

道徳科におけるコンピテンシー・ベースの授業づくり

— 知識構成型ジグソー法を用いた「二通の手紙」の授業の提案 —

吉 田 誠

山形大学 教職・教育実践研究 第12号別刷

平成 29 年 3 月

道徳科におけるコンピテンシー・ベースの授業づくり

——知識構成型ジグソー法を用いた「二通の手紙」の授業の提案——

吉田 誠¹⁾

新学習指導要領に向けて、育成すべき資質・能力を教科横断的なコンピテンシーの観点から再編する必要性が指摘されているが、既に一部改正学習指導要領が出された道徳科における資質・能力の議論は、道徳科の文脈の中でのコンテンツ・ベースの議論や、コンテンツに基づく資質・能力と「問題発見・解決力・問題洞察力」などの汎用的スキルが相互のつながりなく並列される状況に留まっている。しかし、このようなコンテンツ・ベースの思考では、「行為節の指導にばかり意識を集中し、ややもすれば条件節の指導を軽視してきた」問題を克服することは困難である。そこで本稿では、この問題を克服するために、現実的な状況や条件におけるよりよい人生や社会づくりに道徳的価値を活用するための資質・能力、すなわち、道徳的価値の実現に関わるコンピテンシーと道徳的価値のつながりを考慮したコンピテンシー・ベースの授業づくりの一方法を提案する。

キーワード：コンピテンシー，知識構成型ジグソー法，理想的行為主義，現実的人格主義

1. はじめに

平成 27 年 8 月 26 日に出された中央教育審議会 教育課程企画特別部会の論点整理（以下、「平成 27 年論点整理」とする）に示された「新しい学習指導要領等が目指す姿」によれば、「指導すべき個別の内容事項の検討に入る前に、まずは学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある」とされている。そして、「育成すべき資質・能力」を i)「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、ii)「知っていること・できることをどう使うか（思考力・表現力等）」、iii)「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」と整理し、「各教科等の文脈の中で身に付けていく力と、教科横断的に身に付けていく力とを相互に関連付けながら育成していく必要がある」とされている。

また、平成 26 年 3 月 31 日に出された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」（以下、「平成 26 年論

点整理」とする）によれば、育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容に関する三つの視点の一つとして「教科等を横断する、認知的・社会的・情意的な汎用的スキル（コンピテンシー）等に関わるもの」が挙げられている。

以上を踏まえると、道徳科においても、従来のように道徳科の文脈の中で身に付けていく力を中心に授業を構想するコンテンツ・ベースの授業づくりに加えて、教科横断的に身に付けていく力、すなわちコンピテンシー¹⁾を中心に授業を構想するコンピテンシー・ベースの授業づくりの方法を確立することが急務となるだろう。

奈須正裕によれば、コンピテンシー・ベースの授業とは「その教科の特性なり本質に照らして、その子のコンピテンシーがよりよく顕在化・拡充・洗練するよう支援すること」²⁾であり、そのために『どのような問題解決を現に成し遂げるか』という問いを中核に据えて教育を考える³⁾ことである。

道徳科における問題解決学習に関する議論としては、柳沼良太が問題解決的な学習で育つ資質・能力について道徳的判断力、道徳的心情、道徳の実践意欲と態度、道徳的行動力、道徳的習慣の 5 つの観点から述べてい

1) 山形大学 地域教育文化学部 児童教育コース

る⁴。しかし、これは道徳科の枠組みの中で身に付けていく力についてのコンテンツ・ベースの資質・能力の議論に留まっている。また、田沼茂紀は「逆向き設計」論に基づく道徳科授業構想の提案として、「授業で子どもたちが身に付ける資質・能力を前提に道徳科授業をプランニング」するコンピテンシー・ベースの授業づくりのプロセスを示している⁵。確かに、学校教育目標から目指す子ども像の設定までは資質・能力として例えば「向上心、思いやる力、協力性や参画力、自己効力感等」を挙げているように学校教育目標と汎用的スキルとを結びつけており、ある程度コンピテンシー・ベースで構想されていると考えられる。しかし、その後の教材選定から指導計画作成のプロセスで挙げられた資質・能力は、例えば「生命を尊重する力、他者を思いやる力」など内容項目、すなわちコンテンツに基づいた資質・能力と「問題発見・解決力・問題洞察力、思考・判断・表現力」などの汎用的スキルが並列されているだけで相互のつながりは示されておらず、明確にコンピテンシー・ベースであるとは言い難い。

このようにこれまでの資質・能力の育成を志向する議論はコンピテンシーに触れながらもコンテンツ・ベースの議論に留まりがちであった。コンテンツ・ベースの教育には、奈須が指摘しているように、「行為節の指導にばかり意識を集中し、ややもすれば条件節の指導を軽視してきた」ために知識が「生きて働かない」⁶という問題がある。これは、道徳科で言えば、例えば「親切にする」という行為のよさを学んだ子どもたちが、日常生活の場面で困っている人に気づいて親切な行動ができる(=問題解決ができる)ようになるには、困っている人が他者の助けを必要としていることや自分自身が他者を助ける能力を持っていることといった条件が満たされた場合にのみ学んだことが活用できる、ということも学ぶ必要があるにも関わらず、これまで重視されてこなかった、という問題である。

この問題を克服するためには、どのような状況や条件において道徳的価値がよりよい人生や社会づくりに活用できるのか、すなわち、学んだ内容を用いて「どのような問題解決を成し遂げるか」を学ばせる必要があるだろう。そこで、本稿では道徳科におけるコンピテンシー・ベースの授業づくりの方法を提案することを目的とする⁷。

2. 道徳科において育成すべき資質・能力

「平成 26 年論点整理」では、育成すべき資質・能力を踏まえて教育目標・内容を捉える三つの視点として、

ア)教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの

①汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など

②メタ認知(自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの)

イ)教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方など)

ウ)教科等に固有の知識や個別のスキルに関するものを挙げ、ア)、イ)、ウ)の相互のつながりを意識しつつ扱うことが重要であるとしている。

奈須は、これら三つの視点について、ア)の教科等を横断する汎用的なスキルがコンピテンシー、ウ)の教科等に固有の知識や個別のスキルに関するものがコンテンツに該当すると捉え、「コンピテンシーとコンテンツという、ややもすると対立しかねない2つの学力側面」をイ)の教科等の本質にかかわるものが「仲立ちし、有機的に結び付ける関係になっている」と捉えている⁸。そして、コンピテンシー・ベースの教育を実現するために「まずは各教科等においてその教科の本質に関する徹底した吟味」を行い、「確認された教科の本質のそれぞれについて、その教科が主に扱ってきたのは異なる対象や領域にも適用しうる(汎用的スキルとして作動する)か、しうるとすれば、それはどのような価値や意義を持つか」、「それを達成するには新たにどのような教育方法上の、あるいは教育内容上の配慮や工夫が必要となるかを検討する」ことを提案している⁹。

そこでコンピテンシー・ベースの授業づくりのために、まず、これらの視点をウ)、イ)、ア)の順に用いて道徳科における資質・能力について検討してみたい。

まず、ウ)の「教科等に固有の知識や個別のスキルに関するもの」について、道徳科に固有の知識や個別のスキルとしては、道徳的価値内容に関する文化的リテラシー、すなわち、例えば「友情とは何か」、「思いやりとは何か」などについて社会集団の成員が暗黙の裡に抱いている一般的見解、および帰属する社会集団において多くの人々が「望ましい」あるいは「こうあるべき」と感じる行為や生き方が存在することについて

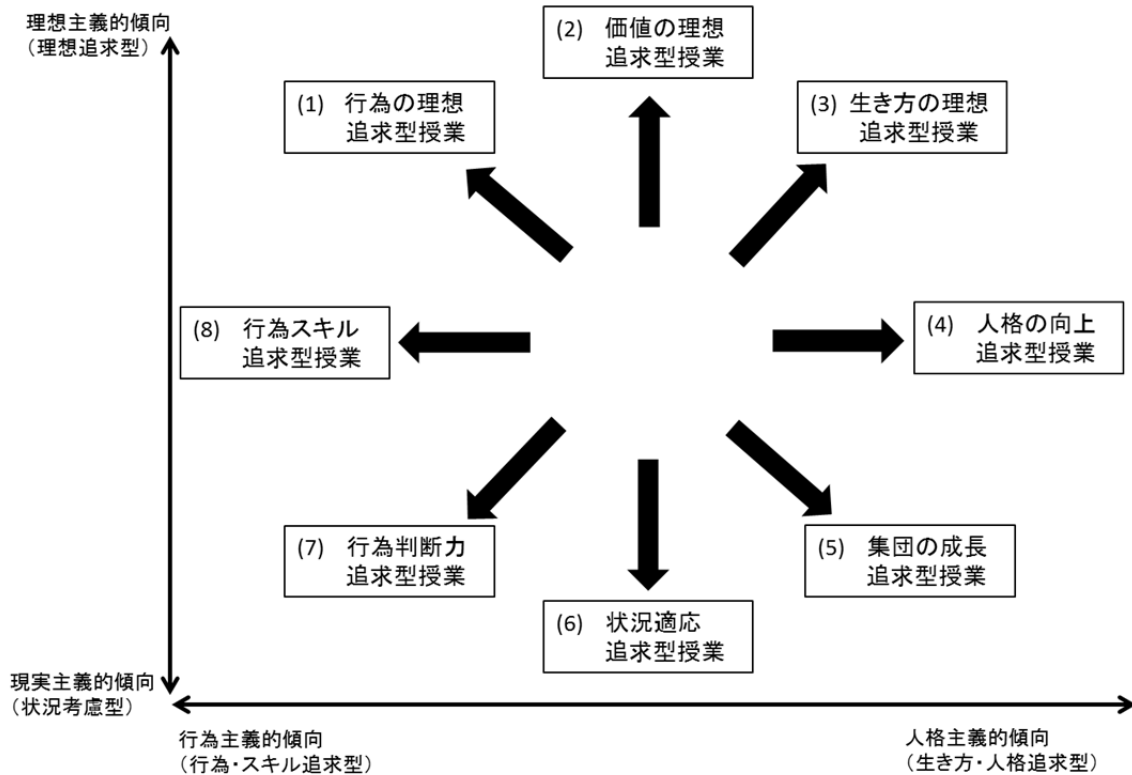


図1 道德教育方法のねらいに基づく8類型

での知識が挙げられる。従来の道德授業においては、例えばルールは守るべきという知識に関して、ルールを厳格に守る場合と柔軟に解釈する場合の違いを考慮せず、一律にルールを守るよう指導してしまいがちなように、これらの知識は現実生活と切り離されて学ばれる傾向が強かった。そのため、どんな場合・状況に適応でき、どんな場合・状況では適用されないのか、といった生活経験とつながらず、生活の中での活用ができないという課題がある。

次に、イ)の「教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方など)」について、道德科ならではの見方・考え方としては、より高い道德的価値を志向する道德的判断力や道德的心情に関わる見方・考え方、および、道德的問題について自分ならどうするか、どのように生きたいか、というように当事者意識を持って受けとめる道德的実践意欲と態度に関わる見方・考え方が挙げられる。従来の道德授業においても、「自分ならどうするか」、「自分はどのように生きたいか」といった問いはなされてきたが、子ども自身にとって必然性のある切実な問いが十分に検討されてこな

かったため、当事者意識を持たせることが難しいという課題がある。

最後に、ア)の「教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの」について、道德科で「よりよく顕在化・拡充・洗練するよう支援」できるコンピテンシーとしてこれまで提示されたものは、例えば「生命を尊重する力、他者を思いやる力」など内容項目、すなわちコンテンツに基づいた資質・能力と「問題発見・解決力・問題洞察力、思考・判断・表現力」などの汎用的スキルが並列されているだけで、道德科が中心的に支援できるコンピテンシーが示されたとは言い難い。

吉田は、理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づく道德教育方法の類型化を指導のねらいに焦点を置く形で改めて行うことで、道德教育あるいは道德授業の方法を図1のように8つに類型化した¹⁰。そこで示された8つの方法のねらいが道德科に固有の知識やスキル、道德科固有の考え方を網羅しているとするれば、それらをベースに道德科が主に扱ってきたとは異なる対象や領域にも適用しうるコンピテンシー

として提示できるだろう。そこで、以下に8つの方法の概略とそれらにより顕在化・拡充・洗練させられると考えられるコンピテンシーの提示を試みる。

(1) 行為の理想追求型授業：ねらいを理想的な行為のよさの理解に置く理想主義の授業である。資料の登場人物に共感させながら、よい行為をすればよい心情になり、悪い行為をすれば悪い心情になることを理解させようとする心情理解の道徳授業はこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(a)一定の地域や集団において多くの人々が望ましいと感じる行為の範型を共感的に理解した上でよりよい行為を探究する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は国語科の文章表現や体育科、図画工作科など行為の範型を習得し、それを基に自分なりによりよい行為を探究する実技系教科への汎用性を持つ。

(2) 価値の理想追求型授業：ねらいを道徳的価値に対する知的理解を深めることに置く理想主義の授業である。資料に表現された道徳的価値を読み取らせて、それを手がかりに例えば「本当の友情とは何か」などと問うことで、子どもたちの道徳的価値についての表現を深めさせる価値主義的授業はこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(b)異なる視点、考え方から学ぶことで価値の範型を探究する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は教科・領域に依存しない汎用スキルである。

(3) 生き方の理想追求型授業：ねらいを資料の人物の理想的な生き方に含まれる道徳的価値の理解を深めることに置く理想的人格主義の授業である。資料の人物の理想的な生き方に共感させ、自分もそのように生きたいと共鳴させる偉人から学ぶ授業はこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(c)一定の地域や集団において多くの人々が望ましいと感じる生き方の範型を共感的に理解した上でよりよい生き方を探究する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は生き方の範型を習得し、それを基に自分なりの生き方を探究する生活科、社会科、家庭科への汎用性を持つ。

(4) 人格の向上追求型授業：ねらいを人格の成長につながる生き方や習慣を身につける意欲を高めることに

置く人格主義の授業である。道徳的な習慣を身につけた結果、自分や自分を含む集団の生き方がどのように変化するかをイメージさせることでその後の生活における習慣形成の実践意欲を高める日本型人格教育の授業¹¹はこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(d)よりよい習慣を身につけ、悪い習慣を早期に気づいて改善することでよりよい生き方を実現する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は教科・領域に依存しない汎用スキルである。

(5) 集団の成長追求型授業：ねらいを集団の成長につながる生き方や習慣を身につける意欲を高めることに置く現実的人格主義の授業である。現実生活の問題状況に至った経緯や人間関係の文脈を理解し、集団における問題との折り合いのつけ方を考えさせることで集団としての成長に向かう意欲を高める当事者研究的道徳授業¹²はこの類型に区分される。また、集団主義的生活指導もこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(e)自他の違いを連続性と程度の差異の観点から受けとめながら個人と集団の成長を両立させるために主体的に貢献する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は教科・領域に依存しない汎用スキルである。

(6) 状況適応追求型授業：ねらいを現実生活の状況を適切に理解し、自他の行動の結果について現実的かつ多様な可能性を想定できるようにすることに置く現実主義の授業である。自他の行動に対する予期的意識を適切かつ多様にもたせるモラル・アフォーダンスの道徳授業¹³はこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(f)自他の行為の結果について複数の可能性を重みづけて見積ることで柔軟な見通しをもって対応する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は行為や操作等の結果として起こりうる複数の可能性を見通す必要のある理科、算数数学科、社会科への汎用性を持つ。

(7) 行為判断力追求型授業：ねらいを道徳的問題状況において取りうる最善の行為を選び取る判断力を高めることに置く現実的行為主義の授業である。道徳的問題状況において望ましい行為とそれを選んだ理由を考え、他の行為を選んだ子どもたちと議論させることで判断の際の視野を広げたり深めたりさせるモラルジレ

ンマ授業はこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは、「(g)問題状況において可能な行為とそのメリット、デメリットを考えることで望ましい行為を判断する力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は行為の結果のメリット、デメリットに基づいてよりよい行為を選び取る必要のある理科、社会科への汎用性を持つ。

(8) 行為スキル追求型授業：ねらいを望ましい行為スキルのシミュレーション的实践に伴う共感に基づいて行為スキルに対する実践意欲を高めることに置く行為主義の授業である。道徳的問題状況において望ましい行為のあり方を考えさせ、ロールプレイを通してその行為のよさに共感させることで望ましい行為スキルを身につけさせようとするモラル・スキル・トレーニングはこの類型に分類される。コンピテンシーの観点からは「(h)理性と感情に配慮しながらよりよい行為を選び取ろうとする力」を顕在化・拡充・洗練させられると考えられる。この力は集団競技等で自分の行為が周囲の他者に及ぼす影響を理性と感情の両面から考えて行動する必要のある体育科への汎用性を持つ。

また、以上8つの授業を複合的に扱うことで顕在化・拡充・洗練させられるコンピテンシーとして、「(i)時間空間に関して短期的・長期的視点や自己・周囲・社会・自然に対する視点から複眼的に捉えようとする力」が考えられる。この力は教科・領域に依存しない汎用スキルである。

以上、9つのコンピテンシーを以下に列挙する。

- (a)一定の地域や集団において多くの人々が望ましいと感じる行為の範型を共感的に理解した上でよりよい行為を探究する力
- (b)異なる視点、考え方から学ぶことで価値の範型を探究する力
- (c)一定の地域や集団において多くの人々が望ましいと感じる生き方の範型を共感的に理解した上でよりよい生き方を探究する力
- (d)よりよい習慣を身につけ、悪い習慣を早期に気づいて改善することでよりよい生き方を実現する力
- (e)自他の違いを連続性と程度の差異の観点から受けとめながら個人と集団の成長を両立させるために主体的に貢献する力
- (f)自他の行為の結果について複数の可能性を重みづけて見積ることで柔軟な見通しをもって対応する力

- (g)問題状況において可能な行為とそのメリット、デメリットを考えることで望ましい行為を判断する力
- (h)理性と感情に配慮しながらよりよい行為を選び取ろうとする力
- (i)時間空間に関して短期的・長期的視点や自己・周囲・社会・自然に対する視点から複眼的に捉えようとする力

3. 知識構成型ジグソー法を用いたコンピテンシー・ベースの道徳授業づくりの提案

これら9つのコンピテンシーを基にコンピテンシー・ベースの道徳授業づくりの一方法を提案したい。石丸憲一は、「アクティブラーニングの三要素」として、①能動学習、②協働的学習、③ディープラーニングを挙げ、これら「三つの要素がすべて組み合わせられていることが理想であるが、そのうち少なくとも二つ以上がうまく組み合わせられることにより学習が活性化される」¹⁴と述べている。コンピテンシー・ベースの授業は一般に能動学習とディープラーニングの組み合わせで行われるが、協働的学習を導入することでより質の高い学習活動を保証することにつながると思われる。また、道徳科におけるコンピテンシー「(e)自他の違いを連続性と程度の差異の観点から受けとめながら個人と集団の成長を両立させるために主体的に貢献する力」を顕在化・拡充・洗練するためにも活動自体が協働的であることが望ましい。

そこで、本稿では協働学習の方法として知識構成型ジグソー法を用いて『私たちの道徳 中学校』から「二通の手紙」を題材にコンピテンシー・ベースの道徳授業づくりの方法を提案したい。知識構成型ジグソー法は、「生徒に課題を提示し、課題解決の手がかりとなる知識を与えて、その部品を組み合わせることによって答えを作りあげるという活動を中心にした授業デザインの手法」¹⁵であり、次の5つのステップ¹⁶からなる。

(1) 本時の課題の提示：本時の課題（ジグソー課題）を提示して現時点での考えを書かせる。今日考えるべき課題は何かを意識してもらい、それについて自分がどんなことを知っているか、知らないかを自覚してもらうことが目的である。

(2) エキスパート活動：ジグソー課題を考えるために必要な手がかりを3つの部品に分けて三つのグループにそれぞれ異なる部品を提示して、グループ毎に話し合いながら部品について何となく理解してもらう。自

分がどんなことを知っているか、知らないかを自覚してもらおうことで、各自がわからないことも含めて、自分が伝えられそうなことを持てるようにすることが目的である。

(3) ジグソー活動：それぞれ異なる3つの部品について考えた3名が集まって、ジグソー課題について答えを作り上げたり、見直したり、違う表現を試してみたりを繰り返す。話し合うことで考えがよくなることを体験させることが目的である。

(4) クロストーク：各ジグソー班で出した答えを教室全体で交流する。各班の答えの差異に注目しながら、「あの表現がじっくりくる」、「さっきもやもやしていたのはこれか」のように、より納得のいく表現を取り入れていくチャンスにさせることが目的である。

(5) 本時の課題に対する考えを書かせる：課題に対して今日自分で一番納得の行く表現で答えを出させる。ここで出した答えを授業の一番初めに書いた答えと比べてみることで、今日自分がどこまで分かってきたか実感させ、「ここまでわかってきたからこそ知りたくなってきた」次の疑問を持たせることが目的である。

道徳科の授業に知識構成型ジグソー法を用いるメリットとして、全員が参加でき、互いに伝えたいこと、聞きたいことについて自由に伝え、聞くことができる状況が方法として整備されること、そして、互いの視点や考え方の違いから学びが深まる体験ができることが挙げられる。道徳授業へのジグソー法の導入については、既に石丸が読み物資料の三つの場面についてどうすればよかったか考えさせるエキスパート活動や4人の登場人物の心情を考えさせるエキスパート活動を用いたジグソー法の道徳授業の提案を行っている¹⁷が、授業自体はコンテンツ・ベースで構想されている。本稿では、コンピテンシー・ベースで道徳授業を構想することが、知識構成型ジグソー法のエキスパート課題やジグソー課題を構想しやすくすることを示したい。

4. 「二通の手紙」を用いた知識構成型ジグソー法の道徳授業

まず、「二通の手紙」の教材分析を「平成26年論点整理」の育成すべき資質・能力を踏まえて教育目標・内容を捉える三つの視点を用いて行う。「二通の手紙」を問題解決の視点から捉えれば、小学生以下の子どもは保護者同伴でなければ入園できない規則と弟の誕生日なので子どもだけで入園させて欲しいという姉弟へ

の共感との板挟みという問題を入園係の立場でどう解決するか、という問題が提示されている。そこで、ジグソー課題としては、「自分が元さんの立場なら姉弟が入れて欲しいと言ってきた時、どうするか？」という課題を構想した。この課題に関わる(ウ)の道徳科に固有の知識や個別のスキルに関するものとしては、「規則は尊重されるべきである」という知識が挙げられる。次に、イ)の道徳科の本質に関わるものとしては、姉弟への共感、規則の背後にある目的に対する意識、生命尊重、責任といった道徳的価値を関連付けながら規則との付き合い方を捉える考え方が挙げられる。そして、問題解決に必要なとされるア)の汎用的スキルとしては、

(a)一定の地域や集団において多くの人々が望ましいと感じる行為の範型を共感的に理解した上でよりよい行為を探究する力

(f)自他の行為の結果について複数の可能性を重みづけて見積ることで柔軟な見通しをもって対応する力

(g)問題状況において可能な行為とそのメリット、デメリットを考えることで望ましい行為を判断する力

(h)理性と感情に配慮しながらよりよい行為を選び取ろうとする力

(i)時間空間に関して短期的・長期的視点や自己・周囲・社会・自然に対する視点から複眼的に捉えようとする力

の5つが関連すると考えられる。

次に、エキスパート課題については、イ)の道徳科の本質に関わるものとして分析した、姉弟への共感、規則の背後にある目的に対する意識、生命尊重、責任の道徳的価値を関連付けながら規則との付き合い方を考えさせるため、姉弟が入園したいと言った場面で入園係が成熟した大人、あるいは動物園職員として優秀な人材であれば当然考慮するであろう①姉弟への共感、②規則の背後の目的としての生命尊重、③ベテラン入園係としての社会的責任、の3観点から5つのコンピテンシーを考慮しながら構成する。具体的なエキスパート課題は、

①もしも姉弟が弟の誕生日に動物園に入園できなかったら、姉と弟はそれぞれどんな気持ちになったでしょうか？そして、この姉弟はその後、どんな人生を送ることになり、動物園は二人にとってどんな思い出として残るか、想像してみましょう。(f)(h)(i)

表1 「二通の手紙」を用いた問題解決型とコンピテンシー・ベースの道徳授業の比較

	コンテンツ・ベースの道徳授業	コンピテンシー・ベースの道徳授業
ねらい	規則遵守と思いやりが対立する問題を考えることで、規則の意義を深く理解し、責任ある勤労を尊重し実践する能力を養う。	共感、規則の目的の理解、生命尊重、責任を関連付けながらきまりとよりよく付き合うための思考力を養う。
導入	<p>・『心のノート』のp.88-89を参照する。</p> <p>1 学校や社会のルールは、何のためにあると思いますか。</p> <p>2 もしルールがなかったらどうでしょう。例えば、もし野球でルールを守らなかったらどうなるでしょう。</p> <p>3 もしみんなが社会のルールを守らなければ、どうなると思いますか。</p>	<p>・「二通の手紙」を読む。(7分)</p> <p>1. ジグソー課題の提示:(5分)</p> <p>①自分が元さんの立場なら姉弟が入れてほしいと言ってきた時、どうしますか。(ワークシートに書かせる)</p> <p>2. エキスパート活動:(13分)</p>
展開	<p>・「二通の手紙」の前半(女の子が「でも、今日は弟の誕生日だから、キリンやゾウを見せてあげたかったのに…」と言う場面まで)を読む。</p> <p>4 ここでは何が問題になっていますか。</p> <p>5 姉弟から入園を頼まれたとき、元さんはどうすればよいと思いますか。その理由と結果も考えてみましょう。</p> <p>・「二通の手紙」の後半を読む。</p> <p>6 話を一通りよんで、元さんはどうすればよかったと思いますか。</p> <p>7 元さんのとる行動として、別の解決策は考えられないだろうか。</p> <p>8 もし姉弟が自分の子どもだったらどうだろう。</p> <p>9 もし元さんのまねをして、他の職員も自分の勝手な判断で子どもたちを自由に入園させるようになったとしたらどうなるだろう。</p> <p>10 結局のところ、元さんはどうすれば最もよいだろう。</p> <p>・同じテーマの問題を今度は学校生活のケースとして考える。(利夫が図書委員として図書室で受付をしていると、清が入ってきて勝手に本を持ち去ろうとした。利夫が「受付しなければダメだよ」と言うと、清はニヤリと笑って「なあ友だちだろ。見逃してくれよ」と言った。利夫は「規則だから…」と断ると、清は「この前マンガを貸してやったろ。すぐ返しておくから大丈夫だよ。それに図書館の本が少しくらいなくなったって、分からないよ」)</p> <p>11 利夫はどうしたらよいと思いますか。その理由と結果も考えよう。</p>	<p>②-1 もしも姉弟が弟の誕生日に動物園に入園できなかったら、姉と弟はそれぞれどんな気持ちになったでしょうか。そして、この姉弟はその後、どんな人生を送ることになり、動物園は二人にとってどんな思い出として残るか、想像してみましょう。</p> <p>②-2 小学生以下の子どもは保護者同伴でなければ入園できないという規則はなぜできたのでしょうか。もしも姉弟が池で溺れてしまったとしたら、その後、元さんや動物園はどうなったと思いますか。</p> <p>②-3 元さんはベテランの入園係でしたが、お客の立場から見てベテランの入園係はどんな人物であって欲しいですか。また、動物園の園長から見てベテランの入園係はどんな人物であって欲しいですか。</p> <p>3. ジグソー活動(本時の課題):(15分)</p> <p>③自分が元さんの立場なら姉弟が入れてほしいと言ってきた時、どうしますか。</p> <p>4. クロストーク(5分)</p> <p>各ジグソー班で出した答えを教室全体で交流する。</p> <p>5. 本時の課題に対する答えを書かせる(5分)</p>
終末	<p>12 今日の授業でどんなことを考えましたか。</p> <p>13 初めにも聞きましたが、ルールとは何のためにあると思いますか。</p>	

②小学生以下の子どもは保護者同伴でなければ入園できないという規則はなぜできたのでしょうか?もしも姉弟が池で溺れてしまったとしたら、その後、元さんや動物園はどうなったと思いますか?(f)(h)(i)

③元さんはベテランの入園係でしたが、お客の立場か

ら見てベテランの入園係はどんな人物であって欲しいですか?また、動物園の園長から見てベテランの入園係はどんな人物であって欲しいですか?(a)(h)(i)

の三つである。各エキスパート課題の末尾の記号はそれぞれの課題に関連するコンピテンシーである。

この授業のねらいは、「共感、きまりの目的的理解、生命尊重、責任を関連づけながらきまりとよりよく付き合うための思考力を養う」とした。評価は、ジグソー課題「自分が元さんの立場なら姉弟が入れて欲しいと言ってきた時、どうするか？」に対する子どもたちの回答について、

①道徳科の固有知識：「規則は尊重されるべきである」ことを前提とした記述ができていますか

②道徳科の本質に関わる考え方：姉弟への共感、規則の背後にある目的に対する意識、生命尊重、責任を関連付けながら規則との付き合い方を考えられているか

③汎用的スキル：

(a)一定の地域や集団において多くの人々が望ましいと感じる行為の範型を共感的に理解した上でよりよい行為を探究しているか

(f)自他の行為の結果について複数の可能性を重みづけて見積ることで柔軟な見通しをもって対応しているか

(g)問題状況において可能な行為とそのメリット、デメリットを考えることで望ましい行為を判断しているか

(h)理性と感情に配慮しながらよりよい行為を選び取るようとしているか

(i)時間空間に関して短期的・長期的視点や自己・周囲・社会・自然に対する視点から複眼的に捉えようとしているか

の7つの観点から行うことができる。

表1は「二通の手紙」を用いたコンテンツ・ベースの問題解決型の道徳授業の発問¹⁸とコンピテンシー・ベースの道徳授業の発問を比較したものである。まず、ねらいを比較すると、コンテンツ・ベースの授業では規則遵守と思いやりの対立に焦点を当てているのに対して、コンピテンシー・ベースの授業では規則遵守と共感、生命尊重、責任とを必ずしも対立するものではなく、関連するものと捉えている点特徴的である。また、コンテンツ・ベースの授業の展開段階では、「8もし姉弟が自分の子どもだったらどうだろう」や「9もし元さんのまねをして、他の職員も自分の勝手な判断で子どもたちを自由に入園させるようになったらどうなるだろう」という教師の発問によって子どもたちの思考を揺さぶろうとしている。これに対して、コンピテンシー・ベースの授業ではエキスパート活動でそれぞれが考察した視点を持った3人の子どもたち同士がジグソー活動で互いの思考を揺さぶり合ったり

関連づけたりすることになるため、子どもたちの思考が広がったり深まったりしやすくなることが予想される。

5. コンピテンシー・ベースの道徳授業の可能性と限界

「二通の手紙」を用いたコンピテンシー・ベースの道徳授業は、規則と思いやりが一見対立するような場面での成熟した大人の視点と思考を子どもたちにシミュレーション的に実践させることで関連するコンピテンシーを顕在化・拡充・洗練させようとするものである。したがって、結論としてどのような問題解決策を出すか、ということよりも、それまでの過程でどのような視点からどのようなことを考えたか、ということを重視する点で、コンテンツ・ベースの問題解決的な道徳授業とは異なっている。そして、知識構成型ジグソー法を用いたことで、授業のねらいにおける中心価値と他の価値との関連付けの幅が広がり、より多面的・多角的でより現実的な思考を子どもたちに促すことができるだろうと考えられる。また、オーセンティックな教材での道徳的思考のシミュレーションを通して道徳的価値についての知識を現実に展開する際の視点、考え方、表現の仕方などが身につく、子どもたちが類似の場面での視点、考え方、表現の仕方に応用できると受けとめられれば知識の活性化が起りやすいであろう。

しかし、オーセンティックな教材や発問を開発し、主体的・協働的で知識を活性化させる授業づくりをすること、知識や技能習得の体系性、計画性、網羅性を保証することとをすべての内容項目について両立させることは極めて困難であるため、毎回の授業をコンピテンシー・ベースで実施することは現実的ではない。また、オーセンティックな教材や発問を開発し、主体的・協働的で知識を活性化させる授業づくりをすることができたとしても、すべての子どもが与えられたテーマや課題に対して主体的に取り組むということはありません。だから、教師が事前に計画した通りに子どもたちの主体的な活動を引き出そうとすること自体に矛盾が内包されていることをコンピテンシー・ベースの道徳授業を導入しようとする教師は自覚する必要があるだろう。

本稿では、知識構成型ジグソー法に「平成26年論点整理」で出された教育目標・内容に関する三つの視

点を取り入れることで、道徳科の授業づくりにおけるエキスパート課題や評価の観点を作成するための視点を明確にし、道徳科におけるコンピテンシー・ベースの授業づくりの一方法を提案することができた。しかし、コンピテンシー・ベースの授業にも限界があるため今後の課題としてコンピテンシーとコンテンツを連携させた授業づくりの方法を検討する必要がある。

注

¹ コンピテンシー概念については、松下佳代が経営学のコンピテンシー概念に代表される要素主義的・脱文脈的アプローチと DeSeCo のコンピテンス概念に代表される統合的・文脈的アプローチの二つの捉え方があることを論じている（松下佳代、『〈新しい能力〉は教育を変えるか』、ミネルヴァ書房、2010年、27-30頁）。本稿では奈須正裕の議論に依拠してコンピテンシーを統合的・文脈的に捉える観点から論じるが、要素主義的・脱文脈的アプローチの捉え方を否定するものではなく、両方のアプローチを相補的に用いる必要があると捉えている。

² 奈須正裕、「コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質」、奈須・江間編著『コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化、2015年、13頁。

³ 前掲、26頁。

⁴ 柳沼良太、『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門』、明治図書、2016年、22-23頁。

⁵ 田沼茂紀、『アクティブ・ラーニングの授業展開 小・中学校道徳科』、東洋館出版社、2016年、44-49頁。

⁶ 奈須正裕、「学習理論から見たコンピテンシー・ベースの学力論」、奈須・久野・齊藤編著『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』、ぎょうせい、2014年、64頁。

⁷ 筆者はコンテンツとコンピテンシーを対立的なものではなく、相補的なものと捉えているが、これまでの道徳教育においてはコンピテンシー・ベースの授業づくり自体がほとんど行われてこなかった。そのため、今後、道徳教育においてコンテンツとコンピテンシーを相補的に捉えた研究を行う足掛かりとして、あえて本稿では、コンテンツとコンピテンシーを対比的に捉える奈須の議論に依拠してコンピテンシー・ベースの道徳授業づくりの方法を提案するものである。

⁸ 奈須正裕、「コンピテンシー・ベースの教育と教科の

本質」、前掲書、20頁。

⁹ 前掲、22頁。

¹⁰ 吉田誠「道徳教育方法論における信念対立の克服に向けて—理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づく類型化—」、『日本道徳教育学会第87回大会プログラム・発表要旨集』、2016年、88頁。本発表は論文にまとめて『山形大学 教職・教育実践研究』第12号に掲載予定である。

¹¹ 吉田誠・村田裕紀、「道徳の時間と特別活動の連携によるアサーションの習慣形成—日本型人格教育の開発に向けた道徳的習慣形成の方法の実践と評価—」『道徳と教育』No.330、日本道徳教育学会、2012年、84-94頁。

¹² 吉田誠「問題解決的な学習としての当事者研究的道徳授業の可能性と課題—問題解決型の道徳授業との比較から—」、前掲、69-78頁。

¹³ 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、筑波大学道徳教育研究会、2016年、77-86頁。

¹⁴ 石丸憲一『ルーブリック評価を取り入れた道徳科授業のアクティブラーニング』明治図書、2016年、26頁。

¹⁵ 三宅・飯窪・杉山・齊藤・小出執筆編集、『協調学習 授業デザインハンドブック—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり—』、東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構、2015年、14頁。

¹⁶ 前掲、14-19頁。

¹⁷ 石丸憲一、前掲書、93頁、125頁。

¹⁸ 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、125-132頁。

本稿は JSPS 科研費基盤研究 C 26381250 「モラル・アフォーダンスを導入した道徳授業の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。