

道徳的判断力を育成するための道徳の時間の展開

— 価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫を通して —

三原市立第二中学校 坂本 光基

研究の要約

本研究は、道徳的判断力を育成するための道徳の時間の展開について、価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫を通して明らかにしたものである。文献研究から、道徳の時間において道徳的判断力を育成するためには、生徒に価値葛藤を生起させ、主体的な選択をさせる必要があると分かった。そこで、フレンケルの価値教授理論に基づく発問の工夫を道徳の時間の展開に取り入れ、生徒に価値葛藤と主体的な選択を促した。その結果、生徒は、自らの行動を選択するときに、他人の視点、将来の視点に気付く、それらを重視することができるようになり、道徳的判断力を高めた。このことから、価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫は、道徳的判断力を育成するために有効であることが明らかになった。

キーワード：道徳的判断力 価値葛藤 主体的な選択 フレンケルの発問

I 研究の目的

中学校学習指導要領（平成20年、以下「指導要領」とする。）では、道徳の時間の目標を「道徳的实践力を育成する」¹⁾と示されている。中学校学習指導要領解説道徳編（平成20年、以下「解説」とする。）では、道徳的实践力について、「将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している。」

「主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を包括するものである。」²⁾と示されている。京江光之（2005）は、道徳的行動に関連する心的能力について考察し、「道徳の時間の指導は、道徳的实践力を構成する諸要素を偏りなく高められるように心がけるべきである」³⁾と述べている。以上のことから、道徳の時間において、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度をバランスよく育成することが必要である。

しかし、森岡卓也（1991）は、実践事例集の道徳授業のねらいを分析し、三分の二が心情をねらいとしており、次いで、意欲と態度が多く、判断力をねらいとするものはほとんどないと指摘している。また、1998年には文部省刊行の読み物資料を分析し、道徳的判断力をねらいとするものがなく、軽視されていると指摘している。平成20年の「指導要領」改訂後も実態は同様であり、永田繁雄（2008）は道徳

授業の指導が心情追求の読解に偏っているという問題点を挙げている。以上のことから、道徳の時間に道徳的判断力を育成する指導が十分に行われていないという課題があると考ええる。

そこで、本研究は道徳的判断力の育成に有効な道徳の時間の展開を明らかにすることを目的とする。

II 研究の基本的な考え方

1 道徳的判断力を育成する道徳の時間について

(1) 道徳的判断力とは

「解説」では、道徳的判断力について、「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」⁴⁾と示されている。また、内容項目「自律」の指導の観点として、自ら判断した行動の結果に責任をもつこと、自分や社会に対して誠実であること、行動する前に行動が及ぼす結果について深く考えることが大切であると述べられている。つまり、自ら行動を判断するときは、行動が自分だけでなく社会に対して及ぼす結果について事前に予想し、責任をもつことが求められている。

行安茂（2009）は、道徳的判断力とは、葛藤を解決するときに、望ましい行動を選択する力であると述べている。これらのことから、道徳的判断力とは、様々な状況下において、自らの行動が自分や社会に

対して及ぼす結果について深く考え、自分や社会にとって望ましい行動を選択する力であると考え。

(2) 道德の時間において道德的判断力を育成するためには

ア 価値葛藤と可能的行動の結果を踏まえた選択

押谷慶昭（2000）は、道德的判断力は葛藤を通じて高められると述べている。この葛藤とは、価値に係る葛藤である。小寺正一（2000）によると、価値葛藤は、複数の価値の間で選択に迷う状態を指す。

コールバーグ（1987）が、道德性は価値葛藤の解決を通して発達すると述べたことを踏まえると、道德的判断力を高めるには、価値葛藤の生起だけでなく、その解決が必要となる。コールバーグによると、価値葛藤を解決する方法は、複数の行動から望ましい行動を選択させることであり、選択の過程で、何を優先するかという新しい価値を獲得するとしている。さらに、ラス（1978）らは、新しい価値を獲得するには、選択する前に複数の選択肢のそれぞれの結果をよく考えることが必要であると述べている。本研究では、ある状況下で現実的に行う可能性のある複数の行動を、「可能的行動」とする。

以上のことから、道德の時間において道德的判断力を育成するには、価値葛藤を生起させ、可能的行動の結果について深く考えた上で、行動を選択させる指導が必要である。

イ 主体的な選択を促すための自分との関連付け

行安は「道德的判断とは、可能的諸行動の中から一つの行動を主体的に選択することである。」⁵⁾と述べている。道德的判断力を育成するには、生徒が自分のこととして価値葛藤を解決しようとするように促す手立てが必要である。押谷は、道德の時間において道德的判断力を高める指導として、資料における主人公の生き方や行動の選択等について自分自身と関連付けて判断させる手法を挙げている。具体的には、自分が主人公だったらどの行動をするか選択させる。また、小寺は、葛藤状況において資料と類似した過去の経験を想起させ、自分のこととして考えさせる手法が有効であると述べている。

以上のことから、道德の時間において道德的判断力を育成するためには、自分と関連付けて考えさせ、主体的な選択を促す指導が必要である。

2 価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫

本研究では、道德の時間の展開に、価値葛藤、可能的行動の結果を踏まえた選択、主体的な選択を促すための自分との関連付けを取り入れる。その手立てとして、J.R. フレンケル（1973）の「価値教授理論」に基づいた発問（以下「フレンケルの発問」とする。）を活用する。

(1) フレンケルの発問とは

ア 価値葛藤を生起、解決させる発問構成

フレンケルは、人間が価値を主体的に追求する過程を明らかにし、道德授業の指導法に取り入れた。それは、生徒に価値葛藤を生起させ、その解決として望ましい行動を選択させる指導過程である。そして、その展開に沿って10段階の発問構成を考案した。表1に、フレンケルの発問と意図を示す。

表1 フレンケルの発問⁽¹⁾

段階	意図	発問
1	資料の状況における主人公の行動を確認	1 起こった出来事は何であり、主人公は何をしたか。
2	可能的行動の想起（価値葛藤の生起）	2 自分だったら、どのような行動ができるか。
3	可能的行動の結果の予想、比較・検討	3 それらの行動によりどのような結果が予想されるか。
4	行動の選択（価値葛藤の解決）	4 自分だったら、どの行動を選ぶか。
5	根拠	5 根拠は何か。
6	過去の経験の想起	6 主人公と似たような経験はあるか。
7	当時の自分の行動の想起	7 そのときどのような行動をしたか。
8	当時の自分の行動の評価	8 当時を振り返り、その行動は良かったか悪かったか。
9	根拠	9 根拠は何か。
10	価値判断	10 過去の場面で、どのような行動をすれば良かったか。

この発問は、前半で資料の状況における主人公の望ましい行動を考えさせ、後半で資料と類似した過去の経験から価値について考えさせるものである。フレンケルの発問は、授業において、生徒に次のような思考を促す。

前半では、発問2で、主人公の可能的行動を想起し、自分だったらどのような行動ができるかを考え、価値葛藤を感じる。価値葛藤を解決するために、発問3で、可能的行動の結果を予想し、結果のメリット、デメリットを比較・検討する。これを踏まえて、発問4で、いずれかの結果を重視し、自分だったらどちらの行動をするかを考えて選択する。発問5で、行動を選択するときに、何を重視したかという根拠

を確認する。

後半の発問6以降は、資料と類似した過去の経験と関連付けて考えさせる。行安は発問6から発問10は子供の主体的価値判断を求める問いであると述べている。授業の前半を踏まえて、実際の生活場面での望ましい行動について考えさせる。

このように、フレンケルの発問は、価値葛藤、可能的行動の結果を踏まえた選択、主体的な選択を促すための自分との関連付けをさせることのできる手法であり、これを活用することによって、道徳的判断力を育成できると考える。

イ 可能的行動の結果の予想、比較・検討

(7) フレンケルの発問における「視点」とは

行安(1985)は、「価値判断は事実を分析し、行動の諸可能性を示し、それらを比較し、それぞれの結果を予測し、メリットとデメリット、利益と不利益、プラスとマイナスとを知った後に初めて可能である。」⁶⁾と述べている。したがって、どのような行動が望ましいかを判断するには、可能的行動の結果を予想、比較・検討させること、つまりフレンケルの発問3が、特に重要であると考えられる。

行安によると、フレンケルの発問3では、結果を予想、比較・検討させるときの「視点」を重視する。行動の選択は、どの「視点」を重視するかによって決まるからである。「視点」には、まず「近距離的視点」「遠距離的視点」があり、(以下行安の言い換えた「目先の視点」「将来の視点」とする。)この二つの視点には、それぞれの中に「自分の視点」「他人の視点」という誰の立場に立って考えるかという「視点」がある。

(イ) 道徳的判断力と「視点」の段階

「解説」には、道徳性は判断能力からみれば、主観的から客観的な見方へ発達し、中学生は具体的な思考だけでなく目に見えない抽象的な思索ができるようになってくると述べられている。このことから、「自分の視点」から「他人の視点」で、「目先の視点」から「将来の視点」で考えられるようになると考える。

荒木紀幸(1993)は、道徳性を高めるためには、他者の立場に立って考える役割取得能力と、物事を捉える認知能力を協働させる必要があると述べている。さらに、役割取得能力が発達すると、他者を大切に扱えるようになるため、役割取得能力は道徳的判断に直接影響すると述べている。したがって、役割取得能力と認知能力が発達することによって、道徳性の中でも、特に道徳的判断力を育成することが

できると考える。役割取得能力と認知能力が発達するということは、「他人の視点」「将来の視点」に気付き、行動を選択するときにそれらの「視点」を重視するようになるということである。

これらのことから、道徳的判断力を育成するためには、可能的行動の予想、比較・検討を通して、「他人の視点」「将来の視点」に気付かせる指導が有効であると考えられる。

図1に、「視点」と役割取得能力、認知能力の関係を示す。役割取得能力、認知能力の発達によって、客観的、抽象的な「視点」で考えることが可能となる。そこで、「視点」の段階を、表2のように整理した。

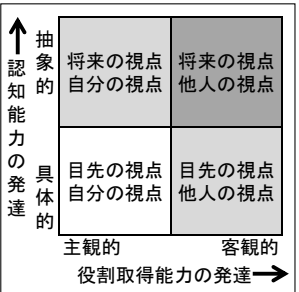


図1 「視点」と役割取得能力、認知能力の関係

表2 「視点」の段階

	目先の視点		将来の視点	
	自分の視点	他人の視点	自分の視点	他人の視点
第Ⅰ段階	◎			
第Ⅱ段階	○	◎	◎	
第Ⅲ段階	○	○	○	◎

表2には、気付くことのできる「視点」を○で、行動を選択するときに重視する「視点」を◎で示している。「視点」が最も主観的、具体的である「目先の視点」「自分の視点」の段階を、第Ⅰ段階とした。「他人の視点」「将来の視点」のいずれかを重視する段階を第Ⅱ段階、客観的、抽象的な「将来の視点」「他人の視点」を重視し、役割取得能力、認知能力及びそれらに対応する道徳的判断力が最も育成された段階を第Ⅲ段階とした。

「視点」の段階は、道徳的判断力の育成状況を見取る指標として活用する。

(2) フレンケルの発問を活用した発問の工夫

フレンケルの発問は、道徳の時間1時間でねらいを達成するには、その発問数が多い。新潟県立教育センター(平成5年)の「道徳教育ハンドブック小・中学校編」では、「実際の授業では、発問が多すぎるので、2時間扱いとするか、発問を基本的なものだけ選んで行うかしないと時間不足となってしまう。」⁷⁾と指摘されている。

そこで、道徳的判断力を育成するために必要だと考えられる価値葛藤、可能的行動の結果を踏まえた主体的な選択、主体的な選択のための自分との関連

付けに焦点化し、発問を5段階で再構成した。次ページの表3に、フレンケルの発問を活用した発問構成を示す。

表3 フレンケルの発問を活用した発問構成

段階	意図	発問
導入	事実の確認	<場面の提示>
1	可能的行動の想起 (価値葛藤の生起)	1 自分だったら、どのような行動ができるか。
2	可能的行動の結果の予想、比較・検討 (「視点」の向上)	2 それらの行動によってどのような結果が予想されるか。 その中で、最も望ましく、最も避けたい結果はどれか。
3	行動の選択、根拠 (価値葛藤の解決)	3 自分だったら、どの行動を選ぶか。根拠は何か。
4	過去の自分の経験の想起と評価	4 過去に資料と似た葛藤を感じたとき、どのように行動したか。その行動をどう思うか。
5	価値判断	5 そのときどのような行動をすればよかったか。
終末	価値の整理	<望ましい行動のまとめ>

発問2で、将来に渡って自分と他人に生じる結果を問うことで、生徒は他人の視点、将来の視点に気付く。このとき、他人の視点、将来の視点を喚起する目的で、「その中で最も望ましく、最も避けたい結果はどれか。」という発問を取り入れる。自分の視点、目先の視点だけでは、他人にとって必ずしも良いとは限らず、他人の視点、将来の視点で考えた方が、誰にとっても最善の結果を生みやすいと理解し、他人の視点、将来の視点を重視するようになる。

さらに、発問4で、これらの「視点」を実生活での行動選択に生かすために、過去の自分の経験を想起する。行動を振り返り、評価することで、将来どのように行動することが自分や社会にとって望ましいかを考えることができる。

以上のように、この発問構成は、他人の視点、将来の視点に気付かせ、それを重視することができるように「視点」を向上させ、道徳的判断力を育成することができると思われる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

道徳の時間において、価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫を取り入れれば、生徒に道徳的判断力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

表4に、検証の視点と方法を示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
フレンケルの発問を活用した発問の工夫は、価値葛藤と主体的な選択を促したか。	道徳の時間に係る質問紙（事後、4段階） 道徳の時間ワークシート 授業記録
価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫は、道徳の時間において道徳的判断力を育成するのに有効であったか。	想定した生活場面に係る質問紙（事前・事後） 道徳の時間ワークシート 授業記録

3 検証のための質問紙調査

- 検証授業に係って、三つの質問紙調査を行う。
- 道徳の時間のワークシートによる調査を行う。
資料を読み、1次判断で選択した行動と根拠を問う。これを2次判断と比較し、「視点」の段階の変容から、道徳的判断力の育成状況を見取る。
 - 想定した生活場面に係る質問紙調査を行う。葛藤状況において資料と類似した場면을提示し、どのような根拠で行動を選択するかを問う。根拠は、「視点」の段階の異なる選択肢から選ぶ。事前・事後の「視点」の段階を分析し、授業で向上した「視点」が生活場面で生かされたかを見取る。
 - 道徳の時間に係る事後質問紙調査を行う。価値葛藤、主体的な選択について、4段階で問う。

Ⅳ 研究授業について

1 授業の内容

- 期間 平成25年12月11日～平成25年12月19日
- 対象 所属校第2学年（4学級146人）

2 授業の概要

次ページの表5に、授業の概要を示す。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 フレンケルの発問を活用した発問の工夫は、価値葛藤と主体的な選択を促したか

図2に、授業①②の事後質問紙の、価値葛藤、主体的な選択に係る調査結果を示す。

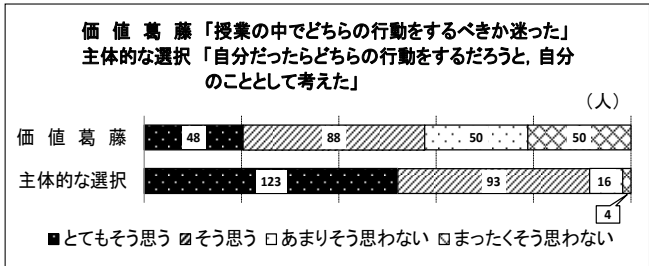


図2 授業①②の事後質問紙の調査結果

表5 道徳の時間の概要

授業① (12月12日)		授業② (12月19日)	
主題名・内容項目		よりよい社会の実現 4ー(2) 公德心	
ねらい		きまりを守る 4ー(1) 規則の尊重	
資料名		「元さんと二通の手紙」 (出典：あかつき教育図書「自分をのぼす」)	
主な学習の流れ		事前 資料前半を読み、可能的行動から1次判断をする。	
①～⑤ フレンケルの発問を活用した5段階の発問	1 資料前半(明夫の行動以前)を確認する。	1 資料前半(元さんの行動以前)を確認する。	
	① 明夫の状況で、自分だったらどのような行動ができますか。(1次判断の振り返り)	① 元さんの状況で、自分だったらどのような行動ができますか。(1次判断の振り返り)	
	2 可能的行動「キャッチボールをする」「キャッチボールをしない」の結果を比較・検討する。(個人思考の後、学級で意見交流)	2 可能的行動「入園させる」「入園させない」の結果を比較・検討する。(個人思考の後、学級で意見交流)	
	② それらの行動の結果として、どのような結果が予想されますか。 最も望ましい結果、最も避けたい結果は何ですか。	② それらの行動の結果として、どのような結果が予想されますか。 最も望ましい結果、最も避けたい結果は何ですか。	
	3 2次判断をする。	3 2次判断をする。	
		③ 自分だったらどの行動を選びますか。 根拠は何ですか。	
		4 資料後半を読み、類似した経験を振り返る。	
		④ 過去に資料と似た場面で、どのように行動しましたか。その行動をどう思いますか。	
		⑤ そのときどのような行動をすればよかったですか。	
		5 社会のマナーについて葛藤する場面で、どのような行動が望ましいかについて整理する。	

(1) 価値葛藤を促したか

4学級2時間ずつの授業で、延べ236人のうち、136人(57.6%)が価値葛藤について肯定的回答をした。また、否定的回答の中にも、ワークシートの振り返りを書く欄に「どちらを判断しても良いこと、悪いことがある選択は難しい。じっくり考えないと判断できないと思った。」など、価値葛藤を示す記述をした生徒が31人(全体の13.1%)いた。肯定的回答と合わせると167人(70.8%)で、約7割の生徒が価値葛藤を感じている。価値葛藤を感じていない約3割の生徒69人のうち、56人(81.2%)は、1次判断から他人の視点、あるいは将来の視点で考えていた。そのため行動選択の際に価値葛藤が生じにくかったと考える。これらの生徒は、授業を通して育成したかった道徳的判断力をすでに身に付けていたことが分かる。表6に、1次判断における「視点」の段階ごとに、価値葛藤を感じた生徒数と割合を示す。

表6 価値葛藤を感じた生徒数と割合

1次判断における「視点」の段階	肯定的回答(A)	価値葛藤を示す記述(B)	合計人数(A+B)	割合
第Ⅲ段階(10人)	3	0	3	30.0%
第Ⅱ段階(176人)	102	21	123	69.9%
第Ⅰ段階(50人)	31	10	41	82.0%
計(236人)	136	31	167	70.8%

第Ⅲ段階の中で、価値葛藤を感じた生徒は30.0%であるのに対し、第Ⅰ段階の生徒の82.0%が価値葛藤を感じている。このことから、フレンケルの発問を取り入れた指導過程は、価値葛藤を促しており、道徳的判断力が十分に育成されていない生徒に対して、より価値葛藤を促し、効果的であったと考える。

(2) 主体的な選択を促したか

主体的な選択については、延べ236人のうち、216人(91.5%)が肯定的回答をし、自分と関連付けて行動を選択した。授業①のワークシートの記述では、「いつもの部活と同じように、先輩の迷惑にならないようにと思って選んだ。」のように、自分の生活と重ね、自分だったらどうするかと考えていた。

また、展開後段で資料と類似した過去の経験を想起させ、行動を選択した根拠を問い、振り返ってみてその行動をどう思うかを考えさせた。すると、登下校や部活動などでの規則の大切さについて想起した経験が発表された。その中で、授業②において、下校時の規則を破った経験を想起し、その行動を振り返ることで規則の大切さについて考えられた生徒がいた。その生徒は、ワークシートにおける授業を振り返る欄にも、望ましい行動について主体的に考えたことが分かる記述をしていた。授業②における生徒の発言とワークシートの記述の例を示す。

行動	通学路以外の道を通して下校した。
根拠	一人で帰るのが嫌だったし、相手も一人で帰るのが嫌そうだったから。
評価	良くなかったと思う。人がどう思うか考えてなかったし、規則を破らないようにするべきだった。
ワークシート	きまりで迷う気持ちは分かります。下校するとき、通学路ではない道を通ろうと言われて迷いました。自分も一人だし…。校則を破って別の道を通ったけど、見た人(先輩とか)がどう思うか影響まで考えませんでした。実際1回だけじゃなくなったから、やめた方がよかったです。

授業②における生徒の発言とワークシートの記述の例

この生徒は、葛藤状況が資料と類似した経験を想起し、他人の視点、将来の視点をもたなかった自分

に気付き、別の行動をすべきだったと、過去の自分と関連付け、主体的に考えている。以上のことから、発問の工夫を取り入れた指導過程は、資料と自分を関連付けさせ、主体的な選択を促したと考える。

2 価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫は、道徳的判断力を育成するのに有効であったか

(1) 資料の主人公の行動を選択するときの「視点」

行動選択の根拠から、「視点」の段階を数値化した。第Ⅰ段階1点、第Ⅱ段階2点、第Ⅲ段階3点として算出した数値を、「視点」のポイントとした。

ア 全体の傾向

図3に、授業①②それぞれにおける、1次判断と2次判断の「視点」のポイントの平均を示す。

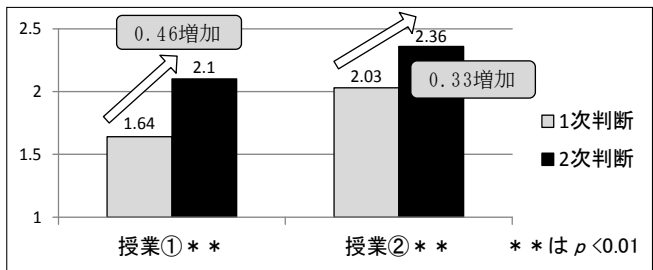


図3 1次判断と2次判断の「視点」のポイントの平均

「視点」のポイントの平均は、授業①で0.46ポイント、授業②で0.33ポイント増加した。増加についてt検定を行ったところ、p値0.01で有意な差を確認した。また、授業①②とも、2次判断の「視点」のポイントの平均が2点を超え、他人の視点あるいは将来の視点に気付き、重視する第Ⅱ段階に達した。図4に、「視点」の段階ごとの生徒数を示す。

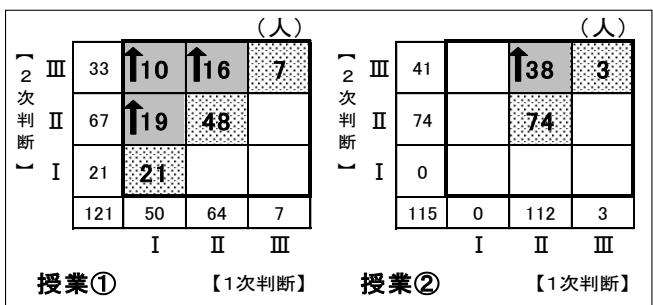


図4 「視点」の段階ごとの生徒数

授業①で第Ⅰ段階50人のうち19人が第Ⅱ段階に、10人が第Ⅲ段階に向上し、第Ⅱ段階64人のうち16人が第Ⅲ段階に向上した。授業②で第Ⅱ段階112人のう

ち38人が第Ⅲ段階に向上した。その結果、2次判断で第Ⅱ段階以上の生徒は、215人(91.1%)となった。以上のことから、全体の傾向として、「視点」の段階が向上し、道徳的判断力が高まったと考える。

イ 個の変容

ワークシートに記述した2回の判断の根拠、授業の振り返りの内容から、個の変容について分析する。

(7) 生徒A (Ⅰ→Ⅱ)、生徒B (Ⅰ→Ⅲ)

授業①におけるA、Bの変容を示す。資料は、野球部の試合前にアップする場所が埋まっており、歩行者通路のみ空いている状況で、先輩の不調により出場が予定されている中学2年生の明夫が、通路でキャッチボールをするという内容である。明夫の行動を読む前に、「自分だったらどのような行動ができますか。」という発問によって、キャッチボールをする、しないという可能的行動を引き出し、1次判断をさせた。その後、可能的行動の結果を予想、比較・検討させ、2次判断をさせた。

図4のように、第Ⅰ段階50人のうち29人の「視点」の段階が2次判断で向上した(「Ⅰ→Ⅱ」19人、「Ⅰ→Ⅲ」10人)。下に示すように、A、Bは他人の視点、将来の視点に気付き、重視するように変容した。「視点」の段階が向上した他の生徒も同様であった。

		A (Ⅰ→Ⅱ)	B (Ⅰ→Ⅲ)
1次判断	選択	キャッチボールをする。	キャッチボールをする。
	根拠	良いプレーをするために肩を温めておきたい。	せっかく試合に出られるなら、万全にしたい。
2次判断	選択	キャッチボールをしない。	キャッチボールをしない。
	根拠	通行人に当たってケガをさせたらいけない。	通行人に迷惑をかけて、出場辞退や大会中止につながるかもしれない。

A、Bの1次判断と2次判断 (ワークシート)

(イ) 生徒C (Ⅱ→Ⅲ)

図4で示した「Ⅱ→Ⅲ」16人は、1次判断で他人の視点に気付いていたが、将来の視点はなかった。その中のCについて、変容の過程を述べる。

1次判断	選択	キャッチボールをしない。
	根拠	試合に負けてチームに迷惑をかけるかもしれないけど、人が通る所だから他の方法を考える。

Cの1次判断 (ワークシート)

1次判断後、可能的行動の結果を予想させたが、将来の視点で考えた意見はなかった。そこで、将来の視点を促す目的で次のように発問した。すると、他人を巻き込む結果は、他人にとっても自分にとっても最も避けたいという内容の意見が出された。

発問	起きるかもしれないすべての結果の中で、最も望ましい結果、最も避けたい結果は何ですか。
意見	キャッチボールをするときの良いことは、万全で試合に臨めること。しない方が良いことは、迷惑をかけずに野球ができること。
	通行人に当たるとけがをさせ、命を落とすかもしれない。けが人が出たり苦情が多かったりすると、最悪、出場できなくなったり、大会が開催できなくなるかもしれない。

将来の視点を促す発問と、それに対する意見

意見交流の後、Cがワークシートに記述した2次判断、授業の振り返りの記述を下に示す。Cは、将来の視点で考えることに気付き、将来の視点を重視するように変容した。Cと同様の変容が16人に現れたため、将来の視点を促す発問の工夫によって、「視点」の段階が向上したと考える。

2次判断	選択	キャッチボールをしない。
	根拠	してしまうと、自分やチームだけでなく、色々な人に迷惑をかけてしまう可能性がある。負けること以上に人に迷惑をかけるのはイヤだから、我慢する。
授業の振り返り		
そのとき起きることだけでなく、その後に起きることまで考えた。人に迷惑をかけると回り回って自分にも仲間にも迷惑がかかることがあると分かった。		

Cの2次判断と授業の振り返り（ワークシート）

(ウ) 生徒D（Ⅱ→Ⅲ）

授業②におけるDの変容を示す。資料は、入園時刻を過ぎている動物園の入口で、誕生日の弟を思う幼い姉に入園を頼まれた職員の元さんが、2人を入園させ、解雇処分を受けるという内容である。元さんの行動を読む前に、「自分だったらどのような行動ができますか。」という発問によって、入園させる、入園させないという可能的行動を引き出し、1次判断、可能的行動の結果の予想、比較・検討、それを踏まえて2次判断をさせた。

図4のように、第Ⅱ段階112人のうち38人の「視点」の段階が向上した。「姉弟がかわいそうだから」という他人の視点、目先の視点から、将来の視点に変容した3人の2回の判断の記述を下に示す。「視点」の段階が向上した他の生徒も同様に、将来の視点に気付き、重視するように変容した。

1次判断	選択	入園させる。
	根拠	姉弟がかわいそうだから。
2次判断	選択	入園させない。
	根拠	・他の客の対応と同じでないと苦情が来るから。 ・動物園の信用がなくなり、客が減るから。 ・幼い子に規則違反を教えることになるから。

3人の1次判断と2次判断（ワークシート）

図4で示した「Ⅱ→Ⅲ」38人は、1次判断で他人の視点を重視したが、目の中の姉弟の視点であり、一般利用客や他の職員の視点に気付いていない生徒が、96人（83.5%）であった。そこで、客観的な立場の他人の視点を促す目的で、次のように発問した。

発問	多くの人が利用する動物園にとって、最も望ましいこと、最も避けたいことは何でしょうか。
意見	安全が第一。それで楽しい動物園ならリピーターが増える。
	客が安全に見学でき、そのために規則を守ることが大事だ。規則を守らない動物園だと信用がなくなる。

他人の視点を促す発問と、それに対する意見

1次判断で一般利用客や他の職員の視点がなかったDは、この発問に対して、「安全が第一。それで楽しい動物園ならリピーターが増える。」という一般利用客の視点に立つ意見を発表した。意見交流の後、2次判断をさせると、Dは下に示すように、「リピーターが増える」「二人にもいつか分かる」という将来の視点を加え、第Ⅲ段階に向上した。

1次判断	選択	入園させる。
	根拠	せっかく弟の誕生日だし、ずっと楽しみにしていたのに、入園させないとかわいそうだから。
2次判断	選択	入園させない。
	根拠	入園させないのはかわいそうだけど、二人と他の客の安全を守るためには仕方ないから。二人にも入園させなかった理由がいつか分かると思う。

Dの1次判断と2次判断（ワークシート）

(エ) 生徒E（Ⅱ→Ⅱ）

図4で最も人数が多いのは、2回の判断がどちらも第Ⅱ段階のまま変容のない74人である。しかし、2次判断の根拠の記述を見ると、「視点」の段階は同じでも、Dと同様にそれまで気付かなかった客観的な立場の他人の視点に気付くことができた生徒が51人いた。例として、Eの変容を述べる。Eがワークシートに記述した1次判断、2次判断を下に示す。

1次判断	選択	入園させる。
	根拠	この日は弟の誕生日だから。前から動物園をのぞきにきて楽しみにしているから。
2次判断	選択	入園させる。
	根拠	他の遅れて来る客や保護者と来ない客にも同じようにしないと苦情が出るけど、弟の誕生日はこの日だけだから。

Eの1次判断と2次判断（ワークシート）

Eの判断は、「弟の誕生日」「楽しみにしている」という記述から分かるように、2回とも目の前の姉弟という他人の視点、目先の視点を重視していた。しかし、2次判断の記述から、一般利用客の視点でも考えたことが分かる。Eは、目の前の身近な他人の視点だけでなく、客観的な立場の他人の視点でも可能的行動の結果を考え、その上で姉弟の視点を重視して「入園させる」を選択した。役割取得能力が主観的な見方から客観的な見方へ発達することを踏まえると、身近な他人の視点よりも客観的な立場の他人の視点の方が役割取得能力は発達している。したがって、Eの「視点」の段階は2回とも同じであっ

たが、2次判断の方が「視点」が向上したと考える。

以上のように、フレンケルの発問を活用した発問構成、及び他人の視点、将来の視点に気付かせ、重視させることを目的とした発問の工夫は、行動を選択するときの「視点」を向上させた。それによって、授業①の公德心、及び授業②の規則の尊重に係る道徳的判断力の育成につながったと考える。

(2) 生活場面で行動を選択するときの「視点」

道徳の時間の事前・事後に、稿者が想定した生活場面に係る質問紙調査を実施し、「視点」の段階を比較した。授業①では内容項目4-(2)公德心、授業②では4-(1)規則の尊重に係る葛藤状況を含む生活場面を三つずつ提示した。問いは、4-(2)公德心では、「教室内のゴミを、あなただったら拾ってゴミ箱に捨てるか。拾わないか。」、4-(1)規則の尊重では、「宿泊学習で禁止されている間食を、友達に合わせて持って行くか。持って行かないか。」などである。根拠は、「自分、目先」「自分、将来」「他人、目先」「他人、将来」という「視点」で書かれた記述から選択させた。授業の事前・事後で、「視点」の段階がどのように変容したかを検証した。図5に、授業①②それぞれ三つの想定した生活場面における「視点」のポイントの平均を示す。

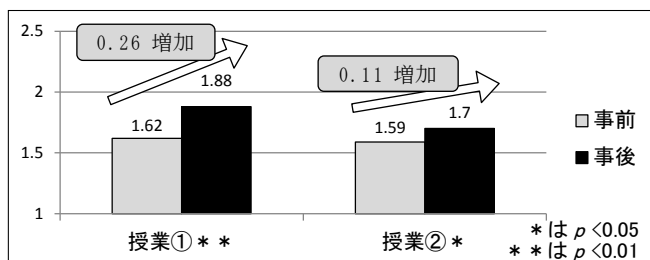


図5 想定した生活場面における「視点」のポイントの平均

「視点」のポイントの平均は、授業①の前後で0.26ポイント、授業②の前後で0.11ポイント増加した。これらの増加について t 検定を行ったところ、授業①は p 値0.01、授業②は p 値0.05で有意な差を確認することができた。平均ではなく、三つの生活場面それぞれにおいて事前・事後を比較しても、同様の結果であったことから、授業①②とも、授業を通して「視点」の段階が向上したと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

道徳の時間において、価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫は、道徳的判断力を育成するのに有

効であった。本研究の指導過程によって、他人の視点、将来の視点に気付かせ、授業のねらいとする道徳的価値を重視した行動選択が可能になるということが分かった。これにより、現在の心情重視に偏った道徳の時間に、道徳的判断力を育成する指導を取り入れ、道徳的判断力を育成する指導が十分に行われていないという課題の解決につながると考える。

2 今後の課題

- 価値葛藤と主体的な選択を促す発問の工夫の有効性は認められたものの、授業①で第I段階のまま向上しなかった21人(17.4%)に対して、他人の視点、将来の視点に気付かせ、重視させることができるような指導過程の工夫が必要である。
- 展開後段に過去の経験から考えさせる発問をしたが、時間が足りず、自分との関連付けが不十分であった。新潟県立教育センターの指摘どおり2時間扱いにするか、展開前段の中で自分と関連付けさせる手立てが必要である。
- 想定した生活場面に係る質問紙調査の結果は、授業①②とも「視点」のポイントの平均が2点未満で、他人の視点、あるいは将来の視点に気付かせ、重視する第II段階に及ばなかった。授業後にもそれらの「視点」で考えることを定着させ、様々な生活場面で望ましい行動をとることができるようにするために、他の教育活動との関連を図る必要がある。

【注】

- (1) 行安茂(1985)：『価値選択の道徳教育』以文社 pp.68-70
に示されている発問の要点に基づいて、稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年)：『中学校学習指導要領』東山書房 p.112
- 2) 文部科学省(平成20年)：『中学校学習指導要領解説道徳編』日本文教出版 p.32
- 3) 京江光之(2005)：「中学校における道徳の時間の指導法に関する実証的研究」兵庫教育大学大学院学校教育研究科学位論文 p.11
- 4) 文部科学省(平成20年)：『中学校学習指導要領解説道徳編』日本文教出版 p.29
- 5) 行安茂(1985)：『価値選択の道徳教育』以文社 p.92
- 6) 行安茂(1985)：前掲書 p.85
- 7) 新潟県立教育センター(平成5年)：『道徳教育ハンドブック小・中学校編』p.7