

はじめに

平成二十七年三月、学校教育法施行規則の一部改正により、「道徳」は「特別の教科道徳」となりました。小学校においては平成三十年四月一日から、中学校においては平成三十一年四月一日から全面实施となりますが、平成二十七年四月からは既に移行措置としてその一部又は全部を実施することが可能となっています。

児童・生徒に、人が人として生きる上で大切な倫理観や道徳性を身に付けさせることは喫緊の課題であり、先行実施に向けた速やかな取組が極めて重要です。そのため、東京都教育委員会は、小学校及び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の養成を進めています。さらに、検定教科書が発行される前に各学校が先行して指導できるよう、全国に先駆けて、教科化に対応した教材の開発と指導資料の作成等を行っているところ です。

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、その目的は児童・生徒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

です。自己の生き方は、人から与えられるものではなく、生きていく過程で様々な体験や経験を通して、自己へ問いかけ、迷いながらも自分にとって最善の指針を見付け出ししていくものです。

道徳の授業は、「自分の答え」を見いだす時間です。

教師の役割は、児童・生徒が自己の生き方の指針をもてるように動機付けをすることであり、教師の働き掛けはそれを促すものでなければなりません。道徳科の創設にあたって東京都教職員研修センターでは、児童・生徒が自己の生き方の指針を自らの意志や自らの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」を重視していきます。

具体的には、次のような「発問」を重視していくことを提案します。

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をすることです。世間の常識のようなもの、教材の中から探せば答えが見付かるもの、教師が言わせたいもの等を問うのではなく、児童・生徒のみならず、発している教師自身も自らに問い掛け、悩まざるを得ない、答えが一つとは

決めかねるような生涯に渡って多面的・多角的に考え続けていくことにつながる「考えるに足る発問」です。

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をすることです。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自信をもったりするなどの双方向の営みが大切です。議論したい、議論しなければ解決できない、そうした中で、自分の考えを確固たるものにしたいたい等の気持ちになるような能動的かつ多面的・多角的な話し合いにつながる「議論に値する発問」です。

今回、当センターは、現在の道德の時間の課題を踏まえ、「考える道德」、「議論する道德」への転換につながる指導方法の核になるものとして、「考えるに足る発問」、「議論に値する発問」を提案します。本書の内容をぜひ、御一読、御参照いただき、先生方の授業改善と指導の充実に役立てていただきたいと思います。

平成二十八年三月

東京都教職員研修センター所長

金子 一彦

*はじめに

目次

第一章 知る — 「特別の教科 道徳」を知る —

一 道徳教育の歴史…………… 9

二 教科化の背景…………… 11

三 「特別の教科 道徳」の概要

(一) 目標…………… 13

(二) 改訂の要点…………… 14

(三) 内容項目の指導の観点（一覧表）…………… 16

(四) 評価…………… 24

※ 評価に関する疑問 Q & A

第二章 稽^{かんが}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…………… 35

二 「価値葛藤の場」を重視した指導過程…………… 36

三	展開に「前段と後段」を位置付けた指導過程	38
四	資料の特徴を生かした展開	40
五	子供の価値観に着目した展開	41
六	子供の話合い活動を活発にする展開	42
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	43
八	子供の心を開くことを大切にした指導過程	44

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	49
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	50
三	評価方法を考える	60
四	実践事例	62
	(一) いじめの問題に関する指導	62
	自主、自律、自由と責任 (中学校)	
	(二) ① 主権者教育と関連付けられる指導	72

善悪の判断、自律、自由と責任（小学校第五学年）

(二―②) 主権者教育と関連付けられる指導 …………… 83

遵法精神、公德心（中学校）

(三) 規範意識に関する指導 …………… 91

規則の尊重（小学校第二学年）

第四章 訊ねる ―お薦め教材十選を紹介する―

一 小学校（第一・二学年版）お薦め十選 …………… 102

二 小学校（第三・四学年版）お薦め十選 …………… 108

三 小学校（第五・六学年版）お薦め十選 …………… 114

四 中学校 お薦め十選 …………… 120

【参考文献・引用文献】 …………… 127

第一章 知る

「特別の教科 道徳」を知る

一 道徳教育の歴史

戦前の教育においては、「修身科」が道徳教育を行う重要な教科として位置付けられ、教科書もありました。しかし、終戦後に「修身科」が廃止され、日本が主権を回復した後、昭和三十三年に「道徳の時間」を特設し、小・中学校で週一時間実施されるようになりました。当時、文部省は戦前の「修身科」の復活ではないことを強調し、「教科書は作らない」、「評定を行わない」、「免許状を出さない」という方針を示しました。

その後、様々な青少年の問題行動を背景に、平成十二年の「教育改革国民会議」では、小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高等学校に「人生科」などの教科を設けることを提言しました。次いで、平成十九年の「教育再生会議」では、「徳育を従来の教科とは異なる新たな教科と位置付ける」ことを提言するなど、道徳の教科化については、これまで幾度か議論されてきました。しかし、「人としてあるべき心を教え、評価することは可能なのか」等の議論が起こり、結論の出ないまま教科化にはつながりませんでした。

しかしながら今日、再びいじめや規範意識の問題等が大きな社会問題として取り上げられる中、「教育再生実行会議」において、一般に言われる「教科」の定義ではなく、新たな枠組みにより教科化することが提言され、中央教育審議会答申を踏まえ、道徳の教科化へとつながりました。

文部科学省は、平成二十七年三月二十七日付の通知において、中央教育審議会答申（平成二十六年十月）の「特定の価値観を押しついたり、主体性をもたずに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」の一文を引用し、道徳の教科化に向けての考え方を明確に示しました。

二 教科化の背景

「特別の教科 道徳」が創設された最も大きな背景には、いじめの問題があります。

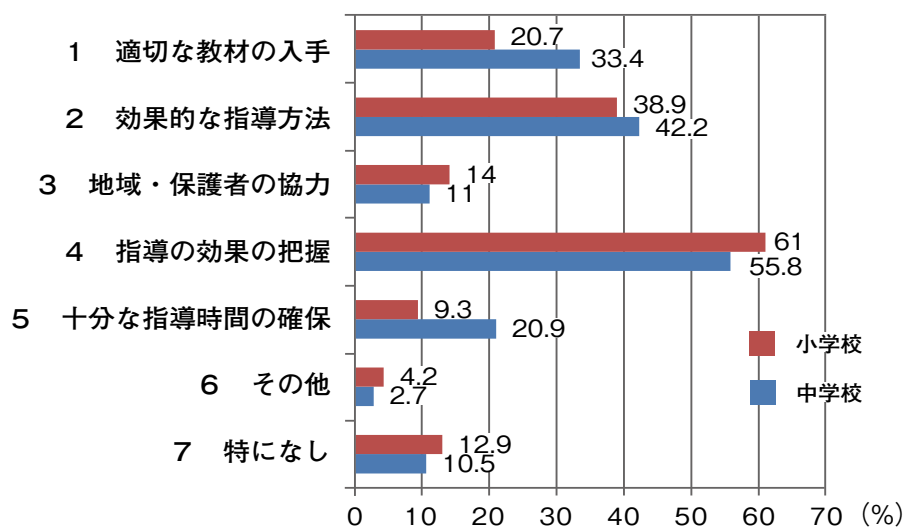
この問題をきっかけとし、道徳教育の大切さが強調され、平成二十五年二月にいじめの問題などへの対応策をまとめた「教育再生実行会議」の提言の中で道徳の教科化が打ち出されました。

また、学校においては、道徳教育の実施について、これまでいくつかの課題が指摘されていました。（下記参照）

特に道徳の時間の指導については、「学校や教員によって指導の格差が大きく、不十分な状況にある」（平成二十六年十月 中央教育審議会答

「貴校において、平成 26 年度の道徳教育を実施した上での課題としてどのようなことが考えられますか」（複数回答）

都内公立小学校 1251 校、都内公立中学校 602 校



「道徳教育実施状況調査（東京都の結果）」（平成 27 年 5 月 文部科学省）

申)との指摘がありました。

これらの課題を解決するためにも、文部科学省は、学習指導要領を改訂し、従来の「道徳の時間」の指導の質的な転換を求めました。具体的には「教材を読む道徳」から「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を図ることです。また、「適切な教材の入手が難しい」という課題については、教科化によって、全ての小学校、中学校において文部科学省の検定を経た教科書を使うことで解決できるようにしました。

※「特別の教科 道徳」と「教科」との違い

教科	特別の教科 道徳	
	専門の免許は設けない 原則学級担任が担当	教員免許
	あり	教科書
中学校・高等学校では 各教科の免許が必要	数値による評価は 行わない	評価
あり	数値等で行う	

三 「特別の教科 道徳」の概要

(一) 目標

小学校及び中学校の学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」(平成二十七年七月)には、目標について次のように示されています。

【小学校】「第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、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、物事を多面的・多角的に考え、自己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。」

【中学校】「第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、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、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、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。」

(二) 改訂の要点

「特別の教科 道徳」は、従前の道徳の時間における目標や内容について、主に次のことが改訂されました。

① 目標について

・従前の「各教科との密接な関連」や「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」は、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に整理した上で、目標の表現を全面的に改めた。

・学習活動を具体化して「考えを深める学習」と改めた。

・従前の「道徳的実践力を育成する」ことを具体的に「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と改めた。

② 内容について

- ・ 小学校から中学校までの内容の体系性を高めるようにした。
- ・ 構成やねらいを分かりやすく示した。
- ・ 内容項目の四つの視点を児童・生徒にとっての対象の広がり に即して整理し、順序を改めた。

(三) 内容項目の指導の観点(一覽表)

各学年における内容項目の指導の観点は、次のとおりです。

小学校第一学年及び第二学年 (19)	
A 主として自分自身に関すること	
善悪の判断、自律、自由と責任	(1) よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。
正直、誠実	(2) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること。
節度、節制	(3) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがままをしない いで、規則正しい生活をする。
個性の伸長	(4) 自分の特徴に気付くこと。
希望と勇氣、努力と強い意志	(5) 自分のやるべき勉強や仕事をしっかり行うこと。
真理の探究	
B 主として人との関わりに関すること	
親切、思いやり	(6) 身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。
感謝	(7) 家族など日頃世話になっている人々に感謝すること。

礼儀	(8) 気持ちのよい挨拶、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接すること。
友情、信頼	(9) 友達と仲よくし、助け合うこと。
相互理解、寛容	
C 主として集団や社会との関わりに関すること	
規則の尊重	(10) 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。
公正、公平、社会正義	(11) 自分の好き嫌いとらわれないで接すること。
勤労、公共の精神	(12) 働くことのよさを知り、みんなのために働くこと。
家族愛、家庭生活の充実	(13) 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つこと。
よりよい学校生活、集団生活の充実	(14) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくすること。
伝統と文化の尊重、 国や郷土を愛する態度	(15) 我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。
国際理解、国際親善	(16) 他国の人々や文化に親しむこと。
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	
生命の尊さ	(17) 生きることのすばらしさを知り、生命を大切にすること。
自然愛護	(18) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接すること。
感動、畏敬の念	(19) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつこと。
よりよく生きる喜び	

小学校第三学年及び第四学年 (20)

A 主として自分自身に関すること	
善悪の判断、自律、自由と責任	(1) 正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。
正直、誠実	(2) 過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活すること。
節度、節制	(3) 自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のあ る生活をする。
個性の伸長	(4) 自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと。
希望と勇気、努力と強い意志	(5) 自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと。
真理の探究	
B 主として人との関わりに関すること	
親切、思いやり	(6) 相手のことを思いやり、進んで親切にすること。
感謝	(7) 家族など生活を支えてくれている人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊 敬と感謝の気持ちをもって接すること。
礼儀	(8) 礼儀の大切さを知り、誰に対しても真心をもって接すること。
友情、信頼	(9) 友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと。
相互理解、寛容	(10) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる 意見も大切にとすること。

C 主として集団や社会との関わりに関すること	
規則の尊重	(11) 約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること。
公正、公平、社会正義	(12) 誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接すること。
勤労、公共の精神	(13) 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働くこと。
家族愛、家庭生活の充実	(14) 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくること。
よりよい学校生活、集団生活の充実	(15) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくること。
伝統と文化の尊重、 国や郷土を愛する態度	(16) 我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと。
国際理解、国際親善	(17) 他国の人々や文化に親しみ、関心をもつこと。
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	
生命の尊さ	(18) 生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること。
自然愛護	(19) 自然のすばらしさや不思議さを感じ取り、自然や動植物を大切にすること。
感動、畏敬の念	(20) 美しいものや気高いものに感動する心をもつこと。
よりよく生きる喜び	

小学校第五学年及び第六学年（22）

A 主として自分自身に関すること	
善悪の判断、自律、自由と責任	（1）自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。
正直、誠実	（2）誠実に、明るい心で生活すること。
節度、節制	（3）安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。
個性の伸長	（4）自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと。
希望と勇気、努力と強い意志	（5）より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。
真理の探究	（6）真理を大切にし、物事を探究しようとする心をもつこと。
B 主として人との関わりに関すること	
親切、思いやり	（7）誰に対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にすること。
感謝	（8）日々の生活が家族や過去の多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること。
礼儀	（9）時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接すること。
友情、信頼	（10）友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと。
相互理解、寛容	（11）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すること。

C 主として集団や社会との関わりに関すること	
規則の尊重	(12) 法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと。
公正、公平、社会正義	(13) 誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること。
勤労、公共の精神	(14) 働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに、その意義を理解し、公共のために役に立つことをすること。
家族愛、家庭生活の充実	(15) 父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること。
よりよい学校生活、集団生活の充実	(16) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中で自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること。
伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度	(17) 我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。
国際理解、国際親善	(18) 他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	
生命の尊さ	(19) 生命が多くの生命のつながりの中にあるかけがえないものであることを理解し、生命を尊重すること。
自然愛護	(20) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にすること。
感動、畏敬の念	(21) 美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと。
よりよく生きる喜び	(22) よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じること。

A 主として自分自身に関する事	
自主、自律、自由と責任	(1) 自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと。
節度、節制	(2) 望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け、安全で調和のある生活をする事。
向上心、個性の伸長	(3) 自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。
希望と勇気、克己と強い意志	(4) より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気をもち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。
真理の探究、創造	(5) 真実を大切に、真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。
B 主として人との関わりに関する事	
思いやり、感謝	(6) 思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること。
礼儀	(7) 礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとること。
友情、信頼	(8) 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。
相互理解、寛容	(9) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなもの見方や考え方があつたことを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。
C 主として集団や社会との関わりに関する事	
遵法精神、公德心	(10) 法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切に、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。

公正、公平、社会正義	(11) 正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること。
社会参画、公共の精神	(12) 社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。
勤労	(13) 勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献すること。
家族愛、家庭生活の充実	(14) 父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。
よりよい学校生活、集団生活の充実	(15) 教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。
郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度	(16) 郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること。
我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度	(17) 優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること。
国際理解、国際貢献	(18) 世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	
生命の尊さ	(19) 生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。
自然愛護	(20) 自然の崇高さを知り、自然環境を大切にすることの意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること。
感動、畏敬の念	(21) 美しいものや気高いものに感動する心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること。
よりよく生きる喜び	(22) 人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと。

(四) 評価

道徳科における児童・生徒の評価について、小学校及び中学校の学習指導要領解説（平成二十七年七月）に、次のように示されています。

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。

道徳性は、人格の全体に関わるものであり、学習指導要領解説には数値などによる評価は行わないことが特に記されています。

道徳科の評価の具体的な在り方については、次のことが前提になっています。

- 数値による評価ではなく、記述式であること。
- 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。

- 他の児童・生徒と比較して優劣を決めるような評価はなじまないことに留意する必要があること。
- 個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価を行うこと。
- 発達障害等のある児童・生徒についての配慮すべき観点等を学校や教員間で共有すること。
- 現在の指導要録の書式における「総合的な学習の時間の記録」、「特別活動の記録」、「行動の記録」及び「総合所見及び指導上参考となる諸事項」などの既存の欄も含めて、その在り方を総合的に見直すこと。



評価に関する疑問 Q & A

Q1

道徳科における評価について、どのように考えればいいのでしょうか。

A

道徳科の主なねらいは道徳性を養うことです。道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではありません。しかし、道徳性を養うことを学習活動

として行う道徳の時間の指導では、従来からその学習状況を把握してきました。児童・生徒の学習状況は「指導」によって変わります。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す。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求められています。



Q2

道徳科の時間での児童・生徒の発言や態度で、児童・生徒の道徳性を評価することは可能なのでしょうか。

A

道徳科の時間は、その性格上、一単位時間の指導だけでその成果を評価することは困難です。しかし、全ての教育活動で、一単位時間の指導による児童・生徒の学習状況を把握して評価することは、教師が次の指導に生かすためにも大切です。道徳科における児童・生徒の学習状況を把握する手段として、例えば次のような方法が挙げられます。

【学習状況を把握する方法】

- ① 児童・生徒が自分の考え方や感じ方を話したり書いたりする等の表現の様子
- ② 友達の考え方や感じ方を聞く態度や表情 等



Q3

道徳科の時間で、児童・生徒が「評価」を気にせずに意見を言うことができるのでしょうか。

A

このことは、本書における提案の中核をなす質問です。教師が期待する正答がある場合は、児童・生徒が教師の期待する正答を述べることが到達度目標となります。よって、教師が期待した答えに対して、児童・生徒が自分なりの答えを多様に述べたとしたならば、いわゆる到達度としての評価にはつながりません。しかし、道徳科は答えが一つとは限らない多様な考えを期待していますので、本来は教師が期待する正答はなく、自由に意見が述べられるはずです。それにもかかわらず、児童・生徒が他の子供と異なった意見を言うことがはばかれるのであれば、それは学級の人間関係の問題です。児童・生徒が伸びやかに自分の考え方や感じ方を述べたり、友達の考え方や感じ方を聞いて、様々な表現ができたりするのは、日々の学級経営と密接に関わっています。

つまり、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、授業の中に

存在することが重要です。児童・生徒の成長を見守り、努力を認めたり、励ましたりすることによって、児童・生徒が伸びやかに自ら考えたことや感じたことを言えるような指導の工夫が重要です。



Q4

道徳科で評価を実施することには、どのような意味があるのでしょうか。

A

児童・生徒の学習状況の把握と評価を実施するということは、児童・生徒が自分の考えを深めたかどうか、自分の考えに自信をもてたかどうかを教師が確認するとともに、教師が自らの指導を振り返り、更なる指導に生かすという意味があります。つまり、他の教科等と同様に、「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」の二つの意味があります。その二つを振り返る方法として、例えば次のような方法が挙げられます。

【振り返る方法】

- ① 授業中のメモ、児童・生徒のノートや発言、発言を聞く周囲の反応等の記録（録音や録画等）
- ② 公開授業、研究授業等による他の教師や保護者等からの評価、板書の写真 等



Q5

道徳科における評価の結果を保護者にどのように伝えるとよいのでしょうか。

A

学習指導要領解説（平成二十七年五月）では、「現在の指導要録の書式における『総合的な学習の時間の記録』、『特別活動の記録』、『行動の記録』及び『総合所見及び指導上参考となる諸事項』などの既存の欄も含めて、その在り方を総合的に見直す」としています。「数値による評価ではなく、記述式である」ことや「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」ことなどを学校は十分に踏まえ、家庭や地域にも道徳科の評価の意義を分かりやすく伝えておくことが大切です。

その上で、道徳科の時間における児童・生徒の学習状況や道徳性について保護者に伝え、家庭での指導の協力も得ていきたいものです。

Q6

評価について、研究で取り組んだ事例はあるのでしょうか。

A

当センターでは、児童・生徒の道徳的価値についての理

解の変容を道徳科の時間の開始時と終了時において把握する方法を実践しました。児童・生徒の学習状況を把握する手段は、Q4で述べたように様々ありますが、研究では、「ワークシートの記述」からその変容を把握しました。

この方法は、児童・生徒も自らの成長を実感することにつながります。また、

教師も道徳的価値について理解したかどうか指導

を振り返ることができません。事例の詳細については六十・六十一ページをご参照ください。

(例) ◆教材名「傍観者でいいのか」(中学校第2学年)
 〈発問〉「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。

Bさん	
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。

- ・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、どのようにしたら打破できるのか、何をすべきか、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。

第二章 稽^{かん}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^(※)啓培することができる^(平野1973)」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に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」	「原理的考察による法則化」	「自他浸透による法則化」	「共感・批判による主体化」	「問題点の考察」	「問題場面の具象化」	「問題点の省察」	「学習目的の自覚」	「学習動機の喚起」	
・ 具体的な生活問題への適用	・ 道徳法則としての一般化	・ 内省的解決の再吟味 ・ 内省的解決の再確認・修正	・ 共感による主体化 ・ 批判による主体化	・ 問題点の想起 ・ 問題解決の確認	・ 価値葛藤場面の想起 ・ 価値葛藤体験の発表―理解	・ 問題点の想起 ・ 問題点の省察 ・ 問題解決の方途の工夫	・ 問題意識の共通化 ・ 学習目的の自覚	・ 道徳体験の想起 ・ 道徳体験の発表―理解	

【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を確認める」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、子供の道徳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】「新道徳教育事典」「道徳授業の基本構想」

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。

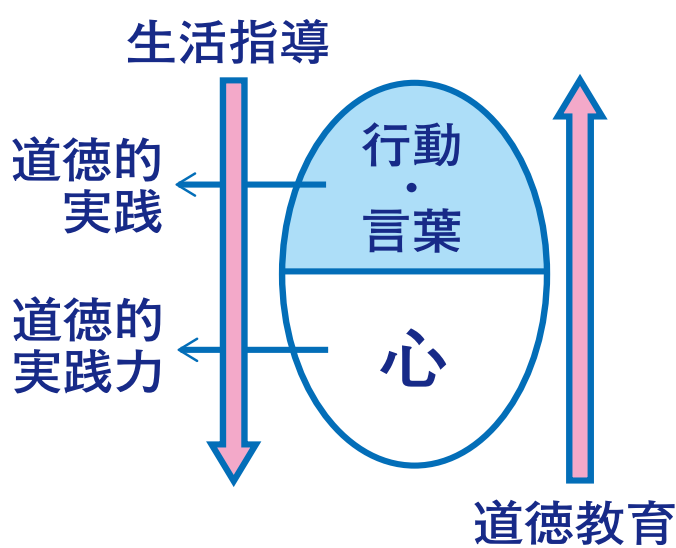
終末	展開		導入
	後段	前段	
意欲付けを図る 価値を心の中に深く留める 【事後指導】		資料を通しての価値の追究・把握を図る ○道徳的価値を資料のある特定の場面に関わって、追究し把握する	【事前指導】

【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

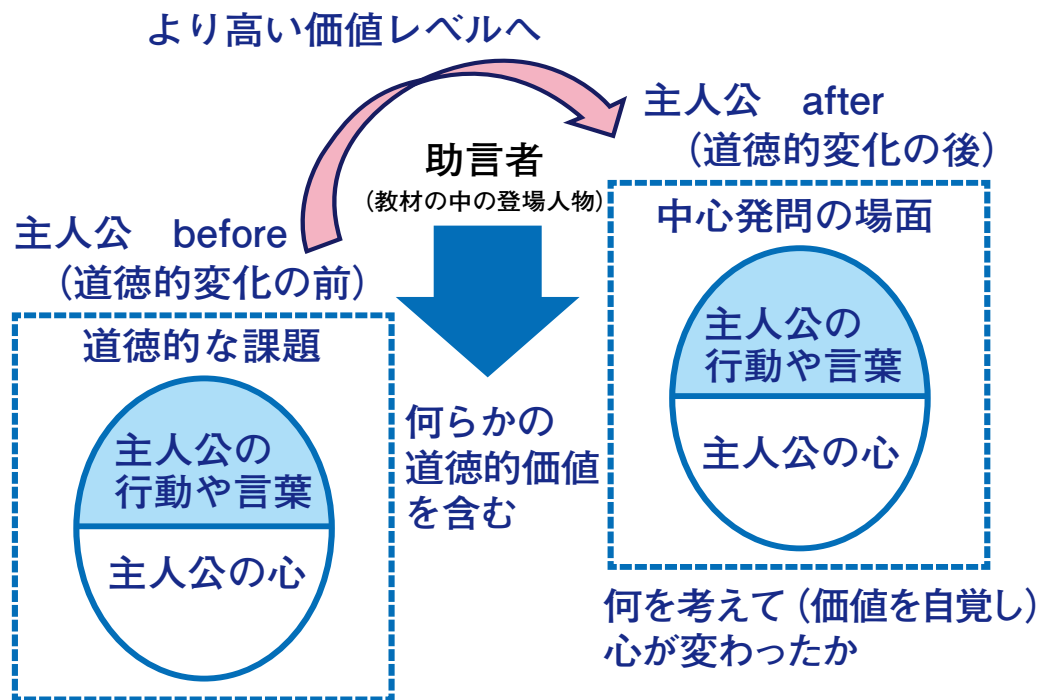
八 子供の心を開くことを大切にしたい指導過程

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>◎ 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> <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>

【参考】「楽しく豊かな道徳の時間をつくる」横山利弘

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る」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す。

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、

「たとえば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。	

四 実践事例

(一) いじめの問題に関する指導

実践事例【中学校】

「見て見ぬふり」をなくすためには〔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 学校教育編」東京都教育委員会 平成十六年三月

掲載資料を一部改編

〈ねらいとする道徳的価値について〉

人には平等に幸福を追求して生きる権利があり、互いに尊重し合ってこそ明るい集団生活が営まれる。一人一人が偏見や差別にとらわれず、自分の責任において判断し、行動することの大切さを深く自覚することが大切である。

本教材の学級で起きているいじめは非常に深刻なことであり、かつ、あってはならないことである。誰に対しても偏見をもつことや差別をすることはあってはならない

ことを、小学校段階から学んでいる。ところが、現実にいじめの問題はどの学級にも起こり得る問題であり、傍観者になる可能性は高い。生徒は、傍観者であってはいけないと分かっていても踏み出せない背景や心情がある。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。そこで、道徳の時間においては、傍観者であってはいけないと分かっていても踏み出せない背景や心情を客観的に見つめさせる必要がある。

◆ねらい

正しい行動をと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。

◆指導展開例

【教師】今日は、「傍観者でいいのか」という読み物を使って、みなさんと話し合っていきたいと思います。(黒板に教材名を書く)

一 教材「傍観者でいいのか」を読んで話し合う。

【教師】資料を配ります。いいですか。それでは、先生が読みます。(範読する)

【教師】どうですか。感想をどうぞ。

【生徒A】Aさんがかわいそう。

【生徒B】Dさんは、なぜ「私」に「ほっとけない」といったんだろう。自分で言えばいいのに。

【教師】今、AさんとDさんについての感想がありました。登場人物の確認をしましょう。Aさんは、気が弱く頼りなさそうな感じの生徒、Bさんは、Aさんに対してきつく当たっています。そして、Bさんには、いつも一緒にいる人たちがいます。いわゆるBさんが中心のグループ。そして、Bさんたちのグループではないけれど、一緒にからかって笑う人たち。

何もしない何も言わない多くの人たち。「私」に話しかけたDさん。そして「私」でしたね。

(「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」の挿絵を横並びに貼り、登場人物の役割の確認とともに、いじめの構図があることも確認させる)

さて、Aさんは、Bさんたちのグループといつも一緒にいるけれど、何かとBさんの言いなりになっています。けれども、ほとんどの人は何も言わなかったし何もしなかった。そのうちに、Aさんは学校を早退したり欠席したりするようになりました。

どうしてこのようにいじめの状況になったのだろう。

【教師】Cさん、どう思いますか。(意図的指名をする
指名すると何か考えて発言する生徒C)

【生徒C】何も言わない人たちがいる。どうしてかというと、Bさんたちと関わりたくない、巻き込まれたくないから。

【教師】 Dさんは、どう思いますか。(意図的指名をする 生徒Cの発言にうなずき、共感している生徒D)

【生徒D】 「私」もいじめられるかもしれないと思って、何もできないと思う。

【教師】 何も言わない人たちのことですか。

【生徒D】 そう。今度は「私」がいじめの対象になるかもしれない。

【教師】 Eさんは、どう思いますか。(意図的指名をする 二人の発言を聞いて考えをもつことができるであろう生徒E)

【生徒E】 主にいじているのはBさん。服従している人も逆らうことでいじめられたくないのだから。

【教師】 ここまで、見て見ぬふりをしている人たち、Bさんと一緒に行動している人たちについての意見が出ました。いじめられているAさんやからかっている人たちについてはどうですか。

【生徒F】 何も反論しないAさん自身が今の状況を周りの人に言うべきだ。

【生徒G】 からかっている人も、いじめられるのが怖くて、間接的にいじめる方に回っていると思う。

【教師】 黒板を見てください。学級は、このような構図(板書七〇ページ参照)になっています。

学級には、Aさんのように「いじめられている生徒」、Bさんを中心とする「いじている生徒たち」、「はやし立てる生徒たち」、「見て見ぬふりをする生徒たち」、「私」は、この「見て見ぬふりをする生徒たち」に含まれますね。それぞれの立場の人が、このような状況に対して何かしらの思いをもっているにもかかわらず、状況は変わりませんでした。

(生徒の発言を「いじめられている生徒」、「いじている生徒」、「はやし立てる生徒」、「見て見ぬふりをする生徒」のどの立場からの意見なのか整理し、分類して板書する)

誰が見ても、Aさんだけがいじめられているということが分かりますよね。このままの状況が続けば、Aさんは耐えられないだろうということも予想がつくと思いませんか。しかし、知らん顔したり、見て見ぬふりをしたり

してしまっていたのはどうしてでしょうか。

〈議論に値する発問〉

このような状況になってしまふことが予想されるにもかかわらず、学級の大半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どうしてだろう。(時間は二十五分)

【教師】はじめに、一人一人がじっくりと考えてほしいと思います。個人で考えを書いた後、グループで話し合います。ワークシートの一つ星(★)に記入しましょう。

(ワークシートに記入する時間は三分)

【教師】それでは、これから、自分の考えや友達への考えについて四人グループで話し合います。四人のグループになりましょう。話し合う内容、話し合う方法について説明します。

まず、「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かについて、一人ずつ自分の考えを発表します。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)について発表します。このような手順で一巡します。(十五分話し合う)

〈話し合いの様子〉

発表者…自分から先に、「やめるよ。」と言い出すのが怖い。はじめに言うのは勇気がいる。誰かが言ってくれないか、という思いがある。

意見①…それに、注意をすることでいじめがもっとひどくなるかもしれない。そう考えると、いじめを止める権利は自分にはない。

意見②…それは、自分が行動しないことへの言い訳かもしれないと思う。

意見③…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いない。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と思う。

【教師】終了です。それでは、どのような考えが出されたのか、いくつかのグループに紹介してもらいましょう。

(二又は三グループが発表する)

【生徒H】 見て見ぬふりをするのは、自分は関わりたくないという気持ちが一番なんだけれど、いじめられているAさんに対して、心のどこかで、「しようがない。」「たまたま標的になっ

【生徒I】 自分が先頭きって「やめろよ。」と言いだすのが怖い。

【生徒J】 そうそう。心の中ではみんな、仲良く生活したいと思っているけれど、はじめに言うのは勇気がいる。誰かが言ってくれないか、という思いがある。

【教師】 しかし、いじめている人たちよりも、それを見て見ぬふりしている人たちの方が人数が多いですね。これは、どうしようもないのでしょうか。

【生徒K】 はじめに「やめようよ。」と言ったとして、みんなが自分の味方になってくれるかどうか分からない。

【生徒L】 「やめようよ。」と自分がはじめに声を挙げなくても、誰かが言ってくれるだろうと思って

いる。そうやってみんなが思っているから、結局状況は変わらない。

【生徒M】 自分はいじめたくない。でも、Bさんのグループにあからさまに反対すると怖いので何もできない。

【教師】 いじめの状況に不快感や心が締め付けられるような感じを抱いているものの、自分から言ひ出すことには躊躇があるということですね。

では、こういう状況を何とかすることはできないのでしょうか。改めてもう一度考えてみましょう。ワークシートの二つ星(★★)のところ、グループで話し合ったことや学級全体で話し合ったことを受けて、自分の考えをまとめましょう。(時間は二分)

二 学習のまとめをする。

【教師】 「心 みつめて」の七ページを開きましょう。孟子という昔の人、中国の学者が、このように言っています。

「自ら反みて縮くんば、千万人と雖も吾往か

ん」

意味は、「自分の心を振り返ってみたときに自分が正しければ、たとえ相手が千万人であっても恐れることなく、自分の信ずる道を進もう。」昔の人も、他の人がどのように考えようとも、自分の正しいと思うことは自分の責任で実行するということが大切であると考えていたのですね。

【教師】

今日は、「見て見ぬふりをなくすためには」ということについて考えました。(ワークシートは回収する)

〔中学校〕道徳科学習シート

年

組

番

名前

★ 自分の考えをまとめ、友達と話し合いました。

「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。

★★ あなたが考えたことを書きましょう。



「傍観者でいいのか」

「私」



学級委員

Aさん

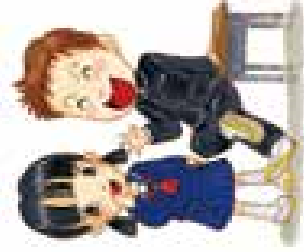


いじめられている生徒

Bさんグループ



いじめている生徒たち



はやし立てる生徒たち



見て見ぬふりをする生徒たち

どうしてこのような状況になったのだろうか

- ・何も言わない人たちがいる。
- ・Bさんたちと関わりたくない。
- ・「私」もいじめられるかもしれないと思って、何もできない。
- ・今度は、「私」がいじめの対象になるかもしれない。

「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。

- ・関わりたくない気持ちが強い。
- ・自分が「やめろよ。」と言い出すのがこわい。
- ・今度は、自分がいじめられてしまうかもしれない。
- ・自分が止めようとしたときに、みんなが味方になってくれるか分からない。

このようないじめの状況を何とかすることはできないのだろうか。

- ・みんなで勇気をもって悪いことを止められるような雰囲気づくりをしていく。
- ・「誰かが言ってくれるだろう。」と人任せにせず、自分から「やめようよ。」と言えるようにしたい。

「傍観者でいいのか」(中学校教材)

夕べからの雨が降り続けている。「今日も雨か。」

昨日、帰るときAさんの上履きがぬれて泥だらけになっていたことを思い出した。

「遅れるわよ。急ぎなさい。」と母の声が聞こえた。私は、重たいかばんを引きずるようにして家を出た。学校へは行きたくなかった。学級が嫌だった。

二年生になって学級替えがあった。私はみんなに推薦されて学級代表になった。にぎやかな学級だなあと思っていた。そして、みんなのためにできることをやろうと思った。

初めて一緒の学級になった人の中にAさんがいた。気が弱く、ちよつと頼りなさそうなところがあつたが、冗談を言って周りを笑わせる。何を言われてもニヤニヤ笑っていた。AさんはBさんやそのグループの仲間といつも一緒だった。毎朝Bさんの家に迎えに行き、Bさんの荷物をもって登校していた。私は、「断ればいいのに…」と思っていた。

ある日、Aさんは朝寝坊したらしく、Bさんの家に寄らずに慌てて登校することがあつた。登校すると、AさんはBさんたちに呼ばれた。戻ってきたAさんは下を向いて苦しげだったが、すぐに冗談を言っているものようにおどけていた。それからは、Aさ

んは今までもましてBさんたちの言いなりになった。学級のみんなの前でもBさんは平気でAさんをからかったり、命令したりするようになっていた。学級の人の中にはBさんたちと一緒にAさんをからかって笑う人まで出てきた。でも、ほとんどの人は、何も言わなかったし、何もしなかった。

Bさんは「Aさんが遊ぼうっていうから一緒に遊んでやるだけだし、Aさんだって笑っているじゃないか。」と声高にみんなに話していた。

私は、「Aさん、なんで笑っているの。怒ればいいのに…」と思った。

一学期の終わりごろになると、Aさんは身体の不調を訴え、早退したり欠席したりすることが多くなった。

放課後、私は掲示物を直していた。その時、思い詰めたような顔をしたDさんに話しかけられた。「Aさんをこれ以上放っておけない。」私は、はっとした。

Dさんは、休んでいるAさんの家に行って話を聞いたそうだ。Aさんはボロボロと涙を流して「いじめられるのはつらい。もう学校へは行かない。」と言ったそうだ。Bさんたちから言われたことを断ると、殴られたりしていたそうだ。

やっぱりつらかったんだ。苦しかったんだと思った。

「人権教育プログラム」(東京都教育委員会 平成16年3月)の掲載資料を一部改編

(二―①) 主権者教育と関連付けられる指導

実践事例【小学校第五学年】

本当の自由とは何だろうか〔内容項目 A 善悪の判断、自律、自由と責任〕

◆教材名「うばわれた自由」

出典…「私たちの道徳」文部科学省 平成二十六年

〈ねらいとする道徳的価値について〉

自分自身をよりよく高めていくためには、自由な考えや行動が大切である。しかし、自由と放縦とは区別しなければならない。高学年の児童は、自主的に考え行動しようとする傾向が強まるが、その一方で、自由の捉え違いをして自分勝手な振る舞いをしてしまうことも少なくない。自由な考えや行動のもつ意味、さらにそれに伴う自分の責任を踏まえた自律的な行動について意識をもたせることが大切であると考えられる。また、主権者教育においても、自ら主権者となるということには責任が伴う。したがって、小学校の段階から主権者としての自覚を促し、必要な知識、価値観、判断力の習熟を進める学習に取り組ませることが重要である。

ジェラール王子（教材における登場人物）自身が、国内の乱れが元で囚われの身となり、自由を奪われてしまった場面から、ジェラール王子が「自由」をおろそかにしていたためにこのような結果になったというメッセージは、小学校五年生には十分に読み取ることが可能である。そこで、児童に「自分がもっている自由には、どのような制約があるのか」について多面的・多角的に考えさせることによって、自由に付随する責任の存在やその重さを捉えさせる。

◆ねらい

自分に与えられている自由について考えることを通じて、自由に付随する責任やその重さを捉え、自律的に判断し責任ある行動をしようとする態度を育む。

◆ 指導展開例

一 「自由」について、児童一人一人が考えをもつ。

(ワークシートを配布する)

【教師】今日は、「自由」について考えていきましよう。学校や家での様々な場面を思い起こしてください。こんなことが自由だと思うのは、どんなことでしょうか。例えば、何でしょうか。そうですね、休み時間に好きなことをすること、読みたい本が読めること、おやつを食べただけ食べること、ご飯をおかわりすること、いろいろとありますね。このように、学校やその他の場面で自分が自由になることはありますか。全員、ワークシートの一つ星(★)に具体的なことを書きましょう。(児童が書き終わるのを待つ)では、書きましたね。それは机の中に大切にしまっておきます。今日は、「うばわれた自由」というお話です。

(黒板に教材名を書き、「私たちの道徳」を開く 時間は五分)

二 教材「うばわれた自由」を読んで話し合う。

【教師】 それでは、「うばわれた自由」というお話を読みます。「私たちの道徳」の三十四ページを開きましょう。(範読する)

【教師】 二人の登場人物が出てきましたね。ジェラル王子は国の王子、ガリユールはきまりを破った者を取り締まる仕事をしています。ジェラル王子が森で狩りをしているところをガリユールが追いかけてきました。そこで何がありましたか。そう、ジェラル王子はガリユールの言うことを聞き入れませんでした。そこで、ガリユールは、「したいことをしたいようにさせては、他の者は迷惑です。」と言いました。

「他の者は迷惑です。周りのことを考え、ご自分の心をおさえてください。」
このようなガリユールの言葉を聞いたジェラル王子はどんな気持ちでしょう。
(三名程度指名する 時間は五分)

【児童A】 私は王子だから何をしてもいいんだ。何にもしぼられないぞ。

【児童B】 規則なんてかたいものはどうでもいい。

【教師】 規則はかたいものだ、とジェラル王子は思

っているのですか。

【児童B】 そうだと思う。規則があると、自分がしたいことが自由にできなくなる。

【児童C】 森の中で、しかも誰もいないのだから誰にも迷惑をかけていない。

【教師】 王子には「私は王子だから特権がある。」「きまりにしばられていたらきゆうくつだ。」「したいことをしたいようにできる自由こそが自由だ。」等の考えがあるのですね。ジェラル王子は、自分のわがままで何とでもなると思っているようですね。しかしこの後、国が乱れましたね。国中の人々も勝手なことをする。ジェラル王子のそばに仕える人もぜいたくな暮らしをして、ジェラル王子は、とうとう牢屋に捕えられてしまいました。

牢屋ではらはらと涙を流しているジェラル王は、どんな気持ちでしょう。

(三名程度指名する 時間は五分)

【児童D】 自分の気持ちをおさえて、ガリユーの言うことを聞いておけばよかった。

【児童E】 わがままを言わなければ国も乱れなかつ

た。私のせいだ。

【教師】 捕えられてはじめて、王は自分の言動に反省したり後悔したりしているのですね。涙を流したのは、反省や後悔の思いだけなのでしょうか。

自由を奪われたジェラル王は何に気付いたのでしょうか。

(牢屋で涙を流しているジェラル王の気持ちからは、反省や後悔に終始した発言が考えられる。「自由」の意味を考え、自由と自由きままにすることの違いに気が付いたジェラル王の気持ちについて児童の気付きを引き出すための補足発問)

【児童F】 自由と自分勝手にするということは違うんだ。

【児童G】 私が考えていた自由は、自分に都合の良いだけの自由だった。

【教師】 ガリユーはジェラル王に、自分だけに都合のいいようにすることは本当の自由ではないと決死の覚悟で訴えていたのですが、捕えられる前のジェラル王には分からなかったのですね。しかし、捕えられ自由を奪われては

じめて、「自由」について考え始めたということが、ここまでのみなさんとの話し合いです。さて、授業の始めに、自分が自由になることについて書いてもらいました。それを出しましょう。もしかしたら、当たり前とみんなが言ったことにも、ジェラル王のように「これだけは守らなければならない。」ということがあるのかもしれない。先ほど、ご飯のおかわりは自由だと言ってくれましたが、本当にそうですか。みんなが考えている自由にも何らかの気を付けなければならぬことはないでしょうか。それでは、ワークシートの二つ星(★★)の枠に、はじめに書いたことの自由が自由であるために、気を付けなければならない、と思うことを書きましょう。

(ワークシートに書く)

〈議論に値する発問〉

あなたにとって、「自由」とは、どのようなことですか。それが「自由」であるために、考えるべきことは何だと思いますか。(時間は二十五分)

【教師】

それでは、これから、自分の考えや友達の考えについて三人グループで話し合います。三人グループ(班)になりましょう。話し合う内容と話し合う方法について説明します。

まず、一人ずつ自分の考えを発表します。発表した人に対して、他の三人は、「〜に気を付けるのはよいことだと思う。」「〜ということにも気を付けなければならないのではないか。」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(その場合は、理由と代案を出す。)について発表します。このような手順で一巡したら、再度、個人で考えをまとめます。では、始めます。(進行状況を把握する)

〈話し合いの様子〉

発表者…私は、いつでも好きなきときに友達と話すことが自由だと思えます。そのためには、友達の話もきちんと聞くことが大切だと考えました。

意見①…友達の話を中心に聞くことで、お互いの考えを理解することができるので私も賛成です。

意見②…その他にも、友達と仲良くしていくために、

きまりを守る事が大切だと思います。

発表者…私は、好きなだけ絵を描くことが自由だと思います。気を付けることは、家の人の中に、他にも使いたい人がいることを考えて紙を使い過ぎないことと、絵を描いた後、道具を散らかしたままにしないことです。

意見①…紙を使い過ぎないというのは、家の人のことを考えているということなので、よいことだと思います。

意見②…道具を散らかさないことに賛成です。皆がけがをすると危ないので、人の迷惑にならないように道具を片付けることは大切だと思います。

【教師】終了です。各グループ、活発な話し合いが行われていましたね。自分の発表に、グループの人からどんな意見が返ってきましたか。友達の意見を聞いて、「なるほど」思ったり、新たに考えたりしたことがあるかもしれませぬね。それでは、ワークシートに、グループでの話し合いを踏まえて、さらに考えたことを書きましょう。(時間は三分)

【教師】では、どのような話し合いがあったのか教えてください。

【児童K】私は、「遊びたいことが選べること」が自由だ

と思います。でも、それは、約束やきまりがない方がよいとか、守らなくてよいとか、いうのではなく、他の人の迷惑にならないように気を付けなければならぬということですよ。

【教師】Kさんの考えについて、グループの友達からどのような意見がありましたか。

【児童L】ぼくは、Kさんの考えに加えて、どの学年も安心して遊べるように気を付けることが大切だと思います。

【教師】みんなに迷惑をかけないことも、どの学年の人もみんなが安心して遊べるようにすることも、どちらも大切だと考えたんですね。他のグループはどうですか。「自由」について、他に意見が出たグループはありますか。(二又は三グループが発表する 意図的指名をする)

三 学習のまとめをする。(時間は五分)

【教師】「私たちの道徳」の三十一ページを開きましよう。本当の自由について、ギリシャの数学者であり哲学者である、ピタゴラスという人と、明治時代の思想家で、私立大学の前身を

創設したことで知られ、一万円札の顔としても有名な福澤諭吉は、次のように言っています。心の中で読みましょう。

ピタゴラス（ギリシャの数学者、哲学者）

「自制心のない者に自由はない」

福澤諭吉（明治時代の思想家、教育者）

「自由とわがままとの界さかいは

他人のさまたげをなすと

なさざるとの間にある」

昔の人も自由について、どうあるべきかいろいろと考えていたんですね。

今日は、「本当の自由とは何だろう。」ということについて学習しました。

（ワークシートは回収する）

〔小学校〕道徳科学習シート 五年 組 番号前

★ 自分の考えをまとめ、友達と話し合ってみましょう。

私は、「

は自由である。」と考える。

★★ しかし、それが自由であるためには、

に気を付けなければならない。

グループでの話し合いから、考えたこと



「うばわれた自由」

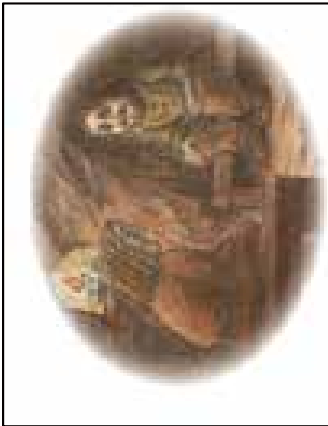
「他の者はめいわくです。周りのことを考え、自分の心を抑えてください。」



- ・王子だから何をしてもいい。
- ・王子だから規則を守らなくてもよい。
- ・規則なんてどうでもいい。
- ・誰にも迷惑をかけてはいない。

わがままに
気付く

牢屋ではらはらと涙を流しているシエラール王は、どんな気持ちでしょう。



- ・ガリエーの言うことを聞いておけばよかった。
- ・わがままを言わなければ国も荒れなかった。
- ・自由と自分勝手とは違う。
- ・自分に都合のよいだけの自由だった。

あなたにとって、「自由」とは、どのようなことですか。
それが「自由」であるために、考えるべきことは何ですか。

○遊びたいことを自由に選ぶことができる。



他の人にめいわくがかからないように気を付ける。

「うばわれた自由」(小学校教材)

「ダッダーン！」

また、夜の明けぬ森の中で、一発の銃声じゆうせいが山々にこだました。森の番人ガリューは、急いで身支度みじたくをすると、銃声の聞こえる方に馬を走らせた。どこの森でも日の出前には狩りかをしてはならないというきまりがあった。そのきまりを破やぶった者を取りしめるのが、ガリューの仕事である。

「ダッダーン！」

身近に聞こえた銃声から、場所をつかんだガリューは、全速力で馬を走らせた。しばらく行くと、うす明かりに、馬に乗った三人の姿すがたがうかび上がった。

そして、ガリューが近づいていくと、ひときわ目立つ服装ふくそうをしている若者わかものが、

「森番。何か用か。」

と、にらみつけるようにして声をかけた。

「ここは、日暮ひぐれから日の出まで、狩りをしてはならない所と知ってうったのか。」

ガリューは、強い調子で言った。

「もちろん知っておる。」

「知っていないが、なぜ、銃をうったのだ。」

「遊びだ。酔い覚よましには、ちょうどよいのでな。」

「何を言っているのだ。きまりを破やぶっておきながら。とらえてや

る。」

ガリューは、きっぱりと言った。

「私わたしをとらえることができるかな。私は、この国の王子、ジェラルだぞ。」

ガリューは、おどろいた。目立った服装の若者は、なんと、わがまま者のジェラル王子であった。ジェラルは、勝手気ままにふるまい、みなからおそれられていた。

「さあ、とらえられるものなら、とらえてみる。」

ジェラル王子は、いばって言った。しかし、ガリューは落ちて、

「ジェラル王子の名を使って、この場をにげようとしても駄目だめだ。」

と、言い切った。

「もう一度言う。私はジェラル王子だぞ。王子をつかまえられるのか。」

「だれであろうと、国のきまりを破やぶったからには許ゆるせません。国のきまりは、みなが勝手なことをしないようにするためにあるのです。」

ガリューは、殺されるかもしれないと思ったが、必死になってうったえた。

「固いことを言うな。みんな、したいことをしたいようにできる自由な暮くらしを望んでおるのだ。お前みたいに、大したことでもないのに大げさに、きまりだの、何だの言いっていたら、世の中、きゆうくつでたまらんではないか。なあ、みんな。」

「はい、おっしゃるとおりで……」

他の二人の男たちも、王子のご機嫌をとるように言った。

「いや、今、あなた方が言っている自由というのは、自分だけに都合の良いようにすることで、本当の自由とは申しません。わがまま勝手というものです。」

決死の覚悟でうったえるガリユートの勢いにおされて、王子は言葉が詰まった。

「したいことを、したいようにされては、他の者はめいわくです。周りのことを考え、ご自分の心をおさえてください。」

「ええい、生意気な。私に意見しようと言うのか。」

「もし、本当に、あなた様がジェラルル王子ならば、なおさら、手本となるよう、勝手なふるまいをつつしんでください。」

「うるさい。王子に逆らうとは無礼なやつ。こいつをしばり上げろ。」

とうとう、ガリユートは、逆に、とらえられ、ろう屋に入れられてしまった。

まもなく王様がなくなり、ジェラルル王子が王位を受けつくと、ジェラルルのわがままはいっそうひどくなった。それを見習って、国中の人々も、勝手なことを平気でやるようになり、世の中が乱れてきた。

ジェラルル王のそばに仕える者も、ぜいたくな暮らしをし、毎日、勝手気ままにふるまっていた。中には、ジェラルル王に代わって、自分が王になろうと考え、密かにその機会をねらっている者もいた。そして、ついに、ジェラルル王は裏切りにあい、とらわれの身となってしまった。

暗いどうくつに作られたろう屋で、ジェラルル王がおくの方に目をやると、うす明かりの中に、一人の男が静かにすわっているのが見えた。

「ジェラルル王、あなた様も、とうとう、自由をうばわれてしまいましたな。」

と、低い声で語りかけてきた。

「そういうお前はだれた。」

「お忘れになれるのも当然。私は、森の番人ガリユートでございます。」

「森の番人？ガリユート？おお、あのときの……わずかしが時がたためのに、すっかりやつれてしまったのう。」

しばらくの間、二人は向き合ったままだまっていた。

「ガリユート、あのとき、お前の言葉を受け入れ、わがままな心を直すことができたなら、このように国が乱れることもなかったであろうに……」

と、言って、はらはらとなみだを流した。

しばらくして、ガリユートはろう屋から出されることになった。

ろう屋を出るとき、ガリユートはジェラルル王をふり返り、

「あなた様も、きっとそこから出られる日が来るでしょう。そうしたら、ご一緒に、本当の自由を大切に、生きてまいりますよう。」

と、言って、去って行った。

「私たちの道徳」小学校五・六年 文部科学省 平成二十六年

(二―②) 主権者教育と関連付けられる指導

実践事例【中学校】

規則は誰のもの〔内容項目 C 遵法精神、公德心〕

◆教材名「二通の手紙」出典…「私たちの道徳」文部科学省 平成二十六年
〈ねらいとする道徳的価値について〉

社会には何らかのきまりがある。このきまりは、自分自身や他者の生活や権利を守るためにあり、それを遵守することが大切である。中学生にとって、きまりに多少の不便さや不自由さを感じていても、生活を支える安心・安全が根底にあること、社会生活に秩序を与え摩擦を最小限にするために必要であることを理解させることは大切である。しかしながら、全てきまり通りに行動すれば居心地のよい生活が必ずしも送れるとは限らない。なぜならばその根底には、優しさや思いやりといった人として忘れてはならない人間尊重の精神がなければならぬからである。

本教材を扱うに当たっては、主な登場人物である元さん（入園係）、幼い姉弟（来園者）、動物園を運営する側の人々に視点を当てる。そして、三者の判断や行動を支

える考え方について生徒が話し合うことを通して、法やきまりの在り方について考えさせるようにする。

私たち人間は、いろいろな価値観をもっていたり立場があったりすることから、どのように法やきまりを設定したとしても、全ての人の願いを実現できるような合意形成を図ることは困難である。だからこそ、最低限納得のできるところで合意し、合意した法やきまりは尊重し、一人一人が守ることが大切である。また、法やきまりは自分たちを守るだけではなく、自分たちの社会を安定的なものにしていることを見つめ直し、法やきまりをよりよいものに変えていこうとする積極的な意欲や態度を育てることも重要である。

◆ねらい

誰もが納得できる法やきまりについて考えることを通して、合意した法やきまりは尊重し、一人一人が守るだけではなく、よりよいものに変えていこうとするなど積極的に法やきまりに関わろうとする意欲や態度を育てる。

◆ 指導展開例

【教師】今日は、「二通の手紙」という読み物を通して、みなさんと規則について話し合っていていきましよう。(黒板に教材名を書く)

一 教材「二通の手紙」を読んで話し合う。

【教師】「私たちの道徳」の一四〇ページを開きましよう。

いいですか。それでは、先生が読みます。(範読する)

【教師】何か感想はありますか。印象に残った人やその行動など、思ったことを話してみてください。

(感想で出た登場人物や場面の挿絵を貼る)

【生徒A】元さんが、姉弟を入園させた場面が心に残りました。

【教師】なぜその場面が心に残ったのですか。同じように思った人もいますか。

【生徒B】弟の誕生日だからと言って、入園をお願いする姉の願いを受け入れた元さんの行動が優しいなど感じたからです。

【教師】疑問に思ったことはありませんか。

【生徒C】私は、元さんが懲戒処分になったにもかかわらず、晴れ晴れとした顔で職場を去ったのは、ど

うしてだろうと不思議に思いました。

【生徒D】上司のことですが、元さんが懲戒処分というのは重すぎると思いました。

【教師】皆さんからは、元さんについての感想がありました。話を振り返ってみます。まずこの話は、入園終了時刻の午後四時を少し過ぎた動物園の場面から始まります。入園時刻を少し過ぎただけなのだから入れてあげようとする山田さんに対して、きっぱりと拒否をする佐々木さんの会話から、佐々木さんが経験した数年前の話へと場面が変わります。

入園終了時刻は午後四時。そして小学校以下の子供は保護者同伴でなければならぬという規則が動物園にはありました。その規則を破って動物園に姉弟を入れた元さん、幼い姉弟、そして動物園を経営する側の人がいました。それぞれ人物の行動や考え方について、意見を聞かせてください。少し考える時間をとります。(時間は三十秒)

【教師】それでは、元さん、幼い姉弟、そして動物園を経営する側の人のどの立場の人の行動や考え方についてどのように思ったのか隣りの人と意見の交換をしましょう。(時間は三十秒)

「入園終了時刻は午後四時。小学校以下の子供は保護者同伴でなければなりません。」という規則が動物園にはあった。姉弟、仕事をやめた元さん、動物園を経営する人、それぞれの人たちの行動や考え方についてどのように思いますか。(時間は十二分)

【教師】 まず、姉弟について考えた人はいますか。(話合いの様子を観察し、意図的指名をする)

【生徒E】 姉弟は、理由があつて保護者と来られないのだから夕方になつても仕方がない。(共感的な意見)

【生徒F】 しかし、閉園時刻があるのだから規則は守るべきだ。(批判的な意見)

【教師】 元さんについて考えた人はどうですか。

【生徒G】 毎日柵からのぞいている姉弟の様子から何とかしてやりたいと思つて入れてあげた気持ちには分かる。それに、閉園時刻を少し過ぎただけなのだから。(共感的な意見)

【生徒H】 姉弟を入れたとしても、規則では保護者同伴なのだから、元さんが責任をもつて姉弟に付き添うべきだと思う。(批判的な意見)

【教師】 では、動物園を運営する側の人たちについてはどうでしょうか。

【生徒I】 動物園の規則として決めたのだから、従業員の皆様には守ってもらふ必要があると思つている。(共感的な意見)

【生徒J】 そうはいつても、この姉弟のように遅い時間からしか来られない人たちもきつと思つるので、もっと柔軟に考えることもできるはずだ。(批判的な意見)

【教師】 黒板を見てください。姉弟には規則の時間内に入園できない理由があつた。元さんはそれを察知して入園させた。しかし動物園を経営する人たち側からすると規則は守るべきであるという、それぞれの立場に共感的な意見がありました。一方、そうはいつても規則なのだから姉弟は守るべきだし、元さんは保護者同伴でなければならぬことが分かつていたにもかかわらず入園させたのだから自分の責任はどうかなのか。動物園を経営する人たちは、いろいろな人たちのことを考えた対応があるのではとした批判的な意見もありました。

(生徒の発言を、「共感的な意見(黄色)」「批判

判的な意見（赤色）」に整理し、分類して板書する）

皆さんの発表にもありましたが、動物園には、「入園終了時刻は四時。そして小学校以下の子供は保護者同伴でなければならぬ」という規則がありました。先ほど皆さんが考えた姉弟、元さん、動物園を運営する人たちそれぞれの考え方は様々です。

〈議論に値する発問〉

元さんにとっても、姉弟にとっても、動物園を経営する側の人の誰にとっても納得のできる規則は考えられるのでしょうか。（時間は二十五分）

【教師】はじめに、一人一人がじっくりと考えてほしいと思います。個人で考えを書いた後、グループで話し合います。

ワークシートの一つ星（★）に記入しましょう。（ワークシートに記入する時間は三分）

【教師】それでは、これから、自分の考えや友達のかえについて四人グループで話し合います。四人のグループになりましょう。

まず、一人が考えを発表した後、他の三人は

発表者の考えについて賛成すること、補足すること、賛成できないこと（その場合は、理由と提案を出す）について発表します。誰もが発表者に対して意見を述べること、時間は三分間とします。二人目の人の発言に対してみんな意見交換を三分間行います。このような手順で一巡します。では、はじめましょう。（十二分話し合う）

〈話し合いの様子〉

発表者…誰もが納得する規則はないと思う。規則は、事故や危険を回避するためのものなので納得する必要はない。そのときの最善策を規則にしなければならぬ。規則に感情はいらぬと思う。

意見①…けれども小学生以下の子供も入園できたら、動物園側の売り上げも上がるわけだから、例えば案内係を作ればいい。

意見②…案内係がいれば安心だけど、動物園側からすれば人件費がかかる。時と場合によって規則を柔軟にすることもあり得るのではないかな。例えば子供連れの多い日は四時頃までというようにするといいかもしれない。

意見③…「大体」とか「頃」というあいまいさは規則

として成立するのだろうか。全ての意見を取り入れると際限がない。

その規則の中で一人一人がどう対処するかが大切になってくると思う。

【教師】 終了です。それでは、どのような考えが出されたのか、いくつかのグループに紹介してもらいましょう。(二又は三グループが発表する)

【生徒K】 閉園時刻が四時なのだから守るべきだと思う。ただし、姉弟のような状況の人もいるから特別な配慮をしてもよいと思う。

【生徒L】 しかし、特別な配慮をしようとする規則が規則でなくなってしまう。

【生徒M】 動物園の経営を昼の部と夜の部というように分けられることも考えられる。

【生徒N】 それは、人間にとっては都合がよいかもしれないが、動物たちにとっては負担をかけることになる。

【生徒O】 どのような規則でも、誰にとっても納得のいく規則にはならないのではないか。

【教師】 そうすると、規則はあっても意味がないということになりませんか。

【生徒P】 規則は一個人のためにあるのではなくて、全ての人のためによりよく生活できるためには

必要だと思います。

【生徒Q】 誰にとっても納得のいく規則はつくれないと思う。どこかでそれぞれ我慢することも必要である。そして、みんなが合意した規則を守ろうとすることが必要なのではないか。

【教師】 ここまで、グループで話し合ったことを発表してもらいました。改めてもう一度考えてみます。ワークシートの二つ星(★★)に、グループで話し合ったことや全体で話し合ったことを受けて、規則の在り方について自分の考えをまとめましょう。

二 学習のまとめをする。

規則とはどのようにつくったとしても、いろいろな価値観をもった人たちがいるわけだから、全員の意に全て沿うような合意形成をすることは不可能である。だからこそ、最低限納得できるところで合意し、合意したものは尊重して、一人一人が守ることが大切である。さらに決まっていたとしても、よりよいものへと変えていこうと考えることはできる。(ワークシートは回収する)

〔中学校〕道徳科学習シート

年

組

番

名前

★ 自分の考えをまとめ、友達と話し合いました。

元さんにとっても、姉弟にとっても、動物園を運営する側の誰にとっても、納得のできる規則は考えられるのでしょうか。

★★ 友達と話し合った後、あなたが考えたことを書きましょう。

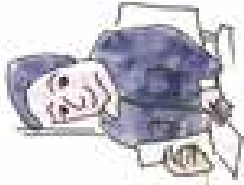


「二通の手紙」

動物園の規則 「入園終了時刻は午後四時。小学校以下の子供は、保護者同伴でなければならない。」

元さん、幼い姉弟、動物園を経営する側の人、それぞれの人たちの行動や考え方についてどのように思いますか。

- ・姉弟を何とかして入園させたいという気持ちは分かる。



- ・来られない理由があるのだから夕方になっても仕方がない。

- ・閉園時刻は守らないといけない。

- ・保護者が付いていないのだから、責任をもって付き添うべきだ。



- ・動物園の規則なのだから守ってもらう必要がある。

- ・事情のある人もいるのだから、柔軟な対応があってもよい。

元さんにとっても、姉弟にとっても、動物園を経営する側の人の誰にとっても納得のできる規則は考えられるのでしょうか。

- ・閉園時刻が決められているのだから、守るべきだと思う。
- ・よく考えられてつくられているはずだから守ることが大切。
- ・特別な配慮も必要なのではないか。
- ・規則は守らなければならないけれど、多くの人に来園してもらうためにも柔軟な対応が必要
- ・特例を作ってしまうと、規則が規則でなくなってしまう。
- ・誰にとつての納得のいく規則はない。
- ・どの立場の人にとつても納得のいく規則は作るできない。

規則

- ・みんなが安全に生活できるための規則であるため、決められた規則は一人一人が守ることが大切。

※読み物教材は省略

(三) 規範意識に関する指導

実践事例【小学校第二学年】

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」―主として集団や社会とのかかわりに関すること 文部省

平成六年

〈ねらいとする道徳的価値について〉

約束やきまりは、集団生活を円滑に送るためにつくられたものであるが、時には、個人の都合や利益と対立することがある。しかし、集団の成員が約束やきまりを守らなければ、個人も平穏な生活を送ることはできない。社会生活を送っていく上で、約束やきまりを守ることは大切である。

本教材では、約束を分かっているながら自分の弱い心に負けてしまった一平や、一平の行動を責めながらも同じことをしてしまったじいさまやばあさまの心情と自分自身の体験を重ね合せて考えることができる。「だめなことだ。」と分かっている、約

束やきまりを守らない人がいるのを目の前にすると、ずるいと思ってしまうたり、「他の人もやっているから。」「誰も見ていないから。」といった独りよがりな理由で約束やきまりを破ってしまったりすることもあるだろう。自分だけではなく、周りの人たちも同じように気持ちよく生活するためには、どのような行動が求められ、何をしなければいけないのかを人に言われてできるのではなく、その都度自分で状況を判断し行動できることが大切である。そこで本時では、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とを理解させるとともに、「だめなことはだめだ。」という強い気持ちををもって行動することの大切さを捉えさせる。

◆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、一人一人の誰もが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。

◆ 指導展開例

一 「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。

【教師】 皆さん、家での約束はありますか。学校にはきまりがありますね、家や学校の他の所では約束やきまりはあるでしょうか。どんな約束やきまりがあるか、思い出してください。どうですか。廊下は右側を歩く。図書室では静かにする。これは学校のきまりですね。赤信号は渡らない。道や公園にごみを落とさない。これは家や学校の他でのきまりですね。家での約束はありますか。出かけるときは行き先を伝える。他にもたくさん約束やきまりがありそうですね。

今日は、「あぶら山」という読み物を読んで、約束やきまりを守ることにについて深く考えていきましよう。

(黒板に教材名を書き、教材を配布する)

二 教材「あぶら山」を読んで話し合う。

【教師】 それでは、お話を読みます。(範読する)

【教師】 おかしむかしの話でした。電燈のなかった昔はこのように、ろうそくの芯のようなものにあぶらに浸してあかりをとっていました。この絵のように、この細い炎が唯一のあかりだったのでですね。(挿絵を提示する)

このあかりを灯すためのあぶらが、あぶら山という小さな山から「ちろちろ」と流れ出ていました。(挿絵を提示する)「ちろちろ」とはどんな様子で流れているのでしょうか。そうですね。あぶらが細く、少しずつ少しずつ流れているのですね。むらの人たちは、その日の晩だけあぶらを皿にくんでいました。ある雪の日、一平はお父さんからあぶらくみを頼まれました。

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。(三名程度指名する 時間は七分)

【児童A】 一度にたくさん採れて楽しかった。

【児童B】 これで何度もくみにこなくていいし、誰も見

ていないからいいだろう。

【教師】 お父さんは一平に、「あぶらはその晩使う分しかくんでこない約束になっている。」と話しましたね、この約束とは村の人たち全員約束のことです。一平はその約束を忘れてしまったのでしょうか。（家でのお父さんと一平の会話から、その晩使う分だけしかない約束になっていることを押さえる）

【児童C】 村の約束だけど、自分一人くらいたくさんくんでも分らないだろう。

【児童D】 雪がこんなに降っているし寒いから、約束を破ってもいいかな。

【教師】 一平はこのような気持ちから、村の約束を破って、一度にたくさんあぶらをくんで竹やぶにかくしたのですね。ある日、一平があぶらをたくさんくんできたところを、となりのじいさまに見つかってしまいました。そしてじいさまもなべにあぶらをくんでしまいます。

（挿絵を提示する） そのじいさまの姿を見ればあさまもまた、なべにたくさんあぶらをくみました。（挿絵を提示する）

じいさまやばあさまは、どんな気持ちからなべいっぱいのあぶらを入れて帰ったのでしょうか。

（三名程度指名する 時間は七分）

【児童E】 だまっていれば分からない。やっているのは自分だけではない。

【児童F】 約束だからたくさんくんではいけないと思っただけれど、みんなが採っているからつい採ってしまった。

【児童G】 他の人もたくさんくんではいるのに、自分だけ約束を守るなんてばかばかしい。

【教師】 じいさまもばあさまも、あぶらをたくさん採ることについて、「他の人もやっている」とか、「自分だけ村の約束を守るのはばかばかしい」と思ったことで、一平と同じようにあぶらをなべにくんだのですね。このように一平をはじめ、じいさま、ばあさままであぶらをたくさんくむようになりましたが、みんなが一度にたくさん採ると、あぶら山からあぶらが出なくなるとは思わなかったのでしょうか。じいさまは、一平がなべにあぶらをく

んでいるのを見たとき、「あぶら山のあぶらがなくなったらどうする。」と言い、あぶら山のあぶらがなくなるかもしれないと思っていましたね。

〈考えるに足る発問〉

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。(時間は一五分)

【児童H】 ぼくは一平がよくないと思います。

【教師】 なぜ一平がよくないと思うのですか。

【児童H】 はじめにたくさん採ったからです。

【児童I】 私は、じいさまもばあさまもあぶらをたくさん採ったのだから悪いと思います。

【教師】 一平も、じいさまもばあさまもよくないという意見が出ました。では、誰の行動のどこがいけなかったのかについて考えましょう。まず、一平か、じいさまか、ばあさまか、誰の行動について考えるかを決めてください。決まったら、その人の行動についてあなたはどのう思うか、ワークシートの一つ星(★)の枠に書きましょう。

(ワークシートに記入する時間は三分)

【教師】 それでは、これから自分の考えや友達の考えについて隣りの人と話し合います。話し合う方法について説明します。まずはじめに、一人の人が、一平、じいさまとばあさまの誰の行動について考えたのかを言った後に、自分の考えを発表します。隣の人は、発表した人に対して、「私も同じ考えで」と思う。「○○さんの発表から」ということも考えた。「○○という考えと違って。」など、発表した人自分の考えを話してください。次に今度は隣の人が自分の意見を言います。その意見に対して隣りの人は、自分の考えを伝えます。では始めましょう。(進行状況を把握する)

今度は、前後の人と話し合います。まず前の席の人から自分の考えを発表します。

〈話し合いの様子〉

発表者…私は一平について考えました。一平は、たくさんあぶらを採るとなくなってしまうと思っていないことが間違っていると思います。

意見…一平は、たくさん採ってはいけないということ分かっています、じいさんにも採るようにす

めたと思います。無責任だと思えます。

【教師】終了です。自分の考えに友達からどのような意見がありましたか。友達の意見を聞いて、「なるほど」と思ったり、新しく考えたりしたことがあるかもしれませんね。では。ワークシートの二つ星(★★)の枠に、話し合いからもっと考えたことを書きましょう。(時間は三分)

【教師】では、どのような話し合いをしたのか、教えてください。ください。

【児童J】私は一平が村の約束と分かっているはじめて破ったことは悪いと思います。

【児童K】ぼくは、じいさまの行動について考えました。始めに一平を見たとき、注意はしているけれど、もっと、やってはいけない心を強くもって、注意した方がよかったです。

【児童L】私は一平の「あぶらはなくならない。」という言葉につられてたくさん採ってしまったじいさまは、村の約束を思い出した方がいいと思います。

【児童M】私も村の約束であるし、たくさん採ってはだめだと思っても、自分だけじゃないと思

って採ってしまった気持ちがあります。でも、一人一人が約束を守らないと結局はみんなが困ることになるので、約束を守ることは大切だと思います。

【教師】Kさんも話してくれましたが、一人一人が約束を守らなかったことから、あぶら山からは一滴のあぶらも出なくなってしまう、結局みんなが困ることになりましたね。

【教師】みんなでよりよい生活を送るために大切なことは何だと思いますか。

【児童N】約束を守ること。みんなのことを考えて生活することが大切だと思う。

【児童O】「自分だけ」と思うことがよくないと思う。

三 学習のまとめをする。

(教師による説話)

先生が小学生のころ経験した話

授業の始めに、身の回りにある約束やきまりをみなさんに聞きました。

「一人一人が自分で判断し、きまりを守るということが大切なんだ。」ということを今日は学習しました。(ワークシートは回収する)

〔小学校〕道徳科学習シート 二年

組

番

名前

★ あぶらを一度にたくさんとってしまった一平やじいさまやばあさまの行動について、あなたはどのように思いますか。

私は

について考えました。

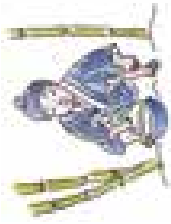
★★ グループでの話し合いから、考えたこと



「あぶら山」



なべいっばいにくんだあぶらを、一平はどんな気持ちで竹やぶにかくしたのでしょうか。

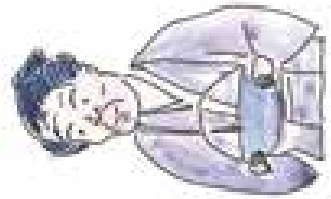


- ・なんどもくみに行かなくていいから楽だ。
- ・村の約束だけど、自分一人くらいはいいだろう。
- ・雪がふって寒いから約束をやぶつてもしかたない。

じいさまやばあさまは、どんな気持ちからなべいっばいのあぶらを入れて帰ったのでしょうか。



- ・たくさんとっているのは自分だけではない。
- ・みんながとっているからついついってしまった。
- ・ほかの人もくんでいるのだからいいだろう。

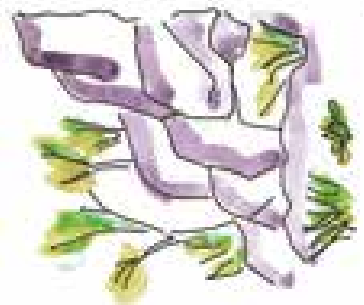


あぶら山のあぶらがなくなったのは、だれに問題があるのでしょうか。あなたはその人についてどのように思いますか。

- 〈一平〉 ・約束と分かっていてとつたのは悪い。
- 〈じいさま〉 ・一平にやってはいけないと、強く注意すればよかった。
- ・「あぶらはなくなならない。」ということばにつられたけれど、自分で考えるべきだった。
- ・「自分だけじゃない。」と思つて気がゆるんだ。
- 〈ばあさま〉 ・みんながやっているからといつてたくさんとることはよくない。
- ・一平やしいちまだけずるい。自分もやっつていいと思つた。

みんなでよりよい生活を送るために大切なこと

- 人につられてやっつてはいけない。自分で考えることが大切だ。
- 約束を守る。みんなのことを考えて生活する。
- 「自分だけ」と思うのはよくない。



※読み物教材は省略

第四章 訊ねる

お薦め教材十選を紹介する

本章では、国や東京都が平成元年度より「道徳読み物資料」として発行してきた約三八〇点の資料の中から、積極的に活用されてきた読み物資料（以下「教材」）を校種等別に十選紹介します。

これまで活用してきた教材においても「特別の教科 道徳」の目標の達成を目指した指導展開の工夫ができるとの考えの下、東京都の道徳教育を推進する中核的な役割を担ってきた先生方に、発問を考えていただきました。さらに「学習活動の工夫」についても例示しています。

なお、教材の選定等については、「東京都小学校道徳教育研究会」、「東京都中学校道徳教育研究会」に多大なるご協力をいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

小学校（第一・二学年版）

お薦め10選



はしの 上のおおかみ
(B 親切、思いやり)



黄色いベンチ
(C 規則の尊重)



ハムスターの 赤ちゃん
(D 生命の尊さ)



およげないりすさん
(B 友情、信頼)



ゆっきと やっち
(B 友情、信頼)



お月さまと コロ
(A 節度、節制)



森の ゆうびん屋さん
(C 勤労、公共の精神)



ぽんた と かんた
(A 節度、節制)



お母さんの パラパラマンガ
(C 家族愛、家庭生活の充実)



るっぺ、どうしたの
(A 節度、節制)

小学校
低学年

教材名「はしの上のおおかみ」

(B 親切、思いやり)

〔主題〕

親切にするとは

考えるに足る発問

おおかみは、どうしてくまと同じことをするようになったのでしょうか。



学習活動の工夫

教師がくま役、児童がおおかみ役になり、役割演技をする。演技後、おおかみ役の児童にどんな気持ちだったかを聞く。また、見ていた児童にもおおかみの気持ちを問う。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
低学年

教材名「黄色いベンチ」

(C 規則の尊重)

〔主題〕

みんなが使う物

考えるに足る発問

顔を見合わせたとき、男の子たちはどんなことを考えたのでしょうか。

学習活動の工夫

顔の輪郭を描いたシートに、男の子たちの表情を描き加える。
隣の友達と見せ合いながら、二人の男の子たちがどのような気持ちなのかを伝え合う。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
低学年

教材名「ハムスターの赤ちゃん」

(D 生命の尊さ)

〔主題〕

生きているっていいな

考えるに足る発問

生まれてから十日たったハムスターの赤ちゃんに、どんな言葉を掛けてあげますか。

学習活動の工夫

ワークシートを手紙形式にして、ハムスターの赤ちゃんに伝えたいことを書く。その後は、ペアになって発表する。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
低学年

教材名「およげないりすさん」

(B 友情、信頼)

〔主題〕

みんなと

仲良くするために

考えるに足る発問

かめさんたちは、どうしてりすさんにいじわるをしてしまったのでしょうか。

学習活動の工夫

場面を描いた絵を貼った画用紙を三人グループに一枚配り、かめ、白鳥、あひる役を分担し、分担した動物たちの考えや思いを、吹き出しに書く。一人ずつ動物の気持ちになって発表する。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年



小学校
低学年

教材名「ゆっきとやっち」

(B 友情、信頼)

〔主題〕

仲良くするとは

考えるに足る発問

やっちの言葉を聞いたゆっきは、どうして迷ったのでしょうか。

学習活動の工夫

吹き出しに自分の考えを書いた後、やっちの挿絵が入った画用紙に吹き出しを貼り、ペアになって意見の交換を行う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成4年

小学校
低学年

教材名「お月さまとコロ」

(A 節度、節制)

〔主題〕

素直になるパワーはどこから

考えるに足る発問

コロは、どんなことを考えてあやまるうと決めたのでしょうか。

学習活動の工夫

隣の友達とコロ役とギロ役になる。コロ役の児童は、あやまるうと決めたときの気持ちを話し、ギロ役の子はコロ役の話を受けて感じたことを伝える。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年



小学校
低学年

教材名「森のゆうびん屋さん」

(C 勤労、公共の精神)

〔主題〕

みんなのために

働くよさ

考えるに足る発問

どうしてくまさんは、ゆきの日でも手紙をと
どけに行ったのでしょうか。

学習活動の工夫

くまさん役とインタビュ役の二人がペアにな
り、インタビュー役の児童が、「どうして手紙を届
けたのかな。」と尋ねる。くまさん役は、思いや気
持ちを答える。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
低学年

教材名「ぽんたとかんだ」

(A 節度、節制)

〔主題〕

自分で決める

考えるに足る発問

ぽんたとかんだは、どんなことを考えて、「い
かない。」ことに決めたのでしょうか。

学習活動の工夫

なぜ、「いかない。」と決めたのか、理由をワーク
シートに書く。書いた後、四人グループになり、考
えを伝え合う。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年



小学校
低学年

教材名「お母さんのパラパラマンガ」
(C 家族愛、家庭生活の充実)

〔主題〕

家族の思いを大切に

考えるに足る発問

治はどうしてお母さんのパラパラマンガを大切に
もっていたのでしょうか。

学習活動の工夫

補助発問で、お母さんの治に対する思いを問うこ
とで、治の気持ちを考えさせる。その後、四人グルー
プになって話し合う。

「心 あかるく」 東京都教育委員会 平成25年

小学校
低学年

教材名「るっぺ、どうしたの」
(A 節度、節制)

〔主題〕

生活をふりかえろう

考えるに足る発問

るっぺに教えてあげたいことは、何でしょう。

学習活動の工夫

るっぺ役を教師、動物役を児童が行う。動物たち
のセリフを聞いて、周りの児童は、動物たちがるっ
ぺに対してどんな思いをもっているのかという気持
ちを発表する。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校（第三・四学年版）
お薦め10選



雨のバス停留所で
(C 規則の尊重)



ブラッドレーのせい求書
(C 家族愛、家庭生活の充実)



ヒキガエルとロバ
(D 生命の尊さ)



よわむし太郎
(A 希望と勇気、努力と強い意志)



ふるしき
(C 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度)



江戸の人々のためにー玉川兄弟ー
(C 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度)



なしの実
(A 正直、誠実)



わたしの命は音楽とともに
ールートビヒ・バン・ベートーベンー
(A 希望と勇気、努力と強い意志)



うれしく思えた日から
(A 個性の伸長)



ワンダフル・ヒトミ ー人見 絹枝ー
(A 希望と勇気、努力と強い意志)

小学校
中

教材名「雨のバス停留所で」

(C 規則の尊重)

〔主題〕

きまりはだれのために

考えるに足る発問

よし子とお母さんの考え方は、どう違うのでしょうか。

学習活動の工夫

よし子とお母さんの考え方のどちらに共感できるかを決め、どちらの立場なのか名前を書いたマグネットを黒板に表示する。よし子とお母さんの二人グループで話し合い、画用紙に考えをまとめる。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
中

教材名「ブラッドレーのせい求書」

(C 家族愛、家庭生活の充実)

〔主題〕

家族の一員として

考えるに足る発問

ブラッドレーが、お母さんから0ドルの請求書もらったのに、4ドルのお金を返したのはどうしてなのでしょう。

学習活動の工夫

0ドルの請求書を渡したお母さんの気持ちを考えさせ、受け取ったブラッドレーの心情の変化を考えさせる。その後、四人グループになり、なぜ変わったのかについて話し合う。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年



小学校
中学校

教材名「ヒキガエルとロバ」

(D 生命の尊さ)

〔主題〕

すべての命を大切に



議論に値する発問

「命を大切にする」とは、どうすることなのでしょう。

学習活動の工夫

命の大切さについて、自分の考えをワークシートに書く。その後、四人グループになり、日常生活を振り返ったとき、どのようなことが命を大切にしていることにつながるのかについて話し合う。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
中学校

教材名「よわむし太郎」

(A 希望と勇気、努力と強い意志)

〔主題〕

本当の勇気とは

議論に値する発問

太郎の行動から考える「本当の勇気」とは、どんなものなのでしょう。

学習活動の工夫

「太郎が行動に移せたのはどうしてか。」と補助発問を重ねることで自分の考えを明確にさせ、太郎の行動の判断基準にせまる話し合い活動を四人グループになって行う。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
中

教材名「ふるしき」

(C 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度)

〔主題〕

日本の伝統や文化のよさ

議論に値する発問

今日まで日本の伝統や文化が伝わっているのには、どんな理由があるのでしょうか。

学習活動の工夫

一人ずつ配布したホワイトボードに、日本の伝統や文化が伝わっている理由を書く。書いた児童からホワイトボードを見せ合いながら、友達と考えを交流する。交流後、自席に戻り、考えが広まったり深まったりしたことについて追記し、全体で意見交流をする。

「道徳教育推進指導資料」 文部省 平成11年

小学校
中

教材名「江戸の人々のためにー玉川兄弟ー」

(C 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度)

〔主題〕

国や人々のために
尽くすこととは

考えるに足る発問

お金も、家も無くしたにもかかわらず、工事が終わった後に兄弟が笑顔いっぱいになったのはどうしてでしょうか。

学習活動の工夫

補助発問で、私財を投げ打った対価に何を求めたのかについて考えさせる。自分の考えを短冊に書き、黒板に貼る。出された意見を分類しながら、全体で意見の交流を行う。

「心 しなやかに」 東京都教育委員会 平成25年

小学校
年

教材名「なしの実」(A 正直、誠実)

〔主題〕

正直な行動を
支えているもの



考えるに足る発問

アンリは、なぜ正直に行動することができたのでしょうか。

学習活動の工夫

なしの実をとったことは、「よくない」、「よい(仕方ない)」のどちらかの考えをもち、そのように考えた根拠を明らかにする。その後、自分とは異なる意見の友達とダイベート形式で話し合う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成3年

小学校
年

教材名「わたしの命は音楽とともに
—ルートビヒ・バン・ベートーベン—
(A 希望と勇氣、努力と強い意志)

〔主題〕

困難を乗り越える力を
支えるもの

考えるに足る発問

作品「交響曲第九番」には、ルートビヒのどのような思いが込められているのでしょうか。

学習活動の工夫

「喜び」「感謝」「挑戦」などのキーワードをカードに書き、黒板に分類して貼る。分類ごとに、ルートビヒの思いを発表し、友達との考えの違いを明確にしながらか話し合う。

「心 しなやかに」 東京都教育委員会 平成25年

校年
小学
小中

教材名「うれしく思えた日から」

(A 個性の伸長)

〔主題〕

自分の良いところを
伸ばそう

議論に値する発問

友達にどのようなおまじないの言葉をかけて
あげますか。

学習活動の工夫

隣の友達の良いところ、頑張っているところを見付け、
さらに、向上するための言葉を考える。おまじないの言
葉を伝え合った後、おまじないの言葉をもらってどんな
気持ちになったかをワークシートに書く。

「わたしたちの道徳」 文部科学省 平成26年

校年
小学
小中

教材名「ワンダフル・ヒトミ―人見絹枝―」

(A 希望と勇氣、努力と強い意志)

〔主題〕

目標を達成するために
大切なこと

考えるに足る発問

すべてが終わったと泣きじゃくり、メダルを取る
力はないと思っていながらも八百メートルを走った
のは、絹枝にどのような心があったからでしょう。

学習活動の工夫

絹枝が決断するのに一番強く感じたであろうという
思いをワークシートに書き、四人グループになる。それ
ぞれの考えに「くやしき」「後悔」「希望」「勇氣」等の
タイトルをつけて、友達の考えとの違いを明確にしなが
ら話し合う。

「心 しなやかに」 東京都教育委員会 平成25年

小学校（第五・六学年版）
お薦め10選



うばわれた自由

(A 善悪の判断、自律、自由と責任)



ロレンゾの友達

(B 友情、信頼)



流行おくれ

(A 節度、節制)



ブランコ乗りとピエロ

(B 相互理解、寛容)



ヘレンと共に -アニー・サリバン-

(A 希望と勇気、努力と強い意志)



黄熱病とのたたかい

(B 感謝)



最後のおくり物

(B 親切、思いやり)



すべては天命を果たすために -伊能 忠敬-

(A 希望と勇気、努力と強い意志)



ペルーは泣いている

(C 国際理解、国際親善)



その思いを受けついで

(D 生命の尊さ)

校年
小学高

教材名「うばわれた自由」

(A 善悪の判断、自律、自由と責任)

〔主題〕

本当の自由とは

議論に値する発問

あなたにとって、「自由」とは、どのようなことですか。それが自由であるために、考えるべきことは何ですか。

学習活動の工夫

ワークシートに、自分が考える自由、自由であるために考えるべきことについて書く。三人グループを作り、話し合った後、考えを深めたことや新たに考えたことについてワークシートに書く。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

校年
小学高

教材名「ロレンゾの友達」

(B 友情、信頼)

〔主題〕

信頼に結びついた
友情とは

考えるに足る発問

かしの木の下で話し合ったことを三人が口にしなかったのは、どうしてでしょう。

学習活動の工夫

名前を示したマグネットで自分の立場を明らかにし、考えの根拠を述べる話し合いをする。話し合いの後、考えが変わった児童は自分の名前を記したマグネットを移動し、なぜ変わったのかについて話し合う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成4年

小学校
高学年

教材名「流行おくれ」（A 節度、節制）

〔主題〕

物や金銭の使い方

議論に値する発問

まゆみのように流行を追うことは、いけないことなのでしょうか。

学習活動の工夫

流行を「追っていい」「追ってはいけない」の立場を決め、クラスを二つの考えに分ける。それぞれの立場で考えをまとめた後、全体で話し合う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成3年

小学校
高学年

教材名「ブランコ乗りとピエロ」
（B 相互理解、寛容）

〔主題〕

「広い心」をもつ難しさや
よさとは

議論に値する発問

言うことを聞かず、約束までも破ったサムを許したピエロの行為についてどのように思いますか。

学習活動の工夫

勝手な行動をとったサムに対して、「勝手な行動を許さない」「過ちを諭す」「話し合う」等の立場に分かれ、同じ意見の友達同士で考えを深める。その後、異なる意見の友達で四人グループを作り、なぜその立場なのかについて話し合う。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年



小学校
高学年

教材名「ヘレンと共にーアニー・サリバンー」
(A 希望と勇氣、努力と強い意志)

〔主題〕

くじけない心

考えるに足る発問

アニー・サリバンが最後までヘレンと共に過ごしたのは、どのような気持ちからでしょう。

学習活動の工夫

アニー・サリバンも病に苦しんだ経験があること、決してヘレンとの生活は順調ではなかったことを十分に押さえた上でアニー・サリバンの気持ちを考えさせ、ワークシートに書く。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
高学年

教材名「黄熱病とのたたかい」
(B 感謝)

〔主題〕

感謝の気持ちの表し方



議論に値する発問

命の危険を冒してまでアフリカに行くことは、感謝の気持ちを表すことになるのでしょうか。

学習活動の工夫

感謝の気持ちを「表すことになる」「表すことにならない」の立場を決め、クラスを二つの考えに分ける。それぞれの立場で考えをまとめた後、全体で話し合う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成4年

学校年
小学高

教材名「最後のおくり物」

(B 親切、思いやり)

〔主題〕

「相手の立場に立つ」とは



考えるに足る発問

ロベーターが、ジョルジュじいさんの「最後のおくり物」から受け止めたものは何だったのでしょうか。

学習活動の工夫

ジョルジュじいさんがロベーターに渡した「最後のおくり物」とは何だと思うか。また、そのように考えた根拠を明らかにし、自分の考えをワークシートに書く。その後、おくり物がもたらした効果やジョルジュじいさんの気持ちの変容について話し合う。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

学校年
小学高

教材名「すべては天命を果たすために―伊能忠敬―」

(A 希望と勇氣、努力と強い意志)

〔主題〕

困難を乗り越えるために

議論に値する発問

何かを成し遂げる気持ちをもち続けるには、どのような心や姿勢が必要なのでしょう。

学習活動の工夫

必要だと思ふ心や姿勢を各自が付箋に書く。その後、四人グループになり、なぜ必要だと思ふのか、自分の考えを説明しながら、画用紙に貼る。貼った後、意見を分類・整理し、クラス全体で話し合う。

「心 たくましく」 東京都教育委員会 平成25年

小学校
高学年

教材名「ペルーは泣いている」

(C) 国際理解、国際親善

〔主題〕

世界の人々とつながって

議論に値する発問

アキラの考え方や生き方は、私の生活にどのような生かすことができるのでしょう。

学習活動の工夫

アキラの考え方や生き方のどこに共感できるのかを明確にし、そのような生き方を今後の自分の生活の中で参考にすることについて、木の葉型の用紙に書く。授業後、掲示することによって友達を考えからさらに自分の考えを深める。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

小学校
高学年

教材名「その思いを受けついで」

(D) 生命の尊さ

〔主題〕

「つながる命」とは

議論に値する発問

「命がつながっていく」とは、どのようになじむのでしょう。

学習活動の工夫

命そのものの継続にだけ考えが偏らないように、じいちゃんの手紙からじいちゃんの思いをしっかりとつかませる。考えがもてた児童から友達とペアになって話し合いを行い、「その人の思い」「愛情」「今ある命を力強く生きる」など多様な考えに触れる。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

中学校
お薦め10選



裏庭でのできごと

(A 自主、自律、自由と責任)



銀色のシャープペンシル

(D よりよく生きる喜び)



二通の手紙

(C 遵法精神、公德心)



一冊のノート

(C 家族愛、家庭生活の充実)



いつも一緒に

(B 友情、信頼)



日本とトルコの懸け橋となるー山田寅次郎ー

(C 国際理解、国際貢献)



加山さんの願い

(C 社会参画、公共の精神)



スダチの苗木

(C 家族愛、家庭生活の充実)



無人スタンド

(C 遵法精神、公德心)



二人の弟子

(D よりよく生きる喜び)

平成元年度以降に国・東京都から発行した「道徳読み物資料」対象

中学校

教材名「裏庭のできごと」

(A 自主、自律、自由と責任)

〔主題〕

誠実に行動することのよさ

議論に値する発問

自分が犯してしまった過失を謝ることのでられるよさには、どのようなことがあるのか。

学習活動の工夫

付箋一枚につき一つの考えをなるべく多く書く。四人数グループになり、付箋を画用紙に貼りながら順番に発表する。それと同時に、考えを深めるために質問し合ったり、共通理解を図ったりする。発表後は、考えの分類・整理をする。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成3年

中学校

教材名「銀色のシャープペンシル」

(D よりよく生きる喜び)

〔主題〕

弱い心を克服して

議論に値する発問

人は、自らの弱さに負けたり、分かっているもできなかったりするときがある。「自分の心に向き合う」とはどのようなことなのだろうか。

学習活動の工夫

「言うべきだと自分を責める気持ち」と「黙っていようとする気持ち」のどちらかに共感できるかを決め、どちらの立場なのか黒板に明確に示す。その後、異なる立場の友達とペアになり、なぜ共感したのか自分の考えを話し合う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成5年

中学校

教材名「二通の手紙」

(C 遵法精神、公德心)

〔主題〕

きまりを守ることの
意義とは

議論に値する発問



姉弟にとっても、元さんにとっても、動物園を
経営する側にとっても、それぞれの思いが叶う、
誰にとっても納得のできる規則は考えられるのか。

学習活動の工夫

ワークシートに記入後、四人グループで話し合う。
発言者の考えに賛成すること、補足すること、賛成
できないこと等について意見の交流を行う。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

中学校

教材名「二冊のノート」

(C 家族愛、家庭生活の充実)

〔主題〕

家族への敬愛

考えるに足る発問

「おばあちゃん、きれいになったね。」の言葉
には、どのような思いが込められているのだら
うか。

学習活動の工夫

おばあちゃんの横に並んで草取りをするまでの「ぼ
く」の気持ちの変容を押さえる。補助発問で、「何がき
れいになったのか。」を問い、ペアで話し合うことで、「ぼ
く」の思いに深く迫る。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年

中学校

教材名「いつも一緒に」

(B 友情、信頼)

〔主題〕

友情を育てるために
必要なこと

議論に値する発問

「本当の友達」をつくる難しさはどこにあるの
だろうか。

学習活動の工夫

本当の友達とはどういうものだと思うか、自分の考え
を書く。その後、ペアになり、自分の考えを伝え合う。
友達の考えを聞き、自分の考えが変化したり、自分の考
えを深めたりしたことについて追加記入をする。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成4年

中学校

教材名「日本とトルコの懸け橋となる
―山田寅次郎―」

(C 国際理解、国際貢献)

〔主題〕

世界の中の日本人として

考えるに足る発問

寅次郎が日本とトルコの懸け橋として活動し
たことについて、どのように考えるか。

学習活動の工夫

短冊に記入後、黒板に掲示する。
自分の考えの位置を確認するとともに、異なる考
えをもつ人との話し合いを通して考えを深める。

「心 みつめて」 東京都教育委員会 平成24年

中学校

教材名「加山さんの願い」
(C 社会参画、公共の精神)

〔主題〕

公共の福祉のために
行動すること

議論に値する発問

社会の一員として、周りの人と共によりよい社会を築くためには、どのような心構えが大切なのだろうか。

学習活動の工夫

これまで、「よりよい社会を築く」ことについて考えたことはあるか振り返る。その後、ワークシートに記入し、四人グループで意見交換をする。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成6年

中学校

教材名「スタチの苗木」
(C 家族愛、家庭生活の充実)

〔主題〕

愛情の伝え方

議論に値する発問

家族に対して、素直に気持ちを表すことができないことがあるのは、どうしてなのだろうか。また、そのような自分とどのように向き合っていくとよいのだろうか。

学習活動の工夫

これまでの経験について四人で意見交換を行い、まとめた意見をグループの一人の生徒が他のグループへ紹介する。同時に、参加したグループで話し合った意見も聞き、元のグループに伝えることで考えを広め合う。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成6年



中学校

教材名「無人スタンド」

(C 遵法精神、公德心)

〔主題〕

よりよい社会を目指すために

考えるに足る発問

いけないことはいけないと考える「わたし」と些細なことで近所と角を立てたくない「千葉さんの奥さん」の考えのどちらに共感できるか。

学習活動の工夫

自分の立場を決定し、黒板の共感メーターにネームプレートを貼る。その後、考えの異なる友達と、なぜ共感できるのかについて意見交換を行う。友達の意見から、自分の考えを深めたり、自分の考えが変わったりしたことについて確かめる。

「読み物資料とその利用」 文部省 平成6年

中学校

教材名「二人の弟子」

(D よりよく生きる喜び)

〔主題〕

自分と向き合う
ということ

考えるに足る発問

暗い夜の闇の中で、一輪の白百合を見た「智行の涙」の意味は何だったのだろうか。

学習活動の工夫

智行が涙した行為の根底にある理由、そして一輪の白百合が象徴していることについて考えさせ、ワークシートに書く。なぜ涙したのか、自分の考えをワークシートに書く。その後、人間のもつ弱さと気高く生きようとするということについて、四人グループになって話し合う。

「私たちの道徳」 文部科学省 平成26年



検証授業協力校

【小学校】

新宿区立余丁町小学校

江東区立豊洲小学校

目黒区立下目黒小学校

目黒区立油面小学校

大田区立入新井第一小学校

中野区立塔山小学校

板橋区立赤塚小学校

町田市立町田第五小学校

東大和市立第八小学校

東京学芸大学附属小金井小学校

【中学校】

台東区立柏葉中学校

台東区立御徒町台東中学校

世田谷区立梅丘中学校

世田谷区立深沢中学校

板橋区立桜川中学校

練馬区立関中学校

江戸川区立葛西第三中学校

江戸川区立小岩第五中学校

狛江市立狛江第一中学校

筑波大学附属中学校

【参考文献・引用文献】

- ・「小学校学習指導要領解説 総則編(抄)」文部科学省(平成27年7月)
- ・「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 総則編(抄)」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)
- ・「中学校道徳授業の改造2 方法編」井上治郎 明治図書(昭和43年4月)
- ・「新道徳教育事典」青木孝頼・金井 肇・佐藤俊夫・村上敏治 編 第一法規(昭和60年10月10日)
- ・「道徳性の発達と教育―コールバーグ理論の展開―」永野重史 新曜社(昭和60年10月17日)
- ・「道徳教育はこうすればおもしろい―コールバーグ理論とその実践―」荒木紀幸 北大路書房(昭和63年11月1日)
- ・「道徳授業の基礎事典」日本道徳基礎教育学会 編 光文書院(平成2年4月20日)
- ・「道徳性の発達段階―コールバーグ理論をめぐる論争への回答―」
L.コールバーグ・C.レイバン・A.ヒューアー 新曜社(平成4年12月1日)
- ・「道徳教育新時代」押谷由夫 国土社(平成6年12月15日)
- ・「総合単元的道徳学習論の提唱」押谷由夫 文溪堂(平成7年)
- ・「道徳的判断力をどう高めるか―コールバーグ理論における道徳教育の展開―」櫻井育夫 北大路書房(平成9年9月30日)
- ・「総合的学習と連携を図る道徳学習―新教育課程の構想と実践―」香川県小学校道徳教育研究会 明治図書(平成12年3月)
- ・「道徳授業の基本構想」青木孝頼 文溪堂(平成17年1月27日)
- ・「学級の教育力を生かす吉本均著作選集1 授業と学習集団」岩垣 攝・豊田ひさき 編 明治図書(平成18年11月)
- ・「楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる」横山利弘 ミネルヴァ書房(平成27年4月10日)

「特別の教科 道徳 指導読本」

東京都教職員研修センター 印刷物登録 平成二十七年 第七号
平成二十八年三月発行

編集・発行 東京都教職員研修センター研修部 教育開発課

所在地 〒一三三〇〇三三 東京都文京区本郷一の三の三

電話 〇三(五八〇二)〇三〇六

印刷 音羽印刷株式会社

所在地 〒一六二一〇八一 東京都新宿区山吹町十五番

電話 〇三(三二六八)一四四〇

リサイクル適性(A)

この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。