

# 先輩の実践研究を生かそうと考えて試みた授業（道徳）

足利市三重小学校 河内 忠之

## I はじめに

45、46年度と2回にわたって、「児童の道徳性というものが一授業によってどのように変わるものだろうか」という観点から、授業分析をしたものを発表させていただいた。そのねらいは、児童の実態をは握ることによって、今までの指導法になんらかの改善を加えたいという発想からのものであった。

今年度は、指導性の向上をはかるために、先輩の研究を活用させていただこうと意図し、指導を行なってみた。どんなすばらしい指導者でも、授業のあとには必ず悔いもあるし、改善すべき点に気づくことと思う。その反省を、その後の授業者がとり入れたら、何か今までの指導法よりも一歩進んだものになるのではないかと考えたからである。

そこで、文部省から出されている「道徳教育の実践と考察1」の中の主題名「あやまち」について取りあげ、実践を試みた。

こういった他の人の実践をとり入れるということは、いろいろと問題もあり、批判のあることは思ったけれど、それ以上に大きな効果のあることを予想して実践を試みた。

## II 文部省資料「道徳教育の実践と考察1」の中の「あやまち」(3年)を読んで

資料の中に取りあげてある、主題名「あやまち」の考察の部分、自分なりに読んで解釈してみた。そして、その中の次の5点こそ、本時の指導に大いに生かさなければならぬものと考えた。

- 1 ねらいの究極は、「誠実に行動しようとする態度を育てる。」ということであるが、その前提として、「あやまちをすなおに認める」ことがたいせつな要素とされること。そして、あやまちや失敗をすなおに認めなかったときの気持ち、うそやごまかしをしたときの心の苦しみを通して、つねに正直誠実に行動することが、人間としていかにたいせつであるかを理解させることが必要であるということ。
- 2 主題設定の理由には
  - (1) 指導内容についての基本的な考え方。
  - (2) 指導内容との関連における学級児童の実態。
  - (3) 資料についての考え方。
  - (4) ねらいと資料と関連させながら指導をどのように進めるか。  
などを簡潔にまとめるとよいということ。
- 3 ここにのせられている展開のしかたは、忠実に資料のすじに即しているようにも考えられるので、資料の分析と活用のしかたについても考える必要があるということ。
- 4 導入時の児童の体験発表を、以後の学習にどう生かそうとしているかを明らかにしておくこと。また、導入時で、児童に自分たちの実態をはっきり確認させてから、中心資料にはいったらよいであろうということ。

- 5 終末の段階で、あき子さんの心情を児童のそれと対比させながらノートさせたらよいのではないだろうかということ。

### Ⅲ 授業をふりかえる観点

Ⅱで述べたように、5点を本時の指導に取り入れようと試みたわけであるが、授業後、どういう観点から分析、考察しようと考えたかについて述べてみたい。

- ・ 1については、そのうちの「あやまちをすなおに認める。」という、ねらい達成の前提ともみられるものが到達できたかを、自由作文と質問紙法の両者から考察していきたい。  
また、「心の苦しみを通して、誠実に行動することのたいせつさを理解させる。」ことについては、あやまちや失敗をした時、正直に言えない心の弱さと、それにうちかつ強さの必要性という二面から、作文法や話し合いの結果から考察してみたい。
- ・ 2と3については、自分なりに指導案の中にもりこんだつもりなので、先生がたの、ご指導をお願いしたいと思う。
- ・ 4については、じゅうぶん考慮して展開案をたてたつもりなので、授業記録をごらんのうち2と3同様、先生がたのご指導をお願いしたいと思う。
- ・ 5については、終末段階のあり方ということで、授業の展開内容から考察していきたい。

### Ⅳ 授業の実際

#### 1 指導案

- (1) 主題名 あやまち
- (2) 主題設定の理由

この内容は、児童があやまちをしたその時点で、児童の心の動きをとらえ、日常生活のその場その場で指導を加えることもたいせつだが、体験的に理解させることも必要なことだと考える。

また、最終的にねらうところは、「誠実に行動しようとする態度を育てる。」ことだが、その前提条件として、どうしても「あやまちをすなおに認める。」ことが、必要だと考えた。

こういう考えをもって、児童に目を向けると、他人のあやまちに対しては、ひじょうに厳しいのに、自分のこととなると、とても寛大であり、また、防衛意識が強いと言える。しかられることが予想されれば「うそ」や「いいのがれ」をするが、しかられないとわかれば、自分の非を認めるなど、その最も顕著なあらわれである。

授業の前半で、あやまちをした時、自分のとってきた態度をしっかりと確認させたのち、この資料をとりあげることにした。そして、あやまちを認めながらもあやまれなかった心の弱さをおさえ、その後の話し合いで、心の弱さにうちかつことのたいせつさを強調するという方向へもっていかうと計画した。

- (3) ねらい

あやまちをすなおに認め、誠実に行動しようとする態度を育てる。

(4) 展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
<p>1 教師の話聞き、今まで自分たちのとってきた態度を思いおこす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の経験から、あやまって人のものをきずつけ、いやな思いをしたことを話してやる。</li> <li>・ 児童に、あやまちをしたとき、自分のとってきた態度をしっかりと確認させる。</li> </ul>
<p>2 資料「あやまち」をきいて話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ こわした時の明子さんの気持ちは、どんなだったろうか。</li> <li>○ どうして、言おうという気持ちがあったのに言えなかったのだろうか。</li> <li>○ ねむれないほど苦しんだのは、どういうわけだろうか。</li> </ul> <p>3 同じような場面にぶつかったとき、どうすればよいのか考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中心にいたるまでのところは、教師が話してやり、中心部分のみ録音をきかせる。</li> <li>・ 正直に言えない心の弱さに気づかせたい。</li> <li>・ あやまちをすなおに認めてあやまらなかったために、このように苦しんだことに気づかせ、心の弱さにうちかつことのたいせつさを強調したい。</li> <li>・ 事前調査の結果と比較していきたい。</li> </ul>
<p>4 「よい心」「わるい心」の二つがみられた経験を思い起こし、こんどからは、どういう心構えをもったらよいか考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうしても「わるい心」に傾きがちな行動を「よい心」の方へ、少しでももっていきたいという心構えをもたせたい。</li> </ul>

2 指導案作成の資料として

指導案を作成するにあたって、児童の実態を知るために、一週間前に次のような調査を行なってみた。

事前調査A

デパートへ行ったら、せともの小さな犬が、かざってありました。あまりかわいいので、手にとって見ているうちに、あやまっておとしてわってしまいました。

あなたなら、どうしますか。

- 1 ( ) 店員さんが見たとき、どうしたのかなと思うから、こづかいで買ってべんしょうする。
- 2 ( ) 言うとおこられるから、だまってその場からはなれる。
- 3 ( ) 「しょうじきでいい子だ。」といって、たいていしかられずにすむから、店員さんに言う。
- 4 ( ) だまっているのはいやだから、店員さんにあやまる。
- 5 ( ) なんとかくふうしてくっつけて、何かによりかかせて、こわれているのがわからないようにして帰ってくる。

その結果は、次のようであった。

調査人員 35 人

1 と解答したもの	4 人
2        "	0 人
3        "	8 人
4        "	22 人
5        "	1 人

これ 1 つの調査で、かるがるしく児童の実態をうんぬんすることは危険であるので、3 日後、また別の場面を想定して、調べてみた。

事前調査 B

休み時間に、友だちとふざけていて、先生のお花びんを落としてわってしまいました。だれがやったのかはっきりしません。

あなたは、次のうちの行ないをしますか。一つまたは二つえらんでください。二つえらんだら①②とじゅんをつけてください。

- 1 ( ) だれが落としたのか調べて、その人を先生のところへつれていって あやまらせる。
- 2 ( ) みんなでそうだんして、花びんを買う お金を出し合う。
- 3 ( ) わたしがやったといって、ひとりで先生に あやまる。
- 4 ( ) だれがやったかはっきりしないから、みんなであやまりに行く。
- 5 ( ) 先生は、あやまちはゆるしてくれるから、あとしまつだけをする。

その結果は、次のようであった。

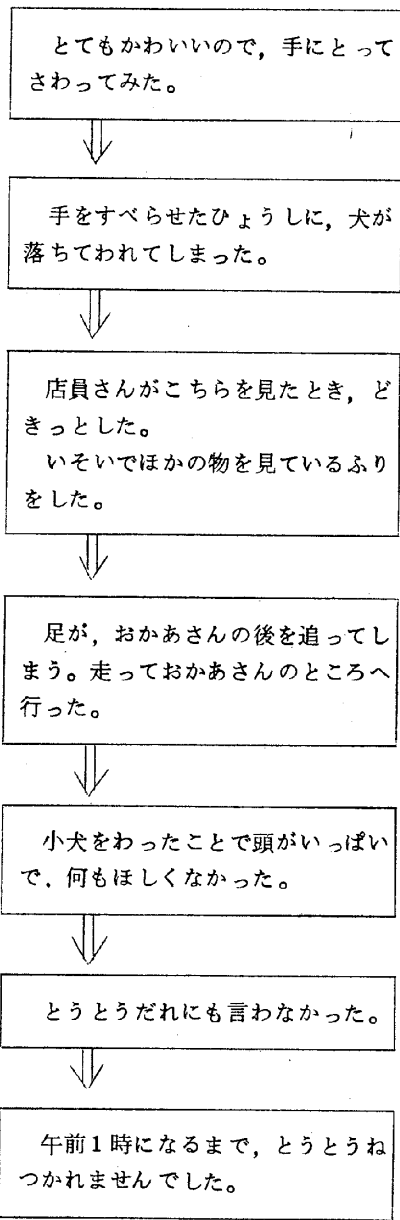
調査人員 35 人

1 と解答したもの	6 人
2        "	1 人
3        "	15 人
4        "	14 人
5        "	2 人

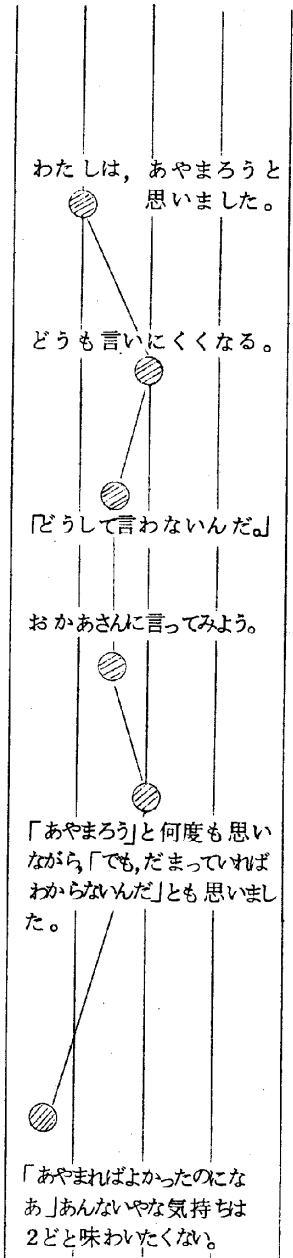
この二つの調査から、その考え方に特徴のある児童を次のように選び出してみた。

- ① H・Z, K・T 児のように、べんしょうすればよいというような考え方が強いグループ。
- ② N・H, S・E, S・M, K・T が代表する、いえば許してもらえると考えているグループ。
- ③ K・Y, O・T が代表するグループで、正直にあやまると解答してはいるが、日常生活では、そういう様子がほとんど見られないもの。
- ④ M・T, S・Y のように、調査においても、日常生活においても、すなおに自分のあやまちを認め、あやまることが見られるグループ。

また、資料については、とくに明子さんの心の動きを中心に考えてみた。



・店員は気づかない。  
・おかあさんも気づかない。



だまっていようという心  
→  
あやまろうとする心  
←

この中の、次の3つこそ、ねらいを達成するために、資料にとりくむ窓と考えた。

- ①は、あやまって落としてしまったときの「わたしはあやまろうと思いました。」という気持ち。
- ②は、店員さんがこちらをむいたのに、いそいでほかの物を見ているふりをしたときの「どうして

言わないんだ。」という部分の気持ち。

③は、「午前1時になるまで、とうとうねつかれませんでした。」という部分の気持ちである。

### 3 授業の実際

#### 1 あやまちをした体験を発表する

T もうおとしのことになるけれども、夜10時ごろ、先生が車庫から車をバックで出そうとして、道路にあった車にいきおいあまってぶつけてしまったことがあった。

相手の車は、軽トラックだったので、別にきずもつかなかった。でも、ぶつけた時は、（どうしようか。持ち主にすぐ言おうか。それとも明日の朝言おうか。だまっていようか。）と、いっしゅん考えたね。

C(きたねえんな、先生は、の聲があちこちに、)

T みんなもこういうことない。

C(ある。ある)

C ガラスわっちゃった時、どうしようかとまよった。

T で、どうしたの。

C だまっていたら、おかあさんにおこられてしまった。

C 妹の本をやぶってしまったとき、どうしようかと思った。そして、妹にわからないように、そのままにしておいた。

T いわなかったんだね。だれにも。

C(そういうことだら、うんとあらの声)

T みんなも先生と同じように、わざとじゃないけれど、まちがいをしてしまって、その時に、（どうしたらよいのか。）と迷った経験を持っているんだね。

#### 2 資料「あやまち」を聞いて話し合う。

T 話しを聞かせる。

(事前調査Aに用いた内容と同じで、時間を節

約のためと理解を容易にするため、また、中心部分への興味を起こさせるため前半部分のみ説話を行なった。)

T(中心部分について、録音を聞かせる。)

T こわした時の明子さんは、どんな気持ちだったろうか。

C(④のグループ)心ぞうがどきんとして、どうしようかと考えた。

C(②のグループ)店員さんに言おうか言わないか迷っていた。

C どうしよう。――

T どうしよう。―― その先は、――。

C(④のグループ)どうしよう。困ったな。

C どうしよう、(このまま行ってしまおうか。店員さんに言おうかしら)とまよった。

T まよった。

C(まよった。)(そうだ、まよったんだの声)

T とにかく迷ったんだね。

明子さんは、言おうとする気持ちはあったのに言えなかったのだね。どうしていえなかったのだろう。

2分ぐらい、まわりの人と話し合ってください。

⋮

T だいぶにぎやかに話し合いができました。その様子を発表してください。

C おこられるのがこわくて。それに、ちょうどだれも見えていなかったのだろう。はずかしかったのだろうという意見ができました。

C おこられるのがこわくて、言いにくかった。

T 前の班と同じような意見ですね。他の班はどうでしたか。

C 店員さんに言って、もしみんなの前でおこれるとはずかしいから。

C はずかしくて、どうしてもすなおに言えなかった。

T うん、どうしてもすなおに言えなかった。そういうことを考えた班もありますよ。——

C 店員さんに言う気持ちがあるけれども、しかられるかもしれないし、言う勇気がなかった。

C わたしの班は、たくさんでました。

おこられるのがこわかったのだろう。はずかしかったのだろう。勇気がなかったのだろう。すなおに言えないということがある。まわりのお客さんに悪いから言えないのだろうなどです。

T 勇気がなかったのだろうか、すなおに言えないことがあるのだとか、とてもよい考え方が出されましたね。先生も、そう思いますよ。

でも、勇気やすなおさが足りなかっただけの理由であやまれなかったのだろうか。もう少し考えてみよう。

C お客さんがいるのでいいにくい。

C ほんとうは勇気があるのだけれども、お客さんがいるのでははずかしい。

C (②グループ) 店員さんだけなら言えたかもしれない。

T そのことを考えてみよう。

C あやまったら、店員さんにおこられ、みんなにへんに見られるのはいや。

T やっぱり自分のことをへんなふうに言われるのはいやなんだね。悪いことは、かくしておこうという気持ちがあったんだね。

それは明子さんだけかな。

C (かくす気はあります——)

T そうだね。みんなも、明子さんと同じように悪いことは少しでもかくすという気があるよね。だから、明子さんは、あやまろうとする気持ちはあったけれど、すなおにあやまれなかったのだろうね。

T では、もう一つ、次のことについて考えてみよう。

1時ごろまでねつかれなかったというけれど、

どうしてなんだろうね。

C おこられなかったのに、夜ねむれなかったん。

T そう。だれにも見つからなかったし、おこられもしなかったのに、ねむれなかったんだね。どうしてだろう。

自分の考えをノートに書いてみよう。

T はい。やめて。

C (①のグループ) 店員さんに言った方がよかったですと、あとから思って、店員さんに言わなかったので、心がすっきりしなかった。

T はい。O・H。

C やっぱり悪いことをしたあとにあやまらなかったから、かくしていても胸がスーッとしない。

C (④のグループ) 心の中にしまっけていても、いつかはわかってしまう。

C (①のグループ) 店員さんにないしょにしていたから、ねむれなかった。

C わたしも、Kさんと同じで、あやまらなかったから、胸がすっきりしないのだと思う。

T 今5人の人に発表してもらいましたが、自分もだいたい同じ考えだという人、手をあげてください。ほとんどの人が同じような考え方をしていますね。

さっき考えたように、悪いことはかくそうとする心があるのに、もう一方では、かくしておいたのではすっきりしない。—— なにか、むずかしいね。

C (小さい声で) 良心があるから。——

T A, もういちど、いってください。

C それは、良心があるからだと思う。

T むずかしいことばでは、良心というらしいね。

ひとりの人に、二つの心があるというわけだね。

みんなは、どっちの心がつよかったのかな。これからは、どっちの心が強いかな。

3 同じような場面にぶつかったとき、どうすればよいのかを考える。

T では、プリントをくばりますよ。この場合、どういう行ないをするのが、いちばんよかったろうか。よく考えて、○をつけてください。

(どの項目に、何人ぐらい応答しているか挙手で調べた。)

T この例のように、「悪い心」と「よい心」の両方が見られた経験がみんなにもあると思いますが発表してください。

C 友だちに、わる口を言われて、しかえしにくつをかかしてしまったときは、少し考えた。

C 学校帰りに、庭で遊んで行こうとさそわれた時。

T そう。そのほかに、この時間の初めの方にあったように、ガラスをわった時だの、本を破いてしまった時などがあったということだったね。そのほかにないかな。

C ろうかにおいてあるバケツをよそ見して歩いていてひっくり返した時にも、そう思った。

T そうだね。あやまちというのは、物をこわしたりするばかりでなく、失敗などもあるね。

4 こんどからは、どういう心構えをもったらよいのかノートさせる。

T ではね。今までのことをふりかえって、これからは、どういう心をもっていかなければならないと感じたか、ノートに書いてみましょう。

T 今ノートに書いた決心を今から、自分の生活に生かしてください。うんと楽しみにしているよ。

## V 考察

### 1 あやまちをすなおに認めるということについて

文資にもあるように、ねらいを達成するためには、どうしてもその前提として、あやまちを、すなおに認めるということがたいせつであるということには、全く異議がない。

この、あやまちをすなおに認めるということは、口でこそかたんに言えることであるが、実行がいかにむずかしいかは、児童の日常生活を見れば明りょうである。

そこで、優等生的な、かたんなる答えで、この授業を終わらせたくないと考えて、その前段階に、あやまちをした時の複雑な心、そして、あやまることのたいせつさはわかっているけれどもそれができない心の弱さに気づかせなければならないということにも強く同感した。そうして行なった授業の結果は、つぎのようであった。

(1)「明子さんは、こわした時どのような気持ちだったろうか。」という発問によって、複雑な心

に気づかせ、さらに、心の弱さにまで目をむけさせたいとねらったわけである。  
(評価の方法は、いわゆる作文法という形式をとってみた。)

Aのグループ  
(べんしょうすればよいという  
考え方の強いもの)

○ おかあさんに言いたかったけれど、なぜかいえなかった。



<p>Bのグループ ( (いえば許してもらえからあやまるという考えのもの ) )</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ あっ。おとしてしまった。どうしよう。なおすわけにもいれないし、べんしょうしようかな。</li> </ul>
<p>Cのグループ ( 正直にあやまるとは言っているが、日ごろそういう様子の少ないもの )</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ わざとこわしたんじゃないけどあやまろう。</li> </ul>
<p>Dのグループ ( 日常の生活でも、すなおさの見られるグループ )</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 明子さんは落とした時、心ぞうがドキンとして、どうしようかと考えた。</li> <li>・ どうしよう。このまま行ってしまうか。それとも、店員さんに言おうかと、いろいろまよった。</li> </ul>
<p>クラス全体のふんい気 ( 他の児童の記録から )</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 心の中であやまろうとしているが、はずかしい。</li> <li>・ こまって、おかあさんに言っあやまってもらおうかな、いなければわからないのだからどうしよう。</li> <li>・ どうしよう。困ったな、買っちゃうかな。</li> <li>・ どうしよう。おこられるのもいやだし。</li> </ul>

Cのグループの児童のように、じつにあっさり「あやまろう。」と考えたのは別にして、ほとんどが、表現の差こそあれ、明子さんの心の迷いには、よく気がついたと言えると思う。これは日常数多く経験していることなので、特別むずかしいことではなかったのだろう。

しかし、この発問で、すぐ「……あやまろう。」と応答したCのグループ児には、日常生活の場を通して個別の指導の必要を感じた。

(1) の発問では、児童に心の弱さを気づかせるのは、むずかしいと考え、さらに、「明子さんはあやまろうとする気持ちがあったのに、どうして言えなかったのだろうか。」という発問を用意しておき、グループで話し合いをさせた後、発表をさせた。

その結果

- ・ はずかしくて、どうしてもすなおにいえなかった。
- ・ おこられるのがこわくて、言いにくかった。
- ・ しかられるかもしれないし、言う勇気がなかった。
- ・ すなおに言えないということがある。

などの発表が見られた。

上にあげたような表現のしかたをとってはいるが、児童には、人の心の弱さみたいものに気づいたように思えた。

しかし、指導者がそれに気づかずに、「あやまろうとする心があったのに、あやまれなかったのは、勇気やすなおさがなかっただけだろうか。」と、追いうちをかけてしまった。

授業の記録を見ていただければおわかりのように、全くむだ骨であったと言える。かなりの時間をついやしたうえに、けっきょくは、ことばとして教師が与えてしまったかたちに終わってしまったから、なお、このように感じたのかもしれない。

3年生の児童の段階としては、勇気やすなおさに欠けることに気づかせることができた段階で納得すべきなのだろうかと反省した。このことから、ねらいについては握のしかたが不じゅう分であったということが言える。

以上をまとめると、ひじょうにむだ骨をおったけれども、いちおうは、あやまちを起こしたときは、どうしたらよいか。ひじょうに迷ったり悩んだりするけれども、すなおに自分の非を認め、かくしたりしてはいけないというようなことが理解できたのではないかと考えた。

このことは、理解面という点からだけ見れば、「明子さんはどういう行ないをすればいちばんよかったのだろうか。」という方法で調査した結果からも言えることである。

調査人員35人

1 と解答したもの	3人
2       "	0人
3       "	0人
4       "	32人
5       "	0人

べんしょうするとか、許してもらえるからあやまるというように、事前調査で解答していた児童のほとんども、(4)の方向へ考えをもっていくことができた。

ここにいる、べんしょうするという児童の1人については、事前においてもそうであり、学習中の段階とはいえ、いちおうのまとまりのあるところへ来てても、同じ反応を見せていたので、問題としてとりあげてみた。授業後、本人に会って聞いてみた。選択肢の中のべんしょうするところに入○をつけたけれども、それは、「ないしょにしておくのはいやだから、あやまって、べんしょうする。」と、べんしょうの前にあやまるということを考えていることがわかったので、指導者としては納得できた。

## 2 誠実に行動することのたいせつさについて

この段階では、すなおに自分のあやまちを認めなかったために、そして、あやまらなかったために、いかに苦しんだかということに共感させ、だから、人間は誠実に行動しなければならないのだというところまで、児童の心情をもっていくねらいとしている。

そこで、「明子さんは、どうしてねむれないほど苦しんだのだろうか。」という意味の発問により、児童に考えさせた。

それによると(各グループの代表的考えをまとめてみた。)

<p>Aのグループ (べんしょうすればよいという考え方の強いもの)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 店員さんに言った方がよかったと後から思ったのだけれど店員さんに言えなかったのだから、すっきりしない。</li> </ul>
<p>Bのグループ (言えば許してもらえるから、あやまろうという考えのもの)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 昼間こわしちゃって、おかあさんにもおとうさんにも、だれにも話さないで、それが、夜になっていやな気持ちになった。</li> <li>・ あとから言おうとしても、もうこわれていることがわかって、あやまるとよけいおこられるかもしれないぞという気持ちでくるしんだ。</li> </ul>
<p>Cのグループ (正直にあやまるとは言っているが、日ごろそういう様子が少ないもの)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ わったことをまだかくしているの、おちついてねられない。</li> </ul>
<p>Dのグループ (日常生活でも、すなおさのみられるグループ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 悪いことをしたのに、だれにも言わないで、かくしておくのがいやだった。それで心がすっきりしなくて苦しんだものと思う。</li> </ul>
<p>クラス全体のふんい気 (他の児童の記録から)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ あれほどデパートで言う気持ちになったのに、どうして言わなかったのだろうと後悔している。</li> <li>・ すなおに言えなかったし、小犬のかざりものは、いまどうしてあるかなと思ったから。</li> </ul>

記録をごらんいただくとおわかりのように、何かすっきりとした形ではないけれども、何となく、あやまちをその場ですぐ認め、すなおにあやまらなかったがために、「だれにも言わずに帰ってきてしまったことが、のちのちの苦しみの原因になっていること」については、とらえさせることができたと思う。しかし、それが人間の弱さであり、その弱さにうちかつことの必要性がよく理解されたうえで、誠実に行動することがだいじなのだという心情の高まりというものは、できなかつたと反省している。

そういう心情の深まりの様子が発表にも、記録にも見られなかった原因には、心情を形にあらわすことのむずかしさというものが考えられる。しかし、そればかりが原因とは言えない。発問されたことには応答できるが、その先まで考えのおしすすめられないという学級児童の実態も考えなくてはならないことだと思う。はたして3年生の児童にそこまで要求することはどうかとも思うけれど、訓練の必要があるのではないかと、日ごろの指導について、反省の心を強くもった。

### 3 価値の一般化の段階以後、終末の段階にいたる扱いについて

価値の一般化の段階では、一時間の学習による児童の意識の変容をさぐるというねらいから、

事前調査と同じ資料を用いてみた。ということは、中心資料とも同じという結果になってしまった。これでは、場の広がりということは全く考えられないので、その時になって、急に、「悪い心とよい心の両方が見られた経験を発表させるステップを組み入れた。このことによって、あやまちをおこす場がたくさんあることを理解させることをねらったのであった。

しかし、けっきょくは、場面を広げるというねらいは、ふじゅう分で、あやまちとは、物をこわしたときのことだ！という児童の考えを打ち破ることはできなかった。これは、事前調査にはじまり、扱った資料がほとんど物をこわした例ばかりであったことが大きく原因しているものと思ひ、資料のとりあげ方についても、いたく反省させられた。そのうえ、当初考えた、明子さんの心情と対比させるなどということは、すっかり忘れた指導になってしまった。

次に、終末段階に、記録をさせたことについて述べてみたい。

今回は、今後の意欲を記録させたわけであるが、このように記録させるということは、じっくりと今までの学習をふりかえってみるという点で、かなりの効果があり、文にあらわすということにより、さらに意識や意欲をはっきりさせるという二重の効果があると思われる。

しかし、それは児童ひとりひとりが、学習意欲を持ち続け、しんげんに取り組んでこそそのことである。ここに、終末段階のむずかしさがあると思う。児童は一時間の学習でかなり疲労している段階であること。そのような状態において、実践への意欲をもたせるということをおねらうということ。その意欲をもたせるには、児童が学習への意欲・興味を持っていないければ効果がうすいということ。

こんなことを考えてくると、今回のようなありきたりの方法では、終末の段階の指導は、いけなかったのだと思う。その具体的指導のあり方は、今は見いだせないが、何かもっと児童がとびついてくる方法を考えていきたいと思っている。

参考までに、記録をひろってみると、次のようである。

これからは、どういう心構えをもっていったらよいのだろうか。の発問により記録させたこと

<p>Aのグループ (べんしょうすればよいという考え方の強いもの)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ないしょにしておくのはいやだから、あやまってべんしょうする。</li> <li>・ 先生やその持ちぬしにあやまったり、べんしょうしたりしたいと思う。</li> </ul>
<p>Bのグループ (いえば許してもらえるから、あやまるという考えのもの)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 明子さんみたいにうそをついてもあとであやまればよかったと思ったりするのだから、あやまっていこうと思う。</li> <li>・ すぐにあやまれない時でも、すぐにあやまちをしたことをあやまりたい。</li> <li>・ まちがいをした時には、すなおにあやまる。いつまでたっても、心にのこしておくのと、いつになってもその悪い心がぬけ出さないのでしょうがないから。</li> <li>・ これからはあやまちをしたときは、おこられると思っても逃げずにちゃんとあやまる。</li> </ul>

<p>Cのグループ (正直にあやまると言っているが、日ごろそういう様子の少ないもの)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 反省して、店いんさんやおかあさんに言い、おかあさんとあやまりに行く。</li> <li>・ これからは、こまってしまうけど、いっしょう心にのこるので、あやまろうと思う。</li> </ul>
<p>Dのグループ (日常の生活でも、すなおさの見られるグループ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 悪いことをしたのに言わないでいると、あとで苦しむのは自分だから、なるべく言う。</li> <li>・ しかられるかもしれないけれど、しょうじきにあやまる。</li> </ul>
<p>クラス全体の傾向</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ こんどからは、正直にあやまろう。夜おそくまでねられないことがあるといやだから。</li> <li>・ なるべく早くあやまる。あやまっても許してくれなかったら、自分のこづかいでべんしょうしたりする。(かくしておくのはいやだから。)</li> <li>・ できるだけ早くあやまろうと思う。それは、あやまらなければならないし、後になるとあやまりにくいから。</li> <li>・ 悪いことをしたのだから、すぐあやまる。(人間は、人生を正直に生きなければ、人間として生まれてこなくてもいい)</li> </ul>

#### 4 児童の意識の変容について

全体の傾向を見るために、A～Dの各グループの中から1名を選び出し、その児童の記録を列挙してみた。

事前調査	明子さんのこわしたときの気持ち	どうしてねむれないほど苦しんだのか	今後の意欲
<p>A べんしょうする。</p>	<p>おかあさんに言いたかったけど、なぜか言えなかった。</p>	<p>店員さんに言わないでないしょにってしまったから、いつまでもねむられなかった。</p>	<p>ないしょにしておくのはいやだから、あやまってべんしょうする。</p>
<p>B 言えば許してもらえから、あやまる。</p>	<p>店員さんに話そうかいわなくてもいいかいろいろまよって、わるいようないやな気持ちになった。</p>	<p>昼間こわしちゃって、おかあさんにもおとうさんにも話さないで、それが夜になっていやな気持ちになった。</p>	<p>これからは、わったりわるいことをした時は、おこられると思ってにもげずにちゃんとあやまる。</p>

<p>C</p> <p>正直にあやまる。 (日常生活では、その様子があまり見られない。)</p>	<p>わざとこわしたんじゃないけれどあやまろう。</p>	<p>わったことをまだかくしているので、おちついてねられない。</p>	<p>反省して、店員さんやおかあさんに言い、おかあさんとあやまりに行く。</p>
<p>D</p> <p>正直にあやまる</p>	<p>このまま行ってしまおうか。それとも店員さんに言おうか。いろいろまよった。</p>	<p>悪いことをしたのに、だれにも言わないでかくしておくのがいやだった。それで心がすっきりしない。</p>	<p>しかられるかもしれないけれど、正直にあやまる。</p>

今まで述べたように、失敗つづきの授業であったが、最終的には、かなりねらいに近いところにもっていったのではないかと考え、少しすくわれた思いである。それは、次のような理由からである。

① Aのように、べんしょうすればすむと思っていた児童に、あやまってから、(だめだったら)べんしょうするというように、あやまちを認めることに気づかせることができたこと。

② Bのように、おこられると思っても、逃げずにあやまる。Dのように、しかられるかもしれないけれど、正直にあやまるなど、児童の本心が、ちょっぴりのぞかれていること。

しかし、Cのように、事前の調査段階と大差ない児童のいることは、やはりたくさんの失敗が影響したものと考え、大いに反省しなければならないものと思っている。

#### IV おわりに

わたしたちは、今まで他の人の行なった授業というものを、研究授業などでとりあげることを、何かしら傾向があったように思う。それは、心のかたすみに、指導のあり方を比較されるのはいやだというような考え方が存在していたからかもしれない。他の人があまり開拓していない分野をとりあげてみようという研究意欲のあらわれであったかもしれない。

しかし、よく考えてみると、他の人が実践をし、反省をされた上に立って指導を行なえば、積み重ねというものがあるだけ、よい指導ができるといえるわけである。今回のように、その通りにいかない場合があるにせよ、ここに他の人の実践を生かす道が大いにあると思う。

この点を考えて今回授業を試みたわけであるが、結果は、先輩の実践をじゅうぶん生かすきれずにおわってしまった。失敗した事例ではあるけれども、この種の方法をもっともっととり入れて指導法の改善を期すべきではないかと考えて、ここに発表してみた。先生がたのご批判、ご指導をお願いいたします。

## 評

この実践記録の特徴と思われる点をいくつかあげてみよう。① 指導以前の児童の実態を明確にとらえ、それに基づいて指導のあり方をきめようとしていること。② 児童の実態をは握するために、問題面を構成して調査していること。③ 個々の児童、グループあるいは学級全体が、どのように変容しているのだろうかということに常に留意して実践していること。④ 指導の深まりは児童の話し合いによってきまるという考え方から、話し合いが深まるような教師の発問ということに非常な注意をはらっていること。⑤ また指導を深めるために、人間性の理解（人間には弱い一面のあること、それを乗り越えることこそ人間としてたいせつな態度であるということ）ということに着目して指導していることなどである。これらのことはあたりまえのことに考えられがちであるが、実践することは頭で考えるほど簡単な、やさしいものではない。この点こまかく記録されているので読者には参考になるであろう。

なお、この実践記録は冒頭にも明記されているように、公開された他の人の実践記録を詳細に研究検討し、その長所を取り入れつつも、なお問題が残っていると指摘されている点について、改善を加え実践した記録である。いわば、追実践の記録とも言えよう。このような研究方法に共感をおぼえるとともに、多くの人が試みてもよい方法だと考える。さらに筆者は、全国的にも高水準と思われる実践について検討改善を加え、一応の成果を収めたものとするが、それができたということは、筆者の日ごろの真しな研究態度と、すぐれた力量をしのぶにはじゅうぶんであろう。