

実践報告

他者との関わり合いを通して主体的に「いきかた」を 切り拓く児童を育成する一実践 — 小学校1・3・6年の授業を通して—

立石 耕一* ・ 谷口 重広* ・ 中野 和幸* ・ 石井 豪*
福田 修* ・ 白井 雄大* ・ 小川 雄也*

One Practice to Bring up Children Who Can Carve out Their Career by
Themselves Through the Relation with Others :
The Class of the Elementary School 1.3.6 Year Student

Koichi TATEISHI*, Shigehiro TANIGUCHI*, Kazuyuki NAKANO*,
Go ISHII*, Osamu FUKUDA*, Yudai SHIRAI*, Yuya OGAWA*

【要約】

附属小学校では、小中連携において、道徳教育、特別活動、人権・同和教育等様々な教科等外でも取り組む教育活動において、小中がどのように接続が図れるのか研究を進めている。その具体的な実践場面を授業報告として提示する。本稿では、その具体を3つの授業の事例から示す。

【キーワード】

いきかた、道徳教育、特別活動

1 はじめに

今後さらに、求められるであろう「人間らしさ」や「人間であるがゆえにできること」を意識した際、児童一人一人の「いきかた」に目を向ける必要がある。「いきかた」とは、答えのない問いに対して、葛藤や幾多の困難な場面に立ち向かいながら、身に付けていく姿ともいえる。そこで、道徳教育の充実とともに、児童主体で自己実現を目指す特別活動及び実際の生活場面を結び付けながら、見つめ直していく（図1）。

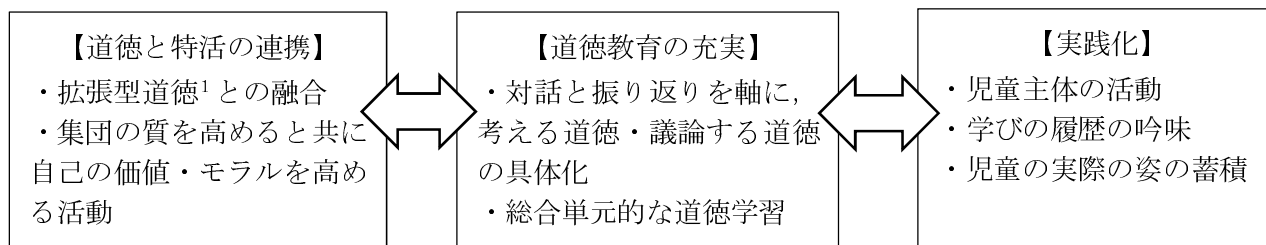


図1 「いきかた」を育む3つの柱

図1で示すように、自己の内面を育む道徳教育の充実を中心として、特別活動及び実践（生活）への広がり度で児童の「いきかた」を育てていく。詳細については、次項で示す。

さて、「いきかた」は、取り組み後、すぐに見える変容とそうではないものがある。本実践では、発達の段階に応じて、前後者に焦点化して取り組みを整理していく。「いきかた」を実際の様子から見つめ直す際、中尾氏²は「体験的な学習を道徳の時間に生かすとは、体験的な学習を通して感じ考えた道徳的

*佐賀大学教育学部附属小学校

価値にかかわる児童生徒の実感・本音に働きかけ、切実感をもって考え、道徳的価値について納得でき、大切にしていきたい心や自分の課題について思いを膨らませることができるようにしていくことだと考える」と述べている。これは、総合単元的な道徳学習の見方であり、本実践でも、中心の見方とおき、発達の段階における児童の変容を整理していくことを目的とする。さらに、これまで児童の活動の中で見られた変容の意味付けを行っていき、本実践の有効性を語るものとする。

2 めざす子ども像

2.1 特別の教科道徳から特別活動へ

少子高齢化、貧困格差、高度情報化、グローバル化などの多くの課題を抱え、変化の激しい現代の社会にあつては、その変化に主体的に対応したり、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重しあったりしながら生きることが求められる。そのためには、一人一人が高いモラルをもち、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要になる。こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育が果たす役割は大きいと考える。

学校における道徳教育は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする³。その要としての役割を果たすのが道徳科である。道徳の時間では、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度などの道徳性を育成していく。このような道徳性は、豊かな心だけでなく、確かな学力や健やかな体の基盤ともなり、生き抜く力を育むためにも重要なものとなる。

よりよく生きるための基盤となる道徳性を育てるためには、問題解決的な学習を取り入れたり、体験的な活動などとの関連を図ったりするなど、指導方法を工夫し、一人一人の児童が道徳的な問題を自分自身の問題と捉えるようにしなければいけない。そうすることで、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に捉えたりしながら、自己のよりよい生き方を考え続ける姿勢が育まれると考える。

また、各教育活動での道徳教育との関連が図られることにより、児童の道徳性は一層豊かになる。中村氏は、「道徳的实践は、外的な動機づけによって行われたり、知識として知っている、あるいは常識的な判断として行われたりする。そうしたものに加え、道徳教育では『〇〇をしないと心が痛む』『〇〇すると気持ちがいい』という心情面の作用によって道徳的实践が行われるようにすることをねらう。そして最終的に、道徳的实践が当たり前のこととして、自然な振る舞いとしてできるようになることを目指す。」⁴と述べている。

そこで考えられるのが、特別活動との関連である。様々な集団活動や体験的な活動が行われる特別活動には、多くの道徳的实践を行う機会と場があり、実感を伴った道徳的価値の自覚を図ることが可能となる。なお、学習指導要領解説特別活動編⁵では、集団活動を通して身に付けさせたい道徳性の例として次のことが挙げられている。

- ・多様な他者の意見を尊重しようとする態度。
- ・自己の役割や責任を果たして生活しようとする態度。
- ・よりよい人間関係を形成しようとする態度。
- ・みんなのために進んで働こうとする態度。
- ・自分たちで決まりや約束を作って守ろうとする態度。
- ・目標を持って諸問題を解決しようとする態度。
- ・自己のよさや可能性を大切にして集団活動を行おうとする態度。

以上のように、道徳教育において一人一人のモラルを高め、特別活動において個人のモラルの具体化を図り、集団としての質を高めることで、本校児童の「いきかた」を育てていきたいと考える。

2.2 特別活動から特別の教科道徳（実践）へ

学校教育には、子ども達が様々な課題に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極めながら新たな価値につなげていくことが求められている。特別活動は、様々な構成の集団から学校生活を捉え、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して行われる活動の総体である⁶。また、各教科の学びの基盤となる面もあり、教育課程全体における特別活動が果たす役割は大きいと考える。

特別活動において育成を目指す資質・能力は、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの視点で整理されており、それらを「なすことによって学ぶ」のである。活動や日常生活を共にする中で、児童は多様な考え方や感じ方があることを知り、時には葛藤や対立を経験することもある。その中で、様々な課題の解決方法を話し合ったり、合意形成を図って決まったことを実践したりする。このような特別活動の目標を達成し、児童一人一人の資質・能力を育成していくためには、他の教育活動との関連を十分に図りながら指導していくことが大切になる。特に、特別活動における学級や学校生活などの集団活動や体験的な活動は、日常生活における道徳的な実践の指導を行う重要な機会と場となることから、道徳教育との関連が重要になると考える。

特別活動における様々な活動を道徳的な視点で捉え直してみると、多くの道徳的実践・道徳的行為が行われている。「学習指導要領解説 特別の教科道徳編」では、特別活動、特に学級活動における道徳教育について以下のように示している⁷。

- ・学級活動の「(1)学級や画稿における生活づくりへの参画」では、学級や学校の生活上の諸課題を見だし、これを自主的に取り上げ、協力して解決していく自発的、自治的な活動である。このような児童による自発的、自治的な活動によって、望ましい人間関係の形成やよりよい生活づくりに参画する態度などに関わる道徳性を身に付けることができる。
- ・学級活動の「(3)一人一人のキャリア形成と自己実現」では、現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成、社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解、主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用を示している。これらについて、自らの生活を振り返り、自己の目標を定め、粘り強く取り組み、よりよい生活態度を身に付けようとすることは、道徳性を養うことと密接に関わるものである。

ここで大切なのは、特別活動の中で行われている道徳的実践・道徳的行為を、価値づける場が必要だということである。例えば特別活動で行った活動を、道徳の授業で振り返りを行うということも可能である。特別活動から様々な道徳性を見出し、道徳の課題として取り上げながら価値づけていけば、児童は切実感を持ち、自分事として考えながら、自己の考えを深めることができる。また、特別活動との関連を深めていくことで、児童の課題意識が連続し、主体的に考えながら道徳的実践を行うことができるだろう。

以上のように、特別活動において様々な道徳性に触れさせ、道徳教育においてその道徳性について考え、議論させることで、児童にとってより実感のある道徳的価値が身につくと考える。

3 1年生による実践

3.1.1 授業の概要

実施期間 平成30年7月5日
 対象児童 佐賀大学教育学部附属小学校1年3組 児童34名
 指導者 白井 雄大
 主題名 相手のことを思いやって B-(6)「親切、思いやり」
 教材 「ないちゃった」(学研 みんなのどうとく1ねん)

3.1.2 授業の目標

自分は悪くないと思っても、相手の気持ちを考えて受け入れることで、お互いによい関係になることが分かり、身近にいる人に温かい気持ちで接しようとする心情を育てる。

3.1.3 授業の展開

| 学習活動 | ○主な発問 ◎中心発問 ・予想される児童の反応 | ・指導上の留意点 期待される児童の変化 |
|--|--|--|
| 1 2枚の挿絵を見て話を想像し、本時のめあてをもつ。(5分) | ○ 今日のお話は、どんな話でしょう。 ・ボールの取り合い。 ・ボールを奪って泣かせた。 | 1 教材への問題意識を高めるために、話を想像させるうえで、似たような経験がなかったか問い返す。また両者の立場から考えられるように、どちらの立場を経験したことがあるかを問う。 |
| めあて じぶん だったら どうするか かんがえよう。 | | |
| 2 教材「ないちゃった」を読んで話し合う。(25分) ・きみえさんの立場から考える。 ・のりくんの気持ちを想像する。 | ◎ あなたがきみえさんだったら、この後どうしますか。 ・ボールを貸す。 ・ボールを貸さない。 ・一緒に遊ぶ。 ○ どうしてボールを貸してあげるのですか。 ・かわいそうだから。 ・仲良くなれるから。 | 2-(1) 貸さない、一緒に遊ぶ、貸すの順序で板書する。 2-(2) 意思決定して話し合うために、自分が最も近い意見に、名前カードを貼らせる。 2-(3) ボールを貸す派の意見に問い返すなかで、のりくんの立場を想像させる。 2-(4) 話し合いの後半で、板書に貼った名前カードを張り替えさせることで、児童の変容とその理由を全体に紹介する。 |
| 3 クラスの「おにごっこ場面」について考える。(10分) | ○ あなたなら、「ぼくも逃げ方がいい」といった友だちに、何と言いますか。 ・だめと断る。 ・ゆずってあげる。 ・交代にしよう。 ・じゃんけんで決めよう。 | 3-(1) 全ての児童が意見をもてるように、全体で複数の返答例を挙げてから、ワークシートに記述させる。 3-(2) 記述後、考え方の良さを全体で共有するために、両者の立場を考えている内容を賞賛する。一方で、児童の本音を大切に扱い、偏った立場からの意見も認める。 自分と相手の想いを踏まえ、自分なりの解決策を考えることができる。 |
| 4 教師の話聞く。(5分) | ○ 先生の2歳の子どもが、何でもゆずってあげていることへの心配を紹介します。 | 4 相手の気持ちを考えながらも、自分が納得できる答えを探してほしいということを伝える。 |

3.2 指導の実際

3.2.1 前時までの児童の姿

6月に、「じゃんけんぽん」（学研 みんなのどうとく1ねん）の教材を使って授業を行った。ドッジボールでチーム分けをした際、仲良しの友達と同じチームになれず、拗ねてしまった男の子。他の子から「一緒に遊ぼう」と誘われるも、「あなたより〇〇君と同じチームがよかった」と言い、誘いを断るとい話である。授業では、拗ねた男の子に対して、自分ならどうするかを考えた。

「もう一度チーム決めを行う」「仲良しの友達と同じチームに入れてあげる」といった、わがままを許す意見と、「次はチームがえをしよう」と提案し、誘う意見、「今のチームでやるべき」といったわがままを許さない意見の、大きく3つの意見が出たところで、自分の考えに近いところに、名前カードを貼るとい方法で、意思決定を行った。わがままを許す子が8名、提案・誘う子が9名、わがままを許さない子が16名（2名欠席）であった。

立場を決めた後、なぜその立場なのか発表し、様々な意見を聞いたうえで2回目の意思決定を行った。わがままを許す子が10名、提案・誘う子が3名、わがままを許さない子が20名となった。話し合いの中では、「ルールを守るべき」「一度決まったのに、わがままを聞いたら他の子もわがままを言う」「これを許すと、他のみんなが嫌な気持ちになる」と、ルール順守の考えが出された。また、「周りからせめられてかわいそう」「ほったらかしたらひとりぼっちになってしまう」と、相手の気持ちに寄り添った発言もあった。ルール順守の考えと、相手の気持ちに寄り添う考えの、大きく2つの考えが相対する立場として認識される形となった。

今回の授業では、自分の考えを決定することと、話し合いを通して考えを広げたり深めたりすることを狙っていた。児童は、話し合いを通して、考えには理由があること、様々な考え方があることに気付くことができた。

3.2.2 本時の児童の姿

本授業で扱う「ないちゃった」は、きみえさんが遊んでいたボールを、年下ののり君がとろうとして取り合いになり、のり君が転んで泣いてしまったという話である。教材文を電子黒板に提示し、問題場面を全員で共有したあと、「あなたならどうする」と投げかけ、意見を拾い上げた。「ボールを貸してあげる」「一緒に遊ぶ」「無視する」と3通りの意見が出たところで、1回目の意思決定を行った（図2）。

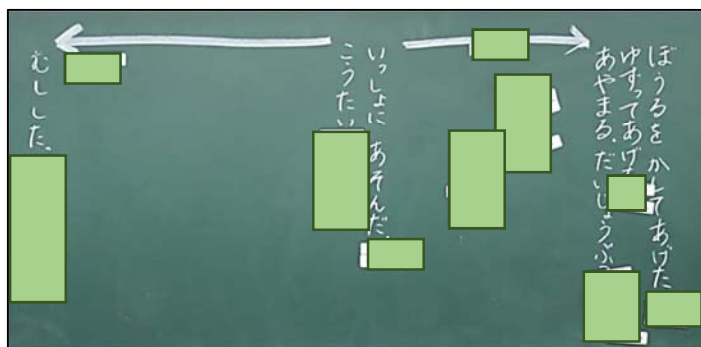


図2 1回目の意志決定場面

ボールを貸す子が7名、一緒に遊ぶ子が9枚、貸すと遊ぶの中間が6名、無視するが12名であった。意見を拾い上げる際、「無視する」の意見があまりなく、教師がゆさぶりとして「先生、無視するよ。ボールとろうとしたから」と投げかけたことにより、「無視する」が多くなったものと思われる。

意思決定の後、それぞれの立場について理由を述べた。そして、話し合いの後、再度意思決定を行った。ボールを貸す子が6名、一緒に遊ぶ子が7枚、貸すと遊ぶの中間が13名、無視するが8名であった。本時の授業の板書を、次頁図3に示す。

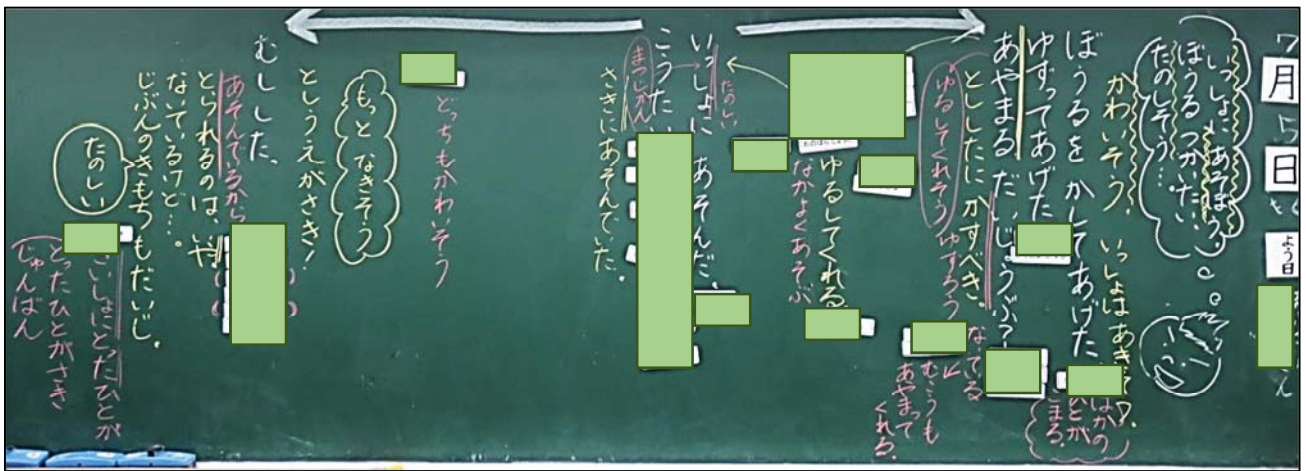


図3 本時の板書

数としての大きな変容は見られないものの、話し合いによって、少しずつのりくんの気持ちを考えた発言が増えている。最初の意味決定の後、「取られたら嫌な気持ちになる」「のり君が取り合いっこしてきて、泣いたんだから、無視する」「取られたら自分も悲しい」と、自己中心的な発言が多く聞かれたが、途中、「のり君は何でボールを取りに来たんだろう」と投げかけると、「のりくんがチーム決めをして、遊びたかった」「ボールで遊んでないから、いっぱい遊びたい」と、のり君の気持ちを考える発言が出てきた。再度意思決定を行った後には、「のりくんもかわいそうだし、どっちもかわいそう」「交代で使ったら、待つ時間が長いから、一緒に遊んだほうがいい」と、自分の気持ちと相手の気持ちを考え、自分なりの最適解を考えた発言も聞かれた。

授業終盤、身近な生活場面に引き寄せて考えられるように、「もしも1の3でおにごっこをしていて、じゃんけんで鬼を決めたけど、「逃げる方がいい」といって友達が泣いたら、あなたはどうする？」と尋ねた。記述での回答は、表1の通りである。

表1 回答結果

ここでは、「無視」か「寄り添う」だけでなく、複数の解決策が考えられていることが分かる。「逃げる方だったら、一緒に逃げようかと言う」「じゃんけんすると、次自分になりたい方になれるかもしれないからと言ってなぐさめる」と、相手に寄り添いながら、具体的な方策を考える児童が見られた。また、「無視」の中にも、「ルールだから」「じゃんけんをしたから」とルール順守の考えはもちろん、「わがままを許すとわがままな大人になる」と、相手のために思った記述も見られた。

| | |
|--|-----|
| 鬼は嫌だと泣いている子に、 あなたはどうする？ | |
| 寄り添い、なぐさめる・・・ | 13人 |
| 「じゃんけんできまったから、仕方がないよ」 「次また逃げられるよ」「遊ぼう、楽しいよ」 | |
| 鬼を変わる・・・ | 9人 |
| 無視・おこる・・・ | 8人 |
| またじゃんけんをする・・・ | 4人 |
| 欠席・・・ | 1人 |

3.2.3 本時後の授業の様子

本時を通して、自分の意見をはっきりともつこと、自分の気持ちばかりでなく相手の気持ちも考えることを学んだ児童。実際に友達と遊ぶ場面で、自分の考えを主張するだけでなく、相手の気持ちを考え、寄り添った言動が見られている。例えば、けいどろ遊びをする際、なかなか鬼が代わらないときに時間経過で鬼を交代するように提案している。また以前はチーム分けに不満がある子が、途中で抜けることがあったが、授業後には見られなくなった。

まだまだ自分の思いばかりになったり、その場の雰囲気や気分での自分の言動を決めたりしていることが多いが、自分のことばかりではなく、相手のことを考え、気にしている姿も多くみられる。実際、7月末に行った生活アンケートでは、「友達に優しくできた」の項目で100%の児童が「よくできた・でき

た」と回答している。

今後、集団で過ごす中で、いくら相手のことを考えていても、自分の主張を押し通すばかりではうまくいかないことに気付くであろう。そして、個人の目的より集団の目的のためにどうすればよいのか、どのように他者の考えと折り合いをつければよいのかを考える必要に迫られるであろう。そのときに必要な力を身に付け、自分たちで最適解を導き出すことができるように、児童が切実感をもって考えられる道徳的価値について、日常の児童の様子から見出し、題材を設定していく必要があると考える。

4 3年生による実践

4.1.1 授業の概要

| | |
|------|-------------------------|
| 実施期間 | 平成29年11月24日 |
| 対象児童 | 佐賀大学教育学部附属小学校3年2組 児童34名 |
| 指導者 | 石井 豪 |
| 題材名 | 仲良く！楽しく！みんなで遊ぶ日 |

4.1.2 題材の指導計画（全3時間）

| 活動 | 時 | ○児童の思い、課題 | ◎ねらい ◆評価規準【観点】 | ・教師の働きかけ |
|-------|---------|---------------------------------------|--|---|
| 見い出す | 課外 | ○「みんなで遊ぶ日」が上手くできていない。 | ◎「みんなで遊ぶ日」の課題を見だし、解決したいと意識を高める。 ◆課題を捉えている。【知識・理解】 | ・アンケートを実施する。 ・課題の解決に向けた案を考えさせる。 |
| 話し合う① | 1 | ○どのようにすれば仲良く楽しく遊べるだろうか。 | ◎解決策について、自他の意見を尊重・検討し、集団決定を行う。 ◆自他の考えを踏まえた解決策がなしか検討することができる。【思考・判断・実践】 | ・リーダーが提案をして、学級共通の課題として捉えることができるようにする。 ・主体的に参加することを価値付けていく。 |
| 実践する① | 課外 | ○決定したルールに気を付けて遊んでみよう。 | ◎決定したルールを実践することを通して、成果と課題を見い出す。 ◆決定したことを意識して、集団の一員としての取り組みようとする。【関心・意欲・態度】 | ・リーダーが決定したことを伝えて確認させる。 ・実践後に、成果と課題についてのアンケート調査を実施する。 |
| 話し合う② | 2 本時 | ○「みんなで」仲良く楽しく遊ぶためにできることを考えてみよう。 | ◎実践で明らかになった解決すべきことについて、「何ができるか」自己決定を行う。 ◆実践を通して見いだした問題について「何ができるか」自己決定することができる。【思考・判断・実践】 | ・アンケート結果や意見を基に、問題を明らかにする。 ・他者批判で終わることなく、問題を自分のこととして考える場を設ける。 ・他者の考えを聞かせる。 |
| 実践する② | 課外 | ○自分で決めたことに気を付けて仲良く楽しく遊びたい。 | ◎実践することを通して、フォローアップの育成を図っていく。 ◆自己決定したことを意識して、集団の一員としての取り組みようとする。【関心・意欲・態度】 | ・決まったこと、「仲良く」「楽しく」遊ぶことを意識して遊ぶことができるようにリーダーから話をする場を設ける。 |
| 振り返る | 3 | ○これからもみんなの意見を大切にしたい。 ○自分や学級が成長したか。 | ◎話し合いとその実践に参加したことでの自己と学級の高まりに気付く。 ◆解決に向けての活動と自己や学級の変化を理解することができる。【知識・理解】 | ・Q-Uと本題材の取組みを比較して成長を意識させる。 ・「他の遊びでもできるか」問いかけることで、今後にかす意識を高める。 |

4.2 指導の実際

4.2.1 前時までの児童の姿

6月に実施したQUの結果には、親和的学級集団という判定が出ていた。一方で、リーダーが限られている可能性、ソーシャルスキル（意見を伝える）の課題があることも分かった。10月に同じ質問項目で実施したQUの追跡調査では、リーダーシップの発揮が6名から19名に増え、不満足群が5名から3名に減り、侵害行為が3名から6名に増えるという変化があった。6月から10月の変化の詳細を受けて、意見を主張できる子が増えたが、それが受け入れられない児童もいるという状態であると考えられる。そして、学級の中で、このような困り感が特に見受けられるのは「みんなで遊ぶ日」であった。

何を遊ぶか、遊びで守るべきルール、遊びの工夫などについて話し合い活動を行い、その実践において具体的なフォローアップを学ぶ必要から、本授業単元の構想が始まった。まず、第1時の前に「遊び研究係」の児童に現在の困り感について意見を出させ、整理した意見を第1時に提案し、課題の解決策について考えていく話し合いによって集団決定を行っていった（話し合う①）。ここでのリーダーは「遊び研究係」であり、その他の児童はフォロアーという立場となった。話し合いによって、「正直に自分で認める」「相手を責めない、怒らない」「負けた人のことを考えた言動」が「みんなで仲良く楽しく遊ぶための3つのルール」として決定していった。授業後には、決定したルールに気を付けて遊ぶ実践の場を設けた（実践する①）。実践では、チーム決めやルール、勝敗などについての不満はほとんどなかった。実践後に、成果と課題についてのアンケートを行った。

アンケートには、34名全員が良い方向への変化を感じているという意見があった（図4）。しかし、「現在の遊びに満足しているか」という質問に対しては、8名（24%）の児童が「どちらかと言えば不満がある」「不満がある」と答えていた。理由には、ドッジボールで投げる人が限られていたり、しっかりと参加していない友だちがいたりすること、準備で手伝っていない友だちがいることなどがあった。全員がルールを守って、自ら楽しむことができているという課題を受けて、第2時の授業を行うこととなった。

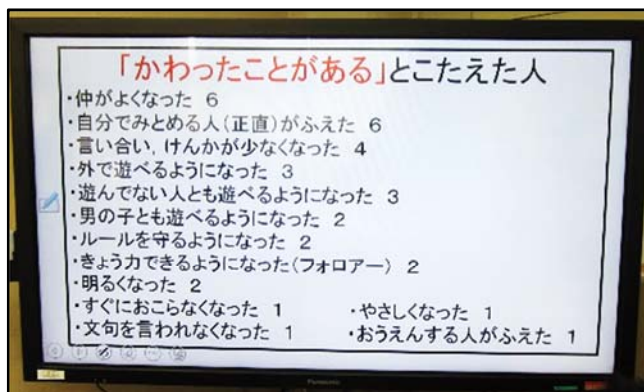


図4 実践1を受けてのアンケートの結果

4.2.2 本時の児童の姿

導入では、リーダーからこれまでの遊びの実態に比べて、話し合いを受けての実践（実践する①）で改善が見られたところを伝え、フォロアーに感謝する言葉があった。加えて、「現在の遊びに満足しているか」という点では不満もまだあり、全員がルールを守ったり自ら楽しんでいなかったりすることができていないという点を解決したいこととして話し合うこと（話し合う②）を提案していった（図5）。授業では、児童全員が持っているホワイトボード「ひらめきカード」を使って考えを書く場を設け（図6）、黒板に分類しながら貼っていった。意見は大きく4つ、「3つのルールを守る」「フォロアーとして協力する」「遊びのルールを変える」「審判を付ける」があり、「しゃべらない（私語をしない）」という意見も1名いた。それぞれの意見を尊重しながら詳しく話を聞いていった後で、改善すべき対象が他者に向いていることを指摘し、「自分ができていることはないか」を問いかけた。自己決定の場面である。これまでの



図5 アンケート結果を伝える場面

は、児童全員が持っているホワイトボード「ひらめきカード」を使って考えを書く場を設け（図6）、黒板に分類しながら貼っていった。意見は大きく4つ、「3つのルールを守る」「フォロアーとして協力する」「遊びのルールを変える」「審判を付ける」があり、「しゃべらない（私語をしない）」という意見も1名いた。それぞれの意見を尊重しながら詳しく話を聞いていった後で、改善すべき対象が他者に向いていることを指摘し、「自分ができていることはないか」を問いかけた。自己決定の場面である。これまでの

自己を見つめて考えることができるように、「〇〇だったけれど、□□する」という書き方で書くように伝えた。出てきた意見としては、「強引にボールを取っていたけれど、これからは譲り合う」「自分から楽しめていなかったけれど、これからはボールを取って楽しみたい」「正直に認めることができていなかったので、周りの意見に従いたい」等があった。他者に向けていた批判の目を、自己の言動を振り返る目としたことで、それぞれに自分が何をすればよいか考え、自己決定する場となっていく。



図6 個人の考えを表現する場面

本時の授業の板書は図7の通りである。



図7 本時の板書

4.2.3 題材を通した児童の変容

本時(話し合う②)の授業後に、自分で決めたことに気を付けて遊ぶ実践の場を設けた(実践する②)。また、第3時では、本題材の取組みを通して自己と学級の高まりについて考える授業を行った(振り返る)。自己については、31名(91%)の児童が、第2時に自己決定したことを守って取り組むことができたことと回答していた。残りの3名のうち2名は、気を付けていたけれどできなかったことを認めるものであり、気を付けていたが十分でないというものが1名いた。「遊びについての満足度」についても同様の結果であった。このことから、遊びの満足度を個人の楽しさだけで判断していた以前までと異なり、集団を意識した上で楽しさを考えていることが分かる。11月に実施したQUの結果を見ても、全体として満足群に向かう変化が確認できた。

「見いだす・話し合う・実践する・振り返る」という流れで題材を展開していった。題材を通して、「実態把握・活動・成長(言動での表出)・変容の確認」を行ってきたことで、学級集団が、当初の個の集まりから、機能的な集団に向かっていったと考える。また、「仕掛けをつくる・役割や出番を与える・評価(称賛、価値付け)をする」といった教師の手立てにより、同じ体験や経験を経て、よりよい集団を目指していく児童に高めていくことができると考える。

5 6年生による実践

5.1 実践の概要

5.1.1 授業の概要

実施期間 平成30年2月22日
 対象児童 佐賀大学教育学部附属小学校6年3組 児童28名
 指導者 立石 耕一
 資料名 「銀のしょく台」(文溪堂 6年生の道徳) B-(11)「相互理解・寛容」

5.1.2 授業の目標

前時のぼく(許された側)の心の変容に着目した展開と、本時の「人を許す」ことができる人の心に着目した展開を比較することを通して、相手の気持ちに寄り添って考えることの大切さに気づくことができるようにする。

5.1.3 授業の展開

| 学習内容と予想される児童の考え(・) | 教師の働きかけと形成的評価(◆) |
|---|---|
| 1 「広い心」をキーワードに、ウェビングマップをつくる。(6分) ・優しい ・思いやり ・許すことができる | 1 前時の「許す」のウェビングの図を見せ、「広い心」をキーワードにウェビングさせる。その後、板書に整理していく。 |
| 2 資料を読み、許すという行為のもとにある広い心について考える。(29分) | 2-(1) 全文を読み、「人を許すとは、いったいどういうことだろうか」を共通の問いとする。 |
| 司教はどうして許せたのか(人は人を許せるのか) | |
| ・司教だから ・広い心を持っているから ・人の手本となるべきだから ・許すに理由はない ・交換条件ではない | 2-(2) 「みんなが司教だったらどうしたか」を問いかける、「許す」ことに理由があるのかどうかを考えさせる。 |
| 人を許すとは、いったいどういうことだろうか | |
| ・相手の立場で考えることができれば許せる ・広い心を持てば ・器の大きな人なら ・人を同じ目線(対等)で考えられたら | 2-(3) 自分に置き換えて、児童の発言(許せる、許せない)を取り上げ、比較検討させる。 2-(4) 司教と他の人との違いを問いかける。 |
| 3 何を学んだのかを、自分自身の言葉でまとめる(「自分の基準とは・・・」)。(10分) ・どうして困っているのかを考え、助けたい。 ・自分の心が素直に許したいと思ったら許したらいいと思うし、許さないと思ったら許さなければいい。心の思うとおり。 | 3-(1) 許せる人とは、相手のことを自分と同じ目線で考えることができる「寛容」な人であることを伝える。 3-(2) 司教の思いは、ジャンの心に届いたかどうか問いかける。 3-(3) ジャンのその後について伝える。 |

この授業では、保護者も参観しており、次のような感想も出ている。

- ・ いいとこ川柳……。始まったとたんにもう涙が……。我が子に限らず、小さかった子どもたちと、今にぐっときて……。これ、感動ですね。卒業式はもうとても無理です。

児童の中で、「自己の変容」を意識できる児童も多く、それを支える家庭も見られる。先の2割の児童は、自己の変容を中々認めようとしないところがあった。下記は、本授業の板書である (図10)。

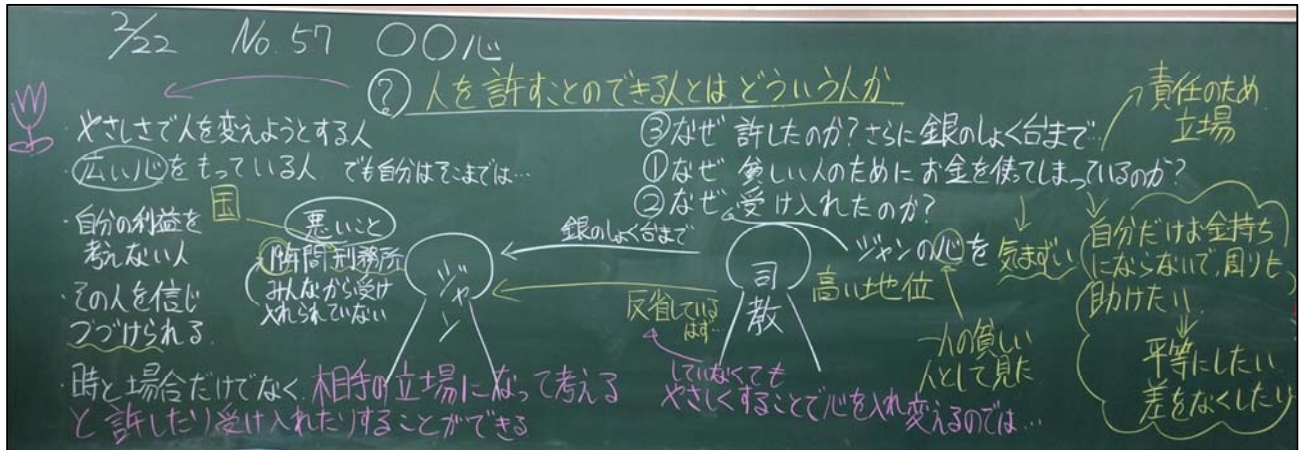


図10 本時の板書

「ジム」と「司教」の違いはあるが、「許す心」「広い心」について、本音を持ちつつ、「相手がどんな立場であっても同じ対応ができる」という発言に集約されていった。2割の児童は、司教の「高い地位」ということで、「ジム＝自分たちと同じ目線」では、感じ得なかった「寛容」に触れることが発言からも見て取れた。

お互いのもっている価値観を、物語を通して、問いとして焦点化しつつも、次の授業や児童が置かれている状況（卒業前）とつなぎ構成していくことが大切である。この2割の児童の変容は、今後中学校でもつないでいくとよいのではないかと考える。

6 おわりに

6.1 成果に見えるいきかた部会の在り方

- ・ 低学年においては、3つの意見をもとに立場を明確にして話し合うことができた。児童は、本時の中で挙げた考えから「一緒に逃げようか」「次は自分がなりたいほうになれるかもしれないよ」などの相手の気持ちに寄り添った言い方も考えるようになった。また、「わがままは許すとわがままな大人になる」など、相手の将来まで思う記述もできるようになった。
- ・ 中学年では、学級会を開きみんなで遊ぶ日について話し合い活動を行うことを通して、それぞれの意見を尊重する態度や改善点を明確にし解決しようとする態度を養う姿勢を身に付けることができた。相手に向けていた批判的な見方を自分にも向けることができるようになってきた。
- ・ 高学年では、許す心、広い心について考えることを通して、感動を覚え、自己の変容を児童自身が感じ取っていた。卒業という近い未来を見据えた、今後の自分が小学校生活をどのように過ごしていくべきかを児童それぞれが考えることができた。
- ・ これらの成果を鑑みて、実践が「特別の教科 道徳」と「特別活動」を結び付けた事前、事後のまとまりを意識した視点で教師が授業や活動を捉え、かつ児童の変容を意識した取り組みを提案していくことでいきかた部会の在り方として存在意義を発揮できるのではないだろうか。

6.2 今後の課題

- ・ 道徳教育の充実とともに、「特別の教科 道徳」と「特別活動」の連携を密にし、実際の生活場面

と結びつけた実践を通して、児童の意識や姿の変容を捉えることを継続的に行う。

- ・ 学年間や校種間の連携を密にしながら、継続的に指導するとともに、児童一人一人の「いきかた」が、どのように育まれ、変化していくのかを捉え、整理する。
- ・ 発達の段階や子どもの集団によって、切実感をもって考える内容が違う。日常の児童の様子から、今の児童が考えたいくなる課題を見だし、適切に題材を設定して授業を行う力量が、教師に求められる。

【補足・引用・参考文献】

- 1 拡張型道徳とは、従来の道徳の授業の時間に、他の教科・領域や学校行事等の様々な要素を結び付け、授業化していくことを指す。
- 2 中尾 聡彦等 「体験的な学習を生かした道徳の時間の在り方についての研究」1999 佐賀県教育センター
- 3, 4, 6 中村尚志 「道徳教育と特別活動～”仲よし関係”から”高め合う関係”へ～
H28年度佐賀県教育センターコラム
- 5 文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別活動編」P36
東洋館出版社 平成30年2月28日
- 7 文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」P15
廣済堂あかつき 平成30年3月1日