

## 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(4)

宇佐美公生・室井麗子\*, 大瀧航\*\*

\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属中学校

(令和4年3月14日受理)

### 1. はじめに

平成30年度から教科化された「特別の教科道徳」の特徴である「考え、議論する」道徳の要素を学習活動の中に実質的に組み込むことで、新たな道徳教育プログラムを開発することが本プロジェクトの目的である。本年度は、昨年度までの成果と課題の検証を行った後、前半では岩手大学教育学部附属中学校の学校公開での「道徳」の授業案作成に向けて、資料の選定、「考え、議論する」要素の盛り込み方、評価方法の検討を行った。本稿では学校公開の実践①をふまえて行った検討の結果と、その後大学において行ったいくつかの新しい試み②の概要と成果についての考察を中心に報告する。最後に本プロジェクトの簡単な総括として「問い」の設定とそれを起点とした「議論」「対話」の進行において配慮すべきこと、思考と議論を深めるために教師に求められる考え方に関する若干の提言を行ってみる。

### 2. 実践の事例研究 ①

本研究報告は、附属中学校における1年間の道徳科授業計画と学校公開研究での実践に関する研究の報告である。

#### 【研究の視点】

#### (1) カリキュラムマネジメントの工夫

道徳科における見方・考え方を働かせるとは、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解をもとに自己との関わりで(広い視野から)多面的・多角的にとらえ、自己の(人間としての)生き方について考えること」である。本校では、特に自己との関わりで

広い視野から多面的・多角的にとらえることを重点に置いているため以下の取り組みを行っている。

また、田沼(2017)が以下に示した「小単元型プログラム(パッケージ型ユニット)」を年間指導計画に位置付けたカリキュラムマネジメントを行っている。

- ・年間35時間の道徳科授業を大単元、つまりユニットとして捉える。
- ・学期ごと、節目ごとに自校の道徳の実態や道徳教育重点目標に照らして重点的指導内容を明らかにする。
- ・年間指導計画に小単元プログラム(パッケージ型ユニット)を組み込む。→以下「ユニット」と表記する

ユニットを組み込むにあたり、まず、以下のように道徳科の年間計画を立てる。

- ・年間の行事や他領域との連携を図りながら年間計画を立てる。
- ・道徳科で学ばせたい学年重点項目を設定する。
- ・年間の大きな行事を活用し、道徳科の学年重点項目における学びを深めるというねらいのもとでユニットを位置付ける。

このようにユニットを組み、様々な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ことで、多面的・多角的なアプローチの仕方が可能となる。その結果、様々な道徳的価値に関わる考え方や感じ方を統合し、生徒に新たな考え方、感じ方を生み出すことができると考える。

#### (2) メタ認知を促す指導

ユニット(詳細は前述)における自身の考えの変容や深まり、その要因や過程などを自分自身で気付くことができるようにするため、また、それを教師

の見取りに活用するため、振り返りシートを用いる。

ユニットとして行う授業では、一単位時間ごとの振り返りを一枚のシートに書きまとめていく。そうすることで、ユニットの中で考えたことを、ひと目で分かるようにすることができる。さらに、ユニットの最初の授業と最後の授業では同じ問いで振り返りを書かせることにより、ユニットを通した考えの変容や深まりを、生徒が自覚することができ、さらに、教師も見取ることができると考える。この学びの深まりを以下の視点で見取っていく。

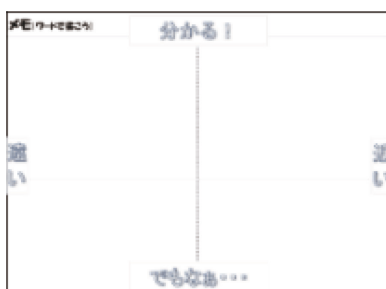
- ・生徒が一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させているかどうか。
- ・道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかどうか。

そして、生徒を励ます個人内評価を通知表へ記述することにより、生徒や保護者に伝えていく。また、毎時間の積み重ねによって見えてくる傾向や変化を捉え、教師側の授業改善の材料としても活用する。

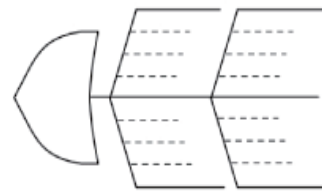
**(3) 思考ツールの効果的な活用**

一単位時間ごとのワークシートのメモ欄に思考ツールを設けることにより、生徒の思考が整理される。そうすることで、グループでの対話の際に、自分の考えを表出させやすくし、仲間の考えを取り入れやすくすることで、主体的・対話的で深い学びを促進させると考えた。

ただし、思考ツールの効果的な活用を促すため、学年の発達段階に応じ、1学年は教師による提示、2学年は教師による複数提示から生徒による選択、3学年は自由な活用を目指すこととした。



【図3 第1学年ワークシートのメモ欄の例】



P Plus プラス いいところ	M Minus マイナス だめなところ	I Interesting インテレスティング おもしろいところ

【図4 第2学年思考ツールの例】

**【研究による生徒の変化】**

ユニットを形成し、行事や他領域との連携を図りながら主題を決めることで、生徒が自分自身の経験から考えていることをもとに議論することが増えた。主題について深めさせるために、生徒自身が作成した学校新聞で問題提起されている内容を授業に取り入れ、考えさせることで主体的に意見を発する姿が見られた。生徒にとって身近な状況の中で直面する道徳的諸価値について考えることで、価値の理解をもとにどのように自分が行動するべきかイメージしやすくなったことが、自己との関わりの中で人間としての生き方を考える学習にすることができた。

また、ユニットの学習の振り返りを一枚のシートに取りまとめることで、自分の考えと仲間の考えを主題に結び付け、ユニットを形成せずに学習を行ったときよりも主題に対して、自分の行動を道徳的に自己評価することを可能とした。しかし、授業の中でユニットの振り返りシートに書いた自分の考えと、本時の授業のつながりを考えようとすると、どうしても教師の価値を押し付けているような授業になりがちである。

思考ツールを使うことで、授業の中で自分が考えてきたことと友達の発言を振り返り、整理することで多面的・多角的に主題について思考を深めていることが確認できた。しか

し、思考ツール使用の指示により、多様な思考ツールの一つ一つの使い方を確認する時間や、どの思考ツールを使うことが自分の考えや友達の考えを学習プリントにきれいに整理できるか考える時間に割かれてしまい、授業の主題について自分の考えを深める時間を短縮してしまったことが課題である。授業の中では思考ツールの使用は強制していないが、思考ツールを進めることで生徒が主題に対して深めていた思考をストップさせて、思考ツールをいかに上手に使うかに関心を持たせてしまう可能性があることも分かった。

### 【課題の解決方法】

ユニットの振り返りシートの記述をもとに、自分の考えを深め続けさせるためには、振り返りシートの記述をもとに授業で議論したいことを生徒自身に決めさせる P4C が有効だと考える。実践から学校新聞などの生徒の記述から考えられた問いに対して議論することへの生徒の意欲が向上することから、授業で取り上げる問いについて考えさせる時間をとることが自己との関わりで広い視野から多面的・多角的でとらえることを促すと考える。

思考ツールを使うことで自分の考えを表出させやすくし、仲間の考えを取り入れやすくすることで、主体的・対話的で深い学びを促進させるためには、思考を整理する時間の確保が肝要である。また、道徳の授業のみならず他教科の授業においても、自分の考えを整理するために思考ツールを使用することで、思考ツールを選択する形式を意識させる時間を減らし、本質に迫るために思考ツールを活用する思考の時間を確保する必要がある。学習プリントに最初から使うべき思考ツールを印刷しておくことは、生徒が思考ツールを選択する時間を減らすことにつながるが、多角的・多面的に道徳的諸価値の理解を深めることを阻害してしまう可能性がある。生徒に思考ツールを自由に選択させる十分な時間を与えつつ、対話の時間を確保していくための授業計画をしていくことが大切である。

### 3. 実践研究②—「価値内面化のための発問」から「対話と思考の喚起・深化を促す発問」へ——教職実践演習「学習の指導：道徳」

#### (1) 実践研究②の概要

「実践研究②」では、特に教師の「発問」に焦点を絞り、「哲学対話」を通して児童生徒が自ら「考え、議論する」道徳科授業を具体化し実践するための課題について検討した。具体的には、2021年度の教職実践演習「学習の指導：道徳」において、①哲学対話を活用する、②子どものための哲学教育の既存教材を用いる、という条件のもと、受講生に小学校での道徳科授業を立案してもらい、それらをもとに模擬授業ならびに授業カンファレンスを実施した。

模擬授業は、AグループとBグループに分かれ実施した。Aグループは、第4学年を対象に、「子ども・大人」をテーマに「どうすれば大人になれるのか？子どもと大人との違いは？」という問いのもと授業を立案した。Bグループは、第5学年を対象に、「幸せについて考える」をテーマに授業を立案した。

#### (2) 「価値内面化のための発問」から「対話と問い・思考の喚起・深化を促す発問」へ

模擬授業を行った後に実施した授業カンファレンスでは、両グループの授業者ともに、児童による対話や思考を促すための発問設定の難しさを指摘していた。

道徳科授業において教師の発問は、授業を推進しねらいを達成するための中心的な手立てとして位置づけられ（『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』：82頁）、道徳科授業を成立させる最も重要な要素の一つとされている。特に、児童が対話を通して自ら多角的・多面的に思考することを促すために、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（平成29年告示）では、教師による発問に対して以下のような工夫が要請されている。

教師による発問は、児童生徒が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、考える必然性や切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である。発問を構成する場合には、授業のねらいに深く関わる中心的な発問をまず考え、次にそれを生かすためにその前後の発問を考え、全体を一体に捉えるようにするという手順が有効な場合が多い。(同上：84頁)

このような要請の背景には、従来の道徳授業における言わば「価値内面化のための発問」から、「考え、議論する」道徳科授業遂行のための「対話と問い・思考の喚起・深化を促す発問」へ、という発問観の変容が認められる。

上述のように、模擬授業のカンファレンスにおいては発問設定の難しさが指摘されていたものの、Aグループ・Bグループともに、児童の対話や思考を促進・深化するような優れた発問がなされていた。このような発問を構想するにあたって、両グループともに、子どものための哲学教育の既存教材が参考になったと述べていた。このような、子どもの哲学教育のための既存教材の利点は、2016年度の教職実践演習「学習の指導：道徳」で実施した同様の模擬授業ならびに授業カンファレンスでも指摘されていた (cf.宇佐美ほか2017)。

子どものための哲学教育の既存教材には、人間のあり方や生き方をより一層深く考えるよう児童に促す良質の問いが多く示されている。例えばAグループが模擬授業の教材とした『考える絵本 6 子ども・大人』(野上ほか2009)では、個別的で具体的な「誰か」の物語や場面はあえて設定されず、しかしながら、「大人はみんな、子どもだったから、きみの気持ちはよくわかっているつもりだよ。／ほ

んとうかな……う～ん」「きみは、どんなとき、自分が子どもだと思うの?」「[……] なんだか、くやしそうなことばかりだねえ。じゃあ、きみは早く大人になりたい?」(野上ほか 2009 ※なお同書にはすべての頁について頁番号が記載されていない)といった、ごく身近でシンプルで一般化可能な大人と子どものやり取りや問答が全編にわたって示されている。これらは多くの大人と子どもに「開かれた」やり取りや問答であると言え、それゆえ、教師の働きかけ如何では、すべての子どもたちが、それぞれに固有の生活文脈の中で、それぞれのやり方で想像力を駆動させながら、このやり取りや問答を自らのものとして具体化させることが可能なものとなっている。そして、この具体化の過程を通してそれぞれに問題意識や思考を深化させることができるのである。Aグループの模擬授業においては同書を参考にしながら、「みんなはあと10年で20歳になるけれども、20歳で“れっきとした”大人になれると思う?」「そもそもどうやったら大人になれるの?」「大人と子どもとの違いは?」「“社会に出て働き始める”と大人?」「“自由”になりたいから大人になりたい?じゃあ子どもは自由ではない?」「“周囲”が大人だと判断したら大人になる?じゃあ、自分の意志(意思)で大人になるものではない?」等々、授業への参加者が(自己内対話も含む)対話を通してそれぞれのやり方でそれぞれに観点を多様化させながら思考を深め広げて行くことを促すような、優れた発問が設定されていた(Bグループの模擬授業においても、他の教材を参考に良質で優れた発問がなされていた)。以上に見たように、子どもの哲学教育のための既存教材は、今日の道徳科授業に求められている上記のような「対話と問い・思考の喚起・深化を促す発問」の具体化にも、大いに応えるものであると言える。

納富信留によれば、問答としての対話を遂行するにあたっては、「的確な問いを発し、問いと答えをつなげながら一つの議論にしていく能力を」持ち、「相手の意向や趣旨をくみ取り、なおかつそれに対して鋭い反論や問題提起をぶつけるような質問の仕方」ができる「優れた問い手」が不可欠である(納

富 2020 : 44 頁)。教師自身が児童生徒の対話相手となり、そして児童生徒自身による哲学対話を促進するために、教師には、まさにこのような「優れた問い手」であることが求められる。「対話と問い・思考の喚起・深化を促す発問」ができる、子どもによる哲学対話と思考のファシリテーター＝「優れた問い手」としての教師の存在は、「考え、議論する」道徳教育充実化に際して、今後ますます重要となるであろう。

#### 4. まとめと提言

新たに始まった「特別の教科 道徳」では、年間の授業で 19～22 の内容項目を取り上げることが指定されている。しかしそれらをどのように組み合わせ、「考え、議論する」道徳として構想するかは、学校現場の担当者のカリキュラムマネジメントに委ねられている。附属中学校では、この数年間、ユニット化という手法を取り入れ、研究を行ってきた。ただし内容項目のほとんどが、伝統的な徳目と変わらないため、ともすれば読み物を中心に、内容項目である価値（徳目）の必要性を理解・内面化させるといった組み立てになりやすい。だがはじめから徳目に焦点を当てた読み物素材は、生徒にとって着地点が読み取りやすく、そこに向かってどのように教師の「問いかけ」に答えていくか、という辻褃合わせの思考になってしまうこともあり、本格的に「考え、議論する」道徳というところまで達しない恐れがある。

そうした恐れを避け、生徒自身が主体的に考え、また対話によって他者と共に考えてゆくためには、敢えて取り上げた「内容項目」が妥当しない場面などを、「内容項目」が語られている教科書の場面と対置させたり、教師自身が疑問に思う状況を自らに問いかけるようにして、生徒と共に考えようという姿勢を見せてもよいかもしれない。また、ユニットを組む場合に、例えば「規則の尊重」や「遵法精神」と「寛容」「思いやり」といった具合に、場合によっては葛藤や対立を引き起こすこともある内容項目を組み合わせることも考えられる。そしてそれぞ

れがどうして尊重されなければならないか、どういう場面ではどちらが尊重されなければならないか、それはどういう理由からか、といった形で考え、話し合うきっかけを提供してもよいであろう。日本学術会議の哲学委員会からの報告「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」（以下「報告」と略記）においても「道徳教育でなすべきなのは、自分が無自覚のままに引き受けている諸価値を自覚し、それを様々な文脈に置き直して再検討することである。すなわち、道徳教育はその最初から反省的であるべきなのである」（11 頁）と指摘されているように、修学している子どもなら、友情や公平さや信頼など既に一定の道徳的価値を無自覚のうちに身につけているが、しかしそれらの意義や根拠を必ずしも自覚しているとは限らない。そうした無自覚に信じられている価値を省察してみる機会を「問いかけ」によって作る工夫が、内容項目の「教え込みに」にならないためにも必要であろう。

そもそも広い視野から多面的・多角的にものごとを捉えることが必要なのは、現代の社会の様々な状況、とりわけ「道徳的・倫理的状況が『道理ある不一致 (reasonable disagreement)』と呼ぶべき状態にある」（同上 10 頁）からである。どちらもそれなりの理由や根拠をもって自らの立場を主張し、どちらが正しいと簡単には決められない状況が現代では生じうるからこそ、道徳教育において考え、議論するやりかたを学ぶ必要があるのであり、対立する道理の根拠を理解することで、対処の仕方や多様な価値観のもとでの共生の道を探る力を身につけることができるのではないだろうか。

ところでそうした「問い」から始まる対話においても、基本的に配慮すべきことがある。それは「価値の押しつけ」につながる抑圧や不平等、強制を徹底して排除することである。哲学対話を行う場合にはファシリテーターの心構えとして「知的安全性・セーフティ」を保証することは対話の場を成立させるための基本前提である。それと同じように、例えば「本当に信じている意見（本音）を言ってよいことを教師が伝え、児童生徒が本当に信じている意見（本音）を言いやすい風通しのよい学級を作ること。

教師と生徒は共に威圧的に語らず、互いの意見を傾聴・受容すること。また、互いの意見を尊重すること。どんな主張も問題視でき、どんな主張も問題視でき、どんな主張ももち出すことができ、みずからの意見や欲求や要求を表現することができること」(高宮, 131 頁)を授業中の議論のルールとして明示しておくといったやり方でもよいであろう。

そして最後にもう一つ大切なことは、実践②の考察でも指摘されているように、教師自身が優れた問い手=ファシリテーターである必要があるということである。しかしそのためには、まず教師自身が「問う人」である必要がある。それは子どもと共に「問う」ということでもあるが、しかし教師自身がそれまで培ってきた自らの道徳観について問い直して反省的に検討するということでもある。前述の日本学術会議の「報告」でも、「教師自身が暗黙のうちに身につけた道徳的価値について、学問上、かならず生じているはずの批判や異論について知ることなしに児童生徒を教育することは問題である」(19 頁)、と指摘されていた。そのためには倫理学や哲学、宗教学などの知見を学ぶことも有効であるが、しかしまずは教師自身が自分の価値観を、本音で反省し、そして子どもと一緒に考えようとする勇気をもつことが重要であろう。「教師に求められているのは、議論と思考という探求を導く民主的なリーダーシップである」(同上, 20 頁)。

#### 引用・参考文献

- ・田沼茂紀編『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』, 学事出版, 2017 年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』平成 29 年告示
- ・納富信留『対話の技法』, 笠間書院, 2020 年
- ・野上暁・ひこ・田中(文)／ヨシタケシンスケ(絵)『考える絵本 6 子ども・大人』大月書店, 2009 年
- ・宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健「哲学対話教育の手法を用いた道徳教育プログラムと教材の新たな開発 (2)」『教育実践研究論文集』

(岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業), 第 4 巻, 2017 年

- ・室井麗子・佐々木淑乃・大瀧航・宇佐美公生「生徒の主体的参加を促す「考え、議論する」道徳教育プログラムの開発 (3)」『教育実践研究論文集』(岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業), 第 8 巻, 2021 年
- ・報告「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」日本学術会議哲学委員会, 哲学・倫理・宗教教育分科会, 2020 年
- ・高宮正貴『価値観を広げる道徳授業づくり』北大路書房, 2020 年