

[道 徳]

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

－体験活動と道徳の時間を関連させた学習の構成の工夫－

田村 稔*

1 主題設定の理由

小学校学習指導要領には、道徳教育は道徳の時間だけでなく、各教科、特別活動、総合的な学習の時間など学校の教育活動全体を通じて行うものである旨が記載されている¹⁾。そして、道徳の時間を中核とし体験活動を意図的に関連させた学習の構成は、総合単元的道徳学習や総合ユニット方式による道徳学習において、その理論が提唱され、具体的な実践例が紹介されている。笹田によれば、総合単元的道徳学習は「ねらいとする道徳的価値にかかわる道徳的実践力育成のために、道徳の時間の指導を中核として、その周りに分析的要素としての道徳的価値を含む学習を配置し、それらの学習を発展的に展開する」²⁾ものである。また、植田・山口によれば、総合ユニット方式による道徳学習は「道徳の時間（心情ユニット）を核として、他の3つのユニット（感覚ユニット・思考創造ユニット・意志行為ユニット）が互いに関連し合いながら、大きなシステムとして総合的なねらいを達成していくもの」³⁾である。いずれも児童の主体的な学びや道徳的実践力の多面的な育成などを促すことができている、道徳の時間に体験活動を効果的に生かす学習の構成は、児童の道徳的価値の自覚を深めることに有効に作用している。

特に、笹田⁴⁾が提唱する総合単元的道徳学習における単元構成の4つの類型のうち、同一の価値を発展的に複数回の道徳の時間のみで学習を進める「同一価値総合型」は、同一の価値に対する学習が緩やかにかつ丁寧に指導なされており、特に低学年児童には有効な指導である。さらに「同一価値総合型」に、生活科などでの体験活動を関連させる「教科等総合型」や「体験総合型」を組み合わせるにより、より効果的な指導ができると考えられる。

しかし、道徳の時間において、ねらっている道徳的価値の視点で体験活動の中での自己を想起させることは、困難な場合が多い。例えば、道徳の時間で読み物資料を活用する場合、その主人公と同じような体験を自分がしたことを児童はうまく想起できないなどである。この傾向は特に低学年児童に顕著である。これは体験活動に内在する道徳的価値は実に多様であり、そこから学ぶ価値は個別的事であることに原因がある。そこで、体験活動と関連させた道徳の時間を構成する場合には、ねらっている道徳的価値からの視点で、体験活動での自己を想起させやすくするための工夫が必要であると考えられる。

2 研究の目的

本研究では、総合単元的道徳学習の基本的な考え方を基にしながら、小学校低学年での道徳の時間における道徳的価値の自覚を深める方法として、有効な体験活動と道徳の時間との構成、並びに道徳の時間で体験活動の中での自己を振り返りやすくするための方策を究明することを、研究の目的とする。

3 研究の内容

小学校低学年児童の道徳指導において総合単元的道徳学習や総合ユニット方式による道徳学習に次の工夫を加える。

- (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する。

中核となる道徳の時間においては、児童の実態から重点指導する道徳的価値を選定し、その価値を指導する複数回の道徳の時間を段階的、発展的に配列する。緩やかにかつ意図的に道徳的価値を発展

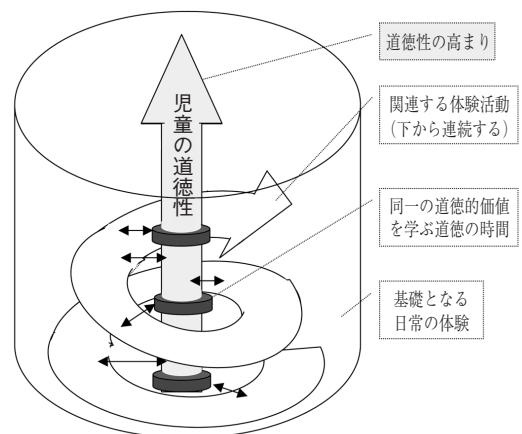


図1 複数の道徳の時間と関連させる体験活動の構成イメージ

* 上越市立大島小学校

させていくことにより児童の学びを円滑にすることができる。

関連させる体験活動は単発、短期間では終わらせず、長期に渡るようにする。道徳の時間の指導効果に即効性がなくとも、長期の体験活動の中で道徳の時間に学んだ価値が徐々に自覚される場を保障するためである。体験活動は課題解決など児童の主体性が発揮されるものや、感動を得たり、反省したり、新たな知識や価値の獲得につながったりする活動を設定していく。

複数の体験活動を関連させるのは、一つの体験活動とばかり関連させることで、道徳の時間での一般化ができにくくすることを防ぐねらいがある。授業では一つの体験活動に偏ることなく、別の体験活動も想起できるよう配慮する。

図1のように道徳の時間と体験活動を構成することで、道徳の時間での指導だけでなく、体験活動でも包み込むように多方面から緩やかに、児童の道徳性に働きかけることにより、その高まりを期待している。

(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。

先に述べたように、体験活動に含まれる多様な道徳的価値の中から一つを選択して道徳の時間と関連させる構成においては、道徳の時間で扱う価値を体験活動と同一にするだけでは、低学年児童にとって体験活動と道徳の時間との関連が希薄で、体験活動の中での自己を十分に想起することが難しい場合が多い。児童が体験活動の中での自己を十分に振り返らせるために、体験に直結した資料を道徳の時間に活用することが有効な手立てだと考えた。なお本研究での体験に直結する資料が有する要素は表1の通りである。

ア	体験活動での児童と同じ行為をしたり同じ悩みをもったりする人物が登場し、体験を再現するような架空の読み物、写真や映像など
イ	体験活動の結果としての実物、もしくはこれから行う体験活動でかかわる実物
ウ	体験活動でかかわった人物やその人からの手紙、写真や映像など
エ	児童の日記・作文、体験活動の写真や映像など
オ	体験活動で児童が課題とした事柄

表1 体験に直結する資料が有する要素

4 実践の構想

(1) 児童の実態と重点的に扱う道徳的価値（2年生 男子6名、女子13名）

本校は山間に位置し豊かな自然に囲まれている。農作業を行っている家庭が多く、農繁期には低学年児童も田植えや稲刈りを手伝う姿が見られる。しかし、日常的に農作業を手伝ったり、植物の栽培をしたりしている児童は少なく、栽培活動に対しては「うまくできるかな」「上手にできるかな」と尻込みすることが多い。その一方で昨年度、生活科で飼育していたヤギと死別したことが児童の心に大きく残っており、中型動物を飼育するときには自分からよく関わり、一生懸命かわいがることで大切にしたいとする気持ちを強くもっている。虫やトカゲといった小型動物を捕獲することも好み、捕獲した生き物を飼うことで、自分の近くにおいておきたいとする気持ちが強い。しかし、飼育している生き物に対する興味が長続きすることはなく、興味が失せるとともに飼育栽培、とりわけ草取りといった根気の必要な作業は敬遠しようとする傾向がある。

そこで、重点的に指導する道徳的価値を自然愛・動植物愛護とし、飼育栽培の対象となる生き物の気持ちに寄り添いながら、根気強く世話をしていこ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

本研究で道徳の時間と関連させる複数の体験活動は、ともに生活科で行う「大きくそだて！わたしのやさい」と「いきものをそだてよう」の2つにした。道徳の時間に関連させる体験活動についてそれぞれ以下のように構想した。

① 生活科「大きくそだて！わたしのやさい」について

校舎脇にある畑で、児童一人一人が育てたい野菜を栽培する活動である。この栽培活動では、野菜の大きな収穫を最初の目的にしているが、野菜の観察や水やり、草取りなどをする際に野菜の気持ちを想像させていくことにより、大変な作業を敬遠しようとする怠け心に負けずに野菜が喜ぶことをしてやりたいという気持ちも徐々に育てていく。

② 生活科「いきものをそだてよう」について

身近な生き物を探す活動で捕獲した小動物を飼育していく活動である。この飼育活動では、昨年度飼育した表情豊かな中型動物の飼育を発展させ、表情の分かりにくい小動物の飼育を通して、自然愛・動植物愛護の心情のさらなる高まりを期待する。野菜の栽培と同様に、折に触れ飼育している生き物の気持ちを想像させることで生き物を大切にしようとする心情を養いたい。

児童は動物を大切にするということと、自分本位にかわいがるということの区別があいまいな段階なので、道徳の時間と関連させながら指導することで、動物の気持ちを考えた世話の仕方、大切にする方法を探っていこうとする態度を育てていく。

(3) 道徳の時間に扱う道徳的価値の発達

小学校学習指導要領では、内容項目の指導の観点は学年が進むにつれ発展していくように配列されている。さらに、一年間で指導する内容項目の観点を細分化し、徐々に発展するように配列することで、より円滑な道徳的心情の高ま

りが期待できる。

本実践では児童の実態をふまえ、2年生の自然愛・動植物愛護の指導に関して、表2の順序での指導計画を立てた。なお、3年生以降で指導する「自然の偉大さを知る」ことについて、2年生ではその心情を獲得する土台作りとして、イ(ア)の一項目のみを指導することとする。

ア	自然に接するときの心情について	
(ア)	動植物を自分の気持ちを中心にかわいがりながら、世話をしようとする心情を養う。	(自分本位で世話する心)
(イ)	自分本位ではなく、動植物の気持ちを考えたやり方で、世話をしようとする心情を養う。	(相手本位で世話する心)
(ウ)	動植物の気持ちを考え、作業が大変でも、一生懸命世話をしようとする心情を養う。	(相手本位で大変な世話もする心)
(エ)	動植物の気持ちをより深く考えながら接しようとする心情を養う。	(相手本位に深く考える心)
(オ)	日常的に動植物の気持ちをより深く考えながら接しようとする心情を養う。	(日常的に相手本位に深く考える心)
イ	自然のすばらしさ、偉大さに気づくことについて	
(ア)	動植物の生命力の強さに気づく。	(動植物の生命力に気づく心)

表2 2年生一年間での道徳的価値の指導順序

(4) 道徳の時間と体験活動との関連

以上のことから、道徳の時間と体験活動とを図2のように関連させ実践した。突発的な出来事や体験を積み重ねるうちに児童の意識がずれてしまうことがあったため、当初の計画とは必ずしも同じではない。

なお、各道徳の時間に記した片仮名の記号は表2の2年生での自然愛・動植物愛護の指導順の段階を示す。

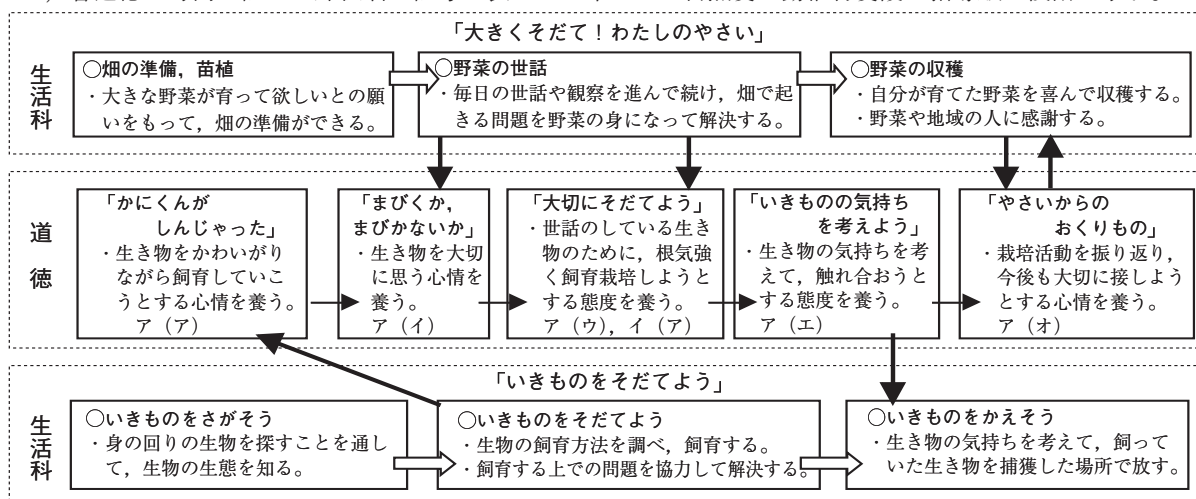


図2 道徳授業と生活科での体験活動の指導計画及び関連図

5 実践

計5時間の道徳の時間の実践のうち、3時間の実践を紹介する。各実践の紹介でその振り返り(発言1～3)を紹介している抽出児A夫は、生き物にとっても興味をもつ児童である。一人もしくは数人で小動物の捕獲をして遊んでいる。捕獲した小動物は学校で飼育したが、実際に飼育することも多いが、実践前は飼育していても飽きやすく、飼育も中途半端で、多くの小動物を死なせてしまっている。しかし、そのことに対する罪悪感はない。

(1) 道徳の時間の実践例1 <道徳的心情 ア(ア)自分本位で世話する心>

① 主題名「かにくんが しんじゃった」

② 児童の実態と関連させる体験活動

生活科「いきものをそだてよう」で身近な生き物を探し、捕まえる体験活動をした児童は、いもむし、カマキリ、沢ガニなど何種類かの生き物を教室で飼うことにした。中でも沢ガニは姿のかわいらしさもあってか、全員がエサやりを争うほどの人気であったが、その後カナヘビを飼育するようになってからは、子どもたちの興味はカナヘビに集中してしまい沢ガニの世話や観察を怠るようになった。このことが原因で沢ガニは死んでしまう。この体験活動を関連させ道徳の時間に指導を行った。

③ 授業の様子

授業の初めにはA夫を中心として「カニくんは、ぼくたちにかわいがってもらって嬉しかったと思う」とか「カニくんは長生きしたと思う」という意見が出された。そこで、動かなくなった沢ガニを実物資料として提示し、「水が汚かったり、えさがもらえなかったりしたカニくんはどんな気持ちだっただろう」と問うた。またカニの世話をしな

かったのが悪かったという考えで終わらせることなく、「どうして世話をしなくなったのだろう」「どんな気持ちで欠けていたのだろう」と問うことで、「カナちょうを新しく飼い始めると、カナちょうばかりかわいがって、カニくんの世話をしなくなったから」と当時の自分の気持ちを振り返ることができた児童が多かった。

【発言1】授業でのA夫の振り返りより

カニくんの面倒をみて、一生懸命飼ったらよかったと思います。もっとたくさん遊んでやればよかったです。カニくんがかわいそうでした。ごめんなさいという気持ちです。

(2) 道徳の時間の実践例2 〈道徳的心情 ア(ウ) 相手本位で大変な世話もする心、イ(ア) 動植物の生命力に気づく心〉

① 主題名「たいせつに そだてよう」

② 児童の実態と関連させる体験活動

生活科「大きくそだて！わたしのやさい」での体験を関連させて道徳の授業を行った。野菜の栽培では、児童の全員が毎朝野菜を見に行ったり、水やりを欠かさなかったりと一生懸命世話をしている。畑作業や草取りなど忍耐力が必要で大変な作業も児童の心に残っている(写真1)。また作業の前後に野菜に話しかけたり、野菜の気持ちを想像させたりすることを通して、野菜の気持ちに寄り添うばかりでなく、自分の世話をする行為の意味づけをすることもできている。児童にとってこれらは心に響く体験活動になっていると言ってよい。しかし一方で、畑の花壇に植えたパンジーなどは、児童が植えて以降、全くと言っていいほど世話をしていない状態にある。興味のある野菜に対しては一生懸命世話をすることができるが、カニと同じように興味がないと自分本位の世話の仕方しかできないという実態がある。

写真1 雨中での支柱立て

また、サツマイモが枯れかけた後でも雨が降った後には立ち上がったたり、折れたキュウリの苗が再生したりするなどの様子を見ている。これを明確に認識させる必要もあると考える。これらの体験を関連させ、道徳授業を行った。

③ 授業の様子

まず生活科での野菜栽培での作業内容を想起させた後に、次の読み物資料を前半、後半に分けて提示した。

【前半】けんじが大切に育てていたキュウリが夜の大風で根本から折れてしまう。けんじの祖父にキュウリが枯れたら家にあるキュウリを代わりに育てるといいと言われ、それ以降けんじは折れたキュウリの水やりを止める。しかし、その後、折れたキュウリが何となく上を向いているように見え、けんじは心に決める。

【後半】それからけんじは支柱を立てたり、水やりをしたり、苗を動かさないように看板を立てたりして、折れたキュウリが大きく生長するように世話を再開した。3週間後、折れたキュウリは小さな実をつけるようになった。折れた部分はつながっていた。けんじは折れた部分を優しくなでた。

資料は、数人の児童の体験したことを基に作成したものである。担任から新しい別の苗を分け与えられても、折れたキュウリをかわいそうに思い、折れた苗を引き続き大切に思いながら、世話をした体験である。この出来事は折れた苗の担当児童たちばかりでなく、学級全体で担当児やキュウリの悲しみを共有し、その後の結実を喜び合っている。資料中のけんじの気持ちは自分が体験したことに近いので、自分の体験の中での気持ちと重ね合わせながら想像し、自己を振り返ることを低学年児童にも容易にしていた。現実の体験で折れた苗が再生した部分を撮影した写真(写真2)を提示することで、読み物資料と現実の体験との関連がさらに深まった。またキュウリの生命力の強さを明確に認識することができた。何人かの児童はキュウリの生命力を自分の栽培活動に原因づけて考えていた。

写真2 再生したキュウリの写真資料(右が再生後)

児童が自分もけんじのようによく世話をしていると感じているところで、児童が植えっぱなしにしたままで現在は雑草が生い茂っている花壇の写真3を提示した。児童は、「あー」という声とともに自分の栽培の様子を振り返ることができた。授業後、児童の発案で花壇の草取りをするとともに、今後の草取り当番を決めるようになった。

写真3 世話をしていない花壇

【発言2】授業後のA夫の振り返りより

- ・キュウリは(折れても再生して)すごいなあと思いました。すごい力をもっているんです。
- ・あー、今度草取りをしようかななあと思いました。野菜だけじゃなくて。草がぼうぼうになると、自然はいっぱいになるけれど、花はかわいそうです。

(3) 道徳の時間の実践例3 〈道徳的心情 ア(エ) 相手本位に深く考える心〉

① 主題名「いきものの気持ちを考えよう」

② 児童の実態と関連させる体験活動

前回の道徳の時間後、児童は飼育栽培している動植物は大切にしようという気持ちをもって活動している。しかし相変わらずたくさんの動物を捕獲・飼育しており、たくさん遊んでやるのが飼育している動物のためになっていると考える児童が多い。児童に動物は自由な方が幸せであるという新たな視点に気づかせるとともに、自分本位のかわいがり方より、動物の気持ちをより深く考えて接しようとする心情を養う必要がある。この実践ではグラウンドの幅跳びの砂場にいたハサミムシを飼う体験を関連させ道徳の時間の指導を行った。A夫を初めとした数人の児童が、砂場にいるとハサミムシが踏まれてしまうという思いから飼育を始めたものの、図鑑を参考にしても飼育の仕方がよく分からず、どんどんハサミムシを死なせてしまっている状態である。学級全体でかわいがってはいるが、何人かの児童からは逃がしてやればいいという声も聞こえ始めていた。

③ 授業の様子

資料は『ムーミンと こどりの おや子』（「道徳」編集委員会編『道徳2 みんなのしく』東京書籍2004年）を使用した。タカに襲われてけがをした小鳥の親子を保護し、飼育するというあらすじは、児童の体験に似ており、自分たちの体験を想起しやすく、自己を振り返りやすいものである。資料の後半では空で自由に暮らすことが鳥にとって幸せであるとアドバイスを受け、鳥の親子を空に放す場面がある。この場面は、児童にとって新しい価値の獲得の指針となりうるものである。

授業で主人公が小鳥を保護した場面や飼育をする場面での気持ちを問うと、児童はハサミムシなどの体験を想起し、具体的に想像することができた。また、小鳥たちを放す場面でも、そこに自分の姿を重ね合わせながら、建前意見ではない「寂しい」「嫌だ」という気持ちをもつ一方で、「自由に、元気で暮らしてほしい」と新しい価値の観点から想像する児童が見られた。

【発言3】授業でのA夫の振り返りより

動物（を飼う場合）は、かわいだけじゃだめですね。例えばカナちょうろを捕まえてきた場合には、ちょっと飼うけど、やっぱり自由な方がいいから、ちょっとしたら逃がした方がいいと思います。でもカナちょうろが赤ちゃんを生んだら、親は自由にしてやります。でも卵と赤ちゃんは、入れ物の中で生れたから、自然の中で生きるのは大変だから、そのまま飼います。

本実践の後、A夫は他の児童に「このハサミムシ逃がしてもいいと思う人？」と問いかけている。他の児童の積極的な承諾を得て、学級全員でハサミムシを砂場近くの砂地に放してやる姿があった。

(4) 児童の変容

本実践を通して、次のような児童の変容が確認できる。表3は、実践前から実践後に児童が書いた作文・日記で自然愛・動植物愛護の各道徳段階（表2参照）に関する記述が初めて表れた時期を表したものである。作文・日記は日常的に、また体験活動後に書いているものを対象とした。この表ではア(ア)「自分本位で世話する心」の道徳的心情は、実践前は47%の児童の作文に表れているだけだが、ア(ア)を扱った道徳の時間の直後には79%に急上昇し、最終的に95%に至っている。

道徳的段階	時期					
	実践前	ア(ア)の指導後	ア(イ)の指導後	ア(ウ)イ(ア)の指導後	ア(エ)の指導後	ア(オ)の指導後
ア(ア)自分本位で世話する心	47	79	95	95	95	95
ア(イ)相手本位で世話する心	16	53	68	74	84	84
ア(ウ)相手本位で大変な世話もする心	11	21	21	84	89	95
ア(オ)相手本位に深く考える心	5	5	5	16	47	47
ア(カ)日常的に相手本位に深く考える心	0	0	0	21	26	84
イ(ア)動植物の生命力に気づく心	11	42	42	47	58	63

表3 作文・日記に道徳的段階に関する記述をした時期ごとの児童の割合

ア(ウ)「相手本位で大変な世話もする心」とア(オ)「日常的に相手本位に深く考える心」も同様にそれぞれの道徳的心情を扱う道徳の時間直後には飛躍的に上昇し、最終的にかなり高い割合の児童の作文や日記にその道徳的価値に関する記述が表れている。このようにア(ア)、ア(ウ)、ア(オ)を扱った道徳の時間は児童の道徳的心情の深まりに有効であったことが検証できる。またア(ア)、ア(ウ)はその後も児童の割合は上がり続けていることから、道徳の時間の前後の体験活動も道徳の時間の指導とうまく関連し効果的に作用したことが検証できる。ア(イ)「相手本位で世話する心」は道徳の時間直後の急な増加はないが、実践全体を通して緩やかな高まりが見られることから道徳と体験活動の構成は効果的であったと言える。

その反面、ア(エ)「相手本位に深く考える心」、イ(ア)「動植物の生命力に気づく心」は道徳の時間直後も高まりは小さく、実践終了間近でもそれぞれ47%、63%にとどまった。ア(エ)とイ(ア)は今までの自分を振り返り、考えや行為に意味づけするというよりは、新しく道徳的価値を獲得するという性格が強いものである。ア(エ)を扱った道徳の時間後には、外で自由に生きたほうが幸せであるとする考えの基、飼っていたハサミムシを砂場に放す姿が見られたが、体験活動以外の日常生活では自分本位の飼育を続けている児童は相変わらず残っていた。ア(エ)とイ(ア)の指

導は、必ずしも児童の道徳性の深まりに有効だったとは言えない。

しかし、ア(エ)以外の道徳的価値における道徳的実践力については、授業後に実践する場を体験活動の中で保障した結果、日常生活でも生き物の気持ちを考えながら一層かわいがったり、積極的に栽培している植物の草取りをしたりするなど、実際の体験活動を通して実践力がついてきていると見られる姿は確認できた。

6 考察とまとめ

(1) 中核となる道徳の時間で、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ことについて

ア(ア)「自分本位で世話する心」、ア(ウ)「相手本位で大変な世話もする心」、ア(オ)「日常的に相手本位に深く考える心」の道徳的価値を扱ったそれぞれの道徳の時間で活用した資料は、動かなくなったカニや折れたキュウリが再生した写真、植えたままの花壇の写真、今までの体験活動の様子を撮影した写真など、いずれも児童の体験活動を直接的に想起させる資料である。これらを資料とすることにより、低学年児童は資料と体験との関連を明確にすることができていた。同時に体験活動での自分を振り返ることが容易になり、学習する道徳的価値を建前ではなく自分の素直な思いで考えることができていた。これらのことから、道徳の時間で関連させる体験活動を直接的に想起させる資料を活用することは、児童の道徳性を高めることに有効だったと言える。

一方、表3で児童の道徳的心情の高まりが見られなかったア(エ)「相手本位に深く考える心」とイ(ア)「動植物の生命力に気づく心」は、他の道徳的価値に比べて、どちらも新しく獲得するという性格が強い価値である。今までは自分がかわいがってやれば、生き物は幸せになると思い込んでいた児童にとっては、ア(エ)は、生きものを中心に考え自然の中で自由に生きることが幸せなのだとする新しい道徳的価値である。道徳の時間の資料では、主人公が新しい道徳的価値の獲得にいたるきっかけは友だちからのアドバイスであった。これを、主人公が飼っていた小鳥の不自由そうでかわいそうな姿に自ら気づく設定にした場合、児童にハサミを初めとするうまく飼育できないでいる生き物たちへの強い共感を促すことができ、新たな道徳的価値の獲得に高い効果が見込めたかもしれない。イ(ア)は既に体験活動で目の当たりにしているキュウリやミニトマトの再生を、道徳の時間で野菜の生命力の強さとして新たに明確に意味づけするものであった。授業で扱ったキュウリの再生写真は実際の体験に基づく資料で児童も興味をもって学習できたが、授業後の体験活動での働きかけが不十分であったことが、道徳的実践力が十分に身につかなかった要因の一つだと考えられる。以上から、新しく獲得するという性格が強い道徳的価値は、体験活動の中の自分を想起させるだけでなく、より有効な資料の開発や関連させる体験活動での働きかけなどの手立てが必要だと考えられる。

(2) 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、そこに長期に渡る複数の体験活動を関連させる学習を構成することについて

ア(ア)「自分本位で世話する心」、ア(ウ)「相手本位で大変な世話もする心」、ア(オ)「日常的に相手本位に深く考える心」の指導に見られるように、道徳の時間で扱うものと同じ道徳的価値を含む体験活動を、道徳の時間の前後に配置できるよう長期に渡って構成したことは有効であると言える。このように関連させて構成することは、道徳の時間で養った心情を実際に実践できる場が体験活動の中で保障され、道徳の時間後も緩やかな道徳的心情を深め、道徳的実践力をつけることができる。またア(イ)「相手本位で世話する心」とイ(ア)「動植物の生命力に気づく心」のように、道徳の時間の指導に即効性がない場合でも、同一の道徳的価値を道徳の時間と体験活動の全てに含めることで、やはり実践全体を通じた道徳教育が効果的に作用するという面からも有効である。

表3ではどの道徳的価値も実践が進むにつれ上昇する傾向がある。これは同一の道徳的価値を段階的、発展的に扱うことで、無理なく道徳性を深めることにつながっていると考えられる。しかし、実践終了間近の作文・日記への表れに道徳的心情の発展段階と難易度に不整合が生じていることから、2年生一年間での指導順序や指導内容を見直す必要があると思われる。

また道徳の時間と関連させる体験活動を複数にすることによって、道徳の時間での一般化の偏りを防ぐ手立てについては、十分な検証ができなかった。今後、体験活動と関連させた道徳授業での効果的な一般化の図り方を究明することが課題である。

7 参考文献・引用文献

- 1) 文部省：『小学校学習指導要領解説 道徳編』（1999）「第1章総説」から
- 2) 笹田博之：「第1章総合単元的道徳学習について」、笹田博之編：『総合単元的道徳学習の実践』（明治図書、1995）p.13
- 3) 植田清宏・山口昌則：『総合ユニット方式による道徳学習』（東洋館出版社、2000）p.3
- 4) 笹田博之：前掲2）「第1章総合単元的道徳学習について」から
- 5) 岡山県小学校道徳教育研究会：『子どもとつくる総合単元的な道徳学習』（東洋館出版社、1997）