

要 旨

人とのかかわりが希薄化している現在，それぞれの生徒が人間関係を築く力を育成できるようにしたいと考え，人との主体的なかかわり方を獲得していく道徳教育の在り方を探った。自分の思いを素直に語れない生徒が，道徳の時間に，自らの考えをおのずと語り合いたいと思えるようにするために，葛藤場面を設定した自作資料を開発し，その資料を活用した。道徳の時間に，互いの考えを交流させ，自己理解や他者理解を深めさせることができる伝え合いの手立てを工夫することで，他者の考えに気付き，自己を振り返ることができる伝え合いのよさに，多くの生徒が気付くようになり，道徳的価値の自覚を深めることができた。

キーワード 伝え合い 自作資料の開発 人間関係

1 研究の目標

人間関係を築く力を育成していくために，互いを理解し，自他の考えを深めさせる価値の高まりを通して，人との主体的なかかわり方を獲得していく道徳の時間の在り方を探る。

2 目標設定の理由

平成17年6月に文部科学省が実施した「義務教育に関する意識調査」の中間報告によると，保護者が望む学校教育で身に付ける必要性が高い能力・態度として，「人間関係を築く力」や「善悪を判断する力」が非常に高い割合で挙げられている。また，中学校学習指導要領解説道徳編では，「学校は子どもたちの豊かな人格を形成していく場である」とし，「存在感と自己実現の喜びを味わえるようにしていく場」としての学校の在り方が強く望まれている。そのような学校を実現するためには，生徒に他者とのかかわりの中で，人間関係を深めていく基本となる力を獲得させることが必要である。また，人間関係を深めさせるためには，家族や友人，先輩・後輩や先生，地域の人などを尊重する姿勢や態度をもたせながら，自分の考えを他者に伝え，互いの考えを理解し合わせることが大切である。自分の考えをまとめ，他者に分かりやすく伝えようという気持ちをもって，互いの考えを伝え合わせることで，自分とは違う他者の考えや価値観に気付かせ，自分自身の考えを深めさせることができると考える。

そこで，本研究では，グループ研究の方向性を受け，いろいろな形態の話し合い活動を行わせる過程において，共に学ぶ他者の存在を受け入れさせながら，互いの考えを交流させ，考えを深めさせることにより，よりよい人間関係を築く力を育成できると考え，本目標を設定した。

3 研究の仮説

人間関係を築く力をはぐくむために，互いの考えを交流したいと思わせる自作資料の開発を行い，その資料を活用し，伝え合いの場を設定した授業を行えば，生徒一人一人が他者との主体的なかかわり方を獲得し，よりよい人間関係を築いていくであろう。

4 研究の内容と方法

- (1) 理論研究を基に，互いを理解し，自他の考えを深めさせる価値の高まりを通して，人との主体的なかかわり方を獲得していく道徳の時間の在り方についてまとめる。
- (2) 理論研究を基に，互いの考えを交流したいと思える葛藤場面を設定した資料の作成を行う。

(3) 互いを理解し，自他の考えを深めさせる
伝え合う力をはぐくむ手立ての工夫について探る。

(4) 仮説を検証するために，所属校 1 年生 39 名（4 時間）の学級で授業実践及び検証と考察を行う。

5 研究の実際

(1) 研究の全体構想

対象学級の事前アンケート（9 月実施）によると，道徳の時間のクラスの話し合いの場面で，自分の考えを言えないと思う生徒が 7 割近くいる。その理由に「緊張する」「自分の考えが人と違うと思う場合，発表できない」などを挙げている。また，教師側から見ると，道徳の時間に自分の本音を語ろうとせず，通り一遍の反応をする生徒が多く見られる。道徳の時間は，一人一人が自分の考えをもち，互いの考えをよく聴く時間である。自分の考えを伝えようとする意欲をもたせ，互いの存在を尊重するような伝え合いを行わせることで，生徒は自己理解や他者理解を深め，道徳的心情を高めることができると考える。伝え合いは，自分の考えを見つめ直し，他者と共に学び合うことであり，その力をはぐくむことで道徳的価値の自覚を深め，伝え合う力を高めることができると考える。そこで，図 1 に示すように，生徒が主体的な人間関係を築いていくために，道徳の時間に伝え合う力をはぐくむ手立てを講じることにした。

(2) 伝え合う場の工夫

伝え合いは，生徒が自分の考えを相手に伝え，互いの考えを交流しながら，相手の考えを受け入れ，自分の考えを深めていくことで成立する。図 2 のように，相手に情報を送り，相手から情報を受ける送受信の関係であることが望ましい。そのため，自分が一方的に話すのではなく，互いが相手の考えを正確に理解した上で，自分の考えを加えながら理解を深め，それを分かりやすく相手に伝えることが重要になる。相手を意識して考えさせることは，自分の考えを客観的に見つめ直させることにつながる。自分の考えを整理する時間を取ることと，考えが交流しやすい少人数の伝え合いをした後に，全体で伝え合うことを行った。

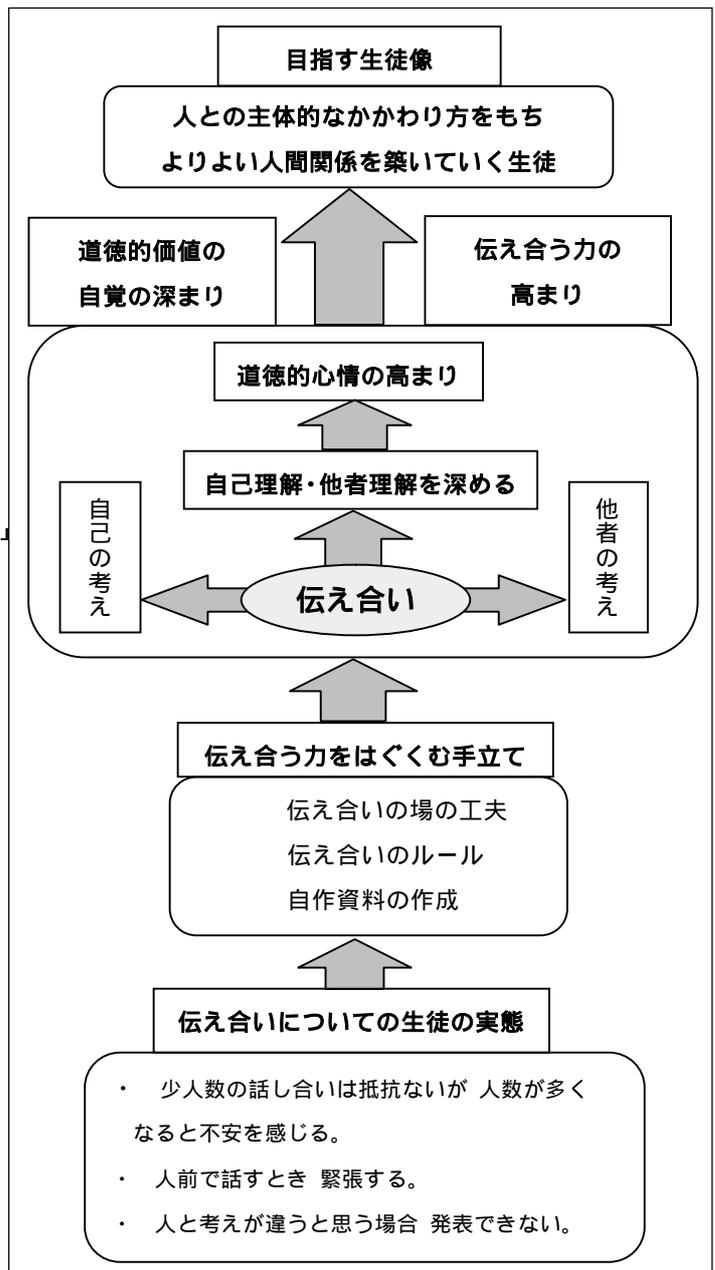


図 1 研究の構想

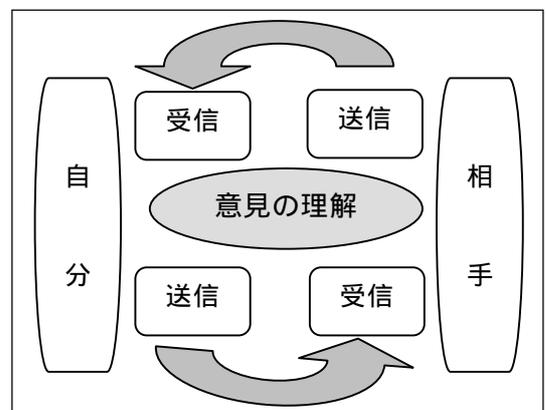


図 2 伝え合いの考え方

授業では、相手によっては考えを言えない生徒のため、意図的な組み合わせで伝え合いを行った。伝え合いの回数を重ねるにつれ、生徒の抵抗が薄れたと判断し、4時間目は席の指定は行わなかった。相手と考えを伝え合うことにとまどう生徒もいたが、多くの生徒が自分の考えを語る事ができた。

生徒が、話してよかったと充足感を得るためには、相手の考えを聴き、相手に分かりやすい言葉で伝えようという意識や態度を育てていく必要がある。そこで、伝え合いを図3の流れで道徳の時間に行った。伝え合いによる生徒の変容を理解するために、授業ごとに表1のような中心発問に対する視点を設定した。その結果、図4のような道徳的価値の自覚の深まりを見取ることができた。1時間目は、主人公の気持ちだけでなく、相手の気持ちを考えて行動することが大切だという評価Aの判断ができるようになった生徒が、伝え合いの前後では、3人から10人に増えた。3時間目は、最初に評価Aの判断をした生徒は31名だったが、4人組や全体での伝え合いの後で、評価Aの判断ができた生徒が増加している。少人数による伝え合いを行ったことで、生徒は主人公の問題を自分の問題としてとらえ、一人一人が自分の言葉で考えを語り、相手の考えにも耳を傾けるようになったと考える。

また、2色の名前カードを使って、机上に判断を表示させることで、生徒は言葉に詰まって話せない場合でも、相手が理由を尋ねてくれるので、最後まであきらめずに話せるようになった。全体

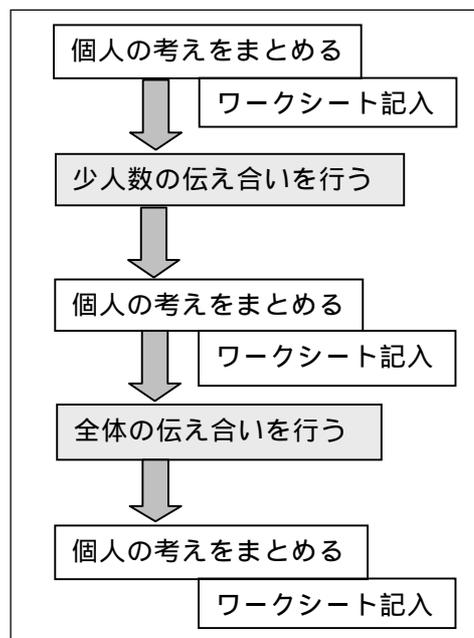


図3 伝え合いの授業の流れ

表1 生徒の変容を理解するための視点

授業実践 2時間目の場合	
【ねらい】友情・きまりの遵守	
めざせ！GHS どうする浜太郎	
～浜崎祇園編～	
発問 「浜太郎は、先輩の誘いを断るべきか、泳ぎに行くべきか。」	
A	総取締役との約束を守りながら、きちんと理由を説明して断り、先輩との人間関係を大切にしようとしている。
B	きまり(約束や校則)を守るべきだと考え、先約を優先しようとしている。
C	約束を守ることよりも、先輩との関係を大切にしようとしている。

での伝え合いでは、全員の名前カードを黒板にはらせることで、自分以外の考えにも興味をもたせることができ、相手の話を聴く生徒が増えた。

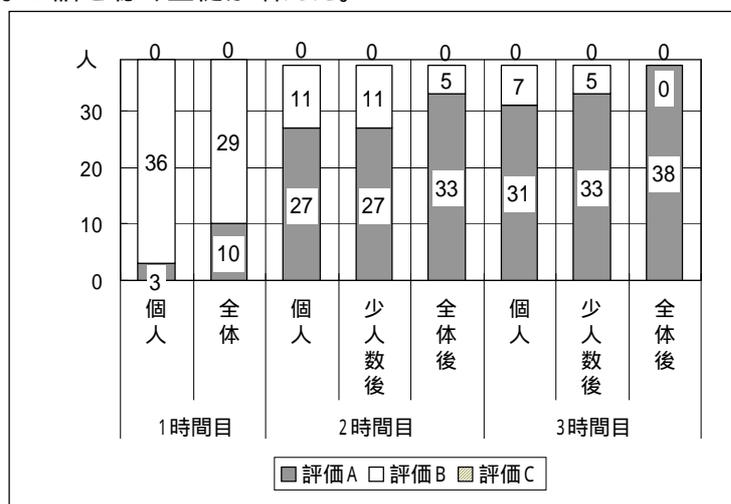


図4 道徳的価値の自覚の深まりの変化

(3) 伝え合いのルール

生徒は、相手から受け入れられていると感じながら、互いの考えを交流できるからこそ、伝えたいという意欲を高める。それぞれの生徒が伝え合う喜びを実感できるようにするために、道徳の時間の伝え合いで生徒に意識させたいことを、伝え合いのルールとして設定した。相手の話を遮り、自分が言いた

表2 伝え合いのルール

- | |
|--|
| <p>伝え合いのルール(改訂版)</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の言いたいことを相手に伝える 他の人の発表を最後まで聴く 最初に相手の意見を否定しない(そうだね、でも～) |
|--|

いことだけを話したがる生徒が目立つという学級の状況を考え、伝え合いのねらいに近付けるように、意識させたい内容を三つに決定した。そして、心の通い合いを目的とした伝え合いの意識の定着を図るため、道徳の授業で伝え合いを行うときには、必ず伝え合いのルールを確認させた。

生徒にとって分かりやすいものにするために、生徒の実態に合わせて表現を変えたが、最終的には、前頁表2の3項目に決定した。授業の中では、「話す人や発表する人の方を見る」「相づちを打つ」「ジェスチャーも入れる」などを話しやすい雰囲気作りのポイントとして、声掛けを行った。伝え合いのルールを守ることが「できた・大体守れた」と回答した生徒が9割以上いたことから、伝え合いのルールが、意識付けられてきたことが分かる。12・1月に実施したアンケートでは、毎回90%前後の生徒が、「相手の話を聴くことで、その意見が参考になった」と答え、伝え合いのルールが自己の考えを広げるための役に立つと感じている。また、図5に示すように、1月に実施したアンケートでは、伝え合いのルールについて対象学級の85%の生徒が「分かりやすかった」と感じている。道徳の時間における伝え合う喜びを実感させるためのルールとして、表3のようなことが考えられる。

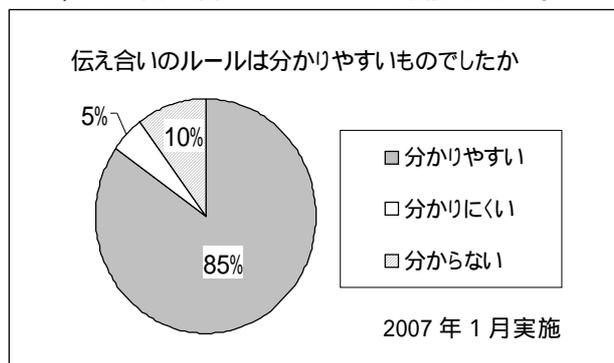


図5 伝え合いの授業についての意識調査

表3 伝え合う喜びを実感させるためのルール

- (ア) 相手に分かりやすく伝えること
- (イ) 相手の言いたいことを思いやること
- (ウ) 自分と違った考えがあることを理解し、共に考えるために、話を最後まで聴くこと
- (エ) 自分や相手が話しやすいような姿勢・態度を作ること

対象学級の状況や雰囲気に合わせて、生徒と共に伝え合いのルールを作ることによって、伝え合うことの喜びを生徒に実感させられると考える。また、生徒に伝え合いのルールを意識させることで、「伝える」や「聴く」の活動ができるようになったが、伝え合うという双方向性をもつ活動へ深めていくためには、伝え合いの手立ての工夫が必要である。

(4) 自作資料への取り組み

中学校の道徳の授業では、自分が感じたことを正直に語れないことが多いため、生徒が本音で語れるような資料が必要になる。人はそれぞれの立場や考えを理解すればするほど、どう判断をしたらよいのか迷うことが増え、はっきりとした自分の意見を述べられないことも多くなる。また、判断のために起こる葛藤は、揺れ幅が大きいほど自分自身の生き方を真剣に見つめることになると思われる。道徳の時間の中で葛藤させる場を設定することで、同じような悩みを抱える他者の存在にも目を向けられるよう

表4 自作資料

になり、共感ができるようになっていくと考える。そのためにも資料と自己をより緊密に結び付ける必要があるが、生徒が主体的に考えることができるような身近な素材による資料が少ないため、生徒

自作資料「めざせ GHS! どうする浜太郎」	
	□は授業用資料 □は葛藤資料
「初恋編」	【2 - (4)】異性観の理解
「浜崎祇園編」	【2 - (3)・4 - (2)】友情・きまりの遵守
「浜崎祇園編」	【4 - (8)】郷土の伝統文化
「掃除編」	【1 - (1)・4 - (1)】望ましい生活習慣・集団生活の向上
「掃除編」	【4 - (5)】勤労の尊さ
「兄弟姉妹学級編」	【2 - (2)・2 - (3)】思いやり・友情
「教育相談編」	【2 - (3)】友情

が葛藤できる内容の資料の開発を行った。

以上のことから、前頁表4の「めざせ！GHS どうする浜太郎」を作成した。登場人物の設定や学校・地域の行事などを入れ、主人公浜太郎を本校対象学級と同じ1年生と設定することで、生徒たちが1学期に体験したことを客観的に振り返られるようにした。実際に起こりそうな出来事を描き、その後の主人公の行動を考えさせることで、どうしたらよいかを生徒自身も考えながら読み進められる作品、もっと読みたいと感じられるような作品を作ることができた。設定や状況を詳しく描いたことで、資料が長くなってしまいう傾向があったが、資料に興味をもつことができた生徒が多かった。(図6参照)

また、主人公に共感させるために、授業で使う資料以外に読み物資料を作り、授業前に読ませ、主人公が葛藤する内容について、生徒個人の考えを答えさせることにより、主人公と共に悩み、考えさせた。その結果、図7のグラフから分かるように、生徒の多くが主人公の気持ちに共感することができた。しかし、資料に興味や共感があっても、中学1年生には内容が読み取りにくい部分もあったため、資料の修正と指導内容の検討が必要であると思われる。生徒を葛藤させるような資料を作成していく過程で分かった、教師が配慮しておきたいことを表5にまとめている。

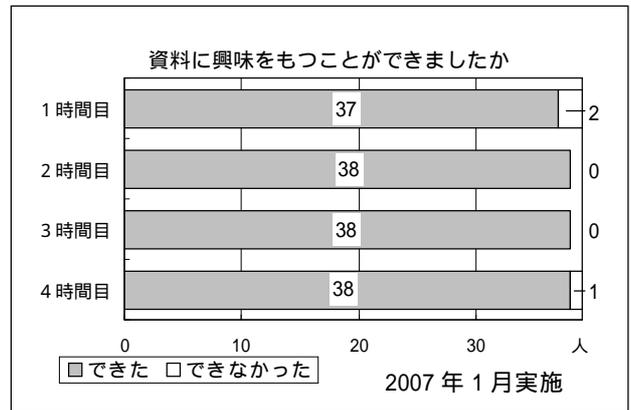


図6 開発資料に対する興味

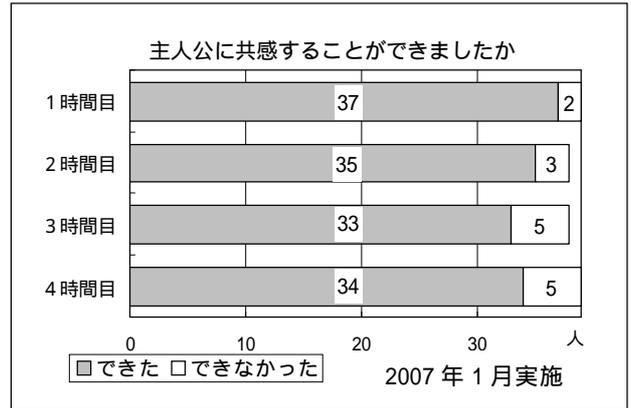


図7 開発資料の主人公に対する共感

表5 自作資料作成上の配慮事項

- (ア) 生徒に興味・関心をもたせる
- (イ) 生徒の道徳的価値の自覚を深めさせる
- (ウ) 生徒に資料に対して共感性をもたせる
- (エ) 生徒に地域とのきずなを意識させる
- (オ) 資料がねらいに沿った資料になっているかを客観的に検討する

(5) 抽出児の様子

9月に行った事前アンケートを参考に、2人の生徒を抽出し、授業時以外の行動や様子についても観察した。A子は、慣れない人と話すことに苦手意識があり、人間関係をうまく作ることができない。アンケートに「人前で話すことに対して、緊張感をもちやすい。」と答えていたため、伝え合いの授業への抵抗感をもっていた。そこで、じっくり話を聴いてくれる生徒をA子の伝え合いの相手に選んだ。1時間目の同性2人組の伝え合いでは、「自分の考えを半分くらい言いたいことを話せ、聴くことができた」と満足に感じている。

表6 生徒の変容を理解するための視点

授業実践4時間目の場合 【ねらい】郷土愛
めざせ！GHS どうする浜太郎 ~浜崎祇園編 ~
発問 「どうして総取締役は祇園のことについて話をしたのでしょうか。」

A	郷土の伝統を受け継ごうとし、地域の一員としての自分を自覚している。
B	郷土の伝統を受け継いできた人の思いに気付き、地域について知りたいと思っている。
C	総取締役の浜太郎を思う気持ちを読み取ることができている。

2時間目の浜崎祇園編 では、異性2人組で行ったのでうまくいかなかったと反省していた。3時間目の4人組による伝え合いは、いろいろな意見が聴け、自分の考えを伝えられたと感じている。4時間目は「なぜ、総取締役は、主人公に祇園の話をしたのでしょうか。」という発問について、「個人 2人組 全体」の順で伝え合いを行い、総取締役の行動の理由を自分なりに考え、伝え合いを行うことで、表7のように道徳的価値の自覚を深めさせることができた。

表7 抽出児A子の道徳的価値の自覚の深まり

【個人】	祇園のことを分かってほしいから。 笛のことも分かってほしいから。	評価B
【2人組後】	祇園のことを分かってほしいから。 笛のことも分かってほしいから。	評価B
【全体後】	祇園はみんなで協力して守ってきたことを分かってほしいから。 笛の大切さも分かってほしいから。	評価A
【感想】	これから話を忘れずに、この笛を大切にし、 父親たちにも心配をかけないようにしよう。 笛もがんばろう。	

B子は相手の話を最後まで聴かないところがあるため、うまくコミュニケーションを取れず、会話がかみ合わない。自分の考えを自由に発言できる道徳の時間は好きで、人と違う考えでも大勢の前で話せるが、どうして自分の考えに反論が多いかを理解できない。検証授業1時間目には、2人組の伝え合いの途中で、最後まで話を聴いてほしいと相手から言われる場面も見られたが、4時間目には、相手の話を聴けるようになった。授業後のアンケートには、伝え合いのよいところを「相手が自分の意見を聴いてくれるところ」ととらえ、伝え合いの授業では、人の話を最後まで落ち着いて聴けるようになってきた。また、日常生活の中でも、周りの人の気持ちを考えながら発言や行動するようになり、友人関係の改善が見られている。

6 研究のまとめと今後の課題

伝え合いに適した資料を開発し、伝え合いのルールを意識させながら、道徳の授業に取り組みさせた。事後のアンケートでは、伝え合いについて、対象生徒の23%が「好き」、62%が「わりと好き」と好意的に受け止めていた。人間関係をうまく作れなかった生徒の中には、今までは一方的に話していたことに気付き、相手の考えを最後まで聴けるようになったという変容が見られた生徒もいた。自分から話しかけることがなかった相手と交流させることで、相手のよいところへ目を向けさせることができた生徒や、同じような考えでも、理由が違うことなどに気付かせ、考えを深めさせることができた生徒もいた。伝え合いを通して、互いの考えを交流させようという意欲が育ってきたと思われる。

よりよい人間関係を築く力をはぐくませるために、少人数で伝え合いを行わせることは有効だと考える。生徒は、相手に話すことや相手の考えを聴くことができるようになって、まだ送受信の伝え合いの形は成立していない。互いの心を交流させる活動へつなげさせるためには、伝え合いの経験を繰り返させることが重要である。伝え合う場の工夫を、道徳の授業だけではなく、学校生活全般で行わせることで、伝え合う力がより定着していくのではないかと考える。

開発資料の修正を行い、本校で広く使用できる資料にするための指導の方法を探っていきたい。

《参考文献》

- ・ 文部省 『中学校学習指導要領解説 - 道徳編 - 』 1998年 国立印刷局
- ・ 渡辺 弥生 「道徳授業で『伝え合う力』をどう育てるか」 『道徳教育』 2007年1月号 明治図書
- ・ 井上 裕吉 「豊かな『話し合い』ができる土壌づくり」 『道徳教育』 2005年1月号 明治図書