

道徳性を拡張する道徳授業構成に関する実践研究

—コミュニケーション的行為論をふまえて—

住野 好久 ・ 作田 澄泰*

道徳授業を行っていく上で、最も重要な鍵となるのが、その授業時間に取り組む「主題」と目指す「道徳的価値」を設定することである。しかし、1時間の道徳授業の中で子どもたちが学び考えるのは、1つの道徳的価値項目のみではなく、一人ひとりの子どもの経験、道徳的価値観、道徳的な思考の差異に応じて多様である。そこで、1つの方向のみから道徳授業を構成するのではなく、授業の中でコミュニケーション的行為にもとづく話し合いを組織することによって、学ばれる道徳的価値を拡張させ、多面的な角度から道徳的価値について考える授業を構成することができると考えた。そして、1つの道徳的価値から段階的に価値を広げる道徳授業を実践したところ、多面的な角度から道徳的価値の思考を深めることができた。そしてその際、子どもたちの相互主体的な討論を組織することが道徳性の拡張をもたらすことを明らかにした。

Keywords：道徳性、道徳授業、道徳的価値、コミュニケーション的行為、了解

1. はじめに—本研究の目的と方法

道徳的实践力を高める道徳授業を創造していくためには、授業で深めていく道徳的価値をどのように設定していくかが明らかにされなければならない。授業で取り上げられる道徳的価値が教師の固定的な価値観からのみ設定され、そのように設定された道徳的価値にのみ子どもたちの学びが導かれていくような授業では、子どもたちは主体的に道徳的価値を獲得することも、道徳的实践力を高めることもできない。

平成19年度に、作田が勤務する小学校の高学年の子どもを対象に行ったアンケート調査では、「道徳の授業は楽しいですか。」という質問に対して約70%が「楽しい」と回答したが、30%は「あまり楽しくない」と回答した。その理由として「自分たちの意見を取りあげてもらえない」「先生の思った通りの授業になっている」「何を考えたのかよく分か

らない」などが出された。教師が設定した道徳的価値を教え込むような道徳授業に対する子どもたちの拒絶感や無意味さが読み取れた。

学習指導要領に掲げられている4つの視点を基本的な枠組みとしながら、多様な道徳的価値を子どもたちの現状をふまえて設定していくことが必要である。包括的な道徳的価値を設定することで、事象を広い視野で考察・判断できる道徳的实践力を育成することができると考えられるからである。

また、授業では教師が設定した道徳的価値のみにとらわれることなく、子どもたちが思考を深めていく中で、個々によって様々な価値観が生まれ、主体的に道徳的価値を構成していく過程が保障されなければならない。そのためには、ただ単に既存の資料を使って授業を行うのではなく、多様な意見が子どもたちから出されるような資料の工夫、授業形態や発問の工夫も必要となってくる。

岡山大学大学院教育学研究科学校教育学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*尾道市立三庄小学校 722-2322 広島県尾道市因島三庄町1633

A Practical Study on Lesson Design for Spread of the Morality : Based on the Theory of Communicative Action

Yoshihisa SUMINO and Kiyohiro SAKUDA*

Division of School Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Mitsunoshō Elementary School, 1633 Innoshima-Mitsunosho-cho, Onomichi-City, Hiroshima, 722-2322

そこで本論文では、包括的な道徳的価値を設定し、子どもたちが多面的な道徳的価値を主体的に構成していくことで生きた道徳的実践力を育む道徳授業の内容・方法を明らかにすることを目的とする。

そのために、作田が小学校高学年においてそのような道徳授業を創造・実践する過程を考察した。そして、授業で設定する道徳的価値や有効な授業展開のあり方を明らかにした。

2. 実践研究の内容

(1) 主題と内容項目の関係

授業において道徳的価値を深めていくためには、「ねらい」を明確にすることが求められる。とりわけ、総合単元的な道徳学習を構成する場合、単元を貫く「ねらい」を明確にしなければ、各領域の道徳学習をつなぎ、総合化することはできなくなる。しかし、「ねらい」を明確にすることで子どもたちの学びをそこに誘導し、教師の設定した道徳的価値を教え込む授業にならないようにする必要がある。

ここで大切となってくるのが「主題」である。これは学習指導要領に掲げられている「内容項目」のいくつかをまとめて特徴づけた、子どもたちに培いたい道徳性である。後述する実践例の場合、主題は「友達を思う心」であり、「信頼・友情」「思いやり・親切」「役割・親切」を内容項目としている。これらの内容項目のうち、本時の道徳授業を通じてどの道徳的価値をこそ深めてもらいたいのかは、教師の「ねらい」によって変わる。そこで、授業指導案には、設定した主題に対応した「中心項目」と「関連項目」とを区分して明示する必要がある。

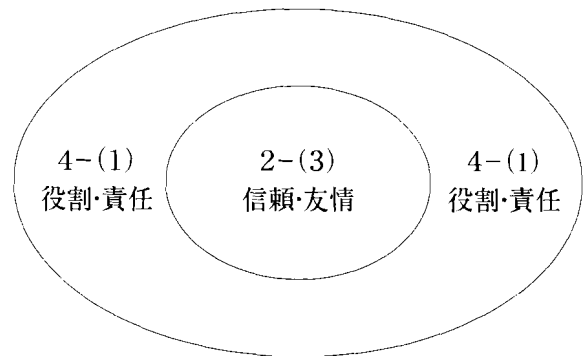
小学校学習指導要領にある内容項目は、表1のように分類・整理することができる。

＜表1 小学校学習指導要領の内容項目＞

	〈低学年〉	〈中学年〉	〈高学年〉
1 自分自身	(1)節度・節制、自立	(1)節度・節制、自立	(1)思慮・反省、節度・節制
	(2)勤勉・努力	(2)思慮・反省	(2)希望、勇気、不撓不屈
	(3)勇気	(3)勤勉・努力、忍耐	(3)自主・自律
	(4)誠実・明朗	(4)勇気	(4)誠実・明朗
2 他の人		(5)誠実・明朗	(5)創意・進取
			(6)向上心、個性伸長
	(1)礼儀	(1)礼儀	(1)礼儀
	(2)思いやり・親切	(2)思いやり・親切	(2)思いやり・親切
3 自然	(3)友情・信頼、助け合い	(3)友情・信頼、助け合い	(3)友情・信頼、助け合い
	(4)尊敬・感謝	(4)尊敬・感謝	(4)寛容・謙虚
			(5)尊敬・感謝
	(1)自然愛、動物愛護	(1)自然愛、動物愛護	(1)自然愛、環境保全
4 集団や社会	(2)生命尊重	(2)生命尊重	(2)生命尊重
	(3)敬虔	(3)敬虔	(3)敬虔
	(1)公德心、規則の尊重	(1)公德心、規則の尊重	(1)役割と責任の自覚
	(2)家族愛	(2)勤労	(2)公德心、規則の尊重、権利・義務
	(3)愛校心	(3)家族愛	(3)公正・公平、正義
	(4)郷土愛	(4)愛校心	(4)勤労、社会奉仕、公共心
		(5)郷土愛	(5)家族愛
		(6)愛国心	(6)愛校心
			(7)郷土愛、愛国心
			(8)国際理解・親善

このように、内容項目の数や内容は発達段階によって異なるが、4つの分類項目は変わっていない。また、表1はあくまで低・中・高学年で取り上げるべき中心的な内容項目を示したものであるため、その項目だけを取り上げればよいというわけではない。例えば、後述する実践例では、確かに「信頼・友情」が中心的な項目ではあるが、だからといってその項目の価値のみ深めるのではなく、「役割・責任」とも関連づけている。このように関連づけることで、友情は単に心情的なものではなく、規範やルールを守ることも不可欠であることに気づかせていくことができる。

このように、1つの授業に1つの内容項目だけを示すのではなく、その内容項目をめぐる学びの過程で関連して学んでいく項目も指導案の中に関連項目として示しておくとう分かりやすくなる。



＜図1 主題「信頼し合える友情」の価値の方向性＞

図1のように、主題「信頼し合える友情」の中心項目「信頼・友情」に対し、関連項目は円状に広がっている。中心項目から価値を広げていく方向性は、子どもたちの実態や環境など様々な条件によって多様である。子どもたちの発達段階、取り扱う主題、そして教師のねらいや意図に応じて価値の方向性は異なる。また、多様な方向性で価値を関連づけていくことも重要である。

図1は、他にも様々な関連項目を設定することができる。例えば、「思いやり・親切」「尊敬・感謝」などの同じ分類内のものや、「公正・公平」などの異なる分類のものも設定できる。こうして、発達段階やねらいに応じて多様な主題と「中心項目」「関連項目」を設定していくのである。

(2) 価値の段階的分析

道徳的価値の内容項目を設定する際に教師がしなければならないのが価値分析である。授業過程で子どもたちから出されるであろう価値を予め分析しておき、価値を深める支援を構想する。

例えば、4学年で「信頼・友情」という価値を考えるための資料「当番」がある。

＜資料「当番」の概略＞

ある日「こういち」の学級で、仲のいい「ゆうた」が今日一日学級の様々な仕事を一人で担う「一人当番」に決まった。「こういち」は「ゆうた」のことが心配になったが、一人で当番をすることは学級の皆で決めたままりであり、守らなければならないという雰囲気がある。「こういち」は「ゆうた」にどうしてあげればいいのか迷ってしまう。

これは、いわゆる「ジレンマ資料」であり、「もしも自分だったら、当番を手伝うか、手伝わないか」を判断した上で、その理由を話し合う。その際、ただ単に「手伝う－手伝わない」だけでなく、「なぜ手伝うのか－なぜ手伝わないのか」を話し合うことで、子どもたちはこの場面に内包されている価値を分析し、判断していく。このとき子どもたちが出すであろう価値を予め分析しておくことで、授業で深めるべき価値の方向性を明確にし、子どもたちの学びを適切に支援することができる。

そこで、コールバーグ理論に基づいて、資料「当番」の段階的価値分析表を作成した。

＜表2 資料「当番」の段階的価値分析表＞

資料：「当番」の価値の段階表

手伝ってあげる	手伝わない
第1段階 罰－従順志向（他律的な道徳）	
・下校時刻は守らないといけないから。 ・ゆうた君が先生に叱られるから。 ・自分たちがやり直しになるから。	・学級で決まったきまりだから。 ・先生からきまりは守るように言われているから。
第2段階 道具的－相対主義（自己本位志向）	
・ゆうた君を助ければ、自分も助けてもらえる。 ・ゆうた君に嫌われるかも知れないから。	・もし手伝えば、自分が叱られるから。 ・手伝えば、学級の皆から自分が責められる。
第3段階 他者への同調、あるいは「よい子」志向	
・ゆうた君があと少しでできそうだから。 ・ゆうた君が悲しい思いをすから。	・自分でやらないとできないようにならないから。

対象が4年生ということもあり、表2は第3段階までの分析であるが、子どもの実態や発達段階に応じて、第4段階（「法と秩序」の維持への志向）や第5段階（社会契約的遵法への志向）、第6段階（普遍的な倫理的原理への志向）を取り入れていく必要がある。

このように、教材研究を通して取り上げる資料と主題、内容項目及び予想される意見を分析しておくことで、より広く価値を見出し、より深く価値を獲得できるように支援を行うことができる。

（3）授業の実践

①授業指導案

道徳学習指導案

指導者 作田 浩泰

- 日時 10月18日（水） 5校時
- 学年 第4学年1組（29名）
- 主題名 友達を思う心 中心項目2－（3）信頼・友情
- ねらい 公平なルールでの係活動を踏まえ、自己の価値葛藤の中から、よりよい判断力と友達への真の思いやりの心を育てる。

- 資料名 「当番」（出典「モラルジレンマ資料と授業展開」明治図書）

6. 主題設定の理由

○主題観

私たちは実際の生活において、公平なルールの中、数多くの判断や価値葛藤の場面に接する機会が多い。このような場面と友達で直面した時、心が揺れ動くことも少なくない。時として、究極の選択に立ち、自分での判断も困難になることも多々ある。しかし、このような場面における遭遇での価値葛藤の中から、相互間での大切なことについて考える力と友達の気持ちを考えた行動を身に付けさせていかなければならない。また、友達を思う心とは、念頭では考えられていても実際の場面に立ち、葛藤する中で育っていくと思われる。現実の中から自分自身の心を揺さぶり、自己を見つめていくことで、相手の気持ちに立って友情の大切さについて考えていく態度を養うことが大切であると考える。

資料「当番」は、ある日、学級で決まった一日の一人当番で「こういち」と仲のいい「ゆうた」が当たり、心配になった「こういち」は、「ゆうた」にどうしてあげればいいのか迷ってしまうという話である。「こういち」にとって「ゆうた」は一番の友達であり、また、「ゆうた」の苦手な所を知っているが、学級で決めた一人当番のルールであるため、手助けすることができないという気持ちの両面での価値に立つ場面が予想される。このような一人当番のルールの中、心配な「ゆうた」に対し、自分ならどうしてあげられるかについて考えることができ、公正な道徳的判断力と友達を思いやる道徳的心情を養うことのできる資料である。学級や社会でのルールの中から、相手の気持ちに立って考え、真の友情という視点から自己を振り返らせ、友達への思いやる気持ちを大切にしつつ育ませていきたい。

○児童観

4年生も1学期を終え、段々と係活動や役割に責任を持つことができ、相手の気持ちに立った発言や行動に移せる場面が多く見られるようになった。各教科の授業時においても、周囲の状況や意見を受け入れつつ発言する場面が多くなった。しかし、実際にグループでの係活動を行う際に、自分自身の欲求が先に立ち、トラブルになることも少なくない。また、相手批判や感情的になったり、周囲の状況や現実が把握できにくいといった場面もある。これは、念頭では「相手の気持ちに立つ」という視点でとらえているが、実際に現実と直面した時、自己防衛による価値の表れや自己を忘れるなど、欲求のみが先に立っていく気持ちからであると考えられる。また、友達を手助けする面も多く見られるが、自分本位となり相手とどのような気持ちになるかまでは、考えにくい現状がある。

係活動などのルールの中から、真の自分を見だし、責任ある行動と相手への思いやる気持ちに気づかせたい。また、公正な判断力から、友達の気持ちを考えさせていきたい。

○指導観

指導にあたっては、導入時において普段の自己の生活を振り返らせることから、係への責任感と友達への気持ちの意識付けを行っていく。

そして資料を読み、「こういち」と「ゆうた」との友達関係を捉えつつ、「こういち」の「ゆうた」に対する思いやりについて考えさせたい。また、この話の背景には学級で決めた一人当番を行い、一人でやりきるというルールがあり、「こういち」の立場になって考えた時の価値葛藤を考えさせる。おおむね、「ゆうた」を「手伝ってあげる」「手伝わない」の2つの価値判断が考えられるが、価値がこの2つにだけにとどまらないよう多様なものの見方を考えていきたい。さらに、「もしも自分なら」という視点から、判断と理由付けを行わせるとともに討議を深めていき、今大切なことは何か、友達を大切にすることの意義について考えさせていきたい。

7. 準備物

（教師）読み物資料 ワークシート さし絵

8. 子どもから導き出したいことば

真剣に人の気持ちを思っていること、信頼できる友達。

9. 学習展開

	学 習 活 動	主な発問（○中心発問（対）と予想される児童の反応（→）	指導上の留意点 支援（○） 評価（△）
導入	1. 班での係活動の時の様子や気持ちについて意見交流する	○普段の班の係活動の様子を思い出してみよう。 ○「そうじや給食当番を手伝ってくれた、いつも手伝ってくれてやさしい、きちんと係の仕事をやってくれない、困っている時は、私の仕事を手伝ってほしい。」	○学校での係活動での気持ちや思いを、班ノートや日記への記入したことを想起させ、ありのままに発表させる
	2. 資料「当番」を読んで、話し合う。	○今日の資料「当番」を読んで考えよう。 ○「ゆうた君」にとって、「こういち君」はどんな人ですか。 ・仲のいい友達 ・たった一人の友達 ・大切な人 ・いつもいっしょにいる ・自分のことを支えてくれる人 ○学級で決まったことはどんなことですか。 ・一人当番 ・自分の責任をはたせるように自分でやること。 ○「こういち君」は「ゆうた君」の一人当番をどう思ったでしょうか。 ・心配だ。 ・3年生の時、苦手だったからなあ。 ・係の仕事がおそいから心配だ。 ・手伝ってあげないよ。	○ていねいに読誦し、状況をわかりやすく説明する。 ○「ゆうた」にとって、「こういち」はどんな存在か、自分の交友関係を踏まえながら想起させる。 ○3年生とは違い、責任を持たせるために「一人当番」が行われるようになったことをおさえる。 ○3年生時の「こういち」の「ゆうた」への気持ちをある文章の前半部分を指示し、現在の「こういち」の気持ちを考えさせる。

3 「こういち」の「ゆうた」への気持ちを考える。 ・ワークシートに書く	③一人当番をひしにがんばっているけどなかなか当番が終わらない「ゆうた君」を見て「こういち君」はどうすべきでしょうか	○時間が遅くなり、下校時間に遅れそうな点に留意する。
・学級全体で意見を発表し合う。 ・気持ちの変化を交流し合う。	A 手伝ってあげる。 ・下校時刻は守らないといけないから。 ・ゆうた君が先生に叱られるから。 ・ゆうた君を助ければ、自分も助けられる。	○「こういち」の気持ちになって、自分だったらどうしてあげるか、ワークシートに記入させる。
	B 手伝わない。 ・学校で決まってきたまじりだから。 ・もし手伝えば、自分が叱られるから。 ・自分でやらないとできるようにならないから。	補助集団 ・手伝うことが本当の友達かどうか、真剣に友達のことを考えてみよう。 ☆「こういち」の立場になって、自分の思いや理由を書けたか（ワークシート）
	C その他 ・当番の仕事終わりそうもないので、二人でお願いで行く。 ・二人で帰る、次の日に学級で理由を言う。 ・当番ができなかった理由を手紙に書き置きして二人で帰る。	○自分の意見や理由を考えながら学級全体で話し合わせる。なぜ、そう思ったのか理由を發表させ、意見を交流し合う。
4 自分の生活を振り返る。	○自分にとって、友達とはどんなものだろうか。 ・大切なもの。 ・自分か一生懸命になって気持ちを考える人。	○「手伝う」「手伝わない」以外の方法も認め、多様な面からの価値を取り上げるように留意する。
終末 5 児童作文を書く。	○みんなの友達への気持ちを書いた作文を聞きましょう。	○「当番」の学習を踏まえ、自分たちの友人関係を振り返らせる。 ○生活ノートから係活動と友達に関する作文を用意しておく。

<ワークシート>

当 番

4年（ ）組（ ）番 名前（ ）

☆ 一人当番をひしにがんばっているけど、なかなか終わらない「ゆうた君」を見て「こういち君」はどうすべきでしょうか。

もしも、自分だったらどうしますか。

どうすべきか？

理由は？

今の自分の気持ちは？

②授業での留意点

- 理由については、子どもたちの道徳的価値を1つに固定せず、多面的な角度から思考させ、記入させる。
- 教師は「理由は他にはないか」や「本当に手伝うことが相手のためになるのか、手伝わないの

が相手のためになるのか」などと揺さぶりをかけ、道徳的な価値の深まりと広まりとなるように留意する。

- コミュニケーション行為によって、自分自身の心にどのような道徳的価値の芽生えが生じ、「今の自分自身の気持ち」がどのように変化したのか、自分自身で客観的に道徳性の変化に気づくことができるようにする。
- コミュニケーション行為を行う際に、決して他の意見の否定をしないことを約束する。互いの意見を相互主体的に発言し、認め合うことで自己肯定感の向上に努める。
- 資料の主人公ではなく、常に「もし、自分だったら」というように、自分自身のこととしてとらえさせ、道徳的判断力が、自己の生活に生きて働く道徳的実践力となることを念頭に置き、指導する。

③子どもたちの学びの実践

この授業は「友達を思う心」を主題とし、ジレンマ資料である「当番」を活用して、「ゆうた」を助けるべきか、助けられないべきかについて考え、話し合うことを中心的な学習活動と位置づけた。

この話し合いで、子どもたちが当事者としてジレンマを感じ、考えることができるように、学級会活動や委員会、クラブ活動での友達との関わりについて、班ノートに記入したことなどから想起させた。その結果、自分の考えをありのままに発言することができた。ある子どもは「私も同じようなことがあって、まるで自分のことのように感じた。人ごとではない。」といった意見も出ていた。

授業では「みんなで責任をもてるようになろう」という意見から行われるようになった一人当番に対して、なかなか当番が終わらない「ゆうた」にどうすべきかについてモラルディスカッションを行った。その中での意見交流を通して価値葛藤を深めることができ、より深い判断と道徳的価値を見つけさせることができた。そして、多様な意見が出されたため、真の友情について意識が深まり、「どうすることが友達であるのか」と自らに問う場面が多々見られた。中では、困っている「ゆうた」に対してどうすることが真の友情につながるのかについて考えていく中で、普段でも「友達が大切だからこそ、助けたくない」「見守ってあげたい」など改めて自分の生活の姿を見つめ直すことができた。つまり、「いつも手助けをすること」が必ずしも真の友情につながるわけではないというより深い「信頼・友情」という道徳的価値の理解をすることができるようになった。こうした道徳的価値の共有化をめざすモラ

ルディスカッションを通して、「信頼・友情」の価値から「役割・責任」の道徳的価値へと心が変化していることが分かる。

授業では、「ゆうた」を助けるべきか、助けないべきかについての話し合いでは、最終的に「手伝う」が約60%、「手伝わない」が約40%となった。4年生という発達段階の子どもは、これまでに家庭や学校で大人から「困っている人がいたら手伝ってあげる」という価値観が刻み込まれており、このような判断は頷ける。しかし、初めの理由としては、表2で示した第2段階に該当する意見が多く出されていた。その後、モラルディスカッションを深めていくことで、多面的な角度から道徳的価値を見出し、授業の終わりには「手伝うか、手伝わないかが問題ではなく、相手のためになるように真剣に考えることが大事だ」といった第3段階の価値に至った子どもがおり、この意見が学級全体に波及していった。

また、子どもたちの生活文の中から、友達について自分たちの仕事と友達との関わりについて多様な意見が出された。これらの意見を授業の終末に発表させることで友達に関するとらえ方が人によって異なり、相手のためを考えていくチームワークや思いやりの大切さをより深く理解することができるようになった。

こうしてみると、自分の意見が変わった子どももいれば、自分の意見を変えない子どももいたが、大切なことは話し合いを通じてそれぞれの価値を共有化することをめざして話し合い、より深い価値の理解を追求していくことである。そのために、1つの自分なりの道徳的価値を出発点としてモラルディスカッションを充実させることで、価値の共有化をめざして、多面的な視点から意見を交流させるようにした。授業中の発言の中には、「よく分からないけど、相手にとってどうすることが一番よい結果となるかが大事なのでは」といった意見や「相手を思う感じ方は人によって違うし、また、他の人から学ぶこともある」といったさらに深く広い視点から道徳的価値を見出すこともできた。

こうしたモラルディスカッションにおいては、感情的になり、自分の意見を突き通そうとする子どももいたが、周囲との意見交流の中で、他の意見に納得していた。自分自身の道徳的価値にとどまるのではなく、他の意見を考慮したより道徳的価値の広がりを見せていた。最後の授業の感想では、「はじめは、手伝おうと思っていたけど、むやみ手伝うことで、将来相手が傷つくかもしれない。今いる相手のことを真剣に考え、どうすることが本当に相手のプラスになるのかが大事だと感じた。」との意見も出された。

授業の最後に子どもたちが書いたことをいくつか取り上げると、以下のようなものがあった。

1. 友達のことが大切だから助けたい。
2. 手伝ってあげないとかわいそう。
3. できないときは助け合って手伝うのが友達。
4. 手伝えば、ルール違反になる。
5. ゆうた君のためにならない。
6. 自分でも仕事ができるように自信をもたせてあげたい。
7. 親友のゆうた君が困るのを見ていられない。強くなってほしい。
8. 助けてあげたいけど、助けてしまうと本当の友達と言えない。見守ることが大切。
9. 手伝うか手伝わないかではなく、本人のためになることをすることが本当の友達だ。

これらを見ると、子どもたちの学びは中心項目である「信頼・友情」だけにとどまっているわけではないことがよくわかる。3～5の意見では「役割・責任」の価値に言及されている。このように、授業の中で子どもたちは1つの道徳的価値だけでなく、自分なりの視点から資料を分析し、道徳的価値を見抜き、獲得しているのである。

このように、多面的な角度から道徳的価値の広がりを見せ、価値が深まっていったのは、ただ単に話し合ったからではない。彼らの間には「納得」をつくり出すといった暗黙のルールが共有され、互いに自分の考えを他者が納得するように意見を言い合う十分な話し合いがもたれてきたためと考える。その過程で自分自身に生じた深い価値葛藤に取り組み、他者の意見を聞き入れながら自分なりの道徳的価値を構築していった。こうした話し合いの中には、両者が納得をしながら話し合う過程、後に示すハーバーマスの言う「了解」が成立するコミュニケーションが行われていた。つまり、望ましいコミュニケーションの構築によって、自分の本当の姿をもさらけ出すとともに、自分自身の真の姿をも見つめ直すことができるのである。望ましいコミュニケーションが行われることで、真の自分と向き合い、価値が共有化がめざされていく。その過程では、図1でも示したような1つの道徳的価値から他の領域の道徳的価値へと価値が拡張されていくのである。

3. 考察—コミュニケーションの行為に着目して

(1) 子どもたちの豊かな学びをつくりだしたもの
資料「当番」を使った道徳授業において、事前に段階的で包括的な価値分析を行っておくことで、価値の拡張を図ることができた。つまり、中心項目「信

頼・友情」のみではなく、「役割・責任」などの関連項目を想定した道徳授業を構成することで、1つの道徳的価値の一方的な教え込みではなく、子どもたちが他の価値項目にも関連づけながら道徳的価値を広げ深めていた。

また、コールバーグ理論に照らして、資料について段階的に価値分析をしておくことで、より深い道徳的思考と価値を培っていくために必要な手立てを構想できた。綿密な価値分析は必要であるが、あくまで教師が設定した1つの道徳的価値への誘導となってはならない。子どもたちが葛藤する中で自ら考え、自分の言葉で語る中でこそ、道徳的価値を拡張させていくことができるのである。

さらに、このような子どもたちの学びをつくり出した要因の1つに、子どもたちが主体となって話し合う「モラルディスカッション」を導入したことをあげることができる。この中で子どもたちは、自分だけの考えだけではなく、他者の考えも知ることができた。この中で、複数の価値が衝突し合い、自分の心と頭の中で葛藤が生じ、新しい道徳的価値観が構成されていった。すなわち、子どもたちは「ゆうた」を手伝うか手伝わないかについてモラルディスカッションする中で、「ゆうた」への真の友情とは単に心の問題であるだけではなく、「ゆうたに責任をもって当番をしてほしい」という「役割・責任」の価値にも気付き、包括的な道徳的価値観を獲得していったのである。

(2) モラルディスカッションのコミュニケーション的行為論をふまえた意義づけ

以上の道徳授業実践から分かるように、人と人とのコミュニケーションの広がりによって、道徳的価値も大きく広がりを見せる。上述した道徳授業の中で、子どもたちの頭と心をジレンマさせ、揺さぶることができたのは、資料がいわゆる「ジレンマ教材」だからであるだけではなく、モラルディスカッションの過程で多様な道徳的価値に立脚した意見が出され、それと自分自身の考えや価値観との間にジレンマが生じたからである。そして子どもたちはこのジレンマを解消しようとする過程で他者の気づいた道徳的価値を了解し、自分の中に取り込んでいった。

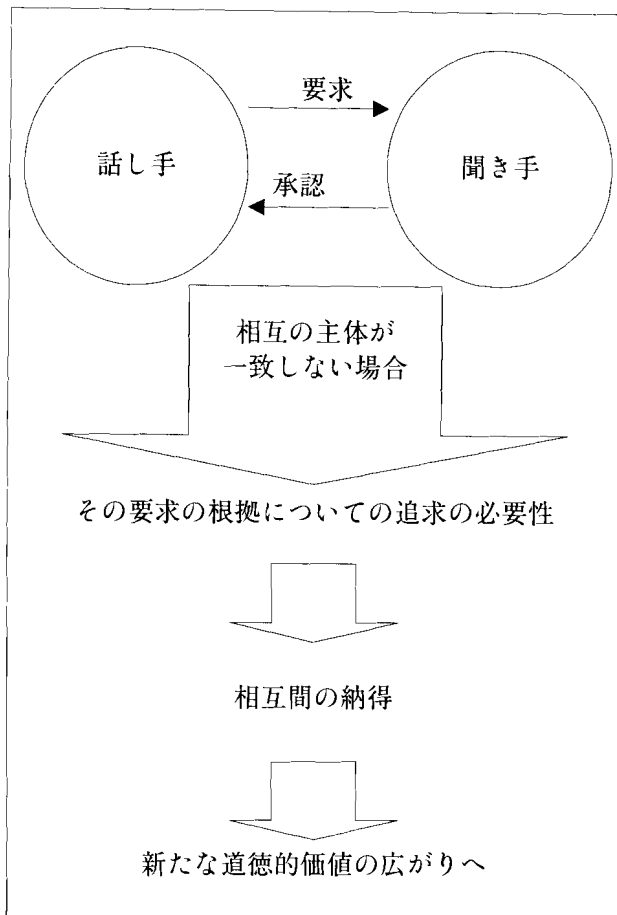
このようなモラルディスカッションで行われる子ども同士のコミュニケーションは、ハーバーマスの言う「コミュニケーション的行為」に属するものである。

野平慎二(2007, P89-P91)を参照しながらハーバーマスのコミュニケーション的行為論を整理すると次のようになる。

ハーバーマスは、「了解を志向する言語使用こそ本源的な話法である」と述べ、コミュニケーション的行為は対話者の間で成立する了解を目的とするものであると規定している。彼は、コミュニケーション的行為もまた目的に導かれた行為の一種ではあるが、自分の目的を相手の行為遂行によって実現しようとする近代的な目的論的行為と区別し、相手と自分との間で目的を共有してともに実現しようとする行為ととらえる。コミュニケーション的行為がめざす「了解とは、言語能力と行為能力をそなえた主体の間で一致が達成される過程である」とされている。コミュニケーションすることによって話し手は、聞き手との間で何事かについて了解しようとする。その了解は、「客観的」で、「社会的」で、「主観的」であるという3つの特徴を持つ。そして、了解が達成される過程は、これら3つの観点から、妥当性要求が相互に承認されていく過程であると言う。つまり、言語による他者とのコミュニケーションとは、自分の目的や考えを聞き手との間で承認されるように、聞き手に要求する行為である。また、了解は、その要求に対して聞き手が承認することである。そして了解は、単に複数の主体の間で一致が達成されることに留まらず、対話者の以後の相互行為を拘束し方向付ける合理的な強制力をもつ。それゆえに対話者は、言語行為の中で挙げられる妥当性要求が疑問視される場合は、その要求の根拠について議論しなければならない。

このコミュニケーション的行為論を、上述した道徳授業実践を例に取って考えてみると、「ゆうた」のことを手伝うか手伝わないかについて、妥当性のある根拠がなければ、納得するまで議論する必要がある。例えば、ただ単に「ゆうた」がかわいそうだから手伝うという意見に対し、「ゆうた」を手伝うと「ゆうた」のためにならないという相反する意見が出た場合、相互間の言語行為を通じて納得のいく根拠に基づいたコミュニケーションをしていくことが求められる。モラルディスカッションの中でこうした相互の了解を念頭においたコミュニケーション的行為が行われてこそ道徳的価値は広がりをみせる。了解の成立は、論拠についての自発的な納得と承認に基づくものであり、そのような了解に自らの行為を適合させていける主体性が確立していることが理想と考えられる。表現や認識とは異なって、了解は強制ではないことを前提としている。了解とは「客観的」に納得できる根拠にもとづいて、複数の対話者が「社会的」に了解を追求する過程で「主観的」に納得するものなのである。

以上のようなコミュニケーション的行為における



＜図2 コミュニケーション的行為における了解過程＞
 （この図はハーバーマスのコミュニケーション的行為論を参照して筆者が図式化したものである。）

了解の過程を図にしたものが図2である。

ハーバーマス（1998）によれば、コミュニケーション的行為論のモデルにおいては、目的と行為との関係は志向論的立場にある。すなわち、行為の目的は行為を引き起こす原因としてではなく、行為の「理由」として後づけられるものである。相互行為の参加者は自分を基準として考えられる価値が、他者からも妥当なものとして認められていることを自分で明らかにしていかなければならない。しかしそれは、相互行為が問題なく進行している限り、意識化されることはない。だが、その行為の意味づけの仕方が他者との間で異なっているとき、従来通りの仕方で他者との関係を続けながら行為することはできない。そのようなときには、行為者は新たな言語行為を行うことで、相互の了解をつくりだしていく。

つまり、コミュニケーション的行為は、相互行為の参加者が相互行為と了解をつくり出す対話を往復させながら、双方の目的とめざす価値を共有して実現していく過程なのである。そして、道徳学習においても道徳的な相互行為と、自分自身には考えられなかった知識や理論などが相互主体的に話し合われ、新しい道徳的価値がつくり出されるモラルディ

スカッションとの往復がなされることを通して、コミュニケーション的行為が成立するのである。

（3）コミュニケーション的行為論をふまえた道徳授業の構成

道徳授業において相互主体的なコミュニケーション的行為としてモラルディスカッションを組織することを通して、納得を目標とした「了解」をつくりだすことの意義を明らかにした。モラルディスカッションがこのようなコミュニケーション的行為として成立するとき、子どもたちは根拠に基づいて納得がいくまで話し合いを行い、これまで各個人によって固定化されてきた道徳的な価値観が拡張されていく。こうした、コミュニケーション的行為が継続化されることにより、授業目標である道徳的価値の獲得だけではなく、道徳的实践力もまた向上していくこととなる。こうしたコミュニケーション的行為の充実により、人の価値観は固定化されたものから、グローバルな視点での価値観へと拡張され、豊かな道徳性のある人間へと成長していくことができる。

また、子どもたちが多様な道徳的価値を関連づけて学んでいくためにも、授業において根拠に基づいてコミュニケーション的行為を行うことを支援するようなモラルディスカッションが組織される必要がある。それは単なる他者との会話ではなく、ルールに基づきながら、相互に主体的なものでなければならない。そのために、教師もまたコミュニケーション的行為の実践者としてモラルディスカッションに参加することが求められる。

このような了解を目的としたコミュニケーション的行為の中でこそ、人は今までの自分の固定化された価値観を破り、自分自身が納得して新しい価値判断をし、道徳的価値を見出していくこととなる。

（4）今後の課題

授業のねらいや教育内容として道徳的価値を弾力的に位置づけることで、子どもたちの道徳的価値をどのように拡張させることができるのか、個々の子どもたちの学びの過程を詳細に記録し分析することで明らかにすることが今後の課題である。

また、授業後の子どもたちの道徳的判断・道徳的实践の変化を把握し考察することを通して、道徳的価値の獲得と道徳的实践力の育成との一体化のための支援について明らかにしたい。そのためにも、道徳授業においてコミュニケーション的行為としてモラルディスカッションを組織するための教師の支援のあり方も明らかにしていきたい。

<文 献>

ユルゲン・ハーバーマス（1998）河上倫逸・小黒孝友訳『未来としての過去－ハーバーマスは語る』未来社。
ハーバーマス（2009）三島憲一他訳『道德意識とコミュニケーション行為』岩波書店。
J・ピアジェ（1957）大伴茂訳『児童道德判断の発達』同文書院。
ノーマン・ブル（1977）森岡卓也訳『子供の発達段階と道德教育』明治図書。
荒木紀幸（編）（1990）『モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編』明治図書。
飯塚雄三（2009）『新しい道德教育の研究』学文社。
今井康夫（1999）『ハーバーマスと教育学』新曜社。
押谷由夫監修（1991）『子供が自ら学ぶ道德教育』東洋館出版。
押谷由夫（1995）『総合単元的道德学習論の提唱－構想と展開』文溪堂。

押谷由夫（1997）『道德教育新時代－生きる喜びを子どもたちに』国土社。
佐野安仁・吉田謙二（2002）『コールバーグ理論の基底』世界思想社。
仙田満（1984）『こどものあそび環境』筑摩書房。
中岡成分（2009）『ハーバーマス－コミュニケーション行為－』講談社。
中野重人・押谷由夫（2002）『未来を拓く道德教育の研究』保育出版社。
永野重史編（1985）『道德性の発達と教育－コールバーグ理論の展開』新曜社。
野平慎二（2007）『ハーバーマスと教育』世織書房。
藤原保信他編（1987）『ハーバーマスと現代』新評論。
村井実（1990）『道德教育原理』教育出版。
村田昇（1992）『これからの道德教育』東進堂。
文部科学省（2009）『小学校学習指導要領解説 道德編』。