

## 教師の対話性と子どもの価値形成についての一考察<sup>†</sup>

### — 中学校道德の授業をもとにして —

菊地真貴子\*・廣瀬 隆人\*\*

那須塩原市箒根中学校\*

生涯学習教育研究センター\*\*

「対話」という視点から道德の授業を見直してみると、子どもたちが異質な意見に出会う中で、新しい価値を創り出していく様子が明らかになる。その時、教師はどのようにその探究過程に関わっているのだろうか。ひとつは、子どもの漠然とした思いを確認し、先鋭化させ、子どもたちの相互の関わりを活性化する、支援者あるいは司会者としての働きをしている。もう一つは、教師自身が子どもたちの探究している価値内容に対し自己を開示したり、身体性をもった言葉で応答したりして、子どもたちと直接の対話を行っているといえる。このような「教師の対話性」が、子どもたちの価値形成にどのように関わっているのか、実証的に検討してみたい。

キーワード：対話 教師の自己開示性 応答性 生徒の価値の深まり

#### 1 はじめに

道德の授業では、生徒自身によって価値の内面化がなされて初めて道德的実践力が身に付く、と考えられており、教師が直接徳目を教えたり、説論をしたりすることは価値の注入主義に陥るものとしてタブー視されてきた。したがって、一時間の授業での教師の言動は、いかに価値誘導的にならずに、授業で設定したねらいにせまれるか、ということに注がれてきた。このため、教師の役割は「公平な司会者」、あるいは直接的に価値には介入しない「支援者」といった趣が見られる。道德の授業での教師の発話を分析すると<sup>1)</sup>、「発言したことへの励まし」や「その子のオリジナリティーへの賞賛」などが前半に多く、中盤から後半にかけては「友達の見解に対する意見を求める」ことなどが多く見られている。

しかし、ここで、新たな価値形成への参加者としての教師、という視点から教師の発話を再検討してみたい。つまり、それは、価値をめぐる「教師と生徒との対話」がどのように行われているのか、い

ないのかという視点から授業を見る、ということである。

その最初の課題は、教師による対話の投げかけとしての「発問」がどのように行われるのか、という発問の質に関わるものであろう。生徒はそれに対して自らの思いを意見として表出したり、ワークシートに記入したりする。それが道德の授業の要となっている。

二番目の課題は、このときに、生徒が表出した思いや考えに、教師がどのような応答をしているのか、ということである。現状としては、教師の応答は、ひたすら生徒意見の「反復」か、対話の活性化のための支援に終始していることが多い。教師はきわめて注意深く価値付けを迂回し、ある一つの意見に負担することのない、公平な立場で授業に臨もうとする。

教師のこのような姿勢は、生徒の価値形成にどのような影響を与えているのだろうか。小論では、学校現場でよく行われている道德の授業を教師の投げかけや応答に着目し、それを「教師の対話性」<sup>2)</sup>という視点から分析することによって、生徒の価値形成との相関性について検討してみたいと考える。

その実態を手がかりとして、価値の形成過程としての道德の授業において、「教師との対話」が生徒に何をもたらすのか、どのような意味をもつのか

<sup>†</sup> Makiko KIKUCHI\* and Takahito HIROSE\*\* : The effectiveness of Teacher's interactive dialogue in the class of Moral education.

\* Hokine Junior High School, Nasushiobara

\*\* Center for Education and Reseach of Lifelong Learning

について考察していきたい。

## 2 研究の方法

### (1) 研究の対象となる授業について

「友情」という同じテーマを扱った4つの授業を比較分析する。4つの授業の教師の対話性の特徴を分析し、それと生徒の価値形成との相関性について検討したい。

4つの授業は次のような特色をもつ。

- A** 発問は教員組織で計画的に考え、前もって完全に固定された。授業者は中堅教員で、生徒の発言に対し「価値判断をつけてはいけない」と考えている。生徒意見への評価・コメントは一切なかった。しかし、授業開発の教員組織から、なんとしても授業最後に自分自身の友情観を体験的に語るよう要請され、約7分間自らの学生時代の話をした。中学校3学年の自分のクラスで実施した。NHKの番組を書き起こした教材「友達関係って……」（『中学道徳明日をひらく3』東京書籍）から「仮面の友達で十分」という登場人物高岡に焦点をあて、改作し、テキストにした。
- B** 大学教員。教育現場で行われている道徳の授業は枠に嵌めすぎであると考えている。授業者自らが自己を開示することによって、授業に対話が生まれ出されると考え、モンテスキューやレヴィナスの哲学を散りばめ、「僕の腕でおやすみ」というかぐや姫のヒットソングの歌詞「君の笑顔のむこうにある悲しみは僕の届かないところにある悲しみなのか」を生徒に問うところから授業が始まった。前もって授業の全体構想は考えてきたが、自作の詩に対する生徒からの質問を受け、それに自ら答えることで授業を進めた。実施3学年。その日に出会った生徒たちである。
- C** ベテラン教員。道徳の教材研究や研究授業を数多く経験し、今では、教師が前もって発問を定めなくても生徒の内発的な課題を引き出せば授業は成立すると考えている。また、生徒の意見への応答をしていくことと、価値の誘導に陥ることとの峻別をしていきたいと考えている。Aと同じテキストで2学年で実施。
- D** 新採2年目。初めての担任で今年初めて道徳授業をすることになった。しかし、発問や生徒の意見をどのように収束させればいいのかなど、道徳の授業の課

題はたくさんある、と考えている。Aと同じテキストで2学年で実施。

A、Bは校内研究授業の一環として多くの先生方が参観しており、C、Dはビデオ撮影者の教員のみが教室にいる状況である。

ビデオをもとに、対話プロトコルを作成した。それを一次資料として教師の発話と生徒の発話とを中間項に書き直した。その際、発話は機能ごとを単位として分類した。1つのターン(turn、話順)の中に二つの機能がある場合は、それぞれを別の機能に分類してそれぞれを一回とカウントした。

小論では聞き取れる音声や文字として表象された言葉を分析の対象とする。うなずきや言い淀みのレベルまでは分析対象にしない。教師のもつ権力性について、それがあつことを前提としつつも、言葉のレベルでその析出を試みる。

### (2) 授業分析の視点

現象としての授業が生起する要因としては様々な条件が考えられる<sup>3)</sup>が、今回は、同一校で同一テーマの授業を比較する、という限定条件であるため、次のように授業を構造化し、「教師の対話性」にかかわる変数を抽出した。

#### 【教師の側の条件】

- ①対話の投げかけとしての発問の質はどうか。
- ②会話は即応的になされているか。
- ③教師の応答性のレベルはどうか。
- ④教師の授業観と自己開示性はどうか。

↓

#### 【授業での生徒のすがた】

- ①授業全体の生徒発話数
- ②発言した生徒の数
- ③子供の発話の特色

↓

#### 【授業後の生徒の思考の深まり】

- ①価値をどのように理解したか。
- ②自分自身のものとしてテーマを受けとめ、実践に結びつけて考えたか
- ③価値は実践に結びつくよう、内面化されたか。  
(時間的経過に堪えられているか)

この構造は、教師の対話性は、直接的に子どもの価値の深まりに影響を与えるであろうし、また、子ども同士の対話を活性化することによって、間接的

に価値の深まりに影響を与えることもある、という考え方を含んでいる。つまり、【授業での生徒のすがた】は従属変数であり、独立変数としても機能していると考えている。

### 3 授業の分析と考察

では、4つの授業はどのような特色をもち、生徒の価値形成はどのようになったのだろうか。まずは教師の側がもっていた条件について分析していく。

#### (1) 教師の側の条件

##### ① 4つの授業の教師の発話状況

小論では教師の発話を以下の中間項に分類した。

#### 【発問機能・司会者機能として】

- a テキストの疑問や課題を問う発問
- b 判断や判断理由を問う発問
- c 気持ちを問う・共感できるかどうかを問う発問  
(いわゆる心情化を図る発問)
- d 意見の属するカテゴリーを問う発問…同じ考えのいいますか、等
- e 単なる指名(名前を言うのみ)
- f 友達の見解への意見や、関連づけての意見を求める
- g 反問、切り返し
- h 確認
- i 生徒意見の反復

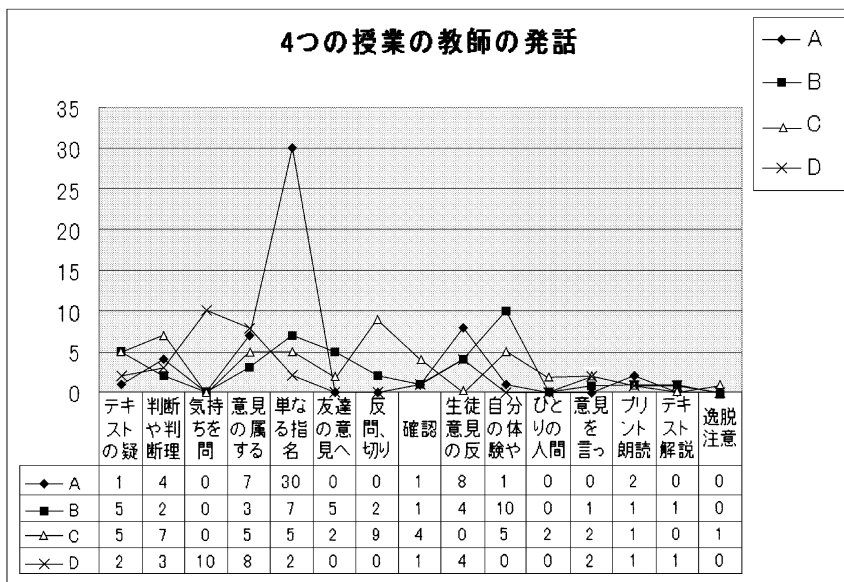
#### 【応答機能として】

- j 自分の体験や理由付きの応答
  - k ひとりの人間としての賛同や賞賛・反対
  - l 意見を言ったことへの励ましなどを含む配慮応答
- 【授業の進行として】
- m プリント朗読
  - n テキスト解説
  - o 逸脱注意など

a から c は道徳の授業でごく一般的に行われる典型的な発問のパターンである。d から i は授業を運用していくために必要な司会者機能のカテゴリーである。「単なる指名」とは名前を呼ぶだけの指名をさす。最初に a から c、いずれかの発問があり、その後は名前だけを言って発言を指示する、というパターンで現れる。i は生徒の発言を教師がより大きな声で反復し、教室全体に拡げる機能をもつ。

j から l まだが、応答性にかかわる中間項である。通常の対話分析では生徒の発話への教師の応答を「応問」としている。しかし、それは次の思考の深まりを促すなど、あくまで「教師としての授業運営」を強調する機能を指している。小論では教師が立场上答えていくこと以上の、倫理的な応答性を教師の応答機能に見いだしたい。そこで、道徳哲学の応答

図表 1



責任論<sup>4</sup>から敷衍してjからlの3つの段階を規定した。以下にその意味を述べる。

jとkは教師の自己開示という面からは同質のものである。しかし、「なぜそう思ったか」についての根拠が生徒に伝えられるのがjである。これは理論的に整合性があるか、また普遍的であるかについて、生徒からのアクセスが可能である点において、生徒と教師とを対等に結びつける機能をもつ。理由と、そこからの結論の出し方にその個人の独自性があり、同時にそれが妥当であるかどうかを誰もが問い返すことができる面で、開かれている。これにたいしlの関係性は対等ではない。教師は支援者あるいは評価者である。また配慮応答は個別的であり、教師が応答したその子にしか機能しないが、理由応答はそれを聴く全ての子に対しての応答になり得る。

なお、「無応答」も応答のひとつであるが、教師の無応答は見られなかったため発話の中間項としては設定しなかった。

Aの授業は「単なる指名」が30回、「反問・切り返し」が0回、「指名→生徒発言→反復(板書)→指名」という順で授業が進められたことがわかる。「意見の属するカテゴリーを聴く」が7回あるが、これは誰かの発言の後で「今の意見と同じ人、挙手してみてください」と指示したものである。

しかし、それが次の話し合いに活かされることはなく、生徒意見への応答発話はゼロであったが、授業の最後に自分の体験を語り、7分間自己開示した。

Bは教師自身の体験や意見が10回語られているのが特色である。自ら語ったものと、生徒の質問に答えて語ったものがある。

Cは「判断理由を問う発問」が7回、「生徒意見への切り返しや反問」は9回、「自分の体験や根拠のある応答、個人としての賛同や批判」が7回、生徒との相互のかかわりの度合いは高い。

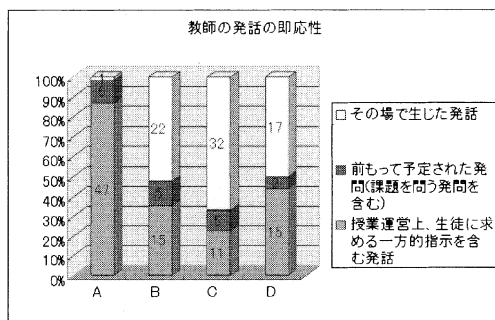
Dは発問で他と異なる顕著な特徴を示す。「登場人物への共感・理解」を求める発問が10回ある。また、「意見を言ったことなどへの配慮応答」が2回あり、理由応答はない。

## ②授業における教師の発話の即応性

次に、教師の発話を「授業運営上、必要なもの、

生徒への一方的指示を含むもの」というカテゴリーと「あらかじめ、授業の前に予定していた語りかけ、(テキストの課題を問うような、授業構造に関わる発話を含む)」と「生徒との相互作用の中でその場で即応的に生じた発話」とに分類した。

図表 2



即応的なのは圧倒的にCであり、Aは共同の授業開発による研究授業ということもあり、ほとんど「その場での対話」は生じていないことがわかる。

## ③教師の授業観と自己開示性

三つめに、それぞれの授業で教師が自らの友情観について自己開示した部分を以下に引用すし、教師の自己開示の構造について分析する。

### 【授業A】

#### 授業の最後に教師の体験談として

- t 先生は中学3年間一緒のクラスだった人は一人もいません。仕方ないのかな、と思うのですが、まそんなところです。友達と親友の違いについてどこが違うのか？線引きはできないんじゃないか。悩んでしまいました。大学4年の時に交通事故に遭ってしまい、自宅にいたのですが、友達から電話があり、〇〇(都市名)の友達が遊びに来てくれた。夜の9時頃友達がやってきた。部活の友達が男3人、女2人、クラスの友達が男2人、女1人。お茶を飲んだ後ドライブに行こうか、どこに行く？イクラ丼が食べたいということになり、家から一歩も出たくなかったのですが、高速を走って、朝の7時、9時間のドライブで青森まで、帰ったのは次の日の夜でした。眠くてつらい状態だったのですが… 会話も弾み、家の前で降りしてくれたとき、『どうだ？気が晴れたか？』その時、初めて気がついた。自分のために夜中、今思うと、あの人たちは親友なのかな？

### 【授業B】

授業の導入で「僕の胸でおやすみ」という歌を歌い、歌詞を板書した後で

- t 僕はこの歌を歌いながら、僕は届くぞ、と思ってました。友情と愛情で僕の感じではイコールになって。「君の笑顔のむこうにある悲しみは僕の届かないところにあるものなのか(三回目の反復)。問いの形になっているのですが、歌いながら僕は届くぞ、と。その頃、まだこういう君って出会ってなかった気がします。でも、これから出会う、その人の心の深いところにある悲しみて届かないような気がするけど、でも、僕には届くぞっていう気がしました。友達って何って、今回、授業することになってまず最初に浮かんだのはこのことなんです。それから、だんだん年を重ねていって40過ぎくらいのとき、ちょっと届かないかなあ、と思ったときがありましたけど、でも、もしかしたら…なかなか…自分と違う人間だから、その人の悲しみて、理解するのは本当は難しいと思うんですよ。皆さんは届くと思いますか？なんでそう思いますか？

### 【授業C】

資料の「仮面友達でいい」という登場人物「高岡さん」についてのやりとり

- s 高岡さんは周りのカベを自分で作っている。
- t 高岡さん、このままですか？
- s このまま(複数の声)
- t でも、みんな、自分をそんなに開けますか？  
みんなが小瀬くん(心を開いていけば本当の友達ができるよ、というアドバイスをしている人物)派ですか？高岡さんは、でも、誰にも迷惑をけないでいるわね。それと、小瀬くんとの違いはどこにあるんだろう？人に対しての思いはどこが違うの？
- s 好奇心があるんだと思います。
- s 一人は辛いからだと思う。
- t どういうときに？
- s 先生に怒られたときとか。
- s 悩みがあるときとか
- t 先生に怒られたり、悩みが発生しなかったら友達はいらないのか？
- s ……。
- t 先生は休み時間一人でも、あるいはお弁当食べた

りするときも、全然一人でも平気です。でも、友達がいなかったら生きていけないと思ってる。

s えーっ(複数のざわめき)

t みんなはトイレとか一緒に行って欲しいだけなんじゃないの？どのレベルで友達は必要っていつんの？どういうとき、一人は辛いって思うの？

s (複数のざわめき)

この後、最終発問へ

### 【授業D】

資料の中の課題を探し、そこに線を引く、という場面で

- t そういうところに線を引いた所って凄いなーと思うんだけど、他に引いた人？A子はどうして？
- s その通りだと思った。
- t あーその通りだと思った。  
そういう経験があるかどうかはま、聞かないことにしますが、実は、先生もね。矢島さん(最初は表面的なつきあいだったが、今では対等に分かり合える関係をもてた人物)に凄く共感するから、先生だったらここに引いちゃうんですけど、先生も意見入ってますけど、まー共感するから。

これらの自己開示場面はそれぞれ異なった構造をもっている。Aは、終末、大学時代に友人たちの思いやりを享受した体験をまとめて語っていく。実体験であるところに重みがあり、およそ7分を使った。思いやりを受け、それに気付かずにいる自分が最後に相手の深い思いをわかる、というストーリー展開は反省的である。

Bは、教師が自分の考えの時間的変化を語っていくが、今現在他者の悲しみをわかる、と思っているのか、わからないと思っているのか、断言されていない。しかし、ここにこの授業のテーマが秘められており、むしろ答えは導入部分で暗示されるという形式をもっている。

Cは、あくまで生徒とのやりとりの中で生徒の思考を揺らし、反問する中で価値の書き換えを要請している。なぜ、他者を必要とするのか、という授業テーマの投げかけである。

Dでは教師の本音が語られたが、体験や理由は語られていない。内在する価値の構造としては「最初は自己開示できていなかった→自分をひらくことによって今では対等な関係が築けるようになった」という登場人物に自己を仮託している。

### ⑤ 4つの授業の教師の対話性について

これらの分析から、4つの授業の教師の「対話性」を次のようにまとめることができる。

まず、Aの授業は前もって予定された発問や名前を言うだけの指名によって授業が進行し、いわゆる対話はほとんどなく、生徒の意見への応答は一切見られなかった。しかし、教師が授業の終末で自らの体験を開示したことが、今度は逆に生徒たちに強い印象を与える結果となった。担任の先生が自分たちに対し、初めて心を開いてくれた、という評価を生徒側が下している（授業後のインタビューで、生徒の一人は「うち解けた感じ。先生の経験聞けて、距離が縮まった」とコメントしている）。そのことが生徒たちの授業直後の意欲の高揚につながった可能性がある。

Bの授業は教師の考えによって「自己開示」そのものが授業の重要な要素となっている。授業での対話は「生徒からの質問→それへの応答」の繰り返しであり、その場での生徒同士の相互的対話はなく、教師→生徒間の対話の繰り返しである。

Cの授業は教室という場で即応的に起こる対話をもっとも授業の要としている。教師の姿勢は生徒達に伝わっており、教師が板書している時間に生徒たちが自分たちだけで話し合いを進めたり、よい、と思われる意見に拍手を送る場面がみられたりした。教師は生徒意見の切り返し、確認などを行い、自分の体験つきの意見を挟み込む。それは教室に多声性をもたらしていくが、どこかに意見を収束させるわけではない。

Dの授業は「共感」を中心とした授業といえる。「～さんの、こういう気持ちわかる？」という発問が多発し、生徒はわかるかわからないかをまずは考えた。授業全体が受容的であり、騒然としたCの授業とは大きな雰囲気の違いがあった。

#### (2) 授業での生徒のすがた

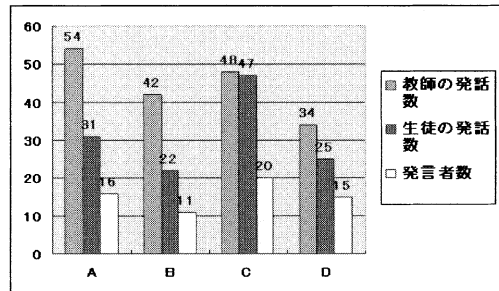
次に、授業はどのような言語状況になっただろうか。その事実を見ていく。

#### ① 授業全体の生徒発話数と発言者数

それぞれの授業での全体の発話状況は、図表3のグラフの通りであった。Cの授業では「多数の声」が同時に起こり、特定の発言として採録できない箇所が11カ所、生徒が生徒の意見に対し自主的に拍手をした場所が一カ所あった。教師の発話数と生徒

の発話数がほぼ同じ数で並んでいる。授業参加者数はA=23 B=25 C=21 D=21である。

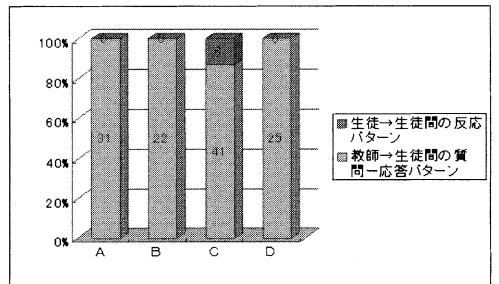
図表3



#### ② 生徒の発話の特色

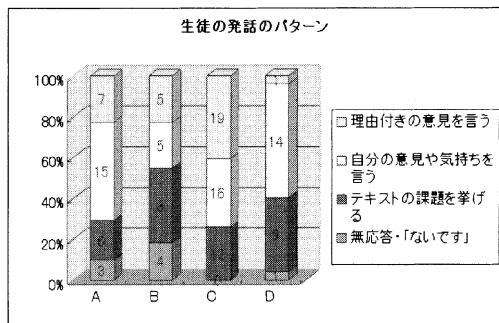
次に、教師と生徒とが「発問」—「答え」の関係で対話するパターンが殆どである授業の中で、思わず友達の見解に対し直接発言した発話を拾ったところ図表4のようになった。Cのみ、教師に答えるのではなく友達に向けて自分の意見を(指名されないのに)発言した数が6あった。また、採録されていない多声的場面の中ではたくさんみられた。

図表4



また、生徒の発話のパターンを分類すると、図表5のようになった。

図表5



教師側に理由応答と個人としての賛同が7回見られたCの授業で、理由付きの意見を言った割合が多

かった。共感、という感情を問う発問がほとんどであったDの授業では、そう感じたわけ、というのは個人的なものになってしまい、殆ど出されなかった。教師側の対話性の薄いAの授業では、生徒も一方に意見を述べるだけに留まっていく。Bの授業では教師側が理由応答をしており、生徒は訊ねる側で終わっている。このような状態は価値の達成や道徳的実践力の育成にどのように関わってくるのだろうか。

### (3) 授業後の生徒の思考の深まり

授業後の生徒の思考の深まりを追ってみよう。測定は、授業最後に書いた一人一人の生徒の記述の分類によって行う。

#### ①価値に対する理解の達成状況

生徒の記述を分類するに当たり、授業で扱った価値(テーマ)について、どこまで理解し、共感したか、という分析尺度を設ける。これは、文部科学省の設定している指導内容項目 2-(3)の文言を分析し、生徒の記述に合わせた評価規準を作成することによって設定できる。

授業のテーマは「友情」。これについて、文部科学省学習指導要領 2-(3)には「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う」とある。このねらいを分析すると、

- a 友情の大切さの意味づけ
- b 相互の信頼の基盤にたつために、自分自身を振り返る態度
- c 互いに高め合い、励まし合う互恵性

のようになる。これをさらに三つの評価規準に構造化し、生徒の記述でそれぞれの出現率を見た。

#### 【十分に達成されたと思われる段階の特徴】

自分を高めるために、他者とはすれ違うことを前提として、相互性のもとにつきあおうとする相手の立場や状態への配慮などの言及がある。

#### 【おおむね達成されたと思われる段階の特徴】

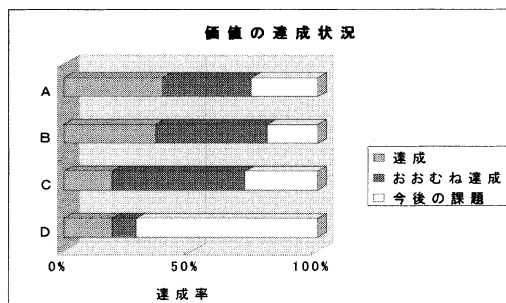
こころを開く相手がいないと寂しい。理解者を求めるが、それはあくまで自分のための一方通行な考えである。ケンカをしても理解し合える、というのに意味をおくが、自分にとっての安心感を追求している。

#### 【課題を残す段階の特徴】

友情を便宜上の必要性から意義づけている。利害関係とを感じる。うまく運ぶために振る舞おうとする。

これらの評価基準に生徒の記述を当てはめて授業ごとの達成率を見たのが図表6である。

図表6



この結果を見ると、高い達成を見せる状況の差は、3年生と2年生の、発達段階の差だといえる。それぞれ学年同士を見ていくと、奇しくも価値の達成状況が最も高い段階の生徒の数はそれぞれ同数であった。

授業ごとの有意差が現れるのは達成状況の不十分な段階とおおむね満足の段階の間である。特に共感性でまとめた授業では下位の人数が多い。そこに教師による投げかけとしての発問の質が、生徒の価値形成に与えた一番の影響が見られる。

#### ②価値の内面化

授業によって考えたことは、その子の中で内面化され、持続するのだろうか。

図表7と8は授業後の記述と二ヶ月後に同じ発問をしたアンケートとの実数の推移を表わしている。

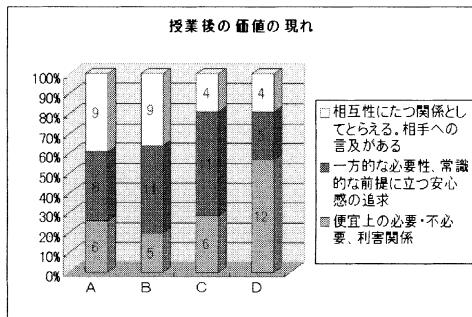
わずかではあるが、授業B、C、Dでは、下位から上位への移行が見られた。この二ヶ月には夏休み、運動会があり、生徒が友情を感じる場面は日常にたくさんあった。しかし、授業Aでは下降が見られている。当日、研究授業であり、担任の初めての自己開示で実践意欲が向上した。しかし、その後、内発的な価値として定着するかどうか問われているのである。Aの授業直後の生徒の振り返りは教師の自己開示の構造を如実に反映した。それは、気づきと反省の構造であった。しかし、時間的に持続せず摩耗していくとしたら、生徒自身に内面化されず、観念的に働いた力といえるかも知れない。

BとCとで時間的な移り変わりの差がないことは、授業における教師の自己開示によって、授業後に生徒自身もいわゆる「本音」で答えていたのだといえる。逆にDの授業では下位の段階が減っている。

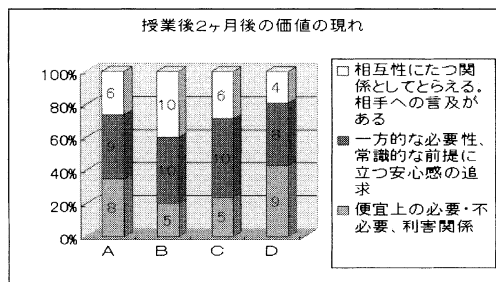
これは、むしろ授業(発問)によって枠組みをかけられて下位の思考にとどまった生徒が、本来の道徳性によって友情を考え出したのではないかと考えられる。

いずれにせよ、「価値に対する理解の尺度」だけでは、生徒の道徳的実践力の育成についての実証として不十分である。

図表 7



図表 8

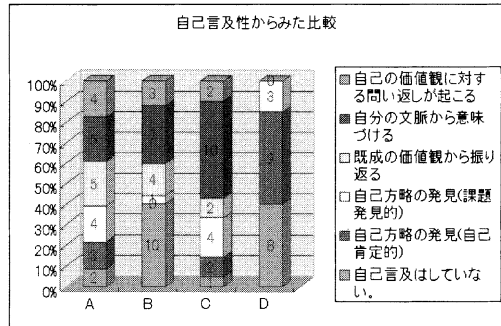


### ③ どれだけ自己言及しているか

現実的には理解や共感をいくらしても、道徳的実践との乖離を埋められるのか、という問題がつきまとう。これに対して、どれだけ「自分のこととして思考し、具体的体験を振り返り、その意味を再解釈したか」という視点を設定することによって、理解や共感と実践との乖離を埋める評価の尺度を提示したい。記述したものの中にどれだけ自己への言及があったか、という区別をし、それに対してさらに、常識的、観念的な規範を無意識に前提にして自己を振り返っている段階と、自分の文脈からリアルに振り返り、価値を再構築しようとしている段階とを分け、生徒の考えの出現状況をみた<sup>5)</sup>。

Aの授業で「既成の価値観を前提としてそこから自分を振り返る」子がやや多かったのは、切り返しや反問のない授業で、観念的な思考に流れたことを表している。

図表 9



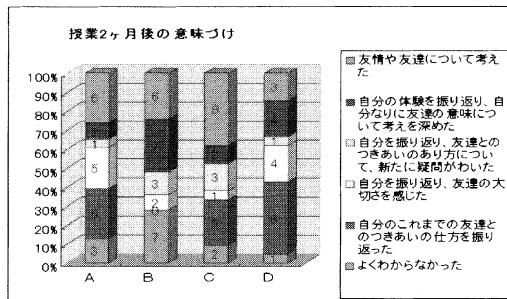
授業Bと授業Dで「自己言及していない」割合が高い。Bは哲学的とも言える詩の解釈をめぐる授業が進行した。生徒の実態との同質性が問われている。

図表 10 は二ヶ月後に生徒が当該の授業をどのように意味づけたかをまとめたものである。

授業Bは二ヶ月後の評価でも「よくわからなかった」7名と、価値について考えた記憶をもつ16名の差が激しい。

逆にDでは、自己言及できず「方略の発見」に留まった子が多かった。登場人物に共感できるかどうかの問いは、自分が友達とつきあったときに、どのような方略を用いているかを振り返る地点に留まり、価値的な問い返しは起こっていない。しかし、授業後二ヶ月後のインタビューでは授業を思い出して「よくわからなかった」とか「何を考えたらいいかかわらなかつた」などの混乱は見られない。「具体—抽象」のレベルは生徒の実態にあっていたが、それを「意味」に引き上げる力に乏しかったことがわかる。

図表 10



投げかけとしての発問は価値の現れの中位から下位の子に対して影響力をもつ。授業での学びを単なる生き方の方略どまりにするか、価値のレベルで思考させて生徒の道徳性に訴えるかは、教師側の投げ



かけの姿勢によって定まってくる。

二ヶ月後の振り返りで「友情について考えた」と「自分の体験を振り返り、自分なりに友達の意味について考えを深めた」「自分を振り返り、友達とのつきあいのあり方について新たに疑問がわいた」と答えた子を意味のレベルで考えたと感じる子のグループとしてまとめ、全体に対する比率を出したところ、授業Aが39%、Bが64%、Cが62%、Dが38%だった。この大きな有意差の要因は、教師が授業でねらった友情観の普遍性や抽象化のレベルを生徒が模倣すること、また、授業での対話性が、「自己との対話」を生み、時間を隔ててかえって生徒の中で先鋭化することを表しているのではないだろうか。生徒が価値(意味)についての思考を主体的に続けるために、教師が授業で示した自己開示が、「問い返しのモデル」になっていくのではないだろうか。

先に見た教師の自己開示の構造に対し、生徒はどのように最後の記述をするのか、質的に検討してみよう。

Aは、23名中17名が授業後の記述で「友達の大切さに気付かずいた自分→今、それに気づき反省する自分」という構造で文章を書いている。これは、まさしく7分間の教師の自己開示の構造と同じである。ちなみに影響を受けていない者7名のうち、6名が「友情の相互性」に気付く高い価値を書いている。教師の価値解釈よりも高い段階の生徒は、教師の自己開示の影響を受けていないことがわかる。

Bは「他者の悲しみを人は分かることができるのか」という問いへの教師の思いが導入で語られていた。これは、生徒の心に残り、25名中6名が授業後の感想でこの件にふれている。ちなみに、他者の悲しみをわかる(わかりたい)と書いた者と、わからないのだ、と書いた者は3対3で同数であった。当初の教師の態度そのものが、授業を通じての投げかけになっているとい同時にどちらかに態度を決定していない姿勢を如実に反映しているのである。

Cは、話し合いの中での切り返しとして、生徒と対等な立場で教師が自分の本心を述べ、それが課題となって授業後につながっていく。ここで教師が提起している問題に対して2名が授業終了後に次のように記述している。

A女「私は、休み時間や移動教室の時など1人で

も平気。(先生と同じ)でも、友達との関わりがあるから自分が輝く。」B男「1人で見えない新しい体験をするとき、友達は必要。友達は、いつもではないが、自分のことを成長させてくれる存在。」等の記述である。

Dの授業では、登場人物に共感する、という教師の思いが語られたが、心情的な共感の理由は語られていない。授業後の生徒の記述でこの構造で書いている者は1人もいない。教師は生徒に問いを感じさせるまでに価値解釈を進めていないからである。

4つの授業にあてはまる共通点として、自己開示はあくまで「投げかけ」であり、説論ではないということが挙げられる。生徒にはそう思わない自由が与えられている。しかし、Aの授業のように、構造的に生徒の記述を支配していく場合もある。

#### 4 教師の対話性と生徒の価値形成の相関性についての考察

同じテーマでの4つの授業の比較分析から抽出された事実に基づいて、授業における教師の発話と生徒の価値形成の相関性の、多少の傾向を読み取ることができた。

授業で即応的に織りなされる教師と生徒との対話は、価値探究に直接的に教師が関わることであり、いわば、共同の作業として価値を追求していくことといえる。そのレベルがどうであるかは、教師自身の価値の解釈や探究の姿勢に依存する。生徒はその「姿勢」を模倣する。

このような実態から「価値形成過程での教師との対話」の意味を考えてみたい。

教師が対話的であることは、教師と生徒間の立場上の関係に関わらず、話し合いの内容において、対等であることを現している。選び抜かれたよりよい発問や物語としての教師の自己開示は強力な力として授業後の生徒の認識を変える可能性があるが、その価値が生徒自身のものとしてその後の人生にどれだけ取り込まれるのか、という課題を残す。生徒が価値形成の当事者となるには、同じ当事者である教師の参加が要請される。支援者としての授業経営を越えて、教師が「理由応答」をすることによって、誰にでもアクセス可能な価値追究の場を授業に創り出すことに大きな意味があるといえる。教師もまた覆されるかも知れない存在として、生徒と共にある

のである。

また、教師が生徒の言葉に応じていくことは、生徒に「応える存在」のモデルを示す。「私はこう思う～なぜなら」という応答は、理由と結論の妥当性という共通の基盤をもちながらも、私は、という体験からの応答、身体の個別性・特殊性に立脚した応答へと生徒を誘う。

それは、固定的な価値の理解を超えて、自分自身による新たな価値の書き換えの可能性を道徳の授業にもたらし。そこには、教師の対話性のもつ最も大きな意義が認められる。

〈参考文献・脚注〉

\*1 菊地真貴子 第42回 教育方法学会自由研究発表

「価値探究場面における対話についての一考察」2006/10/1

\*2 対話はそもそも「身体性(自己開示性), 共通のコード, 応答責任」によって成り立ち、「自己言及性」「即応性」「応答性」という属性をもっている。小論で「対話性」といった場合、自己言及性、即応性、応答性を含む上位概念として扱う。

\*3 授業研究の知見の中で最も基礎的なものとして今回特に次の研究を参照した。

沢田慶輔『道徳の授業研究』国土社 1965 ここでは、次のような要因を挙げている。

A 生徒の内的条件 ①教師に対する態度②学級成員に対する態度③授業場面に対する態度④自己認識⑤認識、情動、意志の発達水準

B 教師の内的条件 ①生徒への認識②教師の内的条件

C 教師と生徒の相互作用 ①言語的相互作用②非言語的相互作用

この他に教師と生徒がもつ外的条件として教室の環境、生徒の人間関係、教師のおかれた社会的立場などが挙げられている。小論はその中の一部を限定的に変数として扱っている。

\*4 瀬川裕英『責任の意味と制度－負担から応答へ－』頭草書房 2003

\*5 沢田（前掲書pp108-109）では授業後作文の分析のための評定基準として、①無回答、的はずれ②機械的再生③観念的理解④心情的理解・洞察にまで高まっており主人公に感情移入し、具体的自分の問題としてとらえているもの。⑤④のうち、自己の内省と結びついているものの5段階を上げている。小論はこのうち④の一部を改作し、道徳性の達成基準の枠組みとして用いている。