

【研究論文】

小学4年生道徳科における児童の問い生成力

向 井 隆 久

本研究の目的は、小学4年生23名を対象とし、特別の教科 道徳（道徳科）において学びを深めるために、児童自身がどういった質（特徴）の問いを生成できるのかを調べることであった。調査の結果、子どもたちが生成した問いは、圧倒的に「なぜ～」型の説明要求の問いが多く、内容的には教材の登場人物の行動や心情の理由を考える問いや、道徳的価値（教材に含まれる内容項目）の重要性・良さを確認するための問い、道徳的価値の実現困難さの理由を考える問いが相対的に多かった。逆に、道徳的な問題を自分との関わりで考えるような問い（自分ならどうか？など）や、一見正しいようなことをあえて批判的に考えてみるような問い、道徳的価値の根拠を問うことで理解を深めるような内容の問いは、ほとんど生成されなかった。またそうした傾向は5回の授業を通して一貫しており、変化することはなかった。こうした結果を踏まえ、道徳科における支援のあり方について考察した。

問題と目的

道徳教育の指導方法については、これまで多くの課題が指摘されてきている。中央教育審議会の答申（2014¹⁾ 2016²⁾）では、読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏った指導や、児童生徒に望ましいと分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例があることが指摘されている。柳沼（2017）³⁾ は登場人物の心情を繰り返し尋ねて、道徳的価値を教え込む指導法は、パッシブ・ラーニング（受動的な学び）になりがちで、日常生活へ活用・汎用されず実効性が乏しいことを指摘している。上地（2019）⁴⁾ も学習指導要領に記載されている内容項目（道徳的価値）自体は常識的なことで、子どもたちもすでに知っていることなので、それを教えることは授業のゴールではなく、内容項目を手掛かりとして、多面的・多角的に考えることが重要であると述べている。

こうした課題を踏まえ、2017年に告示された学習指導要領⁵⁾では、道徳科（特別の教科 道徳）の目標を、道徳的諸価値についての理解を基に、

自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることとしている。道徳的価値についても、大切なことであると理解するだけではなく、なかなか実現することができない人間の弱さも了解しつつ、道徳的価値の感じ方、考え方は多様であることを理解することが求められている。さらに、子どもが道徳的価値を自分との関わりで捉え、自分の経験やそのときの感じ方・考え方と照らし合わせながら理解を深める学び（自我関与が中心の学習⁶⁾）や、特に物事を多面的・多角的に考える学習が肝要であるとされている。

渡邊・赤坂（2020）⁷⁾ は、上記のような学習を実現するために、教材の登場人物の行動をあえて批判的に考えるような発問や、登場人物の行動を吟味する発問、自分を登場人物に置き換えて考える発問（cf. 柳沼（2017）³⁾）などが重要であると述べている。また上地（2019）⁴⁾ も、一般的に正しいと考えられていることや自分が信じて疑わないことなどを疑うような、「ゆきぶりの発問」（例「なぜ嘘をつくことはいけないの

だろうか?」「なぜそういえるのですか?」といった根拠を問うなど)が、子どもが多面的・多角的に考えるために必要であるとしている。加えて専門家会議による道徳の指導法に関する報告⁶⁾においても、自分に当てはめてみることを促す発問や、道徳的価値の根拠を問うような発問例が挙げられており、道徳科における問い(発問)の重要性が窺われる。

さらに永田・榊(2020)⁸⁾は、多様な価値観があることを基に、子どもが自分なりの道徳的価値観を再構成していこうとする学びが重要であり、従来の道徳の授業では、子どもに「よりよく生きるためには、どんな考えが必要なのか。」「自分だったら、どうするだろうか。」といった、自分の生き方に関わるような問いの持たせ方が十分でなかったと述べている。そして子どもが、よりよい生き方やよりよく生きたいという思い・願いとの矛盾や疑問から、自分なりに考えていきたい問いをもつことを重視している。上地(2019)⁴⁾も同様に、子どもにとって新たな気づきや疑問といった「学び」と呼べる要素がなかったことが、従来の道徳教育の最大の問題点であり、そうした「学び」を作り出すことが緊要であるとしている。

こうした背景も踏まえ、本研究も道徳科において子ども自身が問いをもち学びを深めることを重視する。中央審議会の答申²⁾や学習指導要領(平成29年告示)解説⁵⁾をみると、道徳科の学習を通して「様々な場面、状況において道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる」ことや、「様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力」、それによって「それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる」力を育むことが求められている。そのためには、子どもが実際の問題場面に直面した際(そこに発問してくれる先生はいない)、上述のような様々な問いを子ども自身が自分になげかけ、多様な観点から状況を見極め、判断して

いく力を育むことが必要である。上地(2019)⁴⁾は先に述べた「ゆさぶり発問」を生み出す力は「問いを立てる力」だと述べている。学びを深めたり、実際の問題場面において多面的・多角的な視点から判断し対応するには、最終的にはそうした問う力が子どもにも必要になるだろう。そうであるなら、教師のみが発問するのではなく、子どもの問う力を育む支援を講じていくことも重要であり、そのためには、まずは子どもの問う力の実態把握が必要になる。

しかし道徳的問題に関して、子どもにどの程度の問う力があるのかについては、これまであまり明らかにされてきていない。そこで本研究では小学4年生を対象に、道徳科の授業において子どもたちがどのような問いを自発的に生成できるのかを調べることを主な目的とする。

小学4年生の問う力に関しては、向井(2021)⁹⁾が社会科の調べ学習の授業を対象に調査を行っている。そして少なくとも社会科(調べ学習)においては、子どもたちは簡明な事実や事例を確認するような問いを主に生成し、事実の背後にある仕組みや理由を明らかにしようとする説明要求の問いや、学びを深めるための、仮説・予測的な問いはほとんど生成しないことを明らかにしている(仮説・予測的な問いは2回の授業で1つも生成されなかった)。

こうした結果は、小学4年生の認知能力の限界を示しているのかもしれないが、問い生成は状況や文脈の影響を大きく受ける可能性があり、例えば道徳科のような異なる教科の状況・文脈では、子どもたちが全く別のパフォーマンスを示すことも考えられる。そのように状況・文脈の影響をどの程度受けるのかということも、子どもの問う力を把握する上では重要な情報となり得る。こうした観点から、本研究でも向井(2021)⁹⁾が社会科で調べた問いの型(タイプ)を用い、道徳科ではどのようなパフォーマンスが示されるのかを明らかにする。これが本研究の1つめの目的である。扱う問いのタイプは、(1)Y-N型の問い(答えがYesかNoになる問い)、

(2) 事実・事例確認の問い, (3) 説明要求の問い, (4) 仮説・予測的な問いの4タイプである。

本研究の2つ目の目的は、子どもたちが道徳の授業において問いを生成する際、その問いにはどのような内容が含まれ得るのかを調べることである。特に、先述した道徳科に関する先行研究や答申・報告、学習指導要領などを踏まえ、本研究では道徳科の授業において重視されるべき問いの内容や、ありがちな問いの内容など、以下のような内容に焦点をあてる。

(1) 行動の理由を問う内容, (2) 行動を吟味する内容, (3) 心情の理由を問う内容, (4) 心情理解の内容, (5) 行動や心情以外の状況を確認する内容, (6) 批判的に考える内容, (7) 自我関与の内容 (8) 道徳的価値 (内容項目) の重要さ・良さを確認する内容 (9) 道徳的価値の根拠を問う内容 (10) 道徳的価値の実現困難さの理由を問う内容 (11) 道徳的価値の多面性を問う内容。上記の内容の中には、教師による発問のレベルのものも含まれるが、それも含め子どもたちが、上記の内容を含んだ問いをどの程度生成できるのかを探索的に調べる。

なお、本研究では後述するような、一般的な道徳の読み物教材を用いた授業を5回実施する。物語の登場人物や具体的な物語展開、扱われる道徳的価値は毎回異なるが、道徳の読み物としての構造や、道徳の授業展開の構造は授業間で類似していた。そうした授業を繰り返す中で、子どもたちの問い生成のパフォーマンスに変化が見られるかも合わせて検討する。

方法

調査対象者 大分県内の小学校第4学年の1学級計23名 (男子15名、女子8名) の児童を対象とした。

材料 授業では教材として、光文書院の道徳の教科書を用いた。また子どもたちが考えたい問いや、その問いに対する自分なりの答えを記述するためのワークシートを用意した。その他、

授業内で発言された他児の問いや、クラスで考えた答え、板書内容などはノートに記録させた。

教材の内容 全部で5回の授業を実施した。第1回の教材は「せきが空いているのに」で、主人公の男の子とお父さんが、電車内で立っている目の見えないおじさんに、空いている席があり、座ることができることを伝えにいくという内容であった。3・4年生の目標 (内容項目) の中でも主に「親切, 思いやり」に対応するものであった。

第2回の教材は「良太のはんだん」で、キックベースボールの審判となった良太が、親友の光一のいるチームと、その対戦相手のチームに対して公正・公平な審判が行えるかといった内容であった。3・4年生の目標 (内容項目) の中でも主に「公正, 公平, 社会正義」に対応する内容であった (他にも、「正直, 誠実」「親切, 思いやり」「友情, 信頼」「よりよい学校生活, 集団生活の充実」「規則の尊重」などとも関連)。

第3回の教材は「雨のバスでいりゅう所で」、主に目標 (内容項目) の「規則の尊重」や「公正, 公平, 社会正義」に対応し、雨の日の停留所で並んでバスを待っていた人たちを、主人公のよし子が順番を抜かして先にバスに乗車しようとするという内容であった。

第4回の教材は「心にブレーキ」で、主に目標 (内容項目) の「善悪の判断, 自律, 自由と責任」(他に「節度, 節制」) に対応するものであった。友人から、子どもだけで行くことを禁止されている三角公園に行こうと誘われた主人公が、たまたまその日に体験したあわや自転車事故の経験から、誘いを断るという内容であった。

第5回の教材は「ほうや、生きていてくれよ」で、主人公の消防士が、救助活動で命を落としたり大怪我をした仲間のこと思い出しながら、家事の現場に取り残された子どもを救出するという内容であった。主に目標 (内容項目) の「感謝」に対応するものであった (他に、「節度, 節制」「希望と勇気, 努力と強い意志」「親切, 思いやり」「勤労, 公共の精神」「生命の尊さ」などとも関連)。

授業・調査の流れ 各授業の大まかな展開は、導入で教師の発問により、道徳科の各内容項目への注意喚起を行い（例「人に親切にするとはどういうことでしょうか。」）、その後、教材物語の範読と内容確認を行った。内容確認後、子どもたちに問い（疑問）記入用のワークシートを配布し、教材内容について子ども自身が考えた問いと、その問いに対する自分なりの答えを記入させた。その際、問いは思いっただけ何個でも書いてよいこと、できるだけたくさんの問いを考えてみることを、問いを思いっかない場合は記入欄を空白にしてもよいことを教示した。ワークシートへの記入が終わると、クラス全体で、各自が考えた問いの発表を行い、その中のいくつかの問いについて、クラス全体で答えを深めて考えていった。その際、気づきを促す発問や、内容項目について理解や考えを深めるための発問を教師が行うこともあった。上記のように、子どもたち自身で問いを考え、答えを考えてゆく授業を、11月～12月の期間、週1回のペースで5回繰り返した。上記の授業内容・調査の流れについては学校長と担任の了承を得て、担任と相談の上で決定した。

問いの評価・分類 子どもたちが生成した問いのタイプを把握するため、向井（2021）⁹⁾で用いられた4つの評価基準を用いて分類した。また教材の物語に関して、どのような内容の問いが生成されるのかを調べるため、道徳に関する上述の先行研究や学習指導要領を踏まえ、問いに含まれることが予想されるあるいは望まれる11種類の内容を定め、評価基準を設定した。

問いのタイプを評価する基準は以下のとおりであった。（1）Y-N型の問い 答えがYesかNoになる問いで、仮説・予測的な問いではないもの。例えば「他の人は声をかけなかったのか」など。（2）事実・事例要求の問い 答えが単一の事実や複数の事例になるような問いで、形式的にはWhen, Where, Who, What型に相当する問い。例えば「ぼく（物語の主人公）が、おじさんに気づいたのはいつか」など。（3）説明要求の問

い 答えに単純な事実や事例とは異なる、説明を要する問い。形式的にはWhy, How型に相当する問い。例えば「ぼくは、なんでうれしくなったのか」など。（4）仮説・予測的な問い 「～なのではないか」「～ではないだろうか」というように、問いの中に仮説的あるいは予測的な考えが含まれており、答えがYesになる（仮説・予測が支持される）ことを期待していることが読み取れる問い。「～すれば、みんなが喜んだのではないか」など。

問いに含まれる内容を同定するための評価基準は以下のとおりであった。（1）行動の理由を問う内容 教材の登場人物の行動の理由を考える問い。「なぜ～するのか」など。（2）行動を吟味する内容 登場人物の行動を吟味する問い。例えば「～してよかったのだろうか」「良太は、どうすればよかったのだろうか」など。（3）心情の理由を問う内容 登場人物の心情の理由を考える問い。「なぜ、～（心情）になったのか」など。（4）心情理解の内容 登場人物の心情を考える問い。「どんな気持ちだったか」「どんな気持ちで～したか」など。（5）状況を確認する内容 行動・心情以外の状況を確認する問い。「他に相談できる人はいなかったのか」「～のことを知っていたのか」など。（6）批判的に考える内容 教材・資料に安易に追随するのではなく、多面的・多角的に考え、教材の中の登場人物の正しそうな行動をあえて批判的に考えるような問い。例えば「規則を守らないことがあってもよいのではないか」「光一の気持ちを汲んで、味方してあげた方がよかったのではないか」など。（7）自我関与の内容 自分自身におきかえて考えてみたり、自分自身と登場人物を比較したりするような問い。例えば「自分だったら、声をかけるだろうか」など。（8）道徳的価値を確認する内容 教材で扱われている内容項目（道徳的価値）の重要性・良さを確認するための問い。「（主人公）は～でどんなことに気づいたか」「おじさんは、なぜにっこりしたのか」など。（9）道徳的価値の根拠を問う内容 教材の内容項目

がなぜ重要なのか・良いのかを考える問い。「なぜ親切にすることがよいのか」「なぜ感謝することが重要なのか」など。(10) 道徳的価値の実現困難さの理由を問う内容 道徳的価値を実現できない理由を考える問い。「なぜ、他の人は話しかけてあげないのだろうか」「規則が守れなかった原因は何か」など。(11) 道徳的価値の多面性を問う内容 教材の内容項目がさまざまな視点から価値づけられたり、時には別の道徳的価値と相容れないことがあったりするなど、多面性について考える問い。「正直に言った方がよいが(公平)、それだと友達を傷つけるのではないか」など。

結果

子どもたちが生成した問いについて、タイプごとに生成数と生成率を示したものがTable 1である。仮説・予測的な問いは全授業を通して全く生成されなかった。

この結果を踏まえ、仮説・予測的な問いを除いた残り3タイプの問い(Y-N型、事実・事例要求、説明要求の問い)に絞って、授業の第1回から第5回までを合わせた総生成数(生成率)に違いがあるのかを検討するために、適合度検定を行った。その結果、3タイプの問いの生成数に有意な偏りがあることが示された($\chi^2(2) = 145.3, p < .001$)。

そこでどのタイプの問いの間に生成数の違いがあるのかを調べるため、有意水準を調整したライアン法によって多重比較を行った結果、説明要求の問いがY-N型の問いよりも有意に生成数が多いこと($p < .003$)、さらに説明要求の問いは、事実・事例要求の問いよりも有意に生成数が多いことが示された($p < .007$)。一方、Y-N型の問いと事実・事例要求の問いの生成数には有意な違いは示されなかった($p = .302$)。

本研究で扱った道徳の授業においては、小学4年生が自発的に生成する問いは、ほとんどが説明要求型の問い(なぜ～)であることが明らかになった。そして、説明要求の問いの生成率が圧倒的に高く、仮説・予測的な問いは全く生成されないといった傾向は、5回の授業を通して一貫しており、変化は示されなかった。

Table 1 児童が生成した問いのタイプごとの生成数及び生成率

| 授業回 | 問いのタイプ | | | | 合計 |
|-----|----------|----------|-----------|--------|-----|
| | Y-N型 | 事実・事例要求 | 説明要求 | 仮説・予測的 | |
| 第1回 | 0 (0) | 0 (0) | 26 (100) | 0 (0) | 26 |
| 第2回 | 4 (19.0) | 0 (0) | 17 (81.0) | 0 (0) | 21 |
| 第3回 | 1 (3.7) | 0 (0) | 26 (96.3) | 0 (0) | 27 |
| 第4回 | 0 (0) | 5 (23.8) | 16 (76.2) | 0 (0) | 21 |
| 第5回 | 0 (0) | 5 (27.8) | 13 (72.2) | 0 (0) | 18 |
| 合計 | 5 (4.4) | 10 (8.8) | 98 (86.7) | 0 (0) | 113 |

()内は%

Table 2 教材内容に関して児童が生成した各種の問い内容の平均出現割合

| 時期 | 問いの内容 | | | | | | | | | | |
|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 行動の理由 | 行動の吟味 | 心情の理由 | 心情理解 | 状況確認 | 批判的 | 自我関与 | 道徳的価値の確認 | 道徳的価値の根拠 | 実現困難さの理由 | 道徳的価値の多面性 |
| 前期 | .304 (.327) | 0 (0) | .192 (.238) | .105 (.214) | .101 (.185) | 0 (0) | 0 (0) | .228 (.259) | 0 (0) | .152 (.274) | .116 (.242) |
| 後期 | .341 (.324) | .043 (.144) | .123 (.220) | .145 (.311) | .072 (.245) | 0 (0) | 0 (0) | .428 (.395) | .014 (.070) | .116 (.204) | 0 (0) |
| 平均 | .322 (.047) | .022 (.015) | .158 (.035) | .125 (.041) | .087 (.029) | 0 (0) | 0 (0) | .328 (.059) | .007 (.007) | .134 (.033) | .058 (.025) |

注)「前期」は第1・2回の授業、「後期」は第4・5回の授業。()内は標準偏差。出現割合の算出の際、授業に出席しているが問いが1つも生成できなかったケースについては、上記いずれの内容の出現数(分子)にも加算せず、全体数(分母)にのみ1を加えた。

続いて、子どもたちがどのような内容の問いを生成したのかについて検討する。Table 2に、子どもたちが教材内容に関してどのような内容の問いを、どの程度生成したのか（出現割合：当該の内容が何割の問いに含まれているか）を示した。問いの内容間で生成されやすさ（出現割合）に違いがあるのか、またそれは授業を5回繰り返す中で（前期から後期にかけて）変化するかを分析するため、2（時期：前半vs.後半）×11（問いの内容11種）の2要因分散分析を行った。その結果、問いの内容の主効果のみ有意であり（ $F(10,220)=14.60, p<.001$ ）、問いの内容によって生成のされやすさに違いがあるが、それぞれの問い内容の生成のされやすさ（あるいはされにくさ）は授業を繰り返しても変化しないことが明らかになった。

そこで、どのような内容の問いが生成されやすいのか、あるいは生成されにくいのかを分析するため、多重比較を行った。主な結果として、行動の理由を考える内容の出現割合が、心情の理由、心情理解、道徳的価値の確認以外の全ての内容よりも有意に高かった（ $p<.05$ ）。また、道徳的価値を確認する内容の出現割合は、行動の理由、心情の理由、状況確認、道徳的価値の実現困難さの理由を問う内容以外の残り全ての内容よりも有意に高かった（ $p<.05$ ）。心情の理由を問う内容は、批判的内容、自我関与、道徳的価値の根拠を問う内容よりも有意に出現割合が高かった（ $p<.05$ ）。批判的内容、自我関与、道徳的価値の根拠を問う内容は、行動の理由、心情の理由、道徳的価値の確認、道徳的価値の実現困難さの理由よりも有意に出現割合が低かった（ $p<.05$ ）。

要点をまとめると、教材の登場人物の行動の理由を問うたり、道徳的価値の重要さ・良さを確認するための問いが相対的に最も多く生成され、次いで登場人物の心情に関わる問いや、道徳的価値を実現できない理由を問うことが多い。一方、どういった行動をとるべきか吟味したり、多角的な視点からあえて批判的に考え（問う）

たり、自分に置き換え、自分との関わりで考えるような問いは、非常に生成されにくいことが明らかになった。

考察

本研究の目的は、道徳科の授業において、子どもたちがどのような問いを自発的に生成できるのかを調べることであった。1つ目の検討点は、子どもたちが生成する問いの型（タイプ）についてであった（Table 1 参照）。結果を概観すると、本研究で対象とした小学4年生は、仮説・予測的問いは5回の授業を通して、一度も生成しなかった。この結果は社会科を対象に同様の調査を行った向井（2021）⁹⁾の結果と一致する。他方、説明要求の問いについては、社会科では生成率が低かったが、本研究の道徳科では極めて高い生成率であった。また社会科では最も多く生成されていた事実・事例要求の問いは、道徳科ではかなり低い生成率であり、社会科と道徳科で子どもたちが生成しやすい問いのタイプが大きく異なることが明らかになった。

このことは、子どもたちが生成しやすい問いのタイプは固定されているのではなく、状況や文脈の影響を大きく受けて変動することを示唆している。ただし一方で、問い生成のパフォーマンスは5回の授業間でほぼ変化していない（Table 1 及び 2 参照）。つまり、たとえ教材の物語内容や扱う道徳的価値に違があったとしても、道徳の教材としての構造や、授業展開の構造が類似していれば、子どもたちの問い生成に変化は生じにくいと考えられる。向井（2021）⁹⁾は、子どもたちの問い生成力の問題を状況・文脈との関係の取り方の問題として捉え考察しているが、本研究の結果は、そうした考えと整合するものと言えるだろう。

本研究の2つ目の目的は、子どもたちが生成する問いの内容を調べることであった。結果をみると（Table 2 参照）、教材の登場人物の行動や心情の理由を考える問いや、道徳的価値（教

材に含まれる内容項目)の重要さ・良さを確認するための問い、道徳的価値の実現困難さの理由を考える問いが相対的に多く生成されていた。この結果は、子どもたちがこれまで受けてきた授業の型(教師の発問パターンや授業展開パターンなど)を反映しているのかもしれない。もしそうなら、これまでの授業は「心情理解に偏っていた」というよりは、どちらかというと登場人物の行動や心情の理由の確認、そこからの道徳的価値の確認が中心的であったと言えそうである。少なくともそうしたパターンが、子どもたちには浸透している可能性が考えられる。

また、教材の範読後すぐに道徳的価値(教材に含まれる内容項目)の重要さ・良さを確認するような問いが生成されるということは、子どもたちが教材を読んだ時点で、すぐにその教材に含まれる道徳的価値を汲み取り、その良さや重要さを再確認できる可能性が高いことを示唆している。このことは、上地(2019)⁴⁾が「道徳科の内容項目は常識的な内容であり、子どもはそれが大切だということはすでに知っているので、内容項目自体を教えることは道徳科の授業のゴールにならず、入口にしかすぎない」と述べていることを裏付ける結果と言えらる。

子どもたちが自発的に生成しなかった問いの内容に注目すると、道徳的価値の根拠を問うような内容や、物事をあえて批判的に考えてみるような内容、自分に関係づけて自分ごととして考えてみるような内容(自我関与)であった。これら全て、学習指導要領に記されているような「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」を行う上で重要なことである。しかし、子どもたちが自力でそうした問いを生成し、学びを深めることは極めて難しいことがわかる。

坂本・中山・宮橋(2017)¹⁰⁾や島(2017)¹¹⁾は、道徳科で養われる道徳性を、教材レベル(資料に書かれていること:行い,行動),読解レベル(心の内面:登場人物が感じたことや考えたこと),

道徳的価値レベル(道徳性:道徳的価値についての考え方や生き方,信念)の3つのレベルに分けて考えている。そして授業における学習が道徳科のねらいである道徳的価値のレベルに達するには「問い」が重要であるが、児童の発言(問い)だけでは難しく、教師が意図的に読解レベルから道徳的価値レベルまで掘り下げる発問をすることで導いていくことが重要であると述べている。

道徳的な問題について、児童が自己に置き換えて考えたり、一見正しいようなことをあえて批判的に考えたり、道徳的価値の根拠を問うことで理解を深めるためには、かなりの支援が必要であろう。それには教師の発問による導きが重要な役割を果たすと考えられる。ただし本稿の「問題と目的」で述べたとおり、道徳科の授業を通して、「様々な場面、状況において道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる」(中央教育審議会,2016²⁾)ことや、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断し、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる力(道徳的判断力)⁵⁾を育むことを目指すのなら、子どもたち自身の問う力を高める支援も必要であろう。

本研究結果では、(道徳科の学習にとって重要であるにもかかわらず)児童が自力で生成することが困難なタイプ及び内容の問いは、普通に授業を繰り返すだけでは生成率は向上しないことが示された(Table 1 及び 2 参照)。他方、教材や授業展開の構造(状況・文脈)を変えることで、子どもたちの問い生成パフォーマンスが変わる可能性も示唆された。例えば一般的な読み物教材とは構造が大きく異なるモラルジレンマ教材を用い、複数の道徳的価値が明確な葛藤状況にある中において考える機会を提供することで、一見正しく見えることを批判的に問い直してみたり、道徳的価値の根拠や多面性を問うてみたり、よく状況確認し行動を吟味するよう

な問いを子どもが自発的に生成することを支援できるかもしれない。

さらに本研究の結果からは、以下のようなことも考えられる。子どもたちが教材（物語）の範読後、いきなり道徳的価値の良さや重要さを確認するような問いを生成したり、そうした確認につながり得る、登場人物の行動や心情の理由を考えるような問いを相対的に多く生成したということは、子どもたちの問い生成が、単に教材を読んで素朴に疑問に思うことを問いにしているのではなく、道徳科の状況・文脈（大雑把に、何が求められているのかなど）を自分なりに把握しながら、そこに適合するように、明示的でないにせよ問う意義をある程度感じられる問いを生成していることを示唆している。

もし、子どもたちが道徳科の状況・文脈を把握しつつ、問う意義を感じられる問いの生成を行っているのなら、教師は単に道徳的理解や考えを深める発問をするだけではなく、当該の状況・文脈において、なぜその問いが良いのか（重要なのか）について、明示的に解説を加えるなどの支援をするとよいかもしれない。それだけでなく、子どもたち自身が、生成した問いの意義を意識的に考える時間を設けることも有効であろう。

謝辞

本研究はJSPS科研費 JP20K03381の助成を受けたものです。また調査にご協力いただいた小学校の先生方、児童のみなさまに、感謝の意を表します。調査の実施にあたっては、平成30年度卒業生の麻生愛海さんにお世話になりました。心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 中央教育審議会, 道徳に係る教育課程の改善等について (答申), 2014, p.11.
- 2) 中央教育審議会, 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), 2016, p.226.

- 3) 柳沼良太, 「考え、議論する道徳」の可能性と課題－アクティブ・ラーニングの視点から－, 道徳と教育, 2017, 335号, pp.101-110.
- 4) 上地完治, 道徳授業を「学びの場」へ, 九州教育学会研究紀要, 2019, 第47巻, pp.25-31.
- 5) 文部科学省, 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説「特別の教科 道徳編」, 2017.
- 6) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議, 特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告), 2016, p.6.
- 7) 渡邊信隆・赤坂真二, 国語科との違いを意識した「特別の教科 道徳」の指導法についての一考察：児童の教科に対する認識に着目して, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 2020, 第7巻, pp.43-57.
- 8) 永田 佑・榊 将和, 自分を見つめ、よりよい生き方についての考えを深める道徳学習指導に関する開発的研究, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 2020, 第29巻, pp.298-307.
- 9) 向井隆久, 小学4年生社会科の探究的な学習における児童の問い生成力, 別府大学短期大学部紀要, 2021, 第40号, pp.35-49.
- 10) 坂本善光・中山真弘・宮橋小百合, 「考え、議論する道徳」授業の展望, 和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究, 2017, 第2巻, pp.59-63.
- 11) 島恒生, 総論 「考え、議論する道徳」に向けて, 島恒生・吉永幸司 (著), みんなでつくる「考え、議論する道徳」, 2017, 小学館, pp.9-18.