

# カリキュラム開発研究 研究構想図

東京都教職員研修センター研修部授業力向上課  
町田市立成瀬中央小学校 主任教諭 谷 祐伊

<p><b>【社会背景】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められている。</li> </ul> <p>(中央教育審議会答申 令和3年1月)</p> <p><b>【今日的な教育課題】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>道徳の授業で自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組む児童が約4割にとどまる。</li> </ul> <p>(令和6年度全国学力調査)</p>	<p><b>【東京都教育委員会の教育目標】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>互いの人格を尊重し、思いやりと規範意識のある人間</li> <li>社会の一員として、社会に貢献しようとする人間</li> <li>自ら学び考え行動する、個性と創造力豊かな人間</li> </ul> <p><b>【東京都教育ビジョン（第5次）】</b></p> <p>○基本的な方針</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>全ての児童・生徒に確かな学力を育む教育</li> <li>「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進</li> <li>豊かな心を育て、生命や人権を尊重する態度を育む教育</li> <li>他者への思いやりなど、豊かな心を一人ひとりの子供たちに育む教育の推進</li> </ol>	<p><b>【教科等の課題】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>道徳科の授業を実施する上で、「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導」に課題を感じている小学校が過半数を占めている。</li> </ul> <p>(令和3年度実施道徳教育実施状況調査)</p> <p><b>【所属校の実態】実態調査より</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>全校児童に「道徳科の学習に関する意識調査」を行った。「大切だと分かっているが実行は難しい」の理解には学年差がなかったが、「できていない人の気持ちを分かろうとする」意識は高学年ほど低下する傾向が見られた。</li> </ul>
--	---	---

<p><b>【育てたい児童像】</b></p> <p>人間の弱さを認識し、道徳的価値を自分事として捉えられる児童の育成</p>
---

<p><b>【先行研究】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>令和4年度教育研究員「自己の生き方についての考えを深める児童の育成—道徳的価値の理解を基に、自己を見つめる指導方法の工夫—」</li> <li>平成23年度教育研究員「多様な感じ方や考え方に触れ、自分の考えを深める道徳の時間—中心発問の工夫を通して—」</li> <li>平成24年笠井稔雄「人間の弱さへの共感を重視した道徳の授業：価値の主体的自覚を目指す指導の困難さを克服する一つの方略」『北海道教育大学紀要（教育科学編）第62巻 第2号』</li> </ul>
--

<p><b>【研究主題】</b></p> <p style="text-align: center;">人間理解に焦点を当てた道徳科の授業の考察 —人間の弱さへの共感を重視した発問の構成を通して—</p>
--

<p><b>【主題設定の理由】</b></p> <p>「特別の教科 道徳」（以下、道徳科という。）では、「児童が道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えることを通して形成された道徳的価値観を基盤として、自己の生き方についての考えを深めていくことができるようにすることが大切である。」（「小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編（平成29年7月）P19」）と示されている。自己の生き方についての考えを深めるために、道徳的価値を観念的な理解だけではなく、自分事として捉えることが必要であると考えた。そして、自分事として捉えるためには、道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなどを理解する人間理解を深めていく必要があると考えた。これらのことから、主題として設定した。</p> <p><b>【副主題設定の理由】</b></p> <p>人間理解を深めるには、児童が人間の弱さを認識できる機会が必要である。児童の経験や感じ方の中に人間の弱さを認識できる発問を構成する。その発問の構成によって、人間の弱さへの共感が促進され、人間理解が深まり、児童が道徳的価値を自分事として捉えやすくなる考えた。</p>
--

<p><b>【研究仮説】</b></p> <p>教員が児童の経験や感じ方に結び付くような人間の弱さを認識できる発問を行えば、児童は道徳的価値を自分事として捉えやすくなるだろう。</p>
--

	目的	資料・方法（実施予定月）
基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>研究に関する文言の定義を明確にする。</li> <li>手だての適否を精査し、先行研究との違いを明確にする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習指導要領、先行研究、各種実践事例を調べ、整理・分析してまとめる。（4～6月）</li> </ul>
調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>研究対象校の児童の授業観察や意識調査を行い、児童の実態を把握する。</li> <li>小学校教員の意識調査を行い、教員の実態を把握する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>アンケートを作成し、所属校および市の教員対象にアンケートを実施する。（7～9月）</li> </ul>
開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>調査研究で明らかになった課題を整理・分析する。</li> <li>調査研究の課題を基に、開発物を作成する。</li> <li>検証授業に向けて、学習指導案を作成する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>調査研究の課題の整理・分析のまとめをする。</li> <li>検証授業指導案を作成する。（9月）</li> </ul>
検証	<ul style="list-style-type: none"> <li>検証授業を実施し、仮説や開発物の効果を検証する。</li> <li>再度、意識調査を実施し、検証授業前後の整理・分析を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実際に授業実践をする。（10～11月）</li> <li>児童の記述分析およびアンケート結果の整理・分析を行い、実践報告書を作成する。（12月～2月）</li> </ul>

# 研究主題「人間理解に焦点を当てた道徳科の授業の考察

## －人間の弱さへの共感を重視した発問の構成を通して－

東京都教職員研修センター研修部授業力向上課  
町田市立成瀬中央小学校 主任教諭 谷 祐伊

### 第1 研究のねらい

近年、本校では、不安を抱える児童の姿が多く見られるようになってきている。特に高学年になるにつれて、周囲の目を過度に意識し、「正しいことを言わなければならない」「できない自分を認めたくない」と感じる児童が増え、自己の内面を正直に語る事が難しくなっているように感じる。こうした姿から、児童は道徳的価値を理解していても、自分の弱さと結び付けて捉えることに心理的な抵抗を感じていると考えられる。

そこで、教員が児童の弱さを共感的に受け止め、児童が安心して自己と向き合える場の設定と、その上で道徳的価値を自分事として捉えることのできる授業の構築が必要であると考え、本研究に取り組むこととした。

道徳教育実施状況調査（文部科学省 令和3年度実施）においても、「道徳的価値を自分との関わりで深める指導が難しい」と回答した小学校が過半数に達しており、多くの学校に共通する課題であることが示されている。したがって、道徳的価値を「分かる」ととどめず、自分との関わりで深めるための具体的な手立てを学習指導過程の中に位置付ける必要がある。

この背景には、「小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編（平成29年7月）」が示す「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」が、授業の中で必ずしも具現化されていない点があると捉える。これまでも工夫した実践は重ねられてきたが、児童の経験や感じ方と結び付けて道徳的価値の理解を深める視点を、学習指導過程に意図的に位置付ける必要があるのではないかと問題意識をもった。

そこで本研究では、同解説の「価値理解と同時に人間理解や他者理解を深めていく」という記述に着目し、「人間理解」に焦点化して研究を進めることとする。

ここでいう「人間理解」とは、児童の内面に目を向け、弱さも含めて人間を理解することである。道徳的価値のよさや大切さに加え、弱さを含めた人間らしさと実践の難しさに目を向けることが、価値を「自分事」として捉えることにつながると考える。

### 第2 研究仮説

教員が児童の経験や感じ方に結びつくような人間の弱さを認識できる発問を行えば、児童は道徳的価値を自分事として捉えやすくなるだろう。

### 第3 研究の内容と方法

#### 1 基礎研究

##### (1) 道徳的価値理解の枠組み

本研究では、「小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編（平成29年7月）」に示される3点の視点に基づき、道徳的価値理解を以下のとおり整理する。

- ①価値理解：内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること
- ②人間理解：道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること

③他者理解：道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということをも前提として理解すること  
本研究では、このうち「人間理解」を中核に据える。

## (2) 先行研究の整理

人間理解をいかに深めるかという観点から、先行研究を整理する。

### ア 人間の弱さへの共感を重視した道徳の授業

先行研究は、道徳科における「道徳的価値を主体的に自覚することの困難」を指摘している。例として、「建前に終始して授業がきれいごとになる」「行動指導に偏り価値指導が薄れる」「理解は進むが内面省察につながらない」「他人事のままになる」等である。

背景には、資料から離れた展開後段の問題よりも、資料に基づいて道徳的価値を追究・把握する展開前段の指導の不足があるとされる。弱さへの着目と共感を重視することで、人間理解が深まり、資料への没入と自己省察が促され、他人事から自分事への転換が生じやすくなる。また、児童の道徳的価値判断の傾向をタイプ化して把握し、発問・展開設計に生かす有効性も示唆されている。

本研究は、実態調査と学習指導過程のデザイン・検証を通して、人間理解を深める具体的プロセスを明らかにする。

### イ 深める補助発問について

「多様な感じ方や考え方に触れ、自分の考えを深める道徳の時間ー中心発問の工夫を通してー」（平成23年度教育研究員研究報告書 小学校・道徳）は、補助発問が道徳的価値を主体的に捉える上で有効であることを示している。他者との比較を通して自己の経験を振り返り、価値理解が深まる姿が確認された一方、展開後半の振り返りの構成は課題とされている。

本研究では、通常の補助発問に加え、児童の経験や感じ方に結び付く「人間の弱さ」を認識できる発問を組み込み、その効果を検証する。

### ウ 自己を見つめる指導法の工夫について

「自己の生き方についての考えを深める児童の育成ー道徳的価値の理解を基に、自己を見つめる指導方法の工夫ー」（令和4年度教育研究員研究報告書 小学校・道徳）では、ワークシート分析の結果、約9割の児童が自己を見つめる記述を行い、そのうち約6割が具体的な生き方まで考えていたとされる。「自己を見つめる発問構成図」は、価値理解の深化に一定の効果がある一方、発問の精査と問い返しによる話合いの深化が課題である。

本研究では、これを「人間理解を深めるための発問構成図」として改良し、発問・想定反応・問い返しを明確化して、研究主題に迫る授業デザインを構築する。

## 2 調査研究

### (1) 教員アンケート

令和7年9月、都内公立小学校6校の教員66人を対象に、道徳科の学習に関する意識調査（無記名・5件法）を実施した。

#### ア 特に意識して指導している価値理解について

「道徳的価値についての理解を深めるために、特に意識して指導しているのはどれか」（複数回答）では、「人間理解」を意識して指導しているという回答は30%にとどまった。

## イ 自分との関わりで深めるための指導の難しさ

「道徳的価値の理解を自分との関わりで深めるための指導に難しさを感じるか」では、87%が「とてもそう思う」・「そう思う」と回答した。自由記述には、「自分事として捉えにくい児童がいる」「きれいごとで終わり、内面の省察や行動に結び付きにくい」等が見られた。これらは、道徳教育実施状況調査（文部科学省 令和3年度実施）でも同様に指摘されていることから、以前から継続して見られる課題であることが示唆された。

### (2) 児童アンケート

都内公立小学校1校の児童326人を対象に、道徳科の授業に対する意識調査を実施した（無記名・5件法）。

#### ア 自分の感じたことや考えたことを正直に話しているか

全学年の肯定的回答は74%であった。学年が上がるにつれて低下する傾向が見られ、第5学年68%、第6学年64%であった。高学年ほど正直に語る心理的負担が大きい可能性がある。

#### イ 人間理解について

学年別にみると、「道徳で学習した大切だと分かっていることを本当にやることは難しいと感じるか」は、肯定的回答の割合に大きな差はなかった。一方、「できていない人の気持ちを分かろうとしているか」は、学年が上がるほど肯定的回答が低下した（図1）。

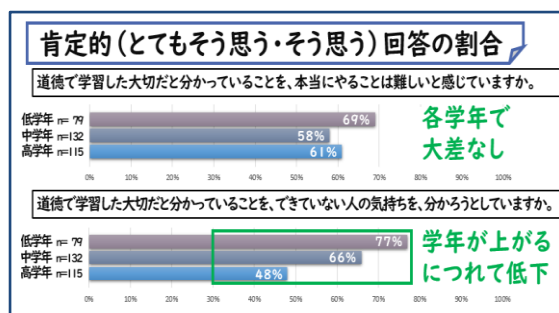


図1 児童の意識調査結果

このことから、価値実現の難しさの認識は学年間で大きく変わらない一方、弱さを抱える他者への共感が高学年ほど弱まる可能性が示唆される。

以上より、本研究では、「道徳的価値の実現の難しさへの理解」と「人間の弱さへの理解」を主要課題として設定する。

## 3 開発研究

### (1) 人間理解を深める授業デザインの構成

本研究の授業デザインは、学習指導過程を6段階に整理した（図2）。

ア【授業前】弱さの実態を整理する

イ【導入】自己を振り返る（1）

ウ【展開①】登場人物を自分に置き換えて考える

エ【展開②】弱さを乗り越える強さを具体化する

オ【展開③】自己を振り返る（2）

カ【終末】弱さを開示する

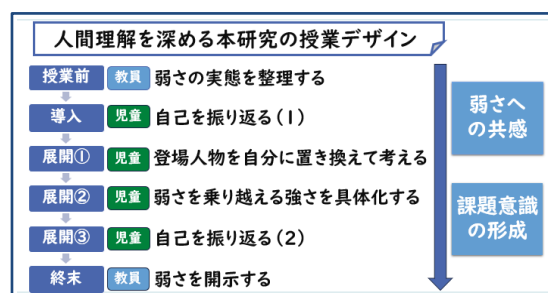


図2 本研究の授業デザイン

これらを通して、弱さを共感的に受け止める学級

の雰囲気を土台に、要所で児童自身の「このままでよいのだろうか」という課題意識を形成し、価値を自分事として捉え直して生活へ接続することを意図した。

## ア 【授業前】弱さの実態を整理する

授業前の実態把握として、児童に見られる「弱さ」を3つに整理する（図3）。

- ①道徳的行為ができない弱さ
- ②行為はしているが主体的ではない弱さ
- ③道徳的行為ができていようつもり弱さ

これにより、働きかける弱さを明確にした教材分析ができ、発問の焦点化を実態に即して進められる。

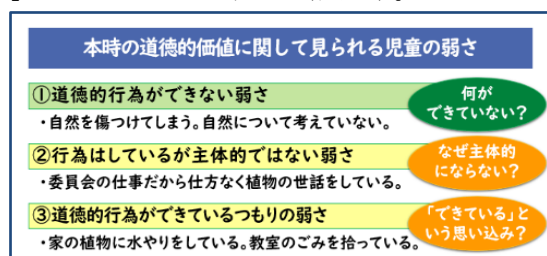


図3 「3つの弱さ」

## イ 【導入】自己を振り返る（1）

授業前に整理した「3つの弱さ」を踏まえ、導入では児童の語りを促すため、教員が発言を共感的に受け止める。事前の振り返りを手掛かりに肯定的に受け止めつつ、「もしかすると、できているつもりになっていないかな。」と問い、弱さを語っても受け止められる雰囲気をつくる。これにより、経験接続（登場人物を自分に置き換えて考える）へつなげる。

## ウ 【展開①】登場人物を自分に置き換えて考える

登場人物が道徳的価値を実現できなかったときの思いを手掛かりに、「同じ経験があるか／ないか」を問う基本的な発問を設定する。自己経験と教材世界を接続し、価値実現の難しさを自分事として捉える足場とする。さらに、応答（ある／ない）から「3つの弱さ」を見取り、問い返しと中心発問の焦点化に生かす。

## エ 【展開②】弱さを乗り越える強さを具体化する

弱さへの共感にとどめず、価値実現に向けて行動と理由を言語化できるようにする。必要に応じて、「3つの弱さ」と対処も整理し、「何を、なぜ、どうするか」を具体化する。

## オ 【展開③】自己を振り返る（2）

展開の終わりに、気付きと自己の在り方を照合する再評価（メタ認知）を位置付ける。授業前・導入の振り返りと比べながら、価値実現の難しさを自分事として捉え直し、学びを生活に結び付けて言語化する。

## カ 【終末】弱さを開示する

終末では、教員が必要に応じて自己の「弱さ」を開示し、弱さを語っても受け止められるという教室の規範を示して、心理的安全性の確立と維持を図る。開示は児童の語りを促す支援として位置付け、何のために語るのか（弱さの受容・相互承認の見本等）を明示して行う。さらに、教員の語りが児童の経験を上書きしたり、語りを相対化（矮小化・比較）したりしないよう、量・タイミング・言語表現に配慮する。

## (2) 人間理解を深めるための発問構成図

発問構成図は、教材分析→実態把握→発問設計→想定反応→見取りを一枚に可視化し、意図→実践→検証をつなぐ設計支援ツールである。

本研究では、「人間理解を深める授業デザイン」との対応を示し、「3つの弱さ」に基づいて焦点発問と問い返しを精緻化する。これにより、学習内容を自分事として捉え直す過程と、展開後半の再評価（メタ認知）を支える。

## 4 検証授業

### (1) 授業の概要

令和7年10月から11月にかけて、都内公立小学校第5学年2学級で、4教材を各学級で1回ずつ実施し、計8回（4教材×2学級）の検証授業を行った。各回の成果と課題を踏まえ、授業デザインを改善・再構築した。

ア 第1回「かれてしまったヒマワリ」〔C：よりよい学校生活・集団生活の充実〕（5年2組）	
成果	・人間理解に関わる共感的応答が多く、意図的な指名を軸に児童の発言で授業が進行した。
課題	・初回の影響もあり、自発的な挙手発言は全体の約15%にとどまった。 ・【展開①】「ない」と答えた児童は記述が短く視点が広がりやすく、自分事として捉える段階で思考が停滞しやすかった。 ・「委員会の仕事はしているが、本当はやりたくなかった」という記述が見られ、②主体的ではない弱さが表出した。 ・「自己を見つめる振り返り」の記述割合は27%であった。
改善策	・「ない」を起点にできる問い返しを複線化して準備し、教材分析と発問の焦点化に反映させる。
イ 第1回「かれてしまったヒマワリ」〔C：よりよい学校生活・集団生活の充実〕（5年1組）	
本時の改善点	・授業前アンケートを「ある／ない」に加え、理由や当時の思いまで掘り下げる構成に改めた。
成果	・①「道徳的行為ができない弱さ」への共感を起点に、委員会活動を自己経験に照らして振り返る姿が見られた。 ・②「行為はしているが主体的ではない弱さ」への気づきが表れ、「本当にそれでよいのか」と自分に問う記述や発言が見られた。 ・委員会の意義（自分で決めた責任、集団への貢献）を価値理解として言語化できた。 ・「自己を見つめている振り返り」の記述割合は75%で、本検証で最も高かった。
課題	・振り返りの全体共有と教師の説話（弱さの開示）の時間を十分に確保できず、学びの整理（再評価）が全体に行き渡りにくかった。
改善策	・発問構成図を見直し、再評価に必要な時間を確保する。
ウ 第2回「ブランコのりとピエロ」〔B：相互理解・寛容〕（5年1組）	
成果	・相互指名が生まれ、9割を超える児童が発言するなど活発な議論が成立した。 ・自己経験を率直に語る姿が広く見られ、相互指名の連鎖により相互承認の広がりが見られた。
課題	・【展開①】に時間をかけ過ぎ、後段の【展開②】を十分に扱えず、「何を／なぜ／どうするか」までの整理が不十分となった。 ・「自己を見つめる振り返り」の記述割合は37%であった。
改善策	・【展開②】の時間を確保するため、【展開①】の共有は「代表＋要約」とし、時間配分の上限を事前に設定する。
エ 第2回「ブランコのりとピエロ」〔B：相互理解・寛容〕（5年2組）	
本時の改善点	・導入の「自己を振り返る（1）」（事前）と展開の「再評価（メタ認知）」（事後）を同一指標で比較できるよう、評価設計を見直した。
成果	・児童の発言を受けた教師の説話（弱さの開示）が、弱さを語っても受け止められる規範のモデリングとして機能し、心理的安全性の確立・維持に寄与した。 ・「自己を見つめる振り返り」の記述割合は50%であった。
課題	・共感を先取りする板書や言語を早期に提示すると、思考や語りが深まる前に合意が形成され、形式的な共感にとどまるリスクが示唆された。 ・デジタルワークシートは意図的な指名の質を高める一方で、入力に時間を要する場面もあり、授業の時間配分に工夫の余地がある。
改善策	・デジタルと紙を併用し、授業前に「入力に要する時間」を見積もった上で、場面ごとに運用を設計する。
オ 第3回「一ふみ十年」〔D：自然愛護〕（5年2組）	
本時の改善点	・導入（事前）と展開後半（事後）を同一設問で比較し、学習前後の変化を見取りやすい評価設計に改めた。
成果	・③「道徳的行為ができていようつもり弱さ」への気づきが多く見られ、以後、「3つの弱さ」を授業分析と発問設計に本格的に用いる契機となった。 ・事前と事後の比較を通して捉え方の変化に言及する記述が見られ、学習前後の変化を自覚する土台となった。
課題	・「自己を見つめる振り返り」の記述割合は29%であった。発言に比べて記述が深まりにくい児童もおり、振り返る時間の不足が影響した可能性がある。

改善策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りの時間を確保し、記述の観点を明確に提示する。</li> <li>・事前事後アンケートに自己評価を併用し、多面的に学習の変容を見取る。</li> </ul>
カ 第3回「一ふみ十年」〔D：自然愛護〕（5年1組）	
本時の改善点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時の課題を踏まえ、振り返りの時間を確保する運用を行った。</li> </ul>
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・導入から終末まで一貫して価値を自分事として捉える姿が見られ、約8割が発言していた。</li> <li>・弱さを語っても受け止められる雰囲気広がり、心理的安全性の高い教室環境が形成されたと捉えられた。</li> <li>・授業デザインが大きな破綻なく進行し、安定して機能していることが確認できた。</li> <li>・「自己を見つめる振り返り」の記述割合は54%であった。</li> </ul>
キ 第4回「感動したこと、それがぼくの作品 パブロ・ピカソ」〔A：個性の伸長〕（5年1組）	
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前事後の変化は小さく、価値実現の難しさの実感が薄かった。「既にできている」という自己評価が内省の深化を阻害した可能性がある。</li> <li>・要因として、教材の価値に即した「3つの弱さ」の見立てに基づく教材分析が十分でなかったことが考えられる。また、課題意識の形成（「このままでよいのか」という内発的な問い）を学習指導過程に位置付ける必要がある。</li> <li>・「自己を見つめる振り返り」の記述割合は20%であった。</li> </ul>
改善策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業前に教材の価値に即して「3つの弱さ」を見立て直し、特に③「できているつもり弱さ」が表れやすいポイント（価値の単純化／自己評価が高まりやすい場面等）を想定して、発問を設定する。</li> </ul>
ク 第4回「感動したこと、それがぼくの作品 パブロ・ピカソ」〔A：個性の伸長〕（5年2組）	
本時の改善点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容項目の概要と学級実態を踏まえ、「3つの弱さ」のどこに課題が表れやすいかを事前に具体化し、教材分析を行った。</li> </ul>
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「自分らしく生きる」は、好き勝手でも周りに流されることでもないという理解が共有され、考えを捉え直す話し合いにつながった。</li> <li>・迷った際に教材を手掛かりに考えを捉え直す過程が、全体交流や発言から確認できた。</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りの記述割合は29%にとどまり、議論で成立した再評価（捉え直し）が全員の記述として十分に可視化されていない可能性がある。</li> <li>・再評価（メタ認知）で「考えがどう更新されたか」をより具体的に書ける支援が必要である。</li> </ul>
改善策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・再評価（メタ認知）では、振り返りの観点を明確に提示する（例：「考えはどう変わったか」「変わったきっかけは何か」等）。</li> </ul>

## (2) 検証結果

本研究では、振り返りの記述に加え、事前・事後アンケートと自己評価（◎・○・△）を用いて学習の変容を多面的に把握した。主として用いた指標を以下に示す。授業中の発言・態度、他の教員による観察・評価も参照し、総合的に判断した。

道徳科の特性上、1単位時間のみで変容を捉えることは難しいため、各学級の4回の検証授業を一定のまとまりとして扱い、検証開始前（事前）と4回終了後（事後）を同一観点で比較して変化を把握した。

### ア 事前・事後アンケート結果の比較

紙幅の都合上、ここでは教材「一ふみ十年」の結果のみを示す。説問「今まで自然を大切にしてきたと思う」の肯定的回答は、事後に48ポイント減少した（図4）。これは、価値実現の難しさ捉え直したことで自己評価基準が厳密になり、自己認識を再評価（メタ認知）する過程が進んだ可能性を示す。単なる意識低下ではなく、学習を踏まえた捉え直しが深まり、次の行動を考える土台が形成されつつある結果として捉えられる。

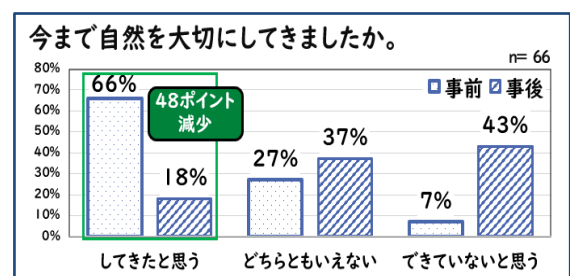


図4 事前事後アンケート結果の比較

## イ 自己評価 (◎・○・△)

4回の授業で「1回以上◎」を付した児童の割合は、5年1組で15ポイント増、5年2組で33ポイント増となった(図5)。この結果は、学習内容を自分事として捉え直し、生活と結び付けて考える自己省察が広がったことを示す。

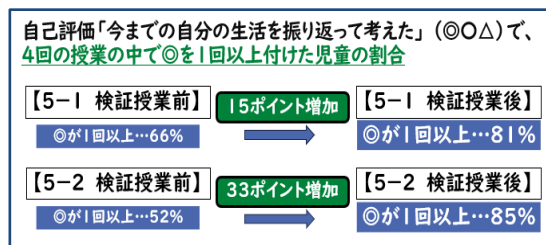


図5 児童の自己評価

## ウ 振り返りの記述

「自己を見つめる振り返り」(学習内容と自己の在り方を結び付け、難しさの自覚/行動の具体化/理由付け/言い換えのいずれかを含む記述)を1回以上記した児童の割合は、5年1組で60ポイント増、5年2組で38ポイント増となった(図6)。これは、再評価(メタ認知)が定着し、学習内容を自分事として捉え直す記述が増えたことを示す。

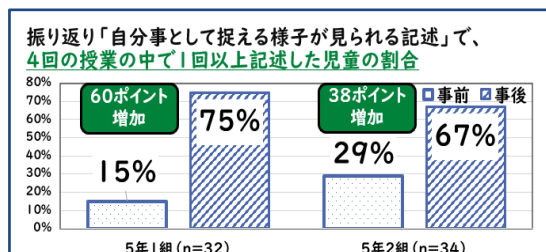


図6 振り返りの記述

## エ 自己評価と振り返りの関係

検証授業後、記述には価値理解に加え、自分事として捉え直す内容が見られた。事前に自己評価が高い児童は、価値実現の難しさへの気づきが表れ、授業後に自己評価が上がった児童は次の一歩となる考えの言語化が進む傾向が見られた(図7)。

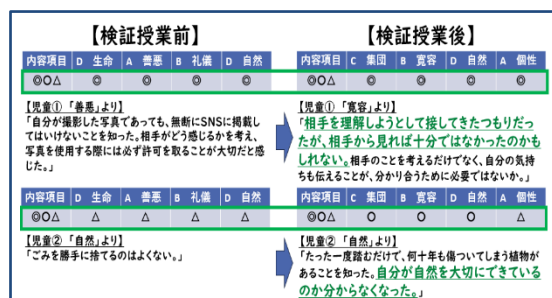


図7 自己評価と振り返り

## 5 考察

### (1) 「3つの弱さ」の汎用性

「3つの弱さ」の視点で実態を捉えることは、他の内容項目にも適用できる可能性が示唆される。授業者は「できる/できない」を超えて、どの弱さに働きかける発問かを設計できる(図8)。さらに、基本的な発問→問い返し→中心的な発問の連鎖により、認知・感情・意志に働きかける学習指導過程を正確に整理できる。

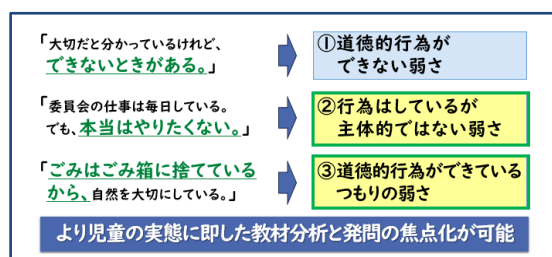


図8 「3つの弱さ」の汎用性

### (2) 発問構成図活用の意義

授業中は、想定反応に応じた問い返しを選びやすく、対話を「理由・状況・視点」の具体化へ導きやすい。展開後半では、同一指標の前後比較により再評価(メタ認知)の定着を見取り、次時の授業設計(改善)に接続できる。結果として、授業の一貫性と対話の質(理由の言語化・視点転換・具体化)の向上が示唆される。

### (3) 留意点

「弱さ」は個人の体験に密接に結び付くため、心理的安全性が十分でない段階で深い開示を求めることは逆効果となり得る。事前合意(守秘/途中で語りをやめてもよい)を確認し、比喩や第三者化など開示の程度を選べる表現手段を用意して、安心して参加できる環境を整える。

#### 第4 研究の成果

本研究は、授業前に実態を「3つの弱さ」で整理し、学習指導過程を6段階で構成する授業デザインを提示した。その結果、弱さへの共感を足場に、学習内容を自分事として捉え直す姿が広がった。量的には、事前事後アンケート（肯定的回答48ポイント減）、自己評価（◎）と振り返り記述の増加が確認され、質的にも道徳的価値の実現の難しさへの気づきや、次の一歩と理由付けの言語化が進展した。また、「3つの弱さ」により、教材分析と発問の焦点化を実態に即して行いやすくなり、授業の一貫性と対話の質の向上につながった。

#### 第5 今後の課題

教材や学級の状況によって、学びの深まりに差が生じやすいと考える。特に、児童が「もうできている」と感じやすい内容項目では、価値の理解が表面的になり、内省が浅くなりやすい。また、弱さを共感的に受け止めた後の問い返しの質によって、学習の方向が大きく左右される。問い返しที่浅い場合は話合いが「よい話」で止まりやすく、反対に問いが強過ぎる場合は安心感が崩れ、発言が出にくくなることもある。さらに、学級の状態によっては、弱さを扱うこと自体が児童の負担となる可能性があるため、心理的安全性の確保と維持を前提に授業を組み立てる必要がある。加えて、教員の「弱さの開示」は、量やタイミングによっては児童の経験を上書きしたり、考えを誘導したりするリスクがあるため、目的を明確にし、短く慎重に扱うことが求められる。