

道徳授業における交流場面の分析

中野啓明

はじめに

小・中学校学習指導要領が平成 27 (2015) 年 3 月に改正された。この改正によって、従来の道徳の時間は「特別の教科 道徳」(以下、道徳科とする)となった。また、平成 29 (2017) 年 3 月にはコンピテンシーとしての「資質・能力」の育成を重視した小・中学校学習指導要領が改訂されたが、道徳教育に関する部分は、基本的には平成 27 年の改正を踏襲している。このことは、道徳科新設に関わる議論が、次期学習指導要領を巡る資質・能力に関する議論を先行する形で論じているという点で評価することもできるであろう。

筆者はこれまで、OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development: 経済協力開発機構) の打ち出したキー・コンピテンシー (key competencies) と、PISA (Programme for International Student Assessment) の読解リテラシーとの関連を意識した道徳授業モデルを開発してきた。この研究成果の一端は、『敬和学園大学研究紀要』において述べてきたところである⁽¹⁾。

OECD のキー・コンピテンシーは、以下の三つのカテゴリーから成り立っている⁽²⁾。

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

読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーといった 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 「相互作用的に道具を用いる」における 1-A 「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」、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⁽³⁾。

したがって、筆者がこれまでに行ってきた道徳授業モデルの開発に関しても、キー・コンピテンシーの一部である PISA リテラシーのさらに一部に限定した研究であったともいえる。そこで、これまでの研究をさらに発展させるためには、読解リテラシーとキー・コンピテンシーのカテゴリー 2 である「異質なグループにおいて、相互にかかわりあう」との育成とを関係づけた道徳授業を具現化することが必要である。

本稿では、キー・コンピテンシーにおける「相互にかかわりあう」能力を育成するための道徳授業モデルを開発するための端緒として、道徳授業における交流場面の分析を試みる。

1 『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告） にみる道徳授業における交流場面の問題点

道徳科が新設された平成 27（2015）年 3 月の学習指導要領の改正に伴って、注目されているキー・ワードの一つが、『「考え、議論する」道徳科への転換』である。

しかしながら、このキー・ワードそのものは、改正された学習指導要領の本文では使用されていない。このキー・ワードが使用されているのは、平成 27（2015）年の学習指導要領改正と同時に発表された「道徳教育の抜本的改善・充実」という一枚物の資料においてである。なお、こうした学習指導要領本文に使用されていないという状況は、平成 29（2017）年 3 月に改訂された次期学習指導要領においても同様である。ただし、平成 27 年 7 月及び平成 29 年 6 月に出された『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』や『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では、道徳科設置の目的を「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童（中学校では生徒）が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るものである。」としている。

「道徳教育の抜本的改善・充実」では、従前の道徳授業が「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」を行っていたり、「発達の

段階などを十分に踏まえ、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」が多かったことから、今後は「問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫」している。

しかしながら、「問題解決的な学習や体験的な学習」の指導方法の具体は、文部科学省からは示されないままの状態であった。そこで、文部科学省においては、平成27年6月から、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」において、道徳科における指導方法についても審議することとなった。こうして平成28(2016)年7月に公表されたものが、『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)』(以下、『報告』と略記する)⁽⁴⁾である。

『報告』では、「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合い」及び「読み物教材の登場人物の心情理解に終始する『読み取り』指導」を否定した上で、以下の三つを「質の高い多様な指導方法」として例示している。

- ① 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習
- ② 問題解決的な学習
- ③ 道徳的行為に関する体験的な学習

『報告』では、①から③までの指導方法も「例示に過ぎず、それぞれが独立した指導の『型』を示しているわけではない」ことを強調しているものの、導入・展開・終末といった授業の指導過程での留意点や発問例を提示している。

特に、①の読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習においても、②の問題解決的な学習においても、③の道徳的行為に関する体験的な学習においても、授業後半の過程において「話し合い」などの子ども相互の交流場面が位置づけられている。

具体的には、①の読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習においては、「振り返り」として「本時の授業を振り返り、道徳的価値を自分との関係で捉えたり、それらを交流して自分の考えを深めたりする。」とあるように、子ども間相互の「交流」が位置づけられている。

また、③の道徳的行為に関する体験的な学習においては、「道徳的価値の意味の考察など」として「役割演技や道徳的行為を体験したり、それらの様子を見たりしたことをもとに、多面的・多角的な視点から問題場面や取り得る行動について考え、道徳的価値の意味や実現するために大切なことを考える」ことや、「同様の新たな場面を提示して、取りうる行動を再

現し、道徳的価値や実現するために大切なことを体感することを通して実生活における問題の解決に見通しをもたせる」ことといった、「取り得る行動」を考えたり再現するという交流場面が設定されている。

さらに、②の問題解決的な学習においても、「探究のまとめ」での「解決策の選択や決定・諸価値の理解の深化・課題発見」として、以下の学習活動が例示されている。

ア 問題を解決する上で大切にしたい道徳的価値について、なぜそれを大切にしたいのかなどについて話し合い等を通じて考えを深める。

イ 問題場面に対する自分なりの解決策を選択・決定する中で、実現したい道徳的価値の意義や意味への理解を深める。

ウ 考えた解決策を身近な問題に適用し、自分の考えを再考する。

エ 問題の探究を振り返って、新たな問いや自分の課題を導き出す。

上記のアにあるように、②の問題解決的な学習においても、「探究のまとめ」で「話し合い」という交流場面が設定されている。

以上のように、『報告』に例示されている①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習といった「質の高い多様な指導方法」のいずれにおいても、子どもから多様な意見を引き出すまでの方策を示した上で、「話し合い」などの子どもも相互の交流場면을道徳授業の中に位置づけていることが読み取れる。

しかしながら、どのような指導方法上の工夫によって、子どもも相互の交流場面での議論を深め、収束していくかについては、明確になっているとは言いがたい。換言すれば、子どもから意見を出してもらうまでの方策は示しているけれども、出された子どもの意見をもとにしながら、学級全体等での話し合いを教師がどのように組織すれば、議論を深め、議論を収束することにつながっていくのかは、不明のままなのである。

例えば、②の問題解決的な学習の例に取るならば、アにあるような「なぜそれを大切にしたいのか」や、イにあるような「自分なりの解決策」を発表するまでは、子どもから多様な意見を引き出すための授業の進め方としては理解することができる。

しかし、その後の授業展開の方策を示さなければ、単に自分の意見を発表して終わり、という事態になりかねない。もし、単に自分の意見を発表して終わるといふ指導に終始してしまい、価値の理解や価値の共有、よりよい行為等の探究を目指さないままの指導で終始するならば、「倫理相対主義」に陥っているという批判は免れ得ないことになるのではなかろうか。

そのような事態に陥らないためにも、学級全体等における話し合いを教師がどのように組織すれば、議論を深め、議論を収束することにつながっていくのかという方策を示す必要がある。『報告』に例示された指導方法だけでは、子ども相互の交流場面において、いかに議論を深め、議論を収束していくかは不明のままなのである。

2 「取り得る行為を検討する」道徳授業

では、実際の道徳授業においては、子どもからの多様な意見を引き出した上で、子ども相互の交流場面でどのように議論を深め、議論を収束しているのだろうか。

現職の先生方にインタビューすると、異口同音に「そこが課題なんです」という答えが返ってくることが多い。

そこで、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（現会長：酒井仁徳会長）との共同研究として取り組んできた「二つの意見」を用いた道徳授業では、以下の指導過程を構想し、実践を行ってきた。

- [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）二つの意見を提示する。
- [c] 相違点や共通点など、二つの意見の関係を考える。
- [d] 自分の考えをまとめる。

この[a]から[d]の過程の中で、提示した「二つの意見」をもとにしながら子どもからの多様な意見を引き出した上で、子ども相互が交流する場面が、[b]と[c]の間に位置づく。

子ども相互の意見の交流を経て、議論を深め、議論を収束に向かう過程が[c]の相違点や共通点など、二つの意見の関係を考えるという局面である。

子どもから出された意見の共通点や相違点を考えさせるという授業方法は、「二つの意見」を用いた道徳授業に限った方法ではなく、先日参観させていただいたいくつかの道徳授業においても「共通点はどこでしょう」という働きかけを行っていた。この意味で、出された子どもの意見の共通点や相違点を考えさせるという方法は、一般的な授業方法であるということもできるであろう。

しかしながら、実際に「二つの意見」を用いた道徳授業を行ってみると、[c]の「相違点や共通点など、二つの意見の関係を考える。」という過程に

において、子どもからの気づきがない場合、教師の方から「共通点はどこだろうか?」と問い返しがちになってしまう場合が多かった。つまり、子ども相互の交流場面である「話し合い」の過程において、子ども自身が出された意見の異同に気づくというよりは、子どもの意見が出尽くした段階で教師の側から突然「共通点はどこだろうか?」と問いがちなになってしまう場合が多かったのである。

授業検討会では、ベテランの教師から「授業時間内に納めるためには教師の方からの働きかけはもちろん必要ではあるが、子ども自身に気づかせることも必要ではないか」という指摘もあった。

こうした指摘に応えるためには、子ども自身が「問い」を持つこと、子どもが「問いの発し方」を知る必要があるといえよう。つまり、子どもに思考の働かせ方を育てていく必要があるといえる。

では、子どもから出された多様な意見を、子ども相互の交流場面において子ども自身が思考を働かせて、検討を進めていくような道徳授業はあるのであろうか。

本稿では、上記の問いに答えている道徳授業として、「取り得る行為を検討する」道徳授業を取り上げることにする。

「取り得る行為を検討する」道徳授業は、伊藤順治（元新潟大学教育学部附属新潟小学校）と齋藤勉（元新潟大学教育学部）によって提案された道徳授業である。

伊藤は、全校朝会の際に、たかし君がゆみ子さんの頭をつついてトラブルとなった場面を取り上げ、次のようにいう。

「ゆみ子さんを注意するためにつついたというのであれば、たかし君は、
 ・どのように注意するのがより良い行為なのか知らなかった。
 ・ゆみ子さんの頭をつつくことによって、どういう結果をもたらすのかを予測できなかった、のである。」⁽⁵⁾

その上で、伊藤は次のように「取り得る行為を検討する」道徳授業を構想している。

- ①具体的な問題状況を含む資料を選定する。
- ②その状況には、どのような条件があるのかを検討させる。
- ③その状況における取り得る行為を検討させる。
 （取り得る行為の根拠や行為の結果を予測させることを含む）

④自分ならどう行為するか、その行為の根拠は何かを検討させる。」⁽⁶⁾

こうした構想の段階を経て、齋藤勉は、「取り得る行為を検討する」道徳授業の指導過程を、次のように一般化している。

- 「(1)『状況』を明らかにさせる。
 (2)『取りうる行為』を想定させる。
 (3) 根拠や行為の結果の予測を検討させる。
 (4) より良い行為を選択・判断させる。」⁽⁷⁾

ここで注目すべきは、(3)の「根拠や行為の結果の予測を検討させる」という指導過程と、(4)の「より良い行為を選択・判断させる。」という指導過程を位置づけていることである。というのも、これらの指導過程は、(2)の「『取りうる行為』を想定させる」という指導過程において子どもから出された多様な考えをもとに、「検討」させ、最終的に「選択・判断」させて結論づけるという、子ども相互の交流場面の収束のさせ方を示しているからである。

齋藤はまた、「取り得る行為を検討する」道徳授業における発問・指示の例として、以下のものを示している。

- 「ア △△さんが〇〇したのは、どんなこと（わけ）があったからですか。
 イ もし△△さんが〇〇したら（しなかったら）、どうなりますか。
 ウ △△さんはこのあとどうすると考えられますか。考えられることをすべて、わけも入れて書きなさい。
 エ △△さんが一番大切にしていると考えられるものに◎を付けておきましょう。
 オ（子どもの考えを整理して示し、それぞれの根拠を発表させた後で）おかしいと考えられるものはありませんか。
 カ もし〇〇すると（しないと）、どういうことになりますか。
 キ あなたが△△さんならどうしますか。ノートにまとめなさい。
 ク あなたは〇〇することができますか、できませんか。ノートにまとめなさい。」⁽⁸⁾

アからクまでの発問・指示の中でも、イの「もし△△さんが〇〇したら（しなかったら）、どうなりますか。」や、カの「もし〇〇すると（しないと

と)、どういうことになりますか。」では、「もし――ならば、◇◇◇であろう」という子どもに仮説演繹的な思考を促している。特に、カは、子どもから出された多様な考えを検討するという指導過程において、「行為の結果の予測」という思考を促していると考えられる。換言すれば、子ども達は、友達から出された多様な考えを「行為の結果」を仮説演繹的な思考を用いて検討していると考えられる。

伊藤は、「道徳的思考ができる子ども」を次のように捉えている。

「道徳的思考ができる子どもとは、次のような子どもである。

ある具体的な『状況』の中で、『この状況はどのようなものか、そして、この状況の中で、どう行動すべきか』と思考するとき、次の(1)～(4)ができる子ども。

- (1) ある『状況』における事実を豊富に認識する。
- (2) 認識した事実から、『状況』を解釈する
- (3) (2)の『状況』での取り得る行為を幾つか想定する。
- (4) 二つ以上の取り得る行為を比較・検討し、より良い行為を選択・判断する。

『道徳』の授業で、子どもは、主人公のより良い行為を考えると、『状況』をできるだけ具体的にとらえようとする。主人公が置かれている『状況』がどのようなものを解釈するための必要な事実（主人公や外の登場人物の思考・行動の事実）を知ろうとするのである。したがって、子どもが『状況』をどのようにとらえるかは、『だれの、どの思考・行動の事実』を『どのように認識したのか』にかかわる。

さらに、『状況』をどのようにとらえるかによって、主人公の取り得る行為は幾つか考えられる。子どもは、『状況のとらえ』と『取り得る行為の結果の予測』とから、幾つかの取り得る行為を比較・検討する。この比較・検討を通して、子どもは主人公のより良い行為を選択・判断するのである。このときに、子どもは、例えば、次の思考を働かせる。

- 『仮定する』
- 『比較する』
- 『視点を変える』

子どもが、このような思考を働かせているときには、主人公や外の登場人物の思考・行動の事実や取り得る行為の結果の予測から、『かわい

そう』・『うれしい』・『悲しい』などの道徳的心情が喚起される。

一方、子どもが、主人公のよりよい行為を検討するとき、自分の考えと友達の考えとを比べることによって自分の考えをより確かなものにすることができる。」⁽⁹⁾

伊藤が指摘する(4)の「二つ以上の取り得る行為を比較・検討し、より良い行為を選択・判断する」ということを道徳授業の過程に位置づけるならば、子どもが出された多様な考えを検討するという交流場面に該当する。こうした検討の場において、仮説演繹的な思考である「仮定する」、自分の考えと友達の考えとを「比較する」、「視点を変える」という思考を用いているというのである。

「取り得る行為を検討する」道徳授業では、子ども相互の交流場面において、「比較する」という思考だけではなく、「仮定する」「選択する」という思考を位置づけているのである。

「比較する」という思考を行うためには、ある規準や基準に基づいてAとBを比べるという行為である。とするなら、まずは厳密な規準や基準を必要としない「AとBの違いは何か」という対比から始め、その後、「AとBの同じところは何か」という類比に関わる思考を促し、規準や基準が必要となる比較へと向かう方向性を考えることができるであろう。⁽¹⁰⁾

また、「仮定する」という思考は、「もし---ならば、◇◇◇であろう」という仮説演繹的な思考のことであるが、これは、J. デューイのいう「結果についての予期や予見」⁽¹¹⁾を促すことにつながるものでもある。

さらに、「選択する」という思考は、複数の選択肢から想定した上で選ぶという思考である。この「選択する」ことを重視している道徳教育理論としては、現代のアメリカを代表する道徳教育論の一つである価値明確化理論(Values Clarification)を挙げることができる。価値明確化理論では、価値づくり(valuing)の過程を、以下の3つの過程に分れた7つの規準を設定している。

(1) 選択すること

- ① 自由に選択すること。
- ② 複数の選択肢の中から選択すること。
- ③ それぞれの選択肢の結果についての十分な考慮の後で選択すること。

(2) 尊重すること

- ④ 尊重し、大切にすること。

- ⑤ 肯定すること。
- (3) 行為すること
- ⑥ 選択に基づいて行為すること。
- ⑦ 繰り返すこと。

価値明確化理論のバイブルといわれる『価値と教授』において、ラスらは、(1)の「選択すること」を「価値づくりの過程にとって決定的に重要なものとして捉えている」⁽¹²⁾とも述べている。「自由に」「複数の選択肢」を想定し、「それぞれの選択肢の結果についての十分な考慮の後で」選択することは、価値明確化理論においては「決定的に重要」だとしているのである。

なお、齋藤は、「取り得る行為を検討する」道徳授業とデューイの価値論との関連を、「『取りうる行為の検討』を通して『より良い行為の選択』へと至る道徳授業は、(引用者註・デューイのいう)価値づくりと価値づけを授業システム化したものである」⁽¹³⁾とも指摘している。

自分なりの「納得解」を生み出すためには、単なる好みで決定するのではなく、異なる意見も選択肢の一つとして検討した上で、よりよいこと(行為、価値など)を志向しつづけることが必要である。

おわりに

本稿では、道徳授業の指導過程において、子どもから多様な考えが出た後に、「話し合い」等によって子ども相互が交流する場面において、子どもが議論をいかに深め、収束させていくかの問題を、「取り得る行為を検討する」道徳授業をもとにしながら考察してきた。

その結果、子ども相互の交流場面において議論を深め、収束に向かうためには、「共通点や相違点」を考えるといった「比較」するという思考だけではなく、「仮定」や「選択」という思考を通して、よりよいこと(行為、価値など)を志向しつづけることを、「話し合い」の収束場面として位置づける必要があることを明らかにした。今後は、授業実践において検証をすすめるとともに、具体的な発問や指示を考えていく必要がある。

【註】

- (1) 『敬和学園大学研究紀要』において論考してきた拙論は、以下の通りである。
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。中野啓明「PISA 型道徳授業の構想 (2)」『敬和学園大学研究紀要』第 24 号、2015 年、115-130 ページ。中野啓明「PISA 型道徳授業の構想 (3)」『敬和学園大学研究紀要』第 25 号、2016 年、107-123 ページ。中野啓明「PISA 型道徳授業の構想 (4)」『敬和学園大学研究紀要』第 26 号、2017 年、155-168 ページ。
- (2) OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005, pp.10-15.
- (3) 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、180 ページ。
- (4) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について (報告)」、2016 年、文部科学省。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afield-file/2016/08/15/1375482_2.pdf (2017 年 11 月 30 日確認)
- (5) 伊藤順治「この教材・発問で道徳的思考を促す」新潟大学教育学部附属新潟小学校『子どもの事実^①に学ぶ授業への挑戦』明治図書、1987 年、58 ページ。
- (6) 同書、58-59 ページ。
- (7) 齋藤勉「価値論」杉浦宏編『日本の戦後教育とデュエイ』世界思想社、1998 年、83 ページ。伊藤順治「『状況』を検討できる子どもを育てる - 6 年・『サッカー大会』(『信頼友情』を主とする内容)の実践 -」『新潟大学教育学部附属新潟小学校研究紀要』第 46 集、1989 年、80 ページ参照。
- (8) 齋藤勉、同論文、83-84 ページ。伊藤順治、同論文、80 ページ参照。
- (9) 伊藤順治、同論文、79 ページ。
- (10) 中野啓明「教育方法・技術」中野啓明編著『現代の教職原理』考古堂、2007 年、102-103 ページ参照。
- (11) Dewey, J. (1949) “The Field of ‘Value’,”in Boydston, J. A. ed. (1989) *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, vol.16*, Southern Illinois Univ Press, p.347.
- (12) Rath, L. E., Harmin, M., and Simon, S. B., 1966; 2nd ed.,1978, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Charles E. Merrill Publishing Company, p.31. 中野啓明「『価値の明確化』の理論と実践」小柳正司編著『道徳教育の基礎と応用 - 生き生きと学ぶ道徳の教育 -』あいり出版、2013 年、122 ページ参照。
- (13) 齋藤勉、前掲論文、84 ページ。

(謝辞) 本研究は、平成 29 年度新潟青陵大学共同研究費、及び [JSPS 科研費 JP17K04885](#) の助成を受けたものです。