

生活世界に根ざす道徳授業の研究

—— 社会的体験的世界の再構成 ——

渡 邊 満 戸 崎 徳 子

(兵庫教育大学) (岐阜市立黒野小学校)

平成8年7月に提出された第15期中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』は、「これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。」とし、「生きる力」をバランスよくはぐくむことが重要であると述べ、そのためには学校において「体験活動の充実」が必要であるという認識を示した。これを受け平成10年7月29日教育課程審議会は最終報告をまとめ、「体験活動を生かし」た道徳教育の工夫を求めている。本論文は、こうした方針を学校の道徳教育において具体化する方策を実践的かつ理論的に探究し、具体的な授業の形で提案するものである。

キーワード：生活世界、体験活動、道徳授業、コミュニケーション的行為

渡邊 満：兵庫教育大学・生徒指導講座・教授，〒673-1494 兵庫県加東郡社町下久米942-1

戸崎 徳子：岐阜市立黒野小学校・教諭，〒500-8388 岐阜市今嶺1-3-2

A Study of Moral Learning in terms of the Life-world : Reconstruction of the Social World of Experiences

Michiru Watanabe and Noriko Tosaki

(Hyogo University of Teacher Education) (Kurono Elementary School)

On July 19 in 1996, the Central Council for Education issued a report on the education in the 21st century. It said that it was the most important to raise competences to live with (life-skills) of the children in Japanese school, and it was necessary to develop the experience-activities of children in school. In relation to this plan, the Curriculum Council claimed that it was important to combine the moral education to the experience-activities. In this essay, we will make a proposal for the new type of moral education based on the theory of communicative action. We think that it will give a model of the moral education through the experience-activities.

Key Words: life-world, Experience-activities, moral education, communicative action

Michiru Watanabe is a Professor of Department of Counseling and Guidance at Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Yashiro, Kato-gun, Hyogo 673-1494 Japan.

Noriko Tosaki is a Teacher of Kurono Elementary School in Gifu City, 1-3-2 Imamine, Gifu-City 500-8388 Japan.

I はじめに

道徳教育は、子どもたちの人間形成を図る上できわめて重要である。しかし、道徳教育の推進に努力しているにもかかわらず、若者の道徳ばなれが改善されるどころか、悪化していると言われている。「道徳はつまらない」という子どもが増加する一方で、日常の生活の中で道徳的な問題が生じ、それが自分たち自身の問題であると捉えた場合は、真剣に取り組む。そういう子どもたちの実態は体験を基盤とした道徳授業でなければ、この問題は克服できないことを示している。それは道徳的な問題が人と人との関わり、つまり社会的な問題だからである。しかし、従来の道徳授業を一言で言えば、「内容」重視の道徳教育だと言える。子どもたちに「なぜそうすべきか」という理由をはっきりさせずに、社会規範や徳目という結果だけを伝えようとしているのである。なぜその規範がつくられたのかという「過程」を重視した道徳教育を考えてみる必要がある。

II 今日の道徳授業の基本的な問題点

1. 今日の道徳教育の現状

道徳教育は、子どもたちの豊かな人間形成を図る上できわめて重要な役割を担っている。このことは誰も認めるところであろう。われわれは、日々道徳教育を推進すべく努力している。にもかかわらず、若者の道徳ばなれが改善されないどころか、年々悪化している。ベネッセ教育研究所の調査¹⁾によると、「放置してある他人の自転車に乗る」ことを悪いと思う割合が、「とても」と「かなり」を合わせて、86.8% (1983年) から77.3% (1995年) に低下している。このように調査された全項目において、子どもたちが規範に反する行為を悪いと思う割合が、1995年は1983年より低下しているのである。われわれは、その原因を社会の変化と共に道徳教育の構造そのものにも求めてみる必要があると考える。従来の道徳教育では、道徳を教えられるものとして捉えていた。社会規範や価値のような外的なものに由来するものを知識として教え込み、それが内面化されて道徳的な力となるという考えである。

社会規範や価値は、大人が目で見えて大切だと大人が考えているものである。大人の立場から見た道徳をいかに効率よく子どもたちに教え込むか。それが道徳教育の目標とされ、実践されてきたのである。そして教え込めば教え込むほど子どもたちは道徳からはなれていくのである。

2. 道徳授業の問題点

今日の道徳授業の問題点として、以下の問題があげられる。

(1) 価値伝達・心情主義の問題

従来の教育モデルは、既存の大人社会の規範や価値を子どもたちにどのように教え込むかを主眼としており、子どもたちは常に受け身(客体)であり、主体的に価値・規範を創造する存在とは考えていなかったように思われる。つまり価値伝達の問題である。道徳の授業では「徳目」として価値・規範の知識だけを伝達する。「なぜ」その規範が必要なのか。「なぜ」価値があるのかという理由を十分に説明して理解させることがないために、子どもたちの主体的な判断力や価値選択能力が育成されていなかったことが問題だと考える。また、道徳の時間に行われる授業の多くは、ねらいとする価値を一人一人の子どもたちに理解させるために、資料の中の主人公の気持ちについて話し合うことを中心として授業が進められる。心情重視は、心情を媒介することで価値を伝達しやすくなり、伝達を促進してきたが、反面結果のみの押しつけとなり、子どもたちの内に原則を打ち立てることができない。これでは日常の生活の中で子どもたちが様々な体験や学習を通して学んでいる道徳性をふまえているとは言いがたい。

(2) 個人主義の問題

道徳的实践力を考えるときに、今までは個人の内面的な問題としてしか考えてはいなかった。具体的に言うと、道徳授業は、個人に対し、ある価値を高いものとして教え込み内面化してそれが道徳的实践力となって外面化していくという想定のもとで実施されてきたという問題がある。つまり個人主義の問題である。しかし、われわれの生きている社会、つまり学校、家庭や地域という実際の現実の中で道徳授業を展開しなければ、実践力はない。なぜなら、一人で生きていくなら、道徳は必要ないからである。人と人との関わりが道徳なのである。道徳を個人の内面の問題としてのみ捉え、社会的な側面を軽視してきたことが、道徳的な実践力が育たない原因の一つであると言わなければならない。

3. 教育における基本的な問題

(1) 「学ぶ」・「教える」とは

子どもが成長して大人になるためには、大人による教育と子ども自身の学習が必要である。そのために大人と子どもの関係は教える者と教えられる者という関係が必然のように思われる。しかし、両者の差異は大人からみれば当然のことであるが、子どもからみればそうではない。子どもに対したときに子どもという捉え方そのものが大人固有のものであることを忘れてはならない。また子どもが大人と同一の構造をもつという事態を見逃してはならない。社会は変化するものであり、その変化は確実に子どもたちの生活の中に押し寄せている。しかし子どもたちが将来の新しい社会を担っていくためには、子どもたちに将来必要となるであろう様々なものを教える

と同時に、彼ら自身が自立した大人に成長するために大切なものを失わないように学校教育は対応する必要がある。この自立性を配慮すると人間の思考や行為と知識や概念との関係の問題と、子どもたちに知識や概念を伝えていく可能性、つまり教育の方法の問題という全く別の問題を考慮しなければならない。その二つを区別して、子どもが学ぶ過程（子どもが育つ道筋）を直視しながら、それに対する大人（教師）の関わりのある方を捉える必要がある。その際、インターアクション（interaction）を相互作用と捉えると、二者の間は作用と反作用の関係になってしまう。これでは一方的な働きかけだけになってしまう。つまり〈主体-客体〉であり、従来の教師と子どもたちの関係である。インターアクションを相互行為と捉えることにより、お互いが主体として関わり合っ合意し、新しいものを創り出すことが可能となる。つまり〈主体-主体〉の相互主体的行為こそが教育のあり方なのである。

（2）二つの道徳

一般的に道徳というのは、社会を構成する人々の「行為を規制する」ための「一般に承認されている規範の総体」といわれている。これは道徳の一面を表わすにすぎないのではないか。つまり「道徳」は単なる知識としてではなく、二つの視点に分けて捉える必要がある。一つは社会的規範として捉え、「ある時代にあるグループによって承認される行為の準則の全体」であり、もう一つは「個人の意識や意志に働きかける内的規範」として捉える視点である。²⁾ このように「社会的なもの」と「個人的なもの」の両面を併せもつ道徳概念を、ヘーゲル（G.W.F.Hegel, 1770～1831）は「人倫」（社会的な慣習や制度として具体化された倫理のあり方）と「道徳性」（個々人の主観《良心》に基づく倫理のあり方）に区分した。さらにデューイ（J.Dewey, 1859～1942）は、「道徳的行為」とみなされるものを「慣習道徳」（ある集団の慣習、習俗に由来するもの）と「反省的道徳」（個人の「反省的思考」に由来するもの）とに区分している。「慣習道徳」は、教えることができるが、「反省的道徳」は、教えることはできない。ただ、「反省的道徳」が形成されるように援助することができるだけである。道徳には、「人倫」という外的な価値・規範に由来するものと、個人が内面化し、正しいと考えている行為規範があり、両者があって道徳は秩序の基盤となる。その秩序に従う内面的なものが、「道徳性」つまり道徳の実践力であり、相互行為を調整する能力なのである。道徳は、一枚の貨幣のように「人倫」と「道徳性」が表裏の関係として補い合っ合意し、はじめて成り立つのではないか。

Ⅲ コミュニケーション的行為の理論による道徳授業の再構成

1. 生活世界と体験の結合

個人の自我は、社会の中で仲間との対人関係を通して形成される。一人では自我は育たないのである。それは自分が所属している社会の構成メンバーと相互主体的にコミュニケーションするという体験を通してはじめて形成されていくものだからである。一人一人の子どもは、それぞれ自立した個人的な世界（主観的世界）で生きていると同時に、他者との連帯を通して学校という共同的な世界で活動しながら生きている。自分の直接体験ばかりでなく、対人関係を通じた仲間の経験も自分の世界に取り込んで生きている。この共同的な世界（社会的世界）との関わりが体験なのである。そして、これらの社会的世界や主観的世界は生活世界という基盤の上に成り立つものである。ハーバーマス（J.Habermas, 1929～）が言うように、生活世界の背景知である文化や言語という基盤があって分化したものが社会的世界であり、主観的世界なのである。以下では、この生活世界における、社会の発達と個人の発達の関連についてハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論に基づきながら述べてみたい。

2. コミュニケーション的行為の理論

ハーバーマスはコミュニケーション的行為の理論において、オースティン（J. L. Austin, 1911～1960）の言語行為論を媒介としながら「言語論的転回」を果たした。つまり社会的な相互行為は、参加者の協同の上に成り立っているが、相互行為の参加者が彼らの行為意図を調整するのは、どのようなメカニズムによって可能になるのかという問題である。

① 了解志向的行為と成果志向的行為

了解志向的行為は、行為調整のメカニズムとして了解、つまり、発言の内容に対する合理的な動機づけに基づいた合意をめざす行為である。外からの働きで生じたものは、合意ではない。合意はつねにお互いの納得に基づくものである。成果志向的行為は、ウェーバー（M.Weber, 1864～1940）の言う目的合理的行為と同類型と考えられる。ハーバーマスは、成果志向的行為を一人で行う道具的行為と、行為者が他者に働きかける戦略的行為に分類している。行為者たちがもっぱらその成果を志向する限り、彼らの相手の意志決定または動機に外から影響を及ぼし、自分たちの行為目標を達成しようと図る行為である。戦略的行為とコミュニケーション的行為は、行為志向（動機）という面から見れば全く別のものである。了解志向的行為は、お互いの納得に基づく合意が重要なので、その合意が成り立つための条件を規定する必要がある。一方、戦略的行為は、成果が得られる構造がわかればよいのである。ハーバーマスは、ウェーバーの「目的

合理性」には「成果志向的行為」を、そしてハーバーマスの「コミュニケーション的合理性」には「了解志向的行為」を対応させている。

② 普遍的語用論

ハーバーマスが提唱しているコミュニケーション的行為が、了解をめざす行為である限りは、行為調整のメカニズムの解明を語用論、つまり発話とその使用者の関係に求めることになる。それが普遍的語用論である。オースティンによれば、一般に文が発話される時、その発話は単に「ことばの意味」以上の意味を持つ。それをオースティンは、「発話内の効力」と呼んだ。³⁾ 言語行為は、「発話行為」と「発話内行為」と「発話媒介行為」の三つに分類できる。ハーバーマスはこの言語行為の分類から、隠された意図に発話行為を結びつける発話媒介行為は戦略的行為に、聞いた内容を互いに確認し合う発話内行為はコミュニケーション的行為に対応させている。つまり発話内行為こそが、相互主体的な社会を形成する社会的行為なのである。

③ 妥当性要求と三世界

ハーバーマスによれば、コミュニケーション的行為によって参加者は、世界内の何かについてお互いに了解し合うのであるが、その了解は、その何かが真か偽かといった〈真理性〉の妥当性要求に限定されないということが、彼の主張のポイントの一つなのである。⁴⁾ 了解は、〈真理性〉以外にも、正当な規範に従っているかどうかという〈正当性〉の妥当性要求や、自己の内面を誠実に自己表出しているかどうかという〈誠実性〉の妥当性要求にも関わるのである。これらの場合には、真理性の場合のように「客観的世界」に関わるのではなく、それぞれコミュニケーション参加者の「社会的世界」や参加者個人の「主観的世界」に関わるのである。したがってこれら三つの妥当性要求と、それぞれの妥当性要求に対応する客観的世界、社会的世界、主観的世界という三つの形式的な世界概念が主張されることになる。人はコミュニケーションをする場合に、相互に了解しあうために共通の世界の体系を想定している。規範という正当性の問題を取り上げる時には、社会的世界という外部世界の体系を前提としている。また、誠実性という問題を取り上げる時には、経験のような主観的世界という内部の世界を前提としているということである。

3. 社会的体験の世界に基盤をおく道徳授業

(1) 社会的体験の世界とは

生活世界において了解された社会的世界の規範がどのように個々の主体の中に取り込まれるのか。そして、それが個々のアイデンティティの形成にどのように関連するのであろうか。ミード (G.H.Meed, 1863~1931) は、社会と個々の主体の関連において理想的役割取得を提唱

している。⁵⁾ それは問題となっている行為の遂行によって、影響を被るであろう多くの人々があり、それらの全ての人々の状況において、その人の立場に立ってどう道徳的判断をするのか考えることが必要とされる。ミードによれば、役割取得は自我と他者の意味の共有である。相互行為の参加者 (言語能力と行為能力をもった参加者) が個人として成立するのは、彼らがそれぞれの言語共同体 (一つの相互主観的に分有されている生活世界) に参加して、成員として成長する時だけなのである。その集団の質と個人のアイデンティティは、社会の規範という同じ起源に由来して、それぞれ成長していくのである。言い換えると、価値観は、生活世界の分化した社会で体験されることによって獲得されるのであり、価値観は実体として、参加者との相互的な関係の下に存在するのである。したがって了解志向的なコミュニケーション的行為により社会的な規範をつくりあげ、その規範によって集団の質が向上することが、相互行為調整能力の形成につながり、個人のアイデンティティの形成につながるのである。集団の質が高いということは、一人一人の役割取得能力が高い集団だということと、同時に個々の相互行為調整能力の発達を促すことができる集団だということである。

ハーバーマスはシステムと生活世界の関係の考察において、「規範および体験は (事実ないし事物や出来事と同じように)、相互行為の参加者たちがそれについて了解しあうものとして現われうるにすぎない、というふうには考えてはならない。規範と体験は二重の地位を占める——すなわち、一方では、社会的世界ないし主観的世界の構成要素という地位を持ち、また他方では、生活世界の構造上の成分という地位を持つ」⁶⁾ と述べている。まず、コミュニケーション的行為によって、社会的な行為の規範を了解よってつくりあげること。その了解された規範を実践し、実践の結果に基づき規範を考え直して新しい規範をつくり直すこと。そして、その規範に基づいて自分の持っていた価値観を反省すること。生活世界において繰り返されるこれらの過程が、体験の形成過程である。社会的世界というバーチャルな世界で了解された規範と現実の世界とを対応させるのが、体験なのである。

道徳の授業は、学校という生活世界の中で、了解志向的なコミュニケーション的行為を行うための練習の場であり、自分の持っていた価値観を反省する場でもある。そして体験活動は、規範を実践する場であり、実践の結果に基づき規範を考え直す話し合いをするための共通基盤ともなる。つまり、体験とは学校生活とか体験活動という子どもたちの生活世界の基盤上で社会的な世界と主観的世界が重なった領域なのである。また、体験は、了解志向的なコミュニケーション的行為によって社会的世界の規範をつくりあげ、その規範を実践する過程にお

いて、各個人のアイデンティティが形成されていくための生活世界との関わりとして考えることができる。この生活世界の基盤上で社会的な世界と主観的な世界が重なった領域が、社会的体験の世界なのである。

(2) 体験の構成要素と形成過程

体験を生活世界の基盤上で社会的な世界と主観的な世界の重なった領域として捉え、その構成要素と形成過程を表1のように構想した。

この過程が1つの経験として繰り返されていく。経験が積み重ねられて体験も広がって行く。つまり体験は生活世界との関わりなのである。体験を通じた規範づくりと文化の創造・伝承をすることにより、生活世界が再構成されていくことになる。同時に了解によって合意された規範がつけられることによって、相互行為調整能力が形成されていくことになる。ディルタイ (W.Dilthey,

1839～1911) に始まる精神科学的な(解釈学的な) 観点から構想された体験は、体験—表現—理解として捉えられとされていた。つまり、主観的な世界の中でだけ捉えていたのである。反省がないために個人の人格の発達について合理的な説明ができず、覚醒によって人格は非連続的に向上すると考えなければならなくなる。ここでいう「反省」は従来の伝統的な価値観に基づく個人的な内省ではない。他者の体験の理解や規範を了解する、むしろ従来の価値観を批判的に見直す「反省」のことである。ハーバーマスが、『認識と関心』で述べているように「啓蒙によって導入された反省の経験は、主体を、それが客体にされてしまっている立場からまさに解放作用……である。」⁷⁾ つまり、客体としての他律的(他者が作成した規範により規制されている) 状態から解放されて、主体として自律的に判断し、行為すること

表1 ー体験の構成要素と形成過程ー

① 体験	生活世界において直接体験した中で社会の規範を意識として主観的世界に取り込むことが、狭い意味での体験である。
② 無意識的な形成	体験を通し意識したものから、おぼろげな価値観を無意識的に形成する。背景知としての文化や言語等が含まれる。
③ 内省	自己省察 (self-reflection) である。自分の価値観から意識化するのが内省である。一人称のモノローグな内省を従来は反省と混同していたのである。
④ 表現	文化や言語を通して、検討した価値観を生活世界において他者に対し表現することにより、意識が明確化されて変化する。
⑤ 理解	生活世界において、他者が表現した内容を理解する。この理解は、個人的なものであり、納得したものだけを主観的世界に取り込むのである。
⑥ 反省Ⅰ	理解の過程において、自分のもっている価値観を批判的に考え直し修正するのが、反省 (reflection) である。この反省Ⅰにおいて相手の位置で自分の価値観を見直すという二人称のディアローグな社会的なパースペクティブが得られる。
⑦ 了解	生活世界において、相互主体的に理解し合い、合意するというコミュニケーション的行為により規範をつくる。社会的世界の規範をつくりあげるのが、了解である。
⑧ 反省Ⅱ	了解した規範の意味連関を自分なりに解釈し取り込むことにより、他律的な価値観でなく、新しい自律的な価値観が獲得できる。ここではわたしたちという三人称のディアローグなパースペクティブが得られる。協同的な関わりの中で価値観を振り返るのが反省なのである。
⑨ 相互行為調整能力	意識に基づいて生活世界で実践することが道徳性の発揮である。ここでの道徳性は、相互行為調整能力である。
⑩ 行為	相互行為を行う。この行為によって新しい体験が得られる。

ができるようになることである。この意味で、伝統をこえて批判的に働く「反省」こそが道徳だと言える。子どもたちが自らの行為や活動を振り返り、反省することに

よって、子どもたちの内に形成されるものが価値観である。この体験の形成要素と構成過程の連関を図1に示す。

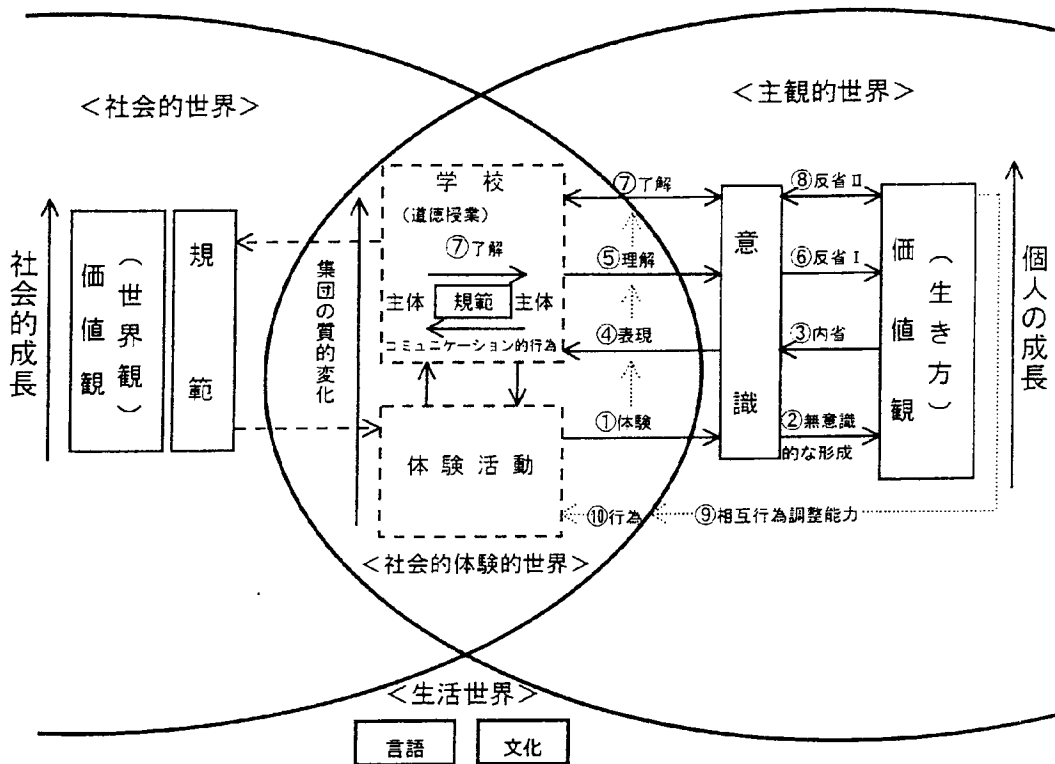


図1 道徳授業と体験活動の関わり (体験の形成要素と構成過程)

4. 従来の体験活動を取り込んだ道徳授業の問題点と課題

「道徳教育研究報告 平成7・8年度道徳教育推進校」『初等教育資料』(平成9年2月臨時増刊号)に全国181校の道徳教育研究の報告がされている。それを以下の観点から分析した。

(1) 価値伝達, 心情主義, 個人主義を克服しようとしているか。

従来の道徳授業の問題点を, 克服しようとし始めている学校もあるが, ほとんどの学校は克服されていないといえることができる。

表2 価値伝達, 心情主義, 個人主義の克服

問題点	克服しようとしている	克服されていない
価値伝達	2校 (1%)	179校 (99%)
心情主義	1校 (0%)	181校 (100%)
個人主義	4校 (2%)	177校 (98%)

(2) テーマでは、どのようなキーワードが使用されているか。(どのキーワードを重視しているか)

テーマとして、「豊かな心」が重視されているのがよくわかる。それが、心情主義が克服されない原因の一つではないか。「実践力」と「体験活動」がそれに続くが、なぜ重視するのかということを経験的ではなく、理論的に明らかにしていく必要がある。項番9と10のように社会的な側面にも目を向けようとしているが、心情的域にとどまっているようである。

表3 テーマのキーワード

項番	キーワード	校数
1	豊かな心に、心豊かに	101
2	実践力、進んで実践	72
3	体験活動	34
4	思いやり	28
	やさしさ	4
5	より良い生き方	27
6	主体的、主体性	24
	自ら考え判断	6
7	自己を見つめる	22
8	たくましく	21
9	お互いに認め合う	11
10	ふれあい	6
	人との関わり、社会性	6

(3) 体験活動はどのような目的で道徳授業と関連づけられているか。

体験活動を含む総合単元的な取り組みをしている学校は、36校あり、体験活動を道徳教育に取り込んでいる学校は140校と合計176校が体験活動を何らかの形で道徳教育に取り込んでいる。

道徳授業が価値伝達であるので、体験活動の目的は「実践の場」というのは当然であるが、ボランティア活動等のふれあいを重視するのはこれからのようである。さらに、体験活動の目的を道徳授業の基盤と捉えることが不足しているのではないか。例えば事前体験してから行われる道徳授業が4校しかなく、事前・事後の指導を重視するが12校しかない。

表4 体験活動の目的

項番	体験活動の目的	校数
1	道徳や実践の場	132
2	人や自然とのふれあいの場	42
3	道徳授業の基盤	22

(4) 道徳授業の方法について

道徳授業の方法としては、個人主義的であるため内省が一番多い。教師と子どもたちの関係が〈主体-客体〉であるために、子どもたち自身が相互主体的に討議することもなかなかできないようである。もっとグループ討議の方法やモラル・ジレンマのような方法を取り込むことが必要なのではないか。

決定的なのは、規範を自分たちでつくり上げ生活世界を再構成するという観点がないことである。そして体験活動で実践した結果を反省し、規範をつくりなおすという観点が抜けている。それはすでにもっている価値観に基づいて体験活動の結果を内省することではなく、価値観そのものを批判的に見なおすことである。これが最大の課題であるように思われる。

表5 道徳授業の方法

項番	道徳授業の方法	校数
1	内省、自己反省、内面的自覚	18
2	役割演技(ロールプレイング)	13
3	グループ討議、話し合いの仕方	8
4	価値葛藤、葛藤	6
5	ティーム・ティーチング	5
6	モラル・ジレンマ	4
7	高い価値にふれさせる	3
8	劇	1
9	話づくり	1

IV 体験活動に根ざす道徳授業モデルの構想

1. 道徳の授業モデル

体験活動については、子どもたちがつくりあげた規範を実践するとともに道徳授業のコミュニケーション的行為の基盤として捉える。そこで体験活動に根ざす道徳授業モデルとして、道徳授業と体験活動の関係は、〈道徳授業-体験活動-道徳授業のサンドイッチ方式〉を提唱する。

道徳の授業では、コミュニケーション的行為により規範を了解する。そして、了解した規範に基づき体験活動を実践し、その実践の結果により反省を経て新しい価値観を認識する。さらに体験に基づく新たなコミュニケーション的行為により了解して規範をつくり、反省により価値観を獲得するという普遍的な手続きを練習する場が、道徳授業なのである。

2. 体験活動の目的

今日の子どもたちは、話し合いの基盤となるべき共通の体験が不足している。体験を広げるための体験活動は、以下の3つの主な目的をもつと考える。

- ①話し合いの共通基盤としての体験を得る場
- ②生活世界において、人や自然とふれ合う場

③規範に基づいて実際に行為し、実践を確かめる場

3. 道徳授業と体験活動の関係モデル

体験活動の目的を考慮すると、道徳授業と体験活動の関係は、以下の4つのパターンが考えられる。

- (A)道徳授業（体験活動なし）
- (B)体験活動（問題発見） → 道徳授業（規範づくり）
- (C)道徳授業（規範づくり） → 体験活動（実際の行為）
- (D)道徳授業（問題提起） → 体験活動（実践）
→ 道徳授業（反省）

従来の授業は(A)が多く、規範をつくらうとしても、子どもたちの体験が狭いため共通の基盤がない。(B)と(C)が体験を重視した総合単元的な授業として行われよ

うとしているが、規範づくりや反省という視点がないため体験活動との結び付けが不十分である。ここでは(D)のサンドイッチ方式の授業を提案するが、一次限目は問題提起として体験活動に近い資料により仮の規範をつくりあげる。その規範に基づき体験活動をする。三次限目にクラスとして規範をつくり直すとともに個人的には反省する。従来のモノローグな道徳授業からディアローグ的な道徳授業へ、そして実践的な討議能力の形式を練習し、反省する。結果としての規範ではなく、了解が得られる討議の形式が重要なのである。これが「過程」重視の道徳授業だと考える。体験活動も再構成する必要がある。その要素を表6にまとめた。

表6 道徳授業と体験活動の再構成

	従来の体験活動と道徳授業	相互主体的な体験活動と道徳授業
活動の主体	個人が中心	集団と個人
行為、行動の根拠	無意識の行動	規範に基づく行為
動機づけ	心情を重視	合理的重視
道徳授業との結び付け	内省（自分の価値観から行動を振り返る）	反省（行為のもととなった規範や価値観を考え直す）
道徳授業の目的	価値伝達 個人の道徳性の発達	集団の質の向上と社会化により、個人の発達を促す。
教師と児童の関係	主体 —— 客体	主体 —— 主体
めざす能力	社会への適応能力	自ら社会をつくり出す能力
取り上げる問題	身近なもの（子どもの現実世界の問題）	より広範囲に（わたしたちの社会の中で出会う問題）
きまり	きまりは、すでに他者が決めたものの押し付け	きまりは変えられる可能性
規範	規範の内面化	規範づくり重視

4. 道徳学習展開案

以上の考察にもとづき、〈道徳授業－体験活動－道徳

授業のサンドイッチ方式〉の学習展開案を表7のように作成し、実践した。

表7 <道徳授業－体験活動－道徳授業のサンドイッチ方式>の道徳学習展開案

次	過程	学習活動	主な発問・指示等
第一 次	導入 ⑤理解（追体験） ・ゴミを拾うという体験との結びつきを行う。	1. みんなが使用する場所にゴミがおちている場合、どのように行動したか。それはなぜかを想起する。	○教室にあるゴミを拾い上げ、「ゴミに気づいた人はいますか。なぜそのままにしましたか。」 ○「教室以外に落ちていたゴミを見たとき、どうしましたか。それはどうしてですか。」
	展開1 ③内省：自分がとると考える行為とその理由を振り返る。 ④表現：自分の意見を表現する。	2. 資料を読んで、主人公の立場でどのような行動を選択するか、また考えられる理由を全て書く。 3. 理由に順番を付けて、カードに記入する。	◎「主人公『私』の立場ならどうしますか。それはなぜですか。」 ○「理由をできるだけ多く考えて、その理由を道徳ノートに書きましょう。」 ◎「その中で一番納得できる理由から順番をつけ、そして、一番納得できる理由をカードに書きましょう。」
	展開2 ・了解志向的な話し合いの原理を学ぶ。	4. 話し合いのルールを知る。	・自由に意見を言ってい。 ・最初の意見にこだわらず、途中で意見を変えてい。 ・全員が納得するまで話し合う。 ・全員が納得したことは守る。
	展開3 ⑤理解：多様な意見に気づく。 ⑦了解：グループの話し合いで第一の規範をつくる。	5. 自分の意見を発表し、お互いの考えを知る。 6. 各グループに別れて話し合い、理由に順番をつけてまとめ、一番納得できる理由を発表する。	○「生活グループに分かれ、自分ならどうするか、その理由を話し合いましょう。」 ◎「この理由がいいとみんなが納得できる話し合いをし、グループで理由に順番をつけ、意見をまとめましょう。」 ○「グループでまとめた意見をグループカードに書き、代表がそれを発表しましょう。」
	終末 ⑨相互行為調整能力第一次の規範に基づき意識化をする。	7. グループの規範に基づき、体験活動を行うことを確かめる。	◎「グループ内で話し合ってまとめた理由に従って、親子のごみ拾いに参加しましょう。」 ○「家庭でもゴミの問題について、話し合いましょう。」
第二 次	導入 ⑩行為 ①体験	1. グループで合意した規範に基づき、実際に体験活動を行う。	◎「親子ゴミ拾い」の活動を実施する。 ○生活グループ毎に分担場所でゴミ拾いをする。
	展開 ⑥反省Ⅰ：体験活動後の反省をする。	2. 体験して考えたこと、そして見たり聞いたりしたことを書く。	◎「親子ゴミ拾いに参加して考えたこと、見たり聞いたりしたことを書きましょう。」 ○「グループで決めた理由について考え直し、意見を変えた場合はその理由を書きましょう。」
	終末	3. 次の授業への課題意識を持つ。	○「次の時間に、今日考えてもらった意見の中で一番納得のいく考えを学級のみんなで話し合って決めましょう。」
第三 次	導入 ⑥反省Ⅰ：反省した内容を発表する。	1. 体験活動をもとに、第一次の規範を考え直す。	◎「体験活動の反省と、グループの話し合いで決めた理由を比べてみましょう。」
	展開1 ④表現、⑤理解 ⑥反省Ⅰ、⑦了解 グループ討議で第二次規範をつくる。	2. 体験活動に基づいて、グループごとに新たな理由や順番を見直す話し合いをして、意見をまとめる。	○「グループで一番納得できた理由に従ってゴミ拾い活動ができましたか。実際にゴミ拾いをして、新たな理由を考えたり、理由が変わったりしたことを発表しましょう。」 ◎「グループ毎に一番納得できると考えた順番に番号を付け、その理由を話し合いましょう。」
	展開2 ④表現、⑤理解 ⑥反省Ⅰ、⑦了解 学級全体で討議をし学級の規範をつくる。	3. グループの意見をもとに、学級全体で討議をし、一番納得のいく理由を決める。	◎「グループで話し合ったことを発表し、それぞれが一番納得できると考えた理由を学級全体で話し合いましょう。」 ○「みんなが納得する方法を考えましょう。」
	終末 反省Ⅱ	4. 納得した考えを道徳ノートに書く。	◎「今まで話し合って納得したこと、その理由を道徳ノートに書きましょう。」

5. 授業分析

授業記録と行為選択・理由づけや体験活動の記録をもとに考察をした。

①これまでの体験によって知らず知らずのうちに獲得している個々の価値観が表現できる機会と方法を保障することができたか。

討議の経験のない子どもたちに、どのように討議に参加させていくかが問題となる。そこで、全員が発言し、その意見に賛成反対が言える機会と方法を位置づける必要がある。そのために小グループによる話し合いから始めることとした。一人一人が発言できる方法として、発言のもととなるそれぞれの価値観を明確にするために、各自が道徳ノートにとるべき行為とその理由について書いた。子どもたちにこの時間を保障した理由は、次の2点からである。

まず、第一にこのクラスの子どもたちは「なぜそうすべきなのか」という理由について問われるという経験がないために戸惑い、授業が成立しにくいということである。第一次の授業ではなんと答えてよいかわからずに、困って黙り込んでしまうということが起きる。「なぜそうすべきなのか」と問われてすぐに答えられる一部の子どもたちで授業を進めてはクラスの合意などとうてい望めない。

第二に問い方に対する子どもたちの理解の問題である。「なぜそうすべきなのか」という問い方であるが、「べき」ということをこの最初の段階で強調すれば、どうすることがよいことなのかはすでにわかっているので、自分が実行できなくても従来の教師の望む答え方をしてしまい、今の段階で一人一人がもっている価値観を開示することとはならない。そこで、「なぜそうしますか」という問い方をした。「べき」という問いは、実践的討議を行う道徳授業を繰り返し、合意したことは守るという規範がクラスの子どもたちの中に定着し始めてこそ有効なものであると考える。このような作業を通し、一人一人の価値観を明確にし、自分の行為選択の理由を複数書いたうえで、理由の順位づけを行った。行為選択の理由を複数書いた紙は、子どもたちにとってお互いの意見が一目瞭然となる効果があり、お互いの意見を誤解したり、理解できないということはほとんどなかった。また、誰と誰の意見が同じで、誰の意見が違うのかをお互いに確かめ合うことができた。

討議の経験が少ない子どもたちにとって、自分の意見をもって討議に参加するためには、道徳ノートに書いて判断理由を順位付けする方法とグループ討議による一人一人の意見発表の機会の保障は、言語能力の発達段階の差を補い合うのに有効な手段といえる。ただし、言語能力が発達し、自分の価値観を明確にして表現できるようになれば、書くというモノログな作業は不要となる。

②コミュニケーション的行為による了解が成立するための条件「理想的発話状況」をつくりだす契機となりえたか。

第一次限目では、「〇〇さん、まだ言ってないやん。どれがいいの。」というように、子どもたちはまず、全員参加については意識している。しかし、日常の生活態度や成績の悪い子どもが発言した内容については、真剣に話し合わずに無視するということがあった。それが3次限目には、お互いに同じ体験活動をしたことを話し合うために、無視するようなことはなくなった。参加者の全員が対等の立場で討議することが「理想的発話状況」の第一歩である。

③より合理的な根拠・理由づけを吟味する了解志向的な話し合いを行うことができたか。(教室という社会に基盤においた、集団としての規範をつくることができたか。)

了解志向的な話し合いをするとはどういうことか、そのためには話し合いに必要なルールとして以下の項目をグループ討議の前に説明した。

- ・自由に意見を言っている。
- ・最初の意見にこだわらず、途中で意見を変えている。
- ・みんなが納得するまで話し合う。
- ・みんなが納得したことは守る。

第一次限目のグループ討議の進め方の反省をもとに、第三次限目には話し合いに必要なルールの項目をもう一度説明し、意識してくれるように黒板に掲示しておいた。第三次限目の各グループ討議の様子を考察すると、第一次限目と比べて主に次の3点が変容している。

第一に、グループの合意を安易な多数決に求めては真の合意とはならないことに気づいたことである。子どもの発言が、「多いのは××さんやけど、それじゃあ多数決になってまわへん。」のように変わり、多数決ではない合意をめざそうとしているのである。

第二に、より合理的な理由となるよう吟味し合うための妥当要求を出す発言がなされるようになったことである。討議をしたことのない子どもたちにとって公的な場で「No」とはっきり言うのは、なかなか言いづらいことである。それが、「僕はみんなと反対で自分の、自分の地域が汚いところのなってしまうと、鞆に来た人がいやな気持ちにならないために捨ったほうがいい。」のように、より合理的な理由を求める発言が現れた。

第三に、集団としての規範をつくらうとしていることである。「でも、ちょっとでも減らしたいからときれいにしたいからとは似ている。」とする発言がなされた。これは、理由のレベルが同じであるからグループとしての合意はできたということである。合意を安易な多数決に求めず、グループ全員の納得のいくものにしたのである。

V おわりに

平成9年11月に発表された教育課程審議会「中間まとめ」は、体験について「子どもたちがもっと社会体験や自然体験などの様々な活動を体験し、それらと、学校における教育活動を更に有機的に関連付けることによって一層教育効果を高めることができる」と述べている。さらに道徳教育について「日常生活に生かされ実践に結び付くようにするため、体験的・実践的な活動を通した指導を徹底する必要がある」⁸⁾と述べている。これは道徳の時間に体験活動をするのではない。また、具体的に体験活動の目的を明確にしているわけではなく、体験が道徳教育にとって重要な意義を体験活動を単なる実践の場として捉えるだけでなく、討議するための共通の基盤として捉える必要がある。そして道徳授業も「内容重視」から「過程重視」へ変える必要がある。われわれの提唱するサンドイッチ方式の道徳授業モデルはこの提言を先取りしたものであると考える。

今後の課題として重要な点を以下に述べる。第一に、真の理解ができるような討議をどのように作りあげていくかということである。それは強制のないコミュニケーション、つまり「理想的発話状況の先取り」ができるときに真の理解ができるからである。具体的には、グループ討議を学級全体の討議に発展させていくときに、表現能力の差をどのように補っていくかということである。第二に、子どもたちの体験、つまり社会的体験の世界をどのように広げていくかということである。今回は体験活動と道徳授業の関係を考察したが、子どもたちの生活世界はそれだけではない。総合単元的な取り組みからさ

らに地域との連帯へと社会的体験の世界を広げていくことが必要であると考え。第三に、集団の質が向上することによって個人のアイデンティティが形成されていくことを、道徳授業を〈モノログ〉から〈ディアログ〉へと変えていく中で実証していきたい。そして、子どもたちが主体的に連帯しながら生活世界を再構成することができるようになったとき、子どもたちは「かけがえない自分」を自覚し、それが「生きる力」につながると考えるのである。

引用文献

- 1) ベネッセ教育研究所『モノグラフ・中学生の世界V○1.51 中学生は変わったのか～1983年との比較～』ベネッセコーポレーション, 1995, pp.22-26。
- 2) 林達夫ほか編『哲学辞典』平凡社, 1971, p.1010。
- 3) ジョン・オースチン, 坂本百大訳『言語と行為』大修館書店, 1978, ユルゲン・ハーバーマス, 藤沢・岩倉・徳永・平野・山口訳『コミュニケーション的行為の理論』(中) 未来社, 1986, pp.22-。
- 4) 同上, p.12。
- 5) 同上, pp.181-。
- 6) ユルゲン・ハーバーマス, 丸山・厚東・森田・馬場・脇訳『コミュニケーション的行為の理論』(下) 未来社, 1987, pp.26-28。
- 7) ユルゲン・ハーバーマス, 奥山・八木橋・渡辺訳『認識と関心』未来社, 1981 p.260。
- 8) 教育改革研究会編『教育課程審議会「中間まとめ」解説と重点資料』(学校運営研究'97/12臨時増刊No.473) 明治図書, 1997 pp.8-15。