

中学校 特別の教科 道徳

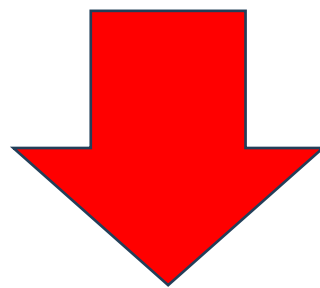
生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり
～ 生徒の思考を促す発問の工夫 ～

南城市立知念中学校
宮城 清香

テーマ設定の理由

中学校学習指導要領
＜ 道徳科の目標 ＞

よりよく生きるための
基盤となる道徳性を養うため

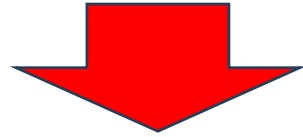


自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、
人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、
道徳的な判断力、心情、実践意欲を育てる。

テーマ設定の理由

道徳の授業

生徒がよりよく生きる基盤となる道徳性を養う



話し合いによる他者との関わりによる気づき

→ 多面的・多角的な視点で考えを深めるために必要



道徳的諸価値を
自分ごととして捉える



I テーマ設定の理由

これまでの授業実践

思考を深めることに至らなかった



- 特定の価値観の押し付け
- 生徒の主体性を欠く指導



生徒は、道徳的価値の重要性を既に理解している

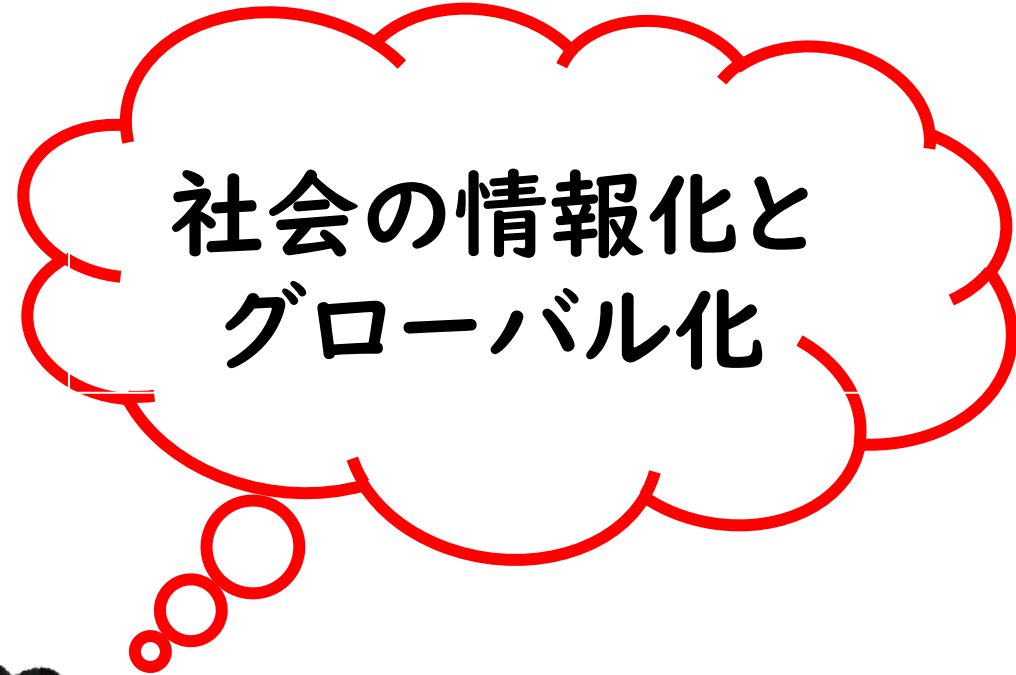
テーマ設定の理由

生徒がこれから活躍する将来

予測の困難な
社会



社会の情報化と
グローバル化



テーマ設定の理由

道徳的諸価値

自分はどう生きていか

自分はどう思うのか

気づき、考える

自分はどうしたいのか



多面的・多角的な視点から、
道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることのできる授業づくり

テーマ設定の理由

道徳的諸価値



★ 発問を吟味・工夫する
(中心発問、補助発問 等)

★ 自分ごととして捉え、
考えるための場の設定

自ら考え、誠実に行動決定できるようになるための種を蒔けるような授業

研究内容

1. 「道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり」

(1) 生徒の気づきのある道徳

○登場人物の心情理解のみに偏った
形式的な指導 『解説道徳編』

○インカルケーション

上地完治(2019)



多面的・多角的視点で

- 他者を**感じる**
- 自分を**感じる**
- 自分の中に**気づき**

思考を深める
「核」



生徒が学びの主体

研究内容

1. 「道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり」

(2) 「生徒が考えることのできる道徳」とは・・・①授業のねらいの設定

標識・ラベル

内容項目

教師が明確な指導観を持って道徳の授業に臨む
=生徒に対して何に気づかせ、考えさせたいのかを明確にした**授業のねらいの設定**



道徳的価値

生徒が掘り起こす

授業のねらい

内容項目の向こう側

生徒が掘り起こす

「自分ごと」として捉える

教科書を**共通土台(プラットフォーム)**とする

上地完治(2019)

研究内容

1. 「道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり」

(2) 「生徒が考えることのできる道徳」とは ・・②自分ごととして道徳的価値を捉える

【展開前半】「『内容項目の向こう側』である
授業のねらいである道徳的価値にたどり着く」 → 「**中心発問**」

【展開後半】「『内容項目の向こう側』で
道徳的価値を自分ごととして捉え、考える」 → 「**自分ごと発問**」

生徒が道徳的価値を「自分ごと」として捉え、考える時間を確保する

生徒が掘り起こす

内容項目の向こう側

「自分ごと」として捉える

上地完治(2019)



研究内容

1. 「道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり」

(2) 「生徒が考えることのできる道徳」とは ・・②自分ごととして道徳的価値を捉える

様々な道徳的価値について、
自分との関わりも含めて理解し、
それに基づいて内省することが求められる」

「ねらいとする道徳的価値について生徒自身
がどのように捉え、どのような葛藤があるのか、
また価値を実現することにどのような意味を
見いだすことができるのか」

『解説道徳編』より

道徳的価値を
「自分ごと」として捉えている状態

授業中の発言、ノート記述による把握

研究内容

1. 「道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり」

(2) 「生徒が考えることのできる道徳」とは ・・②自分ごととして道徳的価値を捉える

- どう思った(考えた)のか。
- なぜそう思ったのか(理由)。
- これからどうしたいのか。
(思ったことで、自分の行動や考え方はどうなるのか?)

「自分ごと発問」を考える際の視点

- 学級全体の意見を共有しながら、
少人数班での話し合いが可能
- 時間効率の向上を図る

ICTの活用

授業に応じて適宜判断
(プライベートな側面、意見対立が激しいテーマ等)

研究内容

2. 発問の工夫

発問の役割

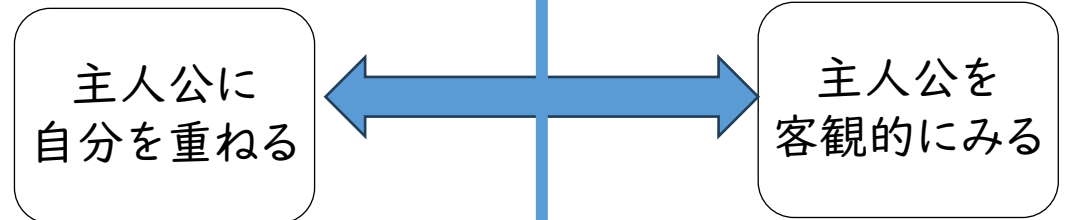
- ①思考を広げたり深めたりする役割
- ②議論を促進する役割
- ③クリティカルに考える力を養う役割

森岡健太(2024)

「発問の立ち位置・4区分」発問の具体例

A 共感的な発問	B 分析的な発問
～はどんな気持ちか ～はどんなことを考えているのか	～がしたのはなぜか。 ～から何がわかるか。
C 投影的な発問	D 批判的な発問
自分だったらどう考えるか。 ～ならばどうするか。	～のことをどう思うか。 ～は本当にそうしてよいのか。

《主として**多面的思考**》
主人公の心情や考え考えを明らかにする
A 共感的な発問 B 分析的な発問



C 投影的な発問 D 批判的な発問
自分の気持ちや考えをもち意識する
《主として**多角的思考**》

「発問の立ち位置・4区分」を基に作成

永田繁雄(2024)

○「道徳科における発問では、主体的かつ対話的な学びとなる『自己内対話』を必要とする『自分が自分に自分を問う』ことができる問いを工夫することが最も大切」

柴原弘志(2019)

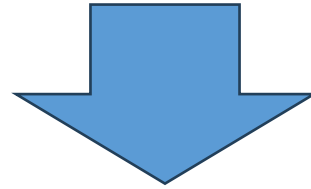
○「書いていないこと」に気づかせる。
○目に見える行為行動とそれを生む心をセットで考えさせる。

加藤宣行(2018)



子どもたちの考えを深めるのは、中心発問でなく、補助発問に分類される「ゆさぶりの発問」である。

上地完治(2019)



- ☆「中心発問」と「自分ごと発問」を軸とする。
- ☆「自分が自分に自分を問う」ことができる問いを工夫する。
- ☆「発問の立ち位置・4区分」で発問を分析する。
- ☆「ゆさぶりの発問」を効果的に行う。

授業実践

1 授業計画

回	実施日時	対象学級	教材名 『あすを生きる』日本文教出版	内容項目	評価方法
1	12月4日(水) 5校時	2年〇組	門掃き	C—(12) 社会参画、公共の精神	・授業観察 ・ノート記述 ・授業記録 (動画、写真等)
2	12月6日(金) 1校時	2年☆組			
3	1月8日(水) 5校時	1年〇組	自分だけ「余り」に なってしまう……	B—(9) 相互理解、寛容	
4	1月14日(火) 2校時	1年☆組			
5	1月21日(火) 6校時	1年〇組	裏庭でのできごと	A—(1) 自主、自律、自由と責任	
6	1月28日(火) ◎2校時	1年☆組			

授業実践

2 授業実践(第1・2回 2学年対象)

- 「中心発問」と、「自分ごと発問」を軸として授業を構築し、思考の焦点化図り、生徒が考える時間を確保する。
- ICT (Googleスライド) を活用し、意見共有の時間効率の向上を図る。

段階	学習活動	主な発問 ◎中心発問 ■自分ごと	指導上の留意点
導入	1. 「門掃き」について(読めるか、知っているか)と登場人物の確認をする。【全体】 2. 本時の学習テーマ(美しいしきたりとは?)の提示を行う。【全体】		・門掃きそのものや登場人物を確認することで、興味を持たせる。 ・電子黒板で画像や学習テーマを提示する。
展開前半	3. 教材「門掃き」を範読する。 4. 教材の概要を確認する。【全体】 5. 本時の道徳的価値に迫る(内容項目の向こう側)。【個→班→全体】	◎「僕は『門掃き』を通して、何に気づいたのだろう?」(分析的な発問・多面的思考)	・黒板に登場人物と場面絵を掲示し、登場人物の相関関係や生徒の発言を挿入していき、教材の内容把握を支援する。 ・発問を電子黒板で提示する。 ・Googleスライドを利用し、個(または班)で意見を共有する。 ・司会を中心に話し合い活動を行う。
展開後半	6. 道徳的価値を自分ごととして捉える。【任意集団→個】	■「自分の身のまわりにある『30cm』について考えよう。」(投影的な発問・多角的思考)	・発問を電子黒板で提示する。 ・席を自由に離れ、他者(任意)と意見を交流し、ノートにまとめる。 ・ノートにまとめる際の視点を提示する。
終末	7. 今日の学習を振り返る。		・ノートに記入する。

- 「中心発問」と、「自分ごと発問」を軸として授業を構築し、思考の焦点化を図り、生徒が考える時間を確保する。
 - 「中心発問」、「自分ごと発問」に生徒の思考を集中させることができた。
 - 従来と比べて、展開部分後半の時間や話し合いの時間を確保できた。
- ICT (Googleスプレッドシート) を活用し、意見共有の時間効率の向上を図る。
 - 「個」や「班」での情報共有がスムーズになり、時間効率が向上した。
 - 「個」では、班での話し合い活動がほとんど行われなかった。
 - 「班」では、話し合いがより活発になった。補助発問に対しても、「個」の意見よりも「班」の意見に対しての方が、補助発問への回答も班で相談して考える場面が多く見られた。

「中心発問」と「自分ごと発問」を軸として授業構成
ICT利用(班で話し合った「意見のまとめ」を共有)

授業実践

3 授業実践(第3・4回 1学年対象)

- 同一教材を用い、「中心発問」と「自分ごと発問」を変えた授業(ア:第3回、イ:第4回)を実施し、ねらいとする道徳的価値について生徒がどのように捉えるのかを比較する。
- 「自分ごと発問」において、授業アでは上地(2019)による教材を共通土台(プラットフォーム)とした発問とし、授業イでは教材から離れて道徳的価値の一般化を狙った発問とする。

段階	学習活動	主な発問 ◎中心発問 ■自分ごと発問	
		授業ア(1年○組)	授業イ(1年☆組)
導入	1. 「余り」のもつイメージを確認する。【全体】		
	2. 登場人物と場面絵を提示する。		
展開前半	3. 本時の学習テーマ(「余りの1人」とは?)の提示を行う。【全体】		
	4. 教材「自分だけ『余り』になってしまう…」を範読する。		
後半	5. 教材の概要を確認をする。【全体】		
	6. 本時の道徳的価値に迫る(内容項目の向こう側)。【個→班→全体】	◎「『…あいつのほうが、ぜんぜん、おとなだ。』と『ぼく』が思ったのは、『ぼく』と『あいつ』の何が違ったからだろう。」(分析的な発問・多面的思考)	◎「みんなで『余りの1人』を分かち合うとは、どういうことだろう。」(分析的な発問・多面的思考)
終末	7. 道徳的価値を自分ごととして捉える。【(任意集団)→個】	■「みんなで『余りの1人』を分かち合うために、あなたならどう考えますか。」(投影的な発問・多角的思考)	■「お互いに認め合って生きていくために、大切なことを考えてみよう。」
終末	8. 今日の学習を振り返る。		

【授業のねらい】いろいろなものの見方や考え方があることや、1人になることの恥ずかしさや寂しさを受け入れることの大切さに気づき、他者とよりよい関係を築こうとする態度を養う。

S1:何も言わず、我慢強く待っていたから。
S2:めっちゃニコニコしていたから。
S1:いや、笑っていたとは書かれていないよ。
S2:あ、そうだね。でも、笑ってはいないけれど、
(みんなに)手を振ってくれている。
S1:もしかしたら本当は自分も乗りたいかったけれど、我慢していたのかもしれないよね。
S2:だけど、みんなに手を振っている。
S1:あ、自分が余った立場だけど、相手のことを考えないといけないと思ったんじゃない?
S2:あ~そうだと思う!

【資料1 授業アにおける中心発問での班の話し合い】

「余りの人」はしょうがないと思、たなせなら
どうして余りときかあから。これからは、受け入れ
こみかく考えないようにしようと思った。

資料2 授業アにおける「自分ごと発問」に対する記述

相手の気持ちを考えてみんがで話し合う。
一人に任せようとする。声をかける。
任せかという、相手が傷つくから気持ちを考える。
これからは、そのために考えて重くしようとする。

資料3 授業イにおける「自分ごと発問」に対する記述

「中心発問」と「自分ごと発問」を
教材という共通土台(プラットフォーム)の中で作成する。

授業実践

4 授業実践(第6回 1学年 本検証授業)

○ **発問を工夫**することで、生徒が道徳的価値を**自分ごととして捉え、考える**ことができているのか。

段階	学習活動	主な発問 ◎中心発問■自分ごと	指導上の留意点
導入	1. これまでの経験を尋ねる。【全体】		
	2. 関心を持たせる。【全体】→登場人物と場面絵を提示する。		・電子黒板で画像や学習テーマを提示する。
展開前半	3. 本時の学習テーマ(『自分で決める』とは?)の提示を行う。【全体】		
	4. 教材「裏庭でのできごと」を範読する。		
	5. 教材の概要を確認する。【全体】		
	6. 本時の道徳的価値に迫る(内容項目の向こう側)。【個→班→全体】	◎「次の日、大輔に止められていたのに一人で職員室へ向かった健二の判断をどう思いますか。」(批判的な発問、多角的思考)	関係や生徒の発言を挿入していき、教材の内容把握を支援する。 ・発問を電子黒板で提示する。 ・Googleスライドを利用し、班の意見をスライドに入力する。 ・司会を中心に班の話し合い活動を行う。
展開後半	7. 道徳的価値を自分ごととして捉える。【任意集団→個】	■「あなたが健二の立場なら、どんなアドバイスをもらったら、先生のところへ行こうと思えますか。」(投影的な発問・多角的思考)	・発問を電子黒板で提示する。 ・席を自由にはなれ、他者(任意)と意見を交流し、自分ごととして捉えた考えをノートにまとめる。 ・ノートにまとめる際の視点を提示する。
終末	8. 今日の学習を振り返る。		・ノートに記入する。

【授業のねらい】これまでの関係が壊れるかもしれないという葛藤を抱えながらも、**友人の雄一に対して誠実であろうとする自分の気持ちに気づき**、自己の行為の結果に責任を持つようとする意欲を育てる。

- 発問を工夫することで、生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることができるのか。

→ 中心発問【批判的な発問・多角的思考】

→ 「ゆさぶりの発問」で思考を揺さぶる。

S3: 健二の判断は、良いけど悪い。

S4: え? どういうこと? ダメなの?

S3: 先生に自分のことを言いに行くのは良いけれど、大輔のことも考えて誘うべき。それでダメなら1人で行くのもいいと思うけど。

S5: 大輔も悪いからってこと?

S3: そう。

S4: ああ、同類ってこと?

S3: うん。

S5: そっか。雄一のせいにしておけ、みたいな感じだったしね。

S3: うん。

資料5 班での話し合いの様子

S: (健二の判断は) 良いと思う。

T: 本当に良いの?

S: いや、良いけど、悪いと思う。

T: 「悪い」って、健二が「職員室へ行く」という判断がってことかな?

S: いや、大輔も誘って行くべき。

T: ああ、1人で行くのではなくて、大輔も連れていくべきだと言うこと?

S: うん。

T: なぜそう思ったの?

S: 大輔も、雄一に罪を擦り付けているから。

T: ああ、そもそも罪をなすりつけているから大輔も悪いよね、割ったのは健二だけどってことかな。

S: そう。

T: だから2人で、大輔を連れて行くべきってこと?

S: うん。

資料4 補助発問による生徒の反応

「自分ごと発問」【批判的な発問・多角的思考】

→あなたが健二の立場なら、どんなアドバイスをもらったなら、先生のところへ行こうと思えますか。

「イ毎中毎はあつとやめるからイ毎中毎しないようにイ行動した方がいい！」
といわれたら、イ行けると思いました 😊
理由(本) 今までイ毎中毎したことがたこさんあつたからです。
これから自分かモヤモヤしないようにイ行動したい!

資料6 「自分ごと発問」に対する記述①

自分が健二の立場だったら、先生におこられるのをわか、ア逃げアしょうけど
「そんなにずっとモヤモヤして生活しても何も変わらないよ」と言ってくれたら、
先生の所へ行く自信が付いていけると思う。

資料7 「自分ごと発問」に対する記述②

「自分ごと」として
捉えている状態

研究成果と今後の課題

【 研究成果 】

- (1) 教材を共通土台（プラットフォーム）とし、道徳的価値を自分ごととして捉えるための発問の工夫を通して、生徒は「自分ごと」として道徳的価値を捉え、考えることができた。
- (2) 授業のねらいを「内容項目の向こう側」に設定することで、生徒に価値観を押し付けるのではなく、生徒が道徳的価値を自ら掘り起こし、考える授業を展開することができた。
- (3) 思考を焦点化させるための発問の工夫やICTの活用により、生徒が思考を深める時間を確保するなど、時間効率の向上を図ることができた。

【 今後の課題 】

- (1) 「中心発問」を簡潔に扱い、その後の補助発問で生徒の思考を深めることに重点を置くことで、「自分ごと発問」に多くの時間を割くことができるのではないかと考えた。そのためには、より丁寧に教材分析を行い、教材のねらいや生徒の実態に即しているか、発問の適切性、学習効果などを十分に検討する必要がある。
- (2) 教師はファシリテーターに徹し、授業の主導権を生徒に委ねる展開が重要である。道徳の授業を通して、教師が「ゆさぶりの発問」を行うことで、教師の発問に倣い、生徒が互いの意見をそのまま受け入れるのではなく、批判的に思考し、道徳的価値を「自分ごと」として捉え、考えることのできる授業を展開していきたい。