

要 旨

本研究は、道徳の時間において、人の役に立とうとする態度を育てることで、よりよい自己を実現しようとする児童を育成することをねらいとするものである。具体的には、普段の学校生活の中での友達のよい行いを、道徳的価値に沿って「友達ウォッチカード」に記入させておき、道徳の時間の展開後段において、カードに記入した内容をお互いに伝え合わせた。さらに、自分の行いが誰の、何の役に立っているのかペアの友達と話し合う活動を取り入れた。これらの活動を通して、道徳的価値に関わる自分の行いのよさに気づき、人の役に立とうとする実践意欲が高まってきた。

〈キーワード〉 ①人の役に立とうとする態度 ②友達ウォッチカード ③自分の行いのよさへの気づき

1 研究の目標

よりよい自己を実現しようとする児童を育成するために、人の役に立とうとする態度を育てる道徳の時間の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

今日、社会問題として浮上したものに、ニートやフリーターの増加、不登校などが挙げられる。このような問題の背景には、コミュニケーション能力が不足し、人間関係をうまく築くことができないといった児童、生徒の増加があると考えられる。その要因として、他者との関わりを通してよりよい自分になるようとする意識が低いことがうかがえる。他者と関わり、自分を高めていくためには、学校の中で自分が友達の役に立っているという喜びを感じる児童を育成することが重要であると考えられる。

所属校2年生に「あなたは、友達のよい行いを見つけることができるか」と質問したところ、「はい」と答えた児童が84%(16名)いた。しかし、「友達から『ありがとう』、『すごいね』、『がんばったね』と言われることがあるか」、「自分の考えを友達に進んで伝えることができるか」という質問に対して「いいえ」と答えた児童がそれぞれで30%を上回っていた。このことから友達のよさを見つけていてもそれを相手に伝えていない、または伝えることができない、という児童の実態がある。また、「人の役に立っているか」という質問に対して「はい」と答えた児童は74%(14名)、「いいえ」と答えた児童は26%(5名)いた。「はい」の理由として「友達が一輪車をしている時に手を貸してと言われて手伝ってあげたから」、「自分が勉強を教えても相手はそう思ってくれない」など、友達との関わりが、自分の評価に結び付いているという結果が得られた。そのため、係活動や当番活動、掃除などの働くこと、よいと思うことを進んで行うことも人の役に立つということに気付かせることが大切であると考えられる。

これまでの自分の実践を振り返ってみると、授業の展開後段で行う自己の振り返りの時間に書いた文章や児童の発言を基にした主観的な評価を行っていた。小学校学習指導要領解説道徳編によると「自分を表現する得意な面が児童によって違うことなどから、多様な方法を生かしながら評価するように努める。また、可能な場合、複数の人の評価資料を得て評価できるようにする」¹⁾とあり、客観的な評価も必要であるといえる。また、他者からの肯定的な評価は、児童の道徳的実践意欲を高めることにつながると考える。

そこで、本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、道徳の時間に、意図的、計画的に友達からの評価を行ったものを伝え合うことで、人の役に立っていることを感じさせる指導の在り方を探りたいと考えた。そのために、児童の実態と道徳の内容項目との関連項目を分析し、各教科や日常活

動と結び付いた道德の時間を意識した学習を行う。道德の時間に自他の客観的な評価を行うことで、児童は自分の行いのよさに気付くことができると考える。さらに、自分の行いが人の役に立っていることを感じさせることでよりよい自己を実現しようとする児童を育成することができると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

道德の時間の展開後段において事前に記入させた「友達ウォッチカード」を用いることで、お互いのよい行いが、ねらいとする道德的価値に基づいて意味付けをされ、それを受容することができれば、人の役に立ちたいという道德的実践意欲を高めることができるであろう。

4 研究方法

- (1) 道德の時間における他者からの評価(フィードバック)に関する理論研究
- (2) 「人の役に立とうとする態度」に関するアンケート調査および変容の考察
- (3) 「人の役に立とうとする態度」に関連する内容項目の授業実践と仮説の検証及び考察

5 研究内容

- (1) 他者からの評価(フィードバック)に関する理論研究を基に、指導の手立てを明らかにする。
- (2) 道德の授業後にねらいとする内容項目に関するアンケートをとり、児童の変容を調査する。
- (3) 所属校の2年生における授業実践を行うことで仮説を検証し、手立ての有効性について考察する。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

秋山は、「子どもたちは、自分が人から認められたり役に立てたりする喜びの経験を積み重ねていくことで、相手を意識するようになるであろう。相手を意識することで、相手の気持ちを考えたり、思いやったり、相手のよさに目を向け、お互いに認め合う気持ちが育っていく」²⁾と述べている。また、石田は、「子どもたちは、家庭や学校での学習をとおして自分自身で行動をコントロールすることを学んでいくが、適切な行動基準や評価基準を内在化させるためには親や教師、さらには仲間たちからのフィードバックが与えられることが重要である」³⁾と述べている。

つまり、児童に道德的価値についての友達のよい行いを見つけさせ、それを道德の時間に伝え合わせることで、自分の行いのよさに気付かせることができ、そうすることで、人の役に立とうとする態度を育てることが大切であると考えた。

- (2) 研究の全体構想

本研究では、よりよい自己を実現しようとする児童を育成するために、人の役に立とうとする態度を育てる道德の時間の指導の在り方を探ることとした。そこで、まず日常生活の中から見出した道德的価値を「友達ウォッチカード」に記入させておく。そして、道德の時間の展開後段で、友達ウォッチカードを用いて、お互いのよい行いを伝え合い、道德的価値のカテゴリー化を行う。そうすることで、児童がお互いの行いについての道德的価値に気付き、深めることができると考えた。そして、このような授業を計画的に仕組んでいくことで、人の役に立ちたいという道德的実践意欲を高めることにつながると考えた。

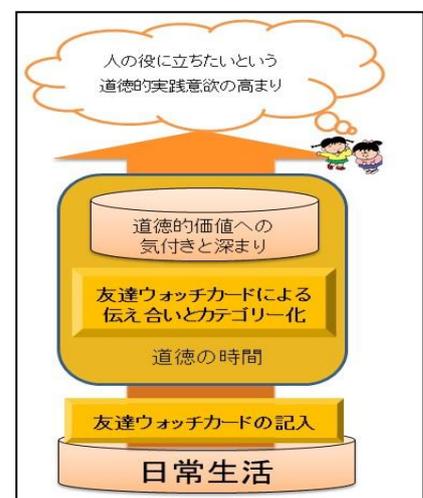


図1 研究の全体構想

(3) 友達ウォッチカードについて

ア 友達ウォッチカードの目的と内容

友達ウォッチカードは、日常生活の中の友達のよい行いと、その時間のねらいとする道徳的価値とを結び付けることで道徳的価値に対する自覚の深まりを促すために用いる。友達のよい行動を自由に書くのではなく、ねらいとする道徳的価値に沿った内容を記述できるような発問と声掛けをしておき、日常生活において、児童が何気なく行っているよい行いを見つけ、カードに書き込ませておく(図2)。書く期間は、道徳の時間の一週間前を設定しておく。そして、道徳の時間の展開後段でお互いのよい行いを伝え合わせる。このようにすることで、お互いの行いのよさに改めて気付くことができるだろうと考えた。

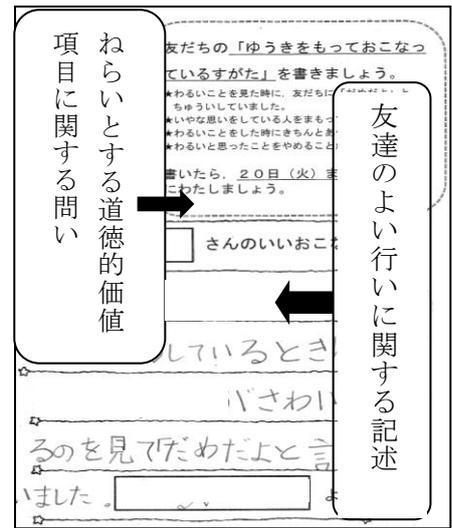


図2 友達ウォッチカードの構造

イ 道徳的価値のカテゴリー化

カテゴリー化とは、価値の一般化を図る前に、児童の書いたカードを分類し、可視化することである。授業でカテゴリー化を行うため、事前に集めた友達ウォッチカードに目を通し、あらかじめ教師の方で、それぞれのよい行いにどのようなよさがあるのかカテゴリー化しておく。さらに、それぞれのカテゴリーの代表的な児童の記述を挙げておいた。そして授業では、例文を黒板に提示し、その後カテゴリー別にそれぞれにどのようなよさがあるのか適切な表現を児童に考えさせる。そして、ペア同士でお互いのよい行いを伝え合わせた後、その行いがどのカテゴリーに入るのか話し合わせる。その後、黒板にネームプレートを貼ることで、個々の行いにどのようなよさをもっているのかを感じることができると考えた。ペアは席が隣同士、前後の席の児童、当番がペアの児童など全員が友達ウォッチカードをもらえるように配慮する。

(4) 授業の実際と考察

検証のための授業実践を以下の5時間として(表1)

表1 検証授業全5時間

ウォッチカードの発問内容	きまりを守る姿	友達に親切にする姿	働く姿	勇気をもって行う姿	友達の命を大切にする姿
内容項目	公德心 4- (1)	友情・信頼 2- (3)	勤労 4- (2)	勇気 1- (3)	生命尊重 3- (1)
検証授業	第1時(10月)	第2時(10月)	第3時(11月)	第4時(1月)	第5時(2月)
主題名	みんなのものを大切に	友達を思う心	働くっていいね	勇気をもって	だれの役に立ってない存在なんてない
資料名	きいろいベンチ	二わの小鳥	森のゆうびんやさん	おれたものさし	こいぬのうんち
出典	わたしたちのどうとく	学研	わたしたちのどうとく	東京書籍	平凡社

また、10月に実施したアンケートの結果を基に、以下の児童を抽出した。

表2 抽出児のプロフィール

A児	B児	C児
自己肯定感が高く、自信をもって行動することができる。学習全般に理解力があり、発表することが得意である。男女問わずお世話をし、信頼されている。	自己肯定感はあまり高くない。学習全般に理解力は高いが、発表には苦手意識をもっている。しかし、自分の思いを文にする表現力は高い。	自己肯定感が低く、常に自信のなさが表情や、行動に表れている。学習全般に理解力はある。場の空気を読みにくく、「どうせ」という言葉をよく言う。

本研究は児童が「人の役に立ちたい」という道徳的実践意欲を高めることをねらいとするものである。この検証のために、次の2点を検証の視点とした。

【検証の視点Ⅰ】 「友達ウォッチカード」は児童の道徳的価値への気付きに有効であったか

【検証の視点Ⅱ】 「友達ウォッチカード」による道徳的価値のカテゴリー化は児童の道徳的価値の深まりに有効であったか

ア 友達ウォッチカードは児童の道徳的価値への気付きに有効であったか【検証の視点Ⅰ】

(ア) 友達ウォッチカードを用いることへの関心・意欲について

カードを用いて友達のよさを見付けることへの関心・意欲について、アンケートの記述を基に検証した。アンケートは、第3時の後の11月と第5時の後の2月に実施した。「友達ウォッチカードで友達のよいところを見つけることは楽しかったか」という質問に対し、どちらの結果を見ても「とてもあてはまる」「少しあてはまる」と答えた児童を合わせると、95% (18名) となっていた(図3)。このことから、ほぼ全員の児童がカードを用いて友達のよさを見付けることに関心・意欲をもって取り組んでいたといえる。また、その理由として、「人のよいところがわかるから」「友達のよいところをみつけて自分も真似したら友達が喜ぶから」という記述があった。これは、

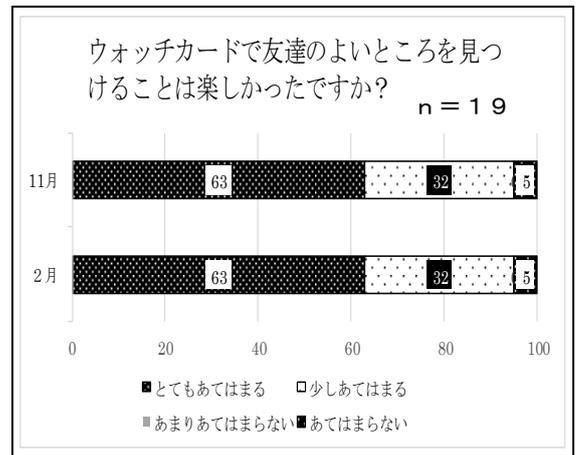


図3 学級全体の変容

友達のよさを見付ける楽しさを感じるだけでなく、それを自分のよさにつなげようとしたと考える。

(イ) ねらいとする道徳的価値と友達ウォッチカードの記述内容との整合性について

次に、児童が見つけた友達のよい行いが、ねらいとする道徳的価値に沿ったものであるか、カードの記述内容を基に検証した。友達のよい行動を自由に書くのではなく、ねらいとする道徳的価値に沿った内容を記述できるような声掛けをしておき、日常生活において、児童のよい行いを見つけ、カードに書き込ませておいた。価値と記述内容の整合性は、第1時では68% (13名)、第2時では79% (15名)、第3時以降では100% (19名) となり、全員の児童が道徳的価値に対してその道徳的価値のねらいと行いのよさとが一致するようになった(図4・図5)。

このことから、児童にカードを用いて繰り返し友達のよい行いを見付けさせたことが、日常生活の中にあるよい行いの中にも道徳的価値の観点があり、その区別がつくようになったといえる。

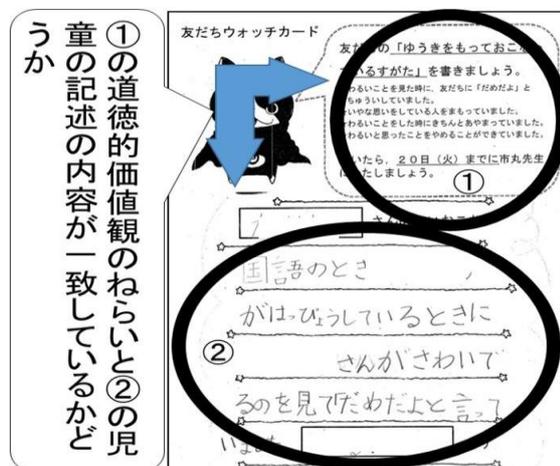


図4 ウォッチカードの書かせ方

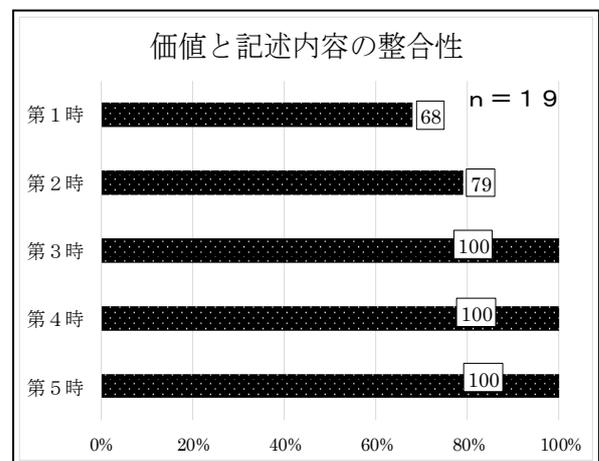


図5 価値と記述内容の整合性

(ウ) 伝え合いによる自分のよさへの気付き

自分のよさへの気付きについて、第3時までのアンケートと、第5時のアンケートの記述を基に、検証をした。

カードによる伝え合いを通して、「自分の行いのよさに気付くことができましたか」という質問に対して「はい」と答えた児童は、第1時、第2時、第3時では74% (14名)となっていた。友達の良い行いを見付け、それを伝え合わせることは、全ての児童に自分の行いのよさを実感させることに結び付いていないことが分かった。そこで、第4時、第5時では、カードによる伝え合いの後に、その行いにどのようなよさがあるのか話し合わせるようにした。すると、自分の行いのよさに気付いた児童が95% (18名)に増加した(図6)。

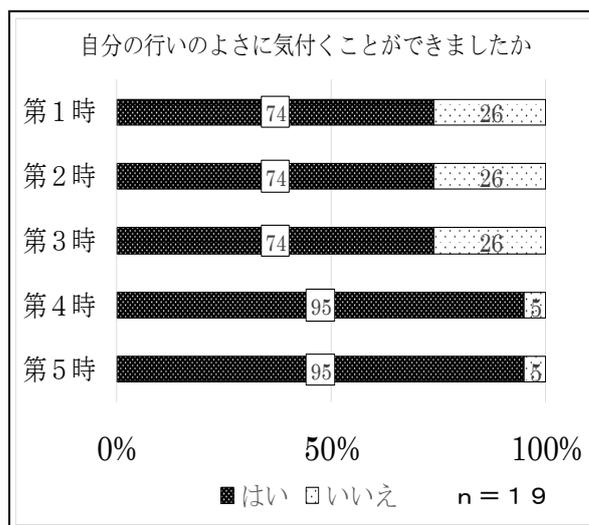


図6 学級全体の変容

次に、抽出児C児のアンケートの記述の変容を基に考察した。C児は、「自分のよい行いに気付いたか」という問いに、第3時の後のアンケートでは、「あまり気付かなかった」と答えていた。その理由として、「自分がよくないから」と記述していた。しかしながら、第5時の後では、「少し気付くことができた」と答え、その理由として、「(友達を)助けたりしているから」と記述していた。初めは、自分がよい行いをしているという自信がなかったC児は、友達から自分の行いのよさを伝えてもらってもそれを受容することがあまりできていなかったと考えられる。また、伝えてもらった後の話合いにおいて、一人でいる友達に、「一緒に遊ぼう」と声を掛けていたことが、友達を助けるよさであるという意味付けをされ、それを受容できたことがよい行いをしているという自信につながったと考えられる。このように自分のよい行いを友達に書いてもらい、伝え合うだけでなく、そのよさを客観的に認識させたことは、自分の行いのよさへの気付きに結び付いたと考える。

イ 友達ウォッチカードによる道徳的価値のカテゴリー化は児童の道徳的価値の深まりに有効であったか【検証の視点Ⅱ】

第4時における授業の詳細は以下のとおりである(資料1)。

検証授業	第4時(1月)	ねらい 自分のよいと思ったことは、 勇気をもって行おうとする気持ちをもつ 
道徳的価値	善悪の判断・ 勇気 1-(3)	
主題名	勇気をもって	
資料名	「おれたものさし」	
出典名	東京書籍	
		資料のあらすじ 素直に非を認めない強者のぼると、罪をなすりつけられる弱者のひろし、過去にのぼるから同じように罪をなすりつけられた苦い経験をもつ僕が登場人物である。 学校生活のある日、のぼるとひろし以外の児童は傍観者となって見ている。僕は、ものさしを折った罪をひろしになすりつけようとするのぼるに、勇気を出して言うべきか、黙って見過ごすか葛藤をする。 最後は、僕が勇気を出して声に出すことが、自分の為だけではなく、ひいてはみんなの為になるのだと考え、勇気をふりしぼって、「折ったのはきみだろ」と声を大にして言う、という話である。

資料1 第4時の授業の詳細

(ア) 友達ウォッチカードの提示方法と、カテゴリー化の話合いによる道徳的価値の深まり

第4時前1週間に記入させたカードの発問内容は、「友達の『勇気をもって行っているすがた』を書く」とした。そのカードを、事前に回収し、児童の記述内容を基に教師側でカテゴリー化を行い、代表的な児童の記述を挙げておいた(図7)。回収したカードの中に「九九を頑張っていました」というものがあり、図7のカテゴリーには属さないと考えられた。そこで、この児童が、カテゴリー化の活動の中で、これを、他の児童との関わりで、どのようにカテゴリー化していくのか、特に注意して見ていくことにした。

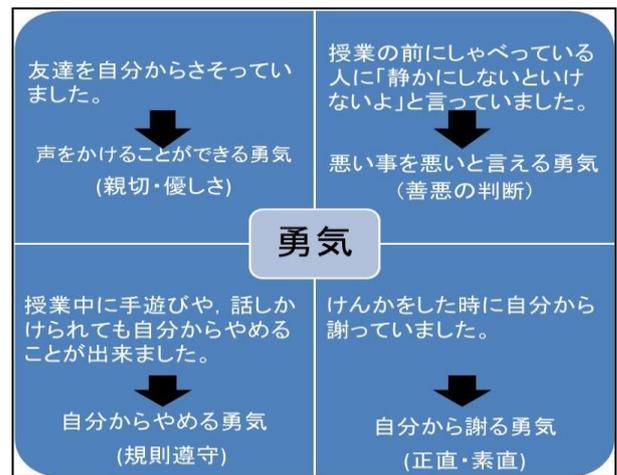
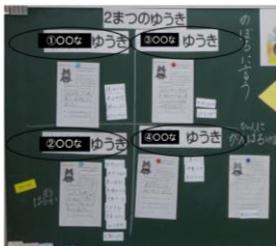
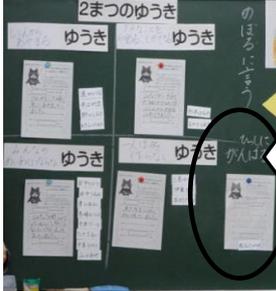


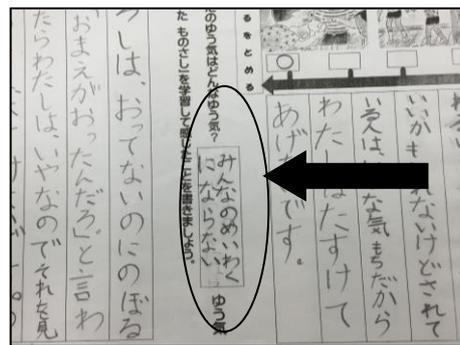
図7 第4時の前のカテゴリー化

表4に、実際の授業(第4時)での友達ウォッチカードの提示方法と、カテゴリー化についての話し合いの様子を示す。

表3 第4時のカテゴリー化についての話し合いについての実際

過程	学習活動	主な発問と児童の反応 T：教師の発問 C：児童の発言	指導上の留意点
展	自分の生活を振り返る。 	T 友達のよい行いについてどんな勇気になるかみんなで考えましょう。 T 自分から謝ることはどんな勇気ですか C 自分からあやまるゆうき①	<ul style="list-style-type: none"> 下図のように〇〇なゆうきというプレート黒板に貼り、〇〇の部分の言葉を児童の言葉でまとめる。 
	話し合いをする。 	T 授業中に手遊びや話かけられてもやめることはどんな勇気ですか。 C みんなのめいわくにならないゆうき②	
		T 自分からやめることはどんな勇気ですか。 C だめなことをぱっとやめるゆうき③	
		T 友達に声をかけることができる勇気はどんな勇気？ C 一人にさせないゆうき④	
開		T 勇気にも色々あるんですね。みんなが書いてもらった勇気はどこか部屋に入るか話し合いましょう。 T ペア同士話をしましょう。 C Oさんは、ぼくに「だめだよ」と言ってくれました。 B児 Mさんは自分から「ごめんね」と言っていました。 Oさんは、みんなの迷惑にならない勇気です B児 Mさんは、自分から謝る勇気です。	<ul style="list-style-type: none"> ネームプレートを貼らせることで可視化する。 
		C 「九九を頑張りました」は、どこに入りますか。 T どこにも入らないね。みんなと考えましょう。	
		T 「かけ算の九九をがんばりました。」はどこに入りますか。どうしたらいいでしょうか。 C がんばるゆうきというのを作ってみてはどうですか？ A児 必死に頑張る勇気という言葉はどうですか？	
／ 終末	教師の説話を聞く。	T 苦手なことも頑張る勇気だと、みんなで考えられたことが素晴らしいですね。 T 先生の勇気をもって行った話を聞いて下さい。	

第4時の授業を通して、自分の行いがどんな勇氣にあてはまるのか可視化したことで、自分の勇氣のある行いのよさを実感し、全員がワークシートに「自分の勇氣は〇〇な勇氣」と書き込むことができていた(資料2)。またお互いの行いについても、どのカテゴリーに入るのか、話合いをさせたり、道徳的価値に関わる複数の視点を示したりしたことで、「勇氣」という1つの道徳的価値でも多くの見方ができることに気付いたと考える。



(イ) 授業後のアンケートによる道徳的価値の深まり

資料2 書き込んだワークシート

第5時の後のB児のアンケートへの記述を基に考察した。質問は、「カテゴリー化を行ったことで何か自分にとって変わったと思ったことがあるか」とし、自由に記述させた。B児は「私(の行い)は、この部屋に入る(カテゴリー化される)んだなあ、1年生のときはできなかったけれど、2年生になったら、できるようになったなあと思いました」と記述していた(資料3)。このことから、1年生のときは無意識に行っていた行いのよさがカテゴリー化し、可視化されることで、そのよさに気付くとともに、自分が行っていることが、ひいては人のためになっていると考えられるようになってきたようである。

15	あなたは、「よいことへやわけ」をしたことで 何かかわったことがあったら書いてください。
わたしはこのへやに入るんだなあ、一年生の時はできなかつたけど、二年生になったらできるようになつたなあと思いました。	

資料3 B児のアンケート記述

次に、A児のアンケートの記述の変容を基に考察した。

A児は、「カテゴリー化を行って自分の行いのよさに気付いたか」という質問に対して「少し気付くことができた」と答え、その理由として、「私は、このへや(価値)にいたんだと思って、みんなのへや(価値)にもいけるようになりたい」と記述していた(資料4)。また、「カテゴリー化を行ったことで何か自分にとってかわったと思ったことはあるか」という質問に対して、「1つの目標ができた」と記述していた(資料4)。これは、カテゴリー化をすることで、自分の行いに道徳的価値の意味付けをすることができ、友達の行いに含まれる道徳的価値のよさにも目を向けることができた姿だと考えられる。さらに、自分なりの行動のめあてをもつなど、道徳的実践意欲につながる意識をもつようになったと考える。

14	あなたは、ウォッチカードの「よいことへやわけ」をしてじぶんの行いのよさに気づくことができましたか。	とてもできた	すこしできた	あまりできなかった	できなかった
なぜそう思いましたか。					
わたしはこのへやにいたんだと思って、「みんな」のへやにいけるようになりたい					
15	あなたは、「よいことへやわけ」をしたことで 何かかわったことがあったら書いてください。				
1つのもくひができました					

資料4 A児のアンケート記述

最後に、本研究において「人の役に立ちたい」という道徳的実践意欲について検証の視点Ⅰ、検証の視点Ⅱを通しての考察を述べる。

11月の事前アンケートでは、「あなたは、友達やクラスの役に立っていると思うか」という質問に対して「とてもあてはまる」「少しあてはまる」と答えた児童を合わせると74%(14名)だったが、2月の事後アンケートでは85%(16名)に増加していた(図8)。

また役に立っているという理由の記述を学級全体で見ると、「困っている友達を助けたいから」、「友達のことをちゃんと聞いていたから」と、「友達に親切にすることが役に立つと思っている児童は多い。注目したいのは、10月の事前アンケートで書いていた友達に優しくしたいなどという漠然とした優しさを述べているわけではなく、「困っている友達を助けること」、「友達の話聞くこと」などの優しくすることにも観点をもっていることである。さらに、「さわいでいる人を注意することができた」、「毎日、当番をやっていることが役に立っている」など、視点の広がりが見られた。これらのことから、人の役に立つことという漠然とした考えから、優しさが表れた具体的な行動をすることという考えをもつことができたと考ええる。また、学校生活の中で当たり前のようなきまりを守ったり、真面目に当番活動を行ったりすることも人の役に立っていると気づき始めている姿であると考えられる。

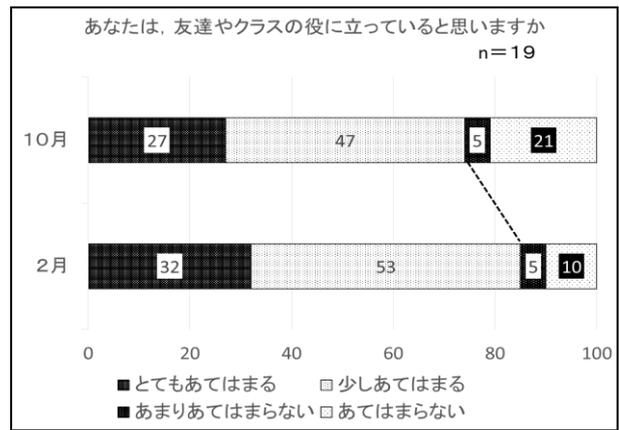


図8 学級全体の変容

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

- ・ 友達ウォッチカードを用いることで、関心・意欲をもって友達のよい行いに目を向け、道徳的価値への気づきが促された。さらには、自分の行いのよさに気付かせるためにも、友達ウォッチカードを用いた伝え合いや話し合いは有効であった。
- ・ 友達ウォッチカードを用いて道徳的価値をカテゴリー化したことは、児童が道徳的価値を深めよりよい自己を実現しようとする道徳的実践意欲をもつことにつながった。

(2) 今後の課題

- ・ 友達ウォッチカードを日常生活の中だけではなく、体験活動や、各教科及び領域の学習の後にも記述させ、道徳の時間に活用するなど年間の教育活動計画の中にどのように位置付け、実施していくのか考える必要がある。
- ・ 事前に道徳的価値のカテゴリー化を行う際に、適切で、柔軟な価値の意味付けをしておくか検討する必要がある。

《引用文献》

- 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 道徳編』 平成20年 東洋館出版 p.128
- 2) 諸富 祥彦 『ほんものの「自己肯定感」を育てる道徳授業』 2011年 明治図書 p.19
- 3) 石田 勢津子 『児童の心理学』 1993年 有斐閣 p.153

《参考文献》

- ・ 諸富 祥彦 『道徳教育の革新「価値の明確化」で生きる力を育てる』 1997年 明治図書
- ・ 深澤 久 『道徳授業原論』 2004年 日本標準