

ケースメソッド教育のアプローチを活用した道德教育の可能性：教材の開発とそれを用いた授業の検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2015-05-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 美智太郎, 鎌塚, 優子, 岡田, 加奈子, 鵜澤, 京子, 竹内, 伸一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008583

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—

中村 美智太郎 (静岡大学教育学部)
鎌 塚 優 子 (静岡大学教育学部)
岡 田 加 奈 子 (千葉大学教育学部)
鵜 澤 京 子 (千葉県立長生高等学校)
竹 内 伸 一 (慶應義塾大学大学院経営管理研究科)

はじめに

近年、グローバル化や価値の多元化が急速に進む社会の変化を「生き抜く力」を育成することが緊急の課題である。しかし、わが国の子どもには、生命尊重の心や自尊感情の乏しさ・人間関係を築く力や集団活動を通じた社会性育成の不十分さといった道徳的な問題がみられることが、しばしば指摘されている¹。

こうした問題認識を受けて、平成 20 年度中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」において道徳教育の充実が示され、この方針に基づいて平成 20 年、21 年に改訂された新学習指導要領において改善が図られた。しかし、教育関係者においては、いまだ効果的な指導法が共有されていないなど多くの課題が残された。これを受け、道徳教育の充実に関する懇談会は「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）（平成 25 年 12 月 26 日）」で道徳改善と充実のために道徳の教科化を進めていく具体的な方策について報告した。この報告に基づき、中央教育審議会「道徳に係わる教育課程の改善等について（諮問）（平成 26 年 2 月 17 日）」では、①教育課程における道徳教育の位置付けと、②道徳教育の目標・内容・指導方法・評価についての検討が行われた。同時に、道徳教育の重要性について「絶え間なく生じる新たな課題に向き合い、自分の頭でしっかりと考え、また他者と協働しながら、より良い解決策を生み出していく力が不可欠である」ことが示され、その指導方法に、クラスでディスカッションを行う言語活動を盛り込むことが重要であると指摘されている。

これらの残された課題に取り組み、この意図を教育現場で十分に実現するためにも、また道徳教育が進展しない主な理由として平成 24 年「道徳教育実施状況調査結果の概要」で指摘されている、適切な教材入手・効果的な指導方法・指導の効果を把握し評価することの困難さを乗り越えるためにも、新しい道徳教育の教材を開発すること、及び評価の観点の基礎となるデータを収集することが不可欠であると考えられる。この際、とりわけ特定の価値を押し付けることなく、多様な価値を尊重し合いながら協働していく社会を形成していくための判断力と行動力を涵養可能で、かつ子どもたちの特性に合わせた参加型・問題解決型の総合的実践能力の基礎を養うことができる教材を開発することが求められる。特に、学習指導要領において求められているように、多様な人間の心情や価値に対する思考を深めていくためには、発達障がいなどさまざまな認知特性を持つ子どもに対応することへの目配せを充分に行った教材内容にも留意する必要がある。

本研究は、こうした道徳教育における課題に実践的に応答しようとするものであり、研究アプローチ

として「ケースメソッド教育」の理念と方法論を採用する立場に立つものである。本論文は、この研究において開発した教材とその実践の一部を検討することで、ケースメソッド教育のアプローチからみた道德教育の可能性を探ることを意図するものである。まず第 1 節において道德教育の文脈から本研究を理論的に位置づけることを試み、これをもとに第 2 節ではケースメソッド教育を概観的に特徴づけつつ、道德教育の文脈の中に移し替える（中村）。第 3 節では、これまでのケースメソッド教育をもとにして行ってきた、本研究における教材開発とその実践について報告する（鎌塚・岡田・鶴沢・竹内）。このうち特に A 中学校の結果を報告するとともに、それを分析し、考察を加える（鎌塚）。第 4 節では、開発した教材の位置付けと本論文での検証を振り返ることで、本研究の課題と展望についての示唆を得る（中村・鎌塚）。

1. 道德教育におけるアプローチ——本研究の位置付け

さて、本研究がケースメソッド教育の理念と方法論を採用する立場に立つ理由は、ケースメソッド教育に基づく教材は、道德の時間を中心にしたがらの学校全体で行う道德教育における多くの場面にも適用することが可能だと目されるからである。このことは、学種指導要領による方針と的確に合致する。例えば、現行の「小学校学習指導要領」第 1 章総則における「第 1 教育課程編成の一般方針」のなかで、道德教育のあり方について次のように示されている。

学校における道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。²

この点について中学校もほぼ同じ内容が示されているが、小中学校の学習指導要領における道德教育の方針は、道德教育とは、年間 35 単位時間の「道德の時間」と、その他の教科や活動のそれぞれの特質に応じて、学校の教育活動全体とで構成されるというものであると言える。このような構成をとるのは、道德教育が、子どもの内面における道德性の醸成に主眼が置かれている従来型の「価値の伝達」型の授業を発展的に維持しながらも、生活全般にわたる心情・行動両面に配慮した学校全体での活動へと拡大されているということを意味すると考えることができる。こうした観点に立つと、子どもが個々に心の中で道德的な問題を深く考えることを基盤としながらも、それを実践に移すことを可能にする教材及び方法開発が必要であると言える。ただし、このことは、学校における道德教育が、従来の道德的な「価値の伝達」型の「道德の時間」からの脱却を意味するのではないということには注意が必要である。だが、「道德の時間」を除いた学校全体での道德教育のあり方については、いまだ開発の余地が充分に残されており、従って課題であると言える。

道德教育のアプローチについては、これまでに「価値の伝達」型授業、「モラル・ジレンマ」型授業といったものが提案されてきており、一定の成果を上げている。「価値の伝達」型授業は、主に副読本等の読み物資料を使用して、登場人物の心情に関わる道德的価値を抽出して子どもに伝える伝統的なタイプである。これに対して、「モラル・ジレンマ」型授業は、コールバーグの道德性発達の理論に基づいて、自らの価値の問い直しを通じて道德性の段階を上昇させるように仕組まれたものである³。「モラル・ジレ

ンマ」型授業における諸価値の問い直しを含め、これまでのアプローチはいずれも教育基本法及び学習指導要領の理念をその枠組みとしている。

教育基本法(平成18年法律第120号)第1条では教育の目的について「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と述べられ、第2条にこの目的を実現するための目標が示されている。この目標においては、「個人の価値の尊重」「正義」「責任」「男女平等」等に加え、「公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」(三)や、「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」(四)、さらに「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」(五)が規定されている。平成18年に示された現行の教育基本法に新たに既定された項目では、新たに生じている道徳的問題を包含するために上げられていると解釈できることから、「生命尊重」「環境の保全」「郷土愛」「国際社会」といった用語が併記されていることにも注意しておきたい。

また、現行の学習指導要領における道徳教育の内容は、「1 主として自分自身に関わること」「2 主として他の人とのかかわりに関すること」「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」「4 主として集団や社会のかかわりに関すること」の四つの視点によって成り立っている。これらの諸視点同士の位置づけについては、すでに論じられているように⁴、相互に深く関連付けられている。

道徳教育の様々なアプローチは、これらの枠組みを保持しながら、子どもを取り巻く新しい環境に対応した道徳的内容を含んでいるが、特に「モラル・ジレンマ」型授業や、「モラル・スキル・トレーニング」型授業⁵といった比較的新しいタイプの道徳教育のアプローチは、心の中で生じる道徳的な事態が現実の行為においてどのように現れ得るかという視点を重視するものだと整理することができる⁶。

以上のようにこれまでの道徳教育のアプローチを概観してみると、これからの学校における道徳教育では「道徳的实践力」を高める具体的な実践方法とそれに基づく教材開発が求められているとみることができる。この際に、「道徳的实践力」を高めるためには、子どもが住まう地域社会や家庭との連携が不可欠である。子どもが自らの人生の意義や目的を自覚的に捉え、豊かな人生を歩むための基盤は、家庭と地域社会にある。道徳教育は従来、こうした家庭や地域社会のネットワークによってなされてきたが、今日では多元主義的社会の到来や社会変動の中で、それが困難な状況も指摘されている。こうした困難を乗り越えるために、学校と家庭・地域をつなぐ役割を大学も担うことが期待されている。E. デュルケムが指摘するように⁷、道徳的成熟の実現が社会との連携を不可欠とするならば、子どもの人生を家庭・地域を含む社会全体で包括的に育成していくベースの構築は、まさに道徳的な営みであると言える。

本研究では、これまでの道徳教育の概観のもとに、「ケースメソッド教育」というアプローチを採用して、「道徳の時間」と「学校全体」での道徳教育における両面で活用可能な教材を開発することで、子どもの道徳的实践力の育成に、ケースメソッド教育の活用を通じて寄与することを目指すものである。そこで、次に、この「ケースメソッド教育」について概観し、あわせてそれを道徳教育に導入することの意味についても検討を加えたい。

2. ケースメソッド教育というアプローチ

学校教育において顕在化しつつあるこれらの道徳的課題を解決するために本研究で活用する「ケース

メソッド」とは、19世紀初頭にハーバード大学のロースクール（法律大学院）で用いられていた判例研究の授業方法であったものを、同じハーバード大学ビジネス・スクール（経営大学院）において経営教育へと展開されたものである⁸。ケースメソッド教育においては、教師・講師が学生・参加者と共に「クラス全体で討論しながら授業を進め」、「討論」＝「ディスカッション」の形式をとる。この際、ディスカッションでは「教材の資料」として「実際の出来事が記述された数ページの事例」を使用する。この「事例」を「ケース」と呼び、この「ケース」をもとにして、教師・講師は、「議論が有益な展開になるように論点の流れの舵を取る」役割、すなわち「ディスカッション・リーダーシップ」を取る役割を担う。このため、ケースメソッド教育においては、「一方通行」になりがちな教科書を使用するタイプの授業に比べて、「双方向の発言」がより期待される。

高木晴夫は、このハーバード大学におけるケースメソッド教育を日本に導入した研究者の一人だが、その教育効果について、次の5点を指摘している⁹。すなわち、（1）学生の興味を惹起しやすいために「自発的な学習意欲を喚起」すること、（2）「現実問題の解決という“経験”のなかで概念や考え方」を自分のものにすることができること、（3）現実問題をケースとするために状況評価と概念応用の技能を育成することができること、（4）グループ研究や人間同士の相互関係の有効性を認識することができること、（5）既成概念の応用と新しい概念の展開の方法を身につけることができること、である。これらは、ケースメソッド教育において「強い精神（*tough-mindedness*）」を身につけることとして集約されるが、高木は日本の教育的土壌がアメリカのそれとは異なることを十分に認識しつつ、ディスカッションを通じて「意思決定プロセス」を重視しながら意思決定と実行力を身につけていくことが実現されることこそが、このケースメソッド教育の教育効果であると主張している。この教育を通じて、「個の尊重」と「関係性の創造」を同時に達成することができるならば、今日の社会的課題に応答できる能力を持つと考えることができるという。

高木によるケースメソッド教育の教育効果は経営学という枠組みの範囲内で報告されているものだが、それを教職課程に導入する川野司もまた、類似した効果を報告している。川野によれば、ケースメソッド教育の特徴であるディスカッションによって、「お互いの思考プロセスを観察学習」することで、「コミュニケーション力が磨かれていき、協同した学習が可能になる」¹⁰。コミュニケーション力の発揮を求められる教員には「専門的知識」と「総合力」が不可欠だが、「専門的知識」をただ身につけるだけではなく、それを実際に活用することが重要であり、この活用を可能にするためには、ケース教材を使用するケースメソッド教育によって、テーマとなっている問題を「自分の問題として、または当事者として考える状況を作り出す」ことが役立つ。川野はこのことを、（1）楽しく学べること、（2）自己表現スキルを修得できること、（3）実践的指導力を修得できること、（4）対人関係スキルを身につけること、という四点から説明している¹¹。

高木や川野の検証するケースメソッド教育における教育効果は、ケースメソッド教育が実践される場に左右されず、一定程度の普遍性を持つと目されるが、これを道德教育において導入した事例は、いまだ見られない。本研究では、先行事例の検証効果と同レベルの効果を期待し、先駆的に道德教育への導入を試みる。

このような特徴を有するケースメソッド教育を道德教育の次元に導入する場合、子どもや参加者が判断や対処を求められる模擬ケースを教材に討論することが可能となり、道德的な問題の当事者の立場に立って、とるべき行動を思考し、さらに判断を下すことができるようになるまでのプロセスを「個の尊

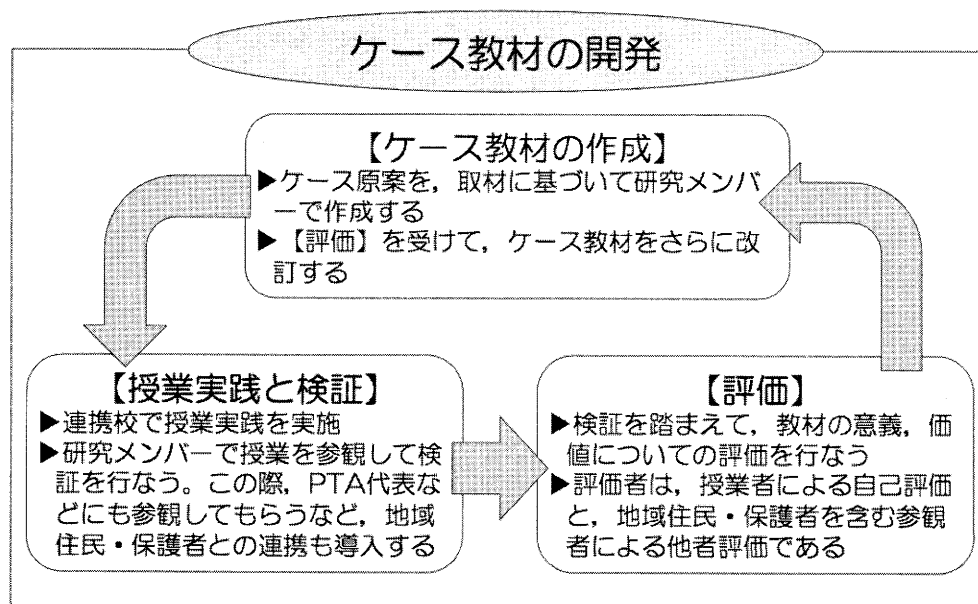
重」と「関係性の創造」を同時に満たしつつ、道徳性についての思考を深めることができることが期待される。そして、このことは「道徳的実践力」の涵養へと繋がる基盤形成になり得るとみなすことができる。この期待を実現するためには、道徳的な問題に関わる「ケース」を開発し、それを参加型・問題解決型で学習するという方法に基づいた授業として構成することを心がける必要がある。

以上の見解に基づいて、本研究では、この方法をベースにしつつ、すでに申請者らの研究グループが行ってきた専門職研修に対応するためのケース開発を道徳教育に適用し、多様なケースで要求される意思決定と総合的実践能力の基礎を磨くことのできる道徳教育のケース教材開発に取り組む。すでに実践されてきたケースメソッド授業の教育効果には「具体的に討論することにより学習が深まる」「学習事項を実践に応用する技能を育成できる」「疑似体験により将来起こりうる事象に対してよりよい準備ができる」「参加者の多様な価値観により啓発される」といった点が挙げられることから、ケースメソッドを、類似の状況に対処できる総合的な実践能力を学ぶために有用な教育方法であると評価することができる。そこで本研究では、さらに教育現場との緊密な連携のもと、現場での試行・改善を繰り返し、より効果的なケース教材を開発することで、理論的にも実践的にも、教育現場での道徳教育に役立つ教材を開発・評価し、子どもの総合的実践能力の育成を促進することを目指す。

3. ケースメソッド教育に基づく実践の検討

本研究の概念図は【図1】に示す通りである。

【図1：本研究の概念図】



まず研究グループ全体でケース教材の開発を行い、それを連携する学校で実施する。実施に際しては、授業者を研究メンバーあるいは連携校の教員とし、連携校教員や地域住民・保護者等の参観を取り入れ、授業を主観的かつ客観的に振り返り、検証を行う。授業終了後には、この検証を基にして、教材の意義づけ等について多角的に振り返り、授業内容のリフレクションを行うとともに作成したケースそれ自体の評価を受ける。評価を行うのは、授業者本人・保護者を含む地域住民・提携校の教員である。この多面的な評価を基にして、さらにケース教材と授業方法を改訂しながら、ケースメソッド教育に基づく道

徳教育の試み全体を改善していくプロセスを経る。この一連のプロセスによって、常に改善を図る。

3-1. 対象及び時期

2014 年年 9 月～12 月にかけて、S 県の公立中学校 2 校の 2 年生 108 名、3 年生 197 名、T 県の公立高等学校 1 校の 2 年生 120 名を対象とし、作成した教材ケースを以下の計画で実施した。

時期	学校種	学年	学級数	ケース名	授業担当
7 月	高等学校	1 年	1	誰にも言わないで	研究チーム
9 月	A 中学校	2 年	4	リレー選手の選考をめぐって	研究チームアドバイザー
10 月	B 中学校	3 年	3	リレー選手の選考をめぐって	研究チーム
11 月	B 中学校	3 年	3	リレー選手の選考をめぐって	担任
11 月	B 中学校	3 年	3	誰にも言わないで	担任
12 月	高等学校	2 年	3	ある電車の中での出来事	研究チーム

3-2. 研究方法

(A) ケース教材の開発

ケース教材の開発プロセスは次の通りである。

- ① 開発ケースにおけるテーマ設定の吟味
- ② 授業展開例（指導案等）の作成
- ③ 授業実践と検証・評価

開発に際しては、中学校 3 校、高等学校 1 校と連携し、ケース教材の作成、授業実践、検証・評価のプロセスを経ることで、ケースの改善を繰り返し、それによって教材を彫琢していく。特に、学校現場で喫緊の課題となっている現代的な内容を厳選し、テーマは、いじめ、インクルーシブ教育、異文化（国際化）、マナー、情報モラル、規範意識等を含むように設定する。

(B) 評価の観点の基礎となるデータの収集

【参加者の生徒の評価の観点の基礎となるデータの収集】

授業実践後、授業の目標に到達することができたか、生徒の感想や議論の記録をもとに目標に沿った評価の観点の基礎となるデータを収集する。評価表は、すでに研究チームが専門職研修に使用している評価表を基盤とし中学校用の作成を行った。中学校の教員及び該当学年の生徒と同学年の他校の生徒に、評価表を実施してもらうことで検討し、作成した。

調査内容は、①実施日・学年・性別の基本属性、②ケースメソッド経験回数、③授業の満足度 1 項目（5 件法）、④ケースについて 2 項目（5 件法）、⑤話し合いについて 9 項目（5 件法）、⑥授業のねらい⑦授業後の意識変容（5 件法）について選択式 1 項目、自由記述、⑧自由記述による授業感想で構成された。

【授業者評価の観点の基礎となるデータの収集】

授業参観者による評価を実施した。授業者本人の評価と共に評価の観点が適切であるか検証し、授業者評価の観点の基礎となるデータの収集を行った。概念図に示す通り、本研究によって開発される道徳

教育を通じて「統合的実践能力の獲得」によって、子どもが社会を「生き抜く力」を育成することが目的である。この教材を使用した道徳教育によって、グローバル化や情報化のめざましい進展によって複雑化した学校や実社会を「生き抜く」ための基盤を醸成する。子どもを取り巻く環境はますます複雑化し、多種多様な価値観が共存する状況が出現している。発達途上であり経験の少ない子どもたちの中には、そうした環境の変化に対応しきれず、困難な状況に陥り、場合によってはいじめに巻き込まれてしまう子どもも少なくないのが現状である。特に家庭の教育力の低下に起因するいじめの問題については、いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 15 条第 1 項において学校が「児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない」と規定されている通り、家庭を含めた地域全体でなされる「対人交流」を通じた道徳教育への今日的な要請に応答する。

本研究で開発する参加型・問題解決型の教材を使用することで、総合的実践能力の基礎を養い、「生き抜く力」の育成が広く可能になることが期待される。具体的に期待される成果は、次の 4 点である。

- (1) これまでの道徳教育で残された課題に対する取り組みの改善
- (2) 教育現場での現代的な課題への実践的対応
- (3) 子どもの実態に合った教材提供及び指導法の確立
- (4) グローバル社会に対応した青少年の健全育成に貢献

特に教育現場と地域社会との連携により開発を進め、実践と検証を繰り返すことで、これまでの道徳教育の課題改善のみならず教科化に向けての内容の充実及び他教科などともに貢献する。あわせて、地域社会における道徳意識の高まりという波及効果も期待される。

本報告では、研究チームの講師がディスカッションリーダーを担当した A 中学校におけるケース名「リレーの選手選考をめぐる」の実践のみ報告する。

3-3. 授業計画・実施方法

授業構成及び授業の展開については、研究チーム間で複数回の会議を経て決定した。A 中学校の授業は、近隣の小学校、中学校及び教育委員会の参観のもと、午前中 2 学級、午後 2 学級実施した。生徒の反応を観察しながら、1 学級目と 2 学級目の間にチーム内の振り返りの時間を設定した。振り返りは研究チームのみならず、授業参観者による意見交換を含めて行った。授業展開は、毎授業ごと改善を繰り返しながら進化した。

3-4. ケースの概要

本論文で取り上げて検討するケース内容は、中学校 2 年生のあるクラスで体育祭のリレーの選手選考を決定することになったが、選手候補がほぼ決まりかけていたところに、100 メートル走県トップレベルの生徒が転入してくることになり、選手選びが難航し始めるという設定である【次頁、表 1 を参照のこと】。

3-5. 分析方法

分析には統計ソフト SPSS を用いた。学級別、項目ごとのクロス集計を行った。自由記述については、質的研究の帰納的アプローチの手法である Mayring の内容分析¹²にしたがって行った。自由記述のデータから、項目ごとに調査対象者が本授業に参加することによってどのような意識の変容があったかにつ

いて示されている部分を抽出し、要約した。その後類似するデータをまとめてサブカテゴリーとした。さらに類似する内容を集約し、カテゴリーとした。

3-6. 倫理的配慮

対象校には、研究の趣旨と研究への参加、協力、研究が個人の自由意志に基づくものであること、参加しない場合や、参加の同意が得られた場合においても同意を撤回したり、また回答を拒否したりした場合に不利益を受けることが一切ないこと、収集したデータの公表、保存破棄についてなどを説明し、同意を得て行なった。本研究は大学倫理委員会の承認を受け実施した。

表 1 作成ケースの概要	
授業名	体育際の学級対抗リレーの選手の選考をめぐる
ねらい	体育祭の学級対抗リレーの選考が難航するという状況の中、それぞれの立場や背景を考慮し考えることができる。
キーワード	多様な価値観 それぞれの立場 判断基準
ねらい達成のための目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ディスカッションを通して、様々な立場関係者の対応の背景について根拠に基づいて類推することができる。 ・ディスカッションを通して、さまざまな立場や心情、価値観について根拠に基づき考えることができ、さらにそれらを踏まえた上で判断することができる。
ケース内容	<p>体育祭のリレーの選手を4名選ぶことになった。学級会での話し合いで決定される。リレーの選手は例年体育の授業での50メートル走の結果に基づき判断されており、選手候補はほぼ予測がついていた。そのため選考されるであろうと思われる生徒は、すでに練習に取り組んでいた。しかしその学級に突然、100メートル走県トップレベルの生徒が転入してくることになり、選手選びが難航し始めた。そのような状況下においてどのようなことを大切にまたは基準とし選手を決めれば良いのか、生徒たちは困ってしまった。</p>
設問	<ol style="list-style-type: none"> ①あなたはリレーの選手を誰に決めたいと思いますか。（なぜ、そう思うのか根拠に基づき意見を述べてください。 ②あなたは、この物語を読んで、学級対抗リレーの選手はどのように決めるべきだと思いますか。 ③「走ることになった人」と「走らないことになった人」にあなたはどのように接しますか。 ④学校行事とは何のためにあると思いますか。 ⑤「男子リレーの選手をみんなんで決めたこと」にはどのような意味があると思いますか。

3-7. 結果

1) 対象者の概要

A学級、男子14名、女子12名の計26名、B学級、男子15名、女子13名の計28名、C学級、男子15名、女子12名の計27名、D学級、男子15名、女子12名の計27名、合計男子58名（54.6%）、女子49名（45.3%）の計108名であった（【表2】）。

【表 2】 対象者の基本属性 n=108

学級	性別		合計
	男	女	
A	14	12	26
B	15	13	28
C	15	12	27
D	15	12	27
合計	59(54.6%)	49(45.3%)	108

2) ケースの内容について

ケースの内容について「身近なものだったか」の問いについて、「そう思う」「ややそう思う」と答えた生徒が 65.7%, 「どちらともいえない」が 16.7%, 「あまりそうは思わない」「そうは思わない」が 17.6%であった (【表 3-1】)。また, 「理解しやすいものであったか」の問いに対して, 「そう思う」「ややそう思う」と答えた生徒が 84.2%, 「どちらともいえない」が 14.8%, 「あまりそうは思わない」「そうは思わない」が 0.9%であった (【表 3-2】)。

【表 3-1】 ケースの内容 (身近なものだったか) n=108

学級	そう思う・ややそう思う	どちらともいえない	あまりそうは思わない・	
			そうは思わない	合計
A	19	1	6	26
B	21	4	3	28
C	13	9	5	27
D	18	4	5	27
	71(65.7%)	18(16.7%)	19(17.6%)	108

【表 3-2】 ケースの内容 (理解しやすいものであったか) n=108

	そう思う・ややそう思う	どちらともいえない	あまりそうは思わない・	
			そうは思わない	合計
A	20	6	0	26
B	26	1	1	28
C	21	6	0	27
D	24	3	0	27
	91(84.2%)	16(14.8%)	1(0.9%)	108

3) 授業の満足度について

授業に「満足している」が全体で 36.1%, 「まあまあ満足している」が 44.4%, 「どちらでもない」が 15.8%, 「あまり満足していない」が 3%, 「満足していない」が 0%であった。学級ごと

の統計的有意差はみられなかったが、授業実施順序が後半に行くに従って、「満足している」が多くなっている傾向がみられた（【表 4】）

【表 4】 学級別満足度 n = 108

学級	実施順序	満足している	まあまあ満足している	どちらでもない	あまり満足していない	満足していない	合計
A	1	6 (23.1%)	14(53.8%)	6(3.8%)	0	0	26
B	4	13(46.4%)	11(39.2%)	3(10.7%)	1 (3.6%)	0	28
C	2	8 (29.6%)	13(48.0%)	5(18.5%)	1 (3.7%)	0	27
D	3	12 (44.4%)	10(37.0%)	3 (11.1%)	1 (3.7%)	0	27
合計		39(36.1%)	48(44.4%)	17(15.8%)	3(2.7%)	0	108

4) 授業後の変容について

授業後の変容について、「はい」と答えた生徒が 25.9%、「いいえ」が 14.8%、「分からない」が 59.3%であった。B 学級に「はい」と答えた生徒が多い傾向がみられた（【表 5】）。

【表 5】 学級別授業後の変容 n = 108

	はい	いいえ	分からない	合計
A	5(19.2%)	4(13.8%)	17(65.4%)	26
B	13(46.4%)	1(3.6%)	14(50%)	28
C	2(7.4%)	5(18.5%)	20(74.1%)	27
D	8(29.6%)	6(22.2%)	13(48.1%)	27
合計	28(25.9%)	16(14.8%)	64(59.3%)	108

5) 授業後の感想（自由記述）について

31 のサブカテゴリー、さらにそこから 6 カテゴリーが抽出された。カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを [], 代表的なデータを“ ”で示す。

【いつもと異なる授業展開】については[いつもと異なる形態での楽しさ面白さ]が最も多く抽出された。[いつもと異なる形態による新しい発見], [いつもの授業とは異なる正解のなさへの驚き], “答えがないから誰でもいろんな考えの発言ができる”という[いつもの授業とは異なる正解のないことの良さ][いつもの授業とは異なる答えがないことの気楽さ][3 部作による授業展開]が示され、スクリーン（パワーポイント）の使用や、ケース教材が 3 部作に分かれていたことの授業構成の楽しさが記されていた。また“いつもの道徳よりも深く考えさせる”など[いつもの授業よりも深く考えさせる]や[いつもと異なる効率よい授業進行]による分かりやすさが述べられた。

【ディスカッションリーダーの技法】として、ディスカッションリーダーの[意見の要約]によって“話の流れがよく分かった”“実際にその人の立場、その場面を再現してやったところがより考えやすくなった”など[現実場面を再現]させるように想像力を活性化させる技法や[スクリーンによる話し合いのテーマの焦点化]によって“話し合いのテーマを焦点化できてよかった”などの意見が出された。

【ケース教材活用の効果】については、[ケースで考えることの興味関心]や“物語系だったので、い

つもより考えられることがあった”などケースが物語風に展開されていることによる〔物語による考えられやすさ〕があったこと、また〔通常では話し合わない面白さ〕が述べられた。

【実生活に役立つ授業内容】については、〔今後の生活に生かせる見通し〕や〔さまざまな対処に役立つ〕など、授業を現実場面に置き換え活用できる授業内容であることが示された。

【討論授業の効果】においては“周囲と話し合い、考えることができた”など〔話し合うことの良さの理解〕が最も多く述べられた。また話し合うことにより〔さまざまな意見・考えに対する理解の深まり〕があったり、〔人による意見の違いを理解〕したことや〔さまざまな立場を考えることによる深まり〕があったりしたことなどが述べられた。一方〔さまざまな意見の尊重の難しさ〕もあった。また、〔誰かのために決定することの達成感〕〔自分たちで最後まで決定することの達成感〕など、話し合いによる達成感も語られていた。“人の立場によってはいくらでも正解はある”など〔正解がひとつでないことの気づき〕や自分の〔意見を表明できたことの喜び〕も多く述べられており、〔発言することへの意欲の高まり〕も促されていることが推測された。討論授業は“理解できないものが理解できた”など〔理解度の深まり〕や〔新たな自分の発見〕、何かを決めるときの人の気持ちを考えることが大切など〔意思決定の際の個人の尊重〕についての気づきが述べられた（【表5】：次頁を参照のこと）。

3-8. アンケート結果についての考察

生徒へのアンケート結果によれば、ケースの内容について「身近なものだったか」の問いについて、「そう思う」「ややそう思う」と答えた生徒が6割以上を占めたことから、今回開発したケースは中学生2年生にとって概ね身近な内容であったといえよう。また8割以上がケース内容が理解しやすいものであったと回答しており、生徒の自由記述からもケースを用いることによる「考えやすさ」や「面白さ」について言及された。これらからケース教材の内容の現実味という点では、少なくとも中学2年生にとっては適切であったといえる。

ただし、両設問ともに、「どちらでもない」と2割前後と少なくない生徒が回答しているため、今後さらにその原因を明らかにした上でケースの微修正を行なう必要がある可能性がある。一方、授業の満足度については「満足している」「まあまあ満足している」の合計が8割以上を占め、また実施の順序が後半の学級ほど、満足度が高まる傾向がみられる。これは、授業と授業の間に、授業自体の振り返りの時間を設け、生徒の様子から、特にディスカッションのしやすさの点で授業改善を行なった結果であろうと推測される。とりわけ最後から2番目のD学級については、全体討論に先立ってグループディスカッションを実施したことや、最後に実施したB学級については、担任教員が授業前にグループディスカッションをしやすいように人間関係を考慮してグルーピングしておいたことによる効果の影響があったことも推測される。

これらのことから、特に普段の学校生活の中で討論授業に慣れていない学級の場合、全体討論の前にグループディスカッションを実施し、生徒個人が考えを述べやすいようにウォーミングアップしておくことも必要であることが示唆された。特に、生徒が人間関係の難しい時期でもある思春期に属するという点を考慮し、生徒が討論に慣れていない段階でも、話しやすいメンバーでグループを構成するなどの配慮が、ディスカッションの充実度に効果を発揮する場合があることも推測される。

これらのことから、ケース内容が生徒にとっていかにリアルであるかということと、ディスカッションの成立・充実の条件を学級やグループに適したものになっているかについて事前に考慮しておくこと

表5] 授業に対する感想 自由記述より)

カテゴリー	サブカテゴリー	代表的データ
いつもと異なる授業展開	いつもと異なる効率よい授業進行	いつもの授業より効率よく進んで分かりやすい。(3) いつもと違う感じでしたが、早く授業が進んだ気がしました。とても理解しやすく楽しかったです。(1)
	いつもの授業よりも深く考えさせる	いつもやっている道徳よりも深いところまで考えることができた。(1)
	いつもの授業の長さを感じさせない展開	この授業は、時間を忘れて受けることができた。(1)
	いつもの授業と異なる形態による新しい発見	いつもとは異なる形態の授業で新しい発見(1) 今までに受けたことのない感じの道徳の授業でした(2)
	いつもの授業と異なる形態での楽しさ・面白さ	いつもと違う授業だったから楽しかった。(16)
	いつもの授業とは異なる正解のなさへの驚き	いつもの授業と違う正解のなさへの驚き(1)
	いつもの授業とは異なる正解がないことの良さ	正解のないのが良かった(1) 答えがないから誰でもいろんな考えの発言ができるので、最後までしっかりと発言できました。(1)
	いつもの授業とは異なる答えがないことの気楽さ	答えがないと気楽にできる。(1)
	3部作による授業展開	スクリーンをみたり、場面ごとにプリントがくばられてとても楽しかったです。(1)
ディスカッションリーダーの技法	意見を要約	先生がクラスの人の意見をまとめて分かりやすくして言っていたので、話の流れがよく分かった。(1)
	現実場面を再現	実際にその人の立場、その場面を再現してやったところがより考えやすくなったと思った。(1)
	スクリーンによる話合いのテーマの焦点化	分かりやすくパワーポイントを使ってスクリーンでいろいろな題にそって出来たので、おもしろかった。(1)
ケース教材活用 の効果	物語による考え易さ	それに、物語系だったのでいつもより考えられることがありました。(1)
	ケースで考えることの興味関心	事例を用いていろいろなことを考えたりすることが面白かった(1)
	通常では話合わない内容への興味関心	楽しかった。なかなか話し合う内容じゃなかったので面白かった。(1)
実生活に役立つ 授業内容	学校生活に役立つ	身近なケースなので今後の学校生活に役立てていきたい(4)
	さまざまな対処に役立つ	さまざまな時の対処を考えられ役立つ(2)
討論授業の効果	話し合うことの良さの理解	話し合いが苦手であったが、考え方やいろいろな立場からの意見が分かり楽しかったです。話し合いが少し好きになりました！/これまで以上に一人一人の考えを感じ取れた/少し難しい内容だったが、周りの人と話し合い、考えることができた。(10)
	さまざまな意見・考えに対する理解の深まり	いろいろな意見をきけて良かった/話し合いをして、自分では思いつかないような意見が他の人から聞けて良かったです。(9) さまざまな意見を聞くことができよかった
	さまざまな意見の尊重の難しさ	さまざまな意見の尊重の難しさ(1)
	誰かのために決定することの達成感	誰かのために一つ一つ決めることができた(1)
	自分たちで最後まで決定することの達成感	自分達で話し合って最後まで決めることができました。(1)
	皆で結論を出す面白さ	討論会みたい、みんなで結論を決める授業は初めてだったので面白かったです。(1)
	正解が一つではないことの理解	人の立場によってはいくらかでも正解はある(1)
	意見を表明できたことの喜び	自分の意見を言えて良かった/普通の授業とちがう所がいくつかあって発表できたのでよかったです。/自分の意見をしっかり発表もできてとても楽しかった。/1回でも発言できたのでよかったです。/気軽に意見を言うことができ、良かった。/楽しくて意見が言いやすかった。(8)
	発言することへの意欲の高まり	学校生活で話し合いの機会があったら積極的に発言したいと思う(1)
	意思決定の際の個人の尊重	何かを決めるとき、人の気持ちを考えることが大切(2)

が、ケースメソッド教育のアプローチを使用した道德教育の正否に影響することが示唆された。

他方、「授業後の変容」については、この項目に「はい」と答えた生徒はB学級に多い傾向がみられたことから、学級内のグループ形成の状態によって「変容」に差が生まれる可能性が考えられた。授業後の変容について、「分からない」と回答した生徒が半数以上であったとはいえ、自由記述には【討論授業の効果】において「話し合うことの良さの理解」、また話し合うことにより「さまざまな意見・考えに対する理解の深まり」、[人による意見の違いを理解]「さまざまな立場を考えることによる深まり」、自分の意見が表明できたことなど、多くの気づきがあったことが自覚されたと解釈できる内容が出現したため、「変容」したこと自体は自覚できても、それが具体的にどのような「変容」であるのかについてまでは曖昧である生徒が一定数いることが示唆された。中学生の発達段階では、自己内の「変容」については、具体的に何を持って「変容」とみなすことができるのかという点で、同じ中学2年生の間でも発達段階に差があることが推測される。

この「変容」をめぐる問題について別の角度から捉えることもできる。この「授業後の変容」は、例えば「授業満足度」と密接な関係を持つ可能性がある。アンケート結果によれば、「授業の満足度」が高いほど「授業後の変容」がより認識される傾向がみられた。ケースメソッド教育においては、「授業の満足度」は、ディスカッションの充実度と密接な関係を持つことが見込まれるため、この傾向は、ディスカッションを含む言語活動における充実が生徒自身の「授業後の変容」についての認識の構成に大きく関与する可能性を示していると言える。

ケースメソッド教育におけるこうした可能性は、道德性の発達という観点に立つ道德教育と軌を一にしている。道德性が発達するという立場では、コールバーグの理論に典型的に見られるように、道德的な低位の段階からより高位の段階へと上昇していくという図式をとる。コールバーグにおいて「道德性」とは、公正に関する普遍的原理・役割取得の原理・人間尊重の原理への段階的な志向と理解される¹³。この理解に基づいて、道德性の発達は、道德的な判断・推論のような道德的認識、すなわち公正・正義についての考え方が変化することを意味するとみなされる。コールバーグによれば、この道德性は認知能力と役割取得能力の発達に結びついて発達するため、道德性の発達を実現するためには、知的水準の発達だけではなく、「役割取得能力」の発達が不可欠である。なぜなら知的にいくら優れていようと、他者への関心や他者の尊重に関わる役割取得の能力が発達していなければ、道德性は発達しないと理解されるからである。だが、逆に言えば、この二つの能力が発達すれば、それに伴って、道德性は高次の段階へと段階的に移行してゆくことが可能となる。

ここでコールバーグは「役割取得能力」の発達が「道德性」の発達に不可欠な条件であると重視しているが、ケースメソッド教育におけるディスカッションは、役割取得能力の取得に関与している可能性がある」と指摘することができる。本研究において開発したケースでは、「ねらい達成のための目標」として、【表1】で示したように、さまざまな立場の関係者の対応の背景について根拠に基づいて類推することや、さまざまな立場・心情・価値観について根拠に基づいて考え、判断することを設定している。この設定では、ディスカッションが、コールバーグの属する文脈における「役割取得能力」の発達が促される構造をとっており、この能力の取得は道德性の発達に寄与する可能性を持つものである。従って、「授業後の変容」の認識が、その全てではないにせよ、一定程度道德性の発達を含意し得る。この解釈が成立するならば、生徒がディスカッションにおける満足感を獲得できるような授業のあり方をさらに検討することで、道德性の発達の可能性が拓かれ得ると言える。

ただし、コールバーグが同じく重視する、公正に関する普遍的原理や人間尊重の原理への志向といった、役割取得の原理への志向とは区別される志向については、このことがケースメソッド教育それ自体の限界であるとまでは言えないにせよ、今回開発した教材を使用したディスカッションのもたらす効用の範囲の外にあると言わざるを得ない。この意味でも、授業後の反省において、どのような点において、生徒が満足できたのかについて検証をさらに深められるような評価スキームの構築が要請されていると言える。

いずれにせよ、生徒の自由記述からは、討論授業そのものの新鮮さや面白さも教材を構成する上で重要な要素だが、それらに加えて授業展開、授業構成、ディスカッションリーダーの技法が重要であることが伺われる。また、生徒が授業内容そのものを「今後の生活に役立てられるものか」という観点から把握するためには、教材開発の時点において、その教材内容を、例えば偉人伝のように日常生活から距離のあるものにするのではなく、現実問題の対処に役立つ内容になっているか否かについて吟味することも肝要であること、そしてまた、そのことが生徒の道德性の発達に関与し得ることが示唆された。

以上のように、ケースメソッド教育は、さまざまな立場や他者の気持ちを理解するために有効な教授法であると一般に評価されるが、この方法上の特性が道德教育としての実践においても一定程度実現されたと見ることができる。「さまざまな人の気持ちに立ち考えられたか」についてはB学級に「そう思う」と答えた生徒が多いことが、そのことを示しているとみることができる。

4. 今後の課題と展望

本論文では、特に中学生におけるケースメソッド教育に基づく道德教育として開発したプログラムの位置づけとその実施に関する分析を行ってきた。特にケースメソッド教育の道德教育への導入は、管見の限り初めての試みであり、評価の観点の基礎となるデータ収集という課題を果たした。道德教育は本質的に、即時的な道德性の発現を児童・生徒の内に目指すものではなく、長期的で継続的、かつ総合的な評価姿勢のもとで推進されるべきであることを前提として、収集したデータの分析結果から、子どもが現代社会において特有の環境変化に適応できる力を形成することを目指すことの必要性が改めて描出された。道德教育における多様な価値の尊重や協働的社会の形成に資する判断力及び行動力の涵養を実現する教材を開発することによって、従来の道德教育の枠組みを超えて発生する諸問題への現実的な対応という側面から、社会集団における自らの役割を主体的に考え、環境の変化に自らをその都度適応できる姿勢の育成に、学校が関わりながら、家庭・地域も主体的に取り組むことで、今日分断されつつある家庭・地域と子どもの関係のギャップを埋めていく道德的基盤の構築が一定程度実現される可能性についての示唆を得た。

今後の課題として、本研究での試みは、「道德の時間」と「学校全体での道德教育」の双方で構成される「道德教育」という枠組みの中でそれぞれ実現可能な形態として構想され、特別活動や総合的な学習の時間といった「扇の要」ではない領域での実践の可能性については十分に見出すことができたが、他方で、「扇の要」である「道德の時間」で実践されるためには、学習指導要領の内容項目や年間指導計画の中に適合する形態をさらに模索する必要があることが認識された。あわせて、今後の学習指導要領の改訂や、特別の教科道德と仮称される道德教育の推移の中で、この試みにどのような位置を与えるかという問題についても留意する必要がある。また、開発したケースメソッド教育教材は、さらに検討及び

実践を重ね、データ収集の充実を期しながら、他の学校でも活用できるような、汎用性を持つケースブックの仕組みの必要性が認識された。他方で、発達障がいのような認知特性を持つ子どもへの対応等については、例えばイメージーション促進支援のためのケースに対応したスライド補助教材の作成の可能性が認識されながら、その十分な実現には至らなかった。多様な人間の心情や価値に対する思考を深めていく道徳教育に貢献するためには、これらの実現が不可欠である。これらについては今後の課題としたい。

註

¹ 例えば、次を参照のこと。林泰成『新訂 道徳教育論』放送大学教育振興会、2009年、13頁以下。

² 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』、2008年／2013年、東洋館出版社、134頁。なお、学校全体での教育の必要性については「保育」や「健康」についても同様であることが示されている。例えば、続く「3」のなかで「学校における保育・健康に関する指導は、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、体育科の時間のもとより、家庭科、特別活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めることとする。」とされている。この点から、「学校の教育活動全体」という点において、道徳教育と性質を共有するものであると理解することができる。

³ Lawrence Kohlberg, *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In: *Handbook of socialization theory and research*., Rand McNally, 1969(ed. by D.A. Goslin). コールバーグ(永野重史監訳)『道徳性の形成：認知発達論的アプローチ』新曜社、1987年。このコールバーグの道徳性発達理論は、後にキャロル・ギリガンによって批判されている。Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1982. ギリガン(岩男寿美子監訳)『もうひとつの声：男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店、1986年。なおコールバーグの理論の理解及びその実践例の検討については、次を参照のこと。荒木紀幸(編)『道徳教育はこうすればおもしろい——コールバーグ理論とその実践』北大路書房、1988年。また1997年の続編も参照。

⁴ 例えば、次を参照のこと。文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』2013年(5版、初版：2008年)、35頁。

⁵ 例えば、次を参照のこと。林泰成『モラルスキルトレーニングスタートブック——子どもの行動が変わる「道徳授業」をさあ！はじめよう』明治図書出版、2013年。

⁶ このように、行為における二面性に着目する理論の典型は、ドイツの哲学者I. カントである。カントは、「行為」には外面的に判断可能な部分とそうでない部分があると分析し、前者を「適法性」の観点から、後者を特に「善意志」に基づく「道徳性」の観点から説明している。もし「道徳」が個人の外部にあって、社会的規範と完全に同一のものであるならば、「適法性」だけが問題となり、その場合、内面にある「道徳性」を発達させることの意味は限りなく薄くなり、従って伝統的な「価値の伝達」型の道徳教育によって「内面」の心情を耕すことは理論的には意味がなくなることになってしまう。だが、もちろんカント自身は、「善意志」を否定しない。詳しい議論については、次を参照のこと。Kant, Immanuel, *Kritik der praktischen Vernunft*. In: *Kants gesammelte Schriften*, Bd. V., begonnen von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin, 1908/1913.

⁷ エミール・デュルケム(麻生誠・山村健訳)『道徳教育論』講談社、2010年。

⁸ 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)『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、1997年／2003年、2頁。以下ではケースメソッド教育について簡単に特徴をまとめているが、特に断りのない限り本書に基づく。

⁹ 高木晴夫「ケースメソッドが示唆する21世紀の教育方法論」, L. B. バーンズ・C. R. クリステンセン・A. J. ハンセン(1997年／2003年)所収、6頁以下。

-
- ¹⁰ 川野司『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂，2012 年，15 頁。
¹¹ 川野司（2012 年），9 頁以下。
¹² 以下を参照した。ウヴェ・フリック（小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳）『質的研究入門——「人間の科学」のための方法論』春秋社，2002 年／2006 年，238～244 頁。
¹³ Kohlberg, L.(1969)：コールバーグ（1987 年）を参照のこと。

謝辞

本研究は，平成 26 年度公益財団法人文教協会による研究助成に基づく。