

# 教員のファシリテーターとしての機能 ―場と問いのデザインに着目して―

学校構想サブプログラム

丸山 貴宏

【指導教員】 堀田 香織 萩生田 伸子 石田 耕一

【キーワード】 ファシリテーター 場のデザイン 問いのデザイン 主体的・対話的で深い学び 道徳教育

## 1. 研究の背景と目的

近年、変化の激しい社会において、一人一人の子どもたちが幸福に、かつ有意義に人生を送ることができるようにするためには、それぞれの可能性を伸ばし、自らの頭で考え、行動していくことのできる自立した個人として、心豊かに、たくましく生き抜いていく基礎を培うことが重要となる。そのような力を、教育を通じて育成する必要性が一段と高まっている。そして、その教育活動の直接の担い手である教員自身もまた、このような社会の大きな変動に対応するため、教師に求められる資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要である。

令和3年1月26日に文部科学省中央教育審議会は「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」を公表した。その中で、教師に求められる資質能力として、「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力、ファシリテーション能力など」が挙げられている。特に、過去の中央教育審議会答申でも、教師に求められる資質能力に関する記述はされているが、「ファシリテーション能力」という言葉は本答申から初めて追加された言葉である。本研究では、この「ファシリテーション能力」（以下、ファシリテーションという）に注目し教育現場での現代的な可能性を模索していく。

また、平成27年3月27日に「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として教科化された。しかし、教員免許状の教科の専門性ではないこともあり、扱いづらさを感じる教員も少なくない。さらには、授業が定式化されやすく、暗黙の中で“求められている答え”があたかも存在するようきらいがある。これらのイメージを払拭する一つの可能性がファシリテーションにはあると筆者は考える。

## 2. ファシリテーションの定義と活用場面

### 2.1 ファシリテーションの定義

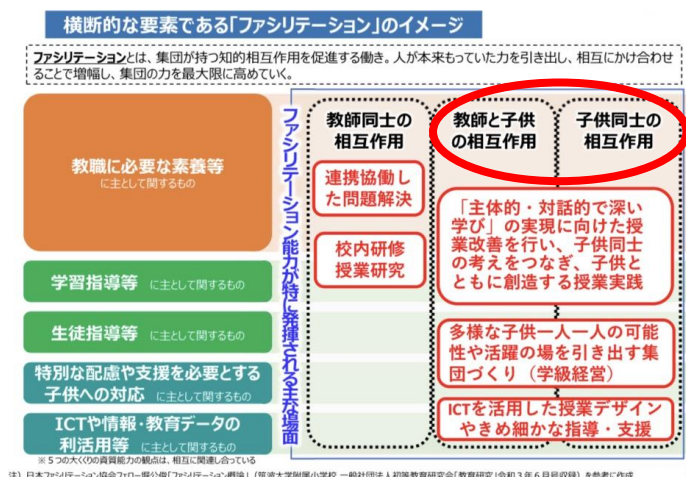
ファシリテーション (facilitation) とは、英語で「容易にする」「促進する」という意味で、日本ファシリテーション協会では、「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りすること。」としている。

もともとファシリテーションという語の登場は、1950年頃米国で、C. ロジャーズの実践する集団療法の進行者を指

す言葉として用いられた「ファシリテーター」が始まりである。そこから1970年代、同国でビジネス分野にも広まり、広く認知されるようになってきた。ほどなくして日本にも広まったが、教育の分野では前述したとおりそれでも最近の話題のように思われる。この原因は、教育現場がこれまで、「ティーチング」を主流としてきたことによるものだと考える。しかし、アクティブラーニングの視点から生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が行われ、ファシリテーションの必要性が見えてきた。

### 2.2 ファシリテーションの活用場面

令和3年8月4日に中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第3回）・教員免許更新制小委員会（第4回）合同会議が行われ、教師に求められる資質能力の再整理が行われた。その中で、ファシリテーションが以下の場面で活用されるとしている。



注) 日本ファシリテーション協会「ファシリテーション能力」(民放大学附属小学校 一般社団法人初等教育研究会「教育研究」令和3年6月号収録)を参考に作成

図1 中央教育審議会資料2 教師に求められる資質能力の再整理について

このように、ファシリテーションは多種多様なあらゆる場面でその機能を発揮することが期待されている。本研究では、その中でも「教師と子供の相互作用」「子供同士の相互作用」の場面に視点を置き、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行う。筆者は今回、1. 研究の背景と目的にもあるように、道徳科の授業において論を展開していく。

### 3. 研究の方法

はじめに先行研究から教育現場におけるファシリテーションの概観をみる。続いて授業デザインにおけるファシリテーションの必要な機能をまとめ、筆者が実際に行った道徳科の授業実践の検討を行う。

### 4. 研究の内容

#### 4.1 先行研究におけるファシリテーションの概観

工藤 (2012) は、教育分野でのファシリテーターを「参加者に直接的に指示を与え教え込む『指導』ではなく、参加者との双方向のやりとりを大切に、個人やグループのプロセスに気づき、その状況を的確に判断し、個人やグループの能力を十分に発揮できるように支援しながら導き『支導』する人 (支導者)」と定義した。これは、2. 2で指摘したファシリテーションを様々な場面で適用することを意味し、これにより各場面におけるこれまでの「習い手 (受け手)」が「当事者意識」を持つことが期待できる。

また、石川ら (2015) は、教師がラーニング・ファシリテーター (学習者の主体的な学びを促進する専門家) としてファシリテーションを学校教育に適用する技能を体系的に整理し、その中で従来型の教師とファシリテーション型の教師を比較している (表1)。

表1 従来型の教師とファシリテーション型の教師の比較

	従来型の教師	ファシリテーション型の教師
求められる教育形態	トップダウンの教育、ピラミッド型	ボトムアップの教育、ネットワーク型
学習内容と過程	知識や情報を与え、内容をより充実させていく	予定していた内容とそれをきっかけとして気づく想定外の内容とがある
実践者の発言量	予定した学習内容を伝え教えることが重視されるため、発言量が多くなる	学習者同士で学びあう過程において引き出されるものもあるので、発言量は少なくなる
立ち位置	意見をコントロールすることで結論へ結びつける	学習者同士の結論にいたる案内をする
集団への介入	自分の力で場を盛り上げる	集団の方で場を盛り上げる
雰囲気づくり	結論ありきの空気が醸し出されるため、(反対)意見が言い出しづらくなる	全員の意見が尊重されるため、何を言ってもいい、安心安全な場が保証される
リーダーシップ	集団を先導するような力強さ	集団を活かすしなやかさ
参加感	発言できなかった学習者への対応が不十分になりがちで、疎外感を感じる	何かしら場に貢献できる存在として捉えられるため、「いてもいい」という安心感を感じる

さらに、工藤 (2020) は、「教育分野でのファシリテーション能力は、教育活動における指導法のティーチング⇒ファシリテティング⇒コーチングに関連すると考える。まずは『指導』によるティーチングで児童生徒に基本的な知識や考え方、行動様式や規範等を教え、そしてファシリテティングで思考や意欲を促進し、その後コーチングによって児童生徒の意見や考え等を引き出していくのである。このファシリテティングとコーチングを合わせた機能が『支導』であり、この指導と支導のバランスを見極め、当意即妙できる能力が教師に求められる」と指摘する。筆者は、本研究で授業デザインにおける、この「支導」の可能性を詳しく吟味する。

#### 4.2 ファシリテーションにおける機能

ここでは、2. 2に示したように、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行う視点でのファシリ

テーション機能へ主眼を置く。

授業デザインをする上で、筆者は次の2つの側面に着目している。

#### 4.2.1 場のデザイン

授業を行う中で、教師が生徒へ直接的に働きかけるものではないが、設定や環境を整えることで授業の進行をより良いものへとデザインすることを、場のデザインと呼ぶ。

中野 (2017) は、この「場」において物理的な面と心理的な面を指摘している。

##### I. 空間の物理的デザイン

学校における授業の多くは「教室」で行われる。時間割という制約の中で、空間の物理的デザインが行いやすいのは教室レイアウトであろう。中でも机や椅子の並べ方を工夫するだけでも授業の様子は大きく変わる。

例えば、一般的なスタイルとなっている、①スクール型 (図2) はティーチングの授業でよく使われる。授業者に注意をひき、指示や情報の伝達を行う際には効果的な配置である。話し合いや対話の場を作る際には、お互いの顔が見えるように、②班の形 (図3) や③車座 (サークル型) (図4) になることが多い。

また、①のような構図には「教師」と「生徒」という、「教える」「教わる」といった上下の関係が暗黙のうちに存在している。4. 1で先述した工藤 (2020) の指摘にもあるように、指導と支導のバランスが大切であり、対話の場を作る際には、教師としてではなくファシリテーターとして存在することが多い。そのため、②や③に「前」という概念はなく、ファシリテーターは常に点在している。

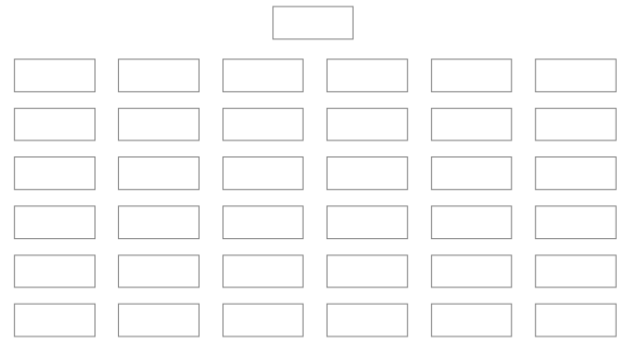


図2 教室レイアウト①スクール型

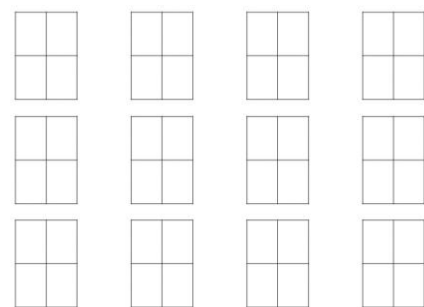


図3 教室レイアウト②班の形

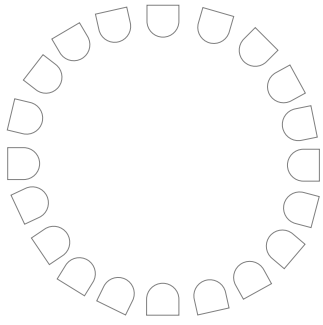


図4 教室レイアウト③車座 (サークル型)

授業者は、その日に扱う授業の題材や授業展開によって物理的空間のデザインを常に工夫することが大切である。

## II. 心理的デザイン

場のデザインをする上で、物理的な側面だけでなく生徒の心理的な側面に着目することは重要である。

Edmondson (1999) によって提唱された概念に「心理的安全性」がある。これは、「対人関係のリスクを取っても安全だと信じられる職場環境」であり、「意義ある考えや疑問や懸念に関して率直に話しても大丈夫だと思える経験」であり、「職場の仲間が互いに信頼・尊敬し合い、率直に話ができると(義務からだとしても)思える場合に存在する」(エドモンドソン (2021) p. 30) と定義されている。心理的安全性が高まれば対話の場は自然体で進んでいく。心理的安全性を高める具体的な手段として、ワークショップの導入で広く取り入れられているアイスブレイクや、中野 (2017) の「OARR (オール)」が参考になる。オリエンテーションのときに、O=Outcome (結果、成果)、A=Agenda (アジェンダ、討議事項)、R=Role (役割)、R=Rule (規則) を押さえると明快になるというもので、ボートの「オール (Oarr)」にかけて覚えやすくしている。これらを意識し、次のような4つの項目でオリエンテーションをする。

- O=どこまで行くのか、ゴール、目的と目標
- A=どのように行くのか、アジェンダ、大まかな流れ
- R=そこにいる全員の役割(「主役=参加者!」など)
- R=参加の心得、グラドルール、お約束

心理的安全性は近年、学校でも取り入れられ、特に「学級開き」や「学期の授業冒頭」といった場面で不安や緊張を取り除き、本来の自分をさらけ出せるようにと考えられる。

一方で、学校の授業では単発的なワークショップと違い、概ね一年間を通した授業を構想する。教師のファシリテーションや月日の経過によって、緊張や不安は取り除かれていくかもしれないが、それらは生徒の「慣れ」や「緩み」になる可能性がある。ここでいう「慣れ」や「緩み」というのは、授業において対話ではなく授業に関係のない「会話」が行われてしまう様子を指す。このような状況下では、これまでの授業デザインが慢性的になっていないか、場のデザインと後に述べる問いのデザインとの二方面から見直す必要がある。

## 4. 2. 2 問いのデザイン

### I. 学習指導要領における問いの重要性

中学校学習指導要領解説において、道徳科の目標は以下の通りである。

「第3章 特別の教科 道徳」の「第1 目標」

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、**道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習**を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

改訂では、上記太字部分が改められた。これは、「道徳的価値について自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、多面的・多角的に考え、判断する能力、道徳的心情、道徳的行為を行うための意欲や態度を育てるという趣旨を明確化するため」である。また、「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い、(4)道徳科に生かす指導方法の工夫」において、7つの工夫が挙げられているが、「イ 発問の工夫」で唯一「多面的・多角的」というキーワードが挙げられており、発問という手法における期待と可能性が読み取れる。

#### イ 発問の工夫

**教師による発問は、生徒が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める重要な鍵になる。**発問によって生徒の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、生徒の思考を予想し、それに沿った発問や、考える必然性、切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である。

### II. 道徳科における多面的・多角的な思考

学習指導要領解説には、「多面的・多角的に考える」学習の方向性は示されているが、「多面的・多角的」の定義自体は明記されていない。先行研究では「多面的・多角的な思考」の捉え方について様々に論じられており、佐々木 (2022) は、以下のように定義している。

- ・多面的:一つの事象について異なった側面を捉えること
  - ・多角的:異なった角度から同時に一つの事象を捉えること
- これらを道徳科において具体的な例に当てはめると次のようになる。

#### 多面的な例 (車の運転)

車を運転する時に関係することと言えば、道路交通法である。信号や標識のルールを守らなければ事故が多発し、無秩序な道路となり、安心して走ることができなくなる。これを内容項目に当てはめると「規則の尊重」と考えられる。しかし、これだけではなく、例えば、車線を変更する際、横の車に道を譲ってもらい、ハザードランプを数回点滅させて、「ありがとう」の意味を伝えれば、これは、内容項目に当てはめると「感謝」と言える。

また、譲ってくれた人は「親切」と考えられる。他にも、チャイルドシートに小さい子を乗せていたら、無茶な運転はせず、いつも以上に気をつけて運転をするだろう。これは、「家族愛」と考えられる。このように「車の運転」という一つの事象に対しても様々な視点を持つ。

教科書において該当の内容項目はあくまで中心のものであり、それを基本として多くの道徳的価値に気付かせることが大切である。授業者が内容項目に縛られていては、子どもの多面的な見方は生まれまいだろう。まずは授業者が多面的な見方を持つことで、子どもの多面的な見方を受け止めることができると考える。

**多角的な例 (困っている友達に声をかける)**  
 困っている友達に声をかけることは良いことであり、親切と言える。しかし、数学で、もう少しで答えが出そうな、一生懸命考えている友達にやり方を教える。これは親切と言えるのだろうか。親切というのは、時に「何もしない」ということが親切になることもあるかもしれない。

今まで当たり前(一面)だと思っていたことが、発問の工夫によって立ち止まり、これまでとは違う角度(多角的な見方)に気付きだすことができると考える。

### III. 「問い」の定義

安齋ら(2020)は、問いのデザインを行う上で、まず「問い」の定義をし、質問と発問との違いを整理している(表2)。問いとは、「人々が創造的対話を通して認識と関係性を編み直すための媒体」と定義している。この創造的対話とは、コミュニケーションから新たな意味やアイデアが創発する対話のことを呼ぶ。また、質問とは、コーチングやインタビューの場面で多く使われ、相手の中に引き出すべき情報がある、という前提である。発問とは、わかっている人(教師)がわかっている人(生徒)に対して発する問いかけや課題のことである。答えを直接提示するのではなく、生徒に考えさせるために問い方を工夫することが重要であり、答えが様々に分かれる。

表2 質問と発問との比較整理

	問う側	問われる側	機能
質問	答えを知らない	答えを知っている	情報を引き出すトリガー
発問	答えを知っている	答えを知らない	考えさせるためのトリガー
問い	答えを知らない	答えを知らない	創造的対話を促すトリガー

また、問いは、集団の創造的対話のプロセスが回り始めると、自然と自身が暗黙のうちに形成していた認識に気がつき、ときに問い直し、お互いに共有することで関係性が変化し、新しい気づきやアイデアを生み出す契機となる。そこで探求を止めず、新たな問いを生み出し、またこの探求のサイ

クルを回していく可能性があり、これを「問いの基本サイクル」と呼んでいる(図5)。(安齋ら、2020)

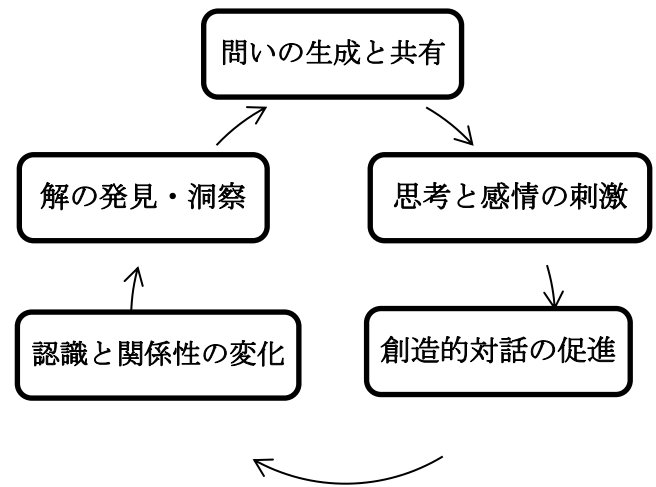


図5 問いの基本サイクル

学校教育では、しばしば質問と発問の使い分けがなされてきた。それは多くの事象において答えがある前提で話が進むからであると考えられる。これからもこの前提が崩れることはないと思われるが、ときにこの疑ったことすらしなかった「答え」を批判的思考で捉え直してみたり、問う側(授業では多くの場合が教師となりやすい)ですら答えが明確に定まらないような「問い」を投げかけてみたりすることで、創造的対話が起こり、思考が深まっていくと考える。そして、筆者はこの「問い」を活用しうる可能性を秘めている瞬間が道徳科の授業にはあると考え、それによって授業が定式化され、暗黙の中で“求められている答え”を探す時間となるイメージが払拭できるのではないかと考える。

### IV. 問いの作成に必要な要素

安齋ら(2020)は、問いのデザインとは課題のデザインとプロセスのデザインの一連の流れであると指摘する。特にプロジェクトなどでは、課題をたてる上で目標が定まっていなければ課題の方向性を見失ってしまう恐れがあるという。ここでいう目標が、道徳科では授業ごとに設けられているねらいであると考えられる。そのためこのねらいを意識した上での問いのデザインが必要不可欠となる。

中野(2017)、安齋ら(2020)その他様々な先行研究や著書をもとに、道徳科における多面的・多角的な思考を促すための発問や問いの作成に必要な視点を次の5つに整理する。また、一つの問いにこれらの視点をすべて適用するわけではなく、同様に視点を一つに絞る必要もないことに留意したい。

- ①共通認識のある視点
- ②素朴思考の視点
- ③当たり前を疑う視点
- ④天邪鬼思考の視点
- ⑤哲学的視点

#### 発問や問いの作成に必要な視点：①共通認識のある視点

問いをする際に、問われる側がその題材に関する内容の詳細や知識がなければ問いを受けても思考が深まらない。全体に共通認識のある内容にするか、問う前に必要なレディネスを教授する。

#### 発問や問いの作成に必要な視点：②素朴思考の視点

題材に対して素朴に向き合い、題材を掘り下げていく考え方である。「良い問い」を考えようとせず、率直に浮かんだ疑問から出発する。また、問いのサイクル(図5)であったように、問われたことにより状況によっては、生徒自ら新たな問いが生まれることもあるだろう。そんなときにこの素朴思考の視点を持っているならば、心理的なハードルを下げるよう授業者は場のデザインを改めて意識する必要がある。なぜなら、「こんな質問をしたら恥をかくのではないか」「自分が知らないだけなのではないか」といった暗黙の前提が素朴な問いの生成を抑制してしまう可能性があるからである。

#### 発問や問いの作成に必要な視点：③当たり前を疑う視点

「普通は～」「一般的に～」という感覚を問い直す視点である。「そもそも」という意識を持つことで見えやすくなる。誰にとっての「普通」なのか、誰にとっての「一般的」なのかを投げかける。

#### 発問や問いの作成に必要な視点：④天邪鬼思考の視点

「素朴思考の視点とは反対に、目の前の事象を批判的に疑い、ある意味『ひねくれた』視点。素朴思考の視点とのバランスが重要である。目の前の状況を素直に問うていく素朴思考の視点だけでは問われる側の盲点を突いたり、多角的な視点を見落としたりしてしまう恐れがある。(安齋ら、2020)」留意点として、授業者はあくまでその視点を、問いを創り出すためのものとし、基本的には教材に対して持つ。生徒の発言に対してぶつけすぎると、かえって逆効果になることもあると考える。

#### 発問や問いの作成に必要な視点：⑤哲学的視点

「哲学者の苦野一徳によれば、哲学的に考えることとは『さまざまな物事の“本質”をとらえる営み』であるという。本質といっても、この世に客観的に実証できる『絶対の真理』がある、と考えるわけではない。同じ問いを共有する人たちと対話し、自分たちの経験に根ざした意味を掘り起こしながら、『それが確かに物事の本質かもしれない』という互いに納得できる共通理解に到達すること。(安齋ら、2020)」

### 4.3 道徳科の授業実践の検討

この章では、筆者が実際に行った道徳科の授業実践(問いのデザインが整理しきれていない段階でのものであり、本来、前述した要素が確定した後に行うべきであった。)を、これまでの授業デザインをもとに検討していく。はじめに実際の授業の流れ(長いので場面ごとに分割している)とその場面ごとの考察を行う。また、最後に問いのデザインによる新たな展開案を検討する。

実地研究において、中学校第2学年のA学級で複数内容項目である、主題名「いじめのない世界へ」、教材名「『いじめ』について、あなたは思う?」の授業を行った。利用した教科書は、東京書籍の「新しい道徳」である。

はじめに筆者とA学級の関係について述べる。筆者は3ヶ月間、毎週2日間、主にこの学年団の数学科の授業に参加していた。A学級とは他クラスとに兼ね合いで、3週間ごとに授業外での給食等に入り関わり合いがあった。本学年での道徳科ははじめてであり、これは最終週の状況下である。

まず、この授業のねらいは以下の通りである。

主題である「いじめのない世界へ」を目指すためにいじめの要因を考えさせる。様々な要因がある中で、今回は無自覚の加害の存在に気づかせ未然防止の観点を持たせる。また、対話の場を構築することで当事者意識を持たせるとともに、聴いてくれているという安心感により学級における自己存在感を高める。授業者はファシリテーター的役割として対話の場を整える。

#### 学習過程(導入)

○サークル対話の意義とルールの説明

(意義)

お互いの顔を見て話せる環境には安心感があり、自然に対話が生まれやすい。

(ルール)

・相手の意見を否定しない。ただし、受け入れる必要はない。

・聞き上手になろう。

○アイスブレイク

2人ペアでゲームをする。ペアの人と「異なる」ところを1分30秒でできるだけ書き出す。ルールはお互いに嫌な気持ちになることは書かない。

#### 学習過程(導入の考察)

空間の物理的デザインとしては、今回③車座(サークル型)(図4)をとった。理由としては、今回の授業では対話の時間をメインで考えていたため、互いの顔が見られる状態にしたかったこと、展開の中でグループを編成するため、移動にスムーズであることが挙げられる。また、心理的デザインでは、まずこの形式をとった意義と活動におけるルールを説明した。これは、これまでの道徳科の授業形式が主に①スクール型(図2)であったことから、本時の形式(車座)に理解を持ってもらうため、また発言を臆することなく提示してもらうための意図がある。アイスブレイクでは、いっもとは違う授業者と形式による緊張感のほぐし、学習者への参加意識を高めるねらいがあった。ここではペアとは「異なる」ところをできるだけ挙げるゲームを行った。この意図は、相手との違いを意識することで同じ人など存在しないこと、いじめにおける認識は人それぞれ違うということを含めたつもりであったが、あまり意図は伝わっていなかったように感じる。

## 学習過程（展開）

展開は長さの関係から5つに区切って考察する。

### 展開①

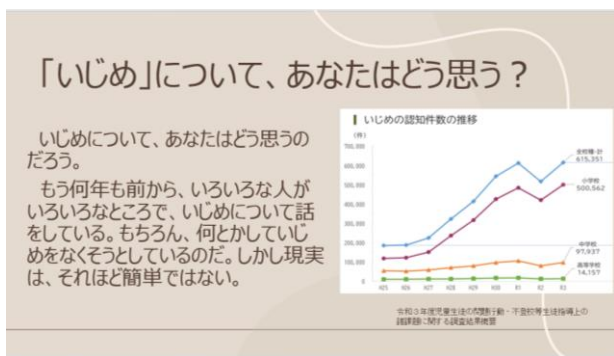
○パワーポイントを随時使用

T「今日は、教科書の内容をスライドに映しながら進めていきます。」

（スライドを見せつつ）

T「いじめについて、あなたはどのように思いますか？もう何年も前から、たくさんのところでいじめについて議論されています。何とかしてなくそうとしても現実はその簡単ではありません。（教科書本文より抜粋）

実際にどれほどいじめが認知されているか、統計を見てみましょう。※積極的認知が行われていることは伝える。」



T「なぜ、いじめは起きてしまうと思いますか？どうしてなくならないと思いますか？」

C「軽い気持ち、いじめだと思っていない」

T「それは、被害者・加害者どちら側の視点？」

C「加害者」

T「その通りです。では、被害者はなぜいじめと感ずるか？加害者はなぜいじめだと思わないのですか？」

C「人によっていじめの認知が違う。」

### 展開①の考察

展開の冒頭は、教科書の本文を引用しながらスライドによるいじめの認知件数を全体で共有した。これはいじめがどれほど身近に起きているのか実感してもらうため、またこのあとに発問するための足場かけとなるようなねらいがある。（発問や問いの作成に必要な視点：①共通認識のある視点）

ここでは展開の流れとして、それほど時間を使う余裕はなく、まずは「人によっていじめの認知が違う」という意識を持たせたい。そのため、発問のあとに質問（クローズドクエスション）を挟んだ。これに関しては、ファシリテーターではなく、コーチングとしての要素が強いが、本研究はファシリテーターとしての機能の模索であり、常にファシリテーターとしての役割が必要なわけではないと考える。

一方で、「なぜ、いじめは起きてしまうのだろうか？どうしてなくならないのだろうか？」の発問は、（発問や問いの作成に必要な視点：②素朴思考の視点）からであったが、やや大きな発問であったようにも感じる。安斎ら（2020）は、問い

をつくる上で陥りやすい畏の一つに、発問が壮大すぎるが故に問われる側が考えづらくなることを指摘している。

### 展開②

T「では、この認識の違いを教科書の事例から考えてみます。」

（スライド）

アニメーションで徐々に映していき、都度いじめだと思うかどうかで手を挙げてもらう。

T「みなさんは、どこからがいじめだと思いますか？いじめだと思うところで手を挙げてください。」

場面①→挙手状況（半分ほど）

#### 教科書の事例から

ぼくの姉が少女漫画を大好きだった影響で、ぼくも読み始め、少しずつ自分でかくようになりました。時間があると、学校の休み時間でもかいていたので、それを見たクラスメートが、ぼくをからかうようになりました。

場面②→挙手状況（4分の3ほど）

#### 教科書の事例から

ぼくの姉が少女漫画を大好きだった影響で、ぼくも読み始め、少しずつ自分でかくようになりました。時間があると、学校の休み時間でもかいていたので、それを見たクラスメートが、ぼくをからかうようになりました。そのうちに、ぼくの漫画を取り上げて破ったり、落書きをして黒板にはったりするようになりました。

場面③→挙手状況（1人を除いて全員）

#### 教科書の事例から

ぼくの姉が少女漫画を大好きだった影響で、ぼくも読み始め、少しずつ自分でかくようになりました。時間があると、学校の休み時間でもかいていたので、それを見たクラスメートが、ぼくをからかうようになりました。そのうちに、ぼくの漫画を取り上げて破ったり、落書きをして黒板にはったりするようになりました。それでもぼくは、漫画をかくことをやめませんでした。すると、かいているぼくの手から無理やりペンをうばい取って外に投げたり、かくしたりするようになりました。

最終スライド

#### 教科書の事例から

ぼくの姉が少女漫画を大好きだった影響で、ぼくも読み始め、少しずつ自分でかくようになりました。時間があると、学校の休み時間でもかいていたので、それを見たクラスメートが、ぼくをからかうようになりました。そのうちに、ぼくの漫画を取り上げて破ったり、落書きをして黒板にはったりするようになりました。それでもぼくは、漫画をかくことをやめませんでした。すると、かいているぼくの手から無理やりペンをうばい取って外に投げたり、かくしたりするようになりました。

ここで大切なことは何だろうか？いじめの認識を統一すること...？

T「今、みなさんには、各自でどこからがいじめだと思うか手を挙げてもらいました。クラスの人と同じラインだった人もいればそうでない人もいたでしょう。」

T「ここで大切なことは何ですか？いじめの認識を統一することですか？」

C「相手がどう感じるか。」

T「自分の視点だけでなく、相手の立場になって考えることで見えてくるものが変わりますね。」

### 展開②の考察

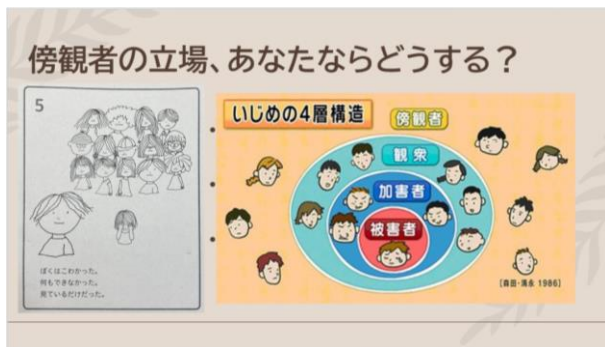
ここでは、教科書の事例をスライドのアニメーション機能を用いて、状況を段階的に提示し、各自がどこでいじめだと認識するか、いじめと思う段階で各自挙手をさせた。これは展開①同様に、自身の認識と異なる他者の存在を肌で感じてもらう意図があった。一方で、今回の状況は場のデザインにおいて考察すると、挙手制にしたことによって、生徒が本来の自身の考えとは裏腹に同調圧力的な雰囲気を感じ、率直な感覚で手を挙げられなかった可能性が考えられる。実際に、場面②において手を挙げた生徒の中には、場面①と違って周りを見つ手挙げている生徒も見られた。

また、場面③においてはファシリテーターとして手を挙げなかった生徒へその理由を尋ねることも考えられた。それによって、いじめだと認識していた多くの生徒へ、自身と異なる考えに触れる機会を与えることができた。

### 展開③

T「それでは、前回に引き続きいじめを扱っていますが、前回は様々な視点でいじめを捉えてみました。その中の一つでこの場面を覚えていますか？今日は、この場面をもう少し掘り下げてみます。」

(スライド)



T「この立ち位置の人を傍観者と言います。※いじめの四層構造も合わせて説明する。」

T「みなさんがいじめを発見し、この立場（傍観者）にいる場合、どのような行動を取りますか？」

C1「やめさせる。」

C2「先生（大人）に言う。」

C3「市のそういった団体に電話する。」

C4「状況を見る。」

C5「被害者に寄り添う。」

T「様々な意見が出ましたね。それでは、ワークシートにあなたはなぜそのような行動をするのか、理由も合わせて書いてみてください。」

### 展開③の考察

ここでは、前時の授業で扱っていた内容の一場面（傍観者

の立ち位置）に着目し、自分自身を当てはめどのような行動をとるか各自考えさせた。問いのデザインとは離れるが、この授業の展開として、②からの繋がりが薄いように感じられる。この点に関しては、授業構成の段階でかなり悩むところではあったが、前時の内容でこの傍観者の視点をさらりと流している班が見られ、深く踏み込みたいと考えたからである。

### 展開④

T「それでは今から、先程考えた自分の行動と同じ人たちで集まって話し合いをしてもらいます。」

グループ編成は以下の通りであった。④が当日加わった。

①やめさせるグループ：5人

②大人（周り）に言うグループ：19人

③何もしない（したくてもできない）グループ：3人

④被害者に寄り添うグループ：3人

(活動)

(1) 各グループ、自分たちとは違うグループの人たちがなぜそのような行動をとるのか理由を考えてみる。（他者視点）

(2) 全体で意見を交える。実際に出た他のグループからの想定された理由は以下の通りであった。概ねもとのグループの理由と同じであった。

①いじめを見過ごせない。被害者がかわいそう。

②いじめを止めたい、でも自分の力では難しそう。

③いじめの標的が自分に変わるかもしれない。

④被害者の気持ちに寄り添いたい。

T「みなさん、たくさんの考えを発表してくれてありがとうございます。他のグループによって考えてもらった意見は、みなさんのはじめに考えた行動理由と同じでしたか？」

(多くの子が頷いていた)

C (③グループの一人) 「私は、標的が変わるといふよりは、全体の起きていることを把握しないと動けないと思いました。」

T「なるほど、たしかにその理由もありそうですね。」

### 展開④の考察

実際の授業では、各グループが他のグループの行動理由をすぐさま考えられていた。②以外のグループはグループ全員で行動理由を話し合い、②のグループは人数が多かったため近くの生徒同士で意見を出し合っていた。また行動理由が多く存在するものでもなかったため、創造的対話が起きている様子ではなく、答えを探す作業となってしまった。その後の全体共有の時間においても各グループの想像の範囲による意見共有となり、かなり形式的に流れてしまった。これは、「なぜ他のグループはそのような行動をとるのか？」という発問自体が原因であると考えられる（別案は後述）。

また、そこから生まれた答えを、共有しただけの時間としてしまったため、作業的な展開となってしまったと考える。

## 展開⑤

T「改めて聞きます。今日の活動を通して、いじめを発見した場合、自分はどの行動しますか？個別に当てたりはしませんが、問い直してみてください。」

T「ここでは、どの立場が良いとか、立場が変わることが良いわけではありません。様々な視点を聞き改めてよく考えた上での自分の立場を尊重することが大切です。また、様々な立場の人がいることを理解してください。」

## 展開⑤の考察

展開④と合わせて洗練された発問や問いが投げかけられていれば、創造的対話が生まれ自己の生き方についての考えを深めることができたと考える。

## 終末

○本時の活動を振り返る

T「今日は3つの活動を通して、私たちは人によって認識ちがうということを感じたかなと思います。」

(スライド)

### 今日の活動を振り返ろう

- ・相手と「異なる」ことをあげるゲーム
- ・教科書の事例からいじめの認識を考える
- ・傍観者の立場をいくつかの視点で考える

そもそも私たちは「異なる」ことが前提です。  
それを自覚して、共生していくことで「いじめのない世界へ」  
つながっていくのではないかなと思います。  
(無自覚の加害を生まないように)

○プリント記入

いじめのない世界へ、あなたに必要な心はどんな心ですか？

## 問いのデザインによる新たな展開案

道徳科の授業において生徒一人一人の考え方は様々であっても、道徳的価値は共通なものでなければならない。本授業において、傍観者の立場である場合に「実際の行動」には差があるとしても、いじめに対して何とかしたいという「行動の意識」は全員が必要である。この道徳的価値を持ちつつも、4つの行動の差が見られる状況を利用した問いが創造的

対話を生み出すと考える。以下が本授業での問いの一例であり、各自で考えた後、それぞれの行動をするメンバーを一人以上入れたグループをいくつか編成し、共有し合うことで多面的・多角的に考え自己を見つめ直すことができると考える（展開④の活動を想定）。

創造的対話を生み出す問いの一例

いじめは、いじめられた人の心にどのような傷跡を残すものなのだろうか？ その際、あなた自身の行動する立場（①～④）の気持ちも映しだしながら考えよう。

## 5. 今後の展望

本研究では、教員のファシリテーターとしての機能を模索するにあたり、授業デザインに視点を向けた。その中で、様々な文献をもとに授業デザインに必要な構成要素を考えることができた。一方で、授業デザインへの難しさをますます感じるようになった。ただ、学び続けることこそが教師の使命であり、特にこの問いのデザインは、実際に授業の中でどれだけ創造的対話が生まれるかを実践してみなければつかめない。今後もこのような理論と実践の往還を続けていきたい。

## 主な参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会答申(2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」
- 2) 文部科学省中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会(第3回)・教員免許更新制小委員会(第4回)合同会議資料 資料2 教師に求められる資質能力の再整理について」
- 3) 工藤亘(2012)「teachers as professionalsとしてのtap—『指導者』から『支導者(ファシリテーター)』へ—」教育実践学研究 第16号、p38
- 4) 石川一喜・小貫仁(2015)「教育ファシリテーターになろう！」p18 弘文堂
- 5) 工藤亘(2020)「令和の日本型学校教育に求められる教師のファシリテーション能力についての一考察—学校教育でのファシリテーション・サイクルを目指して—」教師教育リサーチセンター年報 第11号
- 6) 中野民夫(2017)「学び合う場のつくり方」岩波書店
- 7) エイミー・C・エドモンドソン(野津智子訳 村瀬俊郎解説)「恐れのない組織—『心理的安全性』が学習・イノベーション・成長をもたらす—」英治出版
- 8) 文部科学省(2019)中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」
- 9) 佐々木孝徳(2022)「自律的な道徳性を導く道徳の授業—対話と多面的・多角的思考を引き出す問いを通して—」宮城教育大学紀要 第57巻 p239-253
- 10) 安斎勇樹・塩瀬隆之(2020)「問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション」学芸出版
- 11) 新しい道徳2 東京書籍