

I 平成28年度「心の教育振興会議」提言

『特別の教科 道徳』に向けて求められる指導法改善
～考え、議論する道徳を目指す多様な指導方法と発問～

県「心の教育振興会議」は、県「学校道徳教育振興会議」として昭和62年に発足し、平成9年度の改称を経ながら、本県における道徳教育の在り方についての議論と検討を重ね、これまで毎年提言を行ってきました。

提言については、冊子として各学校に配布され、教職員研修や保護者啓発のための参考資料として、また、「道徳の時間」の指導資料等として活用されているところです。

本年度は、『特別の教科 道徳』に向けて求められる指導法改善 ～考え、議論する道徳を目指す多様な指導方法と発問～」をテーマとした協議とそこで提示された改善の方向を踏まえて検討を行い、委員の方々の実践を通して、具体的な指導事例の形で提示することにしました。

本年度の「心の教育振興会議」においては、次の委員の協力を得ています。

(順不同)

假屋園 昭彦 委員	鹿児島大学教育学部 教授
中野 留美子 委員	県 P T A 連 合 会 副会長
神田 之弘 委員	鹿児島市立東桜島小学校 校長
小川 秀樹 委員	鹿児島市立喜入中学校 校長
橋口 俊一 委員	県 総 合 教 育 セ ン タ ー 義務教育研修係研究主事
永里 智宏 委員	南さつま市教育委員会 指導係長
益満 陽平 委員	始良市教育委員会 主任主査兼指導主事
加藤 淳一 委員	志布志市教育委員会 参事兼指導主事
福田 浩一 委員	霧島市立牧之原小学校 教頭
京田 憲子 委員	鹿児島市立錦江台小学校 教諭
西國原 拓也 委員	鹿児島市立田上小学校 教諭
濱村 隆志 委員	南さつま市立加世田小学校 教諭
牟田 伊織 委員	霧島市立天降川小学校 教諭
四元 大輔 委員	始良市立帖佐小学校 教諭
川之上 健一 委員	さつま町立中津川小学校 教諭
池下 龍郎 委員	始良市立松原なぎさ小学校 教諭
坂下 泰洋 委員	湧水町立吉松小学校 教諭
野下 賢剛 委員	伊佐市立本城小学校 教諭
松田 綾子 委員	鹿児島市立鴨池中学校 教諭
中原 学 委員	枕崎市立枕崎中学校 教諭
山之上 進一 委員	鹿児島市立甲南中学校 教諭

対談「道徳の教科化に向けて思うこと」

心の教育振興会議の委員の皆様にお集まりいただき、「道徳の教科化に向けて思うこと」というテーマで、それぞれの思いを語っていただきました。

〈参加者〉					
有識者代表	：假屋園	昭彦	委員	(鹿児島大学教育学部教授)	
保護者代表	：中野	留美子	委員	(鹿児島PTA連合会副会長)	
小学校代表	：小川	秀樹	委員	(鹿児島市立東桜島小学校校長)	
中学校代表	：小川	芳樹	委員	(鹿児島市立喜入中学校校長)	
事務局	：上村	芳真		(義務教育課指導係)	
事務局	：田中	真一郎		(義務教育課企画生徒指導係)	
進	行	：宮内		(義務教育課企画生徒指導係)	

保護者からみた、道徳の時間の授業イメージ

進行：まず、中野さん、保護者として学校に行かれて、道徳の授業を参観される中で何か思われることなどはありますか。

中野：どれが道徳の授業なのか分からないんですよね。授業参観で道徳の授業だと表記がしてあれば道徳の時間だと分かるんですけど。

田中：保護者の世代は、道徳の時間の、今の子供たちが受けているような授業はイメージしにくいと思うんですよね。

中野：よく、テレビを見てました。

田中：今は、学校によっては、「いじめ問題について考える週間」などで、全学年、道徳の時間として、いじめを生まないと言う授業を行っているところもありますよね。

中野：生活科なのか、どの教科なのか、保護者には区別が難しいのかなと思います。授業参観として、道徳の時間の授業があるというのは、年に1回なんですかね。

神田：最近では、1回はあると思います。あとは、その先生の研究教科であったり、時間割の関係もあるでしょうけれども、道徳を中心に研究されている方は道徳をされると思います。

田中：中学校は、教科担任制なので、あえてみんなで道徳の時間の授業をやりましょうということで、全学級で実施しますね。

小川：そうですね。中学校は、道徳の時間を学年全部揃えてやっていますので、公開するとか保護者に説明する時には、その時間はどの学級も道徳の時間の授業を見てください、ということになると思います。

教科化に向けた教師の意識

進行：保護者の方にとっては、道徳の時間と他教科との違いも見えづらいということのようですが、教科化に向けた先生方の意識はどうでしょうか。

假屋園：教員免許状更新講習で、私は道徳の講座を開講しております、受講者も多いです。そこでは、道徳の時間の授業に対して苦手意識をもっていることが受講動機として一番多いですね。また、教科化に向けて、何がどうなるかという話もしているのですが、基本的にまだ何がどう変わるかというところを、あまり御存知ないですね。

進行：苦手だという先生は、どの辺りが難しいと思っているのでしょうか。

假屋園：道徳の時間は、学習目標との関連で、何がどこまでできれば効果が上がったといえるのか、というのが他の教科と違って分かりにくいんですよね。



【假屋園委員】

【神田委員】

進行：それは、道徳の時間の授業かどうか分かりにくいといった先ほどのお話と関係がありますか。

假屋園：学習指導要領も、道徳性を養うという文言が出ていますが、何がどう変われば道徳性が育ったと捉えるのか、尺度といますかね、そういった指標が分かりにくいということですね。あとは、どうしても授業の進め方がワンパターンになりがちなので、どう深めていけばいいのかということが分かりにくいというような声も多い

ですね。

また、今回「考える道徳」になる際が一番大きな懸念が、道徳に限った話ではないんですが、近年の特徴として考えることをいやがる子供、考えるのを面倒くさいと思うような子供が多くなっている傾向があります。

段階を踏んで丁寧に思考をたどっていくという所を面倒くさがる子供、間を飛ばして答えだけ教えてという傾向が小学生だけでなく中学生にも増えています。そういった子供に、これからの「考え、議論する道徳」では考えさせないといけなくなるし、考えるステップ、あるいは思考の段取りをたどっていくような、倫理的な思考のプロセスを踏んでもらうことにもなるので、それも大きな課題かなと思います。

進行：教師の側で、考えるステップを準備しないと、「さあ考えましょう」と言われても難しいということですか。

假屋園：「さあ考えなさい。」と言われても何をどういう道筋、段取りで考えればいいのか分からないので、その辺りを教師がしっかり準備していく必要がありますね。

神田：児童生徒の苦手意識というのもあると思います。教科化が出てきた背景に、学年を追うにつれてだんだん道徳の時間が好きではなくなるというか、印象も薄くなっているという現状もあります。教員も初任校研修以降、道徳の研修が不十分で、指導法がワンパターン化するという場合もあります。また、専門用語が多いというのもあったり、難しいと思っている方は多いと思います。だからこそ、今がチャンスなんだと思います。みんなスタートラインに立っている訳です。ベテランだろうが、初任の人だろうが、道徳に対しては。だから今、頑張っただけ一生懸命勉強していけば、新しい、次の学習指導要領の先駆けという立場で、新しい道徳科にもすぐ対応できるし、道徳そのものについての理解も深まることから、今がちょうど学び時なのかなと思っています。

ずっと道徳に携わってはきましたけれども、一番最初に言われたのが「知と実践のずれ」でした。昔、実はそういうことが言われて、そこをどう埋めていくかということを考えてこなかった部分があるのかなと。だからこそ、「自分はどう思うか」ということを自分に突き詰めるような形で実践化に結びつくような教科化という動きが出てきたのだろうなと思います。

求められる道徳の指導法とカリキュラム

神田：道徳の時間の指導法については、現行の学習指導要領でも、体験的な学習等という表記があり、多様な指導をやってきています。だから、量と質がどう変わっていくのかということが、すごく問われているので、今後その保証をしていく必要があると思っています。

假屋園：道徳の授業のつくり方で、一番、先生方からの声が多いのが、めあての立て方と最後のまとめ方が分からないということです。特に、めあての立て方は、小学校の低学年では難しくなります。そもそも、めあてで使っている言葉の意味が、子供たちに伝わっているのだろうかということもあるんですね。まとめ方も、最後のワークシートで、これまでの自分と道徳の時間の学習を経て、これからの私というような、そういう形でまとめのワークシートを使うことが多いですね。でも、「今までの私は思いやりがありませんでした。これからは思いやりをもった人間になっていきます。」というような懺悔と決意表明になってしまいがちです。

モデルというか、指導方法が明確に確立されていないので、多くの先生方がそういうところで困り、不全感をもっているので、道徳に関しては、なかなか積極的な気持ちになれないというような声が多いのではないのでしょうか。

確かに読み物資料やいろいろな道徳の資料を読むとすごくいいことが書いてあるのですがけれども、授業の中身が、その読み物資料のレベルにまで達していないというか、要するに読み物資料を活用しきれていないのではないのでしょうか。



小川：中学校の場合は、担任、副担任がいますので、やはり担任をしている間は、意識が高くなります。例えば、今年再任用で担任をしていただいている方がいるんですが、毎時間の授業で板書したものを教室に貼っ

ていますし、以前の学校では、この題材については一緒にやりましようと言って、2クラスの担任、副担任も交えて、授業を交代でやっていた例もありました。

田中：中学校では、今、話があったとおり学校生活の中や家庭生活の中に葛藤場面がいろいろあって、心理的な発達段階から言っても、いつも葛藤している状態ですよね。

小川：そうですね。いろんな葛藤の場面があって、部活動ひとつとっても、いろいろなプレーの場面で葛藤しています。顧問は「なぜ、そこでそうするのか」と言って、全体で考えさせたり、本人に考えさせたりします。最終的には教師は答えを持っているのですが、最初からは答えを出さずに本人の言葉が出たときに指導している場面もあります。だから、むしろ中学校の場合は、そのことを意図的・計画的にどう指導していくか。そして、全ての内容項目に触れられるように考えるかというのが課題なのかもしれないです。

田中：小学校はどちらかというところ、そのような生活経験も少ないので、やはり資料とか教材とかを活用して、そこから自分たちのことを振り返っていくということがどうしても多くなるのでしょうか。

進行：特に、低学年では、教材の登場人物の行動等を自分との関わりで考えていくことが大切になるかと思えます。



【小川委員】

【中野委員】

道徳の時間の授業に対する指導観，児童生徒観

田中：最初の話に戻ると、やはり道徳の授業が得意でない先生が多いという、教員側の理由というのがあるんですね。自分の場合は、若い頃、道徳を授業するのに値する人間なのかと思うことがよくありました。道徳を指導する立場なのに、「先生はできてないよ。」と後ろ指を指されるのではないかと。

今でもそういうためらいはあります。

神田：今も考え方は変わらないですね。そう思う人こそ道徳の授業をやる資格があるのではないかと思います。

上村：私は道徳は好きでしたけど、年間の計画にピタッと当てはまらない時に、「今はこれだ。」という教材を準備しました。タイムリーなものから最初に行うことが有効だと思っていました。そういうこともあるので、道徳が教科化になった場合に、きちんと計画的に実践しながらも、トピック的な教材を柔軟に取り入れていくということを現場でどう判断するか迷うことがあると思います。

小川：先ほど言ったように、学校行事に合わせて教材を持ってくるとか計画段階でしておく必要があります。

田中：中学校では、「自分は生徒の心を揺さぶる、こういう話を持っている」という考え方が強いような気がします。基本的には道徳を意識はしているのだけれども、何か説教じみてくるというようなことも気になります。逆に小学校は、あまりにも資料の中にずっと入り込んで道徳的価値に迫っていないというところがあります。

假屋園：読み物資料の中から、どういうふうに道徳的価値を抽出するのかというのが難しいという声が多いです。あまり分かりやすい資料だと子ども達も見透かしてしまうし、あまり抽象的なものだと教える先生が分からないということがあるので、読み物から価値をどういうふうに抽出していくのかという方法が大切ですね。

神田：今のお話だと、〇〇観という見方をいかに変えるかというのが大きな課題ですよ。自分は道徳的じゃないという所の道徳って何なのかという部分とか、押しつけになってしまうように、まず子供をどう見るとかという生徒観、子供観、指導観の転換が大きな課題にあるのかなと自分も考えています。その辺りのところを解きほぐしてあげると、先生方も分かったような感じで聞いていることもありますね。

学校，家庭，地域で連携した道徳教育の推進を

假屋園：職員研修の依頼を道徳で受ける時に、2つのタイプがあります。1つは授業づくりについての依頼、もう1つはうちの学校は落ち着いていないので道徳を中心に学校を落ち着かせたいという依頼です。道徳はそもそも共同体の秩序を維持するために発達してきたという歴史があるので、学校と

いう共同体をどうやって落ち着かせるか、道徳を通して秩序をしっかり維持するということは間違っていないし、正論です。ただし、そうなると道徳の時間だけではなくて、家庭や地域との連携、学校生活全体も含めて考えていかななくてははいけない。

神田：親の立場からすると、家の中で子供と話をする時間というのはほとんどないです。実際、テレビを観ながらこういう事件についてどう思うかなどという会話はいいです。そういうことを学校では週に1時間であれ、45分又は50分という時間をかけて、心の在り方について1つの教材を基に話をするわけです。見つめさせてくれるというのは、家庭の中でもなかなかできてないわけです。昔は家庭でもあったかもしれないが、今はそういうことは少ないので、ありがたいなと思います。ですから、親も道徳の教材を読んで、「あっ、こういうことを学んでいるんだな。」ということをして、学校と家庭で共有できていくと、家庭での話題の提供にもなったりしていいと思います。

田中：携帯やスマホの問題だと、家庭教育学級に、直接話をしにきてくださいということがあります。道徳の教科化も含めて道徳教育を考えたときに、保護者にあまり周知されていないのではないかと思います。できれば、保護者も一緒に、今度の教科化についてこのようになりますよ、という話をする場が必要だと思います。

上村：「そもそも教科じゃなかったんですか」というところから説明をすることが必要かもしれません。通知表にはなかったのか、副読本は教科書じゃなかったのかと。

中野：自分の子供の学校でも、小中一貫についてはPTAでもよく話はできますが、道徳の教科化については出ないですね。

進行：今日は道徳の教科化に向けての期待を語っていただきました。最後に一言どうぞ。

中野：保護者向けのリーフレットを1枚ものでもいいんですけど、作ってみてはどうですか。リーフレットがあれば保護者も教科化に向けて、関心が高まり理解が深まると思います。研究公開とかされているところの保護者は詳しく御存知かもしれませんが、それ以外の学校の保護者にも知ってほしいと思います。学校からも、そのリーフレットを活用して、道徳教育について説明していただければありがたいと思います。

小川：保護者に理解していただいて、学校教育活動全体でも、道徳の時間でも、また、家庭でも同じように、親子で話題にして語りながら道徳的実践力の育成に向けてみん

なで携わっていく。そういうところをどう進めるか、お互いに共通理解して推進しなければならないと思います。

神田：ちょうど教科へと変わる時期なので、変わるのにはそれだけの理由があったわけですね。いじめの問題をはじめ、高齢化もそうだろうし、ICTとかそういう背景があって変わっていく。いざ始まってしまうと、それを全部忘れてしまって、目の前のことだけになってしまいがちです。

しかし、背景にあった課題が解決されないといけないので、常にここの部分を意識して推進していく必要があるのではないのでしょうか。教科化の背景や趣旨を保護者や先生方が理解していかないと、表面だけのものになってしまいそうな感じがします。そこだけは気を付けたいと思っているところです。

假屋園：教科化になって、「道徳的諸価値の理解」、「道徳的判断力」といった道徳科の目標が新しくできました。目標に謳われていることを、どのように授業に具体化していくか、そこに謳われている文言の一つ一つをしっかりと授業として具体化し、どんな学習活動になっていくのかを示していくと、先生方も実践しやすくなると思います。

例えば、道徳的価値の理解といっても何を理解するのか、道徳的判断といってもどういうプロセスで判断していくのか、ということをして授業の中で反映させていければよいと思います。道徳科の目標をどういうふうに授業の中で具体化していくかということが大切です。

進行：委員の皆様、長時間ありがとうございました。

(本稿は、平成28年10月に行われた、心の教育振興会議における、有識者委員の対談の一部を抜粋し編集したものです。)



【田中係長】

【上村指導監】

提言「『特別の教科 道徳』に向けて求められる指導法改善」
～考え、議論する道徳を目指す多様な指導方法と発問～

【提言】

学習指導要領の一部改正に伴い、小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から「特別の教科 道徳」が全面実施となる。平成27年度の鹿児島県心の教育振興会議においては、「特別の教科 道徳」の内容の変更点等について示してきた。

そこで、平成28年度は、「特別の教科 道徳」の授業を「考え、議論する」授業に転換していくために、質の高い多様な指導方法と教師の発問が重要な役割を果たすと考え、多様な指導方法と発問の工夫についてどのように展開していけばよいか、指導事例を通して提言する。

1 多様な指導方法

指導方法の工夫については、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には、道徳科の特質を生かした指導を行う際の指導方法の例として、次のように示されている。

（「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2）
（5）児童の発達段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。その際、それらの活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにすること。また、特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること。

このように多様な指導方法を取り入れ、児童生徒が道徳的諸価値について、多面的・多角的に考えるためには、展開部で、それぞれの指導方法に応じた発問の工夫が重要である。そこで、「①読み物教材の登場人物への自我関与（自分との関わりで考える）が中心の学習」、「②問題解決的な学習」、「③道徳的行為に関する体験的な学習」の3つの指導方法の工夫について取り上げ、その展開例や展開部分の発問のポイントについて指導事例とともに示す。

2 多様な指導方法

(1) 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

ア 指導方法のねらい

この指導方法は、教材の登場人物の心情を自分との関わりで多面的・多角的に考えることなどを通して、道徳的価値の自覚を深めることをねらいとしている。

イ 展開例

導入	1 道徳的価値に関する内容の提示 教師の話や発問を通して、児童生徒の意識を本時に扱う道徳的価値へ方向付ける。
展開	2 登場人物への自我関与 教材を読んで、登場人物の判断や心情について考えることを通して、自分との関わりで考える。 【教師の主な発問（例）】 ・（主人公は）、〇〇しているときにどんな気持ちだったでしょう。 ・ 〇〇という行動をしているときに、□□はどんなことを考えていたのでしょうか。 ・ 自分だったら同じことをしたでしょうか。
開	3 振り返り 本時の授業を踏まえ、各自で道徳的価値に関わる自分の在り方を振り返り、交流する。
終末	4 まとめ 教師による説話

ウ 展開部における発問のポイント

「なぜ、〇〇な行動をしたのだろう。」「どんな気持ちだったのだろう。」と登場人物が行動や判断した際の心情について類推させる。
また、「自分だったら〇〇な行動ができるだろうか。」と発問し、道徳的価値を自分との関わりで考えることができるようにする。

(2) 問題解決的な学習

ア 指導方法のねらい

この指導方法は、問題解決的な学習を通して、道徳的な問題を多面的・多角的に考え、児童一人一人が生きる上で出会う様々な問題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことをねらいとしている。

イ 展開例

導入	1 問題の発見 教材や日常生活から道徳的な問題を見付ける。
展開	2 問題の探究 発見した問題について、グループなどで、なぜ問題となっているのか、問題をよりよく解決するためにはどのような行動をとればよいのかなどについて、多面的・多角的に考え、議論を深める。 【教師の主な発問】 ・ なぜ、思いやりは大切なのか。 ・ なぜ、そのように行動するのか。 ・ どうすれば思いやりを表現できるか。 ・ よりよい解決方法はないか。
	3 問題の解決 問題の探究を踏まえ、問題に対する自分なりの考えや解決方法を導き出す
終末	4 まとめ 本時を振り返り、本時で学習したことを今後どのように生かすことができるかを考える。

ウ 展開部における発問のポイント

「何が問題になっていますか。」「何に迷っていますか。」など、問題の所在を明らかにするような発問が考えられる。また、「なぜ、〇〇（道徳的諸価値）は大切なのでしょうか。」「どうすれば解決できるのでしょうか。」など、道徳的な問題を主体的に解決するために必要な資質・能力を育成する発問が考えられる。

(3) 道徳的行為に関する体験的な学習

ア 指導方法のねらい

この指導方法は、役割演技などの体験的な学習を通して、道徳的価値の理解を深め、様々な課題や問題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことをねらいとしている。

イ 展開例（役割演技の展開例）

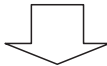
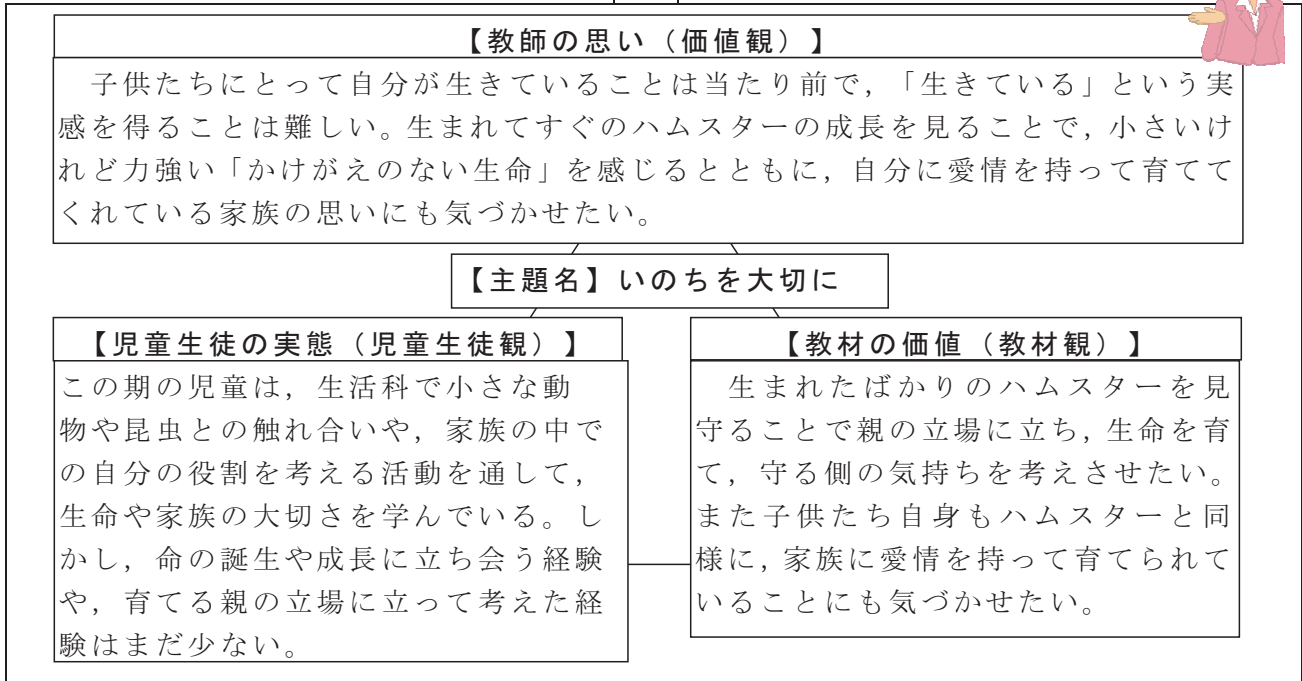
導入	1 教材の提示 教材の概要の説明や登場人物の確認などを行う。
展開	2 道徳的な問題場面の提示 ペア・インタビューなどを通して、登場人物の心情を理解し、何が問題になっているのか、状況を把握する。 ・ ここで問題になっているのは、どのようなことですか。
	3 再現の役割演技 グループをつくり、実際の問題場面を役割演技で再現し、登場人物の葛藤を理解するとともに、取り得る行動を多面的・多角的に考える。 ・ このような場面で、自分ならどのような行動をとるでしょうか。 ・ 逆の立場で考えると、どのように考えられますか。
	4 新たな場面の提示 同様の新たな問題場面を提示し、グループで何が問題となっているかを考え、取り得る行動を多面的・多角的に考える。
	5 解決の役割演技 新たに提示された場面について取り得る行動を考え、役割演技を通して再現することで、解決を図る。
終末	6 まとめ ワークシートへ記入し、感想を聞き合うことで、自分の取り得る行動について振り返る。

ウ 展開部における発問のポイント

再現の役割演技では、「この場面では、何が問題なのだろう。」「自分だったらどうするでしょうか。」と発問することで、登場人物の葛藤を共感的に理解することができる。また、解決の役割演技では、「〇〇という行動ができたのはなぜですか。」と発問し、とりうる行動を多面的・多角的に考えさせることができる。

指導事例	第1学年 教材名「ハムスターのあかちゃん」
	(出典) 「私たちの道徳(文部科学省)」
	内容項目 「生命の尊さ」(D-19)

【全体計画(別業)との関連】
 ○生活・・・「なかよくなろうね小さなともだち」：小さな生き物と触れ合おう。
 「かぞくにこにこ大きくせん」：家族の良さについて考えよう。



【ねらい】
 全ての動植物に生命があることの尊さを知り、命を大切にしようとする心情を育てる。

【指導方法、中心発問について】

○ 指導方法の工夫
 生活科「なかよくなろうね、小さなともだち」での体験的な活動を思い出し、映像で見るハムスターの赤ちゃんを、より身近にとらえられるようにする。

○ 発問の工夫(中心発問について)
 生まれて一生懸命生きるハムスターの赤ちゃんと、たくさんの子供たちを育てるお母さんにどのような声かけをするかを考えることで、ハムスターの子供たちとお母さんに共感する気持ちを持たせることができる。また、自分が生まれたときの様子を知ることで、親の責任ある立場やこれまで知らなかった自分への愛情に気づくことができる。

【ワンポイントアドバイス】
 ・生活科の関連単元前後に行う方が良い。ハムスターを一度も見たことがない児童もおり、ハムスターの赤ちゃんが成長する様子を映した動画がインターネットに多数掲載されているので利用したい。日を追うごとに大きく、ハムスターらしくなっていく様子を見て、成長の力強さ・素晴らしさを感じることができる。また、親の行動について声をかける立場で考えことで、生命との関わり方を考えさせることができる。

【教師の主な発問と児童生徒の意識】

過程	主な学習活動と教師の発問	児童生徒の意識	指導上の留意点
導入 ⑤	1 生活科で小さい生き物とふれ合ったときの写真や映像を見て、そのときの気持ちを思い出す。【板書①】 2 めあてを立てる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">いのちの大せつきについてかんがえよう。</div>	C ウサギはやわらかかったよ。 C 心臓が動いていたよ。 C かわいいな。 C やさしく持ってあげたよ。	○全員が想起できるよう、全員分の写真や動画を提示する。 ○生き物の様子だけでなく、そのときの自分の気持ちも振り返らせる。
展開前半	3 ハムスターが成長していく様子を見て、ハムスターの成長について知る。 4 資料「ハムスターの赤ちゃん」を読んで、話し合う。 T お母さんはどんな気持ちで赤ちゃんのお世話をしているのでしょうか。 【板書□】 T 赤ちゃんとお母さんに、なんとってあげたいですか。 【板書□】	C 赤ちゃんかわいいな。 C 目が見えてないのかな。 C 大きくなってね。 C わたしのたからものだわ。 C 赤ちゃんがたくさんいて大変だけど、がんばってね。 C 早く大きくなってね。	○映像がわかりにくいときは解説をする。 ○「たからもののように」「そっと」という言葉に着目させ、母親の愛情に気づかせる。 ○ワークシートに記入する。 ○お母さんに共感する気持ちを持たせる。
展開後半	5 自分が生まれたときの様子について、保護者から聞いてきたことを発表する。(またはそのときの様子を手紙に書いてもらい発表する。)	C 自分が生まれるときに、そんなことがあったのか。 C お父さんもお母さんも、自分を大切にしてくれているのだな。	○わたしたちの道徳 p91「いのちを大切に」を活用する。 ○友達の発表をよく聞き、自分も友達も同じように生まれてきたことに気づくようにする。
終末	6 命の大切さについて考えたことをまとめる。	C 小さな命も、自分の命と同じように大切なのだな。	○生きているから、楽しいことや嬉しいことがあるということに気づくようにする。


【板書】

板書③

板書②


【板書】①

○じぶんがうまれたときは、どんなようすだったのだろう。



- ・大へんだけど
- ・がんばって。
- ・はやく大きくなあれ。

○あかちゃんとおかあさんに、なんとってあげますか。



- ・げんきに大きくなつてね。
- ・わたしのたからものだわ。

○おかあさんはどんなきもちで、あかちゃんのおせわをしていますか。

いのちの大せつきについて、かんがえよう。

「ハムスターのあかちゃん」

第 回 主題「いのちを大せつに」

生活科
の
写真

生活科
の
写真

生活科
の
写真

○かわいかった。○ちいさかった。
○あたたかかった。

指導事例

第1学年 教材名「くりのみ」

(出典)「みんなの道徳」(学研教育みらい)

内容項目「友情・信頼」 (B-9)

【全体計画(別業)との関連】

体育「運動会」: 友達と励まし合ったり、助け合ったりして上手になろう。

学校行事「一日遠足」: ひとりぼっちの友達がいないように、誘い合って仲よく遊んだり、お弁当を食べたりしよう。

【教師の思い(価値観)】

特に身近にいる友達と一緒に、仲よく活動することのよさや楽しさ、助け合うことの大切さを実感できるようにすることが重要である。また、友達とけんかをしても友達の気持ちを考え、仲直りできるようになるために、友達と一緒に活動して楽しかったことや友達と助け合って良かったことを考えさせながら、友達と仲よくする態度を養うようにする。

【主題名】 ともだちとたすけあって

【児童の実態(児童観)】

この期の児童は、小学校生活にも慣れはじめ、明るく元気に過ごすことができるようになってくる。児童同士、互いの性格や個性を認識しはじめ、楽しく遊んだり、運動会等の練習に取り組んだりできるようにもなってくる。反面、相手の立場や気持ちをよく考えないで行動したり、自分の都合でうそをついたり、ごまかししたりしてしまい、互いに嫌な気持ちになることもある。

【教材の価値(教材観)】

きつねとうさぎが主人公の教材文である。どんぐりを独り占めしようとしたきつねだったが、うさぎの優しさに触れ、涙をこぼしたきつねの気持ちや、その後の行動を考えさせることによって、友達と助け合おうとする意欲を高めることができる教材である。

【ねらい】

日ごろから友達と仲よく遊んだり勉強したりし、困っているときには互いに助け合おうとする心情を育てる。

【指導方法, 発問の工夫】

○ 指導方法の工夫

登場人物と自分を重ね合わせながら考えさせるために、動作化と役割演技を取り入れる場を設定した。

【動作化】

- ・ たくさん見付けたどんぐりを隠すきつねになりきる。

【役割演技】

- ・ 二つのうちの一つのくりを渡すうさぎと、それを受け取り涙を流すきつねになりきる。

○ 発問の工夫

展開後段では、自分のこととして考えさせるさせるために、「もし自分がきつねだったら、くりをもらって涙を流した後に、どんな行動をとると思いますか。」と発問し、ねらいに迫っていく。

【ワンポイントアドバイス】

○ 動作化について

現実味が増すように、実物のどんぐりや落ち葉を使って動作化を行う。

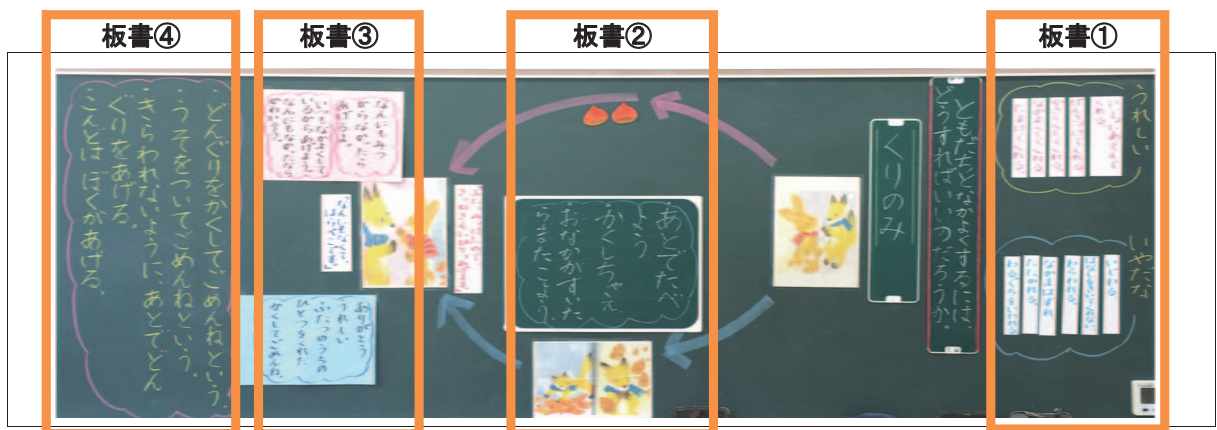
○ 役割演技について

うさぎときつねになりきることができるようにするとともに、周りの子供たちにそれぞれの立場や状況を確実に理解させるために、きつねとうさぎそれぞれの顔を頭に付けて役割演技を行う。

【教師の主な発問と児童の意識】 ※ ○数字は時間

	主な学習活動と教師の発問	児童生徒の意識	指導上の留意点
導入 ⑧	1 友達にされてうれしいことや嫌なことを出し合う。(板書①) T どんなときに、友達と仲よくできたり、できなかつたりするのかな。 T 友達にされてうれしいこと、反対に、嫌なことを教えてください。 めあて ともだちとなかよくするには、どうすればいいのだろうか。	C うれしいときは仲よくできるけど、嫌なことをされたら仲よくできない。 C 優しくしてくれた時。悪口をいわれた時。	○ 友達にされてうれしいことや、嫌なことを具体的に出させるために、事前に道徳ノートにアンケートとして書かせておき、それを基に発表させる。
展開 前段 ⑨	2 教材文を読んで、きつねとうさぎの気持ちを考える。 (1) どんぐりをたくさん食べた後、きつねはどんな気持ちで残りを隠したのか考える。(板書②) T きつねさんになって、たくさんとれたどんぐりを落ち葉で隠そう。 (2) きつねにくりのみを分けてあげたうさぎの気持ちと、くりのみをもらって涙を流したきつねの気持ちを考える。(板書③) T うさぎさんになって、二つとれたうちの一つのくりを「ひとつどうぞ」と言ってきつねさんにあげよう。どんな気持ちでしたか。	C これでまたたくさん食べられるぞ。 C 独り占めしよう。 (うさぎの気持ち) C きつねさんかわいそう。 C わけてあげよう。 (きつねの気持ち) C やさしいなあ。 C ありがとう。	○ 教材文に引き込み、内容を捉えさせるために、登場人物や登場人物が置かれている状況を押さえてから範読する。 ○ きつねの気持ちに共感させたり、きつねが生きる為に厳しい状況の中でとった行動であることを押さえさせたりするために、動作化して考える。 ○ 優しくしたうさぎと、優しくされたきつねの気持ちをより深く考えさせるために、役割演技を行って発表する。
展開 後段 ⑩	(3) 自分がきつねだったらこのあとうさぎにどんな行動をするか考え、交流する。(板書④) T 自分がきつねさんだったら、この後どんなことを言ったりしたりすると思いますか。 3 振り返る。	C 二つしかないうちの一つをくれてありがとうと言う。 C うそをついてごめんねと言う。 C 本当のことを言って、隠したどんぐりを分ける。 C 困っている友達がいたら助けよう。 C うそをつかないようにしましょう。 C 悪いことをしたら謝ろう。	○ 一人一人が思考を深め、また思考の深まりを共有し合えるようにするために、全体で交流する。 ○ よりよい自分に向かっていけるようにするために、導入に戻り、これまでの経験を振り返り、これからどうしていきたいのか考える。
終末 ⑤	4 友達と仲よくしている様子の話を聞いたり、写真を見たりして、余韻を持って終わる。	C 運動会の練習も仲よく助け合っていこう。 C 困っている友達がいたら助けたいなあ。	○ 別葉との関連を図り、運動会の練習で助け合ったり、遠足で誘い合って楽しく過ごしたりしている様子を提示し、余韻を持って終わる。

【板書】



指導事例

第2学年 教材名「みんなの ニュースがかり」
(出典) 「小学校道徳読み物資料集」(文部科学省)
内容項目「勤労、公共の精神」(C-12)

【全体計画(別葉)との関連】

- 生活科「おいしいやさいになあれ」:大きく育つためにお世話を頑張るぞ。
- 学級活動「学校ピッカピッカ」:学校のために頑張ると気持ちがいいなあ。
- 学校行事「愛校美化作業」:みんなにほめられてうれしいなあ。
- 週報,学級PTA,教育相談等:家でも働くとみんなが喜んでくれてうれしいなあ。

【教師の思い(価値観)】

仕事をするものの意義について考え,みんなの役に立とうとする態度を育てることは,将来社会生活を送っていくために重要である。そこで,働くことで人の役に立つ喜びややりがい,自分の成長を感じられるようにすることが大切である。

【主題名】みんなのために働く

【児童の実態(児童生徒観)】

子供たちはこれまでに,みんなのために働くことを楽しく感じていると知っている子供が多い。その実態を生かし,働くことで役に立つうれしさ,やりがい,自分の成長などを感じられるようにすることが大切である。

【教材の価値(教材観)】

主人公が,友達の記事を書き間違えて学級新聞を掲示したという失敗をきっかけに,みんなのために働くとはどういうことなのか,勤労の本質について考えることのできる教材である。

【ねらい】

働くことの大切さを知り,みんなのために働こうとする心情を育てる。

【指導方法,発問の工夫】

○ 指導方法の工夫

自己の見方や考え方を見つめ,問題意識を掘り起こすために,実態アンケートを活用し,子供の意識のズレを追求し,学習問題を立てた。

○ 発問の工夫(中心発問について)

勤労について,今後よりよく生きていくための思いや課題を培うために,「みんなのニュースがかりだね。」と言われたけいすけはどんな気持ちだったのかなあ。と発問する。その際,子供の発言に対し,「なぜ,そう思うの。」「例えば,何か経験したことがあったのか。」等切り返すことで,子供の心の奥底にあるものを引き出した。

【ワンポイントアドバイス】

※「～したほうがよいとわかっているのだけれども,～できないこともある。」といった,意識と行動の矛盾について考えていく際に,道徳的実践を阻む要因は何なのか,それはどのような気持ちがあるからなのかを明確にすることで問題意識を自分のものとして捉えることができるようにする。

(実態アンケートの活用)

※中心発問において,子供の発言を板書する際に,「どうしてそう思うの。」等切り返しの発問をすることで,子供の内面にある道徳的価値を引き出せるようにする。

【教師の主な発問と児童の意識】

展開	主な学習活動と教師の発問	児童の意識	指導上の留意点
導入 (5)	1 みんなのために働いた体験やできなかった理由について想起する。(板書①) T みんなのために働くって大切なのかな。 2 めあてを立てる。 なぜ、みんなのためにはたらくのだろう。	C 昼休み時間に、掃除の準備をしているなあ。 C 係活動も頑張っているなあ。 C 面倒くさいこともあったなあ。	○ みんなのために働くことは大切だと思いつつも、働くことができなかったことに気付かせることで、共通の問題意識を練り上げることができるようになる。
展開前半 (25)	2 資料「みんなのニュースがかり」を読んで、けいすけの気持ちを中心に話し合う。 (1) せっかく新聞を書いたのに、みんなからおこられたけいすけはどんなことを考えたのかなあ。(板書②) (2) もう一度ニュースを書いているとき、けいすけは、何に迷っているのかなあ。(板書③) T けいすけはどうして悩んでいるのかな。 (3) 「みんなのニュースがかりだね。」と言われたときけいすけは、どんな気持ちだったのかなあ。(板書④) T どうして友達にほめられてうれしいの。 T どうして頑張ってたよかったの。 T どうしてみんなを喜ばせたの。	C 頑張ったのになあ。 C もうやりたくないなあ。 C どうしよう、こまったなあ。 C もうやめようかなあ。 C ゆいちゃんが、ほめてくれてうれしいなあ。 C みんなにも喜んでもらえるように頑張りたいなあ。 C また、みんなから言われるかもしれないから。 C 友達にほめられてうれしいなあ。 C いい気持ちになったから。 C 頑張ってたよかったなあ。 C 気持ちがスッキリするから。 C もっとみんなを喜ばせたいなあ。 C 周りが明るくなるから。	○ あやまっている時のけいすけの気持ちを考えさせるようにする。 ○ 頑張ってたよろうという気持ちと後ろ向きな気持ちと比較させることで、多様な感じ方や考え方に会わせるようにする。 ○ 中心発問において、ペアで対話活動を行うことで、道徳的価値に対する自分の感じ方や考え方を明確にしたり、多様な考え方に気付いたりすることができるようにする。(役割演技)
展開後半 (10)	3 本時の学習の感想を書く。	C もっとみんなを喜ばせるために掃除道具の準備をしようかな。	○ これからどんなことができるか考えることができるようにする。
終末 (5)	4 ゲストティーチャーの話を聞く。	C 自分のためにも、みんなのためにも頑張っているのだなあ。	○ 勤労についての経験を話していただくようお願いする。

【板書】

板書①

○ がんばる気持ち大切に。

○ みんなのことを考える(できたよこび)。

○ がんばる(できたよこび)。

板書②

資料名 みんなのニュースがかり。

みんなからおこられたけいすけ。

やめたいな。

ちやんと書いたのに。

もうやりたくない。

どうしよう。

困ったなあ。

板書③

・もっとがんばろう。

・ゆいちゃんがほめてくれて、うれしい。

・友だちも手つだってくれるからがんばろう。

みんなのために。

自分の喜び (充実感)

板書④

みんなのニュースがかりだね、といわれたけいすけ。

頑張ってたよかったなあ。

友達にほめられてうれしいなあ。

もっとみんなを喜ばせたいなあ。

みんなが喜んでくれてうれしい。

板書⑤

主
題
名
みんなのために働く。

できた

・すっきり

・がんばった

・よかった

・またやろう

↑ ↓

・あそびたい

・めんどう

・つかれる

・だれかがする

できなかった

なぜ、みんなのためにはたらくのだろうか。

指導事例

第3学年 資料名「ホームのできごと」
(出典) 「みんなの道徳」(学研教育みらい)
内容項目「親切、思いやり」(B-6)

【全体計画(別葉)との関連】

学校行事「一日遠足」: みんなが楽しめるように仲良くしたいな。
学校行事「人権集会」: 困っている友だちに何かできることはないかな。

【教師の思い(価値観)】

思いやりとは、相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量り、相手に対してよかれと思う気持ちを相手に向けることである。そして、思いやりの心を持ち、親身になって相手のためにする行為が親切である。相手の置かれている状況や気持ちを自分のこととして想像し、親切な行為を自ら進んで行えるようにすることが大切である。

【主題名】 自分のことより相手のことを考えて

【児童の実態(児童観)】

この期の子どもたちは、友だち同士の交流が活発になり、活動範囲が広がってくる。人との関わりが増える中で、相手の気持ちを察したり、より深く理解したりすることができるようになる。一方、他の人の考え方や感じ方が自分と同様であると思込みがちである。こうした子どもたちに、相手の立場を考えたり気持ちを思いやったりする機会をつくり、思いやりの心や親切な行為の意義をとらえさせる必要がある。

【教材の価値(教材観)】

母親の親切な行為を見たり、親切のよさを考えさせられたりして、自分本位な考えから利他の心に変化する男の子を主人公とした話である。自分が電車に乗り遅れそうになった時の自分本位な考えや、利他の心の大切さを感じ取る男の子の様子は、子どもたちが十分に共感できると思われる。子どもたちは、自分なら親切にできるかと自分に問い掛け、相手のために親切にすることへの思いを強くするであろう。

【ねらい】

困っている相手のことを理解し、自分に利益が無くても親切にしていこうとする判断力や心情を育てる。

【指導方法, 中心発問について】

- 指導方法の工夫
 - ・ 実態調査紙を基に、自分のことよりも相手のことを優先して親切にすることの難しさを話し合い、「難しいけどできることならどうしたいの」と問い掛けることで、問題解決的な学習の始まりとしてのめあてがもてるようにした。
 - ・ 自覚化を図る過程では、これからの生活に生かしたい考えを見付け出すという活動を通して、めあてに対する答えを自分なりに明らかにさせた。相手意識をもった考えを自分なりにもつことで、問題解決的な学習が展開されることとなった。
- 中心発問について
 - ・ 主人公の気持ちの変化した要因となった、「もし、迷っていたら・・・あなたは どう思う。」という教材の一文を引き出し、子どもたち自身に考えさせることで、自分ならどう思うかをワークシートに表現できるようにした。

【ワンポイントアドバイス】

- 自分ならどうする
 - 教材を扱う過程の問題場面において、自分が同じような状況でどんな考えをもてるかを、登場人物や一緒に学び合う友だちの考えを参考にして判断させていきたい。
- 構造的な板書
 - 登場人物である男の子と母親の気持ちを構造的な板書で対比させることによって、自分本位な考えと利他の心の大きな違いを理解できるようにしたい。
- 学び合い
 - 自分がどう思うかを友だちと話し合わせることで、親切にすべき根拠を多面的・多角的にとらえ、行為を選択する判断力の育成ができるようにしたい。

【教師の主な発問と児童の意識の流れ】 ※ ○数字は時間

選	主な学習活動と教師の発問	児童の意識	指導上の留意点
導入 ⑤	1 自分の事を優先するか、困った相手の状況を優先して親切にするかを話し合う。 2 めあてを意識する。(板書①) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">困った人に親切にするための「大切にしたい考え」は何だろう。</div>	C 親切にしたいとは思いうけど、急いでいる時にはなかなかできない。	○ 実態調査紙を基に親切に関する経験を想起させることで、実践を支える感情や阻む要因に気付かせ、問題意識を高めさせる。
展開前半 ⑩	3 教材「ホームのでできごと」を読み、親切にするための大切な考えを話し合う。 T お母さんとお年寄りがずっと話している時、男の子はどんな気持ちだろう。(自分本位な考え)(板書②) T 同じ時、お母さんはどんなことを考えていただろう。(利他の心)(板書②) T お母さんが、『もし、迷っていたら・・・あなたはどう思う。』と男の子に尋ねていました。あなたならどう思いますか。(板書③) T 「そうだよね・・・なんだか気持ちいいね。」と言えた男の子は、どんなふうに気持ちが変わったかな。(板書④)	C まだかなあ。 C 早く帰ろうよ。 C 分かりやすく教え、お年寄りに優しく。 C やっぱり助けてあげべきだ。 C とても困っていたからな。 C 自分のことよりも相手のことを考える。	○ 男の子の気持ちと母親の気持ちを比べて考えさせることで、相手のことを思いやる母親の気持ちが理解できるようにする。 ○ 気持ちが変化した要因となった、『もし、迷っていたら・・・あなたはどう思う。』という問い掛けを、子どもたち自身に考えさせることで、自分ならどう思うかをワークシートに表現できるようにする。
展開前半 ⑦	4 自分自身について振り返る。 T これからの生活で「大切にしたい考え」はどんな考えですか。(板書⑤) T 「大切にしたい考え」は、授業で考えただけで終わりですか。 T その考えをどんな時に思い出したいですか。	C 「大切にしたい考え」は、「自分のことよりも相手のことを考える」という考えです。 C 「自分のことよりも相手のことを考える」ということを、困っている友だちがいる時に思い出したい。	○ 本主題に関する「大切にしたい考え」を見付け出させ、これからの生活と結び付けて考えさせることで、今後の生活への実践意欲が高められるようにする。
終末 ③	5 「私たちの道徳」を読み、これからの生活を豊かなものにしようとする意欲を高める。	C 思いやりの気持ちを大事にできる自分でいたいな。	○ 「私たちの道徳」を活用することで、生活を見通すことができるようにする。

【板書】



指導事例	第4学年 教材名「少しだけなら」
	(出典) 「わたしたちの道徳(文部科学省)」
	内容項目「節度、節制」(A - (3))

【全体計画(別葉)との関連】

- 図画工作科「ほって すって 見つけて」: 安全に気を付けて、彫刻刀を使おう。
- 総合的な学習の時間「ハートピア鹿児島って どんどこ」: インターネットの使い方に気を付けよう。

【教師の思い(価値観)】

他の人から言われるのではなく、自分自身で考えて度を過ごすことなく、節度のある生活のよさを考えることができるよう、生活における自立を重視した指導を進めることが大切である。また、自分でできることを考えさせるようにすることも、大切である。

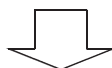
【主題名】 自分を見つめる心

【児童生徒の実態(児童生徒観)】

子供は、家庭生活や学校生活において、多くの場面でよく考えて行動できた体験やできなかった体験をしている。しかし、なぜできたのか、なぜできなかったのか、じっくりと考えていない。そのため、自分との関わりにおいて、よく考えて行動することに関わる多様な感じ方や考え方について、深く考えさせる必要がある。

【教材の価値(教材観)】

家でインターネットを使っていた主人公が、「少しだけなら」と興味深いサイトに入ろうとするが、タイマーが鳴り、自らを省みるという教材である。誘惑に負けそうになる弱い心に打ち勝ち、節度ある生活をする大切さについて考えることができる教材である。



【ねらい】

よく考えて行動することの大切さに気付き、よく考えて行動し、節度ある生活をしようとする心情を育てる。

○ 指導方法の工夫

よく考えて行動することに関わる多様な感じ方や考え方について深く考えさせるために、中心発問後、ペアで交流できる場を設定した。

○ 発問の工夫(中心発問について)

自分との関わりにおいて、よく考えて行動することに関わる多様な感じ方や考え方について深く考えさせるために、誘惑に負けそうな場面とそれに打ち勝った場面、「もし自分だったら」という発問を行った。

○ 交流について

まず、自分の考えをノートに書かせる。次に、ペアで考えを発表し合う時間を設定する。(数名行う) その際、根拠となる理由を質問させる。その後、自分と友達の感じ方や考え方を比べ、同じ感じ方や考え方には印をしたり、違う感じ方や考え方で納得したものは付け加えたりさせる。

【教師の主な発問と児童生徒の意識】

過程	主な学習活動と教師の発問	児童生徒の意識	指導上の留意点
導入 ⑤	1 よく考えて行動できなかった体験と理由を想起する。(板書①) 2 めあてを立てる。 よく考えて行動するには、どのような気持ちがあればよいのだろう。	C あまり考えずに、宿題を後回しにしたな。 C つい、廊下を走ってしまったよ。	○ 事前にアンケートをとることで、体験を想起することができるようにする。
展開前段 ⑦	3 教材文を読み、あつしの気持ちを中心に話し合う。 T あつしは、どんな気持ちで約束したのだろう。(板書②) T 割引券の画面を見つけたあつしは、どんなことを考えたのだろう。(板書③) T もしみんなだったら、どんなことを考えるだろう。(板書④) T タイマーを止め、パソコンの画面をじっと見つめるあつしはどんなことを考えたのだろう。(板書⑤) T もしみんなだったら、どんなことを考えるだろう。(板書⑥) T 下を向いてぼつりと答えたあつしは、どんなことを思っていただろう。(板書⑦)	C 絶対に守れる。 C みんなもしている。 C ほしいな。 C 少しくらいなら。 C 得するな。 C いくら安くなるのかな。 C 約束を破るところだった。 C 大変なことになっていた。 C 危なかった。 C やらなくて良かった。 C ほっとした。	○ 割引券のお得感をおさえることで、割引券がほしいあつしの気持ちに共感することができるようにする。 ○ もし自分だったらと発問することで、あつしの気持ちを自分との関わりで多面的・多角的に考えることができるようにする。 ○ 多様な感じ方や考え方について深く考えさせるために、中心発問後、ペアで交流を行う。その後、自分の感じ方や考え方に付け加えさせる。
展開後段 ⑩	4 よく考えて行動できた体験とそのときの心情を振り返る。	C 帰宅時刻を守って、遊ぶことができたよ。	○ 今後の生き方につなげるようにする。
終末 ③	5 教師の話聞く。	C これから、よく考えて行動できることがふえるといいな。	○ 失敗したことを生かして思慮深く行動できた話をする。

【板書】

板書⑦

板書⑥

板書⑤

板書④

板書③

板書②

板書①

指導事例

第4学年 教材名「あなたの勇気をさがしてみよう」(『わたしたちの道徳』文科省)
内容項目 「善悪の判断, 自律, 自由と責任」(A-1)

【全体計画(別業)との関連】

- いじめ問題を考える週間(9月) ※ 期間中, 教師が朝の会や帰りの会などで, 相手のことを考えた行動の大切さについて話す。

【教師の思い(価値観)】

これまで学習してきた勇気に関わる見方・感じ方・考え方を想起させながら, どのように行動をとるべきか体験を通して実感させる。正しいことを行えない時の後ろめたさや自ら信じることに従って正しいことを行ったときの充実した気持ちを考えさせる。そして, 正しいと判断したことは自信をもって行い, 正しくないと判断したことは行わないようにする態度を養うようにする。

【主題名】 あなたの勇気をさがしてみよう

【子供の実態(児童観)】

これまで子供たちは, 道徳の学習において教材中の登場人物に自我関与させながら, 勇気の意義について学習してきた。本時では, 日常生活で起こり得る場面を設定し, 実際に体験しながらその時の心情について話し合わせる。そして, 勇気を出して行動することは難しいが, 話し合いによって正しいことを実行することの大切さに気付かせ, 道徳的諸価値の理解を更に深めていきたい。

【教材の価値(教材観)】

「公園でゴミを捨てている人を見たとき」「仲間外れをして内緒話をしているとき」の二つの場面をイラストにした教材である。子供たちの日常生活で起こりそうな場面であり, 自分自身の経験と重ね合わせながら, 勇気を出して行動できたりできなかったりしたことを体験的な活動を通して実感しやすい教材である。

【ねらい】

人間には心の弱さから, 正しい判断ができないことがあることを, 体験を通して実感するとともに, 正しいと判断したことは, 勇気をもって行おうとする道徳的判断力を高める。

【指導方法・中心発問について】

○ 指導方法の工夫

「公園でゴミを捨てている人を見たとき」「仲間外れをして内緒話をしているとき」のイラストから, 様々な状況やその時の心情を共感的に理解させるために, ゴミを捨てている場面, 内緒話をしている場面を見かけた人などの立場になりきる役割演技の場を設定した。

○ 中心発問について

正しいと分かっているにもかかわらず実践できない人間の弱さを実感させるために, 役割演技の際の中心発問として「あなたなら, どうしますか。」「そうするのはなぜですか。」と発問する。

【ワンポイントアドバイス】

- 役割演技を行う際は, 演技の上手い下手ではなく, 演じてどう表現したか, どう感じたかが大切である。そのため, 「演技が上手だったね。」と評価するのではなく, 「演じてみてどんな気持ちでしたか。」「どう感じましたか。」などの発問をする。
- 役割を交代することで, 自他の立場や心情を具体的に理解するとともに多面的・多角的に実感させる。
- 演じる側だけでなく, 演技を見ている側の感じたことも大切にする。

【教師の主な発問と子供の意識】

※丸数字は時間

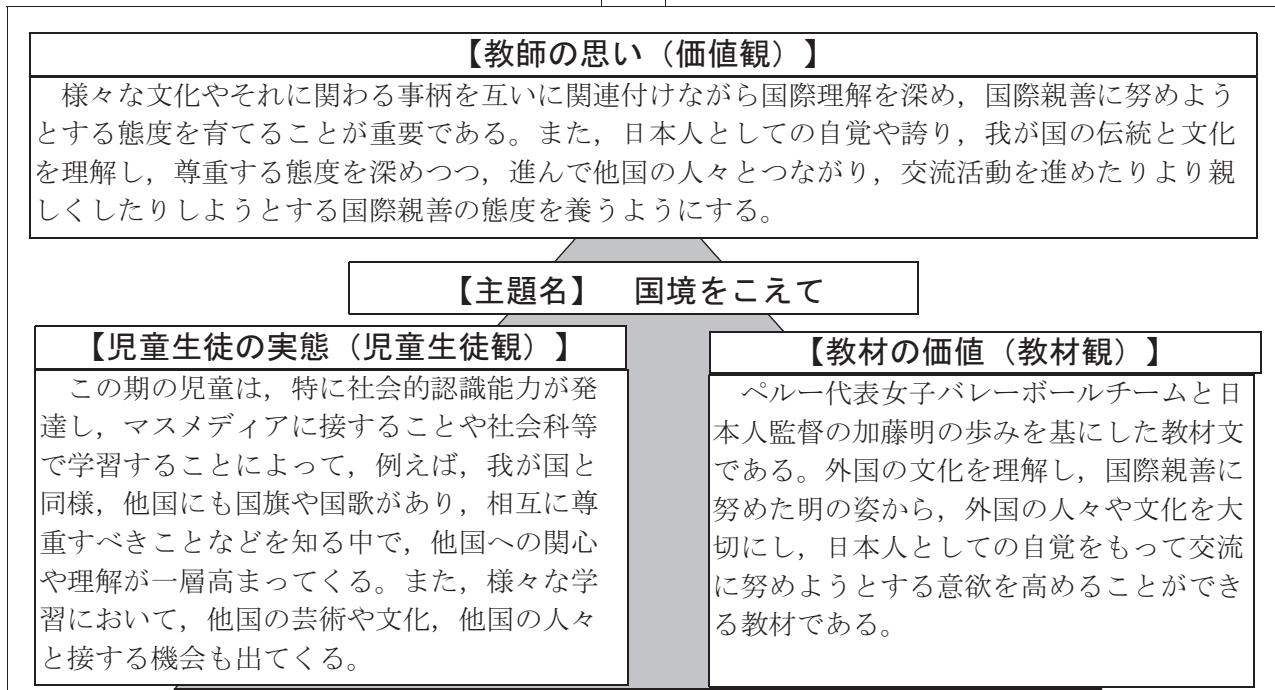
	主な学習活動と教師の発問	子供の意識	指導上の留意点
導入 ⑤	<p>1 前回学習したことから「勇気」について振り返る。 T: 前回の勇気についての学習では、どんなことを学習しましたか。</p> <p>2 教材「あなたの勇気を探してみよう」の一場面を提示し、考えていきたい問題に気付く。 めあて 勇気を出して行動できない時があるのはなぜだろう。</p>	<p>C: いけないことを誘われたら断る勇気をもつこと。 C: どんな時も勇気をもって行動すること。 【ごみを捨てている人を見かける場面を見て】 C: 小さい子なら注意できそう。 C: 「年上の人だったら難しいな。」</p>	<p>○ 勇気について学習したことを想起させるために、道徳ノートを振り返らせたり、前回の勇気の学習の際の板書を提示したりする。 ○ 本時の学習のねらいを焦点化するために、公園でゴミを捨てている人の場面絵を提示し、「こんな場面に出会ったら自分ならどうするか。」と発問する。</p>
展開前段 ⑬	<p>3 公園でゴミを捨てる人を見かけた場面について話し合う。 ・ 問題場面での状況を考える。 ・ 役割演技を行い、取り得る行動を多面的・多角的に考え、その時の心情を理解する(板書1)。 T: どうして、だまって通り過ぎたの。</p>	<p>役割演技 【ごみを捨てた人が小さい子の場合】 C: 「ちょっと君、だめだよ。」 【ごみを捨てた人が年上だった場合】 C: (黙って通り過ぎる演技) C: 注意しても言い返されそうだから。</p>	<p>○ その場面とゴミを捨てている人を全体でしっかり確認してから役割演技をさせる。そして、その状況での心情を発表させる。 ○ ゴミを捨てている人(対象)が変わることで、注意できるときとできない時があることに気付かせる。</p>
展開後段 ⑳	<p>4 3の役割演技で学んだことを基に、仲間外れをしている場面を見かけた場面について話し合う。 ・ 問題場面での状況を考える。 T: この場面ならあなたはどうしますか。 ・ 自分の取り得る行動とその理由をワークシートに書き、グループで話し合う。 ・ 役割演技を行い、取り得る行動を多面的・多角的に考え、その時の心情を理解する(板書2)。 T: そんな行動をとったのはなぜですか。</p>	<p>【仲間外れにしている場面の提示】 C: この場面は、難しいな。 C: これは、無理かも。 【グループの話し合い】 C: 仲間外れはいけないと思う。 C: 注意したら自分も一人ぼっちになるかもしれない。 C: むししたほうが自分のため 役割演技 C: 仲間はずれにされたら自分も嫌です。 C: 自分がいじめられる。</p>	<p>○ 様々な状況で、どのような行動をとったり、どのような心情になったりするのかを考えさせるために、ゴミを捨てる場面での学習を基にして、グループで話し合わせ、自分が取り得る行動とその理由、その時の心情を考えさせる。 ○ 取り得る行動を多面的・多角的に考えさせるために、役割を交代させ、立場を変えた視点から問題場面での心情を考えさせる。また、演技を見ている人から見て、どのように感じたかも発表させる。</p>
終末 ⑤	<p>5 学習したことを振り返り、自分の考えをまとめる。</p>	<p>C: 勇気を出すことは大切だけど、出せない時があるんだな。</p>	<p>○ 本時の学習から勇気の意義と勇気を出して行動することの難しさについて振り返らせる。</p>

【板書】



指導事例	第5学年 教材名「ペルーは泣いている」
	(出典) 「私たちの道徳」(文部科学省)
	内容項目「国際理解, 国際親善」(C-18)

【全体計画(別業)との関連】
 社会「日本は世界のどこにあるの」: 日本は多くの国に囲まれてあるんだな。
 外国語「言語・あいさつ」: いろいろな国の人とその国の言葉で話してみたいな。



【ねらい】
 外国の人々と理解し合うことの大切さに気付き, 日本人としての自覚をもって外国の人々と交流しようとする心情を育てる。

【指導方法, 中心発問について】

○ 指導方法の工夫
 就任当初, ペルーの代表選手と理解し合えない監督の状況やその時の心情を共感的に理解させるために, グループごとに監督の立場と選手の立場になりきる役割演技の場を設定した。

○ 中心発問について
 導入段階で「外国の人と理解し合う必要はあるのか」と価値の必要性を問う。意見が分かればそのまま中心テーマとし, 必要ありが大勢であれば, 「理解し合うために大切なこと」を中心テーマとする。本実践は後者となった。
 中心テーマの話し合いはグループで行い, ホワイトボードにまとめて全体での交流を図った。

【ワンポイントアドバイス】

○ 役割演技について
 監督と選手の置かれた状況や経験等を確実に理解させた上で, 役割演技を始めるようにする。
 全員が役割演技に参加できるように, 各グループ内で2つの立場に別れて行えるようにする。
 その後, グループ内で交わされた言葉を全体で出し合い, 理解し合えない状況を共感的に理解させた。

【教師の主な発問と児童（生徒）の意識の流れ】 ※ ○数字は時間

時	主な学習活動と教師の発問	児童（生徒）の意識	指導上の留意点
導入 ⑤	1 外国のことで知りたいことを出し合う。(板書①) T そもそも外国の人と理解し合う必要はあるのですか。 2 めあてを立てる。 外国の人と理解し合うために必要なことは何だろうか。	C 家庭生活, 学校生活, 目の色, 祭りなどの文化を知りたい。 C 必要がある。(全員) 日本が孤立する。 戦争が減らない 海外旅行ができない。	○ 外国に対する理解度が低いことについて気付かせる。 ○ 児童の問題意識の中心をテーマとして扱うために, 本時では国際理解にいたる過程の追究を中心に据えた。
展開前半 ②⑤	3 教材文の一読後, 理解し合えない加藤と選手の立場に別れて役割演技を行う。 T (板書②の距離感を確認しながら)それぞれの立場でどんな思いが溢れてくるかな。 4 両者が理解し合えた過程を追究する。 T 加藤さんと選手たちが理解し合えたのはどんな思いや行動を大切にしたらだろうか。(板書③)	【加藤の立場】 C 練習も考えも甘い。 C これは強くならん。 【選手の立場】 C 5時間は長すぎる。 C 自由時間がほしい。 【ホワイトボード】 C 自分だけでなく相手の考えも大事だ。 C 一緒に歌った。 C お互いの歴史や文化などを知った。	○ 役割演技前に, 加藤と選手それぞれ立場の役割や経験の差などを的確に把握させる。 ○ 加藤と選手に共通する「強くなりたい」という目的を確認した上で, 両者が理解し合う過程をグループごとに教材文や児童の想像を基に具体的に話し合わせる。
展開後半 ⑬	5 外国の人と理解し合うよさを話し合う。 6 交流したい国とその理由, 日本人として伝えたいこととその理由を一人一人が具体的に考える。(板書④)	C 友達が増える。 C 世界が平和になる。 C シンガポールの伝統行事が知りたい。 C 日本の文化として帖佐人形を教えたい。	○ 国際理解・親善の意義を確認する。 ○ 知りたいことだけでなく, 伝えたいことも具体的に考えさせることで日本人の自覚も高める。
終末 ②	7 加藤明が終生ペルーに尽くし, 英雄となったことを知る。	C 日本人として嬉しい。自分も交流して世界を広げたい。	○ 事前に加藤明について調べ, 教師の感動を児童に語るようにする。

【板書】



指導事例

第5学年 教材名「ブランコ乗りとピエロ」
(出典) 「私たちの道徳」(文部科学省)
内容項目 「相互理解, 寛容」(B-11)

【全体計画(別業)との関連】

国語「名前つけてよ」: お互いの思いを伝え合うことが大切だな。
学校行事「運動会」: お互いのがんばりを認め合い, 高め合っていくことが大切だな。
人権旬間: 人にはみんな違いがあって, それぞれのよさがあるのだな。

【教師の思い(価値観)】

児童は成長の途上にあり, 至らなさをもっていることなどを考え, 自分を謙虚に見て, 他人の過ちを許す態度や相手から学ぶ姿勢をもち, 自分と異なる意見や立場を受けとめることや広い心で相手の過ちを許す心情や態度を養いたい。さらには, 学級の仲間とよりよく共生していく関係にまで高めていこうとする態度を養いたい。

【主題名】謙虚に, 広い心をもって

【児童生徒の実態(児童生徒観)】

児童はこれまでに, 人権旬間や運動会等を通して, 違いを認め合い, 自他の考えを尊重する大切さを学んできた。しかし, 考えや意見の近い者同士で接近し, 意見の合わない者を遠ざけたり, 自分自身の過ちを素直に認めず, 他者のせいにしてたりする言動が見られることがある。

【教材の価値(教材観)】

主人公ピエロとサムの間で, サーカス団の在り方をめぐり確執が生まれるが, 互いがスターだという気持ちを捨てた二人は控え室で次第に和解していく。謙虚な心が人を変えることや人が共存して生きていく大切さを深く考えられる教材である。

【ねらい】

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに, 謙虚な心をもち, 広い心で自分と異なる意見や立場を尊重しようとする判断力を育てる。

【指導方法, 中心発問について】

- 指導方法の工夫
ピエロとサムがなぜ許し合うことができたのかを自我関与しながら考えさせたり, 自己を見つめさせたりするために, 「許す」, 「許さない」を判断する際の視点を設定した。
- 中心発問について
中心発問の「ピエロとサムが許し合えたのは, どうしてか。」を考える際, 「ピエロとサムは, 控室でどんなことを語り合ったのだろうか。」と問うことで, 謙虚な心が人を変えることや人が共存して生きる大切さに気付かせることができた。

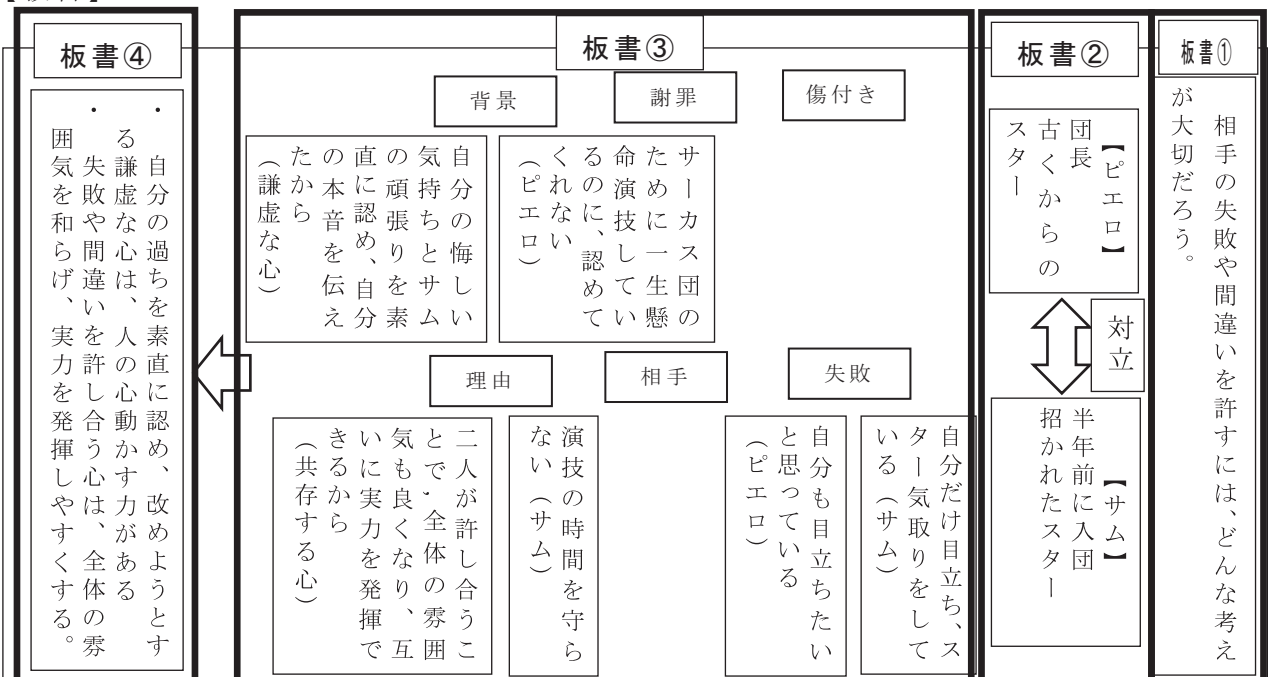
【ワンポイントアドバイス】

- 児童が相手を「許す」, 「許さない」を判断するために, 以下の6視点を設定した。それを基に, 児童が道徳的価値について自己を見つめたり, 多面的・多角的に考えたりするための中心発問や補助発問を設定し, 児童の多様な考えを引き出す。
- | | | |
|-----|------------|----------|
| 視点1 | 傷付いたのは誰か | (傷付きの有無) |
| 視点2 | 失敗したのは誰か | (失敗の有無) |
| 視点3 | 謝ったかどうか | (謝罪の有無) |
| 視点4 | 仲がよいかどうか | (相手との関係) |
| 視点5 | 誰にでも起こり得るか | (行為の背景) |
| 視点6 | 誰でも納得する理由か | (理由の正しさ) |

【教師の主な発問と児童（生徒）の意識の流れ】※ ○数字は時間

過程	主な学習活動と教師の発問	児童（生徒）の意識	指導上の留意点
導入⑤	1 道徳的価値の想起を基にめあてを立てる。（板書①） T 自分は、どんなときに許せて、どんなときに許せないのだろう。 相手の失敗や間違いを許すには、どんな考えが大切だろうか。	C 自分が悪口を言われて、傷ついたときに許せない。（視点1） C 「自分にも失敗することがあるから。」と思えると許せる。（視点5）	○ 視点を基に、児童に意見や感想を発表させることで、児童に問題意識をもたせ、めあての設定につなげる。
展開前段②⑤	2 心の弱さについて考える。 T ピエロは、サムのだんなところに腹を立てているのかな。（板書③） T サムは、ピエロのだんなところに腹を立てているのかな。（板書③） 3 道徳的価値を追究する。 T ピエロとサムが許し合うことができたのは、どうしてでしょうか。（板書④）	C サムが自分だけ目立ち、スター気取りをしているところ。（視点2） C サムが、演技の時間を守らないところ。（視点6） C ピエロが、自分も目立ちたいと思っているところ。（視点2） C 自分は、サーカス団のために一生懸命演技しているのに、ピエロが認めてくれないところ。（視点5） C ピエロが、自分の悔しい気持ちとサムの頑張りを素直に認め、自分の本音を伝えたから。（視点5） C 二人が許し合うことで、全体の雰囲気も良くなり、互いに実力を発揮できるから。（視点6）	○ 資料分析を基に、挿絵を用いて登場人物の関係性や葛藤場面について焦点化する。（板書②） ○ 6視点を基に、心の弱さや道徳的価値について、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための発問を設定し、児童の多様な考えを引き出す。 ○ 6視点を基に、心の弱さや道徳的価値について追究させる。
展開後段⑩	3 本時の学習での学びについて振り返る。	C 今までの自分は、傷付きたけど、相手の行動の裏側まで考えることが大切だと思った。（視点5）	○ 6視点を基に、ねらいとする道徳的価値に関して、資料を離れ、把握した道徳的価値の自覚化を促す。
終末⑤	4 学習の整理・まとめをする。	C 相手の失敗や間違いを許すための考え方が分かった。許すことについて6視点を基に考えていきたい。	○ 6視点を基にした教師の説話を紹介し、道徳的実践への意欲を高める。

【板書】



指導事例

中学第1学年 資料名「おくれてきた客」出典：NHK Eテレ ココロ部
内容項目「遵法精神，公德心」（C-⑩）

【全体計画（別葉）との関連】

- ・生徒手帳で決められている規則等に関する行動の見取り
- ・社会（公民分野）「日本国憲法」

【教師の思い（価値観）】

遵法精神には，自尊心と，外見からはうかがい知れない人の心情を想像できる思いやりの心関わっていることに気付かせたい。また，「私」を大切にすると「公」を大切にすると心との関係について考えを深めさせたい。

【主題名】 遵法精神と思いやり

【児童生徒の実態（児童生徒観）】

法やきまりを他律的に捉えている生徒が多い。反面，法やきまりは自分たちを拘束するものとして反発したり，自分の権利は強く主張するものの，自分の果たさなければならない義務をなおざりにしたりする傾向も見られる。

【教材の価値（教材観）】

約束，きまり，法等が存在する意義を考え，「どうしてそれらを守ることが大切なのか」について考えさせることができる。



【ねらい】 法やきまりなどを守ればそれで解決ではないことに気付かせ，「法やきまりを守ること」と「誰に対しても思いやりの心をもつこと」との関係について考え，法やきまりなどを「尊重したいから守る」という気持ちを高めることができる。

【指導方法，発問の工夫】

- 指導方法の工夫
 - ・番組前半を視聴後，警備員が何に困っているのか話し合う場を設定する。
 - ・この資料と非常によく似た状況を設定している「二通の手紙」（私たちの道徳 中学校）を事前に読ませ，判断をさせておく。
- 発問の工夫（中心発問について）
 - ・警備員はどうしたらよいと思うか，その理由まで書かせるようにする。
 - ・番組後半視聴後，さらに話し合う場を設け，「きまりは守るべきなのか」それとも「きまりより大切なものがあるのか」考えさせる。

【ワンポイントアドバイス】

- 問題となっている場面を自分たちで見付けられるようにする。
- 類似資料で事前に判断をしておくことで，より深い議論が期待できる。また，本資料を通して考えたことと，事前の判断とを比較して振り返ることもできる。
- 「入れる」，「入れない」という対立的な議論ではなく一体的に扱う必要がある。

【教師の主な発問と児童生徒の意識】 【板書】

主な学習活動と教師の発問	児童生徒の意識	指導上の留意点
<p>1 社会の法やきまりについて考え、その必要性を話し合う。</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">法やきまりは、何のためにあるのだろうか。</p> <p>2 資料前半を視聴し、警備員は、どうすればよいか話し合う。</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">入れる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・娘、母の気持ちを理解して、入れてあげるべきだ。 ・思い出の絵。遅れた事情もあるので、入れてあげてよい。 <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・警備員が娘、母と一緒にいてあげればよい。 ・絵の写真でもあげればよい。 <p>3 後半視聴後、きまりについて話し合う。</p> <p>C→B 入館によって起きる悪い事態はないかな？</p> <p>B→C これだけの理由があるのだから入館しても？</p> <p>C→A 自分が仕事を辞めれば済むだけの問題かな？</p> <p>B→A きまりとは、誰のためにあるのかな？</p> <p>4 資料「二通の手紙」での判断と比較し、きまりについて振り返る。</p> <p>5 教師の説話を聞く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・法やきまりは大事なものであるから守るべき。 ・場合によっては、法やきまりは守る必要はない。 <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">入れない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職務違反だし、上司から厳しく叱責されるかもしれない。 ・解雇されたら、生活はどうするのか。 ・娘、母を入れたら他の客も入れなければならない。 <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">【C】「思いやり」に重きを置いた考え</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">【B】「遵法精神」に重きを置いた考え</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">【A】「法を尊重する」考え方</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分のことばかり考えてはいけない。 ・でも入館させたい… ・きまりとは、他人の権利も守る約束事だ。 	<p>○きまりを守らないといけないと思いつつも、なかなかできない意識と行動の矛盾から問題意識を喚起することができるようにする。</p> <p>○自分の道徳的経験と警備員の行為を対比させ、「遵法精神」と「思いやり」に焦点化し、追求させる。</p> <p>○警備員の葛藤では、「入れる」「入れない」という対立的な議論ではなく、「入れたいけど入れられない」というように一体的に扱うようにする。</p> <p>○中心発問に対する自分なりの考え方を基にグループで対話活動を行い、友達の見方・考え方のよさに気付かせるようにする。</p> <p>【振り返りの視点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今まで気付かなかったことに気付いた。 ・迷いがはっきりした。 ・分かっていたことがもっとはっきりした。 ・足りないものに気付いた。



指導事例

中学校第2学年 資料名「 背番号10 」

内容項目「よりよい学校生活 集団生活の向上」(C - 5)

【全体計画（別葉）との関連】

音楽（「時の旅人」「自由曲」） 保健体育（集団行動）

【教師の思い（指導観）】

リーダーとなった際、多くの生徒が仲間とのつきあい方に悩むことが多い。ともすれば、トラブルになることを避けて、注意すべきことを注意しなかったり、一方では、厳しく言い過ぎたりすることもある。そこで、本授業ではリーダーの在り方を考えさせるとともに、集団の一員として、リーダーの気持ちも考えさせたい。

【主題名】

「集団の中での役割と責任を自覚する」

【生徒の実態（生徒観）】

中学2年生の2学期は生徒会活動や部活動など上級生から活動の中心を引き継ぐ時期である。中にはリーダーとして集団を引っ張っていく立場に立つ者もいるが、個々の思いを集団の目標へ高める困難さや人間関係についての悩みも多くなりがちである。



【教材の価値】

本教材は、甲子園出場を目的に高校進学を決めた主人公が野球部のキャプテンとなり、練習に励んだが、新人戦に敗れ春の甲子園に出場できなくなる。それから、チームのやる気が薄れ、焦った主人公は他の部員に辛く当たる。そのような中、主人公は右肘を剥離骨折しプレーヤーとして甲子園に出場することができなくなる。退部を考えたが、父の一喝で考え直し、練習の準備やグラウンド整備などを献身的に行い、ひたすらチームメイトたちに声をかけ、励まし続けた。その結果、主人公から気持ちが離れていった部員から信頼され、夏の大会では背番号10を真っ先に監督からもらい、大きな拍手が部員から起こる。このことから、集団の中での役割と責任を自覚するという本主題について考えさせられる資料である。

【ねらい】

リーダーとして、どのように仲間と接することが大切かに気づき、今後の学校生活における道徳的な実践意欲と態度を育てる。

【指導方法、発問の工夫】

○ 指導方法の工夫

リーダーとして、どのように仲間と接するべきかを考えさせる上で、本資料は解答になる文章が記されているため、生徒の議論が活発になりにくい。そこで、「次の日」～「僕に言うようになってきた。」までの文章を割愛した資料を生徒に提示する。

○ 発問の工夫（中心発問について）

自分がリーダーであると仮定して、「自分ならやる気の薄れている部員たちに、どのような声かけをするか」について考え、生徒の意見発表を活発にさせる。

【ワンポイントアドバイス】

- 導入の段階で、甲子園に出場するためには、厳しい練習が必要であることを認識させることで、主人公の心情を理解することにつながる。
- 「他の部員の気持ちを考える」ということに意見が偏る時は、「厳しい練習なしでは、甲子園出場はかなわない」ことを考慮して意見を発表させる。

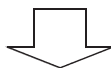
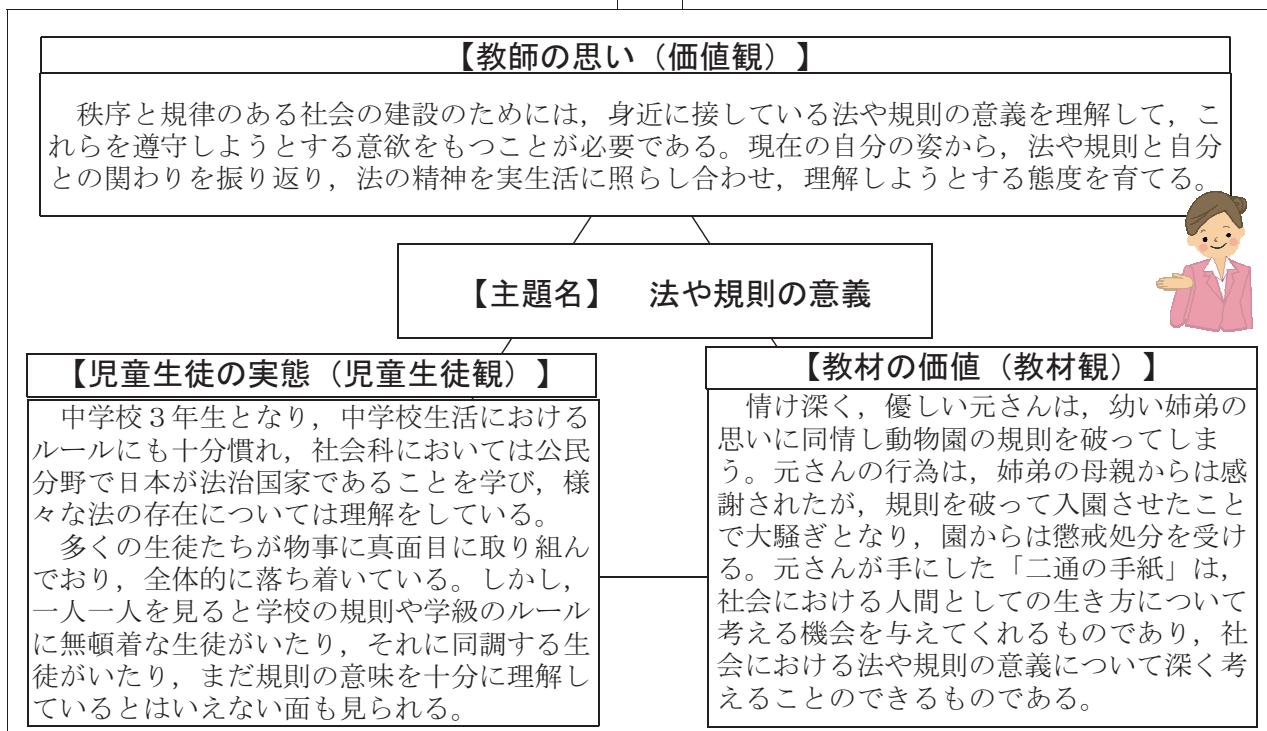
【教師の主な発問と児童生徒の意識】 【板書】

主な学習活動と教師の発問	児童生徒の意識	指導上の留意点
1 甲子園に出場するために、どんな練習をしなければならぬだろうか。 2 学習課題を確認する○ めあて キャプテンとして、仲間とどのように接したらよいだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> ・とても厳しい練習。 ・中途半端な気持ちではついていけないほどの練習。 	<ul style="list-style-type: none"> ・甲子園出場を目指している高校生の経験談を聞かせ、甲子園出場を果たすためには想像以上の練習が必要であることを認識させる。 ・学習課題を提示して、学習の見通しを持たせる。
3 新人戦に負けて練習に身が入らないチームメイトに注意する僕の行動をどう思いますか。 4 父に一喝された翌日からの僕の行動で、チームメイトとの関係が良くなります。僕はどんな行動をとったと思いますか。 5 資料の後半を読み、僕がどんな行動をとったかを知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・キャプテンとして厳しくするのは当然だ。 ・優しく言っても甘えるだけだ。 ・もっと優しく注意したらいい。 ・毎日、練習を見学に行き、甲子園への思いを伝えた。 ・甲子園に行くぞと励まし、注意の方法を変えた。 ・みんなのサポートをしたり、一人ひとりにアドバイスをしたりした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・甲子園に出場するために高校を選んだ主人公の気持ちに添って考えさせる。 ・教材中の「次の日」から「僕に言うようになってきた」は割愛して、生徒に提示する。 ・初めは個人で考え、その後、グループで意見を出し合い、ホワイトボードに班の意見をまとめて黒板に掲示させる。
6 本時の授業で考えたことや感想を書く。		<ul style="list-style-type: none"> ・感想を発表し合い、道徳的価値への認識を深められるようにする。



指導事例	中学校第3学年 教材名「二通の手紙」
	(出典) 「私たちの道徳」(文部科学省)
	内容項目 「遵守精神, 公德心」(C - 10)

【全体計画(別業)との関連】
社 会「現代社会と私たちの生活」: 人権と日本国憲法
特別活動「To Enjoy Our School Life」: 学校生活についての約束



【ねらい】
法や規則についての意義を理解して、集団生活の秩序と規律を自ら高めていこうとする意欲を培う。

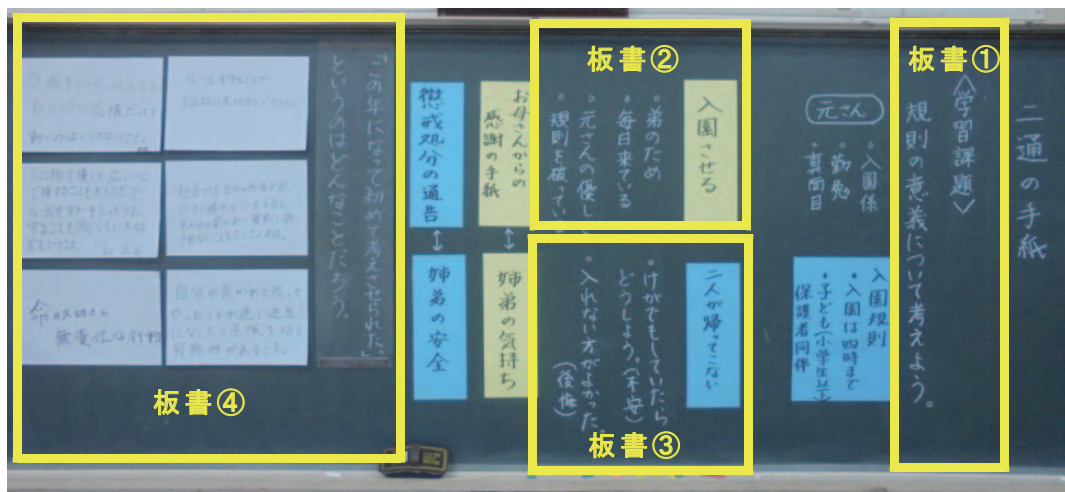
【指導方法, 中心発問について】
○ 指導方法の工夫
<p>中心発問では4人の小グループで、互いの意見を十分に発言させる機会を設ける。その後、全体に各グループでまとまった意見を紹介し合う。</p>
○ 中心発問について
<p>母親からの感謝の手紙だけではなく、懲戒処分の通知からも考えさせられたことを押さえ、中心発問につなげる。中心発問は「この年になって初めて考えさせられた」ことについて考えさせる。その際、なぜ園は主人公に懲戒処分を通知しなければならなかったのかを十分に考えさせる。</p>

【ワンポイントアドバイス】
○ 補助発問について
<p>「自分を犠牲にしても、やはり幼い姉弟を動物園に入れて良かった」という意見に終始してしまわないように、規則を破って幼い姉弟だけを動物園に入れた代償は、職を失うことではなく、幼い姉弟の命を危険にさらすことだという点がぶれないようにする。</p>

【教師の主な発問と児童生徒の意識】

過程	主な学習活動と教師の発問	生徒の意識	指導上の留意点
導入 ③	1 動物園の入園係になったつもりで考える。 T 入園時刻を2, 3分過ぎたときに来た客を入園させますか、させませんか。 2 学習課題を立てる。 規則の意義について考えよう。(板書①)	S 入れる (2, 3分過ぎただけだから) S 入れない (規則だから)	○ 時間はかけない。 ○ 理由を確認する。
展開前段 ⑳	3 資料の前半を読んで考える。 T 元さんの行動をどう思いますか。(板書②) T 二人の姉弟を待っている間、元さんは何を考えていたと思いますか。(板書③)	S 元さんの優しさが表れていていいと思う。 S 規則を守っていないから、よくないと思う。 S もし、事故にでも遭っていたらどうしようという不安な気持ち。 S 大変なことになってしまって、入れなければよかった。	○ 元さんの行動に共感する意見と規則を守ることの方が大事だとする意見の両方を取り上げる。 ○ 親切心からの対応であったが、予想外の事態になり、規則を破ってしまったことの重大さを感じている元さんの気持ちを押さえる。
展開後段 ㉑	4 資料の後半を読んで二通の手紙から元さんが考えさせられたことについてグループで話し合う。 T 「この年になって初めて考えさせられた」というのはどのようなことだと思えますか。(板書④)	S 気持ちを大切にしたいが、規則を守らないと、大きな事故につながるかもしれないから、規則を守らないといけない。 S 規則を守り、姉弟の安全を思いやることが最優先であったこと。	○ お母さんからの感謝の手紙だけでなく、なぜ動物園側は元さんに懲戒処分を通知しなければならなかったのかを十分に話し合わせる。
終末 ㉒	5 規則は何のためにあるのかグループで話し合う。	S みんなが楽しく安全に過ごすため。 S 同じような間違いを起こさないようにするため。	○ 規則は自分たちを守っているものだとすることに気付かせる。

【板書】



「特別の教科 道徳」と道徳教育の推進 ～道徳的価値理解のためになぜ発問が大切なのか？～

鹿児島大学教育学部心理学科 教授 假屋園 昭彦

1 道徳科の目標と教科への方向性

(1) 道徳科の目標

よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、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（①広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（②人間として）の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。（中学は①が挿入。中学は「自己」の代わりに②「人間として」が入る。改正学習指導要領解説（27年3月）より小 p 15, 中 p 13）

(2) 教科化への方向性

【従前からの変更点】

- 目標から「補充、深化、統合」という文言がなくなった。
- 目標では「道徳的価値の自覚」から「道徳的諸価値の理解」という文言が変わった。
- 目標から「道徳的実践力」という文言がなくなり、代わりに「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」という文言が変わった。「道徳的な判断力」という文言は重要。
- 内容項目の4つの視点の順序と文言が変わった。文言の変更は「自然、崇高」から「生命、自然、崇高」へ。

(3) 改正学習指導要領（27年3月）の変更点

道徳教育で養うべき基本的資質について、「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。」との答申を踏まえ、「考え、議論する道徳」へと転換を図る。（改正学習指導要領解説小 p 2 中 p 2）

そこで本稿では、以下の3点について述べる。

- 「考える道徳」の「考える」とは、具体的には何をすることなのか？
- 「道徳的価値の理解」とは、具体的には道徳的価値の何を理解すればよいのか？
- 「物事を多面的・多角的に考える」とは、具体的には何がどうなればよいのか？

2 「考える道徳」の「考える」とは何をすることなのか

「考える」とは「問いかける」ことだ。「考える」行為は「問いかけ」から始まる。「問いかけ」には論理があり、論理は物事を捉える視点になる。

したがって「問いかけ」とは特定の論理をもった視点で物事を捉える行為である。視点としての「問いかけ」を多くもっているほど、周囲がよく見える。「問い」をもって見なければ、何も見えていないのと同じである。

(1) 論理をもった問いかけの例

問いかけ（発問）を考える行為は、問いかけに含まれる論理をなぞることであり、児童は問いかけに含まれる論理をなぞることで、その論理を学習する。

以下の例では、児童は原因論をなぞることで原因論の論理を学習し、目的論をなぞることで目的論の論理を学習する。もし児童が「原因論の論理（視点）」しかもっていなかった場合、「目的論の論理」をなぞった経験によって、児童は目的論という新たな論理（視点）を学習する。

ア「この子はどうして泣いたのだろうか？」

→「原因論の論理（何が原因で）」での問いかけ

→回答：自分の思い通りにならないのが悲しくて泣いた。

イ「この子は何を得ようとして泣いたのだろうか？」

→「目的論の論理（何を求めて）」での問いかけ

→回答：母親を自分の思い通りに動かすために泣いた。

道徳は倫理である。倫理学は道徳の学問である。したがって道徳での「問いかけ」には、倫理的な論理（視点）が含まれる。児童は今まで自分が持っていなかった倫理的な「問いかけ」を授業の中で経験する。この経験で児童は新たな「問いかけ」を学習する。新たな「問いかけ」の学習とは、新たな倫理的な論理（視点）の学習である。「問いかけ」とおした倫理的な論理（視点）の学習は、「倫理的に物事を見る、判断する、感じる、行動する」力への出発点となる。

問いかけを考えるとという行為は、問いかけに含まれる論理の学習を意味する。道徳の授業の中で、児童は倫理的な問いかけの学習をとおして社会を捉える倫理的な視点を習得する。授業で学習した問いかけで社会を捉えることが、授業を日常の暮らしに生かすということである。

道徳の意義は、児童が授業の中で学習した問いかけ（論理＝物事を捉える時の視点）を携えて、再び自分の暮らしの中にもどっていくところにある。

暮らしの中で生かせる問いかけとは、自問自答できる問いかけでなければならない。したがって暮らしの中で自問自答できる問いかけを発問として児童に経験させる必要がある。こうした問いかけを自問自答型問いかけと呼ぶ。すると今までは考えたこともなかった問いかけ（論理と視点）で自分の暮らしを捉えることができるようになる。登場人物の心情のみを問う発問は、授業の中だけで完結し、暮らしに持ち帰ることができない。

(2) 対話の深化と問いかけ

対話の深化とは、新たな「問いかけ」が生まれることだ。新たな「問いかけ」が生まれたことは、新たな視点と論理が生まれたことを意味する。新たな「問いかけ」の生成が対話の深化の指標になる。

この「問いかけ」への答は発達段階によって変わるだろう。大人になってからはじめて答が見える「問いかけ」もあるだろう。しかし、問いかけそのものは変わらない。児童に、倫理的に問いかける力を習得してもらうことが「考える道徳」をとおした学習の目的である。道徳の授業の中で、できるだけ多くの倫理的な問いかけを体験し、その問いかけを自分の中に取り入れ、以後の生活の中で、自問自答できるようになってもらいたい。

したがって先生は児童に「こんな問いかけを持ち続けることが大切なのだよ」というところを伝えてほしい。「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。」。こうした問いかけを児童に、道徳の授業の中で体験させてほしい。

(3) 普遍化可能性原理にもとづく問いかけ（発問）

普遍化可能性原理は倫理学で有名な原理で、特定の道徳的価値（寛容、親切、生命尊重）をどの範囲まであてはめることができるかの規準を考える。この問いが道徳的判断になり、倫理的な問い

かけ（発問）になる。特定の道徳的価値をあてはめるか否かを判断する際には、その規準が必要である。規準が道徳的価値の意味を浮き彫りにし、規準を考える過程がそのまま「考える道徳」になる。以下のように、「あてはめる規準」を使った発問づくりは適用範囲が広いので、授業でお試してください。

ア 生命を尊重しなければならない線引きを規準とした問いかけ（生命尊重）

生命を尊重しなければならない対象はどこまでになるのかを考えよう。そしてその線引きの規準は何かを考えよう。よく「イルカを殺傷してはならない」と言われます。すると「ウシ、ブタ、ニワトリは殺傷して食べてもよいが、イルカを殺傷してはいけないという考え方は何を規準としているのでしょうか。何を規準として、私達は生命を尊重するかしらないかを決めているのでしょうか。

イ 有感生物か否かを規準とした問いかけ（生命尊重）

殺されるウシ、ブタ、ニワトリは果たして不幸なのでしょうか。「しゃぶしゃぶ」にされるために殺傷されるブタは「自分は不幸だ」って思っているのでしょうか。殺傷されるブタ自身が「自分は不幸だ」と思っていないのであれば、殺傷しても問題はないでしょう。逆に「しゃぶしゃぶ」を食べて幸せになる人間が増えるからよいことではないか。不幸になる人や動物はいない。この問いかけ（発問）を児童生徒のみなさんと考えてみてください。

ウ 所有の規準を考える問いかけ（発問）

「私の命は誰のものか」という問いは成立するのでしょうか？「私の命は誰のものか」という問いには「命は誰かの所有物である」という前提があります。この前提は成立するのでしょうか。次の二文を比較しながら考えてください。次の二文の意味は同じと言えるのでしょうか。「私の車は私のものである。」「私の命は私のものである。」この問いを考えると、命の特徴が浮かび上がってきます。

(4) その他の問いかけ（発問）の例

ア 節度・節制の問いかけ

「勉強は苦しい。節度・節制が大切だから勉強は、ほどほどにして早めに切り上げよう。」この考えは妥当ですか？おかしいのでしょうか？おかしいのであればその理由を考えると、節度・節制の意味が浮かび上がりますよ。

イ 勇気の問いかけ

夢と希望に満ち溢れている時、勇気は必要でしょうか。それとも夢も希望もない時、勇気が必要でしょうか。勇気が求められる場面を考えてみましょう。

ウ 寛容

「私は私を許す」。こういうのは寛容なのでしょうか。寛容ではないのであればその理由を考えてください。さらに「無制限の寛容」は寛容と言えるのでしょうか。

エ 誠実

「自分の怒りには誠実でありたい」。こういうのは誠実なのでしょうか？誠実でないとしたらその理由は、そもそも誠実さが求められる場面を考えてみると、誠実の意味が浮かび上がる。

(5) 自問自答型の問いかけ

もし、こうした「問いかけ」を今まで自分がもっていなかったのであれば、私達はこの「問いかけ」を学習したことになる。そして、こうした「問いかけ」を自問自答しながら、自分の暮らしを見ていくことができるようになる。こうした問いをもっているか否かで、見える風景は全く異なる。

「問い」がないところには答もない。「問い」をもっていなければ、たとえ答が目の前にあったとしても、それが答だと気づかないからだ。答は「問い」をもっている人のところにだけ訪れる。

3 道徳的価値の何を理解すればよいのか？

「道徳的価値を理解する」とは何を理解することで、具体的にはどんな活動をすればよいのだろうか。

(1) 道徳的価値の何を理解すればよいのか

道徳的価値の意義はどこにあるかを考えるとわかる。道徳的価値は机上の空論ではなく、日常生活の中で実際に機能し、役に立っている。ここに道徳的価値の意義がある。では、道徳的価値はどのように機能し、どのように役に立っているのか？ここを考えてもらう問いかけ（発問）を作ると道徳的価値の理解を目指した発問になる。

道徳的価値の理解とは、道徳的価値の機能（役割）を理解することである。道徳的価値が暮らしの中でいかに機能しているか（役割）を問う発問を作るとよい。概念の定義方法は複数ある。たとえば水は実体がある。よって「水は水素と酸素から成る」という構成要素からの定義が可能になる。一方、道徳的価値は実体がない。したがって「どのように機能しているのか」という機能面から定義をするとよい。「どのように機能しているのか（どんな役割を果たしているか）」がそのまま道徳的価値の定義になる。

(2) 道徳的価値の定義について

道徳的価値の定義は辞典の中にあるのではない。もともと道徳的価値の定義は生活の中から生まれた。最初から真理や正しさがあつたのではない。私達が生きていくため、あるいは私達が共同体を維持するため、命がけで信じたことが結果として「正しさ」になった。信頼していたから協力したのではない。生きていくために協力した結果、信頼という心が生まれたのだ。（大森荘蔵日本の哲学者20世紀）

「道徳的価値の理解という時、やっぱり誠実とは何か、とか、寛容とは何かとか、道徳的価値の意味を教師が知っていないと扱いにくいよね」と思われるかもしれない。しかし道徳的価値の定義は、誰かが机の上で勝手に作り上げたものではない。定義は生きていくための必要性から生まれたものであり、共同体を維持するための必要性から生まれた。だから定義は、時代と地域と文化によって異なる。例えば正義の定義もこうした条件によって異なる。

また、道徳的価値の定義は辞典の中にはない。道徳的価値の定義が生まれた経緯を踏まえるならば、定義は自分達で考え、作っていくことが可能である。「勇気ってどんな意味だろうね」を学級で考え、自分達の学級に必要な「勇気」の定義を作ればよい。実際に、「勇気」の定義づくりの授業をしてもらったことがある。児童が考えた勇気の定義は的を射ていた。自分達で考えた定義こそが自分達の共同体を支えていくための「生きた定義」になる。

4 「物事を多面的・多角的に考える」とは具体的に何がどうなればよいのか？

ここでは、道徳的価値の機能（役割）を考えるとわかりやすい。価値には以下の機能がある。

- ・人の行動は特定の価値観に支えられている。
- ・人の行動は価値の選択である。人は自分が選択した価値に沿った行動をとる。
- ・価値観は人の生き方を支え、人を救う力がある。
- ・価値観は単なる理念ではなく、人の生き方を意味づける。価値観と生き方は互いに双方を意味づけあっている。（ハイデッガー、ドイツの哲学者20世紀）

したがって、自分の生き方を支えるための「価値のものさし」をできるだけ多く持つておくのがよい。一つの価値観だけにしがみついた生き方では、自分の価値観が通じない事態に遭遇した時に、もちこたえられなくなる。柔軟で折れない心を養うためには、できるだけ多くの「価値のものさし」を持つておく必要がある。そして現状に用いる「価値のものさし」を柔軟に変えながら、その都度、自分で自分の生を支えていく力を習得しなければならない。

(1) 価値のものさし

人は自発的に自分の生き方を変える時もあれば、変えざるを得ない時もある。この時に自分の生に意味を与えてくれるのが、自分もっている「価値のものさし」である。また、倫理学には功利主義と義務論という大きな「価値のものさし」(論理)がある。功利主義は幸福や成果をもたらした行為のみを認める価値観である。授業でよく使われる「～したらどんなよいことがあるでしょうか?」という発問の論理は、功利主義という「価値のものさし」である。功利主義は「よいことをもたらしたか否か」が「ものさし」である。

(2) 功利主義型の発問

実際の授業では、功利主義型の発問が多い。この時、児童は功利主義型の発問によって功利主義の論理を学習する。すると児童は「この行為がどんなよいことを自分にもたらすのか」という功利主義の論理で自問自答し、功利主義の「価値のものさし」で自分の経験を捉えるだろう。

しかし、「懸命に努力したけれどうまくいかない」経験を持ち始めると、人は自分の経験を功利主義だけでは支えきれなくなる。自分の経験を支えて、意味づけてくれる別の「価値のものさし」が必要になる。

(3) 義務論型の発問

一方で、義務論は成果ではなく「自分がやるべきことをやったかどうか」が「ものさし」となる。義務論は「努力したけれど成果が上がらなかった自分」を支える価値のものさしになってくれる。

小学3, 4年頃から、功利主義型だけではなく、義務論型の発問を児童に経験させて、義務論の「価値のものさし(論理)」を学習させるとよい。このようにして、「価値のものさし」を増やしていくことが、物事を多面的、多角的に考える力に結実する。

社会は単純に割り切ることができない複雑な世界である。その理由は多くの価値観が併存しているからである。白黒割り切れない状態は人にとって不快であり、何事も単純に割り切った方が、わかりやすく楽である。しかし、その不快さに耐え、単純に割り切れない複雑な状態を複雑なまま抱えることができるのが大人である。

「価値のものさし」が増えると、物事を単純に割り切らずに、物事の複雑さに耐え、物事を複雑なまま抱えることができるようになる。大人になることができる。「価値のものさし」が少ないと、視野が狭くなり、物事を単純に割り切ってしまう幼稚な心性になる。人間は視野が狭くなると攻撃的になり、言動が極端になる。極端になってはいけない。多くの価値観を知っておくと何が極端かがわかる。視野が狭くなると何が極端かがわからなくなる。多くの価値観を知っておくとバランスが取れる。バランスとは中庸だ。道徳は中庸なのである(アリストテレス「ニコマコス倫理学」古代ギリシャの哲学者)。

※ 本稿は、平成29年1月13日に行われた、鹿児島県道徳教育フォーラムにおける講演の内容を一部抜粋し、再構成したものです。