

体験活動を有効に活用する総合単元的道徳授業の開発研究

——授業分析による学習効果の検討から——

鈴木由美子 宮里 智恵 下野 素文 林 孝
中尾 香子 今永 泰生 江玉 睦美

問題の所在

本研究は道徳的価値葛藤による道徳性の育成をねらった道徳授業開発の一部である¹⁾。これまでの道徳授業実践により、道徳授業内の子どもの葛藤には知的葛藤と心情的葛藤が含まれていることが示唆されている²⁾。子どもたちは知的葛藤だけでなく、心情的な葛藤によっても、自ら考え価値認識を深めることが示唆されている。その際、子どもたちがお互いの考えを聞き合うなかで自らの価値観を変容させることが可能であることがわかってきた³⁾。そこで、本研究では価値認識を深めるような子どもたちの討論を支援するために何が必要か、という点に焦点づけることにした。

まず討論を仕組むためには、教材に価値葛藤が含まれていることが必要要件としてあげられる。子どもの価値葛藤という点に着目したとき、高学年では思考力の発達という点から読み物資料を用いても知的葛藤をおこしやすいが、低学年においては言語力が不十分なため、言語での理解だけでは知的葛藤をおこしにくいのではないかと考えた。そこで低学年の子どもたちが知的にも心情的にも葛藤をおこしやすい教材として、子どもたちの学校での共有体験をとりあげることにした。子どもたちが共通して体験した活動において、子どもたちそれぞれの意識や考え、感じ方が異なることを知ることで、葛藤がおこり、価値認識が深まるのではないかと考えた。教科や教科外での子どもたちの共有体験を教材として用いることから、本稿では「総合単元的道徳授業」と位置づけることにした。これは年間計画として一般的に行われている「総合単元的な道徳学習」と、本研究で行う道徳授業の開発とを区別するためである⁴⁾。

本稿ではとくに子どもたちの共有体験を教材化し、その教材にもとづく討論を仕組むことで子どもの価値認識が深まる道徳授業の構成の仕方について検討することにした。研究方法としては、二点固定式のビデオ

録画による授業の再生、教師へのインタビュー、子どもの発言や感想文の分析を行った。授業評価としては、瀬川栄志の授業分析理論を参考にして作成した道徳授業評価表ならびにコールバーグ理論を参考にして作成した道徳性の発達指標表を用いた⁵⁾。

1. 体験活動を教材として取り入れた道徳授業実践 —「まりちゃんとおともだち」から—

(1) 授業の概要

日時：2003年7月17日(木)

対象学級：附属三原小学校1学年2学級(男子18名、女子22名、当日欠席5名)

ねらい：身近にいる友達と仲良くすることの大切さに気づかせ、ひとりぼっちの子には声をかけるなど、進んで友達に働きかけようとする心情を養う。

教材：「まりちゃんとおともだち」(自作資料)

ある町に、まりちゃんという1年生の女の子がいました。

小学校に入学した日、まりちゃんは小学生になれてととてもうれしかったんだけど、仲良しのお友達とクラスが分かれてしまいました。

まりちゃんは元気に小学校に通いましたが、同じクラスにお友達がなかなかできませんでした。クラスのみんなは、休憩時間になると誘い合って外へ遊びに行ってしまう。

本当はまりちゃんもみんなと一緒に外で元気よく遊びたかったんだけど、自分から「一緒に遊ぼう」と声をかけられなかったのです。

今日もまりちゃんは教室にぼつんと一人残りました。

ある日の休憩時間のことです。まりちゃんが今日の休憩はどうやってすごそうかなあと考えていると、同じクラスの子たちが何人かまりちゃんのところへやってきました。

「まりちゃん、私たちと一緒に裏校庭で遊ぼうよ。一緒に鬼ごっこしよう」

と、遊びに誘ってくれたのです。

まりちゃんはその日から、お友達と外で元気よく遊べるようになりました。今では、自分からお友達を誘って遊んでいるそうですよ。

(作・宮里智恵)

(2) 心情曲線による教材分析と授業分析の枠組み⁽⁶⁾

教材内容を分析する手法として、心情曲線による分析(図1)を行うとともに、それにもとづいて授業分析の枠組み(表1)を作成した。心情曲線は、主人公の心情の変化をおって、授業でおさえるべきポイントを明確にするものである。(+)は楽しい、嬉しいなどのプラス感情、(-)は悲しい、寂しいなどのマイナス感情を表している。

授業分析の枠組みは心情曲線にもとづいて授業を主要な場面に分類し、それぞれの場面で子どもに考えさせたり感じさせたりしたい内容を3段階に分けて示したものである。「基本的理解」は教材内容を理解する段階を示している。「主観的理解」とは、教材内容を自分の経験に照らして自分のこととして理解する段階を示している。「客観的理解」とは、自分だけでなく他者の視点や考えなどを入れて理解する段階を示している。段階を区分するのは、「自律性」と「普遍性」である。

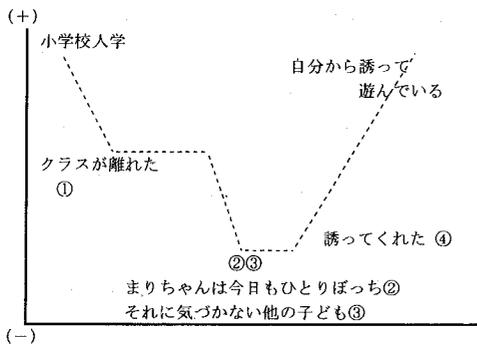


図1 心情曲線による教材分析

表1 授業分析の枠組み

	基本的理解	主観的理解	客観的理解
場面①	まりちゃんに役割取得し、仲のよい友達が隣のクラスにいった寂しさに共感する	クラスに友達がいない寂しい気持ちがわかる	学校に行っても一緒に遊ぶ友達がいないと遊べないことがわかる
場面②	A ひとりで教室に残ったときの気持ちを表現できる	A ひとりで教室に残ったら寂しいことがわかる	A まりちゃんも寂しいだろうなと共感できる
場面③	B 友達と遊ぶ楽しさがわかる。一人で残った友達がいたことに気づく	B 友達と遊ぶ楽しさがわかる。ともに一人ぼっちだった友だちの寂しさに気づく	B まりちゃんを誘ってあげたらよかったということに気づく
場面④	友達と一緒に遊ぶことは楽しいことに気づく	友達に誘われると嬉しいことに気づき、自分から声をかける大切さに気づく	一人ぼっちの人に連れて声をかけて一緒に遊ぶことはいいことだということに気づく

(場面②③のAはまりちゃん役の子どもの理解、Bはその他の子どもの理解)

(3) 授業過程

ここでは授業中の教師と子どもとのやりとりを、(2)で示した授業分析の枠組みにしたがって示すことにする。授業中の子どもと教師の発言についてはビデオテープからおこしているが、聞き取りにくいところ、重複しているところ等については適宜修正を加えている。Tは教師の発言、Cは子どもの発言を示す。C'はまりちゃん役の子どもの発言を示す。場面①②③④は授業分析の枠組みに対応している。

[場面①]

T: まりちゃんはね、そのクラスにあまり仲良しの友達がいなかったんです。まりちゃん、どんな気持ちだったと思いますか。

C: 寂しい。悲しい。泣きたい。

T: 休憩時間になるとまりちゃん以外のお友達はみんな誘い合って外に遊びに行きます。まりちゃんは本当はどうでしょう。

C: 出たい。

T: そうですね。でも、まりちゃんは「遊ぼう」となかなか言えなくて、いつも教室に一人だけ残っていたんです。休憩時間ひとりだけ残っててどんな気持ちでしょう。

C: 寂しい。怖い。

[場面②③] 【役割演技】

(一人の子どもがまりちゃん役になって教室に残る。残りの子どもは全員裏校庭に遊びに出る。5分間遊んだ後、教室に戻る。)

C: あー、楽しかった。

T: 最初にはいった人、まりちゃんを見て何を感じましたか。

C: なんかね、まりちゃんが、寂しそうだった。

T: まりちゃんの気持ちを聞いてみましょう。5分間どんな気持ちだったかみんなに教えてあげてください。

C': すごくみんなの楽しそうな声がして、私も遊びたいなと思いました。

T: これはお勉強のなかのことだとわかっていますね。だからみなさんは教室にはいつてきたとき、まりちゃんを見ましたよね。まりちゃんにさわっていた人もいましたよね。でも、お話のなかのまりちゃんには誰も気がつきません。お話のなかのまりちゃんは、本当のまりちゃんはどうな気持ちだったと思いますか。

C': 私は体とか頭とかみんなにさわられたし、さわられてお友達だということはわかっていたけど、お話のなかのまりちゃんはお友達じゃないと多分思ってい

て、頭とかも触られなくて、私よりもすごくかわいそうだったと思います。

T：まりちゃんはどんな気持ちで学校に来ているのでしょうかね。

C：僕はまりちゃんはかわいそうだと思います。裏校庭に行った友だちはまりちゃんのことを全然思っていない。まりちゃんはその時間、ほとんどこのクラスに人がいなかったから寂しいと僕は思います。

T：まりちゃんは悲しい顔でいたんですね。でもある日、クラスの何人かの人たちがやってきてまりちゃんにこんなことを言いました。「まりちゃん、私たちと一緒に裏校庭で遊ぼうよ。裏校庭で何をする？一輪車する？鬼ごっこする？」って。ここをしてくれる人いますか。

[場面④]【役割演技】

(四人の子どもがまりちゃん役の子どもを遊びに誘い、一緒に裏校庭に遊びに行く。残りの子どもは教室で待つ。教室に残った子どもにさきほどのまりちゃんの気持ちを想像するよう促す。)

T：(戻ってきたまりちゃん役の子どもを見て) 出て行ったときと帰ってきたときと比べて、今どんな顔ですか。

C：なんか、嬉しそうな顔です。

C：さっき私たちが行ったときは誘われなかったけど、今は誘われて嬉しい。

C：(黒板まで出てきてチョークを持ち) 始めは泣いてただけ、(笑った顔を書く)。

T：じゃ、まりちゃんに聞いてみましょう。まりちゃん、どんな気持ちでしたか。

C：私ははじめみんなが遊んでいたときは、お友達がいなくて、ちょっと一人ぼっちで部屋の中にいるのは、遊びたいなと思っていやだったけど、今はお友達から、自分からじゃなくてお友達から遊ぼうよって言ってくれて楽しく遊べたのでよかったです。

T：では、お友だちに聞いてみましょう。どうしてまりちゃんを誘ってあげたのですか。

C：まりちゃんは最初一人ぼっちだったので、かわいそうだから誘ってあげました。

C：最初教室に一人、まりちゃんが残っていたから、かわいそうだから遊びに誘ってあげました。

T：さっきまで一人ぼっちだったのが今は・・・。

C：元気。

C：嬉しい。

C：楽しい。

T：一人ぼっちだったときの気持ちと今の気持ちでは、どっちが素敵でしょうか。

C：さっきの気持ちじゃなくて、今の気持ちだと思います。

T：今の気持ちの方がずっといいですね。お友だちと一緒に遊んだからこんな気持ちになるんですよ。このお話には続きがあって、まりちゃんはこのことがあってからすっかり元気になって、にこにこ笑顔で学校に来ています。そしてなんと・・・。

C：自分からお友達に声をかける。

T：そうです。まりちゃんは自分からお友達を誘って遊びに行行って元気に学校に通っています。

(4) 授業分析の枠組みによる子どもの発言の分析

授業中の子どもの発言を、授業分析の枠組みに分類整理し(表2)、どの発言が子どもたちの思考活動に影響したかについて検討した。発言は主だったものをとりあげた。

表2 子どもの発言の分析

	基本的理解	主観的な理解	客観的な理解
場面①	・寂しい。悲しい。泣きたい。 ・怖い。		
場面②③	A・すごくみんなの楽しそうな声が出て、私も遊びたいなと思いました。 B	A B・まりちゃんが、寂しそうだ。かわいそうだから誘ってあげました。 ・まりちゃんはかわいそうだと思います。	A・本のなかのまりちゃんはお友達じゃないと多分思っていて、頭とかも触られなくて、私よりもすごくかわいそうだったと思います。 B・一人ぼっちだったので、かわいそうだから誘ってあげました。 ・教室に一人、まりちゃんが残っていたから、かわいそうだから遊びに誘ってあげました。
場面④	・なんか、嬉しそうな顔です。	・今は誘われて嬉しい。 ・自分からじゃなくてお友達から遊ぼうよって言ってくれて楽しく遊べたのでよかったです。	

表2から読みとれるように、場面②③で客観的な理解の段階を示したまりちゃん役の子どもの意見が、子どもたちの思考活動に刺激を与えたと考えられる。また、友だちから誘ってもらって帰ったあとのまりちゃん役の子どもの表情には、明らかな変化が見てとれた。まりちゃん役の子どもは、最初の役割演技のときには一人ぼっちの教室で涙をこらえていたのだが、遊びに誘ってもらって帰ったときは、嬉しさや喜びが表情や体の動きにあふれていた。まりちゃん役の子どもが「お友達から誘ってもらったから嬉しかった」と的確に自分の気持ちを表現したことで、子どもたちは自分から誘うことの大切さに気づいたと考えられる。

(5) ねらいの達成度評価—子どもの感想から—

授業評価の観点として、本時のねらいを「気づく」という受動的な内容と「働きかける」という能動的な内容とに分類し、それぞれ「身近にいる友達と仲良くすることの大切さに気づく」と「ひとりぼっちの子に

は声をかけるなど進んで友だちに働きかけようとする心情をもつ」とした。子どもが授業の終わりに書いた感想をこの枠組みで分類して、本時のねらいが達成されたかどうか検討した。

表3 ねらいの達成度評価

身近にいる友達と仲良くすることの大切さに気づく	ひとりぼっちの子には声をかけるなど進んで友達に働きかけようとする心情をもつ
・最初は友達になかなかできなかったけどだんだん増えてきて嬉しかった。 ・5月ごろから新しい友達ができて一緒に遊んだ。 ・最初は友達がいなくて寂しかったけど、今は何人もの人と仲良くなれて遊んだり楽しくできるのが嬉しい。 ・入学したころはけんかをしたけど、今は仲良しになれて嬉しかった。 など（23名） その他（6名）	・誘い合いをするような友達を作ることができた。 ・入学式が終わったあとに〇〇さんたちに声をかけたらいいよと行ってくれて一緒に遊んだ。新しい友達と遊んだらこんなに楽しいんだと思った。 など（6名）

表3にみられるように、「気づく」の内容を書いた子どもが23名、「働きかける」の内容を書いた子どもが6名、その他が6名であった。教材ではまりちゃんの寂しさについてはふれられているが、友だちと遊ぶことの楽しさや友達に働きかけることの大切さについてはふれられていない。授業内での体験活動や話し合い活動によって、まりちゃんへの共感を越えて自分のこととして教材内容を把握し、自分たちで考えた結果がここに示されていると考えられる。

(6) 授業の成果と課題

この授業で用いた教材はまりちゃんの内面の葛藤を理解することにより、友達と仲良くすることの大切さに気づき、一人ぼっちの子どもには進んで働きかけようとする心情を育てることをねらったものである。子どもたちは、小学校に入学して3ヶ月たち、友だちと遊ぶ楽しさはわかっている。しかしなかにはなかなか新しい友だちになじめず不安な気持ちでいる子どももいる。そうした不安をまりちゃんの気持ちによりそうことで表出し、お互いに思いやる心情を育てることをねらったものである。

この授業では、まりちゃん役の子どもに5分間一人ぼっちで教室内にとどまらせ、まりちゃんの気持ちを代弁させた。その間、裏校庭に遊びに行っていた子どもに、まりちゃんの気持ちに気づきにくい他の多くの子どもたちの気持ちを代弁させた。学級全体を使っての役割演技と考えるとよいだろう。

その効果は、とくに多くの子どもたちがまりちゃん役の子どもへの寂しさに気づいた点にある。まりちゃん役の子どもは、役だとわかっているにもかかわらず5分間を涙をこらえて耐えた。同じ5分間を外遊びに費やした子どもたちは帰ってきたとき、まずまりちゃん役の子どもを頭をなでたり、手や肩にさわったりした。この行為は読み物資料だけでは理解できないことである。

外遊びしていた子どもたちは、楽しい時間を過ごしながらもまりちゃん役の子どもが一人ぼっちだということは何となく気にしていたのである。

この体験がまりちゃん役の子どもへの発言を促した。「私は頭をなでてもらったけど、実際のまりちゃんはそんなことしてもらえなかったのかわいそうです」という発言は、教材の中のまりちゃんの気持ちに肉薄したのとして興味深い。そしてその後、友達から誘われて遊んだ後には、まりちゃん役の子どもへの隠しきれない喜びが、その表情や体の動きから明らかに読みとれた。このことが、「遊びに誘おう」という気持ちを持つよう促したと思われる。

この授業により、子どもたちが実際に一緒に体験したことを教材化することの有効性が示唆された。とりわけ子どもたちの日常に近い共有体験を用いることで、子どもたちが話し合いをする際の言語のイメージの共有化が容易になり、焦点づけられた話し合いになりやすいと思われた。問題点として、今回の授業で用いた体験活動はその場での役割演技によるものであるため、必然的に子どもたちはそれぞれが異なる役割を演じることになる。そうすると、まりちゃん役の子どもと友達役の子どもとは、異なる感情と認識をもつことになる。この場合、話し合いではそれぞれの思いを出し合うことはできるけれども、意見の相違を検討しながら思考を深めるのは難しいと考えられた。

そこで今回は、共有体験を教材としながら、話し合いによって子どもたちの思考が深まるような授業のあり方を考えることにした。その際、教科外活動との関連で総合単元的に行った道徳授業から示唆を得た。5月29日に行われたその授業では、その前に行われたさわやか班遠足の様子を撮影したビデオを用いて、子どもたちに遠足についてのイメージを共有させ、話し合いを行った。この授業から過去の共有体験を映像にし視覚化して示すことの有効性が示唆されたので、今回は子どもたちの過去の共有体験を映像化し、それを教材として用いることにした。またこれまでの授業研究から、話し合いによって子どもたちが思考を深めるための条件として、対立する意見にふれることがあげられているので、今回の授業では葛藤場面を含む教材を用いて実践することにした。

2. 共有体験を教材化し子どもたちが話し合いを通して高まることをねらった道徳授業の実践—「ドッジボールで」から—

(1) 授業の概要

日時：2003年12月17日（水）

対象学級：附属三原小学校1年2学級（男子18名、女子22名）

ねらい：うそをついたりごまかしをせず正直に行動することの大切さに気づかせ、明るい気持ちで伸び伸びと生活しようとする心情を養う。

教材：「ドッジボールで」（自作資料）

まさおさんは1年生です。まさおさんのクラスでは体育でみんなの大好きなドッジボールをしました。けれども、そろそろ縄跳びや持久走大会の練習が始まるので、ドッジボールの学習は今日までです。ですから、みんな勝ちたい気持ちでいっぱいでした。

まさおさんのチームは赤組で、まさおさんは外野にいました。今、内野に残っている人数は赤も白も同点でした。

試合時間がそろそろ少なくなってきました。先生が、大きな声で「あと1分です。残っている人数が多い方を勝ちにしましょう。」と言われました。みんなはどうしても勝ちたくて「あと一人当てよう！」と思っていました。

そんなとき、白組のだれかが投げたボールが、赤組のけんじさんの方へ飛んでいきました。けんじさんは必死でよけたのですが、ボールはかかとに当たり、そのままけんじさんの後ろに飛んでいきました。けんじさんは一瞬「あ！」という顔をしました。

白組の人たちは「当たった！当たった！」と大喜びです。

ところがけんじさんが「ぼく、当たってないよ！」と強く言いました。

それにつられて、赤組の人たちは「当たってない！」と言いました。白組の人たちは「当たった！」と言っています。このままではけんじさんになりそうです。

まさおさんはけんじさんにボールが当たったところを見ていました。ほんの少しだけ、確かにかかとに当たったのです。

みんなは口々に「当たった！」「当たってない！」と言い合っていたのですが、誰かが「まさおさん、どうなの？一番見えるところにいましょう」と言ってきました。みんなも「まさおさん、教えて。けんじさんには当たったの？」と次々に聞いてきます。けんじさんもまさおさんをじっと見えています。

まさおさんは困ってしまいました。

（ここまでが前半）

（まさおさんは迷いました。「当たった」と言えば赤組が負けてしまいます。「当たってない」とか「分からない」と言えばうそをつくことになります。どちらになってもいやな気持ちでした。）

※この部分は読み物資料としては提示せず、子どもと

共に中心人物（まさお）の心情を話し合う形で確認する。その後、各自プリント記入をし、話し合い活動に入る。

（資料後半）

まさおさんは迷いました。けれどもその時、お母さんのこんな声を思い出しました。「まさお、どんなときにもうそをついてはいけません。うそをついたら、それからは誰もまさおを信じてくれなくなるよ。」という声です。

この間、家でつい小さなうそをついてしまった時に言われたのです。

そこで、まさおさんはどきどきしながら言いました。「ボールはけんじさんに当たったよ。」白組のみんなは「よおし！」と言って喜びました。赤組のみんなは「えー！本当に？」といやそうに言いました。「ピー！」

試合終了の笛が鳴りました。試合は白組の勝ちです。まさおさんは試合に負けたこともくやしかったけど、けんじさんや赤組の人たちが何か文句を言ってこないかな・・・と心配でした。でも、授業のおわりに先生がみんなに「まさおさんは自分のチームが負けることになっても正直に言えたことはすばらしかったですね」と言ってくださいました。

まさおさんにはっこりと笑い、ほっとして体育館を出ました。（作：宮里智恵）

（2）心情曲線による教材分析と授業分析の枠組み
分析の手法は1-（2）と同様である。

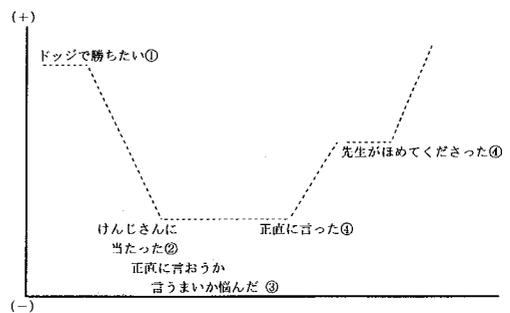


図2 心情曲線による教材分析

表4 授業分析の枠組み

	基本的理解	主観的理解	客観的理解
場面①	まさおくんが役割取得し、ドッジで勝ちたい気持ちを①理解する	自分たちがドッジをしている様子を見て、ドッジで勝ちたことを思い出す	ドッジをしているときには勝ちたい気持ちを強くもっていることがわかる
場面②	まさおくんがけんじくんにボールが当たったのを見た②	けんじくんがボールが当たったらまさおくんたちのチームは負けになることがわかる	まさおくんのことばによってチームの勝敗が決まることがわかる
場面③	まさおくんが「当たった」というべきか「当たらない」と言おうべきか悩んだ③	まさおくんがどちらにすべきかについて自分の意見とそのわけを言える	友だちの意見を聞いてどちらがよいか考えることができる
場面④	まさおくんが正直に言った④	嘘をつくのはよくないことがわかる	正直にすることはいいことだということがわかる

(3) 授業過程

1—(3)と同様、授業分析の枠組みにもとづいて教師と子どもとのやりとりを示した。場面①②③④は授業分析の枠組みに対応している。

[場面①]

(プロジェクターで以前体育の時間にみんなでしたドッジボールの様子を見る。)

T：最初にちょっとみんなに聞いてみようと思うのですが、ドッジボールをしている時、どんな気持ちでいますか。

C：負けたら悔しい。

C：でも、勝ったら嬉しい。

C：二人ぐらいいか残っていなかったら、あぶないと思います。

[場面②③]

(教材を読んで内容を理解したのち、まさおくんの葛藤を確認した。まさおくんはどうするかという点について、「当たった」と言う、「当たってない」と言う、「わからない」のうちから自分の立場を選び、そのわけをワークシートに記入した。その後の話し合い活動である。)

[立場の確認]

T：意見が分かれましたね。ではその理由を聞いてみましょうか。まず最初、〇〇さんから教えてね。当たってないよって言うだろう、そのわけは。

C：まさおくんは赤組だから、当たったって言うと言組の味方だって言われるから。

C：勝ちたいから、嘘をついたんだと思います。

C：当たったって言うと言組のみんなに言われて、もっと口喧嘩がひどくなるから。

T：では、わからない、と言った人たち、理由を教えてください。

C：本当のことを言ったら、赤組さんが何でって言うて、当たってないと言ったら、白組さんから、いや違うと言われて文句を言われる。だから、わかりませんと言う。

T：では、当たったと言う人。どうしてそう言うと思ったのでしょうか。理由を教えてください。

C：なぜかという、自分のチームでも嘘をついたら嘘つきになるからだと思います。

C：自分が思ったことは、はっきり言って、当たったよって言うほうがいいと思ったからです。

C：はっきり言ったほうが、白組さんにも文句を言われないから、言い合いはないんだと思います。

C：まさおくんは当たったのを見ていて、それで嘘をついたらいけないから、当たったと言います。

【意見の交流】

T：当たってないよって言うだろうっていう人たちは、今の嘘をついたらいけないという意見に対してはどうですか。

C：勝ちたいから嘘をついたんだと思います。

T：勝ちたい気持ちが強いよね。なるほど。〇〇さんは？

C：私は当たったと言うほうがいいと思います。

T：意見が変わったんですね。どうして変わったのか、教えてください。

C：みんなの意見を聞いたら嘘をついたらいけないし、同じ仲間で今回は負けても、次に勝てばいいなと思ったからです。

T：嘘をついたらいけないと思って変えるのですね。〇〇さんはどうですか。

C：〇〇さんと一緒。

T：〇〇さんと一緒ですか。まさおくんは勝ちたいんですよ。だから、嘘をついても勝ちたいと思いますよ。今の意見を聞いてどうですか。〇〇さんどうですか。変わったの。どうして。

C：嘘をついたら泥棒の始まりだよって言うから。

【多数意見へのゆさぶり】

T：嘘つくことはやっぱりいけないことなんですね。〇〇さんは？

C：〇〇さんと一緒。

T：はい。わかりました。では、当たったと言うと言う人に先生から聞きます。今日、最後の試合ですよ。ぜひ勝ちたいって最初言ってたでしょう。勝ちたいんですよ。あと1分しかないんですよ。他に誰も見てませんよ。嘘ついても大丈夫です。先生もあの三人さんと一緒にね、勝ちたいんだからまさおくんは、当たってないよ、って言えばいいと思いますよ。

C：嘘をついても、もう一人誰かが見ていたら、その人が当たったよって本当のこと言うかもしれないから。

T：もう一人見ていたらどうするのってことですか。

C：ばれるじゃん。

T：そうだね。ばれますかね。

C：ばれるよ。

T：ばれませんよ。黙っておけばいいんですよ。はい、〇〇さん。

C：また2年生になったときに、ドッジボールをすることがあるかもしれないから。

C：ちゃんと言っていたら、楽しく遊べるからいいと思いました。

T：ちゃんとやったほうが楽しく遊べるの。勝ったほうが楽しいと思うんだけどね。勝ったほうが楽しいと思いませんか。

【本時のねらいへの焦点づけ】

C：本当のこと言ったらすっきりしているけど、嘘をついたら、ばれたら困るから、嘘をついたらいけないのと、勝ちたいからって嘘をついても、完全に自分の力で完璧に勝ったとはいえないから、本当のことを言ったんだと思います。

C：嘘をついたらいけないし、赤組の人は当たってないって言うし、白組の人は当たったって言うから、やっぱり本当のことを言ったほうがすっきりするから、当たったのほうがいい。

C：最後の試合で負けてもいい思い出になるし、それに本当のことを言ったら、心がすっきりする。

(4) 授業分析表による子どもの意見の分析

授業中の子どもの発言を、授業分析の枠組みに分類整理し(表5)、どの発言が子どもたちの思考活動に影響したかについて検討した。発言は主だったものをとりあげた。

表5 子どもの発言の分析

	基本的理解	主観的理解	客観的理解
場面①	・楽しい	・負けたら悔しい ・勝ったら楽しい	・ふたりだけになったらあぶない ・絶対勝ちたい ・最後の1回は勝ちたい
場面②	・当たったことは当たった	・同じチームだから当たってないと言う	
場面③	・どっちを言えばいいのか、本当のことを言えばいいのか、嘘をついてもいいのかということ悩んだと思う	・当たってない(5名) ・白組の味方だと言われるから ・勝りたいから など ・当たった(29名) ・嘘つきになるから ・本当のことを言った方がいいから ・嘘をついて勝っても本当に勝ったとはいえないから など ・わからない(6名) ・どちらにしても文句を言われるから など	・みんなの意見を聞いたら嘘をついたらいけないし、同じ仲間でも今回は負けても、次に勝てばいいと思った

この授業では授業の最終的なまとめはせず、子どもたちに感想を書かせたので、場面④の分析は発言によって行うのではなく、感想によって行うことにした

(5) ねらいの達成度評価—子どもの感想から—

授業評価の観点として、1—(5)と同様、本時のねらいを「気づく」という受動的な内容と「伸び伸びと生活する」という能動的な内容とに分類し、それぞれ「うそをついたりごまかしをせず正直に行動するこ

との大切さに気づく」と「明るい気持ちで伸び伸びと生活しようとする心情をもつ」とした。子どもが授業の終わりに書いた感想をこの枠組みで分類して、本時のねらいが達成されたかどうかを検討した。

表6 ねらいの達成度評価

うそをついたりごまかしをせず正直に行動することの大切さに気づく	明るい気持ちで伸び伸びと生活しようとする心情をもつ
<ul style="list-style-type: none"> ・嘘をつかないことが正しいことだと思った。 ・嘘をつくのはどろぼうの始まりになる。 ・正直がいい。 ・嘘をついたらいけない。 ・嘘をつくと友だちが信じてくれなくなる。 など(28人) その他(5名)	<ul style="list-style-type: none"> ・本当のことを言ってすっきりした。 ・嘘をつかないと友だちがふえる。 ・嘘をつかないと楽しくすごせる。 ・正直に言うともちがよくなる など(7人)

表6にみられるように、「気づく」の内容を書いた子どもが28名、「伸び伸びと生活しようとする」の内容を書いた子どもが7名、その他が5名であった。この授業では葛藤を含む教材を用いたので、さらに子どもたちの道徳的判断基準という面から分析をすることにした。

(6) 道徳性の発達指標表にもとづく意見の分析

子どもたちの道徳的判断基準がこの授業を通してどのように変化したかについて、道徳性の発達指標を用いて検討することにした¹⁸⁾。表7は分析の枠組みである。表8は、教材内容を聞いたところで(場面②③の前)子どもたちが自分の立場を選び、そのわけを書いたワークシートの分析である。表8は話し合い活動を終えたところ(場面②③の後)で書いた子どもたちの感想の分析である。

表7 道徳性の発達指標

	「当たった」と言うべき	「当たらなかった」と言うべき
前	第1段階 罰回避と従順志向 行為の物理的な結果が、その人間的な意味や価値とは無関係に、その善悪を決定する。罰を避けて、権威に対して盲目的に服従することに価値を見出す。	
慣	・嘘をついたら先生や親におこられるから ・本当のことだから ・嘘をつくのはいけないことだから	・負けるから ・仲間から文句を言われるから
習	第2段階 道具的互惠主義志向(自己本位志向) 正しい行為というのは、自分自身の要求の場合によっては他人の要求を具体的に満たす行為、つまり報酬を得るための手段(道具)となる行為を指している。結果的には利益を得たり、ほめられたりすることが価値あることと考える。	
的	・正直に言ったら先生や親にはめられるから ・正直なことはいいことだから	・勝りたいから ・勝つためなら嘘をついてもいいから
水		
準		

表8 第一次判断(ワークシート)

	「当たった」と言うべき	「当たらなかった」と言うべき
前	第1段階 罰回避と従順志向	
慣	友達がいなくなるから 正直に言わないとこまるから うそをついたらいけない	緒のチームだから言えない 白組の味方だと言われるから
習	友達におこられるから など(31名)	(2名)
的	第2段階 道具的互惠主義志向(自己本位志向)	
水	正直にするとすっきりするから(1名)	勝りたいから (2名)
準		

その他(4名)

表9 最終判断（感想）

	「当たった」と言うべき	「当たらなかった」と言うべき
前 期 評 価	第1段階 期回観と従順志向	
	嘘をつくのはいけない 嘘をつくとおこられる 嘘をつくと信じてもらえなくなる など（18名）	（0名）
的 水 準	第2段階 道徳的互恵主義志向（自己本位志向）	
	嘘をつかないことが正しいことだと思 った 正直がいいと思った 本当のことを言っておきりした など（11名）	（0名）

その他（11名）

表8と表9からいえることは、話し合い活動によって、子どもたちの道徳的判断基準が1段階あがる傾向が見られたということである。一次判断では、「うそをついたらいけない」「友だちがいなくなる」といった他律的な傾向が強かったが、話し合いのなかで考えた結果、最終判断では「正直がいいと思った」「本当のことをいうとすっきりする」といった能動的傾向が現れているのを見てとれる。これを表5、表6と合わせてみると、場面③においてそれぞれの立場をはっきりとして話し合いをしたこと、そのなかで多様な意見について考えたことが、この傾向の変化をもたらしたのではないかと考えられる。

（7）授業の成果と課題

この授業では、以前体育の時間に行ったドッジボールの様子を映像として示すことで、子どもたちの心情や認識の共有化をねらった。ドッジボールをしている自分たちの姿を見た子どもたちは、「勝ちたい」「負けたら悔しい」という正直な心情を表出した。その後、ドッジボールに関する教材を読み、まさおくんの葛藤を理解した。この教材のねらいは、「うそをついたりごまかしをせず正直に行動することの大切さ」に気づかせることにあり、その点で子どもたちの発言が「まさおさんが正直に言うこと」「うそをつかないこと」に片寄ることは予想できた。

ここで、最初の導入において心情を喚起したことが意味をもつことになる。「勝ちたい」という思いを強くもっていた子どもは、ここで「本当のことを言わない」立場に立った。その意見に触発されて、当然うそをつかない方がいいことだと考えていた子どもたちは、なぜうそをついたらいけないのか、ということの理由を考えることとなった。この思考活動により、子どもたちの道徳的判断の基準が一段階あがったと考えられる。逆に「勝ちたい」から本当のことを言わないと言っていた子どもは、「嘘つきは泥棒の始まり」という意見に触発されて、どんな場合でもうそをつくのはいけないと考えるにいたった。このように他の子

もたちの意見を聞くことにより、自分の考えをより深めたところにこの授業の成果があったと考える。

課題としては、映像の用い方があげられる。45分という限られた時間のなかで映像を用いるには時間的な制約がある。今回の授業では導入に用いたが子どもたちの考えをゆさぶるために展開のところで用いることもできるのではないかと考える。映像資料の使用の多様なあり方についての検討が今後の課題といえよう。

3. 本研究の成果と課題

本研究によって示唆された点は以下の通りである。

（1）共有体験活動の教材化の可能性

本研究では、教科、総合的な学習の時間ならびに特別活動において子どもたちが共通に体験したことを教材化し、同じ体験活動をしていても異なる意見や感じ方をする人がいることに気づくことで、話し合い活動による価値認識の深まりをねらって授業研究を行った。12月17日の授業では、同じように楽しんだドッジボールでも、「勝つためなら本当のことをいわなくてもいい」と考えている子どもと「うそをついて勝ったとしてもそれは本当の勝ちではない」という子どもがいるなど、子どもの意見は対立を含んで多様であった。このような多様な意見にふれることで子どもたちは自ら考えようとした。その結果、授業のねらいが達成されるだけでなく、道徳的判断基準が向上したと考えられる。

子どもたちは同じ言語で表現していても、まったく異なるイメージをもっている場合がある。その場合には、子どもたちが意見を出し合って話し合い活動が活発に行われているように見えても、根本のところ意見が混じり合っていないことがあると思われる。共通の基盤があるからこそ、考え方や感じ方の違いが明確になり論点が整理されるのではないかと考えられる。その点で、学校で子どもたちが共通に体験したことがらを教材化することの意味があると考えられる。

（2）映像資料の使用の仕方

今回は、プロジェクターを用いて映像を子どもたちに見せた。プロジェクターを用いた理由は、次の点にある。まず第一に、プロジェクターは臨場感、大画面による迫力感、親近感がテレビよりも優れているということである。第二に、テレビやOHPで同じ映像を流しても、画面の中のこととして捉えるきらいがあり、子どもたちが自分のこととして受け取りにくい。その点でプロジェクターを用いることで、映像との心理的距離が近くなるといえる。第三に、自然や動植物を映像で見ることからくるリアル感である。この場合にはビジュアルな映像が大変大きな意味をもつといえる。

映像資料を使用する上で注意しなければならないのは、子どもたちが自分が映っていることに夢中になるのではなく、そのときの自分の気持ちに気づくよう促すことである。今回は、黙って映像を見るように指示することで、子どもたちが自分の気持ちを思い出すようにした。もちろんリラックスした雰囲気も大切なので、無理に沈黙させるのではなく、思い思いの言葉を発することは認めている。

今回は、子どもたちの動機づけの場面に用いて一定の成果はあったが、子どもの思考を深める場面で使うことも考えられる。たとえば、資料を読んで「うそをつくのはいけない」とわかってきたところでもう一度映像を見せると、それまで建前で考えていた子どもが揺さぶられて混乱する。その混乱を自覚し、なおかつそれを越えるだけの話し合いを仕組むこともできるだろう。こうした多様な使用方法の開発は今後の課題である。

(3) 話し合い活動の可能性

中・高学年においては、子どもたちはいろいろな体験を積んできているし、言語能力も発達しているので、話し合い活動が有効に作用すると考えられる。しかし低学年の場合は、体験も少なく、自分の考えや感情を表現する言葉がまだ不十分なので、話し合いを組み立てるのは難しい。低学年は、その後の道徳性の発達の基礎として大変重要な学年であるが、当たり前と思われている価値を確認し定着させることが一番難しいともいえる。いつも正しいことだけを教えているのでは理解が表面的になってしまうので、時々負のイメージをいれながら、正しいことのイメージをふくらませ、正しいと思われる行為を選び取る思考態度を育成することが大切である。

今回は、まさおくんの葛藤をとりあげることで、「正直なこと」「うそをつかないこと」がいいことだ、というだけでなく、違う考え方もある、迷うこともある、ということに気づかせ、そうした状況のなかで選び取る力の育成をねらった。子どもの中には、これまでの負の体験を想起したものもいる。それだけに「正直であることの難しさ」を実感したのではないかとと思われる。

このような自分と異なる考え、負のイメージに気づかせるために、話し合い活動は低学年でも有効であることが示唆された。とくに今回は、教材が共有体験だったため、同じ体験をしても考え方や感じ方が異なることが子どもたちによく理解されたのではないかと考える。こうした違いがあるからこそ、学級での学びが成立すること、ここに学びの楽しさがあることが感じ

られたのではないかと考える。

(4) 支持的な学習集団づくりと自己表現力の育成の必要性

今回の授業のように、子どもたちが本音を出し合って学びあうことをねらった道徳授業では、子どもたちの間に支持的な雰囲気が形成されていることが重要である。子どもたちが思ったことを率直に出しあえるような普段の学級づくりや教科における学習があって、ともに話し合い学び合える道徳授業が可能となる。

教科学習等において自分の考えを表現できる力をつけること、他の子どもの多様な意見を聞いて学級集団の中に多様な子どもがいることに気づくこと、さらにそういう学びを喜び合う雰囲気の中で、子どもたちは価値観を共有し、自分の考えや表現をふくらませることができる。子どもたち同士の意見が絡み合う道徳授業を組織するための前提として、支持的な学習集団づくりと、子どもたち一人ひとりの自己表現力の育成が必要であると考えられる。

(5) 今後の課題

今回は子どもたちが体育の時間に行ったドッジボールを教材化する試みを行った。同じ体験をしても様々な感じ方、受け止め方があるし、同じ思いをもったとしてもその強さや濃さは異なっている。今後は、子どもたち個々人のレベルを把握し、よりいっそう個を生かせるような道徳授業にできるように、体験を通しての子どもたちひとりひとりの感じ方や思いを把握するようにしていきたい。

また話し合い活動を組織するために今回は葛藤場面を含む教材を用いたが、低学年においては価値認識の定着が重要であるので、中・高学年で用いるような善と善との対立を含む葛藤教材よりも、何がよくて何がよくないかをまずは感じ、考える教材の方がふさわしいと思われる。基本となる価値認識を持っているからこそ、そうではないことが実際に経験されることで、価値についての問い直しがなされるのである。

教えたい価値内容を含む教材であっても、子どもの本音やありのままの心情を大切にすることで、子どもたちはゆさぶられ自ら考え、主体的に価値を選択しようとする態度が育成されていく。低学年にふさわしい葛藤場面を含む教材の開発と、葛藤場面が含まれない教材であったとしても、建前になることなく本音が交流できる道徳授業を組織するスキルの開発が今後の課題である。

研究手法についていえば、今回は昨年から進めている道徳授業の分析枠組みを用いて分析を行った。とく

に葛藤場面を含む教材については、コールバーグ理論にもとづいて開発しつつある道徳性の発達指標を用いた。これらの分析においては言語表現による資料が主となる。低学年の子どもは表現手段に制約があるため、少ない言語表現を読みとる必要がある。その点で、文字で書かれた意見や感想だけでなくインタビューや発言分析の手法などをとりいれて、よりいっそう子どもの実態に即した分析を進める必要があると考える。

【注】

(1) 道徳的価値葛藤にもとづく道徳授業の開発としては、コールバーグのモラル・ジレンマにもとづく道徳授業があげられる。荒木紀幸編著『道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践—』北大路書房、1988年、荒木紀幸編著『続 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業』北大路書房、1997年、等参照。

(2) 鈴木由美子「教育的関係論における『学び』」(『学習開発研究』第2号、広島大学大学院教育学研究科学習開発専攻、2003年、所収)、参照。

(3) 鈴木由美子、松田芳明、中尾香子、今永泰生「道徳的価値葛藤を含む教材を用いた道徳授業の開発」(『学校教育実践学研究』第10巻、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター、2004年(予定)、所収)、参照。

(4) 押谷由夫「学校改革のかなめとしての道徳の授業を創る」(押谷由夫編著『新学習指導要領を生かした道徳の授業NO.1 総合単元的道徳学習を取り入れた授業』小学館、2002年、所収)において述べられている「総合単元的な道徳学習」は、「特定の道徳的価値

値に関する学習を道徳の時間だけでなく、関連する教育活動や日常生活をもかかわりをもたせて、それらを一括りとして総合単元的に計画し、長期的展望のもとに継続的に道徳学習ができるようにする」(押谷由夫編著、前掲書、6ページ)ことを示している。本研究では、こうした意味での「総合単元的な道徳学習」ではなく、教科、教科外ならびに総合的な学習の時間において子どもが学習したことを生かす1時間の道徳授業の開発をねらいとしているので、「総合単元的道徳授業」と呼ぶことにした。

(5) この分析方法は以下を参考にしながら鈴木の研究グループで作成しつつあるものである。授業分析の枠組みについては、瀬川栄志『授業分析の技法』(明治図書、1984年)を参考にした。道徳性の発達指標については、前掲の荒木の編著の他、佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1993年、『モラルジレンマ授業を展開するための道徳学習資料集 小学校・中学校編』広島県立教育センター、2001年、等を参考にした。なお、本稿では子どもの発言、感想は適宜修正して表記している。

(6) 瀬川栄志、前掲書を参考に作成した。

(7) この授業の詳細については以下の資料参照。平成15年度広島大学附属三原学園幼小中一貫教育公開研究会『教科外学習開発部会協議会資料』2003年11月、平成15年度文部科学省研究開発学校『報告書実践事例集』2004年3月(予定)、『幼小中一貫の道徳教育—広島大学附属三原学園5年間の取り組み—』(広島大学附属三原学園)第一学習社、2004年4月(予定)。

(8) 道徳性の発達指標については鈴木・松田他、前掲論文、参照。