

# 高知の子どもの心を育てる道徳教育のあり方

—道徳の時間における効果的な発問について—

研修機関 高知大学大学院総合人間自然科学研究科 教育学専攻 学校教育コース  
本山町立吉野小学校 教諭 大川純一

## 1 はじめに

めまぐるしく変化する社会の中で、子どもたちの道徳性の欠如が指摘されている。高知県の子どもも例外ではなく、「全国学力・学習状況調査」児童生徒質問紙調査の結果によれば、特に自尊感情、規範意識、地域の人とのかかわりの内容で肯定群の回答をした子どもの割合が全国平均を下回っていた。そのため、道徳教育への期待が高まっており、県も道徳教育に関する様々な取り組みを行っているところである。その中で、高知県教育委員会が県内の全小・中学校を対象に実施している「道徳教育に関する調査(H23)」の結果によると、道徳の時間を充実させる上での課題として、「道徳の時間の指導方法を工夫改善すること」と答えた教師の割合が小・中学校ともトップであることが分かった。学校教育全体を通じて行われる道徳教育の要としての「道徳の時間」の指導の充実が求められている。

本研究では、道徳の時間の指導方法の中の「発問」に絞って研究を進めてきた。道徳の時間における効果的な発問について研究し、指導の工夫改善を図ることで、子どもの道徳的実践力を高めることができるのではないかと考えたからである。

## 2 研究の目的

### (1) 目的

昭和33年に道徳の時間が特設されて、およそ半世紀となる。その間、学習指導要領も5回の改訂を経て現在に至っている。

5回の改訂では、道徳の「内容」や指導計画の作成と内容の取り扱い等において様々な改善がなされてきた。しかし、道徳の「目標」においては、道徳教育の根幹部分としての基本的な考えは一貫し、文言も踏襲している。例えば、道徳の時間の目標については、「各教科等における道徳教育と密接な関連を図り」や「補充・深化・統合」などの道徳の時間の位置付けや性格に関することは同じ文言で示し、また道徳的価値を実現することができる内面的資質である「道徳的実践力」(ただし、昭和44年改訂では目標部分に道徳的実践力という文言でなく、その様相で示されている)を道徳の時間で育む力として33年以来一貫して目標に掲げている。

また、この目標に迫るための指導の方法として、識者たちが様々な指導過程論を提唱し、各学校で行われる道徳授業に大きな影響を与え、わが国の道徳教育の発展に貢献してきた。

本県(高知県)における道徳教育についても、熱心な先輩たちによってわが国の道徳教育の潮流と相まって研究が推進され、その発展に寄与してきた。特に指導行政と学校現場が一体となって研究推進に努めてきた中で、高知県市町村教育委員会連絡協議会が昭和56年に発行した「ゆたかな心」(小学校低学年用、中学年用、高学年用、中学校用)と平成3年発行の「新版ゆたかな心」(小学校1年生から中学校3年、各学年分冊)がすべての小中学校に配布されたことは、本県の道徳授業に大きな影響を与えた。しかしながら、現在の本県の道徳授業を考えると、その展開においてまだまだ多くの課題がある。例えば、「学年が上がるにつれて児童の発言が少なくなる」「中学生になると極端に発言が少なくなる」という指摘や、「子どもたちの発言が教師の問いに対する応答で終始し、子ども同士の話し合いがない」などを指摘する声が多い。

そこで、本県の道徳授業に影響を与えた「ゆたかな心」と「新版ゆたかな心」の指導の手引きである

展開例集の基本発問を分析することによって明らかになったそれぞれの指導の優れている点や課題を、授業研究によって実証的に検証していくことで、道徳授業における効果的な発問の在り方について研究を進めたい。

## (2) 研究仮説

はじめにのところで述べたように、高知県の道徳教育の課題は、

- 道徳性の低下に代表される「子どもたちのもつ課題」
- 指導方法の工夫改善等の「学校現場での道徳授業についての課題」

の2点にあるといえる。この解決のために、下のような研究仮説を立てて研究を進めた。

道徳の時間における効果的な発問によって、子どもがより深く自己を見つめ、対話が広がるような授業になるのではないか。さらにそのことが、現在の道徳授業の課題を解決する1つの方法になるのではないか。

ここで言う「効果的な発問」とは、子どもの道徳的価値の自覚をより深めるために効果のある発問ということであり、具体的には、

- ・道徳的価値の理解が深まる
- ・自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられる
- ・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

の3点において効果がある発問のことである。

## 3 研究内容

### (1) 道徳の時間の指導過程論

学校現場で子どもの前に立ち、子どもの心を育てようとする教師が、道徳の時間の指導をよりよいものとするために代表的な指導過程論についてその特徴を理解し、比較検討し、活用しようとすることは大切なことだと考える。ここでは、高知県の道徳教育に大きな影響を与えてきた2つの指導過程論を紹介し、その特徴をまとめる。

#### ア 井上治郎の指導過程論

1つ目は井上治郎氏の提唱した指導過程論である。その特色は、

- ・資料のもつ同質性を重視すること
- ・生徒の道徳性(道徳的是非に関わる生徒のものの見方、感じ方、考え方)を鍛える方途を示したこと
- ・そのために話し合いを重視すること(話し合いの組織化)

の3点にまとめることができる。

#### イ 青木孝頼の指導過程論

2つ目は青木孝頼氏が提唱した指導過程論である。青木は道徳の時間の基本過程として、1時間の授業を導入、展開、終末の3段階に分けた。展開前段では、資料に登場する主人公の感じ方、考え方を子どもたち自身の価値観に基づいて推測させ、多様な意見を出し合わせる。さらに、これをいくつかに類型化し、これらの意見を相互に比較させることによって、子どもたちがこれまで無意識的に発言してきた自己の価値観に気付いたり、自覚したりする。そしてさらに学級の友だちの価値観にも気付くことができる。これを踏まえて展開後段において価値の一般化を図るものである。

さらに青木は「資料活用類型」を提唱している。共感的活用、批判的活用、範例的活用、感動的活用の4つである。これら4つの活用類型の中で「共感的活用」が中心となるべきだと青木は言う。その結果、この「共感的活用」のみがクローズアップされ、登場人物の気持ちを問う発問を中心とした授業が主流となっていくのである。「批判的活用」に取り込まれるような形になっていた井上の指導過程論、弁護・批判による授業はだんだんと影をひそめていくこととなる。

## (2) 『ゆたかな心』『新版ゆたかな心』の発問分析

昭和56年発行『ゆたかな心』と平成3年発行『新版ゆたかな心』の指導の手引きである展開例集の基本発問を分析することによって、本県において道德の時間にどのような指導がなされてきたのか、『ゆたかな心』から『新版ゆたかな心』への移行に当たって、指導過程にどのような変化があったのかを明らかにした。分析に当たっては、下の分類基準を用いた。

I 読み物資料等の登場人物の感じ方、考え方を問う発問

II 学習者（児童・生徒）の感じ方、考え方を問う発問

Iは主人公を中心とした登場人物の感じ方や考え方を問う発問であり、「～はどんな気持ちだったでしょう」「このとき主人公はどんなことを考えていたでしょう」というような問い方をすることが多い。資料場面についてのイメージを膨らませ、その時の登場人物の気持ちを想像し、それに自己を重ねていくことで道德的価値の自覚を深めようとするものである。これは、「資料に登場する主人公の感じ方、考え方を子どもたち自身の価値観に基づいて推測させ、多様な意見を出し合わせる」という、青木孝頼の指導過程論をもとにした発問の仕方であるといえることができる。

それに対して、IIは学習者である児童・生徒の感じ方、考え方を問うもので、「～した主人公をどう思いますか」「主人公の考え方をどう思いますか」などといった問い方をする。これはまさに「道德授業では資料を中心に学習者である生徒の道德的なものの見方、感じ方、考え方を、話し合いを通してより確かなもの、より高いものに鍛え上げていくことが重要である」とした井上治郎の指導過程論の影響を色濃く受けた発問の仕方である。分析の結果は下の表の通りである。

表1 2つの資料集における発問の割合の比較（発問数／総発問数）

	ゆたかな心		新版ゆたかな心	
	I	II	I	II
1年生	38.5%(30/78)	61.5%(48/78)	80.3%(94/117)	19.7%(23/117)
2年生			92.4%(110/119)	7.6%(9/119)
3年生	27.2%(22/81)	72.8%(59/81)	93.9%(108/115)	6.1%(7/115)
4年生			91.0%(111/122)	9.0%(11/122)
5年生	34.6%(27/78)	65.4%(51/78)	83.0%(112/135)	17.0%(23/135)
6年生			86.3%(113/131)	13.7%(18/131)
全学年	33.3%(79/237)	66.7%(158/237)	87.7%(648/739)	12.3%(91/739)

『ゆたかな心』では、全学年の合計においてIIの発問の仕方の割合がIよりも大きかったのに対し、『新版ゆたかな心』ではIの発問の仕方の割合がIIを大きく上回るようになってきたことが分かる。これは大きな変化と言ってもいいだろう。学習者の感じ方、考え方を引き出すことでねらいにせまろうとする授業から、資料の登場人物に寄り添わせることでねらいにせまろうとする授業への指導過程の転換がここにあったことがうかがえる。

この結果から、現在の高知県においては「主人公はどんな気持ちだったでしょう」というような、Iの発問の仕方を中心に授業が行われていることが明らかになった。

## (3) 授業実践研究

Iの発問の仕方が現在の道德授業の主流になっていることが『ゆたかな心』『新版ゆたかな心』の発問分析によって明らかになった。ではIIの発問では授業は成功しないのか、道德的価値の自覚を深めることはできないのだろうか。それぞれの発問の仕方のもたらす効果の特徴を探るために、附属小学校中学年において授業研究を行った。さらに2年目には発達段階に応じた効果的な発問について探るために、本山町2校の高学年を対象に授業研究を行った。授業後の授業評価表の分析、さらに授業記録やビデオによる児童の反応の分析によって検証した。

ア 2つの発問形態とその効果

研究授業は、附属小学校4年生を対象に実施した。4年生2クラスにおいて同一資料を異なる指導法（発問）で授業を行い、そこで生じた結果が発問の違いによるものなのか、それとも児童の実態によるものなのかを検証するために、2回目には別の資料で指導法を入れ替えて授業した。使用した資料は1回目が「花子さんの七夕さま」、2回目が「まどガラスと魚」で、どちらの資料も『ゆたかな心』『新版ゆたかな心』の両方に掲載されている資料である。指導法の違いにより生じる様々な違いがより明確になるのではないか、という理由でこの資料を選択した。表2は1回目の授業（資料：花子さんの七夕さま）の発問である。

表2 2つの授業における発問

	Iの発問での授業	IIの発問での授業
①	七夕さまへのお願いが書けないでいる花子さんは、どんなことを考えているのでしょうか。	「さ」がうまく言えないから七夕さまがきらいだという花子さんをどう思いますか。
②	幸子さんが書いてくれた色紙を見た時、花子さんはどんな気持ちだったでしょう。	自分の願いを素直に書けなかった花子さんをどう思いますか。
③	からかうように見ていた二郎くんは、どんな気持ちで色紙を書いたのだろう。	幸子さんたちのしてくれたことを花子さんはどう思ったのでしょうか。そんな花子さんをどう思いますか。
④	花子さんが「ありがとう」と大きな声で言えたのはどうしてでしょう。	どうして花子さんは大声で「ありがとう」と言えたのだろう。

(ア)授業評価表からの分析

授業後には授業評価表（道徳の時間アンケート）を児童に書いてもらった。今回の評価表では、「道徳の時間における効果的な発問」について明らかにするために5つの設問を用意し、それぞれ4段階で評価してもらった。設問内容および評価の観点下表のとおりである。

表3 授業評価表の設問と評価の観点

	設問	評価の観点
①	先生の質問は分かりやすかったですか	発問自体の分かりやすさ、答えやすさ
②	感じたことや考えたことを発表したいと思いましたか	発表、発言のしやすさ
③	主人公になりきって考えることができましたか	登場人物と自分を重ねて考えることができたか
④	登場人物の行動や考え方を、今までの自分と比べながら考えることができましたか	自己を見つめることができたか
⑤	友だちの発表を聞いて、「いいな」とか「すごい」と思いましたか	話し合いの効果はあったか

表4～7は授業評価表の結果をクラスごとに集計したものである。ここでは比較のため2回目の授業における評価表も掲載する。

表4 授業評価表集計（4A-1）

設問	4	3	2	1
①	82.5%	17.5%	0%	0%
②	52.5%	40.0%	5.0%	2.5%
③	40.0%	57.5%	2.5%	0%
④	40.0%	47.5%	12.5%	0%
⑤	85.0%	15.0%	0%	0%

（発問II 資料「花子さんの七夕さま」）

表5 授業評価表集計（4C-1）

設問	4	3	2	1
①	81.1%	16.2%	3.7%	0%
②	64.9%	24.3%	10.8%	0%
③	48.6%	35.1%	16.3%	0%
④	56.8%	32.4%	8.1%	2.7%
⑤	83.8%	16.2%	0%	0%

（発問I 資料「花子さんの七夕さま」）

表6 授業評価表集計（4A-2）

設問	4	3	2	1
①	80.0%	17.5%	2.5%	0%
②	67.5%	30.0%	2.5%	0%
③	42.5%	47.5%	10.0%	0%
④	47.5%	50.0%	2.5%	0%
⑤	75.0%	22.5%	0%	2.5%

(発問Ⅰ 資料「まどガラスと魚」)

表7 授業評価表集計（4C-2）

設問	4	3	2	1
①	78.4%	16.2%	5.4%	0%
②	54.1%	21.6%	21.6%	2.7%
③	48.6%	37.8%	13.6%	0%
④	67.6%	18.9%	13.5%	0%
⑤	83.8%	10.8%	5.4%	0%

(発問Ⅱ 資料「まどガラスと魚」)

結果を見ると、③の設問で4および3と答えた児童の割合は、両クラスともⅡの発問の仕方で行った授業で高くなっている（A組Ⅰ90.0%→Ⅱ97.5% C組Ⅰ83.7%→Ⅱ86.4%）。「どう思うか」という問いによって、主人公の考え方や行動について考えさせることが、児童が主人公に寄り添い自分を重ねて考えるための効果的な手立てとなっているといえよう。また④の設問では、Ⅰの発問の仕方の授業で4および3と答えた児童の割合が高くなっている（A組Ⅱ87.5%→Ⅰ97.5% C組Ⅱ86.5%→Ⅰ89.2%）。「道徳的価値の理解」「自分とのかかわりで道徳的価値をとらえること」などを通して道徳的価値の自覚が深められることから考えると、③および④の設問から得られた結果は、道徳的価値の自覚を深めるための効果的な発問を考えるための、大きな手がかりとなるのではないだろうか。

さらに、この授業評価表には授業についての感想を書く自由記述欄も設けた。

表8 自由記述類型化の観点と文例

	観 点	文 例
A	登場人物について	花子さんは“さ”が言えなかったけど、言えてよかった
B	価値について	人の思いやりの力はすごい
C	今までや今後の自分について	もっとみんなに親切にしたいです
D	自分の学習の仕方について	私は、この時間で主人公になって考えることができました
E	友だちの発言について	ぼくが分からなかったことを発表していてすごいと思った
F	授業（授業者）について	先生の質問が分かりやすく、すごく答えやすかった。

この観点によって児童の記述を類型化し、児童がどの観点で書いているかを割合で表した結果が表9である（1人の児童が書いた文章の中に複数の観点が含まれる場合もある）。

表9 自由記述欄への児童の回答の傾向

	発問	A	B	C	D	E	F
4年A組(57)	Ⅱ	35.1%	17.5%	8.8%	12.3%	1.8%	24.5%
4年C組(50)	Ⅰ	20.0%	26.0%	14.0%	18.0%	0%	22.0%

( )内の数字は回答総数

Ⅱの発問の仕方で行ったA組の児童は、Aの登場人物に対しての思いや感想を書いた割合が高い。これは評価表の設問③で主人公になりきって考えることができたと言った児童の割合が高かったことと関連があるように思われる。つまり、より主人公に近づいて考えたことで、主人公の考えや行動の変化についての感想がもちやすかったことの表れであろう。一方、Ⅰの発問で行ったC組児童は、ねらいとする道徳的価値についての思いや感想を書いたBの割合が最も高く、それに伴って「これからは～したい」「こうでありたい」といったCの観点もA組に比べ高くなっていることが分かる。道徳的価値を理解し、自分とのかかわりとしてとらえることにおいて一定の効果があったと考えられる。

#### (イ) 授業記録からの分析

現在の本県の道徳授業の課題として「学年が上がるにつれて子どもの発言が少なくなる」ことと「子どもの発言が教師の問いに対する応答で終始し、子ども同士の話し合いがない」ことの二点を先に挙げた。効果的な発問について明らかにすることは、これらの課題の解決にもつながるのでは

ないかと考える。なぜならば、これら2つの課題はどちらも「子どもの発言」に関するものであり、子どもは教師からの「発問」をもとに「発言」するからである。発問によって、子どもから多様な意見を引き出し、話し合いを組織することができるのではないか。

そこで、授業当日の授業記録と録画したビデオから授業を活字に起こし、基本発問に対する児童の反応を分析することで、発問の違いによって発言内容、発言数、発言のつながりおよび発言文字数にどのような違いが表れるかについて検証した。児童の発言内容を分類する際には、授業記録分析基準を作成し(別紙1)、それをもとに児童の発言内容の傾向と発言数をまとめたのが下の表である。

表 10 発言内容と発言数の傾向

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	計
4 C 発問 I	16.6% (4)	25% (6)	50% (12)	0% (0)	4.2% (1)	0% (0)	4.2% (1)	0% (0)	100% (24)
4 A 発問 II	7.3% (3)	4.9% (2)	29.3% (12)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	58.5% (24)	0% (0)	100% (41)

発問の仕方が違えば、児童の発言内容の傾向にも大きな違いが生じていることが分かる。Iの発問による授業では、資料における主人公の行為や描かれた状況をもとにした理由づけを加えた上で、主人公の気持ちを表現したIIIの発言が50%と半数を占める結果となっている。これは、Iの発問による授業の授業記録分析表(別紙2)の中の22番の発言、「みんながもしかしたら自分たちの願いを書きたかったかもしれないんだけど、花子さんのためにほとんどの人が書いてくれたからうれしい」のように、うれしい気持ちの理由づけが加えられた発言がこれにあたる。

一方、IIの発問による授業では、主人公の行為や考え方、感じ方に対する学習者の考え方、感じ方を述べたVIIの発言が半数以上という結果になっている。発言例としては、IIの発問による授業の授業記録分析表(別紙3、4)の中の「みんなに見られると恥ずかしいと思って、自分の願いを素直に書けなかった花子さんをどう思いますか」という発問に対して12番の発言は、「私はいいんじゃないかっていう意見に反対して、書こうという勇気があるんだったら、そのままほっとくより頑張って書いた方が逆にいいことがあるし、別にいいんじゃないかって思う花子さんだったら、ずうっと願い事がかなわず友だちともうまくやれないし、いいんじゃないかっていうより頑張って書きなさいっていうか、頑張ってるっていう気持ち。」となっている。これは書けなくてもいいのではないかという考えに反対する意見として出されたものであるが、学習者である児童の考え方がよく表れている。つまり、発言が具体的で主観的であるといえる。

発言回数について見てみると、発問Iの授業24に対して、発問IIの授業41となっておりIIの授業で多くなっている。これは発言につながりがあるためだと考え、授業における児童同士の発言のつながりについても分析を行ってみた。授業記録分析表の一番右に「つながり」という欄があり、発言がつながった場面に矢印を記載している。その回数を数えると、Iの発問による授業では2回、IIの発問による授業では14回という結果になった。IIの授業では児童間の対話が広がっていること、この発問形態では話し合いが組織されやすいことが分かる。

さらに発言文字数についても比較してみた。主人公になりきって感じ方や考え方を詳しく説明する場合や自分の感じ方や考え方を述べる場合に児童の発言は長くなる。授業記録上での発言文字数を比較すると、Iの発問による授業では発言総文字数が827字で発言1回あたり34.5字、IIの発問による授業では発言総文字数2161字で発言1回あたり52.7字という結果になった。このことから、IIの発問の授業では息の長い発言が期待できると考えられる。

## イ 子どもの発達段階と発問

附属小学校4年生での実践によって、2つの発問の仕方の効果が明らかになった。次に小学校高学年での授業研究を通して、この時期の道德性の発達段階にある子どもたちに応じた発問とはどのようなものかについて明らかにすることとした。研究授業は、本山町立吉野小学校5・6年生（複式学級13名）と本山町立本山小学校5年生（17名）を対象に実施し、前年度同様、2クラスにおいて同一資料を異なる指導法（発問）で授業を行った。使用した資料は「かくれんぼ」であり、『ゆたかな心』『新版ゆたかな心』の両方に掲載されている資料である。授業後は授業評価表によるアンケート調査を行った。結果は下の表のとおりである。

表 11 授業評価表集計（吉野小）

設問	4	3	2	1
①	33.3%	66.7%	0%	0%
②	41.7%	50.0%	8.3%	0%
③	16.7%	66.6%	16.7%	0%
④	33.3%	50.0%	16.7%	0%
⑤	33.3%	50.0%	16.7%	0%

（発問Ⅰ 資料「かくれんぼ」）

表 12 授業評価表集計（本山小）

設問	4	3	2	1
①	88.2%	11.8%	0%	0%
②	52.9%	29.4%	17.7%	0%
③	41.2%	47.0%	11.8%	0%
④	47.0%	41.2%	5.9%	5.9%
⑤	88.2%	5.9%	5.9%	0%

（発問Ⅱ 資料「かくれんぼ」）

「友だちの発表を聞いて、いいなとかすごいと思いましたか。」の⑤の設問では、4と答えた児童の割合が、Ⅰの発問の授業33.3%に対して、Ⅱの授業88.2%と大きく開く結果となった。Ⅱの発問の仕方によって、学習者である児童自身の感じ方や考え方を交流する、つまり話し合うことによって、児童がさらに多くのことを感じ、学び合っている。そしてそのことに喜びを感じているのがよく分かる結果となっている。中学年での実践では両者にこれほどの開きはなかった。つまり、高学年になるにしたがって自分自身の感じ方や考え方の部分で友だちと話し合うことに、子どもたちは楽しさを感じるようになるのではないかと考えられる。

## 4 まとめ

授業研究によって得られた結果によって「道德の時間における効果的な発問とは」という問いに対する答えが見えてきた。それはつまり、「登場人物の感じ方・考え方を問う発問」であり、「学習者の感じ方・考え方を問う発問」なのだ。どちらの発問にも大きな効果が期待できるということである。本研究は発問を中心にした研究であるので、両者のメリットを生かした授業展開を提案する。今行われている道德の授業では、そのほとんどがⅠの発問の仕方によってのみ構成されていると言っていいだろう。確かに道德的価値の自覚の面で効果的なⅠの発問による授業展開がベースにされるべきであろう。しかし、「それだけが道德の時間である」となってしまっているといけないと思うのだ。道德の時間の指導において、「こうしなければならない。」「これをしてはならない。」というものはない。学級の児童の実態や資料のもつ特質に応じて、いろんな指導の仕方があっていいのではないだろうか。

道德の時間には中心場面があり、中心発問によってその時間のねらいとする価値について深く掘り下げていく。その場面において、子どもが自分と主人公をより重ねて考えることができるように、さらに話し合い活動を活発にするためにⅡの発問を入れてはどうか。そうすることで子どもが主人公になって考え、感じ方や考えを言い合う中に対話が生まれてくるにちがいない。それぞれの発問のよさを生かした柔軟な展開が道德の時間に求められている。

それに加え、道德性の発達段階を考慮した発問構成の必要性を提案する。まだ自分を語るのが難しい低学年であれば必然的にⅠの発問が主となるであろう。しかし、高学年から中学生においてはⅡの発問の割合をもう少し高くし、子どもたちが自分を語れる、友だちの考えを知ることができる、そしてそのことに喜びを感じられる機会をつくってやる必要があると考えるからである。