

道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができる道徳科学習指導の工夫 — 哲学対話を取り入れた授業モデルの構築を通して —

呉市立広南小学校 木下 真弥

研究の要約

本研究は、哲学対話を取り入れた授業モデルの構築を通して、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができる道徳科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うためには、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら考えることで、道徳的価値に対する人間としての在り方や生き方を様々な側面から捉え、それを踏まえて自分自身の見方や考え方を多様にしていくことが大切であると分かった。そこで、本研究では、哲学対話を取り入れた授業モデルを構築し、児童が考えを深められるように、「問いワード」を用いて対話を促した。また、授業展開の中に5点の教師の工夫を位置付けた。その結果、道徳科学習指導において、哲学対話を取り入れた授業モデルを実践することは、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うために有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

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（以下「解説」とする。）では、道徳的価値の理解について、「人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして感じたり考えたりすることである。」¹⁾と示され、道徳科においては、「児童自身が、真正面から自分のこととして道徳的価値に多面的・多角的に向き合うことが重要である。」²⁾と示されている。

所属校では、「主体的に考え、議論する」ことを通して、考えを深めることを目指し、議論の仕方を示した「はなしたいわシート」を発達段階ごとに作成し、教育活動全体を通して取り組んできた。児童は、対話を通して自分の考えと友だちの考えを比較し、自分の考えを見つめ直しながら道徳的価値について様々な立場の視点から多面的に考えている様子は見られた。しかし、児童同士で問い合いながら考えを深めるような対話にはなっていない。それは、多面的・多角的に考えるための教師の問いの設定や、他者の感じ方や考え方をじっくり聞いて、自己の生き方についての考えを深めることができるような対話を、教師が仕組めていないことに課題があると考えられる。

また、所属校の全校児童を対象とした「令和6年度道徳教育推進拠点地域事業に係る児童生徒等の意識調査報告書【小学校、義務教育学校前期課程児童用】（令和6年12月実施）」では、「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う」の質問項目について、肯定的評価をした児童が87.0%であり、他の項目と比べ低い結果になった。否定的評価の理由と

して、「友だちと同じ考えの方が安心する。」「違う考えを発言することに不安がある。」といった意見があり、多様な感じ方や考え方をもちよさや重要性を実感させることができていないことや、知的安全性が担保された対話になっていないことに課題があると考えられる。

藤井基貴（2023）は、哲学対話について、参加者が共有した「問い」について自分の考えを伝えながら、他者の意見にも耳を傾ける姿勢を大切にし、対話を通して学ぶ方法であると述べている¹⁾。また、哲学対話を取り入れた授業の大きな特徴は、「問い」が学習者である児童や生徒から生み出されるところにあり、答えが一つに定まることのない「問い」に各自が真剣に向き合い、対話を重ねることで、児童生徒は多面的・多角的に自分の考えを深めていくことであると述べている²⁾。

豊田光世（2020）は、マシュー・リップマンが考案したp4c（子供の哲学）という教育について、「考える力を育むこと」に焦点を当てて開発された教育であり、他者と共に考えることの必要性和可能性を重視し、「対話」を学びの手法として取り入れていると述べている³⁾。また、p4cの対話において、基本的かつ重要なことは、様々な声が共有される場を育むことであり、多様な視点の共有や思考の批判的な掘り下げ等は、多彩な声が共有されてこそ実現でき、対話の場の「知的安全性・セーフティ」を育むことが重要であると述べている⁴⁾。

以上のことから、道徳科の授業に哲学対話を取り入れた授業モデルを構築し実践することで、知的安全性が担保された中で、児童同士が問い合ったり聞

き合ったりすることができると考える。その結果、児童は道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合い、自己の生き方についての考えを深めることができると考え、本研究題目を設定する。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができる道徳科学習指導について

(1) 道徳的諸価値について

道徳的価値について、「解説」では、「道徳的価値とは、よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるものである。」³⁾と示されているとともに、児童が様々な問題場面に出会った際に、その状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的实践を行うためには、道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要になることが述べられている⁵⁾。

このことから、道徳的価値の理解は、自己の生き方を深く考えるための基盤であり、児童が直面する様々な問題に対して主体的に判断し、道徳的实践を行うために不可欠であるため、道徳科において、道徳的諸価値の理解を基に自己の生き方についての考えを深めることが大切だといえる。

(2) 道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うとは

永田繁雄(2023)は、多面的思考とは、「主として多様な「側面」に着眼する思考。いわば、多面体を様々な観点から見て、その違いを生かして全体像を理解しようとする見方など。」⁴⁾であると述べている。また、多角的思考とは、「異なる「立場」や視点について受け止め、それらを生かし合う思考。また、それらを基に議論し、さらなる考えを生み出そうとする見方など。」⁵⁾であると述べている。

荒木寿友(2017)は、多面的に考えることを道徳的価値に当てはめれば、平和という価値について日本人が考える平和や中東の人が捉える平和など、平和を様々な側面から捉えることが多面的に価値を考ええるという意味であると述べている。また、多角的に考えることを、自分自身の見方を多様にしていくこととし、多面的に考えるには他者が必要となり、それを踏まえて自分自身で多角的に物事を捉えることが可能になることから、自分とは異なる多様な他者の意見がまず必要になると述べている⁶⁾。

このことから道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うとは、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら考えることで、道徳的価値に対する人間としての在り方や生き方を様々な側面から捉え、それらを踏まえて自分自身の見方や考え方を多様にしていくことだといえる。

2 哲学対話を取り入れた授業モデルについて

(1) 哲学対話とは

馬場智一(2022)は、哲学対話について、日常的には改めて考えることのない当たり前のことをテーマにして、テーマに関する「問い」を出発点に、参加者が幾つかのルール等を共有した上で、自由に話し、質問し合い、聞き合い、考えを深めながら、新たな疑問を発見する対話であると述べている⁷⁾。

杉村茂晃(2023)は、「哲学対話とは、集団での対話を通じて物事の本質を探究すること。」⁶⁾と述べている。また、有意義な哲学対話を進行する上で重要な条件は、知的安全性の担保であり、哲学的知識や哲学的素養がなくても安心して哲学対話に参加できる知的安全性は、対話の内容を深める上で外せない⁸⁾と述べている。

このことから、哲学対話とは、知的安全性が担保された中で答えが分からない問いについて自由に話し相互に問い合うことで、互いの考えが深まり、自己の生き方についての考えを深める対話といえる。

(2) 多面的・多角的に向き合うための哲学対話の有効性について

中央教育審議会(平成28年7月29日)「道徳科における「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習・指導改善について(資料)」には、道徳科において求められる「対話的な学び」の視点として、日頃から何でも言い合え、認め合える学級の雰囲気をつくり、教師が受容的な姿勢をもつことや、話し合いなどにより異なる考えに接し多面的・多角的に考え、協働的に議論するなどの工夫をすることが求められると示されている⁹⁾。また、自分自身に問いかけ対話することを通じて、道徳的価値を深く理解したり、自己の生き方についての考えを深めたりすることが求められている¹⁰⁾。

豊田(2020)は、道徳科でp4c(子供の哲学)を行う有効性について主に3点述べている。1点目は、道徳的価値について多角的に掘り下げる力を高めることである。物事を多面的・多角的に考えるために、対話を通して、自分とは違う多様な視点に触れ、自分の固定概念を揺さぶりながら批判的に掘り下げていくことに挑むことで、価値の理解を深め、多角的に掘り下げることができると述べている。2点目は、自分の経験と照らし合わせて道徳的価値の理解を深めることである。実際に経験したことを具体例として提示しながら、他者の意見と比較していくことで、自分の意見を問い深め、考えの自覚化につなげ、道徳的価値を深めることができると述べている。3点目は、自分の考え方やその変化に気付き自己の生き方を問い深めることである。多様な考えに触れたことをきっかけに、道徳的な問題について更に問い続けていくことで、個々の生き方の深まりへとつながり、自己の生き方を深めることができる

と述べている⁽¹¹⁾。

また、日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（令和2年6月9日）「道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために（報告）」には、他者との深い対話が必要であり、哲学対話を道徳科の中に深く導入する必要があると述べられている⁽¹²⁾。

このことから、多面的・多角的に考え道徳的諸価値を深く理解したり、自己の生き方についての考えを深めたりするためには、学習者から生まれる問いや、他者と問い合うことでまた新たな問いに向き合うという「問い」を大切にすることや自分の経験と照らし合わせて道徳的価値の理解を深めたり、多角的に掘り下げたりして自己の生き方について深められるという哲学対話のよさを道徳科で取り入れることが有効であるといえる。

(3) 哲学対話におけるツールの有効性について

豊田（2020）は、子供が自分の力で考えを掘り下げていくために、「WRA I T E C（表1参照）」という深く考えるためのツールを活用することを推している。

表1 深く考えるためのツール（豊田（2020））⁽¹³⁾

W	What do you mean by? : 意味を問う どういう意味だろう？
R	Reason : 理由を問う・考える なぜそう考えるの？私が～と考える理由は……
A	Assumption : 前提・想定・仮説に目を向ける この意見の根拠にある考えは？それって当たり前の？
I	Inference : 推論・連想に目を向ける 何が想定できる？もし……だとしたら？
T	True : 真偽を問う 本当に？そうじゃない場合はある？
E	Example, Evidence : 例を示す・根拠を探る 例えばどんなとき？そう考える根拠は？
C	Counter-example : 反例を示す でも、そうじゃない場合もあるんじゃない？

また、高宮正貴（2023）は、対話には、問いの工夫が必要であり、抽象的な概念について考えるだけでなく、抽象的な概念と具体的な事例を往還させることが重要であると述べている。そのためには、「例えば？」と問うことが大切になり、「例えば？」を含むこうした問いのツール「WRA I T E C」や「Qワード（図1参照）」を活用することを推している⁽¹⁴⁾。

Qワード

・なんで？ ・たとえば？ ・反対は？ ・ほかの考えは？
・もし～だったら？ ・くらべると？ ・立場をかえたら？
・そもそも？ ・どんな？ ・本当に？ ・どういうこと？

図1 Qワード（杉本遼（2023））⁷⁾

しかし、高宮（2023）は、これらのツールは哲学対話のために開発されたもので、物事を客観的、論理的、批判的に考える思考力を養うツールであることから、道徳的諸価値について理解し、物事を多面的・多角的に考えることにはつながるが、自己を見

つめ、自己の生き方について考えを深める学習につながるとは限らないため、「WRA I T E C」や「Qワード」に加えて道徳科の目標に合致した問いのツールを作成することが望ましいと述べている⁽¹⁵⁾。

以上のことから、表1や図1のツールと「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編〔思考力、判断力、表現力等〕の内容A 話すこと・聞くことの構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有（聞くこと）と話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有（話し合うこと）」⁽¹⁶⁾を参考に、所属校の道徳科の授業で活用するために発達段階を意識した「問いワード」を作成し、図2に示す。

鈴木悠太（2019）は、永田（2017）の多面的思考と多角的思考を参考に、「多面的思考」とは、物事のもつ多様な側面を「何だろう、なぜだろう」と分析していく思考、「多角的思考」は、様々な角度へと考えを広げた上で「どうしたらよいか、どう考えるか」を選択していく思考とすることができると述べている⁽¹⁷⁾。

このことから、図2に示すアについては、物事のもつ多様な側面を分析していく問いと捉え、「多面的な思考を生む問い」とし、イについては、様々な角度へと考えを広げた上で自ら選択していく問いと捉え、「多角的な思考を生む問い」とし、児童への活用を促していく。

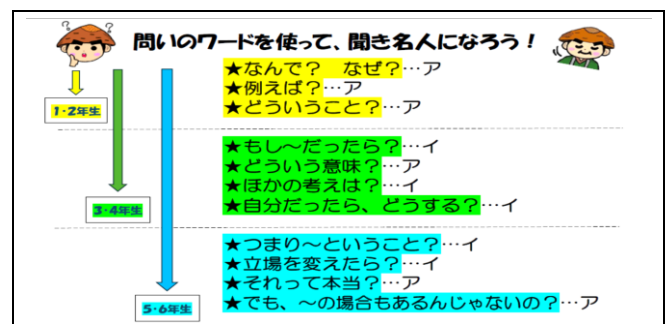


図2 「問いワード」（豊田（2020）の「WRA I T E C」と杉本（2023）の「Qワード」、「解説、A話すこと・聞くことの指導事項」を参考に稿者作成）

(4) 哲学対話を取り入れた授業について

道徳科の授業構造について、竹井秀文（2017）は、「考え、議論する道徳」の授業を行うためには、「導入・展開・終末」の授業構造から「問いづくり・考えづくり・生き方づくり（これからの生き方～）」と質的転換をし、子供たちが自ら考え、みんなで議論したくなる道徳の授業へと変貌させることが大切であると述べている⁽¹⁸⁾。竹井（2017）は、この授業構造について、「導入は、主体的に考えるきっかけである「問い」をつくる時間」、「展開は、多面的・多角的に考えを拡充させる対話的な時間」、「終末は、自分の生き方につなげる深い学びの時間」と整理し、図3のように示した⁽¹⁹⁾。

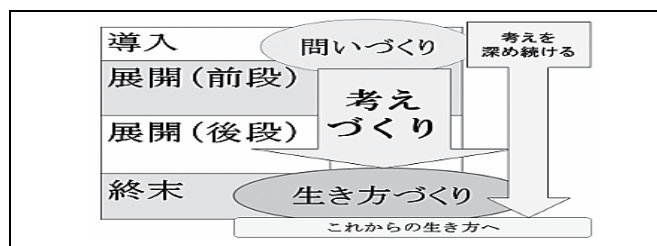


図3 竹井 (2017) の授業構造⁸⁾

道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができ、自己の生き方についての考えを深めていくために、竹井 (2017) の授業構造に哲学対話を取り入れ、「哲学対話を取り入れた授業モデル」を作成し、図4に示す。

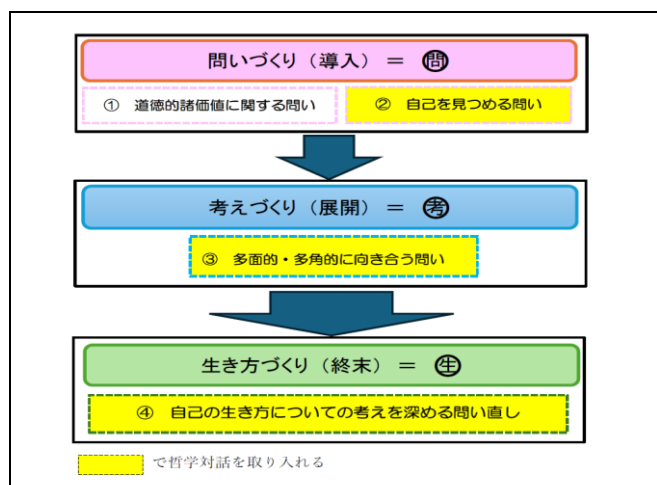


図4 哲学対話を取り入れた授業モデル (稿者作成)

①では、道徳的諸価値に関する答えのない問いを投げかけ、考える必然性をもたせたり、既存の考えを引き出したりしながら、内容項目を意識付ける。

②では、①で考えた抽象的概念を自らの経験等の具体的な事例を想起させながら、教材と向き合い、自分が抱いた問いを他者と共有し、「問いづくり」を行う。

③では、②で共有した「問い」について自分の考えを他者との対話を通して掘り下げていく。この時、教師は児童の問いを広げたり深めたりするために発問したり、児童は、図2に示した「問いワード」を使って、問い合ったり聞き合ったりして道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合っていく。多面的・多角的に考えることを通して、①での問いに対する変容も大事にしたい。

④では、本時で考えたことを通して、これまでの自分、これからの自分について考え、自己の生き方についての考えを深めるために改めて道徳的諸価値について自分に問い直す時間とする。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

道徳科の授業において、哲学対話を取り入れた授業モデルを構築し実践すれば、児童は、対話を通して、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
哲学対話を取り入れた授業モデルを構築、実践することで、児童は、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができたか。	・道徳アンケート調査 ・ワークシート、ノート等の児童の記述 ・動画撮影

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 令和7年7月2日～令和7年7月17日
- 対 象 所属校第1学年(1学級10人)
所属校第3学年(1学級17人)
所属校第5学年(1学級12人)

2 研究授業の概要

哲学対話を取り入れた授業モデルを構築し実践すれば、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができるかどうかを検証するため、第1学年・第3学年・第5学年でD項目の研究授業を行った。

また、第5学年においては、どの道徳的諸価値を扱う授業でも可能なモデルであるかを検証するため、A項目でも検証を行った。主に第5学年の研究授業について示す。

3 哲学対話を取り入れた授業モデルの具体

「図2 「問いワード」と「図4 「哲学対話を取り入れた授業モデル」」を基に、「哲学対話を取り入れた授業モデルの具体」とし、図5に示す。

図5には、児童が道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合い、自己の生き方についての考えを深めるために、下図a～eの□に示す5点の工夫や教師の問いを左側に示し、「問いワード」を活用しながら児童同士が問い合ったり、聞き合ったりしながら多面的・多角的に考えていく問いを右側に示した。

第5学年 (感動、畏敬の念) 教材名「一本松は語った」(東京書籍) 内容：美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を越えたものに対する畏敬の念をもつこと。	
教師	児童
① 道徳的諸価値に関する問い ○みんなにとって「感動」って何だろう。 ○例えば、どんなことで心が動いたのだろう。 a 道徳的諸価値に関する「答えのない問い」につなげる工夫	★涙がでることかな。 ★「すごい」ってことかな。 ★鳥肌が立って言うけどどんな感覚だろう。
② 自己を見つめる問い	

	○そもそも、感動ってしなくちゃいけないのかな？ テーマ 【「感動する」よさって、何だろう。】 ○自分の心が動くところはどこだろうと考えながら聞いてみよう。 b 自分との関わりで考えるための工夫 ○どんな疑問についてみんなで考えたのだろうか。 c 多面的・多角的に向き合うための対話に向かうための工夫	★しなくてもいいけど、した方がいいのかな？ ★なんで、した方がいいのかな。
考	③ 多面的・多角的に向き合う問い ○「希望」と言われた一本松や「希望」だと思う人間の思いとは何だろう？ 対話のツール：「問いワード」 d 対話を促すための工夫	★一本松も人々も、なぜ、頑張ることができたのかな。 ★どういうこと？もう少し詳しく知りたいな。 ★一本松は人間のどんな思いに心が動いたんだろう。 ★例えば、そんな経験ある？ ★だったら、人間は、なぜ、大変な中、松を残そうとしたのかな。 ★生きる希望というか、「頑張ろう」みたいな気持ちかな。 ★他にはあるかな？ ★一本松が残っていなかったら、人々はどうなっていたのかな。
生	④ 自己の生き方についての考えを深める問い直し ○あなたにとって、感動するよさってなんだろう。感動に対する、これまでの自分、これからの自分について何を考えるだろう。 e 自己の生き方につながるための工夫 当り前にある自然が当り前じゃなく、長い年月をかけているいろんな努力でつくり出されているものだと思いました。当り前じゃなく、何事にもすごいなと感動できる心を持ちたいです。	
	：道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合い、自己の生き方についての考えを深めるための教師の工夫 ：「問いワード」	

図5 哲学対話を取り入れた授業モデルの具体

V 研究授業の分析と考察

1 児童は、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができたか

道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができたかについて、研究授業前と研究授業後の生き方づくりでの記述をクロス集計した結果を表3に示す。これは、表4に示している研究授業前「勤労、公共の精神」での記述とD項目「感動、畏敬の念」の研究授業での記述を比較したものである。

表3 研究授業前と研究授業後のクロス集計（人）

	研究授業後				計
	両方の記述なし	両方の記述あり	多面的・多角的記述のみ	生き方についての記述のみ	
研究授業前	1	1 (児童B)	1	2	5
研究授業後	0	0	0	0	0
研究授業前	1	2 (児童C)	1	2 (児童A)	6
研究授業後	0	0	0	1	1
計	2	3	2	5	12

表4 児童の生き方づくりでの記述の変容

(問いに対する考え：太字、考えの広がり：枠囲み)	
研究授業前 (勤労、公共の精神)	研究授業後 (感動、畏敬の念)
救急隊士でも、すぐには命を救えないからすごいと思いました。私は将来は、イラストレーターになって、みんなが楽しめるイラストを描きたいです。	私は、 最初は仲間が残してくれた命を大切にしようと思ったから、生きようと思ったんじゃないか と思ったけど、 友だちの「生きる姿に心が動く」 のような意見を聞いて、 誰かにそういう思いもあるな と思いました。今までは、私も悲しいときもあったけど、この松のように手を取り合って、協力しながら暮らしたいです。
今日の勉強で、働いたら誰かのためになることが分かりました。	感動するよさは、 自分の気持ちもすっきりするし、うれしくなる、そんな感情になるからいいな と思いました。
将来のことは考えたことはあるけど、こんなに人の役に立っているのを初めて知って、もっと勉強して人を助けられる人になりたいです。	感動をしないといろいろな感情などを表現ができないから、 心が動くって大事なんだな と思いました。

研究授業前は、教材に対する感想のみの記述や、知識として得た道徳的価値への感想、また、教材から感じたこれからへの思い等が記述されていたが、研究授業後は、道徳的価値について、改めて自分に問い直して考えたり、友だちとの対話を通して感じた考えの広がりを記述したりして、道徳的価値について「自分」という視点での記述が見られるようになったことから、児童は、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができたといえる。

2 哲学対話を取り入れた授業モデルは、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことに有効であったか

(1) 考えづくり (③多面的・多角的に向き合う問い) における児童の発話の分析と考察

考えづくりでは、図2の「問いワード」を教師も児童も活用すること (図5B) を意識しながら、問いづくりで立てた児童の問いを起点に対話を行った。「問いワード」を活用した哲学対話における児童の発話を表5に示す。

表5 「問いワード」を活用した哲学対話における児童の発話

(教師の網掛け:児童の発言を受けて問い返す、線:考えの深まり、枠囲み:「問いワード」、①～⑥:図6とのつながり)	
研究授業 第5学年「一本松は語った」感動、畏敬の念	
教師	児童
★児童の問いからスタート	人間に、希望と言われた一本松の気持ちや思いはどうだったのか。 ・よしずなどで守ってとか、そういう頑張りをみんながしてくれたから。①② ・希望と言って助けるだけじゃなくて、助けられていることに感謝した。①② ・自分のために残してくれた大切な命だから大切に生きよう。①②
○今、「人間の頑張りで」とか、「残そう」という思いに感謝して」とか、「残された命を守りたい」とか言ってくれたんだけど、 私も 、松は「死にたい」って言ってたよね。それでも生きたいというのはどんな思いなんだろう。	・〇〇くんが言ったように、この人間たちに、この残された松に元気をもらって、希望だと言われたときに、みんなが自分を守ってくれたと感じたから、 人間たちを守るためにこのまま生きていこう と思ったと思います。①② ・〇〇くんの意見に似ていて、後々、人間たちがこの松を守りたいとか、残したいとか、希望の一本松だとか言って、 一本松を守るためにいろんな行動を続けているのを見て、自分は他の人たちに必要とされている と思ったと思います。①②
☆じゃあ、松から人間に 立場を変えて 考えたとき、人間は何に希望を感じたんだろう。	・あんなに大きな津波があったのに、頑張ろうと生きている一本松をみて頑張ろうと思った。①② ・〇〇くんと似ていて、一本だけ生き残って頑張っている姿、自分たちを守ろうとする姿に希望を感じました。①② ・一本松は絶望してたかもしれないけど、逆に人間側から見たら、一本松は大きな大きな津波を乗り越えてくれたから希望だと思います。①②
☆もし、一本松が残っていなかったらどうだっただろう。	・死んでしまいたいという気持ちで、生きる希望がもてなかったと思う。①② ・みんなですべてのことすらできなかったから、歴史が途絶えたかもしれない。①②

本時では、テーマを【「感動する」よさって、なんだろう。】と設定し、このテーマを踏まえた上で教材と向き合い、児童が問いを立て、考えづくりで哲学対話を行った。図2の「問いワード」を教師も児童も活用することを意識し、表5のように、児童の考えを取り上げた上で、「でも、～。」と問い返すと、線部分のように、他の考えを探ったり新たな考えにつながったりして、児童の考えを深めることができたと考ええる。さらに、「立場を変えて～。」と、異なる立場から物事を捉えて道徳的価値について考えさせたり、「もし～。」と仮説を立てて異なる状況を想定させたりしたことで、授業全体を通し

て、児童は図6のように「感動、畏敬の念」を中心に他の道徳的価値と関連させながら、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができたと考える。哲学対話における道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合った発話の実際を図6に示す。

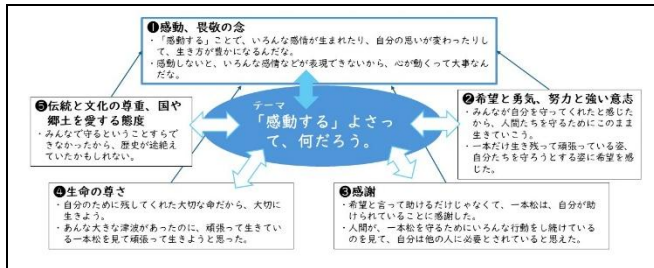


図6 哲学対話における道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合った発話の実際

以上のことから、授業全体を通してテーマを意識させながら、考えづくりで哲学対話(図5回)を行うことは、多面的・多角的に向き合うことに有効であったといえる。また、「問いワード」を活用して対話を行うことは、児童の考えから新たな問いや考えにつなげたり、考える視点を変えたりすることができることから、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うための有効な手立てとなったと考える。

(2) 考えづくりの哲学対話に向かうための、問いづくり(②自己を見つめる問い)の分析と考察

問いづくりでは、図5回、図、図の工夫を行い、対話の起点になる問いを立てた。考えづくりにつなげるための問いづくりの流れを、図7に示す。

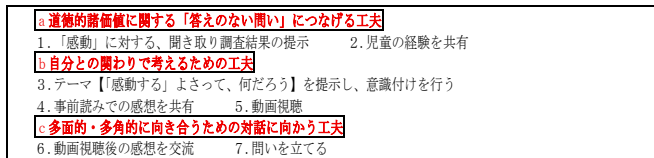


図7 考えづくりにつなげるための問いづくりの流れ

図7の1、2では、「感動」に対する既存の考えや児童の経験を共有することで、児童のもつ感動についての価値観の多様性を認識させた。このことを踏まえ3では、「そもそも感動はしないといけなにか。」と問いかけながら、テーマを提示し、道徳的価値に関する「答えのない問い」を児童にもたせた。4では、事前読みで「津波に耐え、乗り越えた一本松のすごさ」や「人間が松を残そうと守り続けたすごさ」等の感想を共有するとともに、感動の道徳的価値を視点に考えることを意識付け、5を行った。これらの工夫をすることで、6では、「津波で仲間が流されても、あきらめなかった松のすごさ」「一本松の命が尽きても受け継がれているすごさ」など、児童それぞれが考える感動の価値をもつことができ、「人間に希望と言われた一本松の気持ちや

思いはどうだったのか。」という7につながった。

以上のことから、道徳的価値を意識させたり、自分と関わらせたりして、聞く視点や考える視点をもたせることは、多面的・多角的に向き合う問い(考えづくり)につなげるための問いづくりとして有効だったと考える。また、この問いづくりでの1、2、3が4、5、6につながり、延いては、7につながったと考えることから、考えづくりの哲学対話に向かうための問いづくりが、道徳的価値に多面的・多角的に向き合うための思考につながっていたと考える。

(3) 自己の生き方についての考えを深める問い直し(生き方づくり)における児童の記述の分析と考察

生き方づくりでは、児童が考えづくりでの対話を通して自分を見つめ、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図5回の工夫を行った。生き方づくりでの問い直しの視点を図8に示す。

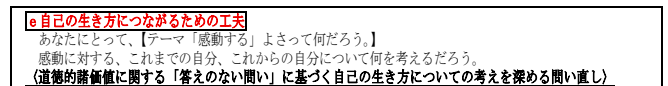


図8 生き方づくりでの問い直しの視点

研究授業前の記述と比較すると、自分について問い直す視点を与えることで、道徳的価値と自分の生活とを結び付けながら記述したり対話を通して自分の感動について考え直したことが分かる。ノートに記述した生き方づくりでの「自己の生き方についての考えを深める問い直し」について、児童④、⑤、⑥の記述を表6に示す。

表6 児童の生き方づくりでの記述の変容

(教材の感想: 線なし、問いに対する考え: 太字、考えの広がり: 枠囲み、内省: 網掛け、これからについて: 一本線)	
	研究授業前(勤労、公共の精神)
児童④	救急救命士でも、すぐには命を救えないからすごいと思いました。私は将来は、イラストレーターになって、みんなが楽しめるイラストを描きたいです。
児童⑤	今日は勉強で、働いたら誰かのためになることが分かりました。
児童⑥	将来のことは考えたことはあるけど、こんなに人の役に立っているのを初めて知って、もっと勉強して人を助けられる人になりたいです。
	研究授業 第5学年(感動、畏敬の念)
児童④	私は、最初は仲間が残してくれた命を大切にしようと思ったから、生きようと思ったんじゃないかと思ったけど、灰だちの「生きる姿に心が動く」のような意見を聞いて、誰かにそういう思いもあるなと思いました。今までは、私も悲しいときもあったけど、この松のように手を取り合って、協力しながら暮らしたいです。⑩⑪
児童⑤	感動するよさは、自分の気持ちもすっきりするし、うれしくなる、そんな感情になるからいいなと思いました。⑩
児童⑥	感動をしないといろいろな感情などを表現できないから、心が動いて大事なんだなと思いました。⑩

表6の児童④は、教材の感想とこれからについての記述から、道徳的諸価値に関する記述になり、対話を通して広がった考えや内省なども踏まえ、自己の生き方について問い直した記述になっているのが分かる。児童⑤は、知識として得た考えについての記述から、自分にとっての道徳的価値について考えているのが分かる。また、児童⑥は、自分のこれからのみの記述から、考えの広がりについての記述がより具体的になっている。

このことから、対話を通して道徳的価値に多面的・多角的に向き合い、「問いワード」を活用して、様々な児童の考えを掘り下げながら共有することは、生き方づくりにもつながることが分かった。

しかし、図8に示すような問いで、自己について問い直す視点を与えたのにも関わらず、内省やこれからについて記述する児童が少なかった。これは、「日常生活と教材」や、「テーマと教材」とをつなぐ教師の問いが不十分であったためと考える。

以上のことから、哲学対話を取り入れた授業展開は、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことに有効であったと言えるが、有効にするためには、教師が、児童同士の発言をつなぐ力や、ねらいに迫る児童の言葉を掘り下げするための問い返し力が重要であると考え。

(4) 他項目での、哲学対話を取り入れた授業モデルにおける児童の対話と記述の分析

どの道徳的諸価値を扱う授業でも可能なモデルであるかを検証するために、A項目で検証を行った。第5学年A項目「善悪の判断、自律、自由と責任」での授業における発話の記録を「他項目における児童の対話の結果」とし表7に示し、児童の生き方づくりの記述の変容を表8に示す。

表7 他項目における児童の対話の結果

(児童㉔、㉕、㉖、㉗、㉘は、別添資料2に示す記述の児童、・はその他の児童の発話 表記は表6同様)	
教師	児童
★児童の問いからスタート ☆どっからが、自由と自由すぎるのかかな？	・自由すぎるは、人の迷惑になる。 ㉔：自由は、人に迷惑掛からないし、やってはいけないルールを守りながらやってもいいことをするのが自由で、自由すぎるのは、遊び半分であるから、 例え は、万引きとかで言う店の人とかの迷惑が掛かる。 ・〇〇君が言ったように、法律みたいなのを破ってて、 みんなにも迷惑 が掛かっている。自分自身は分かってないかもしれないけど、自分が良かったらみんなのことはどうでもいいみたい。
★でもさ、ゲームを好きになだけ …とかって、誰にも迷惑を掛け てないよね。自由じゃないの？ 【道徳的諸価値に関する問いでの 既存の考えとつなげる】	㉔：うん。自分のしたいことっていうか、好きなことだから、ジェラール王子 みたいに他人に迷惑掛かってないから…。(ロケにつぶやく) ㉔：いや、反対の意見があります。親がゲームの時間を決めてるのは、自分 の子供のために決めていて、子供がゲームをしすぎると病気とかにかかっ たりして、親がルールを決めているのは、子供のためを思って決めている んだと思う。
・それについてどう？それは納得 得？〇〇さん！ ・親が決めてなくても…？	㉔：え…？ ㉔：親が決めてなくても、自分が抑えられるなら自由。
・みんなわかる？ 例え ばって聞いて ごらん	・☆ 例え ば？ ㉔：あ、 例え ば？まあ、ゲームとか、親に決められなくても、今日は眼が疲 れたからやめとかかなとかで自分で休憩とったり、親がやめなさいと言 われる前に自分でとめたりできるんだしたら、親が決めてなくても大丈夫。

表8 児童の生き方づくりの記述の変容

(教材の感想：線なし、道徳的諸価値に関する考え：点線、問いに対する考え：太字、 考えの広がり： 枠囲み 、内省：網掛け、これからについて：一本線)	
研究授業 第5学年 D「感動、畏敬の念」	研究授業 第5学年 A「善悪の判断、自律、自由と責任」
児童㉔ 私は、最初は仲間が死んでくれた命を大切にしようと思ったから、生きようと思っ たんじゃなかったけど、友達の意見で、 「自分勝手だった り、人に迷惑が掛かったりしたら、自由とは違う」という意見 を聞いて、誰かにそういう思いもあるなと思 いました。今までは、私も悲しいときも あったけど、この松のように手を切り合っ て、協力しながら暮らしたいです。	今日の学習を通して、自由と自由すぎるの違い、自由とはど ういうことを学べました。友達の意見の、「自分勝手だった り、人に迷惑が掛かったりしたら、自由とは違う」という意見 に、確かにそうだなと思って見方や考え方を変えることができ ました。今までは、自由とは誰にも縛られない、何をやっても いいのが自由だと思ってたけど、自由は私が思っていたもの と違いました。これからは、どんなことが自由か考えながら過 してみたいです。
児童㉕ 感動するよさは、自分の気持ちもすっ きりするし、うれしくなる、そんな感情 になるからいいなと思いました。	今日の学習で分かったことは、「自由」もいいことばかりで はなく、ちゃんと守らなければいけないこともあるというこ とです。私は、自由は、誰にも何も言われないし、自分が好き なことをたくさんできるので、すごくいいなと思いました。け れど、自由は勝手に生きていたら後から後悔することもあるか もしれないし、これからはルールをきちんと守って、「自分」 も気を付けながら頑張りたいです。

児童㉖	感動をしないといろいろな感情などを 表現ができないから、心が動くって大事 なんだなと思いました。	今日の学習を通して、ぼくは自由はないと思ってたけど、 友だちの意見を聞いて、自由はたくさんあるし、身近なところ にあることも分かりました。これからは、自分も自分勝手とい う行動をやらないように、気を付けようと思いました。
-----	--	---

これまでのD項目での授業に加え、表7☆☆に示す、道徳的諸価値に関する問いで出た既存の考えとつなげて問い返すことや児童の生活と結び付けて考えられるように、具体的な言葉を使って対話が進むように「問いワード」を活用した。その結果、日常の生活を想起しながら「自由」についての考えを広げ、自分の生き方について考えを深めることができていることから、多面的・多角的に道徳的価値についての考えを深めていくことができたと考える。

また、表8に示すように、児童㉔、㉕、㉖全てが、「多面的・多角的記述」と「生き方についての記述」がある「両方の記述」になったことから、日常生活と教材とを結び付けて問いにつなげることは、自己の生き方についての考えを深める上で重要な問いだと考える。

以上のことから、哲学対話を取り入れた授業モデルは項目に関係なく有効であると推察されるが、有効にするためには、教師が必ず問い返したい問いを厳選し、児童の言葉を敏感に受け止めながら、ねらいに方向付けをするための問い返しや掘り下げを行う力を身に付け、時間配分の吟味や、対話の時間を確保するための道徳教育を含めた教師の工夫等の教材研究がより重要であると考え。また、児童が多様な価値観について触れることができる対話やじっくり考えることができる時間を確保すること等、知的安全性が担保された対話になるように、教師が意識的に学級づくりや授業づくりを行うことが大切であるといえる。

(5) クロス集計結果から

D項目とA項目の生き方づくりでの記述をクロス集計した結果を表9に示す。これは、表8に示しているD項目「感動、畏敬の念」での記述とA項目「善悪の判断、自律、自由と責任」での記述を比較したものである。

表9 D項目での研究授業とA項目での研究授業のクロス集計(人)

D項目での研究授業	A項目での研究授業				計
	両方の記述なし	多面的・多角的記述のみ	生き方についての記述のみ	両方の記述あり	
両方の記述なし	0	0	0	2	2
多面的・多角的記述のみ	0	0	0	3 (児童㉕、㉖)	3
生き方についての記述のみ	0	0	0	2	2
両方の記述あり	0	2	0	3 (児童㉔)	5
計	0	2	0	10	12

以上のことから、継続的な哲学対話を取り入れた授業モデルの実践は、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合い、自己の生き方についての考えを深めることに有効であるといえる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 哲学対話を取り入れた授業モデルを構築し実践することで、教師も児童も「問い」に視点を置いて対話を進めることができ、道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことができた。
- 多面的・多角的に考えるための問いを設定する力、児童の発言をつないだり掘り下げたりしながら新たな対話へと促す力を教師が身に付けていることが、児童が道徳的諸価値に多面的・多角的に向き合うことに有効となり、さらに自己の生き方についての考えを深める重要な手立てとなることが分かった。

2 研究の課題

- 哲学対話は、自由に話し、質問し合い、聞き合い、考えを深める対話であるが、授業のねらいに迫る主発問や問い返しをすべて児童の対話だけで進めるのではなく、教師が児童の実態を踏まえ、教材分析を行い、手立てや役割を明確化することが重要である。
- 「問いワード」の有効性は検証できたが、校内で活用できるツールにするため、さらに検討が必要である。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 「問いワード」を教材分析の際の視点にしたり、どの授業でも意識的に使ったりして、学校全体でファシリテーション能力を高めていく。
- 児童の発達段階に合わせた哲学対話の取り入れ方について、問いの立て方や考えづくりでの対話の在り方を校内研修等で吟味し、児童の考える力を系統的に育めるように、発達段階に応じた指導の工夫を行う。

【注】

- (1) 藤井基貴 (2023) : 「哲学対話とは一哲学対話の魅力、一般的な哲学対話の進め方」 杉本遼・町田晃大・藤井基貴・高宮正貴編著「道徳科授業サポートBOOKS子どもの問いではじめる！哲学対話の道徳授業」 明治図書出版p. 10に詳しい。
- (2) 藤井基貴 (2023) : 前掲書p. 13に詳しい。
- (3) 豊田光世 (2020) : 「p 4 c の授業デザイン共に考える探究と対話の時間のつくり方」 明治図書出版p. 13に詳しい。
- (4) 豊田光世 (2020) : 前掲書p. 33に詳しい。
- (5) 文部科学省 (平成30年) : 「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」 あかつき教育図書p. 17-18に詳しい。
- (6) 荒木寿友 (2017) : 「ゼロから学べる道徳科授業づくり」 明治図書出版p. 37に詳しい。
- (7) 馬場智一 (2022) : 「哲学対話における「問い」の難しさ

について」 「思考と対話」 vol. 4 p. 13に詳しい。

- (8) 杉村茂晃 (2023) : 「哲学対話で磨くリーダーシップ～哲学的思考で本質を探究する～」 産業能率大学総合研究所【<https://www.hj.sanno.ac.jp/cp/feature/202004/07-01.html>】 (最終アクセス令和7年6月20日) に詳しい。
- (9) 中央教育審議会教育課程部会考える道徳への転換に向けたWG (平成28年7月29日) : 「道徳科における「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習・指導改善について」 p. 4に詳しい。
- (10) 中央教育審議会教育課程部会考える道徳への転換に向けたWG (平成28年7月29日) : 前掲書p. 4に詳しい。
- (11) 豊田光世 (2020) : 前掲書pp. 71-72に詳しい。
- (12) 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 (令和2年6月9日) : 「道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために (報告)」 p. 16に詳しい。
- (13) 豊田光世 (2020) : 前掲書pp. 41-42を参考に稿者作成。
- (14) 高宮正貴 (2023) : 「哲学対話の道徳授業を行うには」 杉本遼・町田晃大・藤井基貴・高宮正貴編著「道徳科授業サポートBOOKS子どもの問いではじめる！哲学対話の道徳授業」 明治図書出版株式会社pp. 20-21に詳しい。
- (15) 高宮正貴 (2023) : 前掲書p. 21に詳しい。
- (16) 文部科学省 (平成30年) : 「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編」 東洋館出版社pp. 57-62、pp. 94-100、pp. 132-138に詳しい。
- (17) 鈴木悠太 (2019) : 「多面的・多角的な思考を生かした道徳授業の在り方—児童の学び方や意欲の特徴をふまえた方策づくりを通して—」 p. 151に詳しい。
- (18) 竹井秀文 (2017) : 「「考え、議論する道徳」の授業を学級でどのように行うか」「考え、議論する道徳」を実現する会◎著「考え、議論する道徳」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から」 図書文化社pp. 166-168に詳しい。
- (19) 竹井秀文 (2017) : 前掲書p. 168に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成30年) : 「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」 あかつき教育図書p. 18
- 2) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書p. 110
- 3) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書p. 17
- 4) 永田繁雄 (2023) : 「多面的・多角的な思考を生み出す発問とは」 「道徳教育6月号No.780」 明治図書出版p. 5
- 5) 永田繁雄 (2023) : 前掲書p. 5
- 6) 杉村茂晃 (2020) : 「哲学対話で磨くリーダーシップ～哲学的思考で本質を探究する～」 産業能率大学総合研究所【<https://www.hj.sanno.ac.jp/cp/feature/202004/07-01.html>】 (最終アクセス令和7年6月20日)
- 7) 杉本遼 (2023) : 「子供同士で対話を行うポイント」 杉本遼・町田晃大・藤井基貴・高宮正貴編著「道徳科授業サポートBOOKS子どもの問いではじめる！哲学対話の道徳授業」 明治図書出版p. 44
- 8) 竹井秀文 (2017) : 「「考え、議論する道徳」の授業を学級でどのように行うか」「考え、議論する道徳」を実現する会◎著「考え、議論する道徳」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から」 図書文化社p. 167

【参考文献】

- 東京書籍 (令和6年) : 「新編 あたらしい どうとく 1」
東京書籍 (令和6年) : 「新編 新しいどうとく 3」
東京書籍 (令和6年) : 「新編 新しい道徳 5」
文部科学省 (平成26年) : 「私たちの道徳 小学校5・6年」