

次世代育成 WG の審議、ならびに報告書、提案を経て立ち上げられた次世代育成型研究プロジェクト・方法部会は、主として道徳科の授業方法に焦点を当てて、新たな方法を探っていくことを目的として設置された。道徳の教科化に伴い、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）」を平成 28 年 7 月に提出した。そこにおいて、専門家会議は質の高い多様な指導法として 3 つの指導方法を提示した。しかしながら、専門家会議はこれらの指導方法はあくまで「例示」にすぎず、指導の「型」を示したものでもなく、また指導方法はこれらに限定されるものではないことを強調している。道徳科の授業を展開するにあたっては、他の教科と同様に、「道徳科の見方・考え方」を働かせながら「主体的・対話的で深い学び」を実現することが目指されていることは言うまでもない。繰り返しになるが、本部会では、様々な道徳授業の可能性を検討し、道徳科の授業に幅をもたせていくことを目的とした。

2023 年 12 月 9 日に立ち上げの会（キックオフ・ミーティング）を開催し、道徳科の授業方法に焦点を当て、会員が独自に多様な実践を行い、その検討を行っていくことを改めて確認した。また、基本的に毎月第 2 金曜日 20 時～2 時間程度の開催とした。2024 年 1 月 12 日より顔合わせを兼ねての個人研究の概要の発表を 2 回行った後、3 月から 1 回に 1～2 名発表と質疑応答を行った（発表資料は後に添付しているが、今後の研究におけるオリジナリティ守秘の観点から、すべてを公開しているわけではないことは予め断っておきたい）。

また本部会は学会のラウンドテーブルにおいて、2024 年秋と 2025 年春の 2 回に渡って研究内容の発表を行った。1 回目は広義の教育方法、すなわちカリキュラム構築の観点から提案し、2 回目は狭義の教育方法、すなわち道徳科の多様な授業方法を提案した。

会員より取り上げられた多様な道徳科の教育方法を概観すると、下記の通りである。

<広義の教育方法、すなわちカリキュラム開発の観点からの提案>

- ・総合単元的な道徳学習
- ・テーマ探究型マルチユニット学習
- ・道徳科におけるカリキュラム・マネジメント
- ・インクルーシブと道徳教育

<狭義の教育方法、すなわち道徳科の多様な授業方法>

- ・シルエット教材
- ・哲学対話
- ・本質観取
- ・合意形成
- ・多面的・多角的な見方へと発展させる授業
- ・読み物教材の徳倫理的意義
- ・おたずね
- ・先哲の思想

部会での活動を通じて、会員間で研究対象や関心が近いことが明らかになり、部会を超えて共同研究が始まることもあった。まさに「次世代」が育っているといえ、意義のある活動であったといえるのではないだろうか。

資料目次

町田晃大	次世代プロジェクトでやりたいこと！	3
町田晃大	当事者性をベースした哲学対話の道德授業	5
町田晃大	哲学対話をしてきた児童たちは何を学んだ感じているのか？	16
町田晃大	合意形成（共通了解）を目指す授業 ―「感動」とは？	29
大橋立明	「二つの意見」を用いた道德授業モデルの効果の検証	38
中西良太	道德教育における読み物教材の徳倫理的意義	45
門脇大輔	道德科においてシルエット教材が果たす意義	47
田屋裕貴	多面的多角的に課題解決をはかるテーマ探求型マルチユニット学習	50
糟谷樹理	「総合単元的な道德学習」における単元デザインと 「了解」としての合意形成を目指した対話	56

2024.1.12 次世代育成プロジェクト

次世代プロジェクトで やりたいこと！

足立区立古千谷小学校
町田 晃大

はじめに

そもそも教育って？どんな子どもを育てたい？

自律

自律するには？

哲学すること！

哲学対話とは（私の定義と目的）

哲学者の名前や思想を教示するのではなく、「自分自身で考え、それについて他の人と対話して、そしてその対話を通して自分の考えを軌道修正し、最終的に自分の意見を発展させること」

有福美年子・有福孝岳（2003）『子どもとともに哲学する』晃洋書房 p.195

ただ哲学的なテーマについて議論することではなく、他者との議論を通じて自分の考えや信念、常識について批判的かつ反省的に思考していくこと。

河野哲也編（2020）『ゼロからはじめる哲学対話』ひつじ書房 p.32

価値や概念そのものについて考え、児童の考えを広げたり深めたりする授業



哲学対話の課題

授業で問いを一つに絞ったあと、問いを出した学生になぜこの問いにしたのかを尋ねると、実はその問いはどこかで聞いたことのある問いだったから出しただけで、それほど当事者性がなかったといった経験が筆者にはある。(馬場,2020)



・考えが広がったり深まったりしているが、抽象的な議論が多い。
・自分のことを振り返って話しているのだろうか。(価値観を出し合って対話をしているので相当自己は見つめているし、生き方について考えも深めている。ただ切実感はない。)



そこで

当事者性をベースとした哲学対話の道徳授業

当事者性をベースとした哲学対話の道徳授業(チェックリスト)

- ・ ボルトンは、個人の物語(ストーリー)として語ることを求めます。私たちは他者の物語に対して強く共感をもつことが知られています。物語として語られることで共感が生じ、**共通の自己利益が見出される可能性**が開かれます。ここではじめて自己利益が**利己性を超えて当事者性に基づくもの**として再定位されることになります。(走井,2023c:p.29)
- ・ 一見、極めて個人的な疑問や苦悩は、それが**共有**されることで、**公共化**し、単なる個人的な「悩み相談」以上、驚きに基づいた哲学以上のものになる。このように、他者と対話する場合、哲学的に考えることは、**問いの公共化**にいたる。(馬場,2022:p.19)
- ・ 例えば、〈略〉といった発問は、子どもたちに**当事者としての困難を引き起こすものであったのだろうか。解決しようとする切実さをもって迫ってくるほどの困難であったのだろうか。**(走井,2023b:p.91)
- ・ そのため、子どもたちが道徳の問題に本当の意味で「自分事」として向き合うためには、**自らに解決を迫る困難を感じる**ことが必要となる。そのためには何よりも「**自己利益**」を無視しないことである(走井,2023b:p.91)

- 個人の物語(ストーリー)を語る。
- 個人の問いを「みんなの問い」(問いの公共化)にする。
- 問いが切実さをもって迫ってくるほどのものか。(問いの切実感)
- 自己利益のある授業かどうか。

引用参考文献(アルファベット順)

- 熊谷晋一郎(2020)「当事者研究とはなんだろう」『LD, ADHD&ASD』明治図書 2020年7月号 p.O (電子版に載っていない!)
- 馬場智一(2022)「哲学対話における『問い』の難しさについて」『思考と対話』vol.4 pp.12-22
- 走井洋一(2023a)「『自己拡大モデル』の批判的検討と当事者性にもとづく道徳化の授業の可能性」日本道徳教育学会スライド資料
- 走井洋一(2023b)「『自己拡大モデル』の批判的検討と当事者性にもとづく道徳化の授業の可能性」『日本道徳教育学会第101回大会 発表要旨集』pp.90-91
- 走井洋一(2023c)「コミュニティベースで構想する道徳教育の可能性—主体性の教育から当事者性の教育への転換を目指して—」田沼茂紀編『道徳は本当に教えられるのか』東洋館出版社 pp.20-36
- 河野哲也(2014)「対話による人間の回復:当事者研究と哲学対話」『社会福祉研紀要』第33号 pp.3-12
- マシュー・ボルトン著、藤井敦史・大川恵子・坂無淳・走井洋一・松井真理子訳(2020)『社会はこうやって変える—コミュニティ・オーガナイズジング入門—』法律文化社
- 岡田泰孝・神戸佳子(2019)「問題への切実性を表象する『自分事』と『当事者性』という表現の妥当性を検討する」『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』pp.1-8
- 吉田誠(2015)「道徳の時間における『語り』の子供中心主義的転回—人格成長の共同体構築に向けた当事者研究の観点からの考察—」『山形大学教職・教育実践研究』10号 pp.1-8
- 吉田誠(2016)「問題解決的な学習としての当事者研究的道徳授業の可能性と課題—問題解決型の道徳授業との比較から—」『山形大学教職・教育実践研究』11号 pp.69-78

当事者性をベースとした 哲学対話の道德授業

町田 晃大

目次

- 1 はじめに
- 2 哲学対話とは？
- 3 当事者性とは？
- 4 当事者性をベースとした
哲学対話の道德授業とは？
- 5 実際の授業
- 6 成果と課題

1 はじめに

- ・ 日本学術会議（2020）は、現代社会の道德的・倫理的状況は「道理ある不一致」であるとし、様々な価値観をもった子どもたちが様々な価値にどのように相対していくか学ぶのが学校であり、「価値注入」の道德授業ではなく、「哲学的思考」を取り入れた道德授業が必要であると主張している。（pp.14-16）

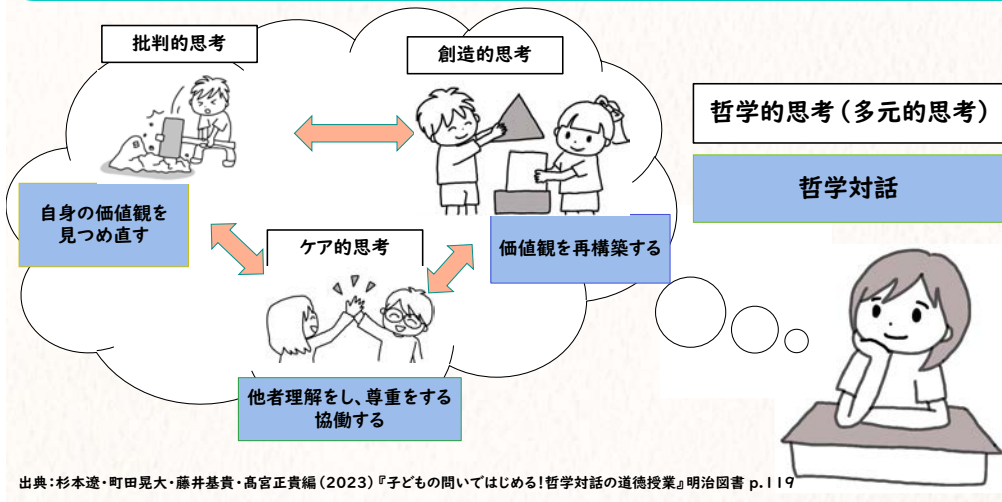
※「道理ある不一致」（reasonable disagreement）を「対立する双方がそれなりの理由や根拠を持って自分の立場を主張しており、どちらが正しいとも容易に決着がつかない状況」と定義している。

- ・ また、走井（2023b）は、「これまでの道德授業は子どもたちに当事者としての困難を引き起こすものであったのだろうか。解決しようとする切実さをもって迫ってくるほどの困難であったのだろうか。」と問題提起をし、「そのため、子どもたちが道德の問題に本当の意味で『自分事』として向き合うためには、自らに解決を迫る困難を感じる必要がある。そのためには何よりも『自己利益』を無視しないことである」（p.91）と「当事者性をベースとした道德授業」が必要であると主張している。

目次

- 1 はじめに
- 2 哲学対話とは？
- 3 当事者性とは？
- 4 当事者性をベースとした
哲学対話の道德授業とは？
- 5 実際の授業
- 6 成果と課題

2 哲学対話とは？(哲学的思考)



2 哲学対話とは？

哲学者の名前や思想を教示するのではなく、「自分自身で考え、それについて他の人と対話して、そしてその対話を通して自分の考えを軌道修正し、最終的に自分の意見を発展させること」
有福美年子・有福孝岳(2003)『子どもとともに哲学する』晃洋書房 p.195

ただ哲学的なテーマについて議論することではなく、他者との議論を通じて自分の考えや信念、常識について批判的かつ反省的に思考していくこと。
河野哲也編(2020)『ゼロからはじめる哲学対話』ひつじ書房 p.32

価値や概念そのものについて考え、児童の考えを広げたり深めたりする授業



6

2 哲学対話とは？

名称	哲学カフェ	ソクラテック・ダイアログ	子どものための哲学(P4C)	子どものための哲学(p4c)	本質観取
国	フランス	ドイツ	アメリカ	ハワイ	日本?
創始者	マルク・ソーテ	レオナルド・ネルソン	リップマン	ジャクソン	フッサール現象学をもとに、西研、竹田青嗣、苫野一徳が方法化
特徴	決まった方法や進行方針はない。主催者によって多様でよい。教育目的で構想されたわけではない。	政治教育の一環として構想された。厳密な手続きがある。一週間かけて哲学対話することも。答えを出す。(全員の合意がある)全員の合意がないと先に進めない。	目的は「自分たちが自ら考えられるように」。教室を「探求の共同体」に。しっかりとしたカリキュラムがある。教科書と指導書がある。各学年のプログラムがある。	目的は「自分自身で考える能力を育み、責任をもって能力を伝えること」。「知的に安全な場所」と「探求の共同体」。「コミュニティ」と「探求」の振り返りがある。最低週2回はp4cを! P4Cのようなカリキュラムはない。	人間の体験一般に共通するものを明らかにする。参加者で共通理解を創る。対話コミュニティ(安全性、尊重する態度)も大切に。P4C、p4cよりも問いはシンプル。
流れ	主催者によって異なる。	1 テーマを決める 2 参加者から経験を問う 3 その経験を問いながら考える	1 M.Lipmanが作成したテキストを読む 2 問いづくり、問い決め 3 対話をする 4 練習問題を行う 5 振り返りする	1 資料を読む(ないこともある) 2 問いづくり、問い決め 3 ルールを確認する 4 対話をする 5 振り返りする	1 問題意識を出す 2 事例を出し合う 3 共通性を抽出する 4 簡明に本質を表す 5 最初の問題意識に答える
文献		堀江剛(2017)『ソクラテック・ダイアログ』大阪大学出版会	・M. Lipman. (1988) <i>Philosophy Goes to School</i> , Temple University Press ・M. Lipman (2003) <i>Thinking in Education</i> (2nd ed.), Cambridge University Press	・Jackson(2001) <i>Gently Socratic Inquiry</i> , Arthur L. Costa (editor), published in <i>Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking</i> (3rd ed.)=中川雅道(訳)(2013)『やさしい哲学探究』『臨床哲学』14巻2号pp.56-74 ・豊田光世(2020)『p4cの授業デザイン』明治図書	・苫野一徳(2017)『はじめての哲学的思考』ちくまプリマー新書 ・岩内章太郎・小川泰治(2022)『哲学対話に「答え」はないのか』『現代生命哲学研究』第11号 pp.57-81

出典: いろいろな文献を参考に発行者作成

2 哲学対話とは？(本質観取)

- さまざまな物事や問題の本質を、深く洞察して言葉にすること。「なるほど、たしかにその考え方、言い当て方は本質的だ」となってしまうような言葉を編み上げること。それが「本質観取」です。(苫野, 2019 p. 99) **【意味】**
- これらの概念の「本質」を十分に明らかにすることができたなら、それをめぐるさまざまな問題もまた、力強く解き明かしていくことができるようになるのです。たとえば、「幸福」の本質が分かれば、どうすれば幸福になれるのかが分かる。「嫉妬」の本質が分かれば、それをどうやってコントロールすればいいかわかるようになるのです。まさに「本質洞察に基づく原理の提示」です。(苫野, 2019 p. 101) **【意義】**
- 辞書的な定義は、ある概念を別の言葉で言い換えて説明しているだけ。本質観取は、言葉(概念)の本質的な「意味」をつかみ取るもの。(苫野, 2019 p. 102) **【違い】**
- 哲学カフェに足りないものは、誰もが納得する考えを求めること。(西研, 2020 p. 63) **【違い】**

2 哲学対話とは？（本質観取）

- ・「本質なんてない」ということはない。私たちがコミュニケーションをし、そしてそれが互に通じ合っているという確信を抱いているかぎりにおいて、私たちはその言葉（概念）の意味の“本質”を必ず直感しています。（苦野, 2019 p. 107）【批判に対する応答】

2 哲学対話とは？（本質観取）

国語 教育出版（6年下）

2 哲学対話とは？（本質観取）

道徳 光村 <https://www.mitsumura-tosho.co.jp/06s-kyokasho/dotoku/feature2/>

2 哲学対話とは？（本質観取）

道徳 光村 https://assets.mitsumura-tosho.co.jp/5217/0789/7028/06s_d_nenkei_p_6nen.pdf

目次

- 1 はじめに
- 2 哲学対話とは？
- 3 当事者性とは？
- 4 当事者性をベースとした
哲学対話の道德授業とは？
- 5 実際の授業
- 6 成果と課題

3 当事者性とは？

【定義】

- ・ 驚き、懷疑、苦悩が本人に由来していること、問いが自分ごとであることを、本稿では問いの当事者性と呼ぶことにする。(馬場,2022:p.18)
- ・ 進路や人間関係、経済状況や健康など、障害のあるなしにかかわらず、苦悩に直面し、そのことを自覚している人を、広く、その苦悩の当事者と定義する。(熊谷,2020)
- ・ こうした過程はデューイのいう思考(thinking)との相似性に気づかされる。デューイは思考の発端には、困惑(perplexity)、混乱(confusion)、疑問(doubt)があり、それらを解決・解明するための働きが生じるというが、当事者もまた、自らの苦悩(困難)に直面することで当事者として立ち現れる。(走井,2023b:p.90)

⇒様々な背景に関係なく、自身の苦悩(驚き、懷疑、苦悩、困惑、混乱、疑問)に自覚的な人が「当事者」。それに関する問いが、「当事者性の強い『問い』」。

3 「当事者性」とは？(意義)

- ・ 当事者研究的道德授業は、個人の行為による問題解決よりも共同体における問題との付き合い方を考える形で問題との折り合いをつけることを重視する。
- ・ また、学習到達目標をある場面における特定の問題解決スキルの習慣化に置くのではなく、問題を見つめ、対応する際の視点を適切かつ多様を持つこと、自分の行動が共同体に及ぼす影響を考える際の視野を時間的・空間的に広げること、それらの捉え方を習慣化することが挙げられる。
- ・ これによって、子どもたちが日常生活の複雑な道德的問題に対して、柔軟に対応しながら主体的に人格を成長させる共同体を構築することを目指していく。
(吉田,2016:p.72)
- ・ 共通の自己利益を探し出すことによって、人々は、偏見のバリアを越えて、連携することができる。
(マシュー・ボルトン,2020:p.41)

- ・ 対話の公共空間に入り、場合によっては、潜在化したもやもやを再発見したり、それを生み出した社会的抑圧に気づいたり、あるいは、思い込みから解放されて自由になることができる。共有された問いは、哲学の始まりの場所であり、探求の入り口である。

(馬場,2022:p.20)

- ・ 哲学対話と当事者研究の類似点は、「問題の真のありかを明らかにして、それに集団や社会として対処していくこととするもの」。当事者研究も哲学対話も、市民の主体性(シチズンシップ)復権の活動だということである。

(河野,2014:p.8-9)

⇒思考を自由(解放)にすること(洗練していくこと)、多面的・多角的に思考できること
⇒人格を成長させるコミュニティづくり!

目次

- 1 はじめに
- 2 哲学対話とは？
- 3 当事者性とは？
- 4 当事者性をベースとした
哲学対話の道德授業とは？
- 5 実際の授業
- 6 成果と課題

4 当事者性をベースとした哲学対話の道徳授業とは？

• ボルトンは、個人の物語（ストーリー）として語ることを求めます。私たちは他者の物語に対して強く共感をもつことが知られています。物語として語られることで共感が生じ、**共通の自己利益が見出される可能性が開かれます**。ここではじめて自己利益が**利己性を超えて当事者性に基づくもの**として再定位されることになります。
(走井,2023c:p.29)

• 一見、極めて個人的な疑問や苦悩は、それが**共有**されることで、**公共化**し、単なる個人的な「悩み相談」以上、驚きに基づいた哲学以上のものになる。このように、他者と対話する場合、哲学的に考えることは、**問いの公共化**にいたる。
(馬場,2022:p.19)

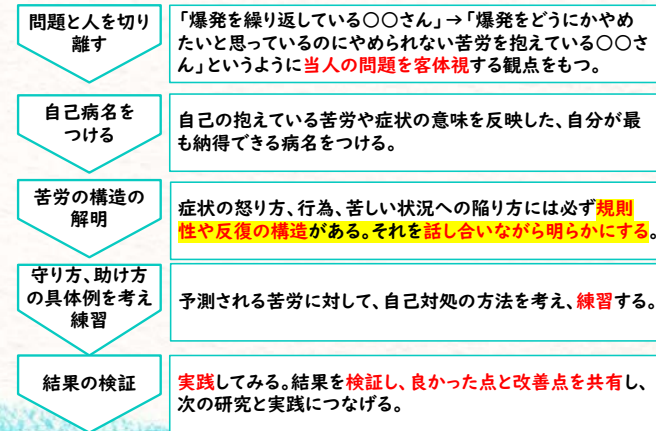
• 例えば、(略)といった発問は、子どもたちに**当事者としての困難を引き起こすものであったのだろうか。解決しようとする切実さをもって迫ってくるほどの困難であったのだろうか。**
(走井,2023b:p.91)

• そのため、子どもたちが道徳の問題に本当の意味で「自分事」として向き合うためには、**自らに解決を迫る困難を感じる必要がある**。そのためには何よりも「**自己利益**」を無視しないことである
(走井,2023b:p.91)

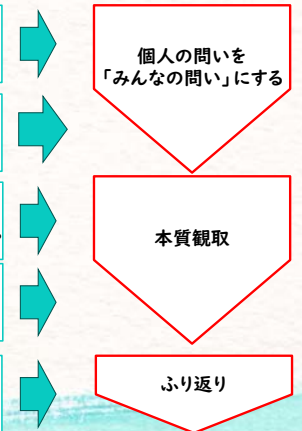
- 個人の物語（ストーリー）を語る。
- 個人の問いを「みんなの問い」（問いの公共化）にする。
- 問いが切実さをもって迫ってくるほどのものか。（問いの切実感）
- 自己利益のある授業かどうか。

4 当事者性をベースとした哲学対話の道徳授業とは？

当事者研究のステップ(河野,2014)



「当事者性をベースとした哲学対話の道徳授業」のステップ



目次

- 1 はじめに
- 2 哲学対話とは？
- 3 当事者性とは？
- 4 当事者性をベースとした哲学対話の道徳授業とは？
- 5 実際の授業
- 6 成果と課題

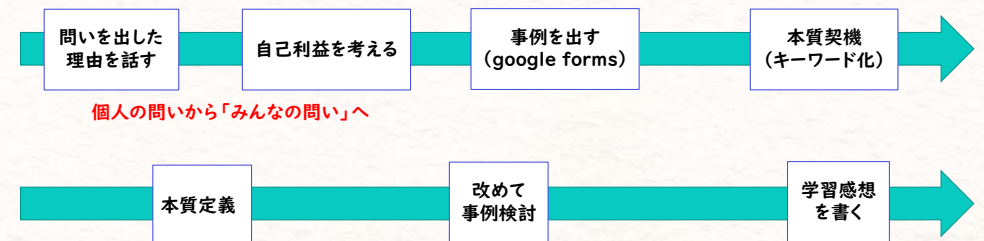
5 実際の授業

実施日：2024年3月4日（第36回）

学年：4年生

教材：子どもの問題関心

内容項目：友情、信頼



5 実際の授業

ぜひ一緒に考えたいこと

△この授業が本質観取だったかどうか。
 (「本質観取」の実践としてはまだまだです。こちらは苦野ゼミで鍛えてもらいます。)

- 「当事者性」を感じたか。
- 「道徳科の授業」としてどうか。(批判の際どの視点で見たのかをぜひ)
- この授業の価値、意義は?
- 「道徳科」において「合意形成」をする意義は?
- 今後の研究の方向性。
 - 効果検証はどのように行うか?!
 - 学会に向けて何をしていけばよいのか?!

5 実際の授業

問いを出した理由を話す

自己利益を考える

T:今日はみんなに出してもらった問いを先生が一つに決めました!「友だち」とは?です。では、問いを出してくれた〇〇さんと△△さん、お願いします。

C:友だちが悪いことをしている時に、注意をしたりすると、なんでそんなこと言うのって言われるから、友だちって何かなと思って。

C:私は、「2人だけの秘密ね」ということをバラされることが多かったり、私の前では仲がいいのに、裏で私の悪口を言ってるって聞いて、なんでそんなことするのかとか、自分も悪口言っちゃうし、友だちなのに嫌なことしちゃうなと思って、そんなんだったら仲良くなくてもいいのって思うから友だちってなんだろうと思いました。

T:聞きながら頷いている人も何人もいたね。友だちってなんなんだろう。そしてそれがわかるとどんな良いことがあるかな?

C:友だちが増える!

C:本当に?

C:なんか友だちって意識したことなくて、自然にできちゃってるから難しい。

C:友だちってというのが何か分かった、自分が思っている人が友だちなのわかる。

T:よくそこで戦い合いごっこしてるけど、先生からみたら意地悪しているようにも見えるから、「友だち」ってなにか分かった、実は友だちじゃなくて「いじめっ子」って可能性もあるよね。だから今後の接し方が分かるかもね。

C:友だちの作り方がわかるかもしれない!

5 実際の授業

事例を出す
(google forms)

T:では、「友だちだな」って思うエピソードを考えましょう。先生の話していい?先生の親友の〇〇君、先生よりも2歳年上です。長野県に住んでいます。子どもが2人いるんだけど、コロナだったから5年くらい会ってなかったんだよね。もちろんメールしたり、電話したりはしました。会うのは5年ぶり。でね、この間久しぶりに会おうってなって先生長野まで行ってきました!みんなだったら5年会ってない人に会ってなったらどうする?

C:緊張しちゃう。

C:どう接すればいいかわからない。

T:そうだよね。先生もさ、5年会ってない人だったら知らないふりしちゃうかもしれないんだけど、〇〇君に会う前に先生は緊張しちゃうかなとか何話そうかなとか考えたんだけど、会ってみると全然懐かしくないし、なんか昨日も一緒にいたっていうか、普通に話せたんだよね。その時に「これが『友だち』なのかな」と思った。**しばらく会わなくても昨日も会っていたように話せる人。**

C:すごい話!

C:そんな経験ないけど、「それが友だちだ」って思った。

T:じゃあみんなのエピソードどうぞ。

5 実際の授業

事例を出す
(google forms)

怪我をしたときに「大丈夫」って心配して駆けつけて来てくれたとき友だちだなぁって思う	友だちは中が深まれば深まるほど中が良くなるから自然となる人も入れれば「友だちになろう」といって友だちになったから大体は自然となるもの。
自分が言ったことを否定しない人とか相談に乗ってくれる人とか話が合う人が友だちだと思う	遊んでる時暗い感じになったりしたら明るくしてくれたり、泣いてる時とかは無理に何があったかを聞こうとしないで一人にさせてくれる。誰かが、お笑いしているときに僕が笑ったら一緒に笑ってくれたからともだちだなぁと思った。
長く会って無くても普通に「久しぶりー」って挨拶だけで済む	ダンスの友達が「今度一緒にプール行こ」って誘われたから友だちだと思った
いつも仲良くできる人のこと。	話が盛り上がる
8年間幼稚園や学校でも仲が良かった人が友だちだと思う。	自分のペースに合わせて、すぐに否定しない人。相談も真剣に乗ってくれてなおかつ自分の話も話す聞き上手な人がいたら完璧だなぁと思います。
友だちと一緒に笑ったりすることが友だちだと思った。	いつも話したり遊ぶこと
友だちのことを100%信じられるとき。	一緒に遊んだり、話したりするとき。
いつも一緒に遊んでる時	僕と〇〇は、一緒に遊んでいて、行きあが合うなともい、「じゃあ友だちになる?」というかんじて、友だちになったらお互いが、お互いを知っていき、親友になりました。
わたしは仲良く遊び、気遣いができ、気が合う人と思っていて偶然にハモると仲がいいな一と思う。	僕の親友は、だいたいそんなかんじて、親友になっています。
ちゅういや、おこてくれる時	いつも遊んでるとき
一緒に遊んだり笑いあったりしたときに、友だちだと思う。	幼稚園のときに、俺が遊具に頭をぶつけたときに一緒に先生のところまで、連れて行ってくれたこと
誕生日パーティーのお泊りをしているとき	遊んでいる時
順番を譲ってくれるときとか、信頼してくれるとき	いつも遊ぶ人が友だち

5 実際の授業

事例を出す
(google forms)

T:では〇〇さんエピソードどうぞ。

C:友だちが俺の誕生日会に来てくれて「おめでとう」って言ってくれたときやお泊まり会に行ったり来てくれた時に「友だちだな」って思いました。

C:校庭で遊んでいた時に転んじゃったら、〇〇君がかけつけてきてくれて、「大丈夫？」って聞いてくれた時。

C:自分を信じてくれた時。

T:もう少し詳しく。

C:話をしている時に、うんうんって聞いてくれて、ちゃんと最後まで全部聞いてくれて、「それっていいと思うよ」とか「間違っていないと思うよ」って言ってもらった時。

C:幼稚園の時にブランコから落ちちゃって、その時友だちが手を繋いで一緒に保健室に連れて行ってくれた時。

C:一緒に笑った時。

C:どういうこと？

C:一緒に遊んでいて、友だちと顔を見合って笑った時とか、同じものを見て自分が笑ってて、友だちを見たら友だちも笑ってたとき。

C:「ハモる」ときかあ。わかるー！

5 実際の授業

事例を出す
(google forms)

C:別に注意とか、「私はこう思う」とかはいいんですけど、〇〇ちゃんと似ていて、話を聞いてくれて、否定しない時。最後まで聞いてくれて、共感してくれて、「ダメじゃん」とか「違うよ!」じゃなくて、「いいね」とか「私はこう思うよ」ってちゃんと話を聞いてくれるときに「友だちだな」って思う。

T:〇〇さんの「怒ったり、注意してくれるとき」というのが聞きたいな。

C:悪いことをしたらちゃんと怒ってくれる時。だって怒るのって嫌じゃないですか。ギスギスしちゃうし、友だちやめちゃうかもしれないし。でも、自分を心配してくれて言ってくれるから。そこまでしてくれるんだなって思っ。

C:今の話を聞いて!僕は〇〇と親友なんですけど、どうして親友になったかは覚えてないけど、お互いに嫌なところを言い合って直せるのがいいなって。他の人に言われるとムカつくけど、〇〇なら聞こうってなるし、ゲームとか勉強とかで俺が苦手なものは〇〇が教えてくれるし、逆に〇〇が苦手なものは俺が教えるしっていう、そういう補い合う?っていうんでしたっけ?そういうときに「友だちだな」って感じます。

5 実際の授業

本質契機
(キーワード化)

T:では、これから「キーワード化」をします!「この言葉がなくては『友だち』とは言えない」って言葉をグループで考えましょう。その時に大事なものは?

C:グループのメンバー全員が納得したこと!

T:そうそう。無理やりじゃなくて、「たしかに」って思うことをキーワードとして挙げてね。(グループで考える)

T:では、どうぞ。まずはキーワードだけお願いします。

C:信頼

C:一緒に、自然に、気が合う

C:友情

T:友情と友達は違うの?

C:友情があるから友達になる。わからないけど。

C:あ、生まれた!!生まれちゃった!

C:優しさ

T:では、具体的に聞いていきます。「信頼」ってどういうことですか。

C:約束を守る、何回もする。

C:お互いに信じあったりすること。約束を何回も守ることで信じられる。

5 実際の授業

本質契機
(キーワード化)

T:この間の「いのりの手」でさ、〇〇さんが「△△さんの言うことなら100%信じられる」って学習感想に書いていたよね。それが今みんなが言っている「信頼」かな?〇〇さんどうして△△さんなら100%なの?

C:だって△△は嘘をつかないもん。今までも一回もついたことない。

C:でも〇〇さんの友達って他にもいるじゃん。他の人は嘘つきの?

T:いいですね。そうそう、〇〇さん他の人とも仲いいじゃん。なんて△△だけ100%なの?

C:□□は嘘つくもん。

C:嘘じゃない!あれは冗談!

C:嘘と冗談って一緒でしょ。

C:違うよ!

T:いいですね。ここまで話ついて来られてますか?ついて来られない人?(話を整理する)

T:さっきまでのキーワードで「嘘をつかないから信頼できる」ってでたけど、自分たちの友達関係は嘘ついてるぞ、ってなったんですね。で、嘘と冗談の違いは?って考えてますね。

C:冗談をつくのはもっと仲良くなるため。もっと仲良くなりたいから冗談をいう。遊び感覚っていうか。

C:冗談は笑えるものっていうか、友達だからこそできる遊び。

5 実際の授業

本質契機
(キーワード化)

C: 冗談が言える関係が友達。
C: 嘘っていうのは、例えば「児童館の三階から落ちたら幸せになれるよ」っていう、本当にやったら死んじゃう、相手を困らせるだけの嫌なもの。でも冗談っていうのは、少しだけ、少しだけ相手を馬鹿にして、相手が嫌にならないくらいに馬鹿にして一緒に面白くすること。
C: たしかに!
C: なるほど!
C: だから、冗談と嘘は全然違う。
C: 冗談を言い合えて笑えるのは本当の友達だから。だって、それで怒っちゃう人もいるじゃん。こっちは冗談だけであつちが冗談じゃないみたい。お互いが冗談だってわかっているから笑えちゃうのかなって。
C: たしかに!
C: 冗談が言い合える関係が友達。
T: なるほど。先生も納得しちゃった。他のキーワードはどうですか。
C: 「心の底から」思っているのが友達。
C: 心の底ってどこ?
C: 「思っている」んじゃなくて「思い合う」んじゃないの?

5 実際の授業

本質契機
(キーワード化)

C: 長年さ、たくさん遊んできたりして、仲が完全に深まった時に使う言葉なんじゃない?
C: あー。
C: たしかに!
C: 納得!
T: 他はどうですか。
C: みんなの話を聞いて生まれちゃったんですけど、本当に仲がいい状態っていうのは、軽いボディタッチが許されてる関係なのかなって。ちょっと体を触り合う関係っていうのがさ、例えば肩組んだり、戦いごっこしたりさ、できるのが本当に仲がいい関係だなんて。だって戦いごっこって楽しいけど痛いじゃん。でも相手がこれくらいの力かなとか、こまではしていいかなとかわかるからできるし、肩組むのお互いもいいって思うからじゃん。
C: たしかに。
C: それもあるかも。
T: たしかに。先生も納得。
C: 話が戻っちゃうんですけど、まだ納得できてないんですけど、さっきの「長年」ってやつに異議があって、「長年」じゃないと友達になれないんですか。
C: いや、そういうわけじゃない。異議の異議がある!

5 実際の授業

本質契機
(キーワード化)

C: ○○さんの話も分かって、長く友達でいた方が、信頼し合えるし、仲の深さって時間も関係すると思う。でも「長さ」がすべてなわけじゃないんじゃないかなって。
C: 短くても友達になれるけど、なんか、「心の底」からできるのは、回数とか年数があつた方が遊ぶ回数が多くなるから、だから年数はちょっとだけ関係すると思う。
(ここで合意を取れていなかったなあ。反省。)
T: もう一つ出ているキーワードの「優しさ」って何かな?
C: 優しさっていうのは思いやりと同じ。
C: 友達になるには思いやりをもたないと出来ない。
C: 「優しさ」っていうのは、あの人が大変そうだから手伝おうかなとか、自分には得はないけど、相手のために自分がやりたいからやること。
C: それって損しなくない?
C: いや、損しなくてもやりたいって思えるのが友達。
T: なるほど。自分の損得を考えずに、「これをやったら損しちゃう」とかを考えずに相手のためにできるっているのが友達?
C: できる人もいる。
C: それが「優しさ」ってこと。
(ここもみんな納得したかなあ。)

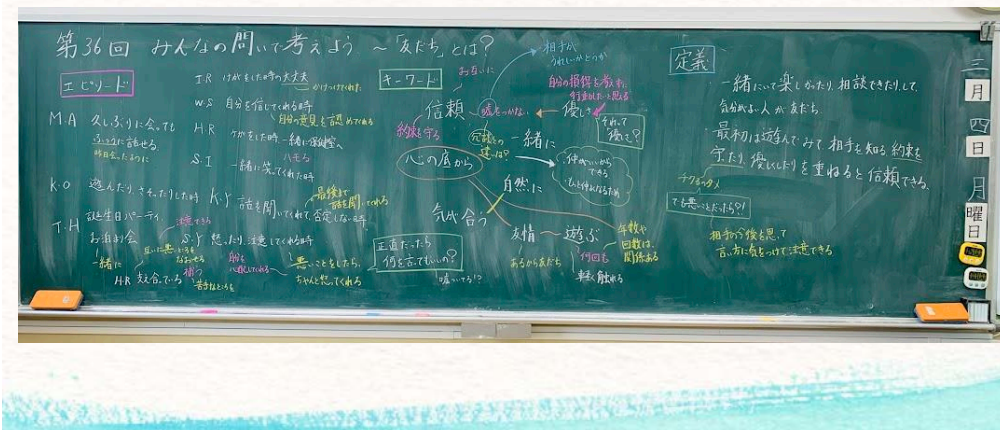
5 実際の授業

本質定義

学習感想
を書く

T: では、「これこそ友だち」というのを定義してください。またグループで話しましょう。
(グループで話し合う)
T: ではお願いします。
C: 一緒にいて楽しかったり、相談出来る人。
C: 一緒にいて気分がよい人。
C: 最初は遊んでみて、約束を守ったり優しくしたりを重ねると信頼できる。
T: 時間が無くなっちゃった。整理しますね。納得まではいかないかも知れど、一緒にいて楽しかったり、相談出来たりして、気分がよい人が友達である。そのためには最初遊んでみて相手を知る。約束を守ったり優しくしたりを重ねると信頼ができ、友達になれる。ってどこかな。なんかまだ考えたいよね。全員納得までいかないよね。
C: 「約束を守る」と「チクる」は矛盾してないですか。でも、悪いことをしたらやっぱり行った方がいいんじゃないですか。
C: だからこそ、相手の今後を思って、将来を思って、言い方に気を付けてさ、傷つかないような言い方をして注意すればいいんじゃない。
C: たしかに。
T: では、時間なので学習感想書きましょう。

5 実際の授業



5 実際の授業 (学習感想)

学習感想

私の中の友達は、信頼しあえて笑い合えたり一緒に遊んで楽しいのが友達だと思う。

今度は親友と友達の違いを考えたいと思いました。

今日はみんな意見をいっぱい言っていていいなと思いました。

今日の学習で、友達とはお互いのことを知って、親切にして、強制などがない人と言うと思いました。

『信頼』ってというのは、秘密を守ってくれた！などの経験かはわかんないけど、一回そういうことが過去にあったからこそ信頼し合えるのかなと思いました。わざとじゃない、空気を読みすぎないことも必要かなと思いました！

心の底からの意味は、100%だと思います。友達の定義は、50%以上信頼できる人だと思います。あと、自分のことを心配してくれたり、自分と一緒に遊んでくれたりする人だと思います。でも、50%信頼していない人でも友だちになることがあると思います。

なぜチクるのはだめでおこるのはいいのか。軽いボディータッチが許される関係や、お互いを知り合いわかり合うこと、が友情なのか？人によって意見が変わるから、本当の友情ってなんだろうか、僕は一緒にいて楽しい関係が、友情がある関係だと僕は、思います。

結局、友達とは「優しくしたり一緒にいて楽しかったり、信頼できることを言うのかな？」

と思いました。でも友達でも、間違えて約束を他の人に言っちゃったりするから、私には、友達は、優しくしたり信頼できたり一緒に遊んだりすることだと思います。

今日の道德で、「友達とは」という問いでやって、定義ででたのは、一緒にいて楽しかったり相談できたりして気分が良い人というのが出たけど、私は本当の友達は心の底から信頼できて、一緒に遊んでいて気分がいい人なんじゃないかなと思いました。

5 実際の授業 (学習感想)

G

友達とは、『一緒にいてくれて、優しさがある人！』と思いました。理由は、友達は、一緒にいてくれるから、怪我をしたときに保健室に連れて行ってくれたり、優しさがあるから、約束を守ったり、することだと思います。

H

友達とは何かちょっとだけわかった気がした。私は、友達とはやっぱり信頼しなきゃと思ったけど、信頼だけじゃないんだなと知った。

I

みんな色々な意見が出ていいと思った。

J

友達とは笑い合ったり冗談を言い合ったり一緒に遊んだりすることなのではないのかなと思いました。「友達とは」の授業で信頼、優しさ、とかいろいろな物が重なって友達になるのじゃないか？

K

友達とは、相手のことを思って話したりできる人。もしくは、気持ちやわかり会える人が友達だと思います。親友は、気を使える人。

L

裏切ったりしない思いやりがある子だと思う！なぜならそれがないと友達じゃないと思うからです。友達って友だちになって言ったら友だちになれるけど自然に仲良くなっていていたらそれは友達じゃないって私は思う。

M

やっぱり悪いかどうかとかいいこととかは相手のことを考えてからいうべきだとも思った。

信頼というのは相談できたり仲が良かったりすることだと思った。

僕は人が傷つく嘘はつかないほうがいいと思うけど伝えなきゃいけないことちゃんと伝えたほうがいいと思います。○○さんと話した結果、冗談のつもりでも人が傷つく嘘になっちゃったら、謝るとか、正直に自分の思いを伝えることで信頼ができるし、友達になれるかなと思った。

目次

- 1 はじめに
- 2 哲学対話とは？
- 3 当事者性とは？
- 4 当事者性をベースとした
哲学対話の道德授業とは？
- 5 実際の授業
- 6 成果と課題

6 成果と課題

○今回の問いを出した児童2名にインタビューをしました。

https://drive.google.com/file/d/1IHx2CczMo4jxr6dSWKjbCKlUbx9HX-wd/view?usp=drive_link

○我こそはインタビューを受けたい!って児童にもインタビューしました。

https://drive.google.com/file/d/17JpysyT5auJlIMXjPdW_fqd6fnUuYcPE/view?usp=drive_link

子どもがどう感じたかがすべて!
by丸山雄志

※楽創で発表してくださる丸山雄志先生の方法をパクリました!
インタビューの効果はありますか?!インタビューの方法も

6 成果と課題

成果

- 道徳的価値に関する問いであれば、十分価値について考えることができた。
- 対話や学習感想から、児童が価値に対して考えを深めているのが分かる。
- 児童たちは哲学的思考を働かせていた。(認め合いながら批判的かつ創造的に自身の価値観を再構築していた)
- 2人の児童の苦勞から、クラス全員の問いになっていた。(当事者性のある問い)

6 成果と課題

課題

- 自分事ではあったが、**切実感**があるものだったか?(どういうものを「切実感」と呼ぶのか)
- 教科書から考える道徳(p4c)とみんなの問いから考える授業(本質観取)の違いについて私はうまく説明できていない。
- インタビューから児童たちは、「キーワードを出す」「定義を決める」が違うと感じている。
- 本質観取の「定義を決める」というのは、一人一人違うんだから「全員が納得できるもの」(共通了解)なんてないんじゃないか、と児童は感じている。(ここは私の指導&力量不足。まだ「共通了解」を実感できていない。)

6 成果と課題

課題

- p4cの方が、問いが自由。(本質観取では「意味」を問うことが多い)児童が考えたいことを考えられる。(「考えたいことが考えられる」というのがそもそも「みんなの問い」になっていない?!)
 - p4cでは「深まり」を感じているが、本質観取で「深まり」「納得」を感じていない。こちらは私の力不足なのか、それとも本質観取自体の問題か。(きっと前者)
- ※3名の児童に「深まるとは?」と聞くと「納得」「問いに対して意見がたくさん出る」「問いから問いが出る」と回答。

6 成果と課題

ぜひ一緒に考えたいこと

△この授業が本質観取だったかどうか。

(「本質観取」の実践としてはまだまだです。こちらは苦野ゼミで鍛えてもらいます。)

○「当事者性」を感じたか。

○「道徳科の授業」としてどうか。(批判の際どの視点で見たのかをぜひ)

○この授業の価値、意義は?

○「道徳科」において「合意形成」をする意義は?

○今後の研究の方向性。

→効果検証はどのように行うか?!

→学会に向けて何をしていけばよいのか?!

引用参考文献

- 熊谷晋一郎(2020)「当事者研究とはなんだろう」『LD, ADHD&ASD』明治図書 2020年7月号
- 馬場智一(2022)「哲学対話における『問い』の難しさについて」『思考と対話』vol.4 pp.12-22
- 走井洋一(2023a)「『自己拡大モデル』の批判的検討と当事者性にもとづく道徳化の授業の可能性」日本道徳教育学会スライド資料
- 走井洋一(2023b)「『自己拡大モデル』の批判的検討と当事者性にもとづく道徳化の授業の可能性」『日本道徳教育学会第101回大会 発表要旨集』pp.90-91
- 走井洋一(2023c)「コミュニティベースで構想する道徳教育の可能性ー主体性の教育から当事者性の教育への転換を目指してー」田沼茂紀編『道徳は本当に教えられるのか』東洋館出版社 pp.20-36
- 河野哲也(2014)「対話による人間の回復:当事者研究と哲学対話」『社会福祉研紀要』第33号 pp.3-12
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会(2020)「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」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf> (最終アクセス2021/8/12)

引用参考文献

- 西研(2020)「本質観取をどのように行うか」竹田青嗣・西研編『現象学とは何か』河出書房新社 pp.61-120
- マシュー・ボルトン著、藤井敦史・大川恵子・坂無淳・走井洋一・松井真理子訳(2020)『社会はこうやって変えるーコミュニティ・オーガナイズング入門ー』法律文化社
- 杉本遼・町田晃大・藤井基貴・高宮正貴編(2023)『子どもの問いではじめる!哲学対話の道徳授業』明治図書
- 苦野一徳(2017)『はじめての哲学的思考』ちくまプリマー新書
- 苦野一徳(2019)『ほんとうの道徳』トランスビュー
- 吉田誠(2015)「道徳の時間における『語り』の子供中心主義的転回ー人格成長の共同体構築に向けた当事者研究の観点からの考察ー」『山形大学教職・教育実践研究』10号 pp.1-8
- 吉田誠(2016)「問題解決的な学習としての当事者研究的道徳授業の可能性と課題ー問題解決型の道徳授業との比較からー」『山形大学教職・教育実践研究』11号 pp.69-78

哲学対話をしてきた児童たちは何を 学んだと感じているのか？

足立区立古千谷小学校
町田 晃大

目次

- 1 はじめに
- 2 5年生のアンケート(1年間)
- 3 6年生のアンケート(2年間)
- 4 まとめ



はじめに

- 哲学対話をしてきた児童は一体自分たちにどんな力や学びをしたと感じているのだろうか。
- 1年目→2年目(3年前)のアンケート結果と昨年度のアンケート結果を分析してみよう。
- 「担任」が「継続的」に「長期間」している哲学対話の実践、およびそのデータは日本では一つもない。(海外はわかりません)
- なので、これをどこかの論文でまとめたい。
- しかし、文章が書けないのと分析方法に不安がある。

目次

- 1 はじめに
- 2 5年生のアンケート(1年間)
- 3 6年生のアンケート(2年間)
- 4 まとめ

調査方法

対象：5年生80名（1年間毎週哲学対話の授業を受けた児童）

時期：2022年3月

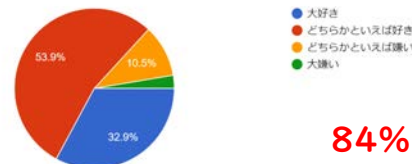
【質問内容】

1. 道徳はどれくらい好きですか？（4件法）
2. 1の理由は何ですか。
3. 他学年に「町田先生の道徳って何するの？哲学って何？」と聞かれたらなんと説明しますか？
4. 自由意見（何を書いても怒りません）

2 5年生のアンケート結果

- ・今の学年は昨年度からの持ちあがり。
- ・彼らが5年生の時のアンケート。（一年間を振り返って）

【1】4年生までの道徳に比べて、5年生の道徳は好きですか。
76件の回答



哲学好きが増え、「哲学クラブ」ができた。

84%が道徳が好きになった！
一方で16%が嫌いに…。

2 5年生のアンケート結果



AI自動要約にかけると・・・

- ・ 4年生までの道徳よりも好きになった。
- ・ いままでは、先生が問いを出していたし、他の教科では先生が問いをだすが、道徳は自分たちで問いを作れる。
- ・ 自由に発言できるところが好き。意見が出しやすいし、話し合いやすかった。
- ・ 問いを作るのが面白い。考える力がつく。
- ・ いろいろな考え方を聞くのが面白かった。
- ・ 意見を出し合って、考えを広げたり、深めたりするのが楽しかった。

2 5年生のアンケート結果

【道徳が好き、嫌いな理由】

- ・ 自分たちで考えた問いが、広がっていくのが楽しいから。
- ・ 4年生のときは、一つの文章について国語みたいに心情みたいのを考えるものだったけど、町田先生の道徳は一つの言葉について深く考えるのだったから。
- ・ 前まではいいことがなかったから嫌いだったけど町田先生になってたまに上手だとほめてもらえるようになって1つ嫌いな理由がなくなったからきらいにした。
- ・ 4年生までは、どちらかというと、ほとんど物語から問いをつくっていたけど、5年生では、日常からも問いをつくったので、考えを出しやすかったからです。
- ・ タブレットでいろんな人の考えを見れる。4年生のときよりいろんなことを深く考えられる。
- ・ 嫌いです。なぜなら、考えをとても深く考えてしまい頭がごちゃごちゃになるから。
- ・ みんなと考えを深めるのがちょっと好きだから。
- ・ 4年生までの道徳は、もう問いが決まって、決められたことはただ聞いて書くだったけど、今の五年の道徳は、自分たちで問いを決めて自分たちで、意見を言い合っているから今のほうが好き。
- ・ 他の先生はテーマを決めたりしていたけど、5年生の道徳は考えを深めたり先生がお題を決めるのではなくて、みんなで決めていたから。

2 5年生のアンケート結果

【他学年に「町田先生の道徳って何するの？哲学って何？」と聞かれたらなんと説明しますか？】

- ・自分達で問いをきめてその問いに対しての自分の考えを友達と共有して話し合う。
- ・自分だけでなく友達と一緒に協力しながらやる。
- ・当たり前のことを深める授業、哲学は答えのないものについて話し合うこと。
- ・知っていることをより深く考えたりする。
- ・普段考えないようなものをみんなの意見と、自分の意見を使って話し合うもの。哲学は、答えがないものに自分なりの答えを見つけるもの。
- ・一つのことにについて考えを深める。それか、人の意見について考えたり、反対したりして、考えを深める。
- ・「町田先生の道徳は、物語、または日常から疑問を出し、それを問いにして、考えを深めたり、話し合ったりします。」「哲学とは、はっきりとした答えがなく、それを深く考え、自分なりの答えを出すことです。」
- ・それを考えるのが哲学だという。

2 5年生のアンケート結果

学んだこと

- 人の気持ちを考えたり、思ったより違う。
- 思いやりをもって友達と話し合う。
- 嫌いな人でも助けをあげる。
- 正直は大切。
- 顔が見えた目だけじゃなく、性格とかで話した方がいい。

問い

「学んだことと成長したことって何かな？」

成長したこと

- 人の気持ちを考え、そばに考えられるようになった。
- 正直に言うことができるようになった。
- 思いやりを持って接するようになった。

対話後の考え

道徳の授業で、相手の気持ちを考えたり、自分の気持ちを伝えることが大切だとわかった。また、相手の意見を聞き、自分の意見を言うことが大切だとわかった。

2 5年生のアンケート結果

学んだこと

- 人の気持ちを考えたり、思ったより違う。
- 思いやりをもって友達と話し合う。
- 嫌いな人でも助けをあげる。
- 正直は大切。
- 顔が見えた目だけじゃなく、性格とかで話した方がいい。

問い

「学んだことと成長したことって何かな？」

成長したこと

- 人の気持ちがわかった。
- 意見を自分から言うようになった。

対話後の考え

道徳の授業で、相手の気持ちを考えたり、自分の気持ちを伝えることが大切だとわかった。また、相手の意見を聞き、自分の意見を言うことが大切だとわかった。

2 5年生のアンケート結果(まとめ)

- ・3年前は「なんとなく」アンケートを取っていたので、なんとなくの結果がでた。
- ・【哲学対話の道徳の特徴】として、「自分たちで問いをつくること」と捉えている。
- ・また、楽しさとして、「多様な意見を聞けること」「考えを『深める』こと」をあげている児童が多かった。
- ・「深める」ものは、「知っていること」「当たり前のこと」「普段考えたことのないもの」と児童たちは捉えている。
- ・ふりかえりからは、「人の気持ちがわかるようになった」という回答が多かった。これは対話を通して相手の真意までをしっかり聞けるようになったこと、詳しく話せるようになったからと捉えてもよいのではないかな。

目次

- 1 はじめに
- 2 5年生のアンケート(1年間)
- 3 6年生のアンケート(2年間)
- 4 まとめ



調査方法

対 象: 6年生80名(2年間毎週哲学対話の授業を受けた児童)

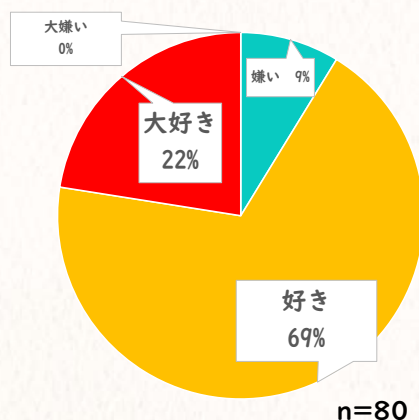
時 期: 2023年3月

【質問内容】

1. 道徳はどれくらい好きですか?(4件法)
2. 1の理由は何ですか。
3. 道徳の授業で学んだことや身についたことはなんですか。
4. 授業を受けるときに大事なことはなんですか?
5. 「よい問い」とは何ですか?
6. 考えが「広がる」「深まる」とはどういうことですか?
7. タブレットを使って学習するのはどうでしたか?
8. 思い出に残る道徳授業を書きましょう。
9. 自由意見(何を書いても怒りません)



1 道徳はどれくらい好きですか



大好き 18/80名(22%)
 好 き 55/80名(69%)
 嫌 い 9/80名(9%)
 大嫌い 0/80名(0%)

91%が道徳が
好きと回答



2 理由 好き派①

分類	記述
①意見が変わる楽しさ	自分の意見がかわることがあって、たのしいから
②考えること自体が楽しい	考えることが楽しいから。
③答えが一つでない楽しさ	正解がなく自由に発言できる 答えがない中、自分なりの考えを考えるのが楽しいから。
④多様な考えを聞ける楽しさ	友達の意見で自分では考えつかなかったことがあるとよくなるほどとなるから
	友達がどういう意見であるかどうかで、話し合いの内容が結構変わるから。 想像がてきにくいのがいい。
	友達とたくさん話せるし、色々な意見を聞くことができるから。 お友達の意見が面白いから。 色々な意見がでていっぱい考えられるから。
	自分の意見を発表できないけど、色々な意見が聞けるから。 一つのことに対して、自分の考えも持ちそしてみんなどう考えるを持っているのかを唯一 分かる授業が道徳だから。

2 理由 好き派②

分類	記述
⑤考えを深める楽しさ	考えを深めたり、反論し合うことが好きだから
	考えを深めると興味が湧いてくるから
	他の人の考えを聞いて自分の意見をどんどん深めたりするのが楽しかった。 深めると考えがいっぱいでくるから。 みんなそれぞれの意見を持って一つの問いに対して疑問を持って意見を発表しててそして、その色々な意見を楽しめるし、深められるしそういうのが楽しいから。
⑥協力して考える楽しさ	友達と考えるのが好きだし、先生が書く黒板はわかりやすいから。 友達と意見を考えるのが面白いから、考えるのが別に嫌いでないから
⑦特別感のある楽しさ	他の先生は町田先生のようなやり方でやってくれないから 問いを自分で考えることは他にあまりないから
	他のクラスにない感じの道徳で楽しいから黒板も他のクラスとちょっと違う感じになってるから。 他の先生は町田先生のような道徳の授業をやってくれないから。

昨年度との比較

- ・昨年度の楽しさとして、「多様な意見を聞けること」「考えを『深める』こと」は同じであった。
- ・2年目からはさらに「自分の意見が変わる楽しさ」「協力して考える楽しさ（創造的思考）」を感じている児童もいた。

2 理由 嫌い派

分類	記述
①対話が苦手	対話するのがあまり好きではないから。 話し合うのが苦手。
②発表するのが苦手	意見を発表するのが嫌い。 自分の意見を発表するのが好きではない。 発表するのが苦手
③対話についていけない	難しいことを考えていて何を言っているかわからなかったから 話についていけないから。
④考えることが苦手	まず、考えるのが嫌いだから。 考えを深めることがきらいだから
⑤考えを深めるのが苦手	考えを深めることがあまり好きではないから。

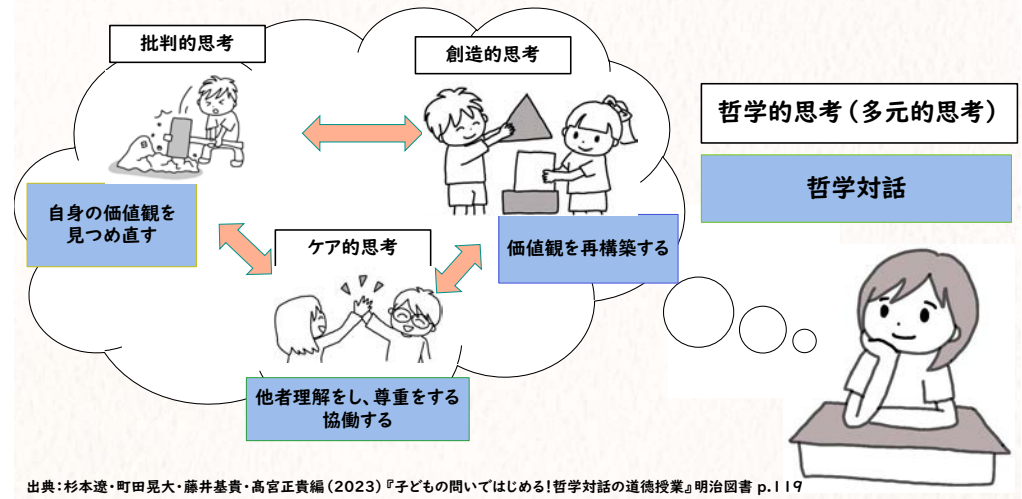
一つの意見にたくさんの疑問などが
出てきた時。

話し合いがいつもよりできた時。

一つの問いからもう一つの問いを作れた時。

「広がる深まる」は、いろんな立場からの意見が出てきて、最終的にみんなが、その考えについて考えることができることだと思う。

哲学対話で育てられる思考力





3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
批判的思考	批判力	考えに考えをぶつける
		反論する力
	問い返し	人の意見に疑問を持つ力
		質問するのがうまくなった
	問いづくり	質問できるようになった
		5年生のときは、問いを作るのが難しかったけど、道徳の授業を学んで問いを自分たちで作れるようになった。
		問いを作って深めること
	問いづくりのスピード	みんなと協力して問いを作れるようになったこと
		問いがどんどん作ることがうまくなっていったこと。
		問いがつくりがはやくなった。
		問いを早めに作れたこと。
		問いがスラスラ出てきた。



3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
創造的思考	考えを深めること	考えを深めていくこと。
		一つの問いでたくさんの意見が出ること
	考えを広げること	自分で考えを深められる。
		特定のものについて深く考えること
		一つの考えを色々な見方で広げること。
		様々な視点からみる力
		自分とは違う見方がたくさんあると気づいた
	自分の考えをもつこと	様々な意見を聞いて視野を広げることができた
		考えはいっぱいあることに気づいた。
		考えは一つじゃないこと。
		人の意見について考え、その意見を取り入れる力。
		話し合いでどういふに話せば考えが深まるかとかいろんな見方で色々な意見を持つことができた様になった。
		自分なりの答えを考えること。
		一つの問題に対して、みんなの意見を考え、自分は最終的にどうするのか考えられるようになった。
		自分の意見を持つ力
		相手の意見を聞いて考える力も強くなったし



3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
ケア的思考	交流する力	考えを交流することができた。
		考えを交流することができ、話し合いがよくできた。
		周りと話し合うときに積極的に話し合う力
		相手に自分の意見をしっかり伝えることができたようになったこと
		まわりと話し合うときに、積極的に話す力
	思いやり	相手の気持を考えられる
		人の気持ちを考えること。
	発言力	人の意見を認めること
		自分の意見を言えるようになったこと。
	聞く力	発言をできるようになった
		他の人の意見をよく聞くことができたようになった。
		よい問いをつくるために人の意見について深く考える力



3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
その他	探究心	身近なところの疑問を見つける力。
		いろんなことに疑問をもったこと
	自信	自信がちょっとついた
		同調圧力に負けない
	人間性	人について知った。
		人間性

4 授業を受けるときに大事なことはなんですか？

分類	記述
話をよく聞くこと	人の意見を聞くこと 友達の意見を沢山聞く。
推量しながら話を聞くこと	その言葉の真意とかをうまく汲み取ること 相手の意見があっているのかなどその人がどうしてその意見を言ったのか聞きながら考えること。
比較をしながら聞く＆考えること	人の意見をまとめること、理解をし合うこと。 人の話をよく聞き、それに質問や同意をすることが大切。 自分の考えと比較する 友だちの意見を自分の意見と比較する。 みんなの意見聴いて自分とは違うところを見つけること 人の考えについて更に考えること。
話を聞き、問いをもつこと	疑問を持ちながら、話を聞く。 意見に対して質問をしたりする。 疑問に思ったことを言う。 根拠を聞く

4 授業を受けるときに大事なことはなんですか？

分類	記述
自分の考えをもつこと	他の人の意見を聞いて自分の意見を導き出すこと。 他人事にしない。(自分だったら、といつでも考える。) 相手と自分の意見が違ったりした時とか反論の意見だと思って思った時は自分の意見をなるべく相手に伝えることだと思う。 他の人の意見をよく聞いてその意見に対して自分の意見を持つことだと思う。 人の気持ちを考えて自分の意見と組み合わせること
対話についていくこと	どこまで進んでいるかを確認しながら話す わからない時は「わからない」ということ。 発言をすること。質問をすること。深めること。わかんないことはわからんということ。 話が追いついていなかったら、話についていけないということ。
安易に考えを変えないこと	自分の意見に賛成する人が少なくても、自分が納得しない限り意見を曲げない！ 自分の意見を同調圧力で変えない。(同調圧力に負けない)
その他	自分の意見を友だちと深めながら話す 問いとかに対して考えが深められるようにいろんな考えを見つける。

ここまでのまとめ

- ・この「心構え」からも児童の学びは見取れるのではないか。
- ・2年間の学び(方法知)として、
 - ①話をよく聴くこと
 - ②推量しながら聴くこと
 - ③比較しながら聴くこと
 - ④聞きながら問いをもつこと
 - ⑤自分の考えをもつこと
 - ⑥対話についていくこと
 と捉えてもよい？！

5 よい問いとは？

分類	記述
考えが深まる問い	考えが深まりそうな問いが良い問いだと思う。 お互いの考えが深められる問い 問いの内容がしっかりとっていて、深めやすい問い。 たくさんの意見が出て深まる問い クラスみんなで話しあって話し合いが発展して考えが広がって、話し合いが深まる問いのことだと思う。
話し合いができる問い	話し合いがよくできる問い 相手と話し合いがよくできて考えが深まっていくような問い。
考えやすい問い	よい問い→考えが広がり、みんなが考えやすい問い。 悪い問い→みんなが考えにくくて、話が深まらず広がらない問い。 みんなが自ら考えを出せる(簡単な)問い 考えやすく、深めやすい問い。
適度な難しさの問い	わかりそうでわからない言葉の問い。 程よく難しい問い 難しくしすぎない問い。日常的な問い。

5 よい問いとは？

分類	記述
多様な考えが出る問い	色んな人がいろんな意見を出しやすい問い
	色んな視点から考えることができる問い。そうすると、いろんな考えが聞けて深まる
	色んな人の立場で考えられたりする問い
	人によって色々な違う意見が出てきて自分の考えから更に考えを深められそうな問い。
	「はい」か「いいえ」で答えられる問いではなく、ちゃんと色々な考えが出てくるもの
新たな問いが生まれる問い	正しい答えはなくて十人十色の答えが生まれるような問い
	一つの問いから新しい問いができて、考えが深まる問い。
自分事にできる問い	自分自身から、考えるのが深めやすいと思ったから。もし自分だったらという考えが出てくるから
	普段疑問に思っている問い
	自分がこの問いを使って哲学したいな、と惹かれた問い。
その他	自分がやってみてすごい考えられたな、他の人ともやってみたいな、と思った問いがいい。
	何かしらの言葉の意味を問う問い。

5 よい問いとは？

分類	記述
具体例	違う人とわざわざ仲良くする必要は？
	直接助けてくれた人じゃない人に渡すのは？
	悪い問い→「本人がいないのに陰口はだめなの？」（みんなだめとかいうから深まらない）
	よい問い→「料理を食べないと文化や伝統を守っていけないのか？逆に料理を食べるだけで守れるのか？」（意見が分かれそうだからいい問いだと思う。）
	「なぜ人は、みんなのことを考えずにこうしてしまうの？」という問いがいいと思った。
	本当の友達とは？
	第25回「違うから仲良くしよう」 なぜ見た目や性格で判断するのか。（意見が広がったり、深まった問い）
	初めてのアンカー
	問い『成長するにつれて、家族が嫌いになるのは、どうして？』だと思いました。理由は、すごい深まってし、反抗期についてだと自分たちが反抗期の時期だからこそ話し合えるし、いろんな質問や、考えがあって楽しかった覚えがあります。
	「はじめてのアンカー」
	問い「成長するにつれて家族が嫌いになるのは、どうして？」
	理由→やっぱり私も、家族が嫌いになるのはわかるな、と思いました。
	大きくなると家族とかとあまり話さなくなるし、この問いに関しては、分かるなと思いました。
	直接と陰で言う悪口はどちらが悪い？
	どうしてそこまで世界を平等にしたいの？

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
話がつながること	話が繋がること
	広がるとは考えをみんなが繋いでいったくさんの考えを出すこと 意見から他の意見が出たときに感じると思う
共感できた時	共感すること
考えが変わること	悪い考えが良い考えになったり、考えが反対になるとき
	良い意見が「これはこうなんじゃないか」と悪い意見に変わったりを繰り返していくこと。
納得解を得た時	誰かの意見を聞いて「なるほど」と思ったり「それは違うのでは」と思い自分の考えを持ったとき
	私の「広がる」「深まる」とは自分だけの意見から人の意見も自分の心に残る言葉など思います
	自分の意見と相手の意見を比べて同じところ、違うところを見つけた時。それに納得した時。
	他の意見に納得できたとき

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
問いに対してさまざまな考えがでること	様々な意見が出てそれに賛成や反対の意見も言うこと。
	一つの意見に対して色とりどりの意見が出てその意見に対しても意見を出すってときに感じた。
	その問いに対する意見がたくさん出ること。
	自分にはない意見がいっぱい出たとき。
	「広がる」は、1つの問いからなん個もの考えがたくさん出てきたこと
考えが発展した時	問いに対して色々な視点から見て色々な意見が出てくること。
	1つの考えに疑問とか違う考えが出てくることだとおもう。
	一つのことから色々な意見が出ること。より具体的な考えが出ること。自分の始めの考えとは違う形の考えになっているときに感じる。
	深まるは、色んな人の意見と自分の意見の違いを知ってもっと自分の意見を増やすこと。
	最終的に自分がどう思っているかみんなが意見を言って話し合いがいつもよりできたとき
	一つの考えから別の考えになること。
	最初の考えから別の考えになること。
	自分の考えが新しく浮かんたり、他の人の考えなど繋がったりすること

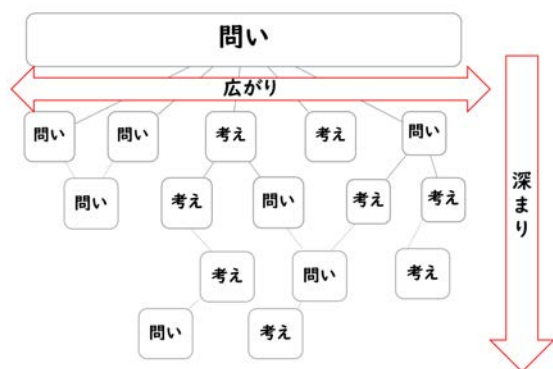
6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
問いから問いが生まれる時	問いからさらに問いができたとき。
	考えからまた問いができたりしたとき
	広がる→色々なものについてかんがえる
	深まる→出た意見について疑問を出して疑問を考えたり、さらに詳しくする
	たくさん意見が生まれてそこから新しい意見や共通点があったりそうすることで話がスムーズになったり色々な問いがまた生まれまたそこから意見が生まれる。これが考えが「広がる」や「深まる」だと思う。
話が前進すること	一つの問いからもう一つの問いを作れた時。
	広がる、深まるとは一つの問いから何個の問いも出てきて会話が続くこと。
	相手が言った意見に対して同意や反対が出て話が進むこと。
	その意見から他の意見(賛同や否定)が出て、話が続いた時。
	話が進むこと。みんなが話したり、その意見に対して反論すること 色々な意見を話すじゃなくて一つの考えに対してどんどん考えていく。 一人ひとりの考えをどんどんだし、更に問いがたくさん出てくる。一つの問いに対して、深く奥深くまで、考える。

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
反論が出た時	意見が別れたりして反論が出たりしたとき
	いくつかの意見に分かれて反論の意見が出たら 深まるとは一つの意見に対して反論などが出て話し合いがしやすくなること。 相手の意見に質問したり反対したりすること。
黒板の量	黒板にたくさん考えが書かれているとき
	その間についてよく考えられたこと。黒板が字で埋め尽くされた時。
	みんなの意見が黒板いっぱいになるくらいに話し合えることと色々な考えが黒板にいろいろあることとか最初の考えているんな考えの人達が出てくることかなって思う。 黒板が字で埋まると、広がったり、深まったりできたとおもった。 黒板に考えがたくさん出されている時
授業後にも考えてしまう	どんどん新しい考えが出てきて授業におさまりきらないほどその後も考えちゃうたくさん考えられるのが「広がる」「深まる」という。 授業が終わっても絶え間なく手が挙がっている時
授業の長さ	いつもよりちょっと長くかんじたりするときに深まるとか広がるって感じた。 授業が長いと思ったとき

6 考えが「広がる」「深まる」とは？



【広さ】問いに対して様々な考えが出ること。

【深さ】問いに対してさらに問いや意見が出て、問いのサイクルが生まれ、具体と抽象が往還すること。

出典：杉本遼・町田晃大・藤井基貴・高宮正貴編（2023）『子どもの問いではじめる！哲学対話の道徳授業』明治図書 p.129

目次

- 1 はじめに
- 2 5年生のアンケート（1年間）
- 3 6年生のアンケート（2年間）
- 4 まとめ

道徳が好きかどうか。その理由は？

- 哲学対話をやり続けた実践の3年前。(5年生)
- 持ち上がりの2年前(6年生@2年間)
- 新しい児童との1年間(4年生)
- 上記3つの「道徳の授業が好きな理由」を分析する。



道徳が好きな理由(テキストマイニング)

まず、同じ「1年間哲学対話」を受けた児童たちの比較。(学年は5年生と4年生で異なる。)



道徳が好きな理由(ChatGPT)

友達や先生、他の人の意見を聞くことで新しい視点を得られて成長できるし、友達との議論や問題解決が楽しいです。(昨年度)

自分で問いを考え、深めることが楽しく、疑問が解決される感覚があります。具体的な話し合いや自由な意見交換があり、退屈さを感じません。道徳の授業で深く考えることが楽しく、他の授業よりも意見を出しやすい環境でした。考え方が豊かになり、友だちとの交流も楽しいです。(3年前)

「自分自身」の問いや考えを深めることが楽しいとしていた3年前。他者との交流や議論が楽しさを生むことが楽しいと感じていた2年前。

1年間で他者との交流や協働を感じるようになった？！



道徳が好きな理由(テキストマイニング)

単語分類

2つの文書に出現する単語を、それぞれどちらの文書に属しているかでグループ分けし、表にしています。グループ中の単語は出現頻度が多い順に並ぶ傾向があります。

5年生(1年間@3年前)にだけ出現	5年生(1年間@3年前)によく出る	両方によく出る	4年生(1年間:昨年度)によく出る	4年生(1年間:昨年度)にだけ出現
道徳 決める 自由 答える やり方 答え つく 知れる 違う 深い 四年生 考える力 色々 いく 知る 4年 5年生 タブレット テーマ 一つ 交流 考え方 反する 増える 広がる 決まる 言い合う	考え 深める 問い できる 問 先生 好き	楽しい 意見 考える 好きだから 授業 比べる わかる 作る 思う 聞ける グループ 友達 最初 物語	聞く 良い 合う たのしい ちがう 出せる 深まる	わかりやすい ゆる 出す 友だち 少ない 恥ずかしい 難しい くれる さす ぶつける ゆづ 広げろ 思いつく 言う あなた いざあり ぎょうが しこう とい ジュ 一番 仲 原水 大好き 好きだ 必要 想像 意義 成長 普通

3年前の児童は、自分たちで問いを決められる「自由さ」や「交流」に楽しさを感じているのに対して、昨年度は意見を「ぶつける」(批判する)ことで成長していると感じることに楽しさを感じている。

道徳が好きな理由（テキストマイニング）

次に、同じ「1年間哲学対話」を受けた児童と「2年間対話哲学を受けた児童」たちの比較。（同じ児童。1年でどのような変化があったのか。）

道徳が好きな理由（ChatGPT）

意見が変わることに楽しみを感じ、他者の意見から新しい視点を得ることがあります。自由に意見を述べるができる環境や、離れた友人との対話、興味深い議題が楽しさを生み出します。また、他者の反論や賛成意見を通じて、意見を深め、興味を引かれます。それぞれの意見や反論は多様性を示し、話し合いを深め、楽しさを増幅させます。（2年前）

自分で問いを考え、深めることが楽しく、疑問が解決される感覚があります。具体的な話し合いや自由な意見交換があり、退屈さを感じません。道徳の授業で深く考えることが楽しく、他の授業よりも意見を出しやすい環境でした。考え方が豊かになり、友だちとの交流も楽しいです。（3年前）

「自分自身」の問いや考えを深めることが楽しいとしていた3年前。他者との交流や議論が楽しさを生むことが楽しいと感じていた2年前。
1年間で他者との交流や協働を感じるようになった？！

道徳が好きな理由（テキストマイニング）

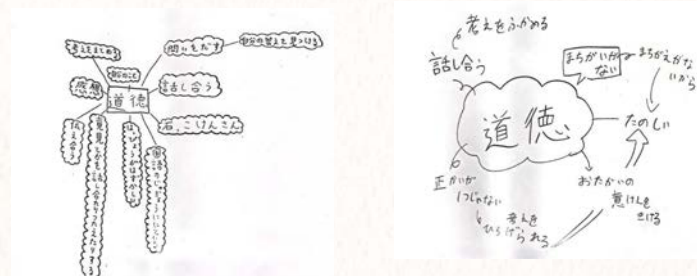
6年生（2年間@2年前）にだけ出現	6年生（2年間@2年前）によく出る	両方によく出る	5年生（1年間@3年前）にだけ出る	5年生（1年間@3年前）にだけ出現
なるほど 持つ くれる 言う 話し合える 使う 演く 難しい 友だち 嫌い かわる きく すぎる ふかまる 伝える 出し合う 分かる 合える 喋る 喜ぶ 楽しめる 考えつく 離れる 飛び交う できにくい わかりやすい 多い 少ない	できる 聞ける 面白い 聞く 友達 いい 深まる 合う 書く 話す	楽しい 意見 考える 深める 道う 好きだから 知れる いく 色々 思う 話し合う わかる 言い合う たのしい 発言 出せる 変わる 思える 話せる やりやすい 出しやすい 言いやすい	考え 道徳 問い 問 町田先生 先生 自由 言える やり方 答え 好き 授業 比べる 一つ 考え方 交流	自分たち 4年生 決める つく 深い 4年生 考える力 知る 4年 5年生 タブレット テーマ 作る 反する 増える 広がる 決まる 5年 いろいろ かた ころ どちら グループ 主人公 仕方 共有 具体的 制 国語 大人

調査方法

対 象：5年生1組32名（1年間毎週哲学対話の授業を受けた児童）
2組33名（哲学対話をあまり受けたことがない児童）

時 期：2024年4月

研究方法：真っ白の紙を配布し、「道徳」と聞いて思いつくものをイメージマップのように書いてもらった（言語連想法）。時間はどちらも3分。



結果

ワードクラウドで比較

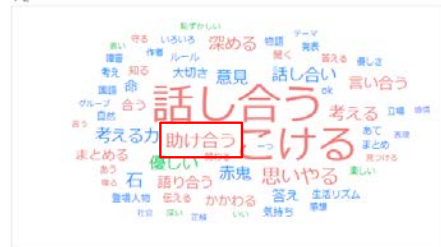
スコアが高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさで図示しています。単語の色は品詞の種類で異なり、青色が名詞、赤色が動詞、緑色が形容詞、灰色が感動詞を表しています。

4-1



哲学対話実施クラス

4-2



哲学対話未実施クラス

結果

単語分類

2つの文書に出現する単語を、それぞれどちらの文書に属して出現しているかでグループ分けし、表にしています。グループ中の単語は出現頻度が多い順に並ぶ傾向があります。

4-1にだけ出現	4-1によく出る	両方によく出る	4-2によく出る	4-2にだけ出現
<p>問い 出す 深める 共有 間違い 広げる 円い 良い お互い お話し イメージ 仲 共感 協調 反対 宮沢賢治 心 批判 授業 本 本当 緊張 親切 きる ゆずる 学べる 広がる 広める 聞ける 違う</p>	<p>楽しい 考え 深める 発表 正解 話し合い 話す 大切さ 登場人物 出る 悩む</p>	<p>話し合う 考える 意見 気持ち 知る 答え 聞く 命 物語 思いやる 恥ずかしい 感想 伝える 言う いろいろ 一つ 作者 優しさ 国語 感情 相手 言い合う</p>	<p>石 優しい こける 合う まとめる</p>	<p>ルール 自然 いい 悪い 深い 助け合う ok あて まとめ グループ テーマ 予想 周り 感動 生活 生活リズム あう かかわる 使う 分かる 喋る 守る 思う 書く 泣く 答える 見つける 語り合う 聞ける</p>

哲学対話実施クラス

哲学対話未実施クラス

結果 (ChatGPT)

哲学対話実施クラス

話し合いを通じて感情や意見を共有し、命や他者の大切さについて深く考える様子が描かれています。多くの問いや意見が出され、それらを通じて考えが深まり、正解が一つではないことが楽しいと感じられる雰囲気が伝わってきます。さらに、他者の立場を理解し合い、共感し合うことで関係が深まり、協力して考えることが楽しくなる様子が示されています。

哲学対話未実施クラス

話し合いや優しさ、他者への思いやりが重要であり、個人の行動や選択が社会や他者に与える影響を考えることが強調されています。

哲学対話実施クラスは、他者との学びについての記述が多くみられる(方法知)。未実施は「優しさ」「思いやり」という価値の意義など道徳科の内容についての記述が多い(内容知)。

途中ですが、ここで終わり



3 道徳の授業で身についたことは？

文章中で問いを作ることや考えることが得意になった。それにより、自信がつき、友だちの意見を聞いたり、人に助けを求めることがしやすくなり、思いやりや柔軟な考え方が身についた。



4 授業を受けるときに大事なことはなんですか？

話をよく聞いて疑問を出し、静かに考えること。自分と他人の意見の違いを考え、他人の意見を聞きながら自分の考えを深めることが大切だと感じた。

合意形成（共通理解）を目指す授業 －「感動」とは？－

町田 晃大

目次

01. はじめに
02. 授業概要
03. 実際の授業
04. AIによる分析
05. リフレクション

はじめに

道徳科における子どもの「議論」の分析 －討議倫理学に基づく「議論」の条件を分析枠組みとして－

佐伯市立渡町台小学校 森田 悠希
宮崎大学 椋木 香子

はじめに

I はじめに

【ハーバーマスの理論を取り入れた授業実践の課題】

(1)子どもの話し合う能力における困難さ

渡邊暁、松尾友恵「教科化に対応する道徳授業の構築－『教室という社会』に照らす『討議による道徳授業』－」『札幌大学大学院教育学研究紀要』2016(第1号)2016年、41-51頁。
45分の短い時間のなかで、1人の子どもの発言し、その発言に対して賛成や反対を示すことや問題場面を提示されその問題について即座に反応することが難しい。

(2)発達段階における「議論」の不成立

丸橋静香「多様な『考え、議論する道徳』と教科書活用－『合意』志向と『差異』志向の二つの方向から考える－」『九州教育学会研究紀要第47巻』、2019年、17-24頁。
「練習」として小学校低学年段階で「合意を目指す話し合いを行う必要性はあるが、ハーバーマスの理論をそのまま小学校低学年や中学年で用いることは難しい。

(3)「合意」のとらえ方

上地克博「討議倫理学における『合意』の意義」渡邊暁、岸谷由夫、渡邊隆佳、小川智哉『特別の教科 道徳』が扱うグローバル化時代の道徳教育』北大路書房、2016年、19-22頁。
討議倫理学が大人を対象としていることから、小学校段階においては、「合意」に至ることが重要なのではなく、「合意」を目指して話し合う経験を積ませる指導が重要。

はじめに

I はじめに

先行研究より、小学校の道徳授業に討議倫理学を適用させる場合、合意形成を直接の目的とするよりも、合意形成のプロセスを学習することに意義があると考えられる。

そのような「議論」を成立させるために、どのような指導が必要かを考える前に、まず、子どもたちの「議論」がどのような場合に成立するかを明らかにすべきと考える。



本研究の目的

本研究では、ハーバーマスの討議倫理学をもとに藤井(2023)示した「討議」の枠組みに基づき、子どもたちの話し合いを分析し、「議論」している子どもの姿について明らかにする。

7

日本道徳教育学会 第104回大会 配布資料

はじめに

- 先日？の学会が大変刺激的であった。
- その一つが、棕木先生&森田先生の発表である。
- ハーバーマスの討議倫理学の意義を認めつつ、小学生には「合意形成」を目指すのは難しいので、そのプロセスを学習させるという提案である。
- しかし、小学生に「合意形成」は難しいのだろうか？
- 本発表では、「合意形成」を目指す実際の授業を紹介する。
- 「道徳科で合意形成」をすることはタブーなのか？道徳科で合意形成をする意義は何なのかをぜひ考えたい。
- (先行研究不足です。討議倫理×道徳授業で論じてありそうですが)

はじめに

- 本実践は、討議倫理の手法ではなく、現象学的哲学対話（本質観取）という手法をとる。
- 提唱者の一人、苦野一徳は「合意形成」ではなく、「共通了解」を目指す授業と記述している。（この「合意形成」と「共通了解」がまだわからない）
- なお、苦野は「共通了解」を次のように示している。
- さまざまな価値観がある中で、なお、「ここまでならみんなが納得できる」という「共通了解」（『ほんとうの道徳』p.74）
- 私の確信および成立条件が、他者にとっても納得しうるもの。
- 単なる妥協の産物でも、ましてや多数決で決まるようなものでも決していない。「了解」という以上、それはあくまで自らの深い納得をともなう了解であって、強制された合意とは無縁のものである。（『どのような教育が「よい」教育か pp.69-70』）

はじめに

本研究について

研究内容:

「現象学的哲学対話」実践におけるパターン・ランゲージ開発と活用

研究対象:

「現象学的哲学対話」に熟達したファシリテーター 5名

竹田青嗣、西研、苦野一徳、稲垣みどり、岩内章太郎（敬称略）

インタビューを行い、対話の場づくりにおいて大切なこと・実践を聞き取る

ステップ1:「哲学対話」実践知の言語化（パターン・ランゲージ開発）

ステップ2:「哲学対話」実践の支援（教育現場への導入、活用）

はじめに

伴走型支援プログラムについて

パターン・ランゲージを指標として、参加者の「現象学的哲学対話」実践を支援する。

各パターンの実践度合いの調査（事前・事後調査での比較）、終わった後のアンケート調査

実施期間：1ヶ月（1時間半 - 2時間 × 4回）

実施形態：オンライン想定



目次

01. はじめに

02. 授業概要

03. 実際の授業

04. AIによる分析

05. リフレクション

授業概要

	授業①	授業②
対象	5年生	
実施日	2024年11月19日	2024年11月26日
問い	「感動とは」	「感動して泣く」と「悲しくて泣く」の違いは？
方法	現象学的哲学対話（本質観取）	philosophy for children(p4c)

本質観取についてはこちらで発表をしました。資料はこちらです。

https://drive.google.com/file/d/1U7PCM4NZbT1bL1yXKU_vY8ej-Vbt6HI1/view?usp=drivesdk

目次

01. はじめに

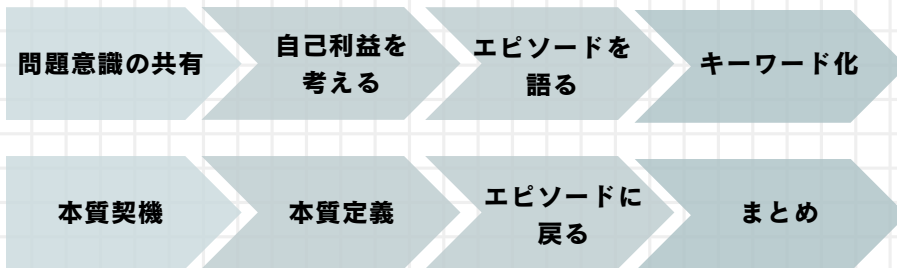
02. 授業概要

03. 実際の授業

04. AIによる分析

05. リフレクション

学習過程(授業①)



授業①

実際の授業（授業①）

昼休み

T: (黒板に「『感動』とは」と書く)
HY: 今日は「感動」だって。何に感動した?!
OM: そりゃストブリでしょ!
KY: わかる! あの名言めっちゃよかった! 先生、youtubeみようよ!
T: えー、これ厨二病じゃん。
OM: 最低!
KY: 先生なんて「なんで」しかいわない厨二病みたいなのに!
OM: 先生、ちょっとタブレット貸して。これどう? (映画アンパンマンのショートムービーをみる)

実際の授業（授業①）

昼休み

T: いいね! OMさん、なんでこれが「感動」だったの?
OM: だって、ふだんバイキンマンってアンパンマンの敵じゃん。それがアンパンマンを助けに行くぞって言って、最後にアンパンマンと協力して敵をやっつけるんだよ。しかもめっちゃいい顔してるじゃん。
HY: てかさ、どうしてバイキンマンはいつもアンパンマンに意地悪するの?
KY: 懂れてるんじゃない?

実際の授業（授業①）

昼休み

OM: たしか世界征服したいんじゃない？だからアンパンマンが邪魔だったって設定な気がする。

T: えっ、じゃあなんでアンパンマンを助けに行くの？そのまま捕まっていた方が世界征服できるじゃん。

(チャイムが鳴る)

OM: じゃあ先生、授業の最初にその動画流してね！私が感動した話を説明するからね！

実際の授業（授業①）

問題意識の共有

T: 今日は「感動」についてです。先生、この間TikTokみてたらワンピースの感動シーンが流れてきて泣いちゃってさ、いつもクールなニコロビンが感情爆発させて「生きたい！」っていうところで。

C: わかるわかる！エースのところも！あとゾロの～

OM: 先生！

T: ということで、今日はOMさんが見せたい動画があるそうです。

実際の授業（授業①）

問題意識の共有

OM: みんな、去年のアンパンマンの映画観ましたか。うちには小さい弟がいて、一緒に観にいったんですけど、普段バイキンマンって嫌なやつなのにこの映画ではいい奴だったんです。まあとにかく観て欲しくて。

(ショートムービーを観る)

C: たしかにめっちゃいい！

C: アンパンマン以外にもたくさんあるよ！ドラえもんも！

実際の授業（授業①）

自己利益を考える

T: はい。一回話を切って申し訳ないんだけど、みんな自分の「感動」エピソード話したそうだよ。このさ、「感動」がわかるとどんないいことがあるんだろうね？【自己利益を考える:なぜ語り】

HR: 人との関わりが楽しくなる。

SY: えっ、どういうこと？

HR: だって、今こうやって人の感動の話聞くだけで楽しいじゃん。で自分の感動体験話したくなっちゃうでしょ。

実際の授業（授業①）

自己利益を
考える

SS:似てるっちゃ似てるんですけど、「感動」がわかる
と、もっと感動できるなって。なんか「感動」って
どういうことをいうのかよくわかんないんだけど、
さっきのOMさんの話を聞いて、「あっ、そういうの
を『感動』っていうのね」ってちょっとわかったか
ら、今度からこういうことがあったら「感動」って
わかるなって。だから感動することが増える！

実際の授業（授業①）

自己利益を
考える

IS:私もさっきの2人と似てて、たぶん今からこの授業を
すると「なんで感動するのか」がわかると思うんで
す。そうすると、話していて、「あっ、この人はこう
いうので感動するんだ」って人の感動が分かり合え
ると思いました。

HY:「共感する」できるってことか。

実際の授業（授業①）

自己利益を
考える

T:先生はどうでもいい動機なんだけど、大人だからか
先生だからなのか、なんか格好つけたい時ってある
じゃん。テレビのコメンテーターみたいに何かの作
品を観て熱く語りたいなって。でも先生、作品を観
ても「感動した」しか言えないんだよね。自分って
語彙少ないなーって。しかも、その「感動」がなん
で感動してるのかわかんないんだよね。だからなん
で私たちは感動するのかなって考えたいんだ。（観点
の限定）

実際の授業（授業①）

エピソードを
語る

T:では、感動体験どうぞ。

MM:なんか最近猫と一緒に寝てくれるんです。それが
感動しました。

T:MMさんに質問ないですか？

HR:なんでそれが感動なんですか？

MM:いつもは違うところで寝てるのに布団の中に入っ
てきてくれたから。

C:それ、最近寒いからじゃないの？

SR:うちの犬も最近寒いからか布団の中に入ってくる
よ。あったかくて嬉しい！

実際の授業（授業①）

エピソードを語る

MM:寒いからもあるけど、なんか自分に懐いてくれたのかなって嬉しくなった！

T:それは「嬉しい」のかな？「感動」なのかな？

(類似概念との比較)

IS:俺はさっきも言ったけど、ドラえもん。みんなドラえもんって最終回2つあるの知ってる？一つが結婚式でもう一つがドラえもんが未来に言っちゃう話。それでね、ドラえもんが心配になんないようにつてね、のび太は強くなろうって思うの。でジャイアンと戦うんだよ。そこに感動した。

実際の授業（授業①）

エピソードを語る

T:それはのび太に感動したの？それとも強いジャイアン？

IS:のび太。だって、いつもなら絶対逃げちゃうのび太が、何度も何度もジャイアンに立ち向かっていくんだよ。「これじゃドラえもんが安心して未来に帰れない」って。泣いちゃった。

C:その話聴くだけで泣きそう！

T:なるほど。のび太のその姿に感動したんだね。他はどうですか？

TH:ゴキブリに感動しました。

実際の授業（授業①）

エピソードを語る

C:アハハ！

T:THさんに質問はない？

HR:ゴキブリに感動って全然わかんない。どういうこと？

TH:お母さんが、ゴキジェット2つ持ってゴキブリを倒した。

T:それは、ゴキブリに感動したの？お母さんに感動したの？

TH:お母さんに。

SY:なんでゴキブリを倒したお母さんに感動したんですか？

実際の授業（授業①）

エピソードを語る

T:先生も気になるんだけど、今までお母さんがゴキブリを倒すのを見たことがないの？それとも、お父さんが倒していたとか？

TH:いつもはゴキブリがでると、ママが「パパ！ちょっとー！」って叫んで、パパが倒すんだけど、その日はパパが出張でいなくて。お母さんと俺しかなくて。だからお母さんが覚悟決めてゴキジェット2つ持って倒してた。それが感動した。

実際の授業（授業①）

エピソードを語る

T:いいね。先生もTHさんのお母さんの姿を想像して感動しちゃった。それは「かっこいいな」じゃなくて「感動」何だよな？

TH:そう。

SY:私は自分に感動した。この間英語の資格試験を受けて、「どうせ受かんない」と思っていたけど受かって感動した。

C:それは「感動」じゃなくて、「嬉しい」じゃないの？

実際の授業（授業①）

エピソードを語る

SY:「嬉しい」もあるけど、「感動」。「どうせ受かんない」って思ってたから。

T:いいですね。今まで、アニメとか他の人の感動を話していたけど、「自分」についての感動が出ましたね。でも、SYさんの話で、先生が思っていたキーワードは当てはまらない気がしてきた。

HR:俺のキーワードは全部に当てはまる！

T:では、グループでキーワードをどうぞ。前はたくさんキーワードが出ちゃったんだけど、結構似ているような言葉が多かったよね。今日は「もうこの言葉がピッタリ」っていう言葉を見つけてほしいな。

(実感のことば)

実際の授業（授業①）

キーワード化

T:ではどうぞ。

HR:「いつもと違う姿」

C:言われたー！

C:同じです。

HR:例えば、アンパンマンだと、いつもバイキンマンはアンパンマンに意地悪したり、悪いことしたりしているけど、今回はアンパンマンを助けたりしていた。だから、「いつもと違う姿」に感動したのかなって。ドラえもんもいつもは弱いのに太が強くなったとか。

MM:でも、私が出した猫の事例には当てはまらなくない？

実際の授業（授業①）

キーワード化

C:いや、それもいつもは違うところで寝ている猫とか、いつもとは違う態度の猫ってことが共通している。

MM:たしかに！

T:じゃあ、SYさんの事例は？

HR:それも、私はここまでできないって自分の中で思っていた自分というか、あんまりうまくいってなかった自分ができちゃったから、それに感動しているのかなって。だから、「いつもと違う姿」は全部の事例に当てはまる。

C:たしかに！

C:すげー！

実際の授業（授業①）

キーワード化

- T:みんなこのキーワードには納得なんだ。じゃあ、他のキーワードは？
- IS:戦う。これは全部じゃないけど、アンパンマンやドラえもん、THのお母さんの例に当てはまる！
- IS:付け足して、「自分より強い相手」をつけたいです。
- T:えっ、ゴキブリって強くない？
- C:たしかに。
- OM:いや、ゴキブリは強いというか怖いみたいな、そういう相手だから、それでいいと思う。
- FK:あと、「カッコいい」もキーワード。
- SA:「勇気」もキーワード。
- IS:「諦めない」

実際の授業（授業①）

キーワード化

- T:たくさん、キーワード出たけど、このキーワードに当てはまらない事例ってない？（反例を出す）
- SS:はい！みんな「かがみの孤城」って映画知ってますか。僕は、これに感動したんだけど、主人公が不登校で～（「かがみの孤城」の説明）。で、1回しか使えない、いつもだったらこんなことしない主人公が友達のために頑張るところがめっちゃ感動して。あれ、これも「いつもと違う」と「戦う」「カッコいい」に当てはまるか。すみません。
- SY:ぼくは、道徳の教科書にある「枯れてしまったひまわり」が感動するけど、当てはまらないと思う。この話って～（「枯れてしまったひまわり」の説明）。僕は、この主人公が反省してひまわりの世話をもう一回やろうって思うところに感動したんです。だから、「いつもと違う」には当てはまらない。

実際の授業（授業①）

キーワード化

- T:いいね。こういうのを「反例」っていうんですね。でも、その話は、真面目に委員会をやっていた主人公が、習い事や遊びでサボっちゃうんだよね。で、他の委員会の人を見て反省して、また委員会をやりだすって話だね。
- SY:そうです。
- T:これも、「いつもと違う」に当てはまらないかな？
- HR:当てはまる！だって、主人公が短時間だけど、反省して成長している姿が見えるじゃん。それって「いつもと違う」ってことでしょ。「成長」っていうのは、いつもと違うってことじゃん。
- SY:たしかに！そうか。じゃあ反例はないのかあ。

実際の授業（授業①）

本質契機

- T:それでは、たくさんキーワードが出てきたけど、「このキーワードがないと『感動』っていけない」っていうのを、2、3個にするならどれにする？（つくりの共通性）
- C:えー、悩む。
- C:でも、「いつもと違う」は絶対必要。
- T:どうですか。
- C:いいです！
- T:言いにくいと思うけど、違ったら「違う」「納得できない」って言おうね。
- T:じゃあ、「戦う」だと思ってる？（ここから多数決にしてしまった。。。）（略）
- T:2～3に絞るなら、「いつもと違う姿」「勇気」「諦めない」に決まりました。この言葉を使って定義できるかな？「私達は～を成長と感じている」みたいな。

実際の授業（授業①）

キーワード化

OM: 私達は、人物のいつもと違う姿、勇気を出す姿、諦めない姿をみて感動する。

T: いまに「例えば～」を入れてこうしたんだけど、どう？

KY: いや、納得できない！

T: どこができない？

KY: 「人物」のところ。猫って事例もあるし、自然だって他のことにも感動するから。

SA: だから「相手」にするのは？

T: 難しい言葉なんだけど「対象」ってわかる？「相手」みたいな意味で、この「人物」を「相手・対象」にしたら納得？！

C: 納得！

C: 今までで一番納得できた！

T: じゃあ、この定義が全部の事例に当てはまるか考えよう。

C: 当てはまる。

T: じゃあ、今日のまとめを書きましょう。

実際の授業（授業①）



学習感想

	学習感想
IS	<p>私は…定義に対して、納得はしていますが、なんだか違う言葉のほうがピンとくるような感じがします…。私的には、勇気を出して、諦めない心を持った、いつもと違う姿の対象(相手)に感動する、という方が納得できるような感じがします。</p> <p>ちなみに私のエピソードは、私のペットの鳥のことです。</p> <p>ぶにゃんというオスのオカメインコがいました。その子が楽しそうに歌っていたときに、パールという、ぶにゃんのことが好きなメスのオカメインコが、交際を受け入れるポーズをしていました。ですがぶにゃんは気付きませんでした。</p> <p>何故感動したかというと、パールは何度もぶにゃんに気付かれても、振り向かれてもいないのに、ずっと好きでい続けていること、そして思い続けている健気さに感動しました…！</p>

学習感想

	学習感想
IH	<p>いつもと違う姿が感動するんだったら、いつも逃げてない人が逃げることも感動するのかな？と思いました。・・・正直定義には納得するとことしないところがありました。</p>
OY	<p>自分たちは、その人のいつもの行動を見ていてその人やその人の仲間が窮地に追い込まれた時に自分たちは「どうせ逃げるんだろう」とその人のいつもの行動を信じ込んでいてその時に予想外のことをすることで多くの人数が感動という感情が出てくるのだとわかりました。僕はこの授業での定義に納得します。</p>
OM	<p>「私達は相手・印象のいつもと違う姿、例えば勇気を出す姿、諦めないすがたなどを見て、感動をする。」について、私的には、「僕達、私達は物や人物の勇気、あきらめない姿を感じ取り、感動を感じている」と考えてみました。</p>

学習感想

	学習感想
KY	今回の学習で私の中の感動は、『対象のいつもと違う姿や変化、成長に心を動かされること』だだと思います。他にも勇気やカッコいいがあったけど、それだと当てはまらないものがあるかなと思ったし、カッコいいだと大まかすぎるかなと思ったので、個人的には少し言葉を変えたいかなと思います。
MM	「『感動』とは、相手がいつもと違う姿であり、勇気を出して、諦めないときに「感動」する。」という定義には確かに納得いきます。例えば「かがみの孤城」に出てくる主人公は気弱だったけれど他の人を助けるために勇気を振り絞って頑張っていたところが感動したので、この定義はあっていると思います。

目次

01. はじめに
02. 授業概要
03. 実際の授業
04. AIによる分析
05. リフレクション

AIによる分析

【1時間目】

<対話場面>

- 事例を挙げて共有する中で、「ただ嬉しい」や「面白い」とは違う感覚が「感動」として語られる一方で、違いを完全に説明できないことに気づく子どもたちが増えました。
- 例えば、「なぜアンパンマンが『感動』で、他の話はそう感じないのか?」という疑問が出ることによって、「わかりそうでわからない」状況が発生しています。
- 子どもたちは、自分の経験を言葉で表現することで「わからなくなる感覚」に気づき始めています。この感覚が、次の授業でさらなる探究へ向かう起点になりました。

<学習感想>

- 子どもたちが「感動」を多面的に捉えていることが分かります。彼らは、日常や物語の中にある「いつもと違う姿」や「諦めない心」に感動を見出し、そこから自分なりの価値観を築いています。

目次

01. はじめに
02. 授業概要
03. 実際の授業
04. AIによる分析
05. リフレクション

リフレクション

- 「合意形成」を目指す授業になった。
- 特に、「本質定義」は、このコミュニティメンバーの「感動体験」というストーリーを含んだ定義になりとっても良かった。(もちろんこの定義は批判や反例がでたらいつでも再検討可能)
- 児童が「感動」というテーマを自身の経験と結びつけながら、自分たちの言葉でその本質を考え抜くプロセスがよく表れた実践になった。(本質観取実践の中で今のところベスト！)
- 当事者性が濃いのがp4cよりも本質観取。(走井先生、「当事者性」濃いですよね?)
- 「感動」という感情を多角的に分析し、共通要素を見いだす力を養う場として、非常に価値のある授業だった。
- 今後も続けたいが、「道徳科としての意義」がまだ言えない。

THANK YOU

ぜひ批判 & 建設的なご意見お願いします！



「二つの意見」を用いた道徳授業 モデルの効果の検証 Ⅲ ～一面的な見方から多面的・多角的な見方へ と発展させる効果について～

新潟県 長岡市立山本中学校
教諭 大橋 立明

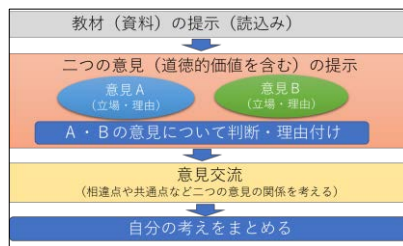


1 問題意識

- ・令和3年の「道徳教育実施状況調査」により、過半数の学校が「話し合いや議論などを通じて、考えを深めるための指導」に課題を感じている。
- ・若手教員の道徳授業を参観すると、教科書に記載されている問いの例に対する考えをノートに記述させるだけの授業や、小グループや学級全体で意見を発表させるだけの授業が散見された。
- ・道徳授業において、話し合いや議論を充実させることは、質的改善に大いに貢献することだと考えた。

2 「二つの意見」という道徳授業法

- ・「二つの意見」を教材（資料）の解釈のためのツールとして与えた上で、子どもたちの思考を促すという授業方法である。
- ・平成23年、新潟青陵大学教授の中野啓明氏と中越道徳教育研究会が開発し、研究を続けた。



「二つの意見」を用いた道徳授業の
基本的なパターン

3 「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと 発展させること」の捉え

- ① 道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉え考えようとしていること
- ② 自分と違う立場や感じ方、考え方を理解しようとしていること
- ③ 複数の道徳的価値の対立が生じる場面において取り得る行動を広い視野から多面的・多角的に考えようとしていること

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領解説（平成29年告示）解説
特別の教科 道徳編』P.113

4 研究で検証したいこと

「二つの意見」を用いた道徳授業モデルは、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させる上で有効であることを検証したい。



「二つの意見」は、自分の考えがもてない子にとって、考える手がかりがあり、全員が話合いに参加しやすくなる。
共通点や相違点を考える場面で、多面的・多角的な視点で考える姿が見られる。

5 実践①（概要）

対 象 中学3年生 20人

教材名 「海とストロー」

(中学道徳3 光村図書)

主題名 人間と自然の共生

内容項目 D-20

自然の崇高さを知り、自然環境を大切にすることの意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること。



5 実践②（あらすじ）

日曜日、家族と海に出かけた「私」は自然の素晴らしさを実感します。そんな気分のままテレビを見ていると、有名なコーヒー店がプラスチック製ストローの使用を廃止するニュースが流れます。マイクロプラスチックについて調べ、ストローと海の関係について知った「私」は、便利な生活が未来に与える影響について考え始めるのでした。



5 実践③（導入場面）

導入場面は、教材名と主題名を確認後、教師による読み聞かせ



生徒に感想を聞く。

- ・ストローをプラスチックから紙に変えるのはいいけど、写真みたいにストローよりでっかいプラスチックが捨てられているから、紙よりもそっちの問題の方をどうにかした方がいいと思った。
- ・日本に流れるごみは日本が捨てているんじゃなくて、主に外国のごみが流れてきているのかな、と思った。
- ・ストローを紙に変えるとかいう前に、まず人間が海にゴミを捨てなければいい。



5 実践④（「二つの意見」を用いた場面）

プラスチック製品を・・・

Aさんの意見

「使わない」

(理由)

- ① 海にすむ生物を守りたいから。
- ② 私たちの健康にも影響するから。

Bさんの意見

「使う」

(理由)

- ① プラスチックがなくなったら不便になるから。
- ② ごみを分別して捨てればいいから。

「使う」に近い、が18名
「使わない」に近い、が2名



5 実践⑤（中心発問で問う場面）

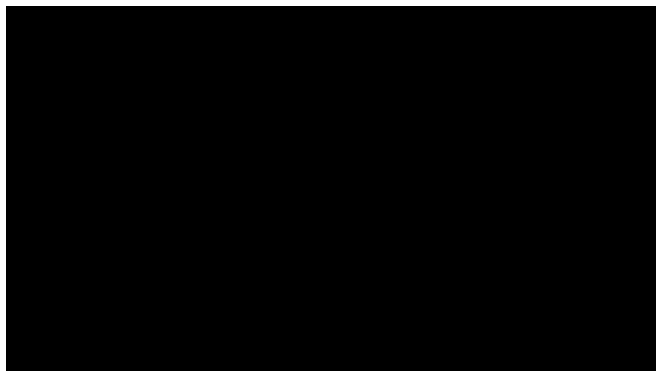
人間と自然が共生するために大切なことは何か

- ・ごみの分別、ゴミ拾い、ポイ捨てしないなど、できることをする。
- ・生き物は環境のことを考えられないから、人間から歩み寄る。
- ・環境に影響を与えないものを開発する。
- ・環境問題について知り、自分たちにできることを考え、実行すること。

など

5 実践⑥（授業のダイジェスト）

授業の動画



5 実践⑦（振り返り）

Bさん の意見に近いです。

理由は、本当にプラスチック全て(身のまわりの)をなくすとすると、生活に支障が出るだろうし、木や可燃物だけでは足りない部分もあると思うから資源・値段も安い(ものによる)



- ① 必ずプラスチックをなくすことが良いわけではないし、なくさないことも海への影響を考えると良い。
- ② さんの1人1人が分別は難しいというのに^{したて}感謝
- ④ 日本に他国のゴミが流れてるように、日本のゴミも他国に流れていることを忘れない。

5 実践⑧（振り返り）

（Bさん）の意見に近いです。
理由は、使わないとしてもすでに世界中で使われているものだから。私たちがホイホイとせずルールに従って捨てるべきだと思うから。↑今さら使わないのは無理。



- ① フラスチャクをなくすのは難しいから私たちが環境を大切にしルールに従い分別したり必要以上に使わないようにしていくことが重要だと思いました。
- ② 人間からゴミ奪る、両方に目を向ける
- ③ ごみ処理場は足りるのか
- ④ 海に大量にフラスチャクが漂着することは知っていたけど改めて対策しないといけないなと感じました。私たちにできることは小さいことだけれどもみんなで小さいことを積み重ねていき

たいです。

5 実践⑨（振り返り）

（Bさん）の意見に近いです。
理由は、使わないとしてもすでに世界中で使われているものだから。私たちがホイホイとせずルールに従って捨てるべきだと思うから。↑今さら使わないのは無理。



- ① フラスチャクをなくすのは難しいから私たちが環境を大切にしルールに従い分別したり必要以上に使わないようにしていくことが重要だと思いました。
- ② 人間からゴミ奪る、両方に目を向ける
- ③ ごみ処理場は足りるのか
- ④ 海に大量にフラスチャクが漂着することは知っていたけど改めて対策しないといけないなと感じました。私たちにできることは小さいことだけれどもみんなで小さいことを積み重ねていき

6 考察

「二つの意見」を用いた道徳授業によって、85%（17名）の生徒の振り返りから、

- ① 道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉え考えようとしていること
- ② 自分と違う立場や感じ方、考え方を理解しようとしていること
- ③ 複数の道徳的価値の対立が生じる場面において取り得る行動を広い視野から多面的・多角的に考えようとしていることが1つ以上見られた。



一面的な見方から、多面的・多角的な見方へと発展させていた姿と捉える。

7 課題

- ・ 一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させていた姿を、今回のように捉えていいのだろうか。
- ・ 論文にするときには、他の実践（例えばモラルジレンマ）との比較が必要か。

8 ご意見いただきたいこと

本研究を、今年度、論文にまとめたい。

本発表の方向性で追実践をし、仮説を検証する予定である。

不明確な点や、研究を深める視点、検証の方法など、ご指導、ご意見をいただきたい。

道徳教育における読み物教材の 徳倫理的意義

—英国ジュビリーセンターの教育実践に注目して—

中西亮太（東京大学大学院・院生）

1

1. はじめに：日本における読み物 教材による道徳授業批判

- 本稿の目的は、道徳教育における読み物教材の使用の意義について、徳倫理学の観点から検討することにある。この目的に対し、本稿では、英国のジュビリーセンターにおける教育実践に焦点を当て、アプローチする。
- 2016年12月答申「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訂及び必要な方策等について」において、中央教育審議会は、「考査、議論する道徳」を打ち出し、2018年から順次開始された「特別の教科道徳」（以下、道徳科）では、問題解決的な道徳教育のあり方が目指されるようになった。

2

1. はじめに：日本における読み物 教材による道徳授業批判

- 柳沼は心情追求型の道徳授業を批判する。道徳授業が戦前から国語科授業で用いられていた「形象理論」を参考にして「子どもが資料を読んで、作者の意図（ねらいとする道徳的価値）を読み取るために、ひたすら主人公の気持ちに共感することに専念し、子どもが主体性を発揮して批評的（批判的）に読むことを困難にした」（柳沼 2012: 100）、と。
- また宇佐美は読み物教材に基づく徳目主義授業を批判する。宇佐美によれば（宇佐美 1974: 177-178）、道徳教育は本来個々人が主体的に認識すべき「価値」を資料の中にあるものと前提する点で間違っている。価値とはそれを見る人との間に生じる、「関係的な生じかた」をするのであって、価値は資料や事象の中に見る人を離れて生じることはない、と。

3

1. はじめに：日本における読み物 教材による道徳授業批判

- このように批判されてきた読み物教材による道徳授業であるが、ここで重要なのは読み物教材の活用「自体」が批判されているわけではないという点である。心情追求型授業批判にせよ、徳目主義授業批判にせよ、主として問題になっているのは読み物教材の活用「方法」である。実際、高宮はこの点を指摘し、発問の工夫によって読み物教材が活用できることを示している（高宮 2020）。
- 以上の動向を踏まえ、本稿では読み物教材を活用した教育実践として英国のジュビリーセンターの教育実践に焦点を当て、ここでの読み物教材の活用方法を明らかにし、日本の道徳教育へのインプリケーションを得ることを目的とする。

4

2. ジュビリーセンターの教育思想

- ジュビリーセンターは2012年にジェームズ・アーサーを中心に英国のバーミンガム大学を拠点として創設された¹⁾。センターは主として人格や徳が個人や社会に及ぼす影響を及ぼすかを検討することを目的としており、哲学者や教育学者、心理学者、社会学者、神学者などさまざまな研究者が関わっている。センターでは人格教育に関する思想研究や実証研究を重ねており、多くの論文や報告書を刊行している。
- 本節ではジュビリーセンターが刊行した「学校における人格教育のためのジュビリーセンターフレームワーク 第二版」（以下、「フレームワーク」）をもとに、センターの基本的な教育思想に焦点を当てて確認していく。

5

2. ジュビリーセンターの教育思想

- 「フレームワーク」によれば（FW: 6）、人格教育の究極目的とは「人間の開花（human flourishing）」、すなわち、単に幸せであるだけでなく、個人のポテンシャルを実現していることに見出される。こうした開花のためには、さまざまな徳や、諸領域に特有の「卓越性（excellence）」を発達させる必要がある。またここでは「良識（good sense）」や「実践知（practical wisdom）」と呼ばれるさまざまな選択肢の中から聡明に選択する能力の発達も必要となるという（FW: 7）
- 徳を身につける上で「フレームワーク」では「徳のリテラシー」を育む必要を述べている。

6

2. ジュビリーセンターの教育思想

- 「フレームワーク」は、その理論的基礎を「新アリストテレス主義的徳倫理学 (neo-Aristotelian virtue ethics)」に見出そうとするものである。たとえば、四つの徳のうち、知的徳・道徳的徳・市民的徳はアリストテレスに由来する。また、開花やフロネーシスの強調もアリストテレスからの強い影響を見出すことができる。

7

3. 騎士の徳プログラムの基本設計

- イギリスでは、子どもたちに基本的な道徳的徳を教えることが親や学校から求められるようになっているのに対して、十分な教材がないという課題がある。
- 騎士の徳プログラムはこの課題を解消することが目的。
- 9歳から11歳の子どもたちに向けたもので、古典的物語(classic stories)を学校において道徳的人格を教えるものとして位置付ける。
- 100校から5,000人以上子どもが参加した。
- このプログラムのインパクトは複数の調査方法を用いて測定され、実証的な根拠をもって徳のリテラシーの発達をめぐる物語使用の有効性を調べる。

8

文献

- Carr, D. (2007) "Religious Education, Religious Literacy and Common Schooling: A Philosophy and History of Skewed Reflection", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.4, No.4, pp. 659-673.
- Carr, D. and Harrison, T. (2015) *Educating Character through Stories*, Imprint Academic.
- Harrison, T., Morris, I. and Ryan, J. (2016) *Teaching Character in the Primary Classroom*, Sage Publications.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2022) *A Framework for Character Education in Schools*, third Edition, Jubilee Centre for Character and Virtues. 略記: [FW]
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2014) *Knightly Virtues: Enhancing Virtue Literacy through Stories*, Research Report, Jubilee Centre for Character and Virtues. 略記: [KV]
- Kristjánsson, K. (2015) *Aristotelian Character Education*, Routledge. (中山理監訳 (2014) 『子供を開花させるモラル教育: 21世紀のアリストテレス的人格教育』、創澤大学出版会) . . .
- 高井喜八郎 (2019) 「イギリス・ジュビリーセンターにおけるキャラクター教育の特質: わが国の社会科と道徳科の関連に示唆するもの」、『南九州大学人間発達研究』、第9巻、83-94頁。
- 高宮正真 (2020) 『価値観を広げる道徳授業づくり: 教材の価値分析で発問力を高める』、北大路書房。
- Thompson, A. P. (2022) *Character and Virtues: 10 years of the Jubilee Centre*, Imprint Academic.
- 宇佐美寛 (1974) 『「道徳」授業批判』、明治図書出版。
- 柳沼良太 (2012) 『「生きる力」を育む道徳教育: デューイ教育思想の継承と発展』、慶應義塾大学出版会。

9

(仮) 道徳科においてシルエット教材が果たす意義

門脇 大輔

1. 問題の所在と研究の目的

①本稿の目的は、道徳科においてシルエット教材が果たす意義について、シルエット教材の特徴を整理するとともに、読み物教材との比較検討を通じて明らかにすることである。そのうえで、シルエット教材を扱った教育実践への提言をおこなう。

②本稿で使用するシルエット教材の意味合いについて確認しておく。一般的に道徳科は読み物教材が扱われることが多い。読み物教材について白木(2023)は「読み物教材は、いわゆる道徳的価値を含むある事象、状況や人物像を文章化という言語表現により、読み手の「読む」という行為によって繰り上げられる精神活動を促すものである」としている。一方で、シルエット教材とは、文字がなく、シルエットを用いた場面絵のみで構成され、登場人物のせりふや表情などについて、読者の想像に委ねる教材のことをさす。シルエット教材は、シルエット資料という呼称で、加藤一雄が1967年に「シルエットを用いた道徳の授業」という実践をおこなっている。これは、イソップの寓話をもとにしたシルエット資料を開発し、中学校3年生を対象に実践したものである。加藤は、シルエット資料について「何者にも制約されない子どもたちの自由な想像の世界である」と述べている。そして、一般的な道徳資料について「行為の善悪を直接問うものが多く、個々の子どもの隠れた内面を浮き彫りにする意味では、積極さにかけていた」と指摘している。その点、シルエットを用いた、いわゆるシルエット資料は「思考過程を重視し、道徳的価値を含んだ具体的場面を変えていくことによって、思考のすじ道を追い、その反応を一人一人たしかめていくことをねらったものである」と述べている。加藤が述べるように、子どもの内面にある思考過程について、一人一人のものが明確になるといった点で、道徳科の教材として意義あるものだと思われる。なお、加藤が述べるシルエット資料という呼称は、道徳の教科化にともない、現在においては資料ではなく教材であるため、シルエット資料と本稿で使用するシルエット教材の意味合いは同じであり、以下、その呼称をシルエット教材で統一したい。

③先行研究を概観してみると、シルエット教材に関する研究は管見の限り、加藤の実践のみしか見当たらなかった。しかし、シルエットを活用した実践、文字がなく絵のみで構成されている教材についての先行研究が行われている。

【シルエットを活用した実践】

- ・竹内正「児童の道徳的判断力を高めるための道徳指導の工夫—考えを深める話合い活動と板書の工夫を通して—」群馬県総合教育センター

※場面絵は、絵から心の中を想像できてしまうことができるので、主人公の道徳的判断を問う時等、場面絵はシルエットにしておく、多様な考えを出しやすくなると考える。

- ・林さとみ「道徳的価値と向き合い、友達の考えに触れ、自分の考えを深める児童の育成—小学校低学年におけるワークシートとICTを活用した授業の工夫—」群馬県教育センター

※中心発問の場面で、おおかみの顔をシルエットにして表情を考えさせたことで、小学校1年生の児童も、表情が想像しやすくなり、吹き出しの気持ちを考えることにつながった。

- ・藤間薫「船引南小学校第4学年 道徳科学習指導の実際と考察」『道徳の礎（福島県教育委員会）』2021

※登場人物の挿絵をシルエットにすることで、自分自身をシルエットに投影しやすくなり、自分事として考えた意見を引き出すことができた。

- ・栃木県総合教育センター「『考え、議論する道徳』の授業づくり（小学校段階）」2019

※教材の工夫として、「本当の友達ってどんな人のことをいうのかな？」と問う時に、人の顔のシルエットを向き合わせて提示。そうすることで、自分と相手という関係を視覚的に捉え、友達について自分との関わりで考えることができるようにしている。

【文字なし絵本】

- ・徳永加代「語彙を豊かにする『文字なし絵本』の可能性—詩の創作活動を通して—」『帝塚山大学子育て支援センター紀要第4号』63～72（2023）

※「文字なし絵本」を活用して、詩を創作することにより、①絵が物語っていることを読み取る力がつくこと②今まで獲得してきた言葉を探して表現する力がつくことが明らかになった。

④これまで先行研究を概観してきた。シルエット教材は、文章のない教材シルエット教材について先行研究は加藤の論考のみであり、検証が十分でないと思われる。また、シルエット教材の特徴である、「シルエットが活用されている」「文字がなく場面絵のみで構成されている」ということについては、先行研究があるものの、これまでそれらを総合的に研究し、シルエット教材の検証にいかすことは行われていない。そのため、道徳科においてシルエット教材がどのような意義を果たすものであるのかは十分に明らかになっているとはいえないと考える。現行の検定教科書においてシルエット教材は掲載されていない。これは、シルエット教材の果たす意義が明らかになっていないことが関係していると思われる。子どもたちにとって魅力的であり、道徳性の発達に寄与する教材が求められている今日において、シルエット教材の果たす意義を明かにすることは、教材開発の幅を広げることにつながるであろう。以上の問題意識から、本稿では、道徳科においてシルエット教材が果たす意義に着目する。

- ⑤そこで本稿では、道徳科においてシルエット教材が果たす意義について、シルエット

教材の特徴を整理するとともに、読み物教材との比較検討を通じて明らかにする。

⑥研究の手続きは、以下のとおりである。

第一に、シルエット教材の特徴を整理する。

第二に、読み物教材との比較検討を行う

以上をふまえ、道徳科においてシルエット教材が果たす意義について明らかにし、シルエット教材を扱った教育実践への提言をおこなう。

2. シルエット教材の特徴について

(1) シルエットのもつ効果

(余談) 18世紀フランスの財務大臣シルエットが倣約のために肖像画を黒い影にすることを命じたことに由来

- ・(仮説) シルエットに自分自身を投影しやすい
想像力をかきたてる(せりふ、表情等)
個々の道徳的価値観を表出しやすい

(2) シルエット教材の先行研究分析

- ・(仮説) 道徳的判断力をねらっている
人ではなくロボを登場させ、ロボに考えを投影することで発言しやすくしている
状況把握がしやすい簡潔なつくりとなっている

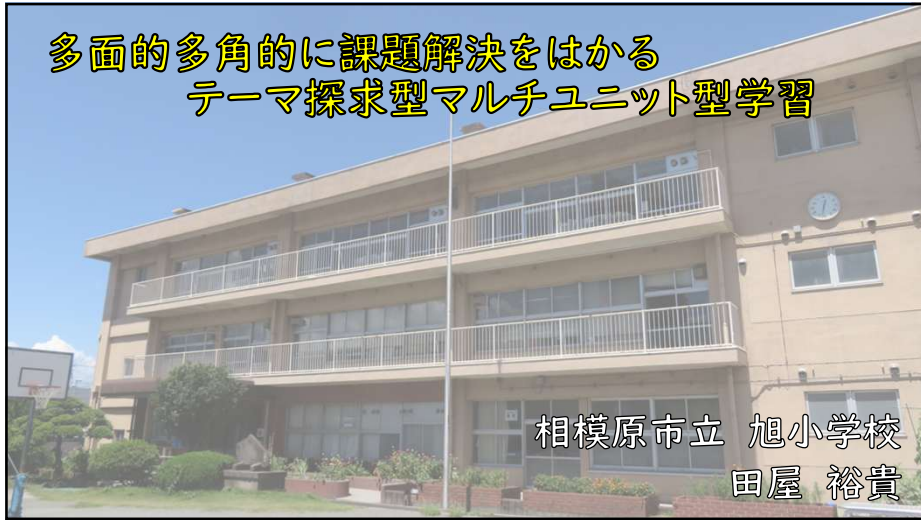
3. 読み物教材との比較検討

(1) 教材の構造についての比較検討

- ・教材の構造(何が中心要素であり、何が補助要素であるか)
- ・(仮説)【シルエット教材】
中心要素：シルエットによる場面絵 補助要素：状況説明
- ・(仮説)【読み物教材】
中心要素：文章によるストーリーの確定 補助要素：場面絵

(2) 授業の流れについての比較検討

- ・(仮説)【シルエット教材】
登場人物のせりふや表情などについて、子どもの想像に委ねながら進めていく
※基本的な流れ：シルエットによる場面絵の提示と状況説明⇒発問⇒子どもの反応のサイクルを繰り返しまとめに向かう
- ・(仮説)【読み物教材】
読み物教材は、文章化されている事象、状況、人物像について、子どもの「読む」という行為を基本として進めていく
※基本的な流れ：範読後に、発問⇒子どもの反応のサイクルを繰り返し、まとめに向かう



R3年度 道徳教育実施状況調査における設問と割合（本研究関連項目を抽出）

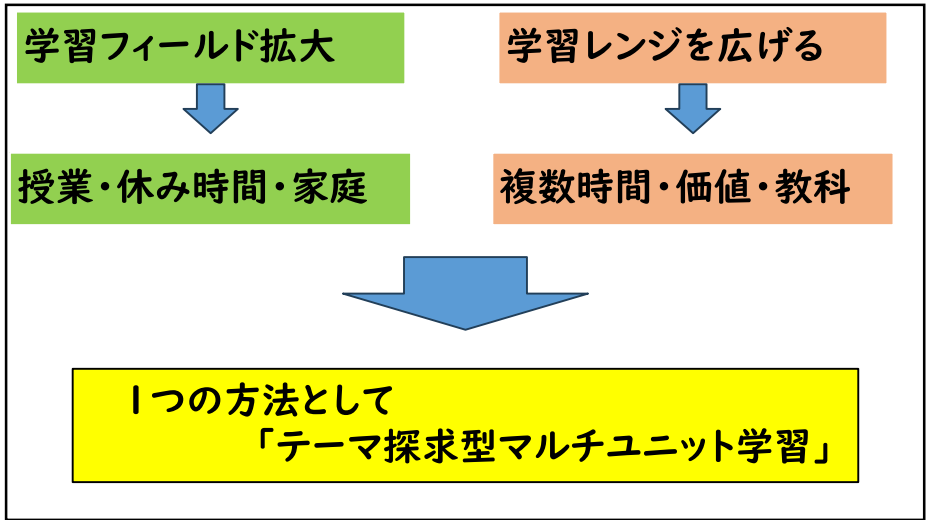
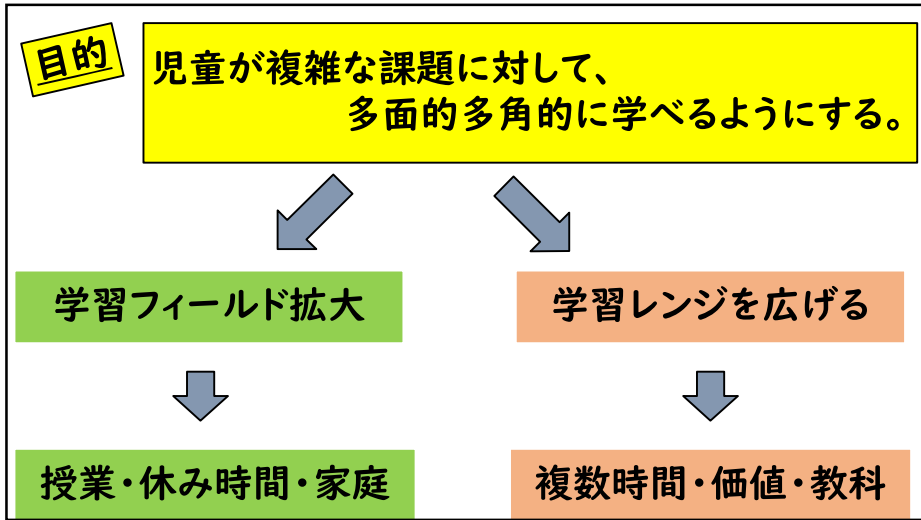
設問	回答割合（小学校）
2-2 各教科等や体験活動において、道徳科の内容項目との関連を意識して指導を行った。	72.9%
3-4 各教科等における道徳教育の実施	23.2%
3-8 全体計画の評価・改善（全体計画の「別業」も含む。）	36.8%
4-1 主題の設定と配列を工夫した。	42.2%
4-4 各教科等、体験活動との関連的指導を工夫した。	58.2%
4-5 複数時間の関連を図った指導を取り入れた。	12.4%
6-2 物事を多面的・多角的に考えるための指導（課題と感じる）	55.8%
6-8 各教科等の関連をもたせた指導（課題と感じる）	20.2%
6-12 教材の吟味や授業構想のための時間の確保（課題と感じる）	51.0%

・教科や体験活動との関連意識はある。
・ただし、道徳教育としては捉えていない。
・テーマや計画性が少ない傾向がある。
・関連的指導としては工夫している。

→1時間の中で、関連する教科単元や行事を扱いながら道徳科授業を行っている傾向があると考え。

・複数時間の関連を図る意識は低い。
・しかしながら、多面的多角的に考えるための指導には課題を感じている。
・にもかかわらず、各教科等の関連には課題意識はない。
・教材研究の時間は欲しい。

→多面的多角的に考えるための指導に課題を感じているが、授業内の中で工夫をするという感覚が強いのは？
（1時間で他教科・行事を扱う意識？）



1. 探求型マルチユニット学習の準備

35Hパッケージ型ユニットに組み込む

学校教育目標
心豊かで しなやかに 未来を拓く 子どもの育成

学年目標

『夢』我夢中 ～夢をもって夢中になれる人生を～

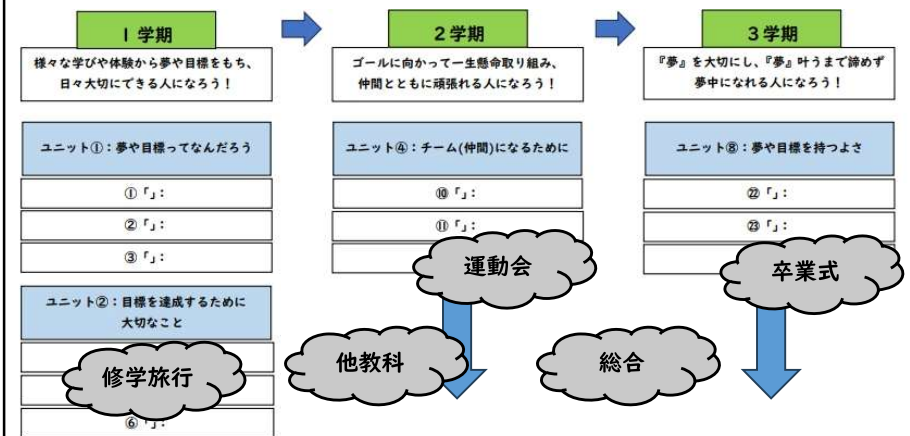
35Hパッケージ型ユニットに組み込む

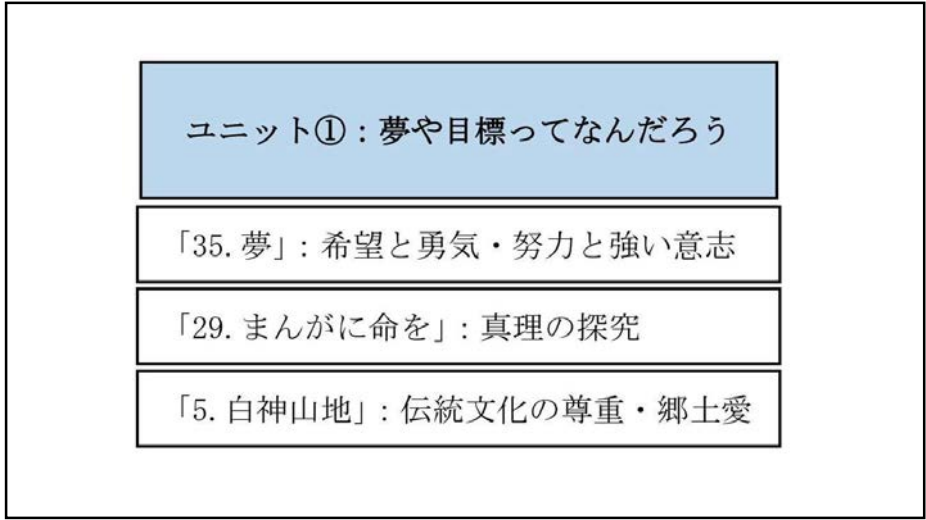
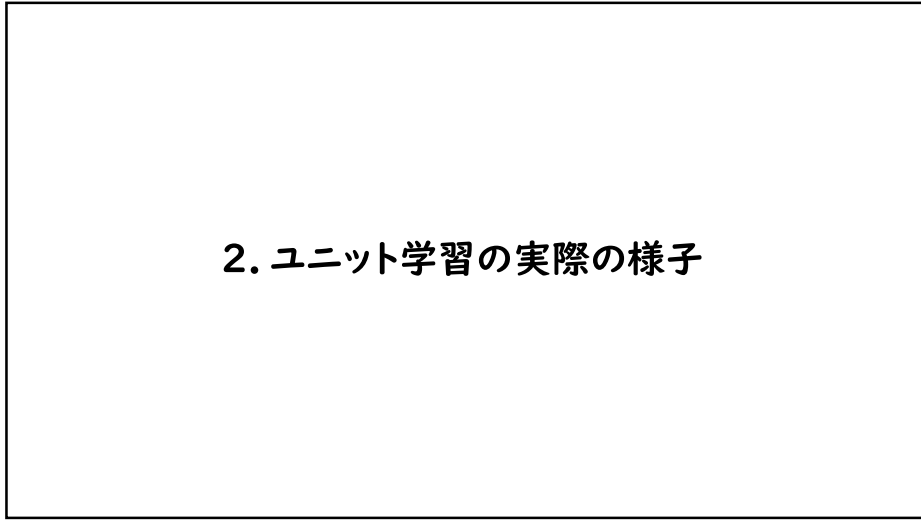
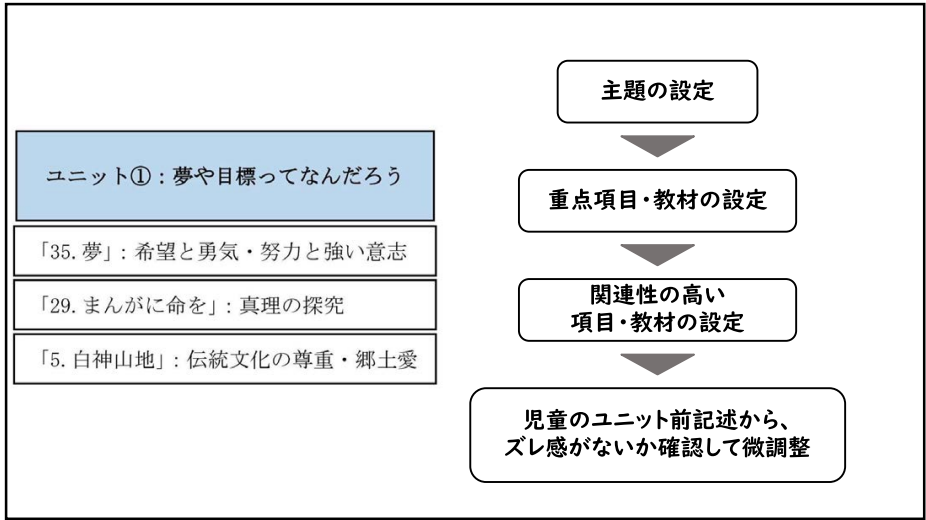
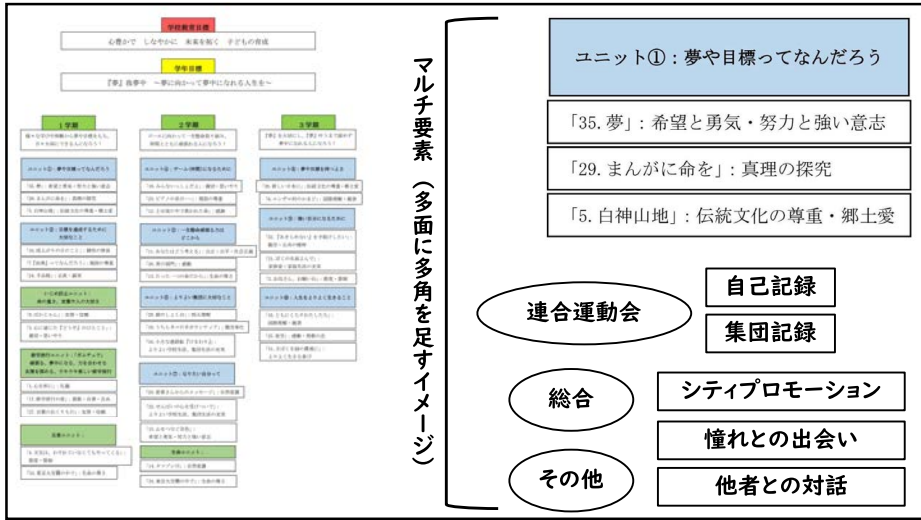
1学期	2学期	3学期
様々な学びや体験から夢や目標をもち、 日々大切にできる人になろう！	ゴールに向かって一生懸命取り組み、 仲間とともに頑張れる人になろう！	『夢』を大切にし、『夢』叶うまで諦めず 夢中になれる人になろう！
ユニット①：夢や目標ってなんだろう	ユニット②：チーム(仲間)になるために	ユニット③：夢や目標を持つよさ
①「J」:	②「J」:	③「J」:
②「J」:	④「J」:	④「J」:
③「J」:	⑤「J」:	⑤「J」:
④「J」:	⑥「J」:	⑥「J」:
⑤「J」:	⑦「J」:	⑦「J」:
⑥「J」:	⑧「J」:	⑧「J」:
⑦「J」:	⑨「J」:	⑨「J」:
⑧「J」:	⑩「J」:	⑩「J」:
⑨「J」:	⑪「J」:	⑪「J」:
⑩「J」:	⑫「J」:	⑫「J」:
⑪「J」:	⑬「J」:	⑬「J」:
⑫「J」:	⑭「J」:	⑭「J」:
⑬「J」:	⑮「J」:	⑮「J」:
⑭「J」:	⑯「J」:	⑯「J」:
⑮「J」:	⑰「J」:	⑰「J」:
⑰「J」:	⑱「J」:	⑱「J」:
⑱「J」:	⑲「J」:	⑲「J」:
⑲「J」:	⑳「J」:	⑳「J」:
㉑「J」:	㉒「J」:	㉒「J」:
㉒「J」:	㉓「J」:	㉓「J」:
㉓「J」:	㉔「J」:	㉔「J」:
㉔「J」:	㉕「J」:	㉕「J」:
㉕「J」:	㉖「J」:	㉖「J」:
㉖「J」:	㉗「J」:	㉗「J」:
㉗「J」:	㉘「J」:	㉘「J」:
㉘「J」:	㉙「J」:	㉙「J」:
㉙「J」:	㉚「J」:	㉚「J」:
㉚「J」:	㉛「J」:	㉛「J」:
㉛「J」:	㉜「J」:	㉜「J」:
㉜「J」:	㉝「J」:	㉝「J」:
㉝「J」:	㉞「J」:	㉞「J」:
㉞「J」:	㉟「J」:	㉟「J」:
㉟「J」:	㊱「J」:	㊱「J」:
㊱「J」:	㊲「J」:	㊲「J」:
㊲「J」:	㊳「J」:	㊳「J」:
㊳「J」:	㊴「J」:	㊴「J」:
㊴「J」:	㊵「J」:	㊵「J」:
㊵「J」:	㊶「J」:	㊶「J」:
㊶「J」:	㊷「J」:	㊷「J」:
㊷「J」:	㊸「J」:	㊸「J」:
㊸「J」:	㊹「J」:	㊹「J」:
㊹「J」:	㊺「J」:	㊺「J」:
㊺「J」:	㊻「J」:	㊻「J」:
㊻「J」:	㊼「J」:	㊼「J」:
㊼「J」:	㊽「J」:	㊽「J」:
㊽「J」:	㊾「J」:	㊾「J」:
㊾「J」:	㊿「J」:	㊿「J」:

他の教育活動との結びつき
(学校・学年行事・他教科・単元)

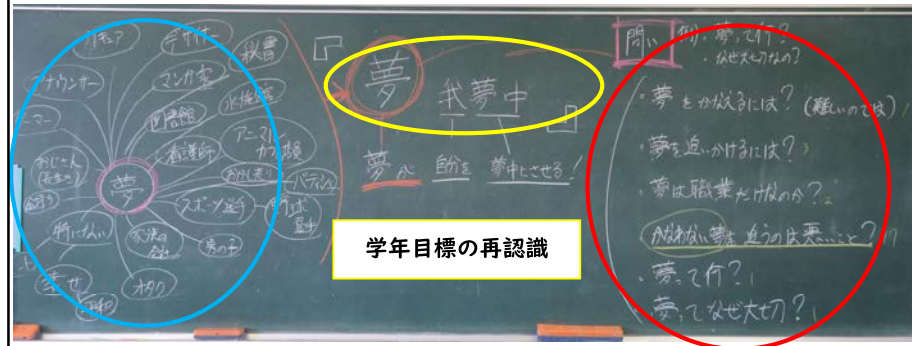
STEP型カリキュラム作成

一部抜粋





主題づくりの時間：ユニットタイム



学年目標の再認識

- ・夢を語り合う
- ・なれるかどうか
- ・そもそも夢とは

- ・問いの共有
- ・主題（問いを解決するための指針）
- ・現状における自己の考え

目標

主題：叶わない夢を追うことは悪いことか

目的

- ・夢を叶えるのに必要なことは
- ・夢は職業だけなのか
- ・夢ってそもそもなに
- ・夢は叶えなければ意味ないのか
- ・夢はどうしたらもてるのか
- ・夢ってなぜ大切な

など

個の問い

1/3 ①探究するってどういうこと



挿絵

- ・好きなことをやり続けた
- ・周りの協力があつた
- ・全力を尽くした

- ・探究は探して究める → 調べる×
- ・追求し続けることが必要では？
- ・叶えるためには人一倍の努力 など

探究するとは、何かに夢中になって深掘りしていくこと。あきらめずに行動に移していきたい

自分が目指す場所に向かって、フルパワー（全力）でなければいけない

夢や願いに対して、周りからの意見に屈することなく、本心に忠実になって追い求めることが探究

絶対に叶えようとがんばることは、まず前提

- ・どちらも地域を大切にしている？
- ・人間の手では生み出せないものの価値
- ・地域に対する夢ももつことができる

もともとあった文化や自然を大切にし、残そうとするのが愛。それを大切にしていくな夢もある

総合のシティプロモーションで必要な考え方だと思う。
新しいものを作っていくのではなく、今まで一滴一滴ゆ
っくりと育ててきたものを宝にしてい

- ・プロセスに価値がある
- ・高い目標に向かう行為は絆と比例
- ・道のりは、将来を輝かせる経験

叶うかどうかは別のお話。追うことで成長する部分があり、そこを大切にする。

達成できるかできないかを攻めるから全力がでる
全力のクラスになれば、本物の絆ができる

道徳科ユニットシート 〜テーマに対して、生活や他教科から考えよう！〜

年 組 番 名前

テーマ

① テーマ

② ユニット学習後の考え

③ ユニット学習後の考え

④ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑤ ユニット学習後の考え

⑥ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑦ ユニット学習後の考え

⑧ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑨ ユニット学習後の考え

⑩ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑪ ユニット学習後の考え

⑫ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑬ ユニット学習後の考え

⑭ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑮ ユニット学習後の考え

⑯ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑰ ユニット学習後の考え

⑱ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

⑲ ユニット学習後の考え

⑳ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

㉑ ユニット学習後の考え

㉒ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

㉓ ユニット学習後の考え

㉔ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

㉕ ユニット学習後の考え

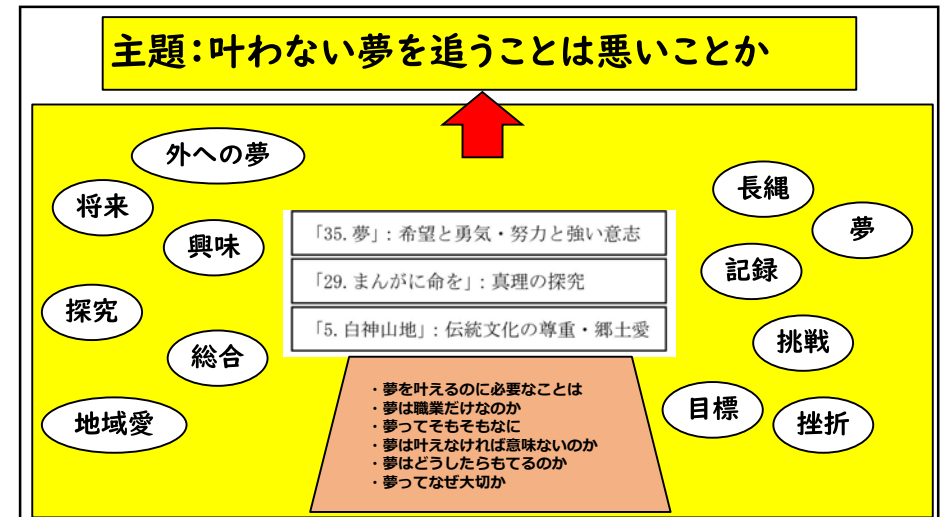
㉖ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>

㉗ ユニット学習後の考え

㉘ テーマについて生活や他の教科で気付いたこと・思ったこと（気付いた所に書きましょう）

<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>【 】の時間</p> <hr/> <hr/> <hr/>	



「総合単元的な道徳学習」における単元デザインと

「了解」としての合意形成を目指した対話

糟谷 樹理

1 総合単元的道徳学習（総合道徳学習）の構想とは

- 「特別の教科 道徳」を要としたモラル・アクティブ・ラーニングをさらに発展させるためには、関連する教育活動や日常生活等と密接に関連させた道徳学習を計画していく必要がある。
- このような道徳学習が学校のカリキュラム（カリキュラム・マネジメント）の中核に位置付けられることによって、全教育活動や日常生活を通してモラル・アクティブ・ラーニングが活性化していく。

（押谷 2019）

目次

- 1 総合単元的道徳学習とは
- 2 合意形成を目指した対話とは
- 3 道徳科における合意形成を目指す対話とは
- 4 総合単元的道徳学習における合意形成を目指す対話とは
- 5 研究の目的
- 6 授業の実際（具体的な授業，他教科との関連）
- 7 成果と課題

学習指導要領から

小学校及び中学校の学習指導要領「第1章 総則」の第1の2において、上記の道徳教育の目標の前段の部分で次のように示されている。

学校における道徳教育は，道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり，道徳の時間はもとより，各教科，外国語活動（小学校のみ），総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて，児童（中学校：生徒）の発達の段階を考慮して，適切な指導を行わなければならない。

「自己の生き方を問う」学習

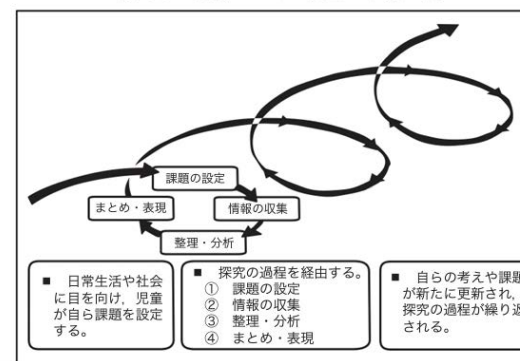
「探究の過程」を通して、各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、**自己の生き方を問い続ける**ことが行われる。

こうした総合的な学習の時間に固有な学びの中では、一つの教科等の枠に収まらない課題に取り組む学習活動を通して、各教科等で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、**学習や生活に生かし、それらが児童の中で総合的に働くようにすることが一層求められる。**

「総合的な学習の時間」学習指導要領解説P36

研究の内容 「探究の過程」における単元構想

探究的な学習における児童の学習の姿



以上のことから

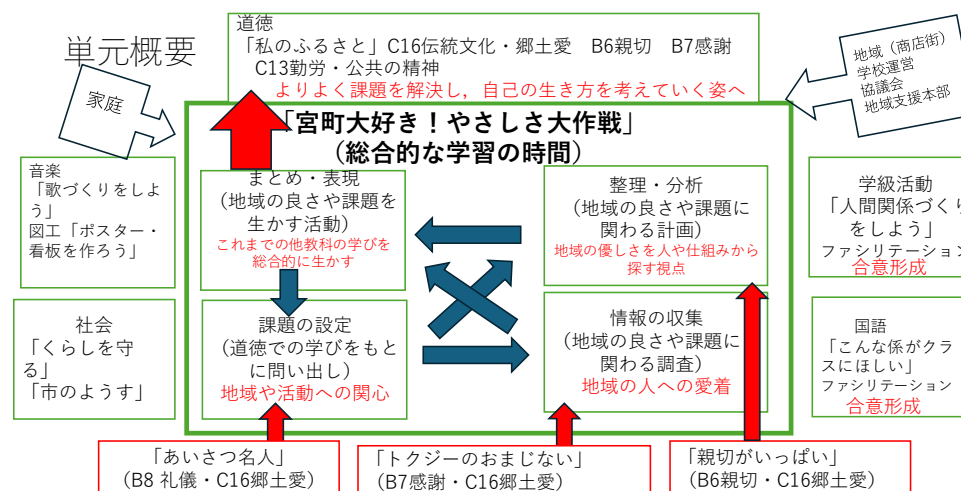
このような道徳学習が学校のカリキュラム（カリキュラム・マネジメント）の中核に位置付けられることによって、モラル・アクティブ・ラーニングが活性化していく。

しかし、現場では・・・

「道徳の教科化」の影響で

カリキュラムマネジメントの視点に

他教科と道徳科を包括的に捉える視点が足りないケースがあるのではないか？



時期	扱う教材名	扱う内容項目	総合的な学習の時間の授業計画
4月	「あいさつ名人」	(B8 礼儀・C16郷土愛)	課題の設定 「地域といえば」
7月	「親切がいっぱい」	(B6親切・C16郷土愛)	情報の収集 「調査について」
9月	「トクジーのおまじない」	(B7感謝・C16郷土愛)	整理分析 「授業参観で、お家の人と一緒に熟議しよう」
10月	「3人の仕事」	(C13 公共の精神)	まとめ・表現 「何のために活動するのか考えよう」
12月 (予定)	「ふろしき」	(C16 伝統文化・郷土愛)	課題・情報・整理分析 ②「地域の良さの再発見・自分たちのできること」
1月 (予定)	「私のふるさと」	C16伝統文化・郷土愛 B6親切 B7感謝 C13勤労・公共の精神	まとめ・表現 「1年間学んで分かったこと、ついた力」

時期	扱う教材名	扱う内容項目	総合的な学習の時間の授業計画
4月	「あいさつ名人」	(B8 礼儀・C16郷土愛)	課題の設定 「地域といえば」
7月	「親切がいっぱい」	(B6親切・C16郷土愛)	情報の収集 「調査について」
9月	「トクジーのおまじない」	(B7感謝・C16郷土愛)	整理分析 「授業参観で、お家の人と一緒に熟議しよう」
10月	「3人の仕事」	(C13 公共の精神)	まとめ・表現 「何のために活動するのか考えよう」
12月 (予定)	「ふろしき」	(C16 伝統文化・郷土愛)	課題・情報・整理分析 ②「地域の良さの再発見・自分たちのできること」
1月 (予定)	「私のふるさと」	C16伝統文化・郷土愛 B6親切 B7感謝 C13勤労・公共の精神	まとめ・表現 「1年間学んで分かったこと、ついた力」

2 合意形成を目指した対話とは

・「教育基本法」

教育基本法第1条（教育の目的）

教育は、人格の完成を目指し、平和で**民主的な国家**及び**社会の形成者**として必要な**資質**を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない

教育基本法第2条 社会の参画者（教育の目標）

「社会参画」・・・特別活動

民主主義の場としての合意形成・・・道徳でも？

「合意形成」を目指した対話とは

- ①相手を打ち負かす議論ではなく、より良い生き方を探っていく
- ②フレイレの対話

批判的探究活動としての対話

→「ものの見方やあたり前や前提を問い直す」（荒木 2021）

- ③新たな価値や解決策などを生み出す「創造活動」の手段としての対話（熊平 2023）

3 道徳科における合意形成を目指す対話

- 道徳科の学習においての「納得解」とは
「対話の結果としてお互いに作り上げる共通理解」（荒木2021）

- 「了解としての合意」ハーバーマス（1984）
「コミュニケーション行為において素朴に前提されていた妥当要求が問題視されるときに発生する状況を，克服することを目指す」ことにより合意形成のプロセスが始まる（鈴木 2016）

3 道徳科における合意形成を目指す対話

- ①「導入」「展開」での価値を揺さぶる問い
（素朴に前提とされていた妥当要求の問題視・前提崩し）

- ②道徳授業における「対話」を，児童の道徳性を高めるために行う。対話を通して「納得解」を生み出すため，終末に「～（道徳的価値）について大切にしたいこと」と考え，皆で学びを共有し了解し合う時間を作る。

授業の終末

「～について大切にしたいことは？」
「（黒板を見て）
みんなが素敵だなあ
と思う言葉は
どれ？」



光村3年「『自分らしさ』を伸ばすために」より

4 総合単元的道徳における合意形成を目指す対話

- ・ファシリテーション能力

集団の中で・・・テーマに沿って
集団の意見を

拡散し、

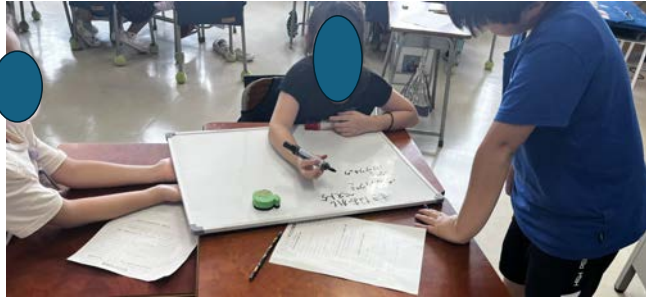
収束し、

決定すること（ちょんせいこ、岩瀬直樹 2013）

※教師、子供共に必要な能力

学級ファシリテーションとは

- 「ホワイトボード・ミーティング」
ファシリテーター・サイドワーカーの役割分担と
「発散・収束・決定」の流れで「合意形成」の経験を積む



以上のことから

- 道徳科の授業においても合意形成はあるのではないかな。
- 道徳科において合意形成を意識するためには、他教科においても合意形成を図る取り組みを日常的に行っていく必要がある。
- しかし、現場では・・・
合意形成を図ること自体、学活の一部に限定されている。意図を持って指導していく意識がやや薄いのではないかな？
「総合的な学習の時間」との、合意形成を図る絶好の練習の場ではないかな？道徳に還元できるのでは？

5 研究の目的

教師が、「総合単元的道徳の単元デザインの設定」と
「合意形成を目指す対話」という
教育方法を施すことにより、

モラル・アクティブ・ラーニングが活性化していき、
児童の主体性と道徳性が高まる可能性を検討する

6 実践の概要

- 実践の対象 小学校3年生 2クラス（計51名）
- 主要な対象教科 総合的な学習の時間 道徳科
関連する教科 国語科 音楽科 図工科 特別活動
- 研究の主題から、見取りの中心は道徳科と総合的な学習の時間
の内容とする。

実践の計画

テーマ「地域」

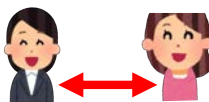
<総合>

- テーマ作り4時間
- テーマプレゼン1時間
- 計画の検討1時間
- 調査の計画1時間
- 地域の調査1時間
- 振り返り1時間
- 会議4時間（合意形成）
- . . .
- 音楽・国語・図工との関連

<道徳科>
効果的な内容項目を設定していく

礼儀
親切・思いやり
郷土愛
感謝

担任の先生とTTで総合
関連する道徳授業を
糟谷 担当



授業の関連

時期	扱う教材名	扱う内容項目	総合的な学習の時間の授業計画
4月	「あいさつ名人」	(B8 礼儀・C16 郷土愛)	課題の設定 「大いさば」
7月	「親切がいっぱい」	(B6 親切・C16 郷土愛)	情報の収集 「調査について」
9月	「トクジャーのおまじない」	(B7 感謝・C16 郷土愛)	整理分析 「授業参観で、お家の人と一緒に勉強をしよう」
10月	「3人の子供」	(C13 公共の精神)	まとめ・表現 「国のために活動するの か考えよう」
12月 (予定)	「ふるしき」	(C16 伝統文化・郷土愛)	課題・情報・整理分析 ②「地域の良さを再発見・自分たちのできること」
1月 (予定)	「私のふるさと」	C16 伝統文化・郷土愛 B6 親切 感謝 C13 勤労・公共の精神	まとめ・表現 「1年間学んで分かったこと、ついた力」

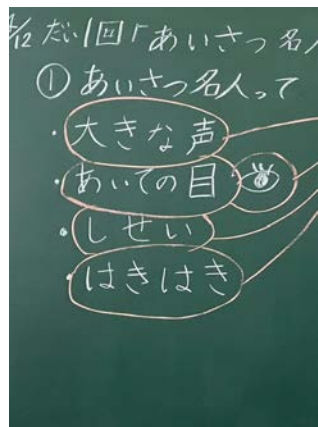
実践1 道徳科「あいさつ名人」光村3年（礼儀・郷土愛）

- 主人公の「ぼく」は、元気で、はきはきと、自分からあいさつができる子
- 友達の「せいや」は、恥ずかしがり屋で大きな声であいさつができません。しかし、相手のことをよく見て、「大丈夫ですか」など、人を気づかう声がけができる
- 本当のあいさつ名人とは、どんなことが必要なのだろうを考える教材



実践1 道徳科「あいさつ名人」光村3年（礼儀・郷土愛）

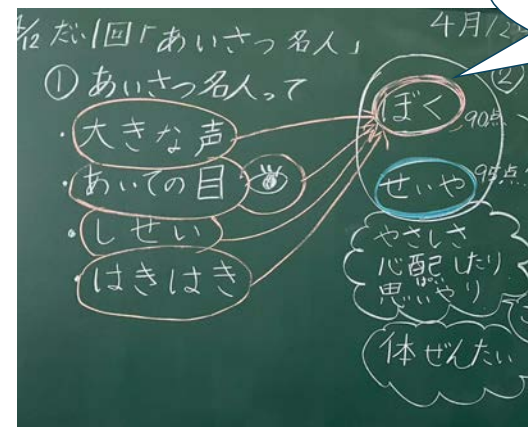




あいさつ名人は、
どんなあいさつが
できる人ですか？

できる子に、
前に出てやってもらう

拍手！みんな納得！



「ぼく」のあいさつこそ、
みんなの思うあいさつ名人だよ
ね？

教材文に対して、
反論する問いを投げ掛け
T「みんなの言う方が
正しいでしょう？」
追い討ち 前提崩し
C「いや、そんなことな
い！」
C「せいやの方に良いと
ころがある！」
C「**せいやは、見てる
ところがちがうんだ
よ**」

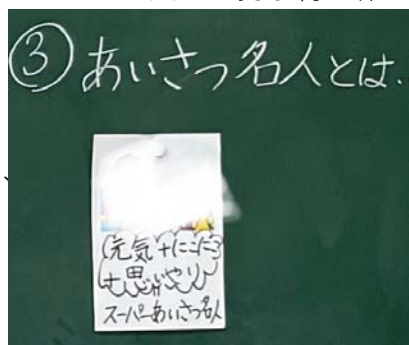
< 道徳的価値の合意形成 >

- 道徳授業の終末に大切にしたいキーワードを入れた掲示物を作る。

C「これまでのやってきた挨拶も
もちろん大事だけど・・・」

C「プラス『思いやり』も持てたら、
スーパーあいさつ名人だ！」

「了解としての合意形成」



< モラル・アクティブラーニングの視点 >

どこで、このあいさつをやっていきたい？

- 学校の廊下！・教室！
- 登下校！・家！
- 学校の挨拶運動！

- **登下校なら、今日からボランティアさんにできるよ**

先生、私のこれからの
あいさつを
見ていてください！



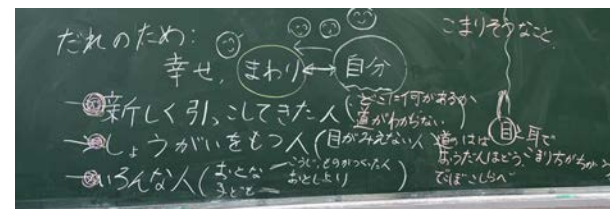
→学級目標 「3階（1・2・3年）のリーダー」

実践2 総合な学習の時間：「北六かいぎをしよう」 (テーマ設定)

- ・テーマ設定に、合計3～4時間



「親切・思いやり」の 道徳授業の観点が生かされる (…実は「友情・信頼」の学びの結果)



「良いまちになるとみんながうれしくなる」「みんなとは、自分たちだけではなくて、お年寄り、目の見えない人、新しくこのまちに住む人も」「みんながうれしくなると、最後は自分がうれしくなる」

「了解としての合意形成」が波及

実践3 道徳科「親切がいっぱい」 光村3年 (親切・思いやり・郷土愛)

- ・教材は見開き2ページを使って、町の様子が描かれている
- ・エレベータや駅など、便利な施設だけでなく、困っている人を助けている人が描かれている
- ・教材の町の様子から、何が起きているのかを見つけ、親切な心が町にどんな影響を与えるか考える



実践3 道徳科「親切がいっぱい」 光村3年 (親切・思いやり・郷土愛)



導入：便利な施設って
(そもそも) 誰のため？

展開：この絵の町にある
ものは？
便利な施設だけがあれば
良い町なの？

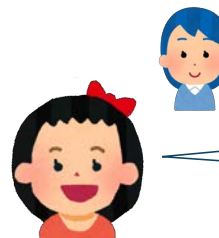
終末の合意形成

- 便利な施設があれば、良い町な訳ではない！
- ただ便利だけで、優しさや思いやりがなかったら、素敵な町じゃない！
- そこに**住む人々に優しさや思いやりがある**ことで、本当に良い街になっていく！

<モラル・アクティブラーニングの視点>

「この絵の中で起きてることは、自分たちの町に**関係ある・ない？**」

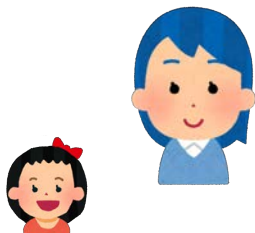
道徳科の授業や総合的な学習の時間において、学んだことが相互に関係していくような設定



関係大ありだよ！！
えっ・・・つまり、町で私が人に親切にできたら、私がこの本の中の人みたいになれるってこと？
うわ～！興奮してきた！

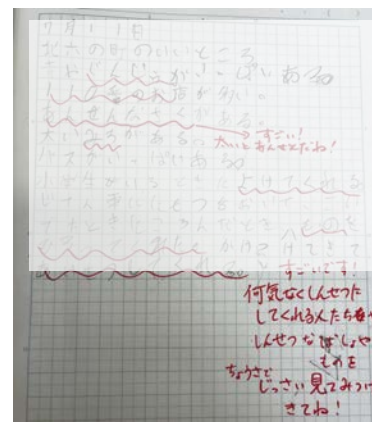
<モラル・アクティブラーニングの視点>

「この絵の中で起きてることは、自分たちの町に**関係ある・ない？**」



もう学校の帰りに見つかるかもしれない！

私、道徳ノートを持って帰ってメモしてきます！！



Bさんは
ノートと鉛筆を抱えて下校

見つけた町の親切を6つ探してくる

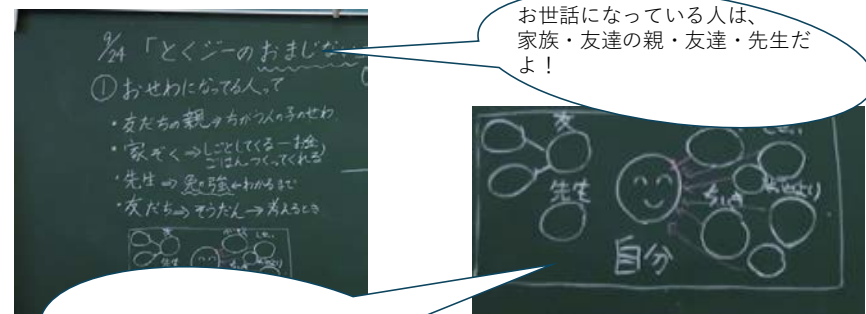
小学生をよけて歩いてくれる大人がいた、など。

クラスの調査活動への意欲づけに

7 成果

- 単元デザインによって、効果的なモラル・アクティブラーニングが活性化する姿が見られた
- 合意形成場面について、「道徳の授業の最後にみんなで『これ、いい考えだね』とみんなで決めるのっていいですね。道徳では、あんまりしないイメージがありました。」（教育実習生）
- 決めた言葉が、継続的・教科横断的に子供の心に残っていく姿。

実践4 道徳科「とくジーのおまじない」 光村3年 (感謝・郷土愛)

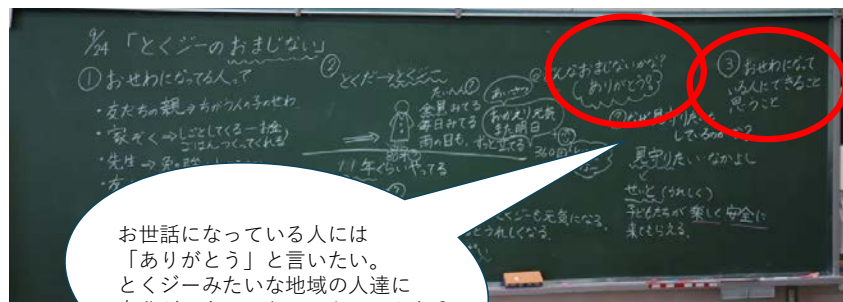


お世話になっている人は、
家族・友達の親・友達・先生だ
よ！

家族じゃなくてもお世話になって
いる人はいっぱいいるなあ。
ああ、地域の人たちもだ！

手立て2 <納得解を生み出す対話の工夫>
「導入」「展開」での価値を揺さぶる問い（前提を崩す）

実践4 道徳科「とくジーのおまじない」 光村3年 (感謝・郷土愛)



お世話になっている人には
「ありがとう」と言いたい。
とくジーみたいな地域の人達に
自分ができることってあるのかな？

<モラル・アクティブラーニングの視点>

道徳科の授業や総合的な学習の時間において、学んだことが相互に関係していくような設定



そうだ！今日の5時間目は、
総合で「町のためにできる
こと」を考える時間だっ
た！今日の道徳はその予習
になった！ノート見て考え
よう！

実践6 総合な学習の時間：

授業参観で「よりよい北六かいぎ」をしよう



おうちの方も一緒に「社会参画」
する機会を持って話し合おう。
特別活動で続けてきた、ホワイトボード会議
にも慣れて自分たちで「合意形成」できるよ
うに！

< 課題 >

- ハーバーマスの課題（全員で「真」合意となるとは？）。
- 再構築には、前提を疑う準備が必要（そもそも論の問い）。
- みんなで決めることに必要感がない内容もあるのでは。
- 合意形成に慣れていない子供達への手立て。
- 何に対してどう有効なのかの検証方法。
- 子供のファシリテーション力と道徳科との関係。

成果と課題

< 成果 >

- 地域への関心↑
- 人への着目↑
- 地域は親切・思いやりがあるものに囲まれている
- 総合単元的道徳学習と合意形成を促す対話によって、児童の発言や思いが「共通の言葉」となり、相互の教科を超えて継続するものとなった

引用文献

- 荒木寿友 (2021). いちばんわかりやすい道徳の授業づくりー対話する道徳をデザインする(pp.20-21) 明治図書
- 岩瀬直樹・ちょんせいこ (2011). よくわかるファシリテーション①ーかかわりスキル編ー 信頼ベースのクラスをつくる 解放出版社
- 熊平美香 (2023). ダイアローグ 価値を生み出す組織に変わる対話の技術 (p.2) 株式会社ディスカヴァー・トゥエンティワン、Kindle 版
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領解説総則. https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf(参照日 2024年11月18日)
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf (参照日 2024年11月18日)
- 押谷由夫 (2019). 「考え、対話する道徳」でモラル・アクティブ・ラーナーを育てるープロジェクト型総合単元的道徳学習の充実ー 武庫川女子大学 押谷由夫研究室. <https://oshitani.mints.ne.jp/pdf/2019-9.pdf> (参照日 2024年11月18日)
- バウロ・フレイレ著・小沢有作ら訳(1979). 被抑圧者の教育学(pp.105-155) 亜紀書房
- 鈴木篤 (2018). 「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」における合意形成プロセスに関する一考察ー社会システム理論から見た討議と子どもたちの価値・規範創造ー 大分大学教育学部研究紀要 39 (2), 233-243.