

他者との出会いが生起する「深い学び」についての一考察

－「自他の関係性の再構築」にかかわる道徳授業の実践から－

小嶋祐何郎
(奈良教育大学附属中学校)

Outcomes of Encounter with Others: a study for Realizing deep Learning
A lesson Practice of Moral Education for “Reconstruction of Self-other relationship”

Yujiro OJIMA
(Junior Highschool Nara University of Education)

要旨：「主体的・対話的で深い学び」を柱とする次期学習指導要領が公示された。今回の改訂は、「社会に開かれた教育課程」というキャッチコピーにあるように、学校教育がこれまでの国民国家型教育からポストモダン社会に対応した新しい教育方法と内容を求めていることを示している。中でも「深い学び」は他の2つ、すなわち「主体的」「対話的」に比べ抽象的であり、教育現場ではどのようにとらえるべきか様々な議論が起きている。本稿では「深い学び」を「答えのない課題をじっくり時間をかけて考察探究し、他者と出会い対話しながら自ら価値を選び取る能力を育てていく」ための学びととらえ、道徳教育の観点から実践を通して考察したものである。実践研究からは、子どもが他者との出会いによって他者性を自己の中に取り込みながら変容（成長）していく姿が実感できた。

キーワード：道徳教育 Moral Education
深い学び Deep Learning
アイデンティティ Identity
関係性 Self-other relationship

1. はじめに

1. 1. 新学習指導要領と道徳教育

平成 29 年 3 月 31 日、文部科学省は小・中学校の学習指導要領を公示した。しかし公示に先立って、既に学校現場では、2014 年 11 月の諮問段階で「アクティブ・ラーニング」が注目を集め、さらに 2016 年 8 月の「審議のまとめ」では、「社会に開かれた学校教育」という文言で、これからの学校教育が学校内だけで完結するものではないことが示された。

これらは、従来の学習指導要領改訂における学習内容の見直しだけでなく、学び方やさらに何をどのように学ぶのかということにまで踏み込み、学校とは何かを問うという、これまでの学校教育全体のあり方の変革を求めていることの現れであると考えられる。

このような教育改革の流れの中で、今日の学校現場の喫緊の課題となっていることが「特別の教科 道徳」への対応である。小学校では、2018 年度、中学校では 2019 年度から実施されることとなり、学校における道徳教育は大きな転換期を迎えている。

道徳教育の抜本的な改善・充実と位置付けられている今回の改訂であるが、では、なぜ今、学校教育の転換の

中核として、道徳教育の抜本的な改善・充実が必要なのであろうか。まずそのことについて、特に近年の子どもの道徳性の欠如の問題について考えたい。

1. 2. 道徳教育の新しい展開が求められる背景 ～規範意識の低下への対応からグローバル化の対応の視点へ～

今回の学習指導要領の改訂に先立って、道徳教育の改善については、既に 2013 年 2 月の「教育再生会議（第 1 次提言）」や 2014 年 10 月の中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」等において繰り返述べられている。

これらの文章では、まず、いじめ問題の深刻化に象徴される子どもの問題行動の多発、深刻化という道徳性の欠如が挙げられている。しかし、本当に子どもや若者の道徳性、特にこれらの文章が指摘している規範意識の低下やモラルの乱れは事実としてそうなのであろうか。

例えば、山岸 (2006) は、子どもの約束概念について、どのような状況では守り、逆にどのような状況では約束ではない他の状況を優先するのかということから分析・整理している⁽¹⁾。この研究は、小学校 2,4,6 年生を対象に 1981 年の調査と比較して行われているが、その結果、今の小学生も 1981 年と同様、学年が上がるともに拘

束性のある約束を守るようになり、また同時に大人からの命令や依頼などに対する拘束性が減っていくという発達傾向が示された。これは、今の子どもたちが以前に比べて規範意識が低下しているという見解とは異なる結果を示している。

さらに、1981年に比べて、現在の子どもは大人からの圧力で約束を破棄することが減っており、また他者の気持ちに関与する状況では約束を破る傾向が強くなり、6年生では、集団内での義務を果たすために約束を破ることが減少しているという結果も出ている。つまり、現在の子どもは1981年に比べて、大人の圧力や干渉に左右されず、また集団の制約よりも他者との関係性を重視する自主性が発達していると考えられるべきではないのだろうか。

また櫻井(2011)は、小中高大それぞれの道徳的判断の発達について1984年から2008年までの長期にわたって数年間隔で調査したが、1984年と2008年の差がなかったと結論付けている⁽²⁾。

このように、山岸、櫻井の研究からは、子どもの道徳性の発達の課題や規範意識が低下しているという結果は出ておらず、むしろ他者のことを考えて行動する子どもが増えているともいえるのである。成長するにつれ、大人や権威者の拘束から離れ、既存の規範に縛られず、柔軟に判断し行動できるようになることは、まさに道徳性の発達にとらえてよいであろう。

このような子どもの実態をふまえず、モラルの低下を声高に唱えることは、むしろ子どもを一定の規範意識に押し込め、子どもが価値について考えることを妨げる道徳教育を進めることになりはしないだろうか。

とはいえ、道徳教育の改善が必要ではない、というわけではない。そこに社会の急激な変化、特にグローバル化の急激な進展の視点を据えたいと思うのである。今日いわれている学校教育の転換とは、グローバル化を中心とする様々な社会の急激な変化が引き起こす予測困難な社会、持続不可能な社会にあって、答えのない課題を他者とともに考え続けていくための教育のあり方が求められているのである。そしてその基盤としての道徳教育の抜本的改善・充実であり、さらにその具現化として「特別の教科道徳」の設置があると考えられる。

2. 「主体的・対話的で深い学び」と道徳の授業

2. 1. 深い思考・深い学びについて

今回改訂された学習指導要領の柱は「主体的・対話的で深い学び」である。この「主体的・対話的で深い学び」の中で、とりわけ「深い学び」は他の2つに比べて抽象的であるため様々な解釈が可能で、学校現場では「深い学び」の具体について議論になっている。「深い学び」の重要性が指摘される背景には、先に述べたグローバル化の進展がある。異なる文化や価値観を持つ人々との相互理解の難しさを前提としつつ、共に生きていく多文化共

生社会の実現化である。新学習指導要領にも「あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。⁽³⁾」とある。先行きが読めない未来を、異なる価値観や生活様式、異見を持つ他者と共に構築していくためには、他者に共感したり、他者の思いをイメージする力とともに、深い思考に基づく深い学びが重要となる。

こうした社会的背景を受け、国立教育政策研究所は2013年の「教育課程の編成に関する基礎的研究」の「報告書5」において、思考力とは「一人ひとりが自ら学び判断し、自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し。さらに次の問いを見つける力」と定義した⁽⁴⁾。さらに国立教育政策研究所は2014年に「21世紀型能力(試案)」を提案し、思考力を21世紀型能力の中核として位置付け、具体的に「問題解決・発見力」「創造力」「論理的・批判的思考力」「メタ認知」などから構成されると説明している⁽⁵⁾。

このように、21世紀型能力を背景にした新しい学校教育のあり方が大きな課題となっている現状にあって、道徳性の育成は極めて重要であり、だからこそ「特別の教科 道徳」をどう位置付けるのかが問われるのである。そこで、道徳性の育成における「深い学び」とは、現代が混沌とした多様な価値の並立する時代だからこそ、子どもが教師、あるいは教師以外の他者とともに、答えのない課題を考え、学びあいながら答えを探し出していくために、「じっくり時間をかけて問題を考察探究し、他者と出会い対話しながら自ら価値を選び取る能力を育てていくこと」ととらえて実践研究を行った。

2. 2. 道徳授業における「深い学び」を構成する4つの学び

子どもが自ら価値を選び取るということの背景には、既存の価値を有しながらも、常にそれを問い、自己の行為を絶えず振り返り、新たな価値意識を生み出していくことを含意している。そのような価値意識の変容を促すものとして他者との出会いがある。ここでいう他者とは人だけでなく自然環境や、本なども含まれるが、思春期においては、現実には悩み、苦しみ葛藤しながらも、自己の人生を生き抜こうとしている他者との出会いが何より重要である。出会いを通して、「悩み葛藤しながら生きているのはわたしだけではない」ということに気づき、出会った他者の希望や悩み、葛藤を理解し、受け入れながら自己理解を深めていくのだと考える。人は他者とのかわりを通して人間としての生き方を問題にし、どのような価値に基づいて行動する(生きる)かを見出し、それを遂行することによって自己の在り方を方向付けていくととらえるのである。これらを背景に、実践にあつ

ては道徳における「深い学び」を次の4点に整理して実践研究を進めた。

- ①他者と出会い対話することによって、議論を深め、多様な価値を認識し、自己を振り返る学び。
- ②既存の見方や価値観に固執せず、新たな視点や発想からとらえ直す学び。
- ③他者との出会いや対話が生み出す共感的理解や深い思考によって、子ども自らが新たな問いを立て、さらに追究していく学び。
- ④多面的かつ総合的（ホリスティック）なものの見方や考え、感じ方を大切に、多様な価値観や考え方を結びつけ、統合し、新たな価値意識を生起させる学び。

3. 実践について～他者とので出会いを中心に構成した中学校3年間の道徳カリキュラムの開発～

3. 1. 教科・総合的な学習の時間をつなぐ道徳カリキュラム

カリキュラムは、道徳学習の方法を次のように定め、3年間を見通して作成した。

①状況に応じて必要となる価値を選び取る力、他者のニーズを読み取る力を育む。そのような力を育むために、内容項目の道徳的価値をコアとしてとらえるのではなく、例えば「いのち」という概念からそれにかかわる様々な価値（思いやり、自然への畏敬の念等）を子どもが葛藤しながら構成的に育てていくというカリキュラムの構成にする。

②自己理解と他者理解を深めることによって、「わたし」と「他者」の個の問題や関係を問うのではなく、わたしと他者をとりまく空間（社会とのかかわり、社会の広がり）を問う。わたしと他者がつながったら自分の何が変わり、そのつながりがどのような新しい関係や、その背景にある空間を変えていくのかを考えていく。

③①②のような学習を成立させるために、教科(社会科)や総合的な学習の時間を関連させた道徳授業のカリキュラムを開発する。

具体的な授業場面では、子どもは多様なレベルで様々な人に出会い、生き方に触れ、心を揺さぶられ自己の生き方を振り返る。そしてその人ともっとかかわりたい、その人のように生きたい、もっとかかわれる自分になりたいと思うようになっていく。3年間のカリキュラムの概要を次の表1に示す。

3. 2. 道徳授業に果たす総合的な学習の時間の役割

表1に示すように、学習においては、必ずその学習の基本課題を設定するが、それは教科の認識を経て、総合的な学習の時間において構造化されていく。また他者への共感という視点からも、道徳性を育む場としての総合的な学習の時間の役割は大きい。一般的に共感とは認知的

共感と情動的共感があるとされるが、両者の関係性について、鹿子木（2014）は、向社会性の研究において共感能力の発達が必要な概念であると述べている⁽⁶⁾。鹿子木は認知的共感と情動的共感、子どもの発達初期には存在するが、認知的能力の発達に伴い、他者との関係性を理解していく中で、共感とはポジティブにもネガティブにも機能する場合があるとし、相手の気持ちを推測できるということは、相手を苦しめようという目標を持つと

表1 3年間のカリキュラムの概要

	第1学年 (2015年度)	第2学年 (2016年度)	第3学年 (2017年度)
学習 テーマ	ボーダー（境界）について考えよう	わたしとは何者か	わたしとは何者か。わたしと他者をつなぐものは何か
道徳の 授業	①基本課題としての特別支援学級の仲間との相互理解 ②グループ学習と全体化（地域の障害者とのかかわり・ボスニアからの留学生の話等）	①基本課題としての家族のアイデンティティ（答志島の寝屋子制度から考える） ②グループ学習と全体化（障害者自立支援施設やホスピス訪問等）	①基本課題としての沖縄アメラジアンアイデンティティ形成 ②グループ学習と全体化（移民・難民問題を中心に）
総合的な学習 時間・ 社会科 との関 連	【総合】宿泊学習 【社会科】 国民国家や民族・地球市民の地理的理解	【総合】答志島臨海学習 【社会科】 古代・中世の国家と辺境の問題。マージナルマン	【総合】沖縄修学旅行 【社会科】 国家、国民と市民、地球市民と今日の課題。多文化社会の中のわたし

いうマイナスの側面を指摘している。それを乗り越えるためには、認知的共感だけでなく、他者の役割取得、すなわち他者性を自己の中に取り込んでいくような感情の共有を図ることが重要である。そのためには、総合的な学習の時間と道徳の授業を往還しながら主題に迫っていくカリキュラムが必要となるのである。

そこで授業では、学習ごとに自己と他者との出会いの経験を振り返り、より深く考えるために、次のような問いを教師から投げかけた。

- ・自己と他者の間にボーダーがあるとすればそれは何か。またなぜそのボーダーを引くか。
- ・出会った他者と自分との応答からわかる「人間の本性」とは何か。

- ・人と人がかかわり合う（分かり合う）ためには何が必要か。
- ・自分のグループが出会った人からの学びと、他のグループの学びの共通点は何か。

そして、教師の発問をもとに子どもの立てた新たな問いが、次の単元を構成していくという学習方法をとる。このようにして、次々と子どもが新たな問いを立て、それを学習課題として次の学習が構成され、深い思考のための学習教材となるようカリキュラムを構成した。

3. 3. 第2学年の実践から

表1で示したように、2学年では、1学期に臨海実習として三重県答志島を訪れた。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る地域であるとともに、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を通して実習後に、まず教師から次の問いを子どもたちに与え、グループで話し合いながら学習を進めた。⁽⁷⁾

- ①寝屋親と寝屋子との関係の聞き取りから、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他人同士でも、同じ家で何年も一緒に暮らせる秘訣は何か。
- 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、誇りを持っている。でも、「島の人間」であると同時に「地球人」でもあるという。それはなぜか。
- ④海女の方が言われた「この島は何もない。でも何もない島で生きるわたしはしあわせです。」という言葉の意味は何か。

子どもたちは時には対立しながらも話し合いを続け、次のような新たな問いを立てた。

- ①の問いからは、「家族の絆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、「協働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よいか。
- ③の問いからは、「答志島の人は島の人間という意識が強い人ほど、同時に海や他者の大切さが分かるようになると感じるが、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と考えるのはどうしてか。」

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出した。

- 家族は、家族であるのではなく、家族になるのだと思う。そう考えるとアイデンティティは誰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ある。
- 島中で生態系をしっかりと守ることによって、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、その心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。その中で島の人たちは互いの心を理解していく。

学習の過程で、子どもたちは少しずつ「他者の心を知ろうとすると自分のことがより深く分かるようになる」と考えるようになっていった。そして「どうすれば他者の心を理解できるのか」という問いを立て、2学期の文化祭の「見えないこころの博物館」作りへと展開し、さらに3年生の沖縄修学旅行の課題へと発展していった。その活動の概略を次の表2で示す。

表2 「見えない心の博物館」づくりと3学年の学習の関連

博物館づくりのテーマ	訪問先・学習方法等	3年生の沖縄修学旅行の学びへ
動物に心はあるか	昆虫博物館訪問 アニマルセラピーや ドッグトレーナーのお話	泡瀬干潟の生き物と開発 ジュゴン
障害者の方の生き方から学ぶ	障害者自立支援施設訪問	沖縄ハンセン氏病施設訪問
死を迎える人の心にどう寄り添うか	ホスピス訪問	ガマでの体験
寝屋子制度からアイデンティティを考える	答志島の方へのインタビュー・ボランティア活動	アメリカンのアイデンティティ
発展途上国の子どもの心を探る	シャブラニールの方のお話と資料学習	先進国とフェアトレード
アンネの心を探る	アンネのバラ教会訪問	沖縄市の多文化共生のようす

3. 4. 第3学年の実践から

第3学年の学習の基本課題であるアメリカンのアイデンティティの問題は、修学旅行の事前学習（総合的な学習の時間で実施）において、訪問先にアメリカンスクール（沖縄の女性とアメリカ軍兵士の間に生まれた子どもが通う学校）を選んだ子どもの課題意識からはじまった。図2は、学習過程の概略である。ここでも価値意識を形成するための基盤となる知識の構造化のために「総合的な学習の時間」を活用している。

道徳の時間では、「アメリカンの子どものアイデンティティは何か」という問いから、「アイデンティティは一つでなくてよい。」「アイデンティティは自分で決めるもの。」「自分の存在そのものがアイデンティティになる社会が多文化共生社会にはふさわしい。」等、アイデンティティについて深く考える時間となった。そして、「存在そのものがアイデンティティになる社会とは。」「所属意識が持てない人はアイデンティティがないのか。」とい

表3 子どもの問いの変容例

最初のこどもの疑問 (総合の時間)	教師の発問 (総合の時間)	こどもの立てた新たな問い(道徳の時間) ⇒次の学習
アメラジアンスクールにはどのような子どもが通っているのか	アメラジアンスクールの子どものアイデンティティは	アンデンティティは住んでいる場所で決まるのか。それとも一緒に暮らした人で決まるのか
どんな学習内容や方法で学んでいるのか		集団への所属意識が持てない人はどうやって生きるのか
どんな希望や悩みを持っているのか		
基地の近くの子どもは基地をどう思っているのか		

う問いが立てられ、2学期の移民・難民学習へとつながっていった。

4. 「深い学び」を考える ～子どもの変容から～

本実践は、はじめに3年間のカリキュラムの概略を考えて取り組んだが、具体的な学習内容については、子どもの学習の深まりや疑問に合わせて修正しながら実施した。その意味で子どもの成長が学習を支えてきたといえる。

2学年の家族の学習では、実父と離別し義父を受け入れられない子どもが「家族って一緒に暮らすのが普通だから絆は自然にできると思ってしまう。でも家族になると考えると、わたしはそれを拒否している。」と自己を見つめ、学習の深まりとともに「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。」と結んでいる。このような自己のアイデンティティの揺らぎは3学年の難民との出会いによっても起きている。

また、答志島の豊かさの学習はフェアトレードの学びへと発展し「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。」という発言から「沖縄のハンセン氏病患者の名前が平和の礎にないのはなぜか。」という学習に発展し「誰かの正義は誰かの不幸につながることもあることを知った。絶対的に正しいということはこの世にあるのだろうか。」という子どものように、一つの学習が他の学習に転嫁し、生き方を模索する学習となった。

そこで、本学習における「深い学び」の生起について、子どもが新たな問いを立て、立てた新たな問いが次の深い思考のための学習材となっていることを、3学年の「わたしと他者をつなぐもの～移民・難民のアイデンティティを通して～」の学習過程(表4)から検証したい。

注目したいことは、どの発言も自己形成における他者の役割について言及していることである。それは、この

3年間で様々な人に出会い、自己と他者について考えてきたことの結果として、それぞれの具体的な人間を念頭に置いての発言であったと思う。3年間ずっとアンネと

表4「わたしと他者をつなぐもの～移民・難民のアイデンティティを通して～」の学習過程(2017・9 授業実施)

学習内容	子どもが立てた問い	問いからの新たな思考(授業での発言)
教師が訪問したノルウェーの中学生の手紙から1	ソマリア移民の子のアイデンティティは。	アイデンティティが複数なのは自然なことであり、それが国や民族でなくてもいいのではないか。
教師が訪問したノルウェーの中学生の手紙から2	コソボ移民の子がわたしは特別、と思うのはなぜ	周りの人の受け入れる気持ちがそういう考えにした。人のアイデンティティの形成には他者の存在が大切。
アンネのバラを育て広めている方への訪問	わたしがアンネに惹かれるのはなぜ。地球市民とは。	つながりは同情ではなく共感で生まれる。地球市民とは国や民族を超えて他者と共感できる人のこと。
福島の被災者に寄り添うルワンダ難民の方の話	難民なのになぜ他国の人間の苦しみに寄り添えるのか。	人は悲しみを共有できず苦しみを分かち合える。他者を自己に納めることがアイデンティティになっていく。
神戸で暮らすインドシナ難民の方の話	なぜ難民は自分のアイデンティティに苦しむのか。	自分に誇りが持てたら所属意識以外の「自分」というアイデンティティが持てる。だから他者の存在が大切。
奈良で暮らす中国残留孤児の方の話	家族がアイデンティティの悩みから救ったのはなぜか。	悩んでいる自分を受け入れる人の存在が苦しみを減らしてくれる。それが共感ではないのか。
難民を支える人たちの話	彼らが自分は地球市民だと断言できるのはなぜか。	相手の立場に立つことができた時、人は苦しみを共有できる。共に生きることができる。
アジア学院のボランティアの方の話	人はなぜ他者のために生きるのか。	分かち合うとは分かり合うこと。他者が共に生きるわたしをつくっていくと思う。

アンネのバラを追いかけてきた子どもは「はじめはかわいそうな同情すべきアンネと思っていたが、日記を読むうちに同じ悩みや喜びを持った一人の同年齢の女の子と思うようになった。今はユダヤ人としてのアンネと話し

ているとは思わない。」(下線部筆者)この子どもは下線を引いたように「いつでも今ここでアンネと話している気持ちになる。」という。さらに「知れば知るほど分からないことが増えてさらに気持ちが近づいていく。国や歴史を越えて生きる意味を考えたい。」と語る。また福島の大震災に毎年コーラスグループの一員として訪れている子どもは「小学生とハイタッチした時の感覚がわたしを福島に引き寄せている。」と述べ、そこから人と人とがつながるには「相手を自分の中に納めること」と考えた。

難民について考えた3つのグループは、それぞれ、「自分が苦しいのに他者のために生きることができるのはなぜ」「難民はどうやって自己のアイデンティティを確立するのか」「なぜ自分は地球市民だと断言できるのか」という問いをたてて考えた。そして、それぞれのグループが自分たちのたてた問いに答える過程で、新たに「アイデンティティを形成する他者の役割は」という共通の問いを生じたのである。そこには、他者の考えに耳を傾け、多様な視点から生じた考え方を統合し、新たな問い＝新たな価値へと向かう学びへと思考が深まっていく様子が見てとれる。そして、子どもの「分かち合うとは分かり合うこと。他者が共に生きるわたしをつくっていくと思う。」という発言に集約されていったのである。

5. 今後の課題 ～他者との出会いが生み出すもの～

最後に、このような他者との出会いが、子どもたちの「他者との関係性の再構築」や「自己を取りまく社会の再構成への意欲」にどのようにつながっていくのかについて述べたい。

「わたしと他者をつなぐもの」の学習の後、子どもたちは「Reason d'etre (存在意義)」という題の劇を作成し文化祭で上演した。劇のあらすじやセリフは子どもたちが話し合いながら作っていったが、その中で、繰り返し読まれた詩があった。それは次のようなものであった。「愛情が尊いという人たち、生きていく人が尊いという人たち。じゃあ、好きでない人や生きていない人は尊くないのかな。」これが、子どもたちが3年間で培った人間観であったように思う。直接「いのち」という題材で授業を実施してはいないが、彼らは様々な他者との出会いを通して、「いのち」や「人間の尊厳」等について考え、出会いごとに仲間とともに話し合い、考えを深めながら自己と他者との関係性の中から一つの価値を見つけたように思う。その後さらに、卒業研究でアイデンティティを研究したり、何にでも化ける狸の子どもが「本当の自分は何だろう」と考える絵本を作って幼稚園で読み聞かせをしたりなど、様々な活動が続いた。卒業研究では、ガンジーの生き方から他者への惜しみない献身という生き方へと彼を導いたものは何か、アンネを通して時間や空間を越えて共感できることがあるという実感を得たこと、フェアトレードの精神は身近な一対一の関係から構

築できる、などについて発表した。このように3年間を通して子どもたちが同情から共感へ、そして他者性を自己の中に取り込んでいく態度を実感することができる。

また、3学年の2学期はじめ、難民についての学習の開始時に「わたしって何？」という題材で、一人一人に書かせ、さらにそれをグループごとにカテゴリー分類する活動を行った。そして同じ活動を、一連の学習を終えたのちの12月にも実施した。1回目と2回目の結果比較からは、子どもの変容として次の2点が指摘できる。

まず、自分について書いた事柄の数が、子ども一人当たりの平均が、1回目は5.3であったが、2回目は11.6と倍以上に増えたことが挙げられる。そしてもう一つ、分類したカテゴリー数の増加と複雑化が挙げられる。1回目は「所属意識」「身体的特徴」「自分の興味関心」などがほとんどであったが、2回目は「役割」「生物的所属意識」「存在意識」「他者に対するわたし」などの新しいカテゴリーが増えただけでなく、所属意識についても1回目は「クラスのわたし」「家族のわたし」という単純なものが、「クラスで〇〇なわたし」「家族の中で〇〇なわたし」「日本を〇〇ととらえるわたし」などのように単なる所属意識を越えて、所属集団の中の自分についてより深くとらえて考えるようになっている。このカテゴリー数の増加と複雑化は、やはり他者との出会いによって他者を通して自己の存在について深く考えたことや、他者を取りこむことによって、自己をそれまでより多面的多角的にとらえることができるようになった結果であると考えられる。

そして、12月後半に、これまでの道徳授業のまとめとして「豊かに生きるとは」というテーマで、全クラスで授業を実施した。各自が「豊かに生きるために大切に思うこと」をキーワード的に書き込む作業を行った結果、本カリキュラムで道徳授業を行わなかったクラスでは、「愛」「夢」「知恵」「笑顔」「熱情」などの一語で表すことができる抽象的概念がほとんどであったが、本クラスでは、「大切に思える人間関係を持つこと」「自分と他者を同じように愛すること」「小さな喜びを周りの誰かと分かち合えること」「一人では生きられないということ」「他者の幸せを心から喜ぶこと」など、他者の存在に言及したり、他者とともに生きることの大切さを書いた子どもが大多数であった。

このような子どもの姿から、子どもは自己のアイデンティティをメタ的に認知しながら、他者性を取り込む過程の中で道徳的価値を獲得し、取り込んだ他者とともにその価値の実現をめざして行動化していこうとするのではないかと思えるのである。しかし、それを科学的に検証する方法については、未だその方策を明らかにすることはできていない。このことをさらに検証していくためにも、まず自らの実践の場である学校が、本実践のような柔軟なカリキュラムや、互恵的な学びの環境を育てていくことが保障されるよう努力し、研究を継続していき

たい。

「謝辞」

本実践研究に当たっては、奈良教育大学の橋崎頼子先生に3年間にわたって熱心にご指導いただいた。また滋賀県立大学の木村裕先生にも評価方法をはじめとして幅広い視野を提供していただいた。さらにサウス・イースト・ノルウェー大学の北山夕華先生にはノルウェー訪問で多大なご尽力をいただいた。ここに改めて深く感謝の意を表したい。

注

- (1) 山岸明子 (2006) , 「現代小学生の約束概念の発達—22年前との比較」, 教育心理学研 54, 日本教育心理学会 pp.141-150
- (2) 櫻井育夫 (2011) , 「Defining Issues Test を用い

た道徳判断の発達分析」, 教育心理学研究 59, 日本教育心理学会 pp.155-167

- (3) 文部科学省 (2017) , 小学校学習指導要領前文, pp.1-2
- (4) 国立教育政策研究所 (2013) 「教育課程の編成に関する基礎的研究, 報告書 5」
- (5) 国立教育政策研究所 (2013) 「21世紀型能力(試案)」
- (6) 鹿子木康弘 (2014) 「発達早期における向社会性—その性質と変容」, 教育心理学研究 25, 日本教育心理学会, pp.443-452
- (7) 第1学年の学習については次の拙稿において記述したのでここでは省く。

小嶋祐伺郎 (2016) , 「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育成の視点から—」, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第3号, pp.61-71