

# 道 徳 科

道徳科部 内田 圭祐 栗原 和馬 下田 崇之  
研究協力者 山崎 雄介

## 1 育成を目指す資質・能力

自らの道徳的価値観を基にした、よりよく生きる基盤となる道徳性

## 2 育成を目指す資質・能力について

本校道徳科では、「未来を拓く子ども」の育成のために、道徳科において育む資質・能力を、「自らの道徳的価値観を基にした、よりよく生きる基盤となる道徳性」と捉えた。この資質・能力が育まれることで、子どもたちは日常生活における様々な道徳的な問題や自己の生き方についての課題に直面した際に、道徳科の見方・考え方を働かせながら、自分がより納得する生き方を考え、その実現に向けて行動しようとすることができるようになる。そしてこのことは、道徳教育の要である道徳科で求められている、様々な状況に直面した際に、社会の一員として高い倫理観をもち、主体的な判断の下、自らの生き方や社会の在り方についてよりよい方向を目指すことのできる子どもの育成につながると考える。

資質・能力の三つの柱の具体及び働かせる道徳科の見方・考え方は、以下のとおりである。道徳科では、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで多面的・多角的に捉え、自己の生き方について考える」学習を行う。その学習を通して、「道徳的諸価値についての理解」と「自己の生き方についての考え」が相互に関わり合い、深まり合うことを繰り返す中で「道徳的判断力、心情、実践意欲と態度」が養われる。そしてこれらの三つの柱と道徳科の「見方・考え方」が相互に関係しながら、6年間を通して「自らの道徳的価値観を基にした、よりよく生きる基盤となる道徳性」が養われると考える。

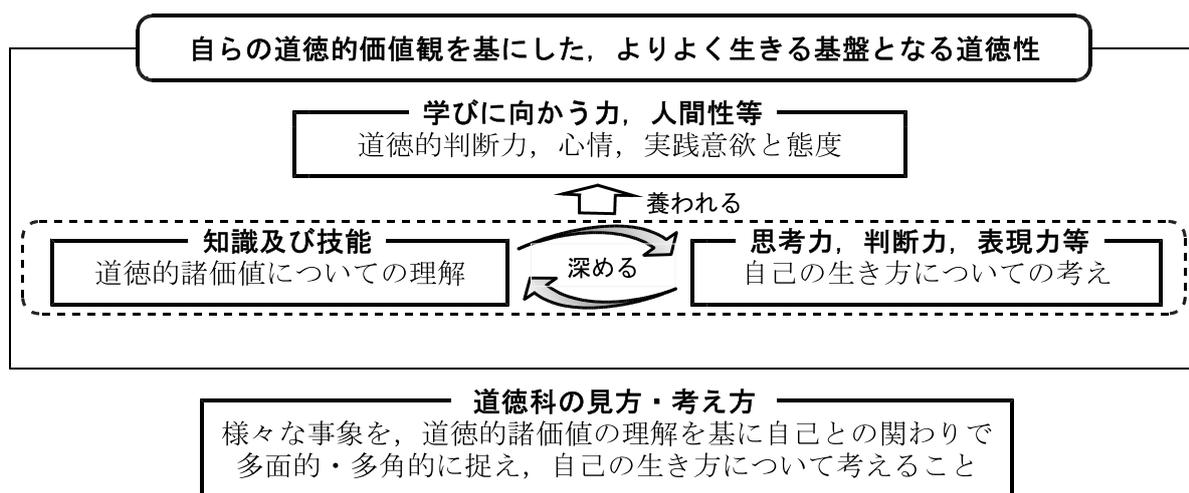


図1 本校道徳科が育成を目指す資質・能力の三つの柱と「見方・考え方」

### 3 研究の方向

これまでの研究において、「教材の登場人物の生き方についての話を深める問いかけの工夫」や「学習したことを自己の生き方と結び付けるきっかけとなる視点の提示」などの学習指導の工夫を行った。その結果、友達や教師と話を進めていく中で、異なる登場人物の立場に立った考えや友達の考えを取り入れたり、道徳的行為を実現することの難しさを感じ取ったりして、協働的な学びの中で自分の考えを伝える子どもの姿が見られた。この姿から、子どもたちは授業の中で、自らの道徳的価値観を更新していることが分かった。その一方で、道徳科で学んだことを家庭生活や学校生活全般に生かせそうな場面であっても、自ら進んで生かすことができない姿も見られた。このような子どもたちは、教材や学んだことと自己との結び付きが薄かったり、友達と十分に話し合うことができず、一面的な見方となったりしたと考えられる。このことから、学習課題について自己との結び付きを強め、多面的・多角的に考えること、すなわち道徳科の見方・考え方を働かせて協働的に学ぶことを重視する必要があると考えた。

そこで、本年次は、道徳科において育む資質・能力の育成に向け、道徳科の見方・考え方を働かせた協働的な学びの面から授業改善を行う研究を進めていくこととした。

### 4 研究内容

#### (1) 道徳科を学ぶ本質的意義と「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

本校道徳科が目指す資質・能力の育成に向け、「学びの深まりの鍵」であり、道徳科の見方・考え方の背景にある「道徳科を学ぶ本質的意義」を以下のように再考し、道徳科を学ぶ本質的意義と問題解決的な学習の過程における「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿を捉えた。

##### ① 道徳科を学ぶ本質的意義

自らのよりよい生き方を進んで考える力を養うこと

現代の社会における一人一人の価値観は多様化してきている。例えば、科学技術の発展により、手作業により行われてきた仕事が機械化され、さらには AI が搭載された機械によって行われるものもある。仕事を効率的に行うよさもあれば、非効率であっても真心のこもった手作業によるよさもある。どちらを選択するか、また別の選択肢を探すのかは、それぞれの価値観を基にした判断によって異なってくる。このように、一人一人の価値観が多様化する社会を生きる子どもたちは、他者や周囲のもつ価値観を踏まえた上で、自分がより納得する生き方を考えていくことになる。

道徳科は、扱う教材の登場人物の気持ちや行為の理由を基に、今までやこれからの自己の生き方など、正解のない課題についての考えを深める学習である。そこから、他者や周囲の状況からの多様な考えを踏まえた上で、自分がどうあるべきか、どのような行動をとるべきかといった自らのよりよい生き方を進んで考える力を養うことができる。そして、道徳科の学習を繰り返すことで、自分がより納得する考えを模索していく経験を積み重ねていく。学んだことやより納得する考えを模索していく経験を日々の生活へ生かすことで、よりよい社会や幸福な人生を切り拓くことができる。

以上を踏まえ、本校道徳科では、道徳科を学ぶ本質的意義を「自らのよりよい生き方を進んで考える力を養うこと」と捉えた。この本質的意義とそれに関わる「見方・考え方」を具体化して研究を進めることで、目指す資質・能力を育成することができると考えた。

## ② 「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

本校道徳科では、「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿と、協働的に学ぶ姿を以下のように捉えた。

「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿	協働的に学ぶ姿
道徳的諸価値の理解を基に、日常生活や教材の道徳的問題について問題意識をもち、学習課題について自己との関わりで多面的・多角的に考え、それを基に、自己の生き方について考えている。	道徳的諸価値・学習課題・自己の生き方についての自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。

上記を問題解決的な学習の過程に沿って当てはめると以下ようになる（図2）。

過程	学 習 活 動	「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿	協働的に学ぶ姿
導入	生活経験を想起する 学習課題を把握する	自分の生活経験を基に、日常生活や教材の道徳的問題について、自分や他者の考え、教材の登場人物の行為等に問題意識をもっている。	自分や他者の生活経験や教材の登場人物の行為等についての考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。
展開	学習課題の解決に向けて話し合う	自分の生活経験を基に、学習課題について他者の立場から考えたり、出来事の前後から考えたり、状況を変えて考えたり等をして、よりよい考えを見いだそうとしている。	学習課題の解決に向けて、学習課題についての自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。
終末	自己の生き方について考える	自分の生活経験と本時に学習したことを基に、自己の生き方について考えている。	自分がより納得する自己の生き方についての自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。

図2 道徳科の問題解決的な学習の各過程における「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

上記のような、子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿を促すことができるように、これまでの学習指導の工夫に加えて、以下のような学習指導の工夫を行う。

### (2) 学習指導の工夫

#### 生活と教材を結び付ける学習課題の設定の工夫(ア)

展開の過程で、子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶために、生活と教材を結び付ける学習課題の設定の工夫を行う。

生活と教材を結び付ける学習課題とは、子どもが自分の生活経験を想起しやすくなる文言が入った学習課題のことである。この文言は、教材特有の文言をそのまま使うのではなく、教材の登場人物の具体的な行為や状況などを子どもたちの生活経験に沿うように一般化したものである。このような学

習課題を設定することで、子どもが学習課題について自己との関わりで進んで考えることができる。さらに、子どもたち一人一人の生活経験には違いがあるため、価値観のずれが明確になる。また、教材との比較から登場人物と自分との価値観のずれも明確になる。これらのずれから他者の考えを聞きたいという思いをもち、学習課題に対して、進んで「見方・考え方」を働かせることができる。なお、この文言を事前のアンケートにも活用することで、より生活と教材を結び付けることができると考える。以下は、生活と教材を結び付ける学習課題の設定の手順である。(具体的な流れは実践例を参照)

- ① 普段の生活を見取り、子どもたちの道徳的価値の理解に関わる実態を把握する。
- ② 学習指導要領と教材と子どもたちの実態を考慮し、学習課題と終末における子どもの姿を想定する。
- ③ 学習課題に対する子どもの考えを想定する。  
※多様な考えが生まれるような課題でなければ、再度学習課題を検討する。
- ④ 子ども同士の価値観のずれや子どもと教材の登場人物の価値観のずれを明確にするアンケートを事前実施し、「導入」の過程で活用する。  
※アンケート結果と見取りに大きな差があれば、再度学習課題を検討する。

学年・教材名 内容項目	生活と教材を結び付ける学習課題の例 【教材から考えた学習課題の例】(②)	事前や授業中に想起される 生活経験の例 (①)	アンケートの例 (④)
2年「小さなゆきうさぎ」 B 親切, 思いやり	<b>どうしてきよみさんは、おさむくんに自分からやさしくしたのだろう</b> 【どうしてきよみさんは、おさむくんに雪うさぎをつくったのだろう】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・けがをしている友達に「大丈夫？」と優しく声をかけたこと。</li> <li>・ブランコに乗りたそうな友達にブランコをゆずってあげたこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あなたは友達に自分から優しくしたことがありますか。</li> </ul>
4年「サッカーボール」 A 善悪の判断, 自律, 自由と責任	<b>遊びを止めたときに、ぼくはどんな気持ちだったのだろう</b> 【ボールを抱えたときに、ぼくはどんな気持ちだったのだろう】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールを守っていない友達がいて、遊びを止めたこと。</li> <li>・けんかをしている友達がいて、遊びを止めたこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達が遊んでいる時に遊びを止めたことはありますか。</li> </ul>
6年「六千人の命を救った決断－杉原千畝－」 C 公正, 公平, 社会正義	<b>どうして杉原さんは、正義をつらぬいたのだろう</b> 【どうして杉原さんはビザを発行し続けたのだろう】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間外れにしようと言っている友達にやめた方がいいよと言ったこと。</li> <li>・悪口を友達と一緒に言ってしまったこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周りの空気に負けずに正義をつらぬいたことはありますか。</li> </ul>

図3 生活と教材を結び付ける学習課題・生活経験・アンケートの具体例

## 多面的・多角的な視点を獲得するための視点カードの用意（イ）

展開の過程で、子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶためには、自ら進んで、多面的・多角的な視点から学習課題について考えることが重要である。そこで、学習課題について多面的・多角的な視点を獲得するための視点カードを用意する。

この視点カードには、「対象軸」「時間軸」「条件軸」の3つの視点に関わる内容を書く。「対象軸」は主人公以外の立場の人の気持ちから考えるもの、「時間軸」は出来事の前後の気持ちや状況から考えるもの、「条件軸」は「もし…だったら」といった異なる条件から考えるものである。この視点カードを子どもが自分の考えをもつ際に配付することで、一人一人が多面的・多角的な視点をもった上で話し合いをすることができる。また、ペアやグループで話し合いをする際に配付することで、話し合いで出された考えを多面的・多角的な視点から考え直すことができる。子どもは自らの必要感に応じてカードを選択し、進んで様々な視点から考え、友達と考えを伝え合うことができる。自分なりの考えをもてない子どもや話し合いが進まないペアやグループなど、子どもの実態に応じて、視点カードの使い方を例示したり助言したりする。以下は視点カードの例である。

視点	視点カードの例	「○○」に当てはまる言葉の例
対象軸	「○○の気持ち」	「主人公の気持ち」「主人公以外の気持ち」 「お話に出てこない人の気持ち」
	「○○の立場」	「おじいさんの立場」「友達の立場」
時間軸	「○○する前」	「主人公が喜ぶ前」「友達から言われる前」
	「○○した後」	「主人公が友達を助けた後」「この出来事後」
	「○○する前と後」	「友達の所へ行く前と後」「お母さんに謝る前と謝った後」
条件軸	「もし○○だったら」	「もしいいことが起こらなかったら」 「もし友達が怒ってしまったら」

図4 視点カードの例

## 5 実践例 1年「うつくしい ころ」(D「感動、畏敬の念」 第1学年及び第2学年)

### (1) 主題の構想

本主題は、D「感動、畏敬の念」の内容項目のうち、目には見えないものの美しさについて考える学習である。

本学級の子どもたちは、普段の生活や学校行事、各教科の学習などにおいて、美しいものに触れてきている。例えば、アサガオの栽培や赤城オリエンテーリングへの参加などが挙げられる。しかし、植物や光り輝く景色など、目に見える美しいものについては美しいものであると認識しているものの、他人からの優しさや温かさなど、目には見えない美しいものについては美しいものであると認識していない。このような子どもたちが、人の心の美しさとそのよさに気づき、目には見えないものから美しさを感じる心情を養うことができるよう、次頁の内容の教材を使用し、主題を構想した。

教材「ひしゃくぼし」（光文書院）の内容

長い間雨が降らなくなり、様々な動植物や人が困っている場所で、病気の母に水を飲ませてあげたいと思った主人公は、水を探しに出かける。主人公は、水を得ていないにもかかわらず、ひしゃくの中が水でいっぱいになったり、木のひしゃくが銀や金に変わったり、ひしゃくの中から飛び出したダイヤモンドが星になったりするなど、不思議な体験をする。

ねらい	「ひしゃくぼし」の話の中にある美しいものについて話し合うことを通して、自分のことよりも他人のことを気遣うことの美しさに気づき、目には見えないものから美しさを感じる心情を養う。		
教材	ひしゃくぼし（光文書院）		
主題構成	導入では、自分のことよりも他人のことを気遣う主人公や母の姿から、子どもたちは美しいものの存在について問題意識をもつことができる。また、美しさの根拠に着目することで、自分のことよりも他人のことを気遣うことの美しさに気づき、目には見えないものから美しさを感じる心情を養うことができる。		
過程	学習活動	「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿	協働的に学ぶ姿
導入	○教材を読み、学習課題「お話の中の何が美しいのだろう」をつかむ	自分の生活経験を基に、「美しいもの」についての自分や他者の考え、教材の登場人物の行為等に問題意識をもっている。	「美しいもの」についての自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。
展開	○学習課題の解決に向けて話し合う	自分の生活経験を基に、学習課題について、複数の登場人物の立場から考えたり、出来事の前後から考えたり、仮説を立てて考えたりしている。	学習課題に向けて、学習課題についての自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。
終末	○自己の生き方について考える	「美しいもの」についての理解を基に、自分の身の回りにある「美しいもの」を捉え直している。	自分の身の回りにある「美しいもの」についての自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを聞いたりしている。

図5 1年「うつくしい ころ」における「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

なお、本主題における、道徳科の見方・考え方を働かせて協働的に学ぶ姿を促す工夫を、次頁のように具体化して設定した。

<主題構想の段階（授業前）>

①実態把握

- ・「美しいもの」とは花や宝石などの目に見えるものと捉えている子どもが多い。「美しいもの」には、目には見えない優しい心なども含まれることに気付いていない子どもが多い。

②学習課題と終末における子どもの姿の想定

- ・学習課題「お話の中の何が美しいのだろう」
- ・終末における子どもの姿「優しい心も美しいといってよさそうだし、目には見えない美しいものは他にもあると思うな」

③学習課題に対する子どもの考えの想定

- ・「金（銀）のひしゃく」「ダイヤモンド」「星」「お母さんのために女の子が水を探すこと」「お母さんが女の子に水をあげること」「女の子がおじいさん（犬）に水をあげること」等。

④アンケートの実施

- ・「『うつくしいもの』とはどんなものですか。」と記載したアンケートを授業前に実施する。

<「導入」の過程>

- ・アンケート結果（**図7**）を提示し、教材を範読後、アンケート結果と教材の中の美しかったものの比較を促す。

<「展開」の過程>

- ・3人グループに、「〇〇の気持ち」「△△するまえとあと」「もし…」という視点カードを配付する（**図6**）。



図6 視点カード

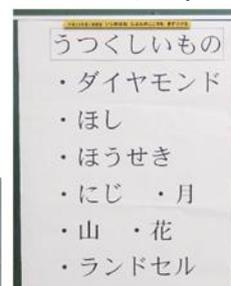


図7 アンケート結果

(2) 学びの実際 ※Kは抽出児，Cはその他の子ども，Tは教師，      はKの道徳科の「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿

① 「導入」の過程における学び

教師が提示したアンケート結果（**図7**）を見て、子どもたちはうなずきながら、「美しいよね」「確かに」と発言し、美しいものについての自分の生活経験を想起した。そして、子どもたちは、キラキラしたものが美しいものであることを確認し、教師による教材の範読を聞き、内容を把握した。「お話の中に美しいものはあったか」という問いかけに対し、「星」「金（銀）のひしゃく」「ダイヤモンド」などと答えた。その後の「他にもあるか」という問いかけに対しては、「ある」「う～ん」「わからないけどありそう」と、発言した。そして、美しいものの有無についての問題意識をもち、学習課題を設定した。以下はその様子である。

T：このお話の中に、他にも美しいものはありそうかな？ありそうだと思う人？

C：（挙手10人前後）

T：まだわからないな～と思う人？

C：（挙手15人前後） ※Kを含む。

T：では、今日は、美しいものについて考えていきましょう。

（学習課題「うつくしいものはなんだろう？」を板書し、学習プリントを配付する。）

Kは、どの場面に美しいものがあるのか悩んでいる様子であったが、「あの場面でありそう！」  
「きっと心だよ！」などとつぶやく子どもも多くいた。このようにKは、教材の中の美しいものにつ  
いて、「まだよくわからない」に挙手をして自分の考えを表現するとともに、周りの友達の予想を聞いた  
上で、改めて「美しいもの」に対して問題意識をもっていた。すなわち、「見方・考え方」を働かせて  
協働的に学ぶ姿であったといえる。

## ② 「展開」の過程における学び

まず、学習課題に対する自分の考えを学習プリントに書いた。Kは「ひかり」と書いたが、納得し  
ていないような表情を見せていた。以下は、その後に3人グループで考えを伝え合う様子である。

### 【グループ】

C1：他に（美しいもの）あるのかなあ。

K：う～ん…。

C2：わかった！女の子の心！

C1：心…美しいかなあ？

C2：「お母さん、お水よ。」って、あげるところ。

K：ああ！（うなずく）

### 【全体】

K：（美しいものは）お母さんです。（自分の）子どもに水を飲ませたからです。（図8）



図8 全体に向けて発言するK

Kは、C1とC2のやりとりを聞き、「女の子の心が美しい」とい  
う考えに納得したような表情を見せた。そして、全体共有の際に挙  
手し、波線のように発言した。Kは、「美しいもの」とは「ひかり」  
というものとして捉えていたが、C1とC2との話合いの中で、「お  
母さん」という登場人物の行為の美しさに気づき、新たに自分の  
考えを全体に伝えていた。すなわち、「見方・考え方」を働かせ  
て協働的に学ぶ姿であったといえる。「女の子」や「お母さん」に



図9 Kの美しいものに対する概念図

美しさを見いだし始めた子どもたちではあったが、納得していない様子の子も多くいた。  
教師は、美しいと思った理由を問いかけるとともに、3枚の視点カードを提示した。子どもたちの多  
くは、『〇〇の気持ち』のカードが一番使えそう！」と答えたので、その視点カードを基に、グルー  
プ検討をした。以下はその様子である。

### 【グループ】

C2：女の子が…犬が水を飲みたがってるところが美しいん  
じゃないかな。

K：えっ？なんでそこなの？

C2：（カードを持ちながら）う～んと、子犬の気持ちで、女  
の子が水を持つてるのに気付いたからじゃない？

（中略）

C1：俺も～！（カードを握りながら）水を欲しがって  
る犬に水をあげたから。どう？

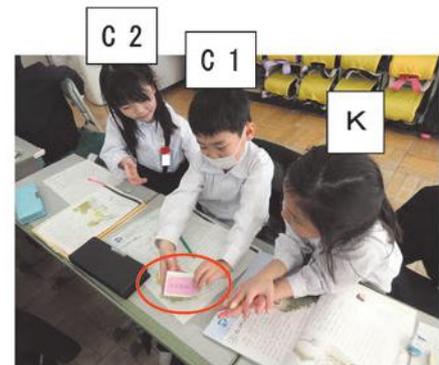


図10 視点カードを使って話し合うK

C 2 : 賛成！子犬をかわいそうって思うところが優しくて美しい！

K : (うんうんとうなずく)  
(中略)

K : 私ね、女の子の気持ちが、水を見つけたとき、嬉しそうな気持ち。

C 1 : でも、その水をあげちゃうんだよね。犬にね。あー。(残念そうに)

K : あっ、だからね。すごく優しいから(美しい)。どうですか？

C 1・2 : 賛成！

Kのグループでは、女の子が水を得た後、犬に水をあげる場面について話していた。視点カードを互いに持ちながら、犬や女の子の気持ちを想像して発言する様子が見られた。Kは初め、C 2の犬の行為が美しいという考えに疑問をもっていたが、話合いを経て、犬に水をあげる女の子の優しさに美しさを見いだした。次に、女の子が水を見つけた喜びに着目し、お母さんのために水を探すことに美しさを見いだした。さらに、C 1の発言から、やっとの思いで得た水を女の子が犬にあげることに着目し、女の子の優しさに美しさを見いだした。これらの姿は、すなわち、「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿であったといえる。



図11 Kの美しいものに対する概念図

その後、全体共有の際に、Kは挙手し、「女の子が一生懸命水を探しているところが美しいと思いました。」と発言した。子どもたちは、一生懸命だった理由を「お母さんのため」「お母さんが病気だから」「お母さんに水を飲ませたいから」などと発言した。

その後、お母さんが自分も水を飲みたいと思いつつも女の子に水を譲ろうとした理由を問いかけた。子どもたちからは、「自分の子どもだから」「小さい(幼い)から」「子どもの方が命が長いから」などの声が挙がった。このように、子どもたちは相手のことを思う優しさが美しいものであることに手応えを感じていった様子が見られた。



図12 板書の様子

③ 「終末」の過程における学び

教師は、板書した学習課題と提示したアンケート結果を再度指しながら、子どもたちが見いだした美しいものとは、目に見えるキラキラとしたものもあれば、目には見えない優しさもあることを確認した上で、自分の周りにある美しいものを問いかけ、学習プリントへの記述を促した。Kは、「やさしいきもち」と記述した。Kのこの記述からは、教材に登場した女の子やお母さんの優しい行為を美しいものと見た結果であると考えられる。しかし、この記述だけでは、K自身の生き方との結び付きが感じられなかったため、教師は「これは誰の気持ちのことなの？」(図13)と問いかけた。Kは、「お母さんとか友達のこと。」と伝え、自分のお母さんがおいしい料理をつくってくれるという優しかった思い出を語っていた。「終末」の過程では、教師とやりとりをするKの様子からは、「追究」の過程で学んだ、美しいものとは優しい気持ちであることと、自分自身の生き方(生活場面)とを結び付けていることがうかがえる。すなわち、「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿であるといえる。



図13 教師がKに問いかける様子

本時を通して、Kの思考は、**図9・11・14**の概念図のように、友達や教師との話し合いを経て、多面的・多角的な広がりを見せた。すなわち、「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿が見られたといえる。特に、「美しいもの」というキーワードを基に教材と生活を行き来しながら考えるとともに、進んで視点カードを用いて友達と考えを伝え合っていた。Kは、「優しい気持ち」は「美しいもの」であることへの理解はできたようである。教師が他にも美しいものの具体的な場面の例示をすることで、その理解をより深め、より一層教材と生活場面とを結び付けていけるとよいと感じた。



図14 Kの美しいものに対する概念図

## 6 成果と課題

本校道徳科では、「**自らの道徳的価値観を基にした、よりよく生きる基盤となる道徳性**」の育成に向け、「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿に焦点を当てて研究を進めてきた。その結果、次のような成果と課題が明らかになった。

- 生活と教材を結び付ける学習課題の設定の工夫をすることで、子どもたちは生活経験を踏まえた上で、学習課題や自己の生き方について考えることができた。これは、学習課題に生活経験を想起しやすくなる文言が入っていたり、アンケートを活用したりしたためと考えられる。例えば、低学年では、5時間目の授業が始まる前に教室に戻ってきた児童が「道徳で勉強したから時間を守って帰ってきたよ」と日常生活に道徳で学んだことを生かす様子が見られた。
- 多面的・多角的な視点を得るための視点カードの用意をすることで、子どもが進んで様々な視点から学習課題について友達や教師と話し合いながら、自分がより納得する学習課題に対する考えを見付けようとする姿が見られた。低学年においては、配付されたカードに関心をもち、その視点から考えようとしていた。中・高学年においては、学習課題の解決に向けて、有効な視点を自ら選択しようとしていた。そして、どの学年においても、継続して用いることで、自分の必要感のもと、様々な視点を選択し、友達と考えを伝え合うことができた。
- 日常生活における道徳的な問題には、学習指導要領上の様々な内容項目が複合されている。日常生活における道徳的な問題に、子どもたちがより自分事として捉えていくためには、1単位時間で一つの教材やねらいとする内容項目について深めていくのではなく、複数単位時間で複数の教材や内容項目について深めていくパッケージ型の道徳科の授業も必要なのではないかと考える。また、道徳教育の観点から、他教科や行事等との関連を含めたカリキュラムマネジメントにもさらに取り組んでいきたい。

### 【参考文献】

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』平成29年7月，廣済堂あかつき出版。
- ・『道徳教育』編集部『考え、議論する道徳をつくる新発問パターン大全集』2019年9月，明治図書出版。
- ・武庫川女子大学教育研究所大学院臨床教育学研究科押谷由夫研究室ホームページ。

『<http://oshitani.mints.ne.jp/pdf/2019-5.pdf>』