

「主体」への変容を目的とした道徳科授業研究 —ガート・ビースタの「中断」の教育を踏まえた発問の構想—

教職実践専攻・学校教育実践コース
学籍番号 20GP202 氏名 鳥山 純大

1 はじめに

平成 29 年告示の小学校学習指導要領解説総則編において、「道徳教育は、(中略) 自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」(p.10) とある。したがって道徳教育では、主体的に思考・判断・行動する自立した人間として、他者とよりよく生きるための教育が求められる。では、他者とよりよく生きる主体とはいかなるものか、またそうした主体形成のためにどのような教育が求められるのか。そこで本研究では、オランダの教育学ガート・ビースタの教育論に依拠しながら、「主体」とその育成に向けた教育と発問のあり方を検討した上で、それらの道徳科教育の意義とその具体的な方法について考察する。

2 研究の概要

(1) 道徳科授業に求められるもの

学習指導要領特別の教科道徳編(2017)において、道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、①自己を見つめ、②物事を多面的・多角的に捉え、③自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」(p.16: ①②③は引用者)とされている。ただしここでいう「自己」とは、孤立した「自己」ではなく、「他者と共に生きる自己」と言うことができよう。なぜなら、人はコト・モノ・自然等を含めた他者との関わりの中で生きる存在であり、生きる上での様々な行為は他者との関係があってこそそのものだと言えるからだ¹⁾。このことを踏まえるならば、①の「自己を見つめ」とは、過去から現在に至る自分を他者の姿と照らし合わせながら、分析・内省することであると考えられる。また③の「自己の生き方についての考えを深める」とは、その上で様々な視点から「他者と共に生きる自己」について考える未来志向の活動だと言えるだろう。なおこの様々な視点とは②の「多面的・多角的」な思考と等価である。「多面的思考」とは「1つの事柄について見る立場を変えたり、多くの人の見方を生かしたりして、対比して掘り下げていく方法」であり、また「1つの事柄について自分の考えや生き方の選択肢を主張し合ったり、話し合ったりして、より明確化する方法」(永田 2017 p.20) である。つまり、前者は1つの事柄を様々な立場等の視点から分析的に考えることであるのに対して、後者は1つの事柄に対する自身の判断や行動等について選択的に考えることである。

以上のことから、自分を見つめ直し(①)、「他者と共に生きる自己」としての生き方を考える(③)上で、物事を多面的・多角的に捉えていく(②)ことを促すための道徳科授業が必要であると言えよう。この教育活動を構想する上で、ビースタの「主体」の概念、そして「中断」の教育は、非常に示唆的であると考えられる。

(2) ガート・ビースタの「主体」と「中断」の教育

ビースタ(Biesta 2017=2018)は子どもが「主体」として存在するための教育について論じている。ビースタは「主体」という概念について、哲学者のエマニュエル・レヴィナスの論に触れながら、「孤立した状況では、私たちはけっして主体として存在することができない」(p.18)と述べる。その理由は、「他者」から話しかけられたり、問いかけられたりす

ることによって、我々は応答責任をもつことになるためである。ここでいう応答責任とは、例えるなら教師に指名された子どものように、「その人だけが応答すべきもの」を指す。応答責任が生じ、「私が、応答しなければならない」と考え、行動するとき初めて、人は「自分のみが応答できる」という意味での「主体」となる。そのため、人は「他者」からの話しかけや問いかけがあってこそ、「主体」として現れるのだと考えることができる。

しかしながら、単に「他者」と出会うことによって応答責任を果たす、つまり「主体」となることが可能になるのではない。ここで必要になるのが「中断」の教育である²⁾。これは、子どもを既存の秩序の一部にさせるのではなく、むしろ平等の名のもとに既存の秩序を中断し、その中から子どもの主体化を通してより民主的な社会の実現を目指そうとするものである。より実践的には、中断とは、子どもを「世界の破壊と自己の破壊の中間点に存在」(p.34)させる働きをいう。「世界の破壊」とは、「他者」からの呼びかけを不快に感じたために受け入れず、自分の考えばかりを中心としてしまうような状態を指す。これにより、エゴロジカルな考え方で、「私たちが意のままにすることができる」(p.13)はずのない世界を「破壊」したような思考・判断・行動をしてしまうこととなる。一方、「自己の破壊」はこの反対の考え方であり、「他者」からの呼びかけを不快に感じたために、適切な応答をする意欲をなくし、自分の考えを捨て、「他者」に迎合するような状態を指す。

ピースタはこの二つを「世界との出会いに対する両極端の応答」(p.24)として、人にとって望ましくない姿と捉えている。その一方で、この両極端な考え方を変化させ、2つの概念の中間点に位置する状態への変容を望ましいとしている。それは自身の考えを特別視したりせず、蔑ろにしたりせず、多様な考え方に触れ、そこから自己の考えを形成することであるように思われる。この中間点に子どもをとどめる働きかけこそ、ピースタが「中断」の教育と呼ぶものである。

つまり「中断」の教育とは、授業において子どもを、「世界の破壊」と「自己の破壊」の中間点にとどめるための教育である。また「主体」とは、自分とは異なる「他者」の考えに触れながら、自己の考えを形成する存在ということが出来る。この「中断の教育」と「主体」は、道徳科の授業実践を考案する上で非常に示唆的であるといえる。というのも、道徳科がその形成を目指す「他者と共に生きる自己」をこの「主体」として捉えるならば、道徳科の教育実践も、この「中断」の教育という視点から構想することができるからだ。

(3) 「中断」の教育を取り入れた道徳科授業における発問

「中断」の教育を取り入れた道徳科授業を進めるためには、自己と異なる多様な考え方に触れ、自己の考えを形成し、「他者と共に生きる自己＝主体」へ変容することを促す指導上の工夫を考える必要がある。本研究では子どもへの発問、特に「世界の破壊」「自己の破壊」への「中断」を促す発問に焦点を当て、それぞれについて考えていく。

まず「世界の破壊」を「中断」する発問としては、エゴロジカルな考えから他者に目を向けさせるような問いが有効であると考えられる。具体的には、子どもが「このような見方もあるのか」と気づいたり悩んだりするような問いを与えることで、自分の考えへの固執を防ぐことができるのではないだろうか。こうした発問は、いわば「多面的な思考」を促すものともいえる。

一方、「自己の破壊」を「中断」するような発問としては、主体的に自分の考えを表明しようとする意欲を高めるための問いが有効であると考えられる。なぜなら、「自己の破壊」は自分の本心を隠したままの状態と言えるためである。そこで具体的な発問としては、自分と教材に出てくる登場人物や場面等とを結び付けさせるような問いが想定される。こうした発問は、いわば「多角的な思考」を促すものとも考える。

このように「他者と共に生きる自己＝主体」へ変容することを促す道徳科授業を構想す

る上で、多面的思考に基づく「世界の破壊」の「中断」、多角的思考に基づく「自己の破壊」の「中断」をもたらす発問を具体的に考えていく必要がある。

3 研究仮説と方法

(1) 研究仮説

道徳科授業において、「中断」の教育に基づいた発問を行うことで、「中断」が起き、児童が自己の生き方について考える道徳的な「主体」となるだろう。

(2) 仮説検証の流れ

- I 事前アンケートから「世界の破壊」の状態、「自己の破壊」の状態にある児童を分類する。
- II 「中断」の教育の視野を取り入れた発問を含んだ授業実践を構成する。
- III 児童の発言・事後ワークシート・聞き取り調査等で「中断」が起きているかを確認する。

(3) 研究対象

A 市立 B 小学校の 4 年〇組 25 名（内 4 名特別支援学級在籍）を対象に授業実践を計 6 回（内 1 回は 90 分授業）行った。なお、本学級を交流学級とする特別支援学級在籍児童については、在籍学級での授業と重なったために参加できない授業があった。

(4) 「中断」の基準

本学級の児童が「他者と共に生きる自己」の立場から、それぞれの道徳的価値や授業のねらいに基づいて教材を捉えたり、今後の生き方を考えることができたりしている場合、日常生活で関わる人々や教材といった世界への応答責任を果たそうとしていると言える。その姿勢から「中断」がされているか読み取っていく。なお、分類にあたり、「中断」が起きたかどうかあいまいな回答があった。以下はその回答タイプと理由である。

回答タイプ 1 記述量が足りず、判断がつかないもの

理由：そもそもの情報量が足りないため、分類のための判断が難しい。

回答タイプ 2 事実や肯定的な回答ではあるが本質に迫っていないもの

理由：回答自体に「世界の破壊」や「自己の破壊」の状態は見られないが、「中断」の発問による変容が見られなかったり、区別が難しかったりするものがある。

4 実践の取り組みと数値から読み取れる「主体」への変容

(1) 事前アンケート結果と授業実践の概略

事前アンケートの結果から、児童の姿とその人数を表 1 に示した。

授業① 初回授業では自作教材を使用した。その理由は、「世界の破壊」や「自己の破壊」の状態に葛藤する過程を意図的に作り出し、本実践が目指す道徳的な考え方を獲得させたいと考えたためである。事前アンケートの結果、「世界の破壊」「自己の破壊」それぞれに 8 人という結果となった。授業では「世界の破壊」が見られた児童には、他の児童から意見として出ていた「ゆみさんが嫌がるかもしれない」という視点を基に、「この意見をどう思いますか。」「ゆみさんのことを考えた方がいいということですか。」等の発問で中断をねらった。「自己の破壊」が見られた児童には、「主人公は自分のやりたいことをゆずったが、実はずっと前から楽しみにしていたのでつい涙がこぼれてしまった」という教材の続きを提示した後、「それでもゆずるべきだったのでしょうか。」と発問をして中断をねらった。

授業② 事前アンケートでは、あいさつや礼儀を「しないといけないもの」や「大事だから」という、人から言われてきたような認識で捉える「自己の破壊」の姿が 11 人の児童に見られた。授業では、授業者がだらしのない挨拶の例を見せた後に「これもあいさつですし、礼儀正しいですね。」と発問をしたり、「あいさつをとりあえずするだけではダメということですか。それはなぜですか。」という発問をしたりして中断をねらった。

授業③ 事前アンケートでは、「おくれたりしたらだめだから（仕方ない）」との回答から「世界の破壊」が 1 人、大人の言う暗黙の了解には従っておこうという「自己の破壊」の

表1 教材ごとの「世界の破壊」「自己の破壊」「主体」の姿の例とその人数

教材名と価値項目	世界の破壊	考えられる「主体」	自己の破壊
①どうしようかなあ (自作教材 相互理解・寛容) R3.5/6	他者のことを考えず、自己本位的な理由から調べ学習の内容を決定する姿【人数8人】	他者の思いを尊重しつつも、自分の思いを蔑ろにせず、折衷案を出したり、どちらも損をしないよう話し合おうとしたりする姿【5人】	自身の思いを蔑ろにすることで、相手の思いにばかり着目して決定を行う姿【人数8人】
②電話のあらしがやってきた (学研4年 礼儀) R3.6/10	礼儀を大切と思わない姿 人にばれなければ礼儀正しくなくてもいいという姿【人数0人】	礼儀やあいさつは、他者に敬意を払ったり、感謝を伝えたり、よい気持ちになってもらったりするためのものだとして理解し、それを望ましいとする姿【10人】	礼儀正しくなんて普段からできているが、大人が「礼儀正しく」と言うから従っておこうという姿【人数11人】
③雨のバス停留所で(学研4年 規範意識) R3.6/17	きまりの遵守よりも自分の快を望み、他者への迷惑を考慮しない姿【人数1人】	ルールは人がよりよく生活するためにあるものだという理解し、そうした考えから自らルールを守りたいと考える姿【0人】	自分の言い分を抑えつけ、人(大人)のことには従っておこうという姿【人数21人】
④心の信号機 (学研4年 親切・思いやり) R3.7/1	人が困っていても助けようとは考えない姿や自分が被害を受けたくないと考える姿【人数1人】	人を助けることの困難さを理解しつつも、それでも困っている人を助けたいと考える姿【6人】	人を助けることへの不安やリスク、実際にはしない可能性を無視して、人は助けるべきと発言する姿【人数14人】
⑤いじりといじめ (日本文教出版4年 公正・公平) R3.8/25	人を笑ったり言葉でからかったりすることは、いじめでなくていじりだからよいと考える姿【人数0人】	自己や他者について振り返ることで、人をいじるという行為は身近にあり得ることを理解し、それを望ましくないと考える姿【5人】	いじりは身近にあるという事実から目を背け、自己をよく見つめ直さず、「いじりはよくない」と発言する姿【人数20人】
⑥休み時間のできごと (学研4年 正直、誠実) R3.8/31	よくないことだという思いがあるにも関わらず、自分の利益のためだけに嘘をついてごまかす姿【人数0人】	人をよい気持ちにするよい正直と、人を不快にし得るよくない正直があるという理解し、前者を望み、後者を望ましくないと考える姿【7人】	正直に言っていないこととそうでないことがあるという事実や嘘をつかずに生きていくことの困難さから目を背け、正直を絶対視する姿【人数15人】
⑦遠足の朝 (日本文教出版4年 勇気) R3.10/28	ひとりぼっちの人を見ても、助けたいと思わず、何も行動しようとしないう姿【0人】	不安や恐怖があるという事実にも目を向けながらも、勇気をもって人を助けたいと考える姿【8人】	外部から批判されたり、仲間内から賛成されなかったりといった状況から目を背け、「助ける」と述べる様子【14人】
⑧ちこく (日本文教出版4年 相互理解・寛容) R3.11/18	遅刻されて嫌だった気持ちをそのまま相手にぶつける姿 どんな理由でも人を許さない姿【5人】	他者の行動や発言には、そこに至るまでの経緯や背景があるかもしれないということに目を向け、それを考慮したり、傾聴したりすることで相手を許そうとする姿【15人】	遅刻されるという迷惑さや悲しみ、怒り等の感情から目を背け、遅刻した人を無条件で許そうとする姿【1人】

姿が21人の児童に見られた。授業では、「世界の破壊」が見られた児童に対し、他の児童から出された意見の「よし子さんはほかの人の気持ちを考えていない」という考え方に触れさせることで中断をねらった。「自己の破壊」が見られた児童に対しては、「よし子さんはルールを守っていないという意見がありました、本当にそのようなルールがあったのでしょうか。」との発問で中断をねらった後、きまりの意義について考えさせた。

授業④ 事前アンケートでは、「(車に) ひかれたりすると自分のせいになる」と自己本位的な「世界の破壊」の姿が1人、人を助けることには不安やリスクがあるという事実から目を背け、すぐに人は助けるべきだという「自己の破壊」の記述が14人に見られた。授業では「世界の破壊」が見られた児童に対し、他の児童から出された意見の「人を助けたい」という思いに触れさせることで中断をねらった。「自己の破壊」が見られた児童に対しては、「見た目が怖そうな人でも助けますか。」「人が困っているかどうかはどうやって判断するのですか。」等の発問で中断し、それでも助けたいという思いを引き出す授業を行った。

授業⑤ 事前アンケートでは、いじりやからかいをよく起こるものであることに目を背け、「いじりはよくない」と発言する「自己の破壊」の姿が20人の児童に見られた。授業では、「いじりはだめって言いますが、つい人をいじってしまうことがあるのではないですか。」と発問により中断をねらい、考えをより自分自身につなげるための授業を行った。

授業⑥ 事前アンケートでは、正直さがもつ二面性から目を背け、「正直はいいこと」と断定する「自己の破壊」の姿が15人に見られた。そこで登場人物の行為それぞれを「いいか悪いか」「正直かそうでないか」と数直線の中に位置づけさせ、「どちらも同じ『正直』ですよね。なぜこのような違いが生まれるのでしょうか。」との発問を行い、中断をねらった。そこから正直さについての理解を深め、自己の生き方につなげる授業を行った。

授業⑦ 事前アンケートでは、他者の目に対する恐怖や不安、葛藤に目を背け、「のけ者にされて一人ぼっちの子がいたら助けたい」と発言する「自己の破壊」の姿が14人に見られた。授業では「すぐに行動できなかつた『わたし』は勇気があったと言えるのでしょうか。」

との発問から、時に人は恐怖や不安、葛藤等から体が強張ってしまうことに着目させ、それでも勇気をもって人を助けたいという児童たちの思いを引き出す授業を行った。

授業⑧ 事前アンケートでは、どんな事情があっても粗相をした人間は許せないという「世界の破壊」の姿が5人、自分の本当の気持ちに目を背け、無条件で人を許そうとする「自己の破壊」の姿が1人に見られた。授業では、児童たちの自分なら「許す」「許さない」「許せるか分からない」という回答とその理由を発表させ、それに対し「こう太みたいに、理由も聞かずに怒るような感じですか。」「嫌だなという気持ちがあるなら、許さないでその思いをそのままぶつけてしまえばいいのではないですか。」「許したいという気持ちと嫌だから許せないという気持ちでは、どちらの方が強いですか。」等の発問を取り入れた。

(2) 数値から読み取れる結果

「中断」の発問の効果を確かめるために、その前後の人数の変化を表2に示した。なお、各授業の事前アンケートの時点で、既に「主体」に近い回答をしている児童も一定数見られた。そうした児童の事後ワークシートの回答に対して「中断」という言葉を用いるのは適切でないため、「中断」された児童と合わせて「主体」として合計人数を示した。

表2 中断前後の人数の変化

授業と受講人数 (A)	「世界の破壊」の人数変化 授業前 (B) → 授業後 (C)	「自己の破壊」の人数変化 授業前 (D) → 授業後 (E)	「中断」された人数 (F) と「主体」としての記述の合計人数 (G)	中断されたかどうか あいまいなタイプ1 (H) とタイプ2 (I)	受講したが記述のない児童の人数 授業前 (J)・授業後 (K)
授業① 25人	8人→0人※Eに1人、Fに5人、Hに1人、Kに3人移動	8人→0人※Fに7人、Kに1人移動	中断：16人中12人 主体：計21人	タイプ1：1人 タイプ2：0人	4人・4人
授業② 24人	0人→0人	11人→1人※Fに6人、Hに1人、Iに3人移動	中断：11人中6人 主体：計16人	タイプ1：1人 タイプ2：3人	3人・3人
授業③ 22人	1人→0人※Eに移動	21人→5人※Fに10人、Iに6人、Kに1人移動	中断：22人中10人 主体：計10人	タイプ1：0人 タイプ2：6人	0人・1人
授業④ 22人	1人→0人※Eに移動	14人→3人※Fに9人、Hに2人、Iに1人移動	中断：15人中9人 主体：計14人	タイプ1：2人 タイプ2：1人	2人・2人
授業⑤ 22人	0人→0人	17人→7人※Fに4人、Hに1人、Iに5人移動	中断：17人中4人 主体：計9人	タイプ1：1人 タイプ2：5人	0人・1人
授業⑥ 22人	0人→0人	15人→0人※Fに12人、Hに1人、Kに2人移動	中断：15人中12人 主体：計19人	タイプ1：1人 タイプ2：0人	0人・2人
授業⑦ 21人	0人→1人	14人→1人※Cに1人、Fに11人、Iに1人移動	中断：14人中11人 主体：計18人	タイプ1：0人 タイプ2：1人	0人・0人
授業⑧ 22人	5人→0人 (Fに1人、Hに1人、Iに2人、Kに1人移動)	1人→1人	中断：6人中1人 主体：計17人	タイプ1：1人 タイプ2：2人	1人・1人

(3) 考察

授業①、⑥、⑦では児童の多くに「中断」が見られた。授業の共通点として、異なる2つの立場や視点を提示し、比較させる発問をしたことが挙げられる。比較の発問により、多面的・多角的な思考が促され、児童が「中断」され「主体」となる可能性が示された。

一方、授業②では「中断」された人数が他の授業と比べて少なかったが、「中断」されなかった児童の多くは同じグループで話し合い活動をしていたことが判明した。グループで出た彼らの考えに対し、授業者が「中断」をしきれなかったことが伺える。ここから、授業における即時的な「中断」の発問についても想定しておく必要があると考えられる。

授業③と④の共通点は、「こんな時はどうしますか。」という、状況を限定した発問を行った問題解決型の授業であったことである。どちらの授業後の休み時間においても「先生、私はこう思いました。」といった発言や、児童同士で「どう思う。」と考えを出し合う姿が見られた。ここから、元々もっていた考えに対する「中断」が起き、「そういう状況もあるな。」と再思考することができたと考えられる。しかしそうした再思考があったにも関わらず、ワークシートにおいて「自己の破壊」から変容した記述をした児童はおよそ半数ずつにとどまる結果となった。変容がないと判断される記述では、「○○の時にはこうします。」という限定的な状況の議論にとどまり、「主体」としての応答とは言い難いものも多く見ら

れた。これは授業で問題解決の方法そのものに焦点を当てすぎてしまい、他者とよりよく生きることに関心を向けさせることが疎かになってしまったことが要因として考えられる。

授業⑤では比較的「中断」された児童の数が少なかった。その要因としては、教材のテーマであった「いじり」という言葉自体に馴染みがなかったことや、「いじり」だけでなく「いじめ」等の複数の概念を一度に扱ってしまったことが考えられる。実際の授業でもねらいを捉えられず、戸惑った様子の子が見られた。児童の実態に合った道徳的知識の活用や授業の焦点化が、発問の前提として重要と分かった。

授業⑧では、事前アンケートの時点で「主体」の姿の児童数が16人と多かった。それにより「世界の破壊」「自己の破壊」の総数が少なく、「中断」された人数も1人と相対的に少ないという結果になった。この要因として、教材の性質が関わっていると考えられる。本教材の主人公の姿は、「人の話を聞かず、人を許せない」というものであった。この主人公の様子に忌避感を覚える児童は多いだろう。そしてその逆の位置とも言える「人の話を聞き、許そう」という姿は、本授業で「主体」として描かれた姿と重なる部分が多い。つまり、教材自体が児童を「中断」に導く性質をある程度有していたと考えられる。そこで本授業では児童一人ひとりの考えに対し、発問を重ねることにより「世界の破壊」「自己の破壊」の状態だけでなく、「主体」の状態の児童に対してもより考えを広げる授業を行った。それにより、児童の多くが自身の葛藤に気づいた上で判断を行う記述をしていた。

ここまで、どのような「中断」の発問の工夫を用いれば「主体」への変容の効果が大きいかを確認する目的から、各授業の前後における各状態の児童数の変化を基に分析を行った。それにより、「中断」のためには、「比較させる等の発問」「自己の生き方につなげる発問」「中心発問と即時的な発問の併用」といった発問の工夫が求められることが分かった。

ただし、子ども一人ひとりの「主体」への変容に即して「中断」の発問の効果を明らかにする必要がある。そこで、次項では全8回の道徳科授業を通じた個々の子どもの変容について分析を行っていく。

(4) 全8回の授業を通じた児童の「主体」への変容

表3 授業前に「主体」と認められた児童

児童名/ 授業番号	1(回目)	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								
I								
J								
K								
L								
M								
N								
O								
P								
Q								
R								
S								
T								
U								
V								
W								
X								
Y								
各回合計	5	10	0	6	5	7	8	15

表4 授業後に「主体」と認められた児童

児童名/ 授業番号	1(回目)	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E							欠席	
F								
G								
H								
I								
J								
K								
L								
M								
N								
O								
P								
Q		欠席		欠席				
R								
S								
T							欠席	
U								
V								
W								
X								
Y								
各回合計	21	14	9	14	7	17	17	17

授業前と授業後の場面において、児童一人ひとりが「主体」と認められたかについて表3・4で記載した。なお、網掛けの部分「主体」としての様子が見られた箇所である³⁾。

表3、4から、どの授業回においても「主体」としての人数は増加していることが分かる。よって、「中断」の発問を含んだ授業によって、「他者とともに生きる」という考え方について、児童の中で何らかの気づきや変容があったものと考えられる。

しかし、表3の各回の「主体」の合計人数にはばらつきがあり、回を追うごとに増加するといった明らかな変容は見られなかった。これは授業を行うスパンが空いてしまったことや、価値項目が授業によって異なること等が要因として考えられる。それにより、児童

がそれぞれの授業の内容をつなげて考えづらくなり、それぞれの授業限りの「主体」への変容にとどまってしまったと考察できる。しかし、同じ価値項目を扱った授業1と授業8とを比較した場合、先述の通り授業⑧の教材自体に「中断」の要素が内在していたことにもよるが、授業前の「主体」の人数はそれぞれ5人、21人と、後者の方が明らかに多い。複数の授業で同じ価値項目を扱ったのはこの2回に限られるため、解釈については限定的であるべきだが、本実践は児童の「主体」への変容に寄与するものであったと考えられる。

また、表全体ではなく一人ひとりに目を向けると、後半の授業になるにつれ事前段階で「主体」となっていった児童も数名いた（児童D、児童G、児童L。児童T、児童W等）。表5は、「主体」への変化が顕著に見られた児童Lの事前アンケートの記述である。

表5のように、児童Lは、授業①では教材（という一つの世界）への応答責任を果たす、あるいは質問項目や教材の内容に正対する視点をもたず、自分の思いをそのまま記載をしており、自己中心的な「世界の破壊」の状態にあったと判断できる。一方、授業⑧での記述を見ると、登場人物に自我関与を行い、葛藤しつつ、自己を見つめ、「許せるか分からない」という本音を表出しており、「主体」の状態にあると判断できる。この他、児童Lは授業⑥の事前アンケートや、8回中7回の事後アンケートにおいて「主体」と認められる記述をしている。

表5 授業①から授業⑧への児童Lの記述の変化

	授業①	授業⑧
発問	あなたがたかしさんだったら、ゆみさんに何をていあしますか。	もしもあなたがとても楽しみにしていた用事に、あなたの友だちがちこくして間に合わなかったら、許しますか？許しませんか？
児童Lの記述	その他（を遊ぶ）。農業はみみずがいてこわい。 一世界の破壊	なんでちこくしたの？な気持ちになります。ゆるせるか分かりません。だって、ちこくした理由がねぼうとかだったらゆるせないかもしれないけどちこくした人にとってもう一つのやらかなさやいけないうものがあつたらゆるすかもしれないから。一主体

8回の授業だけでは検証しきれない部分もあったが、少なくとも|全ての授業において、授業前から授業後にかけて『主体』の状態と判断できる児童の数が増加したことや「同じ価値項目を扱った場合に、授業前において『主体』の状態にある児童が2回目の方が多きこと」、「回を追うごとに『主体』としての記述をするようになっていった児童が複数見られること」といったことが確認できた。よって、「中断」の発問に基づく今回の8回の授業実践は「主体」への変容を促すものであったと言えるだろう。

5 実際の発問と児童の応答から読み取った「主体」への変容

(1) 授業中の様子から見た児童の応答

ここからは数値のみでは読み取ることのできなかつた、実際の教師の発問と児童の応答の様子を基に、「主体」への変容がどのような形でもたらされているのかについて論じる。以下では、「中断」された児童の数も多く、また児童が悩み、葛藤する様子が特に見られた、授業⑦を取り上げる。対象は授業において特に長考や葛藤の様子が見られた、2名の児童（R、U）である。なおこの2名は、事前段階では「主体」ではなかつたが、授業での教師の発問とその応答の後、事後ワークシートの記述で「主体」へと変容している。事前アンケートの段階では、児童R・U共に、外部から批判されたり、仲間内から賛成されなかつたりといった状況から目を背け、ひとりぼっちの子を助けると述べる様子（表1参照）が見られた。そこから両名共に「自己の破壊」の状態と判断できる。

授業において教師は、「すぐに行動できなかつた『わたし』さんは勇気があつたと言えるのでしょうか。」という発問から、教材にある「もしかしたら、二人はなおみさんをグループに入れることをいやがるかもしれません。」や「ゆきさんたち四人から、にらまれるかもしれません。」といった記述を基に、人を助けようとする際に考えられる不安や恐怖、葛藤について目を向けさせた。こうした多面的な思考から考えを広げ、教材への自我関与を促すために、「人を助けたいとみなさんは言いますが、本当にできそうでしょうか。」という

表6 授業⑦における教師と児童 R・U の応答

場面	教師の発問（教師を T とする）	児童の回答（R：児童 R U：児童 U）
授業前	T：あなたが「わたし」だったら、ひとりぼっちのなおみさんを見た時、どんなことを思いますか。また、どんなことができますか。	R：何で一人ぼっちなのか聞いてなかまに入れてあげたりする。 （自己の破壊） U：なおみさんだけなかま外れでかわいそうだと思う。声をかけて、いつもなおみさんが入っているグループの人が「ダメ」っていったら、声をかけてわたしのグループに入れてあげる。（自己の破壊）
授業中	<児童 R との対話> T：もっと聞きたいんだけど、みんなはアンケートの2番とか3番とかで、「人を助けたい」って書いてくれたよね。それもうちょっと聞きたいんだけどさ。それ...本当にできそう？ Rさんはどう思う？ T：助けない？ <児童 U との対話> T：Uさんは？本当に助けられそう？ T：誘えるかも誘えないかも...って、どっちの気持ちもある？ T：そうなんだ。どっちを選びたいって Uさんは今思ってる？	R：なんか、入れたって気持ちはあるけど、このグループの場合はみんないいよって言うてくれたけど、もしかしたらダメって言われる時もあるかもしれないし、ひとりぼっちの子は元々のグループに入りたいかもしれないから、誘わないかも。 R：え、うーん...。いや、誘う...かもしれない。 U：RさんやLさんと似ているけど、なおみさんは元々のグループの人たちと一緒に遊んでいるから、そっちに入りたかったかもしれないから...。うーん。勇気はあるかもしれないけど...。私なら...（5秒ほど考える） U：（頷く） U：うーん、私なら...、（3秒ほど考え）できるかもしれない。
授業後	T：あなたが「わたし」だったら、ひとりぼっちのなおみさんを見た時、どんなことを思いますか。また、どんなことができますか。	R：勇気はあってもその場合によってはさそったりできないかもしれない。さそいたいと思うけど一人だと少しこわいから友達と一緒さそいたい。（主体） U：時間が、かかってもいいから、さそわないよりは、いいと思うし、「わたし」も勇気があるから、なおみさんをさそえたと思いました。なおみさんは、元のグループのちかさんたちのところへもどってあそびたいかもしれないし、少しなやむけど、わたしだったらさそえるかもしれないです。（主体）

「中断」の発問を行った。

発問に対して**児童 R**は、自身の所属するグループのメンバーが反対する可能性や、ひとりぼっちの子は元のグループに入りたいと考えている可能性に着目しつつ、助けることができず可能性について述べた。この発言は授業（発問）前の段階から、より多面的・多角的な思考に変容したと考えられる。しかし、このままでは「こういった理由があれば、助けられないのは仕方がない」といった考えに帰着してしまい、元々もっていた「ひとりぼっちの子を助けてあげたい」という思いが後退してしまう可能性が考えられた。そこで教師は「助けない（ということでもいいのですね。）」と短く揺さぶる発問を行い、さらなる「中断」を図った。それにより悩み、考える児童 R の姿を授業内で見ることができた。授業後のワークシートの記述では、勇気と不安の間で葛藤しつつも、「一人ではなく複数人なら」という多角的な思考で人を助けたいという「主体」としての姿を確認できた。

一方**児童 U**は、他の児童の考えを基に、歯切れ悪く自身の考えを述べていた。ここには既に葛藤があったものと考えられる。つまり、教師の発問と他の児童の意見という「他者」との対話的な学びがあったと推測できる。その上で教師は「助けたいという気持ちと助けられないという気持ちが両方あるのですね。では、今の気持ちはどちらが近いですか。」といった旨の発問をすることにより、児童 U が抱えている葛藤を言語化し、選択させるようにした。それにより児童 U は悩みながらも、助けるという自身の気持ちを選択することができた。授業後のワークシートの記述では、教材の主人公の気持ちに触れながら、自身の葛藤と向き合い、人を助けたいという「主体」としての姿を確認できた。

他の児童・授業回においても、児童 R・U と同様、教師の発問に対し答えを言い淀む場面があった。しかし、言い淀んだ児童の多くはその後「主体」としての発言や記述を見せた。これは発問の意味が理解できなかったということではなく、彼らの中に長考や葛藤が

起きていたものと捉えられる。ここから、児童を揺さぶる発問をすることにより生まれる長考や葛藤は、彼らが「中断」される際に起こり得る反応であると推測できる。とはいえ、こうした反応は誰にでも見えやすく起こるわけではないはずだ。長考や葛藤は「主体」変容を確認する際の、必要条件であるが十分条件ではないことに留意する必要がある。

(2) 事後ワークシートの記述内容から見た児童の応答

教師の発問に対する児童の思いの表出や気づきの発生については、授業場面で表出された児童の発言や姿からだけでは読み取り切れないものがあるだろう。そこで事後ワークシートにおいて、印象深かった発問を直接尋ねる項目を用意し、発問から児童がどのようなことを考えたかを読み取る回を設けた。また、この項目を設定したのは、教材、板書、教師の指示、個人思考、グループワーク等といった、授業を構成する諸要素の内、発問が児童の気づきにどれほど影響しているかを読み取るためでもある。以下では、授業での発言に消極的で、長考や葛藤の様子を観察できなかった児童Vの授業④の記述を取り上げる。なお、児童Vは、授業④において自発的に発言することはなかったものの、「主体」の状態へと変容している。

授業④の事前アンケートでは、人を助けることへの不安やリスク、困難さから目を背ける「自己の破壊」の姿が多くの子に見られた。そこで本授業では、児童の「この男の子みたいに、困っている人は助きたい。」といった発言に対して、「困っている人って言いますが、みなさんは困っている人を見分けられるのですか。」

「(様々な表情をした人やマスクをした人のイラストを見せた後) どの人が困っていると思いますか。」「今みなさんが答えた『困っている人』はバラバラでしたね。それでもみなさんは明らかに困っていそうな人だけを

助けるということでいいのですか。」といった発問で「中断」を行い、価値項目である「勇気」について理解深化を図った。児童Vはこの応答に直接参加はしていなかったが、事後ワークシートで「明らかにこまっさいそうな人しか助けられない?理由:え?と思いました。理由はちょっとでもこまっさいそうな人がいれば助けるのがいいと思ったからです。」と記述していた。発問を印象深いと考えた直接の理由を述べてはいないが、発問を基に、見た目ではわからない相手の様々な事情を類推した上で、人を助けようとする回答をしていると分かる。続く「今日の授業でどんなことを考えましたか。」という項目においては、「助けようとしても勇気が出なかったり、用心深くて声をかけず(づ)らかったら『助ける!』と思ったなら心の準備をしてから助ければいいと思いました。」という回答をしていた。この回答からは、人を助けることの困難さを理解しつつ、どのようにすれば本来もっている「人を助きたい」という思いを実現できるか、考えをめぐらせる様子を読み取ることができる。これは本授業で設定した「主体」の姿であると言える。これらの記載から児童Vは、教師の発問の影響を受けて「中断」され、「主体」へと変容したという蓋然性が高い。

前項の児童Rや児童Uのように、教師との直接的な応答により、「中断」される場合もあるが、児童Vのように、周囲の児童が発問された様子を見聞きすることで、間接的に「中断」されることもあるだろう。「中断」の発問は、児童が意識していない異なる視点を与え揺さぶるといったセンセーショナルな性質をもつ。そのため、教師との直接の応答関係にない同じ教室という場を共有している児童たちも「中断」され、「主体」となることが十分考えられると言える。8回の実践から、「中断」の発問を含んだ授業は、子どもを広く、そして深く考えさせる要素を含んでいると言える。

事後ワークシート 「雨のバス停留所で」
名前 ()

メモ (先生の話や友だちの意見をメモするのに使ってください。)

①「え?」と思ったり、「なるほど!」と思ったり、「そうか。」と思った、先生のしつ問があれば書いてください。
(書ける人は理由も書いてください)

図1 授業③におけるワークシート (一部分)

6 成果と課題

本研究では、ガート・ビースタの「中断」の教育の視点、およびそれに基づく発問を取り入れた「主体」形成を目指した道徳科教育実践の可能性を追究してきた。本研究における8回の実践において、授業前から授業後にかけて『主体』の状態と判断できる児童数が、全授業において増加していた。また、同じ価値項目を扱った場合には、事前段階から「主体」の記述ができるような道徳性の向上についても可能性が示された。さらに、児童の中には回を追うごとに『主体』としての記述をするようになる例も見られた。加えて、「中断」の発問は、教室全体に効果をもたらすという広さを持ち、そして子どもに長考や葛藤をもたらすという深さをもっていることを明らかにした。以上のことから、「中断」の発問を取り入れた道徳科授業は、「他者と共によりよく生きる主体」の形成に寄与するものであったと考える。

しかし、道徳性は全ての教育活動を通じ、子どもの日常生活と結びつけながら、長い目で見取り、育むべきだという考え方がある。本研究は授業回数や日々の子どもの変容、他教科・他領域との往還といった視点が十分でなかったと言える。そのため全8回の授業のデータからは、こうした授業実践を継続した際に子どもの道徳性一般が高まるのか、ということについての記述がしきれなかった。このことを今後の課題とし、追究していく。

脚注

- 1) このことは、「AGENCY (エージェンシー)」（OECD 2019 p.1）の考え方に対する白井俊の見解が参考となる。「エージェンシー」とは、OECDが次代に向けてコンピテンシー（資質・能力）を再定義する、「Education 2030 プロジェクト」で示された新たな学習の枠組みである「OECDラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」の中心的概念となるものである。その定義については、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）（p.2）とされている。しかし、この概念は諸個人に焦点を当てたものでありつつも、「社会の状況から全く離れて、単に生徒が自分で考え、行動することを肯定するというものではない。エージェンシーとは、単に個人がやりたいことをやるだけではなく、むしろ、他者との相互のかわり合いの中で、意思決定や行動を決めるものである」（白井2020 p.86）とされている。
- 2) 「中断」の教育についてビースタは、「中断・停止・維持」の3つの役割があると述べている（Biesta 2017=2018 pp.27-32）。「中断」は子どもの望ましくない姿（「世界の破壊」や「自己の破壊」）について立ち止まらせる概念である。「停止」は「中断」の中でも、教師が直接子どもに指示を出したり、強制的に変容させたりするものではなく、子どもが自分自身を問うことのできるような空間・時間を構築することを指す。「維持」は「中断」や「停止」によって生じた「主体」としての姿が、日常生活や将来においても継続されることを目的とした取り組みを指す。本稿で用いる「中断」の語句は、「中断」の教育そのものを指す意味合いで用いている。
- 3) 表2と表4では「主体」の数が若干異なるが、これは表2においては授業前で「主体」とされる児童を含めた合計数を出しているのに対し、表4では授業後の姿のみを記載していることが要因である。こうした差については、欠席や早退の関係で事前アンケートのみ記入している児童がいたこと等が原因として考えられる。よってこの変化を「児童が授業によって『主体』ではなくなってしまった」と見なすのは妥当ではない。むしろこの差の小ささこそが、一度その状況での正しい（「主体」としての）応答の仕方に気づけば、それを無視して「世界の破壊」や「自己の破壊」になってしまう蓋然性が少ないということを物語っている。

引用・参考文献

- ・荒木寿友、藤澤文（2019）『道徳教育はこうすれば〈もっと〉おもしろい 未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション』北大路書房
- ・OECD(2019)『STUDENT AGENCY FOR 2030』p2 2022年1月18日取得
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- ・佐々木篤史（2020）『『主体』を育てる中学校道徳科授業の創造 ～ガード・ビースタの教育論の視座から～』弘前大学学術情報リポジトリ
[file:///C:/Users/user/Downloads/sasaki%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/sasaki%20(4).pdf)
- ・白井俊（2020）『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房
- ・永田繁雄（2017）「私たち教員の意識改革と柔軟な発想で、『考え、議論する道徳』の具現化を」p18~21 VIEW21 教育委員会版2017 vol.3 2020年12月18日取得 https://berd.benesse.jp/up_images/magazine/VIEW21_kyo_2017_03_doutoku.pdf
- ・ビースタ・ガート、藤井啓之・玉木博章訳（2016）『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』白澤社
- ・ビースタ・ガート、田中智志・小玉重大監訳（2021）『教育の美しい危うさ』東京大学出版会
- ・ビースタ・ガート、上野日道監訳（2018）『教えることの再発見』東京大学出版会
- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説総論編』東山書房
- ・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説道徳編』廣済堂あかつき株式会社