

地球市民意識を育む道徳性育成の実践的研究

－多文化共生社会における市民性の育成の視点から－

小嶋祐伺郎
(奈良教育大学附属中学校)

The study on the relations of global citizenship and the moral education
Through the approach of the citizenship education in multicultural society

Yujiro OJIMA
(Junior High School attached to Nara University of Education)

要旨：D-ESD（国連ESDの10年）は、日本の学校においてESDの実践が深められる契機となり、各地で教育のあり方を問う議論が行なわれてきた。しかし社会変革の主体者の育成をめざすESDの実践と道徳教育を直接結び付ける実践は少ないのが実情である。そこで本稿では、道徳性の教育と市民性教育との関係性から、ESD実践における道徳授業のあり方を問う取り組みの方法について述べる。

キーワード：ESD Education for Sustainable Development
道徳教育 moral education
市民性教育 citizenship education
ケアリング caring
対話 dialogue

1. はじめに ～ESDと道徳教育～

1. 1. ESDの推進と道徳教育

奈良教育大学附属中学校では、2006年度より2014年度にかけて「ESDに基づく学校づくり」を研究テーマに掲げ、特定の教科や領域にとらわれず、ホールスクールアプローチとして学校の教育活動全体を通してESDの推進に取り組んできた。その歩みは、まさに「国連ESDの10年」と歩調を一にしており、ESDの理念が学校教育を変えるという教師の思いの結実にはかならない。社会変革の担い手を育てることをねらいとするESDにあっては知的理解にとどまらず、学習の成果として他者とともによりよい社会を構築しようとする価値観形成や、道徳的実践力の育成が求められることはいうまでもない。⁽¹⁾

しかし、これまでのユネスコスクールを中心とするESDの実践事例からは、学習内容から道徳性の育成が読み取れるものはあっても、積極的に「道徳の時間」との関係性を問うものや、あるいは直接、道徳性の育成をねらいとした実践例は少ないように思われる。⁽²⁾

一方、道徳教育に目を向けると、2015年3月27日、文部科学省は官報で「「特別の教科 道徳」（仮称）の教育課程上の位置付けについて」を告示し、中学校では2019年度から検定教科書に基づく授業を実施することとなっ

た。

このような学校教育における道徳性の育成の取り組みが大きく方向転換していく現状にあって、日本の学校における新たなESDの推進のためにも、ESDの学びからどのように道徳性を問うことができるか、またどのような学習がESDにおける道徳教育としてふさわしいのかを考えなければならない時期を迎えているように思われる。

そこでまず、昨今の道徳教育の動向について述べたいと思う。先にあげた官報等で文部科学省は、今回の道徳教育改革を、道徳教育の抜本的改善・充実と掲げているが、なぜ今、道徳教育の抜本的改善・充実なのだろうか。ここに至る「教育再生実行会議（第1次提言）2013年2月」や中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について 2014年10月」などの文章から、今回の改定に至った理由について整理したものが図1である。

まず、具体的な道徳授業の課題として挙げられている。ものがAである。2015年3月の文部科学省が提示した「道徳教育の抜本的改善・充実」によれば、教育再生実行会議の提言や中教審答申をふまえ、道徳の時間の課題例として次の3点を挙げている。

- ①「道徳の時間」が教科に比べて軽視されがちであること
- ②読み物教材中心の心情的理解に偏った形式的指導が多いこと

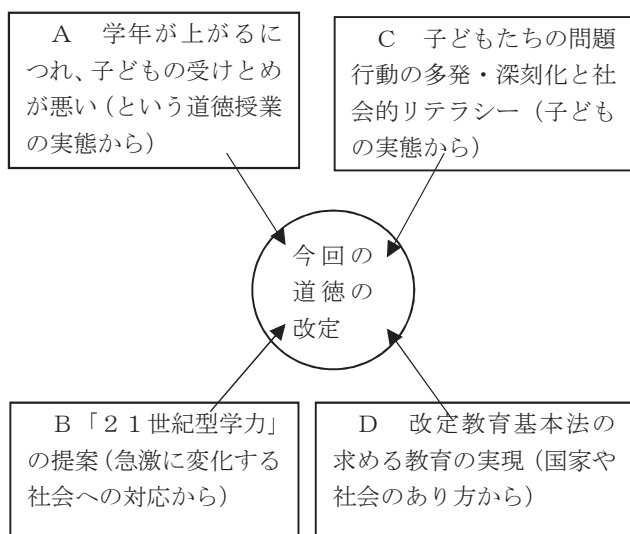


図1 道徳教育の改定をめぐる動向

③発達段階を考えず、分かりきったことを言わせる授業になっていること

これらのことからひたすら気持ちを聞き続け、教材の読み取りに終始する授業を改善するためとして、主体的・協働的な学び(アクティブ・ラーニング)の導入が求められており、そのために読み物資料に加えて、多様な教材の開発や教材の特質をふまえた創意工夫のある指導法が期待されている。そしてこのことは、Bの「21世紀型学力」の考えが示されたこととも関連しており、資質・能力をめざす教育へという流れのなかに、道徳教育も位置付けられているということである。いいかえれば、道徳においても「何ができるようになったか」という実効性が問われるようになったともいえる。

①についていえば、これまでの学校現場においては、子どもの道徳性はもっぱら日常的な人間関係の絆や日々の生活体験の中で培われるととらえ、現行の「道徳の時間」が学校で行う道徳教育の要という位置付けより、むしろ補完的な役割として受けとめられてきたという実態があったことは否めない。⁽³⁾ だからこそ、道徳授業の抜本的改革ということになるのだが、指導方法や内容に言及した②についていうならば、道徳教育があくまで個人的道徳性の追求、すなわち道徳性をどこまでも人間の内面の問題としてとらえていく教材や指導観が中心の現行の道徳授業では、教材や指導法を変えても思うような授業改善の成果は得られないのではないだろうか。ESDの視点で、他者とともによりよい社会の構築をめざす、社会の一員としての道徳性の育成のためには、自他の関係の中で事実をとらえ直したり、他者を受けとめ他者とのつながりを回復したりすること、つまりは社会的な解決をめざし他者とともに公をつくりかえるという道徳授業に取り組むことが大切であると考えられる。

さらに、短い読み物資料では現実感に乏しく、子どもが他人事としてとらえてしまうということがある。短い

内容で道徳的価値を問うのであるから、望ましい答えがでやすい(葛藤しにくい)ということもある。筆者はかつて年間を通して文学作品を一冊授業で読むという学習をしたことがある。しかし道徳授業のチェックが厳しくなった昨今では、内容項目をすべて1年間でやりきるという要請があり、また地域によっては道徳の自作資料のチェックが厳しいこともあって、どうしても既存の教材を使用し意見交換をして終わるか、教師が価値を注入するという授業になってしまうのである。つまり①と②の結果として③になっているのである。

そして、このような授業レベルや学力観の議論ではなく、わたしたちがどのような社会をめざすのかという視点から道徳(学校)教育のあり方について考える立場がDである。

1. 2. 社会情勢の視点から「新たな枠組み」をどうとらえるか

現行の「道徳の時間」が特設されたのは、戦後の占領期が終わった1958年であったが、それは日本の国家としてのアイデンティティの再生であり、国家の自立を教育で具現化しようとしたものとしてとらえることができよう。そして、その内容として示されたのが1966年の中教審答申別記「期待される人間像」であった。高度成長期を迎えた日本の国家としてのアイデンティティを「経済的豊かさ」に求めた人間像は、日教組の激しい反発にあい、それからは、道徳教育における「空白の40年」(貝塚茂樹はこの間の道徳教育を感情的議論、思考停止という⁽⁴⁾)といわれ、それが今回の道徳教育の転換の呼び水となった、2013年2月26日の教育再生会議「いじめ問題への対応について(第1次提言)」によって、新たな展開を迎えることになったのである。

このように道徳教育の「新たな枠組み」について考えるには、60年代からの「空白の40年」を考えること、つまりなぜ今、「新たな枠組み」なのかを時代背景から考える必要がある。

そのために、道徳教育以外に60年代に定められ2000年以降変更されたものとして生徒指導と進路指導を挙げたい。まず不登校の問題が頻発し始めた80年代になっても小幅の改定にとどまっていたものが、2010年に「生徒指導提要」が発行され、社会的リテラシーを身につけさせることに主眼が置かれるようになった。図1に示すCの「子どもたちの問題行動の多発・深刻化と社会的リテラシー」である。また進路指導は、60年代から80年代までは、いわゆる出口指導として全国一律のルールに基づく生徒の事業所への振り分けと、偏差値による上級学校への振り分けがなされていた。しかし2006年からキャリアスタートウィークが始まり、教育の自由化と進路の多様化に対応するためのキャリア教育へと転換された。

これらの動向から読み取れるのは、戦後社会の転換を新自由(保守)主義で乗り切るために、高度成長・安定

期の「道徳教育」「生徒指導」「進路指導」を「新たな枠組みの道徳教育」「社会的リテラシー」「キャリア教育」に組みかえたということである。つまり、新自由主義によって企業が利益を上げるために法や社会システムの自由度が広がる分だけ、自己責任を裏付ける「社会の道徳」を強化しなければならなくなったからであり、将来を不安定にってしまったから「公的な道徳強化や自己責会への適応」を学校教育が担わされているということではないのだろうか。なぜ学校教育なのかは、消費文化やサブカルチャーが席卷する市場原理の社会に道徳は持ちこめないし、新自由主義によって共同体としての機能を失った家庭も教育効果を期待できないからである。

公共心や道徳性の欠如が指摘される昨今の子どもたちであるが、子どもが主体的自律的に社会性を獲得できないまま社会に出ることになれば、むしろ今以上に若者の政治離れや非社会化が進行し、本音と建前を使い分けて生きる人間を増やしていくのではないだろうか。18歳選挙権が成立した中で、道徳教育の問題は道徳だけを論議しても無意味なのである。このようなとらえで子どもを取りまく社会を見るならば、将来の社会（政治）への参加を見通した、シティズンシップ教育、政治教育、人権教育、平和教育などを視野に入れた道徳教育こそが「新たな枠組み」としてふさわしいのではないだろうか。そこで、新自由(保守)主義からの「道徳教育の新たな枠組み」でない、別の「新たな枠組み」として、本校がこれまで実践してきた平和・人権・民主主義を基調にしたESD、いにかえるならば、地球市民を育む学びに基づく道徳教育を提案したい。

もう一度、今回の道徳教育の「新たな枠組み」について整理すると、まず根底に、ここ数年の教育改革の基本である新自由主義＝市場原理に組み込まれた学校教育がある。そして徳目主義的、言い換えるならば道徳性を個人の内面の心の問題ととらえ、個人の意識の変容に終始し、社会や人間のつながりの問題にひろがらないことが「道徳授業」の停滞の原因である。

それは、Cの子どもの社会性の問題につながるのであるが、そこで身につけるべき社会的リテラシーとは、ルールを守ることを重視する受動的なシティズンシップではなく、他者のニードに気づき、応答し共感的に理解することや、場合によっては社会の仕組みを変えようとする態度の形成であるとする。その意味でESDはきわめて道徳的な行為を求めているといえる。

このように社会的リテラシーについては、特にシティズンシップ教育との関連が深いように思われるが、それは「21世紀型学力」についてもいえる。先に述べたように、このことと道徳教育の改正は、教育が資質・能力の育成をめざす方向へと変わってきたことから、道徳でも「何ができるようになったか」という実効性が問われるようになったということである。そのために道徳授業におけるアクティブ・ラーニングの導入が盛んにいわれるようになってきている。例えば「発表し合う」から「考え、

話し合う」へ、自分を見つめるために話し合う等であり、これらは授業をする際に大切であることはいうまでもないが、大切なことは何を語り合うのか、語り合う他者とはだれなのかということである。道徳教育はスキルを学ぶ場ではないとされるが、人との関わりを学ぶ場であり、人間の共感的つながりがどのように政治的あるいは制度的に保障されているかという問題でもある。「何ができるようになったか」とは、個人の内面の変化、すなわち私的道徳性の変容を求めるだけでなく、「他者との関係性の中で自分は他者のために何をなすべきか」という公的道徳性を問うているのであり、その点においてシティズンシップ教育と大いにかかわりがある。

そこで、次になぜ道徳性の教育に政治や民主主義教育が必要なのかについて述べる。

2. 新自由主義でない「新たな枠組みの」道徳教育の構築に向けて ～道徳教育とシティズンシップ教育～

2. 1. イングランドのシティズンシップ教育と山脇直司「活私開公」からの示唆～

シティズンシップ教育は1999年にイングランドの中等教育において教科として必修化されたのが始まりである。その後2007年と2013年に改定されたが、「公的生活に対して能動的な市民の育成」というそのねらいは変わっていない。道徳との関連でいえば、シティズンシップ教育のストランド（要素・成分等と訳される）として「政治的リテラシー」「コミュニティへの関与」とともに挙げられている「社会的道徳的責任」があるが、これは公的社会的な道徳性の育成が中心であり、公民的共和主義に基づいているといえる。⁽⁵⁾シティズンシップ教育のねらいからもそのことが伺えるのであり、先に述べた日本の2013年3月の道徳教育の充実に関する懇談会の報告書にも、第2章で道徳教育におけるシティズンシップについての記述があり、規範意識や公共心などの受動的シティズンシップ教育を重視しているように読み取れる。

ここでまず重要なことは、シティズンシップ教育においては道徳性と政治性が結びつくこととらえていることにある。水山光春はイギリスのシティズンシップ教育諮問委員会であったクリックの文章から、シティズンシップ教育は公民共和主義の宣言ともとれるが、むしろクリックはそのことを懐疑的にとらえ、リベラルなもの共和主義的な公共性とのバランス感覚を重視していると述べている。⁽⁶⁾

そうした公と私の両面から現代社会をとらえ直す議論として、山脇直司のグローバル公共哲学論がある。山脇は「活私開公」という熟語を用いて、一人ひとりを活かしながら社会の公共性を開いていくことが重要であると、個人主義的な自由と共和主義的な公共性を共に開花させようとする主張する。⁽⁷⁾

また、山脇はそのためには、一人ひとりを活かすよう

な他者とのコミュニケーションや共有し合える公共善（人権・ケア・信頼・責任など）の重要性を挙げ、権利と公共の福祉とのバランス感覚を説いている。

こうした考え方からは、道徳性と政治性は切り離せないものであり、また道徳的な態度とは、他者のために何を為し、それを他者がどう評価するかという利他的なものであるがゆえに、社会的政治的な要素を抜きにしては考えられないものであるといえる。

2. 2. 河野哲也の道徳論と地球市民教育 ～「道徳を問い直す」からの示唆～

シティズンシップ教育が公共性を重視するのは、見知らぬ人間同士が存在する公共空間における良き人間関係はどうあるべきかを問うからであり、道徳的であるとは利他的であり、すなわち道徳性とは人間同士の関係性にかかわる問題である。

河野哲也はあらゆる道徳体系や宗教の根底にあるものが「生命の尊重」であり、それは生きていることは正しいという人権感覚であることを出発点とし、人権概念に示される基本的道徳的価値である自由・平等を最も保障する政治形態が民主主義であることから、「現代社会における道徳教育とは、リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育てることに他ならない」とし、道徳教育とは政治教育を含んだシティズンシップの教育であると述べている。⁽⁸⁾

河野によれば、道徳的感情は共感から生じる（もちろんそこには怒りもある）ものであり、つまりは道徳性の発達とは共感をどのように拡大していくかということであるという。そうであるならば、道徳性の育成＝民主主義的態度を育成するということは、他者の心に寄り添うこと、それは学級や社会の中で不当に抑圧され不利益を被っている他者のニーズを発見し、そこから社会のあり方を改善しようとする態度の育成ということになる。それは、道徳性を単に人間の内面の問題ではなく、戦争や貧困、人権、差別、民族虐殺、負の公共性などの地球的諸課題にどうかかわるかという、社会的道徳を問う、まさに地球市民育成の問題と重なるのである。

さらに、他者のニーズに応答するということはただ共感するだけでなく、相手のニーズを察してそれに応答していく＝ケアすることが求められる。ギリガンによれば、ケアにおいては他者が第一義的に大事なものであり、他者の成長こそがケアするものの関心の中心であるという⁽⁹⁾。こうしたケアの倫理が地球市民として求められる道徳性であろう。

3. 地球市民の育成と道徳教育 ～地球市民育成の視点で道徳教育はできるか～

3. 1. ねらいとカリキュラム構成の視点

以上のことから、多文化共生社会における市民性（地球市民としての市民性）の育成の視点からとらえた道徳

教育のねらいを次のように定義する。

道徳教育のねらいは、他者の立場や状況を共感的にとらえ、他者をケアし、場合によっては、他者のニーズのために、共に社会システムや社会構造を変えようとする主権者を育てることにある。

具体的な教育実践では、自分が所属する社会や集団を他者とともに創り、よりよいものにしていこうとする意欲や、実際にそうすることができるという自己効力感を育てることが大切であり、そのためには、学級や学校、地域社会にコミットすることや、将来の政治の主権者として参加する準備のための学習や、他者の声を直接聞く学習などが用意されなければならない。

さらに、そのような学習を実現するために必要なこととして、次の2点を挙げる。1つは現在の道徳教育の内容を地球市民育成のための学習に読み直すためのカリキュラム構成の視点であり、もう1つはそれを実践する場、すなわち地球市民として必要な多元的複合的アイデンティティ形成の場としての地域（コミュニティ）や国家をどうとらえるかということである。

学習指導要領には道徳教育の内容として次の4つの領域が挙げられ、それぞれの領域ごとに様々な項目（いわゆる徳目）が設定されている。

- 1 主として自分自身に関すること
- 2 主として他の人とのかかわりに関すること
- 3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること
- 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること

これを、平和・人権・民主主義を基にした地球市民育成の道徳教育に置き換えたものが表1である

このように考えると、平和・人権・民主主義を基本にした地球市民育成の学習を、組織的に行うことによって、結果として道徳教育の課題をトータルとして実践できることになる。

表1 地球市民の育成の視点と道徳の4つの領域

- 1 主として自分自身に関すること
→セルフエスティームの育成と個の確立に関すること
- 2 主として他の人とのかかわりに関すること
→他者を共感的に理解しケアしケアされる関係を構築すること
- 3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること
→自然との共生や生かされている自分の実感に関すること
- 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること
→社会参加や参画の意欲と行動に関すること

3. 2. 多元的複合的アイデンティティ形成の場としてのコミュニティと健全なナショナリズム

コミュニティの定義は様々であるが、ここでは近年のESDの実践における主として小学校で取り組まれている「ふるさと学習」の実践の場と広くとらえることとする。2014年11月に岡山で開かれたESDの10年の締めくくりとしてのユネスコスクール全国大会においても、多くの「ふるさと学習」の実践報告がなされ、ふるさとへの誇りや愛着、さらにはそこに生きる（生きた）人々への尊敬の念と共に、子どもたちの自尊感情の形成に大いに役立っていることが報告された。こうした日本の伝統的な村落共同体的な人々のつながりや郷土への愛着の念が、地球市民として必要な多元的複合的なアイデンティティ形成の基本であると思われる。この村落共同体的なコミュニティへの愛着の次に位置するのがナショナリズム（国民国家としての統合意識）である。筆者は、ナショナリズム自体は肯定するが、昨今の防衛的、内向的、そして排外的なナショナリズムは「病的なナショナリズム」として否定する。もしその対極としての「健全なナショナリズム」があるとすれば、それは他者に対して寛容で親和的で、ケアする心を前提としてかわりあう場としてのコミュニティへの愛着の延長上にある、批判的リテラシーを持って、愛する国の課題（負の公共性）への疑問を持ちつつ、その変革に向けて他者と共に生きようとするナショナリズムである。

そしてこのコミュニティへの愛着と「健全なナショナリズム」の広がり先に地球市民意識があり、これらが多元的複合的に形成されたものが地球市民としてのシティズンシップであると考えられる。⁽¹⁰⁾

4. 地球市民学習の実践と道徳教育

4. 1. これまでの実践を道徳教育の視点でとらえ直す～平和の集いの実践を通して～

本校はこの10年、「ESDに基づく学校づくり」という研究テーマの基で、ホールスクールアプローチとして教育課程全体を通して、ESDに取り組んできた。そして各教科・領域をつなぐ様々な取り組みの中で、その学びのひとつの帰結点として位置付けられている活動が「平和の集い」である。この活動は約30年前に一人の生徒の発案を生徒会が受けとめて実現した生徒主体の取り組みである。図2で示す、筆者がかかわった2009年度から2014年までの取り組みを振り返ると、当然のことながらそこに道徳教育としての内容が多く含まれていることが分かる。

これまでの取り組みを整理する中で確認できたことは、本校の道徳教育は「特別な教科 道徳」の時間を、徳目を網羅的に指導する道徳授業ではなく、もっと包括的系統的に（ホリスティックにまさにホールスクールアプローチとして）、いにかえるならば生徒の実態と教師の

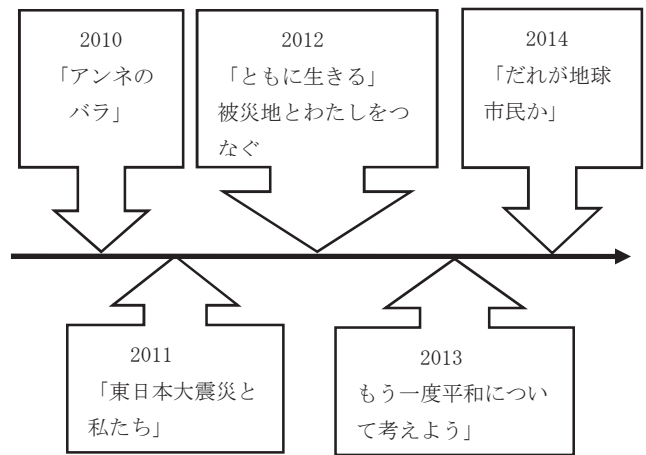


図2 平和の集いの流れ

願いの一致した場で道徳教育を行いたいという思いから実践されてきたということである。

そして昨年度からは、これまでの「道徳教育をふまえた」実践ではなく、「特別な教科 道徳」としての地球市民の学びのカリキュラムを開発すべく取り組んできた。

4. 2. 道徳授業実践計画 ～第1学年の「ボーダーについて考えよう」の学習を基盤に～

この学習のねらいは、社会に存在するボーダー（境界）の非決定性を積極的にとらえること、そしてそのようなコミュニティをどう構築するかについて考えることにある。このことを道徳教育の立場で言うならば、差異に基づく連帯を将来において創造しようとする道徳性の育成である。

この学習は昨年度の第1学年の実践から取り掛かり、3年間の継続的学習として取り組むことによって、カリキュラムを開発し、最終的には、地域社会における参加・参画の意欲を育むことをめざしている。

以下、表2、表3にカリキュラム構成の視点と学習計画を示す。

表2 カリキュラム構成の視点

| | |
|---------------------------------|---|
| 1. セルフエスティームの育成と個の確立に関すること | 他者の生き方を通して、葛藤しながらも生きる人間の姿に共感するとともに、自分の生き方を振り返る学び |
| 2. 他者を共感的に理解し、ケアしケアされる関係を構築すること | つながった他者に尽くしたい（ケアしたい）という感情を呼び起こす学び |
| 3. 自然との共生や、生かされている自分に関すること | 他者の生き方（魂）に触れることによって、いのちの尊厳や、自分が生かされている存在であることに気づく学び |
| 4. 社会参加や参画の意欲と行動に関すること | 他者のニーズに応えケアする感情を、具体的な場面で体験する学び |

表3 学習計画

| | 1年生 | 2年生 | 3年生 |
|----------|---|--|---|
| 障害理解 | 特別支援学級の仲間との交流を通してケアシケアされる関係の大切さに気づく。 | 身近な地域の課題に目を向け、その解決のために他者とともにどうすべきか考える。 | 生徒会活動などを通して地域社会でできることを考え行動化する。 |
| 沖縄の学び | 3年生の沖縄の学びを聞くことによって、福島原発問題との共通点に気づく。 | 1年生の時の課題意識を深めることによって、修学旅行の学習課題を決め、主体的に学習する。 | 学習課題に基づく事前学習や現地学習をするとともに、他者の生き方と自己の生き方を関わらせて考える。 |
| 福島の学び | 教師の現地体験や福島の中高生の話を聞くことによって、原発の問題が自分たちの問題であることに気づく | 福島の中高生との交流活動を企画し、実施することを通して地域社会における自己の役割を考える。 | 福島の中高生との交流で得たボランティアのあり方や地域社会への参加参画の方法を、身近な地域の課題解決に向けて実践する。 |
| 広島での学び | 小学校の修学旅行での広島の学びを想起したり、教師の話を通して広島の惨禍と沖縄戦、ホロコーストの関係に気づく。 | 広島の学びと沖縄の学びの共通点について考え、修学旅行の事前学習に生かす。 | 生徒会が主体となって、小学校と一緒に「平和の集い」を実施する。 |
| 国家・国民の理解 | アンネ・フランクやアンネのバラを日本にもたらした方、またボスニアの留学生などの生き方に共感するとともに、彼らの想いに学ぶ。 | 古代史における東アジア史中の日本や東北の位置付け、中世史における倭寇の活動等を通して、国民国家を相対化する。 | 近代史、特に明治以降の日本史学習を通して、国籍や民族問題についての理解を深めるとともに、現在の在日コリアンやニューカマーの問題に学習を広げる。 |

が、下の図3で示す通り、互いに関連し合っており、それぞれの学習が他の学習に連鎖するようなカリキュラムの構成をめざしている。

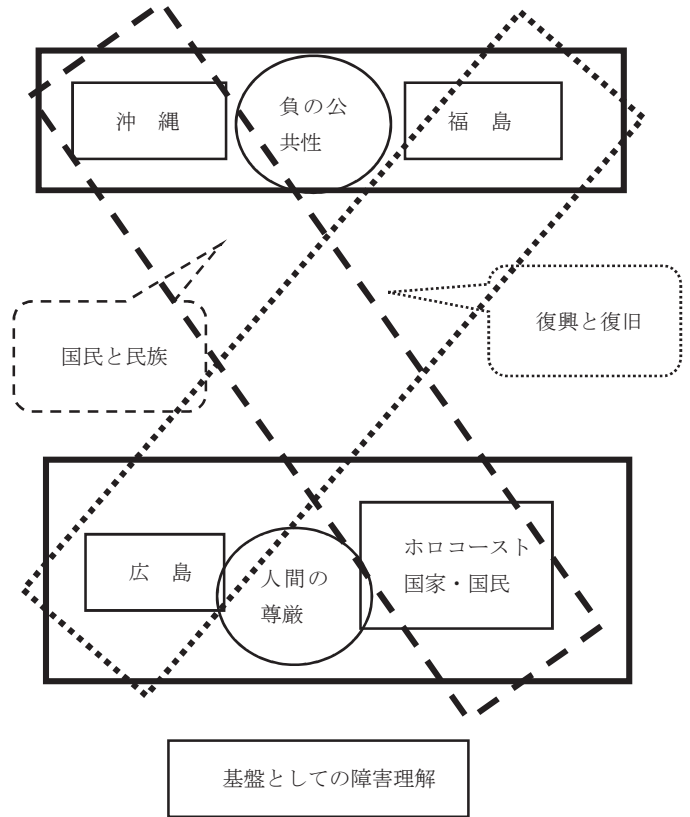


図3 学習の構造

第1学年の道徳学習の概略は次の表4のとおりである。

4. 3. これまでの実践1 ～1年生の学習～

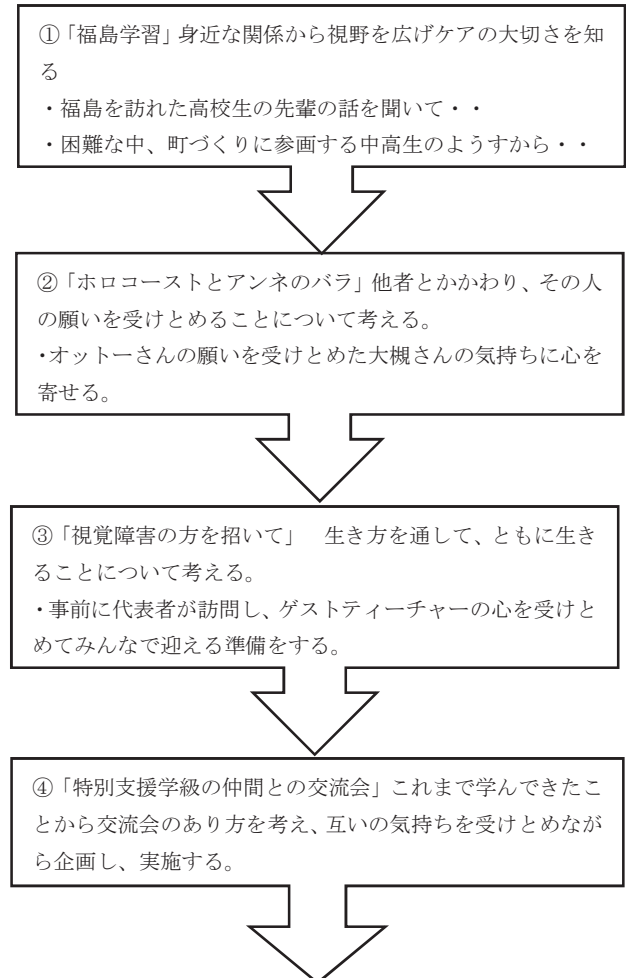
次に、本年度9月までの取り組みについて述べる。表3に示すように、この「ボーダーについて考えよう」の学習は、「障害理解学習」「福島学習」「沖縄学習」「広島学習」「国家・国民を考える学習」の5つに分かれている

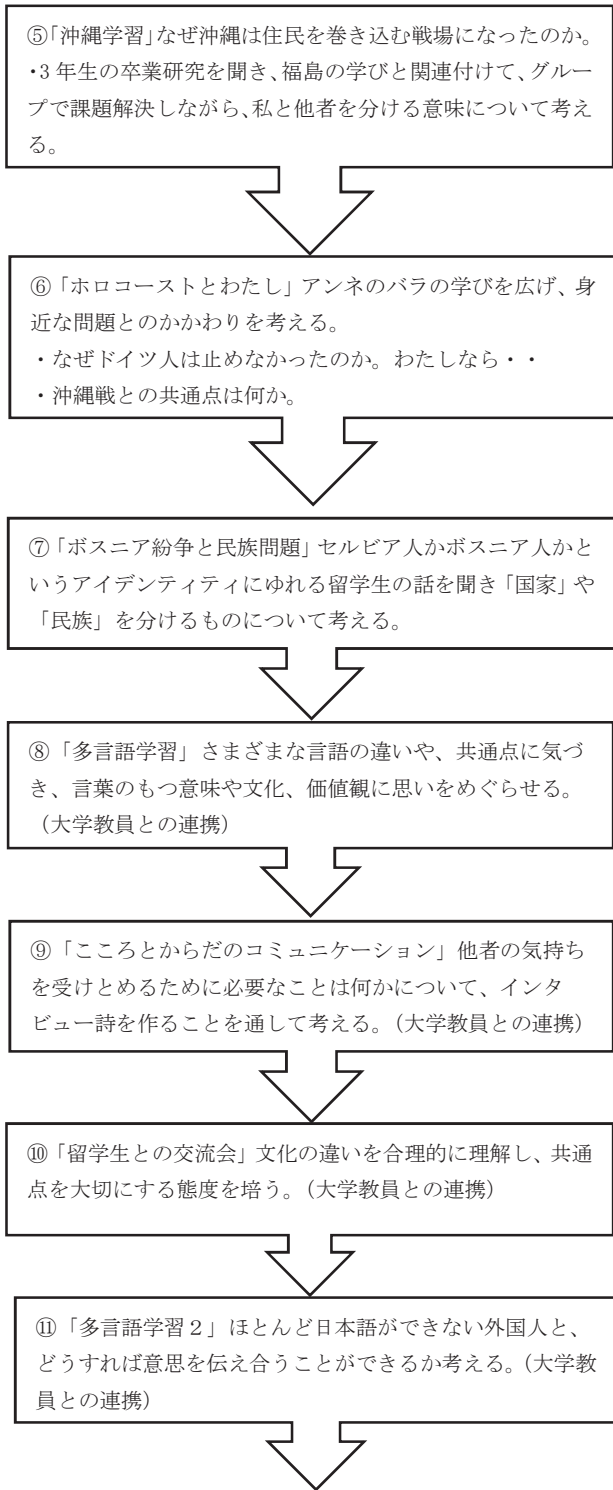
表4 第1学年 道徳学習計画

| | ESDの学習内容 | 道徳の時間の学習 | 他の教科・領域との関連 |
|-------------|--------------------------------------|-----------------|--|
| 1 学 期 | 入学式 宿泊学習 | 新しい仲間とわたし | 国語 学級活動 美・スケッチ・家・調理 理・曾爾の自然 体・登山 地域学習 |
| 2 学 期 | 障害理解学習 異文化理解 卒業式の取り組み 平和の集い | ボーダーについて考えよう(※) | 音・民族音楽 家・食文化 理・環境とエネルギー 国・文学作品を通じた自己理解と他者理解 社・南北問題・民族紛争・平和と人権 保・心身の健康 |
| 3 学 期 | 入学式の取り組み | 1年前のわたしに伝えたい事 | 美・芸術と平和 |

第1学年の学習は、まず1学期に特別支援学級の仲間とのかかわりを中心とした、「障害理解学習」からはじめた。これは「ボーダーをについて考えよう」の学習の基盤であり、他者とのかかわりについて考えるために必要な「ケア」について知る学習として位置づけられるものである。特別支援学級の生徒とは年間を通して学年全体で交流するが、特に学級に入り込んでかかわりを深める生徒がいる。学習の始まりは、特別支援学級との交流とその前後の手紙の交換である。普通学級と一緒に活動す

る度に、特別支援学級の子どもたちが、感じたことを手紙にして渡してくれる。それを毎回読みながら、感想を聞き、特別支援学級に返事を書く。そのような活動を3度にわたって実施した。普通学級の子どもたちは、特別支援学級の仲間が、たどたどしい文章ながらも、うれしかったことや、困ったことを素直に表現している手紙から、少しずつ特別支援学級の子どもたちの願いや思いを受けとめていく。その後、特別支援学級の先生に聞いてみたいことを書かせ、その質問に答えるかたちで、特別支援学級の先生のお話を聞く時間を持った。子どもたちの質問の中心は「何が違うのか、どうして障害があるのかわからない」「先生、障害って何ですか?」というものだった。その後、「障害って何?」というテーマで授業を実施した。話し合いの中からは、「思いはいっぱい心の中につまんでいることがよくわかった。ただそれをうまく言えないだけ。」「人見知りをするわたしも同じ。」「自分のつらさを話してくれたのがうれしい。」「ぼくにできないことができる。」など、特別支援の子どもたちを通して自己理解を深めていくようすが感じられた。2学期からはこの障害理解学習で培った他者とのかかわりを基に、次のような流れで学習を展開した。(表4の※の具体)





このような1年生の取り組みを経て、2年生になった本年度は、福島の中高生との手紙の交換や、小学校での広島修学旅行での学習を思い出し、沖縄との共通点を探すなどの学習を加えながら取り組んだ。

4. 4. これまでの実践2 ～本年度の実践～

ここでは、特に2年生の道徳授業の中で、行事と関わらせた体験的な学習について述べる。本校の2学年は1学期に臨海実習として三重県答志島を訪れる。答志島は

全国でも珍しい漁業だけで生計を立てることができている地域あるだけでなく、今も残る寝屋子制度という擬制家族によって人間関係を培う稀有の場所でもある。そこで出会った方々の生き方から、実習後に以下の4つの問いを子どもたちに与え、グループで話し合いながら考えをまとめていった。

- ①寝屋親と寝屋子の関係を聞きとったことから、寝屋親と本当の親との関係は何が違う(同じ)か、またそれはなぜか。
- ②他人同士で何年も、同じ家でくらすことができる秘訣は何か。
- ③島の人たちは「答志島の人間だ」ということを強く意識し、そのことに誇りを持っている。でも「海を守る」ということで「島の人間」であって「地球人」だともいう。そんな気持ちはどうして生まれるのか。
- ④海女の方がいわれた「この島は何もない。でも何もない島で生きるわたしは幸せです。」という言葉の意味は何か。

こどもたちは、話し合いを深めることによって、時には意見を対立させながら、次のような新たな問いを持つようになっていった。それは次のようなものである。

- ①の問いからは「家族のきずなは血のつながりがあれば自然にできるものなのか。」
- ②の問いからは「協同体験が人間関係の摩擦を修復するのなら、自分たちの関係や社会のさまざまな問題にそれをどう生かせばいいか。」
- ③の問いからは「答志島の人は島の人間という意識が強くなるほど、海や他者の大切さがわかるようになるが、それはなぜか。」
- ④の問いからは「一人が豊かになるより、みんなが少しずつ豊かになったほうが島全体が豊かになるのはどうしてか。」

そして、さらに、この新たな問いの話し合いから、次のような答えを導きだした。

- アイデンティティは自然にできるものではなく、だれかとともにつくっていくものであり、自分が納得してできるものでもある。
- 生態系をしっかり守っているから答志島は漁業で成り立っている。
- 寝屋子制度が島の結束をつくり、そのところが広がっていくのに島の行事が大きな役割を果たしている。

このような次々に新たな問いが生まれる学習の展開が、先に表3で示した学習計画を一部修正することとなり、2学期の文化祭とタイアップさせた取り組みを経て、現在は3年生の沖縄修学旅行の取り組みへとつなげた次の図4で示す学習計画に基づいた取り組みとなっている。

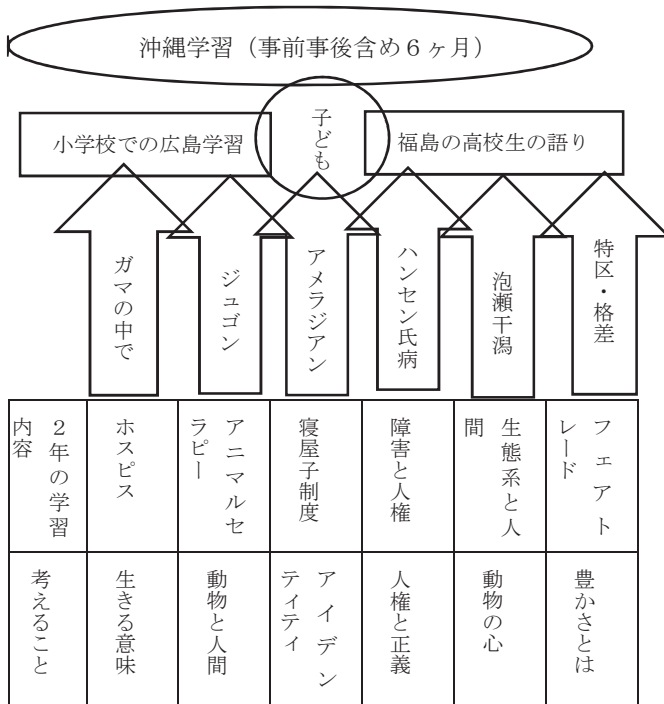


図4 今後の学習の構造

5. まとめにかえて ～子どもの変容から～

授業は、実践のところで述べたように、1年次より3年間の見通しを持って、年間計画に基づいて進めてきた。指導者の意図は2年を経た現在も揺るがず実践できているが、具体的な学習内容については、特に本年度後半からは子どもの学習の深まりや興味関心の方向にあわせて、修正しながら行っている。それは、子どもの意見を基に子どものナラティブ（語り）の変容を追いながら授業を進めてきたからであり、その意味で、子どもの成長がこの学習を支えているといってもよいと思われる。子どもの話りの変容を少し挙げることによって、ここまでの成果と課題としたい。

1年生の段階では、さまざまな他者との出会いが自分を見つめるきっかけとなっていることが読み取れる。例えば、「コリアンタウンに行って他者の立場に立って考えることや情報を自分でしっかり判断することの大切さを知った」と話した子どもは、ヘイトスピーチを聞いた時の悲しみから在日の方のころを知ったという。また、「障害者と自分は違う人間だと思っていたが、アンネやボスニアのことを知ると、なぜか障害者も自分も同じだと思えたから不思議だった」「はじめ自分が引いていたボーダーが消えていくことが実感できた」など、さまざまな学習が繋がっていくことを感じた子どもも多くいた。そして、「人のぬくもりっていいなあ、と思った」という情緒的なものもありながら、「ボーダーにはいいものと悪いものがある」という子どもたちなりの結論のようなものを導くこととなったが、「ではそもそもボーダーは

だれが何ために引くのか。誰かが得をするからか」という疑問を残して1年生の学習を終えた。そしてその「ボーダーを引くこと」や「私と他者」という問題から「アイデンティティ」へと2年生の学習はつながっていった。

家族について考えている時、実父と離別し新しい父親を全く受け入れようとしないA子は最初こう書いてきた。「先生の考えは見え見えだけど、せっかくだから乗ってあげる、でもわたしの考えは変わらないからね・・・」2度目のワークシートにはこう書かれていた。「寝屋子の〇〇さんが「実の親に言えないことでも寝屋親には言える、と言ったことに、なぜ、と思ったけど、自分のことを考えると、私と親の間にだれか信頼できる人がいれば私の考えも少しは変わるのかな、と思った。もし答志島に私みたいな人がいたら聞いてみたい。」そして最後の話し合いの後には「家族って結局は一緒に暮らすのがふつうだからきずなは自然にできるとは思ってしまうのだろう。家族も他の集団のように家族になると考えると、わたしは家族になることを拒否している。ちょっとだけ、ほんとはちょっとだけ、自分を変えてみようかな。何かが変わるかもしれないから・・・」アイデンティティの揺らぎを経験しているA子は、きっと「自分のアイデンティティは自分で決める」ということを、もがきながらも理解できるようになったと思う。

また、答志島のくらしと豊かさの学習は、フェアトレードの学習につながり、フェアトレードに取り組む大学生にインタビューした生徒の中には、「途上国だけでなく、一人一人が夢や可能性を持つことができる社会は日本にもあるのだろうか」と学級で発言し、そのことがきっかけで沖縄の多文化社会の現状や、沖縄のハンセン氏病患者が平和の礎に名前がないのはなぜかという学習を設定することができた。そしてこうした異文化理解や人権にかかわる学習が、「人権を考えていたら、それは環境を守ることになって、他の動物の命を守ることになるから、人権問題はすべての生き物が生きる権利のことだと思う」「だれかの正義はだれかの不幸につながることもある、ということを知った。絶対的に正しいということはこの世にあるのだろうか。」という子どもの意見にあるように、一つの学習がさまざまな学習に転嫁し、また学習が人間の生き方を問い、自身の生き方を模索するような学習になっていきつつある。このことが最初に述べた ESD に取り組む第一の教育的意義であると思う。

子どもたちは1月末に答志島にボランティア活動に行く。それは自分たちに豊かさやアイデンティティについて考える材料を与えてくれた漁師や海女の方々とともに、もう一度自己と他者（自然も含めて）との関係性を問う良い機会になることと信じている。

本実践の一番の成果は、この例が示すように、子どもの変容をじっくり見つけ、指導計画を基にしながらも、子どもの変容に合わせて取り組んでいくこと、そしてそうすることが、子ども自身が新たな問いを立て、そこか

らさらに新たな疑問を生じさせ、子どもの問いが次の学習内容をつくる、つまり子どもの問いを基に単元を作る授業（学習）が構成できるようになったことである。

道徳教育は教育の根幹である。道徳性と無縁の教育などありえない。だからこそ、日本中にユネスコスクールを広め、2014年に向けてさまざまな取り組みを展開してきた日本のESDの実践の蓄積を、「特別な教科 道徳」の実践にどのように生かすことができるかが、今後の日本のESDの推進にとっても重要な課題であると思う。

注

- (1) 日本において先駆的にESDの理論や実践を紹介してきた永田佳之は、ESDの実践が始まりつつあった2005年に、様々な教育を包含する概念であるESDについて以下のように述べている。『国連・持続可能な開発のための教育の10年』が始まった。しかし、いまだに『持続可能な開発のための教育(ESD)とは何か』という質問が繰り返され、多くの人は答えに窮しているのではないだろうか。(永田佳之、2005、『持続可能な開発のための教育』の真義とは—国際シンポジウムからの示唆— 国際理解36号、帝塚山学院大学国際理科教育研究所、p.48) 永田のこの指摘のように、以後ESDにかかわる多くの実践者はESDをどのようにとらえ、どう指導していくかについて戸惑いながら学習を進めてきたといえる。しかし、永田はなぜESDが開発教育、環境教育、人権教育などの多くの教育を取り込む包括的概念として打ち出されるに至ったかの理由について、「ESDは、人間社会の営みの底流にある意識を変えていかねばならない状態に私たちの地球社会は置かれている、という危機意識の現れとして捉えることができよう。」と述べ、さらに『価値観やライフスタイル』もしくは『文明の形・暮らしぶり』の変革まで求めるのであれば、個々人のスピリチュアリティを醸成することに本気で取り組まなくてはならない時代に私たちは生きているのである。(同論文、p.48)とも述べている。さらに「環境教育にせよ、開発教育にせよ、その根幹にあるスピリチュアリティが持続可能な開発に相応しい形で現れない限り、それは付け焼き刃的な対応に終始するであろう(同論文 p.49)」というP.グラブビーの言葉を引用しつつ、最終的には個人の内面に問う学習が求められることを2005年段階で既に示唆している。本実践研究において、道徳性や価値観にかかわる学習を開発する所以はまさに永田が学校教育においてESDが果たす役割を、社会変革の担い手意識を育むことにあり、その中心に道徳教育や価値教育がある、と示したことによる。そ

して、これまでそのことに直接的にかかわるESDの実践が多くは取り込まれていない(注2を参照のこと)という学校現場の実態をふまえたものであることを付記しておく。

- (2) ユネスコスクールESD優良実践事例集(2014 文部科学省/日本ユネスコ国内委員会編)によれば、掲載校84に対し、「道徳の時間」での指導は3校(全て中学校)であった。
- (3) 「道徳が教科に比べて軽視されがち」ということについて例えば、岩佐信道は、震災後の東北の被災地の学校を巡って調査した結果をもとに、多くの教師は、「道徳に時間」で子どもの道徳性が育つとは思っていないという実態について述べている。岩佐信道、(2015)、「留学生と一緒に考えたこと」、言語と文明13巻、麗澤大学大学院言語教育研究科、pp.137-144
- (4) 貝塚茂樹、(2013)、「道徳の教科化に向けた論点整理」、月刊教職研修、492号、教育開発研究所、20 pp.34-35
- (5) イングランドなどヨーロッパの市民性教育については、主に次の論文を参考にした。
橋崎頼子、(2014)、「人権を基礎におくシチズンシップ教育カリキュラム—欧州評議会の小・中・高段階の教師用指導書の連続性に着目して—」奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要、第23号、奈良教育大学教育実践開発研究センター、pp.111-119
- (6) 水山光春、(2009)、「政治的リテラシーを育成する社会科—フェアトレードを事例とした環境シチズンシップの学習を通して—」、社会科教育研究第106号、日本社会科教育学会、pp.1-13
- (7) 山脇直司、(2004)、『公共哲学とは何か』、ちくま新書
- (8) 河野哲也、(2011)、『道徳を問いなおす』、ちくま新書
- (9) キャロル・ギリガン、(1997)、生田・並木共訳、『もう一つの声 男女の道徳観の違いと女性のアイデンティティ』、晃洋書房
- (10) ここで述べる、アイデンティティの多層性と多文化社会の問題の背景には、近年のグローバル化による「国民」の文化的・民族的多様化が進んだことがある。従来の「国民」概念の再考、つまり「国民」とはだれであり、「国民」になるとはどういうことで、「国民」と「市民」との関係はどうなのかということが、日本の学校教育においても大きな学習課題となってきた。多文化共生社会のあり方を、従来の「寛容の精神」つまり理解できないが認める、というのではなく、対話や活動を通して相互浸透していく関係へと向かう学習内容が求められている。

そのためには、子どもたちの身近な他者とのかわりを基盤としながら、自己の成長における他者の存在の重要性に気づき、他者性を取り込みな

がら自己理解と社会性を培うような学習を展開する必要があると思われる。