

[道 徳]

低学年児童に対する道徳的実践力を高める指導

- 主体的に学ぶ体験活動と「書く」活動を重視した総合単元的道徳学習の実践 -

田村 稔*

1 主題設定の理由

道徳的実践力は、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践できるような内面的資質を意味し、そのような道徳的実践力を基盤とした道徳的実践を繰り返すことにより道徳的実践力が強められる¹⁾。

押谷 (1995) は、総合単元的道徳学習は子どもが主体的にかかわるよう展開する必要がある、生活科と関連させる場合「道徳的価値への関心が、生活科の学習の中でごく自然に高められ、具体的な活動や体験を通しておのずと身についていくような指導が求められる²⁾」と述べている。このように総合単元的道徳学習では、子どもが自分のペースで主体的に対象に関わる体験活動を構想し、道徳的実践を促すことが大切である。ところで有坂 (2007) は、ヤギの飼育を題材とした生活科の実践研究において、対象との繰り返しかかわりと自己決定の連続が主体的に学ぶ体験活動では有効なことを実証している³⁾。有坂実践は、総合単元的道徳学習での主体的な体験活動を構想する視点の一つとなりうる。

さらに有坂は、主体的な体験活動と文章表現とを一体化させることにより子どもは学びの質を変えることも明らかにしている。主体的な体験活動の後に「書く」活動を取り入れることで、子どもは自分と向き合い、主観を大切にしながら自己実現を図ろうとするという³⁾。低学年児童に対する総合単元的道徳学習では、動植物の飼育栽培など主体的な体験活動と関連させる実践が多くある。それらの主体的な体験活動を、有坂実践のように「書く」活動と一体化させることで、体験活動の中でも十分に自分の学びを見つめることを促し、さらに道徳の時間を関連させることで、より一層の効果が期待できるのではないだろうか。

「書く」活動と道徳の時間や体験活動との関連では、品川 (2002) が中学生に対するその有効性を実証している。品川によれば、「書く」活動は、道徳的価値の顕在化のための操作的な活動であり、さらに自己内対話と学び合う仲間との社会的相互作用とを促す手段だという⁴⁾。「書く」活動にこのような効果があるとすれば、低学年児童に対しても「書く」活動を総合単元的道徳学習に取り入れることは、やはり有効であると考えられる。

田村 (2006) は、総合単元的道徳学習への次の工夫の有効性を示している⁵⁾。すなわち、①「同一の道徳的価値を段階的、発展的に扱う道徳の時間を中核とし、そこに長期間に渡る複数の体験活動を関連させる学習を構成させる」、②「中核となる道徳の時間では、関連させる体験活動を直接的に想起させる資料の開発と活用を工夫する」である。これらの工夫は、道徳の時間で体験での自分を振り返りやすくし道徳的価値の自覚を促すとともに、その後の体験活動で緩やかにかつ意図的に発展させていく道徳的価値を徐々に無理なく自覚することを促す。この工夫に、子どもの主体的な体験活動と「書く」活動を重視することでより一層の効果的な指導ができると考え、本研究主題を設定した。

2 研究の目的

本研究では総合単元的道徳学習の考え方を基にしながら、小学校低学年での道徳的実践力を高める方法として、関連させる体験活動のあり方、及び「書く」活動を取り入れることによる効果について究明することを、研究の目的とする。

なお、道徳的実践力は、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲を内包するものとする。

3 研究の内容

田村の2点の工夫を加えた総合単元的道徳学習に、さらに次の工夫を加える。

* 上越市立高志小学校

(1) 体験活動では、対象に繰り返しかわらせるとともに、自己決定しながら主体的に活動できるようにする。道徳的实践力の育成を意図した体験活動は、子どもが主体となって活動する中で、ごく自然に高められ、おのずと身につくようにするように構成することが大切である。そのために、教師が主導するのではなく、子どもが対象と繰り返しかわり、課題を自ら判断し、自己決定する場を十分に保障する。

(2) 体験活動後と道徳の時間に、それぞれ「書く」活動を設定し、それらが相互に関連するようにする。

(1) の主体的な体験活動での自分を振り返り、道徳的实践につなげるために、生活科での体験活動直後に毎回出来事や感想などを自由に書く時間を設ける。これは言わば自由作文であり、そこには体験活動で子どもが最も注目した事柄が表出される。同時に子どもが自分の考え・感想を記す中に既得の、または体験で得た道徳的価値の表出が期待できる。一方、道徳の時間には、指導者の発問に対して、自分の考えを書く時間を設定する。これは言わば課題作文であり、資料や体験活動をねらう道徳的価値の視点で見直し、深化させたものが表出される。主体的な体験活動後に自由作文を繰り返し書くことと課題作文と関連させることにより、漠然とした道徳的価値が明確化され、その後の実践や道徳の時間につながることを期待する(図1)。

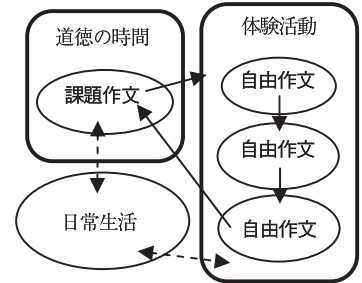


図1 自由作文と課題作文の関連イメージ

4 実践の構想

(1) 児童の実態と重点的に扱う道徳的価値(1年A組 男子13名, 女子12名)

本校は住宅街に位置し、自然は豊かではない。児童は、飼育栽培経験も少ない。このことから、自然愛・動植物愛護を重点指導する価値とし、生き物の気持ちを思いやりながら、飼育栽培しようとする心情を養いたいと考えた。

(2) 関連させる体験活動

アサガオの栽培とヤギの飼育を関連させる。指導者は「(対象が)が喜ぶことをしよう」と働きかけるのみで、活動内容の指示はしない。アサガオ栽培では水やりのほか、鉢の移動、花びらでの色水遊びなどが、ヤギの飼育では餌やり、ヤギ小屋掃除、ブラッシング、散歩、乳搾りなどが、子どもの自己決定と対象との繰り返しのかかわりの基に行われた。

表1 指導する道徳的価値の配列

(3) 指導する道徳的価値の配列

本実践では、自然愛・動植物愛護について、右のように細分化し、指導する順序とする(表1)。

自然愛・動植物愛護 (数字が大きくなるほど、道徳性は高次になる。)
① 自分の気持ちを中心に、動植物をかわいがりながら、接しようとする道徳性を養う。
② 自分本位でなく、動植物の気持ちを考えたやり方で、接しようとする道徳性を養う。
③ 動植物の気持ちを考え、作業が大変でも、一生懸命世話しようとする道徳性を養う。

(4) 道徳の時間と体験活動の関連

道徳の時間と生活科、日常生活を以下のように関連させた。道徳の時間には主題名とねらいを記述した。括弧は道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲のうち主に指導するもの、丸数字は表1の指導順序・道徳性の段階を示す(図2)。

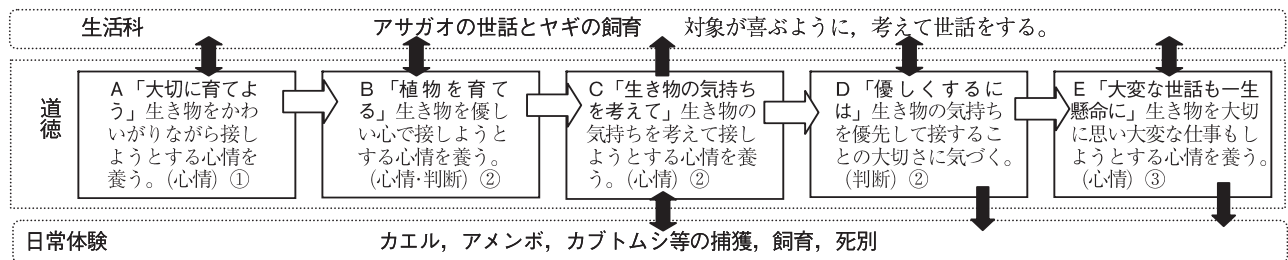


図2 道徳授業と生活科での体験活動と日常体験の指導計画及び関連図

(5) 道徳的価値の一般化を促す工夫

資料と2つの体験や日常体験をつなぐものとして、生活科や日常生活で飼育栽培をするときの基本発問・働きかけを「○○(対象)が喜ぶことをしよう」に統一し、どの動植物にも同じように接する大切さを日頃からもたせるようにした。

(6) 共感を促す自由作文

自然愛・動植物愛護をねらいとする道徳的価値とした本実践では、対象に共感的に接する心を育成するため、対象の気持ちを想像し、それを対象への話し掛けや会話、手紙の形にして積極的に記述するよう、子どもに働きかけた。

5 実践と考察

計5時間の道徳の時間のうち、3時間の実践と抽出児A子の様子や作文を紹介する。抽出児A子は、生き物に興味を持ってはいるが、動植物の飼育栽培経験はほとんどなく、最初はヤギを怖がっていた子である。

(1) 道徳の時間の実践紹介1 道徳の時間A「主題名 大切に育てよう」

① 資料 『わたしのあさがおさん』（自作紙芝居資料）

② 児童の実態と関連させる体験活動、エピソードおよび実践前のA子の様子

本実践はアサガオの栽培の初期段階の体験をもとに構成している。最初にアサガオの種に出会い、種をまくときには種の中には赤ちゃんが眠っているイメージを抱かせ、話しかけたり、種のを聞いたりするように働きかけた。

A子の自由作文の主なものはおのとおりの。アサガオの発芽を心待ちにしている様子が見られる。

自由作文1【5月10日】 種さんが土に埋めてくれてありがとうって言うてくれて、私は種さんがよっぽど好きになりました。

【5月11日】 今日の朝、あさがおさんにちょっとだけ水をあげたよ。そうしたらありがとうって言ったよ。

【5月14日】 あさがおさん、あのね、どうしたら芽を出してくれるの。(水を) もうちょっと多めにすると出てきてくれるの。

【5月17日】 朝、学校に来たら、土が半分しかなかったよ。私はまだ芽が出てないのに土が飛ばされて今日芽が出たかもしれない。
 かったよ。すごく悲しいよ。 (下線、括弧内は筆者)

「ありがとう」というアサガオからの言葉により、自分の栽培活動を意味づけている。その後も、発芽しないアサガオに寂しさ、焦りを感じながらも世話を続けている。「ちょっとだけ水をあげた」「もうちょっと多めにすると出てきてくれる」のは、他の児童が水をやりすぎはよくない、少なすぎはよくないと言い合うのを聞いたため、試行錯誤をしている。道徳的価値①に対する道徳的実践意欲が見られる。しかし、大風でA子など数人のアサガオの種が土ごと飛ばされてしまう。「今日芽が出たかもしれない」の記述に悔しさや悲しみが読み取れる。その後、種は最初にもらった方に再度もらえるように手紙を書き、土は2年生の野菜畑からもらうことになった。

【種をもらう相手への手紙】 1個だけでもいいのでまたアサガオの種をください。また風が来たら風が来ないところに移し変えます。でも、もしもまた風で飛ばされたらもういません。だって、何かアサガオさんを育てるのが疲れてきました。 (下線は筆者)

「また風が来たら風が来ないところに移し変えます」の記述には、決意という形で課題意識の高まりが見られる。しかし、他の児童の行動に合わせて再度アサガオを栽培することに疲れを感じている。アサガオが飛ばされたショックも手伝い、栽培に意欲をもてなくなっている。道徳的判断は正しいが、道徳的実践意欲は低くなりつつある。

③ 授業の流れ

アサガオに対する感情移入がよく見られる児童の自由作文を土台にして紙芝居を作成し、資料とした。アサガオの生命力に気付くとともに、一緒に成長していこうとする気持ちをもった主人公が登場する。あらすじは次のとおり。

まいた種がいつまでも発芽しないため。がっかりするが、やがて芽が出て喜ぶ主人公。しかし、枯れ気味の双葉を見て、世話をやめそうになる。数日後、小さな本葉が生え始めていることに気付き、再び水やりを始める。アサガオは、主人公に話しかける。

後にアサガオは主人公に何と話しかけたのか、想像させた。A子をはじめとして、児童は、自分の体験を想起しながら、主人公の気持ちに共感的に寄り添う発言が多数あった。最後に「アサガオは主人公に何と話しかけたか」と問うと、「水をくれてありがとう」「これからも世話してね」などの意見が出された。なお、本実践では、ほぼ入学直後で、課題について自分の考えを記述することが難しいため、課題作文は実施していない。

④ 実践後のA子の様子

自由作文2【5月24日】 アサガオさんは早く大人になりたいと言っていました。(略)でも無理しないでください。何でかって言うと、私は、あさがおさんを枯れさせたくありません。皆さんもそういうことを考えていると思います。私はアサガオさんのことがすごく好きです。今度地震とか、火事とか、すごい風が吹いたとき、自分の力でアサガオさんを大人にしてみます。

【5月29日】 アサガオさん、どうしたら出てくるの。何かみんなよりも何か様子がおかしいよ。(略)私はアサガオさんが大好きだから病気を治したいよ。どうしたら病気を治せるかな。分かった。アサガオさんが大好きなお水をあげれば病気が治るかもしれないから私はお水をあげることにします。(略)アサガオさんが元気になってほしいなあ。 (下線は筆者)

自由作文の記述量が大幅に増えていることや、「あさがおを大人にしてみます」「病気を治したい」という記述に道徳的実践意欲・道徳的課題意識の高まりが読み取れる。また、「無理をしないでください」という記述に、アサガオに対する愛情の深まり、未習の道徳的価値②への気付きも読み取れる。

この後もアサガオは発芽しない。(A子はアサガオが病気だと診ている。)畑の土が重いことが、発芽を妨げている原因と見られたので、担任と共に種を掘り起こしてみた。掘り起こした芽のうち、2つは再生可能と見られたため、再び植え直す。他の児童よりも生長は大幅に遅れていたが、愛情をもって根気強く育て続け、夏休み中の開花を喜んだ。

(2) 道徳の時間の実践紹介2 道徳の時間C「主題名 生き物の気持ちを考えて」(実践紹介3の前日に実施。)

① 資料『いきものがすきなけんじさん』(自作説話資料)、飼育していたカエルの死骸(実物)

② 児童の実態と関連させる体験活動、エピソードおよび実践前のA子の様子

ヤギの飼育を始めたが、気ままな飼育で、他に興味が移ると世話をしなくなるという児童が多い。飼育している小動物にはさらに顕著であった。関連させる体験は、飼育していたカエルの世話を怠り、死なせてしまった日常体験である。

自由作文3【実践前】ヤギさん、あのさあ、世話をあんまりしなくてごめんね。回旋塔を回してたらね、飛ばされそうだったのね。(略)アサガオさん、つる伸びてて良かったね。もうちょっとで2本つるが出そうだね。私すごくアサガオさんが大きく育ったらいいのになあ。○さん(児童名)とか、アサガオさんの花がもう咲いてたよ。アサガオさんもがんばって。(略)アサガオさんのお花をみんなに見せたいんだよ。○さんのアサガオさんは花が咲いてるんだけど、1個だけ落ちたんだって、○さん、すごく悲しそうだったよ。(下線、括弧内は筆者)

ヤギを慕ってはいるが、遊びを優先し世話を怠っている。「ごめんね」と謝罪するものの、大して悪びれる様子もない。自由作文2で気付き始めたように見えた道徳的価値②は、この作文には見られない。一方、アサガオに対しては、共感的に栽培をしている様子が読み取れる。しかし、それも「花をみんなに見せたい」という自己中心的な考えによる行為である。友達に対しては、「悲しそうだったよ」という記述から、トラブルを共に悲しむなど共感的に接している。

③ 授業の流れ

飼育していたカエルが死ぬという児童の体験に沿った説話を資料として授業を構成した。資料には、やがて死んでしまうカエルに共感しやすいように、カエルの具体的な様子を織り込んだ。カエルの様子からその気持ちを想像させ、その後、干からびたカエルの死骸を提示し、自分を振り返らせた。最後に、生き物はどんな心で育てるべきか考えさせた。

課題作文1【カエルの気持ち】カエルさんや人間は命がちゃんとあるから、カエルの気持ちも考えてよ。(略)でも、(飼い方を)知らなかったら、カエルの図鑑を見て、餌やりをしなければ、誰だって死んでしまいます。人間だってそうです。
【生き物はどのようにして育てたらいいか】植物や生き物や動物も人間も生きてるから、ちゃんとご飯を食べさせるとか、ちゃんと心を込めて育てる。育てて何もあげなかったら、それで、死んでしまったら、(墓に)埋めた意味がないと思います。先生が見せてくれた干からびたカエルさん。もう、骨が見えてたの。かわいそう。本当は死にたくなかったのに。(下線、括弧内は筆者)

課題作文1以降の作文には、「かわいそう」など対象の苦痛を想像し、言葉掛けをするなど共感的な記述が目立つ。「カエルの気持ちも考えてよ」という記述が今まで漠然としていた道徳的価値②に明確に気付いたことを示している。また、大切にすべきはカエルだけではなく、生き物全てであるという認識があり、価値の一般化へ発展している。

④ 実践後の児童の様子(A子の様子は、実践紹介3⑤に記載)

授業後、別のカエルをペットボトルの中に入れていた数人は、他の子から「かわいそうだから逃がしてやりなよ」と言われ、「分かっているよ」と応じている。また、数人の児童は干からびた死骸を水に入れ、ふやかしてから埋葬した。

(3) 道徳の時間の実践紹介3 道徳の時間D「主題名 優しくするには」(実践紹介2の翌日に実施。)

① 資料『あめのひのやぎさん』(自作読み物資料)

② 児童の実態と関連させる体験活動、エピソード(実践前のA子の様子は、実践紹介2③に記載。)

ヤギの飼育では、ヤギで遊ぶ感覚の子どもが多く、リードを無理やり引っ張る、嫌がるヤギを雨中で散歩させるなど、自己中心的に関わっている。本実践では、これらのエピソードとヤギが喜ぶことは何か考え話し合う活動と関連させた。

③ 授業の流れ

本実践では、ヤギが喜ぶにはどうしたらいいか考え、話し合う中で、道徳的判断力を中心に育てようと考えた。資料の主人公は、散歩させたいあまり、ヤギの気持ちを自分に都合の良いように解釈している。くみこの気持ちを想像させるなどしてから、中心発問「くみこさんはどうしたらいいのでしょうか」で話し合わせた。あらすじは次のとおり。

くみこはヤギの散歩をしたいのだが、決められた順番に従い、順番が来るまで待つ。しかし、雨が降り出す。ヤギは、雨が嫌そうだと散歩をやめさせようとする友達。くみこは「雨でも、ヤギさんは散歩をしたいと思っている」と反論するが、涙がこぼれる。

ほとんどの児童は、くみこに共感しながらも、「やぎさんがじっと外を見ているばかりで動かないのは、嫌だからだと思う」「今は我慢して、雨が止んだら、散歩させればいい」「あきらめて、ヤギ小屋の清掃をすればいい」と考えた。

課題作文2 くみこさんは、8番目に散歩をすることになりました。くみこさんの順番になったとき、くみこさんは、散歩したいなあって思っていました。ヤギさんも散歩したいと思っているのに散歩させてもらえなくて嫌だなあと思っている。(下線は筆者)

しかし、A子の課題作文は上述のとおり。くみこは仕方なく他の児童からの意見を受け入れて散歩しないだけで、本当はヤギも散歩したいのだと考えている。ヤギの様子こそが判断すべき材料であることを認識していない。

④ 実践後のA子の様子

自由作文4【実践直後】ヤギさんごめんね、ヤギさん喜ぶことをあんまりしないで。でも、さっきブラシで掃除してた人がいたので、私もしました。(略) 今度ヤギさんに私のアサガオさん見せてあげるね。(略) (下線は筆者)

自由作文5【3日後】ヤギさんにブラシをしてあげたいなあ。もしも雨が降ってたら、中でエサをあげて、合羽を着て、葉っぱをいっぱいってヤギさんに食べさせて喜んでもらって。次に乳絞りをしたいなあ。ヤギさん雨が降ってると散歩できないからかわいそうだな。(略) 本当は散歩したいけど、雨が降ってるからできないんでしょう。ヤギさん、散歩するとき、首痛くならない?〇さん(児童名)が紐を引っ張るから。(略) ヤギさんのためにヤギ小屋の掃除をするよ。みんなヤギさんのことが大好きだから、喜ぶことをしてくれるんだよ。良かったね。ヤギさん、3頭だとさびしくない?お父さんがいなくて。私、お父さんがいないとやだなあ。(略) (下線、括弧内は筆者)

体験直後には、他の児童の様子に感化され、怠けることなく世話をしている。自由作文4は自由作文3と同じく「ごめんね」と謝罪の言葉から書き出している。これは自由作文4を書くときに自由作文3の記述内容が想起されたためと考える。また、自由作文3では謝罪しているものの、大して悪びれる様子もなく、遊んで楽しかったことを記述しているが、自由作文4では謝罪の後、掃除をしたとか、アサガオを見せてあげるなど、罪滅ぼしをするような記述が見られる。同じ謝罪でも、A子の道徳性は高まりを見せている。さらに、3日後の自由作文5にはヤギへの謝罪は見られない。自由作文3、4で謝罪せざるを得なかった自分を反省し、今度こそヤギを喜ばせたいとの決意の基に活動したのであろう。

また自由作文5では、他の児童との関わりから雨の日の対応について考えを改めている。また雨の日には散歩しないという道徳の時間に直接扱った行為だけでなく、首輪を引っ張ったらかわいそうなど、その他の行為に対しても同じ視点で考えるなど、道徳的価値を別の場面にも適用できている。さらに「～したい」など課題意識の高まりも見られる。

自由作文6【学期末】ヤギさん、前、〇さん(児童名)が首輪を引っ張って首輪を取りたかった?水をあげて飲んでくれた。私、水を運んだから服に水がかかってびしょびしょでした。でもヤギさんが喜んでくれたので水がかかったっていいです。(略) ヤギさん、日曜日、ヤギ当番でヤギ小屋の中を掃除してヤギ小屋をきれいにしたこと覚えてる?あの日は帽子かぶらなかつたから熱が出そうなくらいだったよ。(略) ヤギさん、熱中症になったとき、どうだった?暑かったよね。(略) 病院へ行って点滴をしたの?私赤ちゃんのころ、病気になって、入院して点滴をしたと思います。(略) つらい思いをしたんだと思います。ヤギさん、痛かったと思います。(下線、括弧内は筆者)

上述のA子の学期末の自由作文では、散歩するときのヤギの首の苦痛への共感で書き出し、後半もヤギの苦痛への共感的な記述になっている。これは自由作文5と同じである。このような文章構成にしたのは、自由作文5を想起したためであると考えられる。ただし、後半の共感する苦痛の内容は変わっており、自由作文を繰り返すことにより道徳的心情・判断力に広がりが見られたと言える。さらに服が濡れてもヤギのためなら構わないという記述から読み取れるように、未習の道徳的価値③に気づくなど創造的に学習している。

6 まとめ(A子、学級の児童の変容から)

(1) 長期にわたる主体的な体験活動と道徳の時間を関連させることについて

A子は、実践紹介1では道徳的価値①(自分本位で対象に接する心)の視点での道徳的判断は正しいが、道徳的实践意欲が低くなりつつあった。しかし、道徳の時間を境に道徳的实践意欲を高め、道徳的实践を行っている。さらに、その後の体験活動で道徳的实践を重ね、道徳的实践力を強めている。またA子は、実践紹介1では未習だった道徳的価値②(相手本位で対象に接する心)に気付き始めたが、その後の自由作文3では道徳的価値①に逆行している。その後は行

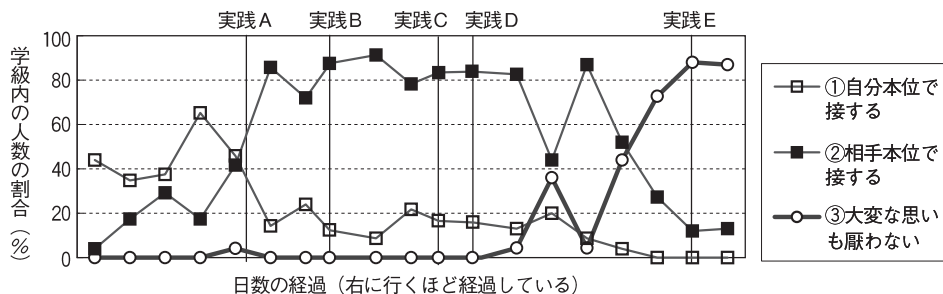


表2 自由作文および課題作文に道徳的価値の記述をした児童の割合の変化

きつ戻りつしながらも、体験活動などで他の子どもとも関わりを重ね、実践紹介3では道徳的判断力など道徳的価値②への自覚を深めるようになった。また、道徳的価値②を他の事柄にも適用することができるなど一般化へと発展している。その上、実践後半には未習の道徳的価値③（大変な思いも厭わない心）にも自ら気づき始めるなど、創造的に道徳学習を行うことができている。

表2は、学級全体の児童における自由作文の道徳的価値に関する記述をした児童の割合の変化である。実践A～Eは5回のそれぞれの道徳の時間での課題作文を表す。これによると、学級全体としてもA子と同様で、道徳の時間と体験活動を重ねるごとに、道徳的段階は自然と緩やかに高次になっている。各道徳の時間での指導後の自由作文には、ねらった道徳的価値の記述をした児童の割合が増えた。たとえ道徳の時間直後にはねらう道徳的価値の記述がなくとも、道徳的实践を重ねることで、その後に道徳的段階が高次になる児童が見られている。

これらは、「水換えをしよう」など指導者が行動を具体的に指示したのでは、子どもは自ら考えることなく、内面からの道徳的価値の自覚にはつながらない。長期にわたる対象との繰り返しかかわりと自己決定の連続を重視した主体的な体験活動を関連させることで、子どもが自分のペースで無理なく道徳性を高められると考えられる。

(2) 「書く」活動を繰り返し設定することについて

① 課題作文は、その後の体験活動や自由作文に影響を与え、道徳的实践力を高める

A子は、実践紹介2の実践前の自由作文3では、道徳的価値①の自分本位の接し方が見られた。しかし、実践紹介2での課題作文1で価値の一般化に成功して以降、自由作文や課題作文に、対象を思いやり共感する記述が見られ、より高次の道徳的価値へ気づきが読み取れる。学級全体でも、ほとんど全ての児童の自由作文において、課題作文に表れた道徳的価値の記述が自由作文にも見られ、体験活動で実践化されている。例えば、課題作文に表れた「かわいそう」「一生懸命（世話する）」などの道徳的価値を言い表すキーワードは、児童によりキーワードの違いはあるが、その後の自由作文にも頻繁に見られるようになったし、体験中の児童の会話でも聞かれるようになっている。これは、獲得した道徳的価値が課題作文で顕在化されたことで明確に意識でき、自由作文さらには継続的な道徳的实践につながったと見られる。課題作文は体験活動と自由作文に影響を与え、道徳实践力を高まらせたと考えられる。

② 課題作文と自由作文を関連付けること、自由作文を繰り返すことは、道徳的实践力を高める

実践紹介3でのA子の自由作文4, 5は文章構成や内容が類似している。しかし、内容は徐々に道徳性が高次になってきている。また、獲得した道徳的価値に裏付けられた実践に広がりが見られるようになってきた。これは自由作文や課題作文を書くことでそれぞれの作文が互いに影響し合い、道徳的価値を明確に自覚することができ、次第に高次の道徳的实践につながっていったと考えられる。これらから、自由作文同士、また課題作文と自由作文が直接的もしくは体験活動を媒介として関連付けることにより、自分を見つめ直し、今度こそ対象が喜ぶことをしようとする課題意識の高まりにつながるなど、道徳的实践力の育成を促進すると考えられる。

(3) 主体的な体験活動と「書く」活動のつながりについて

道徳的实践の場が教師主導であれば、道徳的価値を内面から確かに自覚することは難しい。自ら考え、自らのペースで行う主体的な体験活動が大切である。しかし、児童が主体的となる体験活動だと、道徳的实践を望めないのではないかと懸念することもある。しかし、本実践においては、主体的な体験活動でも十分に道徳的实践が行われている。それは、主体的な体験活動での「書く」活動が、子どもが自ら道徳的实践の意欲付けと方向付けを行うという重要な役割を果たしたことに原因があるのではないか。表2から分かるように、道徳的価値②や③については、体験活動の中で気づき始めた児童が少なくない。総合単元的道徳学習において、「書く」活動を取り入れた主体的な体験活動は、道徳の時間を待たずしての新しい道徳的価値の獲得の土台作りを可能にする。そして、その後の道徳の時間において、価値の確かな獲得へとつなげることがねらえる。

「書く」活動は、体験活動の印象をより鮮明に心に留めるとともに、書くことにより体験での自分を内省させる効果もあるのではないか。多くの児童が道徳の時間での体験中の自分を振り返ることが比較的容易にできていた。特に道徳の時間Cで価値の一般化に多くの児童が成功したのは、「書く」活動が内省を促し、道徳の時間での深い思考を促したためではないかと考えられるが、これについては十分な検証ができていない。今後の課題としたい。

7 引用・参考文献

- 1) 文科省：『小学校学習指導要領解説 道徳編』（1999）
- 2) 押谷由夫：『総合単元的道徳学習論の提唱―構想と展開』（文溪堂1995）pp.142-143
- 3) 有坂一郎：『子どもの学びの質の変化を生み出すために』（上越教育大学学校教育総合研究センター2007）
- 4) 品川利江：『中学校・道徳授業の新機軸―「書く活動」により道徳的価値の自覚を深める』（東信堂2002）
- 5) 田村稔：『低学年児童に対する道徳的価値の自覚を深める道徳指導』（上越教育大学学校教育総合研究センター2006）