

# 道徳授業における二値的課題の扱いに関する批判的検討 —「考え、議論する道徳」に資する教材開発の構想—

藤川 大祐

千葉大学大学教育学部

2016年11月18日に出された文部科学大臣メッセージでは「考え、議論する道徳」への転換が訴えられているが、文部科学省が発行する道徳教材「私たちの道徳」の指導資料ではその多くが登場人物の気持ちを問うことが中心であり、「考え、議論する道徳」に資するものとは考えられない。「モラルジレンマ」や「ココロ部！」等、二値的課題を扱う道徳授業の展開例はあるが、これらは本来二値的問題には収まらない広い解決策を検討されるべきものであり、二値的課題を扱う必要はない。「問題解決型の道徳授業」は「考え、議論する道徳」に資するものである可能性があるものの、広く解決策を議論するにはふさわしくない部分が見られる。こうした課題を克服し、「考え、議論する道徳」に資する教材として、中学生と大人とが身近な問題を通して広く道徳的問題について提起する教材「ボクたちの出来事」の構想を示した。

キーワード：道徳、「考え、議論する道徳」、二値的課題、問題解決的な道徳授業

## 1. 「考え、議論する道徳」と「私たちの道徳」

2016年11月18日、文部科学省は松野博一文部科学大臣名で「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて」<sup>1</sup>と題されたメッセージ（以下、「文部科学大臣メッセージ」とする）を発表した。文部科学大臣メッセージは『『特別の教科 道徳』の充実が、いじめの防止に向けて大変重要であると思っています」とし、従来の道徳教育については「読み物の登場人物の気持ちを読み取りことで終わってしまっていたり、『いじめは許されない』ということを見習って児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちと言われてきました」と批判している。そして、「いじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、問題を「自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく『考え、議論する道徳』へと転換する」ことが求められると言う。

2016年度現在、小中学校で最も広く使われている教材は文部科学省が2014年度から配布している「私たちの道徳」<sup>2</sup>である<sup>3</sup>。この「私たちの道徳」は、2002年度から配布されていた「心のノート」<sup>4</sup>に代わる道徳教材として配布されているものであり、「心のノート」から引き継いだ「書き込み部分」と、「心のノート」にはなかった「読み物部分」とで構成されている。

では、この「私たちの道徳」は、文部科学大臣メッセージが言うところの「考え、議論する道徳」に活用できるものだろうか。

「私たちの道徳」のうち、「書き込み部分」は基本的に自分のことを振り返ったり家族などと話をしたりして記入するところであり、本格的な議論につながることは想定されていないと考えられる。では、「読み物部分」はどうだろうか。

「私たちの道徳」には、文部科学省による指導資料<sup>5</sup>が作成されている。この指導資料には、「私たちの道徳」掲載の「読み物部分」を活用した授業の展開例が掲載されている。この展開例に多く見られるのが、場面ごとに教師が登場人物の気持ちや考えについて発問し、最後に類似の経験の有無を子どもたちに発問するものである。たとえば、小学校1・2年生用の資料「ぼんたとかんた」の事例①には、次の四つの発問が示されている。

発問① (略) ぼんたはどのような気持ちだったか。

発問② (略) ぼんたは、どのようなことを考えたのか。

発問③ (略) ぼんたは、どのような思いで大きな声ではっきりと「行かないよ。」と言ったのか。

発問④ よいと思うことが、進んでできたことはあるか。そのとき、どのような気持ちだったか。

発問①、②、③は登場人物の気持ちや考えを問う発問であり、発問④は子どもたちの経験を問う発問である。こうした展開は、文部科学大臣メッセージが言う「読み

Daisuke FUJIKAWA: Critical Consideration on the Treatment of Binary Tasks in Moral Education: An Idea of Development of Teaching Materials for "Thinking and Discussing Moral Education"  
Faculty of Education, Chiba University

物の登場人物の気持ちを読み取りことで終わってしまうものに近いと考えられるものであり、「考え、議論する道徳」として想定されているものとは異なると考えられる。

「私たちの道徳」に収録されている読み物資料全 46 編について、指導資料に記されている展開例がこのように登場人物の気持ちに関する発問が中心かどうかで分類したところ、表 1 の通りとなった。

表 1 「私たちの道徳」の読み物資料の分類<sup>6</sup>

	登場人物の気持ちを読み取ることが中心	他の要素が入っている	計
小 1・2 用	11 (91.7%)	1 ( 8.3%)	12
小 3・4 用	9 (75.0%)	3 (25.0%)	12
小 5・6 用	6 (46.2%)	7 (53.8%)	13
中学校用	6 (66.7%)	3 (33.3%)	9
計	32 (69.6%)	14 (30.4%)	46

実に約 70%の資料について、登場人物の気持ちを読み取ることが中心の展開例が示されていることが明らかになった。小学校用においては学年が上がるほど他の要素が入っているものが多くなるが、小学校 5・6 年用がピークとなっており、中学校用では他の要素が入っているものが少なくなっている。「私たちの道徳」を使用して「考え、議論する道徳」を推進することは困難であると言わざるをえない。気持ちを問うことについては、佐藤 (2014) が「気持ちを直接問うな」と言い、桃崎 (2016) が「こんな授業はやめよう」として「気持ちを問う発問が続く」ことを挙げているように、道徳教育の授業に熱心な教員からも多く批判がなされている。現在でも「私たちの道徳」で気持ちを読み取らせる展開例が多いことには首をかしげざるをえず、「考え、議論する道徳」の実施に際しては大胆な方向転換が求められていることが明らかである。

展開例に他の要素が入っている 14 の資料についてはどうか。14 の資料の展開例は、いくつかに分けることが可能である。

第一に、登場人物の態度についての子どもたちの評価を問うものがある。「お母さんにいつも起こされるるっぺをどう思うか」(小 1・2 用「るっぺどうしたの」)、「北斎の生き方についてどのようなことを感じるか」(小 3・4 用「富士と北斎」)、「二人の気持ちを比べて、どのようなことを思うか」(小 3・4 用「ブラッドレーのせい求書」)、「遊ぶ権利を主張する明と鉄男の考えや行動をどのように思うか」(小 5・6 用「きまりは何のため」)、「規則に反して姉弟を入園させた元さんの判断に

賛成か反対か」(中学生用「二通の手紙」)等である。

第二に、抽象的な概念に関する考えや抽象的な概念が求められる根拠を問うものがある。「身の回りには、どのようなきまりがあるか。またそれはなぜあると思うか」(小 3・4 用「雨のバス停留所」)、「本当の親切とは、どのようなことだと思うか」(小 5・6 用「最後のおくり物」)、「誠実とは、どのようなことか」(中学校用「ネット将棋」)等である。

第三に、資料中に生じた事態について、その原因を問うものがある。「なぜ、このような出来事が起こったのだろうか」(小 5・6 用「知らない間の出来事」)、「必死で反論する加奈子の言葉が段々エスカレートするのはなぜだろうか」(中学校用「言葉の向こうに」)等である。

第四に、理想の状態を実現するために必要なことを問うものがある。「差別や偏見のない公正、公平な社会にしていくためには、どのようなことが大切なのだろうか」(小 5・6 用「愛の日記」)、「自分の役割を果たすためにどのようにすればよいか」(小 5・6 用「小川笹船」)といったものである。

これら以外に、人物の判断の是非を問うものが 1 件ある。である。

以上、6 種類の発問が展開例に含まれている読み物資料の件数を整理すると、表 2 の通りになる。

表 2 気持ちを読み取ることが中心となっていない展開例の内訳(同一の資料が複数の分類にあてはまる場合あり)

	人物の評価	抽象概念	事態の原因	理想の実現	計(重複を除く)
小 1・2	1				1
小 3・4	2	1			3
小 5・6	2	4	2	2	7
中学校	1	1	1		3
計	6	6	3	2	14

こうした展開例が「考え、議論する道徳」につながるかを検討しよう。

登場人物についての評価を問うものには、一定の結論が想定されているものと、複数の立場の対立が想定されているものがある。後者にはたとえば「規則に反して姉弟を入園させた元さんの判断に賛成か反対か」(中学校用「二通の手紙」)があり、複数の立場に分かれて議論を行えると考えられる。

抽象的な概念を扱うものについては、多様な意見が出される可能性があるが、これらは具体的な議論の前もしくは後に素朴に考えさせられるものであり、時間をかけて議論することが想定されているわけではない。

事態の原因を問うものは、教材についての一定の解釈を志向するものと言え、児童生徒がそれぞれの考え方を出し合って議論するものとは考えられない。

理想の状態を実現するものについては多様な意見が出される可能性があるが、2件はいずれも教材の文脈から離れた抽象的な問題を扱っており、ほとんど何を言っても間違いとは言えず、感想を言い合うものに近くなりそうである。

以上の検討から言えるのは、「私たちの道德」の読み物資料を取り上げた展開例は「考え、議論する道德」とされるものにつながりにくいものが大半であるということである。「考え、議論する道德」につながると考えられるものとしては、登場人物についての評価を問うものの中に複数の立場の対立が想定されているものがわずかに見られたのみであった。文部科学大臣メッセージにあるように、道德教育が「考え、議論する道德」へと転換するためには、文部科学省が発行した教材である「私たちの道德」の利用には限界があることが確認された。

## 2. モラルジレンマと「二通の手紙」

「私たちの道德」収録の読み物資料の中で最も「考え、議論する道德」のために活用しやすいと考えられるものは、中学校用の「二通の手紙」であった。この資料の概要は以下の通りである（要約は藤川が行った）。

市営動物園の勤勉なベテラン職員である元さんは、毎日、園の終了間際に訪れる幼い姉弟のことが気になっていた。ある日、いつもの姉弟が現れ、入園料を持った姉が、弟の誕生日だから入園させてほしいと元さんに言った。幼い子どもだけの入園は認められていないのだが、元さんは事情を察して特別に入園させることにした。

閉園時刻が過ぎても、姉弟は退出する様子がなかった。元さんの連絡で園内職員を挙げて捜索が行われた結果、やがて園内の雑木林の中で遊んでいた二人が発見された。

後日、元さんは二通の手紙を受け取る。一通は、事情があって動物園と一緒に行けなかった母親からの感謝の手紙、もう一通は上司から渡された懲戒処分のお知らせであった。元さんは晴れ晴れとした顔で、職を辞し、去っていった。

この資料においては、主要な人物である元さんが、規則を守るか姉弟の願いを実現するかというジレンマの状況に陥っており、それゆえ姉弟の願いを優先した選択については是非を検討することが促され、学習者が議論し

やすくなっている。

このように、登場人物がジレンマに陥る状況を描き、二つの選択肢のどちらをとるべきかを議論させる授業形態には、「モラルジレンマ」と呼ばれるものがある。「モラルジレンマ」とは、荒木（1988）等によって提唱されているもので、発達心理学者コールバーグの道德性発達理論に基づき、複数の価値項目の間での葛藤を扱う道德授業の手法である。コールバーグは子どもの道德性発達に関する研究のために、病気の妻のために高額の薬を買えないハインツという男が薬局に押し入って薬を盗むべきか否かを問う「ハインツのジレンマ」という短い物語を作成し、子どもたちの選択の根拠をもとに道德性の発達段階を検討した。「モラルジレンマ」は、この「ハインツのジレンマ」と同様に、葛藤状態にある人物の選択を扱う。

モラルジレンマの手法を用いると、児童生徒はほぼ間違いなく熱心に議論を行う。資料に登場する人物は葛藤を抱えているのであるから、どちらを選択するとしても満足はできない。だから、相対的にどちらが望ましいかという点をめぐって熱心に議論を行うことになる。

だが、モラルジレンマの手法に対しては、強い批判もなされてきた。たとえば、宇佐美寛による一連の批判がある。最初に出されたものと思われる宇佐美（1990）をたどろう<sup>7</sup>。

宇佐美は、荒木（1988）所収の資料「われた花びん」を取り上げる。この資料の概要は以下の通りである（要約は藤川が行った）。

小学校5年生ののり子は、あわてていた際、廊下に置かれていた花びんに手がぶつかり、花びんを落としてしまった。一緒にいたけい子が花びんを元に戻した際には、花びんは割れていないように見えた。しかし、帰りの会で花びんにひびが入っていることが発覚し、けい子とのり子は互いを見た。

この資料は、けい子とのり子が「友情」を守るか、それとも「友情」を犠牲にして「正義・勇気」を通して正直に言うかというジレンマ<sup>8</sup>を扱っているものと言える。

宇佐美は、「この『ジレンマ資料』が示している事態は、異常であり、不健全である」とし、花びんの代金の出し方、花びんの選び方、花びんの置き方といったことが問われて当然であると指摘する。宇佐美は、「ディレンマにおいて、選択肢のどちらかを『全か無か』で選ぶというのは、低劣な思考」であり、二つの選択肢を両立させたり、二つの選択肢とは異なる別の選択肢を考え出したりと、「広く多面的に考えること」を行う「ディレンマください」をこそ教えるべきだと言う。

こうした宇佐美の批判は、「二通の手紙」の展開例に

もあてはまるであろうか。「規則に反して姉弟を入園させた元さんの判断に賛成か反対か」という発問は、規則を守って姉弟を入園させないか、規則を破って姉弟を入園させるかのいずれかの選択肢を選択することが求められていると言える。しかし、これら二つの選択肢にこだわらず、宇佐美が言うように「広く多面的に考えること」は可能だと考えられる。たとえば、上司に事情を話して特別に入園させることの許可を出したもらった上で、園の職員たちの協力を得て、子どもたちを案内する担当者をつけることができたかもしれない。仮にこの日に入園を認めることが難しくても、別の日に入園が可能となるよう保護者と連絡を取り合うこともできたかもしれない。また、そもそもの問題として、大人が引率できない子どもの入園を責任をもって受け入れられるようなしくみを新たに作ることもできるかもしれない。

もちろん、「規則に反して姉弟を入園させた元さんの判断に賛成か反対か」という発問によっても、ここまで述べてきたような多様な意見を子どもたちが出すような授業を行うことは可能だと思われる。規則に反して入園させることに「反対」の立場をとった上で、規則に反しないで入園させる方法を検討すべきだと主張することは可能であるはずだ。モラルジレンマの手法では二つの選択肢のいずれかを選択することが求められると考えられるが、「二通の手紙」の「賛成か反対か」という発問の場合には「反対」の意味を広くとることは可能だとも考えられる。実際、「二通の手紙」の展開例では、賛成か反対かという発問の後に「自分が元さんの立場だったら、このようなき、どのように対応すると思うか話し合う」とされており、二つの選択肢にこだわらずに話し合う展開が想定されていることがうかがわれる。

このように、一見、モラルジレンマの手法のように二つの選択肢のいずれかを選択させる展開に見えても、「広く多面的に考えること」が可能となるような展開は十分に考えられることがわかる。まず二つの選択肢が示されれば明確に意見が分かれ、その後に多様に広い意見が出されるのであれば、まさに「考え、議論する道徳」と呼ばれるにふさわしい授業が実現しそうである。

### 3. 「ココロ部！」と二値的課題

「二通の手紙」の展開例のように二つの選択肢からなる課題（以下、「二値的課題」とする）を扱う展開例は、「私たちの道徳」の指導事例には他に見られなかった。モラルジレンマに関しては二値的課題が扱われていると言えるが、すでに検討したように、「広く多面的に考えること」にはつながりにくい。「私たちの道徳」やモラルジレンマ以外に、二値的課題が扱われている例はないだろうか。

二値的課題が比較的多く扱われている教材には、NHK E テレの学校向け道徳教育番組「ココロ部！」がある。この番組は、小学校高学年から中学生を対象としており、2015年度から放送されている。2016年12月現在、10分の番組が14本作られており、テレビで放送されているほか、番組ホームページ<sup>9</sup>でストリーミング配信されている。番組ホームページには指導者を対象とした「先生向け放送リスト」が設けられており、各回の番組に対応した「授業プラン」等が掲載されている。

「ココロ部！」は基本的にドラマ形式になっており、ドラマの中で主要人物が対応に困る「ピンチ」に遭遇する。そして、視聴している子どもたちにどうすればよいかを考えさせるものとなっている。

「ココロ部！」で扱われている課題の多くが、二値的課題である。授業プランに記載されている主な課題の内訳は表3の通りだ。

表3 「ココロ部！」で扱われている主な課題の種類

二値的課題	9
三つ以上の選択肢のある課題	1
選択肢が限定されないオープンな課題	4
計	14

このように、「ココロ部！」は「私たちの道徳」とは大きく異なり、二値的課題を多く扱っている。

では、「ココロ部！」の二値的課題を扱っている回は、「考え、議論する道徳」に活用できるものと言えるのだろうか。例として、「おくれた客」を取り上げよう。

「おくれた客」は、2016年度、第7話として放送された回である。概要は、以下の通りだ（要約は藤川が行った）。

美術館の警備員であるコジマは、フランスから来た貴重な絵を扱う絵画展の警備を担当していた。最終日の展示が終わった閉館後に美術館の入り口で警備をしていたところ、年老いた女性と娘とともにやってきた。展示されていた絵は夫との思い出の絵であり、この絵を見るのが長年の夢だったという女性は、病気で入院中のところ医師から最後の外出を認められて訪れており、電車の遅延で閉館に間に合わなかったと言っている。

「授業プラン」では、発問は「コジマくんは、どうしたらよいと思いますか」となっているものの、「指導上の留意点」には『『入れる』『入れない』のどちらかの立場に立ち、選んだ理由をワークシートに書く』とあることから、二値的課題として扱われていることがわかる。

では、この「おくれた客」は、「二通の手紙」と

同様に、二値的課題から入り、「広く多面的に考えること」につなげる授業として扱うことは可能であろうか。「おくれた客」は、「二通の手紙」と同様の内容(入場を管理する立場の職員が、特別な事情のある客について、規則に反して入場されるか否かが問われる)を扱っていることから、十分に可能であると考えられる。「授業プラン」は「広く多面的に考えること」につなげるものとは解せないが、最初の発問を「コジマくんが規則に反してお客さんを入場させることに賛成か、反対か」とすれば、子どもたちはこれに反対した上で、コジマくんが上司に相談する等の別の対応を検討することが可能となるであろう<sup>10</sup>。

同様に、「ココロ部！」のうち二値的課題が扱われている回については、二値的課題から入り、他の可能性を広く考える展開が可能であると考えられる。登場人物がジレンマに陥っているかのように見える状況から、子どもたちは宇佐美の言う「ディレンマください」を行うことになるであろう。

だが、このように「ディレンマください」が前提となるのであれば、二値的課題を扱う必要があると言えるだろうか。1回ないし2回の授業で二値的課題から「ディレンマください」へという展開が扱われるのであれば問題ないかもしれないが、繰り返し同様の展開が扱われるとしたら児童生徒には先が読めてしまうのではないか。そして、そもそも道徳の学習が「ディレンマください」の繰り返しでよいと言えるのだろうか。

#### 4. 「問題解決型の道徳授業」

「ディレンマください」を行って選択肢にこだわらずに議論をするのであれば、課題において実質的に選択肢が限定されず、オープンな課題を扱っていることとなる。このように考えれば、二値的課題を扱うのではなくオープンな課題を扱う方法を検討すれば十分だということになるはずだ。

だが、「考え、議論する道徳」において活用できるようなオープンな課題を設定することは、具体的に考えると容易ではない。「二通の手紙」も「おくれた客」も、人物がジレンマに陥っている状況を描くことによって成立していると言える。結局、ジレンマが生じている状況では、なんとかジレンマを回避する方法を検討し、どうしても回避できない場合には問題を最小限に抑える工夫をする以外ないということになる。宇佐美(1990)が言うように、「現実の社会で積極的に生きようとする人間は、ディレンマに追いこまれないように努力する」はずである。ジレンマへの対応法でなく、ジレンマの抑止法を考えられるようにすることが、道徳教育が担うべき役割だと考える必要がある。「二通の手紙」

に関しては、保護者が一緒に来られない子どもが動物園を楽しめるような社会をいかに構築するか、「おくれた客」に関しては、病気等の課題を抱える人が芸術作品を楽しめる社会をいかに構築するかを考えられるようになることが目指されるべきだと考えられる。

二値的課題は必然的に、ジレンマに陥っている特定の人物の行動に関する判断となる。しかし、社会で実際に生じている問題は、特定の個人の判断のみによって解決できない場合が一般的である。「二通の手紙」における動物園の例も、「おくれた客」における美術館の例も、特定の職員がジレンマに直面してから考えるべきことではなく、組織の問題ひいては社会の問題として検討されるべきものである。こうした状況に関わった個人は、他の人に働きかけて問題解決を目指す必要がある。道徳教育は、このような組織的あるいは社会的な問題解決ができるよう児童生徒を育てるべきものだと考えられる<sup>11</sup>。

オープンな課題を扱う取り組みの例としては、柳沼・竹井(2005)が提唱する「問題解決型の道徳授業」がある。柳沼らによれば、「問題解決型の道徳授業」とは「子どもが自ら道徳的問題の解決に取り組む経験を通して、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的意欲と態度を育むと共に、それらを道徳的行為や道徳的習慣をも形成する道徳授業のあり方」(原文のまま)である。この方法による授業の「基本パターン」は、以下の通りである(藤川が要約)。

- ・ 「導入」で道徳的価値を提示して興味・関心を喚起し、その価値がどのような意味や意義をもつかを問いかける。
- ・ 「展開前段」では、読み物資料(テレビ・ビデオも可)を使用し、道徳的問題の状況を分析し道徳的課題を見つけた後、子どもが道徳的問題を分析し、解決策を自由に構想し、吟味する。
- ・ 「展開後段」では、ここまでで得られた知識やスキルを応用して身近な道徳的問題を解決する。
- ・ 「終末」では、授業の内容をまとめ、授業の導入部の問いを振り返る。

このように、柳沼らによる「問題解決型の道徳授業」では登場人物の気持ち読み取ることが中心とはならない上に、二値的課題を扱うこともせず、資料で描かれている問題の解決や身近な問題の解決について考えていくものとなる。

「問題解決型の道徳授業」の具体的な事例を見よう。柳沼(2016)収録の事例のうち、柳沼自身が自作した教材「くやしなみだ」を扱った事例を取り上げる(小学校4年生対象)。教材の概要は以下の通りである(藤川

が要約)。

「ぼく」の友人の太一が上級生からいじめられている。「ぼく」は太一に、教員に相談することや2人で戦うことを提案するが、太一は受け入れない。

しかし、「ぼく」はクラスの友達に味方になってもらい太一を守ることにし、教師にも相談し、話し合うことになった。

展開案では、最初に「友達と助け合えてよかったと思うことはありますか」という発問がなされた後、資料の前半が扱われ、解決策の構想及び吟味がなされる<sup>12</sup>。次に、友達から悩み事の手紙が届いたらどうするかを考えさせ、振り返るとされている。

他の事例についても、基本的な展開は同様である。このように問題解決を志向する道徳授業は「考え、議論する道徳」の構築に寄与すると考えられるものの、以下のように検討すべき課題が残されていると考えられる。

第一に、授業の最初に特定の道徳的価値を取り上げる必要があるかという点がある。「くやしなみだ」であれば、友達との助け合いについて教員が考えさせたいことが子どもに伝わってしまい、その後の問題解決の検討が友達との助け合いに関するものへと誘導されてしまう。これでは、問題解決について考える範囲が制限され、ともすると教師の意図を読むばかりの授業となりがねない。

第二に、資料中の事例と身近な問題との間に過度の乖離があるのではないかという点である。柳沼らの事例では、資料中の事例についての検討と身近な問題の検討とが分離されてしまい、両者が適切に関連づいて学べることが保障されない。資料中の事例について当事者意識をもって考え、無理なく身近な問題と関連づけて考えることができないか。

こうした課題を克服しうる事例として、藤川 (2014) で示したいじめ防止プログラムの教材を挙げたい。たとえば、次のような文章教材である (小学校3・4学年対象)。

小学校4年生のミズホには少々ぬけたところがあり、わすれ物が多い。

ある日、算数の授業にミズホだけが三角定規をわすれてきてしまった。となりの席のマサユキがこのことに気づき、「またオマエ忘れたのかよ」などと言っている。前の席のコズエも、「ミズホ、ダメだよ〜」と言う。そのとなりのヨウスケは「まったく、ミズホは成績も悪いし、わすれ物もするし、最悪だな」などとつぶやいている。ミズホは、こうした周囲の子どもたちの言葉など気にしないよう

に、三角定規を使わないまま、ノートにきたない図をかき出した。

担任の先生や一部の子どもは、ミズホにわすれ物をさせないように連絡帳をきちんと書かせたり、声をかけたりしているのだが、わすれ物は少なくならない。どうしたらよいのだろうか?<sup>13</sup>

この教材には、困った状態だけが描かれている。そして、ミズホの家庭環境や発達障害の有無等、関連しているはずでも不明なままの情報がある。どの登場人物の立場に立って考えるかも、規定されていない。

この教材を使用したいじめ防止プログラムは、実際に千葉縣市川市教育委員会の事業で活用されている。市川市では、社会教育活動の一環として一般市民がいじめ問題や授業の方法について学び、小学校や中学校の授業に地域支援者として参加する。小学校や中学校の授業では、5~6名の児童生徒の班ごとに1名の地域支援者が入り、文章教材について班でじっくり話し合ってから最後に教室全体で出された意見を共有する。

子どもたちは多様な意見を出す。ミズホが忘れ物をしなくなるために何ができるか、他の子どもがミズホに対して厳しい言葉を言うことはどうしたら止められるのか、三角定規を教室で貸し出せるようにできないのか、教師やミズホの保護者は何をすべきかといった多様な観点から意見が出される。結局は、事態を放置せず、問題意識をもった人が他の人に働きかけ、連携協力して問題の解決にあたるということが理解されていくことになる。

この教材は、柳沼による「問題解決型の道徳授業」について先ほど指摘した二つの課題を克服したものだと考えられる。すなわち、授業の最初に特定の道徳的価値を取り上げることをしておらず、子どもたちに広く問題について考えさせることができている。また、資料の内容についてじっくり話し合うことのみを行っており、無理に身近な問題と関連づけることをしていないが、子どもたちは授業において互いの話をじっくり聞き、授業の中で相互に協力することを経験している。

文部科学大臣メッセージは、「いじめに正面から向き合う」ために「考え、議論する道徳」に転換することを訴えていた。しかし、「私たちの道徳」は多くが登場人物の心情を問うものとなっており、文部科学大臣メッセージ自身が言う「考え、議論する道徳」とは異質である。わざわざ見られる二値的課題を扱った教材を扱ったとしても、いじめが生じた際に個人が何らかの行動をとるか否かという問題を扱うしかできないであろう。柳沼による「問題解決型の道徳授業」に関しても、克服すべき課題が見られた。組織的、社会的にいじめ問題に対応することができるようにするには、特定の道徳的価値に誘導することはせず、立場の異なる人々がどのようにした

ら協力して問題解決にあたるのかを考えられるよう、多様な意見をじっくり出し合って話し合う授業が必要だと考えられる。

## 5. 新たな道徳教材「ボクたちの出来事」の構想

以上の議論をふまえ、「考え、議論する道徳」に求められる教材のあり方についてあらためて検討したい。

第一に、扱われる状況は、ジレンマ状況のように人物が追い込まれている状況ではなく、関係者が問題に気づきはじめた状況を中心とすべきである。言い換えれば、起きてしまった問題にどう対応するかということより、今後起きる可能性のある問題をどのようにして未然に防ぐのかということを中心に扱うべきである。

第二に、多くの人が互いに協力しなければ解決が困難な問題を中心に扱うべきである。個人が努力するのは当然のことであり、個人の努力だけでは解決できない問題があるからこそ、解決方法を学ぶ必要がある。

第三に、多様な立場からの意見が出される課題を扱うべきである。特定の人の意見だけでは見過ごされがちな論点が残ることが考えられる。一人一人の感じ方が異なるという前提に立つ必要がある。

第四に、多様な意見をじっくり出し合うだけの時間がとれるようにすることが必要である。教材の内容把握で授業時間の大半が使われるのであれば、道徳の授業とは言えない。教材の内容は短時間で把握できるものとし、話し合う時間を存分に確保する必要がある。

現在、私たちの研究室では、こうした考え方にに基づき、新たな道徳教材「ボクたちの出来事」の開発を進めている。この教材は動画教材であり、1つのテーマが最初に視聴する4分程度の動画、一定の話し合いがなされてから追加で視聴する1分程度の動画、最後のまとめとして視聴する1分弱の動画と3つの部分の動画から構成されるものである（小学校3年生～中学生対象）。平成28年度はプロトタイプとして2話分の教材を開発している。

まず、動画の登場人物であるが、基本的な登場人物は、男子中学生の「コダマ」、女子中学生の「アカリ」、地域住民で福祉機器ショップ経営者で車椅子利用者の「木場さん」の3名である。この3人が地域の人が集う談話室で毎回、自分たちが関わった道徳的問題について話し、見ている児童生徒とともに考えるのが基本構成である。なお、木場さんのモデルは、元パラリンピックの車椅子ランナーで現在は千葉市教育委員等をつとめる千葉祇暉（ちば・まさあき）さんである<sup>14</sup>。

各回のテーマとなる話は、社会で実際に生じている問題をもとに、登場人物の誰かの身近で起こった問題として描かれる。第1話、第2話の概要は以下の通りであ

る。

### 第1話「エレベーターの前で」

木場さんが打合せでデパートのレストランに行った帰りのこと。デパートは混んでおり、エレベーターは満員まで行かなくても車椅子が乗れるスペースがない常態が続いた。エレベーターには「優先」の文字があるが、誰も譲ってくれない。結局、木場さんは1時間待たされてしまった。どうしたら木場さんのような車椅子利用者がエレベーターの前で1時間も待たされることなくなくなるのだろうか。

### 第2話「規則なんて守らなくてもいい？」

木場さんが自宅近くで一時停止違反の自動車事故を起こしたという話をコダマとしていたところ、アカリが合流し、話を聞いてほしいと言う。アカリの家は最近、雑貨屋からコンビニエンスストアに衣替えしたのだが、店のルールで、賞味期限が近づいた食品は廃棄しなければならない。アカリは、廃棄するのはもったいないから、賞味期限をごまかして売ってしまってもよいのではないかと、バレなければいいのではないかとと言う。バレなければ規則を守らなくてよいという考え方をどう考えればいいのか。

これらは、「考え、議論する道徳」に求められる四つの要件をすべて満たしている。すなわち、扱われている状況は個人が追い込まれている状況でなく、今後に向けて考えたいという状況である。そして、問題の解決には多様な人々が関わるはずであり、多様な意見が出される。そして、動画教材は計6分程度と短いので、授業においてじっくり話し合う時間を確保しやすい。

この教材に係る成果及び残された課題については、完成後に別の形で公表する予定である。

<sup>1</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/11/1379623.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379623.htm) (2016年12月26日最終確認)

<sup>2</sup> 小学校1・2年版、3・4年版、5・6年版、中学校版の4種が作成されており、小学校1・2年版と3・4年版は表記が「わたしたちの道徳」となっているが、本稿ではすべて「私たちの道徳」と表記する。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/) (2016年12月26日最終確認)

<sup>3</sup> 文部科学省『「私たちの道徳」活用状況調査（平成26年度実施）』によれば、「私たちの道徳」は小学校99.5%、中学校98.4%で使用されており、最も多く使用されている。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/) (2016年12月26日最終確認)

<sup>4</sup> 小学校1・2年生用は「こころのノート」と表記。

<sup>5</sup> 『「私たちの道徳」活用のための指導資料』。小学校編と中学校編とに分かれている。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm)  
(2016年12月26日最終確認)

6 「登場人物の気持ちを読み取ることが中心」には、人物の気持ちや考えを問う発問が含まれるものであり、他に発問があっても本格的な議論には発展しないと思われる自分やゲストの経験を問う発問に限られるものを分類した。複数の展開例が掲載されている場合には、いずれか一つの選択肢にも他の要素が含まれていないもののみを「登場人物の気持ちを読み取ることが中心」に分類した。

7 その後、宇佐美は雑誌にモラルジレンマの手法を批判する内容の連載を行っており、連載の内容は宇佐美(1994)にまとめられている。

8 宇佐美は「ディレンマ」という表記を用いているが、本稿では元の「モラルジレンマ」の文脈に合わせ、宇佐美からの引用を除いて「ジレンマ」と表記する。

9 <http://www.nhk.or.jp/doutoku/kokorobu/> (2016年12月26日最終確認)

10 阿部他(2016)においては「おくれた客」があえて最後まで二値的課題として扱われているが、実際に行われた授業では「もう1人の警備員に相談する」という二つの選択肢以外の選択肢が子どもから出されていた。

11 こうした問題意識に基づく道徳教育の構想については、藤川(2016)で論じた。

12 資料後半の扱いについては明示されていない。

13 千葉県市川市教育委員会の事業で2016年度に使用されている版を転載した。藤川(2014)に掲載している版から一部の表現が修正されている。

14 千葉祇暉さんについて詳しくは、千葉(2016)参照。

#### 引用文献

阿部学・市川秀之・土田雄一・藤川大祐(2016)「熟議民主主義を背景とした道徳授業の教育方法についての検討—熟議シミュレーション授業の開発と実践を通して—」、『授業実践開発研究』第9巻 pp.89-98

荒木紀幸(編著)(1988)『道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーク理論とその実践』北大路書房

宇佐美寛(1990)「『ジレンマ』くたき」、『道徳授業改革のためのアッピール』(『授業研究』No.352、明治図書) pp.163-175

宇佐美寛(1994)『「道徳」授業における言葉と思考—「ジレンマ」授業批判—』明治図書

佐藤幸司(2014)『スペシャリスト直伝! 小学校道徳授業成功の極意』明治図書

千葉祇暉(2016)『立てないけど、立ちあがれ!—目指せ! 車椅子すのオピニオンリーダー』大学教育出版

藤川大祐(2014)「いじめ防止プログラム開発の試み—いじめか否かが判然としない架空事例を教材として—」、藤川大祐編『社会とつながる学校教育に関する研究(2)』(千葉大学大学院人文社会科学部研究プロジェクト報告書第277集)pp.1-6

藤川大祐(2016)「「社会とつながる道徳教育」の構築—「特別の教科 道徳」の教育課程及びカリキュラム・マネジメントに関する考察—」、『授業実践開発研究』第9巻 pp.1-10

桃崎剛寿(2016)『スペシャリスト直伝! 中学校道徳授業成功の極意』明治図書

柳沼良太(編著)(2016)『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集 小学校』図書文化社

柳沼良太・竹井秀文(2005)「問題解決型の道徳授業の理論と実践」、『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第7巻 pp.245-254

#### 謝辞

本論文の一部の内容は、文部科学省「道徳教育の抜本的改善・充実に係る支援事業」による研究の成果に依拠したもので

ある。関係各位に感謝申し上げたい。