

[原著論文：査読付]

「よりよく生きる喜び」のための道徳性構築に向けたコミュニ  
ケーション的行為のメカニズムに関する研究  
－異年齢による「総合的な学習の時間」実践事例をもとに－

作田 澄泰<sup>1)</sup>，松下 恭平<sup>2)</sup>

Practical research on "time for comprehensive learning" for  
building relationships  
-Examination from collaborative learning in the revised course of study-

Kiyohiro SAKUDA<sup>1)</sup> , Kyohei MATSUSHITA<sup>2)</sup>

Abstract

Since the revision of the Course of Study (2017), unlike the previous "time for comprehensive study", "through cross-sectional and comprehensive study, we can better solve problems and improve our own way of life. The content emphasizes "cultivating qualities and abilities to think" and "collaboration learning" and "inquiry". In this paper, we take up the decline in happiness in Japan, which is a global issue, as an issue, explore the significance of this study based on the practice cases of primary education in "total study time", and explore the moral value of different age education. From the expansion of The theory for connecting was clarified.

In addition, in order to build "tolerance" and "reason," we considered measures toward the essence of self-adjustment, and suggested the ideal way of communicative action to ask the truth with the effect of education for different ages.

**KEY WORDS** : Mechanism of communicative action in different age groups, Morality rooted in the truth, Learning the truth rooted in communication, Self-adjusting power, reason

---

1) 九州女子大学人間科学部  
2) 名古屋市立二城小学校

1) Faculty of Human Science, Kyushu Women's  
University  
2) Nagoya City Nijyo Elementary School

## I はじめに（教育的課題）

COVID19感染によるパンデミック、自然災害、貧困、紛争、いじめ、不登校等の教育諸課題を始めとし、先の見えない予測困難な時代の中、増々の異年齢としての結束力が求められるところである。平成29年に学習指導要領が改訂されて以来、コミュニケーション的行為の在り方について、「主体的・対話的で深い学び」をテーマに、“主体性”と“深い学び”を重視した内容であると解される。“主体性”とは、自ら学びに向かい、関心意欲を持ち、自己の課題発見とその解決に向かい、自己省察しながら、自己の生き方を考えていく、生きる力を培う視点である。この主体性の構築に関する過程において、“深い学び”が如何に行われるかが重要である。学習指導要領の改訂(平成29年)に伴い、これまでに継続し、評価としての「思考力・判断力・表現力」をより一層重視し、「学びに向かう人間性等」が新設された。この「学びに向かう人間性等」においては、「どのような学びに向かうのか・・・」という、道徳的視点に立った人間性を重視していることが窺える。この道徳的視点に立った人間性については、人格形成に多大な関係性があり、どのような教育方法を導入し、道徳性を育むかにある。特に、初等教育の発達段階における道徳教育においては、人格形成の集大成とも考えられ、低発達年齢における道徳教育をどのように学ぶかが重要な点でもある。また、本課題における道徳性をどのように育むのか、初等教育における道徳教育の現状をふまえ、道徳的自覚に関わる道徳性の向上について検討する。

なお、前述した課題をふまえ、これまで以上に一層の異年齢による結束力、連帯感による道徳性の構築が求められる。本研究では、異年齢による「総合的な学習の時間」実践事例、イェナプラン教育をふまえ、異年齢による国内外の歴史的、文化的視点から考察し、コミュニケーション的行為のメカニズムと道徳性との関わり、自己肯定感、自己効力感との関連性について考察し、道徳性を高めるための異年齢集団による学びに関する教育理論について明らかとしたい。

## II 持続可能な社会への構築に向けたコミュニケーション的行為の必要性

2019年の第40回ユネスコ総会で採択されたESDの新たな国際枠組み「持続可能な開発のための教育：SDGs実現に向けて(ESD for 2030)」(2020-2030年)に

おいて、より一層の「1. 批判的に考える力、2. 未来像を予測して計画を立てる力、3. 多面的・総合的に考える力、4. コミュニケーションを行う力、5. 他者と協力する力、6. つながり尊重する態度、7. 進んで参加する態度」<sup>1)</sup>が重視され、特に、コミュニケーション的行為に関する教育的意義は大きい。これからの持続可能な社会を担う未来社会において、集团的学びによる課題解決に根差したコミュニケーション的行為の役割は大きく、その方法、形態によるコミュニケーション方法により、崇高な道徳性を抱くことが推測される。しかしながら、課題解決に即した課題発見が成されず、次の課題解決に繋がらなければ、コミュニケーション的行為の体を成すことはできない。つまり、課題発見に即した、現状分析を明確に行うことが必要であり、自身の理想と現実の差異を考えることで課題が見つかるのである。この課題解決に向け、道徳的価値を相互主体的に交流し、共有されていく過程を構築していくことが求められる。

また、先の見えない予測困難な社会を持続可能にするため、少子高齢化を懸念し、異年齢による教育社会としての在り方が問われようとしている。異年齢教育については、これまでも特別活動の児童会、生徒会などの学校教育において実践されてきた。近年では、我が国日本にオランダ国の教育文化であるイェナプラン教育が導入され、異年齢による教育実践の効果として、相互主体的なコミュニケーション的行為が充実されていくとの見方がある。こうした効果により、オランダ国における幸福度総合順位が世界第一位となり、特に、表1に示す「精神的幸福度」の割合が高いとされている。<sup>2)</sup>(ユニセフ2021調査報告による) この精神的幸福度に関する「生活満足度」「若者の自殺」カテゴリーについては、人間関係「家族」「仲間」「学校」におけるカテゴリーが影響していると考えられ、オランダ国におけるイェナプラン教育の導入により、精神的幸福度の割合が高い水準を示していることが分かる。また、これまでの我が国日本の異年齢による特別活動の充実により、人間関係が良好になったとの見方もある。つまり、異年齢によるコミュニケーション的行為の充実により、同学年同士では共有することのできない、異なる発達年齢における関わり合いにより、新たな道徳的価値が芽生えたことに繋がる。しかし、この道徳的価値がどのように変容し、個々の児童生徒たちにとってどのように心に響き、道徳的実践意欲・態度に関わっていったのか、コミュニケーション的行為のメカニズムを考察する必要がある、異年齢教育の目指す根拠

となる道徳教育において明らかにする必要がある。

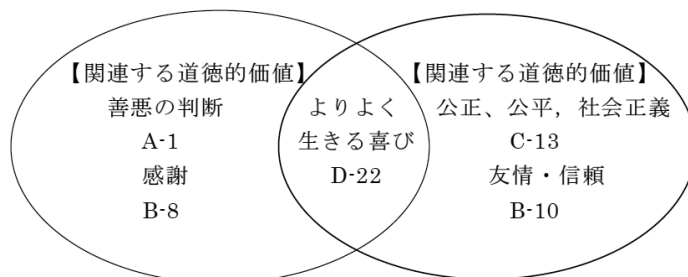
これまでも異年齢集団については、イエナプラン校をはじめとする学校全体としての実践研究として行われてきた。イエナプラン校の学級編成は、マルチエイジグループが基本であり、通常、3つの年齢のグループ（4-6 歳児グループ、6-9 歳児グループ、9-12 歳児グループ）から構成され、子どもたちは、3 年間を同じ教室の同じグループリーダーの下で年少・年中・年長の三つの立場を経験しながら過ごし、それを繰り返しながら小学校を卒業する。<sup>3)</sup> 我が国日本の学校教育制度に鑑みれば、幼児及び、初等教育の発達段階において、異年齢の独自性としての「多面的な見方、考え方」による、相互認知の確立から自己肯定感の向上

へと繋がる教育的効果が考えられる。その研究実践結果では、主体的で対話的で深い学びに根差した、異年齢による拡張した道徳的価値の高まりによる効果が明らかとされてきた。例えば、主題「真実の友情」中心項目(B-10)をテーマに道徳科で学習する場合、主題設定や児童生徒の学級実態次第では、多面的な考え方の思考により、同級生以外の発達年齢を超えた道徳的価値が共有されることとなる。図2に示す道徳的価値の拡張図のように、中心項目 信頼友情(B-10)を中心に学習する場合、「善悪の判断」(A-1),「感謝」(B-8),「公正、公平、社会正義」(C-13),「よりよく生きる喜び」(D-22)のように拡張した道徳的価値の共有に繋がることが考えられる。

図1 「世界の子どもの幸福度に関する指標」

	分野	構成要素	指標	データ出典
子どもの幸福度(結果)	精神的幸福度	生活満足度	生活満足度の高い15歳の子どもの割合(2018年)	PISA, 2018
		若者の自殺	15～19歳の若者の自殺率(10万人あたりの自殺者数、2013年～2015年の3年間の平均)	WHO Mortality Database, 2015
	身体的健康	子どもの死亡率	5～14歳の子どもの死亡率(1,000人あたりの死亡数、2018年)	UN IGME project, 2018
		過体重	過体重または肥満である5～19歳の子どもと若者の割合(2016年)	State of the World's Children, 2016
	スキル	学力	PISA テストの読解力・数学分野で基礎的習熟度に達している15歳の生徒の割合(2018年)	PISA, 2018
社会的スキル		「すぐに友達ができる」と答えた15歳の生徒の割合(2018年)	PISA, 2018	
行動	遊び	外遊び	10歳の子どもの外遊び頻度(週あたりの日数)*	Children's Worlds, 2017-19
	デジタル	インターネット利用	子どもの平均インターネット利用時間*	EU Kids Online, 2018-19
人間関係	家族	家族のサポート	15歳の子どもが答えた家族から受けているサポートのレベル*	HBSC, 2017/18
	仲間	家庭での参加	「家庭での意思決定に参加している」と答えた10歳の子どもの割合*	Children's Worlds, 2017-19
		いじめ	15歳の子どものいじめを受けている頻度	PISA, 2018
	学校	学校への帰属	15歳の子どもの学校への帰属意識	PISA, 2018
		学校での参加	「学校での意思決定に参加している」と答えた10歳の子どもの割合*	Children's Worlds, 2017-19
ネットワーク	保護者とコミュニティ	子育て支援ネットワーク	子育てに関し保護者が誰からサポートを受けられるか*	European Quality of Life Survey, 2016
		仕事と家庭のバランス	仕事と家庭の両立に苦労している労働者の割合*	European Quality of Life Survey, 2016
	保護者と職場	労働時間	本業での週平均労働時間*	OECD based on Labour Market Statistics, 2017
		保護者と学校	学校との関係	保護者による学校との関係についての評価*
資源	家庭の資源	自宅にある教育資源	「家に学校の勉強に役立つ本がある」と答えた15歳の子どもの割合	PISA, 2018
	近隣の資源	地域の遊び場	「地域に十分な遊び場がある」と答えた10歳の子どもの割合*	Children's Worlds, 2017-19
政策	社会	育児休業	母親・父親に認められる育児休業の週数(給与と同等の給付換算、2018年)	OECD Family Database, 2018
		子どもの貧困	子どもの貧困率: 世帯所得が中央値の60%に満たない世帯に暮らす子どもの割合(2015年)	Eurostat, HILDA, LIS and national statistical agencies, 2018
	教育	就学前教育・保育	就学年齢の1年前に体系的な学習に参加している子どもの割合(2013年)	UNESCO, 2017, Report Card 15 and UNSTATS
		ニート	就学・就労・職業訓練のいずれも行っていない15～19歳の若者の割合(ニート率、2018年)*	OECD Family Database and Eurostat, 2018
	健康	予防接種	はしかワクチンの2回目の接種を受けた子どもの割合(2018年)	WHO/UNICEF, 2018
		低出生体重	出生時の体重が2,500グラム未満の乳児の割合(2017年)	OECD Health Database and WHO, 2017
状況	経済	所得	購買力平価(PPP)に基づく1人あたり国民総所得(GNI)(2018年)	World Bank, 2018
		就業	失業率(2019年)	World Bank, 2019
	社会	社会的サポート	困ったときに頼れる人がいる人の割合(2016年～2018年の3年間の平均)	Gallup World Poll, 2016-18
		暴力	人口10万人あたりの意図的殺人による死亡数(2017年)	World Bank, 2017
	環境	大気汚染	大気汚染: 微小粒子状物質(PM2.5)の年間平均濃度( $\mu\text{m}^3$ )(2017年)	Global Burden of Disease Study, 2017
		水質	安全に管理された水を利用している人の割合(2017年)	WHO/UNICEF Joint Monitoring Programme, 2017

図2 『道徳的価値の拡張図(事例1)』



つまり、中心項目としての主題に関わる道徳授業を行った場合、価値の多様性により、様々な道徳的価値への構築に繋がることが予測される。

また、道徳性発達についても、領域別に考えると、A→B→C→Dの順に、道徳的価値は浸透し、「よりよく生きる喜び」へと繋がる。こうした、道徳的価値の順序を辿るためには、同学年のみではなく、発達年齢を超えた多様性、多面性による道徳的価値の共有による効果が成される必要がある。さらには、今日の学習指導要領改訂(平成29年)によって重視されている価値項目「真理の探究」(A-6)へと繋がるのである。この価値項目は、A領域(主として自分自身との関わり)ではあるものの、他の道徳的価値項目と密接に関連し合っていることが分かる。さらには、これらの道徳的価値が共有し合い、最終的には、「真理の探究」を担いながら、「よりよく生きる喜び」へと結びつくことが理想である。つまり、最終的な道徳的価値段階の目標では、「よりよく生きる喜び」⇔「真理の探究」へと繋がるのが極めて重要であると考えられる。こうした道徳的価値の共有と最終的な道徳的価値への崇高な道徳性構築に向かうとき、前述した、精神的幸福度の向上に繋がるものと考えられる。

上記、道徳的価値共有に関する考察に関わり、コミュニケーション的行為による道徳的判断と道徳的心情の深化をしていくことは、極めて重要であり、教科としての道徳科となった今日、教師に求められる道徳教育研究に課せられた課題は大きい。そして、より一層の「として・・・」の関連付けが大事であり、横断的な道徳カリキュラムづくりに根差した道徳教育の在り方が問われる。本研究に際しては、次章の総合的な学習の時間(初等)実践にて、主体的・対話的で深い学びに焦点化したコミュニケーション的行為と道徳性の効果について具体例を取り上げながら、分析、考察したい。

### III 異年齢活動による総合的な学習の時間(初等)に関わる道徳性の考察

道徳科の目標「自己の生き方についての考えを深め

る」、総合的な学習の時間の目標「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質能力の育成」に着目すると、道徳科と総合的な学習の時間とは、綿密に関連し合った教科領域であり、総合的な学習の時間の学びにおいて、多くの道徳的学びが実践されているものと考えられる。本章では、前述の関係性をふまえ、異年齢における総合的な学習の時間(初等)における教育実践を基にし、体験的活動及び、コミュニケーション的行為の充実による、道徳的判断、道徳的心情に根ざした、道徳的価値の拡張による道徳性の深化、「学びに向かう人間性等」の評価について考察したい。

#### <異年齢による総合的な学習の時間(初等)教育実践内容事例>

(事例校)

広島県福山市立遺芳ヶ丘小学校(2020)、遺芳タイム(全校児童の選択による異年齢集団としての活動)

「探究課題」

地域と世界、地域と町づくり、地域の歴史と文化、地域と産業

※前年度末、2年生～5年生の児童全員に、教師が設定した4つのテーマの中から、自分が探究してみたいテーマの選択アンケート調査を実施。

※本研究では、「地域と町づくり」グループによる課題設定を事例として取り挙げている。

「グループ編成」

教師が調査結果を基に、日常の縦割り活動のことも考慮しつつ、8名程度の異年齢グループを36個編成した。

実際の学習に向けては、36グループを4～5グループずつ8つの教室に分け、各グループに2～3名の教師が担当した。<sup>4)</sup>

## 「地域と町づくり」グループ

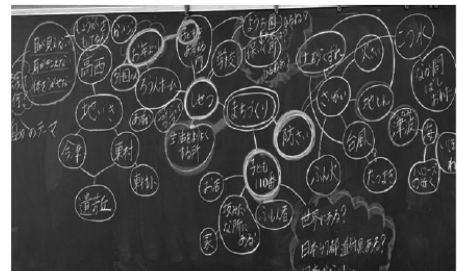
### 探究課題の設定

はじめに、大テーマである「町づくり」とは何かについて考えた。話し合う中で、住みやすい生活にするために、地域には様々な施設や場所があると意見が出た。それらをイメージマップにして広げた。

児童は、消防署、消防団、警察署、子ども110番の家、スーパー、介護施設、幼稚園、保育園など様々な施設や場所を出した。出したものを分類すると、

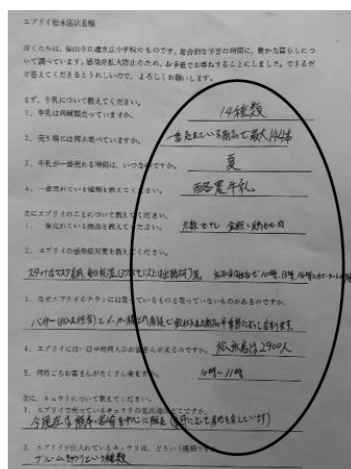
- ・幼稚園・保育園コース
- ・豊かな暮らしコース
- ・地域コース
- ・福祉コース

にまとめることができた。様々な施設や場所がどのような役割を果たしているのか関心のあるものを選び、探究活動を進めていった。



### 情報の収集、情報の整理・分析

幼稚園・保育園コースでは、「幼稚園と保育園って違うの?」「見学に行ってみよう!」「小さい子が遊ぶ遊びってなんだろう?」「交流会がしたい。」などの意見が出た。実際に地域の保育園に行き、保育園での年齢に合った遊びやコロナ対策について事前に考えていた質問を先生にすることができた。3・4年生のグループの中に一人いた6年生は、交流会では、園児のやりたい遊びをしてあげたいと考え、聞いた話を基に3・4年生をリードしながら交流の準備をした。



豊かな暮らしコースでは、スーパーで働いている人の話を実際に聞いてみたいという声がたくさん出てきた。そこで、現場の人の声を聞くために、児童がスーパーに問い合わせをした。しかし、コロナ禍のため、直接インタビューをしたり、見学をしたりすることができず、児童のモチベーションが下がってしまった。そんな中、高学年を中心に、「コロナ禍だからこそできる学びを作り上げよう。」という声が挙がり、ディスタンスをキープしながら声を聞くにはどうすればいいかを考えた。話し合いの結果、インタビューできない代わりにアンケートに答えてもらうことになった。パソコンであいさつ文を作ったり、店ごとに100問質問を作ったりしたことで、児童の意欲が徐々に高まった。

「牛乳は何種類売っていますか?」「なぜチラシに載っている商品と載っていない商品があるのですか?」などの質問内容を考えた。



地域コースでは、「登下校中によく見る子ども110番の家は何件ぐらいあるのだろう」「地域には、お年寄りの方がたくさんいるね。」「地域に危険な場所はないかな?」と疑問や気付きを交流した後に、校区探検に出た。地図に子ども110番の家を書き込んでいく中で、3・4年生が子ども110番の家は学校の周辺に多いこと、お店に多いことに気付いた。その後、子ども110番の家ができた理由や日本以外にはあるのか等について図書館やインターネットで調べた。3・4年生の新しい発見から高学年も一緒になって活動を広げていった。

福祉コースでは、介護施設ゆうゆう今津に、「職員の方」「利用者の皆様」と分けて質問をした。児童は、利用者の中には、耳が不自由なことから、コミュニケーションをとることが難しい方もいると知った。そこで、手話を覚えたら、もっとコミュニケーションがとれるのではないかと考え、「手話図鑑」作りに積極的に取り組んだ。

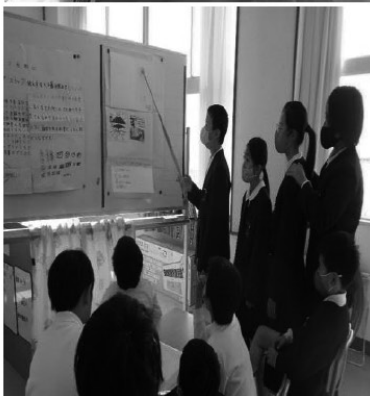


## まとめ・表現



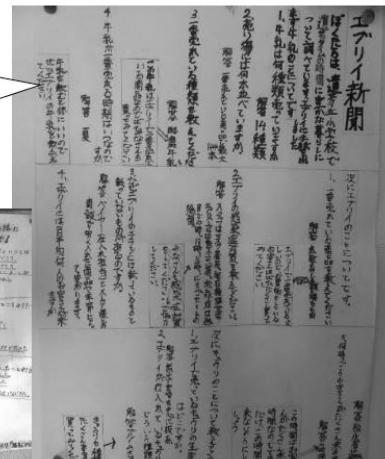
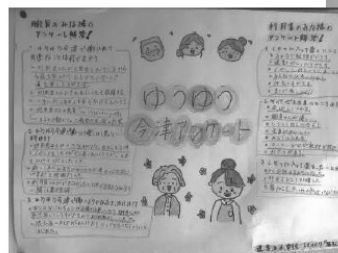
幼稚園・保育園コースの計画した交流会では、3年生が作ったおもちゃの説明を行い、6年生が誘導やサポートするなど、グループで役割を決めて交流した。また、事前に作っていた絵本やお面等のプレゼントに園児は喜び、入学への期待を高めていた。

魚釣りは、事前にどんな遊びをしたいか聞いて作った遊びだったから、とても喜んでくれて大人気だったよ!



他のコースのグループも、パンフレットにまとめたり、新聞にまとめたりした。全体交流の中で、福祉コースに対して「ユニバーサルデザインって何なの?」との質問があり、「障害のあるないに関わらず、多くの人が利用できるものだよ。」と的確に答えるなど、疑問を交流する中で友達と学びを共有することができた

質問して分かったことを新聞にまとめました。



本事例では、前年度から各自の関心もてるカテゴリーに関し、事前に選択した後、グループごとの課題解決としての学びを実践している。それまでの間、各自の現状分析を行い、理想に向かう目標との差異において、課題を設定することが大切である。本実践では、課題設定を行う際に、「町づくりとは何か」を考えていく過程において、住みやすい生活をするために「イメージマップ」に示しながら、様々な施設を取り挙げた。その課題設定段階において、「幼稚園・保育園コース、豊かな暮らしコース、地域コース、福祉コース」との分類が成されている。このように確かな課題設定を行う中で、後の学習過程における課題解決学習へと繋がるのが予測される。この課題解決による確かな学びの過程を経てはじめて、課題解決力としての「真の学び」を習得することになる。コルトハーヘン(Fred A. J. Korthagen, 1949-)は、ALACTモデルによる課題解決としての教育原理<sup>5)</sup>を示しており、同時に杉原(2019)は、本モデルに関連し、PDCAサイクルに付随し、前段階のR(Research)「現状分析」の重要性<sup>6)</sup>を示唆している。この課題設定に関わり、如何に課題に向かって探求しようとするのが大事であり、この課題設定においては、取捨選択しながら、判断していく力が求められる。本実践の場合、「イメージマップ」という教師の手立てがあり、住みやすい町づくりを行うため、児童は様々な思考と判断を行いながら、施設を取り挙げている。

また、第3学年から第6学年までの発達年齢の異なる4学年間の児童たちの交流実践報告「地域コース」において、「3・4年生が子ども110番の家は学校の周辺に多いこと、お店に多いことに気付き・・・高学年も一緒になって活動を広げ」とあり、発達年齢を超えた学びの交流が行えていることが分かる。「福祉コース」では、「耳が不自由な利用者との関わり」において、手話をはじめとする、コミュニケーション的行為の大切さについて習得していることが分かる。こうした、発達年齢を超えた異年齢のコミュニケーション的行為が成されることで、これまでに気付かなかったことにふれ、「3・4年生は大事な視点に気付いている」などと、高学年においても中学年から学ぶ視点が生まれてくる。さらには、中、高学年間による発達年齢を超えた近世代間の交流が成されることで、『～さんの意見で出された、「110番の家がお店に何故、多いのか』などの疑問点が出されることで、相互に価値も深まりをみせ、新たな課題発見に繋がっているものと考えられる。「幼稚園・保育園コース」では、「幼稚園と保育園って違

うの？」という疑問から「見学に行ってみよう」などの主体的な学びがあり、高学年が中学年をリードする場面も見られている。

つまり、異年齢間における課題解決学習において、「地域コース」では、高学年が中学年の意見を受け入れようとする道徳性が育まれていることが窺える。それには、相互主体的にコミュニケーション的行為が成され、道徳的価値が共有され、「他者を受け入れようとする心情」が培われているものと考えられる。これには予め、大分類である「地域と町づくり」という大枠のグループ集団が結成されたため、各自の目的意識と価値の方向性がひとつとなり、それに向かって協働しようとする主体性が培われたことにある。こうした、同じ目的意識に向かって進もうとするとき、他者への意見を受け入れようとする相互認知に繋がりがやすくなることが予測される。しかし、この相互認知が的確に成されなければ、コミュニケーション的行為の成立には至らず、道徳的価値も深まりをみせることは困難となる。よって、本実践による中学年児童の「110番の家に関する気付き」に対し、高学年にとって、同じ学習集団としての新たな気付きに繋がったものと思われる。このように、発達年齢を超えた、異年齢ならではの相互の価値を認めることのできる理由として、同目的意識を持った集団における、言わば、「新たな気付き」として認知されたことにある。また、この場合、「他者を受け入れよう」とする他者理解に向かう道徳的心情と「本当にそうなのか？」という価値葛藤による道徳的判断が成されているものと推認される。この異年齢によるコミュニケーション的行為のメカニズムと道徳的判断においては、次章で考察したい。

#### IV 異年齢集団によるコミュニケーション的行為のメカニズムに関する考察

##### (1)自己省察の重要性とコミュニケーション的行為の充実

上記で示した異年齢集団的学びにおいて、充実した価値葛藤が成されることが重要である。何故ならば、自己の価値葛藤が成されなければ、新たな「自分自身のこととして」の道徳的自覚としての道徳性を育むことに繋がらないためである。では、この道徳的自覚を培うため、コミュニケーション的行為の充実により、確かな道徳的学びによる過程展開が成されなければ、その体を成すことはできない。このような道徳的自覚を培うためには、「自分自身のこととして」の視点は勿論、自分自身への探究的思考に根差した「深い自己

省察」を行うことが重要である。「探究的思考に根差す・・・」とは、言わば、単なる「自分探し」のように思われるが、自分自身を真に見つめ直し、向き合うことにより、他者との意思疎通によるコミュニケーション的行為を経てはじめて、自分自身の姿を見つめ直すことへと繋がる。D.ショーン(1930-1997)は、「なすことによって学ぶ」「行為の中の知」について述べ、<sup>7)</sup> 行為の中における省察の重要性を示唆している。つまり、自己省察により、自分自身の姿を問い直し、道徳的实践に繋げることが大切な視点と考える。この自己省察について、D.ショーンは自己省察による「反省的フレーム」の必要性を示唆<sup>8)</sup> しており、自らの行為の中から自身の道徳性(道徳的行為)を見直すことの必要性が考えられる。このような、確かな自己省察を目指すためには、相互主体的なコミュニケーション的行為が活発に成され、相互認知⇒意思疎通⇒相互理解のサイクルに即した課題解決の在り方が求められる。Ⅲの実践事例では、異年齢ならではの活動を通じ、異なる発達年齢からの観点による見方・考え方に会うことにより、「他者を受け入れようとする」心情面が心に抱かれやすくなる。そのうえで、発達年齢を超えた道徳的価値が重なり、価値葛藤を経て共有し合うなかで、新たな自分と出会いながら、真に自分の心に響く道徳観が生まれることとなる。

コミュニケーション的行為を成立させるにあっては、J.ハーバーマスの言う了解(意思疎通)が重要となる。またD.ショーンは、この了解が真に成されることにより、人格形成に繋がる<sup>9)</sup> と言う。この理論を本実践へと関連付けるならば、異年齢による了解(意思疎通)により、これまでに同学年の発達年齢では共有できなかった道徳的価値が受け入れられ、相互主体的なコミュニケーション的行為が成されると共に、多面的な見方・考え方に根差した道徳的価値が見出されたことが窺える。そのコミュニケーション的行為の過程においては、異年齢ならではの道徳的価値として文化伝達され、他者の異年齢或いは同学年の児童に共有されることとなる。しかし、コミュニケーション的行為の中に十分な道徳的判断が成されなければ、価値葛藤も行われず、深化した道徳性が育まれることはない。この道徳性を育むうえで、思慮深く道徳的判断を行うことは、自己省察のメカニズムとして重要な点であり、また、どのような道徳的判断を行ったのかによって、真理に根差した道徳性が培われることは言うまでもない。その点について、コミュニケーション的行為を道徳的判断その他、価値葛藤などによる心情に関する側面から

次項にて考察したい。

## (2)コミュニケーション的行為における、道徳的判断、心情の必要性

(1)で述べた自己省察に関連し、十分な道徳的判断が成されるための価値葛藤を行うことが必要となる。この道徳的判断について佐野ら(1993)は、『L.コールバーグによると、「哲学的理由付けにより、段階における向上は同時に善さにおける向上」に繋がる』<sup>10)</sup> 旨を述べており、道徳性発達段階における理由付けを如何に行い、判断を行っていくかが重要となる。これは、道徳的判断力に関する「ハイイツのジレンマ」を事例に取り挙げると、『最愛の人の病を治すため薬屋に対し、主人公のハイイツの気持ちになって「薬を盗みに入るべきか」「入らないべきか』というディレンマからの道徳的判断を行い、理由付けによる6段階3水準<sup>11)</sup> の価値判断水準が明らかとされている。なお、筆者(作田 2011)では、初等教育全校児童を対象にし、本理論を基に道徳性発達段階を分析したところ、3水準を超える発展的な道徳性発達の兆しがあることを示唆しており、理由付けによるオープンエンド法により、コミュニケーション的行為の充実が図られ、社会的或いは、地球規模における持続可能な社会に根差した見方・考え方を担うことにも繋がる。つまり、相互主体的なコミュニケーション的行為の充実により、より良い判断を行い、価値葛藤と共に道徳的価値が共有されながら、道徳性発達が高まることが予測される。

異年齢の場合、発達段階が異なるため、道徳性にも多様性、多面性の要素をもち、拡張した道徳的価値が見出され、上記の理由付けに際しても、多面的な見方・考え方に即した理由付けによる道徳性の構築が想定される。なお、これには、如何に道徳的判断が成されるかにあり、価値葛藤をふまえた自己省察が十分に成される必要がある。この自己省察を経て、L.コールバーグ理論を基にするならば、道徳性発達の5段階「社会契約的遵法への志向」、6段階「普遍的な倫理的原理への志向」を超えた、社会的さらには地球規模に根差した、持続可能な社会構築に向けた道徳性を培うことが可能となるであろう。この道徳性を培うためには、「真理への探究」を担うことが必要だと考えている。「真理」とは、真実に根差して生き抜くことであり、最終的には「自分自身の真の姿を知る」ことに繋がる。

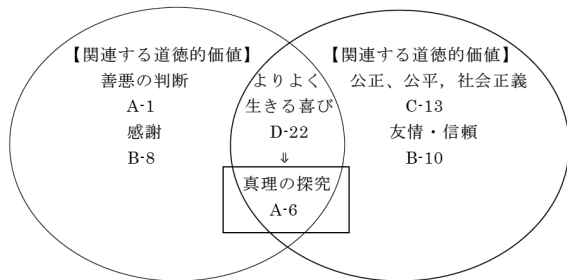
一方、図2に示した「道徳的拡張図」では、「よりよく生きる喜び」に向かう道徳性の拡張が想定されたが、自己省察に根差した価値葛藤による道徳的価値判



断の浸透により、図3に示す真理への探究へと繋がる。

また、真理を探究する過程において、他の人の良さにふれたり、他者のことを理解しようとしたりする心情が育つようになる。つまり、真理への探究を通じて行われる、道徳的判断と道徳的心情が十分に構築されることにより、逆に「よりよく生きる喜び」へと繋がることも考えられる。これら2つの道徳的価値は互いに関係し合いながら、道徳性を高めることに繋がるのである。

図3 『道徳的価値の拡張図(事例2)』



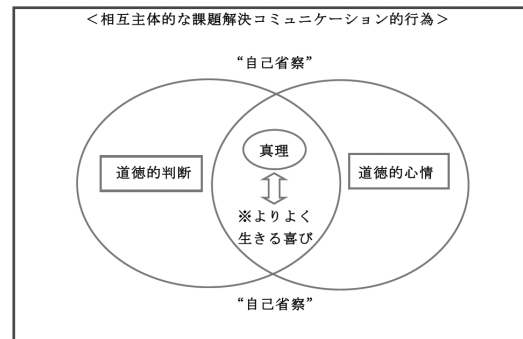
この点について、Ⅲの異年齢による総合的な学習の時間を事例に検討すると、異年齢ならではの多様な道徳的価値への受け入れに対し、「同学年では想定されにくい潜在的、異道徳的価値意識」の芽生えにより、「他者を受け入れる」相互認知作用が働き、事例「110番の家は学校の周辺に多いこと、お店に多いこと」のように高学年が中学年の意見を受け入れようとする心情が培われたものと考えられる。すなわち、相互コミュニケーション的行為が如何に充実されるかにより、道徳的判断、道徳的心情が構築されるかに関係してくる。

また、発達段階における人格形成においては、この2つの要素が関連し合いながら自己省察する過程が重要であり、よりよく生きる喜び⇒真理の探究⇒よりよく生きる喜びへと最終的にフィードバックされた道徳的価値に繋がることにより、深い学びとしての道徳性構築へと繋がるのが考えられる。図4のように、コミュニケーション的行為については、相互主体的かつ、課題解決的に行われなければ、「自分のこととして」真に自己を問う自己省察にはならない。

また、筆者による本理論では、道徳的判断、道徳的心情が相互に関連し合い、「真理の探究」と「よりよく生きる喜び」に関する道徳的価値をフィードバックしながら繰り返す。なお、本稿では、この行為を『「よりよく生きる喜び」のための道徳性リフレクション』として示しておく。この行為を繰り返しながら自己省察を繰り返すことにより、「自分とはどのような存在なのか」(自己理解)⇒「他の人はどのような存在なのか」(他者理解)へと繋がる機会となる。また、この行為による「真理を探究する過程」において、真実

を見極めながら判断する力及び、それに関わる道徳的心情が構築されながら、他者理解へと繋がる。

図4 『「よりよく生きる喜び」のための道徳性リフレクション』



しかしながら、このような自己省察を含む、相互主体的な課題解決コミュニケーションの行為の構築のためには、明確な課題発見から課題解決の過程に及ぶ、一連のサイクルの中において、適切な道徳的判断が成されていくことが必要である。また、この道徳的判断においては、真理の探究過程において、道徳的価値判断が十分に成され、価値葛藤→道徳的価値の共有→道徳的価値の拡張(寛容性)といった過程を経て、他者への思いを新たに感じ取りながら、道徳的心情にふれることにより、道徳性が培われることとなる。このような一連のサイクルによって、相互認知→自己尊重へと繋がるものと思われる。この自己尊重については、自身の道徳性に関わる「理性」が培われていくことにある。理性を構築するには、道徳教育の基本原則でもある、望ましい人格形成を構築することにあり、これまでの筆者の理論をさらに追及し、「どういった行為が成され、どのような力が必要となるのか」次章で明らかとしたい。

## V 理性と自己調整力の必要性

IVでは、コミュニケーション的行為に関する、真理の探究や、実践事例を交えた、道徳性構築について、多面的な角度から考察を行った。IVで示したように『「よりよく生きる喜び」のための道徳性リフレクション』を行う過程においては、道徳的判断のみならず、道徳的心情が相互に作用し合いながら、十分な価値葛藤と深い道徳的学びを経てはじめて、自分のことだけでなく他者尊重への意識が芽生え、道徳的価値の共有を経て、寛容な道徳性に繋がることとなる。この過程においては、理性構築が考えられ、自己内調整力が培われることと推認される。

B.J.ジーマー(2009)は、自己調整の過程と自己効

力感との関連性について述べ、自己効力感に関する信念は、「目標設定、自己モニタリング、自己評価、方略の使用」といった自己調整のプロセスを通じて、学習への動機づけをもたらすことを明確に結論づけ、自己制御、自己内省に繋がる<sup>12)</sup>点を明らかとしている。また、モデリングによる自己調整<sup>13)</sup>についても明らかとしてきた。この点から鑑みれば、本稿における事例の場合、総合的な学習の時間における課題解決という領域の特性を活用し、コミュニケーション的行為による(了解)意思疎通が成され、相互認知が十分に成された結果と考えられる。本事例では、「町づくり」とは何かについて議論を深め、課題設定コミュニケーション的行為の過程において、「住みやすい生活にするために・・・」という明確な課題設定が行われた結果、その後の課題解決の充実へと繋がったものと考えられる。つまりこの場合、B.J.ジマーマンの言う、目標(課題)設定が明確となり、自己へのモニタリングが行えるようになったものと考えられる。そのように仮定するならば、自他の相互認知なくしては客観性である自己モニタリングに辿り着くことはできない。なお、この相互認知の根底にある点として、「他者を受け入れようとする」ことができるか否かにある。こうした心情を抱くためには、他者に自己を受け入れてもらえるか否かにあり、この感覚としては自己肯定感、自己効力感、自己有用感或いは、自尊感情に繋がるものと考えられる。つまり、ここで大切な点は、「相手を否定しない、否定されない」という道徳的視点を抱けるかどうかであり、他者のよさを見出すことができるか否かにある。こうした自己肯定としての道徳観が抱かれなければ、自己モニタリングすることは到底、不可能となる。よって、自己モニタリング方法として、まずは自己の姿を見つめようとする行為に至ることが重要であり、そのためには、IVで述べた真理を探究する過程において、自己の善悪に関する道徳的判断及び、道徳的心情を相互に関連させながら課題解決と自己省察に繋げることが重要となるのである。そして、「真理の探究⇒よりよく生きる喜び⇒よりよく生きる喜び」の道徳的価値に関する、『「よりよく生きる喜び」のための道徳性リフレクション』を繰り返しながら、真に自己の生き方を問うことが可能となる。こうした、B.J.ジマーマンの言う、自己調整に関わり、「理性」を抱くことができるか否かについては、如何に真実の自分に出会うことができるか否かにある。そのためには、「他者認知による喜び」を抱けるかどうかであり、この道徳的価値を抱くためには、「真理」を目指し、

相互の生き方について真に問いながら、意思疎通(了解)に繋げることが求められる。特に、本事例の場合、異年齢の活動ということもあり、発達年齢による道徳性の相違から、他者からの道徳的価値への共有がされやすくなり、「相互認知→道徳的価値の共有」への構築に至ったものと考えられる。この過程においては、高学年が中学年の意見を受け入れている点を考えると、「相互認知→道徳的価値の共有→道徳的価値の多様化⇒理性構築」への兆しが窺える。また、この過程の初期段階における、自己調整としての動機づけに向けた真理の探究を如何に行うかが重要であり、自己調整の本質を問う必要があるため、その点における方策として以下の点を示しておきたい。

#### <自己調整の本質に向かう方策>

- ① 多面的な見方・考え方の中にある、「真理の探究」道徳的価値への相互認知に関する動機づけの必要性
- ② 真実を見極めるための道徳的判断力及び、道徳的心情構築に向けたコミュニケーション的行為の充実
- ③ 「自己を知る」ための自己省察の必要性

自己調整が行われる際に必要なこととして、上記①で示した、「真理の探究」道徳的価値への相互認知に関する動機づけが必要とされる。この動機づけが意識として行われなければ、多面的な見方・考え方の行為も行われず、道徳的判断のみならず、道徳的心情或いは、相互認知へと繋がることも困難となる。また、②のようにコミュニケーション的行為の中において、真実を見極めようとする、道徳的判断及び、道徳的心情が培われなければ、自己省察からの「自己の生き方を問う」道徳性構築が困難となるであろう。なお、③のように「自己を知る」ため、十分な自己省察が行われることが求められる。そこには、「自分とはどのような存在なのか(自己存在価値)」「自分は何のために生きるのか(自己有用価値)」への意識づけとなる、自己への「知」に向けた深い学びへと向かうことが必要であろう。

## VII 終わりに(総括)

本稿では、異年齢集団による課題解決コミュニケーション的行為の充実により、コミュニケーション的行為のメカニズムについて、「真理の探究」「よりよく生

きる喜び」道徳性構築，自己調整，理性の観点から考察を進めてきた。異年齢ならではの相互認知→価値の共有が成されたことに対し，「真理の探究」に根差した包括的コミュニケーション的行為による内的道徳的行為である，道徳的判断，道徳的心情が相互に作用し合いながら自己省察していくことにより，他者を真に受け入れることのできる道徳性構築の兆しが出されることに理論付けることとした。また，これらの道徳行為の過程において，「真理の探究」→「よりよく生きる喜び」→「真理の探究」が繰り返されることにより，「よりよく生きる喜び」に向けた道徳性が培われるものと推認される。これには，実践事例を取り上げると，発達年齢の異なる初等高学年児童が初等中学年児童の価値を受け入れ，また，初等高学年児童が3ヵ年という発達年齢の異なる第3学年児童により，幼稚園・保育園交流会の説明場面を受け入れることのできる人間関係に至った結果となり，本稿で明らかとした，「真理の探究」を目指す道徳行為において，自己調整が成され，理性構築へと繋がったものと考えられる。なお，この事例の過程における，道徳的判断と道徳的心情がどのように成され，自己調整に繋がったのかについては明らかではないが，コミュニケーション的行為の充実において，真実を見極めていく「真理の探究」構築過程から自己省察へと繋がり，発達年齢を超えた自己への尊重の道徳性構築に向かった点は推認できる。また，この道徳性と「よりよく生きる喜び」に関する道徳性とが相互作用を遂げながら，より確かな「よりよく生きる喜び」へと繋がることが理論上，明らかとなった。今後の課題としては，実践である異年齢コミュニケーション的行為における道徳的判断及び，道徳的心情とが関連し，どのような道徳性構築のためのメカニズムを成し得ているのか，さらなるコミュニケーション的行為による実践事例を基にし，発達年齢をふまえた道徳性発達分析を行い，考察を進めたい。

#### 付 記

本稿は，作田澄泰，松下恭平にて考察及び，全稿執筆を行い，校閲を加えた。

なお，本稿における主たる実践については，福山市立遺芳ヶ丘小学校の実践によるものである。

#### 引用文献・註

1) 文部科学省ホームページ『持続可能な開発のための教育(ESD: Education for Sustainable Development) ~ ESDで目指すこと~』<https://www.mext.go.jp/>

- unesco/004/1339970.htm(最終閲覧日:2022.4.18)
- 2) ユニセフ『イノチェンティレポートカード16 子どもたちに影響する世界先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か』[https://www.unicef.or.jp/library/pdf/labo\\_rc16j.pdf](https://www.unicef.or.jp/library/pdf/labo_rc16j.pdf) 公益財団法人 日本ユニセフ協会(ユニセフ日本委員会), 2021, p.9(最終閲覧日: 2022.4.26)
  - 3) 日本イェナプラン教育協会『イェナプラン教育とは』<https://www.japan-jenaplan.org/jenaplan/> 最終閲覧日: 2022.12.22
  - 4) 福山市立遺芳ヶ丘小学校『令和3年度第8回広島県小学校生活科・総合的な学習の時間教育研究大会(福山市大会)福山市立遺芳ヶ丘小学校実践事例(総合的な学習の時間)』福山市立遺芳ヶ丘小学校研究紀要, 2021, p.17-18※福山市立遺芳ヶ丘小学校 橋本秀基 学校長より，引用掲載承諾を得ている。
  - 5) ミーケ・ルーネンベルク，ユリエン・デンヘリンク，フレット・A・J・コルトハーヘン，(武田信子/山辺恵理子 監訳)『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割，行動と成長—』玉川大学出版部，2017, pp.154-155
  - 6) 杉原央樹『教師教育におけるリフレクション(reflection)モデルに関する考察:F・コルトハーヘンのALACTモデルに焦点をあてて』教師教育研究:早稲田大学教師教育研究所紀要(9), 2019, p.5-16
  - 7) ドナルド・ショーン，(佐藤学，秋田喜代美 訳)『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆるみ出版，2001, p.87
  - 8) 同上
  - 9) 同上
  - 10) 佐野安仁『コールバーグ理論の基底』世界思想社，1993, p.87
  - 11) 同，pp.96-101
  - 12) デイル・H・シャンク，バリー・J・ジーマーマン(塚野州一 編訳，中谷素之他 訳)『自己調整学習と動機づけ』北大路書房，2009, p.67
  - 13) 同，p.64

#### 参考文献

- (1) 野崎大輔，溝邊和成『小規模校の総合的な学習の時間の校内研修に関する研究—授業検討会における継続性・個別性・協働性に焦点をあてて—』兵庫教育大学学校教育学研究(34), 2021, pp.101-109
- (2) 竹内久顕『「総合的な学習の時間」の意義と課題:「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の視点からの

考察』東京女子大学紀要論集72(1), 2021, pp.67-92

<謝辞>

本研究にあたり、実践事例を提供いただいた福山市立遺芳ヶ丘小学校 橋本秀基 学校長並びに教職員に対し、厚く御礼を申し上げます。

Received date 2022年9月12日

Accepted date 2022年12月21日