

4 研究のまとめ

(1) 研究の考察

視点Ⅰ 自己を見つめることができたか
視点Ⅱ 道德上の問題を多面的・多角的に考えることができたか
視点Ⅲ 自己の生き方(人間としての生き方)についての考えを深めることができたか

ア 全体考察

(7) 自己を見つめることができたか(視点Ⅰ)

まず、事前調査では、授業でねらいとする内容項目の質問において、以下のような回答が得られました(表1)。

表1 事前調査における児童生徒の記述 n = 172

対 象 内容項目	質 問 項 目	自己判断と 根拠あり	自己判断の み根拠なし	無回答
小学5年 C-(12)	なぜ法やきまりがあるのかを理解し、それを大切にし、守ろうとしている。	63%	33%	4%
小学5年 B-(11)	自分の考えや意見を相手に伝えたり、自分とは異なる考えや意見を大切にしたりしている。	68%	32%	0%
小学6年 D-(22)	誰にでも心の弱さがあることが分かり、それに負けずに強く生きていこうとしている。	89%	11%	0%
中学1年 A-(1)	正しいことと間違っていることを自分で考えて判断し、責任をもって行動している。	80%	20%	0%
中学1年 B-(8)	友達と互いに理解し、励まし合い、高め合いながらよりよい関係を作ろうとしている。	79%	21%	0%
中学3年 D-(22)	誰にでも心の弱さがあることが分かり、それに負けずに強く生きていこうとしている。	91%	9%	0%
全 体 の 割 合		78%	21%	1%

「なぜ法やきまりがあるのかを理解し、それを大切にし、守ろうとしている」という質問項目に対して、「法やきまりがないとみんな自分勝手にしてしまうから」「守らない人がいたら嫌がる人や悲しむ人がいるから」のような記述を「明確な根拠を述べて自己判断をしている」と判断しました。それに対し、「少し思っている」「あまりできていない」など根拠がない記述や、記述がないものを「自己判断のみ根拠なし」と判断しました。全体的には、事前の生活アンケートでは78%の児童生徒が、根拠を基に自己判断をすることができていました(図1)。

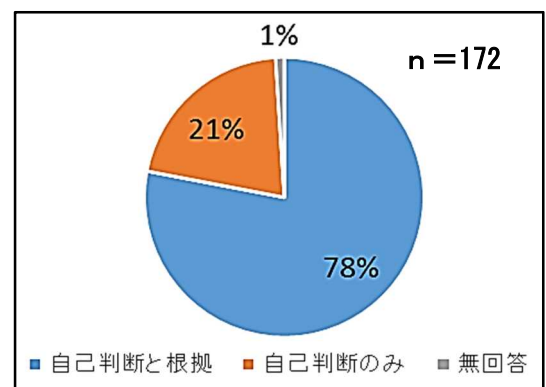


図1 質問項目に対する理由の記述

次に、授業中に記入したワークシートでは、ねらいとする道德的価値に関わる発問について、以下のような回答が得られました(表2)。

表2 ワークシートにおける児童生徒の記述 n = 172

対 象 内容項目	ねらいとする道德的価値に関わる発問	自己の考え と根拠あり	自己の考え のみ
小学5年 C-(12)	校内で騒ぐ人をなくすために、罰をつくるのとつくらぬのとではどちらがよいと思いますか。	90%	10%

小学 5 年 B- (11)	ミリエル司教の姿からどんな心が大切だと思いますか。	86%	14%
小学 6 年 D- (22)	全島避難をしている口永良部島の人々は、今どんな気持ちでいるだろうか。	100%	0%
中学 1 年 A- (1)	練習試合の集合時間に来ていない友達がいたとき、あなたの考えはA～Dの誰に近いですか。	94%	6%
中学 1 年 B- (8)	あなたが、親友からこのメールをもらったら、回しますか、回しませんか。それはなぜですか。	86%	14%
中学 3 年 D- (22)	自分が“私”の立場だったら、四十銭渡すおばあさんに、正直に間違いを言えますか。	100%	0%
全 体 の 割 合		92%	8%

「校内で騒ぐ人をなくすために、罰をつくるのとつukらないのとではどちらがよいと思いますか」という発問に対して、「罰をつかったほうが守れない人が気に掛けるようになる」「罰をつくらなくて自分で意識すればよい」などの記述を「自己の考えと根拠あり」としました。自分の考えは書けているがその根拠が書けていないものを「自己の考えのみ」としました。全体的に見ると、92%の児童生徒が、明確な根拠を基に自己の考えを記述することができていました(図 2)。

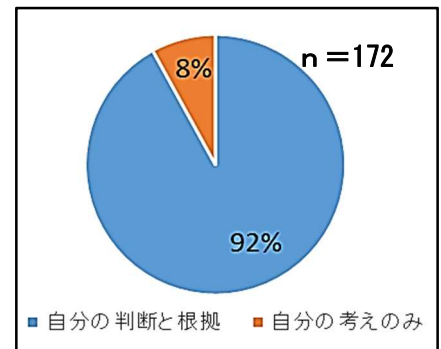


図 2 発問に対する理由の記述

授業後に記入させた「振り返りシート」では小学校、中学校の児童生徒を合わせて、以下のような回答が得られました(表 3)。

表 3 振り返りシートにおける児童生徒の記述

n = 166

	質 問 項 目	よくできた	だいたいできた	あまりできなかった	全くできなかった
1	【自己投影】 資料中の問題を自分のこととして考えることができましたか。	46%	42%	11%	1%
2	【自己決定】 問題に対して自分はどのように行動するか書く(選ぶ)ことができましたか。	96%			4%
3	【自己決定の理由】 自分がなぜそのように行動するのか、理由を考えて書くことができましたか。	58%	35%	5%	2%

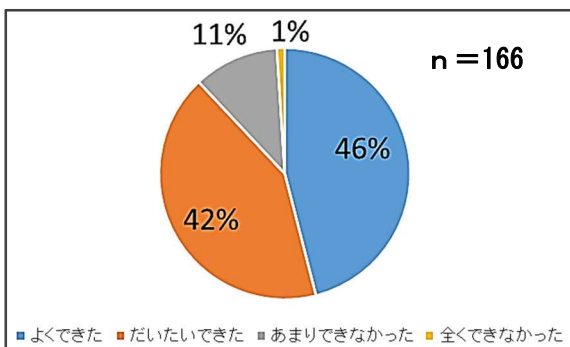


図 3 自己投影について

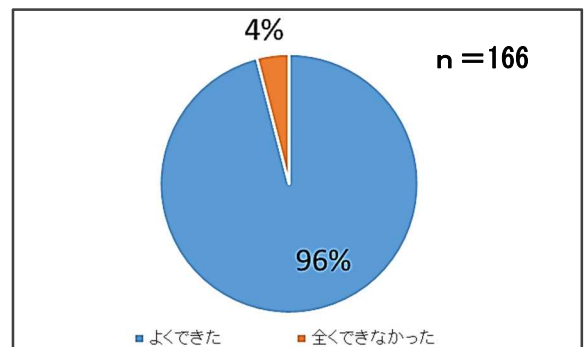


図 4 自己決定について

この結果、資料を提示し、ねらいとする道徳的価値に関わる問題を把握させた上で、それに関わる発問を投げかけることで、88%の児童生徒が「よくできた」「だいたいできた」と答えており、資料中の問題を自分のこととして考えることができていたといえます(前頁図3)。また、96%の児童生徒が、これまでの自己の経験や体験、その時の感じ方や考え方に照らし合わせて、どのように判断したり行動したりするのか記述したり選択したりすることができていたといえます(前頁図4)。さらに、自己決定の理由の記述について93%の児童生徒が「よくできた」「だいたいできた」と答えており、自己の判断や行動の理由まで考えることができていたといえます(図5)。事前アンケートでは、明確な根拠を基に自己判断をしている児童生徒は78%でしたが、授業中でのワークシートの記述では、92%の児童生徒が自己判断とその理由まで記述することができていました。さらに、授業の振り返りシートの結果を見ると、96%の児童生徒が「自己の考えや行動を書くことができた」、93%の児童生徒が「根拠となる理由を書くことができた」と答えていました。

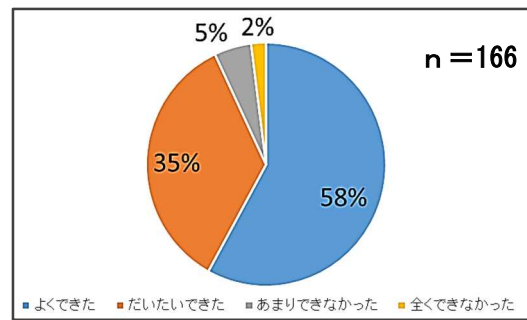


図5 自己決定の理由について

さらに、自己決定の理由の記述について93%の児童生徒が「よくできた」「だいたいできた」と答えており、自己の判断や行動の理由まで考えることができていたといえます(図5)。事前アンケートでは、明確な根拠を基に自己判断をしている児童生徒は78%でしたが、授業中でのワークシートの記述では、92%の児童生徒が自己判断とその理由まで記述することができていました。さらに、授業の振り返りシートの結果を見ると、96%の児童生徒が「自己の考えや行動を書くことができた」、93%の児童生徒が「根拠となる理由を書くことができた」と答えていました。

このことから、授業において資料中の問題を自分の問題として把握させ、その問題に対する自分の判断とその理由について書かせる活動【書く活動①】を設定したことで、児童生徒はこれまでの自己の経験やその時の感じ方、考え方と照らし合わせながら道徳的価値を捉え、自己理解を深めることができていたと考えます。

(4) 道徳上の問題を多面的・多角的に考えることができたか(視点Ⅱ)

「多面的に考える」については、「道徳上の問題を多様な側面から見る」と捉えました。一つは、主人公と他の人、自分と相手、個人と全体など立場を変えて考えさせました。もう一つは、思いやりと規則尊重、友情と勇気など異なる道徳的価値の側面から考えさせました。「多角的に考える」については「道徳上の問題に対し、自分を起点として多様な角度に広げて見る」と捉えました。これは、問題場面で自分がどのような気持ちになるのか、それはなぜか、自分がどのような行動をとるのか、その結果どうなるのかなど複数の選択肢について考えさせました。以上の2通りの考え方を意識して授業を実践し、考察をしました。

小学校5年生「気持ちよくすごすために」の実践では、ネームプレートとクロス表を用いて授業を行いました。まず、校内での過ごし方に関わる資料を電子黒板で提示し、「校内で騒ぐ人をなくすために罰をつくるのとつukらないのではどちらがよいと思うか」という問題について自己の判断とその理由をワークシートに記述させました。その後、ネームプレートを用いて「つくる」を青、「つukらない」を白で提示させました。さらに、自分の立場(マナーを守れる人)と相手の立場(マナーを守れない人)の2つの立場における気持ちを考えさせ、自己の判断で互いがどんな気持ちになるのかをワークシートのクロス表上に記述させました。また、黒板にもクロス表を提示し、ネームプレートを貼らせることで全体的な傾向を可視化させました(資料1)。

ペアでの話し合いに入る前に以下の点を確認しました。

- ・ネームプレートの色が異なる相手から交流する。(写真中の赤○)
- ・ネームプレートの色が同じでもクロス表に貼っている位置が遠い相手から交流する。(写真中の黄○)
- ・交流した相手の位置と考えをワークシートにメモしておく。



資料1 可視化の様子

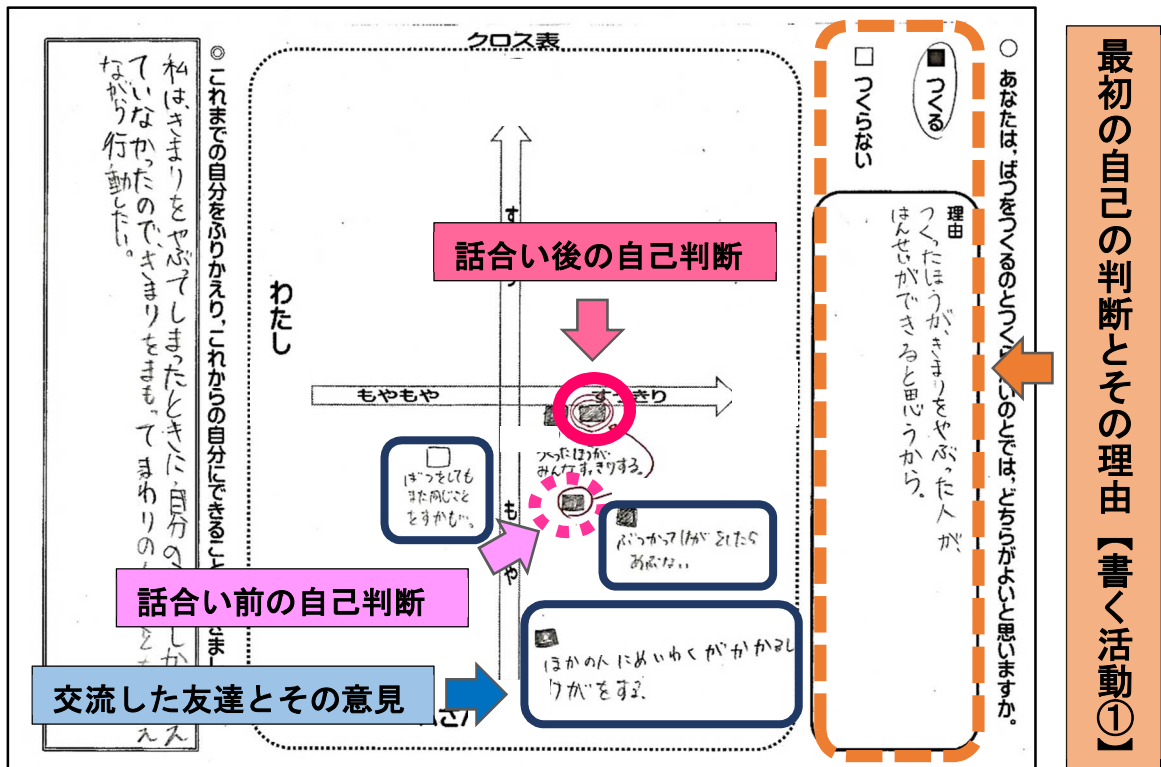


図 6 児童のワークシートの記述

まず、ペアでの話し合いでは、ネームプレートの色や位置を確認しながら交流の様子がみられ(資料 2)、上に示したワークシートのように、交流した相手の位置や意見をメモすることができていました(図 6)。



資料 2 児童の交流の様子

ワークシートを見ると、全員の児童が友達の考えを聞き、70%の児童が友達の考えを自分のワークシートに記述することができていました。その後、全体での話し合いにおいて以下のような意見がありました(表 4)。

表 4 全体での話し合いにおける児童の意見の分類

多面的な考えに基づいた意見	多角的な考えに基づいた意見
<ul style="list-style-type: none"> 罰をつくることでマナーを守れない人は気持ちを改めることができる。 他の人たちも迷惑しているから罰が必要。 マナーを守れない人にとっては罰があるのは嫌だと思ふ。 罰を受けている人を見るとその人だけでなく自分も嫌な気持ちになる。 罰が嫌だから騒がないというのは本当に騒いだらいけないという気持ちになっていない。 罰を受けないためではなくみんなが気持ちよく過ごすためにマナーを守る。 	<ul style="list-style-type: none"> 罰をつくることで騒ぐ人はいなくなる。騒ぐ人がいなくなればすっきりとする。 大人になって守れないといけけないので、罰をつくって今のうちに守れるようにする。 このままだと自分や他の人がけがをする。 罰はマナーを守れない人を責めている気がする。自分で意識すれば騒がなくなる。 罰をつくってもまた同じことが起こる。 罰がなくてもマナーを守れるようになるのがよい。

児童には、マナーを守る人という立場に立って考えさせましたが、クロス表を用いたことでマナーを守れない人の気持ちも考えさせることができ、それ以外の周りの人の気持ちまで考えて発言することができていました。また、罰をつくった場合とつくらなかった場合の両方を考えてどのようになるか予想しながら意見を述べる児童もいました。このことから、自己の考えを基にペアや全体での話し

いを行うことで、児童は道徳上の問題を多面的・多角的に考えることができていたといえます。

中学校 1 年生「集合時間は午前 8 時」の実践では、ウェビングを用いた授業を行いました。「対外試合に行くための待ち合わせの時間に遅れた友だちを車で待つか待たないか」という問題について、自己の判断とその理由をウェビングを用いたワークシートに記入させました。あらかじめ用意した 4 つの選択肢(先に行く、補欠が残る、部長が残る、待つ人を決める)の中から選ばせ、自己の判断をネームプレートで表示させ、全体的な傾向を可視化しました(資料 2)。



資料 2 可視化の様子

ペアでの話し合いに入る前に以下の点を確認しました。

- ・違う立場だけではなく、同じ立場の人にも理由を聞く。
- ・理由を聞いたら、ワークシートのウェビングに書き加える。
- ・疑問に思ったことをお互いに質問する。

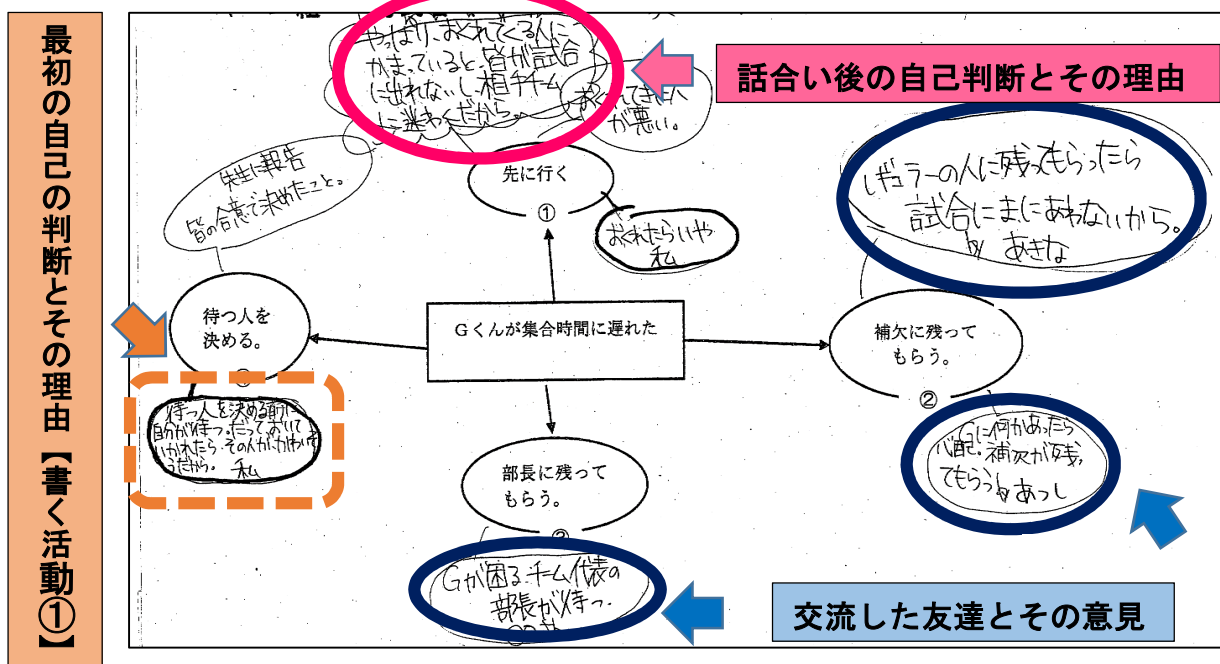


図 7 生徒のワークシートの記述

ペアでの話し合い後には、94%の生徒が自分とは異なる立場や同じ立場の生徒の判断の理由をウェビングに記述することができていました(図 7)。

その後の全体の話合いでは、以下のような意見がありました(表 5)。

表 5 全体での話し合いにおける生徒の意見の分類

多面的な考えに基づいた意見	多角的な考えに基づいた意見
<ul style="list-style-type: none"> ・先に行くのはかわいそうなので、みんなの合意で待つ人を決めたらいいと思う。 ・遅れた人が試合に出るのは相手に失礼だと思うので、先に行く。 ・補欠もチームの大事なメンバーだからレギュラーの G を待たずに先に行く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・遅れた人を待つとその人が試合に出られなくなるし、相手チームに迷惑を掛けるから先に行く。 ・大切な試合だから遅れることはできないが、G さんも心配なので、試合に出ない人が残る方がよい。 ・試合に出られなくなったら、G さんも自分のせいだと気にすると思うので、先に行く。

全体での話し合い後に、最初に選んだ立場から違う立場に変わった生徒は 21%、立場は変わらなかったが、理由が変容したり増加したりした生徒は 32%でした。内容としては、自分のことだけ考えて判断の理由を書いていた生徒が相手のことを考えた理由を付け加えたり、判断した後の結果を考えて理由を書き加えたりしていました。以上のことから、ウェビングを用いてペアや全体の話し合いを行ったことが問題を多面的・多角的に考えることにつながったと考えます。

授業後に記入させた振り返りシートでは小学校、中学校の児童生徒を合わせて、以下のような回答が得られました(表 6)。

表 6 振り返りシートにおける児童生徒の記述

n = 166

	質 問 項 目	とても そう思う	少し そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わない
4	【伝え・聞く】 自分の考えを友達に伝え、友達の考えを聞くことができましたか。	64%	31%	4%	1%
5	【他者理解】 話し合いをして、友達の考えとその理由を理解することができましたか。	57%	36%	6%	1%
6	【考えの強化・変化】 友達と話し合ったことで自分の考えが増えたり、強くなったり、変わったりしたと思いますか。	56%	36%	5%	3%

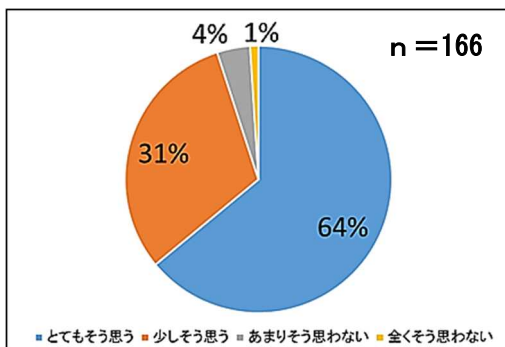


図 8 伝え・聞くについて

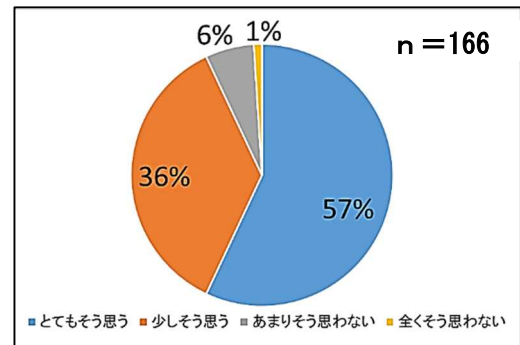


図 9 他者理解について

この結果、95%の児童生徒が話し合いにおいて自分の考えを友達に伝え、友達の考えを聞くことができていたといえます(図 8)。また、93%の児童生徒が友達の考えとその理由を理解することができており、自分とは異なる考えでも受け止めることができていたと考えられます(図 9)。さらに、92%の児童生徒が友達と話し合ったことで、自分の考えを強化させたり変容させたりしているといえます(図 10)。このことから、自分の最初の考えを基に話し合いを行うことで、多くの児童生徒が、友達の考えを受け止めるだけでなく、自分の考えに友達の考えも取り入れた上で最終的な判断をすることができていたといえます。授業中に用いたワークシートや振り返りシートの記述から、【書く活動①】で書いた自分の考えを基に、ペアやグループ、全体での【話し合い】を行ったことで、児童生徒は道徳上の問題を一面的に捉えるのではなく、多面的に捉えることができ、様々な選択肢や予想される結果を踏まえて総合的に考えることができていたといえます。

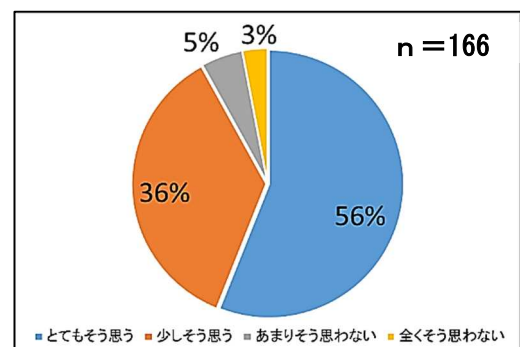


図 10 考えの強化・変容について

(ウ) 自己の生き方(人間としての生き方)についての考えを深めることができたか(視点Ⅲ)

まず、事前に行った生活アンケートでは、授業でねらいとする内容項目の質問において、以下のような回答が得られました(表7)。

表7 事前調査における児童生徒の記述

n=171

対象 内容項目	質問項目	よく できている	だいたい できている	あまりでき ていない	全くでき ていない
小学5年 C-(12)	なぜ法やきまりがあるのかを理解し、それを大切にし、守ろうとしている。	59%	31%	3%	7%
小学5年 B-(11)	自分の考えや意見を相手に伝えたり、自分とは異なる考えや意見を大切にしたりしている。	29%	43%	25%	4%
小学6年 D-(22)	誰にでも心の弱さがあることが分かり、それに負けずに強く生きていこうとしている。	44%	37%	11%	7%
中学1年 A-(1)	正しいことと間違っていることを自分で考えて判断し、責任をもって行動している。	20%	63%	17%	0%
中学1年 B-(8)	友達と互いに理解し、励まし合い、高め合いながらよりよい関係を作ろうとしている。	52%	22%	3%	3%
中学3年 D-(22)	誰にでも心の弱さがあることが分かり、それに負けずに強く生きていこうとしている。	48%	43%	4%	4%
全体の割合		41%	44%	11%	4%

事前調査を全体的に見ると、ねらいとする道徳的価値に対して普段の生活の中で、85%の児童生徒が「よくできている」「だいたいできている」という意識をもっているといえます(図11)。授業においては、ペアやグループ、全体での話し合いの後に、話し合いを踏まえた自己の考え、ねらいとする道徳的価値について考えたことを記述する活動【書く活動②】を行いました。

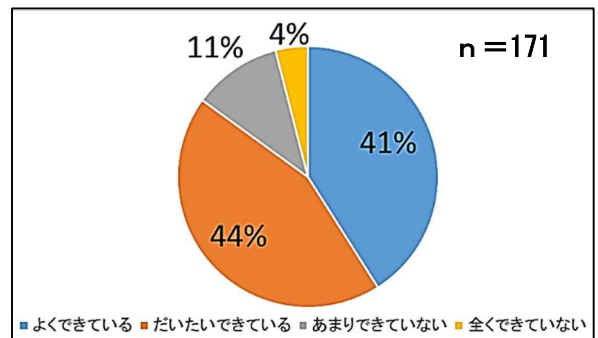


図11 道徳的価値に対する自己評価

小学5年、6年、中学1年における【書く活動

②】の記述内容を以下の視点で分類し、次のような結果が得られました。

- ① ねらいとする道徳的価値について学んだことが書けている。
- ② ねらいとする道徳的価値に照らしたこれまでの自分について書けている。
- ③ ねらいとする道徳的価値に照らしたこれからの自分について書けている。

まず、児童生徒の記述で、「周りの人のことや相手の気持ちになって考えればルールを守る人が増えると思う」などねらいとする道徳的価値について学んだことが書けている児童は65%でした(図12)。友達との話し合いを通して、改めて道徳的価値を捉え直し、学んだことを基にした自分の考えを書くことができていました。

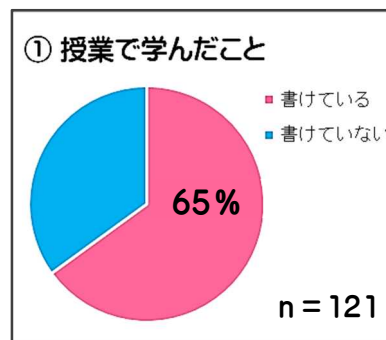


図12 学んだことに関わる児童の記述について

①
 ルールを守る人が増えると思う。
 まわりの人の事や相手の気持ちになって考えれば、
 守れる事があるけど、それを人からためにも、
 もし、ルールを守らなければ、
 守れない事がある。

次に、「これまで自分はマナーを守ることが大切だと思っ

ていても、自分がマナーを守れなかった」などねらいとする道徳的価値に照らしたこれまでの自分について書けている児童は、55%でした。

最後に、「ごみ拾いをするなど自分でもできそうなことをこれから進んでしていきたい」などねらいとする道徳的価値に照らしたこれからの自分について書けている児童は 83%でした(図 13)。

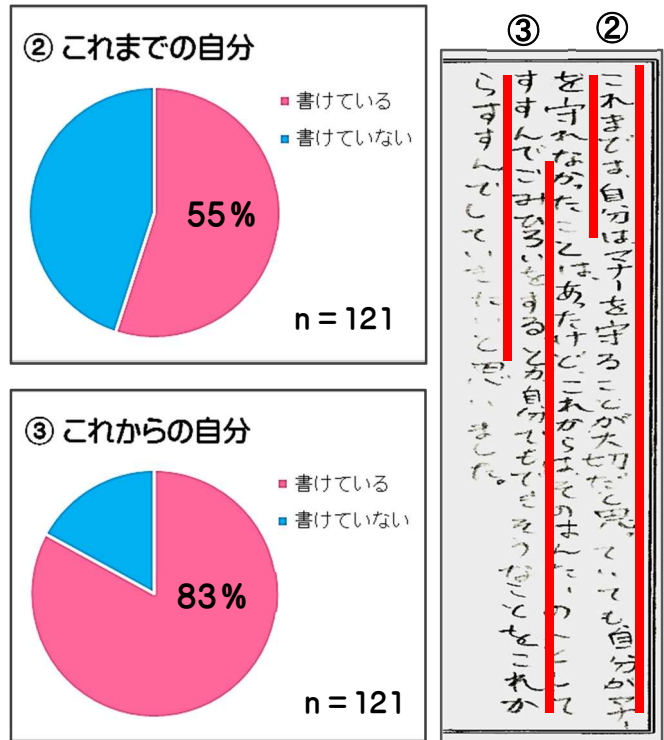


図 13 これまでとこれからの自分に関わる児童の記述について

授業後に記入させた振り返りシートでは小学校、中学校の児童生徒を合わせて、以下のような回答が得られました(表 8)。

表 8 振り返りシートにおける児童生徒の記述 n = 168

質問項目	とても そう思う	少し そう思う	あまり そう思わない	まったく そう思わない
7 【学んだこと】 道徳の授業で学んだことや心に残ったことはありましたか。	62%	30%	5%	3%
8 【自己の振り返り】 道徳の授業でこれまでの自分を振り返ることができましたか。	60%	30%	8%	2%
9 【実践意欲】 道徳の授業で学んだことや心に残ったことをこれからの生活で生かしていきたいと思えますか。	71%	25%	2%	2%

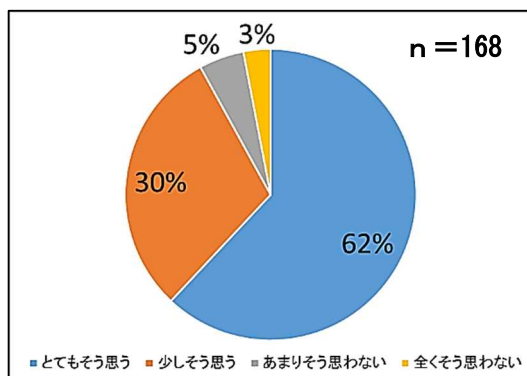


図 14 学んだことについて

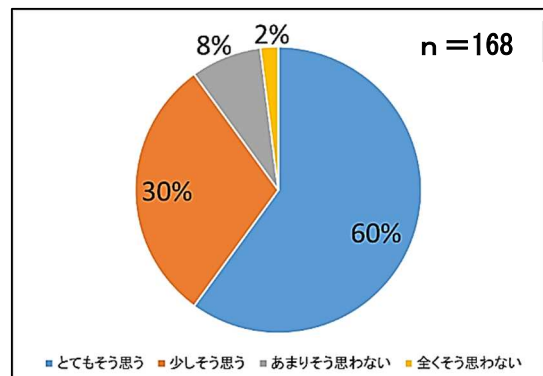


図 15 自己の振り返りについて

この結果、「とてもそう思う」「少しそう思う」を合わせて 92%の児童生徒が授業の中でねらいとする道德的価値について学んだことや心に残ったことがあったと答えていました(図 14)。また、90%の児童生徒が道德的価値に照らしてこれまでの自分を振り返ることができたと答えていました(図 15)。さらに、96%の児童生徒が、授業で学んだことや心に残ったことをこれからの生活で生かしていきたいと答えており(図 16)、道德的実践に向けての意欲をもつことができているといえます。

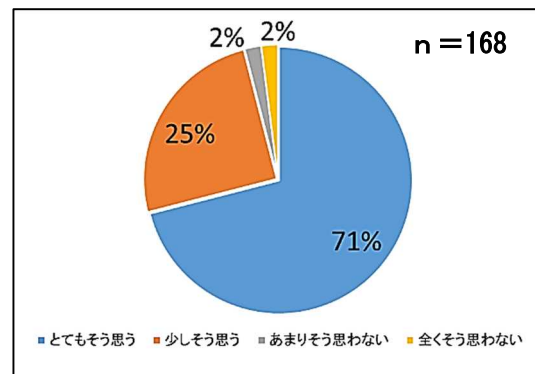


図 16 実践意欲について

このことから、児童生徒は、【書く活動①】、【話し合い】を通して感じたことや考えたことを、【書く活動②】において記述することができていました。また、【書く活動①】と【書く活動②】の内容を比較することで、自分の考えが強化されたり、変容したりしたことを感じるようになっていたといえます。

最後に、事前調査、ワークシート、振り返りシートを総合的に考察します。普段の生活では 85%の児童生徒が道德的価値に対して意識しながら生活できていると答えていましたが、授業の中でねらいとする道德的価値について、書いたり話したりする活動を通して、道德的価値の大切さを感じ、それに照らし合わせたこれまでの自分について改めて考えることができていたといえます。そのことで、道德的価値を意識することができていなかった自分に気づき、その気づきを基にこれからの生き方の課題を考えることができ、さらにそれを自己の生き方として実現していこうとする思いをもつことができたと考えられます。