

An Attempt to Reconstruct 'Moral Education Based on the Case Method of Teaching' : Based on Four Approaches: Online Class Delivery, Out-of-School Education System, Cooperation with Educational NPOs, and Student Participation in Teacher Education Programme

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 美智太郎, 竹内, 伸一, 鎌塚, 優子 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00027903 |

「ケースメソッド教授法に基づく道德教育」を再構築する試み
ーオンライン授業提供・学校外教育体制・教育 NPO 法人連携・教職課程学生参画の 4 アプ
ローチに基づいてー

中村 美智太郎・竹内 伸一・鎌塚 優子
(静岡大学教育学部) (名古屋商科大学経営学部) (静岡大学教育学部)

An Attempt to Reconstruct 'Moral Education Based on the Case Method of
Teaching':

Based on Four Approaches: Online Class Delivery, Out-of-School Education System, Cooperation
with Educational NPOs, and Student Participation in Teacher Education Programme

NAKAMURA Michitaro, TAKEUCHI Shinichi and KAMAZUKA Yuko

Abstract

The education system is under pressure to transform in order to respond to various changes, especially the advent of the coronavirus disease 2019 (COVID-19), which are suddenly and surely confronting our society. On the other hand, there are many problems that hinder the smooth operation of schools, leading to an inadequate capacity to respond to the rapidly changing times. Therefore, this study is guided by the question of how to recognise this situation in order to seek a new approach to education. The study attempts to find ideal educational practices based on a hypothetical approach in a case method of online classes conducted by faculty members of a university. This study's discussion will proceed in the following steps. In section 1, we review the practice of moral education based on the case method of teaching that we have built up to this point, and then analyse the results and issues that emerge. Based on this, Section 2 provides an overview of the 'four approaches' that we have adopted in order to reconstruct the practice of the case method of teaching in moral education. These are: online class delivery, out-of-school education system, cooperation with educational Nonprofit Organizations (NPOs), and student participation in teaching courses. These 'four approaches' are preconditions for the two educational practices examined in this paper. Next, in Section 3, the framework of the practices examined in this paper is outlined from nine perspectives. Subsequently, Section 4 examines two approaches to moral education, namely, a moral education programme for kids that utilises the local community and an online moral education programme based on inter-university collaboration. Through these examinations, Section 4 highlights the actual case materials, the discussion leads based on them, and the results obtained from the participants' discussions; next, it clarifies the results and challenges. Finally, through the above, a new approach to education is concretely envisioned. In particular, we would like to reflect on the practice of moral education based on the case method of teaching by highlighting 'online practice', and clarify the direction for reconstructing the 'moral class based on the case method of teaching' that has been constructed so far. We would like to garner suggestions for future practice of case methods of moral education.

キーワード： ケースメソッド 道德教育 オンライン 学校外教育 教育 NPO 教職課程学生

はじめに

「現代的な教育課題」については様々な角度から論じることができるが、とりわけ 2020 年におけるそれは、新型コロナウイルスの影響を無視して論じることが難しい。周知の通り世界的なパンデミックが生じ、およそすべての教育機関がその影響下にあることを前提として教育活動を進めざるを得ない状況にあると言える。このプロセスは、これまで積み重ねてきた教育活動そのものについて改めて振り返り、より望ましいと思われるものへの変更を試みようとする動きであろう。本研究における試みもまた、そうした動きのひとつであり、主な実践方法として「オンラインでの実施」を採用した。この理由は、第一に感染防止の観点

に基づくが、第二に、これまでもその試みが進められており、本研究においても活用してきたケースメソッド教授法と構造的に相性がよい点にある。後者の点については、本論文の特に第 4 節において詳述するが、前者について補足すれば、もちろん新型コロナウイルスをめぐる現代的な教育課題は、たとえ有効なワクチンが開発されて、それが一般に普及したとしても、私たちが向き合い続ける課題であると言える。なぜならこのパンデミックが惹起した諸問題は、「治療の必要がある感染症が社会に出現したこと」を超えて、現代社会の構造そのものを問い直す契機になっているためである。従って、私たちは、この社会の構造をより適切な形に変更していくことを迫られており、教育のあ

らゆる試みはそれに対して応答責任を負っている。本論文はこうした応答責任を果たそうとするものである。

本研究の主要な関心は、教員研修メソッドの再構築にあり、本研究では2014年より道徳教育における教員研修メソッドの再構築を目指してきた。さまざまに取り組んできた結果、書籍、ワークショップ、シンポジウム、論文のかたちで成果化が進み、問題意識を共有できる学校教員仲間も多数得ることができた。しかし、前述のように、決定的な社会変化要因として、コロナパンデミック社会が突然に到来した。これらの社会変化に本研究も大きな影響を受けており、教育に対する問題設定が変わるために教育すべき内容の進化修正も迫られており、そもそも、これまでの教育の大前提であった学校の教室への通学という枠組みも崩れている。よって、「道徳教育における教員研修メソッドの再構築」それ自体を再構築し、本研究を一層発展させる必要にも迫られている。

本論文は、社会の変化に合わせて本研究を再構築することを目的に、仮説的に再構築した教育実践枠組みの有効性を、2つの試験的教育実践の結果分析をもとに検証するものである。本研究が中心に据える研究方法としては、2つの試験的教育実践として行った授業の逐語録をもとに行う授業研究 (lesson study) を採用する。

これまで道徳教育に対するケースメソッド教育の導入事例としては、中村・鎌塚・上野 (2018)、中村・鎌塚・岡田・鶴澤・竹内 (2015) などがあり、オリジナルのケース教材を開発・活用して、小学校・中学校・高等学校の道徳教育において実践が重ねられてきている。こうして積み重ねられた個別具体的な実践を基に、さらに一定程度システムティックなパッケージとするためには、学年横断的な実践の場を構築することと、地域の教育者や保護者との連携が欠かせない。他方で、大学間連携を構築することで「専門職としての教員」を志望する学生が自らの専門性を反省的に振り返る機会を設け、教員養成段階におけるケースメソッド教授法の導入可能性についての示唆を得ることも求められる。これらの課題に取り組もうとするとき、オンラインでの実践は目的にかなった手段であると判断した。

組織レベルでのケースメソッド教授法実践は、1870年ごろのアメリカにおけるハーバード大学ロースクール (法科大学院) にその起源がある。ロースクールで使用されたケースは法廷における実際の「判例」であり、今日の「事例教材」とは性格を異にするが、1920年代には同じハーバード大学のビジネススクール (経営大学院) において「事例教材」をもとにした討論授業としての教育実践に発展した。国内の組織的実践には、1960年ごろにハーバード大学ビジネススクールから直接伝承された慶應義塾大学ビジネス・スクール、

近年になって学部大学院を横断して取り組んでいる名古屋商科大学などが挙げられる。本研究は、このケースメソッド教授法を道徳教育に導入する一連の試みの一環であり、本論文はそのオンラインでの実践ということになる。竹内によれば、ケースメソッド教授法は、

(1) 事例教材を用いた授業の中で討論 (ディスカッション) を生じさせることで、学習者に熟考を迫り、熟考する過程で意見表明を求めること、(2) 意見表明することを通して、学習者は改めて自分がどのように考えているかを深く知り、同様に他者の考えにも丁寧に耳を傾けることで、自分の偏りや不十分さを知り、自ずと内省が始まること、(3) それを繰り返すことが、学習者を自己の確立に少しずつ導くことといった特徴を持つ (中村・鎌塚・竹内・岡田：2018)。本論文でも、この3つの特徴がオンラインでの実践においても満たされることを前提とする。

以上を踏まえ、本論文は、以下の手順で考察を進める。第1節では、ここまでのケースメソッド教授法に基づく道徳教育の実践を振り返りながら、得られた成果と課題を析出する。それを踏まえて第2節では、道徳教育に導入されたケースメソッド教授法の実践を再構築するために採用した、オンライン授業提供・校外教育体制・教育 NPO 法人連携・教職課程学生参画という「4つのアプローチ」について概観し、本論文で検討する2つの教育実践の前提条件を確認する。また、第3節では、その前提条件に基づき、本論文で検討する実践の枠組みを9つの視点から整理する。これらを受け、第4節では、地域のコミュニティを活かしたキッズプログラムとしての道徳授業の取り組みと大学間連携に基づく学生オンライン模擬道徳授業の試みの2つを検討する。特に、実際のケース教材とそれに基づくディスカッション・リード、参加者のディスカッションから得られた結果を踏まえ、成果と課題を明らかにする。最後に、以上を踏まえて本研究で行った実践について総括する。とりわけ「オンラインでの実践」という側面に焦点化しつつ、ケースメソッド教授法に基づく道徳教育の実践について、ここまでに構築されてきたケースメソッド教授法に基づく道徳授業を改めて再構築するにあたって、本研究での成果と課題を明らかにし、今後のケースメソッド道徳教育の実践についての示唆を得たい。

(中村美智太郎・竹内伸一)

第1節 道徳教育に対するケースメソッド教授法の導入と構築された10次元

1) 筆者らのこれまでの取り組み

道徳教育における教員研修メソッドの再構築を見据えて行った筆者らの取り組みは、小中高の各学校にケースメソッドを紹介することで、児童生徒に考えさせ、議論させて教えることのできる教諭を発掘し、そ

の教諭たちが学校現場で行う道徳授業実践を支援することであった。「ケースメソッドを紹介する」とはすなわち、学校現場に教授法とケース教材を持ち込み、当該のケースを用いて行う授業の計画づくりに寄り添い、その結果をとともに振り返ることである。

この活動の始まりは、筆者らが2014年に三島市の中学校で道徳のケースメソッド授業のデモを行ったことにあり、このデモ授業と授業後検討会を通して、当日のデモ授業を見学した県内教員が母校でケースメソッドによる道徳授業を自主的に展開してくれることを期待したというものである。この期待は後に大きく叶うことになり、1年生を除く2年生から6年生までの5学年全学級の道徳授業にケースメソッドを導入する事例が生まれた。この事例では、道徳教育におけるケースメソッド授業実践に向けた校長と教頭の率先垂範があり、二人のリーダーシップも際立っていた。

この小学校での教育実践は、ケースメソッドで道徳を教えることを通して、校長が実現しなかった初等教育像あるいは学校管理職像が具現化された過程として、竹内・鎌塚・中村(2019)にまとめられた。その後の学校実践の中には、この校長に追随するような大規模な組織的実践事例こそ今のところ見当たらないが、この校長からの刺激を受けた教諭が個人的に実践しはじめたという事例は、筆者らが近年に開講してきたシンポジウムやワークショップの席上でいくつか報告されている。

経営大学院などを中心に実践されてきたケースメソッドが、小中学校で実践されるときには、どのような工夫が凝らされるべきか。経営大学院であれば、研究科長(Dean)やそれに代わるシニア教員のリーダーシップが重要になることは先行研究がすでに明らかにしていた(Copeland1958, 村本1982, 竹内2014)が、そのことは学校でも同様であることが、これまでの取り組みから示唆された。

2) ケースメソッドを導入した道徳授業の探求過程で重要と分かった10次元

ケースメソッド教授法は、以下に見る通りオンラインでの実践によく適合する方法であり、ケースメソッド方式に基づく道徳教育に関しては、それがもともと持っている重要な要件を満たしている点も留意しておきたい。これまで実践的検討を重ねてきたケースメソッドに基づく道徳教育では、(1) 教師が子どもへのインタビュー等に基づいてリアリティのあるケース教材を開発すること、(2) 授業準備として教師がケース教材を課題とともに提示すること、(3) 子どもがケース教材と課題に取り組むことを通じて授業前に自己の考えを一定程度整理すること、(4) 授業内では教師の補助を受けながら子ども自身が問題状況を把握すること、(5) グループ討議の中で子どもが問題状況から導かれる新たな問いを事前の課題への応答

とともに明確にしつつ、グループ討議を進めること、

(6) 子どもがグループ討議を通じて意見交換を重ねることで事前の課題への応答を深め、新たに生まれた問いにも一定程度応答すること、(7) 教師はグループ討議における子どもの議論の状況をリードしつつ、それに基づきながら、クラス討議に移行させること、

(8) クラス討議において子どもが課題や新たに生まれた問いへの応答を主張すること、(9) 各自の討議への貢献を確認しながら、クラス討議を振り返って教師が補足的に解説を加えること、(10) 振り返りとして子どもがワークシートに取り組むことで、ケースメソッド道徳授業での学びを整理すること、という10次元が重要な要件として挙げることができる。第3節で詳細に検討する実践も、これらの要件を満たすことが前提になっている。

(竹内伸一・中村美智太郎)

第2節 ケースメソッド教授法に基づく道徳教育再構築に向けた4つの新しいアプローチ

筆者らの研究の初期目的は、新たに教科化された道徳に焦点を当て、教員研修メソッドの再構築を試みるというものであった。しかし、研究と実践が進むうちに、小中学校の学年別学習指導要領に沿った価値項目を直接取り上げる授業から、複合的で統合的な価値を探究しようとする授業に軸足が移っていくことになった。その理由として、学校や児童生徒をとりまく問題が複雑さを増して、道徳の指導要領に並ぶ価値項目それ自体だけでは、今日の学校現場で生じている諸問題を説明し克服するというのは、現実には困難ではないかと思われたことがある。また、プロフェッショナル教育で成果を上げた教授法としてのケースメソッドのポテンシャルも、児童生徒を、学校教員を、そして何よりも私たち研究者を、より高次の知的検討を伴う授業実践に導いていった。

こうした時間が進行する過程で、社会の縮図とも言える学校はその多様性を増し続け、また、これまで確信されていた諸価値、諸規範が疑われはじめるようにもなった。そこに新型コロナウイルスのまん延が起これば、児童生徒が教室に集まって授業を行うという当たり前のことさえもできなくなった。この状況下で筆者らの研究が進捗することこそが重要なのではないが、感染症に限らない社会の急激な変化があっても、児童生徒に対する教育の歩みを止めるわけにはいかないし、学校の教員が教室で十分に授業ができないのであれば、それに代わる形を探究することにも意義があるかもしれないと考えた。

そこで、いくつかのアプローチが検討された。第一に、教育のオンライン提供である。ケースメソッド授業をオンラインで行う試みはわが国でも慶應義塾大学

が 2000 年ごろからはじめており、新型コロナウイルスが世界的にまん延した 2019・2020 年度には、国際認証を得ているビジネススクールを中心に教員と学生の双方向性を維持したまま、効果的に実践されている。コロナ禍の日本においても、オンライン授業は講義形式の授業を行う教育機関よりも、討議形式の授業を行う教育機関でより速やかに開始された感がある（竹内 2020）。

第二に、学校を介さない教育の提供である。新型コロナウイルスのまん延以前から、学校は複雑な社会がもたらす複雑な問題への対応に追われ、必ずしも余裕のある児童生徒指導あるいは保護者対応ができずにいた。コロナ禍になり、学校は本来の機能を少しでも取り戻すことで手一杯になり、コロナ以前から生じていた新しい社会に子どもたちを送り出すための諸対応はきわめて難しい状況にあった。とはいえ、学校外の教育機関は、学校を完全に疎外してしまうのではなく、またもちろん、学校から子どもたちを奪ってしまうのでもない媒介的な体制として、かつ学校教育とは独立した地域教育の一部としての教育代替機能を有している可能性があった。

第三に、教育 NPO との連携である。この数年で数多くの教育 NPO が発足しており、学校外教育の一角を担うようになっていく。彼らの組織目的は、学校には担い得ない教育役割を自らが担うことであり、自分たちならばそのような役割を担い得るという自負と効力感から、組織を興し、経営的には決して楽でなくとも、その高い使命感を原資に組織の維持に努めている。そのような教育 NPO 組織は、言うまでもなく初等・中等教育に精通しており、学校とはまた別のかたちで、保護者の信頼も十分に得ているように思われた。

第四に、教職課程教育との接続である。新しい問題を検討するためには、新しい感性や知恵が必要である。筆者らが行おうとするケースメソッド教育が新しい問題を扱い、児童生徒に向けた新しい教育的働きかけを適切に行うためには、これからの社会が求める教師になろうとする、知的好奇心もバイタリティも使命感も豊かな若者に、まず問題を与え、議論させ、その議論の中から児童生徒に行うべき教育の方向性を見定めていくというプロセスが有効と思われた。また、教育職員免許法に準拠して行われている教職課程教育との接続を確かにしておくことで、学校を直接介さない活動に対する教育的な責務を担保しておくべきことも考慮した。

（竹内伸一）

第 3 節 本論文で検討する再構築された教育実践の枠組み

ここまで述べてきたことを踏まえて、本論文でこれから検討する試行的ケースメソッド教育実践に付した

枠組みを整理しておく。実践枠組みは、1) 開講の形態、2) 運営体制、3) 授業の場づくり、4) オンラインセミナー環境の整備、5) ケース教材、6) 教育の目的、7) 授業の運営、8) 授業の振り返り、9) 教職課程学生の参画、の諸点で構成している。

1) 開講の形態

主催は筆者らが主宰する研究組織 AMEC (Association for Moral Education with Cases) として、原則として単発のオンライン・オープンセミナーとして行う。参加者の学年を揃えることは特段には目指さず、参加する一人一人の個性にできるかぎり配慮しつつ、多様なメンバーによるクラスを構成する。セミナー内容については、その都度チラシ等を作成し、ホームページでも告知をして、内容に事前理解を得ることに努める。受講料は徴収しないが、子どもはもとより保護者のエンゲージメントやコミットメントはできるかぎり要求することを基本方針とする。

2) 運営体制

原則として、NPO には参加者の募集と、ケース教材配布などのロジスティクス面を担当してもらう。当該 NPO がすでに信頼を獲得している保護者の子女に向けてセミナーを案内してもらい、十分な安心感とともに、いくらかの緊張感も伝えてもらう。教育 NPO には、AMEC と仕事をしたいという考えがある組織を選び、彼らが日常的に行っている教育イベントへの参加経験のある子どもたちが AMEC セミナーに参加する、というかたちにする。

3) 授業の場づくり

学校の学級に依らず、地域コミュニティだけでも依らず、セミナー内容に興味関心をもった参加者が集まるセミナーなので、学びの場づくりは慎重にかつ丁寧に行う。討論は言葉を用いた「言い合い」にもなりやすく、言えない子と言いつける子、聞かない子ときちんと聞く子に分かれやすいので、参加者間で礼儀を尽くし合うように求め続け、少なくとも参加者たちが安心して話せる環境づくりに、そして、保護者が安心して子どもの議論を見守れるような環境づくりに努める。

4) オンラインセミナー環境の整備

保護者が参加申し込みに関与するので、IT リテラシーの比較的高い家庭の子女が参加することにはなるが、環境整備を参加する子どもだけに求めず、参加する本人、保護者、NPO、AMEC の四者が協力して、無理なく支援する。

なお、オンライン・ミーティング・システムには Zoom を使用し、参加者は PC あるいはタブレットから Zoom に接続してセミナーに参加する。スマホだけで参加するのは不可能ではないが、画面に提示する資料が読めないという理由で望ましくない旨、参加者には事前に伝える。

5) ケース教材

討論授業の基礎資料となるケース教材は、筆者らのこれまでの研究や教育実践で作り貯めてきたものに加えて、今日でないと生じ得ない問題について記述した新作ケースも積極的に使用する。新作ケースは小中学生向けに作ろうとするものではあるが、社会に新たに生じる問題は、あらゆる年齢の人にとって同じく問題であるはずなので、新作ケースはとにかく大人向けに作成し、まずは教職課程学生に議論してもらう方向で考える。

6) 教育の目的

当該セミナーにおける教育目的は仮説的には用意するが、参加者が問題だと考えることに従うことができるかぎり優先する。そもそも、新しい時代に必要となる新しい内容の教育を標ぼうしているのであるから、授業者が確信している価値を教え込むセミナーにならないように十分に留意する。社会に新たに生じた問題を扱うケースを用いる授業ほど、独善的な授業にならないように留意するべく、授業の事前に研究者会合を充実させる。

7) 授業の運営

実際の授業運営は筆者らで行う。授業計画はもちろん作成するが、前項で述べた通り、柔軟に運営する必要があるため、そのような授業運営力量のある者が行う。参加者全員に発言を強要するものではないが、一人でも多くの参加者が発言できるように、発問や指名順に留意したり、滅多に手を挙げない子どもの挙手を見逃さないように気を付ける。発言してくれた子どもには、「発言してよかった」「楽しかった」と思ってもらえるよう留意する。

8) 授業の振り返り

授業の振り返りは三段階で行う。第一段階は、ともに学んだ仲間たち、つまり参加した子どもたちと授業後にフランクに行い、参加者全員からひと言ずつのコメントをもらう。第二段階は、子どもたちの保護者と授業に関わった筆者らおよび NPO スタッフと行い、その日の授業を通して見えてきた子どもたちの教育課題について話し合うほか、運営者へのコメントをもらう。第三段階は、運営者のみでその日のセミナー運営全般へのリフレクションを行い、ケース教材の修正、授業運営その他の修正の見直しをつける。

9) 教職課程学生の参画

教職課程学生は複数大学複数学部複数研究科の学生を集めて、多様性を維持した上で参画してもらう。議論を通して、当該ケース教材の価値ある教育目的を発見することが彼らの協力を得る第一目的であるので、ケースメソッド授業の受講経験が豊かな学生であることが望ましい。実施時期は学生の都合に合わせてよいので、期末集中講義の一部に組み込むなどして、無理なく行うことも考える。本項目は教職課程学生が参画するときのみ必要となる枠組みと言えるが、学習

者を学修者に引き上げるための重要な側面に関する項目でもあるので、実践枠組みのひとつに加えた。

以上の9点を踏まえて、教育実践 A ならびに教育実践 B について次節で詳しく検討する。教育実践 A では、従来型のケース教材を用いながらも、学校を直接介さずに教育 NPO の力を借りて、児童生徒と保護者にアクセスし、セミナーに興味をもった子どもたちを対象に、子と親とともに学ぶ機会をオンラインで提供した。また、教育実践 B では、これから克服すべき社会課題の縮図として作成した新しいスタイルのケース教材を用いて、この教材で何をどのように教えていくかを検討するための予備討議として、2大学4学部1研究科の教職課程学生と筆者らがオンラインで討議した。

(竹内伸一)

第4節 実践事例の検討

ケースメソッド教授法に基づく道徳教育再構築の試みとして、学校という日常のコミュニティの枠を超えて実施した2つの実践例について検討する。ひとつは地域のコミュニティを活かしたキッズプログラムの取り組みであり、もうひとつは大学間連携学生オンライン模擬道徳授業の試みである。

1) 実践事例 A：地域のコミュニティを活かしたキッズプログラムの取り組み

(1) 対象・時期

対象：募集により集まった小学生（2～6年生）及びその保護者（小学生8名及びその保護者6名）

時期：2020年7月

時間：90分

(2) 実践プログラムの概要

①プログラムの特徴

地域の NPO 法人代表を通じて、参加者を募集した。学校のコミュニティとは異なり、異学年、居住地が地域異なり、普段全く交流のない子どもたちを対象としプログラムを実施した。ディスカッションをリードする教員とも初対面であるという特徴を持つ。なおケースは、中村・鎌塚・竹内・岡田（2018b）に収録したものを一部改訂して使用した。

②プログラム構成

表1 プログラムの内容・構成

| | |
|----|--|
| 事前 | 事前課題の配布 討議に関わるケースを事前に配布し設定された発問を考え参加するよう指示 |
| 当日 | ①ケース概要の振り返り（教員） ②グループに分かれ討議 ③全体討議 ④シェアリング |
| 事後 | ①事後アンケート（対象：児童） プログラムを実施してみたの感想など |

②保護者との振り返り

(3) ケースの概要

表2 ケースの概要

| ケース名 | あの子がいるからだいじょうぶ |
|--------|--|
| 学習のねらい | 学級で常に率先して問題を解決してくれる特定の児童Aの存在を通じて、社会、学校生活を営む上で、自他への配慮と深い思いやりを大切する態度について考える。 |
| ケースの概要 | 学級で何かトラブルや困ったことがあると率先して問題を解決してくれる特定の児童Aの存在がある。その児童が欠席者の代わりに給食当番を手伝おうとした際に、食缶をひっくり返してしまう。その日のメニューは子ども達が楽しみにしていた内容であった。周囲の子ども達はがっかりした気持ちをあらわにしたり、批難したりする子ども達もいる。そのような状況に陥ったときに、冷静に状況を判断し、常時学級のために貢献してくれる子どもへの存在の気づきと感謝について考える。 |
| 事前課題 | ①もしあなたがこのクラスのメンバーだったらどうしますか。 ②もしあなたがAさんの立場ならどうしますか。 |

(4) 結果と考察

展開及びディスカッション・リードの主な発問と児童の発言について表3に示す。児童の問いを“ ”、要約を【 】で示す。

展開は、Aさんの気持ちに焦点化する発問「Aさん（食缶をひっくり返してしまった児童）の気持ちについて」から開始した。“Aさんは、Bさん（いつもAさんをサポートしてくれる児童）がどうして来てくれなかったのか怒っていると思います。”など【常時支援してくれる児童の支援がないことへの怒り】や、【自身も楽しみにしていたことへの残念な気持ち】、【クラスメイトへの謝罪の気持ち】があることが意見として出された。いつもAさんを支援しているBさんの気持ちに焦点化し「なぜBさんはAさんのところに行きにくくなってしまったか」については、【周囲に責められる不安】、【給食が食べられなくなる不満】などがあげられ、周囲の気持ちに焦点化した「クラスの友達の気持ち」では【楽しみに対する残念な思い】や“自分の歩くところは確認してみれば良かったんじゃないかなあって”などAさんの【今後の課題解決のための支援的思考】が示されていた。一転して、自分として考えさせる発問「自分だったらどうするか」についての問いには、【メニューの好みによる意思決定の違い】があるという発言から「好きなメ

ニューでなければ助けに行きますか」という発問によりさらに深く追求する問を投げかけた。それに対しては【寛容な気持ち】や【支援的態度】になるなどの意見が出された。

さらに再度Bさんの気持ちに焦点化、「もしあなたがBさんだったらこのときどうしますか」という問いに対しては、【周囲の興奮を収める行動】、【支援的態度】を示すという考えがあったものの【動揺】するという発言があり、「なぜ動揺するのか」の質問に対して【よいことをしている児童に対する周囲の行動への困惑】、【1回の失敗に対する周囲の行動】など理不尽さに対する感情が浮上してきたことが窺えた。学習のねらいに迫る発問である「いつも、率先し、やってくれる子の1回の失敗を責めることについて」は【失敗を責める周囲への不満】、【失敗に対しての周囲への温かな支援の促し】など支援的な意見が出ていたのに対し、次の「もし、自分が大好きなメニューの場合どうしますか。」の自分事として考えさせる問いに対しては、【寛容な姿勢】、【周囲を巻き込んだ支援】など肯定的な行動が示されているものの“内心、心の中では何やってんだよって思ってるけど手伝う。”という【内心とは異なる行動】などジレンマがあることや【責める姿勢】を取ってしまうなどの発言もあった。さらに実際の場面でのイメージを想像させながら「空腹とか、周囲のさまざまな声が聞こえるときでも言えそうでしょうか」という発問に対しては、【時と場合で判断】するといった意見が出され、「言えないときの場合」については、【周囲が責める状況がある場合】、【責めているメンバーと仲が良くない場合】、【自分に矛先が向く不安】などの本音が吐露された。“わーわ一言ってる人たちと仲が悪いときは、何か一言にくいとか怖い。”など周囲の子どもたちとの人間関係によっても意思決定が左右されることが示されていた。最後に、「どのような雰囲気であれば言えるのか」という発問に対しては【責める雰囲気ではなく、戸惑う雰囲気レベル】であるという発言があり、多くの児童が同調している姿があった。

これらのことから、児童は客観的には適切な行動が考えられるが、自分事として追及されえる場面においては、葛藤や不安など本音が表れていた。しかしながら、最後の発問によって、子どもたちは、困惑や葛藤はあるものの実際の場面ではどのレベルであれば、適切な行動をとることが可能となるか、手がかりがつかめたことが推察された。

表3 ディスカッション・リード (DL) の主な発問と児童の発話の要約

| DLの発問 | 児童の代表的発言 | 要約 |
|--------------|--------------------|----------------|
| <Aさんの気持ちに焦点化 | ・Aさんは、Bさん（いつもAさんをサ | 【常時支援してくれる児童の支 |

| | | |
|--|--|--|
| > Aさん(食缶をひっくり返してしまった児童)の気持ち | ポートしてくれる児童がどうして来てくれなかったのか怒っていると思います。 ・1年に1回の給食がまた一來年まで待たなきゃいけない ・あー、悪いことしちゃったなああって気持ち。 | 援がないことへの怒り】 【自身も楽しみにしていたことへの残念な気持ち】 【クラスメイトへの謝罪の気持ち】 |
| <Bさんの気持ちに焦点化> なぜBさんはAさんのところに行きにくくなってしまったか | ・みんなが責めてるから。何で助けるんだよーとか何か逆に何か自分が言われそうだから行きにくくなったんだと思います。 ・あの、給食が食べられなくなるから ・あーあ、やっちゃったなって | 【周囲に責められる不安】 【給食が食べられなくなる不満】 |
| <周囲の気持ちに焦点化> クラスの友達 の気持ち | ・何か楽しみにしてたものだから、それが食べれないとなると何か、うーん。食べれなくなると何かすごい悲しいというか、悲しい気持ちになって、そして、おみみたいな感じになっちゃう。 ・自分の歩くところは確認してみれば良かったんじゃないかなあって。 | 【楽しみに対する残念な思い】 【今後のAさんの課題解決のための支援的思考】 |
| <自分として考える発問> 自分だったらどうしますか | ・ご飯によって何か責めるか責めないかみたいな感じになると思います。(ア) | 【メニューの好みによる意思決定の違い】 |
| <(ア)の発言に対する切り返し発問> 好きなメニューでなければ助けに行きますか | ・次はやらないでよみたいな感じで。 ・ま、ちょっと助けたりだとか。 | 【寛容な気持ち】 【支援】 |
| <Bさんの気持ちに再度焦点化> もしあなたがBさんだったらこのときどうしますか | ・何でーこうなっちゃったのって聞きながら一緒に拭いてあげる。(イ) | 【支援的態度】 |
| <(イ)の発 | ・手伝いに行く。 | 【周囲の興奮を |

| | | |
|---|---|---|
| 問に対する切り返し発問> そばに行けますか | ・失敗しただけだから。 ・そこまで責めなくても。 ・「わざとじゃないんだからそこまでそんなに責めなくてもいいんじゃない？」って声を掛ける。 ・何かちょっと動揺しちゃって何もできない。(ウ) | 【治める行動】 【支援】 【動揺】 |
| <(ウ)の発問に対する切り返し発問> なぜ動揺するのでしょうか | ・自分も好きな五目ラーメンが食べれなくなっちゃったのと、いいことしたのにAさんが責められてるの、責められたら。 ・1回失敗しただけで何かめっちゃ責められてるから。 | 【よいことをしている児童に対する周囲の行動への困惑】 【1回の失敗に対する周囲の行動】 |
| <学習のねらいに迫る発問> いつも、率先し、やってくれる子の1回の失敗を責めることについてどう思いますか | ・うーん。いつも助けてもらってるのにそんな責めるのはちょっと良くないなって思う。 ・自分も拭くのを手伝ってあげて、みんなにも普段はちゃんといろんなことやってもらってるから、こういうときこそみんなも手伝ってあげるんだよって言って自分も手伝う。 | 【失敗を責める周囲への不満】 【失敗に対しての周囲への温かな支援の促し】 |
| <再度掘り下げる発問> もし、自分が大好きなメニューの場合どうしますか | ・うーん。「ちょっとー」みたいな。責める感じ。 ・こぼした人がいつもいろいろクラスのためにやってくれる人で、他の人が責めてたら「まあ、いっか」みたいな感じで。 ・えっと、いつもやってくれてるのにどうして責めるのって。 ・1人だと何か言われそうだから、周りの子と一緒にやってあげる。 | 【責める姿勢】 【寛容な姿勢】 【周囲を巻き込んだ支援】 【内心とは異なる行動】 |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・内心、心の中では何やってんだよって思ってるけど手伝う。 ・もし、その、自分がもしやってたとしたら、責められるのやだなって。 ・あの、そんな責められたら嫌でしょって。いつもさ、手伝ってくれる人にさ、失礼じゃないのって言う。みんなに言う。 | |
| 空腹とか、周囲のさまざまな声が聞こえるときでも言えそうでしょうか | <ul style="list-style-type: none"> ・うーん。その一、言えるときもあるし言えないときもありそう。 | 【時と場合で判断】 |
| <再度掘り下げる発問>言えないときはどのような時ですか | <ul style="list-style-type: none"> ・うーん。何か一、みんなが何かすごい騒いでるときとか一、何か、何かすごい言われてるとき。 ・あの、わーわー言ってる人たちと仲が悪いときは、何か一言いにくいというか怖い。(エ) ・自分が何か言われそうで怖い。 | 【周囲が責める状況がある場合】 【責めているメンバーと仲が良くない場合】 【自分に矛先が向く不安】 |
| <(エ)の発問を再度掘り下げる発問>仲の悪い子たちが騒いでいたら言えますか | <ul style="list-style-type: none"> ・ん。ちょっと戸惑いがある。 ・言ったほうがいいかなっていうのもあるし、言われたらいやだ ・何か言われちゃうかもしれないから言えないと思う。 | 【戸惑い】 【言えない】 |
| どのような雰囲気であれば言えますか | <ul style="list-style-type: none"> ・何かみんなが責めてるんじゃないかって一、戸惑ってるみたいなきもちだったら。 | 【責める雰囲気ではなく、戸惑う雰囲気レベル】 |

また、本研究のプログラムの振り返りにおいて、ケースからの学びとして「人間関係にとらわれない対応」が大切であることが習得されていた。子どもたちは現実場面での適切な行動には人間関係が大きな壁であると自覚しながらも、最終的にはそれを乗り越えようとする姿勢や感性が醸成されたものと推測された。

また本プログラムに対しては、「いつもと違う環境での緊張感」があった子どももいたが、“学校とは違う発表が聞けてよかった”“普段は会わない人と一緒に勉強してこういう考えもあるんだっていうのを知った。”など「学校とは違うコミュニティにおける新しい価値の出会い」や“最初は自分が何か最年少って聞いてすごい緊張してたけど、最後はすごい楽しかった。”「これまでにない道德の方法の楽しさ」「多くの発言ができたことの満足感」が示されていた。以上の結果から、異学年、居住地域が異なり、普段全く交流のない子どもたちを対象として実施したプログラムにおいても、ケースメソッド教授法による一定のねらいに迫ることが可能であることが示唆された。

表4 本プログラムの児童の振り返り

| 要約 | 代表的データ |
|---------------------------|--|
| 人間関係にとらわれない対応 | <ul style="list-style-type: none"> ・仲がいいとか悪いとか関係なくその一人とかだったらミスしてもその、責めないで優しく対応できるようにと思う。 |
| 学校とは違うコミュニティにおける新しい価値の出会い | <ul style="list-style-type: none"> ・学校とは違う発表が聞けてよかった ・んっと、普段は会わない人と一緒に勉強してこういう考えもあるんだっていうのを知った。 |
| いつもと違う環境での緊張感 | <ul style="list-style-type: none"> ・何か一いつもと違う感じですがすごいいつもよりも緊張した。会ったことがない人だから |
| これまでにない道德の方法の楽しさ | <ul style="list-style-type: none"> ・今までにないやり方で道德とかやったり一、知らない人いっぱい、あの、道德の意見、い、あの一、言い合ったりしてすごい楽しかった。 ・初めて会う人もいて、リモートでの道德ができたことができて楽しかった。 ・最初は自分が何か最年少って聞いてすごい緊張してたけど、最後はすごい楽しかった。 |
| 多くの発言ができたことの満足感 | <ul style="list-style-type: none"> ・えーと、何かいろんな、いっぱい自分が意見を言えた。えー、な、な、何て言えばいいんだろう。3つぐらい何かやった中で自分が例えば最初の1個で次で最後の3個で自分の中一番この、それで意見が言えたみたい。 |

2) 実践事例 B : 大学間連携学生オンライン模擬道德授業の試み——高校生対象ケースを活用して

(1) 時期・対象

対象：2大学の学部及び大学院生（20名）

時期：2020年9月

時間：100分

(2) 実践プログラムの概要

①プログラムの特徴

東海地区にある経済・経営を専門としケースメソッド教授法を主に授業方法に取り入れている私立大学 X 及び教育職に就くことを養成している学部を持つ国立大学 Y の学生を対象とし、大学間、異学領域連携によるオンラインでのプログラムを実施した。なおケースは、中村・鎌塚・竹内・岡田 (2018a) に収録したものを一部改訂して使用した。

②プログラム構成

表5 プログラムの内容・構成

| | |
|----|---|
| 事前 | 事前課題の配布 討議に関わるケースを事前に配布し設定された発問を考え参加するよう指示 |
| 当日 | ①ケース概要の振り返り (教員) ②グループに分かれ討議 ③全体討議 ④シェアリング |
| 事後 | 事後アンケート (対象：学生) プログラムを実施してみたの感想など |

(3) ケースの概要

表6 ケースの概要

| ケース名 | 決まったこと |
|--------|--|
| 学習のねらい | 公の会議で決定した事項が特定の生徒 B の集団によって覆されてしまうという状況下の中、それぞれ関係している登場人物たちの心情や価値観を捉え、集団の合意形成のプロセスの課題やあり方について考える。 |
| ケースの概要 | 高等学校のある学級で、合唱コンクールの楽曲決めが行われ (金曜 5 限)、2つの候補が上がった。それぞれの曲目の推薦理由については、次のような背景があった。一方は生徒 A の提案による「優勝回数が多く難易度が高い曲目 C」、もう一方は、部活や塾、お稽古事などを考慮した生徒 B の提案による「みんなで楽しく歌うことができ難易度が低い曲目 D」である。公に行われた学級会では 1 票差で曲目 C に決定した。しかし、その日の夜 (金曜夜)、ライン交換によって、曲目 D を推薦した生徒 B が中心となっているグループ内で、この決定を覆すための合意形成が行われる事態が起きてしまう |
| 事前課題 | ①もしあなたがこのクラスのメンバーならどうしますか ②もしあなたが〇〇さんならどのような気持ちになりますか ③このケースの問題点について考えましょう |

(4) 結果と考察

それぞれの登場人物が何を考えているか、また多数決の結果についてどちらを支持するか、電子端末のやりとりをどう思うか、それぞれの登場人物についての考え、最終的にこの問題をどのような方向性で考えて行くかの流れで展開された。なお、言いよみ等に限定して、意味内容を変えずに部分的に修正した箇所がある。

展開及びディスカッション・リードの主な発問と学生の発言について表 7 に示す。学生の問いを“ ”, 要約を【 】で示す。

最初にこのケースは「何を問題とするのか」からの問いから開始した。“多数決の方法を検討”することや、“話し合いの前に目的を明確化”し実施することの大切さ、“多数決のメリット”を考えること、“合意形成の有無”がしっかりとなされていたのか、“電子端末による合意形成”に対する問題、“楽曲の選択における学級の共通認識”の必要性についてなどがあげられた。次に「このケースの登場人物についてどんな人物像で、どんな思惑で、どんなことを、したいと思っていたのか」の問いに対しては生徒 A については“音楽に関する高い専門性”や“合唱に対する高い情熱”、“優勝を目指すという価値”を持っている一方、生徒 B については部活やお稽古ごとをしている人もいるなど“周囲に対する配慮”がある、しかし“合唱に対する熱量の低さ”や“ストレスなく楽しさを優先”している、などがあげられた。「生徒 A の意見への賛成が 16 票あるってということだけど、生徒 B への支持も、15 票あった。皆さんだったら、どういう理由で、どっちを支持しますか。」の問いでは、生徒 B を指示する学生の理由は“楽しい雰囲気優先”や“部活を優先”したいという意見の他、自分の意志というよりも“権力への迎合”などもあげられた。生徒 A を指示する学生は、“専門性の高さへの信頼”があることが支持の理由であるが、“生徒 B へのやり方への疑念”が強く表れていた。この意見に対してさらに掘り下げる発問として、「金曜の夜の話の LINE のやりとりをどう思いますか」について、“生徒 B の同調圧力に対する疑問”や“生徒 B の権力に迎合するメンバーの姿勢を問題視”するなど、生徒 B の周囲の姿勢に対する疑問が浮上した。

さらに、「他登場人物の本音についてどう思うか」の発問に“電子端末による合意形成の問題、時間がかかり経過してから反対意見のいいにくさ。”があることや“人間関係によって左右される意思決定”であること、生徒 B よりも“無責任な集団の存在”が問題ではないかという展開となった。

最終展開として「金曜 5 限を見てきて、金曜の夜の LINE をやって、最後、月曜の朝の会で、与えたインパクト」の問いでは“周囲の雰囲気に流されること”、

“水面下で行われている合意形成への恐れと不安”など本音が吐露された。「もう一度、生徒 B 側の曲目 D に決め直すべきなのか、それとも、金曜日に一度決まってるんだから、決まったことを守るべきか、どちらの立場ですか」では“正当な手続きでの合意形成”であるため、決定に従うという意見があったものの“合意形成する前の参加者の周知な準備”によって“再度話し合いを実施”するという意見や“朝の会の連絡事項は公の場であると判断し、決定を支持”、“大勢の拍手は意見の主体を象徴”しているなどの意見も出された。

表7 ディスカッション・リードの主な発話と学生の発話の要約

| | DLの発問 | 学生の発言の要約 |
|---|--|--|
| 1 | 何を問題にしたらいのか。何が問題なのか | <ul style="list-style-type: none"> ・多数決の方法を検討 ・話し合いの前に目的を明確化 ・多数決のメリット ・合意形成の有無 ・電子端末による合意形成 ・楽曲の選択における学級の共通認識 |
| 2 | このケースの登場人物についてどんな人物像で、どんな思惑で、どんなことを、したいと思っていたのか | 生徒 A について <ul style="list-style-type: none"> ・音楽に関する高い専門性 ・合唱に対する高い情熱 ・優勝を目指すという価値 生徒 B について <ul style="list-style-type: none"> ・周囲に対する配慮 ・合唱に対する熱量の低さ ・ストレスなく楽しさを優先 |
| 3 | 生徒 A の意見への賛成が 16 票あるってことだけど、生徒 B への支持も、15 票あった。皆さんだったら、どういう理由で、どちらを支持しまか。生徒 A 推しの人 | 生徒 B を指示 <ul style="list-style-type: none"> ・楽しい雰囲気を優先 ・部活を優先 ・権力への迎合 生徒 A を指示 <ul style="list-style-type: none"> ・専門性の高さへの信頼 ・生徒 B へのやり方への疑念 |
| 4 | 金曜の夜の話の LINE のやりとりをどう思いますか | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒 B の同調圧力に対する疑問 ・生徒 B の権力に迎合するメンバーの姿勢を問題視 |
| 5 | 他登場人物の本音についてどう思うか | <ul style="list-style-type: none"> ・電子端末による合意形成の問題、時間がかなり経過してから反対意見のいいにくさ。 ・人間関係によって左右される意思決定 ・無責任な集団の存在 |
| 6 | 金曜 5 限を見てきて、金曜の夜の | <ul style="list-style-type: none"> ・周囲の雰囲気に流される ・水面下で行われている合 |

| | | |
|---|--|--|
| | LINE をやって、最後、月曜の朝の会で、与えたインパクト | 意形成への恐れと不安 |
| 7 | もう一度、生徒 B 側の曲に決め直すべきなのか、それとも、金曜日に一度決まってるんだから、決まったことを守るべきか、どちらの立場ですか？ | <ul style="list-style-type: none"> ・正当な手続きでの合意形成 ・合意形成する前の参加者の周知な準備 ・再度話し合いを実施 ・朝の会の連絡事項は公の場であると判断し、決定を支持 ・大勢の拍手は意見の主体を象徴 |

プログラムの学生の振り返りの要約について、表 8 に示す。振り返りでは、ケースの題材に関しては“いろんな場面でありそうだな...こういう状況になったときに、やっぱ、最初の時点から、どう動けばいいの”など【同じ場面で対応できるという自己効力感】や【多様な価値の中で考える客観的要素との矛盾と難しさ】、【考えの背景に多様な理由があることへの気づき】、【立場の違いを考慮する大切さ】などの学びがあった一方、“客観的な要素の矛盾とかが...あって、何かそういった、その矛盾と、どうやって付き合っていくのか、また考えるのが、十人十色で、すごく難しいなという考えを、今日持ちました。”のような【多様な価値の中で考える客観的要素との矛盾と難しさ】が挙げられていた。

また討論型の授業の方法については、“皆さんのすごい深い考え方が、たくさんあって、すごく勉強になりました。”のような【他者の意見からの刺激】、“綺麗ごとだけじゃないなと思ってたのが、印象的で、もちろん、なん、もちろんその、強い人がいたら、そこに付きたくなるとか、そういうのも、いい子ぶろうとせず、隠さず、ちゃんとしゃべってるからこそ、こういう議論ができたのかなと思いました。”という【本音ですることその議論の深まり】があったこと、さらに【ケース討議によって客観的な物事の捉え】【多様な価値に触れる面白さ】【ケースから捉えた学校教育の課題】【ケースメソッド教授法による討論の面白さ】が挙げられていた。異なる大学、専攻との合同授業に関しては【他専攻・他学部との議論により異なる価値に触れる新鮮さ】、“チェックを入れてなかった所を、こう、みんなが取り出して、書く、こう、ここがどうっていうの、話してるのを見て、視野が広がったなと感ずることが多かった。”などの【視野の広がり】が挙げられていた。また、他専攻や他大学との異分野での合同授業であるからこそ“生徒主体にするという点も分かりますし、ただ、正当性も評価するっていうの、どちらも分かるので、私は、養護教諭を目

指す者としての視点で考えてみました。で、私はやっぱり、マイノリティーを大切にしたいと思う”などの【将来目指す専門職としての視点での捉え直し】が図られていた学生もいた。

これらの結果からも他大学他学部との合同授業は日頃、似たような価値を持ちやすい学生同士の議論とは異なり“何か、面白いっていうか、何か、自分の考え方とか、物の見方が一步、ステップ、上に行ったんだなっていう感じがして、すごく楽しかったです。”という意見に表れているように、同じ専攻、学部の学生間の授業よりもさらに多様な価値に触れる可能性が高いことが示唆された。また、他県にまたがる大学との合同授業は、通常なら設計が困難であるが、オンラインにより実現し易い可能性が高く、今後のケースメソッド教授法の新たな手法として期待できるものと考えられた。

表8 プログラムの学生の振り返りの要約

| 要約 | 代表的なデータ |
|--------------------------|---|
| 同じ場面で対応できるという自己効力感 | 現実にすごい、いろんなところでありそうだな、同じようなのがありそうだなっていうふうに思ったんですけど、...自分もしこういう、こういう状況になったときに、最初の時点から、どう動けばいいのかっていうのが、すごく大事になってくるなあと思いました。 |
| 多様な価値の中で考える客観的要素との矛盾と難しさ | 客観的な要素の矛盾とかが、どうやって付き合っていくのか、また考えるのが、十人十色で、すごく難しいなという考えを、今日持ちました。 |
| 考えの背景に多様な理由があることへの気づき | 事例を見てみると、どっちの側にも、ちゃんとした理由っていうか、何か考えとかがあったので、みんなでもっと、いろいろ話し合えたら、うん、何か、より多くの人が納得して、んとな、決定することができるんじゃないかなって思いました。 |
| 立場の違いを考慮する大切さ | 私も、その頭の中では、こうするべきだって思っているけど、他人の権力とか、一人一人が大事にしていることの違いとか、立場の違いを考慮すると、それどおりには、いかなることが多いんだなっていうことを、実感しました。 |
| 客観的視点と実際の立場で判断する際の違い | 客観的な視点に立って考えるのと、自分がその立場だったらっていうふうで考えるのでは、やっぱり意見が違ってきたりして、すごく難しいなって思ったのと、すごく勉強になりました。 |
| 他者の意見からの刺激 | 自分とは違う意見を聞いて、考えが変わったり、その違う視点からも見ることができて、すごく刺激になりました。 |

| | |
|----------------------------|---|
| | た。 |
| 本音で議論するからこその深まり | 綺麗ごとだけじゃないなと思ってたのが、印象的で、もちろん、なん、もちろんその、強い人がいたら、そこに付きたくなるとか、そういうのも、いい子ぶろうとせず、隠さず、ちゃんとしゃべってるからこそ、こういう議論ができたのかなと思いました。 |
| ケース討議によって客観的な物事の捉え | 2つあるうちのどっちかに、絶対みんなが付くっていう状況が少なくなくて、その、その場の雰囲気流されるっていう、その中間層の、うん、私もかつて、そうだったんですけど、その人たちがいることで、さらに問題が複雑化して、そこにさらに、LINEが持ち込まれることで、さらに問題がひどい、みんな悪い方向に肥大化しているってことが、きょう、分かりました。で、やっぱそこで公正とか、その平等に物事を運んでいくってことが、とても難しいことも、きょう分かりました。 |
| 多様な価値に触れる面白さ | その2つ、主に2つの立場なのに、意見は何十個もあって、Aくんのっていう人間一人に対しても、すごいいろいろ、みんな言うことがあるっていうか、そこがすごい何か、面白いっていうか、何か、自分の考え方とか、物の見方が一步、ステップ、上に行ったんだなっていう感じがして、すごく楽しかったです。 |
| ケースから捉えた学校教育の課題 | 生徒自身でこう、学級会の運営方法について検討することが、なぜ必要なのかっていうのを、生徒に問うことはない。で、このケースを使えば、そういったことが、まあ生徒に、問うことができるので、まあ、こういった、まあ、学級会の運営方法は、について、検討することが、すごく重要。 |
| ケースメソッド教授法による討論の面白さ | ディスカッションが何か、ちょっと面白かった。こう、反論が来て、こう、僕も反論、返せるっていうの、ちょっと面白かったんで、ぜひともやりたいなって、まだ、まだまだやりたいなと思ってます。 |
| 他専攻・他学部との議論により異なる価値に触れる新鮮さ | 今回討論をしてみて、同じ専攻の子で、普段討論するときって、あんまり反対意見が出ることってないので、反対意見が出た討論を、きょう聞いていて、とてもやっぱり、普段より深い討論になったと思うので、自分がこれから意見を持つときは、自分が持っている意見と、あと、意図的に反対の意見も考えてみて、どちらもよいものにできるようにしたいなと思いました。 |
| 視野の広がり | チェックを入れてなかった所を、こ |

| | |
|----------------------|--|
| | う、みんなが取り出して、書く、こう、ここがどうっていうの、話してるのを見て、し、視野が広がったなど感じるが多かった。 |
| 将来目指す専門職としての視点での捉え直し | 私はどっちの、何かその、生徒主体にするという点も分かりますし、ただ、正当性も評価するというの、どちらも分かるので、私は、養護教諭を目指す者としての視点で考えてみました。で、私はやっぱり、マイノリティーを大切にしたいと思う |

(鎌塚優子)

おわりに

最後にここまでの検討を振り返り、道徳教育の文脈での位置づけに言及しつつ、本論文の結論としたい。

本論文において検討してきた4つのアプローチと9つの実践枠組みを具現化した仮説的授業実践は、本研究においてすでに構築してきた10の重要次元を損なわず、再構築する方向としての妥当性が担保されることが明らかになった。9つの実践枠組みをもとに今後の教育を構想することは有効であると言える。4つのアプローチも9つの実践枠組みも筆者らが仮説的に設定したものではあったが、2つの授業実践を振り返るかぎり、4つのアプローチが大きな方向性を述べている一方で、9つの実践枠組みはそこに具体性を付与する構造になっていることが明らかになった。このことは机上での演繹的な論理であるにとどまらず、実際に行った授業実践からも帰納的に取り出すことができたことを示している。特にケースメソッド道徳における教師の役割は、「伝達する・教えること」にあるのではなく、ディスカッション・リーダーである。ここでのディスカッション・リーダーの機能は、討論の流れが大きくずれた場合や、論点が定まらない場合に調整することに加えて、ケースの内容に関する質問を契機として、最小限の追加情報を与えること、さらに討議終了後の振り返りの運営が挙げられる。特に振り返りの運営においては、道徳科や道徳教育において一定の学びが期待される道徳的諸価値を理解することが含まれるが、往々にして複数の価値が導かれるため、これらの諸価値を交通整理することも、役割に含まれる。

学習指導要領解説に指摘される通り、ここまでの道徳教育における課題は、(1)「道徳の時間」が各教科等に比べて軽視される傾向にあったこと、(2)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が行われる傾向がみられたこと、(3)発達段階等を十分に踏まえず、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みられたことの3点に集約されてきた(文部科学省2018b, 2018e)。新学習指導要領の全面実施に先立ち、

「特別の教科 道徳」は小学校では2018年に、中学校では2019年にそれぞれ先行実施されており、こうした諸課題を乗り越えられる実践の積み重ねが期待されてきた。学校の中には、これまでの道徳の時間の枠組みや道徳教育の蓄積を活用しながら、それらを乗り越えるような教科化時代にふさわしい新しい試みを進める学校もみられた。他方で、小学校と中学校のみで教科化された道徳教育は、高等学校との接続という面で構造的に困難な部分を包括しているという課題を抱えている。

この課題は(3)で指摘された課題とともに、今後の応答が期待される部分である。今回の実践では、高等学校との道徳教育上の接続を念頭に置きながら、小学校において区分される発達段階が前後の接続はいかにして可能かという視点から実践事例Aの実施と分析を行った。また、実践事例Bでは、やはり高等学校への接続を念頭に置きながら、対象を多様な背景を持つ大学生に設定し、実践と分析を行った。これからの道徳教育の方向性の大枠は「考え、議論する道徳」の実現であることから、思考を深めながらディスカッションを行う力の涵養はいかにして可能かという大きな課題に直面しているが、本論文で検討してきた2つの実践はこの大きな課題に対して、ケースメソッド教授法の観点から応答するものでもあった。いずれも、オンラインでの試みであるが、すでに言及した通り、ケースメソッド教授法は、道徳教育以外における先行実践事例や研究蓄積から示されるようにオンラインでの実践とその利点を共有するものであるために、本研究における実践でも採用し、本論文での検討と分析を通じてその効果を確認することができた。

本実践全体を通じて、教材が新しい社会課題を提起するケースであっても、また授業提供方法がオンライン授業であっても、さらには、討議の主役が子どもたちであっても教職課程学生であっても、重要10次元はまったく損なわれることなく維持された。加えて、教職課程学生を子どもたちと教職課程教員の間存在的存在と位置付ければ、重要10次元を子どもたち以上に実現していることも明らかになり、子どもたちに対する授業を行うだけでは見えにくい、10次元の達成目標イメージも明確になった。さらに、複数大学の教職課程学生で構成したクラスにおいても、激動の時代の学校教育モデルの探求に直接貢献しているという使命感からか、思考にも発言にも力があり、協働空間もオンライン上に適切に構築できていた。また、学校を介さないオンライン教育が、それゆえに不安定になっているという事象は、2つの実践事例をみる限り確認できなかった。学校に在籍する児童生徒を学級単位で学習させるのではなく、教育NPO法人が募集した有志学習者のみの少人数クラスゆえのエンゲージメントの強さも、熱量も感じられた。特に、オンラインは学校

外教育の新たな提供チャンネルになり得ることも示唆された。ケースメソッド教授法を活用してきたビジネススクールにおける 2020 年度の実践でも、ロングケースを用いた授業、参加者による創発を大きく求めるケースメソッド授業は、オンラインで実践すると大きな成果が出にくいという声があることは否めない事実だが、他方で構造的に運営するケースメソッド授業であれば、オンラインでも十分に実践できることも報告されている（竹内 2020）。例えば、「電子黒板の機能が秀逸」「グループ討議とクラス討議の往復がリアルな教室使用授業よりはるかに容易」「投票機能などを用いて、学生の立場を表明させやすい」といった利点が現場の教員からは実感され、オンライン授業は「教室に居るときより活発に発言する学生が多数いる」など、「今日の学生が能動的かつ快適に取り組める学修活動像に光を当てている」強みが存在し、むしろ「物理的空間よりも電子的空間のほうが快適に、そして個を強く表出できる」可能性があるとも言える。

他方、「考え、議論する道徳の実現」のためには、教員の資質・能力の涵養も必要である。教員養成における教師の能力は、「教えること」「伝えること」のスペシャリストを養成することに力点が置かれ、教員志望者もその関心を強く持つ。これからの道徳教育においては、この能力に加え、かつそれを基盤としながら、ディスカッションを通じて児童生徒の内省・意見表明・自己の確立を支援できる「引き出す」プロフェSSIONナルになることが期待されていると言える。かつてドナルド・ショーンは、専門家像について、「技術的合理性」に基づく「技術的熟達者」から、「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家」へ転換することを提唱したが、まさにショーンが指摘するように、児童生徒が直面する複雑で複合的な問題に「状況との対話」に基づく「行為の中の省察」によって対処し、児童生徒とともに問題に立ち向かう実践を遂行する能力が教員養成上の課題でもあり、道徳教育もその課題を共有するものである。本研究で検討してきたように、ケースメソッド教授法の活用はその一助になる可能性がある。ただし、この実現のためにはある程度の組織的な運用を実現していくことが不可欠である。本研究ではこの課題への応答を部分的に試みてきたが、課題がまだ残されたままであると言わざるを得ない。これについては今後の課題としたい。

道徳教育の実践としては、道徳教育における「考え、議論する道徳の実現」という現代的な課題への応答として、ケースメソッド教授法を活用することで、ケース開発とその実践によって、抽象的でそのままでは思考することが難しい側面のある道徳的諸価値をディスカッションすることが実現された。学習者中心型実践を実現することで、文部科学省（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2015）が提案する

「道徳科における質の高い多様な指導方法」への寄与を踏まえ、それらが一定程度実現されたと言えるだろう。ただし本研究は、学校における道徳教育の実践という視点からみれば、学習指導要領における最低基準領域をいくらか超える教育実践に向かった。しかしながら、変動する社会の下での道徳教育の実践を再構築するというテーマは、必要最小限を目指しても必ずしも十分とはいえない。それならば、問題を単純化せずに複雑なまま大きくとらえ、教育それ自体も大きく構想して、学校教育の現実よりも少しだけ遠くに結実させることにも本研究の役割があると思われる。そうした教育の結実に向けて、大人にも考え甲斐があるような難問を扱ったケース教材、オンライン授業、教育 NPO との連携、教職課程学生参画といった新しいアプローチからは、今後の方向性への示唆が得られた。特に、教育内容の事前検討、教員養成、児童生徒に対して行う教育の実施、保護者との対話や啓発、教員研修、学校管理職研修という学校教育をめぐる一連の教育活動が、ケースメソッドという教授法を通貫させることによって、一気に見通せる可能性があることが示された。

（中村美智太郎・竹内伸一）

引用・参考文献

- L. B. バーンズ・C. R. クリステンセン・A. J. ハンセン（高木晴夫訳）（1997/2003）『ケースメソッド実践原理——ディスカッション・リーダーシップの本質』ダイヤモンド社。
- Copeland, Melvin T.(1958), *And Mark An Era: The Story Of The Business School*, Harvard Business School.
- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）』
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
[最終閲覧日：2021年1月3日]
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領』東洋館
- 文部科学省（2018b）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき。
- 文部科学省（2018c）『中学校学習指導要領』東山書房。
- 文部科学省（2018d）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』教育出版。
- 文部科学省（2018e）『高等学校学習指導要領』東山書房。
- 村本芳郎（1982）『ケースメソッド経営教育論』文真堂。
- 西野真由美・鈴木明雄・貝塚茂樹編（2017）『「考え、議論する道徳」の指導法と評価』教育出版。
- 中村美智太郎・鎌塚優子・岡田加奈子・鶴澤京子・

- 竹内伸一（2015）「ケースメソッド教育のアプローチを活用した道徳教育の可能性——教材の開発とそれを用いた授業の検討」『静岡大学教育研究』第11号，59-74頁。
- 中村美智太郎・鎌塚優子・竹内伸一・岡田加奈子（2018a）『ケースメソッドで考え，議論する道徳教育に活用するケース集』松本印刷。
- 中村美智太郎・鎌塚優子・竹内伸一・岡田加奈子（2018b）『とことん考え話し合う道徳——ケースメソッド教育実践入門』学事出版。
- ドナルド・ショーン（佐藤学・秋田喜代美訳）（2001）『専門家への知恵——反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- ドナルド・ショーン（柳沢昌一・三輪建二訳）（2007）『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。
- 竹内伸一・鎌塚優子・中村美智太郎（2019）「ケースメソッドによる道徳教育を指揮した一校長に関する考察——リーダーの内面に形成されゆく教育実践基盤をナラティブから取り出す試み」『静岡大学教育学部研究報告』（教科教育学篇）第51号，67-82頁。
- 竹内伸一（2014）「能動的学修を可能にするケースメソッド教育の実現過程——高等教育の事例から」『教育学研究ジャーナル』第15号，中国四国教育学会，21-30頁。
- 竹内伸一（2020）「名古屋商科大学のオンライン授業実践」『IDE 現代の高等教育』第623巻，IDE大学協会，18-22頁。