

小中接続期における自律性の発達をふまえた道徳授業の実践

青木 崇人

Moral Education Based on the Development of Autonomy

from Elementary to Secondary School

Takato AOKI

1 問題と目的

(1) 小中接続期における子どもの課題

平成 26 年から中央教育審議会では小中一貫教育特別部会が設置され、平成 27 年には小中一貫学校が制度化された。小中一貫学校はいわゆる「中 1 ギャップ」の解消などの成果もあげられているが、都筑・岡田・高坂（2014）が指摘しているように、子どもの友人関係や自己価値のコンピテンスや独立性などが非一貫学校に比べて低下するといった課題もある。校種という括りに関係なく小中接続期の子どもにはどのような課題があって、その中でどのようなことができるかを探ることには意義があろう。

そこで、小中一貫学校である沼津市立 S 小中一貫学校と小中連携を進めている沼津市立 H 小学校・H 中学校において学校の教員を対象とした、小中接続の課題についてインタビューや自由記述調査を予備的に実施した。その結果、「小学生は自分で考える力が低いので連絡や指示が細かい。（中学生にそこまでやると自主性や主体性を失い、悪循環になる）」「小学校は行事でもある程度のお膳立てを教師側がし、中学校は生徒自身が考えたり行動したりすることに重きをおいている」との回答が何人か出され、小学校では他律的に教員が教え導くことを重視しているの対し、中学校では他者の様々な価値観に触れながら自律性を高めて行くことを重視していることが示された。このことは、小中接続期における自律性の変化に注目する必要があることを意味している。

そこで本研究においては、小中接続期を小学校 5・6 年、中学校 1 年とし、その学年の自律性の発達のな変化について道徳の授業を切り口として迫ることとした。道徳の学習指導要領解説（2004）にも、健全な自尊感情を持ち、主体的、自律的に生きるとともに、他者とのかかわり、社会の一員としてその発展に貢献することができる力を育成すると指摘されているからである。

(2) 道徳授業の現状と課題

道徳の授業自体についても、「児童生徒の発達の段階を踏まえること」や「道徳の特質を生かした授業が行われていない場合があること」「発達の段階が上がるにつれて授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にあること」などが指摘されている（中教審，2006）。

発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にある原因が、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や、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のような、道徳の特質を生かした授業がおこなわれていない実態があるからだと考えられる。

(3) 研究の目的

本研究では、小中接続期における自律性の発達を促す道徳の授業を提案・実践することを目的とする。そのために「児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセス」を重視し、「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」「人としての生き方や在り方について多角的に考え」る道徳の授業を設計する。その手法として、モラルジレンマの授業を構想する。モラルジレンマの授業は、コールバーグが提唱している価値葛藤による問題解決型の授業法である。あわせて、このような授業を成立させるために、どのような「資料」「授業展開」「教師の働きかけ」が効果的であるかも探っていく。

2 授業実践 I

(1) 授業実践 I の目的

小中接続期における自律性の発達の実態を把握するためにモラルジレンマの授業を実施した。葛藤場面を経験することで自律性の発達に何らかの影響を与えられ考えられるためである。「おくれたきた客」の資料を使い対立する価値の中で葛藤しながら行動を選択していくことで、子どもがどのような表れを示すのかを探ることとした。また、それぞれの学年でどのような表れがあるのか、成長とともにその表れも変化していくのかを探るために、全学年で同じ資料、同じ指導案を用いた。

資料「おくれたきた客」はNHKの教育番組「ココロ部」で取り上げられた資料の一つで、閉館時間を過ぎて来た余命短いお婆さんを警備員という立場で美術館に入れるかどうかという行動の選択をせまられるモラルジレンマの資料である。この資料では「思いやり」と「きまりを守る」という2つの価値が対立している。

(2) 実践の結果

「今、あなたが警備員ならどうしますか？ 理由も書きましよう。」という内容で書いた振り返りの記述をKJ法に従って分類した結果、次に述べる2つの分類軸を設定することで子どものそれぞれの記述がよりよく整理されるという合意が大学院生3名と大学院担当教員4名の話し合いの中で得られた。

			自律的 判断
		やや	自律的 判断
		やや	他律的 判断
他者 尊重	やや	自己 尊重	他律的 判断
他者 尊重	やや	自己 尊重	他律的 判断

図1 分類のためのマトリックス

第一の軸は、自分の行動の判断基準が自律的であるか他律的であるかで、自律的である場合を「自律的判断」、他律的である場合を「他律的判断」と呼ぶこととした。また第二の軸は、自己の立場や思いを尊重した判断であるか、それとも他者の立場や思いを尊重した判断であるかということで、自己を尊重している場合を「自己尊重」、他者を尊重している場合を「他者尊重」と呼ぶこととした。それぞれの軸において記述を分類するためにルーブリックを作りそれをもとに分類をおこなった。子どもの記述をそれぞれの軸で評価しそれに当てはまるように図1のようなマトリックスのセルへ分類していった(図2・3・4)。

「おくれたきた客」 第一軸計				
	0	0	0	0
	1	2	3	7
	2	6	2	11
第二軸計	7	5	1	1
	10	13	6	3

「おくれたきた客」 第一軸計				
	0	1	0	0
	0	4	2	0
	4	3	3	1
第二軸計	1	0	0	1
	5	8	5	2

「おくれたきた客」 第一軸計				
	0	1	3	0
	0	2	5	4
	2	0	3	5
第二軸計	0	1	1	0
	2	4	12	9

図2・3・4 「おくれたきた客」分類結果 左から S小中5年(図2) S小中6年(図3) S小中7年(図4)

(3) 考察

各学年の傾向を 16 セルのマトリクスから楕円形に変えて表すと、図 5 のようになる。図の矢印のように子どもの自律性の発達には単純に上へ上がるのではなく、一旦自己尊重の方へカーブを描くような形で自律性が発達しているように思われる。

荒木（1995）は、道徳性の発達からみて一段階上位の考え方に触れる一道德的な認知的葛藤の経験が重要であると述べている。そこから、自律性の発達を促すために、例えば、小学校 5 年生に対しては、図 5 で上方向（自律的判断）に引き上げようとするだけでなく、右方向（自己尊重）に向かうこともねらっていくと効果的であるのではないかと考えられる。図 5 をもとに、

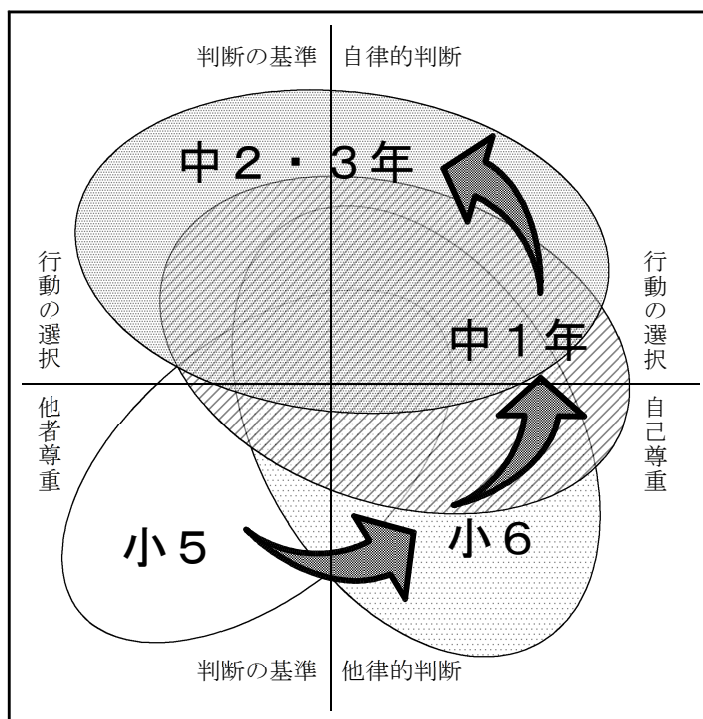


図 5 実践から得られた自律性の発達モデル

それぞれの学年で 1 つ上の学年の表れを目指して授業展開を考えていくことで、子どもの自律性の発達が促されるであろう。

授業の展開の中では資料提示後の教師がファシリテートする場面や他者との交流しているときの机間支援の場面での教師の関わり方を工夫していくことになる。それぞれの自律性の発達をふまえて支援をしていくことで、より効果的な授業ができる可能性が示されたと言えよう。

また、他者との関わりについての記述から、他者と交流をしていくことで今まで気づかなかった新たな視点を得られたり、自分の考えをもう一度整理し直したりして葛藤を深めていることから、他者との関わりが重要であることが示唆された。そこで、自律性の発達をふまえた道徳授業をするための要素の一つとして他者との関わりから主体的に考える場を設定することが必要であると考えた。

本授業の実践・分析・考察から、以下の 3 点によって、小中接続期における自律性の発達をふまえた道徳授業ができるという仮説を立てた。

- | |
|---|
| 仮説 1 価値への多角的・多面的なアプローチができる授業展開・資料の工夫
仮説 2 各学年の自律性の発達（図 5）をふまえた支援の工夫
仮説 3 他者との関わりや個での葛藤など主体的に考える場の設定 |
|---|

3 授業実践Ⅱ

(1) 授業実践Ⅱの目的

授業実践Ⅰで立てた仮説を元に授業によって自律性がどのように変容するかを探ることを目的として「ひろった百円玉」という資料を使って実践した。

授業実践Ⅱで扱う資料「ひろった百円玉」は、小学校 2 年生で使われている資料である。小学

校2年生では「百円を自分のものにしない」「拾ったことを大人に知らせる」ようなことしか考えられないが、これを小中接続期の子どもで考えれば多角的・多面的なアプローチができると考えた。自己尊重の行動を選択する小中接続期の子どもならば、「あるべき行動」を分かっている上で「得だから百円をもらおう」という考えも出てくるだろう。他者尊重の行動と自己尊重の行動のどちらをとるか葛藤することが予想される。拾った百円玉を「ひろう」「ひろわない」「ひろったらどうするか」「どういう気持ちでひろう・ひろわないか」と多角的・多面的に葛藤していく中で自律性の発達を図る。

(2) 授業実践の方法 —仮説を授業の中で反映するために—

仮説1については、授業実践Iと同様のモラルジレンマの授業とした。しかし、「ひろった百円玉」は「おくれてきた客」とは違い2つの価値が相反するようなものではない。資料提示後の教師がファシリテートする場面で子どもたちが何について考えて葛藤していけばよいのか示していきたい。

仮説2については、資料提示後の教師がファシリテートする場面や他者と交流しているときの机間支援の場面での教師の関わり方を工夫していく。資料を提示した直後の導入段階で教師と子どもが対話していく中で子どもたちの実態を図5に基づいてアセスメントし、1段階引き上げられるような論点や視点を子どもたちから引き出し全体に広げていくことに重点を置いた。また、個への支援でもその子が今どの段階で葛藤しているのかをアセスメントし、教師自身も交流の中に入って視点を示すなどの支援をおこなう。

仮説3については、教師がファシリテートする場面で子どもが自分の考えを述べやすい雰囲気をつくり、子どもが「考えたい」「自分の考えを言いたい」「他の子の考えを聞きたい」というモチベーションを高めることを意識した。その後のペアやグループになる話し合いについても子どもたちの思考の流れを切らない形で柔軟に話し合いの形態を作っていく、「グループにならなきゃいけない」ではなく「この子（このグループ）と話したい」という主体的に考える場の設定を意識した。また、グループになったところで「一番ベストな行動」について考えるという課題を出した。これによって他者と関わりながら、一度自分の考えを客観的に見つめ直すことができると考えた。

(3) 各学年における自律性の発達 —前回との比較と学年間比較—

授業で得られた子どもの記述を授業実践Iと同様に分類し、授業実践Iの結果と比較したり、学年間で比較したりすることで、実践について考察する。

①小学校5年生

第一軸では、前回は「他律的判断」「やや他律的判断」が多かったのが、今回は「やや自律的判断」「やや他律的判断」が多くなった。第二軸では、前回は「やや他者尊重」がもっとも多かったのが、今回は「やや自己尊重」がもっとも多くなった。全体的に1段階「自己尊重」の方に動いている。記述では、「自分ならこうする」という記述が前回よりも増えた。自分を中心に据えて考えているため、「自己尊重」方向に動き、主体的に判断できている分「自律的判断」方向へ動いていると考えられる。

②小学校6年生

第一軸では全体的に「自律的判断」方向に1段階動いている。第二軸は全体的に「自己尊重」

方向に 1 段階動いた。記述では「自分がひろわなくても、多分だれかひろうし」「金額によるな
 と思いました」「場所にもよるけど」などの記述が多く、拾った場合・拾わなかった場合に起こ
 りうることを検討しながら考えていることが読み取れる。

③中学校1年生（7年生）

第一軸では、「やや他律的判断」が減少し「やや自律的判断」が増加した。第二軸では、前回
 と比べて「自己尊重」が減少し「やや他者尊重」が増加したので「他者尊重」と「自己尊重」の
 数の差が減った。全体的に見て「自律的判断」「他者尊重」方向に 1 段階動いた。言い方を換
 えると「自律的判断」方向に 1 段階動き、「他者尊重」「自己尊重」のバランスが良くなった。こ
 れは授業実践 I での中学校 3 年生のデータと類似する。

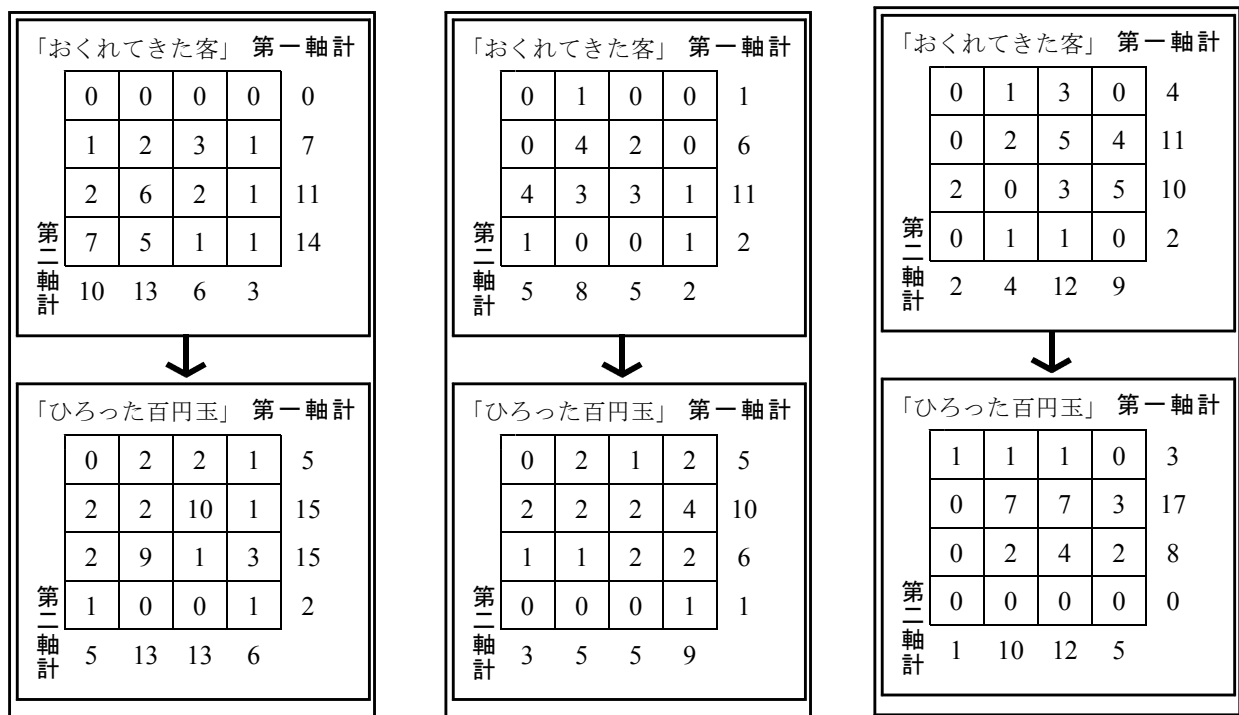


図 6・7・8 「おくれたきた客」と「ひろった百円玉」での分類・比較
 左から S小中 5 年 (図 6) S小中 6 年 (図 7) S小中 7 年 (図 8)

(4) 実践の考察・仮説の検証

仮説 1 については、「ひろう」「ひろわない」「ひろったらどうするか」という論点についてま
 ず整理をするように心がけた。それによって、「放置する。拾ったらせつ盗罪でうったえられる
 かもしれないし、交番に届けるとしても百円のためにそんな時間をつかいたくないから。(7年)」
 というように多面的に考えることができ、小学校 5 年生でも「どういう気持ちでひろう・ひろわ
 ないか」というより深い葛藤の論点まで共有することができた。

仮説 2 については、図 5 をもとに、それぞれの学年で 1 つ上の学年の表れを目指して授業展開
 を考えていくことで、子どもたちはより深いレベルで葛藤を体験した。例えば、資料提示後に「百
 円でも人のものをとってはいけない」と単純に考えていた子に対して、「なんでもらってはいけ
 ないの?」というような投げかけをしながら、他の子の「落とした人が困っちゃう」というよう
 なつぶやきを拾って全体に広げていった。これによって、自分以外の人の気持ちを考えるという

視点を得ることができた。また、「ラッキーだからもらう」というつぶやきを肯定的に拾うことで、単純に「百円でも人のものをとってはいけない」と考えていた子を揺さぶり、葛藤を深めていくことができた。それによって「落とした人の気持ちも考えて交番に届ける」という考えや「落とした人の気持ちを考えたらむしろそのままにした方がいい」というような資料提示直後よりも深い考えをふり返りの段階で書くことができた。

仮説3については、他者との関わりを前回よりも柔軟にし、ペアやグループにこだわらなかったことで、子どもたちは同じ考えの子と話したり、あえて違う考えの子と考えをぶついたりしながら自分の葛藤を深めていた。自分とは違う考えに触れることでより多くの視点を得ながら考えることのよさを感じたふり返りの記述があった。また、「一番ベストな行動」について考えるという課題については、あえて「ベスト」と焦点化することで、「私の班は、最初バラバラな意見だったけど、話していくうちに、いろいろな人のためになるし、悪用されない「募金がいい」という意見が変わった。こういうのは、自分の意見だけではなく、友達と話すことも、大切だと思う。」というように、子どもがより意識して他者の意見を聞き葛藤を深めていくことができた。

4 成果と課題

(1) 本研究での成果

授業実践Ⅰで得られた自律性の発達のモデルは授業実践Ⅱにおいても各学年1段階上の学年の表れとなっていたことから、このモデルはある一定の確からしさをもっていると言える。このことは児童期から青年期に移行し様々な価値観に触れて自己を形成していくこの時期の自律性の発達をよりダイナミックにとらえる可能性を示している。また、授業の前や授業中に子どもの自律性発達の実態をアセスメントする時に図5を参考にすることや、この図を基に1段階上をねらって授業を考えることが自律性の発達に対して有用であることが分かった。

授業実践Ⅰ・Ⅱともに、他者の考えに触れながら自分の行動を判断していく楽しさを感じることが、子どもの授業のふり返りからも読み取れた。モラルジレンマの授業を我が国で進めている研究者も実践者も言及していることである。本研究でおこなった他者と価値観について交流する授業は道徳授業の改善に効果をもたらすことが示唆された。また、自律性の発達をふまえた道徳授業をおこなうための3つの仮説は、自律性の発達を促すことも道徳の授業を改善することにも有効であるということが分かった。

(2) 課題と今後の展開

図5に基づいて自律性の発達をアセスメントしながら、教師は自分の葛藤は開示しながらも中立的にファシリテートすることが重要であるという考察に至ったが、検証がなされていないという課題が挙げられる。これについては、今後、道徳の授業をおこなっていくときに意識しながら、どのようなファシリテートが本当に効果的なのかを実践の中で検証していきたい。

また、本研究は各学年間の比較をおこなうために、あえて同じ資料、同じ指導案で授業をおこなったが、それぞれの自律性発達の段階に適した資料を使って道徳の授業をおこなったら自律性はどのように発達するのか、ということを検証できていない。それぞれの学年に応じた資料とはどのようなものが適しているのか探っていくとともに、その検証を今後の実践の中で進めていきたい。