

他者との関わりで自分を見つめ、考えを深める児童の育成

—道徳科「生命の尊重」領域における p4c を活用した探究的な学習デザインと、
児童の発達段階を踏まえた効果的なファシリテーション—

山元町立坂元小学校 橋本 奎

1 主題設定の理由

道徳教育が「特別の教科 道徳」として全面実施されてから小学校では7年目を迎える。宮城県では「考え、議論する道徳」への質的転換を目指し、授業改善に努めてきた。しかし、その一方で、依然として多くの教職員が道徳科の指導に課題意識を抱えている現状がある。「豊かな心を育む道徳教育指導者研修会受講者事前アンケート（令和6年10月義務教育課）」では、教職員の半数以上が授業における道徳科の指導に不安を感じていると回答している。特に「考え、議論する」ための具体的な場面設定や発問の在り方について課題意識を持っている教職員が多数いることが明らかになった。

また、これまでの授業実践において、「生命の尊重」領域における授業の難しさを感じてきた。授業の中で、どうしても児童主体の対話を生み出すことができず、主題について教師の思いを押し付けることが多かった。

そこで、「生命の尊重」領域において、児童が自らの生き方について探究する学習形態を導入し、その対話のファシリテーションを工夫することで、押し付け道徳からの脱却を図るとともに、他者との関わりで自分を見つめ、考えを深める児童を育成できるのではないかと考えた。

2 研究の内容と方法

本研究において、道徳的価値を自分との関わりで捉えさせ、「考え、議論する道徳」への授業改善を図る指導法として、探究の対話（以下、p4c）を活用した学習指導を展開し、目指す児童像の実現を図る。

p4cとは、philosophy for childrenの頭文字をつなげた言葉であり、アメリカの哲学者が開発した、対話を通して様々な視点から問いを掘り下げ、新たな意味や理解、更なる疑問を見いだしていく探究の手法のことを指す。子供たちは円座になって座り、毛糸で作られたコミュニティボールを回しながら対話を行う。原則として、「ボールを持っている児童だけが話すことができる」「考えがまとまらないときにはパスができる」といったルールの下で対話を展開し、対話の中で生まれた更なる疑問を相互に問い掛け合いながら、テーマに関する考えを深く掘り下げていく。

本研究において、この p4c を以下の2点の具体的な手立てとして指導に当たること、目指す児童像の育成を図る。

(1) 発達段階に応じたファシリテーションの工夫

p4cは本来、児童同士の問い返しによって対話を深めていくものである。しかし、道徳科の授業においては、主題とねらいに合わせた教材文が設定されているため、児童の主体性のみに委ねた授業では、それらの達成は困難を極める。そこで本研究では、児童が対話を通して主題やねらいについて深く考えられるよう、永田繁雄氏（東京学芸大学教授）が提唱する4つの発問区分を活用した対話を行う。4つの発問区分とは「共感的発問」「分析的発問」「投影的発問」「分析的発問」を示す。具体的には、中学年では教材文の登場人物に対して、投影的・分析的な発問を活用することで道徳的価値についての理解を促す。高学年では、テーマ発問を中心にファシリテーションを展開することで、主題や内容項目を自分との関わりで考えさせる。このように、それぞれの発達段階に合わせたファシリテーションを行うことで児童が自分との関わりにおいて価値を具体化し、実践意欲や態度といった道徳性の伸長を目指す。

(2) p4c を活用した探究的な学習デザインの工夫

本研究における p4c は、指導過程における後段部分「自分との関わりで考える」段階で活用する。教材文について考える時間と p4c の時間の割合を発達段階に合わせて段階的に構成し、中学年では一対一、高学年では一対二とする。ただし、場の設定の変更など、展開の前段と後段を明確に分けることで、児童の集中力や思考の流れが途切れてしまう懸念がある。そこで、中心発問についての話し合いから円座で対話を行うことで、後段の p4c の活用へと円滑に移行させる。

3 授業実践 I の取組

① 第3学年での授業実践

主題名 命の不思議「D (19) 生命の尊さ」

教材名 「ヌチヌグスージ（いのちのまつり）」

（東京書籍 新編新しいどうとく3）」

② 第5学年での授業実践

主題名 生きているからこそ「D (19) 生命の尊さ」

教材名 「クマのあたりまえ」

（東京書籍 新編新しい道徳5）」

4 授業実践 I の成果（○）と課題（▲）

(1) 発達段階に応じたファシリテーションの工夫

① 第3学年での授業実践

○「投影的発問」を活用したことで、教材文に没入させながら価値について考えることができ、「分析的発問」をすることで、登場人物の行動の背景にある思いについて想像し、主題についての対話につなげることができた。

○中心発問において意図的に発言順を構築したことで、本時の道徳的価値を印象付ける言葉を引き出し、児童の意識付けを図ることができた。

○教師が「これって、コウちゃんだけではなく、ぼくたちもでは？」と問い掛けたことで、児童が道徳的価値を自分との関わりで捉える瞬間を生み出すことができた。

▲対話の中で、集団が熱を帯びる瞬間があった。その瞬間を逃さずに、更に考えを深める問いを投げ掛けることができているならば、児童はより自分との関わりの中で道徳的価値について考えることができたであろう。

▲永田繁雄氏が提唱する4つの発問区分に「どう感じる？」「どう思う？」という自分の気持ちを問う発問を加えることで、児童が道徳的価値をより自分事として捉えることにつながると考えられる。

② 第5学年での授業実践

○対話の中で児童から「もし誰も死ぬことがない世界だったら、生きることを楽しめるか」という問いが提起された。これは生命の有限性から尊さを考えさせる上で、効果的な問い掛けだった。

○「前向きに生きるとは何か」というテーマ発問を問い掛けたところ、「苦手なことに立ち向かうこと」「委員会とかでしっかり役目を果たすこと」という発言があった。具体性を引き出す問い返しをしたことで、児童が自分自身の生活場面と結び付けて考えることができた。

▲対話における話題が「前向きに生きること」に向けて移行する様子が見られた。しかし、本時の主題である「生きているからこそ」やめあてに設定した「生きる喜び」に焦点を絞った問い掛けができていけば、児童の思考は本時のねらいに沿って深めることができたと思える。

(2) p4c を活用した探究的な学習デザインの工夫

① 第3学年での授業実践

○中心発問から p4c へと連続性を意識してつなげたことで、教材文の世界から自分の問題として考えることへ淀みなく移行することができた。

○導入、範読、振り返りを除く指導時間が 23 分 30 秒であった。その内訳は、教材文について考える時間が 13 分 30 秒、p4c として対話しながら考える時間が 10 分 00 秒であり、概ね一対一という計

画通りの時間配分で進んだ。中学年では道徳的価値の深い理解のために教材文を読み込む時間が必要であるため、この配分は適切であったと考える。

② 第5学年での授業実践

▲教材文について考える時間が 16 分 05 秒（内、書く時間と座席移動に 3 分 20 秒）、p4c による対話が 15 分 10 秒を要した。予定していたよりも教材文の話合いに時間を費やした結果、p4c の時間を十分に確保できなかった。この要因としては、範読直後に「みんなで考えてみたいことは何か」を問うやり取りに 3 分 10 秒を要したことが挙げられる。しかし、これは児童の主体性を生かした対話を展開させるための不可欠な導入プロセスであったと捉えている。

(3) 振り返りの考察

「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では、評価の基本的な考え方として、①一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させているか、②道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか、を示している。これらの観点において、終末段階で児童が記述した本時の振り返りを分析する。

① 第3学年での授業実践

表1 授業実践 I 第3学年における振り返りの記述の分析 (n=6)

観点①②双方について言及している児童	3名
観点①のみに言及している児童	1名
観点②のみに言及している児童	0名
上記以外の児童	2名

第3学年における振り返りを分析したものが上記の表である(表1)。6人中3名は主題について多面的・多角的な見方で捉え、自分のこれからの生き方について考えることができていたことが読み取れた。一方で、他の3名については、道徳的価値の理解が一面的なものに留まるか、他者への参照に終始しており、自分の問題として捉えている様子は見られなかった。

② 第5学年での授業実践

表2 授業実践 I 第5学年における振り返りの記述の分析 (n=12)

観点①②双方について言及している児童	5名
観点①のみに言及している児童	5名
観点②のみに言及している児童	2名
上記以外の児童	0名

第5学年における振り返りを分析したものが上記の表である(表2)。観点①のみ的人数と観点②のみ的人数を比較すると、観点①のみに言及した児童が

観点②のみに言及した児童と比較すると多いことが分かる。このことから、p4c によって内容項目について多面的・多角的に考えることができたものの、一方で、自分自身との関わりとして捉えることについて課題が残った児童が多数いることが推察できる。

これらは、展開後段におけるファシリテーションが不十分であったために、当該児童が道徳的価値を自分の問題として捉える機会を十分に得られなかったことが一因であると推測する。

5 授業実践Ⅱの取組

① 第3学年での授業実践

主題名 受け継がれる命「D (19) 生命の尊さ」
 教材名 「おじいちゃん、おばあちゃん、見ていてね」
 （東京書籍 新編新しいどうとく3）」

② 第5学年での授業実践

主題名 生きているからこそ「D (19) 生命の尊さ」
 教材名 「コースチャぼうやを救え」
 （東京書籍 新編新しい道徳5）」

授業実践Ⅰの課題を受け、対話における教師のファシリテーションを工夫することによって、児童が価値について、より自分の問題として捉えることができるのではないかと考える。そこで、児童に「どう思う？」など、自分との関わりについて捉えさせる発問を投げ掛ける「自分に返す発問」を設定することで課題の解決を図る。また、高学年においては、事前に教材文を一読させ、疑問や考えたい問題について予め考えさせておくこと、展開前段の教材文の確認を中心発問のみに絞ること、の2つの手立てを講じることでp4cの時間を確保し、対話における自己との関わりで考える機会の創出を図る。

6 授業実践Ⅱの成果（○）と課題（▲）

(1) 発達段階に応じたファシリテーションの工夫

① 第3学年での授業実践

- 教師が「でも、お願いされたことではないから、守らなくてもいいのではないかと」と問い掛けたことが、児童が葛藤を通して道徳的価値を自分との関わりで捉え始めるきっかけを生むことにつながった。
- 発問構想表を用いて、「共感的発問」、「分析的発問」、「批判的発問」の順に発問を構成した。教材文に寄り添った思考から、自分との関わりを通して考える段階まで、途切れることなく内容項目を中心に据えた話し合いを展開することができた。
- 新たに設定した「自分に返す発問」を終盤に2つ投げ掛けた。今の自分について考えさせる発問を通して、教材文の状況と自分自身の経験を重ね合わせて思考する姿が見られた。主題である道徳的

価値について、自分事として考える契機を生み出すことができた。

- ▲中心発問において意図的に発言順を構築したことが、かえって「自由に発言してよい」という対話の前提を損なう結果につながった。円座で対話の形式をとる以上は、児童が自発的に発言できる形態をとるべきであった。

発問構想表	
多面的思考 教材文や事実に重ねて考える	
共感的発問	分析的発問
○ほくは亡くなった二人に会った時、どう思ったでしょうか。 ○「おじいちゃん、おばあちゃん、見ていてね。」には、どんな思いが込められているでしょうか。	○「思いを受け継ぐ」とは、何をすることなのだろうか。 ○これはおじいちゃん、おばあちゃんからお譲りされたことなのだろうか。 ○ほくは、どんな思いを受け継いだのだろうか。
投影的発問	批判的発問
※本題材(生命の尊重領域)においては、自分を投影させて考える発問の活用が適切であったため、調整する。	○亡くなった人に対する「見ていてね」は、家族に対する「見ていてね」と同じでしょうか。 ○「思いを受け継ぐ」と「命を受け継ぐ」の違いは何だろうか。 ○でも、生きているからなら、気になくていいのではないかと。 ○誰からも思いを受け継いでいない人っているのだろうか。 ○思いを受け継ぐのは家族だけだろうか。
多角的思考 自分のこととして自由度高く考える	
自分に返す発問	
○あなたが「おじいちゃん、おばあちゃん、見ていてね。」と伝えたくなるのはどんな時ですか。 ○あなたはどんな思いを受け継いでいると思いますか。 ○その思いを、これからどう生かしていきたいと思えますか。	

図1 第3学年授業実践Ⅱにおいて作成した発問構想表

② 第5学年での授業実践

- 対話の中で児童から「子供の命は大切だ」という考えが多いが、それはどうしてか」という問いが提起された。対話の終盤に、「どの命も大切にされるべき価値のある命である」と気付かせたかったこともあり、この問いは本時のねらいに迫る上で効果的に働いた。
 - 「かけがえのない命とはどういうことか」と問い掛けたところ、「他のものに代えることができないということ」「大切という言葉では表現できない程に大切だということ」という発言がなされた。授業実践Ⅰに続いて具体性を引き出す問い返しをしたことで、主題について、表面上ではなく、児童が自分の解釈として捉え直すことができた。
 - 問いを事前に考えさせておくことで、児童の問いから対話を展開させることができた。また、「自分に返す発問」を活用し、自己の経験を吐露する問い掛けを行ったことで、自分の本音を語り合う時間を生み出すことができ、生き方について考える機会を創出することができた。
 - 「自分に返す発問」により、「誰かが亡くなってから気が付くことはあるが、普段は命について考えたことがなかった」「正直、これまでに友達の命ということは考えたことがなかった」という発言に示されるように、児童の内容項目に対する本音を引き出すことができた。
- ### (2) p4c を活用した探究的な学習デザインの工夫
- #### ① 第3学年での授業実践
- 教材文について考える時間が16分30秒、p4cとして対話しながら考える時間が17分02秒だった。授業実践Ⅰと比べると、対話する時間が大幅に長くなっている。これは、対話における発問の数が多くなったことに起因している。しかし、展開前

段である教材文を話題にする時間も長かったため、教材文から得る道徳的価値の理解も対話の中で十分にできたのではないかと考える。

② 第5学年での授業実践

○教材文について考える時間が10分20秒、p4cとして対話しながら考える時間が20分00秒だった。問いを予め考えておく時間を確保したことと、発問を中心発問のみに絞ったことが時間短縮を図ることができた要因だと推察する。そのため、対話の時間を授業実践Iと比較しても、5分弱長く確保することができた。時間の創出により、予定していた「自分に返す発問」まで含めた対話を展開することができた。

(3) 振り返りの考察

① 第3学年での授業実践

表3 授業実践II第3学年における振り返りの記述の分析 (n=6)

観点①②双方について言及している児童	1名
観点①のみに言及している児童	0名
観点②のみに言及している児童	4名
上記以外の児童	1名

第3学年における振り返りを分析したものが上記の表である(表3)。主題について多面的・多角的な見方で捉え、自分のこれからの生き方について考えることができている児童は1名に留まったものの、授業実践Iにおいて3名だった観点②に言及している児童が5名に増えた。これは、対話における「自分に返す発問」が自己の生き方を考えさせるという点において、効果的に作用したことの表れではないかと推察する。

③ 第5学年での授業実践

表4 授業実践II第5学年における振り返りの記述の分析 (n=11)

観点①②双方について言及している児童	5名
観点①のみに言及している児童	4名
観点②のみに言及している児童	1名
上記以外の児童	1名

第5学年における振り返りを分析したものが上記の表である(表4)。分析からは、授業実践Iからの推移はほとんど見られないことが分かる。しかし、対話の内容や児童の発言の質からは、主題についてより考えを巡らせたことが推察できる。その思考の過程を振り返りに反映させることができなかったことは、本授業実践の大きな反省である。

7 まとめ

(1) 研究の成果

発達段階に応じたファシリテーションの工夫について、中学年では教材文について「投影的発問」「分

析的発問」「批判的発問」を、高学年では、テーマ発問を中心にファシリテーションを展開した。中学年では3種の発問を活用したことで、教材文に没入させながら価値について考えることができ、登場人物の行動の背景にある思いについて想像し、主題についての対話へとつなげることができた。また、「自分に返す発問」を導入することで、道徳的価値を自分との関わりで捉える機会を得ることができたことが成果として挙げられるのではないかと考える。高学年においては、テーマ発問を中心に対話を行い、具体性を引き出す問い返しをしたことで、例を示して自分自身の生活場面と結び付けるなど、生き方と関わらせながら考える姿を見ることができた。

p4cを活用した探究的な学習デザイン工夫として、指導過程における後段部分「自分との関わりで考える」段階でp4cを活用した。中学年と高学年で時間配分を変更したが、やはり中学年においては、道徳的価値の深い理解のために教材文を読み込む時間が必要であるため、この配分は適切であったと考える。p4cの時間を十分に確保したことにより、自分との関わりで考える機会を創出することができた。また、p4cを指導の中に取り入れることで、道徳的価値について多面的な見方で捉える機会を得ることができるという副次的な効果を得ることができた。

(2) 今後の課題

本研究において、高学年の授業では、児童自身が問いを考え、互いに投げ掛け合う過程を通じて、内容項目に関する思考が深まっていく様子を観察することができた。しかし、この対話の深まりは、「児童自身による問いの投げ掛け」という、教師にとっては偶発性が大きい要素に依存しているに過ぎない。高学年においても、教師が意図的なファシリテーションを行うことで、対話をねらいとする方向へと効果的に展開させ、児童の思考をより深めさせることが可能であると考えられる。具体的には、第3学年の授業実践に活用した「発問構想表を用いた発問構成の工夫」を、高学年の指導においても、対話の展開に応じて使い分けることで、より指導のねらいに迫ることができるのではないかと考える。p4cにおける教師の適切な役割と関わり方について、今後も実践と研究を重ねていく所存である。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 (2018) 「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」
- 2) 永田繁雄 (2024) 『多面的・多角的思考を促す道徳教材発問大全集』 明治図書
- 3) p4c みやぎ・出版企画委員会 (2017) 『子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」』 東京書籍