

【論文】

道徳科の発問づくりにおける トレーニング法とその効果

荊 木 聡

I. はじめに

我が国の道徳授業に関しては、質的・量的な確保が不十分であった時代を経て、小学校は平成 30 (2018) 年度から、中学校は平成 31 (2019) 年度から「特別の教科 道徳」(以下、道徳科と表記)が始まり、当時は校内研修も盛んに行われて道徳科としての順風満帆たる船出となった。

しかし、教科化による教科書配付が、未履修状況を忌避する態度となって量的確保には大きく貢献したものの、質的には不十分な状況が続いている。文部科学省の委託事業として株式会社パデコが行った「令和 3 年度 道徳教育実施状況調査」¹⁾では、道徳科を実施する上での課題について、「話し合いや議論などを通じて、考えを深めるための指導」を選択した学校は、小学校 63.8 %、中学校 59.9 % であり、また、「物事を多面的・多角的に考えるための指導」を選択した学校は、小学校 55.8%、中学校 53.2% であった。これらの結果は、答えが一つでない道徳的課題について考えたり議論したりする、いわゆる「考え、議論する道徳」への質的転換、換言すれば、中央教育審議会の論点整理に示された道徳の特別教科化の大きな目的「自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結びつけ、更に習慣化していく指導へと転換すること」²⁾が未達成であることを示唆している。

また、より深刻なことには、中学 1 年時から道徳科の教科書で学習している年齢層に当たる大阪府内にある 2 大学の 1 年生 63 人に「中学時代に受けた道徳と学級活動のそれぞれの授業について、覚えている内容を具体的に書きなさい」と訊ねたところ、道徳授業に対する回答は、表 1 にまとめた通りであった。複数の者が回答した場合は、文末に括弧付きで人数を示した。また、回答した記述だけでは道徳科としての適否を判断しづらい内容には番号に下線を、道徳科として適切とはいえない内容には文章も含めた全体に下線を付した。

①は全体の 19.0% に当たり、教科書を用いた道徳授業を受けた記憶はあるものの、印象に残る具体的な内容を挙げるができなかったことを意味しており、中学 3 年間 105 時間の授業の中に、歩留まりのある授業が一つもなかったことを示している。また、明らかに道徳科ではない時間の使われ方をしているものが 9.5%、実際の授業を確かめなければ判断できない内容のもの

表1 中学時代の道徳授業で覚えている内容（括弧内の数字は、回答人数を示す）

①教科書の物語の登場人物の心情を、グループで話し合った。(12)
②車いすバスケの選手が来校し実際に車いすにも乗せてもらったり、障害を抱えたハードル選手の生涯について考えたりするなど、障害者問題について(10)
③いじめについての教材を使ってグループで意見交換し、倫理観を学んだ。(7)
④イチロー選手・松井秀喜選手等、スポーツ選手の生涯について新聞や教科書で学んだ。(6)
⑤ぶたの絵本を題材にするなど、差別について考える人権教育(4)
⑥ネットリテラシーや情報モラル、SNSの使い方について学んだ。(3)
⑦平和学習（戦争に関する資料、ビデオ鑑賞）(2)
⑧やった覚えがない。行事の作業や普通の教科の授業をしていた。(2)
⑨ゴミのポイ捨てについて
⑩若くして病気で亡くなった少女の物語と彼女が書いたメッセージ
⑪いのちについての詩
⑫さだまさしの曲
⑬天竜川の洪水の話
⑭もし家族と恋人が同時に溺れていたら、どちらを助けるか、等の二択問題を考えた。
⑮NHKの道徳番組
⑯樹齢の長い木の話
⑰山中伸弥さんなどの偉人の話
⑱阪急電車の座席利用等、車内のマナーについて考える。
⑲人生の気球を使って、人生で大切にすることを考える。
⑳ふわふわ言葉とチクチク言葉を考える。
㉑丸、三角、四角の人が出てきて、多様性を認め合う授業
㉒ジャガイモに名前を付けて愛着が湧くかどうかについて
㉓海外ジャーナリストの生き方について
㉔男女の恋愛を含めた性教育の話
㉕卒業生のスポーツ選手による講演

が11.1%であり、合わせて20.6%が道徳科の目標に照らして微妙な位置づけの授業が挙げられているのである。もちろん、最も記憶に残っている授業がこういう授業だったということであり、105時間すべてに当てはまる訳ではないだろうが、教科化された後も、このような授業が存在していることだけは確かである。

以上のような実態の原因は、複合的に考えられるべきであるが、少なくとも同調査の中に次のようなヒントを見出すことができるであろう。すなわち、当時、道徳教育の校内研修を実施している学校は、小学校90.8%、中学校92.0%もあり、その内「道徳科の指導」に重点を置いている学校は、小学校69.1%、中学校65.9%で、最も重視していた³⁾にも関わらず、結局のところ、道徳教育の充実のために参考としている情報としては、「教科書発行者が出版している指導書や参考資料等」を選択した学校が、小学校84.5%、中学校83.5%⁴⁾もあった。それでも、これが十分に機能しているならひとまず安心と言えるが、当時中学生だった学生の回答は不十分なものであり、このことと併せて考えると、道徳授業力に不安を感じつつ、さらなる授業改善のための指導力向上に向けた取組を模索しようとする教員の存在が見え隠れするのである。

そして、教育委員会の自由記述の回答に、「教科書の発問例に依存し、児童生徒や学級の実態

を踏まえた授業展開が行えていない場合がある」と記される状況のまま、道徳教育の改善に熱心に取り組まれた時期は過ぎ、現在では各校における道徳の校内研修も徐々に減っている。しかし、見方を変えると、教科化に伴う道徳研究のブームが過ぎ去り、却って、授業力の向上を願う素心に基づいて、地道に道徳の発問構成を熟考していく環境が生まれつつあるとも言える。

そこで、本稿では、教員の発問構成力の向上をねらったトレーニング法を提示し、その方法がどれほど実践的に効果があるのかを検証する。一定の効果が認められれば、こうしたトレーニング法を学校教育の場に提供し、校内研修等の機会に活用してもらうことで、他者からの受け売りではなく、独自に構想した発問群で自信を持って授業展開ができ、道徳科の指導に対する不安の軽減・解消に繋がるはずである。

II. 目的と方法

1. 目的

荊木（2023）は、教員の道徳授業力を改善・向上させることに効果のあるドリル・練習問題として、「発問並べ替え課題」を提案した。これは、道徳科の指導に対する自信を高めることにも寄与するのであるが、こうした教員向けの具体的かつ実践的なトレーニング法は、我が国においては皆無に等しく、主なものは、この「発問並べ替え課題」しか見当たらない状況にある。しかし、「発問並べ替え課題」で扱った課題は、回答の自由度が大きく、議論が多岐に亘るものであったため、校内研修の場で扱うにしても、丁寧に時間をかけて議論する必要があった。

そこで、「発問並べ替え課題」の前段階に採用することのできる、より簡潔で多様なトレーニング法を提示し、学校教育の場における道徳科指導の不安の軽減・解消に資することとする。

2. 方法

3 大学において道徳教育の指導法について学ぶ学生を対象として、次の各段階を踏んで進めるものとする。実施期間は、2024 年 4 月～2025 年 7 月である。

まず、第一段階としては、道徳科の目標や「考え、議論する」等の指導要領の基本的な考え方、具体的な模擬授業の生徒役での体験、授業づくりの手掛かりとしての「価値認識・自己認識・自己展望」の理解、多様な指導方法の在り方等について一定の学習を経験させておく⁵⁾。そして、この段階で、具体的な道徳教材を通してどのような発問構成を考えるのかについて確かめておく。

第二段階では、表 2 に示した 5 つのトレーニング法に、順番に取り組む。ただし、紙幅の都合上、本稿ではトレーニング法 A・B について論じ、C・D・E に関しては別稿で扱う。

第三段階は、第一段階で用いた具体的な道徳教材を改めて使用し、最終的にどのような発問構成を考えるのかについて確かめ、それらの異同を整理する。

表2 道徳授業力を向上させる5つのトレーニング法

<p>トレーニング法 A：授業の流れどおりに並んだ発問表を示し、指定されたもう一つの発問を、その流れのどの位置に挿入すればよいかを考える課題を基に、最善の位置と次善の位置を議論する。</p> <p>トレーニング法 B：授業の流れどおりに並んだ発問表を示し、その中の1か所に空欄を設け、そこにどのような発問を組み込めばよいかを考える課題を基に、発問の良否について議論する。</p> <p>トレーニング法 C：授業の流れどおりに並んだ発問表を示し、その中の2か所に空欄を設け、それぞれにどのような発問を組み込めばよいかを考える課題を基に、発問の良否について議論する。</p> <p>トレーニング法 D：原案から基本発問を一つ省くことで、その直後の発問に対する生徒反応が、原案で期待される反応と比べて何が変化するかを予想する課題を基に、省いた基本発問の良否について議論する。</p> <p>トレーニング法 E：主題への「登山ルートマップ」⁶⁾を作成する課題を基に、主題のねらいに対する「網の目」化したマップから授業の流れや生徒の反応予想等を議論し、ねらいに肉薄するための有力なルートを複数選択する。</p>

Ⅲ. トレーニング法 A の結果と考察

1. 「カーテンの向こう」の場合

38人の学生に、中学校教材として人気の高い「カーテンの向こう」を提示し、表3に回答させたところ、表4の結果を得た。表4では、表3の(3)における「挿入位置として最善だと考えた場所が、次善だと考えた場所より優れている理由」への自由記述回答を基にして、「最善だと考える主な理由」と「次善だと考える主な理由」に分けて整理している。なお、「最善だと考えた場所が、次善だと考えた場所より優れている理由」については、主として「次善だと考える主な理由」欄に含めた。

表4を基にすると、最善の挿入位置をアと考えた割合は21.1%、イが23.7%、ウが36.8%、エが18.4%であり、次善の挿入位置をアと考えた割合は15.8%、イが21.1%、ウが28.9%、エが34.2%である。

また、「最善-次善」の組合せでみると、「ア-イ」7.9%・「ア-ウ」7.9%・「ア-エ」5.3%、「イ-ア」5.3%・「イ-ウ」7.9%・「イ-エ」10.5%、「ウ-ア」5.3%・「ウ-イ」13.2%・「ウ-エ」18.4%、「エ-ア」5.3%・「エ-イ」2.6%・「エ-ウ」10.5%である。

最善の位置として支持を集めたのは1番がウで、2番がイであり、次善の位置として支持を集めたのは1番がエで、2番がウであった。また、「最善-次善」の組合せでは、支持を集めたのは1番が「ウ-エ」、2番が「ウ-イ」、そして3番として「イ-エ」と「エ-ウ」が同率で続く。

ここから考えられるのは、発問4を挟んだウとエについては、その甲乙の評価について悩んだという事実であり、表4の記述のとおり、非常に繊細で深い判断が要求されるということであ

表3 「カーテンの向こう」を用いたトレーニング法 A

中学教材「カーテンの向こう」を用いて、「よりよく生きる」についての道徳授業を行います。その際、次の「発問☆」を下の《発問構想》の流れの中に挿入することになります。以下の小問(1)～(3)に答えなさい。

発問☆：あなたが冷たいレンガを見たなら、その後、どうしようと思うか。
 ※ヤコブが最後の力を振り絞って言った「明日は、……いい日になる」に込めた願いも押さえる。

《発問構想》

ア → (発問1) なぜ、ヤコブは、わざわざ周りの病人に外の様子を伝えたのだろうか。

イ → (発問2) ヤコブの苦悩は、どのようなものだったか。また、ヤコブの夢・希望は何だったか。

ウ → (発問3) ヤコブに対して、「私」の気持ちは、「うらやましい⇒にくらしい⇒死ねばいい⇒死んだことを笑っている」と変化している。このことに対し、あなたはどんな感想や考え方を抱くか。
 ※「仕方がない」理由や「許されない」理由を整理していく。

エ → (発問4) あなたは、ヤコブのような生き方についてどう思うか。(漢字1字で表現させてもよい)

(発問5) なぜ、夢や希望は、生きていく上で欠かせないのだろうか。

(1) 発問☆の挿入位置として最善だと考える場所を、ア～エから一つ選びなさい。
 (2) 発問☆の挿入位置として次善だと考える場所を、ア～エから一つ選びなさい。
 (3) 挿入位置として最善だと考えた場所が、次善だと考えた場所より優れている理由を、多面的・多角的に述べなさい。

表4 「カーテンの向こう」によるトレーニング法 A の結果

最善	次善	人数	最善だと考える主な理由	次善だと考える主な理由
ア	イ	3	発問1でヤコブの行為のプラス面を考えた後のアで、自己認識の発問☆を通してこの行為の難しさを実感し、その実感との比較を踏まえて発問2を考えれば、ヤコブも同じ難しさを感じながら、しかし夢や希望を抱いているという素晴らしさ、すごさに迫れる。また、発問3にも多面的・多角的に考えていくことができる。	イの位置なら、ヤコブの行為のプラス・マイナス両面を踏まえて、自分だったらと考えることができる。ただ、ヤコブの苦悩に寄り添い深く議論するには、その前のアに発問☆を入れておいた方が、自分との比較をしながら展開②を考えられるという利点がある。
	ウ	3	発問2はこのままだと価値認識の発問であるが、発問☆をアの位置に入れることで、発問2に自己展望の側面も出てくる。そうしておいて、発問3・4で自己認識をより深めて、自己展望である最後の発問5に繋ぎたい。	ウの位置なら、ヤコブの内面に迫りながらの価値認識を一通り終え、さらにヤコブに対する見方・考え方についても議論された後なので、発問☆では、それまでの議論を通して自己認識が深められる。ただ、発問☆の※印については、価値認識の要素もあるため、授業構成の中の早い段階に行う方が自然である。

	エ	2	<p>アの位置に挿入することで、発問1のヤコブが外の様子を伝える理由を踏まえて、それとの比較で、自己の最適な行動を考えやすくする。</p> <p>発問☆を早い段階で問い、そこで一旦広げた豊かな視野を基にして、その後の発問で自己の価値観を絞り深めていくという流れで、より深い自己理解と強い自己の意思が発見できる。</p>	<p>発問4のヤコブの生き方を考えた後に挿入することで、級友の意見や思いを踏まえながら、多面的・多角的に考えられる。ただ、アの方が、発問全体の序盤に持ってくることで、自分のオリジナルの意見や思いをそのまま書くことができ、それを基にその後の発問を重ねることで、授業全体としては豊かになる。</p>
イ	ア	2	<p>ヤコブの苦悩というマイナス面と、夢や希望というプラス面の両面を考慮してから、ヤコブの最後に振り絞った言葉の意味を考える方が容易であり、また、発問3にも繋がり、色々な考えや感想が生まれやすい。</p>	<p>アの位置は、発問1⇒発問☆⇒発問2までの流れはスムーズだが、この位置だと、発問☆ではヤコブの苦悩を踏まえ、自分の気持ちだけが全面に入り込むため、発問2の苦悩を踏まえてより深い議論をしたい。</p>
	ウ	3	<p>苦悩と夢・希望の両面を考慮してから発問☆に移ることで、ヤコブの立場や思いをより深く捉えられる。また、発問1・2での発言内容や板書の記述が、「明日、…いい日になる」という言葉に込めた願いを考えさせるときにリンクしてくる。</p>	<p>発問☆も発問3も自己認識が強く出ている発問であり、両方を前後にして一緒に問いたい。その意味で、ウの位置も有力だが、発問3が「私」に焦点化した発問に対して、発問1・2・☆までは「ヤコブ」に焦点化しているので、イの位置の方が自然である。</p>
	エ	4	<p>発問1・2を通して、苦悩と喜びの入り交じるヤコブの心情を理解し、その上での発問☆なので、自分もヤコブのように演じるか、真実を伝えるかを深く考えることができる。</p>	<p>発問4は自己認識だけでなく、価値認識にも関わる発問なので、ここから、発問☆の自己認識、発問5の自己展望という流れで授業を完結させるとよい。ただ、発問4は、ヤコブの生き方を通して授業全体を整理している側面もあるので、その意味では、その後に発問☆を置くとなると後戻りしている感じが残る。</p>
ウ	ア	2	<p>発問3までが物語に触れながら問うており、その直後に自己認識の発問☆を位置づけるのは自然である。実際、物語の展開に沿って、一通り「私」の気持ちの変化を理解し、溢れ出した意見の交流が終わっているので、それをもとに発問☆で自我関与しやすくなるはずである。</p>	<p>発問1でヤコブの心情や人となりを整理してから、アの位置に発問☆を置くことで多面的・多角的な意見が生まれる。また、「明日はいい日になる」と言った理由も、ヤコブの優しさ・楽しみ・希望に関する発問1での反応に基づいて、深く考えられる。ただ、発問4が全ての発問の結晶という感じがするので、それへの繋がりを考えると、ウの位置の方が優れている。</p>
	イ	5	<p>発問☆では、大きく分けて「ヤコブの後継者になる」と「真実を伝える」で議論することになる。発問3で心情の変化を捉えておけば、発問☆でヤコブの心の葛藤を踏まえた議論ができるため、発問4でヤコブの生き方に深く迫れるので、生徒の考えを支援できる自然な展開となる。また、発問3で「私」について考え、発問☆で「自分なら」と考える流れも妥当である。</p>	<p>イの位置なら、発問1・2でヤコブの苦楽の混じった考え・気持ちに触れてから議論ができる。しかし、ウの位置なら、ヤコブだけの視点に留まらず、「私」の考え・気持ちを踏まえた上での議論となるので、周りの患者からの感謝や恨みも想像しやすくなり、自己の内面を見つめる際の揺れや葛藤を踏まえた意見交換ができる。</p>

エ	7	イで問うと、ヤコブの希望・楽しみ、苦悩や悲しみを基に考えられるが、ウで問えば、さらに、ヤコブに対する周囲の感謝や嫉妬にまで意識を巡らせて考えられる。そして、自己認識の発問☆から自己認識や価値認識の両面の要素がある発問4への流れもスムーズで、漢字一字に授業の成果を詰め込むことができる。また、主題の「よりよく生きる」に迫る発問は4であり、そのために必要なものを問うのが発問5であることから、ウの位置が適切である。	発問1～3まで、物語の内容に沿った発問をしており、一まとまりだと考える。それから発問4を行い、一旦ヤコブの生き方についての整理を終えておき、次にエの位置において発問☆で自分の生き方を見つめ、最後に発問5で自分の将来を見据えて考えられる。しかし、ウで問うた方が、色んな考えが出て意見が発散した後、まだ発問4が控えているので、もう一度、ねらいに向けて議論を収束する方向で進められる。	
エ	ア	2	ヤコブについて一通りの発問を終えた後、エの位置に、自己認識の発問として☆を入れることで、自分の心の姿を見つめることを通して、より一層ヤコブの崇高な生き方を理解することができる。また、その際、夢や希望を与える素晴らしさについて発言があれば、自然な流れで発問5へ移行することもできる。	アの位置だと、ヤコブの今までの楽しそうにしていた病院生活が、総じて苦悩だけだったと否定的な面が強調される。しかし、それだけではなく、深い楽しみを得る時間でもあったという肯定的な面にも光を当てたいので、エの位置が優れている。
	イ	1	「明日は、…いい日になる」に込めた願いを押さえ、続けて、生きていく上で夢や希望がなぜ欠かせないのかを発問5で問う流れは大変スムーズである。イの位置も有力だが、発問5への流れが非常によいので、エを最善とした。	二つの価値認識に関わる発問を土台にして、イで自己認識の発問☆を考えるのは自然な流れであり、その後の「私」の気持ちについても共感したり反発したりしながら、それでもそれらの感情を引き受けようとする思いに至る。
	ウ	4	発問4までにヤコブの苦悩や優しさ、生き方を考えてきており、その上で発問☆をエの位置に置くことで、周りの人の為になったり、人を喜ばせたりする行動の素晴らしさや難しさを、自己の視点から多面的・多角的に考えることができる。最期に振り絞った言葉も、より深く多様な面から捉えることができる。	ウの位置は、物語の全場面の順序を意識したもので、ヤコブに対する「私」の気持ちの変化を捉えてから発問☆を考えることで、自分が行動したときの様子を想像しやすくする。しかし、ヤコブの生き方について整理した発問4の後（エの位置）の方が、「外はたくさんさんの夢や希望で溢れ、外の世界の明るさを分け与える素晴らしさ」といった発言から、ねらいに迫る発問5の夢・希望の意義に繋いで行きやすい。

る。例えば、支持の低い「ア－イ」では「自分との比較をしながら展開②を考えられる」との理由づけが見られ、また、「イ－ア」では「発問2の苦悩を踏まえてより深い議論にしたい」のように、単眼的・局所的な視点から判断しているのに対し、「ウ－エ」や「エ－ウ」の理由づけには、主題のねらいを複眼的に意識しながら、授業の全体像を鳥瞰して判断していることが分かる。

ところが、支持を集めた「ウ－イ」や「イ－エ」については、その前後入れ替わった「イ－ウ」や「エ－イ」が少なく、学生の総体としては前後入れ替えた案との比較で悩むということが少なかったと考えられる。「ウ－イ」の理由を見ると、「ヤコブだけの視点に留まらず、「私」の考え・気持ちを踏まえた上での議論」という崇高な生き方に必要な要素を的確に捉えているし、「イ－エ」の理由についても、「発問4の後に発問☆を置くとすると後戻りしている」という授業

の全体構成を意識している。それに対して、前後を入れ替えた「イーウ」の理由には、「発問1・2・☆までは「ヤコブ」に焦点化している」とあり、登場人物といった表面的な視点から判断しているのみで、その後、授業全体の議論がどのように深まるのかについての吟味はなされていない。また、「エーイ」の理由にも、「(夢・希望・願いという視点において) 発問5への流れが非常にスムーズ」とあり、視野のやや狭い判断理由が認められる。

大阪府下のある中学校の校内研修では、イとウの挿入位置に絞った議論が最後まで交わされており、本調査における学生の感覚と現役で活躍する教員の実感には、一定のずれがあると思われる。しかし、ウよりイの方を最善だと考える教員の理由づけは、学生の理由づけとは異なり、「価値認識を一通り終えているので、なるべく早くそれに基づく自己認識を深め、考え議論する場面に移行したい」という授業構想に加え、「次の発問3は、指導案上は一応用意をしておくけれども、発問☆でヤコブと同じ道を歩むと安易に答える者がいるので、それに対する追究発問として自然な形で投げ掛けることで、自己の立場表明を起点にした議論を長時間に亘って継続できる」との発言があり、ねらいに肉薄していく具体的な授業イメージに基づいて判断していた。

したがって、教員と学生いずれの場合でも、隣接する挿入位置で悩むときは、両方の案に複眼的・鳥瞰的・論理的な根拠・理由づけが可能な場合であり、逆に、一方の根拠・理由づけが単眼的・局所的・直感的なものしか見当たらない場合では、隣接する挿入位置であっても悩むことは少ないと考えられる。

2. 「樹齢七千年の杉」の場合

77人の学生に、古典的な中学校教材である「樹齢七千年の杉」を提示し、表5に回答させたところ、表6の結果を得た。表5においても、整理の仕方は表4と同様に行った。

表6を基にすると、最善の挿入位置をアと考えた割合は6.5%、イが37.7%、ウが41.6%、エが14.3%であり、次善の挿入位置をアと考えた割合は15.6%、イが27.3%、ウが27.3%、エが29.9%である。

また、「最善-次善」の組合せでみると、「ア-イ」3.9%・「ア-ウ」2.6%・「ア-エ」0%、「イ-ア」10.4%・「イ-ウ」16.9%・「イ-エ」10.4%、「ウ-ア」3.9%・「ウ-イ」18.2%・「ウ-エ」19.5%、「エ-ア」1.3%・「エ-イ」5.2%・「エ-ウ」7.8%である。

ここでも総じて、「カーテンの向こう」の項で論じたことが当てはまるので、以下ではそれとは異なる点について指摘しておきたい。

まず、「最善-次善」の組合せにおいて、最善と次善の挿入位置を支持する個々の割合を基にすると、例えば「ア-イ」の場合、 $0.065 \times 0.273 \div (1 - 0.156) \approx 0.021$ となり、2.1%程度の支持が得られることが予想され、実際、3.9%の支持を得ていることから、1.8ポイントの差となっている。ここで、実際の割合と予想される割合が比較的離れていたものを抽出すると、表7のようになる。

明らかに、近接した挿入箇所の場合には、実際の割合が予想される割合より高く、離

表5 「樹齢七千年の杉」を用いたトレーニング法 A

中学教材「樹齢七千年の杉」を用いて、「自然への畏敬」について道徳授業を行います。その際、次の「発問☆」を下の《授業構想》の流れの中に挿入することにします。以下の小問(1)～(3)に答えなさい。

発問☆：「七千年の命が、音立てて燃えているわ」とあるが、どんな音だろうか？
擬音語で表し、そのように表現した理由を言おう。

《授業構想》

【導入】「桃栗3年柿8年、柚子は9年で花が咲く」と言うが、この木（縄文杉の写真掲示〔人間の大きさを隣に貼付〕）は、何歳だと思うか。

【展開】

① 範読（BGM：小鳥のさえずり）をする。所々立ち止まり読みをしながら、大王杉、夫婦杉、ウィルソン株の写真も提示。さらに、屋久島が93年に世界自然遺産に登録されたこと、林芙美子が「浮雲」で月に35日雨が降ると表現するほど雨量が多いこと、春先に訪れると海岸は海水浴が出来る夏だか、九州一高い宮之浦は雪が積もって真冬、それほど変化に富む大自然が育まれていること、を伝える。

ア

② 縄文杉の大きさと樹齢を体感しよう。
・ 樹高は25m以上⇒校舎でいうと5階建てよりまだ高い。
・ 幹回り16.4m⇒幹の直径は5.2mで、黒板の横幅ほどもある。
・ 7000年の時間を3.5mの数直線として板書し、歴史上の出来事をプロットして体感する。

イ

③ 縄文杉の前でインタビューをすると、椋鳩十氏も表現した通り、7割ほどの人が「縄文杉に会いに来た（見に来たではなく）」という言い方をする。それは、なぜだと思うか？

ウ

④ 縄文杉を漢字一字で表すなら、どんな漢字で表すか？その理由は？

エ

⑤ 縄文杉に匹敵するような大自然にはどのようなものがあるか？⇒数枚の写真を用意。（例）富士山、桜島、尾瀬ヶ原、知床、エアーズロック、グランドキャニオン、ナイアガラの滝など。

【終末】先生は、この夏、実際に屋久島を訪れてみる予定です。縄文杉に会うには、登りに6時間、下りに5時間も掛かります。でも、一見の価値あり。大きな大きな感動を味わってきます。また、皆さんにも、どんなだったか、色々な写真なども示してお伝えしようと思います。

- (1) 発問☆の挿入位置として最善だと考える場所を、ア～エから一つ選びなさい。
- (2) 発問☆の挿入位置として次善だと考える場所を、ア～エから一つ選びなさい。
- (3) 挿入位置として最善だと考えた場所が、次善だと考えた場所より優れている理由を、多面的・多角的に述べなさい。

表6 「樹齢七千年の杉」によるトレーニング法 A の結果

最善	次善	人数	最善だと考える主な理由	次善だと考える主な理由
ア	イ	3	<p>展開①が解説的な範読であり、展開②も体験的な活動であるため、ここまで、考え議論する場面がほとんどない。授業構成上、考えさせる基本発問を早く行い、生徒の想像力や考え方の根拠・理由を問う方が「考え、議論する道徳」にしやすい。</p> <p>アの位置で擬音語を扱えば、命の迫力を五感で捉えた上で、展開②へ進むことになり、単なる機械的な数字の理解の裏側で情緒的な理解が重なって、より一層感動や驚きが大きくなる。</p>	<p>イは、展開②で縄文杉の外的な状態を扱ったのを受けて、縄文杉の内的な状態を捉えようとしている。このこと自体は、展開②と発問☆とは前後しても大きな差はない。しかし、展開③は、心情・感情の精神面と見方・考え方の論理面を総動員してねらいに迫る入り口と言える。</p> <p>感情・感動は、論理的に考えた事柄より薄れやすいものなので、展開②に引き続き展開③を行う方がよく、したがって発問☆は、アの位置が最善である。</p>
	ウ	2	<p>擬音語で表現する活動は、比較的取り組みやすく、展開①の範読後のアで行って、その後の活動への関心を高める契機にできる。</p> <p>また、展開①は、写真を提示するという視覚刺激を入れつつ、範読という聴覚刺激で進んでいるため、感覚・感性的に捉える発問☆をその直後に位置づけるのは自然である。さらに、その感性的な理解から認知的な理解へ橋渡しの役割も担うことができる展開にできる。</p>	<p>ウは、漢字一字で表すという抽象的な学習活動の直前であり、発問☆のような感性的な問いではやや流れが悪く、縄文杉への感動や驚きが高まった後なので、新鮮な気づきとして機能しづらい。</p> <p>また、展開②と③では、すでに認知的・論理的に考え、議論する展開に入っており、その間のウに発問☆を挿入すると、感性的・情緒的な発問が浮いてしまいがちになる。</p>
	エ	0		
イ	ア	8	<p>展開②で縄文杉の大きさを体感した後なので、その大きい縄文杉が命を燃やしている音とはどのようなものかを、その情景を思い浮かべながら想像しやすいと判断した。また、発問☆は、教材が描く最終場面に関わっているので、展開①の範読後の記憶の新しいうちに、すぐ発問するのも効果的である。</p>	<p>アは、縄文杉そのものの説明後なので、豊かな自然が育んだ7000年の命の息吹に迫るには、意味のある位置である。ただ、イの位置の方が、大自然の中の縄文杉という読み取り・聞き取りだけで理解するのではなく、体感として理解した後に問う形になるので、より多面的・多角的な意見が飛び交うと考える。</p>
	ウ	13	<p>展開②で縄文杉の物理的な大きさと生きてきた年月を考えさせているので、聴覚的な要素のある発問☆を、その後のイに挿入する流れは自然である。また、擬音語で表現するという分かりやすい問いを授業の早い段階に位置づけることは、その後の授業を活性化することにも繋がる。さらに、②の場面は、感覚的に心が揺さぶられるピークであるため、発問☆を続けることで、縄文杉に対する印象・感動を強くすることができる。</p>	<p>展開②で縄文杉の巨大さと樹齢を、展開③で縄文杉への畏敬を捉え、それを受けたウの位置に挿入することで、「七千年の命」の音が単なる物理的な音ではなく、精神性の深い音として考えることができる。ただ、擬音語で独自表現させた時点で、それは物理的な音そのものではなく、自己の見方・考え方が入り込むので、イに挿入して考えさせてから展開③に移った方が、展開③での発言において、縄文杉への敬意や畏れが生まれやすくなると考える。</p>
	エ	8	<p>展開③は縄文杉に会いに来た人の考え、展開④は生徒自身の考えを問うており、発問☆は筆者の考えに生徒自身の思いを滲ませて考えるものであるため、授業展開のスムーズな流れとして、これらの発問の間に位置づけた方が混乱しない。また、このスムーズな流れによって、縄文杉が発する音を具体的に想像しやすい。</p>	<p>縄文杉の圧倒的なスケール感・偉大さを体感させる流れの中で、発問☆での「燃える」との表現は、命の重みや儚さを示しており、また、次の展開③において七千年の杉の神聖さに繋げやすいという点でも、エより優れている。</p>

ウ	ア	3	<p>ウの位置に挿入すると、展開②で樹齢七千年の杉の物理的な巨大さを捉え、展開③で人間では計り知れない神秘性について考えた後なので、縄文杉に対する偉大さ、尊さ、畏れ等に関わる多種多様な擬音語が生まれ、授業としても面白くなるし、生徒の興味関心も高まる。そして、級友の新しい捉え方に触発されて、自己の考え方を掘り下げ、新しい発見をし、自然に対する畏敬の念もより深く実感することができる。</p>	<p>展開①の範読後すぐに、極めて重要な発問☆を挿入することで、時間を掛けて議論することができる。また、導入で縄文杉の年齢を問い、その答えが範読を通して知ることになるので、その驚きのまま七千年の命の音を考えさせる流れは自然である。さらに、深い議論をしていない状態であるため、直感でも簡単に答えられる発問である方が、授業のリズムがよくなる。しかし、この発問☆でより多様かつ新鮮で個性的な意見をぶつけ合って議論するためには、ウの位置に挿入する必要がある。</p>
	イ	14	<p>発問☆の「命が燃える音」では、単に木が燃える音（大きさや高さ等の外的・物質的要素に基づく音）ではない、縄文杉の内部に潜んでいる凄さから発せられる音なき音に迫る必要がある。したがって、縄文杉にある種の人格的な感情移入をし、その精神性・神秘性・畏敬の念に迫っていく展開③の後が相応しい。</p>	<p>イなら、その直前の縄文杉の大きさや樹齢を基に考えやすいが、それに引張られすぎて物理的な理由に基づく表面的な擬音語が全面に出ることが予想され、授業の豊かさが狭まる。一方、ウなら、展開③の畏敬の念に関わる発言を基に発問☆を考えるので、発問構成全体を見た時、主題である「自然への畏敬」に関わる発言が、展開③・発問☆の2か所で重ねられ、結果、展開④でねらいに肉薄する漢字が増える。</p>
	エ	15	<p>展開②で縄文杉の大きさや樹齢を実際に体感・理解し、展開③で自然の神秘さや畏敬について深く考えた上で、縄文杉の命の音を通して、人知を超えた命についての理解を深めることができる。</p> <p>「会いに来た」というやや抽象的な言葉の意味を掘り下げた直後の発問☆は、その抽象的な言葉の意味を具体的な擬音語表現を通して明瞭にし、説得力をもって私たちに迫ってくるという意味で補完的役割を果たす。</p> <p>☆は、擬音語を考えさせる取っつきやすい発問で、この多様な議論を手掛かりにすれば、次の展開④が考えやすい。展開④は、漢字一字で表現するという限定的な条件下ながら、☆との連繋で、個々の価値観に基づく幅広い考えが期待でき、より一層豊かな回答が生まれる。</p>	<p>展開④までの一連の活動の後のエの位置であれば、命を燃やして生きることの意義や意味だけでなく、死についての考え方、ちっぽけな人間の存在まで意識して、発問☆と向き合える可能性がある。ただ、その可能性は大きくないように思われ、それならば、驚異の大樹への畏敬と共生・連帯が発言として期待される展開③の直後のウに位置づけた方が、発問☆での遣り取りが豊かになる。そして、☆では、縄文杉の圧倒的な力強さや生命力に関わる発言が期待でき、さらにそれが、展開④の漢字一字に反映されて多様な議論ができる。</p>
エ	ア	1	<p>展開④の漢字一字で表す場面では、漢字の種類が多いこともあって、様々な意見が出ると考えられる。それを受けた形でエに発問☆を挿入すれば、様々な意見に連動した多種多様な擬音語が生まれる。</p>	<p>擬音語を想像する活動は、比較的取り組みやすいので、早い段階のアで問うことで、授業の流れをスムーズにする手段として効果的である。しかし、挿入する位置の一つ前の活動との繋がりを考慮すると、エの方が豊かな議論になる可能性が非常に高くなる。</p>

イ	4	<p>展開⑤の直前のエに挿入することで、発問☆で考えた縄文杉の命の色々な音に託した思いや想像を基にして、その後、富士山や桜島、グランドキャニオンなどの縄文杉に匹敵する地球が育んだ大自然と紡いできた歴史に思いを馳せることができ、自然に対する幅広い畏敬の念が深まる。</p> <p>展開②で縄文杉の大きさや樹齢を体感し、③で縄文杉の素晴らしさや凄みを知り、④で漢字一字で表したため、ここまでで縄文杉の価値についての理解が十分深まっている。その直後のエに発問☆を挿入することで、比較的簡単に擬音語を考えられ、しかも多様なものが発表され面白い授業になる。</p>	<p>展開②では、縄文杉の高さは校舎の高さから、太さは黒板から感じ取っており、その迫力を捉えた感動のままに、発問☆で命の音を擬音語で表現するという流れは、自然であり密接に繋がっている。</p> <p>ただ、この感動は、体験的に掴み取った面はあるものの、謂わば客観的事実を見つめて得たものであり、したがって、発問☆をイに挿入した場合は、人の思いにはあまり触れずに考え表現していくことになる。一方、エに挿入した場合は、縄文杉と人間が「出会う」ということを通して、縄文杉が人間に対してどのような影響を与えているのか、自分が縄文杉に対して何を感じたのか等を深く考えた後なので、「自然への畏敬」をより深く感じ考えることができる。</p>
ウ	6	<p>展開④の「漢字一字で表す」と発問☆の「擬音語で表す」が似ており、その繋がりの深さを活かして発問の方向性を一体化し、発問の配置を整えることで、生徒が複雑に考えずに済むようにすることが重要である。そして、④の直後のエに置くことで、発問☆での意見・感想が、④での遣り取りを参考に多面的・多角的に考えられる。</p>	<p>展開④との繋がりが深く、ウに発問☆を置くことで、そこでの遣り取りを参考に、④での意見や感想が多面的・多角的に考えられる。しかし、④の発問より☆の「七千年の命」をどう捉えるかという面の方が重要な発問であるため、授業のより最終段階で問うことにしたい。</p> <p>また、④で議論した内容を、☆でさらに深掘りできる。一方、☆を先に問うと、擬音語を通じての縄文杉の印象から考えなければならず、命の音を想像することが難しくなると考える。</p>

表7 実際に支持された割合と予想される割合が比較的離れている組合せ

組合せ	イーウ	ウーイ	ウーエ	イーア	エーウ	アーエ	ウーア	イーエ
実際の割合 (ア)	16.9%	18.2%	19.5%	10.4%	7.8%	0%	3.9%	10.4%
予想される割合 (イ)	14.1%	15.6%	17.1%	8.1%	5.6%	2.3%	8.9%	15.5%
差：(ア)－(イ)	2.8p	2.6p	2.4p	2.3p	2.2p	-2.3p	-5.0p	-5.1p

隔した挿入箇所の組合せに関しては低いということが分かる。このことに表6の記述内容を加味すると、近接した挿入箇所について、学生は十分な吟味を加えた上で、実際にそれを最善策と次善策として選択することが多いと考えられよう。反対に、離隔した挿入箇所については、深い吟味をするまでもなく、「最善－次善」の組合せから除外する判断をしていることが示唆される。

次に、表6に戻ると、複眼的・鳥瞰的・論理的な根拠・理由づけの最も典型的で有力なもの、「イーウ」や「ウーイ」、「ウーエ」「エーウ」などの理由づけに顕著に見られるが、とりわけ「ウーイ」の「次善だと考える主な理由」の欄は象徴的であり、ここに少なくとも複眼的・鳥瞰的に捉える一つの視点が明瞭に認められる。これを簡潔に説明するならば、以下のとおりである。

すなわち、 $A \Rightarrow B \Rightarrow C$ という流れに一つの発問を挿入する場合、A と B の間に挿入すれば、当然ながら挿入発問での遣り取りは浅いものの、発問 B での遣り取りは深くなる。一方、B と C の間に挿入すれば、発問 B での遣り取りは浅いものの、挿入発問での遣り取りは深くなり、いずれに挿入しても一長一短が生じる。ここで、もし発問 B がねらいに迫る極めて重要な中心発問であるならば、発問 B における生徒発言の深浅がねらいに直結するので、当然 A と B の間に挿入することになるし、逆に、挿入発問の方が重要な中心発問であるならば、挿入発問における生徒発言の深浅が重要なので、B と C の間に位置づければよいということになる。このように判断が明瞭な場合、授業者が発問構成に対して深く悩む必要はないであろう。

したがって、授業者が悩む場面というのは、発問 A も発問 B も挿入発問も、いずれも同程度に重要な基本発問である場合であり、この場合は、それぞれの挿入箇所が有する独自の長所のいずれを重視するかは、2通りの展開が合流する地点であるところの発問 C における生徒反応として、どのような違いが予想されるのかで判断するというわけである。そして、さらに吟味を深めるならば、その発問 C が中心発問の場合はそれでよいが、そうでない場合は、主題のねらいに最も迫り得る中心発問の場面で、どのような反応予想の異同があるのか、発問 C のさらにその先の授業展開に着眼して判断することで、より一般的に支持される発問構想が得られやすいということである。

IV. トレーニング法 B の結果と考察

78人の学生に、中学校の定番教材である「吾一と京造」を提示し、表8を配付して回答させたところ、表9の結果を得た。

表8において、発問①は価値認識、発問③は自己認識に関わり、発問④は自己認識を中心に議論しながら、場合によっては価値認識や自己展望にも派生する可能性がある。発問⑤は、価値認識を基に自己展望する場面である。したがって、単純化するとこれら5つの発問群は、「価値認識⇒(発問②)⇒自己認識⇒自己認識⇒自己展望」という流れの授業を構想していることになる。

表8 「吾一と京造」を用いたトレーニング法 B

<p>中学教材「吾一と京造」を用いて、「友情」について道徳授業を行います。次の発問①～⑤の流れで授業をするとして、あなたなら空欄部にどのような発問を設けますか。その発問を、空欄部に書き込みなさい。</p> <p>発問①：「草の葉のように揺れていた」吾一は、どのような考えや気持ちの間で葛藤しているか。 発問②： <input type="text"/> 発問③：あなたは、2人のどちらと友達になりたいか。 発問④：発問②と③で考えたことを踏まえて、議論し合おう。 発問⑤：結局あなたは、真の友情には何が必要だと考えるか。</p>
--

表9 「吾一と京造」における発問②の案

<p>A グループ：「価値認識」に関わる発問（24人）</p> <p>①なぜ、京造は本当のことを言わなかったのか。（8）</p> <p>②なぜ、京造は一人だけで秋太郎を迎えに行ったのか。（3）</p> <p>③なぜ、京造は秋ちゃんを置いて行かなかったのか。（2）</p> <p>④秋太郎を迎えに行き遅れたことで、京造が得たものと失ったものは何か。</p> <p>⑤「もう少し待とうよ」という京造の言葉には、どんな思いが詰まっているか。</p> <p>⑥吾一は、仲間はずれになるかも知れないのに、なぜ学校に行くことを選んだのか。</p> <p>⑦吾一が「げんこで胸元をドカンとやられたような気がした」理由は何か。</p> <p>⑧なぜ、目の前の京造の姿が吾一に大きくのし掛かってきたと思うか。</p> <p>⑨吾一には、秋ちゃんを迎えに行こうとする気持ちは最初からなかったのか。</p> <p>⑩吾一のように正しいと思うことを選ぶことは、なぜ、難しいのか。</p> <p>⑪吾一と京造の友達に対する考え方の違いはどこにあるか。</p> <p>⑫「おら、真っ直ぐ行くよ」と言った時、吾一と京造はそれぞれどんな気持ちだったか。</p> <p>⑬吾一と京造は、それぞれどのような気持ちや考えを大切に行動したのだろうか。</p> <p>⑭京造から「みんなは先に行け」と言われた子達は、どんな気持ちだったか。</p>
<p>A・B グループ：「価値認識」「自己認識」の両方に関わる発問（2人）</p> <p>①二人の行動のどちらが本当の友情だと思うか。</p> <p>②遅刻しないことと友達を待つことでは、どちらを優先すべきか。</p>
<p>B グループ：「自己認識」に関わる発問（52人）</p> <p>①あなたは吾一と京造のどちらの行動を支持（賛成）するか。（18）</p> <p>②吾一が駆け出した時、あなたなら、吾一と京造のどちらに付くか。（10）</p> <p>③「おら、真っ直ぐ行くよ」の場面で、あなたが吾一の立場なら、どのような行動をとるか。（秋太郎の家に向かうか、それとも学校に向かうか）（8）</p> <p>④あなたは、吾一と京造のどちらが正しいと思うか。（6）</p> <p>⑤あなたが京造なら、次野先生に本当のことを言うか。（4）</p> <p>⑥あなたが吾一の立場だったら、授業に遅れてでも友達を待てるか。（2）</p> <p>⑦あなたが京造なら、待つという行動や、一人で迎えに行くという行動を選ぶか。</p> <p>⑧あなたが吾一なら、走ってきた友達から「みんな先に行けって言われたんだ」と聞かされたら、どう感じるか。</p> <p>⑨あなたは、一人学校へ向かった吾一と、一人秋太郎を迎えに行った京造のことを、それぞれどう思うか。</p> <p>⑩あなたは、京造の考え方にどのような共感や違和感を持つか。</p>
<p>C：「自己展望」に関わる発問（0人）</p> <p>無し</p>

※主に上表 B 欄に見られる「行動を訊ねる発問」については、それに引き続いて、その根拠・理由を問うのは自明であるため、本表では略している。

※文末にある括弧内の数字は、回答した学生数である。数字を付していないものは単独回答である。

次に、表9 とそれを基にして学生が議論した中身から得られた知見を整理しておく。

第一に、主として価値認識に関わる発問が30.8%、主として自己認識に関わる発問が66.7%、価値認識と自己認識の両方に関わる発問が2.6%、自己展望に関わる発問が0% となり、発問②の位置に自己認識や価値認識に関わる発問を考えようとした方向性は自然なものだったということである。初学者が取り組みやすい授業の基本型として「価値認識⇒自己認識⇒自己展望」があ

り、それに則って回答したと考えられる。

第二に、表9のAグループの案①～⑤は、何に視点を向けているのかの違いはあるものの、いずれも京造を主語にして問う形式のものであり、全体の19.2%、価値認識の発問を回答した学生の62.5%を占めている。講義で議論させると、主な発言としては「発問①で吾一にフォーカスしているので、発問②は京造の立場から捉え、多面的に考えさせたい」「発問③で2人のどちらと友達になりたいかと訊いているので、その前の活動で吾一と京造のそれぞれについて考えを深めておかないと選ぶことができない」「発問④に、発問②③を踏まえて、とある。発問②で京造を考えることで、発問④では、吾一・京造・自分の三者を絡めて議論できる」等の説得力を持つ根拠・理由づけを行っていた。特に、案④は質的にも優れており、当該学生は「追究発問として、吾一の得たものと失ったものは何か、を準備し、それとの比較で、さらに議論が深化する」と発言しており、かなり細部に至るまで具体的な授業をイメージしていることが分かった。

これらのことから、多くの学生が考える価値認識の発問には、明瞭な理由があり、時には細部の派生的な場面にまで授業イメージを膨らませている、ということが理解される。逆に言えば、明確な根拠・理由を持って取り組まなければ、誰もが納得し多くの者の支持を得られる水準の発問にはならないということである。

ただし、回答が集中した発問は確かにオーソドックスで授業の使用に耐え得る水準であることが多いが、一方で、単独回答の中に、「考え、議論する道徳」に迫る個性的で鋭い発問が隠れていることもあり、それを見逃さないようにしなければならないことも分かる。実際、Aの中では、上述した案④の他にも、案⑥や案⑫⑬などは秀逸である。⑥は、「仲間はずれになるかも知れないのに」という起り得る深刻な事実を直視して問うている。また、⑫⑬は、吾一と京造の両者から考え議論することを促す発問になっている。このような価値認識に関わる発問は、教材を基にして考えることが多いため、学生にとっても作りやすく、結果として多種多様な問いを考え出すことに繋がったと思われる。

第三に、表9のBグループの案①～④、⑥⑦、そしてA・Bグループの①②は、表現の違いによる視点のずれは認められるものの、結局のところ、吾一と京造のいずれの行為に共感し肯定するかということに尽きる。そして、これらの発問案は、全体の60.3%、自己認識の発問を回答した学生の87.0%を占める。ただし、⑥⑦は一方の人物からの問いであるため、生徒の反応次第で、①～④に比べて他方の人物からの考察が薄れる可能性が高くなるため、質的にはやや劣るであろう。また、A・Bグループの①②は、価値認識と自己認識の両面に関連しており、教材の具体的な場面に自我関与しながらも、友情という価値を客観視するという複眼的な思考を要求する質の高い発問と考えられる。そして、Bグループの①④も、②③⑥⑦と比べると、具体的場面に没入し過ぎずに適度な距離感で考えられる表現であり、「正しいとは思いますが、実際問題として、自分にはできない」という立場への配慮が見られる問いとなっている。いずれにしても、相当数の支持を集めた「吾一と京造に対する立場表明からの根拠・理由づけ」に関わる発問群は、授業の序盤から中盤あたりで用いようとする傾向が確認された。これは、価値認識・自己認識・自己

展望の流れで進める基本型としては、適切なタイミングであると言え、学生の発問づくりに対する習熟の跡が認められるのである。

なお、Bグループの案⑨については、吾一と京造の行為に対する意味を掘り下げるといふ点では、A・Bグループの①②やBグループの案①～④、⑥⑦と共通しているが、立場表明をさせない発問である点で質を異にしている。当該学生に訊ねると「吾一の行動は、友情というより自主自律に関係している。だから、この授業の主題である友情の観点からは、京造の行為が正しく、吾一の行為は正しくないと思ったので、立場表明は避けた」という発言が返ってきた。吾一の行為には、自己都合を優先したとまでは言わないまでも、絶対に遅刻をしないという自分の信じる道を主体的に選択したという面が明瞭に現れているが、他方、友達のことを思って甘やかさないという側面が全くないかという点、これはこれでまた意見の分かれるところである。したがって、当該生徒の捉え方も一つの有力な見方・立場と言え、そうであるならば、一般的に道徳授業においては善悪の明瞭な場面やねらいに肉薄しづらい場面での立場表明は避けた方がよいとされることから、当該学生の主張は至極妥当であるばかりか、非常に細やかな配慮を発問づくりにも施したと言えよう。

V. トレーニング法の効果

表2の5つのトレーニング法を経験する前後で、学生の発問構成品力がどう変化したのかについて、光村図書に掲載の小学6年の教材「はくの名前呼んで」を用いて検証した。ただし、娘と耳の不自由な父親の切ない想いを描いたタイの生命保険会社のCM⁷⁾の存在は事前に伝えておき、授業に用いるかどうかの選択は学生に任せることにした。

その結果を表10と表11にまとめた。表10の発問表では、本研究の「方法」に示した第一段階でのみ回答が見られた主な発問は下線なしで、第一段階と第三段階ともに回答が見られた主な発問には番号に下線を、第三段階でのみ回答が見られた主な発問には全体に下線を示している。また、表11は、第一段階から第三段階にかけての発問構成の変化について、学生3人の回答を例示した。学生Pは、第一段階としては完成度の高い発問構成を考えた代表として、学生Qは、標準的な発問構成を考えた代表として、学生Rは、やや不十分な発問構成を考えた代表として取り上げている。

表10のAの価値認識に関する発問群からは、トレーニング前は、教材文の表現をそのまま用いて発問づくりに活かすという機械的で単純な例が多いのに対し、トレーニング後は、教材文の行間や細部を読み解くことで見えてくる切り口から発問を考えた例が増していることが分かる。例えば、「A⑮：なぜ、太郎は、父にしがみつき声を上げて泣いたのか」などは、教材文に描かれている一つの場面・表現を取り上げてそのまま発問にしているが、「A⑪：耳の聞こえない父親になら、『泣きながら手話を始めた』で良いはずなのに、なぜ、わざわざ『声に出して叫ぶ』必要があったのか」などは、照準を絞り込んだ洗練度の高い発問になっており、指導者が考えて

表 10 トレーニング前後における「ぼくの名前呼んで」に関する主な発問表

<p>[A：主として価値認識]</p> <p>①なぜ、太郎にとって、この出来事は忘れられないのだろうか。</p> <p>②なぜ、太郎は、「ブヤちゃん」をからかった者を許せず、大げんかになったのだろうか。</p> <p>③a こぶしを振り上げたまま体が動かなくなった太郎は、どんな気持ちだったか。 b なぜ、太郎は、こぶしを振り上げたまま体が動かなかったのか。</p> <p>④校門目がけて駆けだしながら涙を流した太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>⑤校門目がけて駆けだした太郎が流した涙には、何が詰まっているか。</p> <p>⑥突然、堰を切ったようにぼろぼろと涙をこぼした太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>⑦突然、堰を切ったようにぼろぼろとこぼれた涙には、何が詰まっているか。</p> <p>⑧入り口でドン、ドン、ドンと足を踏み鳴らした太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>⑨太郎は、表面的には父を睨みつけたが、もっと深いところでは何を睨みつけていたのか。</p> <p>⑩むしゃぶりついて叫んだ太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>⑪「太郎は泣きさげびながら手話を始めた」とある。耳の聞こえない父親に「泣きながら手話を始めた」で良いはずなのに、なぜ、わざわざ「声に出して叫ぶ」必要があったのか。</p> <p>⑫太郎がしばらくためらったのは、太郎にどのような気持ちがあったからか。</p> <p>⑬「子供の名前を呼ぶのは当たり前なんだ」の「当たり前」には、太郎のどのような思いが詰まっているか。</p> <p>⑭「こらえ切れずに」手話を始めた太郎であるが、太郎がこらえられなかったことは何か。</p> <p>⑮なぜ、太郎は、父にしがみつきの声を上げて泣いたのか。</p> <p>⑯父にしがみつきの声を上げて泣いている太郎の涙に詰まっていたものは何か。</p> <p>⑰太郎が父にしがみつきの声を上げて泣いたとき、この家族は、どんな危機に直面していただろうか。</p> <p>⑱必死の力で太郎にゆさぶられている父親は、両目を閉じながら何を考えていたか。</p> <p>⑲a 力いっぱい息子を抱きしめたとき、父親はどのような気持ちだったか。 b なぜ、父親は、力いっぱい息子を抱きしめたのか。</p> <p>⑳父親は太郎の体を引き離すとき、静かに引き離している。この「静かに」という行為には父親のどのような気持ちが込められているか。</p> <p>㉑「オソラク、母サンハ 声ヲ 上ゲテ 泣イテ イタト 思ウ」とあるが、このときの母の気持ちは、どのようなものか。また、その姿を見た父の気持ちは、どのようなものか。さらに、そのことを手話で伝えられた太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>㉒「耳ノ 聞コエナイ 人間ト シテ、最高ノ 生き方」とあるが、それはどのような生き方か。</p> <p>㉓手話をしながら涙を流す父親の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>㉔太郎は、無言の中、つまり静かな中で、力強い息づかいを感じさせる父親の手話を見た。その手話から、太郎は何を感じ、考えたのだろうか。(父親は何を伝えたかったのだろうか。)</p> <p>㉕初めて見る父親の涙。それを、まばたきもせずに見つめる太郎が考えていたことは何か。</p> <p>㉖父親、母親、太郎の涙に詰まっていたものは何か。</p> <p>㉗父親は太郎に一切謝っていない。では、父親の流した涙には「謝罪」以外の何が詰まっているのか。</p> <p>㉘泣き叫んでいた太郎が泣き止み黙っているのは、どのような思いからか。</p> <p>㉙太郎の心を変えたものは何か。</p> <p>㉚この日、太郎が得たものは何か。</p> <p>㉛なぜ、家族は、この危機的な状況を乗り越えられたのか。</p> <p>㉜タイのCMの少女と太郎との共通点・相違点は何か。</p> <p>㉝タイのCMの父親と太郎の父親との共通点・相違点は何か。(※CMの父親は「ごめん」と謝っている。)</p> <p>㉞タイのCMの父親と太郎の父親で、それぞれの姿勢の長所と短所は何か。</p> <p>[B：主として自己認識]</p> <p>①あなたが太郎なら、ブヤちゃんをからかった者と大げんかをするか。(太郎と自分との異同の議論)</p> <p>②あなたが太郎なら、家に戻って父親に何を伝えるか。(太郎と自分との異同について)</p>
--

- ③あなたは、名前を呼べるはずのない父に、「一度でいいから、ほくの名前呼んで」、「ほくなんか生まれなければよかったんだ」などと言う太郎をどう思うか。
- ④あなたが太郎なら、父親の力強い手話と初めて見る涙に、何を感じ、考えるか。
- ⑤あなたが父親なら、太郎の訴えに何と答えるか。
- ⑥あなたが太郎なら、この物語の直後、父親に何を伝えるか。
- ⑦あなたにとっての最高の生き方とは、どのような生き方か。
- ⑧あなたにとっての最高の家族とは、どのような家族か。
- ⑨最高の家族には、何が必要か。
- ⑩父は、太郎に対して力強い手話で涙ながらに語ったが、「ごめんな。許してな。」という言葉は一切口にしていない。このような父の姿勢をどう考えるか。
- ⑪あなたは、CMの父親と太郎の父親では、どちらが好きか。
- ⑫あなたにとって家族とはどのような存在か。
- 〔C：主として自己展望〕**
- ①あなたは、「耳ノ間コエナイ人間トシテ、最高ノ生き方」をするために必要なことは何だと思うか。
- ②最高の家族にしていくために、あなたは何を大切にしたいか。
- ③あなたにとっての最高の生き方をするために必要なことは何だと思うか。
- ④あなたは、これから先、どのように生きていきたいか。
- ⑤家族に自分の気持ちを伝えようとするとき、あなたが大切にしておきたいと思うことは何か。
- ⑥あなたが家族の中で大切にしていこうと思うことは何か。また、なぜそれは大切なのか。
- ⑦あなたがこの家族から学んだことは何か。
- ⑧この家族の素晴らしさはどこにあると思うか。
- ⑨この家族を漢字一字で表現するなら、どんな漢字で表すのが相応しいか。
- ⑩今日の出来事は、これからの太郎にどのような影響を与えると思うか。
- ⑪今日の出来事は、この家族にとってどのような意味があったか。
- ⑫将来、あなたが家族・家庭を持つことになったとして、どのような家族・家庭を築きたいか。
- ⑬太郎・父・母の3人の涙は、家族の将来に対して、どのような意味を持つか。
- ⑭最高の家族が持っているものは何か。
- ⑮あなたにとって家族とはどのような存在でありたいか。
- ⑯あなたは、この太郎の家族に今後どうなってほしいか。
- ⑰太郎に手紙を書こう。(母親や友達という立場を指定する回答もあり)

もらいたい切り口が明瞭に伝わる問いである。

また、Bの自己認識に関する発問群において、トレーニング前は、「⑦あなたにとっての最高の生き方とは」という主題「家族愛・家庭愛」にややピントが定まっていなかった例や、「⑫あなたにとって家族とはどのような存在か」という多様な家族事情への配慮が乏しい例などが見られる。一方、トレーニング後は、「⑨最高の家族には、何が必要か」という一般的な問いが見られたり、「③あなたは、名前を呼べるはずのない父に、『一度でいいから、ほくの名前呼んで』、『ほくなんか生まれなければよかったんだ』などと言う太郎をどう思うか」の中の「など」に、授業者の「生徒に対する挑戦状」とも言える表現上の工夫が認められたりするのである。

さらに、Cの自己展望に関する発問群を概観すると、トレーニング後に下線の付された発問が多数増えていることが分かる。これは、自己展望に関する有効な発問をイメージしづらかったトレーニング前の状態が改善したことを意味している。また、漢字一字で表現したり、手紙を書いたりするという多彩な手法も身に付け、活用している。

表 11 トレーニング前後における「僕の名前呼んで」の発問構成例

	トレーニング前	トレーニング後
学生 P	<p>A⑩：むしゃぶりついて叫んだ太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>B⑤：あなたが親なら、太郎の訴えにどう答えるか。</p> <p>A⑳：「耳ノ 聞コエナイ 人間ト シテ、最高ノ 生き方」とは、どのような生き方か。</p> <p>C①：あなたは、「耳ノ聞コエナイ人間トシテ、最高ノ生き方」をするために必要なことは何だと思うか。</p> <p>C②：あなたは最高の家族にしていきたいために、何を大切にしたいか。</p>	<p>A⑨：太郎は、表面的には父を睨みつけたが、もっと深いところでは何を睨みつけていたのか。</p> <p>B⑤：あなたが父なら、太郎の訴えに何と答えるか。(立ち止まり読みとセットで問う)</p> <p>B⑩：父は、太郎に対して「ごめんな。許してな」という言葉を口にできなかった。この父の姿勢をどう考えるか。(5段階評価で立場表明)</p> <p>A⑳：「耳ノ 聞コエナイ 人間ト シテ、最高ノ 生き方」とは、どのような生き方か。</p> <p>C⑭：最高の家族が持っているものは何か。(※その“何か”の効果・効用も訊く)</p>
学生 Q	<p>A③：なぜ、太郎は体が動かなくなってしまったのか。また、そのときの太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>A⑱a：力いっぱい息子を抱きしめたときの父親の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>B④：あなたが太郎だったら、父親の手話と涙を見て、どのような気持ちを受け取るか。また、どんなことを決意したいか。</p> <p>C⑤：家族に自分の気持ちを伝えるとき、今後大切にしたいことは何か</p>	<p>A⑯：父親にしがみつき声を上げて泣いている太郎の涙に詰まっていたものは何か。</p> <p>A⑳：涙を流していた太郎が、最後には黙って泣き止んでいるのは、どうしてか。(※追究発問として A⑳を準備)</p> <p>B⑥：あなたが太郎なら、この物語の直後、父親に何を伝えるか。</p> <p>C⑭：最高の家族が持っているものには何かがあるか。</p>
学生 R	<p>A③：こぶしを振り上げ体が動かなくなった太郎の気持ちはどのようなものだったか。</p> <p>A⑥：突然、堰を切ったようにぼろぼろと涙をこぼした太郎の気持ちは、どのようなものか。</p> <p>A⑳：父親のいう「耳ノ 聞コエナイ 人間トシテ最高ノ 生き方」とは、どんな生き方か。</p> <p>A㉑：父親の涙をまばたきもせずに見つめる太郎が考えていたことは何か。</p> <p>C⑭：あなたにとって、家族はどのような存在か。</p>	<p>A㉒：太郎と父、それぞれの涙の意味を考えよう。</p> <p>A⑳：“最高ノ生き方”とは、どのようなものか。(※特に、太郎が最高の生き方をするために必要なことを中心に置く)</p> <p>C⑪：今日の出来事は、この家族にとってどのような意味があったか。</p> <p>C⑧：この家族の素晴らしさはどこにあるか。</p> <p>C⑰：母親の立場で、太郎に手紙を書こう。</p>

次に、表 11 であるが、紙幅の都合で代表的な 3 人の回答例だけを示した。これらの発問構成に対する評価は、評価者の規準によって多少の違いが生じるのは当然であるが、「方法」の第一段階で経験した学習内容に照らせば、トレーニングの前後で各学生は次のように成長していると評価することができる。すなわち、「学生 P：優⇒秀、学生 Q：良⇒優、学生 R：可⇒秀」であり、その理由は以下のとおりである。

学生 P は、トレーニング前から質の高い発問構成であり、重要な場面を押さえつつ、自己認識や自己展望に関わる発問で締めくくっていた。しかし、トレーニング後になると、例えば、自己認識の発問も 2 つ続けて設定し、しかも立ち止まり読みによって、発問 B⑤の後で父の手話内

容が範読されるため、自分の考えと父の手話とのギャップに驚き、その流れの先にある B⑩へ円滑に進んで、両者の違いとその真価を額に汗して考えられるように工夫している。また、自己展望に関わる発問でも、トレーニング前の「最高の家族」としての必要条件を問うことから、十分条件を問う形に変化させ、より広く家族の姿を答えられるようにしている。「笑顔」や「本音」などの単語で答えることもでき、生徒にとって、より答えやすい問いに進化している。

学生 Q については、トレーニング前の価値認識に関する発問 A③から A⑱a への流れに段差があり、また、A⑳や A㉓も個々には悪い発問ではないが、一つ一つの発問が孤立しており、連続してねらいに迫るといふ全体像が描けていない。また、価値認識の発問に終始している。しかし、トレーニング後は、A⑰で涙に詰まっていた「対象」を問い、A㉔で太郎の変化の「理由」を問うなどの多角的な切り口を駆使するとともに、それをスプリングボードに B⑥で父親に伝えたい言葉を考えつつ、物語の「その後の展開」に自我関与して、我が事として考えられるように工夫している。そして、C⑭の「最高の家族が持っているもの」に視角を広げている点にも、トレーニング法の成果が認めれる。

学生 R については、トレーニング前は、教材場面を順に追いながらの価値認識に関する発問の比重が高かったが、トレーニング後は、教材の一場面・一表現ではなく、教材全体を鳥瞰した発問が多くなるとともに、自己展望に関わる発問も豊富になった。また、A㉖で深めた父の涙の深くで多様な意味を基に、A㉚の発問で、太郎が最高の生き方をするための成立条件を考え、その条件を満たす要素を探る方向で、発問 C⑪で「家族にとってのこの出来事の意味」に迫っている。そして、この家族は今後歩いていく道を決定づける岐路にあり、未来を力強く堂々と生きる決意に必要な家族間の手続き・遣り取りを見事にやり遂げたこの家族の素晴らしさを、C⑧や C⑰を通して、考え表現させる授業展開は、学校教育の場で十分通用する水準に仕上がっている。

VI. 総 括

トレーニング法 A は、予め提示された発問構想に、もう一つ別の具体的な発問を挿入する課題であった。深く考察する必要のある挿入位置は、離れた 2 か所ではなく、一つの基本発問の前後の位置の比較で悩むことが多かった。その良否の吟味には、挿入発問の前後いずれか一方の発問との関係性という狭い視座ではなく、挿入発問の前後両方の発問との関係性、さらには、授業の全体構想や中心発問における生徒の反応予想の違いに着目するといった、より広く多角的な視座からの判断が必要であることが示唆された。ただし、最善の挿入位置は、実際に授業実践して検証してみなければ本当のところは分からないし、検証しても、指導者や学級生徒、その日の様々なコンディションの複合結果であって、少しでも条件が違えばまた異なる結果が得られる可能性もあるという意味で流動的である。しかし、重要なことは、発問づくりを緻密に練り鍛えることで、個性溢れる多様な発問構想が生まれ、自信を持って授業に臨めるということである。

トレーニング法 B は、発問構想の 1 か所を空欄にしておき、そこに挿入すべき発問を白紙の

状態で考えるという課題であった。トレーニング法 A と比べて自由度が格段に増したものの、多くの回答が実践に耐え得る水準の発問であった。特に、回答が集中した発問例の多くは、どのような授業展開にも有効活用できる汎用性が認められた。しかし、より切れ味鋭い発問は、玉石混淆の単独回答の中に含まれており、こうした上質の発問ほど、思いつくのは容易ではないものの、指摘されれば誰もが深く納得できる明確な根拠・理由・方針に基づいて練り鍛えられたものであることが示唆されたのである。

そして、本トレーニング法を通じて、道徳授業力のとりわけ発問構成力の面で、次の成果を得た。すなわち、①作成した発問例のうち、授業実践に耐え得る質の高い有効な発問の割合が増える、②一読するだけでは気づきづらい教材の細部や背景にも注意する姿勢が養われる、③生徒がハッと深く考えたいような表現上の工夫も豊富になる、④照準を絞り込んだ洗練度の高い個性的な発問が生まれる、⑤教材の具体的場面に自我関与しつつも道徳的価値を客観視するという複眼的な思考を要求する質の高い発問が芽生え始める、等の変化が認められたのである。

このように本トレーニング法は、発問個々の質を高めるとともに、各発問の連繋及び発問全体で構想する授業の流れにも意識が向くよう促すものである。課題は、本稿で扱えなかったトレーニング法 C・D・E の紹介とその効果を論述すること、また、5つのトレーニング法の前後で成長を見取るのではなく、個々のトレーニング法の前後で個別の変化を丁寧に見取ること、さらには、各トレーニング法に備わる固有の性質・特長を明らかにし、どのような授業力が伸長するかの知見を得ること、具体的な授業実践レベルでの成長度合いを調査すること等があり、本稿に引き続いて各種調査の結果を考察し知見として集約したい。そして、願わくは、道徳授業力に心配や不安を感じる全国の先生方に、個々のニーズに応え得るドリル・練習問題を提供したい。

なお、本研究は、JSPS 科研費 21K02617「価値認識・自己認識・自己展望に基づく道徳授業力の改善効果に関する実証的研究」の助成に基づいて行われたものである。

参考・引用文献

- 1) 株式会社パデコ (2022)『令和3年度 道徳教育実施状況調査 報告書』Pp.15-16
https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf (最終閲覧 2025. 9. 20)
- 2) 文部科学省 (2015)『教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)』Pp.45-46
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (最終閲覧 2025. 9. 24)
- 3) 前出『令和3年度 道徳教育実施状況調査 報告書』P.18-19
- 4) 同上 P.22-23
- 5) ここにいう「一定の学習」とは、『中学校 新学習指導要領 道徳の授業づくり』(柴原弘志・荊木聡, 2018, 明治図書)の第1章「新学習指導要領と「特別の教科 道徳」」、第2章「考え、議論する」道徳の授業づくりの基礎基本」、第3章「多様な指導方法による「考え、議論する」道徳授業づくり」を基に再構成して行った6回分の講義(各回90分)を指す。
- 6) 「登山ルート」とは、道徳授業を登山に見立て、山頂にある主題のねらいに向かって道標としての発問を手掛かりに登っていくルート(道筋)という意味合いである。このルートは固定的に捉えがちであるが、筆者は千差万別であると捉えており、授業者が変わればルートも多少変わるというような視

点からではなく、一人一人の授業者レベルで、「一本の」ではなく「網の目のような」ルートを意識しておくことが重要であると考え。関連する参考文献として、『子どもが輝く道徳授業』（七條正典・柴原弘志 監修，植田和也・荊木聡 他 編著，2024，あかつき教育図書，Pp.26-27, 42-47）を挙げておく。

- 7) 本 CM 動画は，息子と娘という違いはあるものの，「はくの名前呼んで」とシチュエーションが酷似している。唯一質的に異なる点は，CM の父は娘に謝っているのに対し，「はくの名前呼んで」の父は息子に一切謝っていないことである。なお，CM 動画は，例えば「世界中が感動したタイの CM3 本立て」（<https://www.youtube.com/watch?v=sh0ZRN-FYDI>，最終閲覧 2025. 9. 26）の 3 本目として視聴できる。
- ・荊木聡（2021）中学校道徳における教科書の活用と多様な教材の開発・活用，日本道徳教育学会全集編集委員会 柴原弘志・七條正典・澤田浩一・吉本恒幸編著，新道徳教育全集 第 4 巻 中学校、高等学校、特別支援教育における新しい道徳教育，学文社，Pp.29-36
 - ・荊木聡（2023）「発問並べ替え課題」による道徳授業力の改善 — 価値認識・自己認識・自己展望を視座にして —，園田学園女子大学論文集 第 57 号，Pp.77-97

[いばらき さとし 道徳教育]