

考える道徳を目指した授業デザインの開発 (V)¹

— 自問自答型発問を用いた問題解決的な学習としての道徳の授業デザインの開発 —

假屋園 昭彦²

(2016年10月25日 受理)

Developmental study of lesson design for fostering children's thinking on morality (V)

— Developmental study of lesson design using teacher's questions that develop children's moral problem solving —

AKIHIKO Kariyazono

要約

本研究では、道徳の教科化に際して提案された「問題解決的な学習」の実践のための授業デザインを提案した。問題解決的な学習の質は、児童生徒への発問の内容によって決まる。問題解決的な学習における発問の重要性を踏まえ、本デザインは、假屋園が提案した自問自答型発問を土台とした。すなわち授業の後、日常生活の中で自問自答できる問いかけを、発問として児童に経験してもらうことを目的とした授業デザインを開発した。授業デザインは小学校の低学年用2本と中学年用1本であった。低学年用で取り上げた主題は「物を大切にすることの意味」、「友情、信頼、助け合い」であった。中学年用で取り上げた主題は「規則の尊重」であった。

キーワード：考える道徳・問題解決的な学習・発問・自問自答・授業デザイン

1. 問題と目的

平成30年度から道徳が教科化される小学校では、道徳の新たな方向性の模索が始まっている。教科化に際しては、平成26年10月告示の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」の中で、「道徳に係る教育課程の改善方策」が示されている。この改善方策の中での柱は、

1 本研究は日本学振興会科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）にもとづく研究（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。

2 鹿児島大学教育系 教授

第一に目標を明確で理解しやすいものに改善すること、第二に道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善すること、第三に多様で効果的な道徳教育への指導方法へと改善すること、の三点になっている。

これらの改善方策の中で学校現場での道徳の授業実践に関わりが深い柱は、第二点と第三点であろう。第二点の柱は、「道徳は学年進行に伴って内容が深くなるわけではなく、わかりきった内容ばかり扱っている」といった教師や児童生徒の声を反映したものであろう。すなわち、児童生徒の発達に伴って授業で扱う道徳的価値の内容も高度になっていく必要があることを指摘している。

次に第三の柱も現況での道徳の授業展開のあり方を反映している。現況では、教師の多くが道徳の授業展開に不安全感や苦手意識を抱いている。その原因は、扱う道徳的価値にかかわらず、授業展開が固定化されている点にある。すなわち、多くの授業展開が、導入で実践できた経験とできなかった経験とその時の気持ちを問う。次に読み物資料の中で同じような場面を探し、実践できない心の弱さ、実践することのよさ、心構え、を考える。最後に実践に向かう心と実践を阻む心との間の葛藤を乗り越えるために必要な気持ちを取り上げて終了する。毎回の授業でこのような展開をとっているため、児童生徒はこの論理展開を学習し、何を答えてよいのかもあらかじめ予想ができてしまう。さらに授業展開が固定化されているので、先述のように学年進行につれて、同じ道徳的価値を扱うにしても内容に深化がみられない。したがって学年が上がっても「大切なことは勇気をもつことです」といったスローガンの連呼的なまともになってしまう。

このように第二と第三の柱は、現在の道徳の授業展開のあり方から必然的に生まれてきた方向性だと言える。このような動向を受けて、本研究は第三の柱である多様で効果的な指導方法の改善の方向性についての提案を行うことを目的とする。指導方法の改善は、第二の柱である学年進行に伴う内容の体系化とも関連しており、第二の柱を授業水準で具体化したものであると言える。したがって指導方法の改善は、現在、学校現場において最も要求性が高い分野であると言える。

ところで答申で提出された多様で効果的な指導方法の改善については、平成28年7月に出された「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」による報告「特別の教科 道徳の指導方法・評価等について」の中でその方向性が示されている。方向性は三点から成っている。第一点は読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習である。第二点は問題解決的な学習である。そして第三点は道徳的行為に関する体験的な学習である。第一点の自我関与とは読み物教材の内容を他人事として捉えず、自分のこととして捉えることを意味している。読み物教材は徳目の陳列棚ではない。したがって読み物教材の内容を他人事として観賞するのではなく、自分ならどうするか、という視点で捉える必要性を指摘したものである。第三点の体験的学習は実際の体験をとおして、道徳的価値を単なる机上の知識ではなく、実感の裏づけをもった知識として自分の血肉化することを意図している。

第二点は問題解決的な学習である。上記の報告のこの箇所の記載を以下に示す。「児童生徒一

一人が生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問などによって、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。」との内容になっている。

この内容からは発問が問題解決的な学習の中心になっていることがわかる。発問とは、問いかけであり、問題解決的な学習においては、何を問題とし、何を考え、何を議論するのか、という主題に相当する。したがって問題解決的な学習の質は、児童生徒への問いかけ、すなわち発問が決定すると言えるのである。

道徳の授業における発問の重要性については假屋園が従来から指摘している（假屋園，2015；假屋園・田村，2015；假屋園・坂下，2016；假屋園，2016）。假屋園は自問自答型発問という発問スタイルを提案している。自問自答型発問とは、児童生徒が日常生活の中で反芻し、考え続けることができる倫理的視点をもった発問である。こうした自問自答型発問を児童生徒が授業の中で習得することが、倫理的な物の見方、捉え方を習得することにつながる。したがって児童生徒が日常生活の中に持ち帰ることができる倫理的視点としての発問を開発する必要がある。

本研究はこうした假屋園の発問開発研究の継続的研究に位置する。また本研究は、文科省から提出された三種類の指導方法の中での、問題解決的な学習に関する提案研究の一環として位置づけられる。

このような理論的な枠組みの中に位置づけられる本研究では、問題解決的な学習の具体案としての授業デザインを提案する。現在、問題解決的な学習という提案がなされたばかりの段階であり、具体的な実践例が不足している。今後は発問の機能についての理論的な枠組みの構築とその枠組みに基づいた授業デザインおよびその実践例の集積が喫緊の課題となる。

本研究で提案する授業デザインは3案である。低学年が2案と中学年が1案である。特に低学年を対象とした授業の困難さが教師から多く出されている現状から本研究では低学年を取り上げる。低学年の場合、上記の報告「別紙1」の資料で「×」印として示されている「登場人物の心情理解のみの指導」および「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合い」の実践に陥る頻度が高い。そのため低学年向けの問題解決的な学習用授業デザインは学校現場からの要求度が高い分野だと言える。

また本研究で取り上げる内容項目は、扱いにくいという教師からの声が多い道徳的価値である。低学年では学習指導要領の「節度、節制」、「友情、信頼」であり、中学年では「規則の尊重」である。これらの道徳的価値が扱いにくい理由は、家庭や学校で日常的に指導されている価値であるため、価値の本質に迫る発問の切り口がわかりにくく、授業での結論が「わかりきった内容」になってしまいがちになる点にある。

以上の理由を踏まえ、以下に3案の授業デザインを示す。

2. 授業デザイン

(1) 授業デザイン1

対象学年：小学校2年

内容項目：主として自分自身に関すること：節度 節制：健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする事。

主題：物を大切にすることの意味

読み物資料：学研2年 ノートのひこうき・東京書籍2年 おばあちゃんのお手玉

授業デザインの目的

学習指導要領の該当箇所には「物の価値を認識させるために、物は多くの人の努力と勤労によって作られていること」という記述がある。授業では、この文言に含まれている道徳的価値を浮き彫りにする必要がある。すなわち、授業で物に含まれている価値に迫る必要がある。この点に迫ることができない場合、単に「物を大切にしましょう」という浅薄な内容で終わってしまう。

低学年の場合、物を扱う時に児童に考えてほしい概念は、目的外使用、利用価値、象徴価値である。この3点を低学年に理解できる形で示す必要がある。授業でこの3点に迫るための授業デザインを以下に示す。

授業デザイン

発問1 私達の周りにはいろいろな物があります。物はできれば大切に使いたいね。でも物を大切に使うというのが難しいんだ。そこで大切にできた時はどんなふうに使ったか、大切にできなかった時はどんなふうに使ったか、の違いを考えてみるといいね。

【めあて】物を大切にするためにはどんなふうに使えばよいのだろう。

発問2：(めあて)物を大切にするためにはどんなふうに使えばよいのだろう。

【発問の方法】

① 学校現場での「めあて」は、「物を大切にするためにはどんな気持ちが大切だろう」という「気持ち」という文言を使う例が多い。しかし「気持ち」を問うと低学年では同じような内容の回答ばかりが返ってくる。そこで本デザインでは「使う」という文言を用い、行動水準で考えてもらうことにした。行動水準だと具体的にイメージしやすい。

② 発問2は「どんなふうに」という文言を使っている。「どんな、どんなふうに」という発問は抽象的である。抽象的な発問は低学年には思考が展開しにくい。そこで「どんな、どんなふうに」という発問を使う場合は、考える道筋を細かな段階(スモールステップ)に分けて、具体的な下位発問を行う。

発問 2-1：物を大切にしていないうちの使い方はどんな使い方を考えよう。

（抽象的な発問は、具体例で考えさせる。）

発問 2-2：（柄が壊れたほうきを見せて）これ何でこうなったの？

児童：ほうきで「戦いごっこ（野球）」していた。

発問 2-3：戦いごっこ（野球）をしていた。ほうきは戦いごっこ（野球）をするために使うのかな？

児童：違う。

発問 2-4：ほうきは何をするために使うの？

児童：床を掃くために使う。

発問 2-4：「戦いごっこ（野球）に使う」と「床を掃くために使う」。どちらがほうきを大切に使っていることになるかを考えよう。「戦いごっこ（野球）に使う」と壊れなくてもいいところが壊れるよ。壊れなくてもいいところが壊れるとすぐに使えなくなるよね。

児童：「床を掃くために使う」方が大切に使うことになる。

【発問の方法】

- ① 具体的な下位発問を行うと、児童からは具体的な回答が出てくる。
- ② この具体的な回答を一般的な（抽象的な）表現に直す。一般的な（抽象的な）表現に直す場合、低学年では教師が行ってもよい。高学年では、児童が知っている言葉であれば児童に出させてもよい。一般的な（抽象的な）表現に直すと適用できる事例（具体例）が広がる。

発問 3（めあてにもどる）：物を大切にするためにはどんなふうに使えばよいのだろう？今の例（資料の例）をもとに考えてみよう（対話活動でもよい）。

児童：何するために使うのかを考える（何に使う物なのかを考えながら使う）。

教師：私達は何かのために物を使う。「物は何するために使うか」ということが決まっている。これを「使う目的」（使い道）と言います。「使う目的」に合った使い方をすると、そんなに簡単には壊れません。使う部分は頑丈にできているからです。でも使わないところを使うと壊れてしまいます。

発問 4：ところで先生は、いつも短くなるまで鉛筆を使っているのだけれど、いつも短くなるまで鉛筆を使っている人いるかな？（ノートを最後のページまで使っている人？）

児童：はい！

発問4-1：どうして短くなるまで使うの？

児童：まだ使えるし。長く使えるから。

発問4-2：鉛筆やノート、いつまで使うの？

児童：使えなくなるまで。最後のページまで。

発問4-3：物を大切にしている使い方はどんな使い方かな？

児童：最後まで、使えなくなるまで使う。

発問5（めあてにもどる）物を大切にするためにはどんなふうに使えばよいのだろう。

児童：最後まで、使うところがなくなるまで使う。

教師：まだ使えるのに、なくしたり、捨てたりしてしまうことがあるよね。これを「もったいない」って言います。

発問6：みんな、誰かからプレゼントもらったことがあるかな？何をもらった？

児童：おじいちゃんからランドセル買ってもらった。

発問7：おじいちゃんから買ってもらったランドセル、大切に使いたいね。プレゼントは大切に使いたいって気持ちになるよね。どうしてだろう？

児童：おじいちゃんが自分のために買ってくれたから。

発問8：おじいちゃんがいたからランドセルを使えるようになったね。どんな人がいたから自分がランドセルを使えるようになったのかを考えてみよう？まず買ってくれたおじいちゃんがいるね。ほかにはいるかな？

児童：作る人がいる。

教師：作る人と買ってくれた人がいるから私達はランドセルを使えるようになった。

発問9：ランドセルを買う時、おじいちゃんは誰のことを思いながら買ったのでしょうか？

児童：私のこと。

発問 10：ランドセルを作る人は誰のことを思いながら作ったのでしょうか？

児童：子ども達のこと。使う人のこと。

教師：私達が物を使えるようになるまでには、作る人、買ってくれた人がある。作る人、買ってくれた人は私達のことを考えてくれた。だから私達も作ってくれた人のこと、買ってくれた人のことを考えながら使おう。物を使うことで気持ちのキャッチボールができるね。

発問 11：（めあてにもどる）物を大切にするためにはどんなふうに使えばよいのだろう。

児童：作ってくれた人のこと、買ってくれた人のことを考えながら使う。

発問 12：物を大切にするためにはどんなふうに使えばよいのだろう。

児童の回答例を以下に示す。

- ① 何に使うのかを考えながら使う
- ② 最後まで、使えなくなるまで使う
- ③ 作ってくれた人や買ってくれた人の気持ちを考えながら使う

発問 13：教師説話用として以下の内容を示す。

(1) 物を使う時は「何をするために使う物なのか」、「何に使うための物なのか」という「使う目的」を考えながら使う。目的にあった使い方をしないと物が痛むし、ケガをする。本来の使い道（用途）で使うということが物を大切にすること。

(2) 「まだ使えるか、使えないか」を考える。鉛筆を使っていくと次第に短くなって使えなくなる。消しゴムも次第に小さくなって使えなくなる。使えるところがなくなるまで使ってあげることが物を大切にすること。まだ使える物を捨てたり、なくしたりしないことが物を大切にすること。

(3) 物は作る人がいて、買ってくれる人があるから、自分のものになる。物は最初からできあがっているのではなく、作る人が気持ちを込めて作り、買ってくれる人が自分のために買ってくれる。作る人と買ってくれた人が物に込めた気持ちを考えながら使うということが物を大切にすること。

(2) 授業デザイン 2

対象学年：小学校 2 年

内容項目：主として人との関わりに関すること：友情 信頼：友達と仲良くし、助け合うこと。

主題：友情、信頼、助け合い

読み物資料：学研 2 年 ころきちとバイオリン

授業デザインの目的

① 低学年の援助行動理解の発達水準を明確にすること

援助行動を考える場合には、最初に相手の状態を考える必要がある。なぜなら相手の状態によって援助行動の内容が変わるからである。そこで最初に発問2において相手の状態を二種類に区別する。すなわち相手の状態を、相手の状態1(やりたいことができなくて困っている)と相手の状態2(つらい出来事が起こり悲しんでいる)に区別する。相手の状態1の方が相手の状態2よりも援助行動は容易である。なぜなら相手の状態1の方が相手の状態が具体的であり、相手が何に困って、何を求めており、どうすればその困窮状態が解消できるかが理解しやすいからである。したがって相手の状態1の場合、低学年の児童でも援助行動の内容を理解できるであろう。

一方、相手の状態2の方は相手の状態が理解しにくい。したがって相手が何を求めているのかが理解しにくい。相手の状態2では相手の状態を推測したうえで、「見守る」、「そばにいる」という援助行動が求められる。「見守る」、「そばにいる」という援助行動は困窮状態の解消時期が明確ではなく、忍耐と時間を要する。そのため低学年の児童にとっては高度な援助行動となろう。

本デザインでは、相手の状態2の際に低学年の児童がどこまで「見守る」、「そばにいる」という援助行動に迫ることができるかの理解を第一目的とする。そのため「見守る」、「そばにいる」という道徳的価値を浮き彫りにするための発問開発を第二目的とする。

② 資料の中に含まれる道徳的価値の読み取り方法を開発すること：抽象化活動

教師からは、道徳の困難さの一つとして、資料に含まれる道徳的価値の読み取り方法がわからない、という声が多く挙がる。わかりやすい資料だと到達すべき価値が見え透いてしまい、抽象的な資料だと逆に教師の方が到達すべき道徳的価値がわかりにくい、という悩みは多い。

こうした声に対応するため、本資料を使っていかにして道徳的価値を読み取るかを試みてみよう。この試みを第三の目的とする。

本デザインでは二種類の方法を提案する。一つは資料の具体的な内容を抽象化する方法である。資料はあくまで具体的な個別事例である。道徳的価値の読み取りとは、この個別事例に含まれている抽象的で普遍的な価値を読み取る活動にほかならない。道徳には「資料を教える」、「資料で教える」という言葉がある。「資料を教える」は授業内容が資料の個別事例の中だけで閉じてしまって資料に含まれる価値の普遍性にまで到達していない状態をさす。「資料で教える」の方は授業内容が資料という個別事例をとおして価値の普遍性にまで到達している状態をさす。

假屋園はこれまで道徳の授業での思考水準に「具象と抽象」の循環があることを見出してきた。教師と児童の対話には具象と抽象の循環がある。児童は具象水準で発話し、教師はその児童発話を抽象水準で表現し直す。この具象と抽象の対話循環で概念の本質に迫ることができることを明らかにした(假屋園・小峯・京田・西國原 2015; 假屋園・馬場・小峯・京田 2014; 假屋園・永里・坂上, 2011)。

これらの研究からは、資料の展開を抽象化して読み取る方法が有効であることが示された。この方法は登場人物の具体的な行動の意味をできるだけ一般化して表現する活動である。こうした資料展開と登場人物の行動の抽象化活動が、道徳的価値への到達に有効である。この実践例を本デザインの中で提案する。

③ 資料の中に含まれる道徳的価値の読み取り方法を開発すること：対比活動

道徳には対になっている概念が多い。例えば、強と弱、理想と現実、理性と感性、善と悪、快と苦、偶然と必然といった概念である。物事の本質はそのもの単独で浮き彫りにすることはむずかしく、他と対比させることによって明瞭になる。假屋園は対概念を対比させることによって、概念の本質を浮き彫りにする方法を提案した（假屋園，2014a；2014b）。問題にしている概念の他方の対を考えることによって、思考の視点や切り口が見えてくる。したがって概念の対比活動は、思考展開の出発点として有効な方法である。

また対比させることによって一見対立しているように見える概念は、実は相互に関係しており、不即不離の関係や相互補完的な関係にあることが明らかになる。このように対比させることで相互の関係を明らかにすることをとおして相互の概念の本質が浮かび上がる。対比活動の実践例も本デザインの中で提案する。

授業デザイン

発問1：今日は友達のためにしてあげられることについて考えます。友達のために何かしてあげたいな、と思うことはよくあります。でも、何をしてあげることが友達にとって一番いいのかが簡単にはわからないのです。友達は何をしてもらいたいのかな、と考えることはとても難しいのです。なぜかという、人の心の中は見えませんか。

発問2：私が友達のために何かしてあげたいな、とか、友達のために何をしてあげることが一番いいのかな、と考える時、友達はどんな気持ちでいる時なのかを考えましょう。2つの種類があるよ。

相手の状態1：やりたいことができなくて困ったな。

相手の状態2：つらい出来事が起こって悲しいな。

発問3：友達がこの2つのどちらの気持ちなのかを見ると自分に何ができるかが、みえてくるよ。資料を読んでみるよ。この2つのうちのどちらがコロキチの気持ちにあっているかな？

児童：2の方。

【発問の方法】

相手の状態2の方に確定することによって考える主題を明確化する。

発問4：コロキチは2の気持ちだね。つらい出来事が起こって悲しいんだね。つらい出来事が起こって悲しんでいる友達に私達がしてあげられることって何かな？これが今日考えるめあてです。

【発問の方法】

対比活動を導入するために、「悲しんでいる」という文言を「めあて」に入れる。

【めあて】 悲しんでいる友達にしてあげられることを考えよう。

発問5：友達が悲しんでいるのだから、楽しませてあげたらいいんじゃないの？一緒に楽しいことをすればいいんじゃない？どう思う？

【発問の方法】

悲しんでいる状態の相手への援助行動を考えさせる視点として、「悲しさ」と「楽しさ」を対比させる活動を導入する。この活動によって思考の道筋が具体的になる。すなわち、何から考えるとよいかという思考の段階が明確になる。

発問6：ポンタがコロキチのためにしてあげたことをみてみよう。

【発問の方法】

発問6から発問10までが資料中の道徳的価値の読み取り活動になる。ここでは登場人物の行動の意味を抽象水準で読み取る。すなわち、ポンタがコロキチのためにしてあげた行動を抽象化して読み取る。ここでは主人公であるポンタが相手であるコロキチに「楽しいことをさせようとした」という行動を読み取る必要がある。

登場人物の行動の意味を抽象化して読み取ると、登場人物の行動の変化が浮き彫りになる。この行動の変化を援助行動を考える際の土台にする。

発問7：冬に地震が来てお母さんが帰ってこなかったのだね。

春に木の実をあげたね。ポンタはコロキチに何をさせようとしたの？

児童：木の実を食べさせようとした。

教師：おいしい木の実を食べると楽しい気持ちになるかもね。

発問8：夏にバイオリンを弾こうとさそった。ポンタはコロキチに何をさせようとしたの？

児童：バイオリンをひかせようとした。

教師：バイオリンを弾くと楽しくなるかもね。

【発問の理由】

発問9：秋。ポンタはコロキチに何をさせようと思いましたか？ ポンタは何かしようとしそいましたか？

児童 何かをさせようとはしなかった。さそわなかった。自分がバイオリンを弾くだけだった。

発問10：ポンタの行動は途中で変わりましたね？どんな行動からどんな行動に変わりましたか？
（主人公ポンタの行動の変化を問う。）

発問11：ポンタは何に気づいたのかな？（ポンタはどんなことをした方がいいと思ったのかな？）
（主人公ポンタの行動の意味を読み取る。）

【発問の方法】

主人公ポンタの行動の変化が友情観の変化を表している。

発問12：悲しんでいる友達を楽しませてあげることが必要なのかな？

〈主人公ポンタの友情観を問う。〉

- ・悲しんでいる友達には楽しませなくてもよいかもしれない。
- ・楽しませるのではなく、となりにいるだけでよい。
- ・となりにいたら、そのうち話しかけてくれるかもしれない。

【発問の方法】

発問4と発問5の「めあて」にもどる。発問12では「悲しき」と「楽しき」とを対比させて考える発問にもどる。発問12は、主人公の行動の変化を考えた経験をもとに「悲しき」への援助行動として「楽しき」は必要なのかという特定の視点を提供する。このように抽象的な問題を考える場合には、特定の視点から考えることが有効である。

発問13 （めあてにもどる）悲しんでいる友達に시켜あげられることを考えよう。

発問14：悲しんでいる友達を楽しませてあげることが必要なのかな？どんなことをすればよいのだろう。いま、答えはわからないかもしれないね。でも、今日考えたことを忘れないで考え続けてください。答えは考え続けている人の前にやってきます。

【発問の方法】

発問の最後は自問自答型発問で終わる。自問自答型発問とは假屋園（2016, 2015）が提案した発問スタイルである。道徳の時間は問いかけを学ぶ場である。その問いかけとは、人間と社会を捉えるための倫理的な視点である。児童は道徳の時間で学んだ倫理的な視点としての問いかけを携えて日常生活に戻っていく。問いかけへの答えは今はまだ見つからないかもしれない。また答えが見つかったとしても変わっていくかもしれない。しかし問いかけそのものは変わらないのだ。

どれだけの問いかけを自分の中にもっているかによって世の中の見え方が変わる。どれだけの問いかけを自分の中にもっているかが人間の器を決めるのだ。

(3) 授業デザイン3

対象学年：小学校4年

内容項目：主として集団や社会との関わりに関すること：規則の尊重：約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること

主題：公德心・規則の尊重

読み物資料：文科省（学研，東京書籍）わたしたちの道徳3・4年 雨のバス停留所

授業デザインの目的

教科化に際して、道徳科の目標に道徳的諸価値の理解が謳われている。ここで考えなければならないのは、道徳的価値の何を理解するのか、という問題である。本デザインは、道徳的価値の何を理解するのか、という問題に応える趣旨で開発された。この点については假屋園（2016）の提案がある。假屋園（2016）は、道徳的価値の理解とは、道徳的価値が日常生活の中で果たしている機能（役割）を理解することであると定義している。そして道徳的価値が日常生活の中で果たしている機能（役割）の過程を授業展開の中に導入する。この作業によって、道徳的価値が日常生活の中で機能している過程を学習過程として可視化、明確化することができる。児童はこの学習過程を体験することをとおして道徳的価値の機能を理解することができる。道徳的価値の機能を理解することは、児童の道徳的判断力の育成のために必要な土台となる。

本デザインはこのような理論的枠組みのもとに、規則が日常生活の中で果たしている機能（役割）を浮き彫りにすることを目的とした。

ところで道徳的価値の機能を理解するための発問の作成方法としては、假屋園（2015）の提案を用いることができる。假屋園（2015）では、自問自答型発問の作成方法が提案されている。この中で、道徳的価値の必要性を問うという提案がなされている。必要性を問うとは、どうしてこの価値が必要なのか、この価値がなかったらどんなことが起こるのかを考えてもらう発問である。特定の道徳的価値が機能している場合と機能していない場合とを比較することによって、道徳的価値の機能を浮き彫りにすることができる。本デザインではこの発問を使用することによって規則の機能、意義を浮き彫りにする。

授業デザイン

発問1：世の中にはどんな規則があるかを考えてみよう？（複数の具体例を考える）

児童（例）借りたものは返す，交通ルール，時間を守ろう，片づけ，廊下は走らない

発問2：規則があるということは，規則が私達の暮らしに役立っているからだね。規則が何の役

に立っているかがわかれば、なぜ規則を守らないといけないかがわかるね。

【めあて】規則はどんなふうに私達の暮らしに役に立っているのか（規則の役割）を考えよう。（道徳的価値（規則）の機能（働き・役割）を考える。）

【発問の方法】

規則（道徳的価値）がある場合（機能している場合）とない場合（機能していない場合）を比較して考えると道徳的価値の機能が浮き彫りになる。

発問が抽象的な場合は、思考の道筋を細かく分けた下位発問を作成する。そこで発問2を考え、道筋を細かな段階に分けた下位発問を行う。

発問2-1：みんなが順番を守ったらバス停に行く時はどんな気持ちになる？

児童：安心してバスに乗れる。

発問2-2：みんなが順番を守らなくなったらバス停に行く時はどんな気持ちになる？

児童：不安な気持ちになる

【発問の方法】

次の発問も下位発問として使える。

- ① 規則（道徳的価値）がなかったら暮らし（学級、学校）はどうなるか？
- ② 規則（道徳的価値）があるおかげで暮らし（学級、学校）はどうなっているか？
- ③ みんなが規則（道徳的価値）を守らなかったら、暮らし（学級、学校）はどうなるか？

発問3：規則がある時と規則がない時では、私達の暮らしにどんな違いが出るか考えてみよう。（道徳的価値が機能している場面と機能していない場面とを比較する。）

発問3-1：みんなが順番を守ったら安心する。みんなが順番を守らなくなったら不安になる。この理由を考えるとみえてくるよ。

規則の役割を以下に示す。

- ① 規則がある場合、私達はどう行動してよいか分かる。周囲の人達もどのように行動するかがわかる。すなわち、私達がどう動けばよいかを教えてくれることが規則の機能（役割）である。
- ② 「自分がどう行動してよいか、周囲の人達がどう行動するか」がわかると予測や予定が立つ。だから私達も計画を立てて行動することができる。
- ③ 予測や予定、計画を立てることができると、暮らしが安定する（落ち着く）。暮らしが安定すると私達も安心する。逆に規則がない場合、自分がどう行動すればよいか分からないし、周囲もどう行動すればよいか分からない。すると予測や予定、計画を立てることができない。だ

から私達は不安になる。暮らしも安定しない。不安定になる。

発問4：(めあてにもどる) 規則がどんな役割を果たしているかがわかれば、私達がなぜ規則を守らないといけないかがわかります。

発問5：(以降は発展な発問になる。) 規則はどんなところに生まれてきたのだろうか？

児童：「みんなが好き勝手に行動すると混乱する」と思っているところに規則が生まれる。

発問6：みんながどう行動すればよいか分かるために、規則は暮らしの中から生まれてきたのですね。まわりの人達がどう行動するかがわかれば安心できるね。

発問7：規則の役割がわかれば、規則の使い方もわかるね。

廊下を走らない、しかし火事の際は走って良い。これは規則の運用面を考えるための発問になる。

3. おわりに

本研究は、問題解決的な学習としての道徳の授業デザインを開発し、提案した内容である。言うまでもなく授業デザインは実践されるためにある。今後は本授業デザインの実践化を目指す。その実践の中でさらに本デザインの修正を繰り返し、完成された授業デザインにしていく予定である。

引用文献

- 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)―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― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 増刊号6号, 225-235.
- 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)―寛容に関する自問自答力の育成を目指して― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第25巻, 133-152.
- 假屋園昭彦 2015 児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発―児童の自問自答できる問いかけの開発― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第24巻, 147-156.
- 假屋園昭彦・田村敏郎 2015 児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発(Ⅱ)―功利主義と義務論にもとづく自問自答型発問の開発を目指した授業実践― 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 第66巻, 61-83.
- 假屋園昭彦・小峯三朗・京田憲子・西國原拓也 2015 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発(Ⅳ)―抽象命題と具象命題の往還型対話をとおして生命尊重に関する道徳的価値の発見を目指した小学校高学年向け授業― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第24巻, 169-187.
- 假屋園昭彦 2014a 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発(Ⅰ)―対概念の対比をとおした道徳的価値の本質へのアプローチ― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第23巻, 121-129.
- 假屋園昭彦 2014b 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発(Ⅱ)―生命尊重をとおして生きる原理を考えるための道徳の時間を目指して―鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第23巻, 131-141.

- 假屋園昭彦・馬場智也・小峯三朗・京田憲子 2014 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発（Ⅱ）－抽象命題と具象命題との往還型対話による授業デザインの開発－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編），第65巻，87-123.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究（Ⅱ）－新命題の発生機序に関する微視的分析－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（人文・社会科学編），第62巻，101-116.
- 文部科学省（中央教育審議会）2014 道徳に係る教育課程の改善等について
- 文部科学省（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議）2016 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）