

## 考えの根拠を問う「道德の時間」の指導に関する研究<sup>†</sup>

原田 俊子・菊地 智則・佐々木勝利・佐藤 優子\*

秋田大学教育文化学部附属中学校

小池 孝範\*\*

秋田大学教育文化学部

「道德の時間」は、学校のエデュケーション全体で行なう道德教育の要として位置付けられており、教師の一方的な教授や徳目の解説にとどまらず、子どもたち一人ひとりが主体的に道德的価値を深めることができるようにすることが求められている。そのためには、子どもたちが、話し合い、議論を通して自分の考えを深めることが必要となる。特に道德の教科化にともなう今回の学習指導要領の一部改正では、「考える道德」、「議論する道德」への転換が求められ、今後、道德の時間における話し合い、議論はますます重要視されていくことになる。しかし、単に話し合いの場、議論の場を設定すれば活発な議論がなされるわけではなく、様々な話し合い活動充実のための工夫が必要である。A中学校では、平成25（2013）年度から、グループでの話し合いの際に、班員の意見に対して「なぜそのように考えたのか」を繰り返し質問し、考えの根拠を問う〈なんでさん〉という役割を設定し、話し合い活動の充実を図ってきた。そこで、本稿では、この取り組みの実践を報告するとともに、取り組みから見てきた意義と課題を検討した。

**キーワード：**道德の時間、道德教育、共感、話し合い活動、根拠への問い

### はじめに——問題の所在と本稿の目的

平成20（2008）年に告示された『中学校学習指導要領』では、「道德の時間」における指導において、「自分の考えを基に、書いたり議論したりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること」を求めている〔文部科学省、2008a:114f〕<sup>1</sup>。これは平成20年の改訂から新たに盛り込まれた内容であるが、平成27（2015）年3月に告示された一部改正学習指導要領では、「道德の時間」を「特別の教科 道德」（以下、「道德科」と

して位置づけるとともに、「考える道德」、「議論する道德」への転換を図ることをその趣旨としてあげ〔文部科学省、2015:2〕、より充実した「討論（話し合い）」を求めている<sup>2</sup>。

「道德の時間」における話し合い活動については、「道德の時間の中心となるものであり、その充実のための教師の役割は大きい。話し合い活動を充実させるためには、多様な意見が出る発問を心掛けること」や、「クラスのなかに子ども同士の意見のやり取りが生まれてくるような進め方をするなど」が望まれる」とされている〔押谷、内藤、2012:126〕。ここでもふれられているように、「道德の時間」においては、「話し合い活動（討論）」が重視されるが、その充実のためには「教師の役割」が大きい。もちろん、教師が積極的に話し合いに参加し、直接的に活性化する場合もあるだろうが、生徒同士の「討論」が充実したものとなるための方略を立て、「討論」しやすい環境を整えていくことも必要であろう。

2016年1月8日受理

<sup>†</sup>On Teaching "The Class Moral Education" by Asking about Bases of Student's Thought

\*Toshiko HARADA, Tomonori KIKUCHI, Katsutoshi SASAKI and Yuko SATO, Junior High School Attached to Faculty of Education and Human Studies, Akita University

\*\*Takanori KOIKE, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

では、「道德の時間」ではどのような「討論」が求められるだろうか。先にあげたように、「道德の時間」では、「自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め」ること、すなわち、①「自分とは異なる考えに接する」こと、その上で、②「自分の考えを深める」ことが必要となる。「討論」とは、一般には「意見を出して論じ合うこと」（『精選版日本国語大辞典』2006、小学館）であるといえようが、そこでは、「意見を出すこと」、すなわち、自分の考えを「発信すること」が重視される。しかし、「発信」は同時に「受信」されることを前提としている。

秋田喜代美は、「授業は、他者、教材、自己との対話によって成立」しており、「真の学びの対話」を生み出すためには、授業における「居場所感」が重要な要素の一つであるとしている。「居場所感」として、「物理的に座席があるというだけではなく、教師との信頼関係、仲間に受け入れられているという受容感、よくわからない、迷ったり困っていることを自己開示できる安心感、自らの考えや言葉に共感しそれを豊かにすることから生まれる一体感としての集団の居場所感など」をあげている。その上で、こうした安心感や居場所感を生み出すのが「聴く」ことと「待つ」ことであるとする。「聴く」には、あいづちやうなずきによって聴いていることを積極的に表すことも含まれる〔秋田、2014:8ff.〕。

また、上田閑照は、「相手の言うことを聞く」ことは、「話し手を相手に譲って黙って聞くという消極的なあり方から始まるが——実はこれもすでに自ら受動の立場に立つことであるが、それにとどまらずさらに積極的に聞いてゆく、すなわち尋ねてゆくというあり方に進む」としている〔上田、2008:179, 傍点原文ママ〕。

こうした見解をふまえるならば、「討論」においては、もちろん発信することも重要ではあるが、同時に、あるいはそれ以上に「聞く・聴く」ことが重要であるといえるだろう。

A中学校道德部では、生徒の話し合いが、より充実したものとなるための工夫として、平成25（2013）年度から、グループでの話し合いの際に、班員の意見に対して「なぜそのように考えたのか」を繰り返し質問し、考えの根拠を問う〈なんでさん〉という役割を設定している。話し合い活動では、それぞれが意見を出すこと、すなわち発信が重要であるが、〈なんでさん〉を活用することによって、生徒たち

は「聞く・聴く」ことに対する意識も高まっている様子がうかがえる。

今年度（平成28〔2016〕年度）で3年目を迎え、その成果・意義と課題が見えてきたことから、導入の経緯、また、授業実践の中での成果・意義と課題について検討し、「考える道德」、「議論する道德」の実践のための方途を探っていきたい。

## 1. 〈なんでさん〉のねらいと研究の概要——〈なんでさん〉導入の経緯——

A中学校道德部では、平成25年度秋季研修会（以下「秋季研」）から、話し合いの場で「どうして」という問いが可能になるような発問・手立てを講じるという指針のもと、授業実践を実施している。この指針は、平成25年度春の公開研究会（以下「公開研」）において実施された研究授業における事後の反省点から立てられたものである。以下で、まず、こうした指針が立てられた経緯とねらいについて確認したい。

平成25年度春の公開研は、平成26年度の学校全体の研究方針「共に学び、共に育つ開かれた個——多様化する社会における学びの展開——」をふまえた道德部の研究主題「共に考え、共に語り、道德的実践力を育む指導」、副主題「生徒同士の「共感」を重視した授業づくり」に則り実施され、「生徒たちの意見を可視化するための手立てを重視」して実施された。当該研究授業では、「クラスやグループの一人ひとりの考えに触れる機会をつくることで、多様な考えに気づく授業」が展開されたが、一方、「生徒どうしのより具体的な意見交換に至らなかったことが事後の反省点に挙げられた」〔佐藤、真崎、紺野、渡辺、2014:113〕。

そこで、平成25年度秋季研では、話し合いの場で「生徒どうしのより具体的な意見交換」を展開するため、「意見」の理由・根拠を問う問い、意見に対して「どうして」という問いが可能になるような具体的な手立てが検討され、その具体的方法として、〈なんでさん〉という役割の生徒が設定された。この〈なんでさん〉は、グループで自分の意見を発表し合う際に、「意見を発表する生徒とは別に、当の生徒に対してその発表の理由・根拠を質問する係」である〔佐藤、真崎、紺野、渡辺、2014:116〕。

それまでの授業実践の中で、主発問に対して「賛成」「どちらかという」と賛成」「どちらかという」と反

対」「反対」などのように4件法で自分の考えをまとめ、それを座標としたマトリクス上にネームプレートを置いて考えを示すというような取り組みをしてきた。マトリクスを見ただけでは、同じ座標にネームプレートを置いた生徒の考えは「同じ考え」として扱われがちであったが、「なぜそう考えたのか」と理由を問うと、その理由は様々であった。それを、生徒同士の話し合いの中で引き出すことはできないかと考えて、〈なんでさん〉を設定した。

〈なんでさん〉の役割は、グループで話し合いをするときに、発表した人に必ず「なんで？」と、考えの根拠を質問することである。「なんで～考えたのですか」「なんで～は～となるのですか」「私は～と思いますが、なんで～考えたのですか」と話形も示すことにした。さらに、その話し合いのルールを二つも設定した。一つは、「〈なんでさん〉は、発表した人に必ず2回は質問する」ということである。このことにより、〈なんでさん〉に質問された発表者は、自分の考えについてその根拠を改めて考え、より深めることができるのではないかと考えた。もう一つは、「聞いている人は、〈なんでさん〉と発表している人のサポート役になる（代わりに質問したり、答えを考えたりしよう）」ということである。このことにより、グループ4人の話し合いのときに〈なんでさん〉と発表者以外の2人が話し合いに加わることができ、サポート役になることによって、〈なんでさん〉や発表者の気持ちになって新たな視点で考えることができるのではないかと考えた。

実際に平成25年度秋季研では、グループ内で〈なんでさん〉を中心に積極的に意見交換をする姿が見られた。〈なんでさん〉の的確な質問が、各発表者の思いをうまく引き出し、また発表者があまり意図

していなかったところについて考えを深めさせるように作用した。研究授業後の検討会では、〈なんでさん〉が、「生徒どうしの『共感』を深めるためによい手立てであることが確認された」〔佐藤、真崎、紺野、渡辺、2014:117〕。

こうした成果をふまえつつ、A中学校では、平成26年度以降も〈なんでさん〉を活用した授業実践が試みられた。その際、〈なんでさん〉は、A中学校道徳部の研究主題・副題、および、研究内容の重点に即して位置づけられ、また、活用されているため、当該授業実践と研究主題・副題、研究内容の重点との関連を確認しておきたい。A中学校の道徳部の研究主題・副題と本稿でとり上げた実践授業との関係は〈表1〉の通りである。

平成26年度の公開研の実践授業は平成25年度秋季研と同様の主題・副題のもとで実施された。当該実践授業は、平成25年度秋季研での課題をふまえながら、(1) 自己理解・他者理解を深める「共感」を促す手立て、(2) 積極的に「受信」「発信」する意欲を高める手立て、(3) 生徒が資料の同質性や異質性に自分自身を深く投影できる読み物資料の精選、の三点を重点とした。

平成27年度の公開研は、研究主題「自己をみつめ、社会とつながる、道徳的实践力を育む指導」、研究副題「生徒同士の「共感」から自己を広げる授業づくり」のもとで実施された。平成26年度の課題をふまえながら、(1) 生徒自らが「問い」を立てる授業の工夫、(2) 自己の振り返りを重視した授業の工夫、の二点を重点とした。

平成27年度の秋季研は、研究主題「自己をみつめ、社会とつながる、道徳的实践力を育む指導」、研究副題「生徒同士の「共感」から他者理解を深める授

表1

年度	道徳部の研究主題・研究副題		実践授業
平成25年度 H24.10～H25.9	主題	共に考え、共に語り、道徳実践力を育む指導	秋季研 (H25)
	副題	生徒同士の「共感」を重視した授業づくり	
平成26年度 H25.10～H26.9	主題	共に考え、共に語り、道徳実践力を育む指導	公開研 (H26) 〔本稿掲載〕
	副題	生徒同士の「共感」を深める授業づくり	
平成27年度 H26.10～H27.9	主題	自己をみつめ、社会とつながる、道徳的实践力を育む指導	公開研 (H27) 〔本稿掲載〕
	副題	生徒同士の「共感」から自己を広げる授業づくり	
H28年度 H27.10～H28.9	主題	自己をみつめ、社会とつながる、道徳的实践力を育む指導	秋季研 (H27) 〔本稿掲載〕
	副題	生徒同士の「共感」から他者理解を深める授業づくり	

業づくり」のもとで実施された。平成27年度研究の課題をふまえながら、(1)「共感」を深めるための話し合いの指導の工夫、(2)自分と他者のかかわりを見つめる振り返りの工夫、の二点を重点とした。

これらの授業実践についての具体的内容および課題の詳細については本稿2で扱うが、〈なんでさん〉の活用とかかわりの深い「共感」の定義と、副題のねらいを概観しておきたい。A中学校道徳部では、平成25年度から道徳部の研究副題に「共感」を設定し、その後4年間、継続して副題としている。「共感」を副題とした経緯は以下の通りである。

平成25年度のA中学校の学校全体の研究主題「共に学び、共に育つ開かれた個」であるが、そこでの「個」とは「生徒同士が集団で問いを共有したり、問い直したりすることで、生徒個々の学びが変容していく個」である。そのため、「生徒同士がどのように関わり合って学習することが有効なのか」について研究が進められたが、道徳の時間における生徒同士の関わりにおいては、「単に生徒が感じたり考えたりしたことを受信・発信」するのではない。「関わり合いを通して、内省（自分の心の中を省みること）まで至ってこそ道徳的価値や人間としての生き方についての自覚が深まるものである。内省に至る関わり合いとは、相手の意見に興味をもっているということが大前提」となるが、この関わり合いを「共感」とよぶこととした〔秋田大学教育文化学部附属中学校道徳部、2014:127f.〕。

「共感」は、わが国においては「sympathyのように、ひとつの感情を複数者で共有する場合」と、「他者の感情をそれとして認知する働き、いわば、empathyの意味」で使われる場合とがある。前者—“sympathy”の場合、それは「同感」という言葉に置き換え可能であり、「同情」概念にも親和的である。一方、後者—“empathy”の場合、もともとは「感情移入」と訳されていたが、現在は「共感」と訳出される場合が多い。そこで、A中学校では「共感」の意味を吟味した上で、後者—“empathy”に基づいて整理し、「他者の考えを尊重し、関心をもって他者の感情上の情報を集めている状態」と定義している〔秋田大学教育文化学部附属中学校道徳部、2014:136〕。

こうした「共感」を含む道徳部の研究副題として、平成25年度は、「生徒同士の「共感」を重視した授業づくり」が設定された。平成26年度はこの方

針をふまえつつ、生徒のより深い「内省」は、より深い「共感」から生まれるとの見通しをもって、研究副題「生徒同士の「共感」を深める授業づくり」が設定された。この研究方針のもと下、平成25年の秋季研、平成26年の公開研では、〈なんでさん〉によってクラスや生徒同士が、積極的に「共感」する場面を作り出すことによって、生徒同士の話し合いが道徳的な価値をよりいっそう多面的、多角的に捉えられるようになることを目指した。平成27年度は、友達同士や話す相手から「共感」を得るとともに、その「共感」を自分の生き方として考えていくことが目指され、「生徒同士の「共感」から自己を広げる授業づくり」が研究副題として設定された。自覚され、深められた道徳的な価値は、「自己」がそれぞれもつものではあるが、他者との関係の中で具体的に実践されるものである。そこで平成28年度は、「共感」を通して広げられた自己、および道徳的な価値をもとに、様々な考えや思いをもつ「他者」を理解し、よりよいかかわり方を考えられるようになることを企図し、研究副題として「生徒同士の「共感」から他者理解を深める授業づくり」が設定された。

A中学校では、「共感」を「重視」し、「深め」、そこから「自己を広げ」、「他者理解を深める」ための手立てとして〈なんでさん〉を活用しながら、道徳の時間、道徳教育の実践が積み重ねられてきた。そこで以下では、道徳の時間の中での活用の事例をあげ、その上で意義と課題を検討してみたい。

## 2. 研究授業の実践とその考察

### （1）平成26年度公開研究協議会から

主題名：「寛容な心」 内容項目〔2-（5）〕

ねらい：寛容な心で相手の存在の独自性を認め、考えや立場を尊重する心情を育てる。

資料名：「言葉の向こうに」（『私たちの道徳 中学校』文部科学省）

〈授業実践〉

研究授業の対象クラスは、授業者のK教諭が担任する2年D組（36名）である。授業では、導入の過程で、視点が変わると見え方が変わることを確認するため、中1国語や交通安全教室で取り上げられた「だまし絵」3枚をテンポ良く提示し、一方の絵が見えたと、もう一方の絵が見えにくくなることを確認した。生徒からは「だまし絵」に隠された両方の



絵を見取るためには、「見方を変える」「先入観をなくす」「リセットする」が必要だという意見が出されていた。その後、本時の主題への関連づけをはかるために、生徒の言葉を使いながら「他の人と付き合っていくとき、自分の思い込みや、先入観のせいで苦労したことはないか」と問いかけ、「だまし絵」と同様に人間関係の中でも自分自身の思い込みから、偏った考え方に陥りがちになることを確認した。

次の展開過程では、資料の前半部分を読み、主人公が「中学生」「サッカー好き」「A選手のファン」「ファンサイトで仲間との交流を楽しんでいる」など、置かれている状況を整理し板書することから始まった。また、資料の場面を想起しやすくなるように、視聴覚機器でインターネット上のやり取りを再現した。その後、授業者は、主人公である加奈子の反論「負け惜しみなんて最低。悔しかったらそっちもゴールを決めたら」についてどう思うかを問いかけた。更に、個々の考えを詳しく分類できるようにホワイトボードの横軸には「気持ちが分かる」「気持ちが分からない」という心情を表すマトリクスを、縦軸には、「反論する」「反論しない」という行動を表すマトリクスを準備し、生徒たちがそこにネームプレートを貼って、自分の考えを可視化できるようにした。

以上の活動の結果、この段階では「気持ちが分かるが、反論はしない」と答えた生徒が多かった。その理由として、「気持ちは分かるけど、ちょっと言い過ぎだと思う。」「同じレベルになりたくないので書き込まない。」「もっと関係が悪くなるので反論はしない。」「人それぞれに違った考えをもっていることを理解するべきなので反論はしない。」という意見が挙げられた。一方で、「気持ちが分かるので反論する。」と答えた生徒からは「ひどいことを言われたのだから、言い返すのは当たり前。」「いらっとして書き込むと思う。」「A選手の良さをしっかりと伝えるべきなので、反論する。」という意見が挙げられた。そして、主人公の反論に対する捉え方が、このクラスの中でも様々であることを確認した。

次に、資料の後半部分を読み、新たに主人公が置かれている状況を整理し、主人公の思いが伝わるように板書した。その後、主人公が気付いた「一番大切なこと」について考え意見交換を行ったのだが、その際に、二つの手立てを講じた。一つめは、生徒

一人一人が自分の考えをもって話し合いに臨めるように、付箋に自分の考えのキーワードを記入し、それを示しながら、グループで話し合いをすることである。

二つめは、他の意見に「共感」しながら話し合い、個々の考えに深まりが出てくるように、話し合いの手順（〈なんでさん〉）を実行することである。今回は、相手を尊重することが大切であることに気付かせることを目的としていたため、グループ内の意見をキーワード化して黒板にフラッシュカードとして示させ全体で構造化を図るようにした。主人公が気付いた「一番大切なこと」としてグループから挙げられたキーワードは「優しさ」「思いやり」「気遣い」「相手がいること」「冷静さ」などであった。また、そのキーワードが、最も適切だと考えた理由を聞いてみると、「中傷し合っても、誰もいい気持ちにはなれないから」「相手には相手の考えがあることを忘れてはいけないから」「相手の考えも理解しようと思う謙虚な気持ちが大切だから」「サイトにはいろいろな選手のファンが集まっているので、いろいろな意見があることを理解する必要があるから」「自分が書いたことを、相手はどのように思ってしまうかを想像することが重要だから」といった考えが集まってきた。

そして、終末過程において、展開過程の話し合いをふまえ、もう一度、主人公である加奈子の反論「負け惜しみなんて最低。悔しかったらそっちもゴールを決めたら」についてどう思うかを問いかけた。その結果、反論する気持ちがよく分かったと捉えていた生徒たちの中からも、「言い返すとしても、相手の気持ちを考えた言葉を使わなければならない。」「自分の言葉を考えないといけない。」「顔を見合わせる会話と同じなので、相手をおとしめたりせず尊重し、柔らかな物腰で意見を交換したい。」「周りの人のことを考える発言をしていきたい。」という考えが生まれてきた。この考えが、まさに本時のねらいである「寛容な心」が育てられていく核となる事象と捉えられる。

最後に、終末過程で、話し合いの手順〈なんでさん〉を通して生徒たちが考えたことを書いた振り返りを紹介する。

・自分と全く同じ考えを持つもつ人はいないし、どんな考えを持つもつことも自由だと思うけれど、それを相手に押しつけるのは相手を嫌な気持ちに

させてしまうと思う。自分が言われて嫌なことを相手に言わないように気をつけていきたい。

- ・たとえ顔が見えていなくても、確かに人の気持ちがこもっているもの、それが言葉だと思う。自分の言葉に、責任と誠意を込めて送り出せば、とげとげしい言葉にはならず、相手を尊重することができると思う。
- ・今回の授業では、相手の顔は見えず文字だけの会話なので、一度打っても消して書き直せばいいが、実際に会話している時はそうはいかないのもっと気を付けないといけないと思う。どんな場面でも、相手の気持ちを考えながら言葉のキャッチボールを交わしていきたいと思う。
- ・相手を単に非難するのではなく、意見の一つとして認め、冷静な対応をするのが正しいと知りました。
- ・相手も自分と同じサッカーファンとして、色々な視点の意見があることを分からなければならない。一人一人が別々の考えをもっているの、そこを理解することが大切だと思う。

#### 〈授業実践の考察〉

##### ①「共感」を深める〈なんでさん〉の話し合い

〈なんでさん〉という役割を決め、本音に迫っていく活動は自己理解・他者理解につながる「共感」を深める上で有効にはたらいっていた。しかし、〈なんでさん〉の活動を軌道にのせるには時間が必要であった。本授業で、〈なんでさん〉の活動をするにあたり、題材を変えながら、事前に同じような話し合い活動を「道徳の時間」や「学級活動」で行った。回数を重ねるたびに、スムーズに活動が展開されるようになり、〈なんでさん〉のマークを黒板に提示するだけで活動がスタートしグループの中で多様な意見を構造化し、発表の準備をするまでに至っていった。また、〈なんでさん〉の問いの繰り返しの技術の向上も図られていった。単純な「なんで？」という問いの繰り返しだけではなく、班員それぞれに適した「なんで？」を発していくことにより、「共感」が促されたと思う。しかし、全体で意見を交流する場面では、弱点も見つかった。各グループから出された意見が同じ表現になっているのも、教師が〈なんでさん〉になりかわり、些細な違いを紹介させられるような補助発問を繰り返していくべきだったがコーディネイトが上手くできなかった。

##### ②積極的に「受信」「発信」する意欲を高める手立

てとしての〈なんでさん〉

生徒の考えの強弱や、他人との共通点や相違点を分かりやすくするために、マトリクス上にネームプレート貼り、考えを可視化した。〈なんでさん〉の話し合い活動では、全員に自分の意見を述べさせる活動のため、例外なく自分の考えを伝えなければならないという必然性から、積極的に「受信」「発信」する意欲を高めることに有効であった。

#### (2) 平成27年度公開研究協議会から

主題名：「集団生活の向上」 内容項目〔4-（4）〕

ねらい：学級という集団の意義について考え、集団生活の向上に努めようとする心情を育てる。

資料名：「グループ」（『中学道徳 心つないで1』教育出版）

#### 〈授業実践〉

研究授業の対象クラスは、授業者のS教諭が担任する1年D組（36名）である。

導入段階の手立てとして「今日から一年間席替えをしません。」という発問をし、生徒にとって学校生活にある身近な出来事であり、大きな関心事である席替えから本時の「問い」につながっていく意識をもたせるよう試みた。また、事前アンケート「あなたが理想とするグループとはどんなグループか。」を実施し、その結果を同類でまとめられている意見ごとに順次提示し、授業前における生徒それぞれの考えの共有化を図ると共に、「他に大切なことはないだろうか。」という補助発問をし、価値についての方向付けを行なった。

次の展開過程では、登場人物と話の内容を確認しながら、寺島君と小島さんの思いについて考えるために、授業者は「理想のグループにするためには、寺島君と小島さんのどちらの意見に賛成ですか。」という問いを投げかけた。その際、ホワイトボードに上下二段になったマトリクスを記した。二段にしたねらいは、本時の中で起こった変容を教師・生徒が互いに見取るためである。生徒たちは、まず、上段にネームプレートを貼ってその時の自分の立場を示し、授業の最後に下段にもう一度貼るという方略をとった。

以上の活動の結果、この時点ではどちらかという寺島君の意見に賛成という立場が多かったが、それぞれの生徒の立場は一様ではなく、散らばっていた。そこで授業者は、対極の立場を示した二人の生徒を代表者として指名し、二人の生徒がそれぞれに

理由を発表した。その結果、寺島君の意見に賛成の理由として「おもしろみがない。好きな人同士だと休み時間などすべてオープンにできる。」という意見が挙げられた。一方、小島さんの意見に賛成の立場の生徒は「騒ぐ人が集まると困る。授業に集中できないなど問題が起ころう。」と返した。ここで授業者は「そう言っているけれどいかが？」とつないだ。寺島君の意見に賛成の生徒は「確かに騒ぐ人がいるとまずいですね。」と困惑した。すると、フロアにいた数名の生徒が挙手をし、「Tさんの言っていることも分かる。親しい人がいると注意してくれると思う。注意すればいいと思う。」「注意できる人はいるかもしれないけれど、仲が良い人は注意できないと思うので賛成できない。」「寺島君の考えでいくと、席替えの時など最後に残ってしまって悲しいことになってしまう人もいると思う。その点、小島さんの考えだと、もう少し時間があれば仲良くなれるかもしれない。」など、それぞれの立場についてフォローしたり、反対したりする意見が出された。

次に授業者は、多様な意見を受信できるよう一方に偏っていない中間の意見を引き出す意図的指名を行い、「どっちに賛成も反対もある。私も楽しいと思うから寺島君に賛成したいけれど、騒ぐ人もいると思うので小島さんの考えだと授業もいい感じになると思う。」という意見を引き出した。そして授業者は、席替えの方法論に争点がずれることがないよう、小島さんの意見のよさに気付くことができるように主人公の「僕」の目を通した場面に着目させる補助発問をした。その上で価値を深めていくことができるようどちらか一方に意見を決め、二段目のマトリクスに再度ネームプレートを貼るよう指示した。期待したほど大きな立場の変化は見られなかったが、それでも大きく動いた数人を確認し、意図的指名でその理由を尋ねると、「小島さん方式でいくと残ってしまう人がいなくなる。好きな人同士で集まらなくてもクラス自体は変わらないから。空いている時間に話すこともできるから。」と発言した。これは登場人物と現実の自分のクラスを重ね合わせて、様々な立場にいる人へ配慮しながらよりよい集団に向かおうとする意識が表出した発言だったと推測される。

ここまでの内容をふまえ、次の展開で「自分たちが理想とするグループはどんなグループか。」というねらいにせまるための主発問をし、4人グループ

での話し合い活動を行なった。この場面では「共感」しながら話し合えるように、話し合いの手順（〈なんでさん〉と聞き手のルール）を確認した。また、より積極的に他の考えや異見を検索したり、関連づけたりしやすくするために、4人グループでホワイトボードにキーワードを記入しながら話し合いをするように促した。話し合い初期の状態を観察すると、ここまででねらいとする価値に近づいていると推測される生徒は数名いた程度であった。しかし、〈なんでさん〉が意見を掘り下げる役割を果たすことで活発な話し合いが行われ、徐々に価値に近づいていく様子を見取ることができた。「仲が良く、意見を言い合える楽しいグループ。」といった意見から、「お互いを分かるというキーワードに注目し、内面を分かり合えるグループが理想のグループではないか。」といった見かけ上の良さから一つ掘り下げた考えが出される場面もあった。話し合いをする際に、現在の互いの立場や考えが一目で分かるようカラープレート（通称「ババヘラカード」<sup>3)</sup>）を胸に着けさせたことも、互いの立場を明らかにして受信・発信をしやすくする一助になったと思われる。

話し合いのまとめ段階で各グループのキーワードを見てみると、「楽しい」という言葉が目立ったが、その「楽しい」の質の捉えに差があることに授業者は着目した。そこで補助発問として「仲がいい＝楽しいですか？」という問いを発し、個々に「問い直し」を促した。そして、一人の生徒から「グループはみんな好きな人ばかりだとだめだと思う。みんなムードメーカーばかりだとうるさくなる。例えばムードメーカーがいたとしたらその人の長所を生かし、はじめにやらない短所があるとすれば、まじめな人がいて……というような、それぞれの個性を生かしたグループがいいと思う。仲良く楽しくという点については、たくさんのグループが楽しくても、一つのグループが楽しくなければ意味がない。やっぱりみんな楽しく仲良くできたらいいなと思う。」という考えを引き出した。この生徒の発言によって個の考えに広がりや深まりがもたらされた。また、この発言内容は、授業クラスが4月の特別活動で行った内容（エゴグラム）を想起させるものであったため、授業者は寺島君と小島さんの性格（長所と短所）を生徒と確認しながら「全員が寺島君のグループってどうなるだろう。全員が小島さんのようなグループってどうなんだろう。そんなことをM君が言っ



てくれたような気がするね。」というクラスの生活体験を想起させる補助発問をしたところ、多くの生徒が驚嘆やうなずきなどの反応を示したことから、価値の一般化ができたと推測される。

終末過程ではこれまでの話し合いをふまえ、友達との関わりの中で感じたこと、考えたこと、ゆれ動いた（深まった）考えを、生徒が振り返りシートに記入した。他者の同質・異質な考えを受け止めながら授業を振り返っている姿が見取れた。この形式の振り返りシートは、生徒一人ひとりが自己の考えの深まりや変容を実感し、内面を見つめ直すのに有効であった。そして最後にハート形の付箋紙に「今の自分に贈る言葉」を記入させた。自分の価値観を見直しているような内容が多く見られ、主観的なものの見方から客観的なものの見方へ転換する効果があり、自分の価値観を見直す手立てとして有効であることが見取れた。

#### 〈授業実践の考察〉

本時では「共感」しながら話し合えるように、話し合いの手順を確認して話し合いをスタートさせた。その結果、〈なんでさん〉が意見を掘り下げる役割を果たして活発な話し合いが行われた。〈なんでさん〉が「意見を発表する生徒とは別に、当の生徒に対してその発表の理由・根拠を質問する係」として重要な役割を担っていることはこれまでの研究で確かめられているが、自己の考えを深め、同質・異質な他の考えを受信して自己を広げるためには、「聞き手（サポート役）」も重要な役割を担っていることが今回の授業で明らかになった。〈なんでさん〉や発表者の発言に対して「聞き手（サポート役）」が自分の考えを述べたり、質問をして掘り下げたりする相互の関わりこそが動機（自分の考えの根拠）について深まりをもたせ、「共感」の中で自己を広げることにつながっていたように思う。

当然のことであるが、この手段を用いて話し合いを行うためには経験が必要である。今回も本時を迎えるまでに道徳の時間はもとより、特別活動の時間でもねらいを達成するために適切だと思われる場面において〈なんでさん〉を取り入れて活動してきた。その際に留意した点は、グループの全員に〈なんでさん〉と「聞き手」を経験させることであり、「聞き手」も重要な役割を担っているという意識付けであった。その繰り返し子どもたちの話し合いのスキルを向上させたと考えている。一方で、授業以前

に、子どもたちが自分の考えを遠慮なく発信・受信し合うためには、クラスの間関係の質の向上が重要であることは言うまでもない。

また、より積極的に他の考えや異見を検索したり、関連付けたりしやすくするために、本時ではグループごとにホワイトボードにキーワードを記入しながら話し合いをするように促したところ、それを手掛かりに話し合う姿が見られた。このことから、マトリクスを使った手法と現在の立場を示す「ババヘラカード」の活用も含め、視覚的に情報を共有しながら話し合いを進めることが話し合いを充実させ、個の考えを深め、広げることにつながったと推測される。以上のことから、「〈なんでさん〉と聞き手（サポート役）」の役割を用いた話し合いの手段と、互いの立場や考えを可視化することが有機的に結びついた授業の流れが話し合いをより深いものにし、新しい見方や考え方を生み出すことにつながるといえることが新たに分かった。今後は〈なんでさん〉をより有効に機能させる手立てや授業の工夫について探っていくことが課題である。

#### （3）平成27年度秋季授業研究会から

主題名：「相互理解・寛容」 内容項目〔2-（5）〕  
ねらい：他の人がもつ自分にはないよさを認め、広い心で謙虚に学ぼうとする心情を育てる。

資料名：『「一番乗り」たけいち』（『中学生の道徳2 自分を考える』あかつき）

#### 〈授業実践〉

研究授業の対象クラスは、授業者H教諭が担任する1年A組（36名）である。授業では、導入の過程で、あらかじめとっていたアンケート「わたしのヒーロー・ヒロイン」結果を紹介し、それが〈身近な人物〉・〈芸能界スポーツ界〉・〈歴史上の人物〉・〈ゲームアニメの世界の人物〉と幅広く上げられていること、またそれぞれの理由も紹介することで、一つ目の『「ヒーロー・ヒロイン」って何だろう？』という問いに考えが及ぶようにした。人によって考え方やとらえ方が変わることも確認した。

主題に関連付けるため、資料に「ヒーロー」が出てくることを告げて、本文の読みに入った。本文を読んだ段階で、たけいちが「ヒーロー」だと思うか否かを「ババヘラカード」（思う＝ピンク、思わない＝黄色、迷っている＝水色）で示し、個々の感じ方を可視化したところ、この時点ではピンクの方が多かった。



主題に迫るため、たけいちの発した「随分早いんだね。」という言葉にスポットを当てて、言われた筆者の1回目、2回目の気持ちについてを個々で考えをまとめ、変化に気づくようにした。個々で考えをまとめるため、二色の付箋を用い、ピンク色に1回目、黄色に2回目の気持ちをそれぞれ書いた。次に、グループになり、それを色分けして画用紙に貼り、グループ内の他者の意見と筆者の心情の変化が一目でわかるようにした。全体場で、おおざっぱに確認したところ、1回目「悔しい・くしょう」から2回目「驚き・くじえくじえ」等と、明らかな変化が感じられており、そのことを確認した。

この後、主題に迫るための主発問「同じ『随分早いんだね。』という言葉なのに、受け止める筆者の気持ちが変わったのはなぜだろう。」をグループで話し合った。ここでは、「たけいちの良さ」を発見したり、それに起因していると考えたりするだけではなく、「たけいちの良さに気づけた筆者（のすごい）」に気づくことに近づいてほしいとねらったため、〈なんでさん〉の話し合いにした。今回の〈なんでさん〉では、これまでの「〈なんでさん〉・意見を言う人・フォローする人」の役目に「記録者」を加え、4人グループの全員が必ず一人一役で責任をもって積極的に参加できるようにした。記録者がホワイトボードにメモしていくことで、出された意見を掘り下げていく時も、気持ちの変化や流れが見えて分かりやすいと考えた。各班の話し合いの中で、最初にできたのは「たけいちが一番乗りしている理由がわかったから。」という意見であった。これは予想通りでもあり、まだ目指すところに行き着いていない状態でもあった。それを起点に「何で理由がわかったら、「驚き」に変わるの？」や、「何で家族のために頑張っているのを知ったら、「驚き」に変わるの？」という〈なんでさん〉の掘り下げにより、「家族のために頑張っているから感動したから。」「自分は深夜放送を聞いていたのにたけいちが家族のためにしてすごいと思ったから。」という、筆者が自身とたけいちを比較した考えと、「驚き」が賞賛の「すごい」という意見に変わって出てきたところもあった。

各班の〈なんでさん〉の話し合いを記録したボードを掲示し全体で共有を図った上で、たけいちがヒーローになった理由が筆者側の受け止め方にある

ことに気づかせるため、「筆者のヒーロー『たけいち』の良さは何だろう」という問い直しを行った。また、「いつからたけいちがヒーローになったのだろうか？」という補助発問も組み込んだ。ここでは、本時のねらいの一つ目でもある、「他の人がもつ自分ない良さを認める」ことは達成された。しかし、二つ目の「広い心で謙虚に学ぼうとする心情を育てる」ということには、まだ届かなかった。そこで教師が、補助的に「私なら、貧乏くさい気がして、たけいちのことをヒーローとは思えないけどなあ。みんなはどう？みんなにとってもヒーローなの？」という発問をした。変化があった人はババヘラカードを直すように指示したところ、黄色（思わない）がやや増えた。

終末は、各自が振り返りカードの記入でまとめた。振り返りカードは、今日の授業で「何について考えたか」（を個々で考えたままに記入し、）それは〈もっと深めたい・深く考えた・満足できる〉かを評価するものとなっている。また、話し合い活動の振り返りとして、「①話し合いの中で心に残った友達の考えや言葉（○○さん）、②この考えや言葉から深まった私の考え」を記入し、生徒自身個に返る振り返りとして「今の自分に贈る言葉」を記入するものとなっている。

この振り返りでは、「ヒーローとは何か」について考えたと書いた生徒が多かった。①では、本時で教師側がねらったことに最も近い理解を示していた生徒Tの名前を書いているものが多く、考えをゆさぶられ、深められたようである。②には、「誰であっても憧れを持てればその人がヒーローになると思った。」「筆者は『自分がこんなことをしている間に、一生懸命生きている人がいる』ということに気づかされたからたけいちをヒーローにしたのだと思う。」「筆者には、たけいちをヒーローにする理由がないと思った、なのにヒーローにしたのかという疑問が生じた。」「ヒーローは皆が思うだけでなく、一人でもそのよさに気づけばヒーローになる。」というものが挙げられた。「今の自分に贈る言葉」では、「ヒーローの基準は人それぞれ違うので、他の意見を聞いても反論等はせずに受け止めること、自分のヒーローを尊敬できることが大事!」「自分にとってのヒーロー像は人それぞれである。自分のヒーローはどんな人か、どうしてその人をヒーローにしたか、自分で考えていこう。」というものがあつた。振り

振り返りを見た限りではこの時点でねらいに迫り切れた生徒は少数だったといえる。しかし、話し合い活動による深まりや、他者との触れ合いにより、ものの見方考え方の差異を知ること、それを受け止める事に関しては、できていたと思う。

本時を経て、朝道德（朝読書の時間を活用した道德の時間）で最後のまとめを行った。みんなの振り返りシートからT生徒の振り返りと、T生徒の言葉によって深まった考えを紹介し、資料「『一番乗り』たけいち」（『中学生の道德2 自分を考える』あかつき）の最終ページにあった（本時の資料提示では、あえてカットしていた）「我以外皆我師」という言葉と解説文を紹介した。生徒からは「なるほど、そういうことだったのか。」という声が挙がった。

〈授業実践の考察：「他者理解を深める」〈なんでさん〉の話し合い活動——研究テーマに即した授業の流れ〉

①他者理解を深めるための話し合い活動〈なんでさん〉の形で

よりよい人間としての成長は、他者と触れ合い、ものの見方考え方の（自分との）差異を知ることから始まると考える。「こんな考え方をする人もいるのか。なぜそんな考え方をするのだろう。」という「共感」から深め、そうした「共感」に基づいて他者を理解し、異質な他者であっても排除するのではなく、また妥協するのではなく、お互いが気持ちよく暮らせるよう折り合いを付けられる力を付けてほしいと考えた。本時の中では、級友の他、資料の中の人物・自分の中にあるもやもやした部分なども他者に当たる。他者である友達との関わりの中で様々な考えや思いをもち、他者を理解し、よりよい関わり方を考える授業を展開していきたいと考えた。そのためにとった形が、〈なんでさん〉を活用しグループの中で役割をもった状態で話し合いを行うということである。

〈なんでさん〉がグループの生徒に「何でそう考えたのか。」を2回以上質問し、考えの根拠を掘り下げることにより、グループの生徒が自身の考えの確認するとともに、他者の考えと自分自身の考えとの相違点・共通点をより深いレベルで知ることによって、更に自分自身の考えを深めていくことができる。

また、〈なんでさん〉の問いに対して友達が答えられなかったり、あるいは〈なんでさん〉が考えの

根拠を掘り下げる問いに詰まってしまったりする場合に、「サポートする係」がその役を代行し、「〇〇ということをお願いしたかったのでは?!」「何で〇〇だと△△になると思うのですか？」等とサポートすることも話し合いをスムーズに進める上で大切なポイントであった。

自分の意見を述べる生徒、〈なんでさん〉役の生徒、サポート役の生徒を決め、4人グループで話し合いを行うことについては、これまでと同様に行ったが、今回は、ホワイトボードに「記録する係」を置いた。「記録する係」を置くことで話し合いの経過が一目でわかり、話し合いのポイントがぶれることなく進められると共に、それぞれの考えの根拠や広がりも一目でわかり、意見をまとめていくことも容易になる。更に、グループ4人それぞれに一つずつ大事な役割を置くことで、各人が責任をもって積極的に話し合いに参加できると考えた。

また、この〈なんでさん〉の話し合いを行うに当たって、他者がどう考えているかを「可視化」できるよう3色の「ババヘラカード」を用いた。この「ババヘラカード」は、平成27年度公開研から使用しているものであるが、自分の立場を他の人に示しながら話をすることによって、他の生徒が質問をしやすくなり、考えの変化の見取りを教師や他の生徒ができるようにした。過去にはネームプレートを用いマトリクスを作ったが、今回は「対極の意見」を交わし合う内容でないため、「ババヘラカード」のみの利用とした。記録用のホワイトボード使用では、考えの理由を記録し発表に役立てた。

②〈なんでさん〉の成果・課題

日々の生活に加えさまざまな行事を通して、同級生・先輩・教育実習生・講演会の講師など、さまざまな他者と接する場面を多く経験し、素直に憧れを抱いたり敬意を表したりする姿がある一方で、同級生など自分に近い他者の意見や考え方に会った時、容認できない生徒や否定的な見方をする生徒が少なくない。そのため、ねらいの後半部「広い心で謙虚に学ぼうとする心」を、筆者のたけいちに対するまなざしを通して、生徒に気づかせたかったが、そこまでは及ばなかった。

「他者理解を深める」話し合い活動としては、以下のような意義と課題があった。

・〈なんでさん〉では、それぞれの生徒が役割をもち、それぞれの立場で話し合うことで他者に傾聴

しようとする姿勢が育まれていると感じられた。そこから他者を理解しようとする姿勢が定着し、最終的に理解が深まるのではないかと思った。また、〈なんでさん〉を中心に臆することなく、生徒が生き生きと意見を出し合い、共感し合ったり突っ込みあったりしている姿が見られた。この話し合いは、相手の意見を否定することなく聞くことができるので、聞く側・話す側にとって感情的にならずに、自分の考えと他者理解への深まりに繋がっていくといえる。これらの姿は、話し合い活動そのものとしてもとても有効だといえる。

- ・自分が付箋に記入した内容を客観的に見つめ直せていたので、自己理解も深まったはずである。
- ・他者理解を深めるのにより有効な場面は、「なんで？」と本当に聞きたくなる、個人によって考えの相違が大きく生じる場面だと考える。本時では、「筆者の目でたけいちに迫っていくという形だったので、「状況」に目が向いてしまい、心情的な部分があり出てこなかった。視点を変えてみることも必要だ。〈なんでさん〉の話し合いでは、話し合う「テーマ」・「〈なんでさん〉の力量」によって盛り上がりたり、滞ったりするだろう。資料で考えるとモラルジレンマ教材にはぴったりだといえるが、「資料あつての育てたい力」ではない。「育てたい力のための資料」の場合の方が多い。資料やめあて上「テーマ」にゆだねられない場合は、教師が〈なんでさん〉役をし、全体で話し合うことも可能だ（必要な場合もある）と思う。
- ・〈なんでさん〉を他教科でも活用していくことで、生徒たちの主体的な学びを育てていくことにつながるのではないか。

### おわりに——結論的考察と今後の課題

以上、〈なんでさん〉導入の意図と経緯、また、〈なんでさん〉を活用した三つの授業実践を報告し、それぞれについて考察してきた。これら三つの授業実践は、事前検討会、事後の研究協議会等を通じてその都度中身について吟味し、そこでの課題をふまえて授業の改善に努めてきたが、もう一度、全体を通しての成果についての考察と今後の課題を検討してみたい。

平成25年度の秋季研から実施した〈なんでさん〉は、その当初から、各発表者の思いをうまく引き出したり、発表者があまり意図していなかったところ

について考えを深めたりすることに有効に作用し、生徒同士の「共感」を深める手立てとして機能していた。そのため、「共感」を研究副題とするA中学校道徳部では、その後も検討を加えながら〈なんでさん〉を活用した授業実践を重ねてきた。

「はじめに」でふれたように、「道徳の時間（道徳科）」では、より充実した「討論（話し合い）」が求められている。本稿2であげた三つの授業実践からは、〈なんでさん〉を活用することによって、より充実した「討論（話し合い）」が展開されていることが看取される。

〈なんでさん〉を活用した授業実践の意義として、次の2点があげられるだろう。

第一に、生徒に相手の話を聞くことを意識して話し合いにのぞむ姿勢が醸成された点である。考えの根拠を問うためには、まず、相手の主張をきちんと把握することが必要となる。そのため、〈なんでさん〉役の生徒は、積極的に聞いてゆくこと、すなわち尋ねることを求められているため、話を受動的に聞いている段階から、尋ねることに向けて積極的に聞く姿勢をもつことが必要になる〔上田, 2008参照〕。その際、生徒は更に、相手の考えを尊重し、相手の意見に興味をもって聞こうとする姿勢、すなわち、「共感」を前提として聞こうとする。また、サポート役の生徒も、いずれの立場についてもサポートする必要があるため、〈なんでさん〉と同様、もしくはそれ以上に双方に「共感」しながら聞くことが求められる。実践報告中にあるように、サポート役が述べる自分の考えや質問によって相互の関わりが多様になり、その結果、考えの根拠についてのグループ内での話し合いに深まりをもたせることにつながっていた。

こうした生徒の姿勢は、平成27年に告示された「学習指導要領」第3章、第3(4)に、現行の内容に大幅に追加して示されている「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること。その際、様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること」へと通じるものであろう。

第二に、グループでの話し合い活動の中で、それ



それが役割をもち、その役割を交替しながら実施する中で、生徒が「居場所感」を得ている様子がみられた点である。本稿「はじめに」であげたように、秋田は、「真の学びの対話」を生み出すためには「居場所感」が重要な要素の一つであるとしている。秋田によれば、こうした「居場所感」を生み出すためには、あいづちやうなずきによって聴いていることを積極的に表すことも必要であるとしているが〔秋田、2014:8ff.〕、実践報告にもあるように、授業においてそうした反応を示す生徒の姿がみられた。これは、役割の交替によって、聞いている側の態度のあり方を、聞く側、話す側の双方の立場から確認したことによるところもあるだろう。聞く側が聴いていることを積極的に表し、かつ、返答や質問に窮したときにはサポート役がフォローをしてくれるという安心感があって、話し合い活動が充実したものになったと考えられる。

以上、〈なんでさん〉を活用した話し合い活動の意義、成果を示したが、課題がなかったわけではない。実施する上での留意点も含め、課題を三つあげておきたい。

第一に、活動を実施するためには、時間をかけて経験を重ねるといった準備が必要な点である。実施に際しては、まず、一定の質問の形とルールを提示し、その上で話し合い活動を実施したが、その定着には時間と経験が必要であった。具体的な質問の形とルールは、「なんで？」と聞くことを示すだけでなく、「なんで～は～となるのですか」「私は～と思いますが、なんで～と考えたのですか」といった具体的な話形を示したこと、また、「〈なんでさん〉は、発表した人に必ず2回は質問する」というルールを定めた。こうした質問の形とルールは質問する際のものであるが、質問をするためにはまず、相手の話を積極的に「聞く・聴く」が必要になる。こうした積極的に聞いていこうとする際、相手の考えを尊重し、相手の意見に興味をもって聞こうとする姿勢をもつことが前提となるが、生徒がその意義を理解し、活用できるようになるには時間と経験が必要であった。A中学校では、道徳の時間のみならず、特別活動の時間でも取り入れながら定着を図った。

第二に、〈なんでさん〉の活動が、話し合う「テーマ」、「〈なんでさん〉の力量」によって、盛り上がり、滞ったりする点である。そのため、生徒の実態に即しながら、話し合いのテーマや話し合いまで

の展開を十分に検討する必要がある。本論文でとり上げた三つの授業実践は、研究会として実施された授業であり、指導内容については、事前・事後に検討が行なわれたため、〈なんでさん〉を中心とした活発な議論が展開された。しかし、通常の授業の中では、必ずしも議論が十分に深まったり、ねらいに迫る議論が展開されなかったりする場合もあった。実践を重ねる中で、教員が見通しをもったり、教員間で指導案や発問等の情報を共有したりする必要がある。

第三に、〈なんでさん〉の活動を、グループ単位だけでなく、クラス全体で共有していくための方略を考えていくことの必要性である。本稿で報告した〈なんでさん〉を活用した授業実践では、主として生徒同士の話し合いの場が中心あったが、グループの意見をクラス全体で共有する際、あるいは、資料の内容やねらいによっては、教師が主導して「なぜ」を問うていくことが必要な場面がある。その際、特定の生徒だけではなく、クラスの全体で考えを深めていくために、教師がいかなる形式で問い、また、どのような内容の問いかけをしていくことが必要なのかについての検討が必要となる。平成27年に告示された「学習指導要領」では、「教師が生徒と共に考える姿勢を大切にすること」が求められている（第3章、第3の(3)）。したがって、共に考える姿勢をもちながら、指導計画を作成していくことも必要であろう。

〈なんでさん〉の実践を通して見えてきたこうした課題については、今後の指導計画の作成や授業実践にあたってさらに更に検討を進めていきたい。

### 【謝辞】

本稿執筆にあたり、秋田大学教育文化学部附属中学校の教員の皆様には有益な御意見・多大な御支援をいただきました。深く感謝申し上げます。

### 【注】

<sup>1</sup> 『小学校学習指導要領』では、「討論したり」の箇所が「話し合ったり」となっている。

<sup>2</sup> 平成27年『中学校学習指導要領』では、「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること。その際、様々な価値観



について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること」とされている。

- <sup>3</sup> カラープレートは、片面がピンクと黄色の組み合わせ、裏面が水色である。制服の胸ポケットにさし、自分の意見・立場を表明する際に用いる。例えば、二つの意見がある場合に、賛成はピンク、反対は黄色、迷っている場合は水色と指定し、話し合いの中で見解が変わった際には随時変更し、その時の生徒の見解を可視化するために使用している。なお、「ババヘラ」とは、主に秋田県内において露店で販売されるピンクと黄色を組み合わせた氷菓であり、それになぞらえて「ババヘラカード」と通称している。

#### 【引用参考文献一覧】

- 秋田喜代美（編）（2014）『対話が生まれる教室』教育開発研究所
- 秋田大学教育文化学部附属中学校道德部（2014）「共に考え、共に語り、道德的实践力を育む指導——生徒同士の「共感」を深める授業づくり——」『秋田大学教育文化学部附属中学校 研究報告』第81号
- 秋田大学教育文化学部附属中学校道德部（2015）「自己を見つめ、社会とつながる、道德的实践力を育む指導——生徒同士の「共感」から自己を広げる授業づくり——」『秋田大学教育文化学部附属中学校 研究報告』第82号
- 上田閑照．（2008）『哲学コレクションⅢ 言葉』岩波現代文庫
- 押谷由夫、内藤俊史（編著）（2012）『道德教育への招待』ミネルヴァ書房
- 佐藤優子、真崎敦史、紺野 祐、渡辺智一（2014）「1 主題 2 時間連続で取り組む「道德の時間」の指導に関する研究」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第36号
- 文部科学省．（2008）『中学校学習指導要領』東山書

房

- 文部科学省．（2008）『中学校学習指導要領解説 道德編』日本文教出版
- 文部科学省．（2015）『中学校学習指導要領（平成27年3月）』参照日：2015年11月15日，参照先：  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_icsFiles/afildfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afildfile/2015/03/26/1356251_1.pdf)
- 文部科学省．（2015）『中学校学習指導要領解説 道德編』参照日：2015年11月15日，参照先：  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afildfile/2015/07/29/1356257\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2015/07/29/1356257_2_1.pdf)

#### Summary

"The class moral education" has been requested that each student has deepened moral virtue by oneself. For the purpose of doing that, students should think deeply by discussions. "The class moral education" requires changing into "Discuss moral education" after this, so it will be more important in that.

However teachers need not only to set the chance for the discussion, but also to come up with some idea for enriching discussions. In A junior high school, for the sake of that, when students have discussed at groups, one student has asked for basis of other student's thought. The man who ask basis is decided as a role. So in this paper, we report these practices of these three years, and moreover, we have considered meanings and problems of these.

**Key words :** The Class Moral Education, Moral Education, Empathy, Discussion Activities, Asking about Bases of Student's Thought

(Received January 8, 2016)