

学習者の実態に沿った「特別の教科道德」の教材開発・実践（２）

－ 対話を行う場の設定 －

若森達哉

（奈良教育大学附属中学校）

橋崎頼子

（奈良教育大学 学校教育講座（教育課程・教育方法））

森本弘一

（奈良教育大学 理科教育講座（理科教育））

竹村景生・中村基一・尾本潤治・中嶋たや

（奈良教育大学附属中学校）

Development and practice of teaching materials of special subject morality in line with learners' realities(2):
Setting atmosphere for dialogue

Tatsuya WAKAMORI

(Junior High school attached to Nara University of Education)

Yoriko HASHIZAKI

(Department of School Education, Nara University of Education)

Kouichi MORIMOTO

(Department of Science Education, Nara University of Education)

Kageki TAKEMURA, Motokazu NAKAMURA, Jyunji OMOTO, Taya NAKAJIMA

(Junior High School attached to Nara University of Education)

要旨：学習者の実態に合わせた道德授業を行っていく上で対話をいかに行っていくかが重要になる。道德的な様々な問いに対し、互いを認め合い、違った価値観の上で理解し合える答え導き出すために、どのような話し合いの姿勢が求められるのかということを傾聴という言葉を手がかりに考察していきたい。

キーワード：対話 dialogue

P4C philosophy for children

共通理解 common understanding

傾聴 listening closely

１．はじめに

１．１．昨年度実践報告から

昨年度実践(若森ら(2018))においては学習者が解決したい課題に他者との共同で取り組むことで、自己の価値観を見直し、よりよく生きるために思考する方法について思索することをねらいとしていた。本年度でも基本的なねらいは変更せず、道德の授業の在り方について思索する。また、本実践では特に対話を行うための安心感のある話し合いの場をいかにして作り出していくかという点について考察していきたい。

１．２．本校の取り組みについて

本校（奈良教育大学附属中学校、以下本校）では他者との対話を通した自己変容や、意見の深まりを重要視してき

た経緯がある。対話の深まりに重きをおいてきた。その例として本校において植西が取り組んだ聞き手のとしてのメタ認知として「対話を聞く」実践がある（附中六十年のあゆみ,2007,春日）。よき聞き手としての学習者の意識を高め、姿勢を養うことの重要性について研究された例であった。聞き手としての姿勢を学ぶことでより良い対話がなされ、思考や意見の深化が行われるという過程を重要視した取り組みであったとも言える。これは同時に傾聴の価値や意義について触れられた実践でもあった。この実践から着想を経て本実践においても道德科授業において対話を行うための基本的な傾聴の姿勢を学ばせることを身につけさせたいと考えた。

2. 哲学対話について

2. 1. 目指すべき哲学対話の形について

対話には問題解決的な面がある。問題がそこにあるからこそ、意見を出し合い互いの価値観や違いを承認し合い、より良い答えや考えが生まれてくるのである。中心に問題がなければそこに話し合うことの必要性は生まれてくることはないだろう。対話のための対話には主体性がない。対話は目的ではなく、手段、手法だと考えるべきだろう。そのことから、道徳科として対話を行うときに重要なのは個々それぞれの意見が出されるだけで終わるのでは無く、共通の了承が得られる意見が生み出されることにあると考える。それは単なる意見の同一化や教え込みとは違い、個々の価値観や考えの違いを承認しつつ、共通で納得できる考えを探すという取り組みである。苫野（2017）はこれを「共通了解」と述べている。

しかし、「共通了解」を得られるような対話にたどり着くには前提として「場」の空気が重要になる。どのような良い意見があがろうと対話に参加している者が敵意をもっていたとしたならば、または無関心であったならば対話は深まりを得ない。対話は成立しない。そこで、対話を行うために相手の話を主体性や当事者性をもって聞く、「傾聴」が重要になると考える。そのことからまず、相互承認を行っていくための場を設定するか必要が存在する。そこで昨年度から本校でも取り組みつつあるP4C実践を手がかりにすることとした。

2. 2. 「場」をつくるP4Cについて

P4C (philosophy for children) はアメリカで考えられた話し合いの方法である。輪になって座り、話し合う問いを選び、コミュニティボールと呼ばれる毛糸で作られたボールを用いて、ボールを所持した者がテーマ（発問）に沿った自分の考えや意見、体験を述べていく。話した人が次の人へボールを渡す。これを繰り返す。その場においては授業者もまた学習者と同じく一参加者であるという関係性がある。安心した話し合いの場を持てるように話し合いのルールが存在する。

- A ボールを持っている人が話をする。
- B ボールを持っている人はどんなときでも話をすることをパスできる。
- C ボールを持っている人が次の人を選ぶ。

「場」の安心感を確保するためにこれらのルールが存在している。話す事への安心感、他者への傾聴の姿勢を自然と学ぶことができることがこの方法のメリットであると考えられる。

また、この方法において重要なのは学習者自身が問いを選んでいくという過程にある。自ら問いを選ぶことでそこに主体性、当事者性が生まれる。学習者の実態に沿った題

材が選ばれていくという点において本実践の目指すところと目的が一致する。押しつけられたテーマではなく、自らテーマを選び取っていくことが肝要である。

ただし昨年度 P4C 実践を行った際にいくつかの課題が発生した。

- ①発言内容に関する問題
- ②参加姿勢的問題
- ③中学校道徳科として取り組む上での評価的問題

上記の問題解決のための方針を次項に示す。

2. 2. 1. 発言内容に関する問題について

①に関しては、中学生という人格的にも未発達段階であり、攻撃的な、排他的な意見も発言される場面があった。悪意がないにしてもである。安心して話し合いをする前提として基本的な人権の尊重への意識を持つ必要があったと考え、話し合いのルールを再設定することとなった。そこで昨年度作成した道徳科話し合いのルールに変更を加えた。

- ア 自分や他の人を傷つけたりする事以外は何を言ってもいい。
- イ 茶化したり、否定したりしてはいけない。
- ウ 発言せず、聞いているだけでも良い。

アについては、基本的人権の観点によるもの。イについても基本的にはアを土台としているが、話し合いの場の安心感や、発言の自由の保障のために、否定しないということに重点をおいている。ウに関してもその場にいるだけでも良いという安心感の保障ためと、傾聴の重要性を意識させるために設定している。また、場面緘黙の学習者への配慮を踏まえている。昨年度（若森ら（2018））より安心して発言できる環境を生み出すことを目的として、一部を変更した。

2. 2. 2. 参加姿勢的問題

②に関して、学習者によっては思春期的な問題などもあり、円になって話すことに困難さを覚える者もいる。積極的に取り組みたい学習者達との話し合いによって、まず座る席をランダムにすることとした。学級内における仲の良いグループでまとまってしまうことにより、学級が分かれてしまうという現状への打開策である。最初は仲の良いグループが分かれたことにより返って話し合いにくさは増えたようであったが、数回の話し合いを行う内に少しずつ話す空気が生まれた。この点に関して学習者は「慣れ、不慣れ」の問題を指摘している。継続することにより、習慣化し、慣れてくることで話し合い安い空気が生まれると述べていた。これらのことから話し合いにおいて、始めにアイスブレイクを取り入れるなどの必要性、学級の実態に合わせた席位置の設定が重要であると気付いた。

2. 2. 3. 中学校道德科としての評価的問題

③に関して、中学校道德科として 22 の内容項目との関連をどのように持つかという課題があげられる。P4C を基盤として実践を組み立てる上で、学習者が問いを立てる、または問いを選ぶことが重要な点である。しかし、零から問いを立てたとき確かに学習者の実態に沿った道德的題材になり得るものの、全ての内容項目との一致がみられるかは大きな疑問が残る。また、教科書の導入により、その活用方法も P4C そのもののままでは課題が残る。活用の場を失うからである。これらの課題を解決するために、授業ごとに内容項目に沿う大枠を提示し、関連教材に目を通し、問いを作成するという方法をとることとした。教科書や関連教材を読むことで学習者の当事者性が高まると考えた。強制的ではなく内容項目に沿って自然と、実態に沿った問いがあげられることをねらいとした。また、本校では年間を通じた評価を行う予定であるために、道德科授業においては毎授業ワークシートを作成し、自分の考えなどを記録させ、ポートフォリオを作成させている。

3. 実践内容

学級構成：1 学年、32 名（男子 12 名、女子 20 名）

内容項目：B 主として人との関わりに関すること

8 友情・信頼

題材：中学道德 1「親友」, 光村図書

ねらい：友人関係を題材として友情や信頼について考え、話し合うことで、どのような良い友人関係を築くべきかかという道德的判断力を深める。

表 1 本時の学習展開

指導内容	生徒の活動
問題提示 「先生と生徒は友達になる得るか」 「友情はいつ壊れるか、修復できるか」 「男女間において友情はあるか」 「友情は何より優先され、何より後回しにされるか」 「なぜ友を求めるのか」 ワークシート配布	隣や周りと話し合う 「友情・信頼」というテーマでの興味関心を高める 具体的体験を想起する
教科書の範読 円の形に移動するよう指示（元の座席の人の近く） ※ある程度仲の良いメンバーがばらけるように指示	名前の記入 話を聞きつつ、自らの意見を持つ。 簡単な感想を述べる 円の形に移動

問いかけ 「今までの友達エピソードを話して下さい。」	ボールを受け取った学習者は話す（図 1）
「友情」というテーマで疑問に思ったことワークシートに記入するよう指示 どんなことを疑問に思ったか自主的に発表させ、板書する 疑問の中から多数決で話し合う内容を決める ※できるだけ話し合っただけで答えが導ける問いを選びたいと伝える	ワークシートに自分の問いを記入 ワークシート記入内容の発表を行う 出た意見から話し合いの題材を選ぶ
ボールを回す	ボールを受け取った学習者は話す
ワークシートの考えたこと、感じたことなどを記録するよう指示	ワークシートに自分の考えなどを記録する

3. 1. 展開の意図について

内容項目として「友情・信頼」を取り扱うため、授業最初の発問において、友情や友達に関する問いを学習者に投げかけた。この問いを通して学習者が「友情」というテーマに関心を高めることをねらいとした発問である。他の授業実践においてもモラルジレンマ的な内容や問いを最初に取り上げ、学習者の興味関心を高め、当事者性を持って受け止められるようにしている。

次に関連する教科書内容の範読を行った。範読方法に関しては有本（2011）の提唱するブッククラブメソッドを活用した。単に読み上げるのではなく、要所所で本文理解や体験想起につながる問いを投げかけながら学習者が興味を持てるように範読を行った。

興味や関心、体験が想起されたところで、机を全て後ろに下げさせ、イスを円の形に並べさせた。また、昨年度実践からの課題により、座席の位置が出来るだけランダムになるように補助した。

席が決まったところで、まず授業者が自分の友人エピソードを話し、ボールを学習者に順番に回した。前項にあげた話し合いのルールについては数回の話し合いを通して定着されていると考えたため、説明を省略している。現状ではパスをする学習者は少なく、一言二言であっても話す学習者が増えてきている。また、指示は出していないが、誰かが話し終わった後には内容によらず、自然と拍手が起きようになっていた。これは一学年全ての学級で共通して起きた現象である。学習者の話す内容は様々で、直前に考えた自分の話をそのまま伝える学習者もいれば、他の学習者の話の内容を踏まえて話す学習者も存在する。P4C に

おける対話の形は双方向性と言うよりはより複雑なインターネット（相互的な蜘蛛の巣）状のコミュニケーションといえる。どの情報とどの情報を結びつけるか、また何の情報を公開していくのかという個々の選択が垣間見られる。

友人に関する話がある程度出た様子を確認の後、友人に関する問いを考えさせ、ワークシートに記入し、発言させた。学習者から「友達と親友の違いはどこか」「友達はなぜ必要か」「良い友達とはどんな友達か」「そもそも友情とは何か」という問いがあげられた。その中から「共通理解」できそうな答えの出る問いはどれかを簡単に話し合い、「良い友人関係はどのようなものか」を話し合うこととなった。

学習者は順々に自分の考えを述べ、最後に自分の考えをワークシートに記述して授業を終えた。時間的な問題から共通理解を得る意見や考えを導き出すことが出来なかった点が課題であった。

4. 学習者の語りから見る成果と課題

今回の P4C 実践をベースとして行った対話方法によって放課後に学習者数名と対話を行った。その際の学習者の語りや思考から成果と課題について述べる。

4. 1. 哲学対話にはどのような価値があるか

哲学対話に取り組んでみてこの方法にはどのような価値があるかという問いに対し、「カンペがないから、素が出る」と述べた学習者がいた。普段の教科授業の中では自分の意見や考えを整理した上で発言することが多く、即時的に答えることの経験のなさが独特の緊張感と本音を引き出すとのことだった。この発言に対し多くの学習者が賛同していた。「本音を言っているから、言っていることに感情が乗ってる」と付け加えた学習者もいた。通常授業ではあまり感情を込めて発言する機会は案外少ない、そのことが学習者にとっては印象に残り、好感が持てたようだった。また、円になって話すことで自然と相手のことを注視する点が良いと述べた学習者もいた。「考えてみると、なかなか丁寧に人の話を聞く機会や、聞こうと思う機会は少ない。」とも述べていた。「普段話さない人の話を聞けることが案外楽しい」と述べた学習者の意見にはその場の全員が賛同していた。

課題としては、「一つ一つの問いに対し、もっと考える時間がほしい」という意見があげられた。「考えれば良い意見が出せるのか」という授業者の問いに対し、「何となく良いこと言わなくちゃいけない空気がある」と学習者は述べた。ここにみられる「良いことを言わなくてはならない空気」というものをどのようにして克服していくかが課題であるということを授業者と学習者は確認し合った。その背景には承認欲求や、自尊感情低下の問題が存在するの

ではないかと考えられる。

また、このような取り組みを継続して行いたいかという質問に対しては賛同の意思を示めた学習者が多くいた。

4. 2. 考えはいつ深化するか

次に「考えが変わるとき、深まるときはいつか」について話し合った。「準備して話しているときは実際あんまり考えていない」という意見に学習者たちは共感していた。自分一人で思考して考えた意見は案外浅いという意見だった。「では、いつ頭を使って意見を考えるか」という問いに対して「話を聞いているとき」とその場の学習者全員が答えた。自分が意見を言わなければならない状況下では、常に考えを整理し続けており、人の話を参考にしながら、変更し続けているので聞いているだけで、頭を使っているという意見だった。ただ、いつも自分の考えが変わるわけでは無いという考えもあった。人の話を聞いて、反論したくなり、かえって自分の考えが固まってしまうこともあるという考えがあった。また、何も意見を持っていないときは必死に共感できる意見を探しているときもあると述べる学習者もいた。「結果的に、自分の意見はそのときごとに話す人の影響を受けて変化しているんだ。」という意見もあがった。そこで自分の考えは話し合いにおいてどのように変化するかを学習者とともにパターン化した（表2）。

表2 対話における思考のパターン

意見なし	意見なし	内容の不理解によって意見を持つことができない
		無関心によって意見を持たない
	意見あり	他者の言葉をそのまま自分の考えとして受け止める（受容）
		他者の話を聞いて自分の経験との結びつけて意見を作る（想起）
		自分の経験を踏まえ、他者の意見と併せて考える
意見あり	意見維持	他者の意見を受け入れない（無関心・頑固さ）
		他者の意見に対する反論として自分の意見を強める（意見の論理強化）
		他者の意見を取り入れることで自分の意見を強める（〃）
	意見変更	他者意見への共感、納得（受容）
		他者意見を自論を踏まえて考え新しい考えを出す。複合化（合意形成的）
	喪失	混乱・困惑・論理破綻によって答えがわからなくなる。

この中で理想的な話し合いにおける意見形成はどれかという問いに対し、「意見を持っている状態で話し合い、合意の元で新しい意見ができること」という意見にまとまった。これは道德科として目標とする「合意形成」「共通了解」と重なる点であると考えられた。

4. 3. 学習者のあげる問い

「どのような内容を題材として取り上げ、哲学対話を行いたいのか」という問いに対する学習者の問いを示す。

- ・死刑制度は必要か
- ・愛情とは何か
- ・良い学校とは何か
- ・良い親とはどのような親か
- ・良い先生とはどのような先生か
- ・ルールは必要か
- ・ウソはどんなときもついてはいけないのか
- ・個人の尊重と集団の問題
- ・やりたい放題がなぜダメなのか

学習者に問いを立てさせることは日常からの取り組みの影響が色濃く出るのでは無いかと考える。説明はしたものの学習者にとって「共通了解」の意識はまだ弱い。良い問いを作らせるためには、良い問いを多く示していかなければならないと実感した。しかし、学習者が提示するこれらの問いは、学習者の実態に沿った問いでもある。実際に悩んでいること、疑問に思ったことが問いとして表出しているので当事者性を引き出しやすい問いではある。問いの形を整理しつつ、活用していくことには一定の価値はあるのではないかと考えられた。

4. 4. 今後の実践での課題について

今回の実践を通して、対話を行う上でその土台となる場の安心感についての理解を進めることができた。また継続的に対話を続けることにより自然と傾聴し、思考する習慣

が身につくことも期待される。学習者は話し合いのルールの再設定によって傾聴の姿勢を具体的体験を通して学ぶことができた。また話す順番が自分にも回ってくる可能性があるという状況下で、結果的に自分の意見を持たざるを得ない環境が生まれ、主体性、当事者性をもって授業に参加することができた。結果ワークシートへの記述も丁寧に行われている傾向が強かった。

今後の課題として対話の中身の充実が求められるが、このことに関しては中学校段階において各学年ごとにおける段階的な取り組みが望ましいと考えられる。1学年では対話を行っていく上で基本となる傾聴姿勢を身につけ、2、3年において対話を通じた合意形成、共通了解を行っていくことが望ましい。具体的な対話カリキュラム作成が課題である。

合意形成、「共通了解」のある建設的な対話をどのように行っていくかが次年度への課題である。

参考文献

- (1) 若森達哉,橋崎頼子,森本弘一,竹村景生,佐竹靖,辰巳喜美,長友紀子(2019),「学習者の実態に沿った「特別の教科道德」の教材開発・実践」,奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要,5, 303-307.
- (2) 奈良教育大学附属中学校(2007),附中六十年のあゆみ,35-38.
- (3) 苫野一徳(2017),「はじめての哲学的思考」,ちくまプリマー新書.
- (4) p4c みやぎ・出版企画委員会(2017),「子どもたちの未来を拓く探求の対話「p4c」」,東京書籍.
- (5) 子どもの哲学 philosophy for children,<http://p4c-japan.com/>,2019.11.10.
- (6) 有元秀文(2011),「ブッククラブ・メソッドで国語力が驚くほど伸びる」,合同出版.