

道徳授業における子どもの価値認識のプロセスに関する分析的研究

芳賀雅俊*1・石川英志*2

本研究は、道徳授業における子どもの価値認識のプロセス、それを支える教師のスタンスや発問の在り方を授業逐語記録の分析考察に基づいて明らかにしようとする。分析考察の研究方法の基盤とするのは、授業のなかで生起する事象を目標にとらわれずに意味付けようとする「羅生門的接近」の志向する授業研究の在り方である。目標との参照を前提とせず、子どもの相互的な学びのなかでの相対的な変化等に焦点を当て、変化を促すものやその背後にあるものを推察する。こうした分析考察を踏まえて、道徳授業に対する次の提起を行う。他の諸価値と切り離れた形で、単独の価値への収斂を目指す追究は他者の見解との交わりや具体的な事態の想定のなかで実際には実現困難なものであり、むしろ他の諸価値との関連性を追究し問い直し編み直そうとするなかで人間の思考や行動への洞察を深めていく学びの経験こそ重要である。

〈キーワード〉 道徳授業、価値認識、羅生門的接近、授業分析、発問、価値の収斂

I 分析考察の研究方法を支える基盤

本研究の目的は、1時間の道徳授業において、子どもがどのような思考の筋道をたどって価値認識を形成していくかを、授業逐語記録の分析考察に基づいて具体的に探究することにあるが、はじめに分析考察の研究方法を支える基盤について述べることにする。

その基盤として想定するのは、カリキュラム開発の手続きとしての「羅生門的接近」の志向する授業研究の在り方である。これは、1974年に文部省（現・文部科学省）と経済協力開発機構（OECD）教育研究革新センター（CERI）の協力によって開催された「カリキュラム開発に関する国際セミナー」で、J. M. アトキンが「工学的接近」との対比において提案したものである。目標と教材の関係をめぐって、工学的接近では目標を実現するための教材の価値や内容はあらかじめ設定されており、それを扱う教師の適切な指導技術等によって目標は達成されるとする。したがって、目標と教材を結び付ける教師の最適な指導技術等に焦点を当て、その定式化を志向する。これに対して、羅生門的接近では、「教材の価値や内容は、教授・学習の実践の中で発見・開発・評価されていくと考える。同じ教材でも、学習者の活動や経験はさまざまでありうる、とする。そこで、教材の質は、教授・学習過程の中で問われるべきである、と考える。子どもの活動をひき起すものとし

ての教材を求めて、教師は、ひとりの人間として、教材の意味を実践の中で発見していく、そして、その過程を通して、教師自身も豊かになっていく」（文部省『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』1975年 53ページ）。

この立場は、授業実践の分析考察に対していかなる展開を要請するものであろうか。上述の報告書には、その要請を含み込むものとして次の記述がある。「教授活動によって学習に何がひき起されたか、そのすべての結果が、できる限り多様な視点から、できる限り詳しく詳述される。この記述は、さきの（※計画段階で設定された…石川注）一般的な目標に関わる側面の記述に限定されない、という点が重要である」50ページ、「目標からは一旦離れた記述が重んじられる。……教授・学習活動の過程が何であったにせよ、その活動によってひき起されるすべての事象（events）を観察し記述することが望ましいとされる」51ページ。

私たちは、授業の中で生起する様々な事象を当初の目標との関係で取捨選択し意味付けることを自明のこととしてきた。しかし、教師のなかで、目標への準拠は目標による拘束へと進行し、そうした事象に含まれる豊かな意味を掘り起こし、味わおうとする鑑賞眼が次第に硬直化してきたことは否めない。こうした状況に対して、羅生門的接近は、授業の中で生起している事象をできる限り詳しく記述

*1 郡上市立石徹白小学校 *2 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）

し、そこに可能性として含まれる意味を、協働的に多様な視点から構成することの重要性を強調し、そうした役割を担う教師の鑑賞眼を培うことを要請しているのである。

本研究は、羅生門的接近に基づいて、授業実践の分析考察を行うものとする。当初の目標及びそれをコアとして作成した指導計画を尺度として、授業のなかの様々な事象や出来事に意味を与え、価値を見出すという枠内にとどまらず、とりわけ、子どもの考えの相互的な交流を通しての触発や対立や妥協や合意を通してどのような意味が生成され発展していくかに焦点を当て、分析考察を行った。その際に、筆者の芳賀と石川の協働的な協議を通して、さらに教職大学院生の協力を得て、多様な視点やそれに基づく見解を提示し、それらを突き合わせて相互的な問い直しや発展を図った。

(石川英志)

II 価値認識に迫るための教師の手立て（発問）の実際と省察

道徳の授業は、子どもたち（教師も含む）の「聞き合い（話し合い）」が主な学習形態である。多数の発言者で授業が動いていくことには違いがないが、一人の個としてみると、ほとんどの時間を「仲間の発言を聞く」ことに割いている。そして、それは同時に、「仲間の発言を聞きながら、自己の心の声を聞く（自己内対話）」ことである。つまり、道徳の授業において、子どもたちは「教師の発問を聞き、仲間の発言を聞き、自己内の心の声を聞き、価値把握に至る」のである。

そこで、本研究では、道徳の授業における教師と子どもたちの学びの授業逐語記録の分析を行い、子どもがどのような思考の筋道をたどって価値認識を形成していったのかというプロセスを明らかにしたい。そうすることで、まず目の前の子どもを分かりたい。

さらに、価値認識の形成に至るための有効性のある子どもの「聞き合い」の組織立て、価値認識の形成に至るための有効性のある教師の発問・出場の在り方を構築し、授業改善に役立てたいと考える。

※厳密に言えば、資料文における登場人物の声を聞くこと（資料文との関わり）が重要な思考の位置を占めているが、それも子どもの発言に表れてくると考える。

※敢えて「聞き合い」という集団的な学習形態の名称を使用した。道徳の時間では、集団思考ではなく、徹頭徹尾一人ひとりの主体思考であることが前提である。

＜分析対象とする授業1＞

〔実施日時〕平成19年10月27日（土）第3校時

〔実施場所〕岐阜市立長良小学校3年1組（39名）

〔実施授業〕主題名「良心の声を大切に」1-⑤

資料名「窓ガラスと魚」（文溪堂）

〔授業者〕岐阜市立長良小学校教諭（当時）

芳賀雅俊

※ビデオ撮影をもとに授業逐語記録（紙幅の関係で以下、関係箇所のみ掲載する。なお、児童の氏名はすべて仮名である）を作成した（協力者・土屋多美恵氏 当時岐阜大学教育学部学生、現・中津川市立西小学校教諭）。

私は「子どもが、類推や対比や想像をくわえながら思考を凝集し、自らの内に問いかけ自らに応える姿勢でなければ応答できないような発問」（村上敏治『道徳教育の構造』明治図書 1973年）を打ちたいと考えている。そこで、ここでは教師（芳賀）のある一つの発問をめぐる子どもたちの思考の分析を試みることにする。

（1）教師の発問に対する子どもたちの反応

ここで取り上げるのは、授業の中で発せられた次の教師の発問①～④である。指導案上では、②の発問が中心発問である。

- ① 76 …今、こうたろうくんが言ったようにねえ、逃げちゃいけない、謝らなきゃいけないって言ったけど結局、駆け出しちゃったんやねえ。（Cm うん）でもその後千一郎何かおかしいねえ。翌日どうしたの？（Cm 帰り道、帰り道、…）わざわざ遠回りしとるねえ。（Cm うん）帰り道にも、遠回りしとるねえ。（Cm うん）その次の日の学校の帰りも遠回りしとるねえ（Cm うん）このときってねえ、千一郎いったい何考えとったの？
- ② 135 今、あの千一郎の気持ちはどういう状態なの？
- ③ 149 …どうしよう、どうしようって、ぐちゃぐちゃのぐにやぐにや？（ぐにやぐにやの線を板書する）
- ④ 154 …でもさ、そんなぐちゃぐちゃでぐにやぐにやでどうしようって言っとったのに、次の日の朝、打ち

明けとるね。(Cm うん) T何があったの?(晃士 魚!)(Cm 魚…。だからまた…)山田さんのお姉さんのことがあったんやね。(Cm うん)この山田さんのお姉さんのことがあったんやね。(Cm うん)この山田さんのお姉さんのことがあってから、次の日の朝までに、(C 謝るかも…)千一郎はどんなこと考えとったの?

実際には、②の発問を打つ前に、①の発問について考え合う段階で、朋希 85「…行こうかな行かないかなって頭ん中はぐちゃぐちゃ…」が出されている。それを受けて、T 86で「ぐちゃぐちゃ。あー」と板書に位置付けているので、この段階から②の様相が帯び始めていると捉える。この辺りの関連発言として位置づけられるものを挙げてみると、下記のように、朋希 85、瑞希 89、厚 128、裕美 140、彩 148、厚 153 の 6 人であろう。

朋希 85 の「ぐちゃぐちゃ」

…決心がつかない状態を表している。

瑞希 89 の「ぐらぐら」

…恐怖感「謝らないと怒られる。怖いよう」

厚 128 の「ぐらぐら」

…謝りたいけれど、謝っていないことへの不安定さ

T 135「うん、今、あのう、千一郎の気持ちはどういう状態なの?」(Tの発問②)

裕美 140 の「ぐにゃぐにゃ」

…いろいろなことをぐるぐる考えて定まらないことへの不安定さ

彩 148 の「ぐにゃぐにゃ」

…謝る、謝らないへの行きつ戻りつの迷い、謝らないことでの罪悪感

厚 153 の「謝りたいな、どんどん下がったり、どんどんどんどん上にいったり」

…ふみだそうとする気持ちの高まり具合

(2) 授業者はこれらの発言をどう聞き取ったのか?

少なくとも授業者はT②の発問を中心発問としながらも、「思っていることとやっていることの不一致による不安定さ」に対する心の状態(不快感)を明確にさせ、次のT④の発問をより効果的にするための布石の一手に構えていたきらいがある。

朋希 85 から彩 148 までの発言に対して、授業者は次の

ようにまとめている。

T 149 …どうしよう、どうしようって、ぐちゃぐちゃのぐにゃぐにゃ?(ぐにゃぐにゃの線を板書する)

布石の一手程度に構えていたことが、このT 149のおさえ方に表れている。

T②の発問で「心の状態」を問いかけておきながら、そこからさらに「心の状態」の詳しい様相、根拠を出させることが大切であるのに、「心の状態」を視覚的に「形」としてだけおさええていたのである。いや、そこまでも到達していない。「ぐちゃぐちゃ」と「ぐにゃぐにゃ」を同一にしている。そこには「ぐらぐら」もなければ、厚 153のなかに推察される上下曲線もない。

子どもたちがいう「心の状態」は、表現レベルでは「ぐちゃぐちゃ」「ぐらぐら」「ぐにゃぐにゃ」「あがったり、下がったり」の4タイプがあったのである。

(3) 子どもたちにはどんな背景があったのか?

—子どもの発言(朋希 85〜厚 153)の再分析—

① 朋希 85 の「ぐちゃぐちゃ」

…決心がつかない状態を表している

「言いたいけどでも怒られちゃう、だからうーん行こうかなー、行こうかなー、行かないかなって」と言う出だしで発言し、さらに自分の過去の類似体験を語っている。ガラスを割ったことに対して「謝るのは当然」だという思いがありながらも、「怖い」という打算や恐怖心が阻害する要因だということを明確にしている。その根拠は自分の生活体験である。先生に怒られることの恐怖を想起したのである。

② 瑞希 89 の「ぐらぐら」

…恐怖感「怒られる。怖いよう」

「謝らなきゃ」と思った。悪いことをしたのだから怒られるに決まっている。その怒られることが怖い。悪いことをしたそのこと自体に対する「ぐらぐら」である。そして、悪いことをすれば怒られるのは当たり前でそのことに恐怖を感じると訴えていると捉える。

③ 厚 128 の「ぐらぐら」

…謝りたいけれど、謝っていないことへの不安定さ

「ずっと言わなくてどうしようかなー、どんどんぐらぐらしちゃう」とつぶやいている。言いたいのに言えない。時間はどんどん過ぎ去って行って、ますます言えなくなっ

てしまうことへの不快な気持ちがあると捉える。

続いて厚 153 でもう一度発言している。そこでは「言いたいのに言えない」という気持ちの移り変わりを「下がったり、上がったり」と表現している。

不快な気持ちから脱したいという価値の高まりと捉える。

④ 裕美 140 の「ぐにゃぐにゃ」

…いろいろなことをぐるぐる考えて定まらないことへの不安定さ

謝ろうという気持ちがあり決心しようとしても、謝って許してくれるのか、もっと怒られるのかという障害する要因も同時にまわりついてくる。決心がつかないことへの不安定さに対する不快な気持ちの「状態」を板書で表した。

⑤ 彩 148 の「ぐにゃぐにゃ」

…謝る、謝らないへの行きつ戻りつの迷い、謝らないことでの罪悪感

④の裕美とほぼ同じである。ただ障害する要因を明確にはしていないが、謝りたいのにそうしていないことへの自己に対する不快感を表現している。

(4) 発問の考察

以上の子どもたちの発言から、次のように捉える。

- ・子どもたちは「悪いことをしたら謝るべきだ」「たとえ、ばれていなくても黙っていることは悪いことだ」、そうすることは不快な気持ちになるという現在の価値観を浮き彫りにしている
- ・「怒られたらいやだ」「許してくれなかったら(責任がとれないことへの不安)」などの障害する要因を明確にしている
- ・考えの根拠を自分の体験(価値体験)から引き寄せている
つまり、子どもたちは「心の状態」を問われることで、現在の自己の価値観を総動員して、価値判断を迫られ、自己の心の内を浮き彫りにすることができる。

ただし、心の状態の根拠を明確にすること、その上で、一人ひとりが言う心の状態を分類、整理することが大切である。

以上のことから、主人公の「心の状態」を考えさせる発問は、子どもたちに現在の価値観を語らせ、価値判断を迫る状況に追い込まれ、自己をみつめざるをえない。それ故、

価値認識に迫る上で一つの有効な手立てだと考える。

道徳の授業では、一般的に低学年においては「役割演技」という手法が用いられることが多い。この手法が用いられる理由として、低学年は演技をすることに抵抗がないからとか、低学年は言葉では表現しにくいので演技でやった方がいいと言われることが多い。いずれにしてもこれは演者側からの理由である。私自身も低学年を担当したときに役割演技を用いたことがあったが、その際、演技を観る子どもたち、つまり観者の側への指導に力を入れてきた。観者が演者の演技・仕草・語調を見抜いて、そこに込められた道徳的な意味を追求させるのである。例えば、「今〇〇君は、歯を食いしばっていたでしょ。そこから、何としてもぐみの実をリスさんに届けたいという気持ちがわかったよ」、「ごめんって言ってから、頭をがっくりとして肩を落としたよね。ごめんって言うだけでは足りない、なんで自分はこんなことしてしまったんだって反省していたんだと思うよ」などと、演者の演技について観者が話し合っていくのである。このような追求を発言で行おうとすると、低学年ではかなり難しいものがある。「歯を食いしばった」、「がっくり肩を落とした」などという資料文中にはない主人公などの姿をロゴスとして想起することが難しいからである。役割演技では即興的に演じさせるため、演者は思わず先のような仕草を出してしまうのである。この時、演者が意識的にそのような演技をしている場合もあれば、無意識にそうしている場合もある。いずれにしても低学年では、即興的に演技ができる傾向はある。私がやってきた実践では、後者の無意識的なものが多かったように感じている。それ故、観者が演者の演技のどこをどう見るか、どう感じたかが大切なのである。このように役割演技そのものは、言葉だけでは現れないものを姿として出すこともできるし、言葉では表現できないようなことも表現できる可能性を持っている。高学年になると語彙力もかなりついてくるので、発言を中心とした追求でもよいのだが、中学年まして本実践のような3年生となると、語彙力が道徳的思考を表現できるほどにはついていないように思う。先の実践で、「ぐちゃぐちゃ」、「ぐにゃぐにゃ」などと主人公の心の状態を多様に語ってきたのはそういう発達の段階の傾向があるからではないかと考える。

(5) 「心の状態」を問う発問の有効性

いずれにしても主人公の「心の状態」を考えさせる発問は価値を把握するために多分に可能性を持っている手立てであると考え。

このようなことを別の実践から述べてみたい。

＜分析対象とする授業2＞

〔実施日時〕平成20年2月5日（火）第5校時

〔実施場所〕岐阜市立長良小学校3年1組（39名）

〔実施授業〕主題名「家族の大切さ」4—③

資料名「ブラッドレーの請求書」（文溪堂）

〔授業者〕岐阜市立長良小学校教諭（当時）

芳賀雅俊

この資料のあらすじは、次のようである。

ある日、主人公ブラッドレーが、自分がした手伝いや、習い事でがんばったごほうびに対して値段をつけ、母親に請求書を出す。その請求書を見た母親は何も言わなかったが、その請求されたお金とともに、母親自身がしている育児・家事の値段を0円としてブラッドレーに請求書を出した。0円の請求書を見たブラッドレーは目に涙をうかべて母親に謝するという話である。

本資料において、一般的には「母親は自分に対して、ごはんと洗濯も何もかもただで（この場合正しくは、金銭的に無料ということではなく、無償の愛ということであるが）やってくれていたんだ」と母親の自分に対する様々な行いに気付かせ、改めて感謝の気持ちを持つという指導が多い。

しかし、この資料に対して授業者である私は次のような分析に基づいて指導案を立てた。（※以下、本時の指導案からの抜粋）

ブラッドレーが請求書をお皿の上においたとき、どんな思いがあったのだろうか。「お手伝いをしたんだからお駄賃がほしい」などという思いとは裏腹に、「こんなことをしたら、お母さんは怒るかな」などという良心から来る不安も少なからずあっただろう。この後者の思いこそ、よりよく生きる希望を見出す過程につながっていく思いであると考え。母親は、ブラッドレーの行いを「本気でそうしているとは信じさせませんでした」とある。つまり、ブラッドレーは親に対してお金を請求するような子ではないと考え、お金を受け取らないと信じていたのである。

その母親の自分に対する信頼に対して何と安直なことをしてしまったのかという自己の至らなさを慟哭すると

ころにこそ本時の価値を見出したいと考える。つまり、母親の自分に対する様々な行いに気付かせ、改めて感謝の気持ちを持つのみにとどまらず、「母親は、自分（ブラッドレーのこと）に対してこんなことでお金を請求するような子ではないだろうと信じていた。それに対して自分はその信頼を裏切るような行為をしていた。母親からの請求書を受け取ったことで、改めて母親の自分に対する信頼の深さに気が付き、それ故に自分のしたことを慟哭するばかりに恥じた」ととらえ、親子の深い信頼に本時の価値を見出したのである。

授業の実際の展開（紙幅の関係上、逐語記録は割愛する）では、一人の児童、朋希（仮名）に着目したい。まず時系列で朋希の発言を列挙する。また分析を進めていく上での基礎作業として、授業展開の分節分けを行った。

〔朋希の発言〕

108 はい。…さんと同じで、（Cm うん）最初は、何かこの請求書を出したときは、もらってやると思ったけど、（Cm うん）何か、もらっ、手に入ってみたら何か、ちょっと出したいなあとか、ぐらついてきた。

110 うん。何か、手に入ったら。

164 たぶん、この子だったら絶対に、このことをわかってくれると思って、（Cm ああ）仮に、何かそういう、何か請求書を出すってことを計画みたいにして、（Cm ああ）最初に、ブラッドレーの信頼関係っていうか、そうゆうので、あのう本当は、絶対に、今すぐ、後にはこうなるってわかって、出したんだと思います。（Cm ふうーん）

217 ぼくのおばあちゃん〜。（T おばあちゃんも家族やねえ）ぼくなんかちょっとしたことでもなんか、掃除とか気に入らないんですよ。こうゆう風にくちゃくちゃにすると。（T 誰が？自分のおばあちゃんが？）うん。（T どっち？どっち？）おばあちゃん。（T おばあちゃん、うん）で、ぼくが何か、たまにおしっこするときに、ここが便器〜。（C ああ、ここが引っこかかるときある）で、ビューンっていったら、ビュンビュンビュンビュンなつて、（T うん）そういうこともあったし、何か、そういうの迷惑？（T ああ）一週間に何回も何回もいって、るし、ぼくが連れてって連れてってって言ったなら、おじいちゃんも連れてってくれる。（C うえー）だから、ぼくは何かかたもみとか、…何かとって一か、何か他にも…（T

運んでやるか、うん)

朋希 108 は、T99「手に入ったねえ。手に入ったねえ。手に入ったとき、へっへって言っとるけどどんな気持ちになったんや？」の発問を受けたものである。この発問のあとに、二人の子が発言している。その二人は「お金が手に入って、やったという気持ちもあるけれど、これでよかったのかなあって思った」と発言している。ここで3人目に朋希が指名され、朋希 108 につながった。この発言の最後にある「ぐらいついてきた」に着目したい。

この「ぐらいついてきた」はまさに、心の状態を表現していると言える。朋希 108 の前の二人の発言者の「これでよかったのかなあ」を指すものでもあるが、それ以上の道徳的意味をも含んでいる。この発言を聞いた子どもたちは、よりブラッドレーの心情をイメージでき、追求しやすくなったようである。実際に朋希 108 の後で、厚 115「このぐらいのお金だったら、安いからもらってもいい。だから、ぐらつかなくたっていい」という発言が発せられ、自分だったら「ぐらつく」「ぐらつかない」と討論的な話し合いがなされ、にわかに活性化した。しかし、厚は、その前の厚 91 で「当たり前じゃないの、あげないのは」と発言し、お手伝いをしたところでお金などもらえるわけがないと言っている。これは母親の立場からの「お金など出さない」という意味も含んでいると思われる。つまり、ブラッドレーはお金を要求すること自体おかしい、だからお金などは受け取らないだろうという考えを持っていたと思われる。このような考え方を持っていれば、T99 の発問に対し、「お金などもらえるはずがないのにもらってしまったから、ちょっとあれえという気持ちも出てくる」と考えそうなものである。しかし、朋希 108 の「ぐらついた」を聞いて、「自分はこの程度の金額だったらぐらつかないぞ」と自己に問いかけ、見つめ始めたのであろう。その結果、厚 115 の発言になったのである。

このことは本時のねらいに直接迫るものではないが、やはり「心の状態を問う発問」は子どもたちにとって自己を見つめさせる有効な手立てといえると考ええる。

そして「ぐらついた」と発言した朋希自身について述べる。まずこの「ぐらついた」というのは、主人公ブラッドレーの心の軌跡を表すのに的を射ている表現といえるだろう。「ぐらついた」というのは、何か安定していた思いがあって、それが傾いてきたという動的な様相を表してい

る。「あれっ、いいのかなあ」という思いになったのではなく、何か自分でもよくつかめていないけれど、何かがブラッドレーの心の中で起き始めているということである。このことは、まさに指導案中に記したブラッドレーの良心ゆえにぐらついてきたと言えるだろう。この後、朋希はT99 の発問に関わる分節において発言することはなかったが、次の分節におけるT126「お母さんの0円の請求書を読み終わったとき、目にいっぱい涙がたまったブラッドレーは、どんな気持ちになっとったんやろう」という本時の展開における中心発問に対して、価値認識に至る最も大切な分節の最後の方において、朋希 164「たぶん、この子だったら絶対に、このことをわかってくれると思って、(C m ああ) 仮に、何かそういう、何か請求書を出すってことを計画みたいにして、(C m ああ) 最初に、ブラッドレーの信頼関係っていうか、そうゆうので、あのう本当は、絶対に、今すぐ、後にはこうなるってわかって、出したんだと思います」と発言している。朋希 164 以前に、子どもたちは「自分がしたことが恥ずかしい」という視点を軸に聞き合いを展開している。但し、この「自分がしたこと」とは各々微妙に違っているようである。一つは、手伝いの代金を請求しお金をもらおうとしたこと、二つは、お金をもらうための手口について、三つ目は、お母さんは自分のためにいろいろなことをしているのに合計0円である、そんなお母さんと比べて恥ずかしいなどである。本時に私がつかませたいと願ったのは、指導案にも記したように、「母親は、自分(ブラッドレーのこと)に対してこんなことでお金を請求するような子ではないだろうと信じていた。それに対して自分はその信頼を裏切るような行為をしていた。母親からの請求書を受け取ったことで、改めて母親の自分に対する信頼の深さに気づき、…」である。朋希は、朋希 164 において立場をブラッドレーではなく、母親として語り、「この子だったら、絶対にお金は受け取らない。そして、自分が出す0円の請求書の真意をわかってくれるにちがいない」、そして、ブラッドレーの立場からすると「そこまで自分のことを信頼している母親に対して自分は何と愚かなことをしようとしていたか。母親の信頼に対する深さとそれに応えようとしていく自分でなければならない」といった思いが去来していたのではないだろうか。この時の朋希こそ、最も価値を把握した姿と言える。

朋希が最もこのような価値の把握に迫りえたのは、やは

り先程の朋希 108 でブラッドレーの心の状態を「ぐらついた」と発言したことに関わりがあるであろう。朋希はどのように発言したとき、自分自身でも「ぐらついた」としか言いようが無く、何がぐらついたのかははっきりしていなかったであろう。それが自分の「ぐらついた」という発言を契機として、学級の仲間のなかで「ぐらつく」「ぐらつかない」という議論になり、次の分節でブラッドレーの目に涙がいっぱいあふれたときの思いを追求するときに「恥ずかしい」を視点にまた議論が進み始めた。その結果、朋希 164 のような考えに帰着したのではないかと考える。

この実践からも、やはり「心の状態」を問う発問は価値の認識に迫るための有効な手立てと言えるだろう。

(6) まとめ

しかし、授業者による子どもの発言の聞き分け整理は欠くことのできない重要な押さえである。前述の＜分析対象とする授業 1＞「まどガラスと魚の授業」では、これを怠ったために、T④の発問への布石とするには弱さがあった。代案としては、次のような発問が考えられる。

T③の押さえは、

- ・「ぐちゃぐちゃ」という考えと「ぐにやぐにや」や「ぐらぐら」という考えがあるけれども、これらは同じかね、違うかね？

T④の発問は、

- ・翌日千一郎はあやまりに行ったけれども、「ぐちゃぐちゃ（ぐにやぐにや・ぐらぐら）」していたことはどうなったのだろうか？
- ・千一郎があやまりに行ったのは、これら（※T③の「ぐちゃぐちゃ・ぐにやぐにや・ぐらぐら」の中身を出させたとして、それらを指して）のことを踏まえてのことですか？

今後は、「『心の状態』を考えさせる発問を文言レベルで具体化していきたい」、「授業者による発問だけでなく、子ども同士の互いの聞き合いからの側面で価値認識に至るプロセスを分析し、発問による軸との両面から考察していきたい」と考えている。

(芳賀雅俊)

Ⅲ 道徳授業における

特定の価値への収斂過程の分析考察

本章の目的は、道徳の授業において教師サイドとして一つの価値への収斂を意図するとしても、子どもサイドからすると、その価値だけでなく、他の諸価値との関連性を追求し問い直し再構築することのなかにこそ人間への深い洞察へと向かう学びを経験できることを、授業逐語記録に基づいた個の学びの在り様の事例の分析考察を通して明らかにしようとするにある。具体的には、ある特定の子どもの思考の全体的な在り様と周囲の子どもの思考との関連性に焦点を当て、特定の価値への収斂過程を分析考察する。

(1) 有利及び関連する 4 人の子どもたちの発言

Ⅱの(1)~(4)で取り上げた「窓ガラスと魚」を教材とする授業を分析対象とする。最初に、5 人の子どもたち（有利及び関連する他の 4 人、龍也・晃士・厚・裕美）の発言を個別に時系列に掲載する。

①有利

107 はい。（雄 おうっ）私は何か少し何か謝らなくてもいいんじゃないかとか、思っていたと（厚 えー、そんな…）思います。わけは何か、（厚 そうかなあ）みんな何か、2 人しか遊んでいな、いませんでしたよねえ。（C m うん）で、たぶん、えっ、何か、その子、は何か、誰も見ていない？誰も見ていないような気がして、ガラスを割ったのは誰かってゆうことは誰か分かりませんよねえ。（C ああ）だから犯人はまだ、わかんないから、あの、見つかっていないから、（C m うん）何か別に犯人は見つかっていないんだから、謝らなくてもいいんじゃないかって思ったと思います。

114 うんと、私が言ったのは何か、あの少しだけそうゆう気持ちもあったって言いましたよねえ、（T うん）言ったんですよ、私は最初に。（T うん）だから、何か、す、少しだけ何か別に謝らなくてもいいんじゃないかって思って、でも絶対何か、見つかるかなあって半分半分だった、と思います。

194 はい。私は、何か決心するぞっ、あ、晃太郎くんと同じで、決心するぞって思ったと思い、思います。わけは、（C m うん）あの一、絶対何かあやま、最初は何か裕美さんの言った通り、何か言わないと何か心の中がぐにやぐにやですよ。（C m うん）すごいやな気持ちになってますよねえ。（C うん）で、そのまま決心せずに、（C う

ん) 何かおつきくなるともうずっとそのまま、ずっと嫌な気持ちになるから、(厚 確かに) するのが嫌で、もう決心するぞって決めたと思います。

②龍也

87 はい。ぼくは、(Cm うん) たぶん、この時は、(C うん) 頭が何か、あの謝りたいけど言えないとかもあるかもしれないけど何か、何か、少しだけかもしれないけど、(Cm うん) 謝らなくていいかもって、何かそういう気持ちもあったと思います。(晃士 わけは?) (真菜美 わけは?) わけは、(雄 わけは?) (Cm 何、なあーに?) わけは何か、あの何か少し、あの何か少し、野球、これくらいの(手で丸を作る)なんですよえ、(Cm うん) だからたぶん、千一郎君は、あの少し何か、甘く見て何か、何か、あの話そ、はな、言わなくてもいい、(T うん) 何かそう思ってしまったんだと思います。

125 でも、(※謝らなくてもいいというのは) 心の奥底に少しはある。

③晃士

110 ちょっといいい?(T うん) (雄 いいよ) ぼくは有利さんに反対で、つきとめてられないから、ガラスみたいにぐさって突き刺さるんじゃないですか。わけは、あの一、まだ見つかってないってゆうことは、自分のことを隠されてるってゆうことじゃないですかあ。(Cm うん) それでもし見ていた場合は、あんと一、(厚 ばれる) そう、ばれたら、何か、あーぼくがやってしまったんだってその人にも分かっちゃうけど、今は何か千一郎君は、何か逃げてるって感じですよえ。(Cm うん) だから、逆に、そっちの方がガラスみたいに突き刺さるから、ぼくはやっぱり謝らなきゃいけないとしか思っていないと思います。

112 (※謝らなくてもいいというのは) 少したりとも、ない。

④厚

45 はい。ぼくは雪さんと場面は同じなんだけど、(Cm うん) 「お母さん、ぼく、よそのうちのガラスをわったよ」って言ったのを、いいんだけど、(Cm うんうん) あのさあ、(Cm うん) ガラスを割った時にすぐ、すぐその主人の人に言えば、(Cm うん) 自分の心の中もすっきりするじゃないですか。(Cm うんうん。ふうん) だ

から、何ですぐ言わなかったんだろうって、ぼくは思いました。

124 (「T123 逃げちゃいけない、謝らなきゃいけないという思いは、変わってないってこと?」に対して)変わってないってことやな。

128 心はめちゃくちゃぐらぐらしてると思う。

131 ずっと言わなくてどうしようかなー、どんどんぐらぐらしちゃう。

150 叱りつけられたらどうしようとか。

161 絶対に謝ろうという気持ち…

169 あ、はい。ぼくは、あや、そういう風に、正直に言えば、ぐにやぐにやが消えるって、自分で、分かって、謝ったんだと思います。わけは、自分でもずっと気になって、いたんですよ。気になっていて謝ろうとしてもどちらからゆうとつけられたらどうしようとか思っ、思っ、思っ、思っ、たけど、あの、正直に言ったら心がすっきりするって、わか、分かってあの、言ったんだと思います。

④裕美

140 はい。私は、(T うん) 謝ろうかとかいう気持ちとか、あー謝っても許してくれないかなーとかいう気持ちとか、何か、昨日先生が言ってたようなさあ、(※前に出て、黒板に描写する) こうゆうようなさあ、ぐにやぐにやぐにやぐにやなった気持ちだと、思うんだけど色んな(厚 確かに) 謝ろうかとか、(T うん) 怒られるかなあとか、そういう色んな気持ちで、こうぐにやぐにやぐにやぐにやなってるんだと思います。

187 はい。私は、(C うん) 真菜美さんに似ていて、(C うん) 山田さんのお姉さんは謝ってくれましたよねえ。(Cm うん) それで、(C うん) っと、千一郎君は、(C うん) ぼく、ぼくだけ逃げてどうするんだ、ぼくも謝らなくてはって、ゆう気持ちに、なって、お母さんに言ったんだと思います。(C うんうん) わけは、(C うんうん) 自分は、やっていないのに私の場合は、ま、疑われるじゃないけど、まあ、自分がやってないのに謝りたいってゆう気持ちはないんですよ。(C うん、ぼくも) それに、悪いことした後は隠したいとか、思うじゃないですか。(Cm うん) それみたいなのを、もう捨てようってゆう気持ちになったんだと思います。

(2) 有利の思考とその周囲の子どもの思考の関連性

A. 有利 107・114 発言内容の解釈

最初に表明された有利 107 は、主人公千一郎の心のなかに、謝らなければならないという気持ちと共に、誰も見ていないから謝らなくてもいいという気持ちも少しにせよあったのではないかと、いうものである。むろん、ガラスを割って逃げることの理を認めるものではなく、誰も見ていないなら、その事態から逃避したいという気持ちが誰しもの内面に潜んでいるにちがいないという人間の内面への注視と言えるものであろう。3年生にして、事態の中に入り込んで、人間のより深い存在の在り様に、割り切ることなく多角的に迫ろうとする芽が生じつつあると言ってよいだろうが、それだけに安定性はきわめて弱く、有利 107 直後に晃士 110、彩 112 といった反対意見が相次いで出されたことに対応して出された有利 114 は、謝らなくてもいいという気持ちがあったとしても、絶対に見つかるに違いないという気持ちもその一方にあるはずだ（謝らなくてもいいと絶対に見つかるはずだの「半分半分」）と、有利 107 を修正したものとなっている。実は、これも、有利 107 と同様に、事態に対して割り切ることなくいろいろな角度から迫ろうとする思考の在り様を示したものと言えよう。

しかし、「謝らなくてもいい」と「絶対に見つかるはず」の「半分半分」ではないかという意見に対して、行宏 117 は「半分半分」とはどういうことかわからず、「違う」のではないかという反応を表し、続いて駿 119 は謝りたい気持ちは変化していないという意見を示し、さらに晃士 122（「少したりともない」）、厚 124 は相次いで断定的な否定を表明して、以後「謝らなくてもよい」という気持ちが千一郎のなかにあったのではないかという見方は、学級のなかで立ち消えになってしまう。そして、新たな動きとして、千一郎の心の中を「謝らなければならない」という単一的な方向だけで捉えるのではなく、もっと混沌としたものとして受け止め、「ぐらぐら」とか「ぐちゃぐちゃ」（厚 128（「心はめちゃぐちゃぐらぐらしてると思う」））と形容し、裕美 140 ではその中身を分析的に「謝ろうかとかいう気持ち」と「謝っても許してくれないという気持ち」「怒られるかなという気持ち」の狭間で悩み苦しむものとして捉え、さらに他の子どもたちもその分析的な方向を推し進めていくことになるが、そこに、有利の「半分半分」における「謝らなくてもいい」は位置付けられていない。

B. 晃士・厚の思考の全体的な在り様

次に、有利と対極的な位置にあると考えられる思考の在り様として、晃士と厚を位置づけたい。

その主張はおよそ次のとおりである。謝らなくてもいいという気持ちは少しもなく、謝らなければならないという気持ちが千一郎の心を占めているが、謝っても許してくれないことへの恐れや不安が、即座にその場で謝る行動から千一郎を遠ざけることになってしまったのではないかと。

したがって、当初のねらい（「自己の良心に忠実に生き、明るく過ごしていこうとする心情を育てる」）及びその根拠となる 1-⑤「正直に、明るい心で元気に生活する」からすれば、有利や龍也よりも、彼らの理解のほうがねらいに近い位置にあると判断されるが、多様で複雑で微妙な側面をもつ人間の在り様を、こうあらねばならないという倫理的単一的な方向へ統一を求め、それだけに安定性が強い。人間の在り様への洞察（人間というものの在り方がみえてくる）の発展性という視点からすれば、有利や龍也の考えを排除するのではなく、正対することが重要であろう。ただし、学年的発達の一般的な筋道からすれば、人間の内的なものに目を開き、自己の脱皮と統一をはかろうとする内向的な方向が生まれてくる4年生以降となるかもしれない。

(3) 子どもの思考における動的バランスと

読み物資料の関係性

読み物資料を扱う場合の子どもの思考の動きとして、資料に触発された自分の感じ方考え方を、次第に資料から離れて自分の経験や友達の考えを手掛かりとしてさらに自立的に発展させたり再構成したりする動きと、一方で資料の内容展開に立ち戻ろうとする動きがある。一人の子どもの中にその両方の動きがあると言えるが、その両者の動きがどのような動的バランスをとっているかは子どもによって異なり、また周囲からの働きかけによっても大きく動くと考えられる。

本時で取り扱った資料の内容展開として、千一郎が誤って近くの家ガラスを割って、そのまま逃げてしまい、しかも自分から言い出せず、心を暗くしていく第一の場面に続き、千一郎の家から魚を盗んだ猫に代わって飼い主の山田さんのお姉さんがすぐに謝りにきた第二の場面が登場する。この新たな展開への導入を図るのが、T154（「で

もさ、そんなぐちゃぐちゃでぐにゃぐにゃでどうしようどうしようって言ったのに、次の日の朝、打ち明けとるね。(Cm うん) 何があったの？(晃士 魚！)(Cm 魚… だからまた…) 山田さんのお姉さんのことがあったんやね。(Cm うん) この山田さんのお姉さんのことがあってから、次の日の朝までに、(C 謝るかも…) 千一郎はどんなこと考えとったの？」)であり、資料の内容展開に立ち戻るように促す働きをしたと推察される。子どもたちは、T154によって二番目の場面を視野に入れて考えるように働きかけられて、例えば、裕美 187(「山田さんのお姉さんは謝ってくれましたよねえ。それで、っと、千一郎君は、ぼく、ぼくだけ逃げてどうするんだ、ぼくも謝らなくてはって、ゆう気持ちに、なって、お母さんに言ったんだと思います」)にみるように、この場面は教師サイドのねらいを子どもたちが察知する契機として機能することになる。こうして、有利や龍也の洞察は中断され、周囲の子どもたちも彼らの洞察に正対して検討することから遠ざかってしまうことになったと推察されるのである。

(4) 特定の価値への収斂による学びから、

人間の思考や行動への洞察を深める学びへ

一つの価値への収斂を、他の諸価値あるいは諸条件と切り離して孤立的に追い求めても、他者との関わりのなか

で、また具体的な状況と照らし合わせるなかで、実際にはそこには到達しえず、むしろ価値相互の諸関連や具体的な事態との関連性を探究して、人間の思考や行動への洞察を深める学びこそ重要であると考ええる。

今回分析対象とした授業と照らし合わせて言えば、逃避したい気持ちを、それはいけない、正直に謝らなければいけないと高みに立ってばつさりと切ってしまうのではなく、逃げたい気持ちは私にもわかるし、私のなかにも存在する、その意味では、正直でなければならないという片方だけでなく、もう片方のできれば謝らずに逃げたい気持ちも自分のなかに正直に言って存在するということを認め、両者の間を揺れ動きつつ、それでも悩みながら苦しみながら決断を立ち上げていく、そういう人間の全体的な在り様、そこにあるプロセスをつかもうとすることが重要であると考ええる。正直とそれに相反する闇とは、正反対の遠い位置にあるのではなく、自分のなかに共に存在して案外近い位置にあることをつかむということではないだろうか。この授業では一部の子どもたち(有利や龍也)にそうした考え方を形成しようとする動きはあるが、学年的発達や読み物資料という制約のなかで、途中で立ち消えとなっている。そこに今後取り組みたい目標があると考えられるのである。

(石川英志)

【時 間】 10:45～11:30
【場 所】 北舎2階 3年1組教室
【授業者】 芳賀 雅俊

けがなかなか達成できず、いよいよ最終日となった。最終日、ノート集め係がノートの数を書いていた。みんなノート係に集中した。「38冊あります、全員です。」の声に「ヤッター」とみんな喜んだ。歓喜の中、S男がスーッと前に出てきた。そして私に、「あのさ、ノート出したんやけど、1ページやなしに5行しか書いてなくてさ、あのさ、だから今日は達成したことにならんくなくたっていうか…。」とつぶやいた。S男は今まで一回も忘れたことはなかった。(行数が足りなかったことは数回あった)「それでどうする」という教師の投げかけに、「休み時間にできそう?」との投げかけには、「達成したことにしはならないけど、でもやらないかんて。あと、みんなに謝る。」と言った。謝るS男に対して励ます声がほとんどだった。

S男は、よりによって今日宿題がやりきれなかったことをとても悔しがっただろう。まして、しめくくり活動で学級全体で取りくんできたものである。おそらくS男には、「どうせ誰か忘れている。」「このまま(5行で)出したもばれない。」などのいい加減な思いはなかっただろう。何らかの事情から5行になってしまったという聞き直りもなかったと捉える。登校するときから少なからず「良心の呵責に苛まれた暗い気持ち」を持っていっただろう。それが、いよいよ「最終日になって初めての全員達成」という状況に追い込まれて、ますます思い悩んだのだろう。このことを黙っていても「全員達成」という虚実の成果が逆にずっと自分(S男)を苦しませることになると考え、そんな黙って悩み続ける自分ではいけないという思いに立ち、教師に正直に話すことができたと考えた。

S男の自分の良心の声を聞き、それに忠実に生きようとした姿こそ、まさしく誠実であると言える。

2 主題について
誠実の本質は首尾一貫性である。誰にでも、いつでも、どこでも同じ言動・態度が振る舞われなければならない。そして、それは、なによりも自己自身の内外の一貫、つまり自己に忠実であることによって、嘘、偽りの言動行動・態度がとれるのである。それであるからこそ、真に明るく快活にくらすことができるのである。
反対に、不誠実な言動は人との連帯感を崩すと共に仲間の信頼を失い、他者を不快にもする。そして、何よりも自己をごまかし続けることはできないのであり、自己をごまかそうとするとそこからこそ、自他の心を暗く重苦しいものとしていくのである。

中学年は、集団生活を構築に行う時期といえる。それだけに、明るく誠実な態度が、人との連帯感を深める基盤にあること、そしてそれは、自己に忠実な行動にあるということに気づかせしていくことが大切だと考えている。

3 子どもの実態

【事例】
「自分はいい子」の3年生。それ故にみんなの前では自分がしてしまった過ちに対してはなかなか言い出せずにいることが多いように思える。給食の食器のいい加減な返却、記名のないノートなどへの「これは誰ですか?」という呼び掛けに「それは私です。」と正直に名乗り出てくる子はほとんど無かった。その度に、「自分分かって分かってるなら、ごめんねって言って直せばそれでススキリするよ。」と指導してきた。そんな子どもたちであるが、S男の姿が大変印象に残っている。

【正直に話すS男】

一学期が終わる頃、しめくくり活動としていろいろなことに取りくんた。その中の一つに「宿題ノート全員提出」があった。これだ

行動範囲がぐんと広がり、活発な動きをすることが多くなる一方、社会認識能力が発達し、視野が拡大すると共に内省する心が育ってくる3年生のこの時期に、自分自身に忠実に生きることの快適さを自覚させ、そうすることで明るい生活を実現していこうとすることの大切さを感じ取らせたいと考え、本主題を設定した。

4 「たくましさ」との関わりについて

研究主題の「たくましさ」について現在、次のように捉えている。真の「たくましさ」とは「したたかでしなやか」なものである。何ごとにもへこたれず野性味あふれんばかりに生きる姿と表裏一体に、熟慮断行・臨機応変的な姿が相まって必要であらう。一言で言うところ「前向きな思慮深さ」である。

このことは、学習指導過程のよりよく生きる希望を見出すための(a)思いを逞めぐらす過程で追求する子どもたちの姿、身につくであろう力を通ずるものであると捉える。従って(a)思いを張りめぐらす過程と(b)よりよく生きる希望を見出す過程へのつながりにこそ、重点をおきたいと考ええる。

5 本時と資料について

本資料は、友だちとキキヤツチャボールをしていた千一郎が、誤って近くの家のガラスを割ってしまった。そのまま逃げ出してしまいうのだが、その後気がなって仕方が無く、家の前を何度も通るのだが、自分からは言い出すことができず、心を暗くする。しかし、ある日飼いの猫のしたことをおおびに来た山田さんのお姉さんの誠実な態度にふれ、自分の良心に忠実になり、謝ることを決心する。次の朝真っ先に母親に打ち明け、おじいさんの所に謝りに行くと、おじいさんは優しく語り、ボールを返すという話である。

主人公千一郎は、ガラスを割った瞬間にとっさに逃げてしまいが、逃げながらもそして、その後何日もおじいさんの家をわざわざ見に行き、思い悩んだ。つまり、思いを張りめぐらしたのである。

言い出せずにいた千一郎は、「黙っていつづけよう。」とだけ思っていたのではない。

「案いせず顔を真っ赤にした」「遠回りをして昨日の場所を通ってみた」「ぼくですと心の中でさげんだ。」「張り紙の太い字が千一郎をにらみつけた。」などのところは、千一郎の

罪の意識や良心の呵責と見られる。そして、山田さんのお姉さんの姿は他ならぬ千一郎の良心の声と見るべきであらう。このように言いいたけれど言い出せず、それ故に苦しんでいる思いを(a)思いを張りめぐらす過程で見つめさせた

い。
そのための手立て①として、まず、「千一郎が言い出せずにいたまま過ごした2日間の場面」を基本発問場面として位置付ける。

ここでは、自分の生き方に自分から問いかけていかなければならない必然が生まれると考ええる。また、「張り紙を見たときの千一郎に心の変化はなかったか。」「手立て②と投げかけることで、思っていることとやっていることがど

ん垂離していくことに対して不安定になり、そこから脱しようとする主人公、まさに、(b)よりよく生きる希望を見出す過程に向かおうとする主人公の心の動きを感じ取らせたいと考え

る。
(b)よりよく生きる希望を見出す過程においては、《人としての弱い一面》をすっかかりと乗り越えて、《よりよく生きる希望》をより確かなものとしていった主人公の心情に迫りたい。それらのことを「翌日正直に謝った千一郎に何があったのだろう。」「手立て③」と投げかけることでつかませたいと考える。

(c)希望にひたす過程においては、「生き方へのあこがれ」をめざす。そのために、「しようじきな子と言われ、千一郎は自分のことをどう思ったのか。」「手立て⑤」

ここでは、「どんな心の(一般的にいうよい心・悪い心)声も聞こえてくるが、良心の声にこそ耳をすまして聞くこと、そしてその声に対して言行一致することこそが明るく生きられそう

うだ。」という思いにまで感じ取らせたいと考える。さらに、「お代はいらないのなら謝る意味があったのか。」「手立て⑥と投げかけて、正直に振る舞うことのすばらしさにひたりたいと考

6 本時のねらい

自己の良心に忠実に生き、明るく過ごしていこうとする心情を育てる。

7 本時の展開

過程	学 習 活 動	指導上の留意点
(a) 思いを張りめぐらす過程	<p>1 今日の話についてのはじまりを聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ガラスを割ってしまったのか。千一郎はどうするかな。 <p>2 資料を読み、話し合う。</p> <div> <p>主人公について一番心に残ったこととそのわけを発表しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ガラスを割ったのに述べて、その後も何回も見に行っているのに黙り続けていた千一郎はよくないと思うよ。 ・お姉さんが魚をとったネコのことをきちゃんと謝りにきたのを見て、自分も正直に謝ると決めた千一郎はすばらしいな。 </div> <div> <p>「ガラスを割ったのはばくです。」と心の中では言っているが、思っていることと実際にやることが違うなんてことはあるの？</p> <p>手立て①③</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あると思う。心の中では、「ごめんなさい。」と言っているのだけれど、本当にそんなことを言ったら怒られるかもしれないから。 ・あると思う。心の中でいくら思ってたっていざやるとなると「どうしよう」という気持ちになってくる。 ・あると思う。千一郎もずっと言いたくってしようがないくらの気持ちだったんだと思う。 ・「正直に言おう。」という気持ちとそれができない自分がどんどん離れていって、自分が自分でないようなモヤモヤした気持ちになってしまったんじゃないかな。 </div> <div> <p>翌日母親に「ガラスを割ったよ。」と打ち明けた千一郎に、後悔はなかったのだろうか。</p> <p>手立て④</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ない。あれだけ苦しんだんだから、やっとなんか終わる。やっと思っていることができてスッキリしたんだと思う。 ・ない。これで本当の自分になれたんだと思う。やっとなんか正直に言うことができたって、ホッとしたと思う。 ・ない。きつと前の晩も布団の中で「早く言いたい。」って寝付かれないうらいだったと思う。だから朝起きて真っ先に言ったんだと思う。 </div> <div> <p>千一郎は心の声を聞いて謝ったが、どんな心の声を聞くことがよいと思うか。</p> <p>手立て⑦</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな心の声が聞こえてくるが、良心の声こそ聞きたい。 </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物や話の設定について簡単に状況を補説する。 ・場面を焦点化し、板書に位置付ける。 <p>「ガラスを割ってしまい何日も黙っているところ」</p> <p>「朝真っ先に母親にいったところ」</p> <p>「おじいさんに謝ったところ」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「大きな張り紙を見てにらみつけられた気持ちになっているが、『謝ろう。』という気持ちには変わつただろうか。」 <p>手立て⑤を投げかけて、謝りたい気持ちと謝れずにいる気持ちがどんどん大きくなり、だんだん乖離していくことに不安定さを感じる主人公に気づかせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「3日間も黙っていたのに急に変わるころがあるの？」と投げかけて、山田さんのお姉さんの振る舞いから誠の心を尽くすことのすばらしさを感じ取った主人公に気づかせる。 ・千一郎の生き方にあることがれを持たせる。
(b) よりよく生きる希望を見出す過程		
(c) 希望にひたる過程		

3 本時のまとめをする。

・千一郎は自分の心の声をじっくりと耳をすましてきいたんだね。心の声に耳を傾けた千一郎はすごいね。