

小学校道徳科の指導法についての一考察 — 対話を用いた〈非〉問題解決的な学習 —

今 井 伸 和*

A study on teaching method of moral studies in elemental school :
Non-problem-solving learning using dialog

Nobukazu IMAI

(Received December 29, 2017)

The purpose of this paper is to clarify the origin of problem-solving learning, to point out its problem and to consider alternate no-problem-solving learning using dialog. In particular I would like to focus on teaching method of moral studies in elemental school. In conclusion, (1) we clarified the background and problems of problem-solving thinking models; (2) we examined non-problem-solving learning with clues from the Bethel home; (3) we studied the case of Ohzora elementary school as a non-problem-solving class using dialogue.

Key words : moral studies, no-problem-solving learning, dialog, Bethel house, Ohzora elementary school

はじめに

本稿の目的は、問題解決的な学習の由来とその問題点を明らかにし、それに代わる、道徳科における、対話を用いた〈非〉問題解決的な学習を考察することにある。

道徳の教科化により、「考え、議論する道徳教育」への転換が図られたが、それを達成する一つの指導法が、「問題解決的な学習」である。それはまた、文科省の「生きる力」の流れをくむものであり、さらに、PISAリテラシー、キー・コンピテンシーといった先進国の新しい学力観も、問題解決の能力を重視する¹。したがって、日本を含む教育の国際的な潮流は、その最重要課題のひとつが、問題解決能力を向上させることだと言える。

しかし、問題解決それ自体の正当性は、どこにあるのだろうか。問題解決の能力を上げることが、ほんとうに問題解決に結びつくのであろうか。

上の疑問を考えるために、ひとつ補助線を引いてみた。すなわち、解決がさきめて困難な問題に対して、画期的な成果をあげているようなモデルはないのだろうか、と。それは、ある。たとえば、「べてる

の家」であり、フィンランドのオープンダイアログ（文字通り、開かれた対話）である。ところが、である。「べてるの家」もオープンダイアログも、問題解決の図式には当てはまらない、むしろ問題解決のモデルとは正反対の考え方をしていることがわかる。統合失調症者の自助グループであり生活の拠点である「べてるの家」に関して言うと、メンバーたちが対話を行いつつ、それぞれの問題に向きあう当事者研究を行っている。しかし、対話によって当該の問題が解決するのかというと、それほど単純ではない。べてるの家では、「『ミーティングなんかで解決しない』そこがいいんだわ」とも言う²。一方、オープンダイアログでも、解決は副産物に過ぎず、目的は対話そのものにある。そうすると、問題解決という二項対立に還元されない、対話そのものを目的にする〈非〉問題解決的な学びに、ほんとうの解決の糸口があるのではないか。それが、本稿の仮説である。

ここで、対話に関わる道徳教育の先行研究を見てみよう。対話を用いた道徳の授業についての研究は数多く見られる。典型的なのが、假屋園昭彦（他）による「対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導法の開発的研究」や「教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの

* 熊本大学教育学部

開発（Ⅰ）：小学校低学年における対話活動の可能性を探る」等である³。

假屋園によれば、対話が、子どもの論理的思考力を向上させ、ひいては子どもに道徳的価値を発見させるという。それはそれで、実に結構なことではないかとも思える。だが、そこで考えられている対話は、言ってみれば手段にすぎない。目的は、もちろん思考力の向上である。思考力の向上が主で、対話は従なのである。そのような見方とは異なり、假屋園も当該論文で引用しているバフチンは、対話についてこう述べている。「ドストエフスキーの長編小説においては、すべてが対話や対話的対立に向かって集まっている。ほかのすべては手段であり、対話が目的なのである。⁴」つまり、バフチンは対話を手段ではなく目的そのものと考えている。対話を何か別の目的のための手段として用いれば、それはもはや対話ではなく、対話もどきのまがい物になってしまうであろう。重要なのは、対話そのものを目的とするような道徳授業があるのかないか、という問題である。

以上のような問題設定のもと、以下のようなプロセスで考察する。第1章では、先進国の学力観、生きる力やPISAリテラシー、キー・コンピテンシーがどうして問題解決を重視するのかを見ていく。また、問題解決的な思考方法のどこに問題があるのかを明らかにする。第2章は、〈非〉問題解決的なモデルと目的そのものとしての対話とを考えるため、「べてるの家」を参考にする。第3章は、対話を用いた〈非〉問題解決的な学習の実践として、大阪市立大空小学校の事例を考察する。

1. 問題解決的な学習の由来とその問題点

(1) 問題解決的な学習の由来

道徳の教科化により、「考え、議論する道徳教育」への転換が図られた。それを達成する一つの指導法が、「問題解決的な学習」であるが、日本で問題解決的な学習の重要性が謳われるようになったのは、いつごろからなのだろう。それは「生きる力」という概念が打ち出された、1996年中教審第一次答申であろう。その答申で「生きる力」についてこう説明されている。

「生きる力」は、〔…引用者による中略…〕自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である⁵。

では、どうして答申で、自分で課題を見つけ、よ

りよく問題を解決する能力が重視されているのか。それは、社会の変化が激しく、将来が予測不可能だからである。「将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会にあって、その時々状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要になってくる」とされる⁶。

このような見方は日本だけではない。多くの先進国の新しい学力観も、問題解決の能力を重視する。では、こうした学力観が生じてきた背景について、もう少し詳しく見てみよう。松下佳代は、問題解決の能力もその内に含む、新しい学力観の背景について、「グローバルな知識経済」と「人生の個人的編成」、「ニュー・パブリック・マネジメント」の三つを挙げている⁷。それぞれについて順次概観しよう。

まず「グローバルな知識経済」について。文科省の生きる力であれ、PISAリテラシーであれ、DeSeCoキー・コンピテンシーであれ、程度の差はあれ、グローバルな知識経済への対応の必要性を、新しい学力観の背景として明示的に掲げている。知識経済とは何か。それは、知識の生産や管理を行う経済活動や、情報テクノロジーなどを駆使した知識を基盤とする経済活動のことだ。オーストラリアの国立職業教育研究センターは、欧米などの経済先進国に見られるジェネリック・スキルのレビューを行っているが、そこでは次のように述べられている。「情報社会の出現、知識を基盤とする新しい経済の出現といった根本的な変化は、企業、個人、コミュニティがこうした状況で成功するために不可欠なジェネリック・スキルに関する問題を多岐にわたって提起している。⁸」

次に「人生の個人的編成」について。グローバルな知識経済の進展が、職場環境を変え、個人の人生のありようを変え、さらに個人に求められる能力を変えた。就業システムの不安定化により、個人の人生はもっぱら個人の課題として個々人にゆだねられることになる。そこで、個々人が自分の人生の編成者になるために求められる能力は、生涯を通じて学習し続ける能力なのである。

最後に「ニュー・パブリック・マネジメント」について。新しい能力が今日これほどまでに普及した一因は、それが単に目標として掲げられるだけでなく、「学習成果」として評価され、その結果にもとづいてその国・自治体の教育制度・教育政策や各教育機関の教育活動が評価されるというシステムを伴っていることにある。このシステムは、1990年代以降、経済先進国で採用されるようになったニュー・パブリック・マネジメントの特徴である。それは、公的部門に民間企業の経営理論・手法を可能な限り導入

しようという新しい公共経営理論とされる⁹。

要するに、社会が「グローバルな知識経済」へと移行し、個人の人生が、それ自体自分（および社会）にとっての解決すべき問題・課題となった。次に、個人や社会が当該の問題・課題を解決できたかどうか、目標が達成されたかどうか、第三者機関から評価されるわけである。

本稿の論点は、この問題解決が問題だということである。とはいえ、問題・課題は解決したほうがいいに決まっているのに、そのどこに問題があるのか。このことに関して、ライシュの経済学的な観点とドゥルーズの哲学的な考察のそれぞれから、問題解決的な学習の問題点を指摘しておこう。

(2) シンボリック・アナリストになるための問題解決的な学習

経済学者であり、アメリカ合衆国労働長官でもあったロバート・ライシュが興味深いことを言っている。彼によれば、アメリカおよびその他の先進国で、職業区分が大きく三つに区分されつつある¹⁰。まず、工場等におけるくり返しの単純作業という職種である「ルーティン生産サービス」、次に、人間に対しての単純作業の反復である「対人サービス」がある。そして最後に、研究者や専門的な技術者、銀行家や法律家、作家、音楽家、映像プロデューサー等、データ・言語・音声・映像にたずさわるのが、「シンボリック分析的サービス」である。ライシュによれば、アメリカ人の仕事の占有率は、「シンボリック分析的サービス」が8%以下、「対人サービス」が30%、残りの大多数が「ルーティン生産サービス」である。将来的には、先進国の「ルーティン生産サービス」が途上国へと移転することで激減し、対人サービス労働者も自動機械との競争にさらされるが、それらとは異なり、「シンボリック分析的サービス」に従事するシンボリック・アナリストの供給は増大している、とされる¹¹。

本稿の問題設定との連関で注目には値するのは、ライシュが「シンボリック・アナリスト」を、問題解決者、問題発見者と言い換えていることである。ライシュは、シンボリック・アナリストになるための教育についても言及しており、それは言うまでもなく問題解決的な学習である。

シンボリック・アナリストの教育は、体系的思考を重視する。提示された問題の解決を教えられるのではなく、学生はどうしてその問題が生じたのか、他の問題とはどう関連しているのかを検証する方法を教えられるのである。

[…引用者による中略…] そうすれば、予期できない関連性や見込みのある解決が、大きな視野の中から発見されるということである¹²。

だとすると、問題解決的な学習は、「シンボリック・アナリスト」になるための、学習にほかならない。しかしながら、シンボリック・アナリストが100%を占める社会になることは、おそらくない。われわれのほとんどが、「ルーティン生産サービス」と「対人サービス」に就く（それらの職業にも就けない場合もあるかもしれない）。シンボリック・アナリストが社会全体を幸福にするのだから、いいではないか、と言われるでもあろう。しかし、この反論はいささか短絡的である。それもそのはず、必ずしも「シンボリック・アナリスト」が社会全体を幸福にするわけではないからである。幸福にする場合もあるし、不幸にする場合もある。「新しいワクチンで何百万人という子供が救われるようになった反面、原子力発電所の事故はそれらに劣らず大気を汚染しているのである」¹³。

ライシュは、すべての人がシンボリック・アナリストになることは原理的には可能だとしているが¹⁴、その現実性はともかく、ライシュの指し示したことで重要なのは、シンボリック・アナリストとそれ以外の周辺労働者との二極化が、現在において現実起こっている、ということだ。今後、両者の格差が、是正されるどころか、ますます広がっていくだろうというイメージしか、われわれは持つことができない。後期近代社会の能力概念についての専門家、松下佳代は次のように述べている。「キー・コンピテンシーの一部であるPISAリテラシーは、ライシュのいうシンボリック・アナリストに求められる能力と重なりあっている。すべての人がシンボリック・アナリストになるわけではないことを考えると、シンボリック・アナリストに適した能力をすべての子どもに身に付けさせるというのは一種のまやかしてはならないだろうか¹⁵」。

(3) 問題解決という二項対立的な図式

次に、ドゥルーズが問題解決の問題点について言及しているので、それを参照しよう¹⁶。ドゥルーズは「知る」と「学ぶ」とを区別している¹⁷。彼によれば、「知る」とは、問題に対する既知の解決手段を手に入れることにすぎない。たとえば、問題についての解決手段や解をあらかじめ知っている専門家（医師や教師）が素人（患者や子ども）に解決手段や解答を教えることが「知る」ことであり、それは〈問題〉のほんとうの解決にならない、まづいやり方

だとされる¹⁸。〈問題〉は解決することによって消失しない、その〈問題〉を覆う解のなかに執拗に持続するのだから、とドゥルーズは言う¹⁹。少し説明が必要であろう。

問題の解決は、かえって〈問題〉そのものを隠蔽してしまうことをわれわれは知っている。たとえば、認知症の問題行動にこそ、認知症当事者の本当の意思が隠されているとよく言われる。徘徊や妄想といった問題を無くすだけでは、真の解決にならないのである。この例を用いて言うと、〈問題〉が「〈問題〉を覆う解のなかに執拗に持続する」とは、問題を解決（徘徊や妄想を解決）しても、〈問題〉（＝当事者の本当の意思）は、かなえられないまま、ずっと残り続けるという意味である。

問題行動の中に、当事者の本当の願いや自分の存在の核心が隠されているのに、問題を解決することで、それらがなおざりにされるのである。では、どうすればいいのか。当事者（およびその周囲の者）が問題そのものを忌避するのをやめ、問題の切り取り方を変更し、その問題を尊重することであろう。それが、「学ぶ」ことにほかならない。

ドゥルーズによれば、「知る」に対して「学ぶ」とは、〈問題〉に直面して、自分なりのやり方でその〈問題〉に対応することをいう。つまり、問題の解決手段や解答ではなく、〈問題〉に対する各々の規定の仕方が重要なのである。さらに言うと、当該の〈問題〉が雲散霧消するような解決や答えなどはありません。その意味で、〈問題〉しかないと言ってよい。先述のたとえば言えば、認知症の当事者の本当の願いや自己存在の核心（＝〈問題〉）が、問題（＝徘徊や妄想）が解決されることで、なおざりにされていいはずもなく、〈問題〉こそが本当に尊重されるべきものだから。くり返して言うと、大切なことは、その問題を各々がいかに規定するかということなのである。

以上見たように、問題解決の問題点は、問題と解決の二項対立の図式に拘泥することによって、問題に隠された重要な或るものが、見過ごされることにある。では、問題と解決の二項対立に回収されない、〈非〉問題解決的な「学び」とは、どういうものか。「学ぶ」とは、問題を規定することとされるが、具体的にはどのようなことか。次章では、問題解決的な学習に代わる〈非〉問題解決的な学習の考え方として、「べてるの家」を参照してみよう。

2. 〈非〉問題解決的な学習

(1) べてるにおける「非」問題解決

統合失調症者の生活・活動の拠点、「べてるの家」

では、統合失調症の症状の一つである「幻聴」は、問題として解決されるべき疎ましいものでなく、むしろ「幻聴さん」として歓迎される。それによって、問題が問題のまま肯定され、最終的に問題と解決の二項対立など実はなかったという仕方で、症状が劇的に緩和される。逆に、問題を忌み嫌い、解決しようとすればするほど、問題はさらに悪化するのだ。

「べてるの家」設立のメンバーであり、ソーシャルワーカーの向谷地生良氏は次のように言う。

ポイントは、忌まわしい幻聴や被害妄想などの圧迫に対して、自分なりの対処法を探すことだ。爆発や暴言という対処法ではなく、自分も家族もともに安心できる方法を見いだすのである²⁰。

ここで向谷地氏が述べている「対処法」がドゥルーズの言う〈問題〉の規定に相当するであろう。この「対処法」は、医者から指示された対処法ではなく、「自分なり」のそれであるからだ（病名も当事者本人が決めたりする。）。もっとも、その「対処法」によって問題が解決するわけではない。というよりむしろ、当事者は、いつもすでに、幻聴や被害妄想といった問題に対して、自分なりの仕方で対処しているのだ。

こうしたやり方は、通常の医療サービスとはまったく異なっている。つまり、それは問題解決的ではない、〈非〉問題解決的なモデルである。向谷地氏は、それを《語りのモデル》と呼んでいる。

医学モデルでは、問題の根本原因を探り、原因を除去することによって治すというアプローチを得意とする。いわば感染症や急性疾患への対処を守備範囲とする《問題解決のモデル》である〔…引用者による中略…〕。

〔それに対して、《語りのモデル》とは〕問題自体の意味を変えてしまうアプローチである。つまり「問題が問題のままで意味を持ち、それが可能性に変わる」ことに私たちは着目する²¹。

それにしても、なぜそれが「語り」のモデルと言われるのか。「語り」が強調されるのはどうしてなのか。それは、「現実をいかに物語るかによって、その風景はまったく違った装いを見せる」からである²²。しかし、一体どうして、現実を物語ることによって、問題が問題のままで意味を持ち、可能性に変わるのだろうか。常識的には、現実がまずはじめにあって、それについて事後的に物語るができる」とわれわれは考えがちである。しかし、ここで言

われる「語り」とは、物語ることによって始めてそれが現実なるのだ、という意味での「語り」がある。

具体的に考えてみよう。われわれがある種の問題を抱えているとしよう。たとえば、われわれが統合失調症のような疾患に苛まれているとしよう。その疾患は自分によってネガティブなものとして否定的に語られる。それをどうしても解決したいと考えている。友達に相談すると、「それは大変だね」と言われる。病院に行くと、医師によって、それを解決すべきものとして否定的に扱われ、語られる。解決すべきものとして語られることによって、すでにそれは、ネガティブな現実となったのである。

べてるの家では、「幻聴」を「幻聴さん」と呼び、人の行動に否定的な影響を与える認知や思考を「お客さん」と呼んでいる²³。しかし、それは、現状に甘んじたり現状を維持したりすることではない。今まで否定的に扱われた自分の問題に対して、新たな意味が付与されることによって、新しい現実が生み出される。それは語ることによって始めて可能になる現実であるから、《語りのモデル》と言われるのである。

(2) 対話とは一緒に考えること

次に対話についてだが、「べてるの家」では、治療が医療スタッフと患者との一対一の形式で固定されない点が、通常の医学モデルとは異なる点であろう。スタッフも患者も複数で輪になって、対話をしつつ、それぞれの問題に向き合っている。

「べてるの家」では、「三度の飯よりミーティング」というユニークな標語があるように、何か問題が起きると、ミーティングが開かれる（ひと月に100回近くも開かれる）。そのミーティングは、「問題を出し合い解決する場ではなく、傷つき、自信を失いやすい者たちが互いに励ましあうプログラム」であるという²⁴。ここでも、医学モデルのような問題解決的ではないこと、〈非〉問題解決的であることが見て取れる。

しかし、このプログラムは、単に励ましあうだけではない。それは、治療困難な統合失調症に対して、きわめて有効な成果をあげている。だとすると、対話が、問題解決に代わる技法、問題と解決の二項対立に回収されない技法であると言えるのではないか。

対話とは何か。それは、「べてるの家」においては、「一緒に考えること」だとされる²⁵。「一緒に考えること」（＝対話）は、医師や教師があれこれと指示・指導するのとはもちろん違うが、かといって、ロジャーズの言うような非指示的なカウンセリングとも違う。統合失調症の当事者である西坂自然氏が、

対話のポイントを次の3点に要約しているのが参考になる²⁶。

- A「一人ぼっちじゃない」ということがわかる、こと。
- B「自分にも何かができるんだ」ということがわかり、実際にそれを行動に移せること。
- C自信がつくこと（＝自分で自分のことを考えて、自分で決めることができるようになること）。

Aの「一人ぼっちじゃない」とわかることが、対話によって可能になることは理解しやすい。だが、BとCについてはやや不可解ではないか。というのも、「自分にも」できるとか、「自分で」・「自分のことを」考えとか、「自分で」・「自分のことを」決めるとかいったことは、結局は自分に関する事柄なのだから、自分ひとりで単独で行えばいいではないか、対話など必要ないではないか、と皮相な見方もできるからである。なぜ、自分に関わる事柄が、自分単独の行為によるのではなく、対話を媒介にする必要があるのだろうか。

この問題についても、先述の西坂氏の発言が考える足がかりになるので、やや長くなるが引用しよう。

どんな形でもいいからその人がどう考えるのか、どう思ったのか返してもらわないと、その次の「自分で考える」「自分で動いてみる」作業ができないのだと思います。

一緒に考えてくれるときの相手は、いつも自分と同じ目線の高さにいます。上から言われる感じも下から言われる感じもしません。「同じ目線だ」と感じます。〔…引用者による中略…〕

でもそうやって同じ目の高さで話してくれているうちに、私は「ああ、自分はそんなにちっぽけなものじゃなかったのかもしれない。こんなふうに一緒に考えてくれるということはこの人は自分の存在も自分のできる力も信じてくれているし認めてくれているんだ」と思います。だから一緒に考えてくれる相手が現れると、同時に自分が現れることになるのです。けっきょく人間は、人間がいないと、自分がいるということに気づかないのかもしれないと思います……²⁷。

この引用で言われていることが、どうしても対話がなくてはならない根拠なのである。すなわち、自分で自分の問題を考えることは、自分一人ではでき

ないから、そこに対話の必要性が生じる。なぜ対話を媒介にしないと、自分で自分の問題を考えられないのか。それはおそらく、自分の存在を「自分で」は背負いきれないという帰責不可能性、自分がこうして存在することの理由のなさ、自分の存在の空無性に関係している。要するに、自分にとっての自分の存在との不和、自分の存在のよそよそしさに関係しているのである。言うまでもなく、このことは、統合失調症の当事者だけの問題ではない。それは、われわれ一人ひとりの問題で（も）あるのだ。

だとすると、「『ミーティングなんかで解決しない』そこがいいんだわ」と言われる意味も、明らかになってくる。自分の本当の問題、自分にとっての自分の存在の不和という問題は、対話をしたからといって、簡単に解決できるものではない。ところが、そこに他者との関係性が生まれる余地がある。各人が解決不可能な問題を抱えていて、そこに互いに寄り添う可能性が開けてくる。解決しないからこそ、他者によりつよく結びつくことができる。だから、「そこがいい」のである。

自分にとっての自分の存在の不和と向かい合うには、他者との対話しか方法がない。あるいは、自分の存在の不和を自覚するからこそ、他者との対話の可能性の余地ができるとも言いうる。このことを寓話的に表現しているのが、夏目漱石『坑夫』であろう。自分の存在の現実感が見いだせない主人公の「自分」が、地底で坑夫の安さんに出会う。「自分」は安さんとの人間関係を通じて、自分自身の現実感を回復するのである。すなわち、「安さんが生きてる以上は自分も死んではならない」と思うようになる²⁸。

さて、最終章で、〈非〉問題解決的な道徳の授業とは、実際にどのようなものかを考察していきたい。

3. 道徳教育の授業の事例

(1) ある小学校の研究発表会での道徳科の授業

筆者は先日(2017年11月)、ある小学校の研究発表会に参加し、1年生の道徳科の授業を参観した。本授業は、資料「ごろりん ごろん ころろろろ」(文溪堂)を用い、『学習指導要領』の内容項目「B 主として人との関わりに関すること」の「7 親切、思いやり」を扱っている。

資料「ごろりん ごろん ころろろろ」の粗筋はこうである。ウサギが、仲間とみんなで一緒に使えるようにと、丸いテーブルをつくり、それを仲間が集まる、切り株のある丘に置こうとして、台車に乗せ、その丘まで運んでいった。しばらくすると、ウ

サギは荷物が少し軽くなったと感じた。昼寝をしていた仲間のロバが、だまって後ろから押していたからだ。またしばらくすると、ウサギは、もう少し荷物が軽くなったのを感じた。散歩をしていたキツネが後ろから荷台を押していたからである。同様に、山へ行く途中のクマ、遊んでいた10匹のリスが、押すのを一緒に手伝った。ウサギは仲間感謝しながら、仲間がいつも集う丘に到着したというものである。

授業自体はとてもよく練られ、児童も積極的に参加しており、とてもいい授業であった。具体的には、学習のねらい・めあてについて、児童が多面的多角的に考えられるような発問が用意されていたり、資料と自分との関わりを子どもに意識させるために、役割演技が取り入れられたり、といったさまざまな工夫が為されていた。しかし、筆者は、授業後の分科会において、授業者の教諭がおっしゃったことが、気にかかった。それは次のような内容であった。「他のクラスで同じ授業を行った際に、ねらいとする道徳的価値に迫らないような発言をする児童があり、『ああそうなの』と受け流したが、今回の研究発表会ではそのような発言はなかった」と、「価値に迫らない」とはどのような発言であったのか。教諭によれば、「その子どもは、資料の『みんなで つかえる』ということばに引きずられて、『みんなでつかうんだから、みんなで押していくのが当然だ』という発言をした」とのことであった。

資料をもう一度読み返すと、テーブルがみんなでつかわれること、みんなの公共財であることが、強調されてはいるが、そのことがロバ・キツネ・クマ・リスにあらかじめ告げられているとは、資料からは読み取れない。つまり、「みんな」は、それが「みんなでつかう」ためのテーブルであることを知らないはずである。したがって、ロバたちが、テーブルはみんなで利用するものだからという理由で、ウサギを手伝ったとするのは、少々無理がある。その意味で、「みんなでつかえる」との言葉に引きずられた、素朴な発言であったのであろう。

しかし、だからといって、まともに取り合わずに、適当に軽くあつかっていいわけではない。この児童の発言は、それほどふさわしくないものであろうか。教師がまともに取り合う価値がないものとしたことによって、その子どもは、自分の考えは誰にも理解されないと感じたかもしれない。これからは道徳科の授業で発言を差し控えるかもしれない。

たとえ価値に迫らなかったとしても、先の児童の発言は、いわゆるフリー・ライダー問題(M・オルソン)との関連性がある²⁹。すなわち、よりより社会

を実現するためには、種々の社会問題の解決に向けた人々の参加や活動が不可欠である。しかし、自らは参加せず結果だけを享受しようとする人々（フリー・ライダー）がいることも事実である。したがって、先の児童の発言は社会科学的なアポリアのひとつと関わっているのである。

ひいては、この児童の発言を授業者が肯定的に取り上げることにより、子どもが「思いやり、親切」について多面的・多角的に深く考えることもできたであろう。しかし、実際には児童の発言は、授業者のおざりな対応によって、なおざりされたのである。

くり返して言うと、先の児童の発言は、体よくあしらわれるような類いの発言ではないのである。しかし、ややもすると、一見ねらいに相応しくないからと授業者が判断して、無視されるような児童の発言も少なくないのではないか。では、いかなる発言であっても、「ねらい」や「めあて」には合致しないものであっても、それを見捨てたり見限ったりしない道徳科の授業はあるのだろうか。大空学校での道徳教育の実践が、それである。

(2) 大空学校の全校道徳

大阪市立大空小学校（大阪市住吉区）の全校道徳はきわめてユニークであり、対話による〈非〉問題解決的な学習の一つの事例として、ここで取りあげたい³⁰。毎週月曜日の1時間目に講堂に集合し、あるテーマがその回ごとに与えられる。子どもたちは子どものグループをつくり、教職員・保護者（サポーターと呼ばれている）・地域の人は大人のグループをつくる。子どもたちのグループは、各グループに各学年が一人ずつ入っている。6年生がリーダー（司会）になり、各人が意見を出し、最後にグループごとに全体で発表する。

テーマは、「いじめって何」や「小さな勇気について」等である。そのときどきで子どもたちに必要なことなどがテーマにされる。たとえば、「自分がされていやなことを人にしてしまう人がいました」という問題がテーマになるときもあった。

テーマの採択については、全校道徳プロジェクトのメンバーがそのつどのテーマを決めて、それ以外の教職員にはテーマは事前に知らされない。普段の授業であれば、教師たちは、答えを知っているにもかかわらず、まるで正解など知らないようなふりをしつつ、子どもを指導する。だが、全校道徳では、どのようなテーマであるのか、その答えが何であるのか、教師たちにもわからないのである。

だとすると、この全校道徳は、ドゥルーズの言う

「知る」と「学ぶ」の違いを想起させる。すなわち、あらかじめ問題の答えを知っている知者（教師）が無知な者（子ども）に正解を教えることが「知る」ことであり、それは問題の本当の解決にはならない、各人が問題に向き合って各人なりに問題を規定することが重要であるということ、である。

以下に全校道徳の授業展開について概観しておこう。まず、グループに分かれて10分か15分くらいの話し合いをする。その後、各グループのリーダー（6年生）が自分のグループの意見を発表する。その後、教師が意見を集約して「一番多かった意見は」などとまとめたり、大人目線で結論を出したりはしない。多数が賛成する意見が正しいとは限らないし、そもそも道徳は正解を求める授業ではないと考えるからだとされる。

さまざまな子どもや大人の考えを知った子どもたちは、教室に帰り「ふりかえりシート」に自分の考えを書く。教師たちは講堂に残って、毎朝のミーティングを行う。つまり、大人が満足するような考えや文章を子どもたちが書かされてしまうことのないように、子どもたちは大人のいない教室で、自分の考えを思い思いに綴っていく。子どもが主体的に自分で自分の考えを表明する機会を大人が奪わないように配慮されているのである。

全校道徳の特徴的な場面を取り上げてみよう。「小さな勇気について」がテーマの回である。滋賀県大津市でいじめを苦に自殺した中学生の事件で、校内でいじめられているのを周囲の者たちが見て見ぬふりをしたことがあったのかもしれない、という思いからテーマが設定された、とのことである³¹。その際、1年生の児童が一見とんちんかんに思える発言をした。

1年生の男の子の番になりました。が、なかなか言葉が出ずに黙っています。隣の2年生が「何か言いや」と言ったら、その1年生はひと言「アリさん」とつぶやきました。すると、その日来校したゲストのひとりが目を輝かせて言いました。

「僕もアリやと思う。アリって小さいけど、戦っていくよな。あれ、小さな勇気やねんな」

これを承けて、大空小学校の教員が次のように述べている。「障がい児といわれる子が何か突飛なことと言っても、うちの子ら、なんも否定せえへん。そういう考え方もありやな、みたいな。これって社会で生きていくとき、すごい大事や。〔…引用者による中略…〕この子らややこしいからなって、抜き出

して教室をつくったりしたら、それこそ同世代や異学年の子どもらの言葉が入ってこない。そっちのほうが悪らしい³²」。

本稿の仮説は、対話そのものを目的にする〈非〉問題解決的な学びに、ほんとうの解決の糸口がある、というものであった。その仮説の実証として大空小学校の事例を紹介した。大空小の事例は、前節で紹介した、ねらい・めあてにそぐわない子どもの発言をなおざりにしてしまう事例と対照的であるのがわかる。対話を通してさまざまな子どもの意見に触れて、自分の考えを多面的多角的に捉え直すことを促進する大空小学校の全校道徳と、ねらい・めあてを重視するばかりに、対話によるつながりを阻んでしまう道徳の授業とが対照をなしているのである。

おわりに

本稿では、問題解決的な学習の由来とその問題点を明らかにし、それに代わる、道徳科における、対話を用いた〈非〉問題解決的な学習を考察することを目的にしていた。結論は以下の通りである。第1章では、問題解決的な思考のモデルの背景や問題点について明らかにした。まず、問題解決能力の向上を内容として含む新しい学力観は、主に「グローバルな知識経済」・「人生の個人的編成」・「ニュー・パブリック・マネジメント」といった背景に由来することを見た。次に、ライシュの言うシンボリック・アナリストについて言及した。問題解決能力は、シンボリック・アナリストに必要な能力であるが、現実にはすべての人がシンボリック・アナリストになれるわけでもない。何が何でも問題解決能力を向上させるのは、いったい何のためか、誰のためか、という疑念を抱かざるを得ない。そして、問題解決ではほんとうの問題は解決できないことをドゥルーズに依拠して確認した。第2章では、「べてるの家」を手がかりに、〈非〉問題解決的な学習について考察した。それは、忌まわしい解決すべき問題、自分や世間から否定的に扱われた自分の問題に対して、新たな意味を与え、それによって新しい現実が生み出される行為である。ただし、それは、対話を通して、自分単独ではなく仲間と一緒に連れ立って、問題に立ち向かっていくというような、〈非〉問題解決的なモデルである。第3章では、大空学校の事例を検討した。そこでは、どんなに見当外れな、ねらいにそぐわない発言でも、それを否定せずに、対話を通して互いにつながり合うような全校道徳が実践されていた。そこに対話そのものを目的にする〈非〉問題解決的な学びの可能性が看取される。

たとえば、「いじめ」という問題を解決しようとする道徳の授業で、発達障害の子どもが見当違いな発言をしたとしよう。その子どもの発言をねらいに相応しくないという理由で教員が等閑視すれば、その子を「みんな」から排除したも同然である。これでは、道徳の授業でいじめの問題をいくら解決しようとしても、いじめがなくなるはずがない。その教員がその子どもとのつながりを断ち切る手本を他の子どもに示しているからである。では、どうすればいいのか。道徳科において、対話を通じて子どもと子ども、子どもと教師とが、互いにつながり合うような授業、すなわち対話を用いた〈非〉問題解決的な学習を行うしかないのではないか。

本稿では、全校道徳には言及したが、道徳科で行われる授業における〈非〉問題解決的な学習については詳しく触れられなかった。それは今後の課題としたい。

註

- 1 松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』、ミネルヴァ書房、2010年、2頁参照。
- 2 浦河べてるの家『べてるの家の「非」援助論』、医学書院、2002年、22頁。
- 3 假屋園昭彦（他）「対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導法の開発的研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』、Vol. 19、2009年。假屋園昭彦（他）「教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発（I）：小学校低学年における対話活動の可能性を探る」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』、Vol. 64、2013年。
- 4 ミハイル・バフチン『ドストエフスキーの創作の問題』、平凡社、2013年、293-294頁。
- 5 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について（第1次答申）」、1996年、23頁。
- 6 同答申、22頁。
- 7 松下、前掲書、7-10頁参照。
- 8 Peter Kearns, *Generic skills for the new economy: Review of Research*, National Centre for Vocational Education Research, 2001, p. 1.
- 9 大住莊四郎『パブリック・マネジメント—戦略行政への理論と実践』、日本評論社、2002年、41頁。
- 10 ロバート・B・ライシュ『THE WORK OF NATIONS—21世紀資本主義のイメージ』、中谷巖訳、ダイヤモンド社、1991年、241-247頁参照。
- 11 同書、300頁。
- 12 同書、318頁。

- 13 同書, 256頁.
- 14 同書, 342頁.
- 15 松下, 前掲書, 34頁.
- 16 G・ドゥルーズ『差異と反復 上』, 河出文庫, 2007年, 432頁参照.
- 17 同書, 435頁参照.
- 18 同書, 420頁参照.
- 19 同書, 432頁参照.
- 20 向谷地生良『技法以前—べてるの家のつくりかた』, 医学書院, 2009年, 36頁.
- 21 同書, 128頁.
- 22 同書同頁.
- 23 同書, 120頁.
- 24 浦河べてるの家, 前掲書, 94頁.
- 25 向谷地, 前掲書, 115頁.
- 26 同書同頁.
- 27 同書, 116-117頁.
- 28 夏目漱石『抗夫』, 新潮文庫, 2004年30刷改版, 243頁. なお、『抗夫』の解釈については, 柄谷行人『畏怖する人間』(トレヴィル, 1987年, 26頁)参照.
- 29 「フリー・ライダー」については, 大澤真幸・吉見俊哉・鷺田清一(編)『現代社会学事典』(弘文堂, 2012年)参照.
- 30 木村泰子『「みんなの学校」が教えてくれたこと—学び合いと育ち合いを見届けた3290日』, 小学館, 2015年, 68-75頁.
- 31 周知のように, この大津市の事件を受けて, 教育再生実行会議が道徳の教科化を提言したという経緯がある.
- 32 同書, 73頁.