

道徳的価値の自覚を深める発問構成の工夫

— テーマ発問による授業実践を通して —

指導主事 佐藤 裕子

I 研究の趣旨

1 はじめに

東日本大震災から4年が過ぎようとしているが、本県は復興・再生の端緒に就いたばかりであり、子どもたちの生き抜く力をはぐくむ教育の推進が強く求められている。震災を経験した福島の子どもたちに、震災の教訓を踏まえて「本当に大切な心とは何か」を考えさせる道徳教育の充実は極めて重要な意義を持っている。

2 道徳の時間の課題

中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」（平成26年10月）では、道徳教育の要である道徳の時間について、その特質を生かした授業が行われていない、発達の段階が上がるにつれ授業に対する児童生徒の受け止めがよくない、学校や教員によって指導の格差が大きいなど、多くの課題が指摘されている。

また、本教育センター（以下、教育センター）実施の「道徳の時間に関するアンケート」（平成26年8月）では、「特別の教科 道徳」（仮称）という新たな位置付けへの不安とともに、子どもたちの本音を引き出せない、国語科のような授業になってしまい発問が難しい、指導書に頼りがちな指導過程で子どもたちの実態に応じていないなど、道徳の時間が有効に機能していないと感じている教員の実態が浮き彫りとなっている。

道徳の時間の充実は教育現場における喫緊の課題であり、道徳教育の特質を踏まえた効果的な指導を確実に展開する必要に迫られている。

3 研究の方向性

道徳の時間の実態や課題を踏まえ、以下について本研究を行うこととした。

○ 課題が大きいと指摘されている中学校道徳の時間において、読み物資料の発問構成を軸とした指導方法の改善モデルを提示する。

○ 前述のモデルによる授業実践の検証を通して、生徒の道徳的価値の自覚を深めるにはどうしたらよいかを考察する。

II 研究の概要

1 研究の基本的な考え方

読み物資料による道徳の時間は、学習指導過程のほとんどが指導者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持ち、その適否は生徒の学びを大きく左右する。

(1) 道徳の時間における発問の区分

基本発問（指導過程を構成する重要な発問）、中心発問（基本発問の中で特に重要なもの）などが広く用いられているが、本稿では、永田繁雄（東京学芸大学）が提起する以下の考えを用いる。

① 場面発問…資料中にある場面に即して登場人物の心情や判断、行為の理由などを問い、気付きを明らかにする発問

② テーマ発問…資料のテーマそのものに関わってそれを掘り下げたり追求したりする発問

永田は、この二つを対比させて示し、さらに「問いかける対象」によって以下のように分類している。

A 場面（人物の気持ちや行為の理由など）を問う

例：○○はどんな気持ちか。その時○○は何を考えているか。

B 人物（主人公の生き方など）を問う

例：○○はどんな人で、この生き方をどう思うか。
○○についてどう思うか。

C 資料（資料の意味や持ち味など）を問う

例：この話にどんな意味があるか。この話をどう思うか。
言いたいことは何か。

D 価値（主題となる価値や内容など）を問う

例：□□（価値）についてどう考えるか。
自分の□□はどうか。本当の□□とは。

Aはその多くが場面発問であり、**B**から**D**はテーマ発問の性格が強くなる。

(2) 道徳の時間における発問構成の型

道徳の時間の指導において読み物資料を活用する

最大の意義は、ねらいとする価値に関して生徒が現在もっている多様な価値観を主人公などに重ねて語ることにある。生徒それぞれの価値観を反映した多様な発言を引き出すために、資料のどこを取り上げどのように問えばよいかについて十分に吟味し、生徒の実態に応じて構成することが重要になる。発問構成を二つの型として、以下のようにとらえる。

- ① 心情後追型…展開で登場人物の言動を基に話し合いながら主題を追求する構成
- ② 主題追求型…導入から終末まで一貫して主題を追求する構成

2 道徳の時間における発問構成の実際

教育センターの専門研修「今だから聞きたい道徳教育の実践講座」を受講した教師23名（小学校11，中学校12）の指導案（資料「ふくしま道徳教育資料集第二集」掲載の『手渡されたパン』）を分析すると、「感謝するとはどのようなことか」というテーマ発問を織り込んだ指導案も2例（小学校）見られたが、発問の全てが場面発問で構成されている場合がほとんどであった。また、全ての発問を分類すると図1のようになり、人物の気持ちや行為の理由など「A場面を問う発問」が半数以上を占めた。

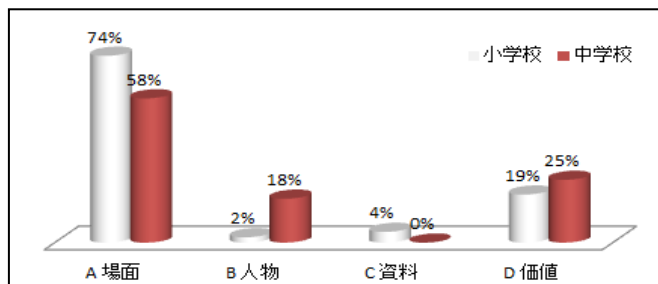


図1 発問の対象による分類

ところで、永田は、資料中の主人公などに対する生徒の立ち位置を基に、発問を以下のように類別している。

- ア 共感的な発問（主人公の気持ちや考えを想像する）
例：〇〇はどんな気持ちか。何を考えているか。
- イ 分析的な発問（主人公の考え方などから学ぶ）
例：〇〇がそうしたのなぜか。
- ウ 投影的な発問（主人公に自分を置き換えて考える）
例：もし自分が〇〇ならばどうするか。
- エ 批判的な発問（主人公の考え方や行為に対して自分の考えをもつ）例：〇〇のしたことをどう思うか。

これに当てはめて、前述の指導案における発問を分類すると図2のようになる。

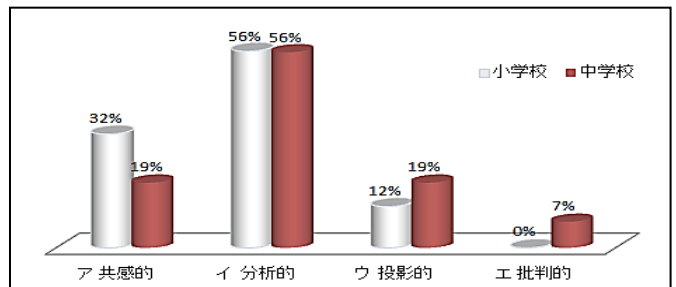


図2 主人公に対する立ち位置による類別

以上から、読み物資料による道徳の時間は、主人公の立場に共感させる発問や、主人公を客観的に分析して掘り下げる発問を柱に構成される傾向が強く、資料のあらすじをなぞりながら「もし自分なら」と投影的に問う発問を織り交ぜた心情後追型となる場合が多いと推察できる。

3 研究の内容

心情後追型の発問構成によって、場面ごとの人物の内面を掘り下げて考えることは可能となり、授業の構想は容易となる。しかし、一度読めば生徒がその内容のほとんどを理解できる教材を選択するという原則を踏まえれば、この資料内容に依拠した時系列的な学習指導過程は、生徒の思考の流れと一致しない退屈なものとなることも予想される。

そこで本研究では、生徒一人一人が道徳の時間の主題を自分の問題として受け止め、考え方を深めていくような主題追求型の授業を構想し、検証を加えることとした。

(1) 主題追求型授業の構想

授業構想のイメージ図を以下に示す（図3）。

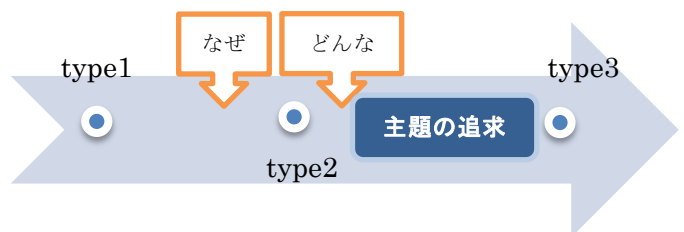


図3 主題追求型授業の構想

次のいずれかのtypeによって場面発問とテーマ発問を連動させ、授業全体を貫く主題を明確にする。
type1…導入段階のテーマ発問と中心発問をつなぐ（主題を自分の問題として捉える）
type2…場面発問につなげてテーマ発問を織り込む

(主人公の生き方に自分を重ねたり、客観的に見たりする)

type3…中心発問をテーマ発問にする

(主題を追求する)

これにより、生徒の主題追求の過程と学習指導過程を一体化させる。

(2) 授業実践の比較・検証

心情後追型及び主題追求型の授業実践(教材『手渡されたパン』)を比較・検証する。

(3) 発問構想シートの活用

主題追求型の指導過程を構想する「発問構想シート」を提案する(図4)。発問を構成する際の手順と留意点を次の「発問構想シート」に基づき、以下に示す。

■主題 [] *本時取り扱う内容項目【 ① 】 学習指導要領との関連 ②															
■内容項目に関する生徒の実態(価値の四類型) A (よくなる) B (できる) C (あまりできない) D (できない) ③															
■資料名(出典)	■登場人物 主人公() ()														
順	■発問構成														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>内容</th> <th>基本発問(○) 中心発問(◎)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>中心場面の資料分析を行う ア) 誰が変化したのか ④</td> <td>※「どんな」を問う</td> </tr> <tr> <td>イ) 何が「きっかけ」で変化したのか ウ) どこで変化したのか</td> <td>⑤</td> </tr> <tr> <td>資料のテーマそのものに関わって掘り下げ、追求する ・人物を問う ・資料を問う ・価値を問う</td> <td>⑥</td> </tr> <tr> <td>中心場面にせまる場面を問う ・主人公以外の人物への考えや気持ちをさく ・中心発問以外の場面での主人公の考えや気持ちをさく</td> <td>※「なぜ」を問う ⑦</td> </tr> <tr> <td>1 導入の構想 ア) ねらいとする価値への方向づけ イ) 資料への導入 ウ) 雰囲気づくり エ) 初発の感想</td> <td>⑧</td> </tr> <tr> <td>終末の構想 ねらいとする価値についての整理・まとめをする</td> <td>⑨</td> </tr> </tbody> </table>	内容	基本発問(○) 中心発問(◎)	中心場面の資料分析を行う ア) 誰が変化したのか ④	※「どんな」を問う	イ) 何が「きっかけ」で変化したのか ウ) どこで変化したのか	⑤	資料のテーマそのものに関わって掘り下げ、追求する ・人物を問う ・資料を問う ・価値を問う	⑥	中心場面にせまる場面を問う ・主人公以外の人物への考えや気持ちをさく ・中心発問以外の場面での主人公の考えや気持ちをさく	※「なぜ」を問う ⑦	1 導入の構想 ア) ねらいとする価値への方向づけ イ) 資料への導入 ウ) 雰囲気づくり エ) 初発の感想	⑧	終末の構想 ねらいとする価値についての整理・まとめをする	⑨
内容	基本発問(○) 中心発問(◎)														
中心場面の資料分析を行う ア) 誰が変化したのか ④	※「どんな」を問う														
イ) 何が「きっかけ」で変化したのか ウ) どこで変化したのか	⑤														
資料のテーマそのものに関わって掘り下げ、追求する ・人物を問う ・資料を問う ・価値を問う	⑥														
中心場面にせまる場面を問う ・主人公以外の人物への考えや気持ちをさく ・中心発問以外の場面での主人公の考えや気持ちをさく	※「なぜ」を問う ⑦														
1 導入の構想 ア) ねらいとする価値への方向づけ イ) 資料への導入 ウ) 雰囲気づくり エ) 初発の感想	⑧														
終末の構想 ねらいとする価値についての整理・まとめをする	⑨														

図4 発問構想シート

① 本時のねらいに応じて内容項目を検討する。

資料には、様々な価値が含まれているが、本時のねらいとする価値を一つに定める。(例:感謝, 思いやり, 家族愛などから「感謝」に絞る)

② 価値の内容についてのとらえを確認する。

中学校において、生徒が自覚を深めていく必要がある道徳的価値を含む内容を「学習指導要領解説道徳編 第2節 内容項目の指導の観点」に求める。

③ 生徒の価値観を類型化し、実態を明らかにする。

青木孝頼(元文部省主任視学官)による「価値観の四類型」に基づき、生徒の価値観を望ましい方から「A・B・C・D」の順に分けて考える。これにより、授業以前の生徒の道徳性の実態を把握し、授業における指導に生かす。

例 中学校 2-(6)感謝

- A 日々の生活が他者の善意や支えで成り立っていることへの感謝を伝え、それにこたえようとする。
- B 日々の生活が他者の善意や支えで成り立っていることに感謝し、これを伝える。
- C 日々の生活が他者の善意や支えで成り立っていることに感謝の気持ちを抱いている。
- D 日々の生活が他者の善意や支えで成り立っていることに気付くことが少ない。

④ 中心場面を軸とした資料分析を行う。

主人公の道徳的価値の自覚は、その価値に関わる道徳上の問題に関して主人公が変化する姿として描かれる。この変化をもたらす出来事の「きっかけ」は、その価値に関わる内容項目を暗示するものとなっている。道徳上の問題について主人公が「マイナス」または「ゼロ」の状況から、何らかの「きっかけ」によって道徳的価値を自覚し「プラス」に転じた場面が中心場面となる。そのため、以下の視点から中心場面の資料分析を行う。

- ア) 誰が変化したのか
- イ) 何が「きっかけ」で変化したのか
- ウ) どこで変化したのか

⑤ 中心場面における発問を構想する。

話合い全体を一体的に組み立てていくために、最初に中心場面の発問を考える。ここでは、主人公の気持ちや考えていることを多面的・多角的に推察させる発問「どんな」を用いる。

⑥ テーマ発問を構想する。

資料のテーマそのものに関わる人物の生き方や資料全体、その変化などに着眼して生徒自身の考えを問う。

⑦ 場面発問を構想する。

中心場面以外(主題に迫る布石となる場面)での主人公の考えや気持ち、主人公以外の人物の考えや気持ちを問う「なぜ」を用いる。

⑧ 導入を構想する。

資料の内容確認や内容理解を深めるための発問はなるべく行わず、簡潔に生徒の興味・関心を喚起し、その後の話し合いへの動機付けとなるようにする。

⑨ 終末を構想する。

ねらいとする価値についての整理・まとめを行い、1単位時間の授業の節目をつくる。ひとまとまりのものとして、学習の全体を生徒に受け止めさせるよう配慮する。

Ⅲ 研究の実際

1 授業について

F中学校のY教諭による授業実践1（平成26年12月3日2年2組実施・心情後追型）と、これを改訂した授業実践2（平成26年12月10日2年3組実施・type2の場面発問につなげてテーマ発問を織り込んだ主題追求型）を検証した。なお、F中学校は年3回のローテーション授業[※]を実施している。

※ 各学級担任が4クラス共通で活用する資料を決め、その資料によって4クラス全てで授業する方式。ローテーション授業は、反省をすぐ次の授業に生かすことができる、一つの資料を用いて深く研究を進めることができる等の利点がある。「出前授業」等と呼ばれることもある。

2 授業の実際

(1) 場面発問を構成した心情後追型授業（実践1）

ねらいとする価値への方向付け（アンケート結果の紹介）、教師による資料範読の後、資料の場面ごとに主人公の心情を順次追いながら展開された。学習指導過程は場面発問により構成されていた。以下、中心場面のやり取りを示す。

T1 僕が知らないおばあさんからパンと一緒に手渡されたものは何か。（場面発問 類別A-I）

C1 安心感 C2 笑顔 C3 元気
C4 素直な心 C5 優しさ C6 愛と勇気

T2 パンを一口かじり、わけもなく涙がこみ上げてきたのはなぜか。**中心場面**（場面発問 類別A-I）

C7 パンをもらって有り難かったのでは。お腹がすいていたし、食べることができてうれしかった。

C8 それもあるけど、これまでのぶっきらぼうな態度を反省したからだと思う。

C9 きっと言葉にできない想いがこみ上げてきたんだ。

終末は、「私たちの道徳」を活用した教師の説話

をもとに、余韻をもたせて終了した。

(2) 授業の考察（実践1）

授業後に、約70%の生徒が「感謝の気持ちを持ちたい」「ありがとうの気持ちを伝えたい」と記述するなど、ねらいとする価値を自分自身の生活と結び付けてとらえる姿が見られた。しかし「感謝することは大切だ」など、客観的な感想に終始する発言も見られ、十分に道徳的価値の自覚が深まったとは言い難い生徒の姿もあった。

主人公の立場に立って心情を想像し、主人公に共感することは、授業の手段であって目的ではない。心情後追型の授業は、その手段の段階で止まってしまいがちであることが分かった。

(3) 場面発問とテーマ発問を連動させた主題追求型授業（実践2）

ねらいとする価値への方向付け（アンケート結果の紹介）、教師による資料範読の後、初発の感想「この話を読んで心に残ったのはどこか」を問い、続いて以下のやり取りがなされた。

T3 僕が「別に…」と言って黙って席を立ち、部屋に戻ったのはなぜか。（場面発問 類別A-I）

C10 震災の混乱している中、何の前触れもなく避難しておばさんのところへ行き、戸惑っているから。

C11 気持ちの整理がつかないままで、居心地がよくないから。嫌だなという気持ち。

C12 教師としての仕事を優先していた両親への憤り、怒りから。不満もあり、僕の気持ちは複雑だ。

T4 そんな僕の態度に対して「両親は怒っているようだった」とあるが、その時の両親はどんな気持ちだったろうか。（場面発問 類別A-F）

C13 この状況で何も食べられない人もいるのに、食べられることに感謝せず、おばさんに対して申し訳ない。

C14 避難は考えた末の結論で、安全な場所に避難したのに、僕は何を怒っているのか。何が不満なんだ。

C15 学校の仕事で疲れているのに、家族のことを考えて避難した。でも、僕の態度にがっかりしている。

T3の「なぜ」を問うことにより資料の内容理解が図られ、T4の主人公以外の人物（父母）の気持ちを「どんな」と問うことにより、多面的・多角的に主人公を見つめる生徒の姿が見られた。

T 5 パンを一口かじり、わけもなく涙がこみ上げてきた。僕はこの時、どんなことを考えていたのだろうか。

中心場面 (場面発問 類別 **A**—**A'**)

C16 祖父に言われたことを思い出し、こんな時に食べることができてありがたい。震災で十分に食べられない人がいるのに悪いなあ。

C17 ふてくされていて家族にもおばさんにも申し訳ない。僕は自己中心的だった。もっと感謝の気持ちを持たなければならない。

C18 普通に暮らしてきて、食べ物も含めていろいろなことへの感謝がなかったんだ。

C19 いろいろなことがありすぎて、これからの生活のこと、自分のこと、全てが不安なのかも。

C20 おばあさんの手のぬくもりがあたたかい。

中心場面における「どんな」の発問により、生徒の多様な価値観が語られた。実践1におけるおばあさんの「優しさ」という発言は、実践2において「C20 おばあさんの手のぬくもりがあたたかい」と、より主人公の気持ちに寄り添った質感のある発言となっている。

T 6 僕の姿から本当の感謝とはどのようなものだと考えるか。(テーマ発問 類別 **D**—**D'**)

C21 今回の話は震災の時だったが、日常生活の中で家族とか友達に何かしてもらったときにありがとうとか、素直に自然に出ることだと思う。

C22 陰で自分を支えてくれたり、自分のために何かをしてもらったとき、あたりまえのことに気付いて心からありがとうと言えることだと思う。特別な時だけじゃなくて、何気ない日常生活の中で持つものだと思う。

T 6のテーマ発問により話合いが深まり、「ありがとう、その言葉がいつも私は言えない」「私は普段から感謝の気持ちを言動に出していないと思った」など、不十分な自己を自覚する生徒の姿が見られた。さらに、「震災の時に水が止まりイライラしたことがあり、そんな私と重なった。今、自分はたくさんの人の力を借りて生きていると思うので、周りの人への感謝の気持ちを忘れずに生きたい」など、震災の体験と重ねて自己を見つめ、プラスに転じていこうとする姿が見られた。

(4) 授業の考察 (実践2)

ワークシートの生徒記述を「価値の四類型」に即して、実践1と比較しながら整理・分類すると、図5のようになる。実践2において、「自分は他人からのたくさんの支えがないと生きていけないのだから、気を配ってくれる他人に感謝しなくてはならない。そして、自分も人として感謝されるような人間になりたいと思った」「日々の生活の中で様々な人に対し、心から感謝の気持ちを伝えられる人間になりたい。時には感謝される行動をしていきたい」など、他者の支えにこたえようとする自己の姿(四類型のA)をイメージする発言が23%の生徒に見られた。このような自己と他者相互の潤いのある人間関係の構築をめざす姿に、道徳的価値の自覚の深まりが見て取れる。

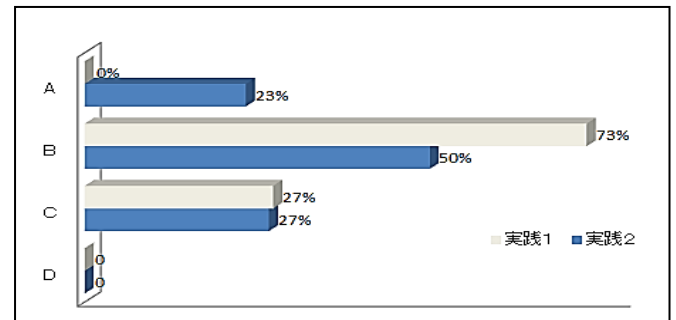


図5 授業後の道徳的価値の四類型

また、T 3の発問時に(授業者は無意識に)「その時どんな気持ちだった」と心情を問う発問を重ねた。二つの発問(理由を問う・心情を問う)が重なることで生徒の思考は拡散する(C11, C12下線)。十分に吟味した発問のもと、生徒の思考を深める沈黙の時間を大事に待ちたい。さらに、2つの授業実践に共通して、教師による「本当にそうなのか」「別の見方は」など機転を促す発問があれば、新たな視座が提示できる可能性のある場面があった。生徒の多様な価値観の表出につながる問い返しの必要性を感じた。



IV 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 場面発問と連動した「テーマ発問」の有効性

主人公の生き方と生徒自身の生き方を十分に関わらせる場面発問による話合いに、テーマ発問を織り

込むことにより、自己の生き方につながる考えを自分の言葉で語る生徒の姿が見られた。つまり、場面発問と連動したテーマ発問を組織したことにより、全体を貫く主題が明確になり、生徒の学びに寄り添った授業展開がなされ、生徒の気付きを深めたと言える。このようなテーマ発問は、授業改善のきっかけと成り得る。

(2) 発問構想シートの効果

問いかける対象や主人公に対する立ち位置を意識することにより、様々な発問を発想することができた。このように多様なアプローチを織り込む複眼的、多角的な視点を持つことで、発問構想の幅が広がった。これらの発問とその構成について検討できる「発問構想シート」は効果的である。

(3) 中心場面における「どんな」の発問のよさ

中心場面における「どんな」の発問によって様々な発言が引き出され、そこに生徒の多様な価値観が反映された。つまり、「なぜ」を問うと原因や理由という確かなものを求めて収束的（クローズドエンド）な思考が働き、「どんな気持ち」「どんな意味」などの「どんな」を問うと人物の一つの言動から周囲の状況や他の言動と結び付けていろいろな要素が考えられる拡散的（オープンエンド）な思考が働く。「なぜ」の問いで資料の内容理解を図り、「どんな」の問いで登場人物の思いや意図を豊かに想像することによって、生徒自身が自分の価値観を自覚し、深めていくことができた。

2 今後の課題

(1) 主題追求型授業における板書

資料の持つテーマを構造的に描き出すような資料分析の着想により、発問は構造化された。この構造化された発問を板書に反映させることが、生徒の思考活動を助けることにつながる。主題追求型の発問構成を生かす板書の構造化が必要である。

(2) 柔軟な授業構想

テーマ発問を軸とした主題追求型の発問構成によって授業の主題が見えやすくなる反面、大きな主題が強調されるため、扱う道徳的価値の捉え方が表面的になったり、観念的になったりしてしまうことも危惧される。テーマ発問にとらわれて学習指導過程

が形骸化しないようにしたい。生徒一人一人が自己に向き合い、教室における対話によって内省を深めていくよう、柔軟な発想でテーマ発問を生かしたい。

(3) 道徳の時間における評価

道徳の時間以前には自分の現在の価値観に気付いていない生徒が、道徳の時間の中で、明確に自己の価値観を自覚することができるようになることが非常に重要であり、これが生徒の道徳的な成長に直結するということが分かった。さらに、より効果的に生徒自身の価値の自覚を深めるため、教師が生徒一人一人を見取り、そのよさを伸ばし、成長を促すような評価が必要となる。本研究において、授業における生徒の発言などを四類型に基づき分類整理し、道徳性の評価につなげる可能性を見いだした。道徳の教科化を踏まえて、さらに研究していきたい。

3 おわりに

授業を通して、「震災の時に水がとまりイライラしたことがあった」「震災から何年か経ってもう薄れてきているけど」「震災を通して家族への不信感など経験したことがあって」というような生徒の発言や記述が多数見られた。震災の残した傷跡は今も、生徒一人一人の心に刻み付けられている。今回、震災を体験したからこそ分かりあえる大切な心があるということ再認識した。震災の教訓を風化させることなく、ともに福島で生きる希望を共有できるような授業を、積極的に年間指導計画に位置付けたい。「本当に大切な心」を考える道徳の時間を今後も模索していきたい。

<参考文献>

- 1) 中学校学習指導要領解説 道徳編 (文部科学省 2008年)
- 2) ふくしま道徳教育資料集 第Ⅱ集「敬愛・つながる思い」
(福島県教育委員会 2014年)
- 3) 道徳教育8月号 (明治図書 2014年)
- 4) 道徳授業の基本構想 青木孝頼著 (文溪堂 1995年)
- 5) 道徳・特別活動の本質 青木理論とその実践 赤堀博行・杉田洋監修 全国道徳特別活動研究会著 (文溪堂 2012年)
- 6) 道徳教育とは何だろうか 横山利弘著 (暁教育図書 2007年)