

道 徳

北 野 美 紀
太 田 ち は る

1 道徳における「考える子」

道徳の時間の目標は「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するもの」である。道徳的実践力は、決して押しつけによって身に付くものではなく、知識として身に付けただけで養われるものでもない。正しいと分かっているにもかかわらず実践に移せないことも多い。子どもが自らの生活に引き寄せて考え、そして学んだことに意義を感じることで、目標に近づくことができる。

道徳では、資料を用いて、主人公に同化したり、いろいろな角度から考えをめぐらせたりしながら、自らが選ぶ行動について立ち止まって考えていく。その際、多様な考えにふれ、その考えを比較することで、人としてよりよく生きるためにこれまでの自分を見つめ、道徳的価値に関して自分に問いかけ、心の揺れを感じながら、生き方を選択していく。本校では、この一つ一つが個の内省であると考えている。

自分の経験に照らし合わせて自分なりの考えをもったうえで、他の考えを柔軟に受けとめる。ここで、考えを比較し、道徳的価値のとらえ直しがうまれる。このように、日常生活で自らのとる行動に迷いを感じたとき、そして、よりよく生きるための自己決定をするときに、道徳の時間で学んだ内容や方法がいきってくる。

以上のことから、道徳における「考える子」を次のようにとらえる。

道徳的価値を理解し 自分の考えと他の考えを比較することで よりよく生きるためには どうしたらよいかについて 内省をくり返す子
--

2 学ぶ楽しさを味わう道徳の授業

道徳の授業の中で味わう、学ぶ楽しさは、次の三つである。

一つ目は、自分を見つめることで自分を知る楽しさである。子どもは授業で資料の人物に同化して話すとき、自分の経験を重ねて言語化している。無意識であった自分の日常の言動が、資料を通して自己開示され、自分を再認識したり、自分が知らなかった自分に気が付いたりしたとき、学ぶ楽しさを味わう。

二つ目は、他者の考えや他の思考を通して、道徳的価値や心に揺れを感じ、立ち止まって考える楽しさである。これまで当たり前だと思っていたことが違っていたり、同じ状況でも人によって感じ方が違っていたりと、子どもは自分とは違うものや新しいものに出合ったときに心の揺れを感じる。そして、立ち止まって考え始めるのである。考えを交流することで、比較し、吟味し、道徳的価値をとらえ直している姿が、学ぶ楽しさを味わっている姿である。

三つ目は、よりよい生き方がイメージできて、そのイメージが実現可能だと感じる楽しさである。「こんなふうに考えれば（行動すれば）いいのか」と、よりよい生き方がイメージできて、それが、「自分にもできそうだ」「自分もやってみたい」と自己決定できたとき、明日からの自分に期待し、ワクワクした気分を味わう。この前向きな思いを感じたとき、子どもは学ぶ楽しさを味わう。

この三つの楽しさは、豊かな人間関係があって味わえるものである。ありのままの自分が他者に受け入れられたり、逆に、自分とは違う考え方について、それを受け入れることができたりする関係性が、道徳の時間を充実させていく。認め合える学習集団の中での共通経験や安心感、所属感を土台として、学ぶ楽しさを味わうのである。そして、子どもはその学習集団の中で立ち止まりながら、よりよく生きるにはどうしたらよいかを「考える子」になる。

3 「学ぶ楽しさを味わう授業」への手だて

(1) 心に響く資料との出会いを仕組む

子どもは資料を通した学習の中で、主人公に同化して考えを巡らせながら、自分を見つめることで自分を知る。資料が心に響くことで、さらに同化はしやすくなり、その道徳的価値について考えやすくなる。心に響く資料とは、興味・関心や体験・学習がひろがる資料や感性に訴えられ、生きる喜びを感じられる感動のある資料、そして、主人公の迷い、弱さ、葛藤などの意外性や問題性を含み、子どもが自分の課題としてとらえることができる資料などである。

また、教師が、写真・作文・映像など、生活体験に引き寄せやすい資料提示の仕方を工夫することで、子どもは、自分の生活との比較が容易になる。写真からイメージをふくらませたり、紙芝居から場面ごとの心情をとらえたりすることで、道徳的価値について考えやすくなる。「Astral Projection 思考 (2)で後述)」を取り入れた出合わせ方をすることも、道徳的価値について深まりやすくなると考える。

このように、心に響く工夫を重ねることで、子どもは自分事として語り、考え、学ぶ楽しさを味わう。

(2) 心の揺れや多様な考えの交流を仕組む

本校では、自分の思考と他の思考との比較や吟味を客観的に行う思考を「Astral Projection 思考」と名付ける (以下、「アスプロ思考」)。まず、一旦自分の思考から離れ、あえて他の思考を論理的、肯定的にとらえる。それによって、心が揺さぶられ、個の中での比較や吟味がうまれる。それが、考えの深まりや変容につながる。この一連の思考の流れが「アスプロ思考」である。とくに、複数の道徳的価値が混じる場合や、考えと行動に矛盾がある場合などは、視点をしばった発問を投げかけることで、道徳的価値に対する理解に揺れが生じ、立ち止まって考えたくなる。その後、考えを交流し合うことで、考えが深まりやすくなる。また、同じ道徳的価値や他教科で、ユニットを構成することも、心の揺れをうむ。例えば、「友達だから正直に言う」「友達だからあえて言わない」のように、同じ「友情」でも表れる行動が違う資料を組み合わせることで、既習との違いから心が揺れ、立ち止まって考え、道徳的価値をとらえ直すことができる。このように「アスプロ思考」を取り入れることで心の揺れや多様な考えを交流することができる。

さらに、他と比較しながら、考えを広げ、深めるために、目的に応じた学習形態も工夫していく。共通意見・対立意見を明確にするときは意図的にグループを編成したり、多様な考えに触れさせたいときはランダムな交流の場を仕組んだりする。また、付箋や赤白帽子などを使って、考えや思いを可視化することで、交流や比較がしやすくなる。こうして個々の考えの違いが明確になると、子どもはその根拠を付け足すためにさらに考えを巡らせるであろう。子どもが考えを比較・整理し、協働的に学習するために思考の流れを可視化した板書も有効だと考える。

(3) よりよい自分をイメージさせる

よりよい生き方をイメージし、実現が可能だと感じるために、自分の生活にひきよせ、自己を見つめ直す内省の場を設ける。その際、実物を提示したりゲストティーチャーに出会わせたりすることで、よりよい生き方のイメージをもたせることも有効である。内省するときには、三つの視点を意識させる。三つの視点とは、①初めて気づいたことや知ったこと、②納得・実感・共感したこと、③これからの自分の行動や思いにかかわること、の3点である。表現方法も発達段階に応じて、ワークシートや発表、図・絵で心の動きを表すなどの工夫をしていく。そして、内省のための時間を十分に確保していく。

こうして、変容した自分を肯定的にとらえることは、その後のよりよい行動への意欲につながり、道徳的実践力につながると考える。

(1) 心に響く資料との出会いを仕組む

「あゆみ」「既習」から 経験を想起する

3年「自分でできること 1-(1)自立, 思慮・節制」の導入では, 自分の生活がく物を大切に<する>という学習課題に結び付くことで, 自分事として考える楽しさを味わってほしいと考え, 「最近買った物」を想起することから始めた。

子どもから, めがね・ゲーム・運動会用のはちまきなど様々な物が出された。しかし, それらに込めた思いまで意識するには時間がかかり, 学習課題に対する必要感をもたせるまでには至らないと考えたので, 全員が毎日取り組んでいる日記(あゆみ)を準備しておき, 併用することにした。A児の日記の中から「やっと買ってもらえた」「すごくうれしい」「大事にしたい」という表現を紹介すると, ほかの子どもも「あ!あるある」と表情が変わっていった。これは, 自分の生活を具体的に想起できた表れだととらえる。あゆみには, 日常生活が子どもの言葉で綴られているため, 共通の思いを確認するには有効な手だてだった。

しかし, 学習課題に対する必要感にまで結び付いていたかと言えば, まだ弱かったように思われる。それは, 導入の問いが焦点化されておらず, 子どもに見通しをもたせることができなかつたからだろう。効果的に, 自分事として課題意識をもたせるには, 事前にアンケートを取るなど, 全員に初めの思いをもたせる必要がある。また, 単に「物」と投げかけるのではなく, 「すごくうれしかった」物・「やっと手に入れた」物のように思いを限定して尋ねることで, 「長く使い続けている」物・「古い」物との比較が明確になり, 道徳的価値により迫ることができたかもしれない。

写真・映像資料の効果的活用で 生活に引き寄せる



資料1 強いインパクトをもった写真

本時では, 子どもが見た瞬間にもったいないと感じる写真を用いた(資料1)。資料に見られるぬいぐるみやゲームは, おそらく子どもの家にもあるだろう。そしてそれを大事にしている子どもが多いはずである。写真から受けとる最初の印象は, とても強く, 思わず自分の生活と比較し, 思いをもつ。そのとき, 子どもから出た素直な反応を課題につなげることが自分事としての学びになると考えた。

資料を提示した瞬間, 「もったいない。」「まだ使えるのに。」「どうして?」など自分の価値観とのギャップを感じた発言が聞かれた。この素直な反応は, 課題意識が生まれた表れだと考える。B児は思わず「えー!最悪や。」と声を発した。その声を取り上げ, 板書に位置付けた。さらに,

「何が『えー!』なの?」と問い返した。そうすることで, B児「もったいない。どうして?」, C児「まだ使えるのに…捨てなくても。」, D児「環境に悪い。」というように, 子どもは自分の考えている価値観と相反する資料について, 思いを語り始めた。物を捨てることについて, 経済的な視点や環境的な視点から違和感が生じた瞬間だった。

このように, インパクトのある写真や映像は, 子どもの素直なつぶやきを引き出す。そして, それを取り上げることで, どんな価値観から自分のつぶやきがうまれたかを再認識するきっかけになる。これが, 子どもの意識に沿った考えの交流につながっていく。

6年「友だちだから 2-(3)信頼・友情」の導入でも, 映像資料から受けとる最初の印象を大事にしようと考え, 見方によって, 仲良しともいじめとも受けとることができる映像を用いた。自分とは対立する考えにふれさせることで, 他と比較する必要感をもたせたいと考えたからである。そのため, 全員が資料に対する思いをもった上で, 子どもから発せられる言葉からスタートする学習にしようと考えた。事前のアンケートで, 「いじる」「いじられる」のかかわり方について考えた経験もあり, さらに課題に入りやすかった。

多数の子どもが映像を見ながら、楽しそうに笑っていた。E児は笑いながら「うん、うん。ある、ある。」とつぶやき、男子の中には、自分たちの日常にも同じような場面があることを確認するように目配せする様子も見られた。それに対してF児は、映像を見ているうちに表情が曇っていった。どちらも自分事として生活を重ねて考え始めた表れだろう。肯定的にとらえる子、否定的にとらえる子の両方が、この資料提示によって思いを強くしていた。

いじめのようなマイナス要素の強い自分の経験や考えは、人前では出しにくい。一部の子どもの発言や建前の発言ではなく、資料に出合った時の子どもの表情を教師が見取り、広げることで、課題に対する本音の話し合いにつなげることが必要だと感じた。

(2) 心の揺れや多様な考えの交流を仕組む

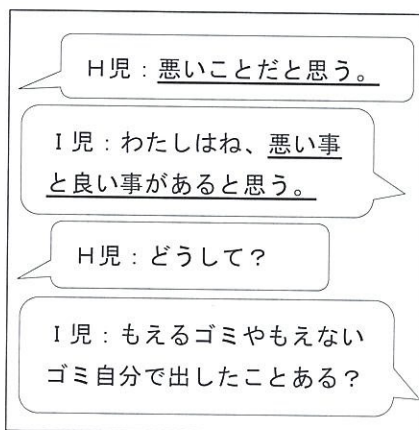
アスプロ思考で 多様な考えにふれる

3年「自分でできること1-(1)自立, 思慮・節制」では、「捨てることは悪いことなのか」について「アスプロ思考」をするため、ペアでの話し合いを取り入れた。資料の提示によって物を捨てることについて否定的な思いをもった子どもに、「捨てる」行為を肯定的にとらえさせ、日常生活では当たり前で、立ち止まって考えることのなかったことが、本当に当たり前なのかをとらえ直させるきっかけにするためである。その際、全員が自分の考えを残し、相手の考えを確実に受け止められるよう筆談形式の活動を取り入れた(資料2)。



資料2 ペアで筆談交流

教師の発問に対して、子どもは「悪くないけど…」のように、どちらとも言えない反応を示した。G児をはじめ何人かが、「物によって捨てる良いときと悪いときがある。」と抽象的に述べる一方で、H児は「悪いことだと思う。」とやや強い書きぶりで思いを表していたことが、授業後の記録ではっきりした。ペアのI児は、「どうして?わたしは、悪くないときもあると思うよ。」と筆談をつなげていた(資料3)。



資料3 H児とI児の筆談

授業後のH児は、「まだ使える物を捨てることが、悪いと思う。」と自分の意見を補足していた。筆談した用紙と話し合いを組み合わせることで、捨てる時の条件や基準について一人一人がこだわっている視点がより明確になる。子どもの価値観を揺さぶるためには、H児とI児のように対立している会話を取り上げることで、価値に対する考えの対立をう

み、さらに多様な考えの交流がうまれると感じた。今年度は、授業で「アスプロ思考」を取り入れる際、「ん?」をキーワードに「ちょっと待って。…な時はどうなの?」と立ち止まる経験を重ねている。それによって、別の角度から物事を肯定的にとらえ、心の揺れを感じ、当たり前だと思っていた価値のとらえ直しにつなげていく。

また、「捨てる時に考えなければいけない」という子どもの意識に沿った上で、「考えるのは捨てるときだけ?」と問い返した。一旦落ち着いた子どもの思考をもう一度揺さぶることで、生活のいろいろな場面でも物とかかわっていることに気づき、初めの「新しい物を大事にしたい」と思う気持ちに立ち返らせたかったためである。

この発問に対して、J児は「ちがう!」と強く否定した後、「でも、どう言えばいいのかわからない。」と下を向いた。そして、K児の「買うときにも『これ使うかな』って考える。」という発言を聞いた後、安心したような表情をしていた。心の揺れを的確に表現できないもどかしさが友達の発言によって解消されたからだろう。また、「当たり前だったおかしの箱は捨てない。」と言ったL児のように、捨てるために取捨選択する経験があまりない子どもにとっては、「捨てる=ゴミ」であり、まだ使える物について考えさせたい教師の思いとは、

ずれが生じてしまった。これは、子どもの日常生活についての把握が甘かったことが原因である。

ねらいに迫るためには、「捨てる物」「ゴミ」「古い物」「長く使い続けている物」など、言葉のもつ意味の違いをていねいに押さえ、子どもとの意識にずれがあってはいけない。そのことをふまえ、教師が子どもの意識に寄り添いながら、その中に出てきた思いや具体的な言葉を拾って全体の意識に広げたいと考えた。そこで、3年生の他クラスでも、「捨てることは悪いことなのか」という「アスプロ思考」の後、言葉の投げかけを換えて行ってみた。

- ① 3組「どんな物は捨ててよくて、どんな物は捨てちゃダメなの？」
- ② 2組「どんな物は捨てないの？」
- ③ 1組「赤ちゃんのときの物は、もういらないよね？」

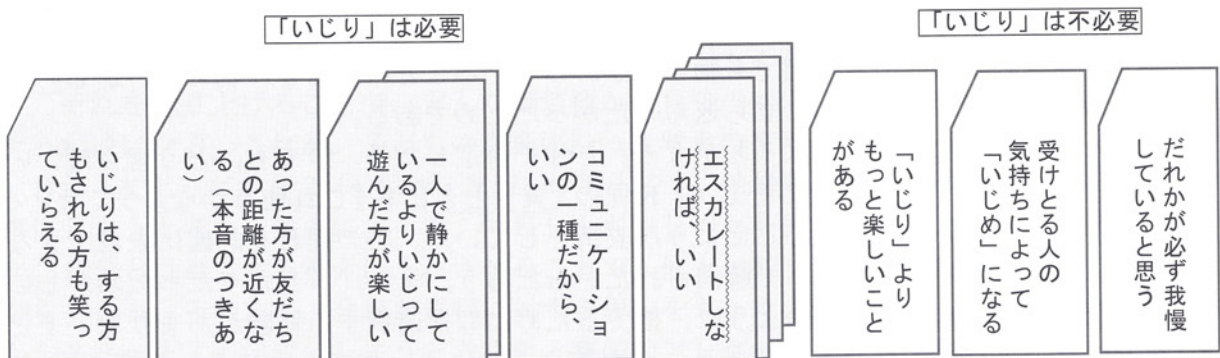
1回目の授業を行う前なら、どの発問でも大して変わらないと考えていただろう。しかし、授業を重ねる度に、深める発問が視点をしばったものであればあるほど、子どもにとって生活に根付いた話し合いになることを実感した。3回目の授業では、「赤ちゃんのときの物」と視点をしばることで、自分の生活をすぐに思い返し、子どもはそこに込められた思いを中心に話し始めた。M児「先生、お願い、言わせて。小さい頃の物は、使わないけど、思い出がいっぱいあって…たまに見て思い出す。」この発言によって、ずっと使っている自分の物が具体的に想起され、どうしても言いたいと挙手する子どもが増えた。

交流形態の工夫で 考えを広げる・整理する

6年「友だちだから2-(3)信頼・友情」の学習では、「いじりは必要か」についての話し合い活動に入る前に、子どもの言葉で「いじり」と「いじめ」を区別して定義した。言葉のとらえが曖昧なままでは、自分の立場を明確にして考えを伝えられないと考えたからである。また、話し合い活動は、必要・不必要の二つの立場を出し、葛藤しながら、価値をとらえ直してほしいと考え、4人グループで行った。

二つの立場の間で迷い、「選べない」とつぶやく子どももいたが、どちらか一方の立場に決めるよう促した。課題によっては、あえて立場を決めさせることで、子どもは、迷う気持ちを抑え、考えを整理したり強めたりできる。そして、その後で立場を替えて考えることとした。いじりについて「必要＝ピンク」「不必要＝水色」として2色の付箋を用意し、その理由を書かせた。言葉の定義をしたことや付箋を活用したことで、必要・不必要の両方の意見を出しやすかったようだ。このとき、理由を複数枚書くよう促した。それは、自分の選んだ立場にどんな価値があるのかを多面的に考えさせるためだったが、なかなか書けない子どももいた。しかし、時間をかけて書き表した考えにより、今まで気付いていなかった視点に気づき、それぞれの価値に対する考えが明確になり、葛藤が生まれやすくなった。

授業では、個の意識の中でも、「アスプロ思考」をさせたいと考えていたため、立場を変えて理由を考える時間を取った。しかし、子どもは必要感を感じておらず、付箋は増えなかった。その代わりに、可視化された互いの考えを比較し始め、共通のものをまとめたり、対立するものを分かりやすく貼りかえたりする姿が見られた(資料4)。それは、付箋を用いた交流で葛藤が可視化され、「拡散」と「収束」が行われたからだろう。つまり、2色の付箋に考



資料4 2色の付箋に表された対立する考え

えが表された時点で「アスプロ思考」が成立していたと言える。

このように、複数の価値の間での葛藤は、それを可視化し、整理し、共有することが大切である。今回のようなグループでの付箋の活用は、意識の流れが見取りやすいため、有効な手だてだと感じた。今後は、付箋に番号を付けるなど、思考の変容を確実に残すことで、子どもが自己の変容を実感できるだろう。また、ホワイトボードミーティングなどを取り入れ、効率的にグループ交流から全体交流へ広げる工夫も試していきたい。

(3) よりよい自分をイメージさせる

実物にふれることで よりよい生き方を具体化する

3年「自分でできること 1-(1)自立, 思慮・節制」の終末では、卒業生が6年間大事に使い続けた筆箱を見せ、その思いを紹介した。筆箱は、子どもにとってとても身近な物であり、自分たちと同じような思いが込められていることに気付くことで、自分にもできそうだと感じてほしかったからである。

実物を目にした瞬間、子どもの表情に明らかな変化があった。それまでは、一般的な「物」を通してその大切さを考えていたが、実物を目の前にして、思わず見入る子や「うわぁ～すごい。」と声を発する子がたくさんいた。授業後には、筆箱のまわりにたくさんの子供が集まり、「あ。ひらがなで名前が書いてある。」「ここ、壊れているけど直してある。」と持ち主と同じように思いをめぐらせている様子が見られた。

知識として「物」の大切さを考えてきたことが、自分の生活に重なった表れだと感じた。自分事の学びになるために、実物は有効な手だてだった。

授業後には、①気付いたこと・知ったこと②納得・実感・共感したこと③これからの自分の行動や思いにかかわることの3点についてふり返った(資料5)。O児のふりかえりの中に具体的な物は書かれてはいないが、頭の中に「思い出がいっぱいつまっている物」を思い浮かべていることが分かる。このように、身の周りにある具体を意識して書いたふりかえりには、自分の生活に生かしたいと思う意欲が感じられた。

N児：物を長く使って思い出でいっぱいにしたくな
ったよ。自分が使わなくなった物も、妹にあ
げて、1つの物を思い出でいっぱいにしたい
です。

O児：わたしは、はじめ、物を大事にしているか
な？って不安になったけど、道徳が終わった
ときにいろんな思い出がつまっているから、
大事にしているんだと思えました。

資料5 視点をしぼった授業後のふりかえり

今後に向けて

「今日、家に帰ったらやってみたくなくなったことがあります。それは自由ちょうをすてきにかざることです。ずっと使いたいから、すてきにかざろうと思います。『プリントのおうち』を作った時みたいに、もっと大事にできると思います。」(P児のふりかえり)

3年生の学習で、既習を生かして生活を見つめ直してほしいと考えユニットを組んだ。『プリントのおうち』は前時の学習である。子どもは、共通体験や話し合い活動からよりよい生き方のイメージをもつと、それをすぐに生かしてみたい。内省をくり返し、道徳的実践力を身に付けるためにも、今後も、このような機会を作って取り組みたい。

また、「アスプロ思考」については、まだ、教師からの揺さぶりが中心である。発達段階に応じて、価値について別の視点をもったり、当たり前を否定してみたりする経験を重ねていくことで、将来的に自分がどんな生き方を選択していけばよいのかを、自分で立ち止まって考えられるようになってほしい。そのために、今後も、「アスプロ思考」の内容・方法・タイミングについて研究し、その効果について考えていきたい。

(1) 心に響く資料との出会いを仕組む

1年生「優しい友だち 2-(3) 友情」の実践から

「くまさんのなみだ」（日本標準）の資料を使って学習した。この資料は、森の動物たちと仲良くできない意地悪なくまさんが、森の動物たちに助けてもらう話である。

本学級の子どもは、まだ幼児期の自己中心性が残っており、友達や相手のことを考えたり思いやりたりできる子どもが少ない。特定の子どもには仲良くできるが、小学校で初めて出会った友達のことには関心がもてないときもある。自分のことは後回しにして友達の帰りの用意を手伝ったり、5人グループを作ろうとして6人になってしまったとき、率先して譲ったり、自分のことよりも友達のために接することができる子どももいるが、まだまだ自分のことしか考えていない子どものほうが多い。



資料1 「変身ポーズ」の様子

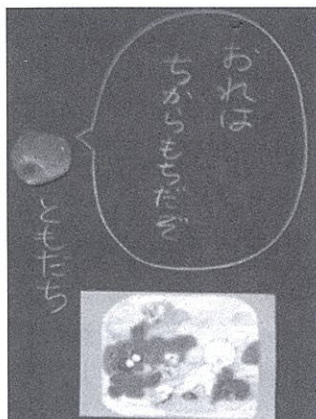
そこで、自分と同じ学級で学ぶ友達に対して、どの子どもとも仲良く助け合うことの大切さに改めて気づき、実践してみようという意欲につながることを期待し、この資料を使うこととした。

子どもにとって、初めての読み物資料であったので、より森の動物たちに同化しやすくするために、授業の中に「変身ポーズ」を取り入れることで、資料と自分の生活との間に区別をつけた。

子どもは、にこにこ笑顔で「変身ポーズ」をし、教師が「1, 2, 3, はい。」と言うと、「変身したよ。」とにこやかに発言していた（資料1）。その後の授業内の発言においても、意地悪なくまさんに対して、「今、楽しいところなのに邪魔しないでよ。」と発言したり、持っていた丸太を足の上に落とすたくまさんを見て「くまさんがかわいそうだから助けてあげよう。」と、周りの森の動物たちに呼びかける発言をしたりしていた。

前年度の3年生においても、この「変身ポーズ」を資料と自分の生活との間に区切りをつけるときに使ってきた。3年生でも1年生と同じように有効であったので、今年度も1年生に使ったのだが、1年生の方がよりこの「変身ポーズ」を抵抗なく受け入れていた。それは、発達段階の違いからではないかと考える。今後も、読み物資料の人物により同化させるときには、この「変身ポーズ」を使っていくこととした。

この資料は、紙芝居の形式をとって出合わせることにした。そうすることで、場面ごとに話を区切ることが容易になり、場面ごとの考えを出しやすくと考えたからである。



資料2 板書の一部

実際、子どもはその場面で立ちどまりながら、その瞬間の動物たちの気持ちを考えていた。

最初に、挿絵にあるくまさんの顔だけを提示し、「このくまさんを見てどう思った？」と問うた（資料2）。すると、子どもは、「こわそう。」とつぶやいたり、「こんな顔しとる。」と同じ表情をしたりしていた。

くまさんに相撲を邪魔された場面では、「くまさん、意地悪だなあ。」「なんで攻撃してくるの。」「今楽しいところなのに邪魔しないでよ。」と、森の動物になりきった発言が多くみられた。また、くまさんが足の上に木を落としてしまったときには、「ざまあみろ。」

「自慢してるから、そんな目に合うんだよ。」「自分が悪いことするから、そんな罰になったんだよ。」と、その場にくまさんがいるように話す子どもの姿があった。

このことから、そのときその瞬間の動物たちの気持ちを、同化しながら考え、話していた

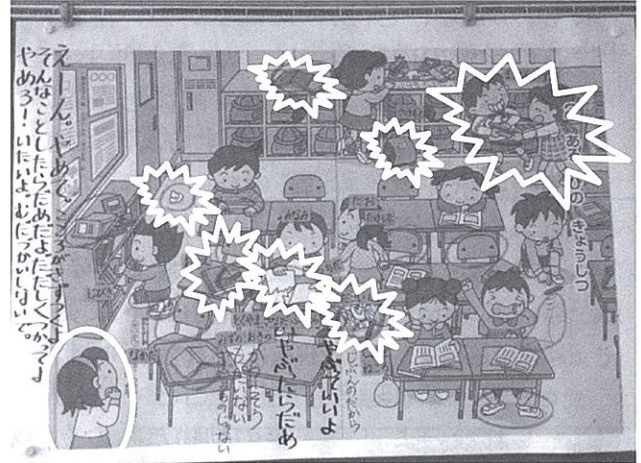
と見取った。読み物資料を区切って提示していく方法は、1年生の子どもにとって、その場面その瞬間での反応ができ、同化も深いものになった。この方法は、昨年度の3年生においても、思考を深める上で有効であった。1年生と同じように、その状況での一番いい行動について、深く考えることができていたからである。よって、1年生に限らず、子どもの発達に応じて、読み物資料を区切って提示してことは有効な手だてであると考えられる。

1年生「物が泣いている 1-(1) 基本的な生活習慣」の実践から

「あるひのきょうしつ」（日本標準）の資料を使って学習した。この資料は、文字のない絵の資料であった。子どもが資料の教室の子どもと同化して考えやすくするために、拡大印刷をし、黒板いっぱい貼り出した（資料3）。

子どもは、この資料を見た瞬間から「わあ〜。」と声を出して反応した。そこで、「どうしたの。何か言いたいことがあるの。」と発言をうながすと、「けんかしている子がいます。」「落ちていた物を踏んでいる子がいます。」というように、まるで、この教室の中にいて、「先生、大変だよ。」と報告しているかのような発言がたくさんあった。「この教室にみんなはいるの。」と聞くと、「いるよ。左下の女の子だよ。」と答える子どももいた。

これらのことから、資料の内容や提示の仕方によって、資料が心に響くものになり、子どもは同化したり、自分事としてとらえたりしながら、学ぶ楽しさを味わうことができたと言える。そして、その資料と心に響く出合いをすることは、その道徳的価値について考える上では欠かせない手だてであったと省察する。



資料3 「物が泣いている 1-(1)」の板書の一部

(2) 心の揺れや多様な考えの交流を仕組む

本校では、「アスプロ思考」をする場を、交流のときに意識的に取り入れている。「アスプロ思考」を取り入れることによって、逆の思考や行動を考えたり、視点を変えたりすることで、個の中でもそれに対する比較や吟味が生まれ、考えの深まりや変容が期待できるからである。

1年生「優しい友達 2-(3) 友情」の実践から

くまさんが足に木を落としてしまった場面で、赤白帽子を使った「アスプロ思考」を取り入れた（資料4）。みんなの相撲を邪魔したくまさんが困っているときに、「助けたい」「助けたくない」という気持ちの両方を考えさせるためである。

「みんなが相撲をして遊んでいたのを邪魔したくまさんは、足に木を落としてしまったんだけど、みんなは、このくまさんを助けたい？それとも、助けたくない？」と問い、赤白帽子を使って、「助けたくない」と考えた子どもは帽子を白にしてかぶり、「助けたい」と考えた子どもは赤にしてかぶるよう指示した。このように、赤白帽子を使って立場を可視化することで、考えを交流させやすくした。

「助けたくない」気持ちの子どもは、「意地悪したんだから。」「悪いことしたんだから。」「助けたらまた意地悪してくるかも。」という気持ちを表した。「助けたい」気持ちの子ども



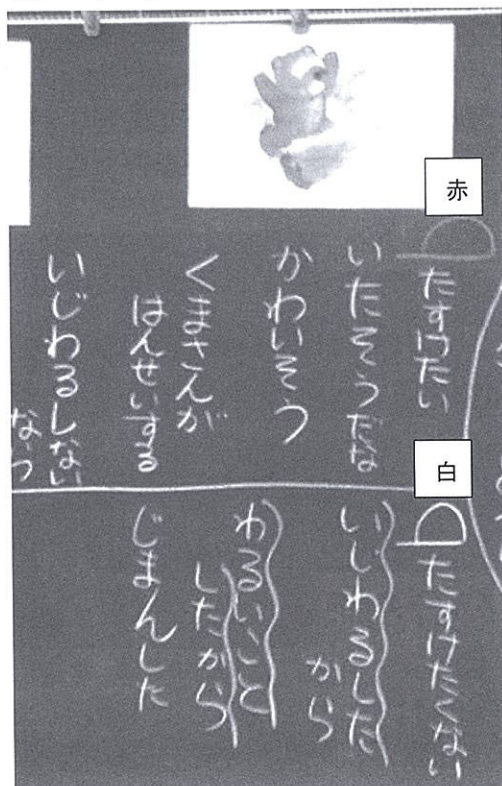
資料4 赤白帽子で考えの可視化をしている様子

は、「かわいそう。」という意見が多く、「助けたら反省するかもしれない。」と考える子もいた。このように、考えを交流していくうちに、友達の見解を聞いて、帽子の色を変える子どももいた。この帽子の色を変えるという行動は、心の揺れの表れであると見取った。「助けたくない」と思っていたけれど、友達の話の聞いて、「助けたい」と気持ちが変わったから、帽子の色を白から赤に変える姿に表れたのである。

「アスプロ思考」を取り入れ、両方の気持ちにふれることによって、「助けたくない気持ちもわかる。けど、助けたほうがいい。」という思いについてじっくり考えることができていた。この学習の内容項目は、「友達と仲よくし、助け合う。」である。「アスプロ思考」を取り入れることで、これまで当たり前と思っていた「友達とは仲よくして、助け合う存在だ」という価値観に対して、「意地悪する友達は助けたくないよ」という本音を引き出すことができた。その結果、子どもは心の揺れを感じながら、「助けたくない」という気持ちも「たしかにわかるよ」と肯定的にとらえ、「それでも助けたほうがいい」という道徳的価値により深く迫らせることができたのである。これまでの実践から、「アスプロ思考」で比較や吟味をするときには、必ずしも議論が必要であるとは限らないと感じている。発達段階に応じて、特に1年生においては、他の思考にふれるだけでも、「アスプロ思考」をしているととらえている。

「アスプロ思考」をしたことで、A児は、「もしかしたら、くまさんは友達になりたいのかもしれないよ。」と、森の動物たちの立場から、くまさんの気持ちを推し測り肯定する発言をしていた。A児の想像につなげて、B児は「友だちになりたくて、つつい意地悪しちゃうことあるよ。ぼくね、妹のこと好きなのに、意地悪しちゃうことあるんだ。」と自分の経験に引き寄せて考え始めていた。このように、「アスプロ思考」をきっかけとして、子どもは逆の立場について考え、その思いを肯定し、自分の生活に引き寄せて考えていた。子どもが心の揺れを感じるだけでなく、多様な考えを交流することができた点で、「アスプロ思考」は有効であったと省察する。

子どもが考えを比較・整理するためには、板書の工夫が必要であると考えた。「アスプロ思考」の場で、比較しやすいように、「助けたい」気持ちと「助けたくない」気持ちの両方を上下に位置付けた（資料5）。



資料5 板書での位置付け

子どもの多くは、「助けたい」という赤帽子で、考えを交流していた。そこで、「赤帽子の子は白にして、反対の気持ちを考えてみよう。」と投げかけたところ、子どもは、「えー！」と大きな声を出し、抵抗した。そして、仕方ないという様子で、帽子の色を白に変えると、「助けたくない」気持ちについても、発表を始めた。

この子どもの反応から、「助けたい」気持ちと「助けたくない」気持ちを比較して、吟味した結果、『助けたくない』気持ちは『助けたい』という気持ちよりもよくない気持ちで、そんなよくない気持ちをもった動物にはなりたくない」という結論に至った子どもが抵抗したのではないかと見取った。帽子の色を変えるという行為を伴って「アスプロ思考」を、やや強引にさせたことも、子どもに抵抗感を感じさせた原因であったと省察する。このことから、板書で比較・吟味したことは有効であったが、「アスプロ思考」へのきっかけの発問や方法については、今後も課題として取り組んでいきたいと感じた。

(3) よりよい自分をイメージさせる

1年生「元気な体 1-(1) 基本的な生活習慣 2-(2) 思いやり」の実践から

「うんこのはなし」(日本標準)の資料を使って学習した。「うんこをすることは恥ずかしいことだ。」という子どもの発言から、「恥ずかしいことなら、しなければいいんじゃないか。」と「アスプロ思考」をうながす発問した。すると、子どもは立ちどまって考え、「うんこをすることは当たり前である」という結論に達した。そして、その当たり前のことを我慢したり、からかったりしてはいけないということ、あらためて確認した時間となった。

そこで、内省の場では、三つの視点の③これからの自分の行動や思いにかかわることを中心にふりかえりを書かせた。「これからは」や「これからも」という言葉を、ふりかえりの最初に書かせることによって、③の視点であることを、より明確にした。

これまで、学校でうんこをすることをがまんしていたC児は、基本的な生活習慣の観点から、

「これからは、しょうがっこうでも、がまんしないようにしよう」という思いを、D児は思いやりの観点から、「周囲への注意をしたいよ」という思いを、それぞれふりかえりに書いていた(資料6)。このことから、子どもは、よりよい自分をイメージしていたと考える。	これからは、しょうがっこうでも うんこをしようとおもいました。(C児) これからは、みんなに、がまんしたらだめだよ、からかったらだめだよって ちゅういじたいなあと おもいました。(D児)
---	--

資料6 子どものふりかえり

1年生「優しい友だち 2-(3) 友情」の実践から

「友だちを助けたよ」という経験について紹介し合った。1年生の6月初旬に「ワークシートに記入する」ということは困難であると考え、ワークシートを使うことをやめ、発表することでふり返ることとした。

子どもは、これまでの経験のうち、教室のみんなが知っているエピソードを紹介していた。子どもは「泣いていたEさんに『大丈夫?』と声をかけたよ。」という経験を話していたが、この授業では、「たとえ意地悪をしてきた友達でも」という観点を大切にされたかったので、「意地悪な友達を助けたことある?」と問い直した。すると、あまり経験がないようだったので、「これからどうしたいか」と問うた。「意地悪するくまさんが悪い。我慢するから痛い目に合うんだ。」と発言していたF児は、「友達が意地悪していても、けがしたときは『大丈夫』って言ってあげたい。」と発言を変えていた。これは、よりよい自分をイメージした結果であると考えられる。

発表でのふりかえりによって、よりよい自分のイメージを学級に広めることができた。発表しなかった子どもなど、より多くの子どもの、どのように内省をしていたかを見取るため、イラストや絵を使って表現できるようにワークシートを工夫する方法も今後考えられる。

今後に向けて

これまでの実践から、子どもは資料の人物と同化しながら考えることで、自分を知り自分を見つめていた。そして、同化をうながすためには、資料の内容を吟味することや資料の提示の仕方を工夫すること、そして、低学年においては「変身ポーズ」のように動作を取り入れることも有効であることが明らかとなった。また、心の揺れや多様な考えを交流させるためには、「アスプロ思考」取り入れることで立ちどまって考えさせることも有効であった。「アスプロ思考」によって、心の揺れがうまれ、交流が活発になるだけでなく、道徳的価値についてもより深く吟味することができた。さらに、立場や考えを可視化することも、交流を活発にする上で有効であった。

1年生においても内省は可能であるが、文字以外の表現方法でも内省したことを表せるようなワークシートを工夫するなど、内省の方法について今後は考えていきたい。そして、「アスプロ思考」に関しても、まだ研究途中である。実践を重ねることで、より効果的な「アスプロ思考」についても考えていきたい。