

道徳時間におけるグループの話し合い

足利市立三重小学校 教諭 河内 忠之

I はじめに

道徳の授業を参観すると、よくグループ内での話し合い活動が、学習活動の一段階としてとりあげられているのを見る。

もちろん、わたしも過去何回となくそのようなグループ内での話し合いということを取り入れて指導してきた。そのねらいは、学級全体で話し合うと、なかなか勇気がなくて発言できない児童も小人数ならば気軽に発言できるだろう。とにかく、一時間に少なくとも一回の発言の機会をもたせてあげたいという程度の期待、いわば形式上の全員参加の学習へという考え方が強かったように思う。そのため、話し合いの深まり等についての考え方が少なかったのではないかと反省している。

最近になって、学習の効果というものを多少考えるようになったとき、グループで、あるいは、となりどうして話し合わせるのが、ほんとうに一人一人を授業に参加させていることになるのかその話し合いで学習がなされているのだろうか疑問に思えてきた。

そこで、1事例をとりあげ考えてみたいと思い、授業にあたってみた。

II 授業分析の観点

グループの話し合いにおいて、学習がなされているのだろうか、という一点についてのみ、話し合いの様子を録音によっては握し、検討してみたい。

(ただし、この評価法では、その場ですぐ、評価の結果を生かすことができないので、今後の授業のあり方の改善資料としたい。)

III 授業の実際

1 指導案

(1) 主題名 キックボール

(2) 主題設定の理由

子どもたちの生活を見ていると、自分のすききらいや利害にとらわれ、遊び仲間の秩序を乱したり、また、あまりに自己にこだわりすぎるために、みんなから批判をされ、学級の問題としてまでとりあげられる例が少なくない。

その行動は、正しい道理にたっているとはいえないし、自分さえよければよいという考えに基づいているものと思われる。

これは、子どもたちの世界のみならず、一般社会にもあてはまることなので、即時解決というわけにはいかない。しかし、ここで、日ごろ、学級会・体育時・反省会・休けい時等、時に応じて指導してきたことを、統合、補充しておくことは、近い将来また成人してから大いに生かせるものと期待して、この主題を設定した。

なお、この「キックボール」(文資1集)の資料は、子どもたちの遊びの場をとりあげているので、場面も条件も、ひじょうに理解しやすいと考えて取り上げたものである。

(3) ねらい

・いつも公正な態度をとり、公平にものごとを処理する態度を養う。

(4) 展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
<p>1 近ごろの遊びの中でのゲームで、問題になったことについて話し合い。</p> <p>(1) ゲーム中楽しくなくなるようなことはなかったか。それはどんなときか。</p> <p>2 「キックボール」について、話を聞き、話し合い。</p> <p>(1) 問題の場面と条件について話しを聞く。</p> <p>(2) 三郎が「タッチした」と言いほしたら、両方の組の子がどんな態度をとるだろうか考えさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ この場合、どう解決したらよいか。 ・ いちばん大切な考えは何か。 ・ どんな態度をとるのがいちばんよいか <p>(3) 三郎が「タッチしなかった。」と言いはったら、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 両方の組の子は、どんな態度をとるだろうか。 ・ 問題をどう解決したらよいだろうか。 ・ いちばん大切な考え方は何か。 ・ どんな態度をとるのがいちばんよいかについて話し合い。 <p>3 スポーツやゲームをするとき、どんな気持ちがいせつか。考えをノートにまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業時におけるサッカーの試合などが考えられるが、そくざに発表がむずかしいばあいは、教師が把握している実態から、指名により話しを出させ、話し合いのきっかけとしたい。 ○ 文資では、劇化がとりあげられているが、問題提示という形でとりあげるには、このクラスでは、荷が重すぎる(過去の経験不足)と考え、ここでは、教師の説話とした。 ○ 場面図などを用いて、理解を容易にするように心がける。 ○ グループの話し合いについては、特別に指示をしなくて、話し合いをさせてみたい。 ○ 各グループにテープレコーダーを用意し、録音し、分析の資料としたい。 ○ 各人の考えをつかんでおきたいので、ノートさせてから、グループの話し合いにはいらせたい。 ○ 4分ぐらいの話し合いで、どの程度の話し合いがなされるか、検討の資料にも利用したい。 ○ (2)(3)とも、自分のチームのことにとらわれず、公正な態度をとるのがよいことに気づかせたい。 ○ 単なる理解でなく、少しでも公正・公平な態度をとろうとする方向へつとめる気持ちをもたせたい。

2 授業の記録

文資1 P80 の例では、劇化を取り入れている。しかしここでは、まだ劇化を資料提示で与えられるほど自信がないこと、時間がかかりすぎることで、説話でも図などを用いれば場面や条件をじゅう分とらえさせる等の考えから変更した。

2組	0	1	3	0	計
1組	0	2	1		

という想定
のもと……

2の(2)より

(説話のあと、話し合いにはいるところからのもの)

T 「三郎が『タッチした』と言いはったら、両方の組の子は、どんな態度をとるだろうね」

C 「三郎がタッチしたといえ、1組の人はおこるだろう。」

—他、ザワザワ—

「ちがうな—」「ぎちげ—」等の声

※(授業者の反省)

内容が1組、2組というひじょうに区別しにくいものであったため、ごっちゃになってしまった。ここでは、「三郎と同じチームの人」とか「三郎と反対のチームの人」とすべきであった。

C 「2組の人はおこるはずがないがね。自分の味方なもの。」

C 「その反対に1組の人は、とてもくやしがると思う」ははっきりとわからないのに、『タッチした』と言いはっているのだから

—「なんでくやしがる」との声—

C 「くやしがると思います。なぜかという、タッチしたかどうかわからないのに、『タッチした』といいはられ、そのままにすれば、負けしてしまうからです。」

T 「そうだね。『タッチした』といえ、三郎の

味方の人は応援するだろうし、もちろん勝っているのだからおこることはないよね。やっぱり相手チームの人はおこってしまうだろう」

T 「じゃあね。この場合、どのようにして解決するのがいちばんいいだろうね」「グループで相談してうまい方法を考え出してみてください」

5つのグループに分かれて、話し合いをする。

(6人のグループ……4つ)
(7人のグループ……1つ)

T 「では、グループで話し合ったことを発表してもらいましょう。『こんな意見があった』ということでもいいです。」

Eグループ代表 「もう一回そのところだけやりなおして、さっきやったのはなしにするという意見にまとまりました。」

T 「他の班はどうです。」

Aグループ代表 「試合を引き分けにしちゃうのがいいというふうにまとまりました。」

※(注)

このグループは、意見が大きく2つに分かれたのに、あとから出た意見の方にまとめてしまっている。

T 「はあ、試合を引き分けにしちゃうの。」

C 「そう。そうすれば両方ともけんかにならないから。」

—「何が—」「2組はおこってけんかになるがな」「2組は今まで勝っていたんだから」等、かってにしゃべる声あり

T 「2組がそれまで勝っていたのだから、引き分けにしちゃうと、2組がおこるだろうという意見なんだね。」

C 「そう。」

C 「じゃあ、もう一どそこのところだけやりなおして、もし、1組が大きいのを打ったらどうするんですか。1組が勝っちゃうんじゃないですか。」

C 「そうなくても、しょうがないんじゃないですか。」

——「そう。」——等の声あり

※(注)

この意見に賛成のものが多く、私語さかん。

C 「そうなくても、試合だからしょうがないんじゃないですか。」

T 「それじゃあ、さきに出たY君の引き分けにするという意見だって、しょうがないといえるのとちがう。」

⋮
⋮
⋮

※(注)みんなことばにつまる。

T 「引き分けにすると勝っていた2組に悪いと言ひらう。それでいて、やり直して、1組がもし勝ってもいいというんだね。2組に悪くないのかい。」

C 「かまわない。」

C 「試合だから。」

C 「ノーカンなんだからだいじょうぶ。」

T 「いまのところは、ノーカウントにしてやり直した方がいいと考えた人が多いね。ふだん、そういう方法が多くとられているので、みんなの間には、それほど問題がないのかな？」

※(注)

子どもたちの遊びの世界では、「ノーカン」といって、再度同じ場面をくりかえし、その結果については、とやかく言わないというルールができていて、もうすっかり身につけているように思われた。引き分けにすること、いわゆる勝負あざかりには抵抗があるのに、ノーカウ

トに対しては、特に反対が見られなかった。

T 「では、この場合の解決のしかたについては2通りの方法があるということでもいいでしょう。」

T 「引き分けとするにも、ノーカウントのやり直しにするにも、この場合いちばん大切を考えは何だろうか。ノートに書いてみよう。」

↓

ノートに書かせる。

T 「いいですか。Kさん。」

C 「けんかになるといけないから。」

C 「けんかになるといつになっても、きりがつかないから。けんかをしないということ。」

C 「けんかにならないように、どちらのチームにも、えこひいきをしないということが、大事だと思います。」

T 「そうだね。はっきりわからなかったのだから、どちらにも不利にならないように考えることが大切だと思うね。」

T 「それではね。今まで考えてきたのと反対に三郎が『タッチしなかった』といったら、三郎と同じチームの人は、どんな態度に出るだろうね。」

C 「『何やってるん』などと言って、三郎のことをうんとせめると思う。」

C 「『うらぎった』なんて言って、みんなから文句を言われたり、仲間に入れてもらえなくなったりすると思う。」

T 「そうだね。よくそういう様子をみんなの遊びの中などにも見受けるものね。そうさせてしまいかもしれないね。」

T 「それでは、反対チームの1組の人たちは。」

C 「こんどは喜ぶ。」

T 「三郎は『タッチしない』と言うと、仲間はずれにされてしまいそうだ。『タッチした』と言えば、2つの組でけんかになりそうだ。けっきょ

くこの場合三郎は、どうするのがいちばんいい
のだろうね。」

「自分の考えをノートに書いてみてください。」



ノートに書かせる。

T 「今、ノートに書いた自分の考え方をもとに
4分間、グループで話し合ってみてください。
そして、最も良い方法を見つけ出してください。」



4分間話し合いをさせる。

T 「三郎はこの場合どうすればよかったと話が
まとまりましたか。」

Aグループの代表 「『もう一度やった方がいい
と思う。』と三郎は言った方がよくなりました。」

Dグループの代表 「もう一どよく考えて、正し
いことをいえ方がいいと思う。」

Cグループ代表 「『正直に、どちらだかわから
ないと言え方がいい。』とまとまりました。」

Bグループの代表 「審判も見ていなかったのだ
から、ノーカウントにするのがいちばんいいと

いえ方がいいという意見が多かった。」

C 「ぼくたちのグループでは『タッチしない。』
と言った方がいいという意見も出ました。」

※(注)

Aグループだけは、多数決でグループの意見
を一つにまとめるという方法をとっている。

T 「どのグループも、とてもうまく考えていま
すね。やはり、もう一どやり直してみようとい
う考え方が、中心になりそうですね。」

それは、はっきりとわからなかったことなの
だから、どちらの組にも不公平にならないよう
にするためにという考え方からですね。

いつもこういう態度をとることが、とても大
事だと先生は思います。」

T 「この問題のように、遊びの上でも、ゲーム
の上でも、とても問題になることが多いですね。
スポーツやゲームをするとき、今後、どんな気
持ちをもつことが大切か、ノートに書いてみよ
う。」

⋮
⋮
⋮

IV 考 察

グループの話し合い時において、学習がなされているのだろうか。授業の中では、2回において
話し合わせているので、分けて考えてみたいと思う。

1 三郎が「タッチした。」と言いはった場合の様子を話し合ったあと、「この場合、どのように解
決するのがいちばんいいだろうね。」と発問し、グループの話し合いをさせてみた。

Aグループ(男5,女2)—— 録音したものから ——

1 「もう一度試合をするといいと思う。」

※ 数字は、発言の順序を示す。

2 「もう一回試合をする?」

3 「どうやればいいと思う?」

4 「今のはノーカンにして、もう一度やってみたらいいんじゃない?」

5 「そうだ。もう一回打ってみたらいい。」

6 「A君はどう?」

7 「うん。 うんとね 考えているからまだだめ。」

- 8 「考えろよ —— ㊀」
- 9 「考えてるよ。うーん㊀」
- (女)10 「もう一度やるといったって、試合でしょ㊀」
- (女)11 「ノーカンていったら、どうなるんだろう㊀」
- 12 「ノーカンていうのは、今のはなし、もういっかいやるってことなんさ㊀」
- 13 「それできあ —— (まわりの人のノーカンに対する説明を聞いて) —— ああそうか㊀」
- 14 「ノーカンていったら、もう一度打てるわけになってるん㊀」
- (女)15 「じゃあさ、それがもしもとれなくてさ、……そうしたら、1組が勝っちゃうがね㊀」
- 16 「そうなるね。この場合は㊀」
- 17 「……(録音を聞きとれないが、ブツブツ言っている)」※注 納得できないらしい。
- 18 「ノーカンていうのは、そう決まっているんだから㊀」
- 19 「A君、こうふんしてるん㊀」
- 20 「ぼくは、ノーカンじゃなくて、引き分けにした方がいいと思うけれど㊀」
- 21 「Y君は、引き分けにした方がいい？」
- 22 「そうすると、2組は文句を言わないかな？」

— Dグループ(男3, 女4) — 録音したものから

- (女)1 「この場合、どういうふうにしたらいちばんいいだろうか㊀」
- 2 「ノーカンにした方がいいと思う㊀」
- (女)3 「O君と同じで、ノーカンにしたらいいと思う㊀」
- 4 「やはり、ノーカンがいいと思う㊀」
- (女)5 「うそをつかずに、本当のことを言うのがいいと思う㊀」
- (女)6 「本当のことがわからないんだから、『わからない㊀』というのがいいと思う㊀」
- 7 「正直に『タッチしない㊀』というのがいいと思う㊀」
- 8 「思い出して、本当のことを言えばいいだろう㊀」
- 9 「みんなが今言ったことで、相談すればいいんじゃないんか㊀」
- 10 「一ばん多いのがいいんじゃない㊀」
- 11 「B君は、どういう意見だっけ？」
- 12 「あっ、そうか。本当のことを思い出して言えばいいっていうのだ㊀」

結論的に言うと、

指導者が考えていた以上に、子どもたちは、グループをつくり、教師の手からいっけん離れたような立場であっても、有効な話し合いをしているといえる。これは、受け持ちとして、とてもうれしいことであった。

このことは、次のような点から言えると思う。

- ① A・Dグループとも、各人にひとまわり意見を発表させ、それから話し合いを進めようとする

姿勢が見られること。このことにより、各人の話し合いに対する姿勢がまずつくられているので、以後の話し合いもしやすいものと思われる。このことは、特別に指示したわけではないけれども、ルールらしきものとして身につけているものと思われる。

- ② 小人数であるがゆえに、能力の差も著しい場合が多いが、能力の劣る子にも、周囲がめんどうを見てやったり、理解しにくい場合には説明してやるなど、全体の話し合いでは、ゆき届かないような配慮がなされている。

Aグループの

6 「A君はどう？」

7 「うん。——うんとね——考えているからまだ、だめ」

8 「考えるよ！」

の話し合いのところや、

11 「ノーカンていったら、どうなるんだろうね」

12 「ノーカンていうのは、今のはなし、もういっかいやるってことなんさ」

などに、その例が見られる。

- ③ 話し合いの内容を見ても、この2グループは、筋道からはずれず、りっぱに話し合っているといえると思う。

それは、Dグループの6・7・8の発言のように、わからないことは正直に、味方の損得は考えずにという立場に立つことができたり、

Aグループの、15の発言「じゃあさ、それがもしもとれなくてさ……そうしたら、——」のように、話し合いを深めるような発言がされていることなどからも言えることと思う。

- 2 三郎が、タッチしたかどうかわからないのに、『タッチしなかった』と言ったら仲間はずれにされてしまう。しかし、『タッチした』と言えば、けんかになってしまうかもしれない。

「この場合、どういふ解決をしたらよいか」をノートにとらせ、その後にグループの話し合いを取り入れてみたわけであるが、

Bグループ(男4, 女2)——録音したものから

1 「Oさん、どういふのがいいと思う」

2 「ノーカンがいいと思う」

3 「Sさんは、どういふのがいいと思う」

4 「やっぱりノーカンがいいと思う」

5 「Tさんは、どうすればいいと思いますか」

6 「ノーカン」

(女) 7 「この問題は、ないことにして、初めからやり直した方がいいんじゃないですか」

8 「初めからじゃなくて、ノーカンがいいよ」

9 「話し合いをしてみても、両方がノーカンがいいといったら、いいんじゃない」

10 「審判が見ていないんだから、ノーカンでしょうがないんじゃないかい。」

- (女) 11 「そうだね。三郎は、タッチしたかしないかわからないのだから、『ノーカンにした方がいいと思う』と言えばいいと思う」
- (女) 12 「三郎は、『どうだったかよくわからないから、ノーカンにした方がいいと思う』と言えばいいと思う」
- 13 「タッチしないとえば、仲間はずれにされかわいそうで、もし、反対に、タッチしたとえば、1組の人がおこっちゃってけんかになっちゃりし……。だから、やっぱりノーカンがいいよ」
- 14 「やはり、もう一どその場面だけやり直した方がいいよね」
- 15 「だれか、まとめろよ」
- 16 「Bグループでは『ノーカンにして、またやり直すことに決まりました』とればいいがな」

このグループの話し合いでは、ただ「ノーカン」にするというのではなく、「審判もよく見ていなかったのだから……。 」とか「話し合いをしてみても……。 」とか、条件づけまでして考えられている。それだけ真剣味があるといえる。わずか4分間ということであったが、記録できる発言だけを数えても16あり、まあ、活発な話し合いがされているといえると思う。

しかし、こういうグループばかりでなく、次のように、4分間たいした話し合いもなく、まとめがなされているところもある。

— Cグループ(男3, 女4) — 録音したものから

- 1 「Sさんは、どう解決したらいいと思う」
- 2 「早く——」
- (女) 3 「引き分けにすればいいと思う。」
- 4 「Yちゃんは——」
- 5 「ぼくは、ノートに『どっちかわからない』とればいいと思うと書いたけど」
- 6 「Kたんは、」
- 7 「わかりません」
- 8 「Tは、——」
- (女) 9 「……………」
- 10 「Kは —— 。」
- (女) 11 「……………」
- 12 「じゃあ、どうまとめたらいい? 」
- 13 「正直にわからないとればいいと答えていいかい。」

このグループの話し合いの録音を聞くと、リーダーの声ばかりで、他の声が全くないといえるほど少ない。これは、リーダーのもっていき方というよりも、(リーダーはとてもよく活躍し、みんなに発言させようとしている。)メンバーの構成に原因があると思える。ここに、今後グループの構

成についての問題点がある。

V おわりに

指導のねらいをもってあつたわけであるけれども、いつのまにか資料づくりのための指導になつてしまったように思い、その点を深く反省している。

しかし、指導の良否はともかく、小人数のグループにより、一つのテーマについて話し合いをさせることは、学習展開上大いに有効であるということがいえると思う。それは、グループの構成、リーダーの指導のよしあし等により話し合いがうまくいかない場合のあることをさし引いても、言えることだと思ふ。

この点に自信をもって、グループ活動をもっともっと取り入れるとともに、グループ指導の研究も進めていきたいと思ふ。

ただ、今回は、グループの話し合いが、各人の意識の変容の過程において、どんな役割りをしているかという点にまで研究できなかった。資料のとり方、分析のしかた等いろいろと問題もあると思ふので、次回までには何とか研究の糸口をつかみたいと考えている。

先生方のご指導を心よりお待ちしております。

評

筆者は、「一時間に少なくとも一回は発言の機会を与えてやりたい」という考え方による実践を積みあげられた結果、「グループで、あるいは、となりどうして話し合わせるものが、ほんとうにひとりひとりのこどもを授業に参加させていることになるのか」という疑問をもたれて本研究に着手されているが、まずは、その実践的な姿勢に敬意を表したい。

筆者が小集団による「話し合い」に一つの不安をいだきながらも、たんねんな授業分析の結果、やはり「学習展開上、大いに有効であった」と報告していることは貴重である。いうまでもなく、この「話し合い」は一つの問題に対して一致した結論を導き出すことを直接ねらうものではない。話し合いの進行の中で、こどもたちが、それぞれ自らの「感じ方、考え方」をたしかめ合いながら、深めていく過程にこそ第一の意義があるはずである。筆者はすでに「意識の変容過程」ということに新しい視点をすえてこの問題の研究にとりくまれようとしているが、その成果を心から期待したい。