

## 要 旨

本研究では、児童が、道徳の時間に伝え合う力をはぐくむことを通して、思いやりや信頼友情の道徳的価値の自覚を深められるように手立てを工夫した。葛藤場面のある資料を開発し、中心発問における話し合いの中に少人数による児童主体の話し合いを取り入れた。話し合いでは、視点を与え、形態や形式の工夫を行った。また、児童の考えの変容が分かるように心情図の改善を行った。その結果、児童の話し合いへの意欲が高まり、多様な考えを引き出せるようになった。また、児童の変容を理解する視点によって道徳的価値の自覚の深まりを見取れるようになった。

キーワード 葛藤場面のある資料 少人数による話し合い 話し合いの工夫  
心情図 児童の変容を理解する視点

## 1 研究の目標

児童の道徳的価値の自覚を深めるための話し合いの在り方を探る。

## 2 目標設定の理由

第16期中央教育審議会答申の小学校及び中学校における道徳の時間の改善においては、体験活動を重視することや、コミュニケーションを深めさせる活動を工夫していくことが提言された。また、小学校学習指導要領においては、道徳教育を進めるに当たって、学級経営の充実を基盤に教師と児童及び児童相互の人間関係を構築していくことが挙げられている。

道徳の時間は、児童一人一人がねらいとのかかわりにおいて自己を見つめ、道徳的価値を自覚し、主体的に道徳的実践力を身に付けていく時間である。さらに、話し合いは、児童相互の考えを深めさせる中心的な学習活動である。そのため、今まで話し合いを大切にしていた日々の実践を行ってきた。しかし、その話し合いは、児童相互の話し合いではなく、一斉指導の形での教師と児童とのやりとりが中心であった。これでは配慮や工夫を重ねても教師主導型の範ちゅうを越えることはできず、児童に主体性を発揮させる場も少なかった。このため、道徳の時間において児童自らが自分自身への問い掛けを深めるように改善する必要性は、多くの教師が感じていると考える。

そこで、本研究では、グループ研究の方向性を受け、伝え合う場の工夫を道徳的価値にかかわっての話し合いそのものの工夫ととらえ、それに焦点を当て研究を行うとともに、話し合いを深めさせる資料を開発する。そうすることによって、道徳の時間が児童の人間理解や他者理解を深めさせたり、ひいては自己理解を深めさせたりする場となり、児童が自己や社会の未来に夢や希望がもてるようになると考え、本目標を設定した。

## 3 研究の仮説

葛藤場面のある資料を用い、自分の考えが変わる様子が分かるような手立てを取れば、児童は、進んで自分の思いを伝え、友だちの意見を尊重し、学び合うようになるであろう。

## 4 研究の内容と方法

- (1) 児童の道徳的価値に関する事前調査と考察
- (2) 道徳の時間における資料開発、話し合いの手立てについての文献や資料を基にした理論研究
- (3) 仮説を確かめるための所属校の4年生における授業実践
- (4) 児童の道徳的価値に関する事後調査と考察

## 5 研究の実際

### (1) 研究の全体構想

道徳の時間の話し合いを深めさせるためには、児童の価値観の相違による多様な考えを引き出す必要がある。事前調査によると自分の考えを表せない児童は、自分の考えに自信をもてなかったり、登場人物の気持ちに迫りきれなかったりしていることが分かった。そこで、児童の考えを表しやすくさせるために、伝え合いの場である話し合いの工夫が必要であると考えた。学級の支持的な雰囲気作りとともに、図1に示すように、葛藤場面のある資料の活用、児童主体の少人数の話し合いの導入、話し合いの視点、形態、形式の工夫をしていくことにより児童の伝え合う力をはぐくみ、道徳的価値の自覚を深めることができると考えた。

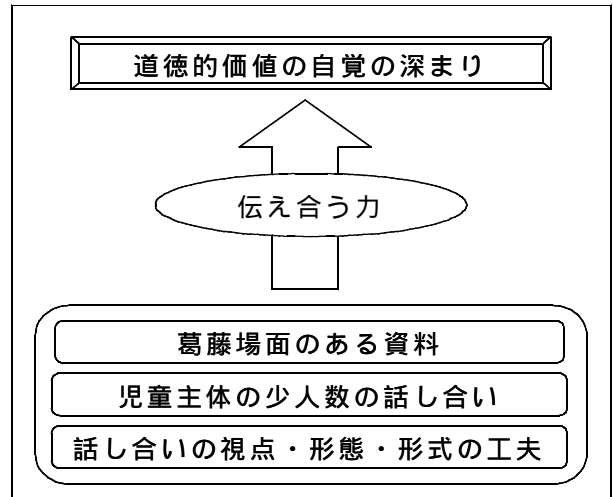


図1 研究の構想図

### (2) 手立てについて

#### ア 葛藤場面のある資料開発

小学校学習指導要領に、道徳の時間における資料は、「児童が人間としての在り方や生き方などについて多様に感じ、考えを深め、学び合う共通の素材として重要な役割をもっている」<sup>(1)</sup>と示されている。また、村田昇は、道徳の時間の資料について「有限な人間が、ある時代や社会のなかで悩み苦しみながら、あくまで人間としてよりよく生き抜こうとして努力する姿が典型的な形で描かれたものであることがのぞましい」<sup>(2)</sup>と述べている。つまり、人間が生きていく生活の場は、常に葛藤のある場であることを説いている。これらのことから、表1に示すような望ましい資料の条件を念頭に置き、学級の児童の実態から2-(2)思いやり、2-(3)信頼友情を取り上げ、望ましい資料の条件に沿うものがない場合には、葛藤場面のある自作資料や改作資料を用いることとした。また、表2に示すような授業実践を行い、開発資料が児童の意欲を高めさせるために有効であったのかを見取ることとした。

表1 望ましい資料の条件

- ・ 児童の実態に合っている
- ・ 葛藤場面がある
- ・ 児童に身近な主人公が登場する
- ・ 児童が共感しやすい場面設定である

表2 授業実践時の資料

第1時	自作資料「ロケットのちょ金箱」	2-(2)
第2時	文溪堂「絵はがきと切手」	2-(3)
第3時	自作資料「ゆずれなかった席」	2-(2)
第4時	改作資料「クラスメート」	2-(3)

(講談社)

イ 話し合いの視点

中心発問では、葛藤する主人公の気持ちに迫れるように、表3に示すような話し合いの視点を児童に与える。葛藤する二つの気持ちを明らかにし、明らかになった二つの気持ちについて、児童の価値観で選んだ判断をワークシートの心情図に印を付けさせ、理由を書かせた。これは、個人思考後、少人数の話し合い後、一斉の話し合い後の3回行った。また、児童の考えは、図2に示すように、黒板の心情図にもネームプレートで表明させた。判断

表3 話し合いの視点

第1時	ひろしは、ゆうじを「許す」「許さない」
第2時	ひろ子は、正子に「知らせる」「知らせない」
第3時	ぼくは、おばあさんに席を「譲る」「譲らない」
第4時	ひろ子は、さちえに「声をかける」「黙っている」

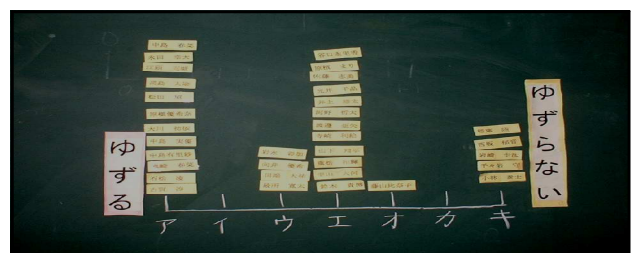


図2 黒板の心情図

が変わった児童は、ネームプレートを移動させた。さらに、児童の観察やワークシートの記述によって、中心発問で与えた話し合いの視点が主人公の葛藤する気持ちに迫る手立てとなったのを見取ることにした。

#### ウ 話し合いの形態や形式

事前アンケートによると53%の児童が道德の時間に思ったことが伝えられないと答えていた。理由は「自分の意見に自信がない」「みんなの前で緊張する」などであった。また、「思ったことが言えるときはどんなときですか」という質問には、「自分の意見に自信があるとき」や「先生の質問がよく分かったとき」などと答えた。このため、中心発問では伝えやすい雰囲気を作り、自信を深めさせ、考えを表しやすくするために少人数の話し合いを取り入れた。形態は、隣りの人との2人ペア、席が近い人との4人グループ、生活班の6人グループで行った。形式は、表4に示すように、話し合いの約束を児童に理解させ、表5に示すブレインストーミング的な話し合いになるように支援をしていった。少人数グループは、考えのすり合わせをする場ではなく、自由に考えや質問を言ったり、友だちの考えに触れたりする場とした。少人数の話し合いの形態と形式を工夫することによって、児童に自信を深めさせ、考えを表しやすくすることができるのを見取ることにした。

表4 話し合いの約束

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 相手の気持ちを考えて聞こう</li> <li>・ 相手の考えをみとめよう</li> <li>・ 相手に伝わるように話そう</li> </ul>
--

表5 ブレインストーミング的な話し合い

<p>グループで、思いついた考えを出し合い、考えが出尽くすまでは批判を加えない。考えを集約したり、整理したりすることを行わない。</p>
--

#### エ 児童の変容を理解する視点による見取り

中心発問では、ワークシートを使って、児童に判断と理由を書かせていく。その判断と理由を見取るために児童の変容を理解する視点を設定し、分析することにより、話し合いによって児童の道德性の高まりが見られたのかを考察する。特に、今回の授業では、学級の実態を考慮し2-(2)思いやりと2-(3)信頼友情の内容項目を取り上げたので、視点によって児童の思いやりの心や信頼友情に関する道徳的価値の自覚の深まりを考察することにした。

### (3) 授業実践の実際と考察

先に述べた手立ての有効性を確かめるために4時間の授業実践を行った。授業における資料名と授業の視点は、表6に示す通りであり、以下に、授業実践の結果と考察を述べる。

表6 授業実践と授業の視点

	授業実践(4時間)	視点 : 開発資料の有効性	視点 : 話し合いの視点の有効性	視点 : 少人数の形態や形式の有効性	視点 : 変容を理解する視点による見取りの有効性
第1時	「ロケットのちょ金箱」(自作資料)				
第2時	「絵はがきと切手」(文溪堂 4年)				
第3時	「ゆずれなかった席」(自作資料)				
第4時	「クラスメート」(講談社改作資料)				

#### ア 葛藤場面のある資料開発(視点)

望ましい資料の条件に沿う資料がなかったために第1時と第3時は自作資料、第4時は改作資料を用いて授業を行った。資料開発では、望ましい資料の条件とともに、小学校学習指導要領の

第5節1の心に響く資料の選定における資料に具備する要件を考慮した。特に、児童の興味や発達に応じた資料であることや、多様な価値観が引き出され深く考えさせる資料になるように中立的な資料作成を心掛けた(表7参照)。授業後のアンケートによると、図3に示すように、第3時の自作資料「ゆずれなかった席」と、第4時の改作資料「クラスメート」については、それぞれ70%の児童から話し合いやすく、興味深かったという回答を得られた。第1時自作資料「ロケットのちょ金箱」については約50%の回答であったので修正を加えていく必要があると考える。4時間の授業終了後のアンケートでも道徳の時間の好きな理由として約60%の児童が、資料に関することを挙げていた。児童の話し合いの意欲を高めるために資料開発は有効な手立てであったと考える。

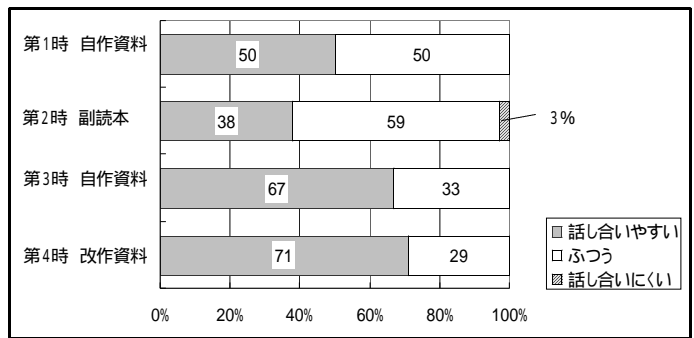


図3 資料についてのアンケート

表7 自作資料のあらすじ

(第3時) ぼくと弟のひろしは、長崎の祖父の家へ電車で旅立つ。やっと席に座ることができたのだが、気が付くと大きな荷物を抱えたおばあさんが立っている。ひろしは「席を譲ろう」というのだが、ぼくは思い悩む。  
 (第4時) 心臓の手術で胸に傷跡があるさちえが、九州から室蘭へ転校してくる。室蘭ではひろこと仲よしになるが内科検診のときにさちえの傷を見てクラスメートがヒソヒソ話し出す。ひろしはどうしたらよいのか悩む。

イ 話し合いの視点(視点)

中心発問では、話し合いの視点を与え、主人公の対立する二つの気持ちを自分の価値観と照らし合わせて考えさせた。個人思考後に少人数の話し合いを通して一斉の話し合いをさせたところ、図4に示すように児童の判断が変容し、理由となる多様な考えも引き出せるようになった。表8に示すように第3時でも席を「ゆずる」「ゆずらない」という話し合いの視点を与えることにより、主人公の葛藤する気持ちに迫ることができたと考える。話し合いの視点は主人公の葛藤する気持ちに迫る手立てになったと考える。

表8 児童の判断が変容した理由(第3時)

(I児)  
 やっと見付けた席なのでゆずりたくない  
 おばあさんは足腰が不自由だしぼくより疲れている

(T児)  
 せっかく見付けた席だから座っていたい  
 おばあさんは荷物を2つも持って大変そう

(H児)  
 あと2時間も立ちたくない  
 わたしよりおばあさんがもっと疲れているはず

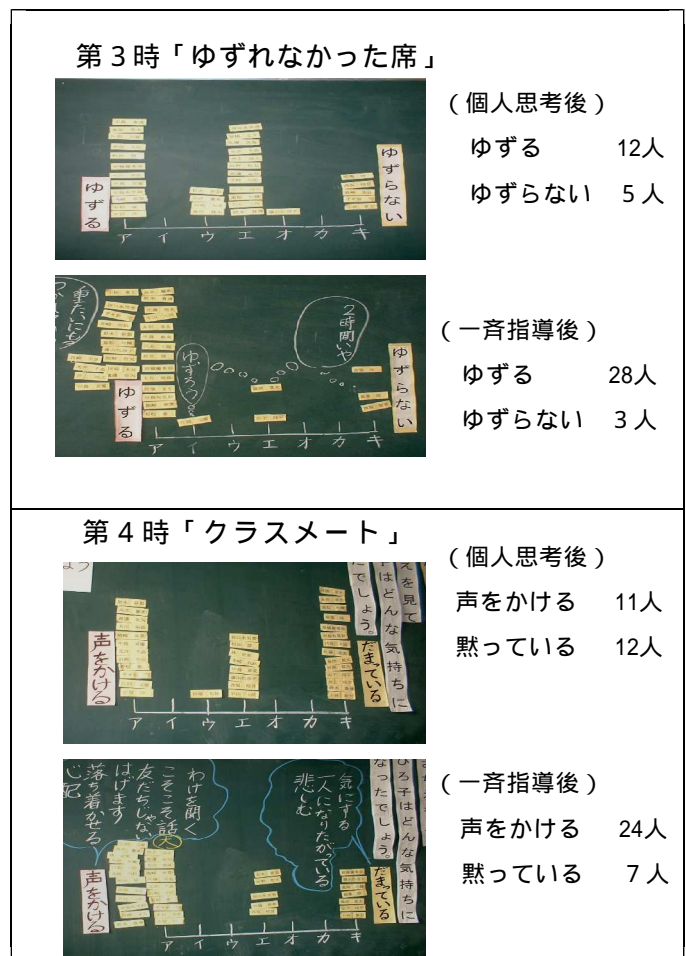


図4 心情図から見る児童の判断の変容

ウ 話し合いの形態や形式（視点）

少人数の話し合いの形態は，児童に安心感を与えられるように配慮して行われた。第1時は隣の人との2人ペア，第2時は生活班の6人グループ，第3・4時は席が近い人との4人グループで行われた。先に述べた話し合いの約束を理解させ，ブレイクストーミング的な話し合いになるように支援をしていった。図5に示すように，一斉の話し合いと比較して児童は，少人数の話し合いが主体的に取り組みやすかったと考える。特に，4人グループの話し合いは，約70%の児童が話し合いやすいと答え，安心感を与える形態であったようである。児童の感想からは，児童が安心して話し合いに参加している様子や，友だちと考えを伝え合う喜びを感じている様子が分かった（表9参照）。また，少人数の話し合いの中でも活発に話したり，友だちに質問したりする姿が多く見られた。少人数の話し合いの形態や形式を工夫することによって児童は，自分の考えに自信をもち，安心して考えを表せるようになったと思われる。

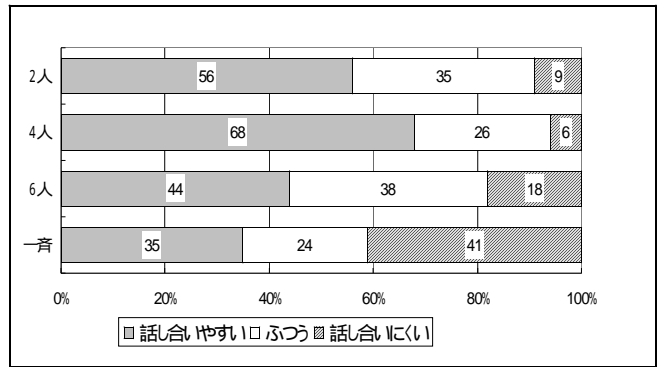


図5 形態についてのアンケート

表9 4人グループの話し合いの感想

- ・ みんなで話すより4人は話しやすい（M児）
- ・ 4人でなら発表しやすい（A児）
- ・ 意見が言いやすいし，楽しかった（W児）
- ・ 4人で話し合う方が分かりやすい（K児）
- ・ 友だちと同じ意見だったのでよかった（T児）
- ・ 自分の意見をよく聞いてもらえるのでよい（E児）
- ・ 意見を聞いて，自分の意見が変わってよかった（N児）
- ・ 意見を聞いて「そうだな」と伝わってよい（H児）

エ 変容を理解する視点による見取り（視点）

4時間の授業実践では，児童のワークシートを基に，客観的に児童の変容を見取るために，表10に示すような児童の変容を理解する視点を設定した。また，心情図から見取れる児童の判断と理由の変容の一覧表を作成し，一人一人について児童の変容を理解する視点で評価を試みた。その結果，図6に示すように，第4時は評価Aの児童が若干落ち込んでいるが，回を重ねるごとに評価Aの児童が増えていった。4時間の授業は思いやりと信頼友情の複合型ではあったが，道徳の時間を総合単元的に関連付けて行ったことも要因であろう。すべての授業が終わった後に，友だちや周りの人と仲よくするのに大切な気持ちを聞いたところ，「優しい心」や「仲よくする心」が多かったが，中には「友だちや相手の気持ちを考える心」「みんなを受け入れる心」「励まし合う心」「助け合う心」などの回答も得ることができた。評価Cであった児童は，日常生活での変容や，今後の道徳の時間での変容を見取っていく必要があると思われる。

表10 児童の変容を理解する視点

A評価	相手の立場に立って書いている。また，実践意欲が感じられる。
B評価	自分の都合を中心に書いている。感想で終わっている。
C評価	理由や感想からはずれたことを書いている。

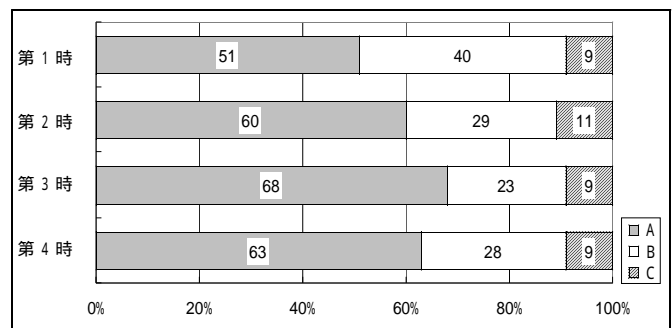


図6 表10の視点による授業ごとの見取り

#### (4) 授業全体を通しての考察

伝え合うことよさを感じられたかを確かめるため、事前と事後に同じアンケートを行った。図7に示すように、「思ったことが言えますか」の問いに対し「言える」の回答が47%から59%に増えた。振り返りカードの感想からは「自分の意見を言えて嬉しい」「自分の考えに自信が出てきた」「友だちの考えをしっかりと聞くことができた」「友だちがいろいろ

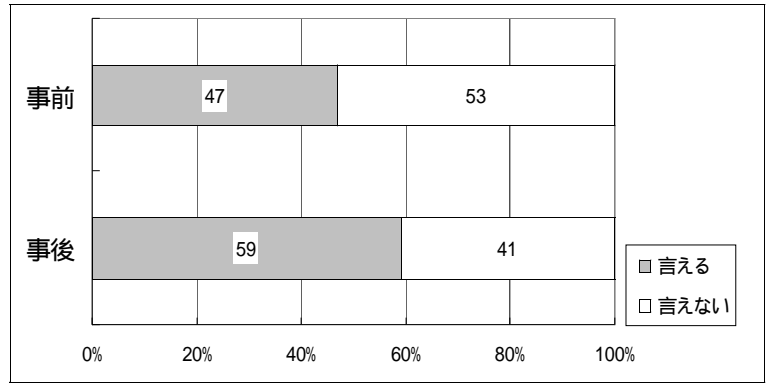


図7 伝え合いにかかわるアンケート

考えていることが分かった」「友だちの考えを聞いて自分の考えもだんだん変わっていった」などの回答が得られた。伝え合う場で話し合いの約束をさせ、児童主体の少人数の話し合いをブレインストーミング的に行わせることによって、児童が発表しやすい雰囲気を作り、意欲を高めることができたと考える。一斉の話し合いにも少人数で話し合ったことが生かされ、児童の道徳的価値の自覚も深まったと思われる。しかし、「言えない」と回答した41%の児童への手立てを今後更に検討する必要がある。

## 6 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

ア 葛藤場面のある自作や改作をした資料は、話し合いの意欲を高めることが分かった。

イ 話し合いの視点は、少人数の話し合いを主体的に行わせることに効果があった。

ウ 少人数の話し合いは児童に安心感を与え、進んで自分の思いを伝え、友だちの意見を尊重しながら考えを引き出しやすくすることが分かった。

エ 一斉の話し合いの前に児童主体の少人数の話し合いをすることによって、児童の道徳的価値の自覚の深まりが見られた。

### (2) 今後の課題

ア 少人数の話し合いで出た多様な考えを、一斉の話し合いでどのように引き出し、更に生かしていくのかを研究する。

イ 葛藤場面のない資料でも、少人数の話し合いを取り入れ、児童の多様な考えを引き出す研究をする。

## 《引用文献》

- (1) 文部省 『小学校学習指導要領解説 - 道徳編 - 』 1999年 大蔵省印刷局 p.78
- (2) 村田 昇編著 『道徳教育論』 1992年 ミネルヴァ書房 p.157

## 《参考文献》

- ・ 押谷 慶昭 『道徳の授業理論』 1989年 教育開発研究所
- ・ 間瀬 正次 『今後の道徳教育を考える』 1989年 教育開発研究所
- ・ 金井 肇 『道徳授業の基本構造理論』 1998年 明治図書
- ・ 押谷 由夫・内藤 俊文編著 『道徳教育』 1995年 ミネルヴァ書房