

# 対話のうまれる道德教育

## —「子ども哲学」を取り入れた道德の授業実践とその再検討—

丸山 友紀 教職基盤形成コース

キーワード：道德教育， 考え・議論する道德， 対話

### 1. 問題の所在と研究目的

本研究では、従来心情的共感を通して徳目を身につける手法がとられることの多かった道德教育から質的転換を図り、対話することを通じて自らの道德的規範を再構成する道德授業を提案することを目的とする。その際、既に複数の学校で実践されている「子ども哲学 (P4C)」を取り入れた授業実践の検討を手がかりとする。検討においては、どのように子どもたちに対話がうまれているかに着目する。こうした研究を通して、主体的に「私はいかに生きるか」を問う道德教育へ向けた提起へとつながると考えている。

筆者は、道德教育において、民主主義を構成する一員としての特質として、市民性を育むという課題に関心をもって研究を進めてきた。社会の中で他者と生きる方法を模索する上で、こうした特質の育成が不可欠であると考えたからである。そこで本研究では、道德教育の場面において市民性が発現する瞬間を、子どもたちの間に対話がうまれた姿として捉え、道德授業を検討する際のひとつの視座とした。こうした姿を見つめ、育むことを可能にする道德教育は、上述の質的転換が目指す方向性と重なるとの考えに立って、以下の議論を進める。

従来たびたび採用されてきた方法として、読み物教材から登場人物の心情に共感するという形をとって、教師の目指す徳性を涵養しようとする道德授業が多く見受けられた。しかし、こういった心情的共感に基づく授業は子どもの道德的判断が教師の嗜好や恣意性に大きく左右される恐れや心情的に一致できない人々との共生をどう考えるかといった問題が指摘されている (村瀬ら 2017)。教師が想定する授業の狙いに沿って発問し、予め設定された正解の言葉を引き出しながら子どもに特定の感情を呼び起こさせて徳目を伝達する授業は、価値観の押し付けや教え込みといった批判を引き起こしかねないものである。筆者自身もこうした類いの道德授業を経験する中で、一方的に自らの至らなさを突き付けられ、一律にあるべき正しい姿を示されることに抵抗感を覚えた。これは今ある文化をそのまま継承する受け手としての側面が強調され、社会の一員として市民性を発揮するという作り手の側面が蔑ろにされることによる居心地の悪さであると考える。従ってこのような経験を基に、筆者は文化を受け入れつつも、それらを基にして新たな社会の作り手としても振る舞うこと、すなわち市民性の現れと言えるような対話の起こる道德教育の在り方を考えたいという思いを強くしている。

よって研究方法として、文献調査や先進校実践校への参観から道德授業における市民性の現れとしての対話をいかに見取るかを明らかにした上で、「子ども哲学」の授業実践をして、子どもの姿を分析・考察して、子どもが主体的に問い、考える道德授業の提案を目指す。

## 2. 「子ども哲学」と対話の現れ

こうした問題意識に基づき、本研究では「子ども哲学」の取り組みに着目した。「子ども哲学」とは、アメリカの哲学者マシュー・リップマンが開発した哲学教育プログラムを指す。P4C (Philosophy for Children) と呼ばれるこの活動を簡単に紹介すると、絵本や物語などを読み、子どもから問いを引き出し、子どもと共に議論するという趣旨の活動である。後述する授業参観も基本的にはこうした趣旨に基づいたものである。「子ども哲学」では、子どもは問いを抱く能動的な存在であり、その探求する能力は伸ばされるべきだと考えられている。リップマンの著書からも見て取れるように、この発想はジョン・デューイに源流を見ることができ、デューイは能動的で好奇心に富み、批判的で互いに尊重しあう市民の存在が、民主主義社会を維持、発展させる上で不可欠であると考えた。民主主義社会では、人々はコミュニケーションの範囲を広く持ち、関心を共有しつつ他者と協働し、よりよい社会を作り上げる試みに参加する。こうした方向性は、民主主義社会の作り手としての市民を育てる道德教育につながる。では、このような方向性をいかに子どもの具体的な姿に重ね合わせて考えることができるのか。本研究では、その手がかりとして、子どもたちの間に対話がうまれる瞬間に焦点を当てる。対話においては、一人ひとりが問いを持ち、関心を共有して探究する。こうした意味で、「子ども哲学」の取り組みは、民主的な共同体の一員としての道德教育の実践であると考えられよう。しかしながら対話という言葉の意味するところはブーバーやボルノーの研究に代表されるように非常に多様である。そこで本研究では、道德授業において対話がうまれている姿を、デューイやリップマンの研究を基に表1に示す4つの視点に絞り、それらの視点に留意して「子ども哲学」を参観・分析した。これにより、表1の視点の妥当性を確認することを目指す。

表1 道德の授業において対話の現れと言える子どもの姿の4視点

- |     |                               |
|-----|-------------------------------|
| 視点① | 対話を共に作り上げる一員としての自覚を持って参加している。 |
| 視点② | 自分自身で学ぶ意味を発見し、学びを自分のものとしている。  |
| 視点③ | 自らの道德的直観を言葉で表現しようと試みている。      |
| 視点④ | 他者の意見に耳を傾けることで、自らの考えを深めている。   |

## 3. 先進校での「子ども哲学」の実践

表1の視点を基に「子ども哲学」先進実践校等を調査した。実践校の概要を表2に示す。

表2 「子ども哲学」の要素を取り入れた実践校等の概要

学校名	所在地・参観学年	概要
開智日本橋中学校	東京 中1～3	哲学対話を専門に担当する教員による「哲学対話」の科目がある。目標は(1)物事を柔軟に考えられるようになること(2)自分を知ること(3)問題を見つけ、コミュニケーションを通して解決すること(4)深く考えるための方法や姿勢を学ぶこと。
お茶の水女子大学附属小学校	東京 小6	自明と思われる価値やことらについて問い直し考えることを通して、人間性・道德性と思考力とを関連づけて育む新教科「てつがく」を開講している。
信州大学教育学部附属長野小学校	長野 小2	哲学対話と銘打っていないが、学校生活において「はてな」と思うことをクラス全体で共有し、対話する活動を行っている。
長野県短期大学	長野 短大1年	共通教養演習の選択科目として、学生の関心に沿った世の中の矛盾や時事問題を取り上げ、哲学対話している。倫理的な問いを扱うこともある。
親子のてつがくカフェ	長野 4～10歳 保護者	保護者と子どもが絵本から浮かんでくる「なんで？」を語りあう。月に一回開催するイベント。筆者もスタッフとして活動している。

ここでは、道德授業の一環として哲学対話という科目を開講する開智日本橋学園中学校を

取り上げ、参観で見取った子どもの姿を4視点との関連を考察する。本時では『ぼくのニセモノをつくるには』の絵本を題材に「人気者になるための条件とは何か」と問いを立て、対話した。生徒から複数の問いを挙げ、どの問いが全員で話すのに適しているか検討して、問いを決めだした。少数意見も無下にされず、子どもの関心に沿った問いの探究をしていることが、自分たちの問いだという思いを生んでいると言えよう(視点②)。授業は「人格への攻撃となる発言は避ける」といった決まり事に沿って進められ、生徒間からも「今のはだめじゃない?」と注意しあう姿が見られた。決まり事を守ることで自分たちの探究をより良いものにしようとする思いが垣間見えた(視点①)。実際の討議の展開としては、人気者をポジティブに捉えた上で、どうしたら人気者になれるのかと、人気者の条件が語られていた。しかし授業の最後に、それまでじっと聞いていた生徒が言葉を探りながら違った視点の発言をした。「人気者じゃない人は、嫌われている人ってことで、自分も含めてそういう人もいる。みんなが人気者にならないといけないのか」。これは多種多様な受け取りが可能であるが、自分の中の弱さを語っていると解釈できる(視点③)。それまで活発に発言がされていたが、この生徒の発言後は、場は静まった。自らを嫌われ者と自嘲した上で、これまでの対話に疑問を呈す発言であるが、茶化しや続けての発言はなかった。発言を受け取り咀嚼しようとする視点④の姿であろう。以上の参観から視点①～④を具体的な子どもの姿や授業の在り方として見出し、視点を強化できた。ここまでの参観から得た知見を基に、「子ども哲学」を取り入れたオリジナル道徳授業を開発し、実践したものを対話の現れという視点から考察する。

#### 4. 筆者自身の取り組みとその自己検証

授業実践のための題材はロシア人作家ニコライ・ポポフによって描かれた文字のない絵本『なぜあんなに』(原題 WHY?)を選んだ。絵から物語を解釈する作品を扱うことで、読み手により解釈の差が生じ、話し合いが深まっていくと考えた。物語は日常生活の中にあるケンカとも戦争とも受け取れる内容であり、小さな争いがエスカレートし、最後には一面焼け野原になる話である。相互理解・寛容や公正、自然愛護など様々な可能性を持つ本作品は、子ども対話に相応しい題材であると考え、小学校6年生と2年生での授業を構想・実践した。ここでは「子ども哲学」未経験の6年生との実践を取り上げ報告する。A小学校の6年生(34名)は普段、読み物教材とワークシートやNHKビデオ教材を用いた道徳の授業を担当に指名され発言するスタイルで行い、話し合い活動の実施はない。子ども達は、授業中に落書きや授業と関係ない本を見ている姿があり、筆者は危惧を覚えた。しかし一方で、授業中に何度もつぶやく姿も見られた。そこから子ども達のもっと喋りたいという思いを読みとり、率直なつぶやきを共有し話し合いをすることで考えを深めたいと授業展開を構想した(表3)。授業では、「みんなの意見を聞いて楽しかった」「文字がないから、分かんないんだけど色々話せた」との振り返りがされた。また、普段の授業よりつぶやきが多く、砕けた言葉で発言する姿があった。これらの姿から、分からないからこそ解釈の幅があるのだと感じ、教師の意図を探ることなく、安心して自由に考え、話し合いに参加できた姿と考える。つまり文字のない絵本という材の力

表3 哲学対話を用いた授業展開 (H29. 11. 14)

授業展開	授業内容	
1. 題材共有	文字のない絵本を投影し共有。あらすじ カエルの持っていた花をネズミが奪って争いとなる。仲間も加わり争いはエスカレート。最後には辺り一面が焼け野原となる。	が、子どもに話したいという意識を呼び起こさせるものであったと推測される(視点③)。また、車座の形になり、顔を見
2. 対話	椅子を円形に並べ、互いの顔が見えるよう車座になる。コミュニティーボールを用いて発言者を可視化しながら相互指名での対話。	合わせながら相互指名したことは、普段の授業との差別化がなされ、自由に話す雰囲気に繋がったと考える。子ども達は、
3. 感想発表	対話しての感想を発表し共有。	友の表情や小さなつぶやきに気づき、普段授業に位置づいていない児童の発言を
4. 振り返り (ワークシート)	どの意見に自分は影響を受けたか、対話を通じて自分はどのように考えるかを文字に表す。	受け取ることができた(視点④)。更に本時は、友の意見にどのように影響を受けたかという

受け取ることができた(視点④)。更に本時は、友の意見にどのように影響を受けたかというメタ視点からの振り返り場面を設定した。その結果、子どもはワークシートにクラスの友の名前や発言を挙げた上で、自らの意見を記述することができた(視点④)。本実践を通じて、視点①②については明確に見取ることができなかった。子どもの外見や発言から見取りの難しい視点であると明らかになったと共に、本実践は視点①②の対話の発現度は低いと考える。理由としては上述の通り、自由に語る姿があった一方、つぶやきはするものの、全員の前での発言は嫌がる姿があったためである。この要因として本形式の授業が初回であったことが考えられる。時間をかけて継続的に安心して話せる雰囲気作り、場作りをしていくことが対話の発現のために不可欠であるということであろう。また、今回はテキストの力により、正解探しにとられず、一つの安心の到達になり得たと考える。しかし、より幅広く多角的に対話の場の安心を求める続けることが対話のうまれる環境づくりに重要であると明らかになった。

## 5. 成果と課題

本研究は、道徳の授業で筆者が感じていた居心地の悪さの正体を探り、その内実を明らかにすることに端を発した研究であった。対話の現れとして、一員としての自覚、学ぶ意味の発見、自らの道徳的直観の表現、他者の意見から考えを深める姿の4視点を見つめ、居心地の良い道徳授業の在り方を模索することで「子ども哲学」の取り組みが市民性と親和性を持つことが確認できたと思われる。しかし、「子ども哲学」さえ行えば対話がうまれる、市民性が発現するといった直接の因果関係があると解釈することは慎重であるべきと考える。また、市民性そのものに対する考察は十分でなく、より詳細な検討が課題として残されたままである。更に、対話のうまれるような環境を大事にすることで、筆者がどのような働きをする教師となっていくか、その具体的な姿については今後、教師として実践していく上での課題として向き合っていきたい。

## 文献

- 村瀬智之・山田圭一・土屋陽介(2017)「道徳教育における哲学の貢献可能性」『第60回日本倫理学会研究発表大会』。
- デューイ, ジョン(1975)『民主主義と教育』(上下巻)岩波書店。