

Education for Disaster Prevention Ethics

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-02-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤井, 基貴 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008060

災害道徳の教育

――「防災道徳」授業の実践と哲学教育への可能性

藤 井 基 貴

はじめに

東日本大震災における「想定外」と言われた巨大な地震や津波のなかでも、「釜石の奇跡」に代表されるように、学校における地道な防災教育の取り組みによって救われた多くの命がある。大震災以降、防災教育の要が学校教育にあることもまた社会の共通認識として広がりつつある。こうしたなかで防災研究者からは従来の「おはしも」式避難訓練だけでは大規模災害を生き残れないという指摘が相次いでいる。

二〇一二年七月に出された「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」最終報告（以下、『最終報告』）では、「現在の学校教育においては、防災を含めた安全教育の時間数は限られており、主体的に行動する態度の育成には不十分であり、各学校において、関連する教科等での指導の時間が確保できるように検討する必要がある」（傍点…筆者）として、防災に関する知識や災害時にとるべき行動について一方的に伝達するだけでなく、児童生徒が主体的に判断・行動するための防災・安全教育プログラムの開発を求めている。

我が国における防災教育の取り組みにおいては、これまでも優れた教材が開発されてきた。なかでも、阪神大震災を契機に開発された「クロスロード」や「災害図上訓練DIG」などが広く知られている。これらの教材は、災害時における複雑かつ多義的な状況を擬似体験させ、よりよい判断力や行動力を育てることをねらいとしている。加えて、参加型の学習スタイルを取り入れることによって、行政や災害の専門家に依存した防災管理体制および防災教育の在り方に再考を促し、行政・専門家・市民の一体化を目指す取り組みとしても注目を集めている。これからの防災教育は行政や専門家が主導する「専門知に基づく教育」型のアプローチだけでなく、関係するそれぞれの主体間での情報交換・合意形成を促す「リスクコミュニケーション」型のアプローチの両輪によって推進されていくこととなる。

私の研究室では、二〇一一年四月より、こうした先行教材の成果や知見に学びつつ、年間三十五授業時間が確保されている「道徳の時間」を活用した防災教育（以下、「防災道徳」）の授業およびカリキュラム開発を学生たちと進めてきた。そのねらいは災害時における自律的な判断力および行動力の育成、防災市民意識の形成、持続可能な実践の構築にある。本論文では、授業の基本構想、これまでの取り組み、二〇一三年度に実施した「防災道徳」授業実践を紹介し、取り組みの成果と課題について検討するとともに、哲学教育との接続可能性についても言及してみたい。

一 「防災道徳」授業の開発プロジェクト

一一 防災教育と道徳教育の連携

現在、中央教育審議会では「防災・安全」の教科化が検討されている。同教科が設置されたとしても一授業時間枠にとどまることのない教育課程全体を通じた防災教育の設計は必要となる。本研究室では「防災道徳」授業も含めて、

各教科、特別活動、総合的な学習の時間といった全教育課程との横断的で体系的な連携をとり、「防災」をキーワードとした「クロスカリキュラム」の設計を目指してきた。

そもそも日本の小・中学校の教育課程は基本的に「各教科」、「道徳」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」の四つに区分されている。現行の小学校の学習指導要領をみると、防災に関する内容は「第二章 各教科」の「社会」および「理科」等に含まれる。しかしながら、教科の授業のなかで児童生徒が防災に関する一定の知識を学ぶことはできて、災害時における主体的・自律的な判断力を形成するための授業を行うことは実質的に難しく、そのことは『最終報告』においても指摘されている通りである。そのため昨今では抜き打ちの避難訓練や避難所生活を体験する防災キャンプなど「考える防災教育」と呼ばれる取り組みが各地で進められている。

「考える防災教育」という観点において重要となるのは、学校が児童生徒に主体的な判断力や行動力を習得させるための教育内容をいかに開発・提案し、そのための時間枠をどのように確保するかということにある。村越（二〇一三年）が指摘するとおり、災害時には日常的な判断を超えた「超慣習的」な判断や行動が求められる場合がある。児童生徒が基本的な防災上の知識（防災リテラシー）を備えた上で、「想定外」に対しても柔軟に対応できる資質を育成することが学校における防災教育に必要とされている。こうした背景から、防災教育のカリキュラム・デザインを検討するなかで学生たちから「道徳の時間」に防災教育を取り入れることが発案され、これを受けて授業づくりがスタートした。

一一二 防災道德の授業構想

一一二一 道德教育における「伝統主義的アプローチ」と「進歩主義的アプローチ」

防災教育を道德教育のなかに位置づけることは「道德の時間」の在り方自体を見直す作業を伴う。現行の学習指導要領において道德教育の目標は「道德的な心情」、「判断力」、「実践意欲と態度」の三つの道德性を養うことと記されている。これまでの道德授業においては「読み物資料」や「視聴覚教材」を活用して、登場人物の気持ちを読み取らせながら、「道德的な心情」を育む「伝統主義的アプローチ」が主流をなしてきた。防災教育に関連づけられた道德教材についても、過去の災害における逸話や美談を「読み物資料」としてまとめ、資料の読み取りを通して登場人物の勇敢さや社会奉仕の精神を学ばせようとするものが多い。その一方で、災害時に求められる判断力や行動力の育成に資する道德教材や授業案についてはほとんど見当たらないのが実情である。「読み物資料」を用いた授業は、日本ではもともと広く普及している授業スタイルであり、調査によれば、小学校では九六%、中学校では八八・四%の教員が「読み物資料」を「道德の時間」において「よく使う」、「時々使う」資料として挙げている（姫野ら、二〇〇六年）。その一方で、「読み物資料」による授業は、物語の登場人物の心情の読み取りを通して、資料に内在する道德的価値を伝達するだけの「価値注入型」授業に陥りやすいことが指摘されてきた（宇佐美、一九八九年）。加えて、授業スタイルが次第に固定化・硬直化し、魅力ある教材や多様な指導法が生まれにくい状況に陥りやすい。道德教育研究者の永田繁雄はその傾向を道德教育の「あり地獄」と評している（永田、二〇一一年）。

これに対して、一部の研究者が一九八〇年代後半から「進歩主義的アプローチ」と呼ばれる「モラルジレンマ授業」、「構成的グループエンカウンター」、「ディベート」といった児童生徒の主体性および「道德的価値の創造」を重視した授業研究を開始した。なかでも大学発の道德教育の授業実践として注目を集めてきたのがモラルジレンマ授業である。

モラルジレンマ授業では、道徳的価値の葛藤を含んだ資料が児童生徒に示され、討議が展開される。授業中は多くの時間が話し合い活動にあてられており、締めくくりに際しても教師が正答をまとめるようなことはしない（＝オープンエンド方式）。教師には基本的な知識や設定を説明する力量だけでなく、児童生徒の積極的な発言を引き出すための発問の工夫が求められる。

モラルジレンマ授業は一九九〇年代後半から日本の学校に導入されている。ただし、二〇〇八年に静岡県浜松市の全小学校教員を対象に行った調査では、モラルジレンマ授業を実践したことのある教員は四割程度にとどまっており、教員間ではまだまだ馴染みが薄く、指導法も十分に浸透していない（藤井・加藤、二〇〇八年）。価値の葛藤に焦点をあて思考力や判断力を育てるモラルジレンマ授業は本授業の構想に適うものであり、既存のモラルジレンマ授業の理論および実践の研究を重ねて、「防災道徳」の教材および授業の開発を進めてきた。以下では「防災道徳」の授業開発とモラルジレンマ授業の理論との関係について整理しておく。

一―二―二 モラルジレンマ授業の理論

モラルジレンマ授業は、アメリカの心理学者コールバーグ（Lawrence Kohlberg, 1927-1987）が提案した認知的道徳性発達理論に基礎を置いている。コールバーグは、病気の妻のために薬屋に泥棒に入ることは許されるかという「ハインツのジレンマ」の事例を用いて世界各国で道徳性の発達段階を検証した。

検証の結果、コールバーグは道徳性には世界共通して六段階に区分される発達段階があると結論づける。六段階とは「前慣習的段階」とされる①「懲罰志向」、②「快楽志向」の段階、「慣習的段階」とされる③「よい子志向」、④「法と秩序志向」の段階、「超慣習的段階」とされる⑤「社会契約志向」、⑥「普遍的な倫理的原理志向」の段階である。

コールバーグにおいて人間の道徳性は、最終段階の「普遍的な倫理的原理志向」に向かいながら、倫理的な普遍性・一貫性に基づく主体的な判断力を獲得し、他律的な生き方から自律的な生き方へと転回をとげるものとされる。

彼の理論には自身の師である心理学者ピアジェ (Jean Piaget, 1896-1980) の発達理論の影響が顕著に認められる。彼はピアジェにならって認知構造と環境構造との相互作用として人間の発達をとらえた。コールバーグによれば、人間は外からの環境構造と認知構造との間に生じる葛藤を克服するために、認知の分化・統合および均衡化による「再組織化」を促進するという。そのプロセスを通じて獲得される内的構造を彼は「道徳性の発達」として形式化した。

また、コールバーグの理論は普遍性や公平性といった「公正の倫理」に立脚している点にも特徴を持つ。社会を人間の外部にある環境構造として捉え、そこに含まれる法や宗教や道徳によって説明される「公正さ」を認知し、そこへの内的適合および均衡化をはかることによって道徳性の発達を促す。こうした認知のプロセスは物理的な認知とは異なり、他者の視点に立つという「役割取得」(Role Taking)を経験することが必要とされる。そのためコールバーグは実践面において「役割取得の機会」を与えることを重視した。

そのことはまた、個人が「全体としての社会」の在り方に「従属」(dependency)する段階を経ることを意味する。彼はその段階を「法と秩序思考」の段階、すなわち慣習的段階として定置し、その段階を超越する、より上位の段階として「超慣習的段階」を設定した。コールバーグ理論は既存の社会が備える公正さの構造を超えた普遍的次元の道徳的規範の獲得を展望するよう設計されており、より高次で理想的な社会構造への認知を「均衡化」および「再組織化」によって導出することを見据えるものであった。

これに対して、フェミニズムの哲学者ギリガン (Carol Gilligan, 1937-) やノディングス (Nel Noddings, 1929-) は「ヤマアラシとモグラの家族」の事例を用いて、コールバーグ理論が特定の社会的価値に重きを置きすぎている点

を批判した。

「ヤマアラシとモグラの家族」の事例の概略は次の通りである。寒さをしのぐためにヤマアラシは洞窟に住むモグラの家族のもとに身を寄せた。しかし、ヤマアラシが動くたびにモグラ家族はその針に身体を傷つけられるため、洞窟から出ていってもらおうよう申し出る。ところがヤマアラシはモグラ家族に出て行くよう要求する。

ギリガンの研究によれば、男性の多くはモグラ家族の権利を認め、ヤマアラシの要求を退けるべきだと考えた。これに対して女性の多くは「ヤマアラシに毛布をかければいい」というように双方が幸福になれるような「ジレンマくだき」の選択肢を提案する傾向が認められたという。ギリガンは「他者へのケア（＝ケアの倫理）」の意識に高い道徳性を認めた。「正義の倫理」に根ざすコールバーグの理論においては、「他者へのケア」は「③よい志向」と混同され、「慣習的段階」にとどまる低い道徳性とみなされやすい。ギリガンらはコールバーグの理論が男性中心的で偏った社会的価値に根ざしたものであると批判して、「ケアしケアされる」応答的な人間関係にこそ道徳性の基礎があると主張した。

一―二―三 モラルジレンマ授業の実践

こうした理論上の課題を抱えつつも、コールバーグの理論は日本への紹介者である元兵庫教育大学の荒木紀幸によって、モラルジレンマ授業へと実践的な応用およびアレンジが進められてきた（荒木、一九八六年）。荒木が開発した「兵庫教育大学方式」と呼ばれるモラルジレンマ授業は二時限でひとつのジレンマ教材を用いる点に特徴がある。初回と二回目の時間を一週間ほどあけることで、「価値の葛藤状況」に対して児童生徒が各自でじっくりと考えることができるよう配慮されている。未完了課題は完了課題よりもよく覚えているという「ツァイガルニック効果」を用いて討

議の内容理解を深めることがねらいだ。しかしながら、林が指摘するとおり「コールバーグに従えば、道徳教育の目的は、道徳性を一段階上に上げることであるが、日本の実践では、学習指導要領に記された内容項目をジレンマ討論を通じて教えるというスタイル」(林、二〇〇九年)として実践が普及したため、道徳的価値の伝達にも重点が置かれてきた。また、これまでの実践においてしばしば指摘されてきたことは、教師の授業理解や力量がともなわない場合において、モラルジレンマ授業は児童生徒間の価値の相違を認めるだけの「価値相対主義」授業に陥りやすいという問題であった。

一一二四 コールバーグ理論への再評価

「防災道徳」授業の構想では、既存のモラルジレンマ授業の取り組みに学びつつ、上述の理論的および実践的な課題を乗り越えるための授業デザインに取り組んできた。その際にあらためて注目したのがコールバーグの「プラス・ワン方略」と呼ばれる学習理論と晩年の「ジャスト・コミュニティ」と呼ばれる道徳教育理論である(荒木、二〇一三年)。

プラス・ワン方略とは、道徳性の発達段階において、より一段高い段階の理由にふれると、一段階低いあるいは二段階高い理由にふれるときよりも、学習者はおのづとより高い道徳性の段階に引き上げられるという学習理論である。一斉授業では、授業者はみずから想定した指導上の「ねらい」(内容項目)を児童生徒に浸透させようとするあまり、学習者同士の話し合い学習の効果を捉えにくい。というのも、教師は学習の生成を教師と児童生徒の間でもに想定する傾向を持ったためである。プラス一方略の観点に立てば、モラルジレンマ授業の特質は、教師と児童生徒の間だけでなく、児童生徒の間にも学習のダイナミクスが生じる点にも認められる。さらに言えば、授業では「AかBか」だ

けでなく、学習者の中で第三の選択肢について吟味し、ジレンマ状況を回避しようとする知恵が開かれる点も重要となる。

また、晩年コールバーグはみずからの理論が心理学の実験によってつくられたものにすぎず、実際の学校現場の実践において有効に機能しなかったことを「心理学者の誤謬」と表現し、認知的道徳性発達理論から「ジャスト・コミュニティ」と呼ばれるより実践的な道徳教育理論を展開した。「ジャスト・コミュニティ」(＝正義の共同社会)の実践において重視されたのは、抽象的な価値についての討論ではなく、多様な価値を含み込んだ現実の社会生活に根ざした諸問題についての討論であった。コールバーグは討論の場に子どもたちが参加することを通じて、カリキュラム全体に影響を波及させ、学校の「道徳的雰囲気」自体の変革を目指したという。こうした構想を参照し、「防災道徳」授業においては、「災害時のジレンマ」等の社会現実を既存の教育課程のなかで位置づけ、カリキュラム横断的な授業づくりを目指してきた。

一―三 教材開発および指導上の工夫

授業は、災害時の判断に迷う状況について考えさせる「ジレンマ授業」とジレンマをあらかじめ回避するための知恵について考える「ジレンマくだき」授業の二段階方式で構成した。授業実践の基盤となるのは防災科学についての「確かな知識」に裏付けられた教材である。教材の開発にあたっては静岡大学防災総合センターの専門家や国内の地震学者から指導助言を受けてきた。実際の授業では「導入」や「終末」の場面において防災科学の基礎データや最新の知見を盛り込み、その上で求められる判断や行動を「展開」部分で児童生徒に考えさせる。授業展開は「教えて考えさせる授業」(市川、二〇〇八年)の枠組みを参考にし、防災科学の基本的な知見を児童生徒に「教えること」と災害

時における葛藤場面について話し合い「考えさせること」を組み合わせた。

優れた防災科学の知見も、最善解をとるための判断力も、他律的・伝達的な指導だけでは習得・形成されえない。津波の際に率先して逃げることを伝えた「津波でんでんこ」の教えもまた、家族や共同体における「話し合い」のなかで人々に根付き、伝承されてきた歴史を持つ。困難な現実や想定に向き合ったときに、自分なりに応答を繰り返した経験こそが非常時においても「生きる力」となる。授業では、児童生徒に対して「揺さぶり」発問を投げかけながら、葛藤場面を克服・回避するために必要となる日常の備えや心構え、話し合いによる合意形成のための資質を育てることを目指している。換言すれば、基本的な「防災リテラシー」の習得と「防災シティズンシップ」の形成に資する授業づくりが基本枠組みとなる。こうした枠組みは「専門知に基づく教育」としての側面と、中立性のある対話原理に即した集団の合意形成や個人の意見形成を目指す「リスクコミュニケーション」としての側面を両立させようとするものであり、授業者には「説明・指示・発問」の内容および配分をめぐる高度な授業技術が求められる。

授業では、児童生徒が発言しやすい環境をつくりだすために、教室から机を撤去し、立場や意見に別れて教室の左右に座席を移動させる。議論のなかで意見がかわった場合はその都度座席を移動することができる。授業者はパワーポイントによるデジタル紙芝居を作成したり、役割演技を導入するなどして児童生徒が実際の状況を出来るだけ想像しやすいように工夫する。また、「ジレンマメーカー」と名付けた図表を黒板にはりつけてクラスの意見の割合を視覚化し、討議の活性化も試みている。

ジレンマ授業の実践において、とくに重要となるのは児童生徒を発問で揺さぶりながら判断の根拠を育てることである。授業者は「場面転換」や児童生徒の意見に対して「切り返し」や「問い返し」の発問を繰り返すなどとして考えを揺さぶり続ける。その際には自分の意見と反対の意見に揺さぶる「横の揺さぶり」だけでなく、自分の意見をより

深く考えさせる「縦の揺さぶり」を意識し（立体的揺さぶり）、授業者は発問パターンを十種類以上準備して授業にのぞむ。

また、二〇一二年度からは授業者が対話や討議の進行に専念しやすいようにチーム・ティーチングを導入し、知識や情報を提供するキャラクター・イラストも利用している。「ふじふくろう」は防災に関する知識・情報を提供し、「ジレンマなまず」は児童生徒の判断を揺さぶる場面で登場する。キャラクター・イラストに語らせることによって授業者が親しみやすいものとなり、難しいテーマでも児童生徒が意見を言いやすい雰囲気を生み出す。とりわけ、議論が硬直した際の「場面転換」においては有効な手立てとなっている。

二二〇一三年度における「防災道徳」授業の実践

二一 災害情報をめぐるジレンマ授業づくり

上記の授業構想に基づいて私の研究室では「防災道徳」授業の実践を二〇一二年度から開始し、授業案の開発および改善を繰り返してきた。教材を開発した学生たちによる授業だけでなく、これまでに静岡県内外の三十校以上の小・中学校、高校等の現職教員が開発された授業案を利用して「防災道徳」授業に取り組んでいる。取り組みはテレビ・新聞を通じて静岡県内外に紹介され、二〇一二年度の兵庫県主催「ほうさい甲子園」では「教科アイデア賞」を受賞し、静岡大学から活動の中心を担った学生たちに学長表彰が与えられた。二〇一三年度からは内閣府の「防災教育チャレンジプラン」に実践団体として採択され、継続してより体系的な防災教育の開発を進めている。本節では、授業実践の一例として、二〇一三に行った土砂災害に関するジレンマ授業を紹介する。

二〇一三年十月十六日、東京都の伊豆大島では台風二十六号の接近により、大規模な土石流災害が発生し、多くの犠牲者を出した。東日本大震災以降、地震・津波災害への対策に人々の関心が集中してきたこともあり、改めて気象災害に対する防災意識を社会に喚起するところとなった。メディアでも国内に五十万箇所以上あるといわれる土砂災害危険箇所への対応、災害情報や避難情報に対する基本的なリテラシーの向上について議論された。こうしたなかで災害時における避難行動を抑制する要因として、知識の不足、被災経験の少なさ、「正常化の偏見」等の心理的バイアスが指摘され、地域社会および日常生活に根ざした防災対策が急がれることとなった。

研究室では二〇一三年度秋から土砂災害および避難情報をテーマとした授業開発に着手し、慶應義塾大学SFCキャンパス（二〇一三年十一月七日）、静岡市立南中学校（二〇一三年十一月十一日）、静岡市立中田小学校（二〇一三年十二月十七日）、岐阜県美濃加茂市社会福祉協議会（二〇一四年三月一日）にて「防災道徳」授業を実施した。同授業は、これまでに二単位時間で構成されてきた「ジレンマ授業」と「ジレンマくだけき授業」の要素を一授業時間のなかにおさめた形式で構想されている。「導入部」で、授業者は先行オーガナイザーとして伊豆大島の土砂災害や実際の土砂崩れの映像を紹介し、続いて「避難情報」について基本的な説明を行い、生徒の問題意識を喚起する。「展開部」は次の発問から始まる。

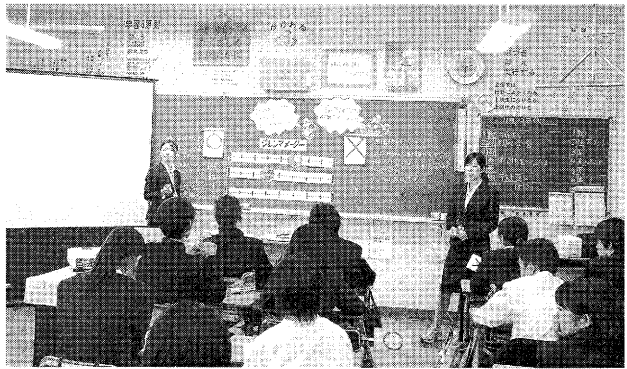
あなたは夕暮れ時に、70歳のおばあちゃんと2人で山の麓にある家にいます。大雨が降り続いていて、『避難準備情報』が発令されたことを災害無線で知りました。あなたは避難しますか。それともそのまま家に残りますか。

各自で考えをワークシートに記入し、周りの人との意見交換の後、意見を○×プレートで表明させる。さらに黒板中

央には「ジレンマメーター」をはって、クラスの意見の割合を視覚化する（写真一）。

（写真一）の静岡市立南中学校においては、最初の設定に対して「避難する」を選択した生徒からは「山の麓にあるから、土砂崩れがきたら家がつぶれてしまうかもしれない」、「夕暮れ時だから、これ以上暗くなったら道がわからなくなる」、「七十歳のおばあちゃんだから、走れないと思うし、少し早めに避難した方がいい」といった意見が示される。これに対して「家に残る」を選択した生徒は「まだ避難準備情報だから、警報は出てないから大丈夫かな」と思って、家に残るにした」と述べた。

ここで授業者は「おばあちゃんに『腰も足もいたくて避難したくないよ。まだおうちにいても大丈夫じゃない』と言われたらどうする」（揺さぶり①）、「周りに住む人は避難していかないようだよ」（揺さぶり②）といった「揺さぶり発問」を繰り返す。状況が変化し、複雑化するなかで参加者は最善の選択を模索する。「周りの人が避難してないから、避難しなくていいと思う」と言っている意見を変える生徒もあらわれる。さらに授業者は「過去にこの地域では大きな災害が起こっていない」（揺さぶり③）と追加情報を投げかける。生徒たちは隣同士で話し合っ「大きな災害が起こっていないことは、地域の防災意識が低くなっている可能性もあるし、被災した経験がないとすれば、何かあったときの対応がうまくできないと思うから、避難したい」などと考えをまとめ伝える。また、「避難している途中に土



（写真一） 静岡市立南中での授業の様子
（授業者：村松未央・加藤佑理）

砂崩れにあうことも考えられる」といった新たなリスクへの意見も示された。

「展開」後段部にはいり、授業者は『避難準備情報』は『避難勧告』に変わりました。ただ自宅から避難所までには川があり、もしかしたら増水している可能性もあります」(揺さぶり④)と避難情報の変化と状況について説明する。「川が増水しているのだったら避難は無理だ」、「もし行けたとしても、避難所ごと流されるかもしれない」、「家に残ると決めつけるのではなく、川が増水していたらもう一回家に残ればいいと思うので、そのまま一度避難をしてみるのはいかがでしょうか」といった意見が次々に出され、判断に必要な情報についての質問も相次ぐ。

授業の「終末」では、授業者が校区のハザードマップを配布し、各自で地域の災害情報を確認させた。加えて、「避難情報」の区別(避難準備情報、避難勧告、避難指示)について再度説明し、複雑で多様な情報のなかから最善の選択を導き出すことの重要性と、日常における備えや家庭や地域での意見交換の重要性を伝えて授業が締めくくられた。

二―二 フィードバックと課題

上記授業は、慶應義塾大学SFCキャンパス、静岡市立中田小学校、岐阜県美濃加茂市社会福祉協議会においても実施された。慶應義塾大学での実践においては、防災教育を専門とする学生が多数参加し(地震学者の大木聖子准教授の主催する研究室の学生)、授業者に対してより専門的で多様な災害情報や判断材料の提供が求められるなど、災害時における多元的な判断過程が対話を通して示された(写真二)。また授業後の検討会では、避難に必要な判断材料を考えさせる授業をつくってほしいのではないかと重要な指摘もあった。その際に、具体的な判断材料として挙げたのは「住まいの立地条件」、「上流の自治体の動き」、「避難所までの距離」、「車が使えるかどうか」、「降雨量」、「おばあちゃんの体調の詳細」、「他の家族の状況」等であった。

中田小学校での実践はコールバーグ研究者としても知られる立命館大学の荒木寿友准教授が参観され、授業後には一般的なモラルジレンマ授業との相違点や発問および板書計画の工夫などについて詳細な助言をいただいた。従来のモラルジレンマ授業では「仮説ジレンマ」状況の設定を児童生徒が理解することに時間を多く費やし、取り上げる二つの価値の対立に焦点化させて対話と思考の深化を目指す。これに対して、本実践では当初の場面設定が揺さぶり発問を通して変容していく点に大きな違いがある。本授業が児童生徒の防災意識や判断力の向上にどのような影響を与えているのか、児童生徒の対話分析および評価方法の構築が今後の課題となる。

また一般に小学校では中学校に比して、児童たちの発言が活発になされる傾向がある。その一方で、児童期は「向社会的行動」の発達段階にあり、活発な意見交換はまた「他者からどうみられるか」ということに対する意識の弱さの裏返しともいえる。そのため授業内で意見は多くするものの、直感的な思いや先入観にとらわれていたり、場面が変化するなかで矛盾した意見が示されることも往々にして見受けられる。このことはまたポスト・コールバーグの理論家たちの重要な研究テーマの一つである「道徳性発達理論」と「向社会的行動」との連関、すなわち思考と行動とをつなぐための実践的なアプローチの構築とも接続する課題となろう。

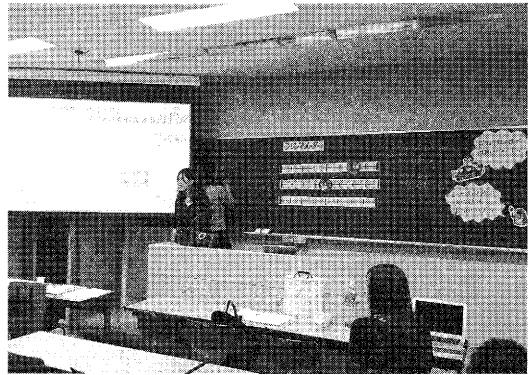
さらに興味深いのは六十歳以上の市民を対象とした岐阜県の社会福祉協議会における実践である(写真三)。このとき授業者は避難を共にする家族の設定を「七十歳のおばあさん」ではなく、「五歳の孫」に変更した。参加者の多くが始めから「避難する」と一貫して主張したものの、途中で「もし五歳の孫がいなかったらどうですか」と尋ねてみると、半数以上が「家に残る」に意見を変えたのである。その理由の多くが「孫の命を守ることが自分の責任だから」というものであった。すなわち参加者の多くが孫を守るという「責任行動」として避難行動を捉え、そこにプライオリティーを置きつつ判断を下していたのである。このことは事前に対話を繰り返し、災害時においてお互いを信頼し

自らの責任として避難するという「つな
みてんでんこ」の有効性をまた確認する
ものともいえる。これらの実践を通じて、
私の研究室では行動面への直接的な影響
を生み出す実践の理論構築、発達段階に
応じた「リスクコミュニケーション」型
教育プログラムづくりの必要性が自覚さ
れるところとなった。

おわりに

最後に「防災道徳」授業の取り組みと哲学教育との接続可能性について触れておきたい。

近年、地域における「哲学カフェ」の取り組みが広がり、また学校教育においても「哲学対話」を取り入れた実践が注目を集めつつある。埼玉県の開智中学校、東京都の立教小学校、玉川学園小学校等では、マシュー・リップマン (Matthew Lipman, 1922-2010) の提唱した「子どもの哲学」(Philosophy for Children / Philosophy with Children) の理念に基づく「哲学対話」授業が導入されている(土屋、二〇一三年)。関西でも大阪大学臨床哲学研究室を中心として「哲学カフェ」実践の普及がはかられている。学校をフィールドとして実践されている「哲学対話」の多くは「道徳の時間」を活用して実施されているという。加えて、これらの取り組みは旧来の哲学教育の在り方を見直す契機と



(写真二) 他大学での授業実践



(写真三) 市民を対象とした授業実演

もなっている。

リップマンは「クラスを『探究の共同体』(community of inquiry)に作りかえること」(Lipman, 2003)を旨指すと同時に、文献精読を中心とする哲学教育の在り方を、共同体における対話を通して営むものへと転換させようとした。教師はファシリテーターとなり、児童生徒は与えられた様々なテーマについて自律的に思考し、考えを語り、他者の声に耳を傾ける。クラスを単位とする共同体における探究作業を通して、それぞれが自らの考えを自律的に修正(self-corrective)し、内的省察を深める。

リップマンの「子どもの哲学」実践は一九六〇年代に創始されたものであるが、そこにはコールバーグの「ジャスト・コミュニケーション」構想とも連なる学校における哲学教育実践としての足跡がある。また、近年になって、我が国において、こうした取り組みに関心が集まるようになった背景には、「シティズンシップ」教育に関する議論及び実践の本格化もある。ユネスコは二〇〇五年に「哲学についてのユネスコ間域戦略」を提案し、対話型の哲学教育を推進することを通じて、シティズンシップ教育が展開することへも期待を寄せた。

このような「子ども哲学」が目標とする協同による探究と探究による共同体形成は本稿で述べた「防災道徳」の実践にも通じるところがある。すなわち、災害時の判断をその根拠のレベルにおいて児童生徒に問い直させ、対話の積み重ねの中で自己あるいは他者の判断に対する責任と信頼を形成することを目指すという点である。この点において本取り組みは近年の哲学教育の潮流と本質を同じくするものと考えることができよう。

「防災道徳」の実践においては、授業が終盤にさしかかると、「ジレンマくだけ」に向けて、児童生徒のあいだに共通理解が芽生えたり、「第三の選択肢」へと議論が展開していく様子が認められる。クラス内での意見の調整や合意の形成、また子どもとして社会にどのように貢献・参加できるかといったことも話題にのぼる。そこには旧来の道徳授

業のような教師が思い描く「正解」への推論ゲームではなく、具体的な社会的課題について児童生徒が考え抜き、言語化する過程がある。防災をテーマとして扱いながら、シティズンシップ教育としての道徳教育、ひいては新たな哲学教育への可能性もまたそこに開かれている。

※1 「防災道徳」授業の詳細については以下の報告書もご参照ください。

藤井基貴編著『道徳教育の授業開発Ⅱ―「防災道徳」授業の開発』静岡大学教育学部教育実践学教室、二〇一一年三月、一〇一～一六二頁。

※2 本論文の第一節で示した授業構想については以下の拙稿でも紹介しています。

- ① 『「防災道徳」の授業開発に関する研究―道徳教育と防災教育をつなぐ授業理論とその実践―生澤繁樹との共著』静岡大学教育実践総合センター紀要』静岡大学教育学部附属実践センター編、十九号、二〇一三年三月、九一～一〇一頁。
- ② 『「防災道徳」授業の取り組み(一)』、『道徳教育』明治図書、六五八号六五九号、二〇一三年四月、五月、八四～八五頁。
- ③ 「教員を目指す学生たちによる防災道徳の取り組み」阪根健二編『学校防災最前線』教育開発研究所、二〇一二年九月、一四九～一五三頁。
- ④ 「防災教育と連携した道徳教育の授業開発」『日本地球惑星科学連合二〇一二年大会防災教育セッション集録』日本地球惑星科学連合教育問題検討委員会、三八～五〇頁。

【参考文献】

荒木寿友『学校における対話とコミュニティの形成…コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』三省堂、二〇一三年。

荒木紀幸編『道徳教育はこうすればおもしろい——コルバーク理論とその実践（第4版）』北大路書房、一九九八年。

市川伸一「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化、二〇〇八年。

牛山素行・岩館晋・太田好乃「課題探索型地域防災ワークショップの試行」『自然災害科学』、Vol.二十八、No.1、二〇〇九年、一三〜二四頁。

太田好乃・牛山素行・吉田亜里砂「地形認知と津波リスク認知の関係について」『災害情報』、No.七、二〇〇九年、一〇一〜一一〇頁。

田中淳・吉井博明『災害情報論入門』弘文堂、二〇〇八年。

土屋陽介「子どもの哲学における反省的思考とメタ認知——反省的思考力を伸ばす子どもの哲学カリキュラム作成のための予備的考察——」、『千葉大学人文社会科学研究所プロジェクト報告書』二五五、二〇一三年、六九〜八四頁。

永田繁雄「これからの道徳授業を構築する八」『道徳教育』明治図書、二〇一一年。

林泰成『新訂道徳教育論』放送大学教育振興会、二〇〇九年。

林能成・高山みほ「震度による被害状況の違いを視覚化する教材——震災前状況を設定した被害状況イラストの作成」『日本地震学会

2011年度秋季大会講演予稿集』二〇一一年。

姫野完治・細川和仁「道徳の時間」と教員養成に求められること」『日本教育方学会第七回大会発表要旨』九六、二〇〇六年。

藤井基貴・加藤弘通「道徳教育の授業開発に関する基礎的研究（1）——モラルジレンマに関する実態調査から——」『教育学部研究報告（人文・社会・自然科学編）』静岡大学教育学部編、二〇一〇年、二二七〜二四三頁。

村越真「KYTシートを使った中学生と教員養成系大学生の教科活動におけるリスク特定・評価スキルの実態調査」『共同教科開発学論集』一号、二〇一三年。

文部科学省「小学校学習指導要領解説 道徳編（平成二十年八月）」『東洋館出版社、二〇〇八年』。

Lipman, M., *Thinking in Education*, 2nd Edition, 2003.

ローレンス・コルバーク『道徳性の発達と道徳教育——コルバークの理論の展開と実践』岩佐信道訳、麗澤大学出版会、一九八七年。

矢守克也・吉川肇子『防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション・クロスロードへの招待』ナカニシヤ出版、二〇〇五年。

矢守克也『巨大災害のリスク・コミュニケーション―災害情報の新しいかたち―』ミネルヴァ書房、二〇一三年。

謝辞

本研究は日本学術振興会の学術研究費補助金（挑戦的萌芽研究、25590063）「リスクマネジメントプロセスを援用した安全学習教材と授業案の作成及びその効果の検証」（代表・村越真）の支援により実施されました。本稿の作成および授業実践にあたっては北海道大学准教授の加藤弘通さん、静岡大学准教授の伊田勝憲さん、中道圭人さん、東京大学大学院の宮田舞さん（UTCP卓越プログラムRA）、静岡大学非常勤講師の山本隆太さんからも助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

（ふじい もとき 静岡大学教育学部）