

真心で判断する道徳授業の開発  
—道徳科の問題解決的な学習の改良に向けて—

Development of Moral Lesson Judged on True Self  
— Toward Improvement of Problem-Solving Moral Learning —

柳沼 良太

YAGINUMA Ryota

[キーワード Keyword]	真心、道徳科授業、問題解決学習、価値判断、指導方法 True Self, Moral Lesson, Problem-Solving Learning, Value Judgement, Teaching Method
[所属 Institution]	岐阜大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract]

本稿では、道徳科の授業で子どもが道徳的問題を真心で考え判断し解決する学習方法を開発し、その実践例を提示する。特に、子どもが道徳的問題を考える過程や判断の基準をいかに指導すればよいかについて探究する。その際、アルバート・エリス (Albert Ellis) の論理療法で活用されている A B C D E 理論を用いて、道徳的な問題解決の思考過程を分析し、それを道徳授業の指導過程と関連づけて吟味する。具体的な学習指導過程は、以下の四段階に分かれる。まず、教師が教材で問題場면을提示して、子どもがその問題を自分事として受けとめ、そこから課題を見出す段階である。次に、子ども自身がその道徳的問題をどのように考え、価値判断しているかを自覚する段階である。第三に、子どもが道徳的問題について感じている葛藤や苦悩の根本原因を探る段階である。第四に、子どもが真心の状態に戻して問題を捉え直し、その解決について考え判断し直す段階である。本稿の内容構成としては、一節で、人間の問題解決の思考過程とその課題を分析した上で、A B C D E 理論の思考過程と関連づけて検討する。二節では、道徳科の問題解決的な学習に A B C D E 理論を取り入れ、真心で判断する学習指導過程を検討する。三節では、授業事例として「はしのうえのおおかみ」(小学1年)、「くりのみ」(小学3年)、「セルフジャッチ」(小学5年)、「裏庭での出来事」(中学1年)、「二人の弟子」(中学3年)を取り上げ、具体的な学習指導過程における問題解決の在り方を考察する。

はじめに

問題解決的な学習を取り入れた道徳科の授業では、子どもたちが人生で出会うであろう様々な道徳的諸問題を自分事として捉え、よりよい生き方を求めて主体的に考え判断すると共に、他者と協働して探究し議論することができる。ただ、この種の授業で課題となるのは、子どもたちが自由に多様な解決策を考えるため、道徳的な判断力を十分指導できないことがある点である。人生の諸問題に対して子どもたち一人ひとりが自由勝手に主観的な考えや判断を出し合うだけでは、望ましい道徳的価値判断にならない。それゆえ、子どもが道徳的な問題解決を適切に行うためにはどのような指導が必要かを検討する必要がある。

我が国で旧来行われてきた道徳授業では、登場人物が道徳的問題に向き合った際の考えや気持ちを共感的に理解させ、登場人物が判断した価値基準に子どもを誘導する傾向があった。そこで子どもは登場人物の考えを読みとり、教材の作者の意図や教師のねらいを読みとる(付度する)ことで道徳的価値を理解させられた。しかし、そこで子どもはあくまで登場人物の価値判断を理解したに過ぎないため、他人事として道徳的価値を把握するだけであり、自分事として主体的に道徳的判断をする能力を養うことは困難であった。

その一方で、モラル・ジレンマの道徳授業では、登場人物の立場になって、まさに「自分事」として道徳的問題を考えたり議論したりすることができた。しかし、子どもたちは登場人物の立場にたつて、「あれかこれか」の二項対立で問題を捉えて議論することが多かった。そこでは、子どもに主観的な判断を求めたり、多様な選択肢の中から一つを選ばせたりするため、多様な解決策の中から一つの適切な解を絞り込むことができないこともあった。また、子どもが道徳的な問題の解決を無思慮に判断したり欲望のまま選択をし

たりした場合、道徳的に適切な解決に至れず、無責任なオープンエンド形式で終わることもあった。

こうした二つの両極端な道徳授業の弊害を取り除き、道徳科で子どもが問題解決的な学習を有意義に行うためには、どのように思考過程や価値判断を指導すればよいか。本稿では、エリスのABCDE理論を用いて、子どもの道徳的な問題解決の思考を分析し、それを道徳授業の指導過程と関連づけて検討することを試みたい。こうした研究テーマに関して、これまで筆者と共同研究している竹井秀文は、既に2021年の論文「キャリアデザインを志向した道徳教育の創造」<sup>(1)</sup>でABCDE理論を導入した道徳授業の開発実践を提示しているため、本稿でも適宜参考にしている。その上で本稿の独自性となるのは、道徳的問題を解決するための判断基準として「真心」を取り上げ、道徳的問題の解決法やその指導法と関連づけて検討しているところにある。

本稿の内容構成としては、一節で、人間の問題解決の思考過程とその課題を指摘した上で、ABCDE理論の思考過程と関連づけて検討する。二節では、問題解決する思考段階を五つに分けて検討する。三節では、具体的な道徳授業の事例を紹介し、最後に今後の課題を示す。

## 1 節 問題の生じた思考的枠組みからの脱却

### (1) 問題解決の思考過程の課題

道徳科において問題解決学習を行う場合、子ども自身がどのように道徳的問題を考え判断し解決するかが重要なポイントになる。子どもが道徳的問題について自分事として捉え判断することはできても、それを適切に解決することは簡単ではない。なぜなら、子どもたち一人一人は、提示された道徳的問題について自分の過去に蓄積された経験をふまえて、既得の知識や価値観に基づいて考え判断し解決しようとするからである。そうした子どもの主観的で個人的な価値観に基づく解決策は、必ずしも（教師が想定しているような）道徳的価値に基づく適切な解決策であるとは限らない。

例えば、ある中学校の道徳授業で、内容項目Aの「自由と責任」を理解させようと、部活の練習がつまらなくて投げ出したいと悩んでいる生徒の話を取り上げたとする。その場合、子どもたちは登場人物の立場で考えれば、ただ単に辛い練習なら投げ出して、安直に問題を片づけたいと考えるかもしれない。かりにその物語の主人公が、話の途中で大きく心変わりして、辛い練習に耐え忍んで頑張ったとしても、それは生徒自身とは異なる主人公の話（フィクション）に過ぎず、その主人公に共感したり、ねらいとする道徳的価値を自覚したりできないことになる。

また、別の道徳授業で、友人関係においてささいな誤解から仲違いをして苦悩している問題を取り上げたとする。この場面で、子どもが登場人物の立場で考えれば、自らの経験や知識に基づいて自らの見方や考え方に近い方の考えを支持する傾向にある。「相手が悪い」あるいは「自分が悪い」と一方的に決めつけて、相手または自分を責め立てるだけでは、その道徳的問題を適切に解決することはできないだろう。

このように道徳科の問題解決的な学習では、子どもが単に自分の普段の思考回路で問題を判断するだけでは、道徳的判断力を高めるような指導にはならない。ここで課題となるのは、どうすれば子どもが問題解決的な学習を通して普段の見方や考え方を振り返り、新たな気づきを得たり、道徳的な価値判断を高めたりできるようになるかである。

### (2) 人間の思考過程の構造

子どもが道徳的問題を考え判断する過程について理解する際に参考になるのが、アルバート・エリス (Albert Ellis) のABCDE理論<sup>(2)</sup>である。そこで、人間の問題解決の過程をこのABCDE理論と関連づけて検討すると、以下ようになる。

(1) Aの段階では、外的環境において何らかの出来事(Activating Event)が問題として起こる。こうした出来事における諸々の情報を五感（視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚）によって刺激として受け取り、それらを脳に伝達し、思考や感情を働かせる。ここで同じ出来事であっても、人間は各自の過去の経験を基にして既存の記憶や知識と照らし合わせて解釈するため、その事実認識や問題意識にはそれぞれ違いが生じる。

(2) Bの段階では、こうした出来事(問題)に対してどう対応したらよいかについて自分なりの考え(Belief)をもつ。問題をどう考え、どのように価値づけ、どうなってほしいかという解決像を思い描き、そのためにどうするかという具体的な解決策を考えることになる。ここでも一般的には、過去の経験を元にして、過去の記憶や知識と照らして、様々な解決策を考えることになる。

(3) Cの段階では、様々な解決策を具体的に遂行した場合に、それぞれどのような結果(Consequence)が生じるかを検討する。その結果として生じる自分や他者の感情や行動、そしてそれに伴う社会的な影響なども広く想像する。

(4) Dの段階では、様々な解決策を比較検討した上で、より適切で納得し得る解決策を探究して議論(Dispute)する。実際に問題を解決できる考えがあれば、それが多くの賛同を得て最善解(最適解)となるが、その反対に解決できないようであれば、別の考え方(解決策)も多様に検討する必要が生じる。

(5) Eの段階では、Dで考え直したアイデアが実際の問題を適切に解決するに至ったかどうかについて効果(Effect)を検証して、その意義を省察する。Bの考えと比べてDの考えは、その結果としてどのような違いをもたらすかを十分に吟味する。

上述したように、人間は自分の過去の経験を基にして問題を理解して、その解決策を思考する。こうした自分の思考傾向(思考の癖)に囚われていることに気づくことができれば、それまでの思考パターンを脱却して、新しく真っ当な思考を取り入れ、適切な行動を起こしていくことができるようになると考えられる。その結果、主体的に考え判断する力や問題解決能力が養われ、より望ましい人間関係を築く資質・能力やよりよく生きる力を育てることに繋がると思われる。

以上のABCDE理論は、心理学やカウンセリングの見地に基づくが、さらに社会学的な見地にも取り入れることができるだろう。例えば、ラルー(Frederic Laloux)がティール組織の理論で言うように、①自主経営(セルフ・マネジメント)の推奨、②全体性の回復、③存在目的への傾聴を上述したABCDEの過程に入れて検討することもできるだろう<sup>(3)</sup>。こうした人間の主体的な判断や責任ある行動を尊重し、思考・感情・行動をホリスティックな存在として捉え直し、さらに自己の存在目的を社会組織全体の存在目的と関連づけて再組織化を図る視点は、人間性(道徳性)を育てるために重要となる。

## 2節 真心で問題解決する五つの段階

次に、前節で述べた人間の思考過程(ABCDE理論)を道徳科の問題解決学習に当てはめて、子どもが道徳的問題を考え判断し解決する過程として再構成してみたい。第一に、教師が読み物教材で問題場면을提示して、子どもが自分事としてその問題を受けとめるA段階がある。第二に、その道徳的問題について子ども自身がどのように考えているかを自覚するB段階がある。第三に、子どもが道徳的問題の解決策を実行に移して結果を考察するC段階がある。第四に、子どもが真心の状態に戻して問題を捉え直し、その解決について判断を下すD段階がある。第五に、練り直した解決策の結果について吟味する段階がある。以下でこの五つの段階を詳しく見ていこう。

### (1) A段階 子どもが道徳的問題を認識する

まず、教師が道徳的問題を子どもに示す。ここで子どもはある問題状況において道徳的な葛藤や苦悩が生じていること理解する。子どもはある葛藤した問題状況を道徳的な問題として捉え直すことで学習を開始する。ここで子どもは登場人物(主に主人公の)立場にたち、道徳的問題を他人事として傍観者のように考えるのではなく、自分事として当事者のように考えるようにする。

道徳科の教材で取り上げる問題には様々な種類がある。例えば、①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、②道徳的価値についての理解が不十分または誤解していることから生じる問題、③道徳的諸価値を実現しようとする自分とそうでない自分との葛藤から生じる問題、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題などがある<sup>(4)</sup>。この中で、①道徳的価値が実現されていない問題や②道徳的価値の理解不足や誤解による問題は、比較的簡単な問題設定であり、ねらいとする道徳的価値も明確なので、それに対応した問題解決学習も設定しやすい<sup>(5)</sup>。それに対して、③道徳的諸価値を実現しようとする自分とそれに抵抗

する自分とが葛藤する問題や、④複数の道徳的諸価値が対立する問題は、複雑な問題構造になってくるため、その解決に向けた思考過程を指導することは簡単ではない。

また、①や②のような問題設定でも、意外に複雑な心理状況を反映している問題もある。例えば、子どもが友達に嘘をついた場合、「正直・誠実」という道徳的価値が実現されていない問題と設定される。しかし実は「本当のことを言う正直さ」「公正・公平」を尊重する思いがある一方で、「それを伝えることで相手を傷つけないという思いやり」「友情」を尊重する思いもあって葛藤していることがある。こうした問題状況における道徳的諸価値の分析を行うことが、道徳科の問題解決的な学習では必要となる。

## (2) B段階 問題状況で自分なりの意見をもつ

次に、道徳的問題について登場人物の立場に自我関与して、子ども自身がどのような意見をもつかを理解する段階である。ここでは教材に提示された道徳的問題について、子どもは自分事として主体的に考え判断して、自分なりの意見をもつ。子どもがある道徳的問題に直面した時、「こうなってほしい」、「こうしたらどうか」等と自由に意見をもてるようにする。

こうした問題に対する子どもの率直な意見は、何らかの人生経験や既存の知識に根ざしていることが多い。そこで、子どもは過去の経験や既存の知識をもとに人生の諸問題に対して対応を考えることになる。その経験や知識の中には、親や周囲の大人たち、友達などからの様々な助言や示唆も含まれている。そこで、どのような経験や知識からこうした現在の考えが現れているかを明確にしていく。こうした過去の経験には感情が伴っている。例えば、その経験が「楽しい」「悲しい」「嬉しい」「辛い」「気持ちよい」「誇らしい」などの感情と繋がっていることを自覚しておく。さらに、その意見(思考・判断)を支えている価値観もある。「これは善くない」「こうすることが正しい」という価値観がどのように生じてきたのかを理解できるようにする。

このように問題に対する子どもの当初の考えには、何らかの経験、感情、価値観が伴っているため、それを一繋がりにして省察(リフレクション)することが大事である<sup>(6)</sup>。こうした子どもの初めの考えを、経験や感情や価値観と共にノートかワークシートに書き込んでおくと、後の思考の軌跡を見てとることができる。

## (3) C段階 解決策の吟味と問題の真因を追究する

道徳的問題について自分なりに考えた意見(解決策)を実行に移した場合、どのような結果になるかを考える段階である。道徳的問題の解決策を実行した結果、そこにまだ葛藤や苦悩を感じる場合は、まだ根本的な解決には至っていないことになる。そこで問題の本当の原因(真因)は何なのかを徹底して追究する。人間が心理的な葛藤や苦悩を感じる理由としては、我欲(エゴ)に起因するもの、主観的な見方(偏見)に起因するもの、間違った見方(誤解・曲解)に起因するものなど多様にある。

子どもは問題状況について客観的かつ公正に考えているつもりでも、実のところ過去の経験や既存の知識に基づいて自己中心的に考えたり、偏って見ていたり、曲解や誤解をしていたり、過度の一般化をしていたりすることがある。そうした認知の歪みが生じるのは、無意識に自らの我欲(エゴ)が働いて、自分に都合のよい見方・考え方をしている傾向があるためである。ここでは、自分独自の見方・考え方が表面的な顕在意識だけでなく、深層にある潜在意識から多分に影響を受けていることに気づき、それらが偏った考えだったり非論理的な誤解や歪んだ曲解があったりすることに気づくことが大事になる。

こうした意見は、個人的な願望や理想と関係していることもある。「こうなってほしい」「こうしてほしい」という願望や、「こうありたい」「こうあるべき」という理想を個人的にもつことは大事だが、それらに固執し過ぎると、現実をねじ曲げて解釈したり憶測で判断したりすることがある。こうした自己中心的な願望や理想に執着して問題を解決しようとする、他人の言動を一方向的に否定したり、自己の過去の言動を否定したりすることがある。道徳的な理想を高くもって判断することはよいことではあるが、それが高まり過ぎるとその理想に及ばない人々を非難したり断罪したりする傾向も生じてくる。こうした道徳的な思考傾向が、今日のモラル・ハラスメント(道徳的ないじめ)の言動に発展することもある。そうした願望や理想に縛られて独断的・独善的に考え判断していることもあり得るため、十分留意する必要がある。

## (4) D段階 真心の状態に戻して解決を判断し直す

B段階で道徳的問題に向き合う際に、自己中心的な考え方や偏った見方をしていると、それを解決するこ

とは困難になる。通常の自分と同じ心理状況では、その問題に対する偏見や曲解を取り除けない。そこで大事になるのは、こうした苦悩や葛藤の心理状態から脱却して、純粋な心理状態（コア・ステイト）となる真心に切り換えてから、改めて問題を捉え直し、適正な判断し直すことである<sup>(7)</sup>。本稿では、こうした時の純粋で美しい心理状態を、日本古来の言葉である「真心（まごころ）」と呼ぶことにしたい。

普段の意識をこうした純粋な心理状態（真心）に切り換えるためには、上述したように自分の心が抱えている苦悩や葛藤が自己中心的な考え方や偏った見方に起因していることを理解した上で、過去の経験に基づく後悔や将来に向けた不安から一旦離れて、現在のこの場所（今、ここ）に意識を集中させ、誠心誠意をもって問題を捉え直して解決を考えることが大事になる。こうした落ち着いた精神状態を保つためには、マインドフルネスの手法を取り入れることができる<sup>(8)</sup>。

前節のA段階で示した④の問題設定のように、複数の道徳的諸価値が対立している複雑な問題状況の場合は、それに応じた解決策を考える必要がある。基本的には、自分の我欲や願望への執着から脱却し、様々な解決策がどのような影響を関係者に与えるかを冷静に必要がある。また、自分の考えた解決策が他の人たちを納得させることができるかを皆で考え議論することが大切になる。

真心をもって問題を解決するためには、偉人・先人の生き方に意識を合わせる方法もある。子ども一人一人は自分が目指したい自己像や理想像があり、将来実現したい夢やビジョンをもっているため、それを具体化した偉人・先人の道徳的な生き方に学んで解決像を設定するのである<sup>(9)</sup>。偉人・先人をモデルとして「将来、こうした人物になりたい」「このような生き方をしたい」というビジョンを描き、そうした価値観をもとに問題状況を再び捉え直す。さらに、自分の考えた解決策が、本来の自分が目指すビジョンに沿ったものかを考え合わせて、最終判断を出すようにする。「何をどのようにすれば理想とする自分（ありたい姿）に近づけるのか」を具体的に問うことが、有意義な議論や熟議に繋がる。

#### （5）E段階 考え直した解決策の効果を再考する

ここではAの道徳的問題をDのような真心で考え解決した場合、どのような結果になるかを再び吟味し直す。当初のBの考えではCのような結果になるのに対して、Dのように真心で考えをし直すと、どのような結果になるかを想像する。ここで互いに納得し合える解決像を創ることができれば、現実の問題解決に活用でき、子どもたちの今後の日常生活にも繋げることができる。

### 3節 真心で判断する道徳授業の実践例

ここからは、実際に真心で判断する道徳授業を小学校や中学校で実践してみた事例を検討してみたい。できるだけ既存の有名な道徳教材を用いたが、（3）の小学5年の「セルフジャッチ」は比較的新しい教材を用いている。それによってこの指導法が新旧の教材で内容を問わず活用できることを論証できるだろう。

また、実際の道徳授業ではABCDE理論の五つの段階を順番に行うわけではなく、順番が入れ替わったり繰り返したりすることもあるが、授業の展開が見えやすいように本稿では順番通りに示してある。

#### （1）小学1年生の授業実践例：教材「はしのうえのおおかみ」

教材「はしのうえのおおかみ」<sup>(10)</sup>では、一本橋で一方通行しかできない問題状況が設定されている。初め、オオカミは反対方向から渡ってきた弱い相手（ウサギやタヌキたち）を橋の真ん中で追い返して意地悪に喜んでいる。次に、橋の上で会った相手は強大なクマだったので、オオカミが後ろに戻ろうとすると、クマはオオカミをもち上げてくれて、反対側に渡してあげた。そうしたクマの行為に感動したオオカミは、次から自分も弱い相手（ウサギたち）を思いやり、橋の上でも反対側に渡してあげるようになった。

第一段階で、問題状況となるのは、一方通行の一本橋で、向こうから他者が来た場合に、「相手を戻して自分が先に行く」か「自分が戻って相手を先に渡すか」で葛藤することである。自分を優先する場合は、相手が弱小であれば、追い返すこともできるが、相手が強大であれば、自分が戻らなければならなくなる。「自分が先に渡りたい」「戻りたくない」「相手に戻って欲しい」という我欲は、誰にでも自然に働く心理であろう。このオオカミの課題は、単に「親切・思いやり」が足りないということだけでなく、この問題状況で「行くか戻るかしか選択肢がない」と短絡的に思い込んでいる点でもある。

第二段階では、オオカミが「相手次第で戻るか戻らないかを決める」という方針をとる。相手がウサギのように弱小であれば、自分が先に行く（相手を戻らせる）が、相手がクマのように強大であれば、相手を先に行かせる（自分が戻る）ことになる。オオカミは相手との力関係だけで価値判断し行動を決めているため、視野の狭い問題解決になっている。この場面では、どのような苦悩や葛藤があるか。まず、自分の方が強い場合は、追い返せて気分はいいが、追い返した相手に罪悪感をもつことになる。また、相手の方が強い場合は、自分が戻ることになるため、悔しさや残念さを感じるようになるだろう。

第三段階では、行動の結果として生じる気持ちに気づく。自分が先に行く場合でも、相手を先に行かせる場合でも、単に力関係だけで決めると、後で嫌な思いが残ることになる。「自分が強くて大きいから先に行くのが当然だ」「相手が小さくて弱いなら追い返せばいい」というのは、自分が優越感をもち、威張りたいという思いからである。一方で、相手を「戻らせる」ことに何らかの罪悪感も生じてくる。というのも、相手がクマのように強大であれば、自分が戻らざるを得ないため、卑屈や屈辱を感じるからである。

第四段階は、心を純粋に美しい真心の状態に一旦戻して、「こうした場面でどうしたらよいか」を考え直す。心の苦悩や葛藤をなくしたければ、自分にとっても相手にとっても幸せになるような総合的な解決策を考える必要がある。一般的かつ現実的に考えれば、「先に来た方が先に渡るようにする」とか「譲り合って順番に渡るようにする」などのルールを決めることも考えられる。さらに、クマのように（相手を持ち上げて反対側に渡すことで）互いに同時に渡れるように創意工夫することも考えられる。

第五段階では、こうした自分にとっても相手にとっても幸せなやり方を考えて、問題を気分よく解決するやり方は、結果として誰もが納得する最善解となり得ることを確認する。また、こうした自他ともに尊重する問題解決の仕方を習得することができれば、この授業での学びが子どもたちの日常生活に汎用され、親切的な行為が自然に広まっていくだろう。

## (2) 小学校3年生の授業実践例：教材「くりのみ」

「くりのみ」<sup>(11)</sup>は、嵐の日の後にキツネとリスが山に食べ物を探しに行く話である。キツネは栗の実やドングリをたくさん拾うが、山の葉っぱの下に隠しておいて、リスには「あまり見つけられなかった」と嘘をつく。それに対して、リスは栗の実を二つしか拾えなかったが、そのうちの一つをキツネにあげようとする。その栗の実をリスから渡されて、キツネは思わず涙を流すことになる。

この物語を用いた問題解決的な学習の第一段階では、嵐で山に食べ物が無い状態で、キツネはたくさん食べ物を見つけたが、リスはあまり見つけられなかったところに問題を見出せる。十分な食料がない場合に、たくさん見つけても独り占めにするやり方と、少ししか見つけなくても分けてあげるやり方である。

第二段階では、こうした問題状況とどう向き合うかである。ここでキツネの立場にたつと、嘘をつくことでたくさん食べ物を確保できて嬉しいという気持ちと、嘘をついて相手にあげなかったことで良心の呵責を感じてモヤモヤする気持ちがある。ここでは本当のことを正直に言うかどうかの葛藤や、誠実になれない後ろめたさがある。ここで登場人物の立場を確認するために、「なぜキツネは食べ物を隠したのに、リスはドングリをあげたのだろう」と問いかける。子どもたちはキツネが「自分だけたくさん食べたい」「自分が見つけたから分けたくない」と思っていたなどと答える。「リスは二つのうちの一つをくれるなんて優しい」「どうしてリスは栗の実をくれたんだろう」「リスだってお腹が空いているはずなのに」等と考え出す。

第三段階では、キツネが涙を流した理由を考える。子どもたちからは「キツネは自分のことばかり考えている自分が嫌になったから」「本当に愚かなのはキツネの方だと気づいたから」「リスは少ない食料を与えてくれて立派だから」と気づき始める。ここで子どもたちはリスの美しい心（真心）に感動し、自分たちの心のうちにあるキツネのような浅ましい心を責めるようになる。

第四段階では、真心をもってこうした問題をどう考え判断し解決できるかについて再び考え直す。子どもたちがキツネの立場にたったら、自分の本心に嘘は付きたくはないし、もう泣くほど辛く情けない思いもしたくないだろう。それなら、キツネはどうしたらよいかを考えると、自ずと答えは出てくる。この時点で、キツネはもう嘘をついてしまい、自分の意地悪さや情けなさに泣いた後なので、真心をもって解決したいならどうすればよいかを考え直す。そうすると、子どもたちからは「実は僕も木の実を見つけていたんだ」と

正直に答えて、自分の見つけた分の半分をもってきて、相手に渡すという手を提案したりする。ここで役割演技をすると、「すぐにあげなくてごめんね」「多めにあげるよ」などという子も出てくる。

第五段階では、互いに思いやり大切にしようということが自分たちの幸せに繋がることを確認する。子どもたちが互いに助け合い分かち合う行為の素晴らしさを理解し、同じような場面があれば、自分も他者を思いやって誠意ある行動をしたいという意欲に繋がれば有意義である。

### (3) 小学5年生の授業実践例：教材「セルフジャッジ」

教材「セルフジャッジ」<sup>(12)</sup>は、クラスのレクリエーションで審判を付けずにサッカーをする話である。ここでは瀬古菜月の授業実践を元に示す。ねらいとする道徳的価値は、C-12の「規則の尊重」であるが、C-10「友情、信頼」やA-1「自律」などとも関連づけている。物語のあらすじは以下の通りである。毎週金曜の昼休みにクラス皆で遊ぶことにしており、この日は自分たちで審判するセルフジャッジでサッカーをすることになった。主人公の「ぼく」は仲のいい友達とプレーできるのが楽しくなり、勝つためにラインを越えたり手でボールをつかんだりした。相手チームが「反則だぞ」と注意しても無視した。すると、多くの人たちが嫌気をさして次々とゲームから抜けてしまった。

この授業の第一段階では、この話で問題となるところを見つける。「何が問題になっているか」を問うと、児童からは「調子に乗って反則をする人が増えたこと」「審判がないから、ルールが守られなくなったこと」「途中で抜ける人が大勢出たこと」などの意見が出た。教師が「なぜゲームが楽しくなくなったのか」と問うと、「セルフジャッジだからって調子に乗って反則をしたから」「ズルをして大勝しようとしたから」などの意見が出た。

第二段階では、教師が「こうしたセルフジャッジのゲームをどうしたらよいか」と問うと、児童からは「このまま好きな友達と自由に楽しくプレーすればいい」という意見と、「みんなルールを守るようにした方がいい」という意見に分かれた。教師が「自分たちがセルフジャッジをする時はどうするか」と問うと、児童たちからは「勝つためには自分たちに有利なルールにする」「お互いに見張って、適当にやればいい」「審判がないのだから、少しくらい反則してもいい」などの意見が出た。

第三段階では、教師は「このような考えでゲームをやったら、その結果どうなるだろう」と問うと、児童からは「自由にプレーすると、相手チームが嫌気をさして大勢が抜けてしまい、ゲームが成り立たなくなる」「ルールを守らないと危険なことがあるかもしれない」「抜きたい人は抜ければいい。好きな人だけで遊べばいい」などの意見が出た。

第四段階では、気を落ち着かせるためにマインドフルネスを用いて深呼吸を何度か行い、目を静かに閉じて真心のモードに切り替えた。その後、教師は「このゲームはクラス全体のレクリエーション（娯楽）を目的として行われているんだね。自分だけでなくクラスの皆が楽しめるようにするためには、どうしたらいいかな」と問うと、児童からは「皆がセルフジャッジの心をもってルールを守ったらいい」「反則と言われたら、必ずそこからプレーをやり直せばいい」「サッカーのルールを事前に確認しておく」「そもそもチーム分けをフェアにする」などの意見が出た。

第五段階で、教師が「こうした新しい考えで公正・公平にセルフジャッジしたら、ゲームはどうなるかな」を尋ねると、児童たちからは「皆が安心してゲームを楽しめるようになる」「喧嘩にならないで、皆が気持ちのいいゲームができる」「公平な方が長い目では自分も楽しめる」などの意見が出た。この後、このセルフジャッジを自分たちのクラスでも使ったら、次の学校行事のレクリエーション大会がどうなるかも考えて、応用できるようにした。また、一か月後に同じ教科書の教材「ドッチボールを百倍面白くする方法」<sup>(13)</sup>を題材にして、ゲームで勝つことよりもクラスの男女が協力し合い、楽しくスポーツすることの意義について考え、この「セルフジャッジ」と関連づけながら話し合った。

### (4) 中学1年生での授業実践：教材「裏庭での出来事」

教材「裏庭での出来事」<sup>(14)</sup>は、学校の昼休みに裏庭で中学1年生の健二、大介、雄一がサッカーボールをしようとして、窓ガラスを割ってしまう話である。この教材がねらいとする道徳的価値は「自主、自律、

自由と責任」に設定されることが多い。物語のあらすじは以下の通りである。校舎の裏庭で三人がサッカーをしようとすると、倉庫の近くに鳥の巣があり、猫に狙われているのを見つける。そこで、雄一がボールを投げて追い払おうとしたら、倉庫の窓ガラスを割ってしまう。雄一が先生に報告に行っている間、大介が健二を誘ってサッカーを始めると、今度は健二の蹴ったボールが隣のガラスを割ってしまう。その後やってきた教師に、大輔は二枚とも雄一が割ったことにする。そのことを雄一が怒ると、「友達だからいいじゃないか」と大輔はとぼける。健二は先生に真相を伝えに行こうとするが、大輔からは止められる。

第一段階では、健二の立場になって問題状況を理解する。「ここで何が問題になっているか」を尋ねると、生徒からは以下のような答えが出た。「2枚目の窓ガラスを割ったのは健二なのに、それを先生に謝らず、雄一のせいにしたこと」「嘘をついたのは大輔だから、大輔が一番悪い。健二は黙っていただけだ」「責任をすべて雄一のせいにしたのだから、大輔も健二も両方悪い」などの意見が出た。

第二段階では、健二の立場に立って解決策を考える。教師が「自分が健二だったらどうするだろうか」と問うと、生徒からは次のような答えが出た。「謝る気はあっても、大輔がかばってくれたので、言い出しにくい」「雄一に悪いと思うけど、説明するのも面倒だから、それでもよいかと思える」「先生が二枚とも雄一が悪いと早とちりしたのだから、そのままでもいいと思う」「今さら『二枚目は自分が割りました』と名乗り出るのもおかしい」などである。

第三段階では、その結果、健二がどのような感情や苦悩を抱えることになったかを考える。教師は「このままにしたら、どうなるかな」と問うと、生徒からは「謝る気はあっても、大輔が怖くて謝れず、悶々すると思う」「最初に大輔の嘘を認めてしまったので、共犯関係になって辛い」「雄一に責任を負わせてしまい、ずっと罪の意識に苦しむと思う」「ずっと俯うつむいて生きることになる」という意見が出た。このように健二は良心の呵責に苛まれ、明るく誠実に生きられなくなることを心配した。

第四段階では、健二が苦悩や葛藤の状態を克服し、真心を取り戻して問題解決するためにはどうしたらいいかを考える。ここで教師が「健二がまた明るく元気に学校生活を送るためにはどうしたらいいかな」と問うた。すると生徒からは、「健二が正直に二枚目のガラスを割ったことを認め、次の日でも先生に謝罪しに行った方がいい」などと話し合った。さらに生徒たちは「単に先生に謝るだけではこの問題は解決しない」「雄一に罪をなすりつけたことに対して誠意をもって謝るべきじゃないか」「大輔にも事前にきちんと事情を伝え、自分(健二)が明日にでも先生の所に謝罪しに行くことを伝えた方がいい」などの意見が出た。

第五段階では、改めて考えたこの考えを実施した場合、どのような効果が出るかを考える。教師が「正直に先生に謝り、雄一や大輔にも伝えることができたなら、どうなるかな」と尋ねると、生徒からは「先生からは叱られるし、大輔からも嫌味を言われるかもしれないけれど、それでも胸を張って明るく生きることができると前向きな発言が増えた。このように健二が教師に謝るだけでなく、雄一や大輔との人間関係を立て直すことで、今後の学校生活も気持ちよく前向きに過ごすことができるし、友人とも再び仲良く付き合えるようになることを確認し合った。

##### (5) 中学3年生での授業実践例「二人の弟子」

教材「二人の弟子」<sup>(15)</sup>は、仏門で修行する二人の弟子・道信と智行の話である。物語のあらすじは以下の通りである。道信は、意志が弱くて修行を途中で投げ出してしまいが、後に自分の愚かさに気づき、再び仏門に戻ってくる。一方の智行は、厳しい修行に耐え抜いて立派な僧侶となるが、仏門に再び戻ってきた道信を許せず、それを許した上人様にも不信感を抱く。智行は上人様から「人はみな自分自身と向き合って生きていかねばならない」と諭されるのだが、その意味を図りかねる。その後、智行は闇夜に月光で照らされた純白に輝く白百合を見て、涙して立ち尽くす。この教材を真心で判断する問題解決型の道徳授業にするとどうなるだろうか。

第一段階では、修行を投げ出した道信が仏門に再び戻ってきたことに対して、智行がどうしても許せないという問題状況に注目する。教師は「道信が仏門に戻ってきて、智行がそれを許そうとしないことをどう思うか」と尋ねると、生徒からは「修行を投げ出して破門された道信が、再び受け容れてもらえたのは狡いと思う」「破門された者の再入門を許したら、示しが見つからない」「上人様が道を踏み外した道信を許したのは

立派だと思う。智行の心が狭い」などの意見が出た。

第二段階では、この問題場面において自分が智行の立場ならどうするかを検討する。教師は「もし自分が智行の立場だったら、道信が仏門に戻ってきたことをどう思うだろうか」と尋ねた。すると生徒からは「道信は一度、修行を投げ出して破門されたのだから、再び受け容れることはルール違反だし理不尽だと言って批判する」「道信だけ世俗でいい思いをしてきて、また復帰できるなんて狡いと思う」「自分だったら、道信をこのまま許さず、破門したままにしておく」「自分なら道信を許してあげたい。だって道信は身を崩して他に行くところがなくなっているから可哀想だ」等のような意見が出る。

第三段階では、上記のような解決策を実行した場合、どうなるかを考える。教師が「もし道信を許さず、そのまま破門したままにすると、どうなるだろうか」と問うた。すると、生徒からは「道信は仏門へ復帰できず、絶望してしまうか、自暴自棄になってしまうだろう」「智行も心の内がずっと苦しいままになる」という意見が出た。また、教師が「もし智行が上人様に不満を言い続けていると、どうなるか」と尋ねると、生徒からは「上人様は智行の意固地さがっかりして、叱りつけるかもしれない」「今度は智行が追放されるかもしれない」などの意見が出た。

教師は「なぜ智行はこれほどまでに苦悩しているのだろうか」と問うと、生徒からは「上人様が道信を寛容に許しているのに、智行は嫉妬しているのではないか」「智行も本当は世俗で放蕩したいのではないか。道信が許されるなら、自分たちも世俗で遊ばせてほしいと思っている」等の意見が出た。ここでは道信の行為が善いか悪いかの葛藤ではなく、智行の心の中にも「俗世で自由に遊びたいという軽い気持ち」と「禁欲的に修行すべきだという強い意志」の間で葛藤していることに気づく。

第四段階では、再び智行の立場にたって美しい心の状態（真心）に切り替えて、この問題を解決し直してみる。教師が「こうした智行の心のモヤモヤを晴らすためにはどうしたらいいだろう」と問うと、生徒たちは「道信の再入門を許してあげたらいい」「また一緒に修行できる仲間が増えたことに感謝したらいい」などの意見が出た。教師は「そもそも智行が修行する理由とは何なのだろう。智行はどうなりたいのだろう」と問うと、生徒からは「修行をして立派な僧侶になりたいのだから」「悟りを開きたいのではないか」等の意見が出る。

第五段階では、智行が道信の再入門を責めず、許したらどうなるかを考える。教師が「道信の再入門を認めてあげたらどうなるだろうか」と尋ねると、生徒たちからは「悶々とした心から解放されて楽になれる」「心が晴れやかになる」などの意見が出た。その一方で、「道信を許してしまったら、次々と道信のような勝手な逸脱行為をする僧侶が増えてしまい、真面目に修行をする僧侶がいなくなってしまう」という意見も出た。その後、生徒からは「智行が道信を憎み嫌うだけでは、道信本人も上人様も苦しめるだけだし、智行自身もどんどん辛くなるだけだ」「お互いに悪口を言い合うことになり、みんな不幸になる」「月光で照らされた白百合の花のように美しい心で、道信が心から懺悔し改心したことを受け容れてあげるべきではないか」「上人様が言うように、誰もが自分自身の弱さをもっているのだから、許し合うことが大切なのではないか」「自分の利己心や嫉妬心を克服することでこそ、悟りが開かれるのではないか」などの議論が続いた。こうした中で生徒たちは、智行と道信そして上人様の立場を深く理解して、互いに寛容に生きていくことの大切さを自覚していった。

## おわりに

本稿では、道徳科の問題解決的な学習をより充実させるために、エリスのABCDE理論を学習指導過程に取り入れて、子どもたちが真心で判断する学習スタイルを開発し、その実践事例について検討した。特に、道徳的問題を解決する過程において、子どもたちが道徳的問題の状況を十分に理解した上で、そこに伴う因果関係を洞察して、真心（美しい心理状態）をもって吟味できるように工夫した。学習指導過程としては、①道徳的問題に気づく段階、②問題について自分なりの解決策を考える段階、③問題の原因・本質を自覚する段階、④美しい心で問題を解決し直す段階、⑤考え直した解決策の効果を検討する段階という五つに分けて構成した。ただし、実際の授業実践では、それぞれの段階が相互に関連し合い、場合によっては前後関係

が逆転したり飛躍したりすることもあるため、厳密に時系列として分類する必要はない。また、各段階にこだわって道徳授業を断絶する必要はなく、全体の流れをおさえて臨機応変に対応すべきだろう。

こうした道徳科の理論を実際の道徳授業に組み入れて五つの授業実践を試みたが、そこから課題もいくつか見えてきたので、以下に三点に絞って示したい。まず、第一の課題としては、①から③までの段階で心理的な葛藤や問題の原因を発見するまでに時間をかけ過ぎると、肝心の④の段階で真心をもって問題を解決することに十分時間が取れないことである。既に問題の原因や本質を見極めたところで、望まれる解決像をいろいろ思い描くことはできるが、そうした具体的な解決策を比較検討して最善策を絞り込むとなると、授業時間が足りなくなる傾向にある。この場合、問題を「発見」する学習のところは早めに切り上げて、問題を「解決」する学習のところに十分な時間をとることができるよう配慮すべきであろう。

第二の課題としては、真心（美しい心理状態）で問題解決をし直すところで、いかにして通常の心をこの「真心」にうまく切り替えられるかである。また、優れた道徳性を伴うこの真心の定義や概念分析については、深層心理学の見地から根本的な考察を加える必要があるだろう。本稿では、先行研究のコア・トランスフォーメーションやマインドフルネス瞑想などを応用して、真心への変容を試みたが、まだ量的・質的に十分とは言えないため、今後も発問などに改良の余地があると思われる。

第三の課題としては、②の段階で問題の原因を考えて解決策を考え、③の段階でその解決策の結果を思い描いたとしても、子どもたちがその展開に十分納得できていないと、④の段階で真心に切り替えて判断しようとしにくい点である。子どもたちが主体的に問題の原因や解決策の結果を多面的・多角的に考えると、教師のねらいとは別のところに話を展開させることもある。物語の特殊性や登場人物（主人公）の特性に応じて共感できる度合いも異なるため、柔軟に個別的な対応をすることも必要になるだろう。こうした諸点は、今後も教材の問題状況やその解決策の妥当性を吟味して、適宜に改良工夫を加えていきたい。

## （註）

- (1) 竹井秀文「キャリアデザインを志向した道徳教育の創造」、『岐阜大学教職大学院紀要』第4号、2021年、69-78頁。
- (2) アルバート・エリス『理感情行動療法』、金子書房、1999年。アルバート・エリス著、斉藤勇訳『性格は変えられない、それでも人生は変えられる』、ダイヤモンド社、2000年。
- (3) フレデリック・ラルー『ティール組織』、栄治出版、2018年。
- (4) 「特別の教科 道徳の指導方法・評価等について（報告）」、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、文部科学省、平成28年。
- (5) 例えば、リンダ・カヴェリン・ポポフ『52の美德 教育プログラム』（太陽出版、2005年）を参照。
- (6) 内省については、熊平美香『リフレクション』（ディスカバー、2021年）を参照。
- (7) コニリー・アンドレアス、タマラ・アンドレアス『コア・トランスフォーメーション』、春秋社、2004年。Nami Barden、河合克仁、Krishnaraj『心を磨く11のレッスン』、サンガ、2020年。
- (8) ジョン・チョーズン・ベイズ『「今、ここ」に意識を集中する練習—「マインドフルネス」入門—』、日本実業出版社、2016年。天外史郎『問題解決のための瞑想法』、マキノ出版、2011年。
- (9) ウィリアム・デイモン／アン・コルビー『モラルを育む＜理想＞の力』、北大路書房、2020年。
- (10) 「はしのうえのおおかみ」『小学校どうとく1 はばたこうあすへ』、教育出版、2021年。柳沼良太・竹井秀文『アクティブ・ラーニングに対応した道徳授業』（教育出版、55-60頁）も参照のこと。
- (11) 「くりのみ」『小学どうとく 生きる力2』、日本文教出版。
- (12) 「セルフジャッジ」『小学校道徳 豊かな心5年』、光文書院、2020年。
- (13) 「ドッジボールを百倍楽しくする方法」『小学校道徳 豊かな心5年』、光文書院、2020年。
- (14) 「裏庭での出来事」、文部省『中学校 読み物資料とその利用』、1991年。柳沼良太『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集 中学校』（図書文化、45-50頁）も参照のこと。
- (15) 「二人の弟子」『私たちの道徳 中学校』『私たちの道徳 中学校 活用のための指導資料』、文部科学省、平成26年。