

自己の生き方について考えを深める道德の授業

—小学校における討論型道德授業の実践と有効性の検討—

横川 理水, 森 有希

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

An approach aimed to deepen the idea of children's way of living in moral education —Practice and evaluation of moral education classes performed by debate-based at elementary school—

YOKOGAWA Risui, MORI Yuki

Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

本研究では、討論型道德授業が児童にとって自己の生き方について考えを深めていくうえで有効であるかどうか検証することを目的とした。本研究で構想した討論型道德授業は、討論課題について児童が自身の考えを表明し、互いに質疑応答を行っていくものであり、本研究においては、「2項対立による討論中心の授業」「多項対立から選択する授業」「ステップアップ型討論授業」の3タイプの授業を構想して小学校で実践を行った。本研究の実践と考察からは、討論型道德授業を構想する際の手がかりにもなる、3タイプそれぞれの特徴（メリット・デメリット）が見いだされた。また、討論型道德授業によって、児童が自己の生き方について考えを深めるために必要な「主体性」「対話性」「発見・内省」といった意識を高めることができ、討論型道德授業は、児童が自己の生き方について考えを深めるのに有効な学習であることが示唆された。

キーワード： 討論型道德授業 自己の生き方について考えを深める 討論課題

1. 問題の所在と研究の構想・目的

(1) 問題の所在

教師の「しゃべりすぎ」、価値の押し付け、授業のワンパターン化などの問題が指摘されてきた道德の時間は、特別の教科への転換によって、そうした問題を払拭し、改善充実を図ろうとした。平成27年3月に誕生した特別の教科である道德（道德科）は、小学校学習指導要領に示されているとおり「道德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」を通して道德性を養うことを目標としている。この目標に示されているとおり、道德科がその趣旨を踏まえた学習となるためには、児童が自己の生き方についての考えを深め得る学習が展開されなければならない。しかし、これまで行われてきた道德の学習のように、教師の一方的な教授活動では、道德的価値の伝達はなされたとしても、児童が道德的価値

値を自分自身に引き寄せて捉え直し自己の生き方について考えを深めていくことは期待できない。自己の生き方について考えを深めるためには、教師と児童との単なるやり取りから脱却し、児童が他者との意見交流などを通して、自分自身との関わりで道德的価値を見つめ多様な視点から捉え直すことができる主体的・対話的な学習を展開していく必要がある。

(2) 研究の構想

本研究では、道德科の趣旨を踏まえた主体的・対話的な学習活動として、児童が主体となって価値観を交流させる「討論」に着目した。「討論」によって、児童主体の話し合い活動が展開され、児童がおのずと自身の価値観を見つめ、また他者の考えから新たな視点や異なる視点を得て、道德的価値の自覚を図って自己の生き方について考えを深めることができると考えたからである。

この「討論」に関して、ユルゲン・ハーバーマスは、「討議倫理学」の中で、「討議」(Diskurs)は、当事者が従うべき規範を決定するため、平等な関係性のなかで、それまで経験的に妥当としてきたものの効力を停止し、根拠を示しつつ主張し合い、より良い論拠の相互理解、合意形成を目指す言語的コミュニケーションであるとして、討議を通して合意形成を図り、生活世界を発展させていくことが、より良い社会を実現するために重要であるということを述べている。

そこで、本研究では、このハーバーマスの論を参考にして、「平等な関係性」の中で、「自明であると思いついて入っているものを問い直し」、「根拠を示しながら」討論(本研究では、学習指導要領に示された用語である「討論」を用いる。)を行うことによって、自己の生き方についての考えを深めていこうとする討論活動を取り入れた道徳授業(討論型道徳授業)を構想し、実践することとした。

ハーバーマスが言うところの「平等な関係性」については、平等な関係が前提である一つのクラスを単位として継続的な実践を行うこととした。「自明であると思いついて入っているものを問い直し」することについては、取り上げる道徳的価値に即して、児童がいわゆる建前やきれいごと以外の存在、また、対立する価値に気づき、葛藤が起こるような「討論課題」を設定することとした。「根拠を示しながら」討論を行うことについては、「討論課題」に対する各自の意見が、何となくとか単に他者を真似てとならないように、理由を述べさせること、また、互いの質疑応答、あるいは価値観を揺さぶり、問い直すような教師の発問(揺さぶり発問)を行って根拠となる考えを明確にさせることとした。

このような点でハーバーマスの論を参考にしながらも、一人一人が道徳性を養っていくという道徳科の趣旨に則って、本研究では、合意形成自体を目的とはしない討論型道徳授業を構想することとしている。討論の過程で、互いの考えのどこに違いがあり、どこに納得、理解できるのか、部分としての相互理解の過程で葛藤を経験し、最終的には一人一人が、道徳的価値に関して、新たな気づきを得て、自身の考えを内省し、自己の生き方についての考えを深めていくことをねらうものである。

(3) 研究の目的

本研究では、ユルゲン・ハーバーマスの論を参考にして「討論」に着目し、児童が自己の生き方について

考えを深めることができるように、討論型道徳授業を構想、実践して、その有効性を検証することを目的とした。

なお、本研究における「自己の生き方について考えを深める」とは、道徳科の学習として意図されていることを踏まえて、「道徳的価値に対する自身の価値観を主体的に見つめ、また他者との意見交換を行って、新たな視点や異なる視点を得て(発見する)、道徳的価値を捉え直し、自己の価値観を確かなものにしていく(内省すること)」だと捉えている。

2. 方法

(1) 対象

討論については、第5・6学年段階の国語科や社会科の学習において、関連する事項が扱われていることから、本研究では、高学年であるA小学校第6学年児童(14名)を対象とする。

(2) 期間

半年間程度の一程度継続的な期間に討論型道徳授業を行って効果検証を行うこととし、令和2年5月～10月を実践の期間とする。

(3) 実践内容

本研究における「討論」とは、2項もしくは多項対立・選択等の葛藤の場面において自身の考えを表明し、自他の考えの違いに気づいたり共感したりしながら自分の考えを確立していく思考過程を伴った話し合い活動である。この「討論」を学習活動の中心に据えて、主体的・対話的な学びとなる道徳授業を構想する。本研究では、教材と主題に合わせて討論型道徳授業を構想していく中で、次に示す3タイプの討論型道徳授業を構想した。①討論課題に対する二つの選択肢のどちらかを選択して討論する「2項対立による討論中心の授業」、②多項対立から相互理解によりいくつかの項目を選択する「多項対立から選択する授業」、③道徳的価値の理解を深める授業と討論を中心とする授業を段階的に複数時間扱いで組み合わせた「ステップアップ型討論授業」の3タイプである。教材や主題に応じて、これら3タイプの討論型道徳授業を期間中に週1回程度、合計28回行うことを一連のプログラムとして実践することとした。

本プログラムにおける討論型道徳授業は、一つのクラスにおいて、葛藤が起こる「討論課題」(2項または複数の選択肢から選択する課題)を設定し、児童

同士の質疑応答、また教師からの揺さぶり発問を行う学習展開を特徴としている。

①2項対立による討論中心の授業

例1：教材に描かれた道徳的価値に関わって、討論課題を立て、2項対立による討論を中心とした例。

教材名「みんなおかしいよ」 主題名「広い心で」【相互理解、寛容】
○前回の授業で、いじめがなくなるには、どのような心があればよいと考えたか。
○【討論課題】和花の「本当のことを言ったら、友達が減るのでは？」についてどう思うか。 (選択の理由を言う。質疑応答。)
減る 減らない
○真紀は、絵里子に「ありがとう」を言う前に大きく一つ、深呼吸をしたのはなぜか。
○相手と理解し合うためには、どんなことに気を付けなければよいか。
・すぐ怒らずがまんする。 ・言い方を変える。
・相手の気持ちを分かってあげる。
〈揺さぶり発問〉本心を伝えるのは怖いことでは？
↓〈価値の深まり〉
・お互いに素直に受け止めることで、新しい自分に会える。
〈補助発問〉始めの「サンキュー」と、後の「ありがとう」の違いは何か。

(○は発問や活動、・は児童の反応。以下同様。)

例2：児童が討論型道徳授業に慣れてくると発話量も多くなるので、2時間扱いで補助教材を活用して授業を構想した例。

教材名「星野くんの2塁打」 補助教材「サッカー岡田元監督の話」 主題名「よりよい集団にするために」 【集団生活の充実】
(1時間目)
○教材「星野くんの2塁打」と補助教材の感想は？
○【討論課題】よりよい集団にするために必要なことは？(選択の理由を言う。)
チームのルール(約束)を守ること 個人の判断を大切にすること
○それぞれのチームに分かれて作戦会議を行う。
(2時間目)
○各チームに分かれて、前の時間の振り返りをする。
○お互いの考えを述べ、質疑応答を行う。

〈揺さぶり発問〉

(ルール派へ) チームが勝ったからいいのでは？どんなことでも従う？

(個人の判断派へ) みんなが自由に行動し始めたらチームはバラバラになるのでは？

〈補助発問〉ルールを守ること、個人の判断を大切にすることも何のため？

○これまでの話合いを踏まえて、よりよい集団になるために必要なことは？

↓〈価値の深まり〉

・集団をよりよくするために必要なものは誰かに決められたルールではなく、集団の目標に向かって自分のルールをもつこと。

・みんなが目標を共有し自分の役割を果たすという信頼が必要。

②多項対立から選択する授業

例3：道徳的価値に関する複数の選択肢から相互理解を図っていくつかを選択する例。

教材名「世界人権宣言から学ぼう」 主題名「大切な権利」【規則の尊重】
○人権とは何か。
○【多項対立】このクラスに世界人権宣言の条文を取り入れるとしたら第何条を入れたいか。みんなの意見からクラスのBest3を決めよう。
○みんなが、世界人権宣言を守れるようにするには、何が必要か。
・思いやり。 ・自分の意見を言う。
・相手の立場に立つ。
〈揺さぶり発問〉きまりを守らせるためには、山ほどきまりがあればよいのか。
↓〈価値の深まり〉
・相手も自分も大事にする。 ・自分で判断する。
・相手のことだけでなく自分も悪いところを直す。

③ステップアップ型討論授業

例4：同一の内容項目について、1時間目には道徳的価値の理解を深める授業を行い、その学習を生かして2時間目以降に討論を行う例。

(2時間目)
教材名「最後のおくりもの」 主題名「その人のために」【親切、思いやり】
○思いやりとはどんなことか。
・相手の気持ちを考えて行動する。 ・空気をよむ。

- ・自分が嬉しいことを相手に。
- 【討論課題】（前時の考えをもとに）それでは、今回のジョルジュじいさんのとった行動は思いやりと言えるか。（選択の理由を言う。質疑応答。）
☐ 言える ☐ 言えない
- 2時間を通しての、あなたが思う本当の思いやりとは？
- ・お互いにいい気持ちになる。 ・相手を知る。
- ・思いやりが重すぎてもいけない。
- 〈揺さぶり発問〉感謝されないと親切にしないのか。感謝されるから親切にするのか。
- ↓〈価値の深まり〉
- ・自分でできることはする。してもらったことには感謝する。お互いに優しさが必要。

例5：ステップアップ型の発展型として、関連する複数の道徳的価値を扱った例。1時間目に討論を行い、そこから新しい課題設定をし、2時間目では、その課題について討論を行い、3時間目には学習のまとめとして道徳的価値の理解の深化を図る流れ。

（1時間目）

教材名「わたしには夢がある」

主題名「差別のない社会を求めて」

【公正、公平、社会正義】

- 身の回りに差別はあると思うか。
- 【討論課題】マーティンの目ざす世界は実現可能だろうか。（選択の理由を言う。質疑応答。）
☐ 可能 ☐ 不可能
- 差別のない社会をつくるために、大切なことは何か。
- ・思いやりや親切。 ・優しさ。 ・勇気。
- ・公正・公平な態度で接する。
- 〈揺さぶり発問〉世の中には差別やいじめがあるが、本当になくせるか。
- ↓〈価値の深まり〉
- ・みんなが、ダメだという意識を持って生活できなくなる。
- なぜ、差別は起こるのだろうか。違いがあったら乗り越えられないのか。（次時への課題提示）

（2時間目）

教材名「エルトゥール号—友好の始まり」

主題名「他国の人と支え合いながら」

【国際理解、国際親善】

- この話のいいなと思ったところはどこか。

- 【多項対立】違いを乗り越えるために、何が必要か。クラスのBEST1を決めよう。
- ・分かり合う心。 ・親切、思いやり。他
- 〈補助発問〉外国の人たちも、同じように○○が大切だと思っているだろうか。
- お互いが思っているのに、まだ、違いが乗り越えられないのはなぜか。
- ・本気で思っていない。 ・平等に見ていない。
- ・相手の立場に立って考えてない。
- 〈揺さぶり発問〉相手の立場に立つとは？
- ↓〈価値の深まり〉
- ・異なる文化や社会のことをまずは知ることが大切。

（3時間目）

教材名「『クメール絨』の復興をみざして」

主題名「他国の人々を理解して」

【国際理解、国際親善】

- 他国の文化で自分が知っているものは？
- もし、自分が外国の人と関わるとしてどんなことをしたいかプレゼンしてみよう。
- 3時間を通して外国の人と仲よくするために、あなたが大切にしたいことBEST3を決めよう。
- ・文化を知ること。 ・親切にすること。
- ・差別をしない。
- 〈揺さぶり発問〉選ぶ上で、あなたが大切にしたいことは何か。
- ↓〈価値の深まり〉
- ・外国の人であっても、日本の人であっても人を大事にすることは同じ。外国の人と関わることは今は少ないけれど、友達や関わってくれる人を日頃から大切にしていくことで外国の人とも仲良くできる。

（4）検証方法

討論型道徳授業の効果検証にあたっては、①毎回の討論型道徳授業に対して児童が意欲をもって学習に臨むことができたのかを測ること、②「自己の生き方について考えを深める」ために必要な要素を特定し、プログラムの事前・事後に、その要素の変容を測ること、①②の検証を補完するために、③児童の授業中の発言や学習ノートから児童の反応を捉えることとした。これら①～③の検証結果を考察して、本実践の効果や課題を捉えるようにする。

①道徳「学習意欲」アンケート

本研究で行った討論型道徳授業が児童にとって、道徳授業として機能するもの（授業として児童の参加を得るもの）であったかどうかは本プログラムの必要条件となる。そのため、本プログラムの毎回の授業に対する児童の学習意欲を検証することとした。そこで、授業における学習意欲を測る項目として、各種の道徳授業アンケート項目を参考にして検討を行い、次の4項目を設定した。項目1は、道徳授業に対する全体的な意欲として「授業は楽しかった」、項目2は、考える意欲として「自分なりによく考えることができた」、項目3は、他者の意見を聞こうとする意欲として「友達の発表をみんなが真剣に聞こうとしていた」、項目4は、実践への意欲として「授業で学んだことを自分の生活に生かそうと思った」の4項目である。本アンケートは、毎回の授業後に振り返りとして実施することから児童への負担、時間的制約も考慮し、以上の4項目5件法（「とてもそう思う」「そう思う」「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」）とした。

②「自己の生き方について考えを深める」道徳意識調査

「自己の生き方について考えを深める」意識の要因を測定するため、先行研究を基に13項目のアンケートを作成し、小学校高学年の児童23名にアンケートを実施した。回答は「とてもそう思う」を5、「そう思う」を4、「どちらとも言えない」を

3、「あまりそう思わない」を2、「全くそう思わない」を1として得点化した。

探索的な因子分析により、固有値1以上を基準としてスクリープロットの検証も併せて因子数を検討した結果、3因子解が妥当だと判断された。そこで3因子解を当てはめて因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、因子負荷量が.400以上、かつ複数の因子に重複していないという基準に解釈可能性を加えて検討を行った結果、4項目が削除された。残りの9項目について再度因子分析を行ったところ、全ての項目がいずれか一つの項目に対して高い因子負荷を示した。なお、3因子の累積寄与率は69.68%であった。

第1因子には、児童の主体性に関する3項目が十分な因子負荷量を示したので「主体性」と命名した。第2因子には他者との対話に関する3項目がまとまったので「対話性」と名付けた。第3因子には、児童の発見や内省に関する3項目がまとまったので「発見・内省」と名付けた。各因子のアルファ係数も.700以上あり信頼性も確認された（表1）。この因子分析の結果を基に道徳意識調査を作成して本プログラムの事前（5月）・事後（10月）にこの調査を行って「自己の生き方について考えを深める」ことができたのかを検証することとした。

③道徳授業における児童の反応

①②の検証を補完するものとして、授業中の児童の発言やノートへの記述から児童の変容を捉える。

表1：「自己の生き方について考えを深める」意識の因子分析結果

	第1因子 主体性 $\alpha = .897$	第2因子 対話性 $\alpha = .741$	第3因子 発見・内省 $\alpha = .814$	共通性
自分も授業に参加しているんだという気持ちになった。	.926	.285	-.324	.999
まわりの友達を気にすることなく質問したり発表したりできた。	.874	-.207	.075	.652
自分の考えを伝えたいと思った。	.850	-.146	.334	.883
友達の考えや気持ちを知ることができた。	-.309	.788	.164	.587
友達の考えを聞きたいと思った。	.222	.642	-.001	.612
みんなと話し合って考えを深められた。	.226	.547	.032	.508
自分とはちがう考えに気がついた。	.012	-.015	.800	.635
友達の考えを聞いて新たに考えたことがあった。	.188	.371	.564	.874
自分の行動や考え方を見直すことがあった。	-.086	.334	.524	.520
因子相関行列				
主体性	1.00			
対話性	.533	1.00		
発見・内省	.377	.548	1.00	

3. 結果

(1) 道徳「学習意欲」アンケート

回答結果を得点化（5～1点）して平均すると、毎回の授業における学習意欲の平均は全て7割（3.5）を超えており、全28回の平均は4.44となった。また、28回のうち23回目の平均が4.82と最も高く、2回目の平均が3.67と最も低かった（表2）。

表2のアンケートの項目は、「1：授業は楽しかった」「2：自分なりによく考えることができた」「3：友達の発表をみんなが真剣に聞こうとしていた」「4：授業で学んだことを自分の生活に生かそうと思った」であり、タイプは、「①2項対立による討論中心の授業」「②多項対立から選択する授業」「③ステップアップ型討論授業」である。

表2：授業に対する学習意欲（5点満点） $N=14$

回	タイプ	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	平均
1	①	4.42	4.17	4.25	4.17	4.25
2	①	3.83	3.58	3.67	3.58	3.67
3	①	4.50	3.64	4.00	4.07	4.05
4	②	4.07	3.86	4.00	3.71	3.91
5	①	4.21	3.79	4.07	4.00	4.02
6	②	4.36	4.36	4.29	4.36	4.34
7	①	4.54	4.38	4.62	4.23	4.44
8	①	4.46	4.54	4.38	4.23	4.40
9	①	4.14	4.07	4.36	4.21	4.20
10	③	4.50	4.50	4.57	4.50	4.52
11	③	4.86	4.71	4.57	4.57	4.68
12	③	4.64	4.43	4.57	4.64	4.57
13	②	4.29	4.50	4.29	4.57	4.41
14	①	4.57	4.21	4.50	4.57	4.46
15	①	4.54	4.38	4.85	4.77	4.63
16	①	4.57	4.64	4.64	4.57	4.61
17	①	4.64	4.29	4.71	4.57	4.55
18	①	4.86	4.64	4.71	4.71	4.73
19	①	4.36	4.21	4.29	4.29	4.29
20	①	4.71	4.57	4.86	4.79	4.73
21	①	4.21	4.07	4.29	4.36	4.23
22	①	4.62	4.08	4.46	4.38	4.38
23	①	4.79	4.86	4.79	4.86	4.82
24	①	4.77	4.38	4.69	4.62	4.62
25	③	4.71	4.64	4.71	4.50	4.64
26	③	4.79	4.57	4.71	4.57	4.66
27	③	4.69	4.69	4.85	4.69	4.73
28	①	4.77	4.62	4.77	4.62	4.69
平均		4.52	4.34	4.48	4.42	4.44

(2) 「自己の生き方について考えを深める」道徳意識調査

「自己の生き方について考えを深める」要素として因子分析から見いだされた各因子「主体性」「対話性」「発見・内省」について、3項目ずつ全9項目の道徳意識調査を作成し、その回答結果を得点化（5～1点）してWilcoxonの符号付き順位検定により事前・事後の有意性を検討した。その結果、「主体性」（ $Z=2.51$, $p=.012$, $r=.70$ ）、「対話性」（ $Z=2.83$, $p=.005$, $r=.79$ ）、「発見・内省」（ $Z=2.74$, $p=.006$, $r=.76$ ）の全ての因子で事前に比べて事後の方が有意に高くなっていた（表3）。

表3：事前・事後の中央値（四分位範囲） $n=13$

	事前（5月）	事後（10月）
主体性	10.00（8.50－11.50）	14.00（10.50－15.00）*
対話性	13.00（11.50－14.00）	15.00（14.00－15.00）**
発見・内省	12.00（11.00－14.00）	14.00（13.50－15.00）**

* $p<.05$ ** $p<.01$ 得点範囲は3～15

(3) 道徳授業における児童の反応

児童は、回を重ねるごとに討論型道徳授業に慣れ、意欲的に考え、発言する姿が多く見られるようになった。特に変容のあった児童は、友達の意見をよく聞き自分の考えと比べながら、例えば「ジョルジュじいさんは、お金を渡さなかったら死んでいなかったかもしれない。自分が死んでもすることが思ひやりなんですか」と他者の意見に疑問をもって質問をしたり、「自分だったら、誰か知らない人からもらったお金は使いにくいから、思いやりではないと思います」と実生活に基づいた発言をしたりと、自分事として考えることができるようになった。また、以前に行った授業の内容や他教科で学んだこととつなげて「国語の授業のサボテンの花で、旅人は体中が干からびていて、サボテンの水を飲んで助かった。思いやりには協力することが大切だと思いました」と発言するなど、視点を広げて思考する姿が見られるようになった。

4. 考察

(1) 毎回の授業における児童の学習意欲

全28回の授業の学習意欲の平均は全て7割の得点を超えており、道徳授業として児童が概ね学習意欲をもって臨めるものになっていたと捉えられる。

全授業のうちアンケートの平均が最も高かった 23 回目の授業は、「働くとは」をテーマに総合的な学習の時間と関連づけて討論中心の授業を行ったものである。児童は、この授業の前に、地域の農家で職業体験を行っており、この体験によって、今回の討論課題を自分事として捉えることができたものと思われる。その結果、将来の自分の職業を具体的にイメージして、実生活にも役立てようという意欲が湧いて得点が高くなったと推察される。また、この授業では、1 時間を通してグループでの活動を行ったが、これも学習意欲を高めることにつながったと考えている。この授業以外にも高得点となった授業の共通点としては、「実生活との関わり」が挙げられる。18 回目の「6 年生の責任って」では、運動会と関連づけたり、20 回目の「修学旅行の夜」では、修学旅行に行く前日にこの授業を行い、児童が具体的にイメージできるような工夫を行っていた。

一方、得点の低い授業は、教材の内容や主題の特徴から、自分事として考えさせることが難しいものであった。

こうしたことから、道徳の授業と、総合的な学習の時間、特別活動、他教科との関連を図るなどして「体験や実生活との関わりを深める」ことは、学習内容を自分事として捉えさせ、児童の学習意欲を高めることにつながるであろうことが見いだされた。討論型道徳授業に対する児童の学習意欲を高めるためには、体験や実生活との関わりを持たせ、自分事とさせることが有効であると考えられる。

なお、このアンケートからは討論型道徳授業のタイプ別による学習意欲の顕著な違いは、見いだされなかった。

(2) プログラムの効果

自己の生き方についての考えを深める道徳授業には、「主体性」「対話性」「発見・内省」の要素が必要である。道徳意識調査の結果及び児童の反応から、討論型道徳授業は、この「主体性」「対話性」「発見・内省」を促すことに有効性が見いだされた。

討論型道徳授業は、選択肢があり必ず自身の意思表示ができる。また、意思表示によって自身の考えとの違いが捉えられ、他者の考えを聞いてみたいという意欲が湧く。さらには、児童同士の互いの質疑

応答や討論活動に絡めた教師の揺さぶり発問によって、児童が自己の生き方を改めて見つめ直して気付いたことを実践につなげようとする態度が生まれる。こうしたことから、「主体性」「対話性」「発見・内省」の意識が促され、自己の生き方についての考えを深めることができたものと思われる。

(3) タイプ別討論型道徳授業のメリット・デメリット

3 タイプの討論型道徳授業の実践を通して、それぞれに、以下のとおりのメリットとデメリットがあると筆者は捉えた。以下のメリット・デメリットは、討論型道徳授業を構想する際の手がかりとなるものであり、これを踏まえることで、教材や主題に応じた討論型道徳授業の構想や、発展的な形式の授業構想も生まれてくる。例えば、3 タイプのうちでも、2(3) 実践内容に示した例 2 のように補助教材を絡めて異なる価値を対立させて、2 時間扱いで討論の時間を十分にとる討論中心の授業の工夫や、例 5 のように 3 時間扱いにして討論から道徳的価値の理解の深化につなげるステップアップ型の工夫もある。メリット・デメリットを踏まえれば、教材や主題に応じたアレンジも可能となる。

① 2 項対立による討論中心の授業

メリットとして、葛藤を生む討論課題を仕組むことができれば、より児童主体の学びとなる。また、高学年だけでなく、低、中学年でも発達段階に応じた討論課題を仕組めば討論中心の授業を行うことができると考えられる。

デメリットとしては、教材や主題によっては、討論課題を仕組むことが難しいものもあること、話し合いのスタイルの確立までに時間がかかること、論破を目的としてしまいがちな傾向が現れることが挙げられる。

② 多項対立から選択する授業

メリットとしては、児童の考えをもとに選択肢を複数立て多項対立させるので、どの教材や主題でも扱うことができる。

デメリットは、選択肢が複数あり、葛藤の度合いが低くなってしまうことがある。

③ ステップアップ型討論授業

メリットとして、教材や主題によって討論を仕組めない場合に複数の教材を組み合わせで段階的に討

論型道徳授業を創れることがある。また、例えば1時間目の児童の考えを生かして2時間目の討論を行うので、児童にとってやらされ感のない、自然な流れの中で段階的に思考の深まりを実感できる授業となる。

デメリットとしては、年間を通してバランスよく内容項目を振り分けたり、内容項目を組み合わせたりする教材配列が難しいことがある。メリットにも関係するが、段階的に児童の考えを発展させていくためには1時間の授業に留まらない、より柔軟な発想での授業構想力が必要となる。

(4) まとめ

本研究では、討論型道徳授業を行って、児童が「自己の生き方について考えを深める」ことができるかどうかを検証した。討論型道徳授業は、討論課題に対しての行動や考え方の選択によって児童主体の学習となる。また、自分とは違う選択肢を選んだ他者の考えを聞いてみたいという意欲も湧いてきて対話的な学習にもなる。さらに、こうした主体的・対話的な学習の中で、思考を揺さぶる発問を加えながら価値について考えることで、自己の生き方を改めて見つめ直し、新たな気付きを実践につなげようとする態度も生まれる。こうしたことから討論型道徳授業は、児童が自己の生き方について考えを深めるために必要な「主体性」「対話性」「発見・内省」といった意識を高めることができ、児童が自己の生き方について考えを深めるのに有効な学習であることが示唆された。

また、こうした討論型道徳授業に対する児童の学習意欲を高めるためには、体験や実生活との関わりを持たせ、自分事とさせることが有効であることも伺えた。

以上の実践、結果、考察を通して自己の生き方について考えを深める討論型道徳授業の鍵となること、授業の意図を高めるものを述べるならば、それは、葛藤が起こる討論課題を設定することにあると筆者は考えている。児童の思考の流れを予想し、授業の着地点を考え、児童の実態に即した討論課題を立てることが自己の生き方について考えを深める討論型道徳授業において非常に重要なものと本研究を通して実感した。

(5) 今後の課題

3タイプの討論型道徳授業の効果の差異についてアンケートからは顕著な違いは見いだせなかったが、授業中の児童の発言などからは、タイプ②「多項対立

から選択する授業」は、他のタイプに比べて思考を深める発話が少ない傾向にあると捉えられた。対立の構図による葛藤の度合いが低かったためだと推察されるが、この点を詳細に分析し、タイプ別の効果についても今後検証していく必要がある。

また、討論型道徳授業において自己の生き方について考えを深めるためには、例えば、選択肢の共通点や相違点から道徳的価値に気づくことができるような発問や、考えを図式化する視覚支援を行って構造的に考えさせる工夫など発問や活動を工夫することの重要性にも気づかされた。討論型道徳授業という学習スタイルとともに、発問や活動の工夫を加えていくことで、より一層自己の生き方について考えを深める道徳授業が展開されると感じた。討論型道徳授業に生かす指導方法の工夫についても今後検討していきたい。

さらに、本研究では、ハーバーマスが論じるところの「平等な関係性」については、同一クラスを対象として設定したものの、そのことに焦点を当てて、その意義を検証するところまでは行っていない。しかし、実践を通して、この「平等な関係性」の果たす役割の大きさを実感した。討論を行うには、良いことも悪いことも含め本音で話せる関係が必要である。そうした「平等な関係性」と討論との関係については、今後、検証を加えて探っていかなければならない課題でもある。

謝辞

本研究の実践にあたって、実践の場を提供してくださったA小学校の皆様にご心よりお礼申し上げます。

文献

- ・喜納裕子・前原武子（1998）「道徳の授業における発表行動に関する研究—ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の有効性」『琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要（6）』pp.119-138.
- ・中尾優貴（2018）「児童の生活と話し合う能力を考慮した『考え、議論する道徳』授業—ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に基づいて—」『島根大学 学校教育実践研究（1）』pp.147-154.
- ・中岡成文（2018）『増補ハーバーマス コミュニケーション的行為』筑摩書房