

道徳教育における問題解決型学習の可能性と課題

*香曾我部琢 ・ **元木 友美

Consider the Problems and Possibility of Problem Solving Learning in Moral Education

KOUSOKABE Taku and MOTOKI Tomomi

要 旨

本研究では、道徳の授業において問題解決型の教材がもたらす新たな可能性とその限界について明らかにし、問題解決型の教材における教師の専門性について総合的に検討を行う。具体的には、問題解決型の教材と心情中心型の教材の二つの授業を行い、その授業の談話内容について分析を行う。その結果、2つの教室談話の中で、発話回数と挙手回数に有意な差が認められ、さらにとくにその差が大きかった児童の発話内容について検討を行った。心情中心型では、児童の発話が教師が期待する正答に沿うような発話が行われ、教師との一問一答形式で授業が進んでいたことが示された。一方で、問題解決型の授業では、子ども一人ひとりの意見を聞こうとする教師の態度が現れ、その可能性について示唆された。

Key words : 問題解決型

心情中心型

教室談話

挙手

1. 問題と状況

道徳教育の充実と道徳教育推進教師

文部科学省(2008)は、学習指導要領の改訂の中で、「3. 教育内容の主な改善事項」の一つとして「道徳教育の充実」を示し、その実現に向けて、指導内容の重点化や体験活動の推進などを図ることを明記した。具体的には、各学校に「道徳教育推進教師」を位置づけることで道徳教育の充実が実現できるような体制づくりや、「特別の教科 道徳」(仮称)として教科化、検定教科書の導入などの施策が実行されつつある。とくに、この「道徳教育推進教師」はすでに各学校に新設され、道徳教育が充実するよう学校の中心的な存在となり、まわりの教職員の

協力を得ながら、道徳教育の計画づくりや環境づくり、授業実施上の悩みや相談を受けるなどの役割を担うことが期待されている(島, 2008)。

道徳教育推進教師への2つの要望

道徳教育推進教師が果たすべき役割について、他の教師たちは実際にどのようなニーズを持っているのだろうか。大藏・柳沼(2013)は、他の教諭が道徳教育推進教師に対して(1)道徳授業の基本的な技法と(2)道徳的実践力を育てる発展的道徳授業の2つの要望を持っていることを明らかにした。そして、(1)道徳授業の基本的な技法を要望する教師達には、道徳教育推進教師によるモデル授業の観察と自分の授業との比較などによる、発問や板書計画の指導などの直接的なサポートの有効性を明らかに

* 宮城教育大学家庭科教育講座

** 宮城教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

した。(2)道徳的実践力を育てる発展的道徳授業を求めている教師達には、問題解決型やエンカウンター・ソーシャルスキルトレーニングの手法を取り入れたり、自作の資料や教材を取り入れたりすることの有効性を示している。

道徳的実践力を育てる技法としての問題解決型の道徳教育

大藏(2014)は、さらに、道徳的実践力を高める発展的授業として、これまでの心情把握型だけでなく、問題解決型やエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどの技法の有効性を指摘し、それらの技法を取り入れた問題解決型の道徳授業を実施した。そして、問題解決型の道徳授業によって、普段の道徳授業とは違い、子どもたちの発言がより活発に行われ、子どもたちの心がゆさぶられる様子が見られたことが担任教諭から感想として述べられた。

このように、問題解決型の道徳授業の有効性については、佐々木(2014)も問題解決型の道徳授業における子どもの発言内容の分析結果として、価値理解・人間理解・他者理解の3つの理解を多様な視点で深めていることを明らかにした。しかし、一方で、問題解決型の道徳授業では、生活場面での道徳的問題とその解決策について扱うために、他の場面への移行が難しいことも示している。さらに、問題解決型の道徳授業への導入による効果については、柳沼ら(2005)も、心情中心型のこれまでの道徳授業と比較し、子どもの問題解決能力の育成、道徳的な思考・感情・行為を調和的に統合するなどの違いが存在することを示している。しかし、問題解決型の有効性は認めつつも、茂木(2005)は「問題の種類あるいは解決の仕方によっては、我々が解決することを諦めなくてはならない問題もあり得る」と述べ、その時と場に応じた適切な問題の解決を目指す必要性を示唆している。すなわち、道徳教育に問題解決型の授業を導入する際には、より良い効果が得られる可能性が存在する一方で、その限界も存在することを意識してそれを導入する必要があるのである。

そこで、本研究では、問題解決型の道徳授業の可能性と限界を明らかにするために、従来から行われてきた心情中心型の道徳授業と、問題解決型の授業を比較分析することでその可能性と限界について明らかにしようと考えた。

2. 研究方法

分析方法の選定理由

本研究では、問題解決型の道徳授業と心情中心型の道徳授業の比較し、その差異について明らかにすることで、問題解決型の道徳授業の可能性とその限界について検討を行うことを目的としている。この場合の差異とは、問題解決型の授業の先行研究を概観すると、単純に教授方法の違いや、それによって生じる直接的な効果だけでなく、児童自身の思考や感情の在り方だったり、児童同士、児童と教師の間に生じる相互作用の変容だったり多岐にわたると想定される。そこで、本研究では、授業において教師の意図や生徒の認知状態、その社会的状況や背景などを含めて、その構造を明らかにできると示された談話分析を用いることとした(大野, 2012)。

事例収集の手続き

本研究で授業を実践した小学校は地方の県庁所在地A市にあり、中規模の小学校である。学年は4年生で、32名となる。それぞれの授業は参考資料1、2で巻末に示した略案に基づいて実施した。題材は、心情中心型の授業では「六セント半のおつりーリンカーンの話」と、問題解決型の授業では「あかいセミ」を選択した。

授業は、5月下旬に心情中心型の授業を、1週間後の6月初旬に問題解決型の授業を行った。本研究では、授業の様子を2台のカメラで定点撮影し、そのうち一台のVTRをもとに大まかなプロトコルデータを作成し、表情や発言の様子などで不明な箇所をもう一台で撮影したVTRをみて、データを補完した。

分析の手続き

本研究では、授業における教授法の違いから生じる直接的な影響だけでなく、児童の思考や感情などの日認知的な側面も含めて分析を行う。そのため、収集したプロトコルデータをもとに、(1)全体の発言数の比較だけでなく、(2)挙手の回数の比較を行った上、(3)発言の回数や挙手の回数に変化のあった子どもの発言内容を分析する。最後に、(4)教師の働きかけの変化について、(1)～(3)に知見をもとに子どもとの相互作用に着目して分析を行う。

3. 結果と考察

調査の結果、定点撮影したVTRデータをもとに、A4用紙12枚のプロトコルデータを収集した。このデータをもと

に分析手続きに示した4つの段階に分けて分析を行った。
その結果と考察を以下に示す。

(1)発話数の比較

全体の発話回数については、心情中心型が合計74回 (Mean=2.31, SD=6.05) であるのに対して、問題解決型が合計83回 (Mean=2.59, SD=3.07) で回数は増加しているものの、t検定の結果(Table1参照)では有意な差は見られなかった。ただし、SD値とグラフ(Figure1、2)を比較すると、心情中心型では32人中19名の発言があったもののC9が35回とその半数を占めており、他の31名の発言がほとんどみられないのが理解できる。そこで、C9を除いた31名でt検定を行うと5%で有意な差がみられた。

Table 1 発言回数

	心情中心型 Mean(SD)	問題解決型 Mean(SD)	t 値
発言回数(N=30)	2.47(6.33)	2.77(3.09)	-0.252
C9を抜いた場合(N=29)	1.34(1.54)	2.72(3.14)	-2.682*

*p<.05、**p<.01、***p<.001

Figure 1 心情中心型授業の発言回数グラフ

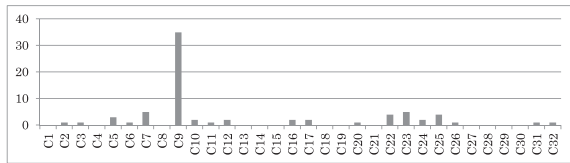
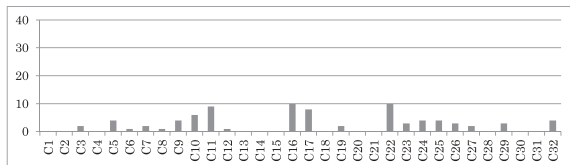


Figure 2 問題解決型授業の発言回数グラフ



さらに、C9の発話の内容についてプロトコルデータを分析すると、Table2で示したように、教師の発話に対する応答がほとんどで、それも内容を熟慮したうえで応答しているというよりは、教師と会話するような形式で、即時的な発言がつづいている。

この談話の内容について、心情中心型の授業では、教材を読んだ後に教師がその物語の感想を児童に対して聞くという形式で授業がはじまる(Table3参照)。そのため、教材の内容への理解を確認し、深めるためにこのような応答での内容確認が行われると考えられる。一方で、問題解決型の授業では、そのような内容確認の場面がほとんどなく、資料を読んだ後も、教師の「今、ぼくの中でど

Table 2

T	: 夜。(板書)外はどんな感じなの?
C17	: 寒い。
T	: 寒い(板書)六セント半っていくらなの?
C16	: 6円です。
T	: みんな、6円あったら何する?
C9	: えっ、6えんあったら・・・ためとく。ためとくしかないでしょ。
T	: 6円あったら何できる?
C	: 何もできない。
T	: 何もできない。5円チョコしか買えないね。たったの6円だよ。1円玉が6枚。(板書)
C9	: ためてなんか使う。
T	: たったの6円しかないお金を渡しに行かなきゃなって思うこともあるけど・・・
C9	: そんなことしなくてもいい。
T	: 今のもう一回言って。
C9	: そんなことしなくてもいいと思う。
T	: そんなことってどんなこと?
C9	: 六セント半、わざわざ渡しに行くんじゃないで、次その人が来てから渡せばいい。
T	: なるほど。(板書)こういう気持ちもあるかもしれないね。返しに行ったほうがいいかな、でもわざわざ行かなくてもいいかな、だって、たった6円だし。夜だし寒いし風ビュービュー吹いてるし。
C9	: 来た時でいいと思う。
T	: こんな道をさ、わざわざこのためっていう気持ちも・・・
C9	: ある

な問題が起こっているの?」という児童自身の内面を問う発問から入っている(Table4参照)。そのため、心情中心型の授業で教師とC9が繰り広げたような物語にシチュエーションに関する確認や理解を強化するようなやりとりが無く、自分の考えを述べることから授業が始めることができる。そのため、多様な考えを引き出そうという教師の意図

Table 3 心情中心型の通読後の教師の発問

- 資料を範読後 -	
T	: エイブっていう人が主人公です。このエイブの気持ちを考えながら、正直について考えていきたいと思います。
T	: オフェットさんのお店ってどんなお店ですか?
C23	: いろいろなものが売っている。
T	: いろいろなものが売っている。エイブが住んでいる村はどんな村ですか?
C25	: 家がたった15軒で、100人ぐらいしか住んでいません。

や、自分の考えを述べたいという児童の思いによって、C9と教師とのやりとりのような一問一答的な発話が無くなり、短い文章ながらも多くの児童に発言の機会が与えられることとなったと考えられる。

Table 4 問題解決型の通読後の教師の発問

— 資料を範読後 —	
T	: 今、ぼくの中でどんな問題が起こってるの
C19	: 消しゴムを盗んだ
T	: どこで
C8	: はしもと
T	: ぼくは何を迷って、悩んでいるの
C25	: 消しゴムを盗んで、返そうか返さないか悩んでいる。
T	: (挿絵掲示) はしもっていうお店は、おぼちゃんの顔から見ても、いっちゃんいつも行ってるのかな。よく行く文房具屋さん。おぼちゃんが電話をしているすきに、ぼくはあかい消しゴムをポケットに入れてしまった。おぼちゃんニコニコなのに対して、ぼくは、下向いているよね。僕の足どうなってるの?
C	: プルプル
T	: どうして震えてるの?
C22	: 消しゴムを盗んだことがばれないか。
T	: ばれないか? ぼくの気持ちはどんな気持ちなの?
C23	: モヤモヤしている
T	: モヤモヤしている。それだけ?
C10	: 盗んだことを言おうか言わないかな。
T	: 言おうか言わないか悩んでいるのね。モヤモヤだけなのかな?
C32	: ドキドキ
T	: ドキドキ。
C22	: 心配

(2) 挙手回数の比較

前項では、発話の回数とその特徴の違いから、教材の範読後の談話内容の展開の違いについて明らかにした。しかし、発話は、児童の自発的な意思によってなされるだけでなく、教師の発問に対して児童が挙手し、教師から指名されるという受動的な側面がある。そのため、発話回数の変化だけでは、子どもの授業に対する意欲などの心情面の変容を捉えることができない。そこで、本研究では、児童の授業に対する積極性意欲の変容を捉える指標として、挙手回数に着目して、その特徴から談話内容の差異を捉えようと考えた(小平, 2013)。

全体の挙手回数に関しては、心情中心型が190回(Mean=6.33, SD=5.91)、問題解決型が287回

Figure 3 心情中心型授業の挙手回数グラフ

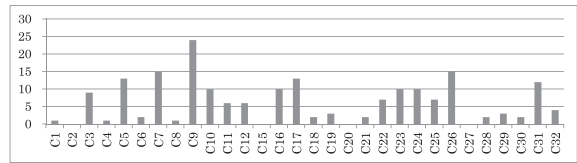


Figure 4 問題解決型授業の挙手回数グラフ

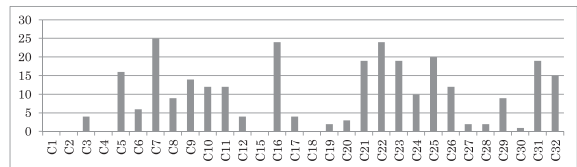


Table 5 挙手回数

	心情中心型 Mean(SD)	問題解決型 Mean(SD)	t 値
挙手回数(N=30)	6.33(5.91)	9.57(8.29)	-2.562*

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

(Mean=9.57, SD=8.29)でt検定の結果、5%で有意であることが明らかとなった。C1やC2のように、授業形態が変わっても挙手が少ない児童もいるが、児童の挙手回数は全体的に増加していることが示唆された。全体的に児童の授業への意欲が高まっていることが示唆される。

とくに、増加したC22(Figure5参照)の挙手と談話内容を授業間で比較すると、問題解決型の授業では、C22は挙手の回数が多いだけでなく、心情中心型の際には、挙手をした後に自分の意見を述べるだけであるのに対し

Figure 5 挙手回数の増減一覧

C4 1減*	C8 8増	C12 2減	C16 14増	C20 3増※	C24 同	C28 同	C32 11増
C3 5減	C7 11増	C11 6増	C15 15	C19 1減	C23 9増	C27 2増※	C31 7増
C2 同	C6 4増	C10 2増	C14 1回目欠席	C18 2減*	C22 17増	C26 3減	C30 1減
C1 1減*	C5 3増	C9 10減	C13 2回目欠席	C17 9減	C21 17増	C25 13増	C29 6増

Table 6 心情中心型授業でのC22の発言

— ワークシートに記入・机間巡視 —	
T	: 2時間たっぷりかかってたった6円のおつりを返しに行った時のエイブの気持ちを言える人?
C22	: やっぱり戻ろうかな。(板書)
T	: やっぱり戻ろうかな。同じ人?(C: 3人挙手)後悔してんだよね。
C20	: 暗いなあ。
C24	: 寒いし暗いし、誰もいないから寂しいなあ。

て、問題解決型の際には、友達の発言に対して自分の意見を重ねて発言するなどクラスメイトとの相互作用の様子が見られた。

Table 7 問題解決型授業でのC22の発言

T	: 信用されなくなっちゃうよね。今までに考えた方法の中で、どれが一番いい方法なんだろう？ほくにとって。
C11	: ばれないように・・・
C22	: ばれないように・・・ばれないように返す。
C11	: 返す。
T	: どうして？
C11	: モヤモヤを消したい。
C22	: 返す。
T	: なんで？
C22	: 怒られるけど、モヤモヤは消える。
C23	: 返す。商品だから買わないと持ち帰れない。
T	: C27くんさっき、ばれないように返すって言ったよね？
C27	: 買うって言ったの。

C22のように、問題解決型において挙手が増加した子どもの談話内容の特徴としては、自らの意見を発言するだけでなく、他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。例えば、C16、C22、C25では、物を返さない場合の理由について発言した場面であるが、互いの意見にかぶせながら挙手をして授業が展開していく姿が見られる (Table8)。そのため、心情中心型では「T→C●→

Table 8 問題解決型に多くみられる相互作用

T	: その結果どうなりますか？
C11	: モヤモヤ
C22	: 理由は、怒られるのが怖い。その結果どうなるのかは、すぐ返さなかったら、モヤモヤする。
T	: すぐ返さなかったらモヤモヤするってこと？
C25	: 理由は、悪いことがばれないですむ。で、その結果どうなるかはモヤモヤして、そのことだけ考えてしまう。
T	: ずっととったことばかり考えてしまう？
C25	: うん。
C24	: すっきりはしないけど、怒られないで済む。
C16	: 見つからなければ大丈夫だ。
T	: 見つからなければ、何が大丈夫なの？
C16	: 怒られないで大丈夫
C7	: 理由は怒られないで済む。その結果は、モヤモヤして後悔する。

T→C▲ →T→C■→ T→C●)と児童の発言のほとんどに教師(T)が介在していたのに対して、「T→C●→C▲ →C■→T)のように教師の発言の間に複数の児童の発言が入る場面が多く見られた。

挙手回数を増やした児童が多くいる一方で、挙手回数を減らした児童の存在も一定数見られた。C9、C17、C3を見ると、C9はTable2で示したように教師との一問一答的な会話に終始しており、C17 に関しても教師と1対1のやり取りは積極的だが、友達の発言から影響を受けたり、逆に友達の発言に重ねていったりする様子が見られない。

以上のように、問題解決型の授業では、友達との相互作用が得意な児童の挙手は増えて、教師との1対1の対話が得意な児童は挙手が減る傾向がある。これは、心情中心型の授業では、教師の問いに対して、自分の意見や考えを示すというよりも、教材を読んでその教材で求められている正しい答えを発言しようとする志向性が強まるからと考えられる。Table9でもC17 が教師の発問に正しい答えを発言し、C7も同様に教師の発話に追従するように発言している。一方で、問題解決型では、自分がどのように感じているのか、考えているのか、自分なりの意見を答えることが求められる。そのため、友達の意見が自分と同じ場合は同調したり、逆に自分と異なる場合は自分の意見を強調したりする姿が多くみられる。

Table 9 教師が期待する正答を発言するC17、C7

T	: 正直エイブと言われているから返しに行かない方がいいの？
C17	: お客さんが大事だから。
T	: お客さんが大事だから返しに行かない方がいいよね。
C7	: 自分が間違っただけだから自分の責任で返しに行く。
T	: 自分の責任で。自分が間違っただけだから、自分の責任で？これやったことによって自分の気持ちはどうなの？わざわざ返しに行くっていうのは、自分の気持ちはどうなりたいの？

(3)教師の働きかけの変化

先に示したように、心情中心型では児童が正答を発言しようとする傾向を持つのに対し、問題解決型では児童が自分なりの考えを生み出し、それを周りの友達に伝えようとする傾向を持つことを示した。そのために、心情中心型では、Table2や9で示したように、1対1の間答形式の

談話内容が多くみられ、「教師が問い→それに児童が答える」という行為が繰り返され授業が展開していく。つまり、教師は、この授業の間、児童の興味や関心を引くために、教材の中から問いを見出して、たまたみかけるようにそれを繰り返す力が求められているのである。

問題解決型では、児童が自分の考えを発言することが求められているため、Table10に示したように、児童に自らの意見を述べるように促す場面が多くみられた。

Table10 自分なりの意見を促す教師の発言

C17：少しだけモヤモヤが減る。
T：モヤモヤは残る？
C17（うなづく）
T：C32くん言ってください。
C32：友達がとったことにして、友達が恥ずかしいから返しに来たと言って、友達のせいにして自分は怒られないようにする。
T：友達のせいにする。その結果どうなりますか？
C32：友達は違うと言っているのに怒られて、もしもおばちゃんにばれちゃったら、友達もいなくなるし、おばちゃんにも怒られる。
C17：ははは。まずいじゃん。
T：C32くんが言ったように、友達もいなくなるし、おばちゃんにも怒られる。相当ですよ。そういう風になりたい？

4. 総合考察

本章では、研究の結果と考察をもとに、道徳教育における問題解決型の授業の可能性と限界について総合的に検討を行う。

問題解決型授業の可能性と限界

児童の挙手回数増加からも、道徳学習への興味関心を高める方法として、問題解決型の教材と取り入れることは有効であると考えられる。とくに、児童が自らがどのように考え、感じたのか、自分自身のこととして学習が展開していくために、多くの子どもに発言の機会が与えられる。同じ意見を持つ児童が相互作用を重ねていくことで信頼関係を深め、学級の雰囲気も良くなり、学級運営に対する良い影響も与えると想定できる。

自己形成という側面からも、他者の意見を取り入れながら自分の中に新たな視点を生み出し、その新たな自分とこれまでの自分との間で対話的な関係を結ぶことは対話的的自己と呼ばれる。対話的的自己(Hermans et al, 1993)を新たに形成することはアイデンティティ形成につながり、児

童期から青年期にかけて重要な発達課題である。単純に正答を探すことに主眼がある心情中心型よりも、他児の意見をとりこみながら自らの意見を述べる問題解決型の授業によって、対話的的自己を形成を促進する可能性が示唆される。

一方で、児童が積極的に自分の意見を述べている間は授業の展開が広がっていくのに対して、児童がなかなか意見を言うことが難しいような発問だったり、意見をいえるような関係を学級内で築いたりしていない場合は、授業が展開していかない可能性も存在する。実際に、Table11に示した談話においては、教師とC16が心情中心型のように問答的に授業が展開し、まわりの児童もその成り行きを見守っているような状況がつついていた。児童の意見が出切ったときに、どのように話し合いを継続させていくのか、その状況への理解と、授業の展開を想定しつつ、児童に発問する力量が教師に求められるのである。

Table11

T：自分が持っていないことにする？落としてしまえばね。誰か落としC27じゃないってなるかもしれないね。
C16：お金を払って、そのお金を違う文房具屋に売ればいい。
T：お金を払ってこと？とってしまった分？
C16：お金を払ってそのお金を売る。
T：お金を売る？
C16：消しゴムを売る。
T：どうして消しゴム売らなきゃいけないの？
C16：買った分を取り戻すため
T：ほしくないの？
C16：ほしくはないから
T：ほしくはないから、別に持っててもしょうがないの。売ってしまう。その結果どうなります？
C16：怒られない。

心情中心型の可能性と限界

問題解決型と比較して、心情中心型がすべての面で劣るというわけではない。逆に、物語の主人公の気持ちを読み取り、自分の意見として再構成していく力を育成できる点は、心情中心型の教材のメリットである。しかし、教材の中に埋め込まれてある正答を導き出し、それを軸に教室談話が進む傾向をどのように薄めていくか、その工夫の仕方が教師に求められる。

【引用】

- Hermans, H. & Kempen, H. (1993) *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, Calif:Academic Press. [H. ハーマンス, H. ケンペン/溝上慎一・水間玲子・森岡正芳(訳) (2006) 『対話的自己: デカルト/ジェームズ/ミードを超えて』新曜社
- 茂木 喬(2005) 千葉敬愛短期大学紀要 27, 1-13
- 大野栄三(2012)授業における談話の分析枠組み—動的意味論を使った解釈の試み. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 115, pp.57-69
- 島 恒生(2008) 道徳教育推進教師を中心とした指導体制の確立 (特集 道徳教育をどう改善・充実するか—新教育課程に向けた指導体制の確立). 教職研修37(4), pp20-23
- 佐々木夕子(2014)道徳的实践力を育成する道徳の時間の工夫—モラルスキルトレーニングを取り入れた問題解決型の道徳の時間の授業を通して—. 広島県立教育センター. 平成26年度教員長期研修(前期)各研修内容.
- 大藏純子, 柳沼良太(2013) 道徳教育推進教師による授業サポートのあり方: 各教師の道徳授業力を高めるために. 岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学62(1), 231-239
- 大藏純子(2014) 道徳教育推進教師による道徳授業の改善: 道徳的实践力を高める発展的授業. 教師教育研究10, 277-287
- 柳沼良太, 竹井秀文(2005) 問題解決型の道徳授業の理論と実践. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究7,245-254
- 小平英志・布施光代・安藤史高(2014). 児童の積極的授業参加に関する研究(20)—公的・私的自己意識との関連—日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 571

(平成27年 9 月30日受理)