

道徳科授業における対話的方法の道徳的効果について

The Moral Effects of Dialogical Methods in Moral Education Classes

金澤 正治*、河野 哲也**

KANAZAWA Masaharu and KONO, Tetsuya

【要旨】 本論は、初等教育の道徳科授業における対話の道徳的効果を明らかにするため、一定の評価方法を考案し、それを用いて実際に公立小学校での道徳化授業の評価を行った結果を報告するものである。前半では、道徳教育における対話の導入の意義と、マイケル・デイヴィスの応用倫理における道徳性テストを、道徳科授業に応用した評価方法を提案する。後半では、実際に、金澤が、兵庫県の公立小学校5年生を対象にP4wC型の道徳科授業を行い、前半で示した基準に従って評価を行い、子どもにどのような変化が生じたかを調査した結果を報告する。

キーワード:

道徳科教育、子どもの哲学 (P4/withC)、対話、道徳教育の評価方法、マイケル・デイヴィス

1. はじめに：道徳教育における対話的方法の意義

本論は、初等教育の道徳科授業における対話の道徳的効果を明らかにするため、一定の評価方法を考案し、それを用いて実際に公立小学校での道徳化授業の評価を行った結果を報告するものである¹。前半では、道徳教育における対話の導入の意義と、その評価基準と方法に関する理論を論じる。後半では、実際に、筆者の一人である金澤が、兵庫県の公立小学校で対話型の道徳教育を実践し、前半で示した基準に従って評価を行い、子どもにどのような変化が生じたかを調査した結果について報告する。

令和2年(2020年)6月9日日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会の報告「道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」では、今次の「特別の教科 道徳」の開始に当たっての問題点とその解決法が示唆されている。その中では、現代の道徳教育では、かつての修身のような「価値観の注入」ではなく、主体的で対話的な「手続きの道徳性」を子どもたちの内に涵養することを目的とすべきであるとされている²。

ロールズの正義論³、ハーバーマスの討議倫理⁴、ドライゼックたちの熟議⁵といった現代倫理の諸理論家が共通して指摘していることは、道徳性に関しては、規則や判断の正当性を確保できる「手続き」が何より重要だということである。優れた道徳的内容があるとなれば、それはよい手

* 兵庫県小学校教諭 ** 立教大学教授

続きを経てはじめて得られるはずである。こうした手続きを優先させる考えは、学校での道德教育にも適用しなければ、真の道德教育とは言えないだろう。

そこで、日本における新しい道德科の授業でも、教師が対話という活動の「手続きの道德性」の意義を認識し、対話の過程を通して子どもの道德的変容を評価する必要がある。「子どもの哲学」(以下では、「子どものための、子どもと共にする哲学 (Philosophy for/with Children: P4wC)」を省略してこのように呼ぶことにする)は、以上の対話的な道德教育のためはうってつけの方法論である。子どもの哲学における対話性がどのように道德性の涵養に繋がるかに関しては、すでにかんりの研究の蓄積があると言えるだろう⁶。

文部科学省の指導では、道德科授業の評価は、道德性に係る「成長の様子」を把握することを肝要としている。すなわち、「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」「道德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」を評価すべきであるとしている。こうした評価についての考えは、対話の中で道德的問題について多元的・多角的に捉えるという「多元性」、そして、その諸問題を、自分ごととして自律的に思考することを求めているという「当事者性」を基本にしていると解釈できるだろう。また、評価方法は、「個人内評価」として、「記述」により評価するとしている。そして、「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」で評価するといった工夫が必要などとしている。これらの方針は、先の日本学術会議の報告でも是認されている。

以上のような背景から、本研究では、兵庫県の公立小学校5年生を対象に2020年度を通してP4wC型の道德科授業を行い、以下の調査と分析を行った。

- ① ビデオ録画を分析し、対話において道德的変容が生じたと思われる点を抽出する。
- ② 年度末に児童にアンケートをとり、対話によって生じた道德的変容を自己評価してもらう。
- ③ 1年間の授業を振り返り、対話によってどのような変容が生じたかをテーマにして児童に対話してもらい、その内容を分析する。
- ④ 以上の調査分析をもとにして、対話がいかなる道德的変容をもたらすかについて考察する。

以上の調査と分析に基づいて、対話による道德的変容の効果を明らかにし、それを評価する方法を提案する。

2. 道德的変容の評価基準と方法

これまで道德心理学の分野では、子どもに一定の発達の方角性を認める理論が多かった。ジャン・ピアジェ (Jean Piaget)⁷ やローレンツ・コールバーグ (Lawrence Kohlberg)⁸ は、脱中心性を発達の基本とみなしながら、帰属集団から普遍化へという発達経路を論じた。ノーマン・ブル (Norman J. Bull) は、他律性から集団規律へ、さらに自律へという方角性で発達経路を論じた⁹。ナンシー・アイゼンバーグ (Nancy Eisenberg) は、向社会性という概念を使って、道德性を思いやりの発達として論じている¹⁰。近年、ネル・ノディングズとローリー・ブルックス (Nel Noddings and Laurie Brooks) は、批判的思考力と道德性の発達を結びつけた理論を展開している¹¹。

これまでの道德性の理論では、大きく言うならば、限られた人間関係の中で生じる他者への配

慮や共感を、より広い社会へと拡張していく方向性を、道徳性の発達として論じられてきた。それを、ピアジェやコールバーグのように認知機能の脱中心化と捉えようが、ブルのように自律性の発達として捉えようが、アイゼンバーグのように向社会性の発達と捉えようが、実質的には道徳的により優れた判断、あるいは優れた意識としてみなされるものには大きな違いがないように思われる。

そこで、本研究では、むしろ一定の発達理論にコミットすることなく、ただ、道徳的判断をより高度で、より優れたものにする「手続き」を行えているかどうか注目して道徳的変容（成長）を評価する基準を提案する。この基準によって、対話による道徳性の変容（成長）が見られるかどうかを測定する。

このために参照すべきは、応用倫理学者のマイケル・デイヴィスのテスト・オプションである¹²。デイヴィスは、工学倫理やビジネス倫理、医療倫理の現場において倫理教育を施すときの問題点についてこう論じている。すなわち、倫理学の諸理論は、一般人にとっては複雑で難解であり、学ぶのに時間がかかりすぎる。そして、道徳理論の専門家たちは、義務論者であれ功利主義者であれ、自分の理論の一貫性を守ることに執着してしまっているが、現実的な判断を求められる応用倫理の現場では、条件や文脈が複雑に絡み、理論をそのまま適用するには問題が生じてしまう。現場で倫理的判断をする際に求められているのは、説明のための一般理論ではなく、意思決定のための手続きであるという。「多くの場合、非道徳理論家の興味を実際に惹いているのは、道徳を理解する企てとしての道徳理論ではなく、むしろ決定手続きとして理解される場合の道徳理論である」¹³。

これと同じことが子どもへの道徳教育でも言えるのではないだろうか。優れた道徳的判断を行うのに必要なのは、読み物道徳で得られる「感動」でもなければ、一般理論でもなおさらなく、個々の場面において判断を導くような一連の「テスト」である。デイヴィスは、応用倫理が問われる場面で適用すべきテストとして以下のものをあげている¹⁴。

- ・ 危害テスト（Harm test）：この行動が生む危害は他の選択肢より少ないか？
- ・ 権利テスト（Rights test）：この行動は誰かの権利、とくに人権を侵害するか？
- ・ 公表テスト（Publicity test）：私はこの行動の選択を新聞で公表されることを望むか？
- ・ 弁護可能性テスト（Defensibility test）：私はこの行動の選択を議会の委員会や仲間内の委員会、あるいは両親の前で弁護できるか？
- ・ 徳テスト（Virtue test）：この行動をしばしば選ぶなら、私はどんな人になるだろうか？
- ・ 専門職集団テスト（Professional test）：この行動の選択について、私の専門職倫理委員会ならどう言うだろうか？
- ・ 同僚テスト（Colleague test）：私の抱える問題を私の同僚に説明し、この行動を解決策にしたいと打ち明けたとき、彼らならどう言うだろうか？
- ・ 所属組織テスト（Organization test）：私の選択について、私の所属組織の倫理責任者や弁護士ならどう言うだろうか？

永井・河野¹⁵は、このデイヴィスのテストが、一定の発達理論を前提とせずに、どのような手続きを経たかを見ることによって、道徳的判断の高度さを評価できることに注目した。同時に、

これらの手続きをどれほど取り入れながら判断したかを見ることで、対話によって道徳的変容(成長)が生じたかどうかを測定できるであろう。永井・河野は、上記のデイヴィスのテストを参考にしながら、「専門集団テスト」「同僚テスト」「所属組織テスト」といった専門職倫理用の項目を一般化しながら、さらに、これまでの道徳発達の理論、とりわけ、これまでの判断基準(デイヴィスのテストを含めて)で見過ごされがちだったケア倫理の視点を取り入れながら、以下のような道徳科授業の評価項目を作成した。特に、(c) 文脈敏感性と (e) ケアの解決は、ケア倫理学が従来の正義論に足りないとした倫理的特徴を反映している¹⁶。

- (a)判断基準の多元性：道徳的問題を多元的な基準（たとえば、功利主義、義務論、社会的正義など）に照らし合わせて、複合的に判断することができる。ひとつの原則だけではなく、複数の原則を場面に応じて使い分ける可能性を示せる。これは、一つの原則で道徳を判断することがかえって、一定の人々を排除してしまう可能性があるという普遍化可能を道徳判断の基準の危険性を意識した基準である。さまざまな価値を有する人々が暮らす現代者なおの多元性に応じた項目である。批判的思考とも深く関係する。デイヴィスの「危害テスト」、「人権テスト」を包含する。
- (b)役割取得の多様性（マルチステイクホルダー・アプローチ）：ある道徳的問題を、それに関わるさまざまな当事者の観点に視点を移動して、判断できる。これは、これまでの伝統的な道徳判断（例えば、義務論）における「普遍性」を、より現場に即して適用できるように、具体的・現実的にした基準である。文科省の「多元性」と「当事者性」の基準、デイヴィスの「専門集団テスト」「同僚テスト」「所属組織テスト」を包含する。
- (a)文脈敏感性：ある道徳的問題を、その問題が埋め込まれている歴史的・時間的文脈や社会的・制度的枠組などに準じて理解でき、その文脈から判断できる。ケア倫理などで主張される、個人や各場面の具体的な背景や文脈を理解しながら、道徳判断をすることができる。これは、道徳の画一性や一元性を避けながら、相対主義に陥らないための思考方法である。文科省の「多元性」と「当事者性」の基準を包含する。
- (c)超越性：その道徳的問題が生じている前提を見つけ、その前提を超越することで問題解決を目指す「メタ」な態度が取れる。自分が身につけている常識やこれまでの道徳観から距離を取り、それに対して批判的思考を働かせて、道徳判断ができる。哲学とは、自分の前提を検討し直す態度であるとするれば、これが哲学対話の直接の効果だと言えよう。デイヴィスの「公表テスト」「弁護可能性テスト」は、問題をメタな視点から捉えるといえ、「超越性」はこれらを包含する。
- (d)ケア的解決：道徳的問題を、その善悪をただ判断するだけでなく、当事者のその後の発展や成長につながるような解決を見出そうとする。道徳判断を、ただ違反者を糾弾したり称賛したりするだけのものと考えず、その判断から、被害者と加害者双方にとって、どのようなよりよい状態への変容が引き起こせるかについて配慮し、考察ができる。ケア倫理で言われるように、加害者も含めた問題の当事者へのケア的な態度を示せるか問われる。文科省の「当事者性」の基準、デイヴィス「徳テスト」を包含する。

3. 調査方法

本研究では、以上の永井・河野テストが提案する「判断手続き」基準、(a)判断基準の多元性、(b)役割取得の多様性、(c)文脈敏感性、(d)超越性、(e)ケア的解決の五つの項目を、子どもの哲学の対話方法を用いて実施された道徳科授業に関して、その効果を見るための判断基準とし、①と③の分析、②のアンケート項目に反映させた。

- ① ビデオ録画を分析し、対話において道徳的変容が生じたと思われる点を抽出する。
- ② 年度末に児童にアンケートをとり、対話によって生じた道徳的変容を自己評価してもらう。
- ③ 1年間の授業を振り返り、対話によってどのような変容が生じたかをテーマにして児童に対話してもらい、その内容を分析する。

以下は、執筆者の一人である、金澤が実施した授業である。一人称は金澤のことを指している。

実施の状況

日 時： 2020年9月17日
 対 象： 兵庫県公立小学校5年生 33名
 教 材： 祖母のりんご（光村図書）5・6校時
 内容項目： 家族愛、家庭生活の充実
 実施形態：

- ・子どもの哲学における「金魚鉢方式」で実施。
- ・「金魚鉢方式」とは対話の参加者が多い場合に有効な方法であり、全体を対話するグループと対話をメモするグループの二つのグループに分け、二重の円を作る。内側のAグループがまずテーマについての対話をし、外側のBグループはAグループの対話を各々が紙に記録を取るなどして、どのように話が進んでいるのかを観察する。時間になったら、AとBの円を入れ替え、今度はBグループの人たちの対話をAグループの人たちが観察する番となる。
- ・輪になって座り、コミュニティボールを使用した。コミュニティボールとは、毛糸などで作られた柔らかいボールで、それをもっている人が発言をして、他の人は聞く側に回ることを示す。ボールを渡された人が次の発言者となる。

教材『祖母のりんご』のあらすじは、次のようである。同居している祖母が古い、変わってしまう。主人公朝子はそんな祖母がしたことへ声を荒げてしまう。ある日、朝子は熱を出してしまう。そんな朝子に祖母はいつものように優しく声をかけてくれる。朝子は自分がこれまで受けてきた祖母の愛を思い出し、次は自分が助けるよと祖母に伝える。

4. 結果と分析

以下、それぞれの評価項目を表現していると思われる児童同士の会話を取り上げ、考察を加えることにする。

a) 判断の多様性

テーマ：家族とはどんなものだろう

生徒A 俺はね、家族っていうのは、家族にしかない思い出とかそういうのがあって、あと、そういうのやと思うし、あとは、ちょっとあつい。

生徒B 私は家族とは支え合ったり助け合ったりすることだと思います。理由は例えば家族の中でお手伝いをするとかあるのは、それは助け合っていることというのは、それは家族の中の仕事をみんなで助け合いながら、やるとつながってくるので、そういうのと同じように、家族は支えあったり助け合ったりするような存在だと思います。

生徒C 家族は自分たちを育ててくれた人だと思います。家族は育ててくれた人でもあり、絆が切れることのない。

生徒D 家族はみんな多分だけど、一番の宝物だと思います。

生徒E 家族というのは、子ども産んでいって、受け継がれていくものやと思いました。

考察

家族に対して、自分の意見を子ども達は続けて発言している。友だちの意見を聞いて、それとは違う意見を発言している。教師が示したオープンエンドな質問に対して、テンポよく多様な意見を子ども達は発言をした。

新型コロナウイルスのパンデミックの影響があり、1学期は満足な対話できなかったのも、私は子ども達が意見を発言しないのではと心配していた。しかし、4年生の頃に私が担任をしていた子はコミュニティボールで対話することに慣れていたので、スムーズに子どもが意見を発言することができた。

Bさんは、「理由は例えば、」と述べて根拠を例示しながら、自分の意見を発言している。

根拠を伴って、自分の考えを子ども達ができるように、道徳以外の教科である国語の授業などで、丁寧に子どもの発言を私は聞くようにした。根拠を伴わない発言をした子どもに、「どうしてそう思うの？」と優しく問い返し、子どもが発言するまでゆっくり待つことを行った。すると、こちらが「どうしてそう思うの？」と問いかけなくても、子ども達は根拠を伴った自分の考えを話すようになった。

また、丁寧に優しく聞くという姿勢を教師である私（金澤）が見本として繰り返すことによって、子ども達は安心して発言をするようになった。

b) 役割取得の多様性

テーマ：「支える」と「助ける」は違う」「親の役割」

生徒F 「支える」というのは、やっぱりお母さんとかお父さんとか買い物行く時に、買い物行ってお金たくさん使ったら、やっぱり家計が崩壊するから、そういうのを支えてるんだと思う。

先生 ああ、その「支える」か。ちょっとほんなら貸して。はい。そしたら、Gさんと、あとHさんに聞くね。みんな「支える」言ってくれたけど、Dさん、「支える」と「助ける」は違うって言ってたよね。きみはどうなの？

生徒D Iさんがさっき「協力し合う」ということを言ったと思うんですけど、ただ僕もそ

れを「協力し合う」ってことを考えてたんですけど、でも、Fさんが言った「ご飯を作ってくれて、それを食べる」っていうのも「支え合う」って言うんですけど、でもそれは家族の中やと、お父さんとお母さんが子どもを育てるっていうのは、日本では当たり前やから、ご飯を作ったりするのも、それは当たり前だと思います。

先生 なるほど、それは「支える」ことにはならないと。「して当然」と。ほお。Hさん、「支える」、みんな言ってくれたけど、君はどうなん？

生徒F いやでも、Dさんは「ご飯を作るのが当たり前」って言うけど、ご飯作らん家とかあるし、でもご飯作らん人やったら、どっかのスーパーで買って来て食べさせたり、冷凍食品やったりするから、やっぱりお母さんとかが作って、ああ、違うわ、やっぱり自分、それで当たり前ではなくて、作ってもらってる。「ありがたい」こととかが支えてもらってるんやと。

生徒J 僕はどっちに賛成か分からないんですけど、僕はFさんの言うてる「ご飯を作ることも支えることだ」っていうことは、ちょっと違うと思って。僕はご飯作るってことは、「育てる」ってことだと思って。ご飯にも家族の愛がこもってなければ、なんもおいしくないし、育てるってことは、すごく家族のお母さんやお父さんにとっては、すごく子どもが育っていくのを見ていれたいし、だからFさんの言うてる「ご飯を作る」ってことは、僕は「支える」じゃなくて、「育てる」ってことだと思います。

生徒K Dさんの意見に反対で、「ご飯を作ることが当たり前」っていうことで、貧しい子とかは、ご飯を食べれないとか、そういうこともあるし、そういう貧しい子たちにとっても大変なことだし、それは違うと思います。Iさん。

生徒I 私もDさんの意見に反対で、料理を作って食べるのは当たり前だと言ってたけれど、その当たり前をやるのはとても大切だと思っていて。その当たり前をできなければ、もしかしたら栄養不足とかで、もしかしたら倒れてしまうとかもあるから、そういうこともやっぱり「支える」ことになってるんやないかって、私は思ってます。

考察

家族が支えるということ、身近なご飯を食べるという例をあげて子ども達は活発に対話を行っている。支えるという抽象的な言葉を、具体的な例を足場にしてそれぞれの子ども達が自分の考えを伝え合っている。

「お父さんとお母さんが子どもを育てるっていうのは、日本では当たり前やから、ご飯を作ったりするのも、それは当たり前だと思います。」

Dさんの「お父さんとお母さんがご飯を作るのは、当たり前だ」という意見に反論をFさんとKさんとIさんは発言している。当たり前だという断定的な意見に対して、子ども達は強く反応をしている。反例として、「ご飯をつくらない家がある。」「貧しい子」をあげている。さらに、当たり前と簡単に考えるのではなく、ご飯をつくることは大切なことで、根拠を栄養不足で倒れると主張している。

また、Jさんは、賛成か反対かがわからないとして、Fさんの「ご飯をつくるのは支えるではなく、育てる」だと違う観点をあげている。様々な観点をあげ、多様な道徳的な判断を対話においてなされている。この対話を通して、批判的・反省的思考力を子ども達に養うことができたと考える。

c) 文脈敏感性

テーマ：恩返しとは。『今度はわたしの番だからね』をめぐっての対話

生徒A 俺は、恩返しやと思います。

先生 もう1回言ってみて。

生徒A 恩返しだと思います。理由は、その今までりんごをすってくれたり、あと、なんやっただけ、なんかしてくれたりして、それでそれを次は「私」が恩返しする番やと思った。

後半グループ

生徒L 「今度私の番だからね」っていうのは、今度恩返しするから、それやったら、恩返しやったら、「今度私が恩返しするからね」っていったらいいやん。「わたしの番だからね」っていうのは、「私ができることをやる番だからね」っていうのだから、恩返しはちょっとおかしい。

先生 ああ。違うわけか。

生徒L うん。どうぞ。

生徒I Lさんに反対で、私は恩返しだと思います。理由は昔一緒にお散歩したりして、おばあちゃんが一緒に遊んでくれたりしてたのに、あさこさんはすぐに怒ったりして、だから、そういうことを含めて、やさしくしたりする恩返しは普通だと思います。

先生 ちょっと貸して。そしたら、恩返しか恩返しでないっていうのに続けて話してできる人はいる？ああ、そう。ほんならみんなそうやね。ちょっと話変えないでほしいの。はい、じゃあ、Mさん。

生徒M 僕もIさんに賛成で、今はあさこが風邪引いてて、「今度私の番だからね」ってことは、今はおばあちゃんの番ってことだから、次おばあちゃんになんかあったらって言うわけじゃないけど、次は「私」が一緒に散歩してあげるとかで、「私の番だからね」って言うてることは、おばあちゃんがしてくれて、次「私」がやってあげているから、恩返しだと思います。

生徒G 僕もLさんの意見に反対で、「今度私の番だからね」の「番」っていうのは、恩返しじゃなくて、今まであげたことをやり返す、やってあげるっていうのは、つまり恩返しっていうことやと思うから、ちょっとLさんが言うてことは違うかなって思いました。Lさん。

考 察

Lさんが自分の番がきたから恩返しをするのは、恩返しではないと主張した。Lさんの反対意見として、Iさん、Mさん、Gさんが恩返しについて自分の考えを話している。

Mさんは、「おばあちゃんがしてくれて、次「私」がやってあげているから、恩返しだと思います。」と恩返しの定義づけを発言している。

Gさんは、「今まであげたことをやり返す、やってあげるっていうのは、つまり恩返しっていうことやと思うから、ちょっとLさんが言うてことは違うかなって思いました。」と根拠を示して反論している。恩返しについての考えのあまり深まりはないが、反論を通して、恩返しについて新たに考え直せた。

d) 超越性

テーマ：家族とは、どんなものだろう？

生徒N 私は家族とかいう縛りとかはないんですけど、例えば身寄りのない人が児童相談所とか

で出会った人とかも、そこにいる人たちとかは、みんな家族とかいうじゃないですか。その家族って言ったんやったら、その育ててくれた人とかも家族じゃないかなと思います。血のつながってるっていう。

先生 ちょっと児童相談所の人も家族っていうのは、どうして家族っていうの？ それは。

生徒 みんなが支えあってくれてるし、助け合って暮らしてるから。

先生 ああ。

生徒A それは違うと思います。家族っていうのは、身寄りのない人とかじゃなくて、児童相談所にいる人は家族というよりは、なんやろ、グループみたいな感じで、みんなが支えあってるからグループで、家族っていうのは、産んでくれたお母さんとか、お父さんとか、そうやってずっと一緒にできた、育ててくれた人、育ててくれたのが家族やと思います。

生徒O 私はAさんに反対して、賛成のところはあるんですけど、ただ反対の方がちょっと多いから、反対の理由としては、最後、一番最後にAさんが「家族は育ててくれた人」って言ってたけど、それやったら結局、最初に「産んでくれた人」って言ってて、後から育ててくれた人のこと、結局どっちなのか、ちょっと分かんないです。

先生 どっちかだけ言って、Aさん。

生徒A どっちも。

先生 なるほど。

生徒A まあ、一緒か。「育ててくれた」かな。どっちもじゃなくて。

生徒P 私はAさんに反対で、その理由は地震とか災害のせいで離れ離れになってとかもあったし、産んでくれたお母さんとか、お父さんと離れてしまって、違う人に育ててもらった場合、どっちのことが家族なのかなって、Aさんに疑問があります。Aさん。

生徒A それは家族じゃありません。

考 察

「例えば身寄りのない人が児童相談所とかで出会った人とかも、そこにいる人たちとかは、みんな家族とかいうじゃないですか。その家族って言ったんやったら、その育ててくれた人とかも家族じゃないかなと思います。血のつながってるっていう。」

Nさんは前提を疑う反例をあげている。

「児童相談所にいる人は家族というよりは、なんやろ、グループみたいな感じで、みんなが支えあってるからグループで、」

Aさんは家族ではなく、グループと区別をしている。更に、「家族っていうのは、産んでくれたお母さんとか、お父さんとか、そうやってずっと一緒にできた、育ててくれた人、育ててくれたのが家族やと思います。」と家族を自分の言葉で定義しなおしている。

「最後、一番最後にAさんが「家族は育ててくれた人」って言ってたけど、それやったら結局、最初に「産んでくれた人」って言ってて、後から育ててくれた人のこと、結局どっちなのか、ちょっと分かんないです。」

OさんはAさんの家族の定義について確かめる発言をしている。Oさんの発言に対してAさんは、家族は「産んでくれた人」「育ててくれた人」のどちらともと答える。これで、この対話の流れは終わるのかと私は思っていた。

すぐに続けてPさんは、Aさんの反例として災害で親と離ればなれになって、違う人に育てられた子どもをあげている。家族という前提を疑う例が二つ示されることになった。

このことを受けて教師である私がクラスのみんなに問いの再設定を尋ねるファシリテートをすれば、家族についての考えが深まる対話ができただろう。しかし、授業の時間が来ていたので対話を終えた。

家族に対する前提を疑う反例が出され、道徳の批判的思考が養われている。

超越性

テーマ：家族についての別の対話

生徒G Pさんに、なんかよかったところっていうか、質問みたいな感じですけど、「愛してくれたのなら家族」って言ってたけど、じゃあ、産んでくれた人が愛してくれなかったら、どうなんですか。

生徒P 難しい。

先生 それ聞くと涙出そうになるわ。それはちょっとあまりにも、うーん。Gさん、そういうふうに考えられるのね。

生徒G 虐待とかする人もおるから。

先生 そうやなあ。

生徒P そんな人はきっと、そんな人はちょっとだめな人だと思います。大人として。親としてもだめだと思います。

先生 はい。じゃあ、そしたら、ちょっとこんなに続くと思わなかったから、とりあえず休憩や。終わり。

考察

「愛してくれたのなら家族」って言ってたけど、じゃあ、産んでくれた人が愛してくれなかったら、どうなんですか。」

Gさんは産んでくれた人が愛してくれなかったら家族ではないのかとPさんに問い直している。更に、虐待するという例をあげている。

「それ聞くと涙出そうになるわ。それはちょっとあまりにも、うーん。Gさん、そういうふうに考えられるのね。」

Gさんの発言に私は困っていた。私は、子ども達と対等な立場で対話に参加している。子ども同士の発言の齟齬を確かめたり、子どもが理解できない、伝わっていないことがあったら質問し直したりという姿勢で対話をファシリテートしている。それは、教師である私の発言をなるべくしないで、子どもの発言する時間と機会を十分に確保する意図をもってしている。

今回のような心痛む道徳的な問題に対して、私自身の心情、感情を吐露するだけで、道徳的問題を解決する発言をしないうままに、対話をしめくくった。教師としてではなく、子ども達と同じ立場で、反論をすることはあっても、子どもの発言を否定することは言わないようにしている。

今回は時間切れで、教師である私がGさんに質問をして対話を終わっている。これについてクラスの子ども達に意見を求めることは、時間があってもできなかったかもしれない。子ども達は、様々な家庭環境で生活をしている。つらさを感じている子が何を発言するのか。それを受け止め

ることができるのか。今のクラスで、Gさんの問いについて対話できるのかと考えると、その時は難しいと判断したのである。

e) ケアの解決

テーマ：『今度は私の番だからね』における「恩返し」

それは「恩返しではない」と主張するLさんの対話

生徒L みんなが言っていることが、本当に意味が分からなくて。散歩に連れてってあげるとか、そういうの、「今度は私の番だからね」っていう言葉の意味が分からんし、いや、うん、で、「今度」っていつってなった時に、おばあちゃんが今の「私」の同じようなじょうきょうになった時やと思うから、風邪引いた時に散歩連れてったら。

先生 ちょっと、「意味が分からない」って何の意味がわからないの？「意味が分からない」ってずっと言ってるけど。

生徒L だって、「今度は私の番だから」ってさ、恩返し？いつ恩返しするのとかさ、そういうあるやん。

先生 「いつ恩返しするの？」っていうこと

生徒L 俺は恩返しじゃないけど、次おばあちゃんが風邪を引いた時に、りんごをすってあげる。おんがえしって、いつやるのかなって。そこが分からなかった。

生徒Q Lさんは「いつやるのかな」って言っているけど、恩返しは風邪を引いた時もそうだけど、介護する時とか、家で●●とかしたりした時とかに使うもんだと思います。Aさんは「恩返しっていつやるのか」って言ってたけど、恩返しはいつでもいいと思います。絶対にこの日までやるとかじゃなくて、自分の気持ちだけで恩返しはできると思います。

先生 ちょっと返して。はい。「恩返しでない」っていうふな、Lくんはああいうふうに言ってたけど、「恩返しでない」っていう人、意見ある？彼だけ？Lくん、もう少し。いつやるかっていうので、恩返しではないっていうんだったら、あんまり説明にはなっていないみたい。それ以外で言える？

生徒L だって恩返しってさ、恩返しって、あの恩返しって、恩返し？恩返し？

先生 返して。考えといて。はい。返して。ほんなら、話し変えるわ。ほんなら、恩返しから離れてもいいで。ある？①番で。ある？ほんなら、Jさんで最後いってみよ。わるいけど。はい。

生徒J ぼくは、「今度は私の番だからね」っていう「私」の言葉は、「今度」は「私」が「ありがとう」、今回も「ありがとう」だけど、おばあちゃんに今度は「ありがとう」って言わせるために、「私が頑張るから」ってことだと、僕は思ってて。「おばあちゃんは最近物忘れとか多い」って本に書いてあって、だけど部屋に入ってきた時に、「昔からあなたがすきだったりんごすってくるわね」って言われたから、自分の昔好きだったりんごを覚えてくれて、元に戻る時だったかもしれないけど、それでも「私」はうれしかったから、今度はおばあちゃんに「ありがとう」って言わせるためについていうことだと思います。

考 察

Lさんの恩返しではないと繰り返し主張をした。私は質問することでLさんの主張することの根拠を聞き出そうとした。Lさんの主張を大切に、対話をすすめた。Qさんは、Lさんの発

言に対する反論を発言している。Lさんに賛成をする人はいないかとクラスに私は尋ねた。Lさんに賛成する意見はなかった。Lさんにもう一度私は、自分の主張に対する根拠を示すように尋ねた。Lさんは、自分の主張のための新たな根拠を示すことができなかった。

自分の主張に反対をする人に対して、根拠を明確にして答えることの難しさをLさんはこの対話を通して学んだ。Lさんは、根拠を示さずに自分の主張だけを繰り返しがちである。今回の対話の体験が、主張するためには根拠を示さなければならないと反省することができれば、Lさんは道徳的問題を解決するための態度を身につけたことになる。Lさん以外の子ども達は根拠をはっきりさせて反論することが大切であると学べた。

私が話をかえてもよいと、ファシリテーターとしたのだが、JさんはLさんの主張に対する反対の意見を登場人物の気持ちを説明しながら丁寧に論ずるように発言している。自分の主張に固執しがちな友だちに対して、優しく丁寧に説得する姿勢がみられた。道徳的問題を、その善悪をただ判断するだけでなく、当事者の発展や成長につながるような解決を見いだすための姿勢といえる。

① 年度末アンケート

設問：道徳の授業でクラスのみんで対話してきました。次の項目で、自分のことをふりかえって気がついたことを具体的な例で書いてみましょう。

例 ・友だちの意見を聞いて、自分との違いに気がつくようになった。
・〇〇さんに、優しく声をかけようとした。等

- ① あなたは、自分とは違った考え方や物の見方があることに気がつきましたか。あったら、例を上げてみてください。
 - ② あなたは、お友達の立場を理解することができましたか。あったら、例を上げてみてください。
 - ③ あなたは、同じことでも、人や場合によって違った対応をしたほうがいいなと思ったことがありますか。あったら、例を上げてみてください。
 - ④ あなたは、いままでいいとされてきたやり方や考え方も、問題があるな、もっといいやり方や考え方があるな、と気がついたことがありますか。あったら、例を上げてみてください。
 - ⑤ あなたは、他の人の立場に立って、よいより答えを見つけようと思ったことがありますか。あったら、例を上げてみてください。
- ①→判断基準の多元性 ②→役割取得の多様性 ③→文脈敏感性 ④→超越性 ⑤→ケア的解決

a) 判断基準の多元性

あなたは、自分とは違った考え方や物の見方があることに気がつきましたか。あったら、例を上げてみてください。

結果

- 33名中 ない 2名 あまり思いつかなかった 1名 無記入 3名
- ・私は反論したことがないし、反論されたことはないけれど、友達の意見を聞いていたら、途中から反論が始まっているが反論することで、違った考えも考えられると思う。
 - ・私が思いつかないことを発表していて、そうかも思ったり、そういう考えもあるのかと思っ

- たりしたことが多くある。
- ・あった。例えば、ケーキが1個ありました。Aさんはちょっとずつ食べてました。Bさんは一気に食べます。こういった違う考えが違うことです。
 - ・授業の終わった後、疑問に思っていた意見を相手に質問をした。相手に聞いた後、そういう考えなんだ！という他の考え方があることに気付いた。
 - ・自分の好きな物だったら、角度をかえてかっこよく見る。
 - ・友達の意見を聞いたりして、自分とはちがう反対の意見や自分では思いつかなかった意見もあった。
 - ・道徳では私は「〇〇さんの意見に賛成！」と思っていたけど、「〇〇さんに質問で〇〇だったら〇〇なんですか」という質問にも賛成だなーとも思ったから？
 - ・自分の考えで言った後にまた友達の意見を聞いて、他の見方があるかを知れる
 - ・ブランコ乗りとピエロで反論したこと（とても気がついた）
 - ・自分がこっちの方がいいと言っても途中で意見がかわったりする。
 - ・自分の行動と違う行動をしている人がいて、自分の行動を見直して考えるようになった。
 - ・友だちにやさしくして、やさしくおこる
 - ・クラスのAさんは、みんなと違って差別について深く考えられる人なんだとわかった。
 - ・1学期の時に、多数決でほくだけがちがった方に手を挙げた。
 - ・この前ケンカするほど仲が良いということわざの話になって、みんなはそのとおりに言っていたけど、ほくは違うと思った。
 - ・みんなで話して行くうちに すれ違いが起きた。
 - ・私は経験を使った話をする人が多いけど、具体的にいう人がいます。
 - ・気をつけていれば、キャッチボールはあぶなくないと思っていたけど みんなは気をつけていてもとんでいくことはあると言われたこと。
 - ・その人との対応が分からない時、意見を参考にする考え方。物の使い方が分からない時、それと会ったよい考えを見つける。
 - ・みんなはひとつの問いに対してさまざまな反対や意見や賛成の意見があること。

考察

教師が発問をして、ワークシートに考えを書いて発表する道徳の授業の形式ではなく、輪になって対話する道徳の授業を行うことによって、子ども達の多様な発言がうまれてくる。対話の中で反論がよくあったクラスなので、自分の考えとは違う発言を子ども達はよく聞き、考えさせられたという子どもの記述が多い。

「授業の終わった後、疑問に思っていた意見を相手に質問をした。」

白熱した対話があった時は、授業を終わった後に、私に自分の考えを伝えようとする子がいたり、数人の子どもが集まって対話の続きをしたりする様子がみられた。自分とは違った判断基準を主体的に確かめようと子どもは質問していた。

「みんなで話して行くうちに すれ違いが起きた。」

対話がオープンエンドでおわるが多かったからだと考えられる。すれ違いが起きることは、

対話がかみ合わない、よくない授業となるのかもしれない。しかし、対話をするとならそれぞれの子どもの意見が多数出され、すれ違っているということは多くあった。しかし、すれ違うということは、判断基準の多元性があることになる。すれ違いを子どもが感じて、受け入れていくことは、判断基準の多元性が求められる社会で生きていくためには必要ではないかと考える。

「自分の行動と違う行動をしている人がいて、自分の行動を見直して考えるようになった。」

対話することで自分とは考えが違うだけでなく、行動が違うと理解している。子どもは自分の普段の行動を具体的な例を根拠として対話の中で発言していた。そのために、考えではなく行動を見直すという記述を子どもがしたのではないかと考える。

b) 役割の多様性

あなたは、お友達の立場を理解することができましたか。あったら、例をあげてみてください。
結果

- 33名中 ない5名 少しある2名 意味がよくわからない1名 無記入2名
- ・反対意見が出ることはあったけど なっとくいくときはよくあった。
 - ・対話していたら、よく自分がわかりやすいと思う意見や、反論を聞いていたら、両者それぞれの考え方が分かる。
 - ・できた。例えば、ぼくがお兄ちゃんとケンカしました。(どっちがイチゴを食べるかで) それでお兄ちゃんは2個食べました。ぼくは3個食べました。その場合お兄ちゃんの方が食べていないから食べたいと言ったら、ぼくはそういう立場なら「食べたいな」ということです。
 - ・からかわれている人がいたら、「この人は、笑っているから大丈夫かな」とか「この人いやがっている、やめよう」という感じに立場が理解できるようになった。
 - ・このまえ、映画に行く時、ポップコーンを友達と2人で食べてた時に私はおいしくて映画を始まる前に全部食べちゃって友達は全然食べれなかった時友達の立場になって考えると自分はさいて一だなど思い友達にあやまった。
 - ・自分とは違う意見だったら、その意見の理由を考えて、その人の考え方を考えて理解することもあった。
 - ・友達が遅刻してきた時に、「〇〇の家で何か理由があったのかもしれない」と考えた。
 - ・〇〇さんの意見を聞いて、納得(理解)したことがあるから
 - ・いこいの広場でおじさんの言葉で気持ちが分かったからできた。
 - ・ある自分が言った意見に対して この人はそんな意見があるんだとか この人はこんな発想ができるんだと思った
 - ・友達のえんぴつを分かりやすい場所にかくして、宝物さがしみたいにしようとしたら、もし見つけられなくて嫌な気持ちになったらと考えるようになった。
 - ・ぼくは、本の中の人物の立場になって考えを深めていた。
 - ・この前 くも(雲?虫?)が出てきてん、友達が言ったこと。この前、あめ(雨?おかし?)がふってきてん、自分が言った。 それで、理解した。
 - ・サッカーを習っている友達とバスケットを習っている友達の意見がちがっていた。
 - ・前に友達と2人でララポートに行って、その行く店を私1人でほとんど決めてしまって、「なんかごめん」ってあやまって許してくれたけど、歩いているときに考えると「私、ここ行きたかつ

- たのになあー」とか思ったりしたら、私、もう最悪やん!! と思いました。
- ・避難所にペットを連れていくの?と言うおだいに、私はいいと言ったのが、友達は犬アレルギーの人もいるという意見に賛成しました。
 - ・話し合いで、その人の趣味などを話し合う時には、その人のことを理解できる、その人の知り合いとの関係など。
 - ・友達のことを理解して言う。

考 察

「反対意見が出ることはあったけど なっとくいくときはよくあった。」「○○さんの意見を聞いて、納得（理解）したことがあるから」

対話していると反対意見が出ることもあり、対話が白熱してくる。どちらの考えが良いかを判断するために、友だちの発言をよく聞くことになる。そこで、納得いく考えを友だちの発言から子ども達はみつけ出していた。反例が多く示される中で、自分の納得する考えを発見することは、より友だちの考え聞き比べて判断する力が養われる。

「対話していたら、よく自分がわかりやすいと思う意見や、反論を聞いていたら、両者それぞれの考え方が分かる。」

道徳的問題について対話をする上で、立場の違いが葛藤を起すことになる。子ども自身は反論する友だちの発言を聞くことによって、立場の違いを認識し、葛藤を引き受けて考える。この葛藤を解決するための友だちの判断を共感したり、反感を持ったりして子ども達は聞き、考えることになる。「あの友だちの発言はいいな。」と子ども達は共感すれば、他者の立場を理解できたということになる。子どもが相手を理解できたという思いは、別の他者である友だちの立場を理解したいという意欲につながると考える。

「自分とは違う意見だったら、その意見の理由を考えて、その人の考え方を考えて理解することもあった。」

友だちの意見の理由と根拠を考えることが、他者を理解するために重要であると子ども達は気づくことができている。

C) 文脈感性

あなたは、同じことでも、人や場合によって違った対応をしたほうがいいなと思ったことがありますか。あったら、例を上げてみてください。

結果

33名中 ない 3名 無記入 2名

- ・場合によっては思っていたのと違う方向にいったときの対応を考えるとときはあった。
- ・年上の人とかには、敬語を使って、仲のいい人とかはタメ口で話した方が話しやすい
- ・あまり親しくない子や関わりのない子と話す時は、ていねい語で話す。いきなり、親しい感じで話しかけたら、相手もびっくりするかもしれないから。
- ・ある。友達なら呼び捨てとか敬語を使いませんが、でも他の人だと、その「呼び捨てしていいんですかという」権利をもらっていないと「何この人と相手から嫌われることがあるから敬語をつかいます。

- ・大人と子供での言葉の使い方の対応を変えたほうがよいと思った。(敬い方について)
- ・ママの機嫌が悪い時はお手伝いをたくさんするけど、ママの機嫌がよい時はお手伝いをしない。
- ・真剣な話や、真面目な話をしている時は、真面目に対応する。
- ・その人の気持ちや性格、何かに対応する理由によって対応のしかたを変えたりする。
- ・友達にはタメ口で話すけど、友達の親や大人の人には敬語で話すようにしている。
- ・自分の意見を言うときは、丁寧にして、反論の時は少し強めの口調でいう。
- ・あまり違うともうけど、あまり仲の良くない友達に敬語をよくつける。
- ・お母さん お父さんが機嫌が悪い時は話さない。機嫌悪いから ゲームの好きな子には、ゲームの話をする
- ・あいさつでこの人ならこうあいさつするって言ったからある。
- ・ブランコ乗りとピエロで自分の状況や立場によって態度をかえたりするのはよくないと思った
- ・何か前まではいやと言えなかったけど、でも今は友達に対して意見を言えるようになった。
- ・こいつは泣きやすいなと思ったら優しく対応する
- ・私が言われても平気だけど、ほかの人はいやだと思うこと
- ・大人の人には、敬語をつかって、子どもには、ふつうの対応。
- ・みんな百人十色な性格をしているから。
- ・ある！例えば、仲の良い友達に質問して ため口みたいな感じでできくけど、あまり話したことがない友達に同じ質問したらていねい語になると思うからです。
- ・家と公の場では、態度を変えたほうが良いと思った。
- ・他人なら敬語でとか、そう言うことがきずけた。
- ・友達にはふつうに話して 大人には敬語をつかったりした。
- ・それぞれの仲の良い人、知り合っていない人に対して、敬語などの対応をする。自分の意見に対して、相手がどう思うかがこわい。その人の対応をいつも考えてしまう。

考 察

「年上の人とかには、敬語を使って、仲のいい人とかはタメ口で話した方が話しやすい」

敬語を使うか使わないかで、人との対応の違いを考えている子が多かった。大人に対してだけでなく、親しいか親しくないかで口の利き方が変わると考えている。

「私が言われても平気だけど、ほかの人はいやだと思うこと」

同じことであっても、自分の感じ方と友だちの感じ方は違うと考えるようになったのはどうしてか。対話の中で、友だちが繰り返し発言するのを聞くことで、その友だちにたいする理解を子どもは深めていく。クラスの大勢いる友だちの一人ではなく、〇〇さんという一人の個人として友だちを理解するようになった。〇〇さんの理解が深まることで、〇〇さんは私とは違う考えを持つだろうと子どもは類推するようになる。

「こいつは泣きやすいなと思ったら優しく対応する」

友だちに対する理解が深まると友だちに配慮した行動をすることになる。

一方で、相手の思いを考えると不安な思いが強くなる子がいる。

「それぞれの仲の良い人、知り合っていない人に対して、敬語などの対応をする。自分の意見に

対して、相手がどう思うかがこわい。その人の対応をいつも考えてしまう。」

子ども達は、人によって対応を変えた方がよいという考えが多かった。対話することで友だちをケアするという態度が養われている。

d) 超越性

あなたは、いままでいいとされてきたやり方や考え方で、問題があるな、もっといいやり方や考え方があるな、と気がついたことがありますか。あったら、例を上げてみてください。

結果

33名中 ない7名 あまりない1名 無記入2名

- ・ルールについては問題があると気づいたことはある。
- ・むかついたり、キレたりしたりした時に、キツく当たったりしてしまうこと。もっと優しく対応したいと思っている。
- ・ある。例えば「メダカをかきたい」とAさんは言っています。でも、Bさんはいいや「グッピーをかきたい」と言いました。でもぼくは、こう思いました。「意見の合う生き物かえばいいんじゃないかと思いました。
- ・男子がうるさかった時、きつく注意したけれど。今は、「静かにしてー」しか言わなくなった。そうしたら静かにしてくれる男子が増えた。
- ・いつも見たいテレビがあるので12時ぐらいまで起きちゃうので、次の日すごく眠たいので、がんばって10時に寝て6時30分に置きたいと思った。
- ・自分がいいと思うことでも友達のやり方を聞いて自分のやり方より友達のやりの方が良いと思ったりする。
- ・他の先生の道徳の授業がよいとされて、道徳の授業のふつうがそれだと思われてきたけど、今の先生の授業の方が発表するときには何かを持っている方が安心するから今の授業の方が良い
- ・「いこいの広場」で、あやまる、でもどういうあやまり方があるのか、反論、でもどういう反論をするかでより説得力があがるということに気がついた。
- ・公平さについて考えたとき いいやり方じゃないと気がついたことがある。
- ・ある これのせいで発表しようとしたことにこれなら こういう質問や反論をされそうだと考えたことがある
- ・黒板をきれいに消すと皆いい気持になるけど、消してほしくなかった所を消されて良くない気持になる人もいるから、あらかじめ消していいところを聞いてから消す。
- ・ケンカするほど仲が良いというのは、違うと思う。理由は、それだとただの国のケンカもそうになってしまうから、違うと思う。
- ・普通に飲んでもいいけど、ストローをさして、紙を丸く切ってかさを作り、その真ん中にくしぎしにさすと…おしゃれになるなあと、レモンを切ってはさめばもっとおしゃれになる。
- ・自分たちは、スマホ歩きは「みんなしてるし いいや」と言ういけんでしたが、コミュニティボールをしてだめだときずいた。
- ・問題があると思うことはあるが、その意見をそのやり方を考えている人には言えない。反対などの意見がこわい。
- ・ジャンケンで負けたらデコピンすることをあやまりやめた。

・あんざんとかしてみる

考 察

「ルールについては問題があると気づいたことはある。」「公平さについて考えたとき、いいやり方じゃないと気がついたことがある。」

子ども達は、今までよいとされてきたことに問題があるのではないかと考えるようになっていく。

「ある これのせいで発表しようとしたことにこれなら こういう質問や反論をされそうだと考えたことがある」「問題があると思うことはある」が、その意見をそのやり方を考えている人には言えない。反対などの意見がこわい。」

問題に気づくことはできるが、反論がこわくて指摘することができないと考えている。道徳に対する批判的思考は育っているが、批判をして道徳的問題の解決を目指す態度を取るのには難しいと考える子がいる。

「むかついたり、キレたりしたりした時に、キツく当たったりしてしまうこと。もっと優しく対応したいと思っている。」

自分がこれまでよしとしてきた行動を振り返って改めたいと書いている。これは、超越性というよりは、ケア的解決といえる。子どもは自分自身の行為を当事者として成長につながるような解決を見いだそうとする態度をとろうとしている。

「男子がうるさかった時、きつく注意したけれど。今は、「静かにしてー」しか言わなくなった。そうしたら静かにしてくれる男子が増えた。」

対話する道徳の授業を続けることで、普段は関わりのない友だちの考えを聞き、子ども達は共感を覚えている。それが、支持的風土、親和性のある関係をクラスの子ども達に築いていると私は考える。きつく注意しなくても静かにしてくれる男子が増えていくことになるという思いを子どもに持たせたのではないかと考える。

e) ケアの解決

あなたは、他の人の立場に立って、よりよい答えをみつけようと思ったことがありますか。あったら、例を上げてみてください。

結果

33名中 ない9名 あまりない2名 無記入4名

- ・あります。友達と友達がけんかしていて、それを止めようと、がんばってなだめて、仲直りできる解決策をがんばって考えました。
- ・ある。その適切な答えをみつけるときみつけられなかったらその意見を言った人が「意見を言っても反応してくれないと思ったり」する可能性があります。だから、意見 この意見に賛成や反対を出さないと会話がはずまないからその答えをみつけようとする。
- ・きつく言われている人の立場にたって、「そんなきつく言わなくてもいいじゃん」といったことはある。
- ・例えば、友達をなぐったりしたら、相手の気持ちになったら痛いし、心も痛むから自分だったらやめる。

- ・いこいの広場で自分の意見より友達のもっといいルールを考えて意見を変えたりしたこともある。
- ・道徳の授業で、(発表してないけど) みんなに反論されている人の意見でも考えてみた。
- ・〇〇さんが途中まで言っていて中断することがあり、その友達の途中までの意見と自分の意見を合わせてよい答えを見つけようとした。
- ・千羽づるの南のたちばにたって思ったことがある。
- ・自分の意見に反論してきて、それに納得できなかつたら、こういう考え方もあるっていうことがある。
- ・おばあさんが思い荷物を持っていて階段をのぼれていなかった時に階段を老人でも気軽に登れるようにする方法を見つけようとした事がある。
- ・答えのヒントになることを覚えて答えになる所まで一歩でも近づくこと。
- ・別の見方から意見を言えたから。
- ・他の人の立場に立つことがない、自分に自信がない、経験を得ようとするのではない。
- ・道徳の授業でその人の意見と自分の意見を合体させた。

考察

この質問に対して、ない9名、あまりない2名、無記入4名を合わせて15名となる。5つの質問の中で1番多い。

「他の人の立場に立つことがない、自分に自信がない、経験を得ようとするのではない。」

よりよい答えをみつけることは、できないと考えてしまう子がいる。道徳では、オープンエンドの対話をしてきた。子ども達は判断基準の多元性に驚き、役割取得の多様性に戸惑うことで、よりよい答えを見つかることの難しさを覚えたのかもしれない。相手の立場を理解できるが、その立場に立ちたくない、よりよい答えをみつけたくないとなる子がいるのではないかと考える。

「〇〇さんが途中まで言っていて中断することがあり、その友達の途中までの意見と自分の意見を合わせてよい答えを見つけようとした。」

よりよい答えではないが、友だちの意見と自分の意見を合わせてよい意見をみつけようとした。

友だちによりよい答えを示すことはできない。しかし、困ってしまった友だちの考えに寄り添うことでよい考えができるという思いがこの子にはある。これこそが道徳的問題を、ある一定の価値観でただ判断するのではなく、当事者のその後の発展や成長につながるような解決を見いだそうとするケア的な解決といえる行為であると考え。

「ある。その適切な答えをみつけたときみつけられなかったらその意見を言った人が「意見を言っても反応してくれないと思ったり」する可能性があります。だから、意見 この意見に賛成や反対を出さないと会話ははずまないからその答えをみつけようとする。」

「意見を言っても反応してくれない」と発言した友だちが思わないようにしたい。友だちの考えに寄り添い、ケアをする姿勢だといえる。友だちの発言に対して、当事者として関わってほしいという思いがある。更に、賛成、反対を出すことで、対話を弾ませたいとしている。対話を弾ませることが発言した友だちの考えを生かし、よい解決をえるためには必要なことであると考えている。

a) から e) までを比べての考察

質問に対して、子ども達は自分の考えを自由に書いている。価値注入型の道德の授業でワークシートに問いに対する正解を考えて書いていたのでは、教師への忖度があり、これほど自由に書けないのではないかと考える。輪になって座り、コミュニティボールを自分達でまわして対話する授業を行ってきた成果といえる。

a) 判断基準の多元性のないが2名と少ない。対話することで、「私が思いつかないことを発表していて、そうかもと思ったり、そういう考えもあるのかと思ったりしたことが多くある。」とある。多様性がある友だちの発言を聞くことで、ないと答えた子が少ないと考える。また、「自分の行動と違う行動をしている人がいて、自分の行動を見直して考えるようになった。」とある。子どもが自分の行動をふりかえることができている。

c) 文脈感性のない人が3名と少ない。これは、授業でため口か、敬語かという対話をしたことを通して、人に対してどのような話し方をすればいいのかについて考えたことがあったからだと考える。道德の授業で対話したので、敬語について書いている子が多い。対話したことで自分の普段の人との接し方を考え直すことができた。

d) 超越性のないは7名 e) ケアの解決のないは9名である。これは、道德的問題を対話したことで、なかなか解決に至ることができないまま、オープンエンドで終わる授業をしてきたからだと考える。もっとよいやり方、よりよい答えをみつけようということはとても難しいことだと子ども達は思ったのではないかと考える。反論、反例を考えた上でよいやり方、よりよい答えをみつける手続きをしないと、道德的な問題は解決しないと子ども達は学んだ。

保護者のアンケート

○今年一年のお子様の成長について次の観点で変化が見られたと思う観点を選んで、番号をお書きください。選ばれた観点についてお気づきのことがあれば、子どもの具体的な行動でお書きください。

- ① 自分とは違った考え方や物の見方があることに気がつくようになった。
- ② 人の立場を理解することができるようになった。
- ③ 人や場合によって違った対応ができるようになった。
- ④ 今までいいとされてきたやり方や考え方も、問題があるな、もっといいやり方や考え方があると気がつくようになった。
- ⑤ 他の人の立場に立って、よいより答えを見つけようとするようになった。

集約結果 33名中 5名

③	周囲の状況をよく見て、自分で考えて相手にあった対応をしていると感じました。友だちと交流もそれぞれの友だちによってまた会話の中でも、その時、その場に応じて対応や会話（やり取り）をしていると思いました。
②③④⑤	料理の片づけなど一通りの事を伝えている中で、自分なりのやり方を試そうとしたり、違う方法でやってみたいという事がありました。店員さんや施設のスタッフさん等とコミュニケーションを取れるようになりました。（「コレ、下さい」とか「お願いします」とか、「あの態度はちょっと」とか感想も出るようになりました。それを自分にどう置き換えるかを考えてほしいと伝えています。）一年間、ありがとうございました

⑤→③→② →①→④	5年生になり、仲の良い友達が増え、家族以外と過ごす時間が増えました。自分自身の心と向き合う時間も増えた様に思います。道徳ファイルを読んで、クラスのお友達とディスカッションを通し様々な考えや思いを聞き取り、考える時間を持つ事が出来た結果、自宅でも行動の振り返りが出来たのではないかと思います。自分の考えだけでなく、周りの人の意見や思いに耳を傾ける事が出来るようになったと思います。家族には我が儘を通してはいるけれど、それも自分の心と向き合いながら……成長期を一生懸命頑張っていると었습니다。ありがとうございました。
① ⑤	①前は、自分の意見を先に述べる事が多かったが、先に相手の意見を聞いてから、自分の意見を述べることをする機会が増えた。 ⑤相手の言葉にできない時やしづらい時、相手にかわって、言葉にする機会や場面を見ることがあります。
① ④ ⑤	①→学習係になってなかなか宿題をしてこないクラスメイトの対応に悩んでいた時に自分ならこうするけど、あの子は何かあってできないの？など話すことが増えた。 ②→こんな考えもあるよって自分から話すことは少しずつ増えたように思う。 ⑤→総合的に見てこれがすごく変化があったというか人の話に耳をかたむける事が増えたとし、意見交換する場面が増えた。周りの人が喜ばせる場面が増えた。

考察

33名中に5名の保護者から回答があった。コロナ禍の学期末であり、回収ができなかった。また、子どもの道徳ファイルを見られて回答頂いた経緯があり、道徳の評価となると保護者の方はためらいを感じられたのかもしれない。道徳的かどうかという評価をすることに対する抵抗がある方がおられたのではないかと考える。

「自分の意見を先に述べる事が多かったが、先に相手の意見を聞いてから、自分の意見を述べることをする機会が増えた。」

「総合的に見てこれがすごく変化があったというか人の話に耳をかたむける事が増えたとし、意見交換する場面が増えた。」

傾聴する姿勢が子どもに身についたことを保護者が評価をしている。

「周囲の状況をよく見て、自分で考えて相手にあった対応をしていると感じました。」

子どもが傾聴するだけでなく、相手に応じた行動がとれるようになったと保護者が思われている。

「相手の言葉にできない時やしづらい時、相手にかわって、言葉にする機会や場面を見ることがあります。」

相手の立場に立って助けようとする姿勢が子どもに育ったと保護者が感じられている。

回答を頂いた保護者の方は少ないが、子どもが周りの人への対応の在り方により変化がみられたという評価となった。

③1年間の対話によってどのような変容が生じたのか

日時 2021年3月4日
対象 5年生 33名
教材 対話する道徳学習で

形態	クラス全体でひとつの円で、輪になって座り、コミュニティボールを使用する。メモを取りながら対話を行った。
主要な問い	対話する道徳学習で、相手への態度がどう変わったか？
進行方法	1年の対話の振り返りをする。子ども達はこれまで道徳で対話してきたワークシートを閉じたファイルをみる。授業における名言を掲示したプリントを示しながらふりかえる。 主要な問いについて対話を行った。話す、聞く、書く、考える力がついたという発言になりやすい。そこで、相手への態度の具体的な変容について話した児童の発言に関連させて発言できるようにした。「見下すとは、どういうことか。」という問いで対話することになった。 対話しながら、ワークシートに書いていたが、最後にワークシートを書く時間をとった。

以上の授業の発言記録とワークシートに記述されたことから分析を行う。

発言記録から

- ・私は〇〇さんと同じように、変わったことも変わってないこともあると思います。なぜなら、私、まではずっと自分の意見を率直に言うタイプなんだけど、道徳をする授業で算数を教えるときとか、理由を言えるようになってきたと思うし、他にはこの道徳のおかげで、相手の状況を察することができるようになったと思うし、人と話すのがうまくなったと言われたから、それがうれしい。それが道徳をやっているって変わったことだと思います。

考 察

「算数を教えるときとか、理由を言えるようになってきた」

道徳的な問題を解決するためには、自分の考えについて理由、根拠を述べてきた。対話をする理由、根拠を話すことになる。それが、他の教科でいかされている。一年間を通して道徳で対話の授業をすると他の教科において、授業において学ぶべき問いをみつけ、質問をしたり、反論したりして探求を深めることを子ども達はできるようになった。

「相手の状況を察することができるようになった」

この子は、「ずっと自分の意見を率直に言うタイプなんだ」と発言している通りに、相手のことをあまり考えない発言をしていることがあった。このように、冷静に自分のことを振り返り、相手の状況を察するようになったとある。「〇〇さんには、ちょっと賛成なのだけど、反対のことがある。」というような前置きをこの子は対話の中でするようになった。率直に言うことは相手に受け入れてもらいにくいと感じたのかもしれない。

率直に自分の考えを話す子どもを受け止めるのが私は苦手である。教師はそう思いがちかも知れない。波風が自分のクラスで立つことをなるべく避けたいと教師は考える。特に日本のクラスは、30人以上の子どもがいる。また、教えるべきカリキュラムが多いからそれをこなすためには、なるべく問題なく授業をおこないたいという意識が働くことになる。教師が道徳で対話する授業をしたがらない理由の一つと考える。

もしかすると、この子は、率直に話す自分を先生である私が受け入れてくれたのだろうかと感じていたのかもしれない。対話する道徳の授業で、私はこの子を受け入れる態度を示してきたことで信頼を得ることができた。また、クラスの友だちは自分の発言を聞いてくれて、認めてくれたと感じていた。反論を率直に話し、対話をリードしてくれ、相手の状況を察するというゆとりをこの子にもたらしした。

反論をするだけで、感情的になり反論ではなくその人自身を受け入れないという態度とることがある。対話を始めた頃は、クラスの子ども達の中には、感情的な反感を持つ子はいたのかもしれない。しかし、反論する友だちの意見に子どもは感心し、反論することがよい考えをうむことを体験的に学んだ。反論に対して感情的な反感を子ども達は持たなくなった。

- ・私は道徳の授業をする前は、自分がこうと決めたらその意見しか考えていなかったから、でも道徳の授業をしたら、相手の意見もちゃんと考えられるようになったので、変わったと思います。
- ・俺は、これは去年からやっていて、始めたときは意見を言って、自分の意見だけを信じるみたいな感じやったけど、今年になって、今年もその部分もちょっと残っているかもしれないけど、相手の話をちゃんと聞いて、理解できるようになったと思います。

考察

「これは去年からやっていて、始めたときは意見を言って、自分の意見だけを信じるみたいな感じやったけど、今年になって、今年もその部分もちょっと残っているかもしれないけど、相手の話をちゃんと聞いて、理解できるようになったと思います。」

友だちの反論に対して自分の意見を固執してしまう子である。その子が自分とは異なる意見を理解しようとする姿勢を持つ事ができた。自分が考えていることが正しいかを疑って考えることができるようになった。批判的思考が身についたといえる。

- ・俺、今年になって始めたのは、みんな意見は言っていたけど、ほとんど反論とか質問やったけど、それも自分の意見で言っていて、相手に反論を言われても自分の意見で、相手の反論で理解したら、それはそれで意見を変えていたりしていかかしてないか分からんけど、反論を言われてもちゃんといろいろ言えるようになったと思います。

考察

「自分の意見で言っていて」

対話をしている友だちが自分の意見として発言をし、反論に答えていた。友だちと同じように自分も反論に答えられるようになったと評価している。今年になって対話する道徳の授業を始めたことにより、自分の意見で言っているこの子は感じている。これまで受けてきた道徳の授業では、自分の意見を友だちが話していないと感じたのかもしれない。これは、価値注入的な道徳の授業では、価値をふまえて発言することになり自分の考えを伝える授業になりにくいからだと考える。

仲直りの対話

生徒R 僕は、コミュニティーボールで過去にちょっとトラブった人と仲直りというか、話すというか、仲良くなれることができるようになったのです。

教師 それはどうしてできるようになったの？

生徒R コミュニティーボールでみんなと意見を、反論とかもやっていって、意見でしゃべることができて、意見が一致したときとかで仲直りというか、できるようになった。

生徒P この前、『百日かせぎ』でけんかの話もしたんですけど、けんかの際に生徒Rさんはトラブったと言っているから、私的にはけんかじゃなくて、自分の意見をちゃんと伝えられなかったからトラブってしまったんだと思うから、道徳の授業で自分の意見が伝えられるようになったことと、相手のことを考えると、お話の人物のことを考えることもあるから、そのおかげで相手の気持ちも考えられるようになったと思うから、生徒Rさんはその人と仲直りできたんだと思います。

過去にトラブルがあった人と仲直りすることができたというか、そんな感じがあったのは、相手がなぜこういうことを言っているのか考えられたし、そのことを聞いて、本来言いたかったことを伝えてくれたりして、相手の本当の気持ちが分かったりして、話しやすくなったからだと思います。

私は、コミュニティーボールをやっていて反論とかが出るときに、相手の立場になって考えるということが多分、できるようになったと思うから、そのおかげでこの人はこう考えているから私もそうしようみたいな感じになるから、そういう感じのことをコミュニティーボールで学んだのかなと思いました。

コミュニティーボールだったら、理由を付けたりしていたから、ちょっと分かりやすくなるかも。コミュニティーボールをする前は理由を付けたりしなかったと思うから、相手は理由を付けたらそういうことだったんだと納得してくれると思ったから、多分、仲直りができたんだと思います。

考察

Rさんはトラブっていた人と対話することで反論しあったが、一致をして仲直りをする体験ができた。そのRさんの意見について、Pさんが代わりにRさんの心のうちを語っている。Pさんがコミュニティーボールで学んだことを語っていたことは、クラスの他の子たちも同じように思うことができている。

見下すについての対話

生徒J 人を見下して偉そうに言うのが、僕は3年生か2年ぐらいのときにはそれを友達にちょっと言っていて、こうやって話していると、そのときは自分もできていないのに、人のことを偉そうに言っていたから、僕のほうができていないのになんで僕が偉そうに言えるんだろうと思って、それでちょっと駄目だなと思って、自分を変えようと思って、まだちょっと残っているかもしれないけど、変わったのかなと思いました。

生徒O やった。万歳。私は人を見下すということは、確かに去年はちょっとあったかもしれない。今年はある程度なくて、それはなんでかと言うと、登場人物、例えば一番印象に残ったの

が2月の半ばにやった『百日かせぎ』やけど、人を無視し続けたら、家族の人が寄り添ってくれるからまだ耐えられるけど、集落ごと差別されたから、寄り添う人が誰もいないから、その集落だけぼっちでかわいそうやなという心が付いて、今は見下さなくなって。このクラスにも初め、私のことをばかにしているの？と思ったりしたことがあって、11月くらいになって全然そういう人がいなくなって、みんな優しくなったと思いました。

生徒A Jさんの見下すことがなくなったというのは、多分、道徳の話合いで相手の考えとかが分かって、相手の気持ちとかが、それで自分が見下していた人の気持ちが分かって、なくなったんやと思います。

生徒I 質問なんですけど、見下すってどういうことですか。

生徒I みんなの意見を聞いて、見下すというのは多分やけど、自分より下に人を見ていることなのかなと分かったから。

教師 ほんならIさんに聞いてみるけど、君はどう？ こういう話し合いをすると見下すというのは、何か関係があると思う？

生徒I あんまり関係ないと思う。

生徒A だから、話す・聞く・考えるやろ。身に付くのが。相手の気持ちを考えたら、考える力が付いているやんか。気持ちを考えているから。その人の気持ちを考えたら、なくなる。分かる？

生徒I 何がなくなるの？

生徒A だから、見下そうという気持ちというか、見下そうという気持ちは多分、ないと思うねんけど。

生徒I 私よりあなたのほうが上だと思うみたいな？

生徒A そう。そういう感じ。

生徒I 私は、人の意見は聞くけど、違うと思います。理由は、相手の立場になって考えると見下すというのはなくなるかもしれへんけど、実際にコミュニティーボールでは見下すことと一回もないし、見下したりする人もおらんと思うから、コミュニティーボールでは関係ないなと思いました。

考察

Iさんと同じで私は、対話によって見下さなくなったと考えたことはない。

Oさんは、差別のこととして発言をし、自分はクラスの友だちから見下され、差別されていると感じていた。それが、11月に見下されていると感じなくなり、みんなが優しくなったとOさんは感じるようになった。それが、道徳の対話によるからだとしている。その理由として、対話を積み重ねることで子ども達の偏見がなくなったからかもしれない。一端ついてしまった偏見を解消することはとても難しい。対話する道徳を積み重ね、お互いに自分の考えていることを語り合うことで、友だち、他者に対する理解が深まり、偏見がなくなっていたのではないか。

休み時間に話したことがない友だちに対して持っていた感情は良いことではなく、悪い感情で偏見があったかもしれない。休み時間に話したことがなくても、道徳の時間に友だちの姿をみることを通して理解できたのではないか。それによって、なんとなく思っていた悪い感情、偏見がなくなっていたのではないか。11月に見下されると感じなくなり、みんなが優しくなったとO

さんは感じるようになったと考える。

また、Iさんがコミュニティボールで対話すれば、見下すということはなかったといった。見下すという感情を子ども達にもたらずのは、教師ではないかと私は考えている。教師である私は輪になって座り、コミュニティボールで対話する時は、子ども達と同じ立場で参加することを意識している。対話を進行することはあっても、評価することはないようにしている。反論する場合には、子どもの考えを馬鹿にしているように他の子ども達に聞こえないように細心の注意をはらっている。先生はあの子を見下していると感じると、子ども達はその子を見下すような感情を持つことになる。Iさんの見下すことはなかったという発言は、教師である私への評価であると考える。

ワークシートに書く道徳の授業

生徒P 私的には、道徳って普通に金澤先生以外の先生のやつだと、ワークシートに書くのが多くて、ちょっと発表するぐらいでワークシートに書いて出す。それでもう終わりだから、道徳の授業。けんかする男子が少しいるだけで、そんなに遊んではいなかったけれど、この道徳で自分の言ったことに男子が反論したり、男子が言ったことに反論したり、男子と関わる機会が増えたから、前よりは仲の良い男子は増えたかなと思いました。

生徒P 私は、対話する道徳学習で相手への態度がどう変わったかで、私的には道徳で対話するというのが、金澤先生のクラスに入ったのが今年初めてだったから、ちょっとやったことがなくて、最初はどんなのかなと思ってたけど、普通に反論とかしているのが考えが深まるし、みんなといっぱい話しているから楽しいし、何だか楽しく勉強できている感じがして、他の先生の所みたい紙に書いてみたい感じがしないから、落ち着いて勉強ができたから、楽しいかなと思いました。

教師 落ち着いてか。そうなのか。まだ話したいけどもう尽きないので、裏、振り返り。

考察

「道徳って普通に金澤先生以外の先生のやつだと、ワークシートに書くのが多くて、ちょっと発表するぐらいでワークシートに書いて出す。それでもう終わりだから、道徳の授業。」

道徳の授業を子ども達の多くは、このように感じているのではないかと。私以外の教師はこのような授業を行っている。対話する道徳の授業を体験することがなければ、思いつかない考えといえる。ワークシートに書いたことを発表する。発表するとは、教師に向かって話すということであり、友だちに話すという意識が子どもにはない。教師に伝えて、黒板に意見を板書してもらうと終わりである。緊張して発表した後は、友だちの発表を聞くことはない。

「けんかする男子が少しいるだけで、そんなに遊んではいなかったけれど、この道徳で自分の言ったことに男子が反論したり、男子が言ったことに反論したり、男子と関わる機会が増えたから、前よりは仲の良い男子は増えたかなと思いました。」

道徳で対話することで、男子と関わる機会が増え、仲の良い男子が増えた。学習指導要領の特別の教科 道徳の目標には、道徳的な判断力、心情、実践意欲を育てるとある。反論をし合うことで、道徳的な判断力を、男子と関わる機会が増えて心情を、仲の良い男子が増えたで実践意欲を育てたことになるかと考える。

「私的には道徳で対話するというのが、金澤先生のクラスに入ったのが今年初めてだったから、ちょっとやったことがなくて、最初はどんなのかなと思っていただけ、普通に反論とかしているので考えが深まるし、みんなといっぱい話しているから楽しいし、何だか楽しく勉強できている感じがして、他の先生の所みたいに紙に書いてみたいな感じじゃないから、落ち着いて勉強ができたから、楽しいなと思いました。」

「普通に反論とかしているので考えが深まるし、」

対話で、反論されることが自分の態度を変えているという発言が多かった。一年を通して、道徳で対話すると反論が多く聞かれた。反論されるだけで、落ち込んだり、反論した人を恨んだりする子どもはいる。大人の人でもいるのではないのでしょうか。反論されることに慣れていないのである。一年間を通して多くの反論ある対話を行い、考えが深まってきたことを子ども達は経験してきた。それが、「普通に反論とかしている」というこの子の発言として表れている。

授業における対話の流れを、翌日の朝の会にクラスで振り返った。考えが深まった反論を取り上げたり、感心した考えであったりを振り返る時間を持った。対話におけるメタ認知を子ども達に養った。反論が、考えを深めるということを繰り返し学んだ。

道徳の授業で繰り返し行われる対話によって、反論し、反論されることにこの子は慣れた。それが、自分が予想していない友達の発言を受け止め、落ち着いて対処できる態度となり、道徳的変容をもたらしたと私は考える。

「みんなといっぱい話しているから楽しいし、何だか楽しく勉強できている感じがして、他の先生の所みたいに紙に書いてみたいな感じじゃないから、落ち着いて勉強ができたから、楽しいなと思いました。」

みんなといっぱい話しているから楽しい。いっぱい話すとうんざりしてしまうかもしれない。それを楽しいと思えたことは、この子は対話する時間がとてもよい時間であったことになる。対話することの有用性、自分や友だちにとってためになる子ども達は感じたと考える。

紙に書いてみたいな感じでないから、落ち着いて勉強できるは、私は意外に感じた。どうして落ち着くのかと質問をしたかったのだが、授業の時間が足りなくてできなかった。紙に書くとは、ワークシートに書いたことを発表する授業より落ち着くとこの子はどうして考え、発言したのか。ワークシートに書いた自分の考えを発表するが、友だち、先生は自分の発表をどう受け止めてくれたのかわからないまま授業はすすむことがある。自分の話したことに対する応答がなかったのではないか。それに対して、対話する道徳の授業は、自分の話したことに対する応答がすぐ返ってくる。反論であっても応答があることは、落ち着くという思いをこの子に与えたのだと考える。

ワークシートから

主要な問い：

- ①「今度はわたしの番だからね。」という言葉には、「わたし」どんな思いがこめられているのでしょうか。
- ②家族とは、どんなものだろう。

進行方法：

- ・子どもの発言を聞き出して共有したり、つなげたりするファシリテートを行う。
- ・「もう一回言ってみて。」「どうして。」「どんな所がちがうの。」「AさんとBさんだけが話しているけども、ほかの人で話できるひとはいますか。」などの進行をする。
- ・対話終了後にワークシートに授業の振り返りを書く。

以上の授業をビデオ録画から発言記録を取り分析をした。

5. 結果と分析

年度末アンケート

1. 道徳の授業でクラスのみみんなで対話することで、あなたは気をつけるようになったことはありますか？思いあたる番号を書きましょう。複数選んでもいいですよ。

- ① どちらの方が人に迷惑をかけるか、人の役に立つかと比較するようになった。
- ② 人のことを公平に扱うようになった。
- ③ こういうことをしているのを、ひとに見られたら恥ずかしいな、怒られるなと思うようになった。
- ④ 自分の行動が正しいかどうか、理由を考えるようになった。
- ⑤ このルールって本当に正しいのかなと考えるようになった。
- ⑥ 自分が同じことをされたら嫌だな（あるいは、嬉しいな）と考えるようになった。

①→危害②→公平性③→公共性④→行動の根拠⑤→法の根拠⑥→可逆性

集約結果 33名分

	1	2	3	4	5	6
	危害	公平性	公共性	行動の根拠	法の根拠	可逆性
合計	16	5	16	16	22	21

考察

「このルールって本当に正しいのかなと考えるようになった。」が一番多かった。この結果は、1年間を通して、価値観の注入する道徳の授業ではなく、ハワイの「子どもの哲学」の手法を使った対話的な道徳の授業を行ってきたからだとして私（金澤）は考える。

対話を重ねることで、友だちの考えに対して、子ども達は反論を発言するようになり活発な対話が行われるようになってきた。反論だけでなく、「このような場合はどうですか。」と反例をよく子ども達は発言するようになった。

生徒G Pさんに、なんかよかったところっていうか、質問みたいな感じですけど、「愛してくれたのなら家族」って言ってたけど、じゃあ、産んでくれた人が愛してくれなかったら、どうなんですか。

生徒P 難しい。

先生 それ聞くと涙出そうになるわ。それはちょっとあまりにも、うーん。Gさん、そういうふうに考えられるのね。

生徒G 虐待とかする人もおるから。

先生 そうやなあ。

生徒P そんな人はきっと、そんな人はちょっとだめな人だと思います。大人として。親としてもだめだと思います。

先生 はい。じゃあ、そしたら、ちょっとこんなに続くと思わなかったから、とりあえず休憩や。終わり。

生徒Gさんの発言に対して、私は自分の気持ちを伝え、Gさんの発言を受け止めようとした。そして、その発言の意図を尋ねていた。Gさんの意図を聞いた私は、困った表情で独り言のようなつぶやきを発するしかできなかった。するとすかさず、生徒Pさんが「そんな大人はだめだ。親としてもだめだ。」と強い口調で発言してきた。そこで、私は「こんなに続くと思わなかった。」と発言をして、対話を打ち切っている。

教師である私は、ファシリテーターとして、自分の考えではなく教師の立場を考えた発言を伝えたり、子どもの発言を否定した子どもがとるような発言をしたりすることは極力さけてきた。価値観の注入し、押しつけをする道徳の授業をしたくないと考えていたからだ。

また、授業の最後に教師としてまとめるような発言を私はしない。しないのではなく、できないと感じたことがこれまでの対話する授業で私はよくあった。教師という仮面をかぶって何かを話すことは、子ども達が今回してきた対話に対して当事者性の欠けた発言であり、子ども達に見透かされ、受け流されるだけになってしまう。Pさんのように当事者意識を持ち、主体的に怒りを持って反論することの方が、教師が同じことを語るよりよいのではないかと考える。

教師である私がある価値観を持ってまとめることをしないことが、無批判にある価値を受け入れるのではなく、「このルールは本当に正しいのか。」と考える子どもが多いという結果となっているのではないか。

更に、反論や反例を伴った対話を通して、道理の不一致を受け入れ、他者と考え照らし合わせ自分の価値の根拠を考えるという手続きとしての道徳性を子どもに養ってきた結果といえるのではないか。

「自分が同じことをされたら嫌だな（あるいは、嬉しいな）と考えるようになった。」の結果も高かった。

今回の対話において、子ども達は次のような前置きをしてから発言していた。

「私は、〇〇さんとちょっと似ているのだけど」「私は、〇〇さんの意見を聞いて」「僕は、〇〇さんの意見に賛成です。理由は」「私は〇〇さんに反対か賛成かよくわからないのですが」「私も〇〇さんと同じです。」「ほくは、〇〇さんと〇〇さんの意見に反対です。なぜなら、」「さっき〇〇さんも言ってたけど」

友だちの発言を聞いて、自分の考えを伝えている。相手の考えを理解しようとする行為が、対話を通して子どもが繰り返し行っていることになる。つまり、相手の立場に立つという行為を子ども達は対話することで行っていることになる。故に、この結果が高いのではないかと考える。

対話を通して、よりよい手続きの道徳性が養われている。

生徒N 私は家族という縛りはないんですけど、例えば身寄りのない人が児童相談所とかで出会った人とかも、そこにいる人たちとかは、みんな家族というじゃないですか。その家族って言うてるんやったら、その育ててくれた人とかも家族じゃないかなとおもいます。血のつながってるっていう。

生徒Nさんは、児童相談所という例をあげて、支え合っているのなら家族と考えてもいいのではないかと発言している。そして、生徒Gさんの「産んでくれた人が愛してくれなかったら」と発言している。

現代社会が持つ厳しい現実を体験的に経験している子がいる。当事者としての発言として子どもの発言を教師として重く受け止めることがある。大人よりも、子どもの方が道理ある不一致と呼ぶべき状況を当事者として受け止めている。故に、「人のことを公平にあつかうようになった。」に対して5人という少ない結果となっているのは、対話を通して公平に接することの難しさを覚えている。または、公平とは何だろうと考えている子がいるのではないかと考える。

対話を通して子ども達が学んだ手続きの道徳性もたらした成果といえるのではないか。

②年度末アンケート パート2 回答 33人

2. 道徳の授業でクラスのみんなで対話してきました。次の項目で、自分のことをふりかえって気がついたことを具体的な例で書いてみましょう。

例 ・友だちの意見を聞いて、自分との違いに気がつくようになった。

・〇〇さんに、優しく声をかけようとした。等

- ⑥ あなたは、自分とは違った考え方や物の見方があることに気がつきましたか。あったら、例を上げてみてください。
- ⑦ あなたは、お友達の立場を理解することができましたか。あったら、例を上げてみてください。
- ⑧ あなたは、同じことでも、人や場合によって違った対応をしたほうがいいなと思ったことがありますか。あったら、例を上げてみてください。
- ⑨ あなたは、いままでいいとされてきたやり方や考え方でも、問題があるな、もっといいやり方や考え方があるな、と気がついたことがありますか。あったら、例を上げてみてください。
- ⑩ あなたは、他の人の立場に立って、よりよい答えを見つけようと思ったことがありますか。あったら、例を上げてみてください。

①→判断基準の多元性②→役割取得の多様性③→文脈感性④→超越性⑤→ケア的解決

	①判断基準の多元性	②役割取得の多様性	③文脈感性	④超越性	⑤ケア的解決
ない	2	5	3	7	9
あまり思いつかなかった	1	2	0	1	2
無記入	3	3	2	2	4

対話によって、友だちの多様な考えを聞くことができ、例をあげやすかったから判断基準の多元性のないが少ない。

友だちは自分と違う考えを持っているということを対話から気がつき、同じ事でも人によって違った対応をした方がよいという文脈敏感性ある態度ができるようになった。そのためになんか少ないという結果になったと考える。

友だちは自分とは違うという気づきから、理解する難しさを感じたのか役割取得性のないは少し多い結果となった。

もっといいやり方、考え方、よりよい答えとなると、対話から道理ある不一致を知ることが多かった。そのために解決する困難さを感じるのか、超越性やケア的解決におけるないや無記入が多くなったのではないかと考える。

しかし、子ども達はどの設問に対しても意欲的に自分の考えを記入していた。

保護者のアンケート

○今年一年のお子様の成長について次の観点で変化が見られたと思う観点を選んで、番号をお書きください。選ばれた観点についてお気づきのことがあれば、子どもの具体的な行動でお書きください。

- ③ 自分とは違った考え方や物の見方があることに気がつくようになった。
- ④ 人の立場を理解することができるようになった。
- ⑥ 人や場合によって違った対応ができるようになった。
- ⑦ 今までいいとされてきたやり方や考え方でも、問題があるな、もっといいやり方や考え方があると気がつくようになった。
- ⑧ 他の人の立場に立って、よいより答えを見つけようとするようになった。

33名中、5名しか集約できなかった。

①に対して「前は、自分の意見を先に述べるが多かったが、先に相手の意見を聞いてから、自分の意見を述べることをする機会が増えた。」「学習係になってなかなか宿題をしてこないクラスメイトの対応に悩んでいた時に 自分ならこうするけど、あの子は何かあってできないの？など話すことが増えた。」と回答があった。

⑤に対して「相手の言葉にできない時やしずらい時、相手にかわって、言葉にする機会や場面を見ることがあります。」「総合的に見てこれがすごく変化があったというか人の話に耳をかたむける事が増えたし、意見交換する場面が増えた。周りの人が喜んでくれると嬉しいなど。」と回答があった。

集約した数が少なかったが、子どもと生活を共にする保護者の方が、自分の子どもに手続きの道徳性が涵養されていることに気がついている。

③1年間の対話によってどのような変容が生じたのか

日時	2021年3月4日
対象	5年生 33名
教材	対話する道徳学習で
形態	クラス全体でひとつの円で、輪になって座り、コミュニティボールを使用する。

メモを取りながら対話を行った。

主要な問い 対話する道徳学習で、相手への態度がどう変わったか？

進行方法 1年の対話の振り返りをする。子ども達はこれまで道徳で対話してきたワークシートを閉じたファイルをみる。授業における名言を掲示したプリントを示しながらふりかえる。

主要な問いについて対話を行った。話す、聞く、書く、考える力がついたという発言になりやすい。そこで、相手への態度の具体的な変容について話した児童の発言に関連させて発言できるようにした。「見下すとは、どういうことか。」という問いで対話することになった。

対話しながら、ワークシートに書いていたが、最後にワークシートを書く時間をとった。

生徒P 私は時々、自分の意見を言ったら急に反論がめちゃくちゃ来て、何度も反論しているうちに、反論されている中で自分の考えがどんどん深くなっていくから、文章を何度も読み直して、自分の意見の反対を探して、もっと考えを深められるか考えたり、道徳のやつをやっている間に、こういう授業での考え方が変わっていくので、道徳の授業で考えが変わるのではなくて、他の授業での考えも深められるというのが分かりました。

今回対話をしたクラスは、これまでの私が「子どもの哲学」の授業をしてきたクラスよりも反論、反例が対話の中で聞かれた印象がある。反論、反例を通して考えが深まるということが理解している発言である。手続きとしての道徳が他の教科においても有用であることもいえるようだ。

生徒I 過去にトラブルがあった人と仲直りすることができたというか、そんな感じがあったのは、相手がなぜこういことを言っているのか考えられたし、そのことを聞いて、本来言いたかったことを伝えてくれて、相手の本当の気持ちが分かったりして、話しやすくなったからだと思います。

相手の考えを対話によって理解して、よりよい手続きを経て、人間関係を作っていることが、Iさんの発言からわかる。

生徒P 私的には、道徳って普通に金澤先生以外の先生のやつだと、ワークシートに書くのが多くて、ちょっと発表するぐらいでワークシートに書いて出す。それでもう終わりだから、道徳の授業。けんかする男子が少しいるだけで、そんなに遊んではいなかったけれど、この道徳で自分の言ったことに男子が反論したり、男子が言ったことに反論したり、男子と関わる機会が増えたから、前よりは仲の良い男子は増えたかなと思いました。

これまで行われてきた道徳の授業は、ワークシートに教師が予め考えた発問が書かれ、そこに子ども達は自分の考えを書く。書いたことを発表する。「価値観の注入する」道徳の授業では、主体的で対話的な手続きの道徳性を子どもに涵養する学習にはならないとPさんは発言している。

ワークシートから

対話する道徳学習で 組名前 ()
 Date (日にち) 2021. 3. 4
 Topic (トピック) 対話する道徳学習で 相手への態度がどう変わったか?

なるほどな〜と思ったら、考えを深める発言をしたりした友達をみつこう。

名前	どんな発言だったかな?
さん	変でもないけど変わった気がするなびならんに だいたい、たりするけど道徳の授業で成長した気がする。
さん	私は道徳の学習で相手の意見の考えをより 深く考え自分の意見に生かすことができた気がする。
さん	タイプではなかったけれどそれがおもしろい。 理由は自分と違って
さん	理由は、話したところから話さなかったところから コミュニケーションを促して話さなければならなかった。
さん	少し成長した気がした。理由は前はあまりしゃべら なかったけれど今はしゃべれるようになった。
さん	昔は、一個に話しかけようとしたらどこの学習 をしてから、まとめるようになった。
さん	友達とより仲を深められたりトラブルがあまり 仲直りするようになった。成長した。
さん	理由は、こうして話さないとお互いの意見を よく知って話さなければならなかったから。
さん	自分の気持ちを正しく伝えることができた。 人を見下して話す事がとてすくなくなくなった。
さん	人と話してどうやって話を進めようかという 気がした。

理由事

①あなたは参加していましたか?
 (あなたが話す機会がありましたか。友だちの話をよく聞いて、考えていましたか?)
 参加できなかった 2 3 4 5
 参加できなかった 2 3 4 5

②今日のテーマについてよく話し合い、わたしたちは考えを深めることができたと感じますか?
 できなかった 2 3 4 5
 できたと思う 2 3 4 5

③あなたは何か新しいことを発見できましたか?
 (友だちの考えを聞いて、自分の考えを変えたりすることを通して新しい気づきがありましたか?)
 発見できなかった 1 2 3 4 5
 発見できた 1 2 3 4 5

理由は、友達の意見を聞いて自分の意見と照らし合わせて、
 より、深く考えてみると、自分の意見が自分が思っていた事
 や友達の意見から自分が思っていた事がたくさんわかってき
 て、そして、友達の事もわかってきました。
 「対話する道徳学習で 相手への態度がどう変わったか。」自分が成長したと感じたことを書き
 ましょう。クラスや友だちの成長で気づいたことがあれば書きましよう。

ほくは「見下す」という言葉に興味をもちました。理由は、
 言葉は、1つの言葉に2つ意味がある言葉もあります。しかし
 一つの言葉に一つの意味しかないのちがう意味でとる人が
 います。たとえば「ゴミ」という言葉に一つしか意味がないのに、
 ゴミは必要ないと思ふと再利用できるから大事だと思ふ人
 がいます。それで思ふちがいが起きてけんかになっていたり
 します。なので辞書には、ちゃんと意味が書いてあるのに思ふち
 がいが起きるのかがおどろきです。けれどこの学習を通してそれが
 すこしばかりわかってきました。あと、相手と話を進めたいと
 わかるようになりました。

ワークシートの記述

- 私は相手の気持ちを考えることができるようになったと思います。(弟に対してはまだうまくできていません。)わたしの知らないうちに道徳ができるようになっていたことをたくさん言っていました。
- 私には、話す力、聞く力、書く力がついたと思う。理由は、コミュニティボールの時発言を多くするわけではなかったけど、今は話したり、他の授業でも自分から手を挙げて発言できるようになったから。
- 少し成長したと思うことが、相手の意見と自分の意見を比べる力がついたと思うし、自分から積極的に発表したり、少し自分に自信がついたと思いました。見下すってどういこと?見下すとコミュニティボールはちがう。相手の立場になって考えると「見下す」ことはなくなるかもしれないけど、コミュニティボールでは、あまり見下すことはないから関係ないとIさんが言っていた。
- よく聞いてそれを書けるようになったし、自分と他の人の意見を比べて考えられるようになった。それでその意見を言えるように少しずつだけけど1,2,3,4年よりかは発表できるようになってきた。
- 発表したのと同じで態度じゃないけど、聞きながら書けるようになったと思う。私は発表が苦手だからずっと書いているけど、書いている最中に良い意見が出たら覚えて書くことができるようになったから、4年生と比べてたくさん書けるようになったと思う。Cさんで、あの話し合いがあってから、いやなことあったのに先生が教えてくれた気をつけることを頑張って、

みんなと遊べるようになった。

- ・前までは人の意見を聞く力しかなかったけど、この道徳の授業で、相手の意見を聞き、理解、反論、疑問に思っって質問する力が身につく、ケンカしてもすぐに仲直りできるようになった。
- ・他の先生とはちがう道徳の仕方です戸惑いはしたけど、自分にはぴったりかなと思います。なぜなら、自分の意見に先生が言うのではなく対話するから自分の意見に対するみんなの意見が聞けたり、いいと思った意見を紙に書くのを見て見返すことができるから、後からこっちの方がいいかも！と考えられるからです。そして1番の理由は、この道徳の仕方は人の心に大きな影響、それも考える・話す・聞く事へのいい影響がある所です。個人的にはこっちの方が落ち着けます。これは、2番目の理由です。
- ・聞く力と話す力がついた聞く力は、もともとけっこうあったと思うけど、もっと聞く力ついた。このコミュニティボールでは、話題をだし、それに意見をだし、時に反論がでたりするからテンポが速くて書いたりするのが難しかったけど、でもしっかり聞いたら書くのも簡単やんと思っって聞く力ももっとついた。話す力についてはよかったことと悪かったことがある。よかったことは、反論や疑問が言えるようになったこと、悪かったことは反論や疑問を言いすぎてケンカをするとそれがよりエスカレートしちゃうこと
- ・クラスの友達の話で、前までは、自分が「やめて」と言っってもやめてくれなかったけど、でも対話する道徳をしてすぐにやめてくれる子もやめてくれない人もでてきた。そして、自分の事で、最初はあまり皆の意見を書けなくて、3、4人位しか書けなかったけど、でもだんだんやっていくようになって紙全部を書けるようになって、書く力が付いた。
- ・私は言うには、相手は少し変わっったと思っいます。理由は、私が見ていた時は、みんな笑顔で言っっていいなあ〜と思っまして、私の変わっったことは、それで、さっき言っった笑顔で言っっていいなあ〜と思っって、笑顔で話し、笑顔で優しい声で話しかけるようになったと思っいます。
- ・前までは、人がいじめられていたり、いじわるをされてても、ほくは、何も言っっていなかったけど、1学期の時に初めて、自分の意見がしっかり言えた。その時に初めて、自分の成長を感じた。
- ・私の相手への態度がどう変わっったかは、前までは全然発表したくなかったけど、コミュニティボールをしてからは、少しずつだけど、手を挙げられるようになったこと、相手の気持ちを考えられるようになったこと 少しだけ。2学期よりは、みんな静かにするようになったと思っう。(まだ、まだ、だけ)
- ・ほくは、「見下す」という言葉に興味を持ちました。理由は、言葉は、1つの言葉に2つの意味がある言葉もあります。しかし、一つの言葉に一つの意味しかないのにちがう意味ととる人がいます。例えば、「ゴミ」という言葉に一つしか意味しかないのに、ゴミは必要ないと思っう人と再利用できるから大事だと思っう人がいます。それで思っ違いが起きてケンカになってたりします。なぜ辞書には、ちゃんと意味が書いてあるのに思っ違いが起きるのかが謎です。けれどこの学習をして、それが少しずつわかってきました。あと、相手があうそを言っったりしたらそれがわかるようになりました。
- ・私は〇〇さんがすごく成長したと思っいます。理由は、この道徳する前は全然当てても発表とかしなかったけど、この道徳したら、当たっただけで発表しているからです。〇〇さんも成長したと思っう！理由は、この道徳をする前は、算数とかでも発表しなかったけど、この道徳をす

- ればいっぱいいろいろな所で発表しているからです。
- ・昔は見下していたけど、今は〇〇さんみたいに何でしていたんだろうと思った。コミュニティボールで人の気持ちが分かった。
 - ・道徳をする前は、自分が「こう！」と決めたら周りが見えなくなってたけど、道徳をすることで相手の意見も考えることができるようになった。話す力がついたと思う。道徳をしたおかげで、例えば、算数の時人に教え、道徳以外の教科にも役立っている。
 - ・人の意見を聞き取り、メモもとる力、主に書く力が変わったと思う。最初の頃より、問いや反対の意見が多く出ている。
 - ・自分が成長したことと言えば、前よりちょっと発表ができるようになったり、けんかとかすぐにしちゃう感じだったけど、成長して、たまにまだけんかをしちゃうこととか、ちよくちよくあるけど、でも前よりけんかをするのがへってきてそういうのが僕の成長だと思います。そして友達の成長は……成長というか、友達はやさしいし、全部できているんじゃないかなあとと思います。でも、友達とは仲良くできていると思います。勉強とか教えてもらったからです。

考察

「前までは人の意見を聞く力しかなかったけど、この道徳の授業で、相手の意見を聞き、理解、反論、疑問に思っって質問する力が身につく、ケンカしてもすぐに仲直りできるようになった。」

「話したってむだだ。」という発言をクラスの子がするのを、対話する道徳をしていない頃の私は聞くことがあった。問題を起こした当事者同士で話すと、感情的になっていて折り合いをつけることが難しく解決しないことがある。話し合ったことで返って対立が深まるだけだと子どもは思ってしまう。それでは、子どもが話すのはむだだと発言することになるのだろう。しかし、対話する道徳をすることで、相手の意見を聞き、理解することと反論したり、質問したりする力が自分には身につくことで、感情的にならずに仲直りができるようになったと考える。「話したってむだだ。」という発言を対話する道徳をすることで、私はクラスの子ども達から聞かなくなった。

「他の先生とはちがう道徳の仕方です戸惑いはしたが、自分にはぴったりにかなと思います。なぜなら、自分の意見に先生が言うのではなく対話するから自分の意見に対するみんなの意見が聞けたり、いいと思った意見を紙に書くのをみて見返すことができるから、後からこっちの方がいいかも！と考えられるからです。」

自分の意見に先生が答えるのではなく、対話することで友だちみんなの意見を聞ける方がいいとある。一人一人の子どもの発言に対して教師が丁寧に評価をして答え、一通り子どもの発言を聞いてから教師が子どもの考えを揺さぶる発問をして子どもが考えを発表するのがこれまでの道徳の授業といえる。それは、子ども一人一人の発表が教師によって分断される。友だちの発表を聞いて、思いついたことを話す機会が子どもにはなく、教師が与えた発問がまた、子どもの考えを分断とすることになる。教師が子どもの心を揺さぶる発問なので、子ども達は熱心に意見を発表する。しかし、対話にならず、教師に子どもが自分の考えを発表するだけとなってしまふ。そして、教師の発問のねらいにそった意見が評価されることになる。

対話する道徳の授業は、教師である私は子ども達と同じように輪になって座り、一人一人の考えに教師である私は評価する発言をすることなく対話をすすめる。子ども達の発言を教師である

私が分断するようなことはしない。多角的な意見がそれぞれの子どもから出されることが難しい時もある。その時は、私は発言ができるまで静かに待つことにしている。子ども達はよく考えているので、発言がなくなることがある。しかし、待てば、発言をしてくれ、対話が始まり、多数の意見が聞かれるようになる。このクラスは33名の学級である。これを2つのグループに分けて対話をしている。対話をしていないグループは、友だちの発言をメモさせている。対話だけでなく、他のグループの対話を聞いたメモを見直すことで考えが深めている。

ワークシートに成長と書いてしまったので、「相手への態度でどう変わったか」について記述が減ったのかもしれない。子ども達は聞く力がついたらと多く書いていた。傾聴ができることは道徳的変容といえる。対話することの意義を覚える記述が多かった。コミュニティボールという言葉の多さがそれを裏付けている。コミュニティボールは、全員が黒板を向いてする一斉授業ではなく、対話する道徳の授業の象徴である。対話を通して学んだことは、コミュニティボールを通して学んだこととして捉え、意義を十分に感じ取っている。

結論 担当教師による授業評価

本論の執筆者の一人であり、この授業を担当した教師である金澤は、自分のファシリテーションと児童同士の対話がどのように道徳性の向上に貢献したかを以下のように分析している。これをもって本論の結論としたい。

「9月17日の道徳の教材は「祖母のりんご」で、「家族とは、どんなものだろう？」という問いに対して、生徒Nは、「私は家族とかいう縛りとかはないんですけど、例えば身寄りのない人が児童相談所とかで出会った人とかも、そこにいる人たちとかは、みんな家族とかいうじゃないですか。」という発言があった。児童相談所で暮らす人たちのことを家族の反例としてあげている。この発言を聞いた時に、Nさんの自分の家族に対する思いから出た反例ではないかと私の頭の中に思い浮かんだ。Nさんの「当事者性」ある反例であるといえる。

思い当たることがあった私は、少し動揺しながら尋ね返している。「ちょっと児童相談所の人でも家族っていうのは、どうして家族っていうの？ それは。」それに対するNさんの返答に対して、「ああ。」とつぶやきを私は返しているだけである。すると別の児童が反論を始め、対話が進んでいく。

ファシリテーターである私は対話を進行していない。「ああ。」としか言えなかった私の動揺をきくとNさんは感じている。言葉はなくても、Nさんのことを心配しているという気持ちをNさんに私は伝えたかった。児童の思いを受け止めて発言を聞いているという姿勢を伝えることが、次の「当事者性」ある発言をうむことになると考えている。

対話の最後に、「「愛してくれたのなら家族」って言ってたけど、じゃあ、産んでくれた人が愛してくれなかったら、どうなんですか。」といGさんの発言があった。私は聞いた時にGさんの発言は「当事者性」のある発言だと思った。「それを聞くと涙出そうになるわ。それはちょっとあんまりにも、うーん。Gさん、そういふうにかんがえられるのね。」と私は返している。対話を進行するのではなく、Gさんの思いに寄り添う発言を吐露している。さらに、Gさんは、「虐待とかする人もおるから。」と発言する。「そやな。」としか私は答えられなかった。しかし、児童Pさんが「大人として、親としてだめだと思う。」と怒りを持って反論している。

児童Gさんに対して、「そやな。」と同意することしか私には出来なかった。対話を進行するファ

シリテーターの働きとはいえない。価値を注入する道徳の授業ならば、何か発言すべきなのかもしれない。同意することだけが精いっぱいである姿を私がさらすことで、Pさんの当事者意識を持った反論がうまれている。これが私の対話の進行の在り方といえる。ただ、児童の発言を聞いて、共感する。対話を進行するというより、児童の発言に寄り添い、まかせていく進行になることが多い。まかせられた児童が主体的に語り始める。これまで児童の発言に驚き、私は心震わせてきた。その経験が私の児童に対する信頼感となり、児童にまかせ、委ねる対話の進行となる。それが、「手続きの道徳性」を涵養する対話となっている。「手続き」として、児童Gさんの発言に対して、児童Pさんのように当事者意識を持ち、主体的に怒りを持って反論することは、道徳的判断を子ども自らが行っているといえる。

3月4日の「1年間の対話によってどのような変容が生じたのか」についての対話で、児童Pさんは「私は時々、自分の意見を言ったら急に反論がめっちゃくちや来て、何度も反論しているうちに、反論されている中で自分の考えがどんどん深くなっていくから、」と発言している。この1年間はコロナウイルスのパンデミックのために緊急事態宣言が出され、学校が休校になり分散登校となった。マスクをして対話を行い、対話する回数は少なかった。しかし、対話をしたという児童の思いは強く、主体的に自分のことを語り、友だちの考えに耳を傾けていた。児童Pさんの発言にもあるように例年より、反例、反論の発言が多く聞かれた。コロナにより、他人との関わる場が著しくなくなり、これまでの日常が大きく変化したことを児童はストレスと感じていたのかもしれない。また、家族だけと過ごすこととなり、児童によっては、それが抑圧となっていたのかもしれない。それが、対話したい、探求する場を維持したいという強い思いとなり、反例、反論が多く聞かれたのかもしれない。反例、反論に対して答える発言をし、また、それに答える発言をするというやりとりが白熱することが多かった。学級の児童は、Pさんにあるように自分の考えが深まると理解し、反例、反論を積極的に発言していた。反例、反論をすることで、道徳的問題を多元的、多角的に捉えるという「多元性」ある対話となった。

「道徳の授業。けんかする男子が少しいるだけで、そんなに遊んではいなかったけれど、この道徳で自分の言ったことに男子が反論したり、男子が言ったことに反論したり、男子と関わる機会が増えたから、前よりは仲のよい男子が増えたかなと思いました。」Pさんは発言している。反論し合うことで、お互いに理解を深めることができ、関係が改善している。反論ある対話が道徳的変容をもたらしているこれは、児童と道徳の授業で行ってきた対話が優れている「手続き」といえることになるのではないかと考える。

年度末アンケート、判断基準の多元性、役割取得の多様性、文脈敏感性、超越性、ケア的解決についての児童の記述に、反論という言葉がどの項目にもあった。

- ・私は反論したことがないし、反論されたことはないけれど、友達の見聞を聞いてたら、途中から反論が始まっている反論することで、違った考えも考えられる。
- ・対話していたら、よく自分がわかりやすいと思う意見や、反論を聞いていたら、両者それぞれの考え方が分かる。
- ・自分の意見を言うときは、丁寧にして、反論の時は少し強めの口調でいう。
- ・「いこいの広場」で、あやまる、でもどういうあやまり方があるのか、反論、でもどういう反論をするかでより説得力があがるということに気がついた。

・道徳の授業で（発表してないけど）みんなに反論されている人の意見でも考えてみた。

1年間を通して、反論がある対話による道徳の授業を続けてきた。反論は、対話するスキルの成長にすぎないのではいかという考えはあるかもしれないが、この手続きによって児童の道徳的変容があったと私はいえると考える。

道徳の授業で対話することによって気をつけるようになったことを尋ねたアンケート結果において、「このルールって本当に正しいのかと考えるようになった。」33名で22名が選んでいる。これは、反例、反論が多かった対話を行った結果といえる。

「自分が同じことをされたら嫌だな（あるいは、嬉しいな）と考えるようになった。」の結果も21名で多くなっている。これも対話によることで、自分とは違う立場の発言を聞き、考えることを繰り返し行ってきたからだと考える。

「人のことを公平にあつかうようになった。」という質問項目に対して33名の5人だけが肯定的に答えるという少ない結果となった。1年間の反論ある対話を通して、道徳的問題について多面的・多角的に捉えるという「多元性」が児童に養われている。また、自分ごととして自立的に思考する「当事者性」の育っていると考える。つまり、他者に公平に接することの難しさを覚えるようになったのではないだろうか。厳しい現実で生活する児童は、「公平とは何だろう」と切実に思っているのではないかと考える。これは、公平性についての思考を深め、安易に「公平性」を口にできなくなったからであり、児童が「超越性」批判的思考を働かせて、道徳的判断ができるようになったと考える。

- 1 本論は、2022年8月に立教大学で開催された第20回子どもの哲学国際学会（ICPIC）における発表、金澤正治・河野哲也「小学校道徳科における対話的方法の道徳的効果について」をもとにして、議論を発展させたものである。
- 2 日本学術会議HP参照 <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-24-h200609-abstract.html>
- 3 Rawls, J. (2010) 『正義論』(改訂版) 川本隆史・福岡聡・神島裕子訳、紀伊国屋書店。
- 4 Habermas, J. (2013) 『討議倫理』(新装版) 清水多吉・朝倉輝一訳、法政大学出版会。
- 5 Dryzek, J.S. (1990). *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*. Cambridge University Press; Dryzek, J.S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford University Press; Fishkin, J.S. (2011) 『人々の声が響き合うとき：熟議空間と民主主義』曾根泰教・岩木貴子訳、早川書房；Gutmann, A. and Thompson, D.F. (1998). *Democracy and Disagreement*. Belknap Press.
- 6 Cam Philip. (2017) 『子どもと倫理学—考え、議論する道徳のために』衛藤吉則訳、萌書房；Sprod, Tim. (2014). *Philosophical Discussion in Moral Education*. Routledge.
- 7 Piaget, J. (1969). *Le Jugement Moral Chez l'Enfant*. Paris : PUF.
- 8 Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- 9 Bull, N.J. (1969). *Moral Education* (International Library of the Philosophy of Education Volume 4). Routledge.
- 10 Eisenberg, N. (2008). *The Roots of Prosocial Behaviour* (Cambridge Studies in Social and Emotional Development). Cambridge University Press.
- 11 Noddings, N. and Brooks, L. (2017/2023) 『批判的思考と道徳性を育む教室：「論争問題」がひらく共生への対話』山辺恵理子監訳、山下慎・田中智輝・村松灯訳、学文社。
- 12 Davis, M. (2014). 「道徳理論抜き専門職倫理教育：非哲学者が問題にぶつかったときの役立つ手引

- きとして』『応用倫理』 8, pp. 29-41.
- 13 上掲書, p. 40.
- 14 上掲書, p. 38.
- 15 永井玲衣・河野哲也「オンラインでの子どもの哲学による「考え、議論する道徳」の実践：小学校5年生の道徳科」『立教大学教育学科研究年報』第64号（2021/3）, pp. 281-291.
- 16 以下の著作では、従来の正義を中心とした倫理学が、個々の事例の文脈を軽視した一般性、法則性を重んじている点、また、配慮や気遣い、世話、保護などの倫理的関係における共感的態度、ケアする態度を軽視している点を批判した。Gilligan, Carol (1982/2022). 『もうひとつの声で：心理学の理論とケアの倫理』川本隆史・山辺英梨子・米典子訳, 風行社； Slote, Michael (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. Routledge.