

道徳的価値をいかに思考させるか

—小学校道徳科におけるモラルジレンマの枠組みを用いた授業事例の検討—

折口 量祐・木下 智実・吉野 敦

序論

本稿では、「考え、議論する道徳」を掲げる小学校道徳科の授業において重要な契機となると考えられる「道徳的価値の思考」について、モラルジレンマ授業の枠組みから検討を行う。道徳科で重視される「考え、議論する」学びを、モラルジレンマを援用して具体化しようとする試みはすでに数多くなされている⁽¹⁾。こうした動向からは、両者のあいだに方法論的な親和性が存在することが見て取れよう。しかし先行研究においては、モラルジレンマ授業を道徳科に援用することが課題とみなされ、その結果モラルジレンマの方法そのものは無批判に受容されてしまい、「考え、議論する」学びをモラルジレンマ授業がどのように実現しうるのかを批判的に吟味する作業が十分になされない傾向がある。授業実践へとモラルジレンマを応用する際には、こうした作業が不可欠であろう。これを受けて本稿では、モラルジレンマの方法の批判的吟味を通して、それがいかに「考え、議論する道徳」の実践へと有効な仕方で具体化されうるかを明らかにしたい。その際、とくに小学校道徳科における「道徳的価値」をめぐる児童の思考のメカニズムを検討する。以下では、(一)「考え、議論する道徳」において「道徳的価値」が現在どのように扱われているかを学習指導要領と教師用指導書の記述を通して明らかにし、(二)そうした現状把握をもとにモラルジレンマ授業の方法とその批判を検討することで道徳的価値についての思考の理論的枠組みを構築する。(三)以上で得られた知見に基づいて授業実践事例を分析することで、本稿で提示する価値をめぐる思考の枠組みが「考え、議論する道徳」における実践的有効性をもつことを確認する。

第一節 道徳科では何を思考させるのか：学習指導要領と指導書の発問例の分析から

本節では、今日の道徳科における道徳的価値と児童の思考との関係性の現状把握を試みる。そのために、学習指導要領上の道徳的価値をめぐる記述と、その具体化とみなされる教師用指導書の発問例を分析し、道徳科で要請される価値と思考の関係を明らかにする。手引きとして、道徳的価値にかかわる小学校道徳科学習指導要領の記述を確認しよう。以下は冒頭の「目標」の記述である。

〔……〕道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。⁽²⁾

下線部では、道徳科における学びのありかたが示されている。ここで、「多面的・多角的」という言葉に注目したい。この語は平成27年度の道徳の「教科化」に際して学習指導要領に盛り込まれた、「考え、議論する道徳」にふさわしい学びの特質を示すキーワードである。「多面的・多角的に考える」ことは、同様に道徳科の「目標」の一部をなす「道徳的諸価値」の「理解」といかなる関係にあるだろうか。上の記述を素直に読むならば、多面的・多角的思考は道徳的価値の理解には直接には関わらず、むしろ「物事」に関わる。この点に関しては、学習指導要領解説もまた、少なくとも記述のレベルでは周到である。すなわち、「多面的・多角的」な思考の目的語はその大半が「物事」かそれに準ずる事柄であり、「価値」が目的語となる記述例はほとんど見受けられないのである⁽³⁾。

多面的・多角的に思考されるべきは「価値」なのか「物事」なのかという問題を、以下では教師用指導書の発問例という具体的な水準で検討してみたい。教師用指導書には、指導の手引きとなる発問例が記載されている。学習指導要領解説では発問について、「児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める」ように工夫される必要があるとしているが⁽⁴⁾、指導書の発問例は、このような要請を教材にそくして具体的に展開したものと考えられる。したがって、指導書の発問例は、児童が道徳科で何を考えるよう要請されているのかを見て取るための格好の素材となる。ここでは範例として、学研『みんなのどうとく』小学校第二学年用の教師用指導書を参照しよう。

以下は、内容項目「友情・信頼」を主題とする教材「きれいな羽」の発問例である⁽⁵⁾。発問（一）友達がなくなったとき、くじゃくさんはどんな気持ちだったのでしょうか。（二）そのとき、友達にくじゃくさんのことをどう思っていたのでしょうか。（三）遠足でみんなのために頑張るくじゃくさんは、どんなことを考えていたのでしょうか。（四）仲間を見たくじゃくさんは、どんなことを考えたでしょうか。（五）二年生になって、これから、友達とどんなことをやってみたいですか。これらの発問例は二種に分類することができる。第一は、登場人物の気持ちや動機について考えさせる、教材内容の読みに関わるものである（発問（一）－（四））。第二は、教材が含む道徳的価値の理解を、児童自身の考えや生活経験に関係づける問いである（発問（五））。道徳科において推奨される指導方法との関連でいうならば、第一のタイプは、教材が含む道徳的価値の理解を深める、読み物教材の登場人物への「自我関与」に関わり、第二のタイプは、そうして得られた価値理解をもとに、児童が自己の生き方を見つめ直し、道徳的価値を主体的に引き受けることを促す「問題解決的な学習」に関わる⁽⁶⁾。

このような二種の発問を通して、どのような「多面的・多角的」思考が要請されているだろうか。思考の対象が何であるかという点からこの問題を検討しよう。第一のタイプでは、登場人物の心情や動機が、第二のタイプでは価値理解を自分の生活経験に適用する仕方が、対象となっている。ここで注目すべきは、内容項目ないし道徳的価値の理解そのものは必ずしも問題とされていないということである。道徳的価値をめぐる感じ方や自分の生活経験は、価値そのものではなく価値に対して付随的な事情に属する。したがって、これらの発問は、道徳的価値の根拠や価値概念の意味内容・適用範囲をめぐる問いを、つまりは道徳的価値そのものを主題化して「多面的・多角的」に思考させる、いわ

ば第三のタイプの発問を、暗黙裡に排除しているとみなされるのである。

学習指導要領に見られた「物事」と「道徳的価値」の記述上の区別は、教師用指導書では具体的な指導上の要請へと姿を変えているとみることができる。ここで多面的・多角的思考をめぐらせるべきは、「価値」そのものではなく、価値をめぐる付随的条件（価値をめぐる感じ方や自分の経験）としての「物事」なのである。むろん、こうした条件の考察は価値理解を深めるためには有益である。しかし、価値そのものへと向かう思考の次元が排除されてしまうならば、道徳的価値は所与として無批判に受容されてしまう危険がある。こうした帰結が、道徳科が掲げる「考え、議論する」側面と相いれないことは明白である。道徳科では、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」⁽⁷⁾が求められている。そうである限り、価値そのものへと向かう思考は、道徳科の学びのなかで本質的な役割を演じなければならない。

第二節 価値そのものに向かう思考とはどのようなものか

それでは、価値そのものに向かう思考とはどのようなものなのか。ここでは、道徳教育における価値と思考の関係をめぐって、有意義な研究と実践を蓄積してきたモラルジレンマ授業の枠組みを参照したい。また、それにより、道徳科の授業実践を分析するための枠組みを提示する。以下では、価値そのものに向かう思考を、①価値を比較検討する思考、②価値と事実の関係についての思考、そして③ジレンマを解消する思考としてとらえる。

① 価値を比較検討する思考

モラルジレンマ授業では、複数の価値が互いに相容れないものとして対立すること、すなわち「価値葛藤」が重要なものとして位置づけられている。このことは、コールバーグ理論を日本で展開するのに中心的な役割を果たした荒木紀幸が、「子どもたちの道徳的な認知を不均衡にするためには、モラルジレンマ（価値葛藤）の状況が必要」⁽⁸⁾と述べていることから明らかである。ここでは荒木の価値葛藤への着目を手掛かりに、価値そのものに向かう思考とはどのようなものかを考えたい。

荒木は1995年4月から『現代教育科学』誌上に「モラルジレンマの教材開発」というタイトルの連載論文を掲載していたのだが、その第一回目および第二回目の内容は「価値葛藤論と平野理論」であった。その中で荒木は平野武夫の「価値葛藤論」を紹介している⁽⁹⁾。荒木によれば、平野の「価値葛藤とは主に、『価値の高低と強弱の相反性』を含む葛藤」⁽¹⁰⁾である。「価値の高低と強弱の相反性」について、荒木は以下のようにまとめている。たとえば「娯楽と研究、休養と勤労、肉体と精神」などはいずれも望ましい価値であるが、これらの価値には「高低」がある。それゆえ、「われわれが常に正しくあらうとすれば、まず第一に、相対する二つの価値の間に立って、それらの間の高低の序列を弁別する道徳的知見をみがくこと」⁽¹¹⁾が必要となるという。また、「肉体的快楽と精神的文化、物質的価値と精神的価値、個人的利益と社会的幸福」⁽¹²⁾などの価値の間には、それらに対する欲求の

「強弱」の差がある。たとえば学問や芸術などには高い価値があるがそれらに対する欲求は弱い一方で、肉体的快樂は低い価値だが極めて強く欲求されるように、「高い価値は一般的に弱く、低い価値は一般に強い」⁽¹³⁾という。

価値の「高低」や「強弱」についてのこのような比較検討は、価値をめぐる付随的な諸条件についての思考ではなく、価値そのものについての思考である。だとすれば、子どもが価値葛藤をどのように経験しているのかに着目することが、授業分析の一つの枠組みとして有効である。

② 価値と事実の関係についての思考

つぎに、モラルジレンマ授業において使用される資料を紹介することで、価値そのものに向かう思考について考えたい。ここでは、小学校三年生用のモラルジレンマ資料「なくしたかぎ」を参考にする。あらすじは次のとおりである。

あきらくんは以前、帰りが遅くなったために両親に厳しく叱られたことがある。その日から、六時までに帰宅しなかった場合は一か月間自転車に乗るのを禁じることを約束した。ある日、あきらくんが公園で遊んでいると、一緒に遊んでいた友だちの「かずおくん」が、砂場で遊んでいる途中に家のかぎを無くしたことに気づいた。かずおくんの両親は用事で夜遅くまで帰ってこない。二人で一生懸命にかぎを探すが見つからず、かずおくんは泣き出しそうになっている。時刻は五時半。これから帰ればまだ間に合う時間である。さて、あきらくんは一人で家に帰るべきだろうか、一緒にかぎを探すべきだろうか⁽¹⁴⁾。

この資料が提示するのは、「両親との約束を守ること（家庭愛）と、友だちといっしょにかぎをさがすこと（信頼・友情）の価値」⁽¹⁵⁾の間に生じるジレンマである。子どもたちが日常生活で経験するこのようなジレンマを提示することにより、道徳的価値を、物語の具体的な事実との関係で考えさせることができる。事実と価値とのこうした思考の仕方は、価値そのものに向かう思考の一つである。授業分析においては、子どもが事実と価値とをどのように関連付けているのかに着目する。

③ ジレンマを解消する思考

価値を比較検討する①のような思考、および事実と価値との関係に着目する②のような思考に着目することは、「道徳的諸価値の理解」に基づく学習を促進するうえで有効である。しかし、そもそも価値と価値とを比較検討することは、具体的な文脈を抜きにしては行えない。たとえば「休養と勤労」のどちらが重要かを、その人の健康状態を考慮せずに決めることはできない。また、事実と価値は、必ずしも一対一の関係で対応するわけではない。たとえば、自転車を禁止されるのを承知で友達を助けたのであれば、あきらくんは両親との約束を尊重したことになる。つまり、一緒に鍵を探すからといって、「家庭愛」を軽視したことにはならないのである。

このように、価値や事実について考えるうえで参考となるのが、1970年代以降の道徳教育論に大きな影響を与えた宇佐美寛の論考である。宇佐美は『「価値葛藤」は迷信である—「道徳」授業改革

論一』（2005）と題する著書において、モラルジレンマ授業を次のように批判する。

AかBかのディレンマが起きていると一見思える時でも、AかBかのどちらかを「全か無か」式で選び取るというような「単細胞」で無思慮な決定はしない。例えば、より大きな文脈であるCを考慮に入れてA・Bの両方をともに成り立たせる。（中略）あるいは、まったく別の選択肢であるDを考え出して、A・Bの双方ともを無意味にしてしまうのである。またA・Bを「全か無か」ではなく、半々とか、A六、B四の割合とかで選ぶのである。また、Aを選んだとしても、次の機会にはBを選ぶという見通しの付帯条件を加えるのである。⁽¹⁶⁾

宇佐美のこのような主張は、「全か無」かの極端な選択を子どもに迫ることを否定し、現実的な問題解決の思考をさせることを推奨するものである。本稿ではジレンマを解消するこのような思考を、ディスカッションの硬直を緩め、価値そのものに向かう思考を補完するものとしてとらえる。

以上、価値そのものに向かう思考についての考察に基づいて、授業実践の三つの分析枠組みが提示された。なお、これらの枠組みは個々別々のものではない。子どもたちの一連の話し合いを観察することで、①価値と価値とを比較する思考が強く働いている場面、②価値と事実との関係についての思考が強く働いている場面、③ジレンマを解消する思考が強く働いている場面を見出すことができるということである。

第三節 実践事例の分析：第2学年 道徳科「アレクサンダとぜんまいねずみ」から

本節では、価値そのものに向かう「考え、議論する道徳」の授業を通じて、子ども達の価値理解どのような深まりがあったのかを分析する。そして、前節までに構築した価値をめぐる思考の枠組みが「考え、議論する道徳」において実践的有効性をもつことを検証する。なお、本節に登場する児童の個人情報の扱いについては、所属校の校長より、児童名を仮名にすることをはじめ、授業記録から個人を特定できないような倫理的配慮を条件に、口頭および書面にて許可を得た。（2020年1月30日付）

1. 分析対象とする実践について

- ・実施年月日：2020年1月30日
- ・実施校：埼玉県公立小学校第2学年の学級（児童数：男子17名、女子17名計34名）

本節で分析対象とする「考え、議論する道徳」の実践は「アレクサンダとぜんまいねずみ」を教材化した小学校第2学年 道徳科であり、授業者は本節の筆者自身である。「アレクサンダとぜんまいねずみ」は、道徳科教科書に掲載されていないものの、道徳的価値そのものへ思考を向けることを促す教材であると考えている⁽¹⁷⁾。「アレクサンダとぜんまいねずみ」において子ども達の思考が向かう道徳的価値として以下の二つが予想される。

①【友情，信頼】〔内容項目 B 主として人との関わりに関すること〕

〔第1学年及び第2学年〕友達と仲よくし，助け合うこと

②【生命の尊さ】〔内容項目 D 主として生命や自然，崇高なものとの関わりに関すること〕

〔第1学年及び第2学年〕生きることのすばらしさを知り，生命を大切にすること。

* 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』より筆者作成

これらの道徳的価値への指向は、「ほくは……」と逡巡するアレクサンダの心の中の想いの解釈を話し合う授業展開の中で生まれる。①はウイリーへの友情から彼を救いたいというアレクサンダの想いを思考することであり，友達と仲よく，助け合って生活を過ごしていきたいという道徳的判断や心情を育むことにつながる。②は今までの生活に対し，選び取るだけの価値を見出したアレクサンダの想いを思考することであり，生きることのすばらしさを知り，自他の生命を大切に生きていこうとする道徳的判断や心情を育むことにつながる。本節では，どのような思いからアレクサンダは決断したのか，二つの道徳的価値をもとにその理由を考え・議論した授業について，前節までに構築した価値をめぐる思考の枠組みを用いて，子ども達の価値理解にどのような深まりがあったのか分析していく。ここで，分析対象とする実践の学習単元の流れについて簡単に紹介する。

第1時 「アレクサンダとぜんまいねずみを読んでみよう！」(20分)

→ 物語と出会い，初めて読んだ感想を書く。

第2時 「なぜ，アレクサンダはねがいごとをかえたのか？」

～「ほくは……」につづくアレクサンダの思いを考えよう～(45分)

→ 発問① 「やっとむらさきの小石を見つけたのに，ねがいごとをかえてしまったアレクサンダについてどう思う？」

発問② 「ほくは……につづく，アレクサンダの思いは？」

発問③ 「ウイリーをほくみたいなねずみに変えたことは，アレクサンダにとってよかったのか？」

第3時 「とかげにお願いするとしたら，君ならどんなお願いをする？」(25分)

→ 振り返りを読み合い，自己の経験とのつながりの中で教材から見出した道徳的価値を捉え直す。

アレクサンダの決断の理由をめぐる話し合い「考え，議論する道徳」は第2時で展開された。発問①はアレクサンダの決断について，子ども自身が重視したいと思っている道徳的価値からその理由を考えさせることを促す問いである。発問②はアレクサンダ自身が大事にしようとしている道徳的価値についての考察を促すものであり，子ども達の理由の中に事実をもとにした相対的な視点や客観的な視点が生まれることをねらった問いである。発問③はアレクサンダが選んだ決断について，子ども達自身の道徳的判断からどのような価値があるか考えさせる問いである。これら三つの発問は，ジレ

ンマを強制することなく、また、価値そのものに思考を導く手立てとして設定した。

2. 授業の分析の方法

前節までに構築した価値をめぐる思考の枠組みをもとに、本節では以下のように実践の分析を進め、子ども達の価値理解の深まりを検証する。①まず、第2時の板書記録や子ども達の書いた振り返り、授業のVTR記録を参照しつつ、授業において子ども達の考え・議論した事実を実践者の解釈とともにナラティブとして抽出する。②次に、抽出したナラティブから価値をめぐる思考の枠組みに当てはまる特定の場面の逐語記録の取り上げ、子ども達の価値理解の深まりを詳細に分析することで、価値をめぐる思考の枠組みが「考え、議論する道徳科」において実践的有效性があったのかを検証する。

3. ナラティブとしての子供達の考え・議論した事実と実践者の解釈（児童名はすべて仮名）

授業は、浅井の「ウイリーが捨てられないように」という【友情、信頼】を重んじる発言から始まる。続いて、伊豆の「初めてできた友達を失いたくない」、西川の「また一人ぼっちになってしまう」という【友情、信頼】の価値を物語の事実から高めようとする発言が行われ、多くの子ども達はアレクサンダ自身にとって「友達とはなにか」という【友情、信頼】の価値について考えようとしていく。そのような中、市井から教師の「願い事を変えてしまった」という発問①の文言を訂正すべきだという発言がある。「願いを変えてしまったのではなく、ウイリーのために、ウイリーのようになりたくないから変えた」という市井の発言は、アレクサンダの決断に対するアレクサンダ自身の主体的な意志を強調するものであると同時に、アレクサンダの思いの中に【友情、信頼】を重んじる思いと、アレクサンダ自身の生活である【生命の尊重】を重んじる思いの二つの価値が共存していることを訴えるものであった。この市井の発言に対して、森が突然、「捨てられればいいじゃん、そもそも命ないんだし」と大きな声で呟く。これは「おもちゃであるウイリーのために、本物の命であるアレクサンダの命を犠牲にすることはない」という命の価値を言及する発言であると読み取れる。特に、森は前時の感想の中でアレクサンダに対して「かわいそう」という振り返りを残しており、「これ以上アレクサンダに可哀想な生き方をさせないでほしい」という思いをもっていたと考えられる。森の発言に対して木川は、「ぜんまいねずみはネジを回さないと動けない」と、細内は「ぜんまいねずみなんだから、捨てられてもよいのでは」と、命についての考えを発言する。これらの発言を受けて青野から「ウイリーのために思って僕は……って言いかけてやめたでしょ。このままウイリーが捨てられたら、また一人で人間に追いかけてしまう。ウイリーと一緒にいた方が楽しいから」と、【友情・信頼】の価値を踏襲しつつ、アレクサンダにとってウイリーと一緒に生きていく意味とはなにかという【生命の尊重】が強調される。その後もアレクサンダが願いを変えた理由について話し合いが続けられ、伊豆、細内、河月はウイリーのためという【友情・信頼】の立場で、工藤、阿相はアレクサンダ自身のためという【生命の尊重】の立場で発言がされ、森の発言以降、二つの価値のどちらが優先された

かをめぐって話し合いが展開された。

4. 価値をめぐる思考の枠組みの実践的有効性の検証

第二節の分析枠組みをもとに、ナラティブと表1の逐語記録を分析したところ、「考え、議論する道徳」における価値をめぐる思考の枠組みに対し、以下の三つの実践的有効性が抽出できる。

① 価値の比較検討を通して価値理解を深めている子どもの姿

森 131 のウイリーの命に対する発言をきっかけに、アレクサンダが決断した理由は【友情、信頼】を優先したからなのか、それとも【生命の尊重】を優先したからなのかという価値葛藤（ジレンマ）が子ども達の中に生まれ始めている。森に続く木川 137、細内 138 の二人の発言は、そう考える理由が述べられてはいないものの、命に対する自身の理解を示そうとする発言である。話し合いのなかに「命の価値とはなにか」ということを明確に位置づけようとしているといえる。

ここで明らかになる実践的有効性は、それまでの話し合いのなかで中心となっていた道徳的価値に対して、森 131 のような話し合いの中に新しい価値を位置付けようとする思考（考えのくつがえしを図るような子どもの発言）がジレンマを生み出し、子ども達の価値理解をいっそう深める契機を作り出すということである。

② 価値と事実の関係についての思考を通して価値理解を深めている子どもの姿

教師 139 の「アレクサンダの思いが出てきているように思う」という状況整理を受け、青野 144,146 から、自分が対象としている価値への理解を深めようとする動きが出てくる。「ウイリーも一緒にいた方が楽しいから」という青野の発言は、アレクサンダの決断が自分にとっての良い生き方のためであったという【生命の尊重】に関わる読み方として見てとれる。

それに対して、【友情、信頼】への理解をさらに深めようとする伊豆 147 の発言がある。伊豆はそれまでの自身の発言を引き合いに、アレクサンダの【友情、信頼】の中には自己犠牲の思いが存在していること、それもアレクサンダ自身が無意識レベルで自分を犠牲にしてしまうほど友情を大切にしているということを主張する。続く細内 150 も「自分のことじゃなくて」と伊豆が発言した自己犠牲的な【友情、信頼】に共感する立場をとり、河月 161 も「本当に」という言葉を使うことで【友情、信頼】の価値を相対的に深めようとした。しかし、ここで青野の価値を重んじ、深めようとする立場が生まれる。工森は、教師 154 の発問に対し「アレクサンダのため」と答え、その理由に「一人ぼっちになりたくはないから」ということを挙げ、アレクサンダの境遇を引き合いに、【生命の尊重】を重んじる立場を主張する。さらに阿相は「確かに」と工森への共感を眩き、阿相 162 で場面図を引き合い出し、アレクサンダの境遇を浮き彫りにすることで思考の対象となる価値への理解を深め、【生命の尊重】を重んじていたことを強く主張した。

以上のように、ここで明らかになる実践的有効性は、価値を相対化して捉え直すこと、すなわち、

表1 第2時の逐語記録

発言児童・ 発言番号	発言内容（なお、授業は児童同士の相互指名を中心に展開されている）
森 131	どうせさ、死んでんだから、捨てられても別に死んでんだからいいじゃん。（ざわざわと反応する子ども達）
教師 132	おもちゃだからってこと。（森、小さくうなずく。）そうかそうか。アレクサンダは命がある。でも……
河月 133	寿命が短い。
教師 134	ウイリーは？
C 135	ない。
教師 136	おもちゃってことだもんね。（ざわざわ話始める子ども達。）木川さん、どうぞ。
木川 137	ねずみはさ、なんにもしなくてもたださ、歩くだけで動くけどさ、ぜんまいねずみはさ、ここを（首の後ろを指差す）回さないとさ、動かない。
細内 138	でもさ、捨てられても別によくね。ぜんまいねずみだからさ。
教師 139	今、アレクサンダの思いが出てきているように思う。僕もウイリーみたいになりたくないな。友達失いたくないな。もしかしたら、二人で生きた方がいいんじゃないかなって出てきたんだけど、本文の中にもあったんですけど、うんと、ここだね。（場面図を指差す）「ほくは……」。（発問を板書をする）これを聞いてみたいな、みんなに。
市井 140	さっき、僕、言ったじゃん。（変えてしまったのではなく、アレクサンダが自分の意志で変えたということ。）
教師 141	そうそうそう、言ってたね。
森 142	僕は、死にたい。（ざわざわ話し始める子ども達）
教師 143	青野さんいこうか。
青野 144	アレクサンダは、ほくはって言いかけてやめたでしょ。ウイリーのためを思って……。
教師 145	ウイリーのためって、ウイリーのどういうためを思って。
青野 146	このまま捨てられたら、自分一人で、また人間に追いつけられるかもしれないし、それで、ウイリーも一緒にいた方が楽しいから。伊豆さん。
伊豆 147	最初の自分のやつに似てるんですけど、なんか、あの、自分がぜんまいねずみになることだけ考えていたんだけど、なんか、でも、だけど、ウイリーは捨てられちゃうから、友達がいなくなるより、なんか、友達がなくなるより、自分のことよりは友達がなくなることの方が大事だと思って、で、ウイリーをやって、なんか、市井くんの変えたは、自分とっては、変えたんじゃないくて、ウイリーのためを思って変えてしまった。細内さん。
細内 150	えっと、僕はで、まだ言ってないじゃん。その間に、ぜんまいねずみになった方がいいのか、ぜんまいねずみにならない方がいいのか、ふた道に別れて、そのぜんまいねずみにならない方がいいを選んで、で、ウイリーと一緒にしたいなって。それで、ぜんまいねずみにならなくて、自分のことじゃなくて、ウイリーのことを思って言おうかなって思った。
教師 151	で、ぜんまいねずみにならない方がいいを選んだ。それはウイリーのため？
細内 152	（うなずく細内）それで願いを変えた。河月さん。
河月 153	あの、本当に友達を失いたくないって言う気持ちで、あの、自分はぜんまいねずみにならなかったから、本当に友達を大切にしているなって思った。
教師 154	まって、河月。友達を大切にしているって言ってくれたじゃん。ウイリーのため、ウイリーが捨てられちゃう。これはウイリーのためだね。友達を失いたくないって言うのは、誰のため。ウイリーのため？
河月 155	ウイリーのため。
工森 156	アレクサンダのため。
教師 157	（工森の方を向いて）なに？
工森 158	一人ぼっちになりたくないから。
教師 159	アレクサンダの思いってこと？
阿相 160	確かに。
教師 161	（阿相の方を向いて）確かに？ どういうこと？ 言える？
阿相 162	だって、えっと、なんだっけ、こういう場面の時（黒板を指差す）。えっと、最初の場面。こういうとこ。こういうところだから、一人だと寂しい。だから、友達を探している。一人になりたくない。
教師 163	だから、探している。友達を失いたくない。なんだろうな。ちよっと、みんな話を聞いてみると、ウイリーのためっていう人が多い気がするんだけど、アレクサンダは、アレクサンダにとっては、願い事を変えたことはよかったの？（発問③を板書する）

※授業 VTR より筆者作成。

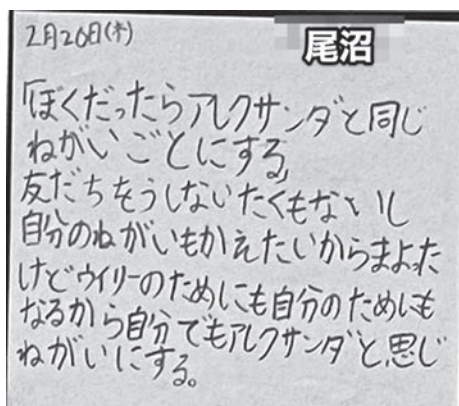


図1 第3時における尾沼の振り返り

道徳的価値そのものに向かって考え・議論が行われることは、それぞれの子どものなかの価値理解を協同的に深め、様々な方向に向かうための発信力を子ども達に与えるということである。

③ ジレンマの解消を通し価値理解を深めている子どもの姿

「アレクサンダが願いを変えたことは、ウイリーのためでも、自分のためでもある」という、ジレンマを解消する方向で、自分の生き方にまで響くような価値理解に至った振り返りは、第3時のなかで生まれた（図1参照）。「考え・議論する道徳科」の授業である第2時の中で、このような価値理解が生まれなかったことは実践的有効性を考える上で課題として大いに反省すべき点と言ってよい。その理由として教師の状況整理が強く子ども達の思考に作用していた可能性が挙げられる。具体的には教師154である。発問③の実際は、計画よりも強く「ウイリーのためか、アレクサンダ自身のためか」という価値葛藤を子ども達に迫っている。これは森131から生まれたジレンマと違って、教師から発せられたジレンマである。つまり、強制力を伴ったジレンマを対象にした「考え・議論する道徳科」の授業では、価値をめぐる思考の枠組みの中であってもジレンマを超えた領域にまで思考を広げることができないことを意味しており、すなわちそれは、子ども達の生き方にまで響く価値理解にいたらないことを示している。

結論

本稿では、学習指導要領や教師指導要領において看過されがちな価値そのものに向かう思考について考察し、それをもとに道徳科の授業実践を分析した。価値に関する分析枠組みを用いて逐語録を読み直すことで、一見無意味に思える児童の発言に新たな意味を見出すことができる。たとえば逐語録に見られる「ウイリーは所詮おもちゃなのだから捨てられても構わない」という旨の発言は、「生命の尊重」という価値に揺さぶりをかけるものであり、その価値についての理解を深めるための重要な契機であったと解釈することができる。また、授業中には教師も観察者も気に留めなかった児童の物

語の解釈の仕方を、逐語録を読み直すことで浮き彫りにすることができる。たとえば、「アレクサンダは自分の意志で願いを『変えた』のであって、『変えてしまった』のではない」という旨の発言から、物語の登場人物の行為を肯定的に受け止めようとする児童の姿を読み取ることができる。本研究を通して、逐語録などの授業記録の分析、及びそれにもとづく協議によって、児童がどのように価値理解を深めているかを検討することの重要性が示された。

一方、分析枠組みをさらに明確にすること、およびその枠組みに基づいた授業分析を精緻に行うことについて課題が残った。3つの枠組みについては、実際の道徳授業に即したものにすることで、分析により役立つものへと改善しなければならない。また、そうした分析枠組みに基づいて、実践記録を解釈するためのより綿密な協議を行うことが必要である。

付記

執筆にあたって、折口が二節及び結論、吉野が序論及び一節、木下が三節を担当した。

- 注(1) 先行研究は数多くあるが、そのうち新しいものを挙げておく。富田幸子・赤井悟「モラルジレンマ教材をもとにした「考え・議論する」道徳への試み」、『甲南女子大学研究紀要Ⅰ』、56号、2020年、169-175頁。伊藤文一・柴田悦子「生徒が主体的に「考え、議論する」道徳科の実践的研究：モラルジレンマ授業を通して」、『福岡女学院大学紀要 人文学部編』、26号、2016年、37-78頁。
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』、165頁。下線および〔 〕は引用者。
- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編』において「多面的」の使用例56例中（付録での使用例は除く）、この語が教師側の指導・評価ではなく児童側の学びのありかたに関わる語群（「考える」、「思考」、「理解」、「捉える」等）を形容し、そうした学びの対象が記述レベルで明確に確認できる例に限定すると、対象は「物事」が31例で最多であり、「価値」が明確に対象となるのはわずか2例にとどまる。
- (4) 『小学校学習指導要領解説』、84頁。
- (5) 学研『みんなのどうとく2年教師用指導書指導編』、2018年、10-11頁。
- (6) これらの指導法については、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議報告「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」、2016年、6頁を参照のこと。
- (7) 前掲『小学校学習指導要領解説』、16頁。
- (8) 荒木紀幸編著『続 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業』北大路書房、1997年、127頁。
- (9) 足立佳菜「現代日本道徳教育史研究における平野武夫および価値葛藤論の意義に関する考察」、『東北大学大学院教育学研究科』、『研究年報』、第66集第1号、2017年、151頁。
- (10) 荒木紀幸「連載／モラルジレンマの教材開発-2 価値葛藤と平野理論（2）」、『現代教育科学』、462号、明治図書、1995年5月、113頁。
- (11) 荒木紀幸「連載／モラルジレンマの教材開発-1 価値葛藤と平野理論（1）」、『現代教育科学』、461号、明治図書、1995年4月、113頁。
- (12) 同上誌、114頁。
- (13) 同上。
- (14) 荒木紀幸編著、前掲書、1997年、252頁。
- (15) 同上書、32頁。

-
- (16) 宇佐美寛『宇佐美寛・問題意識集 12「価値葛藤」は迷信である—「道徳」授業改革論—』, 明治図書, 2005年, 20頁。
- (17) 「アレクサンダとぜんまいねずみ」の教材構造の分析については以下の論文を参照。木下智実・折口量祐・吉野敦「小学校道徳化における小学校道徳科における「考え, 議論する」授業の開発——「考え, 議論する道徳」にふさわしい読み物資料の構造分析と活用——」『早稲田大学教育学会紀要』, 第21号, 早稲田大学教育学会, 2019年, 73-80頁。