

「考え、議論する」道徳科の授業に関する研究

—批判型思考を取り入れた発問の工夫を通して—

一般留学生 橋田 小百合

研究の概要

本研究は、他者と共によりよく生きる基盤となる道徳性を養うための「考え、議論する」道徳科の授業を探究し、深い学びにつながる批判的思考を取り入れた発問の工夫を取り入れ、研究を進めていく。道徳科の授業は、その学習活動が教師の発問によって進められるため、発問構成は極めて重要な意義をもち、その適否は生徒の学びを大きく左右する。また、批判的思考は、21世紀型能力（国立政策研究所）の「思考力」として位置づけられており、実践の在り方を決定するための思考力であり、現実生活で自らの行為を決定するために必要な思考力とされている。本研究は、発問の工夫に永田（2014）が唱える『発問の立ち位置（4区分）』や高宮（2020）が示す「3つの活用に応じた道徳授業の発問リスト」を活用し授業を展開していく。そして、教材を俯瞰的に捉える批判的発問を取り入れた授業（批判型アプローチ）と、それとは対照的に主人公の気持ちや行動を問う教材に寄り添う発問を取り入れた授業（従来型アプローチ）を中学3年生（4クラス）対象に同教材を用いて、生徒たちにどのような変容がみられるかを検証していく。検証方法は事後アンケートによる意識把握や生徒の振り返り記述から、2つの授業パターンを検証していく中で、中学校における「考え、議論する」道徳科の授業について明らかにする。

キーワード

考え、議論する道徳

批判型思考

発問の立ち位置（4区分）

補助発問

I 主題設定の理由

1 これまでの実践の課題から

道徳科の授業において、一つ一つの道徳的価値について、生徒が多面的・多角的に考えられるようにするための授業を積み重ねていき、今後さまざまな課題に出合ったときに自身で学んだことを生かして答えを出せるよう道徳性を養う必要がある。一昨年度から道徳の教科化に伴い、検定教科書を用いた授業を中心に実践を重ねてきた。教材研究を重ね、授業構成を立案・実践してきたが、主体的な学びにつながる「問い」を生み出すことができなかつたり、本時のねらいに迫る中心発問で生徒から多様な考えを引き出すことができなかつたりした。そのため、生徒は多様な考えに接することがないまま終末をむかえ、ねらいとする道徳的価値を自分事として考えたり感じたりするような授業を実践できていないのが課題であった。このようなことから、生徒が考え、議論し、更に考えが深まる授業はどのようにしていけば良いのか、疑問が生まれるようになった。道徳科の授業は、生徒たちが多様な価値観をもつ存在であることを前提に、他者と対話や協働しながら、物事を多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての思考を深める学習でなければならない。

そこで本研究は、道徳科の授業において生徒が主体的に学び、物事を広い視野から多面的・多角的に考える深い学びのある授業を目指し、研究を進めていく。特に、深い学びにつながる発問の工夫を中心

とした効果的な指導方法を実践・検証し、「考え、議論する」道徳科の授業について明らかにしていきたいと考えた。

2 今日的課題・学習指導要領の目指すところから

近年、グローバル化が進み、科学技術や社会・経済が大きく変化する中で、様々な文化や多様な価値観を背景とする人々と互いに尊重し合うことや、他者と対話し協働しながらよりよい方向を目指す資質・能力を備えることが一層重要となっている。一方、最近の子どもたちを取り巻く環境は、いじめや不登校、暴力行為といった問題行動が深刻化し、様々な課題が山積している。

また、平成 24 年に文部科学省が実施した「道徳教育実施状況調査」では、公立小中学校教員が考える道徳教育の課題として「指導の効果を把握することが困難である」（小学校 48.3%、中学校 42.7%）、「効果的な指導方法がわからない」（小学校 33.2%、中学校 38.9%）といった声も多く、さらに小柴ら（2017）においても、道徳の教科化に向けて小・中学校教員のニーズ調査を行い、「道徳科の授業を行う上で難しい点は、発問・意見交流・指導方法など指導技術・方法である」ことが示されている。

そこで、このような諸問題の改善を図るために、文部科学省は、平成 27 年 3 月 27 日に、学校教育法施行規則を一部改正し、道徳の時間を「特別の教科 道徳」とするとともに、学習指導要領の一部改正の告示を公布した。「特別の教科 道徳」が全面実施となり、「読み物道徳」から「考え、議論する道徳」への転換が図られ、多様な指導を工夫した道徳科の授業の実施が求められるようになった。文部科学省は授業改善の多様な指導方法として「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」をあげた。一方、下田（2014）によると、『これらの学習も生徒にその学習内容に対する当事者意識がなければ、単なる話し合いや感想表明だけに終わってしまう。これでは、従来の道徳と少しも変わらないことになる。「考え、議論する」道徳にするためには、生徒がその教育内容をいかに自己の意識の深い部分で捉え、自分の問題として意識できるかにかかっており、学習スタイルの問題でなく、教師がいかに生徒の内面を理解し、その内面に響かせる問いや教材を着想できるかが重要な鍵となる』と述べている。

よって、多様な指導方法を実践することが求められている道徳科の授業改善には、生徒自身の当事者意識を促す発問を含め、様々な発問の工夫が求められていると考えることができる。本研究で発問の工夫に着目した点は、永田が提唱する『発問の大きさ（4 区分）と発問の立ち位置（4 区分）』の批判的な発問である。批判的な発問は、教材を客観的に捉え、自分の考えを明らかにする批判的な思考を促した発問である。批判的思考とは、「クリティカルシンキング」とも呼ばれ、物事を論理的・多面的・客観的に捉える思考のことで、問題解決能力とコミュニケーション能力と並び、21 世紀以降の国際社会を生き抜くためには欠かせない「21 世紀型スキル」の一つとして挙げられている（国立教育政策研究所 2013）。先行研究において、矢作（2018）は、道徳教育の本質と今日的課題を踏まえて論理的思考と心情的思考をつなぐ具体的な試みとして批判的思考等の多様な思考形態を取り入れた新しい道徳授業の学習スタイルを提案している。これまでの道徳科の授業は意見表明が多く、理由や根拠の吟味が十分行われてこなかった課題を鑑みると、批判的思考は、相手を攻撃するのではなく、考えの欠点や意見の矛盾点を見出し、一度学んだ道徳的価値を吟味・修正していくことで新しい価値を創造することにつながり、重要視すべき思考の一つである。しかし、指導書などには批判的発問が取り入れられた授業実践は行われているが、どのように生徒の思考に影響を及ぼすのか実証されていない。

そこで本研究では、批判的な思考を促す発問を行うことにより、『考え、議論する』道徳の授業が実現できるのかどうか明らかにするために本テーマを設定した。

Ⅱ 本研究の目標

本研究では、中学校の道徳科の授業において、批判的思考を促す発問を取り入れた授業の研究を進めることを通して、『考え、議論する』道徳科の授業について明らかにする。

Ⅲ 研究の基本的な考え方

1. 特別の教科 道徳について

(1) 『考え、議論する道徳』の背景と趣旨

昭和33年に小・中学校学習指導要領が文部省告示として公示され、「道徳の時間」が教育課程に位置づけられてから60年余り、一人一人の子どもたちは義務教育9年にわたって300単位時間以上の道徳の授業を受けてきている。学校教育全体で行う道徳教育の要としての道徳の時間については、この60年にわたり先生方の真摯な努力と研鑽により創意工夫を凝らした実践が行われてきている。

他方で「決まりきった答えを押し付けている」「授業の目的が不明確」「内容がつまらない、全学年同じような学習で発展的ではない」といった指摘がなされているのも事実である。この原因として、道徳の時間では「読み物」を取り扱うことが多く、この「読み物」自体は道徳的価値に迫るよく考えられたものであるが、「読み物」教材の登場人物の心情を読み取るというところで終わってしまうこともあり、道徳的価値に迫ることができていないことも理由として考えられている。

①道徳の教科化といじめ問題

道徳が教科化される発端となったのは、平成23年の滋賀県大津市の中学校で起きたいじめに関する痛ましい事案であった。これまでも道徳の授業はいじめ防止や解消に取り組んできたわけだが、そこでは、読み物教材に登場する登場人物の心情を理解させて道徳的価値を自覚させるような指導が一般的で、実効性に乏しいことが指摘されてきた。

そこで平成25年2月に出された教育再生実行会議の「いじめの対応について（第一次提言）」では「道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する」方針が示された。

②『考え、議論する道徳』の誕生

前述の教育再生実行委員会議の提言を受けて、「道徳教育の充実に関する懇談会」が平成25年12月に報告書をまとめている。そこではいじめ問題のみならず、子どもが会うであろう人生の諸問題を解決しうる能力の育成のために、道徳授業に「実生活の中でのコミュニケーションに関わる具体的な動作や所作の在り方等に関する学習、問題解決的な学習」を導入するべきであると提言している。

この報告を受けて、中央教育審議会道徳教育専門部会では平成26年10月に提示した答申において、多様な効果的な道徳科の指導法として、「道徳的習慣や道徳的行為に関する指導、問題解決的な学習や体験的な学習、役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方に関する学習などの指導」を提言した。各教科等では平成20年に改訂された学習指導要領で「問題解決的な学習や体験的な学習」を導入する方針を示したが、道徳も教科化を機に「問題解決的な学習や体験的な学習」を積極的に取り入れ指導法を抜本的に改善することにしたともいえる。

この答申では、道徳を指導する際の留意点として次の2点を示している。第1に、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず、言われるまま行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」。第2に、「多様な価値観の、時に対立がある場合も

含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」。

この2点を踏まえて、平成27年3月に公示された道徳科の学習指導要領とその解説書では、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を子どもが自分自身の問題と捉えて、考え、議論する道徳へと質的転換を図ることが示された。この「考え、議論する道徳」の指導法として、この学習指導要領と解説書に「問題解決的な学習と道徳的行為に関する体験的な学習」が明示された。先の中教審答申にもあるように、具体的な動作や所作のあり方を指導して、道徳的な習慣や行為にもつながる道徳実践意欲・態度を育成するために「道徳的行為に関する体験的な学習」と明記されたのである。

平成27年8月の教育課程企画特別部会における「論点整理」でも「問題解決的な学習や体験的な学習」が推奨されている。それに対応させて平成27年には義務教育諸学校教科用図書検定基準も改正され、「問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的な学習について適切な配慮がされていること」と明記された。この時点で、道徳科の検定教科書にも「問題解決的な学習や体験的な学習」に対応した教材や発問を積極的に導入することが検定基準として示された。

これらの答申や学習指導要領の改訂を受けて、平成28年7月に「道徳教育の評価等に係る専門家会議」が報告書を出し、そのなかで質の高い多様な指導法として「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の三つを提示している。さらに、「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」で平成28年8月に審議の取りまとめを出し、「考え、議論する道徳」をアクティブ・ラーニングと密接に関連づけた。それらを受けて、平成28年12月に出された中央教育審議会の答申では、「考え、議論する道徳」が新学習指導要領のめざす「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」を実現することになると明示された。

このように文部科学省では平成25年から平成28年にかけて道徳教科化を審議する諸々の審議会や専門家会議が行われ、それらと並行する形で学習指導要領全体の改訂に向けた中央教育審議会も行われており、途中から両者が合流していった。特に、平成26年の中央教育審議会道徳教育専門部会や平成27年に改訂された道徳科に関わる学習指導要領とその解説書の協力者会議においては、アクティブ・ラーニングを道徳科にも積極的に取り入れ、「問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的な学習」を重視する提言が明確に示された。こうして、「考え、議論する道徳」は、「問題解決的な学習や体験的な学習」を中核として、アクティブ・ラーニングや「主体的・対話的で深い学び」と関連づけられ完成していったのである。

（2）特別の教科 道徳について

平成27年3月27日に、学校教育法施行規則の一部を改正する省令および学習指導要領の一部改訂が告示され、学校教育法施行規則の中の「道徳」は「特別の教科 道徳」と改められた。これにより、小学校では平成30年度、中学校では平成31年度から全面实施されることとなった。今回の改正では、道徳科を要として学校の教育活動全体で行うことと内面的資質である道徳性を養うことの道徳教育の基本的な考え方は変えずに、学習指導要領の総則で以下のように示されている。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を整え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。

平成20年度版学習指導要領と比べると具体的な文言が整理され、自律性、自立性、主体性、他者との共生などの道徳教育の目標が明確になり、今日的な課題（いじめや規範意識の低下）に対して自分で

考えて行動できる生徒が重視されている。その道德教育の要として位置づけられた道德科の目標は以下のように示されている。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・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、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

道德科が目指すものは、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の目標と同様で、よりよく生きるための道德性の育成であり、各教科等における道德教育を補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させ、統合させたりすることに留意して指導することが求められている。このことを実践していく上での指導の工夫が学習指導要領解説「特別の教科 道德編」には下記のように示されている。

今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習などを取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。このことにより、「特定の価値を押し付けたり、主体性をもたず、言われるままに行動するよう指導したりすることは、道德教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的な資質である」との答申を踏まえ、発達段階に応じ、答えが一つでない道德的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」「議論する道德」へと転換を図るものである。

これまでの読み物資料の心情のみの授業や分かりきったことを言わせるような教師主導による教え込みの授業ではなく、問題解決的な学習や協働的な学習など、生徒が主体的に考え合う授業の実践が求められている。道德科の資質・能力である道德性を育成するためには、「主体的・対話的で深い学び」の実現が必要となってくる。学びの主体は生徒であり、その生徒が自ら考えたくなる、実践したくなる授業に改善するために、発問の工夫は重要であると考え。

①道德実践力を育成するとは

学校教育で行う道德教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものである。しかし、道德科の時間では、週1時間の授業で意図的・計画的に、将来生徒が様々な場面で主体的に道德的行為ができるように道德的実践力を育成すること、つまり、実践するための内面的資質の育成を目的としている。一方、各教科、総合的な学習の時間、特別活動などに日常の生徒指導を通して、行為まで高める道德実践の指導を含めた育成を目的としている。

つまり、道德的実践力とは、人間としてのよりよく生きていく力であり、一人一人の生徒が道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道德的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している。それは主として、道德的心情、道德的判断力、道德的実践意欲と態度を包括するものである。図1に赤堀(2013)が示す道德実践力と道德性について示した。

- 道德的実践(道德的行為)は、内面的な道德的実践力が基盤にななければならない。
- 道德的実践力が育つことによって、より確かな道德的実践ができる。
- 道德的実践(道德的行為)を繰り返すことによって、道德的実践力も強められるのである。
- 道德教育は、道德的実践力と道德的実践の指導が相互に響き合って、一人一人の道德性を高めていくものである。

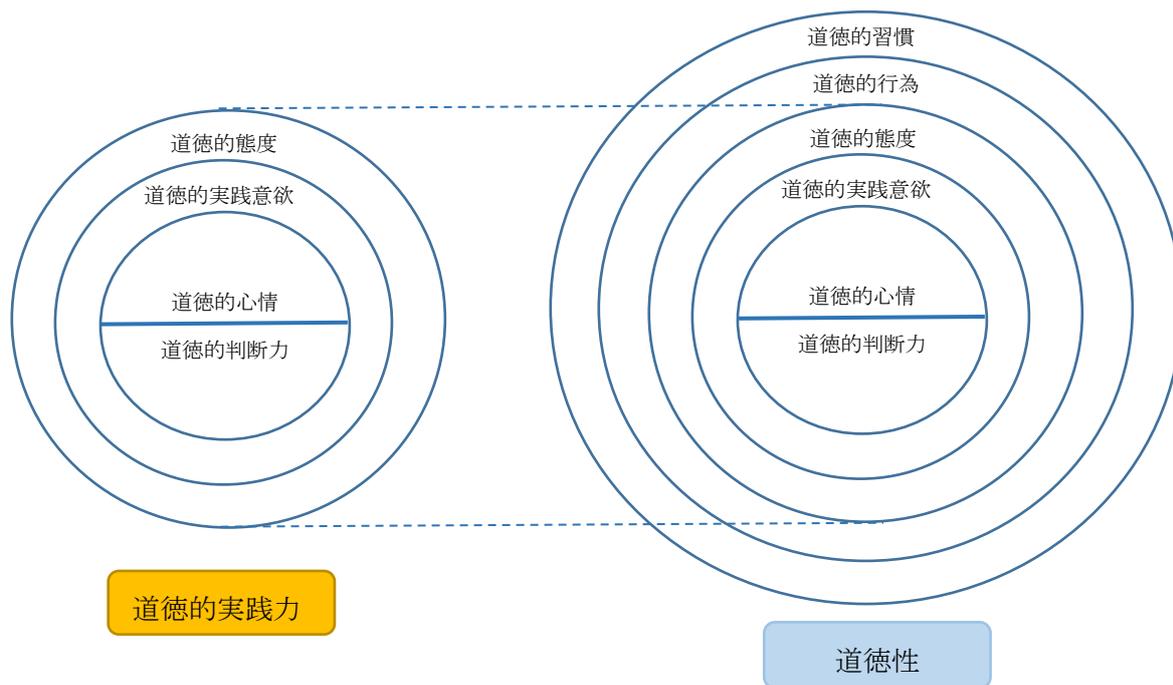


図1 道徳実践力と道徳性の関係 赤堀（2013）

生徒が将来出会うであろう様々な場面や状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を育てるには、道徳科の学習において、生徒一人一人が道徳的価値の自覚及び自己の生き方について考えを深めることが重要である。また、道徳の時間が目指すものは、生徒の将来に生きる内面的資質であり、直近の子どもの行動に資することを目的にするのではない。道徳の時間の指導は、徐々に、着実に養われることによって（週1時間、年間35時間の道徳の時間の指導）潜在的に、持続的な作用を行為や人格に及ぼすものである。生徒の変容を直接的に求めず、即効性を求めないことを理解しておくことが必要である。

②道徳性の諸様相について

学習指導要領には、道徳科の目標が以下のように示されている。

よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・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。

これらの目標は、次のように3部分に分けられる。

【道徳科の目標】

- (1) 道徳的諸価値について理解する
- (2) 自己を見つめ、物事を多面的・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行う。
- (3) 道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

この(3)は「道徳性の諸様相」と言われるものである。道徳性の諸様相については学習指導要領に以下のように示されている(表1)。

表 1 道徳性の諸様相

<p>ア. 道徳的判断力</p>	<p>それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において、人間として、どのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる。</p>
<p>イ. 道徳的心情</p>	<p>道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである。人間としてのより良い生き方や善を志向する感情であるともいえる。それは道徳的行為への動機として強く作用するものである。</p>
<p>ウ. 道徳的実践意欲と態度</p>	<p>道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構えということができる。</p>

また、これらの諸様相は相互に深く関連しながら全体を構成していることが考えられる。毎回の授業では、道徳性の諸様相のうちいずれかを育てることに焦点化するが、実際には、これらの諸様相は、切り離すことができない。学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」には、以下のように示されている。

これらの道徳性の諸様相は、それぞれが独立した特性ではなく、相互に深く関連しながら全体を構成しているものである。したがって、これらの諸様相が全体として密接な関連を持つように指導することが大切である。道徳科においては、これらの諸様相について調和を保ちながら、計画的、発展的に指導することが重要である。

ア. 道徳的判断力

それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処するかを望まれるか判断する力である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる。

この場合、その判断の下になる基準がある。それは外在的な場合や内在的な場合があり、さらにそれぞれの場合にも「お母さんに言われているから」「みんながしているから」といった違いや「自分にとっての損得」「自分の良心に従って」「誇りある生き方として」などと多用である。つまり、判断した結果ではなく、判断の下になっている考え方が重要であり、道徳教育や道徳科は、この考え方を豊かにしていくところに、ねらいがある。

イ. 道徳的心情

道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである。人間としてのより良い生き方や善を思考する感情であるとも言える。それは、道徳的行為への動機として強く作用するものである。

よいことをしたときの清々しさや悪いことをしてしまったときの後味の悪さなどである。私たちは、様々な場面において、感動したり、共感の念を抱いたりする。その体験や経験がよりよい生き方や善を思考する感情を育て道徳的行為への動機となっていくのである。ただし、道徳科は、体験の時間ではな

いため、感動的な教材を読んで感動や共感することで道徳的心情を育てるのではない。登場人物が道徳的行為へと至った感情を共感的にとらえ、自分との関わりで考えを深めることで、よりよい生き方や善を志向する感情を自覚していくことが道徳科では大切である。

ウ. 道徳的実践意欲・態度

道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし、道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構えとすることができる。

道徳的実践意欲は、道徳的行為に向けての意志であり、道徳的態度はそれを実現しようとする身構えである。ただし、ここでいう意欲や態度は、道徳的判断力や道徳的心情によって大切であるとされたことによる意志や、内面的資質としての態度であって、単に、具体的な行動そのものではない。また、「これからはできますか」「これからはどうすればよいでしょう」といった決意表明や行動の仕方ではない。なぜなら、道徳的実践意欲も道徳的態度も道徳性の諸様相であるからである。

③道徳教育の補充・深化・統合とは

学校の教育活動全体で行う道徳教育の補充・深化・統合については以下のとおりである（表2）。

表2 道徳教育の補充・深化・統合

補充	生徒は、学校の諸活動の中ですべての道徳的価値について感じたり考えたりする機会があるとは限らない。道徳の時間は、学校の諸活動で考える機会を得られにくい道徳的価値について補充する役割がある。
深化	生徒は、体験の中で道徳的価値の意味などについて必ずしもじっくりと考え、深めることができているとは限らない。道徳の時間は、このように道徳的価値の意味やそれと自己とのかわりについて一層考えを深化させる役割がある。
統合	生徒が多様な道徳的体験をしていたとしても、それぞれが持つ道徳的価値相互の関連や、自己との関わりの全体的なつながりなどを考えないままに過ごしてしまうことがある。道徳の時間は、それらを統合し、子どもに新たな感じ方や考え方を生み出すというような役割もある。

④道徳的価値の自覚を深めるとは

道徳的実践力を育成するためには、生徒一人一人が授業の中で「道徳的価値の自覚を深める」ことが求められる。道徳的価値の自覚を深めるには、①道徳的価値について理解する②自分との関わりで道徳的価値がとらえられる③道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題を培うことが重要となる。

ア. 道徳的価値について理解する

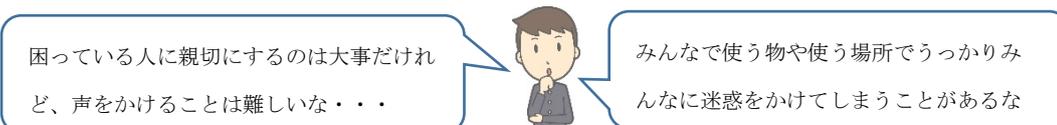
例) きまりを守って行動することの大切さ。誰に対しても公平に接することの重要さ。思いやりのある行為の温かさ、厳しさ。

道徳的価値の理解については、具体的に以下の3つの理解が大切であるとされている。

【**価値理解**】 道徳的価値は、望ましい生き方や行為などにかかわる価値であることから、生徒が道徳的価値のよさ、すばらしさ、清新さを理解できるようにすることが大切。



【**人間理解**】 道徳的価値の良さや素晴らしさを理解していても、人間は常に道徳的価値を実現するような行為ができるとは限らない。自己中心的な考えに陥ったり、実現の難しさから易きに流れてしまったり、これに反する行為をしてしまったりすることも少なくない。このような人間の側面を理解することも必要になる。



【**他者理解**】 道徳的価値を実現しようする過程において、人間はさまざまに迷ったり、悩んだりする。また、道徳的価値を実現する過程で感じたり考えたりすることは、人によってさまざまである。これは、一人一人のこれまでの環境・経験などが異なっているからである。このように、道徳的価値に対する多様な感じ方、考え方を理解させることも必要である。



イ. 自分とのかかわりで考える

例) これまでの自分はそのように行動ができたのだろうか。分かってはいるけれども、行動することは難しいことがあった。人間には誰にもそのような弱さがある。

道徳的価値の自覚を深めるため、言い換えると道徳的価値を視点に自分の姿を認識するためには、生徒が自分との関わりで道徳的価値を捉えられるようにすることが大切である。そのことを通して、自己理解を深めていくことが求められる。

授業の本質である集団思考を生かす観点から、学級の生徒が共通の話題を基にして道徳的価値について学び合うことができるようにするために教材を用いる。教材を用いなければ、一人一人の生徒がそれぞれの道徳的価値にかかわる体験などを出し合って考え合うことになり、話し合おうとすると、一つ一つの体験の背景、つまり体験にかかわる場面や状況が異なっているため、生徒の思考が散漫になることが懸念される。道徳の時間において、文章は学習教材であり、これを素材として自分とのかかわりで道徳的価値の理解や自己理解を図る。道徳の時間の発問は、生徒が自分とのかかわりで道徳的価値を理解することができるようにするために重要である。

ウ. 道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われる

例) どのように考えれば、または、何を大切にすれば、よりよい行為を選ぶことができるか

道徳の時間のねらいは、道徳実践力の育成、つまり人間としてのよりよく生きていく力を育てることである。生徒が将来に向かってよりよく生きるためには、現在の自分自身の道徳的価値にかかわる思い

や課題を明らかにすることが必要である。現状を的確に理解していなければ、適切な課題を設定することはできない。例えば、日ごろ、真心をもって礼儀正しくできていない生徒が、自分は礼儀正しくできていると思っていたのでは、礼儀にかかわって適切な課題設定ができないということである。

ねらいとする道徳的価値にかかわる、自分自身の明確な思いや課題を培うことができるようにするためには、現在の自分がどのような状況にあるかを明らかにする必要がある。これは、道徳の時間が「自分を見つめる時間」ともいわれる所以である。

道徳の時間において、ねらいとする道徳的価値を視点に、現在の自分自身を振り返る学習を行うことが必要不可欠なのである。

⑤道徳科の授業構想について

道徳科の授業を構想していくために重要なことは、明確な指導観（＝主題設定の理由）をもつことである。学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」には、以下のように示されている。

年間指導計画における主題構成の背景など再認識するとともに、①ねらいや指導内容についての教師の捉え方（価値観）、②それに関連する生徒のこれまでの学習状況や実態と教師の生徒観、③使用する教材の特質や取り上げた意図及び生徒の実態と関わらせた教材を生かす具体的な活用方法などを記述する。

記述に当たっては、生徒の肯定的な面やそれをさらに伸ばしていこうとする観点からの積極的な捉え方を心掛けるようにする。また、抽象的な捉え方をするのではなく、生徒の学習場面を予想したり、発達段階や指導の流れを踏まえたりしながら、より具体的で積極的な教材の生かし方記述するようにする。

この指導観は、学習のねらいとする道徳的価値を教師側がどのように考えるのか（①価値観）、ねらいとする道徳的価値について生徒がどのような状況（課題とする要素など）にあり、学習を通して、どのような生徒を育てたいのか（②生徒観）、そして、価値観や生徒観を基に、教材をどのように活用したいのか（③資料観）の3つから構成されている。道徳科の授業を構想していくために、しっかり押さえておきたい内容である。以下に3つの指導観の内容（表3）を示した。

表3 指導観の内容

指導観	価値観	ねらいとする道徳的価値（道徳の内容）について、学習指導要領に基づき、明確な考えをもつ。⇒ <u>ねらいとする道徳的価値をどのように考えるのか。</u>
	生徒観	授業者の明確な価値観をもとに、生徒たちのこれまでの学び、よさや課題を明確にし、育てたい子ども像をもつ。⇒ <u>ねらいとする道徳的価値について生徒がどのような状況にあり、どのような児童を育てたいのか。</u>
	資料観	授業者の明確な価値観、育てたい生徒像をもとに、資料の活用の仕方を明らかにする。⇒ <u>価値観、生徒観を基に、教材（資料）をどのように活用するのか。</u>

このように、道徳科の学習は、学習のねらいや生徒の実態、目指したい生徒像、教材の活用方法などを踏まえたうえで、自分とのかかわりで考えられる授業を構想し、実践していくことが大切である。

⑥発問の工夫の基本的な考え方

道徳科に生かす指導方法には多様なものがある。生徒の実態に応じて最も適切な指導方法を選択し、工夫して生かしていくことが必要になる。学習指導要領には指導方法の工夫について、次のようなものがあげられている。

- ア. 教材を提示する工夫
- イ. 発問の工夫
- ウ. 話し合いの工夫
- エ. 書く活動の工夫
- オ. 動作化、役割演技など表現活動の工夫
- カ. 板書を生かす工夫
- キ. 説話の工夫

本研究では、学習指導要領にも「教師による発問は、思考や話し合いの重要な鍵になる。」と示されており、様々な指導方法の工夫が考えられる中、授業の明暗を左右する「イ. 発問の工夫」に着目して研究を進めることとした。そして、発問とは、教育話法の一つで、生徒の思考を促す発問であり、指示や説明、称賛とは区別したい。特に道徳の時間における発問は、学習のねらいの達成のために教師が意図的に発する生徒の道徳的思考を促し、道徳の見方・考え方・感じ方を拡充させる問いかけである。学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」には、以下のように示されている。

教師による発問は、生徒が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める重要な鍵になる。発問によって生徒の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、生徒の思考を予想し、それに沿った発問や、考える必然性、切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心がけることが大切である。発問を構成する場合には、授業のねらいに深く関わる中心的な発問をまず考え、次にそれを生かすためにその前後の発問を考え、全体を一体的に捉えるようにするという手順が有効な場合が多い。

このように、発問の工夫を図ることは、道徳科の授業を左右する重要な手立てだと考えることができる。発問の工夫における基本的な考え方について次にまとめることとした。

ア. 発問の分類と構成

1時間のねらいに迫るために生徒の思考を促す発問を区分してみると次のようなものがある（表4）。

表4 道徳科における発問の種類

中心発問	<p>ねらいに迫るための決め手となる道徳的価値に向かう問いかけである。多面的・多角的思考を促し、人間としての生き方について深く考えさせる発問。</p> <p>【中心発問の条件】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が主体的に考えることができ、多様な価値観が出せるものであること。 ・自己の本音や心情を語らせるものであること。 ・生徒の興味だけでは答えられない発問であること。 ・資料とねらいを達成するため、欠いてはならない発問であること等。
基本発問	<p>授業展開の骨子となる発問である、学習指導過程の各段階に設定される問いかけである。中心発問の効果をより高めるための発問。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事実確認を問う発問 ・ねらいとする価値に関わる発問 ・主人公の生き方、感じ方や考え方を問う発問 ・最後のまとめの段階での発問
補助発問	<p>中心発問に向かうための補助的な問いかけである。問いの視点を多面的に位置付けたり、多様な考えを引き出したりする発問。</p>

これらの発問の関係を捉えて、生徒に何を考えさせたいのか授業構想を明確にして、1時間の発問の構成を考える。その際に、生徒の実態等も考慮する。さらに、多様な考えができるような「開かれた発問」と「本質に向かう発問」を意識して発問の構成を工夫することが重要である。加藤（2017）は、「本質に向かう発問に向かって子どもが考えていく過程で、子ども自ら話合いの方向性に気付き思考を広げ、深めるための投げかけをすることが重要である。それを『問い返し』と呼ぶ。本質に向かうために、必要に応じて子どもたちに投げかける『問い返し』の質と量が大切である。」と述べている。さらに加藤は、「補助発問は、子どもたちの理解を促進させ、中心発問を考えやすくするための発問で、あらかじめいくつか用意しておき、子どもたちが行き詰まったりしたときに次の一手として打つ発問である。問い返しは、子どもたちの言葉を受け止めたうえで、さらにその発言から発展させるために行うものである。主発問に向かってより多面的・多角的に深く考えさせるという点は同じだが、問い返しは子どもの言葉でつないでいくというイメージである。」とし、問い返しと補助発問は厳密に違うことも述べている。教師が本質に向かっていく発問をするためには、どんな話し合いをさせるのか明確に持ち、生徒の実態を捉えて予想される発言を念頭において、補助発問や問い返しの発問の引き出しをたくさん用意しながら、発問の構成を考えていきたい。また、発問構成については以下の流れで行っていくことが望ましいと考える（表5）。

表5 発問構成における流れ

手順1：中心発問を考える	中心発問や中心課題となる発問をまず考える。
手順2：基本発問を構成する	次に中心発問を生かす前後の基本発問を考える。道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度のどこに重点を置くのかを明確にする。
手順3：補助発問を配置する	何を、いつ、どこで、なぜ、どう問うのかを明確にする。

イ. 場面発問とテーマ発問について

永田（2014）は、これまでの授業の課題点として、資料の中の登場人物の心情を問うばかりの形骸化した授業や、価値の本質に迫れず自分の生き方へとつながっていない授業を指摘している。このような授業では生徒が道徳的価値の自覚を深めることが困難であるとし、その課題を解決すべく図2のように「場面発問」と「テーマ発問」に分類し、「テーマ発問」の重要性を提唱した（表6）。

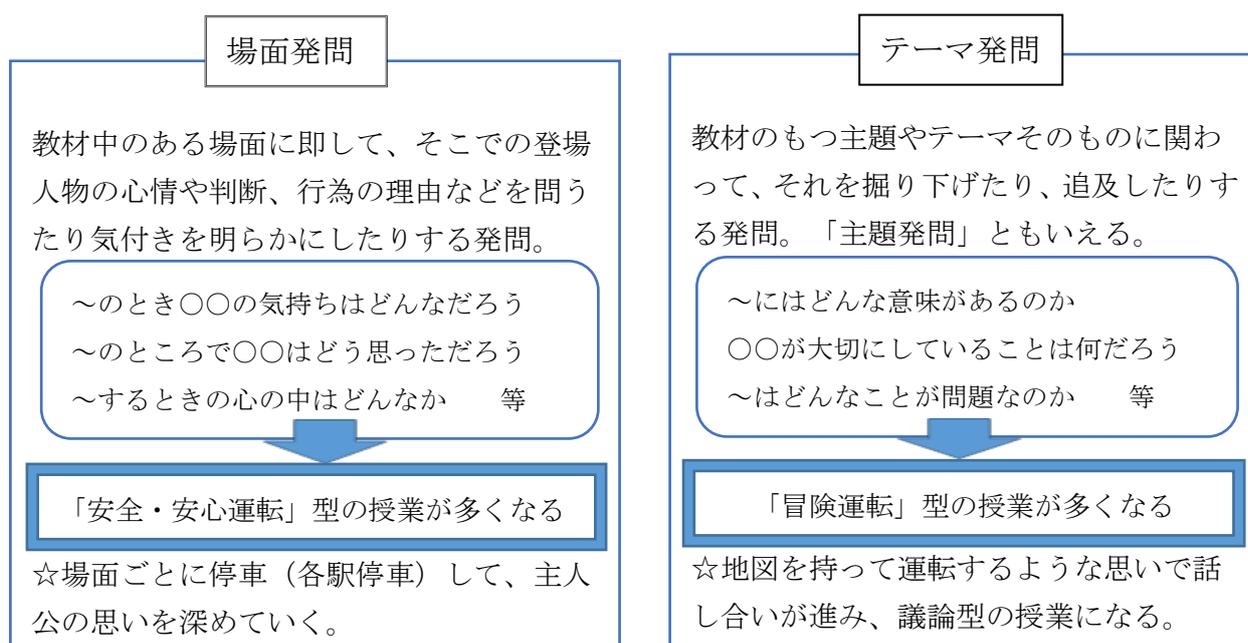


図2 場面発問とテーマ発問

表6 テーマ発問の特色

<p>◆テーマ発問の特色◆</p> <p>□主人公の気持ちだけではなく、子ども自身の考えを問うことが多い。</p> <p>□子どもの生き方につながる考えが直接語られることが多い。</p> <p>□資料の一場面ではなく、資料や話の全体に着眼することが多い。</p> <p>□授業や資料の持つ主題（問題）に直接係る発問が多い。</p>
--

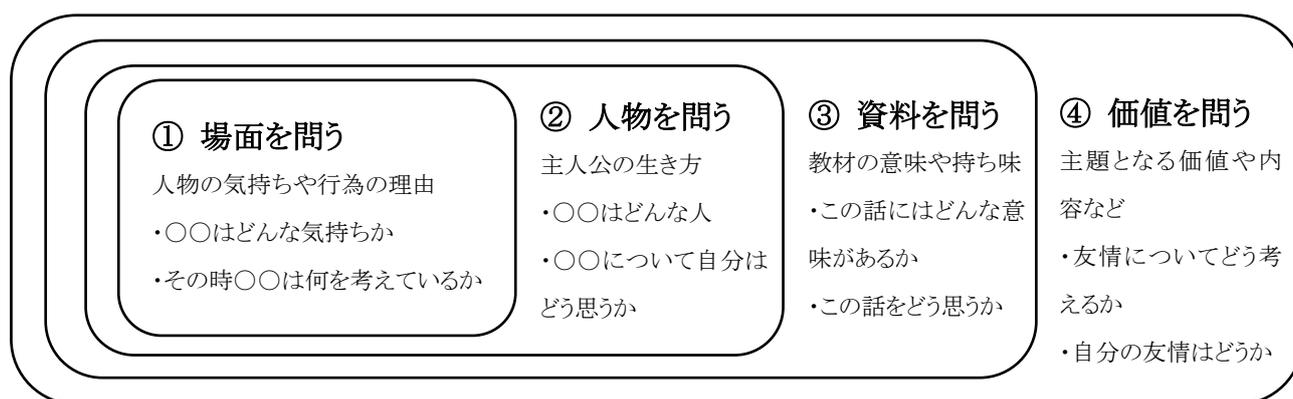
さらに、永田は、「テーマ発問」を生かすことにより道徳科の授業がより柔軟で生徒の視点に立ったものとなるとし、表7のような授業改善が期待されるとしている。

表7 テーマ発問で期待できる授業

<p>◇テーマ発問で期待できる授業◇</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの問題意識が追求のエネルギーとなる授業 ・教師の教える順序ではなく、生徒の問題追求の流れが大事にされた授業 ・生徒自身の考えが飛び交う授業 ・議論型、討論型の動的な授業

ウ. 発問の大きさと発問の立ち位置（4区分）

「考え、議論する道徳」への転換において、自己との関わりで道徳的価値について考えたり、より多面的・多角的に考えたり、生き方についての考えを深めたりすることが求められている。永田（2014）は「『テーマ発問』は多様な表情をもち、様々な角度から考えることができる。次の発問の大きさと発問の立ち位置（4区分）の観点に立つと、その発問のもつ可能性をより広くとらえることができる」と述べている（図3）。



小さい ←————— 発問の大きさ —————→ 大きい

図3 発問の大きさ

永田は「問いかける対象が①から④へと大きくなっている。①は、その多くが『場面発問』であるが、②から④は『テーマ発問』の性格が強くなる。このように、問いかける対象の大きさを意識することで、発問にダイナミズムが生まれる。次に主人公に対する多様な『立ち位置』がある。主人公の側で考えるのか、客観的に見るのか、自分の考えを明らかにするのかという組み合わせによって、次のような発問が考えられる。（図4）」と述べている。

	お互いの考えの違いが大切にされる「みとめあい」の思考が強い 主人公の心情や考えを明らかにする(主として「 多面的 」な思考)		
主人公に自分を重ねる	A【共感的】 人物への自我関与を促す ・○○は今、どんな気持ちだろう ・○○はどんなことを考えているのか ・○○の心の中はどんなか	B【分析的】 人物の考えや行動の根拠を客観的な視点で分析的に迫る ・なぜ○○はそのような行動をしたのか ・○○の行為はどんな意味があるのか ・本当の□□とは何だろう	主人公を客観的にみる
	C【投影的】 自我関与しながら自分の考えを明らかにする ・もし自分が○○だったら、どうするか ・もし自分が○○だったら、どう考えるか ・自分は○○のようにできるか	D【批判的】 人物を客観的にみながら自分の立場を明確にして考えをもつ。 ・○○は本当にそうしてよかったのか ・○○という考えにあなたは、賛成か反対か ・この○○(価値)をどう考えるか	
	自分自身の気持ちや考えを明らかにする(主として「 多角的 」な思考) 意見の対立やジレンマ・選択肢が協調される「 みがきあい 」の思考が強い		

図4 発問の立ち位置(4区分)

永田は、「発問区分はもちろんこれらの4つに限られないが、多くの発問がこのどれかに入る。その中で共感的な『場面発問』が授業で多くなるのは自然のことだ。しかし、テーマ性が強い分析的や投影的、批判的な発問も発想し、それらを組み合わせることで問題追求の過程を生み出すことができる。」と述べており、発問を柔軟に広く発想するための参考図として活用できる。さらに永田(2014)は、「発問構成で重要なのは、①が示す『場面発問』に留まらず、②人物の生き方、③資料、④価値など大きく問う発問を織り込むこと、そして、Aが示す共感的は発問のみではなく、B分析的、C投影的、D批判的な角度からアプローチも織り交ぜていくことである。」と述べている。このように、生徒が教材と出会い、その中でテーマや主人公の問題や価値、生き方などを追求する際、教材とどのように向き合うか、どんな位置に立つかが重要になる。小さな国語になりがちな心情読解的発問に偏ることなく「発問の立ち位置」を変えることで、授業は一層活力のあるものとなる。

上記の図4を参考に、生徒が主体的に自分との関わりで物事を多面的・多角的に捉え、自己の生き方について考えることができる発問を構成していく。また、本研究では、この発問の立ち位置に着目し、同教材を用い、発問の立ち位置を変えたアプローチが、生徒の学びにどのような影響を与えるか明らかにする。

エ. 補助発問

補助発問は、基本発問や中心発問に対する生徒の答えに対する発問である。授業全体のあらゆる場面で活用され、生徒の理解や認識の断片を引き出したり、集約したりする際に用いる。特に、道徳科の授業では、価値の本質に迫る学びの「統合」を補助する発問といえる。主な役割は3つある(表8)。

表8 補助発問の主な役割

①[ゆさぶり]⇒よい子的な生徒の価値意識が示された言葉を取り上げ、実生活や心の矛盾を問い、価値を多角的に考えさせる。

例：どんな状況が生じてても、一度した約束は守らないといけないのですか？

例：公平に安全に生活するためには、ルールだけがあればよいのですか？

<p>②[解釈]⇒教師の発問に対し、自分の考えをあるものの明確な説明や方向づけができないとき、教師が解釈して思考の焦点化を促す。</p> <p>例：マナーを知らずに失敗してしまうことがあるかもしれないけど、それは悪いことかな？</p> <p>例：それならば、手品師は嫌々ながら子どものところへ行ったということですね。</p>
<p>③[再構成]⇒終末で子どもたちが気付いた価値の断片をつなぎ、本時のねらいに寄り添って意味づけしたり、意欲を高めたりする。</p> <p>例：周りを見て考えたり、失敗して悩んだりすることは、なぜ必要なのですか？</p> <p>例：こんな思いをもって生活したらどんなよいことがありますか？</p>

補助発問は、生徒の様々な反応に対して教師が瞬時に返す発問であるため、場当たりの対応は難しい。どの役割の補助発問をその段階で活用するのか、本時のねらいを明確にし、ねらいに向かう発問構成を十分に検討することが重要である。

さらに、道徳科の学習では、中心発問で拡散した多様な考えを基にして、道徳的価値について話し合いを行うことにより、議論は収束して生徒の納得解が形成される。いかにして拡散した議論を収束に向かわせるかが補助発問にある。多角的な補助発問の繰り返しがより深い鍵になる。この補助発問は、中心発問とは違う立場や視点に変えたものにするより深い学びへ近づいていく。補助発問の例を以下に示す（表9）。

表9 補助発問の具体例

(1)	一定の考えに集中したり、同じような考えで安定したりしたとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「本当にこれでいいのかな」 ・「君たちが～～の立場なら、このような行動ができるかな」
(2)	考えが広がらず、別の視点から考えさせたいとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「反対の立場で考えたらどうなるのだろうか」 ・「～のような場合は、どんな気持ちになると思いますか」
(3)	二つ以上の考えを比較させたいとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「AとBのどちらの気持ちが強いと思いますか」 ・「AとBはどんな違いがあると思いますか」
(4)	ねらいに関わる考え方に着目させ、全体の話題にしていきたいとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「Aさんの考えをどう思いますか」 ・「Aさんの発言にある○○とは、どういうことかな」

オ. 問い返し

問い返しは、子どもたちの言葉を受け止めたうえで、さらにその発言から発展させるために行うものである。中心発問に向かってより多面的・多角的に深く考えさせるという点は補助発問と同じだが、問い返しは子どもの言葉でつないでいくというイメージである。問い返しは、決して発言をけなすものではなく、発言の真意を伝え、考えを深めていくことができたという満足感を与えられるよう、次の点に配慮する必要がある。

- 安心して発言ができるように温かい雰囲気をつくること。
- 発言を学級の中で生かすこと。
- 温かい思いやりで発言を聞くこと。
- 問い返しに対する発言には「よく考えたね」「先生もそこまで考えていなかったよ」など勇気づけ自信を持たせること。
- 問い返しに対して即答を求めるのではなく、ゆっくり考える時間を与えること。

また、問い返しには、「深める」問い返しと「広げる」問い返しの2種類が挙げられる。

a) 「深める」問い返し

問い返しの中で一般的にとらえられている問い返しである。理由や根拠を深く掘り下げるためのものから、多様なものの見方に対して、ある一つの切り口を提示してより深い思考を促すものまで、いくつかのパターンが考えられる。

①理由や根拠を明確にする問い返し

生徒たちの考えに対して、「なぜ？」や「どうして？」を問うことによって、理由や根拠を明確にするための問い返し。

②自分を見つめなおす問い返し

教材をもとに、生徒たちが考えを出し合った時、登場人物に対する批判的な見方が、自分をどこかに置いてしまったような他人事して語られることがある。そういったときには、「では、私たちはどうなのだろう？」と登場人物の立場を自分たちの現実に照らして考える問い返し。

③共通の思いを顕在化する問い返し

様々な判断に共通していることを追求する問い返し。生徒たちの多様な考えや判断の根底には、本時の内容項目に示された道徳的価値がある。しかし、多様な意見を羅列しているだけでは、一定のねらいに基づいた道徳科の学習としては中途半端に思える。そこで、「みんなの意見に共通しているところはどんなこと？」と問い返すことで様々な意見に共通する道徳的価値を明らかにすることができる。

b) 「広げる」問い返し

より深い思考を促すことを目的とした「深める」問い返しに対して、「広げる」問い返しは、子どもたちの考えを多様に開くことを目的としている。道徳的心情を広げるパターンと道徳的判断力を広げるパターンがある。

①生き方の奥にある思いを明らかにする問い返し

人物の行為や生き方について「なぜか？」を問うた時、生徒たちはその理由について話をするが、その時に「どうしてそう思ったの？」という問い返しを加えることが大切である。この問い返しは、生徒自身の考えをより明確にするだけでなく、生徒の考えの多様性を引き出し、明らかにすることができる。

②判断や行為の可能性を聞く問い返し

道徳科の授業で、生徒たちの反応が薄いと感じることがある。そういったときは、教師が生徒たちにとって当たり前だと感じることを問うている場合が多い。この当たり前を崩すことも、問い返しを効果的に使う技法の一つである。

また、問い返しの具体的な例を以下に示す(表10)。

表 10 問い返しの具体例

(1)	発言の根拠を確かめる	<ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ、そのように考えたのかな」 ・「どんな目的で、そのように行動したのだろうか」 ・「なぜ、そのことに感動したのかな」
(2)	発言の真意を確かめる	<ul style="list-style-type: none"> ・「そのような自分の考え方をどう思うのかな」 ・「目的としては正しいと思うけど、その手段もよいといえるだろうか」
(3)	問題意識を引き出す	<ul style="list-style-type: none"> ・「どうしてこんなことになってしまったのだろうか」 ・「そのことの何が問題なのだろうか」
(4)	本音を引き出す	<ul style="list-style-type: none"> ・「その考え方がいけないと思いつつも、なぜこだわるのだろうか」 ・「どうして思っている通り行動できなかったのだろうか」
(5)	価値観を高める	<ul style="list-style-type: none"> ・「それでは、どうすればよいと思うのかな」 ・「これから、自分はどのように思うのかな」
(6)	自分を見つめ直す	<ul style="list-style-type: none"> ・「今までの考えと変わったようだね。なぜ変わったのかな」 ・「それで、本当に自分を生かせるだろうか」

以上のように、発問を理解する際に最も重要なのは、その役割と効果である。教師がしっかりと発問のもつ役割と効果を認識し、ねらいに向かうことが重要である。生徒は授業中、教師の発問に対し、様々な反応をする。時に教師の想像を遙かに超える気づきを示し、教師自身が教えられるときもある。むしろ、そのような授業の方が、特別の教科道徳の趣旨に合っていると見える。発問の数や構成パターンにとらわれず、生徒の発想に合わせて、発問のもつ役割と効果を念頭に柔軟に問いを発するようにしたい。

⑦発問づくりの基本的な考え方

発問を考えていく上で、これまで示したものを参考にしながら、以下の流れに沿いながら授業構想を行っていくことが大切である(表11)。

表 11 授業構想の流れ

<p>[STEP 1]内容項目の解説を熟読する</p> <p>発問を構想する前に、まず、学習指導要領の中に示されている本時の学習における内容項目とその解説をしっかりと読むことが大切である。</p>
<p>[STEP 2]ねらいとテーマを設定する</p> <p>本時の学習のねらいと、生徒に提示する学習テーマを設定する。</p> <p>①本時のねらいをつくることができる→本時の学習で外してはならないところを教師自身がきちんと踏まえているということ。</p> <p>②本時の学習テーマをつくることができる→本時の学習の方向性について、具体的なイメージを持って子どもたちに提示できるということ。</p>
<p>[STEP 3]中心場面を捉えて発問をつくる</p> <p>STEP1 と STEP 2 が明らかになった道徳的問題の所在が表れている場面が見えてくる。そこが中心場面。中心場面での問いである中心発問を構想する。中心発問をつくる上でのポイントは次の2点。</p> <p>① 子どもたちの考えよりも、一段深い問いを作る</p>

中心発問は一段深い問いを意識する：子どもが教材を読んだときに、初発の感想ではたどり着かないような考えを誘う発問。教材を読んだ感想交流で「なぜ、〇〇なのだろう？」と本時のテーマに照らして疑問に思う内容。それこそが一段深い問いとして中心発問を構想できる部分。ここで大切なのは、生徒の反応を的確に予測することである。

② 主人公の生き方を支えた思いに考えが及ぶような仕掛けを発問に加える

主人公の心情を表面的にとらえることは、初発の感想で十分可能である。そこから一步踏み込んで、主人公への自我関与や問題解決的な思考、体験的な活動を通して、内容項目に含まれる道徳的諸価値を自分との関わりで考え、判断できるような発問が望ましい。具体的には、「なぜ、主人公は〇〇な行動がとれたのだろうか?」、「主人公はどんな思いでこういう判断をしたのだろうか?」などがある。そして、これらの発問に、「主人公の行動(生き方・判断)を支えた思いに迫ろう。」という追求課題を加える。中心発問により深い思考を求めたいわけであるから、単に行為の判断や心情を問うだけではなく、その奥にある思いに迫ることを促すのである。人間の行為の奥にある思いを、自我関与や体験的な活動を通して考えた時、本時の内容項目だけでなく、さまざまな道徳的諸価値との関連からみつめることができる。この追求課題を加えることで、多様な視点から生徒たちが考えることを可能にするとともに、本時のねらいやテーマからぶれない発問になる。

子どもたちが一見しただけでは考えの及ばない、でも、主体的に自分との関わりで考えたり、友達との対話を通してその良さを認め合ったりすることで、道徳的諸価値に関する理解を深めることができるような問いこそが、中心発問としてふさわしいといえる。

[STEP 4]

学びを自分に返す発問を作る

中心発問の次に考えたいのは、本時の学びを現実の世界に返す場面、いわゆる展開後段での発問である。

ここでのポイントは、「中心発問で見出された子どもたちの考えを現実の世界に照らし合わせ、考えを深めたり広げたりできるような発問にする」ことである。

この場面の発問は、「自己の生き方を見つめ、考えを深められる発問」「社会との関係において広げ、一般化する発問」である。例えば、「得意なことを伸ばすためには」というテーマの学習では、「自分の得意なことを伸ばすために、あなたが大切にしたいことは何ですか」として、自己の生き方を見つめ、考えを深める発問が考えられる。「きまりがあるのは何のため」というテーマ学習では、「身の回りがあるきまりは、何のためにつくられているのかを考えてみましょう」として、現実の社会への広がりや一般化を図る発問が効果的である。本時の内容項目が、「A主として自分自身に関すること」や「D主として生命や自然、崇高なものとかかわりに関すること」ならば、自己の生き方への考えを深める発問、内容項目が「B主として人との関わりに関すること」や「C主として集団や社会との関わりに関すること」なら、社会との関係に広げ一般化する発問を設定すると、テーマとの整合性が取れた展開後段になる。

[STEP 5]

導入から中心発問に至るまでの発問をつくる

導入は5分。基本発問は1つ、多くても2つを設定し、中心発問につなげたり、さらに深めたりする→自己を振り返る時間も十分に確保し、感想交流ですべて完結させてしまう方法が望ましい。

2. 本研究における「考え、議論する」道徳の基本的な考え方

(1) 「考え、議論する」道徳が目指す学習について

文部科学省は、道徳科の目標を「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、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」と示している。今回の改訂は道徳教育を通じて、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つめ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実践できるようにしていくなどの改善が必要とされ、「考え、議論する」道徳へと質的に転換し道徳教育の充実・強化を図ることを目的としている。そこで必要なことは、まず、一人一人の生徒が、道徳的価値に根差した問題について自分との関わりで捉え、自分がどのように感じたり、考えたりするのかを「考える」ことである。これにより、背景にある道徳的価値と自分との関わりを主体的に問い直すことにつながり、自分の感じ方や考え方が明確になる。さらに異なる意見をもつ他者と「議論する」ことによって、多様な感じ方や考え方に会えることができる。他者と協働して考えることによって、多様な価値観の存在を認識するだけでなく、自分の感じ方や考え方も明確になる。道徳的価値を様々な視点から捉え、多面的・多角的な見方へと発展することが期待される。そして、「人間としての生き方についての考えを深めていく」では、その問題に対して、人間はどうあるべきか、人間としての生き方の関わりから自分なりの解決策を選択・決定したり、解決する上で大切にしたい道徳的価値についての考えを深めたりすることで、人間としてよりよく生きようとする道徳性を養うことができる。以上より、これを参考に本研究で目指す「考え、議論する道徳」のイメージを示す(図5)。また、本研究における「考え、議論する道徳」が目指す学習を以下の通りに定義する。

『考え、議論する』道徳が目指す学習・・・主体的に学び、物事を広い視野から多面的・多角的に捉える生徒の考えを引き出し、道徳的諸価値や人間としての生き方について考える学習

①「主体的に学ぶ」とは

「主体的に学ぶ」とは、これから学ぶことに興味関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげて学ぶことである。学習指導要領「特別の教科 道徳」には下記のように示されている。

生徒が自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感できたり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫すること。その際、道徳性を養うことの意義について、生徒自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むようにすること。



図5 「考え、議論する道徳」のイメージ

そこで、次の2点の事項に留意して道徳科の授業づくりをしていくことが大切である。1点目は主題やねらいの設定が曖昧な「単なる生活体験の話し合いや読み物資料の登場人物の心情理解のみに終始する指導」、2点目は「望ましいと思われることを言わせたり書かせたりすることに終始する指導」にも陥らないようにしなければならない。主体性のない学びは、生徒が学ぶ必要性を感じられなかったり、十分な切実感を持っていなかったりするために、つまらない学習に陥ってしまい学習効果が得られにくくなる。

さらに、学習指導要領解説「特別の教科 道徳」では、次のように示されている。

授業では、学習始めに生徒自らが学びたいという課題意識や課題追求への意欲を高め、学習の見通しなどをもたせることが大切である。道徳科においても、これらを踏まえ、教材や生徒の生活体験を生かしながら、一定の道徳的価値に関わる物事を多面的・多角的に捉えることができるようにする必要がある。さらに、理解した道徳的価値から自分の生活を振り返り、自らの成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりできるようにすることが望まれる。

つまり、生徒が自分自身と向き合い、道徳的価値やそれに関わる問題を自分事として考え続けることができる授業が求められている。授業を主導するのは指導者であるが、授業の中で行われる学習は生徒の主体性が求められる。

道徳科の授業において、自分事として捉え、主体的な学習にするためのきっかけとなるのが、導入での問題提示が重要となる。生徒がこれまでの生活体験や学校生活での他教科等との関連などを踏まえて、導入で問題提示を工夫し、生徒が自分事として捉え、最後まで考え続ける主体的な学びになる授業を心がけなければならない。

②「物事を広い視野から多面的・多角的に捉える」とは

「物事を広い視野から多面的・多角的に捉える」とは、道徳的価値の理解を基に行うものである。道徳的価値とは、「他者と共によりよく生きていくために必要なもの」であり、「人間としての在り方や生き方の礎となるもの」である。道徳的価値について多面的・多角的に捉える場合、内容項目の4つの視点（A主として自分自身に関する事、B主として人との関わりに関する事、C主として集団や社会との関わりに関する事、D主として生命や自然、崇高なものとのかかわりに関する事）が前提になる。多面的に考えるとは、道徳的価値が持つ本質的な部分（多面性）を一面から捉えるのではなく、様々な面から捉えることである。例えば、思いやりを多面的に考えるのであれば、相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量る視点を踏まえ、「相手を励まそうとする心」「相手を援助しようとする心」「相手を見守ろうとする心」のように道徳的価値の多面性を捉え、考えることである。また、多角的に考えるとは、多面性に着目した道徳的価値について、「自分なら」「相手なら」「今なら」「過去なら」「未来なら」といったように、視点を変えて捉え、考えることである。また、「思いやりと遵法精神」といったように、他の道徳的価値との関わりから捉えることでもある。中学校における道徳科の学習は、生徒一人一人の道徳的価値に関わる諸事象を小・中学校の段階を含めたこれまでの道徳科を要とする各教科等における学習の成果を踏まえ、多面的・多角的に考察することが求められる。道徳的価値の多面性に着目させ、それを手掛かりに考察させて、様々な角度から考察することの大切さや、いかに生きるかについて主体的に考えることの大切さに気付かせることが求められる。

③「道徳的諸価値や人間としての生き方について考えを深める」とは

中学生の時期は、自らの人生についての関心が高くなり、人生の意味をどこに求め、いかによりよく生きるかという人間としての生き方を主体的に模索し始める時期である。生徒たちは、「何が大切か」「何をしてはいけないのか」を知っている。そして、実際の生活では、時と場に応じて、いくつかの障壁があり、実現することの難しいことがあることも経験上知っている。そこで授業において、道徳的価値の良さや実現することの難しさなどを扱った教材について他者と議論し、「自分なら」と考えることが必要であるとする。道徳的価値について自分との関わりで考えたり、人間についての深い理解と、これを鏡として行為の主体としての自己を深く見つめたりすることで、人間としての生き方について深い自覚が生まれることが期待される。道徳科の学習を通して、自分自身が人間としてよりよく生きていく上で道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題に気づき、自己や社会の未来に夢や希望を持てるようにすることも大切である。

(2)「主体的・対話的で深い学び」の道徳科の授業とは

学習指導要領で授業改善の視点の一つとなっているのが「主体的・対話的で、深い学び」である。赤堀（2017）は、「道徳科における主体的な学びとは、子どもが自分自身と向き合い、道徳的価値やそれに関わる諸事象を自分事として考えること。対話的な学びとは、他者がもつ多様な考え方や感じ方に出会う、自分自身の考え方や感じ方との交流を図ること。深い学びとは、子ども自身が『こうありたい、そのためにはこのような思いを大切にしたい、このような課題を解決したい』などの願いが持てるようにする学びである。」と述べている。これらは、それぞれの学びが独立したものとして捉えるのではなく、深い学びは、主体的な学びと対話的な学びによって生み出されていくものである（図6）。

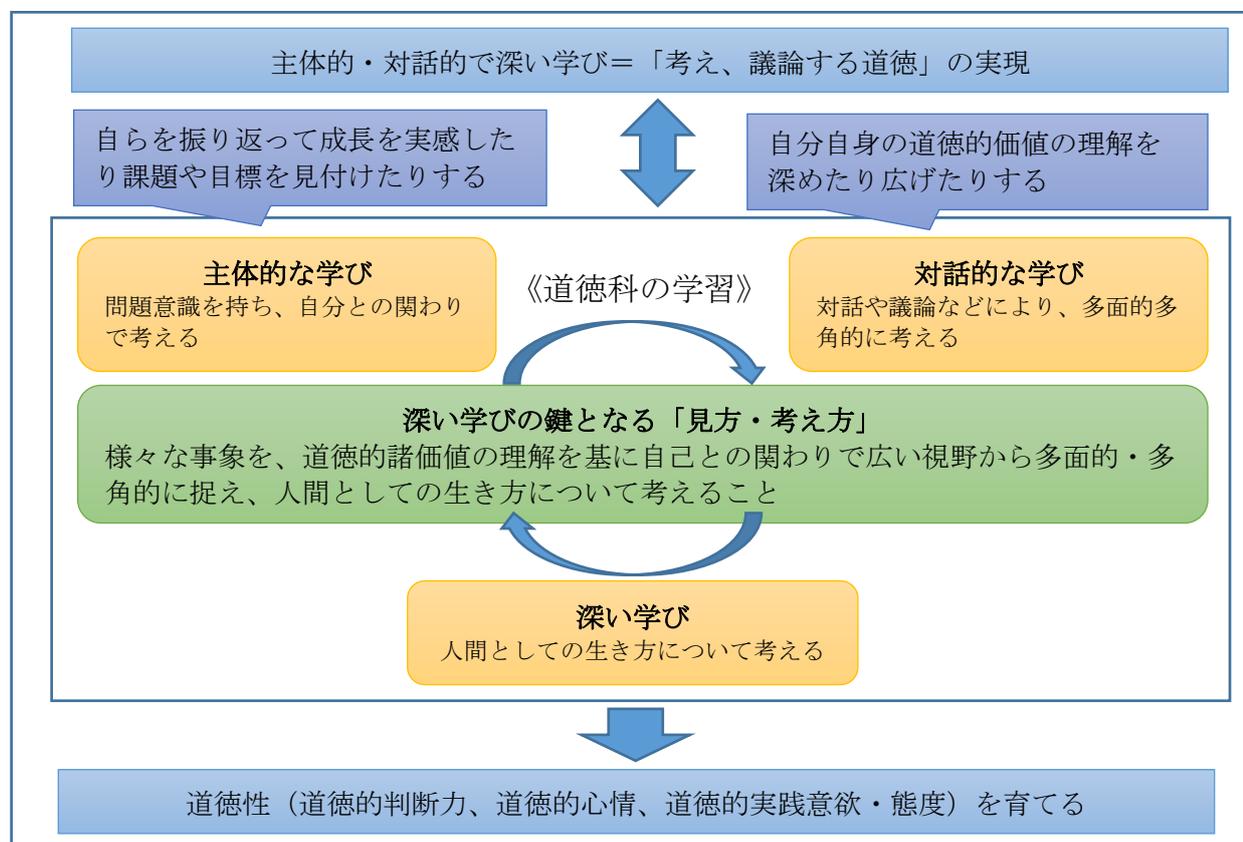


図6 主体的・対話的で深い学びの道徳科のイメージ

(3) 道徳科の目標における3つのキーワードの関係性について

道徳の授業では3つのキーワードがポイントになる。「道徳的諸価値の理解」「自己を見つめる」「物事を多面的・多角的に考える」である。この3つは別々にあるのではなく、すべてをかかわらせて多様に指導していくことを求めている。そのことを通して、「人間としての自分らしい生き方についての考えを深める」学習を行い、よりよく生きる力となる道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度を養うことになる(図7)。

「物事を多面的・多角的に考える」というのは、いろいろな道徳的な事象や状況に対して、どのように捉えればよいのか、どのように対応すればよいのかなどについて、多様に考えられる力を育てるということである。道徳の授業では、このような「物事を多面的・多角的に考える」学びを、「自己を見つめる」学びや「道徳的諸価値の理解」に関する学びと密接にかかわらせることになる。つまり、「物事を多面的・多角的に考える」学びを深めることによって、「自己を見つめる」ことも、より多面的・多角的になることを求めているのである(物事を多面的・多角的に考えた視点から自分を見つめる)。さらに「物事を多面的・多角的に考える」学びを深めることによって、「道徳的諸価値の理解」も、より多面的・多角的に考えられえようになることを求めているのである。そして、そのような多面的・多角的に捉えた道徳的価値から自分を見つめるようになることを求めているのである。

つまり、「物事を多面的・多角的に考える」学びを充実させることで、「自分自身を多面的・多角的に見つめる」ことや「道徳的諸価値を多面的・多角的に考える」ことが、深まっていくのである。

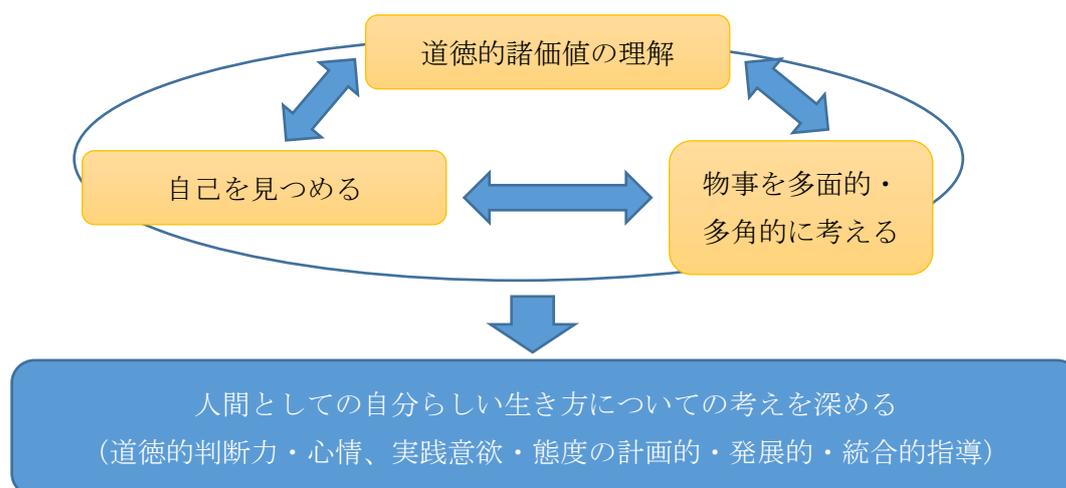


図7 道徳科の目標における3つのキーワードの関係性

(4) 道徳的な見方・考え方について

今回の学習指導要領の改訂においては、特に各教科等の特質に応じた見方・考え方ができるようになることが求めている。では、道徳的な見方・考え方とは、どのように捉えられるであろうか。それは、道徳教育の目標と関係する。まず、だれもがよりよく生きようとする心をもっていることを信じる。そして、様々な道徳的事象や状況に対して、人間としてよりよく生きることを目指して(学びに向かう力)、的確な判断や道徳的实践へと導いていく思考の方法ということになる。

では、「特別の教科 道徳」の目標から見れば、どのように捉えられるだろうか。「特別の教科 道徳」では、道徳性の内面的資質である、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲・態度の計画的・発展的・統合的な育成を求めている。

道徳的判断力は、善悪の判断を含めて、様々な道徳的な事象や状況に対して、人間としてどう考え、どう対応することが望まれるのか判断する力ということになる。道徳的心情は、人間として望まれない

事象や状況に対して、不快の感情を持つことという。また、道徳的実践意欲・態度は、人間として望まれることを自分らしく実行しようとする構えであり、人間として望ましくないことはやめておこうとする自制心でもある。

このことをもとに、道徳的な見方・考え方の特徴を押さえると、道徳的な事象や状況に対して、善悪の判断とともに人間としてどのように考え対応することが求められるのかを多様に考えられること、そして、そのことを道徳的な事象や状況に対する快・不快の感情とかかわらせてとらえること、さらに、道徳的な実践（行うことと自制すること）へとつながるような思考が求められるということである。

（５）道徳授業での思考パターン

道徳の授業においては、分析的思考と直感的・感性的思考が必要になる。具体的な授業で考えてみると、道徳の授業では教材を活用するが、その教材では、道徳的な事象や状況が押さえられている。道徳的思考においては、まず大切なのが直感的（感性的）思考である。道徳の授業では、生徒たちが教材から感じることを、気づいたことを大切にする。それが直感的思考である。すなわち、道徳の授業では、道徳的な感性を大切にする必要がある。

次にそのことがかかわって、どう思考を深めていくかである。いわゆる分析的思考になる。その思考の方法（スキル）を生徒たちが身につければ、いろいろな道徳的な事象や状況を考えたり、直面したりしたときに応用できる。そのような道徳的な見方・考え方のスキルの基本として、思考の視点移動が考えられる。大きくは、対象軸、時間軸、条件軸、本質軸の視点移動である（図 8）。

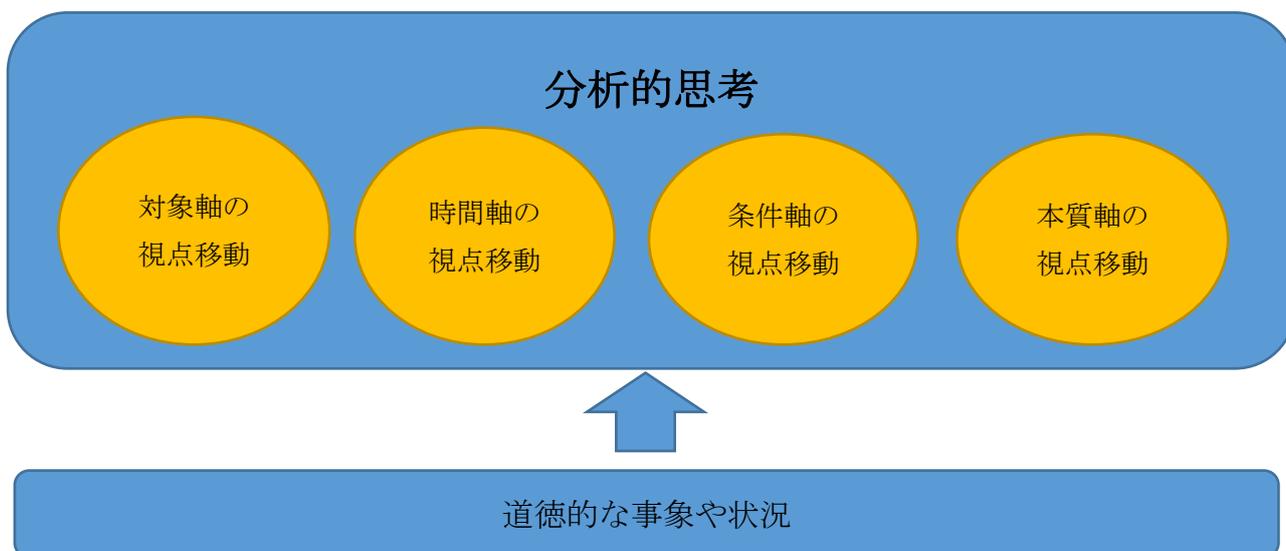


図 8 分析的思考における視点移動

対象軸の視点移動とは、相手の立場に立って考える、第三者の立場で考える、自分の立場で考える等、同じ空間における対象を移動させてその立場に立って考える方法である。例えば、「あなたが〇〇さんだったらどう思う？」というように問いかける。人間の特性として自己防衛本能も働き、人は自分中心で考えてしまう。それでは、道徳は成立しない。相手の立場に立って考えられるようになることは、道徳的思考の基本となる。

時間軸の視点移動とは、以前のことを考える、これからのことを考えるなどの方法である。例えば、「以前はどうだっただろうか」「このようにするとこれからどうなるだろう」というように問いかける。

これも、人間の特性として、人はその現状の中のみで考えてしまう。思考を深めるには、前のことや、この結果はどうかとか、将来を考えるとどうかといった視点からの思考が必要である。

条件軸の視点移動とは、道徳的な事象や状況に対して、条件や状況を変えて考える、仮説的に考える、比較して考える等の方法である。例えば、「このようにすればどうなるでしょう」「もしこのように考えればどうでしょう」「前と比べてどうでしょう」というように問いかける。条件軸の視点移動は、いろいろな学習で使われるが、道徳的思考においては、道徳的な事象や状況を多様にとらえたり、どうすればよいかを考えたりするときに重要になる。

本質軸の視点移動とは、本質にかかわって問いかけを深めていく方法である。出てきた意見に対して、「それはどうして」「それはどういうこと」などと問いかける。出てきた意見に対して次々と「どうして」「どういうこと」と問いかけるその問い自体が視点移動となり、本質へと迫っていく。道徳的思考であれば、生きるとはどういうことか、よりよく生きるとはどういうことかといったことや、授業のねらいそのものにかかわる思考を深めることになる。

これらは、どの授業においても使うことができるが、授業のねらいや教材の特質、子どもたちの実態、授業の展開などを考慮して選択していく必要がある。例えば、いじめを取り上げた授業でも、どうすればよいかを中心に考えたいときは、条件軸の視点移動を中心に発問を考える。どうしてこうなるのかを中心に授業をしてみたいと考えれば、本質軸の視点を中心に発問を考える。相手の苦しみをしっかり考えられる授業にしたいと思えば、対象軸の視点移動中心に発問を考える。といった風である。もちろん中心をどこに置くかであって、実際の授業では複数の視点移動が絡み合ってくる。

道徳の授業は、生徒たちがこのような視点移動の技術を身につける訓練の場でもある。そして、生徒一人ひとりが、そのスキルを日常生活や様々な学習活動で生かしていけるようにすることが大切である。場と時に応じて、このような思考を多様に使いこなせるように働きかけていくことが、全教育活動における道徳教育であると捉えることもできる。

（6）批判的思考を促す発問について

本研究で取り上げる批判的な思考を促す発問の工夫について、先行研究の内容である高宮(2019)を参考に以下にまとめた。

①一般的な道徳教育の問題点とその対策

小学校や中学校の道徳教育で扱われている道徳的に正しいことというのは、非常に常識的な事柄である。たとえば、「嘘をついてはいけない」ということを知らない人が、クラスの中に本当にいるだろうか。たとえ子どもであっても、「嘘をついていいと思うか」と尋ねれば、おそらく全員が「いけない」と答えるだろう。知っていることを改めて授業で習う—これが道徳教育の直面している問題なのである。

また、道徳的に正しいとされることを生徒に強制して実践させることも道徳教育としては不適切である。竹刀を持った怖い先生が校門の前に立って睨みを利かせていて、その先生に怒られないように「おはようございます」と挨拶することが、厳密には道徳的な行為だとはいえない。なぜなら、道徳とはその行為者がそうすべきだと自発的・主体的に行うことでなければならず、飴や鞭を用いて生徒の行為をコントロールしてもだめだからである。ゆえに、道徳教育ではその正しさとされることを生徒たちが内面化したり自覚化したりすることが求められるのである。

道徳的に正しいとされることを生徒たちが内面化するためには、それを生徒たち自身が自分たちの生活や考え方に当てはめて、自分のこととして捉え、その上でそれを「正しいこと」だと考えるようにな

らなければならない。すなわち、内面化するためには、批判的思考の一つである反省（内省）的思考が不可欠なのである。

さらに、国語科の授業は、教材に書かれていることを正しく読解することをねらいとする。それに対し、道徳科の授業では、道徳的価値や価値観について考えさせることをねらいとしている。つまり、教材に書かれていない心の内面を自由に想像させることにより、生徒自身の本音を引き出すのである。このような「教材に書かれていない心の内面を自由に創造させる」学習を通してこそ、「自我関与」が可能になる。小学校低学年から中学年までの児童ならば、登場人物の心情を問うことによって、児童が登場人物に仮託して自分の考え方や感じ方を表現することが多いのは事実である。しかし、児童生徒が抽象的な思考ができるようになるにつれて、登場人物と自分自身を区別できるようになってくる。そうなると、登場人物の心情や判断を問うても、当の児童生徒本人が登場人物の行為や考えに共感できなければ、登場人物の心情や判断の理由・根拠を『知的・観念的』に類推するのにとどまり、児童生徒本人の考え方や感じ方が引き出されず、切実感のない学習で終わってしまうだろう。そして、その可能性は学年が上がるにつれて高まるだろう。この点については、柿沼（2012）も次のように指摘している。『道徳の時間』が『楽しい』と答える児童生徒は、学年が上がるにつれて減っていくというデータがある。それは、登場人物を問うだけの授業では、児童生徒本人の判断が必ずしも問われないため、主体的に考える動機付けが十分に与えられていないからであるといえる。そこで、発達段階が上がるにつれて、自我関与を伴った学習、すなわち、教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて考える学習が求められる。そこには、意図的に自我関与を促す発問の工夫や教材に書かれていないことを考えさせられるような発問が必要不可欠となる。

②自我関与を促す発問の工夫

自我関与を促す発問の工夫には、以下の工夫が挙げられる（表12）。

表12 自我関与を促す発問の工夫

【自我関与を促す発問の工夫】
ア)「道徳的価値相互の対立」を活用する
イ)批判的発問を活用する
ウ)「自分だったらどうする？」と問う
エ)「自分ならできる？」と問う
オ)理想の価値観と生徒の現実的な価値理解の距離をみつめる
カ)「弱さ」に向き合わせる

ア)「道徳的価値相互の対立」を活用する

道徳的価値同士を用いて、「わかりきった」平板な価値理解を別の道徳的価値と対立させることによって、最初の平板な価値理解を否定し、「揺さぶる」ことを通して、新しい肯定的な価値理解を加えることができる。これは、最初の平板な価値理解を全面的に否定するわけではなく、最初の「わかりきった」価値理解を部分的に否定することによって、最初の価値理解とは異なる新しい価値理解を獲得することなのである。たとえば、導入で「友達とはどんな人だろう」と問い、展開のなかで、「でも、○○するような友達は本当の友達といえるだろうか」と部分的に否定する。そのうえで、展開後段や終末で、もう一度「友達とはどんな人だろう」と生徒に問えば、最初の答えとは違った答えが出てくるだろう。

イ)「批判的発問」を活用する

「批判的発問」は、「〇〇さんの行為をどう思う」「〇〇さんの行為はこれでよかったのかな？よくなかったのかな？」というように、生徒に主体的な判断を求める。理想的な価値観が含まれている教材は、当然、その理想的な価値観に気づかせたいと思ってつくられており、授業でもその価値観を引き出すような授業づくりをすることが想定できる。しかし、その場合でも、あえて批判的な発問を用いることで、賛否両論のある議論を促すことができる。さらに、批判的な発問は、生徒の率直な本音を引き出し、生徒が自由に意見を交わすことができる。よって、理想的な価値観と、それに対する違和感や、その理想的な価値観を実現することの難しさを両面から考えさせることで、より深い多面的な価値理解を促すことができる。

ウ)「自分だったらどうする？」と問う

「自分だったらどうする？」という発問で、理想と現実の距離を意識させることが可能になる。理想的な道徳的価値が明確に含まれている教材においては、まず「〇〇さんはどうしてこのような行動をしたのだろうか？」と問い、次に「では、自分（あなた）だったらどうする？」と2段階で問うことで、登場人物が体現している理想的な価値観と生徒が持っている現実的な価値理解を対比させることができる。それによって、理想的な価値観を容易には実現できない弱さや理想と現実の距離を意識させることができる。その上で、「では、どうしてあなたはできないのだろうか？」(阻害条件)、「どうしたらあなたもできるようになるのだろうか？」(促進条件)、「〇〇さんとあなたの判断はどうして異なるのだろうか？」(比較対象)と問えば、きれいごとを言わせるだけの「上辺の道徳」で終わることもない。

単に登場人物の理想的な感情に共感させるだけの授業では、生徒の現実の感情や判断を無視して授業が進行してしまいがちになる。つまり、理想的な価値観に共感させようとするだけの授業では、生徒の学年が上がるにつれて「それは良いことかもしれないけれど、自分にはできるわけがない」「自分には関係のないことだ」と思わせてしまう。しかし、こうした阻害条件や促進条件を発問や比較対象を促す発問によって、理想と現実を架橋するような実効性のある授業を行うことができる。

エ)「自分だったらできる？」と問う

自我関与を促すための次の発問は、「自分だったら、できる？」である。実際、「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」には、道徳科「登場人物の心情理解のみの指導」では不十分としたうえで、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」における発問例として以下があげられている。

【「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」における教師の主な発問例】

- ・ どうして主人公は、〇〇という行動をとることができたのだろうか(または、できなかったのだろうか)。
- ・ 主人公はどういう思いをもって△△という判断をしたのだろうか。
- ・ 自分だったら主人公のように考え、行動することができるだろうか。

(平成28年7月22日「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)別紙1」)

上記の3番目の発問例は、「自分だったら主人公のように考え、行動することができるだろうか。」と問っている。この発問によって、道徳的価値について自分との関わりで考えさせることができる。その結果、第1に「自分だったらできない」という弱さを自覚させることができる。第2に、理想の価値観と現実的な価値理解の距離を意識させることができる。ただし、「自分ならできない」という自覚だけでは「ネガティブな道徳」「希望のない道徳」で終わってしまう。そこで、「どうしてできないのだ

ろう。」（阻害条件）、「どうしたらできるかな」（促進条件）と問うことで、理想的な価値観を実現するための条件を考えさせることができる。こうした阻害条件や促進条件を問うことは実効性のある道徳につながる。

オ) 理想の価値観と生徒の現実的な価値理解の距離をみつめる

読み物教材に含まれている理想的な価値観を知的に、あるいは「観念的」に理解するだけの学習では、「上辺だけの道徳」で終わってしまう。そうならないためには、理想的な価値観の理解だけでなく、生徒の自分の現実的な価値理解を見つめさせる必要がある。理想の価値観と生徒の現実的な価値理解の距離について考えさせる工夫としては、「批判的発問（賛否両論を問う発問）」と「投影的発問（自分だったら・・・?）」を組み合わせた『投影的+批判的発問』で「あなただったら、できるか？できないか？」「あなただったら、したいか？したくないか？」などと生徒に自分との関わりで考えるように問い、さらにその根拠・理由を問うことである。

このような「投影的+批判的発問」によって、級友がもっている多様な価値観を知り（他者理解）、価値理解を深めることができる。それに加え、理想的な価値観と現実的な価値観の距離を意識させることで、より実効性のある道徳授業を可能にする。さらに、『投影的+批判的発問』によって、生徒の返答に偏りが出たとしても、生徒が道徳的価値を自分との関わりで考えさせることができ、自我関与を促すのに有効である。

カ) 「弱さ」に向き合わせる

「道徳的価値について理解する」ことには、「価値理解」「人間理解」「他者理解」の3つの理解が含まれる。そして、「人間理解」とは、「道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること」である。「思いやりをもちたい」と言わせるだけでは「上辺だけの道徳」で終わってしまう。そこで「いつでも思いやりをもつのは難しいよね」という人間理解を経ることで、そこから、「どうしてなかなか思いやりをもてないのだろう」（阻害条件）、「どうしたら思いやりをもてるのだろう」（促進条件）を考えさせることができる。青木（1990）は、道徳授業の中心的な営みは、生徒が自分自身の価値観の自覚を図っていくことであるとしている。青木は、それは生徒にとって「自分の自覚」であるが、多くの場合、「不十分な自分の自覚」であると述べている。「不十分な自分の自覚」を経ずに、いくら理想的な価値観にだけ気づかせようとしても「上辺だけの道徳」で終わってしまう。それゆえ、価値理解と人間理解の両面があって初めて、より実効性のある道徳の授業になるといえる。

③モラルジレンマ授業における批判的思考

一般的な道徳授業とは別に、実は批判的思考と相性の良い道徳授業も存在している。モラルジレンマと呼ばれるその授業方法論は、道徳的に正しいことを「教えない」という一見変わった考え方である。

モラルジレンマ授業とは、アメリカのコールバークが考案した道徳的認知発達理論に基づいた道徳教育方法論で、日本でも1980年代半ば以降、荒木紀幸氏や徳永悦郎氏によって広められた。その特徴は簡潔に次のようにまとめることができる。まず、コールバークは、道徳性が発達するというのを、それまで知らなかった道徳的価値を獲得することとか、道徳的行動が実践できるようになることと捉えていない。彼にとって、道徳性の発達とは道徳的判断と密接にかかわって、その判断理由が特定の発達段階を経て高まっていくことを意味していた。また、この道徳性の発達には、すべての人に共通する発達段階

階が存在すると考えられている。道徳授業では、基本的には2つの行為が葛藤する状況が描かれた「ジレンマ資料」と呼ばれる資料が用いられ、ジレンマ資料によって引き起こされた道徳的葛藤状況のなかで、どうするべきかという判断を子どもたちに考えさせる。そのとき、なぜそう考えるのかという判断理由を必ず提示させる。そして、授業の終末では学級として一つの結論を出さなくてもよいとされ、子どもたちがそれぞれ自分の考えを深めることが授業の目的とされる。

モラルジレンマ授業では、簡単には答えが出ない道徳的葛藤状況において、どうするべきかという自分の考えが求められる。その点でこれは、道徳的課題が自分のこととして捉えにくいという先述した道徳教育の課題の克服をめざすものであるといえる。だが、モラルジレンマ授業が目指しているのは、反省的な思考のみではない。モラルジレンマ授業の中で子どもたちは、道徳的判断を下すための多様な視点を学習していく。道徳性が段階的に発達すると先に述べたが、コールバーグによれば、それは具体的には道徳的判断を下す視点が自分中心の視点(第1・第2段階)から友人や自分の属する集団の視点(第3段階)へ、そしてさらには法律や常識といった社会的な視点(第4段階)へと広がることを意味するという。コールバーグにとって、道徳性の発達とは、こうしたより広範的な視点から道徳的な問題を判断することができるようになるということなのである。

こうした道徳的判断を行う際に重要だとされるのが判断理由である。ハインツのジレンマの事例であれば、盗むべきか盗むべきではないという判断それ自体が問題なのではなく、なぜ盗むべき、あるいは盗むべきではないと考えるかという理由が大事なのである。そして、そこで問われているのが、合理的・論理的思考なのだ。

このモラルジレンマ授業にはさらに、一般的な授業にはない批判的な思考の観点も存在している。それは、社会的な視点に基づく法律や常識を守ることは確かに大事だが、しかし納得のいく理由があり、適切な手続きを経て合意に至らなければそれらを変更しても良いという、コールバーグの発達段階5段階である。これは、より良い社会を目指す視点だと呼んでもいいだろう。この視点は、既存の法律や常識の妥当性を吟味し、批判的に捉え、場合によっては修正することも認めるという、まさに批判的思考の特徴を有した段階なのである。日本の道徳教育では常識なことを表面的に教えることで、子どもたちから考える機会が奪われてしまっていることが考えられる。道徳教育のこの限界を突破するためには、反省的思考や合理的・論理的思考に加えて、より良い社会を築くための批判的思考が重要であり、不可欠なのである。

以上、先行研究における批判的思考の有効性について述べてきたが、小中学校の「学習指導要領」(平成29年改訂)を見ると、第1章「総則」や第3章「道徳」のなかには、「批判的思考」どころか「批判」という言葉さえ見当たらない。学習指導要領の内容を詳しく説明している小・中学校の「学習指導要領解説 道徳編」には、批判的思考とほぼ同義で、「批判的な見方」という言葉が一度だけ出てくる。そこでは、「道徳の授業で読み物資料を効果的に用いるためには、登場人物への共感を中心とした展開や知見や気付きを得ることを重視した展開に加えて、批判的な見方を含めた展開を工夫することが必要である」と述べられている。このように、批判的思考という観点は道徳教育では重視されているとはいえず、それよりも「共感」や「感動」という観点から「道徳的に正しいこと」へとアプローチすることが一般的であるように思われる。しかし、道徳教育でも批判的思考は非常に重要である。本研究では、この批判的思考を取り入れた発問の工夫として、「批判的発問」および「投影的+批判的発問」を問い入れて研究を進めることとした。

IV 研究仮説

中学校の道徳科授業において、批判型思考を取り入れた発問の工夫により、生徒が自分事として捉え、物事を広い視野から多面的・多角的に捉える学習ができるだろう。

V 研究の方法と内容

1 研究の方法

研究の方法は、以下の内容で記述していく。

- (1) 批判的発問について
- (2) 道徳に関する意識調査について
- (3) 検証授業の実施

- ア. 検証授業の対象
- イ. 教材・内容項目
- ウ. 検証授業の実施日
- エ. 検証方法

2 研究の内容

(1) 批判的発問について

	お互いの考えの違いが大切にされる「みとめあい」の思考が強い 主人公の心情や考えを明らかにする(主として「 多面的 」な思考)		
主人公に自分を重ねる	A【共感的】 人物への自我関与を促す ・〇〇は今、どんな気持ちだろう ・〇〇はどんなことを考えているのか ・〇〇の心の中はどんなか	B【分析的】 人物の考えや行動の根拠を客観的な視点で分析的に迫る ・なぜ〇〇はそのような行動をしたのか ・〇〇の行為はどんな意味があるのか ・本当の〇〇とは何だろう	主人公を客観的にみる
	C【投影的】 自我関与しながら自分の考えを明らかにする ・もし自分が〇〇だったら、どうするか ・もし自分が〇〇だったら、どう考えるか ・自分は〇〇のようにできるか	D【批判的】 人物を客観的にみながら自分の立場を明確にして考えをもつ。 ・〇〇は本当にそうしてよかったのか ・〇〇という考えにあなたは、賛成か反対か ・この〇〇(価値)をどう考えるか	
	自分自身の気持ちや考えを明らかにする(主として「 多角的 」な思考) 意見の対立やジレンマ・選択肢が協調される「 みがきあい 」の思考が強い		

図4 発問の立ち位置(4区分) [再掲]

このD批判的発問(図4)は、教材の主人公などの行為や考え方を子どもたちに批判させ、互いの意見を交わし合わせることを通して、道徳的な考え方や感じ方を深めさせようとする意図で教材を活用する発問である。この発問は、学習者である生徒自身が登場人物の行動や考え方についてどう思うのか、どう考えるのかを中心となって授業が展開される。そのことから、主人公など客観的に見る思考となり、道徳的な判断力を育てる上で大変有効な発問である。道徳の授業でなかなか自分の本音を語ろうとしない、特に中学生の生徒に自由に語らせれば、おそらく生徒自身の現在の価値観に基づく意見から出ることが考えられる。

また、この4つの発問の立ち位置は、多面的な（解析的な）思考と多角的な（選択的な）思考に分けられる（図4）。多面的な思考とは、A共感的発問とB分析的な発問により促される。一方、多角的な思考とは、C投影的発問とD批判型発問により促される。永田（2017）によると、「価値を解き明かすことを中心とした『多面的な思考』と、自己の考えを選び抜く『多角的な思考』を比較すると、後者の方が生徒の活気を感じる人が多い。なぜ『多角的な（選択的な）思考』の方が生徒の活気を引き出すのか。その理由として主として次のことが挙げられる。」と述べている。

- 多面的（解析的）思考は、教師の教材解釈や価値解釈が授業に反映されやすく、生徒は教師の考えの枠組みの中で誘導されているという感覚をもちやすくなる。
- 多面的（解析的）思考では、生徒同士の考えの対立が起こりにくく、考えの対比と認め合いの中で深め合う、静的な感覚の授業が多くなる。
- 多角的な（選択的な）思考は、生徒が自分事として考え、自己のこだわりが反映され、問題意識が続くことが多い。
- 多角的な（選択的な）思考では、生徒同士の意見の対立が明確に生まれ、議論や討論が生み出されることが多い。

中学生の発達段階では、分かりきった「〇〇すべき論」や「建前」を話し合うことは、退屈でつまらない授業に陥ってしまうことがある。また、安易に自分の生活を振り返られることにも抵抗感が強い時期である。中学校では、そうした生徒が自由に意見を交流しながら、共に学び合える授業を展開していくため、発問構成には、多角的な（選択的）思考が促される「批判的発問」を取り入れることとした。

そして、本研究は、さらに発問の工夫を行うために、上記の永田の発問の立ち位置（4区分）に加え、それらをアレンジした高宮（2020）が示す「3つの活用に応じた道徳授業の発問リスト」（表14）を活用し、「投影的+批判的発問」を取り入れた。この高宮（2020）は、開かれた発問は、生徒の答えが多数に広がり、「投影的発問、批判的発問、投影的+批判的発問」の有効性について提唱している（表13）。

表13 発問の種類と発問の立ち位置における「枠づけ」

問いの種類	問いの作用	答えの数	発問の立ち位置
閉じた発問	狭い枠づけ	答えが少数	共感的発問 分析的発問
開かれた発問	広い枠づけ	答えが多数	投影的発問 批判的発問 投影的+批判的発問

表14 3つの活用に応じた道徳授業の発問リスト

A：価値理解を中心とした活用（批判的活用を含む）

共感的発問 (共感的活用)	*Aさんはどんな思いでこの言動・行為をしたのだろうか？
根拠・理由・目的 分析的発問	*Aさんは、なぜこの言動・行為をしたのだろうか？ *Aさんがこの言動・行動をする理由は何だろうか？ *Aさんは何のためにこの言動・行動をしたのだろうか？
価値の根拠・理由 (範例的活用)	*Aさんの言動・行動の良い（優れている・素晴らしい）点はどこだろうか？

批判的活用	*あなたならAさんみたいにする？ *Aさんの言動・行動はこれでよかったの？
条件変更	*もし〇〇だったとしたら、Aさんの言動・行動は正しい？
比較対象	*Aさんの言動・行動とBさんの言動・行動は何が違うの？ *もしAさんが〇〇ではなく、△△をしていたとしたらどう？〇〇と△△の違いは？
道徳的価値の妥当性の条件・範囲	*Aさんの言動・行動はいつでも正しいの？ *Aさんの言動・行動が正しいのはどんな場合だろう？ *どこからどこまでが友情（道徳的価値）なの？
道徳的価値の内包・外延	*これは友情（道徳的価値）なの？ *そもそも友情（道徳的価値）とは何？
結果・帰結	*Aさんがこの言動・行動をするとどうなるの？ ・Aさんがこの言動・行動をしないとどうなるの？
変化の根拠・理由	*Aさんは、どうして変わったのだろう？
成長・変化	*Aさんは、この言動・行為をすることでどう変わるだろう？ *Aさんのこの言動・行動で社会はどう変わるだろう？
阻害条件	*Aさんは、なぜ〇〇という言動・行動ができないの？
促進条件	*Aさんは、どうしたら〇〇という言動・行動ができるだろう？

B：自己を見つめる活用

自己認識	*あなたならこの言動・行動ができる？ *あなたならどうする？ *あなた自身にとって友情（道徳的価値）とは？
------	---

C：生き方についての考えを深める活用

自己展望	*あなたならこの後どうしたい？ *あなたなら、Aさんにどんなことを言ってあげる？ *この話を受けて、あなたはこれからをどう生きていきたいか？
------	--

以上のように、本研究では、このような批判的思考を取り入れた発問の工夫を行うことにより、生徒が主体的に学び、物事を多面的・多角的に捉える考えを引き出し、道徳的諸価値や人間としての生き方について考える学習（＝「考え、議論する」道徳）が実現できていたかを検証する。

（2）道徳に関する意識調査について

本研究では、検証授業に向けて等質な集団で比較ができるように、①クラスの選定、②グループ編成、③生徒の実態把握の3つを目的に、「ア．事前意識調査」と「イ．道徳意識調査」の2つの道徳に関する意識調査を実施した。

ア. 事前意識調査（6月実施 回答者数：中学3年生 5クラス 148名）

道徳科の授業に対する生徒の学び方や意欲について傾向を知るためのアンケート内容である（表15）。尺度は「1：あてはまる、2：どちらかといえばあてはまる、3：どちらともいえない、4：どちらかといえばあてはまらない、5：あてはまらない」の5件法として、生徒による自己評価を行った。この調査は、Microsoft Forms を活用し、6月に一斉に実施した。

表15 道徳の学習についての事前意識調査の内容

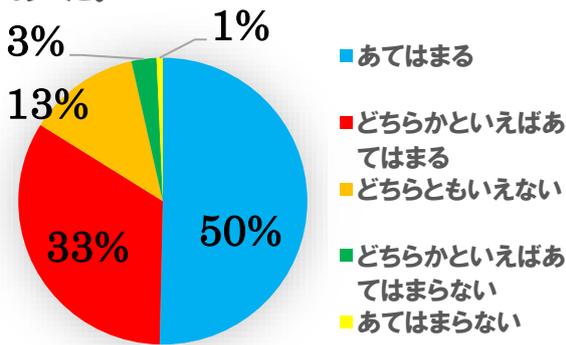
項目名	項目	回答方法
①授業中の思考や心の動き	ア. 今までの自分の生活を振り返ることがあった。 イ. 自分の課題や目標が見つかった。 ウ. 道徳の学習では、悩むことが多い。 エ. 道徳の学習では、スッキリすることが多い。 オ. 自分と違う友達の考えを聞いて、「その考えも分かる」「そんな考えもあったんだ」などと思う。 カ. 登場人物の気持ちや行動について「自分だったらこうするなあ」「自分はこう思うなあ」と考える。	5件法
②学習活動についての印象	「この中で<A>好きなこと、大事だと思うことをそれぞれ3つ以内で選んで数字に○をつけて下さい。一つもない場合は8に○をつけてください」 <選択肢> 1. 一人でじっくり考えること 2. 教科書などのお話を聞いたり読んだりすること 3. 自分の考えを主張すること 4. 友達の考えを聞くこと 5. 友達の考えと自分の考えを比べること 6. 周りの友達と話し合うこと 7. その他 8. なし	多項目選択質問・制限選択式
③ためになったこと	「これまで（中1～3年生）の道徳の学習で、自分のためになったことを教えて下さい。」	自由記述

事前意識調査の学年全体（5クラス）の調査結果は、つぎの通りである。

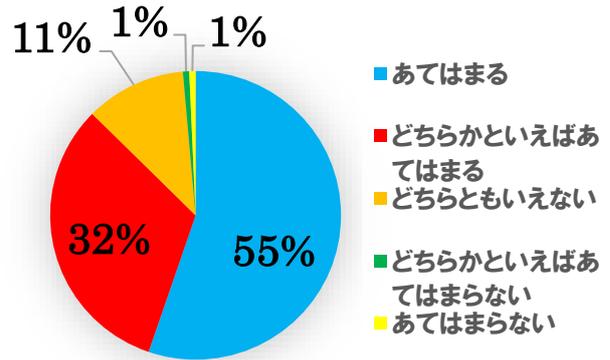
①授業中の思考や心の動き

授業中の思考や心の動きの結果を図9にまとめた。道徳の学習において、教材を活用しながら、いかに自我関与させられるかが大切となるが、質問項目ア「今までの自分の生活を振り返ることがあった」と質問項目イ「自分の課題や目標が見つかった」について、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」の肯定的な意見が80%を占めた。日ごろ行われている道徳科の学習が充実した内容であることが分かった。しかし、「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」と答えた生徒も15%近くおり、さらに自我関与させる授業改善の工夫が求められる課題点も挙げられた。

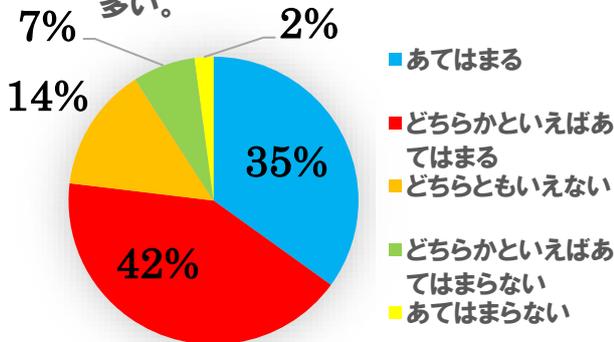
ア. 今までの自分の生活を振り返ることがあった。



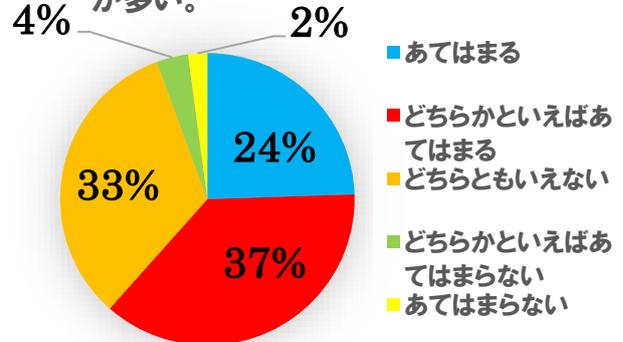
イ. 自分の課題や目標が見つかった。



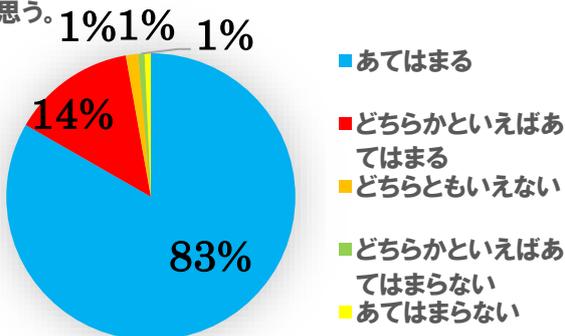
ウ. 道徳の学習では考え悩むことが多い。



エ. 道徳の学習では、スッキリすることが多い。



オ. 自分と違う友達の考えを聞いて、「その考えも分かる」「そんな考えもあったんだ」などと思う。



カ. 登場人物の気持ちや行動について「自分だったらこうする」「自分はこう思う」と考える。

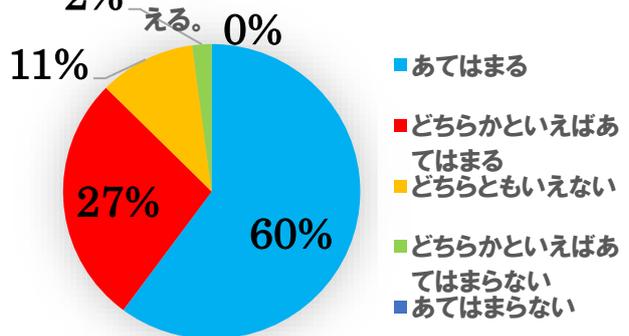


図9 授業中の思考や心の動き

質問項目オ「自分とは違う友達の考えを聞いて『その考えも分かる』『そんな考えもあったんだ』などと思う」では、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」と答えた生徒が、全体の97%もあり、日常の道徳科の授業では、学級の雰囲気が良好なため、生徒同士の意見交流を活発に行うことができ、異なる意見の交流により、生徒は様々な気づきを得られている様子が伺えた。

① 学習活動についての印象

- 〈選択肢〉
1. 一人でじっくり考えること
 2. 教科書などのお話を聞いたり読んだりすること
 3. 自分の考えを主張すること
 4. 友達の考えを聞くこと
 5. 友達の考えと自分の考えを比べること
 6. 周りの友達と話し合うこと
 7. その他
 8. なし

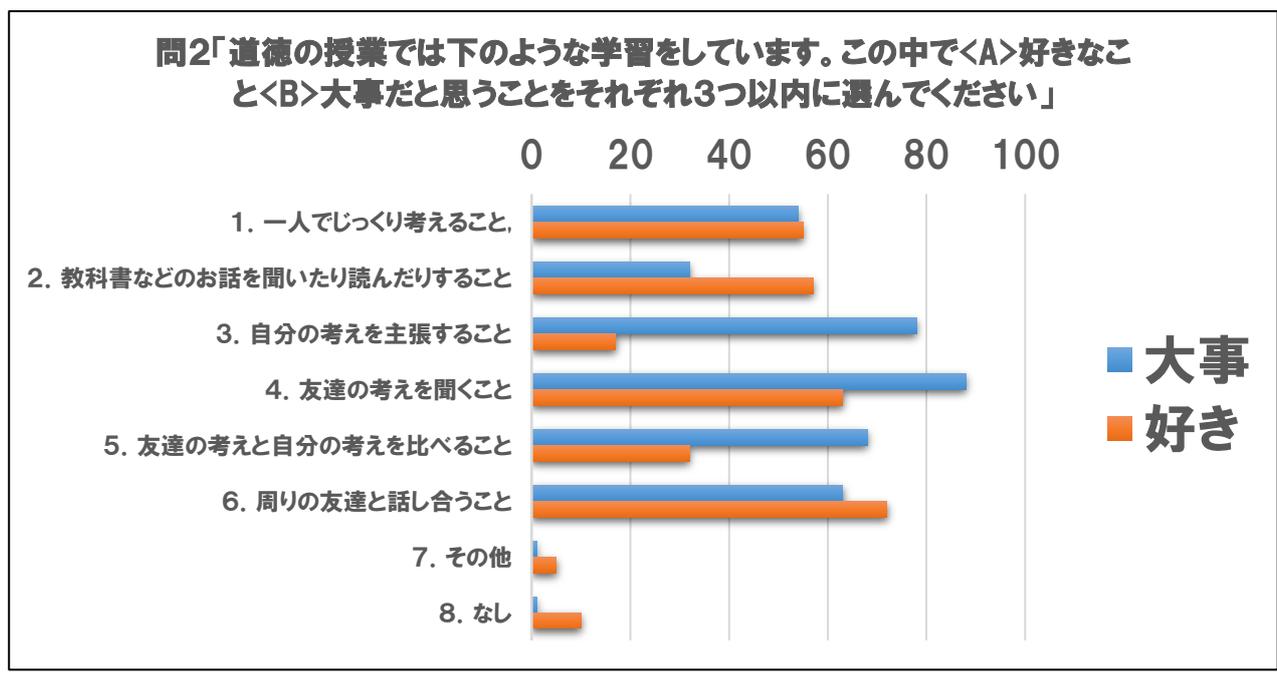


図10 学習活動についての印象

結果として、特に顕著に表れたのは、項目3の「自分の考えを主張すること」について、大事だと思っている生徒は多いものの、実際に好きな生徒は少なく苦手と思っている生徒が多いことがわかった。また同様に、項目5の「友達の考えと自分の考えを比べること」についても同じような傾向にあることが示された。そして、6の「周りの友達と話し合うこと」については、それらの傾向と反して、好きな生徒が多い傾向にありました。このことから、友達との意見交流等については、好意的に感じている傾向にあるが、自分の考えを述べることに苦手意識があるという課題が明らかになった（図10）。

③自分のためになったこと

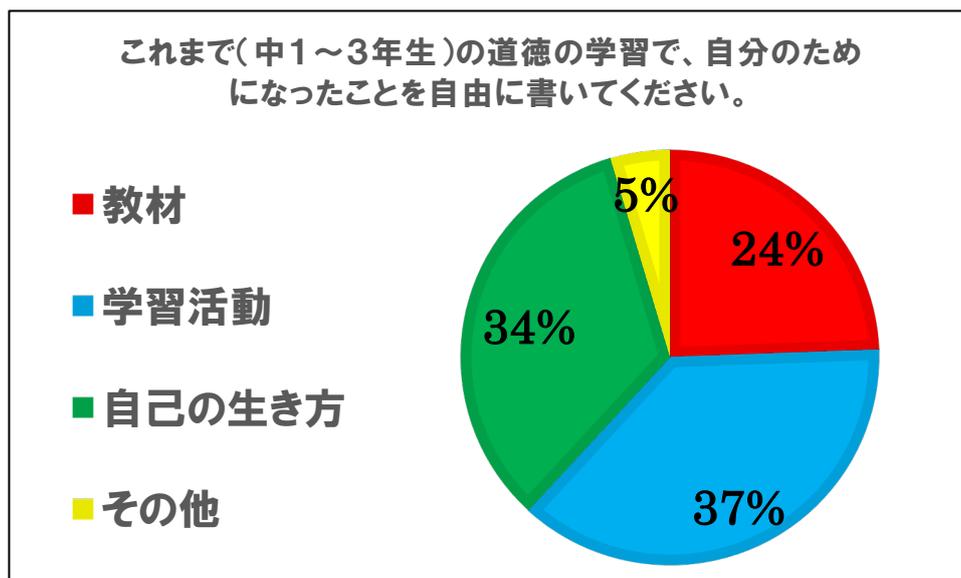


図11 自分のためになったことの記述分類

この項目は、「これまで(中1～3年生)の道徳の学習で、自分のためになったことを自由に書いてください」とし、自由記述とした。この記述内容を5つの項目に分類した。分類項目は、「①教材：お話などから知ったこと、お話から考えたことや気づいたこと、②自分自身について、友達と一緒に考えたこと、③自己の生き方：夢や目標、日常における行為や態度、ものごとの考え方や道徳的価値、これまでを振り返ったこと、⑤その他：あまり覚えていない、ない」の5項目である。道徳学習では、教材から学び得たことや仲間との意見交流、自己の生き方について、意見が分散しており、生徒は様々な視点から学び得ていることが明らかになった(図11)。表16は生徒の具体的な記述内容を示したものである。

表16 「自分のためになったこと」における生徒の記述内容

分類項目	項目内容	生徒の記述内容(一部)
教材	お話などから知ったこと お話から考えたことや気づいたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・授業でいじめや差別の話聞いたとき、自分も気をつけようと思ったり、周りにそのような人がいないかを改めて考えることができた。 ・話を聞いて自分の価値観が変わって物語の見方が変わったときこの授業を聞いてよかったと思った。 ・じっくり考えることが多くなった。文などを読むのが好きになった。 ・教科書の登場人物の立場になったとき、自分ならどうするかということ考えることができた。 ・その人の(生涯にあたっての)生き方の中に参考になる事や、これから活用できそうなものがある、助かることが多いなと思った。 ・世界で活躍している人の話や、中学生など同年代の人の身近な話など、様々な話を知って、考えが広がった。
	自分自身について 友達と一緒に考	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の意見をしっかり聞くようになって自分の意見も周りの人にわかりやすいように伝えようとして話し合う力がついたと思います。 ・自分とは、違う考えの人もいて意見が合わなくても(反対の意見でも)

<p style="text-align: center;">学習活動</p>	<p>えたことについて</p>	<p>受け入れることはとても大切だと思えた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見を考え、それを相手に伝えることと、人の意見を聞き、改めて考えることをするようになった。 ・自分の意見を言えるようになった。 ・自分の考えたことを主張して、それを班のみんなに主張することで、仲間と自分の考えを比べ、考えを深めることができました。 ・自分ならどうするかよく考えられるようになったと思う。 ・考える力が身についた。 ・いろいろな考えを聞いて、自分の意見と相手の意見を比較したりすることがじぶんのためになったとおもう。 ・自分の意見と友達の意見を比べることで周りとの相違点や価値観の違いを知ることができたこと。 ・自分の意見が共感できるっていう人がいて自分の意見は、大切なんだと感じた。 ・友達の意見も通して「こんな意見はいいな」とか「この意見は、私と似てる」などがあったりして、自分のためにもなっている。 ・様々な考えがあることがわかった。 ・色々な人の意見を聞くことで世界に対する視野が広がった。 ・色々な事を考えるとき視野が広がった。 ・いろいろな人の、意見を聞くことで違う視点で考えることができたこと。
<p style="text-align: center;">自己の 生き方</p>	<p>夢や目標 日常生活における行為や態度 ものごとの考え方や道徳的価値 これまでを振り返ったこと</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・夢を追いかければ、いつか夢は叶うんだということ。 ・以前より相手の考えていることがわかるようになった。 ・人のことを考えて話すことが大切だと思った。 ・いじめは、勇気を持って言えば、なくなる事。 ・やりたいことを一生懸命やること。 ・相手の気持をを考えて行動すること。 ・相手の気持ちを考えられるようになった。 ・自分の物事を見る視点が、変わった。 ・自分を振り返る機会を得られた。 ・考え方を変えるだけで捉え方が変わり、プラス思考になるということ。 物の見方が変わった。 ・社会にでて必要なことがわかった。 ・考えることの大切さを改めて実感した。 ・僕は、道徳の授業のなかで出できた人物の生き方や、考え方などを自分のこれからの人生に活かせられたと思う。 ・人の気持ちを、よく考えて話す。 ・悩み事が自分と重なるときがあり解決したことがあった。 ・いけないことや、やっていいことの区別がつくようになった。 ・色々な考えがあり、考えを共有することは大事だと思った。

		<ul style="list-style-type: none"> ・自分とは違う考え方を肯定できるようになった。 ・いろいろな人の意見を聞いて物事の考え方や価値観が変わった。 ・違う考えが自分の中で生まれたこと。
その他	あまり覚えていない	・特になし。

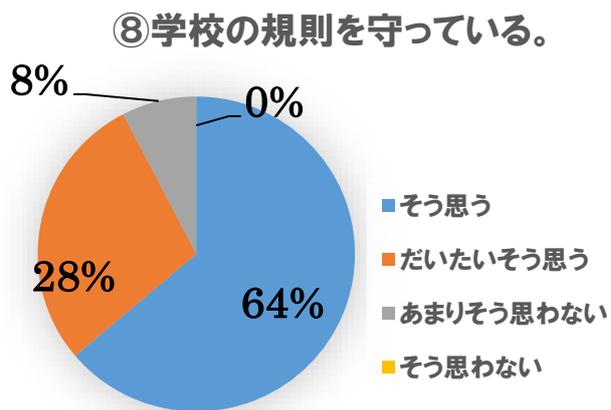
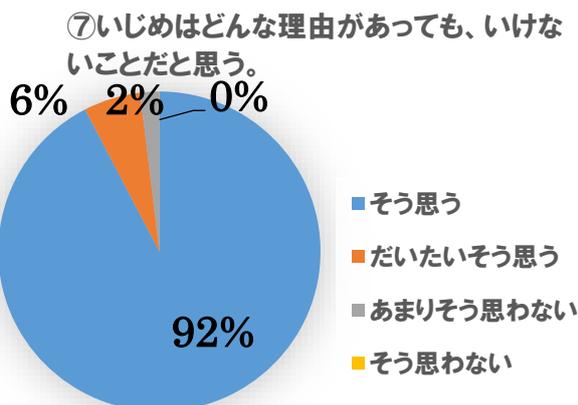
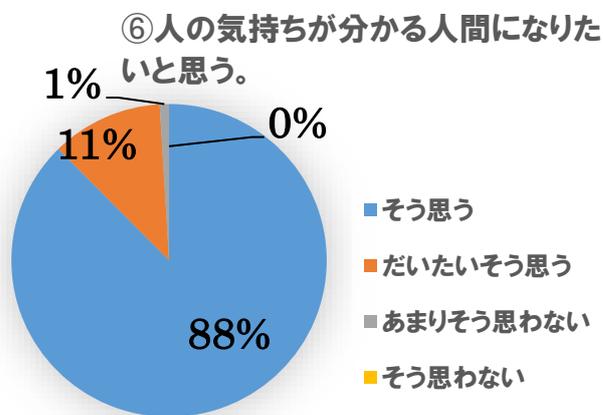
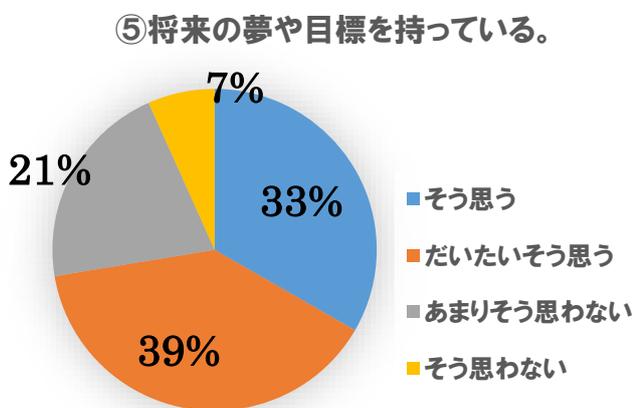
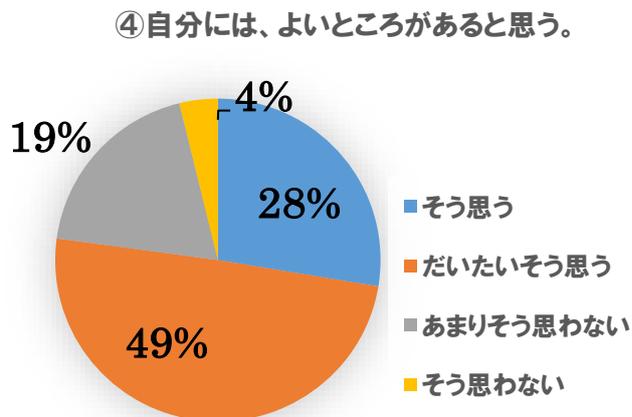
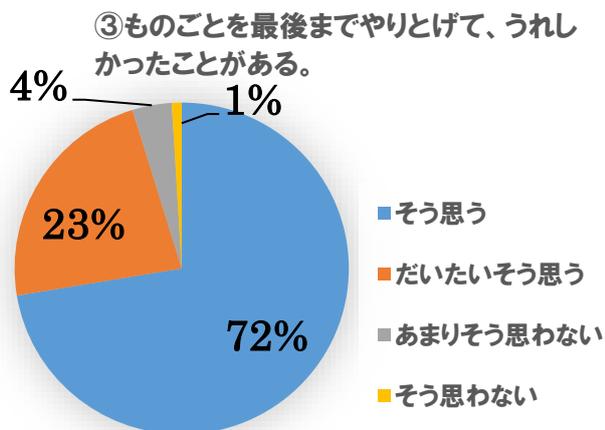
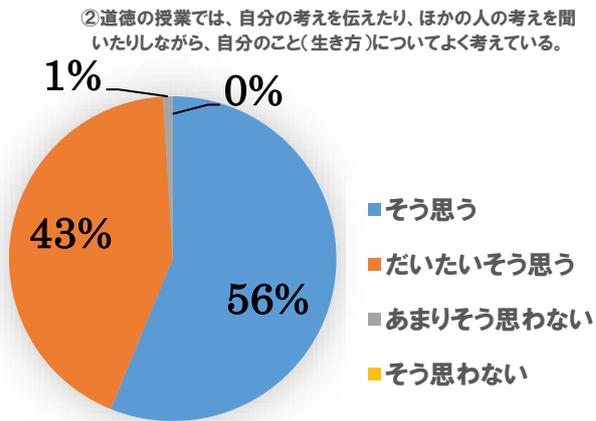
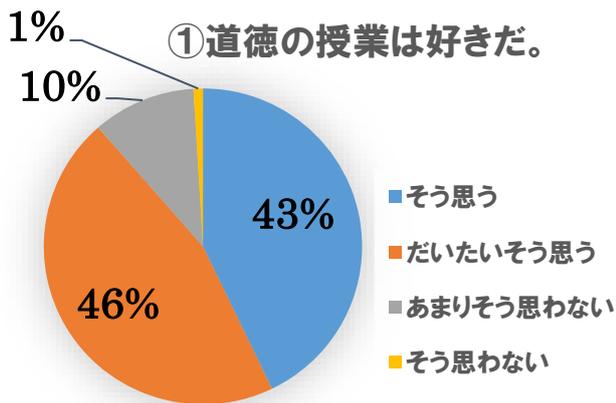
イ. 道徳意識調査（10月実施 回答者数：中学3年生 5クラス 148名）

この調査は、森有希ら（2018）が活用した道徳意識調査（表17）を用いて実施した。尺度は「1：そう思わない、2：あまりそう思わない、3：だいたいそう思う、4：そう思う」の4件法として、生徒による自己評価を行った。である。Microsoft Formsを活用して調査した。

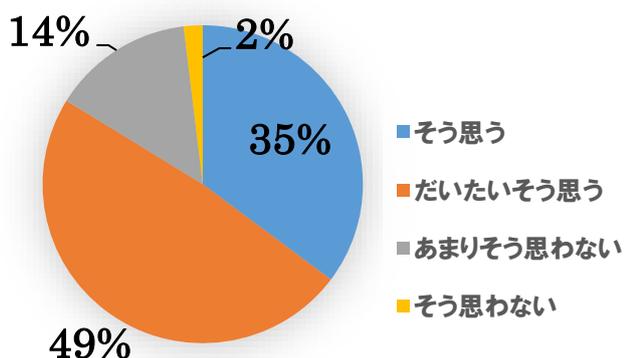
表17 道徳意識調査の内容

NO	質問項目	回答方法
①	道徳の勉強は好きだ。	4件法
②	道徳の授業では、自分に考えを伝えたり、ほかの人の考えを聞いたりしながら、自分のこと（生き方）についてよく考えている。	
③	ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある。	
④	自分には、良いところがあると思う。	
⑤	将来の夢や目標を持っている。	
⑥	人の気持ちが分かる人間になりたいと思う。	
⑦	いじめはどんな理由があっても、いけないことだと思う。	
⑧	学校の規則を守っている。	
⑨	地域や社会をよくするために、何をすべきかを考えることがある。	
⑩	社会人になっても、自分たちの地域や山梨県のためになる仕事をしたと思う。	

道徳意識調査の学年全体の結果を図12に示した。①の発問項目「道徳の授業は好きだ」に対して、「そう思う」「だいたいそう思う」と肯定的な意見を答えた生徒が89%であった。中学3年生としては高い値であり、多くの生徒が道徳科の授業を肯定的に捉えていることが明らかになった。また、④の「自分にはよいところがあると思う」では、「あまりそう思わない」「そう思わない」という否定的な意見が23%と全体の約1/4を占めた。これは、自我が育ち始める中学期の特徴的な傾向と捉えられるが、自分の肯定的な一面に目が向けられていない傾向にあることが分かった。この調査で特に特徴的であったのが、⑤「将来の夢や目標を持っている」である。この⑤の項目では、「あまりそう思わない」「そう思わない」を答えた生徒が28%、全体の約1/3を占め、将来に対して不安を抱いている生徒が多い傾向にあることがわかった。



⑨地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがある。



⑩社会人になっても、自分たちの地域や山梨県のためになる仕事をしたいと思う。

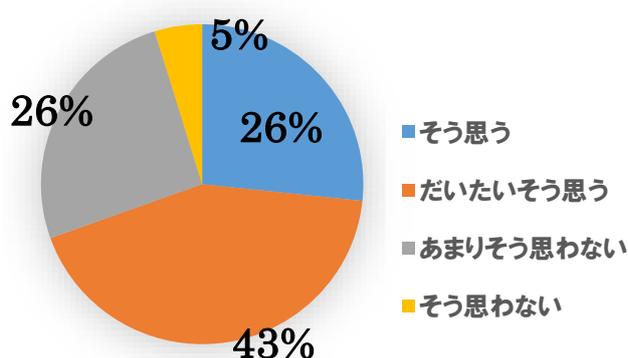


図 1 2 道徳意識調査結果（学年全体）

さらに、⑨「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがある。」では、17%の生徒が「あまりそう思わない」「そう思わない」と答えており、地域貢献や社会参画に関して意識の低さが伺えた。そして、⑩「社会人になっても、自分たちの地域や山梨県のためになる仕事をしたいと思う」では、「あまりそう思わない」「そう思わない」の生徒が31%と、この項目に関しても全体の約1/3の生徒が郷土愛に関して意識が低い傾向にあることがわかった。

（3）検証授業の実施

ア. 検証授業の対象

県内公立中学校 第3学年 5クラス（A～E組）中の4クラス

事前意識調査（6月・10月実施）により、クラスの合計値を算出した（表18）。さらに、2グループを編成するため、クラス差異が最小となるようにグループ編成を行った。なお、クラス表示は、順不同としている。6月に実施した事前意識調査は6項目とし、尺度は「1：全くそう思わない、2：あまりそう思わない、3：そう思う、4：かなりそう思う、5：非常にそう思う」の5件法である。この自己評価における尺度の1を1点、2を2点、3を3点、4を4点、5を5点として点数化し、平均値を算出した。また、10月に実施した道徳意識調査は10項目を4件法で実施した。尺度は、「1：そう思わない、2：あまりそう思わない、3：だいたいそう思う、4：そう思う」の4件法である。この自己評価における尺度の1を1点、2を2点、3を3点、4を4点として点数化し、平均値を算出した。そして、2つの意識調査の合計点によって、クラス差異が小さくなるようにグループ化を行った。表19は、グループ編成の結果を示したものである。

表 1 8 事前意識調査結果

	A組	B組	C組	D組	E組
6月実施（5件法）	3.96	4.1	4.0	4.14	3.86
10月実施（4件法）	3.39	3.47	3.36	3.35	3.33
合計	7.35	7.57	7.36	7.49	7.19

表 1 9 事前意識調査におけるグループ編成

グループ1	A組（7.35）・B組（7.57）	平均：7.46
グループ2	C組（7.36）・D組（7.49）	平均：7.42

イ. 教材名および内容項目

教材の選定にあたっては、両アプローチに適した教材を選定した(表20)。教材1の「泣いた赤鬼」は偕成社の絵本を使用した。この教材は、小学校中学年の道徳の教科書によく掲載されている教材であるが、高校生や大学生を対象に幅広い年齢層で、授業実践が行われている。教材2の「カーテンの向こう」は、対象校が使用している検定教科書(中学道徳3 とびだそう未来へ:教育出版)より選定した。教材3の「2人の弟子」は、文科省「わたしたちの道徳」から選定した。検証授業日の実施日については、表21に示した通り、10月～11月に実施した。

表20 教材名と内容項目

	教材名	内容項目
教材1	『泣いた赤鬼』(絵本 偕成社)	B-(8) 友情、信頼
教材2	『カーテンの向こう』 (教育出版3年とびだそう未来へ)	B-(6) 思いやり、感謝
教材3	『2人の弟子』(私たちの道徳)	D-(22) よりよく生きる喜び

表21 検証授業の実施日

批: 批判型アプローチ、従: 従来型アプローチ

教材名	A組	B組	C組	D組
泣いた赤鬼	批 10/20 (水)			
カーテンの向こう	従 11/9 (火)	批 11/17 (水)	従 11/17 (水)	従 11/10 (水)
2人の弟子	批 11/10 (水)	従 11/12 (金)	批 11/12 (金)	批 11/24 (金)

ウ. 検証方法

本研究は、批判的思考を促す発問を取り入れた学習活動を行うことにより、生徒が自分事として捉え、物事を多面的・多角的に捉える学習が実現できていたか、ワークシートと事後アンケートから検証する。また、生徒の道徳科の授業に対する事前意識調査を行い、実態把握の参考にする。検証授業では、まず「検証1」で、批判的発問のみを取り上げて生徒の変容にどのような影響を与えるかを検証する。また、「検証2」では、資料を読み終えた後の展開部分に着目し、永田(2014)の「発問の立ち位置(4区分)(図4)」と高宮(2020)が示す「3つの活用に応じた道徳授業の発問リスト(表14)」を用い、2パターンの発問構成の検証を行う。一つの発問パターンは、本研究のテーマでもある教材を俯瞰的に捉える批判的発問を取り入れた授業(批判型アプローチ)である。もう一つは、それとは対照的に、主人公の気持ちや考えを問う教材に寄り添う発問を取り入れた授業(従来型アプローチ)である。対象は、中学3年生(4クラス:2つのグループ編成)とし、同教材を用いてそれぞれの発問パターンで生徒たちにどのような変容がみられるかを検証する。そして、同教材を用いて2つの異なる発問構成を行うことにより、「考え、議論する」道徳科の授業が実現できるのかを明らかにしたいと考える。

検証1

「検証1」では、本研究のテーマである批判的発問の有効性について検証した。今回の検証は、批判的発問が生徒の変容にどのような影響を与えるか検討した。ワークシートの振り返り記述から、批判的発問により、自分の考えと異なる意見に触れることにより、生徒の思考にどのような影響を与えるかどうかを検証した。この検証は対象クラス4クラスで、批判型アプローチの指導案を作成し、検証授業を行った。

検証 2

「検証 2」では、同一教材を活用し、2つの異なる発問構成（多角的な思考を促す批判的発問を用いて教材を俯瞰的に捉える批判型アプローチと多面的な思考を促す共感的発問・分析的発問を用いて教材に寄り添う従来型アプローチ）の授業を行い、それぞれの授業展開により、生徒の変容にどのような違いが見られるか検証した。また、2つ教材を用いて、各クラス両アプローチの授業を実施した（表 2 2）。

表 2 2 検証 1 及び 2 における内容項目・教材名・該当クラス

検証 1	内容項目	教材名	批判型アプローチ	
教材 1	B-8 友情・信頼	泣いた赤鬼	A 組・B 組・C 組・D 組	
検証 2	内容項目	教材名	批判型アプローチ	従来型アプローチ
教材 2	B-6 思いやり	カーテンの向こう	A 組・B 組	C 組・D 組
教材 3	D-22 よりよく生きる喜び	2 人の弟子	C 組・D 組	A 組・B 組

①ワークシートの評価方法

学習指導要領「特別の教科 道徳」を参考に「『考え、議論する』道徳における生徒の見取りの視点」を設定し、ワークシートの振り返り記述から検証を行う。なお、振り返り記述の発問は『今日の授業を振り返って思ったこと、感じたことを書こう。（感想タイトルも含めて）』とした。生徒の記述を限定（例：この授業で学んだことは何か。これからの生活に生かしたいことは何か。など）しないよう配慮し、生徒が自由に記述できるような発問とした。以下に「『考え、議論する』道徳における生徒の見取りの視点」を示す（表 2 3）。

表 2 3 「考え、議論する」道徳における生徒の見取りの視点

①道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めている

「考え、議論する」道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
(ア) 教材の登場人物に置き換えて考え、自分なりに具体的にイメージして理解しようとしている	・自分だったら… ・あの時は、〇〇だったな ・私が親切にしたとき
(イ) 今までの自分を振り返り、自らの行動や考えを見直している	・これまでは〇〇だったから ・考えてみたら ・今までは〇〇と思っていたけど
(ウ) 道徳的な問題に対して自己の取り得る行動を他者と議論する中で道徳的価値を更に深めている	・自分のことよりも ・相手の気持ちを考えて ・誰に対しても ・たくさんの人に
(エ) 道徳的価値を実現することの難しさを自分事として捉え考えようとしている	・気を使わせてしまう ・相手の気持ちがわからない ・親切のつもりでも、相手にとっては迷惑かもしれない

②一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている

「考え、議論する」道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
(ア) 道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉えようとしている	・感謝の気持ちがある ・自分ができないからやっている ・迷惑をかけている気持ちがある
(イ) 自分と違う立場や感じ方・考え方を理解しようとしている。他者の考えに対して、共感した	・〇〇さんに似ていて（共感） ・どうしてですか（疑問）

り、質問したり、批判したりしている	・〇〇さんの意見と違って（批判）
（ウ）複数の道徳的対立が生じる場面においてとり得る行動を多面的・多角的に考えようとしている	・相手のことを考えるなら別の方法があったはず

③自分の生活やこれからの生き方について考えている

「考え、議論する」道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
（ア）道徳的価値に関わる良さを実感している	・親切にすることは、いいことだと思った
（イ）これからの自分の生活につなげようとしている	・思いやりのある行動をしていきたい ・もっと親切にしていきたい



生徒のワークシート（振り返り）の記述分析

- ①：道徳的価値の理解を自分自身の関わりの中で深めている生徒（表記⇒①自分事）
- ②：一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展している生徒（表記⇒②多面多角）
- ③：自分の生活やこれからの生き方について考えている生徒（表記⇒③生き方）
- ④：①～③の記述がみられない（感想のみ）生徒（表記⇒④感想のみ）

生徒のワークシートの振り返り記述から分析を行った。例えば、1人の生徒の記述から①②③のすべて記述されている場合、各項目でカウントしている。また、①～③の記述が見られない生徒、つまり、感想のみ記述されている生徒については、『④：①～③の記述が見られない（感想のみ）生徒』を設定し、全4項目で分析した。各項目の出現数を算出し、各アプローチでどのような違いが見られるか検証した。なお、①と③の項目については、自分事として捉えている記述となる。

②事後意識調査の評価方法

授業の効果を把握するために、森有希ら（2018）が作成した「主体的・対話的で深い学び」の視点に基づいた生徒の意識を調査する項目を活用した（表24）。尺度は「1：全くそう思わない、2：あまりそう思わない、3：そう思う、4：かなりそう思う、5：非常にそう思う」の5件法として、生徒による自己評価を行った。意識調査にあたっては、この自己評価における尺度の1を1点、2を2点、3を3点、4を4点、5を5点として点数化し、5項目の平均点がアプローチによって違いがみられるかを明らかにすることとした。

表24 事後意識調査の内容

項目番号	項目	回答方法
1	今日の授業で、自分自身のことを振り返って考えることができましたか。	5件法
2	今日の授業で、登場人物の立場に立って考えることができましたか。	
3	今日の授業で、友達の見解を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。	
4	今日の授業で、これからの生活に生かせそうなことができましたか。	
5	今日の授業で、自分なりの考えを深めることができましたか。	

◆検証 1◆

(批判的発問の有効性についての検証：批判型アプローチを4クラスで実施)

検証 1	内容項目	教材名	批判型アプローチ
教材 1	B-8 友情・信頼	泣いた赤鬼	A組・B組・C組・D組

「検証1」では、本研究のテーマである批判的発問の有効性について検証した。今回の検証は、批判的発問が生徒の変容にどのような影響を与えるか検討した。ワークシートの振り返り記述から、批判的発問により、自分の考えと異なる意見に触れることにより、生徒の思考にどのような影響を与えるかどうかを検証した。この検証は対象クラス4クラスで、批判型アプローチの指導案を作成し、検証授業を行うこととした。

【学習指導案】

(ア) 主題 本当の友情とは (内容項目 B-8 友情)

(イ) 教材名：泣いた赤鬼 (偕成社)

(ウ) 主題設定の理由

1) ねらいとする価値について

真の友情は、相互に信頼があって成り立つものであり、相手に対する敬愛の念がその根底にある。それは相手の人間的な成長と幸せを願い、互いに励まし合い、高め合い、協力を惜しまない関係にある。心から信頼できる友達を求め、友達への期待も強まる時期に、友達との関係に時には悩み、友達であるからこそ意見がぶつかることもある。青年前期の中学生は、心身の成長は目覚ましいが、不安定な時期でもある。感情の起伏が目立ち、ともすると些細なことから感情の行き違いが生じ、せつかくの友達関係が台なしになることもあるが、これらの悩みや葛藤を乗り越えることで、真の友情は培われていくものである。こうしたことを踏まえながら、個性や価値観の相違を超えた友情の尊さについて考え、よりよい友情を培っていくにはどうしたらよいか考えさせることをねらいとする。

2) 資料について

「泣いた赤鬼」は、小学校の道徳副読本にも採用されている。本教材は、赤鬼と青鬼の互いを思い合う深い友情などを通して、ねらいに迫るものである。人間と仲良くなりたい赤鬼のために、青鬼が芝居を打つ提案をする。赤鬼は躊躇するが、青鬼に連れられて村へ下りていく。村で暴れる青鬼を懲らしめ、優しい鬼だと思わせることで、赤鬼は人間からの信頼を得て、仲良くなることができる。しかし、青鬼は赤鬼が人間に疑われないように赤鬼のもとを去る。そして赤鬼は去った青鬼の家に貼られた紙を読み、青鬼を思って涙を流すという話である。人間と仲良く交流したいと願う赤鬼のために、青鬼は自分を犠牲にして赤鬼の幸福を願う。友情というにはあまりにも崇高な青鬼の思い。その友情を具現化した青鬼の行為は、中学生にも友情の尊さ、美しさを十分感じさせるものである。しかし、青鬼のその行為は、赤鬼の本当の思いを考えず、自己犠牲の一方的な思いやりであり、赤鬼を悲しませることになる。そのような視点を基に、本当の友情を築くには、何が必要なのか生徒それぞれ異なる考えにより、議論が深まる教材である。

(エ) 本時のねらい：自分を犠牲にしながらか赤鬼を思いやる青鬼の行動を通して、「本当の友情」について考えさせ、深い友情や信頼関係を築いていこうとする実践意欲と態度を育てる。

(オ) 学習指導過程

①展開

過程	学習活動 発問：○基本発問◎中心発問●補助発問	予想される生徒の反応	指導上の留意点等
導入	1. 各自の「友達観」について発表する。 ○あなたにとって「友達」とはどんな人ですか。		・それぞれの思い描く「友達」観を交流する
展開	2. 教材を読んで考える。 ○赤鬼はどんな鬼？青鬼はどんな鬼？ <p style="text-align: center; color: red;">批判的発問</p> ○青鬼の手紙を読んで涙を流す赤鬼は、どんな気持ちだっただろう。共感的発問 ●涙を流している赤鬼は本当に幸せですか？ ●青鬼の行動は本当に赤鬼のためになりましたか？ ◎青鬼は、赤鬼にとって本当に「良い友達」と言えますか。理由も含めて考えよう。 A：良い友達と言える 批判的発問 B：良い友達とは言えない C：どちらともいえない	<p>【赤鬼】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・素直で優しい ・さみしがり屋 ・自分のことだけしか考えていない ・人が大好き <p>【青鬼】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分を犠牲にしてまで、相手を思いやれる優しい ・友達思い ・本当に相手の立場を考えられる <ul style="list-style-type: none"> ・青鬼に申し訳ない ・自分のことしか考えていなかった ・青鬼は本当に優しい人だ。 <p>[A の意見]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・良い友達だと思う。自分を犠牲にして赤鬼の願いを叶えた ・やっぱり青鬼は良い友達。何が大切か赤鬼に教えてくれたから。 <p>[B の意見]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・結果的に赤鬼を泣かせているから、良い友達とは言えない。 ・この作戦は青鬼が勝手に 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤鬼と青鬼それぞれの性格について理解できるようにする。 <ul style="list-style-type: none"> ・後悔している赤鬼の気持ちに共感し、青鬼の赤鬼に対する「友情」を押さえる。 <ul style="list-style-type: none"> ・他の生徒の多様な感じ方や考え方と交流できるようにする。 ・相手を言い負かすようなディベートにならないことと「納得」したら自分の意見を変えてもいいように指導する。

	<p>○「本当の友情」をテーマに、この後の話の続きを考えてみよう。自己展望の発問</p>	<p>言い出して、勝手に出ていった。青鬼の勝手な行動に振り回されている。</p> <p>[Cの意見]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・青鬼の提案に安易に乗った赤鬼もいけないと思う。 	
終末	<p>3. 本時を振り返って考える。</p> <p>○今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。そして、その感想にタイトルを書こう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価を記入させる。

②評価の視点

- ①青鬼の行為について様々な意見を聞き、真の友情について多面的・多角的に考えていたか。
- ②真の友情について考え、友達を大切にしようとする気持ちを高めることができたか。

③板書計画および実際の板書

【板書計画】

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">A 良い友達と言える</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">B 良い友達とは言えない</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">C どちらともいえない</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ネームカード</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">理由</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A 良い友達と言える	B 良い友達とは言えない	C どちらともいえない	ネームカード			理由			<p>◎青鬼は、赤鬼にとって本当に「良い友達」?</p>	<p>○「本当の友情」をテーマに、この後の話の続きを考えてみよう。</p>	<p>○青鬼の手紙を読んで涙を流す赤鬼は、どんな気持ちだっただろう。</p>	<p>○あなたにとって「友達」とはどんな人ですか。</p>
A 良い友達と言える	B 良い友達とは言えない	C どちらともいえない											
ネームカード													
理由													



(カ) 考察

表 2 5 クラスごとの返答数及び変容数

A 組			B 組			C 組			D 組						
答	返答数	変容あり													
A	5	2	計 3	A	7	3	計 3	A	14	8	計 8	A	8	5	計 7
B	6	1		B	3	0		B	1	0		B	4	0	
C	16	0		C	18	0		C	12	0		C	15	2	

表 2 6 変容数及び変容率

項目	回答数	変容数	変容率
A	32	18	53%
B	14	2	7%
C	63	1	3%
合計	77	21	27%

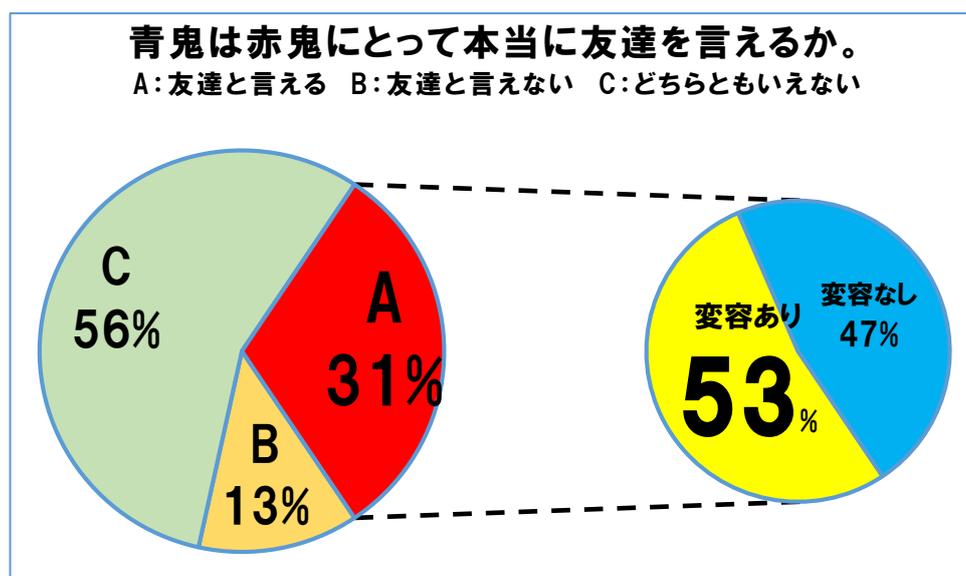


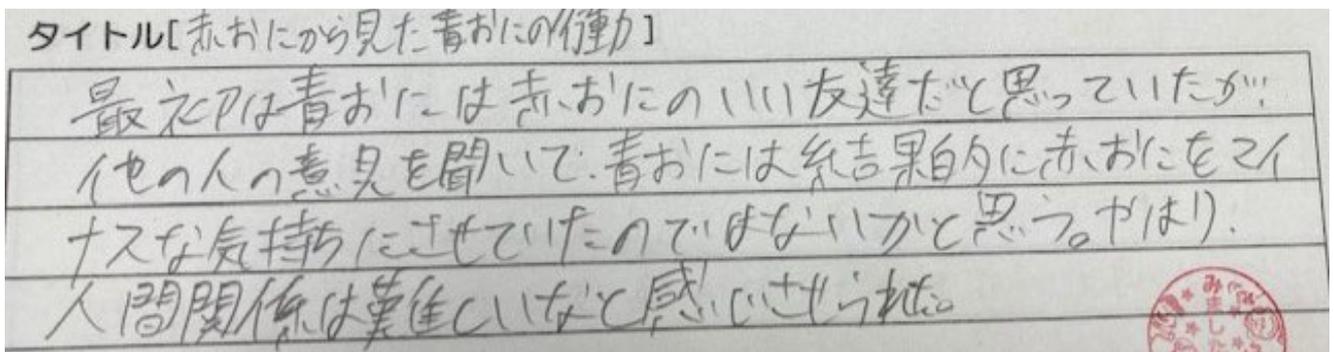
図 1 3 変容率

批判的発問「青鬼は、赤鬼にとって本当に『良い友達』と言えますか。理由も含めて考えよう。」の各クラスの返答数は表25のとおりである。全クラス「C:どちらともいえない」に多く意見が集まったが、多少偏りは見られたが、全クラスにおいて、3つの意見に分散する結果となった。また、実際の授業では、3つの意見を選択した理由を交流させながら、更に「それぞれの意見を聞いて、どう思ったか」等の問い返しを図りながら、それぞれの生徒の考えを深めていった。全体で見えていくと、特に顕著に生徒の変容が見られるのが、「A:友達と言える」の生徒である。「A:友達と言える」の意見を示した生徒のうち約53%の生徒が、自分と異なる意見の交流を通して、道徳的価値について自分の考えを広げたり、深めたりした変容記述が見られた(表26、図13)。また、「B:友達と言えない」や「C:どちらともいえない」の生徒についても、変容を記述した生徒がいた(表26)。詳細については、下記に生徒の変容記述をまとめたものと意見 A の変容を示した振り返り記述の実際の写真(表27)を示す。

表 2 7 生徒の変容記述

「意見 A : 友達と言える」生徒の変容記述
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が良いと思って行動していても、相手を悲しませることもある。 ・AでもBでもないと思った。2人とも課題がある。 ・どちらか一人だけが良い思いをしても「真」ではない。 ・友達を思ってやったことが、友達からすると傷つけることがある。 ・Aの意見だったけど、みんなの意見を聞いて真の友情について深く考えさせられた。 ・友達のための自己犠牲が良いと思ったが、友達が悲しむならやらないほうが良いと思った。 ・一方が辛いと感じていないかなどの相手の気持ちが関係している。 ・一人一人が相手の事を考えることが大切。 ・友達の意見を聞いて、青鬼には我慢があったことに気づいた。 ・お互い対等な関係でいられることも重要。 ・お互いが我慢しないように相談できる友達。 ・友達の意見を聞いて、お互いが傷つくことなく信頼していること。 ・両方がいい思いをするのは難しい。 ・自分だけでなく相手の気持ちを考えて動く。 ・友達について深く考え、相手も自分も良くなるように助け合うこと。 ・自分を犠牲にして思いやることは良いこと⇒相手は申し訳ない気持ちになるため、そうではない。 ・相手がその後どう思うかを考えてから行動した方がよい。 ・自分を犠牲にしないでいられるようにしていきたい。 ・相手のために我慢や勝手に行動は相手を傷つけ自己満になる。 ・相手を思って行動するとき、相手は申し訳なく思っているかもしれない。 ・友達を犠牲にしてまでするのは友達ではない。考えが変わった。
「意見 B : 友達と言えない」生徒の変容記述
<ul style="list-style-type: none"> ・友達の意見を聞いて驚いたところ、活かしたいところが多々あった。 ・「優しさ」の基準が変わった。友達がずっと喜べる助けこそ本物。
「意見 C : どちらともいえない」生徒の変容記述
<ul style="list-style-type: none"> ・相手のために自己犠牲して行動し、相手を理解していつまでも仲良くすること。

【意見 A : 友達といえる】と答えた生徒の振り返り



タイトル[真の友情に必要なこと。] (感想のタイトルも含めて)

友達と仲良くするために相手に合わせて、自分の気持ちを言わない、たり、行動しないことばかりするから、そういうことをしなくても今までと同じ関係を保てるような友達と一緒にいることが「真の友情」だと思った。これからは自分を犠牲にしないでいられるようにしていきたい。

タイトル[真の友情]

相手を考えて行動しても、その相手は申し訳なく思っていないかもしれない、それが本当に良い友達かを考えるのが難しい。相手を考えて行動するときは、自分がしてもらったと「思う」が考えたほうが良いと思った。

タイトル[本当の友達とは何か]

今まで、おまわりは友達と呼んできたけど、本当の友達とは何かを深く考えたせいで、友情とは、相手も、自分も、より近くなるように考え助け合うことだと思った。このことを意識して、本当の友達と呼ぶようになる人になりたい。

5. 今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。(感想のタイトルも含めて)

タイトル[良い友達]

友達のために行動することは良いと思うけど、相手の気持ちを考えないといけないと思った。友達をぎせいにしてまでするのは本当の良い友達ではないのかなと考えがかわった。

以上のことから、「検証1」では、批判的発問の有用性について検証したが、批判的な発問は、生徒の主体的な判断を促すため、自分と異なる意見と対峙させることができ、生徒自身の既存の道徳的価値を再考させたり、再認識させたりすることができる効果的な発問であると言える。そして、この発問の課題点は、今回C組の意見数にもみられるように、「B:友達と言えない」の意見が1名と偏りが出てくる可能性があるということである(表25)。今回の授業は選択肢が3択だったが、2択の場合は、回答ゼロのケースも出てくる。そのようなケースに備え、偏った意見を揺さぶるような補助発問や問い返しを事前に用意しておく必要がある。

◆検証2◆

(批判型アプローチと従来型アプローチによる生徒の変容比較：4クラスで実施)

検証2	内容項目	教材名	批判型アプローチ	従来型アプローチ
教材2	B-6 思いやり	カーテンの向こう	A組・B組	C組・D組
教材3	D-22 よりよく生きる喜び	2人の弟子	C組・D組	A組・B組

「検証2」では、同一教材を活用し、2つの異なる発問構成（多角的な思考を促す批判的発問を用いて教材を俯瞰的に捉える批判型アプローチと多面的な思考を促す共感的発問・分析的発問を用いて教材に寄り添う従来型アプローチ）の授業を行い、それぞれの授業展開により、生徒の変容にどのような違いが見られるか検証した。また、2つ教材を用いて、各クラス両アプローチの授業を実施した。

【教材「カーテンの向こう」学習指導案】

(ア) 主題 思いやりの心（内容項目 B-6 思いやり、感謝）

(イ) 教材名:カーテンの向こう(中学道徳3 とびだそう未来へ 教育出版)

(ウ) 主題設定の理由

1) ねらいとする価値について

項目 B- (6) は「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心を持つ」ことをねらいとしている。思いやりの心は、自分が他者に能動的に接するときに必要な心の在り方である。すなわち、他の人の立場を尊重しながら、親切にし、いたわり、励ます生き方として現れる。したがって、思いやりの根底には、人間尊重の精神に基づく人間に対する深い理解と共感がなければならず、単なる哀れみや同情と考えるべきものではない。しかしながら、私たち人間は、とかく利己的な考え方や自己中心的な言動に陥りがちである。他の人との関わりの中で、温かい人間関係を深め、これを見つけていくことは、人間として極めて大切なことである。

誰に対しても思いやりの心をもって接することは、よりよい人間関係づくりにつながる。中学生の時期は、家族や友達、先輩や後輩、地域の人々など、様々な人との関わりをもつ機会が増え、またその大切さを理解できるようになってくる時期である。しかし時として、自分さえよければいいという自己中心的な判断に陥り、他を省みない言動に走ってしまう場合もある。相手を尊重する温かい人間関係を築くことは、社会で生きていくために大切なことである。そこで本教材を通して、生徒一人一人に相手の立場に立って物事を考え、行動することができる「思いやりの心」を育てたい。

2) 資料について

この資料はもう治る見込みもないであろう重症患者たちがベッドを並べて横たわっている病室内でのやりとりである。その患者たちは自分で起き上がることもできず、看護師も医師も見舞客も来ない、何の変化もない辛い毎日を送っている。そのような生活の中で、唯一の楽しみは、病室の閉ざされた窓に一番近いヤコブが、カーテンのほんの小さな隙間に顔を突っ込んで外の様子を眺め、それを話してくれることである。その話は患者たちの生きる希望になっていた。しかし、ヤコブしか外の世界を見られないことに対する不満を抱く一人である「私」は、いつしか自分の窓際のベッドに移るためにヤコブの死を願うようにさえなる。ついにヤコブは息を引き取り「私」はカーテンの外の景色を見ることができた。しかし、カーテンの向こうの景色は、なんと冷たいレンガの壁であった。ヤコブは、病室の仲間たちに生きる希望を与えるために、作り話をしていたのである。本資料は、ヤコブの思いやりの深さや「私」の人間的弱さ、醜さに気づかせ、思いやりの心をもって人と関わることの大切さや、本当の思いやりと

は何なのかを考えさせるのに適した資料である。

(エ)本時のねらい:相手の立場に立って物事を考え、思いやりの心を持って接していこうとする心情を育てる。

(オ)批判型及び従来型アプローチの発問構成

批判型アプローチ (教材を客観視するパターン)		従来型アプローチ (教材に寄り添うパターン)	
導 入	<p>学習活動と発問</p> <p>○基本発問 ◎中心発問 ●補助発問</p> <p>1 主題を知る⇒今日のテーマ「人を思いやる心」</p> <p>2 教材を読んで考える</p> <p>○この話についてどう思ったか? 批判型発問</p>	導 入	<p>学習活動と発問</p> <p>○基本発問 ◎中心発問 ●補助発問</p> <p>1 主題を知る⇒今日のテーマ「人を思いやる心」</p> <p>2 提示された絵を見て、思いやりについて考える</p> <p>○絵 (友達が教室で泣いている絵) の状況を見て、この子を思いやって行動するならばあなたは どうしますか? 投影+批判型発問</p>
展 開	<p>3. 教材について考える</p> <p>◎自分だったら、ヤコブと同じ行動ができる? できない? その理由も含め考えよう。</p> <p style="text-align: right;">投影+批判型発問</p> <p>【できる意見に対する補助発問】</p> <p>●真実を伝えなくて良いのか?</p> <p>●死ぬまで誤解されていて良いのか?</p> <p>【できない意見に対する補助発問】</p> <p>●ヤコブの自分の残された命 (時間) をみんなのことを思い起こした行動は間違っていたのだろうか?</p> <p>○ ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。</p> <p style="text-align: right;">分析的発問</p> <p>●ヤコブはみんなことをどう思っていたのかな?</p> <p>●ヤコブが皆のためにそこまでできたのはなぜだろう?</p>	展 開	<p>3. 教材を読んで考える</p> <p>○ヤコブの話を知っているとき、「私」は心の中でどんなことを考えていただろう。</p> <p style="text-align: right;">共感的発問</p> <p>○ニコルが死んだとき、「私」は心の中でどんなことを考えていただろう。</p> <p style="text-align: right;">共感的発問</p> <p>◎冷たいレンガの壁を見た「私」は、心の中でどんなことを考えていただろう。</p> <p style="text-align: right;">共感的発問</p> <p>○ ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。</p> <p style="text-align: right;">分析的発問</p>
終 末	<p>4. 学習を振り返る</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>	終 末	<p>4. 学習を振り返る</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>

(カ) **批判型アプローチ** 学習活動過程

① 展開

過程	学習活動 発問：○基本発問◎中心発問●補助発問	予想される生徒の反応	指導上の留意点等
導入	<p>1. 主題を知る</p> <div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>テーマ「人を思いやる心」</p> </div> <p>2. 教材を読んで考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あらすじを確認する。 <p>○この話についてどう思ったか？</p> <p>(1) ペアの人と会話しながら、自分の考えを出し合う。 批判的発問</p> <p>(2) 全体で意見交流</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ヤコブの取った行動はすべて皆への思いやりだったことに驚いた。 ・「私」はこのあとどう行動するのか気になる。 ・皆から憎まれたり、妬まれたりしていたヤコブが可愛そう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材を俯瞰的に捉えさせ、意見の交流を通して、多角的な視点で共有を図る。
展開	<p>3. 教材について考える</p> <p>◎自分だったら、ヤコブと同じ行動ができる？できない？その理由も含め考えよう。 投影+批判的発問</p> <p>(1) ワークシートに記入する。</p> <p>(2) ネームカードを黒板に貼る。</p> <p>(3) グループで意見交換する4～5人</p> <p>(4) 全体で意見交流</p> <p>【できる意見に対しての補助発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> ●真実を伝えなくて良いのか？ ●死ぬまで誤解されていて良いのか？ <p>【できない意見に対しての補助発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> ●ヤコブの自分の残された命（時間）をみんなのことを思い、起こした行動は間違っていたのだろうか？ 	<p>【できる】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の命よりもみんなに夢や希望を与えてすごいと思うから真似したい。 ・みんなのことを何よりも思う行動だと思うから。 ・自分の命と向き合うことで精一杯だと思うから。 ・皆から憎まれてまでやりたくない。 ・嘘をつくのは良くないと思うから。 <p>【できない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きっとみんなを思いやる気持ちがでないと思うから。 ・自分の命と向き合うことで精一杯だと思うから。 ・皆から憎まれてまでやりたくない。 ・嘘をつくのは良くないと思うから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・『ヤコブ』を自分と置き換えて、どのような行動をとるか考えさせる。他者のためにどのような行動が最善かを考える。様々な思いやりの形について考える。

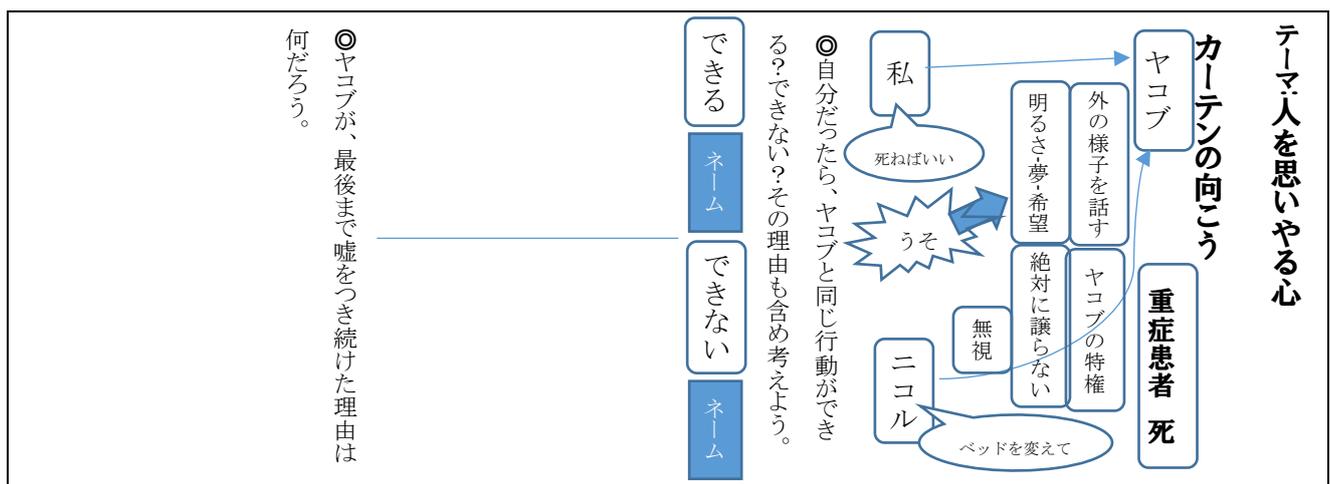
	<p>○ ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。 分析的発問</p> <p>(1) ワークシートに記入する。 (2) グループで意見交換する4～5人 (3) 全体で意見交流</p> <p>●ヤコブはみんなことをどう思っていたのかな？ ●ヤコブが皆のためにそこまでできたのはなぜだろう？</p>	<p>・嘘をつかずに、もっと別の方法があると思うから。</p> <p>・みんなの辛さが十分理解できていたから。 ・みんなに少しでも明るく楽しく生きてほしいから。 ・自分のため</p>	<p>・ヤコブの取った行動の裏側にある本当の思いに気づかせる。</p>
終末	<p>4. 本時を振り返って考える。</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>		<p>・自己評価を記入させる。</p>

②評価

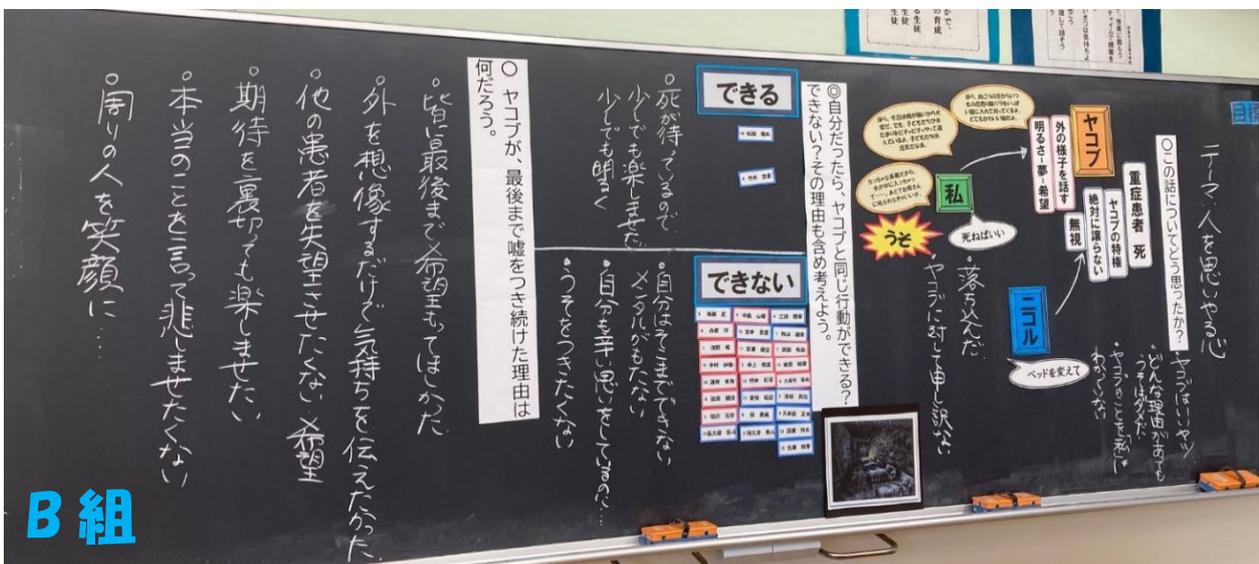
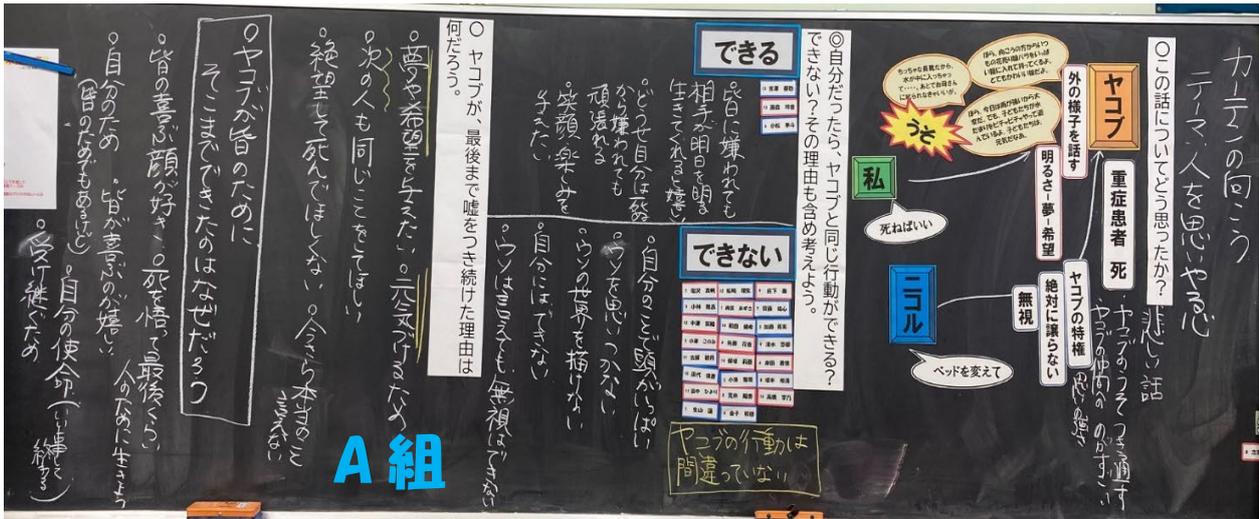
- ①ヤコブについて様々な意見を聞き、思いやりの心について多面的・多角的に考えていたか。
- ②思いやりについて考え、「周りの人」を大切にしようとする気持ちを高めることができたか。

③板書計画および実際の板書

【板書計画】



【実際の板書】



(キ) 従来型アプローチ 学習活動過程

① 展開

過程	学習活動	予想される生徒の反応	指導上の留意点等
導入	<p>発問：○基本発問◎中心発問●補助発問</p> <p>1 主題を知る⇒今日のテーマ「思いやり」</p> <div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>テーマ「人を思いやる心」</p> </div> <p>2 提示された絵を見て、思いやりについて考える</p> <p>○絵(友達が教室で泣いている絵)の状況で、この子を思いやって行動するならあなたは どうしますか?</p>	<ul style="list-style-type: none"> 話しかけて慰める 泣いている理由を聞く そっとしておく 先生に状況を伝える 	
展開	<p>3. 教材を読んで考える</p> <p>○ヤコブの話を読んでいるとき、「私」は心</p>	<ul style="list-style-type: none"> 娘は可愛いだろうな。 	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの場面で

	<p>の中でどんなことを考えていただろう。共感的発問</p> <p>○ニコルが死んだとき、「私」は心の中でどんなことを考えていただろう。共感的発問</p> <p>◎冷たいレンガの壁を見た「私」は、心の中でどんなことを考えていただろう。共感的発問</p> <p>○ ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。分析的発問</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の家や家族はどうだったかな。 ・外の様子を教えてくれるヤコブはいい人。 ・どうして代わってあげなかったのか。 ・ニコルが可愛そう。 ・ニコルの願いを無視するなんてヤコブはひどい奴だ。 ・自分さえよければいいのか。 ・なんていう景色だ。 ・ヤコブに申し訳ない。 ・自分自身が恥ずかしい。 ・ヤコブは、みんなのために嘘をついていたのか。 ・ヤコブは本当は優しかったんだ。 ・自分もヤコブのように思いやりのある人になりたい。 ・夢や希望を与え続けたいから。 ・みんなを悲しませたくない。 	<p>「私」心情が大きく変容していく様子に気づかせる。</p> <p>・様々な異なる意見交流を通して、「私」の大きな心の変容を多面的・多角的に捉えさせる。</p> <p>・ヤコブの取った行動の裏側にある本当の思いに気づかせる。</p>
終末	<p>4. 本時を振り返って考える。</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>		<p>・自己評価を記入させる。</p>

②評価の視点

- ①ヤコブについて様々な意見を聞き、思いやりの心について多面的・多角的に考えていたか。
- ②思いやりについて考え、「周りの人」を大切にしようとする気持ちを高めることができたか。

③板書計画および実際の板書

【板書計画】

○ヤコブの話を知っているとき、『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○ニコルが死んだとき、『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○冷たいレンガの壁を見た『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は、何だろう。

テーマ人を思いやる心
カーテンの向こう
ヤコブ

重症患者 死

【実際の板書】

○ヤコブの話を知っているとき、『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○ニコルが死んだとき、『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○冷たいレンガの壁を見た『私』は、心の中でどんなことを考えていただろう。

○死んだヤコブはひどいヤコブだ。

○死ねばいいと思った自分(ヤコブ)を、自分(私)が嫌いだ。

○自分のためにやってくれて嬉し。

○ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は、何だろう。

○昨日を希望してはいい。希望を持って生きてきたと思えば、ほかに何かが、明日の世界もあってほしい。

○自分自身のため。暗い病室を明るくした。悲しさをなくした。

目標
テーマ人を思いやる心
重症患者 死

重症患者 死

C組

○ヤコブの話を知っているとき、『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○ニコルが死んだとき、『私』は心の中でどんなことを考えていただろう。

○冷たいレンガの壁を見た『私』は、心の中でどんなことを考えていただろう。

○自分たちのための、嬉しい尊敬、死んでしまえ等思っていました。

○自分のことを考えない悔しい。

○ヤコブは、自分が死んでしまったら、後悔、ヤコブ(私)入から、思われたい。情けない。なぜか、私(私)が、死んでしまったら、後悔。

○ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は、何だろう。

○あまりに生活↓夢を奪われて、元気がなくなって、退屈して、今日一日を生きている理由として、ヘルメットを、明かした。

○エターナー。明かした。

重症患者 死

重症患者 死

D組

【教材「2人の弟子」学習指導案】

(ア) 主題:よりよく生きる (内容項目 D-22 よりよく生きる喜び)

(イ) 教材名:2人の弟子 (「私たちの道徳 中学校」 文部科学省)

(ウ) 主題設定の理由

1) ねらいとする価値について

人間は決して完全なものではなく、本来誰しもが心の中に弱さを持っている。だから、時に人間は、誘惑に負け易きに流されたり、劣等感に悩んだり、誰かを妬んだり、恨んだりする。しかし、それと同時に、そういった心の弱さに気づき、それらを引き止めたり、自分を励まし奮い立たせたりする内なる良心を持ち、それを乗り越え次に向かっていくところに素晴らしさがある。自分の弱さと良心の間で、苦悩し、葛藤することで自分の存在を深く意識するようになる。そして、他から認められる喜び、人間としての誇りや人間愛、共に生きていくことへの喜びなどに気づいたとき、強く、気高い存在になりうる。中学生期の生徒は、自信が持てないことから、劣等感や嫉妬心を抱くことがある。しかし、一方では、崇高な人生を送りたいという人間のもつ気高さを追い求める心もある。自分だけが弱いのではないということや他者のもつ弱さは自分にもあるという自分を見つめることから逃げずに、弱さや至らなさの中から向上しようと努めることが、誇りや喜びのある生き方につながることを十分理解できるようにしたい。

2) 資料について

この資料は、仏教の修行を志した二人の人物が、自らの弱さや醜さと向き合い、それを乗り越え志を貫こうとする姿が描かれている。道信と智行は共に都で修行を行っていた。しかし、道信は厳しい修行から抜け出す。再び寺に戻り修行をしたいと申し出た道信に対し、潔癖な智行は許すことができない。上人は、道信が寺に戻ることを許すが、智行は上人の真意が理解できず不信感を募らせる。智行は、上人へその思いを吐き出す。すると、上人から「人は皆、自分自身と向き合って生きていかなければならないのだ」と言われ、智行は言葉の意味を図りかねる。しかし、月に照らされた純白に輝く一輪の白百合を見て、智行はあふれる涙を止められず立ち尽くす。意志の弱さから道を踏み外してしまう道信と潔癖な故に他人に厳しい智行の悩みや苦しみを理解させながら、成長していこうとする二人の姿に共感させることで、自分と向き合い乗り越えていこうとするすばらしさを実感させたい。

(エ) 本時のねらい

*従来型アプローチ⇒自分の弱さや醜さに向き合い、それらを克服しようとする強さや気高さに気づくことで、人間として生きることに喜びを見出そうとする心情を育てる。

*批判的アプローチ⇒自分の弱さや醜さに向き合い、それらを克服しようとする強さや気高さに気づくことで、人間として生きることに喜びを見出そうとする判断力を育てる。

(オ) 批判型及び従来型アプローチの発問構成

批判型アプローチ（教材を客観視するパターン）		従来型アプローチ（教材に寄り添うパターン）	
導入	<p>学習活動と発問</p> <p>○基本発問 ◎中心発問 ●補助発問</p> <p>1. アンケート結果より人間のもつ弱さについて知る。 ・「自分にはどういう弱さがあると思うか」のアンケート</p>	導入	<p>学習活動と発問</p> <p>○基本発問 ◎中心発問 ●補助発問</p> <p>1. アンケート結果より人間のもつ弱さについて知る。 ・「自分にはどういう弱さがあると思うか」のアンケート</p>
展開	<p>2. 教材を読んで考える</p> <p>○道信と智行のそれぞれの生き方についてどう思うか。 批判型発問</p> <p>●みんなの生き方と重なる部分はある？</p> <p>◎「人は皆、自分自身と向き合って生きていかなければならないのだ」と言った上人は智行に何を伝えたかったのだろう。 分析的発問</p> <p>○あなたなら、この弟子2人にどんなことを言っている？ 自己展望の発問</p>	展開	<p>2. 教材を読んで考える</p> <p>○道信は、こんな雪に覆われた中の鮮やかな薄緑色のフキノトウを見て、どのようなことを思っただろう。 共感的発問</p> <p>○罪を犯した道信が上人に許されたのを見て、智行はどんなことを考えただろう。 共感的発問</p> <p>◎智行は一輪の白百合を見て、あふれる涙を止めることができなかつたのは、どうしてだろう。 分析的発問</p> <p>●智行にとって一輪の百合は何を表しているのだろう？</p>
終末	<p>3. 学習を振り返る</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>	終末	<p>3. 学習を振り返る</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>

(カ) **批判型アプローチ** 学習活動過程

① 展開

過程	学習活動 発問：○基本発問◎中心発問●補助発問	予想される生徒の反応	指導上の留意点等
導入	<p>1. アンケート結果より人間のもつ弱さ・醜さについて知る。 ・「自分にはどういう弱さがあると思うか」のアンケート</p> <p style="text-align: center; border: 2px solid blue; padding: 5px;">テーマ「よりよく生きる」</p>		<p>・人は誰でも弱さを持っていることを確認し、ねらいとする道徳価値の課題意識を持たせる</p>
展開	<p>2. 教材を読んで考える</p> <p>○道信と智行のそれぞれの生き方についてどう思うか。 批判的発問</p>	<p>*道信⇒・自分の弱さと向き合って、立ち直ろう</p>	<p>・登場人物の道信と智行を客観的に</p>

	<p>●みんなの生き方と重なる部分はある？</p> <p>◎「人は皆、自分自身と向き合って生きていかなければならないのだ」と言った上人は智行に何を伝えたかったのだろう。分析的発問</p> <p>○あなたなら、この弟子2人にどんなことを言ってあげる？自己展望の発問</p>	<p>としていてすごいと思う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ものすごい失敗を重ねた人生だと思う。 ・許せない。 <p>*智行⇒道信を許せない気持ちに共感できる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の全うすべき道を進んでいてカッコいい。 <p>・人と比べずに自分自身と向き合うことの大切さ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人には弱いところがあるが、克服しようとするのが大切だ ・人間は弱いところを受け入れながら生きていくことが大切で、道信の過去は消せない。 <ul style="list-style-type: none"> ・とことん自分の心と向き合おう。 ・前に進む勇気を持つとよい。 ・自分を信じよう。 ・自分の弱さや醜さをまずは受け入れることが大切だよ。 ・弱さや醜さを克服すれば、成長した自分に会えるよ。 	<p>捉えさせ、意見の交流を通して、多角的な視点で共有を図る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・智行対して語った上人の言葉の裏側にある本当の思いに気づかせる。 <ul style="list-style-type: none"> ・道信と智行のそれぞれの生き方に対して、弱さと向き合い、それを乗り越えるためのアドバイスを考えさせ、意見交流を通して、様々な視点の交流を図る。
終末	<p>4. 本時を振り返って考える。</p> <p>○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価を記入させる。

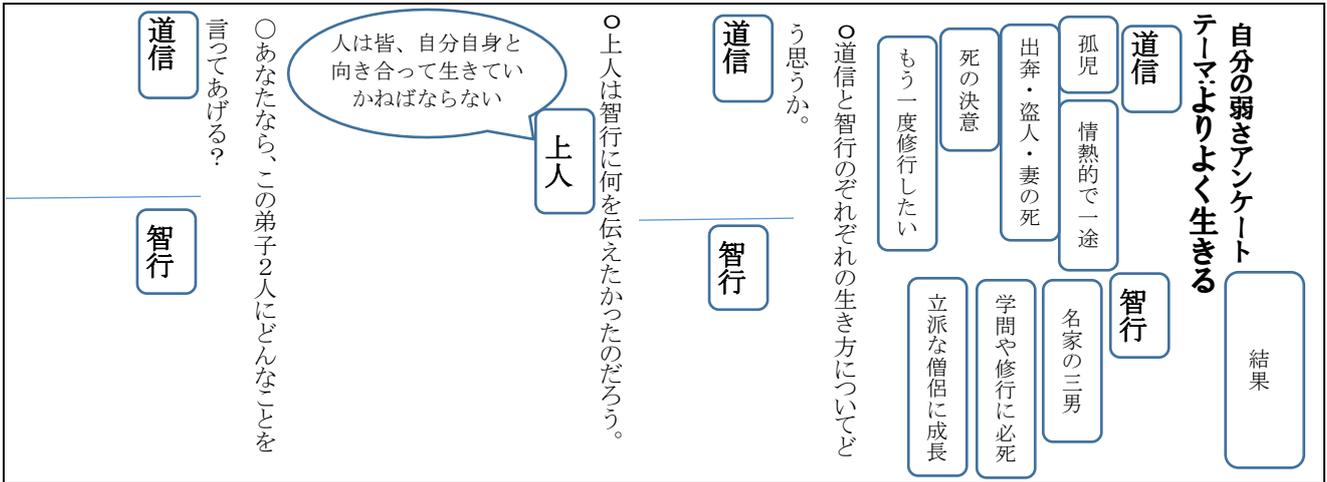
②評価の視点

①道信や智行のそれぞれの生き方について、様々な意見を聞き、誇りを持てる生き方について、多面的・多角的に考えていたか。

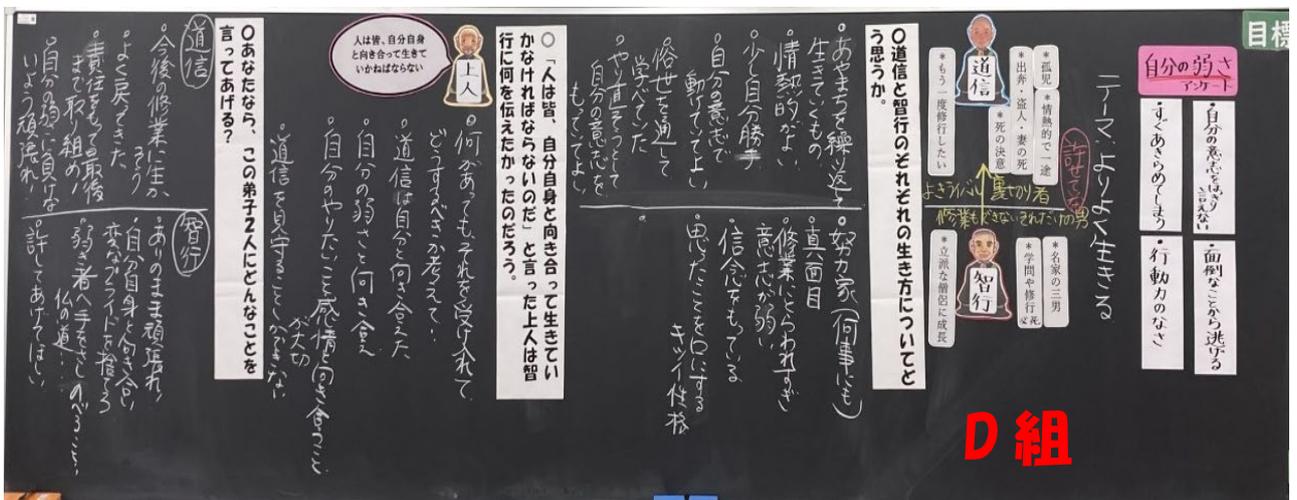
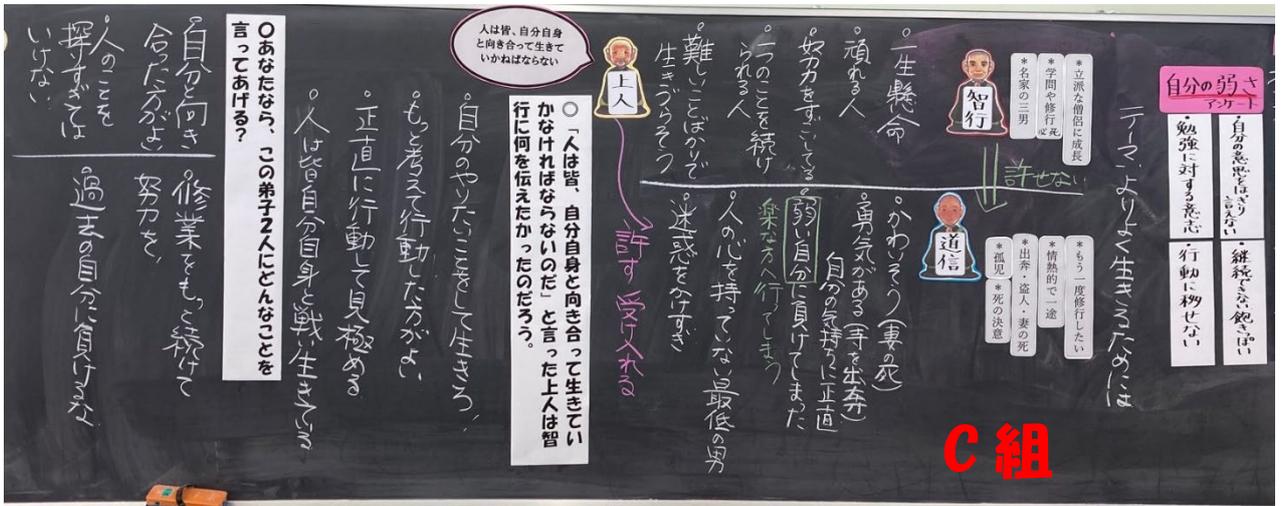
① 人の姿を通して、自分自身と向き合い乗り越えていこうとする素晴らしさについて考えていたか。

③板書計画および実際の板書

【板書計画】



【実際の板書】



(キ) 従来型アプローチ 学習活動過程

① 展開

過程	学習活動 発問：○基本発問◎中心発問●補助発問	予想される生徒の反応	指導上の留意点等
導入	<p>1. アンケート結果より人間のもつ弱さ・醜さと本時のテーマについて知る。</p> <p>・「自分にはどういう弱さがあると思うか」のアンケート</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意思をはっきり言えない ・すぐ諦めてしまう ・人に流される ・嫌なことから逃げる 	<ul style="list-style-type: none"> ・人は誰でも弱さを持っていることを確認し、ねらいとする道徳価値の課題意識を持たせる。
<div style="border: 2px solid blue; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>テーマ：「よりよく生きるためには」</p> </div>			
展開	<p>2. 教材を読んで考える</p> <p>○道信は、こんな雪に覆われた中の鮮やかな薄緑色のフキノトウを見て、どのようなことを思っただろう。 共感的発問</p> <p>(1) ワークシートに記入する。 (2) グループで意見交換する4～5人 (3) 全体で意見交流</p> <p>○罪を犯した道信が上人に許されたのを見て、智行はどんなことを考えただろう。 共感的発問</p> <p>(1) ワークシートに記入する。 (2) グループで意見交換する4～5人 (3) 全体で意見交流</p> <p>●なぜ、上人は智行を許したのだろうか。</p> <p>◎智行は一輪の白百合を見て、あふれる涙を止めることができなかつたのは、どうしてだろう。 分析的発問</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は苦しいことから逃げ出して死のうとしていたのに、フキノトウはこんな環境でも力強く生きようとしている ・必死に生きようとするフキノトウと必死に生きていない自分を比べて、もう一度やり直したい ・一度苦しい修行から逃げたのに、今更戻りたいなんて許せない ・なぜ上人様は道信を許すのだろうか ・自分たちは、今まで何のために苦しい修行を頑張ってきたのだ <p>[弱さ・醜さの自覚]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・悔しい ・自分には醜い部分があ 	<ul style="list-style-type: none"> ・フキノトウを通して、道信が自分と向き合い、弱さに気づき乗り越えようとしている気持ちに共感させる。 ・上人の道信に対する言動が智行の思いとは予想に反していたことをおさえ、驚きや怒りといった智行の思いに共感させる。 ・「一輪の白百合」「あふれる涙」等の言葉に着目させ、自

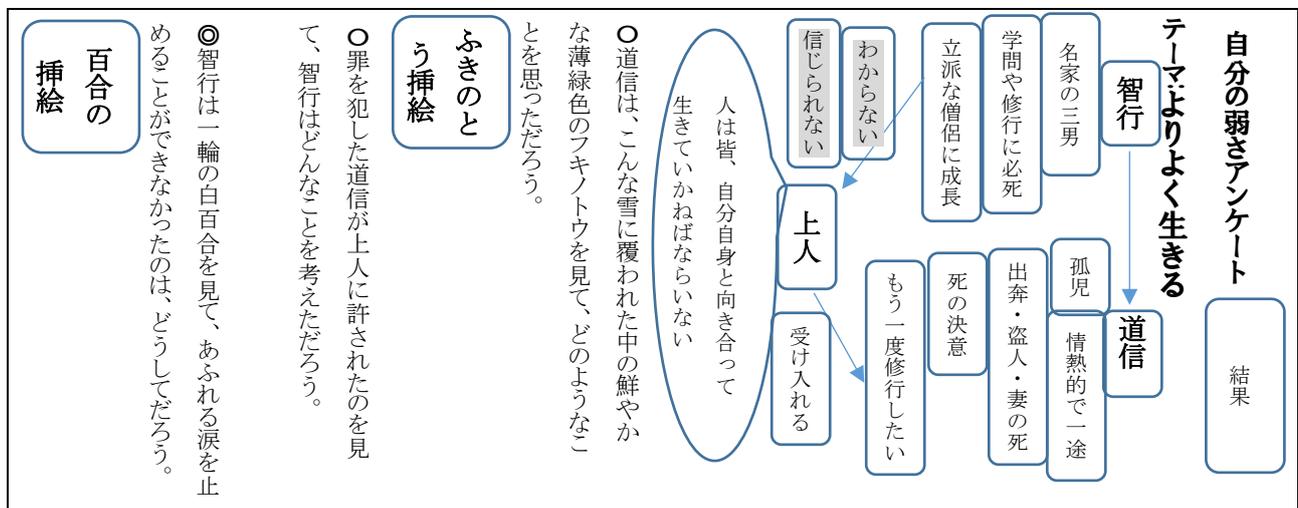
	●智行にとって一輪の百合は何を表しているのだろう？	ると気づけたから ・自分の弱さと向き合っていないことに気づいた [克服しようとする心] ・白百合のような純粋な心を持ちたいと思ったから ・自分も道信と同じように自分と向き合い前に進みたいと思ったから [自分を見つめられない] ・悔しい ・どうして道信は許されたのだ	分の弱さに気づき、向き合おうとする智行の姿に気づかせる。
終末	4. 本時を振り返って考える。 ○今日の授業を通して思ったことや感じたことを書こう。また、その感想にタイトルをつけよう。		・自己評価を記入させる。

②評価の視点

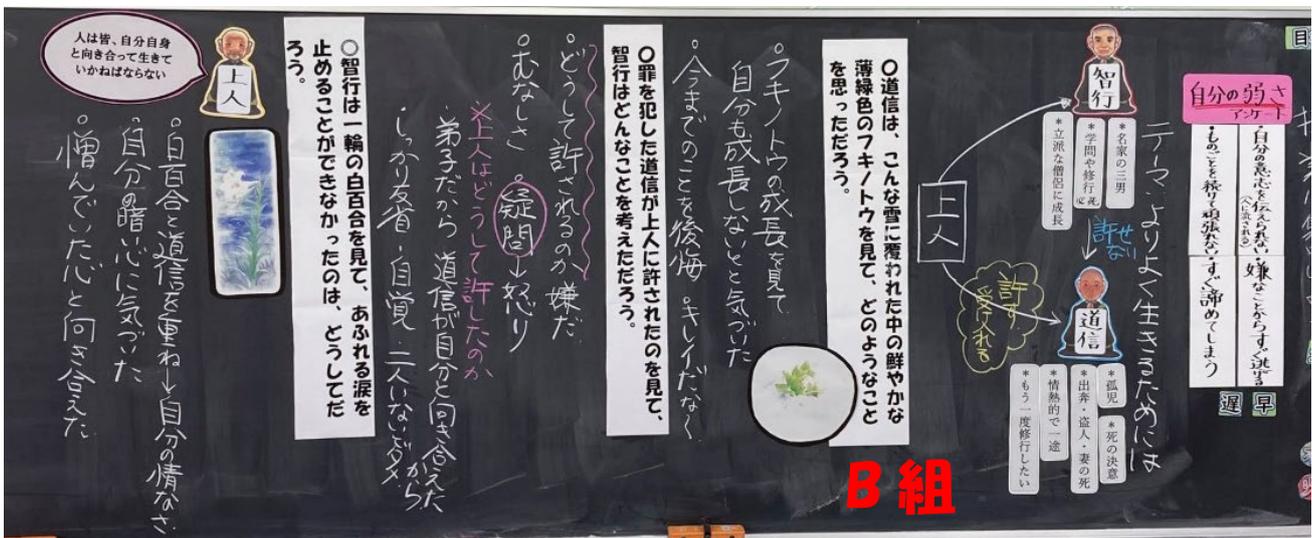
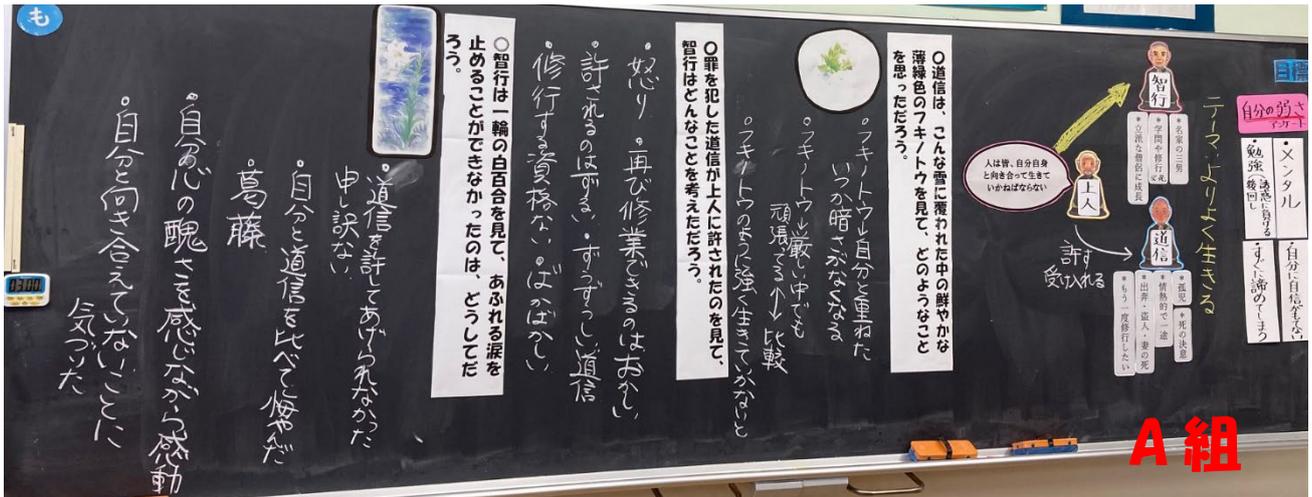
- ①智行が自分の弱さと向き合う姿について、様々な意見を聞き、誇りを持てる生き方について、多面的・多角的に考えていたか。
- ②二人の姿を通して、自分自身と向き合い乗り越えていこうとする素晴らしさについて考えていたか。

③板書計画および実際の板書

【板書計画】



【実際の板書】



(ク) 考察

①批判型アプローチ及び従来型アプローチの検証

a) 自己評価

授業で使用したワークシートには、以下の内容項目の自己評価を取り入れた。この評価項目は、授業の効果を把握するために、森有希ら（2018）が作成した「主体的・対話的で深い学び」の視点に基づいた生徒の意識を調査する項目を活用したものである。①②の項目が主体的な学び、③は対話的な学び、④⑤の項目は深い学びの評価項目となる。

<p>自己評価項目（5件法：5非常にそう思うー3そう思うー1全くそう思わない）</p> <p>①自分自身のことを振り返って考えることができましたか。</p> <p>②登場人物の立場に立って考えることができましたか。</p> <p>③友達の見解を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。</p> <p>④これからの生活に生かせそうなことができましたか。</p> <p>⑤自分なりの考えを深めることができましたか。</p>
--

表 28 クラスごとの自己評価

項目	A組		B組		C組		D組		全体	
	批判(カ)	従来(ニ)	批判(カ)	従来(ニ)	批判(ニ)	従来(カ)	批判(ニ)	従来(カ)	批判型	従来型
1	4.7	4.58	4.86	4.81	4.79	4.77	4.89	4.7	4.81	4.72
2	4.78	4.58	4.89	4.85	4.63	4.77	4.86	4.81	4.79	4.75
3	4.74	4.69	4.89	4.85	4.75	4.85	4.86	4.85	4.81	4.81
4	4.61	4.62	4.79	4.74	4.67	4.73	4.82	4.74	4.72	4.71
5	4.78	4.69	4.89	4.74	4.63	4.73	4.82	4.78	4.78	4.74
平均	4.72	4.63	4.86	4.80	4.69	4.77	4.85	4.78	4.78	4.74
実施日	11月10日	11月9日	11月17日	11月12日	11月12日	11月17日	11月24日	11月10日		

表 29 教材ごとの自己評価

カーテンの向こう							2人の弟子						
項目	批判アプローチ			従来型アプローチ			項目	批判型アプローチ			従来型アプローチ		
	A組	B組	平均	C組	D組	平均		C組	D組	平均	A組	B組	平均
1	4.70	4.86	4.78	4.77	4.70	4.74	1	4.89	4.79	4.84	4.58	4.81	4.70
2	4.78	4.89	4.84	4.77	4.81	4.79	2	4.86	4.63	4.75	4.58	4.85	4.72
3	4.74	4.89	4.82	4.85	4.85	4.85	3	4.86	4.75	4.81	4.69	4.85	4.77
4	4.61	4.79	4.70	4.73	4.74	4.74	4	4.82	4.67	4.75	4.62	4.74	4.68
5	4.78	4.89	4.84	4.73	4.78	4.76	5	4.82	4.63	4.73	4.69	4.74	4.72
平均	4.72	4.86	4.79	4.77	4.78	4.77	平均	4.85	4.69	4.77	4.63	4.80	4.72

表 28 に示したクラスごとの自己評価の結果では、全体の数値を見ると、「項目③：友達の見聞を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか」で両アプローチとも同じ値「4.81」を示したが、それ以外の項目で、批判型アプローチの方が高い値を示した。C組を除いたクラスにおいて、批判的アプローチが高い値を示した。しかし、全体平均など、その差はわずかであり、顕著な差は見られなかった。「項目①：自分自身のことを振り返って考えることができましたか」では、全クラスで従来型より、批判型の方が高い値を示した。これは、自分の考えを明らかにしながら展開していく批判型アプローチの方が、自分との関わりで学習できる可能性が考えられる。なお、C組の批判型アプローチの平均値が低い原因として、実際の授業において、時間割配分に問題が生じてしまい、最後の中心発問で様々な良い意見が出現していたのにも関わらず、十分な意見交流を図ることができなかったことが考えられる。

表29は、教材別の自己評価を示した。教材別に見ると、「2人の弟子」においては、全項目で批判型の方が従来型よりも高値を示したが、「カーテンの向こう」では、項目別にみると、従来型の方が高い値を示すものも見られたが、両教材とも顕著な差はみられなかった。

b) 「考え、議論する」道徳の見取りの視点における検証

生徒の振り返り記述から「考え、議論する」道徳の下記の見取りの視点から分析を行った(表23)。

表23 「考え、議論する」道徳の見取りの視点 [再掲]

①道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めている

「考え、議論する」道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
(ア) 教材の登場人物に置き換えて考え、自分なりに具体的にイメージして理解しようとしている	・自分だったら… ・あの時は、〇〇だったな ・私が親切にしたとき
(イ) 今までの自分を振り返り、自らの行動や考えを見直している	・これまでは〇〇だったから ・考えてみたら ・今までは〇〇と思っていたけど
(ウ) 道徳的な問題に対して自己の取り得る行動を他者と議論する中で道徳的価値を更に深めている	・自分のことよりも ・相手の気持ちを考えて ・誰に対しても ・たくさんの人に
(エ) 道徳的価値を実現することの難しさを自分事として捉え考えようとしている	・気を使わせてしまう ・相手の気持ちがわからない ・親切のつもりでも、相手にとっては迷惑かもしれない

②一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている

「考え、議論する」道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
(ア) 道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉えようとしている	・感謝の気持ちがある ・自分ができないからやっている ・迷惑をかけている気持ちがある
(イ) 自分と違う立場や感じ方・考え方を理解しようとしている。他者の考えに対して、共感したり、質問したり、批判したりしている	・〇〇さんに似ていて(共感) ・どうしてですか(疑問) ・〇〇さんの意見と違って(批判)
(ウ) 複数の道徳的対立が生じる場面においてとり得る行動を多面的・多角的に考えようとしている	・相手のことを考えるなら別の方法があったはず

③自分の生活やこれからの生き方について考えている

「考え、議論する」道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
(ア) 道徳的価値に関わる良さを実感している	・親切にすることは、いいことだと思った
(イ) これからの自分の生活につなげようとしている	・思いやりのある行動をしたい ・もっと親切にしていきたい



生徒のワークシート（振り返り）の記述分析

- ①：道徳的価値の理解を自分自身の関わりの中で深めている生徒（表記⇒①自分事）
- ②：一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展している生徒（表記⇒②多面多角）
- ③：自分の生活やこれからの生き方について考えている生徒（表記⇒③生き方）
- ④：①～③の記述がみられない（感想のみ）生徒（表記⇒④感想のみ）

表30 「考え、議論する」道徳における見取りの視点における出現数

	①自分事	②多面多角	③生き方	④感想のみ	①～③合計
批判型	38	57	74	1	169
従来型	25	68	49	10	142

2つの教材をまとめた表に見取りの視点の出現数を示した（表30）。総出現数を比較すると、従来型（142）より批判型（169）の方が出現数が高い傾向を示した。さらに、それぞれの項目別にみえていくと、「①自分事」と「③生き方」において、従来型よりも批判型の方が高い値を示した。この①③の視点は、自分事として捉えている記述となる。このことから、主人公に寄り添う従来型アプローチに比べ、生徒自身の考えを問う授業を展開する批判型アプローチは、生徒の経験や既存の道徳的価値と照らし合わせながら、より自分事として捉えながら学習に取り組める傾向にあることが考えられる。また、④感想のみの記述は、批判型1名、従来型10名であった。従来型では、主人公の気持ちや考えを問う発問が多く、発問によっては、なかなか主人公の気持ちに共感できず、他人事に終わってしまう傾向にあることが考えられる。一方、批判的な発問では、『この話についてどう思うか』や『自分だったら、できるか、できないか』など、学習レベルが異なる生徒でも、自分の経験をもとに考えや判断ができるため、自分事として捉えやすく、生徒なりによく考えて取り組める傾向にあると推察することができる。そして、②多面的多角的な視点では、批判型（57）よりも従来型（68）の方が出現数が高い値を示した。図14には、出現数の割合を示した。②多面的・多角的な視点において、批判型では全体の1/3、従来型では約半数を占めている。そこで、この「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている」視点に焦点を当てて、ア・イ・ウの分類分析を行った（図14）。

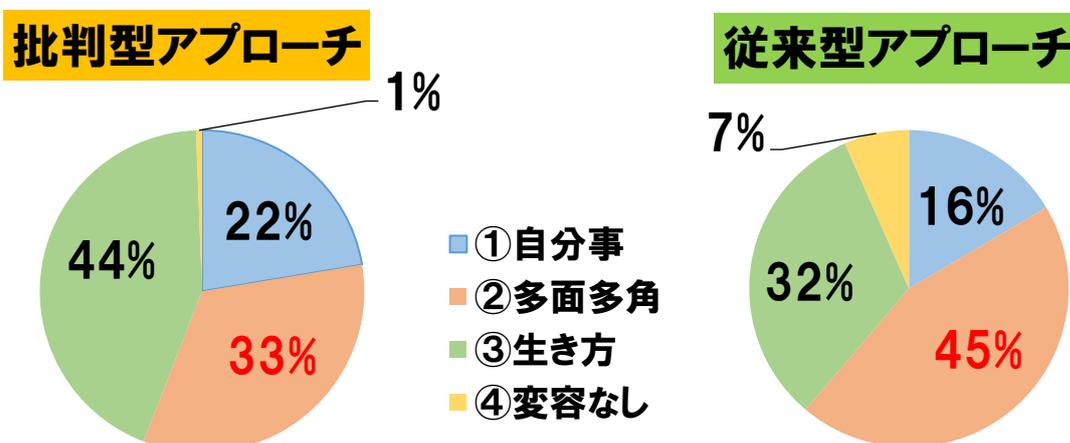


図14 「『考え、議論する』道徳における見取りの視点」割合

表 3 1 一面的な見方から多面的多角的な見方へと発展させている視点

【一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている】		
項目	「考え、議論する」 道徳における見取りの視点	実践授業 分析基準の発言例
ア	・道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉えようとしている	・感謝の気持ちがある ・自分ができないからやっている ・迷惑をかけている気持ちがある
イ	・自分と違う立場や感じ方・考え方を理解しようとしている。他者の考えに対して、共感したり、質問したり、批判したりしている	・〇〇さんに似ていて（共感） ・どうしてですか（疑問） ・〇〇さんの意見と違って（批判）
ウ	・複数の道徳的対立が生じる場面においてとり得る行動を多面的・多角的に考えようとしている	・相手のことを考えるなら別の方法があったはず

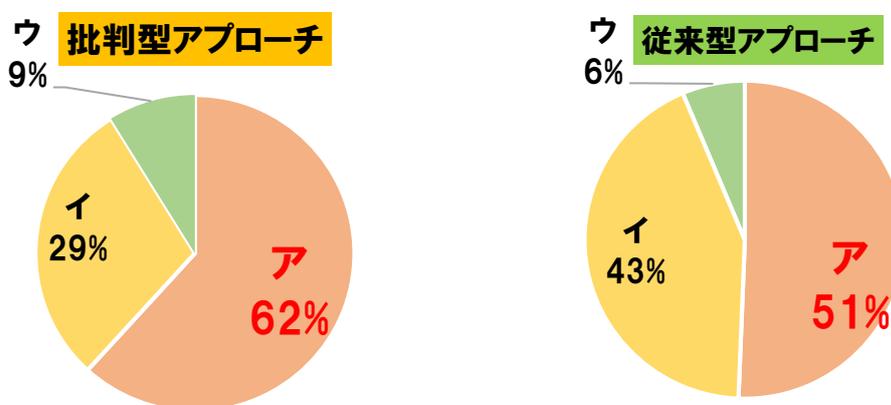


図 1 5 多面的多角的な見方の分類分析（割合）

表 3 1 には、「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させている」見取りの視点の分類項目を示した。アの項目内容は、「道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やその時の心情を様々な視点から捉えようとしている」である。つまり、この項目は、生徒が自分の中でよく考えている様子が伺え、考えの広がりや深まりを表す記述が見られる。一方、イの項目内容は、「自分と違う立場や感じ方・考え方を理解しようとしている。他者の考えに対して、共感したり、質問したり、批判したりしている」であり、教材から感じ取ったことや仲間の意見を受け止めている記述となり、考えの広がりはあるが、自分の考えの深まりまで表れにくい記述がみられる。ウの項目内容は、「複数の道徳的対立が生じる場面においてとり得る行動を多面的・多角的に考えようとしている」であり、「別の方法があったのではないか」といった行動を多面的・多角的に捉えた記述である。この分析結果では、特に思考の深まりと広がり両面を持ち合わせた「アの項目」に着目すると、批判型では 62%、従来型では 51%と、批判型の方が高い値を示した（図 1 5）。出現数は従来型の方が高値を示したが、今回の分類分析では、より批判型の方が道徳的価値について生徒なりに深く考えながら学習に取り組んだ傾向にあることが考えられる。以下に、教材別の結果を示す（カーテンの向こう：表 3 2、図 1 6、2 人の弟子：表 3 3、図 1 7）。

表 3 2 「カーテンの向こう」におけるアイウ分類出現数及び割合

カーテンの向こう	出現数	ア	イ	ウ	合計
B組 (批)	13	9	3	1	13
A組 (批)	22	15	11	4	30
合計	35	24	14	5	43
割合		56%	32%	12%	
D組 (従)	17	7	8	3	18
C組 (従)	20	11	13	1	25
合計	37	18	21	4	43
割合		42%	49%	9%	

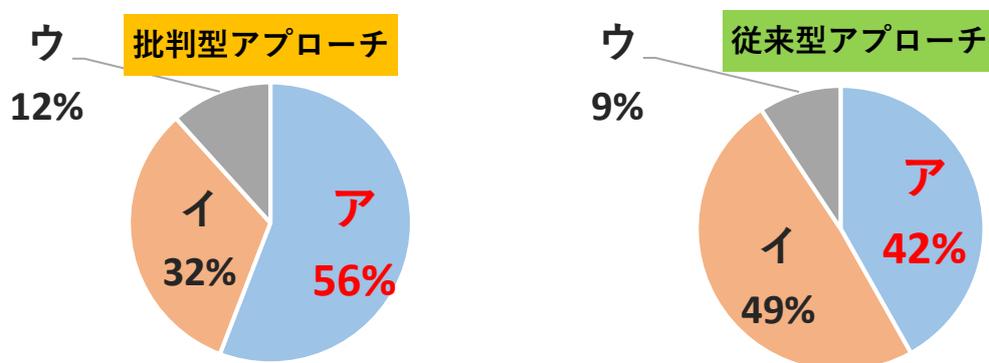


図 1 6 「カーテンの向こう」におけるアイウ分類の割合

教材別に見ても、批判型において、アとウの視点は従来型よりも高値を示した。また、イの視点は従来型の方が高値を示した。「カーテンの向こう」において、イの視点では、批判型32%であり、従来型は49%と差異が大きかった(図16)。これは、批判型で実施した、主発問「自分だったらヤコブと同行動ができる?できない?理由を含め考えよう」で、意見が「できない」に偏りが出てしまい、他者との異なる意見交流が十分に行うことができなかつたことが原因として考えられる(図16)。

表 3 3 「2人の弟子」におけるアイウ分類出現数及び割合

二人の弟子	出現数	ア	イ	ウ	合計
C組 (批)	9	7	3	0	10
D組 (批)	13	11	3	1	15
合計	22	18	9	1	25
割合		72%	24%	4%	
A組 (従)	18	14	7	1	22
B組 (従)	13	8	6	0	14
合計	31	22	13	1	36
割合		61%	36%	3%	

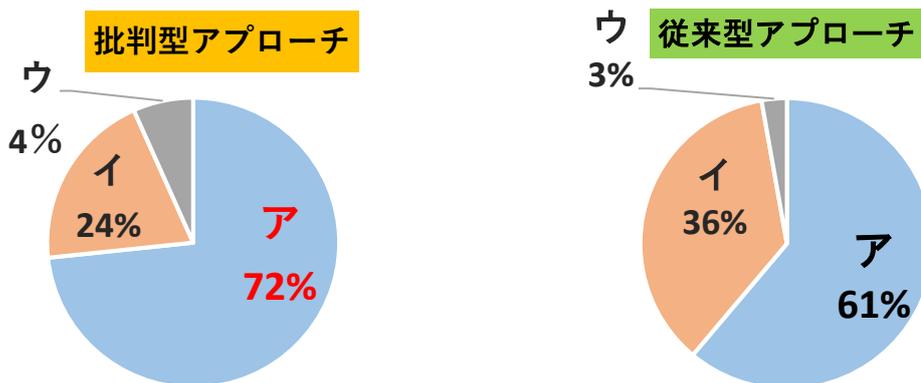


図 17 「2人の弟子」におけるアイウ分類の割合

②教材別にみた質的分析検証

a) 「カーテンの向こう」の質的分析

①記述内容

表 3 4 「カーテンの向こう」振り返り内容

批判型の振り返り記述内容	従来型の振り返り記述内容
<ul style="list-style-type: none"> * 人のことを考えて行動する難しさ * 思いやりを多面的に捉える記述 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"> 例) ・優しさだけではできない思いやり ・本当の思いやりとは、人のためになるような行動 </div> * ヤコブの行動の先にあるもの『裏切り』『感謝』 * 死と立ち向かう（皆と毎日の小さな情報で） * 辛さがあったからこそ生まれた優しい嘘 * 疑問 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"> 例) ニコルへの無視は本当に良かったのか </div> * ヤコブの幸せ * 周囲のヤコブに対する憎しみ・嫉妬心 	<ul style="list-style-type: none"> * ヤコブの嘘について（良い嘘・悪い嘘） * ヤコブの人柄について * ヤコブの行動について

次に、表 3 4 には、「カーテンの向こう」の生徒の振り返り記述の質的な分析を示した。従来型では、ヤコブの嘘やヤコブの人柄、行動の素晴らしさなど、ヤコブに関する一面的な記述がほとんどであった。

一方、批判型では、人のことを考えて行動することの難しさ等人間の弱さについての記述、思いやりを多面的に捉える記述、「ニコルへの無視は本当に良かったのか」など疑問やヤコブ自身の幸せについての記述など、様々な視点の記述が見られた。この「カーテンの向こう」の展開後段では、両アプローチとも、同様の発問「ヤコブが最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう」という発問構成を講じたが、批判型アプローチの方では、振り返りで生徒の多様な価値観が表出し、異なる意見の交流が行われた授業となった。

②人間愛に関する記述について

教材「カーテンの向こう」において、両アプローチで特徴的なデータ結果が表出した。「カーテンの向こう」の内容項目は、「思いやり、感謝」であるが、中学校新学習指導要領の「思いやり、感謝」のねらいには以下のように示されている。

思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること。

表 3 5 「カーテンの向こう」人間愛に関する記述

批判型に出現した人間愛に関する記述
<ul style="list-style-type: none"> ・これまで以上に他人を愛したい ・他人の事も考えている優しい心 ・他人の幸せを願う ・周りの人を笑顔にしてあげる優しさ ・お互いうれしくて幸せな気持ちを共有できる ・誰にでも思いやりの気持ちを持つこと ・みんなの事を大切に思っていたから ・人を憎むことはどれだけ恥ずかしいことか ・自分や相手を大切に思う気持ち

中学校が目指す思いやり・感謝のねらいには、「人間愛の精神を深めること」と記されている。つまり、中学校の発達段階で深めたい思いやりとは、相手に心を寄せ、相手のことを大切に考えて行うものであり、その根底には人間をかけがえない存在として思う人間愛について自覚させることが大切となる。その人間愛について自覚している記述は、表 3 5 に示したように、「これまで以上に他人を愛したい」「誰にでも思いやりの気持ちを持つこと」「みんなの事を大切に思っていたから」など思いやりの根底に存在する人間愛を自覚している記述が多く見られた。一方、従来型では、ヤコブについての記述のみで、人間愛に関する記述は見られなかった。

③両アプローチに取り入れた分析的発問について

「カーテンの向こう」の発問構成に、両アプローチの展開後段に同一の発問「ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。」を取り入れ、生徒の変容に違いがみられるか検討をしたところ、両アプローチに差はみられなかった。

④ワークシート振り返りの「タイトル」の比較

表 3 6 「カーテンの向こう」ワークシート

道徳ワークシートB 令和 年 月 日

教材名『カーテンの向こう』

3年 組 番 氏名 []

1. 自分だったら、ヤコブと同じ行動ができる？できない？その理由も含め考えよう。

私の考え【 できる ・ できない 】

理由:

メモ(納付した考え)

2. ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。

3. 今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。(感想のタイトルも含めて)

タイトル[]

今日の授業の振り返り		各項目にその数(1-5)を記入し、1-5をすべて合計する				
1	自分自身のことを振り返って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
2	登場人物の立場に立って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
3	友達の見解を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。	5	4	3	2	1
4	これからの生活に生かせそうなことがありましたか。	5	4	3	2	1
5	自分なりの考えを深めることができましたか。	5	4	3	2	1

本研究で使用したワークシートの振り返り部分に、振り返りの「タイトル」を記入できるように工夫した(表 3 6)。ここには、生徒がその授業で最も印象に残ったキーワードが表出する。授業者の授業の振り返りにも役立つと思われる。そして、AI テキストマイニングを活用して、教材「カーテンの向こう」および「2人の弟子」のタイトルを分析したものを図 1 8、図 1 9 に示した。この図の見方として、出現数が多いほどフォントが大きくなる。そして、青字が名詞、赤字が動詞、緑字が形容詞を示している。このタイトルの分析結果を比較すると、批判型の方が様々なキーワードが出現し、それぞれの生徒がより多様な視点で学習に取り組んだ様子が伺える。つまり、従来型では、思考が一定の部分で収束しており、批判型は思考が広がり、多様化していることがわかる。

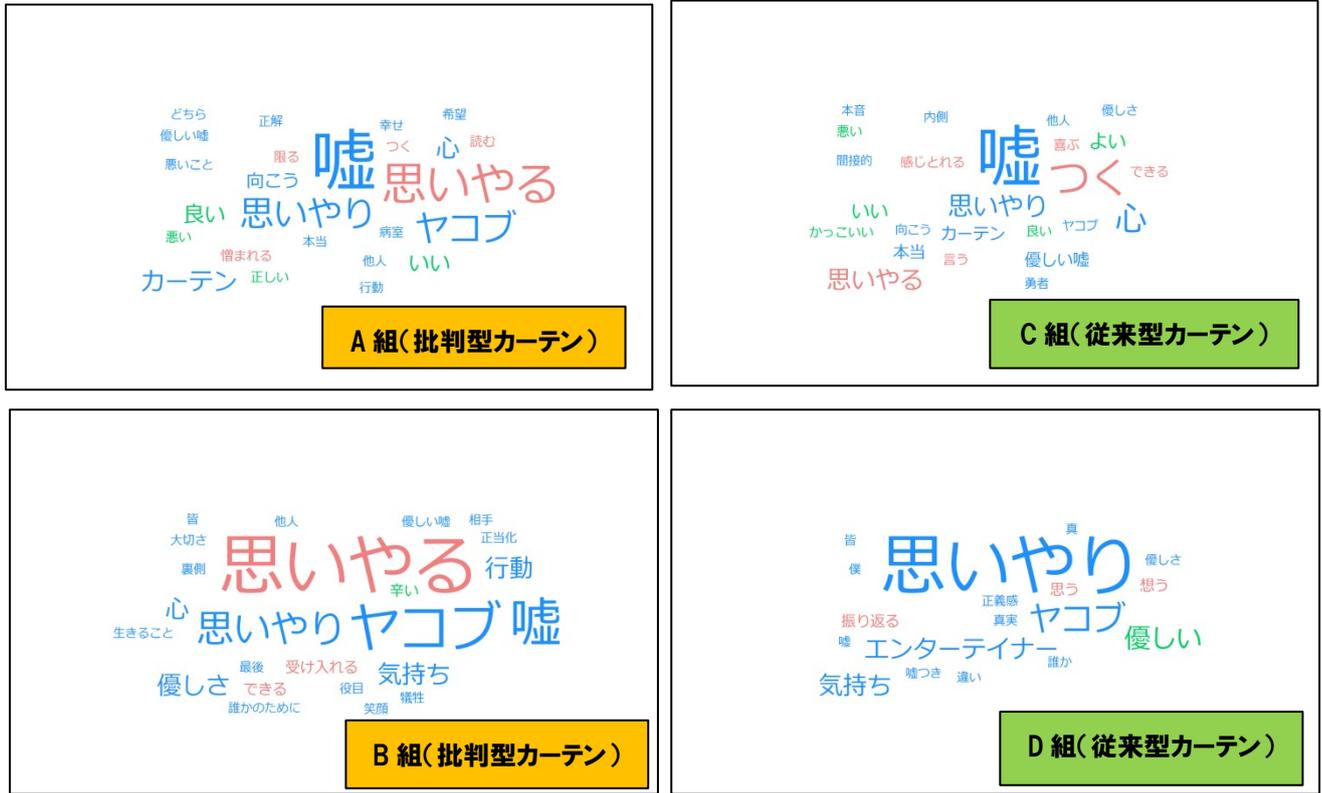


図 18 : 「カーテンの向こう」振り返りタイトル



図 19 : 「2人の弟子」振り返りタイトル

b) 「2人の弟子」の質的分析

表37 振り返り単語出現数の分析

批判型アプローチ		従来型アプローチ	
単語	出現回数	単語	出現回数
大切	32	道信	47
道信	16	智行	26
智行	15	大切	21
努力	14	自分自身	18
過ち	13	心	18
修行	8	修行	12
行動	7	上人	11
上人	6	行動	8
意志	6	罪	7
それぞれ	6	今回	7
経験	6	気持ち	7
自分自身	5	努力	6

表37は、教材「2人の弟子」について、AIテキストマイニングを活用して、生徒の振り返りすべての記述の中から単語(名詞)の出現回数を算出したものである。両アプローチとも登場人物の「道信」、「智行」、そして「大切」という3つのキーワードが上位を占めた。従来型は、「道信」、「智行」が1・2位を占め、登場人物に関する記述が多く出現した。批判型は、「大切」というキーワードが出現数(32)と登場人物の「道信」「智行」を抑え一番出現数が多かった。この「大切」というキーワードに着目すると、道徳科の授業において、人として生きていく上で大切なことが見つかるということは、つまり道徳的価値の理解が深まるとされている。この「大切」というキーワード

の出現数が多い批判型アプローチは、道徳科のねらいでもある道徳的価値の理解を深められる授業が展開できる傾向にあることが考えられる。一方、従来型アプローチでは、登場人物に寄り添う発問を多く組み込むため、教材から抜け出せず、自分事として結びつけにくい傾向にあることがうかがえる。

そこで、さらに、この「大切」というキーワードから、何を大切と生徒が学び得たのか詳しく調べた。

表38 教材「2人の弟子」振り返り記述「～大切」の内容 ()内は人数

批判型アプローチ	従来型アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ・自分と向き合うこと (7) ・辛いことから逃げず努力して生きる (4) ・許す、受け入れること (4) ・弱点を受け入れる (2) ・自分の弱さや失敗によく向き合う ・失敗を経験としてつなげていくこと ・最後まで貫いてやり遂げること (2) ・今できることをやって、これからを良くしていく ・自分の意志で行動すること (2) ・チャレンジすること (2) ・やらなければならないこととやりたいことの両立 (2) ・経験により、弱さを強みに変えられる ・素直になって自分の生きたいように生きる 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の弱さと向き合う (8) ・どんな苦しい状況でも希望をもつこと ・許すこと (5) ・弱さをなくす努力 (3) ・自分自身を見つめ直しうまくつき合っていくこと (2) ・失敗しても諦めないこと ・自分に自信をもって行動すること

両アプローチともに出た意見として、表38の黒字で示される「自分と向き合うこと」「自分の弱さと向き合うこと」「許すこと、受け入れること」などの意見が多く出現した。そして、表38の赤字で示される批判型のみ「自分の意志で行動すること」「チャレンジすること」「素直になって自分の生きたいように生きる」など、従来型には出現しない意見が多数出現した。従来型のみ出現した記述は見られなかった。これらの批判型のみで出現した意見の根拠を考えていくと、授業展開や生徒の記述から次のようなことが考えられる。

教材「2人の弟子」の批判型アプローチでは、導入部分で「道信と智行のそれぞれの生き方についてどう思うか」という発問を取り入れた。この発問に対して一般的には、修行の途中で出奔し、盗人などを犯している道信については否定的な意見が多く、地道に修行の道を歩み、立派な僧侶に成長した智行に対しては肯定的な意見が多いものと考えられる。しかし、表39に示したように、実際の授業において、智行に対して「自分の意志で動けていない」「真面目すぎるから、自分の好きなことをしたほうが良い」など否定的な意見が出現した。従来型では、この智行に対する否定的な意見は、振り返りを含め出現しなかった。このような批判型でのみ出現した智行に対する否定的な見方から、大切な視点が出現した可能性が高い。さらに、批判型での生徒は、なぜ智行に対する否定的な見方をしたのかを考えてみたい。今回の授業の導入部分では、「自分にはどのような弱さがあるか」というアンケートを実施した(表40)。その回答として、「自分の意思をはっきり言えない。」「人に流されてしまう」などが表出していた。生徒たちは、これらの自分たちの弱さを智行に投影させて、智行に対する否定的な意見が現れたものと予測することができる。つまり、批判型のみで出現した大切なものとは、生徒の課題意識から生み出されたものだと捉えることができる。

表39 2人の弟子「2人の生き方についてどう思うか」の生徒の意見

道 信	智 行
<p>《肯定的な意見》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちに正直に生きている ・自分の生き方をしていてよい ・いろいろな経験をして、チャレンジする心がある ・行動力がある。 ・やり直そうとして意志を持っていて立派 ・いろいろなことを学んできた ・悪いことをしているが、人は過ちを繰り返してよくなっていくから良い ・自分の直感を信じている。 	<p>《肯定的な意見》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・真面目でしっかりしている ・自分の目標に対してやりとげる強い意志を持っている ・誘惑に負けず一生懸命に学問に励んでいてすごい ・弱い自分に勝った ・何事にも全力で生きていてすごい(やりとげている) ・一つのものに熱中して自分のなりたいたいものになった ・学問においては、目標に向かって取り組む努力家で理想的な生き方 ・修行を逃げなかったのはすごい
<p>《否定的な意見》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな人に迷惑かけすぎ ・何の計画性もなく失敗して頭が悪い ・自分の好きなことに逃げるのは良くない ・自分勝手 ・弱い自分に負けた 	<p>《否定的な意見》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の意志で動けていない ・真面目すぎるから、自分の好きなことをした方がよい ・型にはまりすぎている ・すごく模範的でしっかりしているから、疲れそう ・努力を惜しまず進んでいるが、人生を楽しめていない

表 4 0 2人の弟子事前アンケート結果

事前アンケート調査結果「自分にはどのような弱さがあると思うか。」	
【複数回答】	【単一回答】
<ul style="list-style-type: none"> ・自分に自信が持てない ・自分の意思をはっきり言えない ・行動にうつせない ・メンタル ・すぐにあきらめてしまう ・継続できない ・飽きっぽい ・嫌なこと・面倒なことから逃げてしまう ・誘惑に負ける ・人に流される ・本番に弱い ・人の目を気にしてしまう ・自分に甘い ・コミュニケーション ・決断力がない 	<ul style="list-style-type: none"> ・短気 ・自分勝手 ・虫に弱い ・優しすぎる ・プライドが高い ・すぐ怒る ・泣き虫 ・人見知り ・他人を信じられない弱さ ・勇気がない ・文章にするのが苦手 ・一人で行動できない ・偏った考え方しかできないところ

c) 生き方記述に関する分析

中学生の学習指導要領の目標には、以下のように示されている。

<p>第2節「道徳科の目標」</p> <p>よりよく生きるために基盤となる道徳性を養うために、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、<u>人間としての生き方</u>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。</p>
--

中学生の発達段階に入ると、自己の生き方のみならず、さらに視野を広げて、人間としてどのように生きていくべきか考えることが重要となる。そこで、2つの教材の振り返り記述の中から「人間としての」及び「自己としての」生き方についての分類分析を行った(表41)。教材間を比較してみると、「2人の弟子」は内容項目「よりよく生きる喜び」であり、生き方について考える学習であったため、「カーテンの向こう」より出現数が高かった。「人間としての」生き方に関しては、「2人の弟子」では、両アプローチでの差はみられなかった。一方、「カーテンの向こう」では、批判型の方が高い値を示した。従来型のD組では、人間としての生き方についての記述が一人も見られなかった。

以上のことから、内容項目の影響を受けていない「カーテンの向こう」の結果に着目すると、従来型よりも批判型の方が、自己の生き方のみならず、人間としての生き方について考え、広い視野で授業が展開できる可能性が高いことが示された。

表 4 1 「人間として」及び「自己として」の生き方に関する分析

教材：カーテンの向こう (内容項目：思いやり)	批判型アプローチ		従来型アプローチ	
	A組	B組	C組	D組
人間としての生き方	3	5	2	0
合計	8		2	
自己としての生き方	4	13	6	5
合計	17		11	

教材：2人の弟子 (内容項目：よりよく生きる喜び)	批判型アプローチ		従来型アプローチ	
	C組	D組	A組	B組
人間としての生き方	6	11	11	5
合計	17		16	
自己としての生き方	15	14	11	9
合計	29		20	

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

ア. 批判的発問による生徒の変容について

「検証1」では、批判的発問により生徒の考えの変容が確認できた。よって、批判的発問は、生徒同士の価値観の対立を生じさせることができるため、生徒の考えを揺さぶり、議論が活発になり、生徒の変容が期待できることが明らかになった。道徳科のあらゆる授業において、生徒間で多様な価値観を交流し合い、さらにその交流を基に、自己を振り返り、新たに価値観の再構築を図ることは極めて重要である。批判的な発問は、生徒の思考を活性化させ、道徳的価値の再認識、または再構築に有効な発問だといえる。

イ. 批判的思考を促す発問の有効性について

(1) 生徒が主体的に取り組める授業

批判的思考を促す発問（「もし自分だったらどうするか」「自分だったらどう考えるか」など）により、生徒自身の考えを明確にしながら授業が展開されるため、自分事として捉える記述が多く出現した。「考え、議論する」道徳のねらいである授業改善には、教材での学習により他人事になってしまう学習内容をいかに自分事につなげるかが鍵となる。この批判的思考を促す「批判的発問」や「投影+批判的発問」を授業の発問構成に取り入れることで、自我関与が強くなり、教材のもつ道徳的価値を自分の生き方と関連させて考えることができたといえる。よって、この批判的思考を促す発問は、生徒が主体的に授業に取り組め、「考え、議論する」道徳の授業改善の一助となることが明らかになった。

(2) 道徳的価値の深い理解

道徳科の学習では、道徳的価値の理解を広げたり、深めたりする必要がある。今回の結果から道徳的価値についての深い理解は、他者との意見交流で考えの広がり確認できたものの、登場人物の思いや考えを共感的に問うだけでは出現しにくく、考えの深まりまでは出現しにくい傾向になることがわかった。一方、教材を俯瞰させる問い(批判的発問や投影的発問)などは、生徒の多角的な思考が活性化し、考えの広がりや深まりが期待でき、道徳的価値の理解がより深まる傾向にあることが明らかとなった。

(3) 自己の生き方につなげる授業

道徳科の学習で培った学びを通して、これからをよりよく生きるようにつなげていくことが大切となる。今回の検証結果により、教材に寄り添う授業展開は、終始登場人物について思考が限定されてしまい、自己の生き方につなげにくい。反対に、生徒の考えに寄り添った授業展開は、自己の生き方につなげる意見が多く見られ、生徒の納得解を導きだせる可能性が高いことが明らかとなった。

2 研究の課題

(1) 批判的発問が有効な教材分類

本研究では2つの限定された教材および内容項目を対象としたため、批判的思考を促す発問が有効な教材や内容項目を検討するまでには至らなかった。また、今回の実施した「2人の弟子」の検証授業では、従来型の発問の方が、ねらいに対して迫ることができ、生徒の思考の深まりが感じ取れたクラスが存在した。これは、批判的発問よりも、多面的な思考を促す共感的発問等を用いた方が効果的な教材もあることが考えられる。このことを踏まえながら、批判的な思考を促す発問が有効な教材や内容項目についてさらに検討していきたい。現時点で考える批判的な発問が有効な教材は、先人を題材にした教材である。先人の教材は、人間理解を含め、理想とする生き方や考え方が述べられていることが多い。批判的発問(「自分ならできるか、できないか」等)によって、生徒に自分の立ち位置を確認させ、理想とする先人と比較し、「先人に近づくためには今の自分には何が必要か」などの促進条件を考えさせることで、新たな学び(新たな考え方・感じ方)に気づかせることが可能となる。さらに、批判的発問は、生徒の今までの経験や学習で培った既存の道徳的価値を用いながら思考を重ねていく発問である。道徳科の学習が始まる小学校低学年は、はっきりとした道徳的価値の習得が得られておらず、批判的発問を用いるのは厳しいといえる。つまり、この批判的発問は小学校中学年もしくは高学年以降に適した発問といえる。そして、批判的発問が適さない内容項目として、生命の尊さや畏敬の念など、人間の思い通りには決してできるものではない崇高なものを取り扱う内容項目について賛否を問うことは不向きであることから、批判的発問は適さないと考える。

(2) 補助発問の有効性について

今回、批判的思考を促す発問についてのみ検証することとした。本来、道徳科の授業には、生徒の予想する反応を基に、さらに思考を深めていくことに重要な役割を果たすのが補助発問や問い返しである。本研究で行った検証授業でも、基本発問や中心発問から出た生徒の意見に対応して補助発問を取り入れた。今回の授業で特に有効な補助発問として機能したのは、教材「2人の弟子」の従来型のB組の授業であった。基本発問に対して多くの生徒の意見から疑問(「どうして上人は道信を許したのか」)が生まれ、その疑問を補助発問として取り入れたケースがあった。生徒の問題意識から生まれた発問であっ

たでの、生徒も意欲的に仲間と考えている様子が伺えた。このように、生徒の意見を基に、その根拠を明らかにしたり、道徳的価値をさらに深めたりできる補助発問の有効性をさらに検証していきたい。

(3) 批判的発問の選定及び対策

批判的発問により、生徒に選択肢を与え、議論を深めていく授業において、意見の偏りが生じる場合がある。生徒の実態に合わせて、生徒の反応を予想し、できる限り偏りの出ない発問を工夫することが大切である。しかし、実際に授業を行っていくと意見が偏るケースも多く見られるので、その際にその偏った意見を揺さぶるような補助発問を用意しておくことも重要である。

(4) 長期的な視点を持った道徳授業の在り方

本研究は1時間で1つの教材の実践だったが、複数時間かけての1つのテーマを扱う授業も考えられる。複数の内容項目を関連させながら、生徒の多様な価値観を前提とした道徳授業の在り方について長期的な視点をもって更に探究していきたい。

最後に、本研究に関わり、熱心に指導して下さった指導主事の先生方、お忙しい中、快く協力して下さった研究協力員の先生方、研究協力校、並びに研究の場を与えて下さった全ての皆様に感謝し、本研究のまとめとする。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省(2018)『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- ・国立教育政策研究所(2013)「教育課程の編成に関する基礎研究報告書5『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』」
- ・東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進部(2021)『道徳教育に関する小・中学校の教員を対象にした調査-道徳の時間への取組を中心として-』
- ・青木孝頼(1990)『道徳で心を育てる先生 改訂版』図書文化社
- ・赤堀博行(2013)『道徳の時間を踏まえた授業づくり』
- ・赤堀博行(2017)『「特別な教科道徳」で大切なこと』東洋館出版社
- ・赤堀博行(2021)『道徳的価値の見方・考え方』東洋館出版社
- ・小柴孝子・武田明典・村瀬公胤(2017)『道徳の教科化に向けての小・中学校教員のニーズ調査』
- ・柴原弘志、荊木聡(2018)『中学校新学習指導要領道徳の授業づくり』明治図書
- ・島恒生(2019)『内面的資質としての道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度』道徳教育
- ・島恒生(2020)『納得と発見のある道徳科』日本文教出版
- ・下田好行(2017)『よりよき社会を創造する道徳教育のあり方』
- ・高宮正貴(2020)『価値観を広げる道徳授業づくり～教材の価値分析で発問力を高める』北大路書房
- ・道徳教育編集部(2019)『考え、議論する道徳をつくる新発問パターン全集』明治図書
- ・永田繁雄(2014)『道徳授業の発問を変える「テーマ発問」とは』明治図書
- ・永田繁雄(2015)『道徳科としての授業の準備～どんな視点に着眼して取り組むか～』上廣倫理財団第20回 道徳教育シンポジウム 提言3
- ・平山勉(2020)『これが本物の道徳科の授業づくり』黎明書房
- ・森有希・植松 拓(2018)『中学校における役割演技を用いた道徳授業に関する効果の検討』

- ・矢作宣行(2018)『多様な思考形態を取り入れた、創造的な道徳研究の探求』
- ・山田貞二(2019)『中学校道徳の授業がもっとうまくなる50の技』明治図書

【研究協力校】

甲斐市立双葉中学校 校長 小林 大

【研究協力員】

山田 睦子 甲府市立北東中学校
雨宮 綾 山梨市立後屋敷小学校
武井松里子 塩山市立塩山北中学校
雨宮 勇人 笛吹市立御坂西小学校
水上 拓紀 甲斐市立双葉中学校

【研究指導者】

西谷地力也 調査研究課 副主査・指導主事
(主担当)
小林 久美 情報教育部 主幹・指導主事
(現:甲府第一高等学校教頭)
樋川 陽子 相談支援部 主査・指導主事
廣瀬 雅美 研修指導課 指導主事
天野秀太郎 調査研究課 主査・指導主事
(世話人)
石原 誠 調査研究課 主幹・指導主事
(留学生担当)

令和3年度

山梨県総合教育センター

一般留学生研究報告書

執筆者 一般留学生 橘田 小百合

補助資料

『考え、議論する』道徳科の授業に関する研究

—批判型思考を取り入れた発問を通して—

山梨県総合教育センター

令和3年度 一般留学生 橘田小百合



目次

1. 事前意識調査
2. 道徳意識調査
3. 検証授業ワークシート

1. 事前意識調査

道徳科の授業に関するアンケート

3年 組 番 氏名[]

この質問は、あなたの道徳授業への取り組み状況についてたずねるものです。自分のことを振り返って、思ったとおり正直に答えてください。

1. ア～カの質問項目を読んで、最も近いものを選択肢の中から選び、選択番号を答えなさい。

ア. 今までの自分の生活を振り返ることがあった。

イ. 自分の課題や目標が見つかった

ウ. 道徳の学習では、悩むことが多い。

エ. 道徳の学習では、スッキリすることが多い。

オ. 自分と違う友達の考えを聞いて、「その考えも分かる」「そんな考えもあったんだ」などと思う。

カ. 登場人物の気持ちや行動について「自分だったらこうするなあ」「自分はこうおもうなあ」と考える。

【選択肢】	1 あてはまる	2 どちらかといえばあてはまる	3 どちらともいえない
	4 どちらかといえばあてはまらない	5 あてはまらない	

回答欄

ア		イ		ウ		エ		オ		カ	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

2. この中で〈A〉好きなこと、〈B〉大事だと思うことをそれぞれ3つ以内で選んで数字に○をつけて下さい。一つもない場合は8に○をつけてください

〈A〉好きなこと

〈選択肢〉

1. 一人でじっくり考えること

2. 教科書などのお話を聞いたり読んだりすること

3. 自分の考えを主張すること

4. 友達の考えを聞くこと

5. 友達の考えと

自分の考えを比べること

6. 周りの友達と話し合うこと

7. その他

8. なし

〈B〉大事だと思うこと

〈選択肢〉

1. 一人でじっくり考えること

2. 教科書などのお話を聞いたり読んだりすること

3. 自分の考えを主張すること

4. 友達の考えを聞くこと

5. 友達の考えと

自分の考えを比べること

6. 周りの友達と話し合うこと

7. その他

8. なし

3. これまで（中1～3年生）の道徳の学習で、自分のためになったことを教えて下さい。

--

2. 事後意識調査

道 徳 意 識 調 査

この質問は、あなたの道徳意識についてたずねるものです。自分のことを振り返って、思ったとおり正直に答えてください。

3年 組 番 氏名[]

*①～⑩の質問項目を読んで、最も近いものを選択して数字に○をつけてください。

- ① 道徳の勉強は好きだ。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ② 道徳の授業では、自分に考えを伝えたり、ほかの人の考えを聞いたりしながら、自分のこと（生き方）についてよく考えている。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ③ ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ④ 自分には、良いところがあると思う。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ⑤ 将来の夢や目標を持っている。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ⑥ 人の気持ちが分かる人間になりたいと思う。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ⑦ いじめはどんな理由があっても、いけないことだと思う。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ⑧ 学校の規則を守っている。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ⑨ 地域や社会をよくするために、何をすべきかを考えることがある。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない
- ⑩ 社会人になっても、自分たちの地域や山梨県のためになる仕事をしたいと思う。
4 そう思う 3 だいたいそう思う 2 あまりそう思わない 1 思わない

教材名『カーテンの向こう』

3年 組 番 氏名[]

1. ヤコブの話の聞いているとき、「私」は心の中でどんなことを考えていただろう。

2. ニコルが死んだとき、「私」は心の中でどんなことを考えていただろう。

3. 冷たいレンガの壁を見た「私」は、心の中でどんなことを考えていただろう。

4. ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。

5. 今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。(感想のタイトルも含めて)

タイトル[]

《今日の授業の振り返り》

5:非常にそう思う←3:そう思う→1:全くそう思わない

1	自分自身のことを振り返って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
2	登場人物の立場に立って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
3	友達の意見を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。	5	4	3	2	1
4	これからの生活に生かせそうなことができましたか。	5	4	3	2	1
5	自分なりの考えを深めることができましたか。	5	4	3	2	1

教材名『カーテンの向こう』

3年 組 番 氏名[]

1. 自分だったら、ヤコブと同じ行動ができる？できない？その理由も含め考えよう。

私の考え【 できる ・ できない 】

理由：

メモ（自分にはない考え or 納得した考え）

--	--	--	--

2. ヤコブが、最後まで嘘をつき続けた理由は何だろう。

3. 今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。（感想のタイトルも含めて）

タイトル[]

《今日の授業の振り返り》

5:非常にそう思う←3:そう思う→1:全くそう思わない

1	自分自身のことを振り返って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
2	登場人物の立場に立って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
3	友達の意見を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。	5	4	3	2	1
4	これからの生活に生かせそうなことができましたか。	5	4	3	2	1
5	自分なりの考えを深めることができましたか。	5	4	3	2	1

教材名『二人の弟子』

3年 組 番 氏名[]

1. 道信は、こんな雪に覆われた中の鮮やかな薄緑色のフキノトウを見て、どのようなことを思っただろう。

2. 罪を犯した道信が上人に許されたのを見て、智行はどんなことを考えただろう。

3. 智行は一輪の白百合を見て、あふれる涙を止めることができなかつたのは、どうしてだろう。

	気づきメモ
--	-------

4. 今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。(感想のタイトルも含めて)

タイトル[]

《今日の授業の振り返り》

5:非常にそう思う←3:そう思う→1:全くそう思わない

	1 自分自身のことを振り返って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
	2 登場人物の立場に立って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
	3 友達の意見を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。	5	4	3	2	1
	4 これからの生活に生かせそうなことができましたか。	5	4	3	2	1
	5 自分なりの考えを深めることができましたか。	5	4	3	2	1

教材名 『二人の弟子』

3年 組 番 氏名[]

1. 道信と智行のそれぞれの生き方についてどう思うか。

道信	智行
----	----

2. 「人は皆、自分自身と向き合って生きていかなければならないのだ」と言った上人は智行に何を伝えたかったのだろう。

3. あなたなら、この弟子2人にどんなことを言ってあげる？

道信	智行
----	----

4. 今日の授業を振り返って思ったことや感じたことを書こう。（感想のタイトルも含めて）

タイトル[]

《今日の授業の振り返り》

5:非常にそう思う←3:そう思う→1:全くそう思わない

1	自分自身のことを振り返って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
2	登場人物の立場に立って考えることができましたか。	5	4	3	2	1
3	友達の意見を聞いて、自分とは違う意見に気づくことができましたか。	5	4	3	2	1
4	これからの生活に生かせそうなことができましたか。	5	4	3	2	1
5	自分なりの考えを深めることができましたか。	5	4	3	2	1