

報 告

「思いやり育成プログラム」による道徳授業 ～K小学校の実践事例から～

Moral Lessons Through Thoughtful Breeding Program
～ from Case Studies of “K” Elementary School ～

小野間正巳*¹

要約：本研究では、学校全体で取り組んだ道徳の実践例を見直し、今後の小学校教育における思いやり育成プログラムの取り組みに向けた可能性について、K小学校の実践を分析し、道徳授業実践における実践の成果を整理し今後の実践研究の課題を提案することを目的とした。様々な工夫された「思いやり育成プログラム」が、K小学校で実践されてきた。研究実践報告書からは、葛藤場面で問題の解決方法を子ども自らが導き出せるように、パートナーインタビュー、ロールプレイなどの多様な活動や話し合いの場を設定した取り組みが提案されている。こうした活動により、道徳的实践力を培うことができたことや教師の自己開示やロールプレイの支援を通して、教師が子どもとともに道徳的価値を確かめていく学習を進めていくことができたことが成果として読み取れる。アセスメントとして、ソーシャルスキル尺度やQ-Uが用いられた。その結果をもとに単元及び授業計画が立てられ実践がなされた。こうした実践事例は、今後の道徳実践を行う上で有効な実践事例として提案できると考える。

Key Words：思いやり育成プログラム 役割取得能力 道徳教育 ソーシャルスキル 授業実践

I 問題の所在と課題

現代の子どもは、自然や社会との関わりが少ないため、他人を思いやる気持ちが欠如していたり、自分の思いを相手に伝えるコミュニケーション能力が育っていなかったりする。平成21年9月の文部科学省「子どもの徳育に関する懇談会」の報告「子どもの徳育の充実に向けたあり方について」によれば、人格形成の基盤を培い、現代社会の道徳的規範の欠如を食い止め、豊かな人間性を育てるためには、幼小中の教育における道徳教育の充実に一層力を入れて取り組む必要があることを指摘している。これまでの道徳の授業の実践報告で見ると、心情や判断、意欲、態度を養うことを目的にしながらも、実際の授業では、具体的な問題解決能力を育み、現実の生活につながる実践力を育む研究報告は見受けられない。そこで、子どもの心の発達段階、特に他人の気持ちや立場を推測する能力(役割取得能力)の発達に焦点を置き、この力を獲得させることで、様々な道徳的価値が分化して育っていくことを可能にするプログラムの開発に取り

組んだ。役割取得能力とは、他人の気持ちや立場を推測することであり、このような能力を「思いやり」とした。この思いやりを育てるプログラムを「思いやり育成プログラム」とし、道徳の時間や総合的な活動の時間を使って他人に対する思いやりの心を育てる研究として取り組まれている。「思いやり育成プログラム(VLF: Voice of Love and Freedom という)」は、対人関係の葛藤を話題にした物語を通して、子どもが自分を語ることや関心をもつ物語の登場人物の生き方について話すことで自分の気持ちを行動と結びつけ、子どもの発達に応じた、日常生活に生じている具体的な問題に対する解決能力を育み、現実的な実践力を養うプログラムである。

これまでに、この思いやり育成プログラムによる実践が幼稚園・小学校において行われ、その成果の報告がなされている(渡辺・小野間・安富・吉永・高橋, 1999), (渡辺, 2000), (渡辺, 2001), (小野間・森, 2002), (渡辺・坂田, 2003), (渡辺 2004a, b), (渡辺・鳥羽, 2005), (渡辺, 2005), (渡辺, 2011)。

K小学校(2003～2010)では、10年近く校内研修として取り組み、道徳教育についての授業改善や子どもたちの学習に対する意欲の向上、教員の積極的な取り組み

2015年3月18日受付／2015年4月22日受理

*¹ Masami ONOMA

関西福祉大学 発達教育学部

が報告され、学級づくりやいじめの予防教育のあり方の一例を提案している。

渡辺（2005）は、小学校3年生を対象にして、これまでの道徳授業と思いやり育成プログラムによる授業との比較検討を実施し、後者におけるソーシャルスキルの効果を認めている。小林・熊谷・渡辺（2006）は、絵本の代わりに劇による思いやり育成プログラムを行い、その効果を明らかにした。

さらに、渡辺（2006）は、これまでの先行研究では、客観的な発達レベルについて十分に明らかにされてなかったことや学校に導入するプロセス、一単位時間の道徳授業への対応について研究し、学年差および性差、教師と生徒間の評定の違いが明らかにしたほか、ほぼ全学年における効果を認められることを明らかにした。この報告は、先行研究が、思いやり育成プログラムによる効果を報告しているものの、研究対象が1学年1学級によるものであり、小学校6年間の報告はないことに着目したものである。

こうした一連の思いやり育成プログラムの研究成果をまとめ、「思いやり」という、漠然とした概念を「社会的視点調整能力の向上」と考えたことに意義があるとした。そして、この視点の様々な社会的視点の分化と深化の力を伸ばすことが、互いに尊重し合い、円滑な対人関係を導く行動の選択につながるという考え方として本プログラムの意義を結論づけた。（渡辺、2011）

本研究では、渡辺（2006）の研究に加えて、これまでの先行研究で対象とされなかった学校全体で取り組んだ実践例を見直し、今後の学校教育における思いやり育成プログラムの取り組みに向けた可能性について、道徳授業実践を学校教育学の視点から見直すものである。そこで、K小学校の実践を分析し、実践の成果を整理し今後の実践研究の課題を明らかにすることを目的とした。

II 思いやり育成プログラム（V L F；Voice of Love and Freedom）について

このプログラムは、先述したように、子ども一人一人が、自分が思ったことを表現する雰囲気や学級に作ることを目的としている。そのために、対人関係の葛藤を話題にした物語を通して、読み書き能力を発達させ、子どもが自分を語ることや関心をもつ物語の登場人物の生き方について話すことができるように導く。さらに、実際に動いてみることで、頭で考えていることや自分の気持ちを行動と結びつけることができるように支援をする。

渡辺（2001）によれば本プログラムは、こうした、学習を通して、子どもの発達に応じた、日常生活に生じている具体的な問題に対する解決能力を育み、現実的な実践力を養うことができることにその特徴がある。そして、自尊心に支えられた自己主張、他者理解、問題解決能力を育むことを可能にし、人と人が円滑に対人関係を営むことができる上で必要な人権感覚を育てることにもつながると考えられる。これらの資質を基本的な読み書き、そして表現することを通して、役割取得能力といった対人関係に関する能力の向上を意図した人格形成プログラムである。

「役割取得能力」は、対人関係において生じた葛藤の解決や、高いレベルでの道徳的判断を行う前提になると考えられている。セルマン（1996）によれば、役割取得能力はレベル0からレベル4まであり、おおよそ次のような特徴及び年齢を示す。

レベル0；自己中心的役割取得（3～5歳）幼稚園児

自分と他者の視点を区別することがむずかしい。同時に、他者の身体的特徴を心理面と区別することがむずかしい。

レベル1；主観的役割取得（6～7歳）小学校低学年

自分の視点と他者の視点を区別して理解するが同時に関連づけることがむずかしい。また、他者の意図と行動を区別して考えられるようになり、行動が故意であったかどうかを考慮するようになる。ただし、「笑っていれば嬉しい」といった表面的な行動から予測しがちである。

レベル2；二人称相応的役割取得（8～11歳）小学校中高学年

他者の視点から自分の思考や行動について内省できる。また、他者もそうすることができることを理解する。外からみ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するようになる。したがって、人と人がかかわるときに他者の内省を正しく理解することの限界を認識できるようになる。

レベル3；三人称的役割取得（12～14歳）中学生

自分と他者の視点以外、第三者の視点をとることができるようになる。したがって、自分と他者の視点や相互作用を第三者の立場から互いに調整し考慮できるようになる。

レベル4；一般化された他者としての役割取得（15～18歳）高校生

多様な視点が存在する状況で自分自身の視点を理解する。人の心の無意識の世界を理解し、

主観的な視点をとらえるようになり、「言わなくても
明らかな」といった深いところで共有される意味を認
識する。

こうした、役割取得能力の発達段階は、後述する「社
会的スキル測定尺度」を利用したアセスメントによるこ
とも可能であるが、日常生活の場面で生じる個々の表れ
を見取ることで、おおよその発達段階をおさえることも
できる。つまり、ある状況に出会ったときに、自分なの
か他者なのかなど、だれの視点をとるか、どのような解
決をしていくのかなど、子どもの言葉や行動を通して把
握しておくことである。こうした、一人一人の発達段階
を把握しておくことで、より多面的に子どもの実態把握
がなされ、単元作成や学習計画づくりに役立つことにな
る。

この思いやり育成プログラムは次に示す5つのステッ
プからなる。

①結びつくこと

ここでは、教師が個人的な体験の話をするすることで、話
す人と聞く人の信頼関係を作りだす。話し手が自らの体
験を表現豊かに話すことで、聞き手にとっては、行動モ
デルとなり、聞き手の子どもが自分の話をする時に役立つ
こととなる。

したがって、教師は、子どもが身近に感じている対人
関係の葛藤にかかわるようなものを用意しておく。

②討論すること

理解に時間がかからず、登場人物の立場を擬似的に体
験できる感情移入の易しい教材を選ぶ。基本的には絵本
教材がよい。目標や子どもの実態、教師の願い等を多面
的に検討して選びたい。物語の途中の対人関係の葛藤状
況で立ち止まり、その状況での登場人物の気持ちや立場
を推測させる。ワークシートを使い、ペアを作ってパー
トナーインタビューを行い、一人ずつ「聞き手」と「話
し手」を体験する。その際、どんなワークシートを利用
したらよいか、だれとだれをペアとするかが、教師にと
つて大切となる。子どもの日常生活をよく観察し、ペア
を決めるようにする。

③実習すること

人と人とが葛藤する場面を解決するための行動を子ど
もに考えさせ、実際に動くように導く。その時、ロール
プレイによって、様々な視点を体験し、また、役割を交
代することで、異なる立場の考え方や気持ちに気付くこ
とができるようになる。ここでも、ペアが組まれて学習
が行われるので、どんなペアがよいか、また、ペアへの

どんな支援が必要かを留意しておくことが大切である。

④表現すること

書く、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活動が行われる。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
続きを創る（第三者としての視点の獲得）などが考えら
れる。どんな方法をとらせるかを実態に応じて考え、用
意する。

⑤ホームワーク

必要に応じて、ホームワークを行う。学校での学習が
家庭でも実践できるようになることがねらいであり、保
護者への協力が必要となる。また、間接的に、保護者
に対して人権感覚について考える機会を与えることにも
なる。

Ⅲ 研究方法

(1) 対象校

静岡県浜松市天竜区にある創立142年の公立K小学
校。長い歴史の中で、周辺の小学校4校を統合してき
たが、少子化の影響により現在、児童数74名である。
各学年単学級で構成され、子どもたちは入学から卒業
まで転入・転出の異動がない限り同じメンバーで過
ぎす。平成14年度より思いやり育成プログラムによる
道徳教育に取り組んできた。その歩みは次の通りであ
る。

平成14・15年度 文部科学省指定「体験活動等を生
かした道徳教育の充実」1年次 研究主題「人間ら
しく生きる子を育てる道徳教育～体験を生かした道
徳の授業づくり～」とし、思いやり育成プログラム
に基づく道徳授業づくりに取り組む。

平成16年度 研究主題「人間らしく生きる子を育て
る道徳教育～思いやり育成プログラムを生かした授
業づくり～」

平成17・18・19年度 研究主題「人間らしく生きる
子を育てる道徳教育～子ども理解をもとにした授業
づくり～」としQ-Uによる子ども理解及びソーシ
ヤルスキルトレーニングの効果的な取り入れた実践
取り組む。

平成20・21年度 研究主題「一人一人の伝え合う力
を育てる道徳授業づくり」とし、さらに構成的グル
ープ・エンカウンターの効果的な取り入れも加える。

平成22年度 研究主題「自信をもって表現できる子
を育てる授業づくり」

K小学校の道徳授業の流れを下の図に示す。

(2) 方法

① K小学校における8年間の授業実践記録をもとに、その成果を道徳的心情、判断力、実践意欲を育てるプログラムとして整理し、今後の道徳教育に対する実践的課題を明らかにする。

② K小学校は、全学年単級であり、1年から6年まで学級編成がなされないことから、1年生から6年生まで、プログラムによる成果をQ-Uテストを使って分析することで6年間の変化から考察する。

(3) 授業実践で用いられている測定方法

① ソーシャルスキル尺度：Shultz & Selman (1998) で用いられた尺度で、子どもが対人関係で何を認知しているのかを、対人理解、対人葛藤、役割取得の3つの側面から測定する尺度を用いた。役割取得能力の発達段階は、(渡辺, 2001) によった。

② Q-U (Questionnaire-Utilities 学級診断尺度調; 河村 www.waseda.jp/sem-kawamura/2015)) テストを用いた。Q-Uは、学級集団をアセスメントし、より適切な支援をするための補助ツールであり、学級満足度尺度、学校生活意欲尺度より構成される。学級満足度尺度とは、横軸で、被侵害得点として不適応感を覚えたり、いじめや冷やかashi等を受けたりしていないかを縦軸で、承認得点として子ども達の

存在や行動が教師や友人等から認められているかを示す。学級集団が児童生徒にとっていごちのよい居場所になれば、学級集団への適応感が高まるだけでなく、諸々の活動に主体的に取り組む意欲につながる。この2つの視点(被侵害得点、承認得点)を座標軸にして、児童生徒を4つのタイプに分けて理解する。(A; 学校生活満足群...被侵害得点が低く、承認得点が高い児童生徒は、学級内に自分の居場所をもち、学級生活や諸々の活動を意欲的に送っていると考えられる。B: 非承認群...被侵害得点と承認得点がともに低い児童生徒は、不安となる出来事もないかわりに学級内で認められることもなく、学級生活や諸々の活動に意欲が見られない。教師にとっても注目することが少ない児童であろう。C: 侵害行為認知群...被侵害得点と承認得点がともに高い児童生徒は、学級生活や諸々の活動に意欲的に取り組むが、そのプロセスでトラブルが生じてしまうことが多い。実際に深刻ないじめを受けている場合も考えられるが、本人にも自己中心的な面がある場合が多いD: 学級生活不満足群...被侵害得点が高く、承認得点が低い児童生徒は、耐えがたいいじめ被害や悪ふざけを受けている可能性が高い。また、本人の不安傾向が、強い場合も考えられる。どちらにしても学級集団への適応感は低く、不登校

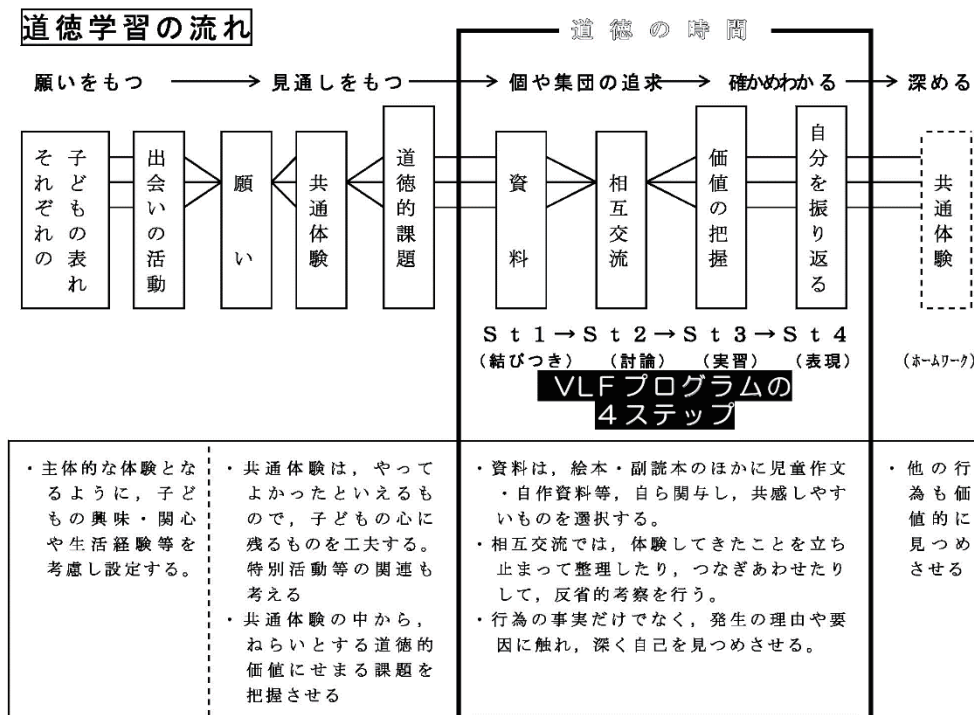


表1 K小学校の道徳学習の流れ

に至る可能性が高い。)

IV 調査結果と考察

1 単一年度全学年における実践内容と変化

(1) 1年生「いのちってだいじだね」

教材とした絵本「星空のチロ」

〈第1時〉

①教師の体験を聞く。

「学校の帰りに、草むらで、ゴソゴソと音がする。何かと思って見てみると、子犬が捨てられていた。じっと考えて、そのままにして、帰りました。」

②私（教師）は、どうするのがよかったですか。

③パートナーインタビューにより意見交換をする。

⑤「星空のチロ」を途中まで聞く。

⑥めあて「おじさんはどうすればよいかを考えよう。」を知る。

〈第2時〉

①おじさんがどうするかを劇であらわす。

②劇を見て感想を話し合う。

③続きの話を聞く。

〈変化〉

1年プリテスト(絵本: 星空のチロ)				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	3	0	0
	1	6	1	2
	1~2	0	5	0
	2	7	14	3
	2~3	4	0	15
1年ポストテスト				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	2	0	0
	1	3	1	0
	1~2	0	6	0
	2	6	14	3
	2~3	10	0	18

表2 1年ソーシャルスキル尺度

(2) 第2学年「みんな なかよし2年生」

○友だちと仲良くし、助け合うことの大切さを感じ取り、学校生活の中で、友だちにやさしい心で接しようとする。

○人の心の葛藤の様子を想像し、相手の立場に立つことの大切さに気付くことができる。

関連する内容項目 2-(2) 2-(3)

教材とした絵本「そらまめくんのベッド」

①教師の話を聞く。

私はりかちゃん人形が大好きでした。着せ替え人形で洋服を着せ替えては喜んでいました。特にお気に入りには、おばあちゃんが作ってくれたゆかたです。自分でも服を作ってみたのですが針がうまく使えず、布きれに手の通るあなを開けて「服ができた、服ができた。」と喜んでいました。その、りかちゃんを妹が貸してほしいと言ってきましたが、私は、貸せなくてお母さんに叱られてしまいました。

②パートナーインタビューをする。

③パートナーインタビューや自分の話を発表する。

④「そらまめくんとめだかの子」を途中まで読む。

⑤「そのときそらまめくんがいました」までを聞き、その後そらまめくんはどうするか考える。

⑥自分の意見のそらまめくんと、さやえんどうさん、えだまめくん・グリーンピースのきょうだい・ピーナッツくんの気持ちをワークシートに書く。

〈第2時〉

①そらまめくんとえだまめくんたちの様子を友達とペアになり、ロールプレイする。

②友だちのロールプレイを見る。

③絵本を最後まで読む。

④そらまめくんのベッドが何と言っているのかワークシートに書く。

⑤どんな言い方をすればよかったですか。ワークシートに書く。

〈変化〉

2年プリテスト(そらまめくんとめだかのこ)				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	0	1	0
	1	6	9	0
	1~2	20	0	3
	2	7	15	31
	2~3	0	7	0
2年ポストテスト				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	2	0	0
	1	3	1	0
	1~2	0	6	0
	2	6	14	3
	2~3	10	0	18

表3 2年ソーシャルスキル尺度

(3) 第3学年「友だちっていいね」

○身近にいる友だちと仲良く活動し、学習活動や生活の中で互いを認め合い、助け合おうとする。

○自分本位の考え方で行動すると、相手を傷つけてしまうことがあり、相手の気持ちを考えて行動することの大切さに気づくことができる。

関連する内容項目 1-(2) 2-(2)

教材とした絵本 「ごめんね ともだち」

〈第1時〉

①教師の話聞く。

小学生3年生の時です。図工の時間に作った作品が並べてあった。昼休みに、私は山本君のかいじゅうの作品がすごいと思って、少し触っていたら顔の部分取れてしまった。それを見ていた友だちが、「こわした」と叫んだ。後で聞いた山本君が、「なぜこわした」と私に言ってきたので、「ぼくはこわしてないよ」と言って、ついに2人はけんかになってしまった。

②パートナーインタビューをする

③「ごめんね ともだち」を教師が途中まで読む

④「なにがいんちきだい・・・あめなんかへっちゃらい」までを聞き、オオカミくんとキツネくんの様子について、思ったことをワークシートに書く。

⑤オオカミくんとキツネくんの行動について、自分の考えを発表し合う。

〈第2時〉

①「つぎの日から三かめ」までを、教師が読む。

②「大きな木をせに、うつむいている場面」で、オオカミくんとキツネくんの気持ちを友だちとロールプレイする。

③友だちのロールプレイを見る。

④絵本を最後まで読む。

⑤二人のとった行動を振り返り、オオカミくんとキツネくんに「こうするとよかったね」の文を書く。

⑥今までの生活の中で、つい乱暴な言葉を言ったり、喧嘩になってしまったりしたことについて本当はどんな言い方や行動をとればよかったのだろうかを考え発表する。

絵本による資料は、登場する人物の気持ちがわかりやすく、児童にとってより身近に感じることができる。

〈変化〉

3年プリテスト(ごめんねともだち)				
項目		対人理解	葛藤解決	役割取得
レベル	0	0	0	1
	1	4	0	5
	1~2	10	13	12
	2	6	7	0
	2~3	0	0	2
3年ポストテスト				
項目		対人理解	葛藤解決	役割取得
レベル	0	2	0	0
	1	3	1	0
	1~2	0	6	0
	2	6	14	3
	2~3	10	0	18

表4 3年ソーシャルスキル尺度

(4) 第4学年「ほんとの友だちになりたい」

○だれもが友だちと仲良く過ごしたいと思い、友だちを求め合っていることに気づき、相手のことを考えることかできる。

○自分の言葉で自分の思いを素直に表現できるような関係が大切であることに気づく。

関連する内容項目 1-(4) 2-(2) 2-(3)

教材とした絵本「島ひきおに」

〈第1時〉

①「そうだね」ゲームをする。

友だちの話に対して、すべて受容的な返事をするゲームをする。

②教師の話聞く。

小学校時代のある日、クラスに転校してきたSさんに、反感をもつような子がでてきて、「Sとなんか話をするなよ。」といわれた。誰とも仲良くしたいと思っていたので、どうしたらよいか困ってしまった。

③パートナーインタビューをする。

④「島ひきおに」の話聞く。

⑤友だちとロールプレイをする。

おにと島民に分かれて、役割演技をする。

⑥友だちのロールプレイを見て、自分お立場から意見を言う。

〈第2時〉

①「島ひきおに」の話最後まで聞く。

②島民はどうすればよかったかを考え、ワークシート

に考えを書く。

- ③島民はどうすればよかったかを発表する。
- ④「島ひきおに」の話を続きを書く。
- ⑤「わたしのいもうと」の話を島ひきおにの話と比べながら聞き、自分の考えを深める。

〈変化〉

4年プリテスト(絵本;島ひきおに)				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	0	0	0
	1	1	1	1
	1~2	1	0	1
	2	3	17	7
	2~3	15	2	11
4年ポストテスト				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	0	0	0
	1	2	1	2
	1~2	0	0	0
	2	2	17	8
	2~3	16	2	10

表5 4年ソーシャルスキル尺度

(5) 第5学年「思いやりのある5年生」

○だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にしようとする。

関連する内容項目 2-(2) 2-(3)

教材とした絵本「にじいろのさかな」

〈第1時〉

- ①教師の話聞く

小学校の時、友達と昼休みにおにごっこをして遊んでいました。とても仲の良い友達と楽しく遊んでいたのですが、私がおにになったら、突然みんなが同じ方向へ逃げて行っただけで仲間はずれにされたのかと思いました。

- ②パートナーインタビューをする。
- ③自分やパートナーの話を発表し、聞いてもらう。
- ④「にじいろのさかな」を教師が途中まで読む。
- ⑤ロールプレイをする。

にじうがおが仲間はずれにされたときの様子を演じる。

〈第2時〉

- ①18ページのにじうがおがうろこをあげた場面までを読み、山場のロールプレイをする。
- ②にじうがおがうろこをあげた時の様子をワークシートにまとめ、友達とペアになって言葉にする。
- ③友達のロールプレイを見る。

- ④資料を最後まで読み、自分の感想を発表する。
- ⑤にじうおに言ってあげたいことを手紙で書く。

〈変化〉

5年プリテスト(本当の幸せてなんだろう)				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	2	0	0
	1	0	0	8
	1~2	3	0	0
	2	1	17	3
	2~3	0	0	6
5年ポストテスト				
項目	対人理解	葛藤解決	役割取得	
レベル	0	2	0	0
	1	3	1	0
	1~2	0	6	0
	2	6	14	3
	2~3	10	0	18

表6 5年ソーシャルスキル尺度

(6) 第6学年「ほっとルームをつくろう」

○本当のことだからといって相手が傷つくことをストレートにそのまま言うのはあまりにも思いやりがない行いであり、そうしたことが対人関係の問題を引き起こす要因にもなっていることを気づかせたい。

関連する項目 1-(4) 2-(1) 2-(2)

教材とした絵本「ほんとうのことを言ってもいいの?」

〈第1時〉

- ①キャッチボールゲームをする。

「だんまり」と「伝えて」の2種を行う。

- ②教師の話聞く。

小学校4年生のとき、リレーでアンカーの私はバトンを落としてしまい他のチームに抜かれて負けてしまった。教室に帰ってからクラスみんなに「おまえのせいで負けた。」と言われた。何人かの友達は慰め、励ましてくれたけれど、何度もしつこく攻めてくる子がいた。仲のよい友達が「やめろよ。」とかばってくれた時、その子は「でも、僕の言っていることは本当のことだ。」と大声で言い返した。私は、リレーをやる前に戻りたいという気持ちになった。

- ③「ほんとうのことを言ってもいいの?」を聞く。
- ④対人衝突の場面での登場人物のきもちを考える。
- ⑤それぞれの場面でリビーはどう言えばよかったかを考える。

〈第2時〉

- ①「ほんとうのことを言ってもいいの？」の続きを教師が読む。
- ②ヴァージニアの言ったことを聞いたりビーがどう言えばよかったかをロールプレイで表現する。
- ③「ほんとうのことを言ってもいいの？」を最後まで読む。
- ④ほんとうのことを言ってしまう場面を考え、解決方法を話し合いロールプレイで表現する。
- ⑤自分の考えをもとに家族で話し合う。

〈変化〉

6年プリテスト(ほんとうのことを言ってもいいの)				
項目		対人理解	葛藤解決	役割取得
レベル	0	0	0	1
	1	4	0	5
	1~2	10	13	12
	2	6	7	0
	2~3	0	0	2
6年ポストテスト				
項目		対人理解	葛藤解決	役割取得
レベル	0	2	0	0
	1	3	1	0
	1~2	0	6	0
	2	6	14	3
	2~3	10	0	18

表7 6年ソーシャルスキル尺度

ソーシャルスキル尺度の個々の結果(表2~7)を見ると、レベルが上がったり下がったりしているが、全体的な傾向を見ると、対人理解能力と役割取得能力のレベルがあがっているという結果であった。葛藤解決については、大きな変化はなく、どの学年もほぼ同じ数値で推移している。

対人理解については、どの学年も全体として、プリテストからポストテストへと得点が向上したことが見られた。全体が高得点へと平行移動していることから、徐々に浸透していった様子がうかがえ、友だちに対する理解が少しずつなされていることを示している。

また、役割取得についても全ての学年において、プリテストからポストテストへと得点が向上したことが明らかとなったが、4年生と5年生を除く学年で、レベル2(二人称相応的役割取得)に達していることは、本プログラムの影響であると考えられる。これは、渡辺(2006)の研究と一致する。

また、パートナーインタビューやロールプレイを通して、今まで自分の思いが中心であったものから、登場人物の気持ちになりきって、自分の思いを表現することが

できるようになったり、相手の友だちと話し合うことで、いろいろな考え方や気持ちがあることに気づいたりすることが多くなったことによると考えられる。例えば、「星空のチロ」の実践では、教師が積極的にロールプレイに参加し、葛藤を引き出すようにしたことや「ほんとうのことを言ってもいいの」の実践では、繰り返して解決方法をみんなで考えたり、話し合ったりすることを自分たちで判断し、問題解決をしようという態度が育っている。このように、自分の思いや考えを発展させたり、詳しく表現したりしていることで、二人称の見方から三人称の見方へと変わりつつある面も高学年にゆくほど見られた。さらに、ペアでパートナーインタビューすることで、話し合いに全員が参加できるようになり、自らの思い・考えを伝えることができるようになった。そのことが、相手に伝わる話し方があることに気づき、表現に気をつけて話そうとする意識が高まったと言える。

しかし、4年生と5年生の一部(表5-6)にレベル1(主観的役割取得)にとどまっていることは、友達の側から自分の行動を見て取れないことを示すことであり、このことを踏まえた指導方法が課題として残る。

こうしたプログラムによる取り組みを、児童は、道徳の授業に楽しさを感じている(註)。その第一に理由が、「絵本」を使っていることで話の中に自分が入り込んでいきやすいことである。また、絵本による資料の提示は道徳副読本よりもイメージが湧きやすく、当事者の立場になって考えやすいことである。このように、児童の実態に合った絵本を選ぶことで子供たちに興味・関心を抱かせることができた。しかし、絵本により、一層登場人物の立場に立って考えることができるが、一方、絵本の選択は、高学年という発達段階に率ける道徳授業を押さえた授業展開と絵本から葛藤場面をどこにするかによって大きく変わってくる。したがって、絵本選択は、授業者が児童の実態を考えた上で選ぶことが必要となる。

2 継続した6年間の実践内容と変化

平成17年度入学児童の6年間の「思いやり育成プログラム」による道徳授業の内容及び「Q-Uテスト」の変化をもとに本プログラムについての検討を行う。

(1) 1年生 「ともだちはともだち」

○登場人物を演じることを通して、一緒に遊ぶだけで仲のよい友だちになれるように気付き、ロールプレイで表現することができる。

教材とした絵本「ともだちや」

〈第1時〉

- ①「心を合わせてゲーム」をする。
- ②教師の話を書く。

家のすぐ横に空き地があり、地域みんなが毎日野球をしていた。「入れて」と言えば、だれでも仲間に入れるのに、それがなかなか言えずにドキドキしていたよ。

- ③絵本「ともだちや」を読み、どうして「ともだちや」をしているかを、パートナーインタビューをして確認し合う。
- ④「ともだちや」のあらましを途中まで聞く。
- ⑤きつねとおおかみの友だちに対する思いをロールプレイで行うことで確認する。

〈第2時〉

- ①話の続きを考える。
- ②絵本を最後まで聞く。
- ③きつねに手紙を書く。

(2) 2年生「もっと、かがやこうよ」

○他の魚たちに、うろこをあげなかったり、他の魚がいやがる言葉を言ってしまったりした「にじうお」の気持ちにせまろうとする。

教材とした絵本 「にじいろのさかな」

〈第1時〉

- ①コインを集めたり、あげたりするじゃんけんゲームをする。
- ②教師の話をする。

小さい頃、泳ぐのが苦手だった。だんだん上手に泳げるようになってきたので、得意になった。今まで泳げなくて一緒だった仲間とだんだん遊ぶ機会が減ってしまった。自慢したつもりはないけど、友だちから「うらぎるな」と言われた。

- ③教師の話に基づき、パートナーインタビューを行う。
- ④コインを集めたり、あげたりするじゃんけんゲームをする。
- ⑤「にじいろのさかな」を途中まで聞く。
- ⑥「にじいろのさかな」の内容をパートナーインタビューをする。
- ⑦パートナーインタビューを見て、問題解決の方法を話し合う。

〈第2時〉

- ①友だちとロールプレイをする。
- ②ロールプレイを見て話し合う。

- ③「にじいろのさかな」を最後まで聞く。
- ④にじうおに手紙を書く。

(3) 3年生「みんな なかよくしよう」

○自分の思いを一方的に表現するだけでは、みんなが仲良く楽しく生活することができないことを知り、相手のことを受け入れ、分かろうとすることが大切であることに気づく。

教材とした絵本「ここはみんなの ばしょだから」

〈第1時〉

- ①教師の話を書く

小学校の時の遊びで、基地作りが流行ってました。私は、友達を楽しそうに基地作りをしていたので、入れてほしいと頼みましたが、途中からはだめだと断られ、とても悲しい思いをしました。

- ②「ここは みんなのばしょだから」を途中まで聞く。
- ③話の内容をもとに、パートナーインタビューをする。
- ④他のパートナーインタビューを見て、フリーデルの気持ちを話し合う。
- ⑤問題解決の方法を話し合う。

〈第2時〉

- ①友達と自分が考えた解決方法をもとにロールプレイをする。
- ②自分の考えと比べながら友達のロールプレイを見て、どうすることが一番よい方法か考える。
- ③「ここは みんなのばしょだから」の話を最後まで聞く。
- ④フリーデルに手紙を書く。

(4) 4年生「友だちの気持ちが分かるといいね」

○友だちの悩みに気づき、相手の身になって考え、思いやりのある態度で接しようとする心情を育てる。

○パートナーインタビューやロールプレイなどの活動を通して、自分の思いを表現したり、相手の思いやり考えを大切にしようとしたりする心情を育てる。

関連する内容項目 II—(2)(3)

教材とした絵本「でこちゃん」

〈第1時〉

- ①ゲームをする。
- ②教師の話を書く。

6年生の修学旅行の夜、泊まっている部屋で友達と遊んでいました。そのとき、友達の指が顔にあたって、私のほほに3cmほどのひっかき傷ができてし

まいました。昔、やくざ映画がはやっていて、やくざはほほに傷がありました。頬にできた傷がやくざみたいで恥ずかしく、修学旅行の2日目は手で頬をかくしながら歩きました。頬のひっかき傷が気になって、修学旅行が全然楽しくありませんでした。

- ③絵本「でこちゃん」を途中まで聞く。
- ④でこちゃんや周りの人の気持ちをパートナーインタビューを通して考える。
- ⑤友達のパートナーインタビューを見て、話し合う。
〈第2時〉
- ①ゲームをする。
- ②「でこちゃん」と「おかあさん」になってロールプレイをする。
- ③友達のロールプレイを見てそれぞれの気持ちを話し合う。
- ④「でこちゃん」の話を最後まで聞く。
- ⑤「でこちゃん」に手紙を書く。

(5) 5年生「あなただったら どうする？」

- 「思いやり」と「誠実さ」という異なる価値観で葛藤し、ディスカッションすることを通して、道徳的判断力を養う。
- 自分の意見をもとにディスカッションすることで、自分の思いを表現したり、相手の意見を受け入れたりする心情を育てる。

関連する内容項目 1 - (2) (4) 2 - (4) (5)
教材とした絵本「ほくのまよい」

〈第1時〉

- ①「私はだれでしょう？」ゲームをして、友達を認めるきっかけにする。
- ②教師の話を聞く。

中学校の時、合唱コンクールのピアノを弾くように学校の先生にお願いされた。だが、クラスでいつも活発な子が、その後の音楽の時間に「ピアノを弾きたい。」と言った。しかし、音楽の先生には、「今度の曲は難しいから、ピアノを習っている江頭さんが弾いて。」とお願いされたが、その子のことがきになって、悩みました。

- ③「ほくのまよい」を聞き、「ほく」の葛藤状況をつかむ。
- ④「ほく」はどうしたらいいか、自分なりに判断・理由づけし、カードに記入する。

〈第2時〉

- ①「私はだれでしょうゲーム2」を行い、友達の意外な一面を知ったり、友達に認められていることに実感したりする。
- ②「ほくのまよい」を読み、「ほく」の葛藤状況を思い起こす。
- ③自分の意見をもとにディスカッションし、友達と自分の意見を比べる。
- ④「ほく」がどうしたらよいか考える。

(6) 6年生「きもちをわかってほしいな」

- 相手の気持ちを想像し、相手の存在を尊重した行動をとろうとする。

- パートナーインタビューやロールプレイを通じて自分の思いを表現するとともに、友だちの話をよく聞いて、友だちの思いや考えを大切にしようとする心情を育む。

関連する内容項目 1 - (1)

教材とした絵本「ひとのいいネコ」

- ①ゲーム「わたしはだれでしょう」をする。
- ②教師の話を聞く。 ※未記入
- ③「ひとのいいネコ」を途中まで聞き、その内容についてパートナーインタビューを行い、「ホルス」の気持ちを考える。
- ③友だちのパートナーインタビューを見て、「ホルス」の気持ちを話し合う。

〈第2時〉

- ①ゲーム「みんなでつながろう」(手を2回たたき、自分の名前と相手の名前を言う)をする。
- ②絵本の続きを聞く。
- ③「ホルス」と「ノミ」になってロールプレイを行う。
- ④友だちのプレイを見て「ホルス」の気持ちを話し合う。
- ⑤絵本を最後まで聞く。
- ⑥「ホルス」に手紙を書く。

この学年・学級(男子13名、女子12名)について、1年から6年までの各担任は次のように見ている。

「男女仲がよいが、友だちとの人間関係の築き方が分からず、精神的に不安定な様子も見られる。また、ちょっとした友だちの言葉尻が悲しくて大泣きしていることも多い。」(1年)「男女の仲がよく話したり遊んだりしているが、相手の気持ちを考えないで行動し、友だちを傷つけたり、友だちの失敗を笑ったりする子が多い。」(2年・3年)「男女ともリーダーとして活躍できる子が複

数いるが、自分がリーダーになれあいとはっきりと拒絶する。他の子は思いが受け入れられずストレスを感じている。」(5年)「リーダーになりたがる子や自分の意見を進んで言う子も多い反面、自分の意見を後回しにする子もいる。」(6年)

2年生後半になって「非承認群」に4名が属するようになった。3年担任はQ-Uの結果を見て、「友だちに自分が受け入れられていないと感じているようである。」と見取り、その原因を「言葉がはっきりせず、友だちとうまくコミュニケーションが取れないからではないか。」と分析している。また、学級生活不満足群に属している子について、担任は、「自分の思いをうまく表現できず、不安を感じている。」と分析し、さらに、侵害行為認知群の2名については、「おとなしく、自分の思いを前面に出して表現できない。友だちに強い口調で言われると反論できず、気にしてしまう。」と見ている。そこで、担任は、「安心して自分を表現し、お互いに助け合い切磋琢磨して成長していけるクラスにしたい。」と考え、「みんななかよくしよう(絵本;ここは みんなのばしょだから)」の単元を設定した。この事例から、学級児童の実態を担任の経験だけで判断して指導するより、周りの教職員の意見や客観的データをもとに、その原因を探りながら、人間関係の解決のための指導方法を取り組むことの必要性を示している。

5年生では、侵害行為認知群に3名、学級生活不満足群に3名、非承認群に2名が属した。しかし、3年生の時と同じ子ではなく、入れ替わっている。さらに、6年生では、侵害行為認知群に1名、学級生活不満足群に2

名、非承認群に2名が属し、5年生の時とは異なった子が属している。特に担任は、非承認群に新たに属した子について、前担任からの引き継ぎもなくQ-Uの結果を見るまで気づかなかったと述べている。

そして、「自由に発言できる雰囲気をつくり、友だちの意見をじっくり聞き、友だちとのかかわりの中で、学ぶ楽しさを味わわせたい。」と考え、「きもちをわかってほしいな(絵本;ひとのいいネコ)」を実践した。子どもの感想に「ホルスの話を聞いた。私は、すごいと思いました。魚をわけてあげたり、子猫の面倒を見ていたりしていたからです。私は、子どもの面倒を見るのはできると思うけど、魚をあげるのは絶対ムリだと思います。だからすごいと思いました。1111匹のノミに「血を吸わせて」言われたら、私は逃げると思います。ホルスは、逃げないと思っていただけで逃げていて、私とホルスは、一緒の考えなんだなと思ったら、すこしうれしくなりました。」この作文には、自分が感じたことをありのままに書かれていて、自分に置き換えて(立場になって)考えていることが分かる。こうした、相手の立場と自分とを考えることができるということが、本単元のねらいでもあり、プログラムの成果でもあると言える。

V まとめ

このように、様々な工夫された「思いやり育成プログラム」が、K小学校で実践されてきた。その成果の1つは、葛藤場面で問題の解決方法を子ども自らが導き出せるように、ロールプレイや話し合いの場を設定することで、道徳的実践力を培うことができたことである。さら

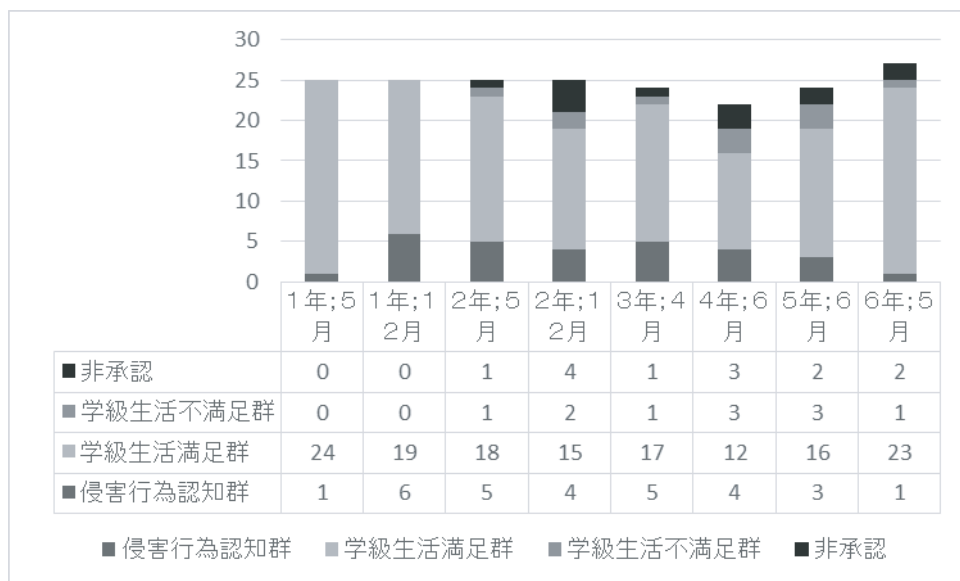


Fig.8 6年間のQ-U変化

に、教師の自己開示やロールプレイの支援を通して、教師が子どもとともに道徳的価値を確かめていく学習を進めていくことができたことである。この2点が成果として読み取れる。また、子どもたちもこのプログラムを受け入れ道徳の授業に楽しさや充実感を覚えていることが感想からうかがえる(註)。このことは、教師も子どもも共に授業を作るという授業の協働性が成り立っていることを示している。今後の道徳実践を行う上で有効な実践事例として提案できると考える。折しも、中央教育審議会を初めとして今後の道徳に対して「児童生徒の発達段階をより重視するとともに、実践を伴う技法的な指導も積極的に取り入れる」とすることを提案している。このプログラムが、その提案に十分に応える事例であると考えられる。

しかし、児童の実態に応じた道徳的な課題の設定や課題解決に有効な絵本の選定について、さらに実践に基づく選定基準の設定が必要である。また、ロールプレイやパートナーインタビューにおける子どもの思いを深めたり役割取得能力を高めたりする支援や手立て及び実践に取り組みやすい指導計画の提示など課題は多い。今、モラルや規範など道徳教育に関わって、学校を巡る様々なリスクマネジメントが課題となっている。今後、学校予防教育と関わらせた道徳の実践開発が求められる。こうした取り組みと関連を図りながら進めていく中で明らかにしたい。

引用文献

河村茂雄(2015) Q-Uについて

<http://www.waseda.jp/sem-kawamura/about/outline/>

小林朋子・熊谷奈保美・渡辺弥生(2006) 小学校における劇を用いたVLFプログラムの実践、静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.12.191~199

文部科学省子どもの徳育に関する懇談会報告「子どもの徳育の充実に向けたあり方について」(平成21年9月)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/index.htm

小野間正巳・森有希(2002) VLFを基底にした役割取得能力育成道徳授業プログラム、日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 158.

セルマン他(1996) 大西文之監訳 大西頼子・渡辺弥生約「ペアセラピーI どうしたらよい友だち関係がつかれるか」北大路書房

渡辺弥生・小野間正巳・安富美奈子・吉永範子・高橋恵理子(1999)

役割取得能力の向上を意図した道徳教育実践プログラムの開発、日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 188.

渡辺弥生(2000) 幼児の道徳性の発達を意図したVLF教育プログラム、日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 191.

渡辺弥生(2001) VLFプログラムによる思いやり育成プログラム、図書文化.

渡辺弥生・坂田雅則(2003) 思いやりの心を育てる道徳指導法の工夫—VLF (Voices of Love and Freedom) の有効性の検討—、日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 606.

渡辺弥生(2004a) 社会的スキルおよび共感性を育むプログラムの効果—VLF (Voices of Love and Freedom) の有効性の検討—、日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 393.

渡辺弥生(2004b) 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道徳プログラム、法政大学文学部紀要, 50, 87-104.

渡辺弥生・鳥羽美紀子(2005) 思いやりを育む新しい教育実践(VLFプログラム)の効果、日本保育学会第56回発表論文集, 582-583.

渡辺弥生(2005a) 社会的スキルおよび共感性をはぐくむ体験的道徳教育プログラム—VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用、法政大学文学部紀要, 50, 87-104

渡辺弥生(2005b) 倫理観を育てる実践、VLFプログラム、指導と評価, 51, 16-19

渡辺弥生(2006) ソーシャルスキルの発達と対人行動を促進するサイコ・エデュケーションの効果 法政大学文学部紀要, 54, 77-94

渡辺弥生(2011) 絵本で育てる思いやり—発達理論に基づいた教育実践—野間教育研究所紀要, 第49集, 財団法人野間教育研究所

註

「思いやり育成プログラム」の授業を子供はどのように考えているのかを尋ねた結果を示す。

児童の感想

(1) 絵本を使った道徳の授業について

「授業が楽しいです。」「絵本を使ってロールプレイとか気持ちを考えるのが楽しい。」「わたしは絵本を使ったことで、みんなにわかりやすく説明ができたと思いました。」「ふだん絵本を使った授業といっても教科書だから、絵本でやるとなんだか楽しい。」「楽しいしわかりやすい。」「道徳の本だけじゃなくて絵本を使うと道徳が楽しくなるなと思いました。」

(2) パートナーインタビューやロールプレイについて

「友達とかといっしょに活動することが楽しい」「友達とロールプレイをして、かわるごとに言葉がちがってよかったと思いました。」「ちょっとはずかしかったけど、みんなの思っていることがわかった。」「あんまり自分の気持ちをロールプレイでやることはないから、緊張しました。だけど、友達の気持ちがわかってよかったです。」「インタビューをしてみて相手がどんなことを考えていたのわかりました。とても楽しかったです。」