遵法精神を多面的に考える道徳科授業の教材開発

在原 徹

千葉大学大学院教育学研究科修士課程

中学校道徳科を扱う教科書会社 8 社の 2019 年度の検定版教科書で「遵法精神、公徳心」を調査した。すると、違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識させる教材が少ないこと、主人公が所属する集団で自分より強い立場の者が規則を守らない場合の対応を扱っていないこと、が明らかとなった。そこで本研究では、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能を習得することで、集団の秩序を高めていこうとする意欲の育成につながる教材を開発した。自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能とは、集団の秩序を守る際に自己犠牲をせず自分自身の利益や身分を守りながら不正を是正できることを意味する。筆者が勤務する中学校で作成した教材及び授業計画を実践して有効性と課題を検証した。その結果、組織内の不正を発見した際、是正に向けて働きかける意識を持たせる工夫が不足しているなどの課題は残るものの、学習者の集団の秩序を高めていこうとする意欲の育成にある程度効果があったことや、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得に効果があったことが確認できた[1]。

キーワード：道徳、遵法精神、組織内の不正、体罰、ハラスメント対応

1. 問題の所在

1.1. 中学校で遵法精神を扱う代表的な教材と内容

道徳科の内容項目「遵法精神、公徳心」について「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）」（以下、学習指導要領）に、「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。」と記されている。

道徳科の内容項目「遵法精神、公徳心」を扱う授業では多くの場合、教科書に掲載されている教材が活用されている。たとえば、2021 年 4 月に行ったインターネットの調査で「中学校　道徳　指導案　遵法精神」をキーワードに検索すると、約 20,400 件が表示された。この中で、資料名と授業のねらいが書かれている指導案を 50 例抽出した。抽出した指導案の授業のねらいには、学習指導要領に記されている複数の道徳的価値が読み取れた。たとえば、50 例の指導案には、「法やきまりの意義」が 8 件、「規律ある社会」が 2 件、「自他の権利」が 4 件、「義務を果たすこと」が 6 件、記述されていた。

この調査から、道徳科の内容項目「遵法精神、公徳心」では、複数の道徳的価値を扱っていることがわかった。だが、学習指導要領にある「遵法精神、公徳心」の全ての道徳的価値を 1 時間の授業で扱うことは難しい。授業者には、学習者の発達の段階などに応じたねらいの設定が求められている。

Tohru Arihara: Development of Teaching Materials for Moral Classes Considering the Law-abiding Spirit from Multifaceted Views
Graduate School of Education, Chiba University

1.2. 教材の対象とねらいの分類

中学校道徳科を扱う教科書会社 8 社の 2019 年度の検定版教科書における各学年で扱う「遵法精神、公徳心」の教材の題材設定を二つの視点で分類する。

一つ目は、教材の登場人物がどのような人間関係で書かれているかという視点である。登場人物の人間関係について教材の内容から、次の①～③の 3 つに分類する。

① 主な登場人物が中学生
② 主な登場人物が中学生と中学生以外の人物
③ 主な登場人物が中学生以外の社会一般の人物

この分類は、法やきまりについて考えさせる対象範囲が、主に学習者の同世代の人間関係なのか、それとも中学生と社会なのか、あるいは中学生という立場を離れて一般化された社会なのか、を整理する目的で行う。

二つ目は、教材の内容が何をねらいとしているのかという視点である。ねらいについて教材の内容から、次のア～カの 6 つに分類する。

ア 罪悪感や誇りに訴えるもの
イ 規則の趣旨を理解させるもの
ウ 違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識させるもの
エ 多くの人が規則を守るように工夫する取り組みを取り上げているもの
オ 公徳心に関するもの
カ その他（ア～オに含まれない内容）

この分類は、教材が法やきまりについて何をねらいとしているのかを整理する目的で行う。分類は、藤川（2018）の「規則の尊重」の教材分類を参考にしている[2]。

1.3. 扱いの少ないねらいとその問題点

下の表１は、1.2.で示した①～③を横軸に、ア～カを縦軸に整理したものである[3]。

表１ 対象者とねらいの分類

	①	②	③	計
ア	『闇の中の炎』	『傘の下』（他1）	『誓い』（他1）	5
イ	『ルールとマナー』	『淳の住む町』（他1）	『二通の手紙』（他4）	8
ウ	『雨の日の昇降口』	『人に迷惑をかけなければいいのか？』『万引き』		3
エ	『インターネットと共に』	『美しい鳥取砂丘』（他2）	『マナーとルール』（他3）	8
オ		『缶コーヒー』（他3）	『島耕作　ある朝の出来事』（他3）	8
カ	『選手に選ばれて』	『使っても大丈夫？』	『死刑制度を考える』（他1）	4
計	5	14	17	

一つ目の、教材の登場人物がどのような人間関係で書かれているかという視点では、「①主な登場人物が中学生」が最も少なく、「③主な登場人物が中学生以外の社会一般の人物」が最も多かった。法やきまりは、社会全体やきまりの効力を有する組織で共有されている。共有されている範囲は、学習者が所属する学校集団の中だけで共有されているものも含まれるが、それだけではない。

法やきまりについて考える「遵法精神、公徳心」は、自他の権利を大切にし、義務を果たして規律ある安定した社会の実現に努めようとする道徳的な実践意欲や態度の獲得を目指している。こうした実践意欲や態度は、学習者が他者とともによりよく生きる人格や社会の形成者としての資質を得ることにもつながる。そのため、学習者が同年代で組織される学校集団の中だけで共有されている法やきまりのみを扱うだけではなく、年齢や立場の異なる他者が共生する学校生活以外の場所でも出会う問題を扱うことが必要となる。

二つ目の、何をねらいとしているかという視点では「ア 罪悪感や誇りに訴えるもの」、「イ　規則の趣旨を理解させるもの」、「エ　多くの人が規則を守るように工夫する取り組みを取り上げているもの」、「オ　公徳心に関するもの」で扱っている数に大きな差はない。一方で、「ウ　違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識させるもの」が３作、「カ　その他（自他の権利や義務、法の意義や人権、裁判員）」が４作、と少ない結果となった。ただ、「カ その他（自他の権利や義務、法の意義や人権、裁判員）」については、社会科の学習などでも扱う単元があり、教材の数が少ないことを問題とはしない。

ただ、光村図書の『雨の日の昇降口』（①ウ）、廣済堂あかつきの『人に迷惑をかけなければいいのか？』（②ウ）、学校図書の『万引き』（②ウ）と出会わない学習者は、「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうる」と認識する機会を得られない可能性が高いと言える。

現実の社会において「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうる」と認識できないために発生する不正行為は少なくないと考えられる。

果たして、道徳科の内容項目「遵法精神、公徳心」において「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうる」と認識する機会を得られない可能性が高い状況のままで良いのであろうか。次節では、「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識する」機会を得られないことの問題について検討する。

1.4. 学習者が「バレなければいい」という意識を持ち続けることの問題

学習者が「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識する」機会を得られないことは問題である。なぜならば、「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識する」学習を経験しない学習者は、自らが不正行為をするように迫られる場面に遭遇した場合、不正行為をしてしまう可能性を下げられないからである。

Albrecht (2014) は不正に従事する個人に影響を与える３つの認識として「認知された圧力」「認知された機会」「合理化」を挙げ、「認知された機会」について以下のように述べている[4]。なお、（　）内の日本語訳は引用者である筆者が行った。

> A person that perceives a reasonable opportunity for fraud typically senses that he or she will not get caught, or it would be unlikely that any wrongdoing could be proven. If an individual perceives such an opportunity, he or she is much more likely to consider the possibility of initiating unethical actions.
>
> （不正行為の適正な機会を認識している人は、通常、自分が捕まることがない、または不正行為が証明される可能性が低いと感じる。個人がそのような機会を認識した場合、彼または彼女は非倫理的な行動を開始する可能性がはるかに高くなる。）

仮に学習者自身が何らかの不正行為をするように迫られて迷った場合、「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識する」学習をしていれば、不正行為を思い留まる抑止力を備えることにつながるのではないだろうか。換言すれば、「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識する」学習を経験しない学習者が、規則の趣旨を理解しておらず、不正行為を思い留まる術も備えていなければ、不正行為を証明されないだろうと感じた場面で、不正行為をしてしまう可能性を下げられない。「不正行為が証明されないだろう」を平易に表現すれば、「バレないだろう」と置き換えることができる。藤川（2018）は、日本を代表する大企業の粉飾決算や政治家の政務活動費の不正利用を例に挙げ、「規則違反をもたらすのは、「バレなければいい」という感覚である。」と述べている[5]。

「バレないだろう」や「バレなければいい」という意識を学習者が持ち続けることは問題である。たとえば、藤川（2018）は、「バレなければいい」という意識が改善されない問題点について「規則が軽視されれば社会の存立は危うくなり、不当に不利益を被る人が多くなる。」と指摘している[6]。このため、学習者が近い将来に遭遇すると予想される法やきまりに関わる問題の中でも、違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識させる教材を開発して、バレなければいいと不正行為をすることの危険性や自分自身が被害者となる場面の対応などについて考える道徳授業を検討する必要がある。

1.5. 不正行為をする人への対応を考える教材

では、「バレないだろう」や「バレなければいい」と不正行為をする人がいる場合の対応について、教科書教材ではどのような内容が扱われているのか。たとえば、学校図書の『万引き』は、自らが不正に誘われた時に不正行為を思い留まる理由を考える教材である。他に、光村図書の『雨の日の昇降口』は、不正行為をする人がいる場合の対応について自らは不正に加わらずにその場を離れるという行動例を学ぶ教材である。どちらも自分自身が不正に迫られたときの対応を考えるもので、仲間の不正行為にどう関わるのかを考えさせる内容ではない。また、関連する先行研究でもいじめに関連する内容を題材にしたものを除けば、「バレなければいい」と不正行為をする人への対応を取り上げている研究は見られない。

このように「遵法精神、公徳心」の教材で、主人公の所属する集団で自分より強い立場の者が規則を守らない場合への対応を扱っていないことは問題である。なぜならば、昨今の企業や官庁の不正の状況等を見れば、法令遵守あるいは公徳心のあり方が問われるのはこうした場合であることがしばしば見受けられるからである。所属する集団で自分より強い立場の者が規則を守らない場合への対応はもっと研究される必要がある。

1.6. 企業や行政組織の不正の状況

ここから、企業や行政組織の不正の状況について検討していく。企業や個人が仕事をする上で法令の遵守は必須条件である。法令とは、法律の他に政令、府令、省令、条例などの行政機関が制定する法規範を含めた総称を指す。また、法令以外の就業規則や社会規範を含めたルールやきまりを守ることも、企業や個人が社会や組織内で信用を得るための必須条件だと言える。ところが、企業や個人による法令違反などの不正行為は後を絶たない。たとえば、株式会社 KPMG による「日本企業の不正に関する実態調査」（2019）によれば、過去 3 年間に不正が発生したと回答した企業の割合は 32%（429 社中 135 社）であった[7]。また、企業グループの回答企業単体で発生した不正の内容は、「金銭・物品の着服または横流し」が最も多く、「情報の漏洩または破壊（サイバー攻撃含む）」「水増し発注等によるキックバックの受領」「粉飾決済等の会計不正」などが挙げられている。

他に、組織内の不正問題にはハラスメント問題がある。ハラスメントとは、嫌がらせやいじめなどの迷惑行為のことで、個人の属性や人格に関する言動などによって対象者に不快感や不利益を与え、尊厳を傷つける行為のことである。厚生労働省（2022）は、「職場のパワーハラスメントとは、職場において行われる①優越的な関係を背景とした言動であって、②業務上必要かつ相当な範囲を超えたものにより、③労働者の就業環境が害されるものであり、①から③までの 3 つの要素を全て満たすもの」と説明している[8]。このようにハラスメントとは、立場の強い者が立場の弱い者へ行う不正行為で、組織内の不正に含まれる。企業や個人が行う組織内の不正として、金銭横領や情報漏洩、粉飾決済は、企業の信用を失墜させるばかりではなく、最悪の場合は倒産にまで発展する危険性を孕んでいる。また、ハラスメントは、労働者の人権に関わる問題であり改善しなければならない社会問題である。

1.7. 学校における不正の状況

次に、学校における不正の状況の概観と幼児・児童・生徒より強い立場にある教育職員が規則を守らないことで発生する不祥事の事例について確認していこう。

学校における教育職員の不正の中でも、体罰やセクシュアルハラスメントは、学校組織内の人間関係で発生する不正行為であり、幼児・児童・生徒の人権に関わる深刻な問題である。

千葉県教育委員会は、2003 年から毎年、全生徒と職員を対象に「セクハラに関する実態調査」を行い、結果をホームページに掲載している。千葉県教育庁（2021）が発表した「令和 2 年度セクシュアルハラスメント及び体罰に関する実態調査の結果について」では、千葉市立学校及び市

立高等学校を除くすべての公立学校に在籍する児童生徒478,666 人及び職員 41,515 人を対象に調査が行われた。この中で、県立高等学校、特別支援学校、中学校、小学校で回答した 455,663 人中、「セクハラと感じ不快であったと回答した人数」が 543 人であった。また、「セクハラ以外のハラスメントを受けて不快であったと回答した児童生徒の人数」は 1,610 人であった。回答の多くは、「性格や能力を否定されるようなものの言い方をされた。」「先生が大声で怒鳴ったり、乱暴な言葉を発したりする。」等といった教師の発言や対応等によるものとしている[9]。このように、学校で発生する不正行為には教師による幼児・児童・生徒たちへのハラスメントが存在する。当然、教師の立場は幼児・児童・生徒などの子どもたちよりも強い。

だが、教師のハラスメントを発見するアンケート調査が実施されていたり、数多くの相談窓口が設置されていたりしても、教師のハラスメント対応を考える授業は皆無に近い。内田（2019）は、道徳の学習指導要領や解説に、教師による暴力事案が一切登場せず、「体罰」という言葉も見当たらないことに触れ、「道徳の世界では、教師という存在は、批判の対象にはならない。教師は子どもから敬愛される対象として、子どもに提示される」と指摘している[10]。教師のハラスメントを学習しないことは問題である。なぜならば、千葉県だけ見ても、セクハラと感じて不快であったと回答した人数の 543 人とセクハラ以外のハラスメントを受けて不快であったと回答した児童生徒の人数の1,610 人を合わると 2,153 人となる。単純な比較はできないが、千葉県警察本部資料によれば、2017 年における千葉県の幼児・小学生・中学生・高校生の交通事故の合計数は 2,444 人であるとされる[11]。この交通事故数は、自転車、二輪車、四輪車、歩行中その他の合計である。生徒の命に関わる交通安全指導は毎年、複数回行うものとされるが、発生件数の数であればそれ程の差がないにも関わらず、教師のハラスメントは取り上げられることがほぼ見当たらない。このような情勢を鑑みれば、学校における教育職員によるハラスメントなどの不正行為への対応方法を学習させる必要があると言える。

1.8. 行政組織における不正の状況

他に、行政組織における法令違反や不正行為も後を絶たない。たとえば、藤川（2018）は、2017 年の文部科学省における組織的な天下り斡旋問題、2018 年の財務省における森友学園への国有地売却に関する公文書書き換え問題、いじめ防止対策推進法を遵守しない学校の対応などを例示し、社会における遵法精神の定着に疑義を呈している。このように、法令違反や不正行為は、遵法が最も求められる立場である行政組織などであっても、組織内の不正が発生している状況が見られる。

道徳教育において不正をしない心を育てる遵法精神のあり方について検討する必要があるだろう。また、弱い立場の者が自分より強い立場の者の不正を発見した場合の具体的な対応について学ぶ授業のあり方について検討する必要があるだろう。これまでの自分達がルールを守ることに重点が置かれる授業だけでなく、ルールを守れない他者へどのように関わり対処するのかを考える授業についても検討する必要がある。

1.9. 小括

本章では、中学校道徳科の内容項目「遵法精神、公徳心」の中で「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうると認識させる教材」の少なさから、学習者が不正行為は「バレないだろう」という誤った認識を持つことの問題点を指摘した。また、現在の道徳教育において、所属する組織内で自分より強い立場の者が規則を守らない場合への対応も、あまり扱われていないことを指摘した。

では、どのような場面設定で道徳的な葛藤を学べば、学習者が所属する集団で自分より強い立場の者が規則を守らない場合へ対応する意欲や技能を備えることができるのであろうか。次節では組織内の不正へ対応する学習方法の在り方を検討する。

1.10. 組織内の不正へ対応する学習方法の検討

人は組織内の不正や自分より強い立場の者の不正に気づいた時、道徳的な葛藤に陥ることが予想される。この状況における道徳的な葛藤とは、組織内の不正を正さなければならない義務と、自分を不利益から守ろうとする自己防衛の気持ちとのジレンマである。組織内の不正を正さなければならない義務とは、自分の組織が法やきまりを守る集団であるために、組織内の不正を許さない働きかけをすることである。本来、組織の不正を許さない働きかけは、どんな立場の者であっても公平に行われることが望まれる。不正を行う者が、自分より弱かったり同程度であったりするばかりではなく、自分より強い立場の者であっても同じようにしなければならない。ところが、立場の弱い自分が強い立場の者の不正を告発すれば、強い立場の者から不利益を被る危険性が高まる。もし、不利益から自分を守ろうとする自己防衛の気持ちが強かった場合、不正に気づかないふりをして、組織内の不正に働きかけず、組織の一員としての責任を果たさない決断をすることが予想される。

組織内の不正を正すためには、二つの道徳的な要求を両立させなければならない。1 つは、不正を許さない正義の心をもち集団内の自己の責任を自覚することである。もう 1 つは、不正を正す際に不利益から自分を守ろうとする自己防衛の立場を守ることである。

ただ、これらの道徳的な要求は両立することが容易ではない。だが、この道徳的な要求は、個人の考え方としても社会の制度としても両立できるようにする必要がある。

たとえば、不正を許さない正義の心や集団内の自己の責任の自覚ができなければ、個人は不正に加担する可能性が高まる。だが、不正を許さない心や集団内の自己の責任の自覚だけで、不正を正す際に不利益から自分を守ろうとする自己防衛の意思がなければ、自分を危機に貶める危険性を負わなければならなくなる。また、立場の弱い人間が組織内の不正を是正することができない状況は、個人の危険性を高めるばかりでなく、社会における不正の蔓延を助長することとなる。このように、組織内の不正を正すために、不正を許さない正義の心や集団の中での自分の責任の自覚と不利益から自分を守ろうとする自己防衛を両立できることは、個人にとっても社会にとっても必要不可欠な資質と言える。

こうした道徳的な葛藤は、組織内であるからこそ発生する。個人が正義感で行動した場合、自分と無関係の人間が目の前で不正をすれば、警察に通報するなどして不正を止める働きかけをする。しかし、組織内であると不正の摘発は自分の不利益に結びつく可能性が高く、場合によっては自分の摘発によって組織自体が倒産などで崩壊し、自身の所属先を失う危険性すらある。同じ状況は、家族の誰かが犯罪を犯した場合も当てはまるだろう。たとえば、自分の保護者が犯罪を犯したからといって、子どもは躊躇せずに警察に通報できるだろうか。警察に通報すれば、子どもは保護者を失い、家族関係が崩壊する。組織内の不正に関しては、遵法精神を果たそうとすれば、自身の安全を失うリスクが内包される。組織内の不正は、単なる正義感だけでは片付けることができない難しい問題である。また、組織内の不正を正す際に守らなければならないのは、自分自身の安全性だけでなく、時に周囲の人達の安全性も含まれる場合がある。

このように、現実の社会で出会う道徳的な葛藤には、幾つもの条件が前提としてある。こうした複雑な条件を教師が扱わなければ、生徒の学びは、汎用性を持たない単なる綺麗事の意見表出で終わってしまう。

では、道徳科で組織内の不正を扱う場合、汎用性のある現実的な対応方法を考える学習にするためには、どのような知識が必要となるのであろうか。本研究では、以上のような題材設定と共に、実例に基づいた学習に必要な要素を取り入れた教材と授業計画を開発し、その効果を検証することを目的としていきたいと考える。

2. 研究の目的と方法

2.1. 研究の目的

本研究の目的は、遵法精神を多面的に考える道徳科授業の教材を開発し、筆者が勤務する中学校で授業実践して、その考察を行うことで、作成した教材及び授業計画の有効性と課題を明らかにすることである。なお、本研究は、学習者の集団の秩序を高めていこうとする意欲の育成につながる教材の開発を目指している。そのために自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得につながる授業展開をする。また、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能とは、集団の秩序を守る際に、自己犠牲をせず自分自身の利益や身分を守りながら組織内の不正を是正できることを意味する。そのために、中学校道徳科の「遵法精神、公徳心」の内容項目において、組織内の不正や教育職員の体罰を題材とした読み物教材を開発して、自分より強い立場の者が不正行為をする場合へ対応を考えさせる。

2.2. 研究の方法

自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能を育成する教材を作成する。

開発した授業は、勤務校の中学生 1 年生を対象に全 2 回で実施する。授業中の生徒の様子、生徒による事前と事後の質問紙調査の回答、授業のワークシートの記述、面接を中心に授業の考察を行い、教材及び授業計画の有効性と課題を明らかにする。特に次の 2 点を中心に授業の有効性と課題を明らかにしたい。

1 つ目は、開発した教材及び授業計画が、生徒の集団の秩序を高めていこうとする意欲の育成に効果があったかどうかである。2 つ目は、開発した教材及び授業計画が、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得につながったかどうかである。

それぞれ、授業中の生徒の様子、生徒による事前と事後の質問紙調査の回答、授業のワークシートの記述、面接を中心に授業の考察から、技能の習得につながったかどうかを検討する。なお、質問紙調査については事前と事後の質問紙調査の同一項目を比較する。

3. 授業の開発

3.1. 研究における倫理的配慮

本研究では、検証授業に参加する調査対象の生徒に心理的苦痛を与えない配慮をする必要がある。また、検証授業に参加する調査対象の生徒のプライバシー保護や人権の保護に最大限の配慮をする必要がある。「個人情報の保護に関する法律」の第二条 3 項や「千葉大学研究倫理規程」に従って検証授業を行う。

3.2. 授業計画と教材開発

授業は、現在の一般的な授業実践モデルや教科書の内容を参照して計画する。また、普遍的要素の教授法や学習活動を基に、開発した教材の活用方法を検討する。

本研究で行う授業実践は中学 1 年生で行うことを想定し単元 2 時間で構成した。以下の表 2 は、研究に要する調

査活動を含んだ授業の構成計画である。

表 2 研究に要する調査活動を含んだ授業の構成計画

時間	学習内容及び学習者に関係する調査活動
事前	①研究の目的と授業概要の説明 ②質問紙調査（1 回目）
1 時間目	組織内で発生する上司の不正事例に関する教材を活用して、組織内の不正を自己防衛と共に是正する方法について考える。
2 時間目	学校で発生する教育職員の不正事例に関する教材を活用して、組織内の不正を自己防衛と共に是正する方法について考える。
事後	③質問紙調査（2 回目）　④面接調査

教材の題材は、組織内で発生する上司の不正事例と学校で発生する教育職員の不正事例とする。特に、学習者自身が教育職員の不正行為等の被害者になっていないか、事前に調査したり、学習者の学級担任や学年職員、養護教諭、生徒指導主事等へ確認したりする。

（1）授業で扱う関連価値

本授業では、内容項目 C-10 遵法精神、公徳心を中心価値として扱う。下の図 1 は、筆者が作成した本学習の中心価値と関連価値の構想図である。

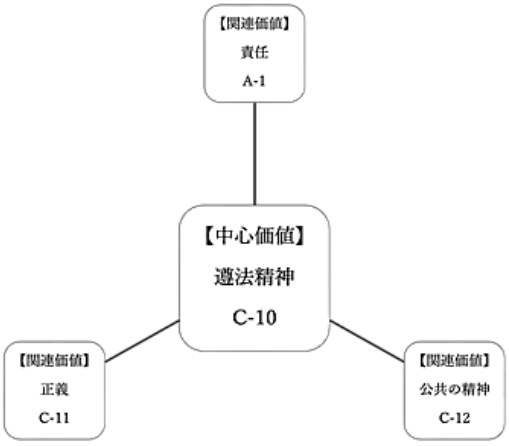

図 1 本学習の内容項目の構成図

授業では「ねらいとする道徳的価値を支える様々な根拠を考えさせる」発問を単元の終末で考えさせる授業を開発する。

（2）「多面的に考える」の定義

ここで、多面的に考える道徳授業について検討する。学習指導要領には「物事を広い視野から多面的・多角的に考え」とある。この文脈から推測できる対義は「物事を狭い視野で一面的に考え」であろう。本研究においては遵法精神を一面的に考えさせるのではなく、広い視野から多面的・多角的に考えさせる授業を目指している。

次に、道徳科の専門家や研究者の説明を引用して「多面的・多角的」の意味を整理してみよう。富岡（2022）は、道徳科における「多角的に考える」ことについて、「教材中のそれぞれの人物の立場に立ってなり切って考え」ることだとしている[12]。富岡の説明を用いて本研究の「多面的」と「多角的」を定義すると、以下の表 3 のようになる。

表 3 本研究における「多面的」と「多角的」の定義

多面的	道徳的諸課題をさまざまな道徳的価値の側面から考える。
多角的	教材中のそれぞれの人物の視点から道徳的諸課題を考える。

このように、本研究においては、道徳的価値についてそれぞれの登場人物の視点で考える方法を「多角的」とし、道徳的諸課題や道徳的価値についてさまざまな側面から捉えようとする方法を「多面的」とする。

（3）「多面的」な思考を促す発問

授業づくりの中核となる発問の在り方について検討する。永田（2019）は、多面的な視点に立つ発問と多角的な視点に立つ発問の違いについて、次のように説明している[13]。

> 「多面的」な思考を促す発問…理由や原因などを「分析的」に見ることができる発問。例えば、主人公の気持ちや行為の意味を明らかにしようとする発問など。
> 「多角的」な思考を促す発問…自身の意見に基づき「選択的」にアプローチできる発問。例えば、自分だったらどうするか、どのように考えるかを大事にした発問など。

永田（2019）によれば、「多面的」な思考を促す発問は、理由や原因などを分析的に見ることができるとしている。なお、本研究がより重視しているのは、道徳的諸課題をさまざまな道徳的価値の側面から考える多角的に思考する力である。また、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得を目指している。

以上のことから、開発する授業では、多角的な視点よりも多面的な視点を重視して扱うものとする。

（4）教材で使用するイラスト

中学生が使用する道徳科の教科書では、読み物教材の割合が多い。本研究の教材に使用するイラストは、インターネット検索で入手可能な「かわいいフリー素材集いらすとや」のコンテンツを使用する[14]。

3.3. 授業で取り扱う企業の不正事例の検討

1 時間目の教材を開発するにあたり、学習者が思考しや

すく、立場の弱い者が自分より立場の強い者の不正を目撃する企業の不正事例を検討する。

道徳科の内容項目「遵法精神、公徳心」において「違反が明るみになり深刻な問題が起こりうる」と認識できるようになるためにも、発生件数と共に処分が下される件数の多い金銭問題を題材として扱うことが妥当であると判断できる。なお、教材のエピソードは、実際に起きた雇用調整助成金の不正受給事件を基にして作成した。また、不正を発見した際、是正するための具体的な解決方法として、内部通報など関係機関に告発や相談する取り組みを補助資料として作成した。

3.4. 授業で取り扱う教育機関の不正の検討

2 時間目は、学校内で発生する不正事例を題材として扱う。学校内で発生する教師の不正事例は、たとえば、児童生徒を対象にしたわいせつ行為や体罰などがある。わいせつ行為の動きには、国の教材づくりと新法の施行がある。児童生徒へのわいせつ対策に関する学習については、国が教材づくりや授業実践を進める動きが見られる。一方で、子どもたちに学習させる体罰の教材などは見られない。

学校内で発生する不正事例を、組織内の不正を自己防衛と共に是正する技能を扱う題材として扱うのであれば、対策の取られているわいせつ行為ではなく、未だに対策が十分に取られていない体罰などの虐待行為を扱うことに意義がある。何故ならば、教師の体罰は、児童生徒にとって深刻な被害を生じさせるからである。

3.5. 教育機関の不正事例に関する教材開発

（1）2 時間目の読み物資料

「A高校サッカー部　コーチの不正」

中学校時代にリョータのサッカーチームは最終戦で県大会第３位だった。リョータは中学校を卒業すると、サッカー強豪校のＡ高校に入学した。高校でもサッカーを続け今度こそ全国大会に出場するぞと決意してＡ高校を選択した。

ところが、輝かしい成績を残すＡ高校サッカー部の裏側はひどかった。100人を超す部員の中には後輩いびりをする３年生や単純に意地悪をする者もいた。中でも、リョータが事件になるのではないかと心配したのが指導者の暴力行為だ。Ａ高校サッカー部には、監督の他に指導を任された２人のコーチがいる。その一人であるマエダコーチは、指示されたプレーができないと選手にペットボトルを投げつけたり、指示用のミニホワイトボードを地面に叩きつけたり、選手を威嚇する行為を度々するので、選手たちを恐れさせていた。

３年生の最後の大会を目前に控えた頃、リョータは練習中に足の怪我をした。病院に行くと２週間ほど安静にするように診断された。そのためにリョータはベンチに座って練習を見学することになった。黙って見ているだけでは強くなれない。Ａ高校サッカー部では、見学している選手は監督の許可が得られれば、練習中の個人技やチーム戦術を撮影して研究して良いことになっていた。ただし、撮影した動画をSNS などに投稿することは個人情報保護のために禁止されていた。リョータは監督に許可をもらい３年生のツヨシ先輩のプレーを自分のスマホで撮影することにした。ツヨシ先輩はＡ高校サッカー部のエースストライカーでリョータの目標とする選手だった。

３年生の最後の大会を前に指導者たちの声かけにも熱が入る。だが、その日は疲労のためか、ゲーム形式の練習をしていた選手たちにミスプレーが目立った。ミスプレーがでる度に、マエダコーチが大声で選手たちを怒鳴りつけていた。リョータはマエダコーチのすぐ近くのベンチに座って撮影をしていた。ゲーム形式の練習が終わると、マエダコーチはツヨシ先輩を呼びつけた。他の選手たちは練習を終え部室に向かっている。すると、マエダコーチはミスプレーの目立ったツヨシ先輩を責め立てペナルティーでスクワット 100回を命じた。すると、納得できないツヨシ先輩は「やってらんねーよ！」と吐き捨て立ち去ろうとした。すぐに、止めようとするマエダコーチとそれを振り切ろうとするツヨシ先輩の2人が掴み合いになった。キレたマエダコーチはツヨシ先輩の髪の毛を掴むと無理やりスクワットをさせようと押さえつけようとした。それでもツヨシ先輩は従おうとしない。しばらく押し問答が続いたが、最後はマエダコーチが「お前のような奴は選手から外す！」と怒鳴りつけ、ツヨシ先輩は悔し涙を拭いながらその場を去った。興奮していたマエダコーチは舌打ちをしてその場を去った。それらの一連の様子をリョータは全てスマホに録画していた。

自宅に帰ったリョータはスマホに録画した映像を見返していた。この映像をＳＮＳに投稿すれば、第三者によってマエダコーチが処罰され、サッカー部から暴力行為がなくなるかもしれない。だが、このことが問題となってサッカー部の活動が自粛となれば、３年生は大会参加ができなくなるかもしれない。

マエダコーチの暴力行為は許せないが、自分が内部告発をすれば、サッカー部そのものが活動自粛となる危険がある。そもそも SNS に撮影した動画を投稿することは禁止されている。それに SNS の投稿がバレたら、自分が吊し上げられるかもしれない。

危険を冒してまで告発する必要があるのだろうか。リョータはどうするべきか頭を抱えて考え始めた。

図２ 2 時間目の読み物資料

（2）2 時間目の追加資料

図 3 懲戒と体罰を説明するための資料

上の図 2 は、2 時間目の読み物資料である。図 3 は 2 時間目の追加資料である。教師の生徒に対する体罰について、懲戒と体罰の違いを明確にする資料を授業の後半で配布する。

4. 授業実践とその考察

4.1. 授業実践の概要

授業の概要は以下の通りである。

実 施 校：千葉県東金市内の A 中学校
教　　科：道徳科
内容項目：C−10 遵法精神、公徳心
対象学年：中学 1 年生 33 名（女子 16 名　男子 17 名）
授業時間：50 分×2 コマ
実施日程：1 時間目　実施日
　　2022 年 9 月 7 日（水曜日）
　　2 時間目　実施日
　　2022 年 9 月 14 日（水曜日）

4.2. 授業考察の方法

「集団の秩序を高めていこうとする意欲の育成」に効果があったかを確認する方法は、「公益の優先」に関する内容が、グループ別の話し合いやワークシートの記述に含まれているものを見とる。「自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得」につながったかについて分析する方法は、筆者が作成した図 4 を参考にする。

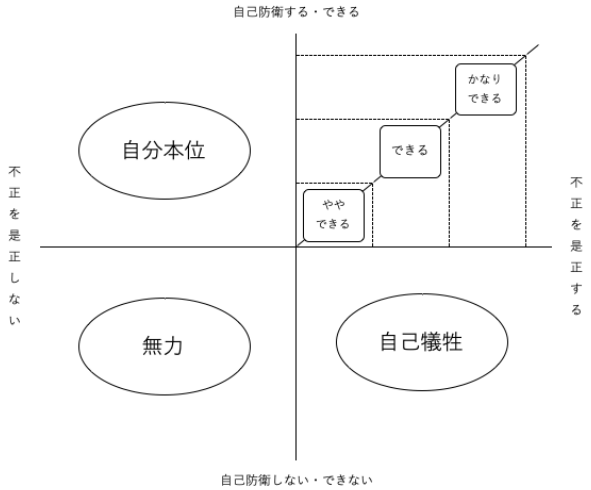

図 4 自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得に向けた思考モデル図

図 4 では、横軸を「不正を是正する」と「不正を是正しない」に、縦軸を「自己防衛する・できる」と「自己防衛しない・できない」とした。左上は「不正を是正しないのに自己防衛する」群とした。自分本位の群とも言い換えることができる。左下は「不正を是正しないだけでなく自己防衛しない」群とした。無力の群とも言い換えることができる。右下は「不正を是正するが自己防衛できない」群とした。自己犠牲の群とも言い換えることができる。右上は「不正を是正しながら自己防衛もできる」群とした。公益を獲得する力の群とも言い換えることができる。また、その考え方の段階を「ややできる」「できる」「かなりできる」の三層で尺度を分けた。

以上の内容や「自己犠牲の批判」に関する内容を、グループ別の話し合いやワークシートの記述から見とり、「自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得」につながったかについて分析する。

4.3. 1 時間目の授業

授業は以下の表 4 の流れで行った。

表 4 授業の展開

分	学習者の活動の概要

5	【導入】 ・内容項目を確認する。「法律や校則などのルールを守る理由は何だろう。」
15	【展開前段】 ・教材を読む。 ・主人公の葛藤場面から人間の弱さを考える。 「なぜユウイチは悩んだのだろう。」 ・個人で発問を考える。 ・ペアで考えを共有してから全体で考えを共有。 ・よりよい生き方について判断する問いを考える。 「この後ユウイチはどんな行動をとっただろうか。」
20	【展開後段】 ・4 人グループで話し合い役割演技をする。 ・役割演技の内容を発表する。 ・追加資料を確認する。 ・道徳的価値について深める問いを考える。 「物語の結末はどうなっただろうか。」 ・個人で発問を考える。 ・ペアで語り合い、その後全体に向けて発表する。
10	【振り返り】 ・学習を振り返る。

4.4. 2 時間目の授業

授業は以下の表 5 の流れで行った。

表 5 授業の展開

分	学習者の活動の概要
5	【導入】 ・前回の学習を振り返る。 「前回の授業では何を学習しましたか。」
15	【展開前段】 ・教材「A 高校サッカー部の裏側」を読む。 ・人間の弱さを理解する問いを考える。 「なぜリョータは悩んだのだろう。」 ・個人で発問を考える。 ・ペアで考えを共有してから全体で考えを共有。 ・よりよい生き方について判断する問いを考える。 「この後リョータはどんな行動をとったのか？」
20	【展開後段】 ・4 人グループで続きを A3 シートに記述する。 ・4 つの班が創作した物語の内容を発表する。 ・追加資料を確認する。 ・道徳的価値について深める問いを考える。 「自分自身に不利益があったとしても告発する必要があるのはどうしてだろうか。」 ・個人で発問を考える。 ・ペアで伝え合い、その後全体に向けて発表する。
10	【振り返り】 ・学習を振り返る。

4.5. 事後アンケート

（1）同一項目のアンケート

生徒の事前・事後アンケートの記述及び数値の変化から本授業を考察する。「あなたは他の人から悪口や暴力などの攻撃をされている人を見たら何らかの方法で助けたいと思いますか。」という項目では、以下の表 6 のような結果となった。

表 6 事前・事後アンケートの結果

選択肢	事前（28）	事後（29）
そう思う	27	21
ややそう思う	1	7
あまりそう思わない	0	0
そう思わない	0	1

この質問の意図は、学習者の不正行為是正の意欲を知るためのものである。授業前の調査では、1 名を除く全ての生徒が「そう思う」と回答していた。だが、授業後は「ややそう思う」が 7 名となり、「そう思わない」も 1 名増えた。これは、学習を通して不正を是正する際、自分にも危害が及ぶ危険性があることを理解できたため、授業前よりも不正を是正することに慎重に考えるようになったためであると解釈できる。

（2）開発した教材に関するアンケート

開発した教材について「もしあなた自身が立場の強い人の不正を知った場合、今回の学習で考えたことは役立ちそうですか。」と尋ねた項目では、以下の表 7 のような結果となった。

表 7 開発した教材に関するアンケート

	回答数
そう思う	23
ややそう思う	5
あまりそう思わない	0
そう思わない	1

この質問は、学習で学んだ内容が実生活で役立つと感じているかを確認する内容である。29 名中 28 名が肯定的な意見だった。

4.6. 面接調査

授業後に行った生徒への聞き取り調査から、本研究における開発した教材や授業計画の有効性について考察する。

1 時間目のワークシートの記述に「（不正の事実を発見しても）知らないふりをする」と記述してある生徒に理由を聞いた。生徒は「仕返しをされるリスクがあるから。」と答えた。ここから自己防衛の意識が読み取れる。しかし、組織内の不正を是正することについての表現がない。そこで、目の前で悪いことがあっても放っておくのかを質問すると、「それはダメだと思う。」と答えた。ここから、不正行為そのものを見て見ぬふりをするわけではなく、店長と従業員という組織内の人間関係において告発することの難しさに気づけたものと解釈できる。ただ、こうした発言は「組織内の不正を是正する意識」にはつながっていないことも考えられる。このため、教材について「組織内の不正を是正する意識」を高めるための知識が増えるような改善が必要であると考える。

5. 研究の成果と課題

はじめに、本研究で開発した教材が、学習者の「集団の

秩序を高めていこうとする意欲の育成」につながったかどうかを述べる。本研究で開発した教材は、主人公より立場の強い者が不正行為をする物語を実際に起きた事例を題材とした。学習者の多くは、開発した教材について肯定的に捉えていた。また、授業後のアンケートで集団の秩序を高めていこうとする意欲に関連する選択肢で上位項目を選んだ。ここから、本研究で開発した教材が、学習者の「集団の秩序を高めていこうとする意欲の育成」にある程度効果があったと判断できる。

次に、本研究で開発した授業展開が、学習者の自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得につながったかを述べる。1 時間目の授業では、店長による給付金の不正受給を題材にした物語の資料から、主人公がどのような行動をするのかを考えた。一部の学習者は、主人公が店長の不正を見て見ぬふりをするなど組織内の不正を是正しなかったり、不正をした店長本人に直接止めるように伝えるなど自らの立場が危うくなったり、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能ができていなかった。だが、公益通報者保護法を学習した後の 2 時間目の授業では、コーチによる体罰を題材にした物語の資料から、主人公がどのような行動をするのかを予想する活動の中で、校長や教育委員会、警察などの外部機関に告発するなどの選択をするようになった。また、開発した教材に関するアンケートで「2 時間続けた授業は、ルールを守ることについていろいろと考えることをねらいとしていました。あなたは、ルールについていろいろと考えることができましたか。」で 29 人中 27 人の生徒が肯定的な回答をした。ここから、本研究で開発した授業展開が、学習者の自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得につながる効果があったものと判断できる。

最後に、本研究の今後の課題について述べる。本研究では、自己防衛しながら組織内の不正について是正する技能の習得を目指した。だが、組織内の不正を発見した際、是正に向けて働きかける意識を持たせる工夫が足らなかった。たとえば、本研究で開発した追加資料と別に「組織内の不正を是正する必要性」について理解する教材などが必要である。他に、教材の提示方法について工夫が足らなかった。具体的には、学習者の中に資料の内容理解ができず学習課題を思考できない生徒が存在していた。こうした読み物教材の学習を苦手とする生徒の学習参加を保証できる教材の提示方法について更なる検討が必要である。これらは今後の課題としていきたい。

---

[1] 本論文は、筆者の令和 4 年度千葉大学院教育学研究科修士論文を抜粋して再構成したものである。
[2] 藤川（2018）　、pp.76-86
[3] 藤川（2018）は、規則を尊重せず遵法を守らない政府や教育委員会などが規則より組織内の論理を優先する状況を問題視しており、規則の尊重について教育する際に、ア～エなどの多様な視点を組み合わせることが重要だと述べている。なお、藤川は遵法精神を中心に分類しており公徳心については扱っていない。そのため、筆者が調査した教材の分類も公徳心を扱っている教材がア～エには当てはまらないため、「オ　公徳心に関するもの」、「カ　その他（自他の権利や義務、法の意義や人権、裁判員）」とした。
[4] Albrecht（2014）、pp.1-7
[5] 藤川（2018）、p.78
[6] 藤川（2018）、p.82
[7] 株式会社 KPMG（2019）によれば、調査対象会社は 2018 年 6 月末時点の全上場企業 3,699 社（ただし、REIT、外国企業、日本銀行を除く）であり、回答企業 429 社（回答率 11.6%）うち、国内関係会社あり 345 社、海外関係会社あり 258 社としている。
[8] 厚生労働省（2022）
[9] 千葉県教育庁（2021）、pp.1-9
[10] 内田良（2019）、p.32
[11] 千葉県警察本部（2018）、p.1
[12] 富岡栄（2021）
[13] 永田繁雄（2019）、p.3
[14] https://www.irasutoya.com/（2023 年 2 月 7 日最終確認）

引用文献

Albrecht（2014）　「The Role of Power in Financial Statement Fraud Schemes」Journal of Business Ethics
内田良（2019）『学校ハラスメント 暴力・セクハラ・部活動-なぜ教育は「行き過ぎる」か』朝日新書
厚生労働省（2022）「ハラスメントの定義」https://www.no-harassment.mhlw.go.jp/foundation/definition/about（最終確認、2022 年 12 月 14 日最終閲覧）
千葉県教育庁（2021）「令和 2 年度セクシュアルハラスメント及び体罰に関する実態調査の結果について（概要）」http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/soumu/press/2021/documents/r3_dai2kai_houkoku1.pdf（2022 年 12 月 14 日最終確認）
千葉県警察本部（2018）「児童生徒の交通事故比較（H28・H29）」https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/anzen/koutsuuannzenn/documents/01-5sannkousiryou30.pdf（2022 年 12 月 14 日最終確認）
富岡栄（2021）「「多面的・多角的に考える」って、どういうこと？」https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_dotoku/qa/vol09.html（2022 年 12 月 14 日最終確認）
永田繁雄（2019）「しなやかな発問を生かして新時代の道徳授業をつくろう」、『考え、議論する道徳をつくる新発問パターン大全集』明治図書
藤川（2018）　『道徳授業の迷宮～　ゲーミフィケーションで脱出せよ～』学事出版
文部科学省（2017）『中学校　学習指導要領（平成 29 年度告示）https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf（2022 年 12 月 14 日最終確認）

謝辞

本研究を行うにあたり、ご協力いただいた全ての方々に心から感謝申し上げます。