

「考え、議論する」道徳のための 新しいアプローチ

梶 形 公 也

はじめに

現在、道徳教育は「読む道徳」から「考え、議論する道徳」への変換が求められており、平成30（2018）年度からは道徳が特別の教科として扱われることになった。本論は、このような道徳教育の変換を、先ず、戦後の教育改革と関連付けて論じる。そして、道徳の教科化が何を狙っているかを概観して、そのように変換された「考え、議論する道徳」への新しいアプローチとして「子どものための哲学」を提唱する。最後に新しいアプローチによる具体的な道徳の授業を提示する。また、このような授業を具体的に展開するための参考資料を添付する。

大学入試の形態の変更

平成32（2020）年度から大学入試センター試験に代わる新テストとして「大学入学共通テスト」（従前は、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」と呼ばれていた）が実施されることになった¹⁾。共通テストでは「学力の3要素」の内、各教科・科目の「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を中心

キーワード：考え、議論する道徳、大学入試改革、道徳科の評価、子どものための哲学（P4C）

1) 文部科学省「大学入学者選抜改革」平成29（2017）年7月13日。

に評価を行うとされる。そして大学ごとの個別入試では、さらに「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」をも含めて多面的・総合的に評価するものとされる。これまでのAO入試や推薦入試の改善を求めると共に一般入試の改善として「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を積極的に評価することを特に要求している。

また、国語の記述式問題の導入意義として、「高等学校に対し、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を促していく」というメッセージ性を挙げている。逆に大学に対しては、高等学校における「主体的・対話的で深い学び」を的確に評価するための工夫を求めている。

大学入試改革への背景とその発想

例えば、文科省は、「確かな学力」の育成に関しては、(PISAの結果にもそれは見てとれるというように)小・中学校においては一定の成果があったと考えている。それに対し、「我が国が成熟社会を迎え、知識量のみを問う「従来型の学力」や、主体的な思考力を伴わない協調性はますます通用性に乏しくなる中、現状の高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜は、知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人々と協働する態度など、真の「学力」が十分に育成・評価されていない。また、特定分野に強い関心を持ち、その向上に夢を賭けて卓越した力を磨いている高校生や、「世界にトビタテ！」の精神でグローバルな課題に積極的に向き合う活力のある高校生、身近な地域の課題に徹底的に向き合い考え抜いて行動する高校生などが評価されずに切り捨てられがちである²⁾」という認識がある。

そこには、「高等学校教育が、受験のための教育や学校内に閉じられた同質

2) 中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」平成26(2014)年12月22日より。

性の高い教育に終始することになり、多様な個性の伸長や幅広い視野の獲得といった、多様性の観点からは不十分なものとなりがちである³⁾という批判がある。そして、高等教育までを通じて育成すべき「生きる力」「確かな学力」の意義を明確にした上で、幼児教育、小・中学校で積み上げられてきた教育の成果を、高等学校、大学における教育で確実に発展させていくことが必要であるとされる。

言い換えれば、中等教育までの日本の教育の世界的評価は高いものの、高等教育の評価の低さが問題なのであり、大学入試改革をしなければ、中等教育の成果を発展させることができない。そして、大学の教育方法の変革として出されたのが「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング⁴⁾）という用語であり、高等学校に対しては、これが先にも挙げたように「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を促していくというメッセージとなっているのである。

二つの中央教育審議会答申の比較

それでは、入試においてどのような能力が判定されることになるのか。

二つの中央教育審議会答申を比較してみよう。

一つは昭和46（1971）年6月に出された「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」である。この答申は、明治初年と第2次大戦後の教育改革をそれぞれ第1の教育改革、第2の教育改革と呼び、自らをそれに匹敵する「第3の教育改革」と規定している。この答申では、

・人間の可能性を開発する。自主的・創造的な人間を育成する。自主的・

3) 同上答申。

4) アクティブ・ラーニングという用語は平成24（2012）年8月に出された中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」に出てくる。従って、当初は大学教育改善のための用語であった。

自律的に生きる力を養う。知識・技術の習得だけでなく、さまざまな資質・能力を統合する主体としての人格を育成する。

・自主的に充実した生活を営む能力，実践的な社会性と創造的な課題解決の能力とを備えた健康でたくましい人間の育成とさまざまな価値観に対して幅広い理解力を持つとともに，民主社会の規範と民族的な伝統を基礎とする国民的なまとまりを実現し，個性的で普遍的な文化の創造を通じて世界の平和と人類の福祉に貢献できる日本人を育成する。

ということが謳われている。

もう一つは，先に言及した，平成26（2014）年12月に出された「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～」という答申である。ここでは，

・これからの時代に社会で生きていくために必要な，「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」を養う。

・その基盤となる「知識・技能を活用して，自ら課題を発見しその解決に向けて探究し，成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」を育むこと。

・さらにその基盤となる「知識・技能」を習得させる。

ということが「確かな学力」の3要素という形で提示された。そして，今回の大学入試改革では，この「確かな学力」の3要素が評価の対象となるのである。

第3の教育改革以降一貫しているキーワードと新しいキーワード

1971年から2014年までの43年間にさまざまな教育改革が為されてきたが，その方向性は一貫しているように見える。例えば，昭和62（1987）年8月に臨時教育審議会（臨教審）は第4次答申を出した。その基本理念は（1）個性の重視，画一的横並び意識の克服，（2）生涯学習体系への移行，学歴社会の克

服、(3)国際化、情報化など時代の変化への対応である。また、同年12月には、教育課程審議会が答申を出し、(1)豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること、(2)自ら学ぶ意欲と、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること、(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること、(4)国際理解を深め、わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視することを目標としている。

平成8（1996）年8月には中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（これには「-子供に[生きる力]と[ゆとり]を-」という表題が付けられている）が出された。その内容は、(1)学校教育を生涯学習の中に位置づけ、教育を学校に閉じこめるのではなく、地域に開かれたものにしていく、(2)学力を教科の理解能力にではなく、生活に根ざした統合的な問題解決能力に見る、(3)児童生徒の個人としての人間性の育成を目指し、自律性・主体性を涵養する、(4)ナショナル・アイデンティティーの育成に努める、とまとめることができる。そして、小学校教育においては具体的に、教科内容の削減、低学年における社会科と理科の廃止に伴う生活科の新設、高学年における総合的な学習の時間の新設が挙げられた。

これらの教育改革で、一貫しているキーワードとしては、自主的・自律的、創造的な問題解決能力、幅広い理解力である。2014年の答申では主体性・多様性・協働性、主体的な問題解決能力ということが挙げられ、特に「協働性」ということが強調され、2000年から3年ごとに行われる「OECDによる生徒の学習到達度調査」(PISA)では思考のプロセスの習得、概念の理解、生活の中でそれを生かす力を重視され、このテストへの対応として、思考力が取り上げられることになる。

育成すべき資質・能力

文科省の教育課程企画特別部会は2030年の日本社会に向けて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図して、新しい学習指導要領等が目指すべ

き姿を示すために、平成27年8月26日に論点整理（案）を資料として提示した。その中で、「新たな学校文化の形成」のために、「教育の場において、解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解ける力を育むだけでは不十分である。社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことができるよう、そのために必要な資質・能力を身に付けることが重要である。」と主張している。そして「育成すべき資質・能力についての基本的な考え方」の中の「現代的な課題」の中で、「これからの時代に求められる人間の在り方」として、以下の3つを挙げている。

- ① 社会的・職業的に自立した人間として、郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる人間であること。
- ② 他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて相手の考えを理解したり考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間であること。
- ③ 社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間であること。

そして、これらの資質・能力を育むためとして、学びの量だけでなく、学びの質や深まりの重要性を指摘して、子どもたちが「どのように学ぶか」に光を当てる必要があるという認識を示した。そしていわゆる「アクティブ・ラーニング」を提唱し、それを「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」

として提示した。アクティブ・ラーニング⁵⁾は現在では、「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるようになった⁶⁾。

いわゆる「学力の3要素」は、平成19（2007）年6月の「学校教育法等の一部改正」では、① 基礎的な知識・技能、② 思考力・判断力・表現力等の能力、③ 学習意欲（主体的に学習に取り組む態度）、が挙げられている。それに対して、新しい大学入試をにらんだ、高大接続に関する答申では、「学力の3要素」は、① 基礎的な知識・技能、② 思考力・判断力・表現力等の能力、③ 主体性・多様性・協働性、が挙げられ、上述してきたように、ここでの、③は大学入試において「アドミッションポリシーに基づく多面的評価を重視した個別選抜の確立」⁷⁾の評価項目として強調されている。

いずれにせよ、「学力の3要素」は個人の「学力」の評価という視点に強調を置いている。これに対して、「これからの時代に求められる人間の在り方」は、その言葉通り、学力というよりもどのような人間が求められているかという視点に強調を置いている。そして、後者においては、特に②の「他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて相手の考えを理解したり考え方を広げたりし、多様な人々と協働していく

5) 平成28(2016)年3月31日に出された『高大接続システム改革会議「最終報告」』では、「小中学校において実践が積み重ねられてきたグループ活動や探究的な学習等の学習・指導方法の工夫の延長上に、受け身の教育だけではなく課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習・指導方法の抜本的充実を図るなど、学習・指導方法の改善を進めることが必要である。」と述べられており、先にも述べたように、アクティブ・ラーニングは高等学校の授業改善のために強調されている。

6) 平成29（2017）年2月14日の学習指導要領の改定案ではアクティブ・ラーニングという用語が無くなり、「主体的・対話的で深い学び」となった。

7) 「主体性・多様性・協働性等を含む学力を高水準で評価（自分の考えに基づき論を立てて記述する形式を含む）」（参考、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」

ことができる人間であること。」という表現が特徴的である。つまり、「根拠(思考)」、「対話」「議論」、そして「協働性」がクローズアップされているのである。この3要素には、戦後の教育改革において自覚されてきた教育の危機に対する二つの視点が統合されているように見える。二つの視点とは、一つは、グローバル化した社会の変化に教育が取り残されているという自覚(学力の視点)であり、今一つは、教育現場でのさまざまな問題事象、とくにいじめの問題である。道徳教育の教科化の流れの中で、いじめ問題に対処する一環として、平成28年12月中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では「読む道徳」から「考え、議論する道徳」への転換がはかられた。ここでは、道徳教育の場面での「主体的・対話的で深い学び」の実現という項目で、「現在検討されている学習指導要領全体改訂の中では、社会で生きて働く知識や力を育むために、子供たちが「何を学ぶか」という学習内容の在り方に加えて、「どのように学ぶか」という、学びの過程に着目してその質を高めることにより、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにしていくことが重要である。「どのように学ぶか」の鍵となるのがアクティブ・ラーニングの視点、すなわち子供たちの「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現するかという学習・指導改善の視点である。道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると考えられる。」という記述がなされている。ここで改めて強調したいことは、アクティブ・ラーニングが「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」という説明から、「主体的・対話的で深い学び」という説明に変更されているということである。そして、特に「対話的」という言葉が加わったことである。これは、学力の3要素を道徳教育の場面に適用するというところに思考を限定するのではなく、特にいじめに代表される教育現場でのさまざまな問題事象への対処するため

の教育方法という側面を強調するように解釈されなければならない⁸⁾。

教育現場で見られる問題事象と教育改革の方向

学校教育に関わる問題事象としてはいじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊などがあるが、これらの問題は60年代から問題にされているにもかかわらず、解決を見ていない。これらの問題の原因をどこに見るかは、難しい問題ではあるが、一般的には、日本における高度経済成長の学校教育に対する負の遺産と考えられている。これまでの日本の教育の特徴は、学歴主義、知識偏重、画一的教育であり、そこから受験競争の過熱化、詰め込み教育がなされてきた。また、少子化によって、子どもたちは過保護となり、その結果自立精神が欠如し、人間関係が希薄化するようになった。

このような問題に対する対処として出されてきた基本的考えが、「ゆとり」教育である。1976年の教育課程審議会答申では「ゆとり教育」が提唱されるようになり、それを受けて1977年に改定された学習指導要領では、授業時間数の約1割削減と学校の創意を生かした教育の実践が主な柱となった。学習指導要録における「観点別学習状況」の評価が絶対評価となる。

これまでの答申は、日本社会全体がゆとりを失ったために、教育にさまざまな歪みを生んだと捉えて来た。また、子どもたちにどのような力を付けさせるべきかということで、考えられたのが、「生きる力」である。「生きる力」とは、先にも言及した平成8（1996）年8月の中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、①「自分で課題を見

8) 同答申の49頁から「主体的・対話的で深い学び」の定義がなされ、特に「対話的」な学びに関しては、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。」とある。

つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動しよりよく問題を解決する能力」、②「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」として提示されている。従ってここで基調になっているのは、「ゆとりの中で子供達に生きる力を育む」ということである。また、授業評価もこのような観点から、どれだけ知識を獲得したか、それが他の子どもたちの間でどのような位置にあるかという相対評価から、子どもたち一人一人の自己実現の段階を見るという絶対評価へと転換された。この流れは、臨教審の設置とその答申を経て1997年の中教審第2次答申まで変わらない。

「心の教育」の導入

受験競争の激化や画一的な教育の弊害、知識はもっているが、それを生活にどう生かすかという問題解決能力の欠如ということが、教育改革を方向付けている考え方としてあるが、これが、初等教育と中等教育の性格の基本的な違いを無視して、画一的に適用されたために混乱が生じている。小学校教育においては、単に「ゆとり」教育の推進というよりも、21世紀の社会に生きるための人間の資質をどう捉え、それを小学校教育においていかに実現するかという視点が重要であると考えられるが、必ずしもこの視点が明確ではなかった。特にいじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊などの問題事象との有機的連関を見ることはできなかった。つまり、それらの事象は解消されることはなかったのである。そこに平成9（1997）年に神戸市須磨区で連続児童殺傷事件が発生し、その影響のもとに、兵庫県はこころの教育センターを設置した。そして、中教審は翌年の平成10（1998）年に「新しい時代を拓く心を育てるために」－次世代を育てる心を失う危機－（「幼児期からの心の教育の在り方について」）という答申を出し、道徳教育の重視を「心の教育」と

して提唱することになる⁹⁾。平成18（2006）年の教育基本法改正では、道徳教育について、前文に「公共の精神」を尊ぶことが掲げられ、第2条において「教育の目標」として「豊かな情操と道徳心を培う」ことなど、育成されるべき国民の姿が示されている¹⁰⁾。そして、平成20（2008）年の「小学校学習指導要領解説道徳編」では「「生きる力」の理念の共有と道徳教育」という項目の下、「生きる力」を育むことは、今回の学習指導要領においても引き継がれる。「生きる力」とは、変化の激しい社会において、人と協調しつつ自律的に社会生活を送ることができるようになるために必要な、人間としての実践的な力であり、豊かな人間性を重要な要素としている。（改行）子どもたちに必要とされる豊かな人間性とは、美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観、他人を思いやる心や社会貢献の精神、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容などの感性及び道徳的価値を大切に作る心であるととらえられる。このような心の育成を図るのが心の教育であり、その基盤としての道徳教育なのである。」と述べられている。

そして、道徳教育の目標としては以下の7つの項目が挙げられている。

- ① 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を培うこと
- ② 豊かな心を育むこと
- ③ 伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る人間を育成すること
- ④ 公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努める人間を育成すること
- ⑤ 他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する人間

9) 文科省は、平成14（2002）年、道徳の副教材として『こころ（心）のノート』を全国の小・中学生に配布し、平成26（2014）年それを全面改訂し、『私たちの道徳』を配布した。

10) なお、改正前の教育基本法では、道徳教育に関する規定はなく、道徳教育については文部科学省の告示である学習指導要領に提示されていた。

を育成すること

- ⑥ 未来を拓く主体性のある日本人を育成すること
- ⑦ ①～⑥を支える資質の基盤となるように、道徳性（道徳的心情・道徳的判断力・道徳的实践意欲と態度）を養うこと

道徳の教科化への流れ

このような流れの中で、平成25（2013）年2月 教育再生実行会議第1次提言が出され、いじめへの対応が言及されている。つまり、「いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出すことが必要であり、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することが提言された。」そして「道徳教育の充実に関する懇談会」は同年12月に道徳の時間を、教育課程上「特別の教科 道徳」（仮称）として位置づけ、道徳教育の改善・充実のための提言をした上で、中教審は平成26（2014）年10月に「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」を発表する。そして道徳が教科として位置づけられることになる。さらに、「道徳教育を通じて育成される道徳性、とりわけ、内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度、豊かな情操などは、「豊かな心」だけでなく、「確かな学力」や「健やかな体」の基盤ともなり、「生きる力」を育むものである。」¹¹⁾と述べられ、道徳教育がこれまでの教育改革の基盤という位置づけられることとなった。そしてさらに、道徳教育の在り方が、いわゆる「読む道徳から、考える道徳」へと転換されることになる¹²⁾。

11) 翌年の2月に通知された道徳について学習指導要領の一部改正でもこれが明記される。

12) ちなみに、平成27（2015）年5月には日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育文化会は「高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現へ向けて—」という提言を出した。

「考え、議論する」道徳のための新しいアプローチ

道徳教育のいわば再生の背景には戦後の道徳教育の問題性がある。それは、① 戦前への反省から道徳教育に対する反発⇒道徳教育への消極性、② いじめ問題の先鋭化⇒道徳教育の必要、③ 道徳的価値の一方的な押し付けへの反省⇒道徳教育の方法への反省、である。このような背景のもとに、道徳教育の強調とそれをアクティブ・ラーニングと結びつける必要が生まれたのである。

既に述べたように、平成28年12月中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において、アクティブ・ラーニングが「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」という説明から、「主体的・対話的で深い学び」という説明に変更されているということを描指した。同答申はこれを道徳教育・道徳科ではどのように理解すべきかを示している。

小・中学校学習指導要領では、道徳教育と道徳科の目標を「よりよく生きるための道徳性を養う」とし、道徳科の目標をさらに具体的に規定して、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（括弧内は中学校学習指導要領における表記）（220頁）とした上で、「主体的・対話的で深い学び」の内容を、それぞれ3つの視点から例示している。

「主体的な学び」の視点（224頁以下）

- ・ 児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすること。
- ・ 各教科で学んだこと、道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合し、自ら道徳性を養う中で、自らをふり返って成長を実感し、これからの課題や目標を見付けることができるよう工夫すること。
- ・ 主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや、読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始する指導、望ましいと思われることを言わせたり書かせたりすることに終始する指導などに陥らないよ

う留意すること。

「対話的な学び」の視点 (225頁以下)

- ・ 子供同士の協働，教員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えたり，自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ，自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすること。
- ・ 公正，公平，社会正義・・・といった葛藤や衝突が生じる場面について，話し合いなどにより異なる考えに接し，多面的・多角的に考え，議論したりするなどの工夫を行うこと。
- ・ 日頃から何でも言い合え，認め合える学級の雰囲気を作ること。
- ・ 道徳的価値について自分のこととして捉え，多面的・多角的に考えることにより，将来，道徳的な選択や判断が求められる問題に対峙した時に，自分にも他者にとってもよりよい選択や判断ができるような資質・能力を育てることにつなげること。

「深い学び」の視点

- ・ 道徳的諸価値の理解を基に，自己を見つめ，物事を多面的・多角的に考え，自己の生き方について考えること。
- ・ さまざまな場面，状況において，道徳的価値を実現するための問題状況を把握し，適切な行為を主体的に選択し，実践できるような資質・能力を育てること。
- ・ 留意点
 - (ア) 単に読み物教材の登場人物の心情理解のみで終わったり，単なる生活体験の話し合いや，望ましいと分かっていることを言わせたり書かせたりする指導とならないようにする。
 - (イ) 道徳的な問題を自分事として捉え，議論し，探究する過程を重視し，道徳的価値に関わる自分の考え方，感じ方をより深めるための多様な指導方法を工夫する。

また、次のような指摘がなされている。「『主体的・対話的で深い学び』を実現するためには、多様な意見を受け止め、認め合える学級の雰囲気とその基盤としてなくてはならず、学級（ホームルーム）経営の充実が大変重要である。このことは、道徳的価値を自分との関わりで捉え考えを深める時間である道徳においては特に求められると言える。」(225頁)

子どものための哲学

これまでの論述をまとめて言えば、授業においては、多様な価値観を認め合い、主体的に問題を解決していく姿勢を育む、ということは、道徳教育の場面で考えた場合、その方法は協働して、対話や議論することを通して、道徳の問題を多面的にとらえて、自らの道徳的判断力を育成していく授業を工夫するということになる。それでは、そのような授業形態にはどのようなものがあるだろうか。

ここで推薦したい教育方法は子どものための哲学（philosophy for children, 以下 P4C と略記）である。

P4C とは協働して探求するということを基礎にした学習であり、民主主義社会での市民としての基礎を培うことを主たる目的としている¹³⁾。

そのキーワードは

- 輪を作ってなされる対話
- 共に考える協働の場（探求の共同体）・プロセス
- 知的に安全な場

まず、ここにおける対話とはどういうものだろうか。それは話合いだろうか？ 先述したようにアクティブ・ラーニングで「協動的な学び」と言われたものは「対話的な学び」と言い換えられている。そしてその内容説明では対話という言葉そのものは「教員や地域の人との対話」という形でしか出て

13) P4C の成立を含め、その内容に関する詳しい紹介に関しては参考文献を参照。

こず、対話は「話し合い」という言葉で置き換えられているように見え、単に皆で協働して話し合ったり、議論するというようにしか理解されていない。P4Cにおける対話では輪を作って行うということが決定的である。その理由は簡単である。つまり、相手の顔や目を見て話し、聞くことができるということである。通常の教室の形態ではこのようなことは不可能であるし、子どもは常に教師に向けてしか発言ができない。つまり、対話になりようがない。

対話の英語は dialogue であり、それはギリシャ語のディア dia + ロゴス logos からなっている。基本的には二人が言葉・理を通して議論し合うということである。何に向かってか。それは真理に向かってである。対話とは真理探究の方法であり、ソクラテスの対話術に起源を持っている。

そして、会話がお互いの感情や思考や情報や理解を交換するものであるのに対し、対話は、共に考えるということ、共同の吟味、探求なのである。このような対話は一つのプロセスのように見えるかもしれない。しかし、むしろ、このような対話のプロセスにおいてこそ真理が現われるということを強調したい¹⁴⁾。

共に考える (Thinking together, Thinking collaboratively)

P4C は、「共に考える」という協働的な探求を基礎にした学習である。その際「考える」ということのイメージはロダンの「考える人」ではなくて、ラファエロの「アテナイの学堂」なのである¹⁵⁾。その目標は、

14) 『中学校学習指導要領』「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2)の(4)では、「さまざまな価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、さらに新しい見方や考え方を生み出していくように留意すること」と述べられ、議論のプロセスが重視されている。

15) フィリップ・キヤム『子どもと倫理学 考え、議論する道徳のために』(梶形公也監訳、萌書房、2017年、86頁)参照。

さらに適切に思考ができること
一層合理的な大人へと成長すること
矛盾を処理することが上手になること
思いやりや共感を育むようになること
自分や他の人を尊重するようになること
道徳的・倫理的態度を育むこと
である。

知的に安心できる場 (Intellectual safety)

さらに、このような対話の場は、自分の発言が対話の相手に聞いてもらえるという態勢が整っていなければならない。安心して自分たちの思いを出し合える環境、相手の思いを受け止められる態度、お互いの存在を認め合う関係、聞き合う関係がなければならない。これが知的に安心できる場と言われるものである。先の「解説」では「日頃から何でも言い合え、認め合える学級の雰囲気を作る」ということ、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、多様な意見を受け止め、認め合える学級の雰囲気がその基盤としてなくてはならないということが述べられたが、これはまた『私たちの道徳 5・6年』の104頁でも「みんなで道徳について話し合うとき、大切にしてほしいこと。それは、一人一人が、安心して自由に自分の考えを出し合えるようにすること。」という指摘がなされているが、これらの考えはP4Cと同じである。P4Cではこの状況を最も大切にしているのである。

P4Cではこの安心することのできる場を作るツールとしてコミュニティボールあるいはトーキングボールを用いる。子どもたち（小学校4年生）にこのボールを持って話すことがなぜ楽しいのかを聞いてみた。

コミュニティボールを使ってなぜ楽しかったか？

- ① それを持った人が人のことを気にしない。
- ② 話しやすく、仲良くなれる。

- ③ ボールを持っている人だけが話せるので、みんなが聞いてくれる。
- ④ 話している人に体を向けて話を聞ける。
- ⑤ ボールが好きだから、話しやすくなる。
- ⑥ 余分なおしゃべりが減る。
- ⑦ 落ち着いて話せる。
- ⑧ 話し合いのキャッチボールができる。意味を伝えあえる。

聞く⇒聴く⇒訊く＝問うことの大切さ (Active Listening)

P4Cにおいては、聞く(聴く)ということ、お互いの発言や問いを受け止めるということが大切である。日本語の「きく」という言葉には、もう一つの言葉、「尋ねる」「問う」という意味での「訊く」というという言葉がある¹⁶⁾。探求の共同体 Community of Inquiry の inquiry はまさに聞くこと、尋ねることなのである。

P4Cでは教師はファシリテータの役割をするが、その時に求められるファシリテータの発言としては、典型的に

- どうしてそう思うのかな (理由を尋ねる)
- へー、そうなんだ。面白いね (発見を共有する)
- こういうこともあるんじゃない (別の可能性を示唆してあげる)
- そう考えると、どうなるのかな (推論を促す)

という形での「訊く」という態度である。

小集団・探求の共同体での対話と議論を育むには？

——教師のファシリテーションのスキル——

16) ちなみに、ドイツ語の Vernehmen も「聞く」、「聴き取る」、「尋ねる」の意味を持っており、Vernunft「理性」という言葉は、この言葉に由来する。

それにはルールとスキルが必要。それは論理的に思考すること。例えば¹⁷⁾、

1. はっきりと他と区別できるように発言する Clarity/Distinctiveness
2. 首尾一貫した発言をさせる / 矛盾に気づかせる Consistency
3. 理由・根拠・証拠・前提を尋ねる Reason, Criteria, Evidence, Assumption
4. 別の選択肢の可能性を示唆する Alternative
5. 新しい発見・違いに注意する Creativeness
6. 推論をさせる Inference
7. 調べ学習をさせる Research

子どもの発言・思考の分析

対話における子どもの発言を分析してそこにある思考を見てみると、以下のようにまとめてみることができる¹⁸⁾。

1. 批判的思考 (Critical)：自分の発言、他者の発言を吟味して、理由・根拠を示す。
2. 創造的思考 (Creative)：新しいものを生み出す思考。
3. ケア的思考 (Caring)：思考を単に論理的な構造に限定するのではなく、発言する相手に対して配慮しようとする思考。発言する相手の状況や背景に対する思いやりを持った思考。議論を進め、深めようとする思考。

とにかく、子どもは対話的学習において、自分の言葉で語る勇気と楽しみを感じるようになり、友だちの発言を聞いて、それに賛成したり、反対したり、

17) 詳しくは、付録「子どもの哲学の授業のために—探求の共同体の形成」参照。
(Webサイト「p4c-japan.com, philosophy for children こどものための哲学」の「参考資料」の「P4Cの授業」の「P4Cの手引き」に所収)

18) 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出ブックス、2014年、第5章「鍛えられる思考力」、フィリップ・キャム、同上書、85-87頁参照。

さらに自分の考えを変えたり、友だちの発言を促したり、まとめてあげたりする¹⁹⁾。

子どもたちは多様な意見を聞くことを楽しむことになる。子どもたち（小学校4年生）の発言を聞いてみよう。

意見が違うということはどのようにして面白いのか？

- ① みんなの意見で興味を持つ。
- ② みんなの話を聞いているうちに興味を持つようになった。
- ③ いろいろ話していると楽しい。
- ④ いろいろなことがたくさん話し合えるから。
- ⑤ 後で、次にどういうことが話し合われるのか、楽しみとなる。
- ⑥ 興味のあることは自然と楽しくなる。
- ⑦ 人と関われる時間が多い。
- ⑧ 違いでその人のことが良く分かる。
- ⑨ サンタさんのことでこんなに一生懸命になれるのにはびっくりした。
- ⑩ 意見が変わることがあったり、新しいことが分るので、面白い。

道徳の授業の評価

平成28（2016）年7月には道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議は「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」を出したが、その【概要】では、「道徳科の評価の方向性」が示されている。それによれば、

○ 指導要録においては当面、一人一人の児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子について、発言や会話、作文・感想文やノートなどを通じて、

1. 他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方か

19) 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」（平成28年8月5日）16頁を参照。

ら多面的・多角的な見方へと発展しているか（自分と違う意見を理解しようとしている、複数の道徳的価値の対立する場面を多面的・多角的に考えようとしている等）

2. 多面的・多角的な思考の中で、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（読み物教材の登場人物を自分に置き換えて具体的に理解しようとしている、道徳的価値を実現することの難しさを自分事として捉え考えようとしている等）

といった点に注目して見取り、特に顕著と認められる具体的な状況を記述する、といった改善を図ることが妥当。

○ 評価に当たっては、児童生徒が一年間書きためた感想文をファイルしたり、1回1回の授業の中で全ての児童生徒について評価を意識して変容を見取るのは難しいため、年間35時間の授業という長い期間で見取ったりするなどの工夫が必要。（下線部の強調は原文）

子どもの自己評価と相互評価

道徳科の評価の方向性を生かすためには、子どもの自己評価を充実させ、さらに「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する」ために、自己評価だけでなく、評価の結果を子どもたちがシェアできる環境を作り、相互評価が可能になるようにする必要がある。この自己評価と相互評価によって自尊感情や他者を尊敬する感情が生まれ、「道徳性に係る成長の様子」を見とることができる。

評価のための具体的な工夫としては、授業の最後に子どもに以下のようなふり返しシートを配って、記入させることが有効である。これは、対話を反省するための記述を伴っている²⁰⁾。

20) フィリップ・キャム『共に考える』（榊形公也監訳、萌書房、2015年、143頁以下参照）及び付録を参照。

① 対話は興味深く、楽しかったですか。(主体的に学ぶ意欲)

1. 2. 3. 4. 5 理由

(例えば、子どもが4に○を付け、その理由として、「友だちのAさんがこういう発言をしたのを聞いて、そういうこともあるのかと興味を持った」と述べたとすれば、このコメントは、自己評価だけでなく、Aさんに対する他者評価になっている。このような評価をAさんに返してあげ、評価を共有する。以下同様。)

② あなたは友だちの話に耳を傾けることができましたか。(協働的相互行為)

1. 2. 3. 4. 5 理由

③ 私たちは対話に集中していましたか。(協働的相互行為)

1. 2. 3. 4. 5 理由

④ あなたは何か新しいことを学びましたか。新しい考えや理解を積み上げることができましたか。(探求のスキル⇒「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展」)

1. 2. 3. 4. 5 理由

⑤ あなたは自分の考えを表現できましたか。(大きな声で、理由や例をあげて)(探求のスキル)

1. 2. 3. 4. 5 理由

⑥ 私たちはテーマを掘り下げたでしょうか。よい議論ができたでしょうか。(推論や議論のスキル⇒「道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深める」 「特に顕著と認められる具体的な状況」の見取り)

1. 2. 3. 4. 5 理由

⑦ 私たちは、議論に新しい流れを作り出すことができましたか。(推論や議論のスキル⇒新しい状況への判断)

1. 2. 3. 4. 5 理由

実践例

以下では、筆者が大阪の公立小学校3年生を対象にして行った道徳の授業を紹介する。この授業は合計で7時間行った。最初の時間はコミュニティボールを作り、最後の7時間目は授業全体のふり返しを行った。2～4時間は『明るい心で どうとく ③』（東京書籍）所収の「じゃがいもの歌」、5～6時間は「ほくのおべんとう」をテキストとして使った。

授業案

第3学年 道徳学習授業案

授業者 榊形 公也

1. 日時 平成28年度（2017年）2月24日（金）3校時
2. 対象 3年 組（男子 名、女子 名 計 名）
3. 場所 多目的室
4. 題材 「ほくのおべんとう」
5. ねらい
 - ・互いに他の人の意見を積極的に聴いて、その発言を評価し合う
 - ・対話の規則を守り、発言する
 - ・他の人の発言を正しく受け止める
 - ・他の人の意見を尊重し、対話を通し、協働して解決を追求すること
 - ・さまざまな事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考える
6. 授業計画（全2時間）
 - 第一時 「ほくのおべんとう」を読んで、自分の考えを述べ、他の人の意見を

聞いて、みんなで問いを作ろう。(本時)

第二時 みんなで選んだ問いについて議論し、最後に評価をしよう。

7. 本時の学習

(1) 目標 コミュニティボールを用いた対話によってお互いの意見を聞いて作品の理解を深める。

(2) 展開

学 習 活 動	指導上の留意点
1. 最初教師が児童に、アメリカの小学校の昼食の様子を紹介。(3分)	・ 国際理解を促す。
2. グループで気がついたことを話し合っ て発表してもらおう。(4分)	・ 題材の内容を理解するための準備になるようにする。
3. コミュニティボールを用いた対話の ルールや進行の仕方を理解する。(1分)	・ 授業中手をあげられない子に参加を促す。
4. 題材を教師が朗読する。(3分)	・ この活動を通して、授業のやり方や、評価の仕方を思い出すようにする。
5. 題材について、自分たちの考えをグル ープで話し合い、発表する。(20分) この時、ビッグ・クエスチョンを示す。 「素晴らしいと思ったこと」 「不思議に思ったこと」 「気になったこと」	・ お互いの顔が見られるように輪になって座る。
6. 第二時に向けて、問いを作る。(8分)	・ ルール：ボールを持っている子だけが話す。
7. ふり返りシートの配布。その説明を受 けて、記入する。(5分)	・ 子どもたちに自由にボールを回して多くの考えを話させる。
	・ 子どもたちが意見を出しにくそうにしていたら、ボールを順番に回して話す機会をつくる。
	・ これまでの対話をふり返らせる。
	・ 論点を明確にして、これから対話する問いを作る。

児童に問いかけるビッグ・クエスチョン

1. 「ぼくのおべんとう」を聞いていたとき、どんなことを考えましたか？

2. ぼくの行動や考えのうちで、素晴らしいと思ったものはありましたか？

それはどんな行動や考えですか？

3. ぼくの行動や考えのうちで、不思議に思ったこと／気になったことはありましたか？ それはどんな行動や考えですか？

4. ジョンの行動や考えのうちで、素晴らしいと思ったものはありましたか？

それはどんな行動や考えですか？

「考え、議論する」道徳のための新しいアプローチ

5. ジョンの行動や考えのうちで、好きでないものがありましたか？ それはどんな行動や考えですか？

「ぼくのおべんとう」を読んで、問いを作ることができるかな？（道徳的判断を育成する）

以下のような問いのカードを用意して、子どもたちに点線の部分を埋めさせる。グループを作って実施することも可能。

- ・・・・は、みんな同じでしょうか？
- ・・・・は、・・・をすべきだったでしょうか？
- ・・・・は、よいことでしょうか？
- ・・・・が、・・・したことはふさわしいことでしょうか？
- ・・・・が、・・・したことはどれくらいよかったでしょうか？
- ・・・・は、・・・したとしたらもっとよかったでしょうか？

「ぼくのおべんとう」の授業記録 2017年3月10日

▶ 前時（2017年2月24日）の子どもの発言をまとめて、板書する。（これは前時のふり返しシートに記述されたものをまとめる）

- 1 黒豆をコガネムシと言ったところが面白かった。
- 2 ジョンは日本のおべんとうをばかにした。
- 3 ジョンはおべんとうを食べたいと言えよよかったのに。
- 4 アメリカに行っておべんとうをみせたい。
- 5 はじめはどきどき→→元気にどうどうと食べられた。
- 6 アメリカの人からすれば、日本の食べ物がきれい。
- 7 ジョンはなぜはじめから「食べたい」と言わなかったのだろう。
- 8 ジョンははずかしかったから言えなかったと思う。
- 9 外国なのに日本のおべんとうをもっていくのはゆう気がいったと思う。

▶ これらの発言を問いの形にする（道徳的な問題場面を子ども自らが設定）
教師（以下 T と略記）：7 番目は最初から問いとなっているけど、ほかの文を問いの形で作ることにはできるだろうか？

- 1 ジョンはなぜ黒豆をコガネムシと言ったのだろうか。
- 2 どうしてジョンは日本のおべんとうをばかにしたのだろうか。
- 3 どうしてジョンはおべんとうを食べたいと言わなかったのだろうか。
- 4 アメリカに行っておべんとうを見せたいと思ったのは、どうしてだろう。
- 5 ぼくはどうしてはじめはどきどきして、あとからどうどうと食べられたのだろうか。
- 6 アメリカ人からすれば、どうして日本の食べ物はいきれいなのだろうか。
- 7 ジョンはなぜはじめから「食べたい」と言わなかったのだろうか。
- 8 ジョンはどうしてさいしょははずかしかったのだろうか。
- 9 外国で日本のおべんとうをもっていくことに、なぜゆう気がいるのだろうか。

▶ 9つの問いが作られる。ここから問いを一つ選ぶ

T：上の9つの問いの中から一つ問いを選んでみんなで話し合いをしたいと思います。

▶ 問いを選ぶときの注意

T：みんなで話し合いをするときに、みんなで問いを選ぶときに、どういう問いを選んだら、みんなでいろいろ議論を深めていくことができる問いはどれだろうか、と考えて問いを選んでください。答えがすぐわかるようなものは、問いとしてはなるべく選ばないようにしてください。いろんな意見が生まれるような問いを選んでください²¹⁾。

21) 問いには、大きく分けて「確実にわかる問い」と「たくさんの答えの可能性のある問い」という2つの問いがあり、前者はさらに、「調査すればわかる問い」（答えは本の中にある）と「専門家に尋ねる問い」（頼りになる情報源から答えを

▶ 問いを選ぶとき、同じ様な問いがあることを聞く（カテゴライズを学ばせる）

T：それでは、問いを選びますが、同じ様な問いもあるね。

子ども：7番と3番。

T：7と3と、他には？

子ども：1と2。

T：そうか、コガネムシと言ったことがばかにしたことになるのかな。

7の問いで、理由を考えたとき、8ということが言えるね。そうしたら、なぜ恥ずかしかったんだらう、というようになっていくね。8番も7番に入ることになるね。

▶ 挙手で問いを選ぶ

ここで、問を以下の6つにまとめ、どれを皆で議論するかを投票で決める。

2番⇒0名

4番⇒1名

5番⇒0名

6番⇒25名

7番⇒5名

9番⇒2名

▶ 場合によっては、最初に例えば数の多い問いを2つ選んで、さらに挙手で最後の一つに絞る

T：それでは、手をあげていない人もいるので、6番と7番のうちのどちらか

（見つけることができる）の2つに、後者はさらに、「ブレインストーミングのような問い」（ふさわしい答えであれば、どんなものも答えになる）と「ディスカッションの問い」（議論するのに時間をかける必要がある）の2つに分類される。結局、問は4つの象限になる。（フィリップ・キャム『子どもと倫理学』106頁参照）

に決めます。

結局,

6番⇒29名

となる。

T: これで決まりですね。

それでは、6番目の「アメリカ人からすれば、どうして日本の食べ物はきれいなのだろう？」で議論をします。

(当初は、7番の問いを多くの子が選ぶだろうと考えていたが、子どもたちは別の問いを選んだ。ただ、こちらの問いは、テキストのねらいには近いものであった。)

▶ 実際の議論の記録

T: はい、どうぞ。(ボールを渡す。)

12番: 日本のお弁当はアメリカ人から見たら、初めてだから。他のことにたとえると、見たことがないものはやってみたら普通に思えることからだと思います。何回かやってみたら、慣れていってしまうから。【初めてのものだから。なれたら普通になる】

16番: 日本人からしたら、普通のお弁当でも、アメリカの人たちは見たことがないからきれいと思った。

42番: アメリカでは、具や入れ方、入れ物が違うので、きれいだと思った。

14番: 16番さんに質問です。なぜ見たことがないと思ったんですか？【14番はよく質問をする】

16番: 日本のお弁当だからです。

37番: 日本のお弁当はサンドウィッチとかサケとかうめぼしとかもあって、アメリカではうめぼしとかなさそうで、興味を持った。【無いものには興味を持つ】

26番：外国の人は初めて見る日本のお米だし、日本の人は外国のお弁当を見るのははじめてだから、お互いとも何のお弁当か、きれいだなーと思った。

20番：アメリカだったらすべてが給食みたいでお弁当箱がないから、きれいだったのだと思います。

16番：外国にはないものを日本では食べているから、外国の人は日本のものを食べてみたいと思ったと思います。

14番：みんな日本のお弁当はきれいだと言っているけど、ジョンたちからしたらそれが普通だと思っています。それが当たり前ということです。

T：もう一回言ってくれる？

14番：みんな日本のお弁当はきれいだと言っているけど、アメリカのお弁当がきたないということではないから、きれいとは言えないと思います。

20番：14番さんに質問です。なぜきたないとは言えないと思ったんですか？

20番：ほくだったら反対に、アメリカの人に取ったら当たり前というけど、日本人ならきれいなのが当たり前という風に思いました。

42番：アメリカの人はお弁当ではなくて、サンドウィッチばかりなので、こういうものをあまり知らない、見たことがないから。

21番：どこをそう思ったのかももう一度言って？どこがそう思ったのかが分らないだよ。

T：見たこともないものを見るとなぜきれいなんですか？

42番：皆は知らないものがあると興味津々になる、日本のものだと興味津々になるからだと思います。

20番：なぜ日本のものやったら興味を持つのですか？

42番：これはアメリカだから、日本人が来ることもあまりない、あまり日本のことを見たことがないからだと思います。

17番：僕はアメリカ人がきれいだと思ったのは、おいしそうということではないかと思っています。

T：きれいだということはおいしそうということなんだということ？

17番：アメリカの人は日本のお弁当を見たことがないから、きれいだと思いますのだと思います。

14番：なぜ見たことがなかったらきれいだと思うのですか？

T：部屋の生活班で、何で見たことのないものを見たらきれいだと思うんだろうか、ということについて話し合っ、その後、発表してください。

(3分の時間を与える)

1班、2班と順番に当てるが発言はない。

T：それでは言える班。

6班：日本のお弁当はいろんな色の食材があっ、色があざやかだから。

4班：ジョンは四角いお弁当に入った具材とか、白ごはんとかうめぼしとかあっ、きれいと思った。

5班：アメリカの給食ではあまりお米とかは食べないから。

2班：日本の食べ物色とりどりだから。

1班：外国では入れ物の大きさとか形とかが違うので興味もった。

3班：(なかなか言わない)(37番さんと名前を呼ぶが言えない) お弁当を見たことがなかったの、それできれいと思ったのだと思います。

7班：アメリカの人はお弁当を見たことがないからおしゃれだと思った。

▶ 板書 (これは担任の教師がしてくれた)

問い「アメリカ人から見たら、なぜ日本のおべんとうはきれいなのだろう？」

・見たことのないもの⇒ きれい だを感じる。 なぜ？

↓ ↪

日本ひとりからすれば、 きれい が当たり前
おたがいいはじめて おいしそう

・アメリカとのちがい

「考え、議論する」道徳のための新しいアプローチ

- ・具
- ・入れ物
- ・給食
- ・ジョンたちがきょう味を持った
- ・ほくも外国の食べ物をたべてみたいとおもうことがあるから

- ・見たことのないものをなぜきれいと感じたか？
 1. 入れ物の大きさ、形がちがうからきょう味を持った
 2. 日本の食べ物は色とりどり
 3. おべんとうを見たことがない
 4. 四角いおべんとうの中のうめぼしなど⇒きれい
 5. お米がめずらしかった
 6. いろいろな色や食ざいがあってあざやかだから
 7. 見たことがなくて、おしゃれだと思ったから

- ・アメリカの食べ物がきたないというわけではない

発言が苦手な子にはどう対応しますか、ということが質問としてよく出されるが、その時はボールを順番に回すことがある。実際の授業で筆者は前時に発言しなかった子だけにボールを順番に回して発言するように促すと、一人の児童が発言するまで2分10秒待つことがあった。この時は他の児童がパスしてもいいのですか、という助け舟を出してくれ、いいよと言うと、その子はボールをパスしたが、その後、その子は他の子たちがどう発言するかを食い入るように見つめていた。またやはり2分近くボールを持ったままの子が、ようやく発言するという場面もあった。一方で、書くことでは自分を表現できないような、特別に支援の必要な子が、この授業ではある意味雄弁に自分の意見を述べるという場面が見られる。

道徳の授業のふり返り

道とく ふり返りシート

月 日

出席番号

1. 今日の学習をふり返りましょう。あてはまる番号に○をつけて、その番号をえらんだ理由を書きましょう。

- ① 今日の学習はどうでしたか。

楽しなかった 2 楽しかった 4 とても楽しかった 5

(理由)

- ② あなたは、友だちの話をどれくらい聞くことができましたか。

全く聞けなかった 2 聞けた 4 よく聞けた 5

(理由)

- ③ あなたは、自分の考えをつたえることができましたか。(大きな声で、理由をつけて)

全くできなかった 2 できた 4 よくできた 5

(理由)

- ④ 今までに知らなかったことに気づいたり、新しい考えを思いついたりすることができましたか。

全くできなかった 2 できた 4 よくできた 5

(理由)

- ⑤ わたしたちは、今日のテーマについてよく話し合い、考えをふかめることができたと思いますか。

全くできなかったと思う 2 できたと思う 4 よくできたと思う 5

(理由)

2. なるほどなーと思ったり、すてきだなーと思った発言をした友だちを3人見つけよう。

名前	どんな発言だったかな？

3. 今日の対話をふり返って、思いつくことを書いてみよう。

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

6時間目の授業をふり返って、他の子どもの評価ということに関しては、一人の発言に対して多くの子が評価しているということに気がついた。一人の児童は13名の友だちから評価のコメントをもらっている。また、普段の授業ではあまり発表していない子が、この授業では発表したということで、3名の友だちから評価されていた。また、恥ずかしそうに班の意見を述べてくれた子は、自分の発表に対して自己評価を与えたのが印象的だった。

7時間目は、この6時間目の評価を紹介すると、子どもたちは真剣にその評価に耳を傾けていた。

この道徳の授業そのものに対する子どもたちの評価をいくつか紹介する。

- ・みんながいろいろ話をしてくれたから楽しかった。
- ・みんながいろいろな考えを思いついて、手をあげて言ってくれたから楽しかった。
- ・初めは、ボールを作ったり、チームになって話し合っ、それからみんなまで話し合っ、反対や賛成とか、みんなが自分の意見を言えるようになった。
- ・最初はボールを投げたいから意見を言っていたけれど、だんだん自分の意見を言いたくなってきたし、楽しかった。

ふり返しシートによる子どもの自己評価の例

P4Cの授業は5回行い、その中、4回ふり返しシートを書いてもらった。1～2は「じゃがいもの歌」、3～4は「ぼくのおべんとう」である。A1、A14は児童の出席番号である。

「考え、議論する」道徳のための新しいアプローチ

A1					
回数	問い	評価	理由	友だちの番号	発言内容（感想）
1	1.1	5	じゃがいもたちがうたっているところがおもしろかった。		
	1.2	5			
	1.3	2			
	1.4	2			
	1.5	3			
2	1.1	0			
	1.2	0			
	1.3	0			
	1.4	0			
	1.5	0			
3	1.1	4	ほくのおべんとうがたのしかった。		
	1.2	2			
	1.3	1	わたしはなにか考えるのがとてもにがてで友だちに言えない。		
	1.4	2			
	1.5	3			
4	1.1	4	とても楽しかった。みんな発表がちゃんとできたとおもいました。		
	1.2	4	ふざけていた人もいたけど友だちの話はちゃんときけた。		
	1.3	2	1回も言えなかったけど、次はがんばる。		
	1.4	2	わたしも新しい考えをもっとできたらいいなと思いました。		
	1.5	2	ふざけている人もいたけど発表はできた。		

A14					
回数	問い	評価	理由	友だちの番号	発言内容（感想）
1	1.1	5	思ったことをよくつたえられたから。		
	1.2	5	友だちの思ったことをりかいしてちゃんと聞けた。		
	1.3	4	いもは、声たかいのに声がいつもより小さかったから。（原文のまま）		
	1.4	5			
	1.5	5			
2	1.1	5	自分が思ったことを全部いえたから。	18番	
	1.2	5	自分がゆったことをさんせいしてくれた人がいたから。	13番	
	1.3	5	①同じ	36番	

	1.4	5	思ったことをすぐにいえた。		
	1.5	5	友だちにしつ問したりしてできていたと思う。		
3	1.1	5	意見はいえなかったけどみんなの話をきいて楽しかった。		
	1.2	5	みんなの意見をきけた。		
	1.3	2	きくことは、できたけど意見はいえなかったけどきくことはできた。		
	1.4	5	アメリカではのみものはふくろに入っていることをしれた。		
	1.5	5	ぼくはいえなかったけどみんなはいっぱいいけんをいっていた。		
4	1.1	5	しつもんもできたし意見もいえたから。	20番	思ったことをいっぱいいっていた。
	1.2	5	みんなの話をよく聞けた。	33番	しつ問などいっぱいいっていた。
	1.3	5	自分が思ったことをよくつたえられた。	24番	言っていることはちょっとおかしかったけど、思ったことをちゃんと言っていた。
	1.4	5	いつもよりいっぱい考えたり思ったことをいえた。	[思いついたこと]	自分でも思ったことをちゃんと言えたと思う。みんなもいっぱい意見やしつ問をいっていた。
	1.5	5			

A1番とA14番の児童のふり返りシートを紹介したが、これらのデータをエクセルに記入して、その児童の成長を以下のように所見欄に書く。

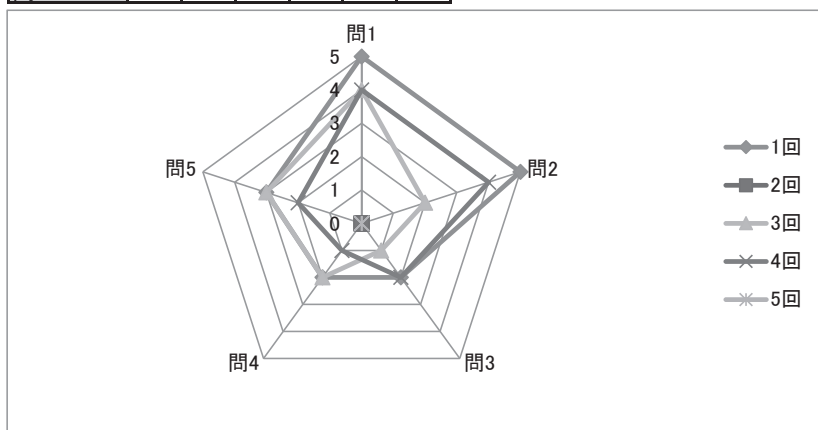
「考え、議論する」 道徳のための新しいアプローチ

	個人表 所見
A1	<p>【成長の様子】 1回目も3回目（2回目は欠席）も授業が単に楽しかったと述べているだけだが、4回目になると、楽しかったというだけでなく、皆発表がちゃんとできていたと思いましたと、対話への評価をするようになっていく。また、考えるのが苦手だという主張から、1回も言えなかったけど、がんばるといふ発言へと成長している。</p> <p>【多面的な見方】 私も新しい考えをもっとできたらいいなという発言に多面的な思考への方向が見える。</p>
A14	<p>自分の思い通りにならないとすぐにキレてしまい、トラブルもよく起こす方であったが、自分の思いはしっかりと持っており、3年の途中からよく発表もするようになった。このことは自己評価からもよく見て取れる。素直な面もあり、がんばっている友だちに、すごいな！と声をかけることもでき、これは特に、3、4回のふり返りシートで、自分の意見を言えなくても、友だちの意見をよく聞いている様子が見える。</p>

これらの記入をエクセルで処理した結果が以下の表である。この表は、道徳の授業の評価を可視化し、教師の負担をなるべく少なくし、教師の主観的な価値観や判断をできる限り少なくするように作られたものである。五角形の図からは、1番の児童が自分の意見を述べるのが苦手であるということが、本人の記述からだけでなく、図からも容易に見て取れ、回数を重ねるにしたがって、成長の跡も追うことができる。今回の授業では、子どもたちはこのようなふり返りシートを書くのは初めてであったが、慣れてくれば、自己評価の精度も増してくると思われるし、成長の跡もかなりはっきりと見て取れると思われる。そして、所見欄に書かれた内容はそのまま指導要録に記述することができるようになっている。この図を見れば、このふり返りシートの処理は「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」【概要】における「道徳科の評価の方向性」をほぼ満たしていることが見て取れる。評価は「道徳科の評価の方向性」で述べられた形で行っているが、例えば、「ほくのおべんとう」では、「特別の教科 道徳（道徳科）」の内容項目の一覧にある「国際理解」「伝統文化の尊重」という項目に関する評価も記述できる。筆者としては、22ある項目に注目して評価を書くよりも、A 主として自分自身に関すること、B 主として人との関わりに関すること、C 主として集団や社会との関わりに関すること、D 主として生命や自然、崇高なものとの

関わりに関すること、というように、大きなくくりで評価した方が分りやすいと考えている。

学年	3					
クラス	1					
出席番号	1					
氏名	A1					
	1回	2回	3回	4回	5回	平均
問1	5	0	4	4	0	3.25
問2	5	0	2	4	0	2.75
問3	2	0	1	2	0	1.25
問4	2	0	2	1	0	1.25
問5	3	0	3	2	0	2

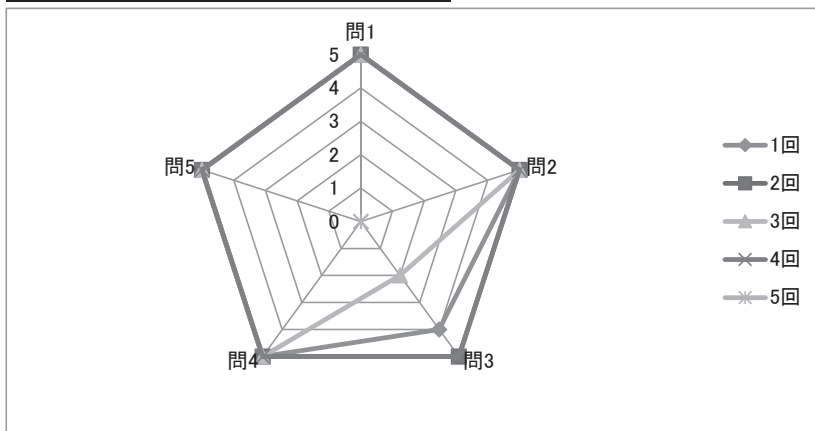


所見欄

【成長の様子】1回目も3回目(2回目は欠席)も授業が単に楽しかったと述べているだけだが、4回目になると、楽しかったというだけでなく、皆発表がちゃんとできていたと思えましたと、対話への評価をするようになっていく。また、考えるのが苦手だという主張から、1回も言えなかったけど、がんばるという発言へと成長している。

【多面的な見方】私も新しい考えをもっとできたらいいなという発言に多面的な思考への方向が見える。

学年	3					
クラス	1					
出席番号	14					
氏名	A14					
	1回	2回	3回	4回	5回	平均
問1	5	5	5	5	0	5
問2	5	5	5	5	0	5
問3	4	5	2	5	0	4
問4	5	5	5	5	0	5
問5	5	5	5	5	0	5



所見欄

自分の思い通りにならないとすぐにキレてしまい、トラブルもよく起こす方であったが、自分の思いはしっかりと持っており、3年の途中からよく発表もするようになった。このことは自己評価からもよく見て取れる。素直な面もあり、がんばっている友だちに、すごいな！と声をかけることもでき、これは特に、3,4回のふり返りシートで、自分の意見を言えなくても、友だちの意見をよく聞いている様子が見える。

付録

子どものための哲学 (P4C) の授業のために ——探求の共同体の形成——

大阪教育大学／武庫川女子大学 名誉教授

じゅぎょう 榊 形 公 也

授業中の思考の過程を可視化し、子どもに返してあげて、会話を深めていく。

子どもに P4C のメタレベルでの認知を促す装置。そして、授業中に子ども自身がこのような形で質問ができるようにする。主体的な学習態度を育成する。

目次

1. 議論をするときに役に立つ表現（これは国語でもすでに強調されていること）
2. 議論に参加する人がとることが求められる態度
3. 教師の役割
4. 子どもたちの発言の分析
5. 評価

参考文献

1. 議論をするときに役に立つ表現（これは国語でもすでに強調されていること）
 - 1.1 自分の考え／意見を述べるとき
「私は～と考えます／思います、なぜなら…だからです」

「私は～という意見です、というのは…だからです」

「私の考えでは～です、なぜなら…と思うからです」

1.2 自分の考え／意見をはっきり述べる

「私の言いたいこと／言いたかったことは、～です」

「はい、私が言いたいのは／言いたかったのは、それです」

「いいえ、私の言いたいこと／言いたかったのは、それではありません」

1.3 自分の考え／意見が理解されているかどうかチェックするとき

「私の言っていること／説明が、分りますか／はっきりしていますか」

「どういう意味か分かりますか」

1.4 自分の話をまとめる

「私が言いたかったのは、～です」

「みんなの意見は、～だと思います」

1.5 相手の意見に賛成のとき

「私は A さんの意見／考えに賛成です、なぜなら…だからです／と思うからです」「私も A さんと同じ考えです、なぜなら…だからです／と思うからです」

1.6 相手の意見に賛成しないとき

「私は A さんの意見／考えに賛成ではありません、なぜなら…だからです／と思うからです」「A さんの意見は、とってもいいと思います／なるほどと思います、しかし～ということもあると思います（ので賛成ではありません）」

1.7 相手の意見をほめる

「A さんの考えは素晴らしいと思います」「その通りだと思います」「A さんの言う通りだと思います」「とってもいい考えだと思います」

1.8 相手に積極的に聞き、質問をする

「どういう意味ですか」

「どういうことですか」

「もう一度、言ってくれますか」

「たとえば？」

「もう少し、詳しく説明してくれますか」

「それは、～ということですか」

「Aさんの言っていることは、～ことだと思います」

1.9 どういう質問をするのか（質問の5W1H）（詰問の形は取らない）

What? 「それは何ですか」（「どういう意味ですか」「どういうことですか」）

Who? 「それは誰のことですか」（「誰と同じ意見ですか」「誰がそのように考えていると思いますか」「誰かが同じ意見を言っていたように思うのですが」）

When? 「いつのことですか」「いつまでにですか」

Where? 「どこですか」「どういう点が同じなのでしょう」「どういう点が違うのでしょうか」

Why? 「どうしてそう思いますか」（そう思う理由を述べてくれますか／理由は何ですか）（その例をあげてくれますか）「どうしてそれが本当だと思いますか」（その証拠をあげてくれますか）「なぜそういうことをすると思いますか」（その目的を言ってくれますか）「どうしてそういうことが起こると思いますか」（その原因はわかりますか）（「なぜ」と問うと詰問のように聞こえるので、理由／証拠／目的／原因／を尋ねて、それは何ですかと聞いた方が相手は安心する）

How? 「Aさんはどういう風に考えているのですか」「それは、Aさんの考え／意見とどう違うのですか／どう同じなのですか」「どのように考えますか」「そんな風に考えると、どうなりますか」²²⁾

22) 1.8と1.9に関しては、授業の最初にペアを組ませて、5分くらいのウォーミングアップをさせてもいい。児童生徒2人がペアになり、最初に1人が今日あったことなどの報告をし、その報告に対して、問いを作っていく、報告した児童生徒はそれに応える。2分半ほどしたら交代する。あるいは、簡単なエクサ

2. 議論に参加する人がとることが求められる態度

- 2.1. 積極的に聞く（active listening）（聞くことは訊くこと、問うこと）
- 2.2. 意味を問う
- 2.3. 的を絞った質問をする
- 2.4. 自分の意見を他の人に言う
- 2.5. 他の人に賛成か反対かを述べる
- 2.6. 何か重要なことを言うとき、あるいは理解できない時は、議論に割って入る
- 2.7. アイコンタクトをしっかりとる
- 2.8. 聞くときにふさわしい言葉をかける（ワオー、本当に？、なるほど）
- 2.9. 話している人に顔を向ける
- 2.10. 自分が関心を持っていることを示すジェスチャーをする（逆に、無関心を示すようなジェスチャーはしない）

3. 教師の役割

- 3.1. クラス全体の議論を準備する
 - 3.1.1. 子どもたちはお互いの顔が見えるように輪になって座る（授業時間を考慮すれば椅子に座るのが良い）
 - 3.1.2. 子どもたちの発言や質問を書き取る大きな紙を用意する（パソコンで打って、それをスクリーンで見れるようにしてもいい）
 - 3.1.3. クラスのすべてのメンバーが発言の機会を持てるようにする
 - 3.1.4. クラスの規模が大きいと思えるなら、グループを二つ作り、一つは教師が、他は生徒自らが議論を進めるようにする。あるいはグループを2重にして、一方が議論をし、他方がその周りで議論を観察する。後者の場合、観察する児童生徒は、議論の特徴や発言等に関する評価をさせるノートを持たせる

＼サイズをする。

- 3.2. 必要なら、ペアを組んだり、小グループでの議論も可能になる場を設定する
- 3.2.1. このときも、子どもたちはお互いの顔が見えるように輪になって座る
- 3.2.2. 最初から小グループを作る場合は、議論のテーマを各グループから出させて、どれを議論するかを決めて、各グループで議論させることもできる(3.7以下の流れを参考)
- 3.2.3. 途中から小グループを作る場合は、クラス全体でのテーマについて各グループで議論させて、各グループの議論の中身を発表させ、さらに議論する。これは、議論の途中で発言する児童生徒が固まってきたとき、参加していない児童生徒を参加させるのによい方法である(3.12.14参照)
- 3.3. 物語／絵本を読む
- 3.4. 読んでいるときに、子どもが理解しているかをチェックする
- 3.5. 理解していないようであれば、言葉や文を説明する
- 3.6. 議論の開始
- 3.7. 物語を読んだ後、問いを出させる(変に思ったこと、はてなと思ったこと、面白いと思ったことなど)(Question)
- 3.8. 問いを板書する。その問いを発した子どもの名前を書く
- 3.9. 出された問いをグループ分けする
- 3.10. どの問いを議論したいかを検討する
- 3.11. 議論する問いが決まれば、その問いを提出した子どもに、どういうことを考えていたのか説明させる
- 3.12. 議論のリードの仕方。子どもたち自身が議論するとき、このリードの仕方を学んでいくようにする。
- 3.12.1. 内気な児童生徒に話すようにさせる
- ・由紀は…と言っているけど、弘子、君はどう思う？
 - ・～について、みんな私の意見に賛成かな？

「考え、議論する」 道德のための新しいアプローチ

- ・ そうね、裕子ならどう思う？
- ・ 典子、何か付け加えたいことはあるかな？

3.12.2. 話をしたがる児童生徒に対して、他の子が話すように仕向ける
(その児童生徒を遮ってはいけない)

- ・ なかなかいい指摘だね、有難う
- ・ もう他の人の意見を聞こうね。
- ・ もう他の人に意見を言ってもらおうね。

3.12.3. 小さい声の子にはもっと大きな声で話すようにさせる

- ・ 真知子（聞き取りにくそうにしている子に）、亨の言ったことは聞こえた／分った？
- ・ もう少し大きな声で言ってくれる。
- ・ 君の言っていることはみんなに聞こえていないようだよ。
- ・ こういうことですか？

3.12.4. 話の筋から外れた児童生徒を本筋に戻すようにする

- ・ うーん、元の話に戻ろうか
- ・ 真理子が言っていたことに返ろう
- ・ 徹、今議論していることはこれでよかったかな？

3.12.5. 言おうとしていることの定義を求める (Definition) (What)

- ・ ～とは何だろう？

例：

「コミュニティって何だろう」、という教師の質問に、子どもは、「ほら、野球では、キャッチボールをするけど、コミュニティって、言葉のキャッチボールをして、みんなでいろいろ話し合うところじゃないかな」という回答をした。

「私は地球人も宇宙人だと思います。なぜなら、宇宙の中に地球があって、そこに私たちがいるから、自分たちも宇宙人。」

3.12.6. 言っていることがはっきりしない子には、もっとはっきり言ってもらおう (Clarity)

- ・言っていることがよく分らないのだが、もう一度言ってくれる？
- ・どういうことを言おうとしているのかな？
- ・薫が言おうとしているのは、…ことかな？
- ・徹、薫が言っていることは分かるかな？

3.12.7. 意見や考えの違いの特徴／他と区別できる特徴に気づかせる (Distinctiveness)

- ・どうして、その違いが言えるのかな？
- ・他に誰か違った理由や例（反例 counter examples）をあげられますか？

3.12.8. 首尾一貫性のない発言をした子には、そのことを気づかせるようにする (Consistency)

- ・徹、前にはこう言っていたけど、今度はこう言いたいのかな。それでいい／同じ考えかな／どうして？
- ・愛子、こうも言えれば、あーも言えるのかな？
- ・徹はこう言ったけど、愛子はああ言っているね。どっちとでも言えるだろうか？

3.12.9. 判断するときの理由／根拠／証拠／基準／前提を尋ねる (Reason, Criteria, Evidence, Assumption) (子どもたち自身が発言する子どもにこれらの問いを出せる環境を作る。これは disagreement の表明となるので、子どもには難しい質問である)

- ・どうして、その理由は？
- ・どうして、何か例 (examples) があるかな？
- ・どうして、そう思うのですか？
- ・公子、どうして君は彼らが友だちだと思うの？

3.12.10. 別の選択肢の可能性を示唆する (Alternative)

- ・誰か別の意見はありませんか？
- ・別の見方はできないかな？

3.12.11. 誰かが新しい意見／発見／違いを提出したら (創造・発見

Creativeness)

- ・それは面白い考えだね、もう一度説明してくれる？
- ・それは新しい視点だと思うけど、みんなどう思う？

3.12.12. 議論の過程から、どういうことが導き出されるかを検討する (推論 Inference)

- ・今までの議論から、どういうことが言えるだろうか？
- ・そうすると、どうなるかな？
- ・もしもそうなると、どういうことになりますか？

例：

- ・僕は幽霊を信じません。なぜかという、幽霊がほんとにいたら、夜の中に何か異変が起きているはずなのに、何の異変もないから、僕は幽霊を信じません。(これは、 $P \supset Q, \sim Q, \therefore \sim P$ という論理式を使っている) (これは幽霊がいればあるはずの何の異変もないという証拠を述べる)

3.12.13. 調べてみた方がいい状況になったら、授業中か宿題として、それをペアあるいはグループで調査させ、発表させる (Research)

3.12.14. 発言する児童生徒が固まってきたら、ペアあるいはグループで話し合わせる

- ・今議論していることをグループ／ペアで一緒に考えてくれますか？ (グループの意見を言ってもらう。この時、大抵は、グループのメンバーで発言していない子どもに発言するように、グループ自身が行っている)
- ・今の意見に賛成の人 (反対の人、どちらとも言えない人) は手を挙げてください。(その中からあまり発言をしていない人にあてて、その理由なり例なりを聴く)

3.13. 教師の注意すべきこと

3.13.1. 自分が哲学の専門家あるいは主題の権威であるよう態度は見せない

3.13.2. 自分の意見を言うときは、それに特別な重みをもたせない

3.13.3. 子どもたちが教師に向かって話をするようにしないこと

4. 子どもたちの発言の分析

4.1. **思考の分類** M・リップマンは哲学的思考を、「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」の3つに分けている。

4.1.1. **批判的思考** 自分の発言、他者の発言を吟味して、理由・根拠を示す。

批判的思考を分析する要素²³⁾

4.1.1.1 一般的な推理能力

4.1.1.1.1 演繹をする能力

4.1.1.1.2 妥当な推論をする能力

4.1.1.1.3 仮説の認識をする能力

4.1.1.1.4 適切な一般化をする能力

4.1.1.1.5 仮説を立てる能力

4.1.1.2 論理的弁別力または論理法則の応用能力

4.1.1.2.1 定義が完全かどうか判断する能力

4.1.1.2.2 ある主張の真理性を判断する能力

4.1.1.2.3 論理的な誤り（論の進め方の誤り）を認識する能力

4.1.1.3 意味論的能力または言語的理解能力

4.1.1.3.1 基準は何かを問う能力

4.1.1.3.2 仮説は何かを問う能力

4.1.1.3.3 ある主張の真偽はどうやって決まるかを問う能力

4.1.2. **創造的思考** 新しいものを生み出す思考

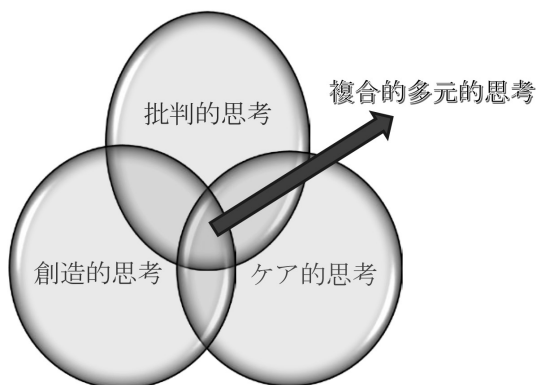
4.1.3. **ケア的思考** 思考を単に論理的な構造に限定するのではなく、

23) 井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—〈増補版〉』明治図書、182-183頁。

「考え、議論する」道徳のための新しいアプローチ

発言する相手に対して配慮しようとする思考。発言する相手の状況や背景に対する思いやりを持った思考。議論を進め、深めようとする思考

子どもたちの発言の中に、これらの思考が明確に見て取れる場合もあるし、複合的に重なり合っている場合もある。それを読み取っていく努力をする。



4.2. 発言する勇気とその段階

4.2.1. 参加度がみられない単なる発言（一問一答的に応える）

4.2.2. 自分の意見の表明

「私は・・・だと思います。なぜなら・・・だからです」

4.2.3. 他者の意見の肯定的評価

「私は～さんの意見に賛成です／と同じで意見です」

4.2.4. 他者の意見の否定的評価

「私は～さんの意見に反対です。なぜなら・・・だからです」

4.2.5. 自分の意見を変える発言

「～さんの言う通りで、僕は意見を変えます」

4.2.6. 他者に対するケア的発言

「～さんは、こういうことを言おうとしているのだと思います」

「～さんの意見を聞いた方がよいと思います」

これらの能力が授業でどのように展開しているかは、授業のビデオを撮って分析。例えば、批判的思考を分析する要素を評価とする場合、以下のような能力に注目する。

5. 評価

5.1. 教師による評価

(これをするには、授業をビデオに録るといふようなことをせざるを得ないであろう。そうなると、教師の労力は大変なものとなる。実際は教師の授業反省として用いた方がいいだろう。あるいは、子どもの自己評価の記述を分析するために用いた方がいいだろう。)

フィリップ・キャム『共に考える 小学校の授業のための哲学的探求』（萌書房）の「付録 成績評価のためのガイド」を参照。

1 2 3 4

A 探求のスキル

- 1 子どもたちは実りある質問を出しましたか
- 2 子どもたちは理由／証拠に言及しましたか
- 3 子どもたちは説明を求めましたか
- 4 子どもたちは別の選択肢を探求しましたか
- 5 子どもたちは自己修正に関わりましたか
- 6 子どもたちは論点にこだわりましたか

B 推論と概念のスキル

- 1 子どもたちは意味を明確にしましたか
- 2 子どもたちは有益な違いを見つけましたか
- 3 子どもたちは適切な比較をしましたか
- 4 子どもたちは役に立つ例を示しましたか
- 5 子どもたちは妥当な推論をしましたか

- 6 子どもたちは賢明な判断をしましたか

C 相互行為

- 1 子どもたちはお互いに傾聴しましたか
- 2 子どもたちは議論をシェアしましたか
- 3 子どもたちはお互い助け合いましたか
- 4 子どもたちは意見の不一致を検討しましたか
- 5 子どもたちはお互いの意見を尊重しましたか
- 6 子どもたちは自分の意見に対する公正な批判を受け入れましたか

- 1 ほとんどありません
- 2 時々ありました
- 3 非常によくありました
- 4 ほとんどいつもありました

ノート

A 探求のスキル

- 1 子どもたちは実りある質問を出しましたか：子どもたちは、重要な概念や有意義な事柄に注意を引くような質問をしましたか。
- 2 子どもたちは理由／証拠に言及しましたか：そうするのが相応しい時に、子どもたちは自分たちの見解に理由を述べ、他の子どもが言うことに対して理由を見つけようとしていましたか。子どもたちは提出された理由を評価しようとしていましたか。子どもたちは、論争のまともとなっている主張を支持するような根拠や証拠となることを考えましたか。
- 3 子どもたちは説明を求めましたか：子どもたちは通常、物事に対する理由を発見しようとしていましたか、また何か起こったことの原因を説明しようとしていましたか。

- 4 子どもたちは別の選択肢を探求しましたか：子どもたちは一つの考えに固執しようとしたか、あるいは別の可能な説明、別の可能な結果、理解のための別の方法を探そうとしたか。
- 5 子どもたちは自己修正に関わりましたか：子どもたちは、何か欠陥があると考えた立場を修正しようとしたか。子どもたちは最初の考えを改善しようとしたか。子どもたちは、自分の考えを変えたと発言するようときがありましたか。
- 6 子どもたちは論点にこだわりましたか：子どもたちが論点を見失うことがどれくらいありましたか、あるいはそれを自覚しないでトピックを変えたときがどれくらいありましたか。議論は十分に焦点が合い、秩序だった仕方で行われましたか。

B 推論と概念のスキル

- 1 子どもたちは意味を明確にしましたか：子どもたちは、明晰にする必要のある疑問、発言、概念について議論することがどれくらいありましたか。
- 2 子どもたちは有益な違いを見つけましたか：子どもたちは同じようではあるが、重要な点では異なっているものを区別しましたか。子どもたちは、根拠のない一般化をする傾向にありましたか。
- 3 子どもたちは適切な比較をしましたか：子どもたちは、自分たちが議論している物事の間適切な関係があるのを見つけようとしたか。
- 4 子どもたちは役に立つ例を示しましたか：子どもたちは、例を用いれば役に立つときに、その例を用いて自分たちが言っていることを分りやすくしたり、説明していましたか。また、子どもたちは、ある主張が正しくないことを示そうとして、例を用いるようなことがありましたか。
- 5 子どもたちは妥当な推論をしましたか：子どもたちは、自分たちの主張の結果について注意を喚起しましたか。子どもたちは、疑問のある想定をしたときそれを見つけようとしたか。

- 6 子どもたちは賢明な判断をしましたか：子どもたちは急いで結論に到達しようとしてしましたか。あるいは、子どもたちは証拠を吟味し、判断に至る際に適切な状況を考慮しようとしてしましたか。

C 相互行為

- 1 子どもたちはお互いに傾聴しましたか：子どもたちは、先生ではなく、友だちが話していることに注意を払いましたか。
- 2 子どもたちは議論をシェアしましたか：授業は概して議論を共有しましたか、あるいは何人かの子どもが議論を支配する傾向にありましたか。議論から締め出されるような子どもがいましたか。人を見下すような発言をするか、他の人の意見を遮るような子どもがいましたか。
- 3 子どもたちはお互い助け合いましたか：子どもたちは、他の人の考えに基づいて意見を進めることができましたか。子どもたちは、友だちが自分の言いたいことがなかなかできないとき、助けてあげるようなことができましたか。
- 4 子どもたちは意見の不一致を検討しましたか：子どもたちは、意見の不一致が何に基づいているかを明らかにしようとしてしましたか。子どもたちは、その不一致の根拠が真正のものであるかどうかを探求しようとしてしましたか。子どもたちは、賛成意見の理由を明らかにしようとしてしましたか、また、考える余地があるかどうかを検討しましたか。
- 5 子どもたちはお互いの意見を尊重しましたか：子どもたちは、お互いの意見の不一致を認めることができましたか、あるいは違う意見を表明することができましたか、その際、自分たちの批判を表明された意見に留めることができましたか。子どもたちは、違う意見や好みをもった友だちを公正に取り扱うことができましたか。
- 6 子どもたちは自分の意見に対する公正な批判を受け入れましたか：子どもたちは、自分たちが間違っているかもしれないということを認めましたか。別の考え方があるということを認めましたか。子どもたちは、

以前に提出した意見に対する批判に同意するようなことがありましたか。

5.2. 児童生徒による自己評価と相互評価

自己評価と相互評価のための項目（5段階評価【あるいは4段階でもいい】をしてもらい、その理由も書いてもらう。評価の結果を子どもたちがシェアできる環境を作る）⇒思考内容・思考過程の可視化・共有化

1回だけの授業の評価以上に、回を重ねていくにしたがって、それぞれの子どもがどのように成長しているかを検証する⇒データをエクセルに入力することによって解析する、ポートフォリオを作成する。

例えば、

- ・ほとんど発言できなかった子が発言し始める。
 - ・自分の意見ばかり言っていた子が、友だちの意見を聞くようになる。
 - ・ほとんど理由を言えなかった子が、考えて理由を言うようになる。
- など。

参考文献

池上嘉彦『ふしぎなことば ことばのふしぎ』筑摩書房、1987年（初版）。

井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—〈増補版〉』明治図書、2007年。

宇佐美寛『教育において「思考」とは何か——思考指導の哲学的分析——』明治図書、1987年。

河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出ブックス、2014年。

西野真由美「「考え、議論する道徳」を創る」哲学プラクティス連絡会（2017年10月21日、於：立正大学）配布資料。

マシュー・リップマン『探求の共同体 考えるための教室』河野哲也・土屋陽介・村瀬智之訳、玉川大学出版部、2014年。

フィリップ・キャム：『共に考える』榊形公也監訳、萌書房、2015年。

：『子どもと倫理学』榊形公也監訳、萌書房、2017年。

p4c.japan の Web：p4c.japan.com。

A New Approach for ‘Thinking, Discussing’ Moral Education

Kinya MASUGATA

Moral education in Japan is currently asked to change from ‘reading’ moral to ‘thinking, discussing’ moral. Moral education will be treated as a special subject for the 30 school year (2018). This article will first deal with the change of moral education in Japan in relation to the postwar educational reformations and survey the purpose of the making moral education a subject and next suggest philosophy for children (P4C) as a new approach to the ‘thinking, discussing’ moral and finally present a concrete idea of a moral class by this new approach. A useful reference material for the development of the class will be attached.