

道徳科における対話の機能と重要性について

川上 はる江*・時光 皓之**

The Function and Importance of Dialogue in Moral Education

Harue KAWAKAMI*, Hiroyuki TOKIMITU**

Abstract

This study shows the effectiveness of dialogue in moral education. This study is based on the previous study. In the study, the comparison was made between two classes. The class in which students write about main theme, and the class in which students dialogue without writing. As the result, introduction of linguistic activity into moral education was considered as important.

This study is conducted in classes focusing on each function of writing and dialogue. In the classes, the students tend to be able to tell their opinion freely in good relationships. They make their opinion clearer and deepen their thoughts through dialogue. Therefore, dialogue in good relationships is effective in moral education.

Key words : A Question, Dialogues, Writing, Linguistic activity, Moral education

キーワード：問い, 対話, 書くこと, 言語活動, 道徳教育

I. 研究の背景と目的

1. 研究の背景

2018年より, 領域であった道徳は「特別の教科『道徳』」となり教科化された。教科化されたことにより教科書が使用され, 評価することが義務付けられた。

領域であった頃は, 副読本が使用されていたが, その副読本に掲載されている資料が実態にそぐわないと

きは, 他の副読本や資料を自由に使うことができた。多くの教師が, 自分の学級の実態に重なる資料を探し, 授業に使うことで生徒の道徳性を育ててきた。

また, 効果があると考えられるときは, 新聞記事や文学教材(詩も含める)を教材として開発し, 授業を行っていた。現場の先生方にとっては, 「学級の実態に合わせて教材を選び, 自由に授業ができる」という良さがあった。

* 吉備国際大学心理学部
 〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町8
School of Psychology, Kibi International University
8, Iga-machi, Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)

** 総社市立総社西中学校
 〒719-1136 岡山県総社市駅前1丁目1-10
Soujya Nishi Junior High School
1-10 Ekimae-machi Soujya, Okayama, Japan (719-1136)

そのため、先生方の興味関心は、どの教材を使って、どのような授業を行うかという点に集中していた。

しかし、教科化された現在、先生方の興味関心は、評価について強く向けられている。評価については、学習指導要領解説特別の教科道徳編（以下、学習指導要領と記す）^{*1)}に、次のように記述してある。「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすように努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」これは、道徳科における評価は、学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握し、評価することを示している。つまり授業中の生徒の学習状況から道徳性について評価するという意味である。

評価するためには根拠が必要である。他教科であれば、目標に準拠して試験を行ったり、学習中の作品やレポート等を評価したりすることができる。しかし、道徳の場合は、目標が道徳性を育むことにあるので、試験を行ったり、作品で評価したりすることができない。

いきおい評価の根拠となる物を担保するため、記述を求めることが多くなる。

実際、平林、森^{*2)} (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ていることを指摘している。

しかし、先生方の授業を見ると、生徒の書く活動が多くなればなるほど、価値について深く考えることができず、浅い表面的な言葉の羅列になっていることが多い。また、多くの先生方から「ワークシートに書かせる活動を入れると、書いたことだけを発表して、話し合いが発展しない。」「書くことで満足して、議論して深める授業になりにくい。」という声が寄せられている。

以上の実態から、「書くこと」と「話すこと（対話すること）」には機能的に大きな違いがあるのではな

いか、道徳的価値について思考を深めるためには、「対話」を大切にしないといけないのではないかと考え、本研究を通して考察することにした。

2. 研究の目的

文献研究や授業研究を通して、「書くこと」「話すこと（対話すること）」についての機能を明らかにする。また、道徳的価値について思考を深めるためには、対話が重要な役割を果たすことについて検証する。

Ⅱ. 書くこと

書く活動は、脳を書き言葉の世界へと誘う。書くためには、今までもっていた漠然とした考えや経験を吟味し、分析し、整理する。そして文字として記録する。ここでは、新たな考えを創造することは生まれにくいのではないかとされる。

書くことについて、O. F. ボルノーは「教育学における記述の問題について」の中で、まず叙述と記述に分類している。

「記述は叙述と一致する。しかし、叙述は生き生きとして精彩がなくてはならない。叙述では主観的な要素は一切排除されてはならない。重要なのは常に全体の印象であり、個々のものではない。(中略) 記述は正確でなくてはならない。詳細にわたって個々の部分を説明しなければならない。こうして分析が記述の不可欠な要素であることが分かる。(O. F. ボルノー, 1973)」^{*3)}

授業中で行われる書くことは、叙述ではなくて記述である。教師の発問に対して、考えたことを書くときは、自分の考えを詳細に観察しながら、分析して正確に書くからである。

また、時間的な経緯や出来事についての記述は、報告と記録に分類される。O. F. ボルノーによると、「一定の詳細さを必要とする記述と違って、報告は手短で明確で、簡潔でなくてはならない。他の人間に必要と

される情報を伝達するものである。記録は個々の出来事を書きとめ、それらを保存する。記録は部分を重視する（O. F. ボルノー, 1973）」^{*4)}と両者を区別している。さらに、「記録は対象との距離がなく、報告は対象との距離がある（O. F. ボルノー, 1973）」^{*5)}と続く。これらを鑑みると、授業の中で行われる書くことは、記述であると同時に記録であると考えられる。

また、物語と描写についても分別している。「物語は体験を物語るとすると、報告と一致する部分がある。しかし、報告よりも客観的ではない。気に入るままに個々の出来事を長々と語る。描写は、『あるものをある人の前に置く』ことである。描写の決定的な特質は具象性である。（O. F. ボルノー, 1973）」^{*6)}

このように見てくると、書くことのいずれにも共通する点がある。叙述は生き生きとして精彩がなくてはならない、描写は具象的でなくてはならない、記述は正確でなくてはならない。しかし、それぞれに共通していることは、書くことを通して伝える対象を客観化する姿勢を持つという点である。

このように、書くこと、書き言葉の世界は、対象を観察し、分析し、記録するという姿勢を持つものであり、深く考え新たな見方、考え方を生み出す活動ではないことが分かる。

Ⅲ. 話すこと（対話すること）

話す活動は、脳を話し言葉の世界へと誘う。話すときは、聞き手が存在し、関係性の中で話す活動が行われる。話し手は、相手を信頼する時、安心して自分の考えを言葉にすることができる。聞き手が何を言っても正面から受け止めてくれる、頭から馬鹿にしたり、否定したり、笑ったりしないという信頼関係がある時、素直な考えや思いを口にすることができる。

また、聞き手も、話し手が自分の思いを正直に、誠意をもって伝えてくれると感じ取ることができる状態の時、素直に聞き、考えに対して同意したり、不確か

な点は質問したり、反対したりすることができる。このような対話を繰り返す中で、内面で考えていたことが明確になってくるという特徴がある。

O. F. ボルノーは「対話への教育」の中で打ち明けることと告白について次のように記している。

「人は行いを打ち明ける、打ち明けによって曖昧な沈黙という霧から抜け出し、世間や自分自身に対してあらゆる秘密や言いつくろい、自分の行為の言い訳を断念する。人はその結果、自分の行為に対して自由に責任を取ることでできる者となる。根本的なことは自由に発言されなければならない事柄があり、人間の自立はそれに基づいており、教育者がこの発達を左右する。（O. F. ボルノー, 1973）」^{*7)}

さらに、ボルノーは、「この事情は、告白についても同様である。」と述べている。そして、「すべての発言は、たとえそれが何であれ、発言の向けられる相手を予想している。この相手が賛同したり、反論したり、猜疑と沈黙で論議の進行を妨げたり等、発言が可能となるには、それが受容されなくてはならない。言語とは対話である。（O. F. ボルノー, 1973）」^{*8)}

この内容から、話すこと（対話すること）は相手との協働作業であり、だからこそ発展性があること、自由に発言できる環境が必要であること、自由に発言できることから人間の自立が育まれることが分かる。

さらに、O. F. ボルノーは対話としての言語とこの規定によって生ずる結果について、次のように続けている。「単なる雑談ではなく、真の意味での対話をする時、まとまりのない状態から苦勞して深遠な事柄を獲得してこなければならぬ。これは、何の反応もないところにはありえない。言葉が相手に理解され、受容されることを前提としている。相手が積極的に賛成したり、ためらったり、反対したりする態度に応じて、話し手は自分の言ったことを確認する。相手が意義を唱えたときには、修正を迫られ、創造的な運動に火が付く。一人だけの思考では、ただ前進するだけの直線的結果が得られるに過ぎないが、相手と相まみえ

ることによってはじめて実を結ぶ。共通した話題による話のやり取りにより完全な対話が起これば思考は完結する。(O. F. ボルノー, 1973) *9)

この内容からは、思考を深めるには一人ではなく、少なくとも二人以上が必要であるということが分かる。本音で安心して対話することが可能となるとき、思考は深まり、ものごとの真実が見え始めるのである。話すこと、即ち対話は、お互いの信頼関係の中で行われる。対話することにより、初めて発展的に思考を深め、真実にたどり着いたり、不明確であったことが明確になったりする。

話すことについて考察を深めると、対話こそお互いの関係性の中で行われ、不明瞭な考えを明らかにしながら、さらに新たな創造的な思考を生み出すことができることが分かる。価値についての内面化を図り、道徳性を育むことを目標とする道徳の授業は、対話によってその目標を達成することができるといえよう。ただし、ここで求められる対話は、真正の問い(真剣に問われた問い)によって発展し、深められるものである。

IV. 問いへの教育

道徳の授業で求められる問いについて、O. F. ボルノーの「問いへの教育」から考察を進める。「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うことができる。(O. F. ボルノー, 1977)」*10) 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)」*11) 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、「思いやりとは、相手の立場に立って考え、困っている人には進んで手をさし伸べてきた。そうすることが、思いやりであり、彼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考え方や行動の仕方が不明瞭になり、道徳的に正しいのかと自ら問い始める時である。

これは、知識の疑わしさと異なるものである。生き方本来の意味での疑わしき、実存に関わる疑わしきである。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絶え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)」*12)

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。

このような本質的な問い(内省の問い)が生じたとき、われわれは、自分自身に問いかける。自ら努力して答えを見つけようとする。然しその省察には限界がある。ここで他の人と話すこと、対話を通して問いの答えを見つけられることができる。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) ※13) 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、話し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、共同で内省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) ※14)

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付くことができる。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、話し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。話し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。

今まで、O. F. ボルノー文献を基に、書くこと、話すこと (対話すること) の機能について述べてきた。

1) 「書くこと」は、対象を観察し、分析し、記録するという姿勢をもつものであり、深く考え新たな見方、考え方を生み出す活動ではないことが明らかになった。

2) 「話すこと」は対話であり、それはお互いの関係性の中で行われ、不明瞭な考えを明らかにしながら、さらに新たな創造的な思考を生み出すこと、3) 「問い」が重要な役割を果たすことも明らかになった。

これら3点について、授業実践を通して検証してみることとする。

V. 書く活動を多く取り入れた道徳授業

1. 授業実践による検証

調査対象：中学2年生8学級

調査方法：授業(書く活動の入れ方を変えて比較する。)

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月実施 Aグループ)

(1) 中心発問での話し合いの記録 (4人班 表1)

表1 生徒の話し合いの記録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、自分の考えを記述した後、話し合う)

- C1 風邪ひていないかな。
- 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。ほかには書いていない。
- 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つと大切だと思う。取られた人の気持ちを考えるべきだった。物を取るの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) 話し合いについて考察

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。C2「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いが生まれ、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。しかし、この事例では、話し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月実施 Bグループ)

(1) 中心発問での話し合いの記録 (4人班 表2)

表2 生徒の話し合いの記録2

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。

(2分間自分で考えた後、話し合う。)

- 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？ほかには何かある？
- C4 やっぱり、申し訳ない。
- C2 ①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。
- C3 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。
- C4 言い出しにくかったのかも。②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 ③怒りがある。
- C2 怒り、誰に対して？
- C4 ④自分に対して。
- C1 ⑤怒りの中身は何？
- C4 ⑥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 ⑦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。
(クラス全体の協議へ広げる)

(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。規則によって自分や友達、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。(C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。(D子)

(3) 話し合いについて考察

グループの話し合いについては、自由な雰囲気では話し合いが進んでいた。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、話し合いが発展的に広がるうちにC2①「なぜ、何も言わずに黙って帰してあげたのか」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、C4②「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、C4③④「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C1⑤「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。話し合いが進むうちに、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。C4⑥「なんでしたのか、自分勝手に使ってしまった」C3⑦「自分の都合で盗んだから誤りたい」等の発言である。

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。グループの話し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C男やD子の記述からは、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、授業で学んだことや新たな気づき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。

同じ教材を使って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、発展的な話し合いになり、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分かる。

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が分かる。

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、話し合いが活発になり、多様な考え方が出ている。他の教材も使い、全部で8学級を使って検証したが(ここに掲載しているのは一部)、

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。言い換えると「音声言語を使って対話すること」と「文字言語を使って書くこと」の機能が違うからである。

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たり、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。

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考えを明確に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いくので話し合いが発展的になる。

以上のように、文献により示されていたように、書くことは、対象を観察し、分析し、記録するという姿勢をもつものであり、深く考え新たな見方、考え方を

生み出す活動ではないことが、授業実践を通して明らかになった。

一方、話すことは対話であり、それはお互いの関係性の中で行われ、不明瞭な考えを明らかにしながら、さらに新たな創造的な思考を生み出すことも明らかになった。

それでは、次の章で、授業の中で対話がいかに大切であるか、対話から問いがどのように生まれているかについて対話に重点を置いた授業を試み、さらに検証する。

VI. 対話に重点を置いた道徳授業

1. 授業実践による検証

調査対象：中学3年生

調査方法：授業観察（対話に時間をかける試み）

教材：「元さんと二通の手紙」廣済堂あかつき出版社

実践事例3（令和4年6月実施 Cグループ）

(1) 中心発問での話し合いの記録（4人班 表3）

「初めて考えさせられることばかりですよ。元さんは、初めて何を考えたのだろうか」という中心発問に対し、生徒の多くは、「ルール的重要性を改めて考えた」「安全に過ごすためにもルールは守るべきだ」という意見を述べた。その中で、生徒から「自分の中では○だけど、世間から見たら×」という意見が出た。授業者は、生徒の発言から、全体で考える価値のある新たな問いを生み出す機会と捉え、「元さんの行動は、○、△、×どれなの？」という短い補助発問を投げかけた。そして、再度グループで話し合い、自分の考えを深められるようにした。

表3 生徒の話し合いの記録3（4人班 6班, 9班）

T◎元さんの行動は○, ×, △どれ? もう一回話し合ってみて。

【6班の話合い】

- C1 これって難しいよね。
- C2 私も△かな。いいことをしてあげてるけど、ルールを破って危険にさらしているから。
- C1 ①いいことはしてるよね。
- C3 いいことか。②それって自己満足じゃないの？
- C1 どういうこと？
- C3 自分の判断だけで入れて、周りに迷惑がかかっている。
- C4 ぼくも×。ルールを破って危険にさらしている。
- C1 でも、子どももお母さんも喜んでくれているし、幸せになってくれた。

【9班の話合い】

- C5 自分も相手も喜んでくれたから○かな。
- C6 自分ではいいと思ったけど、身勝手な判断じゃないかな？
- C7 結局、どちらをとるかじゃない？気持ちとルールと。俺は、気持ちで動くべきではないと思うし、2つを比べたら、ルールが優先されないといけないと思うんよね。③(両手を水平にして) こっちが園のルールです。こっちが入れてあげたい気持ちです。結局、てんびんにかけて、いつもこの判断だと思うんよ。
- C5 あ～。でも、子どもの笑顔は見れなかったよ。
- C7 ルールを破ってまですることなんかな。

(2) 生徒の振り返り2例

- ①ルールを破ることは、人の笑顔をつくったり、楽しい感情をつくったりするかもしれないけれど、ルールを守ることは、それ以上に大切だ。ルールを守ることは、最も大切な自分や周りを守ることだと分

かった。

元さんや子どもたちからするといいことだったかもしれないが、周りの人から見ると自分勝手に迷惑な事だったのかなと思った。(C1)

- ②ルールと気持ちをとんびんにかけるなら、ルールの方が重いはず。今回は、たまたまうまくいった場合だが、もし悪いことが起きていたら、状況は最悪だった。責任を取らされるのは上の方なので、とるべきはルールだと思う。本当に優しさがあるなら、上と相談し、母親にそのことを伝えるなど他に方法があったと思う。
- 一時の思いやりで規則を破り、子どもを危険にさらすのは、優しさではないと思う。規則とは、みんなを公平で平等な幸せに近づけさせるためのものだった。(C7)

(3) 話合いについて考察

6班の話合いでは、C2の生徒が、△と言い、C1が○、C3、C4が×という考えで話し合いをしている。C1は、下線部①から分かるように、ルールを破っても、子どもたちや母が喜んでくれたと元さんの行動を肯定的に捉えている。しかし、C3、C4は当事者だけでなく、周りのことを考えたり、もしもの事態のことも考えたりしている。下線部②のC3のそれって自己満足じゃないのという意見を聞き、C1は、この後、元さんの判断がよいことだったのかということを考え始めた。話し合いにより、自分が考えたこととは別の意見を聞く中で、ルールが何のためにあるのかを多面的、多角的に考えることができるようになっていく。

C1の授業終末の記述から、内容項目「遵法精神とは何か。」について深く考え、法が制限をかける厳しいものではなく、自分や周りを守ることにつながる優しいものだ気づいた様子が見える。

また、9班の話合いでは、C5とC6が○と×の立場で話しているのに対し、C7は下線部③で、気持ちかルールどちらを優先させるべきかということ「てん

びん」に例えて説明していた。C7は、冷静に気持ちで動くとうなるかを考え、ルールで動いた場合と比較し、ルールをとるべきだと主張していた。

一見、冷たいように感じるルールが、実は、みんなの生命や安全を保障しているものであることに気づき、ルールを進んで守ろうという思いに変わってきていることがうかがえる。

C7の授業の終末の記述から「遵法精神の本来の意味」や、規則のもつ優しさについて考えていることが推察される。また状況に応じた対処の仕方を多面的に判断しようとする意思も感じ取れる。

C7は、小学生からレスリングを始め、全国大会に出場している生徒である。練習や試合の中で、普段から状況を判断し、選択を迫られる機会が多いため、このような意見が出てきたのだと考えられる。自分の経験から感じたことと臆せず級友に話せる環境があったからこそ、この意見が共有されたと考えている。

この授業実践からは学級全体の話し合いから、新たな深い問いが生まれ、それを担任が班による話し合い活動へと発展させることで、生徒同士の間に対話が生まれている。

生徒は活発に話し合うことができ、さまざまな意見を通して、価値を深めることができたのではないかと考える。生徒同士で話しているときも、自分と反対の立場の考えを聞く中で、意見の変容が生まれていることがうかがえる。話し合いを通して、問いが生まれ、自分の考えを他の人の意見と照らし合わせて考えられる時間となっている。話し合いができる環境があり、素直に思いや経験を語る信頼関係があることにより、生徒の考えは、多面的、多角的なものとなり、道徳的価値に対する考えが深まっていったと思われる。

新たな問いを生み出すためには、生徒がどのような発言するかを想像し、価値を深める問いを考えておかなければならない。教師が価値について事前に考えていると生徒の様々な発言の中から、価値に迫る問いを見分けて、再度問いを投げかけ対話を生み出すことが

できる。

今回は遵法精神という道徳的価値について、十分考えていたので生徒の発言の意味に気が付き、全体へ投げかけることができた。その補助発問が価値に迫る真正の問いとなり、新たな考えを生み出すことができたと考えられる。

2. 授業実践による検証

調査対象：中学3年生

調査方法：授業観察（対話に時間をかける試み）

教材：「山寺のびわの実」廣済堂あかつき出版社

実践事例4（令和4年7月 Dグループ）

(1) 中心発問での話し合いの記録（4人班 表4）

授業者は、中心発問「竹庵とさえの話聞いた後、深く頭を下げた甚太、かれはこのときどんな気持ちだったのだろう」だけでは、自分自身への後悔や反省、和尚への感謝という意見しか出てこないだろうと予想していた。そこで、新たな問いを生むために「和尚は甚太に対して、どのような気持ちをもっていたのか」という補助発問を用意した。

和尚の人物像に迫ることで、内容項目である「相互理解、寛容」に迫ることができると考えたからである。

表4 生徒の話し合いの記録4（4人班 3班, 9班）

T◎甚太は和尚のことを嫌いだったんだけど、和尚は甚太のことをどう思っていたのかな。

【3班の話し合い】

C1 かわいそう。

C2 なんで？

C1 とめ（娘）や奥さんを亡くしているから。

C2 申し訳ないと思っている。

C3 和尚が？なんで？

C2 甚太の仕事の邪魔をしているから。

C3 ①僕は、普通の人と思っていると思う。

C2 どういうこと？

C3 特別な思いではなく、変わりなく接するって
いうか。

(班の意見を全体で共有した後、本文の「優しいお人じゃ」に注目した。)

T 和尚さん、甚太のことを優しいって言う
るんだけど、優しいところあった？

【2班の話合い】

C4 お経が終わるまで待ってくれたから？

C5 とめとかのことを考えていて、家族思い
だったから。

C6 その様子を見ていたのかもしれない。

C4 でも、あんなこと（馬でけとばされたこと）
されたら、②私は無理かな。距離とってし
まう。

C7 和尚みたいに優しくはできんかも。

C6 近寄らんかもしれん。

(教師が近寄り)

T 和尚さんは、なぜ甚太のことをそのように
思えたのだろうか。

(2) 生徒の振り返り2例

①甚太の怖いところや悪いところだけで判断せず、優しくして親切な一面などさまざまなことを理解したうえで、受け止める広い心を和尚さんはもっていたと思う。だから、甚太に嫌な顔一つ見せなかったと思う。私もその人の一面だけでなく、さまざまなことを知って理解したい。(C3)

②私だったら、和尚と同じように行動することは難しいと思う。苦手で難しい人にはあまり関わらないようにしようと思うが、関わることによって意外な一面も知ることができるのだと感じた。甚太の気持ちを理解している和尚はすごい人だと思った。(C4)

(3) 話合いについて考察

3班の話し合いでは、C1は「かわいそう」C2は「申し訳ないと思っている」と発言している。それに対してC3の意見「僕は普通の人と思っていると思う」と言っているが、下線部①の和尚が特別な気持ちで甚太を見ていないというC3のこの意見は、和尚の人柄、性格、ものの考え方の本質をついているものだと考えられる。和尚が他の人に対して接していたように甚太にも接していたので、甚太のよい面が見えていたのだと考えている様子が見受けられる。

C3は、相互理解とは何であるか、何を大切にしなければならぬかについて十分考えていることが記述からも推察できる。

授業者は、C3の本質をついた意見を言語化し、全体で共有することができていれば、和尚についてもっと深く理解ができたのではないかと述べていた。

かわいそうなどの感情ではなく、和尚は誰に対しても同じように接していたからこそ、甚太を特別視しないで、甚太本人をよく理解することができたのではないだろうか。C3が甚太を普通の人と発言した意図が、このようなものであれば、相互理解という価値について、他の生徒と共に新たな思考の深まりへと導くことができたのではないかと反省していた。

また、2班の話し合いでは、下線部②のC4が自分のことに置き換えて話をし始めたことから、今の自分と和尚との気持ちの違いについて考えている様子が見受けられる。それまでは、和尚はすごい人という意見であったが、和尚の何がすごいのか、自分と何が違うのかと自我関与させながら価値に対して深く考えている様子がうかがえる。

そのきっかけになったのは、実際に自分ならどうだろうかというC4の意見である。C4の正直な発言により、他の生徒も安心して自分のこととして考え、素直な思いを伝えられるようになっていくことが分かる。

これら2つの班の話合いの様子から、信頼関係をもち、安心してものが言えることが対話の条件であると

改めて感じた。

信頼しているからこそ、自分のことを語ることができる。一人が自分の経験を重ねながら真実を話すと、それを聞いている他の友達も、安心して意見が言える。そして、自分の経験を重ねながら自分の考えていることを本音で話すことから、新しい問いが生まれ、それが価値を深めるきっかけになっていると実感できる。

C4の授業終末の振り返りの記述から、相互理解を図るためには、進んで人とかかわることが大切であるという考え方を自らつかんでいると考えられる。不明瞭であった相互理解という道徳的価値について新たな気づきを生むことができたことと推察される。

2つの実践を通して、新たな問いを生むためには、対話が必要であること、学級の中にお互いの信頼関係があり安心して自分の体験や思いが話せることが大切であること、対話が新たな問い、価値に迫る真正の問いを生むきっかけになることが分かった。

また、授業者は、対話により生まれた問いの中から、道徳的価値に正面から疑問を投げかける真正の問いを見つけなければならない。そして、その問いを補助発問として、グループや学級に投げかけ、さらに対話によって深めるように授業を創ることが大切である。

これらの一連の活動や対話を通して、不明瞭であったものが明瞭になり、価値に対する新たな思考が生み出されてくることが分かる。

VII. まとめ

本研究では、書くことと話すことの機能の違いを授業実践を通して明らかにした。

「書くこと」の機能は、考えたことを分析、整理したり、記録に残したりすることである。一方、「話すこと（対話すること）」の機能は、お互いの関係性の中で行われるため、不明瞭な考えを明らかにしながら、創造的な思考を生み出すこと、が明らかになった。

また、関係性の中で考えを交流する対話は、価値に

迫る問いを生み、道徳的価値についての思考の深まりを促すために重要であることが確認できた。

徳育の要である道徳の授業では、道徳性を育むことを目標にしている。学習指導要領解説にも、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値の理解を基に、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についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。(文部科学省2017)」^{*15)}と記述されている。

授業の具体で考えると、次のように解釈できる。

まず、自分の体験を重ねながら、読み物教材の主人公の着ぐるみを着て、道徳的価値について考える。次に、考えたことを友達に説明する。そして、対話することを通して、お互いの意見の違う点や、同じ点を確認する。また、対話を通して、新たな問いを生み出したり、今までとは違った見方考え方を創造したりする。そして、新たな気づきに照らしながら、今までの自分やこれからの自分の生き方について考える。

このように、特別の教科『道徳』は、他教科と違った授業形態を求めている。道徳科において大切なことは対話することである。友達と対話したり、教師や教材と対話したりする活動を通して、価値について深く考え、自己との対話が生まれ、生き方に反映していかなくてはならない。

平林、森^{*16)}(2020)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ことが分かる。道徳的価値について、考えを深めるためには対話することを大切にしたい授業になるように配慮したい。

今後は、さらに「生徒から問いが生まれるための教師の支援」「道徳的価値についての分析」などについて文献研究を行い、実験的に授業を行いながら検証していきたいと考える。

引用文献・参考文献・註

- ※1) 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 P110 文部科学省
- ※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 PP239-242(2020)
- ※3) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 PP196-197 (1973) 玉川大学出版部
- ※4) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 PP197-198 (1973) 玉川大学出版部
- ※5) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 P198 (1973) 玉川大学出版部
- ※6) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 PP198-199 (1973) 玉川大学出版部
- ※7) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 PP3-4 (1973) 玉川大学出版部
- ※8) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 P6 (1973) 玉川大学出版部
- ※9) 対話への教育 第1刷—O. F. ボルノー 浜田正秀他, 訳編 PP7-8 (1973) 玉川大学出版部
- ※10) 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
- ※11) 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
- ※12) 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
- ※13) 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
- ※14) 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
- ※15) 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 P13 文部科学省
- ※16) 一 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)