

主体的な気づきと対話を重視した小学校道德科の授業改善

-哲学的・宗教的思索を通して-

高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース
高 嶋 大 生

実習責任教員 阿 形 恒 秀
実習指導教員 久 我 直 人

キーワード：哲学的・宗教的思索 対話 問答 リアリティ 葛藤

1 課題設定の理由

近年、ロボットや人工知能の開発が著しく進展するに伴い、「ロボットの道德性」や「人工道德」に関する研究も進められるようになった。久木田・佐々木・神崎(2017)は、「ロボットからの倫理学入門」にて、「機械は道德的存在になりうるか」と問題提起して検証する中で、「倫理的ジレンマの状況において何かの規則に従って判断をしているということは、疑わしく思えます」と述べ、現実の複雑さと向き合い、葛藤に身を置いて考えることが重要であると指摘している。また、河合(1983)は、「ひとつの規準に照らして何が善であり何が悪であるのかを判定するのではなく、一見悪と見えるものさえ包み込んで全体的な『観』を見出してゆかねばならないのである」と述べ、葛藤することによって、新しい道が開けてくることを示している。

文部科学省(2012)によれば、学年が上がるにつれて道德が好きな児童生徒の割合が減少する傾向が見られ、小学校高学年では7割を下回る。また、実習校の高学年児童を対象としたアンケート調査では、「道德科が好き」「新しい発見がある」という項目への否定的回答が一定数見られた。このような現状から、小学校高学年段階において、道德的価値について児童自身が思索を深める道德科の授業、すなわち、葛藤と向き合い苦悩する中で、児童が価値を創造していくことを目指した道德科の在り方を探求すること

が、「考え、議論する道德」の実現につながるものと考えた。

生き方について思索することの重要性は、吉野・羽賀(2018)「漫画 君たちはどう生きるか」が2018年にベストセラーとなったことにも表れている。この本が再評価された背景には、「私はどう生きるか」という人生観や世界観の構築のために、「本当に価値あるものや自分自身の支えとなるものを得たい」「自分自身の人生と向き合い、じっくりと考えを深めたい」という人々の願いがあったものと推測される。これは、本当の価値や自分自身の支えを思索するという、人類の普遍的な問いでもあり、学校教育が登場する以前から、哲学や宗教においてテーマとされてきた問題にほかならない。

そこで、哲学的あるいは宗教的な思索が、自己の生き方を考える道德科の「主体的・対話的で深い学び」の実現のための手立てになるのではないかと筆者は考え、本実践研究のテーマを設定し、研究を進めていくこととした。

2 実践研究の目的と方法

本実践研究は、小学校高学年の道德科において、「対話」や「哲学的・宗教的思索」を取り入れた授業づくりを行うことで、道德的価値についての本質的な議論を充実させ、児童が「主体的」に思索を深める道德科の実現を図り、児童にとって道德科が「好き」「ためになる」「新たな発見がある」ものとなることを目指した。

授業の構想に先立ち、道徳科の授業の要点を、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3観点から整理した。

まず、道徳科の「主体的な学び」を、「経験や体験を交えながら、道徳上の課題を自分事として捉え、価値の本質を探究する学び」であると考えた。この学びを実現するために、苫野(2018)の「哲学的思考」や宗教的な思索を参考にして、道徳的価値についての学びを深めていく。また、自己との関わりを抜きにした一般論ではなく、自身の経験や感覚を交えて考えることがリアリティを生み出し、「他人事の道徳科」ではなく「自分事の道徳科」になり、「主体的な学び」が実現できるものとする。

次に、道徳科の「対話的な学び」を、「児童が多様な考えに触れ、自己の思考を相対化することで、自らの考えを深める学び」であると考えた。特に、「教師と児童の対話」と「児童同士の対話」に着目し、「子ども哲学」や「哲学対話」の概念を参考にして対話の充実を図る。

さらに、道徳科の「深い学び」を、現実の課題とは多義的で複雑系であることを前提にして、「建前・空論ではない、リアリティのある自己の生き方を考えることで得られる、新たな気づきのある学び」であると考えた。児童の内面的資質を育成するために、現実と関わることで生じる葛藤と向き合うことや、哲学的あるいは宗教的な思索のもとに考えを深めていくことが手立てとなるだろう。

上記の3観点が実際の授業に反映されるよう、以下の5つの工夫を取り入れた授業を実践した。

a 導入の工夫

導入では、「挿絵からイメージを膨らませる」「経験を想起させる」「補助資料を活用する」「無知の知(不知を自覚する)」等の工夫を取り入れ、

児童の興味・関心を高める。

b 発問と問い返しの工夫

発問については、価値の本質を問うことで哲学的な思索を促す発問を設定したり、「禅問答」のように、宗教において大切にされてきた知恵をもとにした発問を設定したりする。また、児童の気づきに対して教師が問答を繰り返すことで、児童の思索を深める。

c 視覚化の工夫

個々の思考を視覚化する際に線分図や座標軸等を取り入れ、他者の考えを知り、道徳的な思索や対話の活性化を図る。

d 対話の工夫

他者と等距離になる円という形で対話を行い、「人の話を最後まで聞く」「人を傷つけない」というルールを設定することで、問題意識の共有と自己開示の実現を図る。このような対話の活動を、「サークル・トーク」と名づけ、児童と共通認識をもつようにする。

e 振り返りの工夫

問題に向き合った末の思いを短冊に表現する活動や、「発見したこと」「自分にいかせること」「もっと考えたいこと」から1つを選択して記述する活動を取り入れ、1時間の学びを焦点化して振り返り、自己の生き方を考える。

これらの工夫を、児童や教材の特質に応じて取り入れ、授業改善を図る。また、実践の効果は、児童の自己評価の統計的分析と、授業の中で生起するエピソードの分析を通じて検証する。

3 実践研究の実際

(1) 5・6年生共通の授業開き「ロボットの心」

「人に優しくするロボットは、優しい心をもっているといえるか」について「サークル・トーク」を行った。その中で、児童の「人間もロボットのようにプログラミングされているような

もの」という発言を取り上げて議論することで、学校教育における「主体性」について考える児童の姿が見られた。

(2) 5年生対象の実践

「すれちがい」では、2人の登場人物に関する出来事が双方の立場から記述されている教材の特質を活かし、グループごとに配布する教材を変えることで、「すれちがい」を再現した。さらに、「サークル・トーク」で「どうして人はすれちがいを起こしやすいのか」を話し合い、他者理解が難しいことや、相互理解や寛容の態度が大切であることについての考えを深めた。

「一ふみ十年」では、「人間と自然がどちらも幸せになるために、どんな心を大切にしていけばよいか」という問いを設定して「サークル・トーク」を行うことで、「自然は大切」という建前論に終始するのではなく、現実世界における

「人間と自然」「開発と保全」などの難しい問題と向き合い、価値理解を深めていった。

「明の長所」では、「あなたはどんな人？」という問いによって、「自分のことはよく分からない」という「無知の知（不知の自覚）」に気づかせた。そのうえで、友達同士で特長を伝え合うことで、新たな自分を見つけることができた。当初、「きれる（怒りの感情が高ぶる）人」と自己を評していた児童は、友達からのコメントを読み、自己の新たな一面に気づき喜んでいった。

「うばわれた自由」では、児童の「いい自由と悪い自由がある」という発言を取り上げ、自由の意味について「サークル・トーク」を通じて話し合い、「自由と規則」「自由と束縛」「自由と制限」の関係の中で生じる葛藤と向き合い、自由の意味を多面的・多角的に考察できた。

(3) 6年生対象の実践

「さわってごらん、ぼくの顔」では、「どうし

て人は、いじめや差別をしたくなるのか」について「サークル・トーク」で議論した。「誰もが被害者になり得る」だけでなく、「誰もが加害者になり得る」という視点からいじめ問題を考え、いじめ問題を多面的に捉えることにつながった。

「思いやりの形」では、「人を思いやるとはどういうことなのか」について「サークル・トーク」で話し合った。その中で児童が紹介した「電車で席を譲ったら怒られた」というエピソードを取り上げ、相手の立場や状況を考えることが本当の思いやりにつながることを捉えた。多種多様なエピソードを盛り込むことが、児童の思考を活性化することにつながると感じた。

(4) 5・6年生共通の授業「禅問答」

禅宗の「禅問答」は、「禅の指導者と弟子の間で、あるいは修行者同士で交わされた対話」であり、「わざと真意が確定できないようにし、最終的には『答えは自分で探す』こと」を弟子に求めるものである。この宗教の知恵を参考に、「わたしにとって、よりよく生きる（こと）とは、富士山のように（に生きること）だ」に続く言葉を、児童が創り出す授業を実施した。「大きい富士山のように大きな心で優しい気持ちを持つ」と書く児童や、富士山が独立峰であることに着目して「他者に流されるのではなく、自分の信念をもつことを大切にしたい」と書く児童が見られ、宗教の知恵を基にして、児童が自らの生き方を思索することにつながった。

4 成果と課題

(1) A児の事例から

A児は、全体で議論する場面だけでなく、「サークル・トーク」でも進んで発言する様子は見られなかった。10月に実施した道徳科アンケートでは、「道徳の時間は好きだ」の項目で「あてはまらない」を選択している。しかし、A児は、

「道徳は自分のことを考えられる時間」であり、「他の教科と異なるところは、他の教科は知識だと思う」と述べ、1学期末の振り返りシートにも、「自分のためになることをたくさん学んだ。なるほどと思える時があった。自分が生きていくうえで大切なことをいっぱい発見した」と記述した。このことから、沈黙している時間や他者の意見を聞いている時間に、自己の考えを深めている児童がいることや、数値評価の低下が、視野が広がったことで自己評価の基準が厳しくなったことのあらわれである場合もあることに気づかされた。

（２）Ｃ児の事例から

Ｃ児はアンケートで、「道徳の時間では、自分のことについてよく考える」の項目が肯定的な回答に変化した。Ｃ児は、「道徳では、いつもは考えないことを考えるから楽しい」「友達性格や考えが分かるし、他の人のことを考えるのが、他教科と違う」と述べ、1学期末の振り返りシートに、「ふだん自分のことについて考える時間は少ないけど、道徳の時にはゆっくり考えられるのでよかった」と記述した。Ｃ児は道徳科において、自分と向き合うことや友達に思いを馳せることの価値を実感したことが窺える。このようなＣ児の姿勢は、道徳科で大切にしたい姿の１つである。そして、それを引き出すためにも、哲学的思索を促す中で、価値誘導的ではなく価値創造的な授業展開を工夫していくことが大切だと考える。

（３）Ｈ児の事例から

Ｈ児は、授業中によく発言し、自分の感情を素直に述べることの多い児童である。友達との話し合いの場面においても、他者の考えに単純に同調するのではなく、持論を述べる場面が多く見られた。しかし、「禅問答」における記述か

らは、Ｈ児の異なる一面が見て取れた。Ｈ児は、「私にとってよりよく生きる（こと）とは、富士山のように（に生きること）だ」に続けて、「富士山のマグマのようにすぐに怒らず（噴火せず）、我慢強く生きることです」と記述し、自分自身の感情を抑制することにも価値を見出していた。宗教の知恵を活かすことが、Ｈ児の新たな一面を見出すことにつながった。

（４）アンケート調査の結果から

児童を対象としたアンケート調査の結果、実践を行った４学級中３学級において、多くの項目で道徳科に対する肯定的な回答が増加した。特に、６年生は、「道徳の時間が好き」「道徳の時間は自分のためになる」という項目で１０～２０％程度見られた否定的回答がなくなった。また、「サークル・トーク」が自己開示を促し、他者の考えを知る機会となったことも児童の記述から読み取れた。その一方で、５年生の１学級では、全体的に否定的回答が増加した。対立する２つの考え方から一方を選ぶような授業展開になりやすかったことや、「哲学的思考」を意識しすぎたために、道徳的価値について探求することの難しさを感じたことが、授業に否定的な印象をもった可能性もあると考えられる。

（５）今後の課題

教材分析の方法、「サークル・トーク」の方法、さらには教師の児童への働きかけの方法について、改善を図る必要がある。また、哲学や宗教の知恵をどのように取り入れることが、児童の思索の深まりにつながるのか、考察していくことも必要である。哲学や宗教は奥深く、本実践で筆者が取り上げたのはそのわずかな部分にすぎない。筆者自身も謙虚に学び続けることによって、哲学や宗教からさらに多様な示唆を得ながら、道徳科の実践に取り組みたい。