

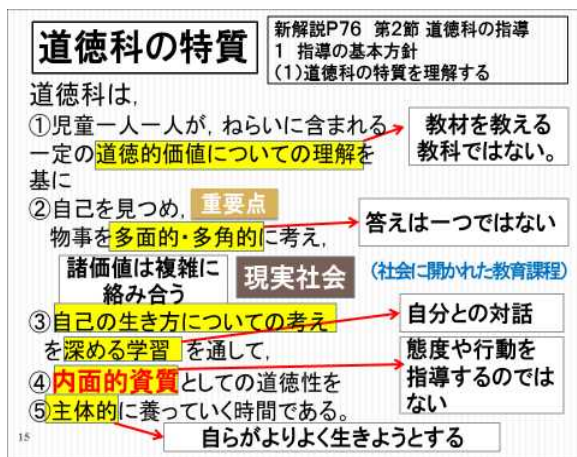
道徳科における主体的な学び

1 道徳科における主体的な学習の必然性

学習指導要領第3章特別の教科道徳 第3指導計画の作成と内容の取扱い 2(3) 児童が自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫すること。その際、道徳性を養うことの意義について、児童自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること。(下線筆者)

この短いフレーズの中に「自ら」が多用され、「主体的に」に収斂されていることに気づかれるだろう。道徳科は、右頁図1に示す特質にあるように④内面的な資質としての道徳性を⑤主体的に養っていく時間であるから、他者が「教えること」も「指導しきること」も不可で、子ども自身の「自ら」や「主体性」に依らざるを得ないのである。

それゆえに、新解説は「指導内容を児童が自分との関わりで捉え、切実感をもって学習することで真に児童が習得することにつながる」「そのためには、児童の主体的な学びが必要」、学習指導には「児童自らが主体的に学ぶための創意工夫が求められる」とその指導上の配慮事項に記述するのである。



2 主体的・協働的な学習者に育てる

「考え、議論する道徳科」への転換は、「これからの時代に求められる資質・能力の育成」や、「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習・指導方法の改善を先取りしたもの※1だといわれた。

アクティブ・ラーニングについて、国研の後藤は「重要なのは『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業改善であり、新しい時代での資質・能力の育成をめざした不断の授業改善が必要なのである」と述べるとともに、「学習者がアクティブランナーになること、その育成が求められている」と述べている※2。

冒頭引用した学習指導要領、道徳科の一節の波線部も、この視点で読み解けば、「自ら」が…主体的に学習に取り組むことが「できるように」とされている脈絡が腑に落ちる。「自ら」も「主体的に」も内面的な資質である道徳性ととともに育てる資質であって、道徳教育は、子ども自らが、いかに生きるべきかを考え続ける姿勢をはぐくむことを追い求めているのである。だから、当然のことながら「特定の価値を押しつけ」ても「主体性をもたずに言われるままに行動するよう」指導しても、このような道徳性は育めないのである。

3 子どもが主体的に学ぶ授業づくり

述べてきたような子ども自らが主体的に道徳性をはぐくむ授業づくりにあっては、授業における指導過程の改善と、その過程に介入する教材の取扱いや位置付けが重要である。

(1)道徳性は学習過程ではぐくむ

社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、①時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、②自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、③よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要 ※3

③のはぐくむべき資質や能力は①②の学習過程を経てはぐくまれることを意味している。

①②の学びの過程がなければ、③人としての生き方や社会の在り方についてよりよい方向を目指す資質や能力、つまりは道徳科が目標とする道徳性を養うことはできないということである。

①に「多様な価値観の存在を認識しつつ」とあるが、「多様な価値観」は内在している潜在的な価値観を顕在化する過程がなければ表出しない。表出された価値観をもとに、同じと違いを認識しなければ、問いは生まれず、「自ら感じ、考え、他者と対話」する過程は生まれない。子どもが主体的に学ぶ道徳科授業にはならないということである。

(2)教材を介して問いの形成

道徳科の教材は、前述した学びの過程に介在する。教材とは「学習内容は、多くの場合、抽象度が高く、概念的であったりする」とした上で、「子どもと学習内容をつなぐ連結器の役割をもっている」と北は述べる。※4

この指摘は、道徳科教材も同様である。内容項目は、抽象度が高く、概念的で、それだけでは指導不可である。道徳科教材は、指導すべき内容項目を子どもが主体的にかかわることで学びが営まれるように、内容項目を具体化し脚色化して仕立てたもので、必ず、内容項目が具体化されているはずである。

学びは、主体的に教材と関わる過程で営まれるとするならば、この①②の過程それぞれに「教材」が介在する。①の学びの過程は、用意された教材（第1の教材）の連結器的機能により可能になり、②の過程は、そこに表出された他者の価値観との同じと違いに学ぶことで可能であるから、そこに表出された「多様な価値観」は、そういう意味で、学び手にとって第2の空間の教材（学習材）とも言え

る。登場人物の心情読解などに終始し、第1の用意した教材内にとどまる学習活動では、①は実現しないし、②にもつながっていかない。用意した第1の教材により、「問い」を形成し、多様な価値観に学ぶ過程につなげる「連結器」として教材を位置づけたい。

(3)「多様な価値観」を顕在化させる問い ア 「問い」の形成が重要

国研は、アクティブ・ラーニングの先行事例から「授業デザインの特徴」として7点を上げている。※5その1)は「意味のある問いや課題で学びの文脈を創る」であり、2)は「子どもが（既に持っているはずの）多様な考えを引き出す」であり、3)は「考えを深めるために対話のある活動を導入する。」（以下略）である。

考え、議論する道徳科が実現していくかどうかは「多様な価値観」に学ぶ授業へと転換できるかどうかにある。それには、授業過程を問題解決的に仕立て、第1の教材により、子どもたちの内面に意味のある問いを形成できるかどうかを鍵となる。国研が示した1)の視点である。

イ 「手品師」における主体的な学び

小学校高学年の古典的教材「手品師」には、手品師が少年との約束を守るという、㉞「正直・誠実」の他に、大舞台に立つという夢の実現をめざす㉟希望と勇気、努力と強い意志、友人の親切な行為に応える㊱感謝という三つ価値が内包されている。

この教材では、手品師が、㉞を選択することで、「正直・誠実」を学ぶように仕立てられているが、教室では、この選択を価値あるものとして受けとめる子どもは殆どいない。

描かれているような選択は、人生そのものと言ってよい。選択は、何かを捨てたり失ったりすることでもある。㉞を選ぶことは、㉟

※3 学習指導要領第1章総則 1総説 改訂の経緯

※4 北俊夫 学校教育No.1172 広島大附属小 p9

※5 平成27年3月26日教育課程企画特別部会資料4

や㊦を失うことであり、㊥や㊧に価値の重きを置く子どもにとっては、㊦に依拠を置く生き方は受け入れがたいが、大舞台に立つとすれば、この状況下では、㊦は失うことになる。

これら価値の相対関係を認識させた上で（この過程が重要）、教材が提示している価値と子どもたちのズレを生かして、例えば、「手品師は、少年との約束を守ってよかったのだろうか」というような問いを発することで、個々の潜在的な価値観が顕在化され、第2の教材ともいべき「多様な考え」が表出される。価値観の多様性が顕れることで、他者との「対話のある学習活動」（協働）が可能になり、その過程で自分との対話が促され、「自己の生き方」について考えを深めていくことになるのである。

この一連の学びの過程が、「主体的な学び」であり、そもそもが、主体的でない学びはありえないのである。



(4) 自分にとっての最善解を追求

現実社会における選択には絶対解は存在しない。この教材世界においても同様で、少年との約束を守ることを絶対解として指導はできない。授業を経て、大舞台に立つ㊥という価値選択に変わりがなかったとしても、そこに介在していた㊦や㊧の価値に向き合い、自己を問い直す過程を経ることで、㊥はより深いものになり、ねらいとする㊦の再認識も行われ、自分にとって追求すべき最善解になっていくのである。

4 子どもが主体的に学ぶ土壌

終わりに、子どもが主体的に学ぶために必要な要件や土壌について述べておきたい。

一つは、何を学ぶのが明確であること。述べてきた「問い」の重要性である。二つは、何でも言える学級であること。解説は不要。三つは、主体的な行動を生み出すメカニズムを教師が理解していることである。



人は重要な他者のまなざしにとられる。そこに注がれる温かなまなざしは、肯定的な自己概念を形成し、自己有用感の源になる。自己有用感に関心・意欲のガソリンになり、関心・意欲は主体的な行動のエンジンになる。さらに、主体的にヒト、コト、モノに関わって自己効力感が生み出され、また主体的な行動が促進されていくということである。※6

教師が子どもに降り注ぐ温かなまなざしは、主体的な学びをはぐくむ源泉なのである。

※6 1985 梶田叡一子どもの自己概念の形成 2000池田寛「学力と自己概念」、茂木健一郎・竹内薫「脳のからくり」（新潮文庫）、国研 生徒指導リーフNo.18等を参照して筆者が図解化。