

道徳的判断力を育てる道徳の授業の展開

— 学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫を通して —

廿日市市立宮園小学校 向井 知瑞子

研究の要約

本研究は、学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫を通して、児童の道徳的判断力を育てる道徳の授業の展開について、明らかにしようとしたものである。具体的には、展開後半で学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定し、展開全体を通して判断の基になる考え方をもちせるための発問の工夫を行った。これら二つの手立てにより児童の道徳的判断力を育てることを目指した。その結果、展開前半及び展開後半における児童の道徳的判断の発達段階を比較すると他人や仲間集団に影響される社会律の段階以上の児童が増えた。このことから、本研究は、道徳的判断力を育てることに有効であることが分かった。

キーワード：道徳的判断力 類題 発問の工夫

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編（平成27年、以下「解説」とする。）では、道徳科の目標として、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることが示されている。この中で道徳的判断力は、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力であり、的確な道徳的判断力をもちことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になると示されている。また、道徳性は、道徳の実践につなげていくことができるようにすることが求められると示されている。

平成27年度の所属校第3学年を対象に実施した道徳性調査アンケートの結果では、善悪の判断が十分にできている回答の割合が約79%、周りの人や状況も考えて判断している回答の割合が約71%であり、比較的割合は高いが、道徳の授業での児童の発言内容などから判断して道徳的判断力が十分に育っているとはいえない。

柳沼良太（2006）は、「展開前段で提示した読み物資料と同じテーマを身近な道徳的問題に置き換えて、道徳問題のシミュレーションとして設定する。子どもたちは既に学んだ問題解決のための知恵やスキルや判断基準を別の身近な問題解決にも転移（応

用）できるようにする。」¹⁾と述べている。

そこで、本研究では、展開後半で学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定し、展開全体を通して判断の基になる考え方をもちせるための発問の工夫を行う。このように、類題の設定と発問の工夫を行うことによって、道徳の実践につながっていく道徳的判断力を育てることができると考える。

道徳的判断力を育てるために、「解説」に記載されている「内容項目の概要」「指導の要点」を踏まえて、パフォーマンス課題の作り方を参考にして類題を設定するという点で先進性があると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 道徳的判断力を育てる道徳の授業について

(1) 道徳的判断力とは

「解説」では、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳の実践意欲と態度を養うことを求めていると示されている。

柳沼（2015）は、道徳的判断力とは、よりよく生きるために基本となる道徳的な諸価値や原理原則を理解した上で、様々な場面や問題状況において人間としてどのように対処することが望ましいかを認識して、主体的に判断する力であると述べている。

押谷由夫（平成26年）は、道徳的判断は単なる善悪の判断ではなく、人間としてどのように対処すべきかを様々な状況下で判断する力ということになると述べている。

これらのことから、道徳的判断力とは、道徳的価値を理解し、様々な状況において人間としてどのように対処することが望ましいかを判断する力であると考えられる。

道徳的判断の発達段階について、ノーマン・J・ブル（1977）は、アノミー、他律、社会律、自律の四段階であると述べている。

森岡卓也（1988）は、ブルの道徳的判断の発達段階説について、第一段階はアノミーの段階で、快・苦が唯一の判断基準であり、第二段階は他律の段階で、大人の賞・罰を自らの善・悪の判断基準とし、第三段階は社会律の段階で、社会における他人、特に仲間集団の掟に影響され、第四段階は自律の段階で、「良心」によって自己を統治すると述べている。

森岡（2003）が述べているブルの道徳的判断の各発達段階の子供の考えや気持ちを基に表1のようにまとめた⁽¹⁾。

表1 ブルの道徳的判断の各発達段階の子供の考えや気持ち⁽¹⁾

発達段階	子供の考えや気持ち
第一段階 アノミー	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいから～する。 ・おもしろくないから～しない。 ・したいから～する。 ・したくないから～しない。
第二段階 他律	<ul style="list-style-type: none"> ・叱られるから～しない。 ・褒めてくれるから～する。 ・よい（悪い）と言ったから～するのはよい（悪い）ことだ。
第三段階 社会律	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間外れにされるから～しない。 ・みんながするから、自分もする。 ・やられたから、やり返す。 ・～してくれたから、～してあげる。 ・かわいそうだから～してあげる。 ・悪だから～してやればよい。
第四段階 自律	<ul style="list-style-type: none"> ・誰も言わ（知ら）ないが、よいことだから、しよう。 ・自分も～してほしいから、ほかの人にも～しよう。

なお、森岡修一（2002）は、本研究の対象である第3学年を含む9～11歳ごろの児童は、第三段階の社会律の時期にあると述べていることから、本研究では、ブルの道徳的判断の発達段階の第三段階である社会律の段階以上を目指すこととする。

(2) 道徳の授業において道徳的判断力を育てるためには

横山利弘（2007）は、道徳の時間の指導で道徳的判断力を育てるには、読み物資料を活用し、資料における登場人物の行為を取り上げ、その行為選択の理由を問うことが大切であると述べている。

藤井千春（1990）は、道徳の授業では、道徳的判断を子供たちに実際にさせる必要があるとあり、子供たちは判断のために必要な関連する事実を集め、それらを意味付け、可能な選択肢を比較・検討し、自分なりの判断を下すのであると述べている。

これらのことから、道徳の授業において道徳的判断力を育てるためには、資料における登場人物の行為を取り上げ、道徳的判断をさせ、その行為選択の理由を問い、可能な選択肢を比較・検討させる指導が必要であると考えられる。

2 学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫について

(1) 学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定について

ア 学んだ解決策の考え方とは

「解説」では、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うには、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と示されている。この道徳的価値について理解するとは、「内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること」「道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること」「道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は多様であるということ的前提として理解すること」であると示されている。

島恒生（平成27年）は、「どう考えて行動するか」、その「どう考えて」にしっかりと焦点をもっていくことが大切で、これが道徳的な価値というものを真正面から捉えて多面的、多角的に考え、そして将来にわたっての様々な選択をしていくときの基になってくるものにつながると述べている。

これらのことから、学んだ解決策の考え方とは、読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方であるとする。

イ 学んだ解決策の考え方を応用させる類題とは

前述のように柳沼（2006）は、展開前段で提示した読み物資料と同じテーマを身近な道徳的問題に置き換えてシミュレーションとして設定すること

で子供たちは既に学んだ問題解決のための知恵やスキルや判断基準を応用できるようになると述べている。

このことから、学んだ解決策の考え方を応用させる類題とは、読み物教材と同じテーマを身近な道徳的問題に置き換えた問題であると考えられる。

ウ 学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定の方法

石井英真（2015）は、パフォーマンス課題については、実際に生活や社会で直面するような文脈に即した問題場面と述べている。

このことから、学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定においては、実際に生活で直面するような文脈に即した問題場面であるパフォーマンス課題の考え方を参考にして設定する。

西岡加名恵（2015）は、平成27年5月8日に広島県立教育センターで行われた広島県第3回中核教員研修の配付資料「各教科を通じたコンピテンシーの育成について：パフォーマンス課題の開発と活用」でパフォーマンス課題の作り方を次のように述べている。①単元の中核に位置する重点目標に見当を付ける。②「本質的な問い」を明確にする。③その問いに対してどのようなレベルの答えに達してほしいか（「原理や一般化」についての「永続的理解」）を明文化する。④パフォーマンス課題のシナリオを作る。

西岡（2008）は、「本質的な問い」は、一問一答では答えられないような問いであり、様々な文脈で活用できるものであると述べている。

そこで、柳沼（2006）が述べている読み物資料と同じテーマにするために、「解説」に記載されている「内容項目」「内容項目の概要」「指導の要点」を踏まえて、類題を設定することとする。

本研究におけるパフォーマンス課題の作り方を参考にした類題の設定は、表2に示した流れで行う。

まず、①では、「単元の中核に位置する重点目標」は、「内容項目」に当たると考え、これを重点目標にする。

次に、②では、西岡（2015）が述べている「本質的な問い」の書き方である「～するには、どうすればよいか？」と「永続的理解」の書き方である「～するには……するとよい。」を用いて「～」の部分に「内容項目」を当てはめる。例えば、「親切、思いやり」であれば、「相手のことを思いやり、進んで親切にするにはどうすればよいか。」とする。

そして、③では、「解説」の「内容項目の概要」

「指導の要点」を参考にして「……」の部分をもとめる。例えば、「相手のことを思いやり、進んで親切にするには、相手の置かれている状況、困っていること、大変な思いをしていること、悲しい気持ちでいることなどを自分のこととして想像することによって相手のことを考えるとよい。」のようにまとめる。

最後に、④では、読み物教材の内容と③で明文化したものを踏まえて、柳沼（2006）が述べているように身近な道徳的問題に置き換えて、実際に学級で起きたことを基にして類題を設定する。

表2 パフォーマンス課題の作り方を参考にした類題の設定の流れ

流れ	パフォーマンス課題の作り方	類題の設定の流れ
①	単元の中核に位置する重点目標に見当を付ける。	「内容項目」を重点目標にする。
②	「本質的な問い」を明確にする。	「～するにはどうすればよいか？」の「～」に内容項目を当てはめて問いを作る。
③	その問いに対してどのようなレベルの答えに達してほしいか（「永続的理解」）を明文化する。	「～するには……するとよい。」の「……」の部分に「内容項目の概要」「指導の要点」を参考にして明文化する。
④	パフォーマンス課題のシナリオを作る。	読み物教材の内容と③で明文化したものを踏まえて、実際に学級で起きたことを基にして類題を設定する。

(2) 判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫について

ア 判断の基になる考え方とは

横山（2007）は、善悪・正邪の判断をする際には、必ずその判断の基になる考え方があり、これを「判断基準」、「規範」と呼ぶこともでき、判断を下すときに照らし合わせるものであると述べている。

このことから、判断の基になる考え方とは、道徳的判断をするときに照らし合わせる考え方であると考えられる。

イ 判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫

横山（2007）は、子供たちには、行動目的の妥当性や動機の純粋さを確認するだけでなく、その後先や、行為のもたらす結果についての推量や予測などを多角的・多面的に考えさせることが大切だと述べている。

柳沼（2012）は、多数の解決策を考えた場合には、

それぞれの解決策を比較検討して最善を絞り込むことが重要になると述べ、因果性の見地から、結果を想定し「そうしたらどうなるのか」を尋ね、可逆性の原理に基づき、相手の立場で「あなたがそうされてもよいか」を問い、普遍妥当性、関係者の皆が幸福になれる方法を考えると述べている。

これらのことから、判断の基になる考え方をもたせるために、結果について考えさせる因果性を問う発問や相手や周りの人のことを考えさせる可逆性を問う発問が道徳的判断力を育てる上で有効であると考へ、本研究では表3のように2種類の発問を活用する。

表3 発問の種類と具体的な発問

発問の種類	具体的な発問例
因果性を問う発問	「その結果、どうなるだろうか。」
可逆性を問う発問	「あなたがそうされてもよいか。」

(3) 学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫を通して目指すこと

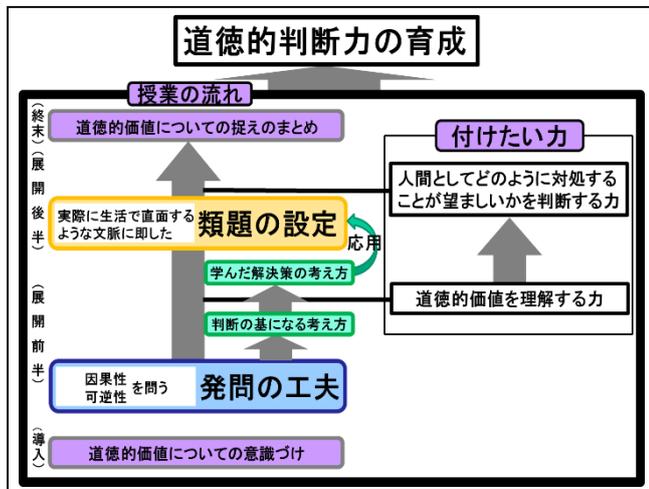


図1 道徳的判断力を育てる道徳授業の構想図

柳沼（平成27年）は、これからの指導方法は、道徳性の認知的側面も充実させるために、「登場人物は何をなすべきか。」「自分なら何をすべきか。」と尋ねて、道徳的判断力の育成も重視する必要があると述べている。解決策を吟味するために、結果や見通しを考えたり、可逆性・普遍性・互惠性の原理を考えたりもできると述べている。また、展開前段の資料内容を基礎問題として結論を出した後に、応用問題をシミュレーションとして解いていく方式もあると述べている。

このことを踏まえ、道徳的判断力を育てる道徳授業の構想図を図1に示した。展開後半で応用問題としての学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定する。また、展開全体を通して結果や可逆性の原理を考える判断の基になる考え方をもたせるための発問の工夫を行う。展開前半で発問の工夫により判断の基になる考え方をもたせ、道徳的価値を理解する力を付ける。展開後半で学んだ解決策の考え方を応用して類題を考え、人間としてどのように対処することが望ましいかを判断する力を付ける。この二つの力を付けることが道徳的判断力の育成につながると考へる。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

道徳の授業において、学んだ解決策の考え方を応用させる類題と判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫を基に授業を行うことにより道徳的判断力を育てることができよう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	方法
学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定したことで、読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができたか。	ワークシート 授業記録
判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫をしたことで、結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができたか。	ワークシート 授業記録
学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもたせる発問の工夫をしたことで、道徳的判断力を育てることができたか。	ワークシート 授業記録

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期間 平成27年12月10日～平成27年12月17日
- 対象 所属校第3学年（1学級22人）

2 研究授業の概要

道徳の時間の授業の概要を次頁の表5に示す。

V 研究授業の分析と考察

分布を図2に示す。

1 学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定したことで、読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができたか

(1) 学級としての変容

展開後半で、学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定した。

研究授業1・2・3において、読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができた児童とできなかった児童の

研究授業1		研究授業2		研究授業3	
考えたとき	考えたとき	考えたとき	考えたとき	考えたとき	考えたとき
A B D J P S V	C I O	A B C F I L P T	O	A B D G J O R U	C K L
F G H K L	E K L	D E H I L P T		E H I J O R U	
M N Q R S V		J K L P T		M P Q R U	
T		U Q N Z R V		S V	
15人	7人	20人	1人	19人	3人

図2 読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができた児童とできなかった児童の分布

研究授業1では15人、研究授業2では20人、研究授業3では19人の児童が読み物教材を通して学んだ

表5 道徳の時間の授業の概要

	研究授業1	研究授業2	研究授業3
月日	平成27年12月10日	平成27年12月14日	平成27年12月17日
主題名	正直な心で	きまりはなぜあるの？	本当の親切とは
内容項目	A－(2)正直、誠実	C－(11)規則の尊重	B－(6)親切、思いやり
ねらい 読み物教材名 【出典】	まどガラスを割ったのに謝らずに逃げたときにどうすればよいかを考えることを通して、過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活しようとする道徳的判断力を育てる。 「まどガラスと魚」(一部抜粋) 【「小学どうとく 生きる力3」 大阪書籍】	友だちに「もういいじゃないか。ほかの組の子だってあんなに出てきているよ。」と言われたときにどうすればよいかを考えることを通して、きまりの意義を理解し、きまりを守ろうとする道徳的判断力を育てる。 「きまりじゃないか」 【「どうとく3 明るい心で」 東京書籍】	おばあさんに声をかけた方がいかにどうか困っているときにどうすればよいかを考えることを通して、相手のことを思いやり、親切にしようとする道徳的判断力を育てる。 「心と心のあく手」(一部抜粋) 【わたしたちの道徳小学校三・四年 文部科学省】
授業の展開 ○主な発問 ◎判断の基になる考え方をもちこたせる発問	1ねらいとする道徳的価値について考える。 2「まどガラスと魚」を読んで、千一郎はどうすればよいかを考え、話し合う。 ○「ぼくです。」と、口の中でさげびながら、千一郎があわててかけ出したとき、どんなことを思っていたでしょう。 ○千一郎はどうすればよいと思いますか。それはなぜですか。 ◎その結果、どうなると思いますか。(因果性を問う発問) ◎もし、あなたがガラスを割られた家の人なら、そうされてもいいですか。(可逆性を問う発問) 【付けたい力】 道徳的価値を理解する力 3類題でどうすればよいかを考え、話し合う。 (類題)校庭で何人かの友だちとボールをけて、看板に当てていると、外れかけていた看板が壊れてしまいました。先生が「校庭の看板が壊れていたのですが、だれか事情を知りませんか。」と尋ねました。あなたならどうしますか。それはなぜですか。 【付けたい力】 人間としてどのように対処することが望ましいかを判断する力 4道徳的価値について考えたことを振り返る。	1ねらいとする道徳的価値について考える。 2「きまりじゃないか」を読んで、裕一はどうすればよいかを考え、話し合う。 ○「だめだよ。まだ、赤い旗が出ているぞ。」と止めたとき、裕一はどんなことを思っていたでしょう。 ○裕一はどうすればよいと思いますか。それはなぜですか。 ◎その結果、どうなると思いますか。(因果性を問う発問) ◎もし、あなたがきまりを守って外に出ない人なら、そうされてもいいですか。(可逆性を問う発問) 【付けたい力】 道徳的価値を理解する力 3類題でどうすればよいかを考え、話し合う。 (類題)友だちとサッカーをして遊んでいると、ボールが遠くまで行ってしまいました。ボールを教室に持って帰らないといけないうきまりなので、取りに行こうと思ったらチャイムが鳴り始めました。今日は日直で授業の初めに挨拶の号令をかけなくてはなりません。あなたならどうしますか。それはなぜですか。 【付けたい力】 人間としてどのように対処することが望ましいかを判断する力 4道徳的価値について考えたことを振り返る。	1ねらいとする道徳的価値について考える。 2「心と心のあく手」を読んで、ぼくはどうすればよいかを考え、話し合う。 ○ぼくが思わず、「荷物、持ちます。」と声をかけたのはどんな気持ちからだったのでしょうか。 ○おばあさんは本当はどんなことを思っているでしょう。 ○ぼくはどうすればよいと思いますか。それはなぜですか。 ◎その結果、どうなると思いますか。(因果性を問う発問) ◎もし、あなたがおばあさんなら、そうされてもいいですか。(可逆性を問う発問) 【付けたい力】 道徳的価値を理解する力 3類題でどうすればよいかを考え、話し合う。 (類題)算数の時間にコンパスで模様を描いているとき、なかなか描けなくて、描けるようになると練習している友だちがいます。チャイムが鳴って休み時間になってもまだ描けていません。その友だちと休み時間に一緒に遊ぶ約束をしていました。あなたならどうしますか。それはなぜですか。 【付けたい力】 人間としてどのように対処することが望ましいかを判断する力 4道徳的価値について考えたことを振り返る。

道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができた。このことは、類題を設定したことにより、児童が道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止め、展開前半で学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方をを使う機会を設けたからだと考える。

読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができた児童とできなかった児童のワークシートの記述例を表6に示す。

表6 読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができた児童とできなかった児童の記述例（アルファベットは図2に対応）

研究授業1	考えることができた	R	ずっと心の中がもやもやするから先生に言う。
	考えることができなかった	K	みんなに文句を言われるから謝らない。
研究授業2	考えることができた	A	きまりがあるし日直だから全力で走ってボールを取って全力で教室に戻る。
	考えることができなかった	O	怒られずにすむから「遅れてすみませんでした。」と堂々とちゃんと謝る。
研究授業3	考えることができた	B	待った方がいつか成功するかもしれないから待つ。
	考えることができなかった	K	教えてあげたら「教えずにいいよ。」と言われてそうだし手伝っていて自分が怒るから教えてあげない。

R・A・Bの児童の記述を見ると、各授業の内容項目に係る道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えていることが分かる。

K・Oの児童の記述を見ると、各授業の内容項目に係る道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えていないことが分かる。

(2) 個の変容

研究授業1・3で考えることができなかったKの児童は、道徳的価値は大切だが、自分に嫌なことが起きるのを避けようと考えたと推測する。展開前半で道徳的価値をなかなか実現できない人間の弱さについても理解を深め、それを乗り越えてよりよい判断をしようとする他の児童の意見に触れさせていく必要がある。

研究授業1で考えることができなかったEの児童は、研究授業2では「分かってくれるかもしれないからボールを取りに行き行って事情を話す。」と記述していた。類題を考えるとときにきまりの大切さについての理解を基にした考え方を応用したからだと推測する。

以上のことから、学んだ解決策の考え方を応用さ

せる類題を設定したことで、読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができたと考える。

2 判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫をしたことで、結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができたか

(1) 学級としての変容

展開前半で、判断の基になる考え方をもちせるために因果性・可逆性を問う発問を行った。

研究授業1・2・3において、結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができた児童とできなかった児童の分布を図3に示す。

研究授業1		研究授業2		研究授業3	
考えた	できなかった	考えた	できなかった	考えた	できなかった
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V	E H I O	A B D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V	O	A B D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V	C K L
16人	6人	19人	2人	19人	3人

図3 結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができた児童とできなかった児童の分布

研究授業1では16人、研究授業2では19人、研究授業3では19人の児童が結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができた。展開前半において、因果性を問う発問によって結果を考えられるようになり、可逆性を問う発問によって相手や周りの人のことを考えられるようになったからだと考える。

結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができた児童とできなかった児童のワークシートの記述例を表7に示す。

表7 結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができた児童とできなかった児童の記述例（アルファベットは図3に対応）

研究授業1	考えることができた	V	嘘をついたらもやもや、見た人がもやもやになるから正直に言う。
	考えることができなかった	L	めんどくさそうなことになりそうだから何も言わない。
研究授業2	考えることができた	I	ほかの人が遊ばなくなるから昼休憩に取りに行く。
	考えることができなかった	C	大休憩に取ったらいいからほうっておく。
研究授業3	考えることができた	J	やらないと上手にできないからずっと友だちに付き合っているまでやる。
	考えることができなかった	L	もう遊ばないことは分かったからほうっておく。

V・I・Jの児童の記述を見ると結果を考えるだけでなく、相手や周りの人のことも考えていること

が分かる。

L・Cの児童の記述を見ると結果だけを考え、相手や周りの人のことを考えていないことが分かる。

(2) 個の変容

研究授業1・3で考えることができなかったLの児童は、結果の自分への影響を中心に考えていた。可逆性を問う発問で「あなたがされてもよいか。」と問うことにより「自分がされたいやだ。」ということに気付かせることを繰り返し、相手の立場で考えることができるようにしていく必要がある。

研究授業1・2で考えることができなかったOの児童は、研究授業3では、「教えてあげた方が早いし、相手がコンパスの描き方ができるようになるかもしれないからコンパスの描き方を教える。」と記述していた。展開前半に「あなたがおばあさんならそうされてもよいか。」と問い、相手の立場で考えさせたことで結果を考え、相手のことを考えることができたからだと推測する。

以上のことから、判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫をしたことで、結果を考え、相手や周りの人のことを考えることができたと考える。

3 学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫をしたことで、道徳的判断力を育てることができたか

(1) 学級としての変容

研究授業1・2・3において、読み物教材を使った展開前半と類題を使った展開後半の道徳的判断の発達段階をp.134の表1（ブルの道徳的判断の各発達段階の子供の考えや気持ち）に基づいて見取り、比較したグラフを図4・5・6に示す。

研究授業1・2・3を通して、展開前半及び展開後半における児童の道徳的判断の発達段階を比較すると社会律の段階以上の児童が増えた。展開前半で判断の基になる考え方をもちせる発問により結果を考え、相手や周りの人のことを考えることで児童が道徳的価値について理解し、展開後半で類題を考えるときに道徳的価値の理解を基にした考え方を応用したことがよりよい判断につながったからだと考える。

研究授業1では、図4のように展開前半で14人だった社会律の段階以上の判断をした児童が17人になり、3人増えた。展開前半で判断の基になる考え方をもちせる発問により「そのときに言ってくれたら向こうもすっきりするしこっちもすっきりする。」

などの意見が出た。話し合いを通して正直であることのよさについて理解したことを基にして考えたからだと推測する。

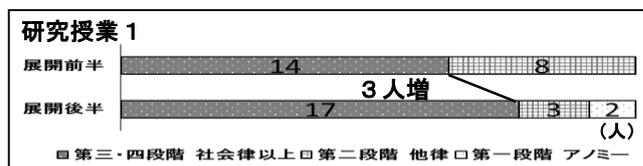


図4 展開前半と展開後半の道徳的判断の発達段階の比較

研究授業2では、図5のように展開前半で16人だった社会律の段階以上の判断をした児童が20人になり、4人増えた。展開前半で判断の基になる考え方をもちせる発問により「きまりを守っていないから怒られる。」という意見が出た。「なぜきまりがあるのか。」と問い返しを行い「雨が止んでも水たまりがあるしこけたら怪我したり服が汚れたりするから。」などの意見が出た。話し合いを通してきまりの意義について理解したことを基にして考えたからだと推測する。

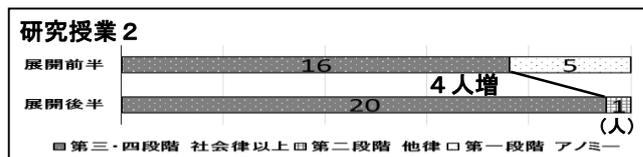


図5 展開前半と展開後半の道徳的判断の発達段階の比較

研究授業3では、図6のように展開前半で15人だった社会律の段階以上の判断をした児童が21人になり、6人増えた。展開前半で判断の基になる考え方をもちせる発問により「声をかけられなくてもいい。声をかけられてうれしいけど、今は練習中だから練習できなくなる。」「声をかけられてもいい。練習中でもあるけど手伝ってもらったら心の支えになる。」などの意見が出た。話し合いを通して人によって感じ方が違うことや相手のことを考えることの大切さについて理解したことを基にして考えたからだと推測する。

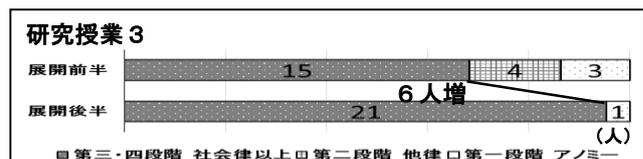


図6 展開前半と展開後半の道徳的判断の発達段階の比較

(2) 個の変容

研究授業3において、展開前半と展開後半の道徳

的判断の発達段階を p. 134 の表 1 に基づいて見取った分布を図 7 に示す。

		アノミー	他律	社会律	自律	
研究授業 3	展開前半	DHQ	CGST	ABFI KLN OPRUV	EJM	
		3人	4人	12人	3人	15人
	展開後半	C		DEFG HIKL MNP RSTUV	ABJO Q	6人増
		1人	0人	16人	5人	21人

図 7 展開前半と展開後半の道徳的判断の発達段階の分布
(□は段階が下降した児童, ■は段階が上昇した児童)

□の児童は、展開前半で他律の段階の「家に帰るとお金をもらえるかもしれないからほうっておく。」と記述していた。展開前半で「あなたがおばあさんならそうされてもよいか。」と問い「家に帰るまでに危ない目にあうかもしれないからいやだ。」などの意見が出た。しかし、■の児童は、展開後半でアノミーの段階の「待つのがたいがいからほうっておいて遊ぶ。」と記述していた。相手を思いやり、親切にすることよりも自分の都合を優先して考えたからだと推測する。今後、他の児童の多様な考え方や感じ方に接する中で道徳的価値の大切さに気付かせていく必要がある。

展開前半でアノミーの段階だった Q の児童は展開後半で自律の段階の「練習中だから。相手が上手になってくれるため、見守る。」と記述していた。展開前半の話合いの中で「おばあさんのことを思って見守る。」などの意見が出た。このことから見守ることも親切な行為だということについての理解を基にして考えたからだと推測する。

以上のことから、学んだ解決策の考え方を応用させる類題の設定と判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫をしたことで、道徳的判断力を育てることができたと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

学んだ解決策の考え方を応用させる類題を設定したことで、読み物教材を通して学んだ道徳的価値の理解を基にした考え方を応用して考えることができた。また、判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫をしたことで、結果を考え、相手や周りの人

のことを考えることができた。これら二つの手立てにより、展開前半及び展開後半における児童の道徳的判断の発達段階を比較すると社会律の段階以上の児童が増えた。これらのことから、道徳の授業において、学んだ解決策の考え方を応用させる類題と判断の基になる考え方をもちせる発問の工夫を基に授業を行うことにより道徳的判断力を育てることができると分かった。

2 研究の課題

- 判断の基になる考え方をもちせる発問を行ったが、結果だけを考え、相手や周りの人のことを考えることができなかった児童がいた。可逆性を問う発問においては、相手や周りの人のことも考えることができるようするために、児童が登場人物の心情を自分との関わりで捉えることができるような設定にする必要がある。
- 1 時間の授業において読み物教材と類題の両方を扱うと、ねらいとする道徳的価値についてじっくり考えさせることが難しかった。今後は、じっくり道徳的価値について考えさせる「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の授業」と道徳的実践に結び付けて考えさせる「類題を設定する授業」を 2 時間続けて行うなどの工夫を行う必要がある。

【注】

- (1) ブルの道徳的判断の各発達段階の子供の考えや気持ちは、森岡卓也 (2003) : 「発達の諸相を知るメリット」『道徳教育 6 月号』明治図書 p. 76 を参考にし、表として稿者が整理した。

【引用文献】

- 1) 柳沼良太 (2006) : 『問題解決型の道徳授業～プラグマティック・アプローチ～』明治図書 p. 28

【参考文献】

- 柳沼良太 (2015) : 『実効性のある道徳教育－日米比較から見えてくるもの－』教育出版
- ノーマン・J・ブル (1977) : 『子供の発達段階と道徳教育』明治図書
- 森岡卓也 (1988) : 『子どもの道徳性と資料研究』明治図書
- 横山利弘 (2007) : 『道徳教育とは何だろうか－道徳をどう解く－』暁教育図書
- 西岡加名恵 (2008) : 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書
- 柳沼良太 (2012) : 『「生きる力」を育む道徳教育－デュイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会