

## 第三章 創る

「特別の教科 道徳」の

指導過程・評価の方法を考える



## 一 小・中学校学習指導要領解説に見る指導過程のポイント

『小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には、指導過程を構想する際に配慮すべき事項が示されています。例えば、「授業全体の展開において、児童・生徒がどのような問題意識をもって学習に臨み、ねらいとする道徳的価値を理解し、自己を見つめ、多様な感じ方や考え方によって学び合うことができるのかを具体的に予想しながら効果的な指導方法を考え、指導過程を構想すること」などです。この記述からも分かるように、道徳科の指導過程には特に決められた形式はありません。しかし、これまで多くの指導者は、一般的に第二章に示したような指導過程を取り入れるなどの工夫を行ってきました。特に一単位の時間において「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が、指導の意図や教材の効果的な活用等に合わせて、弾力的に扱う等の工夫をすることが大切です。

## 二 「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」を重視した展開を創る

『小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では、道徳科の特質を生かした学習指導を行うに当たって、指導過程の例が記述されています。この例を見ると、導入、展開、終末の各段階の意味や中心的な発問の構成などについて、従前の道徳の時間の指導でも大切にされてきたことを踏まえているのが分かります。

しかし、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、多くが読み物資料（教材）を子供に読ませ、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たことが課題とされています。いわゆる読み物資料における登場人物の心情をなぞる授業です。その他にも、教師が道徳的価値を指導する意識が強すぎるあまりに教師の意図に誘導して反応を得ようとする子供の主体性が見られない授業であったり、一見発言している姿から主体性があるように見えて、子供同士の意見交換が全くないまま展開される授業であったりする場合が見られます。

例えば、文学的な文章において、「主人公はなぜこのようなことをしたのですか。」とい

う問い掛けは、教材に書いてあることから答えを見付ければ答えられるような問いであり、「自分にとって」ということを考える必然性がない問いです。また、「一足す一の答えは何になるか話し合ってみましょう。」という問い掛けは、他の人と話し合う価値のない問いです。

道徳の授業においてはどうか。新聞に次のような投書をしている人もいます。

「小学生の時に、先生は、道徳の授業では、正解はないと言っていたのに、先生の意図する答えを言った人に対しては嬉しそうな表情をしたことがあった。それから自分は道徳の授業では、自分の考えより、先生が求めていると思われる答えを言うようになった。価値観の押し付けにならないよう気を付けてほしい。」（ある新聞の投書より）

また、道徳の授業を参観した経験のある保護者の中には、「授業で読み物資料を読ませ、先生が質問をし、子供が答えるという一対一の授業であった。」「教育番組の映像を見せて、子供に感想を言わせるだけのものであった。」などの感想をもつ方や、「果たしてこれで、道徳性を高めることにつながるのだろうか。」と道徳の授業の在り方そのものに疑問の声を上げる方もいます。答えが決まっていたり、教材に書いてあることを読んで答

えれば分かったりするような問い掛けは、教師が子供から望んでいる答えを待つ問い掛けであり、本当の意味で考えさせることにはつながりません。

小学校の教材で「手品師」という教材があります。多くの教師が取り組んだことのある教材ですが、その中で「あなただったら、（手品師として大舞台に立つことができる）仕事と（手品を見たいと思って待っている）子供では、どちらを選びますか。」という問い掛けをした授業が見られました。児童が、それぞれの道徳的価値に基づいて答えを言うことを想定し、どのような理由からどちらを選択するかについて考えさせる発問だったのでしようが、発問の意図を理解せずに行くと、教師の意図する方向に答えさせようとする意識が強く働いてしまう場合があります。自分が判断して発表したことに対して、教師がどのような表情や反応で取り上げるか、子供は強く意識するものです。教師も答えが分からない、児童・生徒とともに考えられるような発問であれば、教師の価値観を押し付けるといふことを見直すことにつながります。問いがあるから私たちは考えるのであり、児童・生徒に対しても自らの問題として捉えられるような問いをもたせる必要があります。

さらに、議論につながる問い掛けも大切です。例えば、学級活動で子供が「クラスの中

で、掃除をしない人が三人います。この三人についてどうしましょうか。」という議題を設定した場合、これは議論させるに値するものではないことは明らかです。掃除をしない子供に掃除をする行為を指導するのは教師です。子供たちに議論させるべきテーマではありません。

つまり、考えざるを得ないテーマを投げ掛けたり、議論に値するテーマを設定して問い掛けたりして、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ります。このことを本研究では、「特別の教科 道徳」の時間で大切にしたいことと考えています。

では、児童・生徒が考えた道徳的価値についての考え方や感じ方について、指導者はどのように捉えればよいのでしょうか。

米国の認知心理学者で、人間の道徳的判断に注目し、道徳性発達理論を提唱したコールバーグ (Kohlberg, L., 1958) は、「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」ということを明らかにし、「道徳性は発達していく」という考えを示しました。コールバーグは道徳的行為が道徳性の重要な要素であることは否定していません。しかし、ある人の行為をもたらし「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ています。

例えば、汚れたところを掃除している子供の行為を想定した場合に、一人は「先生に注意されるといやだから」と考えて行っていたとします。もう一人は「きれいになるとみんなが気持ちよく生活できるから」と考えて行っていたとします。汚れたところを掃除するという二人の行為は同じです。しかし、二人は違った考え方で掃除という行為を行っており、二人の道徳性は異なると考えられます。コールバーグは、ある行為に対する判断の内容（掃除をする、しない）ではなく、判断の構造（なぜ掃除をするのかというその行為を選択する際の理由付け、判断の構造の違い）に着目しているのです。そして、判断の構造について臨床的な研究法を用いて「道徳性の発達段階（三水準六段階）」を設定し、文化の違いを超えて普遍的な妥当性をもつことを明らかにしました。

「考えるに足る発問」に対して、子供がどのように判断したか、考えた根拠をこの構造



に当てはめて分析していくと、個に応じた道徳性の発達を促し高めていく手だてにもなりません。

仮に規則の尊重や遵法精神を主題として「盗み」という行為について議論するテーマを設定した場面を想定してみましょう。

万引きや盗作などは、社会的・法的に許される行為ではありません。無論このことは前提にあります。その上で指導者が子供に「教材の中の主人公はやむを得ずこの状況で盗みを行ってしまった。このことについてどう考えるか。」と問うたとします。Aさんは、

「捕まったら、刑務所に入ってしまう。刑務所に入るようなことをしてはならない。」

と言います。(または考えています。以下も同様) それに対してBさんは、

「見付かるとか見付からないとかの問題ではない。自分が大切にしているものを盗まれたときの悔しさや悲しみは計り知れない。相手のことを考えれば、盗むなんてことはできない行為だ。」

と言います。さらにCさんは、

「たといかなる理由があろうとも、よりよい社会にしていくためには、盗みの行為はよ

くない。」

と言います。Aさん、Bさん、Cさんのような子供の反応があった場合、それぞれの道徳性をどのように把握し、どのようにそれぞれの道徳的判断力を高めていけばいいのでしょうか。

Aさんの考えは盗みを犯罪として捉え、自分への有益性からその行為を否定しています。BさんはAさんと同様に盗みの行為を否定していますが、その理由が他者への有益性から判断しています。Cさんも、Aさん、Bさんと同様に盗みの行為を否定していますが、判断の理由は社会全体の有益性から考えています。

しかし、この三人の考えは、〈ある特定の場面〉においては「この場合はしょうがない。あとで返せばいいことだ。」「相手は裕福なことから、盗まれてもなんとも思わないだろう。」「困っているときは助け合うものだ。助け合いの社会を尊重したい。」といった考えに反論されることが想定されます。つまり、Aさん、Bさん、Cさんの個々の考え方で収まっていたのは、必ずしも盗みの行為を否定するに足る十分な理由とはなり得ず、それぞれの立場や状況によって別の観点からの反論が考えられるのです。「盗み」の行為を原理原

「この場合はしょうがない。あとで返せばいいことだ。」  
という考えで反論があり得る。

Aさんの考え  
法的な制裁を受けることから、  
自分にとって不利益になることを  
想定してよくない行為と考  
えている。

《問い》  
「主人公はやむを得ずこの状況で盗みを行ってしまった。  
このことについてどう考えるか」

Bさんの考え  
相手の立場に立ち、情動的な  
面から想像してよくない行為  
と考えている。

Cさんの考え  
社会的な規範意識を守ると  
いう立場からよくない行為  
と考えている。

「相手は裕福なのだから、盗まれても  
なんとも思わないだろう。」とい  
う考えで反論があり得る。

「困っているときは助け合うものだ。  
助け合いの社会を尊重したい。」とい  
う考えで反論があり得る。

則で判断すると、答えは一つしかありません。ここに教師が指導の意識を強くもつと、教師の価値の押し付けにつながります。そこで、Aさん、Bさん、Cさんのように盗みの行為を同じように否定していても、自分の有益性、他人の有益性、社会の有益性のそれぞれの判断の構造に違いが見られることを問い掛けによって引き出し、「盗み」という問題について多面的・多角的に考えさせます。

また、コールバーグの道徳性の発達段階の考え方を基にすると、Aさん、Bさん、Cさんそれぞれがさら

に判断力を高める必要があると言えます。一単位時間の授業で高まる場合もあるでしょうし、繰り返し指導を積み重ねていく中で高まっていく場合もあるでしょう。最終的には多面的・多角的に考えさせる議論を通して、「自分がやむを得ない状況に陥ったときにも、主人公に対して抱いた批判的な考え（盗みの行為を否定する考え）を貫けるのか。」という自己への問いに対して、「自分」にも「他者」にも「社会」にもそのいずれにとっても有益である道徳的行為を判断し、答え（盗みはいかなる理由があろうとも許される行為ではない）が出せるようにします。

このように物事を多面的・多角的に考える学習活動を成立させるのが「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」です。「考えるに足る発問」や「議論に値する発問」を工夫して児童・生徒に問い掛け、多面的・多角的に考えさせる学習を充実させることを通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を高めていくことが重要です。

「小・中学校学習指導要領解説（特別の教科 道徳編）」で示されている基本的な指導過程と  
当センターが【提案】する「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」との関連

導  
入

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  
道徳的価値の理解を基に自己を見つめる動機付けを図る段階

本時の主題に関わる問題意識をもたせる導入  
教材の内容に興味や関心をもたせる導入 など

中心的な教材によって、児童・生徒一人一人が、  
ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に自己を見つめる段階

児童・生徒の実態と教材の特質を押さえた「発問」

(例) 物事を多面的・多角的に考える学習

提 案

展  
開

考えるに足る発問

【定義】

教材や常識から答えを見つける  
ことのできないような自分で考え  
ざるを得ない発問

【意図・ねらい】

主人公などの人物の心情や考え  
を多面的・多角的に考えさせるこ  
とを通して、多様な考え方ができ  
るようにする。

【発問の趣旨】

主人公などの登場人物は、一般  
的にこのように思いがちである  
が、なぜ、こうしたのか人物の心  
を多様に考える。

議論に値する発問

【定義】

解決の方法や対応の仕方、言動  
等が多様であり、理由を明確にし  
て選択せざるを得ない発問

【意図・ねらい】

事実に対する自己の考えを明ら  
かにさせることを通して、多面的・  
多角的な考え方ができるように  
する。

【発問の趣旨】

様々な角度、側面から結果が予  
想されることについて、どのよう  
な理由からこうしたのか、行動の  
結果を多様に考える。

終  
末

ねらいの根底にある道徳的価値に対する思いや考えをまとめたり、  
道徳的価値を実現することのよさや難しさを確認したりして、  
今後の発展につなぐ段階

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、  
これからの思いや課題について考える学習活動

【参考文献等】

- ・小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編（文部科学省 平成27年7月）
- ・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編（文部科学省 平成27年7月）

### 三 評価方法を考える

道徳科における評価は、児童・生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うことが大切であるとされています。よって、一単位時間の授業における評価にとどまらず、その後も継続的に児童・生徒の成長が把握できるような工夫していくことが必要です。「二『考えるに足る発問』、『議論に値する発問』を重視した展開を創る」で述べたように、児童・生徒一人一人の道徳性は異なります。しかし、例で示したように、児童・生徒が考えたことについて、A、B、Cのどの考えを選択したかで評価するのではなく、その考えが他律的なのか自律的なのかを把握することが大切です。

成長の様子を把握する手だてとして、児童・生徒がノートやワークシートに記載した表現の内容や自己評価の結果の内容を活用することは、有効な手だての一つであると考えます。例えば、他の教科等と同様に道徳科においても一年間使用する「学習ノート」を準備し、毎時間、考えたことを記録していくようにすると児童・生徒の成長の継続的な把握にも活用できます。

また、授業開始時と終了時における道徳的諸価値についての理解がどのように変容したのかを振り返る活動を取り入れる工夫もあります（下表参照）。これは子供が自らを振り返って成長を実感できるようにする工夫です。

しかし、毎時間、全ての子供の様子について把握する難しさもあるでしょう。そこで、日常の子供理解が重要になってきます。例えば、「Aさんはくが課題、くがよいところ」等と日常的に把握しておく、それを踏まえて授業を行う際には、その子供に視点を当てて、発言や表情等の様子から顕著な部分を記録していきます。もちろん、学期や年間を通じて、一部の児童・生徒に評価が偏らないよう計画的に進めることが重要です。

問い「法やきまり」を守り生きること」には、どんなよさがあるのでしょうか。（表）

生徒名	授業開始前の考え	授業終了時の考え	教師のコメント
A	安心して暮らせる。	自分や周りの人の身を守れる。	“法やきまり”を守ろうとする意思をもっていると、行動の仕方が分かり、節度ある行動の大切さに気付けたのは大きな成長ですね。過去の失敗から学び、“法やきまり”は作られたと言われています。“法やきまり”を守り、事故や失敗を防げるといいですね。
	けがなどなく健康に暮らせる。	失敗を繰り返さない。	
	多くの人から信頼される。	事故を防げる。	
		節度ある行動ができる。	