

子どもの自己省察を促すための道徳授業づくりの視点

浅野 信彦*・南埜 実香**

Perspectives on Improving Moral Education Classes in Elementary School to Promote Students' Self-Reflection

Nobuhiko ASANO, Mika MINAMINO

要旨 子どもの自己省察を促すための道徳の授業づくりに必要な視点を仮説的に提示し、これを踏まえた提案授業を構想し、その授業実践を分析することを試みた。

2015年3月、学習指導要領の一部が改訂され、従来の「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」へと改められた。道徳科においては、(1) 道徳的諸価値についての理解を深めること、(2) 自己を見つめること、(3) 物事を多面的・多角的に考えること、の3つを核とした学習活動を通して、「自己の生き方についての考え」を深めることのできる資質や能力を育成することが求められている。これを踏まえ、抽象的に道徳教育はどうあるべきかを論じるよりも、具体的な授業づくりのための視点を検討していくことが急務である。

そこで本研究では、道徳授業の中核に「子どもの自己省察を促す」ことを位置づけ、授業づくりのために必要な視点を提示した。

キーワード 道徳 授業づくり 自己省察 道徳的価値

1. はじめに

本研究は、子どもの自己省察を促すための道徳の授業づくりに必要な視点を仮説的に提示し、これを踏まえた提案授業を構想し、その授業実践を分析することを試みるものである。

2015年3月に一部改訂された学習指導要領において、従来の「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」と呼ぶ)へと改められた。道徳科の目標では、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的

に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」が重視されている。指導計画の作成と内容の取扱いにおいては、「(児童が)自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりできるよう工夫すること」や、「児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に話し合ったり書いたりするなどの言語活動を充実すること」などが求められている¹⁾。

この道徳科が「教科」である以上、他教科から区別される固有性を持たなければならない。「教科とは何か」という一般的な問いに対して、研究者や実践者の主張や立場は様々あり得る。しかし、そうした多様な主張の中にも教育的な一致点を

*あさの のぶひこ 文教大学教育学部心理教育課程

**みなみの みか 千葉県多古町立常盤小学校

求めることができよう。すなわち、教科にはそれぞれ固有の論理性が内包されており、各教科の授業において、その論理性が中核に位置づけられなければならないとされる。こうした考えは、ほとんどの論者に共有されていると思われる。

こうした観点から、先に引用した学習指導要領の記述を見直すと、「教科」としての道徳授業においてその核となるべき固有性は、(1) 道徳的諸価値についての理解を深めること、(2) 自己を見つめること、(3) 物事を多面的・多角的に考えること、の3点にあると考えられる。これらを核とした学習活動を通して、子どもたちに「自己の生き方についての考え」を深めることのできる資質や能力を育成することが求められている。このことを踏まえると、抽象的に道徳教育はどうあるべきかを論じるよりも、具体的な授業づくりのための視点を検討していくことが急務であろう。

こうした課題に応えることをめざし、本研究は、道徳授業の中核に「子どもの自己省察を促す」ことを位置づけ、授業づくりのために必要な視点を提示する。

2. 子どもの自己省察を促す授業づくりの視点

本研究では、自己省察を「他者の経験や考えを聴き、自他の考えを比較することで自らの経験や考えを振り返り、自らの価値観を捉え直す」ことと定義する²⁾。単なる振り返りや反省との違いは、自分と他者の考えを比較すること、また、すぐに改善可能であるかのような表層をとらえ振り返るのではなく、行為に対する本質的な深層レベルでの振り返りをする点にある。自己省察は、表面的な振り返りではなく、深いところで自らを見つめ、他者の視点から捉え直し、自らの考えや価値を深め、新しい自分に気付くことを可能にするものである。振り返りがその場で終わってしまうのではなく、次にとるべき行為を自覚し、実践しようする意欲づけが図られる。

ところで、道徳授業には一定の型が確立されている。それは読み物資料を用いた次のような授業の型である。授業の導入では、ねらいとする道徳的価値へと方向づけ、展開前段では読み物資料を使って登場人物の気持ちを共感的に理解し、展開後段では、ねらいとする道徳的価値の一般化を図り、終末では、教師の説話を聞く³⁾。

1958年、「道徳の時間」が特設された際に、文部省の通達によって「道徳の指導法」が示されたが、当初は子どもの実態を踏まえて生活指導（生徒指導）をするような実践が多く行われていた。そこで1963年、教育課程審議会は「いわゆる生活指導のみをもって足りりとする」風潮を批判し、「道徳教育の本質」を踏まえた授業をする必要性を提唱した。これを受けて文部省は、1964年から66年にかけて『道徳の指導資料』を刊行し、読み物資料を活用する指導法を打ち出した。このとき示された指導法が、国語科における物語文の指導法にならって、読み物資料（副読本）を読ませ、登場人物（特に主人公）の心情を場面ごとに共感的に理解させるというものであった⁴⁾。この学習過程は、学習指導要領における道徳教育の目標や内容項目を明示でき、単純で分かりやすく、どの教師でも習得できることや、年間計画どおりに系統的な指導ができるという利点があった。

しかし、こうした型に対して、「授業が子どもの本音や現実生活からかけ離れている」「日常生活の改善につながらない」などの批判が多くなされている。それは、読み物資料の場面ごとに、教師が「登場人物はどんな気持ちだったか」と問うことに終始してしまい、情緒的側面ばかりが重視される傾向があったからである。「自分ならどうするか」「なぜそうすべきなのか」「どう生きるべきか」など、自分に引きつけて（自分事として）考えを深めることが難しい。また、ねらいとする道徳的価値を理解することはできても、自分の生活には応用・活用することが少なく、道徳的行為や習慣にもつながらないという批判もあった⁵⁾。

また、道徳の授業が価値の「押しつけ」だとす

る批判もある。型にもとづく道徳授業は、はっきりした学習のねらいが設定され、そのねらいを達成するように、話し合い活動、役割演技、教師の説話などで子どもの思考を方向づける。教師は、あらかじめ予想される結論を引き出すよう、子どもたちの考えを正しい一つの結論に導くように、収束的な発問をすることが多い。ねらいに合わない考えは無視され、切り捨てられてしまう⁶⁾。このような授業が繰り返されると、子どもは教師が何を求め、何に期待しているのかを読み取り、教師を喜ばせるための発言を行うようになる。

このように、道徳の授業には、読み物資料を扱う際の指導の型がある。これを繰り返すことで、子どもにとって道徳の授業は、自分事ではなく他人事になってしまう。道徳的価値の理解は表面的なものにとどまり、価値の深まりや自覚にまでは至っていないことが多いと思われる。さらに、思考が資料の中にとどまることで、子どもが自らの行動を見つめ直し、考えることにつながらず、「きれい事」だけで終わってしまう危険性がある。資料からいったん離れて、子どもたちが自らの経験や行動を思考の対象にできるように教師が促すべきではないだろうか。

さらに、ネガティブな思考を排除してしまうような授業のあり方は、もともと子ども自身が理解できている道徳的価値を確認しているに過ぎないとも言える。岩川直樹が論じているように、頭で分かっているけれども行動できないというような人間の弱さ、ネガティブなものを子どもたちが理解すること、そしてそれを互いに理解し合うことで道徳的価値への思考や振り返りは深まり、道徳的な行為へと導かれるのではないだろうか⁷⁾。

以上のような道徳の授業の課題を克服するため、子どもたちに自己省察を促すような道徳の授業づくりをする必要があると考える。現在、道徳の授業において、読み物資料を使わないことは難しい。道徳教育推進状況調査によると、道徳の時間で使用する教材としては「民間の教科書会社で開発・刊行した読み物資料」（いわゆる市販の道

徳用副読本）が小学校では81.5%である⁸⁾。言うまでもなく、学習指導要領では、職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動も重視されている。しかし、読み物資料を活用する型の道徳の授業は単純で分かりやすく、どの教師も習得でき、年間計画どおりに実施できるという利点がある。また、週1回の道徳の授業は軽視されがちな実態がある中で、多忙な教師が真剣に道徳の授業づくりに取り組もうとするとき、読み物資料を活用するのはごく自然なことであろう。

そこで、読み物資料を使いながら、子どもたちが自らの生活経験に即して道徳的価値を自覚し、深めることが可能になるような授業づくりの視点を明らかにする必要がある。

子どもたちは普段の生活の中で、無意識のうちに自らの道徳的価値によって判断し行動している。しかし、その判断が間違っていたり、分かっているのに行動できないことがある。そうした経験を思い出し、「こんな時に～をしてしまった。これからは気をつけよう」と考えるのは、単なる振り返りである。「こんな時に～をしてしまった。なぜだろう。その時の自分はどんな気持ちでいたのだろうか。相手や周りの人はどんな思いでいたのだろうか」というような深い思考をめぐる。自らの行動や道徳的価値を見つめ直すことが、道徳授業で子どもたちに促したい自己省察である。この過程には、他者の考えを聞き、自己と比較することが含まれる。自他の考えを比較し、これまでの経験を語り合ったり、ネガティブなことも理解し合ったりすることで、一人ひとりが自己の経験や考えに向き合い、道徳的価値を深めることにつながる。

それでは、道徳の授業において自己省察を深めている子どもの姿とはどのようなものだろうか。

第1に、他者の意見を聴き、自らの意見と比較している姿である。例えば「～さんは～と言っていたけど、私は～だと思ひます」や「～さんと似ていて～だと思ひます」というように、発言する際に他の子どもの意見につなげて自らの考えを述

べている姿は、自己省察している姿である。

第2に、他者の経験と比較して自らの経験を振り返ることである。授業中、子どもたちは自らの経験をすぐに語るができなくても、他の子どもの話を聴きながら自らの経験を思い出し、心の中で比較している可能性がある。子どもの心の中の動きを客観的に確認することは容易ではないが、教師は普通の授業の中で一人ひとりが学ぶ姿を多面的に観察していることも事実である。そうした教師の「子ども理解」をもとに、子どもたちの言語化にまで至らない自己省察の深まりを捉え得る。

第3に、それまで自らが内面化していた道徳的価値を、他者の考えをもとに深め、新たな価値に気づいたり、明確に自覚していなかった価値を自覚したりする姿である。自分とは異なる考えや価値観に触れて、「そんな考え方もあったんだ」というように自らの道徳的価値を深める子どもこそが、道徳授業においてめざす姿である。

以上を踏まえ、子どもの自己省察を促すための道徳授業づくりの視点を以下に仮説的に提示する。

【視点①】 授業の導入で、本時で扱う道徳的価値にかかわる内容項目について、子ども自身のこれまでの経験や考えを想起させることで、自分の経験やすでに内面化している道徳的価値と比較しながら資料と向き合うことにつながり、自己省察が促されるのではないかと。

【視点②】 読み物資料で子どもが本文からは答えの根拠を見つけられないような発問をして、考えさせることで、教師の期待に添うような模範的な答えから離れることができ、自己省察を深めることにつながるのではないかと。

【視点③】 子どもの発言に対して、教師が切り返して問うことで、子どもは自らの経験を振り返りながら語り、自己省察を深めることにつながるのではないかと。

【視点④】 ワークシートに記述する時間を設けることで、子どもたちは、これまでの自らの経験

や道徳的価値と向き合い、自己省察が促され、考えをまとめることにつながるのではないかと。

【視点⑤】 話し合いの場を設定することで、子どもが自らの考えと他者の考えを比較し、自己省察が促され、自らの道徳的価値を捉え直すのではないかと。

3. 提案授業の概要

先に示した仮説的視点を踏まえ、道徳授業を実践するため、学習指導案（省略）を作成した。読み物資料として用いたのは「きっとわかってくれる」（『かがやけみらい3年』学校図書）である。以下に全文を示す。

きっとわかってくれる

少し気の強いかおるは、なかのよい友だちのり子がいる。気の合うふたりは、いつもいっしょだ。学校のいき帰りはもちろんのこと、休み時間もほうか後もいっしょにあそぶ。のり子はしっかりもので、そのうえ、やさしい心のもちぬしだ。

かおるは、
（いい友だちがいて、わたしはしあわせだな。）
と思っている。

ある日のこと、かおるに日直の番が回ってきた。しかし、かおるは朝から気がおもかった。

（あーあ。きょうは日直か。いやだなあ。となりの安夫くんは、ことばはらんぼうだし、いばってばかり。あんな子といっしょに日直なんかしたくないわ。）

と、ためいきをついた。その日、かおるは日直のしごとのほとんどをしなでいた。

「かおるちゃん、黒板けし、はたいておけよ。」

と、安夫がつくえのせいとんをはじめると、

「ちょっとトイレにいつてくるね。」

そういってろうかに出て、となりのクラスの明子としゃべっていた。

「かおるちゃん、にし書けよ。」

教室にはいったかおるに、安夫がまどをしめながらいった。かおるは、にしを書きはじめたが、

「あっ、そうだ。明子ちゃんに本をかえさなくちゃあ。」

といいながら、また、教室を出て行ってしまった。

よく日の帰りの会のことである。

「きのうの日直は、あまりしごとをしなかったと思います。」

という意見がでた。かおるはいっしゅん、どきとした。さらに、

「安夫くんばかりにしごとをおしつけて、かおるさんはずると思います。」

といった発言がつきからつきへと出てきた。かおるは、おろおろしだした。

(なによ。きのうだけ、ちょっとやらなかっただけじゃない。－そうだ、のり子さんなら、きつとわたしの味方してくれる。)

そう思いながら、ちらっとのり子を見た。そのときちょうど、のり子が手をあげるところだった。

かおるが、

(ああ、よかった)

と思っていると、のり子がきっぱりといった。

「わたしもみんなのいうとおりだと思います。かおるさんがあまりしごとをしないので、安夫くんひとりでかわいそうでした。」

かおるは、からだじゅうから血が引いていくようなかんじがした。

帰りの会がすむと、走って家に帰った。へやのドアを思いきりしめると、かおるは、なきだした。

「もうあんな人、友だちなんかじゃない！」

そうさげんで、いつまでもないていた。

この提案授業の構想の概略を以下に示す。

まず、導入では、【視点①】を踏まえ、教師が子どもたちに「友だちとはどんな人だと思うか」を問い、これまでの自らの友についての価値観や友とのかかわりの経験を想起させる。教師は子どもの発言を受容して自由な発言を促す。資料には、主人公「かおる」とその友達「のり子」が登場する。この2人の関係を、自らの友とのかかわりと比較しながら読むことができるようにするための導入の工夫である。

次に、資料を読み内容を理解させたいうで、「のり子」に対して「もうあんな人、友だちなんかじゃない！」と叫んだときの「かおる」の気持ちを考えさせる。道徳授業の典型として、子どもに主人公の心情を考えさせる指導がよく行われている。しかし本授業では、心情を考えることを切り口として、子どもが共感的に自らの経験を振り返ることができるようにする。子ども一人ひとりが、信頼していた相手を「もう友だちなんかじゃない！」と思った経験を想起しやすくするのである。つまり、本授業では、主人公の心情を考えさせることを、子どもたちに自己省察を促すための手立てとして位置づける。そのため、主人公の心情を考えている子どもたちに、「自分もそんな気持ちになったことがあるか」と続けて問う。さらに、【視点③】を踏まえ、子どもの発言に対して、教師は「なぜそう思ったの？」など、その考えの背景を問い返す「切り返し」を行う。そうすることで、子どもたちが経験を思い出しながら語ることを促す。子どもの思考を資料の登場人物の心情から少しずつ自分の経験にシフトさせ、自己省察を方向づける。発言しない子どもに対しても、話し手に耳を傾け、他者の経験の語りと比べながら自分の経験を振り返ったり、語ったりできるようにしたい。

ここで、中心発問『『かおる』をかばわずに注意した『のり子』は、どんな気持ちだったのか』を提示する。資料には、主人公「かおる」を注意した友達「のり子」の心情は描かれておらず、資料から「正しい答え」を見つけることはできない。

そのため、子どもたちは自己の経験を振り返り、「僕が〇〇君のことを『もう友達じゃない!』と思ったとき、〇〇君はどんな気持ちだったのだろう」と自らの経験を振り返って考えると想定する。子どもたちは資料の「かおる」と「のり子」の関係を読みながら、自分自身の友とのかかわりの経験を想起する。一人ひとりが思い浮かべる具体的な経験内容は子どもによって異なる。自分が相手を「もう友達じゃない!」と思ったとき、相手は自分をどう思っていたのか、これを自らの経験に即して省察することを促す。まずは、自分の考えをワークシートに書かせ、考えを整理しながら自己と向き合う時間を設ける。これは【視点④】を踏まえたものである。続いて【視点⑤】を踏まえ、ワークシートの記述をもとにグループで話し合う。話し合いの中で、自他の考えを比較し、自らの考えを捉え直すことができるようにする。

さらに「『のり子』と『かおる』がこの後どうなったか」を考えさせる。これも資料には描かれておらず（【視点②】）、子どもたちは「自分は友達と喧嘩した後、その友達とどのように付き合っているだろう」と自己を振り返って考える。一度は「もう友達じゃない!」と思った相手と自分がその後どうなっているのかを、一人ひとりが自らの経験に即して考える。「すぐに仲直りした」「何日か後には一緒に遊んでいた」「しばらく口をきかなかった」など、友とのかかわりの経験を具体的に思い出せるよう、【視点③】を踏まえ、教師は「切り返し」をする。

このように、子どもの思考を資料の中で終わらせず、資料と経験とを結びつけ、自己省察を促す。子どもが自らの経験を語ったり、他者の話に耳を傾けたりして、自己省察を深められるようにする。これによって、子どもたちは自分事として道徳的価値を捉え直すことができると想定する。

最後に、授業全体の振り返りを行う。授業の最初に子どもたちが発言していた友についての価値観を再確認し、本時の学習を通して道徳的価値がどう深まったかを実感できるようにする。

以上が子どもの自己省察を促す道徳の授業を構想である。

4. 授業実践の分析

2014年12月12日、上記の構想にもとづく授業を筆者（南埜）がK小学校の協力を得て実践した。先に仮説的に示した【視点①】～【視点⑤】に即して、この授業を分析する。

【視点①】は、「授業の導入で、本時で扱う道徳的価値にかかわる内容項目について、子ども自身のこれまでの経験や考えを想起させることで、自分の経験やすでに内面化している道徳的価値と比較しながら資料と向き合うことにつながり、自己省察が促されるのではないか」であった。

この授業の導入の記録を以下に示す（教師の発言をT、子どもの発言や記述をSとする）。

- | | |
|----------------|----------------------------------|
| T | 自分にとって友達ってどんな人のことをいうかな。 |
| S ₁ | 仲よしの人のことだと思う。 |
| S ₂ | よく一緒に遊んでくれる人。 |
| S ₃ | 気をつかってくれる人。困ったときに助けてくれたり心配してくれる。 |

自分にとってどんな人が友なのか、これまでの経験から考えたことを言葉にしていることが確認できる。こうした友についての価値観を持っていた子どもたちが、この授業を通してその道徳的価値を捉え直しているのかを分析するため、授業の最後の「友達ってなんだろう」という問いに対する子どもの記述をみってみる。発言をした3人の中でもS₂とS₃の児童にその姿をみることができた。

「遊んだりなかがいい人と時にはちゅういもしてくれる人」(S₂)

「なかよしで遊んだりもして、困った時には助けてくれるけれど、自分がまちがっていたらちゅういをしてくれて、自分のことを思ってくれるやさしい人」(S₃)

S₂は「よく遊んでくれる」という、授業の最初で発言した友についての価値観を最後にも記述しているが、「時にはちゅういもしてくれる」という考えを加えている。このことから、S₂は「よく遊んでくれる」という友についての価値観を授業の中で持ち続け、資料や他の子どもの発言を比較対象にし、最後に再び友とは何かを考えた時、「ちゅういをしてくれる人」も友だという考えをもつに至ったと考えられる。

次にS₃は、授業の導入では、友だちとは「気をつかってくれる人。困ったときに助けてくれたり心配してくれる。」と述べていたが、授業の最後の記述には、友だちとは「なかよしでいっしょに遊んだりして、こまった時は助けてくれる」と書いただけで終わらず、授業を通して深めた「自分がまちがっていたらちゅういしてくれ」という考えをつなげている。この記述から、もともと自らが持っていた友についての価値観と向き合い、新たな道徳的価値を深めていることが分かる。

その他の子どもの授業の最後の記述もみてみる。

「友だちはいつもいっしょに遊んだり話したりもするけど、そんな友だちだからってきちんと言わずにうそをつくわけではないと思いました。」(S₄)

「なかよしでこまっているときは助けてくれるけど、ちゃんとちゅういをしてくれるやさしい人。」(S₅)

「友だちはいつもまもってくれるのかと思っていました。けど、友だちでも本当のことはいうことが大切だとも思いました。」(S₆)

S₄もS₅も、それまでの友についての価値観と、授業を通して深めた新しい考えをつなげて書いて

いる。S₆も、それまで友はいつも守ってくれる存在だと思っていたことを素直に書いているが、授業を通してその考えを捉えなおし、本当のことを言うことが大切という考えに至っている。

以上から、授業の導入で、子どもたちのこれまでの考えや経験を想起させることは、子どもたちが授業の中で道徳的価値を深めることにつながる事が分かる。

【視点②】は、「読み物資料で子どもが本文からは答えの根拠を見つけられないような発問をして、考えさせることで、教師の期待に沿うような模範的な答えから離れることができ、自己省察につながるのではないか」であった。

今回の資料は、友について考えさせるものであり、授業のねらいは「注意をしてくれる人も友達」「友達だから注意をしてくれた」という視点から真の友情について考えさせることにある。しかし、一度資料を読んだ時点で、頭の回転の早い子どもはこのねらいを見抜き、ねらいに沿って思考してしまい、資料の中だけで思考がとどまってしまう危険性がある。こうなると、子どもたちは自分事として道徳的価値を捉えることができなくなるのではないかと、そこで、授業のねらいだけに拘らず、子どもが自らの経験から友についての考えを深められるように促したい。

今回は資料の主人公の「かおる」ではなく、その友達である「のり子」の気持ちに迫ることで、友についての道徳的価値を深めさせることにした。「かおる」の気持ちを資料の本文から読み取ることにはできるが、「のり子」については、「かおる」に注意したという行動しか描かれておらず、そのときの気持ちを読み取ることができない。普段、子どもは主人公の気持ちを読み取ることに慣れているため、主人公ではない「のり子」の気持ちを考えるのには頭を悩ませる様子も見られた。

本時では、『のり子』は、『かおる』をかばわずに、ちゅういした時、どんな気持ちだったでしょう」と発問した。この発問に対して、子どもの考

えは、

- ①「かおる」に対する批判的な気持ち
- ②「かおる」への願いをもつ気持ち
- ③「かおる」に対する申し訳ない気持ち
の3つに分類できた。

以下は児童の発言とワークシートの記述である。

- ①「かおる」に対する批判的な気持ち
 - ・ 友だちだけど、安夫くんにはほとんどおしつけて自分はおそをついて友だちと話しているなんてひどい。
 - ・ かおるさんが安夫さんに仕事をおしつけていてずるい。
- ②「かおる」への願いをもつ気持ち
 - ・ しょうじきに言ったらこんどからかおるさんがちゃんと日直をやってくれる。
 - ・ 友だちでもわるいことをするときもあるからちょっとはんせいしていい子になってほしいから。
- ③「かおる」に対する申し訳ない気持ち
 - ・ かおるちゃん、これがわたしのいけんなの。わるいって言ってごめんね。
 - ・ のり子は自分の判断でかおるが悪いと言ったけど、かおるにはわるいとは思っているし、まだ友だちでいたいとも思っている。
 - ・ 安夫くんがかわいそうだから言わないと、とゆきをもって言った。

このように、本文から答えの根拠を見つけることができないところを発問することで、「注意をしてくれるのも友達」「友達だから注意した」という模範的な考えにとどまらず、子どもたちは様々な視点から考えようとしている。

また、模範的な答えが見えない中で、子ども自身の経験や、自分だったらどのような気持ちになるのかということ、心の中でたぐり寄せながら考えていることがうかがえた。ワークシートに記

述する際に机間指導で教師が「どうしてそう思ったの？」とたずねても自分の経験をすらすら語るような児童はおらず、「友達だから…」と答える児童が多かったため、直接的に自分の経験と向き合っていることは確認できなかった。しかし、教師として学級の子どもの性格を理解していることを生かしてワークシートの記述を丹念にみていくと、その子らしさが大いに表れていることが読み取れた。例えば、いつも物事を深く考え、友に優しくできる女子は、「かおる」に対して「ごめんね」という申し訳ない気持ちを考えていた。単純だが正義感の強い性格の男子は「かおるちゃんひどい、ずるい」というような、「かおる」に対して批判的な気持ちを書く子どもが多かった。個性が表れたそれぞれの記述から、資料にとどまらず、自分と向き合い、考える子どもの姿が少なからず見いだされた。

以上から、資料から答えの根拠が見つけれないようなところを発問し、考えさせることは、資料にとどまらずに子どもが自らと向き合い、思考し、道徳的価値を深めることにつながっていくのではないかと考えられる。

また、子どもたちから多様な考えが出たことにより、友について改めて考え直すきっかけになり、道徳的価値を深めることができたと考えられる。そのようにうかがえる子どものワークシートの記述を次に示す。授業の最後に書いた「友だちってなんだろう」という問いに対する記述である。

- ・ 自分がまちがっていたらちゅういをしてくれて、自分のことを思ってくれるやさしい人。

「友だちが注意をする」ことを「自分のことを思ってくれている」ととらえている。下線部の記述は、他の子どもが発言した「かおる」に対する申し訳ない気持ちの表現である「ごめんね」という考えに触れることができたことを示していると思われる。ただ注意しただけでなく、その裏にある優しい気持ちに気付くことができたのだろう。

- ・ 自分のことをわかってくれたり、ちゅういをして教えてくれたりするのが友だちなんだなと思いました。

この記述も、注意して教えてくれるだけでなく、「自分のことをわかってくれる」という表現で友についての価値を捉えなおしていることがわかる。相手の注意する行動の裏にある優しい気持ちや願いに気付くことができたからだと考えられる。

- ・ ときには気をつかって、しょうらいのことも考えてくれるんだなと思いました。
- ・ いつもなかよしでいてもたまにはちゅういした方がいい子になってもっとなかよしになれるんじゃないかなと思いました。

これらの記述は、「今度から日直をやってくれる」「いい子になってほしい」という「のり子」の「かおる」に対する願いの気持ちを述べた意見を聞いたからこそ出た考えであろう。そうした関係であってこそ、もっと友と仲良くなれるのではないかという考えに至っている。

このように、資料から答えの根拠が見つからないところを発問することで、子どもたちの間に広い視点から様々な考えが生まれた。そして、多様な視点から出された考えに触れることで、自らの考えと比較しながら道徳的価値を見直し、深めることができた。このことから、資料から答えの根拠が見つからないような発問をすることで自己省察を促すことができると言えるだろう。

【視点③】は、「子どもの発言に対して、教師が切り返して問うことで、子どもは自らの経験を振り返りながら語り、自己省察を深めることにつながるのではないか」であった。

この授業では、特に、子どもに経験を振り返って考えさせたい3つの場面があった。すなわち、①「もうあんな人、友だちなんかじゃない！」と

叫ぶ「かおる」の気持ち、②「かおる」のことをかばわずに注意をした「のり子」の気持ち、③「かおるとのり子はその後どうなったのか」、の3つである。

①では、多くの子どもが「かおる」の気持ちを発表したものの、「切り返し」をしても反応が得られなかったため、続けて「みんなもかおるのようにもう友達なんかじゃないと思ったり、今発表してくれたような気持ちになった経験はありますか」という発問を行った。

②では、「切り返し」に対する反応はあったが、「友だちだから」という抽象的な表現にとどまり、経験を語るまでには至らなかった。もっと時間をかけて「切り返し」を重ねていけば、経験の語りを引き出すことができたのかもしれないが、時間の都合上、困難であった。

③では「かおるとのり子はその後どうなったか」という発問に対し、「絶交して別れちゃう」という意見と「仲直りする」という2つの意見が出た。これに対しても「どうしてそう思ったの？」と切り返しても、「なんとなく」とつぶやくだけだった。そこで、「自分がさっき思い出した友だちとは今どうなってる？」と発問し、経験を想起させた。

以上から、「切り返し」の問いには戸惑う子どもが多く、経験を語らせることは難しかった。しかし、発問を変えると経験を語ることができた。「切り返し」の仕方やタイミング等の工夫で経験を語れるようになる可能性はあるのではないだろうか。

また、子どもが経験を語り、それを周りの子どもに伝えることの重要性を確認できた。以下は、ある子どもが自らの経験を語った場面である。

T	みんなもかおるさんのように、友だちに対して、こんな気持ちになったことはありますか。
S ₁	約束をした場所に来てって言われたのに、言ったら来なかった。
T	そのとき、どんな気持ちだった？
S ₁	イライラして友だちじゃないって思った。

S₂ ぼくは、友達と遊ぶ約束をしたのに、その場所に行ったら違う友だちと遊んで…その時にひどいって思った。

T そのとき、〇〇さんはどうしたの？

S₁ もういいよって思ってぼくも他の友達と遊びました。

S₃ ぼくは何もしていないのに友達に片足をつかまれて地面に墜落した時があった。

T そんなことがあったんだ。その時どんな気持ちだったか教えてくれる？

S₃ イライラした。

S₄ 少しぶつかっちゃって友達が転んでけがをしちゃったときに、「あんたのせいでしょ？」と言われてしまった時に、もう友達なんかじゃないと思いました。

T その時どんな気持ちだったか覚えてる？

S₄ ぶつかったのは私だけのせいじゃなかったのに、私だけのせいにされてイライラした。

この場面で、教師は「みんなもかおるさんのように、友だちに対してこんな気持ちになったことはありますか」と発問したが、最初は反応が薄く、1人の子どもだけが手を挙げた。しかし、その子どもが発表し終わると、1人2人と発言が続くようになった。これは子どもたちが他者の経験を聞いて、自分にもそんなことがなかったかと振り返り、経験を語ることでできた姿であると考えられる。最初はすぐに語るができなくても、他の子どもの話を聞いてから手を挙げたり、自らの経験と比べたりできている姿であり、子どもの自己省察が促されていると捉えることができる。

【視点④】は「ワークシートに記述をする時間を設けることで、子どもたちは、これまでの自らの経験や道徳的価値と向き合い、自己省察が促され、考えをまとめることにつながるのではないか」というものであった。

子どもたちが一生懸命に考えていることや思考しているのは分かったが、これまでの自分の経験

や価値観と向き合うことができていたとまで言い切れない。そこで、ある子どものワークシートの記述を手がかりに、その可能性を考察したい。

この子どもは、「のり子は、かおるのことをかばわずに注意をした時、どんな気持ちでいたのでしょうか」という教師の発問に対して自らの考えを記述する前に、ある経験をみんなの前で話した。それは教師の「かおるさんのように、もう友達なんかじゃないって思った経験がありますか」という問いに対するものだった。

以下は、そのときの教師とのやりとりである。

S 少しぶつかっちゃって友達が転んでけがをしちゃったときに、「あんたのせいでしょ？」と言われてしまった時に、もう友達なんかじゃないと思いました。

T その時どんな気持ちだったか覚えてる？

S ぶつかったのは私だけのせいじゃなかったのに、私だけのせいにされてイライラした。

この子どもは自分が「友だちなんかじゃない！」と思った経験を振り返り、「イライラした」という気持ちを話していることから、相手を批判的に見ていることが分かる。その後、この子どもが「のり子」の気持ちについてワークシートに記述した内容を見てみよう。3つの気持ちを上から順に記述していた。

- ・わたしもかおるちゃんの親友だけど、今日のかおるちゃんがわるいと思うな。
- ・かおるちゃん、なんであんなことしちゃったの。
- ・かおるちゃん、これがわたしのいけんなの。わるいって言ってごめんね。

この記述から、最初は「かおるが悪い」という気持ちを書いているが、最後には「わるいって言ってごめんね」という気持ちがあると考えている。この考えの変容には、この子どもが自分の経験を振り返りながら、「のり子」が「かおる」を批判

しているという考えを捉え直したことが表出されているのではないだろうか。

このように、ワークシートに記述することは、自らの経験や道徳的価値と向き合いながら思考を整理することにつながるとは言えそうである。しかし、そのためには、それまでの授業の過程で、他者の経験や考えに耳を傾け、自らの経験を振り返ることができている必要があるだろう。

【視点⑤】は「話し合いの場を設定することで、子どもが自らの考えと他者の考えを比較し、自己省察が促され、自らの道徳的価値を捉え直すのではないか」というものであった。

話し合う場として、本授業ではグループで意見交換する場面を設けた。しかし、子どもたちだけの話し合い活動では、考えを順番に伝えて終わりになってしまい、話し合いを深めることができなかった。

そこで、教師が一つのグループの話し合いに介入したときの記録を以下に示す。

T 自分とは違うと思った意見はあった？
 S (全員) ……
 T ○○さんは、「ごめんね」って発表していたけど、これと同じ意見の人はいたかな？ どうして○
 ○さんはごめんねって考えたんだろうね。
 S₁ ああー！そういうことか！なるほどね。
 T そういうことってどういうこと？わかったことをみんなにも伝えてあげて。
 S₁ 友だちだから味方しなくてごめんって考えたんだと思う。
 T ○○さん、どうですか？
 S₂ うん。そう思った。なんか友だちだから悪いなって。
 T 他にも違う意見なかったかな？
 先生は□□さんの「勇気を出して言った」ってところが気になったんだけど、これと同じような意見を書いてくれた子はいますか？
 T じゃあどうして□□さんは、勇気がいると思っ

たの？

S₃ ……

S₁ これも友だちだからじゃない？友だちだから勇気が必要だったってことじゃない？

注目したいのは、S₁の児童の「ああー！そういうことか！なるほどね」という発言である。自分にはなかった考えに触れ、納得している姿である。この瞬間の、ひらめいたような表情が印象的であった。他者の考えに触れて自らの考えを捉え直した瞬間であったと思われる。

以上から、話し合い活動を行うことは、自らの考えと他者の考えを比較することにつながり、自分とは異なる新しい視点で道徳的価値を捉えなおすことにつながると考えられる。

5. 考察

ここまで、先に示した5つの仮説的視点を踏まえて、子どもの自己省察を促すための授業を構想し、その実践を分析してきた。全体として、子どもの自己省察を促すには、一人ひとりに経験を想起させる場面を設定すること、また、他者の意見を聴く場面をつくることが重要だということが確認できた。それによって子どもたちの自己省察が促され、道徳的価値を捉え直していく姿を見出すことができた。

第1に、授業の導入で子どもの経験を想起させることで、一人ひとりが読み物資料の登場人物と自分と比較をしながら向き合うことにつながった。導入で、その資料で扱う内容項目に対するそれまでの考えや経験を想起させることで、自らの道徳的価値や経験は、資料を読み進める際の比較対象となり、自己省察を促すことができた。

第2に、資料から答えの根拠を見つけれられないようなところを中心発問として扱うことで、子どもの自己省察を促すことができた。こうした発問によって、子どもの個性が発言内容にあらわれてきた。資料から模範的な答えを探し出すことがで

きないため、一人ひとり異なる自分自身の経験をよりどころにして考えたためである。ワークシートの記述には子どもの性格があらわれていた。子どもたちは「自分だったら、どう考えるだろう、どうするだろう」と考えていた。つまり、道徳的価値を自分事として捉え直そうとする思考がはたらいっていたと考えられる。それは自分と向き合うことであり、自ら内面化している道徳的価値や、過去の経験の中の自分と向き合っていることである。これこそが自己省察を深めている子どもの姿である。

また、こうした発問をすることで、子どもたちから多様な考えが出た。一般的な道徳授業では、子どもたちに主人公の気持ちを発言させて、教師は子どもの発言を賞賛するというやりとりが繰り返されることが多い。その際、何人もの子どもが続けて同じような意見ばかりを述べ、全員が同じような意見や考えに至った（ように見える）ところで授業が終わってしまう。しかし、この授業では、多様な考えが出たことで、子どもは自分とは違う考えに触れ、自らの考えと比較することができた。これも自己省察している姿である。

第3に、子どもの発言に対して教師が切り返して理由を問うことで、自己省察を促すことができるという可能性を示した。本授業では、教師の切り返しに対して子どもたちは戸惑い、経験を語るには至らなかった。しかし、これに続けて、「同じような経験はありますか」などと発問することで、自らの経験を語ることができた。このことから、切り返しのタイミングや時間のかけ方などを工夫することで、子どもが経験を語ることにつながる可能性がある。本授業では、1人の子どもが経験を語ることで、周りの子どもたちも自らの経験を振り返り、自己省察を深めていた。

第4に、子どもたちがワークシートに記述する際に、真剣に思考をめぐらせている姿が見いだされた。考えは書きながら整理され、文字にすることで道徳的価値と向き合うことになる。「こうかもしれない」「いや、違うかもしれない」という

ように、書きながら考えを変化させ、新たな価値に気づいていった形跡を見いだすことができた。このように、子どもは書くことを通して、自分の経験や道徳的価値と向き合い、自己省察が促される。

第5に、話し合い活動を設定することで、子どもの自己省察が促された。子どもたちは話し合いを通し、自他の考えを比較する。自分とは違う考えに触れ、「はっ」としたり、「なるほど」と納得し、受け入れたりする姿が印象的であった。このように他者の考えに触れて心動かされるような瞬間こそ、子どもたちが道徳の楽しさを感じることができる時なのではないかと思った。話し合うことで、自他の考えを比較し、再び自らの道徳的価値を捉え直し、深めることができる。話し合い活動によって子どもの自己省察を促すことができる。

以上が本研究で設定した5つの仮説的な視点を踏まえた授業実践の成果である。しかし、この視点以外にも、本実践を通して痛感したことがある。それは、子どもたちが安心して自らを表現できる学級という場が何よりも大切であるということである。経験を語ることは、心を許している仲間の前だからこそできることである。特にネガティブなことを語るには勇気が必要である。本授業では、最初は手をあげるのにも時間がかかったが、1人がネガティブな経験を語った後、何人かが手を挙げ、経験を語った。「話しても大丈夫だ」という安心感を得ることができたからだろう。ネガティブなことを語ることが許される雰囲気は、素直に自分と向き合うことにつながるため、自己省察を促すための最大の条件であると言えることができる。ネガティブな経験や感情から目を背けず、素直に向き合うことこそが、子どもたちに自己省察を促し、道徳的価値を自分事として捉え、深めることを可能にするのではないだろうか。

本研究では、子どもたちに自己省察を促すための道徳授業の実践を試みた結果、子ども一人ひとりが自分事として道徳的価値に向き合い、他者の

経験にも触れながら、自己の道徳的価値を深めていく姿を捉えることができた。5つの授業づくりの視点は、子どもたちが教師のねらいを察知して模範的な答えを探し出そうとするような、いわゆる「きれい事」を並べて済ませるような道徳の授業の在り方を変革する可能性を持つ。一つのねらいにとらわれることなく、あらゆる方向から道徳的価値を吟味し、自分の言葉で整理していく。教師は、一つの資料の指導を考えると、一つのねらいに子どもたちの思考を収束させようとしがちである。しかし、もっと大きな枠組み（本授業であれば、ねらいを「注意してくれるのが本当の友だち」に絞るのではなく、「友だちについて考える」という大きなテーマを設定する）にすることで、授業全体を通して子どもの自己省察を促すことにつながると思われる。

今後は、本研究で示した視点にもとづく授業づくりを積み重ね、洗練させていくことが課題である。特に、子どもの発言に対する教師の「切り返し」について検討する必要がある。

また、道徳的価値にかかわって、ねらいを狭く絞らず、大きなテーマのもとで自己省察を促すような授業を実践することの意義や方法についても、今後さらに追究していきたい。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』（平成27年3月一部改訂）、91-98頁。
- 2) 以下の文献を参考に定義した。
ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪健二（監訳）『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』鳳書房、2007年；作田澄泰・森井泰幸「大学生における自己省察とその相互交流が将来展望に及ぼす効果－教員免許状取得希望の学生を対象とした授業実践から－」『吉備国際大学研究紀要』第22号、2012年、157-166頁；作田澄泰『自己の生き方を問う道徳教育のあり方－道徳授業を通じて、生きる実践力を育てる』大学教育出版、2011年；下木戸隆司「大学生における自己省察・自分づくりの活動の支援（2）」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第22号、2014年、258-261頁。
- 3) 押谷由夫・柳沢良太『道徳の時代がきた！－道徳教科化への提言－』教育出版、2013年、15頁。
- 4) 小寺正一「道徳教育の歴史」小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2001年、56-57頁。
- 5) 押谷由夫・柳沢良太、前掲書、16-17頁
- 6) 土戸敏彦編集「＜道徳＞は教えられるのか？」『＜きょういく＞のエポケー』教育開発研究所、2014年、144-145頁。
- 7) 岩川直樹・船橋一男『「心のノート」の方へは行かない』寺子屋新書、2004年、24-42頁。
- 8) 吉田武雄・田中マリア・細戸一佳『道徳教育の変成と課題－「心」から「つながり」へ－』学文社、2011年、37-43頁。