

道徳的判断力を高める道徳の授業の展開 — 問題解決的な学習における発問の工夫を通して —

三次市立十日市小学校 青山 裕美

研究の要約

本研究は、問題解決的な学習における発問の工夫を通して、道徳的判断力を高め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。文献研究から、道徳的諸価値の理解と自己の生き方についての考え方の2点の要素を踏まえた発問を取り入れる問題解決的な学習を行うことが有効であることが分かった。具体的には、「学習テーマの設定」の段階における道徳的価値の本当の意味や意義を尋ねる発問、「追求活動」の段階における問題状況の分析や主体的な判断をさせ、解決策についての考えを深めさせる発問、「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階における再び道徳的価値の意味や意義を尋ねる発問の工夫を行う。その結果、人間としてどのように対処すべきか様々な場面や問題状況において、よりよい選択や判断をすることにつながり、児童の道徳的判断力を高めることができた。このことから、本研究は、児童の道徳的判断力を高めるために有効であるといえる。

キーワード：道徳的判断力を高める 道徳の授業における問題解決的な学習 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道徳的判断力、心情、実践意欲と態度を育てることが示された。この中の道徳的判断力とは、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る。道徳的判断力等の道徳性を養うために道徳的諸価値の理解と自己の生き方についての考え方の2点の要素を関わり合うものにすることが大切であると示されている。また、柳沼良太（2015）は、道徳的判断力の育成には、問題解決的な学習が有効であると述べている。

しかし、所属校における平成28年度道徳授業の年間指導計画には、道徳的判断力の育成をねらいとした記述がない実態である。また、平成28年度所属校第5学年児童を対象に行った総合質問紙調査「i-check」では「あなたは、友だちの表情などから今的心を思いやり、自分だったらどうしてほしいか、それをよく考えてから行動する方ですか。」という設問に対し、肯定的回答をした児童の割合は64.3%（全国74.5%）であった。これらのことから、道徳的判断力の育成に係る教師の意識的な指導場面が少

なく、全国の割合と比較しても道徳的判断力に係る児童の意識が十分に高まっていないことが分かった。

そこで、本研究では、道徳の授業において道徳的諸価値の理解と自己の生き方についての考え方の2点の要素を踏まえ、次のような発問の工夫を行う。「学習テーマの設定」の段階で、学習テーマが道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方を関連付けたものにさせるために、道徳的価値の本当の意味や意義を尋ねる発問をする。次に、「追求活動」の段階で、道徳的問題について多面的・多角的に考えさせるために問題状況の分析や主体的な判断をさせ、解決策についての考えを深めさせる発問をする。さらに、「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階で、追求したことを自分との関わりでまとめさせるために、再び道徳的価値の意味や意義を尋ねる発問をする。これらのことを通して、道徳的判断力が高まると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 道徳的判断力を高める道徳の授業

（1）道徳的判断力とは

前述のように、「解説」においては、道徳的判断力を、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ると示している。

押谷由夫（2015）は、道徳的判断力とは単なる善悪の判断をする力ではなく、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であると述べている。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。

また、中央教育審議会答申（平成28年）においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現のために、道徳的価値について自分のこととして捉え、多面的・多角的に考えることにより、将来道徳的な選択や判断が求められる問題に対峙した時に、自分にも他者にとってもよりよい選択や判断ができるような資質・能力を育てることが重要であると示されている。

これらのことから、道徳的判断力とは、人間としてどのように対処すべきか様々な場面や問題状況において、よりよい選択や判断ができる力であると考える。

（2）道徳的判断力を高めるとは

横山利弘（2007）は、道徳的判断力は、内面的な資質であるため、その実態を把握することは難しい

と述べている。また、子供の内面にある道徳性の実態を把握するには、どのような行動を選ぶかよりも理由付けの中に判断力のレベルが隠れており、様々な道徳的葛藤場面に対して与える理由付けを分析しているコールバーグの提唱する道徳性発達段階についての考え方、捉え方が実践の改善に役立つと述べている。

荒木紀幸（2006）と藤永芳純（2016）は、コールバーグが提唱している道徳性発達段階の特徴を表1のように整理している。

さらに、日本道徳性心理学研究会（1992）によると、セルマンは、コールバーグの提唱した道徳性発達段階においては役割取得能力が重要な役割を果たすとしている。また、セルマンは、役割取得能力とは、相手の立場に立って考え方や気持ちを推し量ったり、推し量った考え方や気持ちに基づいて自分の取るべき行動を決めたりできる能力であるとしている。荒木（2006）によると、セルマンは、この役割取得能力の質的な違いに基づいて、道徳判断の基礎にあると思われる社会的視点取得能力の発達段階を想定し、それをコールバーグの道徳性発達段階の各段階と対応付けている。なお、この段階について、日本道徳性心理学研究会（1992）によると、小学生の発達段階はステージ3までであるとしている。

そこで、本研究では、セルマンの社会的視点取得能力の発達段階を基に、ステージ3よりも高いステージ

表1 コールバーグが提唱する道徳性発達段階とセルマンが提唱する社会的視点取得能力の発達段階の構造の対比⁽¹⁾

		コールバーグの道徳性発達段階		セルマンの社会的視点取得能力の発達段階 (年令の範囲)
発達段階		荒木紀幸の捉え	藤永芳純の捉え	荒木紀幸の捉え
小学生	ステージ0	自己欲求希求志向 (善悪の判断は結果が良いか悪いかによる)		自己中心的な視点 (3歳～6歳)
	ステージ1	罪と従順志向 (他律的な道徳)	行動の判断基準は罪の存否による。	主観的役割取得 (5歳～9歳)
	ステージ2	道具的相対主義 (素朴な自己本位)志向	正しい行為とは、自分自身や他者の欲求を満足させる手段である。実利主義的なもの。	自己内省的役割取得 (7歳～12歳)
	ステージ3	他者への同調、あるいは「よい子」志向	善い行為とは、他者を喜ばせたり助けたりすることであり、他者に受け入れられることである。	相互的役割取得 (10歳～15歳)
	ステージ4	法と秩序志向	正しい行為は、義務を果たすこと、権威への尊敬を示すこと、既成の秩序を維持することである。	社会および慣習のシステムの役割取得 (12歳～)
	ステージ5	社会契約、法律尊重、及び個人の権利志向	功利主義的な色調をもつ。正しい行為は、一般的な個人の権利や社会全体によって批判的に吟味され同意された基準によって決められる。	
中学生	ステージ6	普遍的な倫理的原則(良心又は原理への)志向	正しさは、論理的包括性・普遍性・一貫性に訴えて、自分で選んだ倫理的原則に従う良心の決定によって決められる。	
高校生				
大人				

の考えをもっている児童もいると想定した上で、ステージ4までを設定し、児童の判断の理由付けについて表2のように整理した。

表2 道徳性発達段階を踏まえた児童の判断の理由付けの例

発達段階	考え方の特徴	児童の判断の理由付けの例
ステージ0	自己中心的 他者の内面を考えることはない	・自分がしたい（したくない）から
ステージ1	他律的 権威者に服従する、もしくは自分の考えが正しいという一つの視点しか取れない	・～したら（しなかったら）怒られるから ・○○（親や教師）に～と言わされたから
ステージ2	実利的 自分が得をしたり、自分に損害が出たりしないかを考える	・～したらほめられるから ・～してくれたら～してあげる ・○○に～と言わされたらいやだから
ステージ3	同調的 他者の存在を意識し、他者や互いのためにできることを考える	・友だちとして～する ・友人関係がこわれるといやだから～する ・相手のために～する ・お互いのために～する
ステージ4	義務的 社会や集団の視点にまでレベルが高まっている	・～することが正しいから ・～するのが当たり前だから

これまでに述べてきた道徳性発達段階は、日本道徳性心理学研究会（1992）によると、子供がいろいろな段階の考え方触れると、自分より一段階上の考えを同化して調整しようとすると述べている。押谷慶昭（2000）は、子供の道徳的判断力は葛藤を通じて鍛えられ高められると言つてよいと述べている。

これらのことから、道徳的判断力を高めると、いろいろな段階の考え方触れ、多面的・多角的に考えることで、道徳性発達段階が上がっていくことであると考える。そこで、本研究における道徳的判断力が高まった姿とは、表2に示した発達段階が1ステージ以上上がっていることとする。既にステージ4の児童は、多面的・多角的に考え、よりよい選択や判断をしているかという質的な視点から分析する。

（3）道徳的判断力を高めるためには有効な指導方法とは

柳沼（2015）は、道徳的判断力を育成するためには、自ら課題や問題に取り組み、多面的・多角的に考え、主体的に判断し解決できるように工夫する問題解決的な学習が有効であると述べている。

中央教育審議会答申（平成28年）において、道徳

科における学習は、道徳的諸価値の理解と自己の生き方についての考え方といった要素が相互に関わり合い、深め合うことによって道徳性を養うことにつながっていくと示されている。「解説」では、道徳的諸価値について理解することは、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、実現できなかったりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということを前提として理解することであると述べられている。また、自己の生き方についての考えを深めるとは、これから生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していくとする思いや願いを深めることができるようにすることであると示されている。

赤堀博行（2015）は、発問は子供が道徳的価値の大切さを理解したり道徳的価値に関わる多様な感じ方と出合ったりするための重要な問い合わせになると述べている。

これらのことから、本研究では、道徳的判断力を高めるために、道徳的諸価値の理解と自己の生き方についての考え方という2点の要素を踏まえた発問を取り入れる問題解決的な学習を行う。

2 問題解決的な学習における指導の工夫

（1）問題解決的な学習とは

永田繁雄（2016）は、道徳的価値に関する問題が自分の生き方や考え方と関連付けて設定され、それを解決、納得する学習が問題解決的な学習であると述べている。

さらに、永田（2016）は、問題解決的な学習では児童の問題意識を醸成する「学習テーマの設定」、学習テーマを追求していく「追求活動」、児童が学習テーマに対する自分なりの解決を見出す「児童一人一人の解決（まとめ）」の三つの段階を考えることで、児童の主体性を生かした授業が展開できると述べている。

これらのことから、本研究では、学習指導過程の導入段階を「学習テーマの設定」、展開段階を「追求活動」、終末段階を「児童一人一人の解決（まとめ）」の三つの段階を設定する問題解決的な学習を行う。

（2）各段階における発問の工夫

前述のように、道徳的諸価値の理解と自己の生き方についての考え方という2点の要素を意識した発問

を各段階において行う。

ア 「学習テーマの設定」の段階において

永田（2016）は、この段階では、児童の問題意識を醸成し、本時で追求していく学習テーマ（学習問題）を設定するとしている。

小寺正一（2016）は、導入について、ねらいとする道徳的価値が児童の生活と関係の深いことを自覚させ、自分のこととして学習に臨もうという構えを作る必要があると述べている。

これらのことから、「学習テーマの設定」の段階における発問の工夫として、道徳的諸価値の理解の要素を踏まえ、児童がねらいとする道徳的価値が児童の生活と関係の深いことを自覚し、自分のこととして学習に臨もうという構えを作り、学習テーマが道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方を関連付けたものにするために、道徳的価値の本当の意味や意義を尋ねたりする。なお、道徳的諸価値の理解ができるとは、道徳的価値についてどのように捉えているのか考えをもつことができることとする。

イ 「追求活動」の段階において

永田（2016）は、この段階では、学習テーマを追求していくために、主に話合い活動を行うと述べている。この話合い活動では、児童が学習テーマを自分なりに解決する手がかりとなるような中心的な発問を投げかけ、話合いの中で児童が多面的・多角的に考えを深め、それらを生かし、自己の生き方についての考えを深めさせていくと述べている。

白木みどり（2016）は、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習となる道徳授業の実現には、個によって異なる考えがあることを知るための場を保障することが必要不可欠であると述べている。また、永田（2016）は、多面的思考とは、主として物事を多様な側面から学び合って、より深く本質を探ろうとする思考であり、多角的思考とは、主として自分がどのような角度へ生き方を広げ、伸ばしていくのかの選択肢をもち選ぶ思考のことであると述べている。

これらのことから、「追求活動」の段階における発問の工夫として、自己の生き方についての考えの要素を踏まえ、児童がどう行動・実践すべきか物事を多面的・多角的に考えながら問題解決に向けて話合わせるために、問題状況の分析や主体的な判断をさせ、解決策についての考えを深めさせる。具体的には、表3のように①問題状況を分析させる発問、②主体的な判断をさせる発問、③解決策についての考えを深めさせる発問を行う。なお、多面的・多角

的に考えるとは、問題状況について違う視点で考えたり、違うステージの考えに触れたりすることとする。自己の生き方について考えが深まると、問題状況において、よりよい選択や判断をすることができるのこととする。

表3 「追求活動」の段階における発問の種類と発問例⁽²⁾

発問の種類	発問例
①問題状況を分析させる発問	<ul style="list-style-type: none">・ここでは何が問題になっていますか。・ここで困ったことは何ですか。・なぜ〇〇は問題なのですか。・主人公は、何と何で迷っていますか。
②主体的な判断をさせる発問	<ul style="list-style-type: none">・これから自分ならどうしたらよいですか。・別のやり方はないですか。・互いに納得できるようにするには、どうすればよいですか。・どんな判断が必要ですか。また、それはなぜですか。
③解決策についての考えを深めさせる発問	<ul style="list-style-type: none">・相手が見知らぬ人でもしますか。・あなたがそうされてもよいですか。・相手の立場を考えるとどうなりますか。・比較してよりよいのはどれですか。

ウ 「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階において

永田（2016）は、この段階では、児童が学習テーマに対する自分なりの解決を見出す段階であるとしている。追求したことを自分との関わりでまとめ、一人一人が違った解決、実践への意欲を高めていくと述べている。

また、小寺（2016）は、終末について、学習の充実感を大切にし、学習内容が心に残るようにすることが大切であると述べている。

これらのことから、「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階における発問の工夫として、道徳的諸価値の理解の要素を踏まえ、児童が授業全体の学習を振り返るとともに、学習内容を心に残し、追求したことを自分との関わりでまとめ、様々な場面や問題状況におけるよりよい選択や判断につなげられるようにするために、導入で尋ねた道徳的価値の意味や意義を再び尋ねる。自己との関わりでまとめができるとは、学習した道徳的価値に関連した言葉を追加して表現できることとする。

（3）問題解決的な学習における発問の工夫を通して目指すこと

問題解決的な学習における発問の工夫を通して、道徳的判断力を高める道徳の授業に係る研究構想を次頁図1に示す。

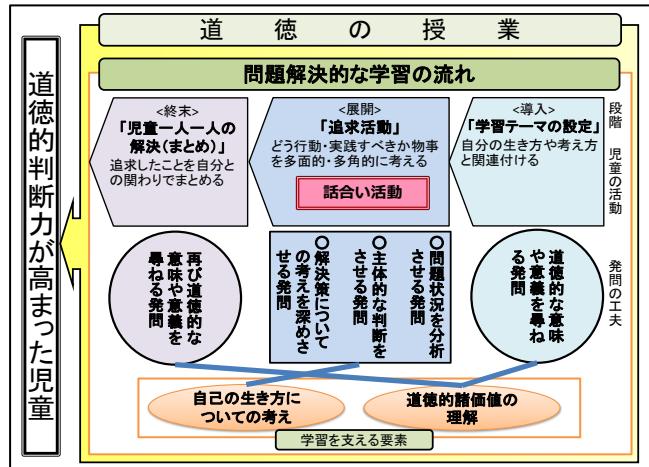


図 1 道徳的判断力を高める道徳の授業に係る研究構想図

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

道徳の授業における「学習テーマの設定」「追求活動」「児童一人一人の解決（まとめ）」の三つの段階において、学習テーマが道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方を関連付けたものにさせたり、道徳的問題について多面的・多角的に考えさせたり、追求したことを自分との関わりでまとめさせたりする発問の工夫を行えば、児童の道徳的判断力が高まるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法については、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	方法
①「追求活動」の段階において、児童に問題状況の分析や主体的な判断させ、解決策についての考えを深めさせるための発問の工夫をしたことで、自己の生き方についての考えを深めることができたか。	ワークシート、授業記録
②道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方を関連付けられた学習テーマについて、追求したことを「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階において、自分との関わりでまとめることができたか。	
③問題解決的な学習における発問の工夫により、道徳的判断力が高まったか。	事前・事後アンケート、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28年12月1日～平成28年12月16日

○ 対 象 所属校第5学年（1学級25人）

2 研究授業の概要

道徳の授業において、児童が身近な出来事と重ねて考えやすい【B（7）親切、思いやり】【B（11）相互理解、寛容】【A（2）正直、誠実】の研究授業を3単位時間実施した。道徳の授業の概要は次頁表5に示す。

V 研究授業の分析と考察

1 「追求活動」の段階において、児童に問題状況の分析や主体的な判断をさせ、解決策についての考えを深めさせるための発問の工夫をしたことで、自己の生き方についての考えを深めることができたか

この視点においては、ワークシートの記述を基に個の変容を見取っていく。

「追求活動」の段階における話し合いの活動の中で、自分がもっていない友だちの考えをワークシートの「なるほどメモ」欄に記入させた。児童Aの研究授業③におけるワークシートの記述を表6に示す。

表6 児童Aの研究授業③におけるワークシートの記述

研究授業③ 教材名「多かったおつり」			
	ワークシートの記述	ステージ	「なるほどメモ」の記述
児童A	わたしも和夫と同じで、お店の人がいけないと思う。わざしならだれにも相談せずにそのままもらう。	3	ずっと罪悪感を背負ったままはいやだし、お店の人に同じことをしてほしくないから、すっきりしないからという理由でお店の人に返すと言った人がいた。

研究授業③「多かったおつり」の中で、児童Aは「あなたならどうしますか。」という主体的な判断をさせる発問に対し、そのままもらうと記述していた。

その後の話し合い活動の中で、自分がもっていない友だちの考えを聞き、「ずっと罪悪感を背負ったままはいやだから。」「お店の人に同じことをしてほしくないから。」「すっきりしないから。」という理由でお店の人に返すという考えも知り、「なるほどメモ」に記述している。

児童Aは自分が得をするためにそのままもらうと実利的に判断したが、話し合い活動の中で多様な側面や様々な視点から学び合ったことで、個によって異なる考えがあることを知り、多面的・多角的に考え

表5 道徳の授業の概要

		研究授業①	研究授業②	研究授業③
実施日 主題名 内容項目		平成28年12月1日 本当の親切とは 【B (7) 親切, 思いやり】	平成28年12月7日 相手の立場に立って 【B (11) 相互理解, 寛容】	平成28年12月16日 誠実に生きる 【A (2) 正直, 誠実】
ねらい 教材名 【出典】		父にかけられた言葉により悩んでいる主人公の気持ちを考えることを通して、誰に対しても思いやりの心をもつことの大切さに気付き、相手の立場に立って温かく接していくこうとする判断力を養う。 「父の言葉」 【「5年生の道徳」文溪堂】	それ違いが重なって一緒にピアノのけいこに行くことができなかつたよし子の気持ちを考えることを通して、相手の気持ちや立場を理解することの大切さに気付き、相手の立場に立って自分と異なる意見や考えを大切にしようとする判断力を養う。 「すれちがい」 【「5年生の道徳」文溪堂】	五百円多くおつりをもらい、お店の人に返すべきかどうか悩んでいる和夫の気持ちを考えることを通して、自分の心に正直であることの大切さに気付き、明るい心で生活していくこうとする判断力を養う。 「多かったおつり」 【「生きる力」大阪書籍】
導入	定「学習の手段一階マ設	○「思いやり」とは何ですか。 【本当の思いやりとは何だろう。】 【道徳的価値の意味や意義を尋ねる発問】	○「相手を理解し合う」とはどういうことですか。 【相手と理解し合うとは、どういうことだろう。】 【道徳的価値の意味や意義を尋ねる発問】	○「誠実」とは何ですか。 【誠実とは何だろう。】 【道徳的価値の意味や意義を尋ねる発問】
展開	「追求活動」の段階 話合い活動	○「わたし」は何に迷っていますか。 【問題状況を分析させる発問】 ○あなたならどうしますか。 【主体的な判断をさせる発問】 ○声をかける・声をかけないと、それどれどうなりますか。 【解決策についての考えを深めさせる発問】 ○あなたがそうされてもよいですか。 【解決策についての考えを深めさせる発問】	○ここでは何が問題なのでしょう。 【問題状況を分析させる発問】 ○このあと、あなたならどうしますか。 【主体的な判断をさせる発問】 ○けい子の立場を考えると、どうなりますか。 【解決策についての考えを深めさせる発問】	○和夫は何に迷っているのでしょうか。 【問題状況を分析させる発問】 ○あなたならどうしますか。 【主体的な判断をさせる発問】 ○どちらの判断がよりよいですか。 【解決策についての考えを深めさせる発問】 ○友子ちゃんのお母さんが言った「はずかしいこと」とはどういう意味でしょう。 【解決策についての考えを深めさせる発問】
終末	の（一段まん）児童と（一）の（一）解人	○今日の学習を通して、本当の思いやりとは何だと思いますか。 【再び道徳的価値の意味や意義について尋ねる発問】	○今日の学習を通して、相手と理解し合うとは、どういうことだと思いますか。 【再び道徳的価値の意味や意義について尋ねる発問】	○今日の学習を通して、誠実とは何だと思いますか。 【再び道徳的価値の意味や意義について尋ねる発問】

ることができたと考える。

研究授業③「追求活動」の段階において、自己の生き方について考えが深まった児童Aのワークシートの記述を表7に示す。

表7 児童Aの研究授業③におけるワークシートの記述

研究授業③ 教材名「多かったおつり」	
児童A	今日の学習で考えた誠実はこのお話でいえば、お金をそのままもらわないので誠実といふのかな、と思いました。（実利的な判断）

児童Aは資料の問題状況においてそのままもらうと実利的に判断していたが、話合いの中で多面的・多角的に考えたことで、自己の生き方についての考えが深まり、同調的な判断へとステージが上がり、よりよい選択や判断をすることができたと考える。これらのことから、児童に問題状況の分析や主体

的な判断をさせ、解決策を考えさせるための発問の工夫を行ったことにより、児童がどう行動・実践すべきか多面的・多角的に考え、自己の生き方について考えを深めることができたといえる。

2 道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方方が関連付けられた学習テーマについて、追求したことと「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階において、自分との関わりでまとめることができたか

（1）学級全体の変容

各研究授業において、道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方方が関連付けられた学習テーマについて、追求したことと「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階において自分との関わりでまとめることができたか、自分以外の考えを踏まえて表現することができた児童の人数を次頁表8に示す。

表8 各研究授業において、自分以外の考えを踏まえて表現することができた児童の人数

研究授業	人数
研究授業①【B (7) 思いやり、親切】	15/24人
研究授業②【B (11) 相互理解、寛容】	19/23人
研究授業③【A (2) 正直、誠実】	22/24人

研究授業①では24人中15人、研究授業②では23人中19人、研究授業③では24人中22人が自分なりに発展させていくことへの思いや課題を踏まえ、自分以外の考えを踏まえて表現することができた。

研究授業を重ねることで、多くの考えに触れ、どのように判断すればよいのか自分の思いを明確にすることができるようになり、自分以外の考えを踏まえて表現することができた児童が増えたと考える。

(2) 個の変容

各研究授業において、「学習テーマの設定」の段階と「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階の児童の捉えの比較を表9に示す。

表9 「学習テーマの設定」の段階と「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階の児童の捉えの比較

研究授業③「誠実」とはどういうことですか。		
児童	「学習テーマの設定」の段階	「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階
B	心がやさしい。	相手も自分もスッキリ。
C	間違いない。	誠実とは、正しいを行いをしたらスッキリしてよいことが起きるかもしれない。
D	正しいこと、正しい行動。	言い訳とかをして、事実を隠すよりも、人の立場で正しいを行いをする誠実。
E	やることや心が正しい。	誠実とは、言い訳せずに正しい行動をすること。はずかしいことをかくさずに、みんながすっきりするようなことをする。

※下線部は稿者による。

下線部は、研究授業③において、道徳的価値について考えを深めたり、広げたりして自分なりの表現で言葉を追記することができている記述である。

「追求活動」の段階における話合い活動の中で、道徳的な問題について多面的・多角的に考えて自己の生き方についての考えが深まることにより、よりよい選択や判断につなげられるように自分との関わりでまとめることができたと考える。

これらのことから、道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方が関連付けられた学習テーマについて、追求したことを「児童一人一人の解決（まとめ）」の段階において、自分との関わりでまとめ

ることができたといえる。

3 問題解決的な学習における発問の工夫により、道徳的判断力が高まったか

(1) 事前・事後アンケートの結果から

問題解決的な学習における道徳の授業の中で、児童がどのように対処すべきかさまざまな場面や問題状況においてよりよい選択や判断ができるような発問の工夫を行った。

さまざまな場面や問題状況においてどのように対処すべきか主体的に判断することについて、質問項目「道徳の時間に、自分ならこうすると判断することができますか。」における児童の意識調査の結果を図2に示す。

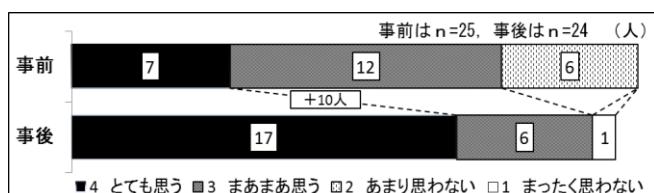


図2 質問項目「道徳の時間に、自分ならこうすると判断することができますか。」における児童の意識調査の結果

「とても思う」と回答をしていた児童は、事前アンケートでは7人、事後アンケートでは17人と、10人増加した。

また、様々な場面においてどのように判断するのかを記述させる事前・事後アンケートでは、表2を基に児童の判断に係る理由付けを分類し、判断のステージが上がった児童を図3に示す。



図3 各研究授業において判断のステージが高まった児童

事前と事後の記述を基に、児童の判断に係る理由付けの分類が1ステージ以上上がった児童は、研究授業①に係る【B (7) 親切、思いやり】及び研究授業②に係る【B (11) 相互理解、寛容】では

4人、研究授業③に係る【A（2） 正直、誠実】では6人であった。これらのことから、児童がどのように対処すべきか様々な場面や問題状況においてよりよい選択や判断ができるような発問の工夫を行ったことで、道徳的判断力に係る児童の意識が高まったと考える。

（2）児童観察から

事前・事後アンケートを比較して、ステージ2からステージ3に変容した児童の記述について表10に示す。

表10 児童の判断に係る理由付けが1ステージ上がった児童の記述

児童	事前アンケート	研究授業②	事後アンケート
F	おくれて来たのだから知らんぷりをする。	けい子さんの事情を聞いてみて、やっぱり仲直りした方がいいと思いました。	大切なことがあったかもしれないから、おそらくたた理由を聞く。
	ステージ2	ステージ3	ステージ3
G	自分が約束したのにおくれるから知らんぷりをする。	けい子さんも何らかの理由があつておくれているのに、よし子さんがそれを聞いていないのが悪い。どっちもどっち。	何があったか聞いた方が、相手もすつきりするから。
	ステージ2	ステージ3	ステージ3

※下線は稿者による。

児童Fと児童Gは、事前アンケートでは、相手から約束をしてきたにも関わらず遅れて来たという自分視点で実利的な判断に係る理由付けをしている。しかし、研究授業終了後に実施した事後アンケートでは、相手に何か大切なことがあったかもしれないと同調的に他者の存在を意識した判断に係る理由付けをしている。

これらのことから、問題解決的な学習における発問の工夫をしたことにより、様々な考え方方に触れ、どのように対処すべきか様々な場面や問題状況においてよりよい選択や判断ができるようになり、児童の道徳的判断力が高まったといえる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「学習テーマの設定」「追求活動」「児童一人一人の解決（まとめ）」の三つの段階として道徳の授業における問題解決的な学習において、学習テーマが道徳的価値に関する問題と自分の生き方や考え方

を関連付けたものにさせたり、道徳的問題について多面的・多角的に考えさせたり、自分との関わりでまとめさせたりする発問の工夫を行えば、児童の道徳的判断力が高まることが分かった。

2 研究の課題

「追求活動」の段階における話合い活動においては、論点を焦点化させるために、多面的・多角的な考えを促す問い合わせを想定する等、児童が異なるステージの考えに触れるができるような発問の在り方を研究していく必要がある。

【注】

- (1) 詳細については、荒木紀幸（2006）：『道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房pp. 62-64、小寺正一・藤永芳純（2016）：『四訂 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社pp. 95-99、日本道徳性心理学研究会（1992）：『道徳性心理学 道徳教育のための心理学』北大路書房pp. 180-189を参照されたい。
- (2) 詳細については、柳沼良太（2016）：『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業 問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法』図書文化pp. 30-33、白木みどり『考え、議論する道徳授業アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり』明治図書pp. 22-31を参照されたい。

【参考文献】

- 文部科学省（平成27年）：『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
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
押谷由夫ら（2015）：『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への指導—』教育出版
中央教育審議会（平成28年）：『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）』
横山利弘（2007）：『道徳をどう解く 道徳教育とは何だろうか』暁教育図書
押谷慶昭（2000）：『道徳・特別活動重要用語300の基礎知識』明治図書
永田繁雄（2016）：『平成28年度版小学校学習指導要領の展開 特別の教科 道徳編』明治図書
柳沼良太（2016）：『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門』明治図書
赤堀博行（2015）：『道徳授業で大切なこと』東洋館出版