

### Ⅲ章 「特別の教科 道徳」の授業づくり

#### 1 「特別の教科 道徳」の目標

平成30年4月より、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科という）が始まった。道徳科の目標は次のとおりである。

[道徳科の目標]

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、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通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

(小学校学習指導要領第3章第1)

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」ことであり、教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標と統一された。そして、具体的な学習活動と共に、道徳性の諸様相である「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」が目標の中に示された。この目標を、道徳科で育成を目指す資質・能力として見てみると、次のように整理することができる。「知識・技能」は、道徳的諸価値の意義及びその大切さを理解することであり、「思考力・判断力・表現力等」は、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こと、そして「学びに向かう力・人間性等」は、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度だと言えるだろう。ただ、道徳科の目標が「～を基に、～を通して、～を育てる」と示されているように、これらの資質・能力は互いに関わり合いながら育成されるということに留意する必要がある。例えば、困っている人を助けることが親切だと理解している子供が、助けられる側に立って考えることを通して、時にはすぐに手を差し伸べるだけではなく、相手のことを考えて温かく見守ることも大切だと考えを深める。また、困っている人がいた場合に、自分はどのように関わっていくのか、他者との議論を通して、「親切、思いやり」についての理解を深めていく。こうして、道徳的価値の理解を基に、異なった立場から考えたり、他者の考えに触れて自分の考えを深めたりすることを通して、様々な状況下において、人間としてどのように対処することが親切であるのかという道徳的な判断力を育てていくのである。

#### 2 これまでの研究の成果と課題

##### (1) 本校が道徳科で育成を目指してきた「思考力」

本校では平成26年度より、「他者との関わり」に焦点を当て、対話を重視した道徳の時間の授業づくりを進める中で、対話における支援についての要件を見いだした。さらに、平成27年度は子供たちが自己の心の成長を実感できるような評価方法の工夫にも取り組んだ。そして、平成28年度は、各教科で育成を目指す「思考力」と同様に、道徳科における「思考力」を以下のように設定した。

— 育成したい「思考力」（平成28年度） —

道徳的価値を自覚し、自己の生き方についての考えを深め、さまざまな状況下において、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に判断する力

しかし、この時点での「思考力」には、「知識・技能」や「学びに向かう力・人間性等」の要素が混在していたため、平成29年度に、以下のように修正した。

— 育成したい「思考力」（平成29年度） —

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、自らの課題を改善したり、自らのよさを伸ばしたりする等、自己の生き方についての考えを深める力

この「思考力」育成を目指し、平成28・29年度の研究から見いだした、二つの働きかけの要件について述べる。

## (2) 道徳科の授業における働きかけの要件

### ① 学習意欲を育てるための働きかけの要件

子供自身が自分と教材をつなぎ、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られるようにするために、体験的活動を生かしたり、写真や図等の視覚的な支援によって経験を想起させたりする。

この働きかけは、「自己を見つめる」ことに大きく関わる。自己を見つめるとは、これまでの自分の経験やその時の感じ方、考え方と照らし合わせながら、さらに考えを深めることである。授業の導入部分で教材の内容に興味や関心をもたせたり、設定した学習課題を自分との関わりで考えられるようにしたりするための働きかけだと言える。具体的には、教材の場面についてロールプレイを行ったり、教材とよく似た場面について事前に質問紙調査を実施し、その結果を提示したりして経験を想起させるのである。

このような働きかけによって、子供たちが教材に出てくる事象を自分自身の問題として受け止められるようにすることで、主体的に道徳的価値について考えるようになり、これまでの道徳の時間において指摘されてきた「登場人物の心情理解のみに偏った指導」とならないようにすることができるだろう。ただ、例えば、質問紙調査の結果から学級の諸問題が明らかとなり、その解決が授業の中心課題となれば、道徳科の授業が特別活動における学級活動となってしまっていると言える。「自己の生き方についての考えを深める」学習となるよう留意する必要がある。



【質問紙調査の結果を示す】

一方、ロールプレイでは教師と特定の子供のやり取りが多くなってしまい、全員の考えが表出されにくいという課題が明らかとなった。

### ② 他者と協働しながら考え続ける力を育むための働きかけの要件

迷いを実感したり、多様な価値観を比較したりできるようにするために、集団内の多様な立場の存在を明らかにし、対立軸を明確にして選択を促す発問を行う。

この働きかけは、「物事を多面的・多角的に考える」ことに大きく関わる。物事を多面的・多角的に考えるとは、物事を一面的に捉えるのではなく、子供自らが道徳的価値の理解を基に考え、様々な視点から物事を理解し、主体的に学習に取り組むことであり、そのためには他者との協働が重要となる。子供が多様な価値観の存在を前提にして、他者と協働するための働きかけの要件と言える。具体的には、二つ以上の選択肢を黒板に示し（対立軸）、そこに名前磁石を貼るなどして様々な考えの存在を明らかにするのである。自分と異なる考えに対し、「友達はどうしてそう考えたのだろう、知りたい、聞いてみたい」と感じさせること



【黒板に示した対立軸と名前磁石】

が、対話への意欲を高めると考える。ただ、多様な考えが表出されるからこそ、注意も必要である。少数派が多数派に言い負かされる、否定的な考えを示す子供が周囲から疎外されるなど、子供たちが傷つくことのないように留意する必要がある。

そして、答えが一つではない道徳的な課題に対して、対話を通してそれぞれの考えを集団の中で吟味し、道徳的価値の理解を深めるためには、異なる考えだけでなく自分と同じような考えに着目させる支援も有効であろう。そうして、自ら考えを価値付けたり強化したりしていくことは、自分のよさに気付き、それを伸ばしていくことにつながるのである。

一方、対立軸をつくって対話するという一つの指導方法が目的とならないように留意し、方法論が先行することなくしっかりと教材研究を行うことや、子供が何らかの選択・決定を行ったことについて、子供自身がその理由をしっかりと述べられるように働きかける必要があることなどの課題も明らかとなった。

### （３）評価活動の重点

平成27・28年度の研究を基に、平成29年度は以下のように評価活動の重点を設定した。

- ・子供の自己評価や相互評価においては、各教科の振り返りの観点を生かし、活用する。
- ・教師の評価活動においては、子供が自分自身の生活を振り返ったり、自分の判断や行動の基となる道徳性を見つめたりできるようにするために、道徳ノート等の表現物を生かして子供の道徳性の発達を見取り、それを生かした振り返り活動を充実させる。

授業の終末では、道徳的価値の理解が広がったり深まったりしたことをノートに蓄積して振り返ることができるようにしたり、自分の考えの変化や深まり、新たな課題の発見などを書き留めて交流し、認め合ったりすることが多い。これまでの実践で、子供たちが感じたことや考えたことを道徳ノートなどに書き込み、さらに、自己の学びの成果や積み重ねを捉えやすいように、教師は色や形、数、文章等によって視覚化する取組を行ってきた。また「新たに獲得したものの考え方、気付き」「学習を通して生まれた課題」などの振り返りのキーワードを示して、自己評価や相互評価を充実させた取組もあった。例えば、三つの観点を意識して振り返ることができるようにするために、道徳ノートに記述した内容に対応した色の付箋（黄：友達の考えのよさ、青：これからの自分の課題、赤：自分のよさ）を貼らせる取組もあった。この付箋は、学期末ごとに振り返る際にも生かされ、振り返っている観点多いものは何か、同じ観点での振り返りに深まりがあったかなどを、子供と共に教師も見取ることができた。

このように、振り返りの観点到に沿って子供たちが自ら振り返ることは、道徳科の授業に限ったことではない。他の教科においても、分かったことや疑問に思ったことなど、観点到を明確にして振り返ってきた。そうすることで、自己の高まりの実感を記述したり、新たな問題を見いだしてその解決に積極的に取り組みたいと発言したりできるようになるのである。教科の基盤となる道徳科における自己評価や相互評価での働きかけは、各教科の振り返りと同様に、重要な活動であると考ええる。



【観点到に沿った振り返り】

## 3 道徳科の授業づくりで大切にしたいこと

I章で示したように、本校が目指す子供の姿を実現するためには、道徳科においてメタ認知を働かせ、自己を見つめることが基盤となると考える。これまでの研究の成果と課題を踏まえ、子供たちが

それぞれの発達に応じてメタ認知を働かせるような道徳科の授業づくりについて、以下に述べる。

### （１）子供たちの道徳的感情の発達に応じる

子供たちは道徳的な場面において様々なことを感じる。この道徳的感情は、道徳科の目標に示されている道徳的心情（道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情。人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情）につながるものであると言えるだろう。

道徳的感情の発達については、有光興記氏（関西学院大学教授）によると、発達初期から経験される基本的感情（よく取り上げられるものとして、喜び、愛、悲しみ、怒り、嫌悪、恐怖など）以後に発達していくとされている。例えば、羞恥感、共感、妬みの表出は1歳半頃から見られるようになる。羞恥感には、自分が他者の注目の対象になっているという認識が必要であり、共感には、他者と自分の好みが違うことを理解した上で相手の望む物を与えるといった認識が必要である。さらに、2～4歳にかけて、誇りや恥、罪悪感、後悔といったより複雑な感情を経験していく。自分の目標を認識し、それを達成できたと感じれば誇りとなり、達成できなかったと感じれば恥となる。4～5歳にかけては、他者の心的状態を推測する能力（心の理論）が発達し、他者の意図に従って行動できなかった場合などに罪悪感を経験する。このように「他者と自分は異なる考えをもっている」という認識の上で、「他者はどう考えているのだろうか」「自分の考えは他者からどのように思われているのだろうか」と考え、行動していくことは、小学校入学前から行われている。したがって、小学校低学年の子供たちには、他者の視点をもって思考・判断するという、メタ認知を働かせることの芽生えが見られるのである。

道徳科の授業づくりにおいては、子供たちが思考・判断した過程に目を向けて再考できるようにすることで、この「メタ認知の芽生え」をより確かなものにしていくことが重要である。ただ、同じ道徳的場面に出会っても、全ての子供たちが同じ感情をもつとは限らない。道徳的感情の発達については、個人によって違いがあることに留意したい。そして、道徳的感情の発達をはじめ、個の発達に応じた働きかけを行う必要がある。

### （２）教材分析と発問の精選

子供たちは、困っている人を見れば助けることが親切であること、そして、その大切さやすばらしさを既知っている。しかし、時には手を出さずに見守る方が、相手に対する思いやりを表す行動となる場合もあるということ（価値理解）できていない子供もいる。また、親切にすることが大切だとは分かっているが、助けることができない場合もあることを理解したり（人間理解）、その時の感じ方や考え方は一つではなく多様であることを理解したり（他者理解）できていない子供もいると考えられる。道徳科の授業では、道徳的価値について子供たちが知っているつもりになっていることを、教材を通してもう一度学び直すことが大切である。したがって道徳科の授業づくりには教材分析が欠かせない。

教材分析の際、教材文（読み物資料）を丁寧に読み解くための四つの読みの段階を、横山利弘氏（元関西学院大学教授）の理論に沿って次のようにまとめることができる。

- ① ストーリーを理解すること。授業づくりを意識せず、子供と同じように、作品の世界に浸りながら読むこと。
- ② 登場人物全員の心理を読むこと、それによって状況を正しく把握すること。しぐさ、表情、話しぶりなど、登場人物の内面を推し量る。この読みの段階までで授業づくりを行うと、心理を問うことに終始する授業となる。



- ③ 道徳上の問題を把握すること。主としてどのような道徳的価値が描かれているのかを見極めることにつながる。多くの教材文では、登場人物の「道徳的な変化」は「心理的な変化」と共に描かれている。
- ④ 日常の自分自身を振り返りながら人間というものを読むこと。「分かっているけれどできない」といった、人間が本来もっている弱さや醜さも含めて理解を深める。主人公の過ちにも共感できる視点をもつことだとも言える。

このような四つの読みを大切にし、道徳科の授業づくりを進めていく際には、③に示した道徳上の問題を明確にしておくことが大切だと考える。具体的には、子供たちが考える場面（道徳的な変化の起こる場面）と考える内容（教材における主たる道徳的価値）を明らかにすることである。

さらに、その場面についての発問を精選したい。「主人公はどんな気持ちだったのか」という発問では、「悲しかった」「うれしかった」といった発表で終わってしまうことが多い。登場人物の心理を問うことに終始し、②の読みで授業が終わってしまう。そうならないようにするためにも、「～と感じたのはなぜだろう」「何に気付いたのだろうか」といった、道徳的価値に関わる発問を精選することが大切だと考える。そして、子供たちが考える場面と、その際の実問について、学習指導案に明確に位置付けておくことで、授業づくりを行う際に主たる道徳的価値がぶれることを防げるのである。

以上のことから、教材分析と発問の精選については、以下のことを大切にしたい。

#### 〈教材分析と発問の精選についての要件〉

教材分析では、子供たちが考える場面（道徳的な変化の起こる場面）と考える内容（教材における主たる道徳的価値）を明らかにし、道徳的価値に関わる発問を精選する。

### （３）メタ認知を促す働きかけ

先にも示したように、子供たちが既にもっている「メタ認知の芽生え」をより確かなものにしていく中で、子供たちは自己を見つめ、道徳的な問題を自分の問題として捉え、自分の考えを深めていくと考える。なぜなら、自分にとっての問題は何かを見つめ（モニタリング）、その解決に向けてどのようにすべきかを考えていくこと（コントロール）を繰り返す過程の中で、自分の考えを深めていけるからである。

I章で示したように、働きかけには三つの場面を設定しており、道徳科の授業においては、次のように「導入」「展開」「終末」の三つの場面がそれに当たると捉えることができるだろう。

導入	主題に対する子供の興味や関心を高め、ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に自己を見つめる動機付けを図る段階
展開	中心的な教材によって、子供一人一人が、ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に自己を見つめる段階
終末	ねらいの根底にある道徳的価値に対する思いや考えをまとめたり、道徳的価値を実現することのよさや難しさなどを確認したりして、今後の発展につなぐ段階

それぞれの場面における働きかけの要件を以下に示す。

#### ① 導入（課題設定以前）での働きかけ

本校では、導入を、学習課題が板書され課題解決に取り組み始めるまでの場面と捉えている。

導入においては、ねらいとする道徳的価値について自分はどうか考えるか、教材と同じような経験が自分にはなかったかなどと、自分事として考えられるようにすることが大切である。そのためには、これまでの研究の成果である「学習意欲を育てるための働きかけ」の要件が有効である。子供自身が

自分と教材をつなげるように、写真や図等の視覚的な支援によって経験を想起させたり、子供たちが教材を事前に読んで書いた疑問や感想を示すことで学習課題につなげたりするのである。このことによって、教材の中の問題は、解決すべき自分の課題となっていくのである。

例えば、教材と似た場面を写真や絵で示したり、ねらいとする道徳的価値に関わる事前の質問紙調査の結果をグラフにして示したりすることで、教材で起こっている問題を自分自身の課題として受け止められるようにすることができる。実践例を以下に示す。

【主題名】友達のことを考えて [B 親切, 思いやり]

教材名：『ししゅうのあるセーター』（香川県小学校道徳教育研究会：ともに生きる 4年）

大事なセーターにジュースをこぼされた主人公とよく似た経験が子供たちにもあったことを、視覚的に捉えて想起できるようにするために、習字道具の片付けをしている時に墨をこぼされた場面をイラストで提示した。子供たちは主人公に自分を重ね合わせながら、ジュースをこぼした友達への思いと、相手を許せるかどうかを考え、話し合っていた。



【イラストで経験を想起させる】

【主題名】心をひらいて [B 友情, 信頼]

教材名：『ことばのおくりもの』（香川県小学校道徳教育研究会：わたしのいく道 6年）

本教材と同じように、子供たちには、休み時間や当番での活動等で、異性との関わりを冷やかされたり、そのような場面を見たり聞いたりした経験がある。そこで、そのような経験がどのくらいあるか、質問紙調査の結果をグラフで提示したり実際の場面を伝えたりして、教材で起こっている問題を自分自身の問題として受け止められるようにした。



【学級の実態をグラフによって示す】

このような働きかけは、学習を進めていく動機付けとなることから、導入で行うことでより効果的に働くと考えられる。自分の考えたいことが学習課題となり、主体的に学習に取り組めるのである。

なお、課題として挙げたように、子供たちが自分の感じたことや考えたことを表現できる場の確保が重要である。例えば、グラフや絵図を見た後、「この時、どんな気持ちになりましたか」と問いかけて発言を促したり、ペアになって互いの思いや考えを伝え合えるようにしたりすることが考えられる。また、教材を事前に読んで書いた疑問や感想についてどう思うかを問いかけ、感じたことや考えたことを表出できるようにすることも考えられる。

以下に、導入における働きかけの要件を示す。

〈導入における働きかけの要件〉

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られるようにするために、写真や図等の視覚的な支援により経験を想起させたり、教材を事前に読んで書いた疑問や感想を示したりし、その時に子供たちが感じたことや考えたことを表出できるようにする。

## ② 展開（課題解決中）での働きかけ

本校では、展開を、学習課題が板書された後、その課題解決に向かって、自分の感じ方や考え方を明らかにしていく場面と捉えている。

展開においては、自分の考えをただ一つの正解として捉えるのではなく、多様な立場の存在を前提とし、様々な考えに出会う中で、メタ認知を働かせて自分の考えと比較し、自己の生き方についての考えを深めていくことが大切である。そのためには、これまでの研究の成果である「他者と協働しながら考え続ける力を育むための働きかけ」の要件が有効である。以下に実践例を示す。

### 【主題名】本当の友情 [B 友情, 信頼]

教材名：『ロレンゾの友達』（学研：みんなの道徳 6年）

黒板上に「アンドレ（逃がす）」を黄色で、「ニコライ（自首を勧める）」を青色で対立軸の対極に示し、その間にグラデーションで「サバイユ（まず話を聞いてから、逃がすか自首を勧めるかを判断する）」を緑色で示した。このように登場人物の考えを示した後、「自分の考えはどの考えに近いですか」と、選択を促し、各自の名前磁石を黒板上に位置付けさせ、友達の考えとの異同を視覚的に捉えやすくした。子供たちは、友達がなぜそう考えたのかを聞きたいという思いを高め、その理由を話し合った。



【黒板に示した対立軸と名前磁石】

### 【主題名】広い心で [B 相互理解, 寛容]

教材名：『道子さんに出したパス』（香川県小学校道徳教育研究会：わたしのいく道 6年）

教材では、体育のバスケットボールの試合で、チームのある子供が、みんなで話し合っただけの作戦を行わず、主人公にパスを出す。パスを受けた主人公はシュートを外し、そのことで言い争いが起こる。子供たちは、最終的にチームの全員がスッキリした気持ちになれたのは誰のおかげかを考えていった。その際、教師は「登場人物全員の気持ちがスッキリしたのは、この中の誰のおかげだろう」と選択を促し、子供たちが選択した登場人物を挙手させることにより、多様な考えがあることを視覚的に捉えられるようにした。子供たちは「どうして友達は、その人物を選んだのだろう」「別の人物を選んだ友達に、理由を聞きたい」と、対話への意欲を高めた。さらに、自分が大切だと思う価値を選ばせて名札で見えるようにした。その後、どうしてその価値を選んだのか、理由を話し合いながら、子供たちは自分の考えを深められた。



【色分けされた名札】

いずれの実践においても、子供たちが表出した自分の考えは、子供たちがコントロールした結果であると考えられる。そして、子供たちが自分の考えに至った思考の過程（考えの理由）こそが、モニタリングの過程であり、その過程をしっかりと述べることにより、モニタリングしたことを表出していると言えるのである。例えば、対立軸の設定などによっていくつかの選択肢から考えを選べるようにした場合、子供たちは自分の中で様々なことを考えながら選択するだろう。「自分だったらどうするか」「本当に～してよいのだろうか」と、自分自身に問いながら選択しているはずである。その自分自身との対話の過程こそが、モニタリングの様子を表していると考えられる。教師は、黒板に示さ

れた名前磁石の位置などの「選択の結果」だけにとらわれず、「なぜそちらを選んだのか」と子供に問うなどして、考えの理由を表出できるように促すことが重要である。

また、対話などの活動を通して、自分の考えについて子供同士が互いに問い合えるようにする働きかけも重要である。友達の考えの理由を聞くことを通して、互いの考えの理由を比較して異同に気づき、再び自分の考えをモニタリングし、自分の考えの理由をより明確にしたり、さらに自分の考えを深めたりしていけるからである。そして、子供たちが様々な問い方を身に付け、教師からの働きかけがなくても自分自身と友達に問いかけられるようになることを目指したい。

このように自分自身に問いかけるということは、自分自身を振り返って考えることであり、OECDが2005年に提起したキー・コンピテンシーの中核に位置付く「省察性」に当たる。この「省察性」について、西野真由美氏（国立教育政策研究所総括研究官）は、他者との対話が重要であることを次のように示している。

この思考は、自己との対話であり、自分に向き合う内省である。しかし、この対話を豊かで創造的なものにするには、対話の言葉を育てなければならない。それは、多様な見方や異なる意見に出会う現実の他者との対話を必要とする。多面的・多角的な視点に出会えるコミュニケーションから省察へ。これこそ、教室で実現したい道徳的実践である。

（西野真由美 他、『新教科・道徳はこうしたら面白い ー道徳科を充実させる具体的提案と授業の実際』，図書文化社，48-49頁）

展開においては、自己との対話とともに、他者との対話が必要であると言えよう。この二つの対話を繰り返しながら、自己の生き方についての考えを深めていけるのである。

以下に、展開における働きかけの要件を示す。

#### 〈展開における働きかけの要件〉

二つの対話（自己との対話・他者との対話）を促すために、集団内の多様な立場の存在を明らかにし、子供たちが自分の考えを選択・決定できるようにするとともに、自分の考えの理由を表出して、他の考えの理由と比較できるようにする。

### ③ 終末（課題解決後）での働きかけ

本校では、終末を、対話を通して自分の思いや考えを深めた後、その思いや考えを振り返る場面と捉えている。

終末においては、自分が感じたことや考えたことを振り返ってまとめ、これからの生き方につなげていこうとする意欲を高めることが大切である。そのためには、これまでの研究の成果である「評価活動の工夫」が有効である。

道徳科における評価については、小学校学習指導要領において「児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」と示されており、教師が自らの指導を振り返り、指導の改善に生かしていくとともに、子供のよい点や進歩の状況などを積極的に評価することが求められている。そして、他の子供との比較による評価ではなく、子供がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として記述式で行うことが求められている。このように、子供のよさを認め励ますことで、子供自身が自分のよさに気づき、自分を見つめ直すこと（メタ認知）が促され、子供の学ぶ意欲が育つだろう。学習指導要領解説特別の教科道徳編には、次のように示されている。

児童が行う自己評価や相互評価について、これら自体は児童の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童が自身のよい点や可能性に気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めることなど、学習の在



り方を改善していくことに役立つものであり、これらを効果的に活用し学習活動を深めていくことも重要である。発達の段階に応じて、年度当初に自らの課題や目標を捉えるための学習を行ったり、年度途中や年度末に自分自身を振り返る学習を工夫したりすることも考えられる。

(学習指導要領解説 特別の教科 道徳編, 112頁)

本校ではこれまでも、道徳ノートなどを用いて、子供たちが自分のよさに気付ける自己評価や相互評価を工夫してきた。先に示した実践例では、付箋を用いて振り返りの観点を明確にした。そして、その観点の一つに「自分のよさの実感」が含まれていた。それにより、子供たちが自分のよさに気付ける自己評価となっていたと言えるだろう。また、別の実践では、ペアになって互いの自己評価を交流し、お互いのよさを伝え合う相互評価も行われた。それにより、自分では気付かなかった自分のよさに気付くことができ、これからもそのよさを大切に生活していきたいと考えた子供もいた。

一方、子供たちは展開の場面で道徳的価値の理解を深めてきている。もし終末で「何が大切か」だけを問い、そのことを振り返ってまとめたとしても、展開からさらに深まることは難しいだろう。そこで必要なのは、「どうして大切だと思ったのか(気付いたのか)」と、道徳的価値の理解に至った理由を振り返ることである。もし、子供たちが1時間の授業を振り返り、大切だと気付いたのは、友達と対話したからだ実感した(モニタリング)のであれば、協働という学び方のよさを表出し、これからも友達との対話によって自分の考えを深めていこうとする(コントロール)だろう。また、「これからどうしたいか」と振り返ることによって、展開の場面で気付いていた(モニタリング)自分の考えに沿って、これからの自分の生き方を決定していくこと(コントロール)ができるだろう。

以下に、終末における働きかけの要件を示す。

#### 〈終末における働きかけの要件〉

「道徳的価値の理解に至った理由」「これからの生き方」という振り返りの観点を大切にするとともに、道徳ノートなどを用いて、自分のよさを実感できる自己評価や相互評価を工夫する。

なお、導入において、学級の実態を表したグラフや、子供たちが教材を事前に読んで感じたことなどを示しておき、終末でそれらを再び示すことによって、教材の中の問題を自分自身のこととして深く振り返ることも期待できると考える。

#### (4) 発達支援が必要な子供への個別の働きかけ

先に述べた(3)の働きかけを行う際には、子供の実態によって必要な配慮を行いたい。学習指導要領解説特別の教科道徳編には、特に発達障害等のある子供に対する配慮として、次のように示されている。

発達障害等のある児童に対する指導や評価を行う上では、それぞれの学習の過程で考えられる「困難さの状態」をしっかりと把握した上で必要な配慮が求められる。

例えば、他者との社会的関係の形成に困難がある児童の場合であれば、相手の気持ちを想像することが苦手や字義通りの解釈をしてしまうことがあることや、暗黙のルールや一般的な常識が理解できないことがあることなど困難さの状況を十分に理解した上で、例えば、他者の心情を理解するために役割を交代して動作化、劇化したり、ルールを明文化したりするなど、学習過程において想定される困難さとそれに対する指導上の工夫が必要である。

(学習指導要領解説 特別の教科 道徳編, 113-114頁)

まず、導入における働きかけの要件を基に、視覚的な支援を行うことで、多くの子供たちは教材と自分の経験とをつなぐことができるだろう。しかしながら、ずいぶん前に経験したことを写真や図などを見ただけで想起するのが難しい子供もいる。その場合には、想起させたいことがより伝わりやす

い動画を見せるなどの工夫が考えられる。

次に、展開における働きかけの要件を基に、多様な立場の存在を明らかにし、ある考えを選択・決定できたとしても、その理由を発言できない子供もいるだろう。その場合には、自分の考えの理由に合う吹き出しや挿絵を選択させることで、登場人物の気持ちを想像しやすくなり、考えの理由を表出しやすくなるだろう。あるいは、全体で発表する前にグループ内で考えとその理由を聞き合う場を設けるなどの配慮によって、安心して発言できるようになるだろう。その際には、発表の手順を明示しておくことで、子供たちはより安心して発言できると考える。

そして、終末における働きかけの要件を基に、振り返りの観点を設定するならば、その数や内容は学年によって違いうだろうし、相互評価の方法についても、ペアやグループなど集団の大きさや、伝え合い方などの検討が必要である。

また、書くことに困難を感じている子供にとっては、どの学習場面においても書く活動では困難が予想される。色やマークで記述させたり、音声や動画で振り返りを記録したり、他者が聞き取って記録したりするなど、様々な工夫が考えられる。

このような働きかけは、個々の子供にとって有用であるばかりでなく、学級全体の子供たちにとっても「あると便利な働きかけ」になり得る。これは、本校が平成24・25年度に取り組んできたユニバーサルデザインの授業づくりにおける成果であり、それを基に本校が設定した「学習環境のユニバーサルデザイン」という授業づくりの視点を生かすことができると考える。