

道徳的価値に気づかせるための伝記教材の開発

鈴木由美子 宮里 智恵 山内 規嗣 小早川善伸
安松 洋佳 川崎 正盛 林原 慎 松尾 砂織
柳生 大輔

1. はじめに

新学習指導要領では、道徳授業で先人の伝記を取り上げることが重視されている。広島市教育委員会との共同研究（広島市教育委員会，2010）によって、特に小学校高学年・中学生において伝記教材が有効なことが明らかになっている。児童生徒に道徳的価値を気づかせるためには、道徳的価値を伝えることに特化した伝記教材が必要である。しかし、これまでの伝記教材はその人の生き様を伝えるものが主であり、価値について学べる教材は十分に開発されているとはいえない。そこで本研究では、児童生徒がその人物の生き様に共感するとともに、道徳的価値に気づくことをねらった伝記教材の開発を行う。

道徳的価値についての研究としては、以下をあげることができる。コールバーグ（永野重史編，1985）は、道徳的葛藤によって判断形式を一段高めることができるとした。また平野（平野武夫，1967）は、価値葛藤の場において初めて道徳教育ができると述べている。以上から、道徳教育において価値葛藤が有効な手段であると考えられる。鈴木ら（鈴木由美子，2009）は、日本の子どもに独自の価値葛藤のプロセスについて研究を行った。その結果、セルマンの指摘（荒木紀幸，1992）と異なって、11歳頃の子どもは、自己中心性と他者意識とを相互的にとらえる第三者的視点を持つことが困難であり、その結果、自己中心性を強く残す結果になることが明らかになった。したがって、11歳頃から、子どもたちに、自己中心的思考と他者意識とを相互的に捉える第三者的視点を持たせるように指導することが必要だと考えられる。これは、日本の子どもたちに特徴的なことである。

日本の子どもにとって特徴的なこの思考スタイルを変革するためには、日本の先人たちが経験した価値葛藤とその克服のための考え方を学ぶのが適切だと考え

られる。欧米においては個人主義や平等主義が文化的土壌にあり、それらがひとつの価値基準として作用している。それに対し、日本は「和」をひとつの価値基準としており、価値の有無は他者との関係において、相対的に把握される傾向がある。そのため、欧米の価値基準である個人の尊重や尊敬などを価値として教えても、価値基準として作用しにくいのである。

そこで本研究では、同じような相対的傾向を持つ先人が、葛藤状況に陥ったときに何を基準として判断したのかについて学ぶことを通して、内的価値基準を作り上げることが促進するための伝記教材の開発を目的とする。

2. 研究の目的・方法

(1) 研究目的

先人の葛藤を含んだ教材を用い、葛藤解決を追体験させることを通して、何が価値あることなのかに気づかせ、内的価値基準を作り上げさせるのに効果的な教材開発を行うことを目的とする。

(2) 研究方法

先人の葛藤を含んだ教材として、「6千人の命のピザ」（杉原幸子・『中学道徳2 明日をひらく』所収）を取り上げる。これは、小学生から高校生まで広範囲に渡って用いられている教材である。生命尊重と義務の遂行との葛藤を超えて、人道的立場から判断を下した杉原千畝の生涯を教材化したものである。

この教材を用いて、小学校5年生、6年生と中学校2年生を対象として、道徳の研究授業を行った。これまでの研究で、小学校5年生ごろから第三者的視点が芽生え初め、中学校2年生で第三者的視点が価値観として示されるようになることが明らかになっている。そこで本研究では、価値観が芽生え始める時期の小学校5年生、過渡期の6年生、価値観が言葉で示される

Yumiko Suzuki, Tomoe Miyasato, Noritsugu Yamauchi, Yoshinobu Kobayakawa, Hiroyoshi Yasumatu, Masamori Kawasaki, Shin Hayashibara, Saori Matsuo, Daisuke Yagyū, Development of teaching materials for fostering the sense of value through learning the life story of great person.

ようになる中学校2年生を対象とすることにした。それにより、学年によって相違があるのか検討することにした。

(3) 研究仮説

異なる学年の子どもたちに、同じ伝記教材を用いて道徳授業を行うことにより、伝記教材を用いた道徳授業の学年ごとの効果が明らかになるのではないかと考えた。

(4) 検証方法

杉原千畝の生涯を教材化して、道徳授業を行い、授業中にワークシートを書かせ、判断基準となる価値観が形成されているかどうか検討した。高校生との相違を確認するために、一方の組は高校生と同じようにDVD(「日本のシンドララー 杉原千畝」)の一部を用いた。今回は高校生との比較は行わない。

対象：

【伝記のみのクラス】

附属三原小学校5年2組(39名)、6年2組(38名)、
附属三原中学校8年生(2年生)2組(41名)

【DVDを用いたクラス】

附属三原小学校5年1組(40名)、6年1組(38名)
附属三原中学校8年生(2年生)1組(40名)

※本論では附属三原中学校の慣例にしたがって中学2年生を8年生と表記する。

教材と学習指導案：

「6千人の命のビザ」(杉原幸子)や、「杉原千畝の決断」(松田芳明作)を参考にして、価値基準が明確になるよう宮里智恵が教材を作成した。児童生徒の学年や知識に応じて、一部修正しながら授業を行った。

教 材

「杉原千畝」(宮里智恵作)

杉原千畝は1900年に岐阜県に生まれました。小さいころからおとなしく、やさしい子どもでした。しかし、一度自分で決めたことは必ずやり遂げるという精神的な強さを持っていました。19歳の時、英語が得意だった杉原は外務省の留学試験に合格し、中国のハルビン学院に留学してロシア語を学びました。ロシア語を覚えると、そのままハルビン学院の先生になり、ロシア語を教えました。その後、杉原は外務省に採用され、ハルビンの日本大使館に勤めることになりました。ロシア語がとてよくできたので、「外務省一のロシア通」と呼ばれるまでになりました。杉原はハルビン、フィンランド、リトアニアと多くの国で外交官として活躍しました。

しかし、杉原がリトアニアに着任した当時、ヨーロッパはいつ戦争が起こるか分からないような不穏な空気が漂っていました。39歳のとき、ドイツ軍がポーランドへ攻め込んだことで第二次世界大戦が始まりました。ドイツ軍は瞬間にポーランドの首都ワルシャワを攻め落としました。対抗したソ連軍は杉原たちのいるリトアニアを占領後、ポーランドに入ってドイツ軍と向かい合いました。このようにして、杉原のいるリトアニアは、戦争に巻き込まれていきました。

1940年7月、杉原40歳のある朝、杉原が領事を務めていたリトアニアの日本総領事館を、何百人というユダヤ人が取り巻いていました。この人たちはナチス・ドイツのヒトラーから迫害を受けているポーランドに住んでいたユダヤ人でした。ユダヤ人はユダヤ教という宗教をもっていたため、多くの国で嫌われ、家を奪われたり、仕事を奪われたり、無理やりいやな仕事をさせられたりして迫害を受けていました。特にドイツでは、ヒトラーが指導者になって以来、ユダヤ人への迫害が強くなり、ユダヤ人と聞けば殺すということが次々起こっていました。戦争になってドイツはポーランドを攻めたので、ポーランドにいたユダヤ人はこのままでは殺される、とリトアニアへ逃げ、さらに遠い国へ逃げるために、まず日本に入ろうとして杉原のところへビザの発給を求めてきたのです。何百人もの人が「どうか、私たちに日本の通貨ビザを出してください。」と訴えています。

杉原は外務省にビザを出すことを許可してくれるよう連絡しました。この返事が来るのに数日かかりました。この間にも、リトアニアの領事館を取り巻くユダヤ人はどんどん増え、1000人の人が野宿して待っていました。

数日後、外務省から返事がきました。結果は「NO!」でした。けれども杉原は続けて外務省にお願いをしました。またしても結果は「NO!」。結局杉原は3回も外務省にお願いをし、全て断られたのです。

3回目の「NO!」が分かった晩、杉原は眠ることもできずに考えました。(※この部分をクラスによりDVDで視聴)

「自分は外務省の者だ。命令には従う義務がある。もし、そむいたら、出世を止められたり外務省をやめさせられたりするかもしれない。外交官として日本の国に役立ちたいと思ってこれまで努力してきたのに、外務省をやめさせられたらそれはできないことになる。それでいいのか。また、家族はどうなる。ビザを出せば自分も家族もドイツから命を狙われるかもしれない。仮に家族の命は守れたとしても、外務省をやめさせられたら仕事を失い、家族の生活を守れないことになってしまう。そんなことはできない。しかし、窓の外にはあれだけたくさんの人が命がけで私の決断を待っている。あの人たちを見殺しにするというのか。それもできない。」

このように杉原は迷い、苦しみ、ほとんど眠れないまま、朝を迎えました。(ここでワークシートの間1に答えさせる)

杉原のその後を紹介しましょう。

一晚中眠れなかった杉原は、とうとう決断します。「国の方針がどうであろうと、私は人間としてこの人たちを見放すことはできない。」と。妻の幸子にこのことを話すと、幸子は「もちろんです。そうしてください。」と答えてくれました。

それからの杉原は、3000人にも膨らんだユダヤ人のために、朝から晩までビザを書き続けました。1人1人に会って名前や住所、年齢、国籍、どこへ行くのか、などを全て手書きで書いていきます。最後に日付と自分のサインをしてやっと1人分。どんなに頑張っても1時間に10人しか書けませんでした。一日15時間書き続けても、150人分。3000人分を書くには20日もかかってしまいます。杉原は寝る間も惜しみ、ご飯もろくに食べないで書き続けました。腕が上がらなくなり、ペンは折れてしまうものやインクが切れてしまうものがありました。朝から晩まで、妻の幸子にも手伝ってもらいました。二人とも、睡眠不足で頭はぼーとし、眼は充血して真っ赤でした。

その頃、日本の外務省から指令が来ました。「カウナスの領事館を閉鎖して、ドイツの大使館に移れ」というのです。戦争が激しくなって、このままでは命が危ないのです。それでも杉原はビザの手続きを続けました。外務省からは何度も何度も電報が来ました。もうすぐ国境が閉鎖され、ドイツに行くこともできなくなります。そうすると、この地で戦争に巻き込まれてしまうのです。杉原はとうとう最後の1人へのビザを書きました。「すみません、これ以上は無理です。皆様のご無事を祈っています。」そう言って渡したビザは、ドイツ ベルリン行きの列車の窓からでした。この時まで6000人分のビザを書いたのです。ユダヤの人々は杉原に感謝し、涙を流してお礼を言いました。

その後、戦争が終わって日本へ帰った杉原は外務省を辞めさせられました。命令に背いたことが原因です。英語やロシア語ができたので、家族を養うだけの仕事はありました。けれども外交官として活躍したいという夢は途中で終わってしまいました。(ここでワークシートの間2, 問3に答えさせる)

「道徳の時間」学習指導案(5年生, 6年生, 中学2年生)

1. 主題名 人類愛に根ざした正義 4-(10) 人類愛
2. 資料名 6000人の命を救った杉原千畝の決断 ―苦悩を超えて―
3. 本時のねらい

戦乱の中、自らの良心に従って多くの人命を救った外交官杉原千畝の決断を通して、人類愛に根ざした正義や公平の精神を大切にしたい杉原の生き方に共感させ、国際的視野に立った正義のあり方についての考えを深める。

4. 準備物

杉原千畝の写真, DVD, 当時のヨーロッパの地図, ヒットラーの絵, 杉原が書いたビザのコピー, 短冊, ワークシート

5. 授業過程

学 習 過 程	教師の働きかけとねらい	(集団過程)
1. 杉原千畝の写真を見て知っていることを交流する。 ・杉原千畝という人だと思う。 ・戦争の時、外国の人を助けた人だと思う。 ・知らない人だ。 2. 杉原の生い立ちや経歴を聞き、人物像をつかむ。 ・小さいころからおとなしくやさしい人柄。 ・決めたことは最後までやり遂げる。 ・19歳で外務省の留学生としてハルビンに渡り、ロシア語を学んだ。そのままハルビン学院の先生になった。 ・外務省の外交官として、ハルビン、フィンランド、リトアニアなどで活躍した。 ↓ ・優秀で立派な人だ。 ・外交官として国際舞台で活躍したんだ。	1. 杉原千畝の写真を提示し、知っていることを交流させることで、本時の学習への構えを持たせる。 2. 生い立ちや経歴を紹介し、外交官としての杉原個人や杉原が生きた時代背景について理解させる。 ・生い立ちや経歴について、板書で分かりやすく整理する。 ・優秀な外交官として期待され、誇りを持って活躍していたことを押さえる。	(全) 知っていることを交流する。 (全) 共通理解を図る。

<p>3. 1940年7月の出来事について杉原の苦悩を考え、ワークシート(問1)に自分の考えを書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分だったらビザを出す。それは・・・ ・自分だったらビザを出さない。それは・・・ <p>4. ワークシート(問1)の内容を発表し、考えを交流させる。</p> <p>ア) ビザを出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多くの人命がかかっている。 ・自分の出世よりも大切なものだ。 <p>イ) ビザを出さない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・外務省の人間として命令に背くことはできない。 ・外務省を辞めさせられたら外交官としての夢を実現できないし、家族の生活も守れない。 ・家族にも命の危険が及ぶかもしれない。 <p>5. 杉原の決断とその後の行動、戦後の処遇などから、「人間としてどんなことを大切に生きていかなければならないか」ワークシートに(問2, 問3)書く。</p>	<p>3. 杉原40歳の7月の朝の出来事について、杉原のおかれた立場を考えさせるとともに、各自の判断を問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当時のヨーロッパの地図を示したり、ビザなどの用語の説明を加えることで、この出来事に関する時代背景の理解を助ける。(DVDを視聴させ、杉原の苦悩を理解させる。) <p>4. 両方の考えを引き出し、交流させることで、人間としての生き方を迫られる厳しい状況であったことを押さえる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・両方の考え方に共感するとともに、反対意見を出しやすい雰囲気を作ることで、岐路に立たされた杉原の苦悩をより理解できるようにする。同時に、人間としてどう生きるべきなのかに焦点化していく。 <p>5. 杉原の決断を伝え、その後6000人分ものビザ発給の行動と戦後外務省を追われた処遇を紹介する。これにより、人間愛に根ざした正義や公平の精神を大切にした杉原の生き方に共感させ、国際的視野に立った正義のあり方についての考えを深めさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・杉原が書いたビザのコピーを紹介し、決断の重みと人間愛の凄さを感じさせる。 	<p>(個) 各自の考えを持たせる。</p> <p>(個) ⇄ (全) 考えを交流させ、両方の考え方があることに気付かせる。</p> <p>(個) 各自の考えを書かせる。</p>
--	--	---

手続き：

道徳授業において、授業中にワークシートを書かせて、価値観を獲得しているかどうか検討することにした。質問は以下の3問だった。

問1：あなたが杉原千畝だったら、どうしますか。また、それはなぜですか。

問2：なぜ杉原千畝はそうしたのだと思いますか。考えを書きましょう。

問3：今日の学習から、生きていく上でどんなことが大切だと思いましたか。

分析の枠組み：

分析の枠組みとしては、セルマンの社会的視点取得理論を参考にして作成した枠組みを用いた。これは、セルマンの社会的視点取得能力の発達段階(荒木紀幸, 1992)を参考にして、子どもたちの意見をカテゴリー化するために松田芳明・鈴木由美子が作成したものである(鈴木由美子, 2009)。

問1と問2に書かれた子どもたちの意見を、この枠組みに従って分類した。問3に書かれた子どもたちの意見は、価値を示す言葉をキーワードとして分類した。

分析の枠組み

思考の分類	意見の特徴
自己中心思考	自分の安全
他者からの視点をもつ思考	ユダヤ人を助けたい 家族を守りたい
三者の視点をもつ思考	生命が大切 外交官としての義務
社会的視点をもつ思考	罪のない人を助けるのは当然 困っている人を助けるのは当然

ひとつの意見に複数の価値が示されている場合は、複数として分類した。

3. 成果と課題

問1と問2の結果

主人公の態度決定を聞く前後でワークシートを書かせ、書かれた意見を学年ごと、枠組みごとに分類した。結果は以下の通りである。

表1, 図1からわかるように、5年生では「自分だ

表1 5年生の結果

	自己中心	他者思考	三者視点	社会的視点
問1	8.9	82.1	8.9	0
問2	1.3	46.2	32.1	20.5

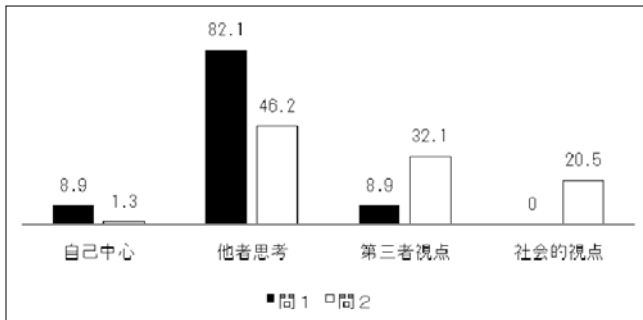


図1 5年生の結果

「自分だったらどうするか」の問に対しては、「ユダヤ人がかわいそうだから助ける」といった他者思考が多かった。それに対し、「杉原千畝がなぜビザを出す決断をしたと思うか」という問に対しては、「何よりも命が大切だから」といった生命尊重の価値基準を示す理由が増加した。その結果、第三者的思考や社会的思考を示す意見が増加したといえる。

表2 6年生の結果

	自己中心	他者思考	三者視点	社会的視点
問1	10.9	63.0	23.3	2.7
問2	2.7	53.4	27.4	16.4

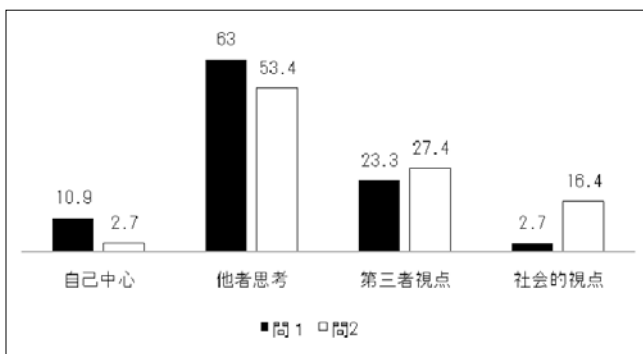


図2 6年生の結果

表2、図2からわかるように、6年生では「自分だったらどうするか」の問に対しては、5年生と同様、「ユダヤ人がかわいそうだから助ける」といった他者思考が多かった。それに対し、「杉原千畝がなぜビザを出す決断をしたと思うか」という問に対しては、「何よりも命が大切だから」といった生命尊重や、「人として当然のことだから」といった正義感や慈しみを示す理由が増加した。6年生で特徴的だったのは、他者思考が大きく減少していないことである。したがっ

て、他者思考も残しつつ、第三者的視点と社会的視点が増加したといえる。

表3 8年生の結果

	自己中心	他者思考	三者視点	社会的視点
問1	9.0	48.7	39.7	2.7
問2	1.3	37.9	43.0	17.7

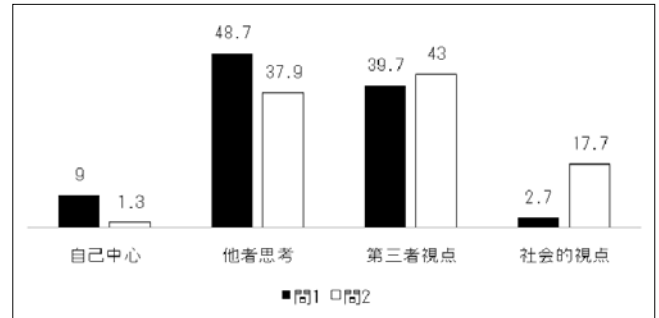


図3 8年生の結果

表3、図3からわかるように、8年生では、5年生、6年生と異なり、「自分だったらどうするか」の問に対して、「ユダヤ人がかわいそうだから助ける」といった他者思考と「何よりも命が大切だから」といった第三者的思考がほぼ同数だった。それに対し、「杉原千畝がなぜビザを出す決断をしたと思うか」という問に対しては、6年生と同様、他者思考を残しつつ、第三者的視点や社会的視点が増加しているのが特徴的だった。

以上から、第1に、5年生から6年生にかけて他者思考に代わる考え方として、第三者的視点や社会的視点が生じてくること、第2に、6年生から8年生にかけては量的な変動はあまりないこと、が示された。ここから、5年生では第三者的視点を含んだ教材が効果的であること、6年生から8年生にかけては、他者思考、第三者的視点、社会的視点を含み、しかも主人公が社会的視点での判断を行っている教材が効果的であることが示唆された。

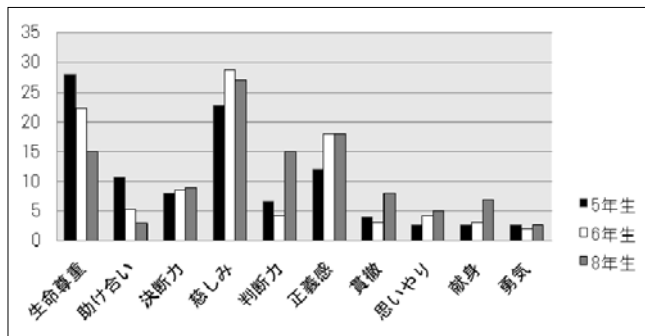
問3の結果

子どもたちの意見をキーワードで分類した。複数回答は複数としてカウントした。総数を学年ごと、キーワードごとに分類し、割合を算出した。基本的には子どもたちが書いている言葉を尊重したが、「自分の命も大切だが相手の命も大切」というように、命の尊さの平等を述べている意見は「慈しみ」とした。同じように平等に着目した意見でも、「同じ人間だ」というように権利の平等に着目した意見は、「正義感」とした。

表4 キーワードの一覧

生命尊重	優しさ
助け合い	忍耐
使命感	尊厳
決断力	愛
慈しみ	人生
判断力	献身
正義感	勇気
覚悟	感謝
貫徹	義務
思いやり	その他

キーワードごとの数を全体で合計し、上位10個を選択した。選択した10個のキーワードを、学年ごとに分類した。その結果は以下の通りである。



問3の結果

学年ごとの違いが顕著に見られるのは、「生命尊重」、「慈しみ」、「正義感」である。「生命尊重」は、5年生よりも8年生の方が少ないのに対し、「慈しみ」と「正義感」は、5年生よりも6年生と8年生で多い。また、数は少ないが、8年生では「判断力」をあげている意見が多い。基本的には、「決断力」と「判断力」の相違は子どもが書いた言葉の相違のままであるが、一般的に決断は「きっぱりときめること」(広辞苑)を指し、判断は「真偽・善悪・美醜などを考え定めること。ある物事について自分の考えをこうだときめること」(広辞苑)を指す。言葉の通りに解釈すれば、8年生では真偽・善悪・美醜を考え定め、自分の考えをきめることを価値あることと捉える子どもが多いといえる。

以上から明らかになった本研究の成果と課題について述べる。まず成果として3点をあげる。第1に、小

学校5年生では価値獲得への思考が促されたということである。獲得させたい価値を含んだ教材の開発が必要だといえる。

第2に、6年生と8年生では、価値葛藤や判断を体験することで思考が深まったことである。ただし今回の研究では、他者思考、第三者視点、社会的視点の量的な増減はあまり見られなかった。判断することを価値あることと考える子どもが多くなることから、これらの学年では、価値の吟味が必要だと考えられる。小集団グループでの話し合いや、もうひとつの考え方の提示など多様な方法論の開発とともに、価値葛藤の内容を検討する必要があるだろう。

第3に、価値観獲得の過程において、「生命尊重」が「慈しみ」や「正義感」に分化していると考えられることである。鈴木ら(2009)が明らかにしたように、日本の子どもには、誰にとっても公平な価値の獲得が難しい傾向があることが示されていた。これに対し本研究の結果は、誰にとっても公平な価値が、命の平等といった感情的側面から芽生えている可能性を示唆するものである。この点についての検討は今後の課題としたい。

今後の課題として、杉原千畝以外での先人の資料を開発し、複数の小中学校で同じように道徳授業を行って、効果の妥当性を検証していきたいと考える。

引用(参考)文献

- 1) 荒木紀幸(1992)「役割取得理論—セルマン」日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学 道徳教育のための心理学』北大路書房 pp.173-190.
- 2) 『中学道徳2 明日をひらく』東京書籍 pp.87-98.
- 3) 『広辞苑』第五版 岩波書店(1998, 2005)
- 4) 平野武夫(1967)『価値葛藤の場と道徳教育』黎明書房
- 5) 広島市教育委員会(2009)「規範性をはぐくむための教材・活動プログラム」(第一次とりまとめ)
- 6) 永野重史編(1985)『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社
- 7) 鈴木由美子(2009)『子どもの対人関係認識の発達に即した道徳的判断力育成プログラムの開発』(平成18-20年度科研費研究成果報告書 研究課題番号18530712 研究代表者:鈴木由美子)