

生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、
考えることのできる授業づくり
～生徒の思考を促す発問の工夫～

南城市立知念中学校教諭 宮城清香

I テーマ設定理由

中学校学習指導要領において、道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、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。」と示されている。また、『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）によると、道徳教育の質的転換を図るため、「社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人間としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力を備えることが求められている。」とある。これらから、生徒がよりよく生きる基盤となる道徳性を養うために、道徳の授業においては、道徳的諸価値を生徒が自分で見つめ、話し合いによる他者との関わりによる気づきを通して多面的・多角的な視点で自らの考えを深めることが必要だと考えられる。

これまでの道徳の授業実践を振り返ると、大学で専攻し専門知識としての蓄積がある専門教科とは異なり、教師として初めて教材に本格的に触れる中で、内容項目を意識するあまり、特定の価値観の押し付けや、生徒の主体性を欠く指導に陥りがちであったように思う。多くの生徒は「人には思いやりをもって接する」「人を差別してはいけない」等、道徳的価値の大切さを既に理解していると思われる。そこに、生徒が「自分は」どうしたいのか、自分自身の気持ちと向き合い、気づくための十分な手立てができず、思考を深めることに至らなかった。生徒がこれから活躍する将来は、予測の困難な社会が到来すると言われている。また、社会の情報化とグローバル化が進み、様々な国の、様々な価値観をもつ人々とともに生きていくことが考えられる。「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」（以下、「解説道徳編」）の改訂基本方針に「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考えられる。」とある。生徒が自分の人生をよりよく生きるためには、基盤となる道徳性を養う道徳教育の要としての道徳の授業において、自分はどう思うのか、これから自分はどうしたいのか、自分はどう生きたいのかを生徒が気づき、考えることが必要であり、そのためには生徒自身が道徳的価値を「自分ごと」として捉えることが重要であると思われる。

そこで、本研究では、多面的・多角的な視点から道徳的価値を「自分ごと」として捉え、どうしたらよいのかを「自分ごと」として考えることのできる授業の開発を目的とし、そのために、核となる中心発問や補助発問等の発問を吟味し、目指す道徳的価値を生徒が「自分ごと」として捉え、考えるための場が実りあるものとなるために必要なことを、生徒が今すぐではなくても、人生の先にある多様な価値観や困難に直面した際に、自ら考え、誠実に行動決定できるようになるための種を蒔けるような授業を目指し、本テーマを設定した。

II 研究目標

教師の発問を吟味し工夫することで、話し合いや様々な場面で生徒自身の内面に気づきが生まれ、生

徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることのできる場となるような道徳の授業づくりを目指す。

Ⅲ 研究方法

- 1 中学校学習指導要領を踏まえ、生徒が道徳的価値を自分ごととして捉えることや、生徒の思考を促す発問の工夫に関する理論研究を行い、授業実践の計画を立てる。
- 2 生徒が話し合いや教師の発問を通して、多面的・多角的な視点から道徳的価値を自分ごととして捉え、どうしたらよいのかを考えることのできる授業に必要なことを考察する。
- 3 生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることに教師の発問が効果的であったかを生徒の授業における発言やノート記述から確認し、改善を図る。

Ⅳ 研究内容

1 「生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることのできる授業づくり」について

(1) 生徒の気づきのある道徳

道徳の授業で扱う道徳的価値は、それが重要であるということを生徒がすでに理解している場合が多い。そのため、従来の授業では、生徒が答える道徳的価値は「あるべき姿」という理想にとどまり、自身の経験や考えに基づく実感と結びついていないのではないかと考え、これまで「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」ことが「解説道徳編」で指摘されており、上地（2019）は、「問題は、道徳授業において考える余地のないほどわかりきった心情について問うことにはあったのではないかと述べている。また、上地（2019）は、心情理解に偏ったいわゆる心情道徳主義がわかりきった道徳の授業となってしまうのは、授業のねらいとされる価値を生徒へ伝達し、その価値の内面化を図るという道徳授業の手法であるインカルケーションによるものだと述べている。「解説道徳編」には改訂の経緯として「発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題として捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」とあり、道徳的価値を自分自身の問題として捉えること、考えること、議論することの重要性が指摘されている。また、「解説道徳編」には「多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、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これまで以上に重要」とある。

そこで本研究では、生徒個々の発達の段階で自ら「感じる」ことが、道徳的価値を自分ごととして捉えることや考えることへとつながる始点になるのではないかと考え、生徒が「感じる」ことのできる授業づくりを目指したい。そのために、生徒が学びの主体となり、話し合いや互いの意見を確認する場を通して、自分以外の多様な価値観に触れ、多面的・多角的な視点で自分とは異なる他者の存在を感じることで、改めて自分自身そのものを感じられるようにする。また、その過程の中で、他者と自らを比較したり、共感したりすることで、自分の中に気づきが生まれるようにしていく。そして、「じゃあこれはどういうことだろう？」と疑問に思ったり、自分とは異なる意見で「ハッ」としたりすることで生まれた気づきが、生徒自らの思考を深める核となれるようにする。

(2) 生徒が考えることのできる道徳

① 道徳授業のねらいの設定

「解説道徳編」には、中学校3年間で生徒が他者とともによりよく生きていく上で学ぶ必要があると考えられている道徳の内容が22の内容項目として示されている。これらの項目は、道徳的価値を端的に表す言葉を見出しとしている。「解説道徳編」では、その概要や指導の要点が示されている。教師が明確な指導観を持って道徳の授業に臨むためには、生徒に何を気づかせ、考えさせたいのかを明確にした授業のねらいの設定が不可欠である。内容項目をそのまま授業のねらいとすることは、道徳的価値について考える学びの場とするには不十分である。なぜなら、「これら

の内容項目は、生徒自らが道徳性を養うための手がかりとなるもの」と明記されているように、内容項目は道徳の授業におけるゴールではないからである。内容項目をそのまま授業のねらいに設定すると、1回の授業を通して生徒に学ばせたい道徳的価値の手がかりを提示するだけの授業にとどまってしまう。上地(2019)は、内容項目が一般的な道徳的価値が含まれていると考えられている行為や状況、関係性を示す「標識」「ラベル」であり、ラベル自体に価値があるわけではないと指摘している。さらに、内容項目が示す行為や状況、関係性の中から子どもたちが道徳的価値を掘り起こす作業こそが、道徳の授業のねらいであると述べている。つまり、内容項目という「入口」から入り、教材から授業者が見い出して設定した「内容項目の向こう側」が学びの目的地であり、授業のねらいであるとしている。

また、上地(2019)は「授業のねらいとすべき学びは、内容項目や教科書の教材の『向こう側』にあつて、学習者自らがそれを掘り起こしていくということを考えると、『教科書を通して考えさせる』という表現が適切だと思われる。」と述べている。道徳的な問題を考えるためには、具体的な場面が必要であり、場面が変わると道徳的価値の意義も変化するため、「クラス全体で同じ道徳的な問題を考えるためには、共通の問題場面の設定が不可欠となる。道徳授業にとって、教科書はクラス全体で問題を考えるために必要となる共通土台(プラットフォーム)の役割を担うもの」としている。

そこで本研究では、授業のねらいを「内容項目の向こう側」に設定し、教科書を共通土台(プラットフォーム)として、生徒が道徳的価値を自らで掘り起こす作業を通して、道徳的価値について自分ごととして捉え、考える授業を展開する。その際、教科書の範読後、内容の概要を生徒に確認することで、道徳的価値について考えるための共通の理解を揃える。また、授業における生徒の思考形態を「個人→班→全体→(任意集団)→個人」と変化させ、多様な他者の意見に触れることで自分の意見を再考する機会を設け、最後に道徳的価値について自分ごととして考える時間を大切にする。

② 自分ごととして道徳的価値を捉える

これまでの授業実践を振り返ると、インカレーション的な授業を展開し、道徳的価値をそのまま教え込んでいた点が課題として挙げられる。生徒に主体性を与えず、教師が「これが正しい」と考えることを一方的に伝達するだけで満足してしまい、生徒自身が深く考える機会を十分に与えられていなかったように思う。上地(2019)は、「内容項目が示す行為や状況や関係性の中から、子どもたちが道徳的価値を掘り起こす作業」の必要性を指摘している。この「内容項目の向こう側」にたどり着くまでの「内容項目が示す行為や状況や関係性の中から道徳的価値を掘り起こす作業」を子どもたちが行うことが、道徳的価値を「自分ごと」として捉えることにつながると考える。「解説道徳編」には「自己を見つめる」ことについて、「様々な道徳的価値について、自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省することが求められる」と示されている。また、道徳科の指導については、「ねらいとする道徳的価値について生徒自身がどのように捉え、どのような葛藤があるのか、また価値を実現することにどのような意味を見いだすことができるのかなど、道徳的価値を自己との関わりにおいて捉える時間である。」とされている。道徳の授業で扱う道徳的価値は、生徒はすでにその大切さを理解していると思われるものの、必ずしも「自分ごと」として捉えているわけではない。したがって、道徳の授業で生徒が道徳的価値を深く考え、自己を見つめるためには、考える時間の十分な確保が必要である。

一般的な道徳の授業における流れは、特定の形式が定められているわけではないとの記述はあるが、「解説道徳編」において「導入」「展開」「終末」の各段階を設定することが想定されている。特に展開は、ねらいを達成するための中心的な段階であり、「生徒が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、物事を多面的・多角的に考えたり、自分の問題として受け止め深く自己を見つめるなどの学習が深まるように留意する。」と明記されている。

そこで授業のねらいである「内容項目の向こう側」を「自分ごと」として捉え、考えることが

できるように、発問を工夫し、道徳的価値についてより深く考え、自己を見つめることができる場面を設定したい。本研究では、道徳授業の展開部分を前半と後半に分け、生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることのできる授業の構築を目指す。展開部分の「前半」では、「内容項目が示す行為や状況や関係性の中から道徳的価値を掘り起こす作業」を通して生徒が「内容項目の向こう側」である授業のねらいとする道徳的価値にたどり着くまでとする。展開部分の「後半」では、生徒がその道徳的価値を「自分ごと」として捉え、考える時間を確保する。

発問については、道徳的価値に迫る「中心発問」と、道徳的価値を自分ごととして捉える「自分ごと発問」の2つを軸とし、生徒の思考を焦点化させる。生徒が道徳的価値を「自分ごと」として捉え、考えている状態とは、「解説道徳編」に基づき、「自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省している」「ねらいとする道徳的価値について生徒自身がどのように捉え、どのような葛藤があるのか、また価値を実現することにどのような意味を見いだすことができるのかなど、道徳的価値を自己との関わりにおいて捉えている」状態とする。授業中の発言やノート記述から、これらの状態を把握する。生徒が「自分ごと発問」をもとに考え、まとめる際に教師側から視点(図1)を与え、自己の考えをノートにまとめて振り返ることができるようにする。

また、生徒が自己の考えを確立するためには、話し合いを通して多様な価値観に触れ、多面的・多角的な視点から他者の存在を感じる必要がある。少人数グループでの話し合いは、全員が参加しやすい利点があるが、意見交換が少人数に限定される課題がある。そのため、全体共有の時間を確保する必要がある。そこで ICT を活用した意見の集約を行うことで、一度に学級における意見を共有し、効率化を図りたい。ICT の利用は、学級全体の意見を共有しながら少人数班での話し合いを行うことを可能にし、より活発な議論が期待できる。ただし、取り扱う道徳的価値や題材によっては、個々の考えを全体で共有することがそぐわない場合もあると考えられる。プライベートな側面を含む内容や、意見の対立が激しいテーマなど、共有に慎重を期すべき場合もある。そのため、授業に応じて ICT の活用を適宜判断する必要がある。

- どう思った(考えた)のか。
- なぜそう思ったのか(理由)。
- これからどうしたいのか(思ったことで、自分の行動や考え方はどうなるのか?)

図1 考えをまとめる際の視点

2 発問の工夫について

道徳の授業において、発問は単に知識を問うだけではなく、生徒一人ひとりが自分自身の考えを深めるために不可欠なものである。森岡(2024)は、発問には3つの役割があるとし、1つ目は思考を広げたり深めたりする役割、2つ目は議論を促進する役割、3つ目はクリティカルに考える力を養う役割としている。また、発問は主に基本発問、ねらいとする道徳的価値に迫る中心発問、ゆさぶりや問い返し、切り返し等の補助発問の3つに分けられ、これらをどのように授業で組み合わせるかは、授業の展開によって異なる。生徒が道徳的価値を自分ごととして捉え、授業のねらいである「内容項目の向こう側」で考えるためには教師の発問が重要となる。

そのためには、授業者は授業全体の展開を考慮し、教材のどの場面について発問するのかを丁寧に吟味する必要がある。柴原(2019)は、「道徳的価値の関わる事象に対して、自己を見つめ、その事象について感じることや考えることなどを言葉化させる発問を工夫する。その問いに児童生徒一人ひとりが自ら答えようとする中で、その道徳的価値についての自分自身の理解を確認したり、さらに深めたりすることができる」とあり、「道徳科における発問では、主体的かつ対話的な学びとなる『自己内対話』を必要とする『自分が自分に自分を問う』ことのできる問いを工夫することが最も大切」と指摘している。

また、永田(2024)は、発問には、多様な立ち位置があり、教材中の登場人物に対する生徒の位置を意識する「発問の立ち位置・4区分」(図2)と発問例(表1)を提示している。「発問の立ち位置・4区分」では、主人公の心情や行為を受け止め、多様な側面から多面的に明らかにする共感的・分析的な発問群と、異なる立場や意見を受け止め、主人公の立場に自分を映し出したり、生徒自身の考えを問うたりする投影的・批判的な発問群がある。永田(2024)は、「『多面的思考』を促す問いと『多角

的思考』を促す問いの片方だけにせず、それらを効果的に行き来させることが大切」と述べており、授業における発問は、多面的・多角的思考の両方を促すアプローチが必要であると思われる。

加藤（2018）は、発問と質問の違いを意識する必要性を説き、深く考えさせる発問にするための要素として、「書いていないことに気づかせる」「目に見える行為行動とそれを生む心をセットで考えさせる」ことを指摘している。上地（2019）は生徒が多面的・多角的に考えるためには、子ども自身から多様な物の見方の提示が困難な場合、教師の発問が重要であるとし、子どもたちの考えを深めるのは、中心発問でなく、補助発問に分類されるゆさぶりの発問であるとしている。中心発問が学習の方向性を規定する大きな発問なのに対し、ゆさぶりの発問は思考の切り口、つまり「どのように考えるか」という観点を子どもたちに提示し、子どもの思考を直接的に刺激するものであると述べている。

本研究では、授業全体の展開を構想し、共通土台（プラットフォーム）としての教材から発問を吟味する。発問は、「内容項目の向こう側」である道徳的価値に迫る「中心発問」と、道徳的価値を自分自身の問題として捉え、考える「自分ごと発問」を軸とする。特に「自分ごと発問」は、生徒が自己内対話を通して「自分が自分に自分を問う」ことができるような問いとなるよう工夫する。作成した発問は、生徒の思考が多面的・多角的な視点で深まるよう、永田（2024）の「発問の立ち位置・4区分」を参考に分析を行う。さらに、生徒の思考を促すための「ゆさぶりの発問」などの補助発問を、場面や内容を十分に吟味し効果的に行う。

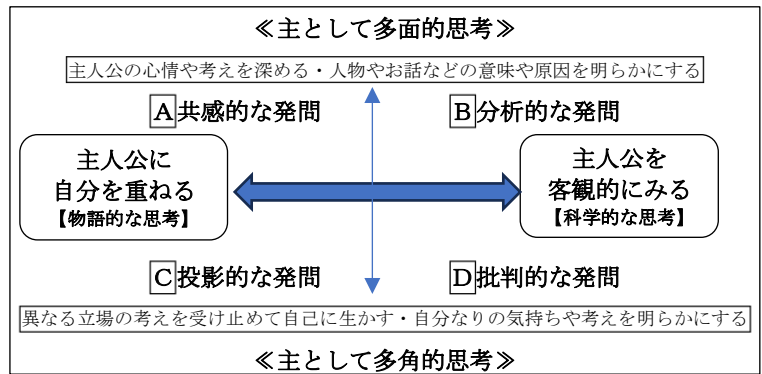


図2 永田繁雄「発問の立ち位置・4区分」を基に作成

表1 「発問の立ち位置・4区分」発問の具体例

A 共感的な発問 ～はどんな気持ちや考えだろう	B 分析的な発問 ～は何だろう・なぜだろう
～はどんな気持ちか ～はどんなことを考えているのか	～がしたのはなぜか。 ～から何がわかるか。
C 投影的な発問 ～ならどうする(考える)か	D 批判的な発問 ～のことをどう思う(考える)か
～はどんな気持ちか ～はどんなことを考えているのか	～がしたのはなぜか。 ～から何がわかるか。

V 授業実践

1 授業計画（◎本検証授業）

回	実施日時	対象学級	教材名	内容項目	学習テーマ	評価方法
1	12月4日(水) 5校時	2年〇組	門掃き	C-(12)社会参画、 公共の精神	美しいしきたり とは	<ul style="list-style-type: none"> ・授業観察 ・ノート記述 ・授業記録 (動画、写真等)
2	12月6日(金) 1校時	2年☆組				
3	1月8日(水) 5校時	1年〇組	自分だけ 「余り」になって しまう……	B-(9)相互理解、 寛容	余りの1人 とは	
4	1月14日(火) 2校時	1年☆組				
5	1月21日(火) 6校時	1年〇組	裏庭でのできごと	A-(1)自主、自律、 自由と責任	自分で決める とは	
6	1月28日(火) ◎2校時	1年☆組				

2 授業実践（第1・2回 2学年対象）

道徳的価値に迫る「中心発問」と、教材を通して学んだ道徳的価値を自分ごととして捉えて考えるための「自分ごと発問」を軸として生徒の思考を焦点化し、生徒が十分に考える時間を確保することをねらいとした。また、ICT（Google スライド）を活用し、道徳の話し合いにおける意見共有の効率化を試みた。従来の「基本発問」に基づく場面理解や登場人物の心情理解に時間をかける代わりに、補助発問を中心とした教師による問いかけで、教材の内容把握を支援した。生徒はGoogle スライドに意見を直接入力し、共有することで、道徳的価値への思考を促す足場を築き、授業時間の有効活用を図った。

(1) 教材名 「門掃き」（出典 中学道徳「あすを生きる②」日本文教出版）

(2) 本時の学習

① 本時のねらい

京都の伝統的なしきたりである「門掃き」をする隣の加藤さんの行動を通して、「門掃き」の30cmが清掃という行動について規定したしきたりではなく、相手を思いやり、相互扶助の気持ちをもって地域と繋がるためのしきたりであることに気づき、自分の身近にある30cmは何かを考えることで、社会参画について自分ごととして捉え、実践する意欲を育てる。

② 本時の学習過程

段階	学習活動	主な発問 ◎中心発問 ■自分ごと	指導上の留意点
導入	1. 「門掃き」について（読めるか、知っているか）と登場人物の確認をする。【全体】 2. 本時の学習テーマ（美しいしきたりとは？）の提示を行う。【全体】		・ 門掃きそのものや登場人物を確認することで、興味を持たせる。 ・ 電子黒板で画像や学習テーマを提示する。
展開前半	3. 教材「門掃き」を範読する。 4. 教材の概要を確認する。【全体】 5. 本時の道徳的価値に迫る（内容項目の向こう側）。【個→班→全体】	◎「僕は『門掃き』を通して、何に気づいたのだろうか？」（分析的な発問・多面的思考）	・ 黒板に登場人物と場面絵を掲示し、登場人物の相関関係や生徒の発言を挿入していき、教材の内容把握を支援する。 ・ 発問を電子黒板で提示する。 ・ Google スライドを利用し、個（または班）で意見を共有する。 ・ 司会を中心に話し合い活動を行う。
展開後半	6. 道徳的価値を自分ごととして捉える。【任意集団→個】	■「自分の身のまわりにある『30cm』について考えよう。」（投影的な発問・多角的思考）	・ 発問を電子黒板で提示する。 ・ 席を自由に離れ、他者（任意）と意見を交流し、ノートにまとめる。 ・ ノートにまとめる際の視点を提示する。
終末	7. 今日の学習を振り返る。		・ ノートに記入する。

(3) 授業実践の検証

① 生徒の思考を焦点化し、生徒が考える時間を確保する

従来「基本発問」で行っていた場面や登場人物の心情理解に時間をかける話し合いや生徒のノート記述を省略したことにより、「中心発問」「自分ごと発問」に生徒の思考を焦点化させることができた。また、従来と比べて、展開前半で中心発問のみを話し合わせることで、展開後半の時間や話し合いの時間を確保できた。これらの結果から、今後も「中心発問」と「自分ごと発問」を中心とした授業を構成していく。

② ICTの活用

従来使用していたホワイトボードに比べると、「個」や「班」での情報共有がスムーズになり、道徳的価値に迫る問いかけ（補助発問）に速やかに移行でき、時間効率が向上した。しかし、「個」

によるスライド入力での意見共有では、生徒が他の生徒の意見をすぐに確認できるため、クラス全体の意見共有にはつながったものの、班での話し合いがほとんど行われなかった。そこで、第2回の授業では、スライドによる意見共有を「班で話し合ったまとめの意見」としたところ、生徒は最初から話し合いを始め、他の班の意見も同時に共有できるため、話し合いがより活発になった。補助発問に対しても、「個」の意見よりも「班」の意見に対しての方が、生徒は活発に反応し、補助発問への回答も班で相談して考える場面が多く見られた。これにより、より多くの生徒が発問の内容に関心を持ち、授業に参加していることがわかった。今後はICTを主に「班で話し合ったまとめの意見」の共有ツールとして活用していく。

3 授業実践（第3・4回 1学年対象）

同一教材を用い、「中心発問」と「自分ごと発問」を変えた授業（ア：第3回1年〇組、イ：第4回1年☆組）を実施し、ねらいとする道徳的価値について生徒がどのように捉えるのかを比較した。特に「自分ごと発問」において、授業アでは共通土台（プラットフォーム）に基づく発問を使用し、授業イでは教材から離れて道徳的価値の一般化を狙った発問を使用した。

(1) 教材名 「自分だけ『余り』になってしまう……」

（出典 中学道徳「あすを生きる①」日本文教出版）

(2) 本時の学習

① 本時のねらい

筆者の重松さんが子どもの頃に「ひとりになる」ということから得た気づきは何かを考えることを通して、いろいろなものの見方や考え方があることや、ひとりになることの恥ずかしさや寂しさを受け入れることの大切さに気づき、他者とよりよい関係を築こうとする態度を養う。

② 本時の学習過程

段階	学習活動	主な発問 ◎中心発問 ■自分ごと発問	
		授業ア（1年〇組）	授業イ（1年☆組）
導入	1. 「余り」のもつイメージを確認する。【全体】 2. 登場人物と場面絵を提示する。 3. 本時の学習テーマ（「余りの1人」とは？）の提示を行う。【全体】		
展開前半	4. 教材「自分だけ『余り』になってしまう……」を範読する。 5. 教材の概要を確認する。【全体】 6. 本時の道徳的価値に迫る（内容項目の向こう側）。【個→班→全体】	◎「『……あいつのほうが、ぜんぜん、おとなだ。』と『ぼく』が思ったのは、『ぼく』と『あいつ』の何が違ったからだろう。」（分析的な発問・多面的思考）	◎「みんなで『余りの1人』を分かち合うとは、どういうことだろう。」（分析的な発問・多面的思考）
展開後半	7. 道徳的価値を自分ごととして捉える。【（任意集団）→個】	■「みんなで『余りの1人』を分かち合うために、あなたならどう考えますか。」（投影的な発問・多角的思考）	■「お互いに認め合って生きていくために、大切なことを考えてみよう。」
終末	8. 今日の学習を振り返る。		

(3) 授業実践の検証

授業アでは、中心発問『…あいつのほうが、ぜんぜん、おとなだ。』と『ぼく』が思ったのは、『ぼく』と『あいつ』の何が違ったからだろうか』に対し、学級全体が「あいつが1人になることを受け入れているから」という考えに至った。また、班の話し合いの中で、加藤(2018)の提唱する「書いていないことに気づかせる」ことにつながっており、本時のねらい(ひとりになることの恥ずかしさや寂しさを受け入れることの大切さに気づく)に迫る様子も見られた(資料1)。さらに、ある班から『あいつ』に対して、1人を回避した『ぼく』は事前に策まで考えている」という意見が出され、多くの生徒がそれに納得した。その後の自分ごと発問「みんなで『余りの1人を分かち合うために、あなたならどう考えますか』」に対して、「自分が大人の気持ちになってゆずったりしようかな」「余りはしょうがないと思った。どうしても余るときがあるから」等と、資料2のような意見が出ており、生徒自身が自分ごととして受け止め、1人を受け入れてみようという記述が見られた。

授業イでは、中心発問「みんなで『余りの1人』を分かち合うとは、どういうことだろう」に対して、「余りを作らないための方法論」という方向へ生徒の思考が偏ってしまい、その後の自分ごと発問「互いに認め合って生きていくために、大切なことを考えてみよう」でも、多くの生徒が同様の内容の意見となった。また、教材から離れた発問となっているためか、「余りの1人」を「自分以外の誰か」と考えている生徒が授業アよりも授業イで多く見られた(資料3)。さらに、授業イでは中心発問で本時のねらい(ひとりになることの恥ずかしさや寂しさを受け入れることの大切さに気づく)に近づく発言が生徒からなかなか出ず、教材の内容確認に時間を要した。その影響で、展開後半に予定していた自分ごととして考える時間を十分に確保することができなかった。これらのことから、第5回以降の授業では「中心発問」と「自分ごと発問」を、上地(2019)の言う「教材」という共通土台(プラットフォーム)の中で作成していくこととした。

4 授業実践(第6回 1学年 本検証授業)

これまでの授業実践に基づき、教材を共通土台(プラットフォーム)とした「中心発問」と「自分ごと発問」を軸とした授業を構成した。補助発問も含めた発問を工夫することで、道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることができているのかを、授業中の発言やノート記述から見取り、検証した。

(1) 教材名 「裏庭のできごと」(出典 中学道徳「あすを生きる①」日本文教出版)

(2) 本時の学習

① 本時のねらい

主人公の健二がガラスを割ってしまった責任を友人の雄一だけに負わせたが、もう1人の友人の大輔の存在もあり、思い悩んだ末に、次の日1人で職員室へ向かった健二の選択について考えることを通して、これまでの関係が壊れるかもしれないという葛藤を抱えながらも、友人の雄一に対して誠実であろうとする自分の気持ちに気づき、自己の行為の結果に責任を持つようとする意

S1:何も言わず、我慢強く待っていたから。
S2:めっちゃニコニコしていたから。
S1:いや、笑っていたとは書かれていないよ。
S2:あ、そうだね。でも、笑ってはいないけれど、(みんなに)手を振ってられている。
S1:もしかしら本当は自分も乗りたかったけれど、我慢していたのかもしれないよね。
S2:だけど、みんなに手を振っている。
S1:あ、自分が余った立場だけど、相手のことを考えないといけないと思っ
たんじゃない?
S2:あ~そうだと思う!

資料1 中心発問での班の話し合い

「余りの1人」は、しょうがないと思った。なぜなら、どうしても余るときがあるから。これからは、受け入れるふかしく考えたいようにしようと思った。

資料2 授業アにおける「自分ごと発問」に対する記述

相手の気持ちも考え、みんなが話し合う。
1人にならないうようにする。声をかける。
おせがけという、相手が傷ついたら、気持ちを考える。
これからは、そのために考えを重くする。

資料3 授業イにおける「自分ごと発問」に対する記述

欲を育てる。

② 本時の学習過程

段階	学習活動	主な発問 ◎中心発問■自分ごと	指導上の留意点
導入	1. これまでの経験を尋ねる。【全体】 2. 関心を持たせる。【全体】 →登場人物と場面絵を提示する。 3. 本時の学習テーマ（『自分で決める』とは？）の提示を行う。【全体】		・電子黒板で画像や学習テーマを提示する。
展開前半	4. 教材「裏庭でのできごと」を範読する。 5. 教材の概要を確認する。【全体】 6. 本時の道徳的価値に迫る（内容項目の向こう側）。【個→班→全体】	◎「次の日、大輔に止められていたのに1人で職員室へ向かった健二の判断をどう思いますか。」(批判的な発問、多角的思考)	・黒板に登場人物と場面絵を提示し、登場人物の相関関係や生徒の発言を挿入していき、教材の内容把握を支援する。 ・発問を電子黒板で提示する。 ・Google スライドを利用し、班の意見をスライドに入力する。 ・司会を中心に班の話し合い活動を行う。
展開後半	7. 道徳的価値を自分ごととして捉える。【任意集団→個】	■「あなたが健二の立場なら、どんなアドバイスをもらったら、先生のところへ行こうと思えますか。」(投影的な発問・多角的思考)	・発問を電子黒板で提示する。 ・席を自由にはなれ、他者(任意)と意見を交流し、自分ごととして捉えて考え、ノートにまとめる。 ・ノートにまとめる際の視点を提示する。
終末	8. 今日の学習を振り返る。		・ノートに記入する。

(3) 授業実践の検証

作成した発問の構成を永田(2024)の「発問の立ち位置・4区分」に基づき、「中心発問」を批判的な発問(多角的思考)、「自分ごと発問」を投影的な発問(多角的思考)と分析した。中心発問「次の日、大輔に止められていたのに1人で職員室へ向かった健二の判断をどう思いますか。」を批判的な発問としたことで、班での話し合いが活発に行われた。ほとんどの班が健二の判断を「良い。雄一に対してこのままでは良くない」という、本時の授業のねらい(これまでの関係が壊れるかもしれないという葛藤を抱えながらも、友人の雄一に対して誠実であろうとする自分)に迫る考えであった。その中で、1つの班が「良いけれど悪い」という見解を示した。この班の考えを基に、全体で意見を共有した。補助発問である「ゆさぶりの発問」を通したやりとりの中で、大輔に対

S: (健二の判断は) 良いと思う。
T: 本当に良いの?
S: いや、良いけど、悪いと思う。
T: 「悪い」って、健二が「職員室へ行く」という判断がってことかな?
S: いや、大輔も誘って行くべき。
T: ああ、1人で行くのではなくて、大輔も連れていくべきだと言うこと?
S: うん。
T: なぜそう思ったの?
S: 大輔も、雄一に罪を擦り付けているから。
T: ああ、そもそも罪をなすりつけているから大輔も悪いよね、割ったのは健二だけだってことかな。
S: そう。
T: だから2人で、大輔を連れて行くべきってこと?
S: うん。

資料4 補助発問による生徒の反応
(下線部は「ゆさぶりの発問」)

する考えや、「健二が先生に罪を報告しに行ったこと」に対して「良いけれど悪い」と健二の行動に疑問を呈することで、同じ行動でも視点を変えて考える場面を、班から学級全体で共有することができた（資料4）。このことは、その後の「自分ごと発問」について生徒たちが考える際の参考になったと思われる。

また、この班は話し合いの中で、生徒同士で互いに疑問を投げかけながら道徳的価値に迫る考えを深めており、話し合いを通して1人の生徒の意見に皆で納得する様子が見られた（資料5）。「中心発問」を良い、悪いと判断する「批判的な発問」としたことで話し合いが活発になったと考えられるが、その根拠を考える際の教師の発問や生徒同士のやり取りが、学級全体で生徒個々の考えに繋がったと思われる。

展開後半では、教材を共通土台（プラットフォーム）

として、中心発問で迫った道徳的価値について自分ごととして考えることができるよう、「あなたが健二の立場なら、どんなアドバイスをもらったなら、先生のところへ行こうと思えますか。」と発問した。この「自分ごと発問」は投影的な発問の性質を持ちつつ、柴原（2024）の提唱する「自分が自分に自分を問う」という問いの形式に沿ったものであった。そのため、生徒たちは発問について考えること自体を「自分ごと」として捉え、中心発問でたどり着いた道徳的価値（友人の雄一に対して誠実であろうとする自分）について、「先生におこられてもともだちでいてくれるならおこられてもかまわない。」「今まで後悔したことがたくさんあったから」のように、「自分ごと」として考察できたと考えられる（資料6）。さらに、「健二の立場なら」という設定と、「先生のところへ行くためのアドバイス」という具体的な行動を求めることで、生徒は表面的な答えになりがちな「罪を先生に告白する」という考えから離れ、「健二」という役割に自身の考えを重ね合わせやすくなった。その結果、「健二の立場だったら、先生におこられるのをこわがって逃げてしまうけど、（中略）言ってくれたら、先生の所へ行く自信が付いていけると思う。」「自分がやったことをかくすとバレルし、もしかしたら見ている人がいると思うから。」のように、生徒が本音を表現しやすくなったと考える（資料7）。

S3：健二の判断は、良いけど悪い。

S4：え？どういうこと？ダメなの？

S3：先生に自分のことを言っていくのは良いけれど、大輔のことも考えて誘うべき。それでダメなら1人で行くのもいいと思うけど。

S5：大輔も悪いからってこと？

S3：そう。

S4：ああ、同類ってこと？

S3：うん。

S5：そっか。雄一のせいにしておけ、みたいな感じだったしね。

S3：うん。

資料5 班での話し合いの様子

「先生におこられてもともだちでいてくれるならおこられてもかまわない。」

「後悔はするけど勇気から後悔しないように行動した方がいい！」
といわれたら、行けると思いました😊
理由(は)：今まで後悔したことがたくさんあったからです。
これから(は)自分がモヤモヤしないように行動したい。

「先生に罪悪感抱えてもやめざるんだったら、すぐ言いた方が
良いと思う。理由は、三人モヤモヤがそのままだったら
伝まかくなって不仲になるかもしれないから、
これから(は)、悪いことをしよとせよと(は)、自分に責任を持って
素直にすぐ言いた方が良かった。」

資料6 「自分ごと発問」に対する記述①

自分が健二の立場だったら、先生におこられるのをこわがって逃げてしまおうかな、
そんなにずっとモヤモヤして生活しても何も変わりないよ、って言ってくれたら、
先生の所へ行く自信が付いていけると思う。

雄一、月曜の夜もい、在保うが良し人、ひとと、アドバイス、これと、
行くと、思う。
お世、なら、自分、か、たことと、かき、と、バレルし、もし、お、見た
いる人、お、思、う、から、
今後、この、話、が、ある、なら、しょう、こ、本、学、の、こと、と、思、う。

資料7 「自分ごと発問」に対する記述②

VI 研究まとめ

本研究では、道徳的価値を生徒が「自分ごと」として捉え、考えることのできる授業を目指し、発問

の工夫を中心に、教材の分析、ICT活用など、多角的な視点から授業実践を行った。その結果、以下の点が明らかになった。

1 発問の工夫による「自分ごと」としての道徳的価値の捉えと思考の促進

道徳的価値を生徒が「自分ごと」として捉え、考えるために、「中心発問」と「自分ごと発問」を軸とした授業づくりを構築した。教材のどの場面や状況を発問に生かしたら生徒の思考が促される発問になるのか、教材を丁寧に分析する必要がある。柴原（2019）の「自分が自分に自分を問う」という考え方を参考に、生徒が自ら問い、考える形式の発問を取り入れたことで、道徳的価値を「自分ごと」として捉える発問を設定することができた。生徒のノート記述からも、自分との関わりの中で道徳的価値を捉え、葛藤や意味を見いだそうとする様子から、「自分ごと」として捉え、考えていることが確認できた。永田（2024）の「発問の立ち位置・4区分」に基づき、発問を分析し、「中心発問」と「自分ごと発問」、補助発問を通して、授業全体で多面的・多角的思考を促すことに留意した。また、上地（2019）の示すように、補助発問である「ゆさぶりの発問」を適切に活用することで、生徒が多面的・多角的な視点から道徳的価値について考えることができ、より深い学びにつながる事が分かった。また、生徒が互いの考えを批判的に思考しながら話し合いを行うことで、道徳的価値に迫る充実した話し合いになることが分かった。日頃の道徳の授業を通して、教師が「ゆさぶりの発問」を行うことで、生徒は教師の発問に倣い、互いの意見をそのまま受け入れるのではなく、批判的に思考しながら納得のいく話し合いを行い、学びを深めることができるのではないかと考える。

2 授業時間の確保と思考の焦点化

「中心発問」と「自分ごと発問」を軸に生徒の思考を焦点化することで、従来の授業よりも生徒の考える時間を確保できたが、まだ最後まで記述できない生徒もいた。生徒が考えるためのさらなる時間が必要である。内容理解の方法を教材によって変化させ、意見の全体共有の方法を工夫することで、時間効率を高められるのではないかと考える。また、今後はこれまでの授業観を転換し、「中心発問」を簡潔に扱い、補助発問で深く考えることに重点を置くことで、「自分ごと発問」に十分な時間を確保する授業の構築を検討したい。

3 授業のねらいである「内容項目の向こう側」への到達

上地（2019）の「内容項目の向こう側」を授業のねらいとし、教材を共通土台（プラットフォーム）としたうえで、「中心発問」において生徒が自ら道徳的価値を掘り起こす作業を通して、「自分ごと発問」を自分自身のこととして考えることができた。このことから、教材の内容を「他人ごと」から「自分ごと」へと繋げるためには、生徒自身が道徳的価値を掘り起こし、内面化するプロセスが不可欠であると分かった。しかし、授業のねらいが授業者の中で明確ではない部分があり、本検証授業では、ねらい（友人の雄一に対して誠実であろうとする自分）から外れる導入「自分で何か決めたことはありますか」と、学習テーマ「自分で決めるとは？」になってしまった。学習テーマで「誠実」という語句を出すことで、価値の押しつけにつながるのではないかと危惧したためであった。今後は学習テーマの提示の仕方の工夫が必要であると考えられる。また、本検証授業では教材の内容理解に時間がかかり、生徒の発言が少ない場面も見られた。教師の適切なファシリテーションにより、生徒の発言を促し、より深い学びを引き出す努力が必要である。

4 ICTの適切な活用

Google スライドを活用し、意見共有と班による話し合いを効率的に行うことを試みた。全体での意見共有には有効であったが、個人でのスライド入力話し合いを阻害する可能性が示唆された。教材の内容によっては、ICTの活用が必ずしも効果的ではない場合もあり、場面に応じた適切なツール選択が重要である。

授業実践を通して、発問の工夫、ICTの適切な活用、教材分析の重要性が明らかになった。これらの要素を総合的に改善することで、生徒が道徳的価値を「自分ごと」として捉え、考えることのできる授業を実現できる可能性が示された。

Ⅶ 研究成果と今後の課題

1 研究成果

- (1) 教材を共通土台（プラットフォーム）とし、道徳的価値を自分ごととして捉えるための発問の工夫を通して、生徒は「自分ごと」として道徳的価値を捉え、考えることができた。
- (2) 授業のねらいを「内容項目の向こう側」に設定することで、生徒に価値観を押し付けるのではなく、生徒が道徳的価値を自ら掘り起こし、考える授業を展開することができた。
- (3) 思考を焦点化させるための発問の工夫や ICT の活用により、生徒が考えを深める時間を確保するなど、時間効率の向上を図ることができた。

2 今後の課題

- (1) 「中心発問」を簡潔に扱い、その後の補助発問で生徒の思考を深めることに重点を置くことで、「自分ごと発問」に多くの時間を割くことができるのではないかと考えた。そのためには、より丁寧に教材分析を行い、教材のねらいや生徒の実態に即しているか、発問の適切性、学習効果などを十分に検討する必要がある。
- (2) 教師はファシリテーターに徹し、授業を生徒に委ねる展開が重要である。道徳の授業を通して、教師が「ゆさぶりの発問」を行うことで、教師の発問に倣い、互いの意見をそのまま受け入れるのではなく、批判的に思考し、道徳的価値を自分ごととして捉え、考えることのできる授業を展開していきたい。

<主な参考文献>

- | | | | |
|-------|--|--------|-------|
| 永田繁雄 | 「多面的・多角的思考を促す発問とは」
『多面的・多角的思考を促す 道徳教材発問大全集』 | 明治図書出版 | 2024年 |
| 森岡健太 | 「まずはここから 図解 道徳『発問』基本講座」
『道徳教育No.793』 | 明治図書出版 | 2024年 |
| 柴原弘志 | 「『特別の教科 道徳』における発問づくりとは」
『道徳教育No.736』 | 明治図書出版 | 2019年 |
| 上地完治 | 「道徳の授業を『学びの場』へ」
『九州教育学会研究紀要』 第47巻 p25～p31 | | 2019年 |
| 加藤宣行 | 『加藤宣行の道徳授業 考え、議論する道徳に変える発問&板書の鉄則45』 | 明治図書出版 | 2018年 |
| 文部科学省 | 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』 | 東洋書房 | 2018年 |
| 文部科学省 | 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』 | 教育出版 | 2018年 |