

愛媛大学教職大学院研究発表大会2026
課題研究報告Ⅰ
第4部「かかわり」に視点をあてた指導法の探究

道徳科授業における熟考に関する考察 —「静かな学び」をしている生徒を中心に—



愛媛大学教職大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻
教育実践開発コース 井上 未来

指導教員 班 婷 田坂 文明

研究の背景 「主体的・対話的で深い学び」の再考

中学生の話し合い活動



「話し合い活動は好きだが、自分の意見を言うのは苦手」とする生徒の存在が、先行する予備的実践において確認された

認知欲求と学力の相関



「違う意見を考えることを楽しむ」認知欲求と学力との相関が示された(令和7年度全国学力・学習状況調査)

PISA型読解力と「熟考」



PISA調査では、「テキストに書かれていることを知識や考え方、経験と結び付け」、熟考する力が評価の対象となっている

問題の所在

静かな学び



- ・先行する予備的実践において、発言を控える生徒の記述に、積極的な生徒と同等以上の深い内省が観察された。
- ・参観した授業後の研究協議では、発言した生徒を中心に議論が主導される傾向が認められた。
- ・本研究では、沈黙の中で他者の意見を参考に思考を深める参加のかたちを「静かな学び」と定義し、検討の対象とする。

研究の目的

発言・発表

内省・熟考

内省の可視化

本研究では、道徳科授業において「静かな学び」をしている生徒の内面的な熟考の実態を質的・量的に検証する。



公平な評価

熟考のプロセスを可視化・把握するための評価指標を策定し、「静かな学び」を評価することの有効性について検討する。

研究の方法



先行研究の整理

中学生の熟考に関する先行研究を整理・検討し、道徳科授業で重視すべき要素を抽出する。

研究の理論的基盤の構築

発言以外で確認できる熟考の解明として、生徒のアンケート調査への回答と、ICTツール(ロイロノート)やワークシートへの記述内容を検証することを通じて、「静かな学び」の実態とプロセスを多角的に分析する。

先行研究の整理と授業モデルの検討～本研究の理論的基盤～

1 授業評価の新たな視点

小山(2024)の研究では、授業後の生徒の発言・感想を多角的に分析することで、思考の深まりを可視化し授業改善につなげる可能性が示唆されている。→内面的変容の把握に有効な枠組みとして採用した。

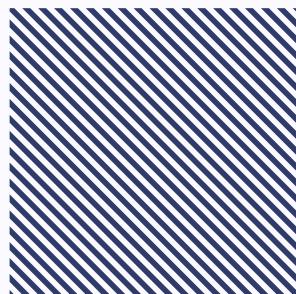
2 「価値の一般化」論とその課題

鈴木(2021)は、「あなたならどうしますか」という問い合わせによって道徳的価値を自分の問題として捉えさせる手法の意義を認めつつ、授業後半における展開の形式化・パターン化を招く危険性を指摘している。そのうえで、人間の判断の揺らぎを尊重する姿勢の重要性を説いている。→終末における生徒への指導法の示唆を得た。

3 「構造化方式」授業における「自然性」

金井(1998)は、「構造化方式」で人間の弱さ・気高さといった「自然性」(欲・感情)と「道徳的価値」の二側面に着目している。資料を媒介としてその関係を自覚させることの有効性が主張されている。→生徒が自己の価値観を構築していくための理論的根拠として援用した。

仮説



ICTによる思考の可視化・共有

「静かな学び」をしている生徒

非言語的コミュニケーションを
基盤とした対話

多様の学びのプロセスを評価

ICTによる思考の可視化・共有により、「静かな学び」をしている生徒の内省も学級に還元され、非言語的コミュニケーションを基盤とした対話が創出される。これにより、多様な学びのプロセスを評価することができるようになると仮定する。



実践および検証

期間：2025年6月～11月

実習校：A中学校，第1学年6学級，211名

PDCAサイクルを繰り返しながら授業を積み重ね、『ヤクーバとライオン』を扱ったローテーション道德最終回の授業を行った1学級を、本実践の研究対象学級とした。発言の有無にかかわらず生徒が熟考できたか否かを中心に検証した。

生徒へのアンケート質問項目

授業前の質問内容

- ①次の中から、自分に一番近いものを選んでください(「話す」「書く」ことは得意かどうかで4件法)
- ②道徳授業の話し合い活動は好きですか(3件法)
- ③道徳授業で自分の意見を話して伝えることができていますか(3件法)
- ④道徳授業で友達の意見をもとに考えることができますか(3件法)
- ⑤道徳授業で自分の考えが深まっていますか(2件法)

授業後の質問内容

- ①今日の道徳の感想に一番近いのは次のうちどれですか(楽しかったかどうかで4件法)
- ②自分の意見を記入することができましたか(4件法)
- ③自分の意見を話して伝えることができましたか(4件法)
- ④今日の道徳で得られたものがありますか(4件法)
- ⑤学習課題「人間にとての「強さ」や「気高さ」とは何か」に対する自分の考えが深まりましたか(2件法)
- ⑥学習課題について、さらに考えを深めていきたいと思いますか(2件法)

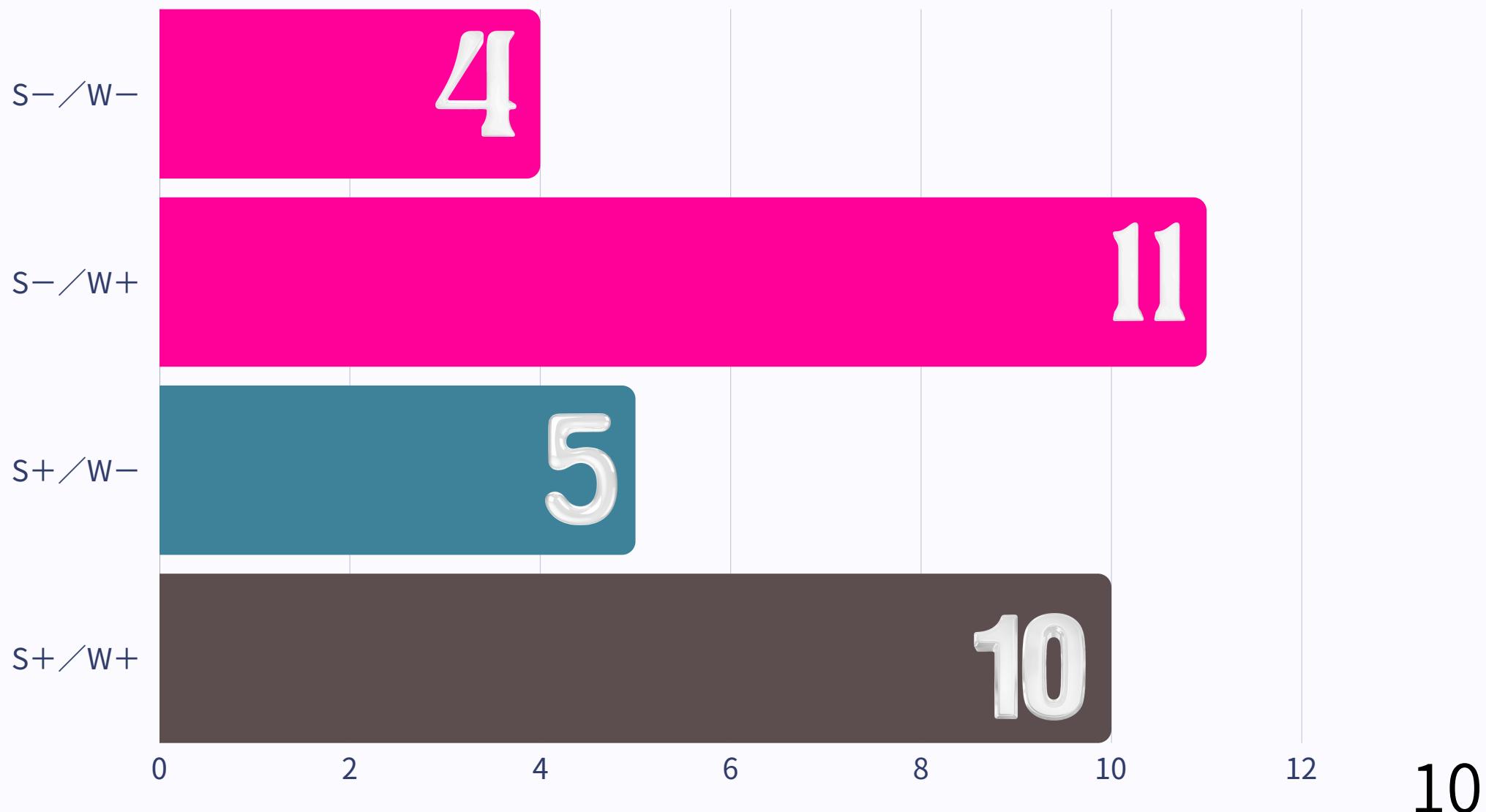
自己表現スキルに対する生徒自己評価

「話すこと」「書くこと」への自己評価は、少なくとも4つのタイプが存在する。

「話すこと」に自信のない(S-)層は15人で、全体の半数を占めた。

「書くこと」に自信のない(W-)層が9人と、全体の3割未満だったことから、書くことには自信があっても、話すことは苦手意識のある生徒が多い学級であると推察される。

Speaking (話すこと) と Writing (書くこと) に対する
生徒自己評価 + 肯定的, - 否定的 (人)

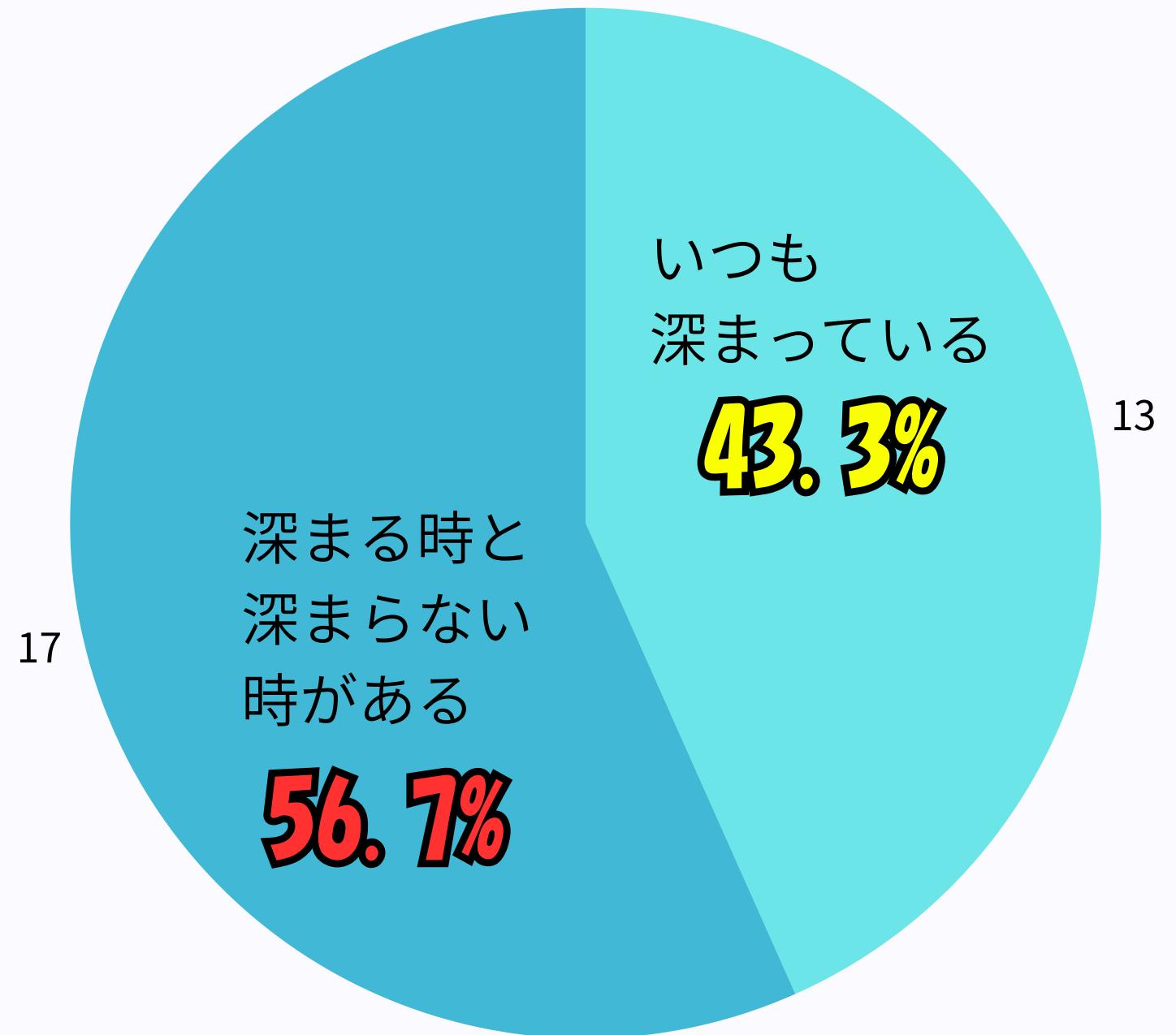


授業前の生徒実態調査

研究対象学級における意識調査
道徳科授業における議論に関する自己評価の
平均値と肯定率

質問内容(3件法)	平均値(3点満点)	肯定率(%)
道徳の授業の話し合い活動が好きである	2.4	45
道徳の授業で自分の考えを伝えることができている	2.3	26
道徳の授業で友達の意見をもとに考えることができている	2.7	68

自分の考えが深まっているか(2件法)
研究対象学級の授業前アンケートの結果



研究対象学級の実態

授業前に行ったアンケート調査の検証・考察

研究対象学級では、「話す力」を低く自己評価している生徒が半数を占めていた。

自分の考えが「いつも深まっている」と回答した生徒は43.3%(13／30人)に留まった。これは、話し合い活動への肯定率に近い。話し合い活動を好む生徒が思考を深めている一方で、半数以上の生徒は思考の深まりを実感できないという課題が浮き彫りとなつた。



実践内容：教材について 1年道徳『ヤクーバとライオン』(教育出版) 内容項目【より良く生きる喜び】

あらすじ：少年ヤクーバは、瀕死のライオンに遭遇し、「弱った敵を仕留めて名誉を得る道(村の掟)」か「仕留めず気高い心を得る道(良心)」かの二者択一を迫られる。

道徳的葛藤：集団的な価値観(名誉)と、個人的・普遍的な価値観(気高さ)の対立。

指導のねらい：ヤクーバの姿を通して「真の強さ」について深く考えさせるとともに、自己の弱さを克服し、誇りをもって生きる喜びを見出す過程で道徳的価値の自覚を促す。

実践内容：授業構成の全体像

《構造化方式の授業》

学習課題

人間のどんなところが強さや気高さだと言えるだろう

- 導入ではAI動画を用いて日本ではあり得ない境遇の少年への关心を高め、展開ではロイロノートを活用して個人思考から全体共有へと段階的に思考を深めさせた。
- 指導の核は、中心発問における「第三者の視点(客観的な視点)」である。生徒がライオンの群れの一員になったつもりで主体的・対話的に思考できるよう内発的動機づけを促した。
- 「誇り」や「本当の名誉」といった抽象的で本質的な価値について考えさせるため、問い合わせによって自らの「弱さ」と向き合わせ、道徳的価値の内面化を支援した。
- 解決策や「価値の一般化」を求めようとせず、生徒の表情や記述から「静かな学び」の変容を観察した。

仕留めた場合のメリット

- 戦士として認められる
- 村の人々から称えられる
- 村社会の期待に応えることができる
- 一人前として仲間に入れてもらえる
- 勇気ある人間として評価される

実践内容：中心発問の工夫

中心発問：「ライオンは、ヤクーバのことをどんな人物だと群れの仲間に語ったのか？」

工夫点：ヤクーバ自身(一人称)ではなく、ライオン(三人称・客観)の視点からヤクーバを評価させる手法をとった。

教育的意図：情緒的な表層理解(弱っているから助けた、ライオンの命を救った)から脱却し、ヤクーバを客観的に評価し、生徒に道徳的価値(気高さ)を論理的に言語化させるのがねらい。



殺さなかつた場合……
「おまえは本当に**氣高い心**をもつた人間になれる。だ
が、そのときは、仲間はずだ
れにされるだろう。」

「わしを殺せば、立派な男になつたと言われるだろ
う。それは、**本当の名誉**な
のか。」

仕留める?
仕留めない?

ライオンを**仕留めれば**、立派な男になったと言われるし、仲間外れにされることもない……。しかし、弱ったライオンを仕留めて本当の名誉になるのだろうか……。

ライオンを**仕留めなければ**、本当に気高い心を持った人間になれる……。しかし、一人前の男として認められないと、仲間外れにされる……。

ヤクーバは「仕留める」「仕留めない」のどっちを選択すると思いますか？

実践内容：教師による 「問い合わせ返し」

具体的介入：「『ズるい』を言い換えると？」
「病気・怪我の相手に勝って金銭を得る人を
どう思う？」と問い合わせ返した。

教育的意図：表層的な理解を超えて、「戦うべき場面で戦わないことの是非」という深い倫理的問い合わせへと促すことを企図した。

観察された変容：思索の深化を示唆する沈黙が観察され、「静かな学び」の様子が認められた。



自分の名譽より相手を気遣う

自分の力でいい戦士に

自分の心に正直

なろうとしている

偽りの名譽に惑わされない強い意志

澄んだ心
をもって
いる

卑怯なことをしない、本当に気高く
心に正直な少年ヤクーバ

正真正銘
の強い人

心がきれいな人

村への恩返しを生む行動

名譽を捨てた

卑怯なことをしない

次に会った時には殺されるだろう

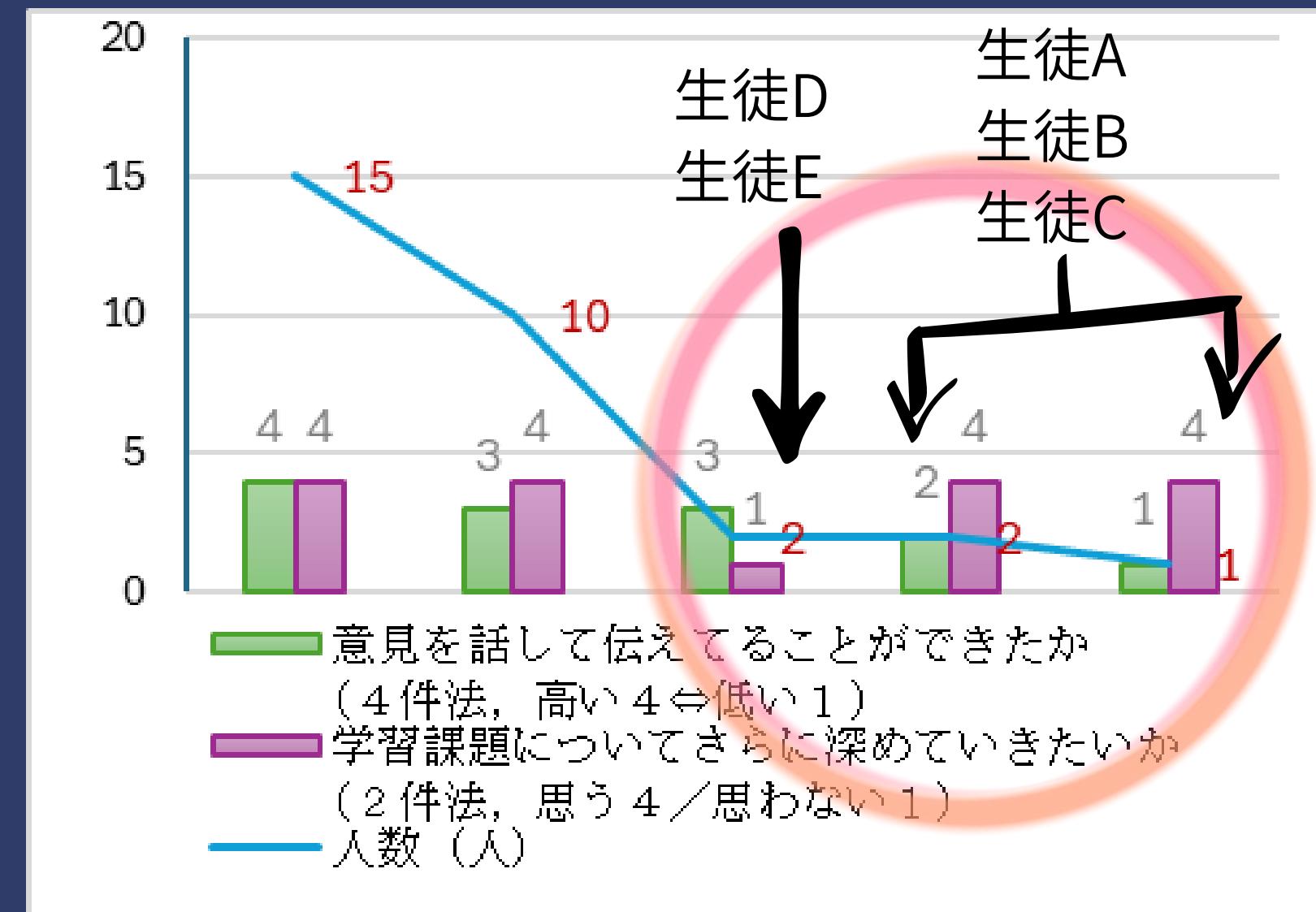
(生徒の記述から抜粋)

検証：発言の有無と「思考の深化」の相関

発言できなかった生徒を含め、ほぼ全員(未回答者1名)が「考えが深まった」と回答した(2件法)。**100%**

話せたかどうかについては、90%以上が「話せた」と答え、生徒A・生徒B・生徒Cの3名だけは「話せなかった」「全然話せなかった」と回答した。

「学習課題についてさらに深めていきたいか」に対し、生徒Dと生徒Eの2名だけは「思わない」と回答した(右図)。



発言の達成度と今後の思考意欲の相関

「内省的思索者」3名の授業前の自己評価，振り返りの記述，教師コメント

生徒の授業前の自己評価	生徒の振り返り	教師コメント
生徒A ① <u>考えを話すのも書くのも苦手</u> ②どちらでもない ③できる時とできない時がある ④深まる時と深まらない時がある	ヤクーバは本当の強さをもっている。今回の授業で、人間の本当の強さが分かりました。	「本当の強さ」の具体的な部分が書けるようになると、Aさんにあって考えることの楽しさが増していくと思います。
生徒B ① <u>考えを話すのも書くのも得意</u> ②好き ③できる時とできない時がある ④深まる時と深まらない時がある	ヤクーバは、よわっているらいおんをころして強くなれたけど、よわっているらいおんをみ、ころしたらかわいそうと思いつめの道を選んだのだと思う。	なぜ、ヤクーバは「かわいそう」と思ったのでしょうか。敵に対して「かわいそう」という思いは捨てなければならない時もあります。その際、一番に大切に思うことは何なのでしょう。
生徒C ① <u>考えを書くのは得意だが話すのは苦手</u> ②好き ③できる時とできない時がある ④深まる時と深まらない時がある	自分がよければそれでいいなんて思わず相手のことまで考えられるとゆう〔ママ〕人間の気持ちの強さ。	強い気持ち。それがないと確かに思い切った行動は取れないですね。いろんなことを考えて判断できる力が人間にはあるということですね。

「内省的思索者」3名の深層比較

「内省的思索者」(生徒A, 生徒B, 生徒C)の授業後アンケート：全体との比較

	充足感	書けたか	話せたか	収穫有無	※考えの深化	※考えること
生徒 A	<u>とても</u> <u>楽しかった</u>	全然書けな かった	全然話せなかっ た	<u>いくつか</u>	<u>深まつた</u>	<u>今後も</u> <u>深めていきたい</u>
生徒 B	<u>まあまあ</u> <u>楽しかった</u>	書けなかっ た	話せなかっ た	<u>ほんの少し</u>	<u>深まつた</u>	<u>今後も</u> <u>深めていきたい</u>
生徒 C	<u>まあまあ</u> <u>楽しかった</u>	書けなかっ た	話せなかっ た	<u>たくさん</u>	<u>深まつた</u>	<u>今後も</u> <u>深めていきたい</u>
全体	とても楽しか った 70% (21) まあま あ楽しかった 30% (9)	よく書けた 60% (17) (21) まあま あ書け た 33.3% (10)	よく話せた 50% (15) まあま あ話せ た 40% (12)	たくさん 53.3% (16) いくつか 40% (12) ほんの少 し 6.7% (2)	深まつた 100% (29)	今後も深めていき たい 93.1% (27) そうは思わ ない 6.9% (2)

※「考えの深化(深まつたか)」「考えること(今後も深めていきたいか)」の質問に未回答者が1名いた。

「静かな学び」をしている生徒Dの質の高い熟考

生徒Dの特性

- 話すことは得意だが、話し合いには消極的
- 自己分析で「書くのは苦手」

学びの評価

ロイロノートに鋭い考察あり

- ライオンは「平等な敵」
- ヤクーバは「偽物の名誉に惑わされない戦士」

第三者の視点を的確に内在化し、高い熟考を示す

書くのは苦手という生徒の
沈黙の中でこそ生まれた
深い熟考

支援の方向

- 授業後に長所を承認
- 授業内で活躍の場を提供し、
思考の質を称賛・共有

生徒Fに見られる深い学びのかたち

生徒Fの様子

- ・ヤクーバ「本当の強さ」について深い理解が見られた

振り返りの停滞

- ・筆者の意図した価値に関する記述が不足、学びの深化が停滞しているように見えた
→「ねらいからのズレ」とは断定できない

生徒Fの学びの再構築

- ・キーワードを内面で再構築し、他の価値や意見と関連付け
- ・相互承認を構築しようとするプロセスがあった

聞きながら考えることも
授業への立派な
参加である

公平な見取りへの示唆

- ・思考プロセスに焦点を当て、振り返りの記述だけで判断しない
- ・発言とは異なる次元で、高レベルの達成を示す証拠

表現活動に困難を抱える生徒Aの学びと支援

生徒Aの特性

- 表現活動に苦手意識
- 自己評価は「全然できなかった」
- 振り返りで授業参加意欲あり

学びの評価

- 問題を自分事として捉えられず、
学びは不十分
- 記述量と「考えようとした過程」
も評価可能

苦手でも

考えようとした

過程を評価

支援の方向として、教師が発言や記述量に関わらず考える努力を認め、承認することが重要。これにより自己効力感や自己有用感が高まり、将来の表現活動への意欲が促進されると考えられる。

生徒Bと生徒Cから見える学びの質的差異と支援

生徒Bと生徒Cの共通点と相違点

- アンケートでは肯定的な回答
- 主観的手応えに差あり
(生徒B: わざか, 生徒C: 多い)
- 自己認識も対照的 (生徒B: 書く・話すに自信, 生徒C: 話すことに苦手意識)

表現活動への自信は

必ずしも思考の
深さと比例しない

振り返りの分析

- 生徒B: 表面的な理解に留まり, 道徳的価値への深化が必要
- 生徒C: 苦手を補うかのような記述

支援の方向

- 生徒B: 表層的理解をより確かな「考え続ける」力へと高めるための問い合わせ
- 生徒C: 「視点の良さ」を認める肯定的なフィードバック

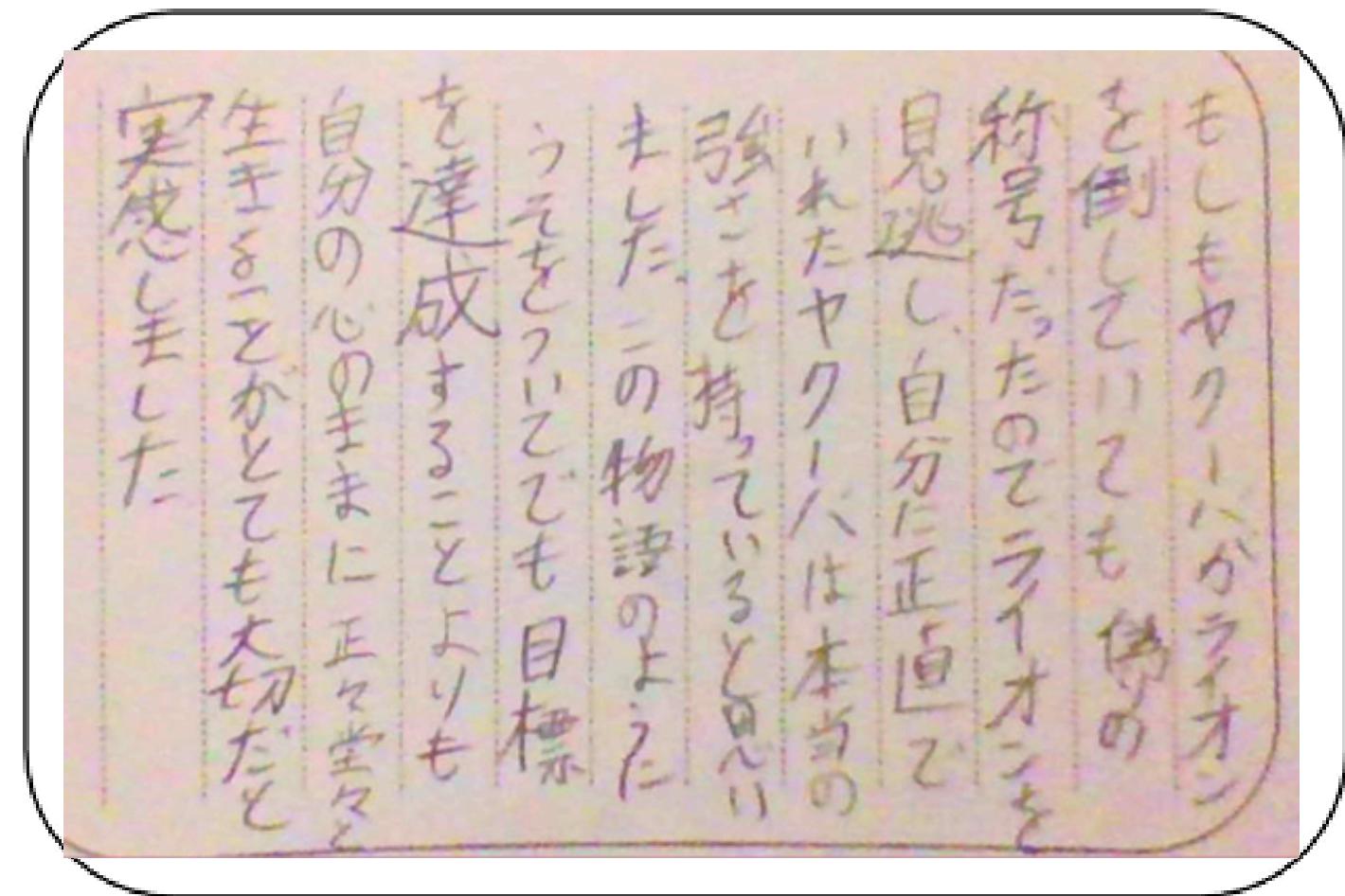
「よりよく生きる喜び」 の確信を突いた感想 学級全体に考え方を共有

道徳 「ヤクーパとライオン」

一年（　）組（　）番 氏名（　）

お題 論題 人間の生きなどは必ず繋がる。必ずつながる。

今日の学習を通して考えた、人間の「強さ」「最善」について書きましょう。



おまえには、二つの道がある。

わしを殺せば、立派な男になったと言われるだろう。それは、本当の名誉なのか。

もう一つの道は、殺さないことだ。そうすれば、おまえは本当に氣高い心をもった人間になれる。だが、そのときは、仲間外れにされるだろう。

どちらの道を選びか、それはおまえが考えることだ。

今日の学習を振り返ろう。

意欲的に考えることができたか。

友達の考えを聞いて、新しい気づきや発見があったか。

今後の生き方にについての目標が持てたか。

→ ← まいとく

A	A	A
B	B	B
C	C	C
D	D	D

考察1：熟考を支える4つの柱

生徒が自分のかたちで議論に参加するうえで有効だったと思われる手立て

導入による動機付け：AI動画による視覚支援を用い、教材の世界観と生徒の感情を接続させたこと



心理的安全性の確保：ICTを基盤とし、発言が苦手な生徒も安心して考えを可視化・共有できる授業形態にしたこと



中心発問の工夫と問い合わせ返し：第三者の視点からヤクーバを客観的に評価させるとともに、抽象的な価値を論理的に言語化させるための問い合わせ返しを行ったこと



内面で「熟考」する時間の保障：「価値の一般化」を求めようとせず、資料を媒介として「価値そのもの」を生徒が自覚的に受け止められる授業構想によって、生徒の「熟考」を促したこと

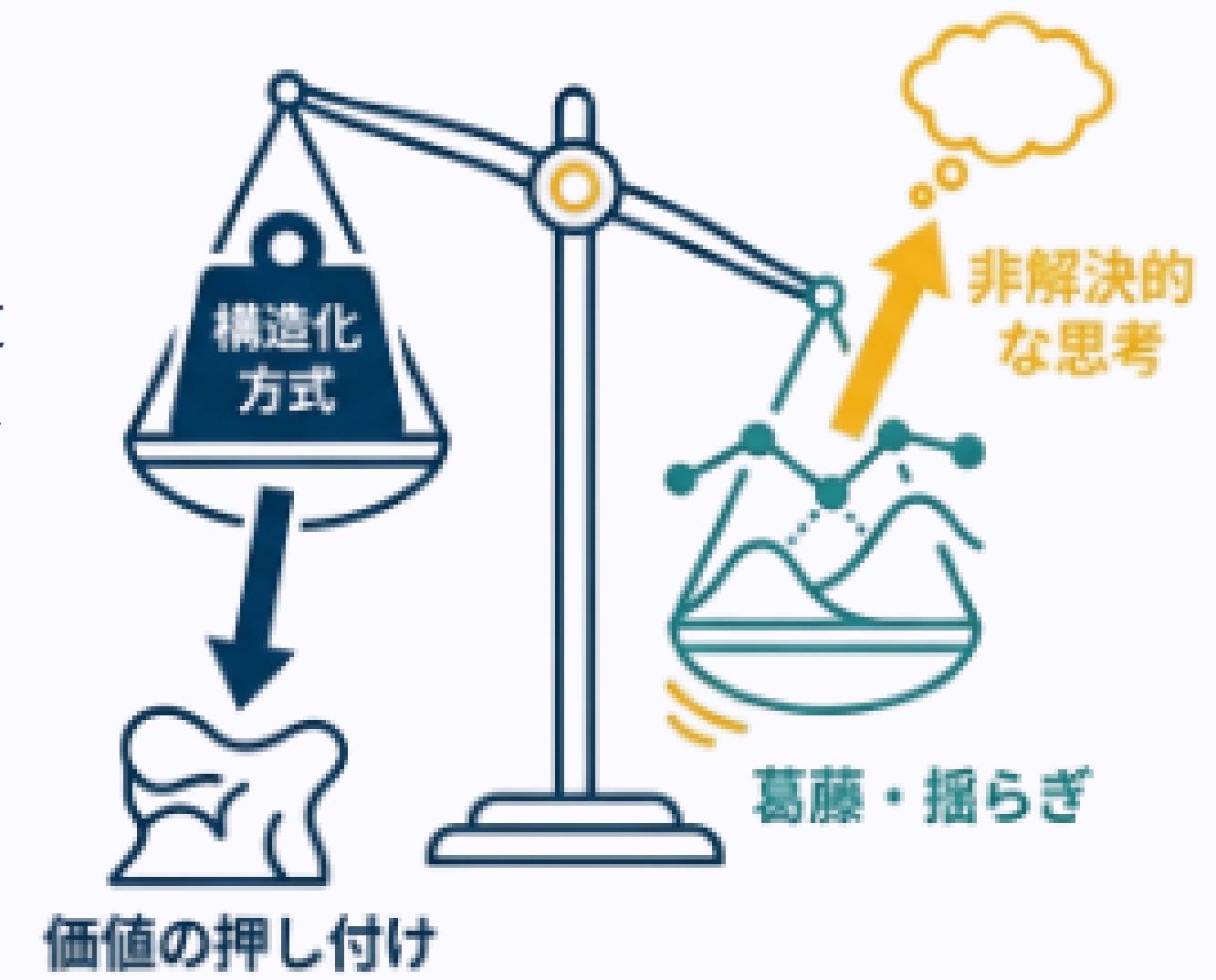


考察2：「構造化方式」による授業実践の振り返り

教材である物語が内包している人間の「弱さ」と「気高さ」の葛藤を構造的に理解するとの難しさがあった。無意識のうちに「価値の押し付け」に傾いてしまったことも事実である。このリスクを認識したうえで新たな授業開発を行っていく必要がある。

授業の中で必ずしも全てを解決する必要はなく、むしろ「葛藤に伴う非解決的な思考状態」を残すことで、生徒がその後も道徳的価値について向き合おうとするきっかけを作ることができると考えられる。

「構造化方式」で授業を行うことで、生徒は自らの価値観を形成し、教材を通じて深く考える力を養うことが期待される。



実践研究の成果・課題・展望

成果

「聞きながら考える」ことも議論への参加の一形態であり、「静かな学び」の中で深化する思考のプロセスの存在が示唆された。

静かに聞く中で思考を
深める子もいる

展望1

発言の有無に関わらず生徒が思考を深めていることに加え、「他者とどのように関わっているか」を評価の基準に取り入れることで、真に公平な評価の達成を目指すことが期待される。

課題

教師が「静かな学び」をリアルタイムで把握し、生徒の思考の深化を客観的かつ詳細に評価する方法の検討が今後の課題である。また、「静かな学び」が学力や道徳性とどのように結びつくのかを解明することも課題である。

展望2

道徳科授業を単に話す力を競う場ではなく、「考え続ける力」や「学びの実感」を育む場として再定義することが、すべての生徒への包括的な学習支援に寄与する可能性が高い。

引用文献

金井肇(1998). 中学校 生き生きした構造化方式の道徳授業 明治図書

小山久子(2024). 道徳科授業の見取りを支援する評価方法に関する研究—テキストマイニングとベイズ統計の併用— 令和5年度武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科博士学位論文

鈴木明雄(2021). 「構造化方式」を活用した道徳科学習指導過程における価値観の統合化
～統合化方式による道徳的諸価値の自覚を深める道徳科授業の開発～ 麗澤大学紀要，第104巻89-97

国立教育政策研究所(2025). 令和7年度全国学力・学習状況調査 クロス集計表〔生徒質問-教科〕
全国-生徒(国・公・私立)

<https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/middle.html>(最終アクセス日2025年12月9日)

文部科学省(2009). PISA調査における読解力の定義、特徴等

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/1379669.htm(最終アクセス日2025年12月2日)