道徳授業における問題解決的な学習の探究
－問題意識一覧表と多面的・多角的アプローチの活用を通して－

田中　歓（小金井市立緑中学校）

１　研究の目的

(1)研究の背景と意義

文部科学省は平成 27 年 3 月 27 日に、学校教育施行規則を一部改正し、道徳の時間を「特別の教科　道徳」とするとともに、学習指導要領の一部改正の告示を公布した。「特別の教科　道徳」の実施が決まったことにより、従来の「読み物道徳」から「考え議論する道徳」への転換が図られ、問題解決的な学習を用いた道徳授業の実施が求められるようになった。

「中学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編」（2015）によると、問題解決的な学習は「生徒が学習主題として何らかの問題を自覚し、その解決法についても主体的・能動的に取り組み、考えていくことにより学んでいく学習方法」と明示されている。その意義について、柳沼（2016）は、「子どもの日常的な生活経験に結び付け、各教科や特別活動や総合的な学習の時間、さらには家庭や地域での活動とも結びつけながら学ぶことで、本当の問題解決能力を育成することができる」と述べている。よって、道徳上の問題について、自ら考え解決する力を育成するために問題解決的な学習を用いた道徳授業が効果的であると言える。

しかし、本研究に際して事前に実施した質問紙調査の結果によると、社会問題や自己の生き方について考えることへの関心が薄いという実態が明らかになった。図 1 に示すように、問 1 の「あなたは自分の生き方について考えることが好きですか」に対して、「とてもそう思う」「まあそう思う」という回答は 46%、問 2 の「あなたは社会で起きている問題について考えることが好き」に対しては 33%であり、半数以上の生徒は好きではないという意見を持っていることがわかる。

しかし、他者と協力して問題解決することに意欲的な傾向も見える。問 3 と問 4 は生活上の悩みや人生についてどのように考えるかを聞いた設問である。問 3 も問 4 も「誰かに相談する」「大体誰かに相談する」が 70%を上回っている。このことから、他者と話しながら問題解決することを望んでいることがわかる。このような傾向を踏まえ、他者と協同して問

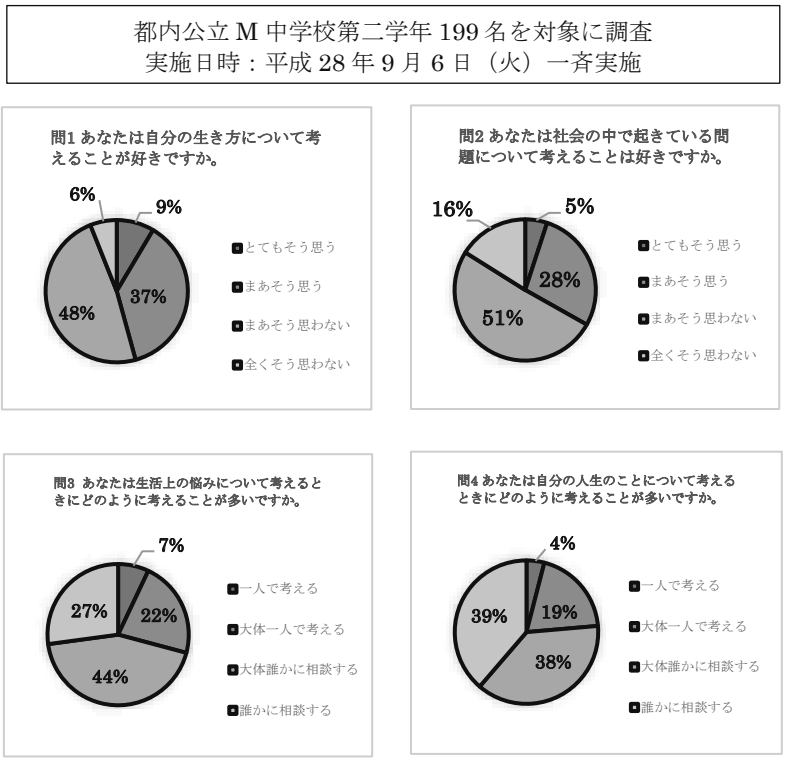

図 1　事前に実施した質問紙調査の集計結果

題解決を行う問題解決的な学習は生徒の実態に適した学習方法だと考えられる。

しかし、道徳授業に難しさを抱える教師は少なくない。道徳授業に対する教師の悩みについて研究した前田（2015）は、8割以上の教師が「発言が決まった子供に偏る」ことや「発言せず、じっと考えている子供の意見を生かせない」という悩みを抱えていることを明らかにした。それに対して、香宗我部,元木（2016）は、心情中心型の道徳授業と比べ、問題解決型の道徳授業では、挙手や発言が増加したことに加え、「ほかの子どもの意見に対して自らの意見に同意したり、説明したりさらに強調したりと相互作用が見られる」と述べている。

したがって、問題解決的な学習を道徳授業で用いることは、「考え議論する道徳」を実現し、生徒の日常生活に潜む道徳的諸問題を仲間と協力して解決していく力を育成するために効果的な授業手法だといえる。

しかし、道徳授業における問題解決的な学習は依然として実践例が少なく、有効な指導方法が確立されていない現状がある。では、どのような問題解決的な学習を展開することが生徒の道徳的諸問題の主体的な解決を促進するのか。本研究では、それを明らかにしたい。

(2)研究の目的

本研究では、生徒の捉える問題意識の傾向を整理し、それを踏まえて問題解決の手立てを構築しながら、道徳授業における問題解決的な学習の在り方を実践的・検証的に分析し、効果的な指導方法を明らかにすることを目的とする。

2　研究の方法と経過

上記の目的を達成するために、本研究では以下の手順によって研究を進める。

(1)基礎研究 道徳授業において問題解決的な学習が求められるようになった背景とその在り方の基盤となる理論を構築する。	・問題解決的な学習が求められるようになった背景を調査 ・典型的な問題解決的な学習の分類 ・問題意識の分類と問題解決の考え方の探究
(2)実践研究 基礎研究の成果を踏まえ、道徳授業における問題解決的な学習の実践を構築し、実践・検証を行う。	・基礎研究の成果を踏まえた実践の構築 ・検証授業の実施
(3)実践の省察 検証授業の結果を分析し、本研究の成果と課題を明らかにする。	・検証授業の分析 ・検証授業の比較的考察 ・本研究の課題と成果の明確化

3　研究の成果

(1)問題解決的な学習に関する基礎研究

まず、道徳授業における問題解決的な学習の基本となる考え方を検討する。

①問題解決的な学習の構成

本研究の先駆けとして、一般的な問題解決的な学習の構成を明らかにする必要がある。そこで、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」（2016）や柳沼（2016）、諸富（2015）で例示された、問題解決的な学習の基本となる構成を分析し、整理した。それが表1である。「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」では、日常や教材から生まれた問題意識や、経験や具体的事例、道徳的価値の真意を考察することを解決すべき課題として提示していることが分かった。

このような指導方法は柳沼の問題解決型の学習との類似点が多い。ただ、相違点として、柳沼は事前指導（調査）と事後指導により、道徳授業と日常生活を関連付けている点にある。

これについては、道徳授業を通して児童生徒の変容を検証しやすいという良さもある一方で、生徒指導との関連が強まり、発達段階によっては意欲の低下を招く可能性もある。

上記の二つとは異なり、諸富は心理学の観点からエンカウンターの手法を用いた問題解決的な学習を提案している。教師による積極的な問題提示や意図的指名による終末など操作性の高い授業構想が特徴である。

表１ 問題解決的な学習の比較表

	文部科学省(2016)が提案する問題解決的な学習	柳沼(2016)による問題解決型の学習	諸富(2015)による問題解決的な学習
事前指導		・生徒の実態把握や価値観を調査 ・事前に体験活動や読書	
導入	・教材や日常生活から道徳的問題を発見 ・道徳的問題や道徳的価値について議論	・日常生活から道徳的問題を提起	・インパクトのある問題提示を通して、ねらいとする価値の共通理解
展開	・問題点を吟味し、より良い解決に向け、行動について話し合い ・道徳的問題や道徳的価値について議論 ・道徳的な問題場面に対する解決策を構想・検討	・道徳的問題の状況を分析 ・解決策の構想・吟味 ・以下から１つ以上実施 ①話し合い ②役割演技 ③身近な問題でシミュレーション	・資料を読み、問題点を焦点づけ、共通理解 ・一人で解決策の考案 ・小グループ及び全体での話し合い
終末	・教師による説話 ・今後の学校生活に適応 ・問いに対する自分なりの考えの記述 ・振り返りの実施	以下から１つ以上実施 ①シェアリング ②問いに結論を出す ③今後の学校生活に適応	・１ 人で解決策を考え、意図的指名により、全体への共有
事後指導		・実践できたか確認 ・自己評価 ・習慣形成 ・カンファレンス	

以上を比較・分析し、共通点を見出した。まず、導入での問題意識の醸成・共有である。教材や日常生活、ねらいとする価値について生徒が問題意識を持つことができるような手立てが要求される。次に、展開での意見交流である。ペアやグループなどで対話を通して問題解決を図る活動により価値観の深化を目指す必要がある。最後に、終末での振り返りである。本時の学びを振り返り、学びを自覚する活動が必要となる。

②道徳授業における問題意識の分析と分類

そこで、問題解決的な学習の鍵となる問題意識が醸成される場合について明らかにしたい。問題の定義について、ガートン（2008）は認知発達の観点から「解決を必要とする認知的課題である」と示している。また、「問題は、現在の状態や状況と望ましい状態、解決あるいは目標との間の不一致の状態という特徴をもっている。問題が存在するかどうかは、そこにそのような不一致の状態が存在するとみなす人（大人あるいは子供）の専門性（熟達度）や知識によっている。」という特徴があると示しており、特定の状態と状態の間にあるギャップこそが問題であると理解できる。

このギャップについて、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」では道徳授業において、①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題（以下、(a)理想の未実現）、②道徳的諸価値について理解が不十分、または誤解していることから生じる問題（以下、(b)理解度）、③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題（以下、(c)理想の実現への葛藤）、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題（以下、

表２ ガートン(2008),文部科学省(2016)をもとに著者が作成した問題意識一覧表

	問題意識の３つの側面			
価値に迫る４つのかかわり		生活面	社会面	教材面
		日常生活に潜む問題	現代的な問題	教材の中に潜む問題
(a)理想と現実	道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題			
(b)理解度	道徳的諸価値について理解が不十分、または誤解していることから生じる問題			
(c)理想の実現への葛藤	道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題			
(d)価値葛藤	複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題			

(d)価値葛藤）の 4 つの場合において、道徳的問題が生じると提言している。この 4 つの道徳的問題を、生徒の日常生活の中で生じる問題、社会的問題、教材の中で生まれる問題の三つの側面に区分したものが表 2 である。

道徳授業において生じる問題意識はこの表の「価値に迫る 4 つのかかわり」の(a)から(d)と「問題意識の 3 つの側面」のどれかに当てはまると考えられる。これらの問題意識を解決するためのアプローチについて次項で取り上げる。

③問題解決に向けたアプローチの理論的背景

そこで、問題解決に向けたアプローチについて、藤井(1996)は社会科教育における問題解決学習の観点から問題解決学習の学習活動について、「友達などの他者とよりよく「かかわり合い」ながら、「自分なりの考え」を粘り強く深めるという学習活動の「経験」をさせること」だと捉え、次の二つを示している。

> i　自分の当初の「考え」において視野になかった事実を、視野の中に位置づけることができるようになること。つまりより多くの事実に基づいて自分の「考え」を支えることができるようになること。
> ii　自分の「考え」とは異なった「考え」(異論)と、正対できるようになること。つまり異論の存在を認め、自分の「考え」との共通点や相違点を明らかにし、学ぶべき点は自分の「考え」の中に取り入れること。

上記は、話し合い活動について他者とのかかわりを通して自分の考えを深める機能があることを示している。 i は、他者の意見を通して、ものごとの新たな側面に触れ、視野が広がることを意味している。つまり、自分の考えを支える根拠を見出す多面的視点を得る効果があると言える。

ii では、自分の考えとは異なる意見に触れ、共通点や相違点を見出す。他者との違いを見出すだけでなく、異なる視点を取り入れ、多角的な視点を得ることができる。このような話し合いの機能を発揮するためには、課題設定が重要になる。そのための役割を担うのが発問だと考える。

道徳授業における効果的な発問の在り方について、永田(2016)は主人公に対する子どもの立ち位置によって発問を四つに分類しそれぞれを組み合わせることで様々な視点から考えさせることを提示している。図 2 は永田の発問の立ち位置の四区分である。

登場人物の生き方を多様な側面から問う機能をもつ多面的な発問には共感的発問と分析的発問が当てはまる。共感的発問は登場人物に近い視点であり、分析的発問は離れた視点で登場人物についての考えを促進する。

反対に様々な立場での考えを問う機能をもつ多角的な発問には投影的発問と批判的発問が当てはまる。投影的発問は登場人物に近い視点で、また批判的発問は離れた視点で登場人物についての考えを促進する。

これらの四分類を組み合わせることで、課題に対する多面的・多角的な視点を与え、さらなる問題追求の態度を促進できると考えた。そこで、課題設定において永田の発問の立ち位置の四区分を用いて問題解決的な学習を構成したい。

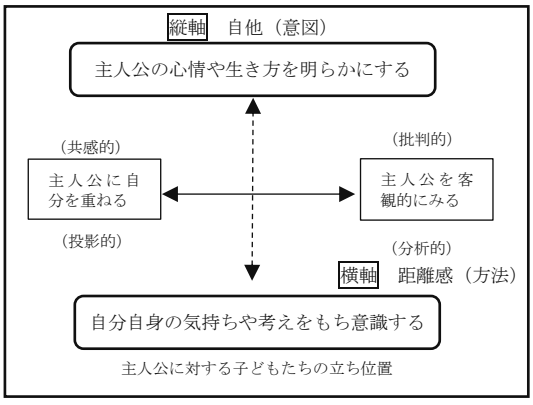

図2　永田(2016)の発問の立ち位置の四区分

(2)実践研究

①授業の構想

以上を踏まえ、本研究では図 3 の授業展開を提案する。導入では問題意識の喚起を行う。その際、問題意識一覧表の 3 つの側面の中から授業で中心に据えるものを選択し、焦点を当てることが望ましい。

展開では教材提示の後に自分の考えや立場を記述する。その際、記述の視点は本時で扱う問題意識によって、図 2 の発問の立ち位置の四区分から中心となる発問を選択する。

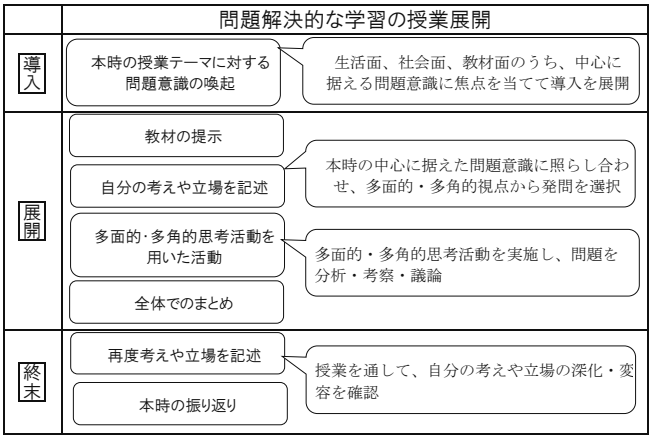

図 3 提案する問題解決的な学習の授業構成

記述後、ペアやグループ活動により、考えを深め、全体交流で多様な意見に触れる。最後に再度意見を記述し、振り返りを行う。このような授業展開を本研究で提案し、これをもとに実践を構築する。

ここまでの研究の成果を具体化したものが図 4 である。ここでは主に多面的アプローチを中心とした展開と主に多角的アプローチを中心とした展開の二つを構想している。

多面的アプローチ中心の授業については、事実に基づき書かれている実話教材の強みを活かすために A~E の手立てを例示している。特に偉人や著名人に関する教材は生徒から遠い話になりがちであるため、途中で投影的発問を織り交ぜることで教材の登場人物との対比が発生し、登場人物の行動と比較しながら自身の価値観を見つめ直すことが出来る。

多角的アプローチ中心の授業については、自由な討論がしやすい創作教材の特徴を活かすために F~J の手立てを例示している。教材の世界観に引き込みつつ、登場人物の生き方を分析したたうえで批判的に登場人物の生き方について考える。個人で意見を記述し、グループで話し合いながら意見をまとめ、生徒が作成した成果物を全体に提示する。成果物を活用しながら、多角的な視点で授業の中心となる価値を一般化し、授業のねらいに迫る。

≪多面的アプローチを中心とした手立て≫
使用教材：実話教材
中心発問：分析的発問もしくは共感的発問
（多面的視点を促進）
主な手立て：
A　実際の写真を提示するなどのリアリティの演出
B　ギャップを生み出すことによる問題意識の醸成
C　登場人物の生き方に対する投影的な発問
D　見出し法を活用したタイトルを考える活動
E　黒板を活かし生徒の意見をビジュアル化

≪多角的アプローチを中心とした手立て≫
使用教材：創作教材
中心発問：批判的発問もしくは投影的発問
（多角的視点を促進）
主な手立て：
F　本時の中心場面を想像する活動
G　比較による登場人物の行動の分析
H　多角的思考を促進する発問
I　生徒が作成した成果物の活用
J　価値を一般化する活動

図 4 主に多面的アプローチ中心と主に多角的アプローチ中心の授業実践の手立ての比較

(3)検証授業の実施と分析

以上の研究の成果を踏まえ、都内公立 M 中学校の第二学年の一学級で検証授業を実施した。ここでは、主に多面的アプローチ中心の実践と多角的アプローチ中心の実践を実施し、比較的検証を行う。またその際、ワークシートの記述分析を中心とした授業分析を行う。

事例1　教材「明かりの下の燭台」を用いた多面的アプローチ中心の授業実践

①授業の概要（平成 28 年 11 月 9 日実施　対象：1 学級 33 人）

1　主題名　誇り高い生き方を目指して　価値項目：D-(22)　よりよく生きる喜び
関連価値：C-(15)　集団生活の充実

2　教材名「明かりの下の燭台」(『中学生の道徳 2　自分を考える』廣済堂あかつき)

3　本時の目標

鈴木恵美子さんが目指した生き方を考えることを通して、よりよく生きる喜びを得るために大切にしたいことについての考えを深め、生徒一人一人がそれを大事にしようとする。

4　学習の展開

	○主な学習活動	◇研究成果に基づいた手立て
導入	○1964年の東京オリンピック女子バレーボールチームについて考える。 ○チームを支えていた存在を予想する。	◇リアリティの演出 ◇主人公が監督から賞賛を浴びた理由について問題意識を抱かせる。
展開	○教材を読み、気になったことや考えたことを共有する。 ○自分だったらマネージャーを引き受けるか考え、自らの立場を表明する。 ○鈴木さんの生き方にふさわしいタイトルを考え、短冊に記述し、話し合う。 ○短冊を黒板に貼り、分類する。	◇投影的な発問を投げかける。 ◇鈴木さんにふさわしいタイトルを考える活動を実施する。 ◇作成した短冊を黒板に貼り、視覚的に提示する。
終末	○本時を振り返る。	

②実施結果の分析

図 5　事例 1 の授業の様子

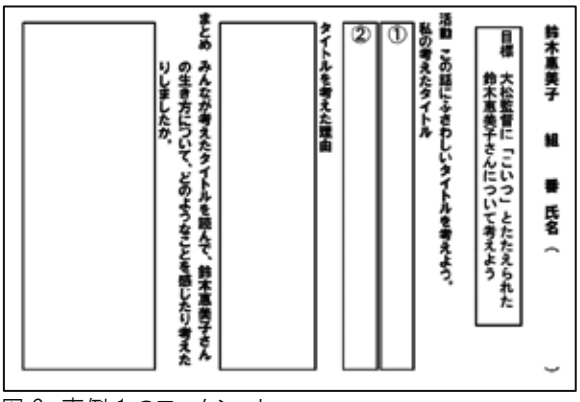

図 6　事例 1 のワークシート

事例 1 の概要は上記の通りである。力のある教材を選択したこともあり、生徒は全体的に積極的に授業に参加していた。図 5 は登場人物が選手の道を断ち、マネージャーになることを引き受けた場面を取り上げ、「あなただったらマネージャーを引き受けるか」という投影的発問を投げかけたシーンである。タイトルを考える活動では多様な意見が生まれ、黒板に貼り視覚的に提示したことで他者の意見の良さを発見している生徒も多かった。授業は図 6 のワークシートを用いて実施した。

ア　問題意識一覧表に基づく分析

本時の授業の「まとめ」を問題意識一覧表の各項目に基づき分析し、集計したものが表 3 である。この表を見ると、教材面に問題意識を見出した生徒が最も多くて 20 人、次いで生活面が 9 人、社会面が 1 人である。教材が魅力的だったことと中心に据えた発問が分析的発問で教材の登場人物の生き方に対して問いを投げたことが要因だと考える。

表 3　問題意識一覧表に基づいた事例 1 の
記述分析整理表

		問題意識の３つの側面　n=33(人)					
		生活面	社会面	教材面	該当無	未記入	合計
価値に迫る4つのかかわり	理想と現実(a)	3	1	13	0	0	17
	理解度(b)	3	0	5	0	0	8
	理想の実現葛藤(c)	3	0	1	0	0	4
	価値葛藤(d)	0	0	1	0	0	1
	該当無	0	0	0	2	0	2
	未記入	0	0	0	0	1	1
	合計	9	1	20	2	1	33

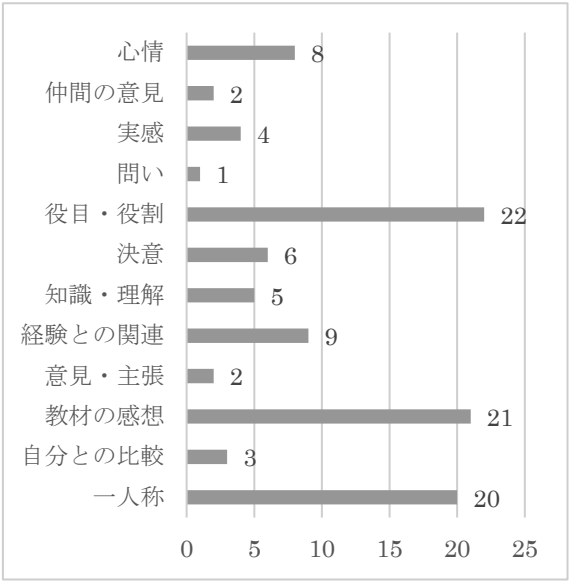

図 7　事例 1 のワークシート記述の分析集計表
n=33(人)（重複あり）

価値に迫る 4 つのかかわりでは(a)が最も多く 17 人、うち 13 人が教材面に属するなど偏りが見られる。(b)に属する生徒は 8 人、(c)に属する生徒は 4 人だった。(c)に属する記述は生徒自身と登場人物の言動を比較しながら記述しているものが多かった。その要因として、投影的発問を用いたことにより、登場人物の行動選択に対する生徒自身の立ち位置が明らかになったことが強く影響していると考えられる。

イ　記述内容に関する分析

次に、本時の振り返りをキーワードや文章の特徴等により分類し、後述の表 6 を参照に生徒が問題意識を抱いたポイントを明らかにする。記述分析を集計し、グラフにしたものが図 7 である。この結果から次のことを読み取れる。

まず、主体的に授業に参加する生徒の姿を見取ることができる。「一人称」に該当する記述は 20 人、「教材の感想」に該当する記述は 21 人と「役目・役割」に次いで多くなっている。リアリティを演出し、問題意識を強く抱かせた導入がこのような生徒の興味につながっていたと考えられる。また、投影的発問を用いたこともこのような結果につながったと考えられる。

次に、授業者のねらいと生徒の抱いていた問題意識の間にずれが生じていた点である。記述分析の結果、「役目・役割」に該当するものは 22 人であった。よって、生徒は登場人物が果たした役目や役割に対して問題意識を向けていたことがわかる。しかし、授業者が本時を通して生徒に考えてほしかった価値項目は「よりよく生きる喜び」である。この点において授業者と生徒の間にずれが生まれている。

このようなずれが生じた理由は発問の焦点が登場人物の役割にあたっていたことが考えられる。「経験との関連」や「自分との比較」に該当する記述の中には裏方で支えている人と生徒自身を照らし合わせている記述が多かった。そのため、展開の「自分だったらマネージャーを引き受けるか考え、自らの立場を表明する」という活動が機能したことが考えられる。発問が「あなただったらマネージャーを引き受けるか」というように役割を引き受けるか引き受けないかに焦点が当たっていたため、このようなずれが生じたのだと考えられる。

事例 2 教材「裏庭でのできごと」を用いた多角的アプローチ中心の授業

①授業の概要（平成 28 年 11 月 30 日実施　対象：1 学級 33 人）

1　主題名　誠実な行動を選ぶ　価値項目：A-(1)　自主、自律、自由と責任
2　教材名「裏庭でのできごと」(『中学生の道徳1　自分を見つめる』廣済堂あかつき)
3　本時の目標
登場人物の三者三様の行動について考え、誠実な行動をとるために大切な考え方や価値観に気付き、良心に基づいたより良い行動選択をしようとする態度を身につける。
4　学習の展開

	○主な学習活動	◇研究成果に基づいた手立て
導入	○登場人物が直面する場面について考え、学習課題を共有する。	◇写真を見て、どのような場面か予測を立てさせる。
展開	○資料を読み、三人の登場人物の行動について自分の考えを記述する。 ○グループで話し合いながら三人の良かった点と課題のそれぞれを短冊に記入し、黒板に分類しながら貼る。 ○良かった点と課題点それぞれの共通点を考える。	◇三人の登場人物の行動を比較しながら分析することでそれぞれの特徴を見出しやすくする。 ◇登場人物の行動を評価させ、生徒自身の善悪の判断基準に気付かせる。 ◇生徒が作成した成果物を活用する。 ◇良かった点と課題の共通点を探させ、価値を一般化させる。
終末	○本時を振り返る。	

②実施の分析

事例 2 の概要は上記の通りである。図 8 のワークシートをもとに授業を展開した。また、事例 2 で見られた生徒の様子が図 9 にあたる。

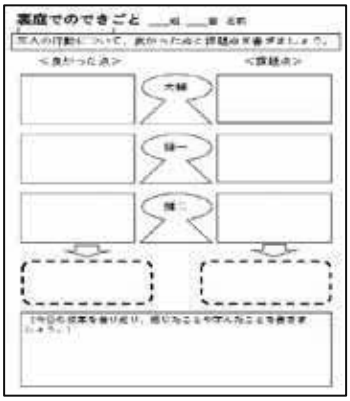

図 8　事例 2 のワークシート

図 9　事例2の授業の様子

ア　問題意識一覧表に基づく分析

事例 1 と同様に、問題意識一覧表に基づき、生徒の記述を分類し、集計したものが表 4 である。

この表を見ると、「問題意識の 3 つの側面」のうち、「該当無」や「未記入」以外の 25 人全員が教材面に問題意識を抱いていることが分かった。この要因として、主人公を客観的に考える活動が多かったためだと考える。本時では登場人物の三人の行動を分析し、良かった点と課題点を見出す評価活動を実施した。その際、批判的発問を授業の中心に据えて活動を展開した。このように、授業を通して教材について考える機会が多かったために教材面に問題意識を当てる生徒が多かったのではないか。

「価値に迫る 4 つのかかわり」に関して、(c)

表 4　問題意識一覧表に基づいた事例2の記述分析整理表

	問題意識の3つの側面　n=33(人)						
価値に迫る4つのかかわり		生活面	社会面	教材面	該当無	未記入	合計
	理想と現実(a)	0	0	12	1	0	13
	理解度(b)	0	0	7	1	0	8
	理想の実現への葛藤(c)	0	0	5	0	0	5
	価値葛藤(d)	0	0	0	0	0	0
	該当無	0	0	1	1	0	2
	未記入	0	0	0	0	5	5
	合計	0	0	25	3	5	33

に該当する記述は登場人物を比較しながら説明していた。これはワークシートの構成や登場人物を比較しながら言動の良し悪しを考える活動が機能したためだと考えられる。

イ　記述内容に関する分析

次に、事例 1 と同様にワークシートの振り返りをキーワードや文章の特徴等により分類し、生徒が問題意識を抱いたポイントを明らかにする。記述分析を集計し、グラフにしたものが図 10 である。この集計により次の 2 点を読み取ることができる。

第一に、批判的発問の影響についてである。図 10 を見ると、「意見・主張」に分類される記述は 11 人と目立つ。三人の登場人物に対して、「良かった」や「悪かった」、「罪だと思う」などの行動を批判・批評する記述が多くみられた。前述のように、批判的発問により客観的に登場人物の行動について考えていることを読み取ることができる。

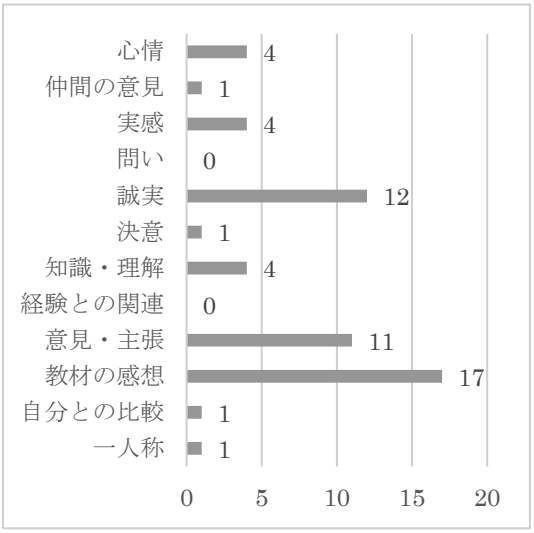

図 10　事例2のワークシート記述の分析集計表
n=33(人)（重複あり）

第二に、教材面への問題意識を抱いた点である。図 10 を見ると「教材の感想」に分類される生徒は 17 人と最も多い。そのうち、表 2 の教材面の(b)に該当した記述は 7 人中 7 人全員が「教材の感想」に分類される記述をしている。それに対して、教材面の(a)に該当した記述は 12 人中 6 人と半数が「教材の感想」に分類される記述をしていた。

今回は、導入で本時の中心場面のイラストを見て場面を想像する活動を行い、教材に対する問題意識を喚起してから展開に移行した。また、発問や活動も三人の登場人物の生き方を考えるものだったため、教材面に対する問題意識を抱いた生徒が多くなったのだと考えた。

③　二つの実践から見える成果

上記の両実践の成果を比較・分析し、以下のような知見が得られた。

ア　抽出生徒による分析

両実践を通して、ワークシートに特徴的な記述が見られた生徒 3 名を抽出し、分析する。

表 5　抽出生徒 S1～3 の記述整理表

	事例 1「明かりの下の燭台」	事例 2「裏庭でのできごと」
S1	わたしは鈴木さんの生き方に賛成や反対どちらもあります。反対は自分のしたいことを続けなかったこと、今、自分がスポーツをやっているからこそこの生き方はどちらの意見もありました。（教材面の(d) に該当）	すぐに報告するのが一番だと思った。どんなに怒られても報告しないのはばれた時に大変になると思う。自分のことだけでなく周りに仲間にも迷惑がかかる。(教材面の(b)に該当)
S2	私がスポーツはやってないけど合唱をやっていて今年も NHK 全国学校音楽コンクールに出場しました。その時に私は出場できましたが出場できなかった人が三人いて三人ともアドバイスをくれたり、応援してくれたりしました。私ならなぜ自分が出れないのかと怒ってたぶん応援したりしたいと思わないです。だからその三人も鈴木さんも心優しい人だなと思いました。(生活面の(c)に該当)	最終的に皆謝りに行ったけど大輔と健二もガラスを割ってしまった後、雄一みたいにすぐに謝りに行った方が良いと思った。(教材面の(c)に該当)

S3	マネージャーでもチームから外されたわけじゃなくて逆にみんなを支えるチームになくてはならない存在なのだなと思った。鈴木さんの努力が本当にすごいと思う。(教材面の(b)に該当)	言い返せない健二がとても嫌だと思ったが最終的に電話で伝えたので良かったと思う。人に流されるだけでは何にもならないと思う。(教材面の(b)に該当)

S1 は問題意識一覧表における問題意識の側面が共通で価値へのかかわりが異なる記述が見られた生徒である。事例 1 では投影的発問を用いたため、自らの経験と比較しながら記述が生まれ、事例 2 では批判的発問を用いたため、客観的に登場人物の様子を評価していたと考えられる。つまり、S1 の記述は発問の影響を強く受けたためだと考えられる。

S2 は問題意識の側面が異なり、価値へのかかわりは共通の記述が見られた生徒である。事例 1 では生徒自身の経験と照らし合わせた主観的な記述がみられるのに対して、事例 2 では登場人物の行動を客観的に分析し、言動に対する意見を綴っている。つまり、事例 1 では教材に対する感情移入が見られるが事例 2 では見られない。これは発問の立ち位置が事例 1 では遠近を行き来していて、事例 2 では遠い教材との距離感が遠い分析的発問と批判的発問を用いて展開したためだと考えられる。

S3 は、問題意識の側面と価値へのかかわりがどちらとも同じ記述が見られた生徒である。この生徒の記述は登場人物の行動を分析してから意見を述べるという特徴がある。S3 はこのような型をもっており、それに授業で得た情報を組み込む形で記述していることが考えられる。

イ 振り返り記述分析の傾向比較

両実践のワークシートの振り返りの記述分析を表 6 のように分類し、比較・分析を実施した。それを整理したものが図 12 である。なお、両実践を共通して受けていた 32 名が対象である。両実践の比較により大きな差異が見られた項目を 3 つ取り上げ、分析した。

第一に、「一人称」についてである。主語に自分や私、僕などの「一人称」が用いられていた記述は事例 1 が 19 人、事例 2 が 1 人だった。これは授業で用いた発問の立ち位置の違いが顕著に影響している。事例 1 では投影的発問を用いて登場人物の心情と自分を重ね合わせたため、自己との比較や照らし合わせが発生したと考えられる。それに対して、事例 2 では批判的発問を用いて客観的に登場人物の行動について考えたため、客観的に意見を述べている生徒が多かった。

第二に、「意見・主張」についてである。賛成や反対、同意、共感などの意見や主張を示すものは、事例 1 では 2 人、事例 2 では 11 人見られた。事例 2 は主に多角的アプローチ中心で授業を展開し、中心発問も批判的発問を用いた。そのため、登場人物の生き方に対する批判や同意、改善の提案などの記述が見られたと考える。事例 1 では主に多面的アプローチ中心で授業を展開した。中心発問には分析的発問を据えて授業を展開したため、主張よりも共感的な記述が多く見られたのではないか。

第三に、「経験との関連」についてである。自身の経験に基づいた記述が見られた生徒は、事例 1 で 9 人、事例 2 では 0 人であった。事例 1 では自身の体験と登場人物の生き方を比較し、共感したり今後の展望を示したりする記述が見られた。この要因として、投影的発問を用いて、登場人物の立場に立ち葛藤場面について考える活動が有効に作用したからだと考えられる。自身の生き方と登場人物の生き方を比較している記述が多く見られたのはそのような要因があったのであろう。

表 6 両実践の振り返り記述の分類基準

分類名	分類基準・主なキーワード
心情	登場人物に対する共感や同情
仲間の意見	みんなの～が・・・
実感	実感、感じた、改めて
問い	だろうか、どうして
誠実	謝る、正直、すぐに
役目・役割	支え、影、裏、マネージャー ※引用での使用は除く
決意	したい、しよう、ならない
知識・理解	学んだ、知った、わかった
経験との関連	経験談に基づく記述
意見・主張	賛成、反対、同意、共感
教材の感想	と思った、感じた、すごい （などの形容詞）
自分との比較	私だったら、私には、もし私が
一人称	自分、私、僕

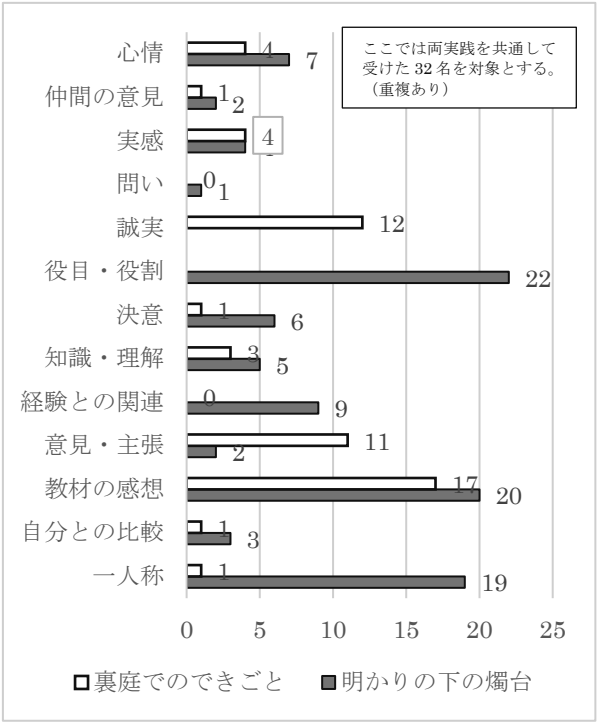

図 12 両実践の記述分析の比較

ウ 両実践を比較･分析した成果

両実践を比較･分析した結果、実践研究の成果について以下のことが言える。

多面的・多角的アプローチを組み合わせることによる思考の深まりについてである。前述の表 3 を見ると、事例 1 では「問題意識の 3 つの側面」のうち、生活面は 9 人、社会面は 1 人、教材面は 20 人だった。それに対して、表 4 を見ると、事例 2 では、教材面が 25 人であり、生活面と社会面は該当生徒がいなかった。事例 1 の方が多面的思考を促進していると言える。図 12 を見ると、「経験との関連」や「自分との比較」、「一人称」など生徒自身の視点を踏まえた記述は事例 1 に多い。より多角的視点を持てている様子が見える。

このように事例 1 では、投影的発問をしてから分析的発問をした。前述の図 2 で言えば、発問の立ち位置は斜めにクロスしていることになる。事例 2 では、分析的発問をしてから批判的発問をした。発問の立ち位置は上下しているのが特徴である。このような、発問の立ち位置を組み合わせることにより、生徒の視点が変化することがわかった。

4 まとめと課題

道徳授業における問題解決的な学習の意義や在り方について、基礎研究および実践研究のから得た知見をまとめると以下のようになる。

(1)研究のまとめ

本研究から得られた知見を以下の 4 点にまとめた。

・問題意識は実話教材や創作教材などの特性に応じた発問を選択することで喚起できる。
・発問の立ち位置を組み合わせ、自他の視点と距離感の遠近を行き来するような構成にすることで多面的・多角的思考を促進することができる。
・問題解決の過程で問いに対する自分の意見や立場を示すことにより問題追求の態度が高まる。
・教材の特性に応じた問題意識を喚起する手立てと問題解決アプローチを組み合わせることで多様な意見が生まれる。

(2)研究の課題

本研究から得た知見を踏まえて、「特別の教科　道徳」の実施に向けたさらなる課題が以下の 2 点である。

・問題意識の焦点は一人ひとり異なるため、より多面的・多角的に考えるには、立場の違いを視覚的に共有したり、違いが生きるような話し合い活動を開発したりする必要がある。
・「特別の教科　道徳」で取り上げられている「現代的な課題」について探究する生徒を育てるためには、問題解決一覧表の「問題意識の 3 つの側面」のうち、「社会面」にあたる問題意識を生成するためのアプローチを開発することが必要である。

本研究が道徳授業の質的改善の一助となれば幸いである。「特別の教科　道徳」の実施に向けて、本研究をさらに発展させ、教科化時代を迎えるにふさわしい道徳授業の開発に努めていきたい。

5　主要参考文献

宇野忍『授業に学び授業をつくる　教育心理学第 2 版』中央法規出版(1995)

香宗我部琢,元木友美「道徳教育における問題解決型学習の可能性と課題」『宮城教育大学紀要』(2016)

総合的道徳教育プログラム推進本部「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査―道徳の時間への取組を中心として―」東京学芸大学(2013)

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門会議「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について 」文部科学省（2016）

永田繁雄「論説／道徳授業の発問を変える「テーマ発問」とは」「道徳教育編集部「道徳教育 8 月号」明治図書(2014)

永田繁雄「新・道徳授業論―その進化・発展への扉をひらく（第 23 回)発問の「立ち位置」で柔軟な問題追求をつくる」道徳教育編集部「道徳教育 2 月号」明治図書(2016)

藤井千春『〈社会科教育全書 33〉問題解決学習のストラテジー』明治図書(1996)

前田治『道徳授業における教師の悩みに関する研究』大学教育出版(2015)

諸富祥彦『「問題解決的学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業』図書文化(2015)

柳沼良太『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業中学校』図書文化(2016)

A.F.ガートン『認知発達を探る　問題解決者としての子ども』北大路書房(2008)

R.リチャードら(2015)『子どもの思考が見える 21 のルーチン』北王子書房

文部科学省(2015)「中学校学習指導要領解説特別の教科道徳編」(2015)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/07/29/1356257_2.pdf