

## 第二章 稽<sup>かん</sup>える

教科化になる前から

取り組まれていた指導を振り返る



## 一 「道徳の時間」で実践されてきた指導

従前の「道徳の時間」においては、一単位時間の四十五分や五十分という限られた指導時間内で、「ねらいとする道徳的価値（「特別の教科 道徳」での内容項目に当たる）」にせまる指導を行ってきました。そこで、様々な研究者等が限られた指導時間内で期待する効果を上げるために、効果的な学習指導過程（以下、「指導過程」という）や指導展開の在り方を追究してきました。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―展開―終末」という大きなくりを基に考えているということです。従前の「道徳の時間」においてもこれからの「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する判断力や心情、実践意欲と態度を育むことに変わりはありません。従前の「道徳の時間」の指導過程や指導展開にどのような考え方があったのか振り返り、※稽かんがえてみましょう。

（※「稽（かんが）える」は、「物事を突き詰めて考え合わせる。寄せ集めて比べる。」という意味があります。本章では、これまでの研究において追究されてきた、指導過程や指導展開を集めて検討するという意味で使っています。）

## 二 「価値葛藤の場」を重視した指導過程

価値葛藤とは、道徳的諸価値について考えるときに、自己の内面で起こる葛藤です。「生きた道徳的実践力は、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<sup>(※)</sup>啓培することができる<sup>(平野1973)</sup>」との考えに立つ、「価値葛藤の場」を重視した指導過程は、次の六つの条件を踏まえて構想されています。

- 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

(※) 啓培…知識を得させ、教え導くこと。  
教養ある人間に育てること。

(三省堂大辞林)

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」と考えられています。

終結	展開						導入	指導過程	主な学習活動
	自己超越		他者理解		自己内省				
「道徳法則の生活化」	「自他浸透による法則化」		「問題点の考察」		「問題点の省察」		「学習目的の自覚」	「学習動機の喚起」	<ul style="list-style-type: none"> <li>道徳体験の想起</li> <li>道徳体験の発表—理解</li> </ul>
「原理的考察による法則化」	「共感・批判による主体化」		「問題場面の具象化」		「問題場面の具象化」		「学習目的の自覚」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>具体的な生活問題への適用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>内省的解決の再吟味</li> <li>内省的解決の再確認・修正</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>問題点の想起</li> <li>問題点の考察</li> <li>問題解決の確認</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>問題点の想起</li> <li>問題点の省察</li> <li>問題解決の方途の工夫</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>問題意識の共通化</li> <li>学習目的の自覚</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>道徳体験の想起</li> <li>道徳体験の発表—理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>道徳体験の想起</li> <li>道徳体験の発表—理解</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>道徳法則としての一般化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>共感による主体化</li> <li>批判による主体化</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>価値葛藤場面の想起</li> <li>価値葛藤体験の発表—理解</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>価値葛藤場面の想起</li> <li>価値葛藤体験の発表—理解</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>問題意識の共通化</li> <li>学習目的の自覚</li> </ul>		

【参考】「新道徳教育事典」「価値葛藤の場の理論」 平野 武夫

### 三 展開に「前段と後段」を位置付けた指導過程

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、一単位の時間の道徳の時間を効果的に行えるように配慮したものです。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ます。

終末	展開		導入
	後段	前段	
	(価値の一般化)	第一段階 (自我関与) 第二段階 (比較)	
まとめをする	価値の一般化を図る工夫を加える	資料(教材)を与える 主人公などに共感させる 異なる価値観を類型化する 各自の価値観の自覚を図る	ねらいとする価値へ方向付ける

この指導過程における各段階については、次の考え方に基づいています。

【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

【参考】「新道徳教育事典」青木孝頼

## 四 資料の特徴を生かした展開

資料の活用については、「資料の活用類型」という考え方があります。これは、同じ一つの資料でも、指導者の意図によって様々な活用の仕方があるのではないかと、どの考えから類型化を試みたものです。これらは指導過程の展開の中で、指導の内容や発達段階に応じて使い分けることができます。

活用類型	活用に当たっての意図
範例的活用	資料中の主人公などが行った道徳的行為を、子供たちに一つの模範例として受け取らせたり、その行為に含まれる道徳的価値を理解させたり考えさせたりする。
批判的活用	資料中の主人公などの行為や考え方、感じ方を子供たちに批判させ、互いの意見について話し合わせることを通して、ねらいに関わる道徳的な考え方や感じ方を一層深めさせる。
共感的活用	子供一人一人を資料の中の主人公になりきらせて想像させる。
感動的活用	資料の感動性を最大限に生かし、感動を一層深化させたり、感動を学級に波及、持続させたりする。



## 五 子供の価値観に着目した展開

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德の内容項目ごとに、四つの類型として示す考え方があります。これは、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確かめる」などに活用できるであろうという考えに基づいています（左表）。

例えば、価値観を左図のA、B、C、Dのように四つの段階に類型化します。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ます。

(表)

「価値観の四類型」の活用方法				
ア	授業以前での、子供の道德性の実態把握をする			
イ	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・分析する			
ウ	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			
エ	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			
オ	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			

(図)

子供の価値観の四類型（例） 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

【参考】「新道德教育事典」「道德授業の基本構想」

青木 孝頼

## 六 子供の話し合い活動を活発にする展開

この指導の特徴は、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です。具体的には次の三段階があります。

### 【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】

話し合いの前段は共通の問題意識について、後段は、異なる意見のそれぞれの焦点を絞って話し合いを導く段階

【参考】「新道徳教育事典」井上治郎

## 七 「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

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（前段）―展開（後段）―終末」の一部を「事前指導」「事後指導」として位置付けた指導過程です。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ます。

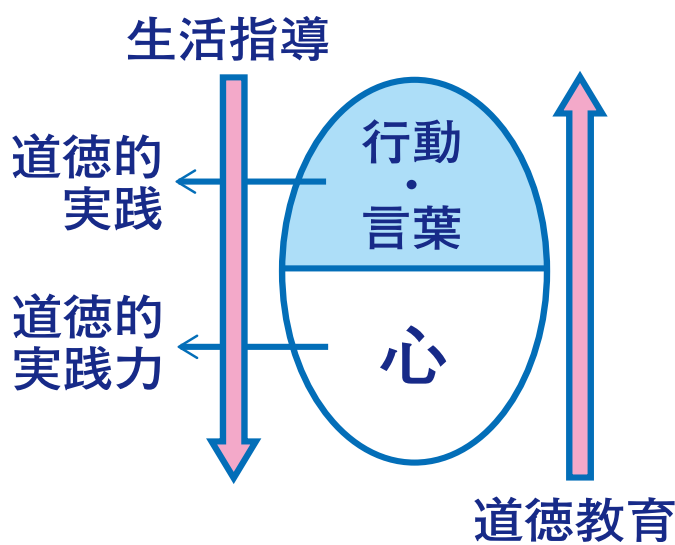
終末	展開		導入
	後段	前段	
【事後指導】 意欲付けを図る 価値を心の中に深く留める	資料を離れての価値の自覚化を図る ○道徳的価値の捉え方を広げる ○道徳的価値を自分とのかかわりで捉える	資料を通しての価値の追究・把握を図る ○道徳的価値を資料のある特定の場面に関わって、追究し把握する	【事前指導】

【参考】「道徳教育新時代」「総合単元的道徳学習論の提唱」押谷由夫

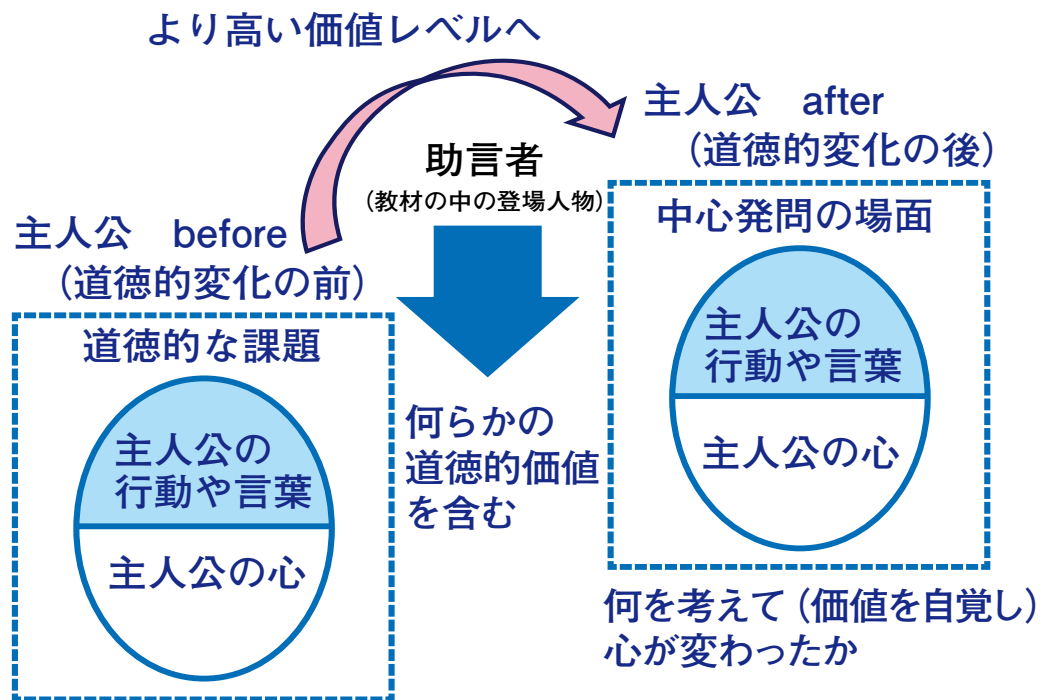
## 八 子供の心を開くことを大切にしたい指導過程

子供がどのように考え、どのような感情の状態であるかを問い、心を育てる大切さを「タマゴツチ理論」(デジタル携帯ペット「たまごっち」の形から例えて命名(横山 1997))により説明する考え方があります。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」を位置付けます。例えば、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られます。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な営みである」というものです。

また、この考え方に基づいた教材の活用について



「タマゴツチ理論」(横山 1997)



は、「助言者の構図」という考え方・捉え方で活用方法を考える場合があります。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ます。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」と捉えます。

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ます。

この「助言者の構図」の考え方は、展開の段階における中心的な発問を構成する際に生かすことができます。

終末	展開	導入
<p>ねらいとする道徳的価値をまとめたり、温めたりして今後につなげる段階</p>	<p>ねらいの根底にある道徳的価値を理解し、それを児童・生徒自らが自分のこととして捉え、道徳的価値を自覚する段階であり、授業における最も大切な段階</p> <p>◎ 中心的な発問における助言者の役割</p> <p>まず、主人公がよ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や役割を担っている登場人物（助言者）の発言／言動に着目する。</p> <p>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ような発問を構成する。</p>	<p>主題に対する児童・生徒の興味や関心を高め、ねらいの根底にある道徳的価値の自覚に向けて動機付けを図る段階</p>

【参考】「楽しく豊かな道徳の時間をつくる」横山利弘