

多様な予期的意識を持たせる道徳授業の開発

— 生態学的道徳教育学に基づく自作資料開発と教材分析および実践と評価 —

吉 田 誠・渡 部 美千恵・田 中 美枝子・戸 津 敏

山形大学 教職・教育実践研究 第9号別刷

平成26年3月

多様な予期的意識を持たせる道徳授業の開発

——生態学的道徳教育学に基づく自作資料開発と教材分析および実践と評価——

吉田 誠¹⁾ 渡部 美千恵²⁾ 田中 美枝子³⁾ 戸津 敏⁴⁾

本研究は心情主義的な道徳教育の課題を克服するために、生態学的な視点から環境や状況と人間の道徳的行動を相互関係で捉える生態学的道徳教育学に基づく道徳授業を開発することを目的とする。本稿ではその第一段階として実話に基づく自作資料を生態学的に分析し、多様な予期的意識を子どもたちに持たせることをねらいとする学習指導案を作成した上で、実践、検証を行った結果、ある程度ねらいを達成できたことを明らかにした。

キーワード：生態学的道徳教育学 予期的意識 自作資料 教材分析

1. 問題の所在

我が国の道徳の時間の授業、特に読み物資料を用いた授業では、資料に出てくる主人公の心情を共感的に理解させることで道徳的価値の大切さに気づかせて実践に移させようとする傾向が強い。このような心情主義的授業では一般的に、子どもたちを主人公の立場に立たせてどんな気持ちになるかを問い、その場面でよい気持ちになるから〇〇しよう、悪い気持ちになるから××はやめよう、と受けとめさせる授業になりがちである。このような授業でも、子どもたちが資料の主人公の気持ちに素直に共感できる場合はよいが、非現実的な環境や状況設定がなされた資料を用いて子どもたちに無理やり不自然な心情を抱くよう押し付けてしまう授業もしばしば見られる。

心情主義的授業の根底には、「正しい心情を抱かせれば正しい意志を持ち、正しく行動できるはず」とする人間観が存在する¹⁾と考えられるが、この人間観では人間の言動に対する環境や状況による影響が無視されている。そのため日常生活を道徳的観点から捉える際に、その人が置かれた環境や状況がこれまでどのように移り変わってきたか、そして今後どのように環境や状況に働きかけていくのか、といった時間的観点を見失い、その時点での行為の善悪に

とらわれる「道徳的生活の微分化」の状態に教師も子どもたちも陥ってしまいがちである。結果として、道徳授業における話し合いが、日常生活における現実的な捉え方とは異なる仮想状態での行為の正解探しとなり、自分の問題として受けとめて日常生活に生かしていくことが困難になってしまう²⁾。

このような道徳的生活の微分化の問題を克服するためには環境や状況と人間を相互関係で捉える生態学的な視点が必要である。環境や状況を考慮に入れて道徳的問題を受けとめさせる道徳授業の方法としては、柳沼良太の問題解決型の道徳授業があげられる。柳沼はデューイのプラグマティズムに基づいて「①授業の中で道徳的問題を分析し、②解決策を自主的に構想し、③みんなで話し合い、④実際に道徳的行為をして、⑤その結果を検証して道徳的習慣を形成する」方法を提唱している³⁾。柳沼によれば、「道徳的問題の状況を分析」する際には「登場人物の心理や行動を論理的、多角的に考える。ここでは、登場人物の考えを共感的に理解するだけでなく、その考えが結果として感情や行動にどのような影響を与えているのかも判断する」⁴⁾という。この方法は、環境や状況の認識の仕方が心理や行動に及ぼす影響を捉えた上で、どのような行為が問題解決につながるか子どもたちに考えさせ、実践に移して習慣形成をしようとしている点で高く評価できる。しかし、考えあるいは環境や状況の認識がどのようにして生じるのか、といった生態学的な視点については十分に考慮に入られていない。そのため、問題解決型の道徳授業の実践例では状

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 教育実践研究科 学校力開発コース

3) 山形大学 教育実践研究科 学習開発コース

4) 山形大学 教育実践研究科 学校力開発コース

況や環境を適切に認識することよりも正しい心情に基づく問題解決の議論が中心となってしまっている。

そこで本研究は、心情主義的な道徳教育における環境や状況が無視した不自然な心情を押し付けてしまう課題を克服するために、生態学的な視点から環境や状況と人間の道徳的行動を相互関係で捉える生態学的道徳教育学に基づく道徳授業を開発することを目的とする。本稿ではその第一段階として実話に基づく自作資料を生態学的に分析し、多様な予期的意識を子どもたちに持たせることをねらいとする学習指導案を作成した上で、実践、検証を行うことで生態学的道徳教育学の方法の妥当性について検討する。

2. 生態学的道徳教育学について

生態学的道徳教育学は、ある程度の定常性を備えた環境や時間的経過の中で変化しつつある状況との相互作用の中で現実に生活している人間の実態に根差して道徳教育の目的や方法、教材を捉え直そうとするものである⁵。

まず、道徳教育の目的・目標については、成熟した大人が道徳に関わる問題場面で環境や状況をどのように認識し、どのように判断して行動しているかを分析し、それを子どもたちの発達段階に応じた形で目標として設定することになる。したがって、「人格の完成」あるいは理想的人間といった崇高だが実現不可能な目的ではなく、「成熟した大人」になるために必要な道徳的心情、判断力、実践意欲と態度を身につけさせることが道徳教育の目的となる。ただし、道徳的心情、判断力、実践意欲と態度の捉え方については、道徳的心情が原動力となって判断力をつければ実践意欲と態度につながるのではなく、環境や状況の認識に道徳的心情・判断・意欲が付随して行動に至ると捉える。

環境や状況の認識の仕方には個々人の経験が深く関わっている。そのため、道徳に関わる問題場面に関連する過去の経験を子どもたちがどのように受けとめているのか確認し、それを適切かつ多様で柔軟に適用できる認識へと発展させた上で道徳的問題の解決方法を考えさせる方法を開発する必要がある。この方法は問題解決型の道徳授業とは異なり、道徳的問題の解決方法を話し合っ一つにまとめることを授業の中心課題とはしない。なぜなら道徳的問題の解決方法は一つの事例に対して複数あり、しかも環境や状況が変わればその解決方法が有効ではなくなる可能性もあるからである。生態学的道徳教育学の方法が授業の中心課題とするのは、道徳に関わる問題場面における環境や状況を適切かつ多様に認識する経験と問題解決のためにそれらの認識を柔軟に適用する経験をさせることである。

教材については、生態学的道徳教育ではできる限り実際の環境や状況との相互作用の中で生活している人間の実態に根差した思考を子どもたちに行わせるため、資料は道徳的価値を不自然に強調したものではなく、生活経験の実話に基づいたものであることが望ましい。道徳の副読本には子どもたちに身近な教材として生活経験を描いた資料も見られるが、道徳的価値を明示するために不自然に脚色されたり、短時間で読めるように説明が省略されたりしている。そのために、現実に道徳的問題に直面した人物が認識し、利用するはずの情報が欠けている場合も多く、道徳授業で扱う際には推測するか教師が補足するしかない状況になることが予想される。そのため、教師と子どもたちの関係あるいは子どもたち同士の関係において実際に経験した道徳的問題を教材化することで、子どもたちにとって身近で現実的に考えやすい資料にすることができる。

3. 自作資料「そうじの時間」の開発

自作資料「そうじの時間」は本稿の執筆者の一人が自身の子どもの経験を基に作成した草稿を執筆者全員で検討し、修正を重ねて作られた小学校低学年向けの教材である。この資料がねらいとする道徳的価値は1－(4)正直・誠実・明朗である。教師が自作資料を作成する場合、ねらいとする道徳的価値の指導を意識する。そのため、実際にあった経験について客観的に書いているつもりでも、教師自身の思いが入るためにねらいとする価値へ無理に引きつけようとしたり、詳細に説明し過ぎたりしがちである。そのため、子どもたちから見て不自然であったり、説教的であったり、本文中に言動の理由が示されていて子どもたちが想像する余地がなかったりする資料になりやすい。この問題に対応するために、資料の草稿を作成、推敲する際に留意した内容を以下に箇条書きで示す。

- ・主人公は子どもたちに身近な人物か。子どもたちは主人公の言動や体験に共感できるか。
- ・感動や気づき、葛藤など主人公の核となる体験の部分を詳細に記述し、中心的な価値を浮き彫りにできているか。
- ・出来事や言動の流れに不自然さや予定調和的な部分はないか。
- ・こまごまとした説明を減らし、会話の中で簡潔に提示したり、暗示したりして、子どもたち自身に考えさせられるよう、対話形式で主人公が身近なエピソードを想起したり発見したりする形に脚色するなどの配慮をしているか。
- ・資料の中で子どもにとって影響力のある親や教師などの人物が正しいことを言うなど露骨に価値の方向付けを行っ

ていないか。

次に示すのは「そうじの時間」の草稿と完成稿である。草稿の下線部は完成稿において修正あるいは削除された部分、^は加筆された部分である。また、完成稿の下線部は草稿から加筆された部分である。

そうじの時間（草稿）

「今日のそうじは、先生がいません。みんなで力を合わせてがんばってください。」

先生が、そうじの時間の前にそう言いました。ぼくたちのそうじの場所は、イングリッシュルームです。いつもは^使わない教室だけど、英語の勉強で使うめずらしい道具がたくさんあるところ。ぼくは、この教室のそうじははじめてなので、わくわくしていました。

イングリッシュルームに行ってみると、友だちはまだできていませんでした。教室の中を見回してみると、なつかしいものがあります。それは、一年生のときに使っていたマグネットでした。そのときの先生が手作りしたマグネットには、給食当番の絵がかいてあります。ぼくは、それを手にとって見ていました。と、そのとき、ほかの友だちが教室の中に入ってきました。ぼくは、そのマグネットを思わずポケットに入れてしまいました。勝手に教室にあるものをさわってしまったことが、悪いことのように思ったからです。

「そうじが終わって、帰るときに返そう。」

ぼくは、そう思ってそうじをしていました。でも、そうじをしているうちに、すっかりそれをわすれてしまったのです。マグネットは、ぼくのポケットの中に入ったままでした。

次の日の朝、家のテーブルにマグネットが置いてありました。ぼくは、ドキッとしました。「このマグネットどうしたの？」お母さんが言いました。ぼくは、「・・・先生にもらった。」とつい言ってしまいました。「そう。じゃあ、大事にしまっておいてね。」とお母さんが言ったので、ぼくはだまってランドセルにマグネットを入れて、学校に向かいました。ぼくは、学校でも、ずっとそわそわしていました。
^

とうとうそうじの時間になり、ぼくは、みんなからおくられてイングリッシュルームに行きました。すると、みんなが何か話しています。

「ここにマグネットあったよね。どこにいったんだろう・・・。」

その言葉を聞いて、ぼくは、どきどきしてきました。「どうしよう。取るつもりじゃなかったのに・・・」ぼくは、心の中でそう言いました。そして、ランドセルに入ったままのマグネットのことを考えていました。

そうじの時間（完成稿）

「今日のそうじは、先生がいません。みんなで力を合わせてがんばってください。」

先生が、そうじの時間の前にそう言いました。ぼくたちのそうじの場所は、イングリッシュルームです。いつもはかぎがかかっていて使わない教室だけど、英語の勉強で使うめずらしい道具がたくさんあるところ。ぼくは、この教室のそうじははじめてなので、わくわくしていました。

イングリッシュルームに行ってみると、友だちはまだできていませんでした。教室の中を見回してみると、なつかしいものがあります。それは、一年生のときに使っていたマグネットでした。そのときの先生が手作りしたマグネットには、給食当番の絵がかいてあります。ぼくは、それを手にとって見ていました。と、そのとき、ほかの友だちが教室の中に入ってきました。ぼくは、そのマグネットを思わずポケットに入れてしまいました。

「そうじが終わって、帰るときに返そう。」

ぼくは、そう思ってそうじをしていました。でも、そうじをしているうちに、すっかりそれをわすれてしまったのです。マグネットは、ぼくのポケットの中に入ったままでした。

次の日、ランドセルにマグネットを入れて、学校に向かいました。ぼくは、学校でも、ずっとそわそわしていました。返そうと思って、トイレに行くふりをして、何度もイングリッシュルームの中をのぞきこみました。でも、やっぱりかぎがかかっています。

とうとうそうじの時間になり、ぼくは、みんなからおくられてイングリッシュルームに行きました。すると、みんなが何か話しています。

「ここにマグネットあったよね。どこにいったんだろう・・・。」

その言葉を聞いて、ぼくは、どきどきしてきました。そして、ランドセルに入ったままのマグネットのことを考えていました。

4. 生態学的観点からの教材分析

道徳の教材を感動資料、葛藤資料、知見資料に分類した

場合、「そうじの時間」は日常生活での道徳的問題状況を提示することでねらいとする道徳的価値に関わる知見を深めさせようとする点で、知見資料に分類される。ここでは道徳的問題状況を扱う知見資料の教材分析の方法として、生態学的観点から道徳的問題を明らかにした上で問題解決を検討し、子どもたちの発達段階に応じた到達目標を設定する方法を提案する。

(1) 各場面での予期的意識と問題の分析

予期的意識とは、生態心理学を提唱しているエドワード・リードによれば、人間や動物が「環境との切り結びを調整する基本モードのひとつ」であり、「現在の状況がこのまま続けば何が起こるかについての、さらには知覚者がある特定のしかたで行為すれば何が起こり得るかということについての、情報の検知」の仕方のことである⁶。教材分析に即して言えば、資料の各場面について主人公が置かれた環境や状況を主人公自身はどう捉えているか、そのままではいけばどのような問題が生じるか、また成熟した大人であれば主人公が置かれた環境や状況をどのように捉えて、その後起こり得る状況を複数の可能性としてどのように捉えるか、についてのイメージのことである。

我々は、日常生活の中で意識的、無意識的に「自分がこうすれば、相手はこう受けとめてこうするだろう」というイメージを複数抱き、それらのイメージを基に自分の思考や言動を決定している。適切な予期的意識を持ち、現実が予期的意識の通りに推移すれば問題は生じないが、予期的意識のイメージが偏っていたり、不適切であったりすれば、現実が予期的意識の通りに推移しない可能性が高まる。また、否定的な予期的意識だけを意識したり、肯定的であるが不適切な予期的意識だけを利用して行動したりすれば道徳的問題を引き起こす可能性が高まる。したがって、多様で適切な予期的意識を認識できることは、問題状況に陥ることを未然に回避したり、問題状況を克服したりしながらよりよく生きるために重要なことである⁷。

また、予期的意識の利用の仕方も重要である。「自分がこうすれば、相手はこう受けとめてこうするべきだ」という意識が強すぎると、自分の予想通りに相手が動かないことの原因を相手の性格や悪意などの道徳的問題だけに求めがちである。しかし、予期的意識のイメージに従って現実に行動するよう制御可能なのは自分自身だけで、他人を思い通りに動かすことはできない。したがって、予期的意識の複数のイメージはそれぞれ実際にその通りになる可能性を持っており、適切な予期的意識のイメージを持っていれば

その実現可能性は高まる。しかし、予期的意識のイメージとは全く異なる想定外の状況がもたらされる可能性もあるので、マニュアル的で硬直したものではなく、その都度修正し柔軟に適用するものとして予期的意識を利用すべきであろう。

以上のことを踏まえた上で、「そうじの時間」を①他の友だちが教室に入ってきたとき、マグネットをポケットに入れた場面、②そうじの後、マグネットを返すのを忘れ、その後返す機会を失った場面、③翌日のそうじの時間にマグネットがなくなっていることが発覚した場面の三つの場面に分け、それぞれの場面について、主人公の予期的意識と主人公の問題について検討する。

①他の友だちが教室に入ってきたとき、マグネットをポケットに入れた場面

主人公の予期的意識として想定されるもの

- ・マグネットを持っているのを見られると友だちにとがめられそう
- ・マグネットを盗ろうとしていると言われそう

主人公の問題

- ・なつかしいと思って見ていたことは悪いことではないし、たとえ欲しいと思っていたとしても不当に手に入れる行為をしない限り思ったこと自体は悪いことではない。(内面の自由についての認識の不足)
- ・自分のものではないマグネットをポケットに入れる行為は友だちの誤解を招く恐れがある。(誤解を招く可能性に対する予期的意識の不足)

②そうじの後、マグネットを返すのを忘れ、その後返す機会を失った場面

主人公の予期的意識として想定されるもの

- ・マグネットが無くなっても、誰も気がつかないだろう
- ・そのうちに返しておけばよいだろう

主人公の問題

- ・マグネットがなくなったことに周囲の人々が気づいたら不審に思う可能性をあまり考えていない。
- ・返すのを忘れたのであって盗んだわけではないことは外形的行為からは理解されにくい(大人の社会では発覚する前に自ら返却し、返却し忘れたことを謝罪しなければ盗んだとみなされる可能性が高い)ことを自覚していない。

③翌日のそうじの時間にマグネットがなくなっていることが発覚した場面

主人公の予期的意識として想定されるもの

- ・マグネットを盗った犯人探しが始まるかもしれない
- ・ランドセルに入ったマグネットを誰かが見つけるかもし

れない

主人公の問題

- ・自ら事情を説明した場合と自分が持っていることが発覚してから事情を説明した場合では盗んだわけではないことに対する周囲の理解の度合いが異なる可能性があることを認識していない。
- ・その場で事情を説明しても周囲に理解してもらえないかもしれないことを認識していない。

(2) 問題解決策の検討

主人公の予期的意識とその問題を検討した後、各場面について成熟した大人であれば、どのような予期的意識を持ち、主人公の問題を踏まえてどう対処するか、問題解決策を検討する。

①他の友だちが教室に入ってきた場面

成熟した大人の予期的意識として想定されるもの

- ・他の友だちもマグネットをなつかしいと感じるかもしれない
- ・マグネットを元に戻して、一緒にそうじを始める

問題解決策

- ・なつかしいという思いを友だちと共有する。
- ・元の場所に戻す。

②そうじの後、マグネットを返すのを忘れた場面

成熟した大人の予期的意識として想定されるもの

- ・もうマグネットが無くなったことに気づいた人があるかもしれない
- ・マグネットが無くなったことに気づいた人は先生に言うかもしれない
- ・返すのを忘れたことを早くに先生に伝えて謝っておいた方がよい

問題解決策

- ・教室に鍵がかかっているのなら先生に事情を話してマグネットを返す。

③翌日のそうじの時間にマグネットがなくなっていることが発覚した場面

成熟した大人の予期的意識として想定されるもの

- ・すぐに先生の所へ行って事情を話して謝った方がよい
- ・ここで事情を話しても盗むつもりがなかったことを友だちにわかってもらえないかもしれない

問題解決策

- ・その場で正直に事情を話す。(現実的にはあまりよい方法とは言えない)
- ・先生に事情を話して謝る。

(3) 子どもたちの発達段階に応じた到達目標の設定

以上の分析を基に、子どもたちの発達段階に応じて、どのような予期的意識が認識できればよいか検討し、授業のねらいを設定する。今回は、小学校低学年向けの授業なので小学校低学年で認識できると思われる予期的意識を中心に目標設定を行った。ただし、子どもたち全員が同じ予期的意識を認識できなければならないわけではなく、より高いレベルの予期的意識を認識できる子どもや低学年レベルとされた予期的意識を認識できない子どももいるかもしれない。したがって、予期的意識の認識に関する目標設定はあくまでも学級全体としての目安であって、個々の子どもの発達段階に応じて予期的意識の発達が見られればそれでよい。

「そうじの時間」の内容に関連する道徳的課題として、小学校低学年の子どもたちは自分のちょっとした失敗が後になって大きな問題になるかもしれないことを十分にイメージできず、目先の事柄にとらわれがちである一方で、他人の過ちに対しては安易に非難する傾向もあることが挙げられる。実際の生活の中でありがちな場面をとりあげ、どうなるかもしれないか、どうしたらよいか、考えさせることを通して、自分の失敗をできるだけ早いうちに信頼できる人に素直に打ち明けて相談しようとする意欲を高めたいと考えた。そこで、「そうじの時間」を用いた道徳授業のねらいについては、人間関係に関わるちょっとした失敗やトラブルを放置するとどのように事態が悪化するか、また適切に対処すればどうなるかを想像させる(適切な予期的意識を認識させる)ことで、できる限り早い段階で信頼できる人に素直に打ち明け、相談しようとする意欲を高める、とした。

そして、認識させる予期的意識の目標としては、①他の友だちが教室に入ってきた場面については、

- ・他の友だちもマグネットをなつかしいと感じるかもしれない
 - ・マグネットを元に戻して、一緒にそうじを始める
- の二つ、②そうじの後、マグネットを返すのを忘れた場面については、
- ・もうマグネットが無くなったことに気づいている人があるかもしれない
 - ・マグネットが無くなったことに気づいた人は先生に報告するかもしれない
 - ・返すのを忘れたことを早いうちに先生に伝えて謝っておいた方がよいだろう
- の三つを設定した。

5. 道徳授業の評価方法

この授業のねらいは、単に子どもたちに「先生に正直に（素直に）話す」と答えさせることではなく、子どもたちが多様かつ適切な予期的意識を持った上でどのように行動するか判断できるようになることである。そこで、子どもたちの予期的意識を評価するために以下のような確認シートを作成し、授業の1週間前と授業の終末時に子どもたちに記入させて授業の前後の変化を調べることで授業の成果を評価することにした。

確認シート

場面1：文具屋でとても欲しいと思っている消しゴムを手にとってじっと見ていたら、同じクラスの友だちに「何してるの？」と声をかけられました。そのとき、あなたならどうしますか？

- ①ドキッとしてあわてて消しゴムを元の場所に戻す
- ②手の中に入れてたりポケットに入れてたりして消しゴムを友だちから見えないように隠す
- ③「消しゴムを見てるの」と答える
- ④「この消しゴム素敵でしょ」と話しかける
- ⑤その他（ ）

場面2：一人で教室のそうじをしているときに運動会のクラス対抗リレーで優勝した記念のトロフィーをうっかり落としてしまいました。トロフィーの上の部分が台のところで折れたので台にそっと載せると元通りになったように見えます。あなたはどんなことを思い浮かべますか？（複数回答可）また、その中で一番起こりそうだと思うのはどれですか？

- ①黙っていれば誰にも気づかれないだろう
- ②誰か他の人がトロフィーに触って上の部分が落ちてしまうかもしれない
- ③トロフィーに触って落とした人は自分が壊したと思うかもしれない
- ④トロフィーに触って落とした人は元々壊れていたことに気づくかもしれない
- ⑤トロフィーを壊した人を先生やクラスの人たちが探すかもしれない
- ⑥黙っていたら自分が疑われるかもしれない
- ⑦黙っていたら他の人が疑われるかもしれない
- ⑧先生やクラスの人みんなに正直に話せば赦してくれるかもしれない
- ⑨正直に話したら先生から怒られるかもしれない
- ⑩正直に話したらクラスの人みんなからいじめられるかもしれない

れない

確認シートの場面1については、資料の最初の場面での予期的意識を確認するものである。また、場面の状況を子どもたちがどのように受けとめるかを事前に確認して、授業の導入部分につなげる意図も含まれている。場面2については、子どもたちが資料の後半の場面と類似した状況において、一面的で過度に楽観的あるいは過度に悲観的な予期的意識ではなく、より多面的かつ客観的で適正な予期的意識を持つことができるようになったかどうかを評価するものである。

6. 実践結果の分析と評価

授業実践については、Y小学校1年生19名を対象に実施した。本授業のねらいは「人間関係におけるちょっとした失敗やトラブルをごまかしたり放っておいたりするとどうなるかを考え、できるだけ早いうちに信頼できる人に素直に打ち明けて相談しようとする意欲を高める」で内容項目は1-(4)正直・素直である。実際に行われた発問と子どもたちの反応および授業者の思考と反省を表1に示す。

授業者はこの学級の担任ではないこともあって、導入の発問では子どもたちからの反応が出て来ず、時間がかった。しかし、教師自身の経験あるいは子どもたちの日常生活でありがちな場面を例として挙げればもっと子どもたちの反応を引き出すことができたであろう。

また、展開前段の「ぼくはどうしてマグネットをポケットに入れてしまったのかな？」の発問に対する「欲しくなっただけ」という反応について、授業者は状況理解が不足している、と判断して確認の発問をしている。学習指導案の予想される反応には「欲しくなったから」を記入しなかったためだが、この指導案を用いた上級学年での複数の実践例での子どもたちの反応においても、「びっくりしたから」と「欲しくなったから」の両方の反応があった。どちらの気持ちだったのかについては実話の当事者であっても恐らく判別できなかったと考えられることから、「欲しくなった」という気持ちもあったかもしれない、という受けとめ方で先に進んでも授業の進行上、特に問題はないと考えられる。

展開後段の最後の発問については、時間不足ということもあって切り返し発問等を行って考えを深めさせる時間がなかったが、授業者はこの学級の子どもたちの場合にはここまでの段階で十分に状況の理解を深め、できるだけ早く正直に言った方がよいと判断できるようになったと判断した。そのため、終末の発問についても簡潔に済ませて確認シートを記入させた。

表1 『そうじの時間』実践結果

段階	学習活動	発問と児童の反応	教師の思考と考察
導入 5分		○見ていないと思ってやっていたことを友だちに見られているのに気づいてびっくりしたことってありますか？ ・なかった、なかった ・な～い～ ・おばあちゃんがいたのに気づかなくて、お菓子が置いてあったのをこっそり食べようとして、びっくりした。	・あまり思いだせないようだった(自覚があまりない?)。最初の子の話から、同じような体験が出されたが、時間がかかった。事前にアンケートをし、意図的発言も考えられる。
展開 前段 10分	・「そうじの時間」(前半)を読む 他の友だちが教室に入ってきてマグネットをポケットに入れた場面	○イングリッシュルームに入ったとき、マグネットを手にとって見ていた「ぼく」を見たしたら、ほかの友だちはどう思ったと思う？ ・何してるの？ ・何を見てるんだらう？ ・何もってんの？ ・うちからおもちゃ持ってきたの？→何か触っているから ・うちからおもちゃ持ってきて遊んでんのかな？ ・何で触ってるのかな？ ・学校のものだよ→学校のものだから触っちゃだめ →断ってから触らないといけないよ ←◆でも触っていただけならどう？ →だつて忘れちゃったんだもん。 ←触っていただけなら悪くないの？ →うん ○ぼくはどうしてマグネットをポケットに入れてしまったのかな？ ・1年生で使ってたものだから懐かしいなと思って。 ・欲しくなって。 ←欲しくなって入れたのかな？ ・びっくりして。 ←どうしてびっくりしたのかな？ ・マグネットを持っていた時に急に来たから。 ←その時、どんな気持ちだったのかな？ ・あつ、先生に言われる！ →悪いことしたからばれるかも ・びっくりして、あわてて。 ・あわてて、先生だと思って隠した。 ←どうしてあわてると入れちゃうのかな。 ・友達だけど、先生に言われちゃうかもしれないかなとおもって。 ・友達だけど安心はできない。	・資料の状況やイングリッシュルームという場所について丁寧に説明してから資料に入った。 ・ぼくがマグネットを手にとって見ていたこと自体は悪いことではないことに気づけるように補足発問(◆1) ・他の友だちもマグネットを見てなつかしいと感じるかもしれないことに気づいていた。 ←「欲しくなって入れた」が出されたということは、状況理解がまだ不足しているというところであろうと考え、全体に返して、そうではないと思うということを確認した。 ←びっくりして入れてしまうという感覚をつかむのは難しいようだ ↓あきらめて先へ進んだ。
展開 後段 25分	翌日のそうじの時間にマグネットがなくなっていることが発覚した場面 そうじの後、マグネットを返すのを忘れた場面	・資料の後半を読む。 ○このままぼくが黙っていたらクラスみんなはどう思うかな？(誰もポケットに入れていないのを見ていないことを補足) ・誰がやったんだらう。 ←やったってどういうこと？ ・誰かが盗んだのかな？ ・誰がやったの？とお友達が思っ、ぼくがやったんじゃないの？って聞かれるんじゃないかな。 ←そうならどんな気持ちになるかな？ →なんて言えいいかわかんないけど、(肩すぼめて両手を振って)こんな気持ちになる・・・。 ・そうじの時間が終わって、誰かが先生に言って、先生が「誰か(マグネットのこと)知りませんかかって言って、誰も手をあげないから、最後に疑われる。 ・先生が「あ、ない」と思って、友達が「あ、ない」って言って先生に言うと思う。 ・そうじの時間がおわったら「これから、イングリッシュルームのマグネットがないのでみんなにアンケートを書いてもらいます」って言われてアンケートもとられると思う。 ・みんなに聞いて、誰もいわなくて・・・、最後に(ぼくに)聞かれそう、あの・・・「ううん」って言って、・・・みんなも何にもやっていないから、みんなから(ぼくが)とったんだと思われそう。 ◎その後、ぼくはどんな気持ちになっていくと思う？(5人ほど挙手→隣の友達と相談してよいと伝える) ・(気持ちが)悪くなる。 ・正直に言おうかな。 ・友だちにどろぼうかかって思われるかな・・・と思っちゃう。 ・ポケットの中のもの出しなさい。 ・そのままにしておくと、ドキドキして、だんだんつらくなっていく。 ・あやまりたいけどドキドキしてあやまれなくなる。 ・ドキドキして、どんどん、すっごくいやになって、学校にも行きたくなくなる。 ○一つ前の場面に戻ります。そうじの後、マグネットを返すのを忘れた場面で、このお話の中に入って「ぼくの心」に話しかけてあげられるとしたら何と言ってあげますか？ ・ポケットに入れたものは？(思いだして！考えてみて！) ・返した方がいいよ。 ・正直に言えば、みんなから疑われないし、ドキドキしないよ。 ・困らないよ。	・ここまでは一日目で、これから次の日の話だということ伝えてから資料後半を読んだ。 ・「何？そわそわって？」「ドキドキすることだよ」子ども同士のやりとり ・ぼくが黙っていたらこの後、どうなるか、先生や友だちがどう思うか具体的にイメージできた。どんどん深刻になってしまふことが、考えられる子の発言によって出され、みんなが気づくことができた。 →アンケートの前後比較で悪い状況も想定するような変化が見られた ・「そつと返しておこう」や「黙っていれば大丈夫」といった反応に対しては切り返し発問「そうしたら他の人たちはどう思うだろう？」や他の子どもに反論させるなどして考えを深めさせたい。1年生のこの学級ではこれで十分だと思われる。学年によると思われる。
終末 10分	確認シートを実施	○もし、ぼくが次の日のそうじの時間よりも前に先生に話してマグネットを返していたら、翌日のそうじの時間はどうなったと思う？ ・すっきりしてられる。 ・困らないでいられる。 ※よくみんなで考えたね、と話してすぐに確認シート記入。	・この前の子どもたちの話し合いの様子から、失敗に気づいたらできるだけ早く素直に打ち明けた方がいいことに気づいたと思われる。

表1の「児童の反応」で「誰も手をあげないから、最後に疑われる」、「どんどん、すっごくいやになって、学校にも行きたくなくなる」といった発言が見られるように、この授業を通して子どもたちは各場面の状況を楽観的に捉えず、自分にとって都合のよくない予期的意識をイメージしている。また、「教師の思考と考察」では「ぼくが黙っていたらどうなるか」について「どんどん深刻になっていくことが、考えられる子の発言によって出され、みんなが気づくことができた」という実践した教師の受けとめが見られる。そして、その後の発問で用意していた切り返し発問も不要であった。これらのことから、子どもたちは、人間関係における失敗やトラブルを放置せず、できる限り早く信頼できる人に素直に打ち明けようとする意欲を持つことができるようになったと考えられる。

授業の前後に実施した確認シートの回答の集計結果を図1から図3に示した。図1に示した場面1の回答については、①「ドキッとしてあわてて消しゴムをもとのところにもどす」と④「この消しゴムすてきでしょとはなしかける」の回答数が授業後に増えている。これは授業を通じて、誰も見ていないと思っていたのに見られていてドキッとする経験が自分にもあることに気づいたり、ただ「消しゴムを見てるの」と答えるよりも友達ちにも「すてきでしょ」と話しかけて共感を求める方がよいと感じるようになったりした子どもたちがいることを示している。また、1回目に③『消しゴムを見てるの』と答える」と回答した17名中10名は2回目も同じ③に回答していた。この10名は自分なら資料の「ぼく」のような反応はしないと考えた、と思われることから、欲しいと思うこと自体は悪いことではないという認識を授業前から持っていたと考えられる。

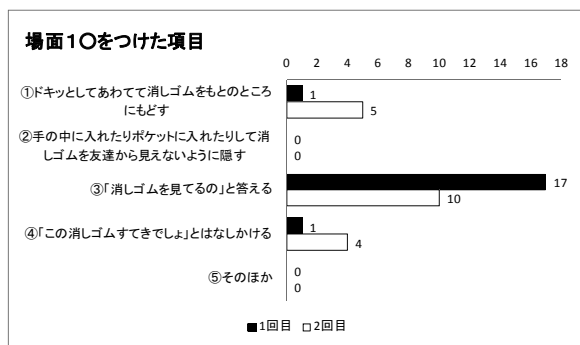


図1 場面1で○をつけた項目

図2に示した場面2の回答については複数回答なので、全体の回答数を比較すると、1回目が76、2回目が83

と授業を通してより多様な予期的意識を抱くことができるようになった傾向がみられる。

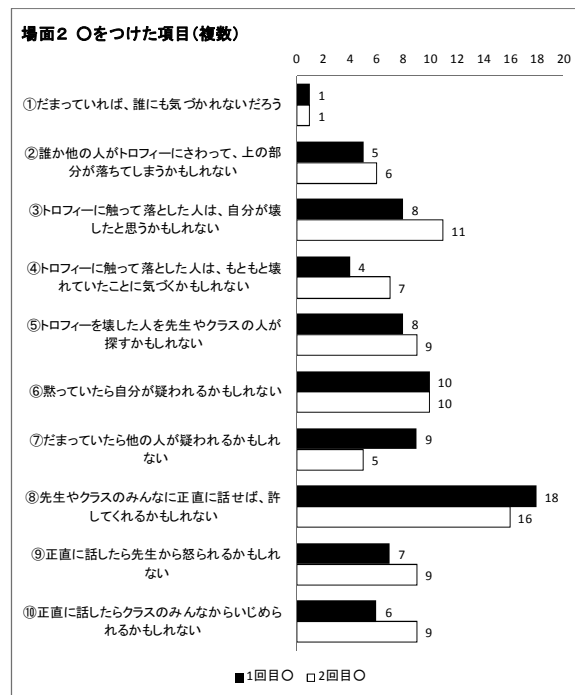


図2 場面2で○をつけた項目

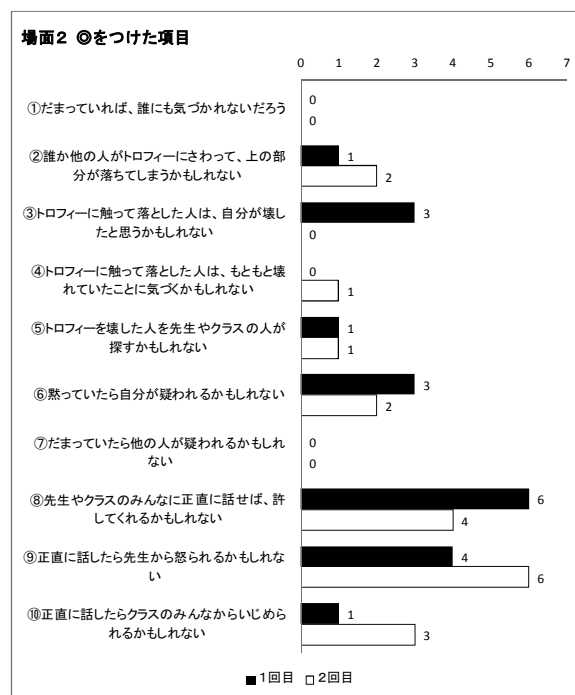


図3 場面2で◎をつけた項目

また、場面2については、もっとも起こりそうな番号に二重丸をつけさせたが、図3に示したように、①のような自分に都合のよい楽観的な予期的意識の回答はなく、⑨や⑩のように自分にとって都合のよくない予期的意識の回答が増加している。

授業の成果をより詳細に確認するため、場面2については、①～⑩の選択肢をA犯人探しに関わる予期的意識(①⑤⑥⑦)、B壊れたトロフィーに関わる予期的意識(②③④)、C正直に話した場合に関わる予期的意識(⑧⑨⑩)の3つに分類した。そして、授業前の時点でABCすべてのカテゴリーに含まれる予期的意識に関わる回答をしていた子どもたちについては、既に多様な予期的意識を持つことができていると評価して、これらの子どもたち以外の9名の子どもたちについて、個々人の授業前後の変化を確認した。この条件での場面2の9名の合計回答数は、授業前が17、授業後が34で一人当たりの平均回答数は1.9増加している。また、9名の子どもたちの場面2の回答数について授業前後で増加したのは5名、変化なしが4名、減少したのは0名であった⁸。また、変化なしの4名のうち、授業前後で回答が全く変わらなかったのは2回とも⑧だけに丸をつけた1名だけで、それ以外の3名については回答内容に変化が見られた。

以上の結果から見て、授業前には多様な予期的意識を持っていなかった9名の子どもたちの少なくとも過半数が授業を通じてより多様な予期的意識を持つようになったと考えられる。また、授業者はこの授業を振り返って、子どもたちが資料の各場面で友だちや先生など周囲の人々がどう思うか、それに対して「ぼく」はどんな気持ちになっていくか一所懸命に考えたことで、できる限り早く信頼できる友だちや先生に正直に話すことの大切さに気づくことができた、と述べている。したがって、この授業のねらいである「人間関係におけるちょっとした失敗やトラブルをごまかしたり放っておいたりするとどうなるかを考え、できるだけ早いうちに信頼できる人に素直に打ち明けて相談しようとする意欲を高める」ことについては、ある程度達成できたのではないかと考えられる。

7. 今後の課題

従来の心情主義的な授業でこの教材を用いた場合、資料の最後の場面で「ぼく」がどきどきした気持ちに共感させて、勇気を持って正直に言った方がよい、と考えさせる授業になることが想定される。しかし、子どもたちが多様で適切な予期的意識を持っておらず、「正直に話すことで怒ら

れる」といった否定的な予期的意識だけを持っている場合には、「正直に言わなければいけない」と考えたとしても実践することは困難である。今回の実践を通じて多様な予期的意識を持つようになった子どもたちは、正直に話した結果、問題が解決するよいイメージとその過程で先生に怒られる悪いイメージの両方を持った上で、正直に話すかどうかを考えることができるようになったと考えられる。

現実の生活で行為の選択を迫られた時、大抵の場合、どの行為を選択しても自分自身にとって都合のよい結果だけが得られるわけではない。そのため、従来の心情主義的な道徳授業で「正直に言うといよい気持ちになる」ことだけを教えられ、「先生に叱られるかもしれない」などの予期的意識を持たない子どもは、その後の生活の場では実践しないか、あるいは実践したとしても、先生に叱られればその後は実践しなくなるであろう。「正直に言おう」とする心情や意欲は、自分にとって都合のよい結果も都合の悪い結果も想定した上で、それでもなお道徳的な判断に従って実践しようとする時に、生活の中で習慣化可能な実践に結びつくと考えられる。したがって、多様で適切な予期的意識を持たせる道徳授業は、心情主義的な道徳授業を排除するものではなく、心情主義的な道徳授業の基盤として位置づけられるであろう⁹。

今回、開発した教材と指導案は小学校低学年向けのものであるため、適切な予期的意識の内容や問題解決策についてはおおよその「正解」が想定されるものであった。そのため、既に適切な予期的意識を持った子どもたちの発言によって、それ以外の子どもたちが適切な予期的意識に気づかされる授業展開となった。

現実の生活の中では、おおよその「正解」が想定できず、明確な問題解決が困難な道徳的課題も多い。今後、特に小学校高学年や中学生向けの教材や指導案を開発する際には、このような解決困難な道徳的課題について子どもたちが語りあうことを通して、そのような課題に直面した際に必要とされる予期的意識について子どもたちが主体的に考え、互いに学び合えるような教材と学習活動を開発する必要があるだろう。

また、生態学的道徳教育の方法は、子どもたちに多様で適切な予期的意識を持たせることで環境や状況を適切に捉えて道徳的行為を行う意欲を高めるだけに留まらない。その次の段階として、子どもたち自らが環境や状況に働きかけることで道徳的行為を促進するような状況を作り上げる意欲を高める道徳教材や指導案の開発にも取り組んでいきたい。

注

¹ 心情主義的な道徳授業に対する批判としては、松下良平の批判がよく知られている。松下は、心情主義的道徳教育を「ロケット本体が燃料＝エネルギーを供給されることによって飛び出すように、判断や知識も、意欲や自覚や「やる気」という心的エネルギーを与えられることによって行為に移る」ロケットモデルに基づいていると述べている（松下良平、『知ることの力—心情主義的道徳教育を超えて—』、勁草書房、2002年、4-5頁）。彼は心情主義的道徳教育が「わかっているのにやらない（やめられない・できない）」という知行不一致の「傾向性に対抗する別の情意的な能力を育成することによって防ごうとする」点を批判している（松下、前掲書、38頁）。

² 吉田 誠、「道徳的行為の教育から人格成長の共同体構築—日本型人格教育のための理論的考察—」、『道徳と教育』No.331、2013年、146-155頁。

³ 柳沼良太、『問題解決型の道徳授業—プラグマティック・アプローチ—』、明治図書、2006年、13頁。

⁴ 柳沼、前掲書、26-27頁。

⁵ 本稿で言う「生態学」はギブソンの生態学的心理学に基づきつつ、彼の想定する「環境」が安定性を前提としていることを問題視し、対人関係的な環境の「変転し生成する」側面を重視する河野哲也の生態学的な倫理学（河野哲也、『倫理 人類のアフォーダンス 知の生態学的転回第3巻』、東京大学出版会、2013年、20-21頁）の考え方に基づいている。河野は環境との相互作用について、対人関係のような社会的相互作用の場を自然的相互作用に比べ蓋然性が低い「変転し生成する世界」と捉える（前掲書、18-21頁）。本稿では、「変転し生成する世界」では主体の働きかけに即応して創生される側面が明確でないことから、ギブソンや河野の言う環境を「比較的安定的に存在する環境」と「時間的経過の中で変化し、創生する状況」に分けて捉える。

⁶ エドワード・S・リード著、佐々木正人監訳、『アフォーダンスの心理学—生態心理学への道—』、新曜社、2000年、358頁。

本稿における「予期的意識」は基本的にリードの概念を踏襲しているが、リードはアフォーダンスを種に固有のものとして捉える傾向が強く、個体によるアフォーダンスの違いを考慮に入れない傾向が強い（河野哲也、『エコロジカルな心の哲学』、勁草書房、2003年、85頁）。そのため、リードの「適正な予期的意識」という表現に見られるように、ある程度種に共通する固定的で規範的な予期的意識が

あって、それを教育や学習を通じて伝達するとリードは捉えていると思われる。本稿では、「適正な予期的意識」という固定的で規範的な予期的意識を想定せず、集団における各個体間での実践を通して形成され、変化する動的なものとしての「適切な予期的意識」を教育や学習の対象としている。

⁷ 生態学的な立場は、基本的に人間と動物の連続性を重視するが、人間と動物の違いを決定的にしたものとしてリードは言語をあげている。リードによれば言語によって人間は予期的意識を効率よく集団化、すなわち自らの予期的意識を認識したり、それを伝達したりすることができるようになった（リード、『アフォーダンスの心理学』、324-326頁）。なお、生態学的心理学は主体と環境の二分法を否定するものと誤解されがちである。しかし、ギブソンが「主体と客体は領域が異なるものと考えられているが、実際にはそれはただの注意の両極に過ぎない」（J. J. ギブソン、『生態学的視覚論：ヒトの知覚世界を探る』、サイエンス社、1985年、126頁）と述べているように、主体と環境を連続したものとした上で、主体と環境を二分する捉え方は人間の意識のモードの一つと捉えている。したがって、我々は日常生活において予期的意識を客観的に意識することはほとんどないが、生活を反省し、その後の実践を改善しようとする際には適切な予期的意識を身につけているかどうかを意識する必要が生じると考えられる。

⁸ クラス全体では増加9名、変化なし5名、減少5名で教師の指示等による回答数増の強いバイアスは見られない。

⁹ 心情主義的な道徳授業に対する批判としては、注1に示した松下良平のロケットモデル批判がよく知られている。その後、松下は「知ること」を掘り下げる形でギブソンの生態学的視点からアフォーダンスの認識を通じた心情主義克服の方法を考察し、共同体実践における「道徳原理の認識」の方法を提案している（松下良平、『道徳の伝達—モダンとポストモダンを超えて—』、学術出版会、2004年、126頁）。松下はリードと同様の固定的で規範的な道徳原理を想定しており、しかも道徳原理の認識自体が主体と環境を二分する反省的な思考モードでしかないことを十分に自覚していないと思われる。本稿において目指すのは、道徳原理の認識ではなく、集団生活を通じて予期的意識をより適切なものへと高め続ける実践につながる道徳授業である。それは心情を問うことを否定するものではなく、心情を含めた形で予期的意識をイメージさせることで心情主義的な道徳授業の長所を残しながら課題を補おうとするものである。