

# 「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－

假屋園 昭彦 [鹿児島大学教育学系（教育心理）]

坂下 泰洋 [鹿児島県湧水町立吉松小学校]

## Developmental study of lesson design for fostering children's thinking ability on morality -Aiming at fostering children's ability of questioning themselves on forgiveness-

KARIYAZONO Akihiko・SAKASHITA Yasuhiro

キーワード：考える道徳、自問自答、寛容、授業デザイン

### 1. 「考える道徳」への転換

平成27年3月に告示された学習指導要領の一部改正では、「考える道徳」、「議論する道徳」への転換により児童生徒の道徳性を育むことが目指されている（教科用図書検定調査審議会，2015）。

今後の道徳教育の在り方として示された「考える道徳」の具体的内容を、ここで描き出してみよう。

平成27年3月の学習指導要領の一部改正（文部科学省，2015）で示された「考える道徳」の具体的な内容については、平成26年10月告示の中央教育審議会からの答申「道徳に係る教育課程の改善等について」に次の記述がある。すなわち、今後の道徳教育で育成を目指す資質として、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である。」という指摘がなされている。この記述は「考える道徳」の定義に相当する部分と考えることができる。すなわち、誠実に価値と向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢が、「考える道徳」であると捉えることができる。

文科省からの告示には、中教審によるこの記述をさらに具体化した「考える道徳」の記述はなされていない。したがって今後、「考える道徳」を授業で実践していくためには、実践に向けた理論的枠組み、およびその具体的方法の確立が必要である。

### 2. 「考える道徳」を実現するための理論的枠組

#### み

本研究では、今後、「考える道徳」を授業で実践していくために必要となる、実践に向けた理論的枠組み、およびその具体的方法の確立を目的とする。

#### (1) 「考える道徳」としての「自問自答力」

「考える道徳」実現のための理論的枠組み作成に際しては、上述の中教審による定義を理論的に精緻化していく必要がある。精緻化が必要な箇所は「価値に向き合い」、「道徳としての問題を考え続ける」という実際の活動を示した部分である。「価値に向き合い」、「道徳としての問題を考え続ける」とは、具体的にどのような活動になるのか。「価値に向き合い」、「道徳の問題を考え続ける」という活動を、児童生徒の日常的な姿として言い換えると、「自問自答する」活動と表現することができる。本研究では、「向き合って、考え続ける」という活動を「自問自答する」活動と捉え、そのうえで、自問自答する力を育てていくための具体的な実践方法を開発することを目的とする。

そこで以下に「自問自答する力」、すなわち「自問自答力」を育てる授業づくりのための理論的枠組みを描いてみよう。

#### (2) 自問自答力を育てる道徳の時間の必要性： 教師発問をとおして児童は自問自答力を習得する

教師は何のために児童に発問するのだろうか。児童から答えを引き出すためだろうか。もちろん、それもあるだろうが、それだけではない。もっと

大切な意味が教師発問にはある。児童に考えてほしいことがらを教師は問うのである。

通常、教師は発問を考える際、児童から「どんな回答を引き出すか」という児童の回答にのみ関心が向きがちになる。ここで教師発問の意義を改めて考えてみよう。

児童が教師の発問に回答するという行為は、教師が発した問いを、児童が思考のなかで再度、なぞっていくところにある。教師発問について考えている最中、児童は教師からの問いかけを反芻している。教師発問は、教師側から見ると児童から答えを引き出す行為にみえるかもしれない。しかし教師発問は児童側から見ると、特定の問いかけをめぐる思考体験なのである。

教師からの問いかけに対する思考体験の意義はどこにあるのだろうか。教師からの問いかけを児童が考える体験をとおして、児童は教師からの問いかけを自分の問いかけとして自分の中に取り入れる。最初、問いかけは、教師発問として教師から与えられる。この時教師からの問いかけを考える体験をとおして、児童は教師からの問いかけを自分の問いかけとして習得する。そして授業の中で習得した問いかけを携えて、再び日常生活の中に帰っていく。この時児童は、今まで自分の中にはなかった新しい問いかけを、授業をとおして習得していると言える。

この体験の蓄積をとおして、児童は自らで問いを立てる力を習得する。このことは教師発問の意義が、児童に自ら問いを立てて、問いかける力を育てるところにあることを意味する。

問いかけとは、物事を見る時の視点であり、思考の出発点である。特定の視点が定まってはじめて思考が展開しはじめる。したがって思考は問いかけるところから始まる。

同時に、自分の中にもっている問いかけが多いほど、物事の多くの面が見える。一方で自分の中にもっている問いかけが少ないと、物理的には目に入っている問いかけが少なく、実は何も見えていないことになる。自分の中に多くの問いかけをもっている人は、自分の暮らしを多くの視点から捉えることができる。

授業の中での教師発問を体験することによ

て、児童は、今まで考えたこともなかった新しい問いかけで自分の生活を見ていくことができるようになるだろう。

こうした問いかけをとおした児童の思考過程を具体例でみてみよう。児童の思考様式（何を、どのように考えるか）は、発問（問いかけ）によって規定される。たとえば資料の中の登場人物について、教師が「この子はどのように泣いたのだろうかね？」という原因論の論理で発問した場合、児童は「どのように泣いたのだろうか？」と原因論の論理で考える。一方で、教師が「この子は何を求めて泣いたのだろうかね？」と目的論の論理で発問した場合、児童は「何を求めて泣いたのだろうか」と目的論の論理で考える。このように、児童は問いかけに含まれる論理（ロジック）にしたがって思考を展開する。そして問いかけには、答える側の思考様式を決定づける力がある。

これまで原因論の論理（視点）ばかりで人間を見ていた児童は、目的論の問いかけ（論理）を体験することによって、目的論という今まで自分の中にはなかった新しい論理を習得したことになる。そして原因論だけではなく目的論の論理（視点）で日常の暮らしを捉えることができるようになる。児童はこのようにして新たな問いかけを習得する。

したがって教師発問の際に重要な点は、教師の問いかけにどのような論理が視点として含まれているのか、ということになる。

ここまで見てきたように、問いかけを考える、という行為そのものが特定の論理（ロジック）体験になる。そして問いかけによる論理体験の意義は、問いかけに含まれる論理（ロジック）を児童が習得するということにある。道徳の時間の意義は、児童が授業のなかで習得した問いかけ（論理＝視点）を携えて、再び自分の暮らしにもどっていくところにある。すると、今までは考えたこともなかった問いかけ（論理、視点）で自分の暮らしを見ていくことができるようになる。今まで考えたことがなかった問いかけ（論理、視点）で物事をみることができるようになるということは、今まで見えてなかった風景が見えるようになる、ということである。この体験の蓄積が、倫理的、

道徳的に物事を見るという力に結実する。そしてこの体験過程が道徳における学びなのである。

したがって道徳における学びが成立するために、道徳の時間の中では、児童が体験する教師発問が、児童の、その後の暮らしや人生に生かされていくような問いかけとならなければならない。

授業の中で体験した問いかけを、その後の暮らしや人生に生かすとは、授業で体験した問いかけを暮らしや人生の中で自問自答できる、ということである。児童には、これからの人生の中で自問自答できる問いかけを授業の中で体験、習得し、人の生き方を見る視点を培ってもらいたい。したがって道徳の授業の中で児童には、「世の中のこんな状況には、こんな行為には、こんな問いかけ（視点）で、こんな視点から倫理的に思考を進めていくのだ」という体験をもってもらいたい。

道徳の授業の中で児童には、できるだけ多くの倫理的な問いかけを経験し、その問いかけを自分の中に取り入れ、以後の生活のなかで、自問自答できるようになってほしい。本研究は、こうした問いかけを自問自答型発問と呼ぶことにする。そしてどれだけ自問自答型発問を習得したかを自問自答力と呼ぶことにする。

児童が道徳の時間の中で自問自答力を習得するためには、教師は児童に、「明確な答えが出た、出ないではなく、こんな問いを持続けることが大切なのだよ」という姿勢で問いかける必要がある。「これから、こんな問いを抱き続けてほしい。こんな問いかけで人間を見てほしい。こんな問いかけができる大人になってほしい。」そうした問いかけを、教師は発問として、あるいは対話のテーマとして、児童とともに道徳の時間の中で考える必要がある。

児童の答えの内容は発達段階によって変わっていく。大人になってからでも変わっていくだろう。しかし「問いかけ」そのものは変わらないのだ。「これから大人になっていく過程のなかで、こんな問いかけ（視点）で自分の暮らしを振り返ってほしい。」という趣旨での問いかけを児童にできるだけ習得してほしい。そしてこの体験の蓄積が、倫理的、道徳的に物事を見るという力に結実する。

そして道徳の時間の中で習得した問いかけを自

分の問いとして持ち続けてほしい。すると暮らしの中でその答えに遭遇する瞬間が訪れる。「これがその答えなのだ」という瞬間に出会える。しかし、自分の中に問いかけをもっていないと、その瞬間が目の前に訪れたとしてもわからないままである。答えは問いをもっている人間にだけ訪れる。

### （3）道徳の授業に対する自問自答型発問開発の意義

研究では、道徳の授業の中で教師が使用できる自問自答型発問の開発を目的とする。そして自問自答型発問開発の意義は、現実の道徳の授業における教師の発問作成に対して以下のような意義をもつ。

第一に、学校場面では「資料を教える、資料で教える」という言葉がある。この言葉は次のような意味である。たとえば、「資料の中のこの子は、ここでどんなことを考えたのだろうか」という発問は、授業（資料）の中だけの思考で終わってしまう（完結してしまう）。したがってこの発問を考えたという体験は、児童にとっては授業の後の自分の暮らしや人生に生かせない。これでは児童に「道徳の問いかけ」をしている意味がない。主人公の心情を推測させているだけである。教師発問は授業というその場限りのもので終わってしまう。何のために、何の目的で、「道徳の問いかけ」をしているのかわからない。こうした内容が「資料を教える」型の発問になる。

一方、「資料で教える」型の発問は次のような内容になる。授業で使われる読み物資料は、あくまで個別事例である。したがってこの個別事例をとおして道徳上の普遍的価値に到達しなければならない。こうした個別事例をとおして普遍性に至るための発問を行ってはじめて「資料で教える」型の発問になる。

自問自答型発問は、読み物資料や児童の生活事例といった個別事例から普遍的価値に至るための視点になりうる。

実際の授業場面では、教師の発問が「資料を教える」型の発問になってしまい、資料に含まれている道徳的価値に届いていない授業が多い。

第二に、このように教師の指導が資料の範囲だ

けに留まってしまい、道徳的価値に届いていない授業が多いという現状がある。こうした現状になっている理由として、普遍的な道徳的価値に至るための発問が、学校場面で開発されていない、という点が指摘できる。「道徳的価値への迫り方がわからない」あるいは「発問の工夫が大切である」という声は、教師から多く挙がっている。資料や生活事例から道徳的価値に迫る必要性や発問の工夫の必要性はわかっているのだが、そのための方法が確立されていないのが、学校現場の実情なのである。

本研究ではこうした現状を改善するための、道徳的価値に迫るための発問として自問自答型発問を位置づけている。自問自答型発問は、児童が自分の生き方を倫理的に捉える際の視点である。視点とは当該の道徳的価値を指標として事象を捉えるということである。指標とするためには、勇気、誠実、寛容といった道徳的価値の本質を理解しておく必要がある。そのため必然的に自問自答型発問は、道徳的価値の本質を浮かび上がらせるための問いかけになる。

第三に、教師からは「道徳の時間では、児童からなかなか本音が出てこない」、「児童は本音と建て前をうまく使い分ける」という声が挙がっている。こうした現状になっている理由として、教師が本音と建て前を使い分けられる発問をするから児童が本音と建て前を使い分けているのだ、という点を指摘できる。自問自答型発問は、児童から答えを引き出すことが目的ではなく、児童に倫理的な思考体験をもってもらうための問いかけである。倫理的思考過程には本音と建て前とを区別することはできない。したがってこの問いかけに対して、児童は本音と建て前を使い分けることはできない。すべてが本音の思考過程になる。

以上、自問自答型発問および自問自答力について述べてきた。教師発問は、教師の側から見ると、どんな答えが出てくるのか、が重要にみえるかもしれない。しかし、教師発問を、生徒の側から捉えたと、問いかけを考えるとという思考体験になる。教師からの問いかけに考える体験をとおして、児童生徒は、今まで自分のなかにはなかった新しい問いかけを習得する。そしてこの新しい問いかけ

が自問自答力に結実する。

### 3. 「考える道徳」を実現するための授業デザインモデル

本研究は、「考える道徳」を上記のように捉え、自問自答型発問を用いた授業デザインモデルの開発を目的とする。自問自答型発問の開発は、假屋園(2015)によって構築された発問開発のための理論を用いた。

そして以下に本研究で開発した授業デザインモデルを示す。

- (1) 自問自答型発問の体験：徳を発揮する場合としない場合の基準を発見する活動
- (2) 社会的望ましさに基づく基準の序列化活動
- (3) 自分の価値観に基づく基準の序列化活動
- (4) 基準に基づく他者理解活動
- (5) 道徳的価値の生かし方の学習活動

#### (1) 第1段階：特定の特を発揮する場合と発揮しない場合の基準の発見活動（自問自答型発問の体験）

先に「考える道徳」の具体的活動として、自問自答型発問および自問自答力の意義について述べた。意義についての言及に続いては、自問自答型発問の内容について述べる必要がある。

本研究で提案する自問自答型発問の内容は、特定の特を発揮する場合と発揮しない場合の基準についての発問である。先述のように自問自答型発問とは、倫理的に物事を見ていく時の視点である。その視点となるのが、自分と他者は、どのような判断基準に基づいて徳を発揮しているのか、という問いである。この問いが視点になるのは以下の理由による。本研究では人間行動を、価値基準の選択として捉える。人間は、複数の価値基準の中から自分が最優先する基準を選び、自分が選んだ基準に沿って行動している。したがって、倫理的な人間の見方とは、人間が行動の際に選択している倫理的な価値基準を見出す活動なのである。この活動は、倫理的な価値基準にはどのような内容があるのかという倫理的な価値基準の種類、そして特定の行動はどの価値基準を最優先していることになるのか、という価値の序列化、を考える活



動である。そして人間行動を、価値基準の種類と序列化の視点から考えることが自問自答の内容になる。したがって、価値基準の種類と序列化を自問自答する力を児童に習得してもらうためには、児童がこの型の発問を体験し、自分と他者にこの発問を適用する活動を行う必要がある。

この活動の本検証授業の例で述べてみよう。検証授業で扱う徳（道徳的価値）は、寛容である。そこで自問自答の内容は、寛容という徳を発揮する場合としない場合を分ける基準の発見とその基準の序列化になる。具体的には許すか、許さないかを定める基準にはどんなものがあるかを考え、それらの基準のなかで自分が最優先している基準は何か、そして他人の言動からその人が最優先している基準は何かを考える活動体験になる。

## （2）第2段階：社会的望ましきおよび自分の価値観に基づく基準の序列化活動

第2段階では、二種類の価値観の序列化活動を行う。この活動の目的は以下のとおりである。すなわち、道徳の授業を進める際に教師が感じる困難さの一つに、児童が建て前的な発言に終始し、児童から本音が引き出せないという点がある。このため授業に現実感と切実感が感じられなくなる。

この、いわゆる本音と建て前問題の原因は次のように考えることができる。たとえば教師が「ここで主人公はどんな気持ちを大事にしたのだろう」と発問したとしよう。この発問に対して児童が建て前的な回答をした場合の、児童の回答の意味を考えてみよう。ここで児童は自分の考えを回答しているのだろうか。この場合児童は、本音という自分の考えではなく、建て前という社会的な望ましさを回答しているのではなかろうか。教師は児童に自分の考えを回答することを求めている。しかし児童は、自分の考えではなく社会的に望ましいとみなされている価値を回答しているのである。そのため教師が児童に求めている思考と、児童が実際に行っている思考との間に乖離が生じている。建て前とは、社会的望ましきなのである。そして児童は社会的に望ましいとみなされている価値を、最も大事にすべき気持ちとして回答して

いるのである。そしてこの機序が、道徳では建て前的な発言に終始して、本音が引き出せないと言われる原因なのではないか。

本音と建て前の問題をこのように捉えたと、この問題を克服する道はおのずと見えてくる。建て前的な回答が、児童がもつ社会的望ましさを表していると考えられるのであれば、社会的望ましさを問う発問をすればよい。そして社会的望ましきと明確に区別する形で自分自身が最優先する基準を問う発問をする。このようにこれまでの授業では暗黙的に混在していた思考過程を発問として可視化し、区別化することによって、本音と建て前の問題を克服できると考えられる。

検証授業では、次の展開になる。まず、第1段階で発見した「許すか、許さないかを定める基準」を社会的望ましきによって序列化する。すなわち、社会ではどれが大事だと考えられているかによって基準を順番に並べるのである。次に、社会ではなく自分が大事だと思っている順番によって基準を並べる。こうした二種類の活動はすべてが本音の活動になる。本音と建て前の区別ができない思考過程になる。

## （3）第3段階：基準に基づく他者理解活動

第3段階では、他者の行動を価値の選択という視点で捉える活動を行う。先述のように、本研究では人間行動を価値基準の選択として捉える。人間は、複数の価値基準の中から自分が最優先する基準を選び、自分が選んだ基準に沿って行動する。したがって、倫理的な人間の見方とは、人間が行動の際に選択している倫理的な価値基準を見出す活動なのである。第3段階では、こうした倫理的に人間を捉える活動を行う。

第1段階では、倫理的な価値基準にはどのような内容があるのかという倫理的な価値基準の種類を発見する活動を行った。そして第2段階では、特定の行動（「許す」）はどの価値基準を最優先していることになるのか、という行動から価値の序列化、を考える活動を行った。

第3段階では、実際の場面での他者の行動を価値の選択という視点から捉える活動になる。この活動は、そのまま実生活に適用することができる。

したがって、道德の時間の活動をそのまま日常生活での倫理的活動として生かすことができる。

第3段階での活動は、資料を用いて行う。資料の登場人物は、どんな価値基準を最優先したのかを考えるのである。こうした思考活動を蓄積することによって、日常生活の中でも、人間行動を倫理基準の選択として捉える力を習得できる。

このように本検証授業では、資料を授業の最後で用いる。この点は、現在、学校現場で行われている授業とは異なる点である。今後、道德が教科になる場合、教科書や資料の使い方も現在のような固定的で硬直化した使い方ではなく、もっと新しい使用方法が開発されるべきである。本研究の資料の使用方法も今後の新たな教科書や資料の使用法開発の端緒となると思われる。

#### 4. 実践体験型授業の提案：検証授業の目的

児童が本授業デザインを体験することにどんな意義があるのだろうか。本授業デザインで児童は、倫理的な問いを発問として体験し、その発問を自問自答し、その発問で社会と自分、そして他者を捉える活動を行う。本研究では、これらの一連の活動は授業の中での道德的实践と捉えることができる。そしてこの実践的授業を「考える道德」型の授業と定義する。本研究で取り上げた自問自答型発問は「徳の発揮を決める際の価値の基準にはどんなものがあるかを考え、それらの基準で社会と自分、そして他者を捉える営み」であった。本研究で取り上げた発問以外にも自問自答型発問は作成可能である。自問自答型発問の作成手続きは假屋園（2015）に記した。

児童はこれら一連の道德的实践を、授業をとおして体験する。この授業デザインの意義は、授業をとおした道德的实践がそのまま日常生活の中での道德的实践になっているところにある。日常生活の中での道德的实践とは具体的にどんな活動をするのかなかを、児童は授業の過程で実体験できるのである。実体験の意義は、実際に実践できたということにある。授業で実際に実践できた行為であれば、その行為を日常生活で生かすことが可能になる。授業での一連の実践がそのまま日常生活での道德的实践にあてはまるのである。本

研究では、こうした授業を実践体験型授業と呼ぶことにする。

こうした考えに基づくならば、授業をとおして児童が習得すべき力量とは、授業で体験した一連の実践を自力で実生活において実行する力となる。本研究ではこの力を「考える道德をとおして児童が身に付ける力量」と定義したい。

児童がこのような授業を体験する意義は次の点にある。すなわち、現在の学校現場での道德の授業の問題点の一つは、道德の時間での体験が道德の時間の中だけで完結してしまい、その後の生活に生かされていない、ということにある。これでは児童が道德の時間を体験している意味がない。道德の時間での体験がそのまま日常生活の中での倫理的体験と重なる必要がある。道德の時間での人を捉える体験が日常生活で私達が倫理的に人を捉える過程に反映されるところに、道德の時間を体験する意義がある。

本研究では、上述のように、授業での体験過程がそのまま日常生活の体験過程になる授業を実践体験型授業と呼ぶ。そして実践体験型授業の学校場面への適用可能性を検証すること目的とする。こうした道德の授業の発想は、これまでの学校現場には全く見られなかったものである。

#### 方法

##### 検証授業の手続き

1. 実施校：鹿児島県始良郡湧水町、湧水町立吉松小学校
2. 実施日時：平成27年1月30日5校時、6校時
3. 対象学級：第6学年児童27名（男子12名、女子17名）
4. 指導者：坂下泰洋教諭
5. 主題名：広い心（学習指導要領2-(4) 謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする：寛容、謙虚にかかわる内容）
6. 記録の手続き

授業の様態をビデオに録画し、教師と児童とのやりとり、および教師行動を分析した。授業のなかで児童は、8班に分かれて班別対話活動を行った。この様態を録画するためにビデオカメラ9台

を用いた。カメラ1は教師行動を追跡し、教師の動きと児童とのやりとりを記録した。カメラ2から9は、8班分の児童の対話を記録した。

録画は、鹿児島大学教育学部の学部生および大学院生9名が行った。したがって教室には、カメラ系の学生9名および假屋園の合計10名が入った。

#### 7. 「ふれあいタイム」の設定

児童の緊張感をほぐすために、授業開始前の5分程度、「ふれあいタイム」を設けた。この時間に、学生には自己紹介を行ってもらい、児童とふれあってもらった。

#### 8. 分析方法

分析方法は、教師と児童との逐語録を作成し、逐語録にもとづいて教師と児童の思考過程を分析した。

### 結果

#### 1. 徳の発揮基準の設定

検証授業で扱う内容項目（徳）は「寛容」であった。寛容を発揮するかどうかの基準として、以下の6種類の基準を設定した。基準の設定は假屋園（2015）による自問自答型発問の開発方法に基づいた。授業の第1段階では、これら6種類の基準を児童に発見してもらうことを目的とした。

基準1：誰の傷つき（被害）か（被害を受けたのは自分か、他人か）

基準2：誰の失敗だったか（自分か、他人か）

基準3：相手の反応（失敗を認めたかどうか、謝罪の有無）

基準4：相手との関係（身近な人か全くの他人か、過去、迷惑をかけた相手か）

基準5：行為の内容（共有できる行為か、誰にでも起こりうる失敗だったか、それとも絶対に生じてはならない失敗だったか）

基準6：理由の妥当性（誰もが納得できる理由だったか）

これらの6種類の基準が第1段階で児童に発見してもらう活動になる。

#### 2. 事前アンケートの実施

事前アンケートによって「許せた時」と「許せ

なかった時」の事例を児童から収集した。この事前アンケートに記載された事例を、上述の6種類の基準にしたがって6種類に分類した。これを資料1（「道徳アンケート集計結果」）として全児童に1枚ずつ配布した。資料1では、6種類の基準に①から⑥までの数字をあてた。

#### 3. 検証授業1時間目（5校時目）

##### (1) 本時の学習活動の目的と意義：第1段階：

特定の徳を発揮する場合と発揮しない場合の基準の発見活動（自問自答型発問の体験）

「許す時」と「許さない時」を対比し、双方を分ける基準を発見する活動をとおして、「寛容」という道徳的判断を行う際の思考の道筋の自覚化と習得を目的とする。

1時間目は、一人思考と班別対話活動によって、事前アンケートから「許せる時」と「許せない時」を分けている6種類の基準を発見することを目的とした。この6種類の基準が、寛容という道徳的判断を行う際の基準になる。1時間目は、児童にこの基準の発見と自覚化を行ってもらうことを目的とする。

特定の徳（許し）を発揮できる場面と発揮できない場面对比し、できる、できない、を分ける基準を発見するという思考の道筋を学習することが、道徳的価値を発見するための思考の道筋になる。

児童にこの思考の道筋（対比と基準の発見）を体験してもらうところに授業の意味がある。授業で、この思考の道筋を体験することによって、児童は、道徳的価値の意味を発見するための道筋を習得する。思考の道筋は、実際に体験してはじめて身に付く。さらに重要な点は、この思考の道筋（対比と基準の発見）は、寛容だけではなく、他の道徳的価値（思いやり、誠実、感謝）にも用いることができるところにある。

したがって、他の道徳的価値でもこの道筋を用い、思考体験を蓄積させることによって、この思考の道筋が児童に定着する。するとこうした思考過程を日常生活の中で、自分一人で考えることができるようになる。この過程が道徳的判断力の育成過程になる。この授業は、授業での体験過程が

そのまま日常生活の体験過程になるところに特徴がある。このタイプの授業が、実践体験型授業である。

## (2) 検証授業の逐語録

教師発話を軸とした検証授業の展開を示す。四角で囲んだ発話は、授業展開上の主要発話であることを示す。

児童：これから5時間目の学習をはじめます。

教師：黒板にも書いてありますけれども、あなた達に許せた時と許せなかった時と、アンケートをとりましたよね。私達は生活の中でいろんな友達とか家族とかと、もめごとがおこったりする時に、必ず、許す、許さない、どちらかを選んで私達は行動をとっているのですね。そこで、人を許すために必要な心ってさ、あなた達もわかっていると思うけど、ホニャララな心って知っている？

児童：広い心

教師：そう、広い心。

\*資料1のアンケート結果を板書で表記する。

教師：広い心って、でも目に見えないよね。目に見えない。じゃ、この広い心っていうのははっきりしてみようか、ということとを、今日、授業でやってみます。では、アンケート見てくださいね。みなさんの「あるあるアンケート」です。まず一つ目、許せた時を見てください。「自分の持ち物を壊された」けど許す。理由は「自分には必要ではなかったから」、だから許した。「兄弟、親子、友達のけんか」よくある。この時は「自分が悪かったから」許した。「相手が先に謝ったから」許した。今度もう一つは「信頼できる友達だったから」許した。「ボールが当たった。でもその人「わざとじゃなかったから」許した。よくあるよね。

今度は許せない時、同じ自分の持ち物を壊されたけど一方は許してないのですね。「自分の持ち物を勝手に捨てられた」時もそう。「ゲームをしている途中にカセットやコンソールを抜かれた」時もそう。理由は、自分が傷ついたから。先生もこのあいだ、ゲームの話したよね。うちのお父さんとお母さんのゲームの話。もうここでは言いませんけどね。そして「自分が一生懸命レベルを上げたのに途中でやめさせられた」。先生はね、コンソールを抜かれたのね。

「買い物など、約束をしたのに守ってもらえなかった。」理由は「約束を破ったうえに謝ってもらえなかったから。」「友達のかげ口を聞いた。」「親友の悪口は絶対許せないから。」「自分の仲のいい人、よくない人だと態度が変わること。」「これはあなた達の不満からもよく出てきましたね。」「差別をされているようでムカつくから。」「かげ口を言われた。」「かげ口は誰でも許せないから。」。そしてもう一つ、さっきもあったけれども、自分の作品が壊された時のもう一つの理由もある

ようですね。一生懸命作ったものを壊されたら誰だって怒るでしょ、ということを行っていますね。「自分のせいにされた。」「何もしてないし、相手が明らかに悪いのになんで私のせいの？それ許せない。」「貸した物が返ってこない。」。これも借りた物を返すのがあたりまえでしょ、ということですよ。

### ① 対比して、基準を発見するための学習活動

資料1で、「許せた時」と「許せない時」の各欄に、6種類の基準を示す番号が①から⑥まで付してある。ここで児童は以下の活動を行う。最初に、「許せた時」の①欄と「許せなかった時」の①欄同士の内容を対比させる。この二つの理由欄に共通する内容を抽象化することによって基準を発見する。

例えば「許せた時」の①欄は「必要ではなかったから、自分は傷つかなかった。」である。また「許せなかった時」の①欄は「自分が傷ついたから。」である。この二つを対比させ、①に共通する内容を抽象化すると、許す時と許さない時の違いとして「自分が傷ついたかどうか」という基準が抽出できる。このようにして、①から⑥までの6種類の基準を児童に抽出してもらう。

教師：ここで、みなさんに今日、考えてほしいテーマがあります。みなさんの机の上にワークシートがあるので、そちらの説明をしますね。

今日考えてほしいテーマその1、話し合いの課題、許せる時と許せない時の違いはどんなところでしょうか。どうしてこんなに違うの、ということを考えてほしい。班で出た意見をまとめてほしい。まとめ方は～したかどうか、という言葉で短くしてあげるとみんなにわかりやすく伝わるかなあと思います。

それでは、ここで視点を言いますね。ここに番号が書いてあります。①は「自分には必要でないということと、自分が傷ついた」というのは何か共通点があるかもしれないね。そして②は、「自分が悪かった」、「自分が一生懸命やったのにやめさせられた。」というふうに同じ番号同士の違いを考えて見ると、もしかしたら何かが見えてくるかもしれません。それをグループで考えてほしいのです。

5:00

\*最初の5分は一人で思考する。

教師：じゃ、今から一人で考える時間を5分とりたいと思います。まず一人で、自分で考えてみて、どうしてもむずかしいなと思った時はグループで考えてみて、というふうにしたいと思います。まず自分で考えてみましょう。どうぞ。

\*教師は机間巡視（指導的参加）

1班

教師：この①（許せなかった時）と①（許せた時）を比べる。そうそうそう。



児童：ま、とりあえず考えるから。

6 班

児童：許せた時と許せなかった時を①と①で。

教師：そうです。①（許せなかった時）と①（許せた時）で。共通しているかもしれないね。

教師：だから許せたんでしょ。自分が傷ついたら許せないわけよ。

3 班

教師：①と①わかる？①（許せなかった時）と①（許せた時）が何か似ているかもしれない。何か見つかるかもしれないよ。これは自分に必要でなかったから許せるのでしょ。これは自分が傷ついたら許せないわけよ。じゃ、どういふこと？

7 班

教師：「かげ口を言ったか言わなかったか」ということはどういふこと？かげ口だけじゃないってことだよね。

児童：差別。

教師：いいこと？ よくないこと？

児童：いけないこと。

教師：だよ。

7：40

8 班

教師：ここは自分に必要じゃなかったから許したわけでしょ。こっちは自分が傷ついたら許してないわけよ。じゃ、どういふふうに許すの？自分が傷つくと、傷つかないの？

児童：傷つく。

教師：傷ついたら許す？許さない？傷つかなかったら？

児童：許す。

教師：ということだよ。

8：51

6 班

児童Aに対してー

教師：①分かる？あなたはたぶんね、ここの⑤あたりがわかりやすいかも。わざとじゃなければ許せるんだよね。

児童Bに対してー

教師：こっちはかげ口とか差別だから許さないのでしょ。なんで許さないのけ？どうして許さない？許す？かげ口、差別？許さない。なんで許さない？

児童Cに対してー

教師：ここはさ、一番、あなたらしいさ。

\*一人思考の時間を延長する。

9：50

教師：ちょっとあと2分考えてみて。ちょっとむずかしいな、と思ったらグループで話し合ってみてください。

教師：ヒントがほしい人？

2 班

教師：必要じゃなかったら傷つく？ 傷つかない。関係あるかもね。

1 班

教師：何て書こうとしているの？ ちょっとしゃべって。

児童A：自分に必要ではないけど、許せなかった時は自

分が傷つく。

教師：必要じゃなかったら傷つくの？

児童Bにー

教師：⑥だけは⑥だけやってください。このことについては許してないわけよ。何でだろうね。ここだけ許してないんだよ。なんでだろう？

\* 班別対話活動（10分）

\* 班別対話活動は班別対話シートを用いた。

11：45

教師：今、時間をとりましたけど、一生懸命、今考えているから。グループでも、自分で感じた、言葉にできない部分をグループでほくしてあげて、わかりやすい言葉に置き換えてみようかな。グループの時間を10分ほどとりたいと思います。では10分間話し合ってみてください。自分の書いたことを交流しちゃいましょう。リーダーさん、お願いします。

7 班

教師：①、こう書いたというのを教えてください。書いたものをみんなで交流してごらん。書いた人から。

児童A：①は…。

6 班

教師：差別されている人を考えている、じゃ差別って、これって、何？

児童A：いけないこと、悪いこと。

教師：悪いこと許す？

児童A：許さない。

教師：そうだね。もう一つは？

児童A：もう一つ？

教師：かげ口と差別、なんか似ているよね。やっていいこと？

児童A：いや。

教師：許さない、みんな許さない、やっていいこと？悪いこと？

児童A：こっちはみんな許せなくて、こっちは許せる人と許せない人がいるってことじゃないですか？

教師：⑤と⑤、わざとじゃなければ許していいんだよ。こっちの方は、かげ口と差別は、あなた達もすぐ一生懸命がんばっている（のに）悪口言われて。これは許さない。さっき言ったのを、ちょっと整理してみると。

児童A：誰でも許さないってことです。

教師：許さないかどうかってこと。誰でも許されないから

児童A：誰でも許されないかどうかってことです。

教師：こういうふうにとまとめるのかな、

児童A：これ書くんですか。

教師：そうか、ホワイトボードに書く。

14：50

\* 班の意見をホワイトボードにまとめる。

教師：じゃちょっとホワイトボードに、まとめてもらっていいですか。

15：10

4 班

児童A：自分には必要でなくて、本当に必要なものと判

断してなくて…。許せたは自分に必要なものでなく、本当に必要というものじゃなかったから。

教師：ちょっと質問するけど、必要なものって、捨てられたら傷つかない？

児童A：傷つく前に腹が立つ。

教師：腹が立つ、だね。じゃ、必要じゃないもの？

児童A：どうでもいい。

児童B：金返せて言う。

教師：許せる？

児童B：いや。

教師：じゃ、必要じゃないもの？

児童B：必要じゃないもの、どうでもいいかな。

教師：なるほどな。じゃ、つながるよね。

児童B：さすがに勝手に捨てられたっていうのは…。自分で必要じゃないって判断して捨てるのだったらわかるけど、勝手に捨てられたっていうのは…。

教師：許せないよね。

児童B：勝手にっていうのは…。

教師：ことわりが必要だと思っているんだ、そこでは…。

1 班

児童A：書いてない…。下から迷ってる。

児童B：私のことしか書いていない…。

教師：わかりました。じゃ、児童Bさんの考えたことをみんなでうん、うんって、納得できるかどうかっていうところも考えてみて。じゃ、児童Bさんが、ちなみに②を言ってごらん。②を言って。みんなも聞いて。あ、書いた？じゃ③を言って。

児童B：③、今、やっている。うふふふふ…。

教師：③、何ですか？ごめん。

児童B：相手の態度。

教師：態度ね、あ〜。態度が変わる。

児童B：態度ってどう書くんですか？

教師：能力の能に下がく。

児童B：能って習ってない…。うふふふふ…。

教師：わかった、わかった、じゃ、書くから。(能という字を書く)

児童達：あ〜。

教師：ごめんね。

教師：じゃ、相手の態度がどうだったら許すわけ？

児童B：謝ってくる。

教師：あ〜、なるほど。謝ったかどうかというところが気になる。

5 班

教師：今、何番やっている？

児童達：②。

教師：②は、自分が悪かったということ、もう一つ、やめさせられたというのは、どっちが悪かったということ？

児童達：自分が悪い。

教師：あ〜、わかった、わかった、あなた達が言いたいことは、自分が悪かったからやめさせられたということ。許してない、結局。たとえばさ、家族の中でさ、家族の中で、先生の場合は、自分が夢

中になってやっているとこをやめさせられた。その時、自分が悪かったと思ったら許せるわけ？

でもその時、自分は悪くなかったわけよ。じゃなんで、許せなかったわけ？やめさせられたということは、どっちが悪い？やめさせられたということは、どっちが悪い？

児童：自分。

教師：自分も悪いよね。やめさせられるということは自分ではなく…。

児童：相手がやったから。

教師：も考えられるよね。だから、自分の失敗じゃなくて相手の…。

19 : 03

児童：相手の失敗？

教師：も考えられるよね。

4 班

児童：これ考えてみていいですか。

教師：どうぞ、全部必要なことどもん。はい、いいですよ。時間はたっぷりある。

児童：そのための時間。

教師：そうそう。

6 班

児童A：ここを書き写すのですか。

教師：いいですよ、いいですよ。わかりやすい。

児童B：信頼できる友達かどうか。信頼できるかどうか。信頼できる友達かどうか。

教師：じゃ、信頼できるって自分とどうなの？信頼できるって自分と近いの？

児童B：近い？

教師：関係。

児童B：自分と近い関係ができるってことですか？

教師：ということは、自分と関係が。

児童B：近い。

教師：近かったら？

教師：自分よりちょっと遠い人の失敗とか許せる？

児童B：いや。

教師：友達関係でも自分と深いとか深くないってあるじゃん。深い関係の人の失敗は…。でも自分と仲良くない人の失敗は…。許す？

児童C：…。

教師：許す？そこ本音でいいよ、そこ本音でいいですよ。どっち？関係の近い人って許せるでしょ。許さん？

児童B：許す。

教師：でも関係が遠い人は？

児童B：あんまり許さない。

教師：だね。

児童B：関係が近いか遠いかってことですか。

教師：ということになるな。

児童B：じゃ、友達関係。

教師：友達関係、そういうこと。

児童B：友達関係って書いてこう。

21 : 17

3 班

児童A：⑤の共通点って何ですか？「かげ口を言われた」

のと「ボールが当たった」と全然違いますよ。  
教師：でもねえ、ちょっと結びつくところがあるんだ  
なあ。

児童A：だから何ですか？

児童B：ボールが当たってそのボールをあてたっていう  
悪口を言われた。

一教師と児童 笑い一

教師：これってさあ、わざとじゃないってことは…。誰  
にでも、あること？ないこと？

児童C：あること。

児童A：そうですか？

教師：だけどかげ口とかさあ、どうお？ 差別とか？誰  
にでも…。

児童A：起こりうること？

教師：起こりうる。しかも…。

児童A：しかも…。

教師：誰にでも起こりうることだよ。しかも…。それ  
はみんなが、あなた差別、許しませんか、かげ口？

児童B：許さないけど自分もしているから。

児童A：許さないけど自分もしているから。

教師：あっ、認めた（笑い）。えらい。（笑い）

児童B：悪口は言っているから。

教師：そこは②と関係ある。自分が失敗した時は許せる  
けど相手の失敗とか許してないってこと。そこは  
②と関係がある。

児童A：⑤と②、全然関係ない。

教師：そこは②にもどっちゃうってこと。だけどこは  
差別とか、いじめって、みんなオッケーっていう  
こと？

児童A：自分のことは見えなけれど相手のことは見え  
るってこと？

教師：なるほどねえ、自分のことは見えなけれど相手は  
よく見える…。ここはまた②にもどころかな。自  
分の失敗は見えなけれど相手の失敗は見えるの  
かな、だよ。考えていることが深いね。

そこは、一般的にみんなが見た時にどうかな？  
みんなが見た時。いじめや差別は、あなた達みん  
なが見た時に許せますか？ということも考えたらど  
うかな？そこちょっと結びつかなければいい。ピ  
ンとこなかったらいい。わかった？今、⑤を語っ  
たからね。⑤の視点を添えておこう。さっき言っ  
た、誰にでも起こりうること。もう一つある。

23：35

7 班

児童A：先生、終わりました（ホワイトボードを見せる）。

教師：終わりました？

教師：③を考えてみて。

児童A：③。

児童B：③に○。

4 班

教師：今、②で悩んでいるの？

児童A：悩んでいるって言うか。

児童B：まだ書き終わっていません、みたいな…。

児童C：先生、これやりすぎちゃって悪いんじゃないで  
すか。（許せなかった時、「自分が一生懸命レバ

ルを上げたのに、途中でやめさせられたから。」  
を指しながら）。

教師：あ、そうね、悪くなかったの？

児童B：え、でも宿題しないでずっとゲームしてた。

児童A：そう、だから先生が悪いのですよ。

児童B：もし、宿題やってゲームやっていたら、怒られ  
なかった。

教師：でもさ、（コンセントを）抜かれた…。

児童C：それ、確かにやりすぎだよ。けど先生が宿題し  
ないでゲームしていたから怒られた…。

教師：ま、仲間…。

児童B：先生、すぐに、仲間を作っちゃいけないって言っ  
た…。

教師：わかった、わかった、じゃ、ちょっと問題に入ろう。  
25：47

教師：じゃ、自分が悪かったら許せるわけね。相手もやっ  
ているわけよ…。

児童C：いや、その話はなしとして…。

児童C：痛い。

教師：ごめん…。

（笑い）

児童A：先生、緊張のしすぎ（笑い）。

児童C：宿題しないでゲームをしていたのはどうかなと  
…。そこ反省しているわけよ。でも自分、許さ  
んといかん。

教師：だよ。許したらだめだよ、自分の心もね。わかる、  
わかる。

6 班

教師：でしょ、不思議でしょ。⑥だけ、許してないわけよ。  
⑥に関してだけ、許してないのですがよ、どうし  
てでしょうね。

児童A：それを考えるのですか？

教師：「何もしていないのに自分のせいにされた」とか、  
「相手が悪いけど自分のせいにされた」とか、「貸  
した物を返すのが当たり前」。特に「貸した物を  
返すのが当たり前」とか。

児童A：自分が悪くないから。

教師：自分が悪くないよね。自分が悪くないかどうかは  
さっき書いたから…。ここは何になる？（⑥を指  
しながら）

児童A：当たりのこと。

教師：当たりのこと…。だよ。当たりのこと。これ、  
誰が聞いても納得する？

児童A：これですか？納得する？

教師：ということは納得するかどうか。相手が納得する  
かどうか、どうしたら納得できる？君達は自分が  
悪かったなと思った時さ、何があつたら許してく  
れる？

児童A：許せる気持ち。

教師：気持ち以上に、納得するもの。君達は生活の中で  
許している場面がある。でもその本質が何なのか  
を今、聞いている。だから納得するって何かがあ  
るから納得するわけよ。みんなが納得するの  
かな？わかったって。俺が悪かったって。そこを考  
えてみて。

28 : 40

1 班

児童A : 先生, ④が…。

教師 : ④, いいよ, いいよ。

児童B : 今さっき, 言ったのを書いて〇〇ちゃん…。

教師 : あなた達3人, 発表してもらおうかな。

2 班

教師 : ①に質問するけど。いらぬ物捨てられた時って、  
傷つく？

児童達 : 傷つかない。

児童A : 逆にうれしい, いらぬ物捨ててくれた。

教師 : 断捨離みたいぬ。傷つく？

児童A : 必要な物を壊されたら傷つく。

児童B : 必要な物壊されたのだったらカッとくる。

教師 : 必要な物って言ったら, 自分の作品とかどうなの？

児童B : 自分の作品はいらぬ。

児童A : 結局は捨てられるじゃん。

教師 : 最後はそうだけど, そこは置いておいてさ。学校  
であなたの作品壊されました。

児童A : もう一回, 言ってください。

教師 : 誰々さんの作品, 壊されていますとか言うじゃん。  
先生に伝えますって。

児童A : 伝えることは伝えるけど。

教師 : 伝えるの, なんで？

児童B : 友達が一生懸命作っていたから。

教師 : じゃ, それ, 誰が傷つくの？

児童A : 友達。

教師 : だよぬ。必要じゃなかったら傷つかないってこと  
でしょ。

31 : 12

3 班

教師 : ⑤と⑥。これさあ, ここ何番？

児童A : ①。

教師 : ここが①。

児童A : これも①。1, 1, 1, ずっと①。

教師 : ①がたくさんあるぬ。

児童B : これ, まとめている。

教師 : (ワークシートを見ながら) あっ, なるほど, じゃ,  
④で, 信頼できる友達だったら許せる。信頼して  
いるってことは自分と近い, 遠い？

児童C : えっ。

教師 : 自分と近い, 遠い？どっち？

児童C : 近い。

教師 : 自分とちょっと遠い人が…。

児童C : 許せる。

教師 : 許せる？自分と仲の悪い人は？

児童C : 許す。

教師 : 自分の仲の悪い人からかげ口言われて許してい  
る？あなた達。

児童C : 許さん。

教師 : だよぬ。でも〇〇さんが言ったら許す？

児童C : うん。

教師 : 違うよね, 今, 言ったこと, ちょっと整理して。  
自分の仲のいい人だったら「許せる」(児童)「けど,  
自分と仲のよくない人だったら許さない」とか。そ

れが④。じゃ④発表して, わかった。

6 班

教師 : じゃ, あなた達, ⑤お願いします。⑤ぬ。

33 : 26

8 班

教師 : ③までいったの？

児童A : 今, 出しているのは③と④。

教師 : あゝあなた達, ④, ビンゴかも。特にビンゴかも。  
さっきぬ, 仲よしの〇〇さんと話して… (笑い)。

④ぬ。絶対言うから (笑い)。

7 班

教師 : (ワークシートを見ながら) ちょっと⑥いい？も  
う一つ, あなた達に質問…。「反省してないし,  
自分のせいにされた」って…。ちょっと⑥, 見て  
みようか…。⑥は「何もしていないのに自分のせ  
いにされた」から, そしてもう一つは「相手や友  
達が悪いのに自分のせいにされた」, 自分のせい  
ぬ, つまり, 何もしてないけど, 明らかに相手が  
悪いけど, 自分のせいにされた。たとえば, 掃除  
の時間の時に, 先生がさ, 「さっさとせんか〜」, 「あ  
れっ, でも, 私達ちゃんと掃除しているし」, 「ハ  
ラ立たない？」先生, 何言っているのって, ハラ立  
たない？

児童A : いや, いつものことだから (笑い)。

教師 : それ, なに〜 (笑い)。でもさ, 普通は, ちゃんとやっ  
ているじゃん。

教師 : あともう一つは, この⑥は「貸した物は, あなた  
に, 返してない」って, これって, あなたが言っ  
たとおり, 当たり前 (許せないのが当たり前とい  
うこと)。「断りもなく捨てられる」。つまり, これっ  
て, みんなが聞いて, 「うん」って, うなづける？  
納得する？納得するためにはどうしたらいいの？

児童B : それされたことがあるから。

教師 : されたことがあるから, 納得するの？

児童B : …。

教師 : 貸し借りはないか, あまり。貸し借りない？

児童C : (うなづく)。

教師 : 友達ではなかった？

児童C : …。

教師 : 「貸した物が返ってきた」って当たり前じゃん。  
それを言われたら納得するするじゃん。つまり  
れって…。

児童B : 当たり前…。

教師 : すべてに共通する…。誰が聞いても納得する…。

児童B : 理由。

36 : 38

\*一斉指導に入る

\*①から⑥まで, 「許せた時」と「許せなかった時」の  
基準を, 班を指名して発表させる。

## ② 発見した基準の整理と自覚化

教師 : はい, じゃ, ちょっと時間になりましたので, ちょっ  
とさせていただきます。まず①から。①をあてた  
グループ, お願いします。発表してください。同  
じようにまとめて言ってください。どうぞ。



児童：許せた時は、大切にしていなかったから許せた。必要でなかったから許せた。

教師：そこには、あなた達にも聞いたけど、必要だったら傷つく？本当に必要な物を捨てられたり、壊されたりしたら傷つく？

児童：傷つく。

教師：よね。だけど別に要らない物って傷つく？

児童：勝手に捨てられたら傷つく。

教師：勝手にだったら傷つくけど、別に、断ったとして、必要じゃない物、たとえば、お母さんにさあ、この本、要らないから捨てておくれ、と言われて傷つく？

児童：いや。

教師：でしょ、傷つかないね。ってことは、自分が…。一つ目の理由は傷ついたかどうか、それが自分なのか、相手なのかによって違うってことだよ。はい、じゃ、②お願いします。

児童：許せた時は自分のせいだったから許せたけど、許せない時には相手のせいだから。

教師：なるほど、つまり言っていることわかる？みんなも。自分が悪かったら、許す？許さない？

児童：許す。

教師：じゃ、相手が悪かったら？

児童：許さない。

教師：許さないってことだよ。じゃ、ここは…。悪いのはどちらなの？（「悪いのはどちらか」と板書する）失敗したかどうかってことだよ。じゃ、③お願いします。

児童：許せた時は相手が謝ってくれて、許せなかった時は相手が謝ってくれなかった。

教師：どう、みんなも納得した？謝ったっていうところは、謝ってくれたら許すけど、買い物なんか、約束破って謝ってくれなきゃ許さないかもしれない。じゃ、謝ったかどうかだよ。はい、④お願いします。

児童：自分と近い人から悪口を言われても許せるけど、自分と遠い人が悪口を言うのは許せない。

教師：言っていることわかった？ある、ある、先生にもある。仲のよい人が言っても、ああ、先生に、いいよって、かまわないけれど、仲の悪い人からかげ口なんか聞いた日にゃもう…。関係、え～、仲がいいかどうか、かな。自分との関係。自分との関係がどうなのか。はい、⑤、お願いします。

児童：誰でも許せるかどうか…。

教師：質問しますけど、あなた達、いじめや差別のことを今、総合で学習しているよね。いじめや差別、許す？

児童：許さない。

教師：許さないでしょ。じゃ、誰が聞いてもそれ許す？いじめしていいよ～、差別していいよ～って言ったら、それ許す？それ聞いた人がみんな許すって言う？誰が聞いてもそれ許さないよね。ということは、誰でも許せるかどうか、って言うのも許す、許さないかの基準になってくると思うんだよ。最後、⑥お願いします。

児童：相手が反省していないし、自分のせいにされたから、許せなかったのだと思います。

教師：つまりそこには、正しい何があるということ？納得するわけだね、みんなが聞いて、うん、うん、そうだ、そうだ、って。〇〇さん、何て言った、それを？

児童：理由。

教師：そう、正しい理由かどうかってことだよ。はい、じゃ、一生懸命考えてくれたこと、はい、黒板見てください。今日、出てきた意見、今日、6つ、許す、許さないについて、見方や考え方が出てきました。一つずつ読んでみましょう。

児童：傷ついたかどうか、自分、相手。

教師：二つ目、さんはい。

児童：悪いのはどちらか、自分、相手、失敗したか。

教師：失敗はどちらか、っていうのも、許す、許さないのためにね。③。さんはい。

児童：謝ったかどうか。

教師：これよく言うね、謝ったかどうか。それが自分なのか、相手なのか。④。さんはい。

児童：仲がいいか、どうか。

教師：そう、これは？

児童：自分との関係。

教師：が近いか、遠いかで、許す、許さないが出てくるのかもね。はい、⑤。さんはい。

児童：誰でも許せるかどうか。

教師：みんなが納得する理由なのか、ってことだよ。はい、⑥。さんはい。

児童：正しい理由かどうか。

教師：それが、正しいかどうか、ということになってきます。これを難しい言葉で、許すか許さないかの基準と言います。許す、許さないの基準、つまり、心のよりどころ。だから私達は普段の生活の中で、許すか、許さないかを常に、この①から⑥を選んで、自分の心を行動に表しているということになります。あなた達の許す、許さないかの基準ということですね。ですから、これを今からあなた達がいろんな場面に出くわした時に、今、自分の心どこかなあ、今、自分の心はどこにある？相手が悪いから、今、許さないのだオレは、自分は、私は、許さないんだとか。謝ってないから私許してない、とかわかってきたら、自分のこと、よくわかるよね。相手のことも、もしかしたら、わかるかもしれないね。だから、あなた達がこの時間と考えてきたことは、許すか、許さないか、の基準だ。これを自分の心に問いかけてみてください。このことを自問自答と言います。言ってごらん、さん、はい。

児童：自問自答。

教師：問いかけながら生活をしていってください。2時間目は、もっとこれを使って、今度は資料も使いながら、深く考えてみたいと思います。はい、日直さん、お願いします。

児童：姿勢、これで5時間目の学習を終わりました。

## 4. 検証授業 2 時間目 (6 校時目)

(1) 本時の学習活動の目的と意義①: 第 2 段階:  
社会的望ましさと自分の価値観に基づく  
基準の序列化活動

1 時間目で発見した価値基準を実際に活用する  
体験をもってもらう。

児童からは優等生的な建前が出てきて、本音を  
引き出せないという声がよく聞かれる。このよう  
な場面での児童の思考過程を考えて見よう。

教師は児童自身の考えを問うている。しかしこ  
こで、児童は本当に自分の考えを答えているのだ  
ろうか。こうした場面で児童が回答しているのは、  
「本音という自分の考え」ではなく「建前という  
社会的な望ましさ」なのである。児童は、複数の  
価値を社会的な望ましさにもとづいて自主的に序  
列化し、社会的に最も望ましいとみなされている  
(であろうと児童が考える) 結果を回答している。

教師は児童に自分の考えを求めている。しかし  
児童は頭の中で社会的な望ましさに基づく価値の  
序列化を行い、社会的に最も望ましいとみなされ  
ている価値を回答する。ここに教師が児童に求め  
ている思考と、児童が実際に行っている思考との  
乖離が生まれる。これが「道徳では本音が引き出  
せない」と言われる理由である。

児童はあくまで特定の価値観の社会的な望まし  
さの順番を回答しているのであって、自分の選択  
を回答しているのではない。この点に教師も、そ  
して児童自身も気付いていなかった。

この問題点を克服するためには、社会的な望  
ましさと回答する建前の過程と自分の考えで回答  
する本音の過程とを、別々の学習活動として分離  
すればよい。最初に児童には、「社会的な望まし  
さ」によって 6 つの基準の序列化を行ってもら  
う。次に「自分の考え」に基づいて、自分が最優先  
する基準を選択してもらう。

本検証授業では、建前と本音の双方が意味の  
ある価値の序列化活動であると捉え、正式に外在  
的な学習活動として別々に分離して扱う。

この学習活動の意義は以下の点ある。第一に、  
教師が求める思考と児童が行う思考とが一致し、  
長年の懸案であった「本音と建前」という問題を  
克服できる。第二に、児童自身は、自分を知る活  
動において、社会的な望ましさという比較の対象

ができることによって自分の輪郭を浮き彫りにす  
ることができる。

## (2) 検証授業の逐語録

## ① 社会的望ましさに基づく基準の序列化

教師: はい、ではお願いします。

児童: 姿勢、これから 6 時間目の学習を始めましょう。

教師: 先ほど、あなた達から 6 つの基準が出てきました。

許す、許さない基準。2 時間目は、

先ほどキーワードにした自問自答、自分の心に問いかけ  
てみる、ということをもっと深くやっていきたい  
と思います。

では、今日、これをもとに、今から広い心を自問自答し  
てみようかなということになりますね。はい、め  
あて言ってみましょう。さん、はい。

児童: 広い心をもつために自問自答しよう。

## \* 資料 2 「順番シート」の使用

教師: では最初に、みなさんに配ったシートに、順番シ  
ート (資料 2) というのがありますね。こちらのシ  
ートです。まず、最初にこちらの方から深めてい  
きたいと思います。はい、顔、身体、こっち向けて。  
今からやること言いますから。よく聞いていてく  
ださい。最初にする作業は、①から⑥の間で、世  
の中で一番大切にされているなあ、と思う基準の  
順序をつけてほしいです。もう一度、言いますよ。  
①から⑥までで、世の中では何を大事な基準とし  
ているんだろうね、というのをグループで考えて  
もらいます。

たとえば③が一番という人もいるでしょうし、  
⑥が一番という人もいるかもしれないし、いいや  
①が一番だよっていう人もいるでしょうし、その  
順番をグループで語りながらつけていただきたい。  
ホワイトボードは使わなくてけっこうです。

まず、自分の基準をそれに書いてもらいます。  
それからグループで話し合ってもらって、順序を  
決めてください。何グループかに発表してもら  
うので、まず自分の心に自問自答して、どれが大切  
なのか、順序を決めてください。

## 4:46

教師: 世の中では、どれが一番、大切にしているのかなあ  
ということです。

## 3 班

教師: 世の中では、①から⑥まで、どれが基準とされて  
いるのか、を考える。

## 1 班

児童: せんせーい!

教師: ①から⑥の、言葉を書いてくれればいい。

児童: あれですか?

教師: そうそう、世の中では、どれが大事と考えられて  
いるかというのを。一番上は、どれだろう。意味  
がわかっているのだったら番号だけでもいいんだ  
けど。できれば言葉にして。言葉も番号も書いて。  
2 つ書いた方が絶対、いい。短いから大丈夫でしょ。

教師: 世の中の基準ですよ。

## 8 班

教師：わかんなかったら、自問自答してごらん。

9：32

教師：書き終わった人は、詳しく理由まで加えてもらうとありがたいんだあ。「何でそれが世の中で大事なんだろう」、っていうの。「世の中で大事にされている理由」まで書いてくれるとありがたい。

教師：じゃ、あとちょっと、1, 2分にしたいので…。もし間に合わなければ番号だけでも書いて。番号。世の中では何が大事なのか、今から探っていくからね。

4 班

教師：⑥をさして）「なんでこれが一番なの？」

児童 A：「明確な理由がちゃんとしてないと。理由がもし間違えていたら答えも間違っているから。」

教師：なるほど、理由が正しければ、つまり正しい理由だったら、みんな、どうなるってこと？

児童：納得する。

教師：納得するってこと。みんながわかった、わかった、納得する。それが世の中で一番ってことか。なるほどね。

ー全員にー

教師：自分の心に問いかけながら、今、書いているねえ。えらい、すばらしいと思います。

2 班

教師：（「世の中では失敗したかどうかで、会社での位が変わるから」と書いた児童のシートをみながら）そういうことがあるわけ。これ何番？

児童：②、失敗したから。すみません、字が汚かったですね。

教師：世の中では失敗は許されていないことか？

児童：失敗したか失敗しないかで、会社の好感度とかも変わるし、自分の会社での立場も変わるから。失敗したか失敗しないかで。

教師：会社の世界で考えてみたわけ。なるほどね。すごいですね。

教師：〇〇さん、それ、いただき。

12：55

全員にー

班別対話活動

教師：みんなで理由を共有すると話しやすいかもしれない。ボク、ワタシ、こう思うからって。ちょっと、みんなで語って。

13：25

教師：じゃ、ちょっとそろそろ、よろしいですか。じゃ、一つ目の質問いきたいと思います。こうしよう。手を挙げた数でいこう。「手を挙げた数で序列をつけてみようか。みんながパッと手を挙げる。①から⑥までいうから。みんなの順番を。社会で必要とされている順番を」今からつけたいの、パッと手を挙げてね。

教師：①？①が1位の人？②、③、④、⑤、⑥、…。⑥が一番多いですね。わかりました。ちなみに何でこれが一番か言える？今、手を挙げた人…。〇〇くん。

児童：⑥が一番の理由は、理由があれば何とかしてもら

えるし、理由がなければ、「何で？」って思うかもしれない。

教師：拍手。

教師：みんなが納得するかどうか、う～ん、だよって、みんながうなづく理由があれば社会で許されそうですね。

教師：じゃ、はい2番目…。①、②、③、④、⑤…。ばらけましたね。ちょっと2番つけれないですね。じゃ、2番はもう1回、①…いないね。②は10人、③が4人、④…。ということは、ここは4人なんです。じゃこれ（②）が2番目にあなた達のつけた序列では正しい。じゃ何でこれの方がいいのか、許せる基準としていいのか、手を挙げた人、もう一回、ごめん、手を挙げた人。②。

教師：〇〇さん、ちょっと教えてほしい、ごめん。

児童：…。

教師：ボク、私、助けます。ボク、私、助けます。

教師：はい、〇〇さん、助けてみよう。

児童：…。

教師：じゃ、わかりました。座っていい。

17：49

教師：じゃ次、3番行こうね。3番行きましょう。①、8人、②、③、④、⑤、あ～、なるほどね。わかりました。じゃ、1番多かった①を言えそうな人…。って言ったら手が挙がらなそうなので、ちょっとしゃべってみようか。

教師：はい、理由、みんなで語って。

18：34

\* 班別対話活動

19：37

教師：よし、じゃ、行こう。

児童：自分が言った言葉で相手が傷ついたりしたかどうかが大切だから。

教師：あ～、なるほど、つまり傷つけないことって、とっても大事だよって。相手を傷つけるっていう行為は許されないことだっていうのも言いたいわけですね。はい、わかりました。ありがとうございます。

教師：次、行きましょう。3番目、4番目、どっちかな。4番目は③、④、⑤…。⑤が多いですね。はい、〇〇さん。はい、どうぞ、4番。

児童：…。

教師：じゃ、みんなに聞くようにしよう。誰でも許せるかどうかって、これ基準にならない？さっき、何て言った？どうして？はい、〇〇さん、どうぞ。どうして？

児童：…。

教師：さっき、たとえば言ったのが、「いじめや差別って、したらいけない」って、みんな言う？言わない？「差別していいよ」って君達許しますか、ってさっき言ったよね。許しますか？かげ口許しますか？かげ口は自分達が一番許さないことですよ。誰が聞いても嫌な思いはするから誰でも許しません、ってことだよ。じゃ最後、③、書いてない？④、手を挙げて。どっちが最下位になるか、

五番目。五番目どっちか。③、④…。じゃ、こっちの方(③)が多いですよ。これが5番(③)で、これが6番(④)。さっき失敗のことについて、〇〇さん、すごいこと言ったよね。

社会的望ましさの序列化活動の結果：「許すか、許さないか」を判断する時、児童が「世の中で大切にされている(社会的望ましさ)」と考えた基準の序列

第1位：⑥(理由の正しさ)

第2位：②(失敗(悪い)したのは誰か、自分か、相手か)

第3位：①(自分が傷ついたかどうか)

第4位：⑤(誰にでも起こりうるかどうか)

第5位：③(相手の反応：謝ったかどうか)

第6位：④(相手との関係：近いか遠いか)

児童：世の中では失敗したかどうかで、会社での評判も変わるし、会社での自分の立場も変わるから、私は②が一番、重要だと考えます。

22：47

教師：なるほどねえ。

教師：社会と会社、ひっくり返したら会社になるものね。その会社の世界の中では、(自分が)失敗したかどうかで、(自分の)地位が変わってしまうところもあるということだよ。

教師：実は、まあ、正解というのもアレなんですけど。道徳なので正解というのもアレなんですけど。本当は⑥と⑤が社会の中では正しいというふうに言われています。正しい基準。なぜかという、これはみんなが共有できるからです。①から④というは、あなたと私の関係なんです。わかります？①から④は、あなたと私の関係の中なんですけど、⑤と⑥は、私とみんなの関係なんです。だから社会の中では、⑤と⑥ということになるんですよ。

## ② 自分の価値観にもとづく基準の序列化

\*資料3「自分が一番大事だと思っている基準シート」の使用

教師：じゃ、ここで、あなた達が、今度はこれ(社会の順番)抜きにして。これ抜きにしてい。今度は自分だよ。社会とは違って。じゃ自分は一番何が大切か。許す、許さないについて、自分が一番大切にしたい基準を教えてください。これは発表しなくていいです。社会と自分は違うからね。自分の本音で書いてください。どうぞ。

24：24

教師：これ、発表しなくていいから。自分の中だけで大事にしていること。今、自分はどこで許す、許さないを判断しているのか、自問自答してみよう。今、自分が大切にしているものは何かを教えてください。

教師：これ、見て回らない方がいいですね。わかりました。自分の中だけでそうとしておいて。自分が今、大切なものを書いてください。

教師：自分自身、自分の心に聞いてみてください。

児童：理由は？

教師：理由もあったらいいね。

25：16

教師：自分はどう思うかな？これ発表しなくていいですから。

27：48

教師：はい、では、次の質問をしたいと思います。

## (3) 本時の学習活動の目的と意義②：第3段階：基準に基づく他者理解活動(授業で発見した基準に基づいて他者の行動基準の理解を目指す資料分析)

\*資料4「資料の主人公が大事にしたと思う基準シート」の使用

教師：じゃ、途中なんですけど、今度は資料の方にいききたいと思います。前もって資料の方を先生の方で読みました『お別れ会』。出してください。ここで資料が登場します。さっき『お別れ会』読んだんだけど、確認します。主人公は誰？主人公は誰ですか？

児童：直美。

教師：そう、直美ですよ。直美は誰のお別れ会をすることになったの？

児童：小原さん。

教師：そう、小原さんですよ。そしてもう二人、友達がいて、4人でお別れ会をする予定だったんですよ。だけど、最後はどうやらあやしい雰囲気になり、最後、直美は不満を爆発させる形になってしまいました。

じゃ、ここでみなさんに問います。まず、直美は①から⑥の、どの基準を選んでしまったのでしょうか、もう一回、聞きます。直美は①から⑥の、どの基準を選んだのでしょうか？選んだものを書いてください。こちらのワークシートの方に書いてありますけども、基準シート。6つの基準の中で、資料の主人公直美が一番大切にしたい基準はどれでしょうか。大切にしたい基準と理由を教えてください。どうぞ。

30：47

教師：直美は一体、どれを基準にしたんでしょうね。

教師：特に最後の47ページ。この言葉に注目してください。いい？47ページの場面で、小原さんに対して、ものすごい顔で、怒った顔で伝えていますね。「どうしてもっと早く中止になったことを知らせてくれなかったの？育代さんも幸子さんも早くあなたに連絡したと言っているわよ。少なくとも8時まで知らせてくれたら、わたし、家族と一緒に赤城山に行けたのよ。」って強い口調で言っていますよね。さあ、どの基準を選択して言ったのでしょうか？どうぞ。

31：44

教師：わからない人、教えてください。

3班

教師：この言葉。わかる？大丈夫？誰が怒っているの？直美、なんで怒っているの？



児童：もうちょっと早く連絡してくれれば、赤城山に行けたのに。

教師：ってことは、直美は赤城山に行きたかったの？行きたくなかったの？

児童：行きたかった。

教師：行きたかったのに行けなかったんだよね。どうして？

児童：約束していたから。

教師：でも小原さんは、黙っている？

児童：いや。

教師：だよ。小原さん、ちゃんと謝っているよね。許している？許していない？

児童：許していない。

教師：じゃ、どれを選んで許していないのかな？理由は？あの①から⑥まで。

33：31

教師：しゃべってかまいませんよ。

35：03

教師：ごめん、理由も聞きたいので、二人に発表してもらう。ちょっと時間の都合ですみませんね。

教師：もう理由、ばつと言えるように準備してね。しゃべっていいから。理由、言えるように。誰でもあたたてもいいように。語って。誰でもしゃべられるように。さっき、ちょっと、緊張してね。やっぱり、自分の考えでないとしゃべられないからさ。

36：31

教師：はい、では、発表いきたいと思います。じゃ、手を挙げてください。②、①どちらですか。はい、2番選んだ人？はい、じゃ、〇〇さん、お願いします。

児童：私は、最後に「私は悪くないわ」って言っているし、あきらかに怒っている時の言い方とか、そういうので、小原さんを責めていて、あんたが悪いんだから、みたいなのが伝わってくるから、②になりました。

教師：直美は小原さんに対して、絶対、あんたの方が悪いんでしょって思い込んでいるわけか。だから②。なるほどね。

教師：じゃ、①は？①？

児童：私が①を選んだ理由は、自分は友達のことを優先したのに、友達が自分より家族を優先したから自分が傷ついて、相手のことを許せなかった。

教師：ちょっと質問していい？小原さんって、直美の事情を知っているの？直美の事情を知っているの？

児童：知らない。

教師：知らないよね。直美が赤城山に行くのかどうかって、知らないのですね。そうなの、知らないのですね。直美は、あんたはちゃんと私に、あなたの都合で私は断ったんだから、って思い込みですね。もう一つは、だって私行けなかったし赤城山。行きたかったのに行けなかったから傷ついたんだよ、っていうことを言いたいわけですね。じゃ、この①、②を直美は選択しました。基準をね。

38：35

教師：じゃ、どうすれば直美は許せたのですか？どの基

準でどうすれば許せたのですか？

教師：さっきね、だって小原さん、ちゃんと謝っているよ、って。小原さん、一生懸命、謝っているのに

許せないんだから、って言っているから、③はな

いわけですよね。だから、どこが基準であれば許せたのですね？考えてみましょうか。

はい、グループで話し合って。

39：04

6 班

児童：どれが基準だったら許せたかってことですか？

教師：そうそう。

児童：⑥じゃないですか？

教師：⑥じゃ、どうやったら許してくれたの？

児童：正しい理由をはっきり言って。

教師：じゃ、正しい理由って、何だろう？どんなこと？

児童：赤城山のドライブのことを言ってみる。電話のことも。

教師：なるほど、なるほど。じゃ、直美が悪かったかもしれないね。言わなかった直美、悪かったんだね。

児童：赤城山のことを言おうかどうか、迷っているうちに小原さんは、電話を切ったから。それをもうちょっと早いめに、正しい理由を伝えておけば、言い合いにならなかったという感じ。

教師：なるほど。私も理由を伝えておいて、ちゃんとその事情がお互いにわかっておけば許せたかもしれない。なるほど。なるほど。

42：33

教師：じゃ、〇〇さん、お願いします。

児童：私は、もし直美が⑥の正しい理由かどうかの基準で考えていたら、小原さんは直美に謝って正しい理由を説明したから、もし直美が⑥で考えていたら、正しい理由があったから小原さんを許せていたと思います。

教師：なるほど。

教師：その正しい理由というのを、今ね、あちらのね、6班で聞いてきたのよ。6班、いいですか。〇〇さん。

児童：45 ページの後から5行目の、「直美が元気のない声で答え、赤城山のことを言おうかどうしようかと思っているうちに、小原さんは電話を切った」と書いているところで、その時に、ちゃんと正しい理由を言っていれば、学校でも言い合いにならなかったし、小原さんもちゃんとわかってくれたのかな、と思います。

教師：なるほど。

教師：小原さんは電話、切っちゃったんだよね。でも直美さ、行ったんだっけ、赤城山に？じゃ、行っていないの？赤城山に。じゃ、（行けなかったことを）言っていないのって悪くないの？（行けなかったことを）言っていないのは悪かったかもねえ。ちゃんとやってそのことを伝えながら、じゃ、あなた、赤城山に行く予定だったのね、家族と一緒にだから大事だよ、ああ、わかった、私も悪かったって言えば、もしかしたら謝ってくれたのかもしれないねえ。

ということは、お互いに、小原さんも、直美も、  
 ここの、「何で（6種類の基準）、許す、許さないか  
 は気づいているの？お互い気づいているの？」  
「あなた達は気づいているね。」直美と小原さん  
 って、気づいているの？

児童：気づいていない。

教師：そう、「気づいていないから許せないわけ」だね。  
 ということは、ここで、ちゃんとはっきりと、「許  
 す、許さない」の基準がお互いにわかっていれば、  
「許せるかもしれないね。」

ということで⑥を選択。正しい理由は、「赤城  
 山へ行くことを伝える、そしてこれを小原さんも  
 理解する」ってことだね。

教師：では、最後にまとめたいと思いますけど。ここで  
「本当に広い心の意味が、なんとなく、ちょっと見  
 えてきましたね。」つまり、あなた達は第三者の目  
 からこの資料をみているから、こういうことが原  
 因で、直美、怒っているのね、って。直美は自分  
 が傷ついたかどうか、そして悪いのは、どちらか  
 であることがわかりました。小原さんは全く（直  
 美が）怒っている理由が理解できないわけですよ  
 ね。でも小原さんもきちんと話を聞いて、あなた  
 も正しい理由がちゃんとあるのね、私のことを考  
 えてくれたんだよね、ってことがわかってさえく  
 れれば、お互い許せるかもしれないね。

だから、これ非常に大事なことで、あなた達もそ  
 うです。あなた達に返しますね。つまり、「あなた  
 達もこの六つの基準、いろんな場面に出会った時  
 に、あなた達が、相手が怒っている時、喧嘩とか  
 した時、なんで怒っているのけ、って。傷ついた  
 からけ？謝ったけ？悪いの、私？相手？、近いか  
 ら、でも近くなくても、近いから許す、近くな  
 いから許さない、というのどうかな？そして、  
 あっ、わかった。この行為はみんなが許さない、  
 絶対だ。そして正しい理由っていうことを常に考  
 え続けてください。」

「この基準で考えれば、もしかしたら、広い心を  
 つことができるかもしれない。」つまり、広い心  
 をもつ力というのは…。広い心をもつ力。どうや  
 たらもてる？

どうやたらもてるの？広い心。今日やった学習  
 で。今日出した、この基準に基づいて。誰が考  
 えるの？

児童：自分が。

教師：そう、「私が考える。そして相手も。相手もどの基  
 準で思っているかを考えれば、許し合えるかもし  
 れないですね。」理解できました？ はい、じゃ  
 ちょっと早いですけど、これで終わりたいと思  
 います。「常に自問自答してください。」

### 考察

本研究は、今後の道徳教育の方向として示され  
 た「考える道徳」を授業で実践していくための授  
 業デザイン開発を目的とした。そしてこの授業デ

ザインを検証授業として実施した。検証授業の結  
 果、本授業デザインは学校現場で実施可能である  
 ことが証明された。

#### 1. 今後の課題：基準発見の方法

本研究では、あらかじめ寛容という徳を発揮す  
 るか否か（許すか、許さないか）の基準を6種類  
 設定した。そして児童へのアンケートをもとに、  
 あらかじめ各基準に該当する事例を定めていた。  
 そして各基準欄に記された「許せる時、許せない  
 時」の事例から、各基準を児童に発見してもら  
 うという方法をとった。

逐語録からは、小学校6年生の児童にとってこ  
 の思考活動がやや困難だった様子が見出された。  
 逐語録に見られた児童の反応から、この困難さの  
 要因としては以下の点が考えられる。すなわち児  
 童にとって、徳を発揮するか否かの基準を発見す  
 るという実践活動は全く初体験であった。した  
 がって、何を、どう考えていけばよいのかという  
 思考実践の道筋が全く分からなかったのではない  
 か。

この問題を克服する方法は、本検証授業と同型  
 の思考実践を蓄積していくことである。本検証授  
 業で用いた思考実践は、児童に何度も経験しても  
 らい、論理様式として学習してもらう必要がある。  
 そうしてはじめて授業での実践過程が、日常生活  
 の中に生かされる。

本検証授業は単発の授業であった。そして児童  
 にとっては初体験の思考実践であった。そこで、  
 今後の方向として、特定の徳を発揮するか否かの  
 基準を発見する思考実践を、一つの学級で反復実  
 施し、児童の思考過程の変化を見ていく研究を行  
 う必要がある。

また、本検証授業では、最初から6種類の基準  
 に対応させて事例を分けて提示した。児童にとっ  
 ては最初から6種類に分かれた事例を考えねばな  
 らないことになる。最初から6種類のタイプに分  
 かれた事例を考える活動は、初めての児童にとっ  
 ては負担が大きかった可能性がある。提示する事  
 例は一つにして、許す、許さないにどんな基準が  
 あるかは、児童に自由に考えさせてみる方が考え  
 やすいかもしれない。そこで、今後の方向として  
 は、単一事例で、児童がどのくらいの基準を見い

だせるかを検討していくことを考えている。

## 2. 実践体験型授業について

本研究では、実践体験型授業という授業モデルを提案した。これは、授業をととした道徳的实践がそのまま日常生活での道徳的实践になっているというタイプの授業である。このような授業を提案する必然性は以下の点にある。

第一に、道徳の授業をととして育成すべき力量が明確になることである。平成26年10月告示の中央教育審議会からの答申に指摘されているように、現在の道徳教育の目標は曖昧で、どんな力を養おうとしているのが明確に定義しにくい。本研究の立場では、授業で体験した思考実践を独力でできる力を養うことが、道徳教育の目標の一つであると、目標を明確に定義できる。

第二に、道徳の授業体験を、その後の生活に生かす方法を明らかにしたことである。現在の道徳の授業では、授業での発問や体験が授業の中だけで完結してしまい、その後の生活に生かせないという問題点が指摘されている。こうした問題が生まれる理由は、授業の中での児童の体験が、そのまま日常生活で実践できるような内容になっていないからである。授業の中での体験が日常生活と乖離した内容になっているため、日常生活のための授業ではなく、授業のための授業になっている。

本研究で提案した実践体験型授業は、授業での実践体験が日常生活でも実践され、また日常生活での経験を授業に生かすことも可能である。その意味で授業と生活との双方向性を確立したと言える。

本検証授業は、今後、実践体験型授業を洗練させるための、端緒になった授業である。最初の一步を踏み出したという意味で、その意義は大きいと言える。

## 引用文献

中央教育審議会答申 2014 道徳に係る教育課程の改善等について

假屋園昭彦 2015 児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発－児童が自問自答できる問いかけの開発－ 鹿児島

島大学教育学部教育実践研究紀要, 24, 147-156.  
教科用図書検定調査審議会 2015 「特別の教科道徳」の教科書検定について

文部科学省 2015 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定、小学校学習指導要領の一部を改正する告示、中学校学習指導要領の一部を改正する告示及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部を改正する告示の公示並びに移行措置等について（通知）

文部科学省 2015 一部改正小学校学習指導要領  
添付資料

資料1：道徳アンケート（許せた時・許せなかった時の事例）集計結果

### 1. 許せた時

#### ①

行動：自分の持ち物を壊された。

許せた理由：必要ではなかったから、自分は傷つかなかった。

#### ②

行動：兄弟、親子、友達との喧嘩

許せた理由：自分が悪かったと思うから。

#### ③

行動：兄弟、友達との喧嘩

許せた理由：先に相手が謝ったから

#### ④

行動：友達との喧嘩

許せた理由：信頼できる友達だったから

#### ⑤

行動：ボールが当たった

許せた理由：わざとじゃないから。

### 2. 許せなかった時

#### ①

行動：ゲームをしている途中でカセットやコンセントを勝手に抜かれた。自分の持ち物を勝手に捨てられた。自分の作った作品が壊された。

許せなかった理由：自分が傷ついたから

#### ②

行動：ゲームをしている途中でカセットやコンセントを勝手に抜かれた。

許せなかった理由：自分が一生懸命レベルを上げたのに、途中でやめさせられたから。

③

行動：買い物に行く約束を守ってもらえなかった。

許せなかった理由：謝ってもらえなかった。

④

行動：友達の陰口を聞いた。

許せなかった理由：親友の悪口は許せないから。

⑤

行動：陰口を言われた。自分と仲がよい人と悪い人として態度が変わる。

許せなかった理由：陰口は誰（がやっても）許せないから。差別されているようだ。

⑥

行動：あることないことが自分のせいにされた。兄弟のせいで自分が叱られた。貸した物が返ってこない。自分の物が勝手に捨てられた。自分の作品が壊された。

許せなかった理由：何もしていないのに自分のせいにされることは許されない。相手が悪いのに自分のせいにされることは許されない。貸した物は返すのが当たり前だから。断りもなく捨てられる（壊される）のはおかしい。

#### 班別対話シート

話し合いの課題：「許せた時」と「許せなかった時」の違いはどこなところでしょうか。「～したかどうか」という短い言葉でまとめてみましょう。

「許せた時」①と「許せなかった時」①を比べて

「許せた時」②と「許せなかった時」②を比べて

「許せた時」③と「許せなかった時」③を比べて

「許せた時」④と「許せなかった時」④を比べて

「許せた時」⑤と「許せなかった時」⑤を比べて

「許せた時」⑥と「許せなかった時」⑥を比べて

#### 資料2

##### 順番シート

\_\_\_\_\_班

前の時間に、許（ゆる）すか、許（ゆる）さないかを決める時の6つの基準を見つけました。この基準を、自分の考えではなく、自分ができる、できないではなく、世の中（社会）ではどれが大事だと考えられているか、どれが理想的かと考えられているか、によって順番に並べてみましょう。

1 番重要だと考えられている基準

2 番目に重要だと考えられている基準

3 番目に重要だと考えられている基準

4 番目に重要だと考えられている基準

5 番目に重要だと考えられている基準

6 番目に重要だと考えられている基準

#### 資料3

自分が一番大事だと思っている基準シート

許（ゆる）すか、許（ゆる）さないかを決める時の6つの基準のなかで、他の人達や世の中の考えではなく、自分だったらこれが一番大事だと思っている基準を一つ選んでください。この基準は発表しなくていいです。

自分が一番大事だと思っている基準

#### 資料4

資料の主人公が大事にしたと思う基準シート

許（ゆる）すか、許（ゆる）さないかを決める時の6つの基準のなかで、資料の主人公が一番大事にした基準はどれでしょう？

資料の主人公が一番大事にした基準