

大学生に対する道徳教育指導における 「ふりかえり」と対話についての考察

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 阿比留 久美

1. はじめに

第二次安倍内閣で立ち上げられた教育再生実行会議の提言をもとに、2014年10月に中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」が出され、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から実際に「特別の教科」としての道徳の授業が開始される見通しになった。

1958年に道徳の全面主義が掲げられつつも「道徳の時間」が特設されてから、様々な批判・議論・実践が繰り返されてきた。学校生活の多忙化の進む中でしばしば「道徳の時間」が行事の練習や教科の授業に振り替えられてきたし、道徳教育を授業としては実施しないという教師の判断により「道徳の時間」が実施されていないこともあった。その一方で「道徳の時間」を教科学習や生活指導、特別活動と関連づけておこない、学校生活全体で道徳教育の展開を試みる取り組みが積み重ねられてきたりもした。ともすれば徳目の教え込み・伝達に陥る危険性をはらんだ「道徳の時間」に対して、「道徳の時間」を実施しないという消極的抵抗、学校生活全面を通じた道徳教育の場として「道徳の時間」を実現するという積極的抵抗の両方が現場ではなされてきたといえよう。しかし、「特別の教科」として道徳がおこなわれる2019年度以降は、検定教科書が導入され、否応なくより自由度の狭まる中で道徳の授業が実施されることとなる。

さて、道徳教育に関する教職の科目としては現在半期2単位分の学習が定められており、

その授業は法政大学では「道徳教育指導論」という講義名で設定されている。(専門科目に対してはその数十倍の労力を割き、教育実習に行っただけで実際に「教師」として教えることになるにもかかわらず)学生たちはたった2単位分の学習で、教職に就いた後は年間35時間の道徳の授業を生徒たちに教えなければならぬということになる。

しかも、道徳で掲げられる徳目は、文言としては「正しい」からこそ、正面から批判することが難しいため、ともすれば教師が徳目を無批判に受け入れ、生徒に伝える授業になりかねない危うさをはらんでいる。たとえば、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う」¹⁾ことは一見「正しい」ように見え、否定することは難しい。しかし、実際の学級運営ではなかなか友達ができない生徒もいるであろうし、そもそも「信頼できる友達」とはどのような友達をさすのか、友達は高め合わなければならない存在なのか、などの疑問点がいくつもあげられ、単純にこの理念にもとづいて道徳教育をおこなっていくことには難しさがあるだろうし、暴力的でもある。そのような暴力性を自覚せずにおこなわれる道徳の授業や道徳教育は生徒にとって意味のあるものであるどころか、害をなすものにもなりかねない。そのため、道徳とはどのようなもので、どのように伝えることができるのか、そもそも道徳は「教える」ことができるものなのか、などの点について丁寧な省察をおこなった上で道徳教育への取り組みはなされるべきものである。

しかし、実際には専門の教科の授業準備や生徒指導に忙しい教師が、専門ではない道德の授業を実施しなければならない中では、その暴力性をうっすらと感じつつも、十分な省察なしに、副読本（2019年度からは検定教科書）を用いてとりあえず道德の授業をおこなうという事態は容易に想像できる。したがって、教員を目指す学生は、時間的・精神的余裕をもっている学生時代にこそ、道德教育への理解を深め、自分なりの理解と価値をもった上で、どのように／どのような道德教育や道德の授業を実施していくかを構想する時間をとることが必要であろうし、それが可能になるような大学の授業のあり方が問われている。

2. 本論文の目的と方法

（1）本論文の目的

学生が、道德教育への理解を深め、道德教育や道德の授業のあり方について構想できるようになるためには、学生自身が抽象的な徳目としてではなく、道德について自分なりの理解と価値を深めていく必要がある。そのためには、学生が自身の道德についての捉え方をふりかえり、意識化し、再構築していくことが求められる。本論文では、コメントペーパーに書かれた学生のふりかえりをもとにしながら、学生の道德についての理解の深まりと認識の構築のプロセスを明らかにすることを目的とする。

（2）方法

松下良平は、道德原理は「伝達する側とされる側が共通の実践に従事したり、同じ実践共同体に参加することによって、伝達される側が自らの諸意味の網目を時間をかけて編み直したり新しく紡ぎだしたりしていくこと」によって伝達されると述べている²⁾。そして、プラグマティズム的—解釈学的な存在論＝認

識論に依拠しながら、「対話」や「会話」を通じてその時点での最良の調和（＝「反照的均衡」）を追求しつつ、相互批判を続けていくことの重要性を説いている³⁾。ここでは、「対話」や「会話」の対象は自己と他者の双方を含むものであると考え、毎回の授業でコメントペーパーを配布し、コメントの内容を次の授業で学生と共有することによって、「道德教育指導論」の授業の場をD.ショーンの説く「行為の中の省察」⁴⁾をおこなう場にし、そのふりかえり／省察から、学生のなかでどのような道德についての理解の深まりと認識の構築がなされているのかを考察していく。

そのために、本論文では2014年度後期「道德教育指導論」（履修者82名、うち最終課題提出者72名）で学生が書いたコメントペーパーの分析をおこなっていく。

（3）授業の概要

筆者の担当した「道德教育指導論」では、以下の4つの目的をベースとして授業を構成

表「道德教育指導論」の授業スケジュール

回	テーマ
1	ガイダンス
2	道德とはなにか
3	道德は人／時代によって違うのか—道德的相対主義の視点
4	道德の指導法①—価値明確化
5	道德教育の歴史
6	学習指導要領における道德
7	道德の指導法②—コールバーグの道德性の発達理論とモラルジレンマ授業
8	道德は文脈を離れて存在しうるか—「ケア」の倫理
9	道德の指導法③—構成的グループ・エンカウンター
10	学習指導案の作り方
11	道德の指導法④—ゲスト講師を招いて「いのちの授業」を考える
12	道德の授業案を練る
13	現代における道德教育のあり方を構想する
14	道德の授業案の発表と合評
15	まとめ—学生による模擬授業の実施

し、各回の授業では表に示した内容を取りあげた。そして、最終課題として道徳の授業の指導案の提出を義務づけた。

【目的】

- ①そもそも道徳とはなにか、道徳教育における現代的課題とはなにかということを考えて道徳教育の基本的視点を学習する：該当回 第1、2、5、6回
- ②その上で、道徳を理論的に考える視点を用いながら、現実の道徳的課題を考えていく：該当回 第3、8、12回
- ③実際の道徳教育の授業方法を実践しながら習得する：該当回 第4、7、9、11回
- ④授業で学習したことをいかして、道徳教育実践を実際にデザインする：該当回 第10、13、14、15回

【授業の特徴】

14回分の授業のコメントを記入できるコメントペーパーを作成し、半期の間、一人の学生が1枚のコメントペーパーに授業の感想や考察を記していく方法をとることによって、コメントペーパーが学生一人ひとりの道徳的思索の記録の役割を果たしうるように設計した。そして、教員は毎回学生のコメントに対して、返信を記した上でコメントペーパーを返却した。

また、多様な考え方にふれ、自己を相対化していくことは、自分の考えを深め、明確化させていくことに大きな役割を果たすと考えた。そのため、本授業では、話し合いやグループワークの時間を意識的に設けることにより多様な考えに触れる機会をつくとともに、各授業の開始時に前回の授業でのコメントをパソコンで打ち直したものを配布し、フィードバックをおこなうことによって、学生の間の意見の交換と交流をはかった。

なお、コメントペーパーは、学習と道徳的思索の記録として、授業の最終回に学生に返却した⁵⁾。

3. 授業を通じた学生のふりかえり／省察を通じた認識の変化

(1) 自分の考え・価値観の明確化

道徳／道徳教育について日常的に考える機会はそう多くはないためか、授業開始当初は明確な考えをもたない学生が相当数いた。「今までずっと道徳教育は良いものだと考えていたが、他の人の意見も聞き、また違った視点の考え方も学べた。この授業を通して確立していきたいです。(第1回コメント)」という意見が書かれており、「道徳＝良いこと」⇔「道徳教育＝良いこと」というような図式をもっている学生もいたことがわかる。そして、道徳とはなにか根本的に問いなおしたり、教師として道徳をとらえなおそうとする学生のスタンスが示されていく。

道徳について考えているだけのときと、それを実際教えるとなると、そこには大きな差があって、明らかに後者の方がハードルが上がったような気がした。個人的には実生活で道徳を学ぶことが一番だと思っているが、どうやれば頭で『分かる』と『腑に落ちる』のかい離をなくせるかも考えたい。(第1回コメント)

「道徳教育」では具体的に何を教えるべきなのか、どんなことを行うべきなのか、そもそも必要なのか、不要なのか、そのことを考えながらこの授業を受けていきたいと思う。(第1回コメント)

みずからの道徳に対する考えを意識化することから、学生の道徳に対する探求がはじまっていくことがみとれる。

(2) 多様な価値観・考え方の獲得

その後、講義では校則や友人の万引き、弟・妹のぐずりへの対応方法といった学生生活で出会う具体的出来事や、テロ行為や婚外子相続裁判、児童虐待、人種差別といった社会的課題を例として挙げ、それらの出来事・課題

を道徳的に捉えなおしていった。具体的事例を道徳の視点で考えてみることによって、学生は自らの道徳観をあらためて見つめなおすこととなる。

考え方は多様であり、私自身はそれに対して寛容にしているつもりでいた。けれども、それよりも多様な考え方の背景にはどのようなことがあり、どのような境遇に陥っていたのか、という根を見なければいけないと思った。今まで、道徳的価値と行為の道徳性を一緒に考えていたのではないかと反省しました。(第3回コメント)

大事なものは(略)、現在の道徳規範となるものを話し合ってつくっていくことではないか。一人で考えていて多面的な見方をするのには限界がある。善/悪で物事を判断してしまうこともあるが、それでは道徳的とは言えないということに気づくことができた。(第3回コメント)

自分の価値観や考え方の一面性を理解することによって、多角的・多面的に現実をとらえるためには何が必要なのか学生は検討していこうとする姿勢を示している。

4. 授業を通じて明確化された「道徳教育」に対する学生の知見や認識

(1) 道徳の授業方法についての考察

本講義では、講義の中盤から後半で、具体的な道徳教育のミニ授業を学生に体験してもらい、その上で方法論や意義を解説するという方法をとることによって、それぞれの授業方法の特徴や意義・課題を理解して、活用できるようにするような機会をつくっていった。同時に、それらの授業では、副読本を用いる授業に終始しないよう、独自教材を意識的に用いた。実施した授業方法は、価値明確化、モラルジレンマ授業、構成的グループエンカウンター、ゲスト講師の招聘の4つであるが、

本論文では価値明確化とモラルジレンマ授業を取り上げて考察を加えていく。

① 価値明確化

価値明確化(第4回)のミニ授業では、エゴグラムを教材として用いて、①自己の客観視、②自己開示、③相互理解を通じて、「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求する」ことを目的としたグループワークを実施した。

価値明確化の授業方法のもつ意味を体感した学生からは、「どうしても点数が低い(高い)項目に目がいきがちだけど、どの項目も自分の一部なので、一つ一つ見つめ直せるきっかけになりました。」「今日実際に他人の意見を聞いてみて、授業を受ける前と受けた後で道徳というものの感じ方が変わってきていることを実感しました。価値の明確化の授業の展開プロセスは私の高校などでも実際に応用されており、それもわかり、すごく発見にとんだ一日であったと感じました。」「エゴグラムの結果を見ると、相反する結果のものが2つくらいありました。というよりも、二面性のどちらも持っているといった方が正確です。話し合いの中ではそれを自覚しているか、他者はどのように感じているのか、という話になりました。これを通じて、本当の自分とはなにかということ全体を共有で述べている方がいましたが、考えるきっかけになったと思います。」などの意見が示された。

この回のコメントシートでは、価値明確化の授業方法よりも、エゴグラムという教材についてのふりかえりが多くなされていた。「エゴグラムを道徳で教材として使うなら、複数回行い、結果の比較をするとよいと思った。」「エゴグラムの結果を知らない人に行って自分はこういう人ですと紹介するのも楽しかったけど知り合いに結果を分析されると自分の知らない一面を知れたのが良かった。エゴグラムは授業でも使えるし、クラス替えのときにもつかえるのではないかと考えます。」など、

授業を体験することによって教材の意義やよりよい活用方法についての考察を深めていていた。そして、そのような教材理解は価値明確化という授業方法に対する理解と一致するものであったといえよう。

②モラルジレンマ授業

モラルジレンマ授業（第8回）では、「優子のジレンマ」⁶⁾という資料を用いてミニ授業を実施した。これは、大学の水泳部のエースで、将来特別支援学校の教員を目指している優子が、夏休みに部活の強化合宿と身体障害児を対象とした水泳指導のコーチのどちらに参加するか葛藤するという内容のモラルジレンマ資料である。このジレンマに対しては、大多数の学生が部活の強化合宿のほうを選択し、水泳指導のコーチを選ぼうとした学生は非常に少なかった。本講義では、筆者の意見に賛同する必要はないし、自由に意見を述べるよう繰り返し働きかけてきたが、そのことが影響したのか、ミニ授業の中で「優子は自分がやりたいほうを選ぶべき」で「やりたいことは水泳指導よりも部活の強化合宿である」という意見が多く、多くの学生から表明されたことが非常に印象的であった。

ただ、学生も「優子は自分のやりたいこと（＝強化合宿）への参加を選ぶべき」だという選択について、なにも考えずにその選択に至ったわけではないことは、次の2人のコメントからもみてとれる。

「優子のジレンマ」のようなどちらかを取捨選択はどちらとも本気であったり大切なもの程難しいと思います。だからこそどんな視点で取捨選択するものかをみていくのかということが重要であり、それによって答えが変わってくるのかと思いましたが。その例が優子はほんとうはどちらに参加したいと思っているのか？という問いに、やりたいほうを選ぶもしくはしなければならない方を選ぶといった意見が出てきて、それによって答えが変わ

ると思ったからです。

「優子のジレンマ」について、自分は“練習する側”でしたが、これは理想であって。(略) 現実に自分が優子のような立場となった時、仕方なく水泳指導しなくてはと思うんじゃないかと感じます。

「やりたいこと」と「しなければならないこと」という区別が学生の中にあり、強化合宿への参加が「やりたいこと」であるものの、多くの子どもが夏休みの水泳指導を楽しみにしておりその実現が優子の肩にかかっている状況下で「しなければならないこと」は水泳指導のほうなのではないかという葛藤が学生のコメントからうかがえ、モラルジレンマ授業が企図する葛藤を学生自身がミニ授業の中で体感している様子が伝わってきた。

ミニ授業実施後の講義では、強化合宿あるいは水泳指導を選択する理由について、モラルジレンマ授業の理論的枠組みとなっているコールバーグの道徳性の発達理論の各段階それぞれに対応する具体的回答例を紹介した。その結果、学生のひとは、授業後のふりかえりで「今までの自分は、自分がこうしたらどうなるか、という自分の結果、自分自身の今後についての結果しか考えていなかった。今回は自分がこうすることで他人はどうなるかという、他者の結果について考えるきっかけになった。」という気づきを書いていた。ミニ授業の体験とその後の解説によって、授業方法の特徴や意義の理解だけでなく、自分自身の道徳認識についての理解が深まっているようであった。

筆者自身、「自分のやりたいことを優先させるべきだから、部活の強化合宿を選ぶ」という意見が（道徳にかかわる授業内で）多数を占めるという状態に戸惑いを感じ、第9回の授業の最初のコメントシートの共有とフィードバックの時間にその戸惑いを学生に投げかけた。そのうえで、コールバーグの道徳性の発達段階論を批判して登場したギリガンのケ

アの倫理を紹介した。すると、授業内の一連のふりかえりと対話を通じて、ミニ授業での議論の展開や他の学生のふりかえりに対してかなり根本的かつ批判的な意見が投げかけられた。

前回の授業コメントのふりかえりの時間の中から。「道徳」は「規範」であることを見失っている感じがした。道徳が「自分の価値観に基づく希望」にとどまるなら、只の自己中に過ぎない。「優子のジレンマ」で大多数が水泳大会を選択したのも、自己投影した際の欲求が反映された結果だと思う。恩師の立場を自分の都合ではねのけてしまった。

…今回のケア・ケアリングを踏まえたうえで、もう一度「優子のジレンマ」を考えた時、さらには自己の問題として日常に立ちかえった時の変化はみられるだろうか。

ミニ授業の体験→授業方法の解説→ふりかえり→意見共有のプロセスの中で、それぞれの学生の中で道徳に対する考えが明確化していくとともに、そこで自らが他者の意見にさらされる中でまたあらたなふりかえりや気づきが生まれてくる可能性がここからは示されている。

(2) 道徳教育／道徳の授業に対するスタンス

道徳教育がいつ成立しうるのかという、それは必ずしも道徳の「授業」がうまくいった時ではなく、教師が生徒に自分自身の生き方や考えを伝えることを通じて、生徒自身が自分のあり方を考える機会ができた時であろう。単なる道徳の授業方法の伝達にとどまることなく、学生自身の道徳的価値や考え方の再考を迫ることにより、学生からは道徳教育の視点から考えた時に自らがどのような教師になりたいのか、道徳教育としてどのようなアプローチをしていきたいのか、どのような授業をしていきたいのか、ということが意識

化されていった。

道徳教育において重要なのは、「現実が多面的である」と生徒に気づかせる点にあると思う。(略) 生徒と同時に先生も参加することが重要だと思う。(第2回)

振り返れば、今まで出会った先生の多くは自身の人生(半生)を一度は明かしてくれた。それは、道徳の授業でのことではなかった。設けられた枠のなかではないからこそ、自然に生徒は聞き入れたし、きっとめいめいの受け取り方があったに違いない。道徳が具体的行為の規定なら、ともすれば教師は自ら恥を晒さなければならぬだろう。その恥の経験に含まれる教師自身のメッセージを生徒が受け取った時が道徳的教育かもしれない。(第3回)

子どもたちにとって、教師自身の具体的な経験というのは興味があると思います。自分がそうでした。この考え方が正解だという押しつけではなく、教師が一人の人間としてこんな考え方をするんだというのを生徒に伝えるのは道徳教育に効果があると思います。(第4回)

自分が専攻している分野で学んだことや経験をもとに指導案をつくるのがやりやすいと感じました。また、ターゲットをしぼるということが授業をするうえでとても重要だということがわかった。(第12回)

これらのふりかえりからは、道徳教育が単なる徳目の伝達でもなければ、「道徳の時間」ととどまるものではないということを学生が意識化していくプロセスがみとれる。道徳教育を副読本や教科書を利用した「道徳の時間」に矮小化することなく、その枠組みを組み換え、もっと多様な道徳教育のあり方がありうることに気づくことが、道徳教育のあり方を更新していく可能性を開いていくと考えられる。

また、授業の後半では、自分の道徳の授業の構想をグループで検討し（第12回）、その検討をもとに作成した指導案を報告し（第14回）、最後に名乗りでくれた学生による模擬授業を実施（第15回）した。第12回と第14回の授業のあとには、他の学生の意見やアイデアから受けた刺激について書かれたコメントが多くみられた。

自分の考えに深みの出た授業でした。

現場の授業づくりもこのように他の先生と相談しながらやれたら自分には考えもつかなかった授業ができて大変有意義なものになるなあと思うのですが、実際むずかしそうですよね…。（第12回）

あたりまえですが全員扱うテーマが違い、資料もバリエーション豊富で、とてもおもしろかったです。（略）一方で自分が中学生の時はどうしてこんなに楽しそうな授業がなかったのかなーと残念に思いました。（第14回）

他の学生の指導案の報告を聞き、自身の指導案に対するアドバイスをもらうことを通じて、学生が多様な道徳の授業のあり方に触れることができたことは、教員になってからの道徳教育の実践の取り組み方に変化を与えるものとなりうるだろう。第14回の授業後には「自分の人生を充実させたものにしなければいけない」というふりかえりも複数の学生からだされており、道徳教育が単なる生徒指導や徳目の伝達ではなく、教師自身のあり方をも問うものであることを講義を通じて学生が学んでいることがわかる。

5. まとめと課題

本研究では、学生のコメントシートの分析を通じて、道徳教育における学生の認識の足跡を追っていった。

道徳的価値や道徳的判断は、社会規範（外的道徳）の影響を受けつつも、自分自身のも

つ価値判断（内的道徳）によって支えられている。しかし、その道徳的判断が反省的道徳に基づかずになされる時、その判断は独善的なものになりかねない。授業のふりかえりを毎時間おこない、共有することにより、学生が自分自身のあるいは教室全体の道徳認識について省察することにより、自分の価値観や考え方が相対化され、批判的認識が育っていくことがうかがえた。

しかし、道徳教育はそもそも道徳の授業で完結するものではないし、教師が自身の価値観を盲信し、生徒に押しつけることで実現されるものでもない。特別活動や生徒指導、教科指導など、学校生活全体の中でどのように道徳教育をとらえていくかという視点が重要であり、その点については1コマの講義の中では十分に扱いきることはできなかった。他の講義との連絡・調整・すりあわせについては、小・中・高校の学校運営だけでなく、大学のカリキュラム運営のなかでも今後の課題であるように思われる。

また、今年度の授業では、コメントシートでの記述で他の学生の発言やコメントについて書くときに、「他の人」「他者」という単語ではなく、「他人」という単語がしばしば散見された。同じ教室にいて、言葉を直接交わした相手を表象する言葉として「他人」という単語を選択する学生の他者認識が非常に印象に残ったが、この違和感については今回は触れることができなかったため、別稿にゆずりたい。

注

- 1) 「学習指導要領」（2008年改訂）に記された、「道徳教育の内容」の「主として他の人とかかわりに関すること」の一項目。
- 2) 松下良平『道徳の伝達ーモダンとポストモダンを超えて』日本図書センター、2003年、pp.474-475

- 3) 同前、pp.506-507
- 4) ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007年
- 5) 初回ガイダンス時に、①授業時のコメントは、自由に書いてほしいこと、②コメントは、パソコンでうちなおしたものを授業でのフィードバックのため配布したり、研究で引用することがあること、③いずれの場合も匿名で引用し、個人が特定される情報は載せないようにするが、載せてほしくない個所がある場合は、その旨コメントにはっきりと示してほしいこと、を伝えている。
- 6) 荒木紀幸監修『モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業＝中学校・高等学校編』（明治図書出版、2013年）から転用した読み物資料。