

幼児期から児童期への接続期¹⁾における 子どもの「きまり」の認識とその指導法に関する検討 —小学校第1学年における「きまり」に関わる道徳授業の分析を中心に—

椋木香子* 平野崇** 後藤和之** 中馬越恵美***

**An Examination of a Child's Cognition of "Rules" Through Teaching Methods
During the Transition Periods from Infancy to Childhood
—Mainly Analyzing Two Moral Classes in the First Grade of Elementary School—**

Kyoko MUKUGI, Takashi HIRANO, Kazuyuki GOTO, Megumi NAKAMAGOE

I 問題の所在

近年、我が国で幼小接続²⁾の重要性が指摘され、法整備が進む中、2010(平成22)年に「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議、平成22年11月11日)が出された。この報告の中で、幼少接続の現状と課題が指摘されているが、平成21年11月に文部科学省が都道府県・市町村教育委員会を対象に実施した調査では、ほとんどの地方公共団体が幼小接続の重要性を認識しているにも関わらず、約8割で幼小接続のための取り組みが行われていないことが明らかになった。その理由として、「接続関係を具体的にすることが難しい」(52%)、「幼小の教育の違いについて十分理解・意識していない」(34%)、「接続した教育課程の編成に積極的ではない」(23%)が挙げられており³⁾、「今後、幼少接続の取組を一層進めるには、まず何よりも子どもの発達や学びの連続性を踏まえた幼児期から児童期にかけての教育のつながりを理解するための道筋を明らかにすることが必要である」⁴⁾と指摘されている。

幼小接続のための取り組みを促進するためには、幼児教育・小学校教育の現場に関わる教職員の双方が、幼児期と児童期の子どもの発達の特徴や教育課程に関する相互理解を進めることが第一の課題である。先の報告書でも幼小接続の体系的理解の促進と、教育課程編成・指導計画作成上の留意点が述べられ、幼児期の教育と児童期の教育の連続性・一貫性が求められている。しかし一方で、「何が教育の連続性・一貫性と言えるのか」といった議論はまだ十分でなく、現時点では、連携・接続の体制づくりに並行して、その内実を検討している段階と言えるだろう。

宮崎大学教育文化学部・附属共同研究道徳部会では、2012(平成24)年度から「人とのかかわりの中で、ともによりよい自分を作り、あこがれをもつ子どもの育成」を研究テーマとし、

* 宮崎大学教育文化学部

** 宮崎大学教育文化学部附属小学校

*** 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園

幼小接続における道德教育の在り方について、宮崎大学教育文化学部附属幼稚園・宮崎大学教育文化学部附属小学校との共同研究を実施している⁵⁾。2012（平成24）年度の共同研究から、発達上の特徴やカリキュラムが異なる幼稚園・小学校の道德教育において、どのような関連性・系統性があり、どう連携を図っていくかが議論となった。そこで2013（平成25）年度は、「人とかかわりの中で」を教育方法の問題として捉え、授業や幼稚園での生活の中で、子ども達が友達と関わる中で道德性を身につけているのではないかという仮説に立ち、教育実践を検討していった。

その際、本研究では規範意識の形成に着目する。特に本稿では、子どもがどのように「きまり」を認識していくかに注目する。その理由として、道德性発達理論研究の観点と道德教育の方法上の観点が挙げられる。前者については、ピアジェ（Piaget, J., 1896-1980）による子どもの道德的判断に関する古典的研究の中で、「規則（rule）」に対する尊敬が道德性の本質であると考えられていたこと⁶⁾に示唆を受けている。ピアジェは、「規則」が個人的な心理プロセスと、他者・社会をつなげる接点にあると考えており⁷⁾、他者とかかわりと「規則」との関係进行研究している。子どもが授業や生活の中でどのように「きまり」を認識していくかを検討することで、幼児期と児童期の共通点や相違点が見えてくると考えられる。後者については、「きまり」そのものを教えることだけでなく、「きまり」の意義や必要性を認識させる教育方法・指導方法が幼児期と児童期でどう異なり、どう関連するかについて実践事例を通して検討することで、幼小接続における道德教育の関連性・系統性について示唆が得られると考えられる。

本稿では、2013（平成25）年度1学期に第1学年を対象に行った2つの研究授業の分析・比較検討を行い、上記の課題に対する手掛かりを得ることを目的としている。

II 研究方法

1. 研究方法と仮説

本研究では幼稚園から進級したばかりの1学期の1年生の児童が、道德授業の中でどのように「きまり」を認識していくかについて手掛かりを得るために、「きまり」に関する資料を用いた授業研究を行った。授業研究では、1回目に副読本に基づき授業を行い、その分析・考察を踏まえた上で、2回目に別のクラスで同じ資料を用いて授業を行った。2回目は子どもたちの理解に合わせ、資料を若干改編し、授業構成も変更している。2回の授業とも、授業終了後、撮影されたビデオをもとに授業記録を作成し、共同研究会時に共同研究会のメンバー全員で授業ビデオを観て分析・検討を行った。本論における検討・分析・考察はその時の議論をもとに記述している。

さらに、1回目の授業と2回目の授業のワークシートの記述内容を比較し、授業構成と関連して考察しながら、今回の授業内容における子どもの「きまり」の認識を促す指導法について検討を行った。

2. 資料と授業のねらい

(1) 資料「やくそくをきめよう」（『いきるちから1ねん』日本文教出版）

話の概要：海の中の魚たちの学校の箱ふぐ先生のクラスが舞台。子どもたちは、先生の話をしっかり聞き、発表もできるが、給食の時間になると給食の量で喧嘩になったり、食べ終わった

子どもが騒いだりして、ゆっくり食事ができない。箱ふぐ先生は給食の時間の事を考えさせるために、子どもたちに話し合いをさせ、給食の時間の約束を決める。次の日はみんながにこにこ給食を食べることができ、箱ふぐ先生もにっこり顔であった。

(2) 授業のねらい

周りの人のことを考えて行動することで、よりよい集団生活が営まれていることに気づき、約束やきまりを守ろうとする態度を育む。

Ⅲ 授業分析

1. 1回目の授業

(1) 授業の概要

1回目の研究授業は2013（平成25）年6月18日（火）に、宮崎大学教育文化学部附属小学校1年1組（32名）を対象に行った。授業者は学級担任の後藤和之教諭である。

<授業の流れ>

導入：子どもたちの日常の学校生活の写真を提示し、自分たちがきまりを守っていることに気付かせる。学習テーマ「きまりが守れているかなあ」を板書する。

展開：資料を紙芝居形式で読んでいき、読んだ紙芝居（場面絵）は黒板に貼る。展開前段で、発問①「箱ふぐ先生はなんでにっこり顔だったんでしょう」、発問②「騒がしい給食の時間、箱ふぐ先生はどんな気持ちだっただろうね」、発問③「みんながきまりを決めた後の給食では、箱ふぐ先生はまたにっこり顔になったんだけど、どんなことを考えていたのだろうね（どんな気持ちだったのかな）」と発問し、資料を通して道徳的価値に対する思いを深めさせた後、展開後段で、自分自身を振り返り、箱ふぐ先生にお手紙を書かせる。

終末：教師の説話を行う。

(2) 授業の実際

授業観察とビデオ撮影記録をもとに作成した授業記録に従い、実際の授業の様子を記述する。鍵括弧内の授業者・子どもの発言については、口語や方言などが入っているが、そのまま記述する。

①導入（約7分間）

授業者は子どもたちの学校生活の写真を拡大して子どもたちに提示し、「みんなが偉いなあと思うところがのっている写真をもってきました。……なんで先生が見せた写真は偉いんだろう。」と問いかけた。子どもたちは「偉いのが好きだから」、「偉いから」と答えた。授業者が写真を見せながら、「どんなところが偉いと思う？」と問うと、写真の具体的な場面に即して、「黄色い線から出ていないから」、「静かに待っているから」などと答えた。さらに、「こういうことをなんて言うの？」という授業者の問いかけに、「すごい」、「かっこいい」、「守ること」などと答えた。「何を守っているの？」とさらに問うと「ルール」と答え、「いつも守れている？」との問いにはほとんどの子どもが挙手した。考え込んだり、首を振っ

たりして挙手しなかった子どもが数名見られた。

②展開前段（約18分間）

授業者が「きまりまもれているかなあ」と学習テーマを板書した後、場面絵①「海の学校のクラスの様子」を提示した。この場面絵には、箱ふぐ先生がにっこりしてクラスの子どもたちを見ている絵が描かれている。発問①「箱ふぐ先生はなんでにっこり顔だったんでしょう？」に対し、子どもたちは「約束を守っているから」、「元気だから」、「笑顔だから」、「幸せだから」などと答えた。しかし、箱ふぐ先生が困ることもあって、場面絵②「給食の様子」を提示した。この場面絵にはお魚の子どもたちが給食時間に遊んでいたりと、喧嘩をしていたりする様子が描かれており、子どもたちはそれを指摘した。場面絵②の部分のお話を聞いた後、発問②「箱ふぐ先生はどんな気持ちだっただろうね」を行った。これに対し、子どもたちは「困る」、「どうしたらゆっくり食べれるのかな」、「喧嘩したらだめだよ」、「ゆっくり食事したいな」、「なんで遊ぶんだろな」と発表した。最後に、「ちゃんと給食の時間の約束守ってくれるかな」という子どもの発言に対し、授業者が「どんな約束？」と問うと、「しずかにするとか、遊んだりしない」と発言した。授業者は「やくそく しずかに あそばない」と板書した。

次に、場面絵③「クラスでの話し合い」を見せて、お話の内容を子どもたちに読んで聞かせた。内容は魚たちが「喧嘩ばかりで嫌だ」、「せっかくの給食だからゆっくり食べたい」と言う中、ある魚の子どもが「給食の時間の約束を作ろうよ」と提案するというものである。そして場面絵④「静かに給食を食べている場面」を提示し、子どもたちが約束を決めて、みんながにこにこ顔で給食をいただくことができ、箱ふぐ先生もにっこり顔になったという話を聞かせた。この後、箱ふぐ先生の気持ちを考えさせる発問③「箱ふぐ先生の気持ちになって話してみよう。箱ふぐ先生だったら何て言うかな。」を行った。隣の友達と意見交換した後、その後の発表では「うれしいな」、「約束守れて偉いね」、「みんなありがとう。心が嬉しくなったよ」、「みんな静かに給食食べてえらいですよ」、「よかったなあ」という意見が出た。これに対し、授業者が「なんで良かったの？」と問うと、「マナーを守れているから」、「マナーを決めて良かったな」、「約束を決めて良かったな」という意見が出たが、「約束を決めて、なんで良かったの？」という発問に対しては「マナーを守っているから」と答えた。

授業者は板書に合わせて話を最初から振り返り、箱ふぐ先生の気持ちを確認した。

③展開後段（約8分間）

自分のクラスのお魚の子どもたちが約束を守れて、箱ふぐ先生がにっこり顔になったことを受けて、授業者はみんなが守れていることを尋ねた。最初の子どもは「バスの中でしゃべっていない」と発表し、「どんな決まりがあるの？」という授業者の問いに「人に迷惑をかけない」と答えた。授業者が、他の子どもたちに「しゃべっていない〇〇ちゃんをどう思いますか？」と聞くと、他の子どもたちが「偉い！」と答え、子どもを認める場を設けた。同様に、他の子どもたちも自分が守れている・頑張っていると思うことを発表した。

④終末（約7分間）

箱ふぐ先生に言ってあげたいことを子どもたちに尋ねると、「良かったね」という意見が出た。授業者が「なんで良かったねと言うの?」と尋ねると、指名された子どもが「良かったから、良かったね」、「みんなが偉くなってきたから」と回答した。そして、授業者が「箱ふぐ先生に手紙を書こう。今、こんなことが守れているよ、というところを教えてあげて。」「箱ふぐ先生が褒めてくれるようなことを書こう。」と言い、子どもたちはワークシートに箱ふぐ先生宛の手紙を書いた。その後、数名の子どもの記述を紹介し、最後に授業者が、「みんながきまりを守れている写真を見ると嬉しい気持ちになる」と伝えて締めくくった。

（3）授業後の分析と考察

①授業者からの意見や気付き

今回の資料は箱ふぐ先生が主人公になっており、箱ふぐ先生の気持ちを考えることを通して価値にせまる資料構成となっていたが、小学校1年生にとって、箱ふぐ先生の気持ちを考えることが難しいと感じた。また、子どもたちが考えている「きまり」と大人が考えている「きまり」に違いがあり、発達段階や年齢を考えると、この時期に「規範意識を育む」こと自体の難しさがあると感じた。資料の取扱いに関しても、副読本の構成（目次の順番）からすると、3学期の内容かと思われる。1学期には難しい内容だったかもしれない。なお、お手紙を書かせることは今回初めて挑戦したので、あまり書いていなかった。

②分析・考察

授業記録とビデオ視聴に基づく議論から、大きく2つの点が課題として指摘された。

第1に、「きまり」と「やくそく」、あるいは、「ルール」、「きまり」、「マナー」の捉え方の違いの問題である⁸⁾。授業の中でこれらの言葉が混在して出てきおり、そのことが子どもたちの思考が授業のねらいからずれた一因と考えられたからだ。例えば、箱ふぐ先生の気持ちを考える発問③に対し、「マナーを守れているから」「マナーを決めて良かったな」というように、「きまり」が「マナー」になっている。

小学校の生活の中でこれらの用語を明確に使い分けている訳ではない。授業の中でもあまり使い分けられない方がいいと考えられる一方で、「ルールを守ることは『えらい』、なぜなら『えらい』から」というレベルで子どもたちの発言が止まる傾向があり、「ルールを守る」ことの意義や必要性にまで迫れないという課題も見えてきた。「ルール」はみんなが気持ちよく生活するための基準であり、「ルールを守る」ことは箱ふぐ先生を喜ばせるためにするのではない。子どもの道徳性の発達段階として、大人に従うことが善いことだと考える時期にあると考えられるので、そのこと自体を問題と捉える必要はないかもしれない。しかし、どの段階で「ルール」の意義・必要性に気付かせるべきか疑問が残る。

第2に、資料の問題である。授業者も指摘しているように、この資料は先生の立場で考えさせる構成になっている。そのため、子どもたちには先生に共感し、感情移入することが求められるが、それは子どもにとっては難しいと考えられる。また、今回の資料のタイトル「やくそくをきめよう」から推察すると、この資料は、「やくそく」は自分たちのために自分たちで決めるものであるということに気付かせることをもねらっていると考えられる。しかし、小学校1年生の1学期は、学校での約束や禁止事項を確認する時期であり、「みんなできめてみんなで

守る」ことを求める今回の資料は、内容的に難しかったと考えられる。

2. 2回目の授業

(1) 授業の概要

2回目の研究授業は2013（平成25）年7月19日（火）に、宮崎大学教育文化学部附属小学校1年2組（34名）を対象に行った。授業者は後藤和之教諭であり、この学級の担任ではない。

1回目の授業の分析・考察から、指導案を再検討した⁹⁾。主な変更点は、①主人公を箱ふぐ先生ではなく、子ども側の魚にすること、②お面などを使って、共感しやすくすること、③みんなの困り感から約束をつくることの必要性に気付かせること、である。

<授業の流れ>

導入：学級の子どもたちの写真を見せて、自分たちが決まりを守っていることに気付かせる。

そのうえで、決まりとは何かを訊き、今日の学習のねらいを確認する。

展開：さんまのサンチャンが給食のときにどんな気持ちかを考えさせる（困り感に共感させる）。次に、「約束を作ろう」と言ったサンチャンの気持ち（思い）を考えさせる（困り感から約束を作ることの必要性に気付かせる）。最後に、約束が守れたこと、守れた時の気持ちを確認する。

終末：サンチャンたちに手紙を書く。教師のまとめの話。

(2) 授業記録

授業観察とビデオ撮影記録をもとに作成した授業記録に従い、実際の授業の様子を記述する。鍵括弧内の授業者・子どもの発言については、口語や方言などが入っているが、そのまま記述する。

①導入（約10分間）

授業者は子どもたちの学校生活の写真を拡大して子どもたちに提示し、「思ったことはありますか」と問いかけた。子どもたちは写真の内容に合わせて、「お話をよく聞いている、一生懸命頑張っている」、「D君が靴を早くそろえてる」などと答えた。授業者が「みんなどう思う？」と尋ねると「すごい」と答えた。さらに「なんですごいの？」と授業者が尋ねると、「だんだん日にちがたつと忘れていって、Dくんは結構日にちがたっても覚えて、それで靴をそろえてたから、すごいと思う。」、「廊下でちゃんと歩いている。」など、写真の内容に合わせて答えた。授業者が「なんで歩いたらいいの？」と聞くと、指名された子どもは「廊下では歩くきまりだからです。」と答えた。授業者が、子どもたちが写真の中でできていることは、きまりを守っていることだと確認した上で、きまりを守るとどうなのかを問うと、「よい」、「気持ちいい」、「先生が喜ぶ」などと答えた。そこで、改めて授業者が「きまりってなんですか？みんながきまりを守るといって言います。先生がよろこぶって言います。きまりってなんですか？」と問いかけると、ある子どもが「きまりっていうのはちゃんとこうしなさいって、先生がきめてることです。」と答えた。さらに他の子どもが「先生たちが言ったことを守ったら先生たちも喜ぶし、自分たちも喜ぶ。」と答えた。次に発言した子どもは「例えば、車が来た時に道路に飛び出したらいけないから、それもきまり。」と答えた。

このようにきまりについて少し考えた後で、今日は「きまりって何かな」という勉強をすることを子どもたちに伝えた。ここで、きまりを守れていると思う子どもに挙手させたところ、ほとんどの子どもが挙手した。しかし、「ちょっと」という声も聞こえたため、授業者が「ちょっと守れないことがあるという人。」と聞くと、7~8名が挙手した。前の質問から挙げたままの子どももいた。

②展開前段（約20分間）

授業者は、今日はお魚さんたちの海の学校の話をすると言い、「さあ、海の学校のお魚さんたちはみんなみたいにきまりが守れているかな。」と場面絵①「海の学校のクラスの様子」を提示した。ここで、お魚の「サンチャン」のクラスであることを示し、サンチャンがにこにこ顔で、クラスのみんなもきまりを守れていることを確認した。次に、「ところが給食の時間が大変なんです。」と言って、授業者が場面絵②「給食の様子」を見せると、子どもたちは「あっ」と言って、数名の子どもは手で×をした。子どもたちは挙手をして、「けんかしてます」、「おしゃべりをしています」などと、どんなところが悪いかを指摘した。その中で、授業者はある子どもの「さんまはえらいよ」というつぶやきを拾って、「Gくん、なんでさんまのサンチャンは偉い？」と尋ねた。子どもは「ちゃんとお話ししないでよく食べているからです。」と答えた。

ここで授業者はさんまのサンチャンの表情に注目させ、「この給食の時間、さんまのサンチャンって、どんな気持ちやろか。」と、サンチャンの気持ちを考えさせる発問①を行った。子どもたちは「嫌な気持ち」、「本当は喧嘩しなかったら笑顔になっていたけど、うるさいから給食が食べれない。」、「H君みたいに、給食が苦手だから、だからあんまり食べたくないから、…」、「隣で、隣の人が遊んでいるから、嫌だから食べれない」などと答えた。子どもの発言に対し、別の子どもが「意味が分かりません」と言ったので、さらに別の子どもにも発言の意図を問うやりとりをする中で、「うるさいから食べられない」、「多分、うるさくて、耳がががんとするのどにつまっちゃったのかもしれない」という発言が出た。

うるさい中で食べられなくてサンチャンが困っていることを確認した後、場面絵③「クラスでの話し合い」を提示した。その日の帰りの時間に、魚のクラスの先生が、給食の時間に困っていて、どうしたらいいかと言った時に、サンチャンが「約束を作ろうよ」と言ったという話をし、「サンチャンは、なんで、約束作ろうよ、と言ったんだろう」というサンチャンの気持ちを考える発問②を行った。ここでは、指名された子どもは黒板の前に出て、サンチャンのお面をかぶって、役割演技を行った。子どもたちからは「最初はちゃんとしてなかったから、約束をしようよと言ったと思います。」、「最初はざわざわしてたけど、今日はざわざわがなくなってほしいからです。」、「ざわざわしてると、あんまり給食が食べられないから、静かにして約束をしたら、おいしく給食を食べられる。」などと答え、聞いている子どもたちも友達の発表に拍手をしていた。

最後に「静かにして約束をしたら、おいしく給食を食べられる。」と子どもが発表した際に、ある子どもが「まだ分からん」とつぶやいたことを授業者は拾い上げ、「J君、なんでまだ分からん？」と尋ねると、この子どもは「まだ、この次もやるかもしれん。」と答えた。

約束を決めても、またざわざわしてしまうかもしれない、という意見に対し、授業者はお魚クラスの子もたちがちゃんとできると思うか、子どもたちに少し問いかけた後、「ま

だ続きがある」と言って、「サンチャンたちはね、こんな約束を決めました。当番でない人は座って待ちましょう。いい姿勢で。それからもう一個ね、みんなが食べ終わってからごちそうさまをみんなで言おう。」とお話した。そして、お魚クラスの子どもたちが約束を守れたかどうか、子どもたちの予想を尋ねた。「守れた」と思う子どもと「守れなかった」と思う子どもは約半数ずつだった。

授業者が「じゃあ、絵を見せます。さあ、どっちかな～」と言いながら、最後の場面絵④「静かに給食を食べている場面」を提示すると、子どもたちはそれぞれに声を挙げて反応した。授業者が何が嬉しいか尋ねると、「守れたから」、「最初は守れなかったけど、最後の最後は守れたから」、「気持ちいいからです」、「給食を静かに食べれて、みんなも笑顔で、全部残さず食べようみたいな顔で食べています」などと答えた。

授業者はお話を振り返り、最初はうるさかったけれど、みんなで約束を作って、それで守れたことをどう思うか尋ねた。自分たちに似ている・似ていない、と言った趣旨の発言が出た。授業者が「サンチャンたちはうるさいのがしずかになったでしょ。これって、うーん、良かったね？悪かったね？」と聞くと、ほとんどの子どもが「良かった」と挙手をした。

③展開後段（約8分間）

授業者が「サンチャンたちに何か言ってあげたいことあるね？」と尋ねると、「がんばれ」、「きまりを守れてよかったね」という発言が出た。そして、まだまだ言いたいことがあるだろうから、サンチャンの学級のお友達に手紙を書こう、と子どもたちにお手紙を書かせた。

④終末（約2分間）

手紙を各自提出させた後、最後に、子どもたちが先日の水泳大会で静かに待っていたことに対し、授業者がすごく立派だと思ったという話をした。

(3) 授業後の分析と考察

①授業者からの意見や気付き

箱ふぐ先生の気持ちではなく、魚の子どもたちの立場側の気持ちを考えることで、子どもたちが考えやすくなった。その代わり、狭いところで考えている。考えに広がりを持たせるのが難しいが、このくらい絞った方がいいのかもしれない。ワークシート（お手紙）にはきまりを守ってよかったという記述があった。子どもたちの授業中の発言にもあるように、きまりを人のために守るのは1年生の特徴だと考えられる。なお、今回は役割演技を取り入れたが、状況設定が不十分だった。取り入れ方には改善が必要である。

②分析・考察

全体的には、先生の気持ちではなく、魚の子どもたちの立場側の気持ちを考えさせることで、先生が喜ぶからではなく、自分たちが気持ちよく生活するためにきまりがあることに気付かせることができた。また、前回は後半に自分の経験を振り返らせたところ、「約束が守れているから偉い」という話から、「自分が頑張っているから偉い」という話にずれてしまった。今回は、資料に即して考えを深めることが中心となるように授業構成を改善した。また、前回の授業から、子どもが「先生が喜ぶから約束を守る」と考えていることが予想されたため、今回の授業

では導入でその点をおさえた上で展開に進んだために、より深く価値に迫ることができたと考えられる。

しかし、「みんなできまりを決めて、みんなで守る」という場面が学校生活の中であまりないので、「給食の時間の約束をつくろう」というテーマはあまり子どもたちに合っていないのではないかとの意見もあった。

IV ワークシートの分析と考察

1. 1回目の授業と2回目の授業のワークシートのねらい

ワークシートはいずれも、登場人物への手紙という形で書かせているが、宛先と目的が異なる。1回目の授業では箱ふぐ先生の気持ちから価値に迫ろうとしたため、箱ふぐ先生宛になっている。2回目の授業では子ども側の視点から価値に迫ろうとしたため、魚のサンチャン達宛になっている。また、手紙の内容も、1回目は「箱ふぐ先生に、自分たちが守れていることを教えてあげよう」という、自己の生活の振り返りを促すものであったのに対し、2回目は約束が守れたサンチャン達に対し、「言ってあげたいこと」を書くというもので、どちらかと言えばお話の内容に即した振り返りを促すものであった。

したがって、2つのワークシートの記述を単純に比較することはできないが、子どもの「きまり」の認識を促す指導法について検討するため、2つのワークシートの目的と内容、授業内容との関連を総合的に踏まえて考察を行う。

2. 記述内容の比較

まずはワークシートに書かれた自由記述から、授業のテーマに関するキーワードを抽出し、カテゴリを作成した。次に、キーワードそのものを使っていなくても、子どもが意図していると思われる内容も含めて、再度、子どもの記述を、カテゴリに該当するものに分類した(表1)。カテゴリの分類においては、妥当性・客観性を高めるため、執筆者全員で確認を行った。子どもの記述にはいくつかのカテゴリを含むものがあるため、表1の数は延べ数(括弧内は全体数に対する割合、少数第2位四捨五入)となっている。以下、子どもの記述内容について、鍵括弧内で示すものは、子どもの実際の記述のまま(すべて平仮名、脱字等も原文のまま)となっている。

表1から、1回目の授業では、「きまり(約束)を守れて」という言葉を直接使っている子どもは少ないものの、自分が何らかのきまりや約束を守っていることを記述している子どもが約6割いた。これに対し、2回目の授業では、1回目のように自分が守れていることに関する記述はないが、代わりに「きまり(約束)を守れて」という言葉を使って、振り返りができていることが分かる。また、「きまり(約束)を守れて」と「よかったね」を組み合わせて書いている子どもの数は、1回目が2名、2回目は10名である。

【表1 ワークシートのカテゴリとその記述数】

カテゴリ	1回目の記述数	2回目の記述数
きまり（約束・マナー）を守れて	2名（6.3%）	13名（38.2%）
よかったね（がんばったね）〔共感〕	6名（18.7%）	15名（44.1%）
（自分が何かを）守っている	19名（59.4%）	0名（0.0%）
がんばって〔励まし〕	0名（0.0%）	8名（23.5%）
えらいね・すごいね〔承認〕	0名（0.0%）	3名（8.8%）
給食	9名（28.1%）	12名（35.3%）
静かに・無言	12名（37.5%）	14名（41.2%）
（こうなると）いいね〔希望〕	0名（0.0%）	11名（32.4%）
（自分が）がんばるよ〔意志〕	0名（0.0%）	2名（5.9%）
（自分が）がんばっていること	5名（15.6%）	0名（0.0%）
きまりをつくって	0名（0.0%）	2名（5.9%）

今回の授業では「給食中に静かに過ごす」ということが話題になっているため、「きゅうしょく」という記述がいずれの回も3割程度ある。また、「静かに・無言」については、1回目が給食の時間に限らず、掃除の時なども含めて「しずかにしています」、「むごんしている」、「しゃべってないよ」など、自分たちが静かにしているという趣旨の記述が多いのに対し、2回目は「給食が静かに食べられるといいね」といった文脈上での記述が多かった。

3. 考察

2回のワークシートの分析から、子どもの「きまり」の認識について、次の2点が指摘できる。

(1) 「きまりを守る」ことと自分たちの集団生活との関連をどう捉えているか

1回目の授業では、箱ふぐ先生に宛てて手紙を書いているが、この目的は資料を通して子ども達が自分自身を見つめるためである。したがって、記述内容でも、自分の生活を振り返って、「こんなことができています」、「こういうきまりを守れている」といったことを書いたものが多い。これに対し、2回目の授業では、約束を守れて静かに給食を食べることができるようになったことに対する子どもたちの思いを、サンチャン達宛に書くことで表現させることになっている。したがって、記述内容もお話に即したものがほとんどであった。

1回目の授業の振り返りの方法は、自分自身の生活の振り返りであり、2回目の授業の振り返りは授業で扱われた道徳的問題状況に焦点化した振り返りである。2回目の授業後の分析にもあったように、2回目の授業では資料に即して深く考えさせるようにした反面、狭い範囲での思考となり、子どもたち自身の振り返りにまで広げることができなかった点が反省点として挙げられている。この点について、今回の授業のねらいと関連させて考察する。

今回の授業のねらいは「まわりの人のことを考えて行動することで、よりよい集団生活が営まれることに気付き、約束やきまりを守ろうとする態度を育む。」である。これは2つに分けて考えることができる。一つ目は「まわりの人のことを考えて行動することで、よりよい集団生活が営まれることに気付く」という点であり、二つ目がその上で「約束やきまりを守ろうとす

る態度を育む」という点である。授業の導入で示されていたように、子どもたちは日常生活のさまざまな約束事やきまりを守って行動しようとしており、実際にできていることも多い。したがって、約束やきまりを守ろうとする態度は、すでに日常生活の中で育まれていると考えられる。むしろ、道徳授業で子どもたちに注目させるべきことは、前者の点ではないだろうか。つまり、約束やきまりはよりよい集団生活が営まれるためにあること、それはまわりの人のことを考えて行動するということであることに気付かせることである。

このような観点からワークシートの記述を見ていくと、1回目の授業では、確かに子どもたちは自分たちの生活を振り返ってはいるが、「ろうかをはしていません」、「わたしはばすいでしずかにまっています」など、自分ができていることの報告にとどまっている。しかし、2回目の授業では、「きまりをまもったから、しずかに、たべれたんだね」、「さいしょは、みんなけんかやはしゃいでたけどやくそくをしてまもれてよかったね」、「けんかしたりあそんでいたりしたけど さんちゃんがきまりをつくってくれてよかったね」というように、約束やきまりを作って守ったことで集団生活の状況がよくなったことに気付いている子どもが数名いる。したがって、2回目の授業のほうが、授業のねらいをより達成できたと考えられるだろう。

しかし、そのように記述している子どもは少数にとどまる。それよりも、「きまりをまもれてよかった」だけの記述や、「きゅうしょくをしずかにたべれるといいですね」といった約束やきまりと集団生活との関連が不明確な記述が多い。このことから2回目の授業分析にあったように、1年生の1学期段階では、今回の授業のねらいを達成することは難しかったと考えられる。言い換えれば、この時期には「きまりを守れてよかった」と認識できることが重要であり、集団生活との関連について言語化して説明することは、次の段階の課題だと考えられる。

(2) 授業における「きまり」の認識の仕方について

実は、お話の中では「給食を静かに食べる」ということは約束として挙げられていない。お話の中での約束は「当番さんでない人は、座ってまとう」と「みんなが食べ終わってから、『ごちそうさま』を全員で言おう」である。しかし、この二つは子ども達の記述の中に一つも出ていない。

この「給食を静かに食べる」という約束は、授業者が場面絵を示し、子どもたちとどんな問題があるかを話し合う中で、子どもたちから出てきた意見がもとになっており、1回目・2回目の両方の授業で出てきたものである。これがワークシートの記述にも影響し、「うるさくなくなってたべるようになってよかったです」、「しずかにきゅうしょくたべれてえらいね」(いずれも2回目の授業の記述)というように、静かに給食を食べることがよいことであるという共通認識ができていることが分かる。また、1回目の授業のワークシートにおいては、「静かに・無言」で何かをすることがよいことであると考え、子どもたちが自己の振り返りをしている回答が4割近くになっている。

このことは、お話の内容それ自体よりも、子ども自身が自分で問題だと認識し、こうすべきだと考えたことが、子どもの「きまり」の認識に影響を与えることを示唆している。見方を変えれば、この授業によって、どのように「きまり」が必要となり、どんな「きまり」を自分たちが求めるかを、擬似体験したと言えるだろう。

また、「給食を静かに食べる」という約束の内容に関して言えば、子どもたちが授業の内容を自分たちの実生活と結びつけた結果と考えられる。というのも、この学校には「給食の時間は

準備や片づけを無言で行い、放送のある時間も無言で食べる」という約束事があり、学校生活の中で指導がなされているからである。一方で、1年生のこの時期には6年生が給食当番を行っており、「ごちそうさま」の挨拶をそろって言うことも当たり前に行っている。つまり、お話の中で約束事として出された内容は、子どもたちにとっては問題だと認識されていなかったと推測される。

子どもたちは、お話を聞いて場面絵を見たときに、無意識のうちに自分の日常生活と照らし合わせていたと考えられる。学校生活の中で実際に指導を受けているからこそ、お話の中の問題状況を認識し、どう解決すればよいかといったことについて考えることができたのではないだろうか。これについて、子どもたち自身が明確に言語化している訳ではないが、授業者側が子どもたち自身の生活と直接結びつけるような発言をしなくても、授業の中で自分たちのこれまでの体験や経験を踏まえて思考していたと考えられる。

以上のことから、道徳授業においては、規範意識を育む際に、「きまり」そのものを教えるよりも、むしろ、「きまり」が必要とされる状況や理由などをともに考えるようにすることが効果的であると考えられる。また、道徳授業と日常生活での指導との関連を図ることも大切だが、授業で習得した内容を実生活で活かすという方向だけでなく、実生活で経験していることを再確認し、共通理解を図っていく時間としても道徳授業の意義があると考えられる。

V 総合考察

～授業分析から得られた小学校第1学年の子どもの「きまり」の認識～

1回目の研究授業から、子どもは「きまり」を守ることは「偉い」ことであり、その理由は「偉いから」と認識していることが分かる。また、「約束」を守れることも「偉い」・「良かった」と思っていることが分かる。これらは子どもが「きまり」や「約束」を守ること自体に価値を認めていることを示すが、「なぜきまりや約束を守ることが偉いことなのか」については説明できていない。

一方、2回目の授業では、「きまりを守ることはなぜ偉いか」ではなく、「なぜきまりを守るのか」、「誰のためにきまりを守るのか」に焦点をあてた導入となっている。これに対し、子どもたちは「きまりを守ると気持ちいい」、「先生が喜ぶ」、「自分にいいことが起こる」と答えている。さらに「きまりって何ですか」の問いに、ある児童は「きまりっていうのはちゃんとうしなさいって、先生がきめてることです」、「先生たちが言ったことを守ったら先生たちも喜ぶし、自分たちも喜ぶ」と答えている。

これはコールバーグの道徳性の発達段階に従えば、第二水準である「慣習的水準」の第3段階「対人関係の調和あるいは『良い子』志向」にあたる¹⁰⁾と考えられる。この水準では個人の所属する家族、集団、国家などの期待に添うことが価値あることと認識され、特に第3段階では、善い行為は他者から肯定され、承認されること、多数意見や習慣化された行為に従うことと捉える。きまりを先生が決めていることと捉え、それに従うことが善いことであり、自分たちもそれを喜びと感ずるのはこの段階だと考えられる。

1回目の授業では、箱ふぐ先生の気持ちに共感させているため、「約束」を守れているかどうか焦点となり、「守れてよかった・うれしい」というところで子どもたちの意見が止まってしまったが、2回目の授業では子どもの魚の側に共感させ、子どもたちの困り感をもとに、「約束」

の必要性に気付けるようにした。その際、「なぜサンチャンは約束を作ろうと欲しかったのか」との発問に対し、「わざわざしないように約束をつくる」「静かにして約束をしたら、おいしく給食を食べられる」など、具体的に約束をつくる目的・理由について考えることができています。

また、2回目の授業では、お魚のクラスの子どもたちが話し合いで決まった約束を守るかどうかという教師の問いかけに対し、守れたと予想する子どもと守れなかったと予想する子どもの数が半々だった。これは、約束をしても実際に守ることは難しいという、子どもの実体験に即した本音ではないかと考えられる。しかし、これは約束を守れなくてもいいと子どもたちが考えていることを示しているのではない。お話の続きで、お魚の子ども達が約束を守れた場面が示されると、子どもたちは声を上げて反応し、「守れたから(嬉しい)」「気持ちいい」と発言しているし、ほとんどの子どもが静かに給食を食べられるようになって良かったと挙手している。

以上から、小学校1年生1学期の段階では、子どもたちは「きまり」を先生などが予め決めたもので、それを守ることは「偉い」ことで、守れると「良かった」し、「気持ちのいいこと」と認識しているが、その理由までは説明できないと考えられる。また、「約束」や「きまり」について考えるとき、子どもの発言として出てくるのは、上記のような「約束」や「きまり」を守ること自体への評価か、もしくは「約束」や「きまり」の具体的な目的・理由である。「きまりを守る」ことが自分たちの集団生活とどう関連するかを説明することは、この時期には難しいが、上記のような形で「約束」や「きまり」を守ることの良さを具体的に考えることができるようになることがこの時期の発達の目安となると考えられる。したがって授業においても、具体的な問題状況に即して「きまり」の必要性に気付くことを促す授業や授業構成が効果的であると考えられる。また、集団生活との関連については、この次の発達課題と考えられる。

VI 今後の課題

本稿では、幼児期から児童期への接続期における子どもの「きまり」の認識とその指導法について、特に小学校第1学年における「きまり」に関わる道徳授業の分析を中心に検討を行った。その結果、小学校第1学年の特に1学期段階では、「きまり」や「約束」を守ることは良いことであり、「偉い」ことだと考えているが、それは「先生が喜ぶから自分もうれしい」といった他者からの肯定・承認に基づくものであること、「きまり」や「約束」を守ることがなぜ良いことなのかを説明する段階にはないが、具体的に「きまり」や「約束」を守ることの良さや目的・理由については考えることができることが示唆された。

したがって、この時期の道徳授業では、「なぜきまりや約束を守ることが大切か」を問うよりも、資料に即して具体的に「きまり」や「約束」を守ることの良さや必要性を確認し、子どもたち同士で共有させることが適していると考えられる。

このことは、幼児教育との連続性を考えるとき、示唆的である。幼児教育では、基本的には日常生活の中で、経験を通して「きまり」や「きまり」の必要性を認識させるように支援している。その際必ず、友達や保育者など他者との経験の共有を必要とする。幼児期においては実体験をもとに「きまり」の必要性の認識を促すが、小学校ではより抽象化して、物語を通して疑似体験することでも「きまり」の必要性の認識を促すことができるのではないかと考えられる。幼児教育との関連については今後の課題としたい。

また、「約束」・「きまり」・「ルール」・「マナー」の用語の概念と使用についての検討が必要と考えられる。今回の資料のタイトルは「やくそくをきめよう」であるが、導入で出てくる言葉は「きまり」であった。1回目の授業の分析で議論となり、授業を実施するうえでは明確に分けずにしたほうが良いとの結論に達したが、これらの用語についての整理は今後、必要になると考えられる。この点についても今後の課題としたい。

注

- 1) 「接続期」の期間に関して、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議、平成22年11月11日）では、「幼児期の年長から児童期（低学年）の期間における子どもの発達や学びの連続性を踏まえて、接続期を捉える必要がある」と述べており、「実際に、各学校・施設において接続期の始期・終期をどのように設定するかについては、各学校・施設が、地域や各学校・施設、子どもの実態等を踏まえ、適切な期間を設定して幼小接続の実践を工夫していくことが必要である」と指摘している。今回の調査では、年長児（5歳児）から小学校第1学年1学期までを想定し、分析を行っている。
- 2) 「幼小接続」という用語に関しては、前出の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」に従い、幼稚園はもとより、保育所、認定こども園といった幼児期の教育を担う施設で行われる教育と小学校教育との接続の意味で使用する。
- 3) 市町村教育委員会の複数回答の結果である。
- 4) 同前書、4頁。
- 5) 助川晃洋・後藤和之・藤森智子「幼稚園と小学校における『人とかかわり』を主題とした教育実践—幼小連携・一貫した道德教育の実現可能性を検討するために—」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第20号、宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター編、2012年、71～82頁、及び、助川晃洋・椋木香子・平野崇・後藤和之・藤森智子「道德授業における『寛容』の主題化—小学校第6学年『お別れ会』の実践—」『宮崎大学教育文化学部紀要教育科学』第29号、2013年、93～104頁、参照。
- 6) 道德性心理学研究会編『道德性心理学—道德教育のための心理学』北大路書房、1997年、29～36頁、参照。
- 7) 同前書、31頁、参照。
- 8) 「約束」や「きまり」に関することは、『小学校学習指導要領解説道德編』の道德の内容の中で、「4主として集団や社会とかかわりに関すること」の1番目に挙げられており、小学校第1学年及び第2学年では「(1) 約束やきまりを守り、みんなが使うものを大切に使う。」という項目に相当する。これは「児童が生活する上で必要とされる社会規範を守る」あるいは「規範意識を児童に育てる」ために重要な内容項目とされている。社会や集団のさまざまな規範を身につけるためにまず、約束やきまりを守ることができるようにすることが必要であり、この段階ではしっかりと約束やきまりを守る態度を育てることが大切と述べられている。ここでは「約束」と「きまり」は明確に定義づけられていない。いわば守るべき自明のこととして示されている（文部科学省『小学校学習指導要領解説道德編』東洋館出版、2008年、45～46頁）。
- 9) 6月26日の研究会の議論をもとに、指導案を後藤が作成し、それを椋木が検討してさらに改善案などを提示。それを後藤・平野で検討して、7月19日に実施した。
- 10) 乙訓稔編著『幼稚園と小学校の教育—初等教育の原理—』東信堂、2011年、169頁、参照。

(2014年5月7日受理)