

# アクティブラーニングを取り入れた小学校道徳教育実践の検討： 教育方法学の観点から

## Analysis about Moral Education Practice Based on Active Learning

三上 雅生\*・森本 洋介\*\*

Masao MIKAMI\*, Yosuke MORIMOTO\*\*

### 要旨

本稿は、いわゆる「アクティブラーニング（以下ALと略す）」が取り上げられる以前から取り組まれていた、子どもたち自身による問題解決的な道徳教育の授業実践について、教育方法学の観点から検討を行い、ALの導入が学習指導要領レベルで議論されている現在の道徳教育にどのような意義を持つのかを検討することを目的とする。まず1977年版の学習指導要領と1989年版の学習指導要領における道徳に関する記述を比較し、1989年版からAL的な学びが推進された背景について考察する。そして教育方法学的な観点からALのあり方を定義したうえで、教育方法学的なALの観点から教育実践を検討し、考察を述べる。結果として、1993年時点の道徳教育実践にも、主体的に子どもが討論や問題解決を行い、学習することをねらいとした現在の道徳教育に通底する知見があることが確認でき、ALの導入に関する現在の議論への示唆を得ることが出来た。

キーワード：教育方法学、教育課程、道徳教育、アクティブラーニング

### 1. 課題設定

本稿は、いわゆる「アクティブラーニング（以下ALと略す）」が取り上げられる以前から取り組まれていた、子どもたち自身による問題解決的な道徳教育の授業実践について、教育方法学の観点から検討を行い、ALの導入が学習指導要領レベルで議論されている現在の道徳教育にどのような意義を持つのかを検討することを目的とする。

周知のように、文部科学省は平成30年度から小学校で、平成31年度から中学校で、道徳を「特別の教科」と位置づけることになった。文部科学省は検定教科書の使用、児童・生徒を記述によって評価すること、などを特徴とする道徳教育を実施することになったと述べている（文部科学省、2015a）。

また、具体的な道徳教育の指導方法について、2015年7月に公示された「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編（以下、「特別の教科道徳編」と略す）」では、「道徳的価値の理解を基に自己を見つめるなど

の授業を行った場合には、児童が道徳的価値を自分との関わりで捉え、自らの将来に進んで生かそうとする姿勢をもてるような主体的な学習にすることが求められる。その際、児童が道徳的価値について主体的に考えることができるよう問題解決的な学習や体験的な学習を取り入れるなど、教材に応じて効果的な学習を設定することが必要である」（文部科学省、2015b、88頁）と、子ども自身が解決策を見出していくような問題解決型、経験的な学習方法に工夫するように求めている（中学校版においても同様）。

この方針を受け、道徳教育を主題とした学校現場向けの雑誌においても、現場の教師の目線から「特別の教科 道徳」の方向性が紹介され（宮田、2015）、また討論や問題解決型学習、体験学習、役割演技等を取り入れた道徳教育の実践例について現職の教師が報告を行っている<sup>1)</sup>。特に教育方法について、現行の学習指導要領でも体験学習や表現活動の効果的な活用について既に明記されているが、「問題解決的な学習」が明記されたのは「特別の教科道徳編」からである。こ

\* 青森市立古川中学校

Furukawa Junior High School

\*\* 弘前大学教育学部学校教育講座

Department of School Education, Faculty of Education Hirosaki University

れは、平成28年度に公表が予定されている次期学習指導要領の総則において、ALが中心的な学習方法として明記されることが濃厚になっているためであると考えられる<sup>2)</sup>。逆に考えれば、「特別の教科道徳編」は次期学習指導要領を先取りして公表されたものであるとも考えられる<sup>3)</sup>。

つまり道徳教育において、教師から児童生徒に対して一方的に価値伝達、規範の注入を行うのではなく、児童生徒が自分たち自身で議論して問題を解決していく授業のあり方が今後求められていくことは間違いないだろう。「道徳教育の充実に関する懇談会」が、AL的な学習を強調し、教師の価値や規範を注入するような道徳教育のあり方を批判している背景には、依然として注入型の道徳教育を行っている教師が多数なのではないかという推測があるためであろう。しかしながら、ALによる道徳教育がどのような効果をもたらすかということについてはあまり研究がなされていないようである。先述したように、これまでの道徳教育においてもそのような側面が少なからずあったとともに、学校現場のレベルでは子どもが主体となって価値や規範を考える教育実践も行われてきた。これらの実践の詳細な検討を行わずして、ただALによる道徳教育が児童生徒にとって効果があるのだと主張することは、希望的観測にすぎないと考えられる。

そこで本稿では、「生きる力」や「言語表現活動の充実」などといったスローガンが掲げられる前に、既にALの要素（児童による話し合いを通じた問題解決）を取り入れていた、1993年（平成5年）当時の小学校5年生の授業実践を、現代のALの観点から分析し、本実践がどのような意義を持っていたのかを考察する。後述するが、この時期は1989年公示の学習指導要領において、新学力観や、主体性のある個人の育成が標榜され始めた時期であり、学習方法の転換点となった可能性がある。特に小学校5年生を対象としているのは、第二次性徴（いわゆる思春期）にさしかかる年齢であり、周囲の意見を勘案しつつ、自分の意見を言う／言わないという様子が見られる時期であると考えられる。すなわち、この時期に「空気を読む」道徳の授業方法に慣れてしまえば、その後も同じような道徳の授業の受け方をする可能性があり、他方で、この時期に主体的な学びの習慣が身につけば、その後も主体的に学んでいくことが期待されると考えられるためである。

本研究は、とりあえずALを道徳教育に導入すれば何かしらの成果が得られるとか、どの学年、学校段階

でもALを導入しなければならない、といったALを形式的に導入することが善であるとするような考え方に対して問題を提起する。ALを道徳教育にどのように取り入れ、他方でどのような場合には取り入れない方がよいのか、といった論点を考える際の、一つの資料となろう。

本稿の構成は、まず1977年版の学習指導要領と1989年版の学習指導要領における道徳に関する記述を比較し、1989年版からAL的な学びが推進された背景について考察する。次に教育方法的な観点からALのあり方を定義し、1989年版の学習指導要領における道徳が、理念として既にALに近似していた可能性があることを指摘する。最後に教育方法的なALの観点から教育実践を検討し、考察を述べる。

## 2. 1977年版と1989年版学習指導要領道徳の比較

1989年版学習指導要領の道徳（以下、1989年版と略す）では、その前の1977年版学習指導要領の道徳（以下、1977年版と略す）と比べて、①豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の形成を図ることが第一の目標に掲げられたこと、②自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成、③個性を活かす教育の充実、④国際理解と我が国の文化と伝統を尊重する態度の重視、の4つの点が改善点（＝それまでの道徳教育において課題とされていた点）として示されている（瀬戸、1989）。改善点②に関しては、授業方法の改善に言及している内容とも解釈できる。瀬戸（1989）による、戦後特設道徳設置から1977年改訂学習指導要領までの変遷を読む限り、それまでの学習指導要領道徳編において議論になっていたのは、どちらかといえば学習内容、道徳の価値規範や項目の中身であり、授業方法に関してはほとんど議論されていなかったようにも考えられる。その背景には、そもそも特設道徳の是非に関する議論が根強くあったことや、道徳教育の方法がインカレーションの立場に立っている（日本教育方法学会編、2014）ことが暗黙の前提ようになっていたことが考えられよう。また改善点③・④に関しては、1980年代の臨時教育審議会において、国際化や個性尊重といったことが提言されたことと関係していると考えられる。

本稿で論点に挙げているALとの関連で言えば、1989年版では上述のように児童生徒の主体的な学びに関する文言が明記された。実際には小学校で比較すると、「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」

の項目において「道徳の時間における指導に当たっては、児童が興味や関心をもつ教材を開発したり、個に応じた指導を工夫したりするなど、児童が自ら道徳的実践力を養い、内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮する必要がある」（文部省、1989、下線は筆者による）と記載されている。一方、1977年版の「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」は以下のような記述になっている。

- 1 指導計画の作成に当たっては、各学年の各教科及び特別活動における道徳教育との関連を考慮して、特に必要な内容についてこれを重点的に取り上げ、また、幾つかの内容を関連付けて指導するように配慮する必要がある。
- 2 第2の内容の各事項における括弧書きは、学年段階に応ずる望ましい主な内容を示したものであり、このことを十分考慮して指導計画を作成する必要がある。
- 3 指導計画は、地域や児童の実態に応じて具体的に作成するものであるが、固定的なものと考えず、必要に応じて弾力性をもたせるようにする。
- 4 指導に当たっては、その効果を一層高めるため、家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図るように配慮する必要がある。
- 5 児童の道徳性については、常にその実態を把握（はあく）するよう努める必要がある。しかし、各教科における評定と同様の評定を、道徳の時間に関して行うことは適切ではない。

（文部省、1977）

先述した1989年版の指導方法に当たる部分に該当するのは「3」の記述になるが、「固定的なものと考えず、必要に応じて弾力性をもたせる」と書かれているのみであり、1989年版のように指導方法・学び方には言及していない。なお、この点に関しては1977年版、1989年版ともに中学校版も同様の記述になっている。

1977年版と1989年版でこのような指導方法の違いが出てきた背景としては、次のようなことが考えられよう。1点目は、先述した臨時教育審議会の影響である。1977年版では道徳教育の目標の一つとして「個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養う」（文部省、1977）という記述がなされているが、1989年版では、進行する国際化の問題と関連して、道徳教育の目

標に「個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養う」（文部省、1989、下線は筆者による）となり、「主体性」という文言が加わっている。臨時教育審議会では個性重視の原則や、生涯学習の推進、国際化への対応、そして学校選択制や義務教育の弾力化等を念頭に置いた教育の自由化といったことなどが3回に渡って報告されている（南新・佐々木・吉岡、2009）。

2点目に考えられるのは、1980年代にコールバーグ理論が日本において広まりをみせたことである。藤田昌士（1985）『道徳教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究所、や、永野重史編（1985）『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社、などにより、コールバーグの理論や、価値葛藤場面を含む教材を用いた討論が授業方法として提案されるようになった（日本教育方法学会編、2014）。このような授業方法においては、価値判断をした際の根拠づけを子どもが行うことが重要であり、その根拠づけの過程を通して子どもが道徳的発達を進めていくことを目指している。そのため、子どもが主体的に議論し、考えることが重要であり、主体的な学びが学習指導要領に明記されたこととの関連が推測される。

他方、学習指導要領に影響したとは考えにくいだが、教育現場レベルで意識されていた子どもの主体的な学びの根拠として、1989年に国連で採択され、1994年に日本で批准された「子どもの権利条約」の存在が考えられる。子どもの権利条約のなかでも、特に第12条の内容に当たる意見表明権について、それを実際に子どもが権利行使できるようにするためにはどのような教育方法が必要か、また教師はどのように指導していくべきか、といった議論が1990年代になって研究が進んでいる（日本教育方法学会編、2014）。方法論や指導のあり方に関しては、単に権利を知識として子どもに教えるのではなく、民主的な討議・議論を話し合い活動を通して子どもがエンパワーされていくことが目指されるようになったのである。1989年版の登場後、この子どもの権利条約の国連での採択と関連し、子どものエンパワーを目標とした、子どもの話し合い等による主体的な学びが教育方法として注目された可能性はあると考えられる。

以上から本稿では、「生きる力」や「言語表現活動の充実」などといったスローガンが掲げられる前に、既にALの要素（児童による話し合いを通じた問題

解決)を取り入れていた1989年版の下に実践された、1993年(平成5年)当時の小学校5年生の授業実践を、現代のALの観点から分析し、現在への示唆となる点を考察する。

### 3. 教育方法学におけるALの意味

前述のように、1989年版では、1977年版には見られなかった、子どもの主体性を重んじ、自ら道徳的实践力を養うような学習が明記されるようになった。このような考え方は、現代のALの考え方に通じるものがあると考えられる。現在のALに関して中央教育審議会は次のように述べている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブラーニング)への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。

(中央教育審議会、2012、9頁)

この記述は学士課程と高大接続の文脈におけるものであり、直接的には小学校と中学校の教育に言及したものではないが、2015年の初等中等教育分科会の報告では、学士課程と高等学校の教育の接続から敷衍して、小学校と中学校におけるALの方法にまで言及した参考資料を提出している(文部科学省、2015c、116-119頁)。よって、2014年から新聞報道等でも度々取り上げられているが、初等教育から高等教育まで一貫してALを積極的に導入することが次期改訂指導要領では謳われることが既に予測されている。

文部科学省は、このALに関して言えば、国立教育政策研究所の研究成果を中心として、研究で得られた知見をある程度精査したうえでその普及を試みていることが伺える。教育方法学の成果に関しては、中央教

育審議会の委員によって少なからず紹介され、ALに関する教育方法的な考え方が採用されている可能性がある。例えば、松下(2010)や溝上(2015)などのALに関する説明が、中央教育審議会の資料として提出されている(文部科学省、2015c)。

特にALに関してそのあり方自体を研究している溝上の考え方が、ALの説明として取り上げられている。溝上はALを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的な)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知的プロセスの外化を伴う」(溝上、2015、48頁)と定義する。しかし、単にこの定義通りの活動を行えば学習効果が出るわけではない。例えば、プレゼンテーションを伴う学習を学習者に実践させたとして、学習者が表面的な調べ学習を行い、調査内容を整理し、発表をするという活動をしているだけでは、本当に学習者がその調査内容について理解し、考察を深めたかどうかの判別が授業者にはできないのである。よって溝上は、授業者が学習者の活動を、授業中の活動だけでなく、授業外の学習状況も踏まえ、常にその活動で学習する内容について学習者が考えているような状況にするよう、戦略的に授業を設計する必要があるとする(溝上、2015)。そのためには、授業者が学習目標を明確にし、学習者がその学習目標に向かって知識を獲得し、その知識を一般的な問題にも応用し、学習者自身の問題に引きつけたり、仮説を立てたり、学習の振り返りを行ったりするという、メタ的な学習も含む必要がある。

この溝上に代表されるようなALの定義が、文部科学省の求めているAL像であるとするのであれば、道徳教育に限って言えば、1989年版の道徳教育に求められている教育方法と、このALの理念は大きな差はないと考えられる。なぜならば、話し合い活動や問題解決を通して自分の身の回りで起こっている出来事と教材の提起する課題を結びつけ、道徳的価値について考察を深め、最終的に子どもが自らの価値観を振り返る(メタ認知)という点が1989年版から解釈することも可能であるからである。

また、文部科学省がALを重視するようになった背景として、国際学力調査であるPISAの結果を向上させたいとするねらいがあることは疑いないだろう。先述した中央教育審議会初等中等教育分科会における資料からも、PISAの考えるキーコンピテンシーを、学校教育を通じて育成を図ることや、2015年と2018年の

PISA への参加を念頭においていることがわかる。

PISA における「コンピテンシー」とは、単なる知識や技能ではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応したり、未知の課題に対して自分なりに解決策を見出したりしようとする総合的な能力のことである。現時点で所有している知識・技能だけでなく、現時点でわからない未知の課題に対して、リソースを駆使（例えばネットで調べる、有識者にインタビューする、など）して課題を解決しようとする意欲・態度も能力として含まれる。

OECD は、キーコンピテンシーを以下のように3分野と9項目に整理している（松下，2010）。

- ①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
- ・言語、シンボル、テキストを活用する能力【PISA 調査・読解力、数学的リテラシー】
  - ・知識や情報を活用する能力【PISA 調査・科学的リテラシー】
  - ・テクノロジーを活用する能力
- ②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
- ・他人と円滑に人間関係を構築する能力
  - ・協調する能力
  - ・利害の対立を御し、解決する能力
- ③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）
- ・大局的に行動する能力【PISA 調査・問題解決能力】
  - ・人生設計や個人の計画を作り実行する能力
  - ・権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力

この3つのキーコンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え行動する能力であり、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはまることのできる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え行動する力が含まれるとされている。特に2015年の調査では「協調的問題解決能力（Collaborative Problem Solving Skills）」が新たな調査項目として導入された。これは従来のテストのように受験者1人で問題を解くのではなく、2名で協働してある課題に対する問題解決を図り、その問題解決の過程を評価するという調査項目である（OECD, 2013）。このような調査項目の実施が公表された2013年頃から、特に文部科学省は「協働」をキーワードとして、授業における話し合いやチームで

の活動を強調するようになった感がある。

2004年のいわゆる「PISA ショック」以降、言語・表現活動が強調されるようになり、その一環として話し合いやディベートといった授業方法が注目されるようになったが、そういった活動は最終的に個人がどのように問題解決に辿り着くかが問題である。また「協働」が主張されるようになってからは、集団における合意点の形成が問題になっていると考えられる。その意味でも「特別の教科道徳編」では個人の価値観や規範意識だけでなく、集団としての合意形成が意識されているとみて間違いないだろう。だからこそ、以下で検討するような、1990年代に既に行われていた子どもたちの話し合いによる解決を目指した道徳教育の実践には意味があると考えられる。

#### 4. AL を導入した道徳教育実践

##### （1）実践の目標

本稿では既述の通り、小学校5年生における道徳の授業において、子どもたち自身による話し合い活動を通じた自主解決を目指した授業実践を検討する。本実践は1993年に青森県青森市のA小学校で行われた。

まず本実践においては、1989年の学習指導要領等を参考に、道徳で求められている子ども像を「授業の過程で、子ども目らが、道徳的価値の大切さに気づき、心情、判断力を高め、それを自ら追い求めようとする意欲や態度が身についていく」（青森市教育委員会編、1993、158頁）および「子どもは本来、よりよく生きたいという気持ちをもっているが、授業の過程でその気持ちや力を自ら覚醒し、実践しようとする意欲や態度を身につけていく」（青森市教育委員会編、1993、158頁）と設定している。これは「児童が自ら道徳的実践力を養い、内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮する必要がある」（文部省、1989）との記述を受けたものであり、授業企画者によれば「“自ら”という部分に意味がある。人間の行為を決定するのは、小さいうちは、外発的な場合が多い。『いい子だね。』『ごほうびあげるからね。』等の、外からの刺激が行動を促す。しかし、子どもたちは、次第に行動の意味、価値等に気づき始め、内なる自分の声に刺激されて行動を起こすことが多くなるし、それを求めていかなければならない。この内発的動機による気づきや行動が“自ら”ということであり、道徳の時間は、発達段階に応じ、内発的な行為ができる力を育てていく時間だと考えたい」（青森市教育委員会編、1993、158

頁)と、子どもの自主性による道徳的発達を目指していることがわかる。また「覚醒」という言葉が意味しているように、子どものメタ認知を促すことも目標に含まれている。

当時の青森市は、学習指導要領の目標を受け、本実践で目指す子ども像を設定している。それによれば「学習指導要領で求めている学校教育を真正面から受け止め、青森市がめざす子ども像を設定している。具体的には、自分の力で考え、自分で判断し、自分で問題を解決できる力をもった子どもと、知的・芸術的・道徳的・社会的・美的なものなど価値あるものに気づく感覚をもった子どもである。各学校はこれを真摯に受け止めてくださり、青森市のすべての学校の共通の基盤となっているものである」(青森市教育委員会編、1993、157頁)とされており、先述した、子どもの自主性、自力で解決する力を育成するための道徳教育を目指している。

以上のような目標設定を受け、本実践では目指すべき具体的な授業のあり方として、「道徳の時間の指導では、取り上げる価値が一人ひとりの子どもの心のひだにしっかりと結びついていることが肝要である。(中略)望ましい人間としての生き方と、現実の子どもたちのギャップこそが授業の出発であり、授業の中心となるところである」(青森市教育委員会編、1993、159頁)ということが目指された。この授業を具体化するための工夫として、「子どもの具体的場面をとらえ、よい意見や行い等を適切に授業で位置づけてあげることが効果的である」(青森市教育委員会編、1993、160頁)としている。また、資料の選定に当たっては、最終的に子どもが自分のこととして振り返ることができるような、身近な話題を扱ったものが適当であるとし、「みんなの言い分」という、「本資料の4年生と5年生は、あい反する立場であり、子ども自身が自分の立場はどちらなのかを決定することは容易であるが、反面相手の立場になって考えてあげることもまた大切である。したがって、本時では、子どもがどちらの立場なのかを明確にし、自分の経験を重ねて発表させたり、立場の違う人の考えを聞かせることにより、意欲的に自分の生活を振り返らせようとするのが重要になってくる」(青森市教育委員会編、1993、161頁)教材を扱っている。

このような教材を用いて授業を行ったうえで、本実践では子どもに「資料の感想から、子どもが自ら課題を決め、話し合ったり、自分の経験を語らせることにより」(青森市教育委員会編、1993、161頁)自力で解

決する力がついたかどうかを検証しようとしている。また本実践を実施した学校においては「自分の考えや思いを根拠をもって発表する。また、他の人の考えや思いを自分と比べながら聞いて、追加したり修正したりまとめたりして、発表することができる」(青森市教育委員会編、1993、162頁)ことを指導の重点として取り組んできたことから、「本時では、子どもの話し合いの仕方や自分の考えを進んで話そうとする意欲がどのように表れているのか」(青森市教育委員会編、1993、162頁)も学習の成果として評価することになっている。

## (2) 実践の内容

実践の具体的な指導案に関しては、本稿の末尾に添付した資料に掲載している。本実践の特徴としては、まず学習のねらいを子どもたちに考えさせているところが挙げられる(「教師の働きかけ 5」)。これは意図的にこのような展開にしており、その意図は「普段の授業で、子ども自身にとって切実な問題として考えられるよう生活経験や生活意識を取り上げ、動機づけを工夫したり、資料の内容が子どもにとって重なり合うようにするために、子どもの関心に結びつく内容を投げかけ、本資料に対する工夫を図っているためによるものである」(青森市教育委員会編、1993、165頁)とされている。一般的に道徳の授業展開において、前段は教材の理解を行い、後段で子どもが自分の生活経験に引き付けられるように発問して一般化につなげていくことが想定される(小寺・藤永、2009)。しかし本実践は、導入で教材を扱い、展開前段で早々に子どもたちの生活経験に引きつけるという工夫を行っている。

次に、4年生の立場(白)と5年生の立場(赤)にチームを分け、それぞれを擁護する方向で子どもに意見を述べさせている(「教師の働きかけ 8」)。この立場については、話し合いのなかで考えが変われば立場を変えてもよいことにしていることも工夫である。最初は何となく印象で自分の立場を決めた子どもがいることは往々にしてありうることであり、話し合いのなかで自分の意見が明確になることもある。その変化を認め、周囲に表明することで、周囲の子どもも自分の考えを再考することにもつながる。最終的に教師から子どもへ問題の解決策について考えるように促し(「教師の働きかけ 10」)、この学習から何を学び取ったのかを子ども自身に振り返らせるようにしている(「教師の働きかけ 11」)。

このように、子どもの学びの過程を重視し、また問題の解決策を子どもたちに考えるよう促していること、結論を教師が押しつけていないこと、子ども自身の生活経験について教材を踏まえて振り返りを行っていることなどが、ALの本質と本実践が一致していると述べる根拠である。

## 5. 考察

### (1) 本実践に関して

本実践を評価した青森市教育委員会は、本実践のメリットとデメリットを次のように考えている。まずメリットとしては、「どちらかの立場であるために、子どもたちは気軽に話すことができ、本音がでやすい。一問一答ではなく、児童対児童の多答式のやりとりになる。子どもは主体的に取り組もうとする」（青森市教育委員会編、1993、167頁）といったことが挙げられている。一方でデメリットとしては「教師は、指導の方向のコントロールを行いにくい。活発に意見は出るが、話す内容が深まらなかつたり、方法論に終始しがちになる。自分の考えに固執しがちになったり、どちらかの立場が優位になったりする。両方の立場が納得できるような指導がむずかしい」（青森市教育委員会編、1993、167頁）といったことが挙げられており、これは一般的にALで挙げられている課題と一致する指摘であろう。既にALの課題として、教師の指導体制（教師1人あたりの子どもの数の問題）、教科書の内容の消化と授業時数のバランス、形式的にアクティブに見えても実際は内容が深まらないこと、などが挙げられている（朝日新聞2014年12月4日教育面、朝日新聞2015年4月9日教育面）。

本実践では、このような課題に対しても、「ここでは、本時のねらいから、子どもたちの意見として、4年生が運動場を使える権利と、5年生がきまりを守る義務、そしてよりよい生活を築くためにはどのようなことに気をつけていかなければならないのか、子どもの経験を通して具体的に表出されなければならない」（青森市教育委員会編、1993、167頁）といった、課題を克服するための提案がなされている。また具体的な手立てとして「双方の発表者の数を同等にして、自分の考えを言わせるとか、あるいは、形勢が優位になってきた立場の子どもたちに、『先生もあるけど、みんなも、空いているとき使うとか使いたいという思いはない？ 人間にはそういう気持ちがあると思うけどなあ。』というように疑問を投げかけるような働きか

けを行ってもよい」（青森市教育委員会編、1993、167頁）といったことも指摘されている。つまり、子どもの話し合いが形骸化しないように、子どもの心に迫る発問をすることが重要であると考えられる。また、先述のように、早々に教材の内容から子どもの生活経験に内容を移すことで、限られた授業時間をできる限りALに当て、時間不足で子どもの学習が深まらないといった課題を克服しようとしている。

以上のように、本稿で検討した1993年時点の道徳教育実践にも、主体的に子どもが討論や問題解決を行い、学習することをねらいとした現在の道徳教育に通底する知見があることが確認できた。先述のように、文部科学省は溝上などの主張する、深い学びをもたらすALの導入を目指しているようであるが、1998年の学習指導要領で謳われた「ゆとり教育」が文部省（当時）の思惑とはずれた方向性で教育現場に理解されたこと<sup>4)</sup>や、同じく1998年の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が導入された際に、文部省が意図するような教科を横断した学習を教育現場で実施することが困難であり、実際には主要教科の補講の時間に充てられた状況も、非公式に存在していたこと（南新・佐々木・吉岡、2009）など、文部（科学）省の意図するように教育現場が動かなかつた事例は多数存在している。これを今回のAL導入に結びつけて考えると、最も考えられることは教育現場が形式的にALを導入するに留まり、子どもには「浅い学び」しか残らないということである。具体的には、文部科学省がALの事例として挙げている討論や問題解決型学習、体験学習、役割演技等の教育方法を取り入れた「だけ」で、その活動のなかで子どもが何を学び取るのかという学習の本質が疎かになる可能性がある。

### (2) ALをどのように道徳教育に組み込むか

1989年以降の道徳教育においては、既に役割演技や、障がい者（肢体不自由や視覚障がい等）の体験を授業に取り入れた実践なども実際に行われてきた。しかし例えば役割演技では、子どもが真面目に演技ができない状況があるために考えさせたいことが有耶無耶になったり、演技をすることに子どもが必死で、どのような気持ちかまで思いを巡らすに至らなかつたりという失敗例が存在している（小寺・藤永、2009）。また、障がい者の疑似体験をするような実践でも、障がい者を「健常者と異なるかわいそうな人」という認識のもとで、子どもが「かわいそうな人の気持ちになって何かをしてあげよう」という理解を誘導し、本当に

障がい者がそのような「小さな親切、大きなお世話」を求めているのかということには目が向かないことが往々にしてあるのではないかと考えられる。このように、形式的にALを導入するだけでは、ただ時間を浪費し、子どもが「何かをやっているように見える」だけで、その活動から学ぶことは少ないという事態が起こることは容易に想像できる。

特に道德教育においては、このような教育方法の導入だけでは子どもに主体的な学びを促すことが困難であると考えられる点がある。それは教師が結論（大人が望ましいと思う答え）を誘導し、子どももその結論に向かって話を進めていかなければならないという「空気を読む」展開が、暗黙のうちに教室に成立している可能性である。本実践においても、授業から学びえたことは子どもに委ねているのだが、最終的に教師が説話を行う（「教師の働きかけ 13」）ことによって、子どもが「そのような結論に行き着くことを自分たちは期待されていたのだ」と理解したのであれば、それまでの話し合いや「判断する力を身につけてほしい」（「教師の働きかけ 12」）という締めくくりの言葉がすべて無に帰してしまう可能性もあると考えられる。「教師の働きかけ 5～11」のなかで、子どもは4年生と5年生のそれぞれの立場で互いの主張があること、その主張が対立する場合においては、話し合いのなかで妥協点・解決策を見出すということを考えてきたはずであるが、教師の説話によって、結局は「決められたルールは守りなさい」という規範意識の理解に留まった子どもがいる可能性は否定できないだろう。

文部科学省は「特別の教科道德編」において「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質である」（2頁）や「発問によって児童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、考える必然性や切実感のある発問、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」（81頁）、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、人間としてよりよく生きるために道德的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道德教育が求めるものと言える」（87頁）のように、「多様な価値観」や「多様な感じ方や考え方」という言葉を多用している。しかし、いくら授業の活動のなかで多様な感じ方や価値観を尊重しても、結果的に

教師が望ましいと思う答えを子どもが予想するような状況が続けば、ALは形骸化することになる。本実践に関しても、そうになっていた可能性は否定できない。この点は青森市教育委員会も「道德の特質を考えれば、子どもに手順を示して後は子どもたちに活動をまかせ、子どもたちが結論を導くような指導では、子どもがすでにもっている道德的価値を一段高めることまではなかなか難しいように思える」（青森市教育委員会、1993、172頁）と述べている。

よって、ALの特徴から、今後の道德教育の姿を考えるのであれば、問題解決に向けての話し合いや役割演技を子どもに任せるにしても、教師が教材研究のなかでその方向性をデザインし、方向性を的確に子どもに明示することが必要であり、結論は子ども自身が辿り着くことを子どもに理解してもらうことが必要である。ただしこの結論はどのようなものでもよいということではなく、活動を通して自身が学んだことを根拠にしていなくてはならない。そして活動で学び得たことと、自身が辿り着いた結論を振り返る場をつくることも必要である。本稿で検討した実践だけでなく、このような道德教育実践は他にも多数存在していると考えられる。このような先行事例に学ぶことで、今後の道德教育を形骸化させず、子どもにとって意味のある学習にしていくことが求められよう。

※本稿執筆に際して「4.」は三上が、「2.」と「3.」は森本が、「1.」と「5.」は共同で担当した。

- 1) 明治図書 (2015) 『道德教育』690号、40-57頁において「実践／解説のキーワードを生かした道德授業」という特集が生まれ、子どもがALで道德教育を行った実践例が紹介されている。
- 2) 前川 (2014) や2014年12月4日の朝日新聞朝刊教育面「指導要領改訂 三つの柱」において、次期学習指導要領ではALが全体における1つの柱になることが述べられている。
- 3) 2015年7月4日に行われた日本カリキュラム学会第26回大会における公開シンポジウム「『特別の教科 道德』の設置で道德教育や教育課程がどう変わるのか」では、「小学校学習指導要領解説 特別の教科道德編」および「中学校学習指導要領解説 特別の教科道德編」が事実上、道德の次期学習指導要領にあたることから、「特別の教科」化に携わった専門家から説明された。
- 4) 文部省（当時）で当該学習指導要領の改訂の主要な責任者であった寺脇研は、この当時の「ゆとり教育」について、詰め込み主義を脱却し、難しい学習内容でもゆとりと時間をかけて学んでいくことで確実な理解を得るための「ゆとり」とであると説明し、公立学校の子どもで

も学力は低下することなく、むしろ塾通いの子どもや私立学校への入学者が減少すると予測していた（寺脇、2001）。しかし実際に起こった現象は、経済的な余裕のある家庭とない家庭での基礎学力格差の拡大、受験産業の利益拡大、週休2日制や「総合的な学習の時間」導入によるカリキュラム再編に伴う教育現場の負担の増大などであった（佐藤、2006）。

#### 参考・引用文献

- ・青森市教育委員会編『一人ひとりの子どもに意欲と喜びをもたせる学習指導：求める子ども像具現のための授業をめざして 指導事例集（小学校編）』青森市教育研修センター、155-171頁、1993年
- ・小寺正一・藤永芳純編『三訂 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2009年
- ・佐藤学「転換期の教育危機と学力問題」東京大学大学院教育学研究科基礎学力開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』岩波書店、35-50頁、2006年
- ・瀬戸真『道徳教育の改善と課題』国土社、1989年
- ・日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、2014年
- ・中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」2012年 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) 2015年12月1日確認
- ・中央教育審議会『道徳に係る教育課程等の改善について（答申）』2014年 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf) 2014年12月20日確認
- ・寺脇研「なぜ、『今ゆとり教育』なのか」文藝春秋編『教育の論点』文藝春秋、190-207頁、2001年
- ・道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」2013年 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf) 2015年12月1日確認
- ・前川喜平「学習指導要領改訂の方向性」日本カリキュラム学会第25回大会合同課題研究Ⅰ&Ⅱ、関西大学、2014年6月28日
- ・松下佳代「〈新しい能力〉概念と教育」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、1-42頁、2010年
- ・溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房、31-51頁、2015年
- ・南新秀一・佐々木英一・吉岡真佐樹編著『新教育学：現代教育の理論的基礎【第2版】』ミネルヴァ書房、2009年
- ・宮田真由美「論説／新学習指導要領解説「特別の教科 道徳」の改訂のポイント：「これまで通り」を超えた取り組みを」『道徳教育』690号、4-7頁、2015年
- ・文部科学省「道徳教育の抜本的改善・充実」2015a年 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846\\_9.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_9.pdf) 2015年12月1日確認
- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」2015b年 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1282846\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1282846_3.pdf) 2015年12月1日確認
- ・文部科学省「全ての生徒に共通に育むべき資質・能力と、高等学校各教科の必修教科目の関係等」2015c年 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/10/1360841\\_5\\_2\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/08/10/1360841_5_2_3_1.pdf) 2015年12月16日確認
- ・文部省「小学校学習指導要領」1977年 <https://www.nier.go.jp/guideline/s52e/chap3.htm> 2015年12月1日確認
- ・文部省「小学校学習指導要領」1989年 <https://www.nier.go.jp/guideline/h01e/chap3.htm> 2015年12月1日確認
- ※1977年版および1989年版の学習指導要領道徳編の原文に関しては国立教育政策研究所で作成された「学習指導要領データベース」<https://www.nier.go.jp/guideline/> を引用した。
- ・OECD. PISA 2015 DRAFT COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING FRAMEWORK. 2013. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> 2015年12月16日確認

(2016. 1.18 受理)

## 参考資料：本実践の指導案

教師の働きかけ	児童の反応・活動
1. 「みんなの言い分」という道徳の勉強をします。 2. テープを聞いてください。感想を言ってもらいます。  3. 資料を読みます。みなさんも目で読んでください。 4. 感想を言ってください。  5. 勉強したいことは、どんなことかな。4年生を調べたいという人はいないかな。	(資料の「みんなの言い分」と似ている自作テープを聞く) ・5年生は勝手だと思います。 ・(同意見多数) ・4年生の番なのに調べもしないでやってはいけない。 ・今の4年生が5年生になったとき同じようなことをする。 ・4年生がいなかったからやったんだ。 ・学級会で遅くなったからどけばいい。 ・6年生の行動について考えるといいと思います。 ・(反応なし)
5年生の行動について考えてみよう。(板書)	
6. 4年生と5年生は仲よくやったのですか。 ・けんかの経験がありますか。  7. 話し合いに入ります。5年生は赤のカード、4年生は白。自分の立場をはっきりさせてください。 8. めあて(学習課題)と自分の考えを2分ぐらいで書いてください。 9. 考えは後で変わってもいいです。話し合いに入ります。	・口げんかをしました。 ・はい。 (赤 11人、白 18人)
・赤の人もがんばって           10. 野球を始める前に何をやればよかったのかな。   11. 今日の勉強でどんなことがわかったかな。	・5年生はどいたほうがいい。 ・学級会で遅れたんだし、4年生の使える日だ。 ・割り当て日を守ったほうがいい。 ・調べもしないで使うなんて5年生は勝手だ。 ・5年生はもったいない気持ちで使ったんだ。 ・4年生はちょっとぐらい、待ってもいい。 ・5年生は、5年生の使える日に続きをやればいい。 ・4年生の権利の番だ。 ・幼稚園の頃、年長の人の方が先に遊んでいて、先生の話で遅れて行ったら、「あと1回ぐらいいいじゃないか。」と言った。「年少の番だ。」と言ったら、「なめんなよ。」と脅された。 ・キャッチボールをする約束をして学究の仕事で遅れたら、違う人とやっていた。「どいてよ。ぼくがこの人とやるんだ。」と言ったら、「遅れてきたくせに」と文句を言われた。 ・4年生は正しいことを主張している。 ・5年生の番のとき、6年生に取られたらどんな気持ちになるのか。 ・赤の人に聞きたい。体育の時間、他学年が遅れても待っている。 ・これは、放課後のことだから違う ・ブランコに乗っていた2年生が1年生に「あと20秒待つて」と言ったら待ってくれた。 ・ブランコには決まりがない。 ・最終回、まだ終わらなかったらどうするのですか。 ・「あと1回だけ」と5年生は言っている。 ・4年生に校庭を使ってもいいか確かめたほうがいい。 ・(同意見多数)  ・掃除のとき、ほうきが終わって遊んでいた。少し勝手だった。ちゃんとやりたい。

<p>12. 「あの時こうすればよかった。」と後悔しないように、判断する力を身につけてほしいと思います。</p> <p>13. 先生の経験を話します。</p> <p>「この写真の花がわかりますか。カタクリの花です。先生が昔、山登りをしたときの話です。立入禁止の立て札があったのですが、つい中に入ってしまいました。お爺さんに注意されて足元を見ると、カタクリの花を踏みつぶしていました。あのとき、もう少し気をつけていたらと思出すごとに心が痛みます。」</p>	<p>a. 掃除のとき、低学年の子がいつも終わり近くに来るので、連れにいつている。</p> <p>b. 4年生のとき、体育館の掃除で、モップの割り当てが自分の番であった。6年生がモップを持っていて「雑巾がけしろ。ぶん殴るぞ。」と言われて腹が立った。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・掃除のとき、係の仕事をしていて、行ったら掃除が終わっていた。係は自分の義務なのに普段きちんと守れなかった。今度から気をつけたい。</li> <li>・ぼくの家では、部屋の割り当てがあつて、弟の番なのにぼくが使つて、喧嘩になつた。お母さんに叱られた。</li> <li>・掃除のとき、他の組に遊びに行つて注意されたことがあるので今度からきちんとしたい。</li> <li>・委員会活動の運搬調べに遅れて迷惑をかけたことがあつた。今度は守りたい。</li> </ul> <p>(「判断」と板書する)</p>
---	--

青森市教育委員会、1993、164-168頁を基に第二筆者が整理した。