

学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成

— コンピテンシーの「垂直的成長」の観点に基づくエピソード評価 —

吉田 誠・逸見 裕輔

山形大学 教職・教育実践研究 第14号別刷

平成 31 年 3 月

学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成

— コンピテンシーの「垂直的成長」の観点に基づくエピソード評価 —

吉田 誠¹⁾・逸見 裕輔²⁾

道徳科の評価は子どもの学習状況の把握と道徳性に係る成長の様子の把握に基づいて行うこととされているが、学校現場では複数授業に共通の学習状況と個々の授業の発言から評価文を構成する方向に進んでいる。しかし、学習状況による評価は道徳性に係る成長それ自体を捉えた評価ではない。本研究では道徳性に係る成長を捉えた評価を行うため、学級活動と道徳科の単元構成を通して、道徳性に係る成長の見通しをもった教師の願いと子どもたちの目標とを融合したカリキュラムを作るとともに、自我発達段階を道徳性に係る成長と課題を示唆する一指標として用いて教師と子どもたちが各自の課題を理解、共有する学習活動を実施し、分析と評価を行った。本研究の結果、自我発達段階を用いることで、適切な目標設定とカリキュラム評価・改善ができること、子どもたちが自由に議論しても単元全体のねらいに則して道徳性に係る成長を評価できることが明らかになった。

キーワード：道徳科，学級活動，評価，コンピテンシー，自我発達段階，M-GTA

1. はじめに

道徳科の評価に関して、『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』では「それぞれの授業における指導のねらいとの関わりにおいて、児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を様々な方法で捉えて、個々の児童の成長を促すとともに、それによって自らの指導を評価し、改善に努めることが大切である。」(p. 106)とされている。そして、「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲及び態度を諸様相とする内面的資質である」とされている(p. 109)。しかし、道徳性に係る成長の評価に関しては「このような道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない」とされている。しかも、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度のそれぞれについて分節化し、学習状況を分析的に捉える観点別評価を通じて見取ろうとすることは、児童の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目標とする道徳科の評価としては妥当ではない」と述べられている。また、指導の改善に生かす観点での評価についても、「指導による児童の学習状況を把握して評価することを通して、改めて学習指導過程や指導方法について検討し、今後の指導に生かすことがで

きるようにしなければならない」という以上の記載がない。このように学習指導要領に示された「道徳性に係る成長」の概念はあいまいで捉えどころがない。そのため、子どもの学習状況を捉えることで間接的に「道徳性に係る成長」を評価するしかないのが実情である。これでは、学校現場において「自分の問題と受けとめて考えを深めている」、「多面的・多角的に考えている」といった子どもたちの学習状況の捉えが、すなわち「道徳性に係る成長」であるとする受けとめになってしまいやすい。

道徳科の評価は、子どもの学習状況の把握と道徳性に係る成長の様子の把握に基づいて行うこととされている。そのため通知表の評価文については、個々の授業で見られた子どもの言動や態度から複数授業に共通に見られる学習状況を捉えることで、「大きくりなまつまり」を踏まえた評価文と個々の授業での具体的な言動を基にした評価文から構成する形で進められている。確かに子どもの学習状況を捉えた評価でも、それを読んだ子どもの学習意欲を高めることによって間接的に子どもの道徳性に係る成長を励ますことはできる。しかし、学習状況を捉えた評価は道徳性に係る成長それ自体を捉えた評価とは言えず、このような評価文を読んだだけでは子どもたち自身は道徳性に係る成長の姿とその課題を意識化することができないであろう。

1) 山形大学 地域教育文化学部 児童教育コース

2) 山形大学附属小学校

2 吉田・逸見：学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成

また、学習指導過程や指導方法の改善のために、学習状況を通して子どもたちが道徳科で学んだ内容、視点や思考の深まり広がりなどを捉えようとした場合、その捉え方は教師個人に委ねられることになる。自らの道徳性に係る視点や思考を自覚的に成長させている教師が毎回の道徳科の授業で具体的な目標を設定することができれば、子どもの学習状況から道徳性に係る視点や思考の成長を見取ることある程度可能であろう。しかし、そのような力量を持つ教師は少数であり、その見取りを一般化することは困難である。

子どもの道徳性に係る成長を捉えた評価を行うには、子どもたちの道徳性を何らかの視点から捉えて段階化し、成長を段階的に捉えることも必要ではないだろうか。もちろん、子どもたちの道徳性のある視点から段階化して捉えることには、教師がその視点を固定化・絶対化して子どもたちに押し付けたり、子どもたちに一律に一定水準への成長を求めたりする視点の硬直化につながる危険性が伴う。このような硬直化した視点で評価を行えば、その評価は道徳性それ自体の段階評価につながりやすく、結果的に子どもの成長を認め、励ますためには逆効果となってしまう恐れもある。また、道徳性に係る成長は、道徳科の授業の中だけで起こるものではなく、日常生活における様々な経験を振り返ってあるべき理想の姿と比較したり、授業での気づきを日常生活での活動に活かしたりする循環の中で生じるものである。そのため、道徳科での学習活動だけを日常生活から切り離して道徳性に係る成長を捉えることは、現実的ではない。

これらの問題を克服し、道徳性に係る成長を捉えた評価を行うには、学級活動と道徳科の単元構成を通して子どもたちの道徳性に係る成長の見通しを持った教師の願いと学級全体の成長の見通しを持った子どもたちの目標とを融合したカリキュラム作りを行うことと、道徳性を支える人間観や社会観に係る自我発達段階を意識化、言語化しながらも、それを個々人の道徳性に係る成長と課題を示唆する一指標として柔軟に受けとめた上で、教師と子どもたちとの間である程度、各自の課題を相互に理解し、共有していくことが必要ではないかと考えられる。

本研究では、子どもたちの道徳性に係る成長を捉えた評価を行うために、学級活動と道徳科の単元構成を通して、子どもたちの道徳性に係る成長についての見通しに基づく担任の願いと、学級全体の成長の見通しを持った子どもたちの目標とを融合したカリキュラム作りと実践、およびその評価を行う。それによって、

表1 単元授業の実施時期と内容

日程	授業内容
6/15	学級活動「自分たちが学級目標に近づいているかふりかえろう」
6/18	道徳科「言葉を使うときに大切にしたいことを考えよう」(親切・おもいやり)
6/22	道徳科『『自分とあいて』何を大切にしたい?』(友情・信頼)
6/29	道徳科『『自分とあいて』意見や考え方が違うとき何を大切にしたい?』(相互理解・寛容)
7/2	学級活動「やさしい花を咲かせるために一人ひとりにできることって何だろう?」

道徳性を支える人間観や社会観に係る自我発達段階を意識化、言語化しながら教師と子どもたちとの間で各自の課題について相互理解し、共有する単元授業に基づいて道徳性に係る成長の評価方法を提案することを目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、Y小学校3年生29名の学級において、教師の子どもたちに対する願いと子どもたちの学級のあり方に対する願いを基に2018年5月に立てた学級目標について、6月の学級活動で振り返りを行い、子どもたちの振り返りに共通に見られた「やさしさ」に関する課題を取りあげて子どもたちに自覚させることから始める。その後、3回の道徳科の授業を行い、最後に学級活動で全体の振り返りを行った全5回の「やさしい花を咲かせる」の単元構成を取りあげる。5回の授業の内容と実施時期は表1のとおりである。

また、単元全体のねらいは「相手の立場に立って考える力」を育てることである。このように道徳科と学級活動を連携させた単元構成により、生活と道徳科の授業をリンクさせ、子どもたちが学級の課題を自分たちの問題として受け止められるようにすること、およびその課題に関連づけた道徳科授業を複数回実施して様々な角度から課題について考えさせることで、子どもたちが課題克服に対する必要感と問題意識を持って授業に主体的に参加し、生活での実践につながれるようにできると考えられる。なお、今後については11月に「よりよいクラスにしていこう」、2月に「自分のよさや成長を見つめよう」をテーマに同様の単元構成で実施する予定である。

結果の分析・評価方法については、これまでに筆者は道徳科の内容項目を生活の中で実現するために必要とされる視点や思考を段階化して言語化したコンピテ

ンシー・モデルを用いた道徳科単元の実践を行ってきた¹。そして、当初作成した指導評価用コンピテンシー・モデルを道徳科の指導や評価に用いながら、子どもたちの言動の観察から新たな視点や思考をコンピテンシー・モデルに加筆、修正する形で柔軟なモデルとして活用してきた。複数のコンピテンシー・モデルに共通に見られる視点や思考を検討する過程で、スザンヌ・クックグロイターによる自我発達理論²における「自己の視点の成長」がコンピテンシー・モデルの段階の成長と関わっているのではないかと考えた。

自我発達理論は、レヴィンガーがフロイトの精神分析学とピアジェの認知発達理論を統合する形で、個人が自己やそれをとりまく世界を意味づけ、構造化する際の準拠枠である自我の発達を段階化して示したものである。クックグロイターはレヴィンガーの自我発達段階をさらに精緻化するとともに、自我発達段階を測定する際の最も顕著な指標として「自己の視点の成長」を用いることを提唱している³。

クックグロイターによれば、自己の視点は第一者的視点から第五者的以上の視点、そして鑑賞者の視点へと生涯をかけて成長することが可能である。自己の視点の段階は、上の段階からは下の段階が見通せるが逆は不可能な点で不可逆的成長であり、「垂直的成長」と考えられる。そして、意図的計画的に自己の視点の垂直的成長を行わせることは困難であるが、成長を促す働きかけをすることはできるとクックグロイターは考えている⁴。また、自己の視点の段階については、同じ人物でも三段階程度の複数の段階の視点を同時に用いることがある⁵としており、この点でコンピテンシー・モデルの捉え方と共通性が見られる。

本研究ではコンピテンシー・モデルの段階の成長の中で、自己の視点の発達を必須とする段階の成長を「垂直的成長」と捉え、それ以外のコンピテンシー・モデルの段階の成長を「水平的成長」と捉えることにする。その上で、今回の単元構成では自我発達段階に焦点を当てて評価を行うことで、異なる内容項目を扱う複数の道徳科の授業を通じた子どもたちの道徳性に係る成長⁶を捉えることにする。

具体的な道徳性に係る成長の評価方法としては、まず自我発達理論に基づいて自己の視点の段階を5回の授業それぞれにおける子どもたちの発言やワークシートの記述を基に評価する。通常、自我発達理論における段階の評価には文章完成法（SCT）が用いられるが、その対象年齢は12才以上であり、回答項目についてもレヴィンガーによる文章完成法式自我発達検査法

表2 スザンヌ・クックグロイターの自我発達段階⁷

自我発達段階	他者や社会の捉え方の特徴
△自己保護的段階（強力な焦点をもつ第一者的視点）	自分の欲求が通るかどうかを捉えることができる
△/3規則志向的段階（第二者的視点）	他者が自分をどのように見ているかに気づくことができる
I-3 順応者的段階（拡張した第二者的視点）	内と外の二種類の他者を対立的に捉えることができる
I-3/4 自己意識的段階（第三者的視点）	自己と他者を独自の違いを持った異なる人物として捉えることができる
I-4 良心的段階（拡張した第三者的視点）	自己と他者の関係について過去を振り返ったり、未来を展望したりすることができる
I-4/5 多元主義的段階（第四者的視点）	「客観的」な判断が不可能であることに気づき、自身がその中で成長した価値体系の外に立つ視点を持つことができる
I-5 自律的段階（拡張した第四者的視点）	自己を複数の文化的視点あるいは生涯の時間間隔における複数の世代の視点から捉えることができる
I-5/6 自己認識的段階（第五者的以上の視点）	自己や世界に関する事象について、複数の世界観から捉えてそれらを相互に関連づけた視点や文化の違いを超えた人類共通の枠組みや物語の観点から捉えることができる
I-6 統合的段階（鑑賞者の視点）	これらすべての視点を統合的に捉えることができる

（WU-SCT）を渡部・山本が日本語化、簡略化したWY-SCT⁸においても27項目あることから小学生に用いることは困難であると判断し、WY-SCTおよびクックグロイターの評価基準を参考にして段階の評価を行うことにした。それと並行して道徳科の授業での子どもたちの発言やワークシートの記述について修正型グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）⁹を用いて、子どもたちの発言や記述にある程度共通に見られる内容を抽出してラベリングを行うことで道徳性に係る成長の内容を捉え、個々の子どもの自己の視点の成長と道徳性に係る成長との関係性を分析し、単元構成の評価を行うことにする。クックグロイターの自己の視点と自我発達段階および各段階における人間や社会を捉える視点の特徴を表2に示す。クックグロイターの自我発達理論は基本的にレヴィンガーのもの¹⁰を踏まえて作成されているが、△/3やI-5/6のようにレヴィンガーの理論には存在せず、クックグロイターが文章完成法調査に基づいて追加した段階があり、段階の名称についても一部異なる部分がある。また、クックグロイターの自我発達理論の特徴として、以下の二点が挙げられる。第一に、レヴィンガーの自我発達理論では明確に示されていない対人関係や社会を捉える自己の視点の発達段階が明示され、段階の評価におい

4 吉田・逸見：学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成

て重視されていること。第二に、より高い段階の自己の視点はそれ以下の段階の自己の視点を含みこんでいることを明示していることである。

3. 実践の概要

(1) 学級活動「学級目標『虹色の花（笑顔、元気、優しさ、メリハリ、夢、やる気、勇気の花）をさかせるためにがんばるなつめ1組』に近づいているか振り返る」(6/15)

2018年6月15日に行われた授業では、最初に児童2名が学級目標を振り返った自学ノートを教師が紹介し、それらの共通点として「やさしさ」があることを提示した。その後の教師による発問は以下のとおりである。

- ・「どんなことがやさしいなあと思いますか？」
- ・「ここがやさしくないなあというところってある？」
- ・「やさしさと、やさしくないのと、どっちもあるんですけど、今の1組はどっちに近いですか？」
- ・「これからこんなこと大切にしたいとか、友だちの話を聞いてこんなところがよかったなあということを書いてみましょう」

(2) 道徳科「言葉を使う時に大切にしたいことを考えよう」【内容項目：親切・思いやり】

6月18日に行われた道徳科の授業では導入で前回の学級活動の振り返りから「やさしいはちくちく言葉より、やさしい言葉の方がいいと思いました」という児童の意見を紹介した。それ以降の発問や学習活動と児童の議論の概略を以下に示す。

- ・「どんな言葉がやさしい言葉で、どんな言葉がちくちく言葉ですか？」
- ・資料「ぼかぼか言葉」(学研)を読む
- ・児童の「〇〇君は『あなた』をちくちく言葉だと言っていたけど、僕はぼかぼか言葉だと思いました」という発言を受けて「『あなた』はぼかぼかで『おまえ』はちくちく？」と教師が発問した。
- ・授業冒頭のある児童の発言に「う～ん」と唸った児童のつぶやきを教師が拾ったことから「うれしいよ」という言葉はぼかぼかかちくちくかの議論へ
- ・「言葉を使う時に大切にしたいこと、みんなの話を聞いてこれ大切だな、こういう風にしたいな、〇〇さんの意見素敵だなあって思うことを書いてください」ワークシートに記入した後、10名の児童が発表した。

この授業を通して、子どもたちが学んだ内容を簡潔にまとめれば、自分と相手と同じ言葉でも捉え方が違うことを認知できた授業といえよう。

(3) 道徳科『自分とあいて』何を大切にしたい？【内容項目：友情・信頼】

6月22日に行われた道徳科の授業では、導入で前回の振り返りの紹介として、「自分でいいと思って言ったことでも相手にはちくちく言葉かもしれない。悪気はないのに何だか悲しくなってしまう」という児童のワークシートを教師が紹介した。そして「わかる？」「こういうときどんなことが大切なのかなあって考えていきたいと思います」と教師が述べてから資料「絵葉書と切手」(学研)を読んだ。それ以降の発問と児童の議論の概略を以下に示す。

- ・「ひろ子は何に困っていましたか」と発問し、転校した友人から届いた絵葉書が定形外で料金不足だったことを伝えるか、伝えないかで困っているという意見が出た。
- ・「みんなだったら料金が不足だったことを伝えますか、伝えませんか」と発問し、伝える・伝えないとその理由についての議論になった。
- ・「今日の授業で一番大切だと思ったこと」についてワークシートに書いた後、4名の児童が発表した。

この授業を通して、子どもたちが学んだ内容を簡潔にまとめれば、料金不足を伝えるだけでは相手が嫌な気持ちになるかもしれないことに気づけた授業である。子どもの中には「今までで一番難しい」と発言したり、ワークシートに「まだ迷ってる」との感想を書いた子どももいた。

(4) 道徳科『自分とあいて』意見や考え方が違うとき何を大切にしたい？【内容項目：相互理解・寛容】

6月29日に行われた道徳科の授業では、導入で前回の振り返りから「みんなわたしと違う意見や、まったく違う意見の人もいてびっくりしました」という意見を紹介した。教師は「言いたいことわかる？」と尋ねた上で、「自分とあいて、意見や考え方が違うとき、何を大切にしたらいいのか考えて行きましょう」と述べてから資料「みんなの学級会」(学研)を読んだ。この資料は、転校することになったともき君の送別会について学級会で話し合ったのだが、出し物をするかサッカーをするかについて言い争いになったというものである。それ以降の発問と児童の議論の概略を以下に示す。

- ・「ゆみさんの意見はなんですか」
- ・「けいすけ君は？」
- ・「ゆみさんはどうしてグループで出し物、歌がいいの？」

と発問した。この発問は、子どもたちが客観的に資料

の状況を捉えて自分自身が言い争いに巻き込まれた際のシミュレーションをさせることを意図したものであった。ところが、子どもたちは資料の場面に入り込んで自分の意見を述べはじめた。そのため、教師は

・「今日の主役だれだっけ？」

と発問して、ともきさんの送別会だと想起させた上で、
・「ゆみさんの気もちを考えてほしいんだけど・・・」
と述べて元の発問に戻そうとしたが、子どもたちは教材に描かれたクラスの一人のつもりで話し続けていた。最後に、

・「今日みんなの話聞いて大切だと思ったこと」について、ワークシートに書いた後、3名の児童が発表した。

この授業を簡潔にまとめれば、教材の状況に入り込み過ぎて、ゆみ・けいすけ・ともきの3人に意識が集中しがちになった授業であったと言える。

(5) 学級活動「やさしい花を咲かせるために一人ひとりにできることって何だろう？」

7月2日に行われた学級活動では、前回の振り返りの紹介として「優しいクラスにするために一人ひとりが努力すればいいと思う。理由は、みんな一人ひとりにお花のつぼみがあって努力で優しい花に変わって咲いて優しく努力して咲くと思うから。」という意見を教師が紹介した。そして、「道徳の学習を思い出したり最近の1組の様子を思い出したりして、今優しい花を咲かせるためにこんなことしたいなあ、こんなことを大切にしたいなあということを書いてみましょう」と教師が発問し、子どもたちがワークシートに記入した後、発表をさせた。その後の教師Tと子どもたちCのやり取りの概略は以下のとおりである。

C「ごめんなさい」と「ありがとう」を言う。

T「どうして？」

C 言わないと心がすっきりしない。C 嫌われるかもしれない。

T「ごめんなさいを言わないと嫌われる？」

C 嫌われると思います。C「ごめんなさい」を言って許してくれたけどまだ(相手は)心に残ってる。C ごめんなさいを言っても心の傷は消えない。C そのことを考えて言った方がいい。C ごめんねの前にしちゃったことを言わないと伝わらない。C 相手の心をつかむのは難しいけど目と耳と心で相手の心をつかんであげる気持ち。C 譲り合いになった時素直にありがとうと言う。

T「みんなの話聞いてもっと優しいクラスになる

ために大切にしたいことって何ですか」についてワークシートに書いた後、5名の児童が発表した。

4. 結果の分析

以上、5回の授業での子どもたちの発言を文字起ししたデータとワークシートの記述について、まずWY-SCT およびクックグロイターの自我発達段階論の各段階の特徴の記述に従って自我発達段階の評価を行った。表3に小学校3年生において多く見られる自我発達段階である△/3～I-3/4の各段階の評価の観点を示し、表4にそれらの段階に対応すると評価された児童の発言やワークシートの記述の例とその際の評価の視点を示した。表3の下線部は児童の発言やワークシートの記述を評価する際に重視した観点、表4の下線部は児童の発言やワークシートの記述で自我発達段階を評価する際に注目した部分を示す。

次に、3回の道徳科の授業における児童の発言とワークシートの記述についてM-GTAを用いて各回の授業で複数の児童に共通してみられる道徳性に係る成長の様子をラベリングした。なお、自我発達段階の成長の評価およびM-GTAによる道徳性に係る成長の評価については吉田が行い、各児童の評価結果について担任の逸見が特に違和感を覚えるものではないことについて確認を行った。

まず、1回目の道徳科の授業「言葉を使う時に大切にしたいことを考えよう」(内容項目:親切・思いやり)では、

a. 自分と他者で同じ言葉の捉え方が違うことがあることの認知

b. 文脈や状況によって同じ言葉でも捉え方が違うこと

の二つのラベルをつけることができた。

2回目の道徳科の授業「『自分と相手』意見や考え方が違うとき何を大切にしたい？」(内容項目:友情・信頼)では

c. 予期的意識(ある行動に対して相手はどう反応するか)の予期が断定的なものから複数の可能性を想定するようになる(〇〇になるか××になる)

d. 予期的意識が単に複数の可能性を想定するだけでなく想定外の事態も含みこんだ想定ができるようになる(〇〇かもしれないし、××かもしれない)の二つのラベルをつけることができた。

3回目の道徳科の授業「『自分と相手』意見や考え方が違うとき何を大切にしたい？」(内容項目:相互理解・寛容)では

6 吉田・逸見：学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成

表3 自我発達段階の評価の観点¹¹

	WYSCT の評価の観点	クックグロイターの評価の観点
規則志向的段階	社会的規範への従属と同調が単純かつ絶対的である段階。特に、伝統的性役割の具体的な側面へのとらわれが顕著。「清潔さ」など身外的外見の具体的な側面が強調される。	どちらか一方の観点をとることができないが同時に見ることができない。尊敬は単に力によってではなく集団の規範に忠実であることによって得られる。また、他者に対しては彼らや彼らの振る舞いや外見への注意の払い方によって敬意を表す。
順応者的段階	他の人々に対する信頼が育ち、自分の幸福をそれらの人々の幸福と同一視するようになる段階。単純な仕方では世界を見、例外や付随する条件などは認めない。行動は規則によって支配され、正誤の絶対的な基準に従って判断される。そのため、社会的に認められ受け入れられることが重要だとし、そのことで安心感を持ってたり、また感情を「幸せ、楽しい、悲しい」などの一般的で陳腐な言葉で表現し、怒りや敵意のように人から好まれない感情を認めたがらない。内的葛藤を自覚することもない。理想化傾向がみられ、しばしば最上級の表現が用いられる。過程への注目がみられず、結果が重視される。具体的事物への注目に留まり、対人関係は行動により説明されることが多い。	2種類の他者：1)自分の家族・部族・集団・国家：アイデンティティ・価値観・保護の源。自己と内集団の境界があいまい。過度の同一視。2)異なる者や自集団に属さない他のすべての者は外集団に属し、自分たちのアイデンティティや特権を脅かす。彼ら対私たち。順応者は「すべては善・正しいと悪・間違いの二つに区別される」という簡単なルールに従っている。ルールは内面化され、疑問を抱かずに従うようになる。恥はルール違反や自分の行為の望ましくない結果に対する一般的な反応である。自集団の価値観は強い「べき」として取り込まれる一方、異なる人々の価値観は侮辱され、「悪」として拒絶されがちである。
自己意識的段階	自己の内面に目が向き始める段階。状況について適切性という認識が生まれ、平凡で一般的ではあるが例外や比較、偶然性を認める。集団の規範や他者とは異なるという自己認識を持ち、それに伴いしばしば不安定さや葛藤が生じ、自己批判もみられる。人の内面や、結果よりも過程への注目が始まる。	初めて一歩引いて距離を置いて自分自身を対象として見るようになる。彼らは自分が知っていることやできることを認められ、尊敬されたときにより気持ちになる。専門家は自分が最善を尽くしていることと自分が信じるものにアイデンティティを置いているがゆえに批判を自分の全人格に対する叱責と捉える。

表4 評価の分析例

	児童の発言・ワークシートの記述の例	評価の視点
規則志向的段階	さからうことをしないでさからうことは、じしよにのっていただけではんたいする。たてつく。親にさからう。ものいきいきおいとぎやく方向にすすもうとする。ながれにさからうておよく。だからやんないほうがいいと思いました。	・社会的規範への従属と同調が単純かつ絶対的 ・I-3の段階に見られるクラスメートのような具体的かつ対等な他者との関係に規範の根拠を求めるのではなく、辞書のような形式的なものに根拠を求めている。
順応者的段階	やっぱりチクチク言葉はいけないと思います。なぜかと言うとそのせいでけんかとかないと思うんですけど口げんかとかかなからやっぱりみんななかよく楽しくやっていたいと思います。だから毎日ほかほか言葉で言っていたいと思いました。	・「すべては善・正しいと悪・間違いの二つに区別される」という簡単なルールに従っている。 ・他の人々に対する信頼が育ち、自分の幸福をそれらの人々の幸福と同一視するようになっている。
自己意識的段階	自分だったら料金が不足だったとしても伝えないことが多いです。でも料金の値段によって伝えます。でも高すぎてもびつり言うのはちょっと悪いかも(チクチク)かもしれないので「そういえばどうでもいい話なんだけどこないだの手紙の料金が少し足りなかったよ」とやさしく言ってあげながら相手の気持ちを少しでも動かしてあげたいです。でも「はらうよ」とか言われたら自分は相手にそれを伝えられるだけでいいので、それは断ります。	・平凡で一般的ではあるが例外や比較、偶然性を認めている。 ・人の内面や、結果よりも過程への注目がみられる。

e. 単に自分の意見を主張するのではなく、他者の意見を聞いたり譲り合ったりすることができるようになる

f. 本来の目的に沿った形で自分の意見を主張することができるようになる

の二つのラベルをつけることができた。各ラベルに含まれる例と含まれない例を子どもたちの発言やワークシートの記述から抜粋したものを表5に示す。

個々の児童について5回の授業の開始時と終了時における自我発達段階を比較することで自我発達段階の成長を捉えるとともに、a~fの六つのラベルのどの道徳性に係る成長が見られたかを確認し、自我発達段階の成長とM-GTAに基づく道徳性に係る成長とを評価した。図1は自我発達段階の成長と道徳性に係る成長を示したものである。なお、本学級の児童数は29名であるが、図には初回の授業を欠席した3名を除く26名のデータを示している。また、自我発達段階を評価する際に各段階の特徴を部分的に示しているが十分とは

言えないと評価した場合にはその段階と一つ下の段階の中間に位置づけている。また、それぞれの児童がどのラベルについて道徳性に係る成長が見られたかを線上に示し、線の太さと()内の数字で同じ自我発達段階の成長が見られた児童の数を示した。例えば、ade(f),be(2)はI-3からI-4の段階へと成長した児童2名のうち、1名はadeについて道徳性に係る成長が見られ、fについては十分とは言えないがある程度の成長が見られたこと、もう1名についてはbeについて道徳性に係る成長が見られたことを示している。

単元開始時には児童の半数である13名がI-3段階であったが、単元終了時にはそのうち2名がI-4、4名がI-3/4、5名がI-3とI-3/4の中間、2名がI-3のまま変化なしという結果になっている。自我発達段階の1段階の上昇を1、中間への成長を0.5として成長した段階の合計を児童数で割った平均では単元開始時から終了時で0.88段階の成長が見られたことになる。また、個々の児童についてのM-GTAに基づく道徳性に係る成長が見られたラベルの数と自我発達段階の成長した段階数との相関係数は0.50 (p<0.01)で正の相関が見られることが明らかになった。このことから、3回の道徳科の授業による道徳性に係る成長は、ある程度自我発達段階の成長と相関していると考えられる。なお、

表5 M-GTAのラベルとラベルを構成する発言や記述の例

	含まれる例	含まれない例
a. 自分と他者で同じ言葉の捉え方が違うことがあることの認知	<ul style="list-style-type: none"> ・いつものみんなの話と違ってみんな意見がバラバラでそれはうれしい言葉だったりいやな気持ちになったり、私はみんなと本当にバラバラでした。 ・「あなた」がいやなときもある。ドンマイはぼかの時とちくの時がある。(メモより) ・言い方だけじゃなくて、自分の気持ち、思い込みでもあります。 	<ul style="list-style-type: none"> ・(「『うれしいよ』はちくちく言葉のような気がする」という児童の発言を受けて) うちはやだ。大嫌い。だって上から目線なんだから。(「うれしいよ」がぼかぼか言葉だと発言した児童の意見を踏まえていない)
b. 文脈や状況によって同じ言葉でも捉え方が違うことの理解	<ul style="list-style-type: none"> ・上の人から「うれしいよ」って言われるのは嫌じゃないけど、同じくらの友だちから「うれしいよ」って言われるのは、なんか「はっ？」って感じ。 ・うれしいよには二つの意味があって、優しい言葉だと「うれしいよ、ありがとう」って言われるんだけど、友達とか兄弟とかで遊んで、わざとこっちが勝つから「ありがとう、うれしいよ」は〇〇ちゃんと同じでいや。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今日、道徳をやって、いい「うれしいよ」と悪い「うれしいよ」ってどこがちがうかわからない
c. 予期的意識が断定的なものから複数の可能性を想定するようになる	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙だとちよっぴりチクチクするから話す方がチクチクしない(それぞれの場合の予期を相対的に比較して捉えている) ・不足料金のこととお礼を言ったら相手はちよっぴり嫌な気分になっちゃうけど、お礼も言うからいいなと思いました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・直接言わないとその気持ちが伝わらなくて、手紙だとちくちくになってしまう(それぞれの場合の予期が断定的になっている)
d. 予期的意識が単に複数の可能性を想定するだけでなく想定外の事態も含みこんだ想定ができるようになる	<ul style="list-style-type: none"> ・料金不足ということを書いて、いつか絶対遊びに行くねとか書いたら何して遊ぼうか考えて楽しみになるかもしれない。 ・手紙には書かないで、そこへ行った時に伝えます。理由は、手紙だとやさしく書いたつもりでも強く伝わってしまうかもしれないけど、言葉だと心が伝わるから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙だとちよっぴりチクチクするから話す方がチクチクしない(それぞれの場合の予期を相対的に比較して捉えているが、それ以外の可能性は想定していない) ・不足料金のこととお礼を言ったら相手はちよっぴり嫌な気分になっちゃうけど、お礼も言うからいいなと思いました。
e. 単に自分の意見を主張するのではなく、他者の意見を聞いたり譲り合ったりすることができるようになる	<ul style="list-style-type: none"> ・劇だったら、やってみたら楽しいこともあるし、チャレンジは大切にしたい方いいと思いました。 ・歌を歌える人は歌って、サッカーが得意な人はサッカーをやった方がいいと思うけど、納得いかないかもしれないからまず聞いてみて二人とも賛成すればいい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・みんな一人一人だと面倒くさいからグループでやるとすぐ終わるし、歌や劇だと練習するとすぐできると思う。(サッカーをやりたいと言った人の意見を踏まえていない)
f. 本来の目的に沿った形で自分の意見を主張することができるようになる	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの前に、ともきさんに何をしたいか聞いてみて、それができない人は歌や応援で励まして、もしできるようだったらともきさんにサインもらって忘れないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・二つは無理だと思います。なぜなら二人ともむきになっているのでいやだと言います。私は相手の意見に賛成します。でもけいすけ君のような言い方は大嫌いです。(ともきさんの送別会であることよりも二人の対立に意識が集中している)

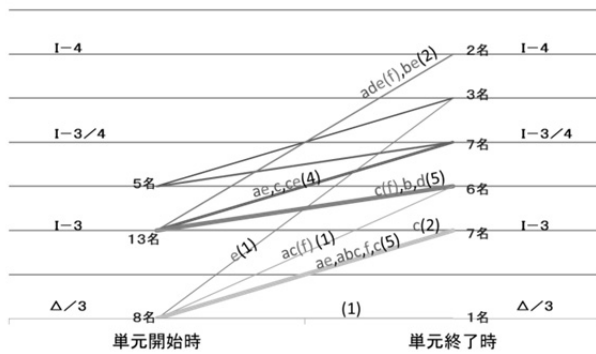


図1 自我発達段階の成長と道徳性に係る成長

ラベルの数が0～1でも1～2段階自我発達段階が成長している児童が見られるが、これについては、評価の誤差あるいは道徳科の学習以外の要因によるものではないかと考えられる。

5. エピソード評価

本単元実施に際して担任は、A児を単元全体のねらいである「相手の立場に立って考える力」が育ちつつある児童と考え、中心児童として設定した。そこで、A児の授業中の発言やワークシートの記述に見られる道徳性に係る成長と課題について M-GTA によるラベリングを行った。なお、A児の単元開始時の自我発達

段階は I-3/4と I-3の間、単元終了時は I-4と I-3/4の間であり、道徳性に係る成長に関しては de について成長が見られたと評価されている。

A児の評価できる点としては、以下の①②のラベルが挙げられる。

①自分のよい所を(悪い所も認めながら)しっかり捉えた土台の上に他者の意見のよい所を認め、学ぼうとしている

②自分と異なる意見や考え方を理解しようとする姿勢が育ちつつある

①のラベルに関するA児の発言や記述は以下のとおりである。なお、特にラベルに関連する部分を下線で示す。

・私は、自分がやさしいなあと思うことは給食当番とか友達が熱とかでできなくなったとき、「やってくれない？」って言われたら「いいよ」って言ったり「お大事に」って言ったりするところがやさしさだと思います。(最初の学級活動での発言より)

・自分もわるいところもあって、自分が冷たい言葉を使ってしまうことがあるんだけど、男の子に、なんか脳みそって言われたりする。(最初の学級活動での発言より)

・Bちゃんのいい言葉も入れたら大丈夫というのに賛成です。なぜなら料金不足ということを書いてもいつ

8 吉田・逸見：学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成

か絶対遊びに行くねとか書いたら何して遊ぼうか考えたら楽しみになるかもしれないからです。それに自分の意見もいいと思いました。(道徳科授業2のワークシートより)

②のラベルに関するA児の発言や記述は以下のとおりである。

・みんな一緒じゃなくて、例えば授業の時と違って、意見を出すとき、同じ時もあるけど、ほとんど考え方が違うでしょ。同じだったら一人しか発表する意味がない。相手の話を聞いて、自分の考えを聞いたりして楽しい。みんなの意見を聞いて、楽しい(道徳科授業3の発言より)

・たぶん、Cちゃんじゃないからわからないけど、Cちゃんが伝えたいのは、心のつぼみが努力すれば優しい花が咲かせられるってということ。(最後の学級活動での発言より)

・Dくんはたぶん、ぼかぼか言葉とちくちく言葉のことを振り返って書いたんだと思う。(最後の学級活動での発言より)

次に、A児の単元授業で見られた今後取り組むべきと考えられる課題については、データ数が少ないためM-GTAのラベリングができなかった。そのため不十分なデータに基づく推測となるが、以下の③④が挙げられる。

③相手の考えのよさを認められているが自分の考えのよさも相手に伝えること

④文脈や状況を考慮しながら相手の意見や考え方を理解すること

③④に関するA児の発言や記述は以下のとおりである。

・やさしい言葉からで「ありがとう」のほかに、「嬉しいよ」。例えばプレゼントをもらったときに「ありがとう、うれしいよ」っていう。自分の気持ちを全部伝えるって感じで。ありがとうという気持ちでありがとう。嬉しいなって。プレゼントをもらおうと嬉しいでしょ。嬉しい気持ちを伝えた方が、あげたほうも嬉しくなるんじゃないかなって。(道徳科授業1での発言より)

以上のA児の発言を聞いて「う～ん」と唸ったB児が授業の後半で『嬉しいよ』はちくちく言葉では?』という問題提起をし、そこから始まる議論にA児は参加しなかった。

このことから、「うれしいよ」がちくちく言葉になる場面や状況もあり得るが、自分の気持ちをよりよく伝えようとしてさらに一言添えることのよさについてはクラスメートに十分伝えることができなかったのではないかと推測される。

また、B児の問題提起にあった、皮肉をこめた「嬉しいよ」という文脈に依存する表現がちくちく言葉になりうるものがA児には理解できなかったのではないかと推測される。

これら二点の課題については評価者による推測であることから、担任がその後のA児の生活の観察を通して同様の課題が見られることが確認できた場合にのみ指導に活用するといった位置づけにすべきである。また、それ以前の自我発達段階やM-GTAによるすべての評価についても、評価者の視点が反映されたものであることから、担任による今後の指導への活用の際には担任自身による子どもたちの観察に基づく評価を中心として、それを一定の視点から言語化して支援するものという程度の位置づけにすべきものである。

6. 成果と今後の課題

本単元構成に関する評価としては、3回の道徳科の授業で見られた子どもたちの発言やワークシートの記述についてのM-GTAによる分析を通して、「相手の立場に立って考える力」の構成要素に、先に示したa～fが含まれることがある程度明確になり、子どもたちの間でもある程度共有されつつあることが挙げられる。

そして、次の単元構成に向けて取り組むべき課題として、自分と相手だけではなく、「みんな」の概念を持たせる指導が必要であることが明らかになった。特に3回目の道徳科『自分と相手』意見や考え方が違うとき何を大切にしたい?』の授業では、転校するともきの送別会で出し物をするか、サッカーをするかで子ども同士が言い争いになるという教材を読ませることで、教師は身近な意見の対立場面を客観的に考えさせることを意図した。しかし、実際の授業では対立する相手の意見の背景にある思いについて考えさせようとしたにもかかわらず、子どもたちは自分の意見に近い側の教材の登場人物に入り込んでしまい、対立する側の意見に対して教材のクラスの一員になったつもりで反論する状況になってしまった。その結果、子どもたちは教材文には明確に登場せず、発言していない人物にも意見を求める必要があることに気づくことができず、資料に登場した3人のうち誰か一人の立場のみに立った発言に終始してしまった。

したがって、「みんな」には、明確に自分の意見を発言しないけれども、潜在的に異なる意見や考えを持った人も含まれていること、そして、そういった潜在的に異なる意見や考えが存在する可能性に配慮し、そういった異なる意見や考えを引き出そうとする姿勢を育

ることが「みんな」の概念を持たせる指導に必要ではないかと考えられる。

なお、担任はこの分析結果を確認する以前から、本単元構成に続く形で2018年11月に実施する単元構成では「集団生活の充実」の内容項目を中心に「みんなの心を一つにすることを大切にしたい」子どもの思いと「学級集団としての成長を感じさせたい」教師の思いをつなぐ道徳科・学級活動・体育の総合単元化を構想していた。したがって、担任が授業やその後の生活での子どもたちの姿から見取った子どもたちの課題と本研究において分析した結果、明らかになった子どもたちの課題は一致しており、分析結果が担任の感覚的判断をより明確かつ詳細に言語化することで、単元構成のカリキュラム・マネジメントを支援することができていると考えられる。

また、今回の単元構成における自我発達段階の評価では、子どもたちの半数弱が自己意識的段階 I-3/4以上に到達しているが、I-3/4の段階の課題として、自分の考えに対する反論を自我に対する批判と捉えてしまう傾向があることをクックグロイターは指摘している¹²。そのため、そこから良心的段階 I-4へと成長するための課題として、自分の考えに対する反論を自我に対する批判とは区別できるようになることが挙げられる。子どもたちがこの課題を克服することは、自我発達段階の成長を必要とする「垂直的成長」を遂げることであり、教師が意図的計画的に成長させられるものではない。しかし、道徳科の学習活動において、先に良心的段階への成長を遂げた子どもたちがその段階の視点で発言し、それ以前の段階の子どもたちと議論する場を設定することで「垂直的成長」を促す学習環境を整えることができるのではないかと考えられる。ただし、「垂直的成長」を促す学習環境を整える上で、教師自身の自我発達段階が普段の学級経営や道徳科の授業での子どもたち同士の議論に一定の制約をもたらす可能性が考えられる。教師の自我発達段階が子どもたち同士の議論にもたらす制約と対応策については、これまで検討されていないため、今後の検討課題とした。

それから、本研究では親切、友情、相互理解・寛容のコンピテンシー・モデルを担任は単元を構想する際にある程度参考にしたが、単元全体のねらいである「相手の立場に立って考える力」の成長を捉えることを重視したため、実践結果の分析と評価においては自我発達段階の成長を中心的に捉え、個々の道徳科の授業におけるコンピテンシー・モデルの段階の評価について

は実施していない。そのため、自我発達段階と各内容項目についてのコンピテンシー・モデルの段階との関係についても、今後の検討課題である。

以上をまとめると、本研究の成果としては、①児童の自我発達段階を考慮することで単元構成や各授業において適切な目標設定とカリキュラムの評価・改善の支援が可能になること。②自我発達段階を考慮に入れた単元構成を行った場合、教材を基に子どもたちが探究する議論を自由に行っても単元全体のねらいに則していれば道徳性に係る成長を評価することができること、の二点を明らかにしたことが挙げられる。

そして、今後の課題としては、①自我発達段階とコンピテンシー・モデルの段階の関係を明らかにすること、および、②「垂直的成長」を促進する学習環境を整える上で教師の自我発達段階が学級経営や道徳科の授業での子どもたちの同士の議論に及ぼす影響とその対応策を検討すること、の二点が挙げられる。

注

¹ 吉田誠・逸見裕輔,「資質・能力を意識したカリキュラム・マネジメントに基づく道徳科の評価—コンピテンシー・モデルを用いた複数授業構成とエピソード評価—」,『倫理道徳教育研究』創刊号,2017年,22-36頁。

² Susanne R. Cook-Greuter, *Nine Levels Of Increasing Embrace In Ego Development: A Full-Spectrum Theory Of Vertical Growth And Mean Making*, 2013.
(<http://www.cook-greuter.com/Cook-Greuter%209%20levels%20paper%20new%201.1%2014%2097p%5B1%5D.pdf>) (最終確認 2018.11.19)

³ Cook-Greuter, *Ibid*, p.18.

⁴ Cook-Greuter, *Ibid*, p.2-3.

⁵ Cook-Greuter, *Ibid*, p.5.

⁶ 先にも述べたように、「道徳性に係る成長」は『学習指導要領』では明確に定義されない曖昧な概念である。本稿では、単元構成の目標設定やカリキュラムの評価・改善を図る目的で「道徳性に係る成長」を、教師が単元構成に際して設定した目標の達成につながると考えられる子どもたちの視点や思考の深まりや広がりとして捉えることにする。

⁷ Cook-Greuter, *Ibid*, p.22-90.の内容から筆者が抜粋して表形式に整理した。なお、I-4/5 多元主義的段階以降に見られる「第四的視点」とは、その人物の生

まれ育った集団の価値体系を前提とする第三者的視点を相対化し、さらに他の複数の異文化の価値体系に基づく第三者的視点あるいは他の世代の価値体系に基づく第三者的視点から自身の第三者的視点を捉え直すことができる視点を指す。そして、I-5/6 自我認識的段階に見られる「第五者的以上の視点」とは、第四者的視点をさらに相対化し、自己の生涯を超えた時間枠で地球規模の歴史的視点から第四者的視点の枠組み自体を捉え直したり、複数の枠組みをマッピングして相互に関係づけたりすることができる視点を指す。さらに、言語などの表現による理解を通じた真理は常に部分的で視点の制約や地理的人間的制約から逃れられないことの自覚に至り、それを乗り越えて相互に矛盾する多数の視点があるがままに受けとめ、それらすべてに存在意義を認める視点が I-6 統合的段階に見られる「鑑賞者の視点」である。

⁸ 渡部雅之・山本里花、「文章完成法による自我発達検査の作成—Loevinger の WU-SCT の翻案とその簡易化—」、『教育心理学研究』第37号第3号，1989年，286-292頁。

⁹ M-GTA は1960年代にグレーザーとスト劳斯が考案した GTA の基本特性である、理論生成への志向、データに基づく分析、経験的実証性、結果を実践に還元、を継承しつつ、木下康仁がデータのコーディング方法を明確化することで意味の深い解釈を可能にする独自の修正を加えた方法である（木下康仁、『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』、弘文堂、2007年，28-30頁）。一般に、M-GTA は当事者あるいは体験者の内的視点を重視しながら実践に有効な仮説を構築するために用いられる方法とされている。学校の授業での発話に対する適用としては、吉田と中川が道徳授業での児童の発話分析に M-GTA を用いた例がある（吉田誠・中川裕幸、「モラル・アフォーダンス獲得の道徳授業の提案（2）—多様で適切な予期的意識を持たせる実践と M-GTA を用いた分析—」、『筑波大学道徳教育研究』第17号，2016年，77-86頁）。

¹⁰ 荒木紀幸、「自我発達理論 レヴィンガー」、日本道徳性心理学研究会編、『道徳性心理学』、北大路書房、1992年，191-204頁。

¹¹ WY-SCT の 評 価 の 観 点 に つ い て は <https://www.edu.shiga-u.ac.jp/~watanabe/sub1.htm>（最終確認 2018. 11. 19）より筆者が抜粋し、クックグロイターの評価の観点については Cook-Greuter, Ibid,

p.28-40から筆者が抜粋して整理した。表の下線部は筆者による。

¹² Cook-Greuter, Ibid, p.37.

本研究は JSPS 科研費基盤研究(C) 17K04840「柔軟なコンピテンシー・モデルに基づく道徳教育の方法の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。