

道徳的価値葛藤を含む教材を用いた道徳授業の開発

鈴木 由美子・松田 芳明*・中尾 香子**・今永 泰生***
(2003年12月3日受理)

Development of Moral Classes using Materials including Moral Dilemma

Yumiko SUZUKI, Yoshiaki MATSUDA, Kyouko NAKAO and Yasutaka IMANAGA

Abstract. The aim of this paper is to develop the materials and methods using in the moral classes to bring up children to think autonomous. For this aim, we practice some classes using materials including moral dilemma, and study about the important matters to make children think autonomous through the discussion about moral values. The Result are follows. 1) The Materials including some moral values are effective. 2) In discussion to make clear the moral issues is effective. Especially roll-taking is effective. 3) Teacher must give some concrete means to children to think about moral issues.

問題の所在

小学校における道徳教育において道徳授業は、学校全体で行われる道徳教育を「補充・深化・統合」する時間として位置づけられ、そこで「道徳的価値の自覚」を深めることが求められている⁽¹⁾。道徳的価値の自覚を深めるためには、「個々の具体的状況に即して内面的な葛藤や感動などを体験」することが重要である⁽¹⁾。このうち、内面的な葛藤による道徳的価値の自覚に着目し、内面的な葛藤を意識的に道徳授業内においてしくむことによって子どもたちの主体的な価値認識を促進しようとするのが本研究のねらいである。

本研究の目的は子どもの主体的な価値認識を促進するための授業改善にある。本研究においては子どもの道徳性の発達を、ある特定の価値内容の獲得ではなく、複数の価値内容を比較して、その中からある価値内容をすぐれたものとして判断する過程そのものとして捉えている。したがって複数の価値内容を含むモラル・ジレンマ資料を用いての価値内容の吟味に、その方法的関心をおいている。それゆえ本研究においては、分析によって示される子どもの発達段階をあげることを主たる目的とはしていない。

本稿ではとくに、道徳的価値葛藤を含む教材を用いた道徳授業において、どのような方法的手段によって主体的な価値認識が促進されるのかについて検討する。道徳的価値葛藤を含む教材としては、コールバーグのモラル・ジレンマに基づく教材が多数開発されている⁽³⁾。本研究では、課題を明確にするために、広島県立教育センターが開発したモラル・ジレンマ資料⁽⁴⁾に基づく授業実践をあらかじめ松田芳明教諭が行った。その結果、研究課題として道徳的論点の提示と討論の方法とが示された。そこで新たに道徳的価値葛藤を含む教材を開発し、それによる授業実践を行って、主体的な価値認識を促進するための手だてについて検討することとした。

授業研究にあたっては、道徳的価値葛藤を討論によって解決するだけの経験と知識を備えている高学年児童を対象とした。資料提示と討論の仕方限定して二カ所の小学校で授業実践を行った。方法は、二点固定式によるビデオ録画とその再生による授業分析、理由づけ分析表と価値判断基準の指標にもとづくワークシートに書かれた子どもの意見の分析によることとした⁽⁵⁾。

*広島県河内町立河内西小学校教諭, **広島大学大学院教育学研究科学習開発専攻, ***広島大学大学院教育学研究科学習科学専攻

1. 道徳的価値葛藤を含む教材による道徳授業の課題 一主体的な価値認識の促進という視点から一

まず主体的価値認識を促進するための課題を焦点化するために、道徳的価値葛藤を含む教材を用いた道徳授業の課題について、実際に授業実践をすることによって検討した。教材には広島県立教育センターが開発したモラル・ジレンマ資料を用い、授業の組み立ては、荒木紀幸らが行っているモラル・ジレンマ授業用のビデオを参考にした⁽⁶⁾。対象とする子どもによって教材を一部改作した。授業の組み立ても適宜修正しながら行った。授業実践は5回行った⁽⁷⁾。そのうち、2003(平成15)年6月4日(水)の「とおるくんのヒット」と7月2日(水)「水泳記録会」の授業をとりあげる。コールバーグの3水準6段階を参考にして理由づけ分析表を作成し、それを子どもの価値判断基準の指標とした⁽⁸⁾。授業評価は、子どもの初発の意見と最終の意見のレベルを比較することによって行った。

(1)「星野くんの二るい打」の授業の検討
 授業日：2003(平成15)年6月4日(水)
 対象：広島県A小学校5年生(男子4名,女子7名)
 授業者：松田芳明

教材：「とおるくんのヒット」
 授業のねらい：本時のねらいは「規律」と「創意工夫」の価値を拮抗させ、主人公の行為のあり方のよしあしを吟味し、道徳的判断力を育成することである。自分の立場を「バントをするべきだ」と「ヒットを打つべきだ」のふたつに収斂して、子どもに自分の立場とそれを選んだ理由についてプリントに記入させ、それぞれの立場と理由について討論を行った。その際、教師は適宜討論を深めるような発問を行った。

授業評価：コールバーグの3水準6段階にもとづいて理由づけ分析表を作成し、それを子どもの価値判断基準の指標とした(表1)。それにもとづいて子どもの初発の意見と最終の意見との理由づけのレベルを分析した。

以上の分析表にもとづいて、ワークシートに書かれた子どもの意見の分析を行った(表2)。

この授業から、対象としたクラスには第2段階から第4段階のレベルの判断をする子どもがいる

表1 理由づけ分析表と価値判断基準の指標

	バントをするべきだ	ヒットを打つべきだ
①	(罰を判断基準とする) 監督に怒られるから	(罰を判断基準とする)
②	(自分にとっての損得を判断基準とする) チームを勝利に導く唯一の方法だから	(自分にとっての損得を判断基準とする) バントよりもヒットの方が成果が大きいため
③	(人々の評価を判断基準とする) 監督の指示に従う選手が良い選手だから	(人々の評価を判断基準とする)その時の判断によって打つかどうかを決めるのが良い選手だから
④	(法と秩序の維持を判断基準とする) 野球はチームプレーなのでチームの秩序が大切だから	(法と秩序の維持を判断基準とする)

表2 子どもの意見の分析

初発の意見

	バントすべき	ヒットを打つべき
①		
②	3名	3名
③	4名	1名
④		

最終の意見(その他1名)

	バントすべき	ヒットを打つべき
①		
②		2名
③	6名	
④	2名	

こと、クラスの道徳的雰囲気は第3段階であることが示唆された。そこで、次の授業実践では、第4段階の判断力を育成するために、周りの友人の意見に流されず自主的判断をすることを尊重する教材内容を選択して実践することにした。

(2)「水泳記録会」の授業の検討
 授業日：2003(平成15)年7月2日(水)
 対象：広島県A小学校5年生(男子4名,女子7名)
 授業者：松田芳明
 教材：夢の実現に向けて「水泳記録会」

授業のねらい：主人公洋子の葛藤状況に共感しながら、友情を大切に平泳ぎを選ぶべきか、それとも、個性の伸長を大切にクロールを選ぶべきかについてそれぞれのわけを吟味することを通して、より望ましい友人関係のあり方や自分の夢の実現に向けてのあり方について考えることができるようにする。

授業評価：コールバーグの3水準6段階にもとづいて理由づけ分析表を作成し、それを子どもの価値判断基準の指標とした(表3)。

それにもとづいて子どもの初発の意見と最終の意見との理由づけのレベルを分析した。

以上の分析表にもとづいてワークシートに書かれた子どもの意見の分析を行った(表4)。

前回の授業の示唆を受けて、本授業では価値項目「個性の伸長」に重点をおくとともに双方の立場への役割取得の場を設けた。また、主人公の立場になりきって子どもが自己判断できやすいように手紙を書く場を設けたり、価値項目にせまれるような後半資料を作成したりした。子どもは、立場の違う意見を尊重しながら自分なりの言葉で手紙を書いた。しかし、心情的な判断が多く価値的な判断にいたらなかった。後半の資料を活用すると価値項目にせまることができた。

これらのことから、価値判断の変容に焦点をあてたワークシートのあり方や道徳的論点をめぐる討論の質を高める具体的な手立て及び終末のあり方などを検討する必要性が示唆された。

表3 理由づけ分析表と価値判断基準の指標

	クロールを選ぶべきだ	平泳ぎを選ぶべきだ
①	(罰を判断基準とする) 平泳ぎを選べばコーチにおこられるから	(罰を判断基準とする) クロールを選んだら夏美にきられるから
②	(自分にとっての損得を判断基準とする) コーチに喜ばれるから これまで練習してきたのだから	(自分にとっての損得を判断基準とする) 夏美に喜ばれるから
③	(人々の評価を判断基準とする) 記録会でよい記録を出せば優れた水泳選手と認められるから	(人々の評価を判断基準とする) 夏美との友情が大切だから
④	(法と秩序の維持を判断基準とする)	(法と秩序の維持を判断基準とする)

表4 子どもの意見の分析

初発の意見

	クロール	平泳ぎ
①		
②		4名
③	7名	
④		

最終の意見(その他3名)

	クロール	平泳ぎ
①		
②	2名	4名
③	2名	
④		

そのために、ここまで授業評価のために授業後に作成してきた理由づけ分析表と価値判断基準の指標を、授業前に作成することにした。それにより授業内での子どもたちの発言やワークシートに書かれた意見に示された価値判断の質を教師がみてとり、発問等によって支援ができるようにすることにした。

2. 開発した教材による授業実践

以上の授業実践から示唆された2点を検討するために、新たに教材を開発して授業実践を行った。今永は、国境なき医師団の一員として活躍している貫戸朋子さんの活動に着目し、「医師としての義務」と「命の尊厳」とに道徳的論点をもつ教材を開発した(資料1)⁽⁹⁾。この教材には道徳的価値が複数含まれている。また、子どもの思考をさらに深めるために終末に用いる資料として貫戸さん自身の振り返りのことばを教材化した(資料2)。また、教材内容や貫戸さんの葛藤への理解をリアルなものにして子どもたちの思考を深めるために、事前学習を行ったり、写真やビデオを用いたりした⁽¹⁰⁾。

これらふたつの資料を用いて授業実践を行った。まず今永が道徳的論点に着目した授業を行った⁽¹¹⁾。

資料1 「貫戸朋子さんの葛藤」(参考資料「NHK「課外授業ようこそ先輩」国境なき医師団：貫戸朋子」1999年)

1993年、今から10年前、貫戸朋子さんは内戦にあえぐスリランカの難民キャンプを訪れ、国境なき医師団の一員として医療活動を行っていました。その時に起こった実際の話です。

国境なき医師団がキャンプをはっている場所には、診察・治療を受けようとする人々が長い列をつくって待っています。貫戸さんが診察をしているとき、緊急の患者がやってきました。その患者は、お母さんに連れられた5歳の子どもで、顔色が悪く、ものすごく苦しそうな息をしていて、目も白目をむいていました。

貫戸さんはこれまで何人もこの患者を診てきています。貫戸さんは、この子どもにどのような処置をしても、もう助からないことを確信しました。その時手伝っていた看護師が酸素マスクをその子にあげても、顔色はよくなり、少しも楽になっていません。

貫戸さんは酸素を切ろうかどうか迷いました。なぜならその時、酸素ボンベはその1本しか残っていなかったのです。この1本が最後で、このキャンプ地に、次にいつ酸素ボンベがやってくるかわかりません。もしかしたらこの後、酸素ボンベを必要とする人が来て、その人がこの酸素ボンベによって助かるかもしれません。例えば生まれたばかりの赤ちゃんは、ちょっと酸素をあげると泣き出して元気になることがたくさんあるのです。その時に備えて、貫戸さんは酸素をとっておきたいと考えたのです。

しかし、一緒に働いていた看護師が、酸素を切ってはダメというジェスチャーをしていました。貫戸さんは酸素を切ろう切ろうと思いつつも、すぐには切るのをやめて少しの間考えました。…結局貫戸さんはその子の酸素を切りました。

あなたは貫戸さんがそのように行動すべきだったと考えますか？それとも、そうすべきでなかったと考えますか？また、なぜそのように考えますか？

資料2 「貫戸朋子さんの葛藤—その後—」(参考資料「中2教科書「マドゥーの地」貫戸朋子」光村書籍2002年)

私は、子どもの酸素ボンベを切る決断をしました。この決断が間違っていたとは思いません。でもこのときの胸の痛みは、決して消し去ることができないものです。

このように難民キャンプ地では、過酷な現実があります。不十分な設備や医薬品の下での医療活動は、心残なことばかりです。それなのに、毎日がとても新鮮な感動で満ちています。ぎりぎりの状況の中で生き抜こうとする、キャンプで出会った人々の明るさに勇気づけられ、子どもたちの屈託なさや素直さに心洗われ、温かいまなざしに感謝し、悲しみの表情に涙しました。なんでもない、ささいなことに感動したり、喜んだりできる人間のすばらしさを味わうこともできました。

1994年4月、貫戸さんは定められた6ヶ月の任務を終えてこの地をあとにします。そして、次の任地、戦火の激しいボスニアへと赴くことになります。

り)ことを活動の理念とした非営利民間団体であり、その人道援助活動は医療の原点を問うものである。この理念の基盤となっているのは、「人間の尊厳」であると考えられることができる。本授業では、現在のわが国における生死に関する凶悪犯罪の低年齢化、自殺率の増加などの教育課題に対して、「人間の尊厳」を中心とした視点から「生命の尊重」の価値項目に注目する。死に直面している人と常に隣り合わせにある、国境なき医師団の実際の医療援助活動を取り上げることが、「生命の尊重」について広く深く考えることにつながると考えた。

② 授業過程 (表5)

③ 理由づけ分析表と価値判断基準の指標

子どもの価値判断レベルの変化をみるために、理由づけ分析表と価値判断基準の指標を授業前に作成しておいた(表6)。子どもの討論の論点整理に役立てるとともに、この分析表にもとづいて、授業後に子どもの初発の意見と最終の意見、自分が医者だったらという問いに対する答えの分析を行った。

(1) 道徳的論点の明確化に着目した授業実践

① 授業の概要

授業日時：2003(平成15)年9月5日(金) 第5校時

対象：広島県B小学校6年生(男子20名、女子20名、当日欠席2名)

授業者：今永泰生

授業のねらい：国境なき医師団は「天災、人災、戦争などあらゆる災害に苦しむ人びとに、人権、宗教、思想、政治すべてを超え、差別することなく援助を提供する」(国境なき医師団国際憲章よ

表5 授業過程

学習活動	教師の働きかけとねらい（＊）
<p>1. 写真で難民キャンプ地の様子や、そこでの実際の医療現場を見ることで、医療を十分に受けることのできない人々の現状を理解し、本時の資料の背景をつかむ。</p>	<p>1. 難民キャンプ地の写真を、説明しながら提示していく。 ＊確認する本時の資料の背景 ・多くの人たちが医療を受けるのを待っていること。 ・難民キャンプ地の周りは砂漠やジャングルで交通路が発達していないため、物資が届きにくいこと。 ・薬や食糧が少ないため、苦しんでいる人がたくさんいること。</p>
<p>2. 資料内容の全体の流れをつかむ。</p>	<p>2. 「国境なき医師団」の一人、貫戸朋子さんを紹介してから、資料全体を一度通して読む（資料1参照）。 ＊少しでも資料を身近に感じることができるよう、臨場感を出して読む。</p>
<p>3. 資料内容の全体の流れを再確認し、特に重要な点を全員で共有する。 (1) 酸素を与えるのをやめるべきか、与え続けるべきかで迷った。 ・残り1本の酸素ポンペをどのように使うかで迷った。 (2) 患者の子どもに酸素を与えるのをやめた。</p>	<p>3. 登場人物の絵やテロップを黒板に貼りながら資料内容の全体の流れを確認していく。 ＊次の2点は重要な点として把握させたいため、発表形式で行う。 (1) 貫戸さんは何に迷ったのか（葛藤の確認）。 (2) 貫戸さんは結局、どのような行為をとったか。 ＊資料の読み取りで終わらないように、なるべく簡潔に短い時間で行う。</p>
<p>4. 貫戸さんは「酸素を切るべきだった」か「酸素を切るべきでなかった」かを、理由と一緒にワークシートに記入する。</p>	<p>4. ワークシートを配布する。 ＊各児童がどちらの立場から、どのような意見を持っているか、机間巡視をしながら座席表に記入し把握する。 ＊全児童がワークシートに記入したのを確認して、「酸素を切るべきだった」、「酸素を切るべきでなかった」、それぞれの人数を挙手で確認する。</p>
<p>5. 児童がそれぞれの立場の理由を発表する。 ○「酸素を切るべきだった」と考える児童がその理由を発表する。 ・他の患者の命を助けることができるかも。 ・助けることのできる命を優先すべきである。 ・医療を受ける権利は、その子どもだけでなく、他の人間も平等に持っている。 ・実際に貫戸さんは酸素を切っている。 ○「酸素を切るべきでなかった」と考える児童がその理由を発表する。 ・まだ生きているのだから、酸素を切るべきではない。 ・例え助からなくても最善は尽くすべきである。 ・医者として、患者を見捨ててはならない。 ・子どもは「生きたい」と思っているのだから、酸素を切るべきではない。 ・その子どもは最後まで医療を受ける権利を持っているはずだ。</p>	<p>5. 「酸素を切るべきだった」、「酸素を切るべきでなかった」の順番で、各3～4人に理由を発表させる。 ＊机間巡視の際に、取り上げたい理由付けを書いている児童をチェックしておく。</p>
<p>6. 板書された意見を吟味していくことを中心に、討論を行う。</p>	<p>6. 教師は、児童たちが主体的に考えることができ、またその考えを深めていくことができるように、討論の「促進者」としての役割を果たす。</p>

<p>7. 討論を終えた後、再度、貫戸さんが酸素を「切るべきであった」か「切るべきでなかった」かを、理由と一緒にワークシートに記入する。</p> <p>8. 自分が医者なら「酸素を切る」か「酸素を切らない」か、理由と一緒にワークシートに記入する。</p> <p>9. 貫戸さんの思いにふれる。</p>	<p>(1) 理解を確認する発問(クラス全体で考え方を共有) ・なるほど、～という考え方だね。</p> <p>(2) 1つの考え方の限界を感じさせるような発問 ・じゃあ助からない命は、助かる命と比べたら大事じゃないのかな。 ・「生きたい」と思っているのは、この子どもだけなのかな？(このキャンプ地には他にもたくさんの患者が医療を受けるのを待っているよ)。</p> <p>(3) 役割取得(他者の立場に立って考えること)を促す発問 ・同じ医療に関わる看護師は、なぜ酸素を切ってはダメっていうジェスチャーをしていたのかな。 ・酸素を切られた母親は、なぜ悲しく思うのだろうか。</p> <p>(4) 道徳的価値の重要性の根拠を求める発問 ・生命を大事にする行為とは、一体どのような行為だろう？ *様々な視点からの児童の意見が出ることが予想されるが、論点の中心を「生命の尊重」に置き、論点から大きくずれそうな時は、軌道修正を行う。</p> <p>7. 机間巡視しながら児童の意見を把握する。</p> <p>8. 児童に、自分が医者なら「酸素を切る」か「酸素を切らない」か、質問する。 *国境なき医師団が活動していた難民キャンプ地の背景を改めて語りかけることで、児童が自分自身を医者としてイメージできるようにする。</p> <p>9. 貫戸朋子さんが酸素を切った後の想いについて書いている本の一部を読む。</p>
--	---

④ 子どもの討論過程

(ここでは授業過程の「7. 板書された意見を吟味していくことを中心に討論を行う」ところで、実際に行われた討論の様子を記す。発言内容は重複しているところなどについて適宜修正した。Tは教師の発言、Cは子どもの発言を指す。番号は便宜上つけた。)

T1: 酸素を切るべきだと考えた人、その理由を發表してください。

C1: 私が切るべきにした理由は、その子のために酸素を全部使ったら、その他の治療をしてもらいたい人にあてる酸素がなくなるからです。

C2: 切るべきだったと思います。男の子はかわいそうだけど、酸素を与えても変わりなく苦しい顔をしていたからもう助からないと思ったからです。酸素を必要としている人がまだまだい

ると思うし。

T2: 逆に、酸素を切るべきではなかったと考える人、理由を發表してください。

C3: 酸素ポンペを切ったら、その子どもが死んでしまうからです。

C4: 切ったのはどうしようもなかったからです。気持ちでは医者として切るべきではなかったと思っていたと思います。

C5: 助からないといわれていても、もしかしたら丸ごと一本酸素ポンペを使うことによって生き返るかもしれません。医者としてのプライドもあると思います。それに、ひとりの大切な子どもの命がなくなってしまうから、やっぱり切るべきではなかったと思います。

T3: 今出た意見の中に付け加えたいことがあるとか、もっと違う意見をもっている人がいれば

表6 理由づけ分析表と価値判断基準の指標

	「酸素を切るべきだった」	「酸素を切るべきではなかった」
前 慣 習	<p>第1段階 罰回避と従順志向 行為の物理的な結果が、その人間的な意味や価値とは無関係に、その善悪を決定する。罰を避けて、権威に対して盲目的に服従することに価値を見いだす。</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ・貫戸さんが酸素を切ろうと思ったから。 ・酸素を送ってこない人たちが悪い。 ・酸素を使いきってしまったはいけいないから。 ・助からないからしょうがない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・看護師は切ってはいけないとジェスチャーしている。 ・もしかしたら、助かるかもしれない。 ・見殺しにしたら罪に問われるだろう。
的 水 準	<p>第2段階 道具的互惠主義志向（自己本意思考） 正しい行為というのは、自分自身の要求を場合によっては他人の要求を具体的に満たす行為、つまり報酬を得るための手段（道具）となる行為を指している。結果的には利益を得たり、ほめられたりすることが価値あることと考える。</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ・他の助けたい患者を助けることができる。 ・酸素ポンベがあれば、他の生きたいと思っている人が助かるかもしれない。 ・助けたいけど、現実問題として仕方がない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目の前の苦しんでいる子どもを何とかして助けたい。 ・その子どもは生きたいと思っているのだから、切るべきではない。 ・もし自分がこの子どもだったら、自分のために酸素ポンベを使ってほしいから。 ・酸素を切るとききつと後悔するから。
慣 習	<p>第3段階 他者への同調、あるいは「よい子」志向 正しい行為というのは、他人を喜ばせたり、助けたりすることであり、他人から肯定されることである。多数意見、「自然な（ふつうの）」行動というステレオタイプのイメージに対して同調することが価値あることと考える。</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ・もし自分がこの子どもだったら、酸素ポンベを他の人に使ってほしい。 ・国境なき医師団は、その子だけでなく他の多くの人の期待に応えなければならない。 ・助けられない命よりも、助けられる命を優先すべきである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・酸素を切れば、一緒に働く医者や看護師の信頼をなくしてしまう。 ・たとえ助からなくても、その母親は最後まで最善を尽くした医者に感謝するだろう。 ・その子の母親の期待に応えなければならない。
的 水 準	<p>第4段階 法と社会秩序志向 義務を果たし、権威を尊重し、社会的秩序を維持するために伝統的な権威による罰を避けるように同調する中で道徳判断がなされる。</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの人の命を助けることが、医者としての義務である。 ・その子どもに酸素を使うことによって、他の人の人間として生きる権利を奪ってしまうかもしれない。 ・治療を受ける権利はその子どもだけでなく、他の人間も持っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分を頼ってきた人に対して、医者としての義務を果たすべきである。それは最後まで治療に専念することである。 ・酸素を切ることは、その子どもの人間として生きる権利を奪ってしまうことになる。 ・その子どもを、1人の人間として尊重すれば、酸素を切ることはできない。

手をあげてください。先生は子どもの母親のことを考えたら切るべきではないという意見を付け加えます。

C6：反対意見でもいいですか？

T4：反対意見でもいいです。

C7：酸素を切ったら子どもは死んでしまうのではなく、酸素を切らなくてもその子どもは助からないと思ったから、酸素を切ったのだと思

ます。

C8：今の意見に似ているかもしれないけど、助からないと思う子どもに酸素を全部使ったら、他の人たちまで助からなくなるから、まだ少しでも助かる可能性のある患者さんに酸素を使ったらいいと思います。

T5：切るべきではなかった方の人、意見はありませんか。

C 9：酸素ボンベがあつたら死ぬまでずっと、助からないとしても死ぬまでずっと酸素を与えていたと思います。なかったからどうしようもなかった、切ることしかできなかったっていうことじゃないかと思ひます。

T 6：みなさんの意見を聞いていて不思議なことがふたつあります。ひとつは、貫戸さんはどちらにするか迷いましたが、みなさんが言うように、もう助からないからしょうがないと思ひていたのでしょうか。もうひとつは、同じ医療にかかわる看護師のことです。看護師はどうしましたか。

C 10：切つてはいけなないとジェスチャーをしました。

T 7：看護師は、切つてはいけなと言ひました。看護師も助からないからしょうがないと思ひていたのでしょうか。

C 11：もし自分がそこにいたとしたら、患者の子どもは助からないと思ひうけど、子どもの母親のことなどを考へて、酸素ボンベをとらない方がいいと思ひう。

T 8：他に意見ありますか。

C 12：看護師さんは、ちょっとでも子どもを長生きさせたかったのだと思ひます。

T 9：みなさんの意見を聞いていて思ひたのですが、みなさんの意見に命は大事だと思ひ意見があつたと思ひます。(「命を大事にすべき」のテロップを)どちらにはつたらしいと思ひますか。

C 13：切るべき(30人くらい)

C 14：切るべきではなかつた(10人くらい)

T 10：両方出ましたね。どちらにはつたらしいですか。

C 15：酸素ボンベをあげている子どもにも命はあるから、両方大事な命だから、両方にはります。

C 16：貫戸さんはその子が死ぬと確信していたし、その次来る患者さんのその酸素がなかつたせいで死んでしまったら、結局どちらとも命を大切にできなかつたことになると思ひうから、酸素を切るべきだつた方にはります。

C 17：5歳の子はもう死ぬと貫戸さんは予想しているから、その分を後の患者さんにあげた方が、命はいっぱい助かるから、切るべきだつたの方だと思ひます。

資料1を読んだあとの討論では、最初「切るべき」立場から、「男の子はもう助からない」「他の人たちを助けた方がいい」という意見、「切るべきではない」立場からは、「男の子が死んでしまう」「医者として切るべきではない」という意見が出された。とくに「切るべきではない」立場から「医者としての義務」「医者としてのプライド」といった高いレベルでの根拠が示された。こうした意見に影響されて「切るべき」立場の子どもの思考が深まっていた。その後、教師の発問により看護師へ役割取得することによって、「命の尊厳」という論点にせまっていた。子どもたちは教師からの発問によりこの論点が示されたとき、「命の尊厳」は両方にいえることであり、命を大切にするということは一義的ではないということに気づいていった。この授業では終末に資料2を教師が読んで聞かせ、子どもたちが、貫戸さんが悩みながらも決断をしたこと、それでもなお国境なき医師団として活動する意志を強くもっていることに気づき、「命の尊厳」の重みに思ひをはせるようにした。

⑤ ワークシートに書かれた子どもの意見の分析

討論を通して子どもの価値判断レベルがどのように変化したかをみるために、ワークシートに書かれた子どもの意見を分析した(表7)。初発の意見は討論前に、最終の意見は討論後に書かれたものである。この授業では、貫戸さんの立場に立って討論したのだが、それが自分自身の問題となつたときに考へ方が同じかどうか確認するために、「自分が医者だつたら」という質問項目を加えた。ワークシートへの記入は3回行った。

⑥ 討論と子どもの思考の深まりについて

この授業では最初に貫戸さんの判断結果を示し、その判断結果についての吟味を行うことを中心とした討論を行った。そのため討論は最初から貫戸さんの価値判断基準の根拠をめぐつてのものとなつた。討論では最初、「切るべき」立場から第1, 2段階の根拠が示された(C 1, 2)。それに対し、「切るべきでない」立場から第2, 4段階の根拠が示された(C 3, 4, 5)。その後、教師の役割取得を促す発問(T 6)によって子ども

表7 ワークシートに書かれた子どもの意見の分析
初発の意見（その他3名、未提出1名）

	切るべき	切るべきでない
①	6名	2名
②	16名	1名
③	9名	
④		

最終の意見（その他4名、未提出1名）

	切るべき	切るべきでない
①	2名	1名
②	8名	2名
③	17名	2名
④		1名

自分が医者だったら（未提出1名）

	切るべき	切るべきでない
①	1名	
②	11名	5名
③	19名	
④		1名

の思考は第3段階へと深まっていった(C11, 12)。また教師の論点を明確にする発問(T9)によって、子どもたちの思考が焦点づけられ、命を大切にすることは両方にかかわることであること(C15)、両方とも大切であったとしても判断せざるをえないこと(C16, 17)という意見が示された。こうした討論によって子どもたちが自分の意見の根拠を考え、修正したところに本授業の成果があったといえる。

また次の点が課題として示された。今回は貫戸さんの判断結果を先に示したが、そうすると貫戸さんの判断に依拠する傾向が見られる。その結果、「切るべき」立場と「切るべきでない」立場との人数バランスが極端になり、ジレンマが成立しにくい状況になる。また、実際の討論場面においては、次々と意見が出されるため、板書やテロップで整理するだけではなかなか論点を明確にすることが難しい。この2点を次の検討課題とした。

(2) 討論において示される意見の質的吟味に着目した授業

今永の授業実践によって示された課題を検討し、以下の点を修正して、松田が次の授業実践を行った。

i) 資料提示において貫戸さんの判断結果を討論前にではなく、討論後に知らせる。

貫戸さんの判断結果を知らせるのは、子どもたちが価値判断する前と後が考えられる。価値判断する前に貫戸さんの判断結果を知らせた場合、論点が明確になる長所もあるが、子どもたちが貫戸さんの判断に追従し、自分なりの判断を表出しない傾向も見られた。そこで、今回は、主人公の判断結果を後半資料の中に位置づけ、子どもたちの最終的な判断後に知らせることにした。

ii) 子どもの意見に示された価値内容の質を吟味するための具体的な手だてをとる。

子どもの意見に示された価値内容の質を吟味するために、テロップを使ったり、板書の意見を整理することは大切であるが、発言の論点が飛躍したり、集団における発言者の力関係のためにより高い価値に収斂できなかつたりする。そこで、主人公の選ぶべき行為のわけを一人一人がワークシートに記述してそれぞれの立場ごとに黒板に貼付して小グループ毎にキーワードにアンダーラインを引いて、小見出しをつけながら理由を分類整理する方法をとることにした。小見出しをつけて、より納得できる理由を選び出すことで、第1、第2段階の捉え方の問題点に気づき、第3、第4段階の価値内容に触れることができると考えた。

① 授業の概要

授業日時：2003（平成15）年11月11日（火）第3、4校時

対象：広島県A小学校5年生（男子4名、女子7名）

授業者：松田芳明

授業のねらい：国境なき医師団で活躍している貫戸朋子さんは、難民キャンプで残り一本しかない酸素ボンベの使い方にかかわって目の前の患者の命と長い行列で待っている患者の命双方のおもみに悩んだ。どちらを選んでも後悔を強いられるが、自分の判断の根拠をよりどころにするしか方法はない。そこで、医者としての貫戸朋子さんの体験談をもとに、「生命の尊重」にかかわる実際のジ

表8 授業過程 (学習指導案より)

学習活動	教師の働きかけとねらい (*)
<p>1. 難民キャンプの様子や国境なき医師団として日本で初めて活躍した貫戸朋子さんの活動を写真で見ることを通して、医療を十分に受けることのできない人々の現状と貫戸さんの取り組みの様子を再確認する。</p> <p>2. 貫戸さんの悩みの内容と背景をつかむ。 ・酸素ポンペを切るべきか、切るべきでないか。 ・酸素ポンペは残り1本しかなく、送られてくる見通しがない。 ・今治療している子は助かる見込みがない。 ・いつも診療のために長い行列ができる。 ・看護師は酸素を切ってはだめという。</p> <p>3. 「貫戸さんは酸素ポンペを切るべきか」「酸素ポンペを切るべきでないか」を判断して、その理由を掲示用のワークシートに記述し、仮の決定をする。</p> <p>4. 双方の立場に分かれて、各自の理由を分類して小見出しをつけた後に、自分たちのグループの意見を発表する。 ○「酸素を切るべきだ」と考える理由 ・助からないのならしかたない。 ・他の大勢の患者が喜んでくれるから。 ・大勢の患者を助けることはよいことだから。 ・助けることのできる命を優先すべきである。 ・多くの人の命を助けることが医者としての義務だから。 ・その子どもに酸素を使うことによって、他の人の人間として生きる権利を奪うことになるかもしれないから。 ○「酸素を切るべきでない」と考える理由 ・看護師がダメと合図しているから。 ・見殺しにしたら罪に問われるから。 ・生きているのだから、その子がかわいそう。 ・最善を尽くすことで母親が喜んでくれるから。 ・最後まで最善を尽くすのが医者としての義務だから。 ・その子どもは最後まで医療を受ける権利を持っているはずだから。</p> <p>5. 板書された意見を吟味していくことを中心に、討論を行う。 ○「酸素を切るべきだった」の役割取得 ・長い行列で待っている患者の気持ち</p>	<p>1. 国際理解学習の一環として、難民キャンプの様子や「マザーテレサ」や国境なき医師団として日本で初めて活躍した貫戸朋子さんの生き方に共感している。ここでは、また、難民キャンプの様子について次の点をおさえる。 ・難民キャンプ地の周りは、交通網が発達していないため、物資が届きにくい。 ・戦争で薬や食糧が少ないため、苦しんでいる人がたくさんいること。</p> <p>2. 資料の全体の流れを理解できるように、立ちどまり読みをして、次のような支援をする。 ・資料を読みながら、写真や絵を効果的に使って貫戸さんの働いている医療現場の様子と悩みを明らかにする。 ・貫戸さんの迷いを確認する。</p> <p>3. 行為の判断理由とそれらの分類ができるように次のような支援をする。 ・各児童がどちらの立場から、どのような意見を持っているか、机間巡視をしながら座席表に記入する。 ・判断を決めかねている児童には、それぞれの立場での考えを記述した後で判断するように言葉かけをする。 ・掲示用のワークシートには、各自でマジックで記入して、立場毎に移動黒板と前黒板に貼付し、氏名カードを用いて立場を明確にするように指示する。</p> <p>4. 双方の立場に分かれて、記述した掲示用のワークシートの意見を似ているものごとに分類して、小見出しをつけるようにする。また、自分たちのグループすべての意見と一番説得力のある意見のわけを発表する。 ・発表に際しては、人数の少ない立場から発表するようにする。</p> <p>5. より質の高い吟味ができるように、自分が納得できる理由とできない理由を意見交流して、曖昧な理由や自己本位な理由からの脱却を図るとともに、役割取得 (他者の立場になって考えること) を図る。</p>

<p>(助かる命を優先して欲しい。一人でも多くの命を助けて欲しい。)</p> <p>○「酸素を切るべきでなかった」の役割取得</p> <ul style="list-style-type: none"> ・看護師の選んだ行為 (最善を尽くすことが医者としての義務である。) ・酸素を切られた母親の気持ち (助からないからしかたがないですまされない。医師として最善を尽くして欲しい。) <p>6. 討論を終えた後、貫戸さんが酸素を「切るべきであった」か「切るべきでなかった」かの最終的な考えと理由をワークシートに記入し振り返りをする。</p> <p>7. 貫戸さんの判断結果とその判断を数年後に振り返った貫戸さんの思いを知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・酸素ボンベを切った。 ・決断したことは、間違いないと思っているが、決断したことのおもひはいつまでも忘れられない。十分な医療設備があればなど、今でも心残りである。 	<p>○長い行列で待っている患者の気持ちと酸素を切られる母親の気持ちを考えたうえで最終的にどうすべきなのかそのわけを吟味する。</p> <p>○単なる登場人物の行為の模倣や自分本位な考え方にとどまらないように、医者としての義務のあり方とその場の背景に着目させて、命のおもひについて考えることができるようにする。</p> <p>6. 前述の考えやわけとの違いが明確になるように、話し合いでもっとも納得したわけをもとにして、自分の考えをまとめるように指導する。</p> <p>7. 貫戸朋子さんが酸素を切った後の想いについて書いている本の一部を読み、決断することの難しさと決断するための根拠、決断したことへの自己責任のおもひなどに着目できるようにする。</p>
---	--

レンマを疑似体験して、対立する立場への役割取得を図りながらそれぞれの道徳的な判断の根拠を吟味することを通して、「生命の尊重」の意味について考えることができるようにする。授業では子どもが理解しやすいように、資料に絵をいれる、漢字にルビをふる、簡潔でわかりやすいことばに変えるなど、資料1と資料2を一部改作して用いた。

② 授業過程 (表8)

③ 理由づけ分析表と価値判断基準の指標

子どもの価値判断レベルの変化をみるために、理由づけ分析表と価値判断基準の指標を授業前に作成しておいた(表9)。子どもの討論の論点整理に役立てるとともに、この分析表にもとづいて、授業後に子どもの初発の意見と最終の意見の分析を行った。

④ 子どもの討論過程

(ここでは授業過程の「5. 板書された意見を吟味していくことを中心に討論を行う」ところで、実際に行われた討論の様子を記す。発言内容は重複しているところなどについて適宜修正した。Tは教師の発言、Cは子どもの発言を指す。番号は便宜上つけた。)

T1：それぞれの代表の人、意見を言ってください。切るべきの方の人、言ってください。

C1：どのような治療をしても助からないと、ちゃんとその時点で確信したのだから私は酸素を切るべきだと思いました。それにほかの人でも少しの酸素で助かるかもしれないからです。見出しは、切っておけば他の人が助かるかもしれない、です。

T2：では、逆の立場の人、意見を言ってください。

C2：もしずっとボンベの酸素をしていたら助かるかもしれないし、残りの酸素を使い切ってもすぐまた送ってくるかもしれないからです。見出しは、薬とか酸素ボンベを送ってくるかもしれない、です。

C3：いくら治療しても助からないといっても、まだ命があるから酸素ボンベを切るべきではないと思いました。見出しは、命があるから助けないといけない、です。

C4：もしこのまま切らずにおけば5歳の子どもが助かるかもしれないので、酸素を切るべきでないとしました。

T3：それぞれについて質問はありますか。

C5：そのとき使ってもまた酸素が来るという意見で、もしそのとき5歳の子に使って助からなくて、酸素がなくなったけどまた使わないとい

表9 理由づけ分析表と価値判断基準の指標

	「酸素を切るべきだった」	「酸素を切るべきではなかった」
前 慣	第1段階 罰回避と従順志向(罰の回避と権威に服従すること) 行為の意味や価値とは無関係に、罰を避けたり、権威に対して盲目的に服従したりすることを正しい行為であると考え る。(他律的判断中心)	
	・酸素を送ってこない人たちが悪いから。 ・助からないからしょうがない。	・看護師が酸素を切つてはいけないと合図したから ・もしかしたら助かるかもしれない。 ・見殺しにしたら罪に問われるから。
習 的 水 準	第2段階 道具的互惠主義志向(利己的、自分本位に判断すること) 行為における損得が判断基準となり、自分や他者の欲求を満たすことが正しい行為であると考え。人間関係は取引 の場のようにみられる。(自意識と社会性の芽生え)	
	・たくさんの人を助けると報酬をもらえるから ・助からない命を治療すべきでないから。 (2-A)	・酸素を切ると目の前の患者を殺したことになり、後悔 しなければいけないから。 (2-A)
	(社会的な心情や判断の芽生え) ・長く苦しむより早く酸素を切つて楽にさせたいから。 ・他の大勢の患者が喜んでくれるから。 (2-B)	(社会的な心情や判断の芽生え) ・目の前の苦しんでいる子どもを何とかして助けたいから。 ・最後まで最善を尽くすことで、たとえ助からなくても、 その母親が喜んでくれるから。 (2-B)
慣 習 的 水 準	第3段階 他者への同調、あるいは「よい子」志向(よい子として振る舞うこと) 他人からの肯定的な評価が価値基準となり、他人を喜ばせたり、助けたりすることが正しい行為であると考え。多 数意見への同調がみられる。(他者意識と周囲への配慮)	
	・助けられない命よりも、助けられる命を優先したいから。 ・大勢の患者を助けることはよいことだから。	・酸素を切れば、一緒に働く医者や看護師からの信頼を なくしてしまうから。
習 的 水 準	第4段階 法と社会秩序の維持への志向(義務を果たすこと) 社会的秩序を維持することが価値基準となり、権威に対して尊敬を示したり、義務を果たしたりすることが正しい行 為であると考え。(役割意識と使命感の自覚)	
	・多くの人の命を助けることが、医者としての義務である。 ・国境なき医師団は、その子だけでなく他の多くの人を 助けるのが大切なことだから。 (4-A)	・自分を頼ってきた人に対して最後まで治療に専念する ことが、医者としての義務である。 ・その子どもを、一人の人間として尊重すれば、酸素を 切ることはできない。 (4-A)
	(社会への矛盾や不合理の発見、人道的な判断の芽生え) ・治療を受ける権利はその子どもだけでなく、他の人間 も持っているから。 ・その子どもに酸素を使うことによって、他の人の人間 として生きる権利を奪ってしまうかもしれないから。 (4-B)	(社会への矛盾や不合理の発見、人道的な判断の芽生え) ・酸素を切ることは、その子どもの人間としての生きる 権利を奪ってしまうことになるから。 (4-B)

(本表の作成にあたっては、授業実践において使用しやすいように、各段階の視点にかかわっての記述事項を、何を正しい行為として考えるのか分かるように、文章の記述方法を統一するとともに平易な文章で表現するよう適宜修正した。とくに以下の点に着目して修正を加えている。

- 3水準の違いをより明確にするために、「判断基準」「価値基準」「価値規準」という用語を使って価値の質に着目できるようにした。「判断基準」(前慣習的水準)は多様な価値を自覚する段階であると考えた。「価値基準」(慣習的水準)は所属社会の価値に照らし合わせて判断する段階であると考えた。「価値規準」(脱慣習的水準)は、所属社会の価値基準を越えて内面的な自由をもとにしながら、偏見なくすべての人に適用できる価値を創造する段階であると考えた。
- コールバーグ理論に基づく分析表を教育実践レベルで考察すると、第2段階から第3段階への飛躍の壁と第4段階から第5段階への飛躍の壁が感じられた。そこで、第2段階と第4段階にそれぞれAとBのレベルを位置づけた。第3段階への飛躍の壁として、集団のかかわりや社会認識を育むことから生じる社会的な心情や判断の芽生えを2-Bとして位置づけた。第5段階は、より普遍的な考え方をもとにして合意形成された事項を価値規準にする段階である。所属社会への矛盾や不合理を発見したり、アイデンティティを広め深めたりして人道的な視点で判断しようとする姿勢が大切である。そこで、第5段階への飛躍の壁として社会への矛盾や不合理の発見、人道的な判断の芽生えを4-Bとして位置づけた。

けない子どもたちがきたらどうするのですか。

T 4：治療を待っている人たちのことを考えたらということですね。待っている人たちはどんなことを考えているのでしょうか。

C 6：早く助けてほしい。

C 7：早く治療をしてほしい。

C 8：その子には命があるからといって酸素ポンペを全部使うと、治療を待っている人にも命があるのに、他の人の命がなくなってしまう。

T 5：ここにも命がある。こちらにも命がある。両方ともありますね。では切るべきではない方の人、意見はありませんか。

C 9：切っておけば他の人が助かるというけど、切らなかつたら命が助かるかもしれません。酸素を切って、5歳の子を放っておくのですか。

T 6：では、この子の気持ちやお母さんの気持ちを考えてみましょう。

C 10：自分の子どもが助かってほしい

C 11：私の大事な子どもは死なないでほしい。

T 6：今命があるのに酸素ポンペをはずすとどうなりますか。

C 12：死なせることになります。

C 13：貫戸さんはその子を死なせようと思ったのではないと思います。他の患者さんの命もあるし、その子だけの命を助けるのではなくて、世界中の人たちを助けてあげたいと思ったのだと思います。だからその子ひとりだけに酸素ポンペを全部与えたり、ほかの人たちの気持ちを考えないで、その子だけに生きてほしいというわけにかなかったのだと思います。貫戸さんはその子にも生きてほしいと思っているけど、もう生きられないかもしれないから切るのは仕方ないと思ったのだと思います。

T 7：では、最終的な自分の考えを決めてください。行列で待っている人たちや子ども、お母さんの気持ちを考えてきましたね。それをふまえた中で、自分の考えをまとめてください。

T 8：最終的な自分の意見を発表してください。

C 14：最初は切るべきの立場で、一人でも多くの人に助かってもらいたいと思ったけど、やっぱり小さな命でも命なので、たくさんの人を助けられなかったとしても、私は小さな5歳の子の命を助けた方がいいと思います。

C 15：切るべきです。ひとりだけを助けて他の

人たちが助からないというのはいけないと思うので、いろいろな人の命を助けた方がいいと思いました。

C 16：命ある人を助けるのもいいけど、治療を待っている人たちも命があるから、切る方がいいと思いました。

この授業では討論段階で貫戸さんの判断は示されていないので、多様な意見が出ると予想された。実際に意見は半々に分かれた。討論は2段階に分けて行われた。第1段階ではふたつの立場に分かれて、同じ立場に立つグループ内での討論である。ここではグループ内のひとりひとりの意見を吟味して同じ意見同士をまとめて小見出しをつける(作業1)、さらに小見出しをつけた意見同士を吟味してもっとも納得できる意見のみつける(作業2)という具体的な手だてにもとづいた討論が行われた。第2段階で、立場の異なるグループ同士が討論を行った。ここに記したのは、第2段階のものである。

最初の段階で子どもたちによって論点がある程度明確になった。「切るべき」立場からは「切っておけば他の人が助かるかもしれない」が出された。「切るべきでない」立場からは、「薬とか酸素ポンペを送ってくるかもしれない」「命があるから助けないといけない」「子どもが助かるかもしれない」とう三つの意見が出された。これらの意見をめぐって全体討論が行われた。

治療を待っている他の人や子どもの母親への役割取得により、子どもたちは、5歳の子どもにとっても治療を待っている人にとっても同じように大切だということに気づいていった。この授業では終末に資料2を教師が読んで、貫戸さんの生き方や生きざまへの共感ができるようにした。その後、子どもたちに感想を書かせた。

⑤ ワークシートに書かれた子どもの意見の分析

討論を通して子どもたちの価値判断レベルがどのように変化したかをみるために、ワークシートに書かれた子どもの意見を分析した(表10)。初発の意見は討論前に、最終の意見は討論後に書かれたものである。この授業では、表9の4-B段階にみられる人道的見地への方向性を考慮して、人道的な活動をする貫戸さんの生き方や生きざま

表10 ワークシートに書かれた子どもの意見の分析
初発の意見（複数回答）

	切るべき	切るべきでない
①	1名	1名
②A	1名	
B	1名	4名
③	5名	
④A		
B		

最終の意見（その他1名）

	切るべき	切るべきでない
①		
②A		
B		4名
③	5名	
④A		1名
B		

感想（主なもの）

- ・世界中の人の命を助けることにしたのはまちがっていないと思う。
- ・医療設備があればちゃんとできるだけの治療をしたかったという気持ちがいすこい。
- ・悩みに悩んで酸素ポンベを切ったことがわかった。
- ・その子の命も助けたいけど、まだ待っている患者さんのために酸素ポンベを切ったことがわかった。
- ・多くの人の命を大切にしていることがわかった。

に共感しながら、自分自身の生き方を見つめる場を設けることが大切と考え、後半資料を読んだ感想を記述する場を設けた。ワークシートへの記入は3回行った。

ワークシートに書かれた子どもの意見を分析したのが表10である。

⑥ 討論と子どもの思考の深まりについて

この授業では、討論は2段階で行われた。最初の段階では論点を明確にするための具体的な手だてがとられた。それにより、子どもにとって論点が明確になったと考えられる。全体討論では、

「切るべきでない」立場の根拠である第1, 2段階の理由づけ(C3, 4)を批判する根拠として「切るべき」立場から第3段階の根拠が示された(C5, 8)。これを批判する根拠として、「切るべきでない」立場から第2-B段階の根拠が示された(C9)。ここで教師は役割取得を促す発問(T4, 6)を行って、思考を深めるように促した。それにより第4段階の意見が示され(C13), 子どもの思考が深められたと考えられる。

3. 授業実践による成果と課題

(1) 道徳授業の構成に関して

① 資料内容について

資料には複数の道徳的価値が含まれている必要がある。また複数の道徳的価値は、善悪の判断ではなく、善と善の判断にすることが必要である。善悪の判断になると、道徳的価値に気づく授業になりえても、道徳的葛藤が起きる授業にはなりえない。したがって道徳的価値の質を吟味する授業にはならない。

② 資料提示について

資料提示の仕方は、討論前に主人公の判断結果を示してその判断をめぐって討論する場合と、討論前には示さず多様な意見の質的吟味をおこなった後で判断結果を示す場合とがある。前者の場合には、主人公の判断結果はあくまでひとつの結果であって他の選択もありうることを示すなどして、葛藤が生じるように促す必要がある。後者の場合には多様な意見が出されるので、意見の質的吟味ができるように具体的な手だてをする必要がある。それぞれの提示の仕方に応じた手だてが必要である。

③ 討論について

i) 反対意見を聞いて自分の根拠を相手がより納得できるものへと変えようとする過程で思考が深まる。それにより自分の意見を修正していくことが、結果的に主体的な価値認識につながる。その際、今回の授業では教師の発問による役割取得が有効であった。また発言しなくても多様な意見を聞くことで、子どもたちは思考を深めていることが示された。発言することだけでなく、他者の意見を聞きながら自分の意見を考え

ることを促すことも必要である。

- ii) 討論の支援として、子どもの意見に含まれる価値の質を吟味するために、テロップを使ったり、板書で意見を整理することは大切であるが、発言の論点が飛躍したり、集団における発言者の力関係のためにより高い価値に収斂できなかったりする。そこで、今回は主人公の選ぶべき行為のわけを一人ひとりがワークシートに記述して、それぞれの立場ごとに黒板に貼付して、小グループ毎にキーワードにアンダーラインを引いて、小見出しを付けながら理由を分類整理する方法をとり入れた。論点の整理と意見の質的吟味の方法としては有効であった。こうした具体的な支援策を開発する必要がある。
- iii) 討論においては「話す力」「聞く力」がクローズ・アップされがちであるが、実際には「書く力」「キーワードを見つける力」「小見出しをつけるなどして分類する力」が大切である。個人内における価値葛藤を集団における討論を通して克服し、より質の高い価値に気づくことをねらった授業においては、言語の力が大きな意味をもつ。一人ひとりが判断した理由を明確に説明するのは言語しかない。曖昧な表現力では、討論の質を高めることはできない。子どもたちが、質的な吟味を自分たちで自覚的にできるようになると教師の出場は少なくともよくなると思われるが、初期の段階では意見の分類の仕方や小見出しの付け方に随時アドバイスをする方がよいと思われる。

④ 終末について

終末はオープンエンドが原則である。ここでオープンエンドという場合、それは何もしないという意味でオープンだというわけではない。未来に開かれるという意味でオープンなのである。したがって後半資料を用意した場合においても、正解を示し一定方向に方向づけるのではなく、子どもたちが疑問をもつ形で終わり、さらに考え続けていけるような資料を提示することが望ましい。今回の場合、授業者は自分の考えや正しい答えをおしつけるのではなく、子どもたちが貫戸さんの苦悩に気づき、それでもなお国境なき医師団で仕事を続ける貫戸さんの生きざまに共感を示す形で終わるようにした。このような未来に開かれた終末

資料の開発は今後の課題である。

ただし、子どもの発達段階や教材内容によっては、終末資料の使い方を工夫する必要がある場合もある。基本的には、子どもたちの討論の質が高まり、考えの異なる立場に役割取得して、より高次の価値基準を自分たちで見つけるようにできる力を育まなければならない。しかし、そこに至るまでの手だては容易ではない。ときには、価値の質を吟味することより、どちらが正当な立場なのかについて固執してしまい論議の応酬で終わることがある。そうした場合には、後半の資料を作成するなどして、意識的に主人公の葛藤に気づかせて文章化することも大切である。討論の経過によっては、子どもの思考を方向づけることも必要である。ただし、あくまでも、ねらいの価値をおしつけることにならないように留意すべきである。

(2) 道徳授業外の要素との関連

① 他教科や総合的な学習の時間とのリンクについて

価値葛藤を通して子どもの思考を深めようとする場合、より葛藤がリアルに感じられることが大切である。その観点から今回は現実にあったできごとから教材を作成した。本物の葛藤であることが、子どもたちの真剣な討論を引き出すと考えたからである。実際に授業を行ってみてこの観点は有効であった。それと同時にさらなる学習への可能性が開かれた。

実話の教材にはさまざまな学習への可能性が含まれている。今回の教材も、「難民キャンプとは何か」「国境なき医師団とは何か」「スリランカはどこか」など様々な知識がなければ子どもたちは考えにくい教材であった。そのため、事前に1, 2時間の事前学習の時間をとっている。事前学習だけでなく授業が終わったあとに、発展学習としてさまざまな学習へと発展させうる可能性がある。

たとえば、総合的な学習の時間には、「国際理解学習」「高齢者・障害者福祉」「平和学習」「環境教育」などが行われている。実践レベルでは様々な人々が幾多の悩みや問題を解決しながらよりよい社会をめざして活動している。今回開発したような主人公の葛藤に視点をあてた教材は、総合的な学習の時間の学習を、知識レベルのものか

ら実践レベルのものへと深める可能性をもっている。葛藤を越えて実践する人々の思いを知ることが、実践への意欲を高めると考えられるからである。「ヘレンケラーとサリバン先生」「マザーテレサ」「杉原千畝」など様々な人物の葛藤を学ぶことを通して、子どもたちは、自ら生きるモデルとして、あるいは生きる指針として主人公を同化していくと考えられる。このことは他の教科への学習意欲ともつながるのではないかと考えられる。こうしたリンクの可能性についての検討は今後の課題である。

② 道徳的雰囲気について

子どもたちの価値判断は、自らの体験や家庭環境や地域環境からの影響が大きいと考えられる。「とおるくんのヒット」の授業では、スポーツ少年団に所属している子としていない子での判断に顕著な相違が見られた。所属している子は監督の意見に従うことの大切さを実感し、チームがチームとして成り立つため価値基準を意識していた。もちろん、すべてがそうではなく、資料内容によっては、実感に基づいて価値判断する場合と一般的な考え方として価値判断する場合が見られた。

また5、6年生の傾向として、第3段階の子どもたちが多いことが分析結果から明らかになった。このことが発達段階によるものなのか、家庭環境や地域環境によるものなのかは慎重に検討されなくてはならない。ただ子どもの発言内容などから考えて、子どもたちが親や家族、地域の影響を受けて、それらを自分の考えとして取り込みながら成長していることが示されている。このことから、道徳性の育成には、社会そのものがもつ道徳的雰囲気が影響を与える可能性が大きい。その意味で個と集団は車の両輪の関係にあると思われる。学級の雰囲気も含めて、集団のもつ道徳的雰囲気の影響についての検討は今後の課題である。

4. 今後の課題

3. であげた課題のほかに以下の3点を今後の課題としたい。まず第1に、授業評価の視点として作成している理由づけ分析表ならびに価値判断の指標と、それにもとづく子どもの意見の分析とは、授業者の主観に左右される可能性が高い。今

回は複数の人間で検討することで妥当性を高めるようにした。今後はより多くの授業実践で検証するなどして、妥当性を高める必要がある。第2に、子どもの価値判断レベルの判断であるが、書きことばで表現されたものに限定しているので、子どもの言語能力によって左右されると考えられる。教師がどこまで内容をくみとるかなど、工夫する必要があるだろう。第3に、こうした授業評価手法の一般化をはかるために、もう少し平易なことばで使いやすい分析表を作成する必要がある。こうした3点を今後の課題としたい。

【注】

- (1) 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』平成11年、124ページ。
- (2) 同前書、14-15ページ参照。
- (3) 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）、荒木紀幸編著『道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践—』（北大路書房、1988年）等があげられる。
- (4) 『モラルジレンマ授業を展開するための道徳学習資料集』（小学校・中学校編）広島県立教育センター、2001年、参照。
- (5) 授業分析の方法は、瀬川栄志の授業分析法を参考にして、鈴木の研究グループで開発しつつある道徳授業の分析方法を用いた。（瀬川栄志『授業分析の技術』明治図書、1984年、参照。また宮里・鈴木他「小学校における道徳授業スキルの開発に関する研究—授業分析による道徳授業スキルの分析と開発—」『広島大学学術部・附属学校共同研究機構研究紀要』第31号、2003年、鈴木由美子「教育的関係論における学び」広島大学大学院教育学研究科学習開発専攻『学習開発研究』第2号、2003年、参照。）
- (6) 荒木紀幸・畑耕二『ビデオで授業レッスン①モラルジレンマの授業—まほう使いのプレゼント—小学2年—』（明治図書、1995年）、荒木紀幸・畑耕二『ビデオで授業レッスン②モラルジレンマの授業—ぜったいひみつ—小学4年—』（明治図書、1995年）、荒木紀幸・徳永悦郎『ビデオで授業レッスン③モラルジレンマの授業—サッカー大会—小学6年—』（明治図書、1995

年)を参考にした。

- (7)『モラルジレンマ授業を展開するための道徳学習資料集』(小学校・中学校編, 広島県立教育センター, 2001年)の中の資料を用いて授業を行った。行った授業名, 資料参照ページは以下のとおりである。2003(平成15)年6月4日(水)「とおるくんのヒット」, 資料40ページ。6月11日(水)「多かったおつり」(資料39ページ)。6月25日(水)「亜沙子のピアス」(資料44ページ)。7月2日(水)「水泳記録会」(資料38ページ)。9月19日(金)「けいこの帰り道」(「塾の帰り道」一部改作, 資料41ページ)
- (8)理由づけ分析表と価値判断基準の指標の作成にあたっては, 藤田昌士『道徳教育 その歴史・現状・課題』(エイデル研究所, 1985年), 荒木紀幸編著『道徳教育はこうすればおもしろい』, 荒木紀幸編著『続 道徳教育はこうすればおもしろい』, 永野重史編『道徳性の発達と教育』(新曜社, 1985年), 佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』(世界思想社, 1993年)を参照し, 子どもたちの実態を考慮して作成した。
- (9)資料の作成にあたっては, 記載した資料のほか,

<http://www.page.sonnet.ne.jp/kainuma/msf/hatumon2.htm>, <http://www.tos-land.net/index2.php>を参照した。ただし論点や授業展開はまったく異なっている。

- (10)事前学習として難民キャンプや国境なき医師団の活動について, ビデオや資料を使って授業を行った。授業内では, 難民キャンプの様子や貫戸さんの活動を示す写真を用いた(<http://www.japan.msf.org/index.php> (国境なき医師団)等参照)。
- (11)今永の授業は, 2003年度広島大学大学院教育学研究科修士論文作成のための研究の一部である。

【謝辞】

本研究にあたって, 広島県立教育センター副所長竹田敏彦先生からモラル・ジレンマ資料について貴重なご示唆をいただきました。また広島県河内西小学校長世戸もと子先生ならびに広島市立竹屋小学校長棟本満喜恵先生をはじめ諸先生方から貴重なご指導ご助言をいただきました。さらに, 広島県下黒瀬小学校教諭松岡靖先生と吉岡小織先生から授業構成に関してご示唆をいただきました。ここに深く感謝申し上げます。