

PISA型道徳授業の構想 (2)

中野啓明

はじめに

平成26(2014)年10月、中央教育審議会は「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」⁽¹⁾を文部科学大臣に提出した。この「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」では、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」(仮称)とすることに目が奪われがちではあるが、道徳性を「資質・能力」として捉えている点にも留意すべきである。

筆者は、『敬和学園大学研究紀要』第21号の拙論「キー・コンピテンシーとPISAリテラシー」⁽²⁾において、次のように述べた。

「PISAリテラシーはキー・コンピテンシーの一部であり、相互に関連しあいながら育成すべきものであるが、場合によっては『裂け目』が生じてしまう場合があることを述べてきた。今後は、PISAリテラシーとキー・コンピテンシーとの関連を視野にいたした道徳授業の開発、『能力』に関する用語族について検討する必要がある。」⁽³⁾

こうした問題意識のもと、筆者は、平成23年度から新潟県の中越地方において活動している中越道徳教育研究会(岡村秀康会長)とともに、OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development:経済協力開発機構)の打ち出したPISA(Programme for International Student Assessment)リテラシーとキー・コンピテンシー(key competencies)との関連を意識した道徳授業モデルを開発するための共同研究を実施してきた。

そして、「PISA型」の道徳授業を構築していく上での理論的な前提と、読解リテラシーを育成するための道徳授業の基本パターンとして考えられる授業の枠組みとその課題を、『敬和学園大学研究紀要』第22号の拙論「PISA型道徳授業の構想」⁽⁴⁾において述べた。

本稿の目的は、中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」に至る「資質・能力」に関する議論の経緯を考察するとともに、PISAの読解リテラシーを育成するための道徳授業の基本パターンを再考することにある。

1. 「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」における「資質・能力」

中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」は、平成25(2013)年12月に出された「道徳教育の充実に関する懇談会」の提言も踏まえつつ、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の下に新たに設置された道徳教育専門部会での議論をもとにしたものである。

この答申の目次は、以下の通りとなっている。

はじめに

1 道徳教育の改善の方向性

(1) 道徳教育の使命

(2) 道徳教育のねらいを実現するための教育課程の改善

2 道徳に係る教育課程の改善方策

(1) 道徳の時間を「特別の教科 道徳」(仮称)として位置付ける

(2) 目標を明確で理解しやすいものに改善する

①道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」(仮称)の目標の関係について

②道徳教育の目標について

③「特別の教科 道徳」(仮称)の目標について

(3) 道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する

①内容の位置付けについて

②四つの視点について

③内容項目について

(4) 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する

①多様で効果的な指導方法の積極的な導入について

②道徳の指導計画の改善について

③学校における指導体制の充実について

④学校と家庭や地域との連携の強化について

(5) 「特別の教科 道徳」(仮称)に検定教科書を導入する

(6) 一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実する

①評価に当たっての基本的な考え方について

②指導要録について

3 その他改善が求められる事項

(1) 教員の指導力向上

(2) 教員免許や大学の教員養成課程の改善

(3) 幼稚園、高等学校、特別支援学校における道徳教育の充実

参考資料

この答申においても、平成25（2013）年12月の「道徳教育の充実に関する懇談会」の提言や、平成26年（2014）年3月から9月に渡る中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会道徳教育専門部会における審議と同様に、「道徳の時間を『特別の教科 道徳』（仮称）として位置付ける」ことが明記された。このことは、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（仮称）として教科化する方向がより明確となったとあってよいであろう。この教科化に伴い、多様な指導方法の導入、検定教科書の導入、指導要録への記載方法等、「特別の教科 道徳」（仮称）に関する議論が活発化してきている。今後（平成26年11月末以後）、学習指導要領が改訂され、学習指導要領解説も改訂されることによって、こうした議論はより活発となるであろう。この「特別の教科 道徳」（仮称）の特徴等については、別の機会でも改めて考察することとしたい。

本稿においては、この「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」においても使用されている「資質・能力」という用語に着目し、考察を進める。

この「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」において、まず「資質・能力」という用語が出てくるのは、冒頭の「1 道徳教育の改善の方向性」の「(1) 道徳教育の使命」においてである。

「教育基本法においては、教育の目的として、人格の完成を目指すことが示されている。人格の基盤となるのが道徳性であり、その道徳性を育てることが道徳教育の使命である。――（中略）――

さらに、今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は、大きな役割を果たす必要がある。

このように、道徳教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるものでもある。

また、道徳教育を通じて育成される道徳性、とりわけ、内省しつつ

物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度、豊かな情操などは、『豊かな心』だけでなく、『確かな学力』や『健やかな体』の基盤ともなり、『生きる力』を育むものである。学校における道徳教育は、児童生徒一人一人が将来に対する夢や希望、自らの人生や未来を切り拓いていく力を育む源となるものでなければならない。

--- (中略) ---

また、実生活においては、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い。このことを前提に、道徳教育においては、人として生きる上で重要な様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるとともに、それを基にしながら、それぞれの人生において出会うであろう多様で複雑な具体的事象に対し、一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない。(傍線は引用者)

道徳教育は、グローバル化が進展する中で、「高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力」を育成する上で、大きな役割を果たすというのである。そして、「道徳教育を通じて育成される道徳性」は「生きる力」を育むものであり、実生活を想定し、道徳教育では様々な道徳的価値について「多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない」としている。

また、この答申の「2 道徳に係る教育課程の改善方策 (2) 目標を明確で理解しやすいものに改善する」では、次のような記述がある。

「学校における道徳教育のうち、道徳の時間に代えて設置する『特別の教科 道徳』(仮称)においては、道徳的諸価値を正面から取り上げて扱い、また、道徳的実践の中心的な学習活動の場として位置付けられる特別活動をはじめ、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育においては、各教科等の特質に応じ、その関連の中で道徳的諸価値について扱うというアプローチの違いはあるものの、いずれも最終的には、児童生徒の主体的な道徳的実践につながることを目指して、道徳に係る内面的な資質・能力である道徳性を育成するという意味において共通するものである。このことを踏まえて、学習指導要領に道徳教育の目標と『特別の教科 道徳』(仮称)の目標を分かりやすく定める

ことが適当と考える。(傍線は引用者)」

学校の教育活動全体を通じて行う「道徳教育」においても、「特別の教科 道徳」(仮称)においても、最終的には「道徳に係る内面的な資質・能力である道徳性を育成する」ことにあるというのである。

その上で、「特別の教科 道徳」(仮称)の目標について、次のように記述している。

「道徳教育の要となる『特別の教科 道徳』(仮称)の目標については、道徳性の育成に向けて重視すべきより具体的な資質・能力とは何かを明確化し、発達の段階を踏まえて計画的な指導を充実する観点から規定する必要がある。具体的には、様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくために求められる資質・能力を育成するため、様々な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、多角的に考え、判断するという認知的な能力、道徳的価値の大切さを感じて、悪を憎み、善を喜ぶ道徳的心情、道徳的行為を行うための意欲や態度の育成などの各側面を重視することが必要と考えられる。その際、道徳的価値についての自覚を深め、道徳的実践につなげていくことができるようにすることが求められる。(傍線は引用者)」

そして、「特別の教科 道徳」(仮称)の目標に関して、次のようにまとめている。

「○『特別の教科 道徳』(仮称)の目標については、例えば、様々な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ことなどを通じて、一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくための資質・能力を培うこととして示す。(傍線は引用者)」

今回の答申では、「特別の教科 道徳」(仮称)の目標は「よりよく生きていくための資質・能力を培うこと」にあり、「特別の教科 道徳」(仮称)における資質・能力の内実としては「認知的な能力」「道徳的心情」「道徳的行為を行うための意欲や態度」が想定されているといえる。

中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」では、「資質・能力」として道徳性を捉え、位置づけようとしているのである。

2. 「資質・能力」の視点からの学習指導要領の検討状況

「資質・能力」が強調されているのは、今回の「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」においてのみ強調されていることなのであろう

か。すなわち、道徳教育や「特別の教科 道徳」（仮称）の範囲内でのことなのであろうか。

結論から言えば、そうではない。道徳教育や「特別の教科 道徳」（仮称）も他の教科・領域と同様、「資質・能力」をより重視しようという、教育課程の基準としての学習指導要領改訂の大きな動向の中で、「資質・能力」が強調されているのである。

「資質・能力」をより強調した方向で学習指導要領を改訂しようとする動向は、平成26（2014）年3月の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」⁽⁵⁾で確認することができる。

「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」では、「1. 検討に当たっての視点」を、以下のように記述している。

「○ 育成すべき資質・能力を中心とした教育課程の考え方については、これまでの中央教育審議会（以下「中教審」という。）の議論においても意識されているところであり、現行の学習指導要領にもその成果の一端が盛り込まれているものの、従来の学習指導要領は、全体として各教科等においてそれぞれ教えるべき内容に関する記述を中心としたものとなっている。

○ このことが、各教科等で縦割りになりがちな状況の改善を妨げるとともに、今なお多くの学校において、学力についての認識が『何かを知っていること』にとどまりがちであり、知っていることを活用して『何かをできるようになること』にまで発展していないこと背景にもあるのではないかと懸念される。

○ 今後、育成が求められる資質・能力を洗い出し、可視化するとともに、それらと各教科等における具体的な教育目標・内容との関係等について学習指導要領に示すことにより、各教員が学習指導要領や学校の教育課程全体のねらいを適切に理解・実践し、児童生徒に求められる資質・能力を日々の授業において計画的かつ効果的に育成することができるようにすることが求められる。

---（中略）---

○ 今後、育成すべき資質・能力に向け、各教科等の教育目標・内容と学習評価を一体的に捉えた上で、学習指導要領において、それらの関係がより明確化され、関係者に共有されるとともに、各学校の実際の教育課程編成に適切に反映されるようにする必要がある。

- このような観点から、本検討会では、国内外の動向や過去の検討の経緯等も踏まえながら、育成すべき資質・能力の全体像やその構造を明らかにした上で、それを実現するための具体的な教育目標、指導内容などの教育課程と学習評価を一体的に捉え、今後の教育課程の在り方を改善するための方策について議論してきた。
- その議論はいまだ中途の段階にあるが、これまで、委員間で一定の合意が得られた内容を中心に、今般、一定のとりまとめを行うこととした。」

「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（以下、「検討会」と略記する）では、「各教科等で縦割りになりがちな状況」や「知っていることを活用して『何かをできるようになること』にまで発展していない」という状況を打破するため、学習指導要領において「児童生徒に育成すべき資質・能力と、それを育成するための手立てである教育目標・内容と評価の在り方等の関係などを明確に示す」ことを目指したことが伺える。つまり、検討会では、「育成すべき資質・能力に向け、各教科等の教育目標・内容と学習評価を一体的に捉えた上で、学習指導要領において、それらの関係がより明確化」されることを目指したのである。

検討会での議論は「いまだ中途の段階ではある」ものの、「委員間で一定の合意は得られた」ものとして、「3. 育成すべき資質・能力と教育目標・内容の関係について」において、以下のように記述している。

「学習指導要領の示し方において、『育成すべき資質・能力』と、そのための具体的な教育目標・内容との関係については、現在の教えるべき内容を中心とした示し方にとどまらず、どのような資質・能力を育成するのかを踏まえた各教科等の教育目標に応じて、発達の段階を考慮しながら、内容を構造的に示す方向に改善することが必要と考えられる。」

その上で、「(2) 資質・能力のより効果的な育成に向けた教育目標・内容の構造」において、以下のように記述している。

「一つの方策として、育成すべき資質・能力を踏まえつつ、教育目標・内容を、例えば、以下の三つの視点を候補として捉え、構造的に整理していくことも考えられる。

- ア) 教科等を横断する、認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの
 - ① 認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル等としては、例え

ば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、チームワークなどの主に認知や社会性に関わる能力や、意欲や情動制御などの主に情意に関わる能力などが考えられる。

② メタ認知（自己調整や内省・批判的思考等を可能にするもの）

イ) 教科等の本質に関わるもの

具体的には、その教科等ならではのものの見方・考え方、処理や表現の方法など。例えば、各教科等における包括的な『本質的な問い』と、それに答える上で重要となる転移可能な概念やスキル、処理に関わる複雑なプロセス等の形で明確化することなどが考えられる。

ウ) 教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの

- このうち、ア) の教科等を横断する汎用的なスキル等の重要性について、次期学習指導要領では、その基本的な認識を、総則などにおいて明確化することも検討すべきである。
- 今後求められる資質・能力を育成するためには、個々の教科等の教育目標の達成に必要な具体的な内容について、知識・技能を習得し、更にはそれを活用し、課題を探究していくという統合的な学習活動を特に重視する必要がある。特に、汎用的なスキルは、こうした学習活動の文脈の中で効果的に育成されるものと考えられる。
- イ) の教科等の本質に関わるものについては、その内容を具体的に明確化するとともに、学習指導要領におけるその示し方についても検討する必要がある。
- また、ウ) のような教科等に固有の知識や個別スキルの習得も重要であるが、その際もそれを単独のものとして捉えるのではなく、教科等の本質や汎用的なスキル等とのつながりを意識しつつ扱うことが重要であることを明確化する必要がある。
- 今後の教育課程の在り方を考えるに当たっては、これらも念頭に、各教科等の教育目標・内容の構造を整理し、育成すべき資質・能力との関係を明確化していく必要がある。」

検討会では、「育成すべき資質・能力」と各教科等の目標・内容との関係を構造的に示すための視点として、以下の3つを例示している。

ア) 教科等を横断する、認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの

イ) 教科等の本質に関わるもの

ウ) 教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの

この中でも、特にア)は、「教科等を横断する」「汎用的なスキル（コンピテンシー）」としている。これは、各教科・領域において縦割りとなりがちであった状況を打破し、各教科・領域を横断する「資質・能力」としての「汎用的なスキル（コンピテンシー）」を中核としようとする試みであるといえる。

教育課程の基準としての学習指導要領改訂に際して「資質・能力」が強調されるという動向の中で、道徳教育や「特別の教科 道徳」（仮称）も他の教科・領域と同様、「資質・能力」をより重視しようとしているのである。

3. 「汎用的なスキル（コンピテンシー）」を重視する潮流

ところで、「教科等を横断する」「汎用的なスキル（コンピテンシー）」を重視しようとする動きは、日本独自の取り組みなのであろうか。

そうではない。

「汎用的なスキル（コンピテンシー）」を重視することが国際的な潮流であることは、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」からも確認することができる。

具体的には、「諸外国におけるコンピテンシーに基づく教育改革の潮流」として、以下の記述がある。

「○ 昨今、世界各国において、今日的に育成すべき人材像をめぐって、断片化された知識や技能ではなく、人間の全体的な能力をコンピテンシーとして定義し、それをもとに目標を設定し、政策をデザインする動きが広がっている。

○ 特に、OECDの『キー・コンピテンシー』の概念については、グローバル化と近代化により、多様化し、相互につながった世界において、人生の成功と正常に機能する社会のために必要な能力として定義されており、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）にも取り入れられ、大きな影響を与えている。

この『キー・コンピテンシー』の概念については、具体的には、次のような内容で構成されている。

- ・ 言語や知識、技術を相互作用的に活用する能力
- ・ 多様な集団による人間関係形成能力
- ・ 自律的に行動する能力
- ・ これらの核となる「思慮深く考える力」

○ また、国際的に『21世紀型スキル』を定義し、評価の在り方を検討するプロジェクトが進められ、その成果は、PISA2015の問題にも一部取り込まれる見込みである。

このような動きを受け、各国においても21世紀に求められる資質・能力を定義し、それを基盤にしたナショナル・カリキュラムを開発する取組が活発となっている。」

検討会で取り上げられた「資質・能力」に関わるものとしては、以下のものを挙げることができる。

- ① OECDのキー・コンピテンシー及びPISA
- ② ATC21S (Assessment & Teaching of 21st Century Skills) の提唱する21世型スキル
- ③ 国立教育政策研究所の提唱する21世紀型能力

このうち、①のOECDのキー・コンピテンシーとは、相互に関わりあう3つのカテゴリーから成り立つものである。⁽⁶⁾

カテゴリー1：相互作用的に道具を用いる

- 1-A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 (ability)
- 1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力
- 1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力

カテゴリー2：異質なグループにおいて、相互にかかわりあう(interacting)

- 2-A 他者とよい関係をつくる能力
- 2-B 協同する能力
- 2-C 葛藤 (conflicts) を調整し、解決する能力

カテゴリー3：自律的に行動する

- 3-A 大きな展望 (big picture) の中で行動する能力
- 3-B ライフ・プランや個人的なプロジェクトを設計し、実行する能力
- 3-C 権利、利害、限界、ニーズを主張する能力

PISAの2012年調査では問題解決能力が調査項目に加わり、2015年調査では協働的(協調的)問題解決能力が調査項目に加わる予定ではあるものの、2000年以降行っている調査は読解リテラシー (reading literacy)、数学的リテラシー (mathematical literacy)、科学的リテラシー (scientific literacy) に関するものである。こうしたPISAリテラシーは、キー・コンピテンシーの中のカテゴリー1の1-A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」、及び1-B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」を、調査可能な「能力」として具体化したものである。つまり、PISAリテラシーは、キー・コンピテンシーの一部にすぎないのである。

②のATC21Sの提唱する21世型スキルは、世界各国で行われているカリキュラム等を分析し、21世紀型スキルとして必要なものとして具現化した10個のスキルを4つのカテゴリーにまとめている。⁽⁷⁾

思考の方法 (Ways of Thinking)

1. 創造性とイノベーション
2. 批判的思考 (critical thinking)、問題解決、意思決定
3. 学び方の学習 (learning to learn)、メタ認知

働く方法 (Ways of Working)

4. コミュニケーション
5. コラボレーション (チームワーク)

働くためのツール (Tools for Working)

6. 情報リテラシー (information literacy)
(ソース、エビデンス、バイアスに関するリサーチを含む)
7. ICTリテラシー

世界の中で生きる

8. シチズンシップー地域とグローバル社会の中で
9. 人生とキャリア
10. 個人的・社会的責任ー異文化理解とコンピテンスを含む

こうした10個のスキルを、知識 (Knowledge)、技能 (Skills)、態度・価値・倫理 (Attitudes/ Values/ Ethics) のそれぞれの頭文字から取った KSAVE フレームワークという3つの枠組みから分析するという、KSAVE モデルを21世紀型スキルでは提唱している。⁽⁸⁾

さらに、国立教育政策研究所は、「21世紀型能力」として、図1で示したようなモデル図を提示している。

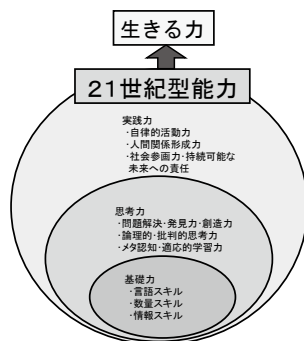


図1 国立政策研究所の「21世紀型能力」

出典) 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』2014年、国立教育政策研究所、viiページ。

その上で、図1中の「基礎力」「思考力」「実践力」について、次のように記述している。

「思考力を中核とし、それを支える基礎力と、思考力の使い方を方向付ける実践力の三層構造とし、実践力が生きる力へと繋がることを狙っている。具体的には、『基礎力』は、言語・数量・情報を道具として目的に応じて使いこなす力、『思考力』は、一人一人が自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力、『実践力』は、日常生活や社会、環境の中に問題を見つけ出し、自分の知識を総動員して、自分やコミュニティ、社会にとって価値のある解を導くことができる力、さらに解を社会に発信し協動的に吟味することを通して他者や社会の重要性を感得できる力と定義した。」⁽⁹⁾

国立教育政策研究所の提唱する21世紀型能力とは、「思考力を中核とし、それを支える基礎力と、思考力の使い方を方向付ける実践力の三層構造」から成り立っているものである。

以上述べてきたOECDの提唱するキー・コンピテンシー、ATC21Sの提唱する21世紀型スキル、国立教育政策研究所の提唱する21世紀型能力は、ともに今後の知識基盤社会の中で必要となる「資質・能力」を重視しようとするものであるといえる。

ただし、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―」の中では、委員からの意見⁽¹⁰⁾として、以下の記述があることに留意する必要がある。

「【資質・能力のモデル例について】

(資質・能力のモデルの分類等)

- 世界中で提案されてきた資質・能力のモデルには、少なくとも三つのタイプがある。これらのモデルを組み合わせることは可能だが、概念的な区別は必要。
 - ① 座標軸モデル：対象世界・他者・自己
 - (例) OECD-DeSeCo：キー・コンピテンシー、米国NRC
 - ② 階層モデル：認識と行為、基礎と応用など
 - (例) 経済産業省：社会人基礎力、
 - 国立教育政策研究所：21世紀型能力
 - ③ 領域モデル：知・徳・体など
 - (例) 文部科学省：生きる力、ブルーム：教育目標の分類学
- 自分自身は、これからの社会を生きていくのに求められる能力

は、『道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わり合い、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力』と捉えている。

OECDのキー・コンピテンシーは「座標軸モデル」に、国立教育政策研究所の21世紀型能力は「階層モデル」に位置付くものであり、概念的な区別が必要であるとしている。

新しい「資質・能力」の構築を進めようとしていることが国際的な潮流であるが、それぞれの研究の位置付けを明確にしておく必要もある。

4. PISA読解リテラシーを育むための道徳授業モデルの再検討

1. 及び2. で述べてきたように、「資質・能力」を重視していこうとする動向は世界的な潮流であり、日本国内においても次の学習指導要領の全面改訂に向けての論点となってきた。これは、道徳教育にも影響を及ぼしているものであり、道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）とする「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」においても、論点となっているのである。また、OECDのキー・コンピテンシー概念は、「資質・能力」を重視する潮流の源流ともなったものである。ただし、3. で述べたように、PISAリテラシーは、OECDのキー・コンピテンシーの一部にすぎないものではある。

では、PISA読解リテラシーを育むための道徳授業はどうあればよいのか。

筆者は、PISAリテラシーを育むための道徳授業の在り方を模索するため、平成23年度から中越道徳教育研究会と共同研究に取り組んできた。そして、平成24（2012）年度までの研究成果として、以下の基本的なパターンを見いだした。⁽¹¹⁾

- [1] 資料を提示する（資料を読み込む）。
- [2] （教師があらかじめ用意した）道徳的価値を含む対立した2つの意見を「意見文」として提示する。
- [3] 相違点や共通点など、対立する意見の関係を考える。
- [4] 自分の考えをまとめる。

この基本パターンは、「手品師」を資料とし、行動面に着目した2つの意見を提示するという授業成果に基づいて作成したものである。

しかしながら、この基本パターンに基づいた授業研究や発表、研究会議を繰り返す中で、主として基本パターンの[2]に関する部分を修正する必要性が生じてきた。

第1に、「意見文」という語についてである。これは、主として国語科

における教材のジャンルの一つに「意見文」が存在することに起因する。つまり、国語科でいう「意見文」との区別が伝わりにくく、誤解を生じるのではないかということである。

第2に、「対立した2つの意見」という場合の、「対立」に関わる問題である。いわゆる共感型、心情型の資料である「泣いた赤鬼」を用いた土田健太郎教諭による授業⁽¹²⁾では、次の2つの意見を提示した。

表1 心情面に配慮した「泣いた赤鬼」への2つの意見

<p>太郎さんの意見文 ぼくは赤おにはかなしくてないたんだと思います。 (わけ) ・自分のためにわるものになってくれたから ・自分のために青おにがいなくなってしまったから</p>	<p>花子さんの意見文 わたしは赤おにはうれしくてないたんだと思います。 (わけ) ・自分のためにわるものになってくれたから ・いつまでもともだちと書いてくれたから。</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

この授業では、教師による発問「赤おにはなぜ泣いたのでしょうか。自分の考えをまとめてください。」で授業を終えた。しかしながら、教師が想定していたような「赤おには嬉しい気持ちと悲しい気持ち両方で泣いたんだと思います。いい友だちがいて嬉しい。けど、いなくなってさびしいんだと思います。」といった子どもからの反応は積極的には見出すことは難しかった。

心情面に配慮した2つの意見をどのように作成し、どのような収束を行えば、「自らの諸目標を達成し、自らの知識と潜在的能力 (potential) を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、用いて、省察する (reflect) という知的な能力 (capacity)」⁽¹³⁾である読解リテラシーを道徳授業で育むことができるのか。

平成26(2014)年の中越道徳教育研究会との共同研究会議では、「泣いた赤鬼」の事例を再検討する中で、心情面に配慮した意見文を作成する際には、以下の留意点が必要であろうという仮説を立てた。

- ① 2つの意見は、行動面に着目した場合は対立するものもありうるが、心情面に着目した場合は、必ずしも対立関係にあるとは限らない。むしろ、対比的、両義的なものでもありうる。その意味で、「対立する2つの意見」という「対立する」という前提は避けるべきではないか。

- ② 心情面に配慮した意見の場合、あえて意見の中に「理由」は明示する必要はないのではないか。というのも、別のクラスで授業を試してみたところ、子どもは自分の体験に重ね合わせて理由も述べてきた。また、意見には「うれしかったから」「悲しかったから」という心情的な理由も示されている。この意味で、心情面に関わる2つの意見には、根拠となる理由を明示しなくても、意見そのものが子どもにとっては考えるための視点として作用しているのではないか。
- ③ 授業の収束場面においては、2つの意見に共通する道徳的価値を含むキーワードが出てくるような働きかけを構想すればよいのではないか。「泣いた赤鬼」を例にするならば、「うれしい」「かなしい」というベン図等を書きながら、共通する部分を示した上で、「ここに入ることばは何か」といった発問を行うことによって、「友情」というような道徳的価値を含むキーワードが出てくればよいのではないか。

以上の仮説に基づいて、「PISA型」の道徳授業の基本的なパターンは、以下のように修正すべきではないかと考えている。

- [a] 資料を提示する（資料を読み込む）。
 [b] （教師があらかじめ用意した、道徳的価値を含む）2つの意見を提示する。
 [c] 相違点や共通点など、2つの意見の関係を考える。
 [d] 自分の考えをまとめる。

現時点（平成26年11月末時点）では、上記の①から③からの仮説、及び、修正した基本的なパターンに基づいた検証のための実験授業を実施するまでには至っていない。今後、授業実践の積み重ねと、検証が必要である。

【註】

- (1) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、2014年、文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf（2014年11月30日確認）
- (2) 中野啓明「キー・コンピテンシーとPISAリテラシー」『敬和学園大学研究紀要』第21号、2012年、169-184ページ。
- (3) 同論文、182ページ。
- (4) 中野啓明「PISA型道徳授業の構想」『敬和学園大学研究紀要』第22号、2013年、193-208ページ。

- (5) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」、2014年、文部科学省。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2014年11月30日確認)
- (6) OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005, pp.10-15. ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年、210-218ページ参照。なお、中野(2012)の前掲論文、及び中野啓明「陶冶概念とその展開」中野啓明・佐藤朗子編著『教育・保育の基礎理論——生涯発達の視点から——』考古堂、2012年、9-10ページも参照願いたい。
- (7) P. Griffin, B. McGaw, E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, 2012, p.36. P.グリフィン、B.マクゴー、E.ケア著、三宅なほみ監訳『21世紀型スキル——学びと評価の新たなかたち——』北大路書房、2014年、46ページ参照。
- (8) *ibid.*, pp.33-58. 邦訳書、43-72ページ参照。
- (9) 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』2014年、国立教育政策研究所、viiページ。
- (10) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会における第8回会議(平成25年8月30日)の資料によれば、この意見は、松下佳代委員によるものと考えられることができる。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/_icsFiles/afielddfile/2013/10/03/1339236_05.pdf (2014年11月30日確認)
- (11) 中野啓明、前掲論文、2013年、206ページ。
- (12) 土田健太郎教諭による授業は、平成24(2012)年11月14日に小学校2年生に対して行われた。なお、この授業の成果は、平成24(2012)年12月2日にアトリウム長岡で開催された日本道徳教育学会新潟支部第16回大会において、山崎鋼教諭の実践発表で事例として発表された。
- (13) OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005, p.16.

(謝辞) 本研究は、JPPS科研費26381288、及び新潟青陵大学の平成26年度共同研究費の助成を受けたものです。