

児童の生活と話し合う能力を考慮した「考え、議論する道徳」授業 —ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に基づいて—

中尾 優貴*

Yuki NAKAO

Moral Education Class through Thinking and Discussing in Consideration of the Ability to Discuss and the Life of Child
: Based on the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas

ABSTRACT

現在、道徳教育は変革の時を迎えており、小学校において平成30年度から完全実施される「特別の教科 道徳」は、児童の討論すなわち話し合い活動を通して、道徳性を高めることをねらう「考え、議論する道徳」を求めている。そのため、今後の道徳の授業では個人で考える活動はもとより、どのように話し合い活動を展開するのかということが重要になる。

本稿は、このような現状を踏まえて、話し手と聞き手の間にある構造を明らかにし、話し合いを通してよりよい社会の実現をめざしたハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に注目する。そして、この理論に依拠した道徳の授業を実践している渡邊の研究について検討し、その特徴と課題を踏まえたうえで、児童の生活と話し合う能力を考慮した「考え、議論する道徳」の授業を提案するものである。

【キーワード：考え、議論する道徳、コミュニケーション的行為理論、児童の生活、話し合う能力】

はじめに

昭和33年の学習指導要領によって道徳の時間が設置されて以降、道徳の時間は学校の道徳教育における要となる役割を担ってきた。しかし、文部科学省が指摘しているとおり、「歴史的経緯に影響されて道徳教育を忌避しがちな風潮がある」「教師の指導力が十分ではない」「他教科に比べて軽んじられている」などといった課題を抱えていることも事実である¹。こうした課題を受け、小学校は平成30年度から、中学校では平成31年度から「特別の教科 道徳」が完全実施される。

実施を目前に控えて、文部科学省から平成28年7月22日に出された『「特別の教科」の指導方法・評価等について（報告）』²によれば、社会や人生における答えのない問いを受け止めて、様々な他者と討論をすることで「納得解（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）」を得られる資質と能力を獲得するための授業が、「特別の教科 道徳」では求められる³。つまり、個人で考えを深めるだけでなく、討論すなわち話し合い活動を通して他者と互いの意見を交わしながら、道徳性を高める授業が求められていると言える。

第1章 コミュニケーション的行為理論とそれに基づく道徳授業の特徴および課題

第1章では、本稿で提案する「考え、議論する道徳」授業の基盤となるコミュニケーション的行為理論とその有用性について概観したあと、この理論に依拠して実践

されている道徳授業の特徴と課題を明らかにする。

第1節 ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論

ユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas:1929-）は、ドイツの社会哲学者である。彼は、コミュニケーション的行為理論により、対話の構造を明らかにし、話し合うことで合意を形成していくことが、よりよい社会を実現するためには重要であると述べた。

(1) 行為の3類型

ハーバーマスは人間の行為を3つに分類した。1つは、技術によって物を生産する道具的行為、これは非社会的な行為であるとされる。残りの2つは、何らかの成果を目的にした言語行為である戦略的行為と、成果を目的にしない言語行為のコミュニケーション的行為である。2つのうち、前者は話をする主体とそれを聞く対象の関係によって成立するが、後者は対話をする両者ともが主体であり、互いの合意によって成立する関係であるとした。なお、2つはどちらも社会的行為である⁴。ハーバーマスが提唱しているコミュニケーション的行為理論は、以上3つのうちのコミュニケーション的行為の構造を明らかにした理論のことである。

(2) 会話の二重構造と合意

私達は話し手になったり聞き手になったりを繰り返すことで他者と対話をしているが、そこには言語的コミュニケーションの二重構造が存在する。その二重構造とは、すなわち「話題の内容それ自体のレベル」と「話し手と聞き手のコミュニケーションのレベル」である。私達は、

* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 院生

対話により様々な事柄を説明したり主張したりするが、事柄それ自体だけについて述べているのではなく、同時に、その話題の内容に込められたあるいは隠された部分についても相手に述べている。たとえば、「これは非常に大きな果物だ」というときを例に挙げる。このときに私達は、果物が大きいという事実（話題の内容それ自体）に加えて、自分はこの果物を大きいと思っており、またそれは正しい認識であるということ（話し手と聞き手のコミュニケーション）も相手に伝えている。この正しさを聞き手が認めることで合意が成立すると、果物が非常に大きいという事実、すなわち「話題の内容それ自体のレベル」においても合意が成立し、円滑な対話となる⁵。

(3) 妥当性の3類型と生活世界

先述している「話し手と聞き手のコミュニケーションのレベル」で合意を成立させる正しさを、ハーバーマスは真理性、正当性、誠実性という3つの妥当性に分類をした。真理性は客観的な事実を、正当性は他者との関係を、誠実性は自分の気持ちを問題にした正しさの主張である。私達は無意識のうちに、これらを主張し合い認め合うことで対話を成立させている。

また、これらの妥当性は、客観的世界、社会的世界、表自的世界という世界にそれぞれが対応しており、この3つの世界が生活世界というものを構成する。ハーバーマスによれば、この生活世界を他者と共通認識して基盤とするからこそ、私達は他者とのコミュニケーションを行うことができる⁶。

(4) 討議

ハーバーマスは、討議 (Diskurs) を通して合意形成を行い、生活世界を発展させていくことが、よりよい社会を実現するために重要であるとした。討議とは、カール＝オットー・アーペルが (Karl-Otto Apel:1922-2017) が提唱して、ハーバーマスが定式化した討議倫理学に基づく概念である。これを丸橋は「討議とは、当事者が、従うべき規範を決定するため、平等な関係性のなかで、根拠を示しつつ主張をし合い、より良き論拠の相互理解を目指す言語的コミュニケーションである。」と述べた⁷。

先述した各妥当性と対応する3つの世界に基づいて、ハーバーマスは討議の種類を3つに分類した。1つめは、客観的世界に対応する理論的討議である。これは客観的事実を話し合うものであり、科学的な真理を求める学会発表の場などを例として挙げることができる。2つめは、社会的世界に対応した実践的討議である。これはなにをすべきかを話し合うものであり、学校におけるクラスのルール決めや国際的な会議の場などを例に挙げることができる。3つめは、表自的世界に対応した主観的討議である。これは本当にそう思っているのかといった誠実性を述べ合うものであり、芸術作品を評論する対話などを例として挙げることができる⁸。

第2節 「考え、議論する道徳」におけるコミュニケーション的行為理論の有用性

話し合い活動それ自体は、「考え、議論する道徳」が

登場する以前から既に注目され実践されていた。しかし、それは他者と互いの意見を交わしながら道徳性を高めるようなものではなかった。たとえば、登場人物の気持ちをひたすらに発表し続けるものであったり、互いの意見を結び付けることはなく、それぞれの意見を単純に羅列するだけだったりするものがほとんどであった⁹。

このような状況を受けて、道徳教育の世界では渡邊を中心にハーバーマスのコミュニケーション的行為理論が注目されてきた。道徳的な価値に基づいた社会の規範やルールといったものは、人間同士の関わり合いによって作り出され、共有され、順守される。この事実を踏まえれば、教室という社会の縮図で展開される道徳の授業もまた、児童同士が関わり合いながら課題に対する自分の判断や、その理由についての学びを深めることが重要となる。その関わり合い、すなわち話し合い活動を効果的なものとするため、話し合いにより合意を形成することで、よりよい社会の実現をめざすコミュニケーションの行為理論は非常に有用なのである¹⁰。

第3節 コミュニケーション的行為理論に基づいた道徳授業の特徴

コミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業に、渡邊が研究および提案している道徳授業がある。そこで、この渡邊が研究する道徳授業について整理することで、コミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業の特徴を述べていく。

(1) 価値の伝達ではなく創造

児童は、家庭や学校、地域社会という毎日の生活の中で様々な経験をしている。そして、そうした経験から、たとえ曖昧であったり、無自覚的ではあったりしても、自分が正しいと認識している価値観を持っていると考えられる。これは、学校で道徳の学習を行う前から、既に自分なりの価値観を持っているということである。そのため、授業は正しいとされている価値観を授業者が児童に教える伝達的な内容でなく、既にある価値観に対して「本当に正しいのか？」や「なぜ正しいと言えるのか？」と問い、より明確で合理的な価値観を獲得する創造的な内容となる¹¹。

(2) 行為から考える

現実の生活場面で私達が実際に直面しているものは、目には見えない概念の価値ではなく行為である。そして、なんらかの行為により問題が生じて、私達はそれを解決するために「どうすることが正しいか？」「なぜ正しいと言えるのか？」考える。つまり、価値は具体的な行為の背景にあるものであると言える。このことを踏まえて、渡邊が提案する授業の話し合い活動は、児童が具体的な行為の観点から考えを深め、互いの意見を交わしながら行為の背景にある価値の正しさを追求するものになっている¹²。

(3) 話し合いのルール

話し合い活動が適切に展開されて、その役割を十分に果たすためには、話し合いのルールを児童に意識させる

必要がある。そこで、渡邊はハーバースが討議倫理学の中で定めた条件を参考にし、話し合いのルールを以下の6つにまとめている¹³。

表1 話し合いのルール

	内容
①	誰も自分の意見を言うことを邪魔されてはならない
②	意見には必ず理由をつけて発言をする
③	他者の意見に対して賛成か反対かの態度表明をする なおその際には理由を言う
④	理由に納得できればその意見は正しいと認める
⑤	途中で意見を変えることができる なおその際には理由を言う
⑥	皆が納得できる理由を持った意見には皆が従うこと

(渡邊 2006:76-77 頁より作成)

(4) 2時間扱いの授業

ここまでの特徴を踏まえ、渡邊は話し合い活動を深めるために2時間扱いの授業を推奨している。具体的には「①資料を読む」「②資料中で生じている問題を整理する」「③そうした状況でとるべき行為とその理由を考える」「④1人1人が自分の考えた行為とその理由をノートに書き込む」の行程から成っている1時間目、「①話し合いのルールを確認する」「②全員が納得できる結論をめざすということを確認する」「③話し合い活動を行い、結論をめざす」という行程から成る2時間目である¹⁴。このような2時間扱いにすることで、話し合い活動の時間を十分に確保して児童の道徳性を発達させることが、コミュニケーション的行為理論に基づいた道徳授業の大きな特徴だと言える。

第4節 コミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業の課題

渡邊の研究・提案する道徳授業からコミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業は、2時間扱いにすることで話し合い活動の時間を十分に確保し、児童の道徳性を創造的に発達させることが大きな特徴であると言える。しかしその一方で、2時間扱いの道徳授業を行うことの困難さも存在すると考えられる。それは、次のような困難さである。

(1) 2週間に渡って同じ資料を取り扱うことの困難さ

文部科学省によって、小学校における道徳の週あたりの単位時間は1時間と定められているために、2時間扱いの授業を構想した場合、基本的には2週間に渡り授業を行うことになる。しかし、1時間目で高めた資料に対する意識や、話し合い活動に対する意欲を、2時間目を行うまでの1週間のあいだ維持し続けることは、非常に難しいと考えられる。なぜなら、児童が過ごす1週間のあいだは、様々な出来事が起こるためである。たとえば、各教科の授業における沢山の知識や技術の習得、生活場面における友達との交流や喧嘩と和解、そして家庭や地域での様々な経験など挙げていけばキリがない。このような出来事と、それに伴う感情がめまぐるしく頭を駆け

巡る1週間の中で、道徳授業の資料に対する意識や話し合い活動に対する意欲を維持することは難しいと言わざるを得ない。以上のことを踏まえると、同じ日に2時間続きでの授業を行うことが望ましいと思われる。しかし、他の教科との兼ね合いや、他学級との特別教室などの使用に関する兼ね合いにより、同じ日に2時間続きの道徳授業を行うのは容易ではない。

(2) 児童の話し合う能力に関係する困難さ

コミュニケーション的行為理論に基づいた道徳授業の話し合い活動では、自分の意見を積極的に発言すると同時に他者の意見もしっかり聞きながら話し合い、そのうえで全員が納得する結論に向かおうとするという、高度な能力や態度が求められる。これらは、普段の会話において気に掛けることのないものであり、また、国語の授業におけるディベートなど、他の教科で行われる話し合い活動で必要な能力や態度とも異なる。そのため、ほとんどの児童にはこれらの能力や態度が備わっていないと考えられる。だとすれば、順を追ってそうした能力や態度を経験・獲得させる授業の工夫が必要になるだろう。しかし、渡邊が提案するコミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業は、1時間目が自分の意見を用意するといった個人活動の要素の強いものであり、2時間目でその意見を基にした学級全体での話し合い活動を行うものである。これでは、慣れない児童に、はじめから高度な能力や態度が求められ、効果的な話し合い活動を行うことが難しいと考えられる。すると、自分の意見をなかなか全体に対して発言できなかったり、反対に他者の意見を聞かず自分の言いたいことだけを一方的に発言したりするようなことが予想される。

第2章 児童の生活と話し合う能力を考慮した「考え、議論する道徳」授業の提案

先述した困難さを克服するため、コミュニケーション的行為理論に基づきながらも、児童の道徳性と話し合う能力を考慮した「考え、議論する道徳」の授業を提案する。

第1節 授業の特徴

(1) 資料に関する特徴：「単純な問題がある資料」から「複雑な問題があり合意を求める資料」へ

資料の内容やそれに対する意識を、児童が2週間に渡り維持することは難しいため、取り扱う資料とそれに伴った活動は、その時間内で完結させ2時間に跨ることがないようにする。この前提のもと、本稿で提案する道徳授業は2時間を通して道徳性の発達をめざす。つまり、1時間目と2時間目それぞれで別の資料を取り扱うが、両者は共通した学習テーマと道徳的価値について「単純な問題がある資料」「複雑な問題があり合意を求める資料」という関係を持っており、2時間を通しその道徳的価値に対する理解を深めさせ道徳性の発達を図る。後述している授業の実践から例を挙げると、1時間目で取り扱う「うばわれた自由」は、きまりを守ることは大切で

あると明示されている資料であり、児童はなぜきまりを守ることは大切なのかということを考える。そして、次の2時間目に取り扱う「門番のマルコ」に基づく自作教材には、「うばわれた自由」よりも複雑な問題があり単純にきまりを守れば良いとは即断できないため、話し合い活動によって合意すなわち全員が納得できる結論を求める資料となっている。そこで児童は、1時間目で学習した内容や既に自分が持っている価値観、そして他者の意見と向き合いながら、なぜきまりを守ることは大切なのかということをより深めて考えていく。

(2) 話し合い活動に関する特徴：「話すこと・聞くことを重視したグループ単位での話し合い」から「全員が納得できる結論をめざす学級全体での話し合い」へ

コミュニケーション的行為理論に基づいた道徳授業の話し合い活動で求められる能力や態度を、「自分の意見を発言すると同時に他者の意見をしっかりと聞くこと」と「全員が納得できる結論をめざそうとすること」に分け、順を追って獲得させることをねらう。まず、1時間目で少人数のグループ単位での話し合い活動を行う。この活動では、討論というよりも事前に考えた内容を発表し合う意見発表の要素を強め、「自分の意見を発言すること」「他者の意見を聞くこと」を全員が経験できるようにする。なお、グループ単位で行う理由は、学級全体での話し合い活動に比べて、話したり聞いたりしやすいと考えるためである。そして、次の2時間目に学級全体で話し合い活動を行う。1時間目の経験を土台に話し合い、全員が納得できる結論をめざしていく。以上の手順を踏むことによって、コミュニケーション的行為理論に基づいた道徳授業の話し合い活動で求められる能力や態度の獲得をねらう。

また、先述したとおり1時間目と2時間目で異なる資料を取り扱うため、2時間目にも、資料を読んで内容を把握して、生じている問題に対する自分の意見を考える活動を行わなくてはならない。従って、実際に授業を行うときは、資料の内容を素早く把握させるための工夫、限られた時間内で効果的な話し合い活動を実現するための工夫が必要になる。

なお、ここまで述べた授業の特徴をまとめると、以下ようになる。

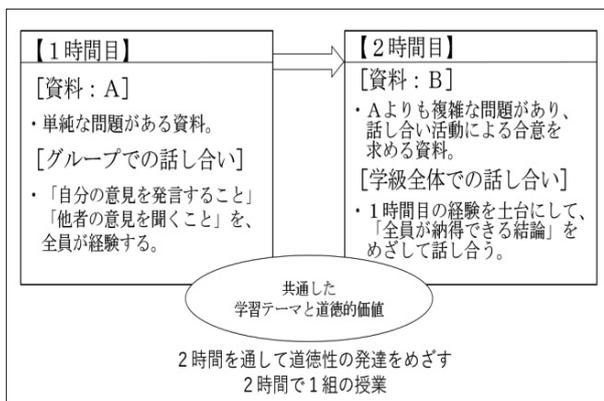


図1 授業の特徴

第2節 授業の実践

児童の生活と話し合う能力を考慮した「考え、議論する道徳」の授業を1組構想し、島根県立松江市内にある公立小学校の第6年3組（児童数35名）で実践した。具体的には、1時間目「うばわれた自由」の授業を2017年7月5日（出席児童35名）、2時間目「門番のマルコ」に基づく自作教材の授業を翌週7月12日（出席児童34名）に行った。

(1) 1時間目：「うばわれた自由」

1) 資料について

資料「うばわれた自由」は、「どこの森でも日の出前に狩りをしてはならない」といったきまりのある王国が舞台の物語である。違反者を取り締まる森の番人ガリューと、きまりを無視して狩りをするジェラル王子、2人の自由に対する異なった価値観を対比させながら物語は進む。激しい口論の末にガリューは投獄されて、その後ジェラル王子は王となる。物語中に、ジェラル王子の考える自由は自分だけに都合のよい自分勝手なものであり、またそうした自由は良い結果を生まないことが明示される（王国が乱れてクーデターが起きる）。

しかし、一方のガリューが言う“本当の自由”が具体的にどのような自由であるのかは、明言されないままに物語は幕を閉じる。

2) ねらいについて

本授業のねらいは、「森の番人ガリューの言う“本当の自由”と、ジェラル王子の自由な振る舞いの違いを捉え、どうして“本当の自由”は尊重されなければならないのか考える活動を通して、自分達の行動は他者との関わり合いで決定されることに気づき、自他の自由を大切にしようとする道徳的実践意欲と態度を養う。」と定めた。

3) 展開について

本授業の展開は次のようになった（表2参照）。

最初に、導入部分で自由という言葉に対する児童の素直なイメージを尋ねた。「うばわれた自由」の内容に注意を向けさせる意図があるが、それ以上に発言しやすい雰囲気を作ることを重要視し、1人でも多くの児童が発言できるように配慮した。隣同士で話をさせて、全員が発言できるようにしてもよい。

次に、展開部分では資料を読んだあと2人の登場人物が主張する自由の違いを考えた。ジェラル王子の自分勝手な振る舞いと比較して、ガリューが言う“本当の自由”とは、他人のことも考えてきまりを守る自由となった。続いて、どちらの自由を大切にすべきなのか尋ねると、児童全員が“本当の自由”であると答えたが、本授業ではその理由を考えることを重要視した。そこで「どうして“本当の自由”を大切にしなければならないか？」と問い、まずは個人で自分の考えをノートに書き込んだ。その後、少人数のグループ単位でそれぞれの意見を発表し合った。この活動が、「自分の意見を発言すること」と「他者の意見を聞くこと」を全員が経験することで、これらの能力獲得をねらう話し合い活動である。

表2 1時間目:「うばわれた自由」の展開

学習活動および学習内容	予想される児童の言動	教師の支援および留意点
<p>【導入】 5分</p> <p>○自由という言葉聞いてどのようなことを思い浮かべるか発表する。 (学習形態：全体)</p> <p>【展開】 35分</p> <p>○教師が範読する「うばわれた自由」を聞く。 (学習形態：個人)</p> <p>○ジェラルール王子の自由な振る舞いとガリューの言う“本当の自由”はどう違うのかを考えて発表する。 (学習形態：全体)</p> <p>○どちらの自由を大切にすべきか判断する。 (学習形態：全体)</p> <p>○私達は どうして“本当の自由”を大切にしなければならないのか考えて発表する。 (学習形態：個人⇒グループ⇒全体)</p> <p>※全体発表のときには、自分の意見ではなく、参考になったメンバーの意見を発表する。また、発表された内容が自分の意図するところと異なっていた場合は本人が修正あるいは補足の発表をする。</p> <p>【終末】 5分</p> <p>○本時のふりかえり（どうして“本当の自由”を大切にしないといけないのか）をノートに記入する。 (学習形態：個人)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「楽しい」 ・「ずっとゲームできる」 ・「好きなことができる」 ・「誰にも文句を言われない」 <ul style="list-style-type: none"> ・資料を見ながら教師の範読を聞いている。 <p>[ジェラルール王子の自由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自分勝手なだけ」 ・「他人の迷惑を考えない」 <p>[ガリューが言う“本当の自由”]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「きまりを守った自由」 ・「他人のことを考えている」 <ul style="list-style-type: none"> ・大切にすべきだと考える自由の方に手を挙げる。 <ul style="list-style-type: none"> ・「私達は社会という場で他の人と一緒に生きているから」 ・「みんなが好き勝手な行動をしてしまうと社会が成り立たなくなるから」 ・「社会のきまりやルールを守って生活しないと事故や事件が起こってしまうから」 <ul style="list-style-type: none"> ・ノートに本時のふりかえりを記入している。 	<p>○発言をしやすい雰囲気を作るために、板書を省略してなるべく多くの児童が発表できるようにする。</p> <p>○2つの自由の違いを視覚的にわかりやすく示すため、対比的な板書をする。</p> <p>○どうして“本当の自由”を大切にしなければならないのかを抽象と具体の両方から考え、自他の自由を大切にしようとする道徳的実践意欲と態度を養うために、「“本当の自由”が大切になる日常生活や社会の場面は、どのような場面か？」と問い返し、具体化をねらう。</p>

続く全体発表の活動は、話し合い活動で参考になった他者の意見を発表する形式で進めていき、授業者の問い返しによって、児童の視点を具体的な他者から社会や世界という抽象的な他者にまで広げ“本当の自由”を守る理由について考えた。

最後に、終末部分では本時のふりかえりをノートに書き込むことで、学習内容および自分の考えを整理するだけでなく2時間目の冒頭で確認することができるようにした。

(2) 2時間目：「門番のマルコ」に基づく自作教材

1) 資料について

資料「門番のマルコ」に基づく自作教材は、敵に騙され門を開けて攻め込まれた過去をもつ王国が舞台の物語である。以来、その国は優しく賢い王様によって「戦のとき以外は決して門を開けてはならない」というきまりが定められ、王国の平和が維持されていた。主人公のマルコは、その門を守る門番である。ある日、彼は門の外から、「門番、今すぐ門を開けてくれ！王様と狩りに出かけていたが、王様が動物に襲われて大ケガをしてしまった。急いで治療しないと、王様の命が危ない！きまりがあることは知っているが、反対側の門まで行っている時間はないのだ。門番、聞こえないのか！」という男の叫び声を耳にする。王様を救うためには門を開けなくてはならないが、再び敵に騙されているのかもしれない。もし仮に本当であったとしても、開けた際に攻め込まれば多くの国民の命を危険に晒すことになる。王様の定めた「戦のとき以外は決して門を開けてはならない」というきまりを前に、1人で決断をしなければならないマルコは迷う。結末について明らかにはされず、マルコが迷っている場面で物語は終了する。

1時間目「うばわれた自由」と同様に、きまりに関わる資料であるが、単純にきまりを守ろうとするだけでは問題の解決には至らない。王様だけでなく国民など様々な他者に目を向けて、門を開けるべきかどうか考えなくてはならない。

2) ねらいについて

本授業のねらいは、「“戦のとき以外は、決して門を開けてはならない”というきまりを守る門番マルコが、怪我をした王様の命を救うため、きまりを無視して門を開けるかどうかを話し合う活動を通して、きまりおよび生命に対する理解を深めて、それらを尊重しようとする道徳的実践意欲と態度を育てる。」と定めた。

3) 展開について

本授業の展開は次のようになった（表3参照）。なお、後述している学級全体の話し合い活動は、2つの理由から机を後ろに下げて教室前方にできる広いスペースを使い、判断ごとに分かれて行った。1つは、どの児童がどういう判断をしているのかを、授業者が容易に把握できるようにするためである。もう1つは、児童同士が向かった場合の形にすることで、授業者と児童全員が向かい合う通常の形に比べ、児童同士の話し合いをやすくさせるためである。

最初に、導入部分では1時間目の資料「うばわれた自由」の内容と自分達を書いたふりかえりを確認した。この活動により、自他の自由を尊重するためにきまりを守ることは大切だということを再確認させた。

次に、展開部分では資料を読んだあとで「門番マルコは、門を開けるか開けないか話し合おう。」という話し合いのテーマを提示した。これについて児童は個人で判断をし、理由をノートに書き込む。この判断に応じ、児童は左右のどちらかに分かれ向かい合った。そして、話し合いのポイントを黒板に貼り全員で確認したあと、学級全体での話し合い活動を行った。この活動が「全員が納得できる結論をめざそうとすること」という態度の獲得をねらう話し合い活動である。なお、話し合いのポイントは、簡潔かつ活動中も容易に意識できることを重要視して「質問には誰が答えてもよい」「途中で意見を変えてもよい（なぜ変わったのか理由を言う）」そして、「みんなが納得できる結論をめざすこと」という3点に絞った。

最後に、終末部分ではふりかえりとして、門番マルコは門を開けるか開けないか、自分の最終的な考えをノートに記入した。

第3節 授業の結果

実践した2時間の結果について、話し合い活動で観察された様子とふりかえりの記述内容から考察する。

(1) 1時間目：「うばわれた自由」

1) 話し合い活動の様子より

少人数のグループ単位にしたことによって、普段の道徳授業ではなかなか発言をすることがない児童を含め積極的に発言をする様子が多く観察された。加えて、続く全体発表を、参考になった他者の意見を本人に代わり発表する形式にしたこともあって、メモを取りながら聞こうとするなど、他教科で行っている話し合い活動以上に他者の意見を注意深く聞いている様子が見受けられた。

2) ふりかえりより

「最初は、自由というのは、とても好きなことができる極楽というイメージでした。けど、話を聞くとそれは1人だけじゃなく、周りのことも思わないと、本当の自由じゃないなと思いました。なので周りを考えながら過ごすように気をつけます。」というような、他者の意見を聞くことにより、自由に対する認識が変わったことを記述したふりかえりが多くあった。話し合い活動および授業の全体を通して、自他の自由を大切にすることへの意識が高まったと考えられる。

(2) 2時間目：「門番のマルコ」に基づく自作教材

1) 話し合い活動の様子より

机を下げ互いに向かい合う初めての形に、最初は戸惑っている様子が見受けられたが、次第に児童同士による活発な討論が展開された。また、わずかに2人ではあるが話し合い活動の最中に、自分の意見を変更し反対の立場に移動する児童もいた。これは、1時間目の「自分の意見を発言すること」と「他者の意見を聞くこと」を重

表3 2時間目：「門番のマルコ」に基づく自作教材の展開

学習活動および学習内容	予想される児童の言動	教師の支援および留意点
<p>【導入】 5分</p> <p>○前回の授業「うばわれた自由」の内容を再確認する。 (学習形態：全体)</p> <p>【展開】 35分</p> <p>○範読される「門番のマルコ」に基づく自作教材を聞く。 (学習形態：個人)</p>	<p>・教師の質問に応じて、前時の「うばわれた自由」の内容に対する発言をしている。</p> <p>・資料を見ながら教師の範読を聞いている。</p>	<p>○前時の内容を思い出しやすくするため、「うばわれた自由」のあらすじを確認したあと、数人のふりかえりを紹介する。</p>
<p>門番マルコは、門を「開ける」か「開けない」か話し合おう。</p>		
<p>○門番マルコは、門を「開ける」か「開けない」かを判断し、その理由を考える。 (学習形態：個人)</p> <p>○それぞれの判断に応じて移動をする。 (学習形態：全体)</p> <p>○“話し合いのポイント”を確認する。 (学習形態：全体)</p> <p>○門番マルコは、門を「開ける」か「開けない」かを話し合う。 (学習形態：全体)</p> <p>【終末】 5分</p> <p>○本時のふりかえり(門番マルコは門を「開ける」か「開けない」か)をノートに記入する。 (学習形態：個人)</p>	<p>・探検バッグを使って、ノートに選択した判断とその理由を書き込んでいる。</p> <p>・自分の判断に応じて、移動をしている。 (開門：教室の左側 閉門：教室の右側)</p> <p>・黒板に貼られた“話し合いのポイント”を見ながら、確認をしている。</p> <p>[開ける] ・「きまりより命が大切だ」 ・「命を救うためには仕方ない」</p> <p>[開けない] ・「騙されているかもしれない」 ・「多くの国民の命が危ない」</p> <p>・探検バッグを使ってノートに本時のふりかえりを記入している。</p>	<p>○選択の偏りや他者の様子で、判断を変えることがないように、一斉に手を挙げることで自分の判断を表明させる。 (開門：パー 閉門：グー)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>【話し合いのポイント】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・質問には誰が答えてもよい ・途中で意見を変えてもよい (なぜ変わったのか理由を言う) ・みんなが納得できる結論をめざすこと </div> <p>○児童同士の話し合いを円滑に行うために、なるべく教師の発言は少なくファシリテート(発言者の指名、板書、必要に応じた問い返し)をするよう心がける。</p>

要視した話し合い活動の効果が表れた場面であるということが出来るだろう。

しかし、その一方で課題もあった。まず、話し合い活動が始まった当初は、話題の中心が物語中の真偽（「王様は本当に狩りに行ったのか？」「声の男は味方なのか？」）を問うものになり、しばらくして授業者による話題修正を余儀なくされたことである。これは、主人公を取り巻いている状況に、不確実な要素が多く存在している資料の特徴に依るところが大きいと考えられた。次に、判断に応じて左右に分かれ向かい合って話し合う形にしたことで、多数派の意見と少数派の意見が視覚的に分かりやすく児童へ示された結果、多数派意見の中には人に任せて発言を全くしようとしない者が複数人現れ、少数派意見の中にはその少なさに不安がる者が現れた。また、どちらにも必要以上に対抗意識を燃やす者がおり、話し合いに対して積極的である反面、全員が納得する結論をめざそうとする雰囲気は不十分であったように思われた。

2) ふりかえりより

本時のふりかえりは、門番マルコは門を開けるか開けないか、自分の最終的な考えを書くものであった。そのため、児童は話し合い活動の前と後で、2度この問いについてノートに記述している。

話し合い活動を経て、判断の理由が変わったもしくは元の理由に加えて新たな理由の加わった児童が17名（うち1名は、門を開けるか開けないかという判断そのものも変わっていた）、同じ理由を書いた児童が17名であった。また、それらの中で、「開けるの人達が、きまりより命が大事と言っていたけど、もし相手が敵だったら、その大事な命が何十何百も失われてしまうかもしれないので、もし本当でも、1人と何十何百を比べたら、何十何百のほうがゆう先だと思う。」というように、他者の意見にまで言及しているふりかえりを3つ確認することができた。

おわりに

本稿では「特別の教科 道徳」の登場を受け、コミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業の困難さを克服するため、児童の生活と話し合う能力を考慮した「考え、議論する道徳」授業を提案した。

話し合い活動の様子とふりかえりの記述から、資料の選定や話し合いの進め方という課題を抱えてはいるものの、その有用性を認めることができた。なお、今後は質問紙による調査などを通して、授業をする前と後で道徳性の発達段階や話し合う能力に対する自己評価が、どのように変化したのかを測定して、授業の成果をより確かなものにする必要があると考えている。

menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/__icsFiles/afildfil/2013/12/27/1343013_01.pdf) 2017年12月28日に最終確認

² 文部科学省 (2016) 『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)』 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afildfile/2016/08/15/1375482_2.pdf) 2017年12月28日に最終確認

³ 同上3-4頁

⁴ ハーバーマス・J (1985) (河上倫逸, フーブリト・M, 平井俊彦訳) 『コミュニケーション的行為の理論[上]』 132-143頁

⁵ ハーバーマス・J (2000) (三島憲一, 中野敏夫, 木前利秋訳) 『道徳意識とコミュニケーション行為』 岩波書店 40-41頁

⁶ ハーバーマス・J (1987) (河上倫逸, フーブリト・M, 平井俊彦訳) 『コミュニケーション的行為の理論[下]』 17-20頁

⁷ 丸橋静香 (2012) 「大人-子ども間の討議を実現する方法について-言語能力の発達段階に即して」 中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』 第11号12頁

⁸ ハーバーマス・J (2000) (三島憲一, 中野敏夫, 木前利秋訳) 『道徳意識とコミュニケーション行為』 岩波書店124-172頁

⁹ 渡邊満 (2013) 『「いじめ問題」と道徳教育-学級の人間関係を育てる道徳授業』 ERP44-48頁

¹⁰ 岡山大学大学院 教育研究科 教職実践専攻 渡邊 満 研究室 (2016) 「現代に求められる教師の資質・能力」 『学校において「議論」の可能性を拓く-渡邊 満 先生退官記念論文集-』

¹¹ 渡邊満 (2006) 「心に響く道徳指導へ向けた工夫のあり方について (2) -話し合い活動を基盤にした道徳授業をめざして」 兵庫教育大学学校教育研究会『教育研究論叢』 72-73頁

¹² 渡邊満 (2013) 『「いじめ問題」と道徳教育-学級の人間関係を育てる道徳授業』 ERP52頁

¹³ 渡邊満 (2006) 「心に響く道徳指導へ向けた工夫のあり方について (2) -話し合い活動を基盤にした道徳授業をめざして」 兵庫教育大学学校教育研究会『教育研究論叢』 75-77頁

¹⁴ 渡邊満 (2002) 「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」 林忠幸編著『新世紀・道徳教育の創造』 東信堂 127頁

¹ 文部科学省 (2013) 『今後の道徳授業の改善・充実方策について (報告)』 2-3頁 (http://www.mext.go.jp/b_