

小学校における心に響く道徳の時間の展開Ⅱ

—道徳的な成長を見取るための評価の在り方—

道徳教育のさらなる充実を図る上で、評価が課題として挙がってきている。本研究では、まず、その背景や目的を明確にするとともに、子どもの道徳的な成長を見取るための評価の考え方を探った。そして、事前調査をもとに総合単元的な道徳学習を構想し、子どもの内面を見取る多様な方法と、子どもが自分自身との対話を深める自己評価を組み入れて、多面的、多元的に取り組む道徳教育の評価の在り方を提示した。

目 次

はじめに …………… 1

第1章 心に響く道德教育となるために

第1節 求められている道德教育の評価

- (1) 一人ひとりの
子どもの心に響く道德教育 …… 1
- (2) 道德教育における評価が
躊躇されてきたのは、なぜか …… 3

第2節 道德的な成長を確かめ合うために

- (1) 道德的な成長を見取る上での
キーワード3つの「多」 …… 5
- (2) 道德的な成長の見取り計画 …… 6

第2章 多様な評価を位置づけた

総合单元的な道德学習

第1節 学習プログラムの開発に向けて

- (1) 事前調査を総合单元的な道德学習の
構想に生かすために …… 9
- (2) 道德の時間の子どもたちの
変容を確かめるために …… 12

第2節 事前調査から

総合单元的な道德学習の構想へ

- (1) 課題見つけから始まる
第2学年の学習プログラム …… 14
- (2) 課題をもって取り組む
第6学年の学習プログラム …… 16

第3章 道德学習の実際

第1節 第2学年

総合单元 「気持ちのよいあいさつ」

- (1) 授業の実際 …… 17
- (2) 分析と考察 …… 23

第2節 第6学年

総合单元 「友情について考えよう」

- (1) 授業の実際 …… 26
- (2) 分析と考察 …… 31

第4章 道德教育の評価の充実をめざして

第1節 個に応じた指導のために

- (1) 多面的・多元的・多様な方法による
評価の有効性 …… 34
- (2) 道德教育の評価の留意点 …… 35

第2節 子ども自身の

評価能力を高める …… 37

おわりに …………… 38

<研究担当> 田 中 尚 美 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究指導> 外 川 正 明 (京都市総合教育センター研究課指導主事)

<研究協力校> 京都市立洛中小学校

<研究協力員> 丸 毛 貞 寛 (京都市立洛中小学校教諭)

乗 本 栄 子 (京都市立洛中小学校教諭)

森 川 敦 子 (京都市立洛中小学校教諭)

<授業協力> 中 山 昌 子 (京都市立洛中小学校教諭)

斉 藤 みゆき (京都市立洛中小学校教諭)

はじめに

平成16年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に新たに4つの専門部会が設置された。そのひとつが「豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会(仮称)」である。また、10月には、「児童生徒の問題行動対策重点プログラム(最終まとめ)」が公表され、「命を大切にす教育の充実」を道徳教育と重ねて推進することが求められている。

このように道徳教育への関心や期待が大きい中、平成15年度道徳教育推進状況調査の結果が発表された。それによると、道徳の時間の授業時数が全国平均で、小学校35.3単位時間、中学校33.6単位時間であり、5年前に比べて道徳の授業が増え、小学校では調査開始以来初めて文部科学省が定める標準時間数を上回った。この結果について、同省教育課程課は、「新学習指導要領で道徳に取り入れられた体験活動や『心のノート』の活用が奏功しているのでは」と分析している。また、学校現場では生命尊重などに関する価値の指導が重点化されてきていることも、明らかになった。

これらのことは評価すべきであるが、道徳教育のかなめとしてのその35.3時間の学習が、そして「生命尊重」などに関する価値の学習が、一人ひとりの子どもの心に生きてはたらくものとなっているのだろうか。体験活動などを取り入れた指導は、子どもたちが自己の生き方について主体的に考えることにつながっているのだろうか。

昨年度以来、子どもたちの心に響き、心が動く道徳の時間をめざして研究を進めてきたが、本研究においても道徳の時間の指導が本当に一人ひとりの子どもの心に響くものになっていたか見取る必要がある。そのためには、指導によって子どもたちの内面で起こる変化をとらえる評価を充実させることが大切であると考えた。

以上のことから、本年度の研究では、道徳教育における評価の在り方について探ることにした。

第1章では、昨年度の研究の成果と課題、および、前述した調査より、道徳教育の評価の重要性について述べる。その上で、子どもたちの道徳的な成長を見取る評価の考え方について整理する。第2章では、事前調査をもとに構想した総合単元と、多様な評価を組み入れた学習プログラムを例示する。第3章では、そのプログラムに基づく第2・第6学年の授業について報告する。第4章では、道徳教育のさらなる充実に向けて、本研究を通して明確になった課題を提示し、まとめとする。

第1章 心に響く道徳教育となるために

第1節 求められている道徳教育の評価

(1) 一人ひとりの子どもの心に響く道徳教育

平成10年6月の中央教育審議会答申「幼児期からの心の教育の在り方について」で、道徳教育のかなめとなる道徳の時間が、子どもの心に響かない形式化した指導や徳目の教え込みにとどまるような指導になっていると指摘された。それ以来、道徳教育の現状の見直しとその充実が求められてきた。

本研究でも、昨年度の研究では、子どもたちが生活する地域を道徳の時間に生かし、具体的な場面で価値について考えさせることで心を揺さぶり、道徳的実践力を育てることにつながられるのではないかと考えた。そして、各教科や特別活動、総合的な学習の時間などで取り込まれる地域と結びついた学習活動における子どもたちの心の動きと、道徳の時間の指導とを響き合わせて、総合単元的な道徳学習に取り組んだ。その結果、次のような成果が得られた。

一つは、子どもたちにとって身近な地域を素材にした道徳資料を扱ったり、教科などの地域と結びついた学習活動と関連させて、地域の人思いにふれたりしながら総合単元的に取り組むことにより、子どもたちに自分とのかかわりでより深く価値をとらえさせることができた。これは、自分自身との対話を豊かにさせ、道徳的価値の自覚を深めることにつながった。

一つは、道徳の時間に内面化した価値を、地域で自分の生き方に反映させることができた。つまり、地域と結びついた学習活動と関連させて総合単元的に取り組むことで、子どもたちが実践しながらより深く価値の自覚を図る学習を進めることができ、道徳的実践力を高めることにつながった。

(1)

しかし、総合単元的な道徳学習を進めるには、道徳の時間の前に、子どもたちが価値に気づく(出合う)ことができるようにしっかり心を動かすことができる学習活動を位置づけ、子どものその心の動きを把握しておくこと、そして、子どもたちの意識の流れを大切に単元を展開していくことが重要であると改めて感じた。昨年度の取組において、総合単元を通して、個々の子どもについて心の動きを把握できていたか、検証に客観性はあったかと問われると、十分であったとは言えない。

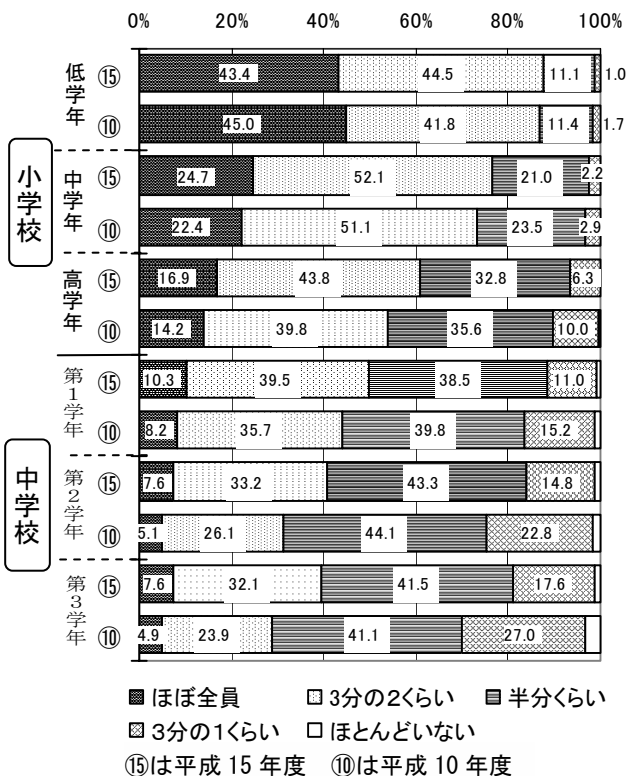
つまり、個々の子どもが価値の自覚を深めていく様子や道徳的実践力を身につけていく様子を把握しきれていなかったのである。

そこで、一人ひとりの子どもの心に響く道徳教育を進めるには、子どもたちの心の内面で起こる変化を見取る評価を充実させ、指導に生かすことが課題として浮上してきた。

おりしも、柴原弘志の論文「さらなる道徳教育の充実に向けて」によると、文部科学省主催の指導主事会においても、道徳教育における評価の在り方やその方法についての課題が多く提起されてきているようである。(2) このことから、道徳教育の評価については、指導要領解説でも、「指導の前後における児童の心の動きの変容などを様々な方法でとらえ、それによって自らの指導を評価するとともに、指導方法の改善に努めることが大切である」(3) とあるにもかかわらず、評価が十分に行われていないということがいえる。

平成 15 年度道徳教育推進状況調査において、「道徳の時間についての児童生徒のうけとめ」（「道徳の時間を『楽しい』あるいは『ためになる』と感じている児童生徒がどの程度いると思うか」という問い）については、図 1-1 のような結果が出されている。道徳の時間を「楽しい」あるいは「ためになる」と感じている児童生徒が「ほぼ全員」または「3分の2

図 1-1 道徳の時間についての児童生徒のうけとめ
(平成 15 年度 道徳教育推進状況調査より)

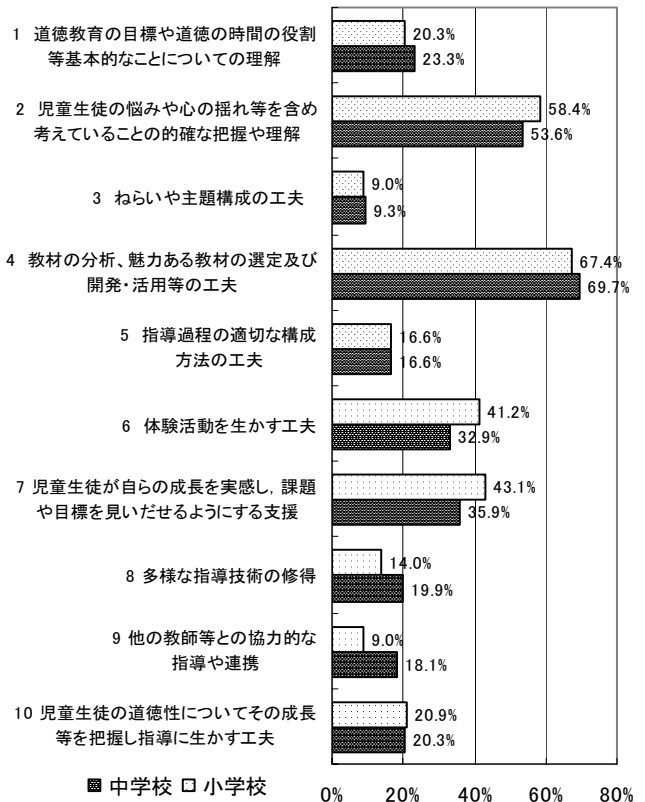


くらい」いると考えられる学校の割合を合わせると、小学校の低学年では 87.9%，中学年では 76.8%，高学年では 60.7% となっており、前回調査と比較すると、増加している。

石居知予子は『楽しい』とは、自己の内面との対話を通して、新たな価値に気づいたり、今までの自分の価値観が他者の考えによって揺さぶられたりしながら、価値を内面化させ、それを自分のこれからの生き方に生かしていける力がつくことである」と述べ、このような充実した道徳の時間が「心に響く時間」であるとしている。(4) 調査の「楽しい」「ためになる」と感じていない低学年の残り 5 分の 1 くらいの子どもたちにとっては、道徳の時間が心に響くものとなっていない、つまり、道徳の時間の意味を十分なしていないということである。学年進行に伴いその割合も増えている。全ての子どもたちが「楽しい」と感じることのできる授業へと、道徳の時間の充実が引き続き求められているのである。

その道徳の時間を充実させるために教師に求められることとして、下の図 1-2 のような調査の結果が出ている。「教材の分析、魅力ある教材の選定及び開発・活用等の工夫」に次いで、「児童生徒の悩みや心の揺れ等を含め考えていることの的確な把握や理解

図 1-2 道徳の時間の指導の充実と教師のかかわり
(平成 15 年度 道徳教育推進状況調査より)



把握や理解」が小学校では58.4%と多い。また、「児童生徒の道徳性についてその成長等を把握し指導に生かす工夫」が、小学校では20.9%挙げられている。やはり、子どもたちの内面をいかに見取るかということが求められているように思われる。さらに、小学校では43.1%が「児童生徒が自らの成長を実感し、課題や目標を見いだせるようにする支援」を挙げているが、子どもが自分自身を見つめる自己評価の在り方についても考えていく必要があると思われる。

以上のようなことから、道徳性を養うことをねらいとした道徳教育においても、指導との一体化を図った評価が求められていると考える。

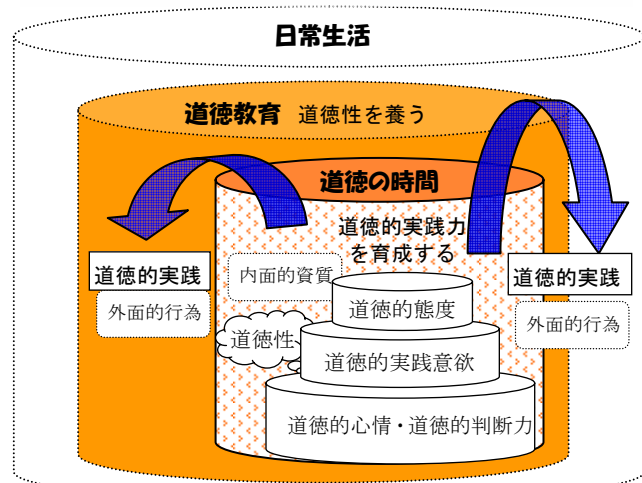
(2) 道徳教育における評価が

躊躇されてきたのは、なぜか

道徳の時間は昭和33年から実施された。そして、昭和36年には、「初等教育実験学校報告書『小学校道徳の評価』」が発行されている。その中に「年間指導計画・指導方法に関する研究の進展に伴い、道徳の評価をどのように考え、どのように実施すればよいか各学校において問題とされるようになった」「道徳の評価はまことに困難な問題であり、今後の各学校における研究の成果にまつ点がきわめて多いのである」(5)とある。このことから、道徳の時間の評価については、設置以来一貫して課題としてあったこと、また、難しいものと思われてきたことがわかる。

道徳時間の評価が困難なのは、なぜだろうか。全教育活動において道徳教育を進めていくわけであるが、図1-3にも示しているように、その目標は道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うことである。道徳の時間においては、各教科、特別活動、総合的な学習の時間における

図1-3 道徳教育と道徳の時間の目標



道徳教育と関連を図りながら、道徳的価値の自覚を深め、道徳的心情、道徳的判断力、道徳の実践意欲と態度を包括する道徳の実践力を育成することを目標としている。(6)つまり、道徳の評価をするということは、道徳性の評価をするということにつながるのである。したがって、道徳の評価が難しいと思われてきた理由は、その道徳性そのものをとらえること自体が難しいからである。

永田繁雄は、道徳性のもつ性格について「道徳性は人格の全体に関連し、広汎な内容を含んでいる」「道徳性が形成される場合は生活の全体にわたっている」「道徳性は人間が一生をかけて自らはぐくんでいくものである」(7)と述べている。

このように、道徳性は人格全体にかかわり、人間性そのものを規定するものであり、その上、内面的なものであるので把握が困難である。評価をすることで、人間としての値踏みをするような錯覚さえ起こりうるのではないと思われる。ましてや、様々な人や物事とかかわって一生をかけてはぐくんでいくものである、その道徳性の評価を、1時間の道徳の時間の中で行うことについては、慎重にならざるを得ない。

道徳性の評価の尺度については、ピアジェ (Piaget, J.) やコールバーグ (Kohlberg, L.), 大平

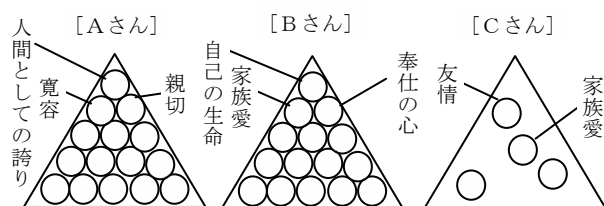
表1-1 コールバーグの道徳判断の発達段階

レベル	段階
1. 慣習以前のレベル ・道徳判断は自己中心的活動の反映である。	第1段階 罰回避と服従志向 行為の善悪は外的、他律的で、行為の結果ほめられるか罰せられるかが正しさの基準 第2段階 素朴な自己本意志向 自分にとって損か得かの勘定が正しさの基準
2. 慣習的レベル ・道徳判断は、社会的賞賛と非難に関する期待によって統制された役割としての同調としてなされる。	第3段階 よい子志向 他の人が必要としていることや望んでいることを考え、他人とよい関係を維持するよう振舞うことが正しさの基準 第4段階 「法と秩序」志向 無条件に、義務を果たすこと、権威を敬うこと、社会秩序を維持することが正しさの基準
3. 慣習以前の自立的、原理的レベル ・道徳判断は、慣習にとらわれた判断をこえて自律的になされる。	第5段階 社会契約と法律的志向 正しい行為は、個人的権利を考慮しながら、かつ社会全体から承認されるような形で判断され、人間同士の合意に従うことが正しさの基準 第6段階 普遍的な倫理志向 全ての人の人間としての権利や価値を平等に尊重することが正しさの基準

勝馬などの道徳性の発達段階説を参考にすることも考えられる。例えば、前ページの表 1-1 は、コールバーグによる道徳性発達スケール (8) (9) である。これは、ある行動を選択した判断理由によって、道徳性を評価しようというものである。その基準が罰、損得、良い子、社会のルール、人間としてあるべき姿などの順に挙げられている。このコールバーグの尺度について、東洋は「男性文化に偏向している」と指摘し、さらに、「どれを高いとするかは文化的に規定された価値基準の問題となる」(10) と述べている。つまり、男性の立場からみると第 5、6 段階の公正性や普遍性は高い価値となるが、人間関係に高い価値をもつ女性の立場からみると、別の基準があるということである。さらに、東は、人への配慮などを重視する日本文化と欧米文化でも価値の基準が異なると指摘している。性的役割分担意識が存在している社会にあっては、公共性や普遍性を高い価値とするのは男性文化であり、人間関係に高い価値をおくのは女性文化であるという東のとらえ方には疑義があるものの、確かに、コールバーグの価値基準には、そして、表に現れた判断理由という一面から子どもの道徳性を測ろうという考えには、首肯できない。

図 1-4 (11) は、金井肇が、各人のもつ価値体系または価値観をモデル化したものである。金井は、「一つ一つの行いを、どうしたらよいか判断するときにも、全人格性がかかわり合っている」と述べ、道徳的価値をどのような関連づけて自分の内側にもっているか、例えば下図の A さんと B さんのように、最上位に何がくるか、第二位以下がどのようなになるかは人それぞれ異なることを説明している。さらに、価値体系がまだ確立されていない C さんを例に挙げ、同じ人でも時とともに変化していくことを述べている。つまり、価値と価値とのかかわり合いで総合的に道徳的判断がされるので、同じ場面に際しても、各人により行いや行動は異なるというのである。このことから、一つの行為や行動の内にある、最上階の価値のみでなく、他の価値との関連をも見取ることが大切ではないかと考える。

図 1-4 各人なりの価値観のモデル



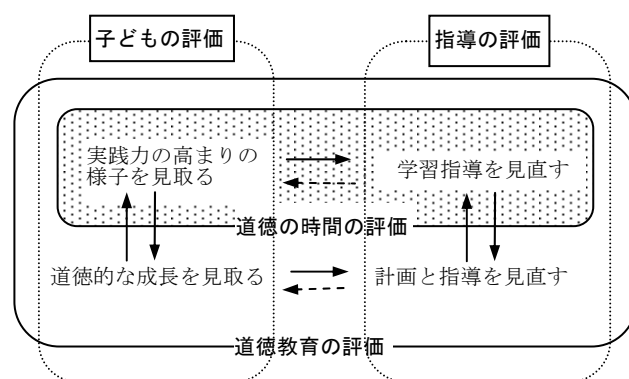
このようなことから、子どもたちの道徳性の発達の様子をみるときの一つの手がかりとして、コールバーグの発達段階などを指導者が知っておくことは大事であると思われるが、安易に一つの尺度でもって、また、一面からだけ見て道徳性を測ることはできない。永田も「道徳性は子ども一人一人が自ら発展させる個性的な生き方の問題であり、同一の観点や尺度に照らして子どもの道徳性を評価するとしたら、個性的な生き方を促す逆行き力となりかねない」(12) と、道徳性の評価は個人内評価とすることが大切であるということを示している。

そこで、道徳性を評価することは難しいものであっても、個々の子どもの道徳的な成長を見取ることであればできるのではないかと考えた。

広辞苑によると「見取る」とは、「見て取る。みとめる。」とある。目標に準拠した評価においては、評価というと目標に照らした子ども側の情報を得ようとしたり、目標に達する子どもの大きな変容を期待したりする。けれども、道徳教育の評価の意義「教師が児童の人間的な成長を見守り、よりよく生きようとする努力を評価し、勇気づけるはたらきをもつもの」(13) を考えると、道徳教育における評価は、下の図 1-5 で示しているように、まずは、子どもの側に立って子どもの気持ち、様子、その背景などから道徳的な成長を「見て取り」、理解し、よりよく生きようとする努力を「みとめる」ことではないだろうか。つまり、一人ひとりの子どもの理解するための評価であると考えられる。

そして、道徳の時間においては、子どもたちがどのように自己を見つめ、価値の自覚を深めることができ、どのように道徳的実践力を高めることができたか。内面的な実践力の的確なとらえは無理としても、どんな小さな子どもたちの変容もできる限り逃さず「見て取り」、理解し、「みとめる」ことであると思う。評価の観点を固定的に考えず、

図 1-5 道徳教育の評価の対象



子どものよさや個性を積極的に見取り,その上で,指導や計画についての在り方を振り返り,次の指導に生かせるような評価をしたい。

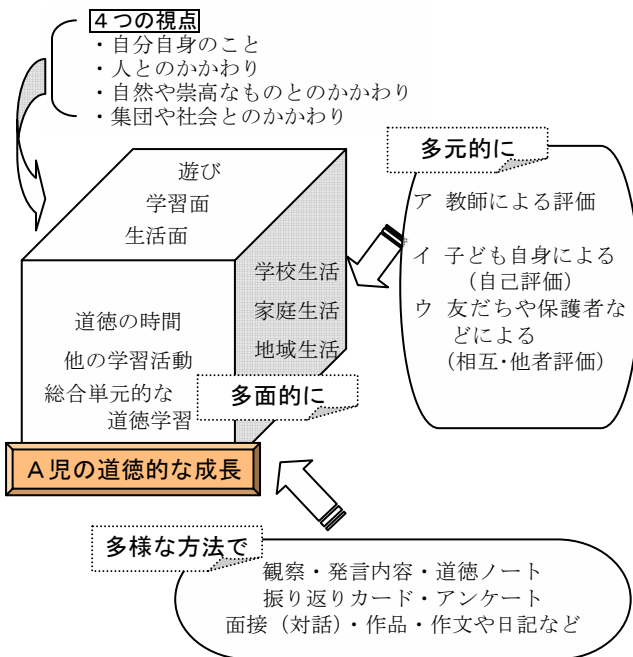
このように,道德教育における評価とは,一人ひとりの子どもの道德的な成長を見取ることであり,と考えて,本研究を進めていくことにした。

第2節 道德的な成長を確かめ合うために

(1) 道德的な成長を見取る上での キーワード3つの「多」

道德的な成長を見取る上で大切にしたいことがらを,3つのキーワード【多面的に】【多元的に】【多様な方法で】を示して,明確にしておきたい。図1-6は,その関連を示したものである。

図1-6 キーワード関連図



キーワード①【多面的に】

道德的な成長は,1時間の道德の時間だけで見られるものではない。変容の即効性を期待すると,価値の押し付け的な指導に陥らないとも限らない。また,心の成長は様々な現れ方をする。積極的に学習に取り組む子どもの様子や豊かに表現された記述内容などから,内面的な道德的实践力がついたととらえてしまうのは危険である。したがって,多面的に道德的な成長を見取ることが大切であると考え。

例えば,図1-6に示しているように,道德学習をする場ということで,道德の時間,各教科・特

別活動・総合的な学習の時間などの他の学習活動,総合単元的な道德学習の中での,そして,その後の子どもたちの変容を見取る。道德的行為や行動の様子は,学校,家庭,地域での生活の中で見取ることができる。さらに,生活面,学習面,遊びの面でも道德的行為や行動の様子をとらえることができる。また,道德の内容から,「自分自身のこと」「人とのかかわり」「自然や崇高なものとのかかわり」「集団や社会とのかかわり」の4つの視点からの見取りも大切である。このように様々な面から,個々の子どもの道德的な育ちを共感的に見取っていく必要がある。

キーワード②【多元的に】

道德教育における評価では,教師だけでなく,子ども自身が,友だちや保護者などと道德的成長を確認し合うことも大切であると考え。言い換えると,図1-6で示したように,(ア)教師,(イ)子ども自身,(ウ)友だちや保護者など,様々な立場の複数の人の目で多元的に評価をするということである。

(ア) 教育者という次元で行われる

教師による評価

既に述べてきているように,指導の充実を図るためにも,また,子どものよさを認め励ますためにも欠かすことのできない評価である。

(イ) 学習者という次元で行われる自己評価

自己評価について,中村隆は「これまで,見えにくく,評価しにくいとされている学力を評価する際に,主に教師の直接観察による評価方法を補う評価道具の一つとして扱われてきた側面がある」と指摘した上で,その本来の意義について「子どもが自己の内面を深く見詰め,生活面や学習面のみならず,生涯にわたって自己について反省(フィードバック)と改善(フィードフォワード)をうながすために機能するもの」(14)と述べている。

道德についても,見えにくい道德性を把握するための一つの方法として自己評価をさせることが多かったように思われる。しかし,道德の時間の学習においては,その内容を子どもがどれだけ自分の問題としてとらえ,自分自身との対話を深めるかということが,どれだけ価値を内面的に自覚し,道德的实践力を深めるかということにかかってくる。したがって,道德であるからこそ,中村の主張する「自己の内面を深く見詰め,フィードバックとフィードフォワードをうながす機能をもつ」という自己評価を取り入れることが重要ではないかと考える。

(ウ) 共生者という次元で行われる

他者評価，相互評価

中村は、自己中心性の強い「自己評価」に「他者評価」を相対化することにより、より正確で客観的な視野の広い「自己評価」にならねばならないと、他者評価の重要性を述べている。さらに、他者としての重要な役割を果たす友だち、その友だち同士で行う相互評価について、「子どもたちがより深く内面を見つめることができる評価としての一翼を担うものとなる」(15) とその意義を述べている。また、道德教育の改善の基本方針の一つに「未来に向けて自らが課題に取り組み、共に考える道德教育の推進」(16) が挙げられている。このように、中村の主張する相互評価の意義から考えても、道德教育において共に学ぶ楽しさや自己の成長に気づく喜びを大切にしたい指導が求められていることから考えても、共に学び、互いに認め合い、高め合う友だちとの相互評価は、大きな意味をもつと思われる。

また、子どもたちは、主に自分自身、他の人、自然や崇高なもの、集団や社会とのかかわりを豊かにするための道德性を身につける学習をしている。道德性を発現させる場となる子どもたちが生活する地域の人や保護者の他者評価も大切であると考える。

キーワード③【多様な方法で】

前述したように、道德的な成長は様々な現れ方をする。様々な方法をとることにより、見えにくい育ちが把握できるのではと考える。

柴原も、「道德性の発現にかかわる特質を考えたとき、その生徒の発言や行動さらには表情の微妙な変化といったものに対する細やかな観察による方法以外に、面接の実施や質問紙などの活用、あるいは作文や生活ノートなどから、生徒の内面に十分寄り添いながら見取っていくといった多様な評価方法を考える必要がある」(17) と述べている。一つの方法に固執するのではなく、子どもの道德的な育ちを共感的に理解するために、多様な方法を用いることが重要だということである。詳しくは、以降の節で述べることにする。

(2) 道德的な成長の見取り計画

このような3つのキーワードをもとに、いつ、だれが、どのような評価をするとよいか、一人ひとりの子どもの道德的な成長を見取るための計画を立ててみた。それが、図1-7である。図に示している記号(○, ●, ◎, △, ☆など)の意味は、

表1-2 多面的・多元的評価

多面的に 多元的に	教師による評価	子ども自身による評価	友だちや保護者による評価
道德の時間 (ねらいについての評価)	●	★	■
総合単元 (道德的実践力の評価)	◎	△	◇
長期 (道德的成長の評価)	○	☆	□

※それぞれが多様な方法で

3つのキーワードを組み合わせた評価を表した表1-2に基づくものである。図1-7を参照しながら、道德の時間だけでなく、継続的に子どもの道德的な成長を見取る評価について説明する。

I 長期評価に向けて

○教師による評価

まず、年度当初には、子どもの実態把握が必要である。生活面、学習面、遊びの面から、学校での様子、家での様子などから、4つの視点(自分自身に関する事、人とのかかわりの様子、自然や崇高なものとのかかわりの様子、集団や社会とのかかわりの様子)から、そして、それまでの道德の時間の様子などからの多面的な把握である。その実態把握から、めざしたい子どもの姿が明確になる。その上で道德の時間の指導内容の項目を照らすと、重点的な指導を必要とする項目が決まる。そのうちのいくつかについては、総合単元的に道德学習が進められるように年間指導計画を立てる。

☆子ども自身による評価

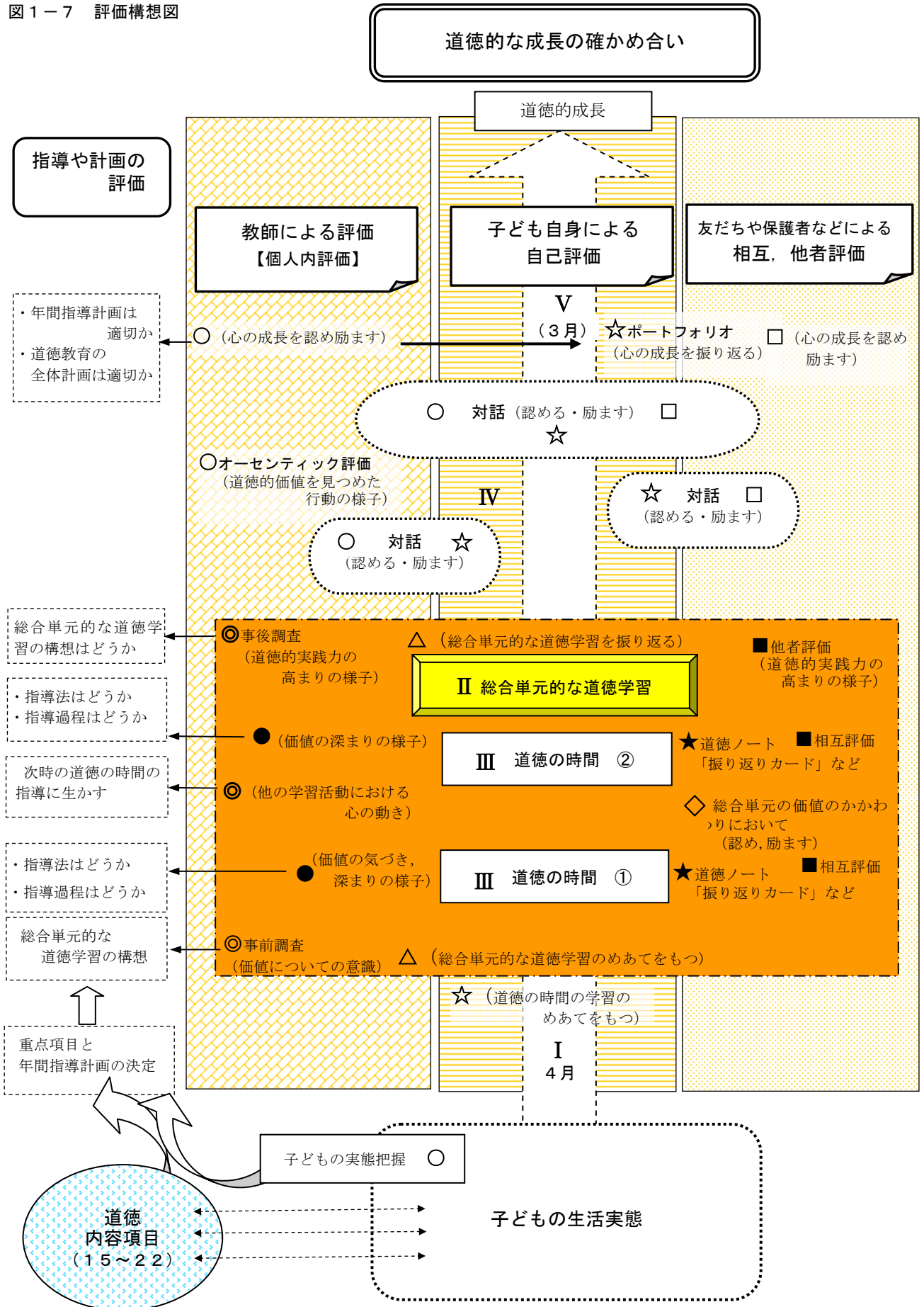
道德の時間に、自分自身を振り返り、昨年度のポートフォリオや心のノートなどを参考に、道德の時間にどんなことを考えてみたいか、自分のどんな心をつくらせたいかなど、年間の学習のめあてをもつ。

II 総合単元 (総合単元的な道德学習の大きなくりのことを以後このように述べることにする)

◎教師による評価

総合単元を構想する際には、指導の方向を明確にするために、価値にかかわる子どもの実態を把握する事前調査を行う。また、総合単元終了時には、道德的実践力がどのように高まったかその様

図1-7 評価構想図



子を見取るために、事後の調査を行う。そして、総合単元の構想について、教師自身がフィードバックする。

また、道徳の時間と関連を図る他の学習活動においては、子どもたちの心の動きを見取り、道徳の時間の指導と響き合わせることができるようにする。

△子ども自身による評価

総合単元の始めには、テーマに関して自分を振り返り、自分の課題を明確にし、総合単元のめあてをもつ。総合単元終了の際には、総合単元を振り返り、ふくらんだ心の様子と事後の課題を明確にする。

◇友だちや保護者などによる評価

日常生活の中で、友だちや子どもの、総合単元のねらいとする価値にかかわる道徳的行為や行動の変容を見取り、認め、励ます。

III 道徳の時間

●教師による評価

道徳的価値のねらいとのかかわりにおいて子どもたちがどのように自己を見つめているか、価値の深まりの様子はどうかなどを、子どもたちが学習に取り組む様子や発言内容、道徳ノートなどより見取る。そして、目標と照らし合わせて、指導法や指導過程について教師自身が振り返り、事後の指導に生かす。

★子ども自身による評価

道徳ノートや振り返りカードなどを活用し、ねらいとする道徳的価値に関して自分自身との対話を深める。

■友だちとの相互評価

互いに心をひらいて自らの思いや考えを語り合う中で、価値について考えを深めたり、新たな視点を見つけたりする。時には、相互評価カードや道徳ノートなどを活用し、互いのよさを認め合ったり、励まし合ったりする。

IV 総合単元終了後

○□教師や保護者などによる評価

総合単元終了後も、日常生活の中で、個々の子どもの道徳的価値を見つめた行為や行動を様々な面から見取る。そして、対話を通して、助言や励まし、方向づけなどをする。

☆□子ども自身による評価や友だちとの相互評価

様々な場面で自分自身を振り返って道徳的な成長を確かめ合い、互いのよさを認め合ったり、新たな課題をもったりする。

V 学年末

☆子ども自身による評価や友だちとの相互評価

中村は、総合的な学習の時間における自己評価を生かすポートフォリオ評価について、「子どもと教師の共有のものとして設定した評価規準にそってポートフォリオに収集された成果物を見直すことにより、子どもは、それらの良い点や改善点を発見し、また、成果物にかかわる活動の在り方や活動を行っている自分自身についても振り返ることが可能となる。」(18)と述べている。

1年間の自分の心の成長を振り返るという意味で、道徳におけるポートフォリオ評価も組み入れたい。道徳学習や生き方について考えるその他の学習活動において収集してきた振り返りカードや道徳ノートなどを学年の終わりに見直し、次の学びや自分の生き方に反映できるのではないかと考える。友だちと互いに心の成長を喜び合うことで、自らよりよく生きようとする力を伸ばしていこうとする意欲が高まると思われる。

○□教師や保護者などによる評価

個々の子どもについて気づいたことをその都度記録してきたものや、ポートフォリオなどより、1年間の道徳的な成長を見取り、認め、励ます。さらに、教師は道徳教育の全体計画と年間の指導計画の見直しを行う。

このように、一人ひとりの子どもの道徳的な成長を多面的に、多元的に、多様な方法で見取ることによって「この子は何を求めているのか」「次どのようなアプローチがいるか」などと、一斉指導だけでなく、個への支援の在り方が明確になってくるはずである。道徳教育の評価は、道徳性の値踏みをするものではなく、あくまでも、共に道徳的な成長を確かめ合うものである。そして、教師は次の指導に生かし、子どもたちはこれからの生き方に反映できるものであるべきだと考える。

以降の章で、このような評価を組み入れたプログラム例とその実践の様子を具体的に提示する。

- (1) 拙稿「No.489 小学校における心に響く道徳の時間の展開」『平成15年度研究紀要 Vol. 2』京都市総合教育センター 2004 pp. 100~101 pp. 105~107
- (2) 柴原弘志「道徳教育推進上の今日的課題①」『中等教育資料』東洋館 2003.8 pp. 106~107
- (3) 『小学校学習指導要領(平成10年12月)解説—道徳編—』文部省 1999 p. 105
- (4) 石居知予子「No.479 中学校における心に響く道徳の時間の展開Ⅱ」『平成14年度研究紀要 Vol. 2』京

都立永松記念教育センター 2003 pp. 95～96

- (5) 「まえがき」『初等教育実験学校報告書—小学校道徳の評価—』文部省 1961
- (6) 前掲 注3 pp. 21～28
- (7) 永田繁雄「道徳における学習指導と評価の充実」『初等教育資料』東洋館 2003.1 pp. 50～51
- (8) 荒木紀幸『生きることへの心理学』ナカニシヤ出版 1993 p. 227
- (9) 金井肇『道徳教育セミナー1 道徳教育の基本原理』第一法規 1992 pp. 112～113
- (10) 東洋「日本における人間形成—日米比較研究より」『新・児童心理学講座発達と社会・文化・歴史』金子書房 1991 p. 247
- (11) 前掲 注9 pp. 59～62
- (12) 永田繁雄「評価を指導に生かす道徳の学習指導」『初等教育資料』東洋館 2004.11 p. 26
- (13) 前掲 注3 p. 105
- (14) 中村隆「No.472 授業の工夫改善につながる学習評価Ⅱ」『平成14年度研究紀要 Vol.2』京都市立永松記念教育センター 2003 p. 5
- (15) 前掲 注14 pp. 36～38
- (16) 前掲 注3 pp. 5～6
- (17) 前掲 注2 p. 107
- (18) 中村隆「No.486 授業の工夫改善につながる学習評価Ⅲ」『平成15年度研究紀要 Vol.1』京都総合教育センター 2003 p. 130

第2章 多様な評価を位置づけた

総合単元的な道徳学習

第1節 学習プログラムの開発に向けて

(1) 事前調査を総合単元的な道徳学習の

構想に生かすために

重点的に指導する内容の項目については、他の学習活動と関連を図って総合単元的に取り組むことが有効であるということは、すでに前年度の研究で明らかになった。したがって、前年度の総合単元的な道徳学習を構想する上での考え方(19)に基づき、事前調査をどのように生かして単元を構想するか、第3学年の総合単元「わたしたちのまち」の試みを例に述べることにする。

「郷土愛」などに関する価値の内面化を深めるために、社会科の単元「わたしたちのまち」「京都市のまちのようす」や総合的な学習の時間の「洛中のふしぎ」の学習活動における子どもたちの心の動きと道徳の時間の指導とを響き合わせて学

習を進めたいと考えた。1章2節の「道徳的な成長の見取り計画」においても説明したが、総合単元を構想する際には、指導の方向を明確にするために、その単元で重点的に指導する価値にかかわる子どもの実態を把握する必要がある。そこで、「郷土愛」などに関する価値を子どもたちがどのようにとらえているのか把握するために、1クラス31名の子どもたちを対象に、資料2-1に示すアンケートによる調査を試みた。

資料2-1 地域行事参加状況などに関する事前調査

ちよっと 聞かせて! 名前

1. あなたは、つぎにあげる地域の行事やおまつりなどに、さんかしたことがありますか。さんかしたことがあるものに○をつけましょう。

- () ① 5月 子どもみこし (神楽苑のおまつり)
- () ② 6月 はんごうすいさん
- () ③ 7月 三じょう会の夜店
- () ④ 7月 子どもみこし (花がさじゅんこう)
- () ⑤ 7月 サマーキャンプ (花背山の家)
- () ⑥ 8月 教業夏まつり
- () ⑦ 8月 地ぞうぼん
- () ⑧ 8月 フォークダンス・ぼんおどりのタベ
- () ⑨ 8月 武信神社のまつり (子どもみこし)

2. さんかしたことがあるものの中で、一番心にとっけているのは何ですか。

どんなことが、心にとっけていますか。

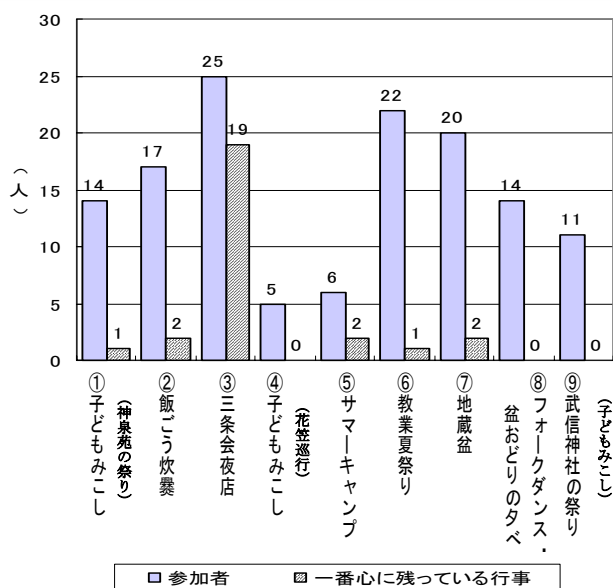
3. 洛中の町をじまんするとしたら、あなたはどんなことを考えますか。

なぜですか。

子どもたちの暮らす地域は古くからの住宅地で、人々のつながりが強く、自分たちの地域に対する思いや願いも強い。そのため地域活動が活発で、それに参加する子どもたちも多い。ただし、実際には、どのような子どもたちがどのような行事にどの程度参加しているのか、そして、地域行事に対してどのような思いをもっているのか、「郷土愛」などに関する価値の指導をする前に把握しておくことが大切であると考え、設問1と2を設定した。また、子どもたちが地域のよさをどのようなものやことに感じているのかを知るために、設問3を設けた。

設問1の結果は、次ページの図2-1のとおりであった。予想通り、1、2年生という学齢の低いときから、多くの子どもたちが地域の様々な祭りや行事に参加したことがあるようであった。特に、「夜店」「夏祭り」「地蔵盆」などは多かった。

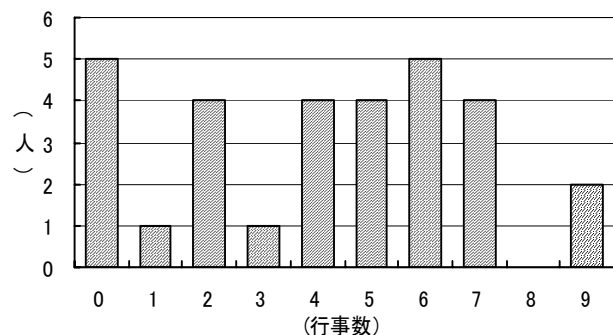
図2-1 地域行事などへの参加状況①



それらは地域の中での行事であり、気軽に参加できるからであると思われた。やはり、一番心に残っている行事に夜店を挙げている子どもたちが多かったが、その理由に「ゲームが楽しい」「食べ物や飲み物がもらえる」「友だちと行ける」などと述べていることからみても、それらは、小さな子どもたちでも気軽に十分楽しめるものであることがわかる。反面、「花笠巡行の子どもみこし」や「サマーキャンプ」への参加が少なかったのは、地域を離れての行事であったり泊を伴ったりするために、学齢の低い子どもたちにとっての参加には様々な条件が必要となるからであると思われた。このような結果から、多くの子どもたちが地域行事の楽しさは知っていても、伝統的行事のよさやそれを守り携る人々の思いなどには、まだ気づいていないことが推測された。

また、図2-2は、どれだけの子どもたちが、これらの地域行事にどのくらい参加しているかを表したものである。入学して2年3ヶ月の間に、やはり多くの子どもたちが4～7つの行事に参加していることがわかる。全ての行事に参加したこと

図2-2 地域行事などへの参加状況②



がある子どもも2人いた。そんな中、どれにも参加していない子どもが5人いた。そのうちの3人は転校生であり、これからの行事を楽しみに待っていると述べていた。2人は参加したい気持ちはあるようだが、家庭の事情などにより参加したことがないとのことだった。どの行事にも参加したことのないこれらの子どもたちが、肩身の狭い思いをすることがないように配慮しながらも、地域のよさに気づかせることのできる学習展開を図りたいと思った。ただし、積極的に地域行事に参加する・しないで、決して評価をしてはいけないと考えた。

設問2の地域の誇りについては、商店街の夜店が近いということもあってか、大勢の人が買い物に集まる大きな「三条商店街」を挙げている子どもが多かった。「寺が多いこと」がそれに次いだ。すでに社会科の「わたしたちのまち」や総合的な学習時間の学習活動に入っていたので、地域には寺が多いことに気がついたようである。夜店の出る「祇園祭」や「盆踊り・フォークダンスの集い」を楽しんでいるという理由で挙げる子どももいた。また、一度も地域行事などに参加したことのない子どもが「地域が明るくて楽しいところ」として挙げていた。

目に見えるものではなく、地域やそこに住む人のよさに気づいているこのような思いを大事に扱いたいと考えた。

調査を通して、多くの子どもたちは地域行事の楽しい、おもしろい面によさを感じている段階であることがわかった。そこで、前述したように、物に限らず人にも目を向け、もっと広く校区のよさに気づいてほしいと思った。例えば、地域の伝統行事のよさやそれを守り続けている人々の思い、地域行事に限らず地域に暮らす人々の思いなどである。

このような事前の実態把握は、次のような点に生かすことができた。(20)

①主題の設定に生かす

この価値に関する指導では、大きく「郷土のよさを理解する心」と「郷土に対して積極的にかわろうとする心」をはぐくむということになるので、この二つに関する主題が考えられる。子どもたちの実態によって、どちらかの主題に絞ったり、指導の順序を決定したりする。

②総合単元の構想

道徳の時間の学習と他の学習活動とをどのように関連させることで、より道徳的実践力を高めることができるか考え、総合単元を構想する。

表2-1 「郷土愛」などに関する資料分類

郷土に親しむ	郷土のよさを守る	よりよい郷土をつくる
* 郷土の美しい自然やすぐれた文化、芸能、先人の苦勞などを描いたもの ・郷土の自然 ・郷土の文化 ・先人の働き	* 郷土の自然や文化や伝統のよさに気づき、大切にしようとする心情を描いたもの	* 郷土の自然や文化や伝統のすばらしさに気づき、よりよい郷土をつくるために積極的に活動する人物の姿を描いたもの

(塚本憲子「すばらしい郷土を大切にする」より作成)

③資料の選定

表2-1は塚本による「郷土愛」などに関する中学年の資料を分類したものである。このように、副読本などで同じ内容項目がつけられている資料でも様々な内容をもっている。子どもたちの実態から、どのような内容の資料を扱うことが、より自分たちの町のよさの理解につながり、自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられ、自分なりに発展させていくことができるか考え、選定する。

④ねらいの設定や

展開に生かす

子どもたちの実態に即したねらいを設定するとともに、事前に把握している個々の子どもたちの考えや思いを展開の中で生かす。例えば、ここでは、地域行事に参加したときの気持ちや町の誇りだにとらえている物事に対する思いをもっている子どもを意図的に指名することにより、交流させることで、より道徳的価値の内面化を図ることができると考え。

⑤評価に生かす

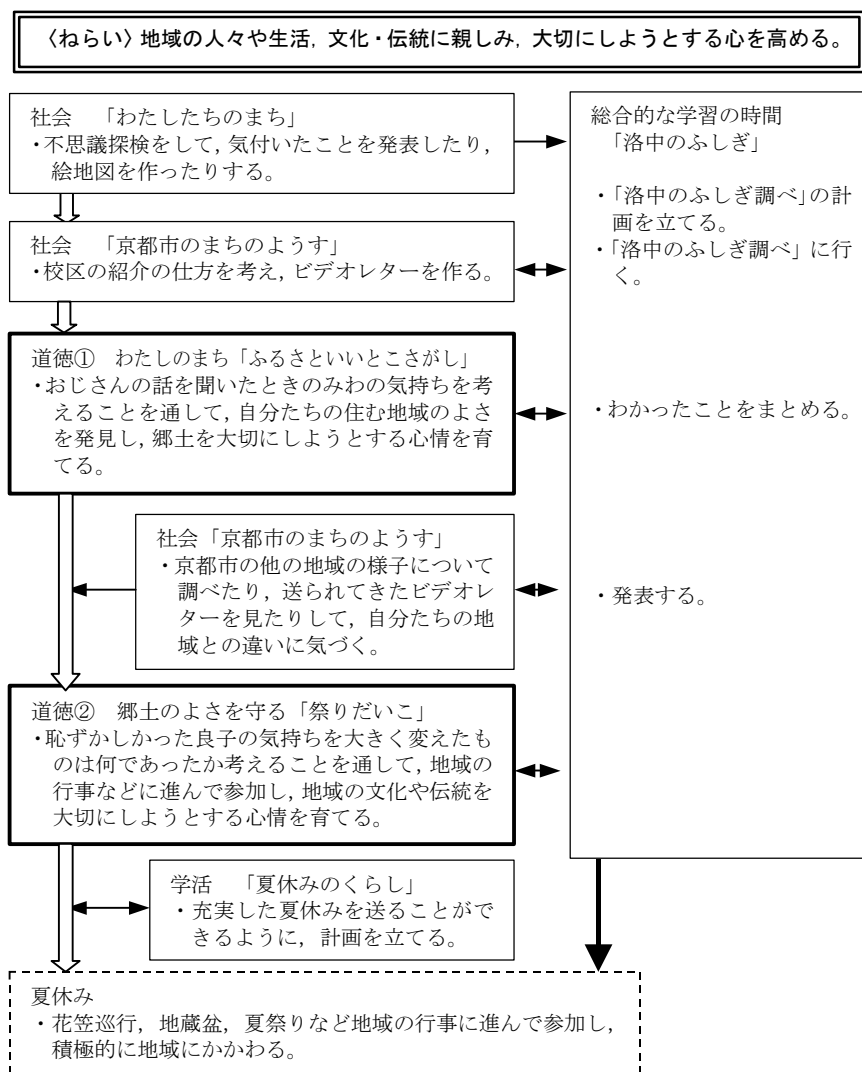
1時間の授業の中では大きな表れは見られないかもしれないが、道徳の時間の中で子どもたちの変容、また、その後の価値にかかわる行為や行動の様子を見取る上で参考になる。

以上のようなことをふまえ、図2-3のように総合単元を構想した。自分とのかかわりからのみ地域を見ていた子どもたちは、社会科「わたしたちのまち」の学習を通して広く地域を見つめることにより地域を再認識し、感動した。それを契機に総

合的な学習の時間では、それぞれの課題に基づき、地域についてさらに詳しく調べるといふ活動をすでに始めていた。そこで、その活動中での心の動きと道徳の時間の学習とを響き合わせようと考えたのである。また、社会科の二つめの学習における校区紹介では、子どもたちは、名所・旧跡や商店街などを挙げると予想された。したがって、前述したように、続く道徳の時間においては地域の人々や祭りなどの文化・伝統にも目を向けさせ、そのよさに気づかせたい。そして、夏休みに控えている様々な地域行事に進んで参加しようという気持ちをふくらませたいと考えた。これまでとはまた異なった気持ちで参加し、異なった楽しさを感じてほしいと思った。

さらに、総合単元終了後、個々の子どもたちの何らかの変容を見取る方法を準備することで、学習の成果や今後の指導の在り方が明確になると考えた。

図2-3 総合単元構想図「わたしたちのまち」



(2) 道徳の時間の子どもたちの 変容を確かめるために

道徳の時間において評価をどのように位置づけるか、前項で示した総合單元における道徳②の学習指導案、次ページ表 2-2 をもとに述べることにする。この指導案は、研究協力校の指導案をもとに作成したものである。

ねらいをもった指導については子どもたちがどのように心を変化させたか、前後でどのような気づきの違いがあるのか見取ることが大切であることは既に述べてきていることである。そうすることにより、授業改善は言うまでもなく、道徳の学習後のがんばってみようと思っている子どもたちの気持ちを後押しすることができるからである。したがって、1時間の道徳の指導では子どもたちの顕著な変容は期待することは難しく、また内面的な資質の変容であるだけに見取る難しさはあるものの、それを見取る**視点**とその**方法**とを設定しておく必要がある。

「郷土に古くから伝わるものに親しみ、自分もそれらを大切にしていこうとする心を育てる」(低学年「ぎおんまつり」)
「郷土の行事などに進んで参加し、郷土の文化や生活に親しみ、郷土を愛する心を育てる」(中学年「おじいさんの願い」)
「郷土の文化や伝統を大切にし、先人の努力を知り、郷土を愛する心を育てる」(高学年「郷土の自慢」)
『道徳教育推進指導資料(指導の手引き)7』
「郷土愛」などに関する資料の「活用例」より

また、目標に準拠した評価を考えると、ねらいが適切であるかどうかを吟味しておかねばならない。上に示したように、これまでの多くの学習指導案を見ると、「指導内容」と道徳性(道徳的心情・道徳的判断力・道徳的態度)で構成されているものが多く、表現だけでなくその設定が曖昧であるように思われる。この時間でどんなことを考えさせ、どんなことに気づかせたいか、そして道徳的実践力のどの側面に焦点をあてて指導するかなど、本時にねらうことを具体化しておく必要があると考えた。そこで、本時のねらいを達成するために、中核となる部分を「～するを通して」と明確に表すことにした。

その中核となる部分の子どもの心の動きを把握するために設定した評価の視点①では、発言の内容を見取ることとした。友だちと考えを交流させることで、より深い価値の内面化を図るということは言うまでもなく、一人ひとりに自分の考えを話す機会をもたせることにより、それぞれの心の動きを見取ることができる。その上で、考えをより深めさせるための、個への指導の機会をもつこ

とになると思われるからである。そして、道徳的価値にかかわる思いの深まりを把握するために設定した評価の視点②では、価値とのかかわりで自分を見つめながら書くという、自己評価活動を取り入れ、その内容を見取ることとした。

梶田叡一は道徳的心情、道徳的判断力、道徳的意欲と態度を支える土台として「人間としてのあり方の自覚」という視点を位置づけることを主張している。さらに、『自覚』が育っていく上で大事なものは、自分自身についての多様な気づきの機会を持つことである。そしてその上に立って、自分自身についての多様な吟味検討の機会を持つことである。「発達段階にあわせた形でこうした機会をどう準備するか、そうした場でどのような指導をするか、評価の視点をどうするか、不断の工夫がいる」とし、そうした中での自己評価の意義について述べている。(21)つまり、道徳的価値とのかかわりで自分のよさを見とめ、また、それを生活の中に反映させ伸ばすための課題を見つける機会として、自己評価が意味をもつということだととらえた。したがって、資料をもとにした道徳的価値にかかわる学習の後の自分を振り返る段階で書く活動を取り入れ、自分の気持ちを資料の主人公に重ねて自分自身との対話を深めることを通して、梶田の主張する「自覚」を育てることができると考えた。

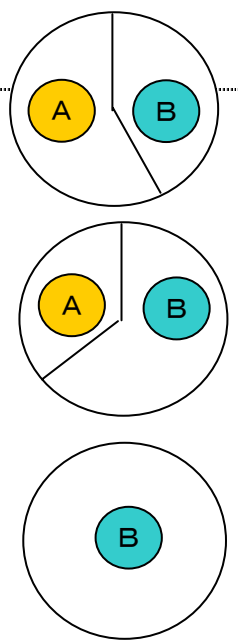
梶田は、さらに「その記述内容から『自覚』をうかがうというのが、最も良い方法ではないだろうか。この場合は当然のことながら、記述内容を評価するための観点と基準が、ごく大まかな形で、準備されていなくてはならない。」と述べている。記述内容からねらいに関してどうであったかを見取るには、梶田が述べるように観点と基準をもとに判定することになる。ただし、それらは、一貫して述べているように子どもの道徳性を判定したり、ランクづけをしたりするものではなく、指導を振り返りその改善につなげるものである。

このようなことから、子どもの予想される意識を内容によって分類し、学習指導案の中で明記してみた。そうすることにより、例えば視点①のCグループの子どもには、より主人公の気持ちに迫ることができるように、また視点②のAやBの子どもには、地域の人やその人の思いに目が向けられるように、ねらいに迫るための補助発問や資料などを準備することができると考えた。

また、授業の最後にも自己評価を位置づけた。子どもたちの学習に取り組む姿勢から学習状況を見取り、指導を進めていくわけであるが、子ども

表2-2 「祭りだいこ」学習指導案

1. 主題名 わたしたちのふるさと 4-(5) 2. 資料名 「祭りだいこ」(文溪堂)
3. ねらい 恥ずかしかつた良子の気持ちを大きく変えたものは何であったかを考えることを通して、地域の行事などに進んで参加し、地域の文化や伝統を大切にしようとする心情を育てる。
4. 展開

本時の評価の視点	祇園祭で聞いた。 うきうきした気持ちになる。 ・祇園祭に向けて練習をしている。		●★評価の視点と方法 ・指導上の留意点
学習活動	予想される子どもの意識の流れ		
1 祭囃子を聞いて、祭囃子について話し合う。			・祭囃子の音を聞かせる。 ・場面絵を提示しながら読む。
2 資料「祭りだいこ」を読んで話し合う。 (1) 良子の気持ちの変化 ① お父さんに「お囃子をする気はないか」と言われたときの良子の気持ち ② 練習しているときの良子の気持ち ③ 祭りの日の良子の気持ち (2) 良子の気持ちが変わったわけ。	・恥ずかしい。 ・練習が大変かもしれない。 ・自信がない。 ・一人でするには、勇気がない。 ・お囃子一家なので、やらないといけない。 ・練習は、思っていたより難しい。 ・なかなかうまくできない。	・去年まで、山車の上の上級生がうらやましかつた。 ・楽しそう。 ・やってみたい。 ・三代続いた囃子一家なので、やろう。 ・係りの青木さんや先輩の人たちが親切に教えてくれるので、うまくなった。 ・大勢の人が熱心に見ている。しっかりやろう。 ・いろいろな人が教えてくれるので、がんばろう。 ・みんな夏祭りを心待ちにしている。 お父さんにたのまれたからやっていると思っていたことが恥ずかしい。 ・みんながたのしそうであれしい。 ・都会に行った人も帰ってきて、懐かしそう。 ・がんばって練習してきてよかった。 ・大勢の人を楽しませる祭りだ。 ・お囃子を続けていこう。	・良子の気持ちの変化について考えやすいように、場面絵を提示する。 ・祭り太鼓に取り組むことへの迷いと参加したい気持ちを心のカードで表すことにより、良子の祭りに対する気持ちの変化に気づかせる。 ・父のことばと良子が妹を誘おうと思っている箇所を指導者が読み、良子の気持ちの変化を確認しておく。 ●①良子の祭りを誇りに思う気持ちや祭りを守りたいという気持ちに気づいているか。(発言) ・考えを深めるために、ペアでの話し合いをさせる。 ・なぜ練習を見にきた人までもが教えてくれたのか考えさせる。
3 今までの自分を振り返る。 (1) 良子のように地域の祭りや行事に参加してよかったと思ったことについて話す。	<A みんなの祭り> ・大勢の人や子どもたちが熱心に見に来ているのを見て、みんなが夏祭りを心待ちにしているのがわかったから。 ・仕事や勉強で遠くへ行っている人が祭りにきて、懐かしそうにしているから。 ・みんなの祭りを大事に思っている気持ちに気づいたから。 ・山車を引いている人も祭りを見ている人も、楽しそうだったから。 <B 誇り> ・自分たちの村に大勢の人が楽しめる祭りがあつたことをうれしく思ったから。 <C 練習や祭りのときの気持ち> ・祭りの主役になったような気持ちがしたから。 ・いろいろな人に親切に教えてもらってうれしかったから。 <D 文化・伝統を守る> ・祭りを守ってきた係りの人や先輩の人たち、見に来た人が親切に教えてくれたから。 ・村の人たちの祭りを大事に続けたいという気持ちに気がついたから ・昔から続いている祭りの主役になったような気持ちになったから。	<A ゲーム・お菓子> ・地藏盆に行くと、ゲームをしたりおやつがもらえたりするので楽しみ。 <B 参加したい> ・今まで参加したことがないので、地藏盆には行ってみたい。 <C 参加したときの気持ち> ・祇園囃子の練習をしていると、みんなにここに来て見て行くので、うれしい。 ・おみこしをかついでいたら、知らない人に「頑張りや」と声をかけてもらってうれしかった。 ・盆踊りをみんなで踊ったら楽しかった。今年も参加したい。 <D 文化・伝統を守る> ・おみこしは重かったけど、「洛中のじまん」なので、また来年もかつぎたい。	●★②自分たちの町の行事や祭りのよさに気づき、大切にしようとしているか。(道徳ノート・発言) ・思いを深めるために、書く活動を取り入れる。 ・前時の「洛中のじまん」や写真などを提示して、祇園囃子の練習、子どもみこし、盆踊りの夕べなどを想起させる。 ・地域の祭りなどに参加したことのない子どもには、運動会で地域の人と洛中音頭を踊ったことを想起させる。
4 地域の祭りや行事のよさへの気づきや、進んで参加しようとする気持ちをあたまめる。 (1) 子どもみこしの世話をしている人の話を聞く。	・自分たちの住んでいる地域にも誇れる祭りや行事がある・地域の祭りに参加したい ・地域のお祭りを大切にしていこう		★③自己評価カード

自身にその姿勢を自己評価させることで、道徳の時間が、子どもたちがより主体的に取り組む学習の場となるのではないかと考えたからである。言うまでもなく、これは教師の指導の在り方を省みる資料ともなる。

視点①に至るまでの展開において、個々の子どもの考えを把握するのに「心のカード」を使うことにした。「心のカード」は二色の円で作ったもので、動かすことにより自由に色の面積を変えることができる。カードを動かしながら登場人物や自分の揺れ動く微妙な気持ち表現したり、話す相手の思いを聞き取ったりするのに効果的であるということで、研究協力校で話し合いにおいて活用されているものである。

写真① 心のカードから見取る



写真①は、実証授業の心のカードを使った話し合いの様子である。祇園祭のお囃子の練習に参加している子どもが、まさに資料の主人公の気持ちと重ねてカードを動かしていた。このように、心のカードはひと目で互いに相手の考えを知る手がかりとなる。つまり、話し合いを深める上で有効であるだけでなく、教師が子どもの思いを把握し、評価をする一つの方法として活用できる。

これまで述べてきたように、多元的に、多面的に道徳の時間の個々の子どもの変容を確かめるために、多様な手だてを準備したいと考える。

第2節 事前調査から

総合単元的な道徳学習の構想へ

本節では、前節の考え方に基づいて第2学年と第6学年で実施した、多様な評価方法を組み入れた学習プログラム例を提示することにする。

(1) 課題見つけから始まる 第2学年の学習プログラム

行事などで様々な人との出会いの多い2学期には、第2学年の子どもたちに豊かなかわりをしてほしいという研究協力員の願いがあった。そこで、気持ちのよいあいさつをすることの大切さに気づかせ、だれに対しても明るく接しようとする心を育てたいということで、2学期初めの重点項目が決定した。

まず、あいさつに関する実態把握のために事前

表2-3 事前調査 「あいさつについて」

	あいさつをしているか			近所の人や交安協の人に対して	
	「いただきます」	「おやすみなさい」	「ありがとう」	「おほようがございませう」	自分から
1	B	B	A	B	C
2	A	A	B	B	B
3	B	B	B	B	A
4	A	A	A	B	A
22	A	D	A	A	C
23	A	A	B	A	B
24	A	A	C	D	D
25	A	B	A	B	B
31	A	A	B	A	A
32	A	A	B	A	A
	Aいつもしている Bだいたいしている Cあまりしていない Dしていない	Aいつもしている Bだいたいしている Cあまりしていない Dしていない	Aよくいう Bときどき Cあまりいわない Dいわない	Aいつもしている Bだいたいしている Cあまりしていない Dしていない	Aいつも自分から B自分からが多い C言われてからが多い Dいつもいわれてから

調査を行った。これは、子どもにあいさつにかかわって普段の自分自身を振り返らせ、個々に総合単元の課題をもたせることにつながる自己評価でもあった。表2-3はその集計結果である。もちろんこれは、あいさつのできにくい子どもの気持ちや背景に配慮しながら学習を進める上でも重要であった。

図2-4は家庭でのあいさつの実態を把握するために設けた「おやすみなさい」のあいさつをしているかどうかを尋ねた結果である。「いつもしている」と「だいたいしている」の子がほとんどであるが、やはり、円滑で気持ちのよい人間関係を築いていくには、心のこもった気持ちのよいあいさつが大切である。あいさつが習慣化されるよう、他の学習活動との関連を図ったり、家庭への働きかけをしたりするなどの取組が必要だと考えた。

図2-5は他のあいさつとは少し質の異なる「ありがとう」について尋ねたものである。「ときどき」と答えた子どもが多い。「あまりいわない」と答えた子どもに尋ねると、言わないといけな

図2-4 「おやすみなさい」

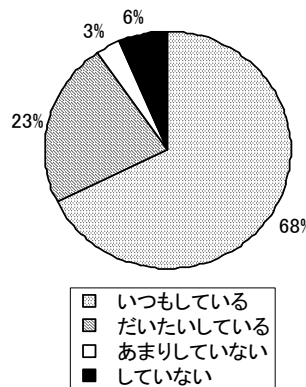


図2-5 「ありがとう」

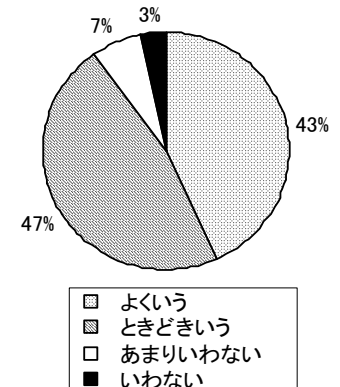


図 2-6
近所の人や交安協さんに
「おはよう」

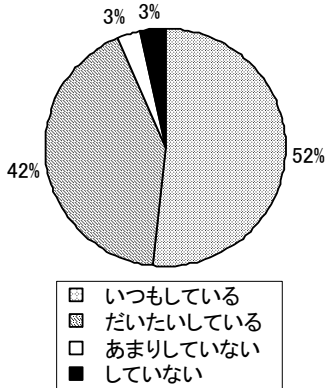
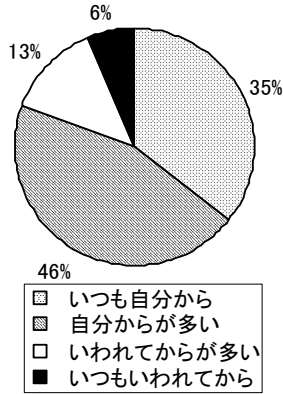


図 2-7
近所の人や交安協さんに
(自分から)



場面がないとか、はずかしい気がするなどと述べていた。友だちや学校の人などには「ありがとう」の気持ちをもっていても、家族には、してもらって当たり前のようなところがあるのではないか。また、感謝の気持ちはあっても、素直にその気持ちを表出できないこともあるのではないかと思われた。そこで「感謝」などの価値との関連や「ありがとう」という言葉に対する感性を高める資料選択の必要があると考えた。

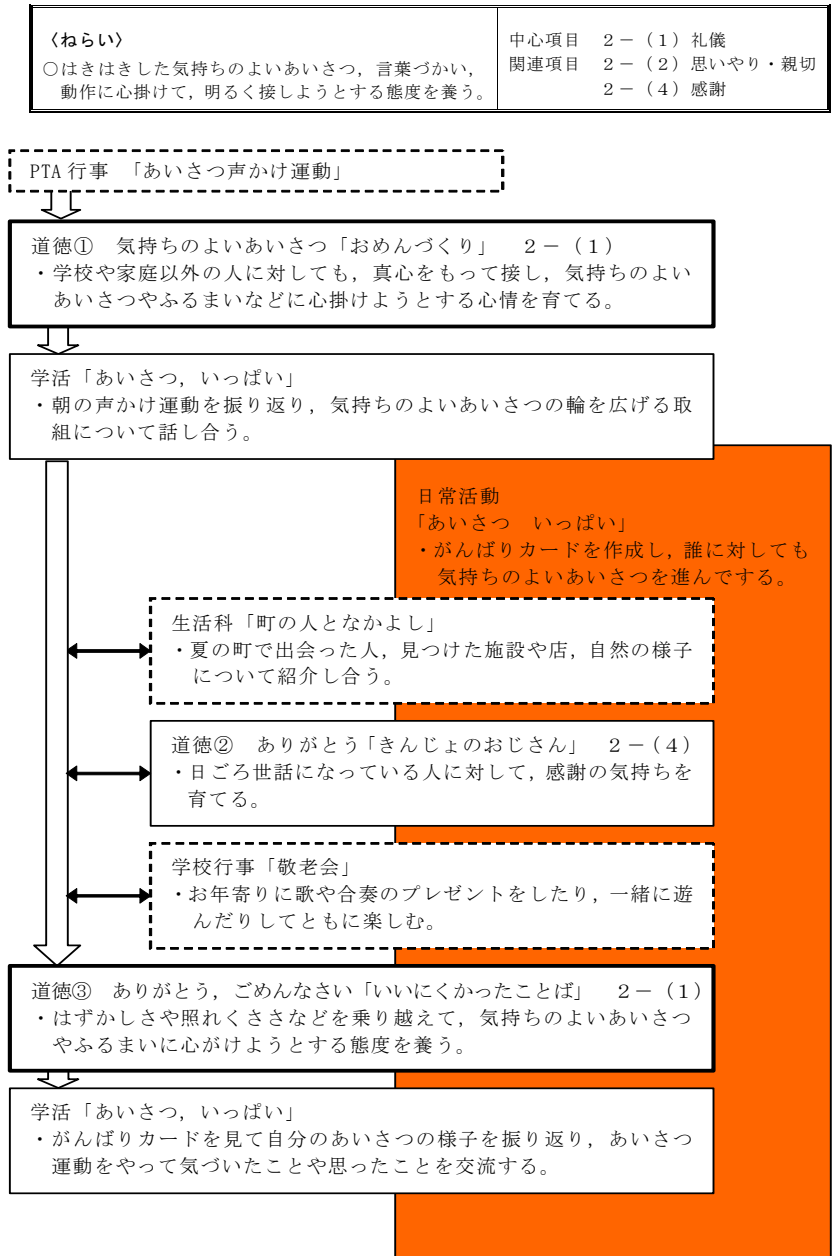
また、図 2-6 と図 2-7 は、家庭や学校以外の人へのあいさつの様子を把握するための設問「地域の人や交通安全協会の人にあいさつをしているか」と「自分からあいさつをしているか」の結果である。いつもあいさつをしている子どもは、半数である。また、自分からはなかなかできていないようである。自分たちの登下校の安全を守ってくださっている交安協さんや地域の人への気持ちのよいあいさつは、感謝の気持ちを表すという意味でも大切である。そこで、誰に対しても気持ちのよいあいさつをすることの大切さや心地よさに気づくことができるような学習をさせたいと考えた。

以上のような課題のもとに、図 2-8 のように総合単元を構想した。夏休み明けの子どもたちは、PTA の「あいさつ声かけ運動」の

朝のあいさつに迎えられる。その機会を大切に、この学習を始めることにした。やはり、道徳学習だけでなく、それを実践に移すことができる場を用意することも大切であると考えて、一つめの道徳の時間に「あいさつを交わすこと気持ちよさ」に気づく学習をした後、「あいさつ、いっぱい」という取組を平行して行うことにした。

また「敬老会」の前に、日頃自分たちを見守ってくださっている地域の人へも子どもたちの目が向けられるように、道徳②の「感謝」などに関する価値の学習をすることで、敬老会では気持ちのよいあいさつができればと考えた。また、子どもたちが、「ありがとう」や「ごめんなさい」の気持ちを素直に表せることを願い、道徳③を設定した。

図 2-8 総合単元構想図「気持ちのよいあいさつ」



(2) 課題をもって取り組む

第6学年の学習プログラム

研究協力校の第6学年の子どもたちは、最高学年として縦割り活動や学校行事などに取り組む中で、下学年の子どもに対する「思いやり」や「愛校心」などに関する価値の自覚を深めてきている。小学校生活も残すところ4ヶ月となり、仲の良い子どもたちではあるが、相手のことを思いやり、理解し、友達として信頼関係を築き、よい思い出をもって卒業してほしいという研究協力員の願いがあった。時には、相手の向上を願って励ましたり、忠告したりすることも大切であることに気づき、互いに切磋琢磨して伸び合おうとする友情を深めてほしいということで、このプログラムを構成した。

まず、子どもたちにとって友だちとはどんな存在なのか、どんな友だちを求めているのか把握したいと思い、資料2-2の事前調査を行った。「よく遊んでくれる」「おもしろいことを言ったりしたりする」「ほめたり励ましたりしてくれる」「何でも話せる」「注意してくれる」「自分のライバル」をどんな割合でもっている人が自分の理想とする友だちなのか、色をぬり分けるといふものである。その結果が図2-9である。

これを見ると、やはり、6年のこの時期の子どもたちは「一緒に遊びたい」「一緒にいるとおもしろい」「悩みを聞いてほしい、気軽にしゃべりたい」という、どちらかというとも友だちといて楽しい思

資料2-2 事前調査（友だちについて）

どんな友だちがほしいですか (事前)

☆ あなたが理想とする友達は、次の6つのことをそれぞれどれぐらいの割合でもっている人ですか。あてはまるように20個の○をぬり分けてみましょう。
(すべての色を使わないといけないと思いません)

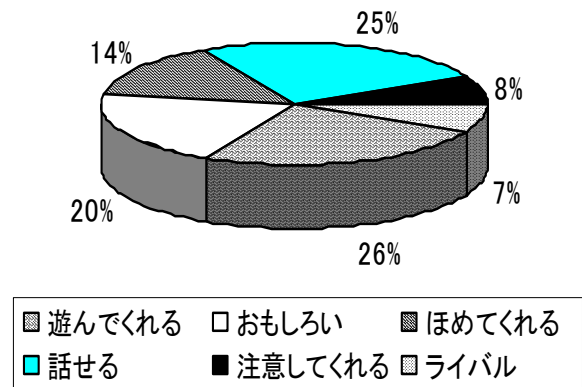
① よく遊んでくれる・・・赤
② おもしろいことを言ったり、したりする・・・黄
③ ほめたり、ほめたりしてしてくれる・・・もも
④ なんでも話せる・・・緑
⑤ 注意してくれる・・・青
⑥ 自分のライバル・・・むらさき

こんな友だちがほしいな

☆ なぜ、上のように考えたのですか

ほめたりはほめたりして会話するのが
好きだから。遊ぶのも話すのも楽しいから。

図2-9 理想の友だち



いをするを望んでいるように思われた。その理由として「よく遊んだらわかり合える」「おもしろいと、楽しいし盛り上がる」「何でも話せると、ストレスがたまらない」「話を聞いてもらうと、悩みがずっと軽くなる」「話せて励まし合える」といなどが挙がっていた。

これに反して、注意されたり、ライバル関係にあたりするなどの厳しさを求めている面は少ないことが、わかった。「注意されたら、うるさいなあと思う」「ライバルは疲れる」などと言う子どもが多く、「ふざけすぎに注意をしてくれたらいい」「ライバルのところを少しだけでもあると、自分の力が伸びる」などと必要性を言う子どもは少なかった。

この調査を通して、教師が道徳学習の方向性を掴むだけでなく、個々の子どもを改めて理解することができた。例えば、「何でも話せる」の色を多くぬっている子どもは、話すことが苦手で自分の思いをなかなか思い通りに友だちに伝えられないという悩みをもっていた。また、「よく遊んでくれる」の色を多くぬっている子どもは、遊ぶ時間が少なく、思い切り遊びたいという思いが大きかったようである。逆に、スポーツ教室などで思い切り活動している子どもは、それで十分満足しているからか「よく遊んでくれる」をぬっている数が少ない。また、強く言われると元気をなくす子どもは、「注意してくれる」をぬっていなかった。注意されることの多い子どもも、そうであった。

この調査資料からだけで、一面的な見方することは避けなければならないが、このような個々の子どもがその時点で抱えている課題を把握することにつながった。また、子どもたちは、総合単元のめあてを個々にもつことができた。

そこで、道徳学習や行事などを通して、友だちと信頼し合うことの大切さや協力し合った結果の喜びなどには気づいている子どもたちであるが、

子どもたちのもっている友情に対する見方や考え方を揺さぶり、友だちのよさを実感させたいと考えた。そして、人権月間の学校長の説話「友だちとして」(友だちの在り方について問題提起)から始まる総合単元を、図2-9のように構想した。友だちと協力し合ったり互いのよさを認め合ったりすることが大切となる音楽集会に向けての取組や総合的な学習の時間と関連させることにした。

一つめの道徳では、前時にビデオ資料を視聴し、感想を交流させる。そして、友情について考えを深めるために人物を選択し、話し合いの課題をもたせておく。続く道徳の時間において、選択した人物別のグループで登場人物の気持ちを考えることを通して、友だちとしてどう在りたいか考えを深めさせたいと考えた。

二つめの道徳では、ライバル関係について考えることで、互いに高まり合う関係を築くことの大切さに気づかせたいと思った。そして、その価値の気づきが、音楽集会の練習の中でさらなる追求となればと考えた。

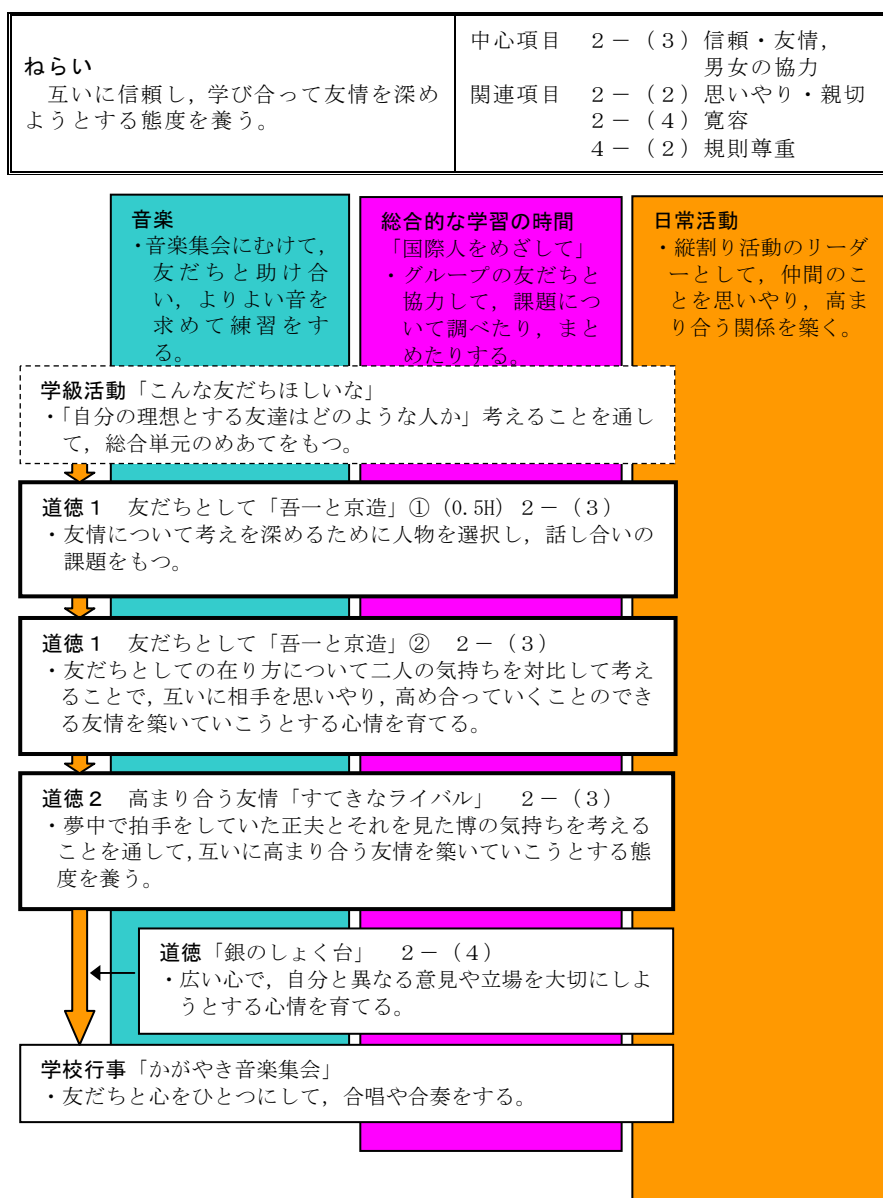
最後に、事前調査で行った親友の理想像について再考させることにした。そして、それが友だちから見た理想とする友だちである自分の姿かどうかに気づかせ、友だちとしてどう在りたいか、どんな友情を築いてきたいか考えさせたいと思った。つまり、子ども自身による評価をさせるのである。

(19) 前掲 注1 pp. 87~93

(20) 塚本憲子「すばらしい郷土を大切にする」『道徳の授業をひらく3・4年』国土社 1993 pp. 139~140

(21) 梶田毅一『教育における評価の理論 1』金子書房 1994 p. 251

図2-9 総合単元構想図「友だちについて考えよう」



第3章 道徳学習の実際

第1節 第2学年

総合単元「気持ちのよいあいさつ」

(1) 授業の実際

PTA行事 「あいさつ声かけ運動」

写真②

夏休み明けの久しぶりの登校時に声をかけられ、元気なあいさつを返す子どもと、照れくさそうに下を向いたままの子どもがいた。けれど



も、みんな、気持ちのよいスタートを切ったのではないかと思われた。

道徳① 気持ちのよいあいさつ「おめんづくり」

学芸会のおめんを作るために友だちの家に行ったときの、友だちの家での子どもたちの行きや友だちのお母さんとのやりとりが描かれた読み物資料を用いて授業を行った。表3-1は、その展開である。

すべての子どもたちが声をかけられるという経験をした朝の「あいさつ声かけ運動」を想起させ、そのときの気持ちから導入した。「うれしかった」「ちょっと恥ずかしかった」などと、子どもたちは述べていた。

掃除をするときの気持ちを考えているところでは、「できてよかった」「部屋を貸してもらえてよかった」「せっかく作らせてもらったのに、きたないままでは悪い」と感謝の気持ちを、また、「よそのうちだからきれいにしよう」などと、自分たちの経験

を重ねて話をしている子どもたちだった。また、展開2(3)では、できるだけ多くの子どもに発表させ、評価の視点①●でその発言内容を見取った。その前のあいさつや、掃除をするときの子どもたちの気持ちをまとめた板書を生かすことで、子どもたちの気持ちのよい行きに対して、おばさんがさわやかな思いをもっていることに気づかせることができたように思われた。

資料3-1 道徳ノート「おめんづくり」

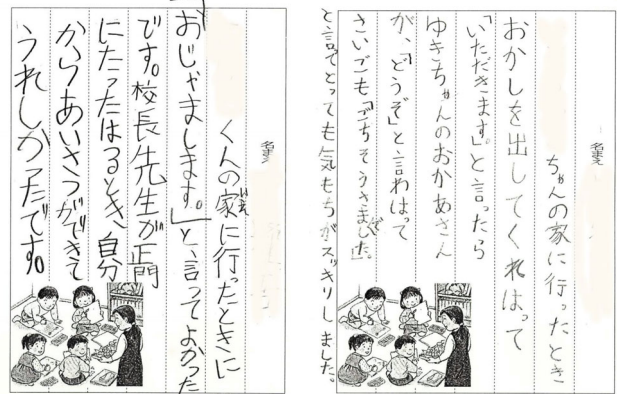


表3-1 「おめんづくり」学習指導案

主題名	気持ちのよいあいさつ 2-(1)	資料名	「おめんづくり」(教育出版)	
ねらい	「またいらっしゃいね」と言ったおばさんや子どもたちの気持ちを考えるを通して、学校や家庭以外の人に対しても、真心をもって接し、気持ちのよいあいさつやふるまいに心がけようとする心情を育てる。			
本時の評価の視点	・子どもたちの気持ちのよいあいさつや行動にふれたおばさんの気持ちや、さわやかな行動をとった子どもたちの気持ちを考えることができたか。 ・気持ちのよいあいさつや行動がお互いの心を結びつけることに気づくことができたか。			
学習活動	予想される子どもの意識の流れ		●★評価の視点と方法・指導上の留意点	
1 「あいさつ声かけ運動」について話す。	あいさつをした。	はずかしくて小さい声になった。	ちょっとうれしい気持ちが出た。	・「あいさつ声かけ運動」を想起しやすいように、写真を提示する。
2 「おめんづくり」を読んで話し合う。 (1) 「おめんづくり」の話を聞いて思ったこと (2) 部屋の掃除をしながら、わたしたちが思っていること (3) 「またいらっしゃいね」と言ったときのおばさんやわたしたちの気持ち	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをちゃんとしている。「ごめんなさい」「いただきます」「ありがとうございました」 ・おばさんにきちんと話している。「ちらかしてごめんなさい」 	<ul style="list-style-type: none"> ・すぐにお菓子を食べようとしたこういち君に注意をしているところがよい。 ・部屋の掃除をきちんとして帰るところがよい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・おばさんに「また、いらっしゃいね」と言われて、うれしかったと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面絵を提示しながら読む。 ・登場人物を確認し、似顔絵を提示しておく。 ・発表しやすいように板書を工夫する。 ・どんなあいさつをしているか、確認する。
	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさんちらかしてしまった。 ・ごみを残さず拾っておこう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・後でおばさんが困るだろうな。 ・このまま帰ったら、おばさんに悪い。 		<ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ掃除をしたのか」などの発問を用意することで、おばさんの立場になって考えられるようにする。
	<p>(A おばさんの気持ち)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いい気持ち ・気持ちのよいあいさつをする子どもたちだ。 ・きちんとあとかたづけをして帰る子どもたちだ。 ・また、遊びに来てほしい。 	<p>(B わたしたちの気持ち)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・うれしい気持ち ・楽しかった。また来たい。 		<ul style="list-style-type: none"> ●①子どもたちの気持ちのよいあいさつや行動にふれたおばさんのさわやかな気持ちや子どもたちのうれしい気持ちを考えることができたか。(発言)
3 今までの自分を振り返る。 (1) れい子さんのおかあさんやわたしたちのように、あいさつをしたり、されたりして気持ちがよかったことについて話す。	<p>(A あいさつをしない)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをしないからわからない。 <p>(B あいさつをされる方の気持ち)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・おはようって言われたら、うれしい。 ・今度は、自分から言おうと思う。 	<p>(C あいさつをする方の気持ち)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・朝、交安協さんにあいさつをする。 ・友だちにあいさつをすると、いい気持ちが出る。 ・元氣なあいさつだと言って、ほめられたてうれしかった。 		<ul style="list-style-type: none"> ・思いを深めるために、書く活動を取り入れる。 ●★②気持ちのよいあいさつや行動がお互いの心を結びつけることに気づいたか。(道徳ノート・発言) ・Aの子どものは、朝の「あいさつ声かけ運動」を想起させる。 ・あいさつをする立場とされる立場の両側から考えられるようにする。
4 あいさつのよさを再確認し、あたためる。 (1) 指導者の授業を振り返った思いを聞く。	あいさつは人の心と人の心をつなぐ		★③自己評価カード	

展開3では、資料3-1のような道徳ノート★を用い、評価の視点②●で見取った。扱った資料が、子どもたちにとって身近なものであったからか、全ての子どもが自分の生活を振り返り、道徳ノートに向き合っていた。

道徳ノートに書かれたものを分類すると、大きく3つに分けることができた。これらの分類は、学習指導案に明記したものとは、多少異なった。

A

- ・友だちの家に行く時、かならず「おじゃまします」と言います。
- ・わたしのいねの前をとおる人に「おはようございます」や「こんにちは」や「こんばんは」をていねいに言いました。
- ・体そう教室で、自分からこんにちはと、言えました。
- ・すきもとくんと「おはよう。ございます」と言ってから、いつも学校に行っています。

B

- ・「よろしくおねがいします」といったら、パワーがわいてきました。
- ・大井くんの家に入るとき、「おじゃまします」と言えて、よかった。すっとうしました。
- ・学校に行くときに、きんじょの人によくあうから、いつもあいさつをしています。いい気持ちになります。「今日も一日がんばるぞ。」という気持ちでどうこうしています。
- ・「こんにちは」と言ったら、すっきりした気分になりました。それまでは、ちゃんとあいさつできるかなあと思っていたけど、できてよかったです。

C

- ・きょう学校にくるとき、町内の人に自分から、「おはよう」と言いました。それで、あいては、「おはよう」と言わはりました。
- ・町ないの人が、「こんにちは」と言ってくれました。
- ・あゆみちゃんのうちで、かたづけてかえるとき、「さようなら」と言って、うちの人にも言われてうれしかったです。
- ・ピアノのかえりに「さようなら」と言ったら、気持ちがよくなって、先生も「さようなら」と言ってくれたし、もっと気持ちがよくなりました。

Aグループは、あいさつをすることで感じた気持ちよさが、どれにも込められているのではと思われるが、あいさつをしていることやしたことしか述べていない。Bグループは、あいさつをした後の自分の気持ちを述べている。そして、Cグループは、あいさつをした後の気持ちとまた、あい

写真③ 「おめんづくり」板書



さつを返されたときの気持ちの両方について述べているものである。

道徳ノートに書いた後、交流することで、あいさつが人の心と心をつなぐ大切な役目をしていることに気づくことができたのではと思われた。

学級活動「あいさつ いっぱい」△

「してもされても気持ちのよいあいさつをいっぱい広げよう」と、がんばりカードをもって取り組むことにした。それぞれが、1週間ごとに自分のめあてをもって取り組むのである。事前調査であいさつのできにくかった子どもに、あいさつを交わすことの心地よさに気づいてほしいと、教師は目をみてあいさつを続けたり、がんばりカードでの励ましを与えたりした。詳しくは次の項で述べることにする。

道徳②「きんじょのおじさん」


「きんじょのおじさん」という資料は、主人公が自分たちを注意する酒屋のおじさんのことをよくは思っていなかったが、お母さんからおじさんが町内のためにいろいろ世話をしてくれていることを聞き、自分たちのことを思ってくれていることに気づくというものである。その展開については、次ページ表3-2に示す通りである。

2つの評価の視点●「お母さんの話を聞いた主人公のおじさんに対する今までとは異なる思いに気づいたか」と、「自分たちの世話をしてくれている人の思いを考えることができたか」をもって発言や道徳ノートなどを見取った。子どもたちは道徳ノート★に次のように書いていた。

- ・じぞうぼんのとき、友だちのおとうさんがよいしてくれた。ぼくたちにたのしんでほしいからよいしてくれた。ありがとうおもっている。
- ・きんじょのおばさん、はっぱがおちていたらすぐそうじをしてくれて、ありがとうございます。
- ・かいらんばんがまわってきて、はんこをおしてもって行くと、いつもかいらんばんをわたす人がしんせつにしてくれました。
- ・りくじょうのコーチにおせわになっている。こうやったらはやくなるとか言っておしてくれはる。はやくなってほしいからだとおもう。
- ・お母さんは、いつも「いっぱい食べなさい」と言っている。だけど、わたしを大きくするために言ってくれているのかもしれない。

後の方に示したように、身近な人しか思い浮かばない子どもたちもいた。しかし、終末で地域の世話をしてくれている人から直接思いを聞くことができたので、資料の主人公だけでなく、自分も

表3-2 「きんじょのおじさん」学習指導案

主題名	ありがとう 2-(4)	資料名	きんじょのおじさん (光文書院)				
ねらい	お母さんからおじさんのことを聞いたときのさとの気持ちを考えることを通して、日頃自分たちの世話をしてくれる人の気持ちに気づき、感謝しようとする心情を育てる。						
本時の評価の視点	<ul style="list-style-type: none"> ・お母さんから話を聞いて、おじさんに対する見方が変化したさとの気持ちを考えることができたか。 ・日頃世話になっている人々に気づき、感謝の気持ちをもつことができたか。 						
学 習 活 動	予想される子どもの意識の流れ	●★評価の視点と方法 ・指導上の留意点					
1 世話になっている人について話す。	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-right: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・うちの人 ・学校の人 ・習い事で ・地域の人 </div>  </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・どんな世話になっているか、そのときの気持ちについても振り返らせるようにする。 ・発表をもとに、だれに、どんなことで世話になっているか整理する。 ・生活科の「夏休みに出会った人」の学習を想起させる。 					
2 「きんじょのおじさん」を読んで話し合う。 (1) さとの酒屋のおじさんに対するはじめの気持ち (2) 世話をしているときの酒屋のおじさんの思い (3) お母さんの話を聞いたときのさとの気持ち	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・こわい人 ・よく怒るから、いやだ。 ・なんで怒られないといけないのか。 </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ○回覧板 ・大事なことをみんなに知っておいてもらおう。 ・町内の人は元気かな。 ○街灯 ・みんなが安全に。 ・暗いと困るだろう。 ○あいさつ ・子どもたちは元気かな。 ・気をつけて学校に行ってほしい。 ○注意 ・いたずらはよくない。 ・子どもたちに、よくないことはしないでほしい。 ・みんな町の子、大事な子。 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ありがとうの気持ち ・おじさんに対して思い違いをしていた。 ・おじさんに悪かった。 </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ぼくたちみんなのことを考えてくれている。 ・みんなが住みやすい町にするのに世話をしてくれている。 ・今度は、おじさんにあいさつをしよう。 ・ぼくたちのことを思って注意してしてくれた。 </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・誰の話がわかるように、ペープサートを使いながら資料を読む。 ・おじさんの気持ちを考えやすいように場面絵を提示する。 <p>●①さとの変化した気持ちを考えることができたか。(発言)</p>					
3 今までの自分を振り返る。 (1) 自分たちの世話をしてくれている人の思いについて話す。	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 〈うちの人〉 ・大きくなって ・元気に ・がんばれ </td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 〈学校の人〉 ・大きくなって ・元気に ・がんばって ・わかって </td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 〈習い事で教えてくれる人〉 ・うまくなって ・速く走って ・がんばれ </td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 〈地域の人〉 ・大きくなって ・元気に ・みんな大事な子 </td> </tr> </table>	〈うちの人〉 ・大きくなって ・元気に ・がんばれ	〈学校の人〉 ・大きくなって ・元気に ・がんばって ・わかって	〈習い事で教えてくれる人〉 ・うまくなって ・速く走って ・がんばれ	〈地域の人〉 ・大きくなって ・元気に ・みんな大事な子	<ul style="list-style-type: none"> ・考えを深めるために書く活動を取り入れる。 <p>●★②日頃世話になっている人に気づいて、その人の気持ちを考えることができたか。(道徳ノート・発言)</p>	
〈うちの人〉 ・大きくなって ・元気に ・がんばれ	〈学校の人〉 ・大きくなって ・元気に ・がんばって ・わかって	〈習い事で教えてくれる人〉 ・うまくなって ・速く走って ・がんばれ	〈地域の人〉 ・大きくなって ・元気に ・みんな大事な子				
4 あいさつの大切さを再確認し、あたためる。 (1) 地域の人への授業を振り返った思いや、地域行事、地域に暮らす子どもたちなどへの思いを聞く。	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center;"> 気がつかないけれど、 いろいろな人に世話になっている。 </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・直接地域の人から話を聞くことで、自分たちのために活動してくれている人の思いに気づかせる。 <p>★③自己評価カード</p>					

地域の人に見守られていることに気づくことができたのではないかと思われた。

学校行事「敬老会」

初めて会ったお年寄りを前に緊張しながらも、子どもたちそれぞれ心を込めてあいさつができ、楽しい会であったと、子どもたちは述べていた。

写真④ 地域の人から話を聞く



道徳③「いいにくかったことば」

ここで扱った資料について説明する。言いにくい言葉は「ありがとう」と「ごめんなさい」であるとお母さんから聞いた主人公が、それらは簡単に言えると思っていた。ところが、帽子を拾っても

写真⑥パネルシアターで資料提示



らった人に実際に「ありがとう」が言えなかったことから、お母さんの言ったわけに気づくことができたという読み物資料である。その展開は、次ページ表

3-3に示すとおりである。

「あいさつ、いっぱい」の取組をしている中で、子どもたちが言いにくいと思っていることを尋ねると、「交安協さんに『行ってらっしゃい』と声をかけられても、はずかしくて返事ができない」などと、交通安全協会の方や地域の人にあいさつをするには、やはり勇気がいることを述べている子どもが複数いた。また「こんにちは、元気？」と言われて、「どう答えたらよいかわからなかった」と、返事の仕方がわからなくて戸惑ったことを話す子どももいた。

写真⑦ 道徳ノートに向かう子どもたち



写真⑥は、展開2(3)で、自分の心と対話をしながら登場人物が思っていることを道徳ノートに書いているところである。子どもたちの書いた道徳ノートを評価の視点①●でみると、やはり、大きく3つに分類することができた。

次に示すAグループは、「ありがとう」「ごめんなさい」はなかなか言えないことに気づいたものである。普段、はずかしくてなかなかあいさつができない子どもが、自分のその気持ちを主人公の気持ちに重ねて書いていた。

A

- ・やっぱりおかあさんの言ったとおり、ごめんなさいとありがとうは言いにくいなあ。
- ・おかあさん、ありがとうは、ぼくは言いにくかったよ。ありがとうを、言っていなかったよ。
- ・ぼくも言いたいけど、はずかしいから言えない。

B

- ・あっ、わすれていた。中学のおねえちゃんにありがとうって言っていなかった。
- ・ありがとうって言うのをわすれていた。やっぱりありがとうって言うておいたらよかったかなあ。
- ・中学生にありがとうと言えばよかった。

Bグループは、「ありがとう」が言えなかったことを悔やんでいるものである。「わすれていた」と表現している子どもが、意外といるのに驚いた。照れくさきのあまり、その場から駆け出した主人公が、落ち着いて自分自身を振り返り、「ありがとう」を言うべきであったと後悔したというのである。やはり、予想しなかった状況の中での子どもたちの見知らぬ人への戸惑いやはずかしさが重なるようであった。

C

- ・かんたんに言えることばでも、むずかしいんだなあ。こんどからは、はずかしがらずに言おう。
- ・ごめんも、言いにくいけど、がんばってしっかり言おうと。
- ・こんど中学生に会ったら、「前はぼうしをとってくれてありがとう」と言おう。友だちにもためしてみよう。
- ・ありがとうごめんなさいは、早口ことばじゃないけど、大切なことだ。 (下線は筆者による)

また、Cグループは、これからどう在りたいかその気持ちを述べているものである。この中には、事前調査で、なかなか自分からあいさつができないと回答していた子どもたちも含まれていた。しかし、なぜそう思うのか、Cグループの中にある「ありがとうごめんなさいは大切」をもとに、考えを深めることが必要であったと考える。

展開3(評価の視点②●)では、友だちに親切にしてもらったけど、「ありがとう」が言えなくてずっと気になっていたこと、友だちとけんかをし

たとき「ごめんなさい」がなかなか言えなくて、思い切って言ったら気持ちがよかったこと、お母さんに『ありがとう』を言ったか」とよく言われること、「口だけで言っている。心から言っていない」と叱られたことなどが出ていた。

終末では、「ありがとう」や「ごめんなさい」は相手に気持ちを伝える大事なことばであるということや、「ありがとう」「ごめんなさい」を言われたときの気持ちなどを確認し合って終わった。

表3-3 「いいにくかったことば」学習指導案

板書で使用した「ありがとう」「ごめんなさい」のカードと登場人物の絵は、学習後も子どもたちの目にふれ、この学習で気がついたことを自分の生活に生かすことができるよう、教室に掲示することにした。総合単元的な道徳学習の最後の学級活動では、子どもたち一人ひとりが、がんばりカードを見て取組を振り返り、思ったり考えたりしたことを心のカードにまとめていた。つまり、総合単元の自己評価である。また、それを教室の「心のひろば」(研究協力校の取組)に掲示することにより、互いの考えを交流した。

主題名	ありがとう、ごめんなさい 2-(1)	資料名	いいにくかったことば (日本文教出版)
ねらい	お母さんが言った言葉のわけがわかったときにさどるがどんなことを思っているか考えるを通して、あいさつの大切さに気づき、はずかしさや照れくさを乗り越えて、気持ちのよいあいさつやふるまいに心掛けようとする態度を養う。		
本時の評価の視点	<ul style="list-style-type: none"> ・お母さんが言った言葉のわけがわかったときのさどるが思っていたことについて、考えることができたか。 ・相手に気持ちを伝えるあいさつをすることの大切さに気づくことができたか。 		
学 習 活 動	予想される子どもの意識の流れ		●★評価の視点と方法 ・指導上の留意点
1 「あいさつ、いっぱい」の取組を通して、言いにくいとされていることについて話す。	<p>とくにない。</p> <p>家では、なかなかできない。 ・おやすみなさい ・いただきます</p> <p>家の人や先生にはできるけど、よその人にするのははずかしい。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・がんばりカードの様子を把握しておく。
2 「いいにくかったことば」を読んで話し合う。	<p>・かんたん。誰にでも言える。 ・もっと難しい言葉があるはず。 ・がっかりだ。 ・早口ことばにならない。</p> <p>・なぜ、難しいのだろう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・さどるの気持ちの変わる様子がわかるように、パネルシアターで4つの場面を明確にしながら資料提示し、発問に合わせて、板書する。
(1)お母さんが「ありがとう」や「ごめんなさい」が言いにくいと言ったときのさどるの気持ち	<p>・うれしい。 ・助かった。ありがとう。</p> <p>・はずかしい。 ・照れる。 ・おねえさんの前から早く離れたい。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・うれしい気持ちがあったことを確認しておく。
(2)おねえさんが帽子を渡してくれたときのさどるの気持ち	<p>・はずかしくて言えなかった。 ・照れて、逃げてしまった。 ・「ありがとう」を言えばよかった。</p> <p>・おねえさんは、やさしかった。 おねえさんはどう思っているかな。 ・言わないと、うれしい気持ちがおねえさんにわからない。 ・気持ちを伝える大事な言葉だ。</p> <p>・こんどからは、はずかしがらずに言おう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ●①お母さんの言ったわけを考えることができたか。(道徳ノート・発言) ・考えを深めるために書く活動を取り入れる。 ・補助発問(「ありがとう」が言えなかったことについてどう思っているか)
(3)お母さんの言った言葉のわけがわかったときに、さどるが考えたり思ったりしたこと	<p>・ありがとうを言うのを忘れてしまう。 ・「ありがとう」は照れるから、きちんと言わずにいいかげんな言い方をしてしまう。</p> <p>・友だちや兄弟とけんかをして、「ごめんなさい」がなかなか言えない。 ・家で物をこわしたようなとき、言ったら叱られると思って言えないことがある。</p> <p>・思い切って言ったら、すっきりした。 ・相手も笑ってくれて、ほっとした。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ●★②「ありがとう」や「ごめんなさい」は、相手に気持ちを伝えるあいさつであり、勇気を出してきちんと言うことの大切さに気がついているか。(発言) ・言いにくい言葉を思い切って言った後のさわやかな気持ちにも気づかせる。
3 今までの自分を振り返る。 (1)さどるのように、「ありがとう」や「ごめんなさい」が言いにくかったことについて話す。	<p>「ありがとう」や「ごめんなさい」は気持ちを表す大切な言葉。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ●★③自己評価カード
4 挨拶の大切さを再確認し、あたためる。 (1)指導者の授業を振り返った思いを聞く。			

(2) 分析と考察

事前調査をもとに総合単元を構想し、単元を通して、一人ひとりの子どもの道徳的な成長を見取るための評価を行ってきたわけであるが、次の2つの点から実証授業の分析と考察を行うことにする。

- 事前調査、道徳ノート、振り返りカードなどを使った評価が個々の子どもの道徳的な成長・変容を見取ることにつながったか。
- 指導や計画は子どもの心に響くものであったか。

①振り返りカード★

本単元では、3つの道徳の授業の終了時に資料3-2のような振り返りカードを用い、道徳の時間について自己評価をすることを試みた。

資料3-2 振り返りカード

☆ おかめさんかいったことばのわけがわかったとき、さどるはどんなきもちだったか、しっかりかんがえられたか。

☆ おじさんが、どんなことをおもってちゅういしたり、せわをしたりしているか、しっかりかんがえられたか。

☆ おばさんが、どんなきもちで「またいらっしゃいね。」といったか、しっかりかんがえられたか。
 しっかりかんがえた
 かんがえた
 あまりかんがえられなかった

☆ きょうのどうとくで、じぶんのことをおもいだしながらあいさつのことをかんがえましたか。
 しっかりかんがえた
 かんがえた
 あまりかんがえられなかった

や「ごめん」といって
 がせわになっている
 ぶんがくらみしたか。
 ぶんくらんだ
 うまれた
 どうとくのまえとか
 もちをもたなかった

内容は、評価の視点にも挙げている中心発問にかかわって、資料の人物の気持ちをしっかり考えたか、自分のことを振り返りながら価値について考えたか、道徳の学習の前後で価値の自覚に深まりがあるかなどといったものである。つまり「道徳的価値についての理解」や「自分とのかかわりで道徳的価値をとらえること」への姿勢、「道徳的価値を自分なりに発展させていくこと」への思いに関するものである。これらは、指導要領解説の道徳の時間の目標の箇所記載されている「道徳的価値の自覚を深めるために主体的になされるように指導方法を工夫していく必要がある」(22)の「主体的になされる」ものである。

授業についての自己評価のねらいについては、2章1節2項でも述べたが、ひとつは、指導を振り返るための資料とすること、もうひとつは、子どもに道徳の学習に取り組む姿勢の在り方に気づかせることであった。そこで、まず、1つめのね

らいから指導を振り返って、この評価の意味があったのかをみることにする。

●登場人物の気持ちや生き方から共感的追求

表3-4と表3-5は、資料の登場人物の気持ちを考えることと、価値の自覚の内面化とに関係があるかみるために表してみたものである。登場人物の気持ちを考えた子は、感謝する心やあいさつを大切に思う気持ちをふくらませている。このことから、登場人物の気持ちや考えを深くとらえることも、価値の自覚を深めることにつながるのではないか。したがって、子どもたちが登場人物に寄り添って、気持ちや思いなどを考えることができるよう、様々な工夫をすることが必要であると考えられる。

表3-4 登場人物の気持ちを考えることと価値の自覚を深めることとの関係①「きんじょのおじさん」

登場人物の気持ち	感謝の気持ち				合計
	価値の内面化 ふくらんだ	価値の内面化 少しふくらんだ	価値の内面化 今までとかわらない	価値の内面化 もたなかった	
しっかり考えた	8	2	0	0	10
考えた	8	4	2	1	15
あまり考えられなかった	3	0	0	2	5
合計	19	6	2	3	30

(欠席 2名)

表3-5 登場人物の気持ちを考えることと価値の自覚を深めることとの関係②「いにくかったことば」

登場人物の気持ち	あいさつを大事に思う気持ち				合計
	価値の内面化 ふくらんだ	価値の内面化 少しふくらんだ	価値の内面化 今までとかわらない	価値の内面化 もたなかった	
しっかり考えた	12	11	0	0	23
考えた	4	2	1	0	7
あまり考えられなかった	1	0	0	1	2
合計	17	13	1	1	32

また、あまり考えられなかった子どもについては、人数は少ないが、どちらの学習においても、道徳的価値にかかわって気持ちをふくらませている子どもと、そういう気持ちさえもたなかったという子ども、両極端の結果が出た。これには、様々な原因が考えられると思うが、授業を振り返ってみると、中でも次の2点のことがかかわっていたと思われる。

[個へのかかわり]

表 3-3 の「きんじょのおじさん」では、自分のことを振り返り、道徳的価値を自分なりに発展させようという学習展開の過程で「ありがとうという気持ちになったときのことを書こう」という書く活動を取り入れた。その時の個別指導において、子どもがより自信がもてるような声かけをしたり、世話をしてくれている人の思いなどについてより深く考えられるような助言をしたりした。つまり、このような個別指導の結果として、価値に関する思いをふくらませた子どもと、そうでなかった子どもがいたのではと思われる。

[話し合いの工夫]

表 3-4、表 3-5 どちらの学習においても、道徳的価値を自分なりに発展させようという学習展開の過程で、考えを交流させた。特に後者の学習においては、書く活動を入れなかったので十分な時間をとって話し合いをもつことができた。友だちの考えや思いなどを聞いたり、話したりすることを通して、違いが出てきたのではとも思われる。

以上のことは、表 3-4、表 3-5 の資料からだけで一概に言えることではないかもしれない。けれども、登場人物の気持ちを考える過程で十分に組み立てていない様子や、これまでの振り返りカードの結果などから、声かけを必要とする子どもに対して、書く活動や話し合い活動での参加のさせ方などについて配慮をしたい。

●子どもの課題意識を大切にした資料選択と展開

また、表 3-4 の「きんじょのおじさん」では、「考えた」と答えている子どもの中にも「感謝」の気持ちをもたなかった子どもがいた。そこで、下の図 3-1 に示す「いいにくかったことば」では、登場人物の気持ちを考える中心発問のところ考えを深めさせるために書く活動を位置づけ、個別

指導にあたった。その結果からか、図 3-1 に示すように、しっかり考えた子どもが増えた。このようなことから、子どもたちが、資料に描かれている内容や人物の気持ちや考えについて、より深く考えられるような展開に心がける必要があるということがいえる。

また、「きんじょのおじさん」は、子どもが自分のこととしてとらえられる資料であったかどうかを考えると、近所の人々とのかかわり方が子どもたちそれぞれで異なり、資料に描かれている内容、登場人物と重ねることのできる場面や身近な人が、子ども自身の中に描けなかったということもあつたのではないかと思われる。それに比べ、「いいにくかったことば」は、子どもたちが「あいさつ、いっぱい」の取組の中で自分自身の課題としてもっていたものと主人公の気持ちが重なりやすかった、つまり、主人公の思いを自分のこととしてとらえられたのではないかと思われる。このように、子どもたちが心を動かし、自分自身と対話を深めていけるような資料の選択をしていかなければならない。そのためには、事前に、子どもたちが抱えている課題意識や問題意識を把握しておくことが求められる。

これまで述べてきたように、子ども自身が行う道徳の時間の評価資料を通して、授業を様々な角度から振り返り、授業改善の方向を見つけることができる。と考える。

また、2つめのねらい「子どもに道徳の学習に取り組む姿勢の在り方に気づかせる」については、短いスパンでその結果を求めるものではないと考えるので、ここでは、その成果を述べることはできない。ただし、その設問については再考する必要があると思われる。低学年の子どもたちに多くの設問を投げかけるのは避けたいと思い、一枚の振り返りカードの設問を2つずつにしたが、その内容に統一性がなかったので、3時間分の振り返りカードを比較してみることができなかつた。改善点については、第4章で述べることにする。

②道徳ノート★●

道徳ノートについては、前項で子どもたちの書いた内容を分類し提示しているのので、ここでは、個に焦点を当ててみることにする。次ページの表 3-6 は、二人の子ども総合単元における自己評価を一覧にして表したものである。

事前調査の結果から、A児とB児の無理のない変容を期待して単元に取り組んできた。

図 3-1 登場人物の気持ちを考える

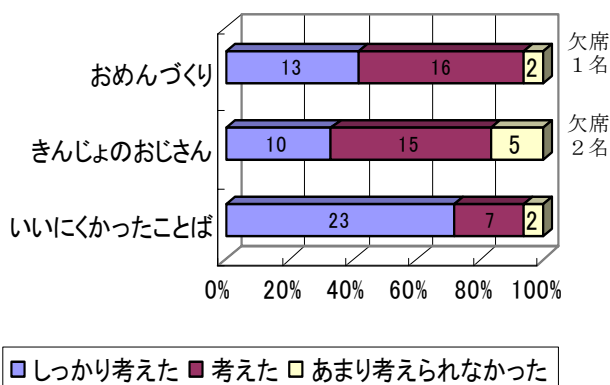


表3-6 総合单元における変容

	A児	B児	
事前調査	「おやすみなさい」	A (いつも)	B (だいたい)
	「ありがとう」	C (あまり言わない)	C (あまり言わない)
	地域の人へ	D (していない)	B (だいたいしている)
	自分から	D (いつも言われてから)	C (言われてからが多い)
道徳①「おめんづくり」 ・あいさつをしたりされたりして、気持ちがよかったこと (登場人物の気持ち・自分のことを思い出して)	・友だちの家で、花がかりであつまって、花をしらべていたら、友だちのおかあさんがおやつをもってきてくれて、かえるとき、「 <u>さようなら</u> 」と言えました。 (考えた・あまり考えられなかった)	・サッカーで、いつも先生に「おはようございます」を言う。いやなときもあいさつをすると <u>気持ちいいです</u> 。 (考えた・しっかり考えた)	
道徳②「きんじょのおじさん」 ・ありがとうという気持ちになったときのこと (登場人物の気持ち・価値にかかわる心)	・おかあさんは、いつもそうじやごはんをつくってくれている。うちはおみせだし、そのしごとみたいへんそう。 (かんがえた・かわらない)	・りくじょうのコーチにいつもお世話になって、走りがはやくなるとぼくは思いました。ぼくに、はやくなるとほしいと思っていると思う。 (しっかり考えた・ふくらんだ)	
道徳③「いいにくかったことば」 ・お母さんの言った言葉の意味がわかったとき、さるとるが思ったり考えたりしたこと (登場人物の気持ち・価値にかかわる心)	・「ありがとうやごめんなさい」の言いにくい感じがやっとわかった。これから、「 <u>ごめんなさい</u> 」や「 <u>ありがとう</u> 」をいっぱい言おう。 (しっかり考えた・少しふくらんだ)	・「 <u>ありがとう</u> 」を言うのがはずかしかったと思う。だけど、 <u>言えばよかった</u> と思っている。 (考えた・ふくらんだ)	
「あいさつ、いっぱい」を ふりかえって	・毎日、校長先生がいはるとき、さきに「おはようございます」とふつうに言えるようになった。 <u>ほかの先生もいはったら、あいさつができるようになりました</u> 。	・1年生のとき、あいさつをあまり言っていなかったけど、2年生になって「あいさつがんばるぞ」をしてから、あいさつが言えるようになって、 <u>いつもあいさつをするようになった</u> 。	

(下線は筆者による)

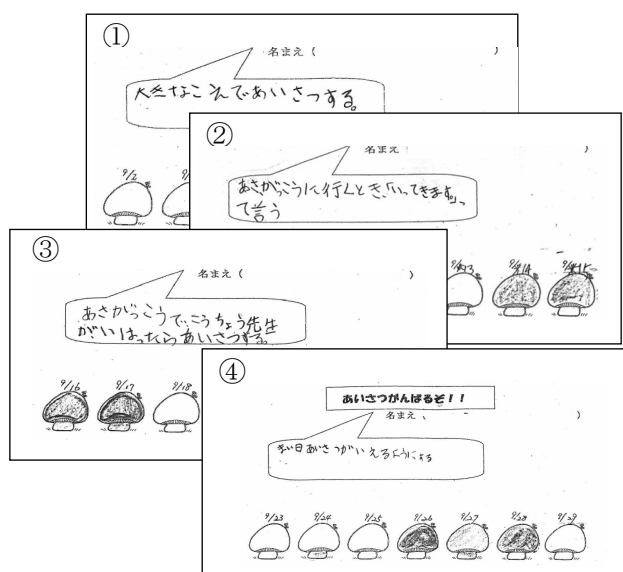
A児はどちらかというとおとなしく、あまり自分の気持ちを外に表さない子どもである。家の中のあいさつはしているようであるが、学校の親しい友だちや担任以外の人、地域の人には、はずかしさのあまりなかなかあいさつができなかったようである。一方B児は、体が弱く、いろいろな面ですべきことやがんばればできることなどが、後回しになってきていたようである。

学級活動の「あいさつ、いっぱい」では、子どもたちそれぞれが自分自身を振り返り、一週間ごとに自分のめあてをもって取り組んだ。資料3-3は、A児のがんばりカードである。A児のめあてをみると、「大きなこえであいさつをする」(家の人に)「あさ学校に行くとき『いってきます』という」(今までしていなかったあいさつ)「あさ学校でこうちよう先生がいはったらあいさつをする」(家の人以外に)「まい日あいさつがいえるようにする」(毎日、校長先生に)とA児なりにレベルを上げてきている。このような実践をしながら、道徳の学習をした。したがって、道徳ノートには下線部に示しているように、その実践の中で自分自身もっている課題意識が反映されているように

思われた。特に道徳③では、A児に限らずB児や他の子どもたちにもその傾向が見られた。

また、総合单元の最後の自己評価では、A、B児ともに、あいさつができるようになったと述べている。あいさつができたか、できていないかで、

資料3-3 あいさつがんばりカード〈A児〉



道徳的な成長があったか、そうでないかをみるのは危険であり、大きな間違いであると考え。しかしながら、二人とも、あいさつを交わすことの心地よさに気づき、自らあいさつをしたい、あいさつをしようと思って取り組んだ姿が見られた。

以上のようなことから、子どもにめあてをもたせて、子どもの意識の流れを大切に、また、個々の子どものよさを引き出す手だてを講じながら総合単元的な道徳学習に取り組むことで、大きな変容を見取ることができたように思われる。そして、この一連の自己評価活動を通して、子ども自身もその変容を感じることができた。これを道徳的な成長ととらえ、ともに確かめ合うことのできる評価の大切さを感じた。

第2節 第6学年

総合単元「友情について考えよう」

(1) 授業の実際

学級活動「こんな友だちほしいな」△

ここでは、自分の理想とする友だちはどんな面をもっている人なのか、16 ページで示した資料2-2の作業をしながら考えさせた。子どもたちは、例示したどの面も兼ね備えてほしいと、20個をどのようにぬり分けるか随分悩んでいた。「20個の円では足りない、100個あればいいのに」と言う子どももいたが、数が少ない分、1個分の重みがあり、自分が求めている友だちについて十分考えられたように思われた。そして、総合単元的な道徳学習のめあてをもつことができたようであった。

道徳1 友だちとして「吾一と京造」①

この資料は、山本有三の『路傍の石』をもとにしたものである。遅刻をしないで登校することを優先させた吾一が、友だちを迎えに行つたために遅刻してきた京造の遅れた理由も言わずに立たされているその堂々とした姿に、心が揺れる様子が描かれている。時代背景により、資料を読むには子どもたちにとっては理解しがたい面もあると思ひ、ビデオを視聴させることにした。

子どもたちがこれまで出合った読み物資料には、登場人物の道徳的行為が含まれるものが多い。しかし、この資料は、遅れなかった自分が正しいと思ひながらも、京造のつた行動が気になって仕方がない吾一の心が葛藤する場面で終わっている。子どもたちは、オープンエンドに「これで終わり?」「続きは?」と声をもらしていたが、それ

だけに、子どもたち一人ひとりが、吾一の代わりに心を葛藤させ、話し合いを深める中で価値を見つけているのではと思われた。感想★をまとめると、次のようなものが挙がっていた。●

A 吾一について

- ・自分勝手
- ・自己中心的な考え方をする人
- ・自分の考えで行動している。
- ・自分が思ったことが実行できるいい人
- ・他の人のせいで自分までまきこまれるのはいやだから、吾一の気持ちがよくわかる。

B 京造について

- ・友だち思い ・やさしい ・思いやりがある。
- ・自分のことより人のことを考えている。
- ・一人で迎えに行くところが正義感が強い。
- ・怒られても、弁解しない強い人
- ・自分を犠牲にしてまで、友だちのためにできるところが仲良しだと思ふ。
- ・友だちにするなら京造を選ぶ。
- ・京造のような友だちがほしい。
- ・なぜ、遅刻してまで迎えに行くのか。
- ・遅れたのだから先生に怒られて当然だと思っているのではない。
- ・なぜ本当のことが言えなかったのか。
- ・本当のことを言えばいい。
- ・毎回そういうことはできない。その人のためによくない。

C 二人について

- ・お互いにどう思っているか気になる。
- ・二人は、友だちだと思う。

D その他

- ・秋ちゃんは、京造が迎えに来てくれてうれしかったらう。
- ・友だちが、京造の代わりに本当のことを言ったらよい。
- ・どっちも正しい。
- ・どちらが正しいとは言えない。どちらも大切。
- ・友情は複雑。
- ・自分はこんなとき、どちらの行動をとるだらう。

どちらが正しいかを尋ねているわけではないが、自分の問題としてとらえ、答えを出そうとしている子どもたちであった。そして、吾一のきまりを守るためにつた行動より、京造の友だちを思つてつた一連の行動をよりよいと思う子どもたちが多かった。けれども、吾一の自分の考えを主張できる自分にはない面を認めたり、吾一の人のせいで自分できまりをやぶりたいくないという気持ちに共感したりする子どももいた。京造についても、遅刻をしてまで迎えに行くことが友だちのためによいことかと批判的にみている子どもが

いた。また、どちらも正しいので判断できないと悩んでいる子どももいた。

道徳1 友だちとして「吾一と京造」②

次ページ表3-7がこの道徳の時間の展開である。前述したように、資料の人物に対する見方や考え方は様々であった。子どもたちそれぞれ、「信頼・友情」などにかかわる課題が異なるからである。そこで個に応じた迫り方ができるように、子どもが心を寄せる人物を選択して、友情について考えを深めさせることにした。グループでの話し合いでは、当然、選択していない人物の考えや行為についてもふれることになるし、また後の全体での交流の場で、みんなのものになっていくと考えた。その発言内容を視点①●で見取ることとした。

吾一を選択した子どもは13人、京造を選択した子どもは25人であった。京造グループでは、京造の心の中に「自分より吾一の方が正しい」という気持ちが初めからあったこと、そして、京造の友だちを思いやる心の深さなどが話題に挙がっていた。また、吾一グループでは、初めは子どもたちの中の吾一のとった行動に対する批判の目が、「京造はえらい」「自分は仲間のことを考えなかった」「京造がなぜ遅刻したかも言えない」などと、吾一の反省の気持ちに集中していた。しかし、京造グループとの交流の中で、京造の様子を見て、吾一の心の中に自責の気持ちがあったから、自分が正しいと思いながらも心が穏やかでなかったなど、揺れる吾一の気持ちについて考えが深まった。

このようなグループでの話し合いでは、子どもたちそれぞれが話す機会をもつことができ、焦点を当てた子どもたちの思いを把握したり、より深い考えを導くための支援をしたりすることが可能である。したがって、「評価の視点」を位置づけている学習活動では、グループでの話し合いや書く活動などを取り入れ、子どもたちの思いを見取るための工夫をしなければならないと考える。

展開2では、道徳ノート★に次のような考えを書いていく。(視点②●)

吾一について

- ・学校に遅れたくない気持ちがよくわかる。
- ・とっさにとった行動は京造と違ったけど、心の中では、ずっと悩んでいたと思う。
- ・最終的に後悔したのではないか。
- ・もう少し時間があれば一緒に迎えに行っただろう。友だちのことを思っていないわけではない。
- ・仲間を抜け出した吾一の行動は正しかったと思う。
- ・自分のことだけでなく、友だちのことも考えている。

京造について

- ・自分のとった行動で、みんなが怒られなくてすんでよかったと思っている。
- ・秋ちゃんをおいて行ったり一人立たせたり、友だちみんなを、先生に怒られるようなことをさせたりしないように考えているのは、すごい。
- ・友だちのことを一番よく考えているので、いい意味で、友だちは京造に逆らえない。
- ・みんなに信頼されている。
- ・決して吾一を責めることはない。
- ・吾一が走っていくのを見て、京造の心の中では、遅刻をしたくないし秋ちゃん一人が怒られるのはかわいそうだと迷っていたのではないだろうか。友だちも同じだと思って、友だちは先に学校に行かせた。
- ・自分も京造のような友情を大切にできる人になろうと思う。

二人について

- ・吾一が学校へまっすぐ行ったのは正しい。友達のことを考える京造も正しい。
- ・吾一は京造が正しいと思い、京造は吾一が正しいと思う気持ちがあった。
- ・二人とも自分のしたことを振り返って、考えている。
- ・本当は二人とも友だち思い。
- ・お互いのことを思い合っている。
- ・相手のことをほめている。
- ・尊敬し合っている。
- ・吾一が自分のしたことを後悔しているのは、京造のおかげだと思う。
- ・二人みたいにすれ違ったことはあっていいと思う。こういうことがあって相手の気持ちを考えたりしてもっと友情が深まる。わたしは、京造のように友だちのために怒られるようなこともできなし、吾一と同じで勇気が出ない。

吾一の行動に批判的で京造に好意的なものが多かった前時の感想と比較してみると、随分、二人の心の奥まで考えたものになってきていた。自分の性格やリーダーなどの立場から京造をみたり、自分の遅刻をしたり怒られたりしたときの気持ちを吾一に重ねてみたりと、二人の気持ちを考えることで、友情にかかわって自分を見つめられたように思われた。振り返りカードについては後の項で述べることにする。

道徳2 高まり合う友情「すてきなライバル」

この資料は、ライバルという関係において友情を深めていく様子が描かれているものである。走る力がある正夫と努力型の博が駅伝の選手になることを夢みて、練習を続けていた。駅伝の選手になった正夫が、徐々に力をつけてきた博に気づき、離れて練習をするようになったが、けがをしてしまい、博が走るようになった。正夫との練習が効をなし、トップでゴールした博に正夫が心から拍

表3-7 「吾一と京造」学習指導案

主題名	友だちとして	内容項目	2-(3)
資料名	吾一と京造	出典	学研
ねらい	友だちとしての在り方について二人の気持ちを考えることを通して、互いに相手を思いやり、高め合っていくことのできる友情を築いていこうとする心情を育てる。		
本時の評価の視点	<ul style="list-style-type: none"> 友だちのことを思う京造と、京造の行為を見て心が揺れる吾一の気持ちを考えることができたか。 友情を深めるためには、互いに思いやり、高め合っていくことが大切であることに気づくことができたか。 		
学習活動	予想される子どもの意識の流れ	●★ 評価の視点と方法 ・指導上の留意点	
1 資料について話し合う。 (1) 資料の感想	<p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・続きが見たい。 ・どちらが正しいかわからない。 ・どちらも正しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の感想を把握しておく。 	
(2) 人物を選んだわけと話し合いたいこと	<p>吾一について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分勝手 ・きまりを守ることを大事に思う子 ・友だちのことを思う吾一の様子を見て、反省した。 ・なぜ心がゆるめるのか。 <p>京造について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やさしい ・みんなのことを考えている。 ・なぜ本当のことを言わないのか。 ・こんな友だちがほしい。 ・遅刻はしたらだめ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友情について考えを深めるために人物を選択して話し合わせる。 	
(3) 吾一と京造の気持ち	<p>吾一について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・京造のことばをふり切って一人で走りだしたときの気持ち。 ・京造がみんなを先に学校に行かせて一人で迎えに行ったと聞いたとき、なぜ胸元をげんこつでやられたような気がしたのか。 ・自分が正しいと思いながら、なぜ心が草の葉のように揺れていたのか。 <p>京造について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、みんなを先に学校に行かせて一人で秋ちゃんを迎えに行ったのか。 ・立たされているときの気持ち。 ・なぜ本当のことを言わなかったのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・考えを深めるために、グループでの話し合いを取り入れる。 ・話し合いの柱がわかるように、板書を工夫し、場面絵をグループに配布する。 ・互いの気持ちについて考えることができるように、全体の場で意見交流をさせる。 	
2. 今までの自分を振り返る。 (1) 吾一や京造がとった行為や気持ちについて思ったことを書く。	<p>吾一の気持ち</p> <ul style="list-style-type: none"> A. なぜかわからない。 ・京造は格好がいい。 B. 京造は友達のことを考えている。 C. 遅刻をしてまで迎えに行くのが友だちを大事にしているとは思わない。 ・ぼくは自分のことしか考えなかった。京造は秋ちゃんのことだけでなく、みんなが遅刻しないように考えている。 ・何の言い訳もしない京造の行為から、自分の友を思う気持ちの薄さを感じた。 <p>京造の気持ち</p> <ul style="list-style-type: none"> A. なぜかわからない。 ・友だちのためなら遅刻してもしかたがない。 ・弁解したら格好が悪い。 B. 秋ちゃんをおいて行けない。 ・秋ちゃん一人、立たせるわけには行かない。 C. みんなで遅刻してまで秋ちゃんを迎えに行っても喜ばないし、また、真の友情にはつながらない。 ・自分で選択した行為だから、何の弁解もしない。 	<ul style="list-style-type: none"> ●①京造の行為を見て心が揺れる吾一の気持ちを考えることができたか。 ●①友だちのことを思う京造の気持ちを考えることができたか。(発言) 	
3. 友だちの在り方についてあたためる。 (1) 相田みつおの詩「その人」を読む。	<ul style="list-style-type: none"> ・何でも一緒にするのが、友だちではない。 ・友達を思う京造の姿を見て、吾一は友情について考えられた。 ・友達のことも大事だけれども、きまりを守った吾一は正しい。 <p>互いに相手のことを親身に考えられたらいい。 高め合う仲間でありたい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・思いを深めるために、書く活動を取り入れる。 ●②友情を深めるには、思いやり、高めあったりしようとする気持ちをもつことが大切であると気づいているか。(道徳ノート) ★③自己評価カード 	



手を送るというものである。研究協力校の6年生も支部の駅伝大会に向けて練習をしてきた。そして、その大会も終わったところであったので、この資料は子どもたちにとって身近に感じられるだろうと思った。

次ページ表3-8の学習展開で示しているように、「敵」と「ライバル」という言葉から思いつくことを花びらの中に書く活動から入った。図3-2のような違いが交流の中で出てきた。子どもたちは、「敵」という言葉には、よいイメージを抱かないようであったが、やはりこの段階では、まだライバルとの違いがはっきりしなかった。

子どもたちが場面の状況を把握しやすいように、正夫や博の絵、考えるキーワードとなる言葉や文を書いたカードなどを使って板書しながら、資料提示を行った。図3-3は板書計画で、写真⑧は授業終了時の板書である。

展開2(3)では、グループでの話し合いや、その後、全体の場で交流させることで、子どもたちの発言を視点①●で見取るよう心がけた。正夫の気持ちについては「博に対して、自分の代わりに出てくれてうれしいとまで思うようになっている」「博にこつこつ努力することが大きな力になることを教えてもらった

と思っている」などが出ていた。博の気持ちとして「正夫と一緒に走ってくれたから速くなった」「自分のことを認めてくれてうれしい」などが挙がっていた。

展開3では、二人の関係について思ったり考えたりしたことを自分のことを見つめながら書くという活動を位置づけた。子どもたちの道徳ノート★を視点②●でみると、主に右のようなものであった。

多くの子どもたちが、話を聞いてもらったり、一緒に遊んだり、おもしろいことを言ったりしたりする友だちを求めている中でのこの学習であった。したがって、これまでとは違った角度から「信頼・友情」などの価値を見つめ

図3-2 敵とライバル

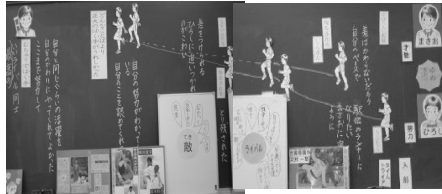
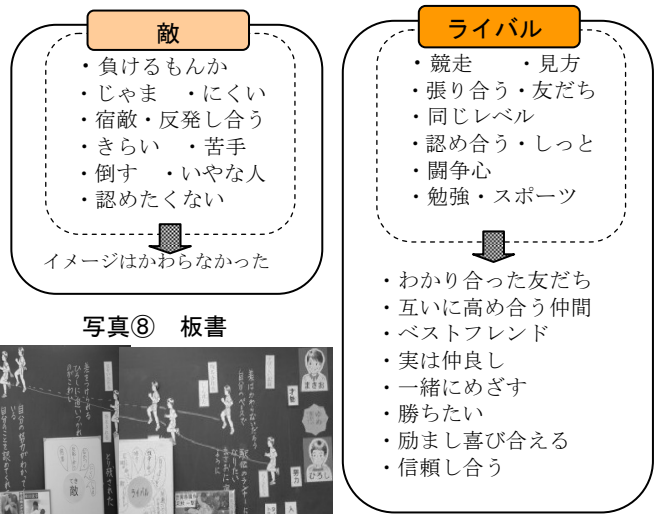
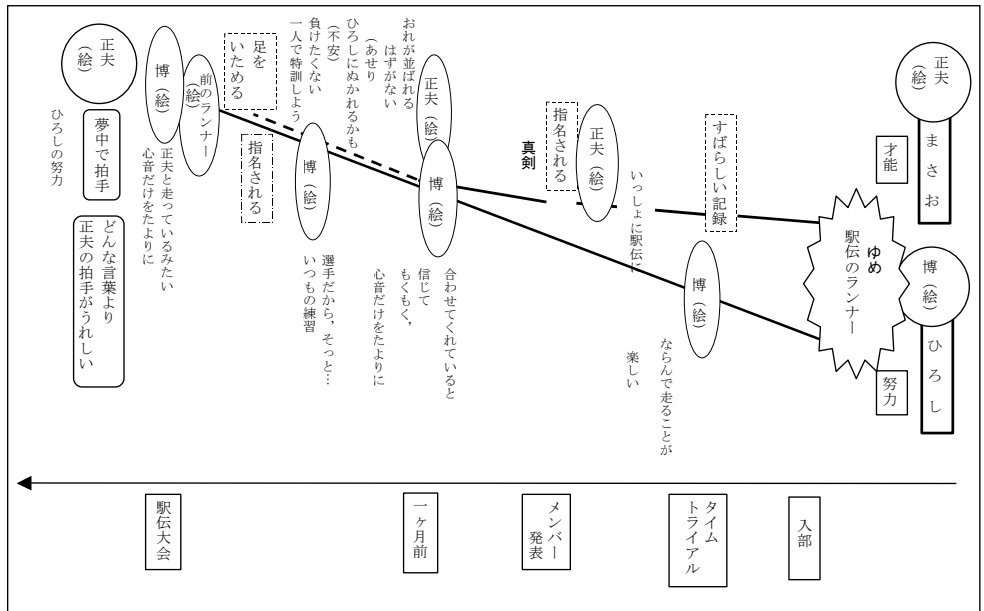


図3-3 「すてきなライバル」板書計画



- ・博が走っているとき、正夫もいっしょに走っていたと思う。
- ・正夫がいたから博もがんばり、博がいたから正夫もがんばったんだなあと考えた。
- ・博が並んで走れるようになったのは、やっぱり正夫のおかげで速くなったんだと思う。博と正夫は二人で刺激し合ういい関係。
- ・練習のときにあんなに博を意識していた正夫が素直に喜んでくれる。とてもいい関係だと思う。
- ・同じ夢に向かって毎日いっしょに練習をやってきて、二人とも負けない気持ちをもっているからいいライバルになった。
- ・相手を目標にしたり、抜かされないようにしたりしているけど、相手の活躍を喜び、そして、喜んでくれたことを喜んでるなど思った。
- ・「親友」というより「心友」という感じがした。おたがいのことをよくわかるようになった二人だと思う。
- ・二人が伸び合う最高の友だちという関係。幸せだと思う。
- ・相手のことを自分のことのように喜べる、とても深い関係になった。
- ・ライバル関係で親友になれる。こういう伸び合う関係をめざしていきたい。

表3-8 「すてきなライバル」学習指導案

主題名	友情の在り方	内容項目	2-(3)									
資料名	すてきなライバル	出典	創育									
ねらい	夢中で拍手をしていた正夫とそれを見た博の気持ちを考えることを通して、互いに高まり合う友情を築いていこうとする態度を育てる。											
本時の評価の視点	<ul style="list-style-type: none"> ・夢中で拍手をしていた正夫とそれを見た博の気持ちを考えることができたか。 ・互いに高まり合っていく友情の大切さに気づくことができたか。 											
学習活動	予想される子どもの意識の流れ	●★評価の視点と方法 ・指導上の留意点										
1. 「敵」と「ライバル」の違いについて話し合う。 (1) 「敵」と「ライバル」という言葉から思いつく言葉を書く。	<table border="1"> <tr> <td style="border: 1px dashed black;"> 敵 <ul style="list-style-type: none"> ・きらい ・戦う </td> <td style="border: 1px dashed black;"> <ul style="list-style-type: none"> ・憎み合う </td> <td style="border: 1px dashed black;"> ライバル <ul style="list-style-type: none"> ・同じぐらいの力 ・負けたくない </td> <td style="border: 1px dashed black;"> <ul style="list-style-type: none"> ・競争相手 ・がんばる </td> </tr> </table>	敵 <ul style="list-style-type: none"> ・きらい ・戦う 	<ul style="list-style-type: none"> ・憎み合う 	ライバル <ul style="list-style-type: none"> ・同じぐらいの力 ・負けたくない 	<ul style="list-style-type: none"> ・競争相手 ・がんばる 	<ul style="list-style-type: none"> ・事前アンケートの親友の要素の一つとして挙がっていたことから導入する。 						
敵 <ul style="list-style-type: none"> ・きらい ・戦う 	<ul style="list-style-type: none"> ・憎み合う 	ライバル <ul style="list-style-type: none"> ・同じぐらいの力 ・負けたくない 	<ul style="list-style-type: none"> ・競争相手 ・がんばる 									
2. 資料「すてきなライバル」を読んで話し合う。 (1) 入部したところの二人の気持ち (2) 駅伝までの特訓と言って博を遠ざけたときの正夫の気持ちと一人で練習する博の気持ち (3) 夢中で拍手を送っていた正夫と、「どんな言葉より、正夫の拍手がうれしかった」という博の気持ち	<table border="1"> <tr> <td style="border: 1px dashed black;"> 正夫 <ul style="list-style-type: none"> ・そのうち選手になれるだろう。 </td> <td style="border: 1px dashed black;"> <ul style="list-style-type: none"> ・うれしい ・二人一緒に駅伝に出よう。 ・並んで走ることが楽しい。 ・少しずつタイムが縮まればよい。 </td> <td style="border: 1px dashed black;"> 博 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫とのタイムが少しずつ縮まればよい。 </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px dashed black;"> 正夫 <ul style="list-style-type: none"> ・おれが並ばれるはずがない。(驚きとあせり) ・ひろしにぬかれるかも。(不安) ・絶対に負けたくない。 ・一人で特訓しよう。 </td> <td style="border: 1px dashed black;"> 博 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫がペースをあわせてくれていた。 ・もうすぐ駅伝だから、正夫は一人で走るほうがいいのだろう。 ・いつもどおり、心臓の音を頼りに、正夫と走っているつもりで練習しよう。 </td> <td></td> </tr> <tr> <td style="border: 1px dashed black;"> 正夫 A・博はすごい。 <ul style="list-style-type: none"> ・博が出たから勝てた。 ・代わりに出てくれてありがとう。 B・自分のことのようにうれしい。 C・博がもくもく練習した結果、勝てた。 <ul style="list-style-type: none"> ・博のおかげで、努力することの大切さに気づいた。 ・これからは、博のように練習を大切にする。 ・また、博と一緒に走りたい。 </td> <td style="border: 1px dashed black;"> 博 A・ありがとう。 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫に認められてうれしい。 ・自分のことを理解してくれた。 B・正夫と練習しているような気持ちで走れた。 C・正夫と一緒に練習したから速く走れるようになった。 正夫のおかげ。 <ul style="list-style-type: none"> ・また正夫と一緒に練習したい。 </td> <td></td> </tr> </table>	正夫 <ul style="list-style-type: none"> ・そのうち選手になれるだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・うれしい ・二人一緒に駅伝に出よう。 ・並んで走ることが楽しい。 ・少しずつタイムが縮まればよい。 	博 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫とのタイムが少しずつ縮まればよい。 	正夫 <ul style="list-style-type: none"> ・おれが並ばれるはずがない。(驚きとあせり) ・ひろしにぬかれるかも。(不安) ・絶対に負けたくない。 ・一人で特訓しよう。 	博 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫がペースをあわせてくれていた。 ・もうすぐ駅伝だから、正夫は一人で走るほうがいいのだろう。 ・いつもどおり、心臓の音を頼りに、正夫と走っているつもりで練習しよう。 		正夫 A・博はすごい。 <ul style="list-style-type: none"> ・博が出たから勝てた。 ・代わりに出てくれてありがとう。 B・自分のことのようにうれしい。 C・博がもくもく練習した結果、勝てた。 <ul style="list-style-type: none"> ・博のおかげで、努力することの大切さに気づいた。 ・これからは、博のように練習を大切にする。 ・また、博と一緒に走りたい。 	博 A・ありがとう。 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫に認められてうれしい。 ・自分のことを理解してくれた。 B・正夫と練習しているような気持ちで走れた。 C・正夫と一緒に練習したから速く走れるようになった。 正夫のおかげ。 <ul style="list-style-type: none"> ・また正夫と一緒に練習したい。 		<ul style="list-style-type: none"> ・二人の気持ちの変化がわかるように板書を工夫する。 ・もくもく走る博の努力の様子について確認しておく。 ・並ばれたときの正夫の気持ちと博の気持ちを確認しておく。 ・思いを深めるためにグループでの話し合いを取り入れる。 ●①夢中で拍手をしていた正夫と、それを見た博のうれしい気持ちを考えることができたか。 ・正夫の博に対する気持ちが「敵」から「ライバル」へ変化したことを確認する。 	
正夫 <ul style="list-style-type: none"> ・そのうち選手になれるだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・うれしい ・二人一緒に駅伝に出よう。 ・並んで走ることが楽しい。 ・少しずつタイムが縮まればよい。 	博 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫とのタイムが少しずつ縮まればよい。 										
正夫 <ul style="list-style-type: none"> ・おれが並ばれるはずがない。(驚きとあせり) ・ひろしにぬかれるかも。(不安) ・絶対に負けたくない。 ・一人で特訓しよう。 	博 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫がペースをあわせてくれていた。 ・もうすぐ駅伝だから、正夫は一人で走るほうがいいのだろう。 ・いつもどおり、心臓の音を頼りに、正夫と走っているつもりで練習しよう。 											
正夫 A・博はすごい。 <ul style="list-style-type: none"> ・博が出たから勝てた。 ・代わりに出てくれてありがとう。 B・自分のことのようにうれしい。 C・博がもくもく練習した結果、勝てた。 <ul style="list-style-type: none"> ・博のおかげで、努力することの大切さに気づいた。 ・これからは、博のように練習を大切にする。 ・また、博と一緒に走りたい。 	博 A・ありがとう。 <ul style="list-style-type: none"> ・正夫に認められてうれしい。 ・自分のことを理解してくれた。 B・正夫と練習しているような気持ちで走れた。 C・正夫と一緒に練習したから速く走れるようになった。 正夫のおかげ。 <ul style="list-style-type: none"> ・また正夫と一緒に練習したい。 											
3 今までの自分を振り返る。 (1) 正夫と博の関係について思ったことを話し合う。	<table border="1"> <tr> <td style="border: 1px dashed black;"> A <ul style="list-style-type: none"> ・仲直りをした。 ・正夫は、博に悪かったと思っている。 </td> <td style="border: 1px dashed black;"> B <ul style="list-style-type: none"> ・ただ一緒というだけでなく、二人は信頼し合える関係になった。 ・ただ楽しいだけでなく、伸び合う関係がよい。 ・相手のことを自分のことのように喜べる関係になった。 ・本当の意味で親友になった。 ・こういう信頼関係を結びたい。 </td> </tr> </table>	A <ul style="list-style-type: none"> ・仲直りをした。 ・正夫は、博に悪かったと思っている。 	B <ul style="list-style-type: none"> ・ただ一緒というだけでなく、二人は信頼し合える関係になった。 ・ただ楽しいだけでなく、伸び合う関係がよい。 ・相手のことを自分のことのように喜べる関係になった。 ・本当の意味で親友になった。 ・こういう信頼関係を結びたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・思いを深めるために、書く活動を取り入れる。 ・板書を活用し、互いにタイムが上がってきたこと、より信頼関係をもつことができたことにより、互いに高まり合う友情関係の大切さに気づくようにする。 ●★②互いに高まり合う友情の大切さに気づくことができたか。 								
A <ul style="list-style-type: none"> ・仲直りをした。 ・正夫は、博に悪かったと思っている。 	B <ul style="list-style-type: none"> ・ただ一緒というだけでなく、二人は信頼し合える関係になった。 ・ただ楽しいだけでなく、伸び合う関係がよい。 ・相手のことを自分のことのように喜べる関係になった。 ・本当の意味で親友になった。 ・こういう信頼関係を結びたい。 											
4. 「よきライバル」という友だちの在り方についてあたためる。 (1) 指導者の授業を振り返った思いや、ライバル関係にある身近な例の話聞く。 (2) 「敵」「ライバル」について追加や修正をする。	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px dashed black;"> 楽しいばかりでなく、お互いに高まり合う関係を築きたい。 </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px dashed black;"> 敵 <ul style="list-style-type: none"> ・心の交流がない ・認められない </td> <td style="border: 1px dashed black;"> ライバル <ul style="list-style-type: none"> ・最高の友だち ・励まし合う・喜び合える ・ともに高まる </td> </tr> </table>	楽しいばかりでなく、お互いに高まり合う関係を築きたい。		敵 <ul style="list-style-type: none"> ・心の交流がない ・認められない 	ライバル <ul style="list-style-type: none"> ・最高の友だち ・励まし合う・喜び合える ・ともに高まる 	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞の切り抜きを提示しながらオリンピックに出場した柔道選手「鈴木」と「棟田」の関係について話をする。 ★③自己評価カード 						
楽しいばかりでなく、お互いに高まり合う関係を築きたい。												
敵 <ul style="list-style-type: none"> ・心の交流がない ・認められない 	ライバル <ul style="list-style-type: none"> ・最高の友だち ・励まし合う・喜び合える ・ともに高まる 											

ることができ、正夫と博のようなライバル関係も深い友情を築くことに気づいたのではないかと思われた。

終末では、オリンピックの柔道選手の鈴木と、棟田、井上とのライバル関係について話をした。子どもたちは、鈴木選手が金メダルを

とった光景がまだ記憶に新しく、また中には、そこで話題に上がっていた3人のライバル関係についてすでに知っていた子どももいて、興味深そうに耳を傾けていた。

そして、最後にもう一度、導入で考えた「敵」と「ライバル」の見直しをさせた。前に示した図3-3をみると、この学習を通して「ライバル」のもつイメージが随分ふくらんできたことや「敵」との違いが出てきたことがわかる。

この後、子どもたちは、「寛容」などに関する価値の道徳学習をし、音楽集会の練習などで友だちと助け合いながら、学校生活を送っていた。

(2) 分析と考察

第2学年と同様に、次の二つの点からこの実践を振り返ってみることにする。

- 事前調査、道徳ノート、振り返りカードなどを使った評価が個々の子どもの道徳的な成長・変容を見取ることにつながったか。
- 指導や計画は子どもの心に響くものであったか。

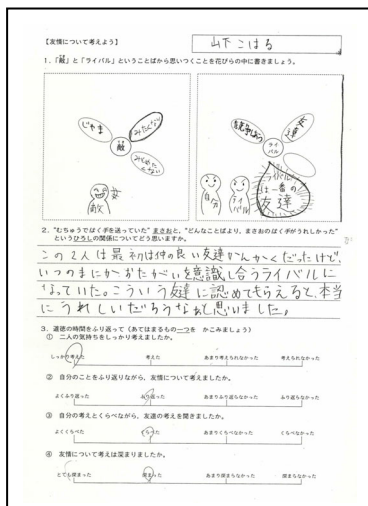
①振り返りカード★●

第2学年の分析と考察の際にも示したが、設問を次のア～ウの3点から考えた。

- ア. 道徳的価値についての理解への姿勢
- イ. 自分とのかかわりで価値をとらえることへの姿勢
- ウ. 道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思い

そして、アの点については「二人の気持ちをしっかり考えたか」、イの点については「自分のこと

資料3-4 道徳ノート



を振り返りながら、友情について考えたか」と「自分の考えとくらべながら友だちの考えを聞いたか」の二つを、そして、ウの点から「友情について考えは深まりましたか」といった設問にした。これらは、個々の子どもがどのように道徳の学習に向き合っていたか、把握する手がかりとなった。

次ページの表3-9◎は、総合单元における子どもの変容を見取るために、道徳ノートや振り返りカードに書かれていたことを一覽にしたものである。事前調査で、理想の友だちの6要素の中で、それぞれの要素を最も多く選んだ子どもを取り上げてみた。子どもたちの自己評価の基準も個々により異なる中で、振り返りカードだけで、「この子どもは、道徳的価値の内面化が図れなかった」と断定したり、振り返りカードから、道徳の時間の学習態度を判定したりするものではないと考える。「なぜ、価値の内面化につながらなかったのか」「しっかり資料の人物の気持ちを考えているのに、なぜ、価値の内面化につながらなかったのか」「どのぐらい内面化が深まったか」など、個々の子どもを理解したり、指導を振り返ったりするには、振り返りカードだけでなく、日常の子どもたちの様子などから総合的にみる必要がある。したがって、振り返りカードは、教師の子ども理解と指導の振り返りのための、一つの資料であると考ええる。

②道徳ノート★●◎

事前調査で、友だちに遊びやおもしろさを求める子どもたちの多い中、A児のライバルを求める割合の大きさが目を惹いた。A児は、スポーツが好きで、少年野球で活躍している子どもである。表3-9からもわかるように、道徳1では、京造の友だちへの思いやりや、友だちから慕われているところに惹かれたようだった。京造の姿から、少年野球や縦割りグループのリーダーとしての自分の在り方を考えていたと思われる。道徳2では、より高いレベルをめざしてスポーツなどに取り組んでいるA児にとって、とても興味のある学習となったようだった。事後調査でのライバルの割合は事前と変わらないが、事前でぬり分けたときはまたそこに込められている気持ちは異なったものだった。

話せる友だちをよいと半分以上をその割合に当てていたN児は、道徳1も2も深まらなかったとしながらも、道徳2では、互いを高め合うライバルという友だち関係のよさにも気づいている。そのせいか、事後では「注意」と「ライバル」の要素が増えている。友だちとして、どういう存在で

表 3-9 総合単元的な道徳学習における変容

		A児						N児						Y児											
事前調査		遊び	おもしろい	ほめる	話せる	注意	ライバル	遊び	おもしろい	ほめる	↓11	注意	ライバル	遊び	おもしろい	ほめる	話せる	注意	ライバル						
		0	2	5	7	2	↓4	4	3	0		1	1	7	↓7	1	3	1	1						
道徳1「吾一と京造」	初めの感想	吾一は、ほかの人の考えとは違って、自分の考えで行動している。京造は番長みたいな存在でみんなを命令している感じ。でもすごくやさしい。						吾一は京造のことをどう思っているのか、京造は吾一のことをどう思っているのか気になった。						吾一は学校におくれない方がいいと思っていたけど、それはちがう。京造は自分一人で秋ちゃんをむかえにいくなんてとても正義感が強い人だ。											
	思ったこと	二人とも相手のことをわかっていて、いい友だちだと思う。京造はほかの人のことを一番考えているからほかの友だちも京造にさからえない。(いい意味で)						吾一も京造もはじめは相手のことを悪く思っていたけど、後から、自分のほうが悪かったと反省していた。						吾一は自分がやったことに正しさを感じながらも、心の片すみには劣等感のようなものがあるのではないか。京造は決して吾一を責めることなく、自分がやったことについて、みんながおこられなかった、すんでよかったと思っている。二人はお互いのことを思い合っているのだろう。											
	振り返りカード	しっかり考えた 気持ち		振り返った		友だちの考えと くらべた		深まった		しっかり考えた 気持ち		あまり振り返ら なかった		友だちの考えと くらべた		深まらなかった		しっかり考えた 気持ち		振り返った		友だちの考えと くらべた		深まった	
道徳2「すてきなライバル」	振り返りカード	しっかり考えた 気持ち		よく振り返った		友だちの考えと よくくらべた		深まった		考えた		振り返った		友だちの考えと くらべた		深まらなかった		考えた 気持ち		よく振り返った		友だちの考えと よくくらべた		とても深まった	
	思ったこと	おたがいに相手のことを思い合っていて、いいと思う。二人がいっしょに走ることによって、おたがいが負けるもんかと思う。そう思うことによっておたがいレベルが上がる。だから二人は最高のライバルだと思う。自分のライバルを早くつくって、その人と競い合っていきたい。						はじめは敵のようで、今はライバルなんだなあ。二人はきそい合って強くなったので、ライバルがいるっていいことだと思った。						お互いのことをよく理解合っている。ライバルでもあり、大切な仲間でもある。いなくてはならない存在という関係になった。											
	事後調査 (増えた△ 減った▽)	遊び	おもしろい	ほめる	話せる	注意	ライバル	遊び	おもしろい	ほめる	話せる	注意	ライバル	遊び	おもしろい	ほめる	話せる	注意	ライバル						
		1△	2	1▽	5▽	4△	4	3▽	2▽	2△	7▽	4△	2△	6▽	2▽	3△	5△	2△	2△						
	変えた わけ	あまり変わっていない。学習して改めて友だちの大切さを感じた。						自分の悪いところを注意し合える何でも話せる友だちがいたらいいと思ったから、注意を増やした。						何でも話し合えたり、時にはライバルにもなれる、お互いにお互いのことをよく理解できる友だちがほしい。											
	自分は、 どんな 友だち	ぼくが理想とする友だちみたいになりたい。信頼される友だち。						友だちの話をちゃんと聞いてあげられる友だちになる。						そのために、なやんでいる友だちの相談に乗れたり、はげましたりできる友だちになりたい。											

あるべきかとういことについて少し考えが広がったように思われた。

Y児は明朗で、様々な取組において友だちと仲良く活動している子どもである。友だちとの関係は、仲良く、楽しいことが重要であると考えていたY児にとって、道徳2の資料との出会いは大きかったようである。振り返りカードでY児自身も評価しているように、授業中では、積極的に自分の考えを述べていた。道徳ノートに書いている「何でも話し合えたり・・・」の「何でも」には、悩みだけでなく、互いに注意し合うという意味も含まれていると付け加えていた。そして、事後の理想の友だち像が、互いに認め合ったり、注意し合ったり、時には競争しながら高まり合うことのできる友だちにと、大きく変わった。このようなことから、Y児にとってこの総合単元的な道徳学習は、より深い信頼関係に基づいた友情関係について、Y児の思いを深めるということにつながったように思われた。

他の子どもたちも、事後調査で事前との変更点について次のように述べている。

- ・「注意してくれるという部分」が増えた。前は、自分がうれしいことがいっぱいだったけど、「友だちについて考えよう」の学習をして、「注意してくれる」というのはいいことだとわかった。
- ・ライバルの色が増えた。「すてきなライバル」を勉強して、ライバルも互いに認め合える友だちだと思ったから。
- ・ライバルの割合が増えた。前はライバルは敵のような感じがしていたけど、勉強してからは、敵ではなくて、大切な友だちになれると思ったから。
- ・仲が良かっただけでなく、注意し合って、いい友だちになりたい。
- ・信じられて、時にはライバルにもなれる友だちになりたい。
- ・ただよく遊んでくれるだけでなく、お互い伸びる友だちになりたい。
- ・学習してからは、「友だち」について深く考えるようになった。そして、わたしが理想とする友だちにわたしもなりたいと思った。

最後に、子どもたちが理想とする友だちに自分自身を重ねてほしいと思い、「自分は、友だちにとってどんな友だちで在りたいか」考えさせる機会をもった。それまで、友だちに望むという視点から友情関係について考えがちであった子どもたちにとって、自分自身に視点を向けさせるということは、意味があったように思われた。表3-9の最下段に示しているように、子どもたちはやや消極的な表現をしているが、自分自身を厳しくみた結果であろうと考える。

以上のようなことから、この単元を通して子どもたちそれぞれが、これまでとはまた違った角度から「信頼・友情」などに関する価値について考えることができたといえるのではないだろうか。相手との摩擦やトラブルを避けて、思ったことを言うことや、表立って競い合うことはよくないことのように思っている風潮がある。そんな中で、これまで子どもたちがもっていた友だち観を揺さぶり、改めて友情を深めることの大切さに気づくことができたのではないかと思われた。ただ、その理想とする友だちが自分たちの周りにもいることにも気づかせる必要があったと、反省点は残った。

また、総合単元の中での大きな変容を実践の中に見取るのは「信頼・友情」という価値の特質から難しいし、性急に求めるものではない。しかしながら、この総合単元的な道徳学習は、表3-8でみてきたように、確かに子どもの心を動かすことができたと考える。また、教師も、この学習を通してさらに子どもを理解し、その上で指導を見直したり、個への指導に生かしたりすることに結びつけることができた。それは、次に示す研究協力員の感想より明確である。

- 子どもたちの書いた道徳ノートや事前調査により、子どもたち一人ひとりの内面のことが、よく理解できた。理解ができたことが、普段の声かけや日記の返事書きなどの子どもたちへの指導に生かせたと思う。
- 子どもたちの求めている友達像が、その子どものおかれている状況による、心の状態をよく表していることに驚いた。
- 普段見せていない内面を、子どもたちは道徳ノートに素直に書いているのが、担任としては、大変嬉しかった。



写真⑨ 「吾一と京造」
グループの話し合いと板書



(22) 前掲 注3 p.27

第4章 道德教育の評価の充実をめざして

第1節 個に応じた指導のために

(1) 多面的・多元的・多様な方法による

評価の有効性

これまで、子どものよさを認め励ますための、そして、指導の充実を図るための、一人ひとりの子どもの道徳的な成長を見取る多面的、多元的、多様な方法による評価について、総合単元的な道徳学習の取組を紹介してきた。その中で多面的、多元的、多様な評価は、道徳的な成長を見取ることにつながったのか、その有効性について考えてみることにする。まず、3つの「多」より図れたことについて考えてみる。

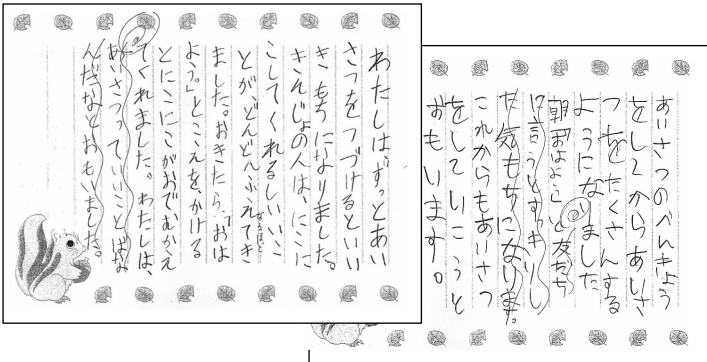
①子どものよさの理解

押谷由夫は「人間としてよりよく生きようとする姿勢そのものが人間としてのよさであり、その過程において身につける様々な力は、その人らしいよさとして独自の個性を形成していく」と述べ、さらに「子どもは、よりよく生きようとしている」「子どもは、より理想的な価値を志向する存在である」「子どもは社会的なかわりの中でよさを開花させる」と、子どものよさに着目した道徳教育を主張している。(23) つまり、人はだれしも、自分らしいよさをもっている。そのよさに目を向けて、その成長を支えたり促したりしようとするのが、道徳教育であるというのである。

前ページでも示したように、研究協力員は、これまでとは異なった方法で評価をすることにより、これまで把握することのできなかつた個々の子どもの内面を見取ることができたという。つまり、多様な方法で評価することにより、子どものよさに改めて気づき、理解することができるといえる。

中村が、総合的な学習の時間の評価の中で、

資料4-1「あいさついっぱい」の取組をして(2年)



雲に様々な評価方法を根拠のないまま採用するものでないとしながらも、「総合的な学習の時間では活動が多様であることなどにより、評価方法を使い分けることに意味がある」と述べている。(24) これは、道徳教育の評価においてもいえることだと考える。その理由は次のようなことからである。

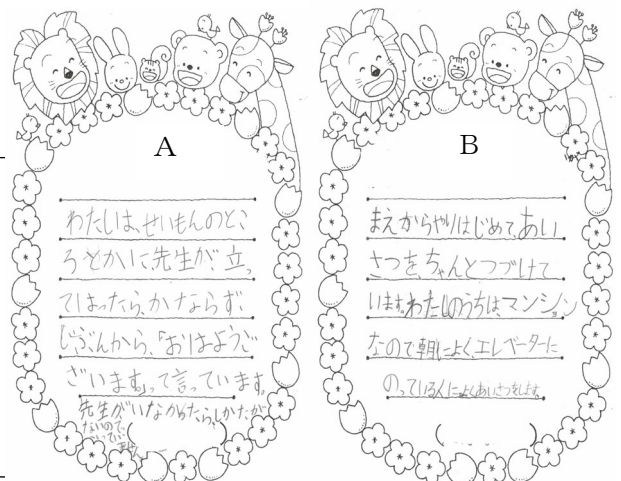
一つは、道徳の時間の指導が道徳的実践力という内面的な力の育成をめざしているので評価が困難であるということ。一つは、他の学習活動を補充、深化、統合する時間であるので道徳の時間だけで見取れるものでないということ、そして、道徳的実践力は日常生活において発揮されるのでその成長は日常生活の中の様々な場面で様々な現れ方をするということなどからである。したがって、道徳的な成長を見取るには、様々な評価方法を用いることが必要だといえる。また、同じ理由で、様々な面から様々な次元の人によりなされることにより、子どものよさをより把握できるといえる。

②子どもの道徳的成長の確かめ合い

多元的・多面的・多様な方法による評価によって、子ども自身が自分の成長を確かめられるということ、そして、教師や友だち、家族などとともに確かめ合うことができるということがいえる。

資料4-1△は第2学年「気もちのよいあいさつ」の総合単元終了後、子どもたちが日常の自分自身を振り返り、書いたものである。子どもたちは、あいさつにかかわって自分自身が成長したことに気づき喜びを感じているとともに、次の課題を抱いている。資料4-2☆は、「気もちのよいあいさつ」の取組のきっかけとなった「PTA あいさつ声かけ運動」があった3学期の初めに書いたものである。学習して3ヶ月経っているわけであるが、道徳的実践力が生活の場でその後反映されているかを把

資料4-2 あいさつしていますか(2年)



握したり、子どもたちに振り返らせたりするために、この機会をとらえて、担任が筆者への手紙という形で書かせたものである。Aは、3章1節2項の資料3-3に挙げている子どもである。「かならず」「じぶんから」「先生がいなかったらしていません」などとあいさつを通して、随分自信をつけてきていることがうかがえる。

A児は厳しく自分自身を見つめる面があった。そこで、研究協力員であるA児の担任は、この単元を通して、また、その後もA児に自信をもたせるような働きかけをしてきた。例えば、朝は必ず教室で子どもたちを迎え、担任の方からあいさつのかかけたり、時にはみんなの前でほめたりするなどである。このような継続的な取組と教師の道徳的な成長を見取ることの積み重ねの結果であると思われる。

また、写真⑩は、研究協力校が取り組んでいる「心のひろば」である。各教室やピロティーに設置されている。子どもたちは道徳の時間やその他の学習活動での道徳的価値にかかわる気づきや考えをこの場で交流し、互いを認め合っている。つまり、相互評価の場ともなっているのである。



写真⑩
心のひろばで
相互評価



以上のようなことから、多元的・多面的・多様な方法による評価を組み合わせることで、教師が子どもの道徳的な成長を見取ることができるだけでなく、子ども自身も、自分や友だちのよさを自覚し、ともに認め合い、ともに伸びようとする気持ちをふくらませることができたと思われる。

しかしながら、再考すべきこともあった。その点について述べることにする。

(2) 道徳教育の評価の留意点

①長期のスパンで見取る道徳的成長

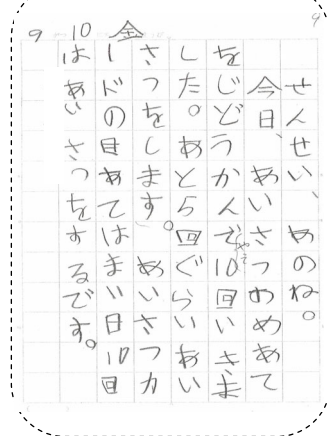
第3学年「わたしたちのまち」の取組については、第2章のプログラムを開発する上での考え方を述べる際に少しふれただけで、詳しくは紹介していないが、子どもの道徳的な成長を見取る上で

難しいものがあった。なぜなら、1時間の道徳の時間だけでなく、総合单元的な取組においても、表出しにくい「郷土愛」などの価値にかかわった変容が見えにくいのである。短い時間に、短い期間に変容を求めようとすると、子どもたちに価値を押しつけて

しまうような指導になってしまう。永田も「評価することへの関心から、道徳の時間についても、子どもの一時間の中での変容をとらえることに力が入り、『気づかせ、わからせること』に力が入りすぎているような授業や、子どもの生活や行為を変えようとする意図が強く出る授業が見られる(要約)」(25)と述べている。このことは、この道徳的価値に限ってはいえることではないが、第2学年の取組の「礼儀」や「節度・節制」「勤勉・努力」などに関する比較的行動に表れやすい価値とそうでない価値がある。前者においても、無理に行動化させることはしてはならないが、後者については特に、長いスパンでの継続的な見取りが必要となってくる。先に述べた研究協力校の第3学年は、「郷土愛」などにかかわる道徳の学習後も、総合的な学習の時間などでの地域の人々とのかかわりにおいて、価値の内面化が深められているようである。写真⑨は、地域の商店街において、地域の人々の協力を得て自分たちの店を出すという体験活動の様子である。

また、資料4-5は、あいさつについて子どもが書いた日記である。これは、「気持ちのよいあいさつ」の取り組み中のものであるが、教師は、このような様々な場面で見せる、価値にかかわる小さな子どもたちの気づきや変容をも見取ることができるよう、アンテナを張っておきたいものだと考える。そして、子どものよさを引き出すさらなる手だてを講じたいと思う。

資料4-5
子どもの日記より



写真⑪ 商店街に出店

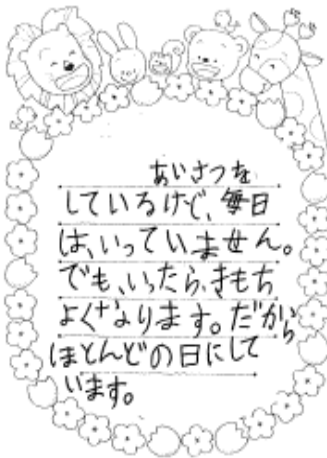


②対話で高める道徳的実践力

中村は、自己評価能力の育成において、子どもたちに内面を深く見つめさせる上での教師の役割として二点挙げている。一つは「子どもたち一人ひとりの内面に働きかける」で、もう一つは「子どもたちの内面に育ちつつあるもの、あるいは育ったものを見取る」である。そして、「その内面への働きかける手段として、重要となるのが対話である」「対話を通した励ましや方向づけが、自己評価能力の育成に大きな影響をもたらす」(26)と述べている。

このことは、自己を見つめ、自己との対話を通して道徳的価値の内面化を図るという道徳の学習においても、通じるのではないだろうか。つまり、子どもたちの道徳的実践力の育成においても、対話が大きな意味を成すと考える。

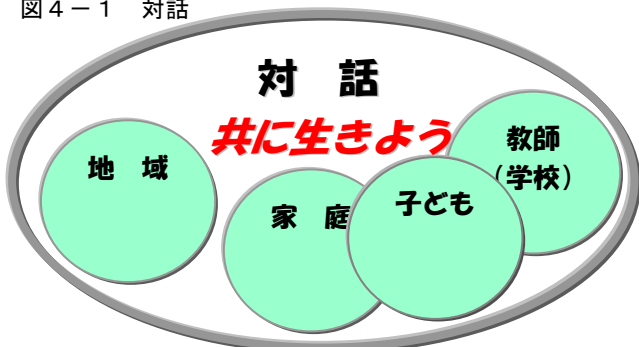
資料4-6
「あいさつしていますか」



資料4-6は、筆者に寄せられた手紙であるが、このような子どもの道徳ノートなどに「すごいね」とか「がんばっているね」などの一言を添えることがよくある。確かに、励ましではあるけれども、これでは対話と成り得ていないのではないかと。

例えば「〇〇さんは、ほとんど毎日あいさつをして、気持ちよさを感じているのですね。あいさつをされた人も、きつとうれしい気持ちだと思います。お手紙ありがとうございます」などと返事を書くかどうかであろう。子どもの意見を取り上げて、それに対する意見を述べることによって、対話が成立するのではないかと考える。

図4-1 対話



また、対話とは、図4-1にも示すように、教師と子ども間の対話だけでなく、家族や地域の人との対話も大切になってくると思われる。例えば「きもちのよいあいさつ」の取組の様子を教師が家族に伝えることにより、次のような返事が家族から届いた。

・敬老会にはありがとうございました。楽しかったと言っていました。いい経験をさせていただきました。あいさつは、恥ずかしがりながらもできているのではと思っています。
 ・お年寄りとの交流会、とても楽しかったようです。あいさつは以前と比べて、はっきりと大きな声でするようになったように思います。
 ・朝の「おはよう」から夜ねるときの「おやすみ」まで、いろいろなあいさつがちゃんとできています。知っている人に会ったときにもちゃんと言えているようです。後、少し声を大きくなってほしいですね。

これは、子どもの取組への他者評価の一つであり、子どもたちはこれらの評価により随分自信をつけることができた。

③個人別ノートで確かめる道徳的成長

道徳的な成長は一人ひとり異なる。したがって他と比べたり、一つの尺度でみたりして判定するものではないことは既に述べてきたことである。つまり、道徳教育においては、一人ひとりの子どものよさや可能性、道徳的な成長の様子をみていく個人内評価である。また、道徳の時間に関しては数値などによる評価は行わないということが、指導要領に明記されている。つまり、記述的评价が求められているということである。

したがって、個人別カードを準備し、一人ひとりの道徳的な成長に気づいたときに教師がそれを記録できるようにすることも大切だと思われる。

資料4-7 個人別ノート例

		あいさつなどに關する態度について			
		道徳的心情	道徳的判斷力	道徳的実践態度・態度	道徳的実践
1	〇〇〇〇				
2	△△△△				

		名前			
		道徳的心情	道徳的判斷力	道徳的実践態度・態度	道徳的実践
1	(1) 道徳・道徳的実践態度・態度 道徳的実践態度・態度 道徳的実践態度・態度 道徳的実践態度・態度				
	(2) 道徳的判斷力				
	(3) 道徳的実践態度・態度				
	(4) 道徳的実践				
	(1) 道徳				

第2節 子ども自身の評価能力を高める

〈道徳教育における自己評価〉

中村は「ある課題に対し、自分の行った行為について振り返り、次の段階へ進む方向性を自分自身で見つけなければ学習改善に結びつかない。このことから、自己評価能力の育成には、子どもが自分の行動を自ら確認し、適切に制御していくといったメタ認知能力が欠かせないものとなる」(27)と述べている。道徳の時間の学習は、ねらいとする道徳的価値とのかかわりで自己を見つめ、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われる。道徳教育においても、まさに中村の述べる自己評価能力の育成が求められるのではないかと考える。

さらに、中村はそのメタ認知能力について「今行っている行動を続けるのか、止めるのか、あるいは見直し、改善するのかといった判断や調整をする能力」と説明し、その育成には「授業の中で教師が意図的に自己評価をする場と機会を設定しなければならない」と主張している。(27) これまでも述べてきているように、道徳の時間そのものが自己評価能力を高める性格をもち、中村のいう自己評価をする場である。したがって、どのような指導をすることが自己評価能力を育成することにつながるのか、指導の振り返りが求められるわけであるが、そのための、子どもの道徳的な成長を見取る評価の充実の必要性についてはすでに述べてきていることである。その一方で、道徳の時間そのものの自己評価をする機会をもつことで、その能力を高めるとともに、道徳の時間への心がまえをもたせることにつながるのではないかと考え、学習後に「振り返りカード」による自己評価を組み入れた。しかし、中村が述べていたように、「振り返り」、自らの学習状況を確認しただけで終わっては、自己評価をしたことにはな

らない。その後、どのように改善するかということまで子どもたち自身に考えさせることで、その意味を成すことになる。その点、実践の中で試みた振り返りカードについては、行う時期や方法も含め、再考の必要があると考える。

〈ポートフォリオによる自己評価☆〉

写真⑫は、研究協力校の第3学年の子どもたちが、道徳ノートや他の学習活動で道徳的価値にかかわって自分を見つめて書いたものである。学年末には、これらをもとに、一年間の道徳学習を振り返り、自分自身の道徳的な成長を確かめさせる機会をもつ予定である。そして、次の学年で、どんな心をつくらませたいか、自分自身を見つめることで、新たな学びの方向性をもたせたい。つまり、ポートフォリオによる自己評価をさせたいと考えている。

中村は「現時点での自分の学習や自分自身を評価することによって、新たな学びに生かす機能ももち得ている自己評価能力は、学習の最終段階だけでなく、学習のプロセスとして有効である」ことを述べ、学習活動のプロセスを評価するポートフォリオ評価の重要性について述べている。(28) 道徳性は一生をかけて自らはぐくんでいくものであるという観点から、学年末は最終段階ではなく、ひとつの過程であるにとらえると、中村が主張する点と一致する。当然学年末に限らず、子ども自らが必要と思うときに振り返ることができるように、収集物のファイルを子どもにとって身近なところにおくことも必要である。

また、中村は安藤輝次が示すポートフォリオのレベルをまとめた表において、ポートフォリオ評価の要素に、「評価規準にそって学習物を選ぶ」を挙げている。道徳においては、例えば「地域の文化や伝統を大切したり、地域の人のことを考えたりしたときの物を選ぼう」と投げかけることで、

写真⑫ ポートフォリオ（道徳ノートなど）



子どもたちは「郷土愛」の学習で活用した道德ノートは言うまでもなく、「愛国心」などについて学習したときのもの、地域の人への感謝の心をもった「尊敬・感謝」などに関する学習をしたときのもの、総合的な学習の時間で商店街に出店し、地域の人とのふれあいについて書いたものなどを子どもたちは取り出すだろう。それらを並べてみることで、自分の「郷土愛」などに関する道德的な成長をみることができると思われる。また、それらの中から、「地域の人について、一番深く気づいて書いているものを選ぼう」などと、さらに評価規準を含めた投げかけをすることで、子どもたちは、自己評価の方法を身につけるであろうし、また、取り出したものを読み直すことで、新たな学習課題をもつことができると考える。

そして、第3学年の担任は、一人ひとりの子どもたちのファイルに、一年間を通して見取った道德的な成長の様子を対話形式で記述することにより、認め励ます予定である。



写真⑬
第3学年「わがまのじまん」
板書と真剣に話し合う子どもたち

- (23) 押谷由夫『新しい道德教育の理念と方法』東洋館出版社 1999 pp. 50～52
- (24) 前掲 注18 p. 33
- (25) 永田繁雄「評価を指導に生かす道德の学習指導」『初等教育資料』東洋館 2004.5 pp. 62～63
- (26) 前掲 注14 p. 38～39
- (27) 前掲 注14 p. 3
- (28) 前掲 注18 p. 26
- (29) 前掲 注21 pp. 111～112

おわりに

「道德教育の評価はどうあるべきか」などと大きなテーマを挙げ、研究を進めてきたものの、やはり、心の内面を見取るというのは難しいことであると痛感した。特に道德の時間の学習過程での一人ひとりの子どもの様子からの見取りについては、記述したものがないのだからさらに困難である。学習終了時の学習前との変化・変容を求めあまり、価値の押しつけ的な指導に陥らないとも

限らない。数少ない道德的な行為でもって道德的な成長があったと即断することや、積極的な学習姿勢から道德的実践力が育成されたとの思い込みには、気をつけなければならないなどと、留意点は多い。

けれども、道德の評価は、子どもの道德的な育ちを値踏みするものではないということは言える。子どもの今の姿を的確にとらえることで、子ども自身が抱えている課題を乗り越えさせるための支援をするためのものであると考える。また、成長過程にある子どもである。一時点での姿を一面的にとらえるのではなく、長い期間をかけて道德的な成長を見取り、見守っていくことが大切ではないだろうか。

そして何よりも、私自身が子どもの内面を見取る力をつけることが、必要であると痛感した。梶田叡一は、子どもたちの育ちを見取るには、発言や態度や行動といったものの裏にある内的な変容から見ていくことが重要であると説明した上で、「子ども一人ひとりの内面にあるものを見取っていくということは容易なことではない…よほど鋭く豊かな感受性と人間についての深い洞察力がなくては駄目であろう。」(29)と述べている。教師が子どもの内面世界を洞察する姿勢と能力をもつことが、求められているのである。

そのためには、私自身もしっかり道德的価値を自分自身とのかかわりで見つめ、自分の生き方に反映させようとする姿勢をもつことが大切だと思った。そして子どもと同じ方向を見て、対話を深めることで、表に現れた子どもの言葉や行動のもとにある気持ちを共感的に理解することができるのではないか、子どもたちの道德的な価値を見つめた行動の様子や道德的な成長を把握して、一人ひとりの子どもの心に響く対話を続けることで、内面化された価値が日常生活の中で生きてはたらくものになるのではないかと考えた。家庭や地域とともに、子どもたちの道德的な成長を子ども自身との対話も含めて確かめ合っていきたいと思う。

この研究を進めるに当たって、研究協力校の洛中小学校の校長先生や教職員の皆さん、地域の方の多大な協力をいただいた。道德の学習においてそのベースになるのは、指導者と子どもたちとの信頼関係、そして、安心して自分の思いや考えを語ることでできる学級である。そんな中で実践をすることができた。洛中小学校の教職員の方々の日々の取組のすばらしさと、真剣に自分自身を見つめ、友だちと話し合っていた児童の皆さんに心から感謝し、ここにその意を記しておきたい。