

教材文を用いた「考え、議論する 道徳科授業」の可能性

— 教職課程履修者へのアンケート調査の結果から —

森 邦昭、鈴木有美

近代日本の学校における道徳教育は、学校制度の始まりである1872年の学制とともに始まり、戦前は「修身科」という教科として行われた。戦後すぐは道徳のための教科や時間は設けられず、「全面主義」による教育が行われていたが、1958年からは学校の教育活動全体の要として1週間に1度の「道徳の時間」が設けられることとなった。その60年後の2018年からは小学校で、翌2019年からは中学校で、いわゆる「道徳の教科化」が実施され、「特別の教科」^{註(1)}としての「道徳」(道徳科)が始まった。そこで、本稿においては、道徳科設置の経緯を踏まえ(第1節)、道徳科で求められる「考え、議論する道徳」を実現するための方策としての問題解決的な道徳科授業の基本型に着目し(第2節)、この基本型に即すればどのような授業が構想できるかを検証するための教材文を選定し(第3節)、その教材文を用いて実施した教職課程履修者へのアンケート調査の結果について述べることによって、「考え、議論する道徳科授業」の可能性を探りたい(第4節)。

1 道徳科設置の経緯

内閣総理大臣の私的諮問機関である教育改革国民会議が2000年12月に最終報告として提出した「教育を変える17の提案」のなかに、「学校は道徳を教えることをためらわない」や「新しい時代にふさわしい教育基本法を」など

といった提案があり、これが「その後続く道徳の教科化論議の起点となった」(貝塚, 2020, pp. 123-124)とされている。こうした提案を受けて、文部科学大臣は2001年11月に教育基本法の在り方について中央教育審議会(以下、「中教審」と記す。)に諮問し、中教審は2003年3月に「改正が必要」とする答申を行った。これにより、2006年12月に教育基本法は改正・公布され、旧法にはなかった道徳教育に関する規定が加えられた。

その後、2011年の大津市中学生いじめ自殺事件をきっかけにして、2013年1月に内閣総理大臣の私的諮問機関として教育再生実行会議が設置され、翌2月には「いじめ問題等への対応について」と題する第一次提言がなされた。この提言に応じて、翌3月に「道徳教育の充実に関する懇談会」が文部科学省に設置され、同年12月には「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」が提出された。そして、この報告において、これまでの「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」として新たに位置づけ直すという提案がなされた。

これを受けて、文部科学大臣は2014年2月に中教審に道徳に係る教育課程の改善等について諮問し、これに関して中教審は同年10月に答申し、「特別の教科 道徳」の新設が提言された。その後、文部科学省において道徳の教科化に向けた検討が進められ、最終的には2017年3月に学校教育法施行規則の一部改正と学習指導要領の改訂が行われて、「特別の教科 道徳」(道徳科)が正式に教育課程に位置づけられることになった。このような経緯により成立した道徳科では、価値観は多様であることを前提にして、児童生徒が他者と対話したり協働したりしながら、主体的に考え、議論する授業への転換^{註(2)}が求められている(毛内, 2020)。

「道徳の時間」から「道徳科」への変更について、文部科学省はどのような見方をしているのだろうか。従来の道徳教育については、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科等に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があることなど、多くの課題が指摘されている」ことを率直に認め、これを踏まえて、「その改善・充実に取り組んでいく必要がある」(文部科学省, 2018, p. 2)としている。今回の改正については、中教審の答申「道徳に係る教育課程の改善等について」に基づいて、次のように述べている。

……今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。このことにより、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」との答申を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである（文部科学省，2018，p.2）。

答えが一つではない課題について問題解決的に取り組むことは、新しい学習指導要領では、実は道徳科だけでなく、すべての教科等で重視されている。道徳科の授業では「道徳的価値の自覚」がめざされ、問題解決的な学習では「自分ならどうするか」が求められる。自分自身の問題として考え抜くことによって、道徳的価値の自覚はより深まる。このような捉え方をすることによって、2016年11月に文部科学大臣が「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」というメッセージを発信した（合田，2017）。この文部科学大臣メッセージでは、次のように述べられている。

道徳の特別の教科化の大きなきっかけは、いじめに関する痛ましい事案でした。

これまでも道徳教育はいじめの防止に関して大きな役割を負っていました。しかし、これまでの道徳教育は、読み物の登場人物の気持ちを読み取る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。

現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え^{註(3)}、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ています。

このため、道徳の授業を行う先生方には、是非、道徳の授業の中で、いじめに関する具体的な事例を取り上げて、児童生徒が考え、議論するような授業を積極的に行っていただきたいと思います（文部科学省ホームページ）。

また、このメッセージにおいては、道徳教育の充実のための資料をホームページ上で提供することも併せて予告されたので、文部科学省は2017年5月から「道徳教育アーカイブ」というページを開設している。ここでは、「考え、議論する道徳」の授業づくりの参考となる資料が提供されている。その内容としては、①映像資料（実際の授業の映像と授業者へのインタビュー）、②指導上の工夫事例（指導案）、③いじめ防止を扱う実践事例、④先生用資料（授業づくりのポイント）、⑤授業で使える郷土教材、⑥道徳の教科化に伴う基礎資料となっている。なお、「紹介する事例は、いずれも一つの工夫の例であり、これらを参考にしつつも、これらにとらわれることなく、各学校の児童生徒の実態に応じて、多様な創意工夫を生かした授業づくりを進めることが重要」と添えられている。

2 問題解決的な道徳科授業の基本型

このようにして、各学校では創意工夫を凝らして道徳科の授業づくりを進めていくことが急務となった。学習指導要領の第3章「特別の教科 道徳」の冒頭で示されているように、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間として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」（文部科学省、2018、p. 13）のが道徳科の目標であり、これをどのように実現していくかが道徳科授業の課題である。そのためには、児童生徒が「自分の思いや考えを素直に伝え合い、時には違いを認め合い、時には折り合いをつけながら、互いに学び合う学習」（小林、2020、p. 51）を成り立たせるような授業づくりが求められる。

2016年の文部科学大臣メッセージが「考え、議論する道徳」への転換点となったのであるが、この基本方針は、その後の審議過程において「問題解決

的な学習」や「体験的な学習」、さらには「主体的・対話的で深い学び」(アクティブラーニング)と関連づけられて完成に至った(柳沼, 2017a)。したがって、「考え、議論する道徳科」の授業では、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が成り立つようにしなければならず、これを可能にする指導法の典型が「問題解決的な学習」と「体験的な学習」であるとされている(柳沼, 2017b)。具体的に道徳科授業をどのようにして実施すればよいかについては、すでに多様な方法が提案されているが^{註(4)}、本稿においては、諸富(2017)の「確かな力が身につく『考え、議論する道徳科』授業を行うための、すぐできる、ほんの少しの具体的な工夫」に着目したい。というのも、この工夫は管見のかぎり最も簡便にして効果的であると予想されるがゆえに取り上げるに値すると思われるからである。

諸富(2017)は、児童生徒に具体的な道徳問題場面で、そこで何ができるか、どうすればその問題状況を解決し突破できるかを「考え、議論する」力を身に付けさせることが重要であるとする。そして、このことは道徳に熟練した教師にしかできないことではなく、ほんの少しの工夫ですぐできることだとする。その工夫のポイントは、問題状況において「できること」を考え、話し合う場面を設けることである。

たとえば、「泣いた赤鬼」の授業では、「青鬼は、どういう気持ちだったのでしょうか」ではなく、「青鬼にできることには、何があるでしょうか」と発問する。「手品師」の授業では、「手品師はどういう気持ちでたった一人で手品を行ったのでしょうか」ではなく、「手品師にできることには、何があるでしょうか」と発問する。このように、諸富(2017)は、主発問を「気持ちの読み取り」から「できることには、何があるでしょうか」に変えるだけで、従来の読み取り中心の授業を問題解決的な授業に変えることができると主張する。

つまり、設定された問題状況や葛藤状況の枠内だけで考えるのではなく、それをどう乗り越えるかを考えるのが問題解決型の思考であり、これが道徳科では求められていると考えるのである。なぜならば、複数の価値が葛藤している状況で気持ちの読み取りを行うだけでは問題は他人事にとどまるが、最善の「できること」をめざして、それを可能なかぎり具体的に考え抜くことで問題を自分事として捉えることができるようになるからである。そして、これがまさに「考え、議論する道徳」の根底を成していると考えられるからである。

「考え、議論する道徳」の題材となるさまざまな問題を諸富（2017）は、次の3つに分類している。①国際、情報、環境、福祉、健康など、人類がどのようにして持続可能な社会をつくり生き残っていくのかというグローバルな問題、②地域の伝統文化、行事、生活習慣、経済産業など、地域や学校の特色に応じたローカルな問題、③自分の生き方や友人との関係など、個人の問題の3つである。これらについては共通して誰もが一つの答えを見出していないが、現代社会ではどれもが緊要で自分事として考えなければならない問題である。

また、諸富（2017）は、問題解決的な道徳科授業のタイプを、次の3つに分類している。①二者択一型（たとえば、〇〇さんは、このことを打ち明けるべきか否かなど）、②無選択肢型（たとえば、この地域からゴミのポイ捨てをなくすには、どうしたらよいかなど）、③選択肢提示型（たとえば、この地域からゴミのポイ捨てをなくすには、どうしたらよいかについて、「できること」の選択肢を教師が3～5程度提示し、児童生徒に選ばせ、その理由も書かせる）の3つである。このうち、③が最も現実的な方法であると思われることから、問題解決的な道徳科授業の基本型として、4つのステップが次のように示されている。

- ①教師が提示する3～5程度の選択肢（自分にできること）の中から「どの選択肢がよいか」「その理由は何か」一人でじっくり考え、ワークシートに書く。
- ②小グループで話し合う。
- ③クラス全体で話し合う。
- ④もう一度、自分一人でじっくり考え、ワークシートに自分が選んだ選択肢とその理由を書く。

（諸富，2017，p.95）

なお、この選択肢提示型で重要なことは、選択肢のなかに「その他」という選択肢を設けておくことである。そうしておけば、「子どもは、教師も思いつかないような『閉塞状況を突破する創造的問題解決法』へと踏み出していくことができる。『その他』がなければ、道徳的天才や真の道徳的人格は育たない。教師が思いつく範囲内でしか思考をめぐらすことがせいぜいの、凡庸

な子どもしか育たなくなってしまう。それはひとえに『その他』の欄を設定しないことによって、そうなるのである」(諸富, 2017, p. 96)。

諸富(2017)が提案している以上のような道徳科授業の方法はきわめて効果的であると思われるので、この基本型に即すればどのような授業が構想できるのかを本稿において検証してみたい。検証の方法としては、教職課程履修者へのアンケート調査を用いることとするが、アンケート調査を実施するに当たっては、授業を構想するための教材文が必要となる。そこで次節(第3節)では選定した教材文の概要を示し、最終節(第4節)ではアンケート調査の結果について述べ、若干の考察を加える。

3 教材文の概要

アンケート調査のために用いた教材文は、一戸冬彦の「卒業文集最後の二行」(一戸, 2014)である。この教材文の原文は潮文社編集部により『心に残るとっておきの話』(第2集)(1994年)に収録されたものであり、その一部を改変したものがこの教材文である(朝倉, 2019; 宮本, 2020)。また、この教材文は、文部科学省が2002年から配付していた『心のノート』を全面改訂して2014年に作成した『私たちの道徳 中学校』に採用されている。さらに、中学校の道徳科の2018年検定済教科書を見てみれば、検定に合格した8社のうち、1社が1年生用の教科書で、4社が3年生用の教科書で、「主として集団や社会との関わりに関すること」のうち「公正、公平、社会正義」の項目においてこの教材文を採用している(伊藤, 2019)。

この教材文は、1947年生まれの作家で大学教員の筆者が小学生時代の体験を綴ったものである。この筆者は、同級生のT子さんという女の子を意識的に率先していじめていた。しかし、卒業式の日配られた「卒業文集」(の特に最後の二行)を読み、筆者はTさんにひどい仕打ちをし続けたことに気がつく。にもかかわらず、その後すぐに直接謝罪することなく、30年余り過ぎてから、不特定多数に向けて書いた回想文(本稿で取り上げる教材文)により、取り返しのつかない心の傷としての深い後悔を表明している。

この教材文を選定した理由は、主に次の3つである。①文部科学大臣メッセージによれば、道徳の教科化のきっかけはいじめ問題にあり、いじめ問題の解決に道徳科授業が果たす役割に期待が寄せられていること、②この教材

文は『私たちの道徳 中学校』や検定済教科書に採用され、これに関する学習指導案が一般書籍や研究論文、あるいはインターネット上において20程度公開されている（宮本，2020）のみならず、文部科学省ホームページ上の「道徳教育アーカイブ」にも学習指導案と授業映像が掲載されていること、③アンケート調査の対象者は、「生徒指導の理論及び方法」に関する科目において、すでにいじめの問題について学び、考え、議論していることである。それでは、次節のアンケート調査の結果において回答者がどの場面に着目したかを明らかにする目的から、「卒業文集最後の二行」をA～Kの11の場面に分けて、その概要を示すこととする。

場面 A（この場を借りて懺悔したい）

過去の美化は、つらい体験や思い出を忘れる努力をしているにすぎない。私は生来気位が高く不遜極まりないが、この場を借りて懺悔したい。深い後悔、取り返しのつかない心の傷を負った出来事がある。

場面 B（小学校時代の同級生である T 子さんという女の子）

T さんは早くに母を亡くし、2人の弟の面倒もみなければならなかった。父は魚の行商である。仕事はあまりかんばしくないようで、経済的に恵まれていなかった。T さんの服装はみすばらしいというより汚かった。母親代わりという生活環境から、自分の身の回りを構っているどころではなかったのだろう。

場面 C（6年生のとき T さんが私の隣の席になった）

成績は T さんも上位だったが、私の方がちょっとばかり良かった。金銭的にも幾分恵まれた生徒たちが、T さんの席を取り囲む形になった。「きたねえから、もっと離れろ」と、生意気で口の悪い私我先頭に立ってけなした。

悪童たちは「臭いから、誰も T 子に近付くなじゃ」「毎日風呂さ入って頭を洗って来いよ」と、さらにはやし立てた。

こうした嫌がらせを受けても、T さんは泣かずにじっと堪えた。ほおを紅潮させながらも歯を食いしばり、涙を見せなかった。泣いたり涙を見せたりすると、もっとばかにされ、いじめられると思ったのだろう。

場面 D (担任の M 先生)

担任の M 先生は、校内でも屈指の怖い先生であった。T さんは、自分がいじめられていることを M 先生に一度も言わなかった。告げれば、私も悪童たちもこっぴどく叱られ、T さん自身も一層みじめになると考えたのではないか。

T さんが M 先生に言わないのを知って、卑怯な私と悪童どもは、さらに輪をかけて口汚く罵り続けた。

場面 E (ある日、クラスで漢字の小テストが行われた)

私には、どうしても書けない漢字が 2 つあった。困った私が隣の T さんの答案用紙をチラリと盗み見ると、T さんはちゃんと正答を書いていた。それとばかりに、私はカンニングをした。

場面 F (後日、答案返却があった)

M 先生が「イチノへ、よく頑張ったな。満点はお前一人だけだぞ」と褒めてくれた。満点は私だけだったので、私は後ろめたさを少し感じただけで満足だった。

だが、その後に渡された T さんの答案用紙を見て、私は愕然を通り越して目の前が真っ白になり、同時に真っ暗になった。T さんは、1 つだけの間違いで 98 点だった。私がカンニングをしていなければ、T さんが最高得点者ということになる。私は弱者だった。勇気がなかった。卑劣な人間だった。私がカンニングしたことを T さんは知らないようだった。

それどころか、T さんは皮肉のカケラもなく、「さすがイチノへさんね。おめでとう」と微笑をもって心から言ってくれた。

それに対して、私は「問題が易しかったからな」と、臆することなく当然のように応じた。

場面 G (授業の後のもっとひどい追い打ち)

もっとひどい追い打ちが待っていた。授業の後、T さんの答案用紙を見た悪童どもが「イチノへの答えを見で書いたんだろう」「お前が 98 点も取れるわけがねえよ」「カンニングまでして、いい点を取りたかったのか？」と、口を極めて中傷の矢を浴びせた。

さすがの私も、このときはこの中傷に加われなかった。

場面 H (悪童どもの尻馬に乗る発言)

ところが、悪童どもが騒ぎ立てて T 子さんを責めているのを聞いているうちに、私は心の中の後ろめたさが消えて、「やっぱり、おまえは私の答えを見だんだらう。見だに決まってる。ずるいと思わねえのか」と、尻馬に乗る発言をしてしまった。

すると、T 子さんは泣き声で、「私はイチノへさんの答えは見ではいません。着ている物や髪はきたねえかもしれないけど、心はきたなぐねえです」と、机に顔を伏せ、その後、「私をどこまでいじめれば、皆さんは気が済むの！」と叫びながら、石炭小屋のある方へ走って行った。

場面 I (言葉を失った悪童どもに対して、胸を反らした私)

泣いたり叫んだり、その場から逃げ出したり、T 子さんが初めて見せた言動に、悪童どもは言葉を失った。私は T 子さんの後を追いかけて、土下座して謝りたい衝動に駆られたが、その度胸も瞬時に吹っ飛び、それどころか、「ほんとのことと言われたんで、あれほど怒ったんだ。私の答えを見で、めぐせえ（恥づかしい）と思わねえのかな」と、胸を反らせた。

石炭小屋から戻ってきた T 子さんは、涙こそ拭い収められていたが、目をうさぎのように充血させ、まぶたを厚く腫れさせていた。

場面 J (卒業文集最後の二行)

やがて、卒業式を迎えた。私は、とうとう T 子さんに謝らずじまいで終わった。式の日配られた「卒業文集」をその日の夜に家で読み、私は枕をぬれにぬらしてしまった。T 子さんの作文の、特に最後の二行が私の涙腺を果てもなく緩めたからである。

「……私が今一番欲しいのは母でもなく、本当のお友達です。そして、きれいなお洋服です」。この二行に、T 子さんの思いのすべてが込められている。その理由は、改めて書くまでもないし、書く必要もあるまい。あまりに切なく、つらく、悲しすぎる。

場面 K (謝罪し尽くせない後悔)

それにしても、私は随分と T 子さんにひどい仕打ちをし続けた。謝罪しても謝罪し尽くせるものではない。許しを乞うても許されるものではない。私は、30年余りが過ぎた今でも、T 子さんへの罪業を思い出すたびに忍び泣いている。

あの「卒業文集」の最後の二行は、大きな衝撃だった。大いなる悔いを与えてくれた。あの二行を読んでいなかったら、現在の私はどうなっていたであろう。

以上のような教材文を用いて道徳科授業を行うとしたら、どの場面に着目して、どのような発問を行えば「考え、議論する道徳科授業」になるのであろうか。第2節で示した「問題解決的な道徳科授業の基本型」に即して授業を構想すれば、どのような場面が取り上げられて、どのような「できること」の選択肢が設けられるかを明らかにする目的でアンケート調査を実施したので、次節ではその結果について述べ、若干の考察を加える。

4 アンケート調査の結果と考察

F 県内の 4 年制大学において、202X 年の「道徳の理論及び指導法」に関する 3 年次配当科目の履修者 25 人を対象に調査を行った。倫理的配慮については、調査目的は一般的傾向を研究することにあり、調査結果を研究目的以外に使用しないことを伝え、「記述内容は匿名性を担保した上で研究資料となることがあります」と調査用紙の冒頭に明記した。また、記述内容により不利益を被ることは一切ないことを伝えた上で、記名式で回答を求めた。

調査手順は、次の 2 段階である。①諸富 (2017) の「確かな力が身につく『考え、議論する道徳科』授業を行うための、すぐできる、ほんの少しの具体的な工夫」を、LTD 話し合い学習法的方式で読んでもらう (森・鈴木, 2020; 安永・須藤, 2014)。②教材文である一戸 (2014) の「卒業文集最後の二行」を読んでもらい、次の $\alpha \sim \gamma$ の 3 つの項目に記述式で回答してもらう。

- α 「卒業文集最後の二行」を用いた授業で、教師はどんな発問をしたらよいでしょうか。

- β その発問に対する解決策として、3～5程度の選択肢（できること）を書いてください。「その他」を書く必要はありません。
- γ 上の α と β の「発問と選択肢」を設定した理由や考え方などについて説明してください。

まず、前節で示したA～Kの11の場面のうち、どの場面に25人の回答者が着目したかについて調べてみたい。 α と γ に対する回答を見れば、どの場面に着目しているかがわかるので、これによって回答を仕分けしたところ、表1のような結果となった。なお、回答者に読んでもらった教材文には、どの部分がどの場面であるかの表示はなされていない。

表1 着目した場面ごとの回答者数（人）

場面	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	合計
人数	0	0	6	0	0	0	7	10	1	1	0	25

回答者が着目した場面は、C、G、H、I、Jであった。場面Cに着目した回答者は6人で、この人たちは「いじめでは初期対応が重要」と考えている。場面GとHは答案返却後のもっとひどい追い打ちが連続する場面であるが、悪童どもの言動により着目して場面Gを選んだ回答者が7人、イチノへの言動により着目して場面Hを選んだ回答者が10人であった。場面Iに着目した1人は、悪童どもが言葉を失ったときにイチノへのチャンスだったと捉えている。場面Jに着目した1人は、卒業文集最後の二行を読んだ後にイチノへはできることを果たすべきだったと捉えている。それでは、場面C、G、H、I、Jのそれぞれにおいて、どのような発問（ α ）、選択肢（ β ）、理由（ γ ）が記述されていたのだろうか。

場面C（いじめでは初期対応が重要と考えた6人）

この場面に着目した6人は、クラス内でいじめが起こっているとわかったときに、すぐに対応することが重要だと考えている。教材文の登場人物がイチノへ、T子さん、M先生、悪童どもとかぎられているため、他の児童や先生たちの様子がわからない。にもかかわらず、発問としては、1人は「イチ

ノへには何ができますか」と問うているが、5人はあえて「クラスメイトには何ができますか」と問うている。

選択肢としては、「見て見ぬふりをせず、いじめをやめさせる」「先生や家族に相談する」「T子さんに寄り添って話を聞く」「T子さんを誘って一緒に遊ぶ」「T子さんと友達になる」「いじめの実態を手紙に書いて匿名で学校に送る」などが挙げられた。理由としては、問題は小さなうちに解決しなければ大きくなるだけなので早期に対応すべきで、そのためには当事者のみならず、気づいた人も何かできることをすべきという考えが挙げられた。その背後には、誰かが何らかの行動をとっていればT子さんは救われていたかもしれないという思いがある。

場面 G (もっとひどい追い打ちで悪童どもの言動により着目した7人)

発問としては、「T子さんの答案用紙を見た悪童どもがT子さんを中傷しているとき、イチノへにできることには、何があるでしょう」と7人ともが問うている。選択肢としては、「カンニングしたのはT子さんではなく自分だと白状する」「白状するだけでなく、これまでの悪口についても謝罪する」「根も葉もないことを言うのをやめさせる」「先生に頼んで中傷をやめさせる」「その場では何もしないが、後でT子さんに話しかける」などが挙げられた。

この場面に着目した理由としては、イチノへは「さすがの私も、このときはこの中傷に加われなかった」ほどに後ろめたさを感じているので、この場面で何らかの行動をとるべきだったという点が挙げられている。たしかに、いじめは起きる前に止めておくのが理想だが、起きてしまったら効果的な場面で止めることが重要である。人間は自分が変えるべき部分を自覚してはじめて変わることができるので、後ろめたさを感じているときがそのときではないかと考えられている。

場面 H (もっとひどい追い打ちでイチノへの言動により着目した10人)

発問としては、「Tさんが石炭小屋の方へ走って行ったとき」(4人)、あるいは「Tさんが初めて泣いたとき」(6人)、「イチノへにできることには、何があるでしょう」と問うている。選択肢としては、「後を追いかけて、カンニングのことを白状し謝罪する」「悪童どもにカンニングのことを白状する」「悪童どもにT子さんへのいじめをやめようと言う」「M先生にカンニン

グのことを白状する」「親や信用できる人に相談する」などが挙げられた。

この場面に着目した理由としては、この場面がそれまでは歯を食いしばって涙を見せなかったT子さんが初めて泣いた場面であり、T子さんが石炭小屋の方へ走って行ったときには、イチノへは後を追いかけて土下座して謝りたい衝動に駆られていることが挙げられている。自責の念に駆られたときは、そのときに謝罪しておくべきで、このタイミングを逃すと、本教材文にあるように30年以上も後悔することになると捉えられている。

場面I (悪童どもが言葉を失ったときがイチノへのチャンスだったと捉えた1人)

発問は、「悪童どもが言葉を失ったとき、イチノへにできることは、何があるでしょう」であった。選択肢は、「今まで悪口を言っていたことについてT子さんに謝る」「自分がカンニングをしたことをM先生に言う」「T子さんへの悪口をやめようと悪童どもに言う」であった。

この場面に着目した理由は、いじめはなかなかやめられないと思われるが、T子さんが初めて泣いたり叫んだり、その場から逃げ出したりした言動に悪童どもが言葉を失ったときに、悪童どもの行動変容を促すのが効果的だと考えられることが挙げられている。

場面J (卒業文集最後の二行を読んだ後にイチノへはできることを果たすべきだったと捉えた1人)

発問は、「T子さんの卒業文集最後の二行を読んだ後、イチノへにできることには、何があるでしょう」であった。選択肢は、「T子さんのもとへ謝罪しに行く」「T子さんに謝罪の手紙を書く」「自分の感情をノートに書き綴る」「いじめの事実と今の気持ちを家族に話す」「一緒にいじめていた悪童どものところへ行行って自分の気持ちを話す」であった。

この場面に着目した理由は、この場面が本教材文においてイチノへの感情がピークに達していると考えられることが挙げられている。その証拠として、本教材文のタイトルが「卒業文集最後の二行」となっていることがある。

以上がアンケート調査の結果であるが、ここからどのようなことが言えるのであろうか。このことを明らかにするためには、比較対象として宮本(2020)

と朝倉（2019）の研究を先に見ておくのが有効だと思われる。

宮本（2020）は、「卒業文集最後の二行」に関する6つの学習指導案について、表2のような整理を行っている。なお、この整理に当たって宮本は「筆者」や「作者」といった言葉を用いているが、これが宮本のことか、学習指導案の作成者のことか、イチノヘのことかがわかりにくいので、これはイチノヘのことであると推察して表を若干再整理した。

表2 学習指導案においてイチノヘのどこに着目しているか

松本 (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ・イチノヘが内なる正義感から涙をあふれ出させていることに気づかせることで、ねらいとする道徳的価値の自覚につなげる。
盛永 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> ・イチノヘの心情に着目させる。 ・イチノヘのエピソードが実話であることを伝える。
滝口 (2018)	<ul style="list-style-type: none"> ・イチノヘは自分のしたことが「謝罪し尽くせるものではない。許されるものではない」と認識しているからこそ、今も苦しみ続けている。 ・本文の最後、「あの二行を読まなかったら、現在の私はどうなっていたらう」は、間違った道へ進んでいたかもしれない自分を戒めてくれたT子への感謝でもある。しかし、いじめは許されるものではない。反省したから、後悔したからよいというものではない。
水登 (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ・イチノヘは小学生時代、隣の席の貧しいT子を先頭に立っていじめていました。 ・生徒からは、「最低の人間だ」という反応が返ってきます。しかし、イチノヘが特別な人間でないことは、途中の表現でわかります。 ・イチノヘは、人間の弱さに卒業文集最後の二行で気づかされましたが、日常生活において、傷ついた側の思いがわかることはほとんどないとすると、どうやってその弱さを克服していくかを考え続け、誰に対しても公平に接しなければならぬことに気づかせたい。
徳本 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> ・イチノヘはT子さんの事情を深い部分まで理解している。その理解がなぜT子さんを支える側に立つという方向に行かなかったのか。そこにイチノヘの屈折があるのか。点取り競争の中で苦勞していたのか。百点にこだわる姿勢にそれが見える。イチノヘの家族からの圧力があったのか。 ・小6時代のいじめ体験がもつ意味は、その後の学びの中でその都度イチノヘに迫ってきたのではないか。それは、イチノヘがその後どう生きてきたことの結果なのかによる。
朝倉 (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ・普段からみずばらしい身なりという外見だけでT子に凄惨ないじめを加えるイチノヘ。さらにはカンニングという不正行為を平気で行った上に、T子にカンニングの汚名を着せ逆に非難するという卑劣で醜い行動をとったイチノヘが、T子の卒業文集の最後の二行の言葉に触れ一転なぜ深い反省と悔いに至ったのか。小学校卒業後、イチノヘはどのような歩みをたどり、いじめの加害責任を感じ続けてきたのか。資料からイチノヘの心情を推測し理解することは可能だろうか。

宮本（2020, pp. 294-295）を再整理

表2について、イチノヘが先頭に立ってT子をけなしていたことに着目しているのが水登（2019）だけであることに宮本（2020）は特に注目している。たしかに、朝倉（2019）はこれに類する内容を記してはいるものの、「先頭に立って」という点に着目しているとは言い難い。宮本は実際の行動に着目することが重要であると考えているが、その点から言えば、松本（2014）の

「内なる正義感」や滝口（2018）の「感謝」などは、（実際はどうだったかはともかくも）教材文から読み取るには相当に無理があると思われる。いずれにしても、表2を見るかぎりでは、これらの学習指導案においては表面的な読み取りしかできていないと言わざるをえない。

朝倉（2019）は、文部科学省ホームページ上の「道徳教育アーカイブ」で紹介されている学習指導案と授業映像に注目している。学習指導案では、「T子さんの卒業文集の二行を見て、イチノヘが果てもなく泣いたのはなぜだろう」「卒業文集の二行には、T子さんのどんな気持ちが込められているのだろうか」「T子さんを救うためにイチノヘは何をすればよかったのか」という発問が示されている。授業映像では、「悪童どもがT子さんに中傷の矢を浴びせたとき、あなただったらどうしますか」「なぜ、イチノヘは逆に尻馬に乗る発言をしたのでしょうか」「イチノヘは、自分がどのような人間であったことを悔いているのでしょうか」という発問が行われている。かろうじて「イチノヘは何をすればよかったのか」「あなただったらどうしますか」という問いかけがあるものの、このような発問ではなく、気持ちを読み取る発問が中心になっていれば、授業展開においては、教材文の浅い読み取りに終始せざるをえず、主体的・対話的で深い学びに通じるような「考え、議論する道徳科授業」は成立しにくい。

主発問を「気持ちの読み取りの発問」から「できること探しの発問」に変えることによって「考え、議論する道徳科授業」を成り立たせようとしている諸富（2017）は、次のように述べている。

そもそも、「よく考える」ということ、すなわち、問題場面について、「可能な限り、あらゆる角度に立って、あらゆる場合を想定して、どうすることが最善のことなのかを考えつくす」ということ自体が、道徳的な営為である。どうできるかを考えつくすことによってこそ、道徳性の本質が育つ（諸富，2017，p. 97）。

したがって、発問に当たっては、「できることは何か」へ着目することが肝要であると考えられる。教職課程履修者へのアンケート調査の結果では、教材文から判明する事実関係が乏しいにもかかわらず、回答者たちはストーリー展開を踏まえて多くの場面に着目し、選択肢を設定することによって多くの

「できること」を考えている。このような効果的な発問を投げかけ、これに基づいて道徳科授業を展開していけば、誰にどんなことができるかをクラスで多面的・多角的に考え、議論することは可能であると思われる。

今回のアンケート調査では、主発問の設定とそれに対する選択肢の設定を回答者に求めたので、「あらゆる場合を想定して」ということをどこまで意識して回答したかは明瞭にはわからないが、回答者がストーリー展開を踏まえて着目すべき場面を選んでいたことを考慮すれば、回答者はあらゆる場合の想定に通じる問題構造全体の把握は行っていたと考えられる。

加えて、第2節で示したように、学習指導要領において文部科学省（2018）が掲げている道徳科の目標では、「物事を広い視野から多面的・多角的に考える」ことが求められており、「とりわけ、諸事象の背景にある道徳的諸価値の多面性に着目させ、それを手掛かりにして考察させて、様々な角度から総合的に考察することの大切さ…に気付かせることが肝要である」と述べられている（p. 16）。

たしかに、本調査における回答は、多くの場面に（多面的に）着目し、多くの選択肢を設定して（多角的に）「考え、議論する道徳科授業」を構想している様子が窺い知れるものであった。たとえば、場面Cに着目して「クラスメイトには何ができますか」という発問を設定した回答者が5人いた。しかしながら、それ以外の回答者はイチノヘができることを問うていた。この結果はストーリー展開を十分に踏まえて、どの場面の誰に着目するのが最も効果的な解決につながるかを比較考量した帰結であるので、ただちにイチノヘ以外の登場人物の立場に立てていないということにはならない。

ただし、他の登場人物についても「何ができるか」を問う回答があってもよかったのではないだろうか。たとえば、場面Dで担任のM先生がそれほど怖い先生であったのならM先生にできることや、場面HでTさんが石炭小屋の方へ走って行ったときにTさんにできることや、場面Iで悪童どもが言葉を失ったときに悪童どもにできることを問うてもよいのではないかと考えられる^{註(5)}。

とはいえ、本研究では、諸富（2017）の提案に従い「できること」レベルでの発問と選択肢の設定を回答者に求めた結果、教材文の読解の視点が他人事ではなく自分事となっていることが明らかになった。こうした視点の据え方が、今後の「考え、議論する道徳科授業」を充実させる可能性を広げ、理

想であるかもしれないが、それが現実問題の解決に寄与できる成果につながるのではないかと思われる。また、問題状況において「できること」を考えつくし、話し合う場面を設けることによって「考え、議論する道徳科授業」を構想していけば、主体的・対話的で深い学びが実現する可能性が見えてくることは明らかになったのではないかと思われる。

註

- (1) 従前においては、学校教育法施行規則の定めにより、小学校の教育課程は各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の5領域によって、中学校の教育課程は各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動の4領域によって編成するものとされていたが、いわゆる「道徳の教科化」により、この「道徳」の領域が「特別の教科である道徳」となった。学習指導要領の定めでは、第1章総則第1の2の(2)において、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、(外国語活動、)総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、(児童)生徒の発達段階を考慮して、適切な指導を行うこと」(括弧内は小学校の場合)とされており、この考え方には従前からの変更はない。道徳が教科となれば教科担任制の中学校では道徳の免許状を有した教員しか授業担当ができなくなるが、文部科学省(2016)によれば、道徳は学級担任が担当することが望ましく、また数値などによる評価がなじまないなど、各教科にはない側面があるため、「特別の教科」という新しい枠組みを設けて位置づけるとされている。とはいえ、各教科と同様に検定教科書は導入するとされている。なお、高等学校の教育課程は各教科に属する科目、総合的な探求の時間、特別活動の3領域によって編成するものとされるが、小中学校の場合と同じ考え方で、「学校の教育活動全体を通じて」道徳教育の充実を図るものとされている。
- (2) 道徳の教科化について、藤田(2019)は次のように批判している。『「道徳の教科化」は、教育委員会制度の改定、教科書検定の強化などとあいまって、道徳教育を国家の統治行為のなかにより深く組み込もうとするものである。そのために、いじめ問題にこと寄せて、その実は『道徳』を教科にすることによって、①その実施への強制力を強める、②文科省検定道徳教科書の使用を義務づけることによって授業の内容・方法を規制する、③当面は文章記述によるものとはいえ、『特別の教科 道徳』の評価も義務づける、さらには④『特別の教科 道徳』を要として学校の教育活動全体の『道徳教育』化をさらに推し進める、以上のようなねらいを重ね合わせながら、つまるところは政府のいう『愛国心』をはじめとする国定道徳をおしつけようとするものといえる」(p.243)。この批判にはたしかに正鵠を射ているところもあるが、そもそも「主体的に考え、議論する授業への転換」が求められている状況で「国定道徳をおしつける」のは難しいのではないかと思われる。

- (3) 多面的・多角的に考えるとは、文部科学省（2018）では、「主として自分自身に関すること」「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」「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」の4つの視点を踏まえて考えることを意味し、「諸事象の背景にある道徳的諸価値の多面性に着目させ、それを手掛かりにして考察させて、様々な角度から総合的に考察することの大切さや、いかに生きるかについて主体的に考えることの大切さに気付かせること」（p. 16）がとりわけ肝要だとされている。猪瀬（2008）によれば、多面的とは社会事象そのものが様々な側面をもっているということであり、これは内容の側面を担っている。多角的とは社会事象を見る視点を指しており、これは方法の側面を担っている。
- (4) たとえば、広山（編）（2018）では、道徳的な見方・考え方が心に蓄積されるような読み方をすることにより、誰もが主体的・対話的で深い学びのある道徳授業ができるようになるとしている。渡辺（2018）は、既存教材の扱い方、自主教材の編成の仕方、全面主義的な道徳教育の推進の仕方について論じている。佐藤（2018）は、小学校道徳科授業の50の技をまとめている。山田（2019）は、中学校道徳科授業の50の技をまとめている。『道徳教育』編集部（編）（2019）は、「考え、議論する」道徳をつくるための50の新発問パターンをまとめている。加藤（2020）は、「考え、議論する道徳」に変えるための教材研究と授業構想の20の鉄則をまとめている。鳥（2020）では、「主体的・対話的で深い学び」のある授業への質的転換を図るために「氷山の三層モデル」が用いられている。柴原他（編）（2021）は、とりわけ道徳科と他教科等との関連について論じている。荒木（2021）は、対話する道徳をデザインしている。浅見（2021）は、学習者がどのように学ぶかを考えての授業設計が大切であることを説いている。森岡（2021）では、板書や発問などの授業づくりの型を図解で伝えようとしている。植田（2021）は、道徳科で求められる多様な指導方法の工夫についてまとめている。このようにさまざまな工夫がなされ始めている。ただし、赤堀（2021）は、道徳的価値を閑却して処世術を学ぶような授業が散見されるとして、道徳的価値の意義やその大切さを自分事として考える学習の重要性を説いている。
- (5) どの場面の誰に着目するかという課題そのものからは離れるので今回の調査結果からは直接的に言及することはできないが、現状では道徳科のほとんどの教材文においては問題となっている事象の事実関係が詳細に示されていない場合が多いので（森，2016；宇佐美，1974）、事実関係が比較的明瞭な資料を用いて、より緻密な考えや議論ができるための工夫が必要ではないかと思われる。

引用・参考文献

- 赤堀博行（2021）『道徳的価値の見方・考え方——「道徳的価値」の正しい理解が道徳授業を一步先へ』、東洋館出版社。
- 荒木寿友（2021）『いちばんわかりやすい道徳の授業づくり——対話する道徳をデザインする』、明治図書。
- 朝倉彦彦（2019）「いじめ問題を主題とする道徳教材についての考察」、東北福祉大学教職

- 課程支援室『教職研究』2018、1-11頁。
- 浅見哲也(2021)『道徳科 授業構想グランドデザイン』、明治図書。
- 『道徳教育』編集部(編)(2019)『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。
- 藤田昌士(2019)「道徳教育の批判と創造——『特別の教科 道徳』と私たちの課題」、教育科学研究会「道徳と教育」部会編『道徳教育の批判と創造——社会転換期を拓く』、エイデル研究所、242-263頁。
- 合田哲雄(2017)「道徳教育の質的転換に向けて——『特別の教科 道徳』の背景と趣旨」、「考え、議論する道徳」を実現する会『「考え、議論する道徳」を実現する！——主体的・対話的で深い学びの視点から』、図書文化社、10-33頁。
- 広山隆行(編)(2018)『道徳読み——教科書を使う道徳の新しい授業法』、さくら社。
- 一戸冬彦(2014)「卒業文集最後の二行」、文部科学省『わたしたちの道徳 中学校』、廣済堂あかつき、231-235頁。
- 猪瀬武則(2008)「経済教育における多面的・多角的見方考え方の育成——カリキュラム構成の課題」、『弘前大学教育学部紀要』第100号、27-34頁。
- 伊藤毅(2019)「中学校用道徳科教科書の特質——これまでの副読本との比較を通して」、教育科学研究会「道徳と教育」部会編『道徳教育の批判と創造——社会転換期を拓く』、エイデル研究所、62-81頁。
- 加藤宣行(2020)『考え、議論する道徳に変える教材研究&授業構想の鉄則35』、明治図書。
- 貝塚茂樹(2020)『新時代の道徳教育——「考え、議論する」ための15章』、ミネルヴァ書房。
- 小林万里子(2020)「学習指導要領における道徳教育と道徳科の規定」、上地完治編『道徳教育の理論と実践』、ミネルヴァ書房、39-51頁。
- 松本好弘(2014)「いじめを許さない心を育てる——『卒業文集最後の二行』」、『道徳教育』2月号、No. 668、明治図書、38-39頁。
- 宮本浩紀(2020)『「後悔」とは何か(1)——道徳読み物教材『卒業文集最後の二行』の分析を通じて』、『茨城大学教育実践研究』39、289-304頁。
- 水登伸子(2019)「卒業文集最後の二行 弱さ・醜さと向き合おう」、柴原弘志編『板書&指導案でよくわかる！中学校3年生の道徳授業 35時間のすべて』、明治図書、88-91頁。
- 文部科学省(2016)「道徳教育について」、中央教育審議会教育課程部会、考える道徳への転換に向けたワーキンググループ(5月27日)、資料4。
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』、教育出版。
- 文部科学省ホームページ(<http://www.mext.go.jp/>) 2022年8月7日閲覧。
- 森邦昭(2016)『ディルタイから教育実践へ——アクティブラーニングの源流』、九州大学出版会。
- 森邦昭・鈴木有美(2020)『学ぶ心に火がともるアクティブラーニングとディープラーニング——LTD 話し合い学習法の効果』、大学教育出版。

- 盛永美樹 (2016) 「読み物資料『卒業文集最後の二行』を活用しよう」、柴原弘志編『『私たちの道徳』完全活用ガイドブック 中学校編』、明治図書、118-119頁。
- 森岡健太 (2021) 『おもしろすぎて授業したくなる道徳図解』、明治図書。
- 諸富祥彦 (2017) 「確かな力が身につく『考え、議論する道徳科』授業を行うための、すぐできる、ほんの少しの具体的な工夫」、「考え、議論する道徳」を実現する会『『考え、議論する道徳』を実現する！ — 主体的・対話的で深い学びの視点から』、図書文化社、88-99頁。
- 毛内嘉威 (2020) 「わが国の道徳教育の歴史」、上地完治編『道徳教育の理論と実践』、ミネルヴァ書房、17-38頁。
- 佐藤幸司 (2018) 『道徳の授業がもっとうまくなる50の技』、明治図書。
- 柴原弘志・七條正典・澤田浩一・吉本恒幸 (編) (2021) 『中学校、高等学校、特別支援教育における新しい道徳教育』、学文社。
- 島恒生 (2020) 『小学校・中学校 納得と発見のある道徳科 — 「深い学び」をつくる内容項目のポイント』、日本文教出版。
- 滝口晃嗣 (2018) 「卒業文集最後の二行」、神戸秀一・塚田直樹編『全時間の授業展開で見せる「考え、議論する道徳」 中学校』、学事出版、56-57頁。
- 徳本達夫 (2016) 「道徳教育指導考(Ⅱ) — 『卒業文集最後の二行』を例に」、広島文教女子大学教職センター『教職センター年報』4、53-74頁。
- 植田和也 (2021) 「道徳科の多様な指導方法」、齋藤嘉則 (編) 『道徳教育論』、学文社、100-113頁。
- 宇佐美寛 (1974) 『「道徳」授業批判』、明治図書。
- 渡辺雅之 (2018) 『「道徳教育」のベクトルを変える — その理論と指導法』、高文研。
- 柳沼良太 (2017a) 『「考え、議論する道徳」の誕生と形成』、「考え、議論する道徳」を実現する会『『考え、議論する道徳』を実現する！ — 主体的・対話的で深い学びの視点から』、図書文化社、34-43頁。
- 柳沼良太 (2017b) 『「考え、議論する道徳」の指導法 — 主体的・対話的で深い学びの視点から』、「考え、議論する道徳」を実現する会『『考え、議論する道徳』を実現する！ — 主体的・対話的で深い学びの視点から』、図書文化社、44-55頁。
- 山田貞二 (2019) 『中学校 道徳の授業がもっとうまくなる50の技』、明治図書。
- 安永悟・須藤文 (2014) 『LTD 話し合い学習法』、ナカニシヤ出版。

