

# 規範意識を高める道徳の時間の展開

## — 自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導の工夫を通して —

府中市立旭小学校 藤本 哲平

### 研究の要約

本研究は、規範意識を高める道徳の時間の展開として、自己有用感を構成する「存在感」「貢献」「承認」の三つの要素を取り入れた指導の工夫の有効性について考察しようとしたものである。文献研究から、規範意識を高めるには、学童前期から規範に関する継続的な指導を行うとともに、自己有用感を育成することが必要であることが分かった。そこで、第3学年における道徳の時間の導入、展開、終末の各段階において、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れたかかわり合う活動やワークシートの工夫を行った。その結果、児童の自己有用感が高まり、規範意識を高めることができた。これらのことから、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた道徳の時間における指導の工夫は、児童の規範意識を高めるのに有効であることが分かった。

**キーワード：規範意識 自己有用感 かかわり合う活動**

## I 主題設定の理由

小学校学習指導要領解説道徳編（平成20年、以下「解説」とする。）には、規範意識に関して、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ると示されている。また、子どもの徳育に関する懇談会から出された「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」（平成21年9月）では、徳育は、道徳性の継承を担っており、学童前期から集団のマナーやルールに関する継続的な指導、規範意識の確立、自己有用感などの育成が重要であると報告されている。

滝充（2006）は、この規範意識と自己有用感の関係について、規範意識を持続させ、発展させていく核になるものが「自己有用感」と述べている。さらに、栃木県総合教育センター（平成25年3月）は、自己有用感は、「存在感」「承認」「貢献」の三つの要素から構成されると述べており、この三つが相互に関連し合って高まっていくものとしている。また、自己有用感を高めるためには、児童同士が認め合う雰囲気をつくること、先生や友達、家族など様々な人とかかわることなどが有効に働く」と述べている。

所属校の平成26年度「基礎・基本」定着状況調査の児童質問紙において、規範意識に関する設問と自己有用感に関する設問に対してクロス集計を行った結果、ともに肯定的な回答をした児童の割合が

58.1%と他の項目に比べて低い状況にあり、特に自己有用感の低い児童が多いことが分かった。そのため、学童前期において規範意識の核となる自己有用感を育成することで、規範意識を高めていく必要があると考える。

そこで、本研究では、規範意識を高めるために、学童前期にあたる第3学年において、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた道徳の時間における指導の工夫を行う。具体的には、道徳の時間の導入、展開、終末において、学習指導過程の特質に応じて、自己有用感を構成する「存在感」「貢献」「承認」の三つの要素を取り入れた指導の工夫を行う。さらに、ワークシートを工夫し、各段階で効果的に活用することで、児童の自己有用感が高まり、規範意識は高まっていくと考え、本研究題目を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 規範意識を高める道徳の時間

#### (1) 規範意識を高めるとは

文部科学省・警察庁は、児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料「非行防止教室を中心とした取組」（平成18年5月）の中で、「規範」を「人間が行動したり判断したりする時に従うべき価値判断の基準」とし、「規範意識」を「そのような規範を守り、それに基づいて判断したり行動しようとする

る意識」と示している。また、甲本卓司（2012）は、規範意識とは、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間として、してはならないことをしないようにする意識のことであると述べている。さらに、萩原武雄（2010）は、規範意識の育成に関して、「叱られるから守る」「規則だから守る」などの他律的な考え方から、「自分の生き方として守る」「みんなの生活がよりよくなるために守る」などの自律的な考え方への発展が必要と述べており、滝（2006）は、「規範意識が持続し、かつ発展していくためには、規範を守らなければならないという意識から、規範を守りたいという思いに変わる必要がある。」<sup>1)</sup>と述べている。

これらのことから、本研究においては、「規範意識とは、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、行動しようとする意識」と定義し、規範意識を高めるとは、「叱られるから、きまりだからという理由で規則を守ろうとする他律的な考え方から、集団生活をよりよくするために規則を守りたいという自律的な考え方に発展させること」とする。

## (2) 道徳の時間において規範意識を高めるには

押谷由夫（1999）は、道徳の時間を要として、学校教育全体で取り組む道徳教育について、社会の規範やルールを身に付け自立性を育むために、発達段階の特質に応じた適時性のある指導を求めていると述べている。また、森川敦子（平成22年）は、自分と相手の双方にとってのよい考え方を吟味させることを通して、身近なルールやきまり等の規範がある意味を考えさせることで、子供は「自己と相手」という二者関係だけでなく、それを超える判断基準としての礼儀やマナーの存在に気付き、規範を守ろうとする意識を高めることができると述べている。さらに、大江浩光（2008）は、規範意識を高めるためには、規範意識をテーマとした道徳授業を行うことにより規範意識を育て、学ぼうとする意欲をもたせる活動や、よりよい人間関係を築ける活動に取り組むことが有効であると述べている。

これらのことから、規範意識をテーマとした道徳の時間を要として、発達段階の特質に応じた適時性のある指導を行いながら、児童に身近なルールやきまり等がある意味について考えさせ、気付かせることや、学ぼうとする意欲をもたせたり、よりよい人間関係を築いたりする活動に取り組ませることなどにより規範意識は高まっていくと考えられる。

## 2 道徳の時間における規範意識の高まりに

### つながる自己有用感

#### (1) 自己有用感とは

北島貞一（1999）は、自己有用感とは、自分の属する集団の中で、自分がどれだけ大切な存在であるかということを自分自身で認識することと述べており、滝（2004）は、他者の存在や他者との関係を前提として、自分が意味のある存在と感じられること、自分の行動を意味のあるものと感じられることを自己有用感と呼ぶと述べている。

これらのことから、本研究では、自己有用感を、「他者や集団との関係の中で、自分の存在や行動が価値のあるものとして感じられる感情」と定義する。

#### (2) 規範意識の高まりにつながる自己有用感の育成

滝（2006）は、自己有用感とは、他者の存在や他者との交流を前提にして生まれるからこそ、「社会性の基礎」となり、他者に対する配慮や集団に対する責任感、きまりを守って行動しようとする自覚等にも結びついていくと述べており、本間研一（2007）は、児童に、自己有用感をもたせることが集団への帰属意識を高め、集団規範意識を高めることにつながるかと述べている。さらに、宮城県総合教育センター（平成20年）は、「『規範の学習』を『規範の内面化』の段階へ高めるための要素は、『自己有用感』である。」<sup>2)</sup>と述べている。

これらのことから、自己有用感を育成することは、児童の中に他者や集団に対する責任感やきまりを守って行動しようとする自覚を芽生えさせ、集団の一員としてきまりを守っていこうという規範意識を高めていくことにつながる考える。

#### (3) 道徳の時間において自己有用感を高める指導の工夫

本研究では、道徳の時間において、かかわり合う活動の場を意図的に設定し、児童の自己有用感を高めることで、規範意識を高めることができると考え、表1に示す栃木県総合教育センター（平成25年3月）が述べている自己有用感を構成する「存在感」「貢献」「承認」の三つの要素を取り入れた活動を、道徳の時間の各学習指導過程の内容と関連付けながら取り入れていく。

表1 自己有用感を構成する要素とその定義付け<sup>(1)</sup>

要素	定義付け
存在感	他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感
貢献	他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況
承認	他者や集団から、自分の行動や存在が認められているという状況

栃木県総合教育センター（平成25年3月）は、児童にとって、学級は、学校生活の基盤であり、学級で育まれる児童の自己有用感、望ましい意識や行動との関連が強く、重要な自己有用感であると述べている。また、この自己有用感を高めるための活動として、教師が児童に対する肯定的な働きかけを行うこと、児童が互いのよさを認め合い積極的にかかわり合うこと、さらには、児童の学びやがんばりに対して、教師や家族が認め褒めることなどが効果的であると述べている。

そこで、本研究では、道徳の時間等の各段階において、主に次の要素を取り入れた指導の工夫を行うこととする。

まず、「学習への動機付け」や「資料や道徳的価値への方向付け」を行う導入において、自分のよさや価値に気付かせる活動を行うことで、「存在感」をもたせる。次に、「道徳的価値の自覚を深める」展開前段において、他者の考えに対して質問や助言する活動を行うことで、他者の道徳的価値の自覚の深まりに「貢献」できたと感じさせる。最後に、「道徳的価値の整理や今後への見通し及び意欲付け」を行う終末において、相手に学習の振り返りを伝え、肯定的に評価し合う活動を行うことで、「承認」された喜びを感じさせる。授業後には、児童の学びに対して、教師や家族が肯定的な評価をワークシートに記述することで、児童に「存在感」をもたせる。

このように、道徳の時間等における、それぞれの段階の特質に応じて、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことで、児童の自己有用感を高めることができると考える。

### 3 本研究で提唱する、道徳の時間等における自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導の実践

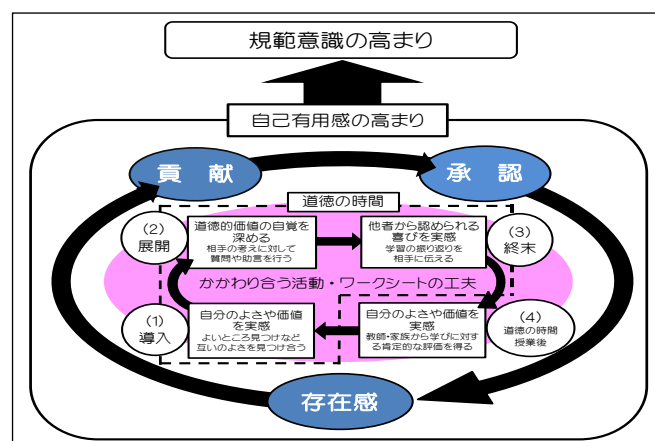


図1 本研究における規範意識を高める全体構造図<sup>(2)</sup>

本研究では、児童の規範意識を高めるために、道徳の時間等の各段階において、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導の工夫についてまとめたものを全体構造図として図1に示す。また、かかわり合う活動を効果的に行うために作成したワークシートを図2に示す。

なお、道徳の時間においては、規範意識をテーマとした4-(1)規則の尊重の内容項目の読み物資料を扱うこととする。

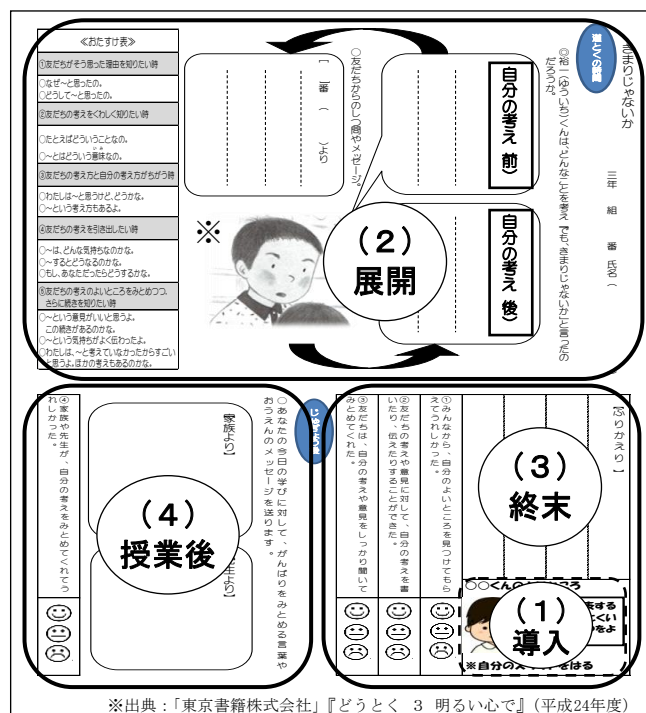


図2 研究授業において活用するワークシート

#### (1) 導入

道徳の時間の導入では、教師が事前に行った児童への聞き取り調査を基に作成した各児童のよさをまとめたスライドショーの紹介や、今までの児童の発言や行動、活動などを認め合う活動、感謝の気持ちを伝え合う活動を設定する。このような活動を通して、児童は、自分のよさや価値を実感し、「存在感」をもつことができると考える。

#### (2) 展開

道徳の時間の展開前段では、中心発問に対する自分の考えをワークシートに記述した後、相手の考えに対して肯定的な評価や質問、助言などを行う。質問や助言を受けた児童は、改めて自分の考えを見直すことで、考えが具体化したり、新たな考えをもつたりすることになる。これにより、児童は、他者の道徳的価値の自覚を深めることに「貢献」できると考える。

また、ワークシートの工夫としては、図2の(2)展開の欄において示すように、教師の発問後と他者からの質問後の2段階に分けて、児童が自分の考えを記述できるようにする。さらに、児童がかかわり合う活動の中で、他者に「貢献」できたと感じることができるように、道徳的価値の自覚を深めていけるような質問や助言をするための手立てとして、假屋園昭彦ら(2010)がまとめた「教師の指導発話の分類」を基に、児童が活用できるように改良した「おたすけ表」を作成した。児童は、この「おたすけ表」を活用することで、展開場面でのかかわり合う活動がより効果的になると考える。

ワークシートへの児童の記述については、鈴木由美子ら(2004)がまとめた分析方法を活用し、A「客観的理解(他者の視点や考えを入れて理解すること)」、B「主観的理解(自分のこととして理解すること)」、C「基本的理解(教材内容を理解すること)」の3段階に分類していく。

「教師の指導発話の分類」		本研究において活用する「おたすけ表」	
カテゴリー	定義	活用方法	発話例
問い尋ね	理由、根拠の掘り下げ	友だちがそう思った理由を知りたい時	○なぜ～と思ったの。 ○どうして～と思ったの。
	児童の意見への反証	友だちの考えをくわしく知りたい時	○たとえばどういうことなの。 ○～とはどういう意味なの。
	内容への問いかけ	友だちの考え方や自分の考え方が違う時	○わたしは～と思うけど、どうかな。 ○～という考えもあるよ。
受け止め	児童の言葉の受け止め	友だちの考えを聞き出した時	○～は、どんな気持ちなのかな。 ○～するとうるさなのかな。 ○もし、あなただったらどう思うかな。
	教師が受けて、その続きを促す	友だちの考えのよいところを認めつつ、さらに続きを知りたい時	○～という意見がいいと思うよ。 この続きはあるのかな。 ○～という気持ちがよく伝わったよ。 ○わたしは、～と考えていなかったからすごいと思う。他の考えもあるのかな。

図3 假屋園らがまとめた「教師の指導発話の分類」を基に作成した「おたすけ表」<sup>(3)</sup>

### (3) 終末

道徳の時間の終末では、児童がワークシートに書いた学習の振り返りを相手に伝え、その考えを互いに肯定的に評価し合う活動を設定する。この活動を通して、児童は、他者から「承認」される喜びを実感することができると思う。

また、ワークシートの工夫としては、図2の(3)終末の欄において示すように、児童が「存在感」「貢献」「承認」の三つの要素を、授業を通して感得することができたか自己評価できるようにする。これにより、児童は、改めて他者とかかわり合う中で学習を進めてきたことを確認できると考える。

### (4) 授業後

授業で活用したワークシートを、授業後にも活用できるように、図2の(4)授業後の欄において示すような工夫をする。具体的には、教師及び家族が、児童の学びに対しての肯定的な評価をワークシート

に設けた記述欄に記述する。児童は、その記述から自分のよさや価値を実感することで、「存在感」をもつことができると考える。

## Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

### 1 研究の仮説

道徳の時間等において、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導の工夫を行い、自己有用感を高めることで、児童の規範意識を高めることができるであろう。

### 2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
道徳の時間等の各段階において、三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことで、自己有用感を高めることができたか。	研究授業前後アンケート 道徳の時間ワークシート
自己有用感を高めることにより、規範意識を高めることができたか。	研究授業前後アンケート 道徳の時間ワークシート

### 3 検証のための質問紙調査

本研究では、次の二つの質問紙調査により検証する。

- ① 規範意識の高まりを検証するため、研究授業前後に「ふだん思っていることに関するアンケート1」を実施する。本アンケートは、奈良県教育研究所の「規範にかかわる意識調査」を基に作成し、4段階評定尺度法と記述により回答させるものである。
- ② 自己有用感の高まりを検証するため、研究授業前後に「ふだん思っていることに関するアンケート2」を実施する。本アンケートは、栃木県総合教育センターの「ふだん思っていることに関するアンケート」を基に作成し、5段階評定尺度法により回答させるものである。

## Ⅳ 研究授業について

### 1 研究授業の内容

- 期間 平成26年12月10日～平成27年1月14日
- 対象 所属校第3学年1組(25人)2組(25人)

### 2 研究授業の概要

研究授業として行った二つの道徳の時間の概要を表3に示す。

表3 道徳の時間の概要

		授業 1（平成26年12月 3 日）	授業 2（平成27年 1 月14日）
主題名 内容項目		きまりはなんのために 4－（1）規則尊重	きまりを守る 4－（1）規則尊重
ねらい		裕一が、迷いながら「でも、きまりじゃないか。」と勝に伝えた時の気持ちを考えることを通して、きまりを守ることの大切さに気づき、約束や社会のきまりを守ろうとする態度を養う。	友達に本をまた貸ししてしまったひさしが、次に渡すことを約束していたゆみえに本を渡すことができず言い合いになっている場面を通して、約束やきまりを守ることの大切さに気づき、約束や社会のきまりを守ろうとする態度を養う。
資料名【出典】		「きまりじゃないか」【「明るい心で」東京書籍】	「もどらない本」【「生きる力」日本文教出版】
段階		学習活動と主な発問	
導入	存在感	1 お互いのよいところを見つめる。 ○みんなが見つけてくれた自分のよいところを、スライドを通して知りどんな気持ちになりましたか。 ◆図2の（1）導入 ★友達が見つけた自分のよいところを伝えることで、自分のよさや価値を実感させる。	1 お互いのよいところを見つめる。 ○自分が紹介した本に対する感想を友達から聞いて、どんな気持ちになりましたか。 ◆図2の（1）導入 ★自分の紹介した本を読んでもらい、肯定的な視点で感想を書いてもらったことをふり返ることで、自分の価値を実感させる。 ○読みたい本が重なってしまった時、読む順番をどうやって決めますか。
		2 資料「きまりじゃないか」を読んで話し合う。 ○なぜ、裕一は（雨よ、早くやめ、早くやめ。）と思っているのでしょうか。 ○雨がすっかり上がった時、裕一はどんな気持ちだったのでしょうか。 ○なかよしの勝に「裕一くん。もう、いいじゃないか。ほかの組の子だって、あんなに出てきているよ。」と誘われた時、裕一はどんな気持ちだったのでしょうか。 ◎裕一は、どんなことを考え、勝に「でも、きまりじゃないか。」と言ったのでしょうか。◆図2の（2）展開 ★他者の考えに対する肯定的な評価や質問、助言などをワークシートの「おたすけ表」を活用しながら記述させることで、友達の道徳的価値の自覚を深めさせる。	2 資料「もどらない本」を読んで話し合う。 ○やっと本をかりることができた時、ひさしはどんな気持ちだったのでしょうか。 ○ひさしさんは、なぜ、ゆみえさんとの約束があるのにみつるさんに本を貸したのでしょうか。 ◎ひさしさんは、どんなことを考えながら、しかたなく、ゆみえさんのところにもどったのでしょうか。 ◆図2の（2）展開 ○ひさしに足りなかったことは、何だったのでしょうか。 ★友達の考えに対する肯定的な評価や質問、助言などをワークシートの「おたすけ表」を活用しながら記述させることで友達の道徳的価値の自覚を深めさせる。
展開	貢献	3 自分の学校生活の中のきまりについて話し合う。 ○学校生活の中できまりを守るとどんなよいことがあるのでしょうか。	3 自分の学校生活の中のきまりについて話し合う。 ○自分が大切に守っている、また、守っていききたい約束やきまりはありますか。
		4 学習のまとめをする。 ○きまりについて考えたことを学習の振り返りとして書きましょう。 ◆図2の（3）終末 ★児童自身の学びを、友達に伝え、認められることで喜びを実感させる。 ★三つの要素を、授業を通して感じる事ができたか、三段階で自己評価を行う。	4 教師の説話を聞く。 ○約束やきまりを守って行動している友達や様子について紹介します。 ◆図2の（3）終末 ★児童自身の学びを、友達に伝え、認められることで喜びを実感させる。 ★三つの要素を、授業を通して感じる事ができたか、三段階で自己評価を行う。
終末	承認		

基本発問（○）、中心発問（◎）、自己有用感を構成する三つの要素（★）、ワークシートの活用（◆）

## V 研究授業の分析と考察

### 1 道徳の時間等の各段階において、三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことで、自己有用感を高めることができたか

児童の自己有用感が高まったかを見取るために、「研究授業前後のアンケート」と「道徳の時間ワークシート」の結果を整理し、検証していく。

なお、授業1の事後調査を授業2の事前調査として扱うこととする。

#### (1) 三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことで、自己有用感を高めることができたか。

研究授業1・2の前後において行った「ふだん思っていることに関するアンケート2」の設問内容を「存在感」「貢献」「承認」の三つの要素に関連するものに分類し、それぞれの平均値の変容を図4に示す。

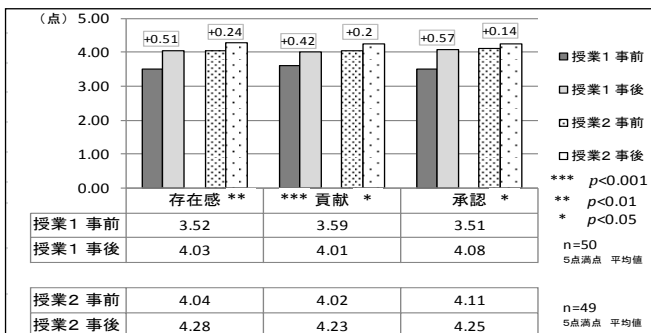


図4 研究授業による児童の自己有用感の高まり

これらのことから、三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことで、自己有用感を高めることができたといえる。

#### (2) 「存在感」の要素の高まり

導入時、教師の質問に対し、児童の約半数が、「自分にはよいところがない。」と答えていたが、自分のよいところや感謝の気持ちを伝えてもらったことで、「自分のよいところを見つけてもらえてうれしい。」「勉強が楽しくなる。」などの記述が事後アンケートにおいて見られたことから、児童は、自分のよさや価値を実感することができたと考えられる。

また、表4に示すように、授業後の教師及び家族によるワークシートへの記述に対して、前向きな児童の反応が見られたことから、児童は、自分のよさや価値を実感することができたと考えられる。

表4 家族や教師によるワークシートへの記述内容【図2の（2）授業後の欄】と児童の反応【事後アンケート】

	家族	教師	児童の反応
授業1（児童A）	Aちゃんの話し合いの前後で考えた内容、 <u>どちらも大事だ</u> と思いました。遊びたい！でもルールを守らなかつたら学校生活がみんなて気持ちよく過ごすことができなくなってしまうよ。ルールには理由があることに気づいて、 <u>ますます成長した</u> と感じました。	きまりは、 <u>自分のためだけでなく、みんなのため</u> にあるんだね。そのことに気が付いたことはとても大切な事です。いつも <u>注意をがんばっている</u> Aちゃん、 <u>ルールには理由があること</u> に気づいて、 <u>ますます成長した</u> と感じています。	家族や友だち、先生がよいところを見てくれていると分かって元気がでた。
授業2（児童B）	どれも、大事に守っていききたいことだね。何事にも「全力」というのは、とてもむずかしいこと。でも、 <u>それに向かってがんばっている</u> すがたはすてきです。これから <u>もうえんじようしてよ</u> し。	ふだんからたくさんのことを心にかけて <u>がんばっているんだね</u> ！どれも大切な事だよ。先生も「全力」という言葉をテーマに <u>がんばっています</u> 。いっしょだね。 <u>おたがい全力で楽しんで</u> がんばろうね。	「全力」とは、とてもむずかしいけど、やっていくことは大切なこと。うん、がんばろう！という気持ちになりました。

(3) 「貢献」の要素の高まり

研究授業の展開場面において、ワークシートを活用しながら、互いの考えに質問や助言をするかわり合う活動を行った結果、図5のような結果が見られた。また、その際の児童の記述を図6に示す。

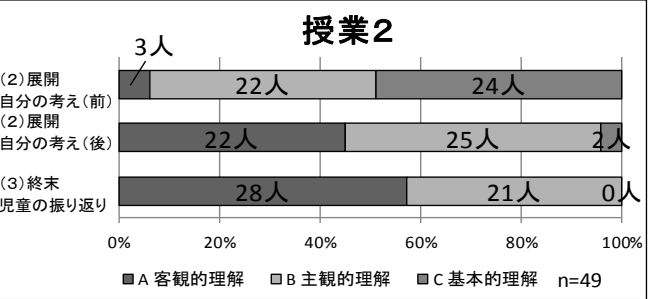


図5 ワークシートの工夫による児童の道徳的価値の自覚に関する変容【図2の(2)展開, (3)終末】

図5を見ると、展開場面の中心発問に対して、最初は、客観的理解の段階に分類された児童が3人(6%)であった。しかし、互いの考えに対して質問や助言を行い、自分の考えを見直したことで、2回目の記述では、22人(45%)へと増加しており、道徳的価値の自覚が深まっているといえる。

＜授業1：中心発問＞裕一くんは、どんなことを考え「でも、きまりじゃないか。」と言ったのだろうか。			
対象児童	自分の考え(前)	友達からの質問やメッセージ	自分の考え(後)
児童C	ほかの組の人たちはでているけど、ぼくたちはきまりをまもる。	なぜ、ぼくたちはきまりをまもろうと思ったの。	ぼくたちは、きまりをまもらないですべてころんだりするから、次の行動を考えている。
児童D	自分がぬれてしまうから。	ぼくは、自分ではなく外に出た人みんなと書いた方がいいと思うけどどうかな。	きまりをやぶって外に出ると、みんながぬれてかぜをひくかもしれないから。
＜授業2：中心発問＞ひさしさんは、どんなことを考えながら、しかたなく、ゆみえさんのところにもどったのでしょうか。			
児童E	もうだめだ。どういいわけしようかな。	本をかりれなかった人はどういう気持ちかな。すなおにあやまればいんじゃないの。	ゆみえさんは、きつとかなしんだろうな。どうあやまればいんだろう。
児童F	どうしよう。なんでぼくは、みつるさんにかしたんだらう。かなければこんなことにはならなかったのに…。	でも、かした後だからどうしようもないよね。じゃあどうするの。	あやまる。そして、これからきちんとやくそくは守ろう。

図6 児童のワークシートの記述内容【図2の(2)展開】

道徳的価値の自覚の深まりの例として、図6に示す児童C、Dは、友達からの質問や助言を受け、自分の考えを見直し、具体的な理由や足りなかった視点を加えて書くことができています。また、児童E、Fは、友達からの助言を受け、友達の考えを受け入れて自分の考えに生かしたり、実際にとるべき行動を考えることができています。

(4) 「承認」の要素の高まり

各研究授業の終末に関して、事後アンケートには、「ぼくらの意見をしっかり聞いてくれているからうれしい。」「自分の考えをみとめてくれると、次もがんばろうという気持ちになる。」など、かわり合

う活動に対する肯定的な記述が見られた。また、児童のワークシートの振り返りの記述内容を見ると、図5に示すように、客観的理解の段階に分類される児童が、28人(57%)に増加している。

このことから、児童は、自分の学びを相手に肯定的に評価してもらえたことで、他者から認められた喜びを実感することができ、また、学習を通して、他者や集団への視点をもつことができるようになってきたと考えられる。

以上のことから、道徳の時間等の各段階において、三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことは、児童の自己有用感を高めることに有効であったといえる。

2 自己有用感を高めたことにより、規範意識を高めることができたか

児童の自己有用感が高まることにより、規範意識を高めることができたかを見取るために、「研究授業前後のアンケート」と「道徳の時間ワークシート」の結果を整理し、検証していく。また、規範意識に関する設問に対する児童の記述内容の見取りについては、表5のように「他律」と「自律」の2段階に分けて分類し、分析していく。

表5 児童の規範意識に関する反応の分類	
規範意識に関する発達の段階	予想される児童の反応
自律	・みんなの生活をよりよくするために守る ・みんなが楽しく過ごすために守る ・みんなが安全に過ごせるように守る ・友達や家族に迷惑をかけないために守る ・友達とけんかにならないようにするために守る
他律	・規則だから守らなければならない ・自分が叱られるから守る ・自分がけがをするから守る ・自分があぶないから守る ・自分が困るから守る

(1) 児童の規範意識の高まりについて

研究授業前後のアンケートにおける児童の規範意識や規範行動に関する設問2・9・10について図7のような結果が見られた。

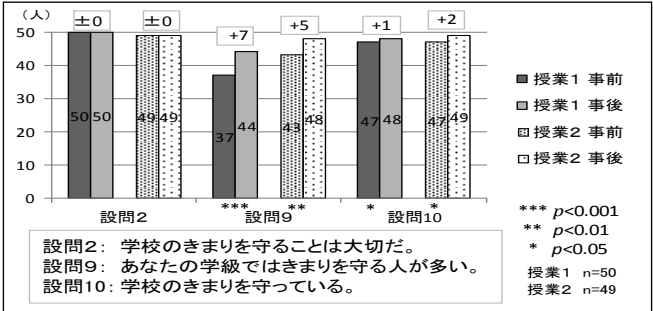


図7 規範意識に関するアンケートにおいて、肯定的に回答した児童の人数

設問2は、事前・事後共にすべての児童が肯定的に回答しており、設問10においても、ほとんどの児童が肯定的に回答している。しかし、設問9については、授業1の事前を見ると、肯定的に回答している児童が37人（74%）と他の項目に比べると低かったが、授業2の事後には、肯定的に回答した児童が48人（96%）と高まっている。これは、事前は、きまりを守ることに関しての自己評価と他者評価の意識の違いがあったが、授業を通して、きまりの意味や大切さを学ぶことで、児童が他者や集団に視点を向けた自律的な考えをもつことができるようになったことが要因であると考えられる。

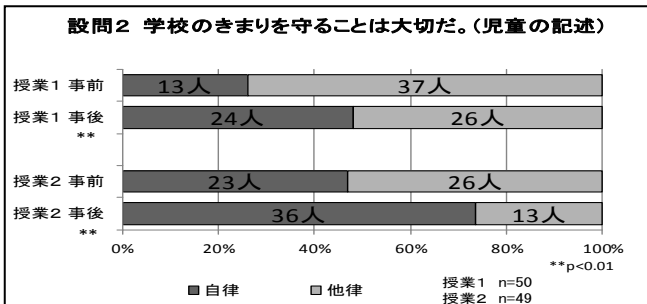


図8 設問2に対する児童の記述の変容

さらに、設問2に対する児童の記述を見ると、図8に示すように、きまりだから守るなどの他律的な考えから他者や集団に視点を向けた自律的な考えへと、それぞれ11人（22%）、13人（27%）の増加が見られ、自律的な考えをもつ児童が増えた。

このように、規範意識をテーマとした道徳の時間を通して、きまりの意味や大切さを学ぶことで、児童の規範意識を、他者や集団への視点をもった自律的な考えへと高めることができたと考えられる。

## (2) 自己有用感の高まりによる児童の規範意識の変容

研究授業前後のアンケートにおいて、自己有用感に関する設問と規範意識に関する設問についてクロス集計を行い、自己有用感の低かった児童の変容を分析していく。

### ア 全体の傾向

クロス集計の結果、図9のような結果が見られた。授業1では、共に肯定的に回答した児童の人数に8人の増加が見られ、特に、自己有用感の設問に対する高まりが顕著に見られる。

規範意識については、共に100%の児童が肯定的に回答しており、数値としての変容が見られないため、個々の記述に注目して、児童の規範意識の高まりを分析する。

授業1 事前 (n=50)		自己有用感						授業1 事後 (n=50)		自己有用感					
規範意識	段階	5	4	3	2	1		規範意識	段階	5	4	3	2	1	
	4	10	12	13	4	6			4	10	20	13	2	1	
	3	0	1	2	1	1			3	0	1	2	1	0	
	2	0	0	0	0	0			2	0	0	0	0	0	
	1	0	0	0	0	0			1	0	0	0	0	0	

図9 規範意識に関する設問と自己有用感に関する設問によるクロス集計の結果

### イ 自己有用感の低い児童の変容

図10の授業1の事前を見ると、自己有用感に関する設問については、27人（54%）の児童が「3：どちらとも言えない」以下の回答をしていた。しかし、授業1の事後では、段階が上がった児童が18人おり、段階が下がった児童はいなかった。このことから、児童の自己有用感が高まったといえる。

授業1 事後 (n=50のうち27人に注目)		自己有用感						授業1 事後 (n=50のうち27人に注目)		自己有用感					
規範意識	段階	5	4	3	2	1		規範意識	段階	5	4	3	2	1	
	4			13	3	6			4	5	9	7	2	1	
	3			2	1	1			3		1	1	1		
	2								2						
	1								1						

図10 規範意識に関する設問と自己有用感に関する設問によるクロス集計の結果（自己有用感の低い児童の変容）

この自己有用感の高まりが、児童の規範意識にどのように関連しているのかについて、事前・事後のアンケートと授業におけるワークシートへの記述を整理した図11を基に分析を行う。

研究授業	児童G		児童H	
	事前	事後	事前	事後
自己有用感に関する設問	2	3	2	4
規範意識に関する設問	4	4	3	4
規範意識に関する記述の変容	学校には学校のルールがあるから。	学校のきまりを守ると先生や友達に困らない。	きまりを守らないと先生や友達に注意される。	学校のきまりを守らないとあぶない。
ワークシートにおける振り返りの記述内容	きまりを守ると自分や友達にこまらな	い。	けがなどをしないようにきまりがあると	いうことを知りました。
研究授業	児童I		児童J	
	事前	事後	事前	事後
自己有用感に関する設問	1	4	4	5
規範意識に関する設問	4	4	4	4
規範意識に関する記述の変容	きまりを守らないとひどいめに合う。	きまりを守らないとけがをしたり、安全にすこせなくなる。	きまりを守らないとけがをしたり、事故がおこるかもしれないから。	きまりを守らないと、けんかになったりけがをすることがあるから、みんなが楽しくすごせない。
ワークシートにおける振り返りの記述内容	ルールやきまりを守るとみんなともなかよくなるし、友だちもたくさんできる。		外にでる時に急いでかいだんやろうかを走っていたから、ほかの人のことも考えて、急がずに歩いてろうかやかいだんを通る。	

図11 自己有用感の高まりと規範意識の変容

### (7) ワークシートの工夫の効果による個の変容

図11上段の児童G・Hは、事前では、きまりを守

る理由として、「学校のルールだから。」「注意をされるから。」など、他律的な考えであった。しかし、研究授業の展開場面において、ワークシートの「おたすけ表」を活用しながら、互いに質問や助言を行うことにより、きまりのある意味を具体的に考え、きまりを守ることは自分を守るだけでなく、他者や集団を守ることにもつながることに気付くことができた。

これらのことから、展開における「貢献」の要素を取り入れた指導の工夫として活用したワークシートは、児童の自己有用感を高めるだけでなく、きまりに対して、他者や集団へと視点を広げ、道徳的価値の自覚を深めることにもつながったと考える。

#### (イ) かかわり合う活動の効果による個の変容

図11下段の児童I・Jは、きまりを守る理由として、「ひどい目に合うから。」「けがや事故をするから。」と、自分を守るためと考えていた。しかし、展開後段で「きまりを守ることのよさ」を知り、終末のかかわり合う活動では、学習の振り返りとして、学校生活をよりよくするために自分にできることを書いて他者へ伝えた。さらに、その考えを認めてもらえたことで、喜びを感じ、また、これからの生活への意欲をもつこともできたと考える。

これらのことから、終末における「承認」の要素を取り入れた指導の工夫であるかかわり合う活動は、児童の自己有用感を高めるだけでなく、きまりを守ることで、みんなの生活をよりよくしていきたいという自律的な考え方にもつながったと考える。

以上のことから、道徳の時間において児童の自己有用感を高めたことで、児童は、他者とのよりよい人間関係を築き、規範意識に関しても、他者や集団に視点を向けた自律的な考え方へと高めることができたといえる。

## VI 研究のまとめ

### 1 研究の成果

道徳の時間等の各段階において、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導の工夫を行うことで、児童の自己有用感を高めることができた。また、規範意識に関しては、他者や集団に視点を向けた自律的な考え方へと高めることができた。特に、展開前段において、「貢献」の要素を取り入れた指導として、「おたすけ表」を活用し、互いの考えに対して、質問や助言を行うかかわり合う活動は、自分の考えを見直すきっかけとなり、道徳的価値の自

覚を深めるために有効であったといえる。

## 2 研究の課題

- 道徳の時間における、自己有用感を構成する三つの要素を取り入れた指導においては、各段階の特質とのつながりを意識して行うことが重要である。
- 全体での道徳的価値の深まりにつなげるために、ワークシートへの記述内容の活用方法を検討する必要がある。
- 児童の規範意識を高めるための自己有用感を高める指導の工夫を、第3学年以外の学年でも実施できるように、今後も継続して研究を進めていきたい。

### 【注】

- (1) 栃木県総合教育センター（平成25年3月）：『高めよう！自己有用感』p. 9を参照されたい。
- (2) 栃木県総合教育センター（平成25年3月）：前掲書 p. 10を参照されたい。
- (3) 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里（2010）：「児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析研究（Ⅱ）」p. 120を参照されたい。

### 【引用文献】

- 1) 滝充（2006）：「子どもの規範意識の醸成にどう取り組むか」『別冊教職研修11月号』教育開発研究所 p. 26
- 2) 宮城県総合教育センター（平成20年）：「児童生徒の規範意識を高めるための一考察」 p. 6

### 【参考文献】

- 萩原武雄（2010）：「学校、家庭、社会で育てる規範意識」『道徳教育9月号』明治図書
- 押谷由夫（1999）：『新しい道徳教育の理念と方法』東洋館出版社
- 森川敦子（平成22年）：「子どもの規範意識の育成と道徳教育」溪水社
- 大江浩光著・押谷由夫解説（2008）：『規範意識を高める道徳授業～「粋だね」「恥だね」「おてんと様」～』明治図書
- 北島貞一（1999）：『自己有用感－生きる力の中核－』田研出版
- 甲本卓司（2012）：『集団になじめない子に入る規範意識の育成』明治図書 p. 58
- 鈴木由美子（2004）：「体験活動を有効に活用する総合単元的道徳授業の開発研究」『学部・附属学校共同研究機構研究紀要第32号』広島大学