

グローバル時代における道徳教育に関する一考察

A Study of Moral Education in the Global Times

中山 博夫
Hiroo NAKAYAMA

Keywords : moral education, the global times, inventive dialogue

キーワード : 道徳教育、グローバル時代、共創型対話

1. はじめに

グローバリゼーションの進展は、人類史上、これまでに例がないほどに世界を大きく変化させた。政治・経済のうねりの中で、地域的な一体化と亀裂・分断化が同時に進行している。国境を越えたヒト、モノ、カネ、情報の大量な移動は、アメリカ合衆国やカナダ、オーストラリア等の移民国家以外にも、多文化社会を現出させた。森茂岳雄は、「グローバル化の進展は、トランスナショナルな人々の移動の増大をもたらし、その結果一国、一地域内の人種民族的構成の多様化を推し進める原因ともなっている」¹⁾と指摘している。つまり、グローバリゼーションと多文化化が連動して進展しているのである。

学校現場においても、例えば東京都新宿区立大久保小学校では、児童の約7割が両親または片親のルーツが海外にあると聞いている。それも、韓国、タイ、フィリピン、ミャンマーといったように、そのルーツは広範囲に広がっている。日本国内における外国人登録者数は、平成28年12月末には2,913,314人²⁾に達している。この数値を平成26年12月末と比べてみると、約53万人の増加である。たった2年間で、そのように増加しているのである。すなわち、異質との共生が求められる時代がやってきているのである。多田孝志は異質との共生について、「多様な文化的背景、異なる価値観をもつ人々が共に生きていくこと」³⁾であり、「そこには対立や混乱が日々起こるが、異質を活用することにより新たな発展がなされることがある」⁴⁾と指摘している。

また、多文化化とともに問題とされることは、地球的課題の顕在化である。地球的課題には、地球環境問題、開発問題、軍縮・平和問題、人口問題、食糧問題等がある。本研究では、特に地球環境問題を取り上げる。なぜなら、地球環境問題は他の地球的課題と絡まっているものであるが、今手を打たなければ手遅れになることが懸念される問題だからである。地球温暖化、オゾン層破壊、酸性雨、熱帯林破壊、砂漠化、海ごみ等の問題が深刻化している。これら

の地球環境問題は、18世紀以来進行している近代工業文明の資源収奪と自然破壊がもたらしたものである。持続可能な地球環境を維持できるかは、実に大きな人類的な課題である。地球環境の問題は、政治・経済の問題、軍縮・平和の問題等とも大きく絡んでいる。永田佳之は「地球温暖化や世界金融危機など、私たちは皮膚感覚で否応なしに持続不可能性を感じる」⁵⁾と述べているが、まさに同感である。

世界賢人会議（ブダペストクラブ）を主宰するアーヴィン・ラズロは、人類の拡張的發展に歯止めをかけ、「結びつき（connection）、コミュニケーション（communication）、意識（consciousness）」⁶⁾を重視した集約的發展に切り替えていくことを主張した。ラズロは、「コミュニケーション、そして意識を重視した進化は、この地球という惑星における生活で現在支配的になっている文明に、根本的な転換をもたらすことが可能」であり、また「ロゴス（論理性）文明からホロス（全一性）文明へと、突き動かすことができる」⁷⁾と述べている。人類の未来に大きな希望の示唆を与える指摘である。

人類の向かおうとしている方向性を転換し、多文化共生を実現し、地球環境問題を乗り越えることが、現代において解決が求められている大きな問題である。そのような時代をグローバル時代とよぶことにした。本研究の目的は、このグローバル時代を生きる児童・生徒に必要な道徳教育とは何かを探究することである。すなわち、多文化共生と地球環境問題に対応した道徳教育の在り方について一考し、学校現場における教育実践に資することを目的とする研究なのである。

本研究は、筆者が研究代表者を務める科研費研究「グローバル時代に対応した教員研修プログラムの開発」の一環として取り組んできたものである。多文化共生の実現と地球環境問題の解決が求められる、グローバル時代における道徳教育の在り方について考察し、その時代に対応した教師の資質能力について検討する。そして、その資質能力を培うための教員研修プログラムについて追究していきたいと考える。本研究は、その科研費研究の一部として位置付けられるものである。

研究の方法は、次のように考えた。まずは、先行研究を精査する。それを踏まえてグローバル時代における道徳教育について考察し、本研究の特質を明確にする。そして、平成27年の学習指導要領一部改正で教科となった「特別の教科 道徳」（以後、表題以外は道徳科と略記する。）について、その特質とグローバル時代との関係性について考察する。次に道徳科の特質の一つ、「考え、議論する道徳」について考察する。その際、多田孝志が提唱する共創型対話の活用を取り上げて考察する。なぜなら、考え議論し新たな高みに、そして新たな知見に到達しようとする対話こそが共創型対話であり、それは「考え、議論する道徳」をより実り豊かにするものだと考えるからである。また、グローバル時代には、多文化共生と地球環境問題が立ちだかつており、従前の登場人物の気持ちを思い描く心情主義的な道徳指導だけでは、それらの問題に立ち向かうことは困難だとも考えるからである。

さらに、道徳科と各教科や総合的な学習、特別活動等とを連携させた、多文化共生と地球環

境問題に対する認識を深める学習活動について考察したい。グローバル時代における道德教育を重層的に探究したいと考えるからである。多文化共生の実現や地球環境問題の克服を内容とした道德教育は、体験的な活動を伴った問題解決的な深い思考があればこそ、児童・生徒の内面を耕し、生きた価値観や規範意識を培うことができると考えるのである。

2. 先行研究とグローバル時代における道德教育

道德教育に関する先行研究は数多い。だが、道德科、多文化共生、地球環境問題の観点から見てみると先行研究は限られてくる。林泰成は「道德の教科とその教育学的背景」⁸⁾において、教科化の方向性が心情主義的な授業からの転換につながる可能性があるとして指摘している。また、小学校高学年の「国際理解、国際親善」と中学校の「国際理解、国際貢献」の内容における、「日本人としての自覚」に関しての危惧が表明されている。外国人児童・生徒にも「日本人としての自覚」を強いることが妥当かという指摘である。永田繁雄は、「ESDに関する課題、環境問題、生命倫理、情報化への対応等、現代の社会的な課題等の題材にも向き合わせる指導が重要」⁹⁾と指摘している。指摘には首肯できるが、それらの問題は道德科だけで対応できる問題ではないと考える。貝塚茂樹の「戦後の道德教育と国際理解教育 —『特別の教科 道德』の課題を中心にして—」¹⁰⁾は、国際理解と愛国心を関連付けて考察している。池田賢市の「国際理解教育にとっての『特別の教科 道德』の危険性」¹¹⁾は、国家による価値決定と児童・生徒に習慣化を求めることは国際理解教育と相容れないとして、その危険性について指摘している。道德の教科化が、児童・生徒の価値を決定し、それを態度化する危険性があることに対する警鐘として受け止めた。荒木寿友の「シティズンシップの育成における対話と自己肯定感 —『特別の教科 道德』と国際理解教育の相違を手がかりに—」¹²⁾は、日本の道德教育には自己肯定感を育むという視点が欠けており、自己肯定感育成における対話の重要性について論究している。また、自然環境の取り上げ方が地球的課題の解決としてではなく、畏敬の念の対象としての自然であると指摘している。道德科の内容には、持続可能な発展のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development)¹³⁾の視点も含まれているが、畏敬の念が強調されていることは否めない。地球環境問題を強調した道德教育も、重要だと考える。自然環境に関する実践報告や学習指導案は数多い。例えば、名古屋市教育センターの『学習指導案例集 小学校編』には、「第5学年O組 道德学習指導案 失われゆく緑」¹⁴⁾が掲載されている。国内外の森林破壊とロンドン・スモッグ事件を取り上げており、地球環境問題の視点がそこにはある。しかし、1単位時間の道德の授業だけで、どれだけ思考が深まるのか疑問に思ってしまう。各教科や総合的な学習の時間、特別活動等とも連携した道德教育が必要なのだと考えた。

本研究の特色は、多文化共生と地球環境問題の観点から道德科と道德教育について考察し、多田の提唱する共創型対話を活用したグローバル時代の道德教育を探究するところにある。グローバル時代の道德教育とは、多文化共生の実現と地球環境問題の解決に向けて、民族や国家の枠を乗り越えて共に生きていこうとする、持続可能な社会の担い手としての価値観形成を行

う教育活動である。すなわち、持続可能な発展のための教育（ESD）につながっていく道徳教育を意味している。

その点において、多田孝志が提唱する共創型対話の活用は重要だと考える。持続可能な社会の担い手としての価値観形成のためには、異質を乗り越えた深い思考からもたらされる価値判断の力が必要である。そのためには、共創型対話の活用が有効だと考える。共創型対話の活用は、グローバル時代の道徳教育というだけでなく、「考え、議論する」道徳科を具現化し、新たな道徳教育への道を拓く上でも意義がある。

3. 「特別の教科 道徳」の特質とグローバル時代

3. 1 「特別の教科 道徳」の特質

平成27年3月の学習指導要領一部改正により、小学校、中学校の領域としての特設「道徳」が道徳科となった。そして、平成30年度より道徳科は全面实施されることになった。昭和33年の学習指導要領改訂から60年近く続いていた特設「道徳」が、教科になったのである。道徳教育は、大きな転換点に差し掛かっている。

道徳教育は重要である。だが、道徳が教科になるということは、当然文部科学省の教科書検定に合格した教科書を使用して授業を行い、道徳科の評価も行うということになる。そこには、国家が決定した価値観を児童・生徒に注入することに繋がりがかねないという危険性があることを指摘しておきたい。しかし、現状では道徳科が成立してしまった状況にある。道徳科が存在していることを前提として、グローバル時代の道徳教育を考えていきたい。

道徳とは、特定の集団や社会における価値や規範の総体である。道徳は、その集団や社会によって微妙に、または大きく異なるものである。戦前・戦中の道徳と民主主義社会の現代日本の道徳とでは、そこには大きなちがいがあある。それゆえに、道徳は特定の集団や社会に従属するものである。そして道徳教育とは、その道徳を子どもたちに内在化させていくものである。つまり、その集団や社会における価値観の形成を推進するものが道徳教育なのである。グローバル時代における道徳教育は、グローバル時代におけるさまざまな集団や社会に適合した価値観や規範意識を形成する教育活動でなければならない。また、それは狭い集団や社会を超えて、グローバル社会に適合した価値観を形成するものでなければならないと考える。

学校における道徳教育の目標は、平成30年3月告示の新小学校学習指導要領の総則に、次のように記されている。「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、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。」¹⁵⁾

つまり、道徳性を養うことが道徳教育の目標なのである。その道徳性の中身については、新小学校学習指導要領の「第3章 特別の教科 道徳」では、目標として「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」¹⁶⁾と示されている。

この道徳性については、平成20年告示の小学校学習指導要領には「道徳的な心情、判断力、

実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」¹⁷⁾と記されていた。新学習指導要領では、その順序が入れ替わった。中学校においても同様である。道徳科の実施においては、道徳的な心情よりも道徳的な判断力を重視していると考ええる。善悪を判断する力を養うことに力点が置かれているのである。この点について考えてみたい。

道徳の教科化の発端は、教育再生実行会議の『いじめの問題等への対応について（第一次提言）』であった。いじめの未然防止に向けて、「心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」¹⁸⁾というのが、その提言である。そこから考えると、いじめの未然防止のためにも善悪を判断する力を培うことが期待されたことが推察される。

林は道徳性について、「心情は、いわば、エネルギーを充填することにたとえることができる。そのエネルギーの向かうのが判断力である」¹⁹⁾と述べている。道徳的なエネルギーを正しく的に向ける、道徳的な判断力を重視するところに、道徳科の特徴があると考ええる。グローバル時代の道徳教育では、多文化共生と地球環境問題に的を向けた道徳的判断力を培うことに重点がおかれなければならないと考える。

さて、従前の道徳の授業実践を振り返ると、教材の登場人物の気持ちを追いながら、心情面に訴えかけ、道徳的価値の自覚を促すパターンが多かった。そのような授業実践によって、道徳的心情が高まる場合も多かったではあろう。だが、道徳の授業と実際の生活が乖離してしまうことも多々あったのではないだろうか。林は、「授業では、子どもは、教師が何を教えたいと思っているかを推測し、教師の期待に応じて発言するが、その内容はまったく身につけていないことが起こりやすい」²⁰⁾と指摘している。

この指摘は、道徳科の授業の特質の一つである「考え、議論する道徳」に通じるものだと考える。従前の心情面に訴えかける授業ではなく、考え合い議論することを通して、道徳的判断力を鍛えようとするところに、道徳科の特質がある。だが、心情面を軽視してしまってもよいのであろうか。いや、そうではないと考える。道徳的心情とは、「道徳的な価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」²¹⁾であり、「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情」²²⁾である。つまり、道徳的心情は道徳的実践意欲を高め、それを態度として定着させていくエネルギーなのである。

道徳科の目標は、前述したように道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度といった道徳性を養うことである。この目標は、価値観を形成することを意味している。実際の行動に一番近い実践意欲と態度についても、それは実際の行為というのではなく、「道徳的価値を実現しようとする意志の働き」であり、「具体的な道徳的行為への身構え」²³⁾なのである。道徳教育の目標は、あくまでも価値観の形成であり、目に見えないところにある。グローバル時代の道徳教育では、多文化共生の実現と地球環境問題の克服に対する価値観を形成することが重視されると考える。

3. 2 「特別の教科 道徳」の内容構成

では、道徳科の内容について考察したい。平成20年の学習指導要領と同様に新学習指導要領でも、その内容は小中学校ともに4つに大別されている。「A主として自分自身に関すること」、「B主として人との関わりに関すること」、「C主として集団や社会との関わりに関すること」、「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の4つである。ただし、平成20年の学習指導要領では、Cの内容とDの内容の順序が逆になっている。そして新学習指導要領ではDの内容に、平成20年の学習指導要領になかった「生命」の文言が表題に入っている。生命尊重がより重視されたと考えるべきであろう。

内容の構造は、自分自身、人との関わり、集団や社会との関わりというように同心円的に外へと広がっていき、その外側に生命や自然、崇高なものが位置付けられると考える。自分自身を出発点として、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」へと高めていこうとする道徳教育であるとも捉えられる。そこには宗教的なイメージも感じられる。そこまで国家が個人の価値観に言及できるのだろうかと考えると、危険性を感じる。

そして、平成20年の小学校学習指導要領では第3学年以上にしかなかった国際理解・国際親善の内容が、「国際理解、国際親善」として第1学年・第2学年から入ってきた。これはグローバル化の流れの中での変化であると考えられる。多文化共生に関する指導内容は「国際理解、国際親善」に含まれている。その内容が第1学年・第2学年から始まることは歓迎できる。そして、中学校においては「国際理解、国際親善」ではなく、「国際理解、国際貢献」の内容構成になっている。多文化共生の問題は、「国際理解、国際親善」、「国際理解、国際貢献」の範疇だけに納まるものではない。それは人権の問題等にも関連しているが、本研究では「国際理解、国際親善」、「国際理解、国際貢献」の内容から考察したい。

また、環境問題に関しては、新学習指導要領でも平成20年の学習指導要領と同様に、「自然愛護」の内容が明確に打ち出されている。環境問題も重視されていると考える。

では、「国際理解、国際親善」、「国際理解、国際貢献」と「自然愛護」の内容について、『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』を紐解きながら学年ごとに検討したい。

3. 3 多文化共生と地球環境問題に関する「特別の教科 道徳」の内容

小学校第1学年・第2学年の「国際理解、国際親善」の内容は、他国の人々や他国の文化に親しむことをねらったものである。「身近な出来事や書籍、衣食住の中にある他国の文化に気付いたり、スポーツや身近な行事などを通じた他国との交流に触れたりしながら、他国の人々に親しみをもったり、自分たちと異なる文化のよさに気付いたりできるようにする」²⁴⁾ということが、その内容である。さらに、「他国の人々と交流したり、文化を味わったりしたことを互いに出し合ったり深めたりしながら、更に他国を知り、親しもうとする気持ちが高まるように工夫する」²⁵⁾ことが大切だと述べられている。だが、地域や学校の状況によっては、他国の人々と交流したり他国の文化を味わったりといった体験を、道徳科の授業で出し合うこと

も可能であろうが、学校で意図的に体験活動を組むことがなければ、それは無理な場合も多いのではないだろうか。つまり、意図的な国際理解教育・多文化共生教育の指導と連携した道徳教育の実践が望ましいのである。

小学校第1学年・第2学年の「自然愛護」の内容は、動物や植物に親しむことをねらったものになっている。生活科との連携が意図されており、「自然に親しみ動植物に優しく接しようとする心情を育てる」ことと、「自然や動植物を大事に守り育てようとする気持ち」²⁶⁾の育成が目指されている。そのような心情の育成は、地球環境問題への意識の基盤となるものだと考える。

次に小学校第3学年・第4学年の「国際理解、国際親善」の内容は、第1学年・第2学年の他国の人々や文化に親しむことに加えて、それらに関心をもつことが加えられている。「関心をもって他国の人々や文化に気付き、郷土や自国の文化と他国の文化との共通点や相違点に目を向けられるようにする」とともに、「それぞれのよさを感じ取らせる」²⁷⁾ことが求められている。そして、「自国の文化と他国の文化のつながりや関係にも目を向けさせる」²⁸⁾とも述べられている。つまり、自国と他国とを比較して関心をもつようにさせようというのである。この内容の指導を行うのであれば、やはり国際理解教育・多文化共生教育の意図的な実践が必要となってくるであろう。具体的な体験や学びがないところで考えを出し合うことには、無理があるからである。体験活動を含んだ国際理解教育・多文化共生教育が必要である。そうでなければ、児童の思いや考えは、その内容に迫ることはできないと考える。

小学校第3学年・第4学年の「自然愛護」の内容は、自然に親しみ動植物を大切にすることと、環境保全について関心をもつことで構成されている。環境保全については、「身近なところから少しずつ自分たちなりにできることを、動植物と自然環境との関わりを考え実行しようとする意欲を高める」²⁹⁾とあるように、環境保全の対象は身近な自然環境に限られている。身近な自然環境に限られてはいても、それは地球環境問題を克服し地球環境を保全しようとする意識の基盤となると考える。

小学校第5学年・第6学年の「国際理解、国際親善」の内容は、他国への関心や理解を一層高めるものになっている。また、「様々な学習において、他国の芸術や文化、他国の人々と接する機会も出てくる」³⁰⁾とも述べられている。他国の芸術や文化と接することは、比較的が可能であろう。だが、他国の人々と接することについては、それは容易ではない地域や学校も多々あると考える。

そして、国際理解や国際親善を進める際に、「他国の人が、我が国と同じようにそれぞれの国の伝統と文化に愛着や誇りをもって生きていることについて一層理解が進むこと」³¹⁾と、「日本人としての自覚や誇り、我が国の伝統と文化を理解し、尊重する態度を深めつつ」³²⁾、国際交流活動や国際親善を進める態度を養うことが求められている。ここからは、他国と自国とにおける伝統や文化が重視されていることが分かる。そのためには、やはり意図的な国際理解教育・多文化共生教育の実践が必要である。ここで留意したいことは、文化相対主義的な視点ももてるように指導することが大切だということである。文化をどちらが上、どちらが下と

いった捉え方は危険である。また、林が指摘しているように、外国人児童・生徒に「日本人としての自覚や誇り」を強要することは厳に慎まなければならない。

小学校第5学年・第6学年の「自然愛護」の内容は、自然環境保全と自然への畏敬である。「人間と自然や動植物との共存の在り方を積極的に考え、自分にできる範囲で自然環境を大切にし、持続可能な社会の実現に努めようとする態度を育む」と記述されており、持続可能な発展のための教育（ESD）の視点も含まれると考える。

中学校の「国際理解、国際貢献」の内容は、地球的課題を踏まえた平和や国際協力、国際協調に関するものである。「環境や資源、食料や健康、危機管理など、どれも一地域や一国内にとどまる問題ではない」、「国際的視野に立って世界の平和に貢献する」³³⁾ という記述からは、地球環境問題や平和への貢献の意図が読み取れる。また、「持続可能な社会の形成という視点」と「国際協力や国際協調の面」から、「人間の存在や価値について理解を深め、よりよい社会が形成されるよう人類の発展に貢献する意欲を高める」³⁴⁾ ことが求められている。

中学校の「自然愛護」の内容は、荒木の指摘³⁵⁾ したように自然への畏敬に傾斜しているという感じは否めない。学習指導要領解説には、「自然を美の対象としてだけではなく、畏敬の対象として捉えさせることが大切」³⁶⁾ と明記されている。だが、「持続可能な開発のための教育（ESD）でも求められる、現在及び未来の自然環境の課題に取り組むために必要な心を育てる」³⁷⁾ と記述されている。自然環境保全の問題も重視されているのである。

そして、地球環境問題は「国際理解、国際貢献」と「自然愛護」の両方に跨るものであり、小学校の「自然愛護」の内容はそれを下支えするものだと考えられる。

3. 4 グローバル時代の道徳教育

グローバル時代の道徳教育について、小学校低学年から中学校に至るまでを見通して考察したい。小学校の「国際理解、国際親善」については、第1学年・第2学年では他国の文化や他国の人々に親しみ、第3学年・第4学年では関心をもち、第5学年・第6学年では国際交流活動や国際親善の態度を養うという流れになる。

児童の周りには他国にルーツがある文化が数多くある。だが、それは意図的に意識させなければ他国にルーツがあるということを、児童は感じ取れないと考える。また、他国の人々との交流は、どこの地域や学校においても自然に行われているものではない。つまり、他国の文化や他国の人々は、児童にとって実感がない存在であることが多々ある。実感のない内容を道徳科の授業で取りあげたとしても、深まりのある学習は期待できない。学習指導要領に明記されている内容を具現化するためには、計画的な国際理解教育・多文化共生教育と組み合わせて指導することが必要なのである。また、文化相対主義の考え方での指導を行うことが大切である。

中学校の「国際理解、国際貢献」では、小学校での指導を土台として、地球的課題を踏まえて平和や国際協力、国際協調に向けての指導がなされることになる。ここでも、各教科や総合的な学習の時間、特別活動等での国際理解教育・多文化共生教育と連携させることで、具体性

や実感を伴って平和や多文化共生、国際協力、国際協調についての内容を学習できると考える。

また、小学校、中学校の両方の『学習指導要領解説 特別の教科 道德編』において、「宗教が社会で果たしている役割や宗教に関する寛容な態度」³⁸⁾ に関しても言及されている。イスラーム過激派によって広まっているイスラームに対する誤解や偏見の問題を考えると、実に重要な課題であると考えられる。だが、「宗教に関する寛容な態度」が、戦前の国家神道擁護のような方向に向くようなことがあれば、それは宗教と教育の政治利用につながってしまい、たいへんに危険であると考えられる。

「自然愛護」については、その中には持続可能な発展のための教育（ESD）の視点も盛り込まれており、指導を積み重ねることによって、地球環境問題への意識を高める基盤を培うことができる。もちろん生活科、社会科、理科、総合的な学習の時間、特別活動等での環境教育と連携することが大切である。

グローバル時代の道德教育は、小学校の「国際理解、国際親善」、中学校の「国際理解、国際貢献」の内容と小・中学校を通じた「自然愛護」の内容とを、国際理解教育・多文化共生教育と環境教育に連携させることによって、大きな成果を得ることができると考える。この考え方は、「道德科は、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動など学校の教育活動全体を通じて行われる道德教育の要としての役割を担っている」³⁹⁾ とする、学習指導要領における道德教育の構えにも合致するものである。

また、その学習活動を深めるためには共創型対話の活用が効果的であると考えている。なぜなら、共創型対話は異質を乗り越え、新たな知見に到達するための対話だからである。共創型対話は、グローバル時代における多文化共生や地球環境問題を追求することに適した対話型学習方法なのである。また、新学習指導要領で進められようとしている「考え、議論する道德」を実現するためにも、共創型対話が大きな力を発揮すると考える。

4. 多田孝志が提唱する共創型対話

対話と会話は異なるものである。会話は融和的な時間が過ごせればよいのだが、対話には目的がある。多田は対話の目的を以下の4点にまとめた。すなわち、「相手の伝えたいことを認識・理解・共感・納得すること」、「自己変革」、「一人では到達し得ない何かをつくりだすこと」、「共通の目的に向かってよりよいものを構築していくこと」⁴⁰⁾ である。つまり、語り合い分かり合って、自分の考えを編み直し、協働して一人では得ることのできない新たな知見を獲得することである。すなわち、さまざまな考えを出し合い、語り合い、その中で思考を深め、新たな知見に至ることを意味しているのである。そして、その過程において、協働者としての人間関係を築くものが対話なのである。対話の機能を考えてみると、実に首肯できることである。そして、授業を活性化させるためには、絶対に必要な要素だと考える。

そして、多田は対話を真理探究型、指示伝達型、対応型、共創型に分類している。真理探究型対話とは、生きる意味とか自分の適性進路などの真理を追求する対話である。指示伝達型対

話とは、会社における上司と部下の対話はその典型である。正確さ、的確さが重要視される対話である、対応型対話とは、軋轢や対立の際に交渉や説得などをする対話である。国際交渉のようなこともあるし、身近な生活の問題の場合にも必要とされる対話である。共創型対話とは多田の造語であり、多様な人々が英知を出し合い、一人では到達し得なかつた高みに至ることを目指した対話である。⁴¹⁾

多田は共創型対話の基本理念を、「和の精神や相互扶助を基調とする『多様性の容認と尊重』にある」⁴²⁾としている。東京の下町で育ち苦勞を重ねて勉学し、西アジア、南米での在外教育施設やカナダの高等学校における教育経験を重ね、学校現場で国際理解教育の実践研究を追い求め続けた多田の半生を思えば、実に納得できる。

そして、共創型対話の基本的考え方として、多田は次の6点を示した。①創造的な関係の構築、②少数者の意見と異質の尊重、③当事者意識・参加者意識、④変化への対応力、⑤響感への姿勢、⑥ダイアログ型言語表現力である。⁴³⁾ ①創造的な関係の構築については、「自分の提言、感想、意見を率直に述べ、相手のそれを傾聴しつつ、ともに課題の解決をめざす仲間であり、対話のプロセスを通して参加者たちが創造的な人間関係を構築することに目的がある」と説明している。あくまでも対話の相手は、論破すべき敵ではなく、協働者なのである。この姿勢は、多文化共生の問題においても地球環境問題においても必要とされる姿勢だと考える。②少数者の意見と異質の尊重については、「異なる意見を尊重することにより、同質なものだけでは到達し得ない論議の深まりと広がり」が得られるとしている。異質なものと対峙することによって、論議の深さと広さがもたらされるのである。深い思考の中から多文化共生と地球環境問題に光が当てられることに期待したい。③当事者意識・参加者意識については、「真剣かつ率直な対話が展開され、納得、共感できる結論に至る」ためには、当事者意識・参加者意識が必要な要素だと説明している。当事者意識・参加者意識によって、課題を自分自身のものと捉えることができ、深い対話を行うことができ高みを目指せるというのである。実に首肯できる。多文化共生にとっても、地球環境問題にとっても、当事者意識・参加者意識は重要である。当事者意識・参加者意識があつてこそ、議論は真剣さを増し思考は深まるのである。④変化への対応力については、多田は「自己の再組織化（再考・判断）」として説明しているが、これは対話の相手の主張を聴き、自分の考えを練り直して、新たな考えを再構築することである。自分の考えが変わっていくことを、恐れないことが大切である。対話による合意形成を目指すためには、これも実に重要な要素だと考える。変化への対応力をもたず、自己の主張に固執しては、異質との共生はあり得ない。⑤響感への姿勢については、互いにその姿勢をもつことによって、「互いに共有できる価値観や概念が生み出されていく」とされている。雰囲気的なものも含め、心の琴線にふれあいながら分かり合おうという姿勢の重要性を指摘するものであり、首肯できる。⑥ダイアログ型言語表現については、「相手への配慮」をしつつ自分の伝えたいことを伝えることの大切さが述べられている。つまり、共創型対話においては、対話の相手である聴き手を意識し、聴き手に配慮を払った主張をしなければならないのであ

る。自己の主張を正しく伝える上でも重要なことではあるが、利害関係の異なる他者との対話では特に重要であると考ええる。

次に、共創型対話力を高めるために、多田は「聴く力」、「要約・自己再組織化力」、「プレゼン力」の必要性を指摘している。⁴⁴⁾ 順に検討していきたい。

「聴く力」について、多田はその機能を①正確に聴く、②要約する、③勇気づける、④批判する、⑤自己再組織化、⑦癒すと説明している。⁴⁵⁾ ①正確に聴くとは、相手の主張を正確に聴き取ることである。それは、「聴く力」の最初の一步なのである。②要約するとは、「知識・情報・見解・感想などからエクスを取り出し、『何がなんだ』『何をどうしたい』『何が問題なんだ』と自分の言葉でまとめること」だと説明している。つまり、聴いたことを、自分のものとして捉え直すのである。③勇気づけるについては、積極的な聴く態度により、「話し手を勇気づけ、そのことにより語り手の本当に伝えたいことを引き出す機能」とされている。これも、自分自身の経験から考えても納得できる。④批判するとは、相手に疑問や異なる意見を伝えることである。そこでは、「相手の話を誠意をもって聴く態度」が必要だとされている。誹謗や中傷とは全く異なるものである。⑤自己再組織化とは、自分の考えを練り直し新たな考えを構築することであるが、多田は自己再組織化が、「対話における聴くことの要諦」であるとしている。つまり、聴くということは、自己の考えを再構築することなのである。それは決して受動的な行為ではなく、能動的で積極的な行為なのである。共創型対話は、困難が伴おうとも相手と分かり合うことを目指すものである。そこから考えると、合意を目指した自己再組織化は、多田が指摘するように、「対話における聴くことの要諦」なのである。⑥共創するとは、「参加者が相互啓発し合い、よりよい結論を生み出す」ことである。そして共創のためには、「聴き手が主体者として、共創への意志と姿勢をもつ」ことが重要である。⑦癒すとは、対話の相手が話を聴いてもらえることによって癒されることである。これは体験的にも大いに納得できる。

次に「要約・自己再組織化」について検討したい。要約することは、聴くということ、さらに能動的な行為にすることであると考ええる。そして自己再組織化について、多田は浮遊型思索の重要性について指摘している。「浮遊型思索とは『内省への問い』であり、「思索が浮遊する時間を保障することによって、深い考察、多様な視野からの熟考ができ、『納得できる自分の見解』をまとめることができる」⁴⁶⁾ というのである。沈黙の中で、混沌とした考えから新たな考えを再構築していくことが、多田の考える浮遊型思索である。「自己の内面から外へ表出（創作）するものをつなぎ・橋渡しをするものが『ことば』であり、それを生み出す『とき』が浮遊型思索の時間」⁴⁷⁾ だと、多田は述べている。つまり、浮遊型思索の時間とは自己再組織化の時間なのである。沈黙の時間、深く沈潜して思索する時間の重要性を、多田は指摘していると考ええる。

では、「プレゼン力」について検討したい。プレゼン力とは、相手に自分の主張・考えを分かりやすく伝える力である。多田は、「相手をひきつけ、説得したり、共感させる力、また、

聴き手がわかりやすく、興味をもつようにさまざまな表現を工夫したり、多様な表現方法の中から最適な方法を選択し、いくつかの方法を組み合わせることができる力⁴⁸⁾を、「プレゼン力」の重要な要素と捉えている。つまり、多田にとっての「プレゼン力」とは、モノローグではなく、まさにダイアログな言葉の力なのである。美辞麗句を並べ立てるのではなく、聴き手を意識し、聴き手と協働し、いかに共創するかが、多田にとっては重要事項なのである。

ここまで多田の提唱する共創型対話について検討してきた。共創型対話をいかに活用するかを考えると、スキル学習の重要性に行き着く。「対話力を事実として高めるためには、『対話スキルの習得』『対話型授業の展開』『共創的雰囲気の日常的な醸成』の三位一体の実践が有効⁴⁹⁾と、多田は主張している。実践研究の成果から導き出された主張であり、実に首肯できる。その三位一体の考え方に沿って、「考え、議論する道徳」の授業における共創型対話の活用の仕方について考察したい。

5. 「特別の教科 道徳」と共創型対話

まずは対話スキルの習得について考えたい。多田は、これまでに数多くの共創型対話の力を高めるためのコミュニケーションスキルを開発してきた。⁵⁰⁾ そのようなスキル学習を、各教科、総合的な学習の時間、特別活動、道徳科等において、日常的に取り入れることによって、対話スキルを習得させていくことが重要だと考える。「考え、議論する道徳」の授業を実現するための第1歩である。

次に、道徳科における対話型授業の展開について考えてみたい。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では、「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習では、道徳的価値を含んだ教材を基に、児童が自分の体験や感じ方を交えながら話し合いを深める学習活動⁵¹⁾」を取り上げており、言語活動の重要性に言及している。これは中学校においても同様である。

道徳科の授業は、導入・展開前段・展開後段・終末という4段階で考えることが、オーソドックスなものであろう。展開前段・展開後段が言語活動、特に対話が重視される部分である。道徳科では問題解決的な学習も取り入れることが提案されている。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には、「道徳科における問題解決的な学習とは、ねらいとする道徳的諸価値について自己を見つめ、これからの生き方に生かしていくことを見通しながら、実現するための問題を見付け、どうしてそのような問題が生まれるのかを調べたり、他者の感じ方や考え方を確かめたりと物事を多面的・多角的に考えながら課題解決に向けて話し合うことである⁵²⁾と説明されている。その話し合いは、未来に向けていかに生きるかという未来志向のものである。

多田の示した共創型対話の基本的な考え方⁵³⁾、①創造的な関係の構築、②少数者の意見と異質の尊重、③当事者意識・参加者意識、④変化への対応力、⑤響感への姿勢、⑥ダイアログ型言語表現力も、よりよい現実を導き出す未来志向のものであると考える。すなわち、多文化共生の実現と地球環境問題の克服に向けての学習方法として、活用していくことに適してい

ると考える。そして、共創型対話を活用した指導を行うことによって、道徳科の授業は活性化し、より豊かな実りが期待できると考えるのである。

共創的な雰囲気の日常的な醸成については、次のように考える。共創型対話の基本理念である「和の精神や相互扶助を基調とする『多様性の容認と尊重』」⁵⁴⁾を大切にした学級経営を進めることが重要である。そこでは、木原孝博が唱導した受容主義の生活指導論⁵⁵⁾の考え方がキーポイントになると考える。木原の受容主義の生活指導論は、ロジャーズの人間信頼の児童観に依拠している。それは、受容によって児童・生徒は精神的に落ち着き、人格が発達するというものである。受容主義では教師の受容的な態度が重要である。児童・生徒がもつ多様性を受容する教師の受容的な態度は児童にモデリングされていき、学級全体に広がっていく。共創型対話の基本理念である「和の精神や相互扶助を基調とする『多様性の容認と尊重』」は、異質を受け止める受容的な学級の雰囲気があってこそ可能になると考える。また、受容主義は多文化共生の土台ともなると考える。なぜなら、受容主義は異質を包み込むものだからである。

6. おわりに

グローバル時代の道徳教育の在り方を求め、多文化共生と地球環境問題の観点から、新学習指導要領の道徳科における小学校「国際理解、国際親善」、中学校「国際理解、国際貢献」、小・中学校「自然愛護」の内容について検討し考察してきた。その結果、意図的な国際理解教育・多文化共生教育、環境教育との連携が必要だという考えに至った。特に、多文化共生の問題については、国際理解教育・多文化共生教育との連携が重要である。なぜなら、多文化共生や国際貢献の問題は、児童・生徒にとって日常の生活においては、あまり実感がもてない場合が多いからである。また、それは地球環境問題の場合でも同様であろう。実感のない内容を道徳科の授業で取りあげたとしても、深まりのある学習は期待できない。多田は、児童・生徒を学びに向かわせるためには、「感動体験、成就体験、協働・共生体験や挫折体験・矛盾体験など」⁵⁶⁾が重要であると指摘している。実に首肯できる。各教科、総合的な学習の時間、特別活動とも連携して豊かな体験活動と共創型対話を活用した教育活動を推し進め、児童・生徒にとって実感のある学びを実現したいと考える。

多田の提唱する共創型対話は、多様な児童・生徒を事実として協働させ、問題解決に向かわせる道徳科の授業を創出させる原動力になると考える。つまり共創型対話は、異質な他者との共生や地球環境問題の克服が必要とされるグローバル時代の道徳教育を実現させるための大きな力になるのである。また、それは現代教育の大きな課題である持続可能な発展のための教育(ESD)、すなわち持続可能な社会の担い手を育成することにも繋がると考える。

今後、学校現場の先生方とともに、具体的な実践方法についてさらなる研究に励みたい。その際、道徳科のもつ教科として危険性、すなわち国家が決定した価値を児童・生徒に注入することにならないよう注意したい。そして小さな教育実践活動であるかもしれないが、粘り強い実践の継続によって、多文化共生を実現し地球環境問題を克服する持続可能な社会の担い手を

育てていきたいと考える。

【注】

- 1) 森茂岳雄 (2010) 「学習領域『多文化社会』」、日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育 実践と理論をつなぐ』、明石書店、p.64
- 2) 法務省 (2016) 「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計 http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html (2017年8月10日閲覧)
- 3) 多田孝志 (2013) 「グローバル時代における学校教育改革の実践的課題」、多田孝志・和井田清司・黒田友紀編著『グローバル時代の学校教育』、三恵社、p.75
- 4) 前掲、p.75
- 5) 永田佳之 (2010) 「第5章 持続可能な未来への学び－ESDとは何か」、五島敦子/関口知子編著『未来をつくる教育ESD 持続可能な社会をめざして』、明石書店、p.98
- 6) アーヴィン・ラズロ著、吉田三知世訳 (2006) 『カオス・ポイント 持続可能な世界のための選択』、日本教文社、p.85
- 7) 前掲、p.87
- 8) 林泰成 (2015) 「道徳の教科化とその教育学的背景」日本学校教育学会編『学校教育研究』30、教育開発研究所、pp.38-49
- 9) 永田繁雄 (2015) 「『特別の教科 道徳』の設置と道徳教育の充実」文部科学省『初等教育資料』7、東洋館出版社、p.19
- 10) 貝塚茂樹 (2016) 「戦後の道徳教育と国際理解教育－『特別の教科 道徳』の課題を中心として」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.22、明石書店、pp.40-49
- 11) 池田賢市 (2016) 「国際理解教育にとっての『特別の教科 道徳』の危険性」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.22、明石書店、pp.50-58
- 12) 荒木寿友 (2016) 「シティズンシップの育成における対話と自己肯定感－『特別の教科 道徳』と国際理解教育の相違を手がかりに－」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.22、明石書店、pp.59-70
- 13) ESD (Education for Sustainable Development) の日本語訳は統一されていない。「持続可能な開発のための教育」という訳語もあるが、日本ユネスコ国内委員会やユネスコスクールでは「持続発展教育」という訳語が使用されている。近年、国際会議等で使用される“development”の概念が「開発」から「発展」へと変化し、国立教育政策研究所でも「持続可能な発展」といった用語を使用し始めた。そこで、本論考ではESDを「持続可能な発展のための教育」と表記する。
- 14) 名古屋市教育センター (2003) 「第5学年O組 道徳学習指導案 失われゆく緑」『学習指導案例集 小学校編』 p.102
- 15) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領』、p.3
- 16) 前掲、p.136
- 17) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』、東洋館出版社、p.102
- 18) 教育再生実行会議 (2013) 『いじめの問題等への対応について (第一次提言)』、p.1
- 19) 林泰成 (2009) 『道徳教育論』、放送大学教育振興会、p.44
- 20) 前掲、p.87
- 21) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、p.20
- 22) 前掲、p.20
- 23) 前掲、p.20
- 24) 前掲、p.62
- 25) 前掲、p.62

- 26) 前掲、p.66
- 27) 前掲、p.62
- 28) 前掲、p.62
- 29) 前掲、p.66
- 30) 前掲、p.62
- 31) 前掲、p.62
- 32) 前掲、p.62
- 33) 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』、p.59
- 34) 前掲、p.59
- 35) 荒木寿友（2016）「シティズンシップの育成における対話と自己肯定感－『特別の教科 道德』と国際理解教育の相違を手がかりに－」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.22、明石書店、p.65
- 36) 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』、p.64
- 37) 前掲、p.64
- 38) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』、p.61
文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』、p.62
- 39) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』、p.86
- 40) 多田孝志（2006）『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』、教育出版、p.36
- 41) 前掲、pp.41-47
- 42) 前掲、p.45
- 43) 前掲、pp.45-47
- 44) 前掲、p.68
- 45) 多田孝志（2005）「対話における『聴く』の検討－グローバル化した世界に創造的関係をもたらすもの－」、『社会科教育研究』No.95、日本社会科教育学会、p.58
- 46) 多田孝志（2011）「共創型対話における浮遊型思索と響感・推察力の意義－21世紀の人間形成と対話」『目白大学人文学研究』第7号、目白大学、p.189
- 47) 前掲、pp.190-191
- 48) 多田孝志（2006）『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』、教育出版、p.98
- 49) 多田孝志（2009）『共に創る対話力を育てる グローバル時代の対話指導の考え方と方法』、教育出版、p.111
- 50) 学習スキル研究会編（2002）『学習スキルの考え方と授業づくり』教育出版、多田孝志（2006）『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』教育出版、多田孝志（2009）『共に創る対話力を育てる グローバル時代の対話指導の考え方と方法』教育出版等で詳しく紹介されている。
- 51) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』、p.90
- 52) 前掲、p.92
- 53) 多田孝志（2006）『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』、教育出版、pp.45-47
- 54) 多田孝志（2006）『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』、教育出版、p.45
- 55) 木原孝博（1982）『教育学大全集 33 生徒指導の理論』第一法規出版等に詳述されている。
- 56) 多田孝志（2017）「深い思考の考察」共創型対話学習研究所編『未来を拓く教育実践学研究』第2号、三恵社、p.12

（平成29年12月11日受理）