

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—

A study on the structure of questions in moral studies

— Through the organization of central questions —

次世代教育学部教育経営学科

伊住 継行

IZUMI, Tsuguyuki

Department of Management for Education

Faculty of Education for Future Generations

倉敷市立第三福田小学校

福吉 知宏

FUKUYOSHI, Tomohiro

Kurashiki City Daisan Fukuda Elementary School

要旨：本稿の目的は、道徳科の授業改善の一つの方策として、子供の思考を拡散させ、収束させる一連の発問を一つのまとまりとして捉える「中心発問の組織化」を提起し、本時のねらいに迫る発問構成とその効果について検討することである。本稿を通して、以下の4点が議論された。まず、道徳科の指導では、特に発問を考えることに課題があることを指摘した。次に、発問の中でも、中心発問に焦点を当て、その発問構成の工夫として、「中心発問の組織化」を提案した。その上で、「中心発問の組織化」によって、子供の思考に拡散と収束が生じ、道徳的価値の理解が深まる可能性について実践事例を基に検討した。最後に、今後の課題として、多様な指導方法や教材における「中心発問の組織化」の実効性について検証することの必要性を指摘した。

Abstract：The purpose of this paper is to propose the “organization of central questions” as a strategy for improving moral education classes, in which a series of questions that diffuse and converge children’s thinking are considered as one coherent unit, and to examine the question structure and its effects in approaching the objectives of the class. The following four points were discussed throughout the paper. First, it was pointed out that there are problems in the teaching of moral education, especially in the thinking of questions. Next, among the questions, we focused on the central question, and proposed the “organization of the central question” as a way of structuring the question. Then, the possibility that the “organization of the central question” could cause diffusion and convergence in children’s thinking and deepen their understanding of moral values was discussed based on a practical case study. Finally, as a future issue, we pointed out the necessity of verifying whether the “organization of central questions” functions in a variety of teaching methods and materials.

キーワード：道徳科，発問構成，中心発問の組織化

Keywords：moral studies, question structure, organization of central questions

1. 問題と目的

本稿の目的は、道徳科の授業改善の一つの方策として、子供の思考を拡散させ、収束させる一連の発問を一つのまとまりとして捉える「中心発問の組織化」を提起し、本時のねらいに迫る発問構成とその効果について検討することである。

平成30年4月に改正小学校学習指導要領が全面実施され、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。その経緯の中で、道徳教育が子供の人格形成上、大変重要であると認識されているものの、いじめなどの問題行動に対する実効性ある力が育成できているのかといった疑問が投げかけられた。こうした状況を踏まえた上で、

道徳教育に強く期待されていることを端的に表すと、「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」（文部科学省、2018、pp.3-4）になるだろう。

特に、道徳科については、授業改善が必要であると考えられる。なぜなら、道徳科の授業はその実施に多くの課題を抱えてきたからである。文部科学省（2018）は、具体的な課題として、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、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など」（p.2）を挙げ、従前の授業を「考える道徳」、「議論する道徳」に改善する必要があると述べている。つまり、道徳科の授業を、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う」（p.2）授業へと改善することが求められているのである。

ここで確認しておきたいことは、この「考え、議論する道徳」は、互いの意見を交わす指導方法の改善が目的なのではなく、一人一人が道徳的な問題を自分事として捉え、それと向き合い、自分なりの答えとしての「納得解」をもつことを重視している点である。

道徳科の授業で子供が「納得解」をもつことについて島（2019）は、道徳科の授業で陥りがちな指導法の課題を挙げた後、「最も重点を置くべきことは、「考え、議論する道徳」あるいは「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、その子なりの「納得」や「発見」があることである。」と述べ、「考え、議論する道徳」を通して、「納得解」を得ることの重要性を指摘している。つまり、指導方法は子供が道徳的問題に対する「納得解」を得るための手段であり、子供が道徳的問題に対して他者と議論する中で、より自分事として考えることが大切であると言える。

それでは、なぜ、道徳科の授業は他教科に比べて軽んじられたり、読み物の登場人物の心情理解に偏った形式的な指導が行われたりしてきたのだろうか。様々な要因が考えられるが、その一因として、教師が感じる道徳科の授業の難しさが考えられる。東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部（2012）に

よると、小・中学校の教員に対して実施した道徳教育に関するアンケート調査では、「道徳の時間」が「十分には行われていないと思う」との回答が全体の70%になり、その理由として最も多かったのが「忙しくて他の指導に時間をとられがちである」であり、次いで「指導の仕方が難しい」であった。また、田中（2020）が公立小・中学校の教員に対して行った道徳の指導に関するアンケート調査でも、「道徳の授業は、他教科の授業と比べて、指導が難しいと感じるか。」という問いに対して、「難しい」、「どちらかと言えば難しい」の回答率が小・中学校共に80%に達しており、教員が道徳の授業に難しさを感じていることが明らかになっている。

さらに、田中（2020）の調査では、「道徳の授業を行う際に、難しいと感じること」に対して複数の項目から選択させ、道徳科の授業の難しさについて具体的に調査している。その結果、小・中学校共に「発問を考えること」が最も多く、小学校で67%、中学校で59%、次いで「考える学習、議論する学習の行い方」の項目で、小学校で57%、中学校で51%と高い回答率となった。これらのことから、道徳科の指導では、本時のねらいに迫る発問を考えることが難しいにも関わらず、授業準備に十分に時間が取れないため、子供に考えさせたり議論させたりすることができていないという課題があることが推察される。

そこで、本稿では、道徳科の発問に焦点を当て、本時のねらいに迫る発問構成とその効果について、実践事例を基に考察する。具体的には、まず、道徳科における中心発問の課題とその克服方法としての「中心発問の組織化」を提起する。次に、「中心発問の組織化」によって得られる学習効果について検討する。その上で、「中心発問の組織化」の実践事例を基にその具体的な効果を検証する。最後に、「中心発問の組織化」に関する今後の展望について述べる。

2. 中心発問の課題とその克服

2.1 道徳科の中心発問の課題

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、基本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。先

行研究を概観した際、上記3種類の発問のうち、基本発問と補助発問の定義は概ね相違ないが、中心発問には、異なる見解が見られる。具体的には、中心発問を議論のスタート地点と捉える立場（沼田，2019；山田，2019）と議論を深める場所と捉える立場（木原，2018）である。

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。同様に、山田（2019）は、中心発問を「議論の発火点」と呼び、多様な考え方を拡散させることから道徳的価値にかかわる議論をスタートさせると述べている。和井内（2019）は、こうした多様な考えを導く発問を「開かれた発問」とし、中心発問では価値やテーマについて多様な考えを導くようにしたいと述べている。

一方、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（木原，2018）。和井内（2019）は、このような根拠を問う発問のことを、「開かれた発問」に対して、「収束する発問」と呼んでいる。この「収束する発問」は、子供の考えの根拠を明確にするという意味で用いられているが、収束という言葉から、場合によっては意見を一つに絞る発問であると解釈され兼ねない。そこで、本稿では、このような、子供の考

えの根拠を問うことで道徳的価値を一段階深く考える発問を「深め発問」と呼ぶことにする。

このような両者の立場にはそれぞれ課題がある。中心発問を議論のスタート地点とする場合、意見が拡散したまま授業が終わることで、子供が道徳的価値を自分との関わりで深く考えられないまま終わることがある（山田，2019）。一方、議論を深める場所とする場合、「どうして」と問うことで、考えが収束してしまい、子供から多様な考え方や感じ方を引き出せなくなる場合がある（河合，2018）。

2.2 「中心発問の組織化」について

上述した中心発問に関する課題を克服するために、本稿では、複数の発問を組み合わせることで中心発問を構成する「中心発問の組織化」を提案する。「中心発問の組織化」とは、中心発問を、議論のスタート地点とする「開かれた発問」から始めて、補助発問で思考をさらに広く深くし、「深め発問」で子供が「納得解」を得るという過程で構成するという考え方である（図1）。

この「中心発問の組織化」によって、中心発問の2つの立場が統合されることに加え、より効果的に思考を深めることができると考えられる。思考について道田（2007）は、問題に対して反射的・機械的に反応せず、拡散的（放射状）にいろいろな選択肢が検討され、それらが収束的に一つに絞られるというダイナミズムがあることと述べている。道徳科の中心発問は、本時のねらいに向けて道徳的価値を深く考える発問である。その中心発問で、幅広い拡散的思考と確かな収束的思考が実現すれば、効果的に思考を深めることができるだろう。そこで、「中心発問の組織化」では、「開かれた発問」と「深め発問」を組み合わせ、子供の思考に拡散と収束をもたらすことで、思考を深める

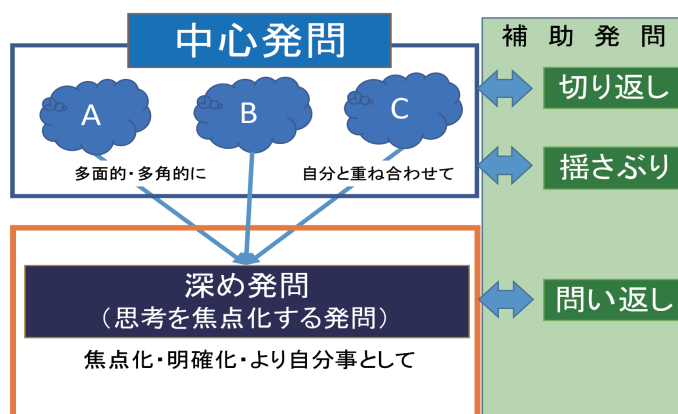


図1 「中心発問の組織化」のモデル

ことを意図している。

ここで、「開かれた発問」から「深め発問」に向かう過程で、補助発問を設定している理由は、思考の拡散の幅が狭い場合、最初から思っていたこと、考えていたこと以上に思考が広がらず、自らの「納得解」にたどりつかない可能性があるためである。中心発問で問われていることについて、子供は自らの知識や経験と重ね合わせて思考を巡らせる。そういった自分の知識や経験によって、様々な可能性を検討しやすくなる一方、知識や経験が、多くの場合「常識」として、思考の範囲を制約する枠組みとなってしまうと言われている（道田，2007）。そのために、思考をより拡散させるためには、いかに自分の思考の枠組みを超える仕組みを作るかが重要になる（道田，2007）。その仕組みが補助発問である。補助発問によって、疑いもしなかった考えを疑ったり、別の視点から考えたりする機会を確保し、思考の拡散の幅を広くすることができるのである。

道徳科の補助発問に対しては、欠かすことができないものであるとする立場と、頻発するものではないとする立場がある。例えば、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。また、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発問構成を提案している。

一方、補助発問は即興的な教師の指導技術であり、その習熟には力量が必要であるとも考えられてきた。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、その難しさに言及している。また、補助発問に対しては、指導案に記載されていると中心発問の吟味が不十分であることを表している（生越，2013）、そもそも発問は少なくすることで子供が考える時間が増えるため、補助発問を必要としないように発問を構成するべきである（林，2013）、という否定的な見解も見られる。このように補助発問は難しさを伴った教育技術であり、頻発することで子供の思考が深まらなると捉えられることもあったため、これまで

あまりその在り方について議論されてこなかったのではないだろうか。

その点「中心発問の組織化」では、補助発問を特別な指導技術にとらえず、子供の多様な考えを予め想定しておき、その中で表現されたキーワードに対して補助発問を用意しておくことで、本時のねらいに迫ることを重視する。

まとめると、中心発問では、「開かれた発問」によって、子供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、「深め発問」で「納得解」を得られるようにするのである。このように、「中心発問の組織化」では、複数の発問を組み合わせで中心発問を構成することで、より本時のねらいに向けて思考を深められるようにするのである。

2.3 「中心発問の組織化」を機能させるための発問構成

「中心発問の組織化」を機能させるための発問構成について、永田（2014）の発問の立ち位置に基づく、「開かれた発問」では、共感的・批判的・投影的に問い、「深め発問」では分析的・批判的に問うことが効果的であると考えられる。これらの具体的な発問を表1にまとめた。

永田（2014）は、教材の主人公などの登場人物に対する子供の立ち位置を共感的発問、投影的発問、分析的発問、批判的発問の4つに分けて考える「発問の立ち位置」の四区分を提唱している。4つの発問の立ち位置について永田（2014）の考えをまとめると以下のようになる。まず、登場人物に自分を重ねて考えさせる発問として、共感的発問と投影的発問がある。共感的発問は、登場人物の立場にできるだけ共感させ、主人公自身の中の心情や考えを明らかにしようとする発問である。また、投影的発問は、主人公に子供自身を置き換えさせて、登場人物の立場を借りて自己の考えを生み出し意識できるように促す発問である。登場人物の心情や思いを考えさせる共感的発問に対して、投影的発問では子供自身が登場人物の立場にいらしたと仮定して考えさせ、自分自身の気持ちや考えを意識するという違いがある。このような違いがあるものの、どちらの発問も、教材の登場人物が出会う道徳的問題に対して、多様な考えを引き出すため、「開かれた発問」に適していると考えられる。

次に、登場人物を客観的に見る発問として、分析的発問と批判的発問がある。分析的発問は、登場人物の

心情や行為を客観的に見てその意味を明らかにし、そこから学びを得させようとする発問である。また、批判的発問は、登場人物の行為などを客観的に見て、それに対する子供自身の考えを主張させる発問である。登場人物の心情や立場を考えさせる分析的発問に対して、批判的発問では子供自身の気持ちや考えを意識するという違いがある。

分析的発問は理由や根拠を問うことで思考を焦点化するため、「深め発問」に適していると考えられる。一方、批判的発問は、登場人物を客観的に見て多様な考えを引き出すため、「開かれた発問」に適していると考えられる。ただし、批判的発問は「どれが〇〇か」と各自の納得度や実現可能性の度合いで考えを取捨選択して考えることや「AとBの立場に共通していることは何か」と多様な考えの共通点を考えることで思考を収束させることもできるため、「深め発問」として活用することも可能である。

これらのことから、「中心発問の組織化」を機能させるための発問構成では、まず、共感的、投影的、批判的発問に多様な考えを広げ、分析的、批判的発問で多様な考えから「納得解」を導き出す発問構成を重視する。

表1 中心発問の分類と具体例

分類	具体例
開かれた発問	<ul style="list-style-type: none"> ・ 共感的発問：(登場人物)はどういう気持ちだろうか。 ・ 批判的発問：〇〇したことをどう思うか。 ・ 投影的発問：自分が(登場人物)ならばどう考えるか。
深め発問	<ul style="list-style-type: none"> ・ 分析的発問：なぜ〇〇したのだろうか。 ・ 批判的発問(納得度)：どの考えに最も納得できるか。 ・ 批判的発問(実現可能性)：どれが最も課題を解決するだろうか。 ・ 批判的発問(共通点)：AとBに共通する点はどこか。

2.4 「中心発問の組織化」を機能させるための補助発問

補助発問には、「問い返し」(高宮, 2020)や「重層的な発問」(荊木, 2018)など多様な呼び方があり、一定の分類が存在していない。そこで、本稿では、実践的な知見から提案された井原市立荏原小学校(2018)の補助発問の定義に基づき、問い返し、切り返し、揺さぶりの3種類に分けて考える。また、多様な補助発問を例示している高宮(2020)や坂本(2018)の「問い返し」発問も参考に、補助発問を表2のように整理した。

問い返しとは、「児童の発言が曖昧な場合、意図をはっきりさせたり具体的に捉えさせたりしてその発言から発展させるために行う」補助発問である(井原市立荏原小学校, 2018)。この問い返し発問には、理由を問う(根拠・理由)、意味を深める(言い換え、確認・焦点化、具体例・反例、数値化)、他者に広める(拡散)、「〇〇だと思うのはどの程度か」(数値化)、「友達の考えで自分にはなかった、参考になった考えはどれか」「〇〇と△△は何が違うのか」のように意見と意見を比較する(意見の比較対照)、複数の考えから自分の考えを選択させる(選択)などの問い方がある。

また、切り返しとは、「児童の考えを別の視点から見つめさせて、考えを深めるために行う」補助発問である(井原市立荏原小学校, 2018)。切り返し発問には、立場を変えて考えさせる「もし、Aさんではなく、Bさんだったら」という問い方(立場変更)や条件を変えて考えさせる「〇〇な場合だったらどうか」という問い方(条件変更)、「もし、～したらどうなりますか」という問い方(結果・帰結)などがある。

さらに、揺さぶりとは、「反対の立場からの考えを述べて、迷いを生じさせたり、葛藤させたりすることで、より考えを深めるために行う」補助発問である(井原市立荏原小学校, 2018)。揺さぶり発問には、例えば、「人から褒められる(好かれる)から、そうする(べきな)の?」のように、他律的な考えを揺さぶるなど葛藤を生じさせ吟味させるために児童の考えと反対の考えを投げ掛ける問い方(他律から自律へ)や一見正しいと思われる意見に「それはいつでも正しいの?」という問い方(普遍化可能性)などがある。

このような補助発問を意図的に取り入れることで、子供の思考を深めることが可能になると考える。

表2 補助発問の分類と具体例（井原市立荏原小学校（2018）を参考に作成）

分類	具体例
問い返し	<ul style="list-style-type: none"> ・ 根拠・理由：なぜ〇〇と思うのか。 ・ 言い換え：〇〇とはどういうことか。 ・ 確認・焦点化：Aさんが言いたいことは〇〇かな。 ・ 具体例・反例：〇〇は具体的にどういうことか。それが当てはまらない場合はないか。 ・ 拡散：Aさんの考えと同じ考えの人はいるか。 ・ 数値化：〇〇だと思うのはどの程度か。 ・ 意見の比較対照：友達の考えで参考になった考えはどれか。〇〇と△△は何が違うのか。 ・ 選択：どの考えが自分の考えに近いのか。
切り返し	<ul style="list-style-type: none"> ・ 立場変更：もし、Aさんではなく、Bさんだったら。 ・ 条件変更：〇〇な場合だったらどうか。 ・ 結果・帰結：もし、～したらどうなるか。
揺さぶり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他律から自律へ：人から褒められる(好かれる)から、そうする(べきな)のか。 ・ 普遍化可能性：それはいつでも正しいのか。

3. 「中心発問の組織化」の効果

北尾（2020）は、「深い学び」に関する心理学的な知見を概観し、深く学ぶことによって、知識及び思考の精緻化やメタ認知が促進され、その結果、学びへの主体的態度が形成されると述べている。この主張を道徳科に適用すると、道徳科の授業における「中心発問の組織化」による学習効果として、道徳的価値の理解が精緻化され、学習に対する主体的態度が形成されると考えられる。

知識や思考の精緻化に関して、北尾（2020）は7つの類型を提示している。その類型とは、①言葉の意味づけを豊かにする、②知識を関連づける、③知識の概念化・抽象化を進める、④表象の二重構造化を図る、⑤想像・推論を重ねる、⑥比較・類推・統合という対話的思考を進める、⑦対立・矛盾を克服する論理的思考を進める、である。「中心発問の組織化」で生じる

知識の精緻化は多様であるが、例えば、以下のような精緻化が起こり得ると考えられる。

まず、「開かれた発問」によって、互いのもつ多様な考えを交流することになる。その際、自他の考えの違いに気付き、自分の認識を再構成することになる。つまり、⑥比較・類推・統合という対話的思考による知識の精緻化が生じると考えられる。

また、「補助発問」によって、道徳的価値の理解を言語化したり、別の角度から考えたりすることになる。例えば、生命の尊さを考える授業で、命は一つしかないから大切だという唯一性を中心に生命の尊さを捉えていた子供が、命はなくすと元に戻らないから大切だという非可逆性の考え方に会った場合、生命の尊さに関して、唯一性と非可逆性の捉え方が結びつくことになる。この過程で、生命の尊さに関する知識同士のネットワークが広がっていく。これは、②知識を関連づけることによる精緻化が生じる事例であると考えられる。

そして、「深め発問」によって、多様な考えの中から、大切だと思うことを焦点化して思考することになる。その際、これまで曖昧だった自分自身の道徳的価値の理解が意識させ、知識の精緻化が生じると考えられる。例えば、親切にすることについて、積極的に親切にすることが大切だと思っていた子供が、授業を通して、見守ることが親切になることがあることに気付いた場合、親切にすることが相手の状況に合わせて異なるという理解に至るだろう。これは、親切に関する理解の再構成が生じ、親切に関する概念化が進んだことになる。つまり、精緻化の類型③の知識の概念化・抽象化が進められたことになる。

このように「中心発問の組織化」によって、道徳的価値の理解の精緻化が継続的に生じると、学習活動に深く関わろうとする意欲である課題関与型意欲が喚起されると考えられる（北尾，2020）。この意欲が高まり、授業中での学習行動として表れる過程で、例えば、話し合いでの態度、発問に対する答え方、思考を深めるためのノートの使い方など、自らの学びを調整しながら学び続けることになる。その結果、主体的態度が身につくことが予想される。

4. 「中心発問の組織化」の実践事例

それでは、以下の授業実践の事例を基に「中心発問の組織化」による子供の思考の変化について検討する。

実践学級：A県B市立C小学校 第5学年D組 男子10名、女子12名 計22名

実践者：E教諭 教職歴15年。実践学級の担任であり、実践学校で2019年度、2020年度の2年間、道徳科の校内研究の研究主任を務めた男性教諭である。

主題名：役割を果たす

教材名：「かれてしまったヒマワリ」（「新訂 新しい道徳5年」（東京書籍））

教材の概要：本教材の主人公は、環境委員会に所属し、学校の植物の管理の仕事を任されていた。初めはきちんと仕事をやっていたが、自分の都合で次第に仕事をしなくなる。ある日の放課後、体育委員会の仕事を頑張っている友達を見て、自分のことを反省する。

ねらい：C（16）よりよい学校生活、集団生活の充実
急いで花壇に向かっている時のぼくの思いを考えることを通して、集団の中で自分の役割を果たすことが、学校を支えることにつながることに気づき、主体的に責任を果たそうとする態度を育てる。

実践時期：2021年5月中旬

実践記録（中心発問の部分のみ掲載）：

中心発問での話し合い

T：急いで花壇に向かっている時、「ぼくは」どう思っているでしょう。

C：枯れてしまっていたらどうしよう。

C：気付くのが遅かったかもしれない…。

C：緑が自慢の学校なのに。

C：僕はダメだった。

C：みんなに迷惑をかけてしまった。

C：自分の仕事なのに情けない。

C：自分の気持ち次第で、仕事を怠ってしまったのはダメだった。

T：体育委員の二人のように、気付いた人がしてくれるのではないかな。

C：自分がやらないとダメ。

C：それは情けないこと。

C：自分の仕事には責任をもつべきだ。

T：なぜ、ぼくの気持ちは変わったのでしょうか。

C：責任をもつことの大切さに気付いたから。

C：自分が引き受けたのに責任を果たせていないことに気付いたから。

C：学校を支えるのは自分だということが分かったから。

C：失敗を通して、高学年としての自覚をもつことができたから。

T：高学年の自覚って？

C：自分たちで自慢の学校を作るんだという気持ち。

C：これまで以上に自分の役割に責任をもつ事。

T：自分が学校を作るんだという自覚が芽生えたから、責任を果たしていこうと考えるようになったんだね。

まず、中心発問で「急いで花壇に向かっている時、「ぼくは」どう思っているでしょう」と登場人物の心情を共感的に問うている。この発問に対して、子供は、栽培していたヒマワリを枯らしてしまったのではないかと不安に思う気持ち（「どうしよう」）や責任を果たせていないことで生じる罪悪感（「みんなに迷惑をかけてしまった」）や自責の念（「自分の仕事なのに情けない」）を感じていることがわかる。

そういった子供に対して教師は「体育委員の二人のように、気付いた人が（水やりの仕事を）してくれる（仕事を忘れてもよい）のではないかな」（（ ）は筆者が発問の意図を踏まえて加筆）と揺さぶりの補助発問を行っている。その補助発問に対して、子供は「それでは自分の責任を果たしていないからダメだ」と反論している。この補助発問によって、中心発問では明確になっていなかった自分の役割を果たす責任感にまで思考が広がっていることがわかる。

その後、「深め発問」として「なぜ、ぼくの気持ちは変わったのでしょうか」と登場人物の気持ちの変化の理由を分析的に問うことで、思考を収束させている。この発問に対して子供は「責任をもつことの大切さに気付いたから」「高学年としての自覚をもつことができたから」などと発言していることから、自分の役割・責任を果たすことの大切さへと気づきが収束していつているのがわかる。ここでさらに教師は「高学年の自覚って？」と問い返しを行い、「自慢の学校にする」「これまで以上に自分の役割に責任をもつ」という学校全体のことを考えて行動する高学年としての自覚に気付くよう促している。このように、「中心発問の組織化」によって、ねらいの根底にある道徳的価値の理解について精緻化を促し、自分なりの「納得解」をもつことが可能になると考えられる。

5. 終わりに

本稿の目的は、道徳科の授業改善の一つの方策として、子供の思考を拡散させ、収束させる一連の発問を一つのまとまりとして捉える「中心発問の組織化」を提起し、本時のねらいに迫る効果的な発問構成とその

効果について検討することであった。

本稿を通して、以下の3点が議論された。まず、道徳科の授業改善について、道徳科の指導では本時のねらいに迫る発問を考えることが難しいにも関わらず、授業準備に十分に時間が取れないため、子供に考えさせたり議論させたりすることができていないという課題があることを指摘した。

次に、発問の中でも、中心発問に焦点を当て、その構成の工夫として、「中心発問の組織化」を提案した。「中心発問の組織化」とは、中心発問を議論のスタート地点とする「開かれた発問」から始めて、補助発問で思考をさらに広く深くし、「深め発問」で子供が「納得解」を得るという過程で構成するという考え方である。この「中心発問の組織化」によって、中心発問において子供の思考に拡散と収束が生じ、思考を深め得る可能性が示唆された。また、「中心発問の組織化」を機能させるための発問構成について、永田(2014)の発問の立ち位置に基づく、「開かれた発問」では、共感的・批判的・投影的に問い、「深め発問」では分析的・批判的に問うことが効果的であることや、補助発問によって、子供がねらいに向けて道徳的価値を自分事として、多面的・多角的に考えられるようにすることの重要性を指摘した。

最後に、道徳科の授業における「中心発問の組織化」による学習効果について、実践事例を基に検討した。授業の逐語録から、子供の道徳的価値の理解が精緻化され、本時のねらいに向けて思考を深める可能性が示された。

一方、今後、多様な指導方法や教材において「中心発問の組織化」が機能するのか検証することが必要であると考え。今回、「中心発問の組織化」の実践事例で紹介した授業の教材は読み物教材であり、指導方法は、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習であった。それは、現在、学校現場で採用されている教科書には読み物教材が多く掲載されており、指導書に記載された指導方法も読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習が多いためである。

しかし、文部科学省(2016)は、道徳科における質の高い多様な指導方法として、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習を示している。柳沼(2019)は問題解決的な学習を通して、子供が切実に道徳的問題に向き合い、問題を発見したり解決策を多面的・多角的に判断したりして、具体的な行為の仕方を考えるため、問題解決的な学習は道徳科の「深い学び」を実現するために有効であると述べている。した

がって、問題解決的な学習も含めて、多様な指導方法における「中心発問の組織化」について検討することは、道徳科における発問に関する課題を克服する上で必要だと考えられる。

また、読み物教材以外の多様な教材に対しても「中心発問の組織化」による発問構成の授業を実践して見る必要がある。そこで確認しておきたいことは、「中心発問の組織化」が、教材の特質を問わず、発問構成を固定的に捉えるものではない点である。教材の扱い方は授業者の指導観によるものであり、その指導観によって発問構成は変化する。例えば、青木孝頼が提唱した「道徳資料活用類型」の考え方は、同一の教材でも指導観によって、発問構成が変わり得ることを示している。指導観は、授業者の内容項目の捉え、担当する学級の子供の実態、教材分析によって異なってくるものであり、発問構成を固定的に捉えることは、道徳科の授業の特質と適合しない。

一方、「中心発問の組織化」の目的は、道徳科の発問に関する多様な考えを統合し、「考え、議論する道徳」を実現することであり、それを提起する理由は、授業者が効果的な発問構成を自分で考えるための思考の枠組みを提供することにある。つまり、「中心発問の組織化」は、道徳科の発問構成を固定化させるというよりむしろ、道徳科の発問について禁忌事項とされたり、研究者や実力のある実践者などが言っているから正しいと思われるという発問についての捉え方を批判的に検討し、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ろうとしていることが特徴である。道徳科の授業では読み物教材が数多く取り上げられており、その授業づくりで発問が課題となっていたことを考えると、読み物教材以外の教材を使った授業については発問の設定が一層困難になることが予想される。その際、「中心発問の組織化」による発問構成を試みることで発問に関する課題が解決できる可能性がある。

このように、道徳科の授業づくりの課題である発問構成を克服していくために、多様な指導方法や教材で「中心発問の組織化」による授業実践を試みることは有意義であると考え。

謝辞

本論文作成に当たり、鳥取市立大正小学校 木原一彰先生から有意義なご助言をいただきました。誠にありがとうございました。

引用文献

- 林和子 (2013) 補助発問を必要としない授業構想を考える. 道徳と特別活動：心をはぐくむ, 30(6), pp.8-9.
- 荊木聡 (2018) 「考え, 議論する」道徳の授業づくりの基礎基本. 柴原弘志, 荊木聡 (編), 中学校 新学習指導要領 道徳の授業づくり. 明治図書出版, pp.74-81.
- 井原市立荏原小学校 (2018) 平成29・30年度 井原市教育委員会指定 小学校教育研究会 研究紀要.
- 生越詔二 (2013) 補助発問の基礎・基本：補助発問とは何か (特集・実践紹介 本当はとても難しい道徳の時間の補助発問). 道徳と特別活動：心をはぐくむ, 30(6), pp.4-7.
- 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－ねらいの8類型による分析と探究－. 大学教育出版, pp.36-48.
- 北尾倫彦 (2020) 「深い学び」の科学－精緻化, メタ認知, 主体的な学び－. 図書文化社.
- 永田繁雄 (2014) 新・道徳授業論－その可能性をひらくカギ 主人公に対する立ち位置を多様に考える. 道徳教育, 54, pp.73-75.
- 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.
- 道田泰司 (2007) [特別寄稿] 思考力を育てる. 学習研究, 428, pp.56-61.
- 文部科学省 (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). Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年10月14日閲覧)
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編. 廣済堂あかつき.
- 坂本哲彦 (2018) 小学校 新学習指導要領 道徳の授業づくり. 明治図書出版.
- 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.
- 高宮正貴 (2020) 価値観を広げる道徳授業づくり. 北大路書房.
- 田中一弘 (2020) 「特別の教科 道徳」の授業構想の在り方についての一考察：教員が感じる指導の難しさに視点をあてて. 教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 25, pp.171-181.
- 東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部 (2012) 道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査結果報告書.
- 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.
- 柳沼良太 (2019) 道徳科で「主体的・対話的で深い学び」をどう実現するか：問題解決的な学習を通じた「深い学び」を中心に (特集「主体的・対話的で深い学び」をどう実現するか). 道徳と教育, 63(337), pp.121-130.
- 山田貞二 (2019) 中学校 道徳の授業がもっとうまくなる50の技. 明治図書出版.