

要 旨

道徳の時間において、教師と児童又は児童相互のかかわりにおいて、児童が、互いの思いや考えを認め合うことができるように、TTによる指導や少人数による意見交換の活動に取り組んだ。具体的には、TTによる資料提示と書く活動へのかかわり方の工夫、また、意思表示をさせた上での児童相互による意見交換の活動の工夫を行った。

その結果、児童に自分の考えをもたせ、自信をもって考えを深め、意見交換によって考えを広げさせることで、道徳的価値の自覚を深めることができた。

〈キーワード〉 ①TTによる指導 ②意見交換 ③資料提示 ④かかわり方 ⑤意思表示

1 研究の目標

児童が、互いの思いや考えを伝え合い認め合うことの大切さやよさを感じ取れるような活動を工夫することを通して、伝え合おうとする心情をはぐくむ指導の在り方を探る。

2 目標設定の理由

子どもは、家族や友達、教師など身近な人との安心できる生活の中で、様々なかかわり合いを通して成長する。しかし、少子化や核家族化など子どもを取り巻く社会の変化に伴い、相手を目の前にした、心と心を直接触れ合わせるコミュニケーションは少なくなっているという指摘がある。また、急激な情報化が進む中、ゲームやテレビなどでバーチャルな世界にのめり込んでしまい、現実との区別がつかなくなってしまう子どもや、友達とうまくかかわりをもてない子どもが多くなっているようである。

道徳の時間は、教師と児童又は児童相互が、資料や自分の経験を通して自分の思いや考えを伝え合い認め合う時間である。道徳の時間において、友達の考えや教師の思いを聞いたり自分の意見を伝えたりすることは、それこそが人との“かかわり”であり“伝え合い”の経験と言える。その伝え合いの活動を工夫し、児童に伝え合うことや認め合うことの大切さやよさを実感させることで、伝え合おうとする心情をはぐくむことができると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

教師と児童又は児童相互のかかわりにおいて、次のような手立てをとれば、児童が自分の思いや考えを表すことのよさを感じ、道徳的価値の自覚を深めることができるであろう。

- ① 登場人物の気持ちをとらえさせるために、TTによる資料提示を行う。
- ② 自分の考えを深めさせるために、書く活動へのかかわり方を工夫する。
- ③ 自分の考えを広めさせるために、児童一人一人に意思表示をさせた上での意見交換の活動を工夫する。

4 研究の内容と方法

- (1) 道徳におけるTTの指導について理論研究をし、授業実践を基に仮説を検証する。
- (2) 少人数による意見交換の活動について理論研究をし、授業実践を基に仮説を検証する。

5 研究の実際

(1) 研究の全体構想

道徳の時間において、教師と児童又は児童相互の伝え合いをより豊かにするためには、児童が自分の思いや考えを表しやすくすることや、表したいという気持ちにさせることが必要である。

自分の思いや考えを表すことが苦手な児童は、登場人物の気持ちに迫ることができなかつたり、自分の考えに自信をもてなかつたりしているのではないかと考える。それを解消する手立てとして、図1に示すように、①TTによる資料提示、②書く活動へのかかわり方の工夫、③意思表示をさせた上での意見交換の活動の工夫を考えた。①と②の手立ては、主に教師と児童とのかかわりを重視した活動であり、③は児童同士のかかわりを重視した活動である。特に、低学年においては、資料の状況をしっかりと把握させた上で、登場人物



図1 研究の全体構想図

の気持ちを考えさせ、自信をもって自分の思いや考えを伝えるようになることが大切だと考えたからである。そして、児童一人一人が教師や友達とかかわる機会を増やし、その伝え合いの経験を繰り返すことによって、道徳的価値の自覚を深めることができると考えた。

(2) 手立てについて

ア TTによる指導

小学校学習指導要領に、学校や児童の実態に応じ、「教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」⁽¹⁾とある。また、生越詔二は、「複数の教員が協力して指導する目的は、一人一人の子どもの感じ方・考え方、疑問や課題などを解決したり追求したりしようとする学習活動を共感的に理解し援助するため」⁽²⁾と述べている。そうした観点から、道徳の時間でもその特質を踏まえながらTTによる指導ができると考えた。道徳におけるTTの指導形態としては、表1に示すように3つのパターンが考えられる。この研究では、2人の教師がおよそ対等な立場で児童とかかわっていくAの指導形態に取り組んできた。Aの指導形態では、表2に示すような効果が期待できる。そこで、表2の④に着目し、臨場感を味わわせながら登場人物の心情に迫ることができる2人の教師の劇化による資料提示の工夫と、2人の教師が役割分担をして全員の児童にかかわることで安心して考えを深めさせることができる書く活動へのかかわり方の工夫について授業実践を行い、その有効性を検証することとした。

表1 道徳の時間におけるTTの指導形態

| | |
|---|---|
| A | 担任+当該学年や級外の先生など |
| | 劇化をして資料を提示したり発問を交替で行ったりなど、主に二つの立場が存在する資料を用いておよそ対等な立場で行う授業 |
| B | 担任+校長、教頭、養護教諭など |
| | 立場の違う先生をゲストとして迎え、その立場を生かして行う授業 |
| C | 担任+教師以外のゲスト(保護者や地域の方など) |
| | その人にしか語れない経験談を話してもらうなどゲストの特性を生かして行う授業 |

表2 Aの指導形態における効果

| | |
|---|--|
| ① | 観察の目が増え、子どもの驚きやつぶやきを把握するなど子ども理解が複眼的、多面的になる。 |
| ② | 個別に児童とかかわることができる。 |
| ③ | 教師の特性を発揮することができる。 |
| ④ | 指導方法の工夫やアレンジができる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 導入の工夫 ・ 資料提示の工夫 ・ 書く活動へのかかわり方の工夫 ・ 話合いの形態の工夫 ・ 終末の工夫 |
| ⑤ | 授業後、多面的に日常の子どもの姿を見ることで、賞賛、励ましの言葉掛けができる。 |

(7) TTによる資料提示

資料を読むだけでは、その状況を把握できなかつたり登場人物の気持ちに迫ることができなかつたりする児童のために、TTによる劇化の資料提示に取り組んだ。劇化をする中で、一方の教師が意図的に演技を止め、演じている教師の表情や動作に注目させながら児童に発問をすることで、児童は、場面の状況をしっかりと把握することができ、臨場感を味わいながら登場人物の気持ちに迫ることができると考えた。

(4) 書く活動へのかかわり方の工夫

アンケートによると、道徳の時間に発表することを苦手としている児童のうち、約7割が「恥ずかしい」や「もし間違ったら……」という理由を書いていた。そこで、ワークシートに書かせる際に、TTによる役割分担によって全員の児童の書く活動に共感的にかかわることで、自分の考えに自信をもたせ、安心して考えを深めさせることに取り組んだ。特に、低学年においては、気持ちを素直に表現させ、それを共感的に認めることで、“一生懸命考えたことに間違いはない”という経験を積ませることが大切であると考えた。

イ 少人数による意見交換

アンケートによると、自分の考えを“伝えてよかった”と感じたのは、「自分と同じ考えの人がいたとき」や「自分の考えを分かってくれたとき」という答えが多かった。そこで、同じ考えのグループの中での意見交換や、違う考えの友達とのペアによる意見交換など少人数による意見交換の活動に取り組んだ。意見交換の前に、ネームプレートやワークシートを用いて自分がどちらの立場を選ぶかの意思表示をさせ、その上で意見交換をさせた。一斉指導の中では発言の機会に恵まれない児童や全体の場ではなかなか発言できない児童も、意思表示をした上での意見交換の活動を工夫することで、自分の思いを言葉にしたり友達の考えを聞いたりしながら、その思いや考えを広げさせることができると考えた。

(3) 授業の実際と検証の視点の考察

表3 授業と検証の視点

| 授業（5時間） 内容項目2-（3）友情 | | 検証の視点 | | |
|------------------------|-----------------------|-------------|-------------------|---------------------------|
| | | I：TTによる資料提示 | II：書く活動へのかかわり方の工夫 | III：意思表示をさせた上での意見交換の活動の工夫 |
| 第1時 | 『ゆうじとたけし』（自作資料） | ○ | | |
| 第2時 | 『ないた赤おに』（「3年生の道徳」文溪堂） | ○ | ○ | |
| 第3時 | 『カギがない』（改作資料） | | ○ | ○ |
| 第4時 | 『カギがない』（改作資料） | | | ○ |
| 第5時 | 『大きらいなやさい』（改作資料） | | ○ | ○ |

先に述べた手立ての有効性を検証するために、5回の授業を行った。いずれも内容項目2-（3）の友情にかかわる資料を用いた。資料名と授業における検証の視点は表3に示す通りである。第3時と第4時の授業は、「カギがない」という資料を使って2時間扱いとした。

以下に、検証の結果と考察を述べる。

ア TTによる資料提示（検証の視点I）

第1時と第2時の授業において、表4に示すような役割分担をして、劇化による資料提示を行った。衣装や面・ボールや看板などの道具を用意したり、注目させたい表情や動作を事前

表4 TTによる資料提示の役割分担

| 授業の様子 | T1の役割 | T2の役割 |
|---|--|--|
| 『ゆうじとたけし』  | <ul style="list-style-type: none"> たけし役。 T2に演じさせながら、ゆうじの気持ちを児童に問う。 | <ul style="list-style-type: none"> ゆうじ役。 T1に演じさせながら、たけしの気持ちを児童に問う。 |
| 『ないた赤おに』  | <ul style="list-style-type: none"> 青鬼役。 T2に演じさせながら、赤鬼の気持ちを児童に問う。 | <ul style="list-style-type: none"> 赤鬼役。 赤鬼を演じながら、児童の発言に共感をしていく。 |

に確認したりして、児童が資料の世界に入り込めるようにした。また、一方の教師に演じさせながら、もう一方の教師が発問して、演じている教師に気持ちを確認したり、児童の答えに2人の教師で共感したりしながら児童の意見を引き出していった。

授業後のアンケートによると、図2のように、劇化による資料提示によってほとんどの児童が、「考えやすかった」と答えた。「動きを付けていたから」や「本当の鬼みただったから」という回答(表5)から、劇化によって児童に臨場感を味わわせ資料に引き込むことができたと考えられる。また、劇化をしながらの発問については、「すぐ思い付いた」や「先生がOKとしてくれた」という理由から、約9割の児童が発表しやすかったと答えた。また、「楽しくて分かりやすかった」「またしたい」など、TTによる道徳の授業の楽しさを感じている児童もいた。TTによる資料提示は、資料の状況をしっかりと把握させ登場人物の気持ちに迫ることができる手立てとして有効であると考えられる。

イ 書く活動へのかかわり方の工夫(検証の視点Ⅱ)

第2・3・5時の授業において、表6に示すような方法で全員の児童の書く活動にかかわっていった。事前の打合わせにより、教室の机の配置・児童が意思表示をした立場・指導を要する児童によって、それぞれの教師が担当する児童を決めてかかわった。

授業後のアンケートによると、教師のかかわりによって、全員が登場人物の気持ちを考えることができた(図3)。表7に示すような感想や、ワークシートの枠に入りきれないほどに登場人物の気持ちを想像して書いた児童が多かったことから、教師が全員の児童の書く活動に共感的にかかわることで、児童が自分の考えを安心して深めていくことができたと考えられる。

ウ 意思表示をさせた上での意見交換の活動の工夫(検証の視点Ⅲ)

次頁表8のように、第3時から第4時の授業において、葛藤の場面がある資料を用いて、児童に主人公はどちらの立場をとったらよいかの意思表示をさせた上で少人数による意見交換をさせた。意思表示は、資料の状況をしっかりと押さえた後で、ワークシートに○を付ける形で行い、判断の理由まで書いた後に黒板にネームプレート置かせた。その後、意見交換ごとに意思表示をさせ、立場が変わればその理由を明らかにさせてネームプレートを移動させた。

第3時と第4時の授業は、『カギがない』という資料を使って2時間扱いとした。第3時では、「カギを探す」と「家に帰る」の2つの立場に分かれてそれぞれのグループの中で意見交換をさせた。第4時では、第3時の最後にとった立場

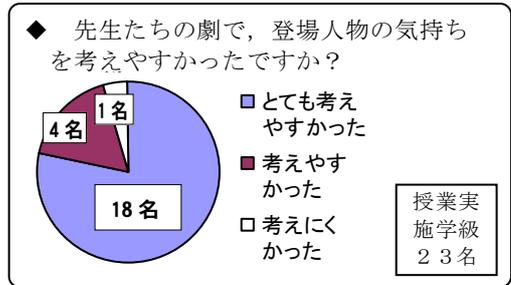


図2 アンケートの結果1

表5 児童の感想1

- ◎ 動きを付けていたから。
- ◎ 本当の鬼みただったから。
- 絵や看板やお面が分かりやすかった。
- とっても楽しくて分かりやすかった。
- △ どっちを見たらよいかあまり分からなかった。

表6 書く活動へのかかわり方

| 資料と授業の様子 | かかわり方 |
|-------------------|---|
| 第2時『ないた赤おに』 | 友情にかかわる記述に線を引いたり○を付けたりして、自分の考えたことに自信を持たせる。 |
| 第3時『カギがない』 | 児童が判断したところに○を付けたりよい理由付けに線を引いたりして、自分の判断に自信を持たせる。 |
| 第5時『大さらいなやさい』 | 児童が判断したところに○を付けたりよい理由付けに線を引いたりして、自分の判断に自信を持たせる。 |

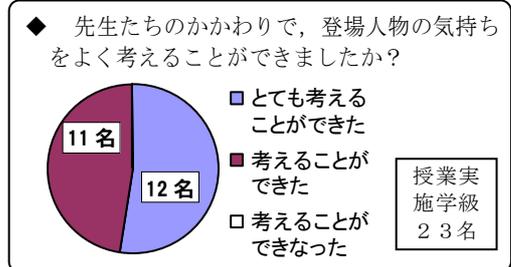


図3 アンケートの結果2

表7 児童の感想2

- ◎ 先生が「すごい」と言ってくれたから。
- ◎ 先生が○を付けてくれたから。
- 考えやすく発表しようと思った。
- ほめられてうれしかったから。

を基に意見交換する相手をあらかじめ決めておいて、自分のとった立場とは違う友達とのペアによる意見交換をさせた。

第5時の授業では、『大きらいなやさい』という資料を使い、友達の野菜を「食べてあげる」か「食べてあげない」か意思表示をさせ、同じ立場や違う立場の友達とのペアによる意見交換をさせた。第4時と第5時の授業では、自分や友達が、どちらの立場を選んだかが見ただけで分かるように、赤白帽子をかぶらせて意見交換をさせた。また、ワークシートを持ち歩かせ、意見交換した相手の考えをメモさせた。さらに、意見交換が終わったら自分の名前を書いたシールを友達と交換してから次の人との意見交換をさせた。そうすることで、自分の立場を決めるときに参考にしたり、相手の考えをよく聞いたりできるようにした。

授業後のアンケートによると、図4のように、意見交換によって、全員が友達の考えが分かったと答えた。表9のような感想から、この手立てによって、児童が意見交換の活動のよさを感じていることが分かった。また、どちらの立場をとるかの判断の学級全体の変容は表10のようになった。メモした相手の考えを自分の判断の理由に取り入れていることや、「知らないことが分かった」などの感想から、意思表示をした上での意見交換によって、児童の思いや考えが広がっていったと考えることができる。しかし、意見交換の視点が、主人公はどうすればよいかの行動についての方法論を考えるということになったという反省がある。行動を支えた気持ちについての話合いができるように、資料の分析と話合いの視点を与えるなどの手立てが必要である。

表8 資料における二つの立場と意見交換

| | | |
|-----|-----------------------------------|---------|
| 第3時 | カギを探す | 家に帰る |
| 第4時 | 同じ立場の友達との意見交換 ネームプレート | |
| | 違う立場の友達との意見交換 相手の考えをメモ 赤白帽子 | |
| 第5時 | 食べてあげる | 食べてあげない |
| | 違う立場の友達との意見交換 シールの交換 | |

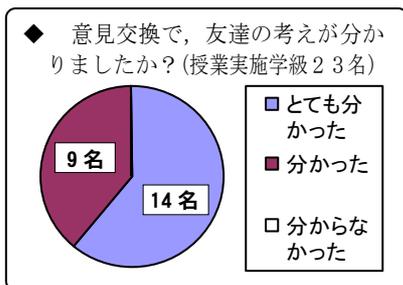


図4 アンケートの結果3

表9 児童の感想3

- ◎ 「なるほど!」と思った。
- ◎ 友達の考えを聞いてよく分かった。
- ◎ みんなの意見が聞けたし、話せたとし、手もいっぱい挙げられたからよかった。
- 知らないことがいっぱい分かった。
- いろんな人と話せてよかった。
- 話をできるようになってうれしい。

表10 ワークシートにおける判断の変容

| | | |
|----------|----------------|---------|
| カギがない | カギを探す | 家に帰る |
| | 19人 | 4人 |
| | ★同じ立場の友達との意見交換 | |
| 大きらいなやさい | 12人 | 11人 |
| | ★違う立場の友達との意見交換 | |
| | 1人 | 21人 |
| 大きらいなやさい | 食べてあげる | 食べてあげない |
| | 4人 | 19人 |
| | ★友達との意見交換 | |
| | 2人 | 21人 |

(4) 授業全体を通しての考察

ア 自分の考えを言うことや友達の考えを聞くことについて

伝え合うことのよさを感じたかどうかを検討するために、授業後ごとに児童に振り返りカードを書かせた。図5に示すように、TTによる資料提示を行った第1時と第2時の授業では、自分の考えを言うことができたと言った児童は少なかった。しかし、第2時でのワークシートへの書き込みは枠に入りきれないほどできていた。「どちらを見ていいか分からなかった」という感想があ

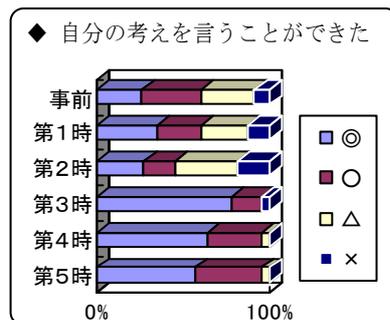


図5 振り返りシートの結果1

ったことから、2人の教師がいることが、逆に児童に混乱や緊張を与えることのないように、役割分担や教師の配置を明確にすること、また、安心して発表できるような雰囲気づくりに努めることが大切である。意思表示をさせた上での意見交換を行った第3時から第5時の授業では、全員の児童が意見交換をしたので、半数以上が自分の考えをよく言うことができた(◎)と答えた。児童の感想は、「みんなが聞いてくれたから」や「拍手をしてくれたから」、また「うなずいてくれた」など、聞く側の姿勢によるものがほとんどであった。

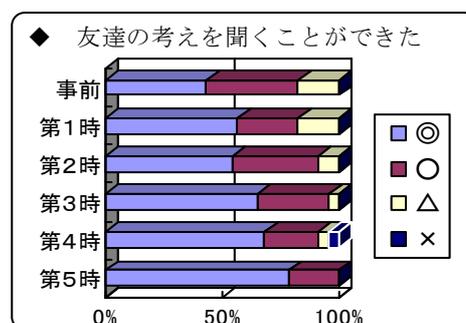


図6 振り返りシートの結果2

自分の思いや考えを表すことに重点をおいた授業に取り組んだ結果、図6に示すように、友達のことを聞くことができた児童が増えてきたことを考えると、自分の思いや考えを伝えるだけでなく、友達のことを聞こうとする態度が育ってきたということが言える。

イ 道徳的価値について

5回の授業は、いずれも“友情”にかかわる資料で行った。授業前と5回の授業が終わった後に、「“友達”ってどんな人でしょう？」という同じ質問を試みた。どちらの答えも「優しい人」や「いっしょに遊ぶ人」というものが多かったが、授業後のアンケートでは、「助け合う人」や「分かり合う人」という声が聞かれた。また、「友達と仲良くしようという気持ちはどうになりましたか？」という問いに対して、多数の児童が「強くなった」と答えた(図7)。このことから、友情についての伝え合いを通して、道徳的価値が高まったと言える。

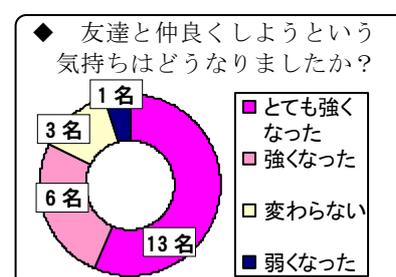


図7 アンケートの結果4

6 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

TTによる資料提示や書く活動へのかかわり方の工夫を行うことによって、児童に自分の考えを深めさせることができた。また、意思表示をさせた上での少人数による意見交換の活動を工夫し、自分の思いや考えを伝えさせたり、友達の思いや考えを聞かせたりすることで、児童に自分の考えを広げさせたり深めさせたりすることができた。これらの手立てによって、児童に「伝えてよかった!」「友達の考えが分かった!」という気持ちを味わわせながら、伝え合おうとする心情を大きくし、道徳的価値の自覚を深めさせることができた。

(2) 今後の課題

- ア 道徳的価値の自覚を深めるための、意見交換の視点の与え方の工夫
- イ 少人数における意見交換の、全体の場での生かし方についての工夫

《引用文献》

- (1) 文部省 『小学校学習指導要領』 平成10年 大蔵省印刷局 p. 5
- (2) 生越 詔二編著 『ティーム・ティーチングの実践』 1998年 明治図書 p. 5

《参考文献》

- ・ 生越 詔二編著 『ティーム・ティーチングの実践』 1998年 明治図書
- ・ 荒木 紀幸編著 『モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編』 2004年 明治図書
- ・ 荒木 紀幸編著 『モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編 第2集』 2005年 明治図書