

アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育

Moral Education as a Foundation for Active Learning

秋山博正*

AKIYAMA Hiromasa

Abstract

Moral education is an activity aimed at fostering autonomy of the student. As the judgment criterion of the student nears the universal standard, his autonomy increases. His or her judgment criterion can be brought close to the universal standard by, for example, active discussion (active learning) in class. However, engaging in active discussion is difficult, because the student must have motivation to learn to engage in active discussion. In order for him or her to be motivated to learn, he or she needs to understand the value of learning. An activity that fosters an understanding of the value of learning is moral education. In that case, moral education is a foundation for active learning.

キーワード：道德教育、アクティヴ・ラーニング¹、学習への動機づけ

はじめに

近年アクティヴ・ラーニングが注目され、その活用が各地で試みられている。ただし、アクティヴ・ラーニングは特定の教育方法ではない。むしろその基本は学習者の学習の仕方にある。その点は銘記しておく必要がある。

さて、本論の出発点は道德教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法の解明にあった。ところが、それを解明する過程において、学習者が主体的な対話などのアクティヴ・ラーニングを実践するためには、アクティヴ・ラーニングへの動機が前提されなければならないことが明らかになった。

学習者の動機は、取り組むべき学習課題が価値あるものであるという評価と、その課題が果たしうるものであるという期待（自信）の二つの要素によって構成されるという理論が近年提唱されている。そして課題への動機が評価と期待の二つの要素により構成されるものであるなら、道德教育はアクティヴ・ラーニングの起点になりうる。というのは、学習者の価値理解を促進し、困難に挑む意欲や態度を喚起する働きかけは道德教育だからである。この点を明らかにすることが本論の目的である。つまり、本論の目的は、道德教育がアクティヴ・ラーニングの端緒であることの解明にあるのである。

1. アクティヴ・ラーニングの定義の試み

1) 「アクティヴ・ラーニング」という語をめぐる状況

本論はアクティヴ・ラーニングの一応の定義から始める。というのは、アクティヴ・ラーニングを

*くらしき作陽大学 子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

¹ Active learningは一般には「アクティブ・ラーニング」とか「アクティブラーニング」とかと表記されるが、本論では「アクティヴ・ラーニング」という表記を用いることにする。というのは、原綴は Active Learning なので、カタカナで表記する場合、前半はアクティブともアクティヴとも表せる。だが、従来bを「ブ」、vを「ヴ」と区別して表す慣例がある。それに倣えば、ヴァイオリンのように「ヴ」という文字の使用により原綴がvであることを示しうる。むしろ、英語の音を日本語の音で正確に表記することはできない。しかし、日本では開国以来、外来語の音を、できるだけ原綴に忠実に日本語の音で発音または表記しようと工夫してきた。たとえば日本人はフランス語のParisを原綴に忠実に語尾のsを黙字として発音せず、表記する場合も「パリ」と発音通りに表記してきた。フランス近隣のドイツやイギリスにおいてさえずを発音するのである。できるだけ原綴に忠実に表記・表現しようという我が国の「伝統」に賛同して本論ではアクティヴ・ラーニングという表記を用いる。

めぐる状況は混乱していて、その一因がアクティヴ・ラーニングの概念理解が不十分な点にあるからである。学習者が話をしたり体を動かしたりしさえすれば、それでもうアクティヴ・ラーニングだという理解さえあるほどだからである。

日本のアクティヴ・ラーニング研究の推進者の一人である溝上真一によれば、アクティヴ・ラーニングは包括的な用語である。多くの研究者が、使い勝手のよさから、さほど細かな定義を気にすることなくアクティヴ・ラーニングという語を使用してきたという面がある。使われている定義を比較すると、共通するものもあるが、特定の研究者に固有の定義もある。このような事情から、様々な事情をすべて考慮してどの専門分野の専門家や実践家も納得するような定義をすることは不可能であるといわれている²。

アクティヴ・ラーニングの研究や実践は、海外、特にアメリカで1970年代から80年代にかけて少しずつ増え始め、1990年代以降急増している。日本では2010年頃から大学教育関連の業界において講演やシンポジウムのテーマとして関心を集め始めた。そして2012年（平成24年）、中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（以下「質的転換答申」）」のなかでアクティヴ・ラーニングが明示され、それを説明する用語集も出された。これ以降、アクティヴ・ラーニングは一気に全国の大学へ、さらに各学校へと広まり一般化したようである³。しかし、アクティヴ・ラーニングについての理解は、その研究や実践が始められた当初から混乱しており、その状況は今も続いている。その要因の一つがアクティヴ・ラーニングの定義が確定されていない点にあるのである。

一例を挙げると、「そもそもpassiveな学習なんてありうるのか」という質問がよく出される。なるほど、たとえ講義を一方的に聴講する場合でも、それに集中して思考するのなら、その学習は立派にactiveだと考えられるからである。一般的な用法においては、そのとおりである。だが、アクティヴ・ラーニングは、ある条件下で用いられるべき術語であるので、一般的文脈において用いられると矛盾を孕む表現になってしまう。

その条件とは「一方的な知識伝達型の講義を聴く学習」を「passiveな学習」と呼ぶという条件である。というのは、一方的な知識伝達型の講義は、それがどれほど優れたものであっても、講義を聴くだけでは学習者の書く、話す、発表するなどの能力は直接には向上させられないからである。逆にいえば、学習者の書く、話す、発表するなどの能力を直接向上させる学習を特にアクティヴ・ラーニングと呼ぼうとしているのである。だからactiveを学習者の学習態度を表す述語としてpassiveに対比させ、その点だけに注目してアクティヴ・ラーニングを「主体的学習」とか「能動的学習」とかと訳したのではアクティヴ・ラーニングの本質を見誤ることになる。

したがってアクティヴ・ラーニングは必ずしもアクティヴなラーニングのことではない。それは「アクティヴ・ラーニング」として一体的なものであり、学習者の聴く、考えるなどの能力向上を目指すだけでなく、書く、発表する、対話するなどの情報発信的、世界関与的な能力の向上を目指す学習なのである。だとしたら、アクティヴ・ラーニングとは具体的にはどのような学習なのであろうか。改めて問う必要がある。

2) アクティヴ・ラーニングの一応の定義

前述した「質的転換答申」（2012）の「用語集」では、アクティヴ・ラーニングは次のように定義されている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者（学習者）の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称（下線筆者）。学修者が能動的に学修することによって、認知的、

² 溝上真一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2016年、7頁。

³ 同前書、3頁。

倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である⁴。

まず押さえるべきは、アクティヴ・ラーニングが「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」だということである。そのなかに「学習者の能動的な学習への参加」という文言があるが、ここに従来の教員による一方向的な講義形式の教育からのパラダイム転換が見られる。すなわち、教員中心だった「一方向的な講義形式の教育」を学習者中心の教育へ転換し、単に座して講義を聴いているだけで十分とするのではなく、学習者は授業に参加することで特定の技能を習得しようとするのがアクティヴ・ラーニングなのである。そしてその方法の例として挙げられているのが発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等である。

しかし、アクティヴ・ラーニングは特定の授業方法ではない。それは、あくまでも授業者中心の授業から学習者中心の授業への転換を促すためのキーワードなのである。そのことを意識して溝上はアクティヴ・ラーニングを次のように定義する。

アクティブ・ラーニングとは、一方向的な知識伝達型講義を聴くという受動的学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる書くなどの認知プロセスの外化を伴う⁵。

この定義のうちの、アクティヴ・ラーニングが「一方向的な知識伝達型講義を聴くという受動的学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」だという部分だけなら、前述した「用語集」の定義と変わらない。しかも、それだけでは何が能動的な学習なのか、わからない。そこで、溝上の定義の後半部では「書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる書くなどの認知プロセスの外化を伴う」活動が能動的な学習の特色であることが示されている。

書く、話す、発表するなどは、一方向的な知識伝達型授業の「聴く」を乗り越えるための代表的な活動例である。そして書く、話す、発表するなどの活動を学習に採り入れ、それらに関与することは、学習者がただ聴くだけのときにはあまり働かせていなかった認知機能を働かせて、そのプロセスを外化することにほかならない。

ここでいう認知プロセスとは、文字どおり認知する過程のことである。認知とは、知識を得る働きを意味する。つまり、認知プロセスとは、知覚、記憶、思考（推論、判断、意志決定、問題解決なども含む）などの情報処理の過程である。そして認知プロセスの外化とは、いわば頭の中にある思考（情報処理のプロセス）を発語したり記述したりして表現することである。したがって書く、話す、発表するなどの活動は、認知プロセスの外化にほかならないのである。それゆえ「能動的学習は書く、話す、発表するなどの活動への関与を伴う」という定義は、書くなどの認知プロセスの外化を伴うことを自ずから含んでいる。

それなのに、言わずもがなの表現をあえてするには理由がある。それは、アクティヴ・ラーニングと銘打ちながら、学習者に物理的に活動させればそれで十分として、認知機能が知識とどのように関わり合うかを見ようとしなない場合が少なからずあるからである。また、アクティヴ・ラーニングには、認知機能の育成という課題が課せられているからである。これらの理由から、溝上は「書くなどの活動への関与」と「その関与において生じる認知プロセスの外化」という、ほぼ同義の文言をあえて重ねてアクティヴ・ラーニングを定義したのである⁶。この理由から、学習者中心の学習とは、「一

⁴ 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」Web版、2012年、37頁。

⁵ 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』7頁。

⁶ 同前書、10頁。

方向的な知識伝達型授業を聴くという学習を乗り越えて、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う学習」だとされる。

この溝上の定義および前述の「質的転換答申」の定義を踏まえて、溝上同様、我が国のアクティヴ・ラーニング研究の推進者である松下佳代はアクティヴ・ラーニングの要素として次の6点を挙げる。そして本論では、下記の6点をアクティヴ・ラーニングの要素として論考を進めることにする。

- (a) 学習者は授業を聴く以上の関わりを授業にもっている
- (b) 情報の伝達より学習者のスキル育成が重視されている
- (c) 学習者は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっている
- (d) 学習者は活動（読む、書く、議論する等）に関与している
- (e) 学習者が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれている
- (f) 認知プロセスの外化を伴う⁷

ところで、e)の「学習者が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれている」という要素は単なる技術向上の域を越えている。この要素に関して、チックリング（Chickering）とギャムソン（Gamson）は次のように述べている。

学習とは、観客席に座ってスポーツを見るようなものではない。学生（学習者）は、授業中ただ座って教員の話聴き、あらかじめパッケージ化された宿題をやって暗記し、質問に答えるだけでは、多くのことを学ばない。学生は、学んでいることについて話をし、書き、過去の経験と関連づけ、そして日常に応用しなければならない。さらには、そうしたことを通して、自分自身を学ぶということにならなければならない⁸。

ここにある「自分自身を学ぶ」という文言は気になるが、それだけでは多義的であり、意味を確定しがたい。だが、松下の定義と重ね合わせると、「自分自身を学ぶ」ことが「自分自身の態度や価値観」を明らかにし、さらにそれらを望ましいものへと変容させていくことだと理解できる。ただし、それだけでは「望ましさ」の内実がどのようなものであるのかはわからない。

学習者自身の望ましい態度や価値観がどのようなものであるのかを明らかにするヒントになるのが、「質的転換答申」の「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」というアクティヴ・ラーニングの定義である。注目すべきは、アクティヴ・ラーニングによって育成すべき能力に「倫理的、社会的能力」が含まれていることである。これから窺われるのは、アクティヴ・ラーニングとして考えられている活動には、いわゆる知育のスキル以上のものが含まれているということである。すなわち、学習者自身の態度や価値観をより倫理的にすることがアクティヴ・ラーニングによって行われるのである。つまり、アクティヴ・ラーニングは、おのずから道德教育を含んでいるのである。これについては機会を改めて論じることにする。

それでは、最近とみにアクティヴ・ラーニングが求められるようになったのはなぜか。次章では、その理由について考察する。

2. アクティヴ・ラーニングが求められる理由

1) 現在の社会状況

以前には求められなかったアクティヴ・ラーニングが求められるようになった理由として、単純に

⁷ 松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2016年、1頁以下改。

⁸ 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』10頁（Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 5）。

海外、特にアメリカで求められるようになったからだと考える向きは当然ある。だが、それだけではない。アクティヴ・ラーニングが求められるようになった理由としては、アメリカの影響も含めた、教育を取り巻く社会的な状況が変化したからだという理由と、社会的状況の変化に教育関係者が対応しようとしたからだという理由の二つが考えられる。とはいえ、二つの理由は繋がっており、両者は判明に区別できるものではない。そうではあるが、ここではまず、社会的な状況の変化から見てみよう。

そもそも21世紀初頭の現代とはどのような時代であろうか。前述した「大学教育の質的転換答申」においては、現代は次のように捉えられている。

平成20年（2008年）以来のこの4年間に、我が国は未曾有の災害である東日本大震災に見舞われたほか、政治、経済、社会、文化、その他多方面にわたり、当時よりも更に大きな構造的変化に直面している。グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などの社会の急激な変化は、社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間の格差の広がり、日本型雇用環境の変容、産業構造の変化、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など、様々な形で我が国社会のあらゆる側面に影響を及ぼしている。さらに、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の流動化、情報流通の加速化や価値観の急速な変化などが伴い、個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代が到来しつつある（下線筆者）。⁹

現代とは、端的に言えば、「将来の予測が困難な時代が到来しつつある時代」である。さらに言えば、「将来の予測が困難な時代」であろう。確かに、携帯電話の普及や、その後の携帯電話からスマートフォンへの移行に象徴されるように社会の変化は速く著しい。20世紀末に今日の携帯電子機器の普及やその隆盛を予測していた人は、ほとんどいなかったであろう。そしてその変化はさらに加速しつつある。周知のように、キャシー・デビッドソン（Cathy Davidson）は、現在の子どもたちの65%は将来、今は存在していない職業に就く、と予測している⁹。

とはいえ、有史以来のそれぞれの時代を生きた人々にとっては、自分が生きている時代はあくまで「現代」であり、将来の予測は困難であったはずである。したがって21世紀初頭だけを特殊化するのは適切でない、という疑問も生じよう。だが、今日の変化の速度は、どの時代の変化の速度とも比較できないほど速い。だからこそ、従来の教育の枠組みでは間に合わなくなってきたのであろう。だとしたら、これから生きなければならない私たちや次世代の子どもたちは、何を身につけなければならないのだろうか。また、そのために、特にこれからの子どもたちは、どのような教育を受ける必要があるのだろうか。それについては次節で明らかにする。

2) 今後求められる資質・能力

社会が極めて急激に変化する今後の時代に求められる人間の在り方は、2015年（平成27年）8月26日に「中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程企画特別部会」によって公表された「論点整理」においては次のように述べられている。

- ①社会的・職業的に自立した人間として、郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる…。
- ②他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる…。
- ③社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値

⁹ 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」1頁。

を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことができる…¹⁰。

社会が極めて急激に変化する今後の時代に求められる前述の人間としての在り方をするために必要な資質・能力の要素は、海外の事例や先行研究によれば、大きく「知識に関するもの」、「スキルに関するもの」および「人間性などの情意に関するもの」に三分類される。これら3要素は、「学校教育法」第30条第2項が学校教育において重視すべき3要素として定める「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」および「主体的に学習に取り組む態度」とほぼ重なる。

この認識に基づいて2017年以降に告示された各「学習指導要領」においては、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」および「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」が目指されている。ただし、これらの資質・能力は従来の学校教育が目指してきたものと断絶するものではない。従来求められてきた「生きる力」の構成要素が時代状況に即して捉え直されたものなのである¹¹。

3) 求められる資質・能力の育成法

前節では、現代は「生きて働く知識・技能」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」および「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性」という「生きる力」を構成する資質・能力が以前に増して求められる時代であることを明らかにした。

それらの資質・能力を育成するための生涯にわたって学び続ける力や、主体的に考える能力は、受動的な学習の場では養われ難い。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、授業者と学習者が意志疎通を図りつつ、共に切磋琢磨し、刺激を与え合いながら知的に成長する場を創り、学習者が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学習への転換が必要である。すなわち、個々の学習者の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の活動を活用する授業への転換によって、学習者の主体的な学習を促す教育を進めることが求められる。端的に言えば、生きて働く「生きる力」を、現場性が圧縮された場面で実践的に育成する学習が求められている。学習者は、そのような場面での主体的な学習の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を習得できるのである¹²。

特に小・中学校においては、児童生徒が学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身につけ、生涯にわたって能動的に学び続けられるようにするため、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。そして「主体的・対話的で深い学び」こそアクティヴ・ラーニングなのである¹³。

それならば、児童生徒において目指す資質・能力を育める「主体的・対話的で深い学び」、あるいは「主体的な学び」、「対話的な学び」および「深い学び」とは、それぞれどのように行われるものなのであろうか。それらについては次節で明らかにする。

4) アクティヴ・ラーニングによる授業改善

「主体的・対話的で深い学び」は、「生きて働く知識・技能」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」および「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性」という「生きる力」を構成する資質・能力を育成するための方法として考えられている。だとしたら、「主体的・対話的で深い学び」は、具体的にはどのように行われるのだろうか。

(独立行政法人)教職員支援機構(旧「教員研修センター」)が主催する研修で配付された文部科学省の初等中等局教育課程課作成の研修資料によれば、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業

¹⁰ 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程企画特別部会「論点整理」Web版、2015年、9頁以下。

¹¹ 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版、2017年、3頁。

¹² 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」9頁。

¹³ 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』3頁以下。

改善を行うことにより、学校教育における質の高い学びを実現し、子どもたちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身につけ、生涯にわたってアクティヴに学び続けるようになるという¹⁴。「主体的・対話的で深い学び」はそのようなものとして考えられている。

その場合の「主体的な学び」とは、学習者が学ぶことに興味や関心をもち、自分のキャリア形成の方向と関連づけながら、見通しをもってそれに粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげられる学びのことである。「対話的な学び」としては、学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりにして考えることなどを通じ、自らの考えを広げたり深めたりできる学びが考えられている。「深い学び」は、学習者が各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と関わり、問題を発見・解決したり、自分の考えを形成したり、思いを元に構想・創造したりできる学びを意味する。

アクティヴ・ラーニングが「主体的・対話的で深い学び」であり、それが前述のようなものであるとすれば、「主体的・対話的で深い学び」は道德教育においてどのように活用されるのであろうか。また、そこからどのような成果が得られるのであろうか。これらの問題を解明するため次の第3章では、先に道德教育の概要を明らかにする。

3. 道德教育の概要

前述したように、ここでの課題は、道德教育におけるアクティヴ・ラーニング、すなわち「主体的・対話的で深い学び」の活用法の解明である。この課題に取り組むため、まず道德教育の何たるかを確認しておこう。

1) 道德教育の目標としての道德性の育成

幼稚園と高等学校を含む学校教育における道德教育の目標は、いうまでもなく道德性の育成である。道德性とは「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指して行われる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的価値が一人一人の内面において統合されたもの」である¹⁵。そして道德教育が求めるのは「道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うこと」である¹⁶。さらに道德性は「人格の基盤をなすもの」であるとされる。したがって、道德性は人格と同様、生前に完成されるものではなく、完成を目指して育成され続けられるものである。

とはいえ、育成された結果、ある程度の水準に達した道徳性を考えることはできよう。たとえば「論点整理」では、ある程度の水準にまで育成された道徳性をもつ人の在り方生き方が次のように描かれている。

…社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していく…¹⁷。

このような自立性、教養、判断力、主体性、協調性、価値生産力等を兼ね備えた人の道徳性は単純には育成されえないであろう。表現としては「道徳性の育成」と一口にいうが、実際には各様相がそれぞれ養われ、結果的にその総体としての道徳性が育成されるのであろう。そうであれば、各様相はどのように養われるのであろうか。

¹⁴ 初等中等局教育課程課「平成29年度 道德教育指導者養成研修」配付資料。

¹⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』27頁。

¹⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 道徳編』廣済堂あかつき、2017年、20頁。

¹⁷ 中教審 初等中等教育分科会 教育課程企画特別部会「論点整理」2頁。

2) 道徳性の各様相の育成

すでに述べたように、道徳性は道徳的判断力、道徳的心情、および道徳的実践意欲と態度の諸様相によって構成されている。道徳性の一様相である道徳的判断力は、簡潔に言えば、「善悪を判断する能力」である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもてば、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為ができる。道徳的心情は「道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」であり、「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情」である。それは「道徳的行為への動機として強く作用するもの」である。道徳的実践意欲と態度は、「道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏づけられた具体的な道徳的行為への身構え」である。そして諸様相の間には、序列や段階はないとされる¹⁸。

しかし、3様相が前述した働きをもつものであれば、認識論的には、道徳的実践意欲と態度は道徳的心情および道徳的判断力に基礎づけられ、道徳的心情は道徳的判断力に基礎づけられなければならない。とはいえ、道徳価値は判断以前に感得されるものであり、感得するのは道徳的心情である。したがって道徳的判断力と道徳的心情は、前者が後者を一方的に基礎づけるという関係にはない。両者は補い合う関係にあるというのが実情であろう。それだけでなく、実際には道徳的実践意欲と態度を含めた三つの様相が渾然一体的にあるのであろう。ただし、以下では三者が育成されるさまをあえて概念的に分けて考えてみよう。

①道徳的判断力の育成例

道徳性が一定以上に高い水準まで育成された人の在り方生き方は、前述した「論点整理」が示す「社会的・職業的に自立」、「高い志と意欲を持つ」、「主体的に判断する」、「他者と協働」、「新たな価値を生み出す」などの在り方生き方に見られる。そしてそれらに共通する要素として見いだされるのは、自分の頭で考え、行動し、その結果に責任をもつという「自律性」である。

自律性の発達は、他律の状態を徐々に脱することにほかならない。たとえばコールバーグ (L. Kohlberg) では、他律から自律への移行は、善悪の判断基準の変化に現れる。すなわち、最も他律的な段階にある人においては、行為の結果についての主観的な快不快が善悪の判断基準である。つまり、最も他律的な人においては、善は快を生じる行為についての評価であり、悪は不快を生じる行為についての評価であり、善悪は社会的な善悪の基準とは無関係に快不快によって決定される。ところが、快不快を善悪の判断基準とする段階にある人の善悪の判断は、行為の結果のみならず行為に至るまでの過程、さらにはその動機までもを含めて行われるようになりうる。それに伴い、判断基準も、役に立つかどうか、他者によく思われるかどうか、合法かどうか、民主的に合意されるかどうか、などと変化するとされる。この変化は、その人の他律性が弱まり自律性が強まりつつあることを意味する。

そして最も自律的な段階にある人においては、普遍化して差し支えないことが善とされ、善悪は、当該のことやものが普遍的になりうるかどうかによって判断されるという¹⁹。たとえば自分一人の権利だけを護り、他者の権利はどうでもいいとする発想は善か悪かといえ、万人がそう発想すれば、各人の権利は衝突し、誰の権利も護られなくなる。つまり、その発想は普遍化できない。だからその発想は善ではない。一方、万人の人権を護ろうとする意欲は、万人がそう意欲して行為しても不都合は生じない。それどころか、万人にとって望ましい状態が現出する。それゆえ、その意欲は善であることになる²⁰。

¹⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』20頁。

¹⁹ L.コールバーグ（岩佐信道訳）『道徳性の発達と道徳教育』広池学園出版部、1994年、171頁以下。

²⁰ 筆者がそう考える手がかりはカントの定言命法の基本方式にある（IKANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Felix Meiner Verlag 1965, S.42）。

それでは、より他律的な段階からより自律的な段階への移行はどのようにして生じるのだろうか。一例を挙げれば、それは他律的な基準による判断から生じる矛盾や不都合を機縁として起こる。コーラバーグにおける最も他律的な段階にある人は快不快を善悪の判断基準としているので、「殴られる（不快）のが嫌なら万引きしてこい。万引きすれば分け前をやる（快）」という命令に従う。ところが、この命令に従っているうちに、分け前に満足できなくなる、盗みは悪だという慣習に影響される、快不快とは別の判断基準を知る、万引き被害者の困窮を知る、など何らかの理由で快不快という善悪の基準に違和感を覚え、快不快の基準から徐々に離れ、別の基準に基づくようになる場合がある。このような場合、自律性が多少なりとも高まった（他律性が低下した）、ひいては道徳性が、若干であれ養われたと考えられる。

だとしたら、他者の道徳性を意図的に育成しようとする場合、つまり道徳教育を施す場合は、上記の他律的な判断基準の不十分な点を衝いて判断基準の向上を促すことができる。快不快という基準は損得という基準を含むが、快不快や損得といった基準にのみ基づいた言動をとっていたのでは、かえって損をするだけでなく、周囲の人から相手にされなくなる。その事実気づけば（その事実の負の価値を感得すれば）、最も他律的な段階にある人でも、より自律的な判断基準を得てより自律的な段階へ進むことができる。それは僅かな変化かもしれない。だが、それは判断基準が向上させられることであり、道徳的判断力が育成されることにほかならない。その場合の道徳的判断力育成の機縁は「気づき（感得）」であり、その人の気づきを主として支える活動は「考えること（思考）」である。したがって学習者が現行の判断基準の不備、さらにはより適切な判断基準の存在に気づくよう思考を促進させることは、道徳的判断力育成の手段として有効である。

②道徳的心情の育成例

それならば、道徳性の第二の様相である道徳的心情はどのようにして育成されるのであろうか。簡潔に言えば、道徳的心情は道徳的価値を感じ、善き行為を喜び悪しき行為を憎む感情であった。そして道徳的心情は「学習指導要領解説」には「道徳的行為への動機として強く作用するもの」として定義されていた。ただし、本論では道徳的心情だけが道徳的行為への動機ではなく、道徳性全体が道徳的行為の動機²¹だと捉えて論考を進める。

さて、道徳的価値を感得するのは道徳的心情の価値感受性である。それは、たとえば道徳的に価値あるとされることやものとの頻繁な接触により養われうる。一般に「目が肥える」とか「舌が肥える」とかいわれる。それらは、芸術的価値がある物や美味な料理についての繰り返しの鑑賞や賞味が価値物に対する感受性を豊かにする事情を示している。いわば光があるから目ができるのである。だが、その逆ではない。

それでは、善き行為を喜び悪しき行為を憎む感情はどのように養われるのであろうか。善き行為の道徳的価値についての理解の深化が、つまり道徳的判断力の育成が不可欠であるのはいうまでもない。だが、それだけではない。人間の心にも「慣性の法則」が働き、ある善き行為に慣れると、それがその人にとっては当然のこと、その種の行為の標準となる。標準となった行為には、それなりの親密さを感じるし、それゆえそれは実行しやすくなる。逆に、当該の善き行為に反する行為には抵抗を覚えるし、その結果、その実行は困難になる。わかりやすい例を挙げれば、早寝早起きや整理整頓という習慣が性となれば、おのずからそれらができるようになる。それどころか、それらを行わないことが不快にすらなる。ここに善き行為を喜び、悪しき行為を憎む道徳的心情育成の一例を見ることができ。したがって、善き行為の習慣化が道徳的心情の育成法として有効であることは明らかである²²。

③道徳的实践意欲と態度の育成例

道徳的实践意欲と態度は、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうと

²¹ 動機 (motive) は、特定の行為を惹き起こした理由と見なされる特定の要因 (意図、信念、目的意識、習慣、無意識の欲望など) の総称である (『岩波 哲学・思想事典』岩波書店、2010年、1156頁)。

²² 道徳性育成における習慣化の有効性については右記を参照。拙論『「高校生社会貢献活動」の道徳教育的意義と課題』(くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要 第46巻第2号』2014年) 47頁以下。

する傾向性であった。道徳的実践意欲と態度は、一般的には「やる気」と呼ばれるものであろう。そして、人はやる気があって何かを「やる」ものだと考えられているが、事実はそうではない。おおむね人が何かを行っているうちに、やる気は出るものである。だから道徳的実践意欲と態度も、まずそれらを育成してから、それらにより行為を喚起するという順序は有効ではない。むしろ、目指す道徳的実践意欲と態度に関わる、特段の動機を必要としないちょっとした実践を先行させる方が有効である。

道徳的実践意欲と態度を育成する比較的容易な実践としては、道徳的行為の準備ができているのに最初の一步が踏み出せない人の背中を押すこととか、悪事をしかかっている人に掣肘を加えることとかが一例としてあげられる。それらにより人は道徳的行為を実現できる、あるいは不道徳な行為の実現を踏み止まることができる。それらの実行または不実行により実践意欲や態度は、多少なりとも喚起されるであろう。

3) 道徳的判断力の育成法としての話し合い（アクティヴ・ラーニング）

前節では道徳性の各様相の育成法を概観したが、道徳的判断力が道徳的心情および道徳的実践意欲と態度を基礎づけるという一面があることは明らかである。そこで、この第3節では特に道徳的判断力の育成法をより具体的に考察する。

前述したように、ある人の道徳的判断力の向上は、現行の判断基準が普遍妥当という方向へ向けて、現実に対してより妥当する基準へと変化させられる点に見られる。その例として挙げたのが、行為の結果の快不快（損得）を判断基準にしていた者が、快不快だけでは満足できなくなる、快不快という判断基準は不十分とする慣習を知る、現行の基準よりもよく思える基準に気づく、他者の評価が気になり始める、など何らかの理由で快不快という善悪の基準を離れて別の基準に基づくようになるというケースであった。このケースを手がかりにして、児童生徒の現行の判断基準が学校において変化する可能性を考えてみよう（自分自身の判断基準の明確な把握は困難だが、仮にそれがあ程度できるとして推論する）。

さて、人は従来の判断基準に満足していれば、それを換えようとは思わないだろう。だから現行の判断基準が変わるためには、その不備や矛盾が明らかにされることが不可欠である。それだけでなく、変わるべき方向が示されることも必要である。それがなければ、変わりようがないからだ。

判断基準の変化は、実際には当事者が自分の考えについて忸怩たる思いをしたり、他者の考えにより目から鱗が落ちるような思いをしたりするうちに徐々に生じる。しかも、当事者はその変化に気づかない場合が多い。学校では、そのような判断基準の変化は、児童生徒がほかの児童生徒や教師などの他者の言動を見聞することにより生じることがある。そして判断基準の向上、ひいては道徳性の育成を目的の一つとして学校で行われる方法が「話し合い」である（「話し合い」が道徳性育成の唯一の方法だという意味ではない）。話し合いは「学習指導要領解説」では次のように例示されている。

話し合いは、児童（生徒）相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話し合いが行われるよう工夫する。座席の配置を工夫したり、討論形式を進めたり、ペアでの対話やグループによる話し合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる²³。

話し合いは万能ではないが、それが定着すれば少なくとも児童生徒の判断基準の変化に一定の効果があることは期待できる。しかし、児童生徒は主体的に話し合いができるのだろうか、という疑問も生じる。主体的な対話は大人でさえ難しいからである。また、すべての児童生徒が学びに興味や関心を抱いているわけではないからである。だからこそ工夫が求められているのであるが、どう工夫すればよ

²³ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』82頁。

いのだろうか。

ここで想起すべきはアクティヴ・ラーニング、すなわち「主体的・対話的で深い学び」である。というのは、「主体的・対話的で深い学び」が実現されれば、前述したように、学習者は「学ぶことに興味や関心もち、自分のキャリア形成の方向と関連づけながら、見通しをもってそれに粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげられる（主体的な学び）」からである。また、学習者は「学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自らの考えを広げ深められる（対話的な学び）」からである。さらに、学習者は「各教科等で習得した知識や考え方を活用した『見方・考え方』を働かせて、学習対象と関わり、問題を発見・解決したり、自分の考えを形成したり、思いを元に構想・創造したりできる（深い学び）」からである。

むろん、これらのすべてを一斉に実現することは極めて困難である。だが、注目すべき箇所がある。それは第2章第4節で下線を施した主体的な学びとしての「学ぶことに興味や関心をもつこと」と、対話的な学びとしての「学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話」である。「学ぶことに興味や関心をもつこと」は「学習へと動機づけられること」を、「学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話」は「話合いの成立」をそれぞれ意味している。両者は並列的な関係にはなく、「学習へと動機づけられること」が「話合いの成立」を基礎づける関係にあると考えられる。なぜなら、「学びへの動機づけ」がなされて初めて実質的な対話が始まりうるからである。学びへの意欲のない言葉の遣り取りは世間話や雑談にすぎない。ちなみに「深い学びとしての問題の発見・解決」も、「自分の考えの形成」も、「思いを元にした構想・創造」も、「各教科等で習得した知識や考え方」に基づくのであれば、それらすべての前提は「学びへの動機づけ」であることになる。

それならば、「主体的・対話的で深い学び」の起点は「学びへの動機づけ」にあることになる。だとしたら、学習への動機づけはいかにして行いうるのだろうか。仮に動機づけが適切に行われるならば、それにより話合いが活性化され、判断基準が向上させられることは十分期待できる。それは他ならぬアクティヴ・ラーニングによる道徳性の育成であり、本論で解明を目指している道徳教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法の一つでありうる。

そこで次の第4章では、エリザベス・F. バークレイ (Elizabeth. F. Barkley) が提唱する「動機づけ理論」を手がかりとして道徳教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法を探ることにする。

4. 道徳教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法

1) バークレイの動機づけ理論

本節では専らバークレイの「関与の条件 (A Conceptual Framework for Understanding Student Engagement)」²⁴を援用して論を進める。

バークレイによれば、人が学習などの課題に注ぐ努力は、課題それ自体にどのくらいの価値をおくかという評価 (value) と、その課題をどの程度うまくやり遂げられるかという期待 (expectancy) の産物である。というのは、評価または期待のいずれかが欠けていれば、人は努力しないからである。また、人はうまくやり遂げられると確信していることでも、楽しめない課題や、価値があると思えないような課題には努力を注ごうとはしないからである。さらに、人はやり遂げられないと思っている課題にも、それがどれほど価値ある課題であっても、努力を注ごうとはしないからである。つまり、課題に取り組もうという動機づけは、人がその課題をどのくらい価値あるものだと思っているかという評価と、その課題をどの程度果たせるとしているかという期待の両者に規定されているのである。

特に評価に関していえば、授業者が学習者の学びへの動機づけを高めるための戦術の一つは、学習者が取り組んでいる学習課題のなかに価値を見いだせるよう援助することである。だからバークレイは学習者が課題に取り組まないと嘆いている授業者たちに「あなたは、学習者が自分の取り組んでいる課題に価値を見いだすためにどんな援助をしていますか」と問う²⁵。

²⁴ 松下佳代編著『ディーブ・アクティブラーニング』69～91頁。

²⁵ 同前書、71頁以下。

パークレイの提唱する方法も、問う問いも、学習者を動機づける上で有効である。しかし、客観的に価値ある課題だとしても、その価値を理解できない学習者がいる可能性はある。その場合は、学習者に価値を見いだせるように行う援助のなかでも、その学習者の価値感得力が高まるようになる援助が有効である。時間と手間はかかるが、学習者の価値感得力が高まれば、学習者は授業者にそれほど援助されなくても、課題の価値を適切に評価し、課題に取り組みやすくなるからである。学習者の価値感得力が高められれば、課題への取り組みへとのおのずから動機づけられるのである。そして学習者の価値感得力を高める働きかけは道德教育である。つまり、学習者は道德教育によって価値感得力が高められれば、話合いの価値がおのずからわかるようになり、積極的に話合いに取り組み、その結果、判断基準がより高いものになる可能性が高まるのである。道德教育によって話合い、すなわちアクティヴ・ラーニングが実行しやすくなるのである。

ところで、学びへの動機を規定するもう一つの要素である期待は、どうであろうか。パークレイは、学習者が学びへと動機づけられるには、課題の価値の適切な評価に加えて、自分うまくやれるという高い期待を必要とするという。期待は複雑に構成されているが、少なくとも過去の経験、自信、課題の困難さの程度の自覚という三つの要因に基づいている。

自信に関していえば、学習者のなかには、ある学習分野を学ぶ能力には自信があるが、別の分野を学ぶ能力には自信がないという者が相当いる。たとえば数学を学ぶ能力に自信がない学習者がいるとしよう。そうだとすると、支援を惜しまずこの学習者のスタイルに沿った教え方をしてくれる授業者の下であれば、その学習者がもっと自信をもてるようになる可能性は高い。だからパークレイは学習者の動機づけに悩む授業者たちに「あなたは、学習者が課題をうまく果たせると期待できるようにどんな援助をしていますか」と問うのである。

さて、学習者のスタイルに沿った教え方をすることは、まず技術の問題である。しかし、それだけではない。学習者がより自信をもてるようになるための働きかけは道德教育でもある。自信をもつことを「道徳的実践意欲と態度」の向上と捉えてよければ、自信をもつための働きかけは、いよいよ道德教育である。いずれにせよ、学習者は道德教育によって自信をもち、話合いができ、その結果、判断基準がより高いものになる可能性が高まるのである。つまり、評価の場合と同様、学習者は道德教育によって自信をもてるようになり、期待が高まる結果、話合い、すなわちアクティヴ・ラーニングが実行しやすくなるのである。

それゆえ、アクティヴ・ラーニングへの動機づけにおいては、そのアクティヴ・ラーニングを価値あるものとする評価と、そのアクティヴ・ラーニングができるという自信をもつこと（期待）が重要である。そして評価と期待の両者の向上を促進する上で有力であるのが道德教育であることは明らかである。

次の第5章では、論題である「アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育」の妥当性を吟味するため、評価と期待の相互関係、および両者と道德教育の関係を考察する。

5. アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育

評価と期待のいずれか一方に注目するだけでも学習者の動機づけを高めるのに役立つが、この二つがどのように相互作用しているかがわかれば、もっと有効であろう。パークレイは評価と期待の間に次のような相互作用があるという。

- a) 低い評価／低い期待：学習課題が価値あるものだと評価できず、自分は学習課題をうまくやれると期待できなければ、学習者は課題を拒絶するだろう。たとえ課題に取り組んだとしても、うまくやろうと工夫する理由か、または課題を果たせるという自信かのどちらか一方が欠けていれば、学習者は受動的になったり、疎外感を感じたりするだろう。
- b) 低い評価／高い期待：成功するという期待は高いが、学習課題に対する評価が低いときには学習者は回避行動をとるだろう。課題を果たせるという自信はあるが、課題に取り組む理由

がないので、学習者は課題には取り組まず、空想に耽ったりクラスメイトとの私語に興じたりする。

- c) 高い評価／低い期待：学習者が学習課題の価値は理解しているものの、何を、どうすればいいのかわからなくて、それを行う能力もないと感じているときには、ごまかしが生じる。学習者は言い訳をし、理解しているふりをし、課題に関連した知識や技術の習得よりも、自我を守れるような他の行動に参加する。
- d) 高い評価／高い期待：学習者が学習課題を高く評価し、同時に相応の努力をすればそれを達成できるだろうと期待するときに初めて課題に取り組める。学習者は課題に対する評価を徐々に高めるとともに、自分の課題遂行能力についての肯定的な期待を抱くことを通じて課題への動機づけを高められる²⁶。

動機づけは学習課題へ取り組むための入口である。動機づけのメカニズムを理解すれば、学習者の課題への積極的な取り組みを促進しやすくなる。その促進のための有効な方法として明らかになったのが、道徳教育による価値感得力向上への支援であり、自信向上への支援である。自信は自己肯定感や自己有用感の現れであるから、自信向上への支援は自己肯定感・有用感向上への支援と表現してもよいだろう。いずれにせよ、道徳教育は学習者のアクティヴ・ラーニング（話し合い）への取り組みを促進しうるのである。

そうだとしたら、道徳教育により促進されたアクティヴ・ラーニング（話し合い）により判断基準の高進が生じれば、学習者の自律性はより向上することになる。これは、むしろ理想論である。理想論ではあるが、道徳教育により学習者がアクティヴ・ラーニングに取り組み、それなりの成果を挙げられるという構造があることは明らかにできたと考えられる。

つまり、道徳教育により価値感得力や自己肯定感・有用感を高められた学習者はアクティヴ・ラーニングにより取り組みやすくなるのである。これが「アクティヴ・ラーニングの端緒としての道徳教育」という論題の意味である。

おわりに

道徳教育は私たち人間の自律性を促進する活動である。私たちの自律性は私たちが依拠している判断基準によって規定されるという一面がある。他律的な人の判断基準は恣意的である。ある人の判断基準が普遍妥当的な基準に接近するに依じて、その人の自律性は高まる。とはいえ、判断基準の高進は実際には極めて困難である。そうではあるが、人は自らの判断基準の不備に気づくことにより、それを高進させうる。そして判断基準の不備は、たとえば主体的な対話や話し合いなどのアクティヴ・ラーニングにおいて気づかされる。しかし、アクティヴ・ラーニングも容易に行えることではない。というのは、アクティヴ・ラーニングを行うには、少なくともそれへの動機がまず必要だからである。そして学習者がアクティヴ・ラーニングへと動機づけられるには、それが価値あるものであるという評価と、その課題を果たしうるという期待が前提だからである。

ところが、取り組むべきアクティヴ・ラーニングの価値の適切な評価を形成するとともに、そのアクティヴ・ラーニングを果たしうるという期待を促す活動とは他ならぬ道徳教育であった。それゆえ、道徳教育はアクティヴ・ラーニングの端緒となりうるのである。

²⁶ 松下佳代編著『ディーブ・アクティブラーニング』73頁以下。

