

他者への寛容さをもち、主体的に学ぶ子どもの育成 —小学校における「対話」を生かした減災教育の実践を通じて—

教職実践基礎領域
木村 健人

I 主題設定の理由

1 学習指導要領からの考察

文部科学省(2018)は、新学習指導要領についての基本的な考え方として、次のように示している。

急速かつ激しい変化が進行する社会を一人一人の人間が主体的・創造的に生き抜いていくために、教育に求められているのは、子どもたちに、基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」をはぐくむことであると記されている。

このように「主体的に判断すること」や「他人とともに協調すること」「他人を思いやる心」を育てることが重要と考えられる。

2 連携協力校の子どもの実態からの考察

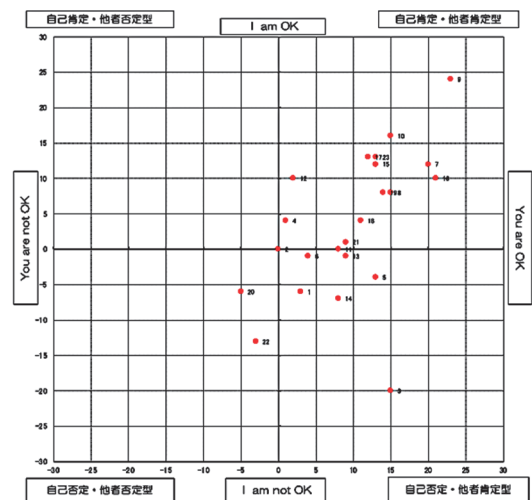
連携協力校である名古屋市立A小学校は、小規模校である。学級、学年は、学級替えが行われないため、学級の団結力が強く、互いを理解し合っており、非常に仲がよい。また、学級数が少ないことで、学年を超えて繋がりがあがる。放課に、低学年が高学年のグループと混ざって遊んでいる姿は、小規模校だからこそこの姿だと考えられる。異なる年齢の子供たちが関わる機会を自然と生み出していることで、低学年の子どもたちは、高学年の子どもを手本にし、模倣できる。特に新入生にとっては低学年の面倒をみってくれる高学年からの配慮によって、入学時から安心感をもって学校生活が始められることになると考えられる。しかし、小規模校だからこそ学級内での役割が決まってしまう、消極的になる子どもがいると考えられる。6年間学級が変わらないことで、固定した人間関係が生まれてしまい、学級内での固定観念が、子どもたちの力を閉ざしているようにも感じる。多様性を理解することや、新しい思考に触れることが、少ないように感じる。

3 4年生の学級の実態からの考察

昨年度、現在小学校4年生の子どもたちの授業に観察・参加させていただいたところ、教員が発問するといつも決まった子どもたちが挙手をし、発言する姿がみられた。しかし、机間指導を行ったときや、教員が指名をして発言をする時をみても、自分自身の答えをもっている子どもは多数いたように感じる。また、固定した人間関係から、特定の子どもが発表するときに、

周りの子どもからの当たりが強いときもある。一人一人が持つ答えを、共有し合うことで、より考えが深まるのではないかと考える。

令和2年度9月7日に、アンケートをとり、学級における自己理解、他者理解について調査を行った。



【グラフ1 9月7日実施アンケート】

学級の中では、半数が自己否定型に分類されていることがわかる。また、自己肯定・他者肯定型に多くの子どもがいることがわかる。実習を通して、自分の考えや気持ちを相手に伝える活動を取り入れ、主体的な子どもを育てる。また、他者と共同するグループ活動を多く取り入れ、相手の意見を受け止められるよう「寛容な心」をもつ子どもを育てる。

II 研究の目標

1 目指す子どもの姿

学習指導要領及び連携協力校の子どもの実態をうけて、目指す子どもの姿について、以下の通りである。

- ・他者と共同することができる子ども
- ・主体的に学ぶ子ども
- ・寛容な心をもつ子ども

2 「寛容さ」とは

小学校学習指導要領解説道徳編(2018)では、内容項目「相互理解・寛容」では以下のように示している。

〔第3学年及び第4学年〕

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること。

〔第5学年及び第6学年〕

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心もち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。

広がりや深まりのある人間関係を築くために、自分の考えを相手に伝えて相互理解を図るとともに謙虚で広い心をもつことに関する内容項目である。

以上より、寛容さとは、①自分の考えを伝えること②他者の考えを理解すること③自分とは違う意見も大切にすることである。また、第5学年及び第6学年では、①～③に加え、人間関係を築くために謙虚で広い心をもつことが必要であると記述されている。

また、寛容について小学校学習指導要領解説道徳編(2018)では以下のように示している。

人の考えや意見は多様であり、それが豊かな社会をつくる原動力にもなる。そのためには、多様さを相互に認め合い理解しながら高め合う関係を築くことが不可欠である。自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、自分とは異なる意見や立場も広い心で受け止めて相手への理解を深めることで、自らを高めていくことができる。異なった意見や立場をもつ者同士が互いを尊重し、広がりや深まりのある人間関係を築くためにも欠かせないことである。また、寛大な心をもって他人の過ちを許すことができるのは、自分も過ちを犯すことがあるからと自覚しているからであり、自分に対して謙虚であるからこそ他人に対して寛容になることができる。

このように、寛容さと謙虚さが一体のものとなったときに、広い心が生まれ、それは人間関係を潤滑にするものとなる。

以上より、寛容さをもつことで、これからの豊かな社会をつくるための必要な資質であり、学校生活だけでなく、社会で生きていくための人間関係を潤滑にするものであるとわかる。

3 「主体的な学び」とは

「主体的な学び」について、中央教育審議会答申(平成28年12月)では、以下のように示している。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

以上のように、子ども自身が興味をもって取り組めるような教材準備をすることで、主体的な学びにつながるとうわがる。また、学習活動を振り返り意味付けしたり、共有したりできるような活動を取り入れる必要があるとわかる。

Ⅲ 研究仮説

1 対話とは

「対話的な学び」について、中央教育審議会答申(平成28年12月)では、以下のように示している。

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

以上のように、対話の相手は子どもだけでなく、教職員、地域の人、先哲など幅広いものである。また、自分と他者の意見や考え方を比較したり、自分だけでは気付くことが難しい気付きを得たりしながら、考えを広げたり深めたりできるようにする。

また、多田(2018:3)は対話で大切なことを3つ示している。

1 自分の考えをもち、表現すること

「言葉を発する」という行為、すなわち自分の外に身に意識を言葉として具体的に表現することによって、その意味が再循環されて自分のものとして確立してくると言われている。

2 人の意見を聴き、それをしっかり受け止めること

対話の基本は、「応答」であり、短くてもいいから言葉に出して応える習慣を身につけることである。

3 しなやかに自分の考え方を変化させる柔軟さを持つこと

相手に批判されるたびに自分の意見を変えてしまうことはよくない。しかし、頑なに相手の意見を受け入れないのも対話の意味がない。相手の意見に納得したら、逆に積極的にそれを生かし、新たな自分の意見を生み出していく、しなやかさ柔軟さが必要である。

さらに、多田(2018:4)は対話の意義を以下のように示している。

お互いに様々な意見を出し合いながら、お互いに学び合い、さらによりよいものを希求していくこと

以上より、対話では、①自分の考えをもち他者に伝えること②他者の考えを聴き、「応答」すること③他者の意見を聞いた上で新たな自分の意見を生み出すことだとわかる。また、「対話」の意義を理解した上で「対話」を生かした実践を考えていく。

2 「減災教育」とは

窪田ほか(2016:24)は、神戸市での防災教育は以下の柱から構成されていると示している。

- | |
|------------------------------------|
| 1 人間としてのあり方・生き方を考える(心) |
| 2 災害が起こったときに命を守るために必要な知識を身につける(知識) |
| 3 災害が起こったときに命を守るための技能を身につける(技能) |

1つの目の人間としての在り方・生き方を考える、ということは、命の大切さを認識するとともに、災害時に命をおとさず、自分・家族・友人の大切な命を守るためにどうすればよいのかを考えることである。私たちが住む社会は、色々な人との相互関係の中で成り立っている。地震により倒壊した家屋に閉じ込められると、自分一人の力だけでは逃げ出せず、近所の人に助けを求めなければならないことがある。また、災害により自宅を失うと、避難所で生活しなければならない。避難所での生活は、様々な人との共同生活となるため助け合いが大切になる。このように、災害とその後の生活の中では、自分1人の努力(自助)だけで解決することは難しく、人と人のつながり(共助)が必要になる。

3 研究の手立て

本研究を行うにあたり、以下の図に挙げた「対話」に重点を置いた手立てを用いて道徳と総合的な学習の授業で実践を行った。

【表1 研究の手立て】

対話の対象	手立て	
子供同士の共同	①ホワイトボードミーティング	②減災アクションカードゲーム
教職員との対話	対話	
地域の人との対話		

(1)手立て①ホワイトボードミーティング

岩瀬(2011)は、ホワイトボードミーティングについてグループ全員が意見を気軽に言える話し合いの方法であると示している。また、ホワイトボードミーティングを使うことで、お互いの意見を聴き合い、可視化しながら、学び合うプロセスを構築できると示している。このことから、子どもの同士の共同を活発にさせることができると考えられる。

(2)手立て②減災アクションカードゲーム

減災アクションカードゲームは、東北大学の「グローバル安全学トップリーダー養成プログラム」の大学院生が開発したものであり、東北大学の登録商標されている。富田ほか(2017)は、減災アクションカードゲームによる教育効果として、他者に自分の意見を伝える練習の場になりうると示している。また、ゲームの

参加者はカードを選択した理由を説明し、他者と議論をするため、必然的に自分の意見を他者に表明することになる。そのため、繰り返しカードゲームを実践していくことは、自分の意見を表明する実践的な練習になりうると示している。このことから、自分の意見を自然と言えらる場を作ることができ、主体性があらわれ教材だと言えらる。また、他者の意見を聞く場面が多くあるゲームであることで、他者の意見に耳を傾け、寛容さにつながる教材だと考える。さらにグループでの活動となるため共同することが必要になると考える。

(3)手立て③減災リーフレットづくり

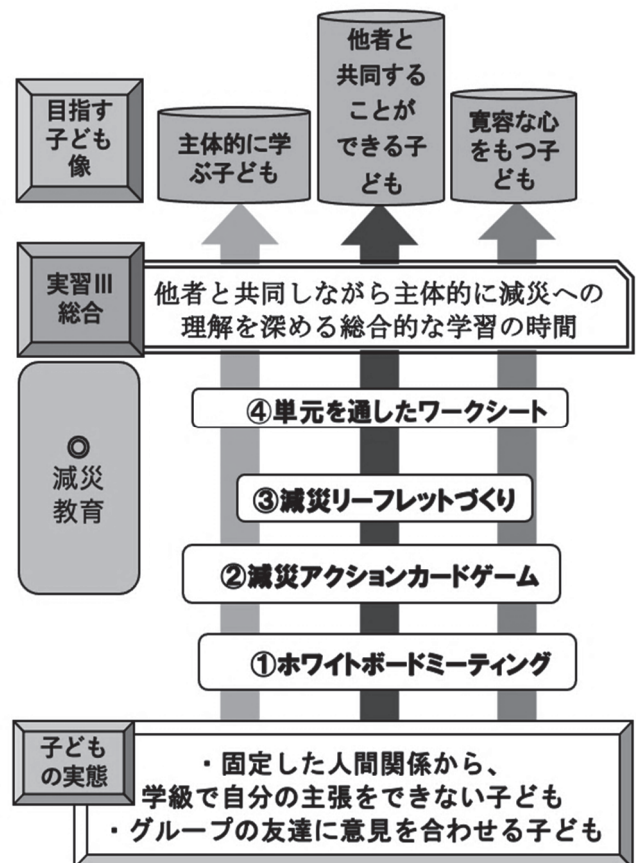
地域や家族、学校の友達、他学年の子どもとの対話を実現するために、リーフレットづくりを行い、学んだことのまとめを行う。学校内と地域での減災を考えることで、さまざまな人との対話が生まれると考えられる。

(4)手立て④単元を通したワークシート

減災での学びの中で、時間ごとの自分の考えを振り返るために用いる。また、時間ごとにグループで協力することができたか自分自身で評価し、単元を通して自分自身がどれだけ主体的にグループの友達と協力できたか確認する。

IV 研究の構想

1 構想図



【図1 研究構想図】

2 検証計画

(1) 質問調査から実践前と実践後のアンケートから変化を分析する。

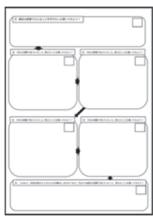
①自己他者肯定アンケート

自己・他者肯定感アンケートでは、児童の自己・他者肯定感を4つの項目、自己肯定、自己否定、他者肯定、他者否定に分類した。4つの各項目には、それぞれ10の設問を設定し、「はい」「すこしはい」「すこしいいえ」「いいえ」の4段階(0~3点)で評価を行うようにした。

②ソーシャルスキルアンケート

Hyper-QUにおける、ソーシャルスキル尺度に関するアンケートを使い、学級生活で必要とされる配慮のスキル、かかわりのスキルを調査した。

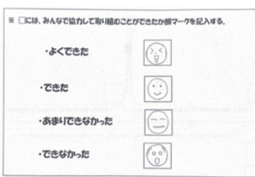
(2) 振り返りシート(自由記述)から



毎時間の振り返りシートの自由記述を分析する。

【図2 実際に使用した振り返りシート】

(3) 振り返りシート(4段階記述)から



グループで協力して取り組むことができるかを「4:よくできた」「3:できる」「2:あまりできなかった」「1:できなかった」の4段階で分析する。

【図3 実際に使用した振り返りシート評価】

VI 教師力向上実習Ⅲにおける実践の報告

1 教師力向上実習Ⅲの実践

対象：愛知県名古屋市立A小学校

学校：第4学年A組23名(男子13人・女子10人)

授業：総合的な学習の時間「防災教育・減災教育」

2 単元計画

時数	単元内容
1時間目	「地震が起きたときに、必要な行動はなんだろう」 (1)地震についての知識を定着させる。 (2)地震が起きたとき自分たちに必要な行動は何か考えさせる(3)グループで個々の意見を、ホワイトボードを使って共有させる
2時間目	「とっさの行動ピクトグラムを見て考えを出し合おう」 (1)ピクトグラムの行動がどんな意味を持っているのかクラス全体で共有し、3時間目のグループエンカウンターにつなげた。

3時間目	「とっさの判断ができるかゲームを通して考えてみよう」 (1)ピクトグラムから災害が起きた時の行動を考える。 (2)個人活動中も、グループで活動していき、自分の考えと他の子どもの考えを話し合いながら、自分の考えを深める時間を作る。 (3)個人の意見をクラスで発表する。 (4)ピクトグラムを使ってグループエンカウンターを行う。
4時間目	「学校内の様々な場所で、地震が起きたときどんな行動が取れるかな」 (1)学校内で地震が起きたときの行動を減災アクションカードゲームのピクトグラムを使い、減災リーフレットを作った。学んだことをリーフレットにし、子どもたちが家族や地域の人に伝える側になれるよう工夫した。
5時間目	「地域の様々な場所で地震が起きたときどんな行動が取れるかな」 (1)地域の様々な場所で災害が起きたときの行動減災アクションカードゲームのピクトグラムを使い、減災リーフレットを作った。学んだことをリーフレットにし、子どもたちが家族や地域の人に伝える側になれるよう工夫した。
6時間目	「考えたことを発表してみよう。」 (1)地域の減災リーフレットを使い、発表会を行った。 (2)家に持ち帰り、学校と地域で意識を強めていくことにつなげた。他学年や、家族、地域との対話を生み出す実践にした。

3 目指す児童像

4年生の学級では、自分の考えをグループ内で話すことができる子どももいれば、なかなか話し出せない子ども、グループの主張が強い子どもに合わせる子ども、様々な考えの子どもがいる。ホワイトボードによる活動や減災アクションカードゲーム、他学年・地域に伝えるリーフレットづくりにおける「対話」を用いて、自分の意見を持ち、相手に伝え、相手の意見を受け止め、理解を深めていくことを授業実践の中で、取り組んでいき、最終テーマである「他者への寛容さを持ち主体的な子どもの育成」につなげていきたい。

今回取り組む単元は、地域における減災の理解である。減災に取り組むことで、自分が災害にあった最初の行動を、自ら状況を把握し、自ら考え、とっさの判断をする経験をすることができる。また、とっさの判断の難しさを感じ、減災を考えるためには、学校だけでなく地域のあらゆる場所で日頃から意識する必要があることを学ぶ。自分の学びだけで終わるのではなく、家族や他学年も巻き込んで、大きな災害が起きたとき

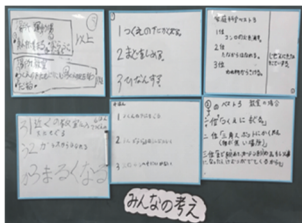
に、主体的に動けることを目指す。災害にあうとき、友達や家族、地域の人、誰が近くにいるかわからない状況が考えられるため、誰とでも「対話」をできるよう意識しながら、減災に取り組む必要があると考えた。

4 実践の概要

(1) 第1時「地震が起きたときに、必要な行動はなんだろう」

《工夫点(手立て)》

<手立て①>ホワイトボードミーティング



ホワイトボードのルールとして、地震が起きたときに必要な行動ベスト3をグループで考えるように指示し、話し合いのしやすさを意識させた。

【図4 ホワイトボードのよる伝え合い活動】

《子どもの活動の様子》

初めに、子どもたちは、家で地震が起きたときの映像を見たときに「怖い」「危ない」と地震の怖さを体感していた。次に、どんな災害を知っているか聞いたところ台風や火事、噴火、水害など社会科などの他教科で学んだ災害を多く答えた。災害への意識は学級全体でとても強かった。そこで、単元でも扱う「地震」が学校内で起きたときに自分たちにどんな行動を取れるかをグループに分かれて意見交換を始めた。話し合いを進めていると「場所を決めてやってもいいですか?」というグループが出てきて、運動場や家庭科室など具体的な地震の場面を想定し、意見を出しあうことができていた。地震が起きたときの行動は、その状況に応じて違うことを、グループで話し合うことで理解していた。また、グループ発表では、「教室の三角スポットに隠れる」という、他のグループにはない発想を子どもが発表したときは、学級内で「三角スポットは面白い」「確かに安全かも」という声が上がっていた。自分たちのグループでは出なかった解答に、共感をしている様子が1時間目で、見られた。

《学級の振り返りシート評価》

【表1 1時間目4段階評価】

4段階	4	3	2	1
人数	13	6	4	0

表1より、「4:よくできた」が13人おり、子どもたちは協力して地震が起きた時の行動を考えることができていたとわかる。また、「2:あまりできなかった」の4人いた。振り返りシートを見てみると、「どんなことをしたらいいかわからない」や「自分の家のものがあるとき避難できるのかな」など、地震のことを想像して、本当に今日の行動ができるのか疑問に感じている子どもがいた。

(2) 第2時「とっさの行動ピクトグラムを見て考えを出し合おう」

《工夫点(手立て)》

<手立て②減災アクションカードゲーム>

3時間目のエンカウンターを充実したものにするために、ピクトグラムの行動をクラス内で確認することで、エンカウンターを円滑に進められるように行った。クラス一人一人に違うピクトグラムを用意し、どんな行動をしているピクトグラムで、どんなとき取る行動なのかを考えられるよう準備をした。



これは携帯電話で情報を集めるピクトグラムです。どうしたらいいかわからない時でのとっさの行動です。

これは(けいいたいびょうほうをたづねる)ピクトグラムです。

(どうしたらいいかわからないとき)でのとっさの行動のピクトグラムです。

【図5 表 ピクトグラム】【図6 裏 子どもの考えた状況と行動】

《子どもの活動の様子》

初めに、ピクトグラムを通して、どんな行動があるのか知り、行動ごとにどんな状況が考えられるかグループをつくって、個々で考えた。活動中に「このピクトグラム(図5のピクトグラム)難しすぎる」と言う声をあげている子どもがいた。周りの友達のピクトグラムに比べて身近なものではなかったからだと考える。裏面の状況と行動を考えていく上で、グループだけでなく周りの友達も巻き込んで共同している様子が見られた。また、発表のときに自分が考えたピクトグラムと別のものを見たときに、「このピクトグラムなんだ?!」という声が学級で飛び交った。様々な行動があることに興味を示していた。

《学級の振り返りシート評価》

【表2 2時間目4段階評価】

4段階	4	3	2	1
人数	18	4	1	0

表2より、「4:よくできた」が13人おり、子どもたちはピクトグラムを使って、災害が起きたときにどんな行動取るべきなのかを協力して考えることができていたとわかる。また、「2:あまりできなかった」は1人いた。この子どもの振り返りシートを見ると、「知らない災害もあるんだなと思った」と記述している。協力することはできなかったが、災害の種類や災害の状況には目を向けていると考えられる。

(3) 第3時「とっさの判断ができるかゲームを通して考えてみよう」

《工夫点(手立て)》

<手立て②減災アクションカードゲーム>



2時間目で考えを共有したピクトグラムを使って、学校や地域の中で災害が起きた時どんな行動を取ることができるのかゲーム形式で行った。

【図7 減災アクションカードゲーム】

《子どもの活動の様子》

初めに、ゲームのルール説明を行う際に、「どんなゲームなの?」「早くやりたい!」と教材に魅力を感じたことで授業に主体的に参加する態度が見られた。ゲームを始めると問題をよく聞き、災害にあったときを想定した3秒間で、行動のピクトグラムを素早くとっていた。ゲーム中の行動を発表する時間で「同じカードばっかをとっている!」という声がグループ内で上がっていた。これは、ピクトグラムの中でも重要な行動のものが存在することに他の子どもの説明から気づくことができているとわかる。また、「それ本当にする?!」と言っている子どももおり、災害にあった時の新たな行動を他の子どもの意見から発見していた。

《学級の振り返りシート評価》

【表3 3時間目4段階評価】

4段階	4	3	2	1
人数	14	8	0	1

表3より、「4:よくできた」が14人であり、前時より減ってしまっていることがわかる。しかし、「3:できた」の人数が増えているため、減災アクションカードゲームを協力して行い、災害時のとっさの行動の大切さや難しさを感じていたとわかる。また、「1:できなかった」は1人いた。この子どもの振り返りシートを見ると、「ピクトグラムでゲームをして楽しかったです」という活動の楽しさが記述されていた。

(4) 第4時「学校内の様々な場所で、地震が起きたときどんな行動が取れるかな」

《工夫点(手立て)》

<手立て③減災リーフレットづくり(学校)>

2時間目、3時間目で使ってきたピクトグラムを使って、学んだことをリーフレットにし、子どもたちが学校の先生や友達、家族に伝える側になれるように工夫した。



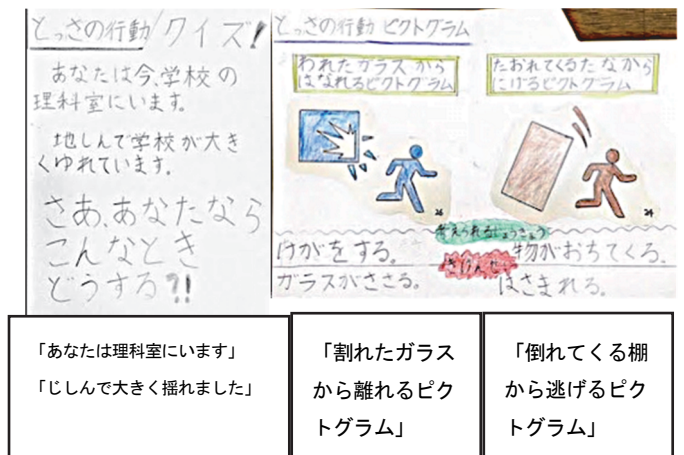
「図書館で本を選んでいるときに大きな揺れがきました」→「棚から逃げる」→「頭を防ぐ」→「火から逃げる」→「学校から出る」

【図8 子どもCの製作したリーフレット】

《子どもの活動の様子》

図8の子どもCは、「放課中に図書館で本を選んでいるとき」という具体的な様子まで考えることができている。また、図書室を選んだことで本の形にレイアウトし、読み手が見たいと思う工夫がされている。作業中に「ピクトグラムの順番があって、4つの行動をし

たほうが安全」とグループで共有していた。この作品から、災害の状況を具体的に自分で考え、周りに伝えていこうという気持ちが見えた。



「あなたは理科室にいます」「じしんで大きく揺れました」

「割れたガラスから離れるピクトグラム」

「倒れてくる棚から逃げるピクトグラム」

【図9 子どもDの製作したリーフレット】

図9の子どもDは、理科室で地震が起きたことを想定して書いている。作業中に「掃除のときにいつも見ているから何が危険かわかりやすい」と言っていた。身近な生活から危険な場所を思い出し、まとめることができているとわかる。

振り返りシートの記述に、「危険なときに動くピクトグラムがあればいいな、作ってみたい」と書いた子どもがいた。リーフレットづくりを通して、学んだことよりも、危険な状況を回避できるような、新しい考えをもったことがわかる。

《学級の振り返りシート評価》

【表4 4時間目4段階評価】

4段階	4	3	2	1
人数	14	8	0	1

表4より、「4:よくできた」が14人おり、一人一人の作品づくりだったにもかかわらず、グループで協力してリーフレットづくりに取り組んでいたとわかる。また、「1:できなかった」は1人いた。この子どもの振り返りシートを見ると、「ポスターみたいなやつをつくって楽しかったです」という活動の楽しさが記述されていた。グループではなく自分だけの活動になってしまった子どもも見られた。

(5) 第5時「地域の様々な場所で地震が起きたときどんな行動が取れるかな」

《工夫点(手立て)》

<手立て③減災リーフレットづくり(地域)>



【図10 地域のリーフレット 表紙】

学んだことをリーフレットにし、子どもたちが家族や地域の人に伝える側になれるように工夫した。



【図 11 地域のリーフレット 中】

《子どもの活動の様子》

今回の活動では、地域の危険な場所を探してリーフレットづくりを進めた。子どもたちは「いつも遊ぶ公園だな」や「家族で行くよく行くお店」、「おかいものに行ったことあるスーパー」など生活している中でよく行く場所を選び、災害が起きたときのことを考えていた。図 11 の作品の中に「お年寄りを助けるピクトグラム」を選んでいいる子どもがいた。地域に住んでいる自分以外の人たちのことも考えた行動を選んでいて、自分だけでなく、地域を支えるという視点が子どもの中で芽生えていると考えられる。

《学級の振り返りシート評価》

【表 5 5 時間目 4 段階評価】

4 段階	4	3	2	1
人数	1 2	8	2	1

表 5 より、「4:よくできた」が 1 2 人で、前時より減っていることがわかる。また、「2:あまりできなかった」2 人、「1:できなかった」1 人だった。この 3 人の振り返りシートを見ると、「クイズが作れて楽しかった」や「ピクトグラムを選んで実際にそうしたい」と記述されていた。今回の活動でもグループではなく自分の活動に楽しさや興味が向いている子どもも見られた。

(6) 第 6 時「考えたことを発表してみよう」

《工夫点(手立て)》

<手立て②減災アクションカードゲーム(発表)>

学んだことの発表を、3 時間目に行った、ゲーム形式で行い、子どもの主体的に活動する姿を見られるようにした。また、クイズ形式で発表をすることで、授業外で家族や地域の人に伝えやすい形式にした。

《子どもの活動の様子》

第 6 限では、ゲーム形式の発表の時間と他のグループの作品を見る鑑賞の時間を準備した。発表では、発表者が考えた意見とグループごとにゲームをして選んだピクトグラムを比較する姿が見られた。また、鑑賞の時間には、他グループの作品を見て、鑑賞シートに「自分の身や他の人の身を守ることができる」という言葉にいいなと思った子どもがいた。さらに、「自分た

ちとは違うことが書いてあって面白い」と自分の考えと他の人の考えの違いに面白さを感じている記述が見られた。

《学級の振り返りシート評価》

【表 6 6 時間目 4 段階評価】

4 段階	4	3	2	1
人数	1 3	6	2	2

表 6 より、「2:あまりできなかった」2 人と「1:できなかった」2 人の子どもがいた。この子どもたちの振り返りシートを見ると、「これまで学んだことを生かしたい」と記述されていた。

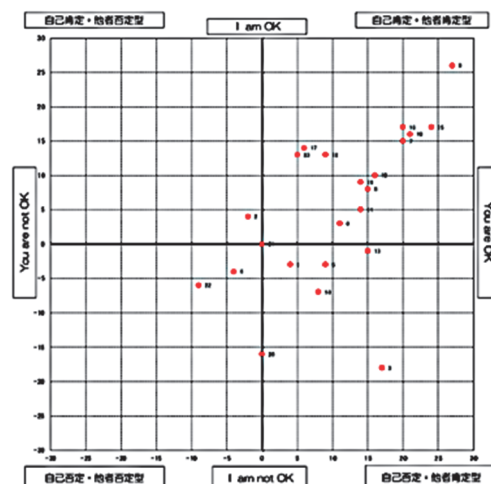
5 実践の考察

(1) 量的検証

①自己他者肯定アンケート

9 月 7 日に実施したアンケートでは、56.5%の子どもは自己肯定・他者肯定型に位置づけられた。一方で、自己否定型に位置付けられる子どもが 34.8%いた。10 月 30 日に実施したアンケートでは、自己肯定・他者肯定型に位置付けられる子どもは 60.9%であり、学級内で変化が見られた。これは、自己肯定型に関連する主体的な姿を、手立て②、手立て③の実践を通して見られたと考える。他者肯定型の数値の向上は、実習を通して、他者と共同する機会を設けたことで、自分の考えを伝え、他者の考えを理解し、自分とは違う意見も大切にする寛容な姿が見られたからであると考えられる。

一方で、自己否定型に位置付けられる子どもが 34.8%であり、学級全体で見ると変化はなかった。これは、学級内の子どもたちのなかで、グループで自分の意見を伝えることができなかった子どもがいたということがわかる。グループ内で活動する時に、役割を与え、一人一人が主体的に活動を進めるよう説明することで、クラス全員の活動への参加につながったと考える。



【グラフ 2 10月30日実施アンケート】

②ソーシャルスキルアンケート

配慮のスキルの平均値は、60.6から63.3に上がっていた。また、かかわりのスキルは36.5から37.4に上が

っていた。授業前と授業後で、差がないかどうかを分析した。t検定の結果、両条件の得点間に、配慮のスキルについては有意な差が見られた($t(21)=0.03$ $p<.05$)。このことから、児童は実践を通して、相手の気持ちに共感することや相手の気持ちを考えて行動できていることのように寛容さをもつことができたとと言える。

また、t検定の結果、両条件の得点間に、かかわりのスキルについては有意差が見られなかった($t(21)=0.18$ $p<.05$)。このことから、実践で、他者への積極的な働きかけができる場面の準備が手立てによってつくることができなかつたと言える。しかし、有意差は認められないものの数値の上昇はしているため、他者への働きかけはできていたと言える。

(2) 質的検証

授業実践では、抽出時Aと抽出児Bの考えの変容を振り返りシートと減災リーフレットの作品を中心に分析していく。

①抽出児Aの設定

○抽出児Aは、グループ活動における関わる友達によって、あまり自分の考えを出さないように感じた。本実践において、主体的に活動することや他者との共同しながら活動しているか変容を見ていく。

○9月7日に実施した、自己他者肯定アンケートにおいて、自己否定他者肯定型に位置する子どもである。それぞれの数値とクラス平均値は以下の通りである。

【表7 自己他者肯定アンケート】

	自己肯定	自己否定	他者肯定	他者否定
抽出児A	15	19	25	12
平均値	17.6	14.3	20.0	10.4

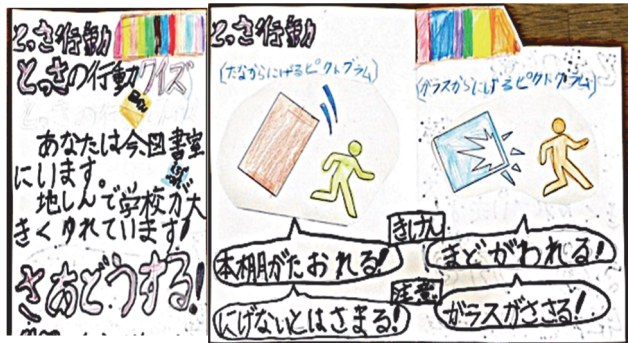
○10月5日に実施した、ソーシャルスキルアンケートにおいて、配慮のスキル得点が平均得点より低く、かかわりスキル得点は平均得点より高いことがわかる。抽出児Aの数値とクラス平均値は以下の通りである。

【表8 ソーシャルスキルアンケート】

	配慮スキル得点	かかわりスキル得点
抽出児A	58	39
平均得点	60.7	36.5

②抽出児童の変容の分析

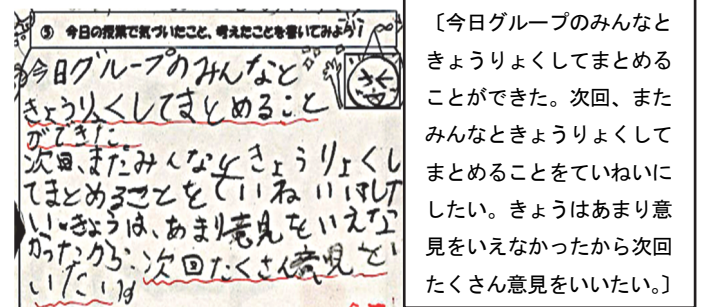
【第4時：減災リーフレット(学校内)】



【図12 抽出児Aのリーフレット】

図12の抽出児Aのリーフレットを見ると、文字を中抜きにし、読み手が手に取りたくするような工夫がされている。また、災害が起きたときの行動をピクトグラムが喋っているように吹き出しにして、伝わりやすさを表している。このことから、相手に自分の考えを伝えようという気持ちをリーフレットで表現しているとわかる。

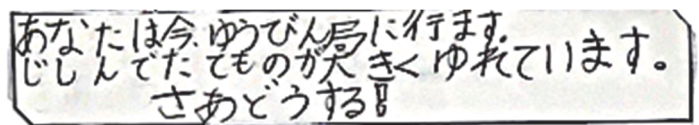
【第5時：振り返りシート】



【図13 抽出児Aの記述】

抽出児Aは、グループの活動を協力して行えたことを記述している。また、次の活動でも同じように協力していきたいという言葉から、他者との共同することへの意欲が見られる。さらに、4段階評価で「よくできた」を選択していることから、リーフレットづくりをグループで協力してできたことがわかる。

【第5時：減災リーフレット(地域)】



【あなたは今、郵便局にいます。じしんでたてものがゆれていきます。さあどうする!】



ピクトグラム「棚から逃げる」「頭を守る」
「携帯で助けを呼ぶ」「窓から逃げる」
理由「なぜかという、郵便局には、たなや、まどがたくさんあるので、頭を守ったりすることが大事です。」

【図14 抽出児Aのグループ内リーフレット】

図14の抽出児Aの作品では、地域の郵便局を選び、郵便局の状況とその状況にあった行動を選ぶことができる。

【第6時：振り返りシート】

◎ これから、災害が起きたときにどんな行動をしますか？また、今までの練習の経験で気づいたこと、考えだしたことを書いてみよう！

今までまなんだことを活かして、もしじしんが起きたときにすぐ行動したい。みんなのまとめたものを見て自分たちでもうちょっとやればよかったと思った。今度は自分たちでもっとピクトグラムや地しんのことをしりたい。

【今までまなんだことを活かして、もし地しんが起きたときにすぐ行動したい。みんなのまとめたものを見て自分たちでもうちょっとやればよかったと思った。今度は自分たちでもっとピクトグラムや地しんのことをしりたい。】

【図15 抽出児Aの記述】

抽出児Aは、他のグループのリーフレットを見て、完成度を認め、自分たちの作品と比較している。このことから、他者の作品や発表を認めている姿が見られる。また、ゲーム形式でグループごとに共同して進めていたことから、寛容が見られた。また、減災についてもっと勉強をしていきたいという、単元の学び以上のことを学んでいきたいという意欲が見られた。

③抽出児Bの設定

○抽出児Bは、授業でよく発言をする子どもである。しかし、当たることが目的になっておりの外れな回答をすることがある。また、正しい発言をしたときにも、学級内で「また違うことを言っている」という目を向けられることが多くある。

○9月7日に実施した、自己他者肯定アンケートにおいて、自己肯定他者肯定型に位置する子どもだが、他者に関する数値が学級平均よりも低い子どもである。それぞれの数値とクラス平均値は以下の通りである。

【表9 自己他者肯定アンケート】

	自己肯定	自己否定	他者肯定	他者否定
抽出児A	17	13	16	15
平均値	17.6	14.3	20.0	10.4

○10月5日に実施した、ソーシャルスキルアンケートにおいて、配慮のスキル得点が平均得点よりとかかわりスキル得点どちらも平均得点より低いことがわかる。抽出児Aの数値とクラス平均値は以下の通りである。

【表10 ソーシャルスキルアンケート】

	配慮スキル得点	かかわりスキル得点
抽出児A	54	29
平均得点	60.7	36.5

④抽出児Bの変容の分析

【第4時：減災リーフレット(学校内)】



【あなたは学校のトイレにいます。地震が起きました】
【さあどうする】

【頭を守るピクトグラム】
【周りにの人に助けを求めようピクトグラム】
【助けをじっと待つピクトグラム】
【窓から離れるピクトグラム】

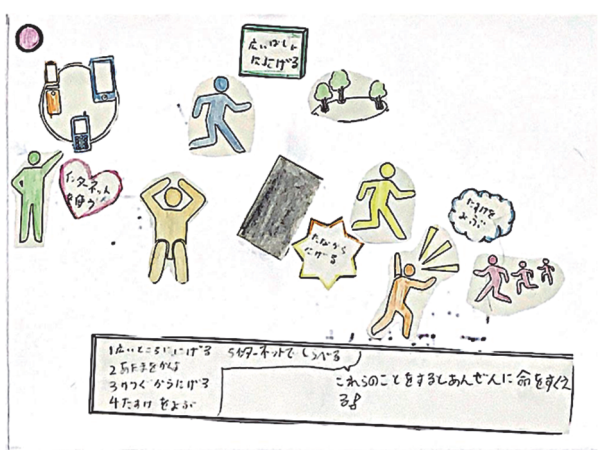
【図16 抽出児Bのリーフレット】

図16の抽出児Bのリーフレットを見ると、ピクトグラムが危険な状況を話しているようにする工夫やピクトグラムを切り抜いて貼るレイアウトの工夫がされている。

【第5時：減災リーフレット(地域)】

あなたは公園にいます。急にじしんがきました。さあどうする!?

【あなたは、公園にいます。急にじしんがきました！さあどうする！】



理由【1広いところに逃げる2頭をかかす3遊具から逃げる4助けを呼ぶ5インターネットで調べるこれらのことをすると安全に命を救える!】

【図17 抽出児Bのグループリフレット】

図17のリーフレットでは、場所を学区にある公園にし、遊んでいるときの様子を想定して作品づくりすることができている。小さい雲型の紙やハートの紙を使って、わかりやすく作成している。

Ⅶ 本研究における成果と課題

1 本研究の成果

○量的検証より、自己肯定・他者肯定型の数値の上昇から、子ども同士や地域との「対話」を通じた活動は有効だったといえる。

○質的検証により、減災アクションカードゲームとリーフレットづくりは、減災を学んでいく中で主体的な姿、共同する姿を見られる手立てだったといえる。

○減災を扱った授業実践は、自分たちの身近な災害を主体的に学んでいき、自ら考え、友達と共有し、新しい行動を身につけることのできる単元であった。減災を学んでいく中で、主体的な姿や共同する姿を生み出すことができる有効な教材だった。

2 今後の課題

●量的検証で、かかわりスキルの有意差がないという結果になったため、人との積極的なかかわりが実践を通して不足していたとわかる。より効果的な手立てを吟味する必要がある。

●質的検証により、ホワイトボードを使った実践で抽出児Aのように積極的なかかわりができず、減災に対する新しい考えに繋がらなかった子どもがいた。ホワイトボードを使うとき役割を分担することでかかわりをもつことができたと考えられる。

●主題でもある「寛容さをもつこと」について、量的検証で他者肯定の数値に変化はあるものの、質的検証から実証することができなかった。より効果的な手立てを模索し、検証をする必要がある。

Ⅷ 今後のさらなる発展について

本研究を終えて、他者への寛容さを持ち、主体的に学ぶ子どもの育成をテーマとして、総合の授業の実践を行ってきた。手立てとしていくつかの「対話」の場を準備し、実践を行った。特に、減災を扱った減災アクションカードゲームのような、魅力的な教材に出会ったことで子どもの自然と減災について学んでいく主体的な姿を引き出したように感じる。これからも子どもの実態に合った教材を見つけ、挑戦していきたい。この短期間でアンケートや振り返りシートから大きな変化を見ることはできなかったが、継続的な実践を行うことで、結果を出すことができるものだと感じた。これからも今回の実践をより良い手立てなどを模索しながら、子どもの実態に合わせて、研究を進めていきたい。また、本研究で生まれた課題を解決するために、今後も継続して実践を行っていく。

引用・参考文献（五十音順）

- ・ 岩瀬直樹・ちょんせいこ(2011)『信頼ベースのクラスをつくるよくわかる学級ファシリテーション ①-かかわりスキル篇』解放出版社

- ・ 岩瀬直樹・ちょんせいこ(2011)『信頼ベースのクラスをつくるよくわかる学級ファシリテーション ②-子どもホワイトボード・ミーティング篇』解放出版社
- ・ 河村茂雄(2002)『グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム小学校編—ソーシャルスキルとエンカウターの結合—』図書文化
- ・ 窪田由紀・松本真理子・森田美弥子・名古屋大学こころの減災研究会(2016)『災害に備える心理教育—今日からはじめる心の減災—』ミネルヴァ書房
- ・ 多田孝志(2018)『対話型授業の理論と実践—深い思考を生起させる12の要件—』教育出版
- ・ 中央教育審議会(2018)「新学習指導要領についての基本的な考え」
- ・ 富田史章・大柳良介・久松明史・山田修司・石橋信治・渡邊俊介・金子亮介・安西瞳・久利美和(2017)「アンケート調査による小・中学生対象の防災教育教材『減災アクションカードゲーム』の効果測定」『学会誌「災害情報Vol. 15-2」』p207-220.
- ・ 久松明史・山田修司・渡邊俊介・金子亮介・牧野嶋文泰・秋戸優花・望月達人・吉田奈央・三嶋葵・久利美和・今村文彦・湯上浩雄(2015)「参加型防災学習の新教材『減災アクションカードゲーム』の開発と普及」『津波工学研究報告』第32号p301-318.
- ・ 福岡県教育センター(2004)「自尊感情を高める少人数授業の展開—コミュニケーション活動を取り入れた授業の工夫改善を通して—」
- ・ 文部科学省(2018)「小学校学習指導要領解説 道徳編」
- ・ 文部科学省(2018)「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」
- ・ 矢守克也、渥美公秀(2011)『防災・減災の人間科学—いのちを支える、現場に寄り添う』新曜社

付記

大学院での3年間を通して、連携協力校及び様々な場において、ご多忙の中、多くの先生方にご指導やご助言をいただきました。学校サポーター活動や教師力向上実習では、校長先生をはじめ連携協力校の全ての先生方にお世話になりました。心から感謝申し上げます。

最後になりましたが、実習指導など、修了報告書作成において最後までご指導くださった川北稔先生をはじめ、大学院でお世話になった全ての先生方に心から感謝申し上げます。