

主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む
道徳の授業の工夫
—葛藤を引きおこすための「ゆさぶり」の方法を通して—

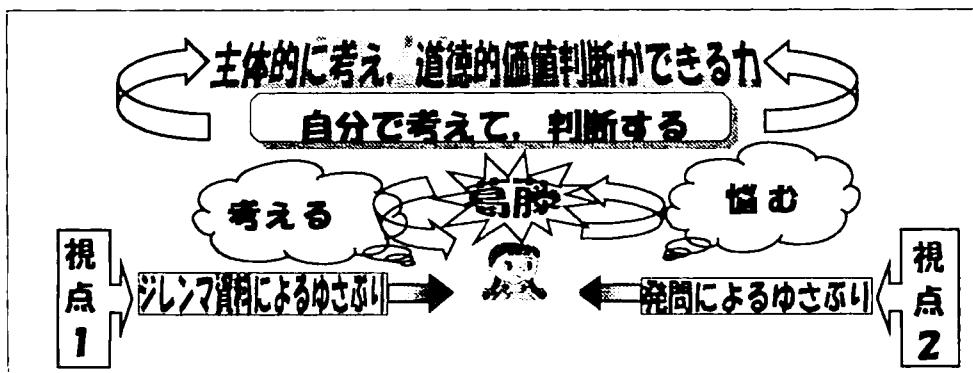
糸満市立高嶺中学校教諭 北山 愛

1 研究のテーマについて

思春期と言われる中学生。さらに、価値観の多様化の中で複雑になる人間関係。そんな悩み多き生徒たちが、道徳の時間で学んだ価値を生活に生かせるような授業が展開されただろうか。『本当にそうだろうか？』と、生徒の持つ考えに「ゆさぶり」をかけ深く考える場を作り出し、よりよい道徳的な価値判断ができる力を育む授業の工夫を目指した。

2 研究の特徴

生徒が主体的に考え、自分の事として目の前の問題を捉え、判断できる力を育むために、以下の研究の視点1、2を核にした道徳の授業を構想した。



3 指導の実際



判断理由が変わった生徒の意志表示



最終判断中・・・。

4 研究の成果

資料と発問の「ゆさぶり」を通し、生徒が真剣に考える状況を作り出すことができ、根拠を重視した道徳的な価値判断へつなげる事ができた。

全授業を通して様々な意見を聞き、自分と違う意見とその理由に触れることにより、お互いの意見を考え合う場がもてるようになった。

〈中学校 道徳〉

主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む道徳の授業の工夫 —葛藤を引きおこすための「ゆさぶり」の方法を通して—

糸満市立高嶺中学校教諭 北山 愛

I テーマ設定の理由

生徒の実態とこれまでの授業実践の課題

生徒の実態	思春期といわれる中学生は、子供から大人への移行時期にあり、もともと何かと人間関係に悩むことも多く、複雑な人間関係の中で判断を迫られる場面に遭遇することも少なくない。それに加えて、近年は価値観が多様化していると言われ、悩む内容も複雑化している。私のこれまでの学級の生徒の中には、自分の意見を主張すると反発を受けたり、他人の目が気になり思うような行動が取れず不安定になる生徒がいた。生徒から相談される内容は、周りの人々との関わりの中で悩み、どのような判断が自分にとっても他者にとっても良いのだろうかというものがほとんどだった。
実践課題	これまでの私自身の道徳の時間は、副読本などの資料を読んで感想を書かせるという、教師主導型の授業、換言すれば、考えるべき価値の定まっている授業展開であった。教えるべき徳目を理解させてはいたが、生徒自身にとっては切実な問題として捉えられておらず、「なぜ、その価値（徳目）が大切なのか」という根拠にまで考えを深める指導はほとんどできていなかった。そのため、道徳の時間の学習は、知識的な理解に留まり、学んだ事が実際の生活に生かされることは少なかったといえる。
考えを深めさせるには	学んだ道徳的価値を生活に生かせるようになるには、生徒が直面するであろう様々な場面で、道徳的な価値判断ができる力を育てる事が重要だと考える。そのため、これまでの授業を見直し、道徳的価値を考えさせる場面で、「ゆさぶり」をかけることによって、生徒に自分の問題として捉えさせ、考えを深めさせるような状況を作り出す授業展開が必要である。

本研究のねらい

道徳的な価値判断ができる力とは	本研究では、主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む道徳の授業の工夫をめざす。道徳的な価値判断ができる力とは、決して個人だけの問題ではない。集団の中の一員として自分にも他者にもよりよい判断ができる力の事である。今までの授業展開では、教師の引き出したい答えが見える展開であったため、極端に言えば、生徒は深く考える必要がなかったと言えよう。道徳の時間に深く考えさせ、悩ませる事により、生徒はその問題を、自分の問題として受け取る事ができる。そして、自分の問題として受け取り、悩み、考えた時に下された判断は無責任な判断ではないはずである。この事から、主体的に考えることとは、道徳的な価値判断を行うために不可欠であるということがわかる。
ゆさぶりとは	主体的に考えるためにまず必要なことは、生徒の考えに「ゆさぶり」をかけることである。なぜなら、「ゆさぶり」をかけることによって、その道徳的問題に向き合い、主体的に深く考える第一歩を踏み出すことができるからである。価値のぶつかりの中で悩み、問い合わせでさらに深まり、深く考え、自分の問題として捉えてこそ、自分の問題として判断できると考える。本研究ではこの「ゆさぶり」をかけて葛藤を引きおこす方法として、まず、コールーバーグ理論に基づいた「モラルジレンマ」を道徳の授業の中で取り入れ、さらに、「ゆさぶり」をかける発問について工夫を試みたい。
モラルジレンマ	「モラルジレンマ」とは、二つ以上の道徳的価値のあいだで生じる当為（どうすべきか）

**ゆさぶりの
発問**

をめぐる葛藤、あるいは、一つの道徳的価値についての当為をめぐる葛藤を意味する。道徳的な価値の葛藤を引きおこすジレンマ資料を使用することによって、授業の中で生徒一人一人の意見がぶつかり合い、葛藤が生じるために、その問題を自分の事として深く考え、道徳的に判断し、そして、その後の道徳的な行動が可能になると考える。

また、葛藤を引きおこすための「ゆさぶり」の方法として発問の工夫を試みる。葛藤を解決しようとする意欲を持たせる発問、さらに葛藤の状況に生徒を追い込んだりする発問等の工夫も重要となる。発問による「ゆさぶり」をかける事によってさらに考える状況を作り出し、生徒自身が深く悩み、自分の解決すべき問題として捉え、自他の考え方や問題、矛盾点を認識できるようになるのではないだろうか。

以上より、授業展開で葛藤を引きおこすための「ゆさぶり」の方法を工夫すれば、主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を生徒に育むことができると言える。

II 研究の目的

「主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力」を育てるためには、以下に示す研究の視点1、2を核にし、大切な徳目を教えるだけではなく、「ゆさぶり」をかけることによって考える状況を作り出す工夫が必要である。そのような道徳の授業を構想する。

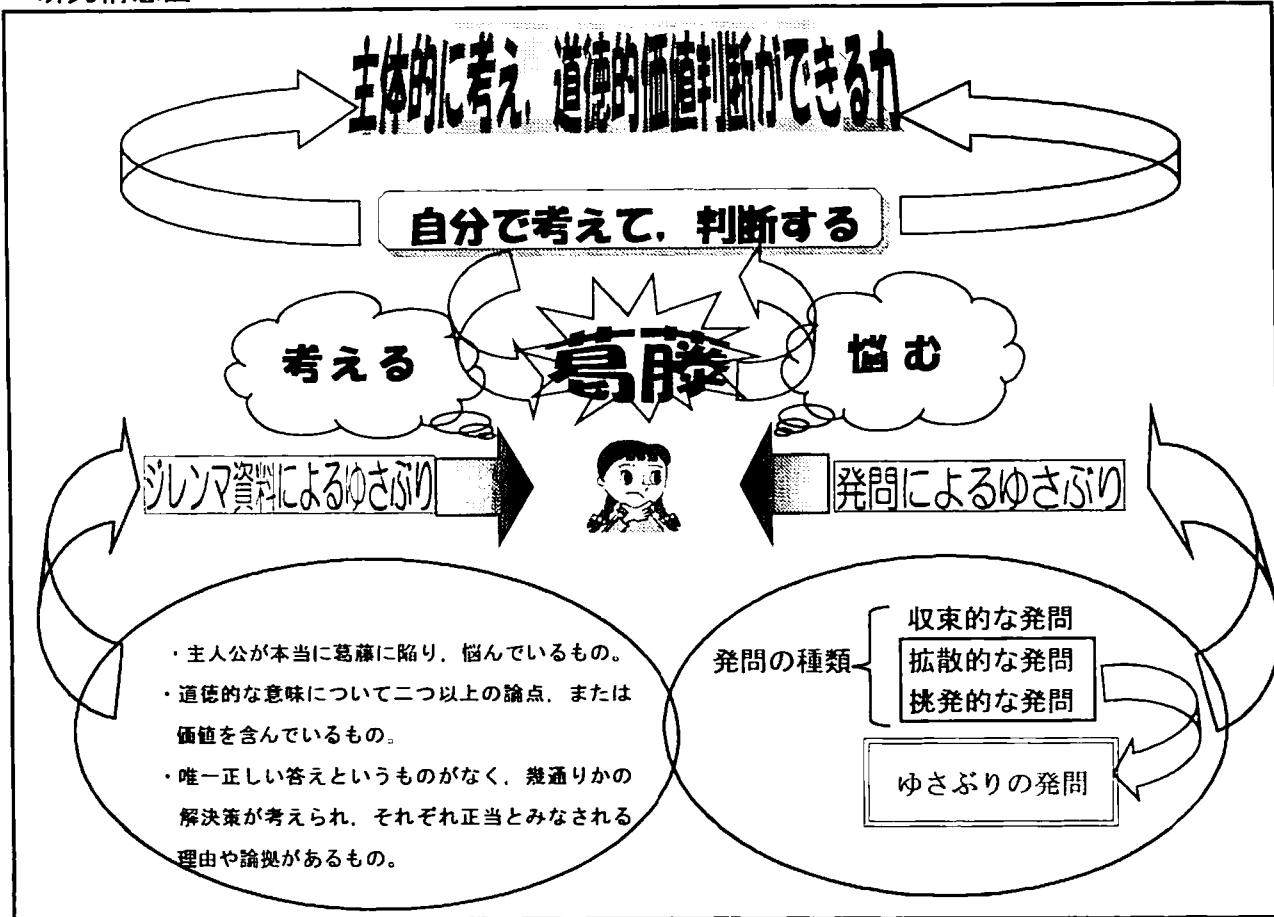
III 研究の視点

- 1 ジレンマ資料を用いた道徳の授業の工夫
- 2 道徳的な価値判断過程における発問の工夫

【検証方法】

主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む道徳の授業	対象生徒：中学校1年2組（男子21人・女子17人・計38人）教科：道徳			
	検証項目	検証の場面	検証の観点	検証の方法
主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む道徳の授業	視点1	ジレンマ資料を用いた道徳の授業の工夫 葛藤を引きおこす ゆさぶりの方法①	授業の中に葛藤を引きおこし、深く 考える状況を作ることができたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・判断・理由づけカード ・授業後の振り返りワークシート ・生徒観察
	視点2	道徳的な価値判断過程における発問の工夫 葛藤を引きおこす ゆさぶりの方法②	どのような発問が、根拠を重視した 価値判断への援助として有効か。 収束的発問：資料に書かれた事実を 確認する発問 拡散的発問：多様な意見を求める発 問 挑発的発問：出された意見への切り 返しの発問	
全体	ジレンマ資料を用いた道徳の授業や葛藤を引きおこすため の「ゆさぶり」の工夫は、「主体的に考え、道徳的な価値判 断ができる力」を育むことに有効だったか。			<ul style="list-style-type: none"> ・判断・理由づけカード の判断内容の分析 ・授業実践事前・事後の アンケート結果の分析 ・ふり返りワークシート の内容分析 ・生徒の感想

IV 研究構想図



V 研究内容

1 主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力について

(1) 主体的に考えるととは

主体的に考えるととは、自分の意志によって、筋道を立てて考え、結論を導き出す事である。道徳の授業では、今までの生活体験から得た知識や経験などに基づいて価値判断する事が多い。しかし、情報が氾濫している時代に生きる生徒達にとって、それは、多様な選択肢から何も考えることなく、一つを選択する事で終わっている事も少なくない。その結果、道徳の時間の学習は美談となり、自分自身の問題として考える事ではなく、教師があらかじめ設定した価値に従って生徒が結論を出していく作業の時間になってしまっている。人は、悩んで結論を出すからこそ、その結論が内面化されるのであり、それが間接的には出した結論に責任を持ち、実際にそのように行動する事へと繋がるのである。このことから、生徒自身がしっかりと考え、悩み、結論を導き出す過程として、主体的に考えることは重要だと考える。

(2) 道徳的な価値判断ができる力について

道徳の時間における価値判断とは、正義について考えたり、集団での規範意識や、道徳的な価値について考え方判断することである。岩佐(1985)は道徳問題に関して、「『どうすることが正しいか』『何がなされるべきか』」という判断が行為に結びつくためには、『なぜ自分がそれをしなければならないか』ということに関する責任ある判断を経験させなければならない」と強調している。また、「すぐれた道徳判断は、すぐれた行動に結びつく場合の方が多いといえるのではないであろうか」とも述べている。このことからも、道徳的な価値判断ができる力とは、集団の中の一員として自分にも他者にもよりよい生

活を営むために必要な判断ができる力の事だと言える。そのためにも、根拠を重視した価値判断が行われることが重要である。

2 葛藤について

葛藤とは

二つ以上の欲求が同時に存在して、そのいずれを選択するか迷う状態を心理学で「葛藤」という。葛藤には以下の三つの場合を考えられる。

葛藤の種類

- ①接近一接近型：二つしたい事があって、どちらかを選ばなければいけない葛藤（ハンバーグも食べたいが、カレーも食べたい）
- ②回避一回避型：嫌なことが二つあるが、どちらかを選ばなければいけない葛藤（勉強も嫌だし、手伝いも嫌だ）
- ③接近一回避型：何かをしたいが、それに伴って起こることは避けたい葛藤（テストでいい点取りたいが、勉強は嫌だ）

学習指導要領

道徳の時間における葛藤は、徳目（価値）のぶつかりを通して、悩んだり、迷ったりすることで問題が内面化され、生徒の考えに深みを持たせることに有効だと考える。葛藤を道徳の授業で取り上げることについて、中学校学習指導要領の総説では、ウ「指導計画の作成と内容取り扱い」（ウ）に、思春期にある生徒の発達段階を考慮し、「悩みや心の揺れ、葛藤等の課題を積極的に取り上げ、人間としての生き方について考えを深められるように配慮すること」と記されている。このことからも、葛藤が生徒の考えを深め、自分の事として問題を捉える手段として有効であると考える。本研究における葛藤を引きおこすゆさぶりの方法は、「ジレンマ資料によるゆさぶり」と「発問によるゆさぶり」の二点である。

3 「ゆさぶり」の方法（I）

（1）コールバーグの道徳性発達理論

① 道徳性発達段階の特徴

道徳的な価値判断ができるようになるためには、基盤となる道徳性の育成が重要だとされる。道徳性の発達についてコールバーグは、児童期から大人に至るまでの道徳判断の発達に6つの段階があることを示した（表1）。

表1 コールバーグによる道徳性発達段階の特徴（荒木）

発達段階	段階の内容
段階0 自己欲求希求志向	正しいとか、よいというのは自分の欲求や目的が自分の思い通りになることである。
段階1 諸回避と従順志向	先生や親から叱られないように、大人の言う通りにする事が正しいことであり、よいことである。
段階2 道具的互恵主義志向	子どもと大人、子ども同士の関係を一種の取引き（give and takeの関係）と考える。（～してくれたら、～してあげる）
段階3 よい子志向	「よい子」のイメージ（期待され、信頼される人間とは）に従って行動する。黄金律、準黄金律を理解し実行する。（黄金律とは：自分にしてもらいたいと望む通り、人にもその通りにしなさい。準黄金律とは：自分にとって嫌なことを、人にも行わぬい。）
段階4 法と社会秩序志向	組織の中で、自分の行為が他の人にどのような影響を与えるかの間、かけができる。（みんなが同じことをしたら、世の中はどうなるだろうか）
段階5 社会契約的遵法志向	正しい行為は、個人的权利を考慮しながら、かつ社会全体から承認されるような形で判断される。
段階6 普遍的倫理的原則志向	社会的規制に合致するだけでなく、論理的普遍性と一貫性に照らして自己選択した原則に合うかを判断していく。

また、上述した荒木は、道徳性発達の特徴として次の5つを挙げている。

- 1 すべての子供は6段階の一つひとつを登っていき、だれも段階0から2に飛び越えて発達することはできない。
- 2 極端な外傷的経験を除けば、あらゆる条件下で段階の移行は前進的であって、後退はない。
- 3 その発達の速度に個人差があるとしても、どの文化圏の子どもであっても発達順序に違いはない。
- 4 すべて子供が段階6まで進むものではない。
- 5 その発達をもたらすためには、一つ上の段階に触れた時に生じる道徳的な不均衡やジレンマの経験が必要で、次の段階への発達を確実に促すことができる。

② 認知能力と役割取得能力

コールバーグは、道徳性の発達には「道徳的認知葛藤の経験」と「役割取得の機会」が必要だと述べている。認知能力とは、自分と世界との間に生じた矛盾や疑問、混乱、不整合といった不均衡への適応を図る（均衡化する）知的能力で、役割取得能力とは、他者の立場に立って考えたり、他者の見方や感情を推測する力だとしている。

また、知的水準を表す認知能力にいくら優れても、他者に関する関心や、他者を尊重する役割取得能力の発達がなければ、道徳性の発達は期待できないという。この二つの能力がいずれも発達していない時期には低次の道徳性の発達にとどまるが、二つの能力が発達するのに伴い、しだいに高次の道徳性を身につけ、高次の段階に移行していくことをコールバーグは示唆している。また、「道徳的に高度な行為をするには、高い段階の道徳的判断が必要である」とも述べている。この二つの能力をより高次に引き上げることが道徳性の発達を促し、より高次な道徳的な判断力につながるといえる。

のことから、道徳的な価値の不均衡を生徒に引きおこすモラルジレンマが道徳性の発達に有効であり、よりよい道徳的な価値判断ができる力に繋がると考える。

(2) モラルジレンマについて

① モラルジレンマとは

モラルジレンマとは二つ以上の道徳的価値のあいだで生じる当為（どうすべきか）をめぐる葛藤、あるいは、一つの道徳的価値についての当為をめぐる葛藤、「道徳的価値葛藤」のことである。本研究では、考えるさせるための「ゆさぶり」の方法としてコールバーグ理論に基づいたモラルジレンマを道徳の授業の中で展開する。モラルジレンマの授業の中心は「葛藤」である。コールバーグは道徳的な発達は、道徳的な価値について生じる不均衡を均衡化する働きの中で、より次元の高い認知構造を調節できることによって促進されると述べている。高めるべき道徳的価値に関して、生徒を不均衡の状態にしておき、道徳的な価値葛藤の経験をさせる方法として、ジレンマ資料を用いた授業展開が有効だと考える。

② モラルジレンマの授業展開と工夫

モラルジレンマ授業の本質的なねらいは、道徳的な価値について考えを深めさせる過程を通じて道徳性を発達させることにある。授業展開は、ジレンマ資料などによって生徒たちを道徳的な価値の不均衡な状況に置き、判断・理由づけをさせる。この判断に対する理由づけが一番重要である。その判断過程で生徒は不調和や矛盾、不整合などのモラルジレンマに遭遇する。その不調和が認知的不均衡である。

認知的不均衡が起きたとき、その状況を正しく調整するために、自分の考えを変えたり、調節したりする動機が生まれる。その動機こそが、判断の根拠となり、主体的な価値判断に繋がると考える。生徒は、どのように判断すべきか思い悩む主人公の姿に自分自身を重ね、主体的に、ぶつかり合う価値と向き合うのである。その判断過程

「ゆさぶり」の方法（Ⅱ）

(1) 発問について

① 道徳の時間の発問とは

学習指導要領の解説によると、「第4節 学習指導の多様な展開」で発問について次のように記されている。「道徳の時間での指導は、教師による発問の適否によりその指導効果が大きく変わる」。また、「生徒の実態と資料の特質を押された発問構成を工夫するとともに、生徒が体験を通して感じたこと、考えたこと、さらに日常的具体的な事柄を話題にするなど、資料に描かれた道徳的価値を自分の問題として受け止め、深く自己を見つめることが可能となるよう、発問の工夫が求められる」。したがって、道徳の時間の発問は、道徳の時間で学んだ価値が生徒の中で深められ、内面化されるためにとても重要であり、十分検討され、予測し、意図的・計画的に位置づけられる必要がある。

② ジレンマにおける発問

道徳的な価値判断をする過程の中で、「本当にそうなのか」「なぜそうすべきか」という葛藤を引き起こし、主体的に考えさせるための手段として「ゆさぶり」のための発問も重要だと考える。生徒は、ジレンマ資料によって引き起こされた道徳的葛藤を、最初の判断を下すことによって暫定的に安定化させようと試みる。その状況下で、さらに考えを深めさせるために、発問によるゆさぶりをかけ、生徒を不調和の状況へと再度追い込むのである。

本研究では、視点2「道徳的な価値判断過程における発問の工夫」として、以下の表を核にした発問を展開する。特に、生徒の思考を刺激し、活性化させるために「拡散的な発問」（多様な意見を求める発問）と、挑発的な発問（出された意見に切り返す発問）を中心に考えたい。また、生徒の道徳性発達段階をふまえた発問を投げかけ、発問による葛藤を引きおこす工夫をしたい。発問によるゆさぶりを通して、考え、悩む状況を作り出し、道徳的な価値判断を促すのである。

「収束的発問」と「拡散的発問」の例

収束的発問（資料に書かれている事実を確認する発問）

・・・〇〇はなぜ迷っているのですか

拡散的発問（多様な答えを求める発問）・・・〇〇はどうしたらいいと思いますか
挑発的発問（出された答えに切り返す発問）・・・本当にそうだろうか

VI 授業実践

道徳検証授業計画

1 検証計画

回	月 日 第何時	校時	検証内容と資料名	取り扱う徳目	ゆさぶりの視点①② と発問のゆさぶりを かける場所	評価方法
1	5月 1日 (火)	3	道徳性診断テスト HEART の実施			
2	6月 8日 (金)	朝の会	道徳に関する実態アンケート実施			
3	6月 12日 (火) 第1時	3	副読本を用いた授業実践 「アキラの迷い」	友情 自主自律		ワークシート 観察
4	6月 18日 (月) 第2時	2	ジレンマ資料を用いた授業実践① 「ぜったいひみつ」	友情	①② グループ、全体	ワークシート 観察
5	6月 25日 (月) 第3時	2	ジレンマ資料を用いた授業実践② 「ぜったいひみつII」	友情	①② 全体	ワークシート 観察
6	7月 2日 (月) 第4時	2	ジレンマ資料を用いた授業実践③ 「マラソン大会」	自己の向上 友情	①② 全体	ワークシート 観察
7	7月 9日 (月) 第5時 (本時)	2	ジレンマ資料を用いた授業実践④ 「この子のために」	生命尊重 法の遵守	①② 全体	ワークシート 観察
8	7月 18日 (水)	5	道徳性診断テスト HEART の実施			
9	7月 19日 (木) 第6時	5	ジレンマ資料を用いた授業実践⑤ 「みんなの事を考えると」	友情 正義	①② 全体	ワークシート 観察
10	7月 19日 (木)	帰りの会	授業実践の事後アンケートの実施			

2 検証授業のねらい（本研究のねらい参照）

3 これまでの流れと本時の位置づけ

本時に至るまでの実践で課題がいくつか出てきた（資料1）。1時間扱いで実施については、時間配分の問題が出てきた。個人の問題として捉えさせ、他の意見に触れ、発問でゆさぶりをかけ、自分の考えを深め、判断できる事が理想だが、それらを全て行うには1時間では無理がある。その課題を受けて、ジレンマ資料を用いた授業実践②以降からは、ゆさぶりの発問をかける焦点（場所）を決める事で問題の解消を図った。

課題内容のキーワード	
第2時	時間配分（「ゆさぶり」をかける場所を決める）、「発問のゆさぶり」が弱い、判断の多い方からゆさぶる、ゆさぶりの発問の具体的な種類の検討。
第3時	生徒から出たおもしろい発言を拾う、「発問のゆさぶり」のメインをどこに置くのか（グループ or 全体）、グループで意見を言わせた方がクラスの一員として話し合いに関われる。
第4時	グループでの話し合いが意見交換のみに終ってしまった、ジレンマ資料のもつ力の見極め（ジレンマ資料だったら何でも良いわけではない）、教師のゆさぶりをかける事のできる人数の限界の把握。

資料1 第2, 3, 4時実施後に出てきた課題

また、ゆさぶりの発問に普段から慣れていないため、生徒の意見を拾い上げ、その意見に切り返しの発問をかけるものの、ゆさぶりが甘く、中途半端な結果に終わってしまった。この点においては、生徒の意見を予想し、切り返しの発問を作成しながら練習を重ねる事が必要である。発問の種類においては、具体的な発問の種類、切り返しの例も検討の必要がある。以上のような課題から、本時は次の点に授業の工夫の焦点を当てて展開したい。

- ① 考える時間に焦点を当てるため、最初の判断は事実確認を済ませた後、時間をかけずに始業から10分以内で速やかに判断させる。
- ② 教師のゆさぶりの発問は、生徒の考えをより深めさせるために、最初の判断後、ある程度個人の考えが固まった時点で全体にかける。
- ③ グループでの話し合いが難しかったため、本時では全体へのゆさぶりを行った後、最終判断は個人へ戻す。

4 本時の学習

- (1) 主題名 主題的に考え、道徳的な価値判断ができる
 (2) 資料名 「この子のために」 内容項目 3-(2) 生命尊重・4-(2) 法の遵守
 (3) 本時の学習について

① 資料観（本時の資料「この子のために」の概要）

見ず知らずとはいっても、瀕死の重傷を負った子供を目の当たりにしながら、車を貸す事を拒んだ男に対して、わが子の命を救うために暴行、窃盗をジョーンズは働いてしまう。この行為をめぐって裁判となつた。ジョーンズの行為の賛成・反対を問う。

② 生徒観（一部省略）

本研究対象の生徒の道徳の時間の事前アンケートによれば、道徳の時間を「好き」「どちらかといふ」といふが54%、「嫌い」「どちらかといふ」といふが46%に対し、「道徳の時間は必要だと思いますか」の質問では、「とても思う」「思う」が81%、「どちらかといふと思わない」が19%、「思わない」が0%と出た。また、「道徳の時間はあなたの生活に役に立っていますか」の質問に、「とても役に立っている」「役に立っている」が57%、「どちらかといふ」と「役に立っていない」32%、「役に立っていない」が11%という結果が出た。この結果から、道徳の時間の必要性は感じているものの、好きではない、実生活には活かされていないと感じている生徒も多く、授業展開の工夫が必要だと考える。

③ 指導観

道徳的な価値判断をする過程の中で、「本当にそうなのか」「なぜそうすべきか」という葛藤を引き起こし、主体的に考えさせたい。そのための手段としてジレンマ資料と発問によって「ゆさぶり」をかける。ジレンマ資料で起きた葛藤に、さらに発問によって「ゆさぶり」をかけるのだが、本研究では、生徒の思考を刺激し、活性化させるために「拡散的発問」（多様な意見を求める発問）を中心に考えたい。また、生徒間の発問による葛藤を拾い上げ、さらに切り返しの「挑発的発問」（出された意見への切り返しの発問）を投げかけるなどの工夫をしたい。ジレンマ資料と発問によるゆさぶりを通して、考え、悩む状況を作り出し、道徳的な価値判断を促すのである。

④ 本時の学習のねらい

生命尊重と法の遵守との葛藤を通して主体的に考え、主人公のとるべき態度について、きちんと理由を考えて意志決定できるようにする。

⑤ 検証の視点

- ① 道徳の授業において、ジレンマ資料を用いた授業を展開することによって、授業の中に葛藤を引き起こし、深く考える状況を作り出す事ができたか。（ゆさぶりの視点①）
- ② 道徳的な価値判断過程において、発問の工夫が根柢を重視した価値判断への援助として有効か。（ゆさぶりの視点②）

⑥ 教師の発問の種類 ◆事実確認の発問（理解をうながす） ◎ゆさぶりの発問

⑦ 事前準備 ジレンマ資料、ふり返りワークシート、黒板掲示物の準備、名前マグネットの準備

学習活動	教師の働きかけと教師の発問 ◆収束的発問 ◎ゆきぶりの発問	発問に対する予想される生徒の反応	※教師の支援 ■視点①②の検証 ●本時の評価
「この子のために」を読み、状況について確認する	・一緒にジレンマ資料を読む。 ◆「マイクはどんな状況ですか。」 ◆「マイクのお父さんはどうしたのですか。」 ◆「車の運転手はなぜ、マイクのお父さんの願いを断っているのですか。」	○死にそう、出血多量。 ○車の運転手を殴りつけてキーを奪い、病院へ息子を抱ぎこんだ。 ○仕事の打ち合わせ。 ○この打ち合わせを逃すと会社は倒産する。	■①ジレンマの具体的状況を正確に理解できたか。 ※質問に対する意見を板書する。
最初の判断を下す。(意志決定)	・意志決定し、判断、理由づけカードに記入させる。 あなたは、ジョーンズさんのとった行為に賛成ですか、反対ですか。 なぜ、そう思いますか。理由も書いて下さい。		※理由もしっかりと書くよう声をかける。 ●主体的に考え、意志決定できたか。 (ワークシート) ■①深く考える事ができたか。
判断に応じて、黒板に名前のマグネットを貼る	・名前のマグネットを自分の判断場所に貼らせる。		※速やかにマグネットを黒板に貼らせる。
「賛成」「反対」の意見に触れる。	・それぞれの判断から2、3名理由を発表してもらう。いなければ指名する。		■①友達の発表をしっかりと聞き、メモを取っているか。 (ワークシート) ※出てきた理由を板書する。 ※出てきた理由を読み上げ、理由についての質問をさせる。 【検証の視点2】
出てきた理由についての確認と生徒間の質問。 出来的理由への教師の発問。	・出てきた理由について確認し、質問をさせる。 ◆「出てきた判断理由について質問はありませんか。」 ・それぞれの判断理由について、発問によるゆきぶりをかける。【賛成】への発問 ◎命を守るためにしたら、暴力や盗みは許されてもいいのかな。 ◎人の命を守るためにしたら何をしてもいいのかな？例外があるの？ ◎それはどんな時？誰が決めるのですか。 ◎では、なんのための法律かな。法律は守らなくてもいいのかな。 ◎ジョーンズにとってマイクは大切だけど、運転手の男の会社の社員の生活は大切ではないのかな。	○息子の命を守るために仕方がない。 ○こんな時はしょうがない。 ○あると思う。 ○人の命がかかってるから守らなくていいと思う。	■②しっかり発問を聞き、友達の意見も聞いているか。 ■②生徒から出てきた意見に対して、ゆきぶりの発問を展開できたか。

	<p>◎運転手の男には、人の命はかかるってない？会社の社員の中にも、このせいで仕事を失って生活に困り、死んじやう人や家族もでてくるかもしれないよ。</p> <p>◎マイクは自分の命が、200名の犠牲や、父親も逮捕されているような犠牲によって成り立つていると知いたらどうだろう。</p> <p>◎なぜ、人の命は仕事よりも大切なのかな。</p>	<p>○仕事より、息子の命の方が大事。</p>	
	<p>【反対】への発問</p> <p>◎車に乗せて行かなかったらマイクは死んでいたかもしれないよ。</p> <p>◎人の命と、仕事の打ち合わせどちらが大切かな。</p> <p>◎息子の命を守るために、殴って、車を奪つてもいいんじゃない？</p> <p>◎大事な息子を見殺しにしてもいいのかな。</p>	<p>○目の前で死にそうな人と仕事だったら、人の命の方が大事だから。</p> <p>○人の命だけど、もし、この仕事がうまくいかなくて倒産した場合、もっと被害（死者）が出ることも考えられるから。</p>	<p>■②生徒から出てきた意見に対して、ゆきぶりの発問を開拓できたか。 (ワークシート)</p>
最終判断・理由づけをする。 ◎主体的価値判断	<p>・最終判断し、判断理由づけカードに記入させる。</p> <p>あなたは、ジョーンズさんのとった行為に賛成ですか、反対ですか。 なぜ、そう思いますか。理由も書いて下さい。</p>		<p>※この判断は個人の判断であり、判断は最終的に変わってもよいことを確認する。</p> <p>●■①主体的に考え、意志決定できたか。 (ワークシート)</p>
最終判断で変わった生徒のマグネットの移動。	<p>・最初と判断が変わった生徒にマグネットの場所移動をさせる。</p> <p>・マグネットが移動した生徒に発表させる。</p>		<p>※発表をきちんと聞かせる。</p>
判断の変化した生徒の理由に触れる。	<p>◆なぜ、判断が最初と変わりましたか。</p>		
授業のまとめ	<p>授業のまとめをワークシートに記入させる。</p>		<p>※まとめをきちんとするよう声かけする。</p> <p>■①きちんと記入しているか。(ワークシート)</p>

本時の評価：生命尊重と法の遵守との葛藤を通して主体的に考え、主人公のとるべき態度について、きちんと理由を考えて意志決定させる事ができたか。

5 本時の結果と考察

検証の視点①②について、生徒のワークシートの記入状況・生徒観察などをもとに考察する。また、生徒観察は、授業者以外の3名でも実施した。表3は、学級全体の評価を授業の流れに沿ってまとめたものである。

表3 学級全体の検証

観点	観点	評価基準				評価方法	評価
		◎ 4:できた	○ 3:概ねできた	△ 2:少しできなかった	× 1:できなかった		
ジレンマ資料	ジレンマ資料によつて葛藤がおこり、深く考える事ができた。	考えがとても深まつた。 判断理由に、相手の立場をくみ取った内容が書かれている。	考えが深まつた。 判断理由に、自分の考えがしっかりと書かれている。	考える事ができた。 判断理由が書かれている。	考える事ができなかつた。 判断理由が書かれていない。	観察 ワークシートの分析 最初の判断理由	○
発問によるゆさぶり	根拠を重視した価値判断がきた。	全員が、判断・理由をしっかりと記入し、友達の意見もメモしている。	全員が、判断・理由をしっかりと記入している。	学級の3分の2以上がしっかりと記入している。	話しへ聞いていいが記入していない生徒がいる。	ワークシートの分析	○
	発問のゆさぶりを通して、深く考える事ができた。	発問のゆさぶりを通して、考えがとても深まつた。 判断理由に、相手の立場をくみ取った内容が書かれている。	発問のゆさぶりを通して、考えが深まつた。 判断理由に、自分の考えがしっかりと書かれている。	発問のゆさぶりを通して、考える事ができた。 判断理由が書かれている。	発問のゆさぶりを通して、考える事ができなかつた。判断理由が書かれていない。	観察 ワークシートの分析 最終の判断理由	○

視点1 道徳の授業において、ジレンマ資料を用いた授業を展開することによって、授業の中に葛藤を引きおこし、深く考える状況を作り出す事ができたか（ゆさぶりの視点①）

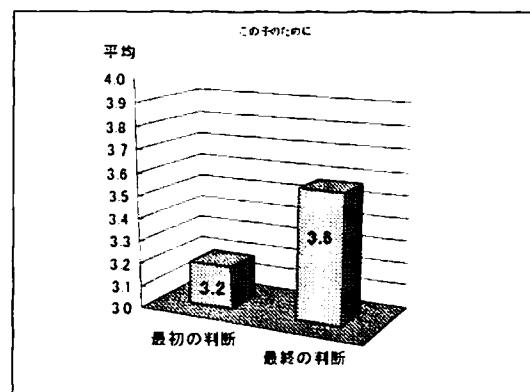
ジレンマ資料を読んだ後の最初の判断を分析すると、「～だから～だと思う」のように、自分で考え、根拠に基づいて判断理由を記入している生徒が全体の80%であった。また、生徒の感想から「自分の思いつかない意見を聞いて悩んだ」「一人の息子の命か、200名の社員の生活どちらが大事か悩んだ」など、「悩んだ」「考えた」という言葉が多く見られた。この事からも、資料の持つ力は大きく、資料自体のもつゆさぶりは大きいと言える。また、生徒の実態に合わせた資料内容の検討が重要である。

より葛藤を引きおこす状況を作り出すために、ぶつかり合う価値の重みを同じにしたり、物語の状況設定を付け加えたりするなどの加工も、時には必要である。

視点2 道徳的な価値判断過程において、発問の工夫が根拠を重視した価値判断への援助として有効か（ゆさぶりの視点②）

図1は、ジレンマ資料でおこるゆさぶり後の判断を最初の判断とし、教師の発問によるゆさぶりをかけた後に記入した判断を最終の判断とし、判断内容を表3をもとに4件法で処理し、t検定を行ったグラフである。「子供を何としても助けたいのが親の気持ちだ」という最初の判断理由から、教師の発問のゆさぶり後には「200名の社員には申し訳ないけど」などのように、相手の追い込まれる立場も考慮した最終の判断理由に変化した。

最初の判断理由が教師の発問のゆさぶりを通して深められ、自分本位の意見では無く、相手の気持ちをくみ取った最終の判断理由へと移行していることがわかる。このことからも、教師による発問の工夫が根拠を重視した価値判断への援助として有効だったと言える（p<0.05）。



Aさん反対の理由

最初の判断：「息子を早く病院へ連れて行きたいのは分かるが、車を盗んだり、人を殴ったりするのはダメだと思うから。」

最終の判断：「やっぱり犯罪はいけない。でも、もし息子が助かっても、お父さんは刑務所に入るし、200名の社員が厳しい生活になつたら、息子は自分だけ助かつたって嫌な気持ちになるから。」

資料2 判断内容の変化記入例

(本時の判断・理由づけカードより)



VII 授業実践の全体的な分析

ここでは、授業実践全体を通して、分かった事、工夫した事などを取り上げながら、全体的な分析を行う。

視点1 道徳の授業において、ジレンマ資料を用いた授業を展開することによって、授業の中に葛藤を引きおこし、深く考える状況を作り出す事ができたか（ゆさぶりの視点①）

(1) ジレンマ資料について

5時間の授業実践を行うことによって、ジレンマ資料について以下のような問題点が明らかになった。

① 資料の持つ力を考える

ジレンマ資料は、どれでも読めば葛藤が起きるものだと思っていた。しかし、資料はどれでも一様に葛藤が起きるものではなく、資料が扱う価値、状況によって、葛藤の起き方も大きく異なる。事前に教師が「この資料はゆさぶりに適している」と思っていても、意外に生徒はゆさぶられる事もなく、生徒と大人（教師）の持つ考え方の違いに気付かされる事が多かった。また、命という価値を扱った場合には、生徒たちには内容が重すぎるため、考えの深まりが止まる要素を含んでいることも分かった。さらに、葛藤の起こっている状況の具体的な情報に乏しいと、答えが偏り、葛藤が起きにくく、直ぐに答えが出てしまう。資料の持つ力を最大限に使用するためには、生徒の実態などを把握し、資料の加工なども必要である。

② 資料内容の分類

ジレンマ資料は、基本的には、ぶつかり合う価値のどちらにも正当性があるために悩む構造になっている。それ故に、どちらを選んだ方がよりよいのだろうかという『根拠（理由）』を考えさせるのだが、第5時に実施した授業のように、一つの望ましい価値とそれを実行できない弱い自分との葛藤を扱った資料もある事が分かった。ジレンマ資料でのゆさぶりを最大限に活用するためには、資料の教材研究をしながら、資料の構造を知る事も必要条件である。

③ クローズエンド資料との比較

クローズエンド資料には、必ず一つの正しい価値が答えとして隠されている。最初の授業で行った副読本（クローズエンド資料）を使用した授業では、授業後の生徒の答えは一様であった。ジレンマ資料を用いた授業では、前記のように、価値のぶつかりを通して悩み、多様な意見を出し合い、葛藤を通して自分の答えを出すものであり、主体的に考え、後の道徳的な判断力を育むために有効だと考える。しかし、内容によってはクローズエンド資料の内容も、分割して提示するなどの工夫を加えれば考えさせる資料にもなり得る事が分かった。

ジレンマ資料
の持つ力

ジレンマ資料
の内容分類

クローズエン
ド資料との比
較

視点2 道徳的な価値判断過程において、発問の工夫が根拠を重視した価値判断への援助として有効か (ゆさぶりの視点②)

(2) 発問の工夫について

① 発問のゆさぶりとは

なぜ、ゆさぶ
るのか

発問でなぜゆさぶりをかけるのか。それは、生徒の持つ考えに深まりを持たせ、悩む事で判断し、出した答えに責任を持つことができるようにするためである。しかし、ゆさぶりの発問は教師が事前に考えていても、なかなか上手くいかないものである。生徒の反応が、教師の想像をはるかに越えているものや、反応があると思っていた発問に全く反応がない場合など、様々である。また、教師自身の持つ正しさの基準から、なかなか上手くゆさぶれない場合もあり、生徒の考えに偏ったゆさぶりではなく、どの考えにも同じように考えさせる発問を投げかけるためには、教師側の慣れや訓練も必要だと考える。

ゆさぶり方

② ゆさぶり方について

発問のゆさぶりは、ただ生徒の考えに順番に投げかけても効果が薄い事が分かった。集団の中での大多数の意見や考えというものは、それ自体が大きな力を持っている。また、その力の周囲への影響は大きく、思考の深まりをそこで止めてしまう。そこで、まず生徒の考えにゆさぶりをかける場合には、判断が明らかに多い人数の方を徹底的にゆさぶる事により、当たり前だと思い込み、考えずに判断していた答えがゆさぶられ、深く考え、判断させる事に有効だと分かった。また、個人の意見にゆさぶりをかけるのか、グループの意見にゆさぶりをかけるのかというゆさぶりの場所を決めるのも、1時間扱いで実施するには重要なポイントである。

ゆさぶりの發
問の種類

③ 発問のゆさぶりの種類について

発問のゆさぶりをより効果的に行うために、種類を3つ挙げた。

1つ目は、収束的発問である。主に授業の前段に使用した。ジレンマ資料の内容をきちんと共通理解し、内容の事実確認をするためのものである。主人公が何を迷っているのか、どうして迷っているのかなど、生徒全員が共通理解しなければ、同じような葛藤を資料によって引き起こす事ができない。

2つ目は、拡散的発問である。この発問は、生徒が持つ多様な考えを引き出すことに有効だと考える。これは主に、最初の判断後に行う。例えば、主人公の気持ちはどうな気持ちだろうと聞く場合、「○○さんは寂しくないのかな」と聞くよりも、「○○さんはどんな気持ちだろう」と聞く方が多様な意見が出てくる。教師側の投げかける発問のちょっととした工夫で、生徒の持つ多様な考え方や意見を引き出し、共有し、考えさせる事ができる事がわかった。

3つ目は、挑発的発問である。これは、最初の判断が下された後に行う。最初の判断後は、一時的に生徒の思考は安定化を図ろうとする。そこで、その状況に不均衡を起こさせ、さらに考えさせるのがこの発問である。生徒から出された意見に切り返す発問だが、ただ反論するだけの発問ではない。授業実践1時間目の「ぜったいひみつ」のように、生徒から出された「約束は守るものだからひみつにする」のような答えに対し、「なぜ、約束は守らなければいけないものなのだろうか」と切り返す事で、約束の意味などを通し深く考えさせるのである。自分の出した判断だけではなく、両極から物事を見て、本当にそれでいいのだろうかと考えさせ、よりよい判断ができるような状況を作り出すのである。

(3) 主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む道徳の時間」とは

これまでの授業実践を通して、価値を教えるのではなく、生徒に真剣に考えさせ、悩んで答えを出させる事は、実生活の中で、生徒が具体的に道徳的な価値判断を行い、道

徳的に行動することに結びつくであろうと考えた。様々な立場の考えに立ち、悩んで出した答えには責任が伴うからである。また、図2、3に見られるように、「主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む道徳の時間」は、生徒たちにとって「好きな時間」であるだけではなく、「今後の生活に役にたつ時間」だという事が分かった。考える道徳が、生徒の今後の道徳的実践力につながる事を期待したい。

しかし、実生活においてはやはり、集団の一員として、意見を出し合い、歩み寄り、お互いで決めていく場面も多い。そのような場面設定での授業展開も必要だと感じた時に、グループでの話し合いの必要性が出てくる。個人の持つ考えを出し合い、小集団で話し合いながら考えを深めることは、より実生活に結びつく判断になるであろう。そのためには、やはり1時間扱いでは時間的な限界を感じた。2時間扱いにするのか、グループでの話し合い活動を入れる授業展開をどのように組み立てるのかは、今後の大きな課題である。

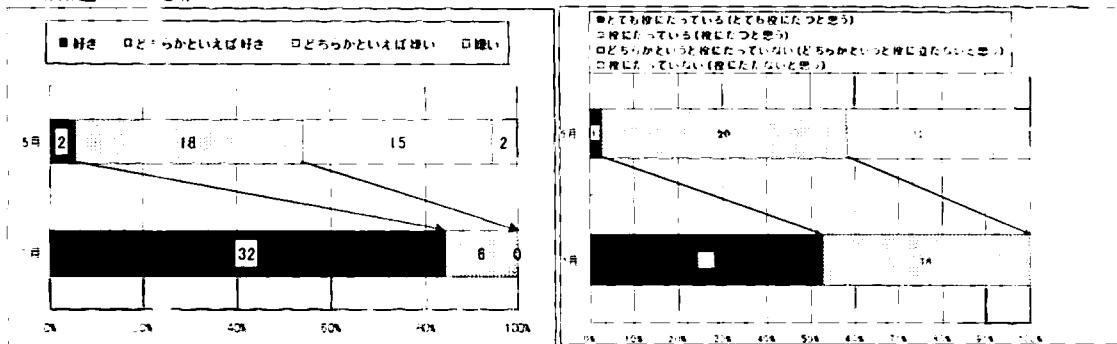


図2 あなたは道徳の時間が好きですか (38人)

図3 道徳の時間はあなたの生活に役にたっていますか これから役にたつと思いますか (7月) (38人)

VII 研究の考察

研究の考察は、授業事前・事後の道徳に関するアンケート、生徒記入の授業後ふり返りワークシートをもとに行行った。道徳に関するアンケートは、授業実践に入る前の5月と最終授業後の7月に同一学級で実施した。また、毎時のふり返りワークシートの自己評価を、それぞれ4件法に変換し学級平均値からt検定を行った。

視点1 道徳の授業において、ジレンマ資料を用いた授業を展開することによって、授業の中に葛藤を引きおこし、深く考える状況を作り出す事ができたか (ゆさぶりの視点①)

ジレンマ資料を用いた授業実践に入る前に、クローズエンド資料を用いた授業を1時間実施した。その後、ジレンマ資料を用いた授業実践を2回実施した後にアンケート調査をした。クローズエンド資料「アキラの迷い」とその後のジレンマ資料を使った道徳の時間を比べて、どちらが真剣に考えましたかという問い合わせの結果が図4である。図2からは、ジレンマ資料を使った授業が考える状況を作り出すことに有効だということが分かる。また、毎時間のふりかえりワークシートの感想には「とても考えて迷った」「みんなのいろんな考えを出し合えて楽しかった」「判断するのが難しかった」など、『考える』『判断に迷う』というキーワードが随

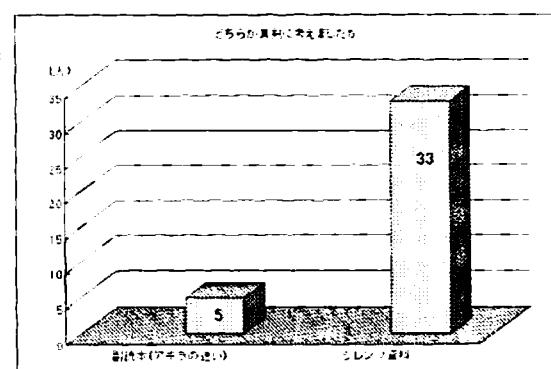


図4 どちらが真剣に考えましたか (38人)

所に出ており、さらに、「いろんな立場の人の気持ちになって考えた」との回答も多く、主体的に考え、判断しようとする力が芽生えた事がわかった。

図5は、ジレンマ資料を用いた授業の第2時から第6時の授業後アンケートのグラフである。「今日の授業は真剣に考えましたか」の問いに、「とても考えた」「考えた」「あまり考えなかった」「考えなかつた」の4択で答えてもらい、その結果を4件法で処理したものである。第3時の授業では、第2時と同じ資料を用いて2時間扱いにしたため、考えに深まりが出なかつたと思われるが、第4時に関しては葛藤が起きにくく、資料の持つ力も弱かつた。また、教師側の発問のゆさぶりも上手くいかず、深く考える状況を作り出すことができなかつた。

視点2 道徳的な価値判断過程において、発問の工夫が根拠を重視した価値判断への援助として有効か（ゆさぶりの視点②）

図6は、第2、4、5時の最初の判断と最終の判断の判断理由内容の比較グラフである。表3の基準に基づき4件法で処理した（1時間目 ($p < .001$)）。この結果からも、発問のゆさぶりは、生徒の考えをさらに深めさせ、根拠を重視した価値判断への援助として有効だといえる。しかし、課題として、図5の第3時に見られるように、教師の発問のゆさぶりが甘く、生徒の考えをより深める事ができない場合もある。この事から、根拠を重視した道徳的な価値判断過程における、教師の発問の工夫には、事前に生徒の発問を予想し準備する事が重要だと言える。また、図7は、第4時と第6時のグループでの話し合いにおける考え方の深まりを4件法で処理したものである。第4時は個人の最初の判断の後に話し合い活動を入れ、グループの判断を出させた。第6時は個人の判断に一度、教師の発問によるゆさぶりをかけてから話し合い活動に入り、グループの判断を出させた。その結果、個人の最初の判断後に、教師による発問のゆさぶりをかけ、個々の考え方を深めさせた後の話し合い活動は、深く考えさせる状況を作り出すことに、より有効だと言える。

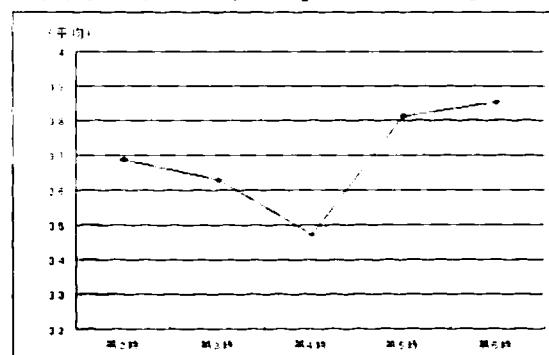


図5 今日の授業は真剬に考えましたか(38人)

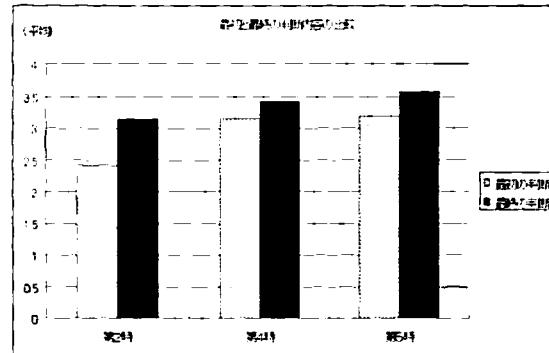


図6 最初の判断と最終の判断の内容比較 (38人)

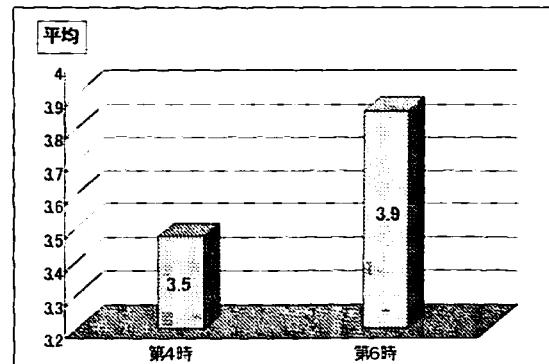


図7 グループ活動での考え方の深まり (38人)

教師の発問
によるゆさ
ぶり前後の
判断理由の
比較

最初の半判断

- A: のりこをおどろかせたい。だから言わない。
- B: 約束は守らないといけないから言わない。
- C: のりこを驚かせたいから、言わない。
- D: 言わない。のりこが親友だからこそ、おどろかせたい。

教師
による
発問
の
ゆ
さ
ぶり

最終の半判断

- A: のり子が悲しんでいるから、よしぇは教えて上げた方がいい。
- B: 親友だし、悲しんでるからこっそり教えるかも。
- C: 当日休んだら意味がないから言う。
- D: お別れ会の事は言わないけど「何かいいことがあるよ」と伝えて安心させる。

資料3 第2時 「ぜったいひみつ」の判断内容の変化例

3 全体 研究の視点1, 2を核にした授業実践は、「主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育くむ」ために有効であったか。

研究の結果と考察1, 2より、葛藤を引きおこすためのゆさぶりの視点①, ②を核にした授業実践は、「主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力を育む」ために有効であったといえる。しかし、「主体的に考え、道徳的な価値判断ができる力」は、短期で養われるものではない。道徳の時間だけではなく、全教育活動の中で生徒の考えを深めさせる工夫が必要である。また、学級の話し合える雰囲気作り、話し合い活動の訓練も必要だと考える。ジレンマ資料の開拓をはじめ、どのようなゆさぶりの発問がより考えさせるために有効なのか研究し続けると共に、計画的に授業実践していく事が今後の課題である。

IX 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- (1) 道徳の授業において、ジレンマ資料を用いた授業を開くことによって、授業の中に葛藤を引きおこし、深く考える状況を作り出す事ができた（VI-7）。
- (2) 発問のゆさぶりを通して、さらに考える状況を作り出し、根拠を重視した道徳的な価値判断へつなげる事ができた（VI-7）。
- (3) 全授業を通して様々な考えを聞き、自分と違う意見とその理由に触れる事により、お互いの意見を考え合う場がもてるようになった。

2 今後の課題

- (1) ジレンマ資料の持つ力の見極めと、生徒の実態に応じた資料の加工と、自作資料の作成。
- (2) より考えさせるために有効な「発問のゆさぶり」の工夫。
- (3) 年間を見通し、1時間扱いを基本にしながら、マンネリ化しない授業展開の工夫と計画。
- (4) 個人の意見から、小集団への意見へと展開させる工夫（VIII）。
- (5) 学級での実施を継続し、考える道徳の時間の継続研究。

〈主な参考文献〉

- 荒木紀幸 『道徳教育はこうすればおもしろい』 北大路書房、2006年
荒木紀幸 『続 道徳教育はこうすればおもしろい』 北大路書房、2004年
荒木紀幸 『モラルジレンマ授業の教材開発』 明治図書、1996年
荒木紀幸 『モラルジレンマ資料と授業展開 中学校編・中学校編 第2集』 明治図書、2005年
岩佐信道 『コールバーグの道徳性発達理論と道徳教育』 道徳教育連載論文 明治図書、1993年～
徳永悦郎 『ジレンマ学習による道徳授業づくり』 明治図書、1996年
諸富祥彦 『道徳授業の新しいアプローチ10』 明治図書、2005年