

# 子どもが主体的に取り組む道徳の時間の指導

指導主事 荒木 篤 人  
Araki Atsuhito

## 要 旨

道徳教育の充実が求められる中、その要となる道徳の時間を子どもが主体的に取り組む学習にすることが大切である。そのための指導のポイントや工夫について、授業の展開に沿って考察した。

キーワード： 道徳の時間、主体的、問題意識、体験活動、響き合い

## 1 はじめに

平成18年末に教育基本法が改正され、昨年6月には改正された学校教育法が公布された。社会全体の変化等に伴い現代が抱えるに至ったさまざまな教育課題に対して、その解決に向けた新しい教育の方向を示すべく改正されたものだと言える。その重要な柱の一つとして道徳教育が掲げられており、新しい学習指導要領においても、教育内容の改善事項として道徳教育の充実に向けた改訂が行われた。

しかし、このことは言い換えれば、これまでの道徳教育では足りない、または成果を上げきれなかった部分があったということである。そして、その大きな課題の一つとして、学校における道徳教育の要としての道徳の時間の指導の充実がある。

学習指導要領改訂に先立ち、平成20年1月に出された中央教育審議会答申では、道徳の時間の指導の在り方にかかわって次のように示された。

小・中学校の道徳の時間については、指導が形式化している。学年の段階が上がるにつれて子どもたちの受け止めがよくないとの指摘がされており、何よりも実効性が上がるよう改善を行うことが重要である。

道徳の時間の指導の「形式化」が、子どもの受け止めや実効性をスポイルしてしまっているという指摘である。では、子どもの受け止めがよく、実効を上げることができるのはどのような道徳の時間なのだろうか。とりもなおさず、それは、子ども自身が進んで考えたいような学習であり、主体的に取り組むことができる時間であることだろう。子どもが進んで考えたり、テーマに向かって主体的に取り組んだりすることで、それから以後の子どもの行動や生き方にその学習が大きくかかわっていくものとなり得る。学習の実効性につながるのである。また、そのような子ども一人一人の豊かな気付きや考えのある主体的な学びの時間は、「形式化」した指導ではつくり得ない。そのような道徳の時間の指導の在り方について考察する。

## 2 研究目的

道徳の時間を、子どもが主体的に取り組むことができる学習とするためのポイントや指導の工夫について考察する。

## 3 研究内容と考察

- (1) 道徳の時間の指導の形式化や子どもの受け止めについて  
道徳の時間に対する子どもの声として、  
「答えが分かっているから、つまらない。」

「話を聞くばかりでおもしろくなく、退屈である。」

というものがある。特に学年が上がるにつれ、こういった声を聞くことが多いという。そうなるのは、どこに起因しているのだろうか。

一つ目の「答えが分かっている」という声についてであるが、こういった反応になるのは、教員が決まった「答え」を子どもに求めていることにその原因があると考えられる。つまり、道徳の時間で「教えたい」内容があつて、それを「伝える」学習になってしまっているということである。小学校においても、中・高学年ともなれば、例えば「人に親切にすることは大切だ」「生命は大事なものである」「きまりやルールは守らなければならない」などといったことは、大抵の子どもは当たり前のこととして理解している。道徳の時間のねらいは、そのように子どもが当たり前だと頭で理解している道徳的価値を、どう自分とのかかわりでとらえさせるか、「自覚」できるようにするかであり、単に教えたり伝えたりすることで道徳的価値観を子どもにもたせようとする時間ではない。

二つ目の「話を聞くばかり」も同様で、教員が「伝える」ことに主眼を置いてしまっている学習であろう。もちろん学習指導である限り、教員に伝えたいことがあつて当然で、そのこと自体が悪いわけではない。ただ、「各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を育成する」道徳の時間においては、例えば「生命は大切なものである」ということを、体験活動など学校におけるあらゆる教育活動の中で子どもが「生命」について触れ、感じてきたものを生かしつつ、それを補ったり、深めたり、まとめたりして、「あのとき思ったことはこういうことだったんだ。だから生命は大切なんだ。」などという気づきや「これから生命を大切に生き方をしていきたい。」などという意欲、態度へと高めることが大切である。そのためには、子どもが自分自身の体験を振り返ることや、子ども同士が体験や意見、思いを伝え合い、そのことを通して気づき合い、教え合うといった営みがなければならない。つまり、「話し合い」の時間であり、教員の「お話」や「お説教」のみに終わってしまっているのは駄目だということである。

## (2) 子どもが主体的に取り組む道徳の時間にするために

では、子どもたちが主体的に取り組む道徳の時間にするために、どんなところにポイントを置いて指導していくことが有効なのだろうか。一般的な授業展開に沿って考察してみたい。

### ア 導入時において

#### ポイント

- 学習への問題意識をもたせる導入にする。

導入には、主に中心となる資料につながる導入と、その時間の中心的なテーマにかかわる導入が考えられる。子どもがテーマに主体的に取り組んでいく授業づくりに向けては、特に後者を大切にしたい。

小学校低学年では、例えば、資料「ぐみの木と小鳥」（道徳の指導資料とその利用 5 文部省）を扱った授業の導入で、嵐の音のテープを聞かせて雰囲気づくりをするなど、資料の内容につながる導入の工夫がよく行われる。学年が進むにつれ、発達段階を踏まえながら、その時間の主題にかかわった導入を取り入れることが有効であろう。つまり、問題意識をもって授業に臨めるようにすることで、子どもが進んで考える主体的な学習につなげるのである。「手品師」（道徳の指導資料とその利用 1 文部省）を資料にして、誠実に生きることの大切さを考える小学校高学年の授業を行う際、その導入で例えば「誠実な生き方とはどんな生き方なのだろう」とか「正直であるとは誰に対してのことなのだろう」などと子どもに問いかけてみるのである。学習のスタート時に、「どういうことなのだろう」「考えてみたい」という意識付けをすることで、その学習を通して課題を追求することができる。いわゆる問題解決的な学習を道徳の時間においても行

うことで、子どもの主体的な取組を引き出すのである。こうしたことにより、子どもが自分から進んで考え発言したり、友達の発言に耳を傾けたりといった意欲的な学習につながる事が期待できる。

#### イ 展開前段において

##### ポイント

- 答えの決まっていない発問、自分のこととして考えられるような発問にする。
- 子どもの意識や反応が多様に予想できる発問にする。
- 体験的活動を取り入れるなどの工夫をし、話合いの活性化を図る。

展開の前段では、資料を通して話し合う活動が広く行われる。資料中の人物の行動等を基にして、「どんな気持ちなのだろう」「なぜなのだろう」と問いかけることで、子どもはその人物の立場に立って想像し、共感していく。そのような営みを通して、人間としての在り方や生き方について多様に感じ、考えを深めることをねらっている。

ここで大切なポイントは、共感的に考えさせること、つまり、自分ならどう感じるだろうか、どう行動するだろうかなど、自分のこととして考えさせることである。そのためには資料に書いてあることを問うのではなく、資料に書かれていないことや行間に潜んでいる思いを問うことが重要である。道徳の時間は、叙述に即した確かな読みを追求することがねらいではない。資料中の考えや行動について共感的に考えることを通して、その基にある道徳的価値に気付かせることがねらいであるので、「どんな気持ちなのだろう」という問いかけをするときは、その答えが資料中に書かれていないものである必要がある。つまり、子どもが自分の経験などを重ねながら、想像し考える余地が必要だということである。とすれば、資料分析がいかに大切かということであり、しっかりと指導者が資料を読み込んだ上で、発問ポイントを押さえておかなければならない。ちなみに資料が子どもの作文の場合、それが巧みに表現され心を打つものであればあるほど、感情が緻密に表現され尽くしており考える余地がないことがある。共感是可以するのだが、子どもが自分と重ねて考えたとき、多様なとらえ方ができるだけの幅や余裕、深みがないことがあり、活用する際にはそのことに留意する必要がある。

また、より有効な発問のためには、子どもが自分の経験と照らしてどのようなことを考えるのか、指導者があらかじめ予想しておくことが大切である。投げかける発問が子どもの意見や考えが多様に予想できる発問であるほど、多くの子どもが考えを出し合える活性化した話合いが期待できる。このことは、発問づくりのポイントであると同時に、学校教育全体で道徳教育を進めていくための設計図である道徳教育の全体計画とも深いかかわりをもっている。全体計画によって、子どもの道徳性の育ちにかかわるどのような学びや体験が、どの教科等の学習の中でなされているかを見通しておくことで、道徳の時間における子どもの考えを指導者がある程度つかんでおくことができる。そのことで指導者が、道徳の時間に意図的に既習の学習や体験を振り返らせるなど、道徳的価値をより深く多面的にとらえさせる手立ても考えられるだろう。道徳の時間と体験活動との関連は、この全体計画の具体性に左右されると言っても過言ではなく、その重要性は先の中教審答申でも改めて示されたところである。

ところで、この体験活動については、道徳の時間の中で取り組むことは、道徳の時間の特質からも適切であるとは言えないが、比較的短時間でできるもので、そこから豊かに考えや気付きを引き出すきっかけとできるようなものは考えられてよいであろう。一例として、県内小学校で行われた小学校低学年での実践では、生命の大切さについて考える授業の展開前段で、心音を拡張して聞くことのできる機器を使い、数名の子どもの心音を実際に聞く活動が行われた。子どもたちは、自分の、また友達の心音を実際に聞くことで、実に様々なことに気付いていった。「病院では聞こえなかったけど、本当に聞こえた。」「初めて聞く不思議な音やった。」「みんな音が違うな。」「悲しいときや怒ったときは、音が違うのかな。」など気付きや疑問が広がっていき、ま

さに生きていることそのものへの興味が高まったと言える。その後、資料中の主人公の思いと重ねながら、生きていることについて、「生きてるから、いろんなことができるんやな。ずっと生きたいな。」「やれることをいっぱいやりたいな。」「友達と遊べるから、生きていてよかったな。」など、どんどん子どもの方から生命への思いを深めていった。

また、そんな話合いの中、ある子どもが、「命を生んでもらえてよかったな。」と発言したことから、「おばあちゃん、おじいちゃんが結婚してくれて嬉しい。そのおかげで自分の命があるから。」などの意見が聞かれるようになった。後で聞くと、生命のつながりをテーマに全校集会で話を聞いたことがあったらしく、そのことを想起したようである。子どもたちが、主体的に道徳的価値を「統合」していったということであろう。低学年の子どもであっても、ここまで道徳的価値にかかわる気付きを広げていけるということに改めて気付かされた実践であった。実体験をきっかけにすることで、子どもが自分から考えたい、話し合いたいという意欲をうまく引き出した成果である。

余談であるが、指導者の心音も子どものリクエストにより聞かされたのであるが、研究授業の緊張のためか非常に心音のリズムが早く、それを聞いた子どもが、「先生、緊張してる音やな。」と発言するなど、和やかな雰囲気での学習が進み、指導者と子どもたちの信頼関係が強く感じられた授業であった。

#### ウ 展開後段、終末において

##### ポイント

- 自分自身を振り返らせる際は、「できていないこと」よりも「できていること」「できること」を振り返らせる。
- 道徳の時間と、生活の中での体験や各教科等における学習とを響き合わせる。
- 終末では、少し違った角度から話をしたり資料を見せたりするなど、道徳的価値をより広い視点からとらえられるようにする。

展開の後段においては、それまで主として資料を通して主題である道徳的価値について話し合ってきたことを踏まえて、その道徳的価値を窓口にして自分自身を見つめ、自分とのかかわりで道徳的価値をとらえたり、自分なりに発展させていくことへの思いや課題を培ったりすることをねらって展開されることが多い。つまり、これからの生活や行動の中に生かそうとする道徳的実践力の育成に焦点を当て、例えば「自分たちもこんなことを考えたことはなかっただろうか」「自分にとってどういうことなのだろう」などと振り返ったり、話し合ったりすることで、道徳的価値をこれからの生き方に生かそうとする意欲につなげる学習場面である。

ここでのポイントは、まず第一に子どもが下を向いてしまうような展開にしないことであろう。「友情」を主題として道徳の時間に資料を通して考えた後、「主人公たちは、お互いの気持ちを考えて助け合ったんだね。じゃあ、みんなはどうだろう。」という発問を投げかけた場合を考えてみる。どんな学級であっても、相手の気持ちを思いやれなかったことに起因する子ども同士のトラブルは大なり小なり起こっていることであろう。子どもは、おそらく普段の自分たちができていないことを振り返り、反省を促されているように感じるであろう。子どもが下を向いてしまう学習場面である。こういった反省が必要な場合ももちろんあるだろうが、道徳の時間では、特に、学年が進み高学年ともなると、子どもはそれまでの話合いの中で当然自分たちの姿と重ねて考えてきているものである。だから、「主人公と違って、君たちはできていないじゃないか。」と言われるのではないかと予想もしており、その通りの展開になれば「なんだ、やっぱり先生はこのことを言いたかったんだ。」と思うことだろう。これが続くと、「道徳の時間は分かりきったことを考えさせられたり、自分たちのできていないことを注意されたり（しかも資料を通して回りくどく）するので面白くない。」となってしまう。受け止めが悪くなっていくのである。

むしろ、「みんなも友達同士で助け合った経験はあるかな。助けたり、助けてもらったりして

よかったと感じたことがあるかな。」とできていることやよさについて見つめる発問にすると、子どもは自分たちの中にも友達を大切にしたいという気持ちが確かにあることに改めて気付くであろう。子どもが顔を上げて考える学習場面であり、子どもの自己有用感や自尊感情を高めることにもつながる。こうした学習であってこそ、もっと友情をはぐくんでいきたいという思いや願いを大きくふくらませることができると考える。自分を大切に思えることができないと、自分の足りない部分について受け止め、改善しようとする意欲は決して生まれてこないであろう。道徳的価値を窓口にして自己理解を深めるためには、プラスイメージから入ることが大切であると考ええる。「できていないこと」「できないこと」ではなく「できていること」「できること」を見つめさせることから、これからどう生きていきたいかを考えさせるのである。

また、もう一つのポイントとして、子どもが様々な体験を通して感じたこととつなげて道徳的価値について考えられるようにすることが挙げられる。このことは、道徳的価値の一般化を図る観点からも欠かすことのできないポイントであろう。言わば、道徳の時間と、生活の中での体験や各教科等における学習とを響き合わせるのである。以下に挙げるものは、他の教科等の学習（ここでは主として総合的な学習の時間）で感じたことを積極的に道徳の時間の展開に生かした小学校第3学年の実践例である。

【小学校第3学年の実践例】

○主題名 「いただきます」の心 中2-(4)

資料名 「いただきます」(自作資料)

○ねらい

自分たちの生命を支えている食べ物や、それが口にはいるまでの様々な仕事をしている人たちに対して、感謝しようとする態度を養う。

○各教科等との関連(図1)

○展開

導 入 「おさかな天国」の歌を聞く。

展開前段 資料「いただきます」を読んで話し合う。

- ・かよ子はどんな気持ちで「いただきます。」と言っていたのでしょうか。
- ・地引き網を引くおばあちゃんたちを見て、かよ子はどんなことを思ったでしょう。
- ・魚を大切にしている漁師さんやおばあちゃんの話聞きながら、かよ子はどんなことを思っていたでしょう。
- ・お父さんの話を聞きながら、かよ子はどんなことを考えていたのでしょうか。
- ・どんなことを考えながら、かよ子は「いただきます。」と言ったのでしょうか。

展開後段 自分たちの経験や体験を想起する。

- ・食べ物を大切にしたいな、感謝して食べたいなと思ったことはありますか。

終 末 教師の話聞く。

○考察

総合的な学習の時間での学習や体験が、本時のねらいにせまる上で効果的であった。総合的な学習の時間と道徳の時間とを「働く人々や生き物の命への尊敬や感謝の念をもつ」という道徳的価値にかかわる共通のねらいで関連付けたことが、道徳の時間の中で総合的な学習の時間などで感じてきたことをうまく生かすことにつながった。道徳の時間の資料

としてあえて地引き網漁や捕鯨などを取り上げたものを自作したが、状況や内容は異なるからこそ、子どもが自分たちの体験とつなげてさらに考えを深めたり広めたりできたといえる。これらのことが、子どもが自分自身とのかかわりで道徳的価値を自覚していくことにつながったと考える。

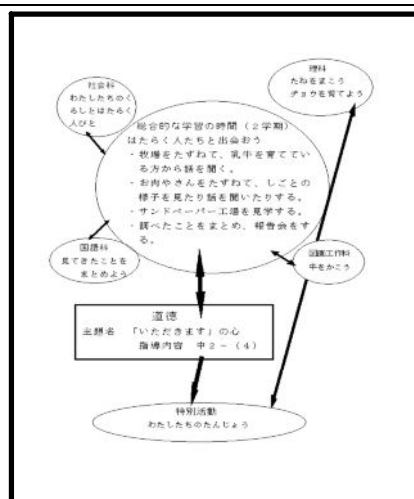


図1



この実践のように、道徳の時間に取り上げる中心テーマ、つまり主題と、子どもが各教科等の学習において感じてきたこととを響き合わせるためには、各教科等における様々な学習の中でどのような道徳的価値に子どもが触れてきているのかを教員がつかんでおくことが大切である。それでこそ効果的な発問や助言ができるのである。そのためには、展開前段の項でも述べたが、全教育活動を通して行う道徳教育の設計図である全体計画が大切となる。学校における道徳教育の全体計画が具体的なものであるか。そして、それを受けて各学年・学級における指導計画がしっかりと立てられているか。さらに、それらとのつながりを見通して道徳の時間の年間指導計画が立てられているか。こういったポイントを押さえることで各教科等との関連を生かした効果的な指導が期待できるのである。

終末は、展開の中で考えた道徳的価値について、自ら判断し、その価値のある行動をとろうとする意欲を高めるような活動にしたい。子どもが自ら「こんな生き方を大切にしていきたい」と思えるようにするためには、教員がストレートに「こんな生き方って大切だよな」というメッセージを投げかけることも考えられるが、同じ主題ではあるが授業展開で考えてきたことと少し違った角度から話をしたり資料を見せたりすることで、更に道徳的価値を広い視点からとらえられるようにすることもよいだろう。価値の一般化を図るのである。子どもが、道徳的価値をより広く生活の中で生かそうとする思いを高めることがポイントである。

道徳の時間の展開の中で、道徳的価値の理解から自分とのかかわりで道徳的価値をとらえることについて学習が進み、そして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を培うプロセスの一つに終末が当たると考えればよいのではないだろうか。よく余韻の残る終末が大切であると言われるが、「こんなことをしていきたい」「こんなふう生きていくことって素敵だな」という思いを子どもの心の中に大きくふくらませて授業を閉じていきたいものである。

#### 4 まとめにかえて

道徳の時間の「形式化」や「実効性」にかかわる指摘がある中、子どもが主体的に取り組む道徳の時間の指導の在り方について考察を進めてきた。「形式化」しないような指導の工夫を考える上で、導入から展開、終末へと至る「一般的」な授業形態に沿って考えること自体が形式化しているのではないかという指摘を受けそうなものであるが、ここで大切にしたいことは「形式化」して受け止めが悪くなるほど「形式」に沿った授業が行えているかどうかの検証である。私自身、幾つかの学校で授業研究に参加する機会があったが、「形式」に沿った授業の中で子どもが活発に発言して話し合いを楽しみ、考えを深め合っている授業、時には感動して涙まで浮かべるような場面に出合ってきている。つまり、形の問題ではなく、その中身—どれだけ豊かに子どもの考えを引き出せているか、そのための資料や発問、指導等の工夫がなされているか—こそが大切なのである。

とはいえ、年間35時間（小学校第1学年は34時間）の道徳の時間である。子どもの主体的な活動をより大切にするという観点から、時には「形式」にとらわれない取組も必要ではないだろうか。これまでからも、複数時間扱いの授業や、学期など一定期間を振り返り自分自身の心の成長について気付かせ、未来への夢や希望をはぐくむ取組など、子どもの主体性を大切にしたい豊かな学びが道徳の時間に行われてきている。いたずらに奇をてらうのではなく、また「実効性」を行為の指導ととらえ違いをしない道徳の時間の特質を踏まえた指導の積み上げの上に立って、様々な授業改善に向けた試みが行われていくことが大切なのではないかと考える。計画的、発展的な年間を見通した指導の中で、そのような弾力的な指導を生かしていくことこそ、「形式化」しない「実効性」のある道徳の時間の指導となっていくのではないだろうか。

#### 参考・引用文献

永田 繁雄 初等教育資料 平成19年4月号 (NO. 820) 東洋館出版社 平19