

小学校における道德教育の授業改善に関する開発研究

——授業分析とアンケート調査を中心にして——

谷 栄次 秋山 哲 柏木 俊明
森本 泰史 鈴木由美子 神山 貴弥
中尾 香子 高橋 超

I はじめに

本研究は、小学校における道德教育の授業改善について、「生きる力」の中でも特に「自立心」に焦点を当て、「自立性」育成の観点から研究することを目的とする。

第16期中央教育審議会第二次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1997年6月)において、「今後の我が国は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任の下に多様な選択を行うことができる、真に豊かな成熟した社会の創造を目指していくことが求められていくであろう」と述べられている。そのためには、「今後、子どもたちが、主体的に生きていくための資質や能力を身に付けながら、自立した個人を確立し、自己実現を図っていくことができるよう、教育の改革を進めていく必要がある」と述べられている。これを受けて、教育課程審議会答申(1998年7月)では、「各学校段階の役割の基本」の中で、小学校では「自立心を培うこと」、中学校では「自立心をさらに育成していくこと」、高等学校においては「個性の一層の伸長と自立を図ること」が求められるとしている。「自立した個人」の育成のために、各学校段階で「自立心」の育成が求められているのである。

道德教育の場合、「自立心」は、新学習指導要領において、「第3章 道德」の「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の中で、特に高学年で配慮するよう記されている¹⁾。また、第3学年及び第4学年の内容「1 主として自分自身に関すること」の「(1)自分でできることは自分でやり、節度のある生活をする」を「自立」の項目として定義することもできる。しかし、現在の教育改革で求められている「自立心」とは、身辺自立だけでなく、広く「自律」の意をも含めた「自立心」である。

学校における道德教育においては、「自立」と「自

律」の関係やそれぞれの内容について、はっきりと共通した定義が定まっていない。例えば、教師向けの月刊誌『道德教育』では、「自分の行動を自分の選択や判断で決定し、自律的な態度」が備わっていくなかで「自立心」が育ったという実践報告²⁾や、「自分の心に築き上げた道德的な価値観」に従って考えることを「自律的な態度」とする提言³⁾などがある。また、「自立性」は「自主自立」といった言葉で、自主性と並立してとらえられたり、「自主性を育てることは『自立』にもつながる」と自主性の延長としてとらえられることもある⁴⁾。

道德性の発達という観点から言えば、「他律から自律へ」と発達するのであり、「自律」がテーマになる⁵⁾。また、『小学校 道德教育指導上の諸問題』(文部省、平成2年)において、「自律的」という言葉は、道德実践にかかわる態度としても示されている。道德実践力の育成は、「自律的に道德実践のできる児童」を育成するためになされなければならないとされ、基本的な生活習慣は「高学年ではそれが自律的なものとして形成されるように」していくことが効果的であると示されている。一方、「自立的態度」は、学校行事において養われる道德性の一つとしてとらえられている。

以上のような道德性としての「自律」あるいは「自立的態度」に対し、本研究では、それらを導く児童の内面的な力として、「自立性」をとらえる。これは、教科を通して「自立性」が育成されると考えるときの「自立性」と同じ意味において、道德授業においても「自立性」をとらえようとする試みである。

ところで広島大学附属東雲小学校では、平成7年度から「自立に向かう子どもたち」をテーマとして設定し、研究を続けてきている。当校では、「自立」を、他とのかかわりを豊かに充実させていくことで生まれ

るものとし、方向性を示すものとしてとらえている⁶⁾。子どもが直面する問題場面で、子ども自身が決断するプロセスを重視し、目指す「自立に向かう子ども」を「発達段階に応じて他とのかかわりの中で、自ら考え、判断し、行動できる子ども」であるとしている。道徳教育については、まだ報告がなされていないが、当校の教科教育における研究視点ならびに研究成果からは多くの示唆を得ることができる。

理科では、子どもの持っている考えと科学概念の「ずれ」に焦点をあてた授業を実践している⁷⁾。「ずれ」に焦点をあてることによって、子ども一人ひとりが自分の考えと科学概念との違いをその子なりに検証していくのではないかと考えているからである。「科学概念との『ずれ』は、すなわち人々に広く受け入れられる考えとの『ずれ』であり、自分の考えを受け入れてもらえるように確証や反証の実験観察を行っていくこと、また、その結果に基づいて自己の考えや行動を変革する態度を身に付けることが自立した学習者として必要になってくる⁸⁾」。個々の子どもがそれぞれのもつ考えや思考の枠組みからスタートし、実験観察といった方法で課題とかかわることを通して、また同時に他者の意見を聞くなどのかかわりを通して、自然事象に対する科学的な見方・考え方の共通認識をそれぞれのやり方で形成していくのである。

この視点を道徳授業に応用すると、次のような仮説が考えられる。子どもの持っている考えと道徳的価値や道徳的実践力、すなわち人々に広く受け入れられてきた考えとの間には「ずれ」がある。道徳的価値や道徳的実践力に対するイメージは子ども一人ひとり微妙に違う。教材を理解し、主人公の気持ちを考えたり、問題について他者と話し合うことなどを通して、道徳的価値ならびに道徳的実践力に対する共通認識を子ども一人ひとりが形成していくのではないかという仮説である。

このような仮説に基づいて、道徳授業において育成できる「自立性」とは何かについて検討する。ここで重要だと考えられるのは、子どもが自分の内面で起こっている「ずれ」に気づくことである。道徳授業の場合、理科の実験結果ほど明確に視覚的に「ずれ」を把握することがむずかしい。また、感じ方の「ずれ」は必ずしも言語化できるものではない。そこでまず本論文では、道徳授業において「ずれ」が観察されるのか、観察されるとすればどのようなものなのかについて調査・分析を行う。

II 実践記録

本実践は、2001（平成13）年6月27日に、広島大学

附属東雲小学校第6学年1組（40名）で実施された。授業者は、クラス担任の谷栄次教諭である。「たった1個のあめ玉」という授業は、教師が自分の父親から聞いた話として、児童に語りかける形式で行われた。

主題

いたずらについて（自作教材）

授業のねらい

いたずらについて考えることを通して、人を傷つけることの大きさや相手の立場に立つことの大切さに気づくことができる。

教材（説話）の概要

教師の父親が小学校2年生の頃の話である。知り合いである近所の高学年のお姉さんに呼ばれて、教師の父親は彼女たちからあめ玉をもらう。当時は戦争中で、あめ玉は貴重なもの。それをもらった教師の父親は喜び、家に帰ってわくわくしながら包み紙を開くと、そこにはあめ玉ではなく石ころが入っていた。

授業の展開の概要

まず、児童に、これまでにしたいいたずらの経験を思い出させ、発表させる。次に教師の話聞き、自分の思いをノートにまとめる。その後で、自由発言の時間（10分）を取り、自分の意見や感想を発表した。その際、教師は特に発問はしなかった。最後に教師の感想を聞いた。

授業の記録

〔自由発言を中心に、発言の重複等は適宜省略。〕

C39：人を騙すっていうことはいけないことだし、自分もやられたらつらいかもしれないから、やってはいけないと思う。

C40：僕たちもいたずらをしたんだけど、この話を聞いて、僕は、そんないたずらをしてはいけない、人を騙すのはしてはいけないと思います、ってことは言えないけど、いたずらにも程があると思います。ここでちょっと疑問に思ったんだけど、谷先生の父親は、4・5年生の人に仕返しみたいのはしたのかな？

T：仕返しはしました。

C40：うそ。

T：一生その女の子たちとは口をきかない。それが仕返し。

C30：低学年の谷先生のお父さんは、石の入ったあめ玉をもらって喜んで、どういうふうな気持ちになったのかな。

T：今のちょっと答えると、話をしているときの父親しか私は知らないのですが、話をしている父親はやっぱり怖い表情で話をしました。それは印象に残っています。

- C18: それはいたずらというより、いじわるだと思います。
- C23: 疑問に思ったことなんだけど、谷先生のお父さんはどうしてそのあめ玉の包み紙の水色のことが忘れられないのかなと思いました。
- C35: 近所の人たちは、冗談半分でやったと思うんだけど、いじめられたほうの気持ちも考えずにやっているから、谷先生のお父さんの姿を見るのはちょっと嫌だと思いました。
- C1: 「はだしのゲン」とかでも読んだけど、こういう戦争時代でこうやって苦しいのに、言葉で言えないかもしれないけど、嫌で嫌でたまらないから、その人は一生恨むんじゃないかな。一生恨むと思う。
- T: おそらく、疑問でC23さんが言ったことの答え、今のC1さんののだと思う。忘れようにも忘れられない、それくらいショックな出来事だったっていうことだろうと思う。
- C9: こういう戦争をしている時代に、あめ玉っていうのはあまり手に入らないものだから、そういう手に入らないものをいたずらに使うっていうのは、今でも手に入らないものでいたずらに使われたら悲しくなるから、谷先生のお父さんの気持ちも分かるし、4・5年生の人たちも分かってあげて、それから他の方法で、楽しめるようないたずらをしてほしいと思う。
- C7: 椅子の上に鉛筆を置くとか、そういう小さいいたずらなら笑って済ませるけど、物心がついたころの子どもに喜ばせといて、残念がらせるような限度を超えたいはずはいけない。
- C25: 楽しみにして食べようとしてたのが、石ころだったっていうのは、仕返しをしてもやっぱり谷先生のお父さんにとってはショックだったと思う。
- C31: 今のような時代は物が豊富だから、自分がいたずらをされたら、買えたりするんだけど、谷先生のお父さんが生まれて育った時代は物があまりないから、私は谷先生のお父さんの気持ち知はよく分からないけど、多分、……。
- C19: 涙が出たのは、谷先生の父親がその人にあめ玉をもらったうれしい気持ちより、涙が出るっていうのはすごくくやしいとか、そういう理由っていうか、思いは、誰にも理解できて、さっき、谷先生も言ってたけど、谷先生の父親がとても険しい顔つきをしていた理由と同じだと思う。
- C17: この出来事は心に傷つける言葉と同じで、少しだけの遊び半分の言葉でも心に傷をつけたりするのと同じようなことだからいけないと思いま
- す。あと、その4・5年生の女の子たちは低学年の谷先生のお父さんを傷つけたままだから、そういう人には高学年になってほしくないし、谷先生のお父さんは4・5年生の人みたいに低学年をだまして喜ぶような高学年にはなってもらいたくない。
- C16: 戦争の始まる前くらいのときはあめ玉っていうものもあまりないと思うし、もらった人は喜ぶと思うけど、もらった人の気持ちを考えずに、あげるってことはもし自分がやられても分からないってことだと思います。
- C21: 私も小さい頃にいとこのお姉ちゃんにガムをもらったんだけど、その中に入ってなくて、私も谷先生のお父さんの時代に生まれてたら、大きな声で泣いてたと思う。
- C12: 谷先生のお父さんは、4・5年生のお姉ちゃんと何回か会ったり遊んだりしてたと思うけど、やり方がすごいいじわるみたいなことをして、谷先生のお父さんが今までのお姉ちゃんを見て、そんな人だったんだという感じで、裏切られたような気がすると思います。
- C20: この事件のことは、あめ玉あげるって言ったのに、中に石ころが入っているっていうのは、その人はうそをついたということで、いじわるをしたのと、うそをついたっていうので、その人がやっていたことに対して悔しいのと、今まで仲良く遊んでいたお姉ちゃんたちが信用できなくなると思いました。
- C13: いたずらは子どもらしいところがあっていいけど、谷先生のお父さんがやられたのはいじわるみたいなことで、多分、4・5年生の人たちは、まだ谷先生のお父さんが年下だからって騙されやすいと思っていて、人を馬鹿にするようないたずらをしたから、谷先生のお父さんを傷つけることになるし、自分も後悔すると思う。
- C38: 私も弟によくいたずらをするんだけど、やっぱり低学年っていうのはすごい単純で騙されやすいから、高学年にしては冗談のつもりでやったかもしれないけど、すごい喜ばせて、一気にどん底に突き落とすようなことは、私だったら絶対許さない。
- C37: 僕は3年生ぐらいの頃に、何をされたか分からないんだけど、友達にいじわるをされて、それでなんか、どっど何かがこみ上げてきて、それで仕返しをしてやろうと思って、それでコーラの中にトローチを入れて、友達をびっくりさせたんだけど、谷先生のお父さんも、どっど何か

が込み上げてきたんだと思う。

T：いい言葉やね。どっと何かがこみ上げてくるって。経験したC37さんだから分かるんだろうね。

C3：4・5年生のお姉さんに、あめ玉じゃなくて石ころをもらったからその4・5年生の人を信用できなくなって、今までいろんな人を信用できなかったかと思いました。

C36：私も似たことをお父さんにしたことがあるんだけど、お父さんはサイコロ型のキャラメルがあるんだけど、それが好きで、一回駄菓子屋か何かに行って、それを買ってきて中味はとっというて最初がっかりさせて、後で喜ばせようと思ってしたんだけど、4・5年生のお姉さんたちはそういうことを考えずに、谷先生のお父さんをごっかりさせたので、私の中では最悪だなあと思いました。

Ⅲ 分析視点

本調査では、道徳授業において「ずれ」を観察し、それが児童にどのように把握されているか検討するため、授業記録とともに、児童へのアンケートを行った。授業において「ずれ」がもっとも見られると思われる道徳的価値獲得過程に着目し、そのときの葛藤の状態として次の4つの観点を想定した⁹⁾。

- a) 「表面的な理解にとどまり葛藤を起こしていない」状態
- b) 「認知レベルでの葛藤」状態
- c) 「感情レベルでの葛藤」状態
- d) 「自己の全存在をかけた葛藤」状態

アンケートは、授業後すぐに行った。児童への質問内容は、次の3点である。

- ① 分かったことや心に残ったことは何ですか。
- ② もし、自分が主人公だったらどうしますか。また、それはなぜですか。
- ③ その他、何か気になったことがあれば、書いてください。

質問①は授業内容の理解を問うものである。質問②は実践的態度を問うものである。質問①と②に違いがあれば、授業内容の理解と、実際に行動レベルに移そうとする態度とのずれが見られるのではないかと考えた。また、質問②の理由の内実によって、分析視点a)～d)のいずれに相当するか判断できるのではないかと考えた。質問③は、自己内での「ずれ」の感覚について直接的に質問するものである。しかし、小学校段階ではあまり記述できないかもしれないので、「もしあ

れば」書いてもらうことにした。

Ⅳ アンケート結果の分析と考察

それぞれの質問項目に対する回答内容を分類すると以下ようになる(人数は延べ数)。

- ① 分かったことや心に残ったことは何ですか。
 - ・「いたずら」と「いじわる」の違い・区別に関するもの(19名)
 - ・主人公の気持ちに関するもの・主人公に共感を示しているもの(15名)
 - ・授業全体からの学び・感じたこと・変化に関するもの(3名)
 - ・その他(10名)
- ② もし、自分が主人公だったらどうしますか。また、それはなぜですか。
 - ・仕返しの方法とその理由を述べているもの(23名)
 - ・いたずらに対してどんな気持ちになるか述べたもの(12名)
 - ・仕返し以外の行動について述べたもの(3名)
- ③ その他、何か気になったことがあれば、書いてください。(記述があったのは11名)
 - ・自分に関わること(3名)
 - ・いたずらをした相手に関わること(4名)
 - ・「いたずら」と「いじわる」の違い(1名)
 - ・今回の学習について(1名)
 - ・今回の話のようなことが起きないようにという願い(1名)
 - ・主人公の気持ち(1名)
 - ・主人公の仕返しに対する疑問(1名)

アンケート結果の分析は、次のように行った。質問①と②の記述内容の関係、質問③の記述内容、VTR、ならびにVTRと観察記録より作成した逐語記録をもとに、各児童のアンケート結果をa)～d)の観点に基づいて、分類した。なお、分類した結果については、妥当性を高めるため、クラス担任(授業者)に結果を提示し、各児童の属性、思考様式などと照らし合わせて、分類に問題がないか、確認を行った。

分類に基づいて次のような表を作成した。回答内容は適宜まとめた(〔 〕内は中尾)。文中の■は「いたずらといじわるの区別」に関する記述、下線は感情や気持ちに関する記述、□は「仕返しする」に関する記述、太字は、各児童の独自の記述と思われる中で注目したい記述である。

段階	名前	①分かったこと・心に残ったこと	②自分が主人公だったらどうするか	②の理由	③その他、気づいたこと
a) (4名)	C 1	「やった人は覚えていないがやられた人は覚えている」から嫌だ。	兄に <u>仕返し</u> をたのむ。	理由なし。	記述なし。
	C 2	<u>いたずら</u> 、 <u>いじわる</u> でお互いに楽しめる、笑ってすませるということが分かった。	やっぱりいたずらをされたら <u>やり返す</u> 。	<u>腹が立つ</u> から。	記述なし。
	C 3	先生の父親の心。	<u>先生の父親といっしょで</u> <u>口をきかない</u> 。	まだ低学年でそういうことしか思いつかないから。	記述なし。
	C 4	みんないろんないたずらをしていて。先生の父親がされた事はひどすぎると思った。	<u>やり返す</u> 。	理由なし。	記述なし。
b) (16名)	C 5	<u>いたずら</u> と <u>いじわる</u> の <u>区別</u> をつけないといけない。	〔先生の父親の仕返しに対して〕もっとすごいいたずらをするか、同じことで、 <u>仕返し</u> をするかも。	理由なし。	記述なし。
	C 6	喜ばせといて、あとでがっかりさせるような <u>いたずら</u> は、やってはいけない。	絶対に <u>仕返し</u> を他にもする。	理由なし。	記述なし。
	C 7	<u>いたずら</u> にも限度があると思った。	何も気にしていないふりをして遊んでいるときに <u>復讐</u> をする。	理由なし。	記述なし。
	C 8	やっていい <u>いたずら</u> か、やってはいけない <u>いたずら</u> か、区別してほしい。	〔先生の父親の仕返しに対して〕自分がもしやられたら、いじわるを <u>仕返し</u> 。	理由なし。	記述なし。
	C 9	もうこんな <u>いたずら</u> はやめた方がいい	自分も <u>仕返し</u> をして、一生心に残すと思う。	そんな大事な物をいたずらに使ったという事をいたずらした人に覚えてもらうため。	記述なし
	C 10	笑ってすませることすませないことを <u>区別</u> しなければならない。	<u>おかえし</u> する。	心に残ることでむかつくことをされたら、仕返しをするのが普通だから。	記述なし。
	C 11	<u>いじわる</u> と <u>イタズラ</u> の <u>区別</u> をつけることが大切で、イタズラをこれからはしないようにしたい。	もっとひどい <u>仕返し</u> をしていたと思う。	理由なし。	記述なし。
	C 12	<u>いじわる</u> 、 <u>いたずら</u> の <u>区別</u> 。	〔先生の父親の仕返しに対して〕 <u>私もそうする</u> 。	理由なし。	そのお姉さんは、今でも覚えているか？
	C 13	<u>いたずら</u> と <u>いじめ</u> の <u>区別</u> をつけること、やっていいことと悪いことがあること。	<u>仕返し</u> する！	信じられないくらい <u>頭に</u> くるから。	記述なし。
	C 14	<u>いたずら</u> と <u>いじわる</u> の <u>区別</u> すること。	<u>仕返し</u> をしたい。許せない。	一生心に傷がつくから。	記述なし。
	C 15	いたずらにも限度があることが心に残った。	自分が好きなものをくれて石ころとかが入っていたら一生くやしくなる。	理由なし。	記述なし。

	C16	戦争の前ころにあめ玉に石を入れてあげること、ほんとにいやなこと、私もこのことは心に残ると思う。	<u>仕返し</u> をする（無視する）。	石をくれたぐらいだから、無視をしてもいいと思う。	記述なし。
	C17	人のことを考えずにすることは、よくない。	別のことを <u>仕返し</u> する。	自分がされたのに <u>そのま</u> まは、いやだから。	どうしてその人は、そんな気持ちになったのか。
	C18	これからは、イタズラはすぎないようにしよう。	<u>すぐく</u> らみます。	「 <u>信用</u> してたのに」と思うから。	記述なし。
	C19	いたずらをされた人の気持ちを深く考えると、とても同情してしまうが、同情ではなくて、された人の気持ちを理解する方が本当に大切な事。	一生、いたずらをした人を <u>うらむ</u> と思う。人の人生をひきずりたくはないけれども。	理由なし。	記述なし。
	C20	人を信用することができないようなことをするのは、ひどい。 <u>いたずら</u> にもほどがあると思った。	すぐにもらったときにあめ玉の袋をあけていたと思う。私もその人とは <u>一生</u> 話さないと思う。	理由なし	私も今後、イタズラにも気をつけようと思った。
c) (16名)	C21	冗談のつもりで簡単に <u>いたずら</u> をするにはできないということが分かった。	私が先生の父親だったら絶対その人たちを嫌いになって遊ばなくなると思う。	先生の父親と似たような経験があるから。	記述なし。
	C22	<u>いたずら</u> をやってはいけない限度がある。	腹立つし、裏切られたような気分になって、人を信じるのが少しこわい。限度をこえた。	信用していたし、やさしいと思ったそのお姉ちゃんが、石ころを入れて、自分を傷つけさせたから。	記述なし。
	C23	やっぱり人を傷つけることはいけない。だから先生の父親が <u>かわいそう</u> だと思う。	絶対に <u>仕返し</u> をする。	<u>とても</u> くやしい。腹が立つから。	私は、こんないたずらはないけど、とても面白いいたずらはある。
	C24	なんだか <u>いやな</u> 気持ちが残った。	<u>仕返し</u> をする。	自分がいやな気持ちになって、相手も <u>同じ</u> 気持ちにならなければ、不公平だから。	記述なし。
	C25	仲よしだった人にいじわるをされたら <u>いや</u> だと思った。	<u>仕返し</u> をして、 <u>一生</u> うらむと思う。	うれしいと思っていたら <u>どん底</u> になって <u>とても</u> ムカつくから。	記述なし。
	C26	もしかしたらそのお姉さんは、いろいろな学校面とかで <u>ストレス</u> がたまっていたのかも。他の二人といっしょに行ったということは、 <u>自分が</u> エライという気分になりたかったかもしれない。	とてもムカついてきて、低学年だからいやなのではなく、信用を裏切るからとてもいやになる。私だったら <u>もっと</u> 大きな <u>仕返し</u> をするのかもしれない。	信用を裏切るから。	記述なし。
	C27	先生の父親の気持ちと、お姉さんの <u>気持ち</u> は、比べても重さは変わります。	そのお姉ちゃんに <u>仕返し</u> をして、 <u>その</u> 時の <u>気持ち</u> くらい <u>の</u> せん <u>仕返し</u> をする⇒ <u>その</u> 思いが残ったまま。	理由なし。	そのお姉ちゃんは、生きていたらその事を聞かせると「ごめん」と言うかもしれないが、先生の父親の事を忘れるなんてひどい！！

	C28	戦争時代で、食べ物が十分にないときに、あめ玉をもらえば、誰だってうれしいと思う。それなのに石なんかだったら、「ダメサレタ」と言う感じで、心が痛むと思う。	<u>泣いて泣いて、復讐してやるとか、強い思いがこもって、<u>仕返し</u>をしようと思う。</u>	理由なし。	もう、こんなことが、どこかでおきないこと。
	C29	その人たちの心には冷たいなにかがあるのではないかと思いました。	<u>許せない。</u>	低学年にレベルの低いはずらを高学年はやるものではないと思ったから。	記述なし。
	C30	低学年の先生の父親の気持ちをふみにじりそれをおもしろがって見ている近所のお姉さんが許せない。	そのお姉さんを <u>一生許さない。</u>	理由なし。	記述なし。
	C31	先生の父親のこみ上げた物はよくわからないけどその時の気持ちはなんとなく分かる。	先生の父親の時代に生まれてそんなことをやられたらとっても悲しくてくやしいです。	物がいっぱい時代に生まれたから。先生のお父さんの時代に生まれてそんなことをやられたから。	記述なし。
	C32	友達の発表をずっと聞いていると、だんだん、先生や先生の気持ちが分かってきたような気がした。いたずらでも人の心を傷つけるようなのはいけないと思った。	先生の父親みたいに <u>泣く</u> と思う。	とにかく <u>頭にくるから。ムカツク！こみあげてくるものがある！？</u>	記述なし。
	C33	お姉さんには冗談でも、先生の父親にとって、 <u>すごくショック</u> なできごとだったと思うから、お姉さんは <u>すごくひどい</u> ことをしたと思いました。	先生の父親と同じように <u>泣いてしまう</u> と思います。	理由なし。	そのできごとを、お姉さんは覚えているのかなあと思いました。
	C34	戦争中でもらったら今以上にうれしいと思うけどそれが石ころだったら今以上に腹が立つ。	〔谷先生の父親の仕返しに対して〕 <u>ぼくなら何か言いかえしたり</u> すると思う。	理由なし。	記述なし。
	C35	今日は特別に、色々なものが残った。何かはわからないが、何かすごいものが残った。	<u>仕返し</u> とってはなんだけど、 <u>自分と同じ気持ち</u> にできるようにイタズラをする。	理由なし。	記述なし。
	C36	私もやられたことがあるから、先生の父親の <u>思い</u> がとても分かる。	私は絶対 <u>仕返し</u> をします。	やられたのになんかだまっていると、なんかもやもやする物が心のなかにのこるからです。	『 <u>いたずら</u> 』と『 <u>いじわる</u> 』の <u>違い</u> が分かったような気がしました。
d) (4名)	C37	先生の父親の心の中に残るようなことをされたので、先生の父親は心に深い傷を負っていると思う。	昔はものが今のようになかなか手に入らなくて、あめ玉をもらうと、ものすごくうれしかったと思うが、その気持ちをふみにじるようにアメ玉のかわりに石を入れるなんてどっど何かこみ上げてくると思う。	理由なし。	先生の父親は先生にも話しているのでそんなに心の傷が残っているんだなあと思った。

C38	私も、ぐっと込み上げてくるものがあったと思う。そういういたずらは、一生残したくないと思いました。	「 <u>仕返し</u> 」をする。でも、自分が今度は女の子達を傷つける結果にはしたくない。	理由なし。	女の子達はほんの冗談のつもりだったかもしれないけど、私だったら、ぜったいに「 <u>仕返し</u> 」をすると思う。
C39	心の傷。自分がやられたらどう思うか。うれし 〔おもしろ〕半分でやっているのか。	ほくも先生の父親みたいに「 <u>仕返し</u> 」をすると思います。	高学年が低学年にいじわるをやると言うのは高学年になってほしくないと思います。	〔先生の父親の仕返しに対して〕もっと仕返しをしとけばいいと思わなかったのですか？
C40	〔いたずらをした〕女子に「 <u>イタズラ</u> 」と「 <u>意地悪</u> 」の <u>区別</u> を真剣に考えて欲しい。	〔先生の父親の仕返しに対して〕僕だったら先生に言ったり、母に言ったりする。	理由なし。	この話は立派な学習になった。

分類から、各状態の特徴をまとめる。

a) 「表面的な理解にとどまり葛藤をおこしていない」状態 (4名)

この状態にいる児童は、授業の論点とは違ったところに関心が向かっている。また、②「もし、自分が主人公だったらどうしますか。」(実践的態度を問う質問)という質問に対する回答の理由が単純であり、今回の授業を素直に受けとめていると考えられる。③「その他、何か気になったことや気づいたことがあれば、書いてください。」には記述がなかった。

b) 「認知レベルでの葛藤」状態 (16名)

この状態で特徴的なことは、①「分かったことや心に残ったことは何ですか。」(授業内容の理解を問う質問)という質問に対し、「いたずらといじわるの区別」(12名)を挙げていること、②「もし、自分が主人公だったらどうしますか。」(実践的態度を問う質問)という質問に対し、「仕返しをする」(13名)と回答していることである。「仕返しをする」理由を挙げているのは7名、理由を挙げていないのは9名である。③「その他、何か気になったことや気づいたことがあれば、書いてください。」に記述があったのは3名である。

この状態では、①「分かったことや心に残ったことは何ですか。」(授業内容の理解を問う質問)に対して、「いたずらといじわるの区別」をつけることを挙げている児童が多い。これは、今回の授業の中で、「いたずらにも程がある」と話題になったことであり、また、最後のまとめで教師が触れたことである。この状態にいる児童は、授業を通して、「相手の立場に立っていたずらのいじわるの区別をつける」という新たな価値を獲得していると考えられ、授業内容を主に認知的に理解していると考えられる。また、「これからはいたずらしすぎないようにしよう」「人の気持ちを理解する方が大切」といった回答からも、今回の授業内容を

認知的にとらえていることがうかがえる。

②「もし、自分が主人公だったらどうしますか。また、それはなぜですか。」(実践的態度を問う質問)において、「仕返しをする」理由を見てみると、「頭にくるから」という怒りや悔しさに関するものと「むかつくことをされたら仕返しするのが普通だから」というものがある。前者は後者を前提としている。また、理由が明記されていないものについても、後者の記述を考慮すれば、いたずらをした相手に対しては「仕返しをする」ことを当然だと考えているために、「仕返しをする」理由を書いていないのだと考えられる。

したがって、この状態にいる児童は、「いたずらといじわるの区別」をつけるべきであるということを理解し、傷つけられたり、むかつくようないじわるをされた場合には、その報復として、「仕返しをする」と考えているのである。

c) 「感情レベルでの葛藤」状態 (16名)

この状態の特徴は、気持ち・感情に関わる記述が多いことである。①「分かったことや心に残ったことは何ですか。」(授業内容の理解を問う質問)では、「嫌な気持ち」「気持ちを踏みにじる」「気持ちが分かる」といった、主人公や相手の気持ちについて述べたもの、「かわいそう」「いやだ」「許せない」「心に冷たい何かがあるのでは」「すごくショック」など、感情に関わる表現が目立つ。

さらに、②「もし、自分が主人公だったらどうしますか。また、それはなぜですか。」(実践的態度を問う質問)では、「仕返しをする」理由として、「腹が立つから」「むかつく」「相手にも同じ気持ちを」といった感情に関わる表現を挙げたり(5名)、また、そのような感情が起こって仕返ししてしまうと回答していたり(4名)、どんな気持ちになるかを回答している(5名)。

③「その他、何か気になったことや気づいたことがあれば、書いてください。」に記述があったのは、16名中5名である。

この状態にいると考えられる児童は、b)「認知レベルでの葛藤」状態にいる児童に比べ、主人公の気持ちに深い共感を示しており、「一生許さない」といった強い気持ちを引き起こしている。「仕返しをする」理由についても、「腹が立つから」というように自分の気持ち・感情を非常に意識している。

一方、「いじわるといたずらの区別」については、③「その他、何か気になったことや気づいたことがあれば、書いてください。」に対して、「分かった気がした」と1名が回答しているのみである。いたずらの限度に関わって述べているものは3名いるが、ここでは区別をつけることよりも、区別をつける理由、つまり、相手がどんな思いをするか、に関心があると考えられる。

したがって、この状態にいると考えられる児童は、今回の授業を主に感情的に理解していると考えられる。

d)「全存在をかけた葛藤」状態（4名）

この状態にいると考えられる児童は、今回の授業を通して、内面における「ずれ」を感じ、これまでの自分自身と鋭く向かい合っていると考えられる。

C37は、授業中に発言し、自分もいたずらをされたとき、「どっと何かこみあげてきて」仕返しをしたと話している。担任によれば、この児童は、普段あまり発言をしない児童である。そのような児童が、クラスみんなの前で、いたずらされた体験とそのときの気持ちを語ったことは注目に値する。②「もし、自分が主人公だったらどうしますか。」(実践的態度を問う質問)の回答にもある「どっと何かこみ上げてくる」という表現は、この児童の生の体験から生じてきた児童自身の言葉であり、表現である。この児童は、教師の話の心を奥深くで受け止め、主人公に共感するとどまらず、自分の体験を見つめ直し、心の傷を追体験し、自分自身と向かい合っているのだと考えられる。

C38は、C37の発言を受けて、主人公に共感を示している。この児童の場合、「自分だったら絶対仕返しをする」と思う一方で、「自分が今度は相手を傷つける結果にたくない」という気持ちがある。この児童にとっては、どちらも正直な気持ちであるが、それは矛盾してしまう。したがって、この児童は、矛盾する二つの自分の気持ちの間で葛藤しており、内面における「ずれ」の感覚があると思われる。

C39の場合、①「分かったことや心に残ったことは何ですか。」(授業内容の理解を問う質問)からは強い感情がうかがえ、c)「感情レベルでの葛藤」段階に

近い。しかし、③「その他、何か気になったことや気づいたことがあれば、書いてください。」に対する記述からは、この児童が自分の感情に流されるのではなく、主人公のとった行動(仕返し)に対し、疑問を感じていることが読み取れる。「自分だったらもっとすごい仕返しをする」と答えた児童は他にもいるが、「なぜ少年がそのような仕返しを選んだのか」までには言及していない。自分と主人公の行動の違いに違和感・疑問を感じている点で、内面における「ずれ」の感覚があると思われる。

C40は、「いたずらといじわるの区別」について述べている点では、b)「認知レベルでの葛藤」に近い。しかし、②「もし、自分が主人公だったらどうしますか。」(実践的態度を問う質問)に対する「僕だったら先生や母親に言う」という回答からは、問題解決の方向へ向かう態度が見られ、主人公と自分の行動の「ずれ」を意識していることが読み取れる。

V 総合考察

以上のアンケート分析から、以下のことが考察される。

a)「表面的な理解にとどまり葛藤を起こしていない」状態にいる児童は、授業内容を言葉どおりに理解しており、「いたずらをされたらやり返す」と単純に答えていると考えられる。

これに対し、b)「認知レベルでの葛藤」、c)「感情レベルでの葛藤」の各状態に分類される児童は、同じように「仕返しをする」と答えているが、その理由をa)「表面的な理解にとどまり葛藤を起こしていない」状態にある児童より明確に意識している。つまり、自分が傷つけられたり、悔しい思いをしたり、腹が立つほどのいたずらをされた場合には、仕返しをするだろうと考えている。

b)「認知レベルでの葛藤」状態とc)「感情レベルでの葛藤」状態の違いは、今回の授業において仕返しという行動を取ると考えるまでに、何が児童に強く印象に残っているかの違いである。b)「認知レベルでの葛藤」状態にいる児童においても、「腹が立つから仕返しをする」というのは、前提としてあると考えられるが、腹が立つようないたずらをやるべきではないということに意識が向かうので、「いたずらといじわるの区別」について理解したと考えている。c)「感情レベルでの葛藤」状態にいる児童も、「いたずらのいじわるの区別」をつけることが大切だと考えたかもしれないが、それよりもいたずらによってどんな気持ちになるかが重要であり、そんな気持ちになったからこそ、当然仕返しをすると考えられる。

それぞれの理解の仕方は、前者がより認知的・客観

的な方向へと向かうのに対し、後者はより感情的・主観的な方向へと向かう。しかし、両者は、授業を受けている自分と、教材、あるいは他者との「ずれ」を感じていない点で共通している。前者の場合、教材に距離をおいて話をとらえるので、客観的な理解が可能になる。しかしそこでは、「自分だったらどう感じるか」という主観的な視点が弱くなる。また、後者の場合は逆に、主人公に深く共感し、教材に入り込むことで、主観的に理解できているのだが、新たな視点をもつために必要な客観的な視点が弱くなっている。

これに対し、d)「自己の全存在をかけた葛藤」状態にいると考えられる児童は、教材や主人公にこれまでの自分を対峙させている。主人公に共感する際、単に「腹が立つ」と言うのではなく、「どっと何かがかみ上げてきた」自分の経験を改めて見つめ直したり、仕返しの方法について、自分の考えとの違いを意識し、疑問を感じたりしている。これらの児童は、授業を受けている自分と、教材あるいは主人公を含む他者との「ずれ」を感じているのである。

このように、教材や他者と、自分の考えとの「ずれ」を意識することによって、自分がとるだろうと予想される行動や自分の思いを見つめ直すことができる。そういった「ずれ」を、個々の児童一人ひとりが教材や他者とのかかわりを通して解消し、共通認識を形成していくことによって、「自立」へと向かっていくのではないだろうか。

VI おわりに

本論文では、道徳授業における道徳的価値獲得の際の葛藤の状態を分析・考察することによって、道徳授業で「自立性」が育成されるのかどうかについて検討を試みた。その結果、理科などの教科等におけると同様、道徳授業においても「ずれ」の意識化を行い、その解消のために話し合い等をし、共通認識を形成することを通して自分の考えをもつことで「自立性」が育成できることが示唆された。

ただし、本研究における4つの観点で分けられた児

童の分類は固定的なものではなく、教材によっては、別の状態に入る児童もいると考えている。より正確な分類基準を確立するためにも、調査を積み重ねながら、他の要因についても検討していく必要がある。道徳授業で見られる「ずれ」と「自立性」の育成に関する詳細な考察も含めて、今後の課題としたい。

VII 注

- 1) 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、94頁。
- 2) 田中義人「自立心を育てる」『道徳教育』No.484、1994年、40～43頁。
- 3) 東風安生「自立的な態度を育てる」『道徳教育』No.472、1998年、14～15頁。
- 4) 賞雅枝子「『自主・自律』(『道徳教育』No.441、1996年、60～61頁)、吉永幸司・檜川修「『自主性』—『まなびノート』で自立性を育てる—」(『道徳教育』No.484、1999年、32～35頁)などがある。
- 5) 日本道徳基礎教育学会編『小学校道徳授業の展開』明治図書、1974年、187～192頁、参照。
- 6) 広島大学附属東雲小学校『平成9年度研究紀要 自立に向かう子どもたち』1998年、3～5頁、『平成11年度研究紀要 自立に向かう子どもたち』2000年、3～4頁、参照。
- 7) 柴一実・山崎敬人・秋山哲・西井章司「小学校理科における学び文化の創造(1)—人やものとかかわることを大切に—」『広島大学学部・附属学校共同研究紀要』第29巻、2000年、83～91頁。
- 8) 同前論文、84頁。
- 9) 調査当初、分析視点はc)「感情レベルでの葛藤」を除く3段階で想定していたが、調査過程で、4つの視点が必要であるとの見方が出てきた。それに伴って他の視点についても若干修正している(中尾香子「子どもの自立性育成に『道徳の時間』が果たす役割についての一考察—自己内における『ずれ』の感覚の具体的事例を中心に—」中国四国教育学会発表資料、2001年、参照)。