

「考え、議論する道徳」を「主体的・対話的で深い学び」につなぐ

発問とは

—中学校での実践事例に基づく協働的考察を通じて—

河野 桃子（信州大学 学術研究院総合人間科学系）

田村 徳至（信州大学 学術研究院総合人間科学系）

1. はじめに

2015（平成 27）年 3 月に行われた学校教育法施行規則の改正により、「道徳の時間」は、「特別の教科 道徳」と位置付けられることとなった。また、それに伴って学習指導要領が一部改正され、これまで、「各教科等に比べて軽視されがちである」、「読み物の登場人物の心情理解への偏りが見られる」、「児童生徒に分かりきったことを言わせたり書かせたりする」、等の課題が指摘されていた道徳教育を、「考え、議論する」道徳科へと転換していくことが明示された（第 99 回中央教育審議会（2015（平成 27）年 4 月 14 日）配布資料 2-1「道徳教育の抜本的改善・充実」）。

これを受けて、小中学校の教員の間で、「考え、議論する道徳」の授業をどう構想するかへの関心が高まっていると考えられ、それは例えば、「考え、議論する」や、「問題解決的な学習」をいうキーワードを冠した道徳授業についての著作が多数出版されていることや、雑誌『道徳教育』2017 年 1 月号の特集として、「考え、議論する「白熱道徳教育」への誘い」が設定されていたことにも明確に表れている。

これらの著作や特集では、「考え、議論する道徳」授業を実現するにはどうすればよいか、その方法論を示している場合が多い。例えば、授業づくりの核の一つである発問について、上記著作の代表的論者である柳沼良太は、「問題解決型では、道徳的問題を多面的・多角的に考えるための発問を意図的に用意して議論を活性化する」（柳沼 2016b、20 頁）とし、その構成について次のように述べる。

従来の道徳授業では、基本的に「このとき、主人公はどんな気持ちだっただろう」と尋ねて主人公の心情に共感させ、主人公の心情に同一化させ道徳的価値の自覚を促すスタイルをとる。この手法は、登場人物の思考回路で心情を推測することになり、生徒たち自身が主体的に問題に取り組んで解決策を考える余地が少ない。

それに対して、問題解決型の道徳授業では、中心発問が「主人公はどうすればいいだろう」「自分ならどう考え、どう行動するだろう」「人間としてどうするべきだろうか」

と問題解決を促すものであるため、生徒たちは自ら問題状況を分析したうえで、それを主体的に判断して解決策を考えるようになる（同、29頁）

確かに、上記のような仕方で発問を行うことで、従来に比べ、子ども達が「考え、議論する」授業につながりやすくなることが予想される。しかし、それは必ずしも、次期学習指導要領で実現が求められる「主体的・対話的で深い学び」には直結しないのではないだろうか。教師が、上記の形式に当てはめた発問をしたとしても、児童生徒が、自分なりの考えをそれぞれに発することは発するが、それが互いに「言いつ放し」に終始してしまう一つつまり、「主体的」ではあるが、「対話的」にならず、議論が深まりを見せない、という可能性には注意が必要であるだろう²⁾。

このような課題意識から、本稿では、「考え、議論する道徳」が、「主体的・対話的で深い学び」を実現していくために、教師にどのような視点が必要となるのかについての検討を行いたい。具体的には、とくに「発問」に焦点化し、過去に行われたある中学校での道徳授業と、それを受けた生徒がワークシートに記入した回答に基づき、以下に示すような方法で考察を進めていく。

2. 研究方法

社会科教育学を専門とする渡部竜也は、教師が（ベテラン、新米を問わず）簡単には変化しない（しにくい）「自明視してしまっている前提（コレクトネス）」をもつとし、それは、実践経験や同僚との学び合いを通してなかなか破壊されないことを明らかにした。

しかし、その上で、環境や専門性の異なる教育学者の視点には、その前提を崩す可能性が期待できることを授業分析へのコメントの違いから示し、それによって、教師と教育学者の協働の意義、および、教育学者が教員養成において果たす役割を提示している（渡部2015）³⁾。本稿では、この渡部の指摘を受け、教師と教育学者の協働を通じて、本稿の考察を行うこととしたい。

渡部は、上記の研究を行う上で、小中学校の現場で正規任用された教師としての経験が10年以上ある者を①「ベテラン教師」と、小中学校現場の教員として正規任用された経験はなく、大学院博士課程まで進学した経験があり、現在は大学の教員養成系学部の教員として勤務している者を②「研究者としての教育学者」と、また、大学院での学びの後、教師として正規任用され、しばらく後に大学の教員養成系学部の教員に転じた者を③「実践家としての教育学者」と位置づけている。（なお、①～③の通し番号は、便宜上、引用者が付したものである。）

本稿では、この区分で言うところの②と③が、協働で①の授業分析を行う、という構図で研究を進めていく⁴⁾。すなわち、教育哲学の分野で大学院博士課程を修了し、現在、大

学の教職課程の教員として勤務している河野(②)と、中学校現場での20年間の勤務と並行して大学院修士課程を修了し、その後、大学の教職課程の教員として勤務している田村(③)とが、かつて、中学校現場の教員として勤めていた田村(①)の行った授業を、協働で分析する、という方法で考察を行っていく。

3. 対象授業のねらい

中学3年生ともなると、自分の生き方について深く考えて行動しようという意欲を持ち始め、自分なりの考え方・ものの見方を探り始める生徒が存在する。一方、自己の考えに固執し、独りよがりの偏ったものの見方をしてしまったり、意識せずに差別的な考え(発言)をしてしまったりすることがある。真の公正とは何か、真の公平とは何かを考えることを通じて、よりよい社会の実現に努める態度を育むためには、自分の考えにバランス感覚を持ち、かつ他者の不正な言動などを許さない態度が必要であることに気付かせたい。

4. 指導の実際

主題名：公正、公平な社会とは

ねらい：差別や偏見をなくすよう努力し、誰に対しても公正・公平な社会の実現に努める態度を育成する。

内容項目：4-(3) 正義を重んじ、誰に対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。

	学習内容(教師の発問と生徒の反応)	指導上の留意点
導入 10分	T 今までの中学校生活の中で、「これは公正・公平ではない」と感じたことをあげてみよう。 S 冬場や雨天時の体育館の活動場所が狭かった。 S 掃除で上級生だけが箒で下級生が雑巾だった。	・幅広く意見を述べさせる。
展開 35分	T 資料を提示する 「体育館の使用日数の公正な配分」について S 資料を読み、提出されたA・B・Cの3案それぞれにて、どのような点が問題なのか個人で考える。 S 「効率」とはどういうことかグループごとに話し合う。 結果を発表する。 S 「公正」とはどういうことか、グループで話し合う。	・細かいことでもいいのでできる限り全員に発表させる。

	結果を発表する。	
まとめ	S 最後に、「公正」とはなにかを自分の言葉でまとめる。 T 何人かの生徒に発表させる。	・本設間における公正とは、皆が参加して話し合い、かつ意見を反映でき、結果においても皆が納得できるものであることを理解するようにする。
5分		

<資料>

「体育館の使用日数の公正な配分」
 ◇ある会社が新築した体育館の1週間の使用日数を割り当てるため、世界大会の海外遠征に出ている部員20名のバドミントン部を除いて、体育館の館長とバスケットボール部、バレーボール部、卓球同好会の代表者が集まった。

	バドミントン部	バスケットボール部	バレーボール部	卓球同好会
人数	男女 20名	男 50名	女 100名	男女 20名
実績	世界大会出場	実業団全国大会優勝	地区大会3位	実績なし


**体育館の使用日数の配分における公正とはどのような状態のことだろうか？
下の吹き出しの中に記入しよう。**

A 体育館の館長から、実績を理由に1週間のうちバドミントン部4日、バスケットボール部2日、バレーボール部1日とすることが示された。卓球同好会には割り当てられなかった。

B 卓球同好会の代表者から、今集まっている3つのチームだけで話し合っ決めてよと要望が出された。

C バレーボール部から、バドミントン部、バスケットボール部、バレーボール部、卓球同好会の順番ですべて体育館を利用させてほしいという提案がなされた。

「体育館の使用日数の配分における公正とは、体育館を使用する全ての部や同好会が参加した上で話し合い、どのグループも意見を反映でき、結果においても公正で、皆が納得できる状態を言います。」



4-1. 生徒の反応 生徒32名中の主な意見

①A案について

卓球部が体育館を使用できない。(26名)

②B案について

バドミントン部がいないところで勝手に話し合っ決めてきめることはおかしい。(25名)

③C案について

卓球同好会の使用日数が他部と比較すると少ない。不平等である。(23名)

卓球は部活ではなく、同好会だから1週間に1回でいいと思う。(1名)

4-2. まとめ（生徒が考える公正とは）

- ・実績とは関係なく、公平に決めること。
- ・話し合っ、みんなが納得する。（17名）

4-3. 本学習の課題

- ・クラスの90%以上の生徒が真剣に部活動を行ってきたこともあり、かなり平等意識が高かったことと個人の価値観を明確にさせることができなかつたため、議論が一方通行（不平等であるなどの考え）に終始してしまい、生徒の考えを深めることができなかった。

5. 対象授業の分析

本節では、授業者（「ベテラン教師」）本人による考察を踏まえつつ、「研究者としての教育学者」と「実践家としての教育学者」とで対象授業を分析し、その課題を、「発問」の観点からより明確にすることを試みる。

まず、対象授業で問題とされるのは、第4節の〈資料〉に示されたA、B、Cの三つの案である。授業者は、指導案のなかの「指導上の留意点」において、「幅広く意見を述べさせる」、「できる限り全員に発表させる」と明記していることから、これら三つの案により生じる問いに生徒たちが「主体的」に向き合い、「対話」を通して「公正」についての理解を深めることをねらいの一つとしていたと考えられる。ここで生じると考えられる問いについては、AおよびCでは、「実績のあるチームが優遇されることは公正であるのか」というもの、Bでは、「一部の当事者がいないところで物事を決定することは公正であるのか」というものであると分類することができる。

しかし、この授業を行った授業者として田村は、「議論が一方通行（不平等であるなどの考え）に終始してしまい、生徒の考えを深めることができなかった」と述べており、上のねらいにおける「対話」が成立しなかつたため、学びを「深める」ことができなかったと考えていることが分かる。対象授業において、「対話」が生じなかつたことの原因としてどのようなことが考えられるのか。以下では、対象授業を受けた32名の生徒のワークシートを手がかりとし、(1)B案と(2)A案・C案とに分けた上で、その理由を考察したい。

(1) B案に対する生徒の反応

4-1. にあるように、B案に対して何らかの意見を記入した生徒の回答は、すべて、当事者グループの一つであるバドミントン部が話し合いの場に同席していないところで体育館

の使用日数の配分を決定することを問題視するものであった。ここで、記入した全員の意見が一致したことの背景としては、それ以外の意見（例えば、「バドミントン部がないところで決定した方が良い」等）を正当化する条件がない、ということが挙げられる。このため、田村自身が述べているように、「議論が一方通行」になってしまった、つまり、「一部の当事者がいないところで物事を決定することは公正ではない」という分かりきったことを確認するにとどまってしまい、それ以上の対話にまで深めることができなかつたと考えることができる。この案の問題点を問うことは、中学3年生の生徒には適さない発問であったと言えるだろう。

（2）A案・C案に対する生徒の反応

これも4-1.にあるように、A案に対して何らかの意見を記入した生徒の回答は、一部を除いて大半が、「4つのグループのうち、バドミントン部の体育館の使用回数が多く、卓球部が1回も使用できないのは公正ではない」と考えるものであり、また、C案に対して意見を記入した生徒の回答は、一部を除いて大半が、「3つのグループは週に2回体育館を使用できるのに、卓球部が週に1回しか使用できないのは公正ではない」と考えるものであった。このため、いずれの場合も、その案の問題点に対する意見のほとんどが、「使用回数が同じにならないことは公正ではない」という分かりきったことの指摘にとどまってしまい、（1）同様、中学3年生には適さない発問になってしまったとすることができる。

以上のように考えるとき、（1）（2）ともに、授業者が指摘した課題の背景には、生徒たちの認知構造に質的な変換が起こっていないことがあった、とすることができるのではないだろうか。

人間の道徳性には文化の違いを超えた普遍的な発達段階があるとし、その発達段階とそれに基づく道徳教育のあり方について体系的な理論を提示したローレンス・コールバーグが、レストの研究を引きながら指摘しているところによれば、道徳性の発達段階が次の段階へ移行するには、外部から難しい内容が付け加わるのではなく、内面的な認知構造が再組織化されることが必要であるという（コールバーグ、ヒギンズ 1987、94頁）。また、同様にコールバーグがデュリエルの研究を参照しながら示しているように、そのような認知構造の再組織化は、認知的な葛藤や認知的な不安定状態によって引き起こされるという仮説を立てることができるという（同、94-95頁）⁵⁾。このことを踏まえるならば、上に見た（1）（2）ともに、授業内で出された発問が、生徒達に「認知的な葛藤や認知的な不安定状態」を生じさせることができなかつた、という点に注目する必要があるように思われる。そしてこのために、生徒たちが「考え、議論する」なかでも「対話」が生まれず、学びを「深める」ことができなかつた、という上記の課題が出てきたと考えられるのである。

6. 発問の改善点

本節では以上の分析を踏まえ、同じ教材から、「主体的」であるだけでなく「対話的」かつ、より「深い」学びを実現していくにはどのような点に注意していく必要があるか、おもしろに発問に着目しつつ、その改善策を示していく。

まず、対象授業の資料そのものについてであるが、生徒たちによるワークシートの回答を参照してみると、どの問いに対しても 32 名中 24～26 名が何らかの回答を記しており、また、すべての項目を空欄で提出した生徒はいなかったことから、生徒たちがこの資料の設定に対し概ね「主体的」に取り組むことができているということが確認される。従って、この資料自体に変更を加える必要はないと考えられる。

その上で、A 案、B 案、C 案から、「認知的な葛藤や認知的な不安定状態」を通じた「対話」を引き起こし、それを「深い」学びへつなげていくためにはどのような発問が考えられるだろうか。

このことを考えていく上で、ワークシートに書かれていた二種類の生徒の記述が参考になる⁶⁾。

(イ) A 案に対して、「実績」を理由にバドミントン部を優遇し、卓球部に練習を認めないことを不公平であるとするもの

- ・実績を理由にわりあてをきめるのは卓球部がかわいそう。
- ・卓球同好会が実績がないからといって体育館を使用できないこと
- ・実績だけで判断するのはおかしい
- ・じっせきできめているから不びょうどう

(ロ) C 案に対して、卓球のグループは趣味のための「同好会」であることから、卓球への練習日の割り当てが少ないことを公正であるとするもの

- ・問題はない。卓球は部活じゃなく同好会だから 1 週間に 1 回でいいと思う

これら (イ) と (ロ) に見られるのは、「実績があるかないか」「趣味か仕事の一環か」という視点の導入である。

「遊び」について、文化人類学および歴史学の観点から考察したヨハン・ホイジンガは、主著『ホモ・ルーデンス』のなかで、「遊び」を次のように定義している。

遊びとは、あるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為もし

くは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則はいったん受け入れられた以上は絶対的拘束力をもっている。遊びの目的は行為そのもののなかにある。それは緊張と歓びの感情を伴い、またこれは「日常生活」とは、「別のもの」という意識に裏づけられている（ホイジンガ 1973、73 頁、下線は引用者による）

この定義のなかに示されているように、遊びとは、目的がその行為の外部にではなく、行為そのもののなかにある活動である。もちろん、他者を相手として行われる遊びの場合、「勝つこと」を目的とするということはあるが、その際の中心問題は「勝った」というそのことであり、勝利の結果として個人またはグループの力が拡大したりしなかったりすることは、副次的な問題にすぎないとされる（同、119-120 頁）。

しかし、本稿で扱った対象授業の資料の主題でもあるスポーツについては、世間からは一般に遊びとして意識され認められているものの（同、403 頁）、実際には 19 世紀の最後の四半世紀から組織化と訓練が強化され、次第に純粋な遊びの内容がそこから失われてきていると述べられる（同、399 頁）。とくに、プロの競技者とアマチュア愛好家とが分離しており、プロのスポーツ競技者には、「もはや真の遊びの精神はない」とされるのである（同）。

ホイジンガによるこの指摘に従うならば、上記資料における「バドミントン部、バスケットボール部、バレーボール部」と「卓球同好会」との間には、「仕事」か「遊び」かという、厳然とした区分があることになる。

「バドミントン部、バスケットボール部、バレーボール部」は、仕事の一環であることから、そこでの実績は、競技者自身の経済的メリットや、会社の宣伝効果（＝会社の経済的メリット）につながるものとなり、趣味の集まりである卓球同好会にとっての実績とは異なる意味をもつものとなる。よって、この区分を生徒たちに明確に打ち出した発問をすることで、例えば、「経済的なメリットという基準だけで練習日の割り当てを考えることに問題はないのか」や、「経済的なメリットを判断の基準にすることは、会社が所有する体育館であれば当然ではないのか」等の問いを生徒たちのなかに生じさせ、認知的な葛藤や不安定状態を引き起こすことができるのではないだろうか。これが可能になれば、生徒たちの間に意見の違いが生まれ、それが「対話」を促すことになると考えられる。

また、実際に生徒がワークシートに記入していたように、各グループの人数の差に注目し、人数の少ないバドミントン部（20 名）と卓球同好会（20 名）を同日に合同で練習させるという案や、他にも、くじ引き、月ごと・週ごとに多く練習できるグループを替える、などの問題解決的なアイデアが出され、それが学びの「深まり」に通じることも予想される。

このような展開を目指す上で、授業者が工夫できる点としては、以下のことが考えられる。

・B案の設定は、先に確認したように、「一部の当事者がいないところで物事を決定することは公正ではない」ということの確認に留まってしまうものであった。また、上記の「実績」という観点をもちこむことのできない案でもあった。従って、この案から生徒たちの「対話」を引き出すことは難しいと考えられる。このためB案の検討は削除し、その分の時間を生徒たちの「対話」の場面に使う方が効果的であると思われる。

・A案とC案は、微妙に内容が異なっているものの、双方とも、同好会であり実績もない卓球同好会が不利な条件をのまなければならないという点では同じ構造をもつものである。違いとしては、A案の方では、実績のあるグループほど有利な条件を得ているという、より細かい設定があるのみである。従って、ここでも生徒たちの「対話」に多く時間を割けるよう、提示するのはA案のみとし、この問題点についての「対話」を、時間をかけて深めることが望ましいと考えられる。

ただし、この案を見た生徒からは、多くの場合、「実績を理由に練習日に差が出るのは公正ではない」という意見が出るのが予想される。その際に教師が、上記の「仕事」と「遊び」という観点から、「卓球のグループは趣味で行う同好会であり、他のグループは仕事の一環としての部である。会社が新築した体育館が、経済的なメリットにつながる部の方を優遇することはやむを得ないのではないだろうか。また、そのなかでも、より会社に貢献すると考えられるバドミントン部に最も有利な条件を与えることは当然ではないだろうか」といった発問を投げかけることで、生徒に認知的な葛藤を引き起こすよう試みることで、「対話」を誘発する上で有効なものとなると考えられる。

・実際の指導においては、3つの案の問題点を考えた後、本時の主題である「公正」について話し合う前に「効率」についてグループで話し合う時間を設けていた。しかし、この視点を入れることは議論を複雑にし、生徒たちが考えるべきテーマを拡散させてしまう可能性が高い。従って、「効率」についての話し合い時間は削除し、「公正」とはどういうことかに絞って、「実績」の観点を絡めながら考えていくことが望ましいと考えられる。

7. まとめ

以上、「研究者としての教育学者」である河野と、「実践家としての教育学者」である田村とで、「ベテラン教師」としての田村の道徳の授業を分析し、とくに発問に焦点化して、その改善点を指摘してきた。

確かに、対象授業のワークシートでは、生徒たちは皆「主体的」に自らの考えを書き入れており、「考え、議論する」ことは授業のなかで達成されていたと考えられる。しかし、

授業者としての田村が振り返っていたように、その際の議論は一方通行になってしまい、学びが「深まり」を見せなかった。本稿の検討から、「考え、議論する道徳」を、「主体的・対話的で深い学び」につなぐためには、教師が、生徒の認知構造に質的な変換を起こすことができるような発問を行い、また、その変換の契機となるような意見が生徒から出された際には、それを拾って全体に投げかけることが必要となると言っていることができるだろう。

授業の場で、こうした発問や対応ができるためには、本稿においてホイジンガの思想に依拠して資料の設定を検討し直したように、事前に、教材をねらいとの関係のなかで吟味しておくことが重要な土台作りになると考えられる。例えば本稿で行ってきた、「研究者としての教育学者」、「実践家としての教育学者」、「(ベテラン) 教師」の間での協働的考察には、授業についての事後的な分析だけでなく、教材についての事前の吟味にも有効な作用があるのではないだろうか。この点については、今後も、実際の授業実践と連動させた検討を行っていくこととしたい。

参考文献

- 荒木紀幸 2017『考える道徳を創る 中学校 新モラルジレンマ教材と授業展開』明治図書出版
- コールバーグ 1987 (永野重史監訳)『道徳性の形成—認知発達のアプローチ』新曜社
- コールバーグ、ヒギンズ 1987 (岩佐信道訳)『道徳性の発達と道徳教育—コールバーグ理論の展開と実践』麗澤大学出版会
- 白木みどり 2016『考え、議論する道徳授業[中学校] アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり』明治図書出版
- ホイジンガ 1973 (高橋英夫訳)『ホモ・ルーデンス』中央公論新社
- 柳沼良太 2016a『中学校 問題解決的な学習で創る道徳授業パーフェクトガイド』明治図書出版
- 柳沼良太 2016b『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業 事例集 中学校—問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法』図書文化社
- 渡部竜也 2016「我が国のベテラン社会科教師の授業分析に見られるコレクトネス—教育学者・ベテラン教師 7 人の授業批評に見られる分析視点の違いから」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』第 67 集

参考資料

- 生徒のワークシートより (下線は引用者による)

A案の問題点

- ・ たつきゅう部がわりあてられない
- ・ 卓球だけ無い
- ・ 卓球の人が使えない
- ・ たつきゅうが割り当てられていない
- ・ 卓球同好会の練習がない／バドミントン部の練習が多い
- ・ 実績を理由にわりあてをきめるのは卓球部がかわいそう。
- ・ 卓球同好会が実績がないからといって体育館を使用できないこと
- ・ 実績だけで判断するのはおかしい／卓球同好会だけ不公平
- ・ 卓球同好会がないのはおかしい。バド部がつかいすぎ
- ・ 卓球同好会が不公平。バドミントンが使いすぎ。
- ・ 卓球部にわりあてられないから。卓球部の優勝の可能性もなくなってしまうから
- ・ 卓球同好会に割り当てられていない
- ・ 卓球部がない／じっせきできめているから不びょうどう
- ・ 卓球同好会がつかえない
- ・ 卓球同好会が使えない。
- ・ 卓球がないことはおかしい
- ・ バドミントン部が多くて卓球がない
- ・ バド部が多くて卓球なし
- ・ バドが多くて卓球がない／どうやって決める？ ○話し合いして...→ゆずり合う？
×とりあう？
平等に

卓球+バド 合同でどう？

- ・ バド部が多くて卓球がない
- ・ バド部が多くて卓球がない
- ・ 卓球同好会は、体育館をかしてもらえないところ
- ・ 使用日数の差がはげしいし、たつきゅうぶがつかえてない
- ・ 使用日数の差が大きい
- ・ 卓球同好会は0なのに、バドミントン部は4回も使えるなんておかしい。
- ・ 卓球がなくて不平等

B案の問題点

- ・ バドミントンの意見がない
- ・ 他のチームの意見が入らない

- ・バドミントン部の意見も聞かないと平等にならない
- ・バドミントンの意見がない
- ・バドミントン部の練習がない
- ・バド部がないのに勝手にきめるのはおかしい。
- ・3つのチームだけで決めるのはバドミントン部に失礼／バドミントン部の意見を聞いていない
- ・バドミントン部だけが参加していないのに決めるのは不公平
- ・部活は4つもあるのに3つの部活だけできめようとしてるから
- ・みんながいないときに決めるのはだめ。
- ・バド部が話し合いに参加していないから
- ・1チーム、話し合いに参加していないから／バド部の意見が入っていないから
- ・1チームが入ってない
- ・バドミントン部がない
- ・バドミントン部の意見が反映されない。
- ・バドミントンがないのもおかしい
- ・バドミントン部が話し合いの場にはいない／1チームだけ抜かれている
- ・バド部が話し合いの場にはいない／1チームだけ抜かれている
- ・バド部が話し合いの場にはいない／1チームだけ抜かれている
- ・バド部が話し合い（ママ）
- ・バドミントン部のいけんをきかないできめてる
- ・バドミントン部の意見をきけない
- ・バドミントン部の意見をいれなきやいけない。
- ・バド部が参加できない

C案の問題点

- ・たっきゅうが少ない
- ・卓球はぜったい、週に一度しか使えない
- ・卓球部が使える日が少ない
- ・たっきゅうが少ない
- ・卓球同好会の練習が少ない
- ・卓球部が1日少ないからふこうへいだとおもう。
- ・卓球同好会が1日しかない
- ・全部のチームが平等に体育館を使えていない
- ・問題ないと思う

- ・ 問題はない。卓球は部活じゃなく同好会だから1週間に1回でいいと思う
- ・ 使用日数に差が出るから
- ・ 使用する回数が平等ではない
- ・ ずっとはおかしい／不びょうどう
- ・ バレーとたつきゅうが1回しかできない／ここ以外にもいるから「ずっと」はだめ。
- ・ 1日間（ママ）で使える日数がちがう
- ・ 卓球が1回少ない不公平
- ・ 卓球同好会が1週間に1回しか使えないから。
- ・ 1週間だと卓球同好会が週に1回しか使えない
- ・ 卓球同好会が1週間のうち1日しか使えない
- ・ バレー部と、バドミントン部とバスケ部は2回使えるけど、卓球部は1回しか使えない
- ・ 卓球同好会が一週間に一回しか使えない
- ・ 卓球が一回しかない／使用日数に差がある
- ・ 卓球1回しかない／使用日数に差がある
- ・ 卓球部は1回しかない／使用回数に差がある
- ・ 使用日数に差がある
- ・ 卓球同好会は、1週間に1日だけしか使えてない。
- ・ 使用日数がちがってくる
- ・ 使用日数の差が大きくなる
- ・ 卓球が少ない
- ・ 使用日数に差がある

「公正」とは

- ・ なっとくすればいい
- ・ みんなが納得すること
- ・ みんなが納とくすること
- ・ なっとくする
- ・ 話し合っって平等におたがいになっとくする
- ・ みんなが納得すること！！
- ・ 平等にお互いが納得すること
- ・ 話し合っって平等に納得すること
- ・ 話しあっって平等に納得すること
- ・ 全体が話し合い、納得すること
- ・ 話し合っって平等に
- ・ 実績だけできめないで、かんけいなくこうへいにきめること。

- ・話し合って、平等に、みんなが納得する。
- ・話しあってみんなでなっとくする
- ・話しあって平等に、りょうしゃなっとくすること
- ・互いになっとくできるようにすること
- ・話し合って、おたがいに納得する。
- ・おたがいがなっとくする

【註】

- 1) 例えば、中学校に関するものに限って見ただけでも、柳沼良太 2016a『中学校 問題解決的な学習で創る道徳授業パーフェクトガイド』明治図書出版、柳沼良太 2016b『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業 事例集 中学校—問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法』図書文化社、白木みどり 2016『考え、議論する道徳授業[中学校] アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり』明治図書出版、荒木紀幸 2017『考える道徳を創る 中学校 新モラルジレンマ教材と授業展開』明治図書出版、等がある。
- 2) 平成 28 年 12 月 21 日に出された中央教育審議会答申「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」には、次のような記述がある。「道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになる」(224 頁)。本稿では、この両者をつなぐために具体的にどのような工夫が必要となるのかを、実際の授業実践の分析に基づいて明らかにすることを目的としている。
- 3) 渡部によれば、(ベテラン) 教師は、授業分析の際に教材研究や教育技術に注目し、授業へのコメントをする際に、教師や子どもたちの具体的な様子を取り上げる傾向があった。また、授業実践のなかで気になった部分を断片的に取り上げて論じるケースが多かった。これに対し、教育学者は、教師の教えている内容や授業全体の構造、授業のねらいへの関心が高かったという(渡部 2015、1 頁)。こうした違いに、渡部は、「教育学者からでなくてはなかなか学びえない授業分析・評価の視点の […] 社会的・教育的意義」、および、「大学の教育学者が教員養成において果たす役割や意味」(同、2 頁、[] 内は引用者による)を見出している。
- 4) ただし、正確には、河野と田村の所属は教員養成系学部ではなく、教職課程の授業を提供する教職支援センター(及び学術研究院総合人間科学系)であるが、ここでは、渡部による「研究者としての教育学者」、「実践家としての教育学者」にそれぞれ分類して扱う。
- 5) コールバーグは、認知的な発達段階について、次のように述べている。「それ [= 認知的な発達段階] は簡単な初期の認知構造が外界に適用(同化)され、またその適用される過程で外界によって調節、再構造化されるときにおこる変形を表現するものなのである」(コールバーグ 1987、10 頁、[] 内は引用者による)。
- 6) 生徒たちがワークシートに記述した内容は、本稿末の「参考資料」欄にすべて記載している。なお、本節で引用した記述については、資料では下線を付している。