

## 言語活動を生かした道徳の授業の在り方

川上 はる江

### The effective Way of holding Linguistic Activity in “Morality” class

Harue KAWAKAMI

#### Abstract

In this study, it is verified the effective way of linguistic activity in moral education through the practical in a class. In moral education, students think deeply through the activity in which they deepen their values mainly through the dialogue and write about their own ways of lives.

Recently, writing activity is held in various scenes for evaluation. However, in this study, it is proved that the effectiveness in writing activity in the stage of reflecting on their own ways of lives that is high to deepen understanding of the moral value. This occurs when students considerate the value-facing question in the dialogue and the enhanced value.

**Key words** : A Question, Dialogues, linguistic activity, Moral education, Class

キーワード : 問い, 対話, 言語活動, 道徳教育, 授業

### I. 問題の背景

2015年3月の学校教育法施行規則一部改正により、道徳の時間は教科化された。2017年には学習指導要領が告示され、「学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科『道徳』」が出された。そして、小学校では2018年、中学校では2019年から「特別の教科道徳」となり、教科としての道徳学習が始まった。

林<sup>\*1)</sup> (2017) は、言語活動の充実が今まで以上に求められること、自分の考えを基に討論型の授業を実践する機会が増えることを示唆している。

しかし、討論型の授業実践以上に、道徳の授業では、ワークシートやノートに自分の考えを書く活動が活発に取り入れられている。平林、森<sup>\*2)</sup> (2020) は、アンケート調査から、小・中学校の言語活動の実施状況として、「ワークシートやノートに書く活動」が非常に高くなっており、評価するために、道徳ノートが活用され、教科書会社も道徳学習ノートを付けている会社が多いことを指摘している。

実際、学校現場で授業を見ると基本発問、中心発問に対して自分の考えを書く、その後話し合うという形が多い。しかし、ワークシートに記述した考えを基に

したグループの話合いは活性化されず、考えの羅列になりやすい。それをグループごとに発表しあい、友達の考えを聞いて自分の考えに付け足す。

教師は、グループで話し合うことで価値への考えを深めることを目標としており、「質問があったら尋ね合おう」「自分の意見と比較して、同じ点や違う点を見つけよう」という声掛けをしている。しかし、話合いは一向に深まらない。道徳的価値について補充、深化、統合しているとは言い難い。授業後の協議では「どうしたら全体で価値について深められるか」「グループで価値への討論を活発にしたいと思うが羅列に終わる」との声が多数出されている。

短い授業時間の中で、基本発問や中心発問の段階で立ち止まり、自分の考えを記述することは効果的といえるのだろうか。教師としては、多面的、多角的に話合いが広がることを意図して、書く活動を取り入れている。また、中心発問は難しいので、記述しないと自分の考えがまとまらなると考えている。しかし、小学校では45分、中学校では50分しかない授業時間の中で、中心発問が出されると5分程度の時間をかけて自分の考えを書き、10分ほどグループで討論する。その後10分弱の時間、全体へ広げて話合いを深める。授業の半分は、中心発問にあてられる。授業終末では、高められた価値に照らして、自分の生き方を振り返り、内省する時間となる。この段階でも、じっくりと10分程度書く活動を入れる。

中学校の場合は、資料も長くなり、早口で読んでも10分はかかる。資料範読、中心発問、振り返りだけで45分となる。基本発問や導入も入れると、授業は45分では取まらない。必然的に、終末の書く活動にあてる時間が短くなったり、十分な話合いができないまま意見の羅列で終わったりする。しかも中心発問で時間をかけたわりには、価値についての思考の深まりは見られない。

このように随所に書く活動を取り入れた授業を多く見るが、効果的かと問われると疑わしい。早い段階で

書くことによって対話が広がったり、価値への考えが深まったりすることは期待できない。書く活動は終末の自己の生き方を振り返り、今後の生き方を考える段階のみでよいのではないだろうか。

道徳性を培うためには、どのように言語活動を取り入れたら効果的か、望ましい言語活動の取り入れ方について検証したいと考え、本研究に取り組んだ。

## II. 問いへの教育

O. F. ボルノーの「問いへの教育」から、この問題について考察する。O. F. ボルノーによると、「問い」には2種類ある。一つは、新たな知識を得るための問い、他の一つは内省の問いである。

彼は著書「問いへの教育」の中で、次のように述べている。「問いへの答えが、わたしに必要な一定の情報を与えてくれる。それゆえ簡単に、これをインフォメーションの問いといえることができる。(O.F. ボルノー, 1977)」\*<sup>3)</sup> また、道徳教育に関わる問いについては、このような記述がある。「わたしは問いのなかでわたし自身を振り返る(O. F. ボルノー, 1977)」\*<sup>4)</sup> これは言い換えると『内省の問い』と言えよう。つまり、今まで自明であったものが疑わしくなった時、成立する問いである。この文章の意味は、次のように解釈できる。

例えば、「今までわたしは困っている人がいたら必ず手をさし伸べてきた。そうすることが、思いやりであり、かれのためであると信じていたからだ。しかし、果たしていつもこれでよいのだろうか。思いやりと言えるのだろうか」と自ら問わずにはおられなくなる瞬間が起きた場合である。今まで正しいと思ってきた行動の仕方が、道徳的に正しいのかと自問する時である。

これは、知識の疑わしさとは異なるものである。生き方本来の意味での疑わしさ、実存に関わる疑わしさである。

O. F. ボルノーはこの「内省の問い」について、次

のように付け加えている。「人間は、かれが問うことにおいて手に入れる、絶えず新たな知識によって外延的な意味において手間なく拡大してゆくがゆえに問う存在であるのではなく、人間は自分の世界をかれがその中に生きている一切の秩序とともに、自己自身を問いの中におく可能性をもっているがゆえに問う存在である。(O. F. ボルノー, 1977)」<sup>※5)</sup>

つまり、単に知識を求め、増やし、世界を広げるために問うのではなく、自らが生きる上で、生の疑わしさを問うという意味である。人間は世界を築き上げてきたものではなく、世界を自明なものとして受け取ってきているにすぎず、その意味では、いつ何時、疑わしいものとなるかもしれない。そして、その時「内省の問い」が生まれる。その問いを繰り返しながら、自らの生を自分で獲得し、自分で責任を負う覚悟をもつことができる。この問いによって自己自身となっていく。

それでは、このような本質的な問いが生じたとき、この問いはどのようにして解決すればよいのだろうか。

### Ⅲ. 対話

内省の問いは、自分自身に問いかけるものである。内省の問いをもつものは、自ら努力して答えを見つけようとする。しかし、その省察には限界がある。ここで他の人からの助力が必要となる。O. F. ボルノーは、「思考の交換の十分な生産性は、本当の対話が生ずるときにのみ表れてくる。真剣な対話は関与者の双方が対話の中に深入りすればするほど、ますます深くその中へと引っ張り込まれるような共同の問いに導く。(O. F. ボルノー, 1977)」<sup>※6)</sup>と説明している。

授業に置き換えると、読み物資料から状況を把握し、主人公(生き方を変えた人)の着ぐるみを着て、道徳的価値について自分に問いかける。そして、その考えについて、他者と真剣に対話を始める。その対話が熱心に行われ、深まれば深まるほど共同の問いへと導かれる。つまり、話合いが真剣に行われると、自然に生

徒の中から新たな問いが生まれてくるものである。

授業の中での話し合い活動は、対話であり、発展性をもつものでなくてはならない。最初は友達と共同しながら「問い」の答えを見つけようとする。道徳の授業は、道徳的価値について考える時間であるため、深く考えれば考えるほどに新たな問いが生まれてくる。その過程を経て、道徳的価値について意味を見つける。中学校であれば50分の授業しかないが、中心発問と言われる価値に迫る発問の場で、生徒は多面的、多角的に考えなくてはならない。安心して何でも話しあえる場であれば、書く活動がなくても、自分の考えを発言し、それに対する友達の考えを聞きながら、共同で真の問いへと深めていくことができる。

ここで大切なことは、このような対話が生まれる条件である。よく教師が口にする「安心して何でも言える学級」であることが前提となる。

O. F. ボルノーはこの点については、「問いへの教育」の中で次のように記述している。「対話はまず話者の完全な開いた心を要求する。しかし、それには著しい勇気が必要である。心を開いて自己を表出するものは、そのことで自分を他者の手中に委ねるからである。(O. F. ボルノー, 1977)」<sup>※7)</sup>

このように、対話をしながら、最初の問いはさらに新たな深い問いを生み、価値についての考えを深めていく。深めていく中で、様々な価値観があることに気づくことができる。正しい答えが一つあるのではなく、いくつもの答えが現れてくる。対話は自由であり、姿かたちを変えながら表現される。問いはさらなる問いを生む。このような授業を求めていくとき、話合いは一点にとどまらず、発展的に広がりを持たなければならない。話合いが発展的に行われるためには、書くことによって、書いた本人がその意見に執着するような状況になってはならない。

省察しながら書くことを求められるのは、話合いによって考えが深まった後、自分の生き方を振り返ったり、今後どのように生きていきたいかと考えたりする

終末の段階である。少なくとも10分は確保したい。そのためには、基本発問、中心発問の段階では、あえて書く活動を入れなくてもよいのではないだろうか。

#### IV. 評価のための書く活動

道徳の授業においては、評価が必要であると考えられるようになったのは、3月27日の学校教育法施行規則一部改正により、道徳の時間が「特別の教科」に位置づけられたことが原因と考えられる。

教科化されたことで、教科書が義務付けられ、授業のスタイルも「めあて」を設定し、「まとめ」をしなくてはならないと考えられるようになってきた。そして、平林、森(2020)<sup>※8)</sup>の指摘にもあるように児童生徒の学習状況等を記述で評価するための根拠を得るために、授業の中で書く活動が活発に行われていると推察される。

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別の教科道徳編(以下学習指導要領解説とする)には、評価について次のように記述している。

「道徳的な諸様相である道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度のそれぞれについて文節し、学習状況を分析的に捉える観点別評価を通じて見取ろうとすることは、生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目標とする道徳科の評価としては妥当ではない。(文部科学省、2017)」<sup>※9)</sup>

この文章から、他教科のように、「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう姿勢」という観点で目標を定め、目標に対する達成状況を評価するものではないことが明らかにされている。

それでは、何をどのように評価するのだろうか。この点についても学習指導要領解説では、要約すると、次のように説明している。

『「道徳的諸価値についての理解をもとに、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方を深める』という目標に掲げる学習

活動における生徒の具体的な取組状況を、一定のまとまりの中で、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を適切に設定しつつ、学習活動全体を通して見取ることが求められる。即ち、評価するのは学習状況であり、①道徳的諸価値について自己を見つめているか、②多面的、多角的に考えているか、③人間としての生き方を深めているかを見取らなければならない。(文部科学省、2017)」<sup>※10)</sup>

このように数値で表さないが、評価は義務付けられている。そこで、評価するために、根拠としてワークシートに記述することが求められ、基本発問、中心発問、振り返りと場面ごとに書く活動が入ってきた。端的に言う、評価のために書く活動が重視されているのである。書くことにとらわれ、本来、一番大切にされるべき、価値について自由に対話し、問いから新たな問いを生み出しながら、道徳的価値について思考を深めるといふ姿が見られなくなっている。短い授業の中で、複数回書く活動を取り入れるのであるから、対話しながら深めるゆとりは、必然的に少なくなってしまう。

学習指導要領解説には、道徳科における言葉の役割として次のように記述しており、言語活動を効果的に生かした学習の重要性を説いている。

「国語科では言葉に関わる基本的な能力が培われるが、道徳科はこのような能力を基本に、教材や体験等から感じたことや、考えたことをまとめ、発表し合ったり、討論などにより感じ方、考え方の異なる人の考えに接し、協働的に議論したりする。例えば、登場人物の気持ちや行為の動機などを自分との関わりで考えたり、友達の考えを聞いたり、自分の考えを伝えたり、書いたりする。道徳科においては、このような言語活動を生かして学習を展開することが、ねらいを達成する上で極めて重要であると考えられる。(文部科学省、2017)」<sup>※11)</sup>

この記述からもわかるように、道徳性を育てるための授業を望むのであれば、じっくりと考え、友達と対

話しながら深める授業でなくてはならない。書くことを形骸化させないで、授業の終末で自分の生き方について考える時に書く活動を取り入れるだけでよいのではないだろうか。

中心発問の場面では、自由に友達と対話しながら考えを深めたり、新たに自分に問い直したりする方が道徳の授業の本来の姿に近づくと思われる。

## V. 授業を通しての検証

### 1. 授業実践（中学校2年生）

調査対象：中学2年生4学級

調査方法：書く活動の入れ方を比較する。

Aグループ……中心発問と終末に書く活動を入れる。

Bグループ……終末のみに書く活動を入れる。

教材：「傘の下」廣済堂あかつき出版社

実践事例1（令和3年6月21日実施 Aグループ）

中心発問と振り返りで書く活動を入れた場合

個人→班→全体（4分→3分→9分）

#### (1) 中心発問での話合いの記録（4人班 表1）

表1 生徒の話合いの記録1

T◎傘を手にした女性の後ろ姿を見送る「僕」は、どんな気持ちだっただろうか。

（4分間自分で考え記述した後、話し合う。）

C1 風邪ひいていないかな。

C2 謝ろう。自分が使ったから濡れたのだから。

C3 自分が使わなかったら、濡れなかったのに。

C4 自分のせいで濡れて悪いことをした。申し訳ない。

（生徒同士で質問）

C1 質問や付け足しがある人？

C2 特にない。他には書いていない。

C3 申し訳ないという気持ち。

C4 いけないことをした。

（しばらく沈黙。3分後、学級全体へ広げる。）

#### (2) 生徒の振り返り（2例）

①みんなが気持ちよく過ごすためには、社会のルールを一人一人が心掛けていて守ること、相手のことを考えることが大切。誰もが自分のことだけ考えていたら大変な世の中になる。自分のことを優先せず、きまりを守ることが大切だ。（A男）

②相手のことを考えて行動することが大切だと思う。また、自分の気持ちをコントロールすることがもっと大切だと思う。取られた人の気持ちを考えるべきだった。物をとるのは相手も嫌な気持ちになるし、自分も罪悪感に襲われると思う。だから、気持ちをコントロールすることが最も大切だと思う。（B子）

#### (3) 話合いについて考察

事例1では、各自が書いている考えを読み上げている。熱心に聞くが、次への質問があまり出てこない。「ほかには書いていない」という発言もあり、書いたことは読むが書いていないことは発表しない。書いたことを読むことで満足していると推察される。また、発問に対して、自分ならこのように考えるだろうと主人公の心情を書いているだけであり、価値について十分深めた考えを書いているわけではない。

グループで対話しながら新たな問題が生まれ、それを友達とともに考え、議論することで価値についての考えは深まっていく。この事例では、話合いから疑問が生まれていないので深まりが見受けられない。

実践事例2（令和3年6月23日実施 Bグループ）

振り返りの段階のみ、書く活動を入れた場合

個人→班→全体（4分→7分→15分）

(1) 中心発問での話合いの記録 (4人班 表2)

表2 生徒の話合いの記録2

<p>T◎女性の傘だったことが分かった。傘を手にした女性を見送る「僕」は、どんなことを考えていたか。</p> <p>(4分間自分で考えた後、話し合う。)</p>	
C1	濡れたから申し訳ないなあ。
C2	僕が傘を手にしなかったら、濡れなかった。
C3	あの人の傘だったのか。僕が勝手に使ったから、濡れてしまった。
C1	どんな気持ちと思う？ほかに何かある？
C4	やっぱり、申し訳ない。
C2	<u>途中、なんで怒らなかったのかな。だまって僕を帰してあげたのはなぜだろう。</u>
C3	<u>不思議。自分の傘だから、本当ならあの人は濡れずにすんだのに。</u>
C4	言い出しにくかったのかも。男の子が風邪をひいていることを知っているから。
C1	ほかに何かある？ (しばらく沈黙)
C4	怒りがある。
C2	<u>怒り、誰に対して？</u>
C4	自分に対して。
C1	<u>怒りの中身は何か？</u>
C4	自分勝手に使ったから、自分に腹が立つ。なんでこんなことしたのか。
C2	なんでしたのか。自分勝手に使ってしまった。
C3	自分の都合で盗んだから謝りたい。
C4	勝手に使ったから、女性が困る。嫌なことしてしまった。
<p>(クラス全体協議)</p>	

(2) 生徒の振り返り (2例)

①自分のこれまでの行動や、なぜこの世に「ルール」「規則」というものが存在するのか考えることができた。規則によって秩序が保たれるこの世界。規則によ

て自分や友達、ましては見知らぬ誰かの権利、自由、そして幸福が守られているこの世界。自分がこの世界の一員であること、自分自身もきまりによって守られていること、自分がきまりを守ることによって成立する幸福があること、このようなことを胸に、これから生きていきたい。(D男)

②自分のために人の物を使ったりして、きまりを守らないと持ち主が困るし、自分も後でいやな思いをすと思うので、お互いのためにきまりはあると思った。きまりを守ることで安全に過ごせていたり、楽しく過ごせていたりする。逆にきまりを守らないと、犯罪や誰かの迷惑になったりしてしまうのだと分かった。ルールがなければ、自由に過ごせて楽しいと思っても、実はルールがあるから楽しく過ごせていることを忘れてはならないと思った。(E子)

(3) 話合いについて考察

グループの話合いについては、自由な雰囲気では話合いが進んでいた。最初は、主人公の着ぐるみを着て、女の人の傘だったことに気づき、「申し訳ない」という気持ちを述べている。しかし、話合いが発展的に広がるうちに「なぜ、何も言わずに黙って返してあげたのか」という疑問が出てきた。この疑問はよい疑問である。自己都合を優先している主人公と、他者の立場、都合を考えている女性との対比で考えさせたいところである。ここでは、「男の子が風邪をひいていると知っていたから、言い出せなかった」という段階で終わり、十分深めきれなかった。続いて、「ほかに何かある」という問いかけで、沈黙のあと、「自分に対しての怒りがある」と価値への深まりとなる言葉が出てきた。その言葉に対して、「怒りの中身は何か」という問いが生まれ、4人は価値について深く考えている。話合いが進むうちに、自己都合を優先させていることに気付く発言が多くなった。「自分が勝手に使ってしまったから」「自分の都合で盗んだから」という発言である。事例1と事例2を比較すると、事例1は観念的な傾

向が強いが、事例2は、自分のこととしてもう一度自分に問いかけ、具体的に考えていることが分かる。グループの話合いを通して新たな問いが出てきたこと、それをもとに学級で議論したことなどから、「公德心」という価値について考えが深まってきていることがうかがえる。

終末の記述からは、授業を通して今までの自分の行動やきまりをどのように捉えていたかを振り返り、授業で学んだことをこれからの生き方に反映しようとしている心情や決意が読み取れる。「考えたことを書きなさい」という指示は、あえて出さなかったが、生徒たちの表情からは、真剣に考えようとする雰囲気が伝わってきた。

4学級のうち、2学級ずつに分けて検証したが、「書く活動」をあえて位置づけしないで、頭の中で考えをまとめて話し合う方が、発展的な話合いになり、問いから新たな問いが生まれるきっかけになっていることがわかる。

## 2. 授業実践（中学校3年生）

調査対象：中学3年生4学級

調査方法：書く活動の入れ方を比較する。

Aグループ……中心発問と終末に書く活動を入れる。

Bグループ……終末のみ書く活動を入れる。

教材：「二通の手紙」廣済堂あかつき出版社

実践事例3（令和3年7月7日実施 Aグループ）

中心発問と振り返りで書く活動を入れた場合

個人→班→全体（7分→8分→7分）

(1) 中心発問での話合い（4人班 表3）

### 表3 生徒の話合いの記録3

T◎二通の手紙を手にして、元さんは「初めて考えさせられることばかりでした」と言った。ど

んなことを考えたのでしょうか。

（7分間自分の考えを記述した後、話し合う。）

T お互いに共有し、尋ねてください

C1 ルールは大切に守らなければ、意味がない。

C2 自分の判断はまちがっていない。

C3 間違っていない。入れてよかった。

C4 結果的に見つかったし、喜ばしたから、入れてよかった。

C1 そうか。

（ワークシートに友達のことばを書いている。）

C1 他に付けたすことない？

C全 ない。入れてよかった。

（クラス全体の協議）

### (2) 話合いについて考察

自分で考えて書く時間が7分間あったが、時間をかけた割には記述が少なかった。中心発問を聞いただけでは、あまり深まったことは書けないと思われる。記録を見ると、C1とC2、C3、C4は対立した意見である。しかし、その点に触れることはなく、記述を付け加えている。

C1の意見に対して質問が出て、4人で「入れてよかったのか」について話合いが深まれば、価値について考えが深まるきっかけとなったに違いない。

グループでの話し合いが意見の羅列であり、違った意見について書き加えるが、掘り下げて考えようとしない傾向が見られる。教師がグループの話合いの時に全員へ投げかけて価値について深めるきっかけにすると話合いが真剣になるのではないだろうか。

実践事例4（令和3年6月28日実施 Bグループ）

振り返りの段階のみ、書く活動を入れた場合

個人→班→全体（3分→7分→10分）

## (1) 中心発問での話合い (4人班 表4)

表4 生徒の話合いの記録4

T◎二通の手紙を見て、元さんは「初めて考えさせられることばかりでした」と言った。考えさせられたこととは何か。

(3分間自分で考えた後、話し合う。)

C1 仕事についてかなあ。

C2 自分のしたことはよかった。

C3 いろんなことが分かった。

C1 いろんなことって何？

C3 自分がしたことはよかった。だけど時にはきまりを破ることもある。

C4 自分の行動で迷惑をかけた。

T これって(元さんのしたこと)みんなとしては○なの、×なの？

(生徒同士の話合い)

C1 ○じゃろ。

C4 なんで○になるん？

C1 喜んどるが、初めて入れて。

C4 喜んだらいいん？無事帰れたからよかったけど危険もある。

C3 なんで入れたんかなあ。元さんはきまりについてよく知っているはずなのに。

C4 人によるよなあ。(入れるかどうかは)

C2 感謝されて仕事やめた。これはこれでよかった。

## (2) 生徒の振り返り (3例)

- ①きまりはみんなの幸せを生むものだと思った。きまりを破ると周りの人に迷惑をかけるからきまりを守ることは大切だと思った。人が笑顔になればそれでいいじゃなくて、きまりを守って人が笑顔になった方が気持ちがいいと思った。元さんが約束を守っていれば、自分も悪い方にはいかなかったし、人にも迷惑がかからなかった。子どもへの思いやりはいいことだと思うが、少しの許し(少しぐらいと考え

てルールを破る)があっただけで、みんなの笑顔がなくなることもあった。 (F子)

- ②きまりを守ったからといって、全ての人にとってプラスになるとは限らない。破ったからといってマイナスになるばかりでもない。だからきまりが何のためにあるのかについては、よく分からない。でもきまりを守ることによって、他人は守れないが自分は守れることは確かだと思う。元さんは自分の立場を捨ててまで他の人にやさしくできる心の広い人だと思った。(G男)

- ③ルールを守るとみんな幸せになる。しかし、ルールを破ると幸せになる人もいるが不幸せの数が増えてしまうと思う。ルールを守って気持ちよく生活ができることが多い。いろいろな状況があるので、それに応じた対応をすればよいと思った。元さんの考えは一概に悪いとばかりは言えない。(H男)

## (3) 話合いについて考察

グループの話合いは、自由な雰囲気が進められた。日頃から自由に話し合っていることが伝わってきた。「初めて考えさせられたこととは何か」という問いに対して、2分では自分の考えが整理できず、「仕事についてかなあ」と自分に問いかけると同時に、友達に素直に投げかけている。「いろんなことが分かった」という発言に対しては、すかさず「いろんなことって何？」と問い返し、「時にはきまりを破ることもある。」と答えている。きまりは大切だが、状況に応じて変わることも有ると考えている様子が見える。学級全体の話合いを見守っていた教師は、「元さんの優しい思いやり」という発言が多く、「きまりは大切」「入れてよかったのかなあ」というつぶやきを拾って、学級全体に「これってみんなとしては○、それとも×」と短く問い返し、価値について深く考えることを促している。教師が生徒の話合いから生まれた新たな問いに気づき、良いタイミングで全体に切り込んでいる。この問いを受けて、生徒たちはさらにグループで話合いを

続け、法やきまりの意義について考えを深めている。

事例3と事例4を比較する。グループの話合いの様子から、書く活動を入れない方が発言に柔軟性があり、お互いの考えを共有しながら改めて考え直している様子が伝わってくる。

教師が問い返した「みんなにとって○か×か」は、安易に「優しい思いやり」と「冷たいきまり」になりそうな授業の流れから、きまりを守ることで住みよい環境や生命が守られていることにまで深めるきっかけとなった。また、きまりを尊重することを前提としながらも、きまりを破ることもあるかもしれないと考え、「いろいろな状況があるので、それに応じた対応をすればよい」と考えを進める生徒も出てきている。

4学級のう2学級ずつに分けて検証したが、中心発問では書く活動を入れない方が柔軟な話合いになっている。

## VI. 考察

本稿では、道徳の授業の中で形骸化されつつある言語活動について、どのように取り入れるとよいかという点について理論と授業実践の両面から考察し、考えを述べている。

主にO. F. ボルノー「問いへの教育」から「問い」の重要性や生徒から問いが生まれる条件としての「対話」について整理した。また、評価するために書く活動が多く取り入れられていると推察されるので、学習指導要領から「評価」についての考えを把握し、何が求められているのかについて確認した。

また、学習指導要領が求めている「言語活動」の在り方を確認した。さらに、実際の授業を通して、適切な言語活動として、「書く活動」は終末の自分を振り返り「人間としての生き方を考える」段階に絞って取り入れると効果的であることを検証している。

授業実践を見ると明らかなように、中心発問のあと書く活動を入れない方が、話合いが活発になり、多様な考え方が出ている。全部で8学級を使って検証した

が、同じ結果が見受けられた。これは、「音声言語」と「文字言語」の役割の違いに起因していると推察する。

音声言語は、主に関係性の中で使われ、深められていくものである。何でも言い合える雰囲気や関係性の中で、自分の考えを素直に述べて相手の考えを聞いたり、相手の考えに対して、説明を求めたりすることができる。その過程を通して、共通の新たな問いが生まれ、解決の糸口が見つかったりする。そして、価値についての考えを深めることができる。

これに関しては、O. F. ボルノーは「対話への教育」の中で、発言するという行為によって、不明確であったものが明確になることを次のように記述している「人間は、内面で考えていることを発言することもできるという事実、すなわち言語行為によって暗闇からその事実を手繰り出し、それによって始めて現実のものとすることができる (O. F. ボルノー, 1977)。」<sup>\*12)</sup>

それに対して、文字言語は自分の考えを整理したり、整理することを通して思考を深めたりすることに適している。また、他人の考えや文献から読み取ったものなどを記録するために使われる。

中心発問を投げかけられた段階では、生徒は主人公の着ぐるみを着て心情を考える。また、自分の生活体験を重ねながら主人公の心情を推し量る。この段階では、価値について深く考えることはできにくい。なぜならば、中心発問は、資料を通して教師から問いかけられたものであり、生徒にとって真剣に考えたい問いになっていない場合があるからだ。授業で取り上げる道徳的価値について考える糸口になっているにすぎない。教師の発問から、主人公の心情を考えながら、自分の心情を探っているにすぎない。深いところまで分析しながら書こうとしても考えを練っていないので材料が少なすぎる。

そこで、対話の必要性が出てくる。グループで互いに意見を述べ、疑問点を尋ねたり、尋ねられたことに答えたりする中から、共通の新たな問いが生まれてくる。スタートは不確かなものであっても、新たなも

のが見えてくる。さらに、この問いにより、価値への思考が深まってくるので話し合いが発展的になる。グループの話し合いで深まった価値への考えはさらに学級全員で深めることができる。(表5参照)

表5 事例4 学級全体の話し合いの記録5

- T 考えを聞かせて。
- C1 入れてよかった。有難うと喜んでもらえた。
- C2 動物園は笑顔で帰ってもらうところだから。だから判断は間違っていない。
- C3 自分の行動で喜ぶ人とそうじゃない人が出てきた。
- T 喜ぶ人はだれ？ そうじゃない人は？
- C3 喜ぶのは子ども、そうじゃないのは上の人。
- C4 この仕事をしてよかった。
- C5 いろんなことが分かった。
- T いろんなことって？
- C5 入れたらだめなことが分かった。
- T なぜ駄目なん？
- C6 結果として仕事をやめさせられた。
- C7 誰かにとっては幸せでも片方にとっては迷惑。
- C8 自分のやったことは間違いないって思っても周りから見ると間違っている。
- C9 感謝されて嬉しかったけど判断は間違っていたかもしれない。
- T こういう気持ち、子どもたちのためにできてよかったという気持ち…これって駄目なん？ 幸せ、迷惑、この判断基準って何なん？ (学級の空気が変わる)
- C10 この後どうなるかということかな。
- C11 ルール、やっぱりきまり。きまりを守らないと周りがどうなるかということ。

最初は「動物園は笑顔で帰ってもらうところだから。判断は間違っていない。」「入れてよかった。有難うと言われて喜んでもらえた。」という発言があるが、「誰

かにとっては幸せでも片方にとっては迷惑する。」「感謝されて嬉しかったけど判断は間違っていたかもしれない。」と変化していった。そこへ、「その判断基準って、いったい何なのか」という新たな共通の課題が投げかけられた。授業公開後のビデオ分析では、参観者の多くから、この発問によって明らかに生徒の表情が真剣になり、空気が変わるのを感じたという意見が寄せられた。

## VII. まとめ

学習指導要領解説には、「生徒は他者と討論することなどを通して、自分の意見と他の生徒の意見を突き合わせて、どこが同じでどこが違うかなどを確かめることができる。書く活動を通して、まとめたり記録に残したりすることができる。(文部科学省、2017)」<sup>※13)</sup>と記述されている。

ここで指摘されている通り、言葉は音声言語も文字言語も含むと考えられる。しかし、両者を効果的に取り入れることが肝要である。授業実践を踏まえた研究を通して、中心発問の場で話し合いを深めるうえでは、音声言語の方が適していると推察される。理由は①価値について、主人公に託しながら自分の体験や感じ方を話す最初の段階である、②音声言語は関係性の中で思考を深めることに適している、③グループでの話し合いは短時間しか設定されないので熟考を要する文字言語には適さない、の3点である。

平林、森(2020)<sup>※14)</sup>が指摘した通り、評価を意識した書く活動の増加は、道徳性を高める授業を目指すうえでは、話し合いによる十分な思考の深まりを阻害する可能性がある。文字言語による書く活動は、終末の振り返りの場で活用されることが望ましい。なぜならば、終末の段階こそ、生き方について省察する段階であり、最も思考を整理する段階だからである。そして、友達との話し合いから生まれた共同の新たな問いにより、今まで以上に深められた価値についての考え

を生徒が獲得している段階だからである。自分と十分向き合う時間を確保して書くことが望ましい。

本研究から、道徳の授業における言語活動として、書く活動を取り入れる場合は、精査する必要があること

が検証された。今後は「生徒から問いが生まれるための工夫」、「価値に迫る補助発問の作り方」などについて、さらに研究を深めたいと考える。

## 引用文献・参考文献・註

- ※1) —「考え、議論する道徳」の可能性と課題—林泰成 道徳と教育335号 PP93-100 (2017)
- ※2) —道徳授業における言語活動の現状に関する調査—平林香里, 森有希 高知大学学校教育研究第2号 PP237-244(2020)
- ※3) —問いへの教育 増補版—O. F. ボルノー 森田孝, 大塚恵一 訳編 P182 (1977) 川島書店
- ※4) —問いへの教育 増補版—O. F. ボルノー 森田孝, 大塚恵一 訳編 P184 (1977) 川島書店
- ※5) —問いへの教育 増補版—O. F. ボルノー 森田孝, 大塚恵一 訳編 P186 (1977) 川島書店
- ※6) —問いへの教育 増補版—O. F. ボルノー 森田孝, 大塚恵一 訳編 P188 (1977) 川島書店
- ※7) —問いへの教育 増補版—O. F. ボルノー 森田孝, 大塚恵一 訳編 P192 (1977) 川島書店
- ※8) —道徳授業における言語活動の現状に関する調査—平林香里, 森有希 高知大学学校教育研究第2号 PP237-244(2020)
- ※9) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編 PP111-112 文部科学省
- ※10) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編 PP112-113 文部科学省
- ※11) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編 PP93-94 文部科学省
- ※12) —対話への教育 ボルノー講演集—O. F. ボルノー 浜田正秀 訳編 PP2-3 (1973) 玉川大学出版部
- ※13) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編 PP93-94 文部科学省
- ※14) —道徳授業における言語活動の現状に関する調査—平林香里, 森有希 高知大学学校教育研究第2号 PP243-244(2020)