

派遣者番号	31K01	氏名	嶺井 勇哉
研究主題 —副主題—	考え、議論し、思考を深める道徳科の授業デザイン —選択・判断で多様化を促し、多様性を生かす発問を中心に—		
派遣先	創価大学 教職大学院	担当教官	石丸 憲一
所属	武蔵村山市立第八小学校	所属長	牧 一彦

キーワード：考え、議論する道徳 道徳的判断力 選択・判断 発問 思考の深まり

1 研究の背景(目的)・主題設定の理由等

「小学校学習指導要領(平成29年3月告示)解説 特別の教科 道徳編」の改訂の経緯の中で、道徳科は「考え、議論する道徳」へと転換を図るものと示された。道徳科の目標の一つである道徳的判断力は、善悪を判断する力であり、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時と場に応じた道徳的行為が可能になるとされている。特に、道徳科設置の背景の一つであるいじめ防止の観点からも、児童が現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力として道徳的判断力の育成が重要になる。

一方、小柴・武田・村瀬(2017)らの先行研究を分析すると、「発問づくり」を道徳科の指導上の課題と考えている教員の割合が高い。また、これまでの「道徳の時間」では、副読本を中心に比較的自由に教材を選択できたが、道徳の教科化に伴い、検定教科書を中心とした指導になるため、教師の教材解釈力と発問構想力が今まで以上に問われる。

そこで本研究では、「考え、議論する道徳」への転換を図るために、道徳科における児童の思考の深まりを明らかにし、教材解釈を基にした道徳的判断を促す「発問」を開発し、教材解釈と発問構想を中心とした道徳科の授業デザインを実現することを目的とする。

2 研究の内容・研究の方法

(1) 基礎研究

① 定義付け

学習指導要領解説の道徳科の目標を分析し、本研究における「考え、議論する道徳」と「思考の深まり」を以下のように定義した。

【考え、議論する道徳】

道徳的価値について、問題意識をもって主体的に自分との関わりで考え、多様な感じ方や考え方と交流する中で、自分の感じ方・考え方をより明確にする学習

【思考の深まり】

- (ア) 自分事として考えている。
- (イ) 多面的・多角的に考えている。
- (ウ) 生き方や生活につなげて考えている。

② 理論構築

思考が深まるプロセスと道徳的判断との関連をジョン・デューイの「思考・探究論」、選択・判断することと思考の深まりとの関連をエドワード・L・デシの「自己決定理論」を基に明らかにした。

③ 発問開発

道徳科における発問に関する先行研究を分析し、児童が思考を深める二点の発問を開発した。

【選択・判断で、多様化を促す発問】

精神医学の解決的志向アプローチ(SFA)を参考にして、三点の視点で整理した。

- (ア) ミラクル・クエスチョン
- (イ) スケーリング・クエスチョン
- (ウ) コーピング・クエスチョン

【考えを揺さぶり、多様性を生かす発問】

選択・判断した後に、思考を深める補助発問として三点の役割で整理した。

- (ア) 解釈 (イ) 揺さぶり (ウ) 再構成

④ 授業デザイン

以下の二点の視点で授業デザインを考えた。

【子供の視点に立った教材解釈】

- (ア) 子供が教材を読んでどう考えるか。
- (イ) 子供の考えの基にある価値は何か。
- (ウ) 子供の考えの深まりをどう捉えるか。

【発問を中心とした授業デザイン】

「テーマ発問→選択的思考を促す発問→分析的思考を促す発問→テーマ発問」という発問構成

(2) 検証授業

都内公立小学校の第2学年、第4学年、第6学年の各学級で、内容項目(A 善悪の判断、自律、自由と責任 B 友情、信頼 C 公正、公平、社会正義 D 生命の尊さ)を統一して、それぞれ4回の検証授業(計12回)を行った。

3 研究の結果・分析

ここでは、第4学年の授業分析(内容項目「B 友情、信頼」、教材名「絵はがきと切手(教育出版)」の概要(表1)を掲載する。

【教材のあらすじ】

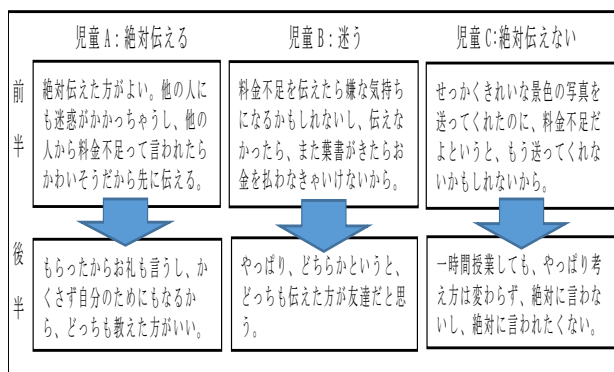
主人公の広子が、引っ越した仲良しの正子から絵はがきが届くが切手が料金不足であることを知る。正子に料金不足を伝えるかどうか悩むが、最終的には正子を信じて料金不足を伝えようとする話である。

表1 【授業記録(開発した発問を中心とした一部分)】

	T:発問【種類や役割】、C:児童の発言
テーマ発問	T1:友達を大切にすることってどういうこと?【テーマ発問】 C1:やさしくする。悪口を言わない。相談にのる。
選択・判断で多様化を促す発問	T2:自分が広子さんだったら料金不足を伝えますか? 伝えませんか?【ミラクル・クエストとスケーリング・クエストの組み合わせ】 ①絶対伝える(15人) ②どちらかという伝える(6人) ③迷う(9人) ④どちらかという伝えない(3人) ⑤絶対伝えない(6人)
考えを揺さぶり、多様性を生かす発問	C2:絶対伝えない。友達関係がくずれるから。 T3:なんで友達関係がくずれるの?【解釈】 C3:伝えると、正子さんが悲しむから。 T4:今の言っていること、分かる?【揺さぶり】 C4:(うなずく児童と悩む児童) T5:伝える人、伝えない人の気持ちは分かる?【解釈】 C5:分かるけど…それより…。 T6:分かるけど、それより大事なものはあるの?【解釈】 C6:正直に言った方がいい。言いつらいけど、隠されるより正直に言ってもらった方がいい。 T7:誰が教えてもらった方がいいの?【解釈】 C7:正子さん。 T8:迷っている人たちはどうですか?【解釈】 C8:どちらの気持ちも分かるし、でもどちらかという、友達関係が気になるから伝えない。 T9:今話してくれた迷って、分かる? C9:確かに分かる。 T10:結局どちらが友達を大切にしているの?【揺さぶり】 C10:ん〜。どちらもだよ。 T11:どういうこと?何で?共通点があるの?【揺さぶり】 C11:両方とも、正子さんのことを考えている。 T12:なるほど。じゃあ、正子さんの立場だったら、料金不足を伝えてほしい?伝えてほしくない?【揺さぶり】(ネームプレートを貼って、さらに意見交流が続く)
学習感想	T13:友達を大切にすることってどういうこと?【テーマ発問】 もう一度、自分が広子さんだったらどうするかを考えて、今日の学習を振り返ってください。【再構成】

選択・判断で多様化を促す発問で立場が分かれた3名の児童の記述(図1)を基に、思考の深まりを分析する。

図1 【抽出児童3名の授業前半と授業後半の記述】



児童Aは、最初は他の人に迷惑をかけるし正子さんも困るかもしれないから絶対に伝えた方がいいという意見だったが、学習感想では正子さんだけではなく「自分のためにもなる」という友達の意見に触発され、視点が広がっていた。児童Bは、最初はそれぞれの立場の理由を挙げて迷っていたが、学習感想では、「どっちも伝えた方が友達だと思う」と考えが変容し、自分なりに理由を深めて判断をしていた。児童Cは、最初、「せっかく写真を送ってくれたんだから絶対に伝えない」という理由だったが、学習感想でも一時間通してもやっぱり考えは変わらないと考えが強固になっていた。

学級全体の傾向として、選択・判断で多様化を促す発問では、一人一人の理由が明確になっていたことから、思考の深まり(A)「自分事として考えている」と捉えることができる。考えを揺さぶり多様性を生かす発問では、同じ考えや違う考えとの比較を通して、考えが触発、変容、強固になる姿から、思考の深まり(イ)「多面的・多角的に考えている」と捉えることができる。学習感想では、学びを振り返る記述から、思考の深まり(ウ)「生き方や生活につなげて考えている」と捉えることができる。

4 研究の考察

検証授業全体を通して、本研究で開発した多様化を促し、多様性を生かす発問を軸にした授業デザインで、児童が考え、議論し、思考を深める授業ができたと言えるだろう。低・中・高学年の発達の段階については、高学年の方が、より様々な視点で思考を深めていた。内容項目の系統性については、例えば、「C 公正、公平、社会正義」に関するいじめの教材では、低学年は加害者と被害者の関係、中学年はいじめと傍観者の関係、高学年は傍観者の影響について、段階的に指導することの重要性を見いだした。

5 今後の展望

発達の段階に即した授業デザインや内容項目の特徴を踏まえた授業デザインをする上での留意点を系統的にまとめる必要がある。例えば、低学年は表現力の向上、中学年は根拠の明確化、高学年は選択肢の創出などの工夫である。また、内容項目A・B・Cの視点は行為中心の発問、Dの視点は心情中心の発問などの工夫である。今後もさらに検証を重ねてよりよい授業デザインとしていく。