

子どもの持つ道徳的価値についての思考を深める道徳授業 —「思いやり」に関する授業資料の活用方法を問い直す—

宮脇 稔也（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）
山岸賢一郎（長崎大学教育学部）

I. はじめに

(1) 実践研究の背景と問題意識

道徳教育、とりわけ道徳の時間の指導の現状をめぐっては、これまで様々な課題が繰り返し指摘され、その改善が強く求められてきた。平成 27 年には、『小学校学習指導要領』、『中学校学習指導要領』、『特別支援学校学習指導要領』が一部改正され、中学校については平成 31 年から全面的に実施される。この改正によって、「教科」とは異なる「領域」に位置づけられ実施されてきた小中学校の「道徳の時間」は、検定教科書を用いつつ記述によって評価する「特別の教科 道徳」として再出発することとなった。改正された道徳教育の目標は、「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるために基盤となる道徳性を養うこと」と記されている。

こうした背景のもと本実践研究は、とりわけ、次の二点に焦点を当てることにしたい。一つは、一部改正学習指導要領における、道徳教育の目標である。つまり、本実践研究は、新しい学習指導要領が言うところの、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うために、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」の一例として、「子どもの持つ道徳的価値についての思考を深める道徳授業」を提案してみたい。第二に、学習指導要領一部改正に先だってまとめられた、『今後の道徳教育の改善・方策について（報告）～新しい時代を人としてより良く生きる力を育てるために～』[2013: 12]において課題として掲げられた、「授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがちである」という点にも焦点を当てたい。読み取らせたことが見え透いた資料から、見え透いた「道徳的価値」を子どもに読み取らせるような授業では、「思考を深める道徳授業」にはならないだろう。そうではないような授業、おそらくは今後の道徳教育の在り方として期待されるような授業を、構想・実践してみたい。

(2) 本実践研究の目的

本実践研究の目的は、上述の問題意識を踏まえ、道徳授業資料の活用方法を、特に発問について検討しつつ、子どもの持つ道徳的価値についての思考を深める

道徳授業を構想・実践することにある。また、実践した道徳授業についてアセスメントを行い、その結果も踏まえて、より善い道徳授業——より「思考を深める」道徳授業——についての示唆を得ることにある。むろん、筆者は全ての内容項目について「思考を深める」道徳授業を構想・実践できたわけではない。本報告書では、これまでに構想・実践してきたうち、平成 20 年版の学習指導要領における内容項目 2- (2)「思いやり」について論じていく。

ここで、本稿の言う「深める」という表現について説明したい。中央教育審議会は、『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』にて、「道徳の時間において、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例がある」[2014：11]と指摘している。たしかに、子どもたちは、道徳授業で取り扱われる価値について、十分ではないにしろ、すでに一定程度のことを知っている。たとえば、「人の気持ちを考えて行動することは良いことだ」という主張については、実践に移すかどうかは別として多くの子どもが知っているし、「人のことを思いやるのが善いことだ」ということも、多くの子どもが知っている。中学生ともなれば、なおさらのことであろう。「人のことを思いやるのが善いことだ」という「分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」では子どもの道徳性の発達は望むべくもないだろう。

以上の論述を踏まえるならば、次のように考えるべきだろう。子どもたちは、すでに、ある程度の道徳的価値をもっている。その道徳的価値について、道徳授業において多面的・多角的に思考させることで、理解を深めていく必要がある。さらには、自分自身で道徳的価値を追究していく力を育てていく必要がある。

(3) 本実践研究の方法

上に述べた本実践研究の目的を達成するために、以下に示す 4 点に取り組む。

1) 道徳授業資料の活用方法の検討

既存の内容項目 2- (2)「思いやり」に関する道徳授業資料について、「思考を深める道徳授業」という視座から、主に発問に焦点を当てて、指導案検討を行う。なお、検討のための材料として、教師用指導書を取り上げることとし、そこに掲げられた発問やねらいを批判的に考察することとしたい。

本実践研究における授業実践の指導案検討においては、主発問を検討することに重きを置いた。小学校において長年道徳授業を実践・研究してきた服部敬一（2014）も言うように、「道徳の時間に子どもにとって分かりきった発問を行うのは効果が薄い」。そして何より、「子どもに新たな道徳的な気付きや知をもたらす問いが、核となった道徳授業」こそを、「思考を深める道徳授業」と呼ぶべきだ、と考えるからである。

さらに、主発問と同様に重きを置いたのが、ねらい（本時の目標）の検討である。服部（1997）によれば、「ねらいでその時間に何を学ばせるのかを具体的に記述する必要がある」。道徳授業が何かを学ぶための時間であるかぎり、これはもったもなしな主張である。また、道徳授業の学習指導案に記述された「ねらい」が、

多くの場合「学習指導要領」に記された内容項目に少々語句を付け足しただけである、という現状を踏まえるならば、示唆に富む主張である。それだけではない。上に述べたような「思考を深める」主発問を構想するためには、「その時間に何を学ばせるのか」についての具体的な検討が不可欠であろう。また、ねらいを具体的に述べることで、より精度の高い授業アセスメントが可能となり、「思考を深める道徳授業」の実現のために改善すべき点もまた、より明確になるとと思われる。

2) 授業実践

1) で検討・作成した指導案を、学校・学級の実情に合わせて再構成した上で、内容項目 2- (2)「思いやり」についての授業実践を行う。

3) 道徳授業の振り返り

2) で行った授業実践について振り返りつつ、より善き道徳授業——より子どもの「思考を深める」道徳授業——の在り方を模索する。ここで言う「振り返り」とは、授業者による振り返り、授業において子どもが書いたワークシートや感想を用いた振り返り、である。

4) 「思考を深める」道徳授業についての考察

1) から 3) によって得た知見をまとめながら、「思考を深める」道徳授業について論じる。その際は、本報告書で取り上げる道徳授業資料の主題となっている道徳的価値——平成 20 年版の指導要領の内容項目に即して表現するなら、いわゆる「思いやり」——について、論じることにしたい。

Ⅱ. 内容項目 2- (2)「思いやり」に関する授業実践

(1) 内容項目 2- (2)「思いやり」に関する道徳授業資料について

本授業実践で使用した資料は、東京書籍、『中学道徳 2 明日をひらく』内に掲載されている「心に寄りそう」である[[『明日をひらく』編集委員会著、2008 年、東京書籍、28 頁～31 頁] (資料の原典は、『NHK 道徳ドキュメント②あいさつの力』、「あいさつの力」、汐文社)。本資料は、端的には、病院で患者さんとどう接していけばよいか悩んだ看護師(山田さん)が自分で今までの行動を反省したり、落ち込んだ気持ちを察して話しかけてくれた患者さんから大切なことを学んでいく内容で、読者がある種の「思いやり」(相手の意に沿った行動を取るなど、いわば、見えやすく分かりやすい「思いやり」)について考えることができる資料である。とりわけ、山田さんが患者さんにあいさつをしたにも関わらず、患者さんはあいさつをされていないと感じた場面や、患者さんに対する山田さんの接し方に変化が現れる場面、落ち込んでいる時に患者さんから元気づけられたことで、山田さんが相手の心に寄りそうことの大切さを学ぶ場面は、この種の「思いやり」について読者に考える機会を提供しうる。

なお、本資料は、通例、内容項目 2- (2)「思いやり」について用いられる(副読本の編著者も、そのつもりで資料を掲載している)。以上に論じたような資料の特性に基づき、本授業実践もまたこの資料を、内容項目 2- (2)「思いやり」について用いることにしたい。

(2) 道徳授業資料の活用方法

先述した通り、「心に寄りそう」は、子どもに「思いやり」について考える機会を提供しうる資料である。以下では、教師用指導書に示されたこの資料の活用方法を批判的に検討しながら、この資料のあるべき活用方法について考えてみたい。

1) 教師用指導書に掲げられたねらいと主発問

【教師用指導書に掲げられたねらい】

他の人の気持ちや立場を尊重し、そのときどきの心に寄りそいながら温かく接していこうとする態度を育てる。

【教師用指導書に掲げられた主発問】

山田さんが大切なことだと学んだ「相手の心に寄りそう」とは、どのようなことだろうか。

上に示したのは、指導書に掲げられたねらいと主発問である。この「ねらい」が端的に述べるように、指導書に掲げる展開案が生徒に願うのは、他の人の気持ちや立場を尊重しながら相手に接しようとする、相手の心に寄りそいながら温かく接していこうとすること、であろう。

指導書に掲げられた主発問は、この「ねらい」を達成する上で有用な発問であろう。この主発問は、「何を苦しみ望んでいるかを考えながら接していくことが相手の心に寄りそうことである」[東京書籍 中学道徳 2 明日をひらく 教師用指導書：51] といった生徒の応答を期待している。資料をじっくり読んだ子どもであれば、(ここまで教科書的な言葉遣いはしないにしても)この種の応答は十分可能であろう。それだけではない。資料をしっかりと読んだ幾人かの子どもは、この資料が次のことを主張したがつている、ということに気づくはずである。人の「望んでいる」ことを気にしながら、その「心に寄りそう」ことこそが、「思いやり」である、と。とすれば、この主発問は、「山田さんのように、相手の望むことに応えて行動することが、思いやりのある行動だ」、「これまで友人にしてきた行動は相手の立場を尊重していなかったかもしれない」などと考える機会を、生徒に提供するものだ、と言ってよい。そのような気づきを、子どもたちに与えるためのものだ、と言ってよい。

とはいえ、この気づきは、子どもたちにとって新鮮なものだろうか。この主発問は、こどもの思考を深めるものだろうか。また、山田さんがとったような行動の他にも、「思いやり」には、様々な形があるはずである。この主発問以上に、様々な「思いやり」の在り様への気づきを促す発問が、ありうるのではないか。この疑問については後に述べることにしよう。

2) 教師用指導書のねらいの検討とその理由

先に示したように、教師用指導書のねらいは、その時々場面に応じて相手に接しようとする態度を養うことである。このねらいに関して、大枠として異存はない。人の「望んでいる」ことを気にしながらその「心に寄りそう」ことが、「思

「思いやり」(の一つ)であることは否定しないし、そのような「思いやり」が大切なものであることには何の異存もない。

とはいえ、相手の心に温かく寄りそおうとすることだけが、思いやりのある行動であろうか(例えば、落ち込んでいる人がいたら声をかけるなど)。相手の「望むこと」に応じることだけが、「思いやり」であろうか。

指導書のねらいのままでは、「思いやり」とは、相手の心に温かく寄りそおうことのみだというメッセージが、子どもに伝わってしまうのではなかろうか。「相手の心に寄りそいながら温かく接していく」態度を育てるためにも、相手の気持ちや立場を尊重することはもちろんであるが、相手の心に温かく接することだけが思いやりのある行動であろうか、という疑問を持ちながら、「思いやり」について考えることこそが、重要となるのではないか。

さらに、資料「心に寄りそう」に描かれた「思いやり」は、非常に目に留まりやすい形をしたものである、ということにも注意を払うべきだろう。あいさつをする、相手との物理的な距離を縮める、床に屈んで相手と視線を合わせるようにする、といった行為は、ある意味では典型的な形をした、「思いやり」のある行動である。しかし、「思いやり」が形を成す仕方は、一通りではない。あえてあいさつをしないことや、相手との距離をとること等が、「思いやり」のある行動であることでさえあるかもしれない。こうした「思いやり」の複雑さを、指導書が掲げる「ねらい」は(そして指導書が掲げる主発問や展開案は)、取り逃してしまうのではないか。

以上のような考えに基づき、本授業実践のねらいを新しく定めることとした。

【検討後のねらい】

相手の表情や行動を見て、自分なりの思いやりのある行動を考えることができる。

このねらいについて説明しておきたい。このねらいは、思いやりの「複雑さ」について「考える」ことを主眼とするものである。「落ち込んでいる人がいたら声をかける」や「困っている人がいたら手助けをする」などは、いわば見えやすく分かりやすい「思いやり」である。しかし、こうした分かりやすいものだけが、「思いやり」であるというわけでもない。いわば見えにくく分かりにくい「思いやり」もある。「遠くから見守る」や、「わざと声をかけずに、一人にして落ち着かせる」なども、場合によっては「思いやり」である。それだけではない。「声をかける」ことや「手助けする」ことが、「思いやり」とはならないこともある。こうした「思いやり」の「複雑さ」に向き合いながら、生徒に「思いやり」を上手に発揮することができるようになって欲しい。それによって、温かい人間関係を(一見したところ冷たいようでも、実は「温かい」という関係も含めて)築いて欲しい。上のねらいは、こうした授業者の願いを反映したものである。

3) 教師用指導書の主発問の検討とその理由

Ⅱの(2)の1)で示したように、教師用指導書に掲げられた主発問は、山田さ

んの思いやりのある行動を資料から抜き出す発問となっている。この発問では、子どもたちの活動が資料の読み取りに終始してしまい、子どもたちの「思いやり」に対する思考を深めることにつながりにくい。さらに、先ほど論じたように、資料内で紹介されている山田さんの行動は、子どもたちにとって、思いやりのある行動としてイメージしやすいもの(見えやすく分かりやすい「思いやり」)であり、思いやりについてのイメージを広げるものであるとは言い難い。子どもたちは、これまで送ってきた生活経験の中で、思いやりのある行動について一定程度は理解しているはずである。とすれば、見えやすく分かりやすい「思いやり」を資料内から探させたとしても、子どもたちはすでに持っている「思いやり」に対する道徳的価値を確認するだけではなかろうか。子どもたちが資料の読み取りに終始せず、かつ子どもたちの「思いやり」のイメージを問い直す活動こそが重要であり、そのような活動を促す発問こそを主発問とするべきであろう。

以上のような考察に基づき、新しい主発問を立てることとした。

【検討後の主発問】

顔を近づけたら、いつも相手を思いやったことになるのでしょうか。

この主発問は、今まで子どもたちが思いやりのある行動として捉えていたものを、揺さぶることができる主発問であろう。多くの子どもたちはすでに、「思いやりは大切である」といった主張や、「思いやりのある行動をすることは大事である」といった主張を知っている。また、資料内で「思いやり」のある行動として描かれている山田さんの行動が、「思いやり」の典型例であることも、すでに知っている。そんな子どもたちにとって必要なことは、「思いやり」の典型例を資料の中から探すことではなく、「思いやり」について多面的・多角的に考えることである。資料で扱われているような行動だけが「思いやり」ではないということに、「思いやり」には多様な形があって定まった形をしたものではないということに、気づくことである。「思いやり」の形を状況に応じて選択する必要があるということに、気づくことである。これらのことに気づいた上で、状況に応じた「思いやり」の発揮の仕方について、考えることである。

「自分たちがいつも顔を近づけて話しかけられたらどのような気持ちか」と問うことで、子どもたちの思いやりに対する考えに、変化が現れるのではないか。また、この主発問をめぐって考えたことは、子どもたちにとって、授業が終わった後も、「思いやり」を問い直し続け、その意味について考え続けていくための下地となるのではないか。以上のようなねらいと主発問に関する検討を踏まえ、学習指導案を作成した。

Ⅲ. 授業実践内容

以下では、本授業実践の内容について説明していきたい。なお、ここでは、授業実践の展開部分に位置づけてある「主発問」の部分と、最後の生徒が授業内で記入した感想の部分について、言及していくこととする。

主発問の部分を論じる前に、主発問に至るまでの授業の流れを説明しておこう。本授業実践の導入部分では、「思いやりのある行動」（と一般的にみなされている行動）を紹介する AC ジャパンの CM「見える気持ちに」（2010）を映し出した。この CM を使用することによって、生徒を見えやすく分かりやすい「思いやり」に注目させることができ、本授業実践で「思いやり」について考えるということを生徒に伝えることができた。

次いで、資料とワークシートを配付した後に、授業者が資料の本文を全て読み聞かせた。読み聞かせを行いながら、資料の中で重要となる部分を黒板に文カードとして残していった。読み聞かせ終了後、資料の内容を押さえる発問を二度行った。押さえた内容としては、資料内の山田さんの行動に変化が現れた部分と山田さんが患者さんに元気づけられた部分である。これらの資料の内容を押さえた後に、資料が提示する見えやすく分かりやすい「思いやり」を問い直す作業に入った。つまり、資料が「思いやり」のある行動として描き出す、山田さんの行動（顔を近づけるなどして、相手との物理的な距離を縮める）について、もう一度、生徒とともに考えてみることにした。その際に生徒に問うたものこそが、本時の主発問、「顔を近づけたら、いつも相手を思いやったことになるのでしょうか」である。この問いを生徒に提示する前に、主発問が有効となるように授業者が一番前の生徒に近づき、「常に〇〇君に近づいて声をかけることが思いやりの行動になるってことかな」と問いかけた。すると、生徒全員が「ならない」の方に手を挙げた。この反応から、「なぜみんなはならないと思ったのか理由をワークシートに記入してください」と指示し、個人で考えをまとめ、ワークシートに記入する時間を取った。この発問に対する生徒の主たる意見を以下に示す。

表 1 生徒の主発問に対する記述内容

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○そのときのおかれている状況や人などによって思いやった行動というのは変わってくると思う。いい表情。話しやすい距離感。○なんでもかんでも顔を近づけていたら、しつこいと思われてしまうから。○その時によって、おもいやりの行動が変わってくる。 |
|---|

多くの生徒が上のような意見を記入していた。大多数の生徒は、自分自身が誰かに常に顔を近づけて話しかけられたらどうであろうか、といった想定に基づいて考えているようであった。とはいえ、資料の内容を強く絡めながら考えた生徒も数人いた。これらの生徒は、「患者はいつも一人で」「きっとさみしい思い」をしていると考え、山田さんのように患者さんに顔を近づけることが「思いやり」になるということを肯定した。

この主発問については、ワークシートを用いて個人で考えを深めさせた後に、グループを作らせ、さらには一人一人の考えをグループ内で共有させ、各グループの代表者に、グループ内でまとめた考えを発表してもらった。グループ内で出た考えは以下の通りである。

表 2 グループ活動後の意見

- 人は十人十色なので、人と関わりたいと思う人もいれば関わりたくないと思う人もいるから、その場にあった対応をするのが人のことを思いやった行動。
- 患者さんは残り少ない命のため、人と関わる少なくなっていると思うので、その状況を踏まえると話した方がいいのかと思う。だから、顔を近づけて話をされると嬉しい。
- 近すぎる距離では、相手も緊張してしまうから相手が話しやすい距離でいい表情で話しかけるほうが良いと思う。
- 自分が思いやりを持って相手に話しかけたらそれは思いやりの行動になる。
- 患者さんの中には人と話すのが苦手な人もいるから、適度な距離感を保って話すことが思いやりだ。
- 相手の状態や気持ちによって、顔を近づける方に思いやりの気持ちがあっても、相手にとっては迷惑なこともある。
- その場の状況に応じた行動ではないと、思いやりのある行動ではない。

上に示した意見が生徒から出てきた。生徒の多くが、「その場にあった対応をするのが思いやり」や「適度な距離感を保ちながら関わるのが思いやり」という意見を持っているようであった。資料内で紹介されている思いやりのある行動として挙げられていることだけに留まるのではなく、自分たちにとっての思いやりについて考える事ができていると推測される。その後、もう一度、導入で見せたCMの動画を見せ、「目に見えることだけが思いやりじゃないかもしれない」、「もしかしたら最初から立っている人は後から来た人に座ってもらいたいと思って立っているのかも」など思いやりの形は様々であるということを受業者から提示した。その上で、「今日学んだことを踏まえて人のことを思いやるとは何か考えてみましょう」と問いかけた。その後、感想を記入させ授業を終えた。以下に、本授業実践における生徒の感想を示す。

表 3 生徒の感想記述内容

- 本当の思いやり、優しさに気づけた気がした。今後の生活では、相手の状況を見て思いやりのある行動を取っていきたい。
- 今日は思いやりのことについて改めてゆっくり考えてみました。これからも思いやりの行動をしていきたいと思います。
- 自分の“思いやり”に対する考え方が変わった。
- 思いやりはしたほうが良い、という授業は多かったけれど、思いやりって何という根本的なところから考える授業は初めてでよくわかりました。

IV. 授業者による授業実践の振り返り

本授業実践は、「思いやり」という道徳的価値について、生徒の思考を深めることをねらったものである。この観点から授業を振り返ってみるならば、主発問の後の授業の流れに大いに反省すべき点があった。つまり、主発問に対して寄せら

れた生徒の意見に、授業者がもっと上手く応答できていたなら、「思いやり」についての生徒の思考をもっと深めることができていた、と考える。

この点について具体的に振り返ってみよう。この授業の主発問について、生徒はまず個人で考えた。次いでグループを作って考え、グループの意見を発表した。その際に出された意見の一つが、「(思いやる側の人間が) 思いやりだと思えば、それは思いやりの行動になる」といったものであり、授業後にじっくりと考えてみるならこの発言は、「自分が思いやりを持って相手に話しかけているなら、(相手がどう思おうが) それは思いやりの行動になると思う」という趣旨のものであった。このような「思いやり」の形について授業者は、授業実践前に多少なりとも考えてはいた。だが、授業の際には、授業者は、おずおずと、生徒の発言内容を確認しただけであった。もちろん、この発言の趣旨を学級の皆で共有したい、という思いはあった(授業では、この思いは十分には達成されなかったが)。だが、この発言について、それ以上のことには思い至ることができなかった。授業時には、この発言が持つ可能性を活かすことができなかった。たとえば、「自分が思いやりを持って相手に話しかけたらそれは思いやりの行動と思うと言ったが、相手が話しかけられて嫌な思いをしても思いやりの行動になるということか」、と切り返すことができていたならどうであろうか。このような切り返しができるのであれば、生徒の「思いやり」に対する思考を、見えにくく分かりにくい「思いやり」だけに導くのではなく、「おせっかい」や「押し付け」に接近するような「思いやり」について、導くこともできたであろう。

V. 結語

本実践研究は、内容項目 2- (2) 「思いやり」に対応する資料「心に寄りそう」の活用方法を、主に「ねらい」と「主発問」とに注目しながら批判的に検討してきた。そうした検討に基づき、子どもがすでに持っている「思いやり」についての思考を深める道徳授業を、構想・実践することを試みた。そしてまた、授業実践を振り返るなかで、より善い授業、より子どもの思考を深める授業を模索してきた。ここでは、本実践研究における考察のまとめに代えて、「道徳的価値についての思考を深める道徳授業」の姿を、描いてみたい。

「思いやり」についての思考を深める道徳授業は無数に在りうるだろうが、本実践研究から見えた、「思いやり」に関する思考を深める道徳授業についての、二つの方向性を示す。

一つは、本授業実践のような「見えにくく分かりにくい思いやり」により注目するものである。本時で使用した資料は、見えやすく分かりやすい思いやりに注目するものである。だが、思いやりの在り様は、これだけではない。その一つが、本時で注目した「見えにくく分かりにくい思いやり」である。たとえば、電車に乗った時、人はしばしば、どんな方にも気兼ねなく座ってほしい、という思いから、初めから席に座らない。この行為を見えやすく分かりやすい思いやりと比較すると、注目されにくく、称賛されにくい。だが、この行為は、他者に対する深

い配慮に基づいていることもある。このような「思いやり」に注目するのであれば、たとえば、本時の導入で使用した AC ジャパンの動画のみを用いた授業は「見えにくく分かりにくい思いやり」について考えるのに有用であろう。子どもたちはこの動画を授業冒頭で見た場合、見えやすく分かりやすい思いやりに注目するだろう。しかし、授業を通して、見えにくく分かりにくい思いやりについて考えることで、授業の最後には、授業の冒頭では気付くことができない「思いやり」に気付くことができるだろう。

第二の方向性は、IVでも述べた、「おせっかい」や「押し付け」に接近するような「思いやり」に注目するものである。相手の現在の「心に寄りそう」ことはもちろん大切である。それこそが思いやりである場合も、もちろん少なくない。だが、そればかりが「思いやり」ではない。本授業実践で使用した資料「心に寄りそう」では、子どもたちを「おせっかい」や「押し付け」に接近するような「思いやり」に注目させることは難しいだろう。しかし、「おせっかい」や「押し付け」に接近するような「思いやり」について、考えることができる資料もあるはずである。そのような資料に出会った時に、たとえば、「相手に恨まれるような思いやりの行動もあるのではないか」のような、発問を行えば、子どもの「思いやり」についての思考を刺激することが可能だろう。

これらの方向性以外にも「思いやり」についての思考を深める道徳授業は無数に存在するだろう。様々な方向性の思考を深める道徳授業については、今後も考え続けていきたい。

今後実施される学習指導要領には、全部で 22 の道徳的価値の項目がある。この 22 の道徳的価値それぞれに対する授業者自身の思考を深め続けることで、「子どもの持つ道徳的価値についての思考を深める道徳授業」の実現へ向かうことができるであろう。

引用文献

- 「明日をひらく」編集委員会著 (2012) 「心に寄りそう」『中学道徳 2 明日をひらく』東京書籍 28 頁～31 頁(原典は NHK「道徳ドキュメント」制作班編(2008)『あいさつの力』 汐文社 ただし一部改編)
- 「明日をひらく」編集委員会著 (2012) 「心に寄りそう」
『中学道徳 2 明日をひらく教師用指導書』東京書籍 50 頁～51 頁
- 中央教育審議会 (2014) 『道徳に係る教育課程の改善等について (答申)』
- 道徳教育の充実に関する懇談会 (2013) 『今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～』
- 服部敬一著 (1997) 『「道徳の時間」における『ねらい』の検討』『大阪教育大学紀要』 第IV部門 第45巻 第2号 341 頁～354 頁
- 服部敬一著 (2014) 「結末に問題のある資料をどう扱えばよいか」『道徳教育学論集』 第17号 60 頁～74 頁