

新大分スタンダードにみられる授業観と道徳科における活用
—吉本均の「ドラマ論的授業指導論」に基づく教育方法学的検討—

別木 達彦・鈴木 篤

Reconstruction of Theoretical Basis of the “Shin-Oita-Standard” as Local Didactic
Standards and Proposal of Their Examples in the Subject of Moral Education
—An Analysis Based on the Theory “Lecture as Drama” of Hitoshi Yoshimoto—

BEKKI, Tatsuhiko and SUZUKI, Atsushi

大分大学教育学部研究紀要 第40巻第1号

2018年9月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 40, No. 1, September 2018

OITA, JAPAN

新大分スタンダードにみられる授業観と道徳科における活用

—吉本均の「ドラマ論的授業指導論」に基づく教育方法学的検討—

別 木 達 彦*・鈴 木 篤**

【要 旨】 近年、各地の教育委員会等において標準的な授業モデルの開発が進められる中、注目を集めているのが「新大分スタンダード」である。しかしながら、同スタンダードに関しては、その理論的な基盤が十分に明確にはされてきていないという課題も存在する。そこで、本研究では吉本均の「ドラマ論的授業指導論」を手がかりに教育方法学の観点からその授業観について理論的検討を行い、同スタンダードの理論的可能性を明らかにした。

新大分スタンダードでは①授業構成の側面、②指導の側面、③学級経営の側面から、授業において必要とされる要件の定式化が行われているが、吉本もまた子どもたちの集団的相互作用を基盤としながらも教師の発問や価値づけといった指導の必要性を強調する。すなわち吉本は、子どもたちがそれぞれの知識や経験により同一の課題に対しても異なる観点から意見を出すという事実を前提に、そうした考えを一つの正解にまとめさせるのではなく、それぞれの考えの違いを明確化し、自分自身の考えとは異なる観点について子どもたちに理解させ、その違いの内実や、違いが生まれた理由などを深く考えさせ、各自の考えの幅と深さを広げるという授業を提唱するのである。

こうした授業は「考え、議論する」ことが求められる「特別の教科 道徳」にも適合的なものである。そこで本稿ではこうした吉本の論をふまえた形で「新大分スタンダード」を活用し、二種類の新たな道徳授業例を提案した。

【キーワード】 新大分スタンダード 吉本均 ドラマ論 道徳

I 問題設定

近年、各地の教育委員会等において、標準的な授業モデル（「スタンダード」）の開発が盛んに行われている（子安（2016年）を参照）。その背景にあるのは、主には2007年度より実施されている全国学力学習状況調査の結果を受けて生まれた危機感や学力向上を求める声である。しかし、ほぼ時期を同じくしてベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用が全国的に生じたことから、学校現場での授業力の低下やノウハウの伝承不足などに応える策としても、こう

平成30年5月30日受理

*ベッキ・たつひこ 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻

**すずき・あつし 大分大学教育学部発達科学教育講座（教育学）

した「スタンダード」には大きな期待が寄せられている。

だが、もともと学力向上を目的として導入されたこうした「スタンダード」は、ベテラン教員の経験則などに基づいて一部地域で行われていた授業が、当該地域の学力・学習状況調査での高成績を契機に注目を集めることとなり、各地でモデルとして標準化されたものである。それゆえ、これらは十分に学術的な理論的根拠に基づくかたちで開発されたものではなく、確かに授業力の低い教員や初任者にとっての最低限のモデルとはなりうるとしても、もしもこれらの教員が経験を積み、成長を重ねた後にまで、これらの「スタンダード」の枠内での授業を強いられるようなことになるとすれば、逆にこれらの「スタンダード」が教員の成長や授業力の向上を阻むことにもなりかねないという危険性も存在する。

もともと、これらの「スタンダード」には地域ごとに多様なバリエーションが存在し、その普及の程度も様々であるため、これらの「スタンダード」が学校現場に与える影響は必ずしも一様ではない。そのうち、県内ほぼ全域という規模で長期にわたって普及が進められ、現在はほぼ県内全域にわたって広く運用されている例として注目を集めているのが、大分県で導入・実践されている「新大分スタンダード」（ならびにその前身の「大分スタンダード」）である。それゆえ、本研究では「新大分スタンダード」（ならびに「大分スタンダード」）を取り上げ、教育方法学の観点からその授業観について理論的検討を行い、経験を積んだ授業者に対しても今後のさらなる授業のあり方を提示することを目的とする。

これらの「スタンダード」の特徴であるのは、子どもたちを孤立した学習者としてみなし、個別に扱う（教師と個々の子どもたちとの関係のみを重視する）のではなく、子どもたちを集団としても捉え、子どもたちの間の相互作用を重視するという点である。例えば佐藤学らを中心に進められた「学びの共同体」論では子ども集団の活動が授業の中核に据えられる一方、教師による指導や発問などの扱いは副次的なものにとどまる。しかし、これらの「スタンダード」では教師による働きかけ（発問や指示等）も重視されており、これらの「スタンダード」の授業観について理論的検討を行い、今後のさらなる授業のあり方を提示するためには、子どもたちの集団的性格や相互作用を基盤としながらも教師による働きかけの重要性も正当に評価する理論が求められるであろう。それゆえ理論的検討にあたっては、かつて広島大学に勤務した教育方法学者である吉本均の「ドラマ論的授業指導論」を手がかりとし、子どもたちの集団的相互作用を基盤としながらも教師の発問や価値づけといった指導の観点から検討を試みる。論点を先取するならば、吉本の「ドラマ論的授業指導論」はその構造上、「新大分スタンダード」との適合性が非常に高いものであるためである。

もともと、吉本均は生涯にわたり数多くの論文・書籍を著したほか、時期によってその思想を大きく変化・発展させている。こうした吉本均の授業指導論の展開については藤原幸男（1992年、1993年）に詳しいが、本研究ではその集大成としての第四期に論じられた「ドラマ論的授業指導論」に着目する。なお、吉本の論は20世紀後半において学校現場に広く知られ、高い知名度を誇ったものの、吉本の論への批判などは主に教育雑誌等の媒体において行われ、学術論文等のかたちでは十分に蓄積されていない。近年の研究では森下真美（2013年）などの研究が存在するが、これらもいまだ十分に「ドラマ論的授業指導論」を分析したものではない。それゆえ本研究では改めて吉本のテキストを再検討し、その主張を精査することとしたい。

なお、「新大分スタンダード」とは、様々な教科の授業への普遍的な適用を目指して作られたものである。しかしながら、以下で確認するように、「一時間完結型」を前提とする同スタンダ

一ドは、教科によって適用上の向き・不向きが見られるのも事実であろう。また、吉本は陶冶（知的学習）と訓育（社会・道徳面での学習）との統合の重要性を主張し、教科・領域の学習においても社会性や道徳性の伸長を図ることを求めている。それゆえ社会・道徳面での学習の要素を大きく持った教科での適用を考えるならば、吉本の論を十分に活かすことも可能となるだろう。それゆえ本研究では、「特別の教科 道徳」（道徳科）を例として、「新大分スタンダード」の活用可能性を具体的に検討してみたい。

Ⅱ 「新大分スタンダード」の成立過程とその内容

大分県における「スタンダード」開発の契機となったのは、2008年に同県で発生した教員採用試験における汚職・不祥事と、この事件によって失われた信頼を取り戻そうとする努力である¹⁾。大分県ならびに同県教育委員会は、同事件によって県民の教育への信頼が大きく失われたことに危機感を抱き、教育の信頼を回復するには、教育の原点に立ち返り、教育の場で成果を上げることが重要であること、子どもたちが夢に挑戦し自己実現できるような環境を実現するためにも、小学校段階から「確かな学力」を身に付けさせることが重要であること等を踏まえて、学力の定着・向上を最優先課題としたのである。

しかしながら、2009年ならびに2010年の全国学力・学習状況調査の結果では、小学校においても中学校においてもそれぞれ低迷を続けた。そこで大分県教育委員会では、2009年度に18市町村から教頭等54名、2010年度に学力向上支援教員18名を、当時、学力調査で好成績を残していた秋田県や福井県に視察のため派遣し、学力向上に資する効果的取組を探らせた。

視察者たちは、秋田県の好成績の要因の一つとして低学力層が少ないことに目を向け、また、低学力層を少なくするための内容・方法として、①見通しのあるきめ細かな授業、②整理された板書と美しいノート、③つまづく子に寄り添う授業等を取り上げ、これらの点の各学校現場への浸透度の高さこそが大分とは異なる優れた部分であると分析した。

こうした分析に基づき、大分県教育委員会は低学力層を少なくすることが児童生徒の立場からしても重要な課題であると認識し、「今後5年間で（平成27年度までに）低学力層の底上げを最優先課題とし、低学力層の割合を半減するとともに、全国学力学習状況調査の正答率を九州トップレベルにする」ことを目標として掲げた。そして、この目標の早期の実現に向け、教員の意思統一を可能とするためにも、求められる授業が一言で言い表せるように工夫した。その結果、大分県教育委員会は2010年10月に、授業改善の重点ポイントを3項目に絞り、「低学力層の児童生徒に優しい『3つの授業改善』の徹底」をテーマに掲げるとともに、上記の秋田県の良さをそれぞれ、①「ゴールが見通せる授業（日常化）」、②「振り返りのできる授業（可視化）」、③「独自課題に挑戦できる授業（組織化）」としてまとめた。さらに、それらに対応する改善ポイントを、①『「1時間完結」型授業の徹底』、②「板書の構造化、板書とノートの一体化」③「習熟の程度に応じた指導の強化」と定式化し、取組を始めたのである。ただ、当初は市町村によって取組に温度差が大きく、それぞれの学校内においても温度差は存在した。

こうして、本取組のさらなる向上を図るため、学校の目標を明確に設定したうえで、互見授業や校内研修などを通じて、組織的・計画的に取り組むことにより、授業力の向上、学力向上を図ろうとしたのが、2012年度末から始められた「目標達成に向けて組織的に取り組む『芯の通った学校組織』による学力の向上」である。そして、2013年度から本格的にこの取組を進め

る中、同年 10 月、益々の浸透と徹底を図ることをめざし、上記のテーマを短く言い換えて生まれたのが「大分スタンダード」である。

その後、各市町村では学力向上に関する取組の成果が上がり、小学校では平均正答率は年々向上した。しかし、活用力を見る問題 B の正答率は全国平均を下回る傾向にあり、思考力・判断力等を育成する必要があると確認された。また、中学校では学力状況が全体的に改善せず、特に問題 B に課題があった。また、学習状況調査において、言語活動の充実した授業や問題解決的な授業が十分に実施されてないことが確認されたため、課題を「児童生徒の『学びに向かう力』と思考力・判断力・表現力の一層の向上」とし、密度の濃い授業への改善が必要であると分析した。そこで、2014 年にこの取組のブラッシュアップを図るため、市町村別の実践を出し合い学び合う場として「リレー式授業改善協議会」が設定された。

同協議会において中学校教員の考えを聞く中、中学校においては問題解決学習が十分に実施できていないという課題が明らかになった。他方、生徒指導上の問題を多く抱えるという現状を踏まえ、生徒指導の 3 機能（①自己決定の場の設定、②自己存在感を与える場の設定、③共感的な人間関係を育む場の設定）を授業に活かすことについては積極的な姿勢が確認された。そこで、小学校における思考力・判断力等の育成の必要性及び中学校における教科全般の学力の向上の重要性に鑑み、これまでの大分スタンダードに、④問題解決的な展開の授業「生徒指導 3 機能を意識して」が付け加えられたのである。そして、2014 年 10 月には「リレー式授業改善協議会」の中で、「新大分スタンダード」と言い換えることが発表された。

Ⅲ 「ドラマ論的授業指導論」から見た「新大分スタンダード」

新大分スタンダードの具体的内容については前節で検討した通りであるが、新大分スタンダードの大きな特徴は以下の三点にまとめられる（大分県教育委員会（2016 年 3 月）を参照）。

- ①毎回の授業時間（1 時間）が構造化されており、具体的な「めあて」、「課題」、「まとめ」、「振り返り」によって完結する構造となっている。（それに応じて板書も構造化される。）
- ②毎回の授業時間で子どもたちが身につけるべき学習内容を前提とした上で、その学習内容の「発見」へと子どもたちを導くための「課題」（解決すべき課題）が教師によって設定され、その課題に対して出された子どもたちの考えを整理分析（比較・分類・序列化・類推・関連付け等）することで、最終的に身につけるべき学習内容を子どもたちが自ら「発見」という構造となっている。（知識を直接に学ぶのではなく、課題解決の作業を通して、間接的に発見する。）
- ③子どもたちを個人としてだけでなく集団としても捉え、一人ひとりの間での相互作用を通じて子どもたちに自己決定の場を保障し、共感的な人間関係を生み出すとともに、自己存在感を高めさせることを意図している。（いずれの教科の授業であっても、知的学習だけでなく、社会・道徳的学習にも重きが置かれている。）

これらはそれぞれ、①授業構成の側面、②指導の側面、③学級経営の側面から、それぞれ授業において必要とされる要件を最低限度、定式化したものと考えることができる。すなわち、

「新大分スタンダード」を正しく理解するためには、同スタンダードに示されるそれぞれの要件を単に形式的に押さえるのではなく、それぞれの要件の背後にある授業観としての授業構成論、指導論、学級経営論を理解し、「新大分スタンダード」の作成者もおそらくは共有していたであろう授業観を適切なかたちで理解し、実践に取り入れることが求められるのである。その際、こうした点を踏まえた際に参考となるのが吉本の「ドラマ論的授業指導論」であろう。かつて吉本の理論は広く学校現場でも知られ、(吉本の名前自体は忘れ去られていても) 現在も学校現場において広く共有され続けている。以下では、吉本の主張を手がかりに検討を試みる。

1. 授業構成論

授業構成に関しては、一時間を①導入、②展開、③終末の三部分に分け、授業を構成しようとする考え方が広く存在する。吉本はこうした考え方を前提としつつも、これらの「それぞれを『教授機能』としてとらえ、そこにおける教授行為の特質をあきらかに」(151頁) することの必要性を指摘する。例えば、導入とは「子どもたちの能動的な思考＝表現活動を刺激し、誘発すること」であり、「教科内容習得にむかっの能動的な学習行為をよびおこす」(152頁) ものではなくてはならない。授業を機械的に三分割し、それぞれを独立に扱うのではなく、導入においても、展開においても、終末においても、それぞれが子どもたちの能動的な学習行為につながるような取り組みが行われてこそ、それぞれに意味が生まれるというのである。

そもそも、吉本にとって授業とは単なる知識の一方向的伝達の場合ではなく、自我を持ち、様々な経験や興味関心を備えた主体としての子ども一人ひとりに対し、同じく主体として存在する教師が働きかけ、彼らを学習へと導くという営みとみなされる。教師は一方的に授業を展開する(教えた気になる)ことは可能であるが、「本質的には子どもたちも『拒否する自由』をもって」いて、「子どもからの『拒否の自由』を前提としたところでのみ、語りかけ教えることは成立する。」(112頁) それゆえ教師は、子どもたちの関心をいかに引き出し、一人ひとりを傍観者としてではなく、当事者として授業内容に引き込んでいくかを真剣に考える必要がある。

そしてこうした「拒否の自由」を持った主体としての子どもたちを当事者として授業内容に立ち合わせ、能動的な学習行為をよびおこすための視点として、吉本は授業を劇、すなわち「ドラマ」として捉えることを提案する。「『ドラマ』は『事件』を契機として成立はする。しかしドラマとして決定的に重要なことは、事件そのもの、事件のすじではなくてそれと結びつく人間の状態、人間の性格なのである。いかに大きな事件であっても、それが人間に、わたしという主体に何らかのかかわりがないときには、ドラマとはならない。(中略)『ドラマ』は人間主体とのかかわりにおいて、主体と切り結ぶ所でのみ成立するものである。」(110頁)

「主体に切り込み、主体ときり結ぶことのない『語りかけ』や『問いかけ』によっては、いかに多くの事項や知識が与えられ、提示されたとしても、子どもたちの感情や思考をゆり動かし発展させる『ドラマ』としての授業とはならないのである。教師が教壇上で一人芝居をしているのでは、まさに、ドラマでも授業でもない。子どもたちのなかに『移入される情感』によってはじめて授業は成立するといわねばならない。」(111頁)

だが、授業を単に不特定多数の聴衆に対する講演会のようなものとして捉えるのではなく、具体的な人々を相手とし、それらの人々をストーリーへと引き込み、感動や驚きなどを生み出すものとしての劇(ドラマ)のようなものとして捉えるならば、具体的な対象としての一人ひとりの子どもたちを相手に、彼らを当事者として参加させるだけの工夫が当然ながら求められ

るであろう。吉本は次のように言う。「この時間で何をこそ教えるかの目標、内容は単一であり、具体的でなくてはならない。」劇においては「単一の内容によって、単一の効果によって、出来るだけ早く観客の心をとらえ、それを終幕まで持続させなくてはならない」と同様、授業においても「一つの問題が学級のなかに設定され、それをめぐる追求が組織され、それが授業の終りまで持続されなくてはならない」(163頁)。すなわち、学習者の立場から授業を捉える「ドラマ論的授業指導論」においては、一時間において扱われるべき内容は単一である必要があるのであり、その一時間においては一つの内容に関する追求が子どもたちによって行われることで、当該内容が深く確実に習得されなくてはならないといえる。

「子どもたちが習得しなければならない知識、技能を各教科における基礎、基本を検討することによって明確化する」ことは当然必要なのだが、そうした目標がいかにして成し遂げられるかを教師は深く検討する必要がある(198頁)。「目標⇔内容⇔方法の相互連関という観点から、授業論と結びつく到達目標、内容の基準として重要」なのであり、「方法はそれ自体のためにあるのではなく、なにより「目標、内容の確実な習得に適したものでなくてはならない。(中略)方法の一つを選択し、活用することで、目標、内容の達成のされ方もちがってくる」(199頁)。

ここで再び「新大分スタンダード」に目を向けるならば、毎回の授業時間(1時間)が構造化され、具体的な「めあて」、「課題」、「まとめ」、「振り返り」によって完結する構造となっている。(そして、それに応じて板書も構造化される。)こうした構造的な授業構成の重要性は吉本においても強調されているが、ここで重要なのは、毎回の授業で扱うべき内容を機械的にこの構造にあてはめ、「めあて」と「振り返り」、「課題」と「まとめ」の対応関係を無理やり創り出すのではなく、この一時間の学習で「子どもたちが習得しなければならない知識、技能」が何であるのか、自らの学級の具体的な子どもたち一人ひとりがこの一時間で扱う内容を通して求められる「知識、技能」を習得するためにはどのような展開(方法)が必要なのかを、あらかじめ授業者の側で明確に意識しておくことであろう。

そして、「観客」でもある一人ひとりの学習者が目にするのは、授業者の頭の中の構想ではなく、具体的に目の前で展開される「板書」である。そうであるならば、自らの学級の具体的な子どもたち一人ひとりを意識した上で、それらの子どもたちがその一時間で求められる「知識、技能」を習得するためにはどのような板書の内容・展開であるのかを授業者が意識し、構造的に板書を作成する必要があるのも当然と言えよう。

2. 指導論①－発問について－

しかし、授業を劇(ドラマ)として捉え、子どもたちを観客として捉えた上で、一つの問題を学級のなかに設定し、それをめぐる追求を組織し、それが授業の終りまで持続するような授業とするためには、どのような工夫が求められるのであろうか。吉本によれば、『『教える』』ということは、子どもたちの内面に『書きたい』という情感を引きおこし、実際にそれを書かせることで学力をつけていくことなのであり、『『考えたい』『調べてみたい』』という認識興味をよびおこし、実際にその活動を通して思考力を身につけてやることのほかにはない。(86頁)

すなわち、教師はそのつどの一時間の学習において子どもたちに身につけさせたい(子どもたちが身につけるべき)知識や技能を特定し、その知識や技能を子どもたちが身につけるための具体的な学習活動を設定し、自らの学級の具体的な子どもたち一人ひとりがその学習活動に対して興味や関心を持つような手立てを考えなくてはならないのである。

「教えることの技術は、次の二つの側面をもっている。一つは、内容的、実体的側面であり、二つは、作用的、ないし過程的側面である。教えることの技術を実体的側面からいえば、『教材・教具づくり』であり、作用的側面からいえば、一連の教授行為、つまり、『語りかけ』（説明、助言、指示など）や問いかけ（発問）である。（中略）教えることの技術とは、教材づくりを介して、それにもとづいてなされる一連の働きかけの体系のことにほかならない」（88頁）。

さらに吉本は次のように続ける。

「授業の課題とは（中略）『見えないもの』つまり、子どもたちが日常の生活においてはまだ見えていない、いかにして『見えるもの』として提示し、それらをひとつひとつ習得していくことによって、はじめには『見えなかったもの』がしだいに見えるようになっていく、その過程を指導すること」である。（88頁）

「教材教具の系列が存在していても、それが自動的に子どもたちの能動的活動をよびおこすのではない。教師の語りかけや問いかけを介してのみ、それらは子どもたちの知的活動を刺激し、促進することになるのである。授業は子どもたちの『既知』と『未知』との間においてはじまるのであり、未知の課題にむかって既知を動員して対決し、未知を既知に転化していくプロセスだといってよい。その際、『既知』と『未知』との間、つまり、両者の関係や矛盾に着目して語りかけたり、問いかけたりすることが重要となる。子どもたちの既知と結合させながら、『わかりやすく』接続語で説明していくことであり、また、困難だが、既知を総動員すれば何とか解決されそうだという発問を出すことなのである。」（90頁）

劇（ドラマ）としての授業という観点に立つ際、吉本が最重視するのが発問である。

「教科内容の本質に立ち向かう能動的な思考活動をよびおこす点で、もっとも重要な役割をもつのが、教師の問いかけ＝発問だ（中略）。教科内容の客観的要求を子どもたちの主体的要求へと転化していく、そのドラマを成立させるところに、発問の役割が存在しているのである。（中略）主要『発問』は（中略）既知を背景とし、それに結びつけながら、しかし、子どもたちの考え方のなかに、矛盾・対立・分化を引きおこすものでなくてはならない」（91頁）。

吉本はさらに、「具体的には、『見える』教材（1）と『見える』教材（2）との関係や矛盾を問いかけることによって子どもたちの思考は刺激され、発展させられる」（90頁）とも、「『目に見える』資料、教材から、直接には、『見えない』法則を問いかけ、それを子どもたちに思考させていくところに、能動的学習の本質がある」とも述べている。だが、具体的にはどのような発問であれば、子どもたちの考え方のなかに矛盾・対立・分化を引きおこし、子どもたちの能動的学習を引きおこすことが可能なのであろうか。吉本は社会科の学習「大工場と中小工場」の例を挙げているため、少し長いが、この実践に目を向けてみたい。

『大工場と中小工場』の場合、両者の外形的なちがいが、工場数、従業員数、生産額などの資料を提示し、質問によって明確にしていくこと、それを思考の条件としながら、しかし、『日本全体で中小工場の数は、大工場よりずっと多いのに、なぜ、生産額では大工場が多いのか』という発問が、子どもたちのなかに成立し、多様な思考活動を発動させていくことになる。「さきの発問に対して、たとえば、『大工場は高い商品をつくるから』という意見と、『中小工場（伝統工芸）でも高い商品をつくる』という意見とが対立する。そういう対立をとおして、結局のところ、『資本の差によって生産性が低い→下請けで付加価値が低い』から、中小工場の方が生産額が少ないという統一的な、客観的認識にいたらせるのである。（中略）授業の過程では、子どもたちが『目に見える』教材を提示され、それを習得する。そこからしだいに『見えない』

法則や関連を問いかけられ、子どもたち自身がそれを思考し、発見するのである。そこに『発問』の本質がある。」(91-92頁)

「新大分スタンダード」では、毎回の授業時間で子どもたちが身につけるべき学習内容を前提とした上で、その学習内容の「発見」へと子どもたちを導くための「課題」(解決すべき課題)が教師によって設定され、全体に向けて投げかけられる。身につけるべき学習内容へと子どもたちを導くために「課題」を授業の核として設定することが求められているが、この「課題」こそが吉本の重視する「発問」に相当するものであり、「課題」を「発問」と読み替えれば、「課題」こそが子どもたちの考え方のなかに矛盾・対立・分化を引きおこし、子どもたちの能動的学習を引きおこすための核となるものであろう。「課題」とは、単に教師の求める「まとめ」を子どもたちに気づかせるための仕掛けにとどまるものではないのである。

3. 指導論②—子どもたちの多様な意見の取り扱い方について—

もっとも、同じ発問を受けても、実際の学級に同時に存在する子どもたちの理解の速さや深さには大きな差が見られる場合も少なくない。子どもたちの間のそうした差をどのように扱えばよいのだろうか。吉本はこうした差の発生を当然のこととみなし、次のように述べている。

「授業の進行にともなって『わかった』もの、『できた』ものとまだ『わからない』もの、『できない』ものとの対立が発生する。このことは授業の法則的過程だといってよい。それを学習集団組織化の契機として、また、学習集団発展の原動力として意識的に指導していくのである。この対立は、授業展開にとってのマイナスなのではなく、むしろプラスに転化していく指導こそが重要なのである。」(98頁)

そもそも、「授業というものは、『わからない』ものこそが、『わかっていく』過程として組織されなくてはならない」(98頁)。「『わかった』『できた』子どもの答で終わるのではなく、答えから授業を展開していくのであり、早く『わかった』子どもの答えに教師がかかわり、それに吟味をかけていき、まさに答から始めていくのである。そうすることで、早く『わかった』『できた』子どものわかり方、でき方の質を問いただし、吟味し、思考をゆさぶり、流動化させていくのである。そしてそのことによって、まだ『わからない』『できない』子どもとつなげていくのである。(中略)『わからない』『できない』子どもの発言に教師も共感的に同調しながら、早く『わかった』『できた』子どもにかかわり、その質を吟味したり、ゆさぶったりすることもできる」(99-100頁)。

吉本はこのように子どもたちの間の理解の速さや深さの差をあえて明確化し、学級の全員で考えを共有した上で、場合によっては理解の不十分な側に教師が立ち、全体の理解を深めるような指導を望ましいものとする。では、理解の速さや深さの異なる子どもたちの発言の「質を吟味したり、ゆさぶったりする」ためにはどのような指導が可能なのであろうか。吉本は次のように指摘する。

「要求されるのは、子どもたちの発言を刻々に評価することによって、対立点を明確にしたり、からみ合わせたり、つまずきやつぶやきをひろったり、新しく発問化したりすることである。」(100頁)「教材解釈をめぐる子どもたちの考え方の矛盾や対立や分化を、教師は明確に整理してみんなに投げ出したり、ときには、教師も一つの立場をとりながら争点を劇化したり、追求したりすることで、子どもたちは知的能動活動の主体として立ちあがる」(115頁)。

こうした教師の関わり方について、吉本は「ドラマ論」の観点から具体的な事例を次のよう

に挙げている。少し長いが、この事例にも目を向けてみる。

「授業において子どもたちの学習経験を成立・発展させるためには、子どもたちにとって抵抗となるような教材づくりとそれにもとづく攻撃＝アタック（語りかけ・問いかけ）が必要不可欠なのである。子どもたちが忍苦的に、しかし同時に能動的に立ち向かうことのできるような教師からの抵抗と攻撃が重要なのである。子どもたちのまさに『意表をつく』ような教師の解釈を提示するとか、ちがった意見の一方に味方することによって対立を激化させ、根拠に基づきながらの論争に発展させていくとか、『つまずき』を同調的に取り上げることによって『正答』にゆさぶりをかけていくとか、一つの『正答』を、それで終わらせるのではなくて、『どうして？』『そのわけは？』『もっとくわしく』といったように、かかわりつづけ、吟味をかけつづけて子どもを追い込んでいくこととかいったような教師からのたえざるアタックが重要なのであり、そういうアタックをうけて、それに向かって子どもたちが忍苦的、能動的に立ち向かう時、その授業は、まさに質の高いドラマともなるのである。」（129頁）

再度「新大分スタンダード」に目を戻すと、同スタンダードでは課題解決的な展開の授業が称揚され、教師によって設定された「課題」に対して出された子どもたちの考えを整理分析（比較・分類・序列化・類推・関連付け等）することで、最終的に身につけるべき学習内容を子どもたちが自ら「発見」することが念頭に置かれている。こうした子どもたちの考えの整理分析を重視するという考え方は、吉本の理論とも大きく重なり合うものであるが、吉本の主張をふまえるならば、さらに踏み込んだ解釈も必要となる。すなわち、確かに、「課題」が多様な考えを呼びおこしうるものである場合には子どもたちも多様な考えを出すだろうが、そうした多様な考えが子どもたちの側での学習内容の「発見」につながるためには、単に黒板上に列記されるだけでは不十分であり、子どもたち自身による吟味検討を経る必要があるだろう。そして、そうした吟味検討において不可欠になるのが教師の側からの意識的・計画的な介入なのである。確かに整理分析を行わせることは必要条件であるが、その過程を単に子どもたちに任せるのみでは、身につけるべき学習内容が子どもたちに確実に「発見」（習得）される保証はない。あくまでも、教師の意図的・計画的な指導のもとでの学習活動として、子どもたちによる活動は存在すべきなのである。

4. 学級経営論

なお、子どもたちによる多様な考えの吟味検討が望ましいとしても、そうした活動が可能となるためには子どもたち同士の間での安心感や信頼関係が前提として必要となる。また、教師に対して「わからない」「できない」という声を上げるためには、教師と一人ひとりの子どもたちとの間でも安心感や信頼関係が存在していなくてはならない。

吉本も「教えるという働きかけは、相手の立場をみとめ、その個性を『その身になって』理解し、相手からの応答を引き出したときのみ成立する」（115頁）とし、教師と子どもたち一人ひとりの間の関係が共感的・応答的なものでなければならないことを指摘する。そして、学級集団を「バラバラの無規律の群的状態」、「教師によって命令、統制、点検されることで動かされる他律的状态」、そして「子どもたち一人ひとりが自己の役割を遂行し、相互にかかわり合いながら全体として一定の目標を志向し、実現している自律的集団の状態」（38頁）の三つに分け、「自律的集団の状態」を望ましいものとして捉えながら、「学級内部に『かかわり合い』『励まし合い』によって規律や文化を生み出していく力＝相互教育力を育てていかななくてはな

らない」(39頁)としている。このことから明らかなように、吉本においては子どもたち一人ひとりの間での相互啓発が可能となるような安心感や信頼関係の醸成は、単に教育上の手段としてではなく、それ自体目的としてみなされているのである。

吉本は次のように述べる。「教育ということは、結局のところ、ある価値を達成したという喜びを教えることだと思う。もし、そうでなくて子どもたちが失敗感や挫折感をもち、それで終わったとしたら、それはもはや教育ではないし、学校というところでもないといわねばならない」(35頁)。子どもたち一人ひとりの『『悲しみ』を共有して子どもに主体として『向かい合い』、そして子どもの『弱さ』にはなくて『強さ』に、『荒れる』部分にはなくて『荒れない』部分に、『つっぱる』部分にはなくて『共感』の部分にたえず要求していくことが、まさに、指導ということにはほかならない。」(16頁)しかし、「簡単な安易なことで得られた達成感は感動の少ないものでしかない。(中略)軽い、やすい達成からしだいに重たい達成へと系統的に、根気強く高めていく仕事が、教師の任務だといえるかもしれない。」(35-36頁)

すなわち、教師は子どもたちに寄り添いながら、一人ひとりが達成し得る範囲内での最大限の課題を提示し、それぞれの子どもたちに、その課題を苦勞の末に達成するという経験を持たせ、子どもたちの自信や自己肯定感を高めていくことが必要なのである。その際、吉本が重視するのが(肯定的な)「評価」であり、今日の言葉では「価値づけ」とも呼びうるものである。

評価活動とは「学級集団内部に自己指導力を育て上げること」(37頁)である。「早く机についている者とまだ机にもつかない者、早く反応する者と遅れて反応する者、このような対立や分裂が授業の進行とともに発生してくるのである。(中略)一人でよい、一つの班だけでよい、ただ一つのことでもよい、それを肯定的、共感的に評価すること、そのことによって(中略)評価されたことの値打ちをまだ自覚していない他の子どもたちにも自覚させ、学級全体に拡大していかななくてはならない。つまり、何かを、だれかを評価するということは、そのことによって、そのねうちを他の子どもたちにも自覚させ、とりくませ、そして学級全体に拡大していきたいという教師の要求や願いがあるからなのである。(中略)だから、逆にいってみれば、この学級に何が欠けているか、次に何をこそ指導したいと願うかという教師の課題が存在しているかぎり評価はできるのだし、また、しなければならぬということでもある。まさに指導と評価の一体化なのである。」(26頁)

「そのさい、一步上位の課題を問いかけ、投げかけることが子どもたちに励ましをよびおこすのである。低い課題ではなくて、明日の発達を促進するような、困難だがしかしできそうだという具体的な要求が提出されることによって、子どもたちは励まされるのであり、真に『やる気』にもなるのである。」(26-27頁)

ここで吉本が重視するのは、教師が子どもたち一人ひとりの一步先の成長や課題を意識した上で、彼らに対して示す具体的な課題や指示であり、そうした課題や指示を子どもたち一人ひとりが達成できた際に、本人に対してだけでなく、全体に対して示す肯定的評価や価値づけである。そうすることで、教師からの課題や指示を達成できた際、子どもたちは自信を深めるとともに、集団の中でも正当に評価されることになる。「新大分スタンダード」が重視する「生徒指導の3機能」の語も、その理論的基盤となった『生徒指導提要』で示されるように、本来は子どもたちの「自己指導能力」、すなわち「自己教育力」を生み出すことを求めるものであった(文部科学省(2010年)5頁を参照)。その意味で「評価」を通して子どもたちの自律を生み出そうとする吉本の視点は、「生徒指導の3機能」が目指す目的ともほぼ重なるものと言える。

もっとも、常に一部の子どもだけが褒められ、評価されるような学級であれば、そうした子どもたちは、褒められない、評価されない子どもたちからの批判的なまなざしを向けられることになるであろう。それゆえ吉本は全ての子どもたちに対して目を向け、全ての子どもたちの課題達成や成長を肯定的に評価することを求める。「援助されながら発表した、『わからない』が自分でいえた、『まちがい』でも自分の考えが発表できた。つまり、発表の内容というよりも、自分自身で活動し、達成したという意識の自己形成ということが、子どもたちを学習の主体者として育てるうえで最も重要なことだ」(36頁)。

そして、さらなる成長を目指して努力する姿勢を生み出すためには、単に教師が一人ひとりの子どもたちに目を配り、褒めたり肯定的に評価したりするだけでは十分でない。そこには、子どもたちの集団としての班や学級の力が必要になるのであり、子どもたちが相互に切磋琢磨し合うという関係を生み出すことが重要になる。

『主体を育てる』指導の論理とは何か。それは『直接作用』の論理ではなくて『間接作用』のそれである。直接的に個人を対象とするのではなくて、『かかわり合い』自律している班を媒介として評価することによって学級内部の自己教育力を育てていくことなのである。教師対子どもという直接的作用のもとでは、子どもは『注意の対象』『叱責の対象』にされることになり、子どもたちがつくりだす集団活動の主体的一員とすることができなくなるからである。(中略) 子どもたち一人ひとりに自分は『教育の対象』であると感じさせてはならないのであり、自分たちこそ、まさに、学級の歴史づくりの主体者であり、歴史をつくり、発展させる主人公だという意識を育てあげていくのである。」(39頁)

しかし、そうした集団としての「かかわり合い」は自動的に生まれるものではない。あくまでも教師の側からの意図的・計画的な関与と指導が必要になるのであり、そうした関与と指導こそが吉本の言う評価活動であった。

「班づくり、集団づくりといわれる。しかし、班づくりとは『班をつくる』^まここではな^く、
「班を単位に指名し、班を評価しながら、個と個との『かかわり合い』をつくりださせることなのである。(中略) 班づくりとは『かかわり合う』関係に対してたえず評価しつづけることなのである。(中略) 『かかわり合い』づくりを発展させること、それを推進する原動力は、まさに、個々の評価活動のほかにはないのである。」(22-23頁)

なお、こうした評価活動は各教科の授業の外部で行われるものではない。全ての教科の内部において、導入を経て、発問を受け、子どもたちの多様な意見が出され、それらが吟味検討される過程において、こうした評価活動は行われるのである。

「新大分スタンダード」において「生徒指導の3機能」との言葉で意識されたのは、子どもたちを個人としてだけでなく集団としても捉えること、一人ひとりの間での相互作用を通じて子どもたちに自己決定の場を保障すること、共感的な人間関係を生み出すとともに、自己存在感を高めさせることであった。だが、これらは『生徒指導提要』において子どもたちの自己指導能力の育成のために求められていたものであり、それは単に教師が子どもたちを「集団として捉え」、「子どもたちに自己決定の場を保障」しようと試み、「共感的な人間関係」を創ろうと意識し、「自己存在感を高めよう」という思いを持つだけで自動的に生み出されるものではない。あくまでも、教師の側での子どもたち一人ひとりの成長の理解や次なる課題の把握、次なる課題を達成させるための手段についての明確な意識を持って、子どもたち個人やその集団にその

つどそのつど関わっていくことが重要となるのである。そうした際に参考となるのが吉本の求める（肯定的な）「評価」であり、子どもたち相互の間での「間接作用」を生み出すための導きである。そして、こうした指導は社会・道徳的な学習としての側面を持っているが、これらの指導は全ての教科の授業において行われるべきものであり、教科の学習は単に知識の習得にとどまるものではないのである。

IV 道徳科における「新大分スタンダード」の活用可能性

前節では、吉本の「ドラマ論的授業指導論」の観点から、「新大分スタンダード」の背後に存在すると思われる授業観や教育観を検討してきた。だが、こうした「新大分スタンダード」は様々な教科の授業への普遍的な適用を目指して作られたものであり、具体的な授業の展開を検討することを抜きにして、その活用可能性を十分に解明することは困難であろう。それゆえ本節では、道徳科を例として、「新大分スタンダード」の活用可能性を具体的に検討する。

1. 道徳科の特徴と要点

すでに広く知られるように、道徳科は、「考え、議論する道徳」というキーワードのもと、小学校では2018年度、中学校では2019年度から全面实施され（てい）る「特別の教科」である。その全体像については『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』に詳しいが、実施にあたっての指導方法や評価等について検討を行った「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」（以下、「専門家会議」）は、以下のように特徴と要点を述べている。

「道徳科においては、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習を通じて、内面的資質や能力としての道徳性を主体的に養い、日々の生活や将来における道徳的行為や習慣に結び付けるといふ特別の教科としての特質を踏まえた質の高い多様な指導を行うことが求められている。」（5頁）

すなわち、道徳科においては①道徳性という内面的資質や能力を主体的に養わせ、②日々の生活や将来における道徳的行為や習慣に結び付けさせる、という二点を目標に、③道徳的諸価値についての学習、④自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考える活動、⑤自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習、の三点を手段とするのである。では、具体的にはどのような授業が求められているのだろうか。「専門家会議」は、続けて次のような授業の提案を行っている。

「そのためには（中略）主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物教材の登場人物の心情理解に終始する『読み取り』指導の双方を避け（中略）問題解決的な学習や体験的な学習などを含めた質の高い多様な指導方法に関する実践や研究を深め（中略）することが必要である。（中略）児童生徒の現状や実態を踏まえた効果的な指導を通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育への質的転換を図る」（5頁）ことが重要である。

すなわち、主題やねらいに関する明確な意図をもって、そうした意図を達成するための方法としての授業に取り組むわけであるが、そうした授業は「単なる生活経験の話合い」や資料の「読み取り」であってはならない。そうではなくて、特定の問題（課題）や生活経験を前提に、

まずは一人ひとりの子どもたちが自らの意見を具体的に考え、明確化し、その上で集団での議論を経る中で、自分の考えとは異なる視点や立場と出会い、それらとの違いや共通点などについて考えを深めていくことで、それぞれの道徳的価値をより多面的・多角的に理解する、という学習でなくてはならないのである。

2. 「新大分スタンダード」と道徳科の指導の共通性

「専門家会議」が提唱する上掲の授業は、一見して明らかなように「新大分スタンダード」とも適合的なものであるといえよう。①教師の明確な意図に基づく毎回の授業時間（1時間）の構造化も、②子どもたちが身につけるべき学習内容の「発見」へと子どもたちを導くための「課題」の設定と、その課題に対して出された子どもたちの考えの整理分析（比較・分類・序列化・類推・関連付け等）という視点も、すでに「専門家会議」の提案する授業に表れている通りであり、さらに③子どもたちを集団として捉え、相互作用を通じて自己決定、共感的な人間関係、自己存在感をそれぞれ高める機会を生み出すという視点も、出された様々な考えの整理分析（比較・分類・序列化・類推・関連付け等）を行いながら「自分とは異なる意見と向かい合い議論する」という過程においてこそ実現することが可能なものであるといえよう。

そして、「専門家会議」の提唱する道徳科の授業が「新大分スタンダード」と適合的であるならば、道徳科の授業もまた吉本の「ドラマ論的授業指導論」と重ねて理解することが重要であろう。例えば、「発問」（「課題」）を受けて出された子どもたちの考えの整理分析（比較・分類・序列化・類推・関連付け等）の過程に関して参考になるのが、以下のような吉本の主張である。

「一人の子どもの『わかり方』『でき方』にもさまざまの質と程度があるのである。A=A という場合、それは形が似ているからということもあれば、形はまったく違っているが重さがおなじだからだということもある。さらにかたちも重さも違うけれども、用途が同じだからだということもあるのである。八月十五日は全国どこでも共通に、『終戦記念日』なのである。しかし、東京の子どもと『ヒロシマ』の子どもにとっては『わかり方』は違っているかもしれないのであり、また、同じ『ヒロシマ』や『東京』の子どもでも理解の仕方はさまざまだし、それぞれにおいて違った重みをもってよいのである。いや、そうした『わかり方』の個性的な違いを出し合い、それをめぐって論争・問答が展開されることで一人ひとりの理解の根拠がいつそうたしかなものになり、いつそう豊かに発展もさせられていくのである。」（101頁）

すなわち、同一の課題を受けて出された考えであっても、その考えは子どもたちの知識や経験によって異なる観点から出されうるのであり、そうした考えを一つの正解にまとめようとするのではなく、自分の考えとは異なる観点の存在について子どもたちが知り、どういった点で異なっているのか、異なる観点はなぜ出されたのか、などを子どもたちが深く追求し、理解し、各自の考えの幅と深さを広げることで、「考え、議論する道徳」は実現されるのである。

大分県教育委員会は「新大分スタンダード」における道徳科の授業を次のように示している。すなわち、「新大分スタンダード」に基づく道徳科の指導では、ねらいとする道徳的価値に直結した中心的な発問により、子どもたちの多様な考えが引き出されるが、それらの考えは子どもたちの間の話し合いを経て、子どもたちが多面的（取り上げられた価値が有する様々な意義に目を向けさせるかたちで）・多角的（複数の様々な価値と関連づけさせるかたちで）に捉えることができるよう、板書で整理される。その際、一つの考え方にむりやり集約したり、特定の考えを四角で囲んで強調したりすることなどは避けられなければならない。そして、振り返りの

部分では、教材を通して学習した道徳的価値に関わり、今の自分がどのような状況なのかを振り返らせる活動が行われることになる（大分県教育委員会 2018年3月b, 31頁）。

吉本と同様、「新大分スタンダード」においても前提とされているのは、子どもたちがそれぞれの知識や経験により同一の課題に対しても異なる観点から意見を出すという事実であり、そうした考えを一つの正解にまとめさせるのではなく、それぞれの考えの違いを明確化し、自分自身の考えとは異なる観点について子どもたちに理解させ、その違いの内実や、違いが生まれた理由などを深く考えさせ、各自の考えの幅と深さを広げるという授業なのである。

3. 道徳科における「新大分スタンダード」の具体的活用方法①

このように、「新大分スタンダード」と道徳科の指導とは多くの点で共通点を持つものであることが明らかとなった。では、そうした道徳科の指導は具体的にはどのようなかたちで行い得るのであろうか。通常、道徳科の授業では教科書に掲載された資料が用いられるが、学習指導要領の規定上、（原則は教科書の教材を主に使用するとしても）使用する資料は必ずしも教科書に掲載されたものに限定されるものではない。以下ではあえてその他の資料を用いた授業（小学6年生対象）を取り上げ、具体的に検討を行いたい。

実践事例①の資料は大分市教育委員会の2000年の告辞であり、当時の職員がオリンピック選手の板倉美紀選手本人に取材を行って作成したものである。概要は以下の通りである。

本日、栄えある卒業式を迎えた皆さんに～(略)～さて、西暦2000年の大きな節目に当たる今年、20世紀最後のオリンピック出場を目指す多くのスポーツ選手の中に、板倉美紀という競歩の選手がいることを知っていますか。7年前、高校2年生の冬、彼女は練習中に交通事故に遭い、瀕死の重傷を負いました。全身を十か所以上も骨折したうえ、肺が押しつぶされ、呼吸困難に陥り、4日もの間、生死の淵をさまよいつけるのでした。奇跡的に一命をとりとめた彼女は、今なお、全身に残る傷の痛みと闘いながら、ひたすら練習に励んでいるのです。誰からも再起不能だと思われていた彼女が、競歩にこだわり、死力を尽くして歩き続けるのはどうしてでしょうか。幼いころから、走ることが大好きだった彼女は、中学校に進んで競歩と出会います。出場した大会ごとに記録が伸び、競歩への思いは次第に高まっていたのでした。その後本格的なトレーニングを積み重ね、17歳にしてオリンピック代表の座を勝ち取ります。初めての国際舞台で世界のレベルの高さを知り、「このままではいけない。もっと強くならなければ。」自分に言い聞かせ、練習に明け暮れていた矢先のことです。あのいまわしい事故が陸上界の若きエースの運命を大きく変えたのでした。家族が見守る中、4時間を超える大手術から目を覚ました彼女は、わずかに動く左手の指で、「走りたい」の5文字を指し示すのです。競技復帰への恐るべき執念が驚異的な回復を生み、立っているのもやつの体でトレーニングを再開します。半年後にはレースにもどり、誰もが「傷だらけのエースの復活」を喜び合うのでした。しかし、それもつかの間、移植した人工じん帯は拒絶反応を起こし、全身を激痛が襲い、砕けた骨の代わりに埋め込んだボルトの重みでフォームが乱れ、出場したレースでは途中棄権、失格を繰り返すばかりでした。そのうえ、無理なトレーニングが負担になったのか、貧血、そして、腎臓の病気を併発するのです。次々に振りかかる過酷な試練に耐え、頑張ってきた板倉選手も、ついに「もう、やめよう。」と弱音をはくようになったのでした。追い求めてきた夢をあきらめようとしていたその時、幼いころからの板倉選手の心の支えになってきたおばあちゃんの「どんな時でも、粘り強く、前向きに生きていくのが美紀ではなかったのか。」の一言が、彼女に勇気を与えるのでした。「悩んでいる暇などない。私にはやるべきことがたくさんある。」と、決意も新たに競歩への挑戦を始めるのでした。それからの彼女は見事な再起を果たし、再び、日本一の座をつかみ取るのです。「歩きたい。歩き続けたい。可能性のすべてをかけ、歩くことに挑み続けたい。それが、私の生きる証なのだから。」という板倉選手の言葉～(略)～告辞といたします。

（出展：「大分市教育委員会 平成12年度の告辞」）

授業の展開は以下の通りである。まず、冬季ピョンチャンオリンピックを振り返り、感動のシーンを出し合わせる。小平選手や高木選手らが、好成績を残した裏には、並外れた努力があったことを知らせる中、夢をつかむためには努力が必要ということに着目するようになった時、それさえ阻む状況が生じたときのことを話題にし、資料を与える。資料の感想や印象に残った部分を出し合い、登場人物の人間理解や他者理解を進め、価値への気づきを促す（＝「出会う」段階）。

実践事例① 指導計画(例)

- 1 題材 第6学年「歩きたい、それが私の生きる証」(大分市教育委員会「告辞」から)
《「主として自分自身に関すること」 価値：希望と勇気、努力と強い意志》
- 2 ねらい 美紀が競歩にこだわり、走り続けるわけを、<オリンピックへのおこがれ><励まし><おばあちゃんの言葉><強い意志>等に注目してとらえ、目標に向かい、強い意志で困難を乗り越える意味に気付くことができる。

3 展開

段階	子どもの意識の流れ	指導上の留意点
出会う	<p>この告辞を読んで、板倉選手の何が印象に残ったか ①</p> <p><驚くほどの強さ><とても真似できないこと> <何でそこまで></p> <p>(めあて) 板倉美紀選手の競歩競技に対する思いを探ろう</p> <p>(補助発問) ② あの大事故をも乗り越えた板倉選手なのに「もうやめよう」と思ったのはなぜか</p> <p>③</p> <ul style="list-style-type: none"> <体の痛み> <ul style="list-style-type: none"> ○人工じん帯 ○拒絶反応 ○激痛 ○腎臓の病気 <記録の低さ> <ul style="list-style-type: none"> ○失格 ○フォームの乱れ ○伸びない記録 <周りの期待> <ul style="list-style-type: none"> ○様々な人からのプレッシャー ○特に子どもメディア等 <心の弱さ> <ul style="list-style-type: none"> ○努力しても困難 ○違う道も良い ○耐えられない ○これ以上無理 ○限界はある <p>課題(主要発問) ④</p>	<p>※子どもの驚き等の心情を大切にして、多くの感想・疑問を出させ、認める。板倉選手の思いが共通の話題となったところでめあてを位置付ける。</p> <p>※話の事実関係を実感的にとらえさせ、板倉選手が迷った場面を話題にし、価値への気づきに向かわせる。</p> <p>※共感・反発の立場の子の考えを十分語らせる中で、それでも立ち上がる板倉選手に共感し、「なぜそんなことが…」と疑問を抱く子の発言をもとに、課題の生み出しを図る。</p>
とらえる	<p>⑤</p> <p>もうやめようと弱音を吐くようになった美紀選手が再び歩き始めたのはなぜか</p> <ul style="list-style-type: none"> <強い意志> <ul style="list-style-type: none"> ○幼い頃から五輪を ○今も目指している ○強い意志で ○生きる証の覚悟 <おばあちゃんの励まし等> <ul style="list-style-type: none"> ○言葉と書いてある ○勇気が出たから再び ○家族の支え(経験から) ○一番の信頼 <自他の関係性> <ul style="list-style-type: none"> ○勇気も最終的には自分 ○病院の支え、国民の期待 ○誰もが喜び合う ○おばあちゃんと意志 <p>(見直しの発問) ⑥</p>	<p>※<自分を視点として><周囲の人を視点として><自分と他との関係性を視点として>考えの違いを位置付ける。</p>
深める	<p>⑦</p> <p>再び歩き始めたのは、おばあちゃんの言葉に揺さぶられたからか</p> <ul style="list-style-type: none"> <おばあちゃんの励まし等> <ul style="list-style-type: none"> ○幼いころからの信頼 ○すべてを知っておばあちゃん ○おばあちゃんとの愛 ○おばあちゃんへの恩返し <強い意志><長い時間の積み上げ> <ul style="list-style-type: none"> ○長年かけて培った生き方 ○五輪の魅力を超える魅力 ○生きる証という覚悟は命そのもの ○歩き続けたいという情熱と挑戦心 <p>(まとめ)</p> <p>「歩きたい、歩き続けたい、それが私の生きる証」と語る板倉美紀選手の生き方から、強い意志で困難を乗り越える意味を考える。</p> <p>(振り返り) ⑦</p> <p>自分の生活、自分の考え方を振り返り、生活に生かすことができるのは何か等について発表し、ノートにまとめる。</p>	<p>※子どもに一番見えにくいのは「強い意志」が長時間かけて積み上げられたものであること。そこで、その一部始終を知る本人とおばあちゃんとの関係に焦点を当てた「見直しの問い」を位置付け、皮相的な考えを、深めていくようにする。</p> <p>※励まし、乗り越える成就感、崇高な生き方への憧れ等の視点から、考えを深めさせる。</p> <p>※主人公の生き方に共感する点、相違点等を考えつつ、生活に生かせる点を考えさせる。</p>
生かす		

歩き続けることに話題が集中したところで、めあて「板倉選手の競歩競技に対する思いを探ろう」を提示し、課題(主要発問)を位置付ける。課題(主要発問)は、価値の本質に迫る問い、誰もが引き受け自己の考えを持てる問い、身近で切実な問い、考えの違いを自覚しやすい

問い等が望ましいと考えられる。このような課題であると、生徒指導3機能（自己決定、自己存在感、共感的人間関係）を生かす場の保障が高くなるだろう（＝「とらえる」段階）。

さらに、価値への自覚（価値理解）を深めるためには、子ども一人一人が自己の考えを吟味・分析したり、他者と比較したりするなど、見直しを図らせる発問が重要である。そして、その発問に対し、考えの共通点や相違点についての議論を進めることで、価値の自覚が深まると考えられる（＝「深める」段階）。

こうした自覚を実践力につなげるためには、その後、学習を振り返るとともに、自分の生活を振り返り、取り入れられることや、生かすことができることなどについて考える場も重要であろう（＝「生かす」段階）。

このような、4つの段階（「出会う」「とらえる」「深める」「生かす」）で学習展開を図ることで、「新大分スタンダード」でいうところの「問題解決的な学習」がなされ、効果的な道徳科の学習につながっていくものとする。

なお、展開例を構成するにあたっては、以下のような観点に留意している（そのため、以下の各項目に対応する部分には、上掲の展開例において同じ数字を付している）。

- ①まず、教材に出会ったとき、どこに強い興味や関心を抱いたのか等、傾向を探る発問を行う。
- ②驚きや疑問等から人間理解を通し、価値への話題に気づきに向かう発問で子どもたちを揺さぶる。
- ③主人公への共感・反発等の感情を伴いつつ、子どもたちが本時の価値に気づけるよう、（事前の構想に基づき）子どもたちの考えを整理する。
- ④課題（主要発問）として、価値の本質に迫り、誰もが引き受け、自己の考えを持ち、身近で切実で、考えの違いを自覚しやすい「問い」を設定する。
- ⑤子どもたちの考えを整理するにあたっては、子どもの日常の見方・考え方から、複数の層を想定しておく、意識の流れや議論の深まりのポイントを把握しやすい。
- ⑥価値について深く考えるために、教材とのずれ、他人とのずれ等を見直すような発問を投げかける。
- ⑦ひとつの考えにまとめさせることなく、子どもたち一人ひとりが学習した価値をもとに、自己の生活を振り返り、取り入れられることなど、生活に生きる実践力について考えさせる。

4. 道徳科における「新大分スタンダード」の具体的活用方法②

また、その他の教科等での学習と関連させたかたちで道徳科の学習を行う際には以下のような授業も可能であろう。

一般的に、「主として集団や社会の関わりに関すること」を教材として扱う場合、1時限の授業で、価値観を深めることは容易ではない。社会的事象が複雑であることから、その背景がとらえられず、ともすると、皮相的な追求になってしまいがちになる。深く考えるには、社会事象や事実関係を十分に把握する必要がある。それには、学習指導要領にも求められているように、横断的なカリキュラムを構成し、他の教科等と道徳科の学習を関連付け、道徳的な価値の探求を図る学習展開を構想することが必要と考えられる。そこで、社会科や学級活動等と関連付けた教科等横断型の授業づくりについての実践事例を以下に記してみる（実践事例②）。

授業の展開は以下の通りである。中国残留孤児のTさん一家が帰国した時の感動的な場面から、これまでの2年間の現状や問題点等については、社会科の学習で見学等、調べ活動をする

実践事例② 指導計画(例)

- 1 題材 第6学年「残留孤児Tさんの暮らし」
 「主として集団や社会との関わりに関すること」規則の尊重、公正、公平、社会正義」
- 2 ねらい 「残留孤児Tさんが、生きがいを持って暮らす社会の在り方を、＜経済＞＜健康面＞＜法律＞＜人との関わり＞＜生きがい＞等に着目して探り、自分の関わり方を考えることができる。」

3 展開

段階	子どもの意識の流れ	指導上の留意点
出会う段階	<p>(めあて)</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">残留孤児のTさん一家が生きがいをもって暮らせる社会の在り方を考えよう</p> <p>(補助発問)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px;">やっとなんか嬉しそうで一杯のTさんなのに、苦しんでいるのはなぜか</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> ＜経済的不安＞ ○1か月の入院費 ○高い食費・電気代 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> ＜大変さ＞ ○盗まれた自転車 ○言葉が通じない ○急な病気への対処 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> ＜文化の違い＞ ○毎日の給食 ○中国人扱い ○礼儀や習慣の違い </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> ＜生きがい＞ ○日本人の誇り ○故郷の香り ○住みつきたい </div> </div>	<p>※話の事実関係を実感的にとらえさせ、中国に戻ろうかと、迷った場面を話題にし、価値への気づきに向かわせる。</p> <p>※共感・反発の立場の子の考えを十分語らせる中で、それでも、日本で生きようとするTさん家族に「どうしたら…」と疑問を抱く子の発言をもとに、課題の生み出しを図る。</p>
とらえる段階	<p>課題(主要発問)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Tさんが生きがいを持って暮らすには、何が 필요한のか</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> ＜行政に着目して＞ ○自立支援金増額を ○自立指導員の訪問日増を ○促進センターの期間延長を ○学校で言語教育を ○残留孤児としての立場を考えて </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> ＜本人に着目して＞ ○積極的に外出を ○言葉を覚える努力を ○勇気をもって ○生活様式に慣れる努力を </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> ＜周りの人に着目して＞ ○考え方の違いの理解を ○偏見をなくす ○隣人としての思いやりを ○過去の苦しみに気遣いを </div> </div>	<p>※＜行政＞＜本人＞＜周囲の人＞等を視点として、考えの違いを位置付ける。</p>
深める段階	<p>(見直しの発問)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px;">福祉の予算や施設を増やせば、生きがいを持って暮らせるか</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> ＜行政に着目して＞ ○軍人には年金が ○戦争に対する国の責任 ○憲法に社会権 ○福祉予算が他県に比べ低額 ○予算はTさんだけではない </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> ＜人との関りに着目して＞ ○人の幸せは人との関わり ○お金より心 ○文化の違いの理解と認め合い ○歩き続けたいという情熱と挑戦心 ○経済的には克服しつつある(33万円) ○まず、自分が交流を </div> </div>	<p>※子どもに見えにくいのは、人が「決まりや福祉予算」等をつくり、人との関わりが生きがいや幸せな社会をつくり、それは自分たち自身であるということ。そこで、いったん行政に焦点を当てた「見直しの問い」を位置付け、行政から、社会をみつめさせ、考えを深めさせる。</p>
生かす段階	<p>(まとめ)</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">人は人間らしく生きたいという願いの実現に向けて暮らしを営んでいる。そのためにも法やさまりの意味を理解し、自他の権利を大切にすることはどうということかをじっくり考える必要がある。</p> <p>(振り返り)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px;">自分の生活、自分の考え方を振り返り、生活に生かすことができることは何か等について発表し、ノートにまとめる。</p>	<p>※法や決まりの意味、行政の考え方、自他の権利等から考えを深めさせる。</p> <p>※主人公の生き方に共感する点、相違点等を考えつつ、生活に生かせる点を考えさせる。</p>

中、行政の取組、地域活動、生活実態等、事実関係の把握はできている(=「出会う」段階)。

ここでは、Tさんの娘(中学校3年生)の作文を読み、帰国後、様々な苦難の背景を捉え(=「とらえる」段階)、様々な悩みを持ちつつも、日本で生きていこうとするTさん家族について、どんな社会の在り方、どんな関わり方が大切なのかについて、考え、議論することを期待する(=「深める」段階)。

さらに、自分たちの生活を振り返り、何ができるのかを考えさせていく(=「生かす」段階)。

上掲2つの実践事例のように、教材の特質を踏まえ、4つの段階(「出会う」「とらえる」「深める」「生かす」)の学習展開を図るならば、「新大分スタンダード」でいう「問題解決的な学習」がなされるであろう。さらに、集団の多様な考えの中で自己の考えを吟味しながら道徳的価値を探究する学習も可能となり、吉本の論ずる「ドラマ論的授業指導論」の授業観にも通じる授業につながっていくものと考えられるのである。

V 結論

本研究では吉本均の「ドラマ論的授業指導論」を手がかりとし、教育方法学の観点から「新大分スタンダード」の授業観について理論的検討を行った。同スタンダードでは①授業構成の側面、②指導の側面、③学級経営の側面から、それぞれ授業において必要とされる要件の定式化が行われているが、吉本もまた子どもたちの集団的相互作用を基盤としながらも教師の発問や価値づけといった指導の必要性を強調する。すなわち吉本は、子どもたちがそれぞれの知識や経験により同一の課題に対しても異なる観点から意見を出すという事実を前提に、そうした考えを一つの正解にまとめさせるのではなく、それぞれの考えの違いを明確化し、自分自身の考えとは異なる観点について子どもたちに理解させ、その違いの内実や、違いが生まれた理由などを深く考えさせ、各自の考えの幅と深さを広げるという授業を提唱するのである。

こうした授業は対話的・主体的な学びや「考え、議論する」ことが求められる「特別の教科 道徳」にも適合的なものであり、本稿ではこうした吉本の論をふまえた形で「新大分スタンダード」を活用し、二つの授業のあり方を提案した。

もっとも、吉本の論に依拠した解釈は、同スタンダードに関してありうる解釈のひとつでしかなく、他の理論に基づき、別様の解釈を行うことも可能であろう。重要なのは開発された「スタンダード」を完成・固定化されたものとして捉えるのではなく、授業改善の契機のひとつとしてみなし、そうしたスタンダードを踏まえた上でさらに優れた授業の方法を探究する姿勢が共有されることであろう。そうした姿勢こそが、もともと「子どもたちが夢に挑戦し自己実現できるような環境を実現するため」に「小学校段階から『確かな学力』を身に付けさせる」ことを目的として開発された新大分スタンダードの本来の趣旨に叶うものでもあるのである。

注

1) 本節における記述は著者が元同県教育委員会関係者への聞き取りから明らかにしたものである。

参考文献

- 1) 大分県教育委員会 (2016年3月)「新大分スタンダード」(2018年3月26日閲覧)
<http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2000806.pdf>
- 2) 大分県教育委員会 (2016年11月a)「新大分スタンダードと道徳の授業 ～道徳の授業改善に向けて～」(2018年3月26日閲覧)
<http://www.pref.oita.jp/site/kyoiku/2001502.html>
- 3) 大分県教育委員会 (2016年11月b)「説明用資料：新大分スタンダードと道徳の授業」(2018年3月26日閲覧)
<http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2001780.pdf>
- 4) 大分県教育委員会 (2018年)「新大分スタンダード説明資料(めあてと課題について)」(2018年3月26日閲覧)
<http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2002985.pdf>
- 5) 大分県教育委員会 (2018年3月a)「新大分スタンダードのすすめ」(2018年3月26日閲覧)
<http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2019998.pdf>
- 6) 大分県教育委員会 (2018年3月b)「「道徳科」評価と授業構想の在り方 大分県道徳教育指導資料 H30.3月」(2018年3月27日閲覧)
<http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2020310.pdf>
- 7) 子安潤 (2016年)「授業のスタンダード化に向き合う」『教育』2016年4月号, 25-34頁。
- 8) 藤原幸男 (1992年)「学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程－1959～71年における吉本均の授業指導論の展開－」, 『琉球大学教育学部紀要』第40号, 117-135頁。
- 9) 藤原幸男 (1993年)「学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程－2－1971年以降における吉本均の授業指導論の展開－」『琉球大学教育学部紀要』第42号, 161-181頁。
- 10) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016年7月)「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)」文部科学省 (2018年3月27日閲覧)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
- 11) 森下真実 (2013年)「積極的な生徒指導に資する学級経営に関する一考察：吉本均の「学習集団づくり」に着目して」, 『健康科学と人間形成：広島都市学園大学紀要』第2号, 39-44頁。
- 12) 文部科学省 (2010年)『生徒指導提要』教育図書株式会社。
- 13) 吉本均 (1982年)『ドラマとしての授業の成立』明治図書出版株式会社。

Reconstruction of Theoretical Basis of the “Shin-Oita-Standard” as Local Didactic Standards and Proposal of Their Examples in the Subject of Moral Education

—An Analysis Based on the Theory “Lecture as Drama” of Hitoshi Yoshimoto—

BEKKI, Tatsuhiko and SUZUKI, Atsushi

Abstract

In this paper, it was endeavored to reconstruct the theoretical basis of the local didactic standards called “Shin-Oita-Standard” and to propose some didactic examples for the subject of moral education (“Tokubetsuno-kyouka Doutoku). The key concept for the reconstruction originated from the didactic theory “Lecture as Drama” of Hitoshi Yoshimoto which was widespread among Japanese teachers in the 1980s.

【Key words】 “Shin-Oita-Standard”, Hitoshi Yoshimoto, Drama, Moral