

道徳科における対話の機能と重要性について II

川上 はる江*・山田 真司**

The Function and Importance of Dialogue in Moral Education II

Harue KAWAKAMI*, Shinji YAMADA**

Abstract

Five years have passed since moral education became a subject, however, there are still some problems. For example, in class, students are not active and think too much about their behavior. Also, writing activities are too much.

In this study, we clarified how student's consciousness is changed by devising questions, conducting lessons with an emphasis on a dialogue, and using teaching tools such as emotional circles that show the proportion of student's mind. In detail, they have two elements. One of them indicates students mind in which they try to do good things. The other is opposite. The mind in which they don't try to do them.

As the result, by reducing writing activities, they were able to concentrate on their dialogue and have active discussions. The number of students who answered "the class is more enjoyable." have increased. Also, the change of their moral judgement in values are clearly confirmed.

Key words : A Question, Dialogues, Writing, Judgment of values, Moral education

キーワード : 問い, 対話, 書くこと, 道徳的判断力, 道徳教育

I 問題の背景

1. 問題の背景

道徳は、2015年の学習指導要領一部改正により、特別の教科「道徳」として教科に位置づけられた。そし

て2018年度から小学校において実施、2019年度からは中学校において教科として実施されている。

既に5年を経ているが、特別の教科「道徳」（以後道徳科と記す）の授業については未だ多くの課題を抱えており、学校現場においては解決方法を模索中であ

* 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)

** 総社市立総社中学校
 〒719-1142 岡山県総社市秦540
Soja Junior High School
540 Hada Soja, Okayama, Japan (719-1142)

る。

中学校学習指導要領解説特別の教科「道徳」編^{*1)}(文部科学省2017)には、道徳科の目標として次のように述べられている。

「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値を理解し、自己を見つめ、多面的、多角的に自己の生き方について考えながら、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を育てる」とある。

この記述は、道徳科における授業の展開の仕方を示すものと考えられる。即ち、道徳的諸価値について、自分のこととして理解すること、そのために、自己の生活を見つめ、友達や教師、教材と対話することを通して、多面的、多角的に物事を考えながら、今までの自分を内省し、これからの自分の生き方について考えを深める。その結果として、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度の育成を求めるものである。

果たして学校現場では目標に示すような授業が行われているのだろうか。学校の授業を見ると多くの課題を抱えていることがうかがえる。

代表的な課題(困っていること)は、3点ある。

「①授業が形骸化する」、「②行動の仕方を問う」、「③書く活動を取り入れすぎる」、という3点である。

まず、「①授業が形骸化する」については、2つの問題点が指摘される。1つ目は、「考え議論する道徳」を追究するあまり、子どもたちの言葉が自己の生き方、生活からかけ離れた現実味のないものになっていることである。

2つ目は、教科になったからと「めあて」を掲げ「まとめ」をしようとするあまり、陳腐なまとめになることである。道徳の授業に「まとめ」は必要ではない。なぜならば、個人の道徳性の発達の度合いが違うので、価値の内面化の進み方が違うからである。めあては、授業についてのテーマを掲げ、何について考えるのかという方向性を示し、道徳的価値について主体的に考えるために掲げることは有効であると思われる。しか

し、態度や行動を問うめあてになってしまうという傾向も見られるので配慮が必要である。

次に、「②行動の仕方を問う」という点については、多くの授業実践の中で、望ましい行動パターンをまとめて終わるといった例が見られる。

道徳の授業では、読み物資料を取り扱うことが多い。登場人物の着ぐるみを着て、状況を把握しながら、主人公はどのように考えたのかと推察する。つまり、登場人物の心情を考えながら、特定の状況の中で道徳的価値について、自分ならどうするだろうかと考えることが求められる。主人公の生き方に照らして、自分の生き方を考えるのである。これには意味があり、道徳科の目標を具現化していると思われる。

しかし、ともすれば状況だけを短時間で切り取り、「どのように行動すべきか」「自分ならどのように行動するだろう」と早急に行動の仕方を協議する授業になりがちである。この授業スタイルでは、主人公の生き方についての情動的な共感や、価値に対する思考の深まりがないので、単に行動パターンを学習することになり、道徳的価値について学習したとは言い難い。いくら活発になっても、生き方を土台に考えているとは言えないであろう。

最後に、「③書く活動を取り入れすぎる」という点である。道徳の教科化に伴い、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^{*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」の値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して書く。

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指しており、「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」という声掛けをする。しかし、話し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。授業後の研究協議では「どうしたら全体で価値について深められるか」「グループ討論を活発にしたいと思うが、意見の羅列に終わる」との声が多数出される。

書く活動を取り入れれば入れるほど、生徒同士の対話生まれず、思考が深まらないという現象が見られる。

3点目については、授業検証を基にして継続して研究しているが、平林、森^{*3)}が指摘した通り、評価を意識した書く活動の増加は、話し合いによる時間を確保できず、十分な思考の深まりを阻害している。

また、川上^{*4)}(2022)は、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こと、文字言語は熟考を必要とするため、グループの話し合いではあまり効果を発揮しないことを明らかにしている。続いて、川上、時光^{*5)}(2023)は、授業実践を比較することを通して、対話を取り入れることの有効性を明らかにした。

本研究では、書く活動を減らしたことで授業がどのように変わったか意識調査を行い、その有効性を授業記録による検証(川上2022, 川上, 時光2023)以外の側面から検証する。また、効果的な問い、具体的には学習課題となるめあて、中心発問、補助発問などの作り方について、授業実践を通して検証したい。さらに対話を取り入れることで、生徒の価値に対する思考が、どのように変容したかについて調査して効果を検証したい。

Ⅱ 研究の内容と方法

研究1：問いの工夫

研究2：書く活動に対する意識調査

研究3：対話に重点をおいた道徳授業

1については、授業の最初にどのようなめあて(テーマ)を持たせるとよいか、中心発問と補助発問について実践を基に工夫し、授業で検証する。

2については、意図的に書く活動を減らすこと(2年間の継続研究)により、どのように授業が変わってきたのか、教師と生徒を対象にアンケート調査を行い、その結果を分析する。

3については、中学校の事例をあげ、授業記録を基に思考の深まりを分析する。また、授業前後に価値についてアンケート調査を行ったり、授業終末の生徒の記述を分析したりすることを通して、価値についての考えの変容を見取りたい。

道徳の授業の目標は、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^{*6)}(以下学習指導要領解説とする)に「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、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)と記述してあり、道徳的判断力、心情、実践意欲と態度を育てることである。

活発な議論を求めることではなく、確実に道徳性を養うことが目的である。今回は価値についての考えの変容を漠然と見るのではなく、状況を考えながら、善悪の区別をする道徳的判断力に焦点をあてて見取りたいと考えている。

Ⅲ 問いの工夫

1. めあてとなる問い

授業中の主な問いは3つある。1つめは、授業のめあてとなるテーマ(課題)である。2つめは中心発問、

3つめは価値について考えを深めていくための補助発問（追発問）である。

基本発問も問いの一つではあるが、基本発問を省略しても授業は成り立つので、ここではあえて取り上げない。

まず、授業のめあてとなるテーマについては、ア「漠然と授業で扱う価値や教材について尋ねる問い」とイ「学習課題を意識した問い」の2種類が考えられる。

例えば、相互理解・寛容という価値であれば、ア「広い心とはどのような心だろう」、イ「意見の違う友達にはどのような気持ちをもてばよいのだろうか」というめあてが考えられる。またさらに具体的に「考えの違う友達を理解するためには、どのような気持ちや態度が大切だろう」というテーマが考えられる。

最近では、問題解決的な道徳授業を意識しすぎるあまり、導入の段階でかなり無理なめあて（テーマ）を上げて授業を考える傾向が見受けられる。「広い心について、さらにどのような気持ちを持てばよいのだろうか」とか「許す場合と許さない場合では、何が違うのだろうか」といった学習課題が用意されている場合もある。

これらは、学習課題を問題解決的なものにしようとするあまり、導入の活動とめあて（テーマ）が繋がらないという状態を引き起こす。あまりにも具体的にになりすぎて、考えが広がりにくいめあて（テーマ）になり、教師に押し付けられた課題になってしまう。大切なことは、生徒が学習に対して主体的な構えをもつことである。他教科と同じく、具体的な課題を提示することばかりに集中しなくてもよいのではないだろうか。

学習指導要領解説^{*7)}は導入の工夫について下記のように記してある。

「主題に対する生徒の興味や関心を高め、学習への意欲を喚起して、生徒一人一人のねらいの根底にある道徳的価値や人間としての生き方についての自覚に向けて動機づけを図る段階である。具体的には本時の主題に関わる問題意識を持たせる導入、教材の内容に興味や関心をもたせる導入などが考えられる。」（文部科

学省2017)

授業の導入で、授業で扱う道徳的価値について、生徒が既にもっている価値観について問うことは有効であり、生徒は自分の心を見つめようとする。（下線筆者）

導入の問いは、生徒の興味や関心を高め、学習への意欲を喚起し、道徳的価値や生き方について考えようとする動機づけを図ればよいのであって、ことさら学習課題を提示し問題提起をしなくてはと強く考える必要は無い。

導入の問いや活動によって生徒から出てくる素朴なつぶやきを拾いながら、めあて（テーマ）へと展開したほうが授業は無理なく流れると言えよう。

ただ、アのめあて（テーマ）は漠然としているので、さらに中心発問や補助発問で価値に対して考えを深めていかななくてはならない。また、自然な流れでイの学習課題を意識しためあて（テーマ）になるのであれば、早い段階で道徳的価値についての課題が明確になるので十分効果はある。

2. 中心発問

中心発問はねらいとする道徳的価値について、自己を見つめながら、多面的、多角的に考えるための問いとなる。授業では一番大切な問いと言えよう。

中心発問をつくる際の視点としては様々な考え方があり。高宮・杉本^{*8)} (2022) は、「価値の意味」「変容」「比較」「価値の効用」「価値判断」の5つを上げている。

「価値の意味」とは、「○○とは何か」と価値の意味を問うことである。例えば教材「奪われた自由」を例にすると「本当の自由とは、どんな自由なのか」という問いである。自由という価値の意味を尋ねる問いである。

「変容」とは、教材に出てくる人物の考え方の変化に焦点をあてて、価値に対する考え方が変わった理由を問うことである。例えば教材「はしの上のおおかみ」を例にすると「どうしておおかみはやさしい気持ちになったのだろうか」と問い、おおかみの気持ちの変化

の原因を取り上げる。

「比較」とは、教材の中に人物が複数登場してきた場合、個々の登場人物の考え方や行為を比較することで価値について問い、考えを深めることである。例えば、教材「車いすの少年」を例にすると、「少年に対する外国人の行動と私の行動はどんな考え方の違いからくるのだろうか」と比較させることを通して、思いやりという価値について多面的に考えさせる。

「価値の効用」とは、道徳的価値の理由、目的に焦点化して問いを作ることである。例えば教材「雨のバスでいりゅう所で」では、「マナーは何のためにあるのだろうか」とマナーの目的、効用を尋ね、公共の精神について考えさせる。

「価値判断」とは、賛否、選択など、価値及び価値の適用の在り方に対する生徒の主体的な判断を指す。授業では、価値理解をするだけでなく、主体的な価値判断を取り入れることで、より主体的な学びを促すことができる。例えば、教材「ブランコ乗りとピエロ」を例にすると、「サムを受け入れられたのはなぜか」と問い、「相互理解・寛容」という価値の意味を理解したうえで、サムの芸に対する真摯な思いや姿を目の当たりにして、サムを許し受け入れるという立場と、許せないという立場で話し合い、「許せる場合と、許せない場合は何が違うのか」とさらに価値判断を問いながら、価値について成立する条件を考えさせる。

以上5つの視点で中心発問を考えるという方法は、教材研究をする上で、参考にはできる。

しかし、最も大切なことは、教材に描かれている人物の生き方をねらいとする道徳的価値に照らして読むことではないだろうか。もう少し具体的に述べると、主人公が生き方、考え方を変えたできごとと、そのできごとによって、新たにつかんだ価値に対する気づきは何なのか、と考えることが重要である。この時、価値には多面性があることを忘れてはならない。価値がもつ様々な意味を想起しながら教材に正対することが重要であり、そうすることで、授業の中で押さえなく

てはならない価値の意味を理解することができる。そして、それを生徒に考えさせるためには、どのような中心発問がふさわしいかを考える。

教材を例にすると、「月明りで見送った夜汽車」では、主人公はY先生の行為を通して、「相手に負担をかけた思いやり」という究極の思いやりに気づく。中学3年生の教材であり、発達段階から生徒の多くは、究極の思いやりという段階までは理解していない。そこで、実態も考慮しながらどのような中心発問にするか考えていく。例えば、「オーという声と拍手がわき起こったのはなぜでしょう」「みんなは何に対して、オーという声や拍手を送ったのでしょうか」等の中心発問が考えられる。

Y先生の行為によって、場の空気が変わり、主人公の「思いやり」という価値に対する考え方が変わった場面である。その場面をとらえ、生徒に問いかけたい。

中心発問を考えるときは、すぐに授業の流し方や発問を考えるのではなく、教材に含まれている人物の生き方を価値に照らしてしっかりと読むことが、最も大切なことである。

3. 補助発問

補助発問（追発問ともいうが、ここでは補助発問と表記する）は、中心発問で多様な意見が出されたのちに、さらに価値についての考え方を深めるために、必要な発問である。中心発問によって、生徒は主人公（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。その新たな問いが「補助発問」であり、価値についての考えをさらに深めるための発問となる。

中心発問だけで価値についての考えを深めることができるのではなく、補助発問を準備することで、考え

を深めることができる。従って補助発問を考えるときは、中心発問によって、生徒から出てくる多様な意見を予想しておくことが重要である。ここで注意しておかなくてはならないことは、生徒の予想される反応を価値の多面性や生徒の発達段階、教材の主人公の置かれた状況から考えておくことである。

例えば、教材「元さんと二通の手紙(遵法精神)」では、中心発問で予想される反応が、「きまりを曲げてでも入れてよかった」という反応と「入れるべきではなかった。事故になるところだった」という反応に分かれる。そして、生徒は「優しい思いやり」か「冷たい法律やきまり」か、どちらの立場に立つかと考える。

中心発問は「この年になって初めて考えさせられたこととは、どのようなことだろう」と法律の意義について考えることができるように工夫する。しかし、入れてよかったと考える生徒の反応を予想して「規則を曲げてまで入園させたことは、本当の優しさと言えるのか」と補助発問を投げかける。

補助発問は、予想される生徒の反応を多様に考えることとねらいとする道徳的価値の多面性を理解していると考えやすい。生徒の実態を価値に照らして考えておくことと意図的な指名も可能になり、さらに効果的な補助発問となる。

Ⅳ 書く活動に対する意識調査

1. アンケート調査の概要

(1) 教師アンケート

【調査対象】：実験協力校（中学校A校）教師19人

【調査方法】：Googleフォームによるアンケート

【調査期間】：2023年10月25日～11月25日

【調査内容】

質問1 道徳の授業は楽しいか（4択）

答えた理由（5択 複数回答可）

質問2 心情円、心情メーターの効果（4択）

答えた理由（5択 複数回答可）

質問3 書く活動を減らした効果（4択）

答えた理由（5択 複数回答可）

(2) 生徒アンケート

【調査対象】

実験協力校（中学校A校）中学生1年生～3年生
174人

【調査方法】：Googleフォームによるアンケート

【調査期間】：2023年10月25日～11月2日

【調査内容】

質問1 道徳の授業は楽しいか（4択）

答えた理由（7択 複数回答可）

質問2 心情円、心情メーターの効果（4択）

答えた理由（7択 複数回答可）（

質問3 書く活動を減らした効果（4択）

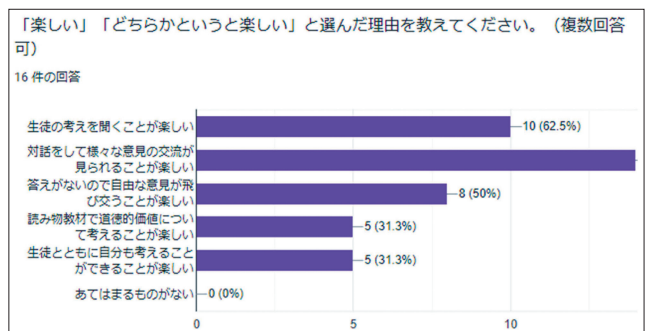
答えた理由（自由記述）

2. アンケート調査の結果

(1) 教師アンケートの結果 N=19

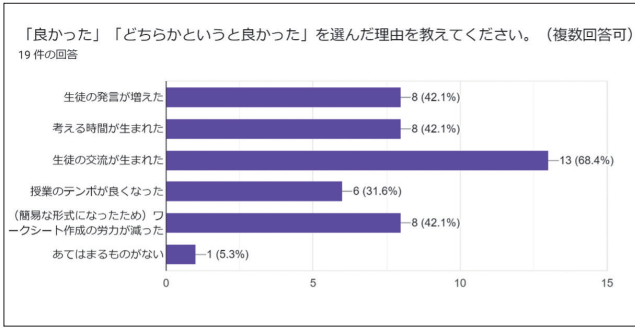
問1. 道徳の授業は楽しいか。

楽しい	36.8	84.2
どちらかという楽しい	47.4	
どちらかという楽しくない	15.8	15.8
楽しくない	0	



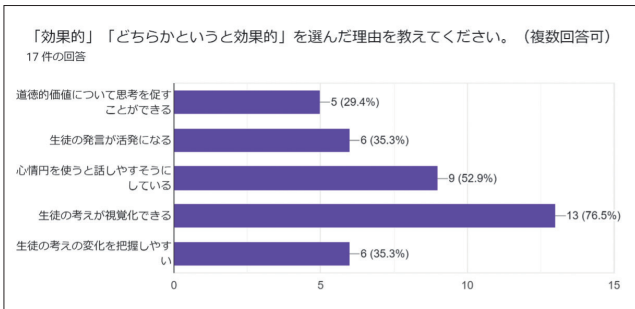
問2. 書く活動を減らしたことは。

良かった	63.2	100
どちらかという良かった	36.8	
どちらかという良くなかった	0	0
良くなかった	0	



問3. 心情円は効果的か。

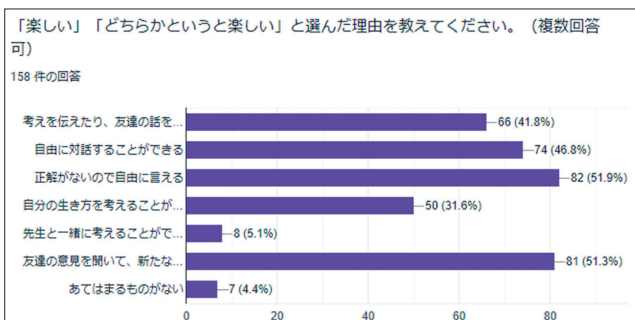
効果的	52.6	94.7
どちらかという効果的	42.1	
どちらかという効果的ではない	5.3	5.3
効果的ではない	0	



(2) 生徒アンケートの結果 N=174

問1. 道徳の授業は楽しいか。

楽しい	32.8	90.8
どちらかという楽しい	58	
どちらかという楽しくない	8.6	9.2
楽しくない	0.6	



問2. 書く活動を減らしたことは。

良かった	60.9	90.8
どちらかという良かった	29.9	
どちらかという良くなかった	6.3	9.2
良くなかった	2.9	

問2. 良かった、どちらかという良かった理由

(自由記述) ※主なもののみ記述

- ・話す時間が増える
- ・話すことに集中できる
- ・考える時間が増える
- ・交流することが楽しい
- ・伝えやすい、しっかり聴ける

問3. 心情円を使うと話しやすいか。

話しやすい	43.7	93.7
どちらかという話しやすい	50	
どちらかという話しにくい	4.6	6.3
話しにくい	1.7	

問4 心情円、心情メーターの良さは何ですか。

自分の心を見つめることができる	10.3
2つの立場に立って考えることができる	44.8
自分の考えが一目でわかる	31
2回使うと自分の心の変化が分かりやすい	9.8
あてはまるものがない	7.4

3. 考察

(1) 教師アンケートより

書く活動を減らすことに対して、「効果的」「どちらかという効果的」の割合は100%であり、その効果の大きさを示している。効果的と考える理由としては、「生徒の交流が生まれた」「考える時間が生まれた」「シート作成の労力が減った」が上位に上がる。これは、過去の調査から明らかにしているように音声言語を中心とした対話により、生徒の意見交換が活発になっていることを示している。

「道徳の授業が楽しいか」という質問に対して、「楽しい」「どちらかという楽しい」の割合は、84.2%であり、研究に入った当初より改善している。楽しいと答えた理由は、「対話を通して様々な意見の交流が見られることが楽しい」「生徒の考えを聞くことが楽しい」「自由な意見が飛び交うことが楽しい」が上位に上がる。

また、「どちらかというとなかなか」と答えた教師の理由は、「生徒の発言の良さに気づけない」「想定していない発言への対応がうまくできない」を選んでいる。授業者は道徳の授業を忌避しているわけではなく、授業を工夫しようと試みているが、うまくいかないので楽しめないという状態がうかがえる。

また、心情円、心情メーターの使用に関しては、「効果的」「どちらかというとなかなか」の割合は、94.7%である。その理由としては、「生徒の考えが視覚化できる」「生徒が話しやすそうにしている」「発言が活発になる」が上位に上がる。

後述する生徒用アンケートを見るとよく分かるが、心を託す道具を手にするすることで、生徒は、自分を内省しやすくなり、意見が述べやすくなる。教師は、一目で生徒の考えや考えの変容を見取ることができるので、授業に反映しやすくなる。心情円、心情メーターなどは、自分の心を見つめる上で効果的な道具と言える。

(2) 生徒アンケートより

書く活動を減らすことに対して、「効果的」「どちらかというとなかなか」の割合は90.8%で、効果的であると考えられる生徒が多い。生徒アンケートは、理由を自由記述で回答した。主なものは、「話す時間が増える」「話すことに集中できる」「考える時間が増える」などが上げられている。

教師と同じく、生徒にとっても書く活動を減らすことで対話する時間が増え、友達の話聞きながらさらに考えを深めたり、広げたりする様子が見られる。

道徳の目標である「多面的、多角的に物事を見つめる」「自己を見つめる」上で有効であると考えられる。

「どちらかというとなかなか」は9.2%である。主な理由は、「発表する時、緊張するから」「書いておくと、それを読むだけだから」などが上がる。理由からは、人と関わりながら話すことや対話をしながら考えることに苦手意識があることが推察される。

「道徳の授業が楽しいか」という質問に対して、「楽しい」「どちらかというとなかなか」の割合は、90.8%

であり、高い数値を示している。特に「楽しい」と答えた生徒の割合が32.8%であることは、書く活動を減らし、対話を増やした効果と考えられる。楽しいと答えた理由は、「正解がないので自由に言える」「対話することが楽しい」「考えを伝えたり、友達の意見を聞いたりすることが楽しい」が上位に上がり、対話の中で自問自答したり、質問に答えながら思考を深めたりすることを楽しんでいることが分かる。

心情円については、93.7%が肯定的な答えを示し、理由は「2つの立場に立って考えることができる」「自分の考えがひと目で分かる」「心を見つめることができる」と続き、自分を内省する上で効果を発揮していることや、視覚化することで友達の意見を理解しやすくなっている。

V 対話に重点を置いた道徳授業

1. 授業実践による検証 (1)

【調査対象】：中学1年生 生徒数25人

【教材】：「吾一と京造」廣済堂あかつき出版社

(1) 工夫された問い

テーマ：本当の友情とは B-(8) 友情・信頼

中心発問：吾一の心は草の葉のようにゆれていた。この時、吾一はどんなことを考えていたのだろうか。

補助発問：本当の友達ならどうしたらよいのだろうか。

(2) 中心発問での話し合いの記録 (4人班A 表1)

表1 生徒の話し合いの記録1

T◎吾一の心は草の葉のようにゆれていたのはなぜか。この時、吾一はどんなことを考えていたのだろうか。

(グループでの話し合い7分)

C1 規則を守ったから、初めはよかった。後からは、いやな気持ちになる。京造が秋ちゃん

と一緒に来ているのを見て、友達のことを思っているなあと思った。それなのに自分は見捨てて来てしまった。

- C2 京造はみんなを行かしてから、秋ちゃんを迎えに行った。自分は間に合った、ラッキーと思っていたから罪悪感がある。秋ちゃんに申し訳ない。
- C3 規則は守ったけど、友達関係から見たらどうなんだろう。この後、友達関係はどうなるんだろう。
- C4 何で罪悪感になるのかな。間違っていないのに。
- C2 でも、正しいことしたのに、何で、もやもやするのかなあ。
- C4 多分、友達を裏切ったと思っているから。自分は裏切ったけど、京造は友達のことを思って行動している。みんなを先に行かせて、自分は遅刻しても秋ちゃんを迎えに行く。京造は友達を大切にしている。
- C2 規則は守れたけど親友的にはどうなんかなあ。親友って言えるかなあ。
- C1 京造はしかられた時も理由は言わない。自分だけ犠牲になる。周りに気遣いができる。吾一は自分のことだけを考えている。

(3) 補助発問での話合いの記録 (4人班B 表2)

表2 生徒の話合いの記録2

T◎本当の友達ならどうしたらよいのだろう。

(5分間グループで自由に話し合う)

- C5 本当の友達なら、待つのは違うような気がする。自分ひとりのために、みんなが遅れたら申し訳ないと思うから。
- C6 友情と社会的ルールのどちらも捨てがたい、でもそこから先、どう考えるかは人それぞれだ。

C7 冷たいようだけど、本当に冷たいかもしれんけど、遅れたら遅れた人が悪いと思う。(沈黙)

- C7 やっぱり、冷たいかもしれんけど遅れたのは、自分が悪いんだから仕方ないと思う。
- C6 常識的に考えると時間は守らないといけな。遅れたらいけない。でも友達をほっとけない気もする。どちらを取るかは、その時の状況とその人の価値観による。
- C8 正しいことを優先する。友達が困っていたら助けたい。でもそれが正しくなかったらその状況によるけど正しいことをするように友達に言う。
- C6 僕は、やっぱり、人それぞれだと思う。人は多様な考え方をするんだから、正しいと言っても人によってどちらかに傾くんじゃないかな。
- C5 友達だから時間を守る。おいていかれた方も、自分が悪いと受け入れると思う。自分のためにみんなが遅れる方がつらい。
- C6 感じ方が違う。真の友情といっても多様性がぶつかればいろいろなケースに分かれるんじゃないかなあ。
- C7 この状況で、おいていったからという理由だけで切れる関係なら、真の友情とは言わない。

グループによる話合い活動は司会者を立てず、自由な対話の形式をとっているが、話に集中しており、しっかりと友達の意見を受け止め、賛同したり、疑問をつぶやいたりしている。A班ではつぶやきを受け止め、自分の意見を聞かせている姿が見られる。B班でも4人が意欲的に話しており、C6「その時の状況とその人の価値観による」という意見に表れているように、状況に応じて価値に対する選択が変容することにまで話が深まっている。また、「友情・信頼」という価値

のもつ様々な側面についても考えが出ており、「友達を裏切ってはいけない」という見方からC6「いろいろなケースに分かれる」C7「この状況で、おいていったという理由だけで切れる関係は、真の友情ではない」など、広がりや深まりを見せている。

授業は対話を中心に進められ、書く活動は授業の終末7分程度であった。しかし、生徒の集中力は切れることなく続き、活発に意見交換が行われた。テーマ、中心発問、補助発問が生徒の意識と重なっていた。

2. 授業実践による検証 (2)

【調査対象】：中学1年生 生徒数22人

【教材】：「木箱の中の鉛筆たち」廣済堂あかつき出版社

(1) 工夫された問い

テーマ：才能があるってどういうこと？ A-(4)

中心発問：木箱の中の鉛筆を見て何を思ったか。

補助発問：努力できたりできなかつたりするね。何が違うのだろうか。

(2) 中心発問での話合いの記録 (学級全体 表3)

表3 生徒の話合いの記録3

T◎木箱の中の鉛筆を見てどんなことを思ったかな。
C1 1回でくじけてしまった。父さんのように何回も挑戦して経験を積もう。
C2 わたしは努力していないから、頑張ろう。
C3 父は何百本も鉛筆を使ってずっと努力していたんだ。
C4 せっかくここまで頑張ったのに、ここであきらめるのはよくない。簡単にあきらめようとして恥ずかしい。
C5 自分はすぐあきらめた。自分は情けない。
C6 父は私が知らないところで、こんなに頑張っている。
C7 父のように努力して、父のようにになりたい。

C8 何でこんなに頑張れるんだろう。

T 何で頑張れたんだろう。

C9 どうしても作曲家になりたかった。作曲家になる道をあきらめたくなかった。どうしてもなりたかった。

(3) 補助発問による話合いの記録 (4人班C 表4)

表4 生徒の話合いの記録4

T◎努力できたりできなかつたりするね。何が違うのだろうか。

(5分間グループで自由に話し合う)

C1 努力するのは自分のよさを集めることになる。勉強を努力できる人もいればゲームを頑張れる人もいる

C2 ものに対する熱意がないと努力も続かないし、いいことにはならない。

C3 どうしてもやりたいことがあったら頑張れる。将来、後悔をしたくないと思うと努力できる。

C2 分野によって違う。目標をもつことができる。好きだったら正の感情になる。やらないと未来がない。

C1 努力できるってことは、それに関心がある。好き、興味があると頑張れる。

C4 努力するのも才能だ。目標をもつことはできるけど、問題はその後。そのあとの努力で決まってくる。

C1 人それぞれだと思う。自分のよさや長所を見つける。人それぞれ、できる場所とできない場所がある。ゲームが好きとかスポーツが好きとか。

C3 勉強するのは、自分の未来のために努力して勉強する。自分の好きな仕事に就きたいから。

C4 心の底からやりたいと強く思うとき頑張る。でも、そこまで強くないと頑張れない。

2人組の後、学級全体で話し合ったが、C8「何でこんなに頑張れるんだろう」という発言は、自我関与していることから起こった、価値に対する「真正の問い」である。教師はそれを上手に取り上げ、さらに深めようとする。教材に返り、「目標に向かって努力する」が前面に出てきたので、もう一度「真正の問い」に戻り、補助発問「努力できたり、できなかったりする違い」について投げかける。

生徒からの問いを補助発問につなぐことで、授業で取り上げる価値についての理解を深めようとしている。表4に見られるように、生徒たちは自由闊達に対話を深めている。そして、「努力できる場合のキーワード」として、C2「目標をもつ」C2「未来を見る」「好きか嫌いか」C4「心の底からやりたいと強く思う」などについて、自分を内省し、自分の経験を想起しながら語っている。実態に応じた補助発問が有効に働き、中心発問との関連で、価値に対する考えが深まっている様子がよく分かる。

VI 生徒の価値に対する考え方の変容

1. 授業検証 (1)

ここで取り上げる道徳的価値はB-(8)「友情・信頼」である。学習指導要領解説^{*9)}には、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと」と、ねらいが書かれている。

生徒の実態から、京造に共感しやすいと考えられるが、相手の成長を心から願って互いに励まし合い、忠告し合える信頼関係があることに気づかせたい。そのためには、心情に流されるだけでなく、冷静に状況を考え、よりよい行動の在り方を考え、判断する道徳的判断力が求められる。

授業前後でアンケートを実施し、「友達だからこそ忠告し合える信頼関係を築く」という道徳的判断力が

養われたかについて変容を探りたい。

(1) - 1. アンケート調査の概要

【調査対象】：実験協力校（中学1年生クラス）25人

【調査方法】：Googleフォームによるアンケート

【調査期間】：2023年11月7日、11月14日

【調査内容】

質問1 友達が万引きするのを見たとき（4択）

質問2 友達に正しい事を厳しく言うことは（4択）

質問3 意見が食い違い対立してしまったら（4択）

(1) - 2. アンケート結果

表5 「吾一と京造」

	授業前	授業後
1. 声をかけてやめさせる	95.8(%)	88(%)
後から返すように忠告する	0	8 ↑
見て見ぬふりをする	4.2	4
2. 必要だ	20.8	40 ↑
場合によっては必要だ	62.6	56
あまり必要ではない	16.6	4
3. 納得するまで話し合う	45.8	56 ↑
反対するが相手に合わせる	29.2	36
相手に合わせる	16.7	4
最後まで自己主張する	8.3	4

意識調査から、相手が万引きをしようとしていたら、「返すように忠告する」という生徒が0%から8%に変容していることが分かる。厳しく言うことは「必要だ」と判断する生徒が20.8%から40%へと倍近く増えている。「納得するまで話し合う」は、45.8%から56%へと10.2%増えている。授業を通して、相手の言いなりにならず、厳しく言ったり忠告したりすることも大切だと判断できる方へ変容していることが分かる。

(1) - 3. 授業終末、振り返りの記述

表6 「吾一と京造」

・真の友達とは、全部肯定して注意せず認め合う
ものではなくて、駄目なものは駄目と注意でき

る。でも優しい、お互いに幸せになる関係を作る。カバーしあって成長する。

- ・友達に言うことを躊躇していたら、壁ができてしまう。本当のことを言えて、お互いに教育しあっていく感じ。友達は心を隠さず、話せる存在じゃないといけないと思う。
- ・友達の「お互いに優しすぎない」という考えと「友情の在り方は人それぞれ」という考えがいいと思った。僕はちょっと何かあったとしても切れないのが友情で、何でも手助けしすぎるのは違うと思う。
- ・改めて友達とは何かが分かったので、これからは本当の意味でもっと友達を大切にしていきたいと思った。接し方も分かって、しっかり考えることができた。

グループの話合いを通して、「友達だからこそ忠告する」ということが理解できている。振り返りの記述にも、「駄目なものは駄目と注意できる」「お互いに教育しあっていく」「手助けしすぎるのとは違う」など、友情・信頼の価値の本質について、自我関与させながらしっかりと考えている。

このように、自由に発言しながら考えを深めることができるのは、安心して本音が言えているからだろう。

中心発問で多様な考えが出され、生徒の実態から生み出された「真正の問い」があると、自己との対話が進み、価値に対する考え方が変容することが明らかになった。

2. 授業検証 (2)

「木箱の中の鉛筆たち」で取り上げる道徳的価値はA-(4)「希望と勇気、克己と強い意志」である。学習指導要領解説^{*10)}には、「より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越えて確実にやり遂げること」と、ねらいが書かれている。

生徒の実態から、授業では目標は単なる夢ではなく、現実に即してもつものであり、継続する努力により達成できるものであることに気づかせたいと考える。

さらに、目標を実現するためには、強い意志とともに、「未来を意識すること」「努力を続けること」などの重要性に気づき、投げ出したくなる弱い自分に勝たなくてはならない。「逃げ出したい」「後まわしにする」という心情に流されるのではなく、冷静に考え「努力する」という選択肢を選ぶ道徳的判断力が求められる。

授業前後のアンケートと、振り返りの文章から、「目標を達成するためには、努力して確実にやり遂げる」という道徳的判断力が養われたか否かについて変容を見ていく。

(2)-1. アンケート調査の概要

【調査対象】：実験協力校（中学1年生クラス）22人

【調査方法】：Googleフォームによるアンケート

【調査期間】：2023年11月1日、11月14日

【調査内容】

質問1 あなたが思う才能の意味に近いのは（2択）

質問2 才能は変えられるか（2択）

質問3 長い間頑張ってきたのに目標が達成できなかったとき、あなたはどうか（3択）

(2)-2. アンケート結果

表7 「木箱の中の鉛筆たち」

	授業前	授業後
1. 生まれ持った能力・特徴	72.7(%)	50(%)
努力で創り上げる能力・特徴	27.3	50 ↑
2. 才能は変わる	81.8	86.4 ↑
才能は変わらない	18.2	13.6
3. 達成するまで努力する	18.2	31.8 ↑
もう少しだけ努力する	63.6	63.6
向いていないとあきらめる	18.2	4.6

意識調査から、才能は「生まれ持った能力・特徴」と考えていた72.7%の生徒のうち22.7%の生徒が、「努力で創り上げる能力・特徴」と変容していることが分

かる。また、「才能は変わる」と考える生徒が81.8%から86.4%と増加し、4.6%の生徒が「才能は変わっていく」という考えに変容している。「達成するまで努力する」と考える生徒は、18.2%から31.8%と増え、13.6%の生徒が変容している。

(2)－3. 授業終末、振り返りの記述

表8 「木箱の中の鉛筆たち」

- ・才能は、自分がもともと持っているものではなく、好きなことややる気から、継続して努力して自分の才能になると感じた。
- ・努力しても、無理だったらあきらめる自分がいたけど、授業をして思ったことは、あきらめずに最後まで続けてやるぞという気持ちや行動が大切なんだと思った。
- ・今日、初めて知ったけど、才能は生まれつきだけじゃなくて、これからもつけることができるものだということが分かった。僕もこれから何かの才能を作りたい。
- ・才能というものは、生まれたときからあるもので変わらないと思っていたけど、才能は努力に伴って変わることが分かった。才能に対する見方が変わった。

授業検証を通して、中心発問、補助発問を工夫すると、対話が活発になり、自我関与がしやすくなることの方がえる。さらに、友達との対話を通して、「あきらめずに最後まで続けてやるという気持ちや態度が大切」「継続して努力して自分の才能になる」など継続して努力するという意識が高まったと考えられる。

VII まとめ

本研究では、①学習課題となるめあて（テーマ）、中心発問、補助発問など問いの作り方について授業実

践を通して検証する、②書く活動を減らすことにより授業がどのように変わったか意識調査を行い、その有効性を検証する、③対話を中心に取り入れた授業で、生徒の価値に対する思考がどのように変容したか調査して、対話の有効性について検証する、という目的で進めてきた。

発問の作り方については、教材研究の過程で、生徒の実態を価値に照らしながら把握すること、教材に正対して主人公の生き方を読むこと、道徳的価値には様々な側面（要素）があるので、多面的に捉えておくことが重要であることは言うまでもない。本研究では、さらに生徒の思考を促す問いにするための留意点として、次のことを明らかにした。

めあて（テーマ）は、教師の押し付けにならないように生徒の意識を考えながらつくる。問題解決を意識しすぎるあまり、具体的すぎるめあて（テーマ）にすることは避けたい。理由は、思考を狭め、多様な考えが引き出しにくくなるからである。

中心発問は、ねらいとする価値に迫る発問であり、教材の主人公が最も生き方や考え方を変えたところを捉えてつくる。中心発問が適切であるか否かは、予想される生徒の反応を考えた時、様々な角度から考えられる場合は適切と判断できる。この発問の段階では、生徒は教材の主人公の立場に自分を重ねながら思考する。そして徐々に自分を語り始める。教材に描かれた状況の中で、価値について考えたり、分かっているもできない人間の弱さや人それぞれ違うということに気づいたりする。

補助発問については、生徒から出てくるであろう「真正の問い」を予想してつくる。中心発問だけでは価値についての考えは深まらない。登場人物の心情の読み取りだけに終始してしまう。生徒の予想される反応を価値の多面性や生徒の発達段階、教材の主人公の置かれた状況から考えておくと補助発問は比較的つくりやすくなる。

書く活動については、授業の終末に生き方を考えさ

せるときに使うだけで充分である。生徒に対する調査も教師に対する調査も、書く活動を減らすことで話し合い活動に集中し、価値に対する考えが深まったことを示唆している。90.8%の生徒が道徳の授業が楽しいと感じることができるという事実は、対話に重点を置いた道徳授業の有効性を明らかにしている。

道徳性は関係性の中で育まれるものである。「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、が意識調査からも授業記録からも明らかになった。

自由な対話をすることによって、価値に対する真正の問いが生まれる。生徒から出された問いなので、お互いに自我関与がしやすくなり、生徒の価値に対する意識が大きく変容した。道徳科における対話の機能は、道徳性を育むうえでとても重要であることが分かる。

徳育の要としての道徳教育は、道徳の授業を充実さ

せることで確実に行われる。授業が楽しいと感じられる生徒、その姿を見ることで授業の手ごたえを感じ、意欲を高める教師の存在は、よりよく生きる基盤としての道徳性を養っている。

2021, 2022, 2023年と音声言語と文字言語の特徴、対話の機能に着目しながら文献研究、授業検証と進めてきた。

今回の意識調査と授業を踏まえた研究により、対話の機能が道徳の授業に与える重要性を明らかにすることができたと考える。

教育の基盤は日々の何気ない生活にある。生活で陶冶される土台の上に知的な理解が築かれていく。道徳科だけではなく、多くの教科で新たな知を得ることを楽しいと感じられる授業を行うことが求められる。

鍵は対話である。対話の機能を効果的に活かし、生徒同士が思考を深め合う授業づくりをしたいものである。

引用文献・参考文献

- ※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 P13 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) 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)
- ※4) 言語活動を活かした道徳の授業の在り方 川上はる江 吉備国際大学研究紀要第32号 PP103-113 (2022)
- ※5) 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 吉備国際大学研究紀要第33号 PP47-59 (2023)
- ※6) 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 P113 文部科学省
- ※7) 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 P113 文部科学省
- ※8) 道徳的判断力を育む授業づくり 高宮正貴, 杉本遼 PP72-77 (2022) 北王路書房
- ※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 P40 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 P32 文部科学省