

「考え、議論する道徳」への質的転換に関する研究（1）
 - 読み物教材における「自我関与」の強化 -
 A study on qualitative transformation to
 “Moral Education through Deliberating and Discussing” (1)
 - Strengthening “self-engagement” in reading material -

伊崎 一夫
 Kazuo Isaki

要旨

新学習指導要領では、道徳教育の目標と、その要となる道徳科の目標は、双方ともに「道徳性を養う」と明記された。道徳教育の求める「道徳性」は「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」の諸様相から構成されている。道徳科の目標は、道徳的諸価値についての理解を基に「考え、議論する道徳」の実現を求めている。本論では、道徳科での質の高い指導方法として示された「①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」について論考を深めたい。「自我関与」とは、教材の登場人物の判断や心情を、児童、生徒一人ひとりが自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道徳的価値を自覚することである。「自我関与」を促す手立てや工夫の一つが、「あなたならどうするか?」「登場人物の行為について、あなたはどのように考えるか?」などの問いかけである。「考え、議論する道徳」の質的転換をさらに促進させるためには、自分事として「自分の考え」を引き出す「中心発問」の角度として、「中心人物はなぜその行為を選択したのか」「中心人物はなぜその行為をなし得たのか」を問うことが有効となることを提示した。

キーワード：「考え、議論する道徳」、読み物教材、自我関与

1. 「道徳性」を育む「道徳教育」と「道徳科」

(1) 「学びの質」を高める「考え、議論する道徳」

新学習指導要領では、学習指導要領の枠組みの見直しやカリキュラムマネジメントの実現、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）」など、学習内容と方法の両方を重視し、児童生徒の学びの質を高めていくことが求められている。必要な学習内容をどのように学び、何ができるようになるかを教育課程において明確にするとともに、予測困難な時代に、社会と連携・協働しながら、一人一人が未来の創り手となるために必要な資質・能力を育むことを目指し、指導方法の工夫改善は着実に試行されている。キーワードは「学びの質」である。

先行する「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」という）においても、「学習指導要領解説編」「第1章 総説」「1 改訂の経緯」において、「道徳教育の目指すべき姿」として「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」ことが示され、他者とともによりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」「議論する道徳」へと質的な転換を図ることが明記された。道徳科における「主体的・対話的で深い学び」もまた「学びの質」を高めるために、「考え、議論する道徳」の実現へと歩み始めている。

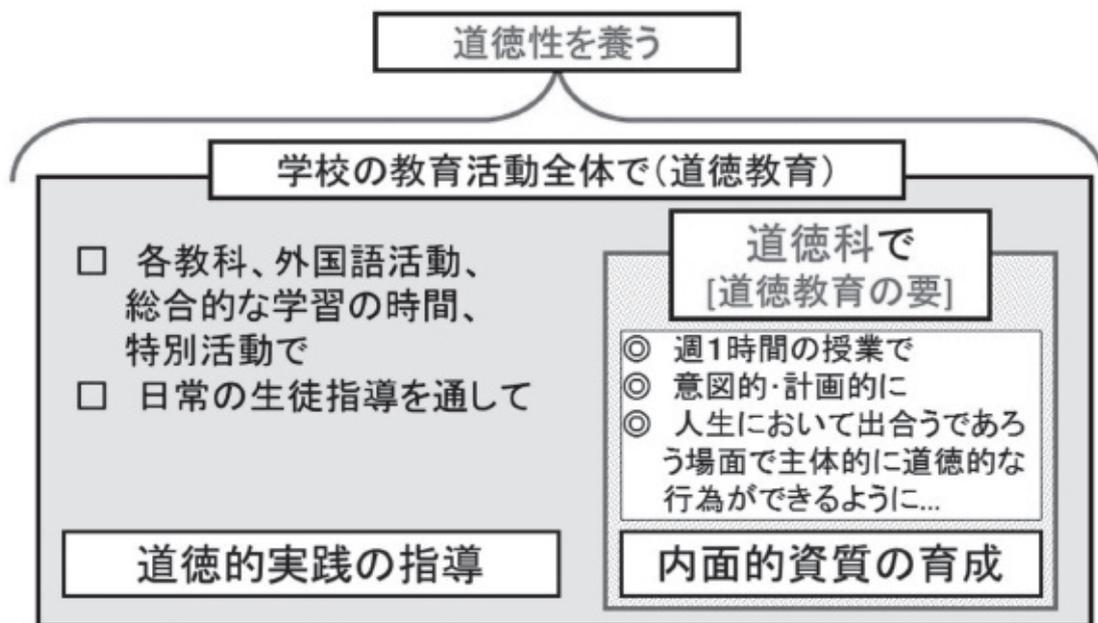
(2)道徳教育と道徳科の目標

新学習指導要領において、道徳教育の目標は「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己（人間として）の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。」（カッコ内は中学校）と示されている。

一方、道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことであり、そのため、「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、自己（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。」（カッコ内は中学校）となっている。

道徳教育の目標と、その要となる道徳科の目標は、双方ともに「道徳性を養う」と明記されている。今回の改正で、それぞれの目標の文言の統一性が図られ、理解しやすい文章表記となった。

道徳教育と道徳科との関係は、【図1】のように整理することができる。



【図1】道徳教育と道徳科との関係

(3)「道徳性」を構成する諸様相

道徳性とは、「人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳的な行いをする、道徳的な行いをしようとする意思の高まりや、そうしようとする人間の意志の発揮であり、人間としてよりよく生きようとする特性のこと」である。道徳教育の求める「道徳性」は、「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳の実践意欲と態度」の諸様相から構成されている。道徳性は、潜在的、持続的な作用を行為や人格に及ぼすものであるだけに、長期的展望と綿密な計画に基づいた丹念な指導を道徳的实践につなげていく必要がある。

道德的判断力とは、それぞれの場面において善悪を判断する能力のことである。人間として生きるために道德的価値が大切なことを理解し、様々な場面・状況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である。

道德的心情とは、道德的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情である。人間としてのよりよい生き方や善を指向する感情であるともいえる。道德的行為への動機として強く作用する。

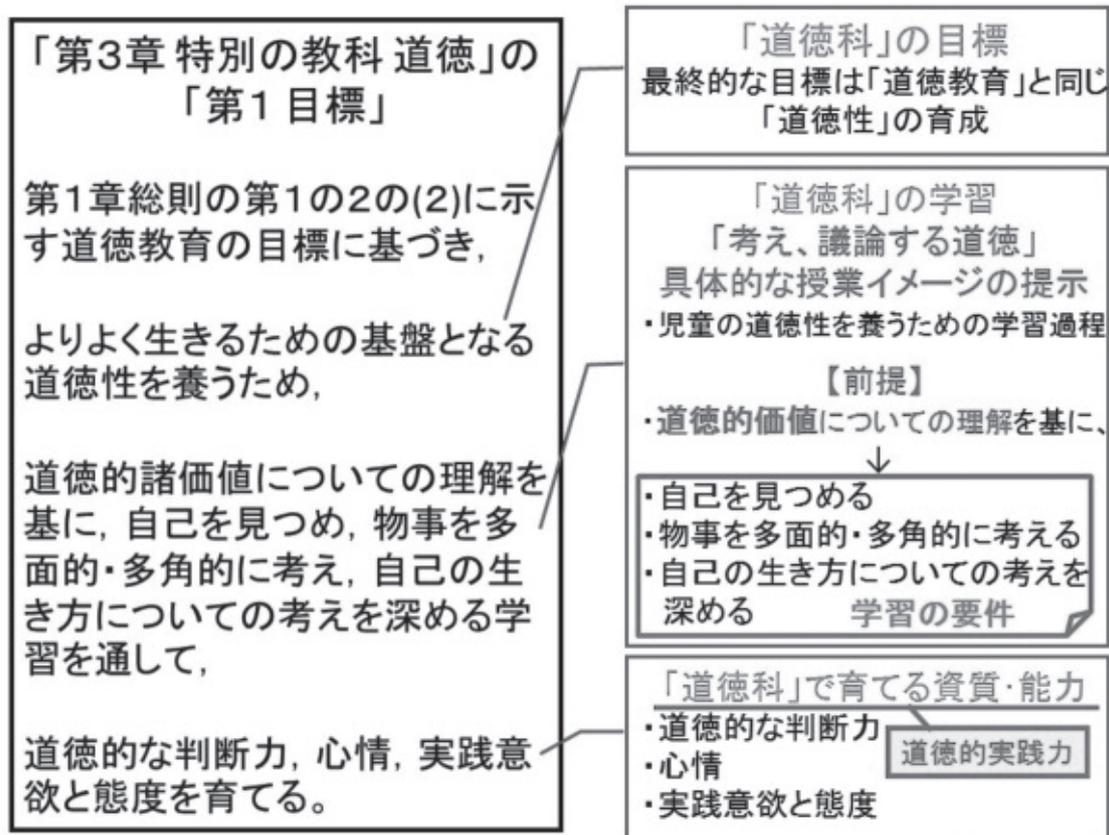
道德的実践意欲は、道德的判断力や道德的心情を基盤とし、道德的価値を実現しようとする意志の働きである。道德的価値に裏付けられた具体的な道德的行為への構えが道德的態度につながっていく。

「道德的判断力」「道德的心情」「道德的実践意欲と態度」の諸様相には、順序や段階はない。一人一人の児童生徒が道德的価値を自覚し、自己（人間として）の生き方についての考えを深め、日常生活や今後出会うであろう様々な場面、状況において、道德的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができる内面的資質を意味する。

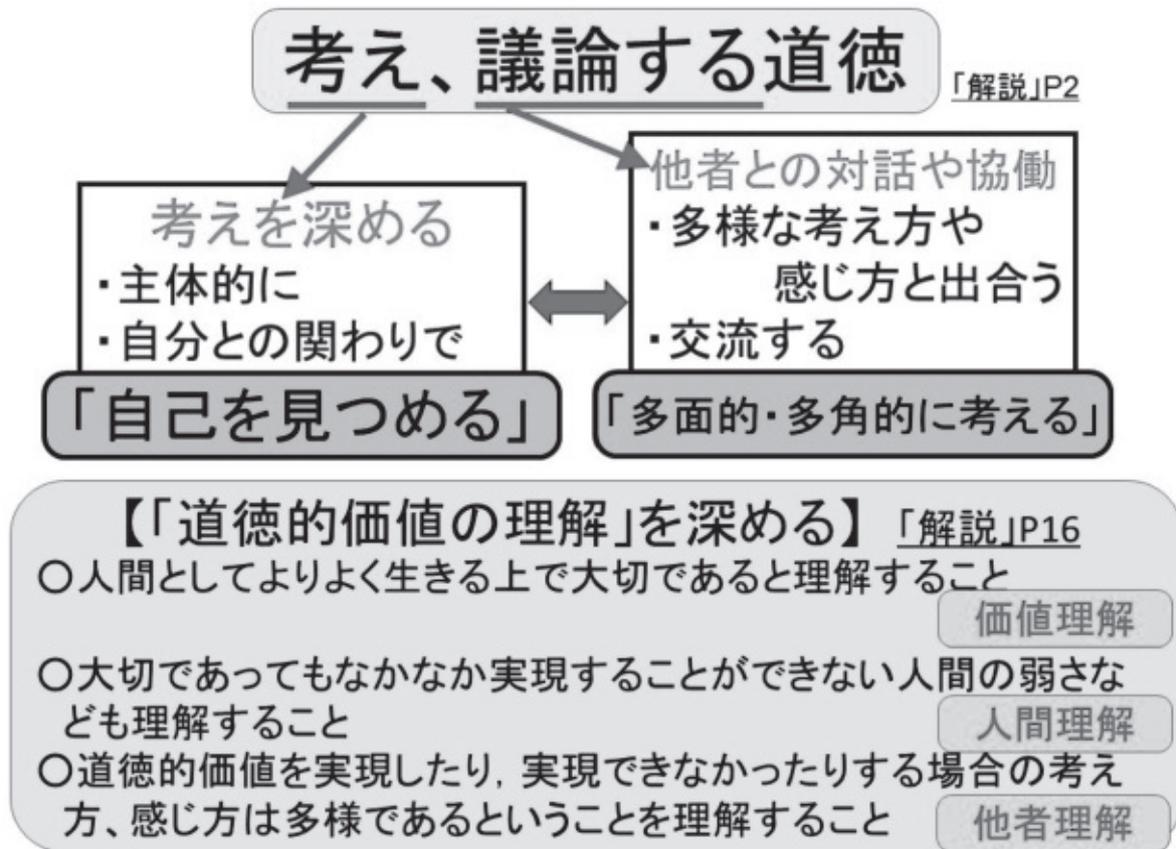
2. 道德的価値を多面的・多角的に考察する

(1) 「考え、議論する道德」の具体的な学習過程の提示

道德教育の要となる道德科の目標が示す「道德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」は、道德科の学習過程として「考え、議論する道德」の具体的なイメージを提示している。道德科の目標、「考え、議論する道德」と道德的価値の理解との関連等については、【図2】【図3】のように整理することができる。



【図2】 道德科の目標



【図3】「考え、議論する道徳」と道徳的価値の理解との関連等

「考え、議論する道徳」の前提は「道徳的諸価値についての理解」である。新たに付け加えられた記述内容である。道徳的価値の理解については、「価値理解」「人間理解」「他者理解」の3点を深めるものと示されている。

【価値理解】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

【人間理解】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

【他者理解】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理解すること

(小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」P16)

道徳的価値の側面から自己を見つめるためには、道徳的価値についての一定の理解が必要となる。児童生徒なりの友情観や生命観等がなければ、自分自身を見つめることや自分のありようを捉えることはできない。他者との交流を通して、自分なりの道徳的価値について理解を深めることもできない。

自分とは異なる意見と交流し、多面的・多角的に考察し、自己や人間としての生き方について考えを深める学習をくり抜けていくことによって、道徳科の内容となる道徳的価値に関する理解は深められていく。「道徳的価値の理解」を「道徳的価値の自覚」へと学習そのものを深化させていくことによって、従来から強調されていた「道徳的実践力」である「道徳科で育てる資質・能力」、つまり「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」は育成されることになる。その前提が「道徳的諸価値についての理解」である。

理解は「考える」ことである。物事の理解を深めるためには、それまでに獲得した知識や理解が基となる。「考

え、議論する道徳」の前提となる児童生徒がすでに身に付けている「道徳的諸価値の理解」である。一定の理解を基に、教材・資料等によって提示された道徳的な問題についてより深く考えていく学習、他者との対話や自己内対話によって自らの理解は変容する。さらに、新たに得られた「理解を基に」より一層学習は深められていく。「学びの質」の高まりはまさに「主体的・対話的で深い学び」であり、学習の様相は「考え、議論する道徳」である。道徳科は、児童生徒が常に自己の生き方を見つめながら、みんなで多様な視点から話し合い、語り合うことを通して自己のよりよい生き方を考えていく教科としての学習である。すでに身に付けている「道徳的諸価値の理解」と授業を通して深められた考えとは、相互に行き来し、刺激し合い高められ深まっていく。

(2)物事を多面的・多角的に考える教科「道徳科」

道徳教育の要となる道徳科の目標は、「物事を多面的・多角的に考えること」「自己の生き方についての考えを深めること」を学習過程に求めている。「多面的・多角的に考える」ということは、一面的な考察に陥らないということである。決まり切ったことを言わせる指導や読み物資料の登場人物の心情追求のみに偏った指導では、「多面的・多角的に考える」学習は成立しない。小学校低学年であっても、発達の段階に応じて多面的・多角的な考察は可能である。もちろん発達の段階が上がるほど、物事の多面性を見取る力、事象を多角的に捉える力は高まっていく。

人間が生きていく上で遭遇する道徳的な場面、すなわち善悪が問われる場面には、多様な「道徳的価値」が関わっている。本来「道徳的価値」は一面的ではなく多面性を有している。例えば「友情、信頼」は、「友達と仲良くし、助け合うこと」（低学年）、「友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと」（中学年）、「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」（高学年）と、その内容を深めていき、中学校では「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」へと発展する。「友情、信頼」には「仲良くする」「助け合う」「信頼する」という側面だけではなく、「学び合う」「高め合う」といった切磋琢磨する側面もある。「人間関係を深める」「悩みや葛藤を経験する」といった側面からの考察は、「仲良くすればよい」「助け合うことは良いことだ」といった一面的な見方から脱却しない限り「道徳的価値」を吟味することはできない。道徳科の学習過程の本質は、「道徳的価値」について「多面的・多角的に考えること」にある。「考え、議論する道徳」の本丸は「道徳的価値」の吟味である。

(3)現代的な課題を多面的・多角的に考える教科「道徳科」

新学習指導要領では、道徳科の内容として、低学年では「自分の特徴に気付くこと」「自分の好き嫌いにとらわれないで接すること」「他国の人々や文化に親しむこと」が、中学年では「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すること」「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」が、高学年では「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」が新たな内容として追加された。

いじめの問題に起因して、子どもの心身の発達に重大な支障が生じる事案や、尊い命が絶たれるといった痛ましい事案が生じており、いじめを早い段階で発見し、早期に対応・解決し、全ての子どもを救うことが喫緊の課題となっているという背景だけではない。「今後のグローバル化の中では、自国の伝統や文化への深い理解はもとより、多様性の尊重や価値観の異なる他者との共生なども重要な内容」であるとする中教審答申の提言をふまえた内容も新設されている。子どもたちを取り巻く環境の急激な変化をふまえ、より広く子どもたちの規範意識を高め、差別

や偏見のない社会の創造に資するべく、指導内容をより体系的なものに改善しているところに着目したい。従って、道徳科の授業を含め学校全体で取り組む道徳教育には、「いじめの防止、安全の確保、情報モラルといった現代的・社会的課題」「伝統文化の尊重と国際理解に関連した課題」「環境、貧困、人権、平和などの持続可能な社会に関連した課題」などの理解に向けた「カリキュラム・マネジメント」が不可欠となる。こうした現代的な課題には、多様な見方や考え方があり、さまざまな価値観の人々との協働によってその解決が実現される。複合的な視点を持ち、「多面的・多角的に考える」ことによって、自分との関わりで考える道徳科の学習は成立する。「考え、議論する道徳」への期待は大きい。

(4)道徳科での質の高い指導方法

「考え、議論する道徳」への質的転化を目ざす質の高い多様な指導方法として、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」は、『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」（2016年7月22日）において、次の3点を示している。

①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的諸価値の理解を深めることについて効果的な指導方法であり、登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道徳的価値の理解を深めることができる。

②問題解決的な学習

児童生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。

問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問などによって、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。

③道徳的行為に関する体験的な学習

役割演技などの体験的な学習を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することを通して、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。

（「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）

H28年7月22日、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、P6）

これら3つの学習は順序性を示すのではない。それぞれに多様な展開が考えられる。また、それぞれの学習を組み合わせることも可能である。

(5)道徳科における「言語活動の充実」

言語に関わる基本的な能力を培う国語科と、教材や体験などから考えたことや感じたことをまとめ、発表し合い、話し合いなどによって異なる考え方や感じ方に接し、協同的に議論する道徳科との違いについては、「学習指導要領解説編」「第4章 指導計画の作成と内容の取り扱い」「第3節 4 多様な考え方を生かすための言語活動」においても明記されている。

言語は、知的活動だけでなく、コミュニケーションや感性、情緒の基盤であることから、道徳科においても、言語活動の充実が必須の要件である。児童生徒それぞれに自分の考えをもたせ、効果的に表現させることが強調されている。「読み物教材であれば、どの場面の、どの登場人物の、どのような行為や判断、動機などの何について自分との関わりで考えるのかをよりの確に、より具体的に示さなければならない。」（小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」P90）とする。そのためには、教材の構造やそこに含まれる道徳的価値の理解を指導者自身が深めておかねばならない。その上で、具体的な指導方法の工夫として、次の3点が示されている。

- ア 児童が問題意識をもち、意欲的に考え、主体的に話し合うことができるよう、ねらい、児童の実態、教材や学習指導過程などに応じて、発問、話し合い、書く活動、表現活動などを工夫する。
 - イ 教材や体験などから感じたこと、考えたことをまとめ、発表し合ったり、話し合いなどにより異なる考えに接し、多面的・多角的に考え、協同的に議論したりするなどの工夫をする。
 - ウ 道徳的諸価値に関わる様々な課題について議論を行い自分との関わりで考察できるような工夫をする。
- （小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」P90）

これらは、国語科の目標に関わる内容ではなく、「言語活動の充実」が各教科の指導に求めるものである。道徳科もその他の教科の学習と同様に、教科として「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け「言語活動の充実」によって、考え方や感じ方を表現する機会を充実し、自らの道徳的な成長が実感できるように指導方法の工夫改善を行うことになる。「言語活動の充実」が「考え、議論する道徳」の実現を推進する。

3. 読み物教材を用いた「考え、議論する道徳」への質的転化

(1) 読み物教材における「自我関与」の重要性

道徳科の一般的な指導として、読み物教材が取り上げられる機会は多い。「考え、議論する道徳」は「自我関与」の重要性を指摘する。本論では、読み物教材における「自我関与」をもとに論考を深めたい。「自我関与」とは、教材の登場人物の判断や心情を、児童、生徒一人ひとりが自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道徳的価値を自覚することである。教材に含まれる人間性や道徳的価値をしっかりと捉え、他の人と話し合い、「多面的・多角的」に意見交流をしながら、最後は自分自身と向き合い、どう生きるかを創出していくことが求められる。

読み物教材を取り上げる際の、国語科との違いについて整理しておきたい。道徳科と国語科の違いは、それぞれの目標に明確に示されている。

道徳科の目標は、「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、自己（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。（カッコ内は中学校）」ことであり、前述したように「道徳性」を養うことである。

一方、国語科の目標は、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成する」ことを目指す。国語力を身に付け、国語を尊重する態度を育てることである。つまり、汎用性の高い言語力の育成が目的である。そこでは、次の3点が求められている。

- (1) 日常生活（社会生活）に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

(2)日常生活（社会生活）における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。

(3)言葉がもつよさ（価値）を認識するとともに、言語感覚を養い（豊かにし）、国語の大切さを自覚し（我が国の言語文化に関わり）、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。（全てカッコ内は中学校）

教材文などのテキストの叙述をふまえ登場人物の行動を確認し、心情等を押し量り、その意味や意義、考え方などについて理解することは、道徳科、国語科ともに行われる学習内容である。国語科では、表現の細部に着目し、その表現効果に対する分析を加えつつ、登場人物の思想の奥に踏み込んでいく。一方道徳科の主眼目は、登場人物の言動について、自分ならそのことをどのように思うか、どのように考えるか、「自分の考え」を明確にし、自分としての意見をもつことに置かれる。また、登場人物に自分自身を投影させ、自分ならどのように考え、判断するのか、また、その判断理由についての考えをもつことも重要な学習内容となる。国語科が言語力そのものの育成を目的とすることに対し、道徳科は道徳的価値の吟味と「自分の考え」の醸成に軸足を置いている。

もちろん国語科において、文学作品から感銘を受け道徳的心情が養われたり、論説文を分析することによって道徳的判断力が高められたりすることもある。しかしこれらは、国語科の主たるねらいではなく、あくまでも副次的なものである。対して道徳科は、国語科と同じ教材を使用したとしても、道徳的価値の吟味検討を通して道徳性を養うことがねらいである。教科として、道徳科と国語科は一線を画しており、指導者の自覚が甘くなると、教科としての特質に揺らぎが生じてしまう。その揺らぎに対して道徳科は「自我関与」を前面に押し出し、道徳科としての特質を明確化させている。

(2)「自我関与」を促す手立てや工夫

登場人物の判断や心情を、自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道徳的価値を自覚するためには、「教材の登場人物に自分自身を投影させて考えること」や「ねらいとする道徳的価値を自分自身との関係で捉えていくこと」が重要となる。具体的な手立てとして、ある特徴的な道徳的場面について、「あなたならどうするか?」「登場人物の行為について、あなたはどのように考えるか?」などと問いかけることは有効である。

「あなたならどうするか?」という問いは、本音を引き出す契機となる発問である。教材中の場面を現実場面と想定して、この場面だったら自分はどのようにするだろうと、多面的・多角的に真剣に考えさせたい。自らの自我をその道徳的な問題に関与させることが重要である。もちろんこの問いは万能ではない。本音が出ない可能性もある。しかし、本音となる自分の考えや思いを安心して出し合い、交流するためには、教師と児童生徒、児童生徒相互の温かな共感的理解の存在が前提であり、問いそのもののフォーマットとは別の位相である。共感的・受容的な相互理解は、日頃の学級経営によって培われる。好ましい学級経営の実態・実質がなければ、「あなたならどうするか?」という問いに限らず、学習活動そのものが成立しない。

「登場人物の行為について、あなたはどのように考えるか?」は、前述した道徳的価値の理解に関する「価値理解」「人間理解」「他者理解」の3点が深く関わっている。登場人物の判断の根拠を明らかにし「自分の考え」へとつなぎたい。道徳的価値を深く理解し、自分との関わりで捉えてこそ、これからの生き方に生かしていこうとする道徳的価値の自覚化、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われる。

自分自身で捉えようとする自我関与なしに、道徳的価値の自覚は実現しない。「自我関与」を促す手立てや工夫の一つが、「あなたならどうするか?」「登場人物の行為について、あなたはどのように考えるか?」などの問いかけである。自分事としての「自分の考え」が「考え、議論する道徳」の実現を可能にする。理由、根拠を大切に話し合い活動が、これまでもまして重要となる。

(3)道徳科の1時間の指導過程

道徳科の1時間の指導過程として、「導入、展開、終末」の構成が一般的である。道徳的価値を含んだ教材が提示され、児童生徒が自分の体験や見方、考え方、感じ方を交えながら、話し合いを深めていく学習が多く行われている。

「導入」では、学習する内容に関する「考える視点」を明示する。授業でのねらいの道徳的価値に意識を向ける方法や教材の内容に誘う方法などが一般的であろう。

前者では、例えば「今まで、親切にされてうれしかったことはありますか?」「本当の親切とは?」のように、道徳的価値に関わる問いかけを行うことによって、本時で学ぶ道徳的価値に意識を向けさせる。

後者では、例えば「皆さんは、どんな動物が好きですか?」などと問いかけ、「それでは今日は、皆さんの言ってくれた動物が登場するお話について一緒に考えていきます」と展開部分へとつないでいく。

「展開」では、展開部分を「展開前段」と「展開後段」の二つに分けて構成されることが多く見られた。指導過程を明確化し、指導しやすくするためである。

「展開前段」では、中心人物の言動や生き方から道徳的価値を抽出し把握することによって、提起された道徳的問題に対して児童生徒の考えを表出、交流させ、考えを焦点化することによって、ねらいに迫っていく。

「展開後段」では、授業で学んだ道徳的価値の一般化を図ることをねらいとし、教材の内容を離れ、授業で学んだ道徳的価値に照らして「これまでの自分の生き方はどうであったか」あるいは、「これからの自分はどのようにありたいか」について自己内対話をさせる。

最後の「終末」では、「展開後段」で把握した道徳的価値の実践化への意欲向上を図ることがねらいとなる。具体的には、教師の説話、写真、新聞記事、DVDなどにより意欲化を図ることなどがよく行われている。教師がねらいとする道徳的価値を押し付けないようにすることが心がけられる。

(4)従来の基本型と「多様な工夫」

こうした一般的な「導入、展開、終末」の構成を従来の基本型ととらえ、そこを基盤に「考え、議論する道徳」へと進化させる提案も行われている。あるHPでは、「現在、道徳の指導過程が改善を迫られています」というフレーズの後に、次のような画面が続く。「はしの上のおおかみ」（低学年1年）と「手品師」（高学年5年）に関する部分を【資料①】【資料②】として示した。

* HPは、<http://gakkokyoiku.gakken.co.jp/doutoku/start/start/step3.html> による。

【資料①】の「はしの上のおおかみ」（低学年1年）では、以下の「発問」1～4を従来の基本型の発問とし、その間に「多様な工夫」として、「役割演技【アクティブな学び】」や「言語活動の工夫（話し合い活動）」を挟み込むことを提案している。

「はしの上のおおかみ」（低学年1年）の「発問」1～4

1. 「もどれ、もどれ」というおおかみは、どんな気持ちでしょう。
2. くまの後ろ姿を見送りながら、おおかみはどんなことを思ったでしょう。
3. みんなを渡してあげるおおかみは、どんな気持ちでしょう。
4. これまでに、人に親切にしてよかったことはありますか。そのときは、どんな気持ちでしたか

低学年(1年) 「はしの上のおおかみ」の展開例

発問

- 1 「もどれ、もどれ」というおおかみは、どんな気持ちでしょう。

- 2 くまの後ろ姿を見送りながら、おおかみはどんなことを思ったでしょう。

- 3 「みんなを渡してあげるおおかみは、どんな気持ちでしょう。

- 4 「これまでに、人に親切にしておかしたことはありますか。そのときは、どんな気持ちでしたか。

多様な工夫

例1 役割演技【アクティブな学び】
 みんなで劇をしながら、おおかみの気持ちを考えましょう。役割は～演技を始めてください。
 (1の場面で) ここで、劇を止めましょう。→1の発問へ。
 劇をしたみんなは、どうでしたか。では、劇を続けましょう。

例2 言語活動の工夫(話し合い活動)
 考えたことを、となりの友達や、グループの他の友達とも話し合ってみましょう。

【資料①】「はしの上のおおかみ」(低学年1年)の展開例(H Pによる)

高学年(5年) 「手品師」の展開例

発問

- 1 心に残ったことはどんなことですか。

- 2 迷いに迷う手品師は、どんな気持ちだったのでしょうか。

- 3 手品師は、これでよかったと思いますか。

- 4 たった一人の客(男の子)の前で演じながら、手品師はどんなことを思ったでしょう。

- 5 あなたの中にある誠実さとは、どんなものですか。

多様な工夫

例1 問題解決的な学習

発問1

心に残ったことはどんなことですか。

>

(児童の考えを受けて、)今日は、「手品師はなぜ、男の子のもとに行ったのか」をみんなで考えましょう。

例2 多面的な思考を促す
 「自分の夢をかなえたい」「約束を守る自分でいたい」「男の子を見捨てるわけにはいかない」など、さまざまな思いがあって、迷っているのですね。

例3 多角的な思考を促す
 手品師の迷いや判断について、自分を見つめて考えてみましょう。

【資料②】「手品師」(高学年5年)の展開例(H Pによる)

【資料②】の「手品師」（高学年5年）では、以下の「発問」1～5を従来の基本型の発問とし、その間に「多様な工夫」として、「問題解決的な学習」や「多面的な思考を促す工夫」「多角的な思考を促す工夫」を挟み込むことを提案している。

「手品師」（高学年5年）の「発問」1～5

1. 心に残ったことはどんなことですか。
2. 迷いに迷う手品師は、どんな気持ちだったのでしょうか。
3. 手品師は、これでよかったですか。
4. たった一人の客（男の子）の前で演じながら、手品師はどんなことを思ったのでしょうか。
5. あなたの中にある誠実さとは、どんなものですか。

従来の道徳の学習においては「中心発問」の重要性が強調された。「中心発問」は、ねらいに迫るための決め手となる発問であるとされ、授業の要であるともいわれる。教材中に生起する道徳的問題の場면을「中心発問」として設定し、追求の角度とすることが大切にされてきた。

道徳科の読み物教材では、道徳的問題が生じて、中心人物が考えたり悩んだりするような場面が生起する。中心人物は道徳的問題に直面して、道徳的決断を行ったり、心に道徳的变化が生じたりする。このときの中心人物の道徳的決断や変化に注目する。この時点で中心人物は道徳的価値を自覚していると考えられるからである。「主人公の決断はどのような理由によるものなのか?」「主人公は何に気がついたのか?」などの問いが「中心発問」になる。【資料①】【資料②】が示す基本型の発問のいずれかを「中心発問」と見なすこともできる。しかし、ねらいに迫るための決め手となる発問であるかどうかは、評価の分かれるところであろう。

(5)中心人物の道徳的変容に迫る工夫

「はしの上のおおかみ」（低学年1年）では、「このいじわるがとてもおもしろくなった」おおかみが、「うさぎをだき上げてどっこいしょと後ろへそっと、おろして」やることによって、「ふしぎなことに、前よりずっといい気持ち」へと変容する。「手品師」（高学年5年）では、「たったひとりのお客さまを前にして、あまり売れない手品師が、つぎつぎとすばらしい手品を演じて」いる手品師は、「ぼくにとっては、たいせつな約束」を果たしたと記述されている。道徳的決断や道徳的な心的変化が結晶する行為は明確である。

その場面の取り扱い方として、「みんなを渡してあげるおおかみの気持ち」や「たった一人の客（男の子）の前で演じる手品師の思い」を問うことが、「思いやり・親切」や「誠実」という道徳的価値の吟味に直結するかどうか、迷う教師は多い。「考え、議論する道徳」として、何を考え、何について議論すれば良いのか曖昧である。「中心発問」や、HPが提案する「多様な工夫」をさらにブラッシュアップし、「考え、議論する道徳」としてその指導過程を明確にするためには、読み物教材の中に生ずる道徳的問題に対峙する中心人物の道徳的決断や道徳的な心的変化に直裁に迫る工夫を行いたい。

確かに「中心人物の決断はどのような理由によるものなのか?」や「中心人物は何に気がついたのか?」などに基づく「中心発問」は、道徳的価値の吟味に迫る可能性を有している。その上で、さらに議論の角度をより明確にするために、「中心人物はなぜその行為を選択したのか」「中心人物はなぜその行為をなし得たのか」を問うことができる。「おおかみが、くまの真似をしてうさぎをだき上げることができた理由」「手品師が、自分の夢でもあった

大劇場への出演を断り、子供の前に立つことができた理由」について、議論するという学習を行いたい。心が動いた理由や根拠は一人一人微妙に違うことを理解しながら、他者はその思いを感じながら聞き合い、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせたい。

読み物資料の登場人物の心情追求のみに偏った指導ではなく、「多面的・多角的に考える」学習への転換を、道徳的価値が特徴的に叙述されている場面を抽出し、そこに投影されている道徳的価値をダイレクトに議論する工夫によって、読み物教材における「自我関与」は学習過程として具体化されることになる。

引用・参考文献

- 1) 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」 文部科学省 (2017)
- 2) 「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」 文部科学省 (2017)
- 3) 「道徳教育の抜本的充実に向けて」 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2017)
- 4) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」 中央教育審議会 (2016)
- 5) 『『道徳教育のあり方に関する懇談会』報告書』 文部科学省 (2013)
- 6) 「私たちの道徳」小学校1・2年 文部科学省
- 7) 「私たちの道徳」小学校3・4年 文部科学省
- 8) 「私たちの道徳」小学校5・6年 文部科学省