

〈原著論文〉

道徳科における「子どもの本音」に対する 教師の捉え方が授業へもたらす影響 —探索的事例研究—*

門 脇 大 輔**
淀 澤 勝 治***
三 宅 教 博****

I はじめに

道徳授業にあって、問題視されているものの一つに、子どもが本音ではなく建前で発言してしまうといった、子どもの発言における本音と建前の問題がある。この問題が存在していることは、假屋園・坂下 (2016) らが、「教師からは『道徳の時間では、児童からなかなか本音が出てこない』、『児童は本音と建て前をうまく使い分ける』という声が挙がっている⁽¹⁾」と述べていることから分かる。この問題は従前の道徳の時間において浅川 (2013) が『『正解を見抜いている』、『本音が出ない』ことは、現在の道徳教育のあり方への批判として非常に本質的なものである⁽²⁾』と述べているように、従前の道徳の時間から引き続き、なおも教師を悩ませる一つの問題として存在している。なぜ本音を出すことが重要なのかについては、下崎・百瀬 (2018) らが、建前では、浅い対話になるため、前向きな内容、否定的な内容を含め、すべてを本音で出し合うことが必要となると述べている⁽³⁾。つまり、本音で語り合うことができれば、深い対話にならないということを指摘している。そして、子どもが建前を獲得する一因について、林 (2015) は「道徳的行動に問題のある教師の道徳授業からは、子どもたちは、本音と建前の使い分けだけを学ぶことになってしまうかもしれない⁽⁴⁾」とし、教師の道徳的行動が子どもの本音と建前の使い分けに影響を与えると述べている。そもそも、日頃から子どもは教師の言動をつぶさに観察している。そのことから、教師の発言と行動に齟齬が生じることで、その姿

* *The impact of teachers' perceptions of "children's true intentions" on the morality period lesson*
—Exploratory case study—

** Daisuke KADOWAKI 立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科助教

*** Katuji YODOZAWA 兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授

**** Norihiro MIYAKE 兵庫県西宮市立段上小学校教諭

キーワード：本音と建前、子どもの本音、本音の段階、授業改善

から子どもたちが本音と建前の使い分けを学んでしまうことは首肯できるであろう。このように、本音と建前の問題は存在しており、それに伴い、本音の重要性や建前を獲得する一因についての研究がなされている。加えて、Web上を検索してみると、この問題に対する解決策を求めるサイトを見つけることができる。例えば、荒木は「道徳の授業をするにあたって、『子どもたちの本音がなかなか出てこない』という悩みを先生方から伺うことが、少なからずあります⁽⁵⁾」と述べ、その改善の方策を示している。他にも、森川は「先生方の悩みの一つに道徳授業における『本音と建前』の問題がある⁽⁶⁾」と述べ、子どもの本音を大切にすることの意味を示している。このような内容が、多忙な現場の教師にとって簡単に閲覧可能なWebに特集されていることも、本音と建前の問題で悩んでいる教師が存在する表れであろう。

そもそも、道徳科における「子どもの本音」とは何であろうか。本音という言葉は、「小学校学習指導要領（平成29年度告示）⁽⁷⁾」及び「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科 道徳編⁽⁸⁾」の中では使用されていない。そのため、道徳科としての本音の捉え方が明確でないまま、研究者、実践者等の間で漠然と共有されている現状にある。つまり、本音と建前の問題の背景には、「子どもの本音」に対する捉え方を個々の教師に委ねてしまっていることが存在するといえる。

では、これまで子どもの本音をどのような方策で引き出そうと試みているのか先行研究を概観してみたい。

まず、正田（2017）は、児童生徒が本音で語り合うためには、問題意識を引き出し、ねらいとする道徳的価値について、児童生徒が本気で考えたいと思えるようにする必要があると指摘している⁽⁹⁾。その具体として、学級づくり、教師の切り返し発問などをあげ、実践記録より、その有効性を報告している。

次に、柳沼・竹井（2005）らは、問題解決型の道徳授業において、子どもが道徳的問題の解決策を考える際に、その動機だけでなく結果も考えるように促すことで、子どもは道徳的行為を建前だけでなく本音でも語り出し、思考と感情と行為を調和的に統合した解決策を導き出すことができるようになると述べている⁽¹⁰⁾。

さらに、笠井（2012）は、道徳授業において、人間の弱さに着目し、弱さへの共感を重視することで、子どもたちが他人ごとではなく、自分ごととして考えることができるようになり、建前でなく、本音を語るようになると述べている⁽¹¹⁾。本音と建前の問題を認めながら、その改善の方策として、人間の弱さに着目することを挙げている。

ここまで見てきた先行研究は、どれも本音と建前が存在するといった立場をとっている。

他方で、子どもたちの発言は全て本音と捉える立場の先行研究として、假屋園・坂下（2016）らの、子どもの発言における建前とは、社会的望ましさと定義しているものがある⁽¹²⁾。この研究では、児童は社会的に望ましいとみなされている価値を、最も大事にすべき気持ちとして回答していることで、建前の発言に終始した授業となることが本音を引き出せない原因と捉えている。そして本音と建前の問題を克服する方策として、社会的望ましさを問う発問と自分自

身が最優先する基準を問う発問を差別化することを挙げている。これら2種類の発問から得られた回答を全て本音と捉えている。

以上、先行研究を概観してきた。先行研究では、本音を引き出すために必要な要因として、学級づくり(子ども間及び子どもと教師間の関係性)と教師の言葉がけ(教師の切り返し発問・動機だけでなく結果も考えるように促すこと・人間の弱さに着目し、弱さへの共感を重視すること・社会的望ましさを問う発問と自分自身が最優先する基準を問う発問を差別化すること)が着目されてきている。また、先行研究の共通点として、本音を引き出せないといった悩みを教師がもっている事実が存在することが挙げられるであろう。これまで、本音を引き出すための方策は研究されてきたものの、現状において本音を引き出せないといった教師の悩みについては改善されていない。

そこで本研究では、本音を引き出せないといった教師の悩みに対する改善の方策を示すために、本音の捉え方についてモデルを提案し、それが道徳授業に与える影響について調査することを目的とした探索的事例研究を行うことにした。得られたデータを考察して報告することは、今後、本音と建前の問題について統計的な研究を行う上で貴重な一事例となり得るであろう。

研究の手続きとして、第一に、「子どもの本音」に対する捉え方について定義する。第二に、定義した「子どもの本音」に対する捉え方のモデルとして「本音の段階」モデルを提案する。第三に、「本音の段階」モデルを教師が意識して授業した際、授業内容がどのように変容していくのか、SCD (Single Case Design), 半構造化インタビューにて調査する。第四に、得られたデータをもとに「本音の段階」モデルが道徳授業にどのような影響をもたらすかについて考察する。最後に、本研究の成果と今後の研究課題についてまとめ、報告する。

Ⅱ 「子どもの本音」に対する捉え方についての定義

教師が授業内で本音が出ないと落胆することは、子どもの大切な言葉に耳を傾けない要因になってしまう可能性がある。例えば、子どもの発言に対し「どうせきれいごとだな。もっと本音がでないかなあ」と思いながら、その考えについて問い返しもせず聞き流してしまうことがあるであろう。このことは、本音が出ないと悩むこと自体が授業内での教師のパフォーマンスを低下させている一例と言えるのではないだろうか。そのように考えると、授業における本音の存在は教師にとって大きなものであると言えるだろう。ここでは、「子どもの本音」に対する捉え方について定義していきたい。

先行研究にも見られるように、これまで本音と建前の存在が認められてきた。しかし、ここで言う本音と建前とは、道徳授業内の環境要因が影響している子どもの発言に対し、本音が建前かについて教師が判断を下したものであるのではないだろうか。そもそも、社会構成主義の観点から考えると、人間の言動はその場の環境要因に左右される。子どもたちは、道徳授業といった心の領域を扱う性質のある空間において、その環境要因に影響を受けて発言している

のである。例えば、日常的に友達へ乱暴な発言をしてしまうA君がいるとしよう。このA君が友達を大切にすることのよさについて道徳授業内で発言したら、これは建前なのであろうか。A君は、道徳授業という空間において、教材から感じたこと、友達の考えから感じたことなど、様々な要因の重なりにより、そのような発言に至ったと考えるのが妥当ではないか。つまり、教師にとっては建前とを感じるものも、子どもにとってはその場ではそれが本音なのである。よって、子どもたちは道徳授業内において、自分の経験や、先述の通り、假屋園らが述べる社会的望ましさ、そして、教材から感動したこと、疑問に感じたこと等、様々な事について本音で発言していると言えるであろう。

以上の事から、子どもの発言は本音と建前に分けられるものではなく、道徳授業の環境要因に影響を受けた発言であり、その全てが本音と言えるであろう。そのため、「子どもの本音」に対する捉え方として、「道徳授業内の環境要因に影響を受けた発言であり、その全てを本音とする捉え方」と定義する。そして、一括りに「本音」と捉えるのではなく、そこには、発言する難しさに階層があることも考えておきたい。換言すれば、本音には段階があるということである。そこで、次項において、道徳事象を捉える子どもの発言例から「本音の段階」を整理し、モデルとして提案したい。

Ⅲ 「本音の段階」モデルの提案

ここでは、道徳事象を捉える子どもの発言例から「本音の段階」を整理し、モデルとして提案したい。ここで言う「本音の段階」における「段階」とは、発言する難しさのレベルにおける高低のことである。このことについて、授業内における子どもの発言例をもとに整理を試みたい。

まず、「太郎は、とてもつらかったと思う」「かぼちゃは、つるをのばしてもいいと思う」「ひろ子は絵葉書をもらってうれしかったと思う」といった発言についてである。これらの発言に共通していることは、教材に対して発言しているということだ。そのようなことから「教材にかかわる本音」と名付ける。登場人物というフィルターを通しての発言であるため、発言することの難しさは低いと考えられる。

次に、「いやなことをされたとき、すごくつらかった」「家で、毎日お風呂掃除を手伝っています」「家でいたずらをして、お母さんにもすごくおこられてしまった経験があります」といった発言についてである。これらの発言に共通していることは、自己の経験を伴う発言であるということだ。そのようなことから「実生活にかかわる本音」と名付ける。自己の内面にふれるということからも、発言することの難しさのレベルは、先程の発言群に比べて高くなると考えられる。

そして、「ひろ子は、正子に教えてあげたほうがいいけど、自分なら教えないなあ」「千一郎は、逃げていたけど、自分がそこにいたら逃げずに謝ると思う」といった発言についてである。

これらの発言に共通していることは、教材の内容にふれつつも、自己の経験と関連付けた発言であるということだ。そのようなことから「教材と実生活をかかわらせた本音」と名付ける。教材の内容を自分事として捉え、自己の経験と紐付けることから、思考することの難しさが高まり、それに伴い発言することの難しさのレベルも高まると考える。

子どもたちの発言について、以上のように3段階に分けて整理することができると思う。ここまで整理してきたことを以下のようにまとめる。

- 第1段階「教材にかかわる本音」とは、教材に対しての発言である。そのため、自己の内面をひけらかすということにまでは至らないため、発言しやすい側面がある。
- 第2段階「実生活にかかわる本音」とは、自己の経験を伴う発言である。自己の内面にふれるということから、第1段階よりも発言しにくい側面がある。
- 第3段階「教材と実生活をかかわらせた本音」とは、教材の内容に触れつつも、自己の経験と関連付けた発言である。教材の内容を自分事として捉え、自己の経験と紐付けるということから、思考することの難しさが高まり、第2段階よりもさらに発言しにくい側面がある。

これまで先行研究が示していた「本音」の多くは、「本音の段階」モデルにおける第3段階相当のものであると推測される。この第3段階の発言が増加することで、子どもたちは互いの意見に耳を傾けながら、道徳的問題について深く考えられるようになるであろう（現在の意義）。加えて、そのような質の高い授業を実現していくことで、自己の生き方について問う素地が養われていくであろう。そのことは、豊かな人生を切り開く一助になると考える（将来的意義）。なお、各段階内においても発言することの難しさのレベルは均一ではないと考える。例えば、第1段階「教材にかかわる本音」内でも、思考する内容の難しさが高まるとともに、発言する難しさも高まると考えられる。

以上のことを図にまとめ、「本音の段階」モデルとして提案する（Fig. 1）。

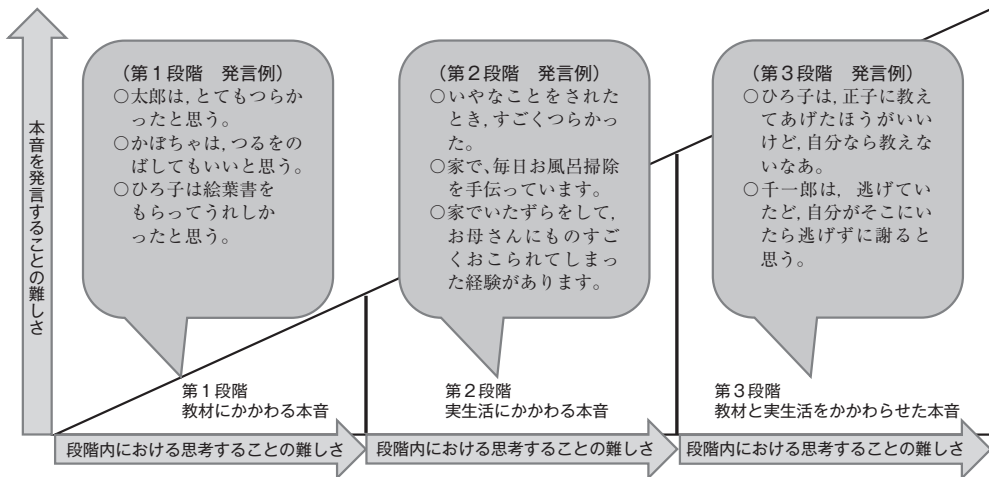


Fig. 1 「本音の段階モデル」

Ⅳ 研究対象及び研究方法

前項で提案した「本音の段階」モデルを用いた「子どもの本音」に対する捉え方が道徳授業へどのような影響をもたらすか、以下の手続きで調査した。

1 研究対象及び研究実施期間

(1) 研究実施校、学年、担任

A県内B小学校第3学年C組(男子16名、女子16名、計32名)、担任D教諭(教職8年目)である。

(2) 研究実施期間

2021年4月～6月に実施された。

2 インフォームド・コンセント

本研究実施前に、筆者は対象教諭に対し、本研究に関するインフォームド・コンセントを文書に基づいて行った。ここで使用した文書には、①本研究の目的は、教師の子どもの「本音」の捉え方について提案し、それらが道徳授業へもたらす影響を考察すること、②本調査において得られたデータ等について、研究成果の公表の際には全て匿名扱いとし、個人情報の保護に最大限配慮すること、③公表前には内容を対象教諭に確認すること、④録画された動画等の視聴は、本研究の研究関係者のみで行うことを記載した。以上のような筆者による説明の後、対象教諭から筆者の説明に同意し、本研究への参加を希望する旨の回答を得た。また、子どもと保護者に対しては、研究実施校が入学時に在学中における研究協力の同意を得ている。

3 研究方法

(1) SCD (Single Case Design)

教師の「子どもの本音」に対する捉え方が道徳授業へもたらす影響を観察するための研究方法として、単一事例実験デザインであるSCD (Single Case Design) を用いた。SCDを用いる利点として、石井(2015)は、個人や個体の行動変容を直接調べられること、通常のケーススタディに比べて高い科学性をもつこと、データによるフィードバックを受けながら処遇を調節できるという柔軟性があることを示している⁽¹³⁾。このような利点から、研究方法として採用した。なお、本研究は、SCD反転デザイン(ABAデザイン)で行った。そして、道徳授業へもたらす影響の測定尺度として、各授業中における「本音の段階」の第3段階相当発言割合を用いた。これは、これまで先行研究が示していた本音の多くは第3段階相当のものであると推測されるため、それらの割合が増加することで、質の高い授業の実現へつなげると考えたためである。

①第1期 (ベースライン期)

ベースラインは、2021年4月～5月に測定した(3日間測定)。第1期では、対象教諭より提供された授業ビデオ記録の反訳作業を行い、本音の段階における第3段階相当発言割合を調査した。対象教諭に対しては、データの開示、助言等は行っていない。

②第2期 (介入期)

介入は、2021年5月の第1期終了後と第2期における授業後に毎行行った(全4回)。ここでは、介入として「本音の段階」モデルを示し、今まで問題とされてきた本音とは「本音の段階」における第3段階相当にあたることを説明した。加えて、第3段階相当発言を引き出すための工夫として、学習過程に教材と実生活をつなげることのできる発問を位置付けること、第1段階相当発言がある際はそれと生活経験をつなぐ補助発問を行うこと及び、第2段階相当の発言がある際はそれと教材をつなぐ補助発問を行うこと等を助言した。

③第3期 (フォローアップ期)

フォローアップは、2021年5月～6月に第1期と同じ手続きで測定した(3日間測定)。そのため、ここでは助言を行っていない。

なお、対象教諭が行った授業の流れについての一例を Table 1に示す。

Table 1 対象教諭が行った授業の流れの一例

<p>教材名「よろしくギフト」 内容項目C よりよい学校生活, 集団生活の充実</p> <p>【導入】</p> <p>T: みんな3年C組始まってちょうど今日で一週間なんだけど。初めてさ、このクラス入る前の気持ちって、なんか覚えてる? どんな気持ちやった?</p> <p>C: どきどき。</p> <p>C: どきどき。</p> <p>～ (中略) ～</p> <p>T: 楽しいクラスってどんなクラス?</p> <p>C: いじめとかがないクラス。</p> <p>T: いじめとかがない? ということは、みんなが……。</p> <p>C: 優しい。</p> <p>T: みんなが楽しいクラスってどんなのが分かったよ。</p> <p>T: 今日はみんなと同じように3年生になった子のお話です。</p> <p>【展開】</p> <p>～ (範読) ～</p> <p>T: よろしくギフトって何か分かった? 隣の人と確認してみようか。立って確認したら座つ</p>

て。よろしくギフトって何？

T：〇〇さん、よろしくギフトって何？

C：なんかクラスのために行動すること。

C：日記みたいなもの。

～（中略）～

T：このクラスの友達が何人か出ていたね。順番に、誰が何をしたか、どんなよろしくギフトを送っていたかちょっと確認しようか。誰か教えてくれる人いる。

C：ほのかさんがクラスのみんなに。

T：他に誰が何したん。

C：山岸くん。

～（中略）～

T：ここで気になった言葉があるので教科書見て。ほのかさんが選んで書いてるって言うところ。ほのかさんは私には何ができるかなあと考えました。自分に何ができるかなって考える事って必要なん？

C：必要。

C：自分がされて嬉しい事とか、人のことを考えてることやから大事やろ。

C：自分がされて嬉しいってのもあるけど、自分が一番いいというやり方で友達と楽しくできるから、一番楽しく遊ぶことができる。

～（中略）～

T：じゃあさ、皆さん自分がこのクラスに入っていたら自分に何ができる？

T：自分だったら何をよろしくギフトにかく？ノートに書いてみて。

C：友達を褒めることを書く。

C：そういうのを書きたい。授業を頑張ったことを書きたい。

～（中略）～

【終末】

T：あなた達、掃除好きやもんな。それぞれが大事にしている好きなことが出てきてるな。この活動やる？

C：やろう。

T：やる？やろうって思う人がいて嬉しいなあ。じゃあ、またクラスでやろっか。よし、じゃあ今日の授業で考えたこととかふり返りを書いて欲しいんですよ。ふり返りに今日の授業で考えたことをじっくりと書いてください。

対象教諭の授業は、導入、展開、結末の流れで行われた。授業で扱われた教材は以下の通りである（Table 2）。

Table 2 授業で扱った教材一覧

授業回	教材名	内容項目	教材の概要
第1回	よろしくギフト	Cよりよい学校生活, 集団生活の充実	担任の先生の勧めにより, まわりの人のために行動する「よろしくギフト」を行い, みんなの「よろしくギフト」が増えていくといった話である。
第2回	あいさつ名人	B礼儀	「あいさつ名人」と呼ばれている僕が, おばあちゃんの足のけがを気遣うあいさつをしたせいや君を本当の「あいさつ名人」と思うといった話である。
第3回	やめられない	A節度, 節制	ゲーム機を買ってもらったまりさが, ゲームに熱中するあまり, 夜遅くまで起きてしまい, 生活習慣が不安定になるといった話である。
第4回	たった一言	A 善悪の判断, 自律, 自由と責任	友達との話合いに入れないよしふみの姿を見た僕は, 以前の自分の姿と重なり, 思い切ってよしふみに声をかけるといった話である。
第5回	よごれた絵	A正直, 誠実	僕がふざけて投げた雑巾があきさんの金賞をもらった絵に当たり, 汚してしまう。そのことをなかなか言い出せないが, 勇気を出して心から謝るといった話である。
第6回	持ってあげる? 食べてあげる?	B親切, 思いやり	優しい人とはどんな人なのかについて, 「学校から帰るときに」「給食の時間に」の2場面から考えていくといった構成である。
第7回	日曜日の公園で	B相互理解, 寛容	ゲーム機を持っていないよしきも遊べるようにと提案するたくやと, ゲームがしたいため反発する僕とがけんかになってしまうといった話である。
第8回	友だち屋	B友情, 信頼	友だち屋をしているキツネが, オオカミの「本当の友だちからお金をとるのか」という言葉によって, 本当の友だちについて知るといった話である。
第9回	道夫とぼく	C公正, 公平, 社会正義	サッカーが下手な道夫を誘わない僕に, サッカーが上手な走太が「下手だから誘わないのは, どうか」と投げかけ, 僕が返答に困ってしまうといった話である。

教材は全て光村図書出版『どうとく3 きみがいちばんひかるとき』

(2) 半構造化インタビュー

対象教諭の「子どもの本音」に対する捉え方についての変容を調査する方法として、半構造化インタビューを用いた。半構造化インタビューは、インタビュー内容を予め用意しつつも、その流れを柔軟に変えることができるメリットがある。そのため、より自然に対象教諭の文脈から「子どもの本音」に対する捉え方の認識を引き出すことができると考えた。

対象教諭に対する半構造化インタビューは2回行った。1回目は、研究開始前に道徳授業における本音と建前についてどのように考えているのかインタビューを行った。2回目は、第2期（介入期）終了から第3期（フォローアップ期）が始まる前の間に、第1期（ベースライン期）～第2期（介入期）までの結果を対象教諭に示し、現時点で道徳授業における本音と建前についてどのように考えているのかインタビューを行った。

V 研究結果

1 介入前後の「本音の段階における第3段階相当発言割合」の推移について

Fig. 2に、「本音の段階における第3段階相当発言割合」の推移を示した。なお、第3段階相当の発言についての判定は、共同著者3名により別々に判定したものを突き合わせ、3名とも一致したものについて、第3段階相当の発言と判定した。

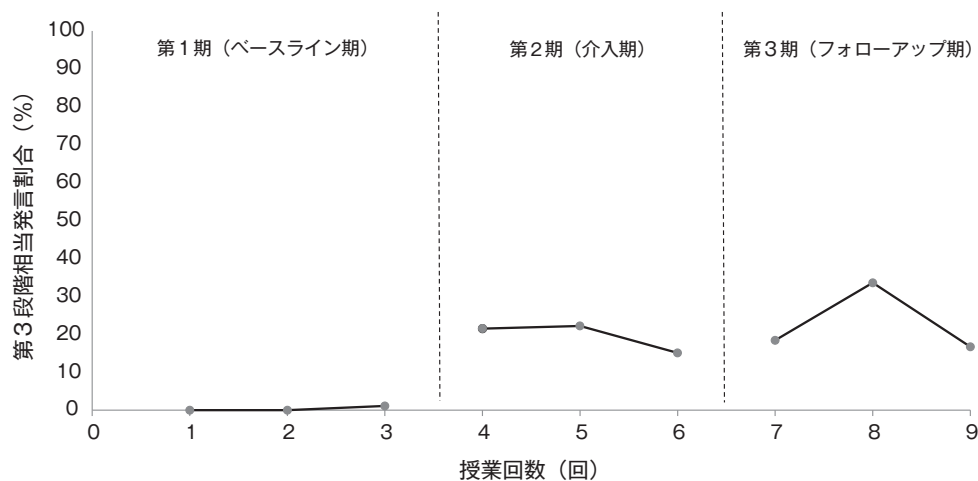


Fig. 2 「本音の段階」における第3段階相当発言割合の推移

第1期（ベースライン期）においては、第3段階相当発言割合は、第3回に1.1%確認できたのみで、第1回、第2回は0%で発言は確認されなかった。

第2期（介入期）においては、第3段階相当発言割合が第4回21.5%、第5回22.2%、第6回15.1%と安定して確認されるようになった。

第3期（フォローアップ期）においても、第3段階相当発言割合が第7回18.4%、第8回33.6%、第9回16.7%と、第2期に引き続き安定して確認された。

なお、介入効果量を Percentage of Non-overlapping Data（以下、PND）⁽¹⁴⁾を用いて測ったところ、1.0となり、介入が非常に有効という結果であった。

また、調査を進めていく上で、「本音の段階」における第3段階相当発言割合の増加とともに、総発話数も増加していることが確認されたため Fig. 3に示す。

第1期（ベースライン期）における総発話数は、それぞれ第1回67、第2回71、第3回89であった。

第2期（介入期）における総発話数は、第4回79、第5回90、第6回119と第1期に比べ増加が確認された。

第3期（フォローアップ期）における総発話数も、第7回103、第8回116、第9回90と高い総発話数の維持が確認された。

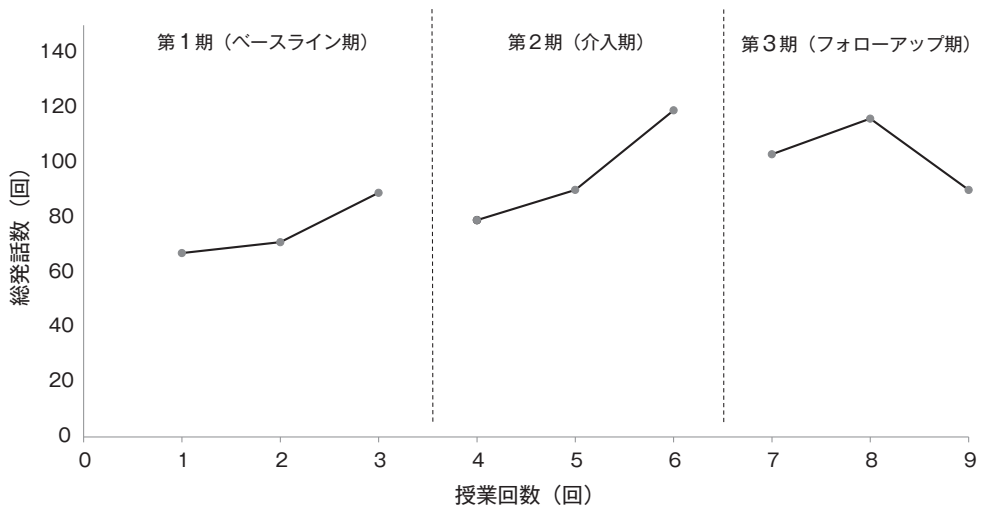


Fig. 3 「総発話数」の推移

2 対象教諭への半構造化インタビュー

(1) 対象教諭への半構造化インタビュー（1回目）

対象教諭への半構造化インタビュー（1回目）の結果を Table 3に示した。対象教諭の発言から本音と建前の問題が存在する意識をもっていることが確認された。また、子どもの発言内容と普段の子どもの姿が繋がれば本音と捉えていること、子どもが経験をあまり語らないときに建前と感じていることも確認された。

Table 3 対象教諭への半構造化インタビューの結果（1回目）

質問1：道徳授業において、子どもの「本音」と「建前」が問題として挙がることがあります。この点について、先生はどうお考えですか？
回答1：その本音と建前が出るという問題について。よくあると思うんですけど、私自身は子どもとの関係性がまず一つ大事な要素かなと思っています。授業するには、どの授業もそうなのですが、本当に思ったことを表現できない関係性だと、どうしてもこれって良い事だろうとか、先生はこう求めてるんだらうなっていうことを言ってしまうがちになるのではないかなと思っています。
質問2：先生はどのような時に「これ本音だなあ、建前だなあ」とかを感じますか？
回答2：普段子どもの様子を見てるので、分からない部分もあるんですけど、子どもが言った時の内容と普段の子どもの姿が繋がれば、あ、本当に思ってるんだらうなと思いますし、もちろん内容によってはそれが見とれない内容もありますので、分かり切らない時もありますがそのように見ております。
質問3：なるほど。じゃあ、建前だなんて感じる瞬間はありますか。
回答3：経験をあまり語らない時とかですかね。
質問4：先生の道徳授業における子ども達の理想の姿ってどのようなものですか。
回答4：授業の最後に何か少しでも今の自分に気付いたり、自分が思ってること、今まで思ったり行動したりしていることを自覚できるようになったりするの理想かなと思っています。なので私自身は、自己に気付くとか自分を見つける道徳授業みたいなのを意識していきたいとは思っているところです。

（2）対象教諭への半構造化インタビュー（2回目）

対象教諭への半構造化インタビュー（2回目）の結果を Table 4 に示した。対象教諭の「子どもの本音」に対する捉え方の意識が、インタビュー（1回目）に比べ変容していることが以下のように確認された。

まず、「本音の段階」における第3段階相当発言割合の推移の結果を見た率直な感想を聞いた際には、本音の捉え方が変わることで、第3段階相当発言割合が増加していることに驚いたと述べている。

次に、子どもの発言を全て本音と捉え「本音の段階」を意識することで、子どもの思いが分かりやすくなったと述べている。その理由として、今までは予想していない発言があった際、戸惑い、なんとなく問い返しをしていたが、本音の捉え方が変わったことで、子どもの発言の意図していることを読み取ろうとする意識がすごく働いたということを挙げている。また、授業づくりの際によい影響があったことも述べている。

さらに、教師自身の変化として、問い返しに対する意識が変わったことが述べられている。

問い返しにより、子どもの生活経験が引き出せるようになったと感じたようである。

そして、本音と建前の問題について、本音の捉え方が変わったことで子どもたちを疑う思いが消えたことを述べている。また、子どもの発言の全てを本音と捉えることによって、発言の理由が聞きたくなくなってきたとも述べている。

最後に、子どもの変容として、より自分事として考えているように感じられると述べている。子どもが自分の経験を語り出す姿に、主体性を見出している。

Table 4 対象教諭へのインタビューの結果 (2回目)

質問1	先生が「本音の段階」における、第3段階相当発言を引き出す工夫をされた結果がこちらです。この結果を見られた率直な感想を教えてください。
回答1	意識するとだいぶ変わったなっていうところが率直な感想ですね。こんなに増えるんだって。あとは、こちらが意識することで子どもの発話量がすごい増えるんだっていうのと。問い返ししようとすごく意識してたと思うので僕が。びっくりします。
質問2	「本音の段階」における、第3段階相当発言を引き出す工夫をしながら、授業を行って見た感想はいかがですか。
回答2	子どもの思いがすごい分かりやすくなったですかね。今までは予想していなかった事が返ってきた時に戸惑って、なんとなくで問い返してしまってたんです。けれど、子どもが考えて発言してきたことに対してこれはどういうことを意図して言ってるんだろうって、すごいこちらが読み取ろうとする意識がすごく働いていました。それから、発問と問い返しを作る際に授業を作る段階でも子どもから出てくるであろう声を予想できるようになってきたので、授業づくりにおいてもすごく意味があるなっていうふうに思いました。今、子ども達が自分たちの生活、自分たちの経験を語ってるっていうところから道徳の授業を楽しんでるように感じています。
質問3	先生が「本音の段階」を意識する前と後では、ご自身に何か変化はありましたか？
回答3	道徳の授業、問い返しってすごい大事やなって思いましたね。授業の構造ももちろん大事だと思うんですけど、子どもの生活が引き出されて実生活と結びついてこそ道徳的实践に繋がっていくんだらうなっていうのはすごく感じましたね。そのためにはやっぱり発問もそうだし、子どもたちが経験を語るのを聞くっていうことが、実生活と結びつけていくっていうところですごく大事なんだなと思いました。問い返しの技術っていうのを身につけないといけないなっていうのはすごく感じました。

質問4：本音と建前の問題について、改めてふり返ってみてどうですか？

回答4：全部本音なんだって思って授業を行ったことで、「これほんまに思ってる？」っていう思いが全部消えましたね。素直に受け止めながら、何でそれを思ってるんだろうっていうのを問い返して引き出す。その子どもの本当の心の中にあるものって何なんだろうってのを聞いてみたいなって素直に思って授業してます。全部が本音と捉えられることによって、何かちょっとしたことでも「何？そう思った理由何なんだろう？」ということです。

質問5：先生が、「本音の段階」を意識する前と後では、授業中の子どもに何か変化はありましたか？

回答5：より自分ごととして考えてるんじゃないかなっていうふうに感じているところです。クラスが進んできたのもあるんですけど、経験を引き出し、経験と教材を結びつけるような発問をして引きだした後は、全体に問い返した時にやっぱり同じ経験してる子達もいて。「そう思う」「僕はさあ」とかいった形でなんか自分の経験も語り出しくなっていて、そういう姿を見てるとなんかすごい主体的になって自分事として一緒に話をしてるんだなって、語ってるんだなっていうのは感じました。

VI 考察

本研究は、本音が引き出せないといった教師の悩みに対する改善の方策を示すために、本音の捉え方についてモデルを提案し、それが道徳授業に与える影響について調査することを目的とした探索的事例研究である。

まず、Fig. 2では介入期以降、第3段階相当発言数割合の増加が見られた。第1期（ベースライン期）は、第1回0%、第2回0%、第3回1.1%と低いものであった。これは、この時期における対象教諭の子どもたちに対する発問及び問い返しが、教材に対して問うもの、教材と切り離れた生活経験のみを問うものが多かったためと考えられる。しかし、介入期以降、第3段階相当発言割合は、第4回21.5%、第5回22.2%、第6回15.1%と増加した。これは、対象教諭が介入以降、教材と実生活を繋げる発問及び問い返しの重要性を認識したことが影響していると考えられる（Table 4 回答3）。また、「本音の段階」における第3段階相当発言を引き出そうと意識することで、子どもの発言の意図を読み取る意識が働いたことも影響していると考えられる（Table 4 回答2）。このことから、「本音の段階」を意識することにより、教師の子どもを見取る力量が向上し、子どもたちの状況に合わせた即興的な対応がとりやすくなるため、従来の本音にあたる第3段階相当発言を引き出すことができると言える。なお、第6回の割合がやや下降傾向を示しているが、これは第6回の教材が他の回の教材のように物語で構成されたものでなく、場面例示をもとに構成されているため、子どもたちにとって慣れていないことが影響していたのではないかと考える。

次に、Fig. 3では介入期以降、総発話数の増加が見られた。増加の理由は、3点考えられる。1点目は、教師が子どもの発言の全てを本音と捉えることで、発言の理由を聞きたくなくなったことにより、今までに比べ問い返しが多くなったことが影響していること (Table 4 回答4)。2点目は、経験と教材を結びつける発問及び問い返しを行ったことで、友だちと同じ経験をしている子どもが自分の経験も語り出したくなったこと (Table 4 回答5)。3点目は、測定開始が4月であったため学級の状態が安定していない状態から、徐々に安定してきて話しやすい環境になってきたこと。このような理由に加え、ベースライン期のデータ推移が上昇傾向であり介入期と連続性のある推移であるため、総発話数の増加に対し介入効果の影響はあるものの、そのみの影響であるとは断定できないと考える。

最後に、Table 3とTable 4を比較する。当初、対象教諭は、子どもが経験を語らない時に、子どもの発言を建前と捉えていた (Table 3 回答3)。しかし、「本音の段階」を意識したことで、子どもを疑わないことにより、教師が子どもたちの発言理由を知りたくなるとともに、子どもたちも経験を語って道徳授業を楽しむようになっていく (Table 4 回答2・回答4)。このことから、教師が子どもの発言を全て本音と捉える立場をとることで、子どもも教師も共感的理解を生む授業を行えると言える。

以上のようなことから、教師が子どもの発言を全て本音と捉え、「本音の段階」を意識して授業をすることは、本音を引き出せないといった教師の悩みにつながるるとともに、共感的理解を生む授業の実現につながることを示唆している。また、「本音の段階」を示した介入は、授業改善に有効であることも示唆している。

VII 結 論

本研究では、本音が引き出せないといった教師の悩みに対する改善の方策を示すために、本音の捉え方についてモデルを提案し、それが道徳授業に与える影響について調査することを目的とした探索的事例研究を行い、得られたデータを考察してきた。

第一に「子どもの本音」に対する捉え方について「道徳授業内の環境要因に影響を受けた発言であり、その全てを本音とする捉え方」と定義した。

第二に、定義した「子どもの本音」に対する捉え方のモデルとして、その発言することの難しさのレベルに着目した「本音の段階」モデルを提案した。

第三に、「本音の段階」モデルを教師が意識して授業した際、授業内容がどのように変容していくのか、SCD (Single Case Design)、半構造化インタビューにて調査し、データを得た。

第四に、得られたデータをもとに「本音の段階」モデルが道徳授業にどのような影響をもたらすかについて考察してきた。

最後に、本研究の成果と今後の研究課題についてまとめ、報告する。

「本音の段階」モデルを教師が意識して授業することが道徳授業へもたらす影響の一事例とし

て次の3点が導出された。

- ①教師が「本音の段階」を意識することにより、教師の子どもを見取る力量が向上し子どもたちの状況に合わせた即興的な対応がとりやすくなるため、従来の「本音」にあたる第3段階相当発言を引き出すことができること。
- ②教師が「本音の段階」を意識した発問及び問い返しを行うことで、子どもが自分の経験と教材とを結びつけて考えるようになるため、対話が活性化すること。
- ③教師が「本音の段階」意識することにより、本音を引き出せない悩みが解消されるため、子どもも教師も共感的理解を生む授業を行えること。

本研究では、教師が子どもの発言を全て本音と捉えることにより、本音を引き出せない悩みが解消される結果が見られた。このことは、子どもの発言を全て本音と捉えることが教師にも子どもにもプラスの影響をもたらすことを示唆している。また、「本音の段階」を意識することは、子どもの発言に対し深く理解しようとするにつながり、教師の授業内でのパフォーマンスを向上させることも確認された。そして、教師の授業内でパフォーマンスや情意面が高まることに伴い、子どもたちの授業内での総発言数が向上するなど、対話の質・量の両面に影響が見られた。

このような結果となったのは、教師の「子どもの本音」に対する捉え方が変化することにより、教師自身の授業観や子ども観に影響を与え、教師と子どもの関係がよりよい関係へとアップデートしていったからであろう。そして、フォローアップ期以降も第3段階相当発言割合が安定していたことから、「本音の段階」の意識継続性は高い傾向にあると言えるであろう。

本研究は、今後、本音と建前の問題について統計的な研究を行う上において、本音を引き出せない悩みが解消されたといった点で、貴重な一事例となり得るであろう。

今後の研究課題は次の2点である。1点目は、対象教諭の人数を増やしたり、対象学年を変えたりしながら、引き続き調査・考察していくことで研究の信頼性を上げること。2点目は、本研究の妥当性を高めるために、長期でデータを取っていくこと。今後の研究課題をふまえながら、教師の「子どもの本音」に対する捉え方が道徳授業へもたらす影響についての研究を継続して取り組んでいきたいと考える。

註

- (1) 假屋園昭彦、坂下泰洋『『考える道徳』を目指した授業デザインの開発（Ⅰ）—寛容に関する自問自答力の育成を目指して—』『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』25巻、2016年、136頁。
- (2) 浅川和幸「道徳教育論を考える」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第119号、2013年、30頁。
- (3) 下崎聖・百瀬光一「体験を生かした「考え、議論する道徳」の授業開発」『山梨学院大学法学論集』2018年、4頁。

- (4) 林泰成「道徳の教科化とその教育学的背景」『学校教育研究』30巻, 2015年, 46頁。
- (5) 道徳授業づくり実践講座
(<https://www.meijitosho.co.jp/eduzine/q4um/?id=20180642> 2022.6.19)
- (6) 東書Eネット
(https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/spl/doutoku/files/column_01_b11.html 2022.6.19)
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年度告示)』東洋館出版社, 2018年。
- (8) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき, 2018年。
- (9) 疋田かおり「主体的に考え, 他者と本音で語り合う「考え, 議論する」道徳の実現を目指した授業づくりー児童生徒の問題意識を大切にした学習を通してー」滋賀県総合教育センター, 2017年, 6頁。
- (10) 柳沼良太・竹井秀文「問題解決型の道徳授業の理論と実践」『岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究』第7巻, 2005年, 246頁。
- (11) 笠井稔雄「人間の弱さへの共感を重視した道徳の授業ー価値の主体的自覚を目指す指導の困難さを克服する一つの方略」『北海道教育大学紀要教育科学編』第62巻, 第2号, 2012年, 211-225頁。
- (12) 前掲(1), 137頁。
- (13) 石井拓「シングルケースデザインの概要」『行動分析学研究』29, 2015年, 190-191頁。
- (14) PND は, 介入期・フォローアップ期におけるデータの内, ベースライン期の最大値を上回るデータが占める割合を算出する。算出された値が0.8以上であれば介入効果が「非常に有効」とされる。

参考文献

- (1) 『どうとく3 きみがいちばんひかるとき』, 光村図書出版
- (2) 『小学道徳 生きる力4』, 日本文教出版