

〈小学校道徳〉

道徳的実践意欲を育む道徳の時間の工夫

～ 対話を重視した考える授業を通して ～

沖縄市立諸見小学校 教諭 友利孝子

I テーマ設定の理由

現代社会は情報化、少子高齢化などの急速な社会変化に伴い、人々の価値観が多様化し、同時に個別化されてきたと思われる。一方で人間関係の希薄化、規範意識の低下、いじめ問題等、子どもを取り巻く教育問題も生じてきた。

このような社会状況の下で、平成 27 年 3 月、学校教育法施行規則、学習指導要領の一部改正により、道徳の時間が「特別の教科道徳（道徳科）」として位置づけられ、平成 30 年から施行されることになった。その目標は、「よりよく生きるための道徳性を養う」という道徳教育の目標に基づき、「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」としている。また、具体的な授業展開の指針となる「内容の取扱い」に関する事項には、「問題解決的な学習、体験的な学習（略）など多様な指導方法を工夫すること」などが加えられた。このことから、道徳性を養うために、「考える道徳の授業」のより一層の充実が求められているといえる。

本学級の児童は、素直で明るく元気な 3 年生である。学習や当番活動など、一生懸命取り組む児童も多い。しかし、学級活動や学校行事等、クラスで何かに取り組むとき、全員でやり遂げようとする意欲があまり感じられないことがある。東京書籍版 i-Check 調査（6 月実施）においても、「思いを伝える力が高い」が「規範意識」や「学級の絆」はやや低いという結果であった。児童の様子に目を向けると、自己主張はするものの、自己中心的な言動が見られ、周りの友だちへの共感的な行動に乏しく、うまく他者との関係をつくれずにいる児童も少なくない。よって、本学級の児童には他者への関心を高め、仲間と共に考えながら、お互いに良好な関係を築こうとする力の育成が必要だと考える。

一方、これまでの自身の道徳の時間をふり返ると、資料の登場人物の心情に共感させたり、自分の考えを発表させたりするだけに終わり、児童がねらいとする価値について深く考えたり、自己に引き付けて考えたりすることは十分にできていたとは言い難い。

これらの状況を踏まえて、児童のより良い発達を支え、学級の良好な関係性を築くための一つの手立てとして、道徳の授業のあり方を考えたい。道徳の時間において、道徳的価値の自覚を深める授業を展開するためには、まず、互いの思いや考えを伝え、聴くという関わりの中で、多様な見方、考え方があふることにつながる大切であろう。そのために、対話の場を設定し、道徳的価値に迫る対話を促すような発問を工夫する。互いに相手の立場を考えたり、考え方を比較したりしながら、自己を見つめる体験を通して、自分で考え判断し、より良い行動を選択しようとする力（道徳的判断力、道徳的心情）が育つと考える。

そこで本研究では、道徳的実践意欲を、道徳的判断力と心情を基盤とした道徳的価値を実現しようとする意志の働きとする。対話を重視した考える授業の方法を工夫することにより、児童自らが道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践への意欲を育むことができるであろうと考え、本テーマを設定した。

II 目指す児童像

道徳的価値について自ら考え、判断し、よりよい行動を選択しようとする道徳的実践意欲のある児童

Ⅲ 研究目標

児童の道徳的価値の自覚を深めるために対話を重視した考える授業の方法を探る。

Ⅳ 研究仮説

1 基本仮説

道徳の時間において、対話を重視した考える授業展開を工夫することで、児童一人ひとりの価値の自覚を深めることができ、道徳的实践への意欲が育つであろう。

2 具体仮説

(1) 価値を追求する場において、対話の場の設定と発問を工夫することで、多面的・多角的に考える対話が生まれ、道徳的価値の自覚が深まるであろう。

(2) 自己を見つめる場において、ふり返しシートを工夫することで、道徳的価値の自覚が深められ、自己の生き方を考えることができるであろう。

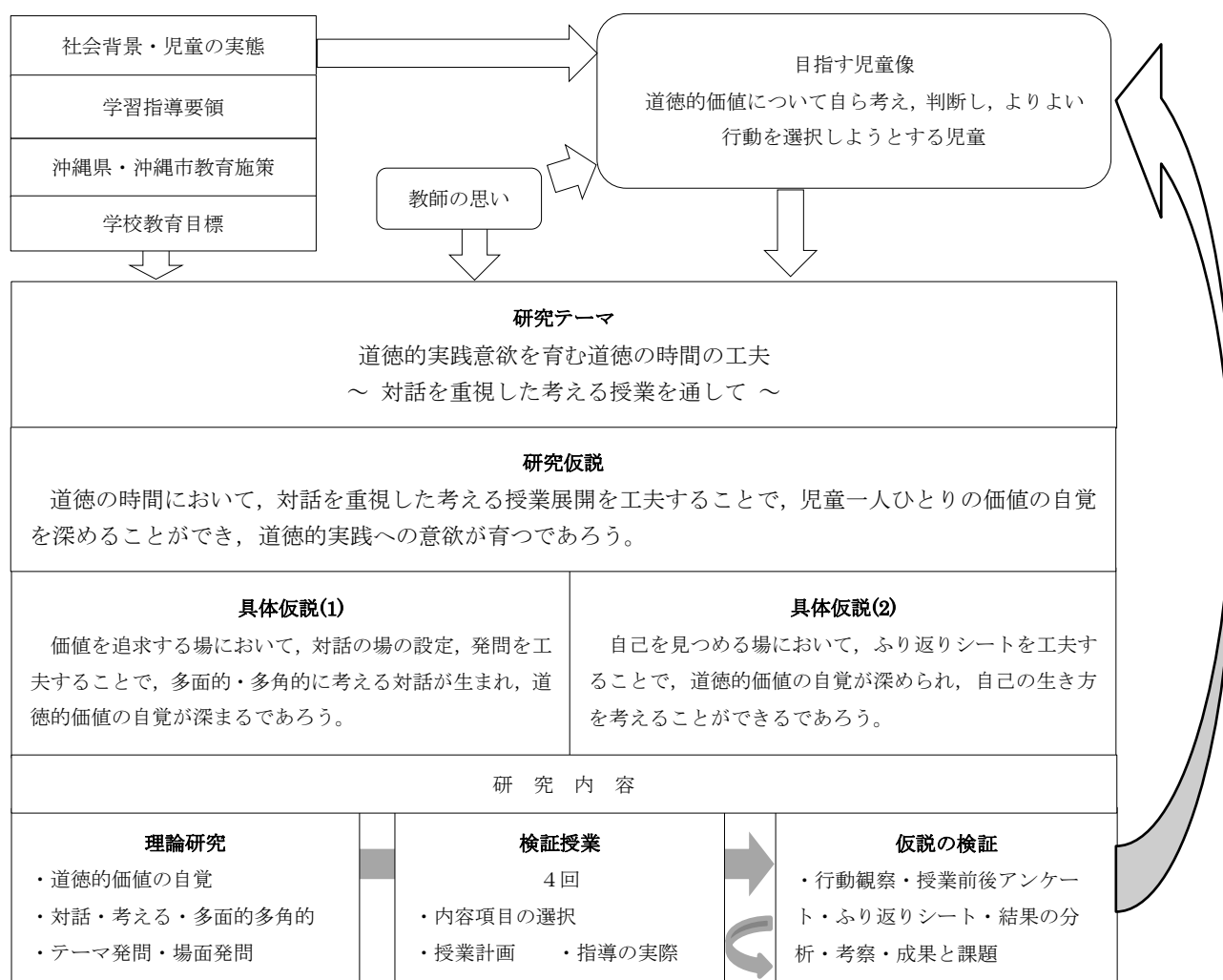
3 検証計画

(1) 理論及び授業方法の研究（価値の自覚，対話，多面的・多角的，テーマ発問，ふり返しシート）

(2) 事前・事後のアンケート調査分析

(3) 検証授業の実施と児童の変容についての研究仮説の検証

Ⅴ 研究構想図



VI 理論研究

1 道徳的実践意欲について

今次の学習指導要領の一部改正において、「第3章特別の教科 道徳」では、その目標を次のように示している。

第1章総則の第1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。

現行の学習指導要領において、「道徳的実践力を育成する」ことを、新学習指導要領では具体的に「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」としている。それは、「将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践できるような内面的資質」を育むことを意味している。

また、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（以下、解説道徳編）では、道徳性とは、人間としてよりよくいきようとする人格特性とし、その道徳性を構成する諸様相を以下のように示している。

道徳的判断力	⇒ 人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力。
道徳的心情	⇒ 人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情。
道徳的実践意欲	⇒ 道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働き。
道徳的態度	⇒ 道徳的判断力、心情、意欲に裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え。

本研究においては、上記の「道徳的実践意欲」をもった児童の姿を目指す児童の姿として捉え、研究を進めていくことにした。

2 道徳の時間の工夫について

学習指導要領一部改正の第3章の第3の（3）には、「（略）道徳性を養うことの意義について、児童自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること。」また、解説道徳編「道徳科における児童の主体的な学習」では、「（略）多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、人間としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものとしている。」と示されている。

このことから、道徳の時間の中で学習活動に向かう児童の姿を思い描くことができるだろう。これを踏まえて、道徳的実践意欲（道徳的価値を実現しようとする意志の働き）とはどのように育まれるのかを改めて考えてみたい。その基盤にあるのが、道徳的判断力と心情であるならば、まず、その道徳的判断力と心情を育むような指導法を模索すべきだろう。判断力や心情を育むには、道徳的価値について理解し、様々な状況においてどのように対処すべきなのか、人としてのよりよい生き方とはどういうことなのか、良い行為と人の心はどのように結びついているのか、などを自己に引き付けて（自覚して）「考える」時間を創ることが重要だろう。それを一時間という道徳の時間の中でどう創るのかということを、本研究では、「考える（道徳的価値の自覚を深める）授業展開の工夫の視点」として、対話、発問、ふり返りシートの3点に着目した。

3 「考える」ということ

(1) 道徳的価値

道徳的価値について赤堀（2013）は次のように、記している。「人間としての在り方や生き方の礎となるもの」「人間として生きるために大切なもの」「人間らしさを表すもの」「人間としての心の基本」「自分のものとして身に付け発展させていく必要があるもの」などである。

今次の学習指導要領においては「第3章 特別の教科道徳」の第2内容で、内容項目として4つの視点に整理されている。

- 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

(2) 道徳的価値の自覚を深める

「自覚」とは、「自分自身の立場・状態・能力などをよく知ること。」(三省堂大辞林)と示されている。よって、「道徳的価値の自覚」とは、「人間としてよりよく生きる上で大切なこと(向上心や思いやり、公德心など)を基に自分自身を見たときに、現在の自分の状況がどうなのかを明確に把握すること」(赤堀 2013)である。つまり、道徳的価値について深く考えたり、感じたりすることであり、自分にとって大切な意味のあることとしてとらえることだといえる。この道徳的価値の自覚を深めるための学習を道徳の時間の特質として「解説道徳編」では次の三つを示している。(図1)

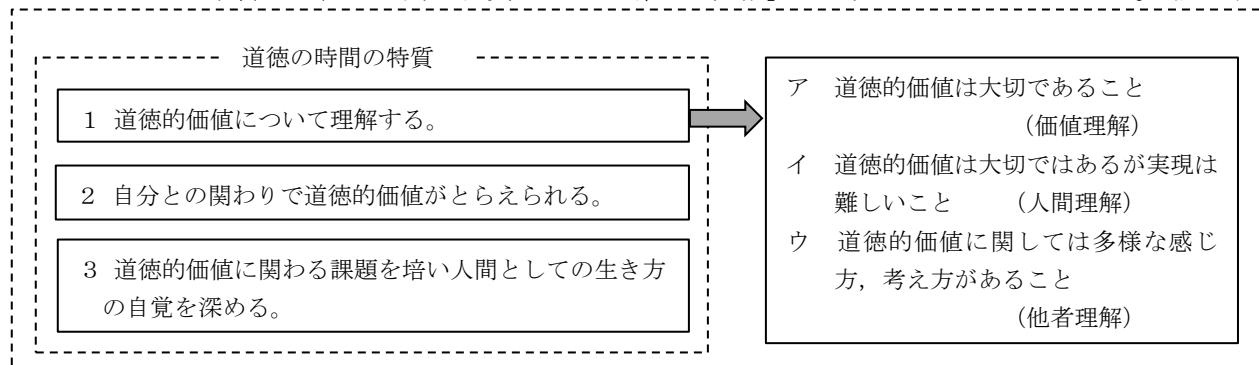


図1 道徳的価値の自覚

(3) 多面的・多角的に考える

先に述べた「特別の教科 道徳」の目標にある「多面的・多角的に考える」の「多面的」・「多角的」とは、どちらも「ものの在り方や見方がいろいろな方面にわたっているさま」(大辞林)という意味である。その違いは次のようにとらえられるという。

「多面的」とは、4つ以上の平面に囲まれた多面体(道徳的価値)で考えると、一方向から見てもその全貌はわからないが、あらゆる方向から見るとその多面体の全貌を知ることができる。このように様々な方向から物事を見るときに使われる。また、「多角的」とは、ある一点(道徳的価値)から多数の方向に矢印が伸びているイメージである。したがって、物事の見方がある一つのところから多方面に向いていることをいう。ある道徳的価値について、

「多面的・多角的に考える学習を通して、児童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、表現する力を育む」(解説道徳編)のだという。その指導のためには、物事を一面的にとらえるのではなく、児童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ができるようにすることが大切である。

よって、本研究では、道徳的価値の自覚を深め、物事を多面的・多角的に考えられるように発問や対話活動を手だての一つと考えた。また、これを「考える」授業の検証の視点(図2)とする。

4 道徳の時間における対話活動

「解説道徳編」の第3章の「第3 指導計画の作成と内容の取扱いの2」の(4)には、以下のよう

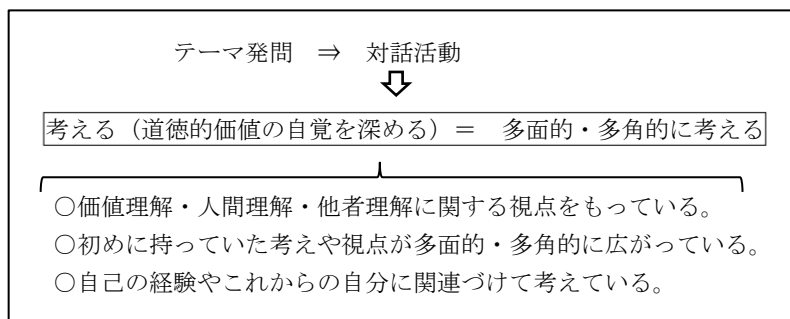


図2 考える授業の検証の視点

児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に話し合ったり書いたりするなどの言語活動を充実すること。

教師が上記のような活動を意識し、重視した授業展開を工夫することで、考える（道徳的価値の自覚を深める）授業を創ることができるだろう。

(1) 対話とは

「対話」については数多くの書が出されている。それらを概観し、「対話」のイメージを明確にしたい。

① 対話=dialogue（ダイアログ）はギリシャ語の dialogos（ダイアログス）という言葉から生まれた。logos は「言葉」という意味である。対話は二人の間だけでなく何人の間でも可能なものである。対話の精神があれば一人でも自分自身と対話できる。（デヴィッド・ホーム）

② 対話とは、お互いのことをあまり知らない者同士、「知らない」ことを前提として行う意識的なコミュニケーションである。また、異なる価値観のすり合わせであり、差異から出発するコミュニケーションの往復に重点を置く。その目標は、自分の価値観と相手の価値観をすり合わせることで、第三の価値観を創り上げることであり、変わっていくことを潔しとする。（平田 2015）
また、中島（1997）は対話の原理を次のように挙げている。

- ・自分の人生の実感や体験をひきずって語り、開き、判断すること。
- ・相手との対立を避けようとする態度は捨て、むしろ対立を積極的に見つけていこうとすること
- ・相手と見解が同じか違うかという二分法を避け、相手との些細な「違い」を大切にし、それを「発展」させること。
- ・自分や相手の意見が途中で変わる可能性に対して、常に開かれていること。

本研究では、上記の「対話」についての見解を基にして、対話活動を授業に取り入れた。

(2) 対話と考えること

どの子にも深い学びを保障したいという願いはどの教師ももっている。それは道徳の時間においても同じである。秋田（2014）は、「たしかなことは、学習内容に取り組むための課題や活動の展開の在り方と対話の充実を考えることが、集団でともに学び合う授業の質をより一層豊かにする」と述べている。そして、「授業は、他者、教材、自己との対話によって成立している」としている。

本研究では、対話の原理に基づき、道徳の時間での「対話と考えることの関連」を以下のように位置づけた。（図3）まず、授業の始めに、資料を通して、ねらいとする道徳的価値についての自分なりの考えをもたせる。その考えを基に他者と対話することで、児童は多様な価値観に出会うだろう。自分と他者との考えを比較することで、共感や発見が生まれる。そして再び自己に返り、新しい価値観を意識したり、今の自分をふり返ったりする。一時間の授業の中で、このような「自己→他者→自己」という対話を通し、児童が道徳的価値について、自分の言葉で取り込み理解するという流れを想定した。「命は大切」「ルールは守る」などの教師の言葉、または、児童が誰かに教えられて知識としてすでに知っている言葉（権威的なことば）を、児童自身が納得するような、自分と関連づけた言葉（内的説得力のあることば）として再編し、理解することを「考える」とした。

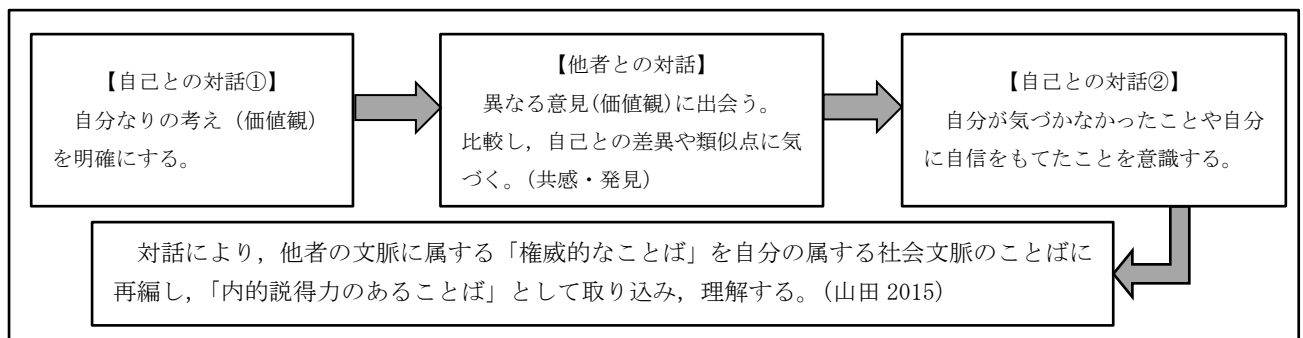


図3 対話と考えることの関連 （安藤「紫原小学校の道徳教育（2010）」を参考に作成）

(3) 対話活動の進め方

「解説道徳編」の「自分の考えを基にする」ということから、対話の初めに自分なりの考えを明確にもたせることを重視する。そのため、自己との対話①では、全員が自分なりの考えを書けるように支援する。また、自己との対話②では、自分の考えをふり返られるように十分な時間をとるようにした。対話と考えることの関連を踏まえて以下のように対話活動を進めた。(図4)

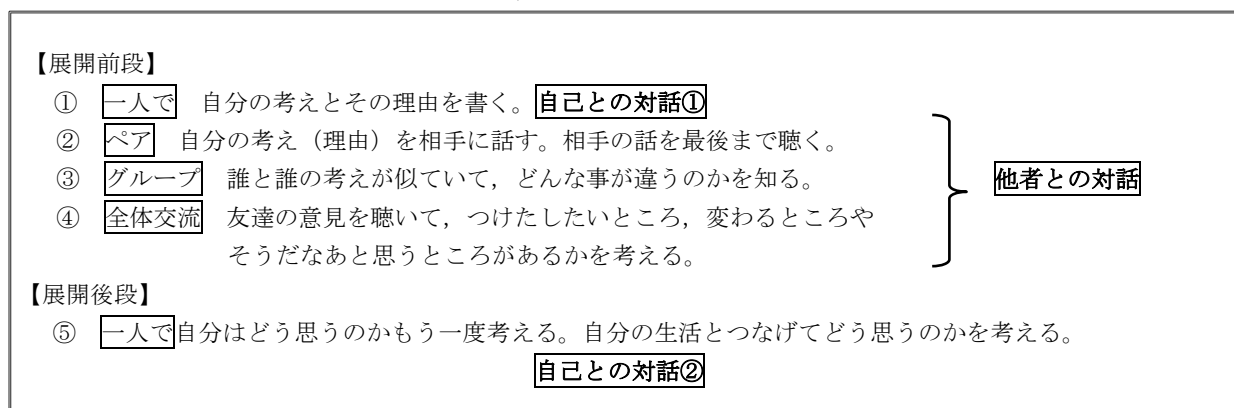


図4 対話活動の進め方

5 道徳の時間の発問について

(1) 発問の分類

「解説道徳編」の第4章 3の(4)の「ア発問の工夫」には、「教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である」と示されている。

発問の分類には以下のようなものがある。(赤堀 2015)

- ① 基本発問：ねらいに迫るために欠くことのできない発問。授業の骨組みにあたる発問。授業展開の要所要所で用意され、授業の節目として構成される。
- ② 中心発問：基本的な発問の中で、ねらいを達成するために、特に重要な発問。自らの心に問いかけ自ら語らせる発問。
- ③ 補助発問：基本発問、中心発問を補ったり、別の視点で問い直したりする発問。

中心発問には、場面発問とテーマ発問の二つがあり、「場面発問」・「テーマ発問」は場面に着眼するか、テーマに着眼するかで変わる。(永田 2015)

表1 場面発問とテーマ発問

場面発問	テーマ発問
資料中のある場面に即して、そこでの登場人物の心情や判断、行為の理由などを問うたり気づきを明らかにしたりする発問。	資料の主題やテーマそのものにかかわって、それを掘り下げたり、追求したりする発問。「主題発問」ともいえる。
<発問例> ・～のとき〇〇の気持ちはどんなだろう。 ・～のところで〇〇はどう思っただろう。 ・～するときの心の中はどんなか。 など	<発問例> ・～にはどんな意味があるのか。 ・〇〇が大切にしていることは何だろう。 ・～はどんなことが問題なのか。 など
ある場面での主人公の内面を掘り下げることが多い。「安全・安心運転」型の授業が多くなる。	一場面にかかわっての発問でないことが多く、全体の視点からの発問。「冒険運転」型の授業が多くなる。

共通資料を活用して授業を展開しながら、児童が資料の場面の様子や登場人物の気持ちのみでなく、より自己に引き付けて考えやすいのは、場面を問う発問ではなく、主題を追求する発問である。資料を通しながらも、児童の思考を本時の主題に向かせるために、主題追求型のテーマ発問が有効だと考える。そこで、本研究では、加藤(2012)の実践事例を参考に、中心発問にはテーマ発問を取り入れることにした。

(2) テーマ発問を生かす方法

テーマ発問には以下のような発問群があり、このような発問によって、児童は主人公の心情では

なく、自分自身の考えを直接主張する機会が多くなるという。(永田 2012)

- | | |
|---------------------|----------------------------|
| ○主人公の生き方そのものを問う | ○主人公や資料の受け止め方や疑問などを問う。 |
| ○資料全体に着眼して変化や学びを問う。 | ○主題に対する子ども自身の考えを問う など |

このテーマ発問を生かす方法として、永田は三つの例を挙げている。

① 場面発問につなげて織り込む方法

場面での主人公の心情を考えながら、立ち止まり、そこから切り返し、「そのことをどう思うか」「どうすることがよいのか」などを問う方法。なかには、より深く切り込む発問、深く追求する補助発問としての位置づけになることもある。

② 中心発問を「テーマ発問」にする方法

中心発問自体をテーマ性のある発問として追求を深める方法である。しかし、テーマに直接かわる発問を突然した場合、子どもの戸惑いも予想される。話合いの最初に感想を交えるなどして問題意識を膨らませ、その伏線の中で中心発問が出されるならば、子どもにとってより自然な追求となる。

③ 学習テーマと中心発問とをつなぐ方法

最初に学習テーマを置き、授業の山場である中心発問を中核にしてそれを掘り下げる方法。学習テーマを最初に位置づけるとき、その展開での中心発問は、そのテーマを最も深く追求する発問となることが多い。つまり、学習テーマと中心発問が連動する構成が重要になる。学習テーマそのものが、最初に打ち出す「中心発問」だと考えることもできる。

本研究では、③の「学習テーマと中心発問をつなぐ方法」を取り入れた。

6 ふり返りシートについて

道徳の時間における書く活動は、道徳的価値の自覚を深めるために行うものである。赤堀（2013）は書くことの意義を次のように述べている。

- (1) 発問を一人ひとりの児童が確実に受け止めて、道徳的価値について考えることができる。(個別化)
- (2) 児童は、自分の感じ方・考え方を文章化したものと対峙することにより、客観的に認識でき、自己理解を深めることができる。
- (3) 自分の感じ方や考え方が文章化することで明確になり、他の児童との感じ方や考え方との比較・検討が容易になる。
- (4) 自分の感じ方や考え方を整理して文章化することで、自身の洞察が促され、道徳的価値に関わる思いや課題を培うことができる。

本研究では「考える」道徳の授業を目指している。児童が対話活動の流れに沿って記入できるように以下のような順でシートを作成した。

- | | |
|---|--|
| 1 | めあて（学習テーマ） |
| 2 | 中心発問に対しての自己の考え 自己との対話① |
| 3 | 学習をふり返って考えたこと・わかったこと 自己との対話② |
| ○今日の授業で～ ○友だちの考えをきいて～ ○今の自分とくらべて～ | |

3では、本学級の児童の実態から、どう書いていいかわからない児童もいると考えられるので、例として三つのリード文を入れた。また、文章表現が難しい児童を配慮し、マークを色塗りすることで授業に対する意思表示ができるようにした。最後に道徳の時間で感じたり、考えたりしたことから、これからもたから物のように大切にしたいと思った言葉を見つけた児童は「たから言葉」として短冊に記入させた。これは、自由意志とした。

VII 研究実践

1 授業計画

(1) オリエンテーションと最後のアンケート調査，対話活動ワーク以外に7回の授業を実施した。

表2 授業計画

回数	内容項目	資料名	内容
1	オリエンテーション	「わたしたちの道徳」から好きなページを選ぶ	
2	A(3) 節度・節制	少しだけなら	(ワークシートの書き方)
3	ジレンマ教材	木の上のネコ	(実態把握)
4	対話活動の進め方		
5	C(14) 家族愛	ブラッドレーの請求書	(対話活動の進め方)
6	B(6) 親切・思いやり	心と心のあくしゅ	(テーマ発問による対話活動)
7	A(1) 善悪の判断・勇気	よわむし太郎	(テーマ発問による対話活動)
8 12/10(国語)	B(9) 友情・信頼	ないた赤おに	(赤おに青おにの気持ちに線引き)
9 12/11 公開	B(9) 友情・信頼	ないた赤おに	(テーマ発問による対話活動)
10	アンケート調査		

(2) 道徳の時間のやくそく

授業に臨む姿勢について、「道徳の時間の約束」として，オリエンテーションの中で確認した。

恥ずかしさと自信のなさから，ふざけたり，みんなの前で発言することに抵抗を感じたりする児童が多いというクラスの実態から，間違いはないこと，真剣に考えること，友達の言葉をしっかり聴くことを毎時間の授業前に確認した。

(3) 対話の場

本研究では，対話活動を進めやすくするために，互いの顔が見えやすく，話し手に向いて聞きやすいように座席をコの字型にした。コの字型にすることで，全員が共有する課題に向かって話し合うという意識を持ちやすいと考える。ペア・グループでの対話では机の向きは変えずに体の向きだけを変えて行った。本時に関してのみ，板書活用の場面があるので全員が黒板に向かうという座席の形で実施した。

(4) 自己評価

- ① 授業終了後，「たから言葉」を見つけた児童は短冊に書かせ，教室に掲示した。
- ② ワークシート記入後，今日のふり返りとして右の項目について4段階で記入させた。

〓道徳の時間のやくそく〓
 ★間違いはありません。真剣に考えることが大事です。
 ★友だちの意見をしっかりと聴いてあげましょう。
 ★自分の考えや思ったことを友だちに伝えましょう。

図5 道徳の時間のやくそく

- ①集中して考えることができた。
- ②自分の考えを伝えることができた。
- ③友だちの考えを最後まで聴いた。
- ④自分と友だちの考えをくらべることができた。
- ⑤新しく気づいたこと（発見）があった。
- ⑥自分のことについて考えることができた。

VIII 指導の実践（公開検証授業）

平成27年12月11日，諸見小学校3年1組（男子11名，女子18名，計29名）において，公開検証授業を実施した。

- 1 主題名 「本当の友達」2－(3) 友情・信頼（平成20年度版学習指導要領）
B－9 友情・信頼

- 2 資料名 「ないた赤おに」（出典「3年生のどうとく」文溪堂）

- 3 指導について

本資料は，一時間の道徳資料としては長い話のため，2時間計画で授業を実施した。第1時を国語として読み聞かせ，内容把握のために赤おにと青おにの気持ちがわかる文にサイドラインを引かせた。

本時の指導にあたっては，導入で主題に関わる児童の経験を想起させ，価値への方向付けを行い，学習の見通しを持たせた。

展開では、前時で読んだ資料の内容について確認し、中心発問によって「本当の友達とはどんな友達か」という本時の主題に迫っていった。赤鬼と青鬼は本当の友達だと思うか、本当の友達ではないと思うかの二分法にすることで考えることを焦点化し、自分の考えを明確に持たせた。（自己との対話①）

その後、ペアやグループ、全体で交流(他者との対話)することで、多面的・多角的な見方をもたせ、道徳的価値について深く考えられるようにした。また、本時では、友達関係は双方向のつながりだということを視覚的に意識させるために、板書によりそれぞれの鬼の相手を思う気持ちを矢印で示した。その矢印の向きや長さで赤鬼と青鬼の気持ちのズレに気づかせる意図がある。そして、二人の気持ちを表した矢印が互いに向き合うことをとらえ、本当の友達には、互いが心を相手に向け、相手の身になって考えるという深い友情があることに気づかせるようにした。

終末では、本当の友達とはどんな友達かを自分の言葉で表現できるようにし、今後のよりよい友達関係を育む意欲につなげるようにした。

4 考えることについて

(1) 道徳的価値の自覚を深める

① 道徳的価値について理解する。

ア 価値理解（道徳的価値は大切であること）

例 友だちと助け合うことは大切なんだな。

イ 人間理解（道徳的価値は大切ではあるが実現は難しいこと）

例 友達の気持ちを考えないで行動しているな。

大切な友達だけど、私は自分のことばかり考えているな。

ウ 他者理解（道徳的価値の実現に向けては多様な感じ方・考え方があること）

例 赤おにが青おにに残した張り紙を見て泣いた理由は、いろいろな考え方があるな・・・。

② 自分との関わりで道徳的価値がとらえられる。

ア 道徳的価値について理解(価値理解，人間理解，他者理解)を自分との関わりで行う。

イ 自分との関わりで道徳的価値を理解することで、あわせて自己理解が深まる。

例 あの時、声をかければよかった。（今までの自分をふり返る）

自分も〇〇さんに～してあげよう。

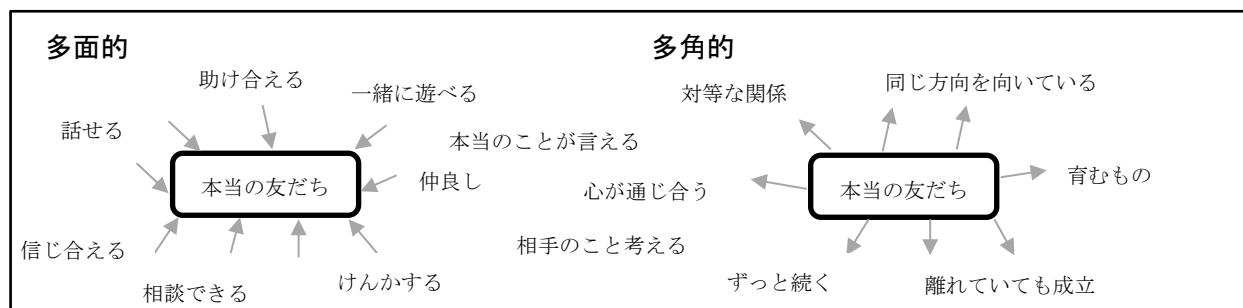
③ 道徳的価値に関わる課題を培い人間としての生き方についての自覚を深める。

ア 道徳的価値に関わる課題を培うために、現在の自分自身を知る。

例 今まで自分は本当に友だちの気持ちを考えていたのかな・・・。

(2) 多面的・多角的に考える

本当の友達についての多面的・多角的な考えの例



5 発問について

中心発問には、場面発問とテーマ発問の二つがあるが、本時では、テーマ発問を生かす方法(永田2012)から、「学習テーマと中心発問をつなぐ方法」を取り入れた。

・学習テーマ「本当の友達とはどんな友達だろう」

・中心発問 ◎二人は本当の友達だと思いますか。

本時では、他者理解が深まり、ねらいとする道徳的価値のよさや実現することの難しさを総合的に考えられる発問（赤堀）として、中心発問を「赤おにと青おには本当の友達だと思いますか」として話し合わせる。児童が、二者に分かれた後、次のようなゆさぶりの発問を準備しておく。

本当の友達ではない に対して

- ・赤おにはなぜ青おにに相談したのですか。
→ 友達だから、相談した。
- ・青おにはなぜ、こんな作戦を計画したのですか。
→ 人間に赤おにを良く思わせるため、人間と友達になりたい赤おにのため
- ・青おにはなぜ、長い旅に出たのですか。
→ 人間に赤おにが青おにの仲間だと思わせないため、赤おにのことを考えて

本当の友達だと思う に対して

- ・最後は、青おにはいなくなったので、一緒に遊んだりできませんね。
- ・赤おにだけが楽しそうですね？
- ・青おにだけ悪者にしてますよ。

全体に対して

- ・なぜ、赤おには人間の友達ができたのに泣いたのでしょうか。
- ・なぜ、青おには張り紙を残したのでしょうか。

6 本時について

(1) 本時のねらい

本当の友達とは、互いが心を相手に向け、相手の身になって考える関係であることに気づき、友だちを思い合い、助け合おうとする意欲を育てる。

(2) 授業仮説

- ① 中心発問で考える場面において、「赤おにと青おには本当の友達だと思うか」「思わないか」の二分法で意思表示させることにより、考えることが焦点化され、道徳的価値について深く考えることができるだろう。
- ② 「他者との対話」の場において、グループや全体で交流することにより、互いの考えを比較したり、自分の考えを確認することができ、新しい価値観を発見したり共感したりと多面的・多角的に考えることができるだろう。
- ③ 「自己との対話②」の場において、他者との対話をふり取りながら、自分の思いをワークシートに記入することにより、道徳的価値の自覚を深め、自己に引き付けて考えることができるだろう。

(3) 本時の展開

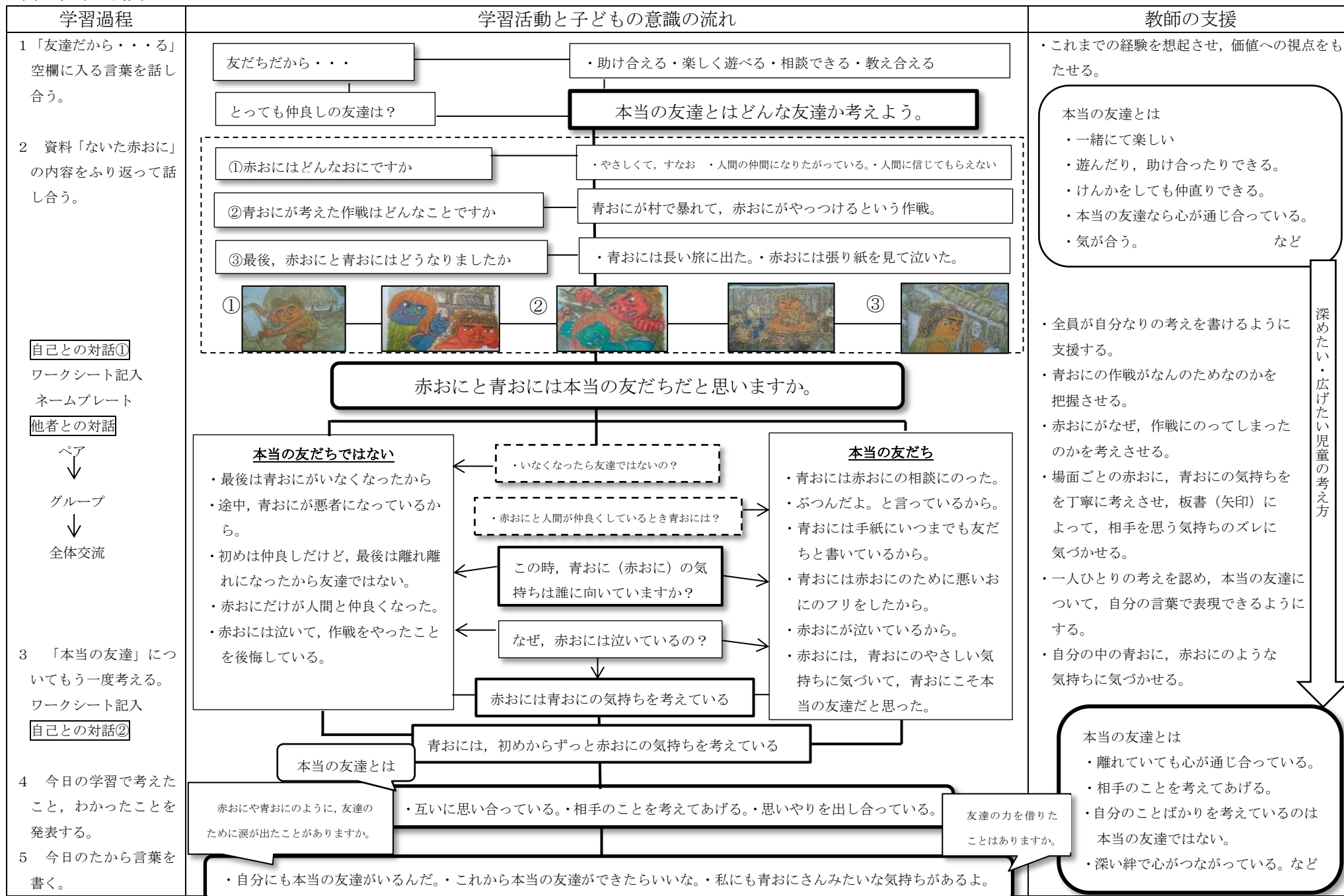
(次頁 参照)

(4) 板書



写真 1

(3) 本時の展開



深めたい・広げたい児童の考え方

7 公開検証授業の様子

	学習活動	主な発問と児童の反応	留意点及び支援
導入	1 「友達だから・・・」の空欄に入る言葉进行話し合う  写真2	○「…」に入りそうな言葉は何でしょう。 ・遊べる ・話せる ・けんかする ・信用できる	・価値への視点をもたせる。 ・「とっても仲良しの友だちは？」と問い、本時のめあてにつなげる。
展開	2 「ないた赤おに」の内容を振り返って話し合う。 3 「テーマ発問」を考える。 ・ワークシートに記入する。(自己との対話①)  写真3 ・ネームプレートで意思表示  写真4 (他者との対話) ・ペア・グループ交流  写真5 ・全体交流で双方の考えの理由を発表する  写真6	めあて 本当の友達とはどんな友達か考えよう ○赤おにと青おには本当の友達だと思いますか。 ・本当の友達ではない。本当の友達だったら分かれたりしないと思う。(2人) ・本当の友達だと思う。赤おにと青おにが友達だと人間に思われないうに青おには旅に出たから。(多数) 【本当の友達でない(9人)】 ・旅にでたりしない。 ・赤おには悲しんでいるから。 【本当の友達(19人)】 ・赤おにの夢をかなえるために。 【分からない(1人)】 ・友達の行動も友達じゃない行動もしているし・・・。 ・旅に出たらもう、友達じゃなくなるよ。 ○赤おにの涙はどんな涙なの？ ・さびしい涙 ・後悔の涙 ・かなしいとさびしいがまざった涙 ・一生会えないっていう悲しい涙 ・人間と友達にしてくれてありがたいの涙もある。	・挿絵を掲示しながら、内容を想起させた。 【具体仮説(1)】 ・自分の考えを持っていない児童のためにそれぞれの立場の理由を二人に発表させた。 ・机間指導をし、全員が初めの考えをシートに書けるように支援した。 ・考えを書き次第、ネームプレートを貼らせた。 ・自分と友達の考えの違いに気づかせるように支援した ・赤おにの気持ちに目を向けさせるために、赤おにが泣いている理由を考えさせた。 ・赤おにの気持ちを捉えさせるために矢印で示し、視覚化する。
	4 「本当の友だち」についてもう一度考える。  写真7	○青おにはなぜ張り紙を残したの？ ○この時の青おにの気持ちは誰に向いているの？ ・赤おに ○どれくらい？ ・100%・・・。 ○赤おにの気持ちはどれくらい？	・赤おにの気持ちに対し、青おにの気持ちを矢印を入れながら確認していく。
まとめ	5 ワークシートに記入する。(自己との対話②)  写真8	○本当の友達って？ ・友達のことを思いやっている。 ・離れられる。 ・考えている。 ・気持ちがわかる。	【具体仮説(2)】 ・書く時間を十分に確保した。

8 公開検証授業の児童のふり返しシート

(二) 赤松にと青竹には本当の友だちと思えますか。

() 本当の友だち

本当の友だちではない

私が本当の友だちにしたら友だちがうたがわられて人間と仲よくできないより、友だちがうれしく思うことをしてあげたほうがいいと思ったからなびに出たと思ふ。

三 学園者のあつてきてる友だち・なびは友だち・生徒にだけいっていい書を書いてみよう。
○友達の書き方
○友だちの名前を記入。○友だちの住所を記入。

自分とくらべて今日は友だちだからできることがあると知りました。だから友だちは大切にしたいと思いました。

心にかいた
紙に書いた
心に書いた

今日の学習の
これから言葉♡

相手の気持ちを

他者との対話の後、新しく知ったことを記し、これからの自分の思いを書いている。

图 6

二 赤おにと青おには本当の友だちだと感じますか。

(迷い目)

(本当の友だち)

本当の友だちではない

三 学生をふり返って考えた口・わがこと・生活に近づけることを書きましよう。

〇〇日の授業でー 〇友だちの考えを書いてー 〇自分の心を書いてー

今日の内容の学習の
だから言葉♡

本物の友だちとは

相手の心に又持ちこたえよう

私しんじたい
友達関係
心から思い

今つめいじやうで私は、本当の友だちか本
物の友だちじゃないか悩みました。だけど私は
本当の友だちではなりたいと思ひました。なぜなら、
青おには赤おのためにと言っているけど、赤おに
の気持ちを考えていないから。

初めの考えが変わり、理由をもとに自分の思
いをたから言葉に示した。

图 7

二、赤ねじと青ねじは本当の友だちではありませんか。

() 本当の友だち

（本当の友だちではない）

三、赤ねじが青ねじを友達だと言った。青ねじは「友達だ」と言わないで、「お友達だよ」と言った。

四、今日の学習の
たから言葉♡

（本当の友だちとは）

わすれないうちの友達

友だちはあまきど、
さんがいっしょに、
友だちなの旅に出るの。
は、本当の友だちがほしいと思

今日は授業まで、本当の友
たちは、一回友だちになったら、いつ
でもはなれていても、ずっと友
だちで、わすれないことが本
当の友だちだと思います。

心しゆくた
あふあふ
わがこころ

他者との対話を通して初めの考えが変わり、視点が広がっている。

图 8

[illegible]

图 9

Ⅸ 仮説の検証

本研究では、道德の時間において、対話を重視した考える授業展開を工夫することで、道德的価値の自覚が深まったのかを授業観察やふり返りシートの記述（5視点に分類した）、道德の授業に関するアンケート調査（本学級児童 29 名対象、検証授業前〈11/12 実施〉、検証授業後〈12/16 実施〉）をもとに児童の変容を通して検証していく。

1 具体仮説(1)の検証

価値を追求する場において、対話の場の設定、発問を工夫することで、多面的・多角的に考える対話が生まれ、道德的価値の自覚が深められるであろう。

(1) 対話の場の設定・発問の工夫について

① 対話の場の設定

＜工夫1＞全体の座席をコの字型にし、ペアになる人とグループになる人をはっきりさせた。

＜工夫2＞対話活動の進め方を指導し、何をするかを確認し、練習の時間を一時間設けた。

② 発問の工夫

＜工夫1＞資料分析をするときに、児童に考えさせたい道德的価値について、授業者自身が多面的・多角的にとらえ、中心発問を決定した。

＜工夫2＞テーマ発問を二分法にした。

(2) 結果と考察

① 検証授業前と検証授業後の比較

図 10 は「自分の考えを相手に伝えることができたか」について示したものである。検証授業前では、

「よくできた」「まあまあできた」を合わせると 62.1%であったのに対し、3つの授業実践では、71.4%、70.3%、93.1%と増加している。検証前の授業では、「自分だったらどうするか」という発問をした。ほとんどの児童は、自分なりの解決策を考えることができたが、その理由や道德的価値について考えを深めることは難しかった。そこで、

加藤の実践事例を参考に発問を二分法にすることで、児童はどちらかを選択するためにその理由を考えやすくなったと思われる。「できた」という児童が増えたのは、二分法の発問によって、自分の考えをもつことができ、自分なりの考えをもつことで相手に伝えることができたことと捉えられる。また、検証授業前では3人の児童が自分の考えを書くことができなかったもので、その理由を尋ねると、どんなふうを書くのか、何を考えればいいのかわからないということだった。そこで、3つの授業実践では、発問の後、1～2人に発表させた後に自分の考え（理由）を書かせた。友達の発表を聞いて、「こんなことを書くんだ」ということがわかり、また、二つのうちどちらかを選ぶのは、何もないところから考え始めるより、考えやすく、全員が自分なりの考えを書くことができた。

二分法の発問は、考えることに慣れていない児童にとって、自己との対話①（初めの考え）を促すという点で有効だったと考えられる。

次に「自分と友達の考えを比べることができたか」（図 11）について見ると、「よくできた」または「まあまあできた」と答えた児童は、検証授業前は 68.9%に対し、3つの実践では、82.8%、77.7%、93.1%と増えている。また、授業の中で「新しい気づきがあったか」（図 12）については、検証授業前は、72.4%の児童が「あった」と答えており、3つの実践では 86.2%、77.7%、79.3%と増えている。このことから、対話活動を取り入れることで、児童は自分の考えを相手に

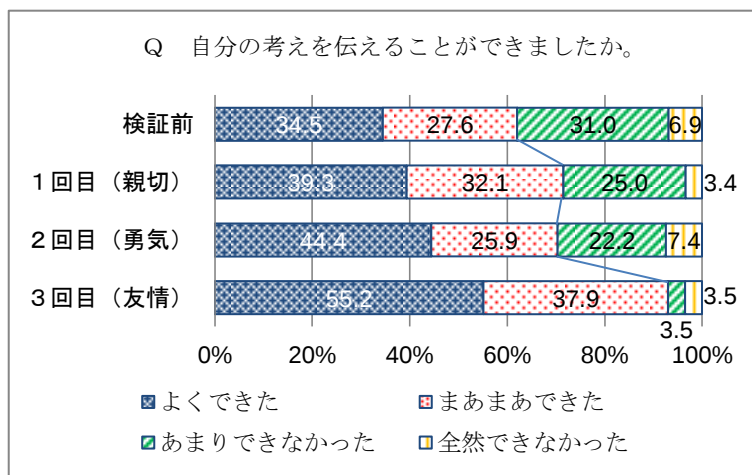


図 10 児童の自己評価「伝える」

伝えることや友達と自分の考えを比べることを意識するようになったといえるだろう。また、相手に伝えるために自分の考えをはっきりさせ、比べるために相手の意見をしっかり聴くことで違いがわかり、それが新しい気づきを促したものと思われる。

以上のことから、発問の工夫と対話の場の設定により、児童は自分の考えをもつことができ、対話活動へ前向きに取り組むようになったと考えられる。

次に、その対話により多面的・多角的に考えることができ、道徳的価値の自覚が深められたかについて、検証する。

本研究では、一時間の授業展開を自己との対話①－他者との対話－自己との対話②という流れにし、自己との対話①と②で、自分の考えをふり返しシートに記入させた。そして、考えることができたかという授業の視点を「深まり・広がり」「自己に関連」「価値理解

「人間理解」「他者理解」の5視点として検証する。図13は自己との対話②での記述内容を表したものである。

検証授業前は、「深まり・広がり」「自己に関連」「他者理解」の3視点、いずれかの記述が見られた児童が20.6%で、他は資料感想や「楽しかった」などの授業に関する感想が多かった。しかし、3つの授業を実践していく中で、1回目75.8%、2回目85.1%、3回目82.7%の児童に4視点のいずれかの記述が見られるようになった。このことから、発問の工夫と対話の場の設定によって、検証前より対話が活発になり、道徳的価値の自覚が深まったり、多面的・多角的に考えたりすることができるようになったと考える。

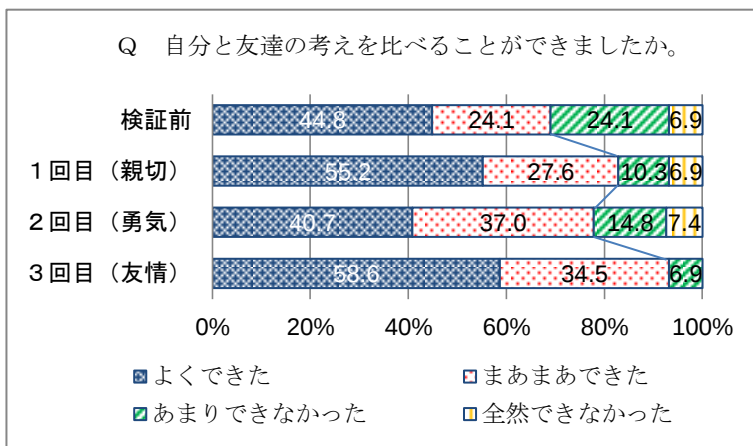


図11 児童の自己評価「比べる」

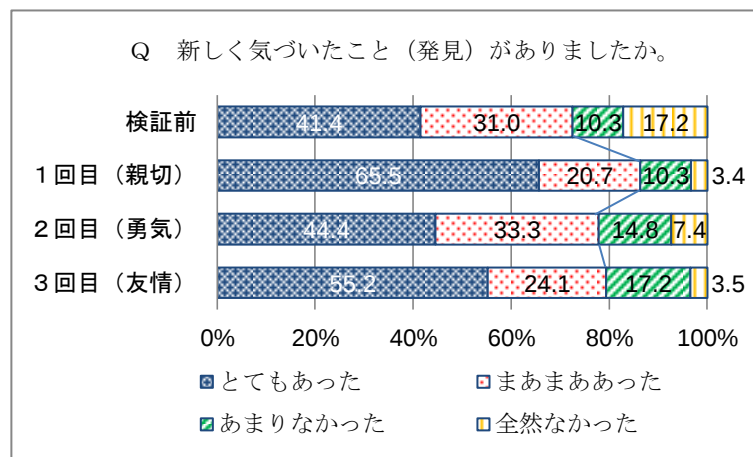


図12 児童の自己評価「発見」

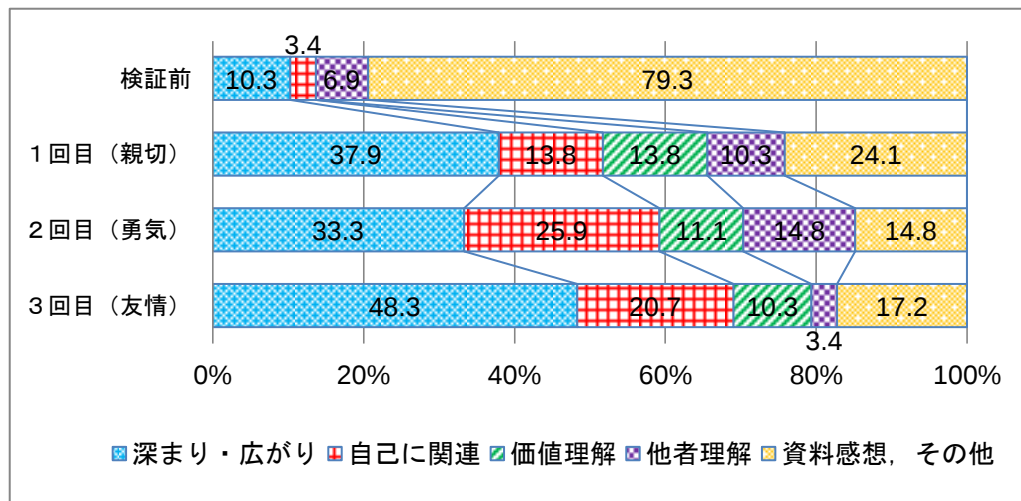


図13 自己との対話②で見られたふり返しシートの記述内容

② 自己との対話①と自己との対話②の比較

本研究の授業は、1時間の中で、「対話と考えることの関連」を想定して展開した。次に、自己との対話①と②では、児童の道徳的価値についての考え方がどのように変容したのかについて検証する。3つの授業に関して、初めの考えがより深まり、多様な視点に変容していると思われる児童の割合は、1回目62%、2回目70%、3回目76%であった。

表3に一部の児童のふり返しシートの記述を示す。

表3 児童のふり返しシートの記述から見える変容

	児童	自己との対話①	→	自己との対話②	視点
1	A 児 親切	相手が気づくのが本当の親切だと思う。ありがとうと言ってもらうと相手も言った人も親切に気づいてどっちも幸せになると思う。		今日の授業で、気づかれなくても相手に対しての気持ちがあれば、親切だということがわかった。だから言葉は「しあわせ」「思いやり」「やさしい心」	深まり
	B 児	相手が気づかないのが本当の親切。相手が気づくようにわざというのは有名になりたいだけで、気づいていないのは、有名とか関係なくやっているから。		今日の授業で、まわりから知らない間に親切にしてもらっていることがわかりました。次からは、みんなにわたしが親切にしたいです。	自己関連
2	C 児 勇気	太郎は変わったと思う。最初は何をされても何も返さなかったのに、あとはていこうしたから。		友だちの考えを聞いて、今の自分はよわ虫だと思いました。ゆう気の意味はやさしさだと思いました。	自己関連
	D 児	太郎は、やさしい気持ちで子ども達をゆるしていて、との様の前でもやさしい気持ちがあるから、白い鳥を助けることができたんだと思う。		友だちの考えを聞いて、勇気って「一ばん大切なときに使う気持ち」ということがわかりました。これからも勇気をふやしたいです。	深まり
3	E 児 友情	お話には、赤おにと青おには大の仲良しとかも書いてないから、本当の友だちではないと思う。		友達の考えを聞いて、やっぱりそうかもって思ったのが多かったです。今日の授業で私は、本当の友達って、こんなに相手のことを考えてくれるんだなあと思いました。だから言葉「うらぎらない」です。	他者理解
	F 児	私は最初、本当の友だちだと思っていたけど、Gさんのいけんを聞いて、本当の友だちではないと思いました。友だちだったらはなれないと思うからです。		2人は本当の友だちだと思います。なぜなら、青おには村であばれて赤おにに「もっとなぐるのさ」と言っていたから、赤おにのためにこんなにやってくれるのは本当の友だちだと思ったからです。だから言葉は「心がつうじる」です。	深まり

1回目の授業は「相手が気づく親切と気づかない親切はどちらが本当の親切か」という発問をした。A児は相手が気づく親切が本当の親切だと思っていたのが、対話を通して、相手への気持ちがあることが大切だとわかった。また、B児は気づくようにやる親切は本当の親切ではないとしながら、いつの間にか、自分も親切にしてもらっているかもしれないと考え、今度は自分が誰かに親切にしてあげたいと考えや思いを深めている。

2回目の授業は、「太郎は変わったのか、変わってないのか」という発問をした。C児は、初め、よわむしだった太郎が、勇気を出して殿様の前に出たので変わったと考えた。他者との対話を通して、太郎にはやさしさがあることに気づいたのだろう。そして今の自分自身と太郎をどこかで重ねたのかもしれない。また、D児は初めから太郎のやさしさに気づいていた。対話を通して、さらに勇気を出すのには必要なときがあるということを知り、本当の勇気についての考えを深めている。

3回目の授業は公開授業である。E児は、初め赤おにと青おには友達ではあるけど、本当の友達とはいえないと考えていた。しかし、友達の考えを聞いて、青おにの赤おにに対する思いの深さを知り、このような友達の関係があることに感動を覚えたのだろう。また、F児は「本当の友達→友達ではない→本当の友達」と二回、考えが変わっている。他者と交流していく中で最終的

には、離れても心が通じていることが本当の友達なんだと理解したのではないだろうか。

③ 授業後の道徳アンケートから

道徳に関するアンケート（検証授業後）の「ペアやグループで話し合うことは好きですか」という問いに「好き」「まあまあ好き」と答えた児童は28人（29人中）であった。その理由（図14）は、「友達の考えが聞ける」が最も多く、28.6%であった。その他の中には「自分の考えをまとめることができる」、「新しい考えを思いつく」、「自分の考えが変わるかもしれない」などがあり、児童は、他者と対話することの良さや楽しさを感じていると思われる。

以上のことから、本研究において、仮説(1)は概ね支持されたといえるだろう。

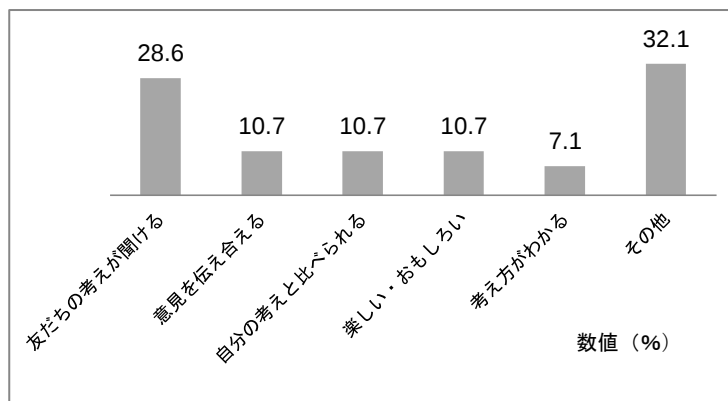


図14 ペア・グループ対話が好きな理由

④ 着目児について

ふり返しシートの記述で、5視点のいずれにも相当しない約20%の児童においては、資料の感想のみや「友達の意見をきいてそうだなと思

いました」などの記述であり、そう思う理由や考えの内容が書かれていないので、道徳的価値の自覚が深まったのかを判断することは難しかった。ここでは、その中のG児を着目児として、表4にそのふり返しシートの記述を示す。

G児は、i-Check 調査（6月実施）で、自己肯定感、学級適応感が低く、気になる児童であった。3回目の公開授業において、このG児の発言に多くの児童が共感し、3分の1程が「本当の友だちではない」に変わったという流れがある。G児は日頃あまり熱心に授業に取り組むほうではないが、この授業においては最後まで集中していた。自己評価でもすべて「よくできた」に○がついていた。記述を見てみると、3つの授業いずれにおいても他者との対話後も初めに考えたことを書いている。しかし3回目は自分なりの思いを書くことができた。これは、友だちの共感が影響していると考えられる。少なくともこの授業後では、他者との対話によってG児の自己肯定感が高められただろう。また、12月に実施したi-Check 調査において、G児の自己肯定感に著しい向上が見られた。

表4 G児のふり返しシートから

	自己との対話①	自己との対話②
1 親切	ありがとうございます。わたしたちの親切だと思います。	今日の授業で、みんなのいけんでそう思いましたが、自分のいけんもいいと思いました。
2 勇気	守ることがなかったのに守ることをやっているから、たろうは変わったと思う。	今日の授業で、ぼくは変わったけど、でも友だちのいけんを聞いて変わっていないだった。けどやっぱりぼくは、変わりました。
3 友情	2人は本当の友達ではない。友だちだったら、はなれないと思います。	今日の授業で友達の考えをききました。ぼくは、友だちだったら、はなればなれにならないと思いました。でも本当の友だちとは二人いっしょにくらすことです。

2 具体仮説(2)の検証

自己を見つめる場において、ふり返しシートを工夫することで、道徳的価値の自覚が深められ、自己の生き方を考えることができるであろう。

(1) ふり返しシートの工夫

<工夫1>「対話と考えることの関連」に沿って、自己との対話①、自己との対話②という順で児童が自分の考えを記入できるようにした。

<工夫2>自己との対話②の考えを書く欄に、例として「今日の授業をふり返って〜」「友だちの

考えをきいて～」 「今の自分とくらべて～」 という三つのリード文を示した。

＜工夫3＞道徳の時間だけでなく、日常生活にもつなげたいと思い、「今日の授業で、宝物のように忘れたくない大事にしたい言葉を見つけた人は書いてください」と呼びかけ、「だから言葉」を書くスペースを作った。また、短冊に記入し、教室に掲示した。

(2) 結果と考察

3つの授業において、上述の工夫を入れたふり返しシートを用いた。道徳的価値の自覚を、先に述べた5視点として、検証前と3つの授業の平均値の比較を図15に示す。視点の広がりにおいては3視点から4視点に広がり、それぞれの視点の記述も増え、20.6%から81.1%に増加している。

その中の「自己に関連」した記述のみを比較すると、検証前の3.4%から、3つの授業の平均値は約20.1%に増加し、約6倍に増えている。このことから、他者との対話を通して多様な考えが生まれたことで、自分自身を見つめる目をもつこともできたのではないかと考えられる。しかしこれらの結果から、ふり返しシートの工夫だけによる影響をみることはできない。よって、ふり返しシートの工夫は、書くことで思考が深まるという意味では、道徳的価値の自覚を促す手立ての一つとして考えられるが、児童が「自己の生き方を考えたか」どうかという判断は難しいだろう。

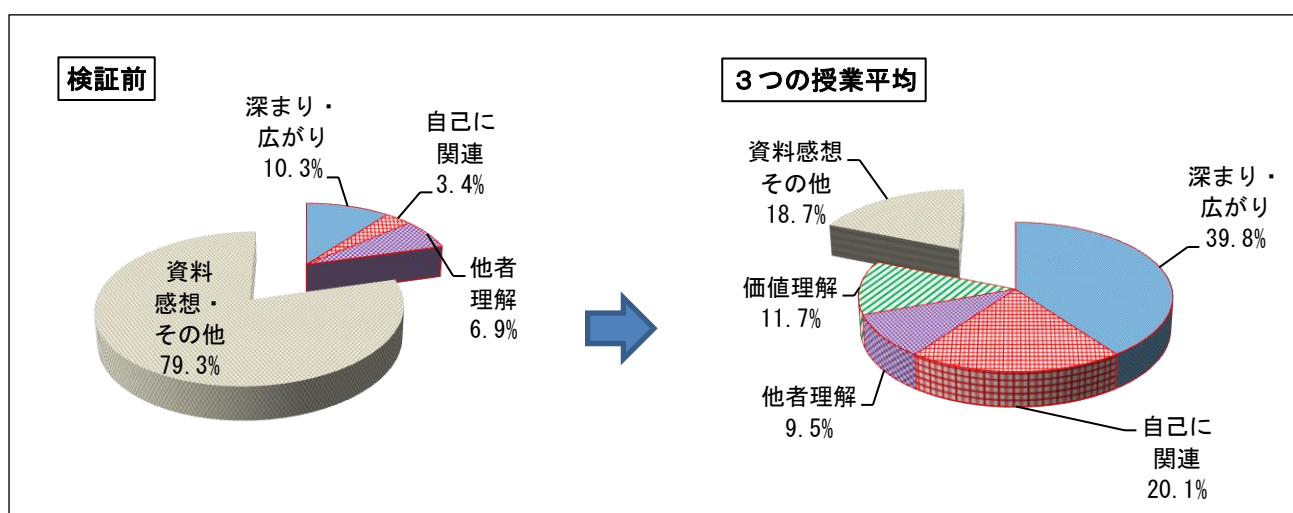


図15 ふり返しシートの記述内容から見える視点の比較

「自己の生き方を考える」ということをどう捉えるかについて、公開授業から2か月後に取った以下のアンケート（対象：本学級児童29人、2/4実施）結果を参考にしたい。「道徳の授業が生活の中で役に立つと思う」と答えた28人に実際にどんなことに役に立ったのかを聞いた。

○道徳を勉強して、本当に自分にとって役に立ったことがありますか。

- ・私は発表が苦手です。でも勇気の勉強をしてちょっとだけ好きになりました。
- ・年上の人と話すとき、初めて会う人と話すとき、言葉遣いに気をつけることができた。
- ・最近、友達についてわかってきた。（ないた赤おにを勉強して）
- ・家で遊ぶんじゃなくて、友達と遊ぶようになった。
- ・自分で悪いことをしているとと思ったらすぐに止めることができて、もっとたくさんいいことができるようになった。
- ・消しゴムや鉛筆をもっていなかった人がいたので、かしてあげた。「親切」の勉強が役に立ったと思う。
- ・勇気がついたと思う（よわむし太郎の勉強で）・約束を守ることができた。
- ・給食時間に先生のお手伝いをした。
- ・友達にメモを見せてあげた。
- ・少しだけおばあちゃんのお手伝いをした。
- ・友達のことを考えたりして、仲良くしたいと思う。

この結果から、児童は、自分なりに生活の中にある道徳的価値について意識していることが伺える。

加藤（2014）は、道徳の授業で資料を活用することについて述べている。その中で、「人間として湧き起こる心と行為・行動がつながっていることを授業の中で気づかせる。どうしてその行為がいいのかを分析して認知させる。認知的思考力が育つからこそ心が動く。それが自己の生き方につながっていく」としている。

授業の中で「自己の生き方を考える」ということをどう捉えるのかについては、加藤の言葉を参考に今後の課題としたい。

3 道徳の授業について（道徳アンケートから）

- (1) 「道徳の授業は好きですか」（図 16）の問いに「とても好き」「まあまあ好き」と答えた児童は、検証前は 89.7%であったが、検証後は 96.5%となり、児童は道徳の授業を好意的にとらえていることがわかる。検証後のアンケートから、その理由（図 17）を見ると、約半数（53.6%）の児童が道徳の授業を「楽しい」と感じている。また、自由記述にも「みんなの考えを聞いて、みんなすごいと思う」や「こんな考えもあるんだと思う」「考えるのがおもしろい」など意欲的な感想が多数あった。「友達の考えが聞ける」「みんなで考える」「自分の考えを伝える」などの理由から、「間違いがない」ことで、楽しく友達と関わり合えることが道徳の授業を好意的にとらえ、前向きに取り組める要因になっていると思われる。さらに、28.6%の児童は「いろいろ考えて最後に意味がわかる」と答えていることから、他者との対話の後、自分で考え、授業の最後には、自分なりの理解を得られたのではないかと考えられる。

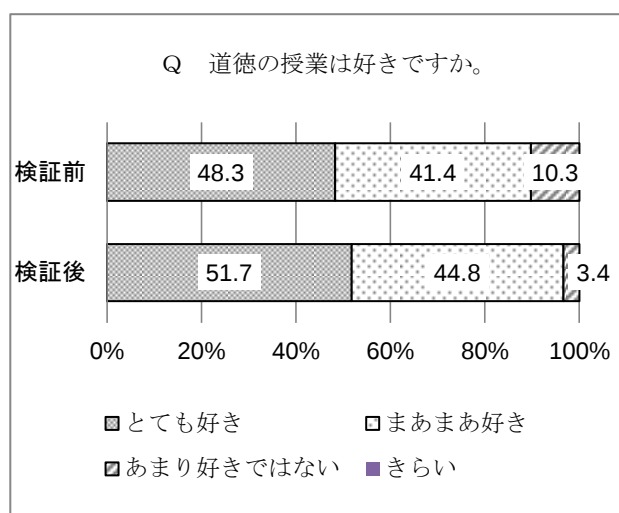


図 16 道徳授業のとらえ

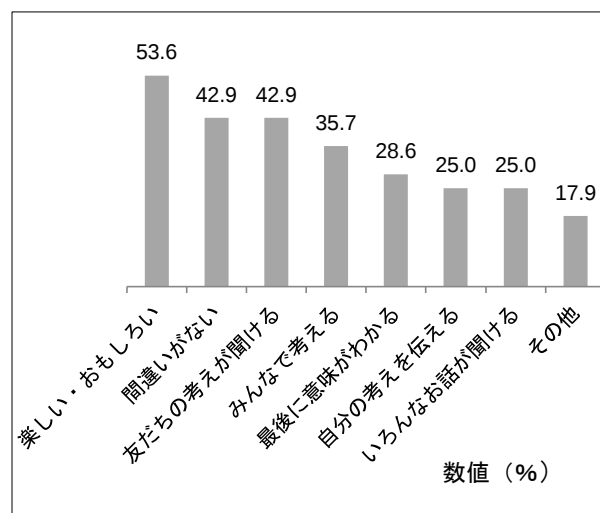


図 17 道徳授業が好きな理由（複数回答）

よって、具体仮説(1),(2)の結果も踏まえ、道徳の時間において、対話を重視した考える授業展開を工夫することは、児童の道徳的価値の自覚を深める上で有効な手立てだといえる。

本研究において、授業を実践していく中で、「考える道徳授業を創る」ために必要だと思われる以下のような幾つかの知見が見出された。①詳細な資料分析（授業者が多面的・多角的な視点をもつ）②初めに自分の考えをもたせる。③他者との対話の場を設定する。④児童に共有される問いは何か（児童の思考に沿っているか）を見極め、それを丁寧に確認し、児童に投げかける。

授業を組み立てる際にこれらを意識し、実践していくことが道徳的实践意欲（道徳的価値を実現しようとする意志の働き）を育むことにつながるものと考えられる。

X 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 主発問をテーマ発問にすることや対話の場を工夫することにより、児童の思考が促され、多面的・多角的に考えることができた、より道徳的価値の自覚を深めさせることができた。
- (2) 自分なりの考えを明確にもたせ、対話の場で何をするかを具体的に示すことで、意欲的な対話活動につなげることができた。
- (3) 他者との対話の場を設定することは、児童自身にとって認められる場にもなり、自己肯定感を高めたり、他者を理解したりする効果も期待できることが確認された。
- (4) 「考える道徳の授業」を創る新たな知見を得ることができた。

2 課題

- (1) 全体交流が、授業者と児童のやりとりになっていたもので、児童相互の対話活動のさせ方が課題である。児童の発言をつないでいく指導技術を高めることに努める。

- (2) 児童が「自己の生き方を考える」ための発問の分析が不十分で、適切な発問ができなかった。「自己の生き方を考える」の捉えと実生活につなげる発問の仕方を工夫する必要がある。
- (3) 資料分析が不十分で児童の多面的・多角的な考えを、ねらいとする価値につなげて深めさせることができなかった。資料分析の方法知を高める。

〈主な参考文献・引用文献〉

- ・ 小学校学習指導要領解説 平成 27 年 7 月
- ・ 小学校学習指導要領（抄）平成 27 年 3 月一部改正
- ・ 初等教育資料 9 月号臨時増刊「特別の教科道徳」の実施に向けて 2015 東洋館出版社
- ・ 赤堀博行 「道徳の時間の充実を図るために」
「平成 27 年度道徳教育指導者養成研修（中央指導者研修）」資料
- ・ 永田繁雄 「心を育てる道徳教育の具体的展開」
「平成 27 年度道徳教育指導者養成研修（中央指導者研修）」資料
- ・ 加藤宣行 2015 「深く考える道徳授業」 東洋館出版社
- ・ 平田オリザ 2015 「対話のレッスン」 講談社
- ・ 山田綾 2015 「生活指導とは何か『IV章 生活指導と授業』」 高文研
- ・ 秋田喜代美 2014 「対話が生まれる教室」 教育開発研究所
- ・ 加藤宣行・青木伸生 2014 「道徳授業が深まる国語教材活用の実践」 学事出版
- ・ 横田恵 2014 「道徳的实践力を高める道徳の時間の工夫」沖縄県総合教育センター夏期研修会資料
- ・ 赤堀博行 2013 「道徳授業で大切なこと」 東洋館出版社
- ・ 安藤忍 2010 「自己を深く見つめ、自己の生き方についての考えを深める子どもの育成」鹿児島県総合教育センター報告書