

第3章 道徳科の授業とは

1 道徳科の授業のイメージ

道徳の授業にどのようなイメージをもっていますか。

また、保護者や地域の方に、「道徳の授業って、どんな学習なのですか。」と聞かれたら、どのように答えますか。

よく聞かれるのは、次のような回答です。

㉠ 子どもたちの心を耕す時間です。

㉡ 子どもたちが、よりよい生き方を見つける時間です。

㉢ 子どもたちが、自分自身を見つめる時間です。

㉣ 子どもたちが、本音で語り合う時間です。

ご自分のイメージと重なるのは、㉠～㉣のどの回答でしょうか。
㉠～㉣の回答について少し考えてみましょう。

- ㉠ 「心を耕す」とは、子どもたちのどのような状態を指すのでしょうか。授業で言えば、どのような学習状況のことでしょうか。
- ㉡ 「よりよい生き方を見つける」とは、子どもたちが、いつ、どのような活動を行うのでしょうか。
- ㉢ 「自分自身を見つめる」とは、子どもたちが、どのような活動を行って、何を見つめるのでしょうか。
- ㉣ 「本音で語る」とは、子どものどのような学習の様子を指すのでしょうか。

例に挙げた4つの回答は、よく聞かれる言葉であり、一つの考え方ですが、どれも抽象的な部分があることは否めません。また、保護者や地域の方には伝わりにくいかもしれません。

例えば、このような回答ではいかがでしょうか。

迷いや葛藤を感じる場面において、自分の考え方や行動の仕方を友だちと話し合うことにより、今の自分の課題やよさに気付いたり、よりよい考え方を生み出したりする時間。

授業における「学習活動」と「目指すもの」を、伝えることが必要でしょう。

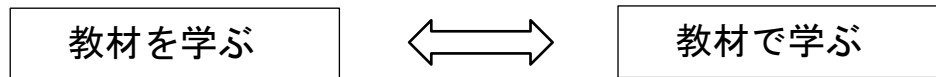
このことを実際の授業を用いて、「例えば、～という教材では、～して、～を目指します」等と説明することもできます。

2 「読み物道德」と批判される授業

「読み物道德」と批判される授業とは、どのような授業を指すのでしょうか。

初めにお断りしますが、読み物教材を活用した授業を、「読み物道德」と言うものではありません。

例えば、次の2つの言葉の違いを考えてみましょう。



例えば、「ミレーとルソー」（光文書院）という実在の人物を題材にした教材があります。下の図は、この教材で学習した後の児童の反応です。



左側の児童は、教材の登場人物に関わる事実や人物同士の関係を理解している姿です。読み物教材を扱うので、当然このような理解も必要です。

しかし、ここで終わってしまえば、読み物の内容を学んだだけとなり、道德科の学習とは言えません。

⇒ 「教材を学ぶ」 = 「読み物道德」

それに対して、右側の児童の学びは、「ミレーとルソー」という教材を通して、2人の生き方から、「友情」という道德的価値について、自分なりに考えていることが分かります。

⇒ 「教材で学ぶ」 = 「道德科の学習」

「読み物道德」になりがちな発問



- 教材の文章に書かれている言葉や文が答えになるような発問
- 教材を読み終わって、すぐに「誰が出てきた？」
「どんな話だった？」「どんな事件が起きたかな？」
等の問いかけが多くなると、教材を読み取らせることが目的の授業になってしまいます。

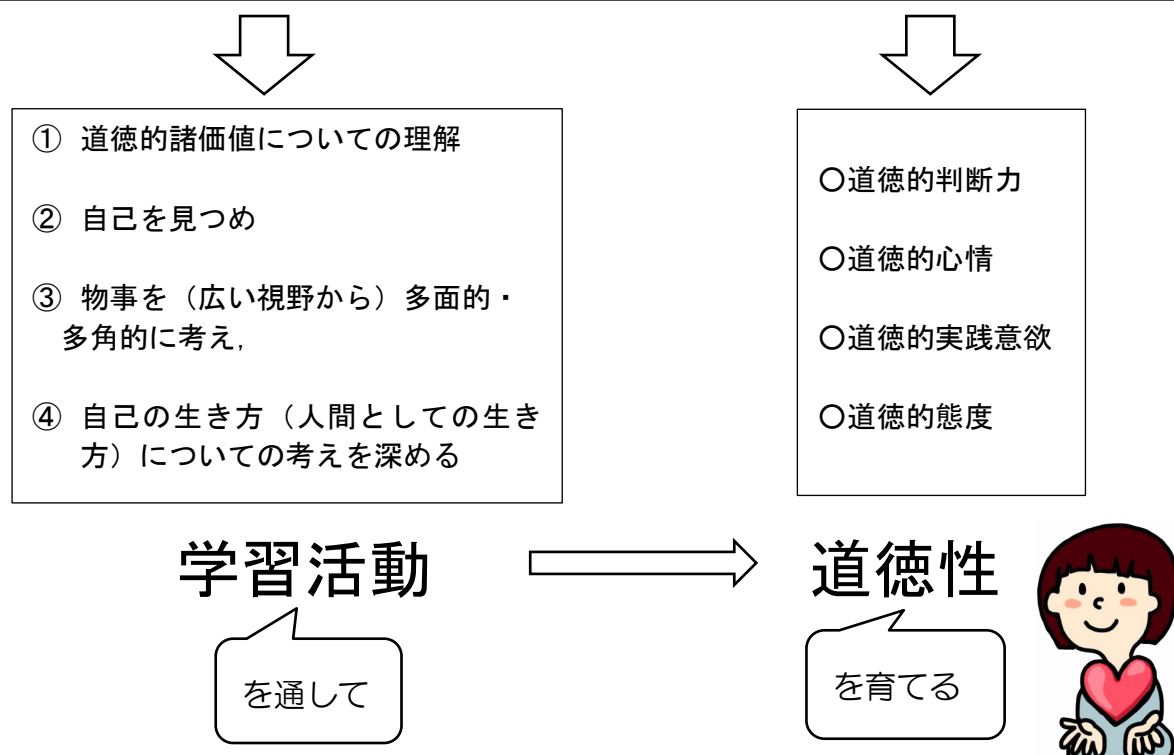
道德科の発問は、教材に書かれていないこと、つまり「行間」を問うのです。

3 道徳科の目標

道徳科の授業では、どのような学習活動が行われるのでしょうか。
それは、道徳科の目標の中に示されています。

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（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の生き方（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、実践意欲及び態度を育てる。

※（ ）は中学校



道徳科の目標は、上の図のように大きく2つに分けることができます。

左側は道徳科において求められている学習活動、右側は育成すべき道徳性の諸様相を示しています。

つまり、道徳科の授業とは、①～④の要素を含む学習活動により、道徳性を育成する営みとすることができます。



○道徳科の授業は、道徳性を育成するための学習である。

○道徳性の育成につながっていくような学習とは、

- ☛ ①道徳的価値の理解
- ☛ ②自己を見つめる
- ☛ ③物事を多面的・多角的考える
- ☛ ④自己の生き方（人間としての生き方）についての考えを深める



では、道徳性の諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度について確認しましょう。



道徳性

①道徳的判断力



○それぞれの場面において、善悪を判断する能力

○様々な状況下において、人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力

- ◇主人公のAさんは、～という考え（理由）から、～できたと思う。
- ◇Aの行為より、Bの行為は、～な理由から、いいと思う。
- ◇Aの考え方より、Bの考え方は、～な理由から、納得できない。

②道徳的心情



○善を行うことを喜び、悪を憎む感情

○人間としてよりよい生き方や善を志向する感情

- ◇Aさんは、～～～な気持ちでつらかったらうな。
- ◇Aさんのような気持ちをもてるのは、すてきななあ。
- ◇〇〇な心（行為）って嫌だなあ。

③道徳的实践意欲と態度



花びんを割ってしまったことを、やっぱり、先生に話にいこう。

○道徳的实践意欲

道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働き

○道徳的態度

それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え

- ◇Aさんみたいな行為ができる自分になりたいなあ。
- ◇（いいと思うこと）を、やってみよう。

4 道徳科の学習活動

(1) 道徳的価値の理解

道徳的価値とは、よりよく生きるために必要なものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるもの。

人間らしさ

道徳的価値の理解とは、単に知識として理解させることではありません。
大切なのは、自分との関わりにおいて理解を深めていくことです。
道徳的価値の理解には、次の3つの理解があります。

① 価値理解

大切さ

人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること

② 人間理解

難しさ

道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること

③ 他者理解

多様さ

道徳的価値を実現したり、実現できなかったりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということを前提として理解すること

道徳的価値は、人間らしさを表すものです。

ですから、道徳科の授業では、価値理解（大切さ）と同時に、人間理解（難しさ）や他者理解（多様さ）を深めていくようにします。

価値理解だけを深めようとする、分かりきったことを発言させたり、教師の思いを押し付けたりするような授業になってしまう場合があります。



- × 特定の道徳的価値を絶対的なものとする指導
- × 本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解させる学習

観念的に理解させる学習とは、教材等の具体的な事実に基づかない、言葉による知識的な指導等のことです。このような指導は、NGです。

道徳的価値の理解とは、道徳的価値やそれを実現することのよさや難しさ、それに関わる多様な考え方、感じ方を理解すること。



(2) 自己を見つめる

道徳的価値の理解（価値理解，人間理解，他者理解）を図るには，児童生徒が**自分との関わり**で考えたり，感じたり，話し合ったりすることが大切です。

読み物教材を通して，道徳的価値について考える場合，それを単に読み物の中の事例として他人事で捉えるのではなく，**自分事として捉え，考えていく**のが，道徳科の学習です。

自己を見つめるとは

自分との関わり，つまりこれまでの自分の経験やそのときの感じ方，考え方と照らし合わせながら，更に考えを深めること

読み物教材において，児童生徒が登場人物の置かれた状況に対して，「もしも自分だったらどうか」と自分事として考えたり，これまでの自分の経験を想起したりしながら，考えている姿を，「自己を見つめる姿」と言います。

例えば，次のような発言は，「自己を見つめている姿」と言えます。



ピエロはサーカス団のリーダーだから，仲間の気持ちは分からないといけないと思う。

私がもし，リーダーだとしたら，怒ってばかりの自分ではいけないと思うから。

【教材 ブランコ乗りとピエロ 高学年】

仕事として，係員をやっている。そこに私情をはさむべきではないと思う。私は，仕事とプライベートは分けるべきだと思う。仕事にプライベートをもち込むのは，自分は嫌だから。

【教材 二通の手紙 中学校】

道徳科の学習の中で，児童生徒が一定の道徳的価値を視点として，今までの経験やそのときの感じ方，考え方等を想起して，自分自身の現状を認識することが大切です。



教材の文章や言葉が答えになるような発問では，児童生徒は自分との関わりで考えない。

教材に書かれていないからこそ，自分自身の経験や価値観を総動員して考えるようになる。

(3) 多面的・多角的に考える

道徳科の学習では、多面的・多角的に考える学習が重視されます。

なぜ、多面的・多角的に考える学習が必要なのか

多面的・多角的に考える学習は、道徳性の発達に関係していると言えます。
例えば、道徳性の発達には、次のような場合が考えられます。

- 「結果を重視する見方」 ⇒ 「動機を重視する見方」
- 「主観的な見方」 ⇒ 「客観性を重視した見方」
- 「一面的な見方」 ⇒ 「多面的な見方」

このような道徳性の発達は、「自分自身を見つめる能力」「相手のことを考える能力」等に大いに関係してきます。

つまり、物事を様々な視点から考える経験は、道徳性の発達にとって重要なのです。

多面的と多角的という言葉は、明確に区別することは難しいと思いますが、例えば、道徳科においては、次のような捉え方が考えられます。

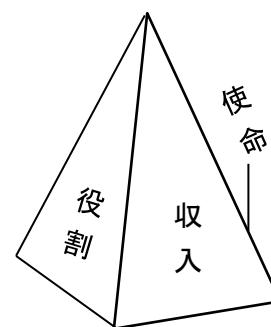
① 多面的

例えば、「勤労」という道徳的価値について考えてみます。

「勤労」には、次のような側面があります。

- ・収入を得て生活を維持するという側面
- ・自分の役割を果たし社会を支えるという側面
- ・自らの目的を実現するために働くという使命としての側面

このように「勤労」のもつ様々な意義について考えることを、多面的に考えると言います。



また、道徳的価値の大切さ、難しさ、多様さという様々な側面について考えることも、多面的に考えると言います。

例えば、親切には「見守る親切」や「手を差し伸べる親切」等の多様さ、また大切と分かっているにもかかわらず実践できない難しさ等の側面があります。

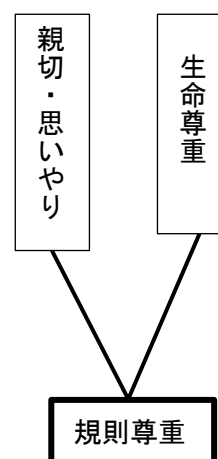
② 多角的

道徳科の教材には、中心となる道徳的価値以外に、他の道徳的価値が含まれている場合が多いです。

例えば、「規則尊重」という道徳的価値について考えてみます。

ある場面では、規則を尊重し守ることが、多くの命を守ることにつながる場合があります。また、ある場面では、規則を尊重しすぎるため、思いやりの行為が実現できないような場合があります。

このように中心となる道徳的価値と、他の道徳的価値を同時に考えることを、多角的に考えると言います。



(4) 自己の(人間としての)生き方についての考えを深める

自己の(人間としての)生き方についての考えを深めるとは、どのようなことを指すのでしょうか。2つの例を紹介します。

例1【小学校6年生 児童のワークシートより】

友情は、自分で決めたり、予想したりするものではなく、これから築いていくものです。

これから友情というものを知っていきながら、自然に「よい友情」を友達とつくっていききたいと思います。

【教材 泣いた赤おに (光文書院)】

この児童は、『友情は決めるものではなく、築いていくもの』と書いています。高学年では、互いに磨き合い、高め合うような切磋琢磨の友達関係が求められています。

切磋琢磨の友達関係は、急に育まれるものではありません。互いの長短を知り合いながら、徐々に育まれていくものです。

『友情は決めるものではなく、築いていくもの』というのは、まさに、このことにつながる考え方だと言えます。

この児童が授業の中で生み出した友情観は、自己の生き方について考えを深めた姿と言えるのではないのでしょうか。

例2【中学校2年生 生徒のワークシートより】

私の考える「人に対する思いやり」は、その人に対する愛情だと思う。その人を大切に思っているから、たくさんの思いやりがある。

真の思いやりとは、優しくされた人が、違う人に優しくすること。そうやって、優しさはつながっていく。

この優しさのつながりが、真の思いやりだと思う。

【教材 最後の年越しそば (廣済堂あかつき)】

この生徒は、『優しくされた人が、違う人に優しくすること。この優しさのつながりが、真の思いやり』と書いています。

学習指導要領解説には、「人間愛の精神は、他者に対する思いやりと感謝の心を通して具現化される」と示されています。

この生徒は、単に思いやりが大切というのではなく、他者への思いやりと感謝の心の両者を踏まえて、思いやりに対する考え方をもつことができたと言えます。

まさに、人間としての生き方について考えを深めたと言えるのではないのでしょうか。



児童生徒の価値観を育てていくには、道徳科の目標に示された学習活動を展開していく必要があるのは、言うまでもありません。

5 道徳科の学習指導過程（例）

道徳科の学習指導過程には、特に決められた形式はありませんが、一般的には、以下のよう
に、導入、展開、終末の各段階を設定することが広く行われています。

道徳科の一般的な学習指導過程（例）

○導入	児童生徒の興味や関心を高め、ねらいとする道徳的価値に向けて動機付けを図る段階	補助資料 多種多様なものが考えられる	数分 (1～2分程度)
○展開	・ねらいを達成するための中心となる段階 ・中心的な資料によって、ねらいとする道徳的価値について、じっくり考える段階	中心的な資料	30～40分程度
	・ねらいに対する思いや願い、課題を培うために、現在の自分を見つめる学習（設定しない場合も考えられる）		数分 (1～5分程度)
○終末	ねらいに対する自分なりの思いをあたためたり、更に深く心にとどめたりして、今後の発展につなぐ段階	補助資料 多種多様なものが考えられる	数分 (1～2分程度)

道徳科の導入は、わずか数分の営みですが、授業への興味や関心を高め、児童生徒の意識を、ねらいとする道徳的価値に方向付ける段階です。

教材には様々な道徳的価値が含まれます。45分（50分）間で、学習を効果的に進めるには、ねらいとする道徳的価値を児童生徒の意識の中で焦点化していくことが必要です。

展開は、ねらいを達成するための中心となる段階であり、読み物教材等の中心的な教材を活用し、発問等をしながら進めていきます。

この段階では、児童生徒が、どのような問題意識をもち、どのようなことを中心にして、自己の生き方（人間としての生き方）についての考えを深めていくのか、指導者の意図が明確な学習を構想することが大切です。

終末の段階では、学習を通して考えたことや新たに分かったことを確かめたり、学んだことを更に深く心にとどめたりする活動などが考えられます。

よく行われるのは、教師の説話です。説話といっても、教師の体験談だけではありません。例えば、日常の話題や学級の出来事、時事問題等を生かした内容、ことわざ、格言やエピソード等が考えられます。

6 道徳科の「まとめ」について

(1) 道徳科の授業における「まとめ」の考え方について

学習である以上、「まとめ」は必要です。

児童生徒が真剣に話し合ったり、考えたりしたことを整理するのは、指導者として当然の営みと言えます。

但し、以下の点に留意する必要があります。

○児童生徒が、話し合ったり、考えたりしたことを、児童生徒自身が自覚できるように整理するという意味の「まとめ」です。

○基本的には道徳科では、複数の考えを一つの考えに、教師が集約するような「まとめ」はしません。

(授業によっては、自然な流れで集約される場合も考えられます。)

(2) 道徳科の授業における「まとめ」の場面(例)

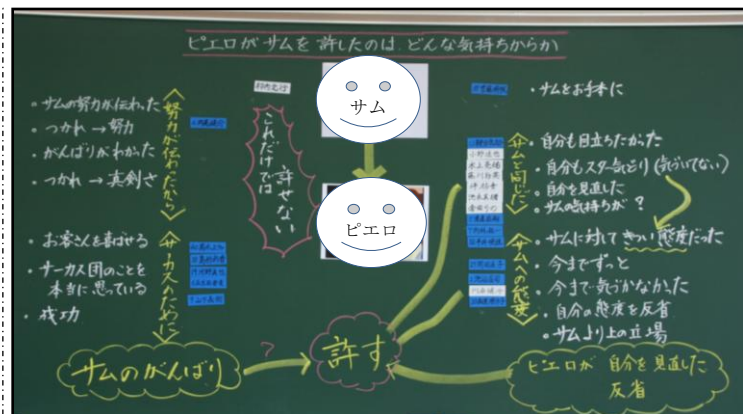
授業例

○小学校 高学年

○内容項目「寛容・謙虚」

○教材

「ブランコ乗りとピエロ」
(私たちの道徳, 光文書院等に掲載)



T では、みんなで考えたことを整理してみるよ。
黒板を見てごらん。(板書を指しながら)

T 今日は「人を許す」ということについて、みんなで考えてきました。

T 初めは、＜サムの努力＞が伝わったからピエロは許したのだという考えが多かったね。

T そして、話し合ううちに、＜努力する姿を見た＞だけでは、自分は許せないという人たちの意見が出てきました。

T 授業の終わりには、＜自分も悪かったと反省したとき＞に、許せる気持ちが出てくるかもしれないという考えも出てきました。

T 人を許すことは難しいことです。

T 今日は「相手のよさに気づくことが許すことにつながる」という考え方と「自分も悪かったと反省することが許すことにつながる」という2つの考え方が、この学習で生まれましたね・・・・・・(以下省略)。