

1 道徳における「知識創造」とは

道徳における知識創造とは

心の働き

*1 『善悪ってなに？働くってどんなこと？』小浜逸郎 草思社 2005

四つの視点

- *2
1. 主として自分自身に関する事
 2. 主として他の人とのかわりに関する事
 3. 主として自然や崇高なものとのかわりに関する事
 4. 主として集団や社会とのかわりに関する事

道徳性

*3 「道徳性とは、人間として本来的な在り方やよりよい生き方を旨としてなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる」

『小学校学習指導要領解説 道徳編』平成11年 文部省(当時)

道徳性の発達

*4 「道徳性は、生まれたときから身に付いているのではない。人間は、道徳性の萌芽をもって生まれてくる。人間社会における様々な体験を通して学び、開花させ、固有のものを形成していくのである。」

『同上』

道徳における知識創造を次のように定義することにする。

道徳の学習におけるかわりを通して 道徳的価値の深まりに気づき 道徳性を高め 道徳的判断力を培っていこうとする営み

道徳は、「人と人の間の心の働き*1として存在するもの」という人とのかわりについての側面があり、お互いが、どうすれば心地よく生きていくことができるかを考えるものであるというとらえ方がある。そこで本論では、道徳性の四つの視点*2の中でも、自分や人とのかわり(1. 2. 4)を中心として述べていくことにする。小学校における道徳教育は、人間としてよりよく生きるための基礎・基本となる道徳性*3を育成するところに意義がある。幼児期における道徳性の芽生えを促す指導を踏まえて、人間としてよりよく生きるための方法を様々な体験や学習を通して学び、一人一人の基礎的な道徳性を確立していくことが必要である。

知識とは、経験や学習の中から認知されてきたものの総体である。人は自分の持つ知識を参考にして判断し行動している。ゆえに行動の基準となる母体はその人が持つ知識であるといえる。知識は、生まれ育った環境において違いがあり、そこから人による様々な行動判断の食い違いも生じてくる。ゆえに、ある人にとっては「快」であることも、別の人にとっては「不快」となることがあるものである。つまり、すでに子どもが獲得している経験や学習の中から認知してきた既存の知識(暗黙知も含む)を素材として、それぞれをつなぎ合わせることによって道徳的価値に対するより深い理解が生まれ、さらに有意味化していくことで、道徳性を高め、よりよい基礎的な道徳的判断力を育成していくことが大切である*4。道徳的判断力とは、子どもがどのように行動するかを決定する力であるから、有意味化され、培われた道徳的判断力は、よりよい道徳的実践力として現れてくると考える。

なお、学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。子どもが共に学ぶ楽しさや自己の成長に気づく喜びを実感できて、各教科等の学習においても、自らの生き方に直接かかわることを実感できるようにするなどの配慮も必要であることはいままでもない。

2 道徳におけるかわりの「場」をデザインするための考え方

視点を考える

*5 「子どもが健全な発達段階を歩んでいくためには、自分だけでなく自分の周りの世界を理解することが必要である」『VLPによる思いやり育成プログラム』渡辺弥生編集 図書文化社

学習による道徳的価値の深まりを子どもに気づかせるには、自分以外の視点に立って考えるという活動が有効な手段の一つである*5。「自分」「相手」「第三者」というように視点を考えて考えることで、今まで気づかなかったとらえ方があることに気づき、それまでの道徳的価値に広がりや深まりが生まれる。そして新たな気づき加わることによって、子どもの内面に道徳的価値の自覚が深められていく。このプロセスを作り出すために、次に述べるかわりの「場」をデザインしていく。

(1)引き出す活動をデザインする

教師の体験から始める

授業の初めに、教師が授業でねらう道徳的価値にかかわる内容について、自分自身が体験した話をする。このとき、教師がどのように考えどう思ったかも併せて伝える。教師の体験談を聞くというかわりから、子どもは教師の視点で見ることを学ぶ。そして、同じような体験をしたことがないかを問いかけて、そのときどう思ったかについても問いかける。友達の話聞くというかわりから友達の視点を学ぶことができる。ここでは、授業でねらう道徳的価値について気持ちを向ける導入部の役割を果たすと共に授業に当たって子どもの心を柔らかくするねらいがある。また、子どもの体験を問い返すことで、本授業以前に子どもが持っている道徳性を、確認することもで

資料

*6 劇脚本や絵本、教師の自作による話を指す。ロールプレイングを取り入れた指導では、内容に葛藤する場面を取り入れた方が効果的である。

ペア活動

*7 「ペアは、役割取得能力の発達段階が同じレベルで行動のタイプが違ふもの同士がよい。役割取得能力は、幼児期から青年期まで五段階ある。また、対人交渉方略(行動のタイプ)には、相手を変えようとするか、自分を変えようとするかの二種類がある。いずれもソーシャルスキルや観察によって判別される。」『Voices of Love and Freedom』(Selman,R.L) 1995

ロールプレイング

*8 役割演技。役を演じ、他人を通して心の奥のそくことによって、意識していなかった自分の心を意識したり、役を演じ臨むことによってカタルシスを感じたりできる。このときには、場面の設定や役を演じるのだという意識を明確にするなどに配慮する必要がある。『小学校新道徳授業の基本養護辞典』上杉賢士編著 明治図書

きる。

続いて使用する資料*6の内容は、子どもの発達段階を考慮に入れて選択するが、子どもが身近に感じられる資料を選択・使用することで、資料の世界に引き込んでいくことができる。そのためには理解に時間がかからず、登場人物の気持ちが変わりやすい資料が適している。また、場面絵や視聴覚機器の使用などの様々な資料提示の工夫も大切である。

ねらいとする道徳的価値に迫る部分では、ペアによるロールプレイング*7 *8を取り入れることにより、挙手による発表だけでは引き出せない様々なことばかけの例や行動の例を子どもから引き出すことができる。たとえば現在実施している4年生では、役割を演じている中で、自分自身の考えがことばとして容易に表出しやすくなることが確認されている。役割を交代して行えば、子どもは、「自分」と「相手」の視点に立つことができる。引き出されたロールプレイングは、代表者に全員の前で演じさせる。また、自分たちの考えとは異なった例についても、代演させて比較させる。このロールプレイングを見ることで、子どもは第三者の視点に立って、比較しながら確かめることができる。子どもは、自分を取り巻く「ひと・もの・こと」と体を通してかかわることによって、さまざまなことを感じ取っている。この感じたことの現れが表現である。一人一人が対象とのかかわりによって感じることに、正邪はない。むしろ、既存の知識、概念にとらわれずに集中することで、より素直に感じる事が得られるのである。

(2)生み出す活動をデザインする

次に引き出された様々な考え方について、「なぜこのように言ったのか。」「この言葉は、どういうことなのか。」など発言の気持ちや意味について見つけ直させる。発言について「自分・相手・第三者」と視点を変えて観察しているので、言ったときの気持ちや言われた方の気持ち、また、外から見ていてどう思うかなどの評価が、発言の意味に対して理解を進めやすくする。こうした発言について理解しようとする活動の過程においては、子どもの発達段階によって教師の支援が必要となる場合も考えられるが、子どもは自分の今までの考え方とは異なるとらえ方が存在することに気づき、これまでの自分の考え方の意味と比較させていくことで、子ども自身が持っていた道徳的価値について、深まりや広がりがおきていることに気がつくことができる。表出される結果から見たとき、子どもの意見がよりよい方向へ改善することもあれば、意見に変化がない場合もあるだろう。しかし、自分の考え方以外のとらえ方を知ることによって道徳的価値についての深まりや広がりや発生しているのである。そして、多くの意見や考え方の中から自分が最善と思うかかわりはどれかを見つけ出し、選んだ理由についても発言させる。このような子ども同士のかかわりを通して、子どもの内面で道徳的価値の自覚化が深まり、より深く広く有意味化されていくのである*9。

価値の自覚化

*9 「資料の中の人物に自分を重ねて、その人物の心情を通して自分の心情を深めたり、考え方を深めたりする場合は、価値の自覚をめざすことになる。価値の自覚をめざすのであれば、筋道をはっきりさせている構造化方式の方が、よりシャープな指導をすることができ。」『道徳授業の基本構造理論』金井 肇 著 明治図書 1996

(3)振り返る活動をデザインする

書く活動

文章を書く、絵を描くという表現活動を通して、自分の心に内在化した思いを表現する。日記(自分の視点への気づき)、手紙(相手の視点への気づき)、物語の続きを書く(第三者の視点への気づき)など、子どもの実態や資料に応じて表現方法は様々である。学習をふり返り、自分自身を見つめ、表現することによって更新され、有意味化された道徳的判断力はより強化されて心にも記録されることだろう。また、自分の日常生活の様子や実態をフィードバックしながら振り返る活動も必要である。この記録を、自分のファイルに保存することで、子どもはいつでも見直すことができる。そして、学習した内容について学級通信や個別な連絡などで家庭とも連携をとることも含めて、家庭と共に子どもの道徳的実践力の芽生えを期待していきたい。

道徳的実践力の芽生え

3 実践例 - 4年 -

(1) 主題名 友達を思う心 2- (3) 友情 関連項目 1- (4) 勇気 4- (1) 公德心 (自作資料)

(2) 本資料における知識創造

様々な考え方の中から どのように行動することが 自分にとっても友達にとっても よりよいかを考えて 見つけ出す

道徳では、これまでに様々な場面を設定して、どのように行動することがよりよいのかを考えながら学習してきた。それでも子どもは、正しいと思ってもなかなか実行できなかったり、悪いとわかっていることでも、周りに流されて失敗をしてしまうことがある。正しいことは勇気を持って行い、正しくないことは勇気を持ってやめることのできる態度を継続して育てていく必要がある。

本時の学習では、事実をもとに資料を作成し、使用する。「学校への近道」は、交通機関を使っていたとしても、歩いて通学している子どもにとって魅力のあるものである。しかし、それが他人の迷惑につながるということがわかったとき、やめる勇気を身につけてほしいと思う。また本当に友達のために思ったならば、どのように行動することが、より友達のためになるのかをよく考えてほしい。間違った行動を見過ごすことは友達のためにはならない。友達を大切に思うのであれば、相手の機嫌を損ねることがあったとしても、勇気を持って考えを伝えるべきである。学習の中心となる場面では、おぼさんがこわかったから名前を教えたという意見と、悪いことは悪いのだから、やめさせるために教えたなどの意見などに分けられると考えられる。そこで、視点を変えたかかわりを通じて、これらの様々な考え方を知り、登場人物の気持ちを考えていく過程で、意見の違いは、自分を守るための行動か、相手のために思っての行動かに分けられることに気づかせる。この気づきによって、それまでは、知識として知っていた「友情」や「友達を大切に思う」という概念にゆさぶりがおこり、結果として広がりや深まりが生じていくことにつながっていくであろう。道徳では、この状態を既存の知識の再構成による有意味化ととらえ、道徳的判断力の広がりや深まりにつながっていくものであると考えている。そして、広め、深められた道徳的判断力が実際の生活で活用・応用されるとき、知識創造が生まれると考えている。

(3) 知識創造を育むために

① 本資料におけるかかわりの「場」のデザイン

本時は、子どもの多様な考えをペアを使ったロールプレイングによって引き出し、発表する。ロールプレイングは、行動のタイプが異なるペアの対一を基調とし、持っている道徳的判断力を引き出して行う。子ども同士のロールプレイングは、子どもの素の言葉を引き出すことができる。これによって子どもは、「自分」の視点と「相手」の視点を知ることができ、代表者に再演または、代演してもらうことで、外側から見る視点「第三者」の視点も知ることができる。様々な視点や、様々な対処行動を知った後で、どのように行動することが友達にとってよりよいことなのかを考えさせていく。「自分」だけの視点から考えていた初めの行動と、「相手」「第三者」の視点を経験した後では、自ずから考え方が変わってくるであろう。最後に友達への手紙を書くことで、考えが変わった子どもも、変わらなかった子どもも、既知の道徳的価値の広がりや深まりを知ることにより、自分をふり返ることができる。このようにしてペアや集団という様々なかかわりを通じて、子どもの道徳的価値の広がりや深まりへつなげていきたい。

② かかわりの「場」を支える長期的な取り組み

学年の初めに、対人関係における役割取得能力の発達段階をソーシャルスキルを使用して個別に測定している。ロールプレイングによるかかわりを中心とした学習を繰り返していくことで、「自分」の視点中心から、次第に「相手」の視点や「第三者」の視点でものを考えるようになっていこう。この子どもの変容を知るために、日常生活の観察はもとより定期的にソーシャルスキルを使用して、子どもの対人関係や葛藤処理能力を含めた役割取得能力の発達を確かめていくことが必要であると考えている。

(4) 本時の学習

主 な 活 動 と 内 容	時	かかわりの「場」のデザインと教師の意図
<p>1 教師の体験談を聞く 引き出す活動①</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ぼくにも同じようなことがあったよ ・ 先生も同じなんだ ・ みんなもあったのか 	5	<p>○教師の体験談を聞くことで 自分にも同じような経験があることを想起させる 自分に当てはめて考えさせることでねらいとする道徳的価値へと迫りやすくする</p>
<p>2 資料文を聞いて考える その一 引き出す活動②</p> <p><ひろしは何と答えただろう> となりのペアと役を決めてロールプレイングを行う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ すごいね 行ってみようよ ・ よその家にはいるのはいやだな ・ おもしろそうだけど 怒られないかな <p>3 資料文を聞いて考える その二 引き出す活動③</p> <p><この後 ひろしはなんと言っただろう> となりのペアと再びロールプレイングを行う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ こわかったんだよ しかたがないだろ ・ やったのは太郎君だし ぼくは関係ないから ・ ぼくもやろうとしたけど もう やめたほうがいいよ 相手に迷惑だよ ・ おばさんがこわかったから言ってしまったけど ごまかしてもいつかはばれるよ。 <p>4 友達のロールプレイングを見る <代表者に 発表してもらおう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ この言い方は いやだな ・ あんなふうに言われると 素直に聞けるかな ・ <p>5 発言内容を考える 生み出す活動①</p> <p><それぞれ誰のために言っているだろう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が怒られないため 自分を守るため ・ 太郎に 二度と間違いを起こさせないため ・ 太郎を大切に思っているから 太郎のため <p>6 よりよい行動を選ぶ 生み出す活動②</p> <p><自分にとっても太郎君にとっても一番よいと思うのはどれだと思おうか></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 相手のためを思った言い方がいいな 	30	<p>○よくない行為を誘われたときの場面についてロールプレイングを通して 自分なりの考えを引き出して 他と比較する 一斉に行った後で聞き取り 多様な考え方を引き出す 出された考えは行く・行かない・迷うに分けて板書し 同じ趣旨でも言い方に違いがあることに気づかせる</p> <p>○失敗した友達をかばわなかったことについてロールプレイングを通して自分なりの考えを引き出して他と比較する この場面では、役を固定し 他人を変える行動タイプの子どもに答えさせる なお、言葉にすると同じように見える答え方にも とらえ方に違いが存在することが考えられるので それに対しての返答までを言わせていく また その理由も問い返して考えを深めさせる</p> <p>○第三者の立場でロールプレイングを見て気持ちを考える 考え方をいくつか選び 代表ペアを前に出させ ロールプレイングを再演させる このとき 同じペアに自分たちの考えとはちがう考え方も再演させることで 見ている子どもは その違いに気がつきやすくする</p> <p>○発言内容の意味について考える 自分を守る 自分本位の考え方は あまりよい考え方ではないということに気づかせる</p> <p>○よりよい行動を選ぶ 挙手によって選ばせる 周りの様子を知ることで自分の持っていたとらえ方との違いに気づかせる</p>
<p>7 太郎に手紙を書く ふり返る活動①</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ぼくもやりそうになったけど やっぱよくないことだね やめたほうがいいよ ・ 迷惑になることだからやめようね ・ 今度はずまくやれよ ・ ぼくがいっしょに謝ってあげるよ <p>8 学習のふりかえりをする ふり返る活動②</p> <p><初めと考え方が変わったところはどこか また、誰の考え方がよいと思ったか></p>	10	<p>○自分の気持ちが伝わるように手紙を書く 自分がひろしになって 太郎に手紙を書く なお 太郎は大切な友達であるということを確認しておく</p> <p>○自分の変化に気づかせる 初めの自分の考えとどこが変わったかを書かせることで 自分がとらえた道徳的価値の広がりや深まりを自覚させる</p>

(5) 授業の実際と考察

本時における、めざす知識創造は、「様々な考え方の中から、どのように行動することが、自分にとって友達にとっても、よりよい方法であるかを考えて、見つけ出す。」であった。知識創造が促されるように道徳理論で掲げた「かかわりの場をデザインする考え方」に基づいて、かかわりの「場」のデザインを行った。またデザインを効果的にするために、座席配置は事前に実施したソーシャルスキルによって、同じ役割取得能力レベルであり、対人交渉指向の異なる者同士を基本にペアリングした。(道徳理論編*7参照)ここでは、めざす知識創造が促されたかについて、授業全体記録、抽出児の順に解釈しながら、本時で設定した三つのデザインについて考察を進めていくことにする。

① 授業の実際～全体記録より～

(ア) 引き出す活動をデザインするについて

引き出す活動は三つの段階を経て行った。

A 教師の体験談

ねらいとする道徳的価値に関わる教師の体験談を初めに話し、学ぼうとする道徳的価値への方向づけを行った。ここで教師は、よくないこととと思っていたけれど、友達に「やめようよ。」と言えずに自分もよくないことをしてしまって、後からいやな思いをしたという話をした。この教師の体験談を聞くことで、子どもが今までに経験した記憶を呼び起こし「よくないことをしている友達のことを思って、悪いことは悪いと伝えた方がいい。」という方向へ思考が進んで行くことを期待した。

B ロールプレイング1

続いて「トンネルを通るか通らないか」という場面でのロールプレイングを行った。他人の敷地内に無断で進入することが良いことであるわけがない。したがってここでは、「何と言って断るか。」という断り方の様々な事例を子どもから引き出すことがねらいである。一対一のかかわりを一つずつ取り上げて全体に公開することで多様な考え方を伝える場面である。

C ロールプレイング2

引き出す活動の最後は、職員室に呼び出され、先生から叱られることになった友達から「どうして黙っていてくれなかったのか。」と非難されたときのロールプレイングである。この年代の子どもたちは、大人から厳しく追求されて、なかなか隠し通せるものではない。だが、自分を守るためのいいわけをするか、相手のあやまちをもとに相手を攻めるか、失敗してしまった友達を思う言葉がかけられるかなど一人一人の個性が表れる場面である。この場面で出された意見の中からいくつかをピックアップして、再演させることで、見ている側の子どもは第三者の視点から考えやすくなる。一対一のロールプレイングを全体とかかわらせる場面である。

・ Aについての考察

教師と子ども全体とのかかわりの場面である。同じような経験をしたことがないかと尋ねたときの反応はほとんど見られなかった。二人の子どもから挙手があったが、聞いてみるとねらいと観点のずれが見られた(資料1)。

C1: お母さんが弟にあることを教えていて ぼくはそのことについてお母さんよりもっと詳しく知っていると思ったから「それ、ちがうよ」と言ったんだけど 弟の前でちがうと言われたお母さんはすごくいやそうな顔をしていましたし 本当はぼくの言ったことも間違っていたから 言わなければよかったと思った

資料1 子どもの反応

C1の子どもは、「あんなこと言わなければよかった。」の部分だけ取り上げて同じ経験があると言っていた。内容項目1-(2)思慮・反省である。教師の意図が伝わらなかった原因は、例として取り上げた教師の体験談が集団で一人をからかっていじめる話題であり、授業の開始早々に子どもが気軽に話せる話題ではなかったことと、子どもにとってはあまり身近な内容ではなかったことであろう。教師の体験談が子どもの心には、「失敗していやな思いをした。」という自分の経験へとつながったように考えられる。子どもの実態にあった体験談を用意できなかったことで「友達のことを考えて」という方向へ導くことができなかった。したがってこの後の子どもの思考の流れも「失敗して後悔しないように」という道徳的価値の方向へと流れてい

くことになる。

・Bについての考察

資料は途中で切つてあるため、あとから怖いおばさんが出てくることを子どもは知らない。よくないことと思っけていても、迷いが生じる場所である。行動の選択肢としては、「行く」か「行かない」の二つではあるが、子どもの思考の流れは「失敗して後悔したくない」に流れている。子どもの考える失敗は二通りのとらえ方ができる。一つは「見つかって怒られる。」という失敗であり、もう一つは「行動すること自体が失敗」である。同じ「行かない」という選択をしたとしても前者と後者には大きな違いがある(資料2)。

- C2: 見つかるとう怒られるからいやだ
- C3: 早起きすればいいじゃないか(行かない)
- C4: やっぱり 人の家だからだめ
- C5: 本当に大丈夫かな (大丈夫→怒られない)
- C6: 本当にいいの (人の家なのにいいのかな)
- C7: でも やっぱりいけないよ
- C8: 行かない

資料2 子どもの考え

(*かっこ内は教師の聞き取りによる補足)

・Cについての考察

自分は失敗をしていない。だが、失敗してしまった(行動した・見つけた)友達が失敗の原因を自分のせいにしてきたら気分のよいものではない。このことが原因でけんかになることもあるだろう。実際のロールプレイング(写真1)でも不愉快な気持ちが受け取れる発言も見られた(資料3)。

- C 9: ぼくが犯人にされてしまうじゃないか
- C10: 君が悪いだろう
- C11: こっちだって 怖かったんだ しかたがないだろう
- C12: ぼくのせいにするなよ
- C13: 正直に言っただけだ

資料3 不機嫌な応答

感情的になった子どもに対して、友達のことを思いやって話すということは困難である。この場面の設定は、不適切であったかもしれない。しかし一方では、相手に対しての思いやりが見られる発言もあった(資料4)。

- C14: 本当のことを言わなければだめだよ
- C15: やっぱり 入らなければよかったんじゃない
- T : 「君が入ったからだ」とは どこが違うのですか
- C15: 「君が入ったから」は 人のせいしている 自分には関係ないと言っているけど 「入らなければよかった」は その前に自分が止めることもできたなという気持ちもある

資料4 思いやりの見られる発言



写真1 一斉ロールプレイング

(イ) 生み出す活動をデザインするについて

ロールプレイングで引き出された様々な考えから、よりよい道徳的判断を見つけ出していく活動である。ここで、「よりよい道徳的判断」を見つけ出すための基準としたものは、「発言の意味するところは、自分を守るためか、相手のための発言か」である。ポイントとなると思われる発言については、意図的に再演させたロールプレイングによって、全員が第三者の視点で観察している。そして、自分のためか相手のためかを判別させていった(資料5)。

自分のため	両方	相手のため
<ul style="list-style-type: none"> ・ ぼくのせいにするな ・ ぼくが犯人にされる ・ こわかったんだ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 君は入っただろ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本当のことを言わなければだめ ・ 入らなければよかったんだ ・ 次は もっと怒られるよ

資料5 だれのために言っている発言か

このように判別されると、自分の意見は、自分を守るための感情が表に出た意見だったのか、相手を思

いやった意見だったのかが分かってくる。ねらいとした知識創造「様々な考え方の中から、どのように行動することが、自分にとっても友達にとっても、よりよい方法であるかを考えて、見つけ出す。」ために、この中から自分がよりよいと思われる方法を選択させた。その結果、「入らなければよかったんだ。」と「次は、もっと怒られるよ。」「君は入っただろ。」の3つが選り出された。自分と相手という条件を提示したことから、「君は入っただろ」を選んだ子どももいたが、本当のことを相手にはっきりと言うべきだという考えから選んでいるようだ。しかし「本当のことを言わなければだめ」を選ばないのは、この、「だめ」という言葉から受けるイメージが怒っているような厳しい言い方であるからと考えられる。

(ウ) 振り返る活動をデザインするについて

失敗をしてしまった友達に対して、手紙を書く活動を通して、気づいた道徳的価値（自分の心に内在化した思い）を表現させる活動である。また、授業の感想を書かせることで自分の考えが、授業の前と後でどのように変化したかを自覚させる活動である。大多数が誘われた時点(ロールプレイング1)で「行かない」ことを選んでいるので、自分の迷いに対する反省はあまり見られず、自分がよりよいと考えた言い方(前出)を使って、手紙を書いていた(資料6)。

手紙は感情的な言葉ではなく、友達のことを考えた言葉となって表れている。ただ、半数以上の子どもが「怒られるからやめよう」という注意をしている(31人中18人)。子どもにとって行動しない理由は、「怒られるから」なのであった。本時において中心的にねらいとする道徳的価値は「友情」であるが、「怒られるからやらない」という考え方は見過ごすことができないので、別の時間に、指導が必要であると考えた。

次に友達の意見を聞いたり、ロールプレイングを見ることで、自分の考え方に変化があったかどうかについて考察する。道徳的価値の深まりや広がりを自覚する場であるが、考え方に変化があったと述べている記述が多く見られた(資料7)。

ペアによるロールプレイングだけではなく、代表者によって再演されるロールプレイングを客観的に見ることにより、新たな気づきが生じることが確認された。言いにくいことでも、相手のためになると思うなら言うべきであるが、いくら仲のよい友達であっても、失敗をただ非難しているだけでは、健康的な仲間集団を育成できるとはいえない。友達ならば相手を思いやった言い方があるものである。また、自分にも何か非はなかったのかと振り返ることまでできたとしたら、二人の人間関係が、今後こじれていくことはないだろう。子どもたちは自分なりの道徳的価値のとらえ方で、よりよい方法を見つけていったように思える。

- C16: 学校に早く行けるからといって 入るのはよくないよ もし まだ入るなら もっと怒られるよ
 C17: 君が秘密のトンネルに入った後 逃げちゃったから怒られるの当たり前だよ 入らなければ怒られないし 今度から 入らないようにしなよ
 C18: もう 絶対に入らない方がいいよ だって 自分も怒られるし 相手も怒らないといけなくなるから
 C19: 名前を言ってごめんね でも 入ってしまった君も悪いし それをだめと言わなかったぼくも悪い だから今度からは こんなことがないようにしよう
 C20: 止めなかったぼくも悪いけど 勝手に 人の家に入った君も悪かったと思うよ

資料6 失敗した子への手紙

- C21: 自分の感情のままに言えばいいと思っていたけれど ロールプレイングを見て 相手の納得するような言い方をすればいいと思った
 C22: 今まで言ってきたほとんどが 自分を大切にしている言い方だったことに気がついた
 C23: ロールプレイングを見ていたら 人を注意することや事実を言うことは正しいんだと気がついた
 C24: 今度からは「本当のことを言わなきゃだめ」じゃなくて 「あの時 止めなくてごめんね」の方がいいなと思いました

資料7 授業後の変化について

② 抽出児について

(ア) 抽出児Aの知識創造について

4月に調査したソーシャルスキルによると、抽出児Aは、役割取得能力がレベル1の主観的タイプ(自分の視点と相手の視点を区別して理解するが、同時に関連づけることが難しい。また、表面的な行動から

感情を予測しがちであり、背景にある本当の気持ちを推測することが難しい) であり、また他者変容指向が、学級で最も高い数値を示している。ここから抽出児Aは、一方的に命令して、他者をコントロールする傾向が強いことを示している。

引き出す活動の①、教師の体験談では、「友達をからかったらおもしろかった。」という教師の失敗した場面で笑いが見られた。相手の気持ちを思いやることの苦手な主観的タイプの特徴が表れている。「おもしろかった」と言われて笑うところから、その裏にある意味を理解しようとせず、表面的に受け取っている。

引き出す活動の②、ロールプレイング1では、即座に「行こう」と言い切り、その言葉には何の迷いも見られない。

引き出す活動の③、ロールプレイング2では、失敗した方の立場に立って「なぜ、黙っていてくれなかったのか。」とセリフを言った。すると、ペアの子どもの「だって、本当のことを言わなければだめだから。」の言葉に対して、激しく「なんでだよ。」と叫んでいる。相手の発言を正しく理解しようとせず、感情的に返答している。

生み出す活動では、ほとんど声を出さず、自分のための意見か相手のための意見かの判別をじっと見ていた。本児にとっては、この判断は難しいことだったのかもしれない。

振り返る活動では、手紙に次のように書いた(資料8)。

太郎君へ
太郎君は 怒られちゃったね 今度見つかったら 大変にしぼられるよ 別に 次にまた入ってもいいけど 次は お父さんお母さんが怒るはずですよ

資料8 抽出児Aの手紙

抽出児Aの、「今度見つかったら、大変にしぼられる」「また入ってもいいけど」という記述から、本児は「怒られるようなことをすること」がよくないことであり、行為自体の善悪については十分に理解していないのではないかと考えられる。ロールプレイング①で、「行こう」と即答している本児が、感想の最後に「やっぱり、人の庭に入ったら怒られてしまう。」と述べていて、「自分の考えは変わらなかった。」という感想からも伺える。本児にとっては、「人から怒られることをすること」がよくない行動であり、逆に言えば、「見つからなければ、おもしろいこと」なのである。失敗した友達にどのように言うことがよいかを考える前に「なぜ人の庭に入ってはいけないのか」という意味を理解していなければ、新たな知が生まれることはないだろう。本児にとって、この「なぜいけないのか」についての確認が知識創造を生み出すために、必要だったのではないかと思う。

(イ) 抽出児Bの知識創造について

抽出児Bは、役割取得能力がレベル2の自己内省的・互恵的タイプ(他者の視点から自分の思考や行動について内省できる。外から見える自分と自分だけが知る現実の自分という2つが存在することを理解できる)であり、自己変容指向と他者変容指向の中間を表す数値を示している。

抽出児Bは、引き出す活動①をペアの子と時々おしゃべりをしながら聞き、引き出す活動②のロールプレイング1では、行くことを誘う立場に立っている。(このときペアの子は行くことを選択した。)そして、引き出す活動③のロールプレイング2では、「どうして黙っていてくれなかったのか」の問いに対して「君は、友達じゃない」と言い放っている。やや、ふざけかと思われる発言であるが、「間違っただけを誘うような子は友だちじゃない。」と思っただけで、そのまま素直に口から出た言葉であったようである。振り返る活動で書いた手紙には、抽出児Bが行動の善悪についてとらえていることが伺われた(資料9)。

抽出児Bは感想で次のように述べている(資料10)。

ロールプレイングを見ることで、自分の言った言い方を

太郎君へ
もう あんな所に行っちゃだめだよ
それは どろぼうと同じことだよ あのおばさんも 君もいやな気持ちになるだけだよ

資料9 抽出児Bの手紙

(*かっこ内は教師が聞き取りによって補足)

前は (授業前半)悪い方(君は友達じゃない)に考えていたけど 今は 相手の納得するような言い方をすればいいと思った その人は(自分の考えを変えたロールプレイングを再演した人)CさんとDさんです(前出C9とC14)

資料10 抽出児Bの感想

「悪い方」と認め、よりよい方法に気がついている。「友達じゃない」と言っではいるが、本気で絶交するほどの気持ちはもっていない。自分たちの意見を発表したときの周囲の驚いた反応や、教師の即応的なデザインから、その言葉を言うことで相手がどのような気持ちになるかに気がついたようである。そこで、本児は様々なロールプレイングを見て考えるうちに、相手が納得するような言い方がよいと考えたのである。抽出児Bはこれからの自分にとっても、友達である相手にとっても、よりよい方法は、切り捨てるのではなく行動の善悪を教えることであるという新たな知を獲得したといえるのではないだろうか。

(6) 成果と今後の課題

子どもに考えさせたい場面でロールプレイングを使用することにより、一人一人が自分の考えを率直に述べることができた。また、役割を交代したり、代表のロールプレイングを見ることで、相手の立場や第三者の立場で考えることができた。また、対人交渉方略の異なるペアを組むことで、子どもは自分の今までの考え方とは異なるとらえ方が存在することに気づき、これまでの自分の考え方と比較していくことで、子ども自身が持っていた道徳的価値について、深まりや広がりがおきていることに気がついたのではないかと思う。ただ、多数の子どもが考えていた価値認識「怒られるからしない。」については、見過ごすことができないので、翌週の道徳で学級通信を資料として考えさせた。(資料11)

先週に「秘密のトンネル」という道徳の勉強をしました。学校への近道を通れば5分早く学校へ行けるかし、そのトンネルはよその家の庭です。どうしますか。大多数の子は、通らないと言いました。そして通ったことが学校にばれて、注意された子に対して何というか、たずねました。この道徳の時間の後、あなたたちの書いた手紙を読んで、「あれ？」と思ったことがあります。なにかというと、31人中、18人の人たちが「おこられるから、もうやめよう」と言っていることです。(約三分の二)よその家にはいることは「おこられるから」いけないことなのですか。ならば、おこられなければ、してもいいことなのでしょう。では、残り的人たちは、何と書いたのでしょうか。「君のしたことを、とめられなかった自分も悪かった」(5人)「これからは、いいことと、悪いことの区別をつけようよ」(前の5人プラス7人、約三分の一)これは、「おこられるからやめよう」と同じ考えだと思いますか。本当に相手のことを考えた言葉というのは、難しいものです。ですが、相手のことを本当に考えているならば、悪いことはやめようと言うべきです。それは、「おこられるから」ではなく、「わるいことだから」です。よその家に勝手にはいることが、やっていいことのはずがありません。悪いことだとわかっているのに、「おこられるから、やめよう」というのは、4年生として、どうですか。はずかしいよ。ばれなければいいと考える、ずるい人間になってはいけませんか。

資料11 学級通信向日葵第33号

学級通信を読み上げた時、「悪いことだからしない」という考え方について、子どもには初めて知ったという様子が見られず、どちらかといえば当然であるという様子が見られたが、子どもに自分が書いた手紙を返して確認させると、「怒られるから・・・」と書いていたことに驚く子どもも現れた。つまり、「悪いことだからしない」というスキーマが、自分の中では意味を持たずに存在していて、価値あることとしてとらえていたのは「怒られるからしない」ということであつたことを知ったのである。

学習活動を効果的に行うには、子どもの実態を正確にとらえることが大切である。子どもに何を考えさせたいのかを決めて、資料を選択したり、自作したりしながら学習計画を立てていくが、実態を見誤ってしまうと、せっかくの学習がねらいとははずれていってしまうことがある。今年起こった事実から作成した、今回の資料のねらいが、必ずしも子どもの実態に即していたとは言い難い面がある。4年生になったばかりで、真の友人関係についてこれから少しずつ学んでいく段階の子どもに対し、今まであまり考えたことのないことをねらいとしてしまったのではないだろうかと反省している。今回の反省点を踏まえて、道徳の学習を実践していくと共に、今後もロールプレイングを中心とした知識創造を促すかわりの在り方を探していきたい。

資料文

「秘密のトンネル」

ある日、ひろしくんは、仲良しの太郎さんとサッカーをして公園で遊んでいました。しばらくすると、太郎君が何かを思い出したように、こういいました。

「ねえ、ひろしくん、おもしろいところがあるんだけど、行ってみる？」

「どこだい」「あのね、秘密のトンネルがあるんだ。」「秘密のトンネル?」「うん、そこをくぐるとね、学校へ今よりも、5分早く行けるんだよ。」「近道ってこと?」「そうだね、近道できるんだ。」「へえー、そんなとこ、あったかな。」「それがあるんだって。ぼくも教えてもらったんだけどね。この間とおってみたら、ほんとに5分早く学校に行けたんだよ。」

「教えてよ、どこどこ?」「じゃ、いってみようか。」

太郎君とひろし君は、秘密のトンネルに向かって、自転車を走らせました。

「ここだよ。」「えっ、ここ?」

そこは、いけがきが途中でぽっかり穴のようにあいているところでした。確かに、トンネルのように見えます。でも、トンネルの向こうは、どう見ても誰かの家の庭です。穴の向こうには、車も止まっていて、ベランダや、芝生も見えています。

「太郎君、ここを通るの?」ひろしくんは、太郎君に聞きました。

「そうだよ。ここを通ると、一気に学校が近くなるんだ、さあ、行くよ。」

「
」

ひろしくんは、なんと答えたでしょう。

この話には、続きがあります。

太郎君は、さっさと、トンネルをくぐっていきました。そのときです。

「こらー、あんた、だれや。人の家に勝手にはいるな。」

すごい声が家の方から聞こえてきました。

「わっ、やべー、」太郎君はあわてふためいて、トンネルから飛び出してきました。

「みつかっちゃった。へへ、たまにはこういうスリルもあるんだ。はやくにげるよ。」

太郎君は急いで自転車で飛び乗ると、猛スピードで走っていきました。

ひろしくんも自転車でまたがったとき、家の中から飛んできたおぼさんが、ひろしくんの自転車をつかみました。「待ちなさい。あんたか、いつも家の庭に黙ってはいるのは。」

おぼさんは、かんかんにおこっています。「ぼ、ぼくじゃありません」「うそつきなさい。」

「本当です、ぼくは、入ったことはありません。」「そういえば、さっきの子と服の色がちがうわね。じゃ、さっきの子は、あんたの友だちな?あの子の名前、教えなさい。」「・・・」「だまってないで、あの子は誰、知ってるんでしょ?」

次の日 職員室に呼び出された太郎君は、しばらくしてからさえない顔をして教室にもどってきました。そして、ひろし君を見つけると、「どうしてだまっていてくれなかったの。」と言いました。

「太郎君、
」このあとひろし君はなんと言ったでしょう。