

問題解決型の道徳授業を核とした研究実践における効果検証

片山 健治*

(令和3年6月21日受付, 令和3年12月24日受理)

Effect verification in field research centering on problem-solving type moral teaching

KATAYAMA Kenji*

In this study, I verified the effects that “problem-solving type moral teaching” can raise up the morality of the junior high school students in field research during six years. I thought necessary model of discussion's logical structure and rules to become discussion as problem-solving type moral teaching, then I used “Toulmin's Model” and Watanabe's “Rules of consultation”. In this effect verification, I utilized the perspective-taking ability test for junior high school students, which assumed the developmental stages of Robert Selman's role-taking ability as the index of morality. As the result, I found that the selective and systematical “problem-solving type moral teaching” on a long-term could have transformed positively the morality of the students.

Key Words : problem-solving type moral teaching, morality, developmental stage, effect verification

1. はじめに

グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。このような社会的変化の影響は、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでおり、子どもたちの成長を支える教育のあり方も、新たな事態に直面している。特に、学校現場においては、2011年（平成23年）に滋賀県大津市の中学校（道徳教育推進校）で起きたいじめ事件を契機に、いじめ問題が社会的に関心を集めると、いじめのような生徒指導上の問題にも対応する効果的な道徳教育が求められてきた⁽¹⁾。さらに、不登校、学級崩壊、SNS等のネットトラブル、家庭の貧困による教育環境の格差拡大等も問題となっている。こういった状況において、道徳教育は子どもの人命にも関わる深刻なものであり、極めて重要なものであると認識されている。道徳教育は、児童生徒が学校生活を送る上で、安心して安全な学校を築く礎になることが期待されているのである。

以上のような時代状況や社会的要望に対応するために、2020（令和2）年度の新学習指導要領全面実施に先行して、「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」として2018（平成30）年度から教科化された（中学校においては、いずれも次年度より実施）。これは、深刻ないじめ問題を発端に、その対策の1つとして「道徳教育を教科として位置付ける」ことが教育再生実行会議⁽²⁾の提言に盛り込まれたことを背景としている。また、道徳教育の充実に関する

懇談会⁽³⁾では、道徳の「教科化をすすめる理由」として、現行の道徳教育における指導法・内容のばらつき等の改善が必要であることを挙げた上で、「いじめ防止に大きな効果が期待できる」こと、「学校教育の真の中核としての役割を果たせるようにすべき」等といったことが挙げられている。

加えて、文部科学省⁽⁴⁾では、「Society5.0に向けた学校 Ver.3.0」を提示している。超スマート社会に対応した学校教育のあり方として、主体的・対話的な学びと個別最適化された学びの実現を目指してICTやAI、ソーシャルメディア等の教育情報ツールの活用を促しており、コロナ禍の現在、これらの活用は教育現場においても喫緊の課題となっている。柳沼は「こうした不測困難で不安な状況でこそ、子どもたちの認知、情緒、行動面を総合的に育成して、よりよく生きる力を育成する道徳授業のあり方が一層重要になるだろう」⁽⁵⁾と述べている。しかしながら、道徳科では、教材中の言葉及び子どもや教師の発言・発問それ自体が学びのためのツールとしての役割を果たすため、安易なICT等の活用は教師と子ども、あるいは子ども同士の双方向ではなく、教師と子どもの間での一方通行となりやすく、主体的・対話的な学びや個別最適化された学びにまで達することが難しいといえる。

一方で、これまで教育活動全体で取り組む道徳教育の推進を中核として担ってきたといえる道徳の時間においては、子どもたちに読み物資料を読ませ、場面ごとに登

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生（Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education）

岡山県立岡山大安寺中等教育学校（Okayama Prefectural Okayama DaiANJI Secondary School）

場人物の気持ちを尋ね、人物の考え方、ひいては道徳的価値を共感的に理解させようとしてきたことが多かった。こうした道徳授業では、子どもたちが道徳的問題に向き合い、自分ならどうするかを主体的に考え、判断することはできにくく、問題解決能力の育成につながっていないという実態があった。そのため、道徳科でも問題解決的な学習や体験的な学習等を積極的に取り入れて、授業の活性化を図り、実効性を高めていく必要があった。

そこで、子どもにおける問題解決能力を育成すべく、2015（平成27）年度より、道徳科における道徳教育の充実を図るため、「考え議論する問題解決型の道徳授業」を構想し、「特別の教科 道徳」の先行実施を行い、継続して実践してきた。そのため、まず、この道徳授業を展開するに当たり、討議の論理構造モデルと討議となるためのルールを定めた。さらに、研究実践においては、道徳教育の実効性を高めるために、学校全体で道徳教育を重点的かつ計画的・組織的に取り組んできた。

今回、これらの実践が、子どもにおける道徳性の変容に影響を与えたかどうかを明らかにするために、2015（平成27）年度～2020（令和2）年度までの6カ年に亘って継続・更新してきた研究実践における教育効果の検証を試みることにした。

ところで、これまでの道徳教育については、成果が見えない、もしくは見えづらいといった声が挙げられており、教育効果についても懐疑的にみる向きがあった。そのため、道徳教育は即効性を求めるものではなく、子どもの内面に時間をかけて少しずつ効いてくるものである、と弁明されることも多かった。この状況を改善するため、これまでの道徳授業や道徳教育実践研究においては、比較的短期間（1回もしくは複数回、あるいはユニット型）において道徳授業を実践した後、その教育効果の検証を試みた例はあった。また、道徳教育関連の研究指定を受けた学校において数カ年の道徳授業実践あるいはカリキュラム・マネジメントを含む教育活動全体における道徳教育実践後にその効果の検証を行ったという報告は成されている。しかし、1つの指標を用いて、同一校における5年以上の長期間に亘る継続調査を行った事例はほぼ見られない。補足して、検証方法としては、子どもや教職員、保護者を対象にしたアンケート調査が大半であり、対象者の意識の変容をみとる主観的なものが多く、客観性に欠けたものが多かった。目に見えない道徳性をみとるためには、主観が重なり合って分析した質的研究が欠かせないといえるが、効果を示しにくいという側面があったことも否めない。

そこで、本研究の目的を、考え議論する問題解決型の道徳授業の実施とその推進による効果について、役割取得能力の変容の観点から明らかにすることとした。

2. 「考え議論する問題解決型の道徳授業」の構想

実践的討議を中心とした道徳授業を適切に展開するためには、討議の論理構造モデルと討議となるためのルールが必要であると考え、前者については「トゥールミン・モデル」⁽⁶⁾を参照し、後者については渡邊の「話し合いのルール」⁽⁷⁾を活用した。

(1) 討議の論理構造モデルとしてのトゥールミン・モデル

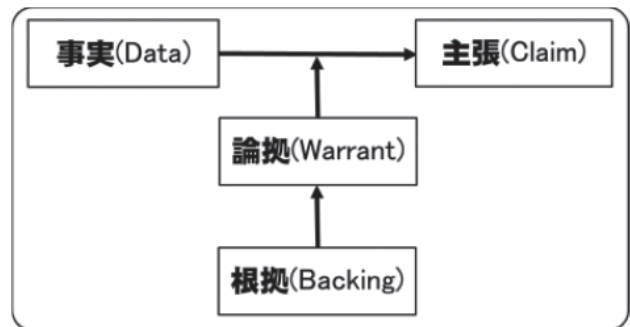


図1 トゥールミン・モデル

トゥールミン・モデルは事実（Data）・論拠（Warrant）・主張（Claim）の3つを議論の基本要素としている。さらに、主張をする際には、論拠が正しいことを支持する根拠（Backing）が欠かせない（図1）。議論の信憑性を高めるためには、根拠を明確にすることで、論拠に対する裏付けをとることが求められる。「考え議論する問題解決型の道徳授業」では、子どもは議論の中で、「根拠を明確にした判断」を行うのであるが、明確な根拠をグループで考え合うことで全体での討議がしやすくなる。

具体的には、発言する者は他者からの内容把握や納得が得られるよう、図式に沿って「要件間の意味的なつながりが確立されているか」「発言内容全体として意図が伝わるものか」を確かめながら論述を構成・表現させ、同時に傾聴する側になったとしても、図式に照らし、「意味がつながるよう要件がそろっているか」「意味が伝わる内容か」等を評価させ、指摘や質問を返させていくのである。

(2) 討議となるためのルールとしての「話し合いのルール」

授業において、子どもが展開する学習活動は、授業の中で設定されている問題を解決するために、子どもが取るべき行為をその理由（論拠、根拠）を明確にしながら追求する話し合い活動（討議）である。討議を通じて、自分の考えをより合理的なものに変えていき、子どもが生活している社会を理性的なものに変えていく。それと並行して、子ども自身のもつ価値観もより普遍性をもった価値観に近づけていく。これらを達成する話し合いには、ルールに従った話し合いへの日常的な取組の積み重ねが必要である。そのルールとして、表1に示す「話し合いのルール」を設定し、活用する。これは、ユルゲン・ハーバーマースによる『コミュニケーション的行為の理論』⁽⁸⁾で挙げられている3つの条件のうちの1つである「理想的発話状況」をもとにして、渡邊によって示されたものであ

る。なお、理想的発話状況とは、「i 言語行為能力のあるすべての主体は、ディスカルス（討議）に参加してよい。ii - (1) 誰もがどんな主張をも問題化してよい。ii - (2) 誰もがどんな主張をもディスカルスに持ちこんでよい。ii - (3) 誰もが自分の立場や希望や欲求を表明してよい。iii どの話し手も、ディスカルスの内外を支配している強制によっては、上で確定された自分の権利を行使するのを妨げられない。」というものである⁽⁹⁾。

表1 話し合いのルール

- | |
|---|
| <p>①だれも自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。
 ②自分の意見は理由を必ず付けて言う。
 ③他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際、理由をはっきり言う。
 ④理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
 ⑤意見を変えてもよい。ただしその理由を言うこと。
 ⑥みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。</p> |
|---|

さらに、「考え議論する問題解決型の道徳授業」では、この「話し合いのルール」に基づいて実践していくのであるが、これに加えて、可能な限り「みんなが納得するクラスの考えをつくる」ということを合わせて確認する。

なお、この「話し合いのルール」については、研究4年次までは、授業での話し合いを行う際に折に触れて確認したり、あらかじめ、ワークシートに話し合いのポイントとして記載したりしていた。しかしながら、研究実践を進めていくにつれて、指導する教師やクラスの裁量に委ねてしまうと「話し合いのルール」についての認識の差が出るのではないかと懸念が生じていた。そのため、研究5年次からは、全学年全学級において、年度当初に道徳ガイダンスを行い、道徳科で考える意義と、討議となるためのルールとして「話し合いのルール」が存在することを、全員で共通理解した上で、話し合い活動を進めていくことを毎年度確認することができるようにしている。

(3) 「考え議論する問題解決型の道徳授業」の授業展開

この授業においては、教師が一方向的に伝えるだけではなく、子どもが主体的に考え議論し、道徳的価値を真正面から考える時間となるように工夫する。具体的には、登場人物の気持ちを考える活動を行ったり、体験的な活動を取り入れたりするだけでなく、その行為の意義や結果を考え合い、その考えの根拠についても追求させることが求められる。ここで、「考え議論する問題解決型の道徳授業」における授業展開の一例を挙げる。

なお、この授業展開例は、渡邊⁽¹⁰⁾と柳沼⁽¹¹⁾が提唱しているものを応用したものである。

- ①資料の提示・課題把握:主人公の直面している課題や葛藤状況を把握する。事前に、子どもの生活体験における道徳的問題を把握しておくことよい。

- ②解決策の構想:「何をどうしたらよいか」を具体的に考えさせる。ここでは、道徳的な問題を子どもたち自身の問題として認識させ、それをいかに解決するかを主体的に判断させる。

- ③根拠を明確にした判断:自分の判断とその根拠を決める。2.「考え議論する問題解決型の道徳授業」の構想の(1)のツールミン・モデルを参照。

- ④討議(話し合い):子どもが個人または小グループで考えた内容をクラス全体で話し合っ、解決策の正当性や妥当性を討議する。

- ⑤納得解の形成:子どもの生活経験に引き寄せて、解決策を一般化できるように検討していく。

(4) 研究実践の概要

① 「考え議論する問題解決型の道徳授業」の授業実践

まず、前述した(1)~(3)を念頭に置いて授業実践を行った。研究1年次(2015年度)は、道徳教育推進教師自身が全学年全学級の子どもの対象として、「考え議論する問題解決型の道徳授業」の先行実施を行い、成果を検証した。

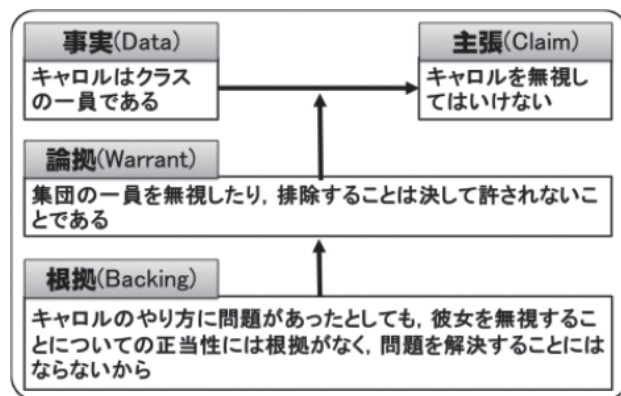


図2 ツールミン・モデル「正義ってなに？」

ここで、授業の一例として第1学年で行った「正義ってなに?」⁽¹²⁾を挙げる。図2は、この授業で用いた討議の論理構造モデルを、ツールミン・モデルを用いて図式化したものである。この授業では、クラスをまとめるため、代表としていささか強引にクラスを引っ張るキャロルと、それに反発してキャロルを無視するルーシーたちとの対立点を明確にしながら、二つの正義それぞれの主張内容を明らかにする討議が行われる。この討議を通じて、キャロルのやり方に抗議するために、集団の一員を無視するか、排除してもよいという主張の正しさの根拠を問い、自分の考えを振り返らせる。そして、自分の考えを見直す必要性に気づかせることで、自らの考えをより合理的なものに変えていくことを授業のねらいとした。

この授業においては、第2時で、話し合いが途中で停滞してしまおうなったとき、授業者がA君(普段は本をずっと読んでいようおとなしい子)に「前回の授業の後、どう思った?」と発言を促したところ、彼は自分の考えや迷いを一生懸命みんなに伝えようとした。す

ると、何人かの子どもがA君の考えに対する自分の考えを述べ、それをきっかけにして子ども同士で意見交流が活発に行われるようになった。そして、展開後段において、「よいクラスにするためには、このクラスのみんなはどうすべきだろうか?」と発問を行ったところ、「(ルーシーの)考えには賛成なんだけど、もう少し(キャロルを)無視したりとかせずに、話し合いで解決する」といった発言が出始め、みんなが納得するような解決策をみんなで見つけ、それを尊重しようとする態度が見られた。このように、討議を通じて子どもは他者の意見に耳を傾け、その考えの妥当性について真剣に考え、自分の考えの妥当性についても吟味することで、自らの考えを見直そうとしていた。

研究2年次(2016年度)以降は、検査により明らかとなった子どもの実態を踏まえつつ、研究1年次以降に実践を行った授業も各学年の道徳年間指導計画に組み込んでいった。引き続き、道徳教育推進教師としては、担当学級での授業実践を行うだけでなく、自身が率先して他学年・学級においても授業実践・公開を行っていくことにした。

② 道徳教育推進チームとしての取組

研究2年次(2016年度)以降、各学年団の道徳担当教員を中心として構成する道徳教育推進チームと連携して毎授業後に実践を振り返り、成果の確認と授業改善を進めている。また、全教職員で共有できるように道徳資料ファイルを作成し、自由に閲覧できるように環境整備も行っており、毎年更新している。

ここで、実践校の道徳教育を抜本的に刷新するためには、教職員が「道徳科」として位置づけられたことをポジティブに捉え、道徳科の特性を踏まえた指導について改善、充実を図る必要がある。そのためには、道徳教育推進チームを構成する教職員の力量形成が不可欠である。ただし、教職員自身が、日々の授業実践での課題や学びに気づき、意識化し、次時に生かしていく実践的指導力がその前提となる。これを向上させるため、道徳教育推進教師自身が率先して授業公開を行いつつ、推進教師の支援のもと、教職員が子どもと同じ地平で生き方を考え議論する問題解決型の道徳授業を道徳教育推進チームで構想し、実践していった。

研究3年次(2017年度)においては、公開授業だけでなく、道徳教育をテーマにした校内研修を実施し、推進教師自身が道徳教材「二通の手紙」⁽¹³⁾を用いて模擬授業を行った。このとき、従来の心情理解中心の道徳授業と考え議論する問題解決型の道徳授業での発問を比較することで、意見の異なる他者の考えとその根拠について注目させることの重要性等の認識を共有し、教職員同士が考え合う場を設定した。

具体的には、問題の解決策について、第三者の視点(主

人公である元さん以外の従業員や入園者)を与えて考えさせることで、社会全体(一般的他者)に至るまで広い社会的視点からの役割取得を子どもに促すことができることを示した。実際の授業では、生徒から「他人の立場に立って考えたことがなかったので新鮮だった。」「立場が違ふと考え方が変わることに驚いた。」等の発言があったことも紹介した。また、「姉弟から入園を頼まれたとき、元さんはどうすべきか。その結果、元さんはどうなるだろうか。」と発問することで、元さんのとった行為の結果、どういう状況になるか考えさせることができることを提示した。これにより、子どもが道徳的行為の意義を因果関係に照らしながら理解し、日常生活においても適切に活用できるように促すことを確認した。加えて、「また、なぜそう思うか。」と追発問を行い、グループで話し合った結果を全体で発表させることで、その考えの根拠についても追究させ、意見の異なる他者の考えとその根拠についても注目させることができることを共通理解した。

研究4年次(2018年度)からは、校内研修のテーマを「道徳科における指導と評価の一体化」として、考え議論する問題解決型の道徳授業の授業づくりとともに、評価のあり方についても、道徳教育推進チームにおいて協働で評価文を作成する研修を実践している。

この研究実践を行った年度は、中学校において「特別の教科 道徳」が完全実施される前年度に当たり、先行実施としたのであるが、他校から「どのような研修を実施したのか教えてほしい。」「具体的な評価方法と文例を示してもらおうとありがたい。」といった問い合わせが多数あった。次年度からは、校内研修の講師依頼や助言を求める声も数多くいただき、実際に2校で校内研修に参画し、講師をさせていただいた。

さらに、研究5年次(2019年度)には、道徳教育推進チームでの取組を継続しつつ、学年ごとにローテーション授業を導入し、個々の子どもの道徳科における学習状況の評価を、学級担任だけでなく学年団に所属する全教員で担当するという体制づくりを推進した。

研究6年次(2020年度)には、このローテーション授業の設定を前年度の1ターム(計4回)から2ターム(計8回)に変更した。そして、担任と学年団所属の副担任が協働で授業を行うT-T授業やICT等を活用した授業を実施する回数を増やし、より一層の道徳授業の充実を図った。

③ 校種間連携で推進する道徳教育における取組

道徳教育推進チームの活性化を図るため、これまでの研究実践に加えて、実践校が属する市内の小中学校における道徳教育推進教師を対象とした、小中合同道徳教育研修会で学び合いを行った。その上で、市内の小中学校の教員に道徳授業を公開し、授業後に実践校の教職員及び市内の小中学校の道徳担当教員らによる協議の場をつくった。そして、子どもの実態や発達段階を踏まえて授

業実践を振り返り、改善につなげていくことにした。さらに、協議の成果（小学校での子どもの実態等）を実践校の教職員同士で共有し、その後の授業づくり等で活用していった。

3. 効果検証の方法

(1) 調査期間

2015（平成27）年度～2020（令和2）年度の6カ年

(2) 実施時期

入学時（5月頃）及び各学年の年度末（2月頃）実施。

(3) 対象

比較的小規模な公立中学校であるK中学校の全生徒を対象とした。

各年度入学生の対象人数については、4.結果と考察の（2）入学年度別の表を参照。

(4) 内容

研究実践における教育効果の検証については、子どもにおける道徳性の変容の推移をみとめるため、コールバーグの認知発達理論による3水準6段階の発達段階をもとに、それを発展させたR.セルマンの役割取得の発達段階（0～4の5段階）を指標とする中学生版社会的視点取得検査⁽¹⁴⁾を活用した。表2は、R.セルマンが示した、幼児期から青年期までの5つの発達段階をまとめたもの⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾である。

なお、役割取得能力（社会的視点取得能力）とは、自己の立場からだけでなく、他者の立場に立ち、相手の感情や思考を理解することのできる能力であり、自分の

考えや気持ちと同等に他者の立場に立って、その人の考えや気持ちを推し量り、それを受け入れ、調整して対人行動に生かす能力と定義される。また、対人関係に生じた葛藤の解決や道徳的判断を行う前提となる能力でもあり、問題解決能力と共通点は多い。すなわち、役割取得能力は問題解決能力を含む道徳性の向上に関係する能力であり、役割取得能力を向上させることが、道徳性の向上につながるといえる。

そこで、中学生版社会的視点取得検査を用いてこの能力を測定することにより、考え議論する問題解決型の道徳授業を核とした研究実践によって、子どもにおける道徳性の向上が図られたかどうかを検証することにした。

4. 結果と考察

以上の方法で、各学年で役割取得能力に関する中学生版社会的視点取得調査を行い、その結果に基づいて同一学年での3年間の変容を比較検討した。次に、その結果を示す。

(1) 一般的な傾向

荒木・松尾⁽¹⁷⁾によると、中学生における道徳性の発達段階の特徴は段階2（60%前後の子どもがこの段階にいる）と段階3（30%前後の子どもで占められる）にあることができ、段階1や段階4が少ないといえる。また、道徳性の発達段階か学年時を関数に、徐々に発達しているという関係が見られる。中学生における発達段階の一般的な特徴としては、段階3に属する子どもが各学年のいずれも過半数を超える。小学生における発達段階では、段

表2 幼児期から青年期までの5つの発達段階 (Selman,R.1976)

発達段階	人間のとらえ方	関係のとらえ方	役割取得の外観
段階0	未分化	自己中心性	未分化で自己中心的な役割取得（約3～6歳） 他者の単純な感情を理解できるが、自己の視点と他者の視点を時として混同する。他者が自分と違った見方をしていることがわからない。
段階1	分化	主観的	分化と主観的な役割取得（約5～9歳） 他者の思考や感情が自分と異なることに気づく。しかし、この段階の子どもは他者の感情や思考を主観的に判断して、他者の視点に立って考えることができない。
段階2	自己内省的 /二人称	相互的 (reciprocal)	自己内省的/二人称と二者相互の役割取得（約7～12歳） 他者の視点に立って自分自身の思考や感情を内省できる。しかし、双方の視点を考慮し、関係づけることができない。
段階3	三人称	相互的 (mutual)	三人称と相互的役割取得（約10～15歳） それぞれの個人が自己と相手を対象として見ることができる。そして、第三者の視点から自己と他者の思考や感情を調整できる。
段階4	広範囲	慣習的 -象徴的	広範囲の慣習的-象徴的役割取得（約12歳～大人） 自分の視点を社会全体や集団全体をみる視点と関係づけることができる。

（日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学—道徳教育のための心理学—』北大路書房 をもとに作成）

段階4は0%であることから、段階4は中学生段階の特徴の一つであると考えられる。ただし、段階4に属する子どもはごく一部の子どものみとなっている（表3、図3）。

表3 中学生版社会的視点取得検査（出現率）
【一般的な傾向】

1年生 n=375			2年生 n=36			3年生 n=157		
段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%
0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
1	1	0.3	1	0	0.0	1	0	0.0
2	145	38.9	2	37	102.2	2	35	22.3
3	219	58.4	3	36	100.0	3	107	68.1
4	9	2.4	4	13	36.1	4	15	9.5

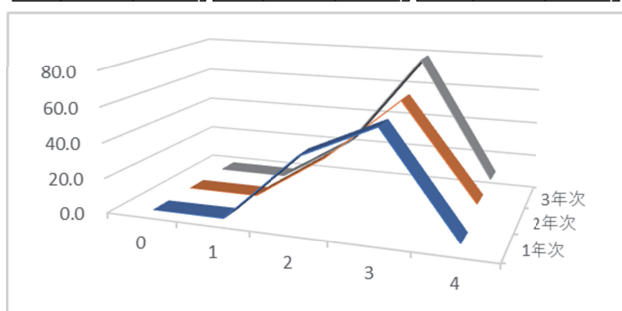


図3 社会的視点取得検査（出現率）
【一般的な傾向】

(2) 入学年度別

① 2015（平成27）年度入学生

2015（平成27）年度の入学生においては、1年次の検査を年度後半の11月に実施したが、段階0もしくは1の子どもが30%を超えており、段階3、4の子どもは20%強であった。しかし、2年次には段階0、1の子どもは10%ほどになり、3年次には3.4%にまで減少した。これに対し、段階3、4の子どもは2年次には40%弱、3年次には60%を超えていた（表4、図4）。

一般的な傾向と比較すると、この年度の入学生は、入学時における発達段階の分布はやや低めであったが、その後における道徳性の発達段階が上昇する割合は大きい

表4 中学生版社会的視点取得検査（出現率）
【2015（平成27）年度入学生】

1年次 11月 2015.11実施 n=64			2年次 1月 2017.1実施 n=58			3年次 3月 2018.3実施 n=60		
段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%
0	5	7.8	0	3	5.2	0	1	1.7
1	15	23.4	1	4	6.9	1	1	1.7
2	30	46.9	2	29	50.0	2	20	33.3
3	13	20.3	3	22	37.9	3	38	63.3
4	1	1.6	4	0	0.0	4	0	0.0

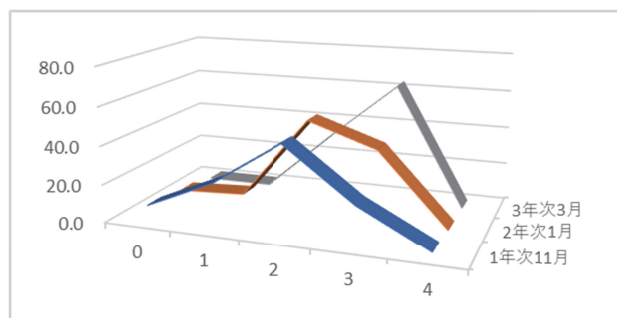


図4 社会的視点取得検査（出現率）
【2015（平成27）年度入学生】

といえる。なお、この年度の入学生は、研究実践開始直後の学年であり、考え議論する問題解決型の道徳授業を実施した回数は、1年次に3回、2年次に2回、3年次に2回とまだ少なかった。しかしながら、2年次以降に道徳教育推進チームとしての取組が始まり、3年次に道徳教育をテーマにした校内研修を実施することができた学年でもある。こうした要因が、2・3年次に、道徳性の発達段階が上昇する割合が大きくなった一因であると考えられる。

② 2016（平成28）年度入学生

2016（平成28）年度入学生においては、1年次は段階0もしくは1の子どもが20%弱、段階2は50%強、段階3、4の子どもは30%弱であった。2年次には段階0、1の子どもは3.5%になり、3年次にはこの段階の子どもはいなかった。また、段階2の子どもは2年次に50%を下回り、3年

表5 中学生版社会的視点取得検査（出現率）
【2016（平成28）年度入学生】

1年次 5月 2016.5実施 n=63			2年次 2月 2018.2実施 n=57			3年次 2月 2019.2実施 n=55		
段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%
0	1	1.6	0	0	0.0	0	0	0.0
1	11	17.5	1	2	3.5	1	0	0.0
2	33	52.4	2	27	47.4	2	7	12.7
3	18	28.6	3	28	49.1	3	49	89.1
4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0

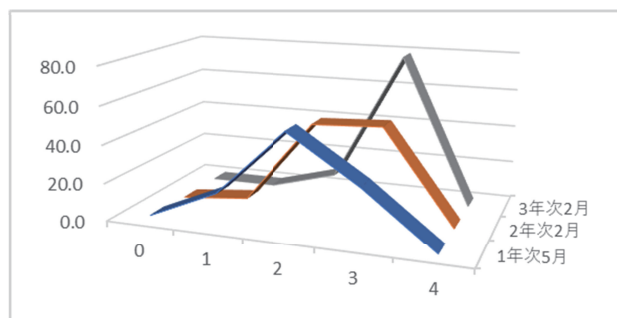


図5 社会的視点取得検査（出現率）
【2016（平成28）年度入学生】

次には10%にまで減少した。これに対して、段階3、4の子どもは2年次には50%弱、3年次には80%弱となった(表5、図5)。

この年度の入学生は、道徳性の発達段階の上昇する割合はかなり大きいといえる。特に、3年次の段階3の子どもの割合が高かった。なお、この年度の入学生に考え議論する問題解決型の道徳授業を実施した回数は、1年次に5回、2年次に4回、3年次に6回であった。加えて、この学年においては、3年次に、道徳の評価文を作成する校内研修を実践した。指導時期については、中学校道徳の教科化に向けて学校全体で道徳教育に取り組む体制づくりが整ってきた時期とも重なっており、推進教師もこの学年団に3年間所属し、考え議論する問題解決型の道徳授業を重点的に行った。こうした諸要素が、道徳性の発達段階が大幅に上昇した要因であると考えられる。また、3年次に大きく発達段階の上昇がみられたのは、その年度に、道徳科における評価文の作成をテーマとした校内研修を実践したことにより、指導と評価の一体化が図られ、授業の改善に寄与した成果によるものであると推測される。

③ 2017(平成29)年度入学生

2017(平成29)年度入学生においては、入学年度において5月と2月の2回、3年間で計4回検査を実施した。この年度の入学生の特徴は、入学時の発達段階の分布が一般的な傾向と同程度であり、他の年度と比較すると発達段階の高い子どもの割合が大きいということである。1年

表6 中学生版社会的視点取得検査(出現率)
【2017(平成29)年度入学生】

1年次5月 2017.5実施 rF0			1年次2月 2018.2実施 rF0			2年次2月 2019.2実施 rF1			3年次1月 2020.1実施 rF1		
段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%
0	0	0.0	0	1	2.0	0	0	0.0	0	0	0.0
1	2	4.0	1	1	2.0	1	1	2.0	1	1	2.0
2	22	44.0	2	10	20.0	2	20	39.2	2	15	29.4
3	26	52.0	3	37	74.0	3	26	51.0	3	35	68.6
4	0	0.0	4	1	2.0	4	4	7.8	4	0	0.0

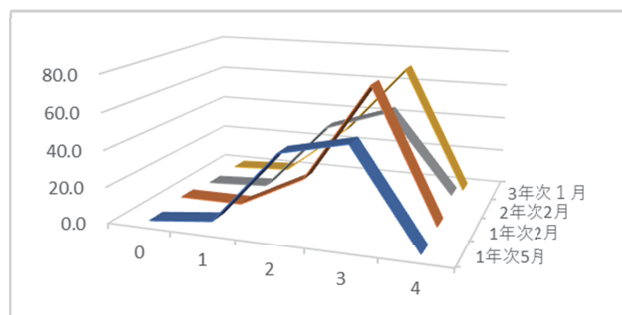


図6 社会的視点取得検査(出現率)
【2017(平成29)年度入学生】

次2月には段階0、1の子どもの割合は変化しなかったものの、段階2から段階3、4に上昇した子どもが20%以上増加した。ただし、2年次には入学当初と同程度まで発達段階分布が戻るといふ揺り戻しが生じたが、3年次には再び段階3の子どもの割合が20%以上増加し、全体における3、4段階の割合が70%弱に達した(表6、図6)。

この年度の入学生は、学年が上がるにつれて増減はあったものの、3年間全体で見ると、道徳性の発達段階の上昇する割合は大きいといえる。なお、この年度の入学生に考え議論する問題解決型の道徳授業を実施した回数は1年次に3回、2年次に5回、3年次に8回であり、体験的な学習を取り入れた道徳授業も3年次に1回実施した。2年次に発達段階の上昇が停滞した一因としては、他者の立場に立って考えるよう促す発問や、自他の幸福を考えて納得し合える解決策を考えるよう促す発問などを定期的に行うことが不足した面があり、その結果、「揺れ戻し」が起きて、再び心情理解に偏った「読み取り道徳」の思考パターンになってしまったことが挙げられる。しかしながら、3年次に大きく上昇したのは、道徳授業実践のより一層の充実を図るため、授業回数を増やすとともに、2019(令和元)年度より学年団によるローテーション授業を取り入れ、考え議論する問題解決型の道徳授業の実施回数を増やしたことも要因であると考えられる。特に、考え議論する問題解決型の道徳授業の指導法を、年間を通して定期的に行って道徳的思考・判断の習慣を作ることによって「揺れ戻し」がないように予防したことも効果的であったといえる。

④ 2018(平成30)年度入学生

2018年度入学生においても、1年次の5月と2月の2回、2年次で1回、3年次で1回、計4回検査を実施した。1年次は段階0、1の子どもが8.3%、段階2は50%強、段階3、4の子どもは40%弱であった。段階0、1の子どもは1年次2月には5.0%、2年次には1.7%に減少し、3年次には0%になった。また、段階2の子どもは1年次2月に40%強、2・3年次には25.0%まで減少した。これに対して、段階3、4の子どもは1年次2月に50.0%、2年次には70%弱となり、3年次には段階4の子どもが20.0%出現した(表7、図7)。

この年度の入学生については、以前にも増して道徳性の発達段階の上昇する割合は大きいといえる。なお、2018(平成30)年度の入学生に、考え議論する問題解決型の道徳授業を実施した回数は1年次に5回、2年次に10回、3年次には9回であり、体験的な学習を取り入れた道徳授業は3年次に2回であった。この学年において、道徳性の発達段階の上昇する割合が短期間で増加したのは、2年次より推進教師がこの学年団に所属し、ローテーション授業を導入することと並行して考え議論する問題解決型の道徳授業の実施回数を増やしたことや、ICT等を活用した授業を率先して取り入れることで、問題解決型の道徳授業が

やりやすくなり、学年全体で重点的かつ計画的・組織的に道徳授業を実践した成果であると考える。

表7 中学生版社会的視点取得検査（出現率）
【2018（平成30）年度入学生】

1年次5月 2018.5実施 n=60			1年次2月 2019.2実施 n=58			2年次1月 2020.1実施 n=57			3年次1月 2021.1実施 n=57		
段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%
0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
1	5	8.3	1	3	5.0	1	1	1.7	1	0	0.0
2	32	53.3	2	25	43.1	2	15	26.3	2	15	26.3
3	23	38.3	3	27	46.7	3	41	71.9	3	30	52.6
4	0	0.0	4	3	5.2	4	0	0.0	4	12	21.1

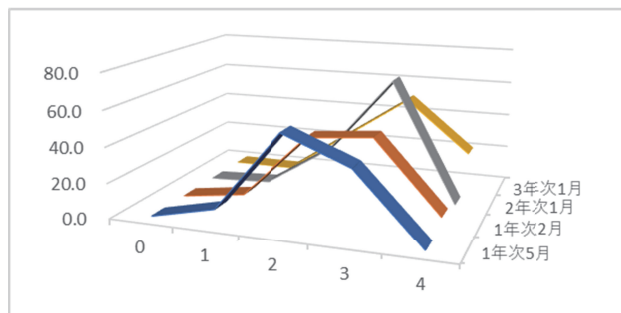


図7 社会的視点取得検査（出現率）
【2018（平成30）年度入学生】

⑤ 2019（平成31）年度入学生

2019年度入学生においては、1年次6月と1月、2年次1月の計3回検査を実施した。（3年次も検査を実施予定）。1年次6月では段階0、1の子どもは皆無であり、段階2は60%強、段階3、4の子どもは40%弱であった。なお、2年次1月においても段階0、1の子どもはいなかった。段階2の子どもは20%強に減少し、段階3、4の子どもは80%弱まで増加した（表8、図8）。

2019（平成31）年度の入学生においては2年間の推移ではあるが、前年度入学生以上に、道徳性の発達段階の

表8 中学生版社会的視点取得検査（出現率）
【2019（平成31）年度入学生】

1年次6月 2019.6実施 n=41			1年次1月 2020.1実施 n=47			2年次1月 2021.1実施 n=45		
段階	人数	%	段階	人数	%	段階	人数	%
0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
1	0	0.0	1	0	0.0	1	0	0.0
2	27	66.0	2	10	21.3	2	10	22.2
3	17	41.5	3	37	78.7	3	26	57.8
4	0	0.0	4	0	0.0	4	9	20.0

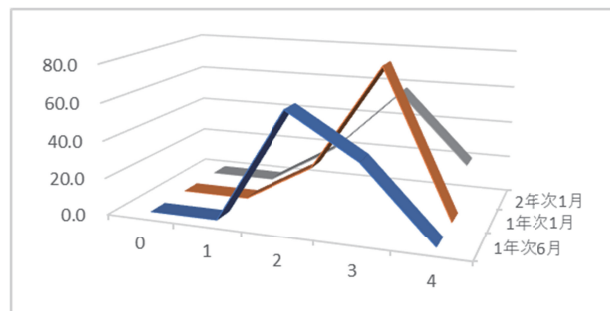


図8 社会的視点取得検査（出現率）
【2019（平成31）年度入学生】

上昇する割合は大きいといえる。なお、2019（平成31）年度の入学生に、考え議論する問題解決型の道徳授業を実施した回数は1年次に6回で、体験的な学習を取り入れた道徳授業の実施回数は2回であり、2年次はそれぞれ6回と1回であった。この学年において、道徳性の発達段階の上昇する割合が短期間で増加したのは、この年度の頃から考え議論する問題解決型の道徳授業の実施回数は増やしてはいるものの、デジタル教科書や映像教材等のICTを活用した授業が定着化するなど、内容の質は高い水準で保たれるようになってきており、学校全体で計画的・組織的に道徳授業を実践した成果であると考え。特に、この学年では、ICTを活用した情報モラルに関する考え議論する道徳授業を重点的に行ったのであるが、その結果、他者の立場に配慮して情報モラルの問題解決ができるようになり、情報モラルに関する生徒指導上の問題点もほぼ出現しなかった。

⑥ 2020（令和2）年度入学生

2020年度入学生においては、1年次6月と1月の計2回検査を実施した。（2・3年次も検査を実施予定）。1年次6月では段階0、1の子どもは皆無であり、段階2は60%強、段階3、4の子どもは40%弱であった。なお、1年次1月においても段階0、1の子どもはいなかった。段階2の子どもは20%強に減少し、段階3、4の子どもは80%弱まで増加した（表9、図9）。

表9 中学生版社会的視点取得検査（出現率）
【2020（令和2）年度入学生】

1年次5月 2020.5実施 n=52			1年次1月 2021.1実施 n=55		
段階	人数	%	段階	人数	%
0	0	0.0	0	1	1.8
1	2	3.8	1	0	0.0
2	27	51.9	2	20	36.4
3	23	44.2	3	32	58.2
4	0	0.0	4	2	3.6

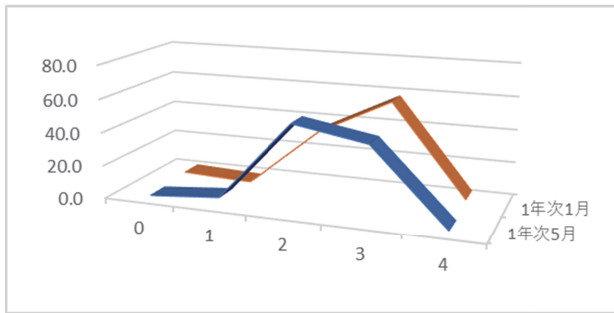


図9 社会的視点取得検査（出現率）
【2020（令和2）年度入学生】

2020（令和2）年度の入学生においては1年間の推移ではあるが、道徳性の発達段階の上昇する割合は大きいといえる。なお、2020（令和2）年度の入学生に、考え議論する問題解決型の道徳授業を実施した回数は6回で、体験的な学習を取り入れた道徳授業の実施回数は2回であった。この学年においても、道徳性の発達段階の上昇する割合が増加したのは、校内研修やICT等を活用した公開授業を実施することやT-Tによる道徳授業が定着したことにより、教員相互の参観が恒常化することにもつながっており、道徳授業実践の成果を教員間で共有できるようになったからであると考えられる。

(3) 発達段階別（特に段階2、3の子どもに着目して）

ここで、1年次から3年次までの3年間に亘る継続調査を実施することができた2015（平成27）年度から2018（平成30）年度入学生において、中学生における道徳性の発達段階の特徴が顕著に表れる段階2と段階3の子どもに着

表10 中学生版社会的視点取得検査
—1年次と3年次の段階2,3の出現率(%)とその増減—
【2015（平成27）～2018（平成30）年度入学生】

2015年度入学生				2016年度入学生			
段階	1年次	3年次	増減	段階	1年次	3年次	増減
2	46.9	20.3	-26.6	2	52.4	10.0	-42.4
3	20.3	63.3	+43.0	3	28.6	78.3	+49.7

2017年度入学生				2018年度入学生			
段階	1年次	3年次	増減	段階	1年次	3年次	増減
2	44.0	29.4	-14.6	2	53.3	25.0	-28.3
3	52.0	68.6	+16.6	3	38.3	50.0	+11.7

目し、その変容をみとめることにした（表10）。

その結果、どの年度の入学生においても、最終的に2段階の子どもの割合が14.6%~42.4%減少しており、3段階の子どもの割合が11.7%~49.7%増加していた。ただし、2017（平成29）年度入学生については入学当初における発達段階の分布が高めとなっており、2年次に一時的に低下したように見えたが、3年次に再び増加したため、全体として変容は小さかった。また、2018（平成30）年度入

学生は3段階の子どもは11.7%の増加に留まっているが、これは4段階の子どもが20.0%出現しているためであると考えられる。特筆すべきは、2015（平成27）年度および2016（平成28）年度入学生において、段階2から段階3に上昇した子どもが多く、発達段階の変容が大きかったことである。特に、2016（平成28）年度において発達段階の大幅な変容（上昇）が見られた。その要因としては、この学年の子どもへの推進教師を中心とした重点的・継続的な道徳教育実践の影響が大きいと考えられる。

さらに、発達段階が大きく変容した2016（平成28）年度入学生に対して実施した道徳授業に着目して、実際の道徳授業での発言やワークシート（道徳ノート）への回答と照らし合わせてみると、入学当初、段階2であった子どもについては、発言や回答が主観的なものに偏りがちであった。また、他者の考えを受け入れたとしても、自分の考えと相手の考えのどちらかを選ぶといった二者択一となるが多かった。しかしながら、1回目の検査で段階2であっても、2回目以降の検査で段階3に上昇した子どもについては、他者の視点に立って自分自身の思考や感情を内省するだけでなく、第三者の視点から自己と他者の思考や感情を調節し、よりよい解決法を見つけようとしている姿勢が見られた。

具体的には、この年度の入学生においては、「正義ってなに？」のように、討議となるためのルールとして「話し合いのルール」を徹底し、「ツールミン・モデル」を討議の論理構造モデルとした考え議論する問題解決型の道徳授業を重点的に実践した。その結果、教師の思いを推測してそれに沿った発言をすることに留まっていた子どもたちが、「私が（このクラスの中にいるとして）解決したいなって思ったら、無視するのはやめて話し合いをしたほうがいい。どちらの意見も聴いていいクラスにすればいいと思う。」というように、自分のことばで語り始めるようになった。さらに、多くの子どもから「いろんな意見が出てきて『あ、なるほど』と思った意見もあれば、反論もあったりして、結果的にはクラスの考えは出なかったけど、皆で考え合えて、いい時間だと思った。」といった発言が出るようになった。このことから、子どもは他者の意見を聴き、そのやりとりをクラスみんなで真剣に捉えることができるようになったと考えられる。

5. おわりに

本研究では、子どもにおける問題解決能力を育成するため、2015（平成27）年度より、「考え議論する問題解決型の道徳授業」を構想し、継続して実践してきた。この道徳授業を展開するに当たっては、討議の論理構造モデルとして「ツールミン・モデル」を参照し、討議となるためのルールとして、「話し合いのルール」を活用してきた。

研究1年次は、まず、全学級全学年において「考え議論する問題解決型の道徳授業」の先行実施を行った。研究2年次からは、各学年団の道徳担当教員を中心として構成する道徳教育推進チームを組織し、相互に連携して道徳授業実践の成果の確認や授業改善を進めた。研究3年次からは、道徳教育をテーマとした校内研修を毎年行っており、「考え議論する問題解決型の道徳授業」を実践することの意義と重要性を認識することができるようにした。研究4年次からは、道徳科の指導と評価の一体化をテーマにして、道徳教育推進チームと協働で、授業づくりだけでなく評価のあり方についても協議する校内体制を構築していった。さらに、研究5年次には、学年ごとのローテーション授業を導入し、評価を学年団の全教員で担当することにした。研究6年次には、担任と学年団所属の副担任が協働で授業を行うT-T授業やICT等を活用した授業を実施する回数を増やしたり、校内研修や公開授業を実施することが定着したりしたことにより、教員相互の参観が恒常化することにもつながった。

加えて、市内の小中学校の道徳担当教師で構成する協議会を設定したり、子どもの実態や発達段階を踏まえた協議を行ったりすることで、成果を各校に持ち帰って教職員全体で共有し、その後の授業づくりや校内体制づくり等で活用していった。

こうして6年に亘って研究実践を行ってきた「考え議論する問題解決型の道徳授業」が、子どもにおける道徳性の変容にどのような効果を及ぼしたのかを明らかにするため、R.セルマンの役割取得の発達段階（0-4の5段階）を指標とする中学生版社会的視点取得検査を活用して検証した。

その結果、「考え議論する問題解決型の道徳授業」の実践及び道徳教育における校内体制を推し進めていくことで、年度を追うごとに子どもの発達段階の変容に及ぼす効果は増大していった。特に、段階2に相当する、他者の視点に立って自分自身の思考や感情を内省できるが、双方の視点を考慮し関係づけることができない子どもの割合が大きく減少し、段階3に相当する、それぞれ個人が自己と相手を対象として見ることができ、第三者の視点から自己と他者の思考や感情を調節できる子どもの割合が大幅に増加した。ひいては以前は皆無であった段階4に相当する、自分の視点を社会全体や集団全体を見る視点と関係づけることができる子どもも、ある程度出現するようになった。また、問題解決型の道徳授業を全面的に取り入れた授業の実施回数は必ずしも多くはないが、他の道徳授業でも、意識的に「話し合いのルール」に則りつつ、登場人物に自我関与をしながら問題解決するなどして考え議論する道徳授業にしたことで、その効果が現れていると考えられる。さらに、T-Tによる展開により、生徒の小グループでの話し合いに複数の教師が個別かつ積極的

に関わられたため、主体的に役割取得しながら議論して問題を解決しやすい学習環境を整備することができたといえる。付則して、道徳教育推進教師を中心に道徳教育をより重点化して実践した学年においては、子どもの発達段階の上昇する割合はさらに大きくなったことを挙げておく。これについては、道徳教育推進教師が他の教員に問題解決型の道徳授業の指導法などを指導・助言し、普及・推進を図ったことで効果が現れたと考えられる。

これらのことから、道徳科において、考え議論する問題解決型の道徳授業を核として重点的に実施し、継続的かつ組織的に研究実践してきたことが、子どもにおける道徳性の変容にある程度効果があったことを示すことができたと考えている。特に、考え議論する問題解決型の道徳授業を重点的かつ継続的に実施した学年において、生徒における道徳性の変容した割合が大きかったことから、授業による効果が大きいということが推察された。もちろん、問題解決型の道徳授業を毎時間行うことは困難であるが、通常行われている体験的な学習を含む他の指導方法で実施している道徳授業についても「話し合いのルール」や「問題解決的な発問」を取り入れ、道徳授業全体を改善し、創意工夫している。それゆえ、教師の道徳に対する意識の変容が要因となり、「読みとる道徳授業」から「考え議論する道徳授業」へと質的転換が生じており、年間の道徳授業全体を通して道徳教育を行った成果であるといえよう。

ただし、本研究における道徳教育実践なしでは問題解決能力の育成に発達が十分に促されなかった、とまでは言えない。また、各教科・領域などで行った道徳教育の効果も要因としてあることも否定できない。ただし、問題解決型の道徳授業は、指導法において汎用性が高いため、他の各教科・領域にも影響を与える。そのため、「考え議論する問題解決型の道徳授業」が学校の教育活動全体を通して行う道徳教育の要となって機能し、相乗効果を発揮しているのではないかと現時点では考えている。何より、いじめや問題行動の発件数はこの6年間でかなり減少していることを補足しておく。しかしながら、学校全体として、すなわち組織的に、考え議論する問題解決型の授業を展開するにはどのようにしていく必要があるのかということについては、結論に至っていない。さらに、ローテーション授業を5年次より導入したが、メリットばかりであるとはいえない。デメリットとしては、授業者は担当した教材で複数回授業を行うことにより、年間指導計画どおりの順番で行うことができないという点や、学級担任以外が行う授業が必然的に多くなるため、担任が行う学級経営や評価にフィードバックしにくいといった点が挙げられる。ローテーション授業実践の際には、これらの点をふまえて注意深く運用していくことが求められる。以上の問題点については、研究実践の詳細

を丁寧に検討する必要がある、今後の課題としたい。

他にも、「考え議論する問題解決型の道徳授業」の土台となる「話し合いのルール」についても、本来はこのルール自体を学級で話し合って作っていくことが有効であると考えられるが、時間的な都合もあり、これまで実践できていない。しかし、この「話し合いのルール」づくりを全学級で一律に行うことにこそ、「考え、議論する道徳授業」を当該学級・学年だけでなく、学校全体として組織的に展開することができる鍵があるとも考えられるので、指導計画や実施時期・実施時間および指導方法についても、今後検討していきたい。

－謝 辞－

本論文を完成するにあたり、ご指導を賜り適切なるご助言をいただきました岐阜大学大学院柳沼良太教授に心から御礼申し上げます。特に、問題解決型の道徳授業のあり方等に関して理解を深め、論文の完成に生かすことができたことを深く感謝致します。

また、本研究にご協力いただきました中学校の関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。

最後に、本論文の作成にあたっての家族の理解と協力を心より感謝致します。

－文 献－

- (1) 柳沼良太「『特別の教科 道徳』への期待と課題」日本道徳教育学会編『道徳と教育』第336号, p.165, 2018
- (2) 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」, 2013年2月26日
- (3) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」, 2013年12月26日
- (4) 文部科学省「第3期教育振興基本計画」2018年6月15日
- (5) 柳沼良太「Society5.0時代に道徳教育はどうあるべきかー未来を拓く道徳的資質・能力の包括的な育成ー」日本道徳教育学会編『道徳と教育』第339号, p.50, 2021
- (6) 福澤一吉『議論のレッスン』生活人新書, pp.65-126, 2002
- (7) 渡邊満『「いじめ問題」と道徳教育ー学級の人間関係を育てる道徳授業ー』株式会社ERP, pp.57-58, 2013
- (8) ユルゲン・ハーバーマス（著）、河上倫逸・平井俊彦・藤澤賢一郎・岩倉正博・丸山高司・丸山徳次（訳）『コミュニケーション的行為の理論（上・中・下）』未来社, 1995-1997
- (9) 前掲書（7）, pp.53-56

- (10) 前掲書（7）, pp.49-71
- (11) 柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育ーデューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会, pp.165-178, 2012
- (12) 編集委員会「正義ってなに?」『中学道徳1 明日をひらく』東京書籍, 2012
- (13) 白木みどり「二通の手紙」『私たちの道徳 中学校』廣済堂あかつき, 2014
- (14) 荒木紀幸・松尾廣文「中学生版社会的視点取得検査の開発」『兵庫教育大学研究紀要』12 第1分冊, pp.63-85, 1992
- (15) Selman,R. Social Cognitive Understanding. In Lickona,T. (ed.) , *Moral Development and Behavior*, New York: Halt, pp.299-316, 1976
- (16) 日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学ー道徳教育のための心理学ー』北大路書房, pp.173-190, 1992
- (17) 前掲書（14）, p.67