

道徳的実践力を育成する教育活動の在り方

—道徳の時間と特別活動の連携を中心として—

教職実践開発専攻 伊藤 邦治

1 はじめに

本研究において、筆者が道徳の時間と特別活動の連携に関心を持ち、道徳的実践力の育成について取り上げたのは、教育実習で経験した出来事がきっかけとなっている。筆者の問題意識の所在を明確にするために、不適切な表現ではあるがその出来事及び生徒の発言をそのまま述べることをどうかお許し頂きたい。

「どうせこいつに言っても判らないって、身障だもん。」これは筆者が担当する学級の生徒が同じ学級のある生徒に言った言葉である。筆者の担当する学級には自閉症の疑いがある生徒がいたが、そのことを周りの生徒は理解しておらず、ただ単に「変な奴」という認識のもとにその生徒と接触するのを避けたり、からかったりする光景が毎日のように見られた。また、その生徒の他にも皆と少し違った体型や性格の生徒に冷たく接するなど、学級全体を見てもどこか他人の気持ちを考えず、自分が良ければそれで良いといった雰囲気があった。筆者はそんな状況をなんとか改善しようと、道徳の時間には差別・偏見をテーマに取り上げた。生徒に他人の気持ちを考え、思いやりをもち、皆でその生徒を支えていってほしいという願いからである。冒頭で挙げた生徒の言葉を聞いたのはそんな実習の最終日であった。こうした経験から、生徒指導についての見方や考え方を深める必要性を感じ、特に道徳教育の研究に取り組むことを考えた。実習中に行った道徳の時間のまとめでは、生徒から「人を見た目だけで判断しない」や「これからは学級の子にも優しくしたい」などの意見が挙げられ、改善の可能性を見出すことができた。しかし、その後生徒が意見通りに行動する姿はほとんど見られなかった。本研究を通して、理解したことを行動に移す基盤となる道徳的実践力の育成において効果的な指導や授業の仕方とはどのようなものなのかを理論と実践を交えて考え、道徳教育の新たな可能性を明らかにしていきたい。

また、教育に関わる各調査より、家庭や地域の教育機能の低下、子どもの意識の変化が読み取れる。小学生や中学生の保護者を対象に行った子育てに関する意識調査¹⁾によると、「心がけてしつけている」「子どもがすることを親が決める」という回答への割合や習い事をしている割合、進学熱心度は年々上昇しており、現在は小学1年生の段階で90%以上の児童が何らかの習い事をしている。これらのことから子育てへの関心は高まってきていると言える。しかし、その一方で「子どもが成長したと感じる」「子どもをもつことによって自分自身が成長したと感じる」「子どもから親に対して思いやりのある言葉や態度を示してくれると感じる」という子育てへの充実感は年々低下している。子どもへの期待から子育てへの関心が高まり、その関心の高まりによる期待の膨らみが故に充実感が低下していると読み取ることができる。親が期待するだけの成長を子どもがしているうちは問題ないが、なかなか表面化しない子どもの成長をじれったく思い、ついつい子どもに手を掛けてしまう親が増えているのではないだろうか。すると、手を掛ければ掛けるほど子どもは自分で考える場を奪われ、子ども自身の力は成長しにくくなってしまふという悪循環が生まれるのである。このことから子育てへの関心の高まりが、逆に家庭の教育機能の低下につながっていると考えられる。また、地域の教育機能に関する調査²⁾によると5割以上の大人が自らの子ども時代と比較して地域の教育機能が低下したと感じており、現在では近所の大人からしかられたり助けられたりした経験のある青少年が少ないことが分かる。そして、子どもの変化としては次のことが言える。子どもの価値観や社会観に

おける国際調査³⁾によると「努力すれば報われる社会だ」「良い大学を出ると幸せだ」「一流の仕事に就くと幸せだ」と思う子どもの割合は6都市（東京・ソウル・北京・ヘルシンキ・ロンドン・ワシントンDC）中最低である。親の期待の膨らみに対し、子ども自身もやりがいがいであったり、目標をもったりすることが困難になってきている。

以上のように、家庭や地域の教育機能の低下や子どもの姿の変化により、子どもの力が育みにくい状況になっている。特に、子どもの力を学習面での力と生活面での力に分けて考えるならば、しつけの影響を強く受ける生活面での力の育成により困難があると言って良いだろう。このことから、道徳的実践力の育成も困難である状況にあるとは言えないだろうか。そんな状況下で重要視されるのがやはり学校教育における道徳的実践力の育成であろう。もちろん、家庭や地域の教育機能の向上なしに道徳的実践力の効果的な育成は望めない。しかし、学校が中心となって取り組むことによりきっかけを作らなければ現在の状況は打破できない。本研究がそのきっかけの一つとなることを期待したい。

なお、文部科学省の小学校学習指導要領によれば、道徳教育は学校の教育活動全体を通して行われるものであり、各領域における道徳教育との密接な関連を図ることについても言われている。加えて、道徳と学級活動の目標及び内容は「実践」という点で少なからず重なっていると考えることもできる。細切れの授業ではなく、それぞれの領域の特徴を生かしながら関連を図ることの重要性は、学習指導要領からも読み取ることができる。このような関連を図ることで道徳的実践力という内面的資質の育成に寄与したい。

2 研究構想

2-1 先行実践研究

2-1-1 先行実践研究Ⅰ 品川区「市民科」

「市民科」とは東京都品川区教育委員会が平成18年度（2006年度）に、小中一貫教育の目玉として創設した、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間を統一した新しい教科である。これは小泉内閣の規制緩和政策として採用され、平成15年（2003年）に施行された構造改革特別区域法にもとづき、「教育特区」の認可を受けて実現したものであり、現在も区内の学校で実践されている。「市民科」には教科書及び指導の手引きが作成されており、品川区内の学校で実践されている。

「市民科」の授業展開で特に注目する点は「ユニット学習」という手法が取り入れられていることである。それは、①ステップ1（課題発見・把握）という認知の段階、②ステップ2（正しい知識・認識／価値／道徳的心情）という心情の段階、③ステップ3（スキルトレーニング／体験活動）という技能の段階、④ステップ4（日常実践／活用）という実践の段階、⑤ステップ5（まとめ／評価）という評価の段階を積み重ねて展開される学習過程である。^{4) 5)}

例えば、5・6・7年生の「市民科」における信頼関係の単元では、ステップ1・2では資料を用いて信頼関係について考え、ステップ3では、エクササイズを通して仲間と自分の関係性についての考えを深め、ステップ4では実際に仲間と交流しながら、日常の場面で活用できるようにし、最後ステップ5でその振り返りをするという全4単位時間の授業が展開される。^{6) 7)}

また、「市民科」の目標の枠組みとして「自己管理領域」が設けられ、「自己管理能力」、「生活適応能力」、「責任遂行能力」が全学年に共通する指導の目標として示されている。こうした新しい視点の設定も「市民科」の特徴であるといえる。加えて、「市民科」の授業時間数が既存の道徳の時間、学級活動、総合的な学習の時間を合わせた授業時間数の半分以下になっていることから、ただ単に、それらの領域を合わせただけでなく、少ない時間数でも効果のある教育活動に凝縮されていることもうかがうことができる。

この「市民科」における効果であるが、研究者の意見では「品川区の市民科の授業を見ると、体育祭や修学旅行の事前学習が市民科の授業と結びつけられており、教師は、市民科の授業と学校行事との関連づけを意識するようになってきている。」「市民科では「領域」主義を抜け出して、活動の「機能」として、すなわち、子どもの活動性に依拠した活動がしやすくなっている。」⁸⁾等がある。また、平成19年（2007年）から

平成20年（2008年）にかけて品川区で行われた各調査からは子どもたちの態度や行為の変化及び確かな社会性の育成、教師の指導観の変化、家庭教育との連携の向上などの項目で「市民科」の効果が現れているという分析もされている。⁹⁾

2-1-2 先行実践研究Ⅱ 大阪市「生き方科」

ここでは品川区の「市民科」と同様に道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間等を統合した教科、「生き方科」を平成21年度（2009年度）に新設した大阪府大阪市立啓発小学校の取り組みについて述べる。啓発小学校では古くから児童が「人権感覚」を身に付けられるような人権教育を行っており、総合的な学習の時間が始まってからは児童の発達段階に応じた系統的な「人権総合学習」に取り組んできた。ここで言う「人権感覚」について啓発小学校では次のように捉えている。「[自分の大切さとともに、他の人の大切さを認める]」「ちがいを尊重し合い、個性を生かし合い支え合って共に生きる」という感覚は、他のさまざまな人たちとかかわり合っている人間社会において、大変重要なことだと言えます。文部科学省は、こうした感覚のことを「人権感覚」と呼んでいます。¹⁰⁾そして、平成19年（2007年）からはこの「人権総合学習」を以下の3つのワークに内容及び目標を整理し、年間計画を立て取り組んできた。①「ふれあいワーク」…主に対人関係能力・集団自治能力を養う。メタ認知（自分の特徴を知る）、ストレスマネジメント（ストレスを自己コントロール）、アサーティブネス（非攻撃的自己主張）、メディエーション（対立の解消）②「ぬくもりワーク」…人権感覚、価値観、奉仕、福祉・ボランティア、あいさつ・規範意識・ルールやマナー・人との接し方などの社会性・道徳性を学ぶ③「ちからワーク」…教科学習において、論理的な思考力・表現力、情報編集能力を養う。¹¹⁾

さらに、平成20年度（2008年度）末に「生活設計学習」を打ち立てた。これは、児童の学力の向上のためには生活習慣と学習習慣の確立が必要不可欠であるという考えからである。以上のワークに加え生活設計学習を含めた取り組みを「生き方科」とし、年間計画を作成した後、平成21年（2009年）より本格実施に踏み切った。「生き方科」の内容は「ふれあいワーク」「ぬくもりワーク」「生活設計学習」で、道徳の時間や特別活動の内容がすべて網羅されており、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間に実施されている。

啓発小学校では「生き方科」、特に生活設計学習の取り組みの成果として、遅刻者数の減少を挙げている。年間の遅刻者数が平成19年（2007年）の2315人から平成22年（2010年）には237人へと変化し、3年で約10分の1にまで減少している。もっともこれは「生き方科」だけの効果ではなく、校内のさまざまな取り組みの結果であることは言うまでもないが、その中でも「生き方科」の持つ役割は大きいとの見解であった。

平成22年度（2010年度）の教育説明会ではこれまでの同校の取り組みの成果と課題を挙げている。成果としては、「たべる ねる うごく」といった健康的な生活が大切であり、必要であることは子どもたちが理解できたことと、児童同士で声を掛け合ったり、保護者へ働きかけたりする姿がみられたこと。今後の課題としては、理解できたことを行動に結びつけていくための手立ての工夫、継続的な支援と家庭や地域との連携の充実を挙げている。特に、理解できたことを行動に結びつけていくための手立てとしては、これまで通り児童本人の意識にアプローチすることに加え、家庭や地域との連携を図り、保護者や地域住人の意識にアプローチすることの両方のアプローチを継続的に行うことを考えているとのことであった。¹²⁾

2-1-3 先行実践研究から本研究への示唆

私も授業実践の構想に当たって、領域に囚われず、教師が目の中の児童に最も良い活動は何かを考えながら教育活動を行うことが大切なのではないかという思いが根底にあり、本研究では領域の壁を飛び越えた教育活動、特に道徳の時間と特別活動の連携に焦点を当てた。従来の教育活動における効果に対して疑問を抱いているという点では、若月教育長と同じ認識を持っていたが、では「市民科」が最良の教育活動かと聞かれればその限りではなく、品川区の「市民科」は「2003（平成15）年9月に、構造改革特別区域法にもとづき「小中一貫特区」、いわゆる「教育特区」の認定を受けることによって可能になったことである¹³⁾という点で、現時点の岐阜県内の小中学校でそのまま実践することは難しい。もちろん、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間というそれぞれの名目で時間を確保すれば、ほとんどそのままの実践をすることは

可能であるが、「市民科」の考え方や実践を参考にしつつ、領域間の連携というかたちで研究を行っていくのが妥当であると考えた。

ここではその実践から私の実践構想のヒントを得たいと思う。「市民科」ではステップ5の後に実生活での実践があると考えれば、これはいわゆるPDCAのサイクルに沿った学習であるということが出来る。やはりよりよい活動を目指すためには、この計画・実践・評価・再実践というサイクルに沿うことが効果的であるというのは既知の事柄であるようだ。次に、資料を用いて児童の認知や心情面にアプローチするという点は従来の道徳の時間となんら変わらないが、その後エクササイズやトレーニングを取り入れている点も参考にしたい。信頼関係に絞って言えば、人間関係を扱うで構成的グループエンカウンター等が効果的ではないかと考える。実際に体を動かしながら仲間の良さ、自分の良さを改めて感じることを通して、人とのつながりを実感できれば、より深い信頼関係への理解、実践的意欲や態度につながるはずだ。

「生き方科」からの示唆としては、前項で啓発小学校では今後の課題として理解できたことを行動に結びつけることとし、その手立てとして児童に対する継続的な支援と家庭や地域との連携の充実を挙げていると述べたが、ここに本研究へのヒントを得ることができそうだ。ここで言う、理解できたことを行動に結びつけるという視点は本研究において重要視すべきで点であり、何らかの手立てを打たなければならないであろう。その手立てとして啓発小学校では児童に対する継続的な支援だけでなく、家庭や地域との連携の充実を挙げている点は大きな示唆を与えてくれた。家庭や地域との連携の充実が理解できたことを行動に結びつけることにつながる理由として同校職員は次のような見解を持っていた。児童が自律、自立した生活を送るためには児童の意識へのアプローチが必要である。しかし、一日の中で児童が過ごす場所の時間の内訳を考えると、児童の行動の変容を促すことにおいて学校だけの指導では不十分である。そのために教師は家庭まで入っていき、児童が朝起きることを促したり、一緒に勉強したりしているがそのような教師の働きかけにも限界がある。そこで、家庭や地域との連携の充実を図ることが重要になってくる。家庭や地域との連携があれば、24時間誰かが児童に対して働きかけることのできる状況になり、そういった状況があってはじめて児童の行動の変容を望むことができると考えている。よって、本人の意識へのアプローチに加え、家庭や地域との連携の充実のための家庭や地域へのアプローチが必要なのである。

以上のことから、本研究では家庭や地域という視点も取り入れたい。また、児童にも、自身の安全な生活は保護者や地域住人の努力によって成り立っているということを認識させることによって、保護者や地域住人の視点に立った時、自分はどのように行動することが適切なのかを考える機会を設けたい。そういった身近な人の考えに触れることも理解したことを行動に結びつけるために有効であると考えられる。また、啓発小学校の「生き方科」では人権教育の観点から「ふれあいワーク」や「ぬくもりワーク」といった活動が設けられている。これらは品川区「市民科」にも見られたようにエクササイズやトレーニングを取り入れているが、こういった点も参考にしたい。

2-2 理論的背景

本研究はより効果的な道徳実践力の育成を目的としている。その目的達成のために次のような理論等を参考にしたい。現在、私の知る限り、岐阜県内の学校では資料を用いた心情把握型の道徳授業が主流である。この心情把握型の道徳授業は「学ぶことによってなす」という側面が大きい。主に、主人公の弱さに共感しながらも、直面した問題を解決するに至るまでの主人公の心情を追っていくことで、道徳的価値への認識を深め、最後には自身の日常生活での様子を振り返るというものである。この考えに全く異論はないが、ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) の教育論¹⁴⁾に基づくと「Learning by doing」、「なすことによって学ぶ」という側面が欠けていると言わざるを得ない。この「なすことによって学ぶ」という考えは特別活動では設立当初から取り入れられており、その考えに基づいた活動が多く行われてきた。本研究では道徳の時間と特別活動の連携を図ることで、道徳の時間における「学ぶことによってなす」という特徴と特別活動における「なすことによって学ぶ」という特徴と最大限生かし、より効果的な道徳実践力の育成を目指す。また、プラグマティズム等の見地から、道徳の時間と特別活動との連携した授業にPDCAのサイクルを取

り入れ、より行動に結びつきやすいように工夫する。

前章で、実習中に行った道徳の授業のまとめでは生徒から「人を見た目だけで判断しない」や「これから学級の子にも優しくしたい」などの意見が挙げられたにも関わらず、その後の生徒達の行動にはほとんど変化が見られなかったと述べたが、このように発言や意欲と行動が一致しないという状況はしばしば見受けられる。そこで、中央教育審議会における答申¹⁵⁾で意欲を行動に移す段階でのつまずきとして挙げられている次の3点を参考にし、それぞれのつまずきに応じた対策を考えたい。

①意欲を持っているが、行動することへの負担感が大きいなどの理由により、意欲を実現するための行動に移せず、行動する前にあきらめている状態 ②意欲を持って行動しようとする、あるいは既に行動し始めているが、適切な手段・方法が分からずに迷っている状態 ③意欲を持っており既に行動したが、失敗したこと等による徒労感、絶望感から抜け出せず、改めて挑戦する意欲を持って行動できない状態

①については実際に実践する場を設定することが効果的である。練習であるとはいえ、実践できたという自信が、次に行動することへの負担感を軽減するであろう。②については適切な手段・方法を考えたり、実際に実践する場を設定したりすることを通して、具体的な場面を想定しての訓練的な実践が適している。③についてはその徒労感や絶望感を越える達成感や自己肯定感を感じられることが重要である。失敗することは誰にでもあり十分に理解した上で、その行動に移した意欲を評価することで徒労感や絶望感を軽減する。また、仲間から認められる活動等を取り入れることで、達成感や自己肯定感を感じることができるようになる。以上のような手立てが意欲を行動に移す段階でつまずきを解消することにおいて有効であると考えられる。

本研究は道徳の時間と特別活動の連携を取り上げたが、品川区の「市民科」や大阪市の「生き方科」のようにもっと広い視野で道徳教育の充実を図ろうとする試みの一つとして、押谷由夫氏の提唱する総合単元的な道徳教育がある。総合単元的な道徳教育とは、「経験単元、教材単元を総合的に捉え、各教科や特別活動等の各教育活動の特性を生かしながら、共通した道徳的価値に関する学習について、道徳の時間を中心に、有機的なまとまりをもたせた学習活動を計画すること」¹⁶⁾であると押谷氏は捉えている。経験単元とは生活単元とも呼ばれるもので、「いろいろな生活の中での様々な経験や体験をもとに、学習活動や学習内容を有機的にひとまとめにして単元を構成していこうというもの」¹⁷⁾である。これは「Learning by doing」等の考えから、問題解決学習という形で推進されてきた。教材単元とは「一定の知識・技能の修得を中心として、興味関心を掘り起こしながら、有機的なまとまりの学習活動や学習内容を構成しようとするもの」¹⁸⁾であるとある。

押谷氏が総合単元的な道徳教育を主張する背景は大きく3つあり、その1つ目は子どもを主体とした道徳学習の確立である。道徳の時間での指導だけを考えると、「学習の目標を子どもたちにまかせる」「学習内容を子どもたちにまかせる」「学習の活動を子どもたちにまかせる」等の子ども主体の学習が難しい。道徳学習を大きなプロセスで考え、道徳の時間を中核としながらも、その前後で子どもたちが主体的にかかわる道徳学習を計画していく、それらをつなげることで子どもを主体とした道徳学習を実現させようとするのである。

2つ目は、各教育活動における道徳教育のいっそうの推進である。例えば、社会科の学習で「働く人々」という内容があるとすると、その内容、あるいは社会のしくみを理解するためには人間理解が必要であり、働くことについて、道徳的価値としての自覚が高まれば、自分も社会を構成する一員であるという意識から社会との関わりを主体的に考えることができるであろうというのである。

3つ目は、道徳的実践力の多面的育成である。「様々な体験における具体的な実践を通して、内面的な力の耕しを行い、そのことを前提としながら内面の指導をより計画的、発展的に行う必要があります。それが道徳の時間です。そのことによって、道徳的実践力の指導が道徳的実践につながります。道徳的実践力として育成したことを子どもたち自身が具体的な生活の中に、生きて働かせてくれます。」¹⁹⁾とある。

総合的な道徳学習の構想で大切にすることは、道徳の時間を中核に位置づけること、学校目標や学級目標、基本的な生活習慣などにしぼること、全体計画、年間指導計画、学級における指導計画と関連させることで

ある。

次に特別活動についてであるが、特別活動の目指すところに児童の自己実現がある。また、学校教育の目標における人格の形成、道徳教育の目標における道徳性の育成においても児童の自己実現の欲求は重要視される場所である。この点においては、アブラハム・マズロー（Abraham H. Maslow, 1908－1970）の欲求階段説²⁰⁾とローレンス・コールバーグ（Lawrence Kohlberg, 1927－1987）による道徳性発達段階²¹⁾を拠り所とした。

例えば、「お年寄りに席をゆずる」という行動をとってみても、その本人が誰かに言われたからやるという意識を持っているか、自分から進んでやっているという意識を持っているかでも道徳的な価値が異なると考える。道徳的実践力の育成という視点から考えると前者の外発的動機づけの段階から後者の内発的動機づけによって行動できる段階が最終的に目指す姿であると考えられる。そういった内発的動機づけの段階に至るにはどういった手立てを打てばよいのだろうか。

内発的動機づけにより道徳的な行為を行うのは、よりよくありたいと考える自己実現の欲求の階層であるとする、その欲求を引き出すためにはそれより下位の階層の欲求を満たす必要がある。生理的欲求、安全の欲求の階層を満たすのは普段の学級経営等で満たすと考えると、愛情と所属の欲求、自尊の欲求は「良いところ見つけ」の活動で満たすことができるのではないかと考えた。お互いの良いところを見つけて、共有し合う活動を通して、自分は他者に認められており、学級の一員であるという所属の欲求を満たすとともに、自分自身では気づくことのできなかつた自身の良いところを知ることによって、自尊の欲求を満たすことができる。それが自ら道徳的実践をしようとする自己実現の姿勢につながるのではないかと考え、「良いところ見つけ」の活動を授業実践の中に位置づけることとした。もっとも、全ての人がマズローのいう自己実現の欲求の階層に至る訳ではないし、むしろこの階層に至る人の方が少数であろう。現在では、それぞれの欲求は階層的ではなく、並列的に存在するというのが通説であるようだ。しかし、児童の生活の様子に目を向けるとマズローの唱える階層的な側面も否定はしきれない部分もあるので、参考にするという形で取り入れたい。

また、内発的動機づけにより道徳的な行動を行う段階は、他律ではなく自律の段階であるとするならば、コールバーグによる道徳性発達段階を考慮して、低次の段階にある理由を自覚することが、高次の段階への発達につながると言える。授業中で言えば、道徳的価値について仲間の意見などを理解し、自分の考えを客観視することが重要である。実践では特に設定する活動はないが、仲間の意見を大切にしようとする姿勢を評価していきたい。

3 授業実践

3-1 授業実践 I

実践授業を貫くテーマは「仲間・自分の良さ」、対象は A 市立 B 小学校平成 C 年度 6 年生児童 35 名である。

3-1-1 授業実践 I の内容

- 2月10日 質問紙調査（生活意識調査、道徳意識調査）
- 2月18日 実践授業① 道徳の時間① 資料「走れメロス」
- 2月24日 実践授業② 学級活動 構成的グループエンカウンター「四面鏡」
- 2月25日 実践授業③ 道徳の時間② 資料「とぶ道ひとすじ」
- 3月9日 質問紙調査（生活意識調査、道徳意識調査）

3時間の実践授業で、仲間の存在や仲間とのつながりを再確認することを通して、自分自身や自身の行動について見つめ直す機会とすることをねらいとし、以下の内容で授業実践を行い、前後の質問紙調査から児童の変容を検証した。

実践授業①は道徳の時間に資料「走れメロス」を用い、メロスとセリヌンティウスとの強い絆に触れることで、信頼関係について考え自身の仲間とのつながりの良さを再確認する。授業内の取り組みとしては役割

演技を取り入れた。6年生の発達段階としてはふさわしくないとされるが、役割演技を取り入れることでメロスの葛藤を児童により考えさせるためにも行った。実践授業②は学級活動で構成的グループエンカウンター的手法を用いて「四面鏡」という仲間の良いところ見つけ活動を行った。仲間から見た自身の良いところに気付き、自己肯定感を感じるとともに、自分のことを見てくれている仲間の存在を再認識することができることに加え、仲間の良さを見付けることができる背景には自身の良さがあることに気付くことで、自身を価値づける活動とすることをねらいに行った。実践授業③は道徳の時間に資料「とぶ道ひとすじ」を用い、監督から見付けられた自分の良さを信じて跳躍一筋に努力する主人公の姿から、日常生活における自身の長所や行動を振り返る一時間とした。また、資料という監督の存在が、日常生活においての仲間に該当し、前時の「四面鏡」で行った活動がまさに、この資料で主人公の分岐点となったところに位置することにまでつなげ、仲間の存在の大切さに改めて触れた。

3-1-2 授業実践 I の結果

実践授業前の2月10日に行った質問紙調査(生活意識調査、道徳意識調査)と実践授業後の3月9日に行った同質問紙調査の比較及び行動観察の結果から注目すべき点を挙げる。両アンケートともに33名回答のうち有効回答数は31である。生活意識調査は承認意識、被侵害意識について6項目ずつ質問があり、それぞれの質問項目に対して「よくある、とてもそう思う、たくさんいる」を4、「少しある、少しそう思う、少しいる」を3、「あまりない、あまりそう思わない、あまりいない」を2、「まったくない、まったく思わない、まったくいない」を1と回答するようになっている。道徳意識調査は自己肯定意識、被受容意識、被害意識、受容意識、加害意識について4項目ずつ質問があり、それぞれの質問項目に対して「はい」を2、「どちらともいえない」を1、「いいえ」を0と回答するようになっている。生活意識調査において承認意識は向上しており、被侵害意識に有意差はない。(表1参照)道徳意識調査において、自己肯定意識、被受容意識、被害意識、受容意識についての項目群に有意差はなかったが、加害意識は低下している。(表2参照)

表1 生活意識調査結果

項目群	2月10日 (前)	3月9日 (後)	増減 (後-前)	t 値
承認意識	3.10 (0.43)	3.27 (0.50)	+	2.89**
被侵害意識	1.64 (0.64)	1.54 (0.57)	-	0.81

上段：Mean (下段：SD)、**：1%の有意水準 (n=31)

表2 道徳意識調査結果

項目群	2月10日 (前)	3月9日 (後)	増減 (後-前)	t 値
自己肯定意識	1.48 (0.47)	1.54 (0.55)	+	0.74
被受容意識	1.53 (0.50)	0.58 (0.49)	+	0.89
被害意識	0.56 (0.59)	0.39 (0.58)	-	1.59
受容意識	1.55 (0.50)	1.55 (0.44)	-	0.12
加害意識	0.43 (0.40)	0.28 (0.35)	-	2.30*

上段：Mean (下段：SD)、*：5%の有意水準 (n=31)

また、授業実践Ⅰに関わってこんなエピソードがあった。女子児童Kは2月24日の実践授業②学級活動における構成的グループエンカウンター「四面鏡」の活動を始めるために班を決める際、同じ班になった男子児童Lのことがどうしても苦手なため、良いところを見付けることができない、班を替えてほしいと教師に訴えてきた。それは認められないと理由を説明したが、実践授業前の休み時間にも「絶対に無理だ」と納得しない様子で教師に何度も訴えてくる程であった。しかし、実際に活動に入ってみると、厳しい顔をしながらも前向きに良いところ見つけ活動に参加していた。授業後に児童Kの活動についての価値付けをすると、ニコッと笑って「やってよかった」と感想を口にした。

3-1-3 授業実践Ⅰの考察

仲間にも認められているという承認意識が向上していることや、仲間に対して害を加えているという加害得点が低下していることの要因としては、良いところ見つけ活動などを通して、実践授業の目的であった自己や仲間の良さを感じることができたからではないだろうか。また、自己や仲間に対する認識に変化があったと言える。

児童Kについても、苦しい経験を乗り越えたからこそその変化があった。この児童は普段から授業に積極的に参加し、帰りの会に位置づけられている良いところ見つけでは毎日のように挙手発言をする。しかし、そこで拳がってくるのは仲の良い友達が多い。これは良いところ見つけという場を、自分と仲の良い友達との人間関係をより確固たるものにする手段にしているような雰囲気も感じられた。それ故、自分とは関係の薄い、むしろ嫌いな児童の良いところを見付ける意味が理解できなかったのではないかと考えられる。しかし、エピソードにあるような、自分が苦手だと思っている児童の良いところを見つけ、またその児童から自分の良いところを見つけてもらうという予想だにできなかった活動を経験することを通して、よりよい人間関係について一歩踏み込んで考える機会になったのではないと思われる。その結果が、質問紙調査における自由記述の内容の変化から見て取れるように、外向的思考の強まりにつながったと言って良いだろう。

3-2 授業実践Ⅱ

実践授業を貫くテーマは「役割と責任」、対象はA市立B小学校平成D年度5年生児童37名である。

3-2-1 授業実践Ⅱの内容

7月1日 実践授業① 道徳の時間 資料「メンバーとして」

7月6～8日 特別活動 野外宿泊活動

7月14日 実践授業② 学級活動 話し合い活動「野外学習を振り返って」

7月上旬に実施した特別活動「野外学習」と道徳の時間及び学級活動を関連させ、一連の活動において意識のつながりをもたせることによって、それぞれの活動をより児童の道徳的実践力の育成において効果のあるものにするを目的とした。内容項目としては、「身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす」が適当と考え実践授業を組んだ。児童の実態としては、一度意識が引き締められればその際の実行力は非常に高いが、すぐにその緊張が解けてしまい、なかなか集中が続かない傾向がある。「今自分が何をすべきか」を常に考えられるような力をつけることをねらいとした。

実践授業①は道徳の時間に資料「メンバーとして」を用いて行った。役割を他人に押し付けずに引き受けた時や、役割を途中で投げ出さずに最後までやりきった時の主人公の気持ちを考えることで、自分は楽をしたい、誰かがやってくれるだろうという弱い気持ちがあることを自覚するとともに、役割と責任の重要性についての認識を深める。また、なぜ主人公は役割を人に押し付けずに最後までやりとげることができたのかという成功の要因を考えることで、自分と主人公の差を明確にし、より実践につながりやすい状態に近づける。そして、役割を受け責任をもってやりとげることが集団としての機能に貢献するだけでなく、自分自身がよりよく生きるために必要であると教師の説話で付け加えた。実践授業②は学級活動で野外活動の振り返りを話し合った。自分自身の姿を振り返るだけでなく仲間の姿も振り返り、仲間の良かったところを発表し合うという活動を設けた。これは、児童の自己肯定感を高めるとともに、自分の姿を自分だけでなく仲間も見ているということを意識させることでより次の実践につなげるためである。また、役割の必要性について

も話し合いをすることで実践に対する意欲を高めた。教師の説話では、児童の関心の高いサッカー選手の実話を役割と責任の価値に関連させて用いて、前回の道徳の時間とつなげ、自分の個性を輝かせるためには役割を受け責任をしっかりと果たすことが重要であるとして授業をまとめた。

3-2-2 授業実践Ⅱの結果

実践授業内で用いたワークシートにおける役割に対する意識のチェック項目及び行動観察より、実践授業前7月1日と実践授業後7月14日の児童の意識の変化が見られた。役割を「とてもやりたい」を5、「まあまあやりたい」を4、「ふつう」を3、「仕方ないからやる」を2、「できればやりたくない」を1として、実践授業前の平均が授業後に比べ増加した。(表3参照)

表3 ワークシートによる意識調査結果

7月1日(前)	7月14日(後)	増減(後-前)	t値
3.24 (1.12)	3.89 (0.81)	+	3.92***

上段: Mean (下段: SD)、***: 0.1%の有意水準) (n=37)

また、授業実践Ⅱに関わってこんなエピソードがあった。児童Mと児童Nは実践授業の直前、班の役割を押し付け合い口論していた。Mは毎時間授業後に班員の分の教科学習で使うファイルを集め、所定の場所に置いてくる学習長という役割が班員の中で決められていた。それにも関わらず、休み時間に早く遊びに行きたいという思いからか、教科ファイルが一番最後に出した人が所定の場所まで置いてくるという独自のルールを班員全員の了解なしに決めていた。そのため、Mはその時間一番最後になったNが教科ファイルを片付けるべきだと主張し、NはこれまではMのルールを黙認していたにもかかわらず、いざ自分が片付ける側に回ると、それが嫌になり、Mが本来の役割を果たすべきだと主張した。口論は教師が中際に入らざるを得なくなるまでに白熱していた。その場ではMが役割を果たすべきであると指導したが、Nにも役割について考える指導が必要であることが感じられた。ところが2学期になり、Mはクラス班の班長を、Nは議会に参加する学年の代表という役割を持ち、仲間の前に立つ機会も多くなり、一学期に比べ責任を果たしている姿が見受けられるようになった。

3-2-3 授業実践Ⅱの考察

実践授業の前に比べ授業後は、役割をやりたいという意欲は向上していると言って良いであろう。また、以前のMは自分の役割についての認識が甘く、少しでも楽をしたいという自分勝手な考えを持っていた。また、Nは役割についての認識は強かったが、自分に関係ないところではMに口を出さなかったことから、班として生活する中で役割が必要であるという認識は甘かったと考えることができる。しかし、2学期の2人は自分から進んで役割を引き受け、責任を果たそうとする姿勢を伺うことができる。役割は仲間の為にするだけでなく、役割を引き受けその責任を果たすことで自分が輝けるという価値観を実践授業で扱ったことがこの2人の行動に影響した一要因と考えることはできないだろうか。

3-3 授業実践Ⅲ

実践授業を貫くテーマは「あいさつ」、対象は授業実践Ⅱと同様である。

3-3-1 授業実践Ⅲの内容

- 9月30日～10月5日 あいさつキャンペーン①
- 10月13日 質問紙調査(生活意識について)
- 10月19日 実践授業① 学級活動話し合い活動「あいさつキャンペーンについて」
- 10月20日 実践授業② 道徳の時間 資料「一秒の言葉」
- 10月25日～10月29日 あいさつキャンペーン②
- 11月10日 質問紙調査(生活意識について)

あいさつという行為に対して心情面と行動面の両面から迫ることによって、児童がよりあいさつのしやすい環境を作ることなどをねらいとした。実践授業前の児童に対しての意識調査より、あいさつの大切さについてはある程度理解していることが分かった為、その理解を更に深めるとともに、具体的な方針を打ち出すことによって、キャンペーンが終わってもあいさつを続けることができるような働きがけとした。

実践授業①では学級活動であいさつキャンペーンについての話し合い活動を行った。10月上旬に行われた第一次あいさつキャンペーンでは、ほとんどの児童が一日に40人以上の人にあいさつができたという点で成功したと言える。しかし、キャンペーンが終わると、あいさつに対する児童の意識は明らかに低下していると言わざるを得ない。本時ではあいさつキャンペーンの振り返りをするとともに、「なぜキャンペーンが終わるとあいさつをしなくなってしまうのか」について考えることによって、その原因を明らかにしようとし、また「どうすればキャンペーンが終わってもあいさつを続けることができるのか」について考えることで、より実践につながる話し合い活動とした。実践授業②では道徳の時間に資料「一秒の言葉」を用いて言葉の大切さを考えた。「たった一秒の言葉が人を喜ばせもすれば、悲しませもする。更には人生すらも変えてしまう。」という作者の思いに触れることで、改めて言葉の大切さを味わうことで、普段何気なく言っている「おはよう」の一言が言った人の、言われた人の一日を幸せにする素晴らしい言葉であることを感じることができれば、より実践につながる意欲を高めることができるのではないかと考える。また、自作の詩を仲間と交流する中で、自分の作品の良さや自分の考え方の良さを感じられる授業とした。

3-3-2 授業実践Ⅲの結果

実践授業前後のアンケート及び行動観察より先がけあいさつした人数と、あいさつに対する認識の変化を見る。実践授業前は10月13日、授業後は11月10日である。なお、X組は授業実践実施学級、Y組は授業実践未実施学級であり、Y組ではあいさつに関わる授業での取り組みは一切ない。一日に先がけあいさつした人数の学級合計の比較では、実践授業前10月13日においてはY組が多いが、実践授業後11月10日において有意差は見られない。(表4参照)

表4 先がけあいさつした人数の変化(学級合計)

	10月13日(前)	11月10日(後)	χ^2 値
X組($n_X=35$) [人]	650	680	15.12*
Y組($n_Y=35$) [人]	870	680	

* : 5%の有意水準

また、個人に対しての質問紙調査から以下のような変化が見られた。あいさつをする理由の変化と先がけあいさつをした人数の変化の関係は、X組では、あいさつをする理由が深まった児童に、あいさつの増加の傾向を伺うことができる。例えば、児童Oは「あいさつはすると気持ち良いから」という理由に加え、実践授業後には「友達とけんかしたときになかなかおみたいになるから」という記述がされている。あいさつをした数は授業前の23から授業後は48に増加している。また、この児童は実践授業中、あいさつをする人数の目標を立てる際、目標を40人としている。他にも「自分も相手もころぼかぼかになるし、どちらとも今日一日頑張ろうと思うから」という理由が加わった児童は7名増加、「豊かに暮らせる」という理由が加わった児童は5名増加している。X組の中で、あいさつをする理由に明らかな変化があったのは6名だが、そのうち4名があいさつをした人数も増加している。

3-3-3 授業実践Ⅲの考察

実践授業を行う以前は授業実践をしないY組の児童の方が有意にあいさつを多く行っている。しかし、実践授業後は2つのクラス間に有意な差は見受けられない。このことから、X組のあいさつをした人数が減少せずに現状を保ったことが、実践授業の効果と言うこともできるだろう。

また、実践授業の直後は明らかにあいさつをするという意識が高まり、実践に移す姿も見られたが、それ

が持続した児童は少なかった。しかし、あいさつの意味について考え、具体的な目標を立てることで、あいさつという行為についての認識を深めた児童の中には、先がけあいさつをした人数が増加している児童が多いということが言える。これは価値を考えるだけでなく、より行動に近い思考まで導くことが実際の行動につながりやすいという示唆の一つとできるのではないかと考える。

4 成果と今後の方向性

4-1 本研究の成果

授業実践の結果及び考察より、①実践の場を設けること、②児童の意識を持続させること、③自尊感情を高めること、④道徳的価値への認識を深めること、⑤教師がねらいをもつことのここに挙げた5点が道徳的実践力の育成において効果があると判断し、本研究の成果とした。ここでは連携に深く関わる①及び②を中心に取り上げる。

頭では分かっているにもかかわらず実際にはその通りに行動できないということはいくらでもある。しかし、その「分かっている」が喜怒哀楽といった感情を伴う実践を基にしたものであったなら結果は少なからず変わってくるだろう。実践の場を設けることの必要性は第2章でも理論的に述べたが、授業実践を終え、ここでは児童の姿から述べる。

授業実践Iの際にはこんな児童とのやりとりがあった。児童Pはせかせかしている性格で、算数の問題が分からなくなったり、個別指導に入った教師の言うことが分からなくなったりするとすぐに地団太を踏むようなことがしばしば見られ、授業にもなかなか集中できない様子も見受けられた。そんなPが授業実践Iの授業直後に授業内の話をしてきたのである。授業実践Iでは学級活動で構成的グループエンカウンター「四面鏡」の仲間の良いところ活動を核とした授業群であった。自分では見ることでできない自身の良いところを仲間によって見付けてもらうということ、普段は見ることでできない自分を四面鏡によって写し見ることとを重ねて説明し活動を行った。その翌日に道徳の授業で資料「とぶ道ひとすじ」を用いて、主人公が成功を取めた理由を自分の良いところを努力して伸ばしたからであるとし、その良いところを見つけたのが監督であることを児童の発言等から関連付けた。そして、この資料における主人公と監督とのやり取りが前日に私たちが行った「四面鏡」の活動と同じであることとつながったのである。授業の参観者の観察によると、それまでは落ち着かなかったPの表情がこの教師の発言によって、きりっと真剣な表情に変わったとのことであった。そして、この授業の後にPは四面鏡の話を教師にしてきたのである。更に生活意識調査の結果からはPの学級に対するいごち感が有意に上昇していることが分かった。

以上のことから、児童の薄れていく意識を持続させたことや「四面鏡」という自尊感情を高める実践の場を設けたことが、Pの自分の良さや仲間の良さに対する認識を改め、道徳的価値を深めることにつながった結果、上記のような行動の変容につながったと言ったことができないだろうか。また、こういった教育活動を図るためには教師がねらいを持つことが必要であり、そのねらいをもとに視点を持って児童を見届けることの重要性は言うまでもないだろう。

4-2 本研究の課題

本研究の課題として、連携そのものの効果の更なる検証とともに、①授業内容の充実、②教育活動全体での連携の強化、③家庭や地域との連携による三位一体の教育の充実の3点が浮かび上がった。

まず、道徳の時間や学級活動内ではそれぞれの内容の充実が必要である。道徳的価値についてより児童に考えさせ、深まりのある授業を目指す必要がある。連携させるそれぞれの授業の深まりがより道徳的実践力を育成する教育活動になり得るのは明らかである。本研究は領域間の連携を副主題としたが、連携を図るもとなる授業充実のための工夫などもこれから並行して研究すべき点であろう。

そして、連携の仕方の充実も必要である。本研究では主に道徳の時間と特別活動、特に学級活動との連携を中心としたが、道徳教育は教育活動全体を通して養われるものであるため、各教科、総合的な学習の時間、外国語活動を始め、朝の会、帰りの会、掃除時間、休み時間、給食の時間までもが連携の対象になる。これ

らの領域をいつどのようにどれだけ連携させるかの詳細までは学習指導要領に示されていないので、教師の裁量によるところであろう。もっとも、品川区の「市民科」や大阪市の「生き方科」のようにカリキュラム構成の段階で連携が組み込まれていれば、そのような裁量は少なくなるが、それぞれの教師が目の前の児童の実態から願いやねらいを持って教育活動を構想するというのは、教師としての力の見せ所の一つではないだろうか。また、教師は一連の実践をR－PDCAのサイクルに則って行うのが効果的であると考え。「Research」調査は児童の実態の把握を行い、日頃の生活の様子を観察や、質問紙調査等から児童の実態を把握し、ねらいとする道徳的価値を設定する段階である。

そして、やはり児童の教育において欠かすことのできないのが家庭や地域の力である。大阪市の「生き方科」の取り組みでは、学校、家庭、地域の三位一体で児童の教育を行おうとする姿勢が見られるが、それは、児童の過ごす時間の内訳を見ても納得できるところである。また、この考えは道徳教育における道徳の時間を「要」とする考えと同じく、児童の教育における学校での時間を「要」とし、それ以外の児童の活動、つまり家庭や地域での活動も含め全体で児童を育成していこうというものである。家庭の教育機能の底上げが児童の教育にとって大きな影響を与えることは言うまでもなく、家庭や地域でも、学校と連携して共通理解を図ったうえで教育を行っていく必要がある。本研究では、授業実践Ⅲで保護者や地域の住民の想いを児童に伝えるという形でしか実現できなかったが、もっと家庭や地域を巻き込んだ教育活動の取り組みも可能であろう。そうすれば、「保護者や地域住人の願い」という視点を加え、より広い視点で、より幅広く効果の高い教育活動が実現できるのではないかと考えられる。

4-3 本研究より提案

本研究より、連携する授業及び領域をPDCAサイクルに則って組み立てる実践モデルを提案する。

「Plan」計画の段階は、ねらいとする道徳的価値についての意識を引き出すことを目的とする。また、「やってみようかな」や「こんな風にしてみたいな」等といったようにねらいとする道徳的価値について実践的意欲を持つことまで児童の意識を引き上げられれば言うことはない。その為には、道徳の時間をういて道徳的価値についての認識を深めたり、新たな価値を加えたりすることや、学級活動等の話し合いの場を用いて実践的な意欲を持つ場を設定することが適当であると考えられる。

「Do」実践の段階は、ねらいとする道徳的価値を実際に実践してみる場を設定する。道徳の時間におけるロールプレイや、学級活動における構成的グループエンカウンター等のワーク活動、野外宿泊活動における役割活動、学校行事（キャンペーン活動）におけるあいさつ運動がそれに該当する。

「Check」評価の段階は、実践した結果を振り返る場を設定する。学級活動等の話し合い活動において「もってやってみよう」や「やってみたら気持ちがよかった」等といった実践を伴った感想を交流しあったり、道徳の時間において資料の主人公の心情を把握することから、自身の行動を見つめ直すことであったり、振り返りの場を設定することで、次の「Action」の段階につながるようにする。

「Action」改善では、実践の場を日常生活としても良いし、教師が意図的に実践の場を設定することも良いと考えられる。授業実践Ⅰではこの段階で意図的に実践の場を設定していないが、授業実践Ⅲではあいさつキャンペーン①とあいさつキャンペーン②の間に「Check」の段階の授業を行うことによって意図的にこの段階でも実践の場を設定した。どちらにしても教師はこれで終わりとするのではなく、継続的に児童の行動の変化を追う「見届け」が求められる。その見届けによって更に次の「Plan」の段階につながり、PDCAサイクルが成立するのである。

これらは1段階を1単位時間で行うという目安をとっているが、複数の段階を1単位時間内に行ったり、1段階を複数時間にわたって行ったりすることも考えられる。また、その順番や活動の場面も状況に応じて変更することは問題ない。加えて、「見届け」の際には、自身の見る目だけでなく、子ども同士の目、保護者や地域住人の目、その他関係者等の目も上手く活用して、児童の少しの変化も汲み上げることができるように心がけたい。

謝辞

本研究を行うに当たって、A 市立 B 小学校の先生方のご協力やご理解、ご指導を頂き、多くのことを学ばせて頂きました。深く感謝申し上げます。また授業実践や研究論文の作成にあたり、教職実践開発専攻の先生方にもご助言やご指導を頂きました。重ねて感謝申し上げます。

注

- 1) Benesse 教育研究開発センター (2008) 『第 3 回子育て生活基本調査報告書』ベネッセコーポレーション Benesse 教育研究開発センター
- 2) 日本総合研究所 (2006) 「地域の教育力に関する実態調査」
- 3) Benesse 教育研究開発センター (2008) 『学習基本調査・国際 6 都市調査報告書』ベネッセコーポレーション Benesse 教育研究開発センター
- 4) 品川区教育政策研究会 (2009) 『検証 教育改革 品川区の学校選択制・学校評価・学力定着度調査・小中一貫教育・市民科』教育出版 p.149
- 5) 品川区教育委員会 市民科カリキュラム作成部会編 (2006) 『品川区小中一貫教育 市民科 市民科指導の手引』教育出版 p.10
- 6) 同上 p.70
- 7) 品川区教育委員会 市民科カリキュラム作成部会編 (2006) 『品川区小中一貫教育 市民科 市民科 5・6・7 年生』教育出版 pp.29-30
- 8) 前掲4) p.145
- 9) 若月秀夫編著 (2009) 『品川発 「市民科」 で変わる道徳教育—なぜ、あたり前のことができなくなったのか—』教育開発研究所 pp.140-154
- 10) 大阪市立啓発小学校「大阪市立啓発小学校ホームページ」[生き方科] スタート！
URL = <http://www.ocec.ne.jp/es/keihatsu-es/ikikatakaframe.html> 2010年10月1日閲覧
- 11) 同上
- 12) 大阪市立啓発小学校 (2010) 「大阪市立啓発小学校学校公開 それいけ！啓発」
- 13) 前掲4) p.138
- 14) J. デューイ (1957) 『学校と社会』宮原誠一訳 岩波書店
- 15) 中央教育審議会 (2007) 「次代を担う独立した青少年の育成に向けて～青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について～」
- 16) 押谷由夫 (1994) 『道徳教育新時代 生きる喜びを子どもたちに』国土社 p.146
- 17) 同上 p.140
- 18) 同上
- 19) 前掲16) p.154
- 20) A.H. マズロー (1987) 『改訂 新版 人間性の心理学』小口忠彦訳 産業能率大学出版部
- 21) L. コールバーグ A. ヒギンズ (1987) 『道徳性の発達と道徳教育 コールバーグの理論の展開と実践』岩佐信道訳 広池学園出版部

