

Title	「道徳科」における言葉の学習 - 問題意識のくすぐりと言語化の試み -
Author(s)	大路, 直輝; 花坂, 歩
Citation	国語論集, 15: 152-161
Issue Date	2018-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/9750
Rights	

「道徳科」における言葉の学習

一 問題意識のくすぐりと言語化の試み

大路 直輝
花坂 歩

一 道徳科は何を求めているのか

一・一 授業構想における公的指針

「教育再生実行会議」の二〇一三年の第一次提言を契機に、道徳の教科化は驚くべき速さで進められてきた。その内、二〇一五年の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳」に示された「考える道徳」、「議論する道徳」という惹句はこれまでの道徳教育の在り方を否定するかのようにも見え、教育現場に大きな衝撃を与えたのではないだろうか。その流れは、二〇一七年の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下、「解説二〇一七」)においても変わらず、「道徳科の授業では、特定の価値観を児童に押し付けたり、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、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」(十六頁)のように示された。

「解説二〇一七」には、「道徳性を養うために行う道徳科における学習」として以下の四点が掲げられている。

- (一) 道徳的諸価値について理解する
- (二) 自己を見つめる
- (三) 物事を多面的・多角的に考える

(四) 自己の生き方についての考えを深める

一瞥して、(一)が道徳的価値に関する学習であることは明白である。そして、(二)に続く、(三)、(四)の解説には、必ず、「道徳的価値(の理解)を基に」と記されていることから、各学年に置かれた十六から二十二の内容項目は道徳科の授業における基礎的な習得事項と考えてよい⁴。

また、(三)では、「道徳的価値の理解を基に物事を多面的・多角的に考える」という文言が繰り返し用いられている。これについては、「道徳に係る教育課程の改善等」について(答申)⁵(中央教育審議会、二〇一四)の、「実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い」(三三頁)と合わせて読み取れば、(一)で学んだ道徳的価値の複数を実際場面において活用することを求めていると言えよう。

一・二 コールバーグ理論による方向付け

授業を構想する上で、コールバーグ理論の道徳判断の発達段階を参考にした(ジ・ライマー他二〇〇四)。後述するように、

本稿に示す授業実践は小学校三年生を対象にしている。そのため、当該クラスの道徳的な発達段階はコールバーグ理論が示す第二段階を主としながらも、第一段階と第三段階が混在するものと仮定している。ここではその三つの段階の概要にのみ触れておくことにする。

コールバーグ理論で説かれる道徳発達の第一段階の特質は「罰の回避と力への絶対的服従(他律的道德性)」である。主に就学前の子どもが相当し、大人が決めたことに従うことが正しいと判断する発達段階である。この時期は善悪の判断よりも罰を避けるために規則を守ろうとする。続く、第二段階の特質は「個人主義的な対等関係の保持」である。主に「七歳から八歳ごろに発達し始め、小学生の間はこの段階がおもなものになる」(前出、六五頁)。この時期には、第一段階で効力を発揮していた大人の権威の相対化が起こり、現在の自己の損得を基準にした対等関係を要求するようになる。そのため、年上・年下であろうと、例えばおやつは均等に分けるべきと考えるし、やられたらやられた分のみ仕返しをするべきと考える。この思考は、「今は損をしないが、未来において損をする」といった予見的な判断には及ばず、テストなどでのカンニングも、見つからなければいいと考えてしまう。そして、第三段階の特質は「相互期待的な道徳性」である。主に小学校中学年から高校生までが相当する。自身が所属する集団の利益や基準に基づいて考えることができるようになる。この段階の言動を決定付けているのは、身近で重要な他者からの期待であり、第四段階で求められるような社会システムの維持といった観点からは考えられない。

こうした発達段階を念頭に置きながら、その授業方法として、J・ライマー他(二〇〇四)にある次の言説を参考にした。引用中の傍線は稿者による。

コールバーグの相互作用モデルによれば、より適切な判断理由づけのパターンに接することで認知的不均衡が引き起こされる。この新しい情報を同化するために、人は現在の思考構造をより複雑なものに調節しなければならない。そこで新たな構造の構築が始まる。結果的に、道徳判断理由づけについて、次のより高い段階の発達が起こる。これまでの研究は、教師が道徳性発達を促進する条件をつくりだす上で役に立っていることを示してきた。この過程で、教師には二つの主要な機能がある。①葛藤を創ること、つまり子どもたちの思考パターンを刺激し成長を促進するような種類の葛藤を創り出すことと、②自分以外の他者の視点にたつという子どもたちの能力を刺激することである。(一三八頁)

二 授業構想の実際

授業は二〇一七年十二月十二日(火)に小学校三年生二十六名を対象に実施した。選んだ内容項目は「主として自分自身に關すること」のうち、「善悪の判断、自立、自由と責任」、教材は「なんだろうなんだろう」(光村図書「どうとく3」所収)である。授業展開については添付の資料を参照されたい。今回の授業では、以下に示す五つの働きかけに特徴を持たせている。

(一)「嘘について、正直どう思いますか」(内心のくすぐり)

(二)左に示した①から④の嘘を「他の人が困る」、「他の人が困らない」、「みんなの決まりを破ることになる」に分ける
①家で、給食袋をかごに入れることになっています。入れ

ていないのに、「もう入れたよ」と言いました。

②お母さんが「いいかげん、ゲームをやめて、部屋の片付けを手伝って」と言いました。聞こえていたのにゲームを続けて、後で「聞こえなかった」と言いました。

③教室をきれいに整理する当番です。もうとてもきれいなので、当番の仕事はやっていないのに、「やった」ということにしました。

④家でお母さんに「家庭学習した？」と聞かれました。やっていないのに、「もうやったよ」と言いました。

(三) 分類の結果とそう判断した理由を隣の人と話し合う。

(四) 「嘘はだめだけど、こういう場合ならそれも仕方ないな」という場面をあえて考える。

(五) 「嘘をつくのはだめなことです」に続くように、自分の考えを書く。

(一) の「嘘について、正直どう思いますか」は、「嘘は善くない」という道徳的価値の重要性を強調しながら、本時の授業がその徳目理解にとどまるものではないことを予感させるために用意した。

(二) の嘘の分類は、前節で整理したコールバーグ理論を参考にしている。例えば、他者への配慮ができる児童であれば、①、②は「他の人が困らない」以外に分類するはずである。③は教室のきれいさという点では誰の迷惑にもならないかもしれないが、より上位の社会的な道徳性(この場合は第三段階)に達しているかどうかを見ることができ、④については、発展の問いとして位置づけ、将来の自分を起点にして現在

の自分のことを考えられるかどうかを考える際に活用したいと考え、設けた。

(三) の話し合いは前節の J・ライマー他(二〇〇四)の言説を参考にしている。他者の道徳的判断に触れることによって、児童によっては、「認知的不均衡」が生じる。話し合いによってそれを顕在化させ、「自分以外の他者の視点にたつ」という体験をさせようとした。

(四) の場面創出は、前掲の「道徳に係る教育課程の改善等」について(答申)(中央教育審議会、二〇一四)で、「実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い」(三頁)を参考にしている。嘘が現れる様々な場面を考えさせようとした。

(五) の作文も同様である。「嘘をつくのはだめなことです」によって、道徳科の授業における基礎的な習得事項を確実に身に付けさせるとともに、多面的・多角的に考えられるようにした。

三 授業実践の実際と分析(授業を終えて)

前節に示した五つの働きかけに対して、児童がどのような反応を見せたのかを考察していく。

まず、(一) の「嘘について、正直どう思いますか」という発問についてである。児童に「嘘についてどう思うか」と直接問うても、「嘘はいけない」という建前を反射的に答える可能性があった。そこで、「正直、どう思うか」と問うことで、「いけない」とはわかっているが、嘘をついたことはある」というように、少しでも本音を引き出したいと考えた。

実際には次のような児童の発言があった(一部掲載)。

(ア) 仮病とか、そういう嘘をついてずる休みをするのはだめだから、嘘はだめだと思います。

(イ) みんなを楽しませるような嘘はいいと思うけど、みんなをだましたりとか悪いことをしたりする嘘をついたりのはだめだと思う。

(ウ) 一年に一回だけ楽しい嘘ならついていいって聞いたことがあるけど、それ以外の人をだます嘘とかそれはだめだと思ふ。

(ア) は「ずる休み」のように、嘘をついてはいけなないと考える事例とともに、「嘘はだめ」だと話している。(イ) は一概に善悪は言えず、嘘をつく際の意図によるということをおうとしている。(ウ) についても、「いいって聞いたことがある」、「だます嘘とかそれはだめ」というように、嘘には正当化せうる余地があることを示そうとしている。

この「嘘について、正直どう思いますか」という投げかけによつて、善いか悪いかにとどまらない発言をごく自然に引き出すことができたと考えている。これは発問の中にある「正直」という言葉が児童の「建前」を壊し、内心の発言を引き出すことに役立ったのだと考えている。

次に、働きかけの(一)と(三)についてである。結果は表(次頁)のようになった。

まず、類似性の高い①と②では、その後の話し合いにおいて児童は次のように発言している。以下は、②についての児童二名の発言である(一部掲載)。

(エ) お母さんが、そのやっているゲームをやっている人がちよつとだけお母さんが普通の声で言つても、そのやっている人がイヤホンをしていなければ聞こえているはずだから、

聞こえなかったつていうのはあり得ないから、それは自分勝手だと思ふから、他の人が困ると思います。

(オ) 私が他の人が困らないにした理由は、お母さんは手伝いなさいじゃなくて手伝つてつてお願いしたから、手伝わなくても別に良かったのかつて思ふからです。

(エ) の児童は、「他の人が困る」を選んでゐる。子どもと「お母さん」の双方の状況を踏まえようとした上で、(二)その嘘は「自分勝手」だと判断している。

(オ) の児童は「他の人が困らない」を選んでゐる。この発言からは、この児童が「指示」ではなく、「依頼」であれば断つてもよいと考えていることが読み取れる。そこからは、「お母さん」という他者の心情を慮れていないことが推し量れる。また、④については次のような発言があつた(一部掲載)。

(カ) 家庭学習はもうみんながやるつて決まつてゐるから、みんなの決まりだから、だから、その決まりをやぶることになる。

(キ) もうやつたよつて言つて、そのまま学校行つちやつて、やるのを忘れて行つちやつて、先生に、もうやつたでしよつて思つて家庭学習を開いたら、やつてなくて、先生に言つたら、先生が、もしかしたら昼休みと中休み空いてるんだつたらやつてくださいつて言つたら遊べないし、その休み時間の遊ぶ時間も失われてしまうからです。

(カ) の児童は「みんなの決まりをやぶることにする」を選んでゐる。一見すると、所属する集団の利益や基準に基づいて考えているようにも見えが(第三段階)、決まりをやぶることによる損害などに触れていない。家庭学習を義務的なきまり、

	他の人が困る	他の人が困らない	みんなの決まりをやぶることになる
① 家で、給食袋をかごに入れることになっています。入れていないのに「もう入れたよ」と言いました。	13	6	6
② お母さんが「いい加減、ゲームをやめて、部屋の片付けを手伝って」と言いました。聞こえていなかったのにゲームを続けて、「後で聞こえなかった」と言いました。	21	1	3
③ 教室をきれいにする当番です。もう、とてもきれいなので、当番の仕事はやっていないのに「やった」ということになりました。	3	4	18
④ 家でお母さんに「家庭学習した？」と聞かれました。やっていないのに「もうやったよ」と言いました。	5	11	9

※1名分無効

教師という権威者からの指示と理解しているのであれば、第一段階「罰の回避と力への絶対的服従（他律的道德性）」にとどまっているという可能性もある。

(キ)の児童は、「他の人が困らない」を選んでいる。この児童は、かつて、家庭学習を提出し忘れた時にこのような経験をしている。その体験に基づいた説明を試みているが、もはや嘘をつくことが他者にとどのような影響を与えるかよりも、「休み時間の遊ぶ時間も失われてしまう」ことに引きずり込まれている。これは、コールバーグ理論の第二段階「個人主義的な対等関係の保持」の現れと見ることができる。

次に、(四)の「嘘はだめだけど、こういう場合ならそれも仕方ないな」という場面をあえて考える¹⁾についてである。これは前掲の「実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が

対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い」(中央教育審議会、二〇一四、三頁)を意識してのものである。

授業の中で、授業者は次のように話した。

今、四つの嘘、挙げましたけど、こういう嘘なら仕方ないなというのを考えます。こういう嘘なら仕方ないなということをあえて考えます。例えば、こういう感じですよ。②番、お母さんがいい加減ゲームをやめて部屋の片付けを手伝ってと言いました。そこでやめると弟が遊びを断られて一緒にゲームしていた時なので自分がゲームやめると弟がさびしくなると思って、聞こえていたのにゲームを続けましたとか、二つ目、④番、家でお母さんに家庭学習した？と聞かれました。やっていないのにもうやったよといいました。それは友達と遊ぶ約束をしていて、遊ぶ約束を破ることになるのもうやめたよと言ってすませましたのように、こういう嘘なら仕方ないなというのを考えます。

その後、三人から四人のグループで、「こういう嘘なら仕方ないな」という嘘について、約四分三〇秒間、話し合わせた上でどのような嘘を考えたかを発言させた。児童の発言は次の通りである(一部掲載・傍線は稿者による)。

(ク)①の「家で、給食袋をかごに入れることになっています。入れていないのに、『もう入れたよ』と言いました」は、その「もう入れたよ」って言った人は学校に給食袋を忘れたかもしれないからです。

(ケ)④の「家でお母さんに『家庭学習した?』と聞かれました。やっていないのに『もうやったよ』と言いました」は、

家庭学習を出されてない場合とかはいい。

(コ) 家でお母さんに「家庭学習やった？」って聞かれて、家庭学習あるけど具合悪いから、「もうやったよ」っていう嘘。(それに対して、別の児童から次のような発言があった)でも、「もうやったよ」って言わなくても、「今日は具合が悪いから、ちよつとやめとくわ」みたいな方がまだいいような気がする。

(サ) ②の「手伝って」ってところで、もしもこれがオンラインゲームだとしたら、自分が抜けたら迷惑になるし、もし変な人とやってたら、「あいつ抜けやがった！」って感じで変なコメントだしてきたりとかするから、だから抜けたら、その時は無理だ。

(ク) は嘘をついてしまった人を擁護しようとしているが失敗している。学校に忘れたからといって嘘をついていいわけではない。(ケ) は家庭学習は教師に指示されて取り組むものであるという持論の正当化であるが、だからといって嘘をついていいことにはならない。これらからは、どのような事由であれば説得力を持ちうるのかを十分に理解してきていないことがわかる。

(コ) からは、「家庭学習はたとえ具合が悪くてもやらなければならぬ」と考える児童と、「体調の良し悪しは家庭学習よりも重要な問題だ」と考える児童の姿が見られる。(サ) は嘘をつくことの罪悪とオンラインゲームの通信相手から与えられる恐れ・困惑とを比較したとき、恐れ・困惑がそれに勝るという発言である。

次に示すのは、(コ) や (サ) のように、どちらのほうが善いと安易に言えない問題について、教師と複数の児童が交わした談話の一部である(傍線は稿者による)。

(教師) ゲームを中断しないで、手伝いをしないで続けるっていうのは誰も困らない？(困る、困らないの両方が拳手)

(ソ) 私は困ると思います。理由は、もしかしたら、あのお母さんがゲームをやめて部屋の片付けを手伝って言ったのが、自分の部屋じゃない所でゲームをしていたら、自分の部屋を自分で片付けしてなくて人にやらせることになる。

(教師) ○○くん(A児)、どう思いますか？ ゲームやめて手伝って言って、聞こえないふりするの、聞こえなかったって後でホントは聞こえてたのに聞こえなかったっていうのは誰も困らないですか？(A児は「困る」と発言する。教師が「誰が困る？」と問いかけ、A児「お母さんが困るし、逆にそっちに行っても弟か妹もさみしくて困る」と答える)。

(教師) ゲームをやめても困るけど、ゲームをやめないとお母さんが困る。どっちをやってもどっちか困る。○○さん(B児)、どう思いますか？

(タ) 私は困ると思います。(授業者「誰が困る？」) 多分・・・自分(授業者「自分？ どういうこと？」) 自分で自分と思ったの？(大人になったら、もしも一人で暮らした時とかに、部屋とかを片付けする時に、そう思うと、でも片付けとかの仕方とか整理とかどこに置いたらいいのかがよくわからなくなるから、だからそのまま部屋が汚いまま)。

(ソ)からは自分が嘘をつき、片付けから逃げるることによって、その分の片付けを別の誰かにやらせることになってしまふためらいが読み取れる。その後、教師がこの問題に関わる葛藤を際立たせ、(タ)の発言が引き出される。(タ)は嘘をついて片付けをしないことが続く、片付けの力が伸びずに大人になつた時に困る、将来的に自分の不利益につながると考えている発言である。これは未来の自分への影響を考えていることから、コールバーグ理論の第二段階から超えて出ていると考えられる。最後に、(五)「『嘘をつくのはだめなことです』に続くように、自分の考えを書く」についてである。「だめなことです」の後に、「でも」「なぜなら」「ただ」「そして」「例えば」を使つてもいいことを伝えた。そして、約二分三〇秒の書く時間を設定した。取り組ませたワークシートには、次のような記述があつた。(一部掲載)

- ・うそをつくのはだめなことです。うそをつくとしてもついでにうそとわるいうそがある。例えば、人を楽しませるうそはついていうそ、人の心をきずついたりするのはだめなうそ。
- ・うそをつくのはだめなことです。なぜなら、他の人をこまらせてたり自分が後でこまったりするからです。
- ・うそをつくのはだめなことです。でもいうそもあります。いいうそはこういうことです。楽しませるうそ、きずつけないうそ、わらわせるうそなどがあります。

児童の多くが、「嘘をつくのはいけない」という基礎理解にとどまらず、「他の人が困るからいけない」といった論拠ある思考、「いい嘘もある」といった例外を含めた思考をしていた。これは「解説二〇一七」の「物事を多面的・多角的に考え」た

結果であり、「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」の「同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い」ことを具現化させた記述だと考えられる。

四 教科の枠を超えた言葉の学習に向けて

国語科における道徳教育への関わりについては、『小学校学習指導要領解説 総則編』(平成二九年度版)の「ア 国語科」に以下のようにある。傍線は稿者による。

国語で正確に理解したり適切に表現したりする資質・能力を育成する上で、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高めることは、学校の教育活動全体で道徳教育を進めていくための基盤となるものである。また、思考力や想像力を養うこと及び言語感覚を豊かにすることは、道徳的心情や道徳的判断力を養う基本になる。(以下略)

「学校の教育活動全体で道徳教育を進めていくための基盤」として、国語科の「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高めること」が当てられている。「人との関わり」と言つたとき、そこには、言葉によつて触発される情念の影響力が多分にあることを無視することはできない。本稿で注目した「葛藤」(問題意識のくすぶり)はそれを顕在化させる大きな力をもっている。

国語教師の通常は国語科学習指導要領に即しての授業構想である。そうした中で、今回の道徳の授業構想では道徳科の学習指導要領に即しながら、柔軟に国語の学習要素を組み込むことができた。その大きな成果は、切実感のある学習環境の創出で

ある。嘘は、児童の日常生活場面でも潜在的にも顕在的にも存在する。それを題材に、児童らは発言をし、教師の仲立ちを経た、異なる価値観の児童と交流した。また、嘘を正当化するための弁明においては、その論拠・根拠の妥当性に不十分さがあることも見出された。これを取り上げれば、それは国語の学習である。その他、終末部で行われた接続語による作文の誘引は、まさに授業全体の総括であるとともに、児童の十人十色の考えを言語化するものであった。本稿で示した授業をそのまま国語に置き換えることは、当然できないが、国語科の授業作りを見直す上での貴重な示唆が得られたと考えている。

なお、本研究で依拠した道徳性の発達段階理論は、コールバーグがそれを提出してからすでに数十年が経過している。その間、コールバーグ理論に対する批判も数多くなされてきていることだろう。その点において、本稿での考察が極めて不完全であることは否めない。今後、道徳性の発達段階を専門とする研究者との連携も試みながら、よりよい言葉の学習とは何かを模索していく必要がある。

注

*1 その後、「今後の道徳教育の改善・充実方策について」(道徳教育の充実に関する懇談会、二〇一三)、「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」(中央教育審議会、二〇一四)、「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)」(道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、二〇一六)、「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、二〇一七)、「小学校学習指導要領(文部科学省、二〇一七)」、「小学校学習指導要領(文部科学省、二〇一七)」などが矢継ぎ早に出されている。

*2 「解説二〇一七」には、「主體的な判断に基づいて道徳的実践を行うためには、道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要になる」(一七頁)、「道徳性を養うには、道徳的価値について理解する学習を欠くことはできない」(一八頁)のようにある。

*3 「内容項目」とは、道徳的諸価値の内、「発達の段階に考慮して、児童一人一人が道徳的価値観を形成する上で必要なもの」(「解説二〇一七」、一七頁)のことである。なお、「道徳的価値」は、「よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるもの」(前出、一八頁)のように説明される。

*4 ただし、「解説二〇一七」には、「指導の際には、特定の道徳的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である」(二二頁)のようにもあり、慎重な配慮も汲み取れる。

*5 この発問に先立って、およそ一ヶ月半前(一〇月一五日)に当該クラスでは嘘についてのアンケートを実施し、どのような嘘をついたことがあるのかを調査している。これにより親近感のある事例の中で嘘を考えさせようとした。

*6 これは、「解説二〇一七」にある「一人一人が自分の考え方や感じ方を伸び伸びと表現することができる雰囲気」(七五頁)を意識してのものである。

*7 そこを起点に、人間変革の機能にまで拡大させたのが西郷竹彦であると考えている。西郷は「国語科教育の目的」として以下のように述べている。「教育とは、自己と自己をとりまく世界を、よりよく変革する主体に子どもを育てる、革新的な営みです。そのために、国語科では、ことばによる人間の真実やものごとの本質・法則・真実・価値・意味などをわかつ力、認識する力を育てることが主眼となります。それを裏返していえば、人間の真実や

ものごとの本質を表現する力を育てるということにもなりません。ことばで認識し表現する力を育てることが、国語科教育の目的です」(西郷一九八九)。

参考文献

- ・西郷竹彦(一九八九)『文芸研 国語教育事典』明治図書出版明治図書
- ・中央教育審議会(二〇一四)『道德に係る教育課程の改善等について(答申)』
- ・道德教育の充実に関する懇談会(二〇一三)「今後の道德教育の改善・充実方策について」
- ・道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(二〇一五)「特別の教科 道德」の指導方法・評価等について(報告)
- ・日本道德性心理学研究会編著(一九九二)『道德性心理学 道德教育のための心理学』北大路書房
- ・J・ライマー&D・P・パオリット&R・H・ハーシュ／荒木紀幸監訳『道德性を発達させる授業のコツ ピアジェとコールバーグの到達点』北大路書房

附記 本稿は、大路与花坂との共同開発による研究成果である。なお、本稿は科研究費・基盤研究(C)(15K04470)並びに科研究費・若手研究(B)(16K17452)の研究成果の一部である。

(おおじ・なおき／室蘭市立旭ヶ丘小学校)
(はなさか・あゆむ／大分大学准教授)

道徳科学習指導案

日時 平成20年12月12日（火）5校時
 児童 男子14名 女子12名 合計26名
 指導者 大路 直輝

1. 内容項目

A 主として自分自身に関すること

自分の弱さに負けてしまったことについて考えることを通して、同様の場面になった時に立ち止まろうとする態度を育てる（1 善悪の判断、自律、自由と責任）。

2. 本時について

(1) 本時のねらい：うそをついてしまう状況について考えることを通して、自分の行動について振り返りながら、うそをつくことの影響について考える。

(2) 本時の展開

	○学習活動	・指導上の留意点 ◇評価
導入	<p>○うそについての考えを話す。</p> <p>うそについて、正直どう思いますか？</p> <p>うそをつくのはだめなことだと思う。／だめだとはわかるけど、言ってしまったことはある。／あまり言わないようにはしているが、言ってしまう気持ちはわかる。／言いたくなることは、正直ある。</p>	<p>・次々と発言させて、教材への興味を高めさせる。</p>
展開	<p>○「うそ」を分類する。（一人で）</p> <p>これから、いくつかの「うそ」を出します。【他の人が困る】【他の人が困らない】【みんなの決まりを破ることになる】に分けましょう。</p> <p>○隣の人と、分類の結果とそう分類した理由を話し合う。</p> <p>○分類は同じだったか違ったか、理由は同じだったか違ったかを発表する。</p>	<p>・3つに分類することを説明し、4つのうそ文を読む。その後、プリントを配る。</p> <p>・児童の分類や話し合いの様子を見て回り、傾向をつかむ。</p>
	<p>○うそについての考えを話し合う。（3人で）</p> <p>【うそはだめだけど、こういう場面ならそれも仕方ないな】という場面をあえて考えましょう。</p> <p>例：お母さんが「いいかげん、ゲームをやめて、部屋の片付けを手伝って」と言った。友達との遊びを断られた弟と一緒にやっていたので、ここでやめると弟もさみしがらと思って、聞こえないふりをしてやり続けた。</p> <p>○どのような場面なら仕方ないかを発表する。</p> <p>○その場面でも、誰も困らないかについて話し合う。</p>	<p>・「あえて」と入れることで、意図的に考えるのだということを印象付ける。</p> <p>◇うそをつくことが仕方ない場面を考えているか。（発言）</p> <p>・発表の後、本当に誰も困らないかを問い返す。</p> <p>・つぶやきを待ち、何人かに発言させた後、話し合わせる。</p>
終末	<p>○『なんだろう なんだろう』の読み聞かせを聞く。</p> <p>○「うそ」についての自分の考えを書く。</p> <p>「うそをつくのはだめなことです」に続くように、あなたの考えを書きます。</p> <p>例：でも自分だけ困る時は、仕方ないこともあります。／なぜなら、人から信じてもらえなくなるからです。／でも面白いことや、いうそはついてもいい時もあると思います。</p> <p>○3人で、書いた考えについて話し合う。</p>	<p>・テレビ画面にスライドショーで絵を見せる。</p> <p>・いくつかの接続詞を例として示す。【でも】【なぜなら】【ただ】【そして】【例えば】</p> <p>◇うそをつくことの影響について考えているか。（記述）</p>

(3) 評価：うそをついてしまう状況について考えることを通して、自分の行動について振り返りながら、うそをつくことの影響について考えることができたか。