

考える道徳を目指した授業デザインの開発 (IV)¹

— 道徳的判断力の育成を目指した判断過程の体験型授業デザインの開発 —

假屋園 昭彦² ・ 池下 龍郎³

(2016年10月25日 受理)

Developmental study of lesson design for fostering children's thinking ability on morality (IV)

— Development study of lesson design in which children experience moral judgment process —

KARIYAZONO Akihiko ・ IKESHITA Tatsuro

要約

本研究では、児童の道徳的判断力を育成するための授業デザイン開発およびその検証授業を行った。授業デザインは、実際に人間が日常生活で道徳的判断を行う過程をそのまま反映した授業過程とした。

本研究では道徳的判断過程を、道徳的価値に含まれる複数の価値規準から特定の価値規準を選択する過程だと捉えている。この過程を児童に体験してもらう授業デザインを開発した。こうした価値規準の選択活動を体験してもらうことは、人間の道徳的判断過程を可視化、自覚化、明確化する。このような道徳的判断過程の可視化、自覚化、明確化によって、授業をとおした児童の道徳的判断力の育成および道徳的判断の変容を把握することができる。

キーワード：考える道徳、道徳的判断力、価値規準、授業デザイン、寛容

1 本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）にもとづく研究（基盤研究（C）、研究代表者 假屋園昭彦、課題番号 16K04305、平成28年度～平成30年度、研究課題名 教科としての道徳における指導と評価の方法の確立を目指した学習モデルの開発）の一環として行われた。

2 鹿児島大学教育学系教授

3 鹿児島県始良市立松原なぎさ小学校教諭

問題と目的

1. 道徳的判断力を養うために必要な活動とは

道徳は平成30年度より特別の教科として教科化される。平成27年に示された「特別の教科道徳」の学習指導要領に示された「道徳科の目標」にみられる新たな変更点を以下に記す。第一に、目標から「補充, 深化, 統合」という文言がなくなった。第二に、「道徳的価値の自覚」が「道徳的諸価値の理解」に変わった。第三に「道徳的実践力」という文言がなくなり、「道徳的な判断力, 心情, 実践意欲と態度」という文言が記載された。

目標の内容から読み取れる新たな方向性は、道徳的価値の理解および道徳的判断力の育成が従前より重視されていることである。本研究はこれらの特徴を踏まえ、道徳的価値の理解に基づいた道徳的判断力を育成するための授業デザイン開発を目的とする。

具体的にはこれまで假屋園が行ってきた諸研究(假屋園・坂下, 2016; 假屋園, 2016; 假屋園・牟田, 印刷中)を発展させる。そのうえで、人間が道徳的判断を行う過程を反映した内容で、授業をとおして道徳的判断力を養うことを目的とした授業デザインを開発する。

こうした授業デザインを開発する必然性を明確にするために、現況の授業の問題点を浮き彫りにしてみよう。現況の授業は、授業と日常生活との間に道徳的判断過程の重なりが見られないところに最大の問題点がある。現況の授業は、最初に読み物資料の中の葛藤場面を特定し、次に資料中の登場人物が心の葛藤を乗り越え、道徳的実践を行うために大切な気持ちを推測し、今後はその気持ちを大切にしようという自覚化活動で終わる。実際に道徳的実践を行う際、人間はこのような判断過程を辿っているのだろうか。この過程は実際の判断過程というよりもむしろ教師が授業を行うために作られた展開ではないだろうか。したがってこの授業展開で体験する判断過程を人間が日常生活で辿ることはない。結果的に授業での体験が日常生活に生かされないことになる。したがってこうした授業展開は日常道徳ではなく授業道徳とも言えるものである。

教科化に際しての大きな特徴は、道徳を学習過程として捉えているところにある。したがって道徳の授業の位置づけが大きくなっている。授業の中での学習活動の充実化が求められているのである。よって従来の授業のように、資料中の登場人物の心情推察、実践のために大切な気持ちの推察に終始した授業展開では、日常の道徳的判断過程を反映しているとは言えない。

道徳の授業展開が人間の日常の道徳的判断過程を反映した内容になり、授業の中で児童がこの判断過程を辿ることができてこそはじめて、児童は道徳が日常の中でどのように生かされているのかを理解することができる。そうしてはじめて児童は授業の内容を日常生活に生かすことが可能になる。

授業で人間の日常の道徳的判断過程を学習活動として辿ることによって児童は、自らがこれまで無自覚的に行ってきた道徳的判断過程を、可視化、自覚化し、明確化することができる。道徳的判断力を育てるためには、道徳的判断過程の可視化、自覚化、明確化が必要なのである。なぜ

なら、道徳的判断過程の可視化、自覚化、明確化によって自らで判断過程を統制することができるようになるからである。道徳的判断力を習得するためには道徳的判断の自己統制が必要になる。

道徳的判断の自己統制とは状況や場面によって複数の価値規準を柔軟に選び分ける活動であり、価値規準選択の柔軟性をもつという意味である。状況や場面によって価値規準を柔軟に選び分け、使い分けることができはじめて価値規準を自分の下に置くことができる。価値規準を自分の下に置くとは価値規準を俯瞰し、価値規準を自分で操るということである。価値規準を自分で操ることが価値規準を統制するということである。

一方で、偏って硬直した、固定化された選択は柔軟性がなく、自己統制ができていない状態である。なぜならこの状態は特定の価値規準に囚われた状態だからである。自分で価値規準を操るのではなく、価値規準に操られている状態である。

道徳は中庸であると言われる。中庸とは、一方に倚りかからず、偏っていない状態である。どちらにも偏らず、倚りかからず、真中に立つためには、自分で自分を統制する必要がある。自分で自分を統制するとは、複数の価値規準を自分の下に置いたうえでそれらを俯瞰し、状況や場面に応じて自分で価値規準を選び分け、使い分ける活動である。すなわち複数の価値規準を自分で操るということである。この過程が道徳的判断における自立、すなわち中庸なのであり、道徳的判断の自己統制なのである。

このような道徳的判断の自己統制が可能になれば、自らの判断過程を認知し、どこをどう修正すれば合理的な判断になるかが理解できる。

以上のような道徳的判断の可視化、自覚化、明確化による道徳的判断の自己統制が可能になるとはじめて道徳的判断力の成長がもたらされる。一方で判断過程が不明であり、無自覚である場合、道徳的判断の自己統制は困難である。

さて本研究では、道徳的判断力の育成のためには道徳的判断過程の自己統制力が必要であると捉えた。そしてこの自己統制力を習得するためには、状況や場面によって複数の価値規準を選び分ける活動経験が必要である。複数の状況や場面に応じて選び分ける活動によって選択の柔軟性が養われる。この選択の柔軟性を養うことが判断力の成長につながる。

以上に示した道徳的判断力の育成の機序を反映した検証授業のデザインとして以下の展開を提案したい。

選択の柔軟性を養うためには複数の場面が必要である。そこで検証授業では次のような活動で価値規準の選択場面を複数設置する。検証授業の展開を以下に示す。すなわち、①特定の道徳的行為を実行するかしないかの判断をする際、特定の道徳的価値（寛容）には複数の価値規準が含まれていることを理解する。②特定の行為を実行する（許す）と判断する時の根拠になる価値規準を選ぶ。③別の行為を実行する（許さない）と判断する時の根拠になる価値規準を選ぶ。この活動によって児童は価値規準全体に目を配り、複数の価値規準を柔軟に選び分け、使い分ける経験ができる。そしてこの活動によって日常生活でも同じような活動が可能になる。

2. 授業デザインの内容

授業デザインは、基本的に假屋園・坂下(2016)、假屋園(2016)、假屋園・牟田(印刷中)で開発、検証した内容を用いる。すなわち、道徳的価値の機能を理解することを目指した授業デザインである。道徳的価値は、人間が道徳的判断をする際の価値規準として機能している。この点の詳細は、上記の假屋園らの研究に詳述している。

(1) 検証授業の学習目標(めあて)について

授業の学習目標はいわゆる「めあて」と呼ばれている。「めあて」の立て方は教師の大きな悩みの一つである。現場では主として「～するためにはどんな気持ちが必要だろう」といった実践するために大切な気持ちを問う「めあて」が多い。そして授業は、実践するために大切な気持ちを考え、今後はその気持ちを大切にしていこう、という展開にする。こうした「めあて」の固定化も教師に授業への不全感をもたらしている。

本研究で行う検証授業では、「めあて」として「～するか、～しないかを、どのように判断すればよいのだろうか」という表現にした。この「めあて」は判断過程を問う内容であり、これまでにみられなかった全く新たなスタイルの形式である。

(2) 検証授業で扱う道徳的価値と価値規準について

検証授業で扱う道徳的価値は寛容であった。寛容は小学校学習指導要領の内容項目に挙げられている道徳的価値の一つであり、假屋園・坂下(2016)、假屋園(2016)、假屋園・牟田(印刷中)で実施された価値規準発見型の検証授業でも用いられた。本検証授業は、假屋園らの検証授業を発展させたものであり、比較検証を可能にし、継続性を維持するために同じ道徳的価値を用いた。

本検証授業では假屋園らによる価値規準発見型授業で用いた価値規準に修正を加えた5種類の規準を用いた。すなわち、許すか、許さないかを判断する際に根拠とする価値規準は以下のとおりであった。

規準1: 相手との関係(自分と相手との関係。親しさと利害関係): 私型価値規準

規準2: 謝罪の有無(謝罪があったかどうか): 私型価値規準

規準3: 傷つきの程度(自分がどの程度、被害を受けたり、傷ついたか): 私型価値規準

規準4: 過失の性質(誰にでもありそうな過失か絶対に許されない過失か): 公型価値規準

規準5: 理由の妥当性(誰もが納得できる理由であるか): 公型価値規準

これまでの假屋園らの研究で用いた規準とは規準3が異なる。これまでの假屋園らの研究では「誰の傷つきか」という規準が用いられていた。

通常、道徳の価値規準は公型と私型の2種類に分類できる。假屋園・牟田(印刷中)では、児童が価値規準を公型か私型かに分類することが可能であった。価値規準が公型か私型かという視点は児童の価値規準選択の指標として有効である。そこで本研究でもこの視点を価値規準選択

の指標として導入する。上記の価値規準が公型か私型かの分類を示す。私型の価値規準は規準1、規準2、規準3、公型の価値規準は規準4、規準5である。

(3) 検証授業の展開

検証授業で実施された学習活動とその目的を以下に記す。検証授業は一単位時間45分での授業用として提案された。そのため寛容という道徳的価値を実行するかしないかを判断する際の価値規準の発見作業は、事前に収集したアンケート結果に基づき教師が行い、授業の冒頭で児童に示した。

以下に個々の活動とその目的を示す。対象児童は小学5年生であった。

活動1：扱う内容項目（道徳的価値）は寛容であった。寛容という道徳的価値は許すか、許さないかという形で実行される。そこで授業の冒頭に事前アンケートで収集した児童の生活経験を教師が分析した結果、許すか、許さないかを判断する際の規準として5種類の価値規準が見出されたことを教師が児童に告げる。

活動2：教師が学習目標（めあて）を示す。学習目標は「許せる、許せないをどのように判断すればよいのだろうか」であった。

目的：「めあて」は従来型の「～するためにはどんな気持ちが大切か？」という気持ちを問うものではなく、「どのように判断すればよいのか？」という判断を問う命題にした。この「めあて」によって、授業展開が道徳的判断過程を辿る展開になることを児童に明示できる。

活動3：資料を提示する。資料は全部示さず、主人公が相手の過失を許せなかった箇所まで示す。許せなかった主人公が選択した価値規準を児童が考える。ここでの課題は、道徳的価値を実行しないと判断した場合に選択した価値規準を考える内容になる。この課題で班別対話活動を行う。

目的：活動1から活動3までの目的を以下に示す。第一の目的を以下に示す。道徳的価値を実行するかしないかの判断は道徳的価値に含まれる判断の根拠としての価値規準の選択であることを、児童に経験してもらう。この活動は判断過程の可視化、自覚化と明確化に該当する。第二の目的を以下に示す。資料中の主人公は他者として見立てることができる。したがって主人公が選択した価値規準を考えることは、他者が行っている道徳的判断過程を推測する活動になる。人間の行動は価値規準の選択の連続であるから、人間は日常生活の中でこの活動を頻繁に行っている。したがってこの活動は日常生活での人間の道徳的判断過程を理解する活動に該当する。

活動4：主人公が許さないという判断をした際に選択したと推測される価値規準とその理由を班ごとに発表する。

活動5：一斉指導の形式でどの価値規準が多かったか、そしてその理由を考える。最も多かった価値規準から順にその理由を班ごとに発表してもらう。

活動6：なぜ許す必要があるのかを児童に考えてもらう。寛容という道徳的価値を実行しなければならない必然性を児童に考えてもらう。

活動7：どの価値規準を選択したら許す判断ができたかを児童に考えてもらう。ここでの課題は、道徳的価値を実行すると判断した場合に選択した価値規準を考える内容になる。活動6と活動7の課題で班別対話活動を行う。

活動8：主人公が許すという判断をするための根拠として選択することが必要な価値規準（活動6と活動7）とその理由を班ごとに発表してもらう。

活動9：児童は自分の価値規準の可視化、自覚化と明確化を行う。この活動はワークシートを用い、個人活動で行う。児童は自分の過去の生活の中で「許せなかった場面」をふり返り、この判断をする際に自分が選択した価値規準とその理由をワークシートに記す。

活動10：児童は自分の価値規準の可視化、自覚化、明確化を行う。この活動はワークシートを用い、個人活動で行う。児童は「許すために選択する必要がある価値規準とその理由」をワークシートに記す。

目的：活動9と活動10は、「許せないという判断をする時」と「許す必要があると判断する時」に選択した価値規準を児童に考えてもらった。この活動の目的を以下に記す。先述のように本検証授業は児童が実際の人間の道徳的判断過程を可視化、自覚化、明確化することによって自らで判断過程を統制する力を育てることを目的とする。判断過程の統制とは、状況によって複数の価値規準を柔軟に選び分け、使い分ける活動である。活動9と活動10では、許さないという判断と許すという判断という正反対の異なる判断の根拠になる価値規準を選択させる。すると異なる判断であるためその根拠として選択された価値規準も異なることが予想される。異なる価値規準を選択する経験は選択の柔軟性の養成につながる。同じような価値規準ばかりを選択することは偏った、硬直した固定化された選択になる。

3. 授業効果の査定：授業をとおした児童の道徳的判断力の習得状況の把握

道徳の授業では教師から、自らの授業がよかったのかどうかを見立てる指標がほしいという要望が出る。すなわち授業効果の査定が困難であるという面が大きな課題であった。このことは、児童の変容を把握する方法が確立されていないことを示す。一般的に道徳は個人の心の問題だという見方がある。したがって心の問題は評価の対象にはならないし、把握できないという見方になる。

こうした従前の状況に対し教科化に際しては、道徳的価値の理解、道徳的判断力、といった点が重視されることとなった。したがって従前よりも道徳で扱う心の機能が明確になった。対象となる心の機能が明確になったことにより、道徳的価値の理解がどの程度進んだのか、判断力がどの程度伸びたのか、というように道徳の授業で育むべき心の機能を焦点化できるようになったと言える。

假屋園らが開発した価値規準発見型授業デザインでは、道徳的判断過程を価値規準の選択であると捉えている。そのため道徳的判断過程の可視化、自覚化、明確化が可能になった学習過程で

ある。そのため道徳的判断力を育成するために必要な学習過程を確定することができた。

学習過程は、複数の価値規準のどれを選択するか、という具体的な活動である。そのため判断が変われば判断の根拠として選択する価値規準も変わることになる。選択する価値規準の変化を具体的に把握できるということは、児童の道徳的判断過程の変容を把握することができることを意味する。

この方法によって授業をとおした児童の変容を把握することができる。このことは授業効果の査定を可能にするのである。

したがって本検証授業も含めた価値規準発見型授業は、新たな授業効果の査定方法の提案を意味する。

4. 検討項目

以上の内容を踏まえ、本研究の具体的な検証項目を記す。

- (1) 道徳的判断過程の体験型授業デザインの実践可能性を検証する。
- (2) 判断に必要な価値規準を用いる複数の場面で児童は、判断にふさわしい価値規準を選び分けすることができるかどうかを検証する。
- (3) 道徳的判断に必要な価値規準の選択活動をとおして授業効果の査定が可能かどうかを検証する。

方法

以下に検証授業の実施方法を記す。

1. 実施日時：平成 27 年（2015 年）2 月 20 日 5 時間目
2. 実施校と児童：鹿児島県始良市立建昌小学校 5 年 4 組児童 36 名
3. 主題名：広い心（学習指導要領上の内容項目は寛容）
4. 資料名：学研資料 5 年 すれちがい
5. 指導者：池下龍郎教諭
6. 記録方法：児童は 4 人ずつ 9 班を編成した。教師と児童の発話はビデオカメラで録画した。録画は各班に 1 人ずつと教師にも 1 人、撮影係をつけて撮影した。班別対話活動時の児童同士の発話、教師と児童との発話はすべて逐語録として作成した。また班ごとに発表してもらった結果はすべて黒板に掲示してもらい、結果が掲示された黒板を撮影した。活動 9 と活動 10 はワークシートに記載された結果を分析した。

結果と考察

児童が選択した価値規準に関する結果を示し、考察を行う。

1. 結果1 (班別活動の結果) : 許せないと判断した時に主人公が選択したと児童が推測した価値規準

活動4での班別対話活動で、主人公が許せなかった時に選択した価値規準を話し合ってもらい、各班で結果を出してもらった。その結果を以下に示す。

1班 : ①相手との関係 (私型)

2班 : ①相手との関係 (私型)

3班 : ①相手との関係 (私型)

4班 : ②謝罪の有無 (私型)

5班 : ①相手との関係 (私型)

6班 : ⑤理由の妥当性 (公型)

7班 : ①相手との関係 (私型)

8班 : ①相手との関係 (私型)

9班 : ⑤理由の妥当性 (公型)

許せなかった時に主人公が選択したであろう価値規準を、9つの班中6つの班が①相手との関係と推測した。また1つの班が②謝罪の有無を選択した。これらは公型か私型という価値規準の種類で分類すると、9つの班の中で7つの班が私型価値規準を選択した。公型の価値規準を選択したのは2つの班であった。

2. 結果2 (班別活動の結果) : 許す必要があると判断した時に児童が選択した価値規準

活動8での班別対話活動で、主人公が許すために必要とした価値規準を児童に話し合ってもらい、各班で結果を出してもらった。その結果を以下に示す。

1班 : ②謝罪の有無 (私型) と ⑤理由の妥当性 (公型)

2班 : ②謝罪の有無 (私型) と ⑤理由の妥当性 (公型)

3班 : ②謝罪の有無 (私型)

4班 : ①相手との関係 (私型) と ②謝罪の有無 (私型)

5班 : ①相手との関係 (私型) と ④過失の性質 (公型) と ⑤理由の妥当性 (公型)

6班 : ④過失の性質 (公型) と ⑤理由の妥当性 (公型)

7班 : ⑤理由の妥当性 (公型)

8班 : ①相手との関係 (私型) と ④過失の性質 (公型)

9班 : ①相手との関係 (私型) と ⑤理由の妥当性 (公型)

公型価値規準は④の過失の性質と⑤の理由の妥当性であった。この2つの価値規準のどちらか一方でも入っている班は、9つの班の中で7つの班であった。

許せなかった時と許す必要がある時とで児童が選択した価値規準は対照的な結果になった。許せなかった時、主人公は私型価値規準で判断したと推測した。一方で許す必要がある時には公型

価値規準を選択した。これらの結果は、状況や場面が変わると判断のために選択する価値規準を児童は柔軟に変更する能力があることを示している。さらに私型価値規準で自分を中心と考えた場合は許すことができないが、許す必要がある場合には選択する価値規準を変え、社会で重視されている公型価値規準を選択することを児童は理解していた。この現象は、道徳的判断場面において児童は、道徳的価値を実行する必要がある時には公型価値規準を選択し、道徳的価値を実行できない時には私型価値規準を選択していることを示す。

以上の結果から児童は、選択の柔軟性および場面にふさわしい価値規準を考える能力を有していると判断できる。

3. 結果 3（個人活動の結果）：自分が過去に許せないと判断した時に選択した価値規準と許す必要があると判断した時に選択する価値規準

活動 9 で児童は、過去の生活経験で自分が許せなかった時に選択した価値規準を選択した。さらに児童は活動 10 で許すために選択する必要がある価値規準を選択した。この結果を变容のパターン別に以下に記す。分析対象児童は 33 名であった。

【变容のパターン】

(1) 私型から公型への価値規準の変容

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| ① 規準 2 から規準 5 への変容 7 名 | ② 規準 1 から規準 4 への変容 3 名 |
| ③ 規準 1 から規準 5 への変容 2 名 | ④ 規準 3 から規準 5 への変容 2 名 |
| ⑤ 規準 2 から規準 4 への変容 3 名 | ⑥ 規準 3 から規準 4 への変容 1 名 |
| ⑦ 規準 2 から規準 4・規準 5 への変容 1 名 | ⑧ 規準 1 から規準 4・規準 5 への変容 1 名 |

(2) 公型から公型への価値規準の変容

- ① 規準 5 から規準 4・規準 5 への変容 1 名

(3) 私型から私型への価値規準の変容

- | | |
|------------------------|------------------------|
| ① 規準 2 から規準 1 への変容 1 名 | ② 規準 3 から規準 1 への変容 1 名 |
| ③ 規準 3 から規準 2 への変容 1 名 | ④ 規準 1 から規準 2 への変容 1 名 |
| ⑤ 規準 3 から規準 2 への変容 1 名 | |

(4) 私型と公型の混合型

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| ① 規準 5 から規準 1・規準 5 への変容 3 名 | ② 規準 4 から規準 3・規準 4・規準 5 への変容 1 名 |
| ③ 規準 1 から規準 1・規準 2・規準 4 への変容 1 名 | |
| ④ 規準 1・規準 4・規準 5 から規準 2・規準 3 への変容 1 名 | |

⑤ 規準1・規準3から規準1・規準5への変容 1名

4. 検討項目についての考察

(1) 複数の判断場面での道徳的判断過程の体験型授業デザインの実践可能性について

本検証授業は、活動1から活動10にしたがって実施された。このことから検証授業で行った授業デザインは実践可能であると結論づけることができよう。小学校5年生で実践可能であったことから、高学年の小学校6年生でも可能であると思われる。これまで假屋園が開発してきた価値規準発見型授業デザイン(假屋園・坂下, 2016; 假屋園, 2016; 假屋園・牟田, 印刷中)はすべて小学校6年生で実践されてきた。本研究も5年生であった。そこで今後は低中学年での実行可能性を検証する必要がある。

(2) 判断に必要な価値規準を用いる複数の場面で児童は、判断にふさわしい価値規準を選び分けることができるかどうかを検証する。

この検討項目は、活動3と活動7、およびこれらの結果を示す結果1と結果2に対応する。結果1から、主人公が許せなかった時に選択したと児童が推測した価値規準は、9班中7班が私型価値規準であった。結果2は、許す必要があると判断した時に児童が選択した価値規準を示す。9つの班で選択した価値規準のうち、7つの班で示された価値規準に公型価値規準が入っていた。

これらの結果は、許せない場合に選択した価値規準は私型価値規準であり、許す場合に必要価値規準は公型価値規準であると児童が判断していることを示す。これはすなわち、道徳的価値を実行すると判断する場面(許す場合)と実行しないと判断する場面(許さない場合)とでは児童は異なる価値規準を選択できるのである。自分中心の価値規準を選択して判断すると道徳的価値は実行できず、公中心の価値規準を選択して判断すると道徳的価値は実行できることを児童は理解している。このことは、道徳的判断に必要な複数の場面で児童は判断にふさわしい価値規準を選び分けることができていることを意味する。

(3) 道徳的判断に必要な価値規準の選択活動をとおして授業効果の査定が可能かどうかを検証する。

この検討項目は、活動9と活動10、およびこれらの結果を示す結果3に対応する。結果3から、授業をとおした児童の変容は把握可能であることが示された。また変容のパターンも分類できた。このように道徳的判断過程を複数の価値規準の中からの選択という形に可視化、自覚化、明確化することによって、道徳的判断過程の変容を把握することができることが検証された。

変容のパターンの結果をみると、自分が許しないと判断した時に選択した価値規準は私型であり、許す必要があると判断した時に選択した価値規準は公型価値規準になったというパターンは

33名中20名であった。道徳的価値を実行できる場合は公型価値規準の選択に基づき、道徳的価値を実行できない場合は私型価値規準に基づいているという現象が個人レベルでもみられた。

引用文献

- 假屋園昭彦・坂下泰洋 2016 「考える道徳」を目指した授業デザインの開発（Ⅰ）－寛容に関する自問自答力の育成を目指して－鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 25, 133-152.
- 假屋園昭彦 2016 考える道徳を目指した授業デザインの開発（Ⅱ）－道徳的価値の理解を目指した価値規準発見型授業デザインの開発－鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 特別号6号, 225-235.
- 假屋園昭彦・牟田伊織 印刷中 考える道徳を目指した授業デザインの開発（Ⅲ）－道徳的判断力の育成を目指した価値規準発見型授業デザインの開発－ 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要

参考資料

教師発話の逐語録

発話 1 から発話 15 まで

1. 「許すか、許さないか」の倫理規準の提示

児童の実態調査から、教師が「5つのポイント」として、「許すか、許さないか」の倫理規準（判断規準）を示した。

2. 「めあて」の提示。

児童 1 「姿勢。これから5時間目の学習を始めましょう。」

児童 2 「始めましょう。」

教師 3 「はい、始めます(電子黒板を左手で示す)。みなさんの許せたこと、許せなかつたこと、どんなことかをとりました。結果、こんなことが出ました。許

せた経験。悪口を言われた。嫌味を言われた。叩かれた。押された。約束を破られた。だけど許せた。許せなかつた経験。悪口を言われた。叩かれた。押された。物を盗られた。何かを自分のせいにされた。だから許せなかつた。これ

を見て気が付くことは何ですか？」

児童 4 「同じようなこと・・・」

教師 5 「そう。同じようなことがあるね。同じようなことなのに。」

教師 6 「許せた場合と許せなかつた場合があるなんて、どういうことだろう？」

教師 7 「自分は、あなたは、どういう規準で許せる、許せないを決めているのでしょ

うか？許せること・許せないことをどういう風に判断したらいいの

だろう？今日はそれを考えてみましょうか。書ける人は自分でめあてを書きましょう。苦手な人は教師一緒にと書きましょう。自分は許せる、許せないを、

どのように判断すればいいの

だろうか。書き終わったら鉛筆置いてね。」

教師 8 「めあてを読みましょう。」

3:53

教師 9 「判断しようと言っても、何を基に判断しますかね。みなさんの理由から判断のポイントが分かりました。みてください。親友だから。仲のいい友達だから。また明日も会うから。友達だから。信用していた友達だからこそ許せない。どちらにも入っていました。相手との関係がポイントになりそうですね。また、謝ったから許した。謝らないから許さない。謝ったかどうかは判断のポイントとして大事そうですね。更にとっても悔しい。とっても嫌だ。前もされたからさすがに嫌だ。どれくらい傷ついたか。傷つきレベル。自分も同じことをしたことあるから「まあいいかな」というのもありました。自分もそれをしそうかどうか。その子は習い事があったのだからしょうがない。理由に納得できるから許せる。」

教師 10 「こんなポイントを見つけました。先生はこれを5つのポイントと名づけるかな。」

教師 11 「今日は「許せる、許せない」を5つのポイントを使いながら、どう判断したらいいのかを一緒に考えていきましょう。」

教師 12 「ではその基になる資料を紹介します。「すれ違い」を紹介します。この二人組み。右側の子がよし子さん。こちらがえり子さん。この二人、どんな雰囲気に見えます？」

児童 13 「仲よさそう。」

教師 14 「仲よさそうですね。ところがどうですか？」

児童 15 「こわい…いや…なんか…無視している。」

発話 20

第1回対話活動

2. 資料を読み、「よし子」が行った「許すか、許さないか」の判断過程を「5つのポイント」の判断規準（倫理規準）を用いて考えた。
→他者の道徳的判断の理解活動にあたる。
3. この活動は、班別の「第1回対話活動」で行った。
4. 「第1回対話活動」の際、教師は各班にワークシートを配付する。このワークシートを用いて考えた

教師 16 「よし子さんが、えり子さんのことを許せないとなっている状態ですよ。このような状態でどのような判断をしたか、みていきましょう。」

6:43 (資料を流す。よし子の日記のみ。)

教師 17 「終了。」

教師 18 「今、誰の日記を読んだのだろう？」

児童 19 「よし子。」

教師 20 「よし子さんだね。よし子さんは何で許せないのかな？許せない原因は何なのかな？それを今日はグループごとに話し合っていて考えてもらいます。まず、小ホワイトボードが配られましたね。どのポイントで許せないのか、まず話し合しましょう。このポイントが強いなというのを。そして、その理由を話し合いながらこれ（中ホワイトボード）にメモしていいです。最終的にはどのポイントというのを持ってきて、前に貼ってもらおうかな。その前に、よし子の許せないことを分析してみようかな。これで、グループごとに、よし子とえり子の関係がどのようなものなのか。ちょっと話し合ってみてね。」

*話し合い開始

*話し合っている間、教師は各班にワークシートを配付する。

教師 21 「いこうか。まず相手との関係はどういう関係なのか。ポイント②謝ったかどうか。③傷つきレベルはどのくらいかな。自分もしそうかな。失敗の理由はどうなのだろう。1分。」

11:00

教師 22 「残り 30 秒。」

教師 23 「はい。そこまででいいです。今できた範囲でいこうか。はい注目。」

4. 一斉指導開始

教師 24 「相手との関係はどういう関係？」

児童 25 「友達…親友。」

教師 26 「友達・親友出ているけど、どっちだろう。」

児童 27 「友達。」

教師 28 「なぜ友達？」

児童 29 「さん付けて呼んでいるから。」

教師 30 「他には？親友というところは友達でも大丈夫そう？二人はどんな関係？」

児童 31 「同じピアノ教室。」

教師 32 「同じピアノ教室で習っているのね。謝ったかどうかは？」

児童 33 「謝った…謝ってきた…謝ってきただけど…」

教師 34 「傷つきレベルはどのくらいかな？」

児童 35 「2...2 ...3 だよ...2。」

児童 36 「1 だよ」

教師 37 「1 にした人...2...3...2 はいない [1 と 2 の間]. この辺かな。」

教師 38 「この失敗, [よし子は自分でしそうだと思っているのかな?].」

児童 39 「思っていない...分からない。」

教師 40 「わからない. 他は？」

児童 41 「しそう。」

教師 42 「[しそうと分からない (という意見が出ました)].」

教師 43 「[理由は?].」

児童 44 「[知らない].」

教師 45 「知らないのはなぜだろうか？」

児童 46 「謝ったことを聞かなかったから知らんふりしている。」

教師 47 「聞かなかったから. 聞かなかったことにしているから。」

発話 48

第 2 回対話活動

5. 「よし子」が「5つのポイント」(判断規準)の中で, 最優先した規準を考える。第 2 回対話活動で考える。

→ 他者の道徳的判断を理解する: 他者が最優先した規準を考える活動

→ 「小ホワイトボード」, 「中ホワイトボード」を活用する。

→ 最優先した規準の番号を「小ホワイトボード」に記載する。

7. 教師は各班を巡回し, 児童と対話する (指導的参加)。

教師 48 「[今こんな風に 5つのポイントで整理ができました.] では, [よし子が許せない原因は, どのポイントが一番強いと思うのか?] まず小ホワイトボードに何番って書いてください. そしてどうしてそのポイントを書いたのか話し合っ
て, 中ホワイトボードにメモしてください. わかりました?」

児童 49 「はい。」

教師 50 「5 分間スタート。」

* 話し合い開始

14:44 経過

教師 51 「ポイントが決まったら, 小ホワイトボードに書いていってね。」

教師 52 「番号だけでいいぞ. もう書いたところはそのままでいいからね。」

1 班 15:40

教師 53 「[相手との関係というのはなぜ?] ...これを選んだ理由は何だ? もう少し話

し合ってみてね。」

3 班

児童 54 「①って書いた。」

6 班 16:30

教師 55 「これはなぜ⑤がでてきたの？理由？」

児童 56 「理由は、理由を聞いてなかったから。」

教師 57 「聞いてないとなんで許せないの？」

児童 58 「何で来なかったのか……」

児童 59 「わからない。」

教師 60 「何がわからないの？」

児童 61 「遅れた理由。」

教師 62 「遅れた理由。その来ない間の相手の様子がわからない。発表の時ときにそれを言ってくれ。」

9 班 17:15

教師 63 「なんでこれにしたの？」

児童 64 「どれにも当てはまらないから。」

教師 65 「どういうこと？」

児童 66 「自分から言ったら許せるかもしれないけど、相手から言ったから許せないということになって」

教師 67 「自分から言ったら許せるかもしれないけど……」

児童 68 「自分から言ったら相手が来なくても（いいけど）」

教師 69 「えり子の方だったらということ。よし子の場合だと？」

児童 70 「相手から誘ってきたから、あっちからくるのが当たり前だと思っているから。」

教師 71 「じゃあ、この例としては相手が来るべきだということ。来るべきとはどういうこと？」

児童 72 「謝ってから。」

教師 73 「謝ってきたじゃないの？」

児童 74 「けど、あっちから誘ってきたから（理由を）聞く気になれなかった。」

教師 75 「何を？」

児童 76 「来られなかった理由を。」

教師 77 「とすると、これ理由になるのではないの？」

児童 78 「どれにも当てはまらない……」

教師 79 「当てはまらないけど一番強いのは。」

児童 80 「⑤」

教師 81 「相手から謝ってきたよね. そうとなると理由の方になってくるわけね. それは何番? ⑤番?」

児童 82 「⑤番」

教師 83 「⑤番になるわけね. ⑤番の理由がわからないのはなんで許せない原因になるの? それをちょっと話し合ってみてね. いい感じだよ.」

8 班 (友達だし自分から誘ってきたから・電話しても来なかったという二つの理由を記述)

教師 84 「電話して来てないと思っているのだよね. 実際にしてきているのかな. 分からない.」

7 班

教師 85 「信頼している人だから何なの? だから許せないの?」

教師 86 「信頼しているのに」を足してみようか. 信頼している人に約束破られると結構きつい.」

発話 87

一斉指導

6. 「よし子」が最優先した規準の番号を記載した「小ホワイトボード」を貼る。

教師 87 「それではポイントだけもってきてください.」

*規準の番号を記した小ホワイトボードを黒板に貼る。

児童 88 「①でしょう.」

児童 89 「②が一つ.」

教師 90 「はい. これ見て気が付くことは何ですか?」

児童 91 「①が多い.」

教師 92 「①が多いね. 相手との関係があって許せないという意見があるのだけれども, それ詳しく教えて. どこからでもいいです.」

児童 93 「僕達の班は, 友達を信用しているのに約束を破られたからと書きました.」

児童 94 「自分が言い出したのに来もしないから.」

児童 95 「ピアノ教室が一緒なだけであまり親しくないからと書きました.」

教師 96 「おもしろいね. こっち(7班)は親しいからと書いているのに, こっちは(3班)は親しくないから許せなかった. 他はどうか?」

児童 97 「友達だし, 自分から誘ってきたからだと思います.」

教師 98 「そことそこ（7班と5班）を組み合わせたような意見だったね。他にないかな？」

児童 99 「親友だからって何もせず、自分から来なかったからだと書きました。」

教師 100 「この①の視点から相手との関係で見ると、信頼しているからこそというのと、親しくないからという逆のパターンが出たね。これ良いです。それぞれの判断で出しています。それから相手が悪い、相手が誘ったから、相手のせいにしている部分が見えてきましたね。」

教師 101 「他のグループどうかな？②からでも⑤からでもいいですよ。」

児童 6班

児童 102 「⑤のポイントにしました。理由は遅くなった理由が分からないから、と書きました。」

教師 103 「せっかくだから⑤から行こうか。9班かな。」

児童 104 「えり子さんは言い訳をしているだけで、理由を全く言ってないからだと思います。」

教師 105 「なるほど、言い訳だから。では②のグループお願いします。」

児童 106 「謝り方が少なかったからだと思います。」

教師 107 「謝り方が少ないから伝わってこないとは、どんな風に謝って欲しいのだろうか。」

教師 108 「すみませんとか。」

児童 109 「ごめん、ごめん、ごめん、ごめん、ごめん。」

教師 110 「回数が欲しいのね。もっと。」

教師 111 「じゃあ何回言ったら許せるの？」

児童 112 「気がすむまで。」

教師 113 「こういう時はもっと数が欲しいと。」

教師 114 「見てみましょうね。友達だから許せると出ました。他の視点からも見ると、理由が分からなかったからとも出ましたが、これは聞かなかったからというものもあるよね。言い訳だから、謝りが少ないから5回謝り。ちょっと聞かせて。理由が分からないというのがあったのだけど、理由がわからないと何が分からないの？そのグループ××君どうぞ。」

児童 115 「遅れた理由。」

教師 116 「遅れた理由ってどういうこと？他の人もどうぞ」

児童 117 「集合時間に間に合わなかったから。忙しくて時間までに来られなかった。」

教師 118 「なんで？いない間の相手の行動が分からない。これだけ？行動が分から

ないだけ？」

児童 119 「相手の気持ちが分からない。」

教師 120 「なるほど。今、こういう5つの観点で見えていった時に、こんなことが原因になって許せないのだろう、という意見が幅広く出ましたね。もしかすると、そういうことを考えながえながら待っていたのかもしれないね。みんな理由は知っているよね。一回読んでいるから。何しているのだろうね。えり子さん。」

児童 121 「えり子さんは、スーパーにお買い物に行っていた。」

教師 122 「お買い物に行っていた。大事なお使いを頼まれた。大切なお客さんが来るのだったね。でも電話してないの？」

児童 123 「した。」

発話 124

第3回対話活動

7. 「許す」必要性を考える。

→どの判断規準（倫理規準）を用いると「許す」ことができるか。

→判断規準（倫理規準）は複数選択してもよい。

10. 教師は各班を巡回し、児童と対話する（指導的参加）。

教師 124 「したのですよね。よし子はよし子、えり子はえり子。まさにすれ違いです。もうこのまま許さなくていいのかな？」

児童 125 「・・・だめ・・・」

教師 126 「どう。許す必要あるの？どうなの。」

児童 127 「ある」

教師 128 「許す必要があるならどうして？なんで許す必要あるの？いいでしょこのままで。それで皆さん許す必要ある？どうして？なんのために？」

児童 129 「理由があったから。」

教師 130 「それをもう一回話してもらおうか。許す必要があるから。その目的まで。何で許す必要があるかまで話し合っって欲しい。今度はいくつポイント選んでもいいです。さっきは一つに限定したね。いくつポイント選んでもいいですから。」

*話し合い開始 *複数の規準を同時に扱う活動をさせている。

教師 131 「どうして許す必要があるのか？どのポイントから許す必要があるのか？」

「まず話し合って」

4:56

6 班

教師 132 「他の人にも聞いてね。」

児童 133 「考え付かん。①番しか考え付かん。」

教師 134 「君達がさっき言ったのは何番だった？」

児童 135 「⑤番」

教師 136 「⑤番だったでしょ。他のポイントは必要ないの？理由聞かないまま？」

児童 137 「理由聞いて、納得いかないまま。」

教師 138 「そう、それから自分も必要かもってすると、二つ必要になるかもね。それをあわせて理由考えられればいいかもね。」

児童 139 「…」

教師 140 「いいじゃない。そういう風にすれば広がるね。」

2 班

教師 141 「今どんな理由が出た？」

児童 142 「②番と⑤番から。」

教師 143 「②番は何と。」

児童 144 「一応謝ってきたから許せる。」

教師 145 「謝る気持ちがあったからってこと。それはどうなの××君？」

児童 146 「…」

教師 147 「なるほど、5番はどうなの？」

児童 148 「理由を聞かないのも…」

教師 150 「そこ深めてみようか。理由を聞いたら何が変わるの？」

児童 151 「ちょっとは許せる。」

児童 152 「考えがかわる。」

教師 153 「なんで許す気になれるの？」

児童 154 「そういうことがあったなら聞けたらいいねって自分も納得できるから。」

教師 155 「相手の理由も考えられるようになるから、それもメモしているといいね。②と⑤から行くのね。その言葉皆で足してみてね。」

教師 156 「残り二分で考えを整理してみてね。」

4 班

教師 157 「ここ出来たね。見せてね。①と②で選んだのは何で。」

児童 158 「まず②は謝ってきたから。」

教師 159 「それを受け入れる。」

教師 160 「では謝りを受け入れるって書くべきかな？それは②の方だ。謝ってきたから受け入れるべき、じゃあ①は？」

児童 161 「①は友達だから。」

教師 162 「友達だから、このままでどうなるの？結果を予測すると？友達だからどうしたい？」

児童 163 「受け入れる……」

児童 164 「友達だから……」

児童 165 「仲直りしたい。」

教師 166 「仲直りするとどうなるの？どんな良いことあるの？」

児童 167 「……」

教師 168 「そういう風に具体的にしていこう。友達だから。もう一回友達だから。」

児童 169 「仲直りして、また遊びたい。」

教師 170 「目的ができたね。すごい。」

教師 171 「のちのちこんな風になるためにと、目的を出しているグループもありますね。」

7 班

教師 172 「いっぱい出てきたね。①はどういう意味？」

児童 173 「①はこれ、また会うときに会いづらくなるから」

教師 174 「会いづらいからどうしたいの？どうしたいから？」

児童 175 「仲良く……」

教師 176 「また仲良くなりた。じゃあ、足しておこうか。④は？」

児童 177 「えっと自分も遅れるから。」

児童 178 「自分もお使い頼まれたりして。」

教師 179 「自分にだってあるようなことだからか。分かってあげるべきだと。あなただけじゃない、私もっていうことを（よし子は）考えているわけ？」

児童 180 「う～ん」。

教師 181 「考えてないよね。相手のせいばかりにして。この視点を持ったら、自分もやりそうだから。」

発話 167

一斉指導

8. 「許す」ために用いた判断規準（倫理規準）を記載した「小ホワイトボード」を貼る。

→別紙 2 板書の⑥

- 教師 182 「じゃあポイントください。上から貼って。」（各班の代表児童が班の回答を記入したホワイトボードを黒板に貼る）
- 教師 183 「こちら見て。先生、整理整頓できなくなっちゃった。並べるつもりだったのだけど。とりあえず二つ選んだところと、三つ選んだところと一つ選んだところと。どこからでもいいです。では O 君いこうか。」
- 児童 184 「はい。遅れた理由を聞いていなかった自分が悪いと、3 班は書きました。」
- 教師 185 「理由について付け加えることない？理由で考えていたところあったでしょ。どうぞ R さん」
- 児童 186 「私は、自分がちゃんと理由を聞こうとしなかったことを書きました。」
- 教師 187 「ちょっと理由が出てきたから。6 班も理由のことっていたよね。理由が分かれば何か変わるのですか？許せないことが変わる。うんうん。R さんうなずいている。なんで？」
- 児童 188 「お使いに行っただけだから。その子が自分の意思で行ったとか、約束破ったというわけではないから。」
- 教師 189 「手の見えなかったものが見えてくる」ということかな。もう理由は離れていいですか？」
- 児童 190 「私達の班は、理由を聞いて自分もしそうかを考えてから、許すか許せないかを考えた方がいいかいいと考えました。」
- 教師 191 「自分もしそうというところが出てきた。この答でもしそうだと・・・」
- 児童 192 「自分も遅れたりするかもしれないからだだと思います。」
- 教師 193 「自分も同じような失敗をするだろう。そこを見られたら許せるのではな
いか。」
- 児童 194 「5 班では、えり子さんは理由があるのに、よし子さんは理由を言わしてくれなかったから、話を聞いてから言えばよかったと書きました。」
- 教師 195 「一番のポイントは何ですか？」
- 児童 196 「理由を聞こうとしなかったから。」
- 教師 197 「理由を聞こうとしなかったね。さっき出てきたね。聞けばいいのにと。理由をどうするのですか？」
- 教師 198 「さっき 2 班で出たのね。理由を受け入れるべきだって言ったのね。謝ってきたのだから受け入れるべきだ。ごめんなさいをね。謝りを受け入れるべき
きだでいいよ。もうないかな？」
- 児童 199 「僕たちの班は①と④でやったのですけど、その理由は地球と考えると、地球はみんなで助け合って暮らすべきで、つまり相手の関係、相手の事情があってそれを受け入れながら暮らしていかないといけないし、自分も、もしそ

うなのかというところを許さないといけない。そういうところを考えないといけないと、僕は思いました。」

教師 200 「みんな同じ地球に住んでいて、それを許しあっていないといけない。そういうことを言ってくれたのかな。」

教師 201 「まだ何かあるかな？」

児童 202 「はい。僕達の班は②番で、謝ったけどどうせ言い訳だろう」と書きました。」

教師 203 「原因について言ったね。どうせ言い訳だろうと。今出てきたのは自分もしそうとか、それから理由を聞けば、相手の見えないところが見えてきそうだぞというところだよ。はいどうぞ。」

児童 204 「また会う時に仲良くしたいし、また会うときに会いづらくなるから」と書きました。」

教師 205 「これから先、これから先の関係がみえてきた」ということかな？どうぞ。」

児童 206 「仲直りしてまた一緒に遊びたいから」と書きました。」

教師 207 「分かりやすい言葉だね。また一緒に遊びたいって。」

発話 165・166

9. 自分が「許せなかった時」と「許せた時」の判断規準（倫理規準）を「5つのポイント」の中から選択する。

→ 自分が大事にしている判断規準（倫理規準）の自覚化

教師 208 「今許す必要があるか、ないかというところで聞いてみました。そしたら、多くの意見が出てきました。多くの視点で見えていくと、これまで見えなかった視点が見えてきて、もしかすると許す必要があるのではないかと。この場合はね、「よし子の場合は許す必要があるだろう」とみんなが思うことが出てきました。その目的も見えてきました。」

教師 209 「今日は許せる・許せない判断を、とりあえずよし子さんで見えてきましたが、今日のめあては最初何だっけ。何ですか？自分だよ。自分自身のこと振り返ってみましょうか。ではアンケート見て。自分が許せなかったときのもう一回見てください。なんて書いてあるかな。ワークシート見よう。スライド見てスライド。ワークシートがありますね。今までで、自分が許せなかった時に判断していたポイントは何かな？原因を見てみよう。自分が許せなかったポイント。その理由ね。それから許すのに必要なポイントはどれになりそうかな？それを選んだ理由、許せなかったときのポイント。許すために

必要なポイントは何かな」というのを振り返って書いて見ましょう。」

* 教師が児童のワークシートの内容を確認する。

1 班

教師 210「これみて、許せなかったのは何回も～～やりすぎだよな。傷つきレベル。」

その理由を書いて、許せなかったことをあげて。」

教師 211「他の人もやっていたのに、自分だけ言われたのだよな。ということは相手を許せなかったのは何番？」（児童①相手との関係を指す）

教師 212「相手との関係か。友達なのでしょう？相手。とするとこれ（①）。理由言って、許せなかった理由。自分のせいだけにされた。ということは傷ついたのは誰？」

児童 213「自分。」

教師 214「じゃあ自分の傷つきレベルでもいいかもしれないね。じゃあ③と書いて。許すために何が必要かな？書いてみて。」

5 班

教師 215「大事なものをとられた。それはなんで？相手がどんな人だったから？友達だからこそ許せない・・・言いにくいな。友達だから言いにくいと書いたら。それ書いてみようか。」

教師 216「自分自身のこと。チャラ男。チャラ男を許せなかったのは何だ？」

児童 217「傷つきレベル。」

教師 218「③になるね。そうしたら、あなたの場合は傷ついた相手は誰？」

児童 219「自分。」

教師 220「時間が来たので、今書いている文が終わったら鉛筆置いてください。」

教師 221「鉛筆置いていこうな。途中で大丈夫です。今ね、(ワークシートの)上の方（許せなかった時）だけ書いている人もいました。下まで行き着かなかったけれど、上（なぜ許せなかったか）を見つめるのも大切だよな。5つのポイント見つけること」で。」

教師 222「振り返りを聞いてみましょう。Sさんいいですか？」

児童 223「私が選んだのは⑤です。理由は謝ったけど言い訳しかしていなかったからです。」

教師 224「もう一人行こう。」

児童 225「自分が判断したポイントは②の謝ったかで、許せなかった経験でも謝って反省しているかどうか知る必要があるからだと書きました。」

教師 226「ちゃんと反省してるから許せるか。聞いてその先で判断するということだね。大事なこともかもしれないね。」

まとめ

教師 227 「テレビを見ましょう。今日は許せる自分と許せない自分について、どんなことで判断しているのか、今みんなには振り返って(もらって)書きました。5つのポイントから見ていくと、正しい判断が難しそうだね」というのがありましたね。こんなふうには、いくつものポイントから自分を見ることで、広い見方をして考えることができましたね。許せるって何か心が広がる気がしませんか? どう? 全部許せる?」

児童 228 「うーん。」

教師 229 「許せないこともあるじゃない。ある? どんなこと? それを決めるときに一つのポイントから考えるのではなくて、いくつもの見方でこれを本当に許せるのかどうか、広い見方で考えることができるかどうか、広い心につながってくるかもしれないですね。」

教師 230 「はい終わりました。」

児童 231 「姿勢。これで5時間目の学習を終わります。」