「思考力」「判断力」「表現力」を育てる道徳教育に関する一考察

――スイスの市民教育用教材及び教師用指導書から――

筑波大学　　田 中　マ リ ア

はじめに

今日、日本の子どもたちの「思考力」「判断力」「表現力」に課題のあることが指摘されてから、学校教育現場では「言語活動の充実」、とりわけ「課題発見・解決能力、論理的思考力・コミュニケーション能力や多様な観点から考察する能力（クリティカル・シンキング）などの育成・習得」が求められるようになってきた[1]。「思考力」「判断力」「表現力」を育てる「言語活動の充実」を推進しようとする流れのなかで、今後、「能動的な学び（アクティブ・ラーニング）」を小・中学校だけでなく高校・大学に至るまで積極的に取り入れるよう提言されているところである[2]。

「思考力」「判断力」「表現力」の育成とそれにともなう「アクティブ・ラーニング」の積極的な導入は、各教科だけでなく道徳教育の指導場面においても求められている。もっとも、道徳教育の動向に関していえば、一方で価値に特化した授業としての「道徳科」を充実させるために「検定教科書」を導入する方向での準備も進められている[3]。弾力的な運営が可能とされつつも時間的な制約が課される授業枠のなかで、あらかじめ不特定多数の児童生徒を念頭において作成されたような教科書を活用することが果たして「アクティブ・ラーニング」と両立し得るのか懸念されるところである。この点に関しては、今後いかなる教科書や指導書が作成されるのか注視していく必要があるだろうが、さしあたり、「道徳科」における授業の在り方に関していえば、全体的な改革の動向と連動して、今後、「思考力」「判断力」「表現力」を育てるための「言語活動の充実」、「アクティブ・ラーニング」を推進していくことがこれまで以上に求められてくることは間違いない。

そこで、改めて「アクティブ・ラーニング」について現在、文科省がどのようにイメージしているか、その定義を確認してみると、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」[4]とある。とくに、ここでは「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」が有効なアクティブ・ラーニングの方法として挙げられている。これらの方法はこれまでの学校教育現場でもすでに実践されてきたことではないかと言われるかもしれない。しかしながら、一方で、前述のごとく、

日本の子どもたちが「思考力」「判断力」「表現力」において課題があると指摘されているのも事実である。そのため、すでに実践されてきたと思われるやり方でも、改めて検討し直してみる必要があるのではないだろうか。

以上のことから、本稿では、「思考力」「判断力」「表現力」を育てる道徳教育について、とりわけ「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」に関して、具体的にどのように展開していく可能性があるのか改めて考察してみたい。ただし、考察にあたっては、現状、国内の視点だけで検討するのは限界があり、できるだけ諸外国の取り組みを参照することで工夫・改善への糸口を見出したい。もちろん、文化的宗教的背景の異なる国々の事例が直ちに日本国内で実践可能となるわけではないであろうが、日本の検討すべき課題や特質に気づかせ、我々が工夫を重ねる上で一助となる視点をもたらしてくれるのではないだろうか。

諸外国の価値教育といっても広く様々であるが、本稿ではさしあたり、世界中で最も投票回数が多く、恒常的に「思考力」「判断力」「表現力」を鍛えることが求められているのではないかと推察される「スイス連邦（Confédération Suisse)」（以下、「スイス」）[5]に着目し、とりわけ「HarmoS 協定」以降、州間の教育改革を積極的にリードしている「スイスフランス語圏における教育計画（Plan d'études romand)」（以下、「「スイス PER」」）[6]に基づき、「スイスフランス語圏およびテッサンの義務教育に関するの州間委員会（Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin)」（以下、「CIIP」）[7]によって採択されている教材とその教師用指導書を参照しながら論を進めていくこととする[8]。まず、スイス PER と CIIP について簡単に説明しておく。

１．スイス PER と CPPI

（１）スイス PER

スイス RER は、2006 年 5 月 21 日に改正された「連邦憲法（*Constitution fédérale*)」に基づき作成されたスイスフランス語圏に共通する教育計画である。スイスにおける公教育の協調、学校への入学年齢や義務教育期間、新しい教育のねらいや変更などに関与している。また、スイス PER は、社会性や自律性の発達を定義とする HarmoS 協定の枠組みの中で作成されたものでもある[9]。「サイクル（Cycle)」ごとに『計画概要（*Aperçu des contenus*)』（以下、『概要』）が作成されており、全体の構造や各領域のねらいなどを確認することができる[10]。「サイクル」とは、いくつかの学年を一つの周期として区分けしたものであり、Cycle1 ：1^e^-4^e^（4 à 8 ans)、Cycle2 : 5^e^-8^e^（8 à 12 ans)、 Cycle3 : 9^e^-11^e^（12 à 15 ans）となっている。この区分も HarmoS 協定（第 5 条）に記述されている義務教育の枠組みをカバーしている[11]。また、スイス PER の教育計画は、大きく三つの体系的な枠組みと、その枠組みの中に含まれる各分野や能力などの複合的な視点から構成されている。具体的には次のような領域や能力などが設定されている。

＜スイス PER の教育計画[12]＞

Ⅰ.　**原理的な 5 つの領域**（Domaines）：言語：（フランス語、ドイツ語、英語など）／数学と自然科学（数学、自然科学など／人文社会科学：（地理、歴史、市民性への教育、倫理と宗教文化など[13]）／芸術：（クリエイティブアートと工芸、ビジュアルアート、音楽など）／身体と運動：（体育、栄養教育など）
Ⅱ. **横断的能力**：協同／コミュニケーション／学習能力開発／創造力／分析的アプローチ
Ⅲ.　**総合的な教育** cycle1、2、3：MITC（メディア・インターネット・情報技術・通信）／健康・幸福感／個人のプランや選択／共に生きる・民主主義の実践／相互依存関係（社会・経済・環境）／アイデンティティ[14]

上記のごとく、複合的な視点から教育をとらえ直し、義務教育段階におけるそれぞれのサイクルに対応させるかたちで段階的に発展させていくことをコーディネートすることが、「教育グローバル計画（*Projet global de formation*）」のイメージとして描かれている。

とりわけ、スイス PER でも現在、「持続可能な開発のための教育（Éducation en vue du développement durable)」と「市民性への教育（Éducation à la citoyenneté)」（以下、「市民性への教育」）が 21 世紀に求められる現代的課題として優先度の高い項目となっている[15]。なお、「市民性への教育」は、スイス PER の教育計画においては、上記の「原理的な 5 つの領域」の「人文社会科学（Sciences humains et sociales)」（以下、「SHS」）の領域の一環として位置づけられている。

（２）CPPI

「CIIP」は、スイスフランス語圏における共通カリキュラムや指導法の確立をめざして設立された機関であり、「公立学校」の使命として、すべての学生の学びを可能とするようなシステム開発や方法の構築をめざしている。とくに現在、進展が目指されている目的・目標は次のようなものである。

＜CIIP で進展が目指されている目的・目標[16]＞

A）教授言語について、単なる読み書き能力だけなく、発言することや記述することなどを通じた表現力
B)総合的なコミュニケーション能力の育成。とくにオーラル言語に関して、ドイツ語、英語といった第二外国語の能力
C）数学的概念や基本的な数学的手法の習得。問題解決能力の開発
D)人文社会科学と自然科学に基づく科学文化
E）認識や表現、多様な技法の訓練や素材の活用、芸術的遺産の様々な様式の認識、視覚芸術だけでなく音楽も組み合わせた芸術文化
F)健康、安全に関する知識や振る舞い
G)市民的行動、社会的行為者としての知識や振る舞い

上記のような項目をみると、現在日本で進められている教育改革の動向のなかに、国際的な潮流と連動している部分をいくつか確認することができる。その意味でも現在 CIIP

が採択している教材および教師用指導書を参照することは、同様の改革を押し進めようとしている今日の我々にも示唆を与え得てくれるものと考える。

２．CIIP によって採択されている市民教育用教材および教師用指導書

ここでは、スイス PER の教材として、CIIP によって採択されている教材を取り上げてみていくこととする。ただし、その資料すべてを網羅的に説明するのは難しいため、本稿では初等教育中期（Cycle２）にあたる 7e（10 歳頃）の教材、なかでも「Éducation à la citoyenneté」用の教材として編集されている資料を取り上げ、いかなる指導展開が構想されているかみていくこととする。参照していく教材は、具体的には≪*Mon Manuel de francais 7e*≫（以下、(『マニュアル』）と≪*Mon Manuel de francais 7e : Livre du maître*≫（以下、(『指導書』）である[17]。

このシリーズは『マニュアル』も『指導書』も、「文学」、「市民性への教育」、「科学」、「数学」によって構成されている。『指導書』によれば、これら複数の領域の配置は「原理そのものの取得をねらいとして置かれたものはなく、それらの言語的特性の探知を中心に配置されたもの」[18]である。そのため、それぞれのシークエンスの中に、「読むこと (Lire)」・「話すこと（Dire)」・「書くこと（Écrire)」が規則的なユニットとして構成されている。『マニュアル』によれば、読むこと、話すこと、書くことを固有の原理のなかで学ぶ理由には、二重の目的が与えられるという。すなわち、「『マニュアル』は一方で、他の原理的な知識を獲得するために役立つ言語能力を発達させながら、他方で、固有の内容を習得するのにも貢献する。フランス語や言語の習得が知識の獲得、構築に先立つものではなく、言語は学習プロセスの中心に位置づき、**目的**であり、**手段**であり、同時に**知識の集積**であり、**あらゆる知識を構築する方法**として、それらを同時に発達させる多領域的分野である。言語の分析や言語能力の獲得は、原理について知ったこと、枠組みに関する表現を可能にする。そして、その結果、諸々の原理を教えるだけでなく、また、文学における作品、全集を読むことを学習するだけでもない学びを促す」[19]のである。

このような編集方針からも、「言語活動の充実」が現在のスイスにおいても重視されていることがわかる。以下、児童用の『マニュアル』と教師用の『指導書』の具体的な中身を一例としてみていくことにしよう。

３．「LA　SOLIDARITÉ（連帯)」

『マニュアル』の「連帯（la solidarité)」をテーマとするユニットには、まず、「ピノキオとバービー（*Pinok et Barbie*)」と題する 5 頁ほどの読み物資料が編纂されており、児童らはそれを読む、あるいは聞くことから学習をスタートさせる。テキストの内容は以下の通りである。

＜ピノキオとバービー（シーン 1 から 3）＞

＜シーン 1＞

あるクリスマスの日。Puce という一人の少女が食事をしている。母親はパーティの準備をしているところである。そこにラジオからメッセージが流れてくる。「今日はノエルです。サンタが靴の中におもちゃやプレゼントを落としてくれていることでしょう。けれども、隣の国では、あるいは世界には何も持っていない子どもたちがおり、あなた方の支援を待っています。協力してくれる人たちは市役所に寄付をどうぞ」と。ラジオからはそのようなメッセージが流れている。Puce の部屋ではおもちゃのピノキオとバービーもそれを聞いており、なかでもピノキオは「これはひと騒動ありそうだ！」と胸騒ぎを感じている。

＜シーン 2＞

ラジオからは引き続きシャンソンが流れている。Puce は母親に「自分も恵まれない子どもたちに何かおもちゃをプレゼントしたい」と告げる。母親は「それはとてもよいことね」と応じながら同時に Puce にデザートまで食べ終えてしまうよう促す。Puce は「もう、お腹がいっぱい」と答える。二人の会話はしばらく「何も持たない恵まれない子どもたち」を中心に進んでいくが、母親は一方で Puce が早くデザートまで食べてくれないと「お皿が洗えない」ことを気にしている。

＜シーン 3＞

場面は変わって Puce の部屋。そこではピノキオが落ち着かない様子でみんなにサヨナラを告げている。ピノキオの胸騒ぎは的中し、Puce は自分も世界の恵まれない子どもたちのために「おもちゃを二つだけ寄付することにした」と告げる。「二つだけ」という言葉に反応するピノキオに Puce はいう。その二つのおもちゃは自分のお気に入りであること、その二つが何も持っていない恵まれない国の子どもたちにきっと幸せをもたらしてくれるはずだということを。Puce はピノキオを抱きしめ耳元でバービーを守ってあげてほしいと告げ、最後にお別れの挨拶をする。こうしてピノキオとバービーは、翌日、自分たちが市役所に寄付されることを Puce から宣告されたのである。

（児童用『マニュアル』の本文を要約したもの。要約と翻訳は筆者）[20]

児童はこのような資料をきっかけとして「連帯」について学習していくことになるわけであるが、『指導書』には、10 歳くらいの児童を対象としたこの時期における「市民性への教育」について、「連帯」に関連して、以下のような三つのねらいが記されている。

＜この時期（10 歳前後）における「市民性への教育」のねらい[21]＞

- 他者の視点を尊重すること（à respecter le point de vue de l'autre）を学ぶ。
- 合意（連帯）できない価値に対し、普遍的な価値（les valeurs universelles）を理解し、考慮する。
- 拡大する地域間格差とそれを縮小するような連帯の行動（les actes de solidarité）について知覚する。

こうした「連帯」の学習に関するユニットは、全体として 11 のセッションから構成されている。まず、セッション 1 と 2 は「ピノキオとバービー」に基づき、児童らの問題関心を喚起させることから始まる。

セッション 1

『指導書』には最初に、「連帯」という観念を扱うことが容易なことではないことに注意が払われている。「我々はなぜ、連帯しなければならないのか？」、「いったい誰が、我々に連帯を求めることができるのか？」、「連帯であることは果たして義務なのか？」等々、これらの問題を児童たちと一緒に考えるために、まず、「ピノキオとバービー」という物語が活用されている。この物語は 2004 年、Jean-Claud Grumberg によって創られた作品の一部であり、「ピノキオ」と「バービー」が祖国の文化的遺産でありながら、異なった国々にもなじみのあるキャラクターであると解説される。そして、この作品との最初の出会いは、まだ問題意識の喚起されていない児童らに、彼らの見解と見るべき観点を提供する可能性をもっている。まず、議論を引き起こすのは物語の人物からであるが、そこから世界のリアリティと結びつけられていき、それにともない、少しずつ、現実社会にも参加するようになっていく、と説明づけられている[22]。

このような資料選定の説明の後、まず「話すこと」に関連した学習活動として、物語の解釈と話し合いの機会をもつことがねらいとされる。『指導書』をみると、最初は登場人物や状況設定の確認、とくにラジオ放送の内容をきちんと理解させるための活動に意識が払われている。児童らは各自、読んだり書いたりしながら自分で読解を進め、その上で教師の助言を手掛かりにしながら改めて集団学習を通して要点の確認を行っている。最終的にここでは以下の論点が整理されている状態が目指されている。

Puce のプロブレム	Pinok のプロブレム
まず：おもちゃをあげたい。しかし、新しいものがない。	まず：古いおもちゃが送り出されることを確信している。
そして：大変、悲しいことではあるが、お気に入りの二つのおもちゃをあげることを決心する。（泣きじゃくっている）	そして：出かけるのは彼であることを悟る。

（『指導書』から抜粋。強調と翻訳は筆者）[23]

また、このとき、『マニュアル』には、「書くこと」に関連した課題として、ポスター（ラジオのアナウンス内容の要約）を作成することが児童らに課されている。

＜「書くこと」に関連した課題[24]＞

ある問題を知らせるために、我々はラジオを使ってアナウンスをすることができます。それはピノキオとバービーの主人になされたことです。
・人々はまたポスターによってもそれを行うことができます。あなたの国の子どもたちを、

「世界共有（partage universel）」に参加する気にさせるために、ポスターを作成してみましょう。あなたはラジオのメッセージを活用することができますが、そのメッセージはもっと短いものでなければなりません。小さな用紙に集約されなければなりません。

この課題に対して、『指導書』には次のような説明が補記されている。

＜見るべき観点や議論すべき観点について記録する[25]＞

文脈に即した読み取りをしながら、見るべき観点や議論すべき観点を抽出しなければならない。この課題は、学習者たちに物語形式で伝えられるメッセージの在り方に注意を喚起させることにもなっている。さらに言えば、セッション 3-1 の、物語形式以外の様々な異なったジャンルの形式によって伝えられるメッセージの在り方の学習へと発展していくためのものでもある。

ここでは、文脈に即しながら要点をつかんで読むことやまとめることなどが求められている。セッション 1 における「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」を通じて、要点や論点の整理を行った上で、学習は次の段階に移っていく。「ピノキオとバービー」には、実は「番外編（extraire）」が用意されており、児童らは改めて『マニュアル』に戻って、以下のような続きを読むあるいは聞くことになるのである。

セッション 2

＜ピノキオとバービー（シーン 4）＞

＜シーン 4＞
Puce は何も持たない国の子どもたちに向けて、彼女のお気に入りであった二つのおもちゃ（ピノキオとバービー）を送った。おもちゃと、おもちゃを入れた木箱は≪何も持たない子どもたちのいる国≫にトラックで運ばれた。運ばれた国では、バービーだけが痩せた少女に引き取られていった。ひとり置き去りにされたピノキオは、バービーを守ると約束したこと、なぜ自分を誰も欲しがってくれないのか、などといったことを繰り返しつぶやいている。ところが、しばらくして、引き取られたはずのバービーがボロボロになった姿でピノキオのところに戻ってきた。バービーは引き取られた先で、彼女をもらっていった痩せた少女によって、手を噛まれ、頭をばりばりと食べようとされ、地面にたたきつけられ、しまいには捨てられたというのである。「プラスティコファージュ（prasticophage）[26]の家で死ぬかと思って怖かった」とバービーはピノキオに告げるのである。

（児童用『マニュアル』の本文を要約したもの。要約と翻訳は筆者）[27]

この番外編について、『マニュアル』には以下のような三つの問いが用意されている。

＜『マニュアル』に示される三つの問い[28]＞

・バービーは彼女をもらった少女によってどのような扱いをされましたか？あなたの考えでは、その少女は何故そのおもちゃをそのように扱ったのでしょうか？
・何も持たない国の子ども達を助けるために為すべき Puce の国の習慣について、あなたは

どう思いますか？
・クラスの子どもたちと一緒に次の問いについて意見交換をしてみましょう：できるだけよりよい連帯の行動に着手する手立てについて

『指導書』には、改めて「話すこと」に関連した活動として、「連帯」という観念（『指導書』には「『他者の視点に立つ』と言い換えてもよい」と記されている）について考えるための「討議（un débat）」に参加すること、「言語（la parole）を獲得し、他者の意見を聞き、議論すること」をねらいとして、次のような説明書きが記されている。

＜「話すこと」に関連した活動[29]＞

教師は問いを通じて、「連帯の行動」に関する児童らの「考察（réflexion）」を深めさせる。このテキストは、人形を受け取った少女のリアクションに対する解釈の仕方について児童らに意見交換させたり、疑問を持たせたりするには十分なほど、我々の心を混乱させる。児童らによってなされる意見交換は、彼らに「番外編」に見られる援助の「ずれ」を感じ取らせたり、概念の「定義」を細かく確認させたりすることを可能にするはずである。Puce の「犠牲（le sacrifice）」は失敗する定めだったように思われる。何故ならば、それは≪何も持たない子ども達が欲しているもの、必要なものは何なのか≫といった問いを通して導き出された行為ではなかったからである。

ここでは、セッション 1 において選択された Puce の判断が思わぬ形で見直されざるを得ない結果となったことを受けて、「連帯の行動」が単なる独りよがりの犠牲に終わってしまわぬよう、よく考えて行為する姿勢が求められている。泣きながらピノキオとバービーを手放した Puce の犠牲は、援助を必要とする国の少女にとっては何の意味もなさないものとなってしまった。この点について、そのようなミスマッチな行為に陥らないためにはどのようにしたらよいのか、次の段階ではこうしたことを念頭におきながら、『マニュアル』に示される三つの問いについての学習が進められていくことになる。なお、このセッションは二段階で展開される計画となっている。まず、第一段階における集団討議は、以下の通りである。

＜第一段階における集団討議[30]＞

■『マニュアル』にある問いを始めるにあたっての集団討議
テキストにとりかかるにあたり、児童らはテキストに示されている状況の理解を深めておかなければならない。何も持たない国の少女は人形をもらい、かじり、ばりばりと食し、放り出した。どのような結末が用意されるべきか？テキストには何も書かれていない。その答えを見出すのは教師（au lecteur）である。

→バービーは引き取られた先の少女によってどのように扱われましたか？バービーはまず、かじられ、かまれ、そして放り出されました。
→あなたの考えでは、何故、この少女はそのおもちゃにそのような行為をしたのでしょうか？何故ならば、そのおもちゃは彼女に何ももたらさないからです。欲しているも

の、必要なものに何も応えてくれないのだから。

もちろん、複数の仮説が成り立ちうるわけであるが、ここで重要なことは、Puce の犠牲とそれを受け取った子どもの態度とがパラレルに置かれているということである。Puce はもっとも愛着のあるもの、彼女が母親に勧められたように、彼女自身のしたいことを為した。彼女はそれが他の子どもたちを幸せにする寄付だと考えたわけであるが、結局のところ、与えた方ももらった方も、二人の少女を不幸にしただけであった。もっとも、テキストにはそのような行為の是非を論じるような記述は一切見られず、また、これ以上の事の顛末も描かれることはない。そのため、この Puce の「連帯の行動」については、課題が残されたままとなっているのである。

ここでは最終的に Puce が「自分のしたいこと」をした結果―もちろん動機は相手の幸福を思ってのことではあったのだが―、それが相手の幸福に役立つ行為とはならなかったという事実、要するに両者の「ずれ」に思いを致させることが求められている。そして、そのような「ずれ」に関して、『指導書』では、教材が何も明示していないがゆえに、この課題をめぐる議論は、様々な観点から幾度も検討され、児童らが繰り返しこの問題について考察することを十分可能としていると説いている。なお、ここでは並行して、以下のような「書くこと」に関連した課題も「個別の課題」として計画されている。

＜「書くこと」に関連した個別の課題[31]＞

■トライアルノートにおける個別の課題：≪何も持たない子どもたちを助けるために為されている Puce の国の習慣について、あなたはどう思いますか？≫

個々の見解を短時間で書き留めるように促す。そうすれば、それらの見解から討論のよりよい影響を推しはかることができる。さらに言えば、討論の前にこの課題に取り組ませることで、個々の活動を促進することが可能になるとともに、このセッションで予定されている二つの集団討議の間にみられる変化に留意することが可能になる。

以上のようなテキスト番外編に関する検討を終えると、次の集団討議の課題に移ることになる。

■集団討議：以下の問いに応えるべく討議をしましょう。
≪可能な限りよりよい連帯の行動をとるためには、どうすればよいでしょうか？≫

『指導書』には、以下のような指示が改めて「共通の課題」として提案される。

＜共通の課題[32]＞

この問いは、「バービーとピノキオ」の範囲を超えて、世界を前にして行動するような状況に子どもたちを置くために、より広い範囲でなされているが、しかしながら、問題は物語の中でも描かれる状況に置き換えることができる。すなわち、どのようにしたら、我々は何も持っていない彼らによりよい支援を行うことができるのか、ということである。

→このような答えがあり得るだろう：支援を望んでいる彼ら自身の「欲しいもの、必要なもの（les besoins）」が何なのかを知らなければならない。

このような答えは自然にもたらされるものではない。児童らには様々な働きかけがなされる必要がある。ここでの教師の役割は**≪援助が確かに役に立つようにするには、どうすればよいか？**≫ということを繰り返し子どもたちに問いかけ、考えさせることである。彼らが、彼らの欲することについて疑問をもち、より的確な判断を獲得するために。 　ここでは、ある子どもの不幸は、おもちゃで解決することができるが、お腹の空いている子どもに対してはどうか？このような本質的な大きな相違（très différente）について考察することや、欲しているもの、必要なものについて討議することができるだろう。

　ここでの集団討議は、「連帯」について、とりわけその「行動の仕方」について検討することであるが、このとき、それは一般論としてではなく、たとえ物語に基づく討論になるとしても、≪彼らが支援を望んでいるものは何なのかを知らなければならない≫ということを実感するような展開が求められている。さらに言えば、ここで着目すべきは、教師が≪援助が確かに役に立つようにするにはどうすればよいか？≫という問いを繰り返し子どもたちに返すことによって、よりよい行動をするためには事前のリサーチが必要であり、そのリサーチの正確さをきすためには、どのような手立てがあり得るのかということを、児童らに学ばせる契機となっているということである。

　さて、ここまでくると、セッション 2 の集大成として、以下のような「個別の作業」が課せられることになる。

＜個別の作業[33]＞

■「カード 1」における個別の作業 このカードは、児童らが、その個性に応じて、以下の点に対する意識を獲得し始めることができるように、児童一人ひとりを支援するために用意されたものである。 ―議論の役割 ―自己の立場を、討議のなかで見出すことができる ―議論の展開の仕方 A.児童らは、討議の際に示された問いについて、自分なりの答えを出す。 教師は、まず議論の前に、Puce の国の習慣について考えさせ、それらの用紙を集めておく。そして、ふたつの解答を比較し、分析を試みる。 *可能性のある答え：先生の質問に対する理由としては・・・・です。なぜならば、私は最初からそのような考えを持っていたわけではなかったからです。その意見を聞いて、私はそれを支持するようになりました。なぜならば討議の間、ある番組のことを思い出していたからです・・・。* B.討議における彼の役割に関する能力を見定めるための行為。 教師は、討議を通した言語能力の獲得を調べるために、数字で示されたデータを超えることを児童らに求める：

●少しも言語を獲得していませんが、何故ですか？*他の人が私の前にその言葉を使っていました。私は言うことが何もありませんでした。私はクラスメイトと同じであり、新たに付け加えることは何もありませんでした。*
●私は言語を獲得しました：*誰も発言していませんでした。私はその質問に対して、クラスメイトとは異なる答えをもっていました。私は見たこと、聞いたことのいくつかを思い出しました・・・。*

こうして、このクラスは言語能力の獲得と割り当てられた自分の役割について、実践的で有用な質疑を行うことができるようになるのである。

とくに、二つ目の問いは、彼らの分析をさらに広げる可能性をもっている。それは、テレビ、学校、会話、雑誌などを通して、既知の事柄を彼らに意識させ、それらの知識を動員しながら実用的なものへと議論を活性化させるのに寄与するだろう。また、これらの意見交換は、「議論の展開の仕方」に関する「総括」へと帰着するだろう。(以下、「私が学んだこと」参照)。

　このように、ここでは自らの出した一つの見解に対して、それを改めて他の人たちの見解や既知の情報、または様々な情報を通して見聞きしてきたことなどを意識しながら検討し直すことで、それらの知識をより実用的なものへと転化させていくことが期待されている。そのため、教師は児童らに、他者とは異なる視点からの発言やまだ提示されていない新たな見解などを打ち出すよう促すわけであるが、それらは児童の個性に応じてなされるがゆえに、実に多くの異なった視点をもたらすことが見込まれるのである。
　以下、『指導書』にはセッション 1 と 2 を通して学習してきた内容に関する「総括」が提示されている。
＜セッションを通して学習してきた内容に関する総括[34]＞

■総括（Syntèse）

私が学んだこと(Ce que j'ai appris)

・**議論は何についてなされたか？**　参加者は、「連帯」について意見交換をし、考察し、そして、連帯に関わる行動を成功させるための「手立て」を知るための質疑を行った。
・**議論はどのように展開したか？**教師は会話を集団で共有化させた：発言したい者は手を挙げる必要があった。我々は異なった見解をもっていた。討論において、賛成か反対か述べるために、他者のアイデアを改めて検討することができた。議論の問いに対して知っているすべてのことを動員しながら自分なりの見解を提示した。

「我々が『連帯』に関連した行動を起こしたければ、どのような手立てがとり得るのか？」テキストの「番外編」では、欲求や必要性の確定をめぐる問題に力点が置かれている。これらの欲求や必要性は「寄贈者（donateur)」によってイメージ、あるいは予測されているのか。彼らのリアルな欲求や必要性が何なのかということをいかにして知り得るか。教師

は一方で、世界の問題について感じ取らせるための情報、種々のジャンルについての観念を彼らに与えるために（セッション 3)、もう一方では、連帯の行動につなげていくことができるような機能をもちながら、欲求や必要性をはっきり示すことができるような形で表すために（セッション 6-1)、児童に多様な文書（des documents）を見出すように促す。

「連帯」に関する学習は、ひとまずセッション 1 と 2 が終了した段階で上記のようにまとめられ、その後さらに、セッション 3 以降の発展的な学習活動へと引き継がれていくことになる。ただし、ここですべてのセッションを取り上げることは難しいため、以下、セッション 3 以降の流れの概略だけ簡単にまとめておくこととする。

＜「連帯」に関する学習：セッション 3 から 11 までの概略[35]＞

●セッション 3 から 5 まで
≪写真、ポスター、カード、テレビやラジオを通じたメッセージ、ルポルタージュ、記事≫等々、様々な文書に基づき、世界で起きている貧困の問題について考えを深めさせながら、同時に、それらの問題をより多くの人々とともに共有し実行に移すべく、一般に用いられている宣伝用の媒介物にはどのような種類があるか、多種多様な文書を比較したり分析したりさせることで、それぞれの特徴に気づかせる。
●セッション 6 から 8 まで
テキストに掲載されている多種多様なジャンルの文書の構成要素を整理させながら、それらの文書を作成するためにはどのような観点を意識しながら配置すべきか、既存の文書の構成要素を抜き出しアレンジさせながら、それらの掲示物（ここでは例えば世界的規模の経済格差、貧困をテーマとしたもの）を作成するために必要なスキルを獲得させていく。
●セッション 9 から 11 まで
本ユニットで学習したスキルを駆使して、「書くこと」に関連した活動として、落としてはいけない重要な要素や論拠などを盛り込みつつ、情報を拡散し、参加意欲を喚起するようなポスターを作成させたり、あるいは「話すこと」に関連した活動として、児童評議会、学校内、クラス内において、よく考えられた行動を提言し、拡散し、動員し、公共性につながっていくような、様々な討議が行われたりする。

（『マニュアル』と『指導書』の内容を要約したもの。要約と翻訳は筆者）

このように、複数の活動が「連帯」に関する一つのユニットとして発展的に構成されているわけであるが、さしあたり、ここでは上述のセッション 1 およびセッション 2 の指導展開例に見られる学習活動を、「思考力」「判断力」「表現力」の育成という点から改めて考察してみることとする。

３、「思考力」「判断力」「表現力」を育てる工夫

（１）資料の選定

「バービーとピノキオ」は 10 歳前後の子どもにとっても親しみやすい物語である。本稿では紙面の都合上、筆者が要約したものを示しているが、実際には平易な会話文を中心

にピノキオの愛らしいキャラクターや母子の日常的な生活の様子なども描かれており、10 歳くらいの児童でも楽しく読むことができるような作品となっている。このような児童に親しみやすい物語資料を用いながら子ども達に、ある価値について感じ取らせたり、考えさせたりする方法は日本でもよく見られることであるし、資料に基づく「話し合い」は定番となっている。ただし、「バービーとピノキオ」の「番外編」とその扱い方までみていくと、「番外編」では、「連帯」あるいは「思いやり」の精神からくる Puce の犠牲的な行為に対し、人形に噛みつき頭からばりばりと食べる少女が登場する。このギャップは、Puce と同じような国に暮らす 10 歳の子ども達の目には、非常に奇妙でショッキングに映ることだろう。一方で、資料では Puce の行動をめぐっての見解や描写が安易に明示されていないため、児童らが異なった観点から幾度も議論を重ねることのできる余地が残されている。したがって、「番外編」まで含めてみると、これが「思考力」「判断力」「表現力」を育てるのに有効な資料となっていることが分かる。

（２）物語形式で表される内容に関する論点整理

「導入」部分における集団討議について『指導書』をみると、日本でもよく見られる「話し合い」活動のように、最初は登場人物や状況設定の確認、ラジオ放送の内容をきちんと理解させておくための活動などに意識が払われている。とくに文脈に即した読み取りや、要点を押えたまとめなど、このような論点整理に関わる学習は日本の道徳の授業でも行われてきたし、むしろ、そのあたりを丁寧にしてきたがゆえに、日本の道徳の授業は国語のとどこが違うのか分からないといった指摘あるいは批判などが見られることにもなってきた。ただし、日本で見られるこうした批判に関しては、物語形式による資料の活用や要点整理を道徳の授業で行うことが問題なのではなく、ひとつの価値にひとつの資料と定め、それを 45 分ないし 50 分のなかで完結させるという方法に固執することからくる問題であると考える。物語形式で表される資料は児童らの関心をひきつけ、そこで描かれている登場人物への共感的理解を通して道徳的な心情を喚起するのに有効であろうし、また、そうした物語をきっかけとして議論への糸口や観点を示すためには、文脈に即した理解や論点整理が不可欠であることは言うまでもない。

（３）賢明な判断をするための思慮深さ

Puce によって為された選択は、賢明な判断だったとは言い難い。「番外編」で描かれる二人の少女のギャップをめぐって展開される集団討議は、最善の選択をするためには思慮深さが必要であることを児童らに理解させるのに有効である。児童らは、思いやりが単なる独りよがりの行為（誰も幸福にしない残念な自己犠牲）に終わらぬよう、本当に必要な行動とは何なのかよく考えて行動すべきであるという認識に至る。子ども達は自分の生活を一歩も出ることなく、家庭、学校、あるいはひとつの国しか知らない状況のなかで、大変狭く限られた条件の下で判断し行動することの愚かさや危うさに気づくことなる。賢明

な判断をするための思慮深さを身につける必要があることを理解する。そして、このような気づきを得るために為される言語活動のプロセスそのものが「思考力」や「表現力」を育てることに寄与しているのである。

（４）具体的な手立て

賢明な判断をするために思慮深さが必要であることに気づいても、現実レベルで見たとき、具体的に何をどのように考えていけばよいのかという問題がある。この点に関して、今回のケースで言えば、Puce と少女の間の「ずれ」をどのように処理すべきか、という問題である。Puce のあげたいと思ったものと、少女が実際に欲しい、あるいは必要だと思っているものは違っていた。クリスマスに、もみの木で靴下をさげて贈り物をもらう習慣がある Puce の国では「おもちゃ」をもらうことが子どもたちにとっての「幸せ」であり「喜び」であった。それに対して、何も持っていない貧しい子ども達にとっての「幸せ」や「喜び」は何なのか。それは貧しい生活を送る者たちのリアルをどのくらい知っているかにかかっている。Puce の行動を「確かな援助」につなげるためには、まず少女の欲しているもの、必要なものが何なのか確かめる必要がある。そのため、次の集団討議においては、それを確認するための「具体的な手立て」を確立することが課題となっている。具体的には、少女の置かれている状況について「調べる」こと、「情報収集」の必要性が認識されてくるのである。Puce が自らの行動を独りよがりではなく、確かに相手に届くものにしようとするためには、思い込みや先入観ではなく、少女の国の現状について徹底したリサーチ（経済状況や地理的条件、政治形態、歴史的なバックグラウンド等々）、できるだけ多くのことを学ぶことが求められてくる。日本でもこうした「思いやり」や「他者の立場」にたつことの重要性は繰り返し教えられてきているところであるが、「思いやり」や「他者の立場」にたった行動というものを、自己の文脈をはなれて、多角的に考察するというのは、それほど容易いものではない。ある種、徹底した思考の訓練が必要なことである。そうした意識的な思考の訓練がなされることなく、「他者の立場」にたってみたところで、どこまでも立ってみた「つもり」でしかない。ここでは、自己の限られた視点を離れて、あるいは広げて、徹底したリサーチ、論拠に裏づけられた判断に至るための「具体的な手立て」やその「スキル」を獲得することが目指されているのである。

（５）他者と異なる意見の表明

集団討議がある程度進んだ段階で、教師は児童らに「他者とは異なる視点」からの発言や「まだ提示されていない新たな見解」などを打ち出すよう促している。他者と異なる意見を表明させるという活動はかなり意識的に行われており、教師が評価するだけでなく、児童一人ひとりが、自分の言語活動について自己分析することが求められている。直接的な指示としては、新たな言語の獲得という言語活動の一環ともとれるような指示であるが、結局、異なった発言が多数出されれば出されるほど、児童らはお互い多様な視点や多くの

情報を獲得することができる。『指導書』では実際、それらの発言が、児童らの個性の分だけ打ち出されることが目指されており、実に多くの異なった視点をもたらすことが期待されている。このように、多角的なものの見方や考え方、多くの情報を与え合うことが、その場に参加しているすべての子ども達に課される役割として求められているのである。

（６）扇動的な広告に惑わされない批判的・分析的な思考の獲得

その他、本稿では十分論じることができなかったが、セッション 3 以降の学習において、異なったタイプの資料を比較、分析させていくという活動が用意されている。10 歳くらいの段階では多様な文書が存在していることや、それらの文書のもつ特徴などについて学習し、自らもそれらの掲示物（写真、ポスター、カード、テレビやラジオからのメッセージ、ルポルタージュ、記事等々）を作成してみることで多様な表現力を獲得していくことが目指されているが、更に高学年を見ていくと、それらの文書を作成した人物や団体がどのようなもので、いかなる意図でそれらを制作したのか推考してみるといった活動が含まれてくる。言うまでもなく、これらは非常に高度なメディアリテラシーを育てることに寄与していくことになり、セッション 3 以降の学習はやがて、プロパガンダ的な、あるいは扇動的な手法、レトリックやギミックに惑わされない批判的で分析的な思考、本質を見抜く目を獲得することにつながっていくのである。

おわりに

本稿では、スイスの市民教育用教材及び教師用指導書を詳細にたどるかたちで、「思考力」「判断力」「表現力」の育成という観点からみたときの工夫について明らかにしてきた。スイスではとくに、テーマへのとりかかりとして、読み物資料を用いてはいるが、そこから先の展開、すなわち現実世界における我々の行動について具現化させていくための議論、それもできるだけ的確な行動につなげていくための具体的な手立てに、より多くの時間とエネルギーを割いていた。その議論は、資料そのものの正確な読解のためだけでなく、それを手掛かりに見出された建設的な課題—今回のケースでは、いかにして相手の欲求・必要なものを確かめるかという課題—、まで踏み込んだ議論にもなっていた。児童らに期待される多様な意見に関しても、資料の読解に関わる多様性はもちろんのこと、それ以上に、そこから派生した課題解決のためにとり得る手法の豊富さも意図されていた。

ひるがえって、日本をみるとき、はじめにも述べた通り、日本においても現在、「言語活動の充実」とりわけ「思考力」「判断力」「表現力」の育成が求められてきているところである。とくに今後は、その具体的な方策として「アクティブ・ラーニング」、とくに「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」が奨励されている。こうした話し合い活動については、これまで日本においても行われてきたと言われている。しかしながら、本稿において、スイスの教材や指導書を手掛かりに考察してきた通り、日本では上述のような活動に関しては、まだまだ不十分であると言わざるを得ない。

「話し合い」も予定調和的にとどまっているケースが散見されるし、「評価」をみても他者と異なる意見を表明することがスイスほど高く評価されるわけでもない。こうした「言語の獲得」への意識は日本でももっと意識されてもよいように思われる。

もっとも、日本の場合は、本文でも述べたように、単発的な単元構成となっているため、主人公の気持ちや論点整理のための集団学習で時間が尽きてしまい、スイスのような発展的な学習へと、さらに話し合いを深めてしていくような展開を構想し難いといった構造的な問題が大きいように思われる。そして、先に述べたように、そのことが道徳の授業が国語のようだという指摘あるいは批判を招いてきたのではないかと考えられるが、『指導書』の前書きで述べられていたように、言語の獲得は、知識の獲得、構築に「先立つ」ものではなく、「学習プロセスの中心」であり、「目的」であり「手段」であり、「知識の集積」であり、「あらゆる知識を構築する方法」として、それらを同時に発達させる「多領域的分野」である。そのように捉えれば、国語と変わらないとされる従来の指導法も決して批判されるべきものではないと考える。この問題に関してはやはり、ひとつの価値にひとつの資料と定め、それを 45 分ないし 50 分のなかで完結させるという手法に固執してきたことを見直すべきなのではないだろうか。この点に関しては、今後、弾力的な運用が広がるようになっていく可能性もあるが、そのためには、現場で実際に授業を担当する教員だけでなく、彼らの指導的立場にある者たちの理解を進めていくことが必要だろう。

その他、スイスの『指導書』に見られるような展開へと深めていくためには、教師のファシリテーション能力を高めることが不可欠である。スイスの『指導書』にも児童らの質の高い討論が「自然にもたらされるものではない」ことが明記されている。今後はこうした教師教育の問題も考えていかなければならない。今後はこれらの点も念頭に置きながら更にスイス PER を推進する教師の養成や研修の在り方についても詳しく調べていくことにしたい。

註

---

[1] http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1300857.htm（2016/8/15）文部科学省「現行学習指導要領・生きる力」「第 1 章　言語活動の充実に関する基本的な考え方」

[2] http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai7_1.pdf（2016/8/15）教育再生実行会議「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」

[3] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/toushin/__ icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360229_01.pdf（2016/8/15）教科用図書検定調査審議会「『特別の教科　道徳』の教科書検定について（報告）」

[4] http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/

10/04/1325048_3.pdf（2016/8/15）文部科学省「用語集」

[5] スイス関連の用語に関しては、フランス語、ドイツ語、英語、（公用語外：レート・ロマンシュ語）の 4 つの表記の可能性があるが、本稿では主にフランス語圏の取り組みを対象に論じたものであるため、原則としてフランス語表記のみを併記することとする。スイスは欧米先進諸国のなかでも「直接民主制」を積極的に取り入れ、「レファンダム」や「イニシアチブ」など、国民の意志を反映させるための投票の機会が最も多い国家である。また、長期にわたり州独自の権限が名実ともに尊重されてきた類まれなる国家である。このように自治という点に関して長い歴史と伝統を有するスイスは教育についても力を入れ様々な改革を断行してきている。また、スイスは現在、州間に共通した教育システムを構築するべく改革を断行中であり、多様性を維持しつつも共通化をはかろうとしている。多様性を維持しつつも共通化をはかろうとするスイスの試みは、グローバル化のなかで多様性を尊重した共生社会を目指そうとする今日の日本社会にとっても一つのロールモデルとして参照すべき対象国たりえると考える。

[6] http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-contexte（2016/8/15）スイス PER「概要」

[7] http://www.ciip.ch/（2016/8/15）CIIP の公式ホームページ

[8] スイスの教育、とりわけ価値教育に関する教育に関して、日本ではこれまで十分な研究がなされてきたとは言い難い。むろん、スイスと一概に言ってもドイツ語圏やイタリア語圏、あるいは州レベルで法も制度も異なっており、包括的なスタンスでスイスの教育について論じることは難しい。しなしながら、一方で、本文でも述べたように、今日、スイスでも統一的な教育制度を確立させていこうとする動き（「スイス PER」の取り組み）も見られるようになってきている。スイス PER の制度的側面に関しては日本でも検討がなされるようになってきているが、価値教育の動きについて、とりわけ教材や指導書、授業の様子や評価といった実践レベルでの具体的な検討は管見の限り見当たらない。そこで、筆者は現在、スイス PER の動きに積極的なスイスフランス語圏のなかでも特に中心的な役割を担っているヌーシャテル州に着目して、まずはそこで奨励されている教材と指導書の分析に着手しているところである。（拙稿「道徳的実践力を高める教材開発の可能性―スイス『PER』における価値教育のための教材例を手掛かりに―」『道徳教育研究』第 16 号、1-24 頁、2015 年。拙稿 « Étude relative à la formation des compétences pour l’activité autonome dans l’enseignement primaire- vers une comparaison des manuels suisses et japonais d’éducation à la citoyenneté - »『道徳教育研究』第 17 号、15-36 頁、2016 年）参照。

[9] http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-contexte（2016/8/15）スイス PER「概要」

[10] http://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle_2_webCIIP.pdf/f4393d73-efab-41d0-9deb-915c447e6de4（2016/8/15）スイス PER「計画概要」

[11] *HarmoS*（1^{e}-11^{e}）。義務教育期間やサイクルの区分に関しては州によって柔軟に対応することが認められている。

[12] http://www.plandetudes.ch/per（2016/8/15）スイス PER「概念図」。表は筆者作成。

[13] http://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses/（2016/8/15）本科目の扱いは州による。

[14] http://www.plandetudes.ch/web/guest/identite/（2016/8/15）本科目の扱いは州による。

[15] http://www.plandetudes.ch/web/guest/citoyennete/（2016/8/15）「市民性への教育」

[16] http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration（2016/8/15）「CIIP 目的・目標」

[17] Cylvie Cuchin(dir.), *Mon Manuel de français7e: Lire Dire Ecrire dans toutes les disciplines,* Retz, 2004 ; reed, Retz, 2010.　Cylvie Cuchin(dir.), *Mon Manuel de français7e : Lire Dire Ecrire dans toutes les disciplines : Livre du maître*, Retz, 2004 ; reed, Retz, 2010.これらの教材はヌーシャテル州から無償提供していただいた。ヌーシャテル州のコロンビエ小中学校を訪問見学させていただいた際、現場の先生方の話を聞く機会を得た。同校では通常、市民教育用教材は教師が用意しているが、そのアイデアを練るときに PER の理念や CPPI の教材などが参照されているとのことであった。

[18] Cylvie Cuchin(dir.), *Livre du maître,op.cit.,* p.3.

[19] Cylvie Cuchin(dir.), *op.cit.,*p.2.強調（太字）は原文ママ

[20] *Ibid.,* pp.66-69.

[21] Cylvie Cuchin(dir.), *Livre du maître,op.cit.,* p.89.

[22] *Ibid.,* p.92.

[23] *Ibid.,* p.93.

[24] Cylvie Cuchin(dir.), *op.cit.,* pp.70.

[25] Cylvie Cuchin(dir.), *Livre du maître,op.cit.,* p.93.

[26] プラスティックを食べる人のこと。

[27] Cylvie Cuchin(dir.), *op.cit.,* pp.70.

[28] *Ibid.,* pp.71.

[29] Cylvie Cuchin(dir.), *Livre du maître,op.cit.,* p.94.

[30] *Ibid.,* p.94.

[31] *Ibid.,* p.94.

[32] *Ibid.,* pp.94-95.強調（太字）は原文ママ

[33] *Ibid.,* p.95.強調（斜体）は原文ママ

[34] *Ibid.,* pp.95-96.強調（太字）は原文ママ

[35] *Ibid.,* pp.96－110.　Cylvie Cuchin(dir.), *op.cit.,* pp.71-80.