

## 生きて働く道徳的資質・能力を育てる道徳教育の研究

～「考え、議論する道徳授業」と道徳的環境づくりを通して～

豊見城市立豊見城小学校教諭 渡邊昌幸

### I テーマ設定の理由

学校現場での深刻ないじめ、校内暴力、学級崩壊、非行などの社会問題を背景に、道徳教育をめぐってはこれまでも様々な課題が指摘され、指導方法の改善が強く求められてきた。特に2011年の滋賀県大津市での男子生徒のいじめ自殺事件は、道徳教育や指導方法の改善に関する議論の発端となった。そして、「道徳に係る教育課程の改善等について」（中教審平成26年10月）の答申を受けて、平成27年3月に道徳は教科化された。新学習指導要領解説特別の教科道徳編の総説では、「道徳の時間が道徳教育の要として有効に機能することが不可欠」と示し、「現実の困難な問題に主体的に対処できる実効性のある力を育成していく上で、道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められた。」と示されている。特別の教科道徳に課せられた至上命題は、教育効果としての「実効性」（田沼2017）、つまり、生きて働く道徳的資質・能力の育成と考える。

平成32年度から実施される新学習指導要領（小学校）では、学習する児童の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通して「何ができるようになるか」という観点から、次の三つの柱で資質・能力が再整理された。新学習指導要領では、①何を知っているか、何ができるか。②知っていること、できることをどう使うか。③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかの三つをつないだ資質・能力を育成する学習活動を重視している。その視点を踏まえると、道徳教育では、知識として獲得した「道徳的価値」を基に、「道徳的思考力、判断力、表現力」を育てる学習活動を通して、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」をバランスよく育て、生活の中で生きて働く道徳的資質・能力を育てることが重要だと考える。また、ローレンス・コールバーグは、「個人がどのような判断を下し、行動をとるかは、その個人が属している集団及び集団規範の性格によって多分に決定される」と述べており、道徳的資質・能力が道徳的行為へ連動するための道徳的環境の形成も必要だと考える。

私のこれまでの実践は、主に読み物資料を読み、登場人物の心情を追認しながら、道徳的価値の理解を図るといった心情理解に偏った授業であった。資料の中では道徳的価値の大切さを理解しても、直接道徳的問題を自分自身の事として捉えておらず、授業で学んだことを日常生活や学校生活に生かせないという現状があり、道徳的価値の理解を中心とした授業だけでは、生活の中で生きて働く道徳的資質・能力を育てることができなかった。

そこで、生きて働く道徳的資質・能力を育てるために、問題解決的な学習を取り入れた「考え、議論する道徳授業」を展開する。本研究の授業では特に道徳的思考力、道徳的判断力を育て、問題解決のプロセスを学ばせる。そのような道徳的資質・能力は児童が生活の中で出会うであろう道徳的問題の解決に生かすことができると考える。また、学んだ道徳的資質・能力が道徳的行為へ連動するために「規範づくりの道徳授業」を通して道徳的環境の形成を目指す。

「考え、議論する道徳授業」と道徳的環境づくりに取り組むことで、児童に生きて働く道徳的資質・能力が育つと考え、本テーマを設定した。

## II 研究の目標と研究仮説

### 1 研究の目標

「考え、議論する道徳授業」と「規範づくりの道徳授業」で道徳的環境をつくることで、生きて働く道徳的資質・能力が育つと考え、本研究の仮説を実証的に検証する。

### 2 研究仮説

#### (1) 育てる道徳的資質・能力

本研究では、育てる道徳的資質・能力を次のように焦点化した。

- ① 道徳的思考力が育つ。
- ② 道徳的判断力が高まる。
- ③ 道徳的問題解決のプロセスがわかる。
- ④ 道徳的環境が形成されることで、児童が学級のルールを守り、よりよい人間関係を築くことができる。
- ⑤ 学んだ道徳的資質・能力を生かして生活の中で出会うであろう道徳的問題を解決しようとする。

#### (2) 研究仮説

次のような指導を行えば、生きて働く道徳的資質・能力を育てることができるであろう。

- ① 問題解決的な学習を生かした「考え、議論する道徳授業」において、児童が道徳的問題解決のプロセスを学ぶことができるように指導過程とワークシートを工夫する。
- ② 「規範づくりの道徳授業」で学級の規範をつくり、規範の遵守態度が育ちやすい道徳的環境をつくる。
- ③ 問題解決的な学習で学んだ判断・理由の正しさの検討の仕方を、生活の中で出会うであろう道徳的問題の解決に生かすように導き、自ら道徳的問題を解決できるようにする。

## III 研究の全体計画と研究仮説の検証方法

### 1 研究の全体計画

本研究は、表 1 に示す方法で実施する。

表 1 検証計画

検 証 内 容			
○第1回 発言カテゴリーの推移分析のための授業（平成 29 年 5 月 31 日）			
○第1回 道徳性検査「山田さんのジレンマ」実施（平成 29 年 4 月 12 日）			
○第1回 Q U アンケート実施（平成 29 年 11 月 13 日）			
○第1回 道徳アンケート実施（平成 29 年 6 月 26 日）			
授業形態	実施日時	資料名	内容項目
第1回 問題解決的な学習を取り入れた「考え、議論する道徳授業」	10月25日(水)3校時	仲間さんの決断 (自作資料)	B-7 親切、思いやり
第2回 問題解決的な学習を取り入れた「規範づくりの道徳授業」	11月10日(金)3校時 11月14日(火)5校時	転入生 (自作資料)	C-16 よりよい学級生活、集団生活の充実
第3回 問題解決的な学習を取り入れた「考え、議論する道徳授業」	12月8日(水)3校時	ひとりぼっちのYちゃん 4年 光村図書	B-13 公正、公平、社会正義
第4回 問題解決的な学習を取り入れた「考え、議論する道徳授業」	12月22日(金)3校時	おかあさんとすてねこ 大島貴子 作	C-14 家族愛、家庭生活の充実 D-20 自然愛護
第5回 問題解決的な学習を取り入れた「考え、議論する道徳授業」本時	平成 30 年 1月11日(木)3校時 1月16日(火)5校時	決まりはないけれど 堀田泰永 作	C-12 規則の尊重 C-16 よりよい学校生活、集団生活の充実
○第2回 発言カテゴリーの推移分析のための授業（平成 30 年 1 月 16 日）			
○第2回 道徳性検査「山田さんのジレンマ」実施（平成 30 年 1 月 22 日）			
○第2回 Q U アンケート実施（平成 30 年 1 月 23 日）			
○第2回 道徳アンケート実施（平成 30 年 1 月 23 日）			

## 2 研究仮説の検証方法

	検証項目	検証方法
①	道徳的思考力が育つ。	議論の質を「発言カテゴリーの推移」で分析することで、道徳的思考力の育ちを評価する。
②	道徳的判断力が高まる。	道徳性検査「山田さんのジレンマ」で検証する。
③	道徳的問題解決のプロセスがわかる。	ワークシート、質問紙で検証する。
④	道徳的環境が形成されることで、児童が学級のルールを守り、よりよい人間関係を築くことができる。	QUアンケートの変化で検証する。
⑤	学んだ道徳的資質・能力を生かして、生活の中で出会うであろう道徳的問題を解決しようとする。	質問紙で検証する。

発言カテゴリーの推移分析や道徳性検査等の結果から、児童の実態調査・分析・把握を行う。検証授業は、4年1組の学級で5主題行う。検証授業では児童の発言、ワークシートの記述、振り返り等により児童の道徳的判断力の高まりや問題解決のプロセスを理解したかどうかを考察する。

検証授業後にアンケートや道徳性検査を実施し、事前調査との比較・分析を行い、本研究の仮説を検証する。

## IV 研究内容

### 1 生きて働く道徳的資質・能力とは

生きて働く道徳的資質・能力について柳沼（2016）は、「人間としての正しい生き方や道徳的価値を知識として理解するだけでなく、それをもとにして主体的に考え判断することができるようになり、実際の人生の諸問題を適切に解決していくことができるような資質・能力である。」と述べている。生きて働く道徳的資質・能力を、新学習指導要領が示す「資質・能力の三つの柱」に基づき、道徳科の目標を踏まえて、次のように具体的に捉えた。以下の表2に示す。

表2 生きて働く道徳的資質・能力と道徳科の目標との関係

観点	新学習指導要領が示す「資質・能力の三つの柱」を基にした、生きて働く道徳的資質・能力	特別の教科 道徳の目標
道徳教育	道徳教育の目標に基づき、最終的に目指す道徳的資質・能力は、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかという視点から「学びに向かう力・人間性、行動力」	道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため
指導過程	「主体的・対話的で深い学び」に対応した「考え、議論する道徳」の学習を通して育てる道徳的資質・能力は、「知識・技能」「道徳的思考力・道徳的判断力・表現力」	道徳的諸価値についての理解を基に、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を通して
道徳科	道徳科で育てる道徳的資質・能力は、道徳的行動力や道徳的習慣へつながる「道徳的判断力、心情、実践意欲・態度」	道徳的判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

生きて働く道徳的資質・能力は、道徳の時間を要として、学校の全教育活動を通じて育てることを基本としている。要としての道徳科で育てる、生きて働く道徳的資質・能力とは、道徳的行動力や道徳的習慣へつながる「道徳的判断力、心情、実践意欲と態度」である。そのような資質・能力を育てるためには、「考え、議論する道徳授業」を通して、知識・技能（道徳的諸価値の理解）、道徳的思考力・道徳的判断力・表現力の育成が重要となると考える。

### 2 「考え、議論する道徳授業」について

#### (1) 「考え、議論する道徳」とは

従来の道徳授業は、主に観念的な内面的資質の育成を目指していたため、実際の行動や習慣につな

がりにくいという課題があった。新学習指導要領ではその課題解決のため、問題解決的な学習や体験的な学習を積極的に取り入れた指導方法を打ち出した。これまでの「読む道德」から脱却し、児童が現実の困難な問題に主体的に対処することのできる資質・能力の育成を目指し、「考え、議論する道德」へと転換することが示された。

新学習指導要領解説特別の教科道德編では、「考え、議論する道德」について、「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質である」と示されている。

また、柳沼（2017）によると「考え、議論する道德」とは「答えが一つではない道德的な問題を一人一人の子どもが自分自身の問題として切実にとらえ、自ら考え主体的に判断するとともに、他者と対話し協働しながら、よりよい生き方を探究し合う問題解決的な道德の授業である。」と述べている。

これらのことから、「考え、議論する道德」とは、児童が教材から問題を見出し、「自分ならどうするだろう」「自分はどう生きたいか」などと道德的問題を自分自身との関わりで捉え、主体的に考え判断し、様々な人々との意見の交流や対話を通して、「より良く生きていくためにはどうしたらよいか」の答えを見つけ出していく学習であると捉えられる。

## (2) 「考え、議論する道德授業」の指導過程

これまでの授業においては児童が道德的な問題を自分自身の問題として捉え、向き合い、考えを深められなかったことや、お互いの考えについて議論することが不十分であった。

そこで本研究では、①道德的問題に気づき、明確に把握する、②道德的問題を自分事として捉え「自分ならどうするか」という主体的な立場で解決策の判断・理由づけを考えさせる、③自分の判断・理由づけの根拠の正しさを確かめるため「その結果どうなるか(結果の類推)」、「逆の立場ならどうか(可逆性)」、「みんなが幸せになるか(互恵性)」の視点で解決策を検討する、④よりよい解決策について学級全体で議論し、より妥当性の高い理由づけを基に納得解を得る指導過程を考案した。さらに、児童が、道德的問題解決のプロセスを理解できるように指導過程に沿って学習できるワークシートの工夫を行った。

資料1に指導過程、資料2にワークシートを示す。

指導過程	内容
導入	1 主題に対する児童の興味関心を高め学習の意欲づけを図る。
展開	2 教材から道德的問題を明確に把握し、解決策を考える。 (1)教材から解決すべき道德的問題を気づき、明確にする。 (2)道德的問題の解決策を個人で考え、主体的にその解決策の判断・理由づけを行う。 (第一次判断) (3)自分の判断・理由づけの正しさを「結果の類推」「可逆性」「普遍性」「互恵性」などの視点から考え、検討する。 (4)個人で考えた解決策を学級全体で話し合いよりよい解決策の判断・理由づけの正しさを吟味する。(討論) (5)討論の中での納得した意見や考えをもとにして、再度、個人で解決策の判断・理由づけを行い、納得解を得る。(第二次判断)
終末	3 授業全体の学習を振り返り、授業で学んだことを日常生活や今後の実践につなげる。

資料1 問題解決的な学習の指導過程

1. このお話は何が問題になっていますか。  
 問題① 同じチームになりたい。問題② 3人は同じチームにならない。

2. もし、あなたが健一くんなら、どうしますか。  
 判断を決めて、理由も書きましょう。

3. 自分の判断の正しさを確かめましょう。

その結果どうなるか	たけしとこうじにもらわれるかもしれない
相手の立場だったら	良いと思う クラスのみんなもたけしとこうじも喜ぶ
みんなが幸せか	なれない。クラスのみんなは喜ぶ、たけしとこうじも喜ぶ

資料2 指導過程に沿ったワークシート

### 3 道徳的環境づくりについて

#### (1) 道徳的環境づくりの意義

これまでの道徳教育の課題は、「わかる」が「できる」へと連動しにくいことであった。その課題を解決する一つの方法として集団の道徳性を高め、学級みんなが道徳的な行動を自然に行える環境をつくるのが重要であると考えられる。

集団の道徳性を高める重要性について、L・コールバーグは、「個人の正義推論の段階が高くても、その個人の属する集団規範が低次のものであるならば、実際の行動は集団規範によって左右されがちである。」と述べている。言い換えると、学級の中で児童が道徳的判断に基づき、道徳的行動ができるかどうかは、その学級の道徳的な質に左右される。個人の道徳的判断力が高くても、学級の道徳的な質が低ければ、周囲の環境に影響され、道徳的行動が低いレベルになるという傾向がある。

従って、児童が道徳的行動を行うためには、「集団」、すなわち、学級の道徳的な質を高めるといふ新しい視点が重要になると考える。

#### (2) 「規範づくりの道徳授業」とは

学級は、生育歴、家庭環境、道徳性の発達の異なる児童で構成されているため、学級独自の規範がつくられ共有されている。時には歪んだ規範が暗黙のうちに共有され、いじめや学級崩壊などの道徳的問題が起きる場合がある。

渡邊(2002)によると、学級の道徳的問題を解決するには、学級全員の考えを出し合い、みんなで議論して、全員の了解・合意の基に妥当性の高い規範をつくる必要がある。その集団の規範をつくり直す方法を学ぶのが「規範づくりの道徳授業」とであると述べている。

このように「規範づくりの道徳授業」は、学級で生じる問題の解決や学級の道徳的質を高め、学級の道徳的環境づくりに適した方法であると考えられる。

#### (3) 規範づくりの道徳授業の指導過程

「規範づくりの道徳授業」を考案した渡邊(2002)は、授業の指導過程を2時間扱いとしている。

第一次では、資料を提示し、主人公の直面している課題状況を把握した上で、一人一人が「どうすべきか」の個々人の判断・理由づけを行う。そして、第二次では、その個々人が下した判断・理由づけの正しさをみんなで吟味し、了解・合意のもと、みんなが納得いく学級の決まりを創っていく。資料3、資料4に指導過程を示す。

指導過程	内容
導入	1 資料を提示する。
展開	2 主人公の直面している課題状況を把握し、一人一人が「どうすべきか」という葛藤課題に取り組む。
終末	3 一人一人が自分の判断と根拠(理由)を決め、道徳学習ノートやワークシートに書く。

資料3 「規範づくりの道徳授業」の指導過程  
(第一次)

指導過程	内容
導入	1 話し合いのルールを確認する。そして、みんなが納得できるクラスの考えを創ることを確認する。
展開	2 第一次での葛藤課題と自分の判断と理由を確認する。第一次での児童の判断と理由を短冊に書いておき、黒板に掲示する。それによって、納得できるものかどうかの話し合いをする。
終末	3 数多くの理由を絞りこんでいき「どうすべきか」をみんなの合意で決める。

資料4 「規範づくりの道徳授業」の指導過程  
(第二次)

#### (4) 問題解決のプロセスを生かす手立て

道徳の授業で学んだ事を実際の生活や学級生活に生かし、役立てられるように、次のような指導を行う。教師が学級で生じている問題を捉え、その課題に対応した教材を選び、指導を行う。指導後は実践振り返りシートを作成し、数週間、児童に自分の行為の振り返りをさせる。さらに、道徳的な価値を深め、具体的な行為について理解させるため、特別活動などの他教科との関連を図り、全教育活動を通して自ら問題解決ができるように指導を行っていく。

#### 4 児童の道德性の実態把握

児童の道德性の高まりを把握するときには、L・コールバーグの道德性の発達段階論を用いた分析方法が有効である。道德的発達段階を調べるためには、児童の判断理由をコールバーグの道德性の発達段階と照らし合わせて段階を判定していく。コールバーグの道德性の発達段階論は 3 レベル 6 段階（前慣習的レベル、慣習的レベル、脱慣習的レベル）に区分されている。以下の表 3 に道德性発達段階を示す。

表 3 コールバーグによる道德性発達段階

レベル	段 階	
I 前慣習的 レベル	0	自己欲求希求志向 正しい行為というのは、良いことは自分が欲すること、好きなこと。
	1	罰と従順志向 正しい行為というのは、叱られることは悪いことで、叱られなければよいことである。
	2	道具的相対主義志向 正しい行為というのは、自分自身の欲求を、場合によっては他人の要求を道具的に満たす行為。
II 慣習的 レベル	3	他者への同調、あるいは「良い子」志向 正しい行為というのは、良い行いというのは他人を喜ばしたり、助けたりする行為であり、他人から承認の得られるものである。
	4	法と秩序志向 正しい行為というのは、権威、既定の規則、社会秩序を維持すること。
III 脱慣習的 レベル	5	社会的契約、法律尊重及び個人の権利志向 正しい行為というのは、一般的な個人の権利及び、社会全体から批判的に検討され同意を得てきた規範とに照らして、定義されるようになる。
	6	普遍的な倫理的原則（良心または原理）志向 正しい行為というのは、社会的原則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、自己選択した倫理的原則に合うかどうかで判断され、その中で良心が働く。

#### V 検証授業

- 1 主題名 みんなのためのきまり（C-12 規則の尊重、C-16 よりよい学校生活、集団生活の充実）
- 2 教材名 決まりはないけれど（堀田泰永 作）
- 3 主題設定理由（(1) 内容項目及び(2) 児童の実態は省略）

##### (3) 教材について

学級のお楽しみ会でバスケットボールをすることになり、チームの決め方は「好きな人同士」と決まった。こうじは、同じミニバスケットボールクラブに入っている健一、たけしの 3 人で同じチームになると言う。それを聞いた絵美は、「3 人が同じチームになると強すぎる。」と言う。たけしは、「みんなで好きな人同士でチームを作ると決めた。」と言う。3 人の話を聞いた学級のみんながざわつく中、司会者が健一にどうするか尋ね、「3 人で同じチームになる」か「3 人で同じチームにならない」か、迷ってしまう話である。本学級においても、運動会やお楽しみ会などでチームを決める際に同じような問題が起こることがあり、児童が自分事として考えるのに適した教材である。今後、同じような問題が起こったときには、学んだ事を生かして、自ら解決していける力をつけさせたい。

#### 4 本時の指導

##### (1) 本時のねらい

「規則の尊重」と「よりよい学校生活、集団生活の充実」の内容が含まれた二つの内容項目がぶつかり合う教材を扱い、その問題の解決策を考え、判断し、納得解を学級全体で話し合う。その学習過程を通して、二つの内容項目についての理解を深め、道德的判断力を高める。

##### (2) 授業仮説

問題解決的な学習を生かした「考え、議論する道德授業」において道德的問題解決のプロセスを学ぶことができるように指導過程とワークシートを資料 1、2 のように工夫する。それにより、児童の道德的思考力が育ち、道德的判断力が高まり、道德的問題解決のプロセスを理解することができるであろう。

(3) 本時の展開 第二次（第一次省略）

過程	教師の指示・発問(□)と児童の主な反応 (■)内容項目を深める発問	○指導の留意点 ★授業仮説 (検証項目)
導入 5分	1 前時の板書を見せ、内容の再確認と道徳的問題の再確認を行う。 □健一は、何を迷っているのですか。 「3人同じチームになる」か「3人同じチームにならない」か。 □なぜ、迷っているのですか。優勝したい。みんなが楽しくなくなる。	○道徳的問題を再確認させる。
展開 30分	<p>2 解決策を考え、判断・理由の正しさを吟味する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>もし、あなたが健一君なら、「3人が同じチームになる」か「3人が同じチームにならない」か、どうしますか。</p> </div> <p>□この前の授業でみんなに書いてもらった判断や理由づけについて、話し合いたいものを選んできました。その判断と理由づけが正しいかどうか、反対か賛成かをみんなで話し合ってください。</p> <p>※「その結果どうなるか」、「逆の立場ならどうか」、「みんな幸せになるか」の視点を意識しながら話し合う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>3人が同じチームになる</p> </div> <p>好きな人どうしはみんなで決めたことだから</p> <p>□この理由をどう思いますか。賛成の人、反対の人、それぞれのグループの意見をお願いします。</p> <p>賛成：みんなで決めたままりだから守らないといけない。 補助発問（そうしたら、お楽しみ会は楽しいでしょうか。）</p> <p>反対：3人がいるチームが勝つからみんな楽しくない。面白くない。 補助発問（みんなで決めたままりは守らなくてよいのでしょうか。）</p> <p>■決まりとは何のためにあるのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・決まりはみんなのためにある。</li> </ul> <p>補助発問（なぜ、決まりを守らないといけないのか。）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・守らないと世の中が大変なことになる。</li> </ul> <p>■決まりもみんなのためにあるもの、お楽しみ会もみんなのためにあるもの、どちらも「みんな」のためにあるのですが、この決まりはみんなのためになっていますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなのためにない決まりは、作り変えればよい。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>3人が同じチームにならない</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>友達は大切だけど、みんなの立場になって考えると、同じチームにならない方がよいから。</p> </div> <p>□この理由をどう思いますか。賛成の人、反対の人、それぞれのグループの意見をお願いします。</p> <p>賛成：お楽しみ会はみんなが楽しむためのものだから。みんな平等になったほうがよいから。 補助発問（優勝したくはないのですか。）</p> <p>反対：勝ちたいから。優勝したいから。 補助発問（強いチームだけが、楽しんでよいのでしょうか。）</p> <p>■お楽しみ会は何のためにするのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級みんなが楽しくなるため、仲良くなるため。</li> </ul> <p>■みんなが楽しむためには、どうすればよいか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなの協力。みんな平等にする。</li> </ul> <p>□今、話してきた、「3人が同じチームになる」か「3人が同じチームにならない」かの判断が正しいかどうかみんなで確かめてみよう。（「その結果～」、「学級のみんななら」、「みんなが幸せか」の3つの視点で確かめていく。）</p>	<p>★判断と理由づけの正しさを①結果の類推、②可逆性の原理、③互恵性の原理の視点から考えて吟味する。</p> <p>（道徳的思考力）</p> <p>○グループで話し合いをさせ、グループの考えを発表させる。</p> <p>○きまりを守ることの意義を考えさせる。</p> <p>○みんなのためにない決まりは変えていく必要があることを気付かせる。</p> <p>○グループで話し合いをさせ、グループの考えを発表させる。</p> <p>○お楽しみ会をする意味を考えさせる。</p> <p>○それぞれの判断の正しさを3つの視点から考えさせ、発表させる。 （○か△で表示する。）</p>
終末 10分	3 再判断と振り返りを行う。 □これまでの話し合いを基に「もし、あなたが健一君なら、同じチームになるか、同じチームにならないか、その他の良い方法はないかを考えて最終判断し、その理由をワークシートに書きましょう。（第二次判断） ・判断と理由を発表させ、考えを共有する。・ワークシートに今日の振り返りを書く	★より妥当性の高い理由付けを基に、自らの納得解を得る。 （道徳的判断力）

(5) 本時の評価

① 授業のねらい

納得解を得るための話し合いを通して、「規則の尊重」と「よりよい学校生活、集団生活の充実」の二つの内容項目について深く考え判断し、道徳的判断力を高めることができたか。

② 仮説検証について

問題解決的な学習を生かした「考え、議論する道徳授業」において、道徳的問題解決のプロセスを学ぶことができるように指導過程とワークシートを工夫した。それにより、児童の道徳的思考力が育ち、道徳的判断力が高まり、道徳的問題解決のプロセスを理解することができたか。

VI 研究の結果と考察

1 授業仮説の検証

本時の授業仮説について、児童のワークシートの記述、授業観察、自己評価をもとに表4を作成し、これに基づいて検証を行う。

表4 学級全体の評価 (対象児童 28人 欠席 3人)

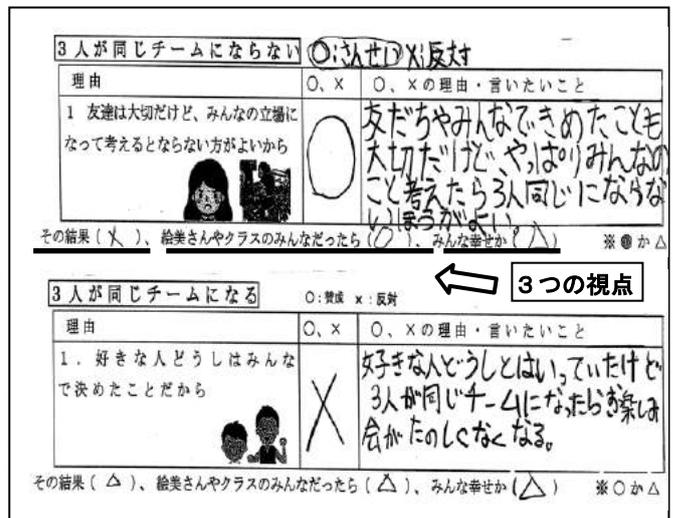
検証の観点	評価基準			検証方法
	A: できた	B: 概ねできた	C: できなかった	
<b>検証1 (道徳的思考力)</b> ①判断と理由づけに対して、賛成か反対かを決め理由を書き、「その結果どうなるか」、「学級みんなならそれでよいか」、「みんなが幸せになれるか」の視点から正しさを吟味できたか。	賛成か反対かを決め、その理由を書き、3つの視点から吟味している	賛成か反対かを決め、理由を書いている	賛成か反対かだけを書いている	・児童のワークシート ・授業観察
結果	85%	11%	4%	
<b>検証2 (道徳的判断力)</b> ②話し合いを基にして、もう一度考え、登場人物全員が幸せになれるよりよい方法の判断と理由を書くことができたか。	学級全体の立場に立ち、登場人物全員が幸せになれる判断と理由づけを書いている	学級全体の立場に立ずに、自己中心的な考えに執着した理由づけを書いている	自分の主体的な考えはなく、「怒られたくない」など力の強い者の考えに従う理由づけを書いている	・児童のワークシート ・授業観察
結果	78%	22%	0%	
<b>検証3 (問題解決のプロセス)</b> ③問題解決の判断をするときに、どんなことについて自分のとるべき行動と理由を決めていのかを書くことができたか。	問題解決のプロセスに関わる記述を2つ以上書いている	問題解決のプロセスに関わる記述を1つだけ書いている	問題解決のプロセスに関わる記述を書くことができなかった	・児童のワークシート
結果	37%	63%	0%	

観点① 判断と理由づけに対して、賛成か反対かを決め、理由を書き、「その結果どうなるか」、「学級みんなならそれでよいか」、「みんなが幸せになれるか」の視点から正しさを吟味できたか

道徳的な問題を再確認した後、資料5にあるように、2つの判断のそれぞれの理由に賛成か反対かを決めさせ、その理由を書かせた。

その結果、96%の児童が賛成か反対かを決め、その理由を書くことができた。残りの4%の児童は、賛成か反対かのみで理由は書けなかった。判断と理由が書けた児童のうち、3つの視点から自らの判断と理由の正しさを吟味できたのは85%であった(表4)。

85%の児童が3つの視点で判断の正しさを吟味できていたことから、3つの視点を示す指導過程とワークシートの工夫は道徳的思考力を育てるのに効果があったと考えられる。



資料5 児童のワークシート

**観点② 話し合いを基にして、もう一度考え、登場人物全員が幸せになれるよりよい方法の判断と理由を書くことができたか**

それぞれのグループで話し合い、発表をした後、「あなたが健一君ならどうするか」という質問を再度したところ、78%の児童が「その結果どうなるか」、「学級のみんなならそれでよいか」、「みんなが幸せになれるか」の3つの視点を満たす「その他の方法」を考えて書いていた。

また、第一次と第二次の授業での判断理由の比較では、段階1が38%から4%、段階2が54%から46%、段階3が8%から50%と変容が見られた(図1)。「その他の方法」を考える時に結果を予測したり、相手やみんなの立場になって考えたりすることで、状況把握の力や客観的視点で物事を考える力が付き、道徳的発達段階が高まったと考えられる。これらのことから、二者択一の中で互いの判断理由を吟味した後で、柔軟に「その他の方法」を考えて判断させる指導過程とワークシートの工夫は道徳的判断力高めることに効果があったと考えられる。

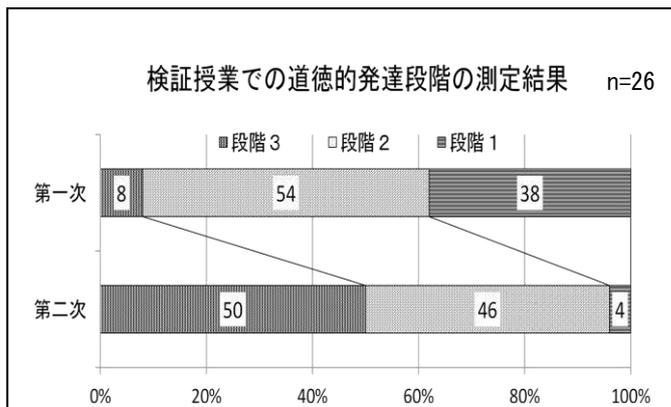
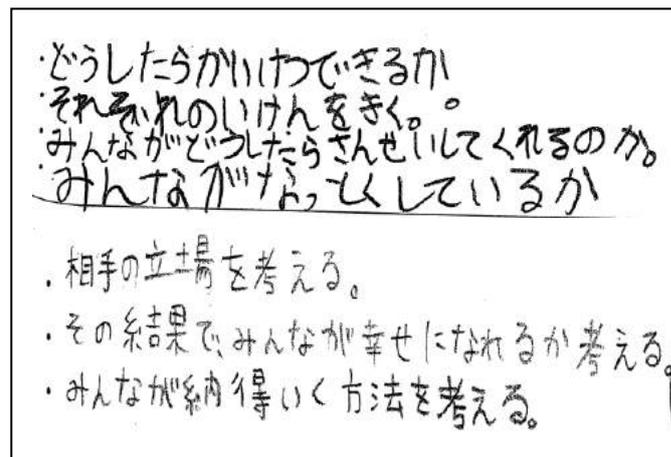


図1 道徳的発達段階の比較

**観点③ 問題解決の判断をするときに、どんなことに気をつけて自分のとるべき行動と理由を決めているかを書くことができたか**

道徳の授業を通して、児童が問題解決のプロセスをどのくらい理解できているかを確かめるために問題解決に関わることを記述させた(資料6)。その結果、すべての児童が問題解決に関わることを書くことができ、37%の児童に2つ以上の記述があった。児童が学習を通し問題解決のプロセスである「状況把握」、「判断の正しさを検討する」、「他者の意見を聞く」などの視点を獲得することができたと考えられ、問題解決のプロセスに沿ったワークシートの工夫が効果を発揮したと思われる。



資料6 児童のワークシート

**2 研究仮説の検証**

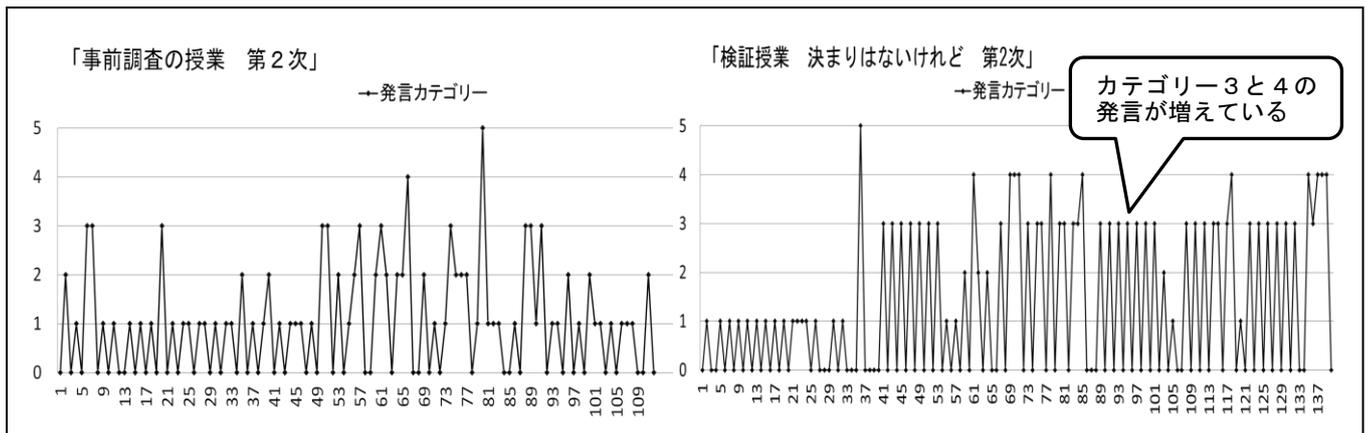
研究仮説の検証は授業の記録や事前・事後に実施した道徳性検査、Q Uアンケート、道徳アンケート、児童のワークシート及び振り返りの記述を基に行った。

**(1) 道徳的思考力が育つ**

葛藤教材を用いた事前調査の授業と「決まりはないけれど」の検証授業のビデオ映像から児童の発言を逐語的に文章化し、発言カテゴリーに分類し分析を行った(表5)。この結果、事前調査の授業より検証授業の方がカテゴリー3、4の発言が多く出現していた。相手の意見に対して賛成、反対の考えを示し、理由を付けて発言したり、相手の意見と自分の意見を比較して発言したりしていたことが分かる(図2)。このことから、「その結果どうなるか」、「学級のみんなならそれでよいか」、「みんなが幸せになれるか」の3つの視点を与えながら話し合いを進める指導過程の工夫は道徳的思考力を育てるのに効果があったと考えられる。

表5 発言カテゴリーの分類

発言カテゴリー	内容
5	話し合いの方向性を導く発言。
4	相手の意見に対して自分の考えに理由をつけた発言。
3	相手の意見に対して賛成や反対の考えを表明する発言。
2	自分の考えに理由を付けた発言。
1	自分の考えを述べるだけの発言。
0	教師の発言。



(2) 道徳的判断力が高まる

図2 発言カテゴリ分析結果

児童の道徳的発達段階を測定するため質問紙「山田さんのジレンマ」を用いた。事前の調査では、段階1の児童が70%、段階2の児童が30%であり、段階3の児童はいなかった。多くの児童に「怒られたくないから決まりを守る」、「自分より強い人の言うことに従う」などの傾向が見られる結果であった。しかし、事後調査では、段階3が10%、段階2が73%、段階1が17%となり、相手やみんなの視点に立った行動を取ろうとする傾向が増えたことが分かった(図3)。「その結果どうなるか」、「学級のみならずそれ以外か」、「みんなが幸せになれるか」の3つの視点で判断や理由の正しさを考え、学級全員で吟味していく授業展開により、物事を考える視点が拡大し、道徳的判断力が高まったと考えられる。これらのことから、問題解決的な学習を取り入れた指導過程の工夫は道徳的判断力の高まりに効果があったと考えられる。

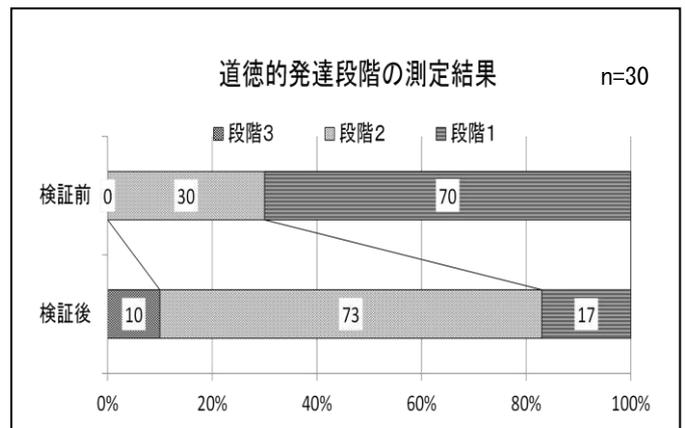


図3 道徳性検査(山田さんのジレンマ)結果

(3) 道徳的問題解決のプロセスがわかる

検証授業後のアンケートでの問題解決のプロセスに関する児童の記述を図4で示すように4つの視点で分類し、事前調査と事後調査との比較を行った。事前と比較して事後調査では、状況把握の記述の回数が11から32へと増加した。事後調査では事前調査では見られなかった「結果を考える」の記述が14回あった。それは、授業の中で毎回、理由の正しさを吟味する際に、「結果の類推」の視点を与え推測させた結果であると考えられる。判断の正しさの記述の回数は、事前調査では13で事後調査では11であった。事前調査での判断基準すべてが「家族の決まり」、「親の言うこと」等であり、親という権威のある者の一つの視点が正しさの判断基準になっていた。しかし、事後調査では、「本当にそれが正しいか」、「全員が幸せになるか」等、客観的視点に立ち全員にとって公平か否かが判断の基準となっており、その質が高まっていた。それは、授業の中で判断理由の正しさを検討する際、意図的に「みんなが幸せか」という「互

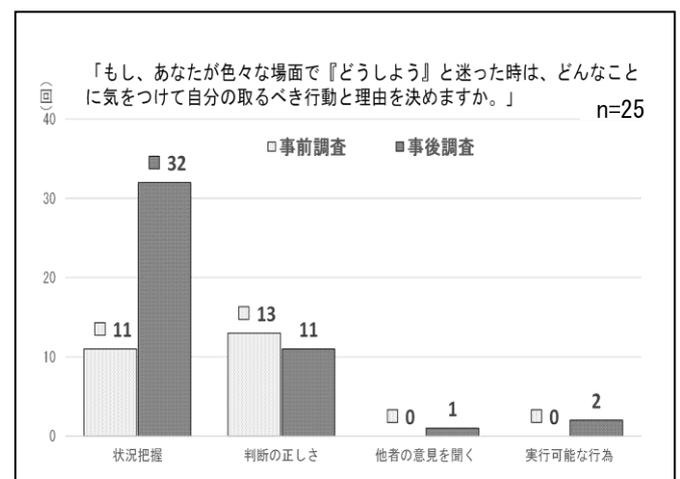


図4 問題解決のプロセス分析結果

恵性」を考慮させた結果だと考える。また、事前調査では、「他者の意見を聞く」、「実行可能な行為」に関する記述はなかったが、事後調査では3回出現していた。それは、授業の中で個人で判断させた後、グループや全体で意見交換をさせたり、最終判断の際にそれが実現可能かどうかを考えさせた結果であると考えられる。

これらのことから、「結果の類推」、「互惠性」、「実現可能な行為」等の視点を与えて判断の正しさを検討させることは、道徳的問題解決のプロセスの理解に効果があったと考えられる。

(4) 道徳的環境が形成されることで児童が学級のルールを守り、よりよい人間関係を築くことができる

「規範づくりの道徳授業」によって、学級に道徳的環境が形成されたかを検証するために、検証授業の事前と事後にQUアンケートを行い、承認得点及び被侵害得点の平均点での比較を行った。比較の結果、事前調査では承認得点の平均点が17.5点、被侵害得点が10.2点であった。事後調査では承認得点の平均点が19.2点、被侵害得点が10.6点であり、図6の通り承認得点の平均点が上がっていた。被侵害得点には大きな変化は見られなかった。学級の励ましや賞賛などの人間関係を表す承認得点は増加していたが学級ルールの確立を表す被侵害得点に変化はみられなかった。道徳の授業で問題を抱えている主人公を題材とした学習を通して、相手の立場に立って気持ちを考えることや人間関係を結ぶための方法を考えさせたことが承認得点の向上に繋がったと考えられる。また、被侵害得点に大きな変化がみられなかったのは、学級全体での合意・形成の基で創った「学級の決まり」に関して継続して確認、点検が充分に行えず、ルールの理解や定着が不十分となったためだと考えられる。

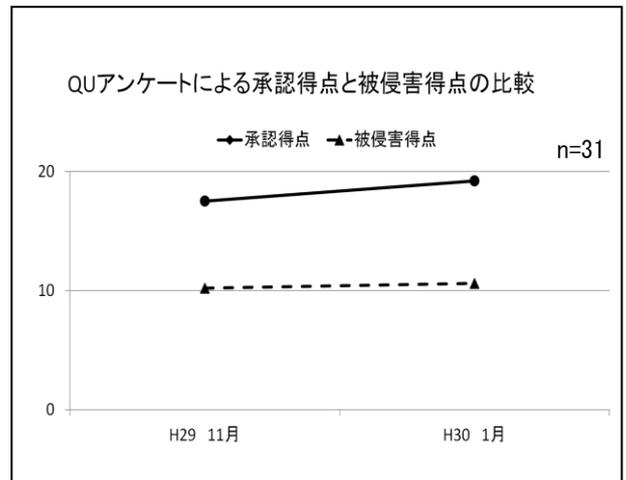


図6 QUアンケートでの分析

これらのことから「規範づくりの道徳授業」で相手の事や学級全体の事を考えて「学級の決まり」を創る指導過程の工夫は、学級のよりよい人間関係を築くことに作用が認められたと考えられる。

(5) 学んだ道徳的資質・能力を生かして生活の中で出会うであろう道徳的問題を解決しようとする

検証授業後の道徳アンケートで、図5にある質問を行った。その記述を①問題がなかった、②実際の問題に役立った、③今後の問題解決に生かす、の3つに分類し分析を行った。その結果、①の児童が12%、②の児童が48%、③の児童が40%であった。具体的な内容として、②に関しては、「学級で起こったけんかやいじめのときに間に入って止めた。」、「人が困っているとき役立った」、③では、「いじめをさせないために役立ちそう」、「将来、大人になったとき使える」などであった(資料7)。

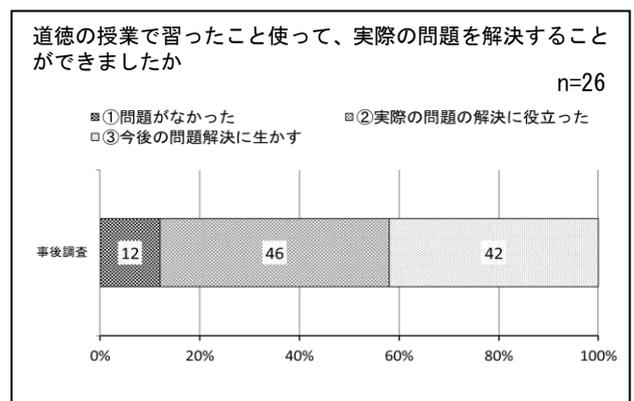
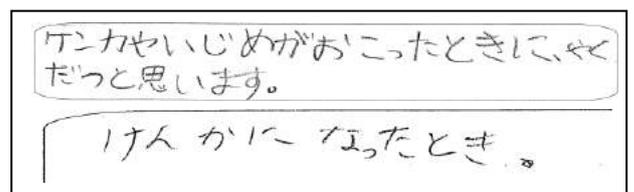


図5 実際の問題解決の分類

これは、児童の実態に合った教材を選び、問題を自分事として捉え易くさせたことや相手の立場やみんなの幸せについての視点で考えさせた結果であると考えられる。これらのことから、「結果の類推」、「互惠性」、「実現可能な行為」等の視点を与えた指導過程の工夫が実際の問題の解決に効果的に働いたと考えられる。



資料7 児童の道徳アンケート

## VII 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

- (1) 問題解決のプロセスの視点を取り入れた問題解決的な学習の指導過程を考案し、「考え、議論する道徳授業」として実践したことで、児童が「結果の類推」、「可逆性」、「互惠性」の視点を持ち、相手のことを考えたり、自分の意見と比較したりしながら考えられるようになった。  
(道徳的思考力の育ちに効果が見られた。)
- (2) 問題解決のプロセスを意識した指導過程とワークシートの工夫により、自分事として問題を捉えられ、グループや学級全体での話し合いによって客観的視点で自分の判断や理由の正しさを確かめられるようになった。(道徳的判断力の高まりに効果が見られた。)
- (3) 問題解決のプロセスを意識した指導過程により、児童が問題解決のプロセスについて理解し、学んだことを実際の問題の解決に役立て、また、将来に役立てようとする姿が見られた。  
(問題解決のプロセスを理解することができ、道徳的問題を解決、または解決しようとしていた。)
- (4) 「規範づくりの道徳授業」で、よりよい判断と理由付けの基、みんなで話し合い、吟味し、「学級の決まり」を創ることは、学級の一員としての所属感を高め、学級のよりよい人間関係を築くことに効果が見られた。(道徳的環境の形成がよりよい人間関係に築くことに繋がった。)

### 2 今後の課題

- (1) 「考え、議論する道徳授業」における話し合いを教師対児童ではなく、児童同士で深めていけるような話し合いの方法や指導の工夫を図る。
- (2) 道徳授業で学んだことがさらに実際の生活で生かされるように、道徳の授業だけでなく、他教科と関連付けた指導の工夫を図り、実践できるような手立てを考える。
- (3) 児童に生きて働く道徳的資質・能力を身に付けさせるために、今後も問題解決のプロセスの視点を取り入れた問題解決的な学習と「規範づくりの授業」を継続して実践し、指導の工夫と改善に努めていく。

### 〈主な引用・参考文献〉

- |                     |                               |        |       |
|---------------------|-------------------------------|--------|-------|
| 柳沼 良太 著             | 『道徳の理論と指導法』                   | 図書文化社  | 2017年 |
| 柳沼 良太 著             | 『定番教材でできる問題解決的な道徳授業 小学校』      | 図書文化社  | 2017年 |
| 「考え、議論する道徳」を実現する会 著 | 『「考え、議論する道徳」を実現する！』           | 図書文化社  | 2017年 |
| 荒木 紀幸 編著            | 『考える道徳を創る小学校新モラルジレンマ教材と授業展開』  | 明治図書   | 2017年 |
| 文部科学省               | 『小学校学習指導要領解説総則編』              |        | 2017年 |
| 文部科学省               | 『小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』        |        | 2017年 |
| 田沼 茂紀 著             | 『小・中学校 道徳科アクティブラーニングの授業展開』    | 東洋館出版社 | 2016年 |
| 柳沼 良太 著             | 『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   | 2015年 |
| 新垣千鶴子・中野晃男 編著       | 『現場教師ができる「励ましカウンセリング」』        | 学事出版   | 2015年 |
| 道徳性発達研究会 編著         | 『モラルジレンマ教材で白熱討論の道徳授業小学校編』     | 明治図書   | 2012年 |
| 西田 雄行 著             | 『学校現場における実証的な教育研究の進め方と論文の書き方』 | 東洋館出版社 | 1987年 |