

(小学校道徳)

豊かな心を育む道徳授業の工夫

—道徳的価値の自覚を深めるための心に響く読み物資料の活用を通して—



浦添市立教育研究所 教育研究員

浦添市立前田小学校 佐久田 悟

目次

I	テーマ設定の理由	1
II	目指す子ども像	2
III	研究の目標	2
IV	研究の仮説	2
1	基本仮説	2
2	作業仮説	2
V	研究構想図	3
VI	研究内容	
1	「豊かな心」についてのとらえかた	2・4
2	道徳的価値の自覚について	4
3	心に響く読み物資料について	5
4	心に響く読み物資料の準備	6
5	資料提示と読ませ方の工夫（一読総合法の活用）	7
6	学び合える学級づくり	8
VII	授業実践	
1	主題名	9
2	資料名	9
3	主題設定の理由	9
4	授業仮説	11
5	本時のねらい	11
6	準備	11
7	本時の展開	11
8	評価	13
9	検証授業の反省	13
VIII	研究の考察	
1	作業仮説の検証	13
2	授業仮説の検証	13
IX	研究の成果と課題	19
	おわりに	
	引用・参考文献	

豊かな心を育む道徳授業の工夫

——道徳的価値の自覚を深めるための心に響く読み物資料の活用を通して——

浦添市立前田小学校 佐久田 悟

【要約】

本研究は、豊かな心をもちよりよい生き方を追求する児童の育成をめざし、道徳的価値の自覚を深めるための心に響く読み物資料を活用した道徳授業の工夫を凶ろうとするものである。授業実践では、心に響く読み物資料を選定し効果的に活用した学習を展開することによって、主体的に道徳学習に取り組む児童の姿が見られた。そして、児童の考えや想いを素直に表出させそれを議論させることで、多様な価値観に出会うとともに自己の内面を見つめ、道徳的価値の自覚を深めることができたのではないかと考える。

キーワード □道徳授業の工夫 □心に響く読み物資料

I テーマ設定の理由

科学技術の進歩と経済発展は社会環境を大きく変化させ価値観を多様化させた。その一方で、家庭や地域の教育力の低下、社会全体のモラルの低下をもたらした。そして、学校では、いじめ、不登校、キレる子、学級崩壊などの問題が後を絶たず教育の在り方が問われている。そのような中で、新学習指導要領においては道徳教育の重要性とその実践が強うたわれている。道徳教育に対する期待と関心が高まる中、道徳的価値に気づき、道徳的実践力の備わった豊かな心を育む道徳授業の工夫が求められている。

道徳教育はよりよい生き方を求め、実践する人間の育成を目指し、その基盤となる道徳性を養う教育活動である。また、道徳の時間は、学校で行われる道徳教育を補充、深化、統合し子ども一人一人の道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を育成し豊かな心を育む教育活動である。しかし、私のこれまでの道徳授業を振り返ってみると、道徳的価値について深く掘り下げて話し合ったり、議論を深めたりすることができず、子ども達が主体的に授業に参加しているとは言い難い。したがって、道徳的価値を自覚させ深化させたり、道徳的実践力の備わった豊かな心を育むまでには至らなかった。

その原因として、子ども達の率直な考えや想いを表出させることができなかつたり、子ども達の心情に訴える指導が弱く自己の内面を深く見つめさせることができなかつたことが挙げられる。とりわけ、読み物資料を使った授業において、それが顕著であった。それは、読み物資料が子どもの心に響かなかつたり、発問が適切でなかつたりしたことと読み物資料の提示の仕方、読ませ方の工夫が不十分であったためだと考える。

そこで、本研究では、豊かな心を育む道徳授業の工夫として、子どもの心に響く読み物資料の発掘と開発、そして、効果的な活用方法を研究する。授業ではその読み物資料の展開、結末や主題に対して予想させる。次に、そう予想した理由を発表させる。教師は子どもが自分の予想をもてるように援助し、自由に自分の考えを言い合える学級の雰囲気作りを心がける。道徳的価値を押しつけるのではなく、子どもの内面をゆさぶることによって子どもの想いや感動、迷いなどが自然に表出し、自分の考えたことや感じたことを自発的にのびのびと表現させることにより、子どもは多様な価値観と出会い、自問自答し主体的に取り組む道徳授業が実現できると考える。その結果、一人一人が道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力が高まり豊かな心が育まれると考え、本テーマを設定した。

Ⅱ 目指す子ども像

心豊かな子

- ◎柔軟に判断し、自己の良さを発揮できる子
- ◎豊かな表現力と豊かな感性をもった子

Ⅲ 研究の目標

子どもが主体的に取り組む道徳授業の実現に努め、道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力の備わった心豊かな子を育成するために、心に響く読み物資料を発掘・開発し効果的に活用する授業の実証的な研究を行う。

Ⅳ 研究の仮説

1 基本仮説

心に響く読み物資料を選定し、資料の中の価値葛藤場面について子ども一人一人の考えを自由に言い合える授業を展開することができれば、子どもは主体的に道徳の授業に取り組み、道徳的価値の自覚を深め豊かな心を育むことができるであろう。

2 作業仮説

- (1) 登場人物と同じような経験や価値葛藤場面について想起させ共感させることにより、心に響く読み物資料となり、自分の内面を見つめ自分の良さや弱さに気づきよりよく生きようとする心情が育まれるであろう。
- (2) 登場人物のとり行動や心情について多様な価値観が出てくる読み物資料を選定し、自分の想いを率直に言い合える授業を展開することができれば、友達のものの見方や考え方を知り、自分の見方や考え方と比べることができ、道徳的価値についての自覚を深めることができるであろう。

Ⅴ 研究構想図

(次ページに記載)

Ⅵ 研究内容

1 「豊かな心」についてのとらえかた

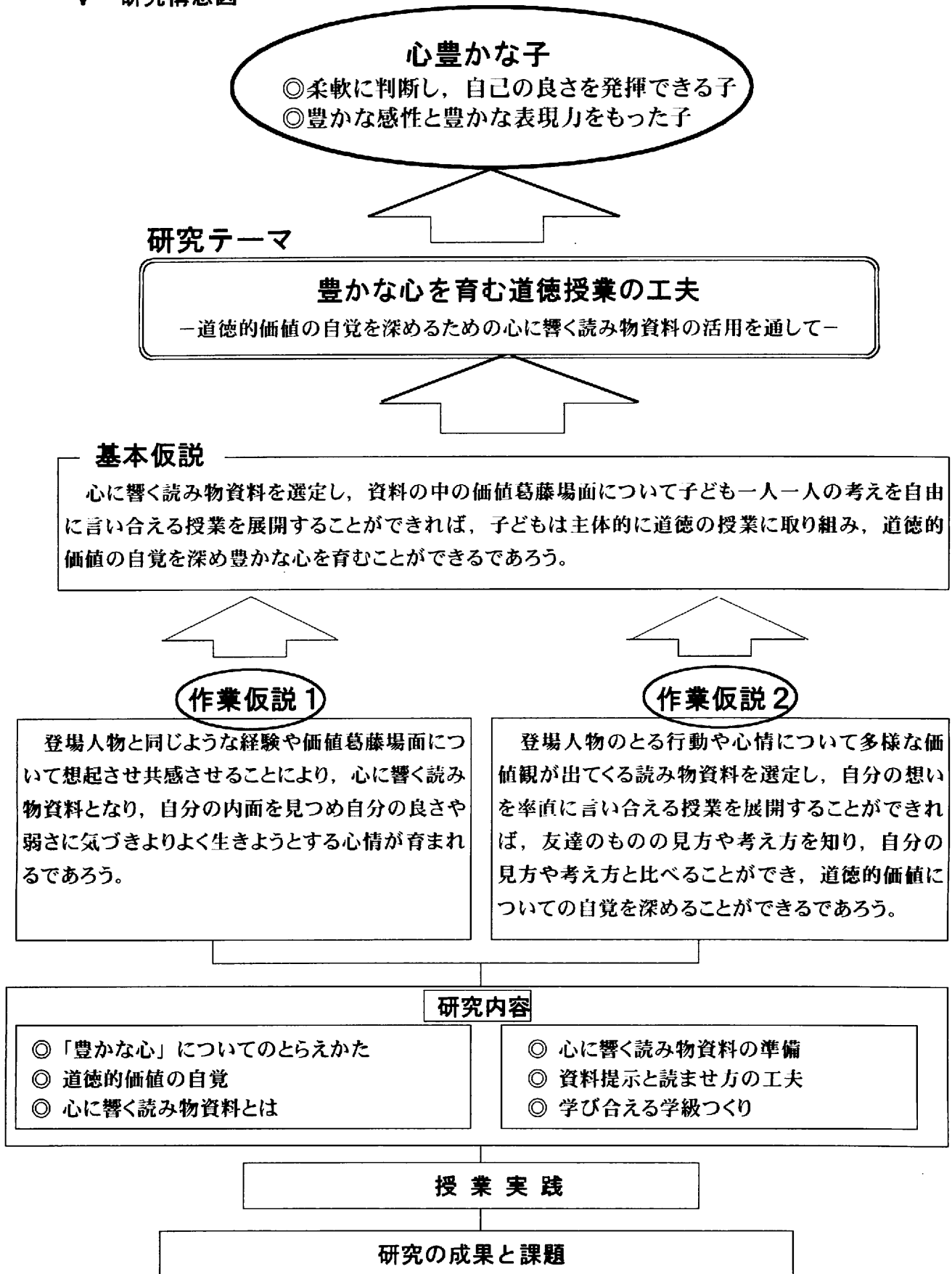
(1) 「豊かな心」とは

「豊かな心」とは「豊かな人間性」のことである。それは、家庭からはじまり国際社会に至る様々な関わりの中で、主体的・自立的に生きるために必要な「実践的で高度な道徳的価値によって満たされている心」のことである。これらの心を具体的に挙げてみると、

- ①美しいものや自然に素直に感動し、自他の生命や人権に畏敬の念をもつ心
- ②社会正義や公正さを重んじ、基本的な倫理観をもつ心
- ③福祉活動・ボランティア活動を通して日本や国際社会に貢献し、国際平和を実現しようとする心
- ④他者への理解と共生、異質なものを寛容する心
- ⑤自分や他の人を優しく思いやり、感謝したり愛したりする心

等と捉えることができる。豊かな心に含まれる道徳的価値は普遍的な価値と時代や社会とともに変化し新しく生まれてくる価値がある。どの時代であっても、社会から要請される価値を備えた心を育てるのが「心の教育」であり、道徳教育だと言える。

V 研究構想図



(2)「豊かな心」を育むには

どのようにすれば「豊かな心」を育むことができるのか。道徳教育は教育活動全体を通じて行うものであるが、特に道徳の時間においては、計画的・発展的な指導によって望ましい行動ができるようになるための内面的な資質の育成が求められている。したがって、道徳の時間は人間が人間らしく生きるために必要な道徳的価値の自覚を深めることによって、望ましい行動をしないではいけないような道徳的実践力を育成することが期待されている。つまり、道徳的価値の自覚を深めることによって道徳的実践力が身につくものと考えられる。

道徳的価値の自覚を深めるためには、取り扱う道徳的価値について、子どもが自らの問題として捉えることがポイントになる。そこで、自らの問題として捉えさせる有効な手段として、学級や児童が抱えている課題にせまる「子どもの心に響く読み物資料」を提示する。そして、子ども自らがその道徳的価値に気づき、それを互いに話し合い、共有化していく中で道徳価値について主体的に自覚させるという展開を構成する。

2 道徳的価値の自覚について

(1)道徳的価値とは

大切なもの、望ましいものを価値あるものという。それは、自己の要求、特に感情や意志の要求を満たすものについていわれる。人は道徳的、社会的、芸術的、宗教的などさまざまな要求をもつので、それらさまざまな要求に応じて価値が認められる。とりわけ望ましい生き方や行為にかかわる価値が道徳的価値である。

(2)道徳的価値の特質

人は誰もよりよい生き方を求める。よりよい生き方を考えるときには、どこに生きる意味を見いだすかという問題と、よい行為を実践していくという面とが関わってくる。「よい」ということはこの両面に関わっている。この「よさ」にかかわっているのが道徳的価値である。道徳的価値はどの価値も程度の差はあっても、いずれも生きる喜びに関わっている。道徳的価値は、このようなものとして人格の形成に深く関わっている。道徳的価値が深く結びついた人格によって、道徳的行為が実践される。

(3)道徳的価値の主体的自覚

道徳指導においては、よく「知識と実践とのずれ」が問題にされる。知識としては教えても実践まで高めることが難しいという嘆きである。各教科の指導においては学習する内容は未知のものが多い。従って新しい知識や技能の習得に力点が置かれる。ところが、道徳の場合は主題のねらいとする道徳的価値について、児童・生徒はすでに知っていることが多い。これをどのようにして「主体的自覚」にまで高めるか、実践力にまで高めるにはどうすればよいのか。

道徳的価値の主体的自覚ということは、「読んでわかった。聞いてわかった。」だけでなく、「心の底から納得してわかった。だから自分はこうしなければならない。」そして、「こうしよう」と決意にまで高めることである。では、このような主体的な自覚にまで高めるには、どうしたらよいのか。このような自覚を促すきっかけとなるものは何なのか。その一つは、自分自身の日常の生活経験の反省である。

健康な人に病人の苦しさや悲しさはわかりづらい。病人の苦しさ、悲しさを一番よく知る者は、同じ病人であるといえる。「身にしみてわかる」というのは、その事実を自分の過去の経験と照らし合わせ、心の底から納得してわかることである。一方「熱さも喉元すぎれば……」のとおり苦境から脱した後は、苦境にあったときのことを忘れがちになる。したがって何度も生活経験の自己反省がおこる場面を仕組

んでいかなければならない。

道徳的価値の主體的な自覚を促す二つ目のきっかけは自己受容である。自分自身を理解し自分を好きになることである。様々な経験や人との関わりを通して自己の成長を気づかせる。自己の成長に気づきそれを喜ぶことによって、さらなる高みに成長しようとする心情が育まれる。さらに、他者を好きにさせ信頼させることである。そのことにより夢や勇気、希望をもって未来に向けて人生や社会を切り拓く実践的な力が育まれるものとする。

3 心に響く読み物資料とは

(1) 読み物資料の問題点と改善への要求

中央教育審議会『「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機—（平成10年6月30日答申）』では、『子どもたちの心に響く教材を使おう』と提言している。また、教材の選定と活用を以下のように述べている。

道徳の授業を子どもたちの心に響くものにするためには、体験的・実践的活動と関連した指導を大幅に取り入れるとともに、教室内での授業を改善していくことが欠かせない。その際、特に大切なことは、教材をいかに適切に選び、活用するかということである。調査によれば、相当数の子どもが道徳の授業を楽しめないと感じる理由として「資料が見つからない」ということを挙げており、教材の在りようが道徳の学習に対する子どもたちの興味・関心を失わせる大きな要因になっている。

このため、資料などの教材がもっと子どもたちの心に響くものとなるよう、その改善を図っていくことが必要である。現在の資料は、物語作品が多くを占めているが、その内容が子どもにとって結論の見え透いた空々しいものも少なくなく、例えば、実話を題材とするなど子どもたちに自分で考えることを促すようなものへと改善を図っていく必要がある。また、物語だけではなく、偉人の伝記等を再評価したり、名作、古典、随想、民話、詩歌、論説など多様な資料を発掘して活用するなどの取り組みが望まれる。

(2) 読み物資料の条件

道徳の時間ではどの教師も、「ある道徳的価値をねらいとし、どのように資料（生活経験）を活用するか」を構想して授業に望む。したがって、道徳の時間は児童に自らの生き方を深く考えさせ、よりよい生き方を目指させるものであり、どのような資料を選択するかは、授業の一つの決定条件ともいえるほど大切なものである。そして、資料の選定と指導は教師自ら行うものであるから、資料についての正しい理解と関心をもち、どのような資料が適切なのか、どのように活用したらよいのかについて絶えず心がけることが必要である。

資料の備えるべき条件については教師それぞれの意見もあるが、もっとも一般的なものとして指導要領解説に道徳資料の具備すべき要件が示されており、次（表1）のことがあげられる。

表1：資料の備えるべき条件

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 人間尊重の精神にかなう資料② ねらいを達成するのにふさわしい資料③ 児童の興味、発達に応じた資料④ 多様な価値観が引き出され深く考えさせられる資料⑤ 特定の価値観に偏しない中立的な資料 | これらは道徳の時間の指導に際してそれぞれ大切なものばかりであり、教師は使いたい資料一つ一つを検討する場合、表1のおおかたの条件を満たすものを選定することが適切であるといえる。 |
|--|---|

（『小学校学習指導要領解説 道徳編』による）

(3)心に響く読み物資料とは

『小学校学習指導要領解説 道徳編』によると、道徳資料はそれを選定する教師自身の心に響いてこそ、児童の心にも響き、よい資料であるといえ、児童の心に響き、より学習に意欲的に取り組み、学習への充実感を持ち、道徳的価値の内面的な自覚を深めることができるようにするために、更に次のような要件を具備する資料を選択するよう心掛けることが必要であると述べている。

- ① 児童の感性に訴え、感動性の豊かな資料
- ② 人間の弱さやもろさに向き合い、生きる喜びや勇気を与えられる資料
- ③ 生や死の問題、人間としてよりよく生きることの意味などを深く考えさせられる資料
- ④ 体験活動や日常生活等を振り返り道徳的価値の意義や大切さを考えさせられる資料
- ⑤ 多様で発展的な学習活動を可能にする資料であること

4 心に響く読み物資料の準備

道徳の時間においては、取り扱う主題について子どもが自らの課題として感じ捉えることが大切である。そのためには、学級の子どもの実態に合った資料を準備する必要がある。このことによって児童は主体的に授業に取り組み、活発な話し合い活動が期待できる。ではどのようにしたら子どもの心を惹きつけ、子どもの心に響く読み物資料を準備することができるのであろうか。

(1)先行実践を追試する

読み物資料を活用した授業実践は、単行本、教育雑誌、研究集録等の形で多くの書籍が刊行されている。その実践記録を多く読み進めることによって、こういう授業がしたい、真似てみたいと思う授業に出会うことができる。まずはその授業に使われた資料で授業をしてみる。実践記録には授業に用いた資料名、作者名、発行所が記載されているので、容易に入手することができる。いい資料を使ったいい授業を数多く体験することにより、資料選定の感性を磨くことができる。

(2)自作資料を作成する

読んでみて納得できる資料や満足できる資料がない場合は自作資料を作成する。実際、研究授業や公開授業では、自作資料を用いた授業を実践する先生方は多くいる。自作資料を作るときは、次の点に留意する必要がある。

- ①現在ある自作資料をできるだけたくさん読むこと。(一遍書くなら百編読め)
- ②新聞や雑誌の記事、テレビ・ラジオなどのニュースに関心をもっておくこと。
- ③共感的に活用できる資料にすること。(自分を投影できる資料)
- ④感動的な資料にすること。
- ⑤話し合いが成立する資料にすること。

(3)文筆家の資料を改作する

日頃の読書生活において心に沁みってくる作品に出会うときがある。これは授業に使えとひらめく作品に出会うときがある。この作品こそが子どもの心に響く読み物資料に進化する可能性を秘めている。一人の心を感動させた作品は、多くの心を感動させる可能性を秘めている。

このような作品なら読むだけで子どもの心を揺り動かし、道徳的心情を高める力をもっている。ただ、そのままでは授業に使えないときもある。長編であれば、時間内に取り扱えるように思い切って削除する。難しい語句や表現があれば読みやすいように要約加工してみる。

書くことを生業にしている作家やエッセイスト、コラムニスト等文筆家の作品は、プロだけあって素人の書いた文章にはない魅力をもつものが多い。読者を惹きつける力がある。このような作品を改作して授業に使うのも一方法である。そのときは、出典や作者を明らかにするなど著作権上の配慮を行うことを忘れてはならない。

5 資料提示と読ませ方の工夫（一読総合法とその活用）

道徳の時間において、児童一人ひとりが自己を見つめ、価値の主體的な自覚を図っていくためには、資料が十分活用されなければならない。そのための要素として資料の提示、読ませ方の工夫があげられる。

従来、多くの道徳授業ではいっぺんに提示された資料を通読し、その後、皆で道徳的価値について話し合うことが一般的である。しかし、この方法だと中心場面を取り上げ皆で深く考えようとしたとき、時間の経過とともに資料に対する興味・関心が薄れたり児童の集中力が低下したりするなどの中だるみになることもあった。その課題を解消する一方法として児童言語研究会が主體的な読みの指導法として提唱している一読総合法を活用する。

(1)一読総合法とは

一読総合法は通読、精読、味読の三読法（三層法）などの段階的読みの実践、理論に対して、主體的な読みの指導法として提唱された授業方式である。

従来の読みの指導は、通読によって文意を直観し、それを精査確認、味読するという総合分析法であった。一読総合法は、ことばの機能と児童の読みの実態からそうした読みの指導を批判して、次のような読み方の原理を提案している。

(2)題名読み

まず、最初に題名から内容の予想をさせる。「こういう題名だから、このようなことが書かれているだろう」「いや、そうではなく、このことかも知れない」などと子どもは題名から内容を予想する。題名読みは、読みへの目的意識をもたせるのがねらいである。

(3)通読から始めない

一読総合法では、最初から通読しない。一文ごとに、段落ごとに小分けにして立ちどまりながら読み進める。教科書以外の教材でプリントを使うなら一枚ずつ配り、一枚ずつ読み進めていく。

(4)一人読み

一読総合法の授業は二つの過程で構成されている。一つは「ひとり読み」の過程、もう一つは「話し合い・討論（集団読み）」の過程である。

ひとり読みは、自分の解釈・とらえ方をテキストの行間（または、ノート）にメモしながら読み進める。これを書き込みとよぶ。書き込みは読み手自身の読みの記録であり、話し合いを支える柱にもなる。また、ひとり読みは授業の初めの段階に行われるだけでなく、話し合い・討論のときに発見された新しい課題の追求に向かって新たに行われることも多く、その結果はまた新しい話し合い・討論へと発展していく場合がある。

(5)話し合い＝集団の読み

一人読みした結果を、学級という集団の場に出して、評価し合わせたり、友だちの発言から自分の読みの質を高め合わせたりさせる。集団読みの結果、一段と高められた視点をもって、次の部分の「予想・見通し」をもたせる。

(6)立ちどまり

ひとり読みと話し合い・討論の過程を効果的に行って、分析―総合の能力を育てるために、文章のある部分に立ち止まって学習する。こうした教材処理が「立ちどまり」である。「立ちどまり」ごとにそれぞれが自由に言いかえをしたり、関連づけ・感想・見通し・疑問点などをだすことができれば、多くの子どもが喜んで発言し、教室は活気のある話し合いでいっぱいになることがある。

(7)最後の立ち止まり＝文章の総合的な理解

題名読みの学習から立ちどまり場面での一人読みと話し合いの繰り返しによって、読み手は分析・総合を重ねていく。そして、最後の部分を読んだとき、自分の「予想・見通し」の評価をしたり文章の全体を分析―総合したりする。

一読総合法について述べたが、その全てが道徳の時間に応用できるわけではない。45分の授業で上記の過程全てを経るのは時間的に無理である。しかしその一方で、有効に活用できる手法も多く含まれている。例えば、前述のように資料を一枚ずつ配り読み進めることにより、授業の終末まで資料への関心を持続させることができる。また、資料の長さや内容に応じて「立ちどまり」や「話し合い」の場面と時間を増やしたり減らしたりすることにより「立ち止まり」や「話し合い」は有効な資料の読ませ方の工夫となる。さらに、題名読みは必ずしも読みの最初ではなく、ふせ字にしておいて授業の最後に題名を予想させる方が効果的な資料もある。

6 学び合える学級づくり

(1)間違える権利を保障する

子どもの発表のなかで考えがまちがっていたり、話し方がおかしかったりすることがある。その時、教師や聞いている子ども達がまちがいを正したり笑ったりすると、発表しなくなったり発表することをためらったりするようになる。そこで、子ども達がまちがえる権利を保障する。まちがえることを認め大事にする視点をもつ。そして、それらのまちがいのうち、ある種のまちがいはちゃんと克服できるような課題を用意したり、まちがいを自ら気づくような場を設定する。学習意欲や内容の理解に影響しないささいなまちがいはそれをまちがいだと指摘もせずほっておいてもいい場合もある。まちがえることを恐れず自分の考えを言い合える雰囲気作りができれば、話し方や表現の仕方のまちがいを指摘したり、指導したりする。では、どのようにしたら子ども達はまちがえることを恐れず自分の考えを述べるようになるのだろうか。

①教室はまちがうところだ

4月の学級開きには、詩『教室はまちがうところだ（作 まきた・しんじ）』を群読する。意見を言うことの難しさやみんなで意見を出し合い、言い合うことのすばらしさを伝えたくて読むことにしている。この詩を読んだ後は決まって教室がシーンとする。自己の経験と詩の内容が一致する場面が多く、詩に描かれている発表に際しての弱さや勇気をだして発表し皆で話し合うことのすばらしさに共感しているのだと思う。学級開きの早い時期から発表について重点的に指導することを意識し、その計画をたてるようにする。

②「なんとなく」も理由のうち

発表や話し合いの際、その考えの理由を聞くときがある。理路整然とその根拠について述べる子がいればただ「なんとなく」と言う子もいる。この「なんとなく」もちゃんとした理由として認めることにして

いる。中には「カン!」とか、「そう思ったから」と言う子もいる。そう答えた子達も活発な意見交換が学習のときに実現されてくると、ちゃんとした理由を考えて言うようになる。相手を説得したり相手に自分の考えを理解してもらうと自分に利益があると感じれば、子ども達は自ずと正当な理由を考えて発表するようになる。では、どのようにすれば子ども達は、相手を説得したり自分の考えを相手に理解してもらうことが自分の利益になることだと納得してくれるのだろうか。それは、考えることが楽しいと実感できる学習課題を提示することである。

(2)考えるに値する学習課題

単に「考えましょう」とか「発表しましょう」と言っても子ども達が考えたり発表したりするとは限らない。真剣に考えたり発表しようと思うのは「考えるに値する学習課題」に出会ったときである。学んだことが生活の役にたつ、学ぶことで賢くなった、成長したと実感できる学習課題であれば、子ども達は真剣に考えようとする(板倉聖宣氏)。そして、考えたことを発表したり、議論したいと思う。真剣に考えた子は自分の考えに思い入れがある。自分の考えを皆に伝えたい、皆に賛同してほしいと思う。そして、その実現の方法について考え思い巡らすことで、さらに考えようとする意欲や考える力が高まってくる。

子どもが「考えるに値する学習課題」と認める課題を何度も何度も提示し学習を重ねていく。その積み重ねにより発表したり質問したりする子が増えてくる。そして、活発な意見交換や議論が自然発生的に起こる。深く真剣に考えた子は、自分の考えを強く主張するとともに相手の考えを尊重する気持ちも芽生えてくる。また、議論の中で自分の誤りに気づいた時、それを認める強さや勇気も育まれる。「考えるに値する学習課題」に出会い、それについて皆で深く考えたり議論したりすることで、学級が互いの学び合いの場になる。

Ⅶ 授業実践

道徳学習指導案

平成13年12月14日(金) 2校時
浦添市立前田小学校 5年3組
男子24人 女子14人 計38人
授業者:佐久田 悟

1 主題名 『明日を拓く』 《1-(2)》 勇気-希望

「1 主に自分自身に関すること」

(2) より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力する。

2 資料名 「 少年 」

3 主題設定の理由

(1)価値観

子どもに限らず、集団の中で自分の考えを主張したり思いを伝えたりするには《勇気》を必要とする場合が多い。どうして簡単に自分の考えを主張したり思いを伝えたりすることができないのか。それは、人前で話すのが恥ずかしいと思うことと、人は誰しも自分がつくりあげた見えない影におびえてしまうからである。人に反対されないだろうか、人に批判されたりバカにされたりしないだろうかと思ってし

まう。高学年になると自分の言動がどういう結果になるかということは、ある程度予想することができる。したがって失敗や周囲の批評を恐れて自分の考えや思いを素直に主張したり行動に移すことをためらってしまう。

ところが、「こんなことを言ったりやったりすると、後で大変なことになるかもしれない」と思ったことでも、勇気を出して問いかけてみると他の人が賛同してくれたり共感してくれたりすることはよくあることである（愛知，犬塚清和氏）。勇気をだして一歩踏み出す。その積み重ねが希望につながる。学校生活の中で、失敗や結果を恐れず勇気をもって集団の中で自分の言動を問いかけながら学び成長していく、そういう子どもに育ててほしいと願っている。

(2)児童の実態

集団生活の場において活動的な子とおとなしい子の両者が目立つ。活動的な子は自分の行動や考えに自信があり、好奇心やチャレンジ精神が旺盛である。また、どのように工夫すれば学校生活を楽しく過ごすことができるかについてよく知っている。おとなしい子は思慮深く行動したり基本的な生活習慣が身についたりする子が多く、きまりを守り学級に迷惑をかけることはほとんどない。

活動的な子は積極的で明るい反面、自分の言動を振り返ったりすることが苦手で、行動がとっぴであり、友だちの悪い行いに対して勇気を出して注意したり批判したりする力が弱い。一方、おとなしい子は注意されたり指導を受けたりすることはほとんどないが、覇気に欠け課題や困難に直面したとき自分の力で解決し、自分の道を切り拓いていこうとする力が弱い。

「あなたは、勇気がありますか？」と聞いたところ、ある-17人（46%）、ない-20人（54%）であった。勇気についてのイメージを聞いたところ「いじめられている人を助けることのできる人」「けんかや悪いことを注意できる人」が多く、中には「失敗しても何度でも挑戦できる人」と答える児童がいた。

(3)資料観

「寅さん」でおなじみの映画監督・山田洋次氏のエッセイ集

『映画館がはねて』（講談社）に収録されている一文である。

戦前満州の小学校に通っていた山田氏は忘れることのできない出来事があった。

それは……。



ある日、担任の先生は、友だちということについて話をした後クラスの一人一人に「自分の好きな友だちを一人だけ言ってごらん」と命じた。さア大変なことになった、クラスの男の子は身震いをした。そと後ろの方を見るとクラスのボスである小林君が俺の名前を言わない奴はタダじゃおかないぞ、と言わんばかりの表情でクラス中を睨みつけている。第一番に指名された男の子はオズオズと答えた。「小林君です。」以下右へならえである。やがて私の番がやってきた。私は立ち上がり、こう答えてしまったのである。「小林君です」……。そんな中、小柄な梅沢君の番になった。身体がひ弱であったことから、ことに小林君にいじめられていたこの少年は、顔を紅潮させて立ち上がると、ひときわ大きな声で、こう答えたのである。「僕、小林君なんか大嫌いです。」

あるいじめっ子とそれをとりまく級友や山田少年との力関係、そして梅沢君の衝撃的な発言。短い文章であるが緊迫感のある、そして「勇気」とは何か、「勇気」をもつことの難しさとするばらしさ大切さをいろいろ考えさせてくれる文章である。

(4)指導観

一枚ずつプリントを配り話の内容を予想したり話し合ったりして読み進めることにより、資料に対する興味・関心が持続すると考える。原文はエッセイであるため漢字には読み仮名をふり、また、理解しやすいように難解な語句は意味を確認しながら読み進める。

「自分の好きな友だちを一人だけ言ってごらん」と指名され、「小林君です」と答えた場面では、級友たちや山田少年がどのような気持ちだったかを考えさせたい。そのことにより、勇気をもつことの難しさを感じとることができるであろう。その後、梅沢君が本当の気持ちを小林君にぶつける場面をとりあげ、話し合うことで、勇気のすばらしさと勇気をもつことの大切さを感じとることができるであろう。また、小林少年が梅沢君に復讐しなかった理由を考えさせ話し合うことにより、ひ弱で腕力は無くても、勇気をもつことによって課題や困難を切り拓いていけることを指導したい。そして、この話と似たような体験を思い起こし発表し合うことで、人は誰しも人間としての弱さをもっていることやそれを克服する勇気は内なる力として誰にでもあることを気づかせ、それを発揮したいとする心情を育みたい。

4 授業仮説

- (1) 読み物資料の筋・展開について自分で予想しその理由を述べ合うことにより、友だちの感じ方や考え方と比べることができるので、相互の学び合いとなり多面的なものの見方や道徳的価値に気づくことができるであろう。
- (2) 登場人物の気持ちを考え、人の弱さやもろさに向き合ったり勇気をもつことのすばらしさを感じとることができれば、児童の感性に訴え心に響く読み物資料となるであろう。
- (3) 級友たちや山田少年の偽りの発言に人の弱さを感じとったり、梅沢君の勇気ある発言に共感したりすることができれば、困難なことに直面しても勇気や希望をもって生活していこうとする心情が育まれるであろう。

5 本時のねらい

「勇気」について考え、自己の生活を振り返り自己を見つめることができる。



6 準備

- 読み物資料 ○イラスト（登場人物） ○油性マジック ○短冊 ○ホワイトボード

7 本時の展開

	学習活動と発問	予想される児童の反応	教師の支援
導 入 3 分	あなた方の好きな友だちを一人だけ言ってもらいます。		*質問されたときの気持ちを聞くことにより、資料の登場人物の気持ちを感じさせたい。 *題名「 少年」は
	1.資料を読む前に、登場人物の気持ちを疑似体験する。	○ええ～イヤだ。 ○「～君です」 ○誰の名前を言おうか。	
	2.読み物資料の題名と作者名を		

展開
30分

確認する。

授業の最後に教える。

指名された男の子はどんなことを考えていますか。

3. 一番に指名された級友やそれを見ていた男の子たちの気持ちを考えながら「小林君です」までを読む。
4. 「小林君です」といった男の子の心情を考えたり表情を工夫したりしながら、役になりきってその真似をしてみる。

- なんと答えようか。
- 小林君ですと言ってしまえ。
- 本当の友達を言って小林君にイジメられたらどうしよう。
- やってみたいです
- できません。



* 難しい語句は意味を確認しながら読み進める。
* 小林君の威圧感が表現されている文章をおさえる。
* 演技は希望者を募ってやってもらう。希望者がいなければ無理強いをせず次に進む。

「小林君です」と答えた山田少年はどんな気持ちでしょうか。

5. 本心を偽って「小林君です」と答えた山田少年の気持ちを考える。

- とてもはずかしい。
- みんなと同じだから平気だ。
- 本当のことを言えばよかった。

* 本当のことが言えなかった山田少年を批判するのではなく、人は誰しも山田少年のような弱さをもっていることを感じとらせる。

ひ弱な梅沢君はどう答えたでしょうか。

6. 続きを読んで、ことに小林君にいじめられていた梅沢君が何と答えたかを予想し、そう予想した理由を話し合う。

- 小林君です。
- 小林君はイジワルです。
- 小林君はきらいです。

7. 続きを読んで、「僕、小林君なんか大嫌いなんです!」と本当の思いを答えた小林君の気持ちを話し合う。

- あとでいじめられないだろうか。
- 言ってよかった。
- 後は、どうにでもなれ!

* 「顔を紅潮させて」の表現から梅沢君の気持ちを読みとらせる。
* 梅沢君はどう答えたか、自由に想像させる。
* 話し合いを通して、梅沢君の勇気ある発言に共感させたい。



どうして小林君は梅沢君に復讐をしなかったのでしょうか。

8. 話を最後まで読んで、「小林君なんか、きらいです!」と言った梅沢君に復讐しなかった理由を考える。

- みんなと違い、本心を言った小林君を見直したから。
- 本当のことを言われて自分のしたことが恥ずかしくなったから。

* 復讐したと思う人の理由と復讐しなかったと思う人の理由を聞いた後、双方に質問させる。

9. 題名からこの読み物資料の主題を感じ取る。

- 勇敢ってどういう意味だろう。
- 「勇敢な少年」は「勇気ある少年」の意味だと思う。

* 勇敢という言葉簡単な言葉に置き換えて、その意味を考える。

このお話と似たような経験を思い起こし発表しましょう。		
終末12分	10.生活を振り返り、このお話のよ うに、勇気がなくてできなかったこと や勇気をだして行動することができた ことを思い起こし発表する。	○イジメを注意することができなかった。 ○わがままやきまりを守らないこと を注意することができた。
		*書く時間を確保する。 *発表者に男女の偏りがあれば、い ずれかに「発表することはできませ んか」と聞いてみる。

※指導案を作成するにあたっては、愛知県の犬塚清和氏の先行実践に徹底的に学びました。

8 評価

人は誰しも弱さや勇気を発揮するすばらしさをもっていることに気づき、自分を見つめることができた。

9 検証授業の反省

☆資料には登場人物の人間的な弱さやもろさが描かれている。また、イジメられていたり身体がひ弱であったりしても勇気を発揮すれば自己や周囲の困難な状況でも克服できることが伝わる資料であったので、子ども達の親しみやすく身近に感じる資料であったと考える。

☆実話をもとにした資料であるため子ども達は、作り話の世界だと否定的な考えをもたず共感的に受け入れることができる資料であったと考える。

☆意図的に、登場人物の心情の読み取りや言動を予想させる発問を行った。したがって、「あなたならどうしますか。」「どうしたら良いと思いますか。」等と自分に置き換えて考えさせる発問はしなかった。この資料で「あなたなら…」と問うと、建前的な発言になったり発言しなくなったりすると危惧したからである。しかし一方では、「あなたなら…」と問い、深く追求させ、ゆさぶりをかける発問も効果的なのではないかと考える。

☆当初は、45分授業にこだわらず自己の日常生活の振り返りまでいっきに進めるつもりであったがチャイムが鳴ったとたん子ども達の表情が緩んだりざわつきが起こったりしたので休憩を挟んで3校時に終末部分の学習をおこなった。発問を精選する、立ち止まりを少なくする、思い切って資料の一部をカットする等の手だてが必要であった。

☆勇気をもって行動することのすばらしさが今後どのように生かされていくのか、事後活動を観察することやアンケートを実施して検証したい。

Ⅷ 研究の考察

1 作業仮説の検証

(1)作業仮説1の検証



(1) 登場人物と同じような経験や価値葛藤場面について想起させ共感させることにより、心に響く読み物資料となり、自分の内面を見つめ自分の良さや弱さに気づきよりよく生きようとする心情が育まれるであろう。

*資料の冒頭に担任の村上先生が友達について話をした後「自分の好きな友達を一人だけ言ってごらん」と男の子達に命じる場面がある。その時の男の子達の気持ちを臨場的に体験してほしいと考え、授業の導入では次のような指示と発問をした。

T：あなた方の好きな友達を一人だけ授業を見ている先生方に言ってもらいます。

〔はあー、ええー、いっぱいいるうー〕という反応が返ってきたので、すかさず次のように発問した。

T：先生が今言ったことを聞いて、どんな気持ちでしたか。

C：びびった。 C：選べないと思った。 C：困った。

◇子ども達は困惑した表情をしたりびびりした声を発した。この反応をみて、子ども達は資料を読む時すんなりと作中の人物に共感することができると考えた。

◇資料は教師が読み、難しい語句や比喩表現の部分では随時立ち止まり意味を確認しながら進めていった。そうすることで、語句や比喩表現の意味を知り状況把握が容易となり、より資料の内容を理解することができると考えたからである。また、資料の流れに沿って登場人物のイラストを提示することで子ども達が自分なりに登場人物の人間像をイメージすることの一助になると考えた。

*【資料1】の場面では、第1番に指名された男の子はどのような気持ちで「小林君です」と答えたのか。また、「小林君です」と答えた後どのような気持ちになったのか、を考えさせるため次のような発問をした。

T：「小林君です」と答えたのは、本当の気持ちですか。

C：ちがう。

T：ちがうというのは。

C：うその気持ちです。

T：「小林君です」と答えた後、どんな気持ちになったと思いますか。

C：イヤだなあ。

C：コワイ。

C：何でこんなこと言わなきゃならないんだと思ったと思います。

C：イヤだなあー。どうしてこんなこと言ってしまったんだ。

C：これを言えばイジメられないので、まあいいかな。

T：イジメられないですむと思ったのですか。

C：はい。イジメられないですむと思ったと思います。

C：小林君と言わないと殴られるかなあ。だから、小林君と言ったと思います。

*「小林君です」と言った男の子は「正直に言えずウソを言ってしまって悔やんでいる」つまり、自己批判していると考えた子どもと「しかたなく言ったんだ」と男の子の自己弁護を肯定しているグループに分かれた。これは、道徳性の発達レベルの差と分析することができるのではなからうか。自己批判していると考えた子どもは判断力が発達しており、「しかたない、イジメられないですむ」と自己弁護を肯定している子どもは判断力が弱いと考える。

*2枚目のプリントを配る時間を利用して、次の発問をした。

T：さっき先生が、あなた方の好きな友達を一人だけ授業を見ている先生方に言ってもらいます、と言ったときもこのような気持ちでし

【資料1】
村上先生と違って、女の先生だったが、友だちということについて話をした後で自分の好きな友だちを一人だけ言ってごらん、と命じた。さア大変なことになった。男の子達は身震いをした。そつと後ろの方を見ると例の小林君が俺の名前を言わない奴はただじゃおかないぞ、と言わんばかりの表情でクラス中をにらみつけているのである。席の順に先生は指名を始めた。第一番にさされた男の子はオズオズと答えた。「小林君です。」以下右へならえである。次々に立ち上がる男の子がみな「小林君です」と答えるのである。事の異常さに村上先生の美しい眉がふと曇った。

たか。

*「たくさん言おうと思ったのに一人だけと言われて困った」「はっとした」等のつぶやきがあった。学級の児童は資料の男の子達のように、ある特定の名前を言わないと後でどんな目に遭うかわからないという状況にはないけれども、「困った、どう答えようか」というプレッシャーは感じたようであった。

◇【資料2】の場面では担任の村上先生の困った様子や級長でありながら、「小林君です」と答えてしまった山田少年の気持ちを考えさせるために次の質問をした。

- T：村上先生はみんなが「小林君です。」と言うのを聞いてどのように思ったのですか。
- C：おかしい。 C：悲しいと思っていた。 C：はずかしい。
- C：みんな小林君と言って変だなあ。 C：悲しい。
- T：村上先生はどういうところが悲しいと思ったのですか。
- C：このクラスの全員が小林君です、と答えたこと。先生はこのことがおかしいと思って悲しくなった。
- *男の子全員に「小林君です。」と答えられ困惑とあせりに似た失望感を抱き始めた村上先生の胸中を理解できたようである。そして、級長である山田少年は、本当のことを言ってほしいと期待されていることを理解させるため次の発問をした。
- T：村上先生は山田少年にどんなことを期待していたのですか。
- C：小林君と言わない。
- T：小林君と言わないで……。
- C：小林君と言わないで、本当のことを言ってほしいと思った。
- *ところが、山田少年は級長にも関わらず他の男の子達と同じように「小林君です。」と答えてしまった。なぜ本当のことが言えなかったのか、また、山田少年の弱さを感じ取ってほしいと考え、次の発問をした。
- T：山田さんは実際には何と答えたのですか。
- C：小林君です。
- T：小林君です、と言ってしまった山田少年はどんな気持ちになったと思いますか。
- C：言わなければよかった。(3人が同時に言う)
- C：何か気まずいな。
- C：情けないな。
- T：どうして山田少年は、本当のことが言えなかったのですか。
- C：殴られる可能性があるから。
- C：イジメられるから。
- C：イジメられるよりはマシだと思ったから。

【資料2】
以下右へならえである。次々に立ち上がる男の子がみな「小林君です」と答えるのである。ことの異常さに村上先生の美しい眉がふと曇った。やがて、私の番がやってくる。級長であった私の責任は重大である。私の胸は早鐘のようになりだし、先生が期待を込めた表情で「次、山田さん」と言った。私は、立ち上がった。そして、実に情けないことにこう答えてしまったのである。
「小林君です。」
私の後、何人もが同じように答えていく。



◇資料中の山田少年は級長、今で言えば学級委員長である。5年生ともなれば山田少年のように委員長や班長などのリーダーを経験したことがあり、責任を果たすことの重要さと難しさはよく知っている。し

たがって、誰しも責任を果たしたときの喜びと果たせなかったときの嫌な気持ちを経験しているものである。このことは、山田少年への共感部分であり、村上先生の期待に応えること級長としての責任を果たすことが、いかに大変であるかを自分の経験と照らし合わせて実感できたと思われる。

*【資料3】の場面では、ことに小林君にいじめられていた梅沢君が何と答えるかを予想させた。子ども達の予想した言葉をグループにまとめ分析することにより、子ども達の道徳性の発達段階の個人差が見えてきた。

*子ども達の予想を大別すると他の男の子のように本当のことが言えなかったと予想したグループと、本当のことを言ったと予想したグループの二つに分けることができる。さらに細かく分けると、以下のようにA群からG群の7つのグループに分けることができる。

A群

①小林君です。②小さな声で、小林君です。

B群

①いっぱいいて、選べません。②「だれか決められません。③ぼくは、いません。④いません。⑤いません。⑥いません。⑦いません。⑧いません。⑨いません。⑩いません。

C群

①山田君です。②山田さんです。③小林君以外の名前を言った。④小林君以外の人。⑤梅沢君は、ちがう人の名前をいったと思う。⑥小林君とはちがうほかの人。⑦小林君じゃない人を言った。⑧小林君じゃない人を言った。

D群

①小林君ではありません。②小林君ではありません。③小林君ではありません。④小林君ではありません。⑤小林君ではありません。⑥小林君ではありません。⑦小林君ではありません。⑧小林君ではありません。だれもいません。⑨小林君ではなく……君です。⑩小林君ではありません。山田君です。

E群

①みんななさないねえ。小林君ではありません。②ぼくは、小林君ではありません。みんなもちがうはずです。

F群

①小林君はきらいです。②小林君はきらいです。

G群

①ぼくは、うそをつく人はきらいです。②うそをつく人はみんなきらいです。

未揭示① 未揭示②

【資料3】
かんじんの小林君は何と答えたか忘れてしまったが、やがて、指名が終わりに近づき、今でもその位置をはつきりと記憶しているのだが、教室の一番左端、窓ぎわの列の一番先頭にいた梅沢君という小柄な少年の番になった。医者の子で、身体がひ弱であつたことから小林君にはことにいじめられていたこの少年は、顔を紅潮させて立ち上がると、ひととき大きな声でなんと、こ
う答えたのである。

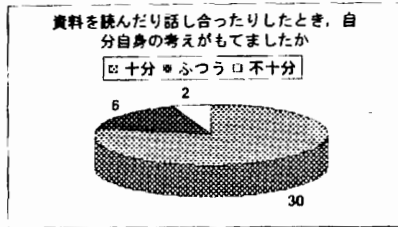


(揭示36人 未揭示2人 計38人)

◇A群、B群は事なかれ主義で周囲の言動に支配された行動をとったと予想している。C群以降は正直に自分の気持ちを言ったと予想した子ども達である。これは、本当の気持ちを言ってほしいという願い

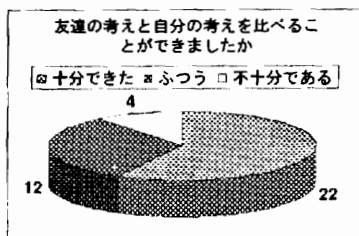
の投影だとみることができる。D群の子はC群の子よりもっと踏み込み、梅沢君は「小林君ではありません」と今までの男の子の発言を否定する強さをもっていると考えている。そして、E群の②子は「小林君ではありません」と否定し、「みんなもちがはずです」と周囲の子に同意を求めている。梅沢君ばかりでなく他の男の子にも本当のことが言える心の強さをもってほしいという願いの現れである。さらに、F群では「小林君はきらいです」とイジメられていた小林君に真っ向から対峙する姿勢を示すべきだと考えている。G群に至っては小林君との関係から脱して、人は勇気をもって行動するべきだという高い道徳的価値の自覚を示していると考えられる。

*資料を読んだり話し合ったりしたとき「自分の考えがもてたか」「自分の考えと友だちの考えを比べることができたか」について検証するために、授業後に次のアンケートを行った。



【結果と考察】

「資料を読んだり話し合ったりしたとき、自分自信の考えがもてましたか」の問いに対して30人（79%）の児童が十分もてたと回答し、ふつう：6人（16%）、不十分：2人（5%）であった。したがって、児童にとっては自分自身の考えがもてる資料であったと考える。



【結果と考察】

「友達の考えと自分の考えを比べることができましたか」の問いに対して22人（58%）の児童が十分もてたと回答し、ふつう：12人（32%）、不十分：4人（10%）であった。自分の考えが十分もてた30人のうち、22人（58%）の児童は友達の考えと比べることが十分でき、8人（21%）の児童はふつうあるいはもてなかったとなった。このこ

とから、自分の考えと友達の考えを比べることの難しさを読み取ることができる。何らかの具体的な手だてが必要である。

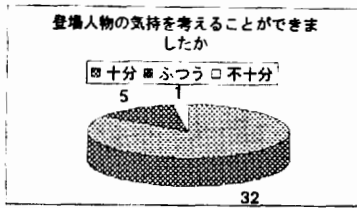
(2)作業仮説2の検証

(2) 登場人物のとり行動や心情について多様な価値観が出てくる読み物資料を選定し、自分の想いを率直に言い合える授業を展開することができれば、友達のもの見方や考え方を知り、自分の見方や考え方と比べることができ、道徳的価値についての自覚を深めることができるであろう。

◇一枚目のプリントを読み終え「このお話にはまだまだ続きがあります」と言うと児童から「やった」という声があがった。児童は資料に興味をもったと考えられる。また、2枚目、3枚目の資料を配ると、後ろの席に座っている子の中から前の席の子に早く配るようにせかすしぐさをする子や「はやく、はやく」と言う子がいた。その様子からも資料の内容や展開に興味をもち、はやく読みたいという気持ちになっていたことが伺える。

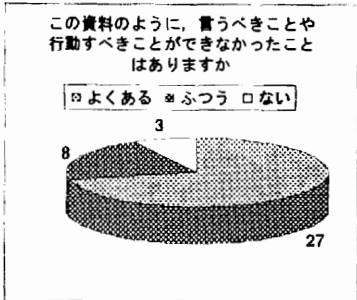
*「登場人物の気持ちを考え」、「人の弱さやもろさに向き合ったり勇気をもつことのすばらしさについて感じることができたか」を検証するため、授業後に次のアンケートを行った。





【結果と考察】

「登場人物の気持ちを考えることができましたか」の問いに対して32人(84%)の児童が十分もてたと回答し、ふつう:5人(13%)、不十分:1人(3%)であった。登場人物の気持ちを考えることができなかつた子は1人であるので、登場人物の気持ちを考えやすい資料であったと考える



【結果と考察】

「この資料のように、言うべきことや行動すべきことができなかつたことはありますか」の問いに27人(71%)の児童がよくあると回答し、ふつう:8人(21%)、ない:3人(8%)であった。大部分の児童は資料と自己の体験を重ね合わせることができ、資料に共感できたと考える。



2 授業仮説の検証

- ①読み物資料の筋・展開について自分で予想しその理由を述べ合うことにより、友だちの感じ方や考え方と比べることができるので、相互の学び合いとなり多面的なものの見方や道徳的価値に気づくことができるであろう。
- ②登場人物の気持ちを考え、人の弱さやもろさに向き合ったり勇気をもつことのすばらしさを感じとることができれば、児童の感性に訴え心に響く読み物資料となるであろう。
- ③級友たちや山田少年の偽りの発言に人の弱さを感じとったり、梅沢君の勇気ある発言に共感したりすることができれば、困難なことに直面しても勇気や希望をもって生活していこうとする心情が育まれるであろう。級友たちや山田少年の偽りの発言に人の弱さを感じとったり、梅沢君の勇気ある発言に共感したりすることができれば、困難なことに直面しても勇気や希望をもって生活していこうとする心情が育まれるであろう。

*2月にワークシート「ふりがえって」を使って記述式のアンケートを実施した。

【あなたが、よりよく生活しようと心がけたことを書きなさい】

- 友達に文句を言わないようにしている。
- ウソをつかない。今はウソをつかないようにしている。
- もんくや人のいやがる言葉をできるだけ使わないことにしている。

【梅沢君のように勇気をもって行動したことを書きなさい】

- 男子にいじめられている女子を見て、いじめている男子を注意することができるようになった。
- 女子の一人が女の子達にさけられていたとき、さけた人に「そんなことして楽しいの」と怒った。
- 何回もイタズラしてくる男の子に「やるな。」とはっきり言えた。
- お父さんとケンカしたとき、今まで言えなかつたことをはっきりと言ったらすぐ仲直りをする事ができた。
- 授業中、先生が発表できる人と言ったので自信がなかつたけれど発表した。



○ケンカの強い人に立ちむかったところ。

○自分は発表が苦手だけど、手をあげて答えるようにしている。

【小林君のように自分の悪い言動（言ったことや行動したこと）を認め、反省したことを書きなさい】

○ふざけあって、ついバカとか言うてしまうときは気をつけようと思う。

○友達の前でその友達の文句をいつも言うてしまっで怒らせるときがある。友達を怒らせたときは反省するようにしている。

○低学年を押して、ケガをさせてしまったことを反省している。

○友達とケンカした後、友達のいない所でその人の文句を言ったことを反省している。

○みんなと一人の子をイジメてしまった。

○お母さんのサイフからお金をとって怒られたので、もうやらないと反省しています。

○弟に文句を言うて弟が怒ってなぐってきたので、次からはこんなことやらないと反省した。

○下級生の体育着をかくしてそれを返さないでかくしたまま帰ってしまいとでもめいわくをかけた。

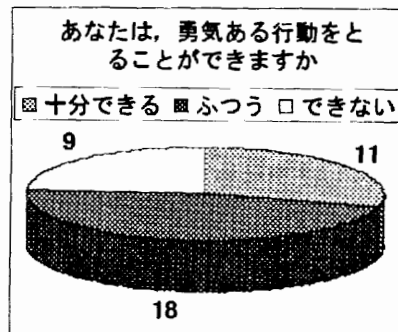
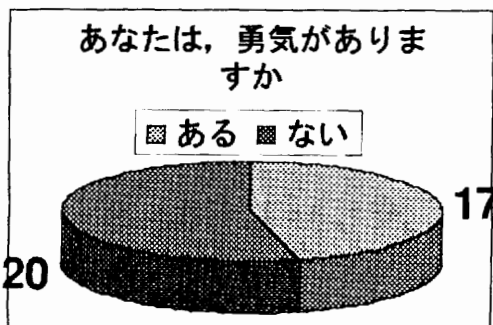
○本当は、自分がぞうきん当番なのに人におしつけてホウキの当番をしたことがある。

◇このアンケートからは日常生活のなかで、困難なことに直面しても勇気や希望をもって生活していこうという具体的例を見いだすことはできない。友達のイジメを見過ごさない児童は道徳的実践力のある子だと考えるが、大部分の児童は発表をするように心がけたという段階にとどまっている。

*「困難なことに直面しても勇気をもって生活していこう」とする心情が育まれたかどうかについて検証するために、授業前の10月と授業後の2月に次のアンケートを行った。

【授業前：10月】

【授業後：2月】



【結果と考察】

授業前は「勇気がありますか」と問い、授業後はさらに踏み込んで「勇気ある行動をとることができますか」と問うてみた。

勇気のないと答えた人は授業前は20人（54％）で

あったが授業後、勇気ある行動がとれないと答えた児童は9人（24％）と大幅に減少した。児童は日頃も勇気について考え実践する力が高まったと考える。

Ⅸ 研究の成果と課題

『豊かな心子を育む道徳授業の工夫』をテーマに掲げ、心に響く読み物資料を追求しながら道徳授業の工夫について実践してきた。

1 成果

『豊かな心子を育む道徳授業の工夫』をテーマに掲げ、心に響く読み物資料を追求しながら道徳授業の工夫について実践してきた。

☆活発な意見交換を通して友達の考え方や感じ方にふれ、自分の考えや感じ方と比べる中でさらによりよい考え方や感じ方を追求しようとする意欲がみられた。

☆学習や生活場面において自分のよさや友達のよさに気づいたり、これまでの生活を振り返り、自己を見つめるようになってきた。

☆日頃の授業でも児童の生活体験と重ね合わせ共感できる資料を選定することで、道徳の時間に対する関心・意欲・態度を高めることができた。

2 課題

★道徳研究については教育学の他に心理学の分野においても広く研究が行われている。だが、先行研究にあたり調べてみると定説化されたものは少ない。「こころ」の研究の難しさを感じた。

★子どもの姿容を確かめるための実証的な調査方法を探求したが、手法が確立され広く応用されている調査方法の研究が不十分であった。

★道徳資料には、感動資料、ジレンマ資料や郷土資料等の読み物資料、写真やポスターなどの掲示資料、視聴覚資料等さまざまな資料がある。それぞれに一長一短があり、道徳授業にどれが一番ふさわしい資料が決めることはできない。本研究は読み物資料に絞って研究を進めたが、その他の資料を使った授業実践にも挑戦し比較検討する必要がある。

★子ども同士の発表や話し合いで考えがまとまったり、心情が揺さぶられたり、新たな発見があったりするような活動ができる教師の発問や授業展開の研究が弱かった。

★児童一人一人の道徳的実践力を育てるための効果的な事後指導と授業の評価の研究を充実させることができなかった。

おわりに

子どもの笑顔が見られる道徳の時間。いいことを学んだと実感できる道徳授業への強いあこがれと願いが、この研究のはじまりでした。そして、授業実践では子ども達の笑顔が見られたり目の輝く瞬間に居合わせたりすることができました。

本研究においては実証的な研究が要求されています。にもかかわらず、私の研究を振り返ったとき、はたしてこれが実証的であったか、科学的な研究であったのか自信のないまま時間が過ぎていきました。先行研究にあたり、文献を取り寄せ学習することは容易です。しかし、学習と研究は違います。ここでの研究が勉強・学習段階であり、研究に至っていないのではないかと常に自問自答しながら研究を進めてきました。

最後になりましたが、研究期間中親身にご指導下さいました当研究所の大城所長、新川係長、山里指導主事、教科指導員としてご助言下さいました神森小学校の伊計先生に深く感謝申し上げます。また、研究所職員の皆様には常に温かい言葉をかけていただき励みになりました。

そして、六ヶ月という長期にわたる研修の機会を与え支援して下さいました浦添市教育委員会、前田小学校の大城校長先生をはじめとする諸先生方に心より感謝申し上げます。

◇引用・参考文献◇

『教育の未来に向けて』	板倉聖宣著	(仮説社)	1995年
『授業プラン&授業研究』	犬塚清和編集	(ガリ本図書館)	1995年
『新しい時代を拓く心を育てるために (一次世代を育てる心を失う危機-)』	中央教育審議会		1998年
『小学校学習指導要領解説 道徳編』	文部省		1999年
『新道徳教育辞典』	青木孝頼他著 (第一法規出版株式会社)		1986年
『授業科学研究会』	仮説実験授業研究会編 (仮説社)		1987年
『一読主義読解の方法』	林 進治編著	(明治図書)	1977年