

小学校道徳における教えて考えさせる授業

- 命題的理解と内面的理解に着目して -

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
156014 中島由梨

小学校道徳における教えて考えさせる授業

- 命題的理解と内面的理解に着目して -

中島由梨

授業力高度化コース

要約： 2018年より「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」へと全面転換される。それに向けて必要なことは、現行の道徳教育における課題と教科化に伴って新たに設置された目標を達成することである。そこで筆者は、小学校道徳に「教えて考えさせる授業」の指導方法を導入することが有効なのではないかと仮説を立てた。これは「教える」と「考えさせる」の2つの段階を設定し、それぞれにおいて学習内容を「命題的理解」、「内面的理解」に至ることができるようにするものである。仮説で立てた理論に基づいて教職専門実習Ⅱにおいて実践・検討を行い、2つの段階に分けながらも連続性をもって展開することができるとわかった。また、思考の範囲を資料の枠組みから現実世界の枠組みへと移行させ、実感を伴った道徳的価値観を身に着けさせることが可能となった。今後の課題として「授業づくりにおける指導学年への考慮と変容」と「内面的理解の共有」が挙げられた。

キーワード： 教えて考えさせる授業、命題的理解、内面的理解、知識としての道徳、思考・判断・表現する道徳

1. はじめに

2011年に中学校2年生の男子生徒がいじめを苦に自殺した事件を機に、文部科学省（2008）は「道徳教育の充実に関する懇談会」を設置した。「いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出すことが必要であり、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化すること」が提言され、道徳の大きな転換が模索され始めた。2015年に小学校学習指導要領の一部改正が行われ、これまで教科としての扱いではなかった「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」と位置づけられた。この移行は2018年4月1日から全面実施される。2015年と2018年、それぞれの道徳教育および道徳の時間／特別の教科 道徳の目標を比較（表1）した。今回の改正において「答えが一つではない道徳的な課題を

一人ひとりが自分自身の問題と捉え、向き合うことで、内面的資質を磨く『考える道德』、『議論する道德』へ、と転換が図られたことがわかる。

表1 「学習指導要領 第3章 道德の時間 / 特別の教科 道德」より目標の比較

2008年3月 告示	各教科、外国語活動、総合的な学習の時間および特別活動における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道德的価値の自覚および自己の生き方についての考えを深め、道德的实践力を育成するもの
2015年3月 一部改正	よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德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を通して、道德的な判断力、心情、实践意欲と態度を育てる

「考える道德」、「議論する道德」を行うために、まず、社会的モラルやルールといった人格形成の基盤となる道德的知識を子どもたちに定着させる。次に、学習で扱われる事象を自分自身のこととしてとらえたうえで、道德的価値観を磨く学習が必要なのではないかと考えた。そこで筆者は「知識としての道德」と「思考・判断・表現する道德」の2つの側面を授業の中に組み込むことを提案した。

「知識としての道德」とは、普遍的な社会的モラルやルールの側面を知識として「教える」ことを指す。村井実（1990）は、「知識したことがおのずから実行に結びつくように、十分に習慣づけをおこなっておくことが徳の確立に欠くことのできない条件と考えられるのである」と述べている。「知識としての道德」が子どもたちに養われ、習慣として定着していなければ、自ら考え、判断するような機会を与えることは無謀かつ危険である。保護者の考え方や理念の多様性も大きいことから公教育においてどの子どもたちにも等しく、基礎となる社会的モラルやルールを身に付けさせることは、非常に重要である。本論文では、資料の内容を把握し、そこから「知識としての道德」である普遍的な社会的モラルやルールを習得するに至る状態のことを「命題的理解」と呼称する。

「思考・判断・表現する道德」とは、学習で取り扱う題材を自身のこととして捉え、「考えさせる」ことで、道德的価値観や判断力を養うことを指す。社会的モラルやルールというものは、場所や時の状況に左右されるものである。本当の善とは何かということを一人心で考え、判断できることが今後求められる。その力を養うために、資料の内容を自分たち自身のこととして、学び深める授業実践を行う必要がある。松下良平（2011）は、「モラルは一般によきものですが、市場モラルを善とみなすのではなく、必要悪として位置づけ、善悪のグレー

ゾーンにおいて（中略）各人が市場モラルのもたらす結果について価値づけをし、どのような使い方が社会を豊かなものにし、どのような使い方が問題を引き起こすのか、批判的に考えていくことだ」と述べている。また、松下（2002）は、「（すべきだと）わかっているのにやらない」、「（してはいけないと）知っているのだけれどやってしまう」といった知識と行為の狭間にあるギャップを「知行不一致現象」とした。また、この現象は「道徳的理解の不十分さや一定の性質ゆえに生じるのであって、認識や知から切り離された情意や感情なるものの欠如によって生じるのではない」とも述べている。そこで筆者は、資料から読み取ることができる道徳的価値観を「命題的理解」したうえで、実生活の中でよりよく生きるための言動を「思考・判断・表現する」ことができる状態のことを「内面的理解」と本論文では呼称する。

授業者がこの「命題的理解」と「内面的理解」を意識せずに授業を実践することは、単に資料の登場人物の心情を追いながら、資料の内容を読み取るだけの学習になってしまう。2015年に教職専門実習Ⅰ（以下、実習Ⅰ）において、小学校4年生を対象に実践した授業を例に挙げる。京都市道徳指導資料集「夢いっぱい」に掲載されている資料を扱い、京都市が作成した指導書「京都市スタンダード 道徳（以下、スタンダード）」を参考にし、指導案を作成した。

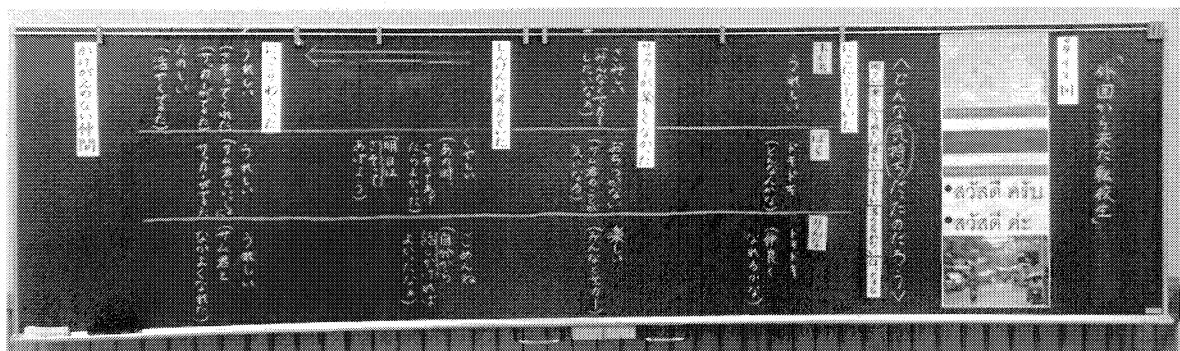


図1 実習Ⅰで行った授業の板書

この実践では、導入時に視覚資料を用いたものの展開では資料の文章を取り上げ、そこから登場人物の心情を考えさせた。範読は1度に留め、また教師の主観が入らぬよう抑揚や感情を込めないようにしていた。登場する3人の人物を挙げ、4つの場面から、それぞれの心情の変化を考えさせた（図1）。しかし、子どもたちは大前提である内容理解さえ十分にできていなかったため、文章から読み取れる情報に関わる一問一答形式の受動的な展開になってしまった。子どもたちは資料の内容を現実世界における自身のこととして置き換えて考えることができていなかった。これは、教師が内面へ深く迫るような発問をすることができていないことを示

す。つまり、今後の生活の中で、本時の学びを生かす具体的な方策を考える「内面的理解」に至ることができなかったことがわかる。

これらのことを踏まえ、次の2点を課題として挙げた。1点目は「心情変化を追う対象の精選」である。本時では、異なる立場から道徳的価値観・判断力を養うことを目的に、登場する3者の心情を考える展開を行った。しかし、短時間ではそれらを考えることができず、混乱を招くばかりであった。このことから心情変化の対象は1～2者に精選する必要があると考えた。2点目は読み物資料の単なる「情報の読み取りにとどまった解釈」からの脱却である。道徳の時間では文章表現から読み取れる情報以外の部分から登場人物の心情やその変化を考えることで道徳的価値観や判断を養う必要がある。

1時間の中で、「命題的理解」から「内面的理解」へ深化させる2つの段階を授業者が意識的に組み込むことが、確かな道徳的価値観を養うためには重要であることがわかった。授業の中でこの2つの解釈を確信づけるため、本研究では新しい道徳における指導方法の提案を市川伸一（2009）の「教えて考えさせる授業」から着想を得て検討していく。

2. 研究の目的

文部科学省（2008）によって定められている道徳の時間の年間時数は1年生34時間、2年生以上は35時間であり、1週間に平均1時間のみである。多くの場合、他教科と異なり単元構成が無く、1時間という制約の中で授業を完結させなければならない。これまで述べたとおり、道徳の時間では、道徳的価値観や判断の「命題的理解」にとどまるのではなく、そこから「内面的理解」へと導く展開が重要である。また、道徳教育の充実に関する懇談会（2013）において「道徳教育に関する理解や道徳の時間の指導方法にばらつきが大きい」と挙げられている。このような課題と今後の教科化に向けて、1時間の授業の中でどの教員でも実践できる指導形態が確立されることを目指し、市川が提唱する「教えて考えさせる授業」の指導方法を用いることが効果的なのではないかと仮説を立てた。この仮説に基づいて実践することで、教科化による教科書に基づいた授業を行った場合でもテキスト理解にとどまる学習、形骸化した授業から脱却できるのではないかと考えた。そうすることで、人間としての在り方を自覚し、人生をよりよく生きるための基盤となる道徳性を育むことが期待できる。市川（2009）が提唱する「教えて考えさせる授業」とは、以下のとおりである（表2）。

表2 市川伸一による「教えて考えさせる授業」の流れ

教える	① 教科書を開けば出ているような基本事項は教師から教える。	半わかり
考えさせる	② ①を受けて子どもたち自身の説明などにより、一応の理解度を図る活動。	本わかり
	③ ①や②で得た知識を活用した問題解決により、理解深化をはかる活動。	
	④ ①～③の活動を通して「わかったこと」「まだわからないこと」を記述させる活動。	

※市川（2009）の記述をもとに筆者が作成

この市川が提唱する授業の流れを基に、筆者は本研究において小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の流れを作成した（表3）。この流れに沿って3. 研究の方法では授業構想を行い、実践を通してその有用性について検討する。

表3 小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の流れ

教える	① 教師による資料提示（説明）。	命題的理解 （知識としての道徳）
	② 内容の理解・確認。	
	③ 登場人物の気持ちや心情の変化を追うことで社会モラルやルールを学ぶ。	
考えさせる	④ 登場人物がとるべき言動について考えを深めることで社会的モラルやルールの必要性・重要性に気づく。	内面的理解 （思考・判断・表現する道徳）
	⑤ 1時間の学びを自分の生活場面に移して考えることで道徳的価値観を身につける。	

3. 研究の方法 - 小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の実践 -

筆者は、2016年に教職専門実習Ⅱ（以下、実習Ⅱ）において、2. 研究の目的で提案した小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の構想案に従って授業実践に取り組んだ。小学校2年生を対象に、配属学級で3回、同内容を他2学級で3回の合計9回の道徳の時間の授業を受け持った。

実習Ⅰ同様に全て京都市道徳指導資料集「夢いっぱい」、スタンダードに基づいて行った。本論文では「つくえの中」、「がんばれ、さとしくん」の授業実践をとり挙げ、「授業構想」とその「考察」を「命題的理解」および、「内面的理解」の観点から述べていく。

3-1 実践①「つくえの中」（実践日：2016年4月21日）

授業構想

本時は新しい学年になって最初の道徳の授業であった。目標を「机の中を片付けたときの私

の気持ちを考えることを通して、身の回りの物を整理整頓しようとする態度を養う。」こととして実践した。

筆者の提案する「小学校道徳における教えて考えさせる授業」の展開に沿った授業は以下のとおりである（表4）。

表4 資料「つくえの中」を扱った「教えて考えさせる授業」構想案

教える	① 教師による資料提示（説明）。 「わたし」の気持ちを考えながら、聞きましょう。【一斉】 ・登場人物の紹介。 ・イラストの掲示と並行して範読を行う。 ② 内容の理解・確認。 誰が登場しましたか。どのようなこと/行動をとっていましたか。【一斉】 ③ 登場人物の気持ちや心情の変化を追うことで社会モラルやルールを学ぶ。 お母さんやお姉さんに叱られた時はどんな気持ちでしたでしょうか。どんなことを思ったのでしょうか。【一斉】 つくえの中を片付けたわたしはどのような気持ちになったでしょうか。【一斉】 ・主人公の行動の変化に伴う心情の変化について比較し、共感することができるようにする。	命題的理解
考えさせる	④ 登場人物がとるべき言動について考えを深めることで社会的モラルやルールの必要性・重要性に気づく。 「わたし」は机の中をきれいに片づけるためにどんな工夫をしたのでしょうか。【ペア】 ・自分を主人公に置き換えて、主観/客観の両方の側面から、とるべき行動について意見交流することができるようにする。 みんなの机の中をみてみましょう。【個人】 ・「～すべき行動」と掲げた理想の道徳的価値観や判断を実生活の現実と比較し、その大切さや必要性を実感できるようにする。 ⑤ 1時間の学びを自分の生活場面に移して考えることで道徳的価値観を身につける。 もしも、これから家や学校で片付いていないところを見つけたとき、あなたはどのようなことをしたいですか。その理由も教えてください。【個人】 ・1時間で学んだことや感じたことを実生活の中で生かすことができそうなことを考え、ワークシートに言葉にして表現する。	内面的理解

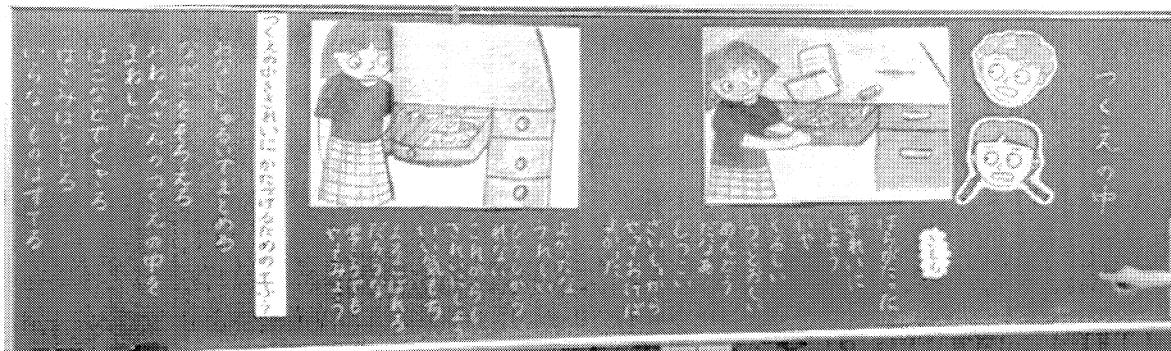


図2 実習Ⅱ（道徳「つくえの中」）の板書

考察

まず、「命題的理解」の観点から3点述べる。1点目は、「心情変化を追う対象の精選」である。主人公を1人に絞ったことによって子どもたちの思考の流れが整理され、内容をスムーズに理解することができる効果がみられた。2点目は、資料の視覚化である。短く簡潔的な資料ではあったが、これまで道徳の授業以外を受けている様子から、集中して教師の範読を最初から最後まで聞くことや内容を把握したうえで考えることは難しいと判断した。そこで、ペーパサートを教具とし、そのまま板書として活用した（図2）。資料の内容を視覚的に理解できるようにした。3点目は、範読の仕方の工夫である。一般的に道徳で扱う資料は子どもたちが教師の意図を察したり、誘導的な影響を受けることのないように「一定の調子で読む」ということが原則である。しかし、本授業では声の抑揚や教師の立ち位置、動きも工夫することで子どもたちの注意を引くだけでなく、聴覚にもはたらきかけるとりくみを行った。これらのことから子どもたちは1度の範読で登場人物を理解し、内容を把握することができた。登場人物の心情・行動を追う中で、文章にとらわれず机の中をきれいに片づけようと心掛ける大切さを実感することができている様子が見て取れた。これら取り組みにより、「命題的理解」の段階まで授業時間の約半分の時間で至ることができた。

次に「内面的理解」の観点から述べる。実際の生活の中で整理整頓できそうな場所を「考える」ようにし、授業での学びを実生活で取り組みたい、取り組めるのだという思いを確かにした。そして、その策を学級全体で考えることで具体的に整理・整頓を日々心がける重要・必要性を実感できるようにした。さらに、「内面的理解」したことを文章で表すことで自己の思考を整理し、客観的に見つめ直すことができるようワークシートを用いた。ここには「おうちや学こうで かたづいていないところを みつけたら、あなたは どんなことを したいですか。」という質問を設置した。子どもたちの記載を分析した結果は以下（表5）のとおりである。

表5 「つくえの中」ワークシートからみえる内面的理解度

目標到達度	評価基準	2-1	2-3
A	具他的な場所と必要性を考えて整理整頓の方法を挙げ、今後取り組むことが記載されている。	18	6
B	整理整頓が必要な具体的な場所を挙げ、今後意欲的に取り組むことが記載されている。	8	11
C	授業で取り扱った内容を基に記載されている。	0	1
	整理整頓を行う意欲についてのみ記載されている。	0	6
	整理整頓を行う場所が列挙されている。	3	2
	その他	0	3

目標到達度 A は、学級によって大きな差が生じていることがわかる。目標到達度 A において 2-1 と 2-3 間に大きな差があることがわかる。2-1 では「実際に自分の机の中の引き出しを確認し、整理整頓する」活動を取り入れたが、2-3 ではそれを行わなかった。このことから、実生活の場で考えることができるようにするには、そのヒントとなる活動を授業の中に取り入れる必要があることが明らかになった。

一方で、両クラスとも B 以上の評価に該当する人数は学級の半数以上であることから本時の学びを実生活と結び付け、今後実践しようとする態度を約半数の子どもに養うことができたといえる。つまり、資料の中の物語から整理・整頓を日々心がける重要・必要性を読み取るだけでなく、自己のこととして考えることができたのである。

3-2 実践②「がんばれ、さとしくん」 （実践日：2016年5月27日）

授業構想

原作の資料は「がんばれ、ゆうきくん」であった。しかし、教室内に同じ名前の子どもが在籍していたので、「さとしくん」と読み替える配慮を行った（以下、さとしくん）。本時の目標は「友達のことを理解し、共に助け合っていこうとする心情を育てる。」とした。

筆者の提案する小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の展開に沿った授業は以下のとおりである（表6）。

表6 資料「がんばれ、さとしくん」を扱った「教えて考えさせる授業」構想案

教える	① 教師による資料提示（説明）。	命題的理解
	これまで困っている人を見かけたとき、何かしたことはありますか。また、されたことはありますか。【一斉】 そのような行動をとった／とられた時の気持ちはどんなだったでしょう。また、どんな表情をしていましたか。【一斉】	

	・「内面的理解」に迫るための布石として、助けたり助けられた経験で自分の思いと相手の思いが一致してたのかを考えさせる。 ・イラストの掲示と並行して範読を行う。 ② 内容の理解・確認。→3 場面に分けて行う。 誰が登場しましたか。 どのような行動をとっていましたか。【一斉】 ③ 登場人物の気持ちや心情の変化を追うことで社会モラルやルールを学ぶ。 なぜ、最初から負けるとわかっていただのでしょうか。【一斉】 (各場面において) さとしくん／ぼくたちはどんなことを考えていたのでしょうか。【一斉】 ・現在のルールは不平等であることに気づき、それがよくないことであるとわかるようにする。	
考えさせる	④ 登場人物がとるべき言動について考えを深めることで社会的モラルやルールの必要性・重要性に気づく。 『さとしくんルール』を考える時、さとしくん／ぼくたちはどのような意見を出したのでしょうか。【ペア・一斉】 ・各場面から異なる 2 者の立場のそれぞれの思いについて考えることができるようにする。(資料の文章からは、一方的な立場の考えの押しつけのような印象を受けてしまう可能性が高いため) さとしくんはなぜにっこり笑っていたのでしょうか。その時のさとしくん／ぼくたちの気持ちも考えましょう。【ペア・一斉】 ・3 場面のうち、1 と 3 の気持ちの変化に着目させ、行動に起こす前に、まず相手のことを考えることの大切さに気付かせる。 ⑤ 1 時間の学びを自分の生活場面に移して考えることで道徳的価値観を身につける。 これから、身の回りで困っている人を見かけたらどんなことをしたいですか。【個人】 ・相手の気持ちを考えて自分にできる行動を考える大切さに気付くことができるようにする。	内面的理解

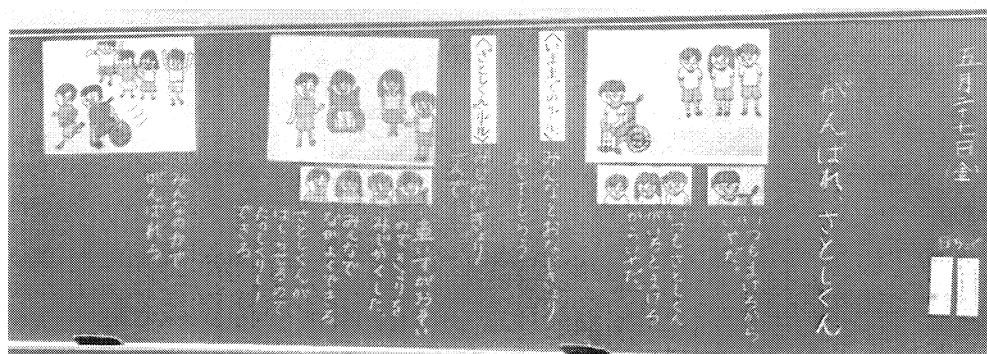


図 3 実習Ⅱ (道徳「がんばれ、さとしくん」) の板書

考察

まず「命題的理解」の観点から述べる。「心情変化を追う対象の精選」として、3-1 実践①「つくえの中」では1人の人物に焦点を絞ったが、2人にした。これは、登場人物の心情変化がないだけでなく、主人公を取り囲む人物が場面によって異なるので主人公とそれに対応する登場人物、2者の立場から考える必要があると考えたためである。考える対象の増加に伴う混乱を回避するために視覚資料を多く用いた（図3）。その結果、資料の内容を理解し、不平等のもたらす影響に気づくことができた。これは、スムーズに「命題的理解」に至ることができたことを示している。このことから資料の内容によっては扱う対象の立場を必ずしも1つに絞る必要はないことがわかった。しかし、これ以上対象を増やすことは実習Ⅰの実践のように思考の混乱を招くリスクがあるのは明らかである。

次に「内面的理解」の観点から述べる。本時の目標を達成するためには「立場が平等で全員が幸せを感じることができるようにするためには、お互いの思いの押し付け合いだけでは実現できない。たとえ善意的なはたらきかけであったとしても相手はどのように受け取るのか。」ということについて考えられるようにしなければならない。そこで、資料に対して批判的な考えを抱くような心に揺さぶりをかける発問をした。これは「情報の読み取りにとどまった解釈」からの脱却し、自分をその立場において考え「内面的理解」至る姿を引き出す発問である。考える手立てとして毎日取り組んでいる「良い所見つけ」の場面を具体的に例として出し、「これまで困っている人に対して何かしたり、されたりした経験があるのか。その際に働きかけた相手の反応や気持ちがどうだったのかを考えたことはあるのか。」と発問した。発言やワークシート（表5）から相手の立場や状況を適切に判断し、自分たちにできることを考え取り組むことの大切さについて大多数の子どもたちが実感できていることがわかった。

表5 「がんばれ、さとしくん」ワークシートからみえる内面的理解度

目標到達度	判断基準	2-2	2-3
A	日常生活の中で相手の困りや求めていることに配慮して自分にできることを具体的に考えたことが記載されている。	22	11
B	相手の困りや求めていることに配慮して自分にできることが記載されている。	1	4
C	授業で取り扱った内容を基に記載している。	4	5
	無回答	0	7

4. 研究の結果

終末に配布したワークシートへの記載からほとんどの子どもたちの理解が「命題的理解」で

終わらず、「内面的理解」に至り、日常生活と関連付けて考えられていることが読み取れた。これは、実際に資料の場面を体験することや、取り上げた人物の中に入ってその立場から思考する手段をとったことに起因しているといえる。また、他教科の授業においては積極的に挙手をしたり発言することが少ない子どもたちが、本実践全体を通して自ら発言する姿が見受けられた。これは、1つに定まった答えの存在を感じさせず、多種多様な価値観に触れることの重要性に子どもたちが気づくことができたからだと考えられる。つまり、文章から教師の発問に対する答えを見つけ出すのではなく、自らの道徳的思考を働かせて答えを見つけ出す必要性を感じ、理解できたということである。

このように2つの実践から、小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の取り組みによって、資料の内容から脱却し、子どもたちが自身のことと結び付けて、実生活の中でよりよく生きることのできる行動をとろうとする道徳的判断力・実践力を養うことができた。これは、「知識としての道徳」が「命題的理解」に、そして「思考・判断・表現する道徳」が「内面的理解」に至ったことを示している。

つまり、小学校道徳における「教えて考えさせる授業」の指導方法を用いることで「指定された資料を用いた授業に主体的・意欲的に臨む姿」を引き出すことができる。資料の内容が実生活とかけ離れたものであったにも関わらず、その事象を他人事としてとらえて終わるのではなく、実生活にすり合わせて考えることは子どもの思考と一致している。「知識としての道徳」を身に付けたうえで「思考・判断・表現する道徳」を行うことに意義があり、それによってテキスト理解を超えることが可能であるといえる。

5. おわりに

2018年より「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」へと全面転換される。実習Ⅰでの実践から挙げられた道徳教育の指導における課題と今後の教科化に伴って危惧される問題を解決する道徳の指導方法を小学校道徳における「教えて考えさせる授業」とした。「教える」と「考えさせる」の2つの段階を1時間の授業の中で設定し、資料の「命題的理解」で終わるのではなく、「内面的理解」に迫ることで自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを実習Ⅱの実践を通して検討を行った。「命題的理解」から「内面的理解」へと2つの段階に分けて考え、それに連続性をもって展開した。そうすることで思考の範囲を資料の枠組みから現実世界の枠組みへと移行させることを教師が意図して展開することができ、子どもたちに必要性和実感を伴

った道徳的価値観を深める授業づくりが可能となった。このことから「特別の教科 道徳」が新設され、指定の教科書・指導書を用いても「教えて考えさせる」ということに重点をおくことでテキスト理解にとどまる学習、形骸化した授業展開を打開し、人間としての在り方を自覚し、人生をよりよく生きるための基盤となる道徳性が育むことができると考えられる。

この検討を通して以下2点の課題が挙げられた。1点目は「授業づくりにおける指導学年への考慮と変容」である。小学校は6歳～12歳までの著しい成長過程を遂げる幅広い子どもたちが在籍していることから、その知識や思考レベルは学年（発達段階）への考慮なしには考えられない。少しずつ学びを蓄積することで、物事のとらえ方や考え方に深みができることが期待され、授業の早い段階で「思考・判断・表現する道徳」に迫る展開が可能になることが予想され、それに応じた指導方法に枠組みを考慮・変容する必要がある。2点目は「内面的理解の共有」である。終末で行うワークシートには1時間の子どもたちの学びが表現されているにも関わらず、時間の関係上すぐに回収し、教師が事後返却することになってしまった。これでは個人の「内面的理解」が可能になったとしても学級全体での「内面的理解」には落ちることがないだけでなく、自己の考えをメタ的に認知し再び道徳的思考に働きかけることが無い。今後、これらの課題を踏まえ、よりよい「道徳の授業」を目指し、再検討していく必要がある。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』2008年3月
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領 道徳編』2008年3月
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領 特別の教科 道徳編』2015年3月
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』2016年3月
- 5) 市川伸一/鎚木良夫『教えて考えさせる授業 小学校-新学習指導要領対応』図書文化社、2009年10月1日
- 6) 道徳教育の充実に関する懇談会『今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）』2012年12月16日
- 7) 松下良平、『道徳教育はホントに道徳的か？ - 「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年10月25日
- 8) 松下良平『知ることの力 心情主義の道徳教育を超えて』勁草書房、2002年12月15日
- 9) 村井実『道徳は教えられるか』国土社、1990年8月1日