔の自分を見ているような気がすると思ったからです。それで、昔の自分を見ていると、サムに責めすぎで、自分と協力すればもっと楽しくなると考えたと思うからです。サムを受け入れるためには、一緒にやろう、楽しくやろうという気持ちが出てくると思います。なぜ僕が、この4にしたかと言うと、ピエロはサムにみんなでやろうと伝えているのに、サムは、「また説教かよ」という反対の言葉を出しているの、ちょっと4にしました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・サムも自分だけが目立つために、みんなのことは関係なしでやっているんじゃないかなと思ってたけど、サムが疲れて、顔が青くなっているのを見て、サムもめっちゃくちゃがんばっているんだなって思った。 ・〇〇〇さんに似ていて、時間は守らなかったけど、力いっぱいがんばって、演技の終わりには疲れ果てた姿だったので、ふざけているわけではないので、許せるようになった。 ・怒りはあれども、ふざけてやっているわけではなく、一生懸命観客を楽しませようと演技をしていたので、舞台のそででサムの真っ青になった顔を見て、怒れなくなりました。

Table 16 検証授業3の子どもの発言例

課題：相手が失敗したときに、どのように考えたらよいでしょうか。	
可視化クラス	やり取り中心クラス
<ul style="list-style-type: none"> ・最初は腹が立ったとか、許せないかと思ってたけど、自分にも弟と映画と一緒に行けなかったこととか店員さんと同じことがあって、人は誰にでも失敗があると思って、最後に許せるようになって、これで大事な 	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は、すごく楽しみにしていて、がっかりしたけど、弟との映画のことを思い出して、自分にもこんなミスがあったなと思い出して、店員さんのミスも仕方がないなと思って、すぐにカッとならず広い心を持って許

<p>は、自分にも同じミスとか、人はそういうミスは誰にでもあるから、ちょっとした事のミスを許すことが大切だと思います。僕は、最初の考えと変わらず5で、誰にでも失敗はあるから、ちょっとしたミスは許していくことが大切だと思います。</p> <ul style="list-style-type: none"> 僕は、初めはがっかりしていたと思いました。次に弟に言われたことで、弟を一回がっかりさせてしまったことがあって、弟に許してもらえなくて、自分もミスをしたから、店員の人もミスをして、自分もミスをしてしまったから、誰にでもミスをするとはあると思って、許せるか許せないかだと、自分もミスをしてしまったから、許せないとも言えないし、許せるとも言えないから、僕は2にしました。 僕は、最初は許せなくて、なんでやがっかり、楽しみにしていたのに、と考えていたけれど、弟との約束を忘れていたということを思い出して、人の失敗を許すことも大切なんだなと気づいたんだと思います。だから、僕は大事なことは、あやまってすむことじゃなくても、誰にでも失敗はあるのだから、責めずに許すことだと思いました。僕は、最初と変わらず5で、理由は誰にでも失敗はあるからです。 	<p>すことが大切なんだと考えたと思います。</p> <ul style="list-style-type: none"> 僕は、自分の映画のことについてと、店員さんの今回のハンバーグのミスのことを重ねて考えて、もし自分が店員さんだったらの気持ちを考えたことが大事なことに繋がったのだと思います。 前の映画の約束で、「あやまってすむことじゃない」と言われて、店員さんも自分と同じ立場だから、自分も店員さんだったらとか、嫌だなと思ったこととかを思って、広い心で許したんだと思います。
---	--

4.3 子どもたち個人の授業後の振り返り文章をもとにした分析結果

ここでは、個人の振り返り文章をもとに、子どもたちが「相互理解、寛容」に対してどのような思考を働かせ、どのような意識を持つことができたかについて結果を示す。

4.3.1 振り返り文章の文章量の比較

Table 17とTable 18は、検証授業でそれぞれの教材を用いて、互いに意見を出し合い相互参照を終えた後、二次思考としてもう一度個人の思考を巡らせ書かせた振り返り文章の記録をもとに、平均字数と標準偏差を示したものである。なお、振り返り文章を書かせた時間は、可視化クラス、やり取り中心クラスともにそれぞれ約5分間であった。Table 17の可視化クラスとやり取り中心クラスで比較すると、批判的思考スキルの高いグループも低いグループも可視化クラスの方が、平均字数が多いことが示された。批判的思考スキルの高いグループでは、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が約2倍、批判的思考スキルの低いグループでも、やり取り中心クラスより可視化クラスの方が、約1.6倍の字数で振り返り文章を書いていることが示された。

Table 18の可視化クラスとやり取り中心クラスで比較すると、批判的学習スキルの高低に関わらず、可視化クラスの方が平均字数が多いことが示された。批判的学習スキルの高いグループでは、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が約2.5倍、批判的学習スキルの低いグループでも、やり取り中心クラスより可視化クラスの方が、約1.6倍の字数で文章を書いていることが示された。

Table 17 批判的思考態度で分類した振り返り文章の文章量の比較

	可視化クラス (n=32)			やり取り中心クラス (n=29)		
	人数	平均字数	標準偏差	人数	平均字数	標準偏差
全ての4点以上	10	145.3	68.0	18	66.6	26.4
全ての4点以下	2	116.3	35.2	2	72.3	21.6

Table 18 批判的学習態度で分類した振り返り文章の文章量の比較

	可視化クラス (n=32)			やり取り中心クラス (n=29)		
	人数	平均字数	標準偏差	人数	平均字数	標準偏差
全ての4点以上	8	156.7	52.6	9	61.8	24.8
全ての4点以下	10	157.0	90.7	1	97	13.6

4.3.2 検証授業別の振り返り文章の具体例

Table 19, Table 20, Table 21 は、検証授業でそれぞれの教材を用いて、互いに意見を出し合い相互参照を終えた後、二次思考としてもう一度個人の思考を巡らせながら書かせた、振り返り文章の記録を抽出したものである。振り返り文章の記録は、文章量の多い順に3つずつ抽出した。可視化クラスは、自分の意見や話し合いの道筋が可視化されたホワイトボードを教室前に掲示してあったため、そのホワイトボードを確認しながら振り返り文章を書く子どもの姿も見られた。可視化クラス、やり取り中心クラスともに、主人公の心情に寄り添った考えや、主人公の行為を自分に結び付けた考えなどが記述されていた。文章記述量は、やり取り中心クラスに比べると可視化クラスの方が多かった。可視化クラスもやり取り中心クラスも、振り返り文章の中に、「価値の意義と良さの理解に関わること」「自分や人間の弱さに関わること」「多様な考え方や感じ方を取り入れて考えたこと」「自己を見つめる中で考えたこと」などの内容が書かれていた。

Table 19 振り返り文章の文章量と内容の比較1 (検証授業1)

課題：良い関係を築くために、どんなことに心がけたらよいでしょうか。 教示文：自分のことを振り返りながら、今日の授業で感じたことや考えたことを書きましょう。	
可視化クラス	やり取り中心クラス
<ul style="list-style-type: none"> ・僕も野球ではなくサッカーをやっています。その時、シュートを外したりしたら自分もマイナスに考えちゃうから悪いんだけど、声をかけて助けてくれたり、別の人が点を入れてくれたりもするので、人は助け合って成り立っていると思っています。なので、「この子、落ち込んでそうだな」と思ったら、話を聞いて対応したいし、されたら嬉しいと思うので、助け合って生きていきたいです。そして、落ち込んでいる人がいて、 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分も康二さんのように、優しい心を持てたらなと思います。康二さんは、キャプテンだから責任を持って励ましているんだろうなと思います。私も責任を持っているんな人を助けてあげたり、励ましてあげたりできるといいなと思いました。自分だけじゃなく、友達もそうなるといいなと思いました。 ・「陽子、ドンマイ」を読んでまず思ったことは、康二さ

<p>助けるのが一番だけど、そういうのが苦手なら、まず責めないということだと思うのでそうしていきたいです。なので、相手の苦手なところなどをもっと多く知って、人との関係をうまく築いていくために、プラスに考え助け合います。</p> <ul style="list-style-type: none"> この授業をして、友達のおかげでいろいろなことができるようになったり、励ましたり、励まされたりすると、自分も相手もワンランク上に行くと思います。実際に僕がそうだったからです。僕も野球をやりだしたころなんて、バットすらまともに振れないのに、アドバイス一つでバットにボールが当たるなんて、康二さんの陽子さんへの教え方がうまかったんだと思いました。でも、三振したときは僕でも落ち込みます。明るくいられるなんていいなと思いました。 このお話を聞いて、僕は友達の信頼関係がすごくいることだと思いました。良い関係がないと教えてくれないかもしれないし、野球で空振り三振をとったときに、チームメイトの子が「あーあ」とか「何してんだよ」など、そういうことが起こるから、信頼はすごく大事だなと思いました。算数で分からない時、周りの子が優しく教えてくれて、僕は「ありがとう」と思いました。これから友達と良い関係を作っていけたらいいなと思いました。 	<p>んは心の広い優しい人だなと思いました。なので自分も康二さんのように、何かを責めずに、優しい励ましの言葉をかけられるような、心の広い人になりたいなと思いました。きちんと相手のことをよく考えて行動をとりたと思います。</p> <ul style="list-style-type: none"> 励ましたり、ほめたり、助け合ったり、アドバイスをもらったりすると、言われた人も嬉しいし、がんばろうと思う。言った人もいいことを言ったし、相手がんばれるんだったら自分もがんばれる、そんなクラスにしたいです。
--	--

Table 20 振り返り文章の文章量と内容の比較 2 (検証授業 2)

<p>課題：相手のことを受け入れるために必要なことは何でしょうか。 教示文：自分のことを振り返りながら、今日の授業で感じたことや考えたことを書きましょう。</p>	
<p>可視化クラス</p> <ul style="list-style-type: none"> 私はサムみたいな人がいたら、ピエロみたいに納得はできなかった気がします。ピエロは疲れ果てていたサムを見て憎めなくなったと言っていたけど、私だったらそんなに疲れるなら、時間を守ってほしいと思います。だからピエロはとても心が広い人なんだと思いました。でも、ピエロとサムが目指している観客を楽しませたいと思っていることが同じだと考えると、少しは許せる気になるかもしれないとも思いました。なので、相手の見方によって共感できるかが変わると私は思います。なので私は相手の短所も長所として見られれば理解が高まると思います。サムは自分勝手だと思うけど、長所に変えれば、自分の意見をはっきり持って実行ができるとてもすごい人だと思いました。私は許せないか許せるかはその場にならないと分からないけど、これからは、相手の短所も長所として見ていけるように努力していこうかなと思いました。こうやって自分に足りないことがこの授業で知ることがちゃん 	<p>やり取り中心クラス</p> <ul style="list-style-type: none"> ピエロはサムの悪かったところだけでなく、良かったところも見つけて、プラスになれるようにしたので、自分もこういう風にしようと思いました。お互いがマイナスにならずに、プラスになれるように考え、広い心を持てるようにしたいです。 今日の授業で、相手のことを受け入れるためにどうしたらいいのかも分かりました。ピエロもブランコ乗りもお互いスターだと思っていたことにびっくりしたけど、ピエロがブランコ乗りを手本にするって言った時もびっくりしました。 私ならピエロのような気持ちになれないと思います。ずっとムカムカな気持ちでいると思います。でも、ピエロのような広い心を持ちたいです。逆にサムを手本にというところに驚きました。私は、ピエロを手本にしていきたいです。

<p>と出来たので、これからは足りないことも探して実行していけたらいいなと思いました。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・サムは、ピエロの技の時間をわざと取ったのか、がんばっていて夢中になってやっていたのかが不思議です。ピエロはサムに全然怒らないで言っていて、なぜ全然怒らないのかと思ったからです。私ならもっと怒って相手を納得させるまで話していたと思った。ピエロはそんなに怒らなくてすごいと思った。でも、少しはサムの気持ちが分かると思った。私もサーカスをやっていたら、後から演技をやる人がいても、私なら後の人のことを考えないで出番になったらまるまる1時間やると思います。でも、ピエロはそれを許して最後は仲良くなれるって私には無理だと思いました。○○○さんの意見を聞いて、私はそんな考えがあるんだなと思った。その意見で、ピエロが先にやっていたら、きっとサムのように時間を守らないで1時間以上やっていたかもしれないと思いました。ピエロが先にやって私がサムだったら、1時間以上やっていて、その考えは私には無理だなと思った。 ・僕もピエロの気持ちは理解できません。理由はもし僕がピエロだったら、絶対にピエロみたいに優しい言葉は言えません。でも、みんなの意見を聞いて、僕は変わりました。みんなの意見を聞いてもっとピエロの気持ちを理解できなくなったからです。僕はサムのやっている行動は間違っているけど、ピエロは怒りを心の中で抑えて、我慢していたように伝わってきました。でも最終的にサーカス団の仲間としての友情、絆が大事なんだと思ったし、本当は大王の前に出たかったのに、その気持ちを我慢してサムに優しい言葉をかけてくれる、優しい人なんだと改めて思いました。これからもピエロとサムの関係が分かっていたらいいなと思いました。そしてまた道徳で、いろんな気持ちやつながりについて、少しだけ興味を持ったし、もっと「関係」についてを考えていけたらいいなと思いました。 	
---	--

Table 21 振り返り文章の文章量と内容の比較3 (検証授業3)

<p>課題：相手が失敗したとき、どのように考えたらよいでしょうか。 教示文：自分のことを振り返りながら、今日の授業で感じたことや考えたことを書きましょう。</p>	
<p>可視化クラス</p>	<p>やり取り中心クラス</p>
<p>・私は最初から変わらず許せると思います。でも、レストランで食べられなかったのは少しショックだと思います。でも、他のお店で食べたハンバーグもおいしかったと書いてあったのでそれを見て、ますます別にかいと許せると思います。人の失敗を許さないのはあんまりよくないと思うので、人の失敗も許せる、相手</p>	<p>・私がもしあの店員さんだったら、申し訳ない気持ちでいっぱいなのに「あやまってすむことじゃない」と言われたら悲しい気持ちになると思いました。でも店員さんは、ちゃんとお客様が予約したんだったら、メモしたり他の店員さんにも伝えたりするとかしたらいいと思いました。</p>

<p>を認めることが大切なことなんだと思いました。最後に「また行こう」と言っていたので、近いうちにまた予約して行けたのかなと思いました。私は、若い店員さんが自分のミスを取り戻そうと懸命な姿を見たら、許せない人でも少しは許せる人に近づけるんじゃないかなと思います。席を探してくれただけで、私はとてもとても本当に申し訳ないと思ってきていると思うと、怒っている気持ちは私だったら絶対になくなると思います。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・僕は、相手が失敗をしたときはみんな失敗してしまうのだから、許すということを考え、別のところに食べに行ったらいいと思いました。理由は、もしも実際に僕もこの場面にあっていたら、最初は怒っていたりしても、店員さんが何度も頭を下げている姿を見たら、怒るという気持ちは少しずつおさまっていくし、前の自分が弟に対してやってしまった失敗を思い出すと、その時は、自分も忙しくて忘れてしまったから、若い店員さんも忙しくて忘れてしまったのだと思います。他にも、失敗してしまった店員さんが自分の失敗を取り戻そうと、お客さんをお願いをしたり、他の店員さんと相談しているから、とても反省していると思うからです。だから、相手のことも考え、許したらいいと思いました。 ・私は許せないなあと思いますが、理想としては、嫌そうな顔や態度を取らずに、「だったら仕方がないな」と思えるのと、我慢するのがいいんだと思うけど、私は、店が悪いのに自分が嫌な思いをするのは嫌だし、これは性格の問題だけれど、お腹がすくとイライラしちゃうので、無理やりにも食べて帰ると思います。ただし、レストランなどに限ります。他のは別に許せると思います。(食い意地があるだけ)でも、やっぱり、「わざとではないので許してください」みたいなのは嫌だなと思うし、自分にも言えるけど、失敗したら、許してもらえないことを覚悟しておくことも必要かもしれません。 	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇〇さんと似ていて許せる範囲と許せない範囲があります。自分がとっても好きなものなら許せないかもしれませんが、このことは許せます。自分がミスすることもあるので、自分が責められていることを考えると、「本当に申し訳ない」など思うので許せます。 ・最初と比べてもやっぱり許せないけど、こうやって許して広い心を持つことも大切だなと思いました。でもやっぱり自分たちの楽しみを奪われたことも大きいと思います。許せると思う子の意見を聞くと、その意見にも少し賛成気味でした。
---	---

4.3.3 振り返り文章の分類

Table 22, Table 23, Table 24, Table 25 は、子どもたちが書いた振り返り文章について、どのような観点で書かれているのかを検証授業ごとに分類し延べ人数で示したものである。分類については、①「価値の意義と良さの理解に関わること」②「自分や人間の弱さに関わること」③「多様な考え方や感じ方を取り入れて考えたこと」④「自己を見つめる中で考えたこと」に分類した。Table 22 と Table 23 は批判的思考スキルをもとに、Table 24 と Table 25 は批判的学習スキルをもとに、スキルの高いグループと低いグループに分類しそれぞれが比較できるように示した。振り返り文章を書かせ

るときには、どの時間も「自分のことを振り返りながら、今日の授業で感じたことや考えたことを書きましょう」と子どもたちに言葉かけをした。①「価値の意義と良さの理解に関わること」について授業の中で理解したことや考えたことを書き、④「自己を見つめる中で考えたこと」につなげて自分自身のことを振り返って書くなど、複数の観点で書かれている振り返り文章が多くあった。

Table 22 と Table 23 を比較すると、可視化クラスの批判的思考スキルの高いグループでは、80%から90%が、①「価値の意義と良さの理解に関わること」について振り返り文章で表していた。これは、やり取り中心クラスよりも高い割合であることが示された。③「多様な考え方や感じ方を取り入れて考えたこと」についての振り返り文章を書いた子どもも、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が高い割合であることが示された。②「自分や人間の弱さに関わること」については、批判的思考スキルの高低に関わらず、記述した子どもの割合は低く示された。批判的思考スキルの低いグループでは、大きな差異は見られなかった。

Table 22 振り返り文章の内容の比較①

批判的 思考 態度	人数	可視化クラス (n=32)				
		検証 授業	①「価値の意義と 良さの理解」 人(%)	②「自分や 人間の弱さ」 人(%)	③「多様な考え方や感 じ方を取り入れて」 人(%)	④「自己を 見つめる中で」 人(%)
全て 4以上	10	1	9 (90)	0 (0)	2 (20)	7 (70)
		2	8 (80)	1 (10)	4 (40)	9 (90)
		3	8 (80)	1 (10)	2 (20)	7 (70)
全て 4以下	2	1	2 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
		2	1 (50)	0 (0)	2 (100)	2 (100)
		3	1 (50)	0 (0)	0 (0)	2 (100)

Table 23 振り返り文章の内容の比較②

批判的 思考 態度	人数	やり取り中心クラス (n=29)				
		検証 授業	①「価値の意義と 良さの理解」 人(%)	②「自分や 人間の弱さ」 人(%)	③「多様な考え方や感 じ方を取り入れて」 人(%)	④「自己を 見つめる中で」 人(%)
全て 4以上	18	1	6 (33)	2 (11)	0 (0)	14 (78)
		2	8 (44)	4 (22)	0 (0)	10 (56)
		3	11 (61)	2 (11)	1 (6)	12 (67)
全て 4以下	2	1	2 (100)	1 (50)	0 (0)	1 (50)
		2	1 (50)	1 (50)	1 (50)	1 (50)
		3	2 (100)	0 (0)	1 (50)	0 (0)

Table 24 と Table 25 を比較すると、①「価値の意義と良さの理解に関わること」について、批判的学習スキルの高低に関わらず、やり取り中心クラスより可視化クラスの方が振り返り文章で表した子どもの割合が概ね高いことが示された。同じように、③「多様な考え方や感じ方を取り入れて考えたこと」についての振り返り文章を書いた子どもも、やり取り中心クラスより可視化クラスの方が、概ね高いことが示された。

Table 24 振り返り文章の内容の比較③

批判的学習態度	人数	可視化クラス (n=32)				
		検証授業	①「価値の意義と良さの理解」 人(%)	②「自分や人間の弱さ」 人(%)	③「多様な考え方や感じ方を取り入れて」 人(%)	④「自己を見つめる中で」 人(%)
全て4以上	8	1	7 (86)	0 (0)	2 (25)	6 (75)
		2	6 (75)	1 (13)	4 (50)	8 (100)
		3	6 (75)	1 (13)	2 (25)	6 (75)
全て4以下	10	1	10 (100)	0 (0)	2 (20)	6 (60)
		2	8 (80)	2 (20)	8 (80)	9 (90)
		3	9 (90)	1 (10)	1 (10)	8 (80)

Table 25 振り返り文章の内容の比較④

批判的学習態度	人数	やり取り中心クラス (n=29)				
		検証授業	①「価値の意義と良さの理解」 人(%)	②「自分や人間の弱さ」 人(%)	③「多様な考え方や感じ方を取り入れて」 人(%)	④「自己を見つめる中で」 人(%)
全て4以上	9	1	4 (44)	2 (22)	0 (0)	7 (78)
		2	4 (44)	2 (22)	1 (11)	5 (56)
		3	6 (67)	0 (0)	3 (33)	5 (56)
全て4以下	1	1	1 (100)	0 (0)	0 (0)	1 (100)
		2	0 (0)	1 (100)	0 (0)	1 (100)
		3	1 (100)	0 (0)	1 (100)	0 (0)

4.3.4 振り返り文章を分類した具体例

Table 26, Table 27, Table 28 は、子どもたちが書いた振り返り文章について、Table 22 から Table 25 までに示した分類の文章が具体的にどのように書かれているのかを示したものである。Table 26 のやり取り中心クラスでは、③「多様な考え方や感じ方を取り入れて考えたこと」についての振り返り文章を書いた子どもがいなかったため、例を示すことができず空欄とした。可視化クラス、やり取り中心クラスともに、批判的思考(学習)スキルの高低に限らず全体から主なデータを抽出し示した。

Table 26 振り返り文章の具体例① (検証授業 1)

	可視化クラス	やり取り中心クラス
分類	主なデータ	主なデータ
① 「価値の意義と良さの理解」	<ul style="list-style-type: none"> ・良い関係を築くためには、相手を大切にせず責めずに、誰にでも優しくできるように努力することが大切だと思いました。 ・相手が困っているときは助け、もしも失敗してしまっても、それを責めずに逆に励ましたりしたらいいということを感じ取りました。 ・友達が失敗しても責めたりけなしたりするのではなく、次に向けてがんばることが大事だと思いました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・失敗しても責めないことが大事だと思いました。 ・励ましたり、ほめたり、助け合ったり、アドバイスをもらったりすると、言われた人も嬉しいし、がんばろうと思う。 ・自分のことだけじゃなくて周りのことも考えてあげることも、とても大切だと感じました。
人間の弱さ ② 「自分や」	<ul style="list-style-type: none"> ・私は人に励ます方よりも、「何でなん」と言っちゃう方だと思うので、登場人物のように誰にでも優しくを心がけます。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時には怒りたくなる時もあると思います。 ・僕は誰かがミスをしてしまうと、「もー」みたいな感じの言葉を言ってしまっていた。 ・自分は少し失敗した人を責めてしまって、なんで責めたのかとすごく後悔しています。
③ 「多様な考え方を取り入れて」	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスの友達の「前向きになる」という意見を聞いて、確かにそうすれば次もがんばれるし、周りの人たちも話しかけやすいのでいいなと思いました。 ・みんなの意見を聞いて、「ああ、そうなんだ」という意見がたくさん出てきたので、これから先は、僕もどうしたらよいかを考えていこうと思いました。 ・私が最後に出した意見は、「何事も優しく接する」でしたが、他の人の意見に、「失敗を責めない」という意見があったので、その意見と自分の意見がつながるなと感じました。 	
④ 「自己を見つめる中で」	<ul style="list-style-type: none"> ・私はけがをしたときに友達が助けてくれたことがあって、私も誰かを助けられるようになりたいです。 ・僕が組体操で上に乗れたのは、前の時に失敗したことを友達が責めずに励ましてくれたからと、「リベンジしてみなよ」とすすめてくれたからだと思っています。 ・失敗したとき、一番悔しいのはその人自身なので、元気で笑顔になってもらえるように、がんばろうと思いました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達が失敗していても、励ましていく人間になりたいです。 ・自分も登場人物のように、責めずに、優しい励ましの言葉をかけられるような、心の広い人になりたいと思いました。 ・僕はいつも支えられている側なので、支える側になろうと思いました。

Table 27 振り返り文章の具体例② (検証授業 2)

	可視化クラス	やり取り中心クラス
分類	主なデータ	主なデータ
① 「価値の意義と良さの理解」	<ul style="list-style-type: none"> 相手のことを受け入れるために必要なことは、相手を知ることと優しい心だと思います。 相手の気持ちを考え、理解するだけでなく、行動に移すことが必要だと思いました。 相手を否定するのではなく、相手の気持ちに気づき、広い心で受け入れようとするのが大切だと思いました。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手のことをよく知れば、誰とも仲良くなれるということが分かりました。 僕はピエロのように、相手の気持ちを考えて広い心を持つことが大切なんだと思いました。 ピエロはサムが悪かったところだけでなく、良かったところも見つけて、プラスになれるようにしたことがよかったです。
② 「自分や人間の弱さ」	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の気持ちを理解することはできたけど、いざというときには、理解できたとしても行動には出せないと思いました。 登場人物の気持ちは分かったけど、私ならもう少し責めていたと思います。 もし僕が登場人物だったら、絶対に登場人物みたいに優しい言葉は言えません。 	<ul style="list-style-type: none"> 私ならピエロのような気持ちにはなれないと思います。ずっとムカムカした気持ちでいると思います。 私は、あんなことをやられたら絶対に許せません。 僕ならたぶんずっと怒っていたと思います。
③ 「多様な考え方を取り入れて」	<ul style="list-style-type: none"> ～さんの意見を聞いて、私はそんな考え方があるんだなと思った。 ～さんの意見で、相手と仲良くなるきっかけを作るのが大切ということになるほどと思いました。 僕は、みんなの意見を聞いて、自分には広い心がないと分かりました。 	<ul style="list-style-type: none"> 一生懸命やっているのはみんな同じでしょと思っていて、みんなの意見を聞いているうちに納得できました。
④ 「自己を見つめる中で」	<ul style="list-style-type: none"> 私は、許せないか許せるかはその場にならないと分からないけど、これからは、相手の短所も長所として見ていけるように努力していこうかなと思いました。 私の心に今足りないのは、自分だったら…と考える気持ちだと思います。 登場人物が僕と似ていました。 	<ul style="list-style-type: none"> 私もピエロみたいに、マイナスなことをプラスに考えられる広い心や優しい心を持ちたいです。 私は、ピエロのように相手のことを受け入れ、広い心を持ち、自分だけでなく相手のことも考えていきたいです。 自分の直した方が良いところも考えた方がいいのかなと改めて感じました。

Table 28 振り返り文章の具体例③ (検証授業 3)

	可視化クラス	やり取り中心クラス
分類	主なデータ	主なデータ
① 「価値の意義と良さの理解」	<ul style="list-style-type: none"> 相手が失敗してもそれを怒らずに、自分が相手の立場になって許してあげるのが大切だなと思いました。 相手の失敗は自分の失敗と考えて、もし自分だったらどうしてほしいかを考え、相手のために行動して許してあげることが大切だと思いました。 誰にでもミスはあるのだから、許せる気持ちも大切だと思いました。 	<ul style="list-style-type: none"> 失敗しても広い心を持って許すのはとても大切な事なんだなと思いました。 「しょうがない」と失敗を許すことも大事だと思いました。 ミスは誰にだってあるから、そのミスを責めるのはよくないと思いました。

人間の弱さ②「自分や」	<ul style="list-style-type: none"> でもそれが2回も3回も続いたりしたら、さすがにそれは怒るなあと考えました。 相手も人間だからという気持ちもあるけど、許せないという気持ちもあります。 私が主人公なら、小さな声でボソッと悪くいってしまうかもしれません。 	<ul style="list-style-type: none"> 許せるところと許せないところがあると思います。 責めても何も変わらなくても、許せない時もありそうです。 私が主人公の立場だったら、ちょっと困りそうです。
③「多様な考え方を取り入れて」	<ul style="list-style-type: none"> 僕はみんなの意見を聞いて、最初は許せない気持ちだったけど、僕は許せる、許せないどちらも思いました。 みんなで意見を出しているうちに、少し理解できました。 僕は最初は許せなかったけど、だんだんホワイトボードで意見を出し合ううちに、許せる気持ちになりました。 	<ul style="list-style-type: none"> ～さんの言うとおりの、仕事はちゃんとしてほしいです。 許せると思う子の意見を聞くと、その意見にも少し賛成できました。 ～さんと似ていて許せる範囲と許せない範囲があります。
④「自己を見つめる中で」	<ul style="list-style-type: none"> 私もし店員さんなら許してくれても謝り続けるかもしれません。 許す気持ちもあるけど、やっぱり許せないところがあるような気がします。 僕も、間違ったり忘れてたりして、いろいろなことをやらかしています。 	<ul style="list-style-type: none"> 初めは許せなかったけど、勉強していくうちに許せるかなと思いました。 自分だっているいろと失敗したことがあるので仕方ないと思います。 自分にも同じようなことがあって許した。

5 考察

5.1 本研究の成果

5.1.1 多面的・多角的な思考が促されたか

5.1.1.1 相互参照②の場面での話し合いの内容についての考察

授業の議論する場面における子どもたちの発言内容については、Table 9, Table 10, Table 11 に見られるように、可視化クラス、やり取り中心クラスともに「相互理解、寛容」にふさわしいキーワードをもとに話し合いが進められたと捉えられる。検証授業では、「相互理解、寛容」の指導の重点である「自分の考えや意見を相手に伝える」「謙虚な心」「広い心で異なる意見や立場を尊重する」ことについて、それぞれの教材文をもとに話し合いが進められた。

検証授業1では、教材文から、物事がなかなか思うように進まず落ち込みそうな主人公とその周りの人の関わりを読み取り、「良い関係を築いていくために、どんなことに心がけたらよいか」について考えを相互参照させた。Table 9 に見られるように、相手の気持ちや状況を周りが受け入れることが大切だと考えた子どもたちは、話し合いの中で、「失敗」した状況に対して「アドバイス」することや、「落ち込んで」いる相手には「励ます」こと、「責める」ことをせずに「がんばろう」と声をかけることで前向きに「次」へとつなげていくこと（「失敗」「アドバイス」「落ち込んで」「励ます」「責める」「がんばろう」「次」はTable 9 に示した話し合いの場面で出現頻度の高かった語）などを意見として発表していた。具体的な発言例についてはTable 14 に示したが、これらの語は、良い関係を築いていくために心がけることにつながると考えられる。何人もの子どもが「相互理解、寛容」に関わる語を

使って自分の言葉で意見を出していく中で、発表している子どもだけでなく、発表を聞いている子どもも、共感したり比較したりしながら聞く姿が見られた。これは、話し合いの中で個人の思考を整理したり広げたりすることにつながると考えられる。

検証授業2では、自分と異なる意見や立場を受け入れることの難しさや良さを知り、広い心で相手を大切にしようとする心情を育てることをねらいとした。Table 10に見られるように、相手のことを受け入れるために必要なことは何かを考える中で、子どもたちは、「相手」のことを考え、受け入れるためには、相手の「気持ち」を「理解」し、「自分」にも同じようなことがないかと振り返り、「広い」心で相手のことを受け入れることが大切であること（「相手」「気持ち」「理解」「自分」「広い」はTable 10に示した話し合いの場面で出現頻度の高かった語）などを意見として発表していた。具体的な発言例はTable 15に示したが、これらの語も「相互理解、寛容」について理解を深める語であると考えられる。検証授業2では、やり取り中心クラスと比べて明らかに可視化クラスの方が、一つの語に対する出現頻度が高くなっている。これは、可視化クラスは意見や議論を可視化させているため、教材文から読み取った登場人物に対する心情への葛藤がより明確になり、Table 10で示したように、一人一人が多く言葉で語る姿があったからと考えられる。意見や議論を可視化することは、授業の中で考えさせたい価値項目に対する語の出現頻度を高めることにもつながると考えられる。

検証授業3では、謙虚な心を持ち、広い心で他者の失敗や過ちを許すことができる心情を育てることをねらいとした。Table 11に見られるように、相手が失敗したときにどのように考えたらよいかについて話し合わせる中で、子どもたちは、「店員」も「自分」も「誰」にでも「ミス」をすることはあるのだから、「失敗」を「許す」ことが大切であること（「店員」「自分」「誰」「ミス」「失敗」「許す」はTable 11に示した話し合いの場面で出現頻度の高かった語）などを意見として発表していた。この話し合いの中では、「謙虚な心を持つ」価値についてまで視野を広げられなかったが、「相互理解、寛容」の価値項目に沿って話し合いが進められたと考えられる。具体的な発言例はTable 16に示した通りである。

これら3つの検証授業の相互参照②の話し合いの場面で、相手から学ぶ姿勢を持つことや、相手を理解し受け入れようとする心情、過ちを許す寛容さなどに対する語が多く挙げられたことから、話し合いが「相互理解、寛容」の内容に沿っていたと考えられる。また、「相互理解、寛容」に関する語の出現頻度がやり取り中心クラスより可視化クラスの方が高かったことから、可視化クラスの方が子どもたちがより多面的・多角的に思考を働かせながら話し合いを進めていくことができたと考えられる。加えて、「思う」が一番出現頻度が高かった語として挙げられたことについて、これは検証授業の中で子どもたちが話し合いの中で、多面的・多角的に思考した後、個々の思考をもう一度整理し周りに発信することができた表れだと考えられる。

5.1.1.2 発言量と発言内容の結果をもとにした考察

子どもたちの授業の発言を可視化クラスとやり取り中心クラスで比較すると、発言量や内容で違いが見られた。可視化クラスでは、互いの意見を交流し合う中で可視化を行ったため、課題に対して多

面的・多角的に捉え、個人思考と相互参照から得た考えを統合させる時間が生まれたと考えられる。他者の意見も取り入れながら個人思考をさらに深めることができたため、Table 12, Table 13に見られるように、批判的思考（学習）スキルの高低に関わらず、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が発言文字数の平均も多く、内容も Table 14, Table 15, Table 16 で見られるような表現で発言することができたと考えられる。また、教材文の内容から思考の一般化を目指して考えを巡らせていく活動は、可視化することで思考の道筋をたどりやすくなったため、自分の思考の変化も捉えやすくなったと考えられる。そのため、自分なりの結論について、可視化されたホワイトボードを見ることで、どのような思考がもとになってその結論にたどり着いたのかを順を追って発言できたのではないかと考えられる。一方、やり取りを中心とした話し合いの授業では、班で話し合いは行うものの可視化は行わないため、その課題に対する結論を端的に発言するにとどまった。端的な発言は、「～さんと似ていて」「～と少し違って」など、つながりを持った話し合いになるため、全体での話し合い活動としては、意見に広がりは見られるものの、話し合いの方向性や内容の整理を指導者側が主体となって行っていく必要が生じた。つまり、指導者側が板書し、話し合いの可視化をすることで、思考の道筋をたどれるようにすることが必要となる。これらのことから、子どもたちに自ら意見や思考の可視化をさせることは、自ら考え議論する学びにもつながるとともに、多面的・多角的な思考の広がりを持たせたり、思考を行き来させたりすることで、より深い学びにつながっていくと考えられる。

さらに、Table 12 と Table 13 に見られるように、意見や議論を可視化させることは、批判的思考（学習）スキルが低いグループにとっても、良い影響を与えていると捉えられる。批判的思考（学習）スキルの低いグループの全ての子どもが発言したわけではないが、発言した子どもの発言文字数の平均は、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が高い結果となった。意見や議論を可視化させることは、批判的思考（学習）スキルの低いグループにとっても、個人の思考を整理したり、他者の意見をもとに見る立場を変えたり、自他の思考を比較したりすることにつながると考えられる。つまり、意見や議論の可視化は、多面的・多角的な思考を促しながら話し合いを進める有効な手立ての一つであると考えられる。

5.1.2 「相互理解、寛容」の理解の深まり

5.1.2.1 振り返り文章の文章量と文章内容の結果をもとにした考察

子どもたちの振り返り文章を可視化クラスとやり取り中心クラスで比較すると、Table 17, Table 18 に見られるように、文章量で違いが見られた。可視化クラスでは、全ての子どもが相互参照①の中で自分の意見を可視化し、他者と共有しながら思考するため、個人の思考が整理されていったと考えられる。そして、相互参照②の中でも、予め自分の意見が可視化されているため、他者の意見を聞きながら自分の意見との共通点を探したり比較したりして整理して捉えることができ、自分の思考と他者の思考を結びつけながら、文章に表現することができたと捉えられる。そのため、やり取り中心クラスよりも可視化クラスの方が、文章量が多くなったと考えられる。そして、Table 19, Table 20, Table 21 にも見られるように、多面的・多角的に思考した話し合いをもとに授業を振り返ることで、「相互

理解, 寛容」に対する価値理解に迫る文章を書き綴る姿につながったと考えられる。意見や議論を可視化させることで、授業の初めの意見や、考えを深める中で変化した思考の道筋がたどれる。これは、個々に振り返る手立てになったと考えられる。

また、可視化クラスでは、知識として理解はしているがなかなか思考転換ができない戸惑いなどの素直な思いや、自分の体験をもとに考えたことなどが書き綴られていた。教材文を通して、道徳的価値を広く深く考えるだけでなく、課題を自分と結びつけて考えることができる手立てとしても、可視化は一つの手立てとなると考えられる。

5.1.2.2 振り返り文章の分類結果をもとにした考察

振り返り文章の内容については、可視化クラス、やり取り中心クラスともに「相互理解, 寛容」の内容をもとに、「価値の意義と良さの理解に関わること」「自分や人間の弱さに関わること」「多様な考え方や感じ方を取り入れて考えたこと」「自己を見つめる中で考えたこと」について書かれていた。授業の中で指導者側が道徳的価値を押し付けることなく、教材文をもとにした話し合いの授業を進めていくことは、子どもたち一人一人が登場人物と自分とを重ね合わせて、道徳的価値の意義や良さ、人間の弱さについて自己を見つめながら考えを深めることにつながったと考えられる。中心課題が価値の意義や良さについて考えることであったため、振り返り文章の中で、「相互理解, 寛容」の意義に対する理解や、その良さについて取り上げて書いた子どもが多かった。

Table 22, Table 23, Table 24, Table 25に見られるように、批判的思考(学習)スキルの高いグループでは、「価値の意義と良さの理解」について、そして「自己を見つめる中で」考えたことや感じたことについて書いた子どもの割合が、やり取り中心クラスより可視化クラスの方が高くなった。これは、意見や議論を可視化させることで、多面的・多角的な思考が促され、個人の意見だけでなく他者の意見も取り入れながら自分の意見を整理することになり、結果として「相互理解, 寛容」の価値を理解するとともに、自己を見つめながら振り返り文章を書く姿につながったからだと考えられる。批判的思考スキルの低いグループについては、可視化クラスとやり取り中心クラスで大きな差異は見られなかったが、可視化クラスは批判的学習スキルの低いグループでも、「価値の意義と良さの理解」について書いた子どもの割合が高かった。意見や議論の可視化は、批判的思考(学習)スキルの高いグループだけでなく低いグループにも、価値理解を深めるための良い影響があったと捉えられた。

Table 26, Table 27, Table 28に見られるように、可視化クラスでは、友達の意見を聞いて共感したことや疑問に思ったことなど、多様な考え方や感じ方を取り入れて文章を書いている子どもが多く見られた。これは、可視化することで他者の意見を自分の意見として取り入れやすくしている効果であると考えられる。

5.1.3 本研究の成果のまとめ

以上のことにより、意見や議論を可視化させながら考え議論する道徳の授業を展開することが、多面的・多角的な思考を促すとともに、道徳的価値「相互理解, 寛容」の理解を深めることにつながっ

ていけると言えるだろう。検証授業から、個人思考したものを相互参照し、相互参照したことも踏まえてもう一度個人思考する道徳科の授業の流れは、道徳的価値についての考えを深めるために有効な授業展開であったと考えられる。また、検証授業の流れの中で示した、意見や議論の可視化をすることは、互いの思考をより交流しやすくするとともに、課題に対して多面的・多角的に思考し捉えやすくするため、道徳的価値の理解を深めることになると言えるだろう。自ら考え、議論する道徳の授業において、意見や議論の可視化を取り入れていくことは、今後の道徳科の多様な指導方法の一つの手段となり得ると考えられる。

5.2 本研究の課題

本研究では意見や議論の可視化について重点を置いた。可視化をさせる手立てとしてホワイトボードを使用し、話し合いをさせることは、個人の意見を必ず可視化させることにつながるため、一人一人が主体的に授業に取り組むことができた。しかし、子どもたちに、意見や議論を可視化させることが目的ではない。書くだけでは伝わらない思いを語り、可視化した意見をもとに共通点や相違点を見つけながらさらに相互に思いを語ることで、思考がより深まっていくことが大切である。意見や議論を可視化させることは、互いに思いを伝え合うための手段であることを、子どもたちに捉えさせる必要がある。

また、班でホワイトボードを使って意見を可視化させながら話し合うことで、自分の思考の道筋がたどりやすくなっているという利点を活かして、全体での相互参照の過程において全ての子が意見の発信者として参加できるよう、指導者側が働きかけていくことが大切である。発表の仕方のモデルを示したり、分かりやすく考えを述べた子どもを認めたりする中で、子どもたちに伝えることのよさを感じさせ、話し合うことで思考が深まっていくことを実感させていく必要がある。互いの意見を知ることが、道徳的価値の理解を深めるだけでなく、自己を見つめたり、人間としての生き方についての考えを深めたりするきっかけとなる。今後もより質の高い話し合いを求めて、意見や議論のよりよい可視化の方法を検討していくことが課題である。

さらに、限られた授業時間内で、その授業での課題を明確にし、思考を巡らせながら可視化させるためには、時間配分にも十分に気を配る必要がある。子どもたちが個人思考を発信し、他者の意見を取り入れながら、自分なりの納得できる解決に行き着くまで思考させる時間を確保することは、自ら考え、議論する道徳の授業を展開していくために必要不可欠である。その時間を確保するために、教材文の挿絵やペープサートを用いて教材文を解釈する時間の短縮を図ったり、教材文を指導者が読み聞かせる中で子どもたちに課題点を見つけさせたりするなど、手立てを取る必要がある。また、授業の導入場面では、子どもたちに意識づけする投げかけの言葉を精選し、短時間で子どもたちの意識を本時で考えさせたい課題に向けさせる必要があると考える。多面的・多角的に思考を巡らせる相互参照の時間が充実したものになるように、今後も授業の展開の在り方について検討していくことが必要である。

引用文献

- 赤堀 博行 (2017). 「特別の教科道徳」で大切なこと 東洋館出版社
- 橋本 洋子・稲垣 卓司 (2016). 児童の自尊感情を高めるための支援の在り方—ロールプレイングを取り入れた授業実践を通して— 島根大学教育学部紀要, 50, 7-15.
- 平山 るみ・楠見 孝 (2004) 小・中学校における批判的思考力を育成するための授業開発 立正大学心理学部研究紀要, 52, 186-198.
- 堀田 竜次・假屋園 昭彦・丸野 俊一 (2007). 道徳の授業における対話活動が道徳性の変容に及ぼす効果 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 195-211.
- 岩原 教昌 (2008). 考える力を育む数学科指導の在り方—表現力の育成を目指した活気ある授業づくりを通して— 宮崎市立小・中学校教職員教育研究論文集, 1-16.
- 毛内 嘉威 (2017). 新指導内容に関わるキーワード—相互理解, 寛容— 永田 繁雄 (監修) 平成 29 年度版 学習指導要領改訂のポイント (pp.32-33) 明治図書
- 近藤 多計夫 (2017). 「二つの意見」を用いた道徳授業の実践 —考え, 議論する道徳をめざして— 教育実践研究, 27, 175 - 180.
- 小柴 孝子・村瀬 公胤・武田 明典・土田 雄一 (2018). 高校生・大学生の道徳への意識調査 神田外語大学紀要, 30, 493-512.
- 楠見 孝 (2005). 批判的思考の能力と態度の測定 教育測定 カリキュラム開発講座研究会, 第 6 回研究会, 103-120.
- 楠見 孝・村瀬 公胤・武田 明典 (2016). 小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定—認知的熟慮性, 認知された学習コンピテンス, 教育プログラムとの関係— 日本教育工学会論文誌, 40(1), 33-44.
- 松尾 直博 (2016). 道徳性と道徳教育に関する心理学的研究の展望—新しい時代の道徳教育に向けて— 教育心理学年報, 55, 165-182.
- 文部科学省 (2012). 道徳教育実施状況調査
- 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 廣済堂あかつき.
- 松永 武・佐伯 英人 (2011). 中学校の理科授業におけるホワイトボードを活用した話し合い活動 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 32, 7-16.
- 永田 繁雄 (2017). 教科化は道徳授業を蘇らせるチャンス 心の活力を育てる能動的な授業づくりを 小笠原 喜一 (編) 総合教育技術 (pp.14-23) 小学館
- 中村 美智太郎・鎌塚 優子・上野 博史 (2018). 道徳教育における現代的課題に対応したケース開発

- と実践の検討 静岡大学教育実践総合センター紀要, 28, 39-47.
- 斉藤 想能美・池田 誠喜 (2018). 主体的・対話的で深い学びを目指した道徳科の実践 なると教育
大学学校教育研究紀要, 32, 61-69.
- 杉田 郁代・吉浪 徳香・藤原 孝次 (2016). 生徒指導の三機能を生かした授業と生徒指導実践に関する
実践的研究 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 2, 121-130.
- 鈴木 由美子・宮里 知恵・下野 素文・林 孝・中尾 香子・今永 泰生・江玉 睦美 (2004). 体験活動を
有効に活用する総合単元的道徳授業の開発研究—授業分析による学習効果の検討から— 広島
大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 32, 49-58.
- 武田 明典・村瀬 公胤・荻野 進 (2011) ロジカルシンキングの授業実践—児童・生徒用批判的思考
学習指導尺度を用いて— 神田外語大学紀要, 23, 269-292.
- 土田 雄一 (2015). 日本のこれからの道徳教育の在り方—小学校高学年から中学校— 指導と評価,
61 (3), 21-23.
- 上蘭 恒太郎・西田 利紀・内野 成美 (2001). グループ・エンカウンターとつなげた道徳授業 長崎
大学教育学部紀要, 60, 9-20.
- 柳沼 良太 (2017). 道徳の理論と指導法 —「考え議論する道徳」でよりよく生きる力を育む— 図
書文化社
- 柳沼 良太・竹井 秀文 (2005). 問題解決型の道徳授業の倫理と実践 岐阜大学教育学部研究報告教
育実践研究, 7, 245-254.
- 四日市市教育委員会 (2017). 問題解決能力向上のための授業づくりガイドブック 2

物事の考え方や行動の仕方に対するアンケート（事前調査）

6年 組 番 名前

この質問は、あなたの物事に対する考え方や行動の仕方についてたずねるものです。あなたの学校の成績とは、いっさい関係がありません。自分のことを振り返って、思ったとおり正直に答えてください。質問を読んで、そうだと思うところに○をかきましよう。

質問内容	あてはまる	少しあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
①新しいことを次々学びたいと思う。					
②いろいろな考え方の人と接して、多くのことを学びたい。					
③他の人も納得できるように、理由をつけて説明しようとする。					
④2つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べる。					
⑤話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見を比べる。					
⑥はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める。					
⑦一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする。					
⑧人の意見を聞いたり本を読んだりするときは、実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別する。					
⑨思い込みで判断しないようにいつも気をつけている。					
⑩他の人の考えを自分の言葉でまとめてみる。					

(引用：児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度)

授業への取り組み方に対するアンケート（事前調査）

6年 組 番 名前

この質問は、あなたの授業への取り組み方をたずねるものです。あなたの学校の成績とは、いっさい関係がありません。自分のことを振り返って、思ったとおり正直に答えてください。質問を読んで、そうだと思うところに○をかきましよう。

質問内容	あてはまる	少しあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
⑪その日の授業で何が大切なことかを考えながら授業を聞く。					
⑫意見を聞くときは、話におかしなところがないか考えながら聞く。					
⑬授業で学んだことを使って、自分なりに新しいことを考えてみる。					
⑭授業で学んだことを、ふだんの生活や社会のできごとに当てはめて考えてみる。					
⑮前の授業で学んだことが、その日の授業でどのように使われているかを考える。					
⑯意見を聞くときは、話している人の思い込みが入っていないか考えながら聞く。					
⑰授業で関心を持ったことについて自分で本や資料を調べてみる。					
⑱授業で学んだことの中で大事なことを、自分の言葉でまとめてみる。					
⑲授業では積極的に質問する。					
⑳授業の前に、前回の授業のまとめができるか自分でチェックする。					

(引用：児童・生徒用学習場面の批判的学習態度尺度)

―四日市モデル―「問題解決能力向上のための5つのプロセス」を取り入れた指導案について

本市では、「問題解決能力とは、解決の道筋がすぐには明らかでない問題に対し、身につけた知識・技能や収集した情報、体験等を活用し、問題を解決していく力」と定義している。そして、問題解決能力を向上させるためには、子どもたちが持つ既有的知識・技能を活用して、解決すべき問題を理解し、解決のための見通しを持って実行するプロセスが必要であると考えている。四日市モデルの5つのプロセスとは、以下の通りである。

第1プロセス 問題の理解

- ・問題と出合い、問題を意識し、既有的知識と比較したり、関連づけたりする中で、何が解決すべき問題なのかを理解する

第2プロセス 問題の特徴づけと表現（解決のための見通し）

- ・問題解決のために情報を収集したり、整理・分析したりして、解決のための見通しを持つ

第3プロセス 問題の解決

- ・これまでに考えた方法や見通しで問題を解決する

第4プロセス 解決方法の共有

- ・解決して得られたことや解決方法を他の人と交流し、自分の考えや解決方法を見直したり、深めたりする

第5プロセス 問題の熟考と発展（さらなる気づき・活用）

- ・解決の方法やその正しさを確認し、さらに新しい問題に気づいて情報を求めたり、次の問題に活用したりする

本研究においても、四日市モデルを取り入れた問題解決的な学習を通して、子どもたちが道徳的な問題を多面的・多角的に捉え、主体的に考える資質や能力を養えるようにするために、以下に示す可視化クラスで行った検証授業の指導案に、四日市モデルで提唱されている5つのプロセスを組み込んだ。

第6学年 道徳科学習指導案①

- **主題名** 「信頼し合える友達」 B主として人との関わりに関すること 「相互理解、寛容」
- **教材名** 「陽子、ドンマイ！」（出典：光文書院『ゆたかな心6年－新しい道徳』）
- **本時のねらい**
男女関係なく信頼し合い、互いに理解し合うために他者も尊重する態度を育てる。
- **本時の学習指導過程**

問題解決のプロセス&学習活動 (◎指導者 ○子ども)	指導上の留意点等
<p>第1プロセス 問題の理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ●自分の経験を振り返る。 ◎友だちのおかげで、助かったな、ホッとしたな、自分にとってプラスになったなと思った場面を思い出して書きましょう。 ○組体操の練習の時、上の子が声をかけてから乗ってくれた。 ○リレーの時、自分は抜かれたけど、その後の子が全力で走って追い抜いてくれた。 ○算数の授業で解き方が分からない時に、教えてくれた。 ●課題を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりが「友だちのおかげで、助かったな、ほっとしたな、自分にとってプラスになったな」と思った場面を思い出させ、道徳ノートに書かせる。先日行われた、運動会の練習や本番の場면을例に話す。 ・その後、ミニホワイトボードにその場面を書かせる。(一次思考) ・一人ひとりが書いたホワイトボードを教師に見せ、教師が気になる子を当て、書いた内容を説明させる。 ・「思い出せない」と戸惑う子には、他の子の意見を聞かせる。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> 良い関係を築いていくために、どんなことに心がけたらよいでしょう。 </div>	
<p>第2プロセス 問題の特徴づけと表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ●『陽子、ドンマイ!』を聞く。 ●登場人物について考える。 ◎康二さんのよいところは、どんなところでしょう。 ○どうしたら打てるようになるか、アドバイスしてくれたところ。 ○残って練習している陽子に、声をかけた 	<ul style="list-style-type: none"> ・「築く」とはお互いに作り上げていくことであることを伝える。そして、どの子どもも良い関係であるために心がけていくことは何かを考えていくことを伝える。 ・指導者が読み聞かせをする。 ・子どもたちには、本文を聞きながら、良い関係を築いていくために登場人物がどんな行動したかを考えさせ、線を引かせる。 ・主人公に自分を重ねられるように声をかける。 ・子どもたちに、「自分なら相手のミスを責めずに、温かい言葉をかけることができるか」と問うことで、考えていることと行動とがうまく結びついていないところもあることを感じさせる。

<p>ところ。</p> <p>○男の子しか入っていなかったチームだけど、陽子のことを受け入れているところ。</p> <p>○自分のできることが陽子にもできるようになってほしいと教えるところ。</p> <p>○できないことを責めないところ。</p> <p>第3プロセス 問題の解決</p> <p>●登場人物の心情から、自分ならどうするかを考え、班で話し合う。</p>	<p>・子どもたちに康二がキャプテンであることを確認させる。康二にはキャプテンとしての使命感があるだけでなく、陽子と同じ仲間として受け入れていることに気づかせていく。</p>
<p>陽子さんが前向きでいられたのは、なぜでしょうか。</p>	
<p>◎黒:陽子が前向きでいられた理由を書きましょう。</p> <p>○アドバイスももらえたから。</p> <p>○肩をポンとたたいてもらえたから。</p> <p>○ドンマイと言ってもらえたから。</p> <p>○落ち込むなど励ましてもらえたから。</p> <p>○仲間と思ってもらえていると感じたから。</p> <p>○三振でも責められなかったから。</p> <p>◎青:あなたが陽子さんの立場ならどう思いますか。</p> <p>○チームのためにがんばりたい。</p> <p>○優しい言葉をかけてもらえてやる気がある。</p> <p>○私も誰かを励ませようになりたい。</p> <p>○責められなくてよかった。</p> <p>◎赤:良い関係を築くために心がけることはなんですか。</p> <p>○失敗を責めない。</p> <p>○相手の気持ちを考えて声をかける。</p> <p>○相手の立場に立って考える。</p> <p>○失敗しても、練習で頑張っていたことを認め、温かい言葉をかける。</p>	<p>・ホワイトボードの真ん中に「関わり方」と書く。</p> <p>・4人それぞれが3色のペンを持ち、順に話しながら意見を書き込んでいく。仲間の意見に自分の意見を重ねて、思うことや考えたことなどを、その都度話しながらペンで書き込んでいく。(相互参照①)</p> <p>黒:陽子が前向きでいられた理由 青:自分が陽子の立場ならどう思うか 赤:よい関係を築くために心がけること</p> <p>・他のチームメイトはどう思っているのかを挿絵から考えさせることで、このチームが互いを受け入れ、認め合いながら練習に取り組んでいることに気づかせていく。</p> <p>・ホワイトボードにキーワードを書かせながら話し合いを進めさせることで、道徳的価値(相互理解、寛容)について多面的、多角的に考え議論させるようにする。</p>

第4プロセス 解決方法の共有

●全体で交流する。

○私は、運動会の時友だちが毎日応援団の練習を一緒にしてくれて自分も頑張ろうと思えました。とてもうれしかったです。「陽子、ドンマイ！」の話は、康二が陽子にアドバイスしたりドンマイと言ったりしたから、陽子も前向きでいられたんだと思いました。そして、運動会の時と同じで、一緒にがんばれる仲間がいてくれたらこれからもあきらめずに練習できると思います。私も相手のミス責めずに、励ませるようになりたいです。そうすれば、良い関係を築いていけると 생각합니다。

・個人で書いたミニホワイトボードと班での話し合いのホワイトボードを前で提示し、参考にしながら、「良い関係を築いていくために、どんなことに心がけたらよいか」についてどのように考えているかを発表させる。(相互参照②)

・発表者の意見について、その場で伝えたいことがある子には、意見を伝えさせる。

・「今までできていなかった。これからも行動することは難しいかもしれない。」という思いであっても、良いことを伝え、なぜできそうにないのか、心情に迫ることで、人間理解につなげる。

・これからの自分自身の在り方について語った子を大いに認め、教師も一緒に共感することで、モデルとなる道徳的態度を広めていく。

・「互いに認め合うこと」「温かい言葉をかけ合うこと」「失敗を許すこと」「相手の気持ちになって考えること」などを心がけることが、よりよい関係を築くこと(相互理解、寛容)につながることを、子どもたちの発表から引き出していく。

第5プロセス 問題の熟考と発展

●今日の授業を振り返る。

◎今日は、良い関係を築いていくために、どんなことに心がけたらよいかについて、みんな考えてきました。自分のことも振り返りながら、今日の授業で考えたことや、感じたことを書きましよう。

・道徳ノートに、今日の授業で考えたことをまとめさせる。(二次思考)

・内容を交流させる。

相互参照① ホワイトボードの予想



第6学年 道徳科学習指導案②

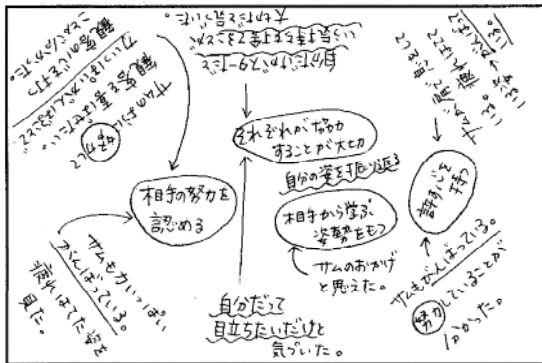
- **主題名** 「広い心で」 B主として人との関わりに関すること 「相互理解, 寛容」
- **教材名** 「ブランコ乗りとピエロ」(出典: 光文書院『ゆたかな心6年-新しい道徳』)
- **本時のねらい**
自分と異なる意見や立場を受け入れることの難しさや良さを知り, 広い心で相手を大切にしようとする心情を育てる。
- **本時の学習指導過程**

問題のプロセス&学習活動 (◎指導者 ○子ども)	指導上の留意点
<p>第1プロセス 問題の理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ●物語のあらすじを聞いて, ピエロの気持ちを考える。 ◎時間を守らず大王の前で演技を続けたサムのことをピエロはどう思ったでしょうか。 ○ イライラする ○なぜだろう ○わかってほしいのに ○悲しい ○しゃべりたくなくなる ○自分だけ目立ちたいのか <p>●課題を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">相手のことを受け入れるために必要なことは何でしょうか。</div> <p>第2プロセス 問題の特徴づけと表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ●『ブランコ乗りとピエロ』を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者が, 「ブランコ乗りとピエロ」の話を簡単に説明する。そして, 時間を守らず大王の前で演技を続けたサムについて, ピエロがどう思ったかを考えさせ, 道徳ノート・ミニホワイトボードに書かせる。(一次思考) ・一人ひとりが書いたホワイトボードを教師に見せ, 教師がホワイトボードの言葉を見ながら指名する子を決め, 書いた内容を説明させる。 ・説明を聞かせることで, 相手の気持ちや行動の意図が分からなくて, 相手を受け入れられないことがあることに気づかせる。 (サムが時間を守らず演技を続けたのは, 夢中で演技をし続けたため時間を気にしていなかったことと, 一生懸命に練習したことを大王に見せたいという思いが強く周りのことまで考えられなかったことが考えられる) ・意見が合わない時でも受け入れなければならない時, どんなことを心がけたらよいか考えていくことを伝える。 ・指導者が読み聞かせをする。 ・読み聞かせの時に, 子どもたちが内容を理解しやすいように, 68頁11行目から69頁13行目までを先に音読して, その後本文最初に戻る順番で本文を聞かせる。 ・ピエロの気持ちがどのように変化していったか

<ul style="list-style-type: none"> ●ピエロの気持ちを考える。 ◎約束の1時間が過ぎようとしていたとき, ピエロはどんな気持ちだったでしょうか。 ○サムのせいで, せっかくのチャンスを逃してしまった。悔しい。 ○どうして, サムはいつも自分勝手な行動をとるんだ。腹立たしい。 ○サムがいなければ, 僕が大王に認められたのに。許せない。 ○約束を守らない奴なんて, 仲間じゃない。 ○サムは, いつもスター気取りで, みんなのことを何も考えられない奴だ。 ○僕だって目立ちたい。 <p>第3プロセス 問題の解決</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">なぜ, ピエロの心からサムを憎む気持ちが消えたのでしょうか。</div> <ul style="list-style-type: none"> ○サムも力いっぱいがんばっていることが分かった。 ○サムと同じように自分も目立ちたいだけではないかと気づいた。 ○サムも, 観客を楽しませるために努力をしていることに気づいた。 ○もっとこのサーカス団の技術がよくなっていくためには, それぞれが努力して協力しなければいけないと気づいた。 ○自己主張ばかりではいけないことを, サムに穏やかに伝えることも必要だと思った。 <p>第4プロセス 解決方法の共有</p> <ul style="list-style-type: none"> ●全体で交流する。 ○私は最初, サムはなぜ時間を守らずに演 	<ul style="list-style-type: none"> ・注目しながら聞くように伝える。 ・子どもたちには, 本文を聞きながら, ピエロの気持ちが分かる文章に線を引かせる。 ・ピエロの気持ちを本文に沿って考える。 ・主人公に自分を重ねられるように声をかける。 ・ピエロの腹立たしい思いを捉えさせる。 ・子どもたちも, 授業の初めに意見が食い違った時に同じような気持ちになると言っていたことを思い出させる。 ・全体で意見を交流させることで, ピエロの気持ちに寄り添えない子への思考の助けにさせたい。 ・4人それぞれが黒ペンを持ち, 課題についての考えをホワイトボードの四隅に書く。 ・書き終えたら順に意見を伝えながら, 必要なことを書き加えたり, 同じ意見をまるで囲んだり, 矢印でつないだりしていく。仲間の意見に自分の意見を重ねて, 思うことや考えたことなどを, その都度話しながらペンで書きこんでいく。 (相互参照①) ・班で, 相手のことを受け入れるためにどんなことを心がけたらよいか, 話し合っただけの空いたスペースにまとめた言葉を書く。たくさん書いてもよい。 ・個人で書いたミニホワイトボードと班での話し合いのホワイトボードを参考にしながら, 「相手
--	---

<p>技をしているのか理解できず、ピエロはイライラしているだろうと思いました。その後、班でなぜピエロの心からサムを憎む気持ちが消えたのか考えた時、ピエロもサムの姿から、自分も目立ちたかっただけだと気づいたことが分かりました。だから、自分の姿を振り返ってそれではいけないと気づけたんだと思います。だから、相手のことを受け入れるために必要なことは、広い心で相手のことを理解することだと思います。</p>	<p>のことを受け入れるために必要なことは何か」についてどのように考えているかを発表させる。(相互参照②)</p> <ul style="list-style-type: none"> 発表者の意見について、その場で伝えたいことがある子には、意見を伝えさせる。 「相手の気持ちになって考える」「話をきちんと聞く」「互いに助け合う」「足りないところを補い合う」「自分勝手なことを押し通さない」「ゆるす心をもつ」「相手から学ぶ姿勢を持つ」などを心がけることが、よりよい関係を築くことにつながる(相互理解、寛容)を子どもたちの発表から引き出ししていく。 発表の中で「サムは悪い人」と意見が出た時には、サムもピエロの話から自分を振り返り、「自分だけがスターだという気持ちを捨てた二人」とある文章から、子どもたちに「ピエロだけが変わったのか」と聞くことで、考えさせたい。
<p>第5プロセス 問題の熟考と発展</p> <ul style="list-style-type: none"> ●今日の授業を振り返る。 ◎今日は、相手のことを受け入れるためには、どんなことを心がけたらよいかについてみんなで考えてきました。自分のことも振り返りながら、今日の授業で考えたことや感じたことを書きましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ●道徳ノートに、今日の授業で考えたことをまとめさせる。(二次思考) ●内容を交流させる。

相互参照① ホワイトボードの予想



第6学年 道徳科学習指導案③

- **主題名** 「広い心」 B主として人との関わりに関する事 「相互理解、寛容」
- **教材名** 「あやまってすみことじゃない」(出典：光文書院『ゆたかな心6年—新しい道徳』)
- **本時のねらい**
謙虚な心を持ち、広い心で他者の失敗や過ちを許すことができる心情を育てる。

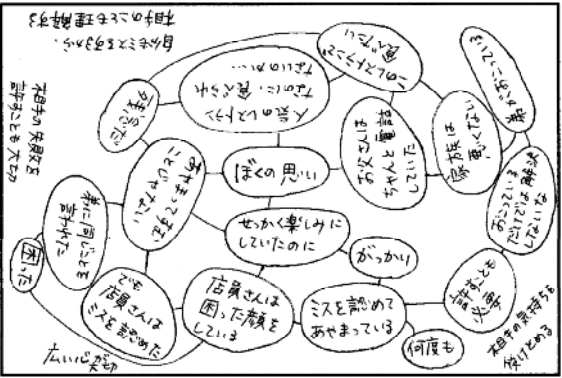
○ **本時の学習指導過程**

問題解決のプロセス&学習活動 (◎指導者 ○子ども)	指導上の留意点等
<p>第1プロセス 問題の理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ●本文の内容について、あらすじの途中までを聞き、許せるか許せないかを考える。 ◎お父さんが有名レストランを予約してくれた。家族みんなで楽しみにしていた。予約当日みんなでレストランに行くと、店員さんから予約されていないと言われ、席が空いていない。ミスに気付いた店員さんは何度も謝っている。あなたは、この出来事を許せますか。 ○楽しみにしていたのに店のせいで食べられない。残念だ。 ○店員のミスだから許せない。 ○もう一度予約して、また行けるならそれでしかたない。 ○店員も謝っているんだから仕方がない。許す。 ●課題を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・研修員が話を聞かせた後、道徳ノートに意見を書かせる。その後、ミニホワイトボードにも自分の意見を書かせる。(許せる○ 許せない× どちらともいえる△) (一次思考) ・一人ひとりが書いたホワイトボードを見せ合う。そして、理由を発表させる。板書は許せる、許せないで分けて書く。 ・同じような出来事の経験がないか、子どもたちに思い出させる。
<p>相手が失敗したとき、どのように考え行動したらよいでしょうか</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・怒りをぶつけるだけでは解決できないこともあることを理解させ、自分自身がこのような出来事に会った時にどのように考えていけばよいのかを考えることを伝える。
<p>第2プロセス 問題の特徴づけと表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ●『あやまってすみことじゃない』を聞く。 ●ぼくの気持ちについて考える。 ◎ぼくは、自分の経験を思い出して、どう 	<ul style="list-style-type: none"> ・研修員が読み聞かせをする。 ・僕の心情の部分に線を引かせながら聞かせる。 ・主人公に自分を重ねられるように声をかける。 ・主人公は、最初は店員の気持ちに寄り添えて

<p>思ったのでしょうか。</p> <p>○誰だって失敗することはある。</p> <p>○弟が泣いたときは、とても困ってしまっただが、どうしようもなかった。</p> <p>○謝っているのに、相手に理解されないことはとても苦しい。</p> <p>○相手の気持ちを考えて行動しないと、また相手に嫌な思いをさせてしまうな。</p> <p>○大事な弟を傷つけてしまった。</p> <p>○相手が失敗しても、許すことができることなら、許した方が相手にとっても自分にとっても良いだろう。</p>	<p>いなかったことを確認させる。そして、弟との出来事を思い出したおかげで、店員の気持ちにも寄り添えたことに気づかせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちに自分も同じように謝っても許してもらえなかった経験がないか聞き、あればその時の気持ちを広げることで、主人公の思いに寄り添えるようにする。
<p>第3プロセス 問題の解決</p> <p>●ぼくの心情の変化を自分と照らし合わせて考え、班で話し合う。</p>	
<p>ぼくが「大事なこと」に気づくまでに、どんな思いがあったでしょうか。</p>	
<p>◎最初はお店の予約が取れていなくて「あやっつてすむことじゃない」とまで思っていたぼくが、お父さんの「大事なことを学ばせてもらったからね」の言葉に「うん」と返事をするまでに気持ちが変化しました。いろいろ考えた上で「うん」と返事ができたと思います。その気持ちの変化を班で話し合っただけで考え、ウェビングでつなげていきましょう。ペンは黒で書きましょう。</p> <p>◎ぼくが学んだ、「大事なこと」とは、どんなことでしょうか。周りに赤で書きましょう。</p> <p>○人の失敗を許すことも大切だということ。</p> <p>○相手の一生懸命さも理解すること。</p> <p>○残念だったけど、自分も相手を残念な気持ちにさせることがあるから、そういうときは、許すことが大切だということ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 4人それぞれが黒ペンを持ち、順に話をしながら意見を書き込んでいく。(相互参照①) 班の意見を聞き、自分の意見とつながりのある意見と線でつなげていき、そこからさらに連想できる考えはないかを話し合わせる。 主人公がすんなりと許せたわけではないことを子どもたちに考えさせ、心の葛藤をかながえさせられるようにする。そして、主人公が弟に言われたことをきっかけにして思いが変わっていったところに注目させ、主人公の思いを考えさせる。 自分が「ぼく」だったら、納得できないところはどこか、その正直な思いを班の中で共有できるように、声をかけていく。 ぼくが自分のことを思い出して、「人の失敗を許すことも大切なんだなあと思ったよ。」言ったところに注目させ、「許す」以外にも相手が失敗したときにどのような行動をしていけばよいか考えさせる。

<p>第4プロセス 解決方法の共有</p> <p>●全体で交流する。</p> <p>○はじめに、お店が予約されていないことを聞いて許せないと思いました。なぜなら、ぼくはお父さんが電話で予約しているところを聞いて、明らかに店員のミスだと思ったからです。班でぼくの思いを話し合っていくと、ぼくも最初は怒っていたし、「あやまつてすむことじゃない」とまで思っていたけど、自分の失敗を思い出して、誰だって失敗はするし、ちゃんと謝っているのだから許そうと気持ちが変わっていったのだと思いました。相手が失敗したときには、相手は失敗してしまい困っているのだから、そういうこともあると受け入れなければいけないと思います。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 個人で書いたミニホワイトボードと班での話し合いのホワイトボードを参考にしながら、自分は「相手が失敗したとき、どのように考え行動したらよいか」についてどのように考えているかを発表させる。(相互参照②) 発表者の意見について、その場で伝えたいことがある子には、意見を伝えさせる。 「今までできていなかった。これからはできそうにない。」という思いであっても、良いことを伝え、なぜできそうにないのか自分の思いを発表させる。 初めの意見で、「許せない」と思っていた子が、許さなくてはいけないという気持ちを表したときには、「できそうかな」聞き返す。すぐには行動に移せないかもしれない人間の弱い部分にも触れさせるようにする。
<p>第5プロセス 問題の熟考と発展</p> <p>●今日の授業を振り返る。</p> <p>◎今日は、「相手が失敗したときに、どのように考え行動したらよいか」について考えました。自分のことを振り返りながら、今日の授業で感じたことや考えたことを書きましょう。</p>	
<ul style="list-style-type: none"> 道徳ノートに、今日の授業で考えたことをまとめさせる。(二次思考) 内容を交流させる。 	

相互参照① ホワイトボードの予想



自ら考え、議論する道徳の指導に関する研究
— 意見や議論の可視化に重点をおいて —

[研究協力員]	四日市市立羽津北小学校	指導教諭	天野 みゆき
[執筆者]	四日市市教育委員会	研修員	寺家 佳織
[指導・助言]	国立教育政策研究所	総括研究官	山森 光陽

研究調査報告 第407集

自ら考え、議論する道徳の指導に関する研究
— 意見や議論の可視化に重点をおいて —

発行 平成31年 3月 1日
発行所 四日市市教育委員会教育支援課
四日市市諏訪町2番2号
電話 (059) 354-8149
FAX (059) 359-0280
