

# 道徳科ねらいの8類型による課題循環型授業の実践 と自我発達段階に基づく評価

—「宝塚方面行き—西宮北口駅」(中2)を用いた協働学習—

吉田 誠<sup>1)</sup>・高橋 麻衣子<sup>2)</sup>

1) 山形大学地域教育文化学部 2) 山形大学附属中学校

近年、道徳科において OECD ラーニング・コンパス 2030 に基づいてモラル・エージェンシーを発揮できる子どもを育てる必要性が論じられているが、その定義や内実は明らかにされていない。本研究ではモラル・エージェンシーを「自ら道徳的問題を設定して多様な視点から主体的に探究しながら自らの道徳性の成長と課題を自己評価する能力」と定義し、自我発達段階の観点から道徳的問題を捉える視点の広がりを経験することでモラル・エージェンシー発揮を促す課題循環型授業(ねらいの8類型に沿った複数の課題に子どもたちが順番に取り組んで回答する授業形態)の実践結果の評価を行うことを目的とする。実践結果を分析した結果、モラル・エージェンシーにおける主体的な探究については7割程度の生徒が達成できたが、道徳性の成長に関する自己評価については3割弱の生徒のみが達成できたと評価した。

キーワード：モラル・エージェンシー，自我発達段階，課題循環型授業，ねらいの8類型

## 1. はじめに

近年、道徳科においても OECD ラーニング・コンパス 2030 に示された「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力」とされるエージェンシーを発揮できる子どもを育てる必要性が議論されている。荒木は「心情理解に重きをおいた授業と押しつけ道徳の授業の背後にある道徳主体者としての子ども観の欠如」を指摘し、「地球規模での人間の尊重と持続可能な社会の実現という道徳的価値を包有したよりよい社会の変化を目指したエージェンシーの育成」を目指す必要があると主張し、道徳コンピテンシーの一部としてモラル・エージェンシーを発揮できる子どもを育てる必要性を論じている<sup>1)</sup>。荒木は、変化する時代に対応するため理想主義的な心情論・価値論から現実主義的な資質・能力論へ転換する必要があると考えている。しかし、モラル・エージェンシーについて、荒木は「モラル・エージェンシーとは、どのような望ましい善い変化を起こしていくのかということについての倫理的な基盤を有したもの」<sup>2)</sup>と述べるに留まっており、モラル・エージェンシーを支える道徳コンピテンシーの内実についても明らかにしていない<sup>3)</sup>。また、荒木も必要性を指摘する発達論的な観点<sup>4)</sup>から捉えた場合、慣習道徳への共感を基盤にした価値理解を前提としないモラル・エージェンシーの育成は、持続可能な AI 管理社会を実現する能力の育成にもつながり得ることが懸念される。

近年の海外の研究としてリントの道徳的判断の発達段階論に基づく道徳的コンピテンシー (moral competence) が挙げられる<sup>5)</sup>。リントの道徳的コンピテンシーは発達論的な視点を含んでいるが、道徳的ジレンマ場面での視点や思考については善悪の判断や公正公平、正義に関する判断に限定されており、親切や友情、寛容など多様な道徳的価値を実現する視点や思考には触れていない。しかも、デモンとコルビーからはコルバーの道徳的判断の発達段階論の流れを汲む「道徳性の新しい科学」は「熟練

した道徳的理由づけや判断」としての「良心の声」を相対化してしまい、道徳性を一元化してしまうとの批判がなされている<sup>6</sup>。デイモンらが批判する道徳性一元化の問題は、リントが依拠するコールバーグの発達段階論が道徳性あるいはモラル・コンピテンシーの一部しか扱っておらず、方法的にもモラルジレンマを用いて道徳的判断力を育てる部分に特化していること、コールバーグの発達段階の暗黙の前提としてピラミッド型のヒエラルキー構造でイメージされ、ある段階が一定の年齢に達すると次の段階に取って代わられる形で遷移すると捉えられてきたこと、さらにモラル・コンピテンシーに関する内外の論者が現実主義的な視点から議論することで、心情主義や良心を育てる道徳教育の理想主義的な視点を排除してきたことによるものと考えられる。

これらの問題に対して吉田と逸見はこれまでに親切・思いやり、感謝、礼儀、規則の尊重など具体的な行動につながる内容項目を中心に授業実践を行い、結果の分析と検証を行うことでコンピテンシー・モデル構築の道徳教育方法を確立した<sup>7</sup>。その過程で、コンピテンシー・モデルの段階がクックグロイターの自我発達段階と関連することを明らかにした<sup>8</sup>。そしてホワイトボード・ミーティング<sup>®</sup>やエピソード記述の方法を取り入れることで自我や道徳性に関する発達段階に基づく評価とエピソード評価を統合する道徳性成長の評価方法を提案した<sup>9</sup>。さらに、学習指導要領の内容項目に示された道徳的価値の実現に必要なコンピテンシーを道徳性の諸様相と結びつけながら人間の発達の視点から整理したコンピテンシー・モデルと教材のつながりを明示するために、道徳科の教科書教材について、自我発達段階が異なる複数の観点から教材分析を行い、段階の違いに基づく子どもの予想される複数の反応とそれに対応するコンピテンシーの達成度と課題を教材分析図上に明示するコンピテンシー・マップとそれを用いた課題選択型授業方法を開発した。道徳科の授業での子どもたちのワークシート記述に見られる視点や思考の発達の様子を自我発達段階の視点に基づいて分析し、道徳的資質・能力の発達モデルの一部を明らかにした<sup>10</sup>。その上で、課題選択型授業を通して児童生徒がねらいの8類型<sup>11</sup>の理想主義と現実主義を統合した視点を習得することで最終的に児童生徒自身が教材から複数の課題を設定して自ら回答する課題探究型授業<sup>12</sup>へと発展させる可能性を示すとともに、課題選択型授業の前段階として、教材分析とねらいの8類型の視点に基づいて教師が作成した8つの学習課題に児童生徒が順番に取り組む課題循環型授業の提案を行った<sup>13</sup>。

本研究ではモラル・エージェンシーを「自ら道徳的問題を設定して多様な視点から主体的に探究しながら自らの道徳性の成長と課題を自己評価する能力」と定義し、理想主義と現実主義を相補的に捉えたねらいの8類型に自我発達段階論の視点を加えた教育方法を段階的に展開してモラル・エージェンシー発揮を促すことを提案する。そして、自我発達段階の観点から道徳的問題を捉える視点の広がり进行评估することでモラル・エージェンシー発揮を促す課題探究型授業（ねらいの8類型の複数の視点から探究したい課題を自分たちで設定した上で課題に回答する授業形態）の成果を評価することを最終目的とする。本論文では課題探究型授業に至る第一段階となる課題循環型授業（ねらいの8類型に沿った複数の課題に子どもたちが順番に取り組んで回答する授業形態）の実践結果の評価を行うことを目的とする。

## 2. モラル・エージェンシー発揮における課題循環型授業の位置づけと研究方法

2018年のOECD The Future of Education and Skills Education 2030ではエージェンシーは「世界に参画することで人々や出来事、環境によりよい影響を及ぼす責任感を含意」し、「指針となる目的を設定して目標達成に必要な行動を見出す能力を必要とする」とされている<sup>14</sup>。これに基づいて、我が国ではエージェンシーとは「変革を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力」とされている。そして、秋田らによる2019年のOECD ラーニング・コンパス 2030 仮訳の注3では、エージェンシーについて、「新学習指導要領で示されている主体性に近い概念ですが、より広い概念と考えられます」としている。「新学習指導要領で示されている主体性」に関して、平成28年中教審答申「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等の改善及び必要な方策等について」において、主体的な学びとは「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」こ

ととされている。エージェンシーと「新学習指導要領で示されている主体性」の違いとして、学習目標の設定と学習内容や方法の選択から始めて教育課程の編成、実施、評価、改善を含めたカリキュラム・マネジメントのプロセスに教師だけでなく子どもたちも関わる関係づくりを目指す視点、および学校や社会の既存の価値観を身につけた上でそれらを超えて含むこと、すなわち学校や社会の価値観を身につけた上で環境の変化に応じてそれらを改善し続ける一員となることを目指す視点がエージェンシーには明確に示されていることがあげられる<sup>15</sup>。

しかし、OECDのエージェンシーには、教育の未来像が示されるのみで、教育の現状から未来像に至るプロセスが示されていない。OECDのエージェンシーに対して、助川は溝上の主体的学習の三層構造<sup>16</sup>を引用しながら『ラーニング・コンパス』のエージェンシー論は、第Ⅰ層と第Ⅱ層を飛ばして、いきなり第Ⅲ層から始まっているように受け取れる」と批判している<sup>17</sup>。助川は暗黙の裡にピラミッド型のヒエラルキー構造あるいは階段のイメージで移行したり飛ばしたりすることが可能なものとして学習の段階を捉えていると思われる。一方、溝上自身は、主体的学習を(Ⅰ)課題依存型の主体的学習、(Ⅱ)自己調整型の主体的学習、(Ⅲ)人生型の主体的学習の三層からなるスペクトラムと捉えて、ⅠからⅢへ上がるほどエージェンシーが深まっていくとした上で、OECDのエージェンシー論は主体的学習のスペクトラムの第Ⅰ～第Ⅲ層に対応する<sup>18</sup>と述べており、助川のように段階を飛ばすイメージではないが、やはりピラミッド型のヒエラルキー構造あるいは階段のイメージで移行するものとして学習の段階を捉えている。これに対して、クックグロイターの自我発達段階論<sup>19</sup>に見られる入れ子型のホラーキー構造<sup>20</sup>では、学習は前の段階を含み込みながら後の段階へと進むものと捉えることができる<sup>21</sup>。そのため、自我発達段階論の視点からは、OECDのエージェンシーの発揮を促すためには、従来の学習や教育のあり方からエージェンシーを育てる学習に転換するのではなく、従来の学習や教育のあり方を超えて含む形で構想することが望ましいと考えられる。

そこで、本研究ではクックグロイターの自我発達段階論をエージェンシーの発達の観点から捉えることで、「新学習指導要領で示されている主体性」とOECDのエージェンシーをつなぐ形でエージェンシー発揮を促す学習方法を提案する<sup>22</sup>。自我発達段階論の各段階の視点から、道徳科の学習におけるエージェンシーを道徳的行動に向かう主体性とその動機についての入れ子構造の形で捉えることで、後の段階へ向かうことを前提としない従来の学習からより後の段階へ向かうことを前提としながらエージェンシーの発揮を促す学習へと各段階の学習の目標や方法を捉え直すことができる。各自我発達段階における主体性の内容とその動機、発達を促すことを意識していない従来の学習目標/発達とエージェンシーの発揮を促す学習目標、発達とエージェンシーの発揮を促す学習方法を表1に示す。

従来の目標と、発達とエージェンシーの発揮を促す目標を比較すると、前者の目標が学習の結果として観察可能な行動を中心的に捉えているのに対して、後者の目標には子どもたちの内面的な視点や思考、動機が含まれている。また、学習方法については、例えば周囲の人々と同じ外見や行動をすることで集団に順応しようとする傾向の強い順応的段階では、自他の違いを意識する自意識的段階の視点である自他の違いを踏まえる活動を取り入れるように、それぞれ一段階後の自我発達段階の視点や思考を活動に取り入れることで、発達とエージェンシーの発揮を促す形になっている。

このことに加えて、既に同じ学年の児童生徒が複数の異なる自我発達段階にある状況が明らかになっていることから、ねらいと発問の流れが単線的な従来の道徳授業では児童生徒の学びの個別最適化とエージェンシーの発揮促進に対応が困難であることが課題として明確になりつつある。従来の道徳授業の形式を超えて含む形で構想した課題循環型授業は、この課題を克服し、児童生徒の学びの個別最適化とエージェンシーの発揮を促すことを目指す授業方法である。

課題循環型授業では、道徳科の教材とねらいとする内容項目に基づいてねらいの8類型の各視点から設定した4～8個程度の発問について、児童生徒が発問に示された順番に沿ってオンラインホワイトボード上の付箋に回答を記入し、記入した内容について話し合う形で授業が進められる。教師が提示する発問に児童生徒全員が同時に回答を考える教師主導型の従来の道徳授業とは異なり、課題循環型授業では児童生徒が各自のペースで発問の回答を考えてオンラインホワイトボードに記入していきながらグル

表1 自我発達段階毎の主体性・動機とエージェンシーの発揮を促す目標・方法

自我発達段階	主体性	動機	従来の目標／発達とエージェンシーの発揮を促す目標	発達とエージェンシーの発揮を促す学習方法（下線部は従来との相違点）
自己防衛的段階・規則志向的段階	外形的行為についての主体性	先生に褒められるから・罰を受けたくないから	教師に言われたとおりに行動すること／教師が目標とする行動に子どもたちが自ら向かうこと	言われたことよきや理由を教わったり <u>一緒に考えてもらったりする</u>
順応的段階	集団規範への順応についての主体性	クラスメートがみんなやっているから・仲間外れになるのは嫌だから	相手の気持ちや状況に合わせて行動すること／相手の気持ちや状況を受けとめて行動すること	<u>自他の違いを踏まえた上で相手の気持ちや状況を受けとめる</u>
自意識的段階	自己判断についての主体性	自分が正しいと思うから	自分が正しいと思う考えや意見を伝えること／自分の考えや意見を他者から理解してもらえよう工夫して伝えること	<u>他者から理解してもらえよう自分の考えや意見をわかりやすく伝える</u>
良心的段階	社会的判断の内面化についての主体性	社会的な意義があって適切だから	社会的な常識をその意義を含めて学ぶこと／社会的な常識の意義と課題について考察すること	常識や当たり前について <u>疑問を持ちながら学ぶ</u>
個人主義的段階	多様性尊重についての主体性	関係する人々全員の意見や個性を大切にしたいから	異なる他者の言動を理解すること／異なる他者の言動をその人の文脈から理解すること	他者の言動をその人の <u>文脈から理解する</u>
自律的段階	個人や社会の成長についての主体性	社会集団や全員の成長につながるから	自分の探究を意義づけること／探究する枠組みの相補性から自分の探究を意義づけること	探究する枠組みの相補性を踏まえて <u>自分の探究を意義づける</u>

ープで活動を進めるため、グループ内の他の児童生徒の記述やつぶやきを拾った議論が起こり、思考が深まったり広がったりする児童生徒主導型の授業展開となる。また、課題循環型授業では円形の配置で提示された発問に回答していくことで早く進んだ児童生徒は発問を一周回って再度同じ発問について、当初よりも思考を深めたり広げたりした状態で考察することができるようになっている。そのため、児童生徒が授業終了時に自分の回答を振り返ることで学習成果を自分で確認することができる。さらに、円形に配置された発問は自我発達段階との対応関係があるため、どの位置で思考が深まったり広がったりしたか、について複数回の課題循環型授業を振り返って検討することで、ある程度、児童生徒の自我発達段階がどの段階にあるかを推定することも可能である。

今回の授業実践ではエージェンシーの発揮を促す目標や学習方法を十分に発問や学習活動に反映させることができなかったが、表1に示した目標や学習方法を反映させた課題循環型授業を実施することで、多様な視点から道徳的問題について主体的に考察しながら自らの道徳性の成長と課題を自己評価することまでは可能になると考えられる。本研究で「自ら道徳的問題を設定して多様な視点から主体的に探究しながら自らの道徳性の成長と課題を自己評価する能力」と定義したモラル・エージェンシーの最終的な目標に到達するためには、今回実施した課題循環型授業から、ねらいの8類型の視点から作成された8つの発問から児童生徒が複数を選んで回答し、議論する課題選択型授業へと移行することで児童生徒自身がねらいの8類型の視点を自覚的に用いることができるようになった上で、児童生徒自身がねらいの8類型の視点から道徳的問題を設定し、回答して議論することで探究する課題探究型授業まで到達することを目指すことになる。そして、最終的に現実の道徳的問題を探究する課題探究型授業を通して、児童生徒はOECDのエージェンシーに示された学校や社会の価値観を身につけた上で環境の変化に応じてそれらを改善し続ける一員となっていくことを想定している。

本稿では、課題循環型授業の実践結果を分析することで、児童生徒が多様な視点から道徳的問題について主体的に考察しながら自らの道徳性の成長と課題を自己評価することがどの程度実現できたか検討することで実践結果の評価を行う。具体的な研究方法としては、Y中学校2年生を対象に課題循環型授業を実施した後、生徒のワークシート記述を基にそれぞれの生徒の自我発達段階を評価する。その上で、

ワークシートから授業当初の「本文を読んだ感想」と最後の「よりよい社会をつくるために」の記述を比較し、評価された自我発達段階内での視野の広がり（水平的成長）と評価された発達段階を超える視点の萌芽（垂直的成長）を捉えることで授業の成果を評価するとともに、どの発問によって自分の考えが確かになったか、広がったか、深まったか、についての生徒の自己評価を基にモラル・エージェンシーの到達度について検討する。本時の課題循環型授業でモラル・エージェンシー発揮に関する到達目標として想定するのは、①「教材に示された道徳的問題について多様な視点から主体的に探究すること」、そして、②「本時の学習における自分の思考を振り返って、自分の考えが確かになったか、広がったか、深まったかについて自己評価すること」である。

### 3. 実践の概要

多様な考えを共有し議論することで自分の考えを形成する Y 中学校の基本方針に沿って、「宝塚方面行き一西宮北口駅」（東京書籍）を用いて「遵法精神、公德心」の内容について課題循環型授業を実践した。ねらいの8類型の発問例を参考に本教材で考えられる発問を8つ検討したが、生徒が思考を巡らせる時間を少しでも多く確保し、課題を循環することで考えが広がり、深まるよう5つに絞り込んだ（表2「本教材で考えられる発問」の下線部参照）。授業のねらいは、「電車内のミサとおじいさんとのやりとりを通して、公共の場での適切な言動を考え、公德心を持って行動しようとする態度を養う」とした。

授業ではワークシートに本文を読んだ感想を書かせた後、グループごとの協働場面では Google の Jamboard を使用し、5つの発問について個人で考えて付箋に記入したり、他者の付箋を見て議論に参加したりして個々がよりよい考えを形成できるようにした。

授業の導入では、昨年度の集団や社会に関する道徳学習の振り返りをした上で、「よりよい社会にするために自分に何ができるか」と問題提起した後、教材文を読み、考えたことや感想をワークシートに記入し、教材文を読んで考えたことについてペアで1分間話し合った。展開では、「今回は1つの出来事を様々な見方で捉えることで自分の考えを持って欲しい」と伝えた上で5つの発問を提示した。生徒に Jamboard を使用することを伝えた上で、協働学習の形態を一斉で行うか5人グループの生活班で行うか、生徒に選択させ、生活班で行うこととなった。発問に対する各自の考えを Jamboard 上の付箋に記入すること、発問は考えやすい順に配置されているが、飛ばして考えてもよいことも指示した。課題を一周した生徒は再度一つ目の発問に戻って新たに考えたことや考えが深まったことを追記するよう指示

表2 ねらいの8類型の発問例と本教材で考えられる発問

ねらいの8類型と発問例	本教材で考えられる発問
①生き方の理想追求型…「その人はなぜ〇〇したか」「生き方を支えた思いは何か」	<u>「おじいさんはミサとマユミに何を指摘しているか」</u>
②価値の理想追求型…「本当の〇〇（道徳的価値）とは何か」「この教材が本当に伝えたいことは何か」	<u>「この文章が伝えようとしている公共の場で大切なことと、さらに追加したい大切なこと」</u>
③行為の理想追求型…「人物の言動の良い点と改善できる点は何か」	「おじいさんの言葉や行動の良い点と改善できる点は何か」
④行為スキル追求型…「人物の言動の改善点は具体的にどうすればよいか」	「また同じようなことが起こったら、おじいさんは具体的にどうすればよいか」
⑤行為判断力追求型…「人物の迷い（問題）の最善の解決策は何か、またその理由」	<u>「混雑時に荷物を置いている人がいた時の最善の解決策とその理由」</u>
⑥状況適応追求型…「主人公にまた同じようなことが起きたら何ができそうか」	<u>「このときおじいさんが指摘しなかったら、どうなっていたらうか」</u>
⑦集団の成長追求型…「関係する人々全員が成長するにはどんな活動をすればよいか」	「この電車に乗っている人々が気持ちよく過ごすために大切なマナーは何か」
⑧人格の向上追求型…「関係する人々全員がよりよく生きるために改善したほうがよい習慣は何か、改善すると人々の生活はどのように変わるか」	<u>「この電車に乗っている人々みんなが気持ちよく過ごせる考え方は何か」</u>

し、活動を実施した。活動中、机は班員と向かい合っているが、各自 ChromeBook に向かい、自分のペースで Jamboard の付箋に自分の考えを記入していた。時々、グループの他の生徒の付箋に書いた内容を見てつぶやいたり、質問したりする生徒がいると、同じグループの他の生徒もその発問が示された Jamboard に移動して内容を確認し、話し合う姿が見られた。1つ1つの発問をじっくり考えながら進める生徒も、どんどん先に進めて二周目の色の異なる付箋に記入している生徒も見られた。

終末では、「大切だと考えたマナーや考え方が実現されないのはなぜか、それに対し、私たちは何ができるか」(人間理解)について班で話し合いを行った。そして、改めて「よりよい社会をつくるために自分にできること」について最初に考えたことがどのようになったか各自で振り返りを行い、ワークシートに記入した。また、ワークシートの「今日の授業では特に( )番の問いを考えたことで、( )自分の考えが確かになった、( )自分の考えが広がった、( )自分の考えが深まった」に問いの番号と自分の姿に○をつけて授業を終了した。

授業者は、本時のようにねらいの8類型に基づく問いを循環する学習方法は生徒も含めて初めてだったため、最初は Jamboard の使い方に注意が向く生徒もいたが、後半は内容に集中していたと考えている。また、事前授業を含めて複数のクラスで同様の授業を実施し、クラスによっては一部のグループで Jamboard ではなく模造紙に付箋を貼る形で課題循環型授業を実施したグループもあり、比較的従来の道徳授業に近い形でグループリーダーの指示に沿って一斉に同じ発問に取り組む学習形態になる場合もあるなどクラスの実態によって様子が分かれた。しかし、いずれの学習形態の場合でも発問に対する主体的な思考は働いていると感じた。本来であれば、8類型に基づく8つの問いを循環する実践をしたかったが、本時は50分間で生徒の思考をより深めるため、発問を5つにしぼって提示した。5つの課題を循環して考えることができた生徒もいたが、途中で前の問いに戻るなど問いを行き来する生徒も多く、循環して思考するには、継続して課題循環型授業を実施することでトレーニングが必要だと感じた。本時の授業以降、8類型の発問を生徒が選択して考えたり、発問の循環を小規模にして学習したりするなどの実践を積み重ねているところである。

#### 4. 分析と考察

まず、本時の授業での生徒のワークシートの記述について、各自我発達段階に見られる記述の特徴に基づいて自我発達段階の評価を行った。生徒32名について授業の最後を基準に評価された自我発達段階は、表3に示したように、定型的で大人や教師の言葉の受け売りの表現に留まっていたり、自分の感情や思考を投影した単純な他者理解に留まっていたりすると評価された順応的段階の生徒が2名。視野は狭いが自分なりの解釈に基づいた意見を表現している、あるいは、自他の内面に関心を持ち始めるが類型的な感情の捉えに留まっていると評価された自意識的段階の生徒が13名。一般化可能で適切な人間理解に基づいた意見を表現している、あるいは、自他の言動の理由や背景を適切に踏まえた感情の捉えができていますと評価された良心的段階の生徒が15名。自分の視点や意見を相対化した見方を表現している、あるいは、自他の良い面と悪い面の両面を同時に捉えることができていますと評価された個人主義的段階の生徒が2名であった。

次に、ワークシートの授業当初と最後の記述を比較することで、視野の広がり(同じ発達段階での水平的成長)と一つ後の段階の視点への深まり(一つ後の発達段階への垂直的発達)の有無について分析を行った。その結果、授業当初と比べて視野の広がり(水平的成長)が見られた生徒は32名中19名、授業当初と比べて一つ後の段階の視点の萌芽(垂直的発達)が見られた生徒は3名、特に変化が見られない生徒は8名、授業当初のワークシートが無回答のため比較できなかった生徒は2名であった。

水平的成長の例としては、まず、自意識的段階と評価され、授業当初、「理不尽な世の中 おじちゃんの言い方が悪い」と記述した生徒が、授業の最後では「最初は理不尽だなあと思ってたけど、考えていくうちに、どちらも人のために動いているし、それぞれ良いことだと思ってやっているけど、それが裏目に出てしまって納得のいかないことになってしまった。よりよい社会をつくるには、人のために行動するのは良いんだけど、まず一旦考えてみて、それが本当にお互いのためになるのか考えてから、行

表3 評価された自我発達段階の分布

自我発達段階の分布	記述の特徴	ワークシートの記述例
順応的段階：2名 (6.3%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・定型的で大人や教師の言葉の受け売りの表現に留まっている</li> <li>・自分の感情や思考を投影した単純な他者理解に留まる</li> </ul>	「最初はおじいさんがミサを怒鳴っておじいさんは悪いと思っていましたが、今日の授業を通じておじいさんにはミサに怒鳴る理由に気づくことができました。よりよい社会をつくるために1人1人みんながマナーについて理解することが大切だと考えました。」
自意識的段階：13名 (40.6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視野は狭いが自分なりの解釈に基づいた意見を表現する</li> <li>・自他の内面に関心を持ち始めるが類型的な感情の捉えに留まる</li> </ul>	「よりよい社会をつくるためには、一人ひとりが思いやるのが一番だと思います。そうすればだれも嫌な思いはしないし、いちいち注意しなくても適切な行動を取れると思いました。」
良心的段階：15名 (46.9%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一般化可能で適切な人間理解に基づいた意見を表現する</li> <li>・自他の言動の理由や背景を適切に踏まえた感情の捉えができる</li> </ul>	「自分の行動を直すには自分の行動に気づくことが第一なので自分の私欲だけでなく公共の場で広い視野をもって『周りを気にすること』が大切だと思いました。『自分で善悪の判断ができる年なんだから相手も思いやり』おじいさんが言っていたことはこれだと思います。」
個人主義的段階：2名 (6.3%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の視点や意見を相対化した見方を表現する</li> <li>・自他の良い面と悪い面の両面を同時に捉えることができる</li> </ul>	「私は最初マユミやミサが良くないと思っていました。でも①～⑤の問いについて考えて怒ったおじいさんも社会的マナーとしてあまり良くないと考えました。理由は乗客の気持ちを考えた行動かもしれませんが、全員同じ考えとは限りません。おじいさんが怒ったことでマユミやミサ以外にも嫌な気持ちになった人がいるかもしれないからです。このおじいさんは注意の仕方をもう少し考えたらよかったです。」

動に移すのがよいと思った。」と記述している。また、良心的段階と評価され、授業当初、「友達との約束を守るべきか、公共のマナーを守るべきか、気持ちが揺らぎました。でも私は公共のマナーを守るべきだと思います。」と記述した生徒が、授業の最後では「最後の話し合いで『欲望を優先してしまう』だけでなく『相手が知らない人だからやってしまう』という意見に『なるほど』と考えました。じゃあ、何で周りの人は知らない人なのに公共のマナーというものは存在するのだろうと疑問に思ったけど、きっと知らない人だからと自分勝手に行動する人ばかりがいるとお互いに住みづらいものとなるので、だからこそ住みよい社会にするために誰しもの基本となる公共マナーはあるのかなと思いました。」と記述している。いずれの場合も、最後の記述における特に下線部に、授業当初に比べて他の生徒の意見を踏まえてより広い視野から捉えたと評価できる記述が見られる。

垂直的発達の例としては、まず、自意識的段階と評価され、授業当初、「おじいさんの話し方がふざけてる(どなる理由)・混雑しているのに席にカバンを置いて席を取ってるのはよくない・なんでやさしくいえないのか。なんで気をつかえないのか」と記述した生徒が、授業の最後では「教育が全然なっていない世代の人がまだいるようなので少しくついかと思う。しかしこの考えは、僕目線の考えであって、作品の中にいたおじいさんは若い人は教育がなっていないと考えている。このことから人は自分が上だと思って話す人がいる。(自分もその仲間) 会話の中で上から話す場合は周りから見て、そのとおりでなるけど、まわりの人の中で話を聞いて、それに反対の意見を言う人がいると反対の意見の人に賛成する人が増える。同調圧力はこわいです。結果的に話し合った理想ではなく、現実的に考えて少しは優しい目で見ることができる意識が高まればよいなと思っ」と記述している。最後の記述における下線部には良心的段階の萌芽と見られる適切な他者理解に関わる記述が見られる。また、良心的段階と評価され、授業当初、「自分達のことを優先するより周りの人のことも考えることが大切だと思った。自分だったらこうなる前に席をあけたり優先する。おじいさん少し怒りすぎ？」と記述した生徒が、授業の最後では「周りの人を優先したり席をあけるなどゆずるということが深まったと思いました。そして、よりよい社会をつくるうえで、社会性がとても大事だと思いました。社会性は人のためにゆずったりあたり前のことができることだと思うので、僕も社会性をしっかり身につけたいと思いました。⑤で怒るおじいさ

表4 生徒による自己評価（複数回答）

発問	発問の視点に対応する 自我発達段階	確かに なった	広がっ た	深まっ た	合計
①おじいさんはミサとマユミに何を指摘しているか	規則志向的段階			1	1
②この文章が伝えようとしている公共の場で大切なことと、さらに追加したい大切なこと	順応的段階	1	2	3	6
③混雑時に荷物を置いている人が居た時に最善の解決策とその理由	自意識的段階・良心的段階		7	7	14
④このときおじいさんが指摘しなかったらどうなっていたらだろうか	個人主義的段階	1	1	2	4
⑤この電車に乗っている人々みんなが気持ちよく過ごすために大切な考え方は何か	自律的段階	2	2	3	7

んも少し社会性がないと思ったが、それも1つの社会性だと思えます。」と記述している。最後の記述における下線部には個人主義的段階の萌芽とみられる自分の視点を相対化した見方が示されている。

このように本時の授業を通して19名の生徒の視野が広がり、3名の生徒の視点が深まったと考えられることから、今回の課題循環型授業では一定の成果をあげることができたと評価できる。

また、どの発問によって自分の考えが確かになった、広がった、深まったか、の生徒の自己評価の結果については、表4に示した。自意識的段階と良心的段階の生徒がクラスの大半を占めているため、やはり自意識的段階と良心的段階の視点や思考を促す問題解決策とその理由を考える発問によって考えが広がった・深まったと回答した生徒が多くみられる傾向が明らかになった。ただし、授業の中で「確かになった」、「広がった」、「深まった」の定義や違いについての説明がなされていないため、「自分の考えが確かになった」は他の生徒との意見交換で自分の考えとの一致が確認できたことを意味するであろうと考えられるのに対して、「自分の考えが広がった」と「自分の考えが深まった」については他の生徒の異なる意見を受けとめることで自分の視野が「広がった」のか、視点が「深まった」のかの判別が生徒にとって困難だったのではないかと推察される。実際、「自分の考えが深まった」と回答した生徒16名のうち、ワークシートの記述の変化により水平的成長が確認された生徒は11名、垂直的発達が確認された生徒は2名、特に変化がみられない生徒は2名、授業当初のワークシートが無回答のため比較できなかった生徒は1名であった。また、水平的成長が確認された19名の生徒のうち「考えが広がった」と回答した生徒は7名、垂直的発達が確認された3名の生徒のうち「考えが深まった」と回答した生徒は2名であった。このことから、学習活動を通して視野が広がった生徒の多くが「考えが深まった」と捉えていること、その一方、学習活動を通して視点が深まった生徒についてはある程度適切に学習成果を捉えることができていることが明らかになった。

## 5. 成果と今後の課題

まず、授業の成果について授業当初と終了時のワークシート記述の変化によって評価する。先に述べたように授業当初のワークシートが無回答の生徒を除く30名の生徒のうち、水平的成長あるいは垂直的発達が確認された生徒は22名であったことから、本時の授業によって約7割の生徒に思考の広がりあるいは深まりが見られたと評価することができる。また、「電車内のミサとおじいさんとのやりとりを通して、公共の場での適切な言動を考え、公德心を持って行動しようとする態度を養う」という授業のねらいについては、授業終了時のワークシートの記述で、公共の場でのマナーを守ることの大切さとともにマナー違反を指摘する際の伝え方への配慮の必要性にも触れていた生徒は12名、公共の場で周囲の人に配慮することの必要性に触れていた生徒は19名であった。このことから、公共の場での適切な言動を考え、公德心を持って行動することの必要性について、ほぼ全員の生徒が少なくとも知的には理解できていると考えられる。また、2名の生徒は授業終了時のワークシートに自分の経験と結び付けた記述をしていることから公德心を持って行動しようとする態度が身についたと評価できると考えられる。



次に、本研究において「自ら道徳的問題を設定して多様な視点から主体的に探究しながら自らの道徳性の成長と課題を自己評価する能力」と定義したモラル・エージェンシー発揮の達成状況について評価する。本時の課題循環型授業でモラル・エージェンシー発揮に関する到達目標として想定したのは、①「教材に示された道徳的問題について多様な視点から主体的に探究すること」、そして、②「本時の学習における自分の思考を振り返って、自分の考えが確かになったか、広がったか、深まったかについて自己評価すること」である。

①「教材に示された道徳的問題について多様な視点から主体的に探究すること」については、本時の授業を通して水平的成長あるいは垂直的成長が確認された約7割の生徒は、課題循環型授業の発問に対する他の生徒のJamboard上の回答を見ながらグループで対話する活動を通して、教材文を読んだ当初の考えから思考が広がったり深まったりしたと考えられる。

②「本時の学習における自分の思考を振り返って、自分の考えが確かになったか、広がったか、深まったかについて自己評価すること」については、どの発問によって自分の考えが確かになったか、広がったか、深まったか、の生徒の自己評価と水平的成長あるいは垂直的成長との対応関係を基に評価する。先に述べたように、水平的成長が確認された19名の生徒のうち「考えが広がった」と回答した生徒は7名、垂直的発達を確認された3名の生徒のうち「考えが深まった」と回答した生徒は2名であった。また、「考えが確かになった」と回答した生徒は4名で、そのうち2名は水平的成長も垂直的発達も見られなかった。4名の生徒の中には、他の生徒の回答を通して当初の自分の考えを再確認できたことが付箋、ワークシートの記述から明確に確認できた生徒はいなかった。以上のことから、適切に自己評価できたと考えられる生徒は24名中9名で4割弱程度、クラス全体で見れば3割弱程度であった。

以上のことから、本時の授業について、授業のねらいはほぼ達成できたと評価できる。そして、モラル・エージェンシーにおける主体的な探究については7割程度の生徒が達成できたが、道徳性の成長に関する自己評価については3割弱の生徒が達成できたと評価できる。

今後の課題として、まず、本時の授業では「考えが確かになった」、「考えが広がった」、「考えが深まった」の自己評価が適切にできていない生徒が多いため、今後、課題循環型授業を実施する際には、授業開始時に「考えが確かになった」、「考えが広がった」、「考えが深まった」の捉え方についての指導を行う必要がある。また、今回はねらいの8類型の8つの視点については生徒に明示していなかったが、今後の授業では8つの視点それぞれの見方、考え方を生徒が理解できる形で明示し、それぞれの見方、考え方がどの程度身についたかを自己評価する方法を検討するとともに8つの視点についての自覚の深まりを自己評価するための指導の工夫を行う必要がある。本時の授業では、50分間の授業で8つの視点に基づく発問すべてを扱うことが困難であることが明らかになったことから、今後、複数回の課題循環型授業を通して8つの視点を網羅する方法についても検討する必要がある。

次に、本時の授業では垂直的発達を確認された生徒は3名であったことから、垂直的発達を促すために、今後、課題選択型授業を継続的に実施する際には、ねらいの8類型の8つの視点と自我発達段階との関係をより明確にし、後の段階への発達を促す見方、考え方を取り入れた発問の作成方法を検討することが必要である。また、グループで付箋に意見を書いたり話し合いをしたりしているときに、自分とは異なる意見を見た際、その意図や考え方の背景にあるものに対する理解を深めることが十分には行われていない状況がみられた。そのため、発問に対する回答に含まれる多様な見方、考え方の理解を深めるために、他者の回答に疑問を抱いた際にオープン・クエスチョンを用いることで聴き合いを促す活動を取り入れることも検討が必要である。

さらに、モラル・エージェンシーの発揮を促すためには将来的に課題循環型授業から課題選択型授業、課題探究型授業へと移行していく必要がある。そのため、まず8つの視点を生徒がどの程度自覚できるようになれば課題循環型授業から課題選択型授業に移行できるか検討する必要がある。次に、8つの視点の見方、考え方を実践できるようになったことの評価をどのような方法で実施できるか検討し、どの程度実践できるようになれば課題選択型授業から課題探究型授業に移行できるか検討する必要がある。

## 注

1 荒木寿友,「モラル・エージェンシーとしての子どもを育てるために」,『道徳と教育』第341号,2022年,31-34頁。

2 前掲,34頁。

3 荒木は資質・能力の三つの柱に対応する道徳のコンピテンシーとして「道徳的知識と理解」,「道徳的思考スキル」,「道徳的感情と態度」を挙げたが,彼が自ら指摘するように「人間の発達的な視点(あるいはそれぞれの要素が深まっていく視点)が欠けている」(荒木寿友,「コンピテンシーの育成と人格の形成—道徳のコンピテンシーから導かれる〈道徳性〉の再定義—」,グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす』,勁草書房,2019年,92-93頁)。しかも,資質・能力の枠組みと道徳のコンピテンシーとの関係だけでは,個々の内容項目に示された道徳的価値の実現に必要なコンピテンシーが不明確なため,指導や評価に活用することが困難である。その後,荒木は資質・能力に道徳性を位置づけようとする議論を行っているが,2019年の議論と同様,「道徳的知識」,「道徳的スキル」,「道徳的態度」の類型を示した上で「〈道徳性〉を定義し直すことによって,人間の道徳的行動へとつながる道筋が明らかになるだけでなく,そこに発達的な視点も加えることができる」と述べるに留まっている(荒木寿友,『資質・能力』の方向性を導くための〈道徳性〉の再定義」,道徳教育学フロンティア研究会『続・道徳教育はいかにあるべきか』,ミネルヴァ書房,2022年,182-185頁)。

4 荒木は資質・能力の三つの柱に対応する道徳コンピテンシーとして「道徳的知識と理解」,「道徳的思考スキル」,「道徳的感情と態度」を挙げた際,「人間の発達的な視点(あるいはそれぞれの要素が深まっていく視点)が欠けている」と述べている(荒木寿友,「コンピテンシーの育成と人格の形成—道徳のコンピテンシーから導かれる〈道徳性〉の再定義—」,グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす』,勁草書房,2019年,92-93頁)。

5 Georg Lind, How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit, Logos Verlag Berlin, 2016.

6 ウィリアム・デイモン, アン・コルビー,『モラルを育む(理想)の力』,北大路書房,2020年,12-36頁。

7 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」,『倫理道徳教育研究』創刊号,2017年12月,22-36頁。

8 吉田誠・逸見裕輔,「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」,『山形大学 教職・教育実践研究』第14号,2019年3月,1-10頁。

9 吉田誠・逸見裕輔,「コンピテンシー・モデルとホワイトボード・ミーティング®によるエピソード評価」,『道徳と教育』第338号,2020年,121-131頁。

10 吉田誠「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み」,『山形大学教職・教育実践研究』17,2022年3月,64-75頁。

吉田誠「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み2」,『山形大学教職・教育実践研究』18,2023年3月,43-54頁。

11 吉田誠・木原一彰,『道徳科初めての授業づくり—ねらいの8類型による分析と探究—』,大学教育出版,2018年,26-35頁。

12 道徳科における「課題探究型授業」については,田沼茂紀も「課題探究型道徳科授業」あるいは「課題探求型道徳科授業」の語を用いている(田沼茂紀,「実効性ある道徳科を具現化するためのアクティブ・ラーニング導入とその可能性—課題探究型道徳科授業の提案とその方途としてのパッケージ型ユニット—」,『道徳と教育』335巻,2017年,83-92頁)。田沼の提案では,複数時間の単元授業における全体のテーマを教師が設定し,テーマに沿った日常経験や教材中の道徳的問題から学習課題を児童生徒の意見集約によって設定し,クラス全体での話し合いで学習課題に沿って教材の道徳的問題に対する共通解を導いて共有した後,関連する問いについて各自の納得解を導き出す形で授業が進められる。これに対

して、本稿での「課題探究型授業」では、教材中の道徳的問題から児童生徒がグループ毎にねらいの8類型の見方、考え方をういて自分たちで発問を設定し、発問と回答をグループ間で共有する形で授業が進められる。田沼の「課題探究型道徳科授業」は単独の単元授業として実施可能である反面、児童生徒が自らの視点や思考の深まりを自己評価することが困難であると考えられる。これに対して本稿での「課題探究型授業」は児童生徒が自らの視点や思考の深まりを自己評価することを可能にする反面、課題循環型授業、課題選択型授業と段階を経て児童生徒がねらいの8類型の見方、考え方を習得した上で実施する必要があるため長期間の取り組みが必要となる。

13 吉田誠「内容理解と資質・能力発達の両立」、田沼茂紀編『道徳は本当に教えられるのか』東洋館出版社、2023年。

14 OECD, *The Future of Education and Skills Education 2030*, 2018, p.4

15 OECD Learning Compass 2030では、「ラーニング・コンパスという比喩は、生徒が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性を強調する目的で採用されました。このため、生徒エージェンシー (student agency) の概念はラーニング・コンパスと密接に関わっています。ラーニング・コンパスを手に行っている生徒を描いた上記の絵は、生徒が目的意識を働かせ、自分自身の責任を果たしながら、周囲の人々、事象、状況をより良くするために学んでいく姿を表象するものです。ただし、生徒エージェンシーは生徒による自治や生徒による選択を意味するものではありません。人は社会的な文脈の中でエージェンシーを学び、育み、そして発揮するのです。そのため、上記の絵は生徒が仲間や教師、家族、そしてコミュニティに囲まれ、それらの人たちがウェルビーイングに向けて生徒と相互作用して生徒を導いていく様子を描いています。」とされている(秋田他、「OECD ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030」5-6頁)。

16 溝上は、主体的学習を(I)課題依存型の主体的学習、(II)自己調整型の主体的学習、(III)人生型の主体的学習の三層からなるスペクトラムと捉えて、IからIIIへ進むほどエージェンシーが深まっていくと述べている(溝上慎一『社会に生きる個性-自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー』、東信堂、2020年、99-110頁)。

17 助川晃洋「教育改革における子どもの主体性の希求(続報)―OECDの『生徒エージェンシー』と『共同エージェンシー』の概念に関する小考―」、『国士館人文科学論集』第4号、2023年、98頁。

18 溝上慎一、前掲書、128頁。

19 Susanne Cook-Greuter (2014). *Ego Development: A Full-Spectrum Theory Of Vertical Growth And Meaning Making*. Uploaded on ResearchGate by Susanne Cook-Greuter on 18 November 2021 (<https://www.researchgate.net/publication/356357233> 最終確認日 2023年11月23日)。

20 Cook-Greuter, *Ibid.*, p.24.

21 吉田誠、「相対主義を超えて含む道徳教育学構築のための基礎的研究―道徳教育の目的と方法の正当性を捉える基本原理の発達論的視点に基づく考察―」、『倫理道徳教育研究』第6号、2023年、46-60頁。

22 クックグロイターの自我発達段階論をエージェンシーの発達の観点から論じた先行研究は存在しないが、生活指導の場面で、自我発達段階のより後の段階へと子どもの主体性を育てる視点の有無による指導方法の違いを示した文献として、吉田誠『「ちゃんとしなきゃ」から解放されて自分らしく成長する教師になる方法』東洋館出版社、2024年が挙げられる。吉田は「どの自我発達段階からどの段階まで子どもたちが発達することを促すことを想定した」指導方法であるかという視点を「指導の発達論的射程」と呼んでいる(前掲書、136頁)。そして、例えば、休み時間に教室でボール投げをする子どもたちに対する指導例として、発達論的射程が順応的段階までの場合には、教室でボールを投げてはいけない理由を説教する指導、良心的段階までの場合には教室でボール投げをしてはいけない理由を尋ねてみる指導、個人主義的段階以降までの場合には学級会で教室での遊び方のルールを話し合うよう促す指導を挙げた上で、子どもたちの発達を促すには子どもたちの現在の発達段階に対応した形でこれらの指導方法を適切に使い分けることが望ましいとされている(前掲書、143-146頁)。このように発達論的射程を意識し

---

た指導例は、子どもたちの道徳的行動に向かう主体性とその動機について入れ子構造の形で捉えてエージェンシーの発揮を促すことにつながる道筋を示したものと考えられる。

本論文は JSPS 科研費 基盤研究(C)21K02594 「コンピテンシー・マップに基づく課題選択型道徳授業方法の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。