

考える道徳を目指した授業デザインの開発（Ⅲ）¹

— 道徳的判断力の育成を目指した価値規準発見型授業デザインの開発 —

假屋園 昭彦 [鹿児島大学教育学系(教育心理学)]

牟田 伊織 [鹿児島県霧島市立天降川小学校]

A developmental study of lesson design for fostering children's thinking ability on morality (Ⅲ)

— Development of lesson design considering moral criterion for fostering moral judgment ability —

KARIYAZONO Akihiko · MUTA Iori

キーワード：考える道徳、道徳的判断力、価値規準、道徳的価値、授業デザイン

問題と目的

1. 第一の目的：45分版の価値規準発見型授業デザインの作成

道徳は平成30年度より特別の教科として教科化される。その際の学習活動として、考える道徳、議論する道徳が文科省より提唱された。本研究の第一の目的は、このような動向を踏まえ、假屋園・坂下(2016)、假屋園(2016)によって開発、実践された価値規準発見型授業デザインの種類を拡充することである。具体的には以下の内容になる。假屋園・坂下(2016)では、検証授業は2時間通して実施した。1時間目は児童による価値規準発見活動、2時間目はこれらの価値規準を活用した活動である。これらの活動が価値規準発見型授業の全過程である。この授業デザインの課題は、全過程を実施する場合、どうしても2時間程度要してしまう点にある。本授業デザインを一単位時間である45分に収めると、本授業デザインの活用可能性が高まる。

そこでこの課題を克服するために、本研究では假屋園・坂下(2016)が開発した価値規準発見型授業デザインの45分版を作成する。そしてその検証授業を実施することを第一の目的とする。具体的には假屋園・坂下(2016)の1時間目に実施した価値規準発見活動を割愛する。すなわち道徳的価値に含まれる複数の価値規準は教師が提示する。そのうえで児童には假屋園・坂下(2016)の2時間目に実施した、価値規準を活用する活動を行ってもらおう。このような展開にすることで授業デザインは一単位時間の45分内に収めることができる。

2. 第二の目的：児童の道徳的判断力の育成を目指した学習活動の提案

第二の目的は、道徳的判断力の育成を目指した授業デザイン開発である。道徳的判断力の育成は、教科化に際し、道徳科の目標に含まれている重要な活動である。そこで本研究では道徳的判断力の育成を目指した学習活動を開発し、この学習活動の効果を検証授業によって実証することを第二の目的とする。

¹ 本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)に基づく研究(基盤研究(C)、研究代表者 假屋園昭彦、課題番号 16K04305、平成28年度～平成30年度、研究課題名 教科としての道徳における指導と評価の方法の確立を目指した学習モデルの開発)の一環として行われた。

第二の目的の具体的内容は以下のとおりである。假屋園・坂下(2016)、假屋園(2016)では、「寛容」という道徳的価値に含まれる、「許す・許さない」を判断する際の規準として6種類の価値規準を扱った。本研究ではこの修正版を作成し、以下の6種類を用いた。この6種類が「許す・許さない」を判断する際の規準である。

規準1：傷つきの程度(傷ついた度合) 規準2：誰の過失か(悪いのはどちらか)

規準3：謝り方(誠意が込められているか)

規準4：相手との関係(自分と相手がどんな関係にあるか)

規準5：過失の許容性(誰にとっても許される行為か)

規準6：理由の妥当性(正しい理由か)

本デザインでは児童の本音と建前問題を克服するため、これらの価値規準を、公の視点と私の視点という二種類の視点から児童に考えてもらった。

私の視点から価値規準を考える活動では、「許す・許さない」を判断する際、自分が最重視する価値規準を選択してもらった。

そして公の視点から価値規準を考える活動では、児童が社会で大切と考えられている順番に6種類の価値規準を序列化するという活動を実施した。本研究ではこの活動を道徳的判断力の育成活動と捉える。この活動の意義を以下に詳述しよう。

まず道徳が問題になるのはどんな時かを考えてみよう。通常、価値規準は公型と私型に分類できる。公型の価値規準とは社会で重視されている公的な価値規準であり、社会規範を実行するか否かの価値規準である。一方で私型の価値規準とは、私個人の欲求であり、私が欲求するかしないかが価値規準となる。公型の価値規準と私型の価値規準が合致する時に道徳は問題にならない。道徳が問題になるのは、公型の価値規準と私型の価値規準とが対立する場合である。すなわち社会規範に基づく行為と私が欲求する行為とが対立する場合である。

そこで公型と私型の分類方法を用いてこれら6種類の価値規準を分類してみよう。すると公型は規準5と規準6になる。私型は規準1、規準2、規準3、規準4になる。

本授業でも假屋園・坂下(2016)と同様に、児童に社会で重視されていると思われる順番にこれら6種類の価値規準を序列化してもらおう。社会で重視されている規準とは公型価値規準である。そこで順番に関する仮説として、児童が公型価値規準の意味を理解している場合、序列化の際に規準5と規準6が上位にくるであろうという予想が成立する。

そして本研究では道徳的判断過程を以下のように定義する。第一に、公型価値規準と私型価値規準はそれぞれどのような規準なのかを児童が理解し、二種類の価値規準を判別する過程である。これを判別過程と呼ぶ。第二に、二種類の価値規準を突き合わせて照合する過程である。これを照合過程と呼ぶ。第三に、状況に応じてどちらかを選択する過程である。これを選択過程と呼ぶ。この判別、照合、選択という過程を道徳的判断の過程と捉える。

児童が、社会で大切と考えられている順番に価値規準を序列化する活動では、社会という公的な視点と私という個人的視点の双方に立って6種類の価値規準を吟味する必要がある。この双方の視点に立つという思考過程が、公型価値規準と私型価値規準がどのような規準なのかを理解し、双方を判別する段階に相当する。したがって序列化活動が道徳的判断過程での判別過程に相当する。

こうして、児童が社会で大切と考えられている順番に価値規準を序列化するという活動は道徳的判断過程を辿る活動と捉えることができるのである。

3. 検討事項と仮説

上記の理論的枠組みに基づき、本研究での具体的な検討事項を以下のとおりとする。

- （1）第一の目的に基づき、価値規準発見型授業45分版の実践が可能か否かを検証する。
- （2）第二の目的に基づき、小学校6年生の児童には、公型と私型の価値規準の判別をする力が備わっているかを検証する。
- （3）判別する力が備わっている場合の仮説は、序列化の結果、6種類の価値規準のうち公型価値規準である規準5と規準6が上位に位置し、私型価値規準である規準1，規準2，規準3，規準4が下位に位置づけられる，となる。この仮説を検証する。

方法

検証授業は以下の手続きで実施した。

1. 実施校：鹿児島県霧島市立天降川小学校
2. 日時：平成27年3月13日，5時間目（14時10分～14時55分）
3. 対象学級：6年1組児童38名
4. 指導者：牟田伊織教諭
5. 指導科目：道徳
6. 主題名：広い心で（学習指導要領上の内容項目は寛容）
7. 学習形態：班別対話活動の際は，3名または4名を一つの班として班を編成した。班は10班が編成された。
8. 分析方法：録画した検証授業を分析対象とした。録画方法は，教師にビデオカメラを1台，10班のそれぞれにビデオカメラを1台ずつつけた。録画はカメラ係の学生が行った。したがってビデオカメラ係の学生11人が教室に入り録画を行った。教師発話と班別対話活動時の児童発話の映像から逐語録を作成し，分析対象とした。

結果と考察

1. 検証授業の展開

（1）検証授業の展開

検討事項（1）の検証のため検証授業を実施した。以下にその展開を示す。検証授業を実施した結果，価値規準発見型授業45分版は可能であることが立証された。このことから第一の目的は達成されたと捉える。

- （1）6種類の価値規準の提示：6種類の価値規準を提示した。
- （2）「めあて」の提示：「めあて」は「広い心をもつために考えなければならないことを自問自答しよう」であった。
- （3）自分が最重視する価値規準の選択：6種類の価値規準の中で自分が最重視している価値規準を選択する活動を行った。自分が選択した価値規準を提示し合うペア交流を行った。
- （4）社会が重視している価値規準の序列化活動：3人班または4人班での班別対話活動によって班での序列を決める活動を行った。各価値規準は1枚ずつ色違いにして6枚のカードにした。カードは6枚一セットにして一セットずつ各班に配布した。班別対話活動時に児童は対話をとおして6枚のカードを並べ替え，社会で重視されていると判断した順に1位から6位までの序列化を実施した。

(5) 各班で実施した序列化活動の結果発表：各班の代表児童が、1位から6位まで順番に並べたカードを貼った台紙を全体に示した。その際、児童は1位と2位の理由だけ紹介した

(6) 6種類の価値規準の中での公型価値規準の紹介：この活動のみ假屋園（研究代表者）がゲストティーチャーとなり、規準5と規準6が公型であることを紹介した。

(7) 読み物資料の読解：読み物資料を読む。

(8) 他者が最重視した価値規準の推測活動：児童は読み物資料の主人公が最重視したと思われる価値規準を6種類の価値規準の中から選択した。すなわち、許せなかった主人公はどの価値規準を選択したのかを考えた。この活動は個人で行った。

(9) 道徳的実践に必要な価値規準の推測活動：児童は寛容という道徳的価値を実践する（許す）ために主人公が選択すればよかった価値規準を考えた。この活動は個人で行った。

(10) 「めあて」への回答：児童は「めあて」に戻り、「広い心をもつためにはどんなことが大切か」を個人で考え、結論を出した。

(11) 学級全体の話し合い：学級全体の話し合い形式で各人の結論を紹介し合った。学級全体の話し合い形式は授業者（牟田教諭）が実践しているP4Cの学習形態（車座になって発表し合う）で行った。

(2) 道徳的判断力の育成に対する本授業展開の意義についての考察

假屋園・坂下（2016）、假屋園（2016）では、道徳的価値理解に対する授業展開の意義を詳述した。ここでは道徳的判断力の育成に対する授業展開の意義について考察する。

授業展開中の（3）から（9）までの活動は以下の意義をもつ。（4）から（6）までは判別過程に相当する。（7）から（9）までの活動は、判別後に照合、選択するまでの過程に相当する。

このように本授業の各活動が道徳的判断の過程（判別、照合、選択）に相当している。したがって授業展開が道徳的判断過程を辿る経験になっている。児童は他の道徳的価値（学習指導要領中の内容項目）についても本授業で展開する思考過程を辿ることができる。この活動によって特定の道徳的価値を用いた道徳的判断過程を経験することができる。こうした思考経験の蓄積によって道徳的判断力が育成されるのである。

2. 各班の発話例と序列化の結果

(1) 各班の発話例と序列化の結果

ここでは検討事項（2）を検証する。すなわち小学校6年生の児童には、公型と私型の価値規準を判別する力が備わっているかを検証する。そのため価値規準の判別をしているとみなされる発話を班別に紹介した。

1 班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：（社会的には）「誰にとっても許される行為か」が大事だと思います。理由は、詐欺とか万引きとか誰にとっても許される行為じゃないからです。

発話例②：謝ってもどうにもならないことはあるから。

発話例③

児童A：「正しい理由」と「相手との関係」は反対だな。

児童B：大きさが違うからな。

発話例④

児童 A：警察では正しい理由を大切にしよう。

児童 B：裁判とかでもそう。

発話例⑤

児童 A：相手との関係がよかったら許せるかもよ。

児童 B：でも許せないこともあるでしょう？

児童 C：じゃ、児童 A 君。友達が経営しているスーパーで君が万引きしたとしたら、友達が君を許してくれると思っているの？

児童 B：でしょう。だから誰にとっても許せない行為があるから、(社会的には)「誰にとっても許される行為か」が一番大切だよ。

発話例⑥：謝り方はね。ガチで謝ってもダメなものはダメ。

発話例⑦：万引きとか詐欺とかは誰にとっても許せる行為じゃないから。

【1 班の序列化の結果】

- 1 位：規準 5 過失の許容性 (誰にとっても許される行為か)
- 2 位：規準 2 誰の過失か (悪いのはどちらか)
- 3 位：規準 6 理由の妥当性 (正しい理由か)
- 4 位：規準 4 相手との関係 (自分と相手がどんな関係にあるか)
- 5 位：規準 1 傷つきの程度 (傷ついた度合)
- 6 位：規準 3 謝り方 (誠意が込められているか)

【序列化の発表時の理由】

1 位は「誰にとっても許される行為か」になった。詐欺や万引きといった誰にとっても許されない行為はやはり許されないから。どんなに謝っても許されない行為は許されない。

2 班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：1 位は「誰にとっても許される行為か」が大事そうじゃない？殺人とかは誰でもやってはいけないことになるでしょう？

発話例②

児童 A：「傷ついた度合」は低いね。

児童 B：個人的なことだからね。

発話例③：相手と関係があったとしても、「誰にとっても許される行為か」どうかには、関係は入ってこないのかな？

発話例④：殺人では、(被害者の) 親族の傷つきの程度とか被害の大きさと刑の長さが決まる。発話例⑤：「正しい理由か」は行為の後で理由を話すことになるから 1 位じゃないと思うよ。

【2 班の序列化の結果】

- 1 位：規準 5 過失の許容性 (誰にとっても許される行為か)
- 2 位：規準 6 理由の妥当性 (正しい理由か)
- 3 位：規準 4 相手との関係 (自分と相手がどんな関係にあるか)
- 4 位：規準 2 誰の過失か (悪いのはどちらか)
- 5 位：規準 3 謝り方 (誠意が込められているか)

6位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）

【序列化の発表時の理由】

1位は「誰にとっても許される行為か」になった。殺人などは誰がやってもその罪の重さは変わらないから。6位は「傷ついた度合」になった。「傷ついた度合」は社会では個人的な考えになるから。

3班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：1位は「誰にとっても許される行為か」だと思う。理由は、例えば会社で誰か失敗した時に謝って済むものではないから。

発話例②：1位はみんな共通しているね。

発話例③：児童Dちゃんは2位が「謝り方」で残り三人が（2位は）「正しい理由」。

発話例④：（「謝り方」を2位にした理由を問われて児童Dが）謝り方が不真面目だったら傷ついたのがもっと傷つくから。

発話例⑤：「正しい理由」か「謝り方」、どちらにしますか？

発話例⑥

児童D：「正しい理由」があれば「謝り方」はどうでもいいのですか？

【3班の序列化の結果】

1位：規準5 過失の許容性（誰にとっても許される行為か）

2位：規準3 謝り方（誠意が込められているか）

3位：規準6 理由の妥当性（正しい理由か）

4位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）

5位：規準2 誰の過失か（悪いのはどちらか）

6位：規準4 相手との関係（自分と相手がどんな関係にあるか）

【序列化の発表時の理由】

1位は「誰にとっても許される行為か」になった。罪の重さは変わらないから。6位は「相手との関係」になった。相手との関係が良くても悪くても「誰にでも許される行為か」は変わらないから。

4班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：最下位は「謝り方」。ドラマとかで「すみません」って頭下げて「すみませんじゃ済まないぞ」ってあるでしょ。

発話例②

児童A：（1位は「誰にとっても許される行為か」か「正しい理由」か、で悩んでいる。）どっちがいいかな？

児童B：「正しい理由」の方が社会に通じる。

発話例③

児童A：「傷ついた度合」は4位。

児童B：その理由は？

児童A：傷ついても、そんなの気にせずに世の中は動いていく。

【4班の序列化の結果】

1位：規準6 理由の妥当性（正しい理由か）

- 2位：規準5 過失の許容性（誰にとっても許される行為か）
- 3位：規準4 相手との関係（自分と相手がどんな関係にあるか）
- 4位：規準2 誰の過失か（悪いのはどちらか）
- 5位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）
- 6位：規準3 謝り方（誠意が込められているか）

【序列化の発表時の理由】

1位は「正しい理由」になった。理由が正しければ許されることもあるかと思ったから。

5班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：1位は「傷ついた度合」

発話例②：社会的にみれば「誰にとっても許される行為か」が高いんじゃない？

発話例③：社会的に、だよな。

【5班の序列化の結果】

- 1位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）
- 2位：規準5 過失の許容性（誰にとっても許される行為か）
- 3位：規準3 謝り方（誠意が込められているか）
- 4位：規準6 理由の妥当性（正しい理由か）
- 5位：規準2 誰の過失か（悪いのはどちらか）
- 6位：規準4 相手との関係（自分と相手がどんな関係にあるか）

【序列化の発表時の理由】

1位は「傷ついた度合」になった。いじめにあって自殺する人も多いから。6位に「相手との関係」を置いた理由は、社会では相手が全くの他人であることが多いので、「相手との関係」は入らないと思ったから。

6班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：（「誰にとっても許される行為か」と「正しい理由」のどちらを1位と2位にするかで迷っている。）

1位は「誰にとっても許される行為か」。人殺しとかしたら、理由とか関係ないから。

発話例②：人を殺した時には、理由を言っても「殺す」という許されない行為をしているから。

【6班の序列化の結果】

- 1位：規準5 過失の許容性（誰にとっても許される行為か）
- 2位：規準6 理由の妥当性（正しい理由か）
- 3位：規準4 相手との関係（自分と相手がどんな関係にあるか）
- 4位：規準2 誰の過失か（悪いのはどちらか）
- 5位：規準3 謝り方（誠意が込められているか）
- 6位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）

【序列化の発表時の理由】

1位は「誰にとっても許される行為か」になった。理由は、殺人をしたら、いくら正しい理由を言っても、やったことだから社会では許されない。

7班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：(「謝り方」と「相手との関係」のどちらを1位と2位にするかで迷っている。)

(「相手との関係」が上位にくる理由として) 縦社会で上下関係ができていないから、上の人のミスを責めることができない。

発話例②：責めたくても責められない。

発話例③：社会では上下関係がしっかりできていないといけなくて、相手との関係が重視されている。

【7班の序列化の結果】

1位：規準4 相手との関係 (自分と相手がどんな関係にあるか)

2位：規準3 謝り方 (誠意が込められているか)

3位：規準6 理由の妥当性 (正しい理由か)

4位：規準5 過失の許容性 (誰にとっても許される行為か)

5位：規準2 誰の過失か (悪いのはどちらか)

6位：規準1 傷つきの程度 (傷ついた度合)

【序列化の発表時の理由】

1位は「相手との関係」になった。会社等の上司、部下の人間関係が大切になると考えたから。

8班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：「相手との関係」は6位だと思う。理由は「相手との関係」がよいから許すのは差別だと思うからです。

発話例②：(「謝り方」と「正しい理由」のどちらを1位と2位にするかで迷っている。)

悪い理由だったとしても「謝り方」で反省できていれば許す気が出ない？「正しい理由」じゃなかったとしても「謝り方」で相手の反省が見られたらよい。

発話例③：(3位に「誰にとっても許される行為か」がくる理由として) 悪いことをされても、気にしない人だったら許せるから (3位に置く)。

【8班の序列化の結果】

1位：規準3 謝り方 (誠意が込められているか)

2位：規準6 理由の妥当性 (正しい理由か)

3位：規準5 過失の許容性 (誰にとっても許される行為か)

4位：規準2 誰の過失か (悪いのはどちらか)

5位：規準1 傷つきの程度 (傷ついた度合)

6位：規準4 相手との関係 (自分と相手がどんな関係にあるか)

【序列化の発表時の理由】

1位は「謝り方」になった。相手が本当に反省している謝り方なら、正しい理由じゃなくても許せると思うから。6位は「相手との関係」になった。仲が良い人は許して、仲が悪い人は許さないのは差別になる。

9班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：1位は「誰にとっても許される行為か」だと思う。理由は人を殺したら絶対に許されないから。

発話例②：「正しい理由か」って言われても、どちらにしろ（理由の妥当性にかかわらず）悪いことはできない。発話例③：「相手との関係」は最下位。理由は仲の良い人だけ許してはダメだから。

発話例④：犯罪などは誰にとっても許されない行為なので。

【9班の序列化の結果】

- 1位：規準5 過失の許容性（誰にとっても許される行為か）
- 2位：規準6 理由の妥当性（正しい理由か）
- 3位：規準2 誰の過失か（悪いのはどちらか）
- 4位：規準3 謝り方（誠意が込められているか）
- 5位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）
- 6位：規準4 相手との関係（自分と相手がどんな関係にあるか）

【序列化の発表時の理由】

1位は「誰にとっても許される行為か」になった。犯罪などは世間的にも嫌に思われる。6位は「相手との関係」になった。仲が良い人でも悪いことをやったら許されないと思った。

10班

【価値規準の判別についての発話例】

発話例①：1位は「正しい理由」。理由は、仕事が終わっていない時、「昨日は宿酔いでできませんでした」といっても正しい理由にならない。

発話例②：（「誰にとっても許される行為か」と「謝り方」のどちらを2位と3位にするかで迷っている。「謝り方」と（1位にした）「正しい理由」はちょっと似ているから（「謝り方」を2位に置く）。

【10班の序列化の結果】

- 1位：規準6 理由の妥当性（正しい理由か）
- 2位：規準3 謝り方（誠意が込められているか）
- 3位：規準4 相手との関係（自分と相手がどんな関係にあるか）
- 4位：規準5 過失の許容性（誰にとっても許される行為か）
- 5位：規準2 誰の過失か（悪いのはどちらか）
- 6位：規準1 傷つきの程度（傷ついた度合）

【序列化の発表時の理由】

1位は「正しい理由」になった。仕事ができない理由を宿酔いなどにはしてはならないから。2位を「謝り方」にしたのは、ちゃんとした「謝り方」なら許せるが、そうでない時は許せないから。

（2）序列化の結果についての考察

序列化の結果をみてみよう。公型価値規準である規準5（過失の許容性：誰にとっても許される行為か）と規準6（理由の妥当性：正しい理由か）の両方が上位2位以内に入っている班は、2班、4班、6班、9班であった。また規準5と規準6のどちらか一方が2位以内に入っている班は1班、3班、5班、8班、10班であった。1位で最も多かったのは規準5（過失の許容性：誰にとっても許される行為か）で5つの班が1位に位置づけた。1位で次に多かったのは規準6（理由の妥当性：正しい理由か）で2つの班が1位に位置づけた。

反対に下位2位（5位と6位）に私型価値規準がどの程度入っているかをみてみよう。私型価値規準は規準1から規準4であった。結果はすべての班において下位2位は規準1から規準4までのどれかで占

められていた。

このように児童は、社会で大切と考えられている価値規準として、公型価値規準を上位に位置づけていることが明らかになった。この結果から小学校6年生の児童は、公型と私型の二種類の価値規準を理解し、判別する力が備わっていると解釈できる。

この点は発話例からも根拠づけることができる。発話例からは、複数の犯罪の例を挙げて、行為が公的に許されるか否かという規準が、謝り方や相手との関係といった規準を超越するという発言が児童なりの表現で述べられている。

検証授業から、社会の視点に立って価値規準を序列化する活動によって、児童は道徳的判断の際に求められる公型と私型の価値規準についての判別活動を経験できることが立証された。

これらの結果から、検討事項(2)と検討事項(3)は立証されたと判断できる。そのため第二の目的は達成されたと捉える。

3. 「めあて」に対する児童の結論(ふり返り活動)

(1) 児童の結論の整理

授業の最後に「ふり返り活動」として、カードに各人で「めあて」に対する結論を記入してもらった。その内容を整理した結果を以下に示す。回収したカードは38名分であった。

「めあて」は「広い心をもつために考えなければならないことを自問自答しよう」であった。

- ① 「理由」という価値規準に言及した児童は14名であった。
- ② 「相手の視点」「相手のこと」という言葉を使用した児童は6名であった。
- ③ 複数の価値規準に言及した児童は5名であった。
- ④ 規準の使い方に言及した児童は4名であった。
- ⑤ 「相手との関係」という価値規準に言及した児童は3名であった。
- ⑥ 「相手の気持ち、考え、思い」という言葉を使用した児童は2名であった。
- ⑦ 寛容に必要な態度に言及した児童は4名であった。

(2) 児童の結論に関する考察

上述の整理結果の特徴的な点を以下に記す。

① 「理由」という価値規準に言及した内容

理由という価値規準に言及した児童数が最も多く14名であった。そこで「理由」という文言がどのように使われたかをみてみよう。大きく分類すると「本当に正しい理由かどうかを見極める(判断する、考える)」、「相手の理由を聞く」、「理由を受け入れる」、「理由が正しいと信じる」、「正しい理由であれば納得する」、「相手の理由に対して自分も理由をつけて話し合う」といった内容であった。

これらの特徴として、価値規準として示された「正しい理由か」という文言に自分なりの考えを加えて、より詳細な内容にしている点を指摘できる。このことは授業で示された価値規準を児童が自分で精緻化したことを意味する。

また「正しい理由か」という価値規準は公型価値規準に相当する。したがって「許すか、許さないか」を判断する際には、38名中14名の児童が公型価値規準を選択していることがわかる。

このことは自分の価値規準として公という視点を取り入れていることを示す。先述のように、道徳的判断は公型か私型かの価値規準を選択する過程である。そのためには価値規準が公型か私型かを判別する必要がある。児童がこの判別力を習得していることは序列化の結果から明らかになった。そして児童が自分の結論として公型価値規準を選択したことは、公共性が私欲を超える場面があることを児童

が理解している証と言えよう。

②価値規準の使い方に言及した内容

4名の児童は価値規準の使い方に言及した。これはすべての価値規準を俯瞰的に捉えたメタ認知的な活動であり、水準が高い内容である。具体的には以下の内容であった。「規準をその時にどれが一番にして考えるかが大事」、「規準をどれか一つにするのではなくて、2つか3つもっておいて、場合によって規準を変えるように努力すれば広い心もてる」、「自分が大事だと思っている規準ばかりではなくて、他の規準にも目を向けてみたら広い心もてる」、「広い心をもつためには規準を上手に活用し、この場合はこの規準だ、と思うこと。」という内容であった。

これらの内容は、複数の規準を場面や状況に応じて柔軟に使いこなす必要性を指摘している。実際に人間が道徳的判断の価値規準を選択する方法には状況を超えた一貫性や固定性はない。その場面や状況に応じて選択する価値規準を柔軟に変えているのが人間である。こうした選択の際の柔軟性を指摘している点でこれらの内容は最も水準が高い。

③複数の価値規準に言及した内容

二種類から三種類の価値規準を用いることによって心を広くすると回答した児童が5名であった。この回答も特定の価値規準にこだわらないという点で、広い視野をもった柔軟性を表していると言える。

こうした回答は、序列化活動と登場人物が選択した価値規準を考える活動、自分が選択する価値規準を考える活動といった、価値規準を選択する活動を複数回行った結果として生じた見方なのかもしれない。それぞれの選択活動の際に選択された価値規準が異なるという体験の結果、複数の価値規準をもっておくという見方が生まれた可能性がある。

この結果は、価値規準の選択活動を異なる場面や方法で反復し、継続することの効果を示唆している。したがって今後は一定の期間、価値規準発見型授業を継続し、そのなかでの児童の回答の変化を捉える試みが必要となる。

④道徳的な態度に言及した内容

相手の過失への態度に言及した児童が4名いた。具体的には「事態を深刻に受け止めすぎない」、「冷静に物事を判断する」、「自分と相手を比べながら状況を把握し、もう一回考え直す」、「相手だけが悪いと考えず、自分も悪いところがあるのではと考える」という内容であった。

これらの内容は、価値規準をもとに判断する際の態度を表現している。個々の価値規準を用いて考察する過程で、寛容な判断をする際に必要な態度が養われたと推測できる。道徳的な態度の育成は学習指導要領「特別の教科道徳」の「道徳科の目標」に謳われている重要な道徳性の要素である（文部科学省、2015）。

態度に言及した内容があったことは、道徳的な態度を育成する方法への重要な示唆になる。従来、道徳の目標は抽象的であるため指導法が曖昧になり、到達度の把握が困難であるとの指摘がなされていた。特に道徳的態度という概念は内容が曖昧なため、育成方法も定まっていない。児童の回答に態度を表明する記述が現れたことは、価値規準を用いての考察経験は道徳的態度を養うための有効な学習経験になることを示しているのではなかろうか。

⑤児童の結論についての考察

「めあて」についての児童の結論の最大の特徴は、上記のように内容が具体的で明確であった点にある。授業の最後に実施される「ふり返し活動」における従来の問題点は、内容の曖昧さと大雑把さにあった。「ふり返し活動」が単なる懺悔と決意表明になってしまうという教師の声は多い。本授業の「めあて」に対しても、従来型の授業であればおそらく「やさしい心」、「相手を思いやる心」といった曖昧で大雑把

な水準の回答に留まっていたであろう。本検証授業においても8名の児童が、「相手の視点, 相手のこと」, 「相手の気持ち, 考え, 思い」といった曖昧で大雑把な、従来と同水準の表現を使った。しかし残りの30名は、授業で扱った価値規準を自分なりに咀嚼、精緻化し、どうすればよいかを具体的に記述した。

この結果は、道徳の時間に何を学んだのかを児童が明確にできていることを意味する。この点の意義を以下に述べる。すなわち従来の道徳の時間の最大の問題点として、児童にどんな力が身に付いたかが不明であるという点が指摘されてきた。この指摘に対し、価値規準を用いた本授業では、学習内容は価値規準の集合で表現できる。そのため学習内容が明確になる。そしてこのことは以下の意義をもたらす。第一に、学習内容が明確なので新たに何を学んだのかを児童が自覚しやすい。第二に、「個々の価値規準をとおして日常生活を捉える」というように、今後の生かし方が明確になる。第三に、価値規準を公型と私型とに分けることで、判別、照合、選択という日常の道徳的判断過程を反映した授業を展開することができる。

4. 総括

本研究は教科としての道徳に対応した授業デザインの開発を目的とした。本研究の目的は、第一に假屋園・坂下(2016)、假屋園(2016)で開発した授業デザインを改編し、一単位時間である45分で実施できる授業デザインを開発すること、第二に道徳的判断力の育成を目指した学習活動を提案すること、であった。

第一の目的は、検証授業が可能であったことから達成されたと判断した。第二の目的は、カードに記載された「めあて」に対する児童の結論から、価値規準の序列化活動は道徳的判断力の育成に有効であると結論づけることができた。

特に本研究の意義は道徳的判断力の過程を、判別、照合、選択の三段階の過程として捉えたところある。そのうえで授業の中でこの三段階を辿る経験をとおして、道徳的判断力の育成についての新たな方法を提案できた点にある。

假屋園・坂下(2016)、假屋園(2016)では、道徳的価値の理解とは道徳的価値の機能を理解することであると述べた。道徳的価値は道徳的判断の過程の中で機能している。ただ本研究では、道徳的価値が道徳的判断の過程で機能している実相については詳述しなかった。この点については今後の研究の中で明示する予定である。

また今後は本研究で提示した、判別、照合、選択という道徳的判断過程をさらに詳細に検討し、モデル化する作業が必要である。

引用文献

- 假屋園昭彦・坂下泰洋 2016 「考える道徳」を目指した授業デザインの開発(Ⅰ)ー寛容に関する自問自答力の育成を目指してー鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要, 25, 133 - 152.
- 假屋園昭彦 2016 考える道徳を目指した授業デザインの開発(Ⅱ)ー道徳的価値の理解を目指した価値規準発見型授業デザインの開発ー鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要, 特別号6号, 225 - 235.
- 文部科学省 2015 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編