

深い学びにつながる道徳科教育の創造を目指して

－ 発問の工夫をととして －

後藤 吉道

Creating Moral Studies that Leads to Deep Learning -Through the ingenuity in central question-
Yoshimichi GOTOU

キーワード：深い学び、発問の工夫、自己の生き方、授業力向上

概要：本研究の目的は、道徳科における「深い学び」を明らかにし、「発問」の工夫をととして指導力向上を目指すものである。教職員を目指す学生にとって、授業を創る過程で、本時のねらいを明確にし、「発問」の質を練り上げることによってねらいに迫る授業を創造していくことが、実践的な指導力を養う上で重要な役割を果たすことが示唆された。特に、教材を分析し、児童の発達に適した「発問」が、授業の成否に関わることが授業実践をととして実感として味わうことができた。一方、児童の実態をつかみ、教材に合った授業づくりをより具体的に検討し、児童の道徳性を育む指導力の育成法を探究していく必要がある。

問題と目的

新学習指導要領(2019)において、児童生徒の「生きる力」を育むために「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が重視されることになった。

また、それまでの「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)として教科化された。

道徳科における「主体的・対話的で深い学び」について島(2019)は、最も重点を置くべきことは、「主体的・対話的で深い学び」を進めていく中での「深い学び」の実現である。そして、児童生徒にとって「深い学び」とは、「道徳性を養う」ことであり、具体的には、授業において一人一人の児童生徒に、「納得解」を得ることの重要性を指摘している。つまり、より自分事として考えることが「深い学び」につながると述べている。

道徳科における「深い学び」の鍵となる見方・考え方について、中央教育審議会(2016)では「多様な事象を道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで多面的・多角的に捉え、自己の生き方について考えること」と定義づけている。一人一人の児童生徒が自分自身の問題としてとらえ、向き合うことが「深い学び」の実現につながるとしている。

また、浅見(2022)は、教師の明確な指導の意図が「深い学び」の実現へと向かう上で非常に重要になると強調している。「深い学び」に導くためには、浅見は、教師が指導の明確な意図をもって授業をコーディネートすることが大切であるとし

て、次のように具体的に述べている。「子供が自己の生き方についての考えを深めるためにも、教師が明確な意図をもって授業を行うことは欠かせない。主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いでは、授業で向かうところも曖昧になり、自己の生き方についての考えを深めることはできない。授業では、ねらいとする道徳的価値について感じたことや考えたことを通して自己を見つめ、自分自身の生き方について考えられるようにする。また、多様な考えをもつ他者を相互に認め合い、広い心で異なる意見や立場を尊重し、共によりよく生きようという意欲を高めるようにすることが重要である。」と。

そこで、本稿では、深い学びにつながる道徳科教育の創造を目指し、本時のねらいに迫る発問構成とその効果について考察する。具体的には、学生の指導力向上を目的とした、学生の授業づくりに焦点を当てる。

「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(2017)に道徳科における発問の効果について、「教師による発問は、児童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合いを深める上で重要である」ことや、「発問によって児童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」ことを示している。つまり、発問は「深い学び」に導く指導方

法の一つとして高い効果があるといえる。そのため、ねらいとする道徳的価値に迫るための効果的な発問について考察する必要がある。

道徳科の発問については主に3種類の分類、すなわち、基本発問、中心発問、補助発問、が一般的である(河合,2018;沼田,2019)。河合(2018)によると、中心発問は、本時のねらいに迫るための中心となる発問であり、基本発問は、ねらいに迫るための中心発問を支える発問、補助発問は、中心発問ではそのねらいに迫れないときに補助的にする発問のことである。

中心発問について、沼田(2019)と木原(2018)は次のように述べている。

沼田(2019)は、中心発問を「本時のねらいとする価値の本質に迫るきっかけをつくる発問。教材の中で読み手が最も心を動かされる場面の、主人公の心の葛藤のもとを追求する。ゆらぎ、ぶれる子供の多様な価値理解の断片を本時のねらいに引き寄せ、価値の本質を引き出しやすくするための呼び水となる。」と定義している。

また、木原(2018)は、中心発問を「子供たち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問い」と定義し、道徳的価値を自分との関わりで深く考える場所と捉えている。具体的には、「なぜ、主人公は〇〇ができたのだろう」「主人公はどんな思いで〇〇という判断をしたのだろう」など、「なぜ」や「どうして」を問う発問のことであるとされている。

一方、中心発問を補い本時のねらいに迫る働きをもたせる補助発問についても重要な役割をもつことが示されている。

山田(2019)は、道徳科の授業で拡散した議論を収束に向かわせるには、中心発問で分類された考えや意見について吟味するための補助発問が必要であり、授業の際には中心発問後に4~5つの補助発問を用意すると述べている。

和井内(2019)は、子供の話し合いが進む中で、「本当にそうなのか」「別の見方もあるか」と思考を立ち止まらせる発問を「機転を促す発問」と呼び、子供の考えが一面的であったり、表面的であったりした場合に「機転を促す発問」を用いて子供の思考を広げたり深めたりする授業構成を提案している。

これらのことから、補助発問は高度な指導技術が必要であると考えられる。例えば、渡邊(2013)は、補助発問について、「授業者に瞬時の判断が

求められると同時に、経験と思考の柔軟さ、そして子供の意見をよく聴くことが重要である」と述べている。

中心発問によって、子どもの多様な意見や考えを出させ、それに対して補助発問によってねらいとする道徳的価値の理解に向けて思考を広げ深めつつ、自分事としてとらえさせ、本時のねらいとする価値に向けて思考を深められると言える。

教師が指導の明確な意図をもって「発問の工夫」をとおして授業づくりをしていくことによって、特に「自己の生き方についての考えを深める」までしっかりとたどり着く道徳科の授業となることが予想される。このことが、結果的に「深い学び」につながることができると言えよう。

方法

ここでは、講義における道徳科の授業づくりについて検討する。学生への課題は「発問の工夫」によって、本時のねらいとする価値に迫ることである。教科書教材の授業づくりにおいて、「中心発問」「補助発問」と児童とのやりとりを明確になるように記載することがであった。

実践講義:「道徳教育の理論と指導法」(54名受講)

主題名:よいと思ったことは

教材名:「よわむし太郎」

(道徳3年 きみがいちばんひかるとき
光村図書)

教材の概要:よわむし太郎は、背が高く力もあるのに、子どもたちからかわれ、いたづらをされていた。ある日、狩りが好きななどの様子がやってきて、子どもたちが大事にしている池の白い鳥をつかまえようとした。しかし、よわむし太郎はと様の前へ立ちただかり、大きな涙をこぼしながら鳥を助けるように頼み、最後まで鳥を守った。それから後、「よわむし太郎」という名前は村から消えてしまった。

ねらい:A(1)善悪の判断、自律、自由と責任

よわむし太郎が、殿様から白い鳥を守る姿などを通して、よいと思ったことを行うときに大切な心について考えさせ、正しいと判断したことは自信をもって行い、正しくないことは止めようとする心情を育てる。

実践時期:2024年8月上旬

実践記録:中心発問と補助発問、予想される児童の発言

(ねらいに迫る部分のみ掲載)

評価の観点：

- 本時のねらいとする価値を児童の思考にまとめ上げているか
- 中心発問で多様な意見を引き出しているか
- 児童の多様な意見をまとめ補助発問につながっているか
- 補助発問で自分事としてとらえさせることができるか

なお、当該科目は小学校教諭を目指す学生の3年次前期科目である。この3年次後期に実施される教育実習を目指し、道徳科の理論を学び、指導案を作成し、授業づくりを経験する。本科目の受講を通して、小学校教諭を目指す学生が、道徳科の目的を学び、実践的な指導力を養い、子どもの道徳性の育成に対する理解を深めながら、学校現場での実践的な指導力を身に付けていく。本研究の対象となるねらいに迫る発問の探究は、授業づくりの中で最も難易度の高い活動である。理論を学び、応用力を培った上で、学校現場で実践できる高度な力量の獲得を目指したものである。

結果

ねらいとする道徳的価値に迫る効果的な発問の記載の見られた7名の授業づくりをもとに考察する。中心発問と補助発問における教師と児童のやり取りである。

思考を立ち止まらせたり思考を広げたり深めたりする発問構成(和井内,2019)とともに、本時のねらいに迫り「道徳性を養う」ことにより、「深い学び」につながる(島,2019)授業の創造を検討する。

学生1

T：太郎がとのさまの言葉に動かなかったのはなぜ？
C：子どもたちと一緒に世話をしていたから
C：うってしまったら悲しいから
C：子どもたちと鳥のためにがんばる
T：その時の太郎の気持ちは？
C：にげ出したい。でもこうかいする
C：こわい
T：にげ出したい、でもにげなかった太郎にはどんな気持ちがあったの？
C：気持ちに打ち勝つ勇氣
C：強い気持ち

学生2

T：どうして太郎はとの様にかりをやめるように言ったのだろう？
C：みんなで毎日餌をやって世話していたから。
C：子どもたちが悲しんでしまうから。
C：大切にしていた白い鳥だったから
T：白い鳥は誰が大切にしていたのですか？
C：太郎と子どもたち。
T：白い鳥は子どもたちにとってどんなものと言える
C：仲のよい友達。
T：との様にかりをやめるように言ったのはなぜ？
C：白い鳥を守ることがいいことだと思ったから。

学生3

T：どうしてとの様は、弓を下したのか？
C：太郎の気持ちが伝わったから。
T：どんな気持ち？
C：白鳥を守りたい。
C：太郎が泣いたから。
T：太郎が泣いたことでなぜうつのをやめる。
C：との様は自分が悪いことをしていると気付いたから。
T：もし太郎がとの様を止めていなかったらどうなっただろう？
C：との様は白鳥をころしていた。
T：村の人たちはどんな気持ちになっただろう？
C：悲しい
C：との様をゆるせない。

学生4

T：なぜ、太郎はとの様のじゃまをしたのだろう？
C：白鳥を守りたい
C：子どもたちに悲しい思いをさせたくない。
C：との様が悪いことをしようとしている。
T：悪いこととはどういうこと？
C：白鳥をねらっていること
C：白鳥をうとうとしている
T：白鳥をねらっていたとの様を止めたよわむし太郎は、子どもたちにとってどんな人
C：ヒーロー
C：すごい人
C：カッコいい人
T：カッコいい人ってどんな人
C：悪いことを悪いと言える人

学生5

T：目から大きななみだをこぼしてとの様にしたのんだ太郎はどんな気持ちだったか？
 C：鳥を守りたい。子どもたちが悲しむから。
 C：本当は怖いけど、にげるわけにはいかない。
 C：絶対に守る。
 C：強い気持ち。
 T：よわむし太郎は強い？よわい？
 C：強い。
 T：それはどうして？
 C：勇気を出したから。
 C：泣いても白鳥を助けようとしたから。

学生6

T：との様に「しとめてしまうぞ」と言われても動かなかった太郎の気持ちは？
 C：子どもたちが悲しむ。
 C：子どもたちのために鳥を守る。
 C：子どもたちが悲しむ顔は見たくない。
 C：逃げたらだめだ。
 C：自分が何とかしよう
 C：こわい。けど逃げないぞ。
 T：こわいなら逃げてもいいのではないかな。どうして逃げなかったのだろう。
 C：みんなが大切にしている鳥だから。
 C：自分は正しいことをしている。
 C：逃げたら後悔する。
 T：よわむし太郎はどんな人だと言える。
 C：正しいことができる。
 C：強い心をもっている。

学生7

T：「おまえもしとめてしまうぞ」といわれた時の太郎の気持ちは？
 C：どうか鳥をうたないでほしい
 C：子どもたちを悲しませたくない
 C：本当は怖いけど、にげるわけにはいかない。
 T：怖いけど、逃げなかったのはどうして。
 C：勇気があるから。
 T：勇気があるとはどういうこと。
 C：やめてほしいということを伝える。
 C：逃げないで守り抜く。

発問をとおして本時のねらいに迫る授業づくりについて、全体的に考察していく。

中心発問

まず、多くの学生が中心発問において「との様をとめる」よわむし太郎の気持ちを問い、共感的に迫らせている。この発問に対する児童の回答と

して、「白い鳥の命」や「子どもたちが大切になっているもの」を守りたいという発言を想定している。

抽出した7名のうち6名がよわむし太郎の視点からの問いであるが、学生3はとの様の視点から発問している。「どうしてとの様は、弓を下したのか？」「どんな気持ち？」と問うことで、子どもたちにとの様の気持ちの変容を考えさせている。よわむし太郎に視点を当てた発問と同じように児童による多様な回答が想定されている。

中心発問の工夫によって、児童から多様な思考を引き出すことができています。価値の本質を引き出しやすくするための呼び水発言(沼田,2019)を考案したと言える。

ここまでは、「白い鳥を守りたい」「子どもたちが悲しむ」など、多様な価値が拡散している。次に、ねらいとする価値である「善悪の判断」に収束しなければならない。そのため、補助発問によってねらいに迫るという授業構成が必要となる。

補助発問

1・6・7の学生は、中心発問によって、「やはりこわい」「にげ出したい」という児童の正直な気持ちを想定している。ここで、「こわいのに、どうしてにげなかったのだろう」という補助発問により揺さぶりをかけている。それに対して、「それでも子どもたちのために」「にげたら後悔する」と児童の回答を想定し、ねらいとする価値に迫る発言を引き出している。補助発問によって、中心発問では明確になっていなかった勇気を出して、正しい判断をするという思考に至っていることが分かる。

また、学生4・6は補助発問として「よわむし太郎はどんな人」、学生3は「太郎がとの様を止めなかったら」と問うことで、思考を収束させている。

その他にも、学生4「カッコいい人ってどういう人?」、学生2「白い鳥は子どもたちにとってどんなもの」、学生5「よわむし太郎は強い?弱い?」と切り返しの補助発問を行うことで、「悪いことを悪いと言える人」というような回答を引き出し、ねらいに迫る道徳的価値につながることでできている。つまり、よわむし太郎が白い鳥を愛する人々のことを考えた判断をしたという、価値の自覚に気付くよう促している。

本時のねらいは、よわむし太郎の思いを自分の

こととして捉え、「正しいと判断したことは自信をもって行い、正しくないことは止めようとする心情を育てる」という道徳的価値にまで自分の考えを深めることにあった。ここでの補助発問は、このような場面を自分に当てはめて児童に考えさせるための働きかけであった。自分たちの生活や経験と結び付けて考えさせるための揺さぶりや切り返しを図る問いであったと言える。

このような中心発問と補助発問による「発問の工夫」によって、道徳的価値を自分事としてとらえることが可能になり、深い学びにつながると考えられる。

島(2019)は、児童生徒にとって「深い学び」とは、「道徳性を養う」ことであり、具体的には、授業において一人一人の児童生徒に、その子なりの「納得」や「発見」があることであると述べ、自分事としてとらえることの重要性を指摘している。ここで記載した学生たちの道徳科の授業づくりは、自分事として考えることに導くことにつながったということが示唆されたと言える。

考察

本稿の目的は、深い学びにつながる道徳科教育の創造を目指し、本時のねらいに迫る効果的な発問とその効果について検討することにより、受講生である学生の授業力を向上させることであった。

本実践を通して、以下の3点が成果とされた。

まず、道徳科の指導において本時のねらいに迫る発問の構成を考えた授業づくりを理解することができた学生が見られたことであった。中心発問は本時のねらいとする価値の本質に迫るきっかけをつくる(沼田,2019)とし、そのねらいに迫れないときに補助的にする発問(河合,2018)という発問の重要性とその役割を理解し、授業づくりをすることができたことであった。

次に、児童の思考の流れを想定した発問づくりを進めることができた。児童の思考に多様な広がりをもたらせ、自己を見つめさせることをとおして、本時のねらいに迫る発問を提案することができた。中心発問と補助発問により、児童が「納得解」を得るという過程である。こういった発問の工夫によって、深い学びにつながる授業力向上の方途が示唆された。

最後に、ねらいへの迫り方は多様であることを学生一人一人の授業事例の共有をとおしてつかま

せることができた。ねらいとする価値は同じでも、発問の構成や視点はそれぞれであり、発問づくりをしていく上で、深く教材を研究し、児童の実態を知ることの重要性を感じさせることができた。

一方、本稿では、児童の実態を想定した授業づくりを進めてはいるものの、具体的にとらえているわけではない。小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編(2017)において、児童の実態や教師による授業評価を生かした学習活動の充実、指導方法の改善の必要性が述べられている。具体的な児童の実態の掌握や実践をとおしての評価がないという点では「深い学び」につながる授業づくりといっても限界がある。今後は、児童の実態をつかみ、教材に合った授業づくりをより具体的に検討し、児童の道徳性を育む授業力の育成法を探索していく必要がある。

本研究では、道徳科における「深い学び」を明らかにし、ねらいとする価値に迫るための発問について研鑽をすることで、教職を目指す学生たちの資質向上に寄与する可能性を示すことができたと考える。

多様な発問を柔軟に組み合わせることによって本時のねらいに迫る(伊住ら,2022)ことをとおして、より質の高い教育を提供することが可能になるという方途を示したと考えられる。

謝辞

本論文作成にあたり、協力いただいた「道徳科教育の理論と指導法」において、道徳科の授業づくりに取り組んだ学生達に厚く感謝します。

参考文献

- 浅見哲郎(2022)道徳科における「深い学び」,教育セミナー研究紀要 25(1),22-25.
- 伊住継行 福吉知宏(2022)道徳科の発問構成に関する一考察―「中心発問の組織化」を通して環太平洋大学研究紀要 21,1-9.
- 河合宣昌(2018)知りたいことがきっとわかる! 道徳教育 Q&A. 日本文教出版.
- 木原一彰(2018)道徳授業の発問の構成法. 吉田誠, 木原一彰(編),道徳科 初めての授業づくりーねらいの8類型による分析と探究ー. 大学教育出版.36-48.
- 沼田義博(2019)発問にかかわる「言葉」を整理する 授業構成に合った「発問整理術」を身につけよう. 道徳教育,59(10),pp.8-11.

島恒生 (2019)「特別の教科 道徳」の充実に向けて：教科化がスタートした今の課題から. 畿央大学紀要,16 (2) ,pp.1-6.

学習指導要領 (2019) 文部科学省：東洋館出版社
小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
(2017) 文部科学省：あかつき教育図書.

中央教育審議会 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、
高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の
改善及び必要な方策等について (答申).

和井内良樹 (2019) 子どもが考えたいくなる発問
研究－何をどのように問うのか 子どもの問
題追求を促す発問とその構成. 道徳教育,59
(10) ,pp.12-15.

渡邊弘 (2013) 道徳授業における発問と道徳的
価値の関連性について：基本発問・中心発問
と関連価値・中心価値の関連性を中心に. 宇
都宮大学教育学部教育実践総合センター紀
要,36,pp.273-279.