

小学校道徳科におけるいじめ抑止を目的とした授業開発 —プログラミング的思考を活用して—

高砂 文音

千葉大学教育学部学生

いじめを題材とした授業には道徳的心情を学ばせて終わるものが多く、実際にいじめを抑止する行動につなげるには課題があるものが多いと考えられる。いじめを抑止する行動を起こすためには、個人に合ったいじめ抑止行動をとることが必要であり、行動を考える手段としてプログラミング的思考が活用できるのではないかと考えた。そこで本研究ではプログラミング的思考を活用して、自分に合ったいじめを抑止する行動をとることを目的とした道徳の授業を開発し、小学6年生を対象に実践した。その結果、いじめを見かけたら自分に合ったいじめ抑止行動をとろうとする意識を持った児童が多数であった。しかし、一部の児童にはプログラミング的思考を活用して活動したという印象があまり残らなかったと考えられたため、授業及び教材の改善が必要である可能性が示唆された。

キーワード：いじめ、道徳、傍観者、プログラミング的思考、プログラミング教育

1. 問題の所在

1.1. 道徳の教科化後の道徳の授業の現状

2011年に大津市で起きたいじめ自殺事件をきっかけに、いじめ対策の一つとして、2015年に「道徳」が「特別の教科 道徳」として教科化された。道徳の特別の教科化後、文部科学省(2016a)では、「現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道徳」へと転換することが求められています¹⁾と述べられている。本節では文部科学省が求める「考え、議論する道徳」の授業とは具体的にどのようなものかを明らかにするために、文部科学省が提供している道徳の授業の実践事例を基に考察を行う。具体的には、文部科学省の「道徳教育アーカイブ」に掲載されている、いじめ防止を扱う実践事例²⁾の中の小学校での実践事例の分析を行う。

授業で取り扱われている道徳科の内容項目は、掲載されている6つの授業のうち、5つが「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の「公正、公平、社会主義」についての内容であり、1つが「B 主として人との関わりに関すること」の「親切、思いやり」についての内容であった。また授業のねらいは、「態度を育てる」「道徳的心情を育む」といった児童の道徳的心情を育てることを目標にしたものがほとんどであった。具体的なねらいの内容は

Ayane TAKASAGO: Development of Moral Lessons for Elementary School Students Aimed at Deterring Bullying: Making Use of Computational Thinking
Student, Faculty of Education, Chiba University

いじめのひどさや相手の気持ちを考えて行動することの大切さなどを学ばせることであるものが多い。ねらいを達成するために、授業の活動に役割演技を取り入れたり、自分が物語の主人公と同じ立場だったらどうするかを考えさせたりといった工夫がされていた。6つの実践事例から、いじめを題材にしている道徳の授業ではいじめのひどさを理解させ、いじめはしてはいけないという道徳的心情を学ばせることから、いじめの未然防止につなげる授業が多いのではないかと考えられる。

道徳的心情を学ばせることに関して、生形(2017)は「道徳的行為は、「いじめを止めなくては」という義務的形式的なものではなく、「いじめを止めずにはいられない」

「いじめられている友達を守りたい」という内面の叫びから生まれると考え³⁾しており、小学校の道徳の授業で道徳的心情を育むことは重要であると述べている。しかし、いじめを止めたいという道徳的心情を育むことができても、いざいじめを目の前にしたときに自分が何をすればいいかわからず、いじめを止めるための行動ができない子どももいるのではないだろうか。現実のいじめ問題に対応するためには、道徳的心情を学ばせるだけでなく、いじめを見かけたときにどう行動すればいいかを学ばせることができる、いじめ抑止のための授業が必要であると考えられる。

1.2. 問題解決的な学習を取り入れた道徳教育

道徳的心情を学ぶことができても、実際に行動に移すことにつながらないことを解決するためには、学習指導要領に掲載されている問題解決的な学習に工夫を施すことができるのではないだろうか。『小学校学習指導要領(平成29

年告示)解説 特別の教科 道徳編』の第3節の指導の配慮事項での5つ目に、「問題解決的な学習など多様な方法を取り入れた指導」の中で以下のような記述がある。

道徳科における問題解決的な学習とは、ねらいとする道徳的価値について自己を見つめ、これからの生き方に生かしていくことを見通しながら、実現するための問題を見付け、どうしてそのような問題が生まれるのかを調べたり、他者の感じ方や考え方を確かめたりと物事を多面的・多角的に考えながら課題解決に向けて話し合うことである。そして、最終的には児童一人一人が道徳的諸価値のよさを理解し、自分とのかかわりで道徳的価値を捉え、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われるようにすることである⁴。

ここでの問題解決的な学習をいじめの抑止として考えると、ねらいとする道徳的価値を学ばせることで終わるのではなく、自分が実際にいじめを抑止するとなったらどんな問題が生まれるのかを考えることや、いじめを抑止するための具体的な行動を友達と話し合うことができると考えられる。これにより、一人一人がいじめを止めるための行動をとることにつながることも期待される。

1.2.1. 道徳科での問題解決学習の実践の検討

新川(2016)は、教科化される前の道徳授業の課題について、「道徳的実践力を育てる」という目標により、内面的資質を育てることを意識しすぎるがゆえに、道徳的行為や道徳的習慣を取り扱いながら目標に迫るといった多様な指導は行われることが少なかった⁵と述べている。新川は複数の道徳科の授業と体験活動、他の教科との関連を図りながら、ある程度時間をかけて問題を解決していくことが効果的であると考え、自分の生き方や夢を見つけるために、ある程度の期間の学習プログラムという形で児童に学習させていた。新川は実践の課題として、「問題を児童が見出した、ぜひとも解決したいという必然性をもったものであることが重要」であり、「道徳教育における問題解決にふさわしい問題とは何かを明らかにして取組を進める必要がある。」⁶と述べている。体験活動を取り入れることや他の教科との関連を図ることは、問題解決的な学習を実現したり、道徳的心情を学んだりするだけでなく、日常生活にも学びを活かすことにつながる効果があると考えられる。また、新川の実践の課題として挙げられていた問題の必要性を児童が感じることができるよう工夫を施した授業を開発することで、児童が授業で学んだことを活かし、日常の中の問題を解決することにつながると考えられる。

1.2.2. 問題解決的な学習をいじめの問題へ適用した研究の検討

宮本(2019)は、2015年版の一部改正学習指導要領で示された問題解決的な学習をいじめ問題に当てはめて考察を行った。宮本は「問題解決的な学習」のプロセス⁷を以下の図1のように示した。

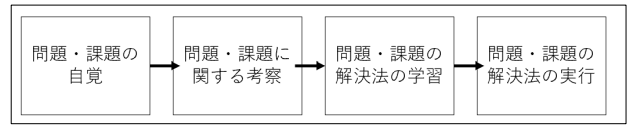


図1 「問題解決的な学習」のプロセス

宮本は図1をいじめ問題に当てはめて、「生徒たちはいじめの問題が存在することを自覚した上で、その問題に関する考察をし、いじめの問題を解決する方法の学習及びその実行を行うというプロセスをたどること」⁸になり、「このようなプロセスの過程では「主体性」が重視されているため、生徒たちはいじめ行為の原因やいじめの問題の解決法を実行する上での諸課題(実行を妨げる原因)について探っていくことが求められる。」⁹と述べている。いじめの問題において問題解決的な学習を行う場合、いじめが起きてしまった原因や、いじめを解決するためにはどうしたらいいかを考えるという過程が必要であると考えられる。また、主体性をもっていじめの原因や解決法を探っていくことに関しては、新川の先行研究の課題であった問題の必要性を児童に感じさせることも重要になると考えられる。

1.3. いじめの傍観者に関する先行研究の検討

阿部ら(2018)は、「傍観者にあたる子どもたち自身が一歩踏み出し、いじめの抑止につながるような行動をとれるかどうかの問題解決のひとつの鍵となる。」¹⁰と述べており、傍観者が行動することはいじめの抑止に有効であると考えられる。そこで、本節ではいじめの傍観者に関する先行研究を分析し、傍観者がどのように行動すればよいかについて考察する。

1.3.1. 脱いじめ傍観者の視点を取り入れたプログラム

阿部らは、傍観者がいじめを止める行動を起こせるかどうかにはクラスの雰囲気に関係していることを学ばせるために、ドラマ型の動画教材を用いた授業プログラムを開発し、実践した。この実践の事後アンケートの自由記述では、脱・傍観者の行動をとろうという肯定的な回答が多くあったが、いじめのターゲットになることが嫌だというものや、自分から行動することが怖いというものなど、否定的な意識を示している回答もあった。阿部らは「いじめ防止のためには傍観者の立場にあった者の行動が重要であることと、そうした行動を起こせるかどうかにはクラスの雰囲気が

関係していることを学ばせることを意図したものであり、本研究によってそうした意図が概ね実現していることが示された。」¹¹と考察している。

この授業プログラムは、主人公がいじめを止めるためにチャットに書き込むかどうかの選択肢を選ぶものであったため、その行動をとるのは難しいと感じた児童生徒がいたと考えられる。勇気が出なくて直接注意することは難しいと考える児童生徒でも、直接行動する以外にもできることはあると考えられる。いじめの抑止につながる具体的な行動を学ばせることで、自分ができそうだと思う行動を見つけることができ、多くの児童生徒が実際にいじめを見かけたときに行動を起こすことにつながると考えられる。

1.3.2. いじめ抑止行動や傍観者の心理の違いの研究

阿部らの実践で自分から行動することが怖いと感じた児童生徒がいたように、自分ができそうだと思ういじめを抑止するための行動は傍観者の性格や心理によって異なると考えられる。本節では傍観者の性格や心理の違いや、それによるいじめの抑止行動の違いについて先行研究から考察を行う。

藤井(2022)は、児童版いじめ対処行動尺度を開発し、性格傾向の測定と合わせ、性格や学級適応感によって取りやすいいじめの対処行動が異なることを明らかにした。このことを踏まえると、どんな性格の人にどんないじめ抑止行動が合っているかということを経験者が理解できれば、自分に合った行動をとっていじめを抑止することにつながる可能性があるのではないかと考えられる。

餅川(2011)は傍観者を心理によって「無関心型傍観者」「関係拒否型傍観者」「自己防衛型傍観者」¹²の3つに分類した。餅川はそれぞれの傍観者の心理が異なることから、それぞれに対する指導すべき道徳的心情について示している。また餅川は、「数の多いいじめ傍観者が集団で立ち上がれば、クラス内のいじめはなくなる」という現実を知らせれば、傍観者も勇気もてるようになる。多くの傍観者が被害者側に立つようになれば、どのような首謀者もいじめができなくなり、いじめは根絶できるのである。」¹³と述べている。しかし自分がいじめの標的になることを恐れている「自己防衛型傍観者」のように、勇気を出したくても出せない傍観者もいると考えられる。実際にいじめを抑止する行動をとれるようになるためには、傍観者の心理に合わせて必要な道徳的心情を学ぶだけでなく、個人に合ったいじめを抑止するための行動を学ぶことも有効ではないか。個人に合ったいじめを抑止する行動を考えるためには、自分がどんな性格であるか、学級の雰囲気はどうか、被害者や加害者とどんな人間関係かなどを、場合分けしたり順序立てたりすることが有効ではないかと考えられる。

1.4. プログラミング的思考

1.2 で述べた問題解決的な学習の要素を取り入れることや、1.3.2 で述べたいじめを抑止する行動を考えるために性格や学級の雰囲気、人間関係などを場合分けしたり順序立てたりして考えることには、プログラミング的思考が活用できると考えられる。

文部科学省(2016b)「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」において、プログラミング的思考とは「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力」¹⁴であると説明されている。この定義に基づき、いじめの抑止を意図とした必要な思考を以下に述べる。「どのような動きの組合せが必要」かについては、どんないじめ抑止行動ができるかを考えることが当てはまると考えられる。「一つ一つの動きに対応した記号」は、どのような性格や学級の雰囲気、人間関係がそれぞれのいじめ抑止行動をとることに向いているかを考えることが当てはまると考えられる。「どのように組合せたらいいのか」は、いじめ抑止行動と性格などの要素を組み合わせ、どんな人がどんな行動をとることが向いているかを考えることであり、これを「どのように改善するか」を考える必要もあると考えられる。

1.5. プログラミング教育の要素を取り入れた道徳教育の先行研究の検討

小学校におけるプログラミング教育のねらいについて、文部科学省(2020)「小学校プログラミング教育の手引(第三版)」では、ねらいの3つ目として、「各教科等の内容を指導する中で実施する場合には、各教科等での学びをより確実なものとする」¹⁵と示されている。この手引で様々な教科でのプログラミング教育の実践例が示されているが、道徳科での実践例は示されていない。本節では、プログラミング的思考を活用するというプログラミング教育の要素を道徳教育に取り入れることで、道徳科における学びを深めることができるかについて、先行研究を分析し、考察を行う。

1.5.1 教育用コンピュータを用いて生命の尊さを学ばせた実践

山崎ら(2021)は、知的障害特別支援学校中学部において、LEDやセンサーなどの機能が搭載されたマイクロビットという教育用コンピュータを使って、残飯量をどうすれば伝えられるかを生徒たちに考えさせるという実践を行った。この実践後、一日の給食の平均残飯量が減少したという結果が得られた。山崎らはこの結果について、「プログラミ

ング活動を通じて残飯や食品ロスに対する意識が高まったことが要因として考えられ、「食品ロス軽減に向けて取り組む活動の中で、食品への感謝の気持ちを高め、「生命の尊さ」を学ぶ機会にもなったと考えられる。」¹⁶と述べている。

この実践ではマイクロビットを使った活動によって、生命の尊さという道徳の学びを充実させることができたと考えられる。マイクロビットといったプログラミングツールを使っていたことが興味を引くきっかけになったことも考えられるが、試行錯誤して真剣に考えたという活動によって、残飯や食品ロスに対する意識が高まったり、道徳の学びが深まったりすることにつながったと考えられる。しかし、コンピュータを使ったプログラミング活動によって、道徳の学びを深めることより、プログラミングをしたという活動の楽しさのほうが子どもの印象に残ってしまうことも懸念される。

1.5.2 プログラミング的思考を育むことを目指した実践

森本(2020)は、道徳と関連させてプログラミング的思考を育むことを目指した実践を行った。この実践は端末でのプログラミングの活動はなく、フローチャートと条件分岐の考え方を理解しながら、自分たちでオリジナルの昔話をつくるという内容であった。児童の振り返りの記述で、フローチャート、選択と結果、複数人で考えることの意味について記述されているものがあり、半数以上の児童が授業の目標に即した記述をしていたと示されている。森本は、「端末を使用しなくとも楽しくプログラミング的思考を育むこと」ができたと評価した一方、「なぜ論理的な思考が重要なのか、なぜ論理的に考える必要があるのか、といった思考や判断の「必然性」を子どもたちに理解させるには意味付けとして弱いようにも感じられる。」¹⁷と課題を明らかにしている。このことから、プログラミング的思考を育むためには必ずしも端末でのプログラミングの活動は必要ないということと、なぜ論理的に考える必要があるのかということを理解させる必要があるということが考えられる。しかし端末でのプログラミング活動を取り入れずに論理的に考える活動がメインになる授業では、子どもの興味や学習意欲を起すことにつながりにくいという可能性も考えられる。子どもが論理的に考えることに必然性や意欲を感じることができるよう教材の工夫が必要だと考えられる。

これらの先行研究より、プログラミング教育を道徳教育に取り入れた先行研究はいくつかあり、活動次第で道徳の学びを充実させることができると考えられる。しかし、いじめを題材にした授業での実践例は見つからなかった。

本研究の実践では、先行研究で明らかになった、道徳的心情を学ばせるだけでなく、個人に合ったいじめを抑止する行動を学ばせるべきであるという課題を踏まえ、プログ

ラミング的思考を活用していじめを止める行動を考える授業を開発し、いじめの抑止という道徳の学びを充実させることにつなげたい。

2. 研究の目的と方法

2.1. 研究の目的

本研究の目的は、プログラミング的思考を活用して、自分に合ったいじめを抑止するための行動がとれるようになるための授業を開発し、実施することで、授業の有効性と課題を明らかにすることである。

特に以下3点について明らかにしたい。

- (1) 個人に合ったいじめを抑止する行動を考えるために、プログラミング的思考を活用することは妥当か否か
- (2) プログラミング的思考を活用する教育がいじめの抑止という道徳の学びを充実させることにつなげることができるか
- (3) 開発した授業の内容とレベルが、小学校6年生が学ぶ内容として妥当か否か

2.2. 研究の方法

本研究では、プログラミング的思考を活用しいじめを抑止する行動を考えるために、「いじめを見かけたときに自分にできるいじめを止める行動を診断できる、『いじめストップしんだんチャート』を作成する」という活動を行う、小学校6年生向けの授業を開発し、小学校6年生を対象に実践する。授業実践中の児童の様子や児童が作成したチャート、事前・事後アンケートの回答を比較することで授業の考察を行い、授業の有効性と課題について明らかにする。

3. 授業及び教材の開発

3.1. 授業の目標について

本授業は、道徳科の内容項目C-16「よりよい学校生活・集団生活の充実」と関連させた。この内容項目を選んだ理由は、いじめを止めるためにとる行動は一人で行うだけでなく、学級の友達や先生と協力してできるということも理解してもらおうことや、いじめを見かけてどうすればいいか困っている友達がいたら一緒にできることを考えてほしいと考えたからである。以下に設定した3つの授業の目的を述べる。1つ目は、いじめを止めるためにできる行動は、人によって異なる事を理解することである。2つ目は、いじめを止める行動が、どんな人だったらできるかを場合分けして考え、チャートで表現することができることである。3つ目は、プログラミング的思考を活用し、自分にできるいじめを止める行動を考え実施し、いじめをなくそうとする態度を育てることである。

3.2. 教材開発の工夫

本節では、本授業の構成や教材を作る上で工夫した点について述べる。

3.2.1. 導入の工夫

導入では、いじめを止めるためにできる行動が、傍観者の性格やクラスでの人間関係、いじめの状況などによって変わってくるということを実感させたいと考えた。これらの要素で場合分けして行動を考える必要性を理解させるために、まずはいじめを止めるための行動をとることが難しい場面もあることを実感させたいと考えた。そこで、あるいじめの場面を見かけた傍観者が主人公である物語を作成して、主人公がいじめを止めるためにどのような行動をするかを児童に考えさせる導入を考えた。導入で掲示した物語が書かれたスライドを以下の図2に掲載する。

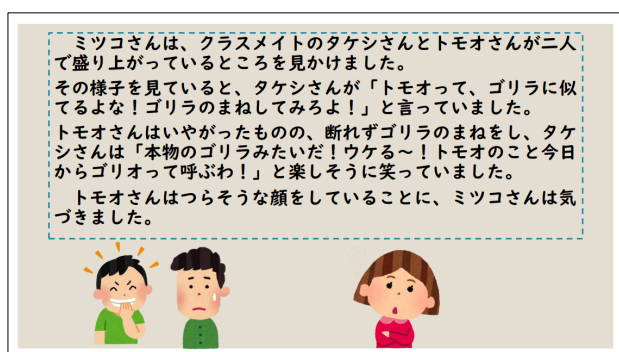


図2 導入で掲載した物語のスライド

この物語を児童に読んでもらい、ミツコさんがいじめを止めるためにどんな行動ができそうかをいくつか出してもらおう。そこで児童から出されることが予想される、「加害者に直接注意する」という行動をとり上げて、ミツコさんがタケシさんを注意してやめさせることができるかを問う。ここで児童から「できる」「できない」「わからない」が挙がるのが予想されるが、「ミツコさんが引っ込み思案でおとなしい性格」、「タケシさんがクラスのボスの存在」、「教室のみんながこのいじめを楽しそうに笑って見ている」という条件だった場合、ミツコさんはタケシさんを注意できそうかを問う。そしてミツコさんが直接注意できなかったら何ができそうかについても考えてもらった。

このような教師と児童のやり取りを経て、「性格、人間関係、周りの状況など様々な要素がいじめを止める行動ができるかに関係してくること」と「直接注意する以外にもいじめを止めるためにできる行動はあること」を合わせて、「いじめを見かけた人によって、いじめを止めるためにできる行動は異なる」ということを伝える。

3.2.2. いじめストップしんだんチャート

本授業では、3～4人グループで「いじめストップしんだんチャート」を作成することがメインの活動になる。いじめストップしんだんチャートは、Google Jamboard (以下、ジャムボード) を使って作成する、いじめを見かけた人が質問に答えていくと、自分に合ったいじめを止めるための行動が診断できるというものである。日常生活で、自分の性格や人間関係、周りの状況などの要素を考えながら、自分に合ったいじめを止める行動をとることができるようになるために、頭の中で行ってほしい場合分けを、チャートとして視覚的に表すことにした。このチャートは、自分の性格や人間関係に関する質問に「はい」と「いいえ」で答えていくと、どんな行動をすればいいかと、その行動を起こすためのアドバイスを確認できる。ジャムボードを使った理由は、付箋を並べ替えたり書き換えたりすることが便利であるためである。また、グループで1つのチャートを作成させる活動にしたため、児童個人の端末で同時に作業をすることが容易にできると考えた。図3に、筆者が作成し児童に見本として示したいじめストップしんだんチャートを掲載する。

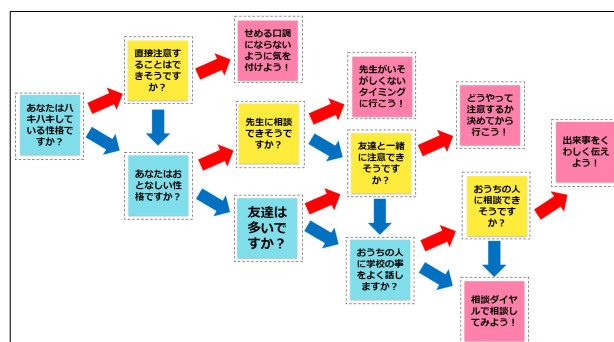


図3 いじめストップしんだんチャートの見本

このようなチャートを真っ白な紙にいきなり作成することは、小学6年生にとって難易度が高いことが考えられる。小学6年生でもチャートを作成できるようにすることと、作成する過程でプログラミング的思考を活用させることを目的として、以下の表1に示す6つの過程を用意した。

表 1 チャートを作成するまでの活動過程

活動内容
①物語にあるいじめを見た人が、いじめを止めるためにできる行動を考え、ジャムボードに付箋を貼る。
②付箋を見て、このいじめを止めるために効果がありそうな行動を1位から4位まで順位付けをして、ワークシートに書く。
③1位から4位までの行動が、どんな性格や人間関係の人だったらできそうかを個人で考え、ジャムボードに付箋を貼る。
④付箋を見て、1位から4位までの行動それぞれがどんな人に合っているかの最もよいアイデアを決め、ワークシートに書く。
⑤ワークシートを見ながら、ジャムボードの2ページ目に付箋を貼ってチャートを作る。
⑥チャートが完成したら、繰り返し試して改善する。

①に示した物語の内容は、3人グループのうちの2人が、1人を無視するようになったといういじめの物語である。ここでは児童に、このいじめを見かけた人が、いじめを止めるためにできる行動を考えさせるため、いじめの内容は予め設定していることになる。またチャートの分岐に、診断する人の性格と人間関係を組み込んでいるが、周りの状況によって行動がどう変わるかは、グループ番号が奇数のグループと偶数のグループで異なる状況を設定し、どう変化するかを検証したい。具体的には、奇数グループはこのいじめを加害者の2人しかやっていないという状況、偶数グループはこのいじめがクラス全体に広まってしまい、クラスの多くの人が被害者を避けている状況と設定した。

また実践を行った小学校の児童の端末が iPad であり、複数のタブを並べて作業することが児童にとって難しいことが考えられたため、作業を端末と紙のワークシートを併用して行わせた。チャートの質問やゴールになる部分をワークシートに書き、ワークシートを見ながら端末でチャートを作成できるようにした。それぞれの過程で使用したジャムボードとワークシートの一部を図4、5、6に示す。

①いじめを止めるためにできる行動をふせてはろう。

②どんな人か、どんな人だったらできそうかをふせてはってみよう。

一位の行動	二位の行動	三位の行動	四位の行動

図 4 過程①、③で使用したジャムボード

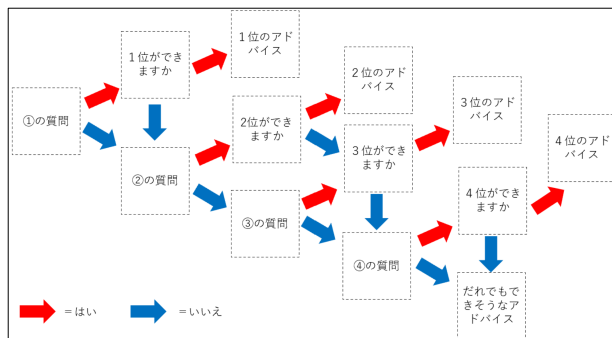


図 5 過程⑤で使用したジャムボード

	いじめを止める効果があり そうな行動	どんな性格、人間関係 の人に合っているか/できそうか
1位		①
2位		②
3位		③
4位		④

図 6 過程②、④で使用したワークシートの一部

3.2.3. まとめの工夫

まとめでは大きく2つのことを伝えたいと考えた。1つ目は、授業でどのようにプログラミング的思考を活用したかについてである。これを伝えるためにプログラミング思考の定義を基に、小学6年生でも分かる言葉で書いたものと、授業でどのように活用したかに置き換えたもの(図7)を示して説明した。

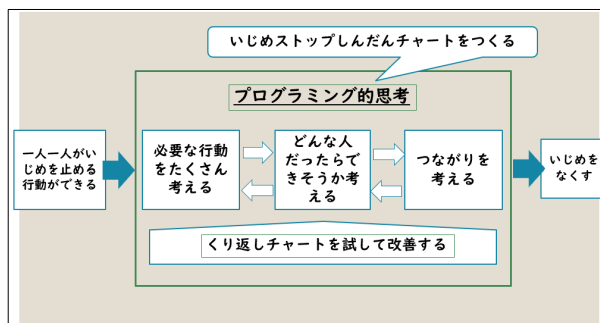


図 7 授業でどのように活用したかを示したもの

2つ目は、これからどのように行動してほしいかについてである。いじめを見かけて行動するとき、自分の性格に合った行動を考えたり、どんな状況かを整理して何からすべきかを考えたりすることが重要である。また、いじめを見かけて何もできなかったという友達がいたら、その友

達ができることを一緒に考えられるようになることを目指したい。これらの筆者が伝えたいことを文章にし、スライドで伝えた。

3.3. 授業計画

以下の表2、3に1時間目と2時間目の大まかな授業計画を示す。

表2 1時間目の授業計画

時間	学習内容
5分	事前アンケートの回答
10分	あるいじめの場面を見かけた主人公の行動について考える
2分	学習問題をつかむ
3分	活動内容を把握する
25分	チャートの作成(過程①～④)

表3 2時間目の授業計画

時間	学習内容
25分	チャートの作成(過程⑤、⑥)
10分	他のグループのチャートを体験する
5分	授業のまとめ
5分	事後アンケートの回答

4. 授業実践とその考察

4.1. 授業実践の概要

本授業は、2023年11月27日に船橋市内の小学校の6年生の学級にて実践を行った。道徳の授業で45分×2時間で筆者が授業者として授業を実施した。

4.2. 授業実践の考察

ここでは授業の様子や児童が作成したチャートを基に考察を行う。グループ活動については、録音を行ったグループ⑤と⑥の様子を中心に考察を行う。

4.2.1. 1時間目の考察

まず導入についての考察を行う。物語の主人公の性格、加害者と傍観者の人間関係、周りの状況の具体的な条件を挙げ、それらの条件があった場合に主人公が止めに入ることができるかを尋ねると、多くの児童が止めに入る事は難しいと考えていた。具体的な条件を出したことによって、いじめを止めに入る行動をとることが難しい場合もあることについての理解が深まったと考えられる。「いじめを直接止めに入れないと思ったら、何もしなくてもいいですか？」と問いかけると、他の方法ができると答えた児童がいた。しかし、止めに入る以外のできそうな行動につい

て尋ねたときは、「先生に言う」しか挙がらず、悩んでいる様子の児童も多くみられたため、具体的にどんな行動ができるかまではこの時点では考えられていない児童が多いと考えられる。

次にグループ活動についての考察を行う。3.2.2で述べたチャートを作成するための活動過程にどのように取り組んでいたかを中心に記述する。

過程①のいじめを止めるためにできる行動を考える場面では、グループ⑤も⑥も話し合いが盛り上がってなかなか付箋が貼れていなかった。特に行動を実行することの難易度を話して盛り上がっていた。他のグループもたくさん行動を挙げるまでに想定よりも時間がかかっていた。

過程②のいじめを止めるために効果がありそうな行動を、1位から4位まで順位付けをして、ワークシートに書く場面では、グループ⑤も⑥もかなり議論が深まっていて想定よりも時間がかかっていた。議論が深まっていた理由として、この行動を行ったらどうなるかを深く考えており、順位の優劣をつけることに苦戦していたことが考えられる。授業では児童の進み具合を見て時間配分を調整してしまっただけで、いつまでに順位を決定させるという締め切りを設けるべきであったと考えられる。1時間目は過程③の説明をしてグループごとに残りの作業をしてもらったが、過程②を取り組んでいる途中で終わってしまったグループが多かった。

4.2.2. 2時間目の考察

2時間目でチャートの作成に使える時間をまとめて確保したかったため、冒頭で残りの過程の説明をまとめて行った。また、担任の先生から時間の制限を作った方が良いというアドバイスを受け、児童にそれぞれの活動の時間の目安を伝えた。

過程③の選んだ4つのいじめを止める行動が、どんな性格や人間関係の人ができそうかを考える場面では、グループ⑤はみんなで話し合いながら考えており、グループ⑥は個人で考えていた。ここは一人で考えることは難しいと感じる児童もいたと考えられるため、過程③と④を合わせて始めから1つ決めるという進め方でもよかったと考えられる。議論が盛り上がっているグループもあったが、時間配分も伝えたこともあり、時間を気にしながら進めている様子が見られた。

過程⑤のジャムボードに付箋を並べてチャートを作る場面では、書く場所を分担してスムーズに並べられているグループが多かった。グループ⑤はチャートをたどって違和感があった部分について、付箋の順番を変えたほうがよいかを話し合っていたり、質問とそのあとに出てくる行動が合っていないと感じ、改善していたりできていた。時間が足りず過程⑥のチャートの改善に取り組めていないグループもいくつかあったが、チャートを改善することは

プログラミング的思考を活用できる部分であると考えられるため、それを重視するための教材や活動の設定について検討の余地があると考えられる。

4.2.3. 児童が作成したチャートからの考察

以下の図 8、9 にグループ⑤と⑥の作成したチャートを掲載する。

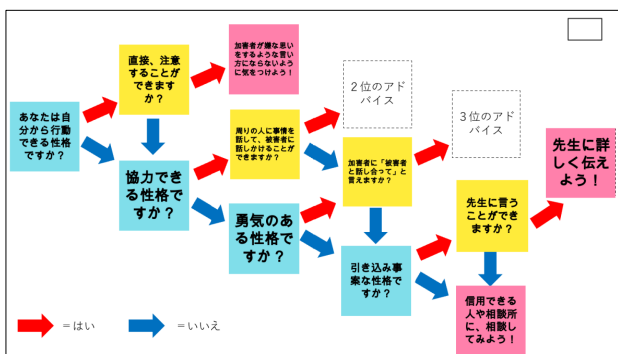


図 8 グループ⑤の作成したチャート

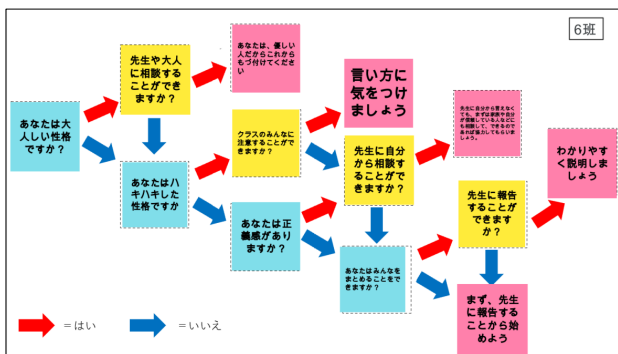


図 9 グループ⑥の作成したチャート

グループ⑤は「このいじめをまだヒマワリさんとナズナさんの 2 人しかやっていないという状況」、グループ⑥は「このいじめがクラス全体に広まってしまい、クラスの多くの人がツバキさんを避けている状況」という違いがあったが、黄色色の付箋に書かれた行動の違いが見られた。グループ⑤は加害者、被害者、先生など様々な人にアプローチする行動を考えていることが見て取れる。グループ⑥は、先生にアプローチしている行動が 3 つ出されていた。グループ⑥はクラス全体にいじめが広がっているという状況を踏まえて、先生に頼ることがこのいじめを止めるために効果があると考えたのではないかと考えられる。また、グループ⑤も⑥も青色の付箋には性格に関する質問が書いてあることが分かる。活動中も人間関係を考えることに苦戦した様子が見られ、行動ができそうな人間関係の条件を考えるのは児童にとって難しかったと考えられる。

4.3. アンケートの考察

本節では事前・事後アンケートの結果を基に考察を行う。事前・事後ともに回答数は 23 件であった。

4.3.1. 事前アンケートの考察

事前アンケートは、児童のいじめに対する意識や、いじめを見かけたときにどのような行動をしようとするかを図るための質問と、プログラミングの経験やプログラミング的思考の知識を問う質問で構成した。ここでは事前アンケートのみで調査した設問について考察を行う。

プログラミングの経験を問うという設問では、「プログラミングをする機会はあまりない」を選んだ児童が 43.5% と最も多かった。担任の先生が今の学級ではプログラミングを扱ったことはほとんどないとおっしゃっていたため、学校でプログラミングを経験したことがある児童は少なく、経験している児童は学校以外の遊びや習い事で経験していると考えられる。

プログラミングが好きかを問う設問では、「とても好き」「まあまあ好き」と答えた児童が 8 割以上いて、プログラミングの経験がほとんどなくても、プログラミングに対する興味や好感を持つ児童が多いと考えられる。

プログラミング的思考がロボットを動かすことや、タブレットでプログラミングする以外でも役に立つと思うかという設問では「わからない」と答えた児童が 56.6%、「役に立つと思う」と答えた児童が 39.1% だった。どんな時に役に立つと思うかを問う設問では回答数が 3 件しかなく、その中でも日常生活での役に立つ場面を記述している記述が 1 件しかなかった。プログラミング的思考がロボットを動かしたり、タブレットでプログラミングをしたりする時以外の日常生活でどのように役に立つかを知っている児童はほとんどいないと考えられる。

4.3.2. 事後アンケートの考察

事後アンケートは、事前アンケートと同じいじめに関する質問と、授業の内容とレベルを問う質問、授業で学んだことを問う質問で構成した。ここでは事後アンケートのみで調査した設問について考察を行う。

授業全体の難度を問う設問では、「どちらかといえば難しかった」を選んだ児童が 43.5%、「難しかった」を選んだ児童が 8.7% で合わせると過半数を占めており、授業全体を通して難しかったと感じた児童が多かったと考えられる。授業の中で難しかった活動を問う設問では、「いじめを止めるための行動が、どんな人ができそうかを考えてジャムボードにふせんをはること」(69.6%)、「いじめを止めるために効果がありそうな行動を順位付けすること」(65.2%)、「チャートのゴールのアドバイスを考えること」(52.2%) が半数以上の児童が選んでいた活動であった。これらはグループ内で想定よりも時間がかかっていた活動

であり、その原因は終了時間を設定していなかったことだけでなく、児童にとって難易度が高い活動であったことも考えられる。また「プログラミング的思考の説明」を選んだ児童は0名であり、まとめで図を使って丁寧に説明したことで理解できた児童が多かったと考えられる。

プログラミング的思考を使っていじめを止める行動を考える活動に対する意識を問う設問では、「チャートにすることで、どうしたらいじめを止められるかがわかりやすくなった」、「チャートは、これからいじめを止めるのに役に立つと思う」、「今日作ったチャートを使っていじめを止める行動をとりたい」、「今日授業でやったようなプログラミング的思考を活用して、いじめを止める方法を考えてみたい」という項目の賛否の程度を4件法で回答してもらった。4つの項目すべてで「そう思う」と「ややそう思う」を選んだ児童を合わせて9割を超えていた。その中でも特に「チャート」という言葉が入っている3つの項目が、「あまりそう思わない」「そう思わない」がほとんどおらず、肯定的な回答を選んだ児童が多かった。また学んだことや感想の自由記述からは、いじめを見たときにどのように行動したいかについて記述したものが8件と最も多かった。この内容の記述の中で「もし自分がぼうかん者になったら自分に合った対処のし方を心がけたい」、「これからは、注意するだけではなくその子の性格や人間関係などのことも考えて行動し、いじめをなくせていけたらな、と思った。」のような自分に合った行動をしたいと記述しているものもいくつかあった。また、「これからいろいろなことをしなければならぬからその選択の時にチャートを使わせてもらう。」のようなチャートを活用したいという記述は4件あり、プログラミング的思考を活用したいという記述は1件しかなかった。プログラミング的思考を使っていじめを止める行動を考えたというよりも、授業でチャートを作ったことが印象として残った児童が多くいたことが考えられる。

4.3.3. 事前・事後アンケートを比較した考察

ここでは事前・事後アンケートの同一項目について比較し、考察を行う。

クラスメイトが暴力をふるっているいじめの場面を見かけたとして、あなたは加害者に注意することができるかという設問1では、「いじめは絶対に止めないといけないから、注意する」を選んだ児童が事前では17名(73.9%)、事後では18名(78.3%)とどちらもかなり多くの割合を占めていた。またこの選択肢以外でも事前・事後で選んだ人数の変化がなかった。事前の時点で①を選んでいていた児童が多かったことを踏まえると、自分がいじめを止めるために「加害者に注意する」という行動をとりたいという思いが授業後も変わらない児童が多かったと考えられる。

設問2～5は、いじめの傍観者になった友人にどう声を

かけるかとその理由を問うものであり、「いじめを止めたいと思っているが、行動できない」という場合にどう対応するのかを知ることを目的とした。設問2では、「加害者と仲が良かったため、自分が嫌われるのが怖い」という加害者との人間関係の条件を付け、設問4では「みんなの前によって注意できる性格ではない」という傍観者の性格の条件を付け、それぞれの条件がある場合、どう対応しようとするのかの違いを図ることを目的とした。設問2、4ともにそれぞれの選択肢を選んだ人数は事前・事後で大きな変化が見られなかったが、選んだ理由を記述する設問3、5に変化が見られたものがあった。設問3、5ともに「注意する以外にもできることはあるよ。」を選んだ児童が、事後アンケートでは「注意した方がいいとは思いますが、できない人もいるから」というような注意する行動ができない理由を理解していることが読み取れる回答や、「みんなの前で注意できる性格じゃないから、先生に言ったりする方がいい。」というような注意する以外の具体的な行動を記述している回答が多くを占めていた。これらの内容を事前アンケートで回答している児童はかなり少なかったため、授業で学んだことを活かして考えることができた結果であると考えられる。

5. 研究のまとめ

5.1. 研究の成果と課題

本研究の目的は、プログラミング的思考を活用して、自分に合ったいじめを抑止するための行動がとれるようになるための授業を開発し、実施することで、授業の有効性と課題を明らかにすることであった。2.1で述べた3つの観点に対応する形で成果と課題を述べる。

1点目は、個人に合ったいじめを抑止する行動を考えるために、プログラミング的思考を活用することは妥当か否かについてである。4.2や4.3より概ね妥当であったと考えられるが、児童にとってプログラミング的思考を活用していじめを止める方法を考えたという印象よりも、チャートを作ったという印象の方が残ったことが課題として挙げられる。これは授業でチャートを改善する活動を取り入れることで、プログラミング的思考を活用させられる場面を増やすことが有効であると考えられる。

2点目は、プログラミング的思考を活用する教育がいじめの抑止という道徳の学びを充実させることにつながることはできるかである。4.2や4.3より概ね達成できたと考えられるが、いじめを止める行動やどんな人ができるかを考えることに難しさを感じていた児童も多かったことが課題として挙げられる。いじめについて考えさせる内容に関しては、児童が真剣に考え、学びを深められるように、どのような視点をもって考えればよいかといった助言を行うことや段階を踏んで考えさせるという活動の工夫を

施すことが必要であると考えられる。

3点目は、開発した授業の内容とレベルが、小学校6年生が学ぶ内容として妥当か否かである。4.2や4.3で述べたように大きな改善が必要な活動はほとんどなく、概ね妥当であったと言えるが、時間配分や児童が十分に理解できるような説明の仕方を検討する必要があると考えられる。

4.2、4.3での考察より、本実践はいじめを抑止するために必要な道徳的心情だけでなく、実際にいじめを見かけた際に自分に合ったいじめを抑止するための行動をすることにつながる実践になったことが示唆される。また、プログラミング的思考を活用していじめを抑止する行動を考えるという道徳の学びを深めることにもつながったと示唆され、一定の成果を上げることができたと考えられる。

5.2. 今後の展望

本節では本研究の課題とさらなる検討すべき点を踏まえ、今後の展望を2点述べる。

1点目は、本授業においてプログラミング的思考を活用することを児童が実感できるように、授業及び教材を改善することである。本授業ではチャートを作るという活動により、児童の興味を湧かせたり、チャートを日常生活でも使っていきたいという意識にさせたりと良かった点もあ

った。しかし、チャートを作ったという印象が強くなりすぎてしまったことと、今のままでは実際のいじめの場面で使えると言えるチャートが少なかったことから、これからプログラミング的思考を活かしていじめを抑止していくことを目指すには課題が残る授業であったと考えられる。そこで、5.1でも述べたようなチャートを改善する活動に時間をかけることや、チャートを作る活動の中でもどのようにプログラミング的思考が活用されているかを児童が実感できるような説明が必要であると考えられる。

2点目は、幅広い種類のいじめを抑止するために、どのようにプログラミング的思考を活用することができるかを検討することである。本授業では児童が考えやすいようにいじめの事例を設定して、そのようないじめを見たときのいじめストップしんだんチャートを作るという活動を行ったが、本授業で作成したチャートで全てのいじめを抑止するための行動を診断できるとは限らない。いじめの状況によっては、どんな行動をしていいかわからないと悩むようないじめもあることが考えられる。どのようないじめでもプログラミング的思考を活用して抑止する行動ができるためにはどうすればよいか、検討していく必要がある。

¹ 文部科学省(2016a)、p.1

² 文部科学省、<https://doutoku.mext.go.jp/html/about.html> (2024年1月19日最終閲覧)

³ 生形(2017)、p.35

⁴ 文部科学省(2017)、p.95

⁵ 新川(2016)、p.38

⁶ 同上、p.44

⁷ 宮本(2019)、p.227

⁸ 同上、p.227

⁹ 同上、pp.227-228

¹⁰ 阿部ら(2018)、p.67

¹¹ 同上、p.71

¹² 餅川(2011)、p.80

¹³ 同上、p.81

¹⁴ 文部科学省(2016b)、p.1

¹⁵ 文部科学省(2020)、p.11

¹⁶ 山崎ら(2021)、p.42

¹⁷ 森本(2020)、p.42

引用文献

- 阿部学・藤川大祐・山本恭輔・谷山大三郎・青山郁子・五十嵐哲也(2018)「「脱・傍観者の視点を取り入れたいじめ防止授業プログラムの開発—選択と分岐を取り入れた動画教材を用いて—」、『コンピュータ&エデュケーション』、VOL.45、pp.67-72
- 生形章(2017)「いじめの防止と安全の確保」、赤堀博行監修、『これからの道徳教育と「道徳科」の展望』、東洋館出版社、pp.32-35
- 新川靖(2016)「効果的な道徳教育のための指導方法についての研究—道徳学習プログラムの実践をもとに—」、『関西福祉大学発達教育学部研究紀要』、第2巻第1号、pp.37-45
- 宮本浩紀(2019)「道徳教育におけるいじめの問題の対応—「問題解決的な学習」のプロセスと実施上の課題—」、『茨城大学教育実践研究』、第38巻、pp.223-233

餅川正雄(2011)「学校のいじめ問題に関する研究(IV)」、『広島経済大学研究論集』、第34巻第2号、pp.65-84

森本洋介(2020)「小学校道徳教育におけるプログラミング的思考の育成：物語性を持ったフローチャート作成実践の考察から」、『弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報』、第2号、pp.33-43

文部科学省(2016a)「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」

https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-100002180_1.pdf (最終閲覧日 2024年1月19日)

文部科学省(2016b)「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/07/08/1373901_12.pdf (最終閲覧日 2024年1月19日)

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』

https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_002.pdf (最終閲覧日 2024年1月19日)

文部科学省(2020)「小学校プログラミング教育の手引(第三版)」

https://www.mext.go.jp/content/20200218-mxt_jogai02-100003171_002.pdf (最終閲覧日 2024年1月19日)

山崎智仁・伊藤美和・水内豊和(2021)「知的障害特別支援学校におけるプログラミング活動を取り入れた道徳教育の実践—生命の尊さをテーマとした食育の学びから—」、『富山大学人間発達科学部紀要』、第16巻第1号、pp.37-42

謝辞

本研究に関してご指導いただきました藤川大祐先生をはじめ、授業実践にご協力いただきました小学校の皆様、そして関わってくださったすべての皆様へ心より感謝申し上げます。