

【原 著】

ケア的思考の活用による道徳科の授業改善
—共同的に探求する子供をめざして—

尾崎 正美

Improving Moral Courses in the Use of Care-Thinking
Aiming for Children to Explore Together

Masami Ozaki

2020

岡山大学教師教育開発センター紀要 第10号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.10, March 2020

ケア的思考の活用による道徳科の授業改善

—共同的に探求する子供をめざして—

尾崎 正美※1

「特別の教科 道徳」となり、「考え、議論する道徳」への授業の質的転換が求められている。学習指導要領には、道徳科として目指す学びが具体的に示されており、現場の教員にも授業の質を改善するという意識が高まってきた。そこで、子供が共同的に自己のよりよい生き方を探求していくことができる授業となるよう、マシュー・リップマンの提唱する多元的思考アプローチの一つであるケア的思考を重視して道徳科の授業に応用し、授業改善に取り組んだ。筆者が創造的思考、批判的思考を段階的に取り入れてきたこれまでの実践と比較しながら実践を進め、道徳科の授業に、ケア的思考を意識的に取り入れることにより、創造的思考や批判的思考が活性化され、さらには三つの思考が作用し合うことが明らかになった。

キーワード：ケア的思考，探求の共同体，道徳科授業，多元的思考アプローチ

※1 岡山大学教育学部附属小学校/岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻

I これまでの道徳授業の課題

道徳教育のさらなる充実を図って、道徳が「特別の教科 道徳」となった。「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」（以下、「解説 道徳編」と略記する）には、これまでの道徳の授業の課題がいくつか挙げられている（文部科学省2018 p.2）。その中には、他教科に比べて軽んじられているといった、子供のみならず、教師自身の道徳授業に対する姿勢や、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がなされているといった指導方法についての課題も挙げられており、道徳科の授業改善が強く求められている。目指していく授業として掲げられている「考え、議論する道徳」とは、誰が何について「考え、議論する」のだろうか。筆者は、教師も含め教室にいる全員が、人間としてのよりよい生き方を実現できる自分になるために大切なことについて「考え、議論する道徳」としていきたいと考えている。「解説 道徳編」には、道徳の授業では「教師と児童が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題」を扱う学習であると記している（文部科学省2018 p.22）。これは、言い換えれば道徳の授業は、教師と子供による共同探求の時間であるということである。共に考え、共に語り合うからこそ気付くこと、腑に落ちること、創り出せることがある。一人一人異なる生き方をしている人が集まって考えるからこそ、多様な考えにふれることができる道徳科の特徴を生かしながら、「考え、議論する道徳」を実現していきたい。その実現に向けて、マシュー・リップマン

(2014)が創設した「子供のための哲学(P4C)」で目指されている「探求の共同体」の考え方を参考にすることとした。

Ⅱ 道徳科におけるケア的思考の役割

1 「探求の共同体」における多元的思考

「探求の共同体」とは、哲学探求を行う教室において目指していくものとされ、共通の探求目的をもった共同体で行われる対話を通して、「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」の側面をもった思考力を育成していく集団のことを指す。リップマンによれば、子供は探求の中で互いの「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」にふれることにより、互いの思考力を高めていくことになる。それぞれの思考についてリップマンは、次のように説明している(リップマン 2014, p. 350, 376, 393)。

- ・批判的思考：基準との関連性，自己修正性，文脈への感性を基準としてもつ思考
- ・創造的思考：想像性，全体性，発明性，生成性を基準としてもつ思考
- ・ケア的思考：規範的，情緒的，共感的，行動的，正当な評価を基準としてもつ思考

この3つの思考は、それぞれが独立してあるのではなく、3つが側面となって存在する多元的思考となっている。この3つの思考を道徳科の学習に対応させて取り入れることができれば、道徳科で目指す「考え、議論する」授業の実現に効果があるのではないかと考えた。そこで、3つの思考を道徳科の学習に対応させて次のように捉えることとした。

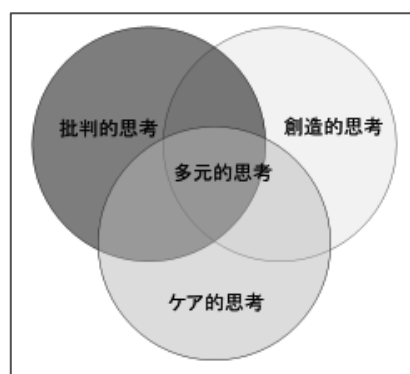


図1：「探求の共同体」3つの思考

- ・批判的思考：道徳的価値についての考えを深めることを目指して、確かな根拠を基に多様な考えについて検討し、自分の考え(道徳的判断)を見直していく思考
- ・創造的思考：想像力によって、問題や道徳的行為が及ぼす影響などの全体像をつかみ、新しい気付きを得たり、互いの考えを補い合いながら、道徳的価値の理解を深めたり、自己の生き方に展望をもったりする思考
- ・ケア的思考：人の考えを共感的に理解していく中で、自己の生き方にとって問題となることに関心を向ける、自分が目指すべき生き方を思い描く、自己のもつ道徳的価値観に基づいて感じ行動しようとする思考

以上のように道徳科に合わせて捉えた3つの思考はどのような手立てによって、子供が活用していけるようになるのだろうか。リップマンは、3つの

思考が作用し合った多元的思考アプローチが、子供の探求力を高める効果を生むとしている。道徳科の授業における多元的思考アプローチとは、どのようなものなのか、授業実践の中で探求していくこととした。

2 一元的思考アプローチの課題

「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」の3つの思考は、これまでの授業経験や日常生活での経験から、子供はすでにいくらかは身に付けていると考えられる。そこで、道徳科の授業では、すでに子供が持っている3つの思考を活用しながら、共同的によりよい自己の生き方について探求し、さらに思考力を高めていくことを目指す。

この3つの思考が作用し合う授業づくりのために、筆者自身が最も注目したいのは、ケア的思考である。それは、ケア的思考が批判的思考と創造的思考をつなぐ役割を担っているのではないかと考えたからである。なぜ、批判的思考、創造的思考をそれぞれ取り入れる、いわば一元的思考アプローチではないのか、その理由をこれまでの自身の授業実践から述べていきたい。

(1) 創造的思考のみを重視した思考アプローチの課題

最初に、子供の主体的な対話によって、自己の生き方についての考えを深めていく授業を目指して、創造的思考を重視した手立てを行う授業を実践した。

創造的思考を活性化するために、図2にある3つの手立てを主に行った結果、子供は、自分からいろいろな人に話しかけ、互いの考えを交流するようになった。そして、全体の話合いの場での発言が増え、子供同士で相互に指名し合い主体的に語るようになってきた。

一方で、出された多数の考え同士の関係性について、子供は授業者が問えば考えるが、自主的にこれまで出された考えを組み合わせるまでとまどいていこうとはしなかった。子供の考えも内容の似たものが多く、創造的思考のみを重視した一元的思考アプローチでは、異なる視点からの考えを出すことにはあまり効果が感じられなかった。実践を通して、創造的思考のみを重視した手立てを行うだけでは、子供は自分の考えを発することが主たる目的となり、全体で考えを深めていこうという意識には効果を生みにくいということが分かった。

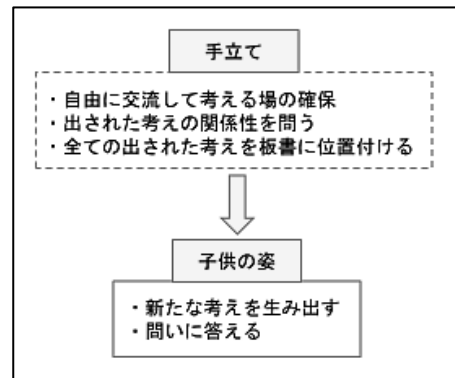


図2：創造的思考を重視した手立て

(2) 批判的思考のみを重視した思考アプローチの課題

創造的思考のみを重視した思考アプローチの課題を受けて、批判的思考を重視した手立てを行うこととした。

批判的思考を活性化するために、図3にある3つの手立てを主に行った結果、子供が他の子供の発言に意識をより向けるようになり、他の子供の発言を熱心に聞いたり、全体を見ながらわかりやすく自分の考えを説明したりするようになってきた。そして、話合いの途中で子供から自発的な問いが発言者や全体に投げかけられるようになり、時には授業者の補助発問が不要になるような深い問いも生み出されるようになってきた。

一方で、問いの数が増えすぎて、議論がほとんど進まなかったり、子供から出される全ての問いがねらいとする道徳的価値につながるような質の高いものではなかったりするという課題が出てきた。また、問いを投げかける子供は、考えを深めたいという思いをもって質問をするのだが、質問を受ける子供の中には自分の考えを否定されたように捉えてしまう場合も見られた。批判的思考のみを重視して一元的思考アプローチを行うと、問いを生み出すこと自体が目的化してしまうこともあり、問いを生み出していくことの本来の価値が、子供に十分理解されていないという事態が起こるのかもしれないと感じた。

3 ケアの思考による多元的思考アプローチの実現

前述のように、創造的思考、批判的思考それぞれは、これまでの道徳の授業改善において一定の有効性をもっているが、子供自身が共同的に探求していくには、それぞれの一元的な思考アプローチでは不十分であるということが分かった。リップマンは、ケア的思考には、次の二つの意味があると述べている(リップマン 2014, p. 378)。

- ① 気遣いをもって私たちの思考の主題を考える
- ② 思考の方法について関心をもつ

ケア的思考がもつこの二つの意味を重視して授業をつくっていくことは、教室全体に探求の目的の意識を持続させ、自らの探求の方法を振り返って向上させていくことにつながるのではないだろうか。それは言わば、これまで行ってきた創造的思考と批判的思考をつなぎ、それぞれの特性をより発揮させる働きとなるのではないだろうか。

そう考えて、創造的思考と批判的思考をつなぐケア的思考という関係性のある多元的思考を道徳科の授業において実現していくことにした。ケア的思考を道徳科の授業に取り入れるにあたって、リップマンの言うケア的思考の意味を、道徳科において次のように解釈した。

- ① 自己の生き方と関わりながら探求する
- ② 探求の仕方について関心をもつ

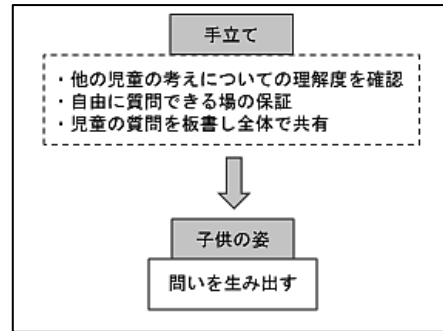


図3：批判的思考を重視した手立て

三つの思考の関係性を子供の意識の流れで説明すると、図4のようになる。授業において創造的思考、批判的思考を働かせた考えが子供からある程度出された段階で、ケア的思考が働くような手立てを行うと、子供は自分

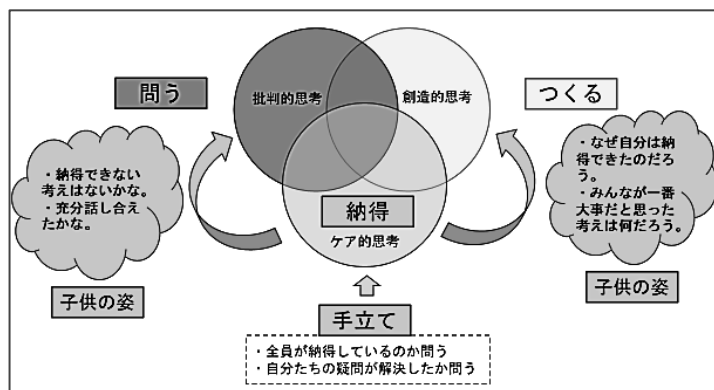


図4：ケア的思考の働く子供の意識

たちで、出された考えに納得できた理由を考えたり、出された考えの中で最も大事な考えを選んだりするようになり、それによりさらに創造的思考が活性化される。また、出された考えの中で十分納得できていない考えを探したり、十分に議論されたか自分たちの話し合いを振り返ったりするようになり、さらに批判的思考が活性化される。

ケア的思考の作用を以上のように捉えて、授業に取り入れることとした。

Ⅲ ケア的思考の活用を重視した授業構想

リップマンの言うケア的思考の意味を道徳科の授業に当てはめて考えた2点「自己の生き方と関わりながら探求する」と「探求の仕方について関心をもつ」を考慮した結果、ケア的思考を活性化させるために、授業の中で次の2点を子供が行うことを目指すこととした。

①共通の探求のために考えを出し合いたいという思いを全員で共有する

②自分たちで探求を進めていく意識をもち、探求の視点を獲得する

①を「探求意識の共有」、②を「探求の視点の獲得」として、それぞれについての工夫を、中学年の授業において行った。実践した授業の具体を示しながら、それぞれの工夫について説明していく。

1 探求意識の共有のために

道徳科の授業において教材の登場人物の生き方を自己の生き方との関わりの上で考えていくことは、子供の道徳的価値理解を深め、その理解に基づいて更新されていく自己の生き方についての考えもより深くしていくことになると考えている。教室を「探求の共同体」とするためには、教室全体が同じ探求意識をもって、教材の登場人物の生き方を自己の生き方との関わりの上で考えていかねばならない。ということは、授業の導入時から、子供が探求意識を共有することが重要になってくる。そのために、以下のような3つの工夫を行っていく。

(1) 子供が自己の生き方を見つめ、探求への意識を高める問いかけ

導入では、その授業の主題につながる問いかけを教師が行う。その問いかけ

は、大きく分けて、「普段の自己の行動を振り返る問いかけ」と「現段階の自分の考えを見つめる問いかけ」の2種類である。「普段の自己の行動を振り返る問いかけ」では、「正直、誠実」の内容項目であれば、次のような問いかけが考えられる。

T: 自分はいつも正直に行動することができていますか。◎, ○, △, ×のどれかで表すとどれですか。そう考える理由も一緒にノートに書いてみましょう。

C1: 私は、○だと思います。それは、時々、嘘をついてしまうからです。

C2: ぼくは、△です。怒られそうなきときは、隠したりごまかしたりしてしまうことが多いからです。

T: どんなきときに嘘をついてしまいそうになるの？

C3: 例えば、テストの点が悪いときに、親に見せないようにするとか…。

C: わかる、わかる。確かに。

「現段階の自分の考えを見つめる問いかけ」では、「生命尊重」の内容項目であれば、次のような問いかけが考えられる。

T: 「命が生まれる」ってどういうことだと思いますか。自分の考えをノートに書いてみましょう。

C1: 私は、世界に人が増えることだと思います。

C2: ぼくは、新しい命ができることだと思います。

C3: 僕は、家族が増えることだと思います。

C3: 私は、ちょっと違って、人生が始まることだと思います。

C4: 確かに。

T: 人によっていろいろな考えがありますね。

どちらの場合でも、問いかけによって子供の中に認識のずれがあることに気付かせることをねらっている。いつも正直にできている人もできていない人もいるということや、命の誕生の捉えが人によって異なることに気付くことで、子供はみんな考えてみたいという探求の意識を高めるようになる。

(2) 子供が自分たちで立てる学習のめあて

前述の問いかけによって、子供の探求意識が高まったら、この時間に何をみんな考えていきたいのか、学習のめあてを子供に問う。子供の中では、探求したいことが明確になっているので、子供たちで相談して学習のめあてを立てることができる。例えば「正直に行動できる自分になるために大切なことを考えよう」や「命が生まれるとはどういうことか考えよう」という形である。

(3) 学習のめあてと教材の登場人物の生き方をつなぐ中心発問

探求意識の共有には、導入においてもった自己の生き方に対する探求意識を教材の登場人物の生き方にもつなげていくことまでを考えねばならない。自己

の生き方についての探求意識が、教材の登場人物の生き方とつながらないと、そこで子供の探求への意欲が切れてしまう可能性があるからである。教材提示後、子供の自己の生き方についての探求意識とのつながりを考えて、教材を用いて自己の生き方への探求が深まるような発問を子供に問いかけていく。例えば、「お話の『ゆかさん』は、正直にできていた人でしたか」や「命について考えるために、このお話の中の誰の心を考えていきたいと思いましたか」という形である。

2 探求の視点の獲得のために

子供がケア的思考を働かせるという探求の視点を獲得するために、まずは子供が自分たちの探求の実態を把握し、探求の仕方に関心をもたせることから始めていくこととした。第4学年における取組の始めの授業で、子供に自分たちは道徳科の授業においてどんな学びを創っていきたいと思っているのか問いかけ、自分たちの目指す学び、すなわち探求をどのようなイメージでもっているのかを確認した。すると、子供は「みんなで納得してわかるようになりたい」「みんなで考えを出し合って、自分の考えをもっとよくしていきたい」という思いを語り合った。そのように目指す探求のイメージを共有できたあと、以後の授業において、以下のような工夫を行った。

(1) 探求の場の保障

子供が自分たちで探求を進めていく場を時間的、環境的に保障していくようにした。発問は中心発問のみで、これまでに獲得している創造的思考、批判的思考を活用しながら、自分たちで探求していくようにした。子供には、「自分たちで考えを出し合ったり、質問し合ったりして、みんなで考えたいと思ってきたことへの答えを見つけられるように話し合ってみましょう」と投げかけ、子供たちの探求意識に基づいて自由に探求を進めてみた。授業者が想定していた質問が子供から出なかった場合は、頃合いを見計らって授業者が補助発問として発問するようにし、道徳科の授業としてのねらいに沿った展開となるように気を付けた。

(2) 子供が自分たちの探求を俯瞰的に見るための探求キーワードカード

(1)のように探求の場を保障したうえで、子供の発言を「つくる」「問う」「納得」の3つのキーワードカードを使って分類していった(板書1)。「つくる」は創造的思考を、「問う」は批判的思考を、「納得」はケア的思考を表すキーワードとして、筆者が設定した。

授業の最後に、この板書を示して自分たちの探求について「思ったことを問うと、子供から『納得』が少ないから、もっと増やしたい」という声が挙がった。確かにこのときの学級の探求は、出された考えに対して積極的に質問をし、他の子供がその質問に答えるという形で展開されるという特徴があった。それは、批判的思考と創造的思考が活用されているというよさでもあるが、「問

	授業者の手立て	子供のケア的思考	活性化される思考
1	・考えを分けて板書 ・子供の実態に応じて板書を工夫	→ 出てきた考えを分類する	創造的思考
2	・それぞれの考えについて納得できるところを問う	→ それぞれの考えの良さを見つける	創造的思考 批判的思考
3	・それぞれの考えの良さを踏まえてまとめるよう促す	→ ねらいとする道徳的価値に沿って考えを深める	創造的思考 批判的思考

表1：ケア的思考を育てるための段階的なアプローチ

子供が中心発問についての各自の考えを一通り出し合ったことを、授業者はそれぞれの考えの特徴がつかみやすい形で、似た考えを近くに位置付けて板書する。子供はその板書を見て、似ている考え同士をまとめて、まとまりごとにラベリングする。その後授業者が、出されたそれぞれの考えに納得するところを見つけるように促す。創造的思考と批判的思考の行き来が中心になってしまっていたこれまでの授業では、子供から多様な考えが出された(創造的思考)後、すぐに、本当にそう言えるのか、よりよい考えはどれなのか(批判的思考)という議論に移っていた。それが共同的に探求できていなかった原因の一つではないかと考えて、出された全ての考えに納得できるところを見つけていくという形でケア的思考を活性化させるようにした。出された全ての考えに納得できるところを探していくという過程は、議論の進行を一旦止め、これまで出された考えを振り返って整理する作用をもたらす。その結果、思考の速い一部の子供たちだけで議論を進めることなく、全員が議論に参加しやすくなるはずである。授業者は、子供が語るそれぞれの考えについての納得点を板書に加えていく。その後、それぞれの考えのよさを踏まえて、みんなで考えをまとめていくように促す。このような過程を繰り返し経験していくことで、子供はケア的思考のよさを感じ、徐々に自主的に活用していこうとするのではないだろうか考えた。

IV 道徳科におけるケア的思考の有効性

Ⅲで述べたケア的思考を重視した授業について、第4学年での実践を基にケア的思考の有効性を述べる。概要の中の傍線部、手立て1～3については、子供の変容とともにそれらの効果を、後で述べていく。概要の中のゴシック体の部分は、板書2に示した場での展開である。

1 授業の概要

主題名	「地域を大切に」 C17 [伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度]
教材名	「祭りだいこ」(出典: 光村図書4年)
ねらい	地域を大切に思う心について考えるを通して、地域に積極的にかかわる中で地域の人々の思いを知ったり、自分自身が楽しんだりすることで

	地域を大切に思う心が大きくなっていくことに気付き、自分の地域への関わりを深めていこうとする態度を養う。
学習活動	教師の関わり (T) と子供の反応 (C:数字は通し番号)
1 自分と地域との関わりについて話し合い、めあてを立てる。	<p>T:自分は地域を大切にしていると思いますか。</p> <p>C1 あまり大切にしていない。地域のことはあまり知らないから。</p> <p>C2 大切にしている。地域の清掃活動に参加しているから。</p> <p>C3 ぼくも清掃活動には参加しているけど、普段はゴミ拾いをしないから、それは大切にしているとは言えない気がするんだけど…。</p> <p>C4 大切にするって、どういうことか考えたことがない。</p>
めあて 自分の地域を大切に作る心について考えよう。	
2 「祭りだっこ」を読んで話し合う。	<p>T:良子は自分の地域を大切にしていた人でしたか。</p> <p>C5 大切にしていたけど、始めより後の方がもっと大切にするようになった。</p> <p>T:良子は始め、お父さんにおはやしをすることを誘われたときは、どんなことを思っていたのでしょうか。</p> <p>C6 かっこいいから、やってみたいな。</p> <p>C7 やってみたいけど、一人では恥ずかしいな。</p> <p>T:良子の中で、地域を大切に作る心が大きくなったのはなぜでしょう。</p> <p>C8 地域の年上の人たちが、練習の時教えてくれたから。</p> <p>C9 友達と頑張ったから、楽しくなって。</p> <p>C10 村の人たちが祭りを楽しみにしていたから。</p> <p>C11 自分が主役になれたから。</p> <p>C12 もっとやってみたくなったから。</p> <p>C13 おはよしの四代目になりたくなったから。</p> <p><u>T:考えを分類するとどうなりますか。(手立て1)</u></p> <p>C14「地域の人の思い」と「自分自身のこと」に分けられる。</p> <p>C15「地域の人の思い」を知ったから、地域を大切に作る心が大きくなったのはわかるけど、自分自身が変わったら、どうして地域のことを大切に作る心が大きくなるのですか。</p> <p><u>T:C15さんは、なぜ友達がそう考えたのだろうと疑問に思ったのですね。みんなが出した一つ一つの考えにはそれぞれに納得できるところがあるはずだから、出してくれた全ての考えについて納得できるところを探してみよう。(手立て2)</u></p> <p>C16 あ～、確かに。それ(一つ一つの考えに納得できるところを探すことは)いいね。</p> <p>(全ての考えの納得点について、全体で確認「板書2」○囲み参照)</p> <p>C17「自分が主役になれたから」は、主役になれて自分が楽しくなったから、納</p>

<p>3 捉えた道徳的価値を基にこれからの自分と地域との関わりについて展望をもつ。</p>	<p>得した。きっと自分がやったおはやしを誇りに思ったんだと思う。</p> <p>C18 それなら、「おはやし4代目になりたくなった」のも、おはやしを誇りに思ったからだと思う。</p> <p>C19「もっとやってみたくなった」のも、「ほこり」につながっていると思う。誇りに感じたから、もっとやってみたくなった。</p> <p>C20 そうかあ、だったら(自分が変わったから地域を大切にすることが大きくなったという考えに)納得。</p> <p><u>T:では、今確かめた納得ポイントも考えながら、良子の心に地域を大切にすることが大きくなったわけをまとめていきましょう。(手立て3)</u></p> <p>C21 地域を大切にすることが大きくなるのは、地域の人のおいを知りだけでは足りなくて、自分も楽しんでいるから、大切にしようと思えるのだと思う。</p> <p>C22 地域の人から教えてくれたし、友達と一緒にできたから、一人でするよりも楽しくできて、それがみんなでもっと楽しみたいという気持ちになるんだと思う。</p> <p>T:みんなって誰のことかな。</p> <p>C23 地域の人みんなのこと。</p> <p>C24 だから、それが周りの人が誇りに思っているおはやしを受け継ぎたいという思いにつながっていくじゃないかなと思います。</p> <p>T:授業の始めに、地域の掃除には参加しているけど、普段はごみ拾いができていないから、あまり地域を大切にできていないと思うと言ったのは…</p> <p>C25 そうそう。自分がやろうと思ってやっていたから、やらされていると思ったから、その時しか掃除できなかったんだと思う。</p> <p>T:今日、みんなで話し合ったことを基に、自分の地域を大切に思う心を大きくしていくために、自分が大切にしたい「心のかぎ」をまとめましょう。</p> <p>C26 地域の行事に自分がやろうという意志をもって参加したい。</p> <p>C27 地域の人のおいを考えて、自分の地域に誇りをもちたい。</p> <p>C28 僕の地域には何か祭りとかあるのかなあ。あったら参加したいんだけど。</p> <p>T:おうちの人に聞いてみたらわかるかもね。</p> <p>C29 そうしてみます。</p>
---	--

2 ケア的思考活性化によって変容した子供の様子

(1) 「手立て1」での変容

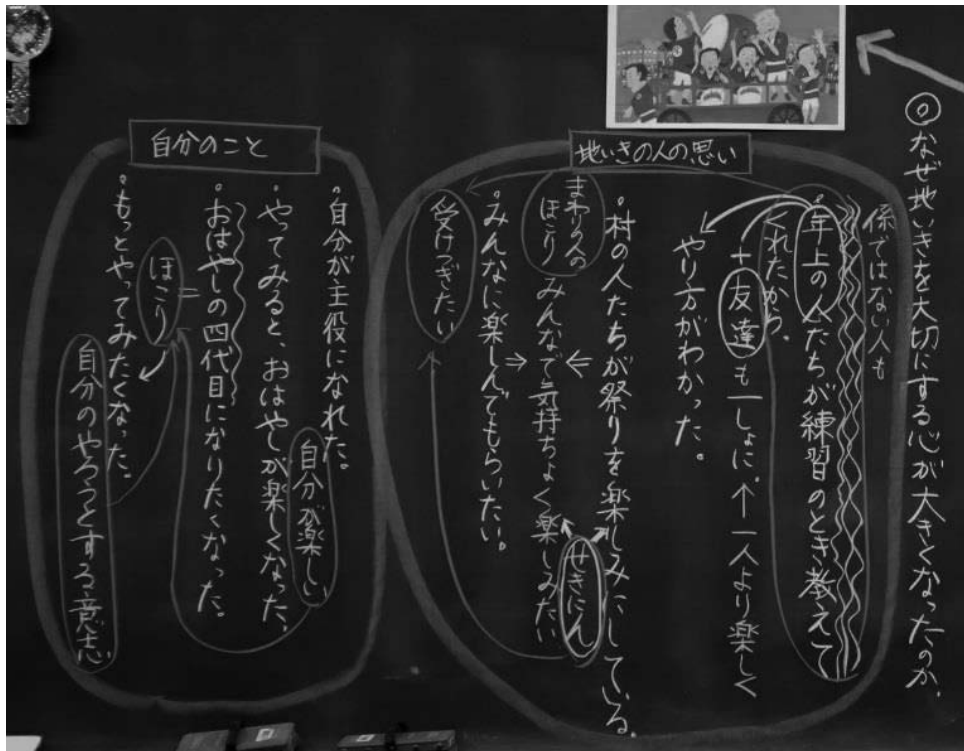
中心発問「良子の地域を大切にすることが、なぜ大きくなったのか」に対して出された考えを特徴が分かるような形で、内容的に近い考え同士を近づけて板書する(註2)ことを「手立て1」として行った。子供は、板書された考えを比較しながら、それぞれのまとまりを統括する「地域の人のおい」と「自分のこと」とラベリングしていった。すると、普段の授業から批判的思考を活用して思考を深めている C15 の子供が『「地域の人のおい」はわかるが、『自分のこ

と』は、なぜなのかわからない」と疑問をつぶやいた。これまでのC15の出す批判的思考による質問は、他の子供が発言した一つの考えに対するものがほとんどだったが、二つのまとまりにラベリングすることにより、より広い視点で議論に出されている考えを見ることができるようになり、C15の批判的思考が深まったと考えられる。

(2)「手立て2」での変容

これまでの授業であれば、C15の疑問をそのまま全体で考えていく展開だった。そこを、「みんなが出した考えにはそれぞれ納得できるポイントがあるはず。まずは、その納得できるポイントを探していこう。」と、全ての考えには出されただけの納得できる理由があるということを確認した上で、全ての考えについて納得できる点を見つけていこうと提案した。時間的に制限があるので、それぞれの考えについての納得点を見つけた子供が全体で発表し、発言者に確認していくという形をとった。全ての考えについての納得点を探していこうと提案した段階で、子供から「あ～、確かに」というつぶやきが聞かれ、みんなの考えの良さを認めていこうという視点に同意した様子が見られた。考えを聞いていた子供が、出された考えの良さを言葉にして返していくことは、教室の議論の雰囲気を変えた。それぞれの考えについての納得点を出す子供には、自分が考えを生み出せなくても、他の子供の考えを理解してそのよさをフィードバックするという活躍の場ができ、考えの発言者には自分の考えを受け止めてもらえたという満足感が生まれる。

これまでの創造的思考と批判的思考のみの議論では、先に出されたある一つの考えと自分の考えの関係性を「〇〇さんの考えと似ていて～」「〇〇さんの考えとちょっと違うんだけど～」と示してから自分の考えを発言する子供が多かった。ところが今回は、すでに出された考えの納得点を探していくという活動なので、自分から新たな考えを出す必要はなく、出された考え同士の関係性だけに目を向けることができる。ゆえに、いろいろな子供からそれぞれの考えの納得点同士をつなぐ発言が出てきた。子供から出された納得点を色チョークで板書し、子供の発言の中で出された考え同士の関連を線でつないで示していくようにした(板書2)。それぞれの考えの納得点を見つけるという思考は、道徳科におけるケア的思考の「人の考えを共感的に理解する」部分であり、それを活性化させることで、「全体像をつかみ、新しい気づきを得たり、互いの考えを補い合ったりする」という創造的思考をさらに活性化させたと考えられる。



板書 2 : ケア的思考を重視した授業での板書(概要のゴシック体部分)

(3) 「手立て3」での変容

手立て2によって、出された各考えに納得できる点があることが全体で確認された段階で、「それぞれの納得点を考えながら、まとめよう」と促した。するとC21は、「地域を大切にしている心が大きくなるのは、地域の人の思いを知るだけでは足りなくて、自分も楽しんでいるから、大切にしようと思えるのだと思う」と、まとまりごとにラベリングした言葉を使って、まとめた。これは、全体で各考えの納得点を探していったからこそ、自分の中でそれぞれの考えを咀嚼し、地域を大切にしている心をつくる思いをまとめられたのだと考える。C21に続く、C22、C24も自分の言葉を使って、良子の地域を大切にしている心が大きくなった理由をまとめることができていた。「それぞれの納得点を考えながらまとめる」というケア的思考の思考方法を提示することで、多数の子供がそれまでに見つけていた各考えの納得点を基に、良子の心に起こった変化の全体像をつかむ創造的思考を活性化させることができた。またその後、自己の生き方へと目を向けていく段階で、導入でC3が自分には地域を大切にしている心があると言えるかどうか判断を迷っていたことを話題にすると、良子の心の変化から地域を大切にしている心についての考えが深まっていたC3は、なぜ自分は自分の中に地域を大切にしている心があるかどうかの判断を迷ったのかと自分に問いかけ、自分から進んで地域に関わっていこうとする心が足りなかったからだと明確な理由(C25)を見つけていた。これは、ケア的思考によって自分の考えを

見直していく批判的思考が活性化された結果だと考えられる。

V 道徳科におけるケア的思考の有効性と展望

本実践において、ケア的思考は創造的思考と批判的思考をつなぎ、それらをさらに活性化させる作用があるということが分かった。授業者として大切にすべきことは、授業の中で子供が展開する思考を、創造的思考、批判的思考、ケア的思考の3つが作用し合う多元的思考となるようにするということである。ケア的思考を重視することによって、多元的思考が働くようになると、学習指導要領改訂に伴って目指されるようになった「考え、議論する道徳」が実現されるようになると思う。「考え、議論する道徳」は、全員が発表することやグループトークで話すことだけを求めるものではない。子供が主体的に自己の生き方についての課題をもち、議論の中で多様な考えに触れることを通して、自己の生き方についての考えを深めていく学習を求めているのである。ケア的思考によって創造的思考、批判的思考を活性化させていくことで、子供は自己の生き方についての課題に気遣いをもって関わろうとしていくことができる。ケア的思考を働かせることは、多様な考えに出会ったとき、それぞれの考えを吟味するうえでも有効である。それは、道徳科の授業だけでなく、実際の生活場面において子供が道徳的判断を行う時に役に立つ思考ともなるはずである。道徳科の授業にケア的思考を取り入れることの意味を、子供の実生活への活用にまで考えておくことで、道徳科の授業は机上の空論ではなく、子供自身が本当に自分に必要な生きる力をつけていくものへとなっていくはずである。

今後、ケア的思考を各授業において取り入れていきたいと考えている。本研究では、4年生での実践を基にケア的思考の有効性を考えてきたが、低学年、高学年ではどのように取り入れることが有効であるか、これからの課題として引き続き、研究を深めていきたい。

参考・引用文献

- 尾之上高哉 丸野俊一 2012「如何にしたら、児童達は、学び合う授業の中で『自分の考え』を積極的に発言できるようになるのか」 教授学習心理学研究 8 巻1号 pp. 26-41
- 「考え、議論する道徳」を実現する会 2017 『『考え、議論する道徳』を実現する！』 図書文化社
- ネル・ノディングス (立山善康 清水重樹 新茂之 翻訳) 1997 「ケアリング—倫理と道徳の教育 女性の観点から」 晃洋書房
- ネル・ノディングス(宮寺晃夫 監訳) 2006 「教育の哲学 ソクラテスから<ケアリング>まで」 世界思想社
- ネル・ノディングス(佐藤学 監訳) 2007 「学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて」 ゆみる出版
- 林 泰成 2006 「ケアする心を育む 道徳教育 ～伝統的な倫理学を超えて」 北大路書房

- 藤生英行 1991「挙手と自己効力、結果予期、結果価値との関連性についての検討」教育心理学研究 39 巻 第 1 号 pp.92-101
- 諸富祥彦 編著 2017「考え、議論する道徳科授業の新しいアプローチ 10」
明治図書
- 文部科学省 2018「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編」
- マシュー・リップマン(河野哲也・土屋陽介・村瀬智之 監訳)2014「探求の共同体 考えるための教室」 玉川大学出版部

註 1

実践した学級の児童数は 35 名で、創造的思考と批判的思考の繰り返しになると、問われた子供が答えることが多くなって、1 対 1 の対話が増えてしまうため発言者が偏ってくる傾向があるが、少人数の学級では創造的思考と批判的思考の繰り返しであっても、発言者の偏りはあまり見られない可能性もある。

註 2

子供に、出された考え同士を比較して似た考えごとに分類していく力がついていくための段階的配慮。自分たちで分類する力が育った学級では、このような配慮は不要である。

Improving Moral Courses in the Use of Care-Thinking
Aiming for Children to Explore Together

Masami Ozaki*1

Moral Courses in elementary and junior high school have been changed and requires a qualitative shift in teaching with thinking and discussing. The curriculum guidelines specifically show what moral lessons are aiming for, and the on-site teachers' awareness of improving the quality of classes has increased. Therefore, in order to provide a class in which children can explore their own way of life better, the emphasis on care thinking, which is one of the pluralistic thinking approaches advocated by Matthew Lipman, has been emphasized. We applied to class and worked on class improvement. I want to explore the effects of incorporating care thinking into moral education lessons in comparison with the past practice in which the author has gradually adopted creative thinking and critical thinking.

Keywords: Care-Thinking, Community of Inquiry, Moral Courses, Plural Thinking approach

*1 Okayama University Elementary School
