

熟議民主主義を背景とした道徳授業の教育方法についての検討 — 熟議シミュレーション授業の開発と実践を通して —

阿部 学¹⁾ 市川 秀之²⁾ 土田 雄一²⁾ 藤川 大祐²⁾

敬愛大学国際学部¹⁾ 千葉大学教育学部²⁾

「道徳」の教科化に際して、多様で効果的な指導方法の導入が求められている。本研究では、熟議民主主義の考え方を背景とした問題解決的な道徳授業の開発を試みた。今回は、リアルな熟議をそのまま行わせるような授業ではなく、熟議をシミュレーションするような授業の開発を目指し、熟議の要素として、「根本的選好」を教える、少数派・消極派の意見を確認する、議論に結論を出す、といった点を意図的に取り入れることにした。また、架空のテーマであってもリアリティをもって熟議が行えるよう、授業の構成・演出を工夫した。作成した授業プランを小学校5年生に実施したところ、議論を行う活動としては一定の成果が認められたものの、熟議としての評価手法の検討などが課題として示された。

キーワード：道徳、熟議民主主義、根本的選好、問題解決的な授業、真正性、リアリティとファンタジー

1. 研究の背景と目的

1.1. 道徳の教科化と道徳授業の課題

2015年3月に、学習指導要領の一部改正が公示され、それまで教科外活動であった「道徳の時間」が、「特別の教科 道徳」として教育課程上に新たに位置づけられることになった。教科として明確に位置づけられる以上は、充実した道徳授業を行っていかねばならない。

もとより、道徳授業のあり方については様々な課題が指摘されていた。文部科学省(2015a)は、今回の教科化に際して、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や、「分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」がなされていることを課題として明示し、多様で効果的な指導方法の導入を求めている。

また、柳沼(2015: 17)も、「従来の道徳授業は、画一的でマンネリ化しており、実効性が上がらないという批判が多かった。学校現場では道徳授業といえば、読み物資料を読んで、登場人物の気持ちを追認しながら、道徳的価値の自覚を深めるというスタイルが一般的であった」と、これまでの授業のあり方を批判している。心情追求型の授業については、他にいくつも批判がなされている(宇佐美 1989; 松下 2011)。

それにもかかわらず、形式的な心情追求型の授業がなされているのが現状だということである。心情追求型の授業を批判する研究動向はあるものの、「それぞれの道徳原理¹⁾や指導法に基づいた道徳授業の具体的な実践例はそれほど多く開発されていない」(柳沼 2012: 35)ということが要因だと指摘されている。

こうした状況においては、心情追求型とは異なった授業を実際に開発しながら議論を重ねていくことが必要である。

1.2. 新たな道徳授業開発の方向性

具体的には、どのような方向性での授業開発がありうるだろうか。文部科学省(2015b: 2)が示す授業改善の方向性は、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童²⁾が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」というものである。そのために、「問題解決的な学習を取り入れるなど指導法の工夫を図る」ことを求めている。

実際のところ、問題解決的な授業を推奨する声は少ない(押谷・諸富・柳沼編 2015; 柳沼 2015)。たとえば、柳沼(2015: 21)は、「問題解決的な学習は、子どもの学習意欲を喚起するとともに、道徳的な判断力や心情を育成することに有効である」と、その有効性を述べ、「例えば、道徳的問題を具体的に示したあとで、「登場人物はどのようにしたらよいか」「自分ならばどのようにするか」「人間としてどう生きるか」等について多面的・多角的に考え、主体的に判断し、人間としての生き方・あり方について考えを深めることができる」と、

Manabu ABE¹⁾, Hideyuki ICHIKAWA²⁾ Yuichi TSUCHIDA²⁾ and Daisuke FUJIKAWA²⁾: A Study on Teaching Methods of Moral Education based on Deliberative Democracy

¹⁾ Faculty of International Studies, Keiai University

²⁾ Faculty of Education, Chiba University

具体的な授業のあり方を述べている。

以上の議論をふまえ、本研究では、問題解決的な学習を志向した授業を新たに開発しながら、道徳教育の充実に寄与する知見を探っていくことにする。

1.3. 授業を支える理論整備の必要性

ただし、授業開発にあたって留意しなければならないのは、指導方法のバリエーションについて検討するだけでなく、授業を支える理論についても検討しておく必要があるということだ。このことについては市川(2016)で詳しく論じているが、授業開発の背景となりうる体系的な理論を整備しておくことで、指導方法や評価方法などの妥当性について、その場かぎりの思いつきではなく、根拠をもって答えていくことができる³。

本研究では、市川(2016)の議論をふまえ、問題解決的な授業を支える理論として、熟議民主主義に注目をする。以下、なぜ熟議民主主義が授業を支える理論となりうるのかを確認した上で、実際にはどういった道徳授業が可能かということ、具体的な授業開発および実践を通して検討していく。

2. 熟議民主主義と道徳授業 ——方法を考えるために

2.1. 熟議民主主義とは何か

熟議民主主義とは「人々の中の理性的な熟慮と討議、すなわち熟議を通して合意を形成することによって、集約的な問題解決を行おうとする民主主義の考え方」(田村 2008: 2)を指す。熟議民主主義は利益の集権ではなく、人々による思考を経た議論を意思決定の正統な根拠とする。

熟議による根拠づけにおいて重要となるのは、その過程での選好 (preference)⁴の変容である。熟議民主主義は、理由づけを伴って議論をする中で、当該の問題に関わるできるだけ多くの人の声を聴くこと、それによって自らの価値観や意見を変容させ、よりよい解決策を導き出すことを最も重視する。つまり、単に意見をぶつけあったというだけではなく、選好の変容を経た決定こそが意思決定の正統な根拠となるのである。

選好の変容を促す議論は、主に理性的な語りによって行われる。熟議民主主義において、人々は意見の理由を説明する際に感情を抑制し、全員に分かるようにできるだけ分かりやすい言葉で理由を添えて論理的かつ明瞭に語らなければならない。感情を表現した語りは排除されるわけではないものの、あくまでも理性的な語りを促進させるための補助的な役割を果たすものに留まる。

なお、熟議民主主義は熟議以外の決定方法を必ずしも排除するわけではない。熟議のみでは合意に至らない場

合、それと関連づけられる限りにおいて、投票や交渉は意思決定の方法となる。

2.2. なぜ熟議民主主義が背景理論となりうるのか

熟議民主主義を道徳授業の背景理論として用いるのは、「特別の教科 道徳」の最終的な目的である民主主義社会の担い手の育成と関連させて、問題解決的な学習を取り入れた道徳授業の理論を提示できるからである(市川 2016)。「特別の教科 道徳」および道徳教育の目標をさらに上位で規定する教育基本法の第1条には、「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れなければならない」という文言がある。この文言をふまえると、道徳授業は民主主義社会の担い手を育成することを目的として行われるものであるといえる。それゆえ、道徳授業が育成の対象とするあらゆる道徳性は、民主主義社会の担い手という観点と密接に関連することとなる。

問題解決的な学習を取り入れた道徳授業において主な活動となる思考と議論は、民主主義社会の担い手の育成と密接に関連して存在する。とはいえ、これだけでは思考と議論が民主主義においてどのような位置を占めるのかについて明確ではないため、説明としては不十分である。

熟議民主主義はこの欠落を埋め、思考と議論を中心とした道徳授業を理論化する役割を果たす。先に述べたように熟議民主主義では、熟議こそが問題解決にあたっての民主的な意思決定の正統性を担保する。熟議民主主義を背景理論として用いるならば、道徳授業で中心となる思考と議論は、問題解決にとって重要だからという理由のみで行われるのではない。それらは、民主主義社会における決定を担う主要なものとしての位置を占めるがゆえに、道徳授業において核となるのである。

2.3. 想定される指導方法と育成すべき道徳性

熟議民主主義を理論背景とした道徳授業では、たとえば次のような指導方法が想定される。子どもたちは、問題解決のために思考と議論を行い、互いの選好を変容させながら集団的にある決定を下す。それゆえ授業を展開する方法としては、まず特定の問題状況を教師が提出したり、子どもたちに発見してもらったりするところから始まる。次に、その解決のためにどうすればよいかを話し合ってもらい、最終的な意思決定を行うという流れとなることが想定される。

こうした授業を通して育成される道徳性は、先にも指摘したように民主主義社会の担い手に必須となるもの、すなわち民主主義における二大概念である自由と平等に関わるものが主になると考えられる。学習指導要領に記

されている内容項目から挙げるならば、自律、自由と責任、相互理解、寛容、公正、公平、社会正義、公共の精神などがあるだろう。熟議民主主義を背景とした道徳授業は、思考と議論による問題解決の中で、これらの道徳性を育成するのである。

3. 熟議民主主義を背景とした授業の開発

ここから、具体的な授業の開発を試みる。熟議民主主義を背景理論として明確に示した先行実践は管見のかぎり見当たらないため、ひとまず、導入の1コマの授業を開発する。対象は、ある程度の議論ができると思われる小学校高学年を想定する。

3.1. 授業開発の基本方針

本研究の趣旨からすれば、子どもたちに熟議を行わせることが授業の中心となるはずだが、その具体的な方法は様々に想定される。まずは、どのような方針で熟議を行わせるかを考える。

(1) 熟議の真正性についての可能性と課題

熟議民主主義においては、熟議による集団的な問題解決が目指される訳であり、当然ながら、真に熟議が求められる状況は、自分たちとは何ら関係のない架空の状況というよりは、社会の中で現実的に問題解決が求められる状況ということになる。

だとすると、授業においても、現実的な問題解決が求められる状況を子どもたちに提供することが望まれるはずだ。将来の民主主義社会の担い手を育成するという意味でも、架空の状況で形式的な議論をなぞるだけではなく、現実的な状況で自らの選好を変容させながら、身をもって解決策を導き出していけるような授業を開発すべきだと考えられる。

こうした現実的な状況を志向するような授業は、1990年代に佐伯が提唱した「文化的実践への参加としての学習」(佐伯 1995a)の概念に寄り添えば、「真正の(authenticな)文化的な活動への道案内」(佐伯 1993: 145)となるような授業だといえよう。「学校用に加工されたエセ文化」(佐伯 1995a: 38)としての形式的な話し合いをするのではなく、熟議によって「『よい』とは本来どういうことなのかをさぐり」「『よい』とする価値を共有しようとし」「『よい』とされるものごとをつくり出し」(佐伯 1995b: 195)ていくような、真正性のある授業である。

しかしながら、授業の場を一般に想定される熟議の場と同等とみなすのは容易ではない。たとえば、政策決定に直に関わるテーマと同等レベルの真正性のあるテーマが、授業の場に存在することは稀であろう。熟議をする

メンバーも、基本的には学級内の限られたメンバーになるはずである。もちろん、子どもたちなりに真正性をもって追究すべきテーマが存在することもありうる。だが、そうしたテーマを毎回の授業の度に探し出していくのも、難しいことである。

現実にある熟議をそのまま体験させるような授業を拒否する訳ではないが、本研究においては、導入のしやすさや汎用性などを考慮し、別の可能性を探ってみたい。

(2) 熟議の真正性についての課題への対応

先に、真正性のあるテーマを子どもにも与えることは容易ではないと確認したが、そもそも子どもにとって真正性とは何かということについては、一考の余地がある。

阿部(2014)は、大人にとっての現実社会を模した活動を行う実践の場を、ファンタジーとしてではなくリアリティある場だと捉えていくことの意義について論じている⁶。端的に説明すると、子どもたちがリアリティを志向した活動をする際、仮にそこにファンタジーの要素が忍び込んだからといって、必ずしも活動のリアリティが失われるということはなく、むしろリアリティとファンタジーがうまく重なり合う場をつくり出し、受容していくことが、子どもたちにとっての活動のリアリティを担保することにつながるということである。

この論をふまえると、一般的な意味での真正性あるテーマを子どもにも提供し、リアルな熟議を行わせるということが難しいとしても、授業の中にファンタジーの要素をうまく忍び込ませることができれば、子どもたちは子どもたちなりにリアリティを感じながら熟議を行っていきけるのではないかと、期待をもつことができる。

こうした考えにもとづき、今回は、リアルな熟議をいきなり行うような授業ではなく、将来的に熟議を行うことができるための準備として、ファンタジーの要素も取り込んだ熟議の授業、すなわち熟議をシミュレーションするような授業の開発を目指すことにする。

さて、ここから具体的に検討すべきことは、シミュレーションであるが故、授業のすべてがリアルな熟議と同等にはならないということである。熟議を成立させる要素の中から、シミュレーションの中に取り入れるものを意図的に選択していくことになる。また、今回は取り入れない要素についても、認識しておく必要がある。

3.2. 授業に取り入れる熟議の要素

本授業では、次の3点を意図的に取り入れる。

(1) 「根本的選好」を教える

熟議における意思決定では、選好の変容に注目することが重要となるが、気をつけなければならないのは、選好とは、単にどういう選択肢を選んだかというレベルで

のみ捉えられるべきものではないということである。

Elster (1998) は、選好を「根本的選好 (fundamental preferences)」、「信念 (beliefs)」、「表明された選好 (derived preferences)」の 3 つに分類している。「根本的選好」とは、問題解決にあたっての考えを基盤で支えている、意思決定において主要な役割を果たす価値づけを指す。「信念」とは、「根本的選好」を実現する手段についての信念を指す。「表明された選好」とは、最終的に導き出された選択肢への賛否を指す。このような分類を想定することで、私たちは、議論の背後に様々なレベルでの選好の変容がありうるということを視野に入れることができる。

本授業では、特に「根本的選好」に注目したい。「根本的選好」を取り入れることで、自らの意見を背後で支える価値観のあぶり出しや、議論のレベルのズレの確認と調整、異なる理由に基づく同意の許容といったことが可能になると期待される。

ただし、「根本的選好」という言葉や、概念そのものをそのまま子どもに伝えるのは難しい。そこで、本授業では、「表明された意見の背後には、そもそもどのような価値観 (根本的選好) があるのか」という思考を促す目的で、「そもそも」という平易な言葉を用いて教えることを試みる。「そもそも」という言葉によって、見落とされがちな「根本的選好」をあぶり出すことができるのではないだろうか。「根本的選好」が「そもそも」という言葉にそのまま置き換えられる訳ではないが、平易な言葉の方が子どもたちに響くのではないかと仮説を立てることにする。

(2) 議論に結論を出す

本来の熟議の趣旨からすれば、熟議の結果として、最終的に何かしらの意思決定がなされるはずである。つまり、議論に結論が出されることになるはずだ。

他方、一般に教室で話し合いをする場合には、子ども個々の思考が深まればそれでよしとして、結論は出さなくてもよいという判断がなされることも多い。道徳授業のひとつのモデルであるモラルジレンマ授業でも、話し合いは行うものの、「原則としてオープンエンド」(荒木 1988: 31) にすべきとされている。

熟議のあり方に寄り添うならば、最終的に集合的な意思決定を目指すからこそ、そこへ至る過程で議論を尽くす必要が出てくると考えられる。本授業では、集団で議論を尽くすことを重視する目的で、結論を出すという点を取り入れることにする。もちろん、結論を出すからといって、議論の勝ち負けにこだわりすぎないよう、留意しなくてはならない。

(3) 少数派・消極派の意見を確認する

熟議では、よりよい解決策を導き出すために、できるだけ多くの人の声を聴くことを重視する。さほど目を向けられなかった人の意見でも、人々の選好の変容に影響を与えうると考える。

教室での話し合いでは、一部の積極的な子の意見だけで議論が進むということがありうる。また、意見はあるものの発表することにためらいがあり、黙っている子がいることも想定される。

本授業では、少数派・消極派の意見も議論中に取り上げていくことを目指す。そのために、子どもたちに自分の意見を可視化させた上で、全体での共有の際に漏れている意見はないかと子どもたち同士でチェックさせる過程を取り入れることにする⁷⁾。

3.3. 今回は重視しない熟議の要素

熟議をする上では重要であるはずだが、今回は取り入れられない点も生じてくる。それらを明示しておく。

(1) 架空のテーマについて議論する

先に確認したように、現実に問題解決が求められるようなテーマではなく、架空のテーマを用いてのシミュレーションをすることになる。そのため、架空のテーマであっても子どもたちがリアリティをもって熟議を行えるよう、工夫をする必要がある。どういった工夫をするかは、次節で詳しく述べる。

(2) 最終的に多数決をとる

熟議民主主義においては、熟議によっても合意に至らなかった場合は、どのような決定方法を採用すべきかについて当事者らが柔軟に決めればよいという見解が存在する。どのような決定方法を採るにせよ、当事者らで議論を尽くすということが重視される。

だとすると、授業においても決定方法まで議論を尽くすことが望まれるはずだが、一方で授業の時間は有限だという制約もある。特に今回は、1 コマのみの授業を想定している。決定のプロセスは重要だと認識した上で、今回は、最終的に多数決で結論づけることにする。

(3) 授業者が議論をまとめる

熟議においては、議論を促すファシリテーターの存在が重要となるものの、教師がどう熟議のファシリテーター足りえるかは、まだ明らかではない。

そうした状況であることと、上記 (2) と同様に時間の制約もあることを考慮し、今回は、多くの一般的な授業のように授業者が議論をまとめる役を担うことにする。

3.4. 授業の構成・演出の工夫

架空のテーマでありながらもリアリティをもって議論

できるよう、構成・演出の工夫を次のように試みる。

(1) ファンタジックな設定を用いる

構成・演出上の課題は、架空のテーマであっても子どもたちが議論したいと思えるものになっているかという点と、自分ひとりではなく集団でひとつの結論を出す必要に迫られるものになっているかという点である。

その課題を解決するために、教室をある人物の「脳内」と仮定し、子どもたちはその人物の「脳内物質」⁸となってしまう、というファンタジックな設定で授業を進めることにする。子どもたちは、ひとりひとりが自律した「脳内物質」であるため、それぞれに意見はもっている。しかし、最終的にはその人物の行動を決定しなければならないため、「脳内物質」同士で議論し、合意を目指さなければならない。また、議論すべきテーマが提示されてから行動までの時間は限られており、その時間になると多数派の意見どおりに人物が行動してしまうということにする。こうした演出により、楽しく夢中になって議論をしてくれるのではないかと期待する。

関連して、次のような工夫を取り入れる。黒板には、脳内をデフォルメした大きな画像（A0サイズ）を掲示する。また、個人のネームプレートとその画像上に貼り、表明した意思を可視化する過程をつくる。さらに、タブレット PC を用いて、制限時間が常に見えるよう掲示しておく。こうした幾許かのゲーム性を取り入れる。

なお、ある人物の「脳内物質」となり議論をするという設定は、映画『インサイド・ヘッド』の設定と類似していると授業開発中に気がついた。『インサイド・ヘッド』では、擬人化された「感情」たちが人物の頭の中において、「感情」らの議論によって人物の行動が決定されていく。「脳内物質」になるという設定を理解してもらうため、授業冒頭でこの映画の紹介を行うことにする。

(2) ドラマ教材を用いる

子どもたちに話し合いのテーマを与える際に、ドラマを用いることの有用性は、他の文脈では様々に論じられている（阿部ほか 2016）。

そうした成果にならいつつ、本授業では、道徳授業での活用が想定されている NHK E テレ『ココロ部！』という番組を用いることにする。『ココロ部！』では、ある人物（「コジマ」という名前）が判断に迷う場面に遭遇するという話がドラマ形式で描かれている。

いくつかの放送回がある中で、本授業では「おくれてきた客」という話を用いる。この話のあらすじは、次のように記されている⁹。

コジマは美術館の警備員となり、ピンチに遭遇。「思いやり」と「決まりを守ること」について考える。

美術館の閉館後、おばあさんが娘に付き添われて訪ねてきた。「悪天候で電車が遅れてしまって…でも、〇〇の絵をどうしても見せてほしいんです」。話を聞くと、その絵は亡くなったおじいさんとの思い出の絵。おばあさんは入院中で、一時帰宅の今回は絵を見られる最後の機会だと言う。絵画展は今日まで、その絵も明日フランスに戻されてしまう。しかし、部外者を勝手に中に入れることは規則で許されない…キミならどうする？

このドラマを視聴し、子どもたちは、おばあさんを美術館に入れるか、入れないかを中心に議論をしていく¹⁰。いくつかある話の中で、子どもたちの意見が割れやすいのではないかと考え、この話を用いることにした。なお、本節(1)の内容と合わせると、子どもたちは「コジマ」の「脳内」に入り込み「脳内物質」になったという設定のもと、「コジマ」の行動を決定することを目指して、議論をしていくことになる。

(3) その他の工夫

選好の変容の過程を重視するため、[A・入れる]か[B・入れない]か選択する場面を3回つくる。その際、自分の選好の変容を認識しやすくするよう、毎回の選択を記述し可視化できるようなワークシートを作成した。可視化された意見が手元で確認できることで、消極派の意見も探しやすくなると思われる。

一部の積極的な子の意見だけで議論が進まないようにする方略として、抽選で子どもを当てる「ランダム指名」（藤川 2014）を一部用いることにする。意見の表明を求める際に、最初は「ランダム指名」で数人を当て、その後で挙手を求めていくことにする。

3.5. 授業プラン

以上の考えをもとに、1コマの授業プランを表1のとおりに作成した。時間は、60分とした¹¹。

表1 授業プラン

時間	内容
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> 『インサイド・ヘッド』の予告動画を視聴 「脳内」で議論するという設定のイメージをもたせつつ、授業の展開に期待をもたせる。 本時の課題の提示 『インサイド・ヘッド』のようにある人物の「脳内」に入り込み、「脳内物質」となり、クラス全体で議論していくことを本時の授業内容として伝える。 教材に登場する人物「コジマ」の紹介 「コジマの脳内」に入り込み、「コジマ」の行動について考えていくことを伝える。 「コジマの脳内」の画像を掲示 黒板にA0サイズの画像を貼り、「脳内」に入り込んだことにする。

課題の確認 8分	<ul style="list-style-type: none"> 「おくれた客」のドラマ部分を視聴¹² ドラマを視聴させ、「コジマ」が直面している問題について確認する。
思考と議論① 12分	<ul style="list-style-type: none"> 問題解決のための詳しいルールを確認 「コジマ」は1分程度で決断しなければならない。ただし、この「脳内」(教室)では、実際の1分が40分程度という設定とする。授業終了5分前を想定し、授業者が制限時間を告知する。「コジマ」はその時の多数派の行動をとることにする。タブレットPCのタイマーを見えるように掲示する。 [A・入れる]か[B・入れない]か、個人で考える意見と理由をワークシートに書かせる。 [A]か[B]か、グループで意見交換をする 3~4人のグループで意見交換をさせ、それを経ての自分の意見をワークシートに書かせる。意見が変わってなくても書かせる。 自分の意見を「コジマの脳内」に貼る ネームプレートを「脳内物質」と仮定し「コジマの脳内」に貼らせ、全員の意見を可視化する。
思考と議論② 15分	<ul style="list-style-type: none"> 「ランダム指名」で理由を聞く [A][B]ともに数名の理由を聞く。その後、追加の意見はないか、挙手で意見を聞く。 少数派・消極派の理由はないか確認 グループの中で、まだ言われていない内容の理由はないかチェックさせ、あれば発表させる。 状況を見て、議論させる
「根本的選好」 を考える 12分	<ul style="list-style-type: none"> 「そもそも」(根本的選好)について考える さらに議論を深めるために、「そもそも」という発想が重要だと伝える。これまで出た意見の背後に「そもそも」どういう価値観があるのか考えさせる。想定される「そもそも」を予めカードにしておき、例として掲示する(表2)。「そもそも」の発想をふまえ、グループで意見交換をさせる。具体的な行動の仕方や発言まで考えられると望ましいと伝える。その後、出てきた意見を挙手で発表させる。
制限時間 決断 5分	<ul style="list-style-type: none"> 最終的な意見を考え、表明する 最終的な意見をワークシートに書かせる。意見が変わる場合はネームプレートを移動させる。 「コジマ」の結論を出す 多数の意見を「コジマ」の結論とする。
まとめ 3分	<ul style="list-style-type: none"> 意見を丁寧に聴いていくことや、「そもそも」の発想で議論を深めることにこれからも取り組んでほしいとまとめる。

表2 掲示した「そもそも」一覧¹³

掲示した文言
そもそも、警備員ってどんな仕事なの？
そもそも、美術館って何のためにあるの？
そもそも、かわいそうってだけで決めていいの？
そもそも、ルールって何のためにあるの？
そもそも、バレなければ何でもやってもいいの？

4. 授業の実施と分析

開発した授業プランを、千葉大学教育学部附属小学校5年生1クラス(39人)で実施した。授業者は、筆者らのうち阿部が担当した¹⁴。後述のように議論すべき点はあるものの、授業は概ねプランどおり進行した。子どもたちから発表された意見は、文末に資料として掲載する。また、授業の雰囲気共有するため、授業終了時の黒板の様子を図1に示す。

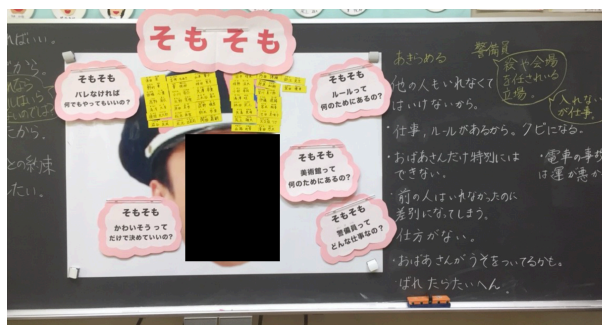


図1 授業終了時の黒板の様子¹⁵

授業の分析には、授業で使用したワークシート、子どもによる主観的評価を問うた事後アンケート(選択式、4件法、n=39)、授業の感想(自由記述)、授業の記録映像を用いる。

4.1. 授業全体として

まず、事後アンケートの結果を足がかりに、授業全体としての評価をしていきたい。表3~5は、授業や議論についての楽しさを問うたものである。すべてにおいて否定的な回答はなく、基本的にこの授業は子どもたちに好意的に受け取られたと判断できる。授業自体がつまらないと感じられたのでは、本筋である熟議としてのねらいへも向かっていけないため、最低限の成果は挙げられたといえる。

特に、表4では「コジマの脳内」での設定が、多くの子どもたちに楽しいものとして受け入れられたと示されている。意図的に取り入れたファンタジックな設定であったが、無事、子どもたちに響いていた。

自由記述での感想にも、「インサイドヘッドみたいな感覚でとてもおもしろい授業ができてよかったです」、「コジマの脳内で、AとBを使って入れるか入れないかの話し合い[筆者注:が、印象に残っている]」、「ある人(誰か)の頭の中に入って考えてみるととても悩むことがあったりしてとても楽しかったです」といったように、設定について好意的な記述がみられた。否定的な感想はひとつもなかった。

表3 今日の授業は楽しかったですか？

とても	まあまあ	あまり	まったく
37	2	0	0

表4 「コジマの脳内」で話し合うのは楽しかったですか？

とても	まあまあ	あまり	まったく
34	5	0	0

表5 今日のような話し合いをする授業をまたやってみたいですか？

とても	まあまあ	あまり	まったく
34	5	0	0

授業の記録映像を見ても、子どもたちは終始、授業に熱中している。「脳内物質」の設定の提示や、「コジマ」の紹介など、構成・演出の工夫に関わる部分では、声を上げながらの反応が絶えなかった¹⁶。グループでの議論では、授業者の声が容易には通らないほど活発に議論がなされていた。意見の発表時には、予め想定した時間では意見を拾いきれないほど、挙手や、挙手をしないながらの発言があった。授業中は、終始「まだ言い足りない、もっと言いたい」という雰囲気であったと授業者には感じられた。1コマの中での時間配分や、複数時間での余裕をもった展開などについての検討は今後の課題ではあるが、議論に熱中していたことは確かである。

ファンタジックな設定によって議論に熱中してもらうことを目指すというねらいは、達成されたと考えてよいだろう。

4.2. 議論ができていたか

授業に熱中することは、一見すると望ましいことと思われるが、ともすると一方的な主張ばかりで、熟議らしい議論はできていなかったのではないかと懸念される。議論の過程について、子どもたち自身はどう捉えていたか。

熟議において、自分の意見を理性的に伝えることや、相手の意見を丁寧に聴くことは重要であるが、表6、7からは、多くの子どもたちが、そうした過程を十分にふまえられたと認識していることが分かる。表6において「あまり」と回答している子がいるが、自由記述では「色々な意見があることをまなびました」と書いており、少なくとも議論に参加して他者の意見を聴くことはできていたと解される。

表6 グループやクラスの人たちに、

自分の意見をわかりやすく説明できましたか？

とても	まあまあ	あまり	まったく
22	16	1	0

表7 グループやクラスの人たちの意見を聞いて、

自分なりによく考えられましたか？

とても	まあまあ	あまり	まったく
29	10	0	0

自由記述では、他者の意見について言及するものが多くみられた。たとえば、「色々な意見が出て、賛成の意見もあって、考え、悩みました!」、「みんなの発表を聞いて、意見が変わったりしたので、話し合うとよく考えられることがわかった」、「このクラスは、意外と〔筆者注：意見が〕わかる」、「班のX¹⁷さんが詐欺の可能性があると行ってなるほどと思った」、「Bの方が、人が多

くて、ちゃんと理由があるんだと思いました」、「みんなと話し合っ、意見が変わった人が班の中において、とても嬉しかったです」などがあった。

こうした記述をみると、多くの子どもたちが他者の意見を丁寧に聴くことができたと捉えることができる。また、聴くことができた子が多かったということは、自分の意見を理性的に伝えられた子が多かったのではないかと推察することができる。少数派・消極派の意見を探す過程でも、指示どおりの活動をしていない子が見受けられないほどであり、文末掲載の資料のとおり意見を探し出すことができていた。

議論への熱中という点と関連し、次のような記述があった。「Y¹⁸くんとの話し合いの口論でYくんの勢いがすごくて、それだけ自分の意見をわかって欲しいと思った」というものである。Y君のことを肯定的に捉えれば、議論に真剣であったということになる。もしかしたら、自分の意見を強く主張するだけだったかもしれないが、同グループにこうした記述をした子がいたということも考慮すれば、全体としてはうまく「伝える―聴く」という関係ができていたのではないと思われる。聴き手のあり方の重要性が示唆される。

また、今回は、選好の変容の結果として自分の意見を決定することも求めたが、その点についても表8のとおり、多くの子に肯定的な評価がなされている。

表8 よく考えた上で、最後に自分の意見をはっきりと決めることができましたか？

とても	まあまあ	あまり	まったく
36	3	0	0

以上のとおり、子どもの主観的評価を中心とした分析においては、本授業は楽しく、再度行ってみたいと思えるものであり、また議論の過程として求めていたものも、子どもたち自身においては達成できたと認識されていることが示されている。そのことは、自由記述での感想や記録映像からも補足的に理解できる。新しく開発した授業であるが、授業として成立していたかという点については、概ね認めてよいだろう。ただし、十分に意見を拾えるだけの時間配分を検討することは課題である。

4.4. 子どもの選好の変容について

では、熟議の過程、すなわち授業における子どもの選好の変容の実際はどうだったか。本授業では、子どもに意見を記述させる機会を3回設けた。1回目は、ドラマ視聴後すぐに個人で考えた意見である。2回目は、グループでその意見を突き合わせた上での意見である。3回目は、「そもそも」の議論をふまえた上での最後の決断である。

2 回目の記述後、全体での意見表明の結果は、[A] 21 人、[B] 18 人であった。架空のテーマで議論をする上では、ある程度は立場が分かれた方が議論をする甲斐も出てくる。そうした意味では、「おくれてきた客」は、子どもたちに合ったドラマであったと解することができる。最終段階では、[A] 17 人、[B] 22 人となった。最後まで、判断に迷う教材であったことが分かる。なお、架空のテーマであることが幸いしてか、議論の勝ち負けにこだわる声はほとんど聞こえなかった。

その後の変容は、表 9 のとおりである¹⁹。一度も意見が変わらなかった者が、[A] [B] 合わせて 25 人であり、他の 14 人はどこかで意見を変えている。[A]→[B] → [A] のように、2 度変更している者が 5 人いる。

表 9 選好の変容

1 回目→2 回目→3 回目	人数
[A] → [A] → [A]	12
[A] → [A] → [B]	4
[A] → [B] → [B]	2
[A] → [B] → [A]	3
[B] → [B] → [B]	13
[B] → [A] → [B]	2
[B] → [A] → [A]	1
[?] → [B] → [B]	1
[B] → [A] → [?]	1

この結果については、様々な解釈がありうる。必ずしも選好を変容させなければならないという訳ではないので、25 人の意見が変わらなかったということは、それだけでは肯定も否定もできないが、仮に否定的に推察すると、他者の意見を十分に聴けていなかったという可能性がありうる。一方で、選好が変わったということは、他者の意見をよく聴いたということのあらわれだとも捉えられる。今回は、14 名の選好が変わっているが、少なくともその人数は、他者の意見のある程度は聴くことができ、その結果として選好を変容させたのだと推察することができる。授業中、無理矢理に変容を迫った訳ではないので、ある程度的人数の子が選好の変容を実際に経験できたこと自体は、肯定的に捉えてよいだろう。

ただし、単に「表明された選好」の結果を見るだけでなく、どのような理由づけのもと選好が変わった（変わらなかった）かもみていかなければならない。

ワークシートでは、[A] か [B] かの表明に加え、3 回すべてにおいて理由も記述させていた。それをみると、多くの子が、毎回異なった理由を記述していたり、悩んだ上での決断であることを記述していたりする。

たとえば、[A] → [A] → [B] と決断したある子の記述は、「せっかくおばあさんが病院の許可がおりているのに、入れないとかわいそうだし、絵にも思い入れがあるから」→「入れない人の意見もなっとくしたけれど、おばあさんがせっかくきたんだから入れてあげます」→

「すみません、きそくなので [筆者注：セリフでもよいことにしていた] と、最後に理由が変わっている。最後に変容した部分以外に、2 回目の記述をみても、他者に影響を受けていることが示唆される。

毎回 [A] で決断は変わらなかった子たちは、基本的には毎度似たような理由を書いて入るものの、B を主張する子の言う理由をメモ書きとして残していたり²⁰、2 回目以降に「悩む」と明記していたりする子もいた。後述の [B] のみの子と比較すると、他者の意見に悩んだという子が多かったようである。

毎回 [B] で変わらなかった子たちは、[A] と比較すると、単一的な理由を書いている子が多かった。たとえば、「きまりだから入れない」→「きまりだから入れない」→「閉館しているので館内には入れられない」と書いた子がいた。この子が他者の意見を聴いていないとは一概には言えないが、授業改善の方向性として、もう少し他者の意見を考慮できるような授業構成の工夫や、考慮したことが見えるようなワークシート等の工夫があったらよいのかもしれない。

4.4. 「そもそも」は伝わったか

選好の変容に影響を与えるはずの重要な要素が「そもそも」を教えるということであったはずだが、そのねらいについては、どうだったのだろうか。

自由記述の感想をみると、「そもそも」についての記述は多い。たとえば、「「そもそも」を考えて、これから判断していきたいです」、「そもそものことを考えてから問題を解決するとうまくいく、話し合うことで自分の頭の中が変わっていく」、「何を決める時も「そもそも」を考えて決めなければいけないこと」といった記述があった。これらを素直に受け取れば、「そもそも」の発想を子どもたちは理解できたということになる。

しかし、「そもそも」の意味がどの程度伝わっているのかは疑わしい。授業中には、この言葉が印象に残るようカードの掲示もしている（図 1）。その印象が強く、感想にも記されたのかもしれない。また、前段 2 つ目の記述には「そもそものことを考えてから問題を解決するとうまくいく」とあるが、今回の議論では [A] [B] の人数は拮抗し、結論も多数決によるものであり、実は「うまくいく」というほど単純なものではなかったはずである。3 つ目のように「何を決める時も「そもそも」を考えて決めなければいけない」というほど、強制的な意味合いで「そもそも」を伝える意図もなかった。

また、進行の都合上、子どもたちが「そもそも」について知り、考える時間は、想定していた 12 分よりも少ない 10 分程度の時間となってしまっていた。授業者の主観であるが、10 分で「根本的選好」をあぶり出し、共有し、議論を深めるところまでいくのは難しい。また、

それは12分でも難しかったと思われる。

加えて、授業者の授業技術にも課題があった。たとえば途中、「もう1人の警備員に相談する」という主旨の意見が出されたが、その意見をどう扱うかが、「根本的選好」への思考を促す契機となったかもしれない。つまり、実のところは[A]でも[B]でもないような意見について丁寧に検討することで、[A][B]の意見の背後にある価値観があぶり出されていった可能性があるということである。しかし、授業中には、次々と出される子どもたちの意見をひとまず聴くことで手一杯で、上記のような対応ができなかった。

これらの考察をふまえると、全体的な傾向として、子どもたちは「そもそも」という考え方があること自体は受け取ったが、その思考方法を実際に用いて「根本的選好」を意識するところまでは到達できなかったという課題が浮かんでくる。ただし、一応は「そもそも」について記述したり発表したりした子はいる訳で、幾人かは勘所をつかんでいた可能性もあるだろう。

こうした煮え切らない結論となってしまうのは、「そもそも」ひいては「根本的選好」について考えられたか否かの評価手法の欠如という課題が挙げられる。子どもの発表内容、ワークシートへの記述などをふまれば、子どもの活動について何かしらの示唆は得ることができるが、熟議理論をふまえた上での厳密な評価を志向するのであれば、何かしらの評価手法を確立していかなければならない²¹。

5. 成果と課題

本研究では、熟議民主主義を背景とした問題解決的な道徳授業の開発を試みた。リアルな熟議をそのまま行うような授業ではなく、シミュレーションとしての熟議を行うこととし、いくつかの意図的な工夫を取り入れた授業プランをつくり、実施した。子どもたちは活発な議論ができており、議論を行う授業として最低限の成果は挙げられたといえる。ただし、本当のところ熟議ができていたのかという疑問については、検討の余地が残った。

5.1. 成果

本研究の成果として、より具体的には次の4点が挙げられる。①架空のテーマであっても、構成・演出を工夫することで、熟議的な活動は可能である。②少数派・消極派の意見を確認するような指導は議論を深める上で有効である。③最終的に多数決で結論を出す構成でも、工夫次第で熟議は可能である。④こうした要素を取り入れた熟議シミュレーション授業は、導入の授業としては有効であると示唆された。

5.2. 課題

課題は、次の6点挙げられる。①「根本的選好」について考えられたか、ひいては熟議ができていたかということについての評価手法を、熟議民主主義理論にもとづくかたちで検討しなければならない。②本授業は熟議シミュレーションの一形態でしかないため、今回は取り入れなかった要素の取り扱いについて検討しなければならない。③今回は、授業者の役割や授業技術のあり方については触れられなかった。熟議を行わせる授業者のあり方について検討しなければならない。④今回は導入の1コマの授業を開発したが、複数時間のカリキュラムを想定したときに、どういう展開がありうるかを検討しなければならない。特に、「根本的選好」など熟議において重要となる要素についての理解を徹底するためには、複数時間の丁寧な指導が必要であろう。また上記②と関連し、熟議の要素をどう整備し体系立てて教えていくか考えなければならない。カリキュラムの中で、リアルな熟議を行わせるという授業もありうる。一連のカリキュラムはどうあるべきか。⑤シミュレーションを行う上では、教材の選定が重要となる。今回使ったドラマ教材以外に、適した教材を発掘・制作しなければならない。⑥熟議民主主義のあり方についての議論が進めば、授業で扱うべき要素も変わってくる。背景理論としての熟議民主主義についても検討を続けなければならない。

¹ 「哲学や倫理学に精通している道徳教育の研究者」(柳沼2012:35)が想定されている。

² 中学校においても同様である。

³ 逆に、理論がないまま指導方法の検討を重ねるばかりでは、結果として単にマニュアルのみが伝わっていつてしまうことが懸念される。とりわけ問題解決的な授業の場合、思考や議論を促す指導方法自体はいくつも提案されている(押谷・諸富・柳沼編2015; 諸富2015)。そうした指導方法が、話し合いを形だけ盛り上げるものに陥ってしまわないよう、それらを支える理論についても同時に検討しておきたい。

⁴ 「消費者や有権者が複数の選択肢の間で行う順位づけ」(早川2006:254)の意。

⁵ 本稿に記した内容の他、教育実践における真正性への懐疑については、阿部(2012)でも論じている。議論の筋は異なるが、授業・教材開発のあり方について、共通した問題意識を提供しており、その問題意識は本授業の開発にも大いに関連する。

⁶ もとは、幼稚園での子どもの遊び(活動)の参与観察をととしての論考である。阿部(2014)では、家具店であるIKEAを再現しようとする子どもたち活動の過程をもとに、具体的に論じている。幼稚園での事例ではあるが、小学校以降の授業・教材づくりへの示唆も、阿部(2014)の他、藤川(2015)などでも論じられている。

⁷ 現実の熟議では、少数派の意見の確認はこれ以上に徹底するのかもしれないが、授業なりの工夫として、この程度の確認とする。なお、授業中には用いなかったが、開発中はこの過程を「マイノリティ・チェック」と便宜上呼んでいた。

⁸ ファンタジーとしての「脳内物質」である。

⁹ 「おくれたきた客」については、以下のページを参照のこと。
<http://www.nhk.or.jp/doutoku/kokorobu/teacher/program/index.html> (2016年2月1日確認)

¹⁰ 熟議的な議論においては、もちろん、入れるか・入れない

かの二択以外の議論の仕方もある。ここでは、選考の変容を意識させるといふねらいと、導入授業として議論のしやすさを優先し、二択を議論のきっかけにすることにした。なお、熟議の理念として、二択以外の回答を排除することはしない。¹¹ 実施校と相談したところ、60分の時間の確保が可能となった。一般的な1コマの授業時間よりも長い時間であるが、新たな試みであるため、余裕をもって60分で実施することにした。¹² 『ココロ部!』には、ドラマ部分の他、解説部分もあるが、今回は、ドラマ部分のみの視聴とした。¹³ 筆者らによるドラマ視聴や模擬授業をとおして、これらの文言を考えた。これらの文言が妥当であるかについては議論の余地があるが、紙幅の都合上、本稿では踏み込まない。¹⁴ 本稿では、授業者の役割まで詳しくは検討できないが、子どもの意見をよく聴くよう留意した。¹⁵ 中央の四角で黒く塗りつぶされた部分には、実際にはコマの顔が表示されている。¹⁶ 内容をおもしろがる声、ツッコミの声、笑い声、自分の意見を主張する声など様々あった。¹⁷ 仮名である。¹⁸ 仮名である。¹⁹ [?]については、[A][B]両方に○を付けている者と、それらの間に○を付けている者がいたということである。なお、全体で意思を確認する際には、どちらかで表明している。²⁰ 話しながらなのでメモをとるのは大変だったと思われるが、裏面まで書いている子が5名いた。²¹ 選好の変容は子ども個々において様々である。それらを追うのは簡単なことではない。評価手法について検討する際、研究レベルであればどれほど手間がかかってもよいのかもしれないが、日々の道徳授業を想定すれば、より気の利いた手法を考えなくてはならない。

付記

本研究は、平成27年度千葉大学教育学部一附属学校連携研究「熟議を用いた道徳授業の構想と実践」の成果の一部である。

参考文献

阿部学 (2012) 「学びのドーナツ論」は実践に活かされたか—理論と実践との乖離に関する一考察—、授業実践開発研究、第5巻、pp.43-51

阿部学 (2014) 「ある「自由保育」実践のエスノグラフィー—(リアリティーファンタジー) 構造の再検討—」、千葉大学大学院人文社会科学部研究科博士学位論文

阿部学・藤川大祐・竹内正樹・市野敬介・石原友信 (2016) 「ドラマ教材を活用した情報モラル授業プログラムの開発と評価—コミュニケーションアプリでの「既読」に関するトラブルを題材として—」、CIEC研究会報告集、Vol.7 (印刷中)

荒木紀幸 (1988) 「授業モデルと教師の発問」、荒木紀幸 (編) 『道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーク理論とその実践—』、北大路書房、pp. 26-35

市川秀之 (2016) 「熟議民主主義は道徳授業に何をもたらすか—問題解決的な学習に焦点を当てて—」、千葉大学教育学部研究紀要、第64巻 (印刷中)

宇佐美寛 (1989) 『「道徳」授業に何が出来るか』、明治図書

押谷由夫・諸富祥彦・柳沼良太 (編) (2015) 『新教科・道徳はこうしたら面白い—道徳科を充実させる具体的提案と授業の実践—』、図書文化社

佐伯胖 (1993) 「人間をとりもどす教育」、佐伯胖・佐藤学・菊宿俊文・NHK取材班『教室にやってきた未来—コンピューター学習実践記録—』、NHK出版、pp.128-155

佐伯胖 (1995a) 「文化的実践への参加としての学習」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』、東京大学出版会、pp.1-48

佐伯胖 (1995b) 『「わかる」ということの意味 [新版]』、岩波書店

田村哲樹 (2008) 『熟議の理由—民主主義の政治理論—』、勁

草書房

早川誠 (2006) 「市民社会と新しいデモクラシー論」川崎修・杉田敦編『現代政治理論』、有斐閣、pp. 243-260

藤川大祐 (2014) 『授業づくりエンタテインメント!—メディアの手法を活かした15の冒険—』、学事出版

藤川大祐 (2015) 「魔法の世紀」と授業づくり—授業におけるリアルとバーチャルの融合に関する試論—、授業実践開発研究、第8巻、pp.1-7

松下良平 (2011) 『道徳教育はホントに道徳的か—「生きづらさ」の背景を探る—』、日本図書センター

諸富祥彦 (2015) 『「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業—エンカウンター、モラルスキル、問題解決学習など「理論のある面白い道徳授業」の提案—』、図書文化

文部科学省 (2015a) 「道徳教育の抜本的改革・充実」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/03/27/1282846_9.pdf
(2016年2月1日確認)

文部科学省 (2015b) 「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/08/19/1282846_3.pdf
(2016年2月1日確認)

柳沼良太 (2012) 『「生きる力」を育む道徳教育—デュエイ教育思想の継承と発展—』、慶応義塾大学出版会

柳沼良太 (2015) 『実効性のある道徳教育—日米比較から見えてくるもの—』、教育出版

Elster, Jon (1998) “Deliberation and Constitution Making,” in Elster, Jon, ed., *Deliberative Democracy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.97-122.

『ココロ部!』 <http://www.nhk.or.jp/doutoku/kokorobu/>
(2016年2月1日確認)

『インサイド・ヘッド』
<http://www.disney.co.jp/movie/head.html> (2016年2月1日確認)

資料 子どもたちから発表された意見

※ 板書された文言や、実際の発言をもとに、筆者が記述している。

全体での意見表明時に発表された意見

[A・入れる]	[B・入れない]
<ul style="list-style-type: none"> 他の最後の外出だから。 絵を見るのを楽しみにしていたから。 亡くなった旦那さんと約束。 冷たい。 ルールはやぶつてもバレなきゃいい。 	<ul style="list-style-type: none"> 他の人も入れなくてはいけないから。 仕事、ルールがあるから。クビになる。 おばあさんだけ特別にはできない。 前の人は入れなかったのに、差別になってしまう。 仕方がない。 おばあさんが嘘をついているかも。 ばれたら大変。

言われていない意見として発表された意見

[A・入れる]	[B・入れない]
<ul style="list-style-type: none"> 人間は共生の世界で一緒に生きているものだから。死んでもいい、クビになってもいい、詐欺でもいいから、何としてでも入れてあげたい。 自分が責任をとればいい。 運の問題。病気はなりたくてなった訳ではない。運と美術館は直結する訳じゃないから入れてあげたい。 他の人(先輩など)に相談してから判断する。 人の情け。おばあさんの事情を言えばいい。 	<ul style="list-style-type: none"> ルールはルールだから、駄目だと言った方がいい。 人生の大半は、実力と運。電車に乗る時間が遅かったのも運が悪かった。しょうがない。

「そもそも」の議論の後にでてきた意見

[A・入れる]	[B・入れない]
<ul style="list-style-type: none"> バレなきゃいいというなら、そもそもルールはいらないのでは。 	<ul style="list-style-type: none"> 警備員は、絵や会場を任せられている立場。入れないのが仕事。あきらめるべき。