

研究主題

「特別の教科 道徳」の趣旨を踏まえた指導と評価の在り方

目 次

第 1	研究主題	92
第 2	研究の背景	92
第 3	研究のねらい	92
第 4	研究の方法	93
第 5	研究の内容	93
1	基礎研究	93
(1)	従前の効果的な指導過程や指導展開の在り方	93
(2)	「考える道徳」、「議論する道徳」の趣旨に迫る「発問」の在り方	96
(3)	児童・生徒の道徳性についての把握の在り方	96
2	開発研究	97
(1)	「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」の開発	97
(2)	「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」を重視した指導過程の構想	97
(3)	指導過程の構想と提案する「発問」との関連図の作成	98
(4)	児童・生徒の学習状況を把握する評価の在り方の整理	99
3	指導事例	100
(1)	規範意識に関する指導事例【小学校第2学年】	100
(2)	いじめの問題に関する指導事例【中学校第2学年】	101
第 6	研究の成果と今後の取組	102

<研究の成果とその活用>

1 研究の成果

- (1) 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」の開発
- (2) 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」を位置付けた指導過程の工夫
- (3) 児童・生徒の学習状況を把握する評価の考え方の整理

2 研究成果の活用

- (1) 都教委訪問モデルプランによる普及・啓発

第1 研究主題

「特別の教科 道徳」の趣旨を踏まえた指導と評価の在り方

第2 研究の背景

「特別の教科 道徳」が創設された最も大きな背景には、いじめの問題がある。この問題をきっかけとして、道徳教育の大切さが強調され、平成25年2月に、いじめの問題などへの対応策をまとめた教育再生実行会議の提言として、道徳の教科化が打ち出された。また、学校における道徳教育については、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを回避しがちな風潮がある」、「他教科に比べて軽んじられている」など、これまで多くの課題が指摘されてきた。

そこで、中央教育審議会に「道徳に係る教育課程の改善等について」（平成26年2月）が諮問され、道徳の時間の新たな枠組みによる教科化の在り方等について検討が行われた。中央教育審議会答申（平成26年10月21日）では、道徳教育の要である道徳の時間については、「特別の教科 道徳」（仮称）として制度上位置付けて充実を図ること、また、道徳教育の抜本的な改善に向けて、学習指導要領に定める道徳教育の目標・内容の明確化及び体系化を図ることや、指導方法の工夫、児童・生徒の成長の様子を把握する評価の在り方、検定教科書の導入、教員の指導力向上の方策など道徳教育の改善・充実に向けて必要な事項が示された。

この答申を踏まえ、平成27年3月27日に学校教育法施行規則の一部を改正し、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部を改正する告示を公示した。このことにより、「特定の価値観を押しついたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなくてはならない」、「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」という道徳の教科化に向けての考え方を明確に示し、答えが一つではない課題を一人一人の児童・生徒が道徳的な問題と捉え向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図った。

このような国の動きに先駆け、東京都教育委員会では、平成14年4月に全小・中学校において「道徳授業地区公開講座」を実施して、家庭・地域と連携した道徳教育を推進するとともに、平成24年4月からは、東京都が独自に作成した「東京都道徳教育教材集」を全児童・生徒に配布するなどして道徳教育の充実を図ってきた。また、平成26年4月からは、小・中学校における教科化を推進する核となる実践力のある教員を養成するために、「東京都道徳教育推進教師養成講座」を実施するとともに、検定教科書が導入される前に各学校が先行して「特別の教科 道徳」の学習指導要領に基づく指導ができるよう、教科化に対応した教材の開発等を行ってきた。

このような背景を踏まえ、「特別の教科 道徳」の先行実施に当たって、その趣旨を踏まえた指導と評価の在り方について明らかにし、効果的な実践・評価が行われる基盤をつくる必要があると考えた。

第3 研究のねらい

- (1) 児童・生徒が道徳的な課題を自らの問題として捉え向き合い、道徳的価値に対して自分の考えをもち、自己の生き方について考えを深めることができる指導方法を開発する。
- (2) 「特別の教科 道徳」における評価の在り方を整理し、評価の方法を検討する。

学校における道徳教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、その目的は、一人一人が自己の生き方の指針をもてるように支援することである。そして、道徳科の授業は、生きていく過程で様々な体験や経験をしたことを通して、自己の生き方について自ら問いかけ、迷いながらも自分にとって最善の指針を見付け出していくものである。

そのため、教師の役割は、児童・生徒が自己の生き方の指針をもとうとする動機付けをすることであり、働き掛けによって自己を見つめることへと促すものでなければならない。

そこで、本研究では、児童・生徒が自己の生き方の指針を自らの意志や言葉でもつことができるように支援するため、教師の働き掛けである「発問」を重視し、発問構成及び一単位時間における学習指導過程(以下、「指導過程」という。)の開発を行うこととした。

また、児童・生徒が道徳的価値について理解を深めているか、自己を見つめ自己の生き方についての考えを深めているか等、児童・生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握する評価の在り方について整理し、その方法を検討することにした。

第4 研究の方法

基礎研究として、様々な研究者等がこれまで、一単位時間として設定した45分又は50分という限られた指導時間の中で期待する効果を上げるための効果的な指導展開や指導過程をどのように構想したのかについて分析を行った。また、認知心理学者のローレンス・コールバーグ(Kohlberg, L. 1958)の研究である「人間の道徳的思考には発達段階があり、文化の違いを超えて普遍的な妥当性をもつ」とした道徳性発達理論を基に、児童・生徒の考え方の構造について着目した。こうした基礎研究により、多面的・多角的に考えさせる学習の充実につながる指導方法を開発するとともに、児童・生徒の成長の様子を把握する評価の在り方を明らかにした。

第5 研究の内容

1 基礎研究

(1) 従前の効果的な指導過程や指導展開の在り方

これまで多くの学校では、例外的な場合を除いて、一単位時間として設定した45分又は50分という限られた指導時間の中で、ねらいとする価値(「特別の教科 道徳」での内容項目に当たる)に迫る指導を行ってきた。そして、様々な研究者等が限られた指導時間の中で期待する効果を上げるために、効果的な指導過程や指導展開の考え方を追究し提案している。

これまでの研究で共通することは、一単位時間の授業を「導入ー展開ー終末」という大きなくりをもとに考えているということである。従前の「道徳の時間」も、これからの「特別の教科 道徳」においても、一単位時間で道徳的価値に関しての判断力や心情、実践意欲と態度を育むことに変わりはないことから、従前の「道徳の時間」の指導過程や指導展開の考え方を振り返るとともに、本研究における指導過程や指導展開の構想の参考にした。

ア 「価値葛藤の場」を重視した指導過程(出典:「価値葛藤の場の理論」一平野武夫一)

「価値葛藤」とは、道徳的諸価値について考えるとき自己の内面で起こる葛藤である。

「生きた道徳的实践力は、生きた人生の問題を含む生活現実と取り組み、その中に含まれる価値の対立葛藤を克服していく過程を通じて、真に有力に啓培することができる」との考えに立つ、「価値葛藤の場」を重視した指導過程は、次の6つの条件を踏まえて構想されている。

- ① 二つ以上の価値的欲求が対立葛藤する場面で、克服しようとする体験をすることで、よりよい道徳的価値（善）が生起する。
- ② 道徳的自覚が体験的に深化していく過程に即する。
- ③ 日常的活動としての実践過程に即する。
- ④ 問題解決の過程に即する。
- ⑤ 「生活から生活へ」という過程を踏まえる。
- ⑥ 構想した原型を授業実践に適応し、検証修正する。

また、このような「価値葛藤の場」は、「指導過程の各段階において潜在している」と考えられている。

イ 展開に「前段と後段」を位置付けた指導過程（出典：「新道徳教育事典」－青木孝頼－）

この指導過程は、「導入－展開の前段－展開の後段－終末」の四段階を設定し、一単位時間の「道徳の時間」を効果的に行えるように配慮した指導過程である。これまで、多くの指導者が、「道徳の時間」の基本的な指導過程として活用している（表1）。

【導入】	子供がねらいとする価値とは別の価値に注目するのを予防するため、ねらいとする価値へと方向付けをする段階
【展開（前段）】	中心資料を扱い、ねらいとする価値を追求把握させる段階
【展開（後段）】	自分の日常生活に目を向け、いかなる特定の場面や状況下であろうとも、ねらいとする価値を具体的な行為に結び付けて追求できる応用力を養う段階
【終末】	教師の説話などによる学習の整理やまとめの段階

表1 青木孝頼の指導過程

ウ 子供の価値観に着目した展開（出典：「新道徳教育事典」－青木孝頼－）

子供の実態を把握するために、子供の価値観を学習指導要領の道徳の内容項目ごとに、四つの類型として示す考え方があ。この指導過程は、子供の価値観を類型化することができれば、「授業前における実態把握」、「授業中の指導過程での工夫」、「授業後の指導の効果を確かめる」などに活用できるであろうという考え（下記①～⑤）に基づいている。

- ① 授業以前での子供の道徳性の実態把握をする。
- ② 展開前段での資料活用において、中心発問に対する子供の発言を効果的に整理・分解する。
- ③ 展開後段での価値の一般化を図るときに、子供に自分の価値観を自覚させる。
- ④ 導入から終末までの全ての段階において、意図的な指名を効果的に行う。
- ⑤ 授業後において、子供一人一人の価値観の自覚が図られたかどうかの評価をする。

例えば、価値観を図1のA、B、C、Dのように四つの段階に類型化することで、子供の価値観が、今どこに該当するかを評価しながら指導に生かすことができる。

子供の価値観の四類型（例）小学校 低学年 生活習慣・節度【健康・安全】	
A	常に健康や安全に気を付ける
B	健康や安全にかなり気を付ける
C	健康や安全に気を付けないことが多い
D	健康にほとんど留意せず、危険なことをしやすい

図1 子供の価値観の四類型

エ 子供の話し合い活動を活発にさせる展開（出典：「新道徳教育事典」－井上治郎－）

この指導過程の特徴は、展開を三段階に分けて話し合い活動を重点的に取り扱うことにあ

る。具体的には、次の三段階があるとしている（表2）。

【展開の第一段階】	資料を読んだり視聴したりした直後の子供たちの感想を自由に出させる段階
【展開の第二段階】	初発の感想として出された相対立するものを一つに集約して、子供たち全員に共通の問題意識をもたせる段階
【展開の第三段階】	話合いの前段は、共通の問題意識について、後段は、異なる意見それぞれに焦点を絞って話合いを導く段階

表2 井上治郎の指導過程

オ 「道徳の時間」と他教科等との関連をより密接にした指導過程

（出典：「道徳教育新時代」、「総合単元的道徳学習論の提唱」－押谷由夫－）

この指導過程は、指導をより効果的に行うために、一単位時間の道徳の授業のみで指導を完結するのではなく、「導入－展開の前段－展開の後段－終末」の一部を「事前指導」と「事後指導」として位置付けた指導過程である。こうすることで、指導者の意図によって、他教科との関連を図りながら、柔軟に指導の工夫をすることができる（表3）。

【導入】	事前指導を行う。
【展開（前段）】	資料（教材）を通しての価値の追究把握を図る。 ○道徳的価値を資料（教材）のある特定の場面にかかわって、追究し把握する。
【展開（後段）】	資料（教材）を離れての価値の自覚化を図る。 ○道徳的価値の捉え方を拡げる。 ○道徳的価値を自分とのかかわりで捉える。
【終末】	意欲付けを図る。 価値を心の中に深く留める。 事後指導を行う。

表3 他教科等との関連を図った指導の工夫

カ 子供の心を開くことを大切にした指導過程

（出典：「楽しく豊かな道徳の時間をつくる」－横山利弘－）

子供がどのように考え、どのような感情状態であるかを問い、心を育てる大切さを「タマゴッチ理論」（デジタル携帯ペット「たまごっち」の形から例えて命名）で説明する考え方がある。

この考え方は、たまごの上半分に「行動・言葉」を位置付け、下半分に「心」を位置付けている。生活指導は、「行動・言葉」から「心」に向かうベクトルでなされる指導であるのに対して、道徳教育は、「心」から出発して、最終的に「行動・言葉」に結実していく指導と捉えている。つまり、「道徳教育は、教師が子供の内側『心』を育てることで、子供の行動を変えようとする教育的営みである」と考えている。

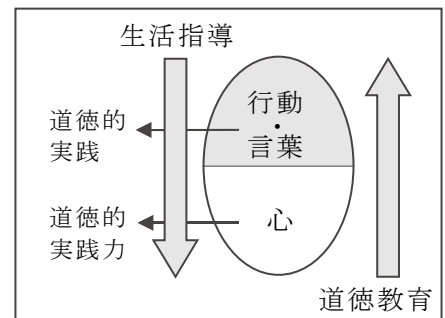


図2 「タマゴッチ理論」

また、この考え方に基づいた教材の活用については、「助言者の構図」という考え方・捉え方がある。助言者とは、教材の中の主人公以外の登場人物を指している。そして、この助言者が、「教材における主人公の心をよい方向へ道徳的に変化させる役割をもっている」と捉えている。つまり、教材における主人公の道徳性は、教材の中の助言者の行動や言葉をきっかけにより方向に変わっていくという位置付けをしている。この「助言者の構図」という考え方は、指導過程の展開において中心的な発問を構成する際に生かすことができる。

〔中心的な発言における助言者の役割〕

まず、主人公が良い方向へ道徳的变化をする「前」と変化した「後」がどこかを見付ける。主人公の道徳的变化の「直後」が一般的に、中心的な発問の箇所となる。その際に主人公が道徳的成長を遂げていくきっかけ、役割を担っている登場人物（助言者）に着目する。助言者の言動に含まれているねらいとする価値についての考えを深めさせる発問を構成する。

(2) 「考える道徳」、「議論する道徳」の趣旨に迫る「発問」の在り方

「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を踏まえ、従前の読み物教材における場面の心情に着眼した発問から、考える必然性があり多面的・多角的に考えることができる発問の在り方について検討した。そこで、「テーマ発問」（出典：「道徳教育」－永田繁雄－）の考え方を参考にした。「テーマ発問」とは、人物の生き方やその受け止め、資料の全体や変化などに着眼し、資料の主題やテーマそのものに関わって追求する発問で、「発問の対象やその大きさ」と「主人公に対する児童・生徒の立ち位置」との関連から成り立つものである。

〈発問の対象やその大きさによる類別〉

- ① 場面を問う
(ある場所での人物の気持ちやその理由などを問う)
- ② 人物を問う
(人物の生き方やそれに対する子供の考えを問う)
- ③ 資料を問う
(資料のもつ意味やそれについての子供の考えを問う)
- ④ 価値を問う
(主題やねらいとする価値そのものについて問う)

〈主人公に対する児童・生徒の立ち位置による類別〉

- (A) 共感的なアプローチ
(主人公の気持ちや考えを想像する)
- (B) 分析的なアプローチ
(主人公の考え方などから学ぶ)
- (C) 投影的なアプローチ
(主人公に自分を置き換えて考える)
- (D) 批判的なアプローチ
(主人公に対して自分の考えをもつ)

上記の二つの類別を関連的に捉えることにより、多様な発問を構想することが可能になる。例えば、「主人公はなぜ自分の考えを曲げずに貫き通したのか。」という発問は〔①と(B)〕との関連、「主人公の行為をどう思うか。そのようにして良かったのか。」という発問は〔②と(D)〕との関連となる。このように「テーマ発問」は、授業全体を一体的、弾力的に創ることを可能にし、道徳的価値について多面的・多角的に考える発問として参考にすることができる。

(3) 児童・生徒の道徳性についての把握の在り方

認知心理学者のローレンス・コールバーグは、「ある人のその行為をもたらした考え方を知らなくては、本当にその行為の善悪を判断することはできない」と考え、行為に対する判断の内容（判断の内容の違い）より、判断の形式（判断の構造の違い）に着目した。さらに、個人の行為の背後に隠れている、より深い認知的な構造に焦点を当て、表面的な内容の相違を超えて、人間には普遍的な共通の道徳的な判断の形式が存在することを見いだした。これが、個人の道徳的な判断の発達を測定した「3水準6段階の発達段階」の設定である。

コールバーグは、人間の道徳性を船に例えれば、道徳的な判断はその羅針盤や舵に当たるとして、道徳性の発達と認知の発達との関係に着目し、「認知の発達は道徳性の発達にとって十分条件ではないが、必要条件である。」と述べている。つまり、道徳的な判断は、道徳性について考える場合に必要不可欠な要素であると考えている。

このコールバーグの「道徳性発達理論」が提唱されるまで、道徳の指導では、道徳性を発達の的に捉えるという視点が存在していなかった。しかし、コールバーグが「道徳的な判断は、低次から高次へと非可逆的に発達していき、その発達には普遍性がある」ことを明らかにしたことにより、道徳的な判断の発達の概念は、現在の道徳教育の指導に大きな示唆を与えている。

「道徳的な判断力を育てる」という側面において、この理論を踏まえて児童・生徒の道徳的な判断力の状況を把握すれば、指導上の参考になると考えた。

2 開発研究

(1) 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」の開発

教師による発問は、児童・生徒が自分との関わりで道徳的価値を理解し、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりする上で重要である。発問によって児童・生徒の問題意識が自覚されたり疑問などが生み出されたりして、自己の感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、「考える必然性や切実感のある発問」、「自由な思考を促す発問」、「物事を多面的・多角的に考えたりする発問」等を心掛けることが大切である。

具体的には、次のような「発問」を重視していくことを考えた。第一は、主題につながる読み物教材の中の主人公等の思いや行動について、児童・生徒が考える必然性や切実感がある発問である。世間の常識のようなもの、教材の中から探せば答えが見つかるもの、教師が教えたいものや言わせたいもの等を問うのではなく、答えが一つとは決めかねるような「考えるに足る発問」を行う。第二は、読み物教材を参考とし、直接的に児童・生徒が自らの生き方について考えるような発問である。自らの生き方の指針を確固たるものにするためには、今の考えで満足するのではなく、自分の考えを他の人に伝えるとともに、他の人の意見を聞いて、自分の考えを修正したり、深めたりするなどの双方向の営みが大切である。そこで、議論したい、議論しなければ解決できない、自分の考えを確固たるものにしたい等の気持ちになるような能動的且つ多面的・多角的な考えが生まれるような話し合いにつながる「議論に値する発問」を行う。

つまり、考えざるを得ない発問を投げ掛けたり、議論に値する問い掛けをしたりして、児童・生徒に考えさせ議論させることを通して、自ら考えを深めながら道徳性を高めていく機会を保障していく必要がある。このことを本研究では、重視したいと考えた。

(2) 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」を重視した指導過程の構想

「小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（以下、「学習指導要領解説」という。）では、道徳科の指導においては「児童・生徒の道徳性を養うという特質を十分に考慮した指導過程や指導方法を工夫することが大切である」と示されている。道徳科の指導過程には、特に決められた形式はないが、一般的には、一単位時間において「導入－展開－終末」の段階を設定することが広く行われている。特に「導入－展開（前段）－展開（後段）－終末」は、これまでの多くの指導者が、指導過程に取り入れている。

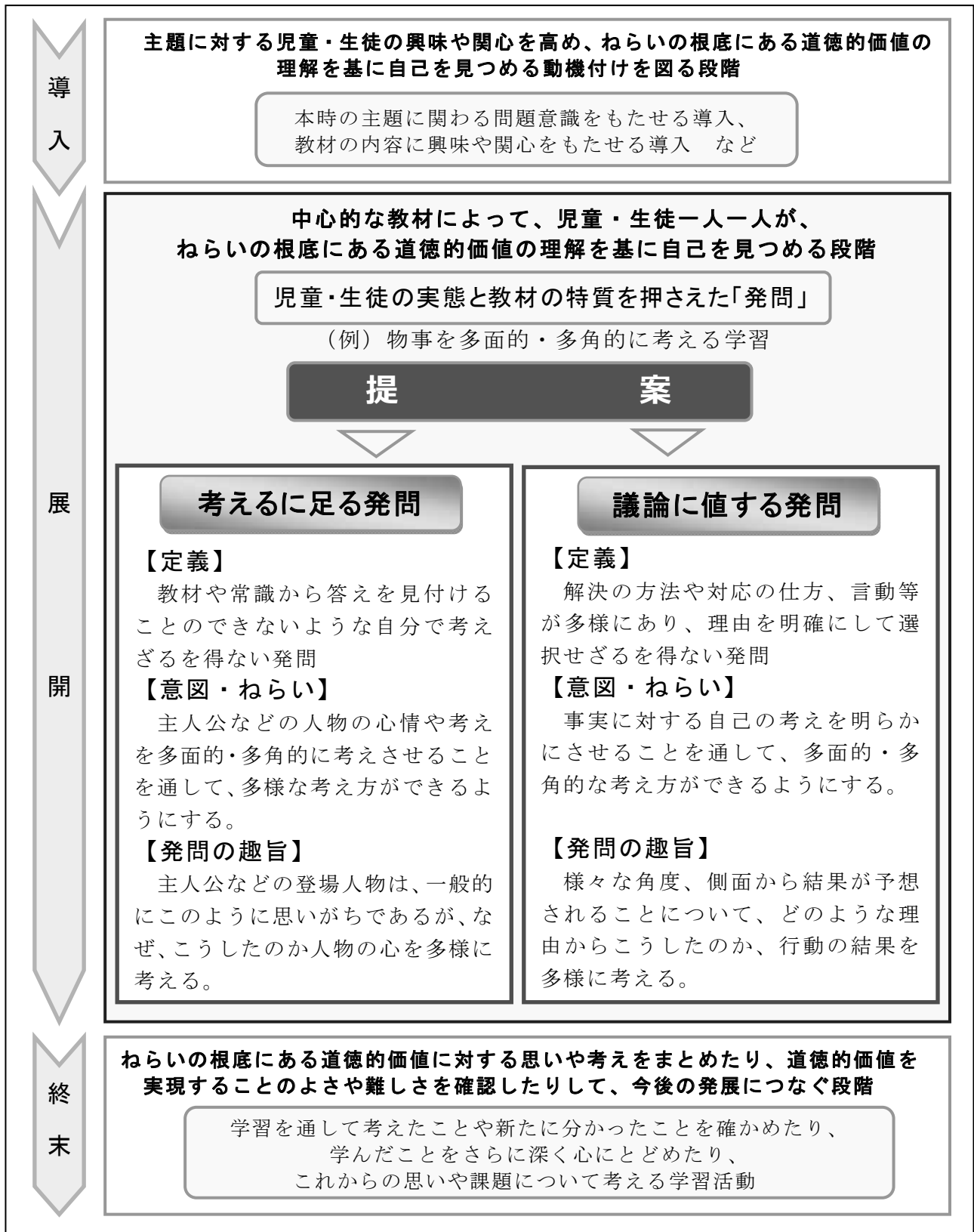
しかしながら、実際には、これまで学習指導要領の趣旨が十分に生かされず、多くの実践が読み物教材を児童・生徒に読ませ、主人公などの気持ちを考えさせ、それを書かせたり発表させたりする授業に終始していることが課題として挙げられてきた。「特別の教科 道徳」の指導においても道徳的実践力（具体的には、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度）を育成することを指導の基本とするが、教師の指導の意図や教材の効果的な活用などに併せて、指導過程を弾力的に扱うなどの工夫をすることが大切である。

本研究においては、発問を重視した指導の工夫として、展開の段階において教材における登場人物の心情や行動の変化と本時で考える道徳的価値について考えさせる意図をもつ「児童・生徒の実態と教材の特質を押さえた発問」と、「考えるに足る発問」又は「議論に値する発問」

を一単位時間において位置付けた。特に、児童・生徒が自分の問題として自己を見つめ、考えを深められるよう、「考えるに足る発問」又は「議論に値する発問」に対して、十分に考える時間が確保できるような指導過程を構想することにした。

(3) 指導過程の構想と提案する「発問」との関連図の作成

学習指導要領解説で示されている基本的な指導過程と本研究が提案する「考えるに足る発問」又は「議論に値する発問」との関連を一単位時間の流れに沿った図に示すと、次のとおりである。



(4) 児童・生徒の学習状況を把握する評価の在り方の整理

道徳科における児童・生徒の学習状況の評価については、学習指導要領解説に「児童・生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。」と示されている。道徳科の主なねらいは道徳性を養うことである。それが養われたか否かは、容易に判断できるものではないが、道徳性を養うことは「道徳の時間」の指導においてもねらいとしてきたことであり、そのため児童・生徒の学習状況を適切に把握し、評価することは従前から行ってきた。

児童・生徒の学習状況は、教師の指導によって変わる。従って、道徳性の評価の基盤には、教師と児童・生徒との人格的な触れ合いによる共感的な理解が存在することが重要である。このことを踏まえ、児童・生徒が自らの成長を実感し、さらに意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すことが重要である。

本研究においては、児童・生徒の成長の様子を把握する手だてとして、児童・生徒のノートやワークシートの表現や自己評価の結果の内容を基に、学習状況を把握した（下記参照）。

①授業の開始時と終了時の児童・生徒の道徳的価値についての理解の変容の把握（ワークシートの記述より）

◇小学校第5学年「本当の自由は何だろうか」

Aさん（小学校） 好きなだけ、絵を描くことができることが自由である。	
授業開始時	◆紙を使い過ぎない ◆道具を散らかさない
授業終了時	◆何でも自由にすることではなく、優先順位があることが分かった。 ◆自由というのは、好き勝手にするのではなく、約束やきまりを守ってするものだということが分かった。

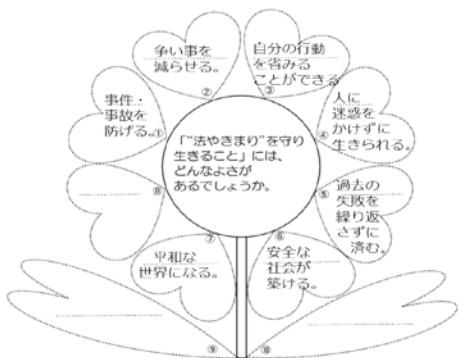
◇中学校第2学年「傍観者でいいのか」

Bさん（中学校） 「見て見ぬふりをする生徒たち」のように行動してしまうのはどうしてだろう。	
授業開始時	◆注意することで、自分が標的になるのが怖い。
授業終了時	◆何もしないのはいけない。何もしないということは、いじめている人たちと同じことだ。 ◆やっつけていいこと、悪いこと、やるべきことを正確に判断するべきだ。

- ・授業開始時では、自由であるために考えるべきことを自分自身に関して捉えていたが、授業終了時には、約束やきまりに意識が向き、社会全体から「自由」を捉えようとする記述が見られる。
- ・児童・生徒の考えが自分自身から社会全体の視点へと考えが広がったことを教師は積極的に受け止めるようにすることが大切である。

- ・グループの話合いから、見て見ぬふりをする行為に対して、一歩踏み出す勇気をもつこと、傍観者という立場にとどまらず、どのように打破できるのか、何をすべきなのか、ということについて考えようとする記述が見られる。
- ・教師は、児童・生徒の道徳的価値が、どのように変容したのかを把握することが大切である。

②児童・生徒の成長の継続的な把握（ワークシートの記述より）



- ・授業の前には、法やきまりを守ることのよさについて、「事件・事故を防げる」、「争い事を減らせる」と考えていたが、授業の後では、「自分の行動を省みることができる」、「人に迷惑をかけずに生きられる」といったことを書き加えた。
- ・児童・生徒自身に、授業の前と後の考えを比較させることで、成長を実感させることができる。また、1年間を通して児童・生徒がワークシートをファイリングすることで学習の振り返りができる。
- ・教師は、他の児童・生徒との比較による相対評価ではなく、児童・生徒が成長した姿に気づき、励ますといった個人内評価をすることが大切である。

児童・生徒一人一人の道徳性は異なるため、教師は、児童・生徒がどのような考えをもったのかということだけを評価するのではなく、自分自身のことから他者との関わりへと気付いたり、社会や自然に目を向けたりと、個々の考えがどのように広がり深まったのか、また、その考えが他律的なのか自律的なのかについて把握することが大切である。

3 指導事例

(1) 規範意識に関する指導事例【小学校第2学年】

「みんなのことを考えて」：〔内容項目C 規則の尊重〕

教材名「あぶら山」（出典：「読み物資料とその利用」文部科学省 平成6年）

ア 本時のねらい

- みんなが安心して生活するためには、自己中心的な気持ちで行動するのではなく、誰もが一人一人、きまりを守ることが大切であることが分かり、自らも進んできまりを守ろうとする態度を育む。

イ 指導展開

	主な学習活動・内容	指導上の留意点（★評価）
導入	1 「身の回りにある約束やきまり」について、児童一人一人が考えをもつ。	・三人程度指名し、学校や家、地域での約束やきまりについて発表させる。
展開	<p>2 教材「あぶら山」を読んで話し合う。</p> <p><発問1> あぶらくみを頼まれた一平は、なべいっぱいにあぶらを入れました。そのあぶらを一平は、どんな気持ちで竹やぶにかくしたのでしょうか。</p> <p><発問2> じいさまやばあさまは、どんな気持ちから、なべいっぱいにあぶらを入れて帰ったのでしょうか。</p> <p>【考えるに足る発問】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>一平、じいさま、ばあさまの三人の行動について、あなたはどのように思いますか。 (話し合う時間の目安：15分)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・一平、じいさま、ばあさまの中で、誰の行動について考えるかを決め、その人の行動についてどのように思うかをワークシートに書く。 ・自分の考えや友達の考えについて、1回目は隣の人と意見交流をする。2回目は、前後の人と意見交換をする。 ・意見交換の後、新たに考えたことをワークシートに書く。 ・全体で話し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・村のみんなで決めた約束を破り、自分本位な気持ちで行動する一平の気持ちを考えさせる。 ・お父さんと一平の会話から、その晩に使う分だけしか汲まない約束になっていることを押さえる。 ・一平の言動につられてあぶらをたくさん汲んでしまったじいさまとばあさまの気持ちを考えさせる。 ★一平、じいさま、ばあさまの気持ちについて考えている。 ・発表した人の発言に対して、聞いている人は、「私も同じ考えで～と思う。」「〇〇さんの意見から～ということも考えた。」「～という考えと違って…」など、発表した人の考えに賛成すること、付け足すこと、賛成できないことについて発表させる。 ・各ペアの進行状況を把握する。 ★自分の考えをもち、他の人に伝え、考えを広げたり深めたりしている。
終末	<p>3 学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師による説話 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の始めに想起した身の回りにある約束やきまりを思い返させる。 ・「自分一人くらいという気持ちを抑え、決められたきまりは守ることが大切である。」ということを押さえる。



意見交流の様子

ウ 実践を通じた研究成果の検証（児童の発言やワークシートの記述より）

- 誰か一人がいけないことを始めたことで、とても大変なことになると分かった。「自分だけならいい。」という考えは、いけないことだと思った。
- みんなが約束を破ったことがいけないことだと思う。約束は守ることが大切だと思った。

〔考察〕自分だけではなく、周りの人たちも気持ちよく生活するためには、自分で状況を判断して行動するようになることが大切である。話し合いを通して「自分勝手な行動は、社会生活を乱して取り返しがつかなくなることもある」ということを理解させ、「だめなことはだめだ。」という強い気持ちをもって行動することの大切さについて捉えさせることができた。

(2) いじめの問題に関する指導事例【中学校第2学年】


「見て見ぬふりをなくすには」：〔内容項目A 自主、自律、自由と責任〕

教材名「傍観者でいいのか」（出典：「人権教育プログラム」東京都教育委員会 平成16年3月）

ア 本時のねらい

○正しい行動をとれることの難しさや大切さに気付き、人間の弱さを克服しようとする態度を育む。

イ 指導展開

	主な学習活動・内容	指導上の留意点（★評価）
導入	1 本時の学習の内容について知らせる。	・いじめの問題についての学習であることを意識付ける。
展開	<p>2 教材「傍観者でいいのか」を読んで話し合う。</p> <p><発問1> それぞれの登場人物について、感想はありますか。</p> <p><発問2> どうしてこのようないじめの状況になったのだろう。</p> <p>【議論に値する発問】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>このようないじめの状況になってしまうことが予想されるにもかかわらず、学級の大体がそうであるように、「見て見ぬふりをする生徒たち」のように行動してしまうのはなぜだろう。 (話し合う時間の目安:30分)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えをワークシートに書く。 ・自分の考えや友達の話について四人グループで意見交流をする。 ・グループでの意見交流の後、全体で話し合う。 ・グループや全体で話し合ったことから、考えを深めたことなどをワークシートに書く。 ・ワークシートに記入後、意図的指名による発表を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「いじめられている生徒」、「いじめている生徒」、「はやし立てる生徒」、「見て見ぬふりをする生徒」の挿絵を黒板に貼り、登場人物の役割を確認させる。 ・クラスの中には、いじめの構図があることを確認させる。 ・生徒の発言をどの立場からの意見なのか整理し、分類して板書する。 ・発表した人に対して、他の三人は、発表した人の考えに賛成すること、付け足すこと、賛成できないこと（その場合は、理由と代案を出す）について発表させる。 <div style="text-align: right; margin: 5px 0;">  <p>意見交流の様子</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・各グループの進行状況を把握する。 ★見て見ぬふりをしてしまうことについて、自分の考えをもち、他の人と意見交流をしている。 ★いじめの問題について、これまでの自分を振り返り、これからの考え方や取組についての意欲や期待をもっている。
終末	<p>3 学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中国の儒学者・思想家である孟子の言葉を読む。 	・正しいと思うことは、自分で判断して実行することについて話す。

ウ 実践を通じた研究成果の検証（生徒の発言やワークシートの記述より）

○いじめを止めると巻き込まれるのではないかと考えてしまい怖いけれど、止めるのをあきらめてしまったり、止めてもどうにもならないと思ったりすると、いじめはなくなる。勇気をもって声を出すことが大切だと思う。

○傍観者は何もしていないから悪くないということは決してないと思う。何もしないからこそいけないと思うし、助けないという行為は、いじめているグループと同じ立場である。一人一人がやっていいこと、悪いこと、やるべきことを正確に判断していけるようにするべきだ。

○人間は皆、同じ考えをもっているわけではないので、すれ違いが起こる。そのため、いじめをなくすことは難しいことだと思う。しかし、どうにもならないことだと思っはいけない。いじめをしていない人たちとの気持ちの共感によっていじめを悪化させないことは、やらなければいけないことだ。

〔考察〕いじめに対して傍観者であってはいけないと分かっているにもかかわらず踏み出せない背景や心情がある。しかし、教師がそのことを考えさせ、克服していく自分というものを見つめさせない限り、いじめの問題は解決できないと考えた。傍観者という立場に留まってしまうことへの踏み出せない背景や心情を見つめさせつつ、悪を憎み、善を好むといった道徳的な心情やいじめに対してどのように対処することがよいのかといった判断、いじめの問題に立ち向かおうとする意志をもたせることができた。

第6 研究の成果と今後の取組

1 研究の成果

(1) 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」の開発

本研究で提案する発問を設定した授業を行った教師は、児童・生徒の反応に手応えを感じていた。具体的には、中学校第2学年の「いじめの問題に関する指導」では、傍観者に焦点を当てた発問であったにも関わらず、生徒は対話の過程でいじめの加害者・被害者へと立場を変えて意見を述べたり、家族や社会的背景にまで視野を広げたりして、多面的・多角的に考える姿が見られた。このような生徒の反応から、教師も生徒の思いの深さに気付いたり、自分自身も生徒と一緒に考えさせられたりしたということを実感している。つまり、児童・生徒のみならず、発問している教師自身も自らに問い掛け、答えが一つとは決めかねるような授業を行っていたことが分かる。

道徳科において、児童・生徒に道徳的な課題を考え続ける姿勢を養うためには、考える必然性や切実感をもたせることや物事を多面的・多角的に考えさせたりすることにつながる「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」が有効であることが分かった。

(2) 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」を位置付けた指導過程の工夫

本研究では、ねらいとする道徳的価値を軸に置き、教材の特質を押さえた発問に対して考えることから、自分自身の考え方や生き方について考えることまで、一貫した発問構成による指導過程を構築した。このような指導過程を構築することで、登場人物の気持ちや行動の変化を確実に捉えさせることができた。さらに、その指導過程に「考えるに足る発問」又は「議論に値する発問」を設定して児童・生徒の考えが深まるように十分な時間の確保を行い、対話的な学びを支援することは、児童・生徒が教材の中の登場人物の考え方や生き方から自分自身の考え方や生き方を見つめさせるのに有効であることが分かった。

(3) 児童・生徒の学習状況を把握する評価の在り方

道徳科の授業で評価を実施することは、「児童・生徒自らが自分の成長を実感すること」と「教師が自らの指導を振り返ること」の二つの意味がある。本研究では、主に授業中の発言やワークシートへの記述、授業後の反応などを基に児童・生徒の学習状況の評価を行った。例えば、中学校第2学年の「いじめの問題に関する指導」では、授業前には、傍観者について「注意することで、自分が標的になることが怖い。」と考えていた生徒が、グループでの意見の交流によって、授業後には、「何もしないのはいけない。何もしないということは、いじめている人たちと同じことだ。」と考えを深め、「やるべきことを正確に判断するべきだ。」というように、一人一人が自分の判断で主体的に行動することの大切さをワークシートに記述していた。

このように、児童・生徒の道徳性の評価を行っていくには、授業中の発言やワークシートの記述などを基にして、授業の前と後では、どのように考えが深まったのかという変容を捉える視点から学習状況を適切に把握することが有効であることが分かった。

2 今後の取組

本研究の内容は、『特別の教科 道徳』指導読本」としてまとめ、都内公立小・中学校の全教員に配布した。今後は指導読本を活用して、各学校等への普及・啓発を行い、道徳科の授業の改善・充実につなげるとともに、研究の成果を児童・生徒の学びの変容を通してさらに把握する。