

生徒の主体的な参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発(2)

宇佐美公生*, 室井麗子*, 佐々木聡也**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属中学校

(平成30年3月4日受理)

1. はじめに

本研究は、小学校で平成30年度から、中学校では平成31年度から教科化される「特別の教科道徳」において、学習指導上最も大きな変更点の一つとされる「考え、議論する」道徳の要素をどのような形で学習活動の中に取り込むかをめぐる研究で、昨年度からの継続研究である。

昨年度の研究では、教材の選び方や発問の仕方の工夫によって、生徒たちに多面的・多角的思考と議論を促す教育プログラムの可能性が探究されたが、どうしても教師と生徒とのやり取りに傾きがちで、生徒同士が自ら問い、考え、相互に意見を交換し合うところまで至りづらいことが課題の一つとして確認された。また生徒の積極的で自発的な問いと思考を促すための、授業者の側のファシリテーションの技術・スキルも併せて課題として示された。今年度は、こうした課題を受けて、道徳教育プログラムの開発にあたって、生徒の多角的・多面的思考の幅を広げるために、複数の内容項目をまとめ、一つのユニットとして複数の時間を連続的に扱う方法を試みた。さらに道徳の授業内容や方法だけにとどまらず、時間的制約の問題や道徳教育そのものの目的を見直してみることで、「考え、議論する」要素の組み込み方を検討した。

2. 「考え、議論する道徳」の授業——中学校における実践

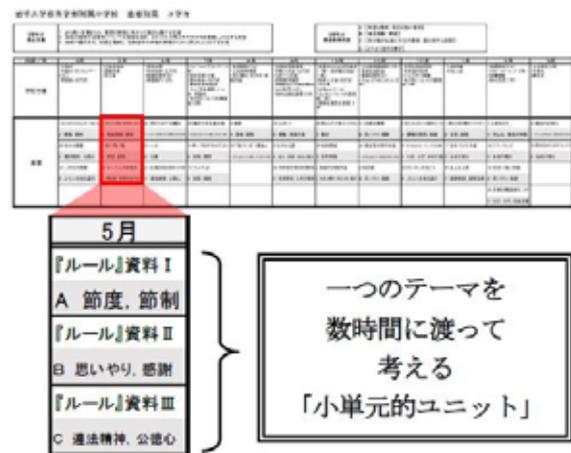
中学校学習指導要領特別の教科道徳編には、道徳の指導の効果を高めるために、特に創意工夫し留意すべきこととして、複数時間の関連を図った指導について以下のように書かれている。「道徳科においては、一つの主題を1単位時間で取り扱う

ことが一般的であるが、内容によっては複数の時間の関連を図った指導の工夫などを計画的に位置付けて行うことも考えられる」、「一つの主題を2単位時間にわたって指導し、道徳的諸価値の理解に基づいて人間としての生き方についての学習を充実させる方法、重点的な指導を行う内容を複数の教材による指導と関連させて進める方法など、様々な方法が考えられる」。

上記を受け、佐々木が担当する岩手大学教育学部附属中学校の「考え、議論する道徳」の実現に向け、「小単元的ユニットを位置付けたカリキュラム・マネジメント」の側面から、実践を行った。

(1) ねらいと具体的な手立て

本校道徳科では、年間35時間の各授業が、個々に独立するのではなく、複数の「時間」、「教材」、「内容項目」を一つの小単元として捉える「小単元的ユニット」を位置付けたカリキュラム・マネジメントを行っている。小単元の作成の例として、「ルール」をテーマとする場合、【A節度、節制】、【B思いやり、感謝】、【C遵法精神、公德心】と



資料1 小単元的ユニットのイメージ

いった、ルールに関わる複数の内容項目の資料を用いて、数週に渡り連続的な指導を行う。多様な資料を扱うことで、テーマに対して多面的・多角的なアプローチを可能にし、生徒の「考え、議論する」道徳を促す手立てとなると考える。

年間35時間の授業の全てが、何らかのユニットに属するようにカリキュラム・マネジメントや教材開発をするのは困難である。現段階では、学校行事や各学年の道徳の重点指導項目を強化する形で、年間3～4のユニットを位置付け、指導を行っていきたいと考えている。

(2) 実践の内容

①実践1 3年『自己と集団』の二時間構成

一時間目『大部屋俳優 福本清三』

【A向上心・個性の伸長】

二時間目『映画監督 山田洋次』

【Cよりよい学校生活、集団生活の充実】

「自己と集団」をテーマにした二時間構成のユニットである。一時間目の資料は、生涯時代劇の「斬られ役」に徹してきた福本清三に対するインタビューの内容をWEB資料から抜粋したものである。きらびやかな有名俳優とは全く違う、大部屋俳優としての当時の辛い経験や、中でもやり甲斐を見つけながら「斬られ役」に徹してきた思いが主観的に書かれている。福本清三の「死ぬまで斬られ続けてやる」という熱意から、自分の良さや個性を伸ばしながら充実した人生を全うしようという思いに迫らせた。次時には、山田洋次著「映画館がはねて」より抜粋した資料を用い、監督の目線から書かれたわき役やスタッフの力について触れる。山田洋次監督の「それらわき役の気持ちを知るとき、監督の私は胸がふるえるほどの感動をおぼえる」という言葉から、主役・わき役、監督・スタッフが、それぞれの仕事に誇りとやり甲斐を持って臨むと共に、「良い映画を作る為に」という一つの共通した目的に向かって役割を全うしていること、それが結果として素晴らしい映画が作ること等へ気づかせながら、前時と本時の内容項目をリンクさせて学ばせる。

人には必ず、固有の良さがある。人それぞれが自分を見つめ、個性を発見し、それを伸ばしていくことは、生涯をかけた課題である。一方で人は、誰しもが様々な集団に属しながら生活しており、それぞれが集団の中で何らかの役割を担い、その責任を果たしながら集団生活を送っている。つまり、【向上心・個性の伸長】と【集団生活の充実】は密接に関係しているのである。そこで「映画」という共通した題材を、「わき役」と「監督」という別の視点から迫り、異なる二つの内容項目を相互に関連づけながら学習することを考えた。以下に、二時間に渡る生徒Cの振り返りの記述を示す。

生徒C【一時間目】振り返り記述

福本清三さんの姿から、自分らしさを大切に、自信を持つことが大切だと思った。私は学校の中では、生徒会執行部や学役といった目立つ役割ではないけど、例え主役でなくても、自分にしかできないことがあると思うので、それを伸ばそうと努力したい。それが自分の成長につながると思うし、努力をしていれば誰かが見てくれていて、認めてもらえると思う。

【A向上心・個性の伸長】

【Cよりよい学校生活、集団生活の充実】のリンク

生徒C【二時間目】振り返り記述

山田洋次監督の「大勢のわき役の人こそ、映画を作る主人公なのである」という言葉に共感した。前回の福本さんのような斬られ役に加え、衣装さんや照明さん、音響さんもそれぞれの役割を全うして、良い映画が作られているのだと思った。これから映画の見方が変わりそうだ。皆が一つの目的の為に動くからこそ、良いものができるというのは、学級や班の活動につながる部分だと思った。

資料2 学習の繋がりをを感じる振り返り記述

生徒は、二時間目の振り返りを、一時間目の学習に触れながら記述している。それぞれの内容項目の大切さを理解すると共に、それらが相互に関連し合い、高め合っていることに気付けたのではないかと考える。ユニット学習により、一時間単位では到達できない、より高次の考え方へと推移していると言える。

②実践2 1年『誇りをもって生きる』の三時間構成

一時間目『その時、自分は…』

【C(12)社会参画、公共の精神】

二時間目『集団の中の義務と権利』

【C(10) 遵法精神, 公徳心】

三時間目『親友救済作戦!』(自作教材)

【B(8) 友情, 信頼】

「誇りをもって生きる」をテーマにした三時間構成のユニットである。前項の実践とは異なり、それぞれの授業は、場面も登場人物も異なり、一見関連していないように感じられるが、社会の中で生きる自分【社会参画, 公共の精神】、集団の中で生きる自分【遵法精神, 公徳心】、友達と共に生きる自分【友情, 信頼】と、「他者との関わり」という共通した視点があり、その中で「誇りをもって生きる」とはどのような生き方かを考えさせた実践である。

一時間目は、震災直後の救急救命士に関する葛藤資料である。「救急隊として多くの市民を救うべきだ」と考える自分と、「一人の人間として家族のもとへ向かいたい」という思いの葛藤から、価値の理解を深めた。二時間目は、選挙を話題とした資料である。選挙で決まった事柄を、個人の意向で覆すことは許されるのか、「集団の中の義務」と「個人の権利」について考えた。三時間目は、友達との人間関係に関する資料である。主人公の「親友の為に」という一方的な思いが、2人の関係を悪化させていくという内容から、「友情とは」とい

生徒D 【ユニット学習前】の記述

「誇りをもって生きる」とは、他の人にどうやって生きるかを決めてもらうのではなく、**自分が進みたい道を自分で決めて生きること**。また、自分で思った考えをすぐ人の考えに変えたりせず、**自分の考えをしっかりとって生きること**。

【C社会参画, 公共の精神】

【C遵法精神, 公徳心】

【B友情, 信頼】

生徒D 【ユニット学習後】の記述

自分だけではなく、家族や友人など、他の人のためにも全力を尽くして生きるということ。また、**自分の役割をやりとげたり、自分の立場を考えて行動したりすることも「誇りをもって生きる」ということだ**と思う。これから生きていく上で、**自分以外の周りの人にも目を向け、助け合うことが必要だ**と思う。

資料3 ユニット前後の記述の変容

う本質的な問いについて考えた。

資料3は、ユニットの学習前後に行った「誇りをもって生きるとは?」という質問に対する、生徒の記述の抜粋である。

ユニット学習前の記述には、自己の尊重や自己実現に関する記述が多く見られる。三時間のユニット学習後の記述には、他者の尊重、役割・立場、助け合いなどの視点も加わっている。この生徒は、「誇りをもって生きる」というテーマのもと、社会参画や公徳心、友情・信頼について深く考えたのだろう。複数の内容項目を関連させて学習することで、一元的な考え方から、多面的・多角的な考え方へと変容していることが分かる。

(3) 成果と課題

年間計画の中に、複数の「時間」、「教材」、「内容項目」を一つの小単元として捉える「小単元のユニット」を位置付けることは、多くの成果を生んだ。前項に述べたように、学習の振り返り場面において、複数の内容項目を関連させて、それらの大切さをより深く理解したり、物事を多面的・多角的な視点で捉え、考えたりすることに有用であると感じた。また、授業の展開場面においても「前の授業では〇〇が大切だと思っていたが…」、「前の授業とは立場が変わって…」というように、前回の資料や学習シートを見返しながら、複数の授業を跨いで議論が展開される場面も見られた。目先の「AかBか」という議論に留まらず、より深く、より多くの視点から意見が出されていたように感じた。

一方課題は、「ユニットありき」にならないことである。ユニットを組めば、内容項目の理解が深まったり、議論が活発になったりする訳ではない。いたずらにユニットを組むのではなく、授業者が生徒に身に付けさせたい力を明確にし、その手立ての一つとしてユニットがあるということを肝に銘じてカリキュラム・マネジメントを行っていく必要がある。「考え、議論する」についても、ユニットという大きなくくりの資料提示が大切なのではなく、単位時間当たりのコーディネートがあっ

での議論であることを念頭におきたい。

3. 「考え、議論する」ための環境作り

生徒たちが自ら考え、お互いに意見を交わしながら思考を発展させてゆく要素を1時間の授業の中に組み込もうにも、時間的な制約から、表面的な思考や単発的で一方向的な応答になりがちである。ましてや特定の内容項目に議論を収斂させようとすると、思考の自由度がどうしても制約されることになる。上述の佐々木実践は、複数の項目をユニットとして束ね、その中で思考の深まり(価値の明確化)と広がり(多角的・多面的思考)を確保しようとする試みであった。

年間35時間で22～24の内容項目を取り上げ、その中にそれぞれ「考え、議論する」要素を取り入れるには、様々な工夫が必要であり、ましてや生徒たちが各時間ごとに主題となっている価値(内容項目)をしっかりと自らのものとして身につけ、日常の世界で活用できるようになるには、授業時間内の学習だけでは不十分な場合も多い。日々の暮らしそのものが学習の成果を検証する場でもあるのだが、道徳の場合には、公式や規則の学習とその応用という形にはとどまらない難しさがある。具体的な状況の中には複数の価値が伏在し、また規則と規則が交錯する場合も少なくない。そのような時に、どの価値をどんな理由で優先すべきかを判断し、選ばれた価値をどのような仕方を実現していくことができるかを考え、実行して行けるようになることが道徳教育の目的である。

この研究で幾度か参照してきたアメリカの教育学者M・リップマンは「真の道徳教育は、社会が子どもに対して期待するものを子どもに身につけさせなければならない。それに加えて道徳教育は、そのような社会の期待がまっとうであるかどうか批判的に評価するためのツールを子どもが発展させることができるようにしなければならない」¹、と語っている。この場合の「評価のためのツール」とは、道徳的概念についての知識であり、さらに状況を認知し、自ら適切と判断した価値を選択した時の影響などについて考える能力であり、その

際の考えを深めるための方法である²。そしてそうしたツールを「発展」させるうえで有効な一つの方法が「哲学対話」である。

「子ども哲学対話」のやり方については、すでに様々なところで紹介されているが、以下に簡単に紹介しておく。

- ①みんなで問いを考える
- ②何を言ってもよいが、じっくり考えて発言する。
- ③人の言うことをきちんと聞き、否定的な態度をとらない。
- ④互いに他人の発言に理由や意味、具体例などを問いかけてあげるようにする。
- ⑤意見が変わってもよい
- ⑥考えがまとまらなければ発言せず、ただ聞いているだけでもよい
- ⑦分からなくなってもよい。

この他に「なるべく自分の経験にそくして話す」とか「行き詰まったら、別の話をしよう」など幾つかのルールを加えてもよい。互いの顔が見えるように参加者は円形に座るとか、コミュニティーボールを使い、それを持っている人が発言するなどのスタイルも重要である³。

宇佐美は、今年度、道徳教育を担当する教員の研修会等において何度か、新しい道徳教育の特徴についての解説をした上で、「哲学対話」の要素を取り入れることの意義とその方法を紹介し、参加者に実際に「哲学対話」を行ってもらった。哲学対話が、学術的な哲学の知識を要さず、参加者にとってセーフティな空間で自由な思考を促し、互いが理解と思考を深め、共同して探究するうえで有効な方法であることは概ね理解してもらえたのだが、それを道徳教育に取り入れることについては、以下のような疑問がだされた。例えば、「授業のテーマから逸れるような意見や教師が対処に困る意見出たらどのように対処すべきか」「対話がオープンエンドであることで、授業の主題について一定の結論に達したことが確認できなくなる

のではないか」「1時間で十分な対話の時間が確保できないのではないか」「哲学対話を行った場合の生徒の評価をどのようにすべきか」などである。

たしかに通常の道德の授業に哲学対話を組み込もうとすると、指摘されたような課題が出てくることは否めない。そこで通常の道德の授業と並行して、あるいは何度かの道德の授業の間に、哲学対話の時間を設けることを提案したい。その際、それまでの授業で扱った内容を素材にしてもよいし、また生徒に身近な日常の中から素材を取り上げてよい。ともかくも生徒たち自身で話し合い、問いを立ち上げてもらうことが重要である。教師から課せられた問い、教科書に載っている問いから離れて、自分たちで問いを立ち上げることで、自分たちで考える責任を負い、考えさせられることから主体的に考えることへの姿勢の転換を図ることができる。そしてできれば教師もその問いに生徒と一緒に向き合うことが望ましい。もとよりそうした問いに対する答えが時間内に見いだせるとは限らない。しかも答えが予定されている問いの場合には、一旦答えが出てしまえばそれ以上は考え続けることは殆どないのに対して、なかなか答えの出ない問いを抱えたまま、考え続ける経験は、生徒たちの主体的な思考の涵養という面からも有意義なものになるはずである⁴。

実際、研修会の参加者の中で、研修会後に現場で哲学対話を実践して下さった先生からの報告からも、そうした成果がうかがわれた。小規模中学校の2年生を対象に、「道德」以外の授業時間に彼/彼女らが抱えている生徒自身の課題（上級生が引退してからの下級生への不満）を手がかりにその先生が行った対話では、さまざまなやり取りを経て「先輩としての威厳とは何か」という問いに至り着いたところで時間切れとなったそうであるが、その後、生徒たちの1人は、その先生とは別の教員に「威厳って何ですか」と質問してきたとのことであった。しかも後日、生徒たちからその先生は「続きはやらないんですか」と求められたそうである。そこには自分たちが立ち上げた問

いだからこそ、考えずにはいられない動機と意欲をうかがうことができる。

4. まとめ

今年度から始まった「特別な教科 道德」の教科書を見ると、学ぶべき内容項目が見出しに書かれていたりして、仮に教師の側から問題が設定されたとしても、着地点が生徒にも想像できるので、教師が求める答えが透けて見えて、どうしても議論の幅が狭くなりがちになる可能性がある。むしろ場合によっては教科書から離れ、生徒たちに身近な素材から、（できれば生徒たち自身で）問いを立ち上げた方が、積極的で主体的な思考と議論を喚起できる可能性がある。しかしそれでは指導要領で指示されている内容項目を網羅することが難しくなる。佐々木による複数の授業（内容項目）のユニット化の試みは、こうした課題に応えつつ、生徒たちの思考に継続性と深化を促そうとするものであった。しかも佐々木は一部で自らの中学時代の経験を踏まえた自作のテキストを作成することにより、生徒に身近なところから思考を促そうとする工夫をしている。それらはいずれも単なる読み物道德から「考え、議論する」道德への質的転換を図るための試みであるが、一方で佐々木も指摘するように、ユニット化はあくまでも一つの提案であって、単位時間ごとの授業構成をその都度工夫することで、それぞれの価値や規則がどうして必要なかを、生徒自身に考えてもらい理解してもらうことこそが大切であることは当然である。

宇佐美の提案もいわば「考え、議論する」道德の授業を実質化していくための外郭的な環境整備と考えてもらってもよい。もちろん道德の授業の中に直に「哲学対話」を持ち込むことも不可能ではないが、それは他方で研修会の教員の方々から指摘されたように「議論の拡散」や「オープンエンド」などの課題を抱え込む危険性もある。そのようなわけで、ここで提案された「哲学対話」の活動は、通常の道德と補完的な役割と考えて頂いた方がよいかもしれない。しかし限られた実践例

からの推測ではあるが、ある程度時間的にゆとりのある安全な対話の経験は、生徒たちの主体的な問いと思考の力と、共同して（より）望ましい価値を探究しようとする資質の発展を可能にしてくれるものと思われる。

【引用・参考文献】

- ・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
- ・指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント中学校編
- ・河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社，2018年
- ・梶谷真司『考えるとはどういうことか：0才～100歳までの哲学入門』幻冬舎新書，2018年
- ・マシュー・リップマン『子どものための哲学授業』河出書房新社，2015年

1 M・リップマン『子どものための哲学授業』274頁

2 この方法については、リップマン前掲書，287-300頁参照

3 具体的な哲学対話の方法とそれぞれのポイントの意義については、梶谷『考えるとはどういうことか』や河野『じぶんで考えじぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』を参照。

4 ここで提案したような道徳の授業と哲学対話の連携のスタイルは、大阪のある小学校で実施されていることがNHKの教育テレビ「ウワサの保護者会」2019年1月12日放送の番組で紹介されていた。そこでは道徳の授業で「疑問に思ったこと」子どもたちから募り、「特別活動」の時間を使い「哲学対話」の形式で話し合っているとのことである。