

道德教育論叢 1

# 道德教育における 理論と実践

日本道德教育方法学会

Moral Education Studies No.1 2023

## 創刊の辞

日本道德教育方法学会会長  
兵庫教育大学 谷田 増幸

日本道德教育方法学会では、このたび新たな機関誌として『道德教育論叢』を発刊することとなりました。創刊号の発行に至ったことを心よりうれしく思います。これもひとえにセミナーでの登壇者や機関誌への執筆者をはじめ、会員お一人おひとりのご支援・ご協力の賜物です。誠にありがとうございます。ここまでの経緯について簡単に振り返っておきたいと思います。

学会設立25周年事業として「道德教育動画アーカイブ」(DVDと内容解説書)が作成されたのが、2021年春のことであったと記憶しています。この動画資料は道德教育の多様な議論を深めることを目途に作成されました。ところが、ときはすでにコロナ禍にあり、対面での研究会を実施することがたいへん厳しい状況になっていました。また他方で、本学会としてもその設立趣旨に立ち帰って、研究上の到達点と課題を明らかにし、学会としての存在価値や特徴を追求していくことを会員のみなさまにお願いした時期でもありました。

こうしたなかで新たな活動充実策として2021年9月より実施されたのが、企画委員会と研究委員会の合同提案による「オンライン・リレーセミナー」(仮)でした。2021年度は「道德教育動画アーカイブ」を用いたものも含め計3回実施されました。当初はコロナ禍での学会活動の模索であった側面は否めませんが、今後オンラインが活動充実のための有力な手段になっていく手応えも感じられました。

そこで、これまでの本学会における研究成果の蓄積や各委員会の諸活動を生かして、オンラインセミナー形式を中心とした「道德教育方法に関する理論と実践両面からの総合的な研究」事業を2022・2023年度の2年計画で実施することとなりました。セミナーでは、「授業実践・授業研究」「学習指導要領や教科書」「カリキュラム・思想・歴史・海外の研究動向等」に関わる内容を年間3回程度実施して、研究の成果を積み上げていくこととしました。新しいタイプの機関誌は、セミナーを中心とした研究成果を蓄積して出版物として発刊してはどうかという提案の下、ここに誕生することになりました。

『道德教育論叢』では、当日のセミナーでの概要を解説するだけに留まらず、セミナーを受けての講評や新たな提案を含む諸論考によって再構成されています。言い換えれば、セミナーや機関誌での議論や対話を通して研究をじっくり練り上げていくことにその特色を見出そうとしています。まさに現在進行形の機関誌なのです。結果として多面的・多角的な視点から課題解決に向けて取り組まれた研究や実践の過程そのもの、あるいはその息づかいをこの創刊号においても感じ取っていただければありがたいと思います。

今後、この機関誌が会員のみなさまにとって新たな研究成果発表や情報交換の場として活用され、本学会らしい研究の深化の場として位置付けられ、これからの道德教育の研究や実践に大いに資するものになることを期待したいと思います。これからも奮ってご参画いただき、この『道德教育論叢』を本学会のもう一つの大樹へと育てていただければと願う次第です。

最後になりましたが、この機関誌の発刊に当たっては、公益財団法人上廣倫理財団の「道德教育活動助成」を受けて本学会が進めている一連の研究活動の成果であることをここに付記して、お礼の言葉とさせていただきます。

# 第1号 道徳教育における理論と実践

## 目 次

創刊の辞


谷田 増幸（兵庫教育大学）

### I. 私の授業づくりと授業実践

1. オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」の意義と課題  
— 「道徳教育動画アーカイブ」を活用したオンラインセミナーを起点として —  
島 恒生（畿央大学） 1
2. 道徳科授業の深い学びの実現  
— 補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」に着目して —  
眞榮城 善之介（那覇市立真和志小学校） 4
3. 子供の問題意識を大切にされた道徳科授業の取組と課題  
— 事前読みによる学習のめあてづくりを通して —  
清水 顕人（香川大学） 14  
植田 和也（香川大学）

### II. 道徳(科)における教材論と授業論のこれまでとこれから

1. 道徳（科）における教材論と授業論のこれまでとこれから  
— それらを繋ぐものあるいはその隙間にあるもの —  
谷田 増幸（兵庫教育大学） 23
2. 道徳教材における授業論および教材論の位相  
— 「初期道徳科教科書」の教材の特質にみられる連続性から —  
馬場 勝（文部科学省） 33

- 
3. 「二通の手紙」を通して考える道徳科教材論（授業論）  
～「生き方」についての考えを深める道徳科授業を目指して～  
杉中 康平（四天王寺大学） 43
  4. 道徳科「読み物教材」論及び授業論に関する一考察  
白木 みどり（金沢工業大学） 53
  5. 中学校段階で求められる「遵法精神」の学習内容  
—教材「二通の手紙」終盤の解釈と指導をめぐって—  
堺 正之（九州女子大学） 63

### Ⅲ. 公教育としての道徳教育に期待すること—何について考え、議論するのか—

1. 公教育としての道徳教育に期待すること  
—何について「考え、議論する」のか—  
松下 良平（武庫川女子大学） 70
2. 道徳の複数性について  
—道徳的正しさの観点から整理した道徳の4つの体系の素描—  
上地 完治（琉球大学） 81
3. 道徳問題への取り組み方を学ぶ  
—リベラリズム道徳をひらく授業—  
藤井 佳世（横浜国立大学） 91

### Ⅳ. 道徳教育と防災教育

1. 道徳教育と防災教育  
林 泰成（上越教育大学） 101  
藤井 基貴（静岡大学）

# オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」の意義と課題

— 「道德教育動画アーカイブ」を活用したオンラインセミナーを起点として —

畿央大学 島 恒生

キーワード：道德科、授業づくり、授業実践

## 1. 授業づくりや授業実践の取組

### (1) オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」

日本道德教育方法学会が取り組む「道德教育方法に関する理論と実践両面からの総合的な研究—オンラインセミナー形式による多面的・多角的な視点からの検討を通して—」に関して、企画委員会と研究委員会では、本学会の学会設立25周年事業として取り組んだ「道德教育動画アーカイブ」（以下、学会DVD）を活用し、2021年9月5日（日）に第1回オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」を、2022年8月28日（日）に第4回オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践 Part2」を開催した。

今回は、その報告者の中から、2本の論文を寄稿していただいた。

本稿では、まず、本学会における道德科に関する最近の研究や実践の傾向について概観した後、2本の論文のそれぞれの意義について述べるとともに、オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」の意義と課題について言及したい。

### (2) 本学会における道德科に関する最近の研究や実践の傾向

ここ3年間、新型コロナウイルスの感染拡大により、本学会の研究発表大会は、大会資料集の発行やオンライン開催など、非対面の形となった。そのような状況においても、研究や実践は確実に進められてきた。では、道德科に関わって、どのような研究や実践が行われてきたのだろうか。本稿では、コロナ前の2019年第25回大会から最近の2022年第28回大会の4つの研究発表大会にエントリーした自由課題研究発表に注目した。その数は、全部で78本。その中から、道德科に関する内容に絞り分類したものが、次の通りである。

なお、当然、研究によって複数の内容にまたがるものもあるが、ここでは、それぞれの自由課題研究発表を1つの主たる内容に分類している。

表 2019年～2022年の本学会研究発表大会にエントリーした自由課題研究発表の内容

主たる内容	2019年	2020年	2021年	2022年
道德科授業の原理や歴史、授業論に関する研究	4	1	1	2
道德の内容項目に関する研究	2	2		
道德教材の分析や活用に関する研究	1	2	3	1
偉人や郷土愛の指導に関する研究			3	2
いじめの問題やLGBT、がん教育、国際理解など現代的課題を扱った道德科授業に関する研究		4	2	2
道德科授業の指導過程に関する研究	1		1	
補助発問、切り返しの発問などに関する研究	1	2		
書く活動や話し合い活動に関する研究		1	1	1
振り返りや自己評価に関する研究	4	2	1	1

評価に関する研究		1		
深い学びに関する研究		2		
道徳的行為に関する体験的な学習に関する研究	1			1
問題解決的な学習に関する研究		2		
道徳科授業と学級づくり、教師の関わりなどに関する研究	1	1	2	1
シティズンシップ教育に関する研究			1	1
哲学的対話に関する研究		1	1	
ICTの活用に関する研究		2	1	
OECDのEducation2030や資質・能力に関する研究		1	1	3
教員の指導力向上や授業研究、学校体制などに関する研究	2	1		2
道徳科と家庭、地域との連携に関する研究	1			
計	18	25	18	17

これらを概観すると、幅広く取り組まれていることが分かる。また、最近では、偉人や郷土愛の指導に関する研究や、いじめの問題やLGBT、がん教育、国際理解など現代的課題を扱った道徳科に関する研究、シティズンシップ教育に関する研究など、特定の内容に関わる研究が増えている傾向が感じられる。さらに、OECDのEducation2030や資質・能力に関する研究が増えつつあることも分かる。

教科化から小学校・小学部で5年、中学校・中学部で4年が経過する中、実質的な深い学びのある道徳科授業の実現が、より一層求められているのではないだろうか。また、いずれの研究や実践においても、子どもの主体的な学びが重視され、学習者である子どもの視点に立った授業づくりが目指されていることも分かった。「主体的・対話的で深い学び」という授業改善の視点が浸透しつつ、その実現に向けて道徳科の授業づくりが進められていることや、道徳科の目標と資質・能力との関係、ファシリテーターとしての教師の役割が注目されていると言える。

## 2. 2本の論文について

### (1) 論文「道徳科授業の深い学びの実現」について

本論文の起点となったのは、学会DVDの「道徳教育動画アーカイブ Vol.①」の小学校の授業動画①である。

平成26年10月21日付け中教審答申「道徳に係る教育課程の改善について」においても指摘されている「望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」や「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」を克服するためにも、発問を工夫することは非常に重要である。

本論文では、授業を組み立てるための「進行役」や「つなぎ役」を果たす発問と、考えを深めるための「引き立て役」となる発問が授業の中には存在し、特に後者が深い学びの鍵となることが述べられている。

確かに、筆者自身、普段、授業を参観していると、教師が予め用意していた基本発問や中心発問、さらには補助発問を予定通りに順に投げ掛け、子どもたちは教師からの発問を待つて答えている授業や、明らかに不自然な流れで補助発問が出てくる授業に出会うことが少なくない。

その一方で、子どもたちの考えをうまく引き出し、子どもたちの中に議論の輪を作り、深い

学びを実現している授業に出会うこともある。考え合う集団が成立し、ときには、教師のねらいや想定を軽々と越えていく授業である。このような授業は、教師がぐいぐいと引っ張っていく指導では叶わない。かといって、黙って見守っているだけでも実現しない。ここに、教師のファシリテーターとしての役割や授業構想があり、その中で、補助発問には大きな役割がある。

本論文では、補助発問を丁寧に分類し、特に、考えを深めるための「問い返し」と「ゆさぶり」の分類や、予め設定しておく補助発問と子どもの発言から臨機応変に出す補助発問の両方があること、これらの補助発問が深い学びにつながることで、そして、これらの補助発問を子どもたちに発することが可能になるためには授業のねらいが明確である必要があることなどが、具体的な授業事例で示されている。

## (2) 論文「子供の問題意識を大切にした道德科授業の取組と課題」について

本論文も、学会 DVD 所収の小学校の授業動画③、④を起点とするものである。テーマは、子どもの問題意識や学習のめあてづくりなど、最近、注目されている内容である。

本論文でも述べられているように、学習指導要領においても、「道徳性を養うことの意義について、児童自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること。」など、子どもたちの主体的な学習の大切さが求められている。本論文は、「子供たちが問題意識をもてるようにするとともに、それを起点として授業を構想し、子供たちが主体的に追求したり、必然性のある問いを生み出したりしていけるような授業」の実現に向けての実践的な内容である。

これまでの授業は、教師がぐいぐいと引っ張っていく指導になりがちで、子どもたちにとっては受け身の授業となる傾向があったのではないだろうか。さらに、学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められたことも相まって、学習者である子どもが自分の学習の意味や意義、また、学習の過程をしっかりと意識し、学びを深めていくことが、重視されている。そのことから、本論文が取り上げた、子どもが問題意識をもって学習に臨むことは、非常に意義深いことである。

なお、本実践では、導入での工夫だけでなく、展開場面での教師の「問い返し」や終末での振り返りの「鳥の目タイム」、そして何より、学習のめあてを考え深めていく「視点」の明確化が、相乗効果をもたらしていることも忘れてはならない。

## 3. オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」の意義と課題

本学会の企画委員会と研究委員会で取り組んできたオンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践」では、具体的な授業実践を取り上げ、道德科授業の工夫について議論してきた。『令和3年度道德教育実施状況調査 報告書』においても、過半数の学校が「議論して考えを深める」、「多面的、多角的に考える」ための指導や「教材の吟味や授業構想のための時間の確保」に課題を感じていることが報告されている。具体的な授業実践をその考え方や理論も合わせて交流し議論することや機関誌で発信することは、これらの課題の解決や道德科の深化、発展に大いに意義深いことである。今後は、指導方法の工夫だけでなく、道德の内容や教材の分析に関わる実践的な取組を取り上げることも課題としたい。

## 注

- 1) 中央教育審議会『道徳に係る教育課程の改善について(答申)』2014(平26)年10月
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領』2017(平29)年3月
- 3) 文部科学省『令和3年度道德教育実施状況調査 報告書』2022(令4)年3月

## 道徳科授業の深い学びの実現

### —補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」に着目して—

那覇市立真和志小学校 眞榮城 善之介

キーワード：問い返し、ゆさぶり、深い学び

#### はじめに

道徳科において深い学びを実現するために、中心発問の質はもとより、中心発問後の「補助発問」が重要だと言われている。それは中心発問の意図が、授業者の思い通りに子どもに受け止められない場合に軌道修正を図るためや、問い返しによって理由を丁寧に引き出したり、ゆさぶりによって葛藤状況に追い込んだりしてより深く考えるためである。すなわち授業者は、発問に対する子どもの理解具合を瞬時に判断し、授業を調整する必要に迫られる。

しかしこうした補助発問、いわゆる「問い返し」や「ゆさぶり」には多くの教師が難しさを感じているのではないだろうか。また、こうした発問が実際の授業でどのように生かされどのように深い学びと関連するのか、具体的に検証する必要もあるのではないか。そこで本稿では、まず補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」の意味や意義について改めて整理し、二つの実践事例を用いて道徳科における深い学びへの効果を検証する。一つ目の実践事例は令和2年12月、若手教員と共同研究した授業実践である。本実践は日本道徳教育方法学会設立25周年記念事業によって制作されたDVDアーカイブに収録されている。二つ目の実践事例は、その後も本テーマに基づいて継続研究した筆者自身の授業実践である。そして最後に道徳科授業の深い学びに向けた提言を通して、多くの教師が自己の授業をふり返る契機となり、明日からの実践の参考になれば本望である。

#### 1. よい補助発問とは何か

そもそも補助発問とは何か。坂本哲彦は次のようにまとめている。

基本発問や中心発問を効果的に行うために、それらの発問の前に問いかけて、理解や興味・関心を高め基本発問につなぐ発問も補助発問であるが、一般には、基本発問や中心発問の後に、さらに児童生徒の考えを深め、道徳的価値の理解や自己（人間として）の生き方についての考えを深めるために行う発問のことを補助発問ということが多い<sup>1)</sup>。

坂本の述べるように、補助発問の役割には大きく二つあると考えられる。

一つは授業の山場となる中心発問へ向けて、授業者の意図した方向へと子どもの思考を導くために行う“授業を組み立てる”という役割。

二つ目は子どもの反応に対し、“中心発問の意図をより明確化”したり、“理由を丁寧に引き出し発言の真意を確かめたりする”という、いわゆる「問い返し」と呼ばれる役割と、半ば自己の価値観のみで判断していた思考に対して“葛藤を促し多面的・多角的な視点を持たせ自己の価値観を見直す”といった、いわゆる「ゆさぶり」の役割である。

つまり授業を組み立てるための「進行役」や「つなぎ役」を務める発問と、考えを深めるための「引き立て役」となる発問が授業の中には存在し、特に後者が深い学びの鍵となる。



ただし中心発問の引き立て役となる補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」は、子どもの発言の意味を理解しながら聞くということが前提である。そうでないとその場に応じた的確な「問い返し」や「ゆさぶり」ができないからである。語弊を恐れず述べるなら、授業者が授業を思い描いたように進めようとするあまり、子どもから欲しい言葉を引き出したために繰り返す「問い返し」は、これまで述べてきた深い学びの実現のための「問い返し」とは違う。島恒生は授業には質の高い「問い」が必要であり、質の高い問いとそうでない問いについて次のように述べている。

例えば、教師からの「自分たちが頑張ることが、どうして本当の優しさなの？」といった問い掛けに、子どもたちが「えっ？」と考え込む「？」が生まれる問いです。もちろん、「自分たちが頑張ることが、どうして…」の問い掛けが、子どもの中から出れば、もっと素晴らしいでしょう。要は、「なぜ」「どうして」といった「？」が、子どもたちの思考を深めるのです。

ただし、教師に向かう「??」は、要注意です。教師がどんどん質問するものだから、そのうちに子どもたちが、(先生は一体何を尋ねているの?) (何を答えてほしいの?) と、「??」が教師に向く授業です<sup>2)</sup>。(二重線は筆者)

つまり、二重線のように教師の言って欲しい言葉を当てる答え当てクイズのような「問い返し」は質が低く、下線のように子どもの思考に疑問が生じるような問いは質が高いということである。また、松本陽一は、「問い返し」や「ゆりぶり」といった発問について、「齋藤喜博はこれらを単なる発問のパターンの形式的な分類として用いたのではなく、授業展開の中核になるものとしてとらえ、具体的な授業での事実<sup>3)</sup>に即して使い分けている。」と述べており、さらに、「子どもの発言をただ形式的にくり返すような進め方では、授業はだらけてしまう。問い返しはこれとは逆に、授業に緊張関係をつくり出す契機となるものでなければならない。」とも述べている<sup>3)</sup>。(下線は筆者)

このように「問い返し」や「ゆさぶり」は単に中心発問を支えるだけではなく、中心発問によって動き出した思考をより深く紡ぎ出す重要な役割を担う発問（授業の中核）なのである。ただしそれはあくまで深い学びを実現するための手段であり目的になってはならない。子どもの発言やその意図を無視した形式的な「問い返し」や「ゆさぶり」は、授業をだらけさせてしまうだけで、本質的な問いや思考が生まれないのである。質の高い「問い返し」や「ゆさぶり」によって自己の発言を追求されると、子どもは突発的に思いつきを口走ることが減りより考えて発言するようになるだろう。さらにそれらが日常的に行えていれば、島の言う子ども同士でそうしたお尋ねをし合う関係性が築かれることも期待される。次項では、こうした「問い返し」や「ゆさぶり」の発問によって、授業の中でどのように子どもが思考し深い学びが実現されたのか、実際の授業のねらいと逐語をもとに分析する。

## 2. 「問い返し」と「ゆさぶり」を生かした授業の実際

### (1) 実践事例①

授業者は当時教員採用4年目で、離島のK小学校へ赴任して1年目の若手教員である。当校では当時筆者が校内研究主任を務め「互いに伝え合い、深い学びを追求する子どもの育成～『特別の教科 道徳』における、よりよく考え対話する授業を通して～」と題して研究を推進していた。

当校の教師らの課題の一つに「授業中の子どものつぶやきをひろってつなげることができない。」「思考を深め学びの質を高める発問の工夫が乏しい。」というのがあったため、子どもの

道徳科授業の深い学びの実現  
—補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」に着目して—

声をよく聞き、教師主導ではなくあくまでも子どもの発言を生かして互いの考えをつなげ、子どもが主体となる授業を意識することを念頭に、教師のファシリテートや「問い返し」、「ゆさぶり」の発問を通して思考を促すことを研究の方向性として共有した。以下、授業内容の概要である。

学 級	K 小学校 5 年生 (児童数 12 人)
授 業 日	令和 2 年 12 月 11 日
授 業 者	菅間伸也教諭 (学級担任)
教 材 名	「日本の『まんがの神様』」(『新・みんなの道徳 5』学研)
内容項目	個性の伸長
教材の概要	「鉄腕アトム」など数多くの人気まんがを描いた手塚治虫は、小さい頃いじめを受けていたが、自宅にあるたくさんの漫画を友達に読ませることで一躍人気者となる。そして自らも漫画を描くとクラスで回し読みされるほど人気となった。授業中に読み回されていた漫画が担任に没収され職員室へ呼ばれた手塚は、怒られることを覚悟していたが予想に反して先生から漫画を褒められ、これからも描くよう薦められた。
ねらい	手塚治虫が日本の「まんがの神様」と呼ばれるようになった理由を考える活動を通して、長所を持つ事は自分の強みとなることを知り、さらにその長所を伸ばそうとする事で将来への可能性が広がることに気付き、長所を伸ばそうとする態度を育てる。
教材研究 と教師の 考え	<p>「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では、内容項目の指導の観点の中で、高学年において「個性の伸長」を指導する際「自分の特徴を知って、<u>短所を改め長所を伸ばすこと</u>。」とある<sup>4)</sup>。(下線は筆者)</p> <p>教材研究を重ねる段階で、授業者は下線部分について授業の中でどう取り入れていくか悩んでいた。なぜなら本教材の中では、短所を改めることに着眼するような記述がなかったからである。長所に気付きその良さを伸ばすことに特化した授業展開だけでいいのか、それとも教材から離れ短所のことも発問によって考えさせた方がいいのか、どちらのパターンも考慮しながら、共に教材研究をしていた。結局、授業者は教材の内容を重視し、本時ではあえて短所に触れることはしないことにした。そして以下二つのポイントを重点的に授業展開を組み立てた。</p> <p>一つ目は、中心発問をさらに掘り下げるための「問い返し」や「ゆさぶり」によって子どもの思考を促し、多面的・多角的な視点に気付かせたり、言葉を引き出したりする。そのため幾つもの子どもの反応を予想し、ゆさぶりの発問や思考を深めるような発問を設定した。</p> <p>二つ目は、対話を重視し子ども同士や全体での対話を促進するため教師はファシリテーションに努めることである。あくまでも子どもが自ら考え気付くことを重視し、教師が教え込まないように意識して取り組むためである。そのため授業者は極力子どもの発言をそのまま板書し、構造的に板書することで思考の整理や活性化を図った。</p>
授業の 実際 (問い返	<p>T : どうして手塚治虫は日本の「まんがの神様」と呼ばれるまでの存在になったのか。</p> <p>A 児 : たくさんファンがいて、いろんな人が認めてくれたから。</p>

<p>しを駆使して子どもものの発言の差異に気付かせ多面的な視点に迫る。）</p>	<p>B児：多分おもしろい漫画をたくさん<u>作ったから</u>だと思います。（作り手の視点）                  C児：たくさんの人が「<u>見たから</u>」だと思います。（読者の視点）                  T：（「作った」と「見た」）ここがちょっと違う？（考えの確認）                  T：どう違うの？（<b>差異を追求する問い返し①</b>）                  C児：……。 （自分の考えをうまく言葉にできないでいる。）</p> <p>授業者はC児が発言した意図には「作り手（手塚本人）」の視点と、「読者（周囲の人達）」の視点のちがいを指摘していることについて理解したが、問い返し①に対してC児本人がうまく説明できずに全体へ共有できなかったことで、次のように問い返しをする。ただしこの場合の「問い返し」は、発言者の真意を引き出すために発言者本人へ直接問い返すのではなく、全体へ共有するために発した「問い返し」である。</p> <p>T：他に「視点」違う人いる？ 全部一緒？（<b>全体へ問う具体的に迫る問い返し②</b>）                  D児：想像力が豊かなおかげで、いろんなキャラクターを思いつき<u>それを描いたから</u>。                  T：どうかな、視点違う？                  E児：自分からの視点……。 （D児の発言は作り手の視点であることに気付く。）                  T：自分の（とは）？                  E児：（手塚）治虫からの目線。                  T：治虫からの目線。意味分かる？治虫からの目線。                  じゃあ、他は誰からの目線なの？（<b>具体的に迫る問い返し③</b>）                  Cn：周りからの目線。                  T：何が違うのこの二つ。治虫と周りって。（<b>分けて比べる問い返し④</b>）                  （中略）                  T：（みんなの意見では）「面白い漫画を作ったり」「面白いキャラクターを作ったり」したから、まんがの神様になれた……という風になっているさ、でもF児さんは「他にもあるかもしれない。」って言ったよね。                  他にじゃあ何があるの？（<b>意見をさらに掘り下げて考える問い返し⑤</b>）</p>
<p>授業の実際                  （ゆさぶりの発問を通して思考を促し深い学びにせまる。）</p>	<p>授業も終盤にさしかかり、幼少期の手塚治虫は周囲の評価によって自分の才能に気付いたという展開になった。そしてそれが自信や誇りとなり、さらに腕を磨くきっかけとなったということで話し合いは進んでいった。そこで授業者は「自分には何の取り柄もない」と思っている子どもが多いクラスの実態を踏まえ、自分達にだって何かしらの長所がありそれは周りが知っていることを示唆した。するとG児は「字がととてもきれいだ」や「図工は何をさせても上手」などの声が挙がった。誰もが認めるG児の長所をモデルケースにして、自我関与させながら学習はさらに深まりを見せていった。</p> <p>T：（G児さんは）何で版画とかさ、おうち持って帰って頑張ろうって思えるの？                  F児：ああそれはある。たしかに。（版画とか）めっちゃやる気出ない。                  G児：楽しいから。                  Cn：ああ（共感の声）。                  T：そういうの（楽しいからやっている）ってみんなもある？                  H児：部活。</p>

<p>T : 部活とか、G児の版画とか、手塚治虫の漫画とかって、やらなくなったら困る？（ゆさぶりの発問）</p> <p>Cn : 困るわけではない。</p> <p>T : じゃあなんでやるの？（矛盾を追及し思考を促す問い返し）</p> <p>F児 : おもしろいから。</p> <p>B児 : やりがいがあるから。</p> <p>授業者はG児の得意な版画（好きでやっていること）や、部活、手塚治虫の漫画などについて「やらなくなったら困るか。」とゆさぶりをかけた。子どもは口をそろえ「困るわけではない。」と即答するが、間髪入れず「じゃあなぜやるの。」と問い返した。</p> <p>子どもは「おもしろいから。」や「やりがいがあるから。」などの理由を挙げ、そうしてやり続けた結果「うれしくなる。」ことに触れ、自分の個性（または長所）を生かして頑張っていることが、何につながっていくのか考えることができた。さらにF児がやり続けることで「どんどん上達していく。」と発言したのを聴いて、B児が「人生が上達していく。」とつなげた。</p> <p>こうした一連のやりとりを聞くだけでも、子どもは十分にねらいに到達していると思われる。しかし授業者は「これ（個性や長所）を伸ばしていけば、手塚治虫のようになれるかな。」とさらに問いかけた。この発問は元々「長所」から「短所」について見方・考え方を切り替えさせるために設定した発問である。事前の教材研究では、教材に「短所」に関して思考する叙述がないことから強引には「短所」について引き出すことはしないと確認していたのだが、授業の様子から授業者は必要性を感じ発問する選択をしたのである。</p> <p>授業の残り時間を考慮すると、これまで長所を伸ばすことの良さに特化して考えてきたがために思考の転換までに時間を要するのではないかと危惧したが、B児が「悪いところも直さないと・・・。」と発言したことで、高学年の内容項目にある「短所を改め」の部分にも着眼できた。教材研究を通して授業者が発問の工夫にこだわり、授業を柔軟に見とって実現した子どもがねらい以上の学び（深い学び）を実現した場面だった。</p>
---

このように実際の授業の場面において、教師が意見の差異に気付かせるために行う問い返しや、疑問を全体に投げかける問い返し、また具体的に迫る問い返しや真意を引き出す問い返しを駆使して話し合いを展開したり、ゆさぶりの発問で矛盾を追及し思考を促したりすることによってねらい以上の学びに到達できたことは、補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」が効果的に働いたと言えるのではないだろうか。

## (2) 実践事例②

次は筆者自身が実践した授業を紹介する。本授業は令和4年4月にM小学校5学年の学級にて行った全職員参観の校内研究授業である。学級は本年度より採用の初任者が担任を務める学級である。本校は校内研究で「道徳教育の充実」を掲げており、本年度より赴任し校内研究主任を務める筆者は、まず全学級担任の道徳授業改善を図るためあえて初任者学級にて提案授業を行った。提案授業のテーマは「補助発問『問い返し』と『ゆさぶり』を生かした深い学びのある授業」である。以下授業内容の概要を記す。

学 級	M 小学校5年生（児童数28人）
授 業 日	令和4年4月21日
授 業 者	眞榮城善之介教諭（授業改善リーダー兼校内研究主任）
教 材 名	「ぬぎすてられたくつ」（『新・みんなの道徳5』学研）
内容項目	節度・節制
教材の概要	いつも靴を並べない主人公が父親から注意され、学校でも生活目標で同じようなことを指摘されうんざりしている中、ある日の休み時間急いで運動場へ向かった時に1年生と廊下でぶつかってしまう。そしてその日の帰り、家で何気なく自分の脱いだ靴をふり返り、相変わらず脱ぎ捨てられた靴をきちんと並べてみた。それ以来、不思議と自然に靴を並べるようになり、父親からも褒められるようになったという話である。
ねらい	靴を並べることと、廊下で走って人とぶつかることとの関係性について考え議論することを通して、節度・節制のある行動や生活習慣を身につけることによって自他の安全や健康を守れることに気付き、自己の生活を見直し進んで改善しようとする態度を育てる。
教材研究と教師の考え	<p>高学年は自己を客観的に見ることができるようになってくる。今の自分は何ができて、何ができないのか、また、他者と比べて自分はどうなのか等、自分の立ち位置も気になり始める。そして、いけないとわかっているにもかかわらず流されたり後先考えずに行動したりするなど、自分の弱さに負けてしまうこともある。しかし、やればできると自己を肯定的に捉え、他者の誘惑や自分の弱さに負けず自己を律することができれば、よりよい選択や行動をとることができるはずである。すなわち、行き過ぎた行動や不適切、不摂生な行動を抑制し、何事も程よくできる「節度・節制」のある生活である。</p> <p>具体的に高学年における節度・節制のある生活とは、自他の健康・安全に気を配り、基本的な生活習慣の意義を理解して習慣化することであろう。そのためにもまず自己の生活をふり返り客観的に見直すことが求められるだろう。</p>
ねらいとする道徳的価値への追求の見通し	<p>筆者は毎時指導略案作成時に、深い学びを意識して「ねらいとする価値への追求の見通し」を立てている（図-1）。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>I 想定される授業前の子どもの価値の自覚</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・（靴が並んでいないと）だらしががない。みっともない。 ・並んでいる方がきっちりして見える。</li> <li>・だらしないとその他のことまでだらしくなる。 ・だらしないと怒られる。</li> </ul> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>II 教材を通して改めて確かめたい、一般的な価値の自覚</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・靴を並べるようになると心が清々しい気持ちになる。家族も喜ぶ。自分も気持ちよくなる。</li> </ul> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">↓</div> <div style="border: 3px double black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>III さらに深めたい子どもの考え</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・靴をそろえない自分はいつも慌てていたり、雑だったりした。靴をそろえる自分はゆとりをもって行動できるようになった。結果的に、自分の健康や安全、他の人の安全にも気を配れるようになる。</li> </ul> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">図-1 ねらいとする価値への追求の見通し</p>

授業の  
 実際  
 (あらかじめ想定  
 できる問い返しや  
 ゆさぶりの発問を通  
 して思考を促し深  
 い学びにせまる。)

子どもは靴が「そろっていない」より「そろっている」方がいいことは知っている。そうであれば「なぜ靴をならべないのか。」という問い返しの発問が設定できる(図-2 板書枠①)。

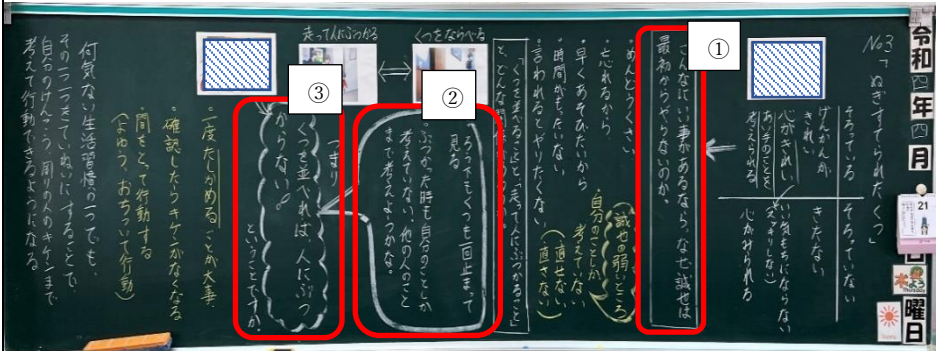


図-2 実際の板書・設定されていた「問い返し」と「ゆさぶり」

すると子どもから「面倒くさいから」「忘れてしまう」「言われるとやりたくない」などの理由が挙がった。ここでは、「(いいと) 分かっているおきになりになってしまう。」という、人間の墮落さについて人間理解に迫った。

そして中心発問『靴を並べること』と『廊下を走って人にぶつかること』と、どんな関係があるのか。」を問いかけ、板書枠②の考えを引き出した。

A 児：廊下も靴も、一回止まって見ることが大事。

B 児：1年生にぶつかった時も自分のことしか考えていない。早く遊びたいとか、せっかくの休み時間が・・・みたい。だから他の人のことまで考えようかな・・・みたいな。

実は教材研究の段階でこうした思考に行き着くことは想定済みであり、特にA児の発言のような「解答らしき意見」が表出されれば授業は終着したかに見える。そこで授業者は中心発問で思考したことをさらに掘り下げるために、あらかじめ用意したゆさぶりの発問を投げかけた。

T：つまり「きちんと靴を並べれば、もう人にはぶつからない。」ということなんだね。じゃあ明日から本校もみんな靴を並べれば、誰も廊下でぶつからなくなるね。(板書枠③)

すると子どもは「そういうことではない。」と反応を見せたので、それではどうということなのかと改めて考えるよう促した。

C児：靴を並べたから誰かとぶつからなくなるわけじゃなくて…、靴を並べるということは、えっと…。

D児：一回確かめるとことですよ。

T：何を？

D児：靴が並んでいるとか、誰も走ってこないとか。

F児：確認できればぶつからないから危険もなくなるし、けがもなくなる。

	<p>T：つまりどういうことですか。</p> <p>F児：余裕のある生活をするってこと。余裕っていうか、落ち着いて行動するみたいなの。</p> <p>T：靴を脱いだ時も、廊下の曲がり角でも一呼吸おいて「間」をとってゆとりが大切ってことね。</p> <p>そうして授業は、単に「靴をならべよう。」とか「廊下を走らないでおこう。」という生活目標の確認ではなく、この二つに共通していること、つまり節度・節制のある行動に目を向け自己の生活を振り返ることが学びのポイントであることに気付くことができた。そうしてそこから節度・節制のある行動や生活習慣を身につけることによって自他の安全や健康を守れることまで思考を深め、自己の生活を見直し進んで改善しようとする態度を育てるといふねらいに迫れた。</p>
--	--

このように、予め子どもの反応（発言）を予想しその発言に対する「問い返し」や「ゆさぶり」をねらいに沿って思考するよう設定しておくことは可能である。また、実践事例①のように、子どもの発言から臨機応変に問い返したりゆさぶったりして、学びを深めることも可能である。肝要なのはどちらがよいかではなく、どちらも「問い返し」や「ゆさぶり」の意味や意義を十分に理解し、深い学びの実現に向けて活用しているという点である。両実践事例ともに授業のねらいが明確だからこそ、授業者の頭の中には授業の核となる場面や終着点があり、子どもの矛盾や曖昧な発言に瞬時に反応することができるのである。

### 3. 「問い返し」や「ゆさぶり」の発問を意識した教師たちの変容

事例①で紹介したK小学校の菅間教諭の他、ほぼ毎週授業観察やリフレクションを行い共に共同研究を積み重ねてきた中堅と若手教諭の2名、そして事例②のM小学校でも重点的に授業づくりや授業観察に関わった中堅と若手教諭の3名から「問い返し」や「ゆさぶり」を意識した授業づくり・授業展開について振り返りアンケートを実施した（以下原文）。

- 問い返しやゆさぶりは必要。当たり前のことを聞いては、ゆさぶれず、児童の中で新しい見地へいかない。だからこそ、ゆさぶりや問い返しでは、通常の発問よりも難しいなと感じた。また、問い返しをうまく活用すると、内容項目がずれてきたなと感じたときに軌道修正しやすいかなと思う。（K小・若手教諭）
- これまでは「なんでこんなわかりきったことを、こんなに時間かけてやるのか」「教材を一度、読んだらネタバレしておもしろくないんじゃないか」と思っていたが、「問い返し」や「ゆさぶり」を意識することで、子ども達の考えもより深まっていくのかなと感じました。考えが変わったり、一周まわって、同じ考えになることが大事だと思いました。（K小・若手教諭）
- 道徳の授業で、児童も教師も「問い返し」や「ゆさぶり」の仕方を鍛えれば他教科にも生きてくる。国語や算数の授業でも「例えば…」「つまり…」「でも…」と低学年の児童でも思考したり、言語化したりすることができるようになる。（K小・中堅教諭）

○教材研究をしっかりと出来れば児童の反応が予想でき、意味のある「問い返し」ができる。「ゆさぶり」に関しては、一問一答で終わってしまうことがあるので、まだまだ勉強不足だと感じる。その「ゆさぶり」から新たな疑問が生まれ、児童に話し合いたいと思わせるような問いかけができることが理想である。(M小・若手教諭)

○「問い返し」や「ゆさぶり」については、教師の明確な指導観のもと意図的に追求することで道徳的価値を気づかせたり、深めたりできる手段だと思えます。(M小・若手教諭)

○ねらいに向けて、発問と問い返しの中で、児童の考えが深まるように授業を考える際に様々な問い返しを用意する必要性を感じた。また、児童の発言や思考の流れに応じた投げかけが大事だと感じた。(M小・中堅教諭)

振り返りの内容から、概ね「問い返し」や「ゆさぶり」の効果や必要性について実感しているようである。中には、他教科でも有効な発問の仕方であることや、ねらいと児童の考えにズレが生じた際に軌道修正しやすいと答えた教師もいた。

また、K小学校では「問い返し」や「ゆさぶり」の発問について、全校児童54人を対象に年3回「先生は、授業の中で考えたくなるような、または一生懸命考えないといい考えが出せそうにない問いかけをしますか。」という質問紙調査を実施している(図-3)。

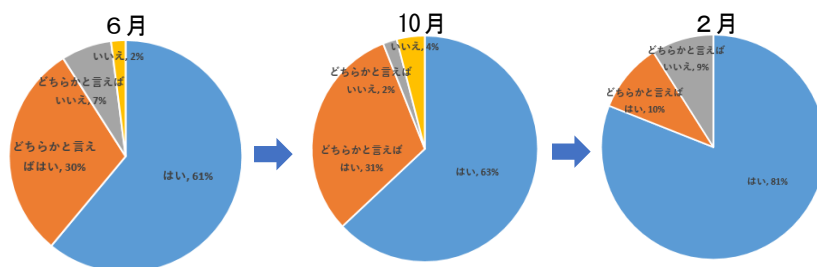


図-3 児童実態調査の結果

6月と2月を比較すると「はい」と回答した子どもが20%増加し、「いいえ」と回答した子どもは0%となった。全体でみてもおよそ90%の子どもが教師の発問によって思考を促されていると実感している。これらのことから「問い返し」や「ゆさぶり」を意識した授業が教師側の一方的な実感ではなく、子どもとの双方によってそう捉えられていることがわかる。

## おわりに

「問い返し」や「ゆさぶり」は、冒頭で述べた坂本の「道徳的価値の理解や自己(人間として)の生き方についての考えを深める」ことや、島の「子どもたちが『えっ?』と考え込む『?』が生まれる」こと、また斎藤喜博の言う「授業展開の中核」、「授業に緊張関係をつくり出す契機」となることが、二つの実践から見て取れた。こうした発問によって子どもの真意を引き出したり、葛藤状況を生じさせ思考を促したりすることで、子どもはより考えることを迫られ深い学びが創り出されていく。ただしそれは、教師が授業をファシリテートし子どもの意見を紡ぎ、つないでいくことが重要である。なぜなら主体的に考え議論し、深い学びを実現するための「問い返し」や「ゆさぶり」なのであり、授業でこれらの補助発問をすることが目的ではないからである。



しかし依然として、「どうしたら補助発問(「問い返し」や「ゆさぶり」)の力量が高まるか。」や「問い返したりゆさぶったりするのは難しい。」と言う声が聞かれる。こうした質問や意見に関しては、これといったマニュアルはないと思っている。それでも強いて述べるなら、やはり「子どもの考えをよく聞くしかない。」と感じている。「よく聞く」とは、音声として聞くのではなく、発言する子どもの言わんとしていることは何かを理解しながら聞く、またはねらいや発問からズレがないか考えながら聞くという意味である。また、教材を十分に読み込み子どもの予想される反応等を考える教材研究は大前提である。

「授業において、教師は子どもに『答え』や『具体』を求めすぎていないか。また、授業改善において『How-to(どうやったらいいか)』を求めすぎていないか。まずは子どもがどう考えるか、なぜそうしたいのか、どうしてそう思うのかが大切ではないか。その上で子どもの視点からの授業改善や自分ごととして考えること、子ども自身が考えを深めていくことの大切さを踏まえ教師が働きかけていくことが重要だ。」これは、筆者の尊敬する先輩教師の言葉である。つまり、「教師が何をすれば子どもはどうなるのか。」ではなく、「子どもがどうだから、教師は何をするか(できるか)。」と、子ども主体の発想が大事であることを示唆している。補助発問は学びを深めるための補助的な役割に過ぎず、何のために補助発問をするのか自覚しなければならない。子どもに批判的思考を促す前に教師自身が子どもの声に耳を傾け批判的に思考することが求められる。そうして子どもの意見に「なぜ。」が生じれば、それは既に「問い返し」や「ゆさぶり」につながっているのではないだろうか。

## 注

- 1) 坂本哲彦「基本発問、中心発問、補助発問」、田沼茂紀編著『道徳科 重要用語辞典』明治図書出版、2021年、134-135頁。
- 2) 島恒生『納得と発見のある道徳科』日本文教出版、2020年、20頁。
- 3) 松本陽一「問い返し」、横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版、1996年、99頁。
- 4) 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』2018年、34-35頁。

## 謝辞

本稿をまとめるに当たり、菅間伸也氏に協力いただいたことを、ここに御礼申し上げます。

# 子供の問題意識を大切にした道徳科授業の取組と課題

## —事前読みによる学習のめあてづくりを通して—

香川大学 清水 顕人

香川大学 植田 和也

キーワード：問題意識、事前読み、学習のめあてづくり

### はじめに

本稿は、令和4年8月28日実施の日本道徳教育方法学会第4回オンラインセミナー「私の授業づくりと授業実践 Part2」として提案発表した内容と、その後の討議において議論した点や助言等を踏まえてまとめたものである。ただし、本稿のテーマは、学会 DVD の授業実践でも紹介した子供の問題意識を大切にした道徳科授業の取組であるので、全ての質疑や意見を取り上げることができなかつたことをご理解いただきたい。なお、セミナーでは植田、清水、西吉が発表した。紹介した授業は、当時、K 大学附属小学校の西吉亮二教諭と山本健太教諭（当時）が実践した授業である。

### 1. 問題意識の重要性

道徳科の授業において、児童生徒の問題意識を大切にすることの重要性については、周知のことかと思われるが、基本的なことも含めて確認しておきたい。

まず、問題意識を大切にすること自体は、子供が自ら考え学ぶ基盤ともなり、主体的な学習においても重要な視点である。また、他人事ではなく、問われていることや考えていこうとすることに関して、自己を見つめる機会ともなり問題を自分事として捉える上でも肝要である。さらに、問題意識をもつことで、道徳的な問題について主体的に学ぼうとする力にもなり得るであろう。ただ、これらの点については、道徳科だけでなく他の授業においても同様のことがいえるであろう。

中教審答申（2016）<sup>1)</sup>においても、「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児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する道徳』へと転換を図る」と明示された。道徳科の授業において、子供たちの道徳性を養っていくためには、道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止められることが肝要である。そして、その道徳的価値に根差した問題について話し合い、他者の多様な感じ方や考え方に触れることで身近な集団の中での自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにしていくことが求められている。それとともに、これからの生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるようにすることが大切である。

#### (1) 解説道徳編における基本的な確認

道徳科だけでなく、どの教科等においても、児童生徒の主体的な学びは個々が問題意識をもつことから、その一歩が始まると言っても過言ではない。ここでは、小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編<sup>2)</sup>（以下、小解説と略記）における、問題意識に関する記述の一部を確認しておきたい。

まず、小解説第4章第2節道徳科の指導2(1)道徳科の学習指導案においては、学習指導過

程を構想する際には、児童がどのような問題意識をもって学習に臨み、ねらいとする道徳的価値を理解し、自己を見つめ、多様な感じ方や考え方によって学び合うことができるのかを具体的に予想しながら、それらが効果的になされるための授業全体の展開を構想することが求められている。中学校の解説においても、生徒がどのような問題意識をもって学習に臨んでいるのかを具体的に予想することが重要とされており、学習指導案作成における児童生徒の問題意識の重要性が示されていると考えられる。

続けて、小解説第4章第2節2(2)道徳科の特質を生かした学習指導においては、導入では本時の主題に関わる問題意識をもたせる工夫の大切さが、展開においてもどのような問題意識をもち、どのようなことを中心にして自分との関わりで考えを深めていくのかについて主題が明瞭となった学習への工夫が求められている。導入や展開場面における問題意識については、中学校の解説においても同様の記述が見られる。

また、小解説第4章第2節3(4)道徳科に生かす指導方法の工夫においては、児童が問題意識をもち、主体的に考え、話し合うことができるように指導方法を工夫することが求められている。特に、イ発問の工夫では、「発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される」と記されている。中学校の解説においても同様である。

さらに、小解説第4章第4節1(1)教材の開発と活用の創意工夫においては、道徳科に生かす多様な教材の開発について「児童が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発や活用が求められる」と示されており、中学校の解説においても同様の記述が見られる。授業の構想に加え、教材の開発の段階で子供たちが問題意識をもてるようにすることが重要だといえる。

以上のことから、基本的に道徳科のねらいを達成するには、児童生徒の感性や知的な興味などに訴え、一人一人が問題意識をもち、道徳的な問題を主体的に考え、話し合うことが重要であることが解説道徳編に示されているといえる。

## (2) 授業における問題意識について

道徳科の授業における子供たちの問題意識の重要性について、浅見は著書<sup>3)</sup>の中で、道徳科の授業の充実を図る4つのポイントの一つとして「問題意識をもって授業に臨めるようにする」ことを挙げている。そして、道徳科で扱う問題として、「身近で切実な問題」「社会的な問題や現代的な課題」「教材の中に描かれている問題」の3つのタイプを示している。こうした問題意識をもつことを重視した授業の積み重ねによって「道徳科で養った道徳性はその問題の解決のみにとどまらず、様々な場面においてよりよい行為が実践できることにつながっていく」としている。

また、永田は講演資料<sup>4)</sup>の中で「子どもの問題意識を授業づくりの核とする」と表現し、学習指導過程を構想する際に重要とされる子供の問題意識に関して「教師の教える順番で作る授業から、子供の問題意識が起点となり、子供が追求しようとする順番で作る授業へと授業の構想の在り方を変えていくべき」としている。特に導入場面においては、問題意識をもって主題に臨むことが重要であり、「問題意識こそが主体的な追求を生み出す。問題意識のない『自分事』は考えにくい」とも示している。

さらに、島は著書<sup>5)</sup>の中で、「子どもたちがどんどん活躍する授業には、質の高い『問い』が必要」と表現し、教師の発問によって、子供たちの中に必然性のある問いが生まれることの重要性を示している。また、教師の発問が「子どもたちの中から出れば、もっと素晴らしい」とも示している。このことから、子供たちが主体的に思考を深めていく道徳科の授業を実現するためには、「なぜ」「どうして」といった子供たちの問題意識が重要であると捉えられる。このような「問い」の重要性は、田沼も著書<sup>6)</sup>の中で示しているところであり、「子供の数だけ個別的な『問い』が存在する」と述べている。

以上のことから、道徳科においては、子供たちが問題意識をもてるようにするとともに、それを起点として授業を構想し、子供たちが主体的に追求したり、必然性のある問いを生み出したりしていけるような授業が求められているといえる。

### (3) 導入場面における問題意識を大切にした多様な取組

子供たちの問題意識を起点とした授業を展開するためには、導入場面が重要となる。導入の段階においては、本時の主題に関わる問題意識をもたせる導入や、教材の内容に興味や関心をもたせる導入が考えられる。筆者らが様々な学校で参観してきた道徳科の授業においても、児童生徒の問題意識をいかにするために、事前の様々な意識調査を活用する多様な場面を見ることができた。導入では意識調査を本時のめあてや問題意識につなげることで効果的に生かしている実践も見られた。また、事前調査結果を電子黒板で提示するだけでなく、その場で示された質問に個々のタブレットで入力して即時に視覚化される場面も見ることがあった。その場で提示された情報から何に注目するのか、児童生徒がどのような反応で受け止めているのかを瞬時に把握しながら、問題意識を高める工夫につなげることもよく見かけた。写真や動画を活用して生活場面における自らの経験と教材をつなぐことで問題意識を各自にもたせる工夫などは、小・中学校ともによく見られる取組ではないだろうか。

以下に、取組の具体をいくつか紹介したい。

#### ① 事前アンケートを生かした取組

子供たちが現在もっている価値観を明らかにすることで、自分と他者の価値観の異同や、自分と教材の主人公の感じ方や考え方の違いに気付き、問題意識をもつことができると考えられる。

例えば、教材「泣いた赤おに」を用いた小学校低学年の実践（内容項目：友情、信頼）<sup>7)</sup>において、教師は「友達アンケート」を事前に実施し、学級の子供たちが友達をどのように捉えているのかを明らかにした。子供たちからは「困っていたら助けてくれる」「一緒に喜んでくれる人」など、授業前の友達に関する多様な価値観が表出された。それらと主人公の赤おにや青おにの行動を比較しながら、主人公の赤おにの気持ちがどのように変化したのかを考えていくことを学習のめあてとしたのである。

別の例では、教材「へらぶなつり」を用いた小学校中学年の実践（内容項目：相互理解、寛容）<sup>8)</sup>において、教師は事前のアンケートから学級の全員が「他者を許すことは大切だ」と考えていることを板書に掲示して明らかにした。一方で、それでも許すことができない時があることを、子供たちが自分の具体的な経験をもとに語っていく「あるあるトーク」の時間を設定した。子供たちが語る許せなかった経験談に対して、周囲の子供たちの中からは「あー、あるある」と共感する声が聞かれた。そうすることで、アンケート結果に示された、大切だと思う意識と、実際の行動とのずれを明らかにし、友達の失敗を許すにはどうすればよいのかという学習のめあてを共有したのである。

このようなアンケートは、ICT 機器を用いることで、実施、集計、結果の表示・共有までが容易になる。問題意識をもたせるためのアンケートの実施において、ICT 機器の活用は大変有効であるといえる。

#### ② 写真や動画を活用して生活場面からの気付きを生かす取組

主題につながる場面は、子供たちの身の回りに存在している。しかし、子供たちはそれに気付いていない場合が多い。そこで、生活場面の写真などを用いて、子供たちが問題意識をもてるようにするのである。

例えば、教材「黄色いベンチ」を用いた小学校低学年の実践（内容項目：規則の尊重）<sup>7)</sup>において、教師は校内の公共物の使い方が守られている場合とそうでない場合の例（フラフープ

の片付けの状況）を写真で示して比較できるようにした（写真-1）。そうすることで、「整理されている方が気持ちいい」「きれいに使えるようになりたい」などの思いが子供たちから表出され、みんなの物を使うにはどんな心が大切だろう、という学習のめあてを共有したのである。



写真-1 日常の使い方を写真で提示

生活場面などの写真や動画を示す場合においても、ICT機器を用いることは有効であろう。小学校低学年においても、生活科の授業などでは、子供たち自身がタブレットを持って学校内の写真を撮ることが行われている。子供たち自身が生活の中から問題場面を見出し、共有することも可能であろう。

## 2. 実践事例より

ここでは日本道徳教育方法学会第4回オンラインセミナーでも紹介した、2つの実践事例を取り上げる。両授業とも、事前読みを通して子供たちの問題意識を高めさせ、導入場面において、子供と共に学習のめあてをつくることを大切にしている。学習のめあてをつくるにあたり、子供は家庭において教材を事前に読み、その上で自分が疑問に感じる点や友達と考えてみたいこと、印象に残っている点等をノートに書き、教師に提出する。教師はそれらをもとに、子供たちの問題意識をホワイトボードに整理しておき、授業の導入場面で表出できるようにするのである。このような子供の問題意識を大切にしたい学習のめあてづくりの実践事例から、授業者の工夫や今後への課題を整理したい。

### (1) 山本実践より

第6学年 授業者：山本 健太（実践時：K大学附属小学校教諭）

主題：「自分の心に誠実に」 【正直、誠実】

【教材】のりづけされた詩（出典 学研 みんなの道徳6年）

ねらい：誠実に行動しようとする際に必要な気持ちについて対話することを通して、自分自身に正直、誠実に生きようとするのが他者の信頼や自己の向上につながることを理解し、その理解を基に、自分の生き方について考え、これから正直、誠実に行動しようとする態度を養う。

本実践における学習のめあてづくりに関わる工夫は、導入場面に位置付けた「私の問いタイム」である。これは、子供の事前読みによる問題意識を大切にしながら、本時の学習のめあてを形成していこうとする時間である。

教師は、事前読みで生まれた子供たちの問いをあらかじめ把握し、同じような内容をまとめながら、本時までにはホワイトボードに整理し、教室前面の右側に配置しておいた（図-1）。

本時の導入場面の「私の問いタイ

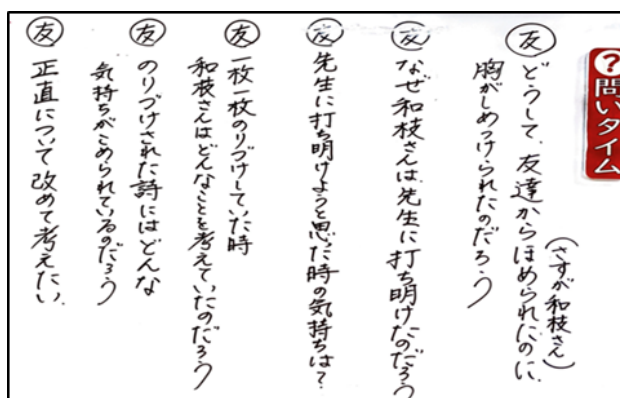


図-1 問いタイム：事前読みによる子供の問題意識

ム)において、教師は、主人公が他人の詩をだまって使ってしまったことと、正直に打ち明けたことの両方を確認した後、「みんな、和枝さん(主人公)ってどんな人だと思う」と問いかけた。子供たちからは「自分に正直な人」「正直に言えた人」といった発言があった。その後、教師が子供たちに「問い」の発表を促し、「誠実な人になるにはどうすればよいのだろう」を取り上げ、主人公の正直な姿とつなげながら「誠実」と板書した(図-2)。

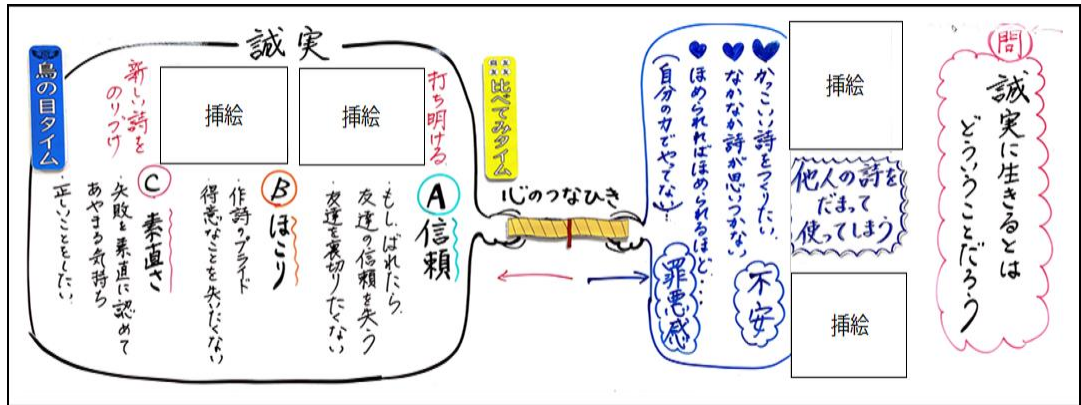


図-2 本時の板書の一部

さらに、教師は事前のアンケート結果(図-3)を示しながら、教材の主人公と子供の経験をつないだ後、「今日はどんなことを考えていったらいいかな。めあての言葉にすると、どうなるかな」と子供たちに問いかけ、子供の発言をもとに「誠実に生きるとはということだろう」という学習のめあてをつくり、共有した。

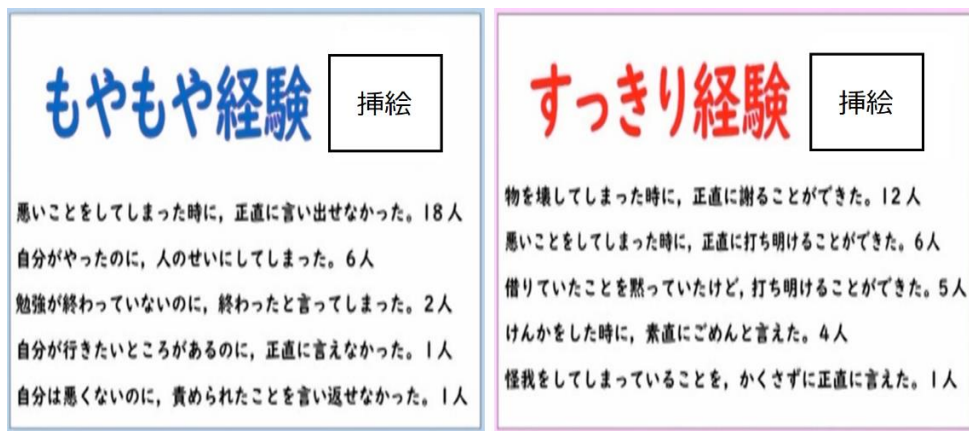


図-3 事前のアンケート結果

展開場面では、教師の「問い返し」等によって、より深い考えを促し、多面的・多角的な視点に気付かせようとした。子供たちから出された「A:信頼」「B:ほこり」「C:素直さ」を、学習のめあてを考え深めていく視点として導き出した。

終末場面においては、振り返りの時間である「鳥の目タイム」を設定し、子供が本時の学習をもとに、自分自身の考えや1時間での変容等を振り返ることができるようにした。

(2) 西吉実践より

第5学年 授業者：西吉 亮二（当時 K大学附属小学校教諭）

主題：「より高い目標に向かって」 【希望と勇氣、努力と強い意志】

【教材】世界に羽ばたく航平ノート（出典 学研 みんなの道徳5年）

ねらい：自己の向上のためにより高い目標を設定し、その達成には何が必要かを考え、自己評価しながら、困難や失敗にくじけずに努力しようという心情を育てる。

本実践における学習のめあてづくりに関わる工夫は、教室の前方に配置したホワイトボード「心のはてな」を用いて、子供たちと本時の学習のめあてを共有する時間を設定していることである。

先の山本実践と同様に、教師は、事前読みで生まれた子供たちの問いをあらかじめ把握し、同じような内容をまとめながら、本時までにホワイトボード「心のはてな」に整理し、教室前面の右側に配置しておいた（図-4）。

導入場面では、子供が感想について詳しく発表したり、示された疑問をもとに本時の学習のめあてを考えたりしていくのである。

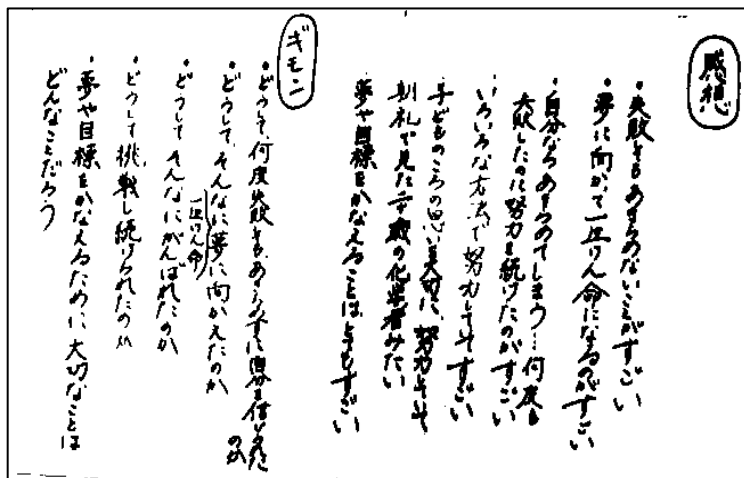


図-4 心のはてな：事前読みによる子供の問題意識

ある子供の「一番左の疑問で、夢や目標をかなえるために、大切なことはどんなことだろうだったら、全部（の疑問）につながると思います。」という発言から、教師は、この疑問を本時の学習のめあてとすることを確認し、学級全体で共有した。

その後の展開場面では、子供から出された「A：強い心」「B：支えてくれる人」「C：好き」「D：努力」を、学習のめあてを考え深めていく視点として導き出した（図-5）。夢や目標をかなえるために大切なことは様々にあり、多面的・多角的な考えに触れることとなった。

終末場面においては、子供は4つの視点の中で特に大切にしたいことを意識しながら、1時間の振り返りとその理由を交流し、感想を返し合った。

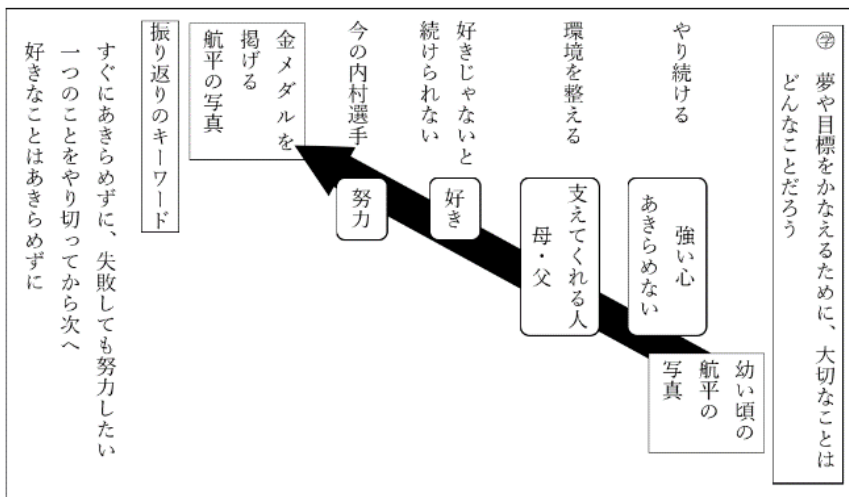


図-5 本時の板書の一部

### (3) オンラインセミナーでの討議により明らかになった課題

オンラインセミナーの討議で出された質問や意見を以下に整理するとともに、課題として3点をあげる。

#### ① 事前読みの在り方について

事前読みを行ったために、教材に初めて出合ったときの感動が薄れてしまう場合もある。また、道徳科で扱う問題には「身近で切実な問題」「社会的な問題や現代的な課題」「教材の中に描かれている問題」の3つのタイプがあり、題材によっては、事前読みを行うことが難しい場合もある。事前読みの在り方についてどのように考えればよいのか検討を深めていきたい。

#### ② 「問い」をつくる目的について

道徳科の時間に扱う道徳的問題は様々である。2つの実践事例は、いずれも事前読みを行い、子供たちに「問い」をもたせ、それらを基に学習のめあてを子供たちと共につくる流れであった。この流れは、子供たちが形式的に「問い」をつくること、つまり、「問い」をつくること自体が目的化する恐れはないだろうか。

また、子供たちの個々の「問い」は、常に教師が意図した道徳科の主題につながる「問い」となるのか。教師の意図とは違った方向に、学習のめあてが向かうことはないだろうか、この点についても十分に考慮する必要がある。

#### ③ 「問い」をつくる時間の確保について

導入場面で子供たちから「問い」が表出され、それらをすり合わせて学習のめあてをつくるためには、ある程度の時間がかかると思われる。小学校であれば限られた45分という授業時間であるため、時間内で授業実践するために、何か工夫していることを明確にできないだろうか。そのことで、時間がかかるのではないかとといった心配に対して方向性を示せるのではないかと考える。

## 3. 今後への課題

オンラインセミナーにおける討議の内容と、討議後に七條が示したまとめ<sup>9)</sup>をもとに、今後への課題について述べる。

### (1) 事前読みを取り入れることの意義と留意点

先に示した2つの実践事例においては、あえて「事前読み」を取り入れ、子供たちが教材を読んで感じたことや疑問（問い）を、教師が事前に把握・整理して授業を構想した。このことは、七條が『事前読み』を取り入れることで、子どもが教材（内容や価値）としっかり向き合い、そこから引き出された課題意識を大切にされた主体的な学びにつながる授業づくりを提案されていた」と述べているように、導入場面における子供たちの問題意識を起点とした学習のめあてづくりに役立つといえるだろう。

また、教師が子供たちの考えを事前に把握できることから、子供たちの意識に沿った発問を構成する上でも有効であったといえるだろう。展開場面では、教師の発問や問い返しによって、主題につながる視点が表出されたからである。

一方で、全ての道徳科の授業において「事前読み」を行うことが適切かどうかについては、検討する必要がある。七條が『事前読み』については、例えば感動教材の場合など事前読みをすると感動が薄れてしまうという理由で、否定的な意見もあります」と示しているように、教材によって事前読みが適しているかどうかを、道徳科の目標に照らして吟味しなければならない。また、討議の中で出された意見にあるように、道徳科で扱う問題のタイプによっても、事前読みが適しているかどうかを吟味する必要がある。事前読みはあくまで方法であって、それ自体が目的とならないように留意しなければならない。



## （2）個の「問い」から、共に学び合う「問い」の共有化へ

道徳科の授業が、子供を主人公とした主体的な学びとなるためには、子供たち一人一人の「問い」が重要である。しかし、子供たちの「問い」が、初めから必然性のある「問うべき問い」として表出されるとは限らない。問いの深まりについて、七條は「個の『問い』は学び合うことを通して深められます。つまり、『問い』は、個の『問い』から共に学び合う『問い』へと共有化されることによって、はじめて意味をもつと思います」と述べている。2つの実践事例では、事前読みの際に子供たちの中でできた個の「問い」を、ホワイトボードや発表を通して共有し、さらに共に学び合う「問い」として学習のめあてをつくっていった。この過程を大切にすることで、道徳科における「協働的な学び」が実現すると考えられる。

一方で、先の事前読みと同様、「問い」をつくること（問いの形で表現すること）自体が目的となつては本末転倒である。問いの共有化によって個の問いは深まっていく。子供たちが道徳的問題に気付いて問うべき問いを見出し、主体的に追求していくことが重要である。その起点としての「問い」であることを忘れてはならない。

また、七條が「児童の『問い』と教師の『ねらい』とをどうすり合わせ、学習のめあてをつくっていくかについては、本実践も踏まえ、今後さらに研究を深めていく必要があります」と指摘しているように、子供たちの個々の「問い」が、常に教師の意図した道徳科の主題につながる「問い」になるとは限らない。2つの実践事例では、教師が意図をもって子供たちの反応を整理し、ホワイトボードに示す順序や発表の取り上げ方などにも留意しながら、学習のめあてをつくっていった。子供たちの「問い」は、最初は道徳的な問題とは離れたものであるかもしれない。しかし、教師が学習者の視点に立ち、個々の子供たちの考えたい「問い」を受け止め、意図をもって組織化・共有化していく過程を通して、個の「問い」はより深く広い「問い」になると考えられる。

さらに、討議では、「問い」をつくる時間の確保の問題について指摘があった。2つの実践事例では、事前読みを行ってはいるが、本時の中で教師が教材文を範読している。そのため、従来の授業に「問い」をつくる時間が付加された構成となっており、45分間の授業時間に収まるのかという指摘であった。確かに、最初は時間がかかるが、子供たちが事前読みを経て互いの「問い」を共有し、学習のめあてをつくって追求していくという「学び方」を学ぶことで、かかる時間は徐々に短縮していった。もちろん、形式的な学びに陥ることのないように留意することは必要である。

本稿において示した取組が、子供たち自身が有益だと実感できるような「学び方」の一つとなることが重要であると考え。これから子供たちが歩んでいく人生において、自ら「問い」をたて、問うべき「問い」を他者と共有し、共に追求していく協働的な学びを実現することが求められている。

## 注

- 1) 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 2) 文部科学省（2018）「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」
- 3) 浅見哲也（2021）「道徳科 授業構想グランドデザイン」（明治図書出版、129-134頁）
- 4) 永田繁雄（2021）「新しい道徳教育の在り方を求めて— 次世代に向けて、子供の豊かな生き方を拓くために—」（日本道徳教育学会 第97回大会 講演資料）
- 5) 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、20頁）

- 6) 田沼茂紀 (2020) 「問いで紡ぐ小学校道徳科授業づくり 学びのストーリーで『自分ごと』の道徳学びを生み出す」(東洋館出版社、34-36 頁)
- 7) 山路晃代、好井佑馬 他 (2021) 「さあ始めよう 道徳科授業づくり入門」(七條正典・植田和也 監修、清水顕人 他編著、美巧社、58-69 頁)
- 8) 高橋史弥 他 (2022) 「道徳科を要とした道徳教育の推進 ～校内研修の充実を求めて～」(七條正典 監修、植田和也 他編著、美巧社、78-81 頁)
- 9) 七條正典 (2022) 「日本道徳教育方法学会 第4回オンラインセミナー報告 私の授業づくりと授業実践 Part2 —学会 DVD の授業実践の紹介— まとめ」

## 謝辞

本稿をまとめるに当たり、西吉亮二氏と山本健太氏に協力をいただいたことを、ここに御礼申し上げます。

# 道德(科)における教材論と授業論のこれまでとこれから

— それらを繋ぐものあるいはその隙間にあるもの —

兵庫教育大学 谷田 増幸

キーワード: 内容(項目)、教材、方法、手掛かり、目標

## 1. はじめに

2021年11月28日に「道德(科)における教材論と授業論のこれまでとこれから」と題して実施された本学会第2回オンラインセミナーは、その続編として2022年10月10日の第5回オンラインセミナーへと引き継がれた。今はその反響がどこまであるのかはわからない。ここでは、計2回にわたってコーディネーターとして参画してきた立場から、まずはその「フライヤー」と「報告」を基に、セミナーが何を目指してきたのか、そこでどのような議論が展開されたのか、その全体像を概観しておきたい<sup>1)</sup>。そのなかで、本テーマに沿って筆者が考えさせられたこと、あるいは強く喉元に引っ掛かりを覚えていることなどに絞って、若干の考察を加えることとしたい。

## 2. 第2回オンラインセミナーについて

### (1) 第2回オンラインセミナーの趣旨と概要

第2回のフライヤーには、そのセミナーの趣旨が述べられている。要は「道德の時間」に替わって「特別の教科 道德」(「道德科」)が実施されたものの、「教材や指導方法、評価など、道德科においてこれまでと比べ何がどのように変容しつつあるのか、未だに明らかになっていないことも多い」<sup>2)</sup>という前提のもと、『兵庫県道德副読本』(2011)の作成に関わった馬場勝会員に「道德(科)における教材論と授業論のこれまで」について講演いただき、それを基に「これからの道德科における教材と授業の在り方」について、筆者との対談を通して探ろうという算段であった。

確かに、道德科が実施され4ないし5年を経過するわけであるから、時宜を得たテーマであると自負したくもなる。ただ、新たな制度設計によって、機械的に変容せざるを得ないものもあるが、人間の営みである以上長い時間をかけて変容していく側面も否定できない。そもそもその真ただ中に座している、否「道德の時間」に長い間滞留し続けてきた筆者に、それらの企てが遂行できるのかと反問されても致し方ない。新たなスペックで走り始めたEV自動車の後部座席に乗せてもらっているに過ぎないとも言える。

この変化をより精確に俯瞰することは後の時代の人々に譲るとして、それでも同時代に生きる人が何を考えていたかを残すことに幾分かの意味を見出すことは許されるだろう。とは言え、先前提さえも看過されて“晴れ”の行事(道德科への移行)はすでに終わり、何も変化がなかったかのようないつもの日常の風景を取り戻しているようにも見える。そこに人々の生きることの“強かさ”を感じてしまうのが筆者の今の正直な感想である。

前口上がいっくらか長くなってしまったが、講演では馬場会員から道德科の設置に至る経緯やその間の授業論や資料論の展開について、「道德科教科書」における特質の連続性に視点を置いて綿密な報告がなされた。その報告については本機関誌での馬場会員によるさらなる論考に譲ることとして、ここでは当日そのあとのような論点において対談が行われたのか、筆者の関心を抛り所に簡単に振り返ってみたい。

(2) 筆者が考えさせられこと、あるいは喉元に引っ掛かりを覚えていること（その1）

① 道徳科における「目標」「内容」「方法」「教材」の関係や位相をどう捉えたらよいのか

馬場会員が、「道徳科教科書」に見られる「指導内容」と「指導方法」に関する特質について観点を絞って例示されていたこと、また今回のテーマには「教材」（取り敢えず動的な「授業」概念についてここで措くとしても）という語句も挙がっていたので、そもそも道徳科における「目標」「内容」「方法」「教材」などの関係や位相をどう捉えたらよいのか、議論の前提として気にはなっていた。考えてみれば、道徳科において「目標」は道徳性を養うことと示されながら、「内容」（ここでは「内容項目」と限定しておこう）の中には「目標」のように見えるものもある。一方で、道徳科における「内容」と「教材」との間には微妙な距離感もある。「目標」「内容」「方法」「教材」などの諸概念が互いに包摂し合ったり、時には個々に乱舞しそうであったりしたから、筆者自身のなかでそれを整理して展開する必要があった。

筆者のこうした質問に対して、馬場会員はいわゆる内容教科と対比させながら、以下の図（図-1）<sup>3)</sup>を提示しながら明確に説明を行った。

【教科（いわゆる内容教科）】

- ・「目標」に照らして「内容」を子どもの力にするのが「方法」

【道徳科】（「内容」＝内容項目と措定）

- ・「内容」を手掛かりに「目標」を高める（子どもの力にする）のが「方法」

図-1 「目標」「内容」「方法」の捉え方に係るモデル（馬場会員作成 2021）

この「手掛かり」については、周知のように『中学校学習指導要領解説（平成29年告示）特別の教科 道徳編』（2018）（以下、『中解説』とする）に「これらの内容項目は、生徒自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものである」<sup>4)</sup>と明記されている。「高める」についても、馬場会員は「外にあるものを身に付ける」のではなく「内にあるものを自覚させ高めていく」イメージを付与したとのことであった。

馬場会員のこうした概念の措定は議論の進め方として当然である。とは言え、あらためて考えてみると、「手掛かりに」「照らして」「子どもの力にする」ことさえどういう意味なのか、筆者自身が十分に説明できない。「目標」と「内容」と「方法」の関係がどこかで構造的に説明されているのだろうか。ただ学習指導要領の各教科等の記載項目順に則って、一般的な“教育課程”の枠組みとして筆者が暗黙の裡に肯定しているだけなのだろうか。少なくとも資質・能力などコンピテンシー概念の導入によっても、「目標」と「内容」と「方法」の関係はその柔らかなで強靱な構造ゆえに揺るぎないものとして前提されているようにも見えてしまう。

② 再考：「食材と料理のアナロジー（Analogy）モデル」をめぐって」

馬場会員はここから「教材論と授業論」のテーマに沿って「食材と料理のアナロジー（Analogy）モデル」を用いて「教材」のつくりに係る類型を次のように提示した（再掲）<sup>5)</sup>。

① 「内容」重視型【食材のみ提供型】

（ここでは、さらに「足袋の季節」のような【天然・自然の食材型】と文部（科学）省「小学校道徳読み物資料集」のような【養殖・ハウス栽培の食材型】分類）

② 「内容」＋「しかけ」型【下ごしらえされた食材提供型】

（文部科学省H.24年「中学校道徳読み物資料」の一部教材など）

③ 「内容」＋「方法」型【調理済みの料理提供型】

（発問や学習の手引きで「学習方法」を規定するなど）

図-2 「『内容』を手掛かり」と道徳食材との関連に係るモデル（馬場会員作成 2021）から抜粋

この作成意図は、馬場会員が「『内容』をどのように『手掛かり』として落とし込んでいくのか」が道德教材の「つくり」の重要な要素である<sup>6)</sup>と捉えていることにある。これはあくまでも一つの「思考実験」としての提示ではあったが、筆者にとっても興味深い内容であった。道德科の「内容」と「教材」の関係を考えていく上でイメージし易くてユニークなモデル図である。

図-2中の「①」「②」「③」は必ずしも時代の変遷を示しているわけではない。ただ、道德の時間(ないしは道德科)において教材(あるいは「資料」:ここでは「教材」と表記)の作成が求められて以降、その蓄積によって「①」→「②」→「③」へと教材の内容や提示の仕方が洗練されてきたようにも筆者には感じられた。「【下ごしらえ食材提供型】」や「【調理済みの料理提供型】」は暗示的であれ明示的であれ「発問や学習方法」などとセットになっており、指導者としては教授自体が容易になってきたということであろう。一方で、りんごを丸かじりできる「【食材のみ提供型】」の新鮮さや粗削りのよさが等閑視されるというわけでもない。ただ、「①」→「②」→「③」へと機械的に移行が進めば、自ずと歯で食べものを噛み砕く力は退化する。それは自然の摂理でもある。

この点と並行して、馬場会員は教材を作成する際の問題として、「内容項目の教材への組込み」と「感動的な教材内容」のどちらの要素を優先すべきであるか<sup>7)</sup>という問いを提示している。ここで馬場会員は、後者について「『感動』させる」ことに主眼を置くよりも、いわゆる「教材の具備する要件」の趣旨からも「人間を描く」ことの大切さを重視すべき」との論点から、ランゲフェルドや遠藤周作の言説、さらには教材「足袋の季節」を参酌しつつ、「人間というものを読む」を可能にする教材の在り方を追究している<sup>8)</sup>。

筆者の思考に移ろう。このモデルから馬場会員がまず明示したかったことは、教科化への移行は一つのメルクマール(Merkmal)だとしても、道德教材が授業のねらいに資するようより精巧に作成・編集されてきているという事実ではなかろうか。ただ、そのことは両義的である。即ち、より道德科のねらいや「内容」に即した形で技巧を凝らした「調理済み」の教材がよいのか、それともそれに捕らわれず「感動的な教材内容」がよいのか、と問いかけているように思われる。「+しかけ型」や「+方法型」の教材は道德科としての“芯”(想定されるねらいに対応する単一の内容項目等)を保護する代わりに教材内容そのものを硬直化させる可能性がある。自由な発想で「感動的な教材」が創作されるとすれば、それは「一筋縄では捉えられない」人間の内面を抉り出す可能性はあるが、一方で道德科としての“芯”は揺らぐ可能性も否定できない。馬場会員はその結節点を「人間というものを読む」を可能にする教材に求めているのである。「感動的な教材内容」を否定するのではなく、「感動させる」という技巧に走ることを戒めているのである。それはセミナー報告において馬場会員が読み物教材の特質として「『内容項目の教材への組込み』と『感動的な教材内容』をともに充足すること<sup>9)</sup>」を求めていることにも相通じるように思われる。

### ③ 再考:「4象限のモデル」をめぐって

ここまでは学習指導要領等の規定に沿った枠組みでの議論であった。一方で、研究や実践の場ではさまざまな教材や授業方法が開発されつつある。そこで、馬場会員は教材や授業を規定する「内容」や「方法」を捉え直すこと、言い換えれば相対化することの可能性について「4象限のモデル」を提示して説明を加えた。以下、「第2回オンラインセミナー報告」に掲載されているモデル(図-3)を再掲する<sup>10)</sup>。



ると次のようになる。例えば、筆者はこの X 軸と Y 軸のようなものさしを用いたのだろうか、と。(馬場会員には「教材論と授業論」のこれから)についても依頼していたから、これまでの展開を踏まえての提案へと帰結していったと考えられる。)それと連動して、第1象限の中央に「27・29CS「道徳科」(考え・議論)」を置いたのだろうか、と。きっと、筆者であれば、交差する座標軸のゼロ地点に「27・29CS「道徳科」(考え・議論)」を置いたに違いない。(むろん、「道徳科」を当然のように玉座に置くつもりはない。)そして、教育課程論的視座から道徳科に近接するとも捉えられる国語科や社会科をどこに置こうか、あるいは実践的な側面が伴う特別活動や保健体育科をどこに置こうかと考えてしまう。その際の座標軸は「知的理解←→実践化・身体化」とか「思考・判断←→心情・感動」のようなことになるだろうか。他には、単に第1象限に「道徳科」への歴史的な横軸と「開放性←→閉鎖性」の縦軸を取って示したらどのような折れ線グラフになるだろうか、さらには「道徳科」について児童生徒の好感度と教師の好感度を学年・学校段階ごとにグラフにしたらどう変化するだろうか、などと想像は膨らむ。

まとめることなどできないが、各項目の配置、4象限の縦軸横軸の設定、4象限を構成するゼロ地点とその外部の関係など、あらためて自らの思考は宇宙回廊を巡るかのようであった。奇しくも、このモデル図は、「これから」を語る際に、「道徳の世界における自明とみなされていること」を今一度括弧に入れ相対的に捉え直し、関係する者が真摯にそしてクリティカルに教材や授業に向き合うこと(「思考の柔軟性(flexibility)」)を主張してきた馬場会員の念入りに準備された仕掛け(trap)の一つであったのである。

### 3. 第5回オンラインセミナーについて

#### (1) 第5回オンラインセミナーの趣旨と概要

第5回オンラインセミナーは第2回の続編を意図していた。第2回セミナーの馬場会員による教材論や授業論についての講演や提案を踏まえて、第5回では道徳科の内容論や方法論へと深く分け入っていくために、既存の教材を取り上げてそれを「窓口」としながら理論的かつ実践的に考察することができないかと思案した。もう一度抽象から具体へ戻ることを企図した。

その結果、[1]「既にある教材」からあるべき授業論(学習論)を考察すること、[2]あるべき道徳科の授業論(学習論)から「既にある教材」を吟味することの双方を交差させて、教材論と授業論の関係についてさらに検討してみようということになった。具体的には、まず中学校道徳科教科書として全発行者が掲載している「二通の手紙」<sup>15)</sup>を取り上げることとした。作者である白木みどり会員と道徳科授業の指導法に詳しい杉中康平会員による基調提案を踏まえて、その後の座談会では堺正之会員を指定討論者に迎え、教材論や授業論における具体像と対照させながら、これから求められる道徳科の内容論や方法論とは何かについて「方法学」的な議論を展開したいという目論見であった。

ここでは当日どのような流れでセミナーが進められたか、簡単に振り返っておきたい。

①最初の基調提案は、杉中会員より「代表的な教材「二通の手紙」を通して考える教材(授業論)論」というテーマで行われた。杉中会員の提案から筆者が印象に残ったことは、(ア)国語科との対比における道徳科の「読み物教材」の特徴、(イ)「二通の手紙」に込められた教材の魅力、(ウ)「二通の手紙」の授業と「問題解決的な学習」との関係(そもそも「二通の手紙」のねらいとは?)、(エ)「規則そのものの意味」を問う磯部一雄会員による実践の紹介などであった。たくさんの授業実践を見てきた杉中会員らしく熱のこもった歯切れのよい(具体的な処方箋を含めた)論が展開された。

②次の基調提案は、白木会員より「道徳授業観に基づく「二通の手紙」作成の背景」というテーマで行われた。白木会員の提案から筆者が印象に残ったことは、(ア)「二通の手紙」作成の意図、(イ)教材作成のポイントや配慮事項(「整合性がほころぶ落とし穴」)、(ウ)「解

雇処分」から「停職処分」への記述変更、(工)多様性から「議論の種」を拾うことと「思考課題の設定」などであった。「世界は、矛盾にあふれている」からこそ、教材には「共通性の確保と多様性への対応」が求められるものと筆者は解釈した。教材作成の根底に一人一人の「子どもの思考」を大切にしようとする白木会員の教材づくりや授業づくりに対する繊細さと懐の深さを感じた。

③これらの提案を受けて、堺会員が指定討論者としてこれから行われる座談会の論点を整理した。指定討論の柱は、(ア)「教材「二通の手紙」について」、(イ)「道徳科教科書に多様な価値観を反映するには」であった。特に「二通の手紙」にかかわっては、第三者である話者を通して語られる「本教材の物語の特質」（あるいは前提）について「解釈の多様性」との関係で一つの貴重な論点を提示された。教材と内容項目「遵法精神、公德心」との関係や道徳科教科書の在り方についても今後検討すべき重たい課題を明示されたように感じた。

その後の座談会及び質疑応答は、堺会員からの論点に対する杉中会員、白木会員の応答を中心に、馬場会員からの論点の指摘も含めて進められた。筆者自身も、道徳科の「内容論」と「方法論」に挟み込まれる形で「教科書教材」をより自明のものとして受け止めている現状があることを痛感した。教材「二通の手紙」は、「目標」と「内容」と「方法」などさまざまな天候条件のもとで微妙なバランスを取りながら漂流しつつある船のようにも思われた。

杉中会員、白木会員、堺会員の当日の論点やその後の展開はこの機関誌での掲載論文に譲ることとして、ここでは各会員の論点の詳細には触れないこととしたい。

## (2) 筆者が考えさせられこと、あるいは喉元に引っ掛かりを覚えていること（その2）

### ① 「二通の手紙」の魅力—白木会員と杉中会員の提案から—

先の馬場会員が示した「食材と料理のアナロジー（Analogy）モデル」に照らしてみると、教材「二通の手紙」の原作は「②「内容」＋「しかけ」型【下ごしらえされた食材提供型】」に当てはまるのではないかと筆者は捉えている。筆者の視点からのこの教材に対する振り返りをお許しいただきたい。そもそも「二通の手紙」が作品として初めて掲載されたのは、『道徳教育推進指導資料（指導の手引）6 中学校 社会のルールを大切に作る心を育てる』（文部省、1997）である。25年も前になる。そこには「読み物資料」として全16作品が掲載されている<sup>16)</sup>が、そのなかで現在複数の道徳科教科書にまで残っているのはこの作品ぐらいではなかろうか。それくらい「読み物資料」が生き残り続けることは難しい。事実、この教材にも時代の流れに抗うことができない点も生じている。杉中会員が指摘したように、現在の動物園ではこうした入園希望者を入園させることはまずあり得ない。職員にはそうしたマニュアルが共有化され、徹底されているはずである。また、「園内の雑木林の中の小さな池で、遊んでいた二人」を想定することも安全管理上許されないのではないかと。

一般社会のルールに合致しないから道徳科の教材から外れることもないわけではないが、それでも「二通の手紙」が生き残り続けているのはなぜか。それは、中学校学習指導要領の本文を端的に引き合いに出せば、「人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるもの」<sup>17)</sup>だからであろう。その解説部分（『中解説』）では「人間としての弱さや吐露する姿等にも接し、生きることの魅力や意味の深さについて考えを深めることができる教材」<sup>18)</sup>となるような題材の選択や構成の工夫等が求められている。物語であるから「フィクション（虚構）」であることに間違いはないが、そこに「一縷の真実」が描かれていれば「よりよく生きる喜びや勇気」を与えられる可能性はある。「道徳を語り得る空間」が創出されるのかもしれない。もちろん、それは道徳に纏わる批判や非難と背中合わせである。

そうした諸々のこともあって、筆者はこの教材を研修会等の演習において盛んに用いている。道徳科に課せられた制約やその特質を押さえた上で構成上の工夫をある程度論理的に語ること



ができる。その上で、筆者なりに自由に物語ることが許される余地も残されている。主人公に設定したくなる「元さん」。「思いやり」と「遵法精神」の間で道徳的な問題を引き起こしてしまう「元さん」。そして物語の展開を経て相反する「二通の手紙」が提示されるクライマックスで「晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始め」る「元さん」。この事態に「驚き(意外性)」や「共感」を覚えてしまう読者。それらが佐々木の回想に依って立つという構成。(もちろん、堺会員の指摘があったように、この物語を批判的に読まないという約束での話である。)

杉中会員が指摘するように、「元さん」が最終的な判断(クライマックス)を迎えるまでに明確な筋道と用意周到に準備された「トラップ(trap)」「伏線」が構造的に仕掛けられている。読み進める者は、その物語の世界に没入できるように仕掛けられていなくてはならない。どこか日常ではありそうもない、受け入れ難い叙述に出くわすと、読者はその世界に入ることを拒否してしまう。また、物語があまりにも冗長であれば読者の関心は即座に離れてしまう。とは言え、長くても10分前後の範読で物語は劇的にあるいは余韻をもって終わりたい。もちろん、感動だけが残っても必ずしもその後の授業展開に結び付くとは限らない。

では、何が道徳科の教材らしくしているのか。(「二通の手紙」が道徳科教材の模範だと主張しているのではない。なぜ関係者を引き付けるのかということの問題にしている。)それは、一つには生徒あるいは教師が物語りたくなる「喚起力」を有しているからではないだろうか。その点から、この「二通の手紙」にはさまざまな「トラップ(trap)」と同様に、物語りたくなるような「隙間」あるいは「遊び」が配置されていることがわかる。ヴィクトル・ユゴーの名作『ノートル=ダム・ド・パリ』のような冗長さではない。物語全体を通して余計な叙述が削ぎ落され、精巧に仕組まれた展開を読み終えた後、読者には「驚き(意外性)」と「共感」とが相俟った心象風景が前景化される。それを理由づける説明や背景はあとに置かれたままとする。

白木会員がそれをどこまで戦略的(strategic)に狙って作成に至ったかはわからない。けれども、当日の発表においても「ストーリーに引き込む工夫」「話したくなる」「ねらいと着地の整合性」<sup>19)</sup>といった点に言及していることから作成時にそれらを意識していたことは窺える。「作品の中に潜む道徳の内容を重視することは最重要条件」<sup>20)</sup>としつつも、「ストーリー構成において、整合性や伏線、リアリティーを意図した表現描写を目指せば、文学性は必然」<sup>21)</sup>との指摘を踏まれば、白木会員は教材の作品としての完成度を強く求めたのではないかと考えられる。だからこそ、指導に当たって「多様性から自然発生する「議論の種」を拾う」<sup>22)</sup>ことができるのである。「思いやり」と「遵法精神」との内容項目に関する事項は扱われているが、白木会員のなかでは「人間を描く」ということにおいてそれらはすでに止揚されていたのではないだろうか。そう考えると、教材に内容項目の強固な親和性を求めることと、教材における作品としての完成度とは同居しつつ位相が異なるとも言えそうである。

## ② 教材への懐疑と教材解釈の許容度

日ごろ、関係する方々にまずは「教材の読み(解釈)」が大切だと訴えながら、物語文の構造にまで遡って明晰に分析される堺会員の視点には正直驚かされた。それは、堺会員がこうした教材のつくりに関して「暗黙の前提」をまずは疑ってかかったからである。その詳細な経緯や説明は本機関誌における堺会員の掲載論文に譲ることとして、後付けに過ぎないけれど筆者が考えさせられたことについて少しだけ触れておきたい。

「二通の手紙」について、堺会員はそれが物語の形式をとっていて、「第三者である話者」によって語られているという。続いて「(第三者である)物語の話者はウソをつかないことになっている」「途中で物語の話者が主人公の内面に自由に出入りしてこれを語ることがある」<sup>23)</sup>と指摘している。それをのちに「天の声」でもあると表現している。このことを素直に受け止めると、『イソップ物語』にしる『日本昔話』にしる、それらも「天の声」によって語られていることになる。そこに「ウソ」が含まれるか否かはわからないけれども、悉く語られたことについて児童生徒に容易に触れさせていいのか、とついつい躊躇してしまうことになる。

人の経験や思索などによって物語が紡がれることに魅力を感じてここまで論じてきたけれど、結局は常に恣意的なものを排除することができないということに至る。行き着くところは既存の「文化伝達」を排除して「教育」を論じることができないということである。自らが語る言葉を疑うということは、独話や対話を否定して無限退行するに等しい。事実のみを羅列してそれを児童生徒に組み立てさせたからといって、価値中立性を担保できるわけでもない。教材の読みにおいて、教材そのものへの懐疑をまずは中断して、その作品世界に没入することによってはじめて「天の声」を感得できるとも言えそうである。そのときにその作品から離陸できる地平を手に入れることができるのかもしれない。

一方で併せて気掛かりなのは、読み手の側の教材解釈の許容度である。授業づくりの基盤となる教材の厳密な解釈は一般的には国語科的あるいは社会的なもの、さらには自然科学的なものにならざるを得ないと思われるが、道徳科の授業実践では児童生徒が自らの思いや考えと重ねて表現するとすればある部分は大いに許容されなければならない。その思いや考えのなかに児童生徒の価値観が垣間見られる。今回の堺会員の指摘などからも、教材について重層的な解釈の捉え方ができるのではないかと、以下に列挙してみた。

(ア) 教材内容について、その記述内容に応じて厳格に解釈しなければならない部分

(イ) 教材そのものの仕掛けに応じて多様な解釈が許容される部分

(ウ) 児童生徒が住まう生活世界に応じて多様な解釈が展開される部分

(エ) 教材を括弧にいれて (α)「天の声」を聴きとろうとする部分、あるいは (β) 教材の限界を超えて批判的に捉える視点を持つ部分

(イ) は指導案作成段階での教材解釈と予想される児童生徒の反応、(ウ) は授業で思いもしなかったような児童生徒の反応、(エ) は (α)「教材からの超越」と (β)「教材の限界」の領野と言ったところであろうか。もちろん、(ア) と (エ) は互いに矛盾することもある。また、(イ) と (ウ) は微妙に繋がって結果的には教材解釈のなかに児童生徒理解も入り込み、それらが混濁して授業論を構成してしまうこともある。道徳科の難しさである。

なお、ここでは堺会員が問題にしていた解釈を踏まえた「内容項目」の視点にまで言及するに至っていない。筆者の今後の課題とさせていただきます。

#### 4. 終わりに — 「教材論」と「授業論」の狭間で —

「教材論」と「授業論」（「内容論」と「方法論」を含む）を検討する今回の一連のセミナーにおいて、筆者自身があらためて考えさせられることばかりであった。ここでもまだ喉元に引っ掛かりを覚えていることを挙げるとすれば、道徳科の場合、他教科等と比べると「教材論」や「授業論」が「目標」や「内容」とより密接に繋がって見えるということである。教材の中に「内容」が透けて見えたり、授業論の中に「目標」が透けて見えたりする。さらに「目標」と「内容」が近距離に位置付けられて見える部分もある。だから、教育課程の上からも「目標」「内容」「方法」（「教材」も含めて）にある種の一貫性を担保しようとする意図を強く感じる。

この点から振り返ってみると、杉中会員の提案はどのように指導するかといった授業論に力点が置かれていた一方で、白木会員の提案は生徒の多様性から「議論の種」を拾うことが「思考課題の設定」に繋がるとの主張であった。筆者の不遜な解釈を許容していただけるとすれば、前者は「目標」「内容」「方法」の連関が強固に前提されているが、後者はその連関を緩やかに受け止めようとしているとも言える<sup>24)</sup>。それでも「二通の手紙」は「内容」に「しかけ」が組み込まれ「下ごしらえ」されているのである。

転じて、例えば高等学校公民科「倫理」を想起していただきたい。学習指導要領の「内容」として「人間としての在り方生き方の自覚」と示されていても、教科書におけるその具体的な内容は「ギリシアの思想」や「古代中国の思想」などがその対象として記述されている。そこ

には「内容学」の専門性が求められ、「内容」と「教材」との間には些かの距離を感じるの否めない。「教科」と「特別の教科」との違いだと言ってしまうと、それでおしまいである。

元々道徳の時間の場合、(修身科でもなく、)国語科でもなく、社会科でもなく、学級活動でもなく、生徒指導でもないとする立ち位置からすれば、その独自性・固有性を模索してきた歴史だとも言える。『中学校道徳指導書』(1958)においても、道徳の時間は「学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育を、いっそう計画的に具体化し、それを生徒の内面から自覚させていくために設置されたもの」(下線筆者)<sup>25)</sup>と規定される一方で、道徳の時間の性格について、「1 教育課程上の位置」「2 教科指導との関係」「3 特別教育活動との関係」「4 道徳の時間と生活指導」<sup>26)</sup>と項目立てて丁寧に説明せざるを得ない状況であった。

結局のところ、これらのことは道徳科の“宿命”として捉えられるような気がする。その消失点において、「目標」と「内容」と「方法」及び「教材」などこれらすべてが「教育的計らい」(後知恵)のもとで設計されている。それらの間の繋ぎ目、さらに焦点化して「教材論」と「授業論」の間の繋ぎ目に着目してきた結果、その繋ぎ目がいかに強固にかつ精巧に接続されているかがより明らかになったように思う。(教育という営為を考えれば当然のことではあるし、「道徳」という概念は本来的に「教育」という概念と親和性が高いとも言える。)<sup>27)</sup>「繋ぐ」という眼差しは単純化・抽象化して言えば「構造」であり「論理(logic)」である。けれども、一方でその眼差しの背後で幾重にも重なるように「隙間」が待ち構えているという厳然とした事実も炙り出されたように思う。特に道徳科が個々人の生きることに係わる以上、その「隙間」から漆黒の宇宙が広がっている。もっとも、ここで「目標」と「内容」と「方法」という思考枠を否定する気は毛頭ないし、筆者も含めその思考枠の外部に出られるわけでもない。教材「二通の手紙」はそれらの「構造」とその「隙間」との隘路に制作された一つの奇跡なのである。

この執筆時にあるネットニュースで著名なお笑いタレントが40年間MCを務めていた深夜の民放長寿番組が終了するとの報道があった。その最後には、次の一節が掲載されていた。

「この番組には、無意味という意味があり、無意義という意義があった。テレビというメディアにあった「遊び」の要素がまた一つ失われてしまうことは残念でならない。」<sup>27)</sup>

「無意味という意味」や「遊び」の要素」にハッとさせられるのは筆者だけであろうか。道徳科の教材や授業の独自性にも相通じるところがあるように思われる。

かくしてセミナーの企画と実施の中核にいたにもかかわらず、筆者は登壇者から得た多くの示唆を手掛かりにまたネジを巻き戻したことになる。さらなる相対化かと言えば聞こえはよいが、失礼極まりないことである。この責任を重く受け止めているけれども、言い訳すれば、こうした営み(「旅の行程」)自体に、有意味であれ無意味であれ、大いに意義を感じている。

最後に、この一連のセミナーに登壇された方々、さらには参加者、背後で支えていただいた多くの関係諸氏に感謝申し上げたい。

## 注

- 1) 以下の文献からの再録部分があることをお許しいただきたい。  
「日本道徳教育方法学会 第2回オンラインセミナーフライヤー」  
<https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/OS-211128.pdf> (2023.2.21 最終閲覧)  
「日本道徳教育方法学会 第2回オンラインセミナー報告」  
<https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/OS-2.pdf> (2023.2.21 最終閲覧)  
「日本道徳教育方法学会 第5回オンラインセミナーフライヤー」

道徳（科）における教材論と授業論のこれまでとこれから  
—それらを繋ぐものあるいはその隙間にあるもの—

- <https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/OS-221010.pdf> (2023.2.21 最終閲覧)  
「日本道徳教育方法学会 第5回オンラインセミナー報告」  
<https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/OS-5.pdf> (2023.2.21 最終閲覧)
- 2) 「日本道徳教育方法学会 第2回オンラインセミナーフライヤー」(URLは上記と同様)
  - 3) 馬場勝(2021)「第2回オンラインセミナー発表資料(共有画面)」より
  - 4) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領解説(平成29年告示)特別の教科 道徳編』教育出版、p.19
  - 5) 「日本道徳教育方法学会 第2回オンラインセミナー報告」(URLは1)と同様
  - 6)、7)、8)、9)、10)、11)、12)、13) 同上
  - 14) 日本学術会議(2020)「(報告)道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」  
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf> (2023.3.09 最終閲覧)
  - 15) 教材「二通の手紙」の初出は以下の文献である。  
文部省(1997)『道徳教育推進指導資料(指導の手引)6 中学校 社会のルールを大切に  
する心を育てる』pp.48-53(「活用例」については pp.112-113)また、「二通の手紙」は一部修  
正後、文部科学省『私たちの道徳 中学校』(pp.140-145)にも掲載されている。  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/01/1344901\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/12/01/1344901_8.pdf) (2023.3.10 最終閲覧)
  - 16) 文部省(1997)『道徳教育推進指導資料(指導の手引)6 中学校 社会のルールを大切に  
する心を育てる』
  - 17) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)』東山書房、p.158
  - 18) 前掲書4)、p.108
  - 19) 白木みどり(2022)第5回オンラインセミナーパワーポイント資料「道徳授業観に基づく  
「二通の手紙」作成の背景」
  - 20)、21)、22) 同上
  - 23) 堺正之(2022)第5回オンラインセミナー指定討論者当日資料「続・道徳(科)における  
教材論と授業論のこれまでとこれから」より
  - 24) そういう文脈で提案の依頼を行っただけであって、ご本人たちがそのように考えておられ  
るかどうかは別問題である。
  - 25) 文部省(1958)『中学校道徳指導書』東洋館出版社、p.5
  - 26) 同上、pp.10-17
  - 27) 「タモリ倶楽部終了 40年間他の番組なら無理な企画が成立した3つの理由」  
<https://news.yahoo.co.jp/articles/01630d96ac4e749cba08a8e498ea91d3a0da30f9> (2023.3.5 最終  
閲覧)

# 道德教材における授業論および教材論の位相

—「初期道德科教科書」の教材の特質にみられる連続性から—

文部科学省 馬場 勝

キーワード：道德授業論、道德教材論、「初期道德科教科書」、連続性

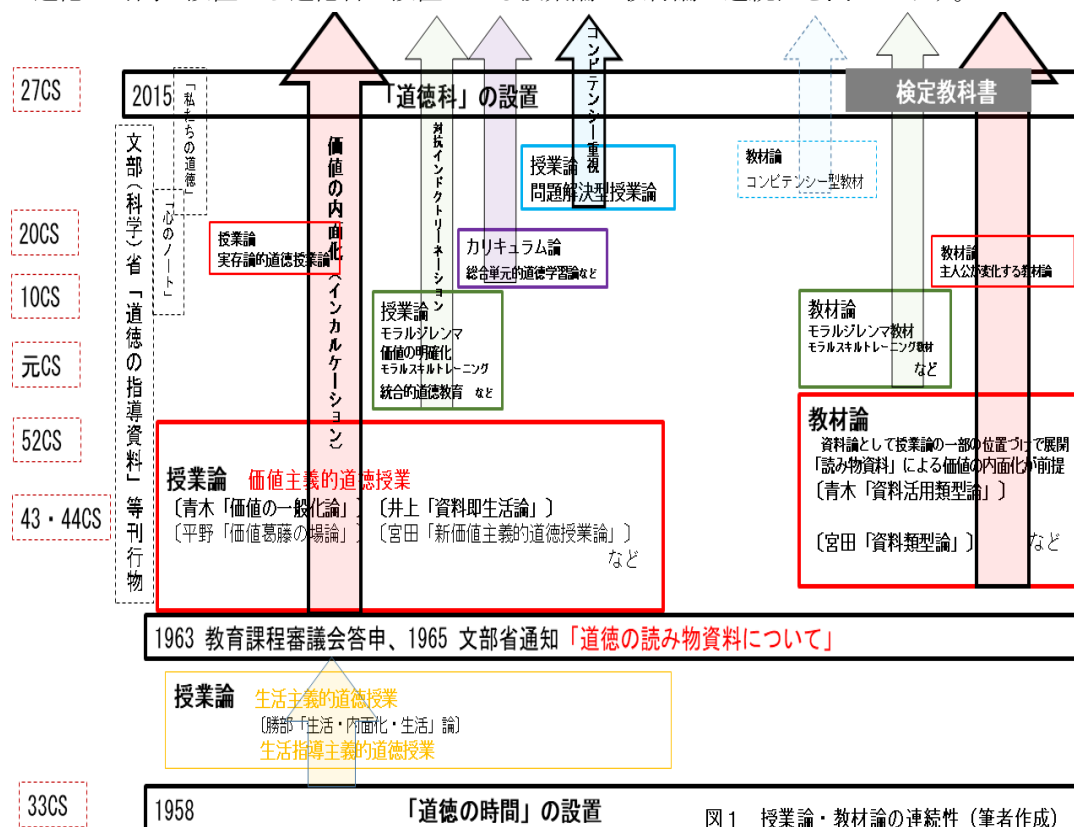
## 1. はじめに

道德教材については、1958年の道德の時間の設置以降、道德教育に関する授業論（以下、授業論という。）と道德教育に関する教材論（以下、教材論という。）が相互に関係しながらそれぞれの在り方を規定してきた<sup>1)</sup>。そのように展開してきた授業論や教材論の一定の結実を見いだせるのが、2015年の「特別の教科 道德」（以下、道德科という。）の設置によって生まれた「初期道德科教科書」<sup>2)</sup>である。本稿では、「初期道德科教科書」の教材の特質から、授業論や教材論の連続性<sup>3)</sup>を検討し、教科化がもたらした道德教材における授業論と教材論の位置付けの実相を考察する。

## 2. 教科化に至る授業論と教材論の連続性

### (1) 道德の時間の設置以降の連続性

道德の時間の設置から道德科の設置に至る授業論と教材論の連続性を図1に示す。



道徳の時間設置当初は、具体的生活場面からの「生活指導的」「問題解決的な」指導方法が主流であり、代表的な授業論としては、勝部真長の「生活から・内面化する・生活へ」の指導過程論<sup>4)</sup>が知られている<sup>5)</sup>。授業論の大きな転換点となったのが、1963年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」と1965年の文部省通知「道徳の読み物資料について」である<sup>6)</sup>。これらの施策に方向づけられて道徳の時間では、「読み物資料」を用いた授業を基本とする指導過程論が主流となった<sup>7)</sup>。この頃、様々な授業論が提起されたが、教科調査官を務めていた青木孝頼、井上治郎の影響は大きかったといえる。そこから道徳教科化までの半世紀、青木や井上の授業論からの連続性を特徴とする授業論を支えたのが文部省、文部科学省の「指導資料」等の刊行物であった。青木、井上の授業論は『資料で』『資料を』論争」として、道徳教材（資料）の扱いを巡ってその差異が取り上げられることがあるが<sup>8)</sup>、この後の学習指導要領が進めた「価値の内面化」をめざす授業論のフレームで整理できるものであり、特に青木の指導過程論は、道徳の教科化後の小学校においても道徳授業スタイルの一つの典型となっている。

これらの授業論に関わる教材論は、当初、資料論として、授業論の一部として展開した<sup>9)</sup>。それらは、「読み物資料」による価値の内面化を前提とするものであり、「資料の特性から類型化を試みた」宮田丈夫の論<sup>10)</sup>や、「価値の内面化をめざす授業での『使い方』の類型」を示した青木の論<sup>11)</sup>が知られている。

その後も「価値の内面化」をめざす授業論が、連続的に様々な研究者や実践者の提唱によって進展するのに伴って、その授業を可能にする教材論が検討されていった。例えば、横山利弘のいわゆる「実存論的な教育観に基づく道徳授業論」を背景とした「主人公が変化する教材論」は、文部科学省「中学校道徳読み物資料集」（2012年）や教育委員会作成の道徳資料などに影響を与えてきた<sup>12)</sup>。

1970年代までに広まった「読み物資料」を用いた「価値の内面化」授業が定式化するに従って、授業の形骸化や「価値の教え込み」への対抗、克服をめざす様々な授業論（モラルジレンマ、価値の明確化、モラルスキルトレーニング、統合的道徳教育など）が提唱された<sup>13)</sup>。また、カリキュラム論の視点から「総合単元的道徳学習論」も提唱された<sup>14)</sup>。このようにして、教科化後の今日まで「価値の内面化」の連続的メインストリームの授業論とカウンターストリームの授業論（カリキュラム論）が併存することになった。カウンターストリームの授業論にもメインストリームと同様に、提唱される授業を想定した教材論が展開し、その様々な試みの一部は「初期道徳科教科書」にも反映されていった。

道徳教科化の前後には、「考え、議論する」という学習指導要領の非連続的な特質に対応するコンピテンシー重視の問題解決型授業論が提起された<sup>15)</sup>。しかし、「初期道徳科教科書」は、問題解決的な学習などの指導方法の必要条件の具体が必ずしも共通理解されていない状態で成立したと考えられ<sup>16)</sup>、コンピテンシー重視の教材論は、今後どう展開するかが注目される。

## (2)「私たちの道徳」にみられる連続性

前節で述べた、道徳の時間設置以降の授業論と教材論の連続性を凝縮して特徴付けているのが、「私（わたし）たちの道徳」（以下、「私たちの道徳」という。）である。

第2次森喜朗内閣のもとで、教育改革国民会議（発足は第2次改造小渕恵三内閣の時）において、小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高等学校に「人生科」等の教科を設けることが提言（「教育改革国民会議報告—教育を変える十七の提言」2000年12月22日）された直後、文部科学省は、主な政策課題の一つ「学校は道徳を教えることをためらわない」の施策として「心（こころ）のノート」（以下、「心のノート」という。）の作成・配布を決定し（「21世紀教育新生プラン」2001年1月25日）、2002年4月から全国の小学生・中学生に配布を実施した。文部科学省は、『心のノート』は、教科書に代わるものではない。また、道徳の時間では副読

本や各種資料が用いられるが、それに代わるものでもない。『心のノート』は、日常生活や全教育活動を通じての道德教育の充実を図るために用いる教材として作成したものであり、子ども自身の道德の学習の日常化を目指したものである。」とその位置付けを示し、さらに「この『心のノート』の内容を参考にして、子どもの心に響く多様な教材を開発したり、選択したりして、効果的な教材活用に努めることが必要である。」と「心のノート」の教材としての趣旨と特徴について説明している。併せて、教材活用に關わる特徴として「①子ども一人一人が自ら学習するための冊子」「②子どもの心の記録となる冊子」「③学校と家庭との『心の懸け橋』となる冊子」の3つをあげている<sup>17)</sup>。このような教材としての特質を課せられた「心のノート」は、2009年まで冊子形式で配布された。

その後、第2次安倍晋三内閣のもとで道德の新たな枠組みによる教科化が提言された(「教育再生実行会議の第1次提言」2013年2月26日)ことを受けて、文部科学省に道德教育の充実に関する懇談会(以下、懇談会という。)が設置された。懇談会第1回会議(同年4月4日)の議題には、「『心のノート』の改訂方針について」があげられており、「教育再生実行会議の第1次提言」に示された「道德の教材を抜本的に充実する」への対応が中心課題であった。「心のノート」の実際の改訂作業は、懇談会に設けられた「心のノート」の改訂作業部会が同年5月26日～9月14日に5回の会議をもち、短期間での全面改訂作業に取り組んだ。全面改訂された新「心のノート」(「私たちの道德」の名称で2014年4月から使用開始)に見られる授業論・教材論の連続性について、改訂作業に係る資料から検討する<sup>18)</sup>。

懇談会第3回会議(2013年5月31日)で配布された懇談会決定(同年5月21日付)資料『心のノート』全面改訂の基本的考え方では、教材の内容について「内容項目ごとに読み物部分と書き込み部分のセット」を構成の基本とし、「先人等の残した名言、国内外の偉人や著名人、伝統・文化、生命尊重等に関する読み物など、児童生徒が道德的価値について考えるきっかけとなる素材を盛り込む。その際、これまでに文部省・文部科学省で作成してきた読み物資料等の中から良質かつ改訂方針に沿ったものを積極的に活用する。」と、前節で述べた1960年代からの授業論・教材論の連続性を示している。一方で、「従来の『心のノート』の良い面は継承し、児童生徒が自分の感じたことや考えたことを書き込めるようにする。」と説明しており、道德を児童生徒の内面を起点とする教材<sup>19)</sup>として、活用の在り方やそれを意識した構成について「心のノート」からの連続性を説明している。

また、同配布資料では、「児童生徒の発達段階を踏まえつつ、以下のような点を重視する」観点として、「いじめの未然防止の観点から、悩みや葛藤等の思春期の心の揺れ、心理的な側面も含めた人間関係の理解等に関わる内容を充実する。」「児童生徒の多様性(例えば障害の有無や家庭の状況など)に配慮する。」が示され、「教育再生実行会議の第1次提言」において道德の教科化が提言された目的である「いじめ問題等への対応について」への配慮が求められた。さらに、『礼』など我が国の伝統・文化に根ざす内容を充実する。その際、例えば『礼』の具体的な在り方についても国の内外を問わず多様なものがあることなど、広い視野に立った取扱いに留意する。」「道徳的実践<sup>20)</sup>を促すような具体的な振る舞い方などの『技法』(例えば他者とのコミュニケーションの出発点としての挨拶の仕方など)を身に付けることについて盛り込む。」と、習慣や行動力を重視する1960年代からの授業論・教材論からは非連続的な観点も強調された。これは、「いじめ問題等への対応について」、「心の教育」の側面とともに「行動に資する」内容が求められた側面もあると考えられる。

この配布資料で示された非連続的な観点としては、『食育』、『市民性を育む教育』、『法教育』の視点を踏まえた指導に資する内容を充実する。」「『情報モラル』をはじめ、児童生徒を取り巻くリアルな環境の変化を踏まえた内容について充実する。」「『各教科』、『特別活動』、『総合的な学習の時間』などでの活用も念頭に、探究的、主体的な学びにつながり、職業を含めた将来設計についても具体的に考えるきっかけとなるような内容を盛り込む。」「家庭教育との連携や家

庭における活用をより重視した内容を盛り込む。」といったものがあり、教科横断的な課題への対応という 1960 年代からの授業論・教材論からの非連続的な特質とともに、活用に関しては「心のノート」からの連続性を求めていることがわかる。

上述の『心のノート』全面改訂の基本的考え方を教材として具体化する作業において作成された「全面改訂版『心のノート』」の原稿構成の案が、懇談会第 4 回会議（同年 6 月 20 日）で配布された。この案で初めて示された「基本的考え方で重視することとしている項目」欄に 13 の項目があげられている。それらの項目は、新「心のノート」（「私たちの道徳」）の教材の特質を示すものであり、①従来の「読み物」教材の特質、②行動に資する教材の特質、③教科横断的な課題に対応する教材の特質に分類することができる（表 1）<sup>21)</sup>。①は教科化に関する道徳教材をめぐる議論で見られた連続的な特質であり、②と③は新たに取り入れることが求められた非連続的な特質といえる。

**表 1 新「心のノート」（「私たちの道徳」）作成作業における「基本的考え方で重視することとしている項目」に見られる教材の特質（筆者作成）**

教材の特質	項目
①従来の「読み物」教材の特質	名言、偉人著名人、伝統文化、生命尊重、（礼）
②行動に資する教材の特質	人間関係、礼、振る舞い方
③教科横断的な課題に対応する教材の特質	食育、市民性、法教育、情報モラル、職業観、家庭連携、（生命尊重）、（伝統文化）

道徳科が目指す「考え、議論する」という学習指導要領の非連続的な特質に関する授業論・教材論の捉え方については、教科化前の議論において指導方法の具体の姿を共有できないまま教科化が行われた<sup>22)</sup>。道徳科が成立した後、「私たちの道徳」は、「学習指導要領の一部改訂の趣旨や、新たに追加された内容などにも対応<sup>23)</sup>」するため補訂版が発刊され 2016 年度から使用された。補訂版（中学校）では、「獣医師、斉（ママ）藤慶輔さんの著書『野生動物のお医者さん』から構成した題材を掲載。電線接触により絶滅危機のオオワシなどが感電死するのを防ぎたい斉（ママ）藤さんが、人々の生活に不可欠な電力を供給する電力会社とともに解決策を模索する活動を通じて、問題解決のありようを学ぶ内容となっている<sup>24)</sup>」など、「考え、議論する」の具体として「どのようにすればよかったのか」などの「問題解決的な学習」をイメージした内容が「現代的な課題」の内容などとリンクしながら追加され、コンピテンシー重視の教材の在り方を提起している。

「私たちの道徳」は、懇談会の議論途上で検定教科書の導入が方向づけられた第 8 回会議（2013 年 10 月 17 日）以降は、教科書作成のモデルという存在意義がクローズアップされ<sup>25)</sup>、その内容に授業論・教材論の連続性や非連続的な特質を複合的に課せられていき、教科化前後の道徳教材の多様性を象徴するものとなった。

### 3. 「初期道徳科教科書」の教材における授業論と教材論の連続性

#### （1）「初期道徳科教科書」の指導内容と指導方法の連続性

前章で述べた「私たちの道徳」の構成の変遷に見られるように、道徳教材に対して「読み物資料」を中心とする伝統的な授業論（教材論）の連続性とともに、それに加えて求められた非連続的な特質の比重が、文部科学省が教科化で打ち出した「考え、議論する」という方針の下で増していった。しかし、前述のとおり、指導方法に係る授業論（教材論）に定まった解釈がないまま「初期道徳科教科書」が成立した要因は、「考え、議論する」が教科化前の議論の後に打ち出された教科化の非連続的な特質を強調するタームであり、それを裏付ける授業論につい



ては、教科化までの時間的制約もあり、従前の授業論の連続性に立脚する立場と、非連続を強調する授業論（資質・能力観）の立場の違いが明確になるにとどまった結果であると考えられる<sup>26)</sup>。

以下では、「初期道徳科教科書」の教材の特質から、授業論や教材論の連続性を検討する。表2は、「指導内容」・「指導方法」のそれぞれについて、従前の副読本などからの「連続性」・「非連続的な特質」の観点で、「初期道徳科教科書」の特質の例を示したものである。

表2 「初期道徳科教科書」に見られる特質の例（筆者作成）

	連続性の観点	非連続的な特質の観点
指導内容に関する特質の例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「読み物教材」が中心の教材選択</li> <li>・「連続型テキスト」中心</li> <li>・「1主題/1教材」の原則</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「考え、議論する」を企図した教材の試み（現代的な課題、論争的教材など）</li> <li>・「非連続型テキスト」の試み</li> <li>・問いや手引きによる1時間パッケージの顕著化</li> <li>・カリキュラムを意識した教材排（配）列の試み</li> <li>・内容項目の厳密な扱い</li> </ul>
指導方法に関する特質の例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・道徳的価値の自覚につながる発問の工夫（一部には「しかけ」がある教材）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分析的、批判的、自己との関わり等 問いの工夫</li> <li>・「考え、議論する」を企図した学習の手引き（問題解決的な学習の手順、役割演技、話し合いなど）</li> <li>・学習の振り返りページの工夫</li> </ul>

「指導内容に関する特質」の連続性として、「『読み物教材』が中心の教材選択」と、それに関連する「連続型テキスト」が中心の特質をあげることができる。また、「1主題/1教材」が主流であることも指摘できる<sup>27)</sup>。なお、「『読み物教材』が中心の教材選択」の把握は、ページ数を指標とする定量的な把握であり、教育学的な検討としては定性的な教材論の検討がさらに必要である<sup>28)</sup>。

一方、「指導内容に関する特質」の非連続的な特質として、現代的な課題を題材とする教材、論争的問題を題材とする教材など、「考え、議論する」を企図した教材の試みや、それに伴う「非連続型テキスト」の試みといった教材内容の特質が見られる。また、問いや学習の手引きによる1時間パッケージの顕著化、「ユニット学習」などのカリキュラムを意識した教材排（配）列の試みといった教材や図書全体の構成の特質も看取できる。さらに、法令上の「主たる教材」としての教科書の役割に関連して、内容項目の厳密な扱いが、「副読本」や「私たちの道徳」などからの非連続的な特質として指摘できる<sup>29)</sup>。「非連続」の意味については、「『考え、議論する』を企図した教材の試み」などの「私たちの道徳」（教科化の議論段階）を経て段階的に推移した教材の工夫に関するものと、「問いや手引きによる1時間パッケージの顕著化」「内容項目の厳密な扱い」など「主たる教材」としての教科書の性格に起因して垂直的に推移したものがある。

教科書の記述から内容と方法を截然と分けることは難しいが、「指導方法に関する特質」の連続性としては、前章で触れたように、学習指導要領の連続性とも関わって、「道徳的価値の自覚につながる発問の工夫」を指摘できる。また、「価値の内面化」をめざす授業を可能にする教材論が「しかけ」として組み込まれている教材も「副読本」などから連続的に存在する。

これに対して、学習指導要領で非連続的な特質としての「方法」の工夫が求められたことに

道徳教材における授業論および教材論の位相  
 —「初期道徳科教科書」の教材の特質にみられる連続性から—

対応するものとして、「分析的、批判的、自己との関わり等の問いの工夫」という授業論の転換に関わる特質が見られる。また、問題解決的な学習の手順、役割演技、話し合いなど「考え、議論する」を企図した学習の手引きや学習の振り返りページの工夫といった教材や図書全体の構成の特質も指摘できる。

(2)「初期道徳科教科書」の問いにみられる連続性

本節では、前節で指摘した「初期道徳科教科書」に見られる「分析的、批判的、自己との関わり等の発問の工夫」について、連続性の観点から具体例を検討する。「私たちの道徳」に掲載され、かつ全発行者の「初期道徳科教科書」にも掲載されている教材は、小学校は3教材（「はしの上のおおかみ」「ブラッドレーのせいきゅう書」「雨のバスていりゅう所で」）、中学校は「二通の手紙」のみである。

表3では、中学校教材「二通の手紙」の「私たちの道徳」、副読本<sup>30)</sup>及び「初期道徳科教科書」に掲載の問いを比較した。問いの分類については、永田繁雄の「発問の立ち位置」などを参考にしており<sup>31)</sup>、「共感的な問い」「分析的な問い」「批判的な問い」「自己との関わりについての問い」「内容項目に関わる問い」「方法（学習方法）に関する問い」を観点としている<sup>32)</sup>。

表3「私たちの道徳」・副読本・「初期道徳科教科書」（平成31年供給）掲載の問いの比較：教材「二通の手紙※」（筆者作成）

	「副読本」		H29年検定版「中学校道徳科教科書」	
私たちの道徳	全学年 道徳精神、 公徳心	感じたこと、考えたこと		
発行者I	3年 道徳精神、 公徳心	元さんがははれはれとした顔で職場を去ることができたのは、なぜだろうか。【分析的】/社会の中で規則やきまりを守ることが大切なのは、なぜだろうか。【内容項目に関わる】	3年 道徳精神、公 徳心	元さんがははれはれとした顔で職場を去ることができたのは、なぜだろう。【分析的】/社会の中で規則や決まりを守ることが大切なのは、なぜだろう。【内容項目に関わる】
発行者J		発行無し	2年 道徳精神、公 徳心	なぜ元さんは、規則を知っているから姉弟を園内に入れたのだろうか。【分析的】/二通の手紙を見比べながら、「新たな出発ができたぞ」と言った元さんは、どのようなことを考えていたのだろうか。話し合ってみよう。【共感的】・【方法】/きまりは何のためにあるのだろうか。考えたことをノートなどに書いてみよう。【内容項目に関わる】・【方法】
発行者K	2年 道徳精神、 公徳心	問い無し	3年 道徳精神、公 徳心	どんな場合でも、きまりは優先されるべきなのだろうか。【内容項目に関わる】/元さんがははれはれとした顔で身のまわりを片づけ、職場を去っていったのはなぜだろう。【分析的】/姉弟を入園させた元さんの判断を、あなたはどのように思うだろうか。【批判的】/きまりや法は、なんのためにあるのだろうか。【内容項目に関わる】
発行者L		掲載無し	3年 道徳精神、公 徳心	規則は何のためにあるのだろうか。【内容項目に関わる】/元さんは、規則を知っているから、どうして姉弟を動物園の中に入れたのだろうか。【分析的】/元さんが「この年になって初めて考えさせられたのは、どんなことだったのだろうか。【分析的】/懲戒処分を受け、晴れ晴れとした顔で辞職した元さんを見て、佐々木はどんなことを思っただろうか。【批判的】/あなたが法やきまりを守るのはどうしてか、考えてみよう。【自己との関わり】
発行者M	3年 道徳精神、 公徳心	「この年になって初めて考えさせられることばかりです。」と言った元さんは、どんなことを考えさせられたのでしょうか。【共感的】	3年 道徳精神、公 徳心	二通の手紙を読んで、何が問題だと考えるかまどめよう。【方法】/元さんは、二通の手紙を読んだとき、それぞれ、どんなことを考えたのだろうか。二人の子どもの母親からの手紙を読んだとき、「懲戒処分」の通告を読んだとき。【共感的】/元さんが、初めて考えさせられたことは何か考え、話し合おう。【分析的】・【方法】/次のことも話し合ってみよう。（「法やきまりは何のためにあるのか。」「法やきまりがなかったらどうなるのか。」）【内容項目に関わる】・【方法】/法やきまりについて、どのように考えていきたいかまどめよう。【自己との関わり】
発行者N	3年 道徳精神、 公徳心	問い無し	3年 道徳精神、公 徳心	二通の手紙を前に、元さんが考えさせられたことはどのようなことだろうか。【分析的】/この話から、どのようなことを自分に生かせるだろうか。【自己との関わり】
発行者O	3年 道徳精神、 公徳心	問い無し	3年 道徳精神、公 徳心	元さんはどう思うて、姉弟を特別に入園させたのか。【共感的】/二通の手紙を見比べて元さんが考えたこととはななたらう。【共感的】/元さんはどうして晴れ晴れとした顔で身の回りの片づけをし、職場を去っていったのだろうか。【分析的】/規則や問題があったのか、それとも元さんの思いやりや問題があったのか、考えてみよう。【分析的】
発行者P		発行無し	2年 道徳精神、公 徳心	二人の姉弟を入園させた元さんどう思いますか。【批判的】/この年になって初めて考えさせられることは、どんなことだったのでしょうか。【分析的】/元さんが晴れ晴れとした顔で身の回りの片づけ、自ら職を辞し、職場を去って行ったのはどうしてでしょう。【分析的】

※ この教材タイトルは「私たちの道徳」のものであり、発行者によっては異なるものもある。

副読本では、後に「初期道德科教科書」にも掲載する発行者のうち5者に「二通の手紙」が掲載され、そのうちの2者には問いが記載された。「初期道德科教科書」には、全者で問いとともに掲載された。副読本の時から「共感的な問い」だけではなく「分析的な問い」や「内容項目に関わる問い」が見られることがわかる。「初期道德科教科書」では、諸価値の対立を扱うものも含めて「考える道德」に資する「分析的な問い」「批判的な問い」が多く見られること、構造的に問いを構成している者もあること、さらには、「自己との関わりについての問い」については、「自己認識」だけではなく「自己展望」に関する問い<sup>33)</sup>もあるということが見て取れる。また、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」に基づき義務教育諸学校教科用図書検定基準で求められる言語活動についての適切な配慮に係る「方法(学習方法)に関する問い」も看取できる。道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の『「特別の教科 道德」の指導方法・評価等について(報告)」で、「道德科における質の高い多様な指導方法について(イメージ)」「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」が公表されたのは、2016年7月であり、中学校の教科書検定申請の受理が2017年4月であったことから、その一年前に検定が始まっていた小学校教科書(検定申請の受理は2016年5月)よりも非連続的な特質を取り入れやすかったとも考えられる。

#### 4. おわりに

本稿では、まず、1960年代以降、教科化後の今日まで、「価値の内面化」の連続的メインストリームの授業論と、対抗インドクトリーネーションという理念では共通しているカウンターストリームの授業論(カリキュラム論)が併存し、それらの授業論の中に教材論が展開していることを確認した。その一部をミクロに見ると、「私たちの道德」は、「読み物資料」を中心とする伝統的な授業論(教材論)の連続性ととも、「考え、議論する」という方針の下で非連続的な特質を複合的に課せられていき、教科化前後の道德教材の多様性を象徴するものとなったことがわかる。

このような背景のもとで誕生した「初期道德科教科書」は、指導内容、指導方法ともに『「読み物教材」が中心の教材選択』や「1主題/1教材」などの1960年代以降の「価値の内面化」を基本的な特質とする連続性を看取できる。一方で、「初期道德科教科書」の記述や構成からは、「考え、議論する」道德に関わる指導内容や指導方法の非連続的な特質が見られる。

問いについては、「初期道德科教科書」掲載の具体の教材において、副読本、「私たちの道德」からの連続性とあわせて、「分析的、批判的、自己との関わり等の問いの工夫」という授業論の転換に関わる申請者の工夫を確認できた。これは、教科化前後をとおして道德教科化の議論で一貫して主張されてきた「登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」からの非連続性を、どの授業論の立場からも志向した結果であると考えられる。多角的な問いが存在する事実は、「識者からは、教科書の内容が画一的で、考える道德からは程遠いという声も聞こえる<sup>34)</sup>」といった内容項目の厳密な扱いにのみ注視した「初期道德科教科書」への批判的な見方に対して、客観的に考える材料を与えるものであるといえる。

教材論と授業論の関係については、2章で述べたように、教材論は、資料論として授業論の一部として展開した。すなわち、もともと「教材論がない」のではなく、「教材論が『論』として定立していなかった」のではないだろうか。それは、前述の1963年答申・1965年通知を結節点として、「読み物資料」による「価値の内面化」を主流とする道德授業が、文部省による条件整備(資料作成)とともに政策的に推し進められた側面もあり、「教材(資料)をどう使うか」の活用方法に焦点化(矮小化)せざるを得なかったと考える。道德教育としての(教科化後は教科としての)授業論の独自性・固有性を模索する悩ましさは、「読み物資料」による「価値の内面化」を主流とする道德授業のフレームの中での悩ましさであった。対抗インドクトリーネ

ーションの立場からの提起も、方法（「教える」と「発達」の関係）の問題や内容（普遍主義的価値と相対主義的価値）の問題からの俯瞰的な議論整理が深まらず、そのフレームの中にとどまってきたのではないだろうか。

教科書の在り方は、2024年度から本格的に導入されるデジタル化に向けて着実に動き始めており<sup>35)</sup>、これまで以上に教科書・教材の意味が深く問われる時代において、道徳教材論の意味や意義を一層明確にする必要がある。

## 注

- 1) 道徳教育においては、授業論と教材論の概念規定が必ずしも共通理解されておらず、本稿では、道徳の教授（指導）・学習に関する考え方を授業論、また、道徳教材に関する考え方を教材論と呼ぶ。
- 2) 本稿では、「道徳科の最初の検定（小学校は平成28年度検定、中学校は平成29年度検定）で成立した教科書」を「初期道徳科教科書」と呼ぶ。「初期道徳科教科書」の成立過程については、以下の研究を参照。馬場勝『「初期道徳科教科書」の成立過程に関する考察—連続性を視点として—』日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』第28号、2023年。
- 3) 本稿では、連続性を数学的に厳密な概念ではなく、相互の間にある意味的なつながりを捉える働き（機能的な概念）として用いる。
- 4) 勝部真長・渋川久子『道徳教育の歴史』玉川大学出版部、1984年、191頁。
- 5) 宮田丈夫は、「生活指導主義的道徳授業」から「生活主義的道徳授業」への系譜としてその頃の授業論を説明している。（宮田丈夫『宮田丈夫著作選集』I（道徳編）ぎょうせい、1975年、89-97頁。）
- 6) 小林万里子『「道徳の時間」の授業論にみる教師の指導性』『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第171号、2019年、17・21頁。小林は、「読み物資料を用いることのみならず、その具備すべき要件についても文部省から示されたことで、道徳の時間の授業スタイルが確定する道筋が整ったといえる」と考察している。
- 7) 宮田丈夫は、「価値主義的道徳授業」として説明している。（上掲5、97-101頁。）
- 8) 永田繁雄「資料中心的道徳教育—『資料を』か『資料で』か—」行安茂・廣川正昭（編）『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』教育出版、2012年、252-262頁。
- 9) 江島顕一は、「昭和50年代に入ると、道徳授業の計画論、資料論、指導過程論などの多様な授業論が展開された」と説明している。（江島顕一『日本道徳教育の歴史—近代から現代まで—』ミネルヴァ書房、2016年、248頁。）
- 10) 宮田丈夫・間瀬正次（編著）『道徳教材の類型と指導』明治図書、1964年。
- 11) 青木孝頼「道徳授業における資料の活用類型—活用類型の意義と資料類型との相違—」『季刊道徳教育の課題』第9集、明治図書、1977年。
- 12) 横山の授業論の教育委員会作成道徳資料への反映については、以下を参照。馬場勝「道徳的価値の自覚をめざす教材における構成原理の可能性—『兵庫県道徳副読本』の作成過程の分析を通して—」日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』第20号、2015年。
- 13) これら是对抗インドクトリーネーションという理念では共通しているといえる。モラルジレンマ、価値の明確化、モラルスキルトレーニング、統合的道徳教育などの授業論については、例えば、以下を参照。堺正之『道徳教育の方法』放送大学教育振興会、2015年。押谷由夫・宮川八岐（編）『道徳・特別活動重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年。田沼茂紀（編著）『道徳科重要用語事典』明治図書、2021年。
- 14) 堺正之は、押谷由夫が提唱した「総合単元的道徳学習」について、「結果として一時間の授業としての完成度が高まれば高まるほど、自己を見つめることで終わる道徳の時間の限界が

- あらわれてきて」おり、その「隘路を打開しようとして提案された多時間プログラムとして理解することができるだろう」と説明している。（堺正之『『道徳』授業方法の前提となるもの』林忠幸（編）『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002年、152頁。）
- 15) コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースの授業を志向する問題解決型道徳授業については、例えば、以下を参照。柳沼良太（編著）『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 問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法』図書文化社、2016年。
  - 16) 上掲2、27頁。「問題解決的な学習」を「小学校学習指導要領解説道徳編」（平成11年5月）で多様な学習指導の一つとして示された「問題解決的な思考を重視した展開」の連続と捉える立場からは、非連続的な特質としての捉えはされず、例えば、牧崎幸夫は「問題解決的な学習を行うためのこのような発問は、今に始まったものではありません。」とその連続性を主張している。（牧崎幸夫「教科化で何が変わるのか」横山利弘（監修）牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平（編）『楽しく豊かな道徳科の授業をつくる』ミネルヴァ書房、2017年、10頁。）「問題解決的な学習」について、どの授業論（教育観、資質・能力観）に立つかによって連続・非連続の判断は異なってくる側面は否定できない。
  - 17) 文部科学省『『心のノート 小学校』活用のために』2002年、7頁。
  - 18) 資料は、作業部会の報告として懇談会で配布されたものであり、「文部科学省 道徳教育の充実に関する懇談会」（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/giji\\_list/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/giji_list/index.htm) 最終閲覧日：2023年2月24日）に掲載されている。
  - 19) この点については、「心のノート」が発刊された直後から批判があり、例えば、小沢牧子は、「さまざまな問題を、個人の内面に還元しようとする心理主義の方向性」と指摘している。（小沢牧子・長谷川孝『『心のノート』を読み解く』かもがわ出版、2003年、41頁。）
  - 20) 「道徳的実践」の用語は、懇談会第2回会議（2013年4月24日）で配布された「たたき台」の検討段階の資料においては、「道徳的な実践力」と表記されていた。
  - 21) 新「心のノート」（「私たちの道徳」）に求められた教材の特質を筆者が分析・分類したものであり、個々の掲載教材にはこれらの特質が複合的に見られるものもある。
  - 22) 馬場勝『『考える道徳』に向けた議論における授業論（指導方法論）に関する考察』道徳教育学フロンティア研究会（編）『続・道徳教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践・展望—』ミネルヴァ書房、2022年、165頁。
  - 23) 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（第1回）配布資料4「道徳教育について」、28頁。
  - 24) 産経ニュース（2016年2月4日）記事。
  - 25) 上掲2、24頁。
  - 26) 上掲2、28頁。
  - 27) 「初期道徳科教科書」に係る学習指導要領およびその解説において、1教材における主題（内容項目）数の扱いに関する規定や説明はない。
  - 28) 上掲2、30頁。
  - 29) 「初期道徳科教科書」に係る義務教育諸学校教科用図書検定基準において、学習指導要領に示す内容に照らして不適切なところはないことが教科書に求められている。これは従前から複数の教材（図書など）の使用によってクリアされてきたはずの事項であり、「初期道徳科教科書」の特質としては非連続的な特質であっても、内容構成としては連続的である。
  - 30) 「初期道徳科教科書」の最初の教科書検定申請（2016年5月）の直前に発刊された図書を対象とした。
  - 31) 永田繁雄「しなやかな発問を生かして新時代の道徳教育をつくろう」『道徳教育』編集部（編）『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、2019年。高宮正貴『価値

- 観を広げる道徳授業づくり 教材の価値分析で発問力を高める』北大路書房、2020年。柴原弘志・荊木聡『中学校新学習指導要領 道徳の授業づくり』明治図書、2018年。
- 32) 上掲31などでは、教授・学習過程を想定した「発問」というタームで説明しているが、本稿では、「教科書記載の学習に係る問い」という意味で「問い」を用いる。
- 33) 上掲31 柴原・荊木、108-109頁。ここでは、「自己認識」について、「新たに広げ深めた道徳的価値を有する現実的もしくは精神的世界に対して自我関与し、判断・評価の追求をする場」、「自己展望」について、「個人的・社会的な阻害条件を念頭に、その克服条件を考察し、よりよい未来を展望しながら舵を切っていく方角を見定め、決意表明とは質を異にする『秘かなる決意』を行う場」と説明している。
- 34) 東京新聞（2017年3月25日）記事。
- 35) デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議『デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議（第一次報告）』、2021年。

[付記] 本稿は、日本道徳教育方法学会第2回オンラインセミナー（2021年11月28日）における筆者の講演内容の一部を取り纏めたものであり、筆者が所属する機関の公的な見解ではなく、筆者の所属機関の公式見解に何ら影響を与えるものではない。

## 「二通の手紙」を通して考える道德科教材論（授業論）

～「生き方」についての考えを深める道德科授業を目指して～

四天王寺大学 杉中 康平

キーワード：教材解釈、教材活用、自我関与、問題解決的学習、規則（きまり）の意味

### 1. 全ての前提として～道德科における教材論は教材活用論（授業論）である～

第5回オンラインセミナー及びこの論考において、私に求められているのは、「二通の手紙」という代表的な道德科の読み物教材を通して、「そもそも道德科の教材とは、どのようなものであるのか？」を明らかにすることである。しかし、そのことを論じる前に、まず、全ての前提として確認しておかねばならないことがある。道德科における「教材論」は、道德科の「授業論」に直結しているということである。

国語科の授業においては、作者の主張や登場人物の心情をしっかりと読み取ることが求められる。つまり、国語科の教材論は、「教材をどのように解釈するのか？」という「教材解釈論」に重点が置かれているといえる。一方、道德科の授業では、本時のねらいとなる「道徳的価値」に子どもたちがしっかりと向き合うために、「教材をどのように活用するのか？」という「教材活用論」が主となる。つまり、道德科の教材論は、『道徳的価値の自覚』を深めるために、どのような授業をするのか？という「授業論」に直結せざるを得ないということである。

このことをご了解いただいたうえで、以下、「二通の手紙とはどのような教材であるのか？」そして、「この教材を活用して、どのような道德科の授業が可能なのか？」を論じていきたい。

### 2. 「二通の手紙」とは、どのような教材か？

#### （1）道德科の「読み物教材」に求められていること

##### ① 道德上の課題が描かれていること～「内容項目」（＝道徳的価値）をテーマにしている～

国語科のねらいは、「国語力、読解力を育成する」ことである。道德科の場合は、「生き方についての考えを深める」ことである。それぞれの教科のねらいを実現するために教材が作られているとするならば、国語科と道德科の「読み物教材」の一番の違いは、「道徳的価値」を主題として描いているかどうかということである。国語科の「読み物教材」の中には、道德科でも扱えるような「道德上の課題」が描かれているものが少なくないが、それは、必ずしも国語科の教材の必須要件ではない。逆に、道德科の場合は、教材文の中に、子どもたちが本日学ぶべき「道徳的価値」が、課題として描かれていなければ、本日の授業で子どもたちが何について学ぶのかが分からなくなり、もはや、その教材としての意味を無くしてしまうといっても過言ではないであろう。

##### ② 内容が簡単（シンプル）であること～一時間の制約の中で、主題を深めるために～

国語科では、詩や短歌や俳句、小説や物語、論説文や説明文といった様々な読み物教材を使って、各学年段階相応の「国語力」（特に、読解力）を育成することが求められている。当然、当該学年の子どもたちにとって、簡単に読み取ってしまうものではなく、何度も何度も読み込んで、内容を理解していくくらいの「骨太」な作品が取り上げられるべきである。一つの教材に対して、内容理解や段落構成等の学習に何時間も費やすのも、そのためである。

それに対して、道德科では、「1時間1主題」を原則として、毎時間、一つの内容項目（例えば「友情、信頼」「親切、思いやり」等）に示された「生き方についての考えを深める」ことが

ねらいである。したがって、国語科のように、何時間もかけて丁寧に読み込んでいる時間的な余裕はない。自ずと、一読すれば、大体のあらすじがつかめるような平易な内容とならざるを得ない。また、「登場人物が少なく、描かれている場面も少ない」シンプルな内容になっているのも特徴である。大河ドラマのような群像劇や複雑な人間関係を描いた大作では、どの人物の生き方に焦点を当てて考えたらよいか分からなくなるからである。

### ③ 子どもが「本気」になって考えることができること～「自分ごと」として～

教材文がいくらシンプルで、簡単だからといっても、「分かり切ったこと」や「建前」に終始するような内容では、子どもたちは、「自分ごと」として真剣に考えてくれない。道徳科で扱うテーマは「生きる」ということであるから、子どもたちが「しっかりと自分を見つめることができる」ような内容で、思わず、主人公になり切って悩んだり、葛藤したりする作品が望ましいといえる。教材によっては、大人でさえも、簡単には答えが出せないような内容が描かれていることもある。これは子どもたちに本気になって考えてもらうための工夫であるともいえる。これまで述べて来た特徴を一文に言い換えると、以下のようにもいうことができる。

**道徳科の読み物教材は、「量」が適切で、「内容理解」がスムーズにでき、子どもたちの「学習意欲」を高め、生き方についての「気づき」が深まるような教材が望ましい。**

道徳科の読み物教材は、大体、多くて4ページ～6ページ程度、朗読10分以内で読み切れるもので、読みの学力差が生じない分かりやすさを有しているものが望ましい。内容的には、わかりきったこと（タテマエ）だけに終始しない、大人も納得の「ホンモノ」感をもった物語であるといえる。

### ④ 「大切なこと」は詳しく書かない。～主人公の「願い」や「思い」をその言動から～

もう一つ、道徳科の「読み物教材」には、国語科の教材にはあり得ない重大な特徴がある。道徳科の「読み物教材」には「大切なこと」は詳しく書かないという原則がある。ここでいう「大切なこと」とは「主人公の心（＝思いや願い）」を指す。国語科の「読み物教材」には、主人公の「思い」や「気持ち」がしっかりと書き込まれている。例えば、「走れメロス」（太宰治作）では、メロスは途中くじけそうになり、何ページにもわたって、メロスの「独白」が続き、詳細に自分の心情を吐露する場面がある。その弱さを乗り越えて再び立ち上がり、走り出すところに、我々読者の「感動」があるのだが、道徳科の「読み物教材」の場合は、その肝心な主人公の思いは、詳細に書かれることはない。なぜか？それこそが、国語科の「読み取り」と道徳科の「生き方についての考えを深めること」との違いだからである。

**主人公の心を詳細に書いてしまうと、その部分を読み取ることが、人生の「正解」を知ることになってしまうからである。**

しかし、「道徳科の教材」には、主人公の「心」が全く書かれていないわけではない。読み物教材には、「言葉」と「行動」で表された「心」が描かれている。一例を挙げるならば、「少女は、雪道をとぼとぼ歩いて帰った。」という表現からは、少女の「悲しげな」あるいは「寂しげな」心の様子が感じ取れるだろう。授業での発問は、「少女はどんなふうに歩いていたのだろう。」と問い、「とぼとぼ歩いていた」と出させるだけでは、心は見えてこない。「とぼとぼ歩いて帰るながら、どんなことを考えていただろう。」や「その時の少女の思いは？」と問うことで、初めて、子どもたちは、少女の心について考えるようになる。さらに一例を挙げるなら、「少年は『やったあ』と叫んで飛び出して行った。」という表現から、少年のどんな心が見えてくるだろうか。「少年は何て言ったのかな。」と問い、「やったあ。」とだけ答えさせていても、心は、やはり、見えてこない。まさに問うべきは「やったあ」の中身なのである。道徳科の「読み物教材」において、文中の登場人物の行動や言葉、仕草や表情で表された表現をつかんで、「なぜ、ため息をついたのだろうか？」「主人公の流した涙はどんな涙だろうか？」「主人公がつぶやいた『ありがとう』の意味は？」などと問うことによって、そうした行動の意味やその言葉を発した人物の思いや願い、また「生き方」までも、子どもたちに考えさせることによって、「道徳的価値」



に迫る授業をすることが可能になるのである。

### (2)「二通の手紙」は道徳科の読み物教材として相応しいか？

このような道徳科の読み物教材の要件に照らした時、「二通の手紙」は、道徳科の読み物教材としてふさわしいと言えるだろうか？ 国語科の読み物教材としての「走れメロス」(太宰治作)との比較において、考えてみることにしよう。

「走れメロス」は優れた文学作品であると共に、主人公メロスと親友セリヌンティウスの厚き「友情」を描いた物語であるといえる。しかし、私は、やはり、道徳科の読み物教材とするには無理があり、もしも、道徳科の教材として採用する場合には、必ず「リライト」が必要になってくると考える。物語全体が重厚長大で、登場人物も多く、展開も複雑である。何よりも主人公の「思い」を描きすぎているからである。

一方、「二通の手紙」の場合はどうだろうか？結論から言うと、私は相応しいと考える。文章は通読するには、やや長く、13分程度かかるものの、内容的には平易で、主人公元さんの生きざまに「自我関与」しやすい展開になっている。また、主人公の「思い」を描きすぎることではなく、元さんの言動から、生きざまを考えることができるような展開になっている。

「走れメロス」は道徳科の教材に相応しいか？	「二通の手紙」は道徳科の教材に相応しいか？
1. 文章が長い ……✖ (一読するのに、40分程度かかる)	1. 文章がやや長い ……△ (一読するのに、13分程度かかる)
2. 内容が複雑である ……✖ (登場人物も描かれている場面も多い)	2. 内容が平易で読み取りやすい ……○ (主人公(=元さん)に「自我関与」しやすい)
3. 主人公の「思い」を描きすぎている ……✖ (メロスの「独白」で、思いを語り切る)	3. 主人公の「思い」を描きすぎしていない ……○ (主人公の行動から「心」(=生きざま)を読む)

### (3)「二通の手紙」の魅力と「罠」

「二通の手紙」が世に出て、既に20年以上が経過している。これまでも多くの副読本に掲載され、『私たちの道徳』の掲載を経て、現行の中学校道徳科教科書の7社全てに掲載されている。この事実からも、「二通の手紙」が「名作である」ということに、異論がある方は少ないのではないだろうか。

「二通の手紙」は、主人公の「元さん」の思いに「感情移入」しやすく、生徒が自分事として(=自我関与)考えやすい作品であるといえる。しかし、「名作」なるが故に、「規則」や「ルール」に対して、日頃から「窮屈だ」「うっとうしい」と考えがちな中学生が、教材に仕掛けられた数々の罠(トラップ)に引っかかってしまう危険性も多分にある「迷作」であるともいえる。

名作「二通の手紙」に仕掛けられた数々の罠
① 「否定」し切れない元さんの優しさ
② 母からの「感謝」の手紙と動物園からの「懲戒処分」通知(=相反する2通の手紙)
③ 元さんの一見不可解な言動(=晴れ晴れとした表情で、自ら職場を去る)

言うまでもないが、動物園等の施設には、お客様に対して、何よりもまず安心して、そして、存分にその施設を楽しんでいただくための「安全配慮」の責務がある。それが十分に果たせないような状況を絶対に作り出さないために、規則があるのである。だとするならば、動物園の従業員の一人に過ぎない元さんに、「入園終了時刻」を過ぎた後に、規則を曲げてまで、入園させる権限はあるのだろうか？まして、保護者が同伴していない幼い子どもたちだけを……。しかし、元さんは、この姉弟をあっさり入園させてしまうのである。この動物園で何十年も勤め、誰よりも、動物園のことを熟知しているはずの元さんが、である。しかし、そこにこそ、

この作品の名作たる所以がある。人生は「選択」の連続である。朝起きて寝るまで、いや、生まれてから死ぬまで、私たち人間は、一生、無数の選択をして生きている。冷静に考えれば当然しないはずの「誤った」選択を、時として、してしまうことがある。そうした元さんに対し、読者である私たちは同情を禁じ得ないが、だからと言って、決して許されるわけではない。

この教材を一読した中学生の中には、「幼い姉弟が可哀そうである」という「同情心」から、元さんの取った行為を「思いやり」のあるもののだとして、「規則を遵守すること」よりも「規則を破ること」の方が人として「正しい」もしくは「望ましい」と考える生徒が少なからずいる。これは、規則に対する理解不足による「誤解」ともいえるものである。したがって、後にも述べるが、「入れるべきか」VS「入れるべきでないか」の議論は、そもそも成り立ち得ないのである。ややもすれば、情に掉さし、流されがちな私たち人間というものの理解（＝人間理解）をしっかりさせたうえで、人間として「どうあるべきか？」を考えさせるための教材であるといえる。

<p><b>「二通の手紙」の陥ってはいけない論点</b>                  「温かい規則違反」(親切、思いやり)                  VS                  「冷たい規則遵守」(遵法精神、公德心)</p>	<p><b>「二通の手紙」の授業でめざすべきこと</b>                  「規則の持つ優しさ・あたたかさ」に気づかせることで、<b>法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考えさせること</b></p>
---	--

しかし、前半部分の展開と「母からの感謝の手紙」の葉が効きすぎて、これが、また、実に難しいのも周知のとおりなのである。

### 3. 「二通の手紙」で、「道徳的価値」に迫るために、どのような授業が可能か？

前章でも述べたように、「二通の手紙」は、名作なるが故の「難しさ」（＝授業で活用する上での課題）がある。「二通の手紙」を活用して、「道徳的価値」に迫るためには、どのような授業が可能であるかを、実際に全国の教室で行われている（であろう）授業実践をもとに論じていくことにしよう。

#### (1) 主人公への「自我関与」が中心の授業

これまで、「二通の手紙」は、主人公「元さん」への「自我関与」が中心の展開で授業が行われることが多かった。ここでは、実際に学校現場で行われている（であろう）指導案を参考に私が作成した発問例を通して、論じていくものとする<sup>1) 2) 3)</sup>。

<p style="text-align: center;"><b>主人公（元さん）への自我関与中心の展開の発問例</b></p> <p><b>発問1: (元さんの「道徳的課題」を問う)</b>  <b>(例) どんな気持ちで、元さんは、規則を破って姉弟を入園させたのでしょうか？</b>                  (問い返し) その結果、どうなりましたか？                  (問い返し) 姉弟を捜索中、連絡を待つ元さんはどんな気持ちでしたか？</p> <p><b>発問2: (元さんの「気づき」を問う)</b>  <b>(例) なぜ、元さんは、晴れ晴れとした顔で職場を去ることができたのでしょうか？</b>                  (問い返し) (母からの手紙を示し) 母はこんなに喜んでくれているのに、なぜ辞めるのか？                  (問い返し) (懲戒処分を示し) 「停職処分」で済んだのに、なぜ、職場を去るのか？                  (問い返し) 元さんがこの年になって初めて考えさせられたことはどんなことですか？</p> <p><b>発問3: (元さんの「生きざま」からの「学び」を問う)</b>                  (例1) 今日の授業を受けて気づいたこと・学んだことは？                  (例2) 元さんの生き方を通して考えたこと・学んだことは？</p>
---

まず、発問1では、物語の「内容理解」（＝「課題理解」）もかねて、(例)「どんな気持ちで、

姉弟を入園させたのか？」のような、元さんの「前半場面」での行為の理由や思いを生徒に考えさせる。つまり、姉弟を入園させてしまった時の元さんの気持ちを問うのである。生徒の多くは、元さんの「善意」に依拠した発言をするだろう。そこで、授業者は、その元さんの「行為の結末」を示しながら、「その結果、どうなったのか？」等の問い返しを行い、元さんのちょっとした「思いやり」がとんでもない事態を招いてしまったことに気づかせるのである。

発問2では、元さんの一見、不可解な行動(=「姉弟の母から心こもった感謝の手紙をもらい、動物園の処分も『停職処分』で済んだにも関わらず、自らの意志で、しかも、晴れ晴れとした表情で職場を去っていく」という行動)に注目させながら、元さんの真意を考えさせることになる。ここでの「問い返し」や「補助発問」は、発問例に示したとおりである。いずれにしても、元さんの「行為」を「正しい」(望ましい)と考える生徒に揺さぶりをかけることが重要なのである。

しかし、このように「揺さぶり」をかけても、尚、「自我関与」中心の展開の場合、幼い姉弟に同情して、園の規則を破ってまで、「入園」させてしまった元さんの「過ち」に対して共感し、感動すらしている生徒たちが、この授業のねらいである「遵法精神」にまで行きつくのは容易ではない。しっかりとした「揺さぶり」をしても、なお、元さんの人間性のすばらしさにとどまり、「規則の意味」にまで行かない展開が多いのである。私が本稿で論じているのは発問についてだけである。実際の授業場面では、授業者は、発問上の工夫だけではなく、生徒に議論させる際のより一層の工夫(例えば、「ワールドカフェ方式」<sup>4)</sup>等)もなされてはいる。しかし、元さんへの「自我関与」を展開の中心にしている限り、なかなか深めにくいのも事実である。実際に、「姉弟の喜ぶ顔を優先したのだから悔いはない。」「元さんの行動が悪かったとしても、元さんの優しさが姉弟のお母さんに届いてよかったと思いました。」や「元さんの優しさが感じられた。上からの『懲戒処分』は納得がいかなかった。きまりや法を守らなくてもいい時があると思う」などの意見も出てくるのである<sup>5)</sup>。

オンラインセミナーにおいて、堺氏が、元さんが晴れ晴れとした様子で職場を去って行ったのは、「佐々木らに対する思いやりではないか？」という指摘をされた。つまり、「元さんはウソをついた」ということになる。理由としては、「佐々木らを自分の退職騒動に巻き込みたくない」という元さんの「思いやり」だというのである。もちろん、私は、そのような「教材解釈」を排除するつもりはない。しかし、それをあえて、授業で取り上げる必要は全くないと考える。なぜなら、私たち授業者に求められているのは、「教材解釈」ではなく、「教材活用」だからである。中学校の内容項目「遵法精神・公德心」にかかわるねらいをもった展開をする上で、この場面を取り上げることは、ただでさえ、元さんの過ちを認めたくない生徒たちの考えを加速させるだけだからである。「では、子どもたちがそういう解釈をしたら、どうするのか？」という反論について、反論しておこう。「なるほど、そうかもしれないね。」である。あえて否定する必要もないが、あえて取り立てて議論することもない。

## (2)「問題解決的な学習」を中心とした授業

また、近年、いわゆる「問題解決的」な展開での授業も増えてきている。この授業もまた、実際に学校現場で行われている(であろう)指導案を参考にしながら、私が作成した発問例を通して論じていくものとする<sup>6)7)8)9)</sup>。

### 「問題解決的」な展開の代表例

#### 発問1:(元さんの「行動」の賛否を問う)

\*この教材では何が問題になっていますか？

(例)姉弟を入園させた元さんを支持しますか？(賛成ですか？or 反対ですか？)

#### 発問2:(元さんの取るべき「行動」(方法)を問う)

**(例)あなたが元さんならどうしたらよかったですか？**

(問い返し)元さんの判断は正しかったのでしょうか？

(問い返し)姉弟を入園させることは本当に思いやりでしょうか？

(問い返し)佐々木さんが山田さんに伝えなかったことは何でしょうか？

(問い返し)法やきまりは何のためにあるのでしょうか？

**発問3: (自分(生徒)が実際に取るべき行動を学ぶ)**

**(例)自分が職員になったつもりで「ロールプレイ」する**

「問題解決的な展開」では、まず、「ここでは何が問題になっていますか？」という発問によって、問題（課題）発見をさせた後、元さんの取った行動の「賛否」を問う発問をその理由と共に論じ合わせる展開が多い。その後は、「もし、自分が元さんだったら、どうするだろう？」あるいは、「自分が、もし、後日、同じ場面に出会ったら、どんな行動をするだろう」というなすべき「行為」を問う発問をすることで、「授業のねらい」に迫る展開となる。

ところで、「二通の手紙」という教材の場合、「授業のねらい」は何であろうか？私の考えは前述したが、あえて繰り返すとしたら、「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考えさせること」である。「二通の手紙」において全国各地で行われている「問題解決的」な展開の授業が、全てこの「ねらい」で実践されているかどうかを確かめる術はないが、少なくとも、私の知る限りにおいては、大きく外れるものではないと認識している<sup>10)</sup>。

だとするならば、そもそも、「二通の手紙」のような「クローズドエンド」（結末の決まっている）教材において、しかも、わずか50分の道徳科の授業で、「賛成」「反対」を自由に論じ合わせて、その議論を十分に回収するのは可能なのだろうか？しかも、授業の前半で自由に（オープン）に論じ合いながら、終末で施設の職員として「断る」ことが前提のロールプレイをするような実践までであるが、そこに「矛盾」はないのか？<sup>11)</sup>「元さんはどうすべきか？」という、主題から離れた小手先の「方法論」を論じても、生徒の「遵法精神」は深まるのだろうか。

他教科なら、授業展開に多少問題があったとしても、「十分に、『ねらい』に迫れなかった」という程度で済ますことはできるだろう。（もちろん、それとて、問題ではあるが）しかし、道徳科の授業をした場合、展開次第では、時として、「ねらい」や「主題」とは真逆な（正反対の）ことを子どもたちに学ばせてしまいかねない「危険性」がある。もし、「友情・信頼」の素晴らしさについて学ばせたいと思って始めた道徳科の授業で、終末に、多くの生徒が、「私は、友だちなんていない」という感想を書くようになったとしたら、もはや、何のために道徳科の授業をしているのか、「道徳科」の存在意義をも揺るがすような問題とはいえないだろうか？私は、つくづくこう思う。「道徳科の授業は恐ろしい」と。私は、「二通の手紙」の授業を参観する度に、特に、この「道徳科の授業は恐ろしい」ということを強く感じるのである。

以下に紹介するのは、「問題解決的な学習」の手法を用いて、白熱した議論を展開した結果、授業終了時に生徒が書いた感想の代表的なものである<sup>12)</sup>。

\*『「ルールは絶対に破ってはいけない』と自分の中で決めつけていたが、この授業をうけて、人を喜ばせるためなら、破るのも良いことだと分かった』

\*「停職処分になってまで、姉弟を動物園に入れてあげた元さんはすごいと思うし、私も見習って生きていきたい」

\*「元さんは、決して後悔なんてしていないと思う。これからもお母さんからもらった手紙に励まされて生きていこう」

「遵法精神」を学ぶべき授業で、「規則やルールを破ること」に対して、「良いことだ」「見習いたい」「後悔しない」と答える生徒が多数出現する授業が、本当に良い授業といえるのだろうか？

もちろん、これらの授業においても、「やはり、ルールは守るべきだ」と答える生徒は存在す

る<sup>13)</sup>。しかし、実際に授業を参観して、そうした生徒でさえ、「なぜ、ルールが必要なのか」というルールの意義や重要性について深く考えられたのかということ、はなはだ心許ない印象をもった。

前掲の感想文が多数出現した授業には、共通する特徴がある。それは、以下のような発問をし、生徒に議論させていることである。①～③の発問は、問い方はそれぞれに違ってはいるが、どれも、「元さんの取った行為」に対して、その「是非」を問うものである。

「元さんの取った行為」に対して、

① あなたはどう思うか？ ② 賛成ですか？反対ですか？ ③ あなたなら、どうしますか？

この教材は、複数の価値が対立する「価値葛藤」の、いわゆる「モラルジレンマ」の教材ではない。結末も、自由な議論をして「オープンエンド」で終わって良いものではない。**この授業には、「規則のもつ良さ、あたたかさ」に気づかせる展開が求められているのである。**

本来、例えば、答えが一つではない道徳的な課題を生徒が自由に議論をし、その結果、それぞれの生徒が、それぞれに「生き方」についての考えを深めるという展開ならば、「自分なら、どうするか？」は避けて通れない問いだといえるだろう。「臓器提供」のような課題である。あるいは、モラルジレンマの授業の場合には、そもそもが、「行為の選択」とその根拠となる理由として、「自分なら？」が問われなければならない。（厳密には、「自分はどうか？」ではなく、「どうすべきか？」であるが。）しかし、今回の教材のように、「規則の遵守」を前提としたクローズドエンドの授業では、前述①～③の問いは、取り扱いに注意が必要なのである。

①「どう思うか？」という発問は、授業の導入段階で、軽く問うくらいなら良いだろう。しかし、②「賛成ですか？反対ですか？」や、③「あなたなら、どうしますか？」という発問をし、本格的に議論した場合には、教材そのものの前提である「規則の意義」を揺るがしかねない議論に発展する危険性を孕んでいるのである。

このことについては、「行為」を問う発問の意義を強調している西野真由美氏も、また、本作の原作者である白木みどり氏も、私同様に、明確に、否定しているところである<sup>14)</sup>。

### (3) 「規則」そのものの意味を問う授業

ここで、札幌市立あやめ野中学校教諭磯部一雄氏が提案している授業展開を紹介する。元さんの思いを「追体験（＝場面再現）」した後に、「規則そのもの」の意味を論じ合わせることをメインにした展開である<sup>15) 16)</sup>。

#### 「規則」そのものの意味を問う授業展開

##### 発問1：(場面再現)

(場面再現)「万が一事故にでもなっていたらと思うと…」に続く言葉を再現してみよう。

(問い返し) 元さんが入園係として心掛けなければならないことは何ですか？

(問い返し) 職を辞すると元さんが決断したときに、気づいたことは何でしょう？

##### 発問2：(規則そのものの意味を問う)

(先行発問) 動物園の規則は何のためにあるのだと思いますか？

(例) 動物園の「入園規則」には、どんな思いを込められていると思いますか？

(グループワーク) グループごとに話し合っ、て、「入園規則」を作ってみよう。

(問い返し) 規則を作るうえでの優先順位は？

(問い返し) 元さんが、この姉弟の思いに応えるとしたら、規則をどうしたらいいだろう？

##### 発問3：(この授業を通して学んだことの交流)

今日の授業を受けて気づいたこと、学んだことは？

発問1では、「体験的な学習」として、生徒には、「一人役割演技」を行わせる。生徒は、自由に自分の思いを表現しながら、元さんの思いに迫ることができる。元さんが言葉を詰まらせ、「私の無責任な判断で、万が一事故にでもなっていたらと思うと・・・」と内省する姿を「場

面再現」させることで、生徒からは、「取り返しがつかない」「どんな償いもできません」「子どもたちやお母さんに申し訳ない」「動物園に多大な迷惑がかかる」等の思いが語られると共に、「来園者の安全を守ることを忘れるなんて、動物園職員として失格です。」などという表現が出てくるようになる。

さらに、発問2では「動物園の規則は何のためにあるのか？」と問い、規則のもつ温かな側面に気づかせるのである。まだまだ、この時点では、生徒の多くは、「規則は来園者の安全を守るもの」という理解にとどまっている。そこで、休日の動物園の様子などに注目させ、そこを訪れる家族の幸せそうな笑顔を想像させることで、「規則」を守ることは、「安全」を保障するだけでなく、「家族の団らん、幸せを守ること」「子どもの楽しさ、夢を守ること」にもつながるのだという、「規則がもつあたたかな側面」に気づかせたい。続いて、「動物園の『入園規則』にはどんな思いが込められていますか？」と問い、「動物園の規則を作った人の思い」を想像させることによって、「皆の安全を守りたい、楽しく過ごしてほしいという願いが込められている」「その一日が良い思い出に残ってほしい」など、規則を作った側の温かな思いにも自然と気づく発言が出てくるようになる。

そうした一人一人の生徒の意見を「ホワイトボード」を使って全体交流させる中で、より一層豊かな「気づき」が生まれるのである。また、グループワークとして、実際に「入園規則」を作らせてみても面白い。その際には、「規則を作るうえでの優先順位」に基づいて、話し合うことで、「安全第一」にも気づくことができるのである。さらに、自分たちが規則作成の当事者となることで、「立法者」としての立場を自覚することにもつながるのである。それは、生徒の次の感想にも表れている<sup>17)</sup>。「(規則を作った側の)元さん自身が、規則の温かな思いを忘れるなんて、動物園職員失格です。」

「規則の意味」を考えさせる実践は、これまでもあった<sup>18)</sup>。しかし、主人公への「自我関与」や「問題解決的な」展開がメインであるため、終末に、まとめ程度に取り上げられることが多かったのではないだろうか？

さらに、本実践では、「問題解決的な」展開も可能である。「元さんが、この姉弟の思いに応えるとしたら、どうしたらいいだろうか？」と言う問いがそれである。「その場しのぎのウソは言わない」「物を渡してごまかさない」という条件をつけ、「姉弟が幸せで、喜びを感じながら帰ることができる方法はあるか？」を問うのである。既に、「入園規則」の根本精神について理解している生徒たちは、「規則を破ってまで（つまり、姉弟を危険な目に遭わせてまで）入園させる」ということは考えない。姉弟の安全を確保したうえで、願いをかなえる案として、「ボランティアを活用する」等の意見が出た。こうした意見が出されたのも、しっかりと「規則の意味」について考えたからである。つまり、本実践によって、様々な現状に合わせて規則の「よりよい在り方」まで考えることができたのである。これは、すなわち「立法者」精神を育むことができたとはいえないだろうか？これこそが、道徳科における「問題解決的な学習」であると考ええる。

尚、最近の磯部実践では、さらに、「動物園には生きた動物がいる」という特殊性があることも踏まえた対話から、一般的な規則やルールの意義を考えさせていくことに「進化」していることを申し添えておく。

「そもそも動物園とはどんなところか？」「動物園の規則には、どんな思いが込められているのか？」を考えることで、迷作「二通の手紙」は、「遵法精神」について考える名作となり得るのである。

## 注

- 1) 柳沼良太『道徳の理論と指導法 「考え議論する道徳」でよりよく生きる力を育む』図書文化、2017年、167ページ。「二通の手紙」①「心情理解型」の発問例を参照。

- 2) 渡邊真魚「社会規範について考えるアクティブ・モラル・トレーニング『二通の手紙』学習指導案」白木みどり編著『考え、議論する道徳授業 アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり 中学校』明治図書、2016年、82ページ～87ページを参照。
- 3) 佃千春「きまりを守ることの大切さについて考えよう『二通の手紙』学習指導案」柴原弘志編著『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校 特別の教科 道徳の授業プラン』明治図書、2017年、66ページ～69ページを参照。
- 4) 白木みどり編著『同上書』83ページ・84ページ。授業者の渡邊真魚氏は「ワールドカフェ方式」を「与えられたテーマについて各テーブルで数人がまず話し合い、次にテーブル担当以外は他のテーブルに移動し、そのテーブル担当から前の話し合いの大まかな流れを聞いてから話し合いを深め、これを何回か繰り返した後に、各テーブル担当がまとめの報告を全員にする方法です」と述べ、活動の詳細を示している。
- 5) 白木みどり編著『同上書』87ページ。
- 6) 竹上明日香「『二通の手紙』学習指導展開案」柳沼良太編著『子どもが考え、議論する中学校 問題解決型の道徳授業事例集』図書文化、2016年、122ページ～128ページを参照。
- 7) 安中美香「『二通の手紙』学習指導案」林泰成監修 渡邊真魚編著『特別の教科道徳の授業づくりチャレンジ 中学校』明治図書、2018年、60ページ～63ページを参照。
- 8) 増田千春「社会におけるきまりの意味を考えよう『二通の手紙』学習指導案」柴原弘志『同上書』70ページ～73ページ参照。
- 9) 柳沼良太『同上書』図書文化、2017年、167ページ。「二通の手紙」②「問題解決型」の発問例参照。
- 10) 注6)の122ページには、「本授業を通じて、『きまりを守ることは、自分たちの生活を守ることであり』という、きまりの意義を正しく理解させ、主体的にきまりを守ろうとする意欲を育てたいと考え、本主題を設定した。」と記されている。また、注7)の60ページには、ねらいとして「身近にある規則やルールについてチェックすることを導入に、「主人公『元さん』の行動」の賛否に触れながら、よかれと思って取った行動が、思わぬ事態を招くことがあるのを知る中で、法やきまりの意義を理解し、社会の一員として、法やきまりを尊重していかうとする態度を育てる」とある。また、注8)の70ページには、授業のねらいとして、「元さんの思い・判断・振り返りを通して、法やきまりの意義を理解し、秩序と規律のある社会を実現しようとする判断力、心情を育てる」とある。注9)の167ページでは、「元さんの立場で問題を解決し、規則の意義を再考する」とあるが、「規則の意義の再考」が、よもや、「規則は破ってもよい」ということは、想定していないであろう。
- 11) 柳沼良太編著『同上書』図書文化、2016年の124ページの竹上明日香氏の指導案には、「あなたが警備員ならどうしますか？」という発問があるが、これは、NHK（Eテレ）で放映された「ココロ部！」という番組で取り上げられた「おくれてきた客」のワンシーンを取り上げ、「美術館の最終日に閉館後に遅れて来た客に対して、警備員のコジマがどのように対応するか？」を生徒に演じさせるものである。
- 12) 杉中康平『読み物教材』を用いた『問題解決的な学習』には、『自我関与』が不可欠である！』月刊『道徳教育』明治図書、2017年8月号54ページ参照。
- 13) 林泰成監修 渡邊真魚編著『同上書』63ページにおける安中美香氏の実践によれば、教材前半部分（元さんが姉弟を入園させた場面）では「賛成派」が過半数を超え、後半部分においても、予想以上に元さんの判断を支持する意見が多いため、授業者が「きまりを守ることの意義」について補足し、「佐々木さんが山田さんに伝えたかったことは何か？」の問いにつなげることで、「きまりを優先すべき」という意見が出されるようになったという記録がある。
- 14) 令和5年2月11日（土）開催の「第10回道徳セミナー」（日本道徳教育学会近畿支部主催）の「二通の手紙」（討議会）、および「講演会」における発言。

「二通の手紙」を通して考える道徳科教材論（授業論）  
～「生き方」についての考えを深める道徳科授業を目指して～

- 15) 磯部一雄「問題解決的な学習の要素と体験的な学習の要素をともに含む『二通の手紙』の実践」月刊『道徳教育』明治図書、2017年8月号57ページ～59ページ参照。
- 16) 磯部一雄・杉中康平『中学校 「動き」のある道徳科授業のつくり方』東洋館出版社、2020年、120ページ～129ページ参照。
- 17) 磯部一雄『同上書』58ページ。
- 18) 増田千晴氏の指導案「何のためにきまりはあると思うか？」柴原弘志『同上書』71ページ。
- 19) 磯部一雄『同上書』59ページ。



# 道徳科「読み物教材」論及び授業論に関する一考察

金沢工業大学 白木 みどり

キーワード：読み物教材の特質、思考経験、価値観の多様性、思考の自然性

## 1. はじめに

近年、感染症による世界的パンデミックに遭遇し、私達の日常生活は大きく揺るぎ社会システムは、急速な変化を遂げている。長期に及ぶ不安な状況下で人類はその叡智を結集させてきた。未曾有の事態と対峙する中、医学、薬学、情報工学等における飛躍的な発展とその効果が報告されてきた。この変化の時代に直面し、人間の可能性への畏敬と共に、新たな未来を創造していく人間力に讃仰の念は堪えない。

この不安定、不確実、複雑、曖昧（VUCA）が急速に進展する時代と言われる社会を背景に道徳の教科化が推進され、「特別の教科 道徳」の設置が実現した。現在、「考え、議論する道徳」への転換を図り、新たなスタイルの道徳授業とその教材が模索されている。

わが国の道徳授業においては、従来「読み物教材」が、その教材の主流を占めてきた。その間、幾度もの指導要領改訂を経て、現在においてもなお「読み物教材」が活用されているのは何故なのか。道徳科の目標にみられる「人間としての生き方についての考えを深める学習」となり得る道徳授業とは、どのような授業であろうか。道徳教材では、登場する「人間」の生き方に焦点化した思考が、深い人間理解に繋がるものと考えられる。「人間」は、合理的、効率的に理解できる対象ではないことは誰もが体得していることである。「人間」だからこそ、登場する「人間」の複雑な心の機微に触れ、深い人間理解へと導かれると考えられる。子どもの感性を刺激する「人間」の生き方に焦点化した学びの機会を設定することが、道徳性に資する資質・能力を育むことにも繋がるのではないか。今後もその媒体となり得る道徳教材とその授業を充実させることは、必要不可欠である。

教育とは地道な実践の積み重ねと湧き上がる愛情に支えられ、その成果を期待し続ける理想を目指す道程である。ある意味それは、到達点のない道程をその折々に成就感を求めて歩き続けるようなものかもしれない。道徳科が教師の浅薄な解釈による形骸化した時間になることはわが国の教育における大きな損失になりかねないという点で、今後の趨勢が危惧される。「人間として如何に生きるかに関わる道徳的価値観」を重視しているのが、「読み物教材」活用の伝統的授業である。多様化した授業形態が存在する中で、改めて「読み物教材」による基本的道徳授業の意義に注目したいものである。そこで、「読み物教材」が採用された「道徳」特設以降、その有効性に言及した文献を紐解いてみた。本稿では、「読み物教材」の特質について論ずるとともに、「読み物教材」の活用を前提とする授業の効果と方法についての一考察を論じたい。

## 2. 道徳科「読み物教材」論

### (1) 「読み物教材」の特質

道徳教材は、道徳的価値について児童生徒の思考を深める素材としての役割、思考の基盤としての機能を有する。また、教材中の人物や状況に即して自己を見つめ、自らの生き方を考える刺激剤としての機能を持つと考えられる。そしてそれは、ねらいと学習者を結びつける媒体といえる。

読み物教材は、いわゆる道徳的価値を含むある事象、状況や人物像を文章化という言語表現により、読み手の「読む」という行為によって繰り広げられる精神活動を促すものである。そ

して、「読み物教材」による読み手の受け止め方や思考は、何にも規制されることなく、あくまでも自由であり得るということである。それは、教師、子どもに限定されるものでもなく、どのような立場にあっても成立する。

多様な教材が流布する中で、子どもが興味、関心を持ち、自由に向き合うことのできる教材として、知的欲求を喚起する教材、または情動に訴える教材等が考えられる。

子どもが知的好奇心をもって積極的な授業への参加を実現する教材としては、現実的生活において新鮮に映る事象や自分に関わる事として、考えたくなる道徳的問題を提起する内容等が考えられる。知的欲求を喚起する教材の多くは、その内容から新たな道徳的価値が発見でき、真偽、善悪、可否等についての道徳的価値の選択や創造的に結論を導き出すものであったりする。また、人間としての崇高な生き方との出会い、人間の弱さや脆さを持ち合わせた登場人物が描かれた教材は、情動に訴える教材になり得る。情動に訴える教材は、主人公の生き方に触れ、その善さや苦悩に感情、情意を揺さぶられる内容である。さらに、流麗な描写やリアリティ溢れる表現は、それだけで感性、情感を刺激する要素の一つといえる。反面、表現に乏しく信憑性、整合性の低い作為が表出している教材に対する子どもの評価は厳しい。

それでは、教材としての「読み物教材」の特質とは何であろうか。

それは、「読む」という行為を通して、「読み物教材」に描かれている主人公の具体的行為や状況の内容を理解する過程で、時に自己を重ねていくという疑似体験の場が生まれる点である。

すべての「読み物教材」がそうなるということではない。その程度においては、個別的・相対的であり「読み物教材」の内容が、個々の子どもの読解力の程度や過去の経験の類似、またはその子どもの既存の道徳的価値観、道徳性あるいは感性等に左右される。しかし、教室という限定された場所において、共通の事象に関わる道徳的価値についての問題提起が可能であり、中心となる話題を共有することができる。共有された問題については、基本的に個々の子どもが自らの理解のもとでそれぞれが思考を開始するのである。

子どもの思考は、教材中の主人公にとって問題となっている道徳的価値に気づき、自己との比較や経験の想起、擬似的体験によるイメージ化、展望する自己の姿をストーリーに重ねることによって進行する。したがって、「読み物教材」は、自己の在り方についての思考へと導く作用要因を内包しているといえる。

また、「読み物教材」には、子どもの思考する時間の継続を保障し、個別的・相対的な個々の既存の道徳的価値を自由に組み替えることを通して再構築を可能にする。また、「読む」という行為は、主体的意志によってのみ成立する。視覚的に文字を追い、あるいは範読を聞きながら個々の知識や体験の記憶からなる自由な心象によって進められていくという利点が認められる。さらに、その利点より、教材中の文脈、表現、描写、語彙に立ち止まり、自由に問題意識を持つこともできるのである。文章の中の語彙表現においては、「形容詞」や「連体詞」、殊に「副詞」が持つ働きは繊細であり、それらが読解の過程の創造的心象において重要な鍵となることも考えられる。「読み物教材」に描かれる世界を子どもがどれだけ具体的にイメージできるかは、作者の表現力と読み手の言語能力、読解力に関わるものである。教材の豊かな表現描写は、成長過程にある子どもにとっては、ある事象を映像として与えられる場合のリアリティや場면을共有し共通理解を図ることのできる視聴覚教材以上に、個々の独創性、想像力を育み多様性を生む上で有益である。勿論、適用の意図によっては、それぞれに有効性の違いがあることは否めない。

一方、教師は、議論や思考するに有効と考えられる場面で、立ち止まる、振り返る、反復する、確認する等の発問設定を弾力的、効率的に行うことができる。すなわち、「読み物教材」は、文字化されたその内容と構成において、教師が道徳的問題の場面を提供し子どもの思考を深め道徳的価値観の再構築に向かわせるための媒体であるといえる。

また、教師にとって「読み物教材」に含まれる道徳的価値への気づきを促すに働くと考えら

れる表現は、発問を練る上で見逃してはならない重要な意味をもつ。多くの「読み物教材」には、構成の段階で意図的なキーワードや結末の伏線となる表現箇所が織り込まれている。これは、登場人物の心情をあえて明確にする語句を避け、多様な意見を引き出すことを想定した意図的な表現である。また、それらは授業を創造する教師を立ち止まらせ、あるいは、子ども自らに気づかせ、より深い思考を導く上での手掛かりとなる可能性を含んでいる。教師が教材分析を通してこれらの表現に着目し吟味して設定する発問が、道徳授業を生かすことに繋がる。そして、このことは、「読み物教材」の有効な特質要因の一つであるといえる。しかし、構成上の整合性がとれていなかったり、特定の道徳価値への誘導やその作為があからさまに表出していたりするのは道徳教材としては、適切であるとはいえない。この点を考慮したところに良質な「読み物教材」としての価値が生まれる。良質な「読み物教材」には、道徳的価値について子どもの思考の方向性を決定づけられる発問の素材が豊富に内在しており、適宜、効果的に思考を促すための手続きを踏むことを可能にする。また、教材の内容の総体的把握から表出する道徳的問題に焦点化した発問の設定であっても道徳授業は成立する。すなわち、教師の裁量でいかようにも取り扱うことのできる柔軟性を具備している点が「読み物教材」の有する特性の最大の魅力ともいえる。

## （2）「読み物教材」の効果

「読み物教材」には、「人間としての生き方」について考えさせるに適した内容が豊富であり、その機能を十分に認識し意図的に作成されたものが多い。また、子どもに対して担う役割の理解のもとに、言語化（文字化）によるストーリー性の高い表現に見られる性質上の効果が意図され、教師にとっての利便性等が備わっている。そこで、それらを総合的に俯瞰し「読み物教材」による道徳授業における効果について考察する。

村田昇氏は、教材による追体験によって促される自己超克について次のように述べている。「内省との関わりにおいて、他者の生活体験を『理解』させる。この段階が、指導過程において最も重視されなければならない。理解とは、他者を知る作用であるが、しかしそれは同時に自己の理解であり、自覚であり、自己の体験の構成となるものだからである。この場合、他者というのは、級友のような同質者だけでなく、道徳的体験がいわば典型としてあらわされている童話・物語・伝記などでもある。だから資料の投入によってそれがなされるとすれば、いわゆる直接経験的資料だけではなく、むしろ間接経験的資料を追体験することがとりわけ肝要なのであり、児童・生徒が資料における主人公に自己同一化し、感動のなかに心情的にも陶冶されながら、主体的に生きることの意味を教えられ、さらに決断と行為へと促されることによって、「生活の自己超克」が為されなければならないのである。」<sup>1)</sup>

ここでいう「生活の自己超克」とは、ジメルの直接、日常的な生活に自分をまかすことなく、これを否定超克し、吟味と批判を加えて統一された価値により、より間接的で高い生活に発展させるという生活の二重性を意味する言葉である。

この「自己超克」に類似した見解で、村上氏は、「自己克服」という表現で以下の見解を示している。

「発見された自己の問題または課題は、それが切実なものである限り、自己の力によってそれを乗り越えていくことが要求される。すなわち、自己が現在の自己を克服し、乗り越えていくという意味で自己克服という概念をあえて使わざるを得ないのである。総じて人間の理性や道徳的判断力は、元々それほど強くないけれども、その弱さを知っている自己であるからこそ、何らかの力—はげましやくふうのしかた、考え方、慰撫や共感を支えにしなければ、小さな問題ひとつでも、容易に克服し得ない。そこでは、他者の世界と自己との対比や自分の心の軌跡を自ら描くための姿見としての「資料」を媒介とするほかない。」<sup>2)</sup>

すなわち、生徒の道徳性を高める為には、それぞれが持つ既存の道徳的価値観からその質を

高めることが求められるということである。道徳的価値観を高次に引き上げるということは、個々の子どもの道徳的価値観の比較による気づきと、道徳的価値を含む事象に対する視点の拡充と潜考を経て、より質の高い道徳的価値観と出会うことが求められる。そして、自己を客観的に捉え比較し表出してくる諸価値の要因を再構築させて得られる、発展した道徳的価値観に納得するという過程を通らなければ、それを期待することはできない。

したがって、「読み物教材」には、自己の道徳的価値観と比較対象となる道徳的価値観が内包されていることが必要不可欠となる。それらの道徳的価値観は、ストーリー上の登場人物の考えや行為の変容によって提起される。そして、登場人物への同一視、または、自我関与を経て、直面する自己の問題として捉えることができるという、いわば疑似体験的経験の機会を得るのである。その過程において、登場人物の考えや行為を刺激とし、受容、共感、葛藤、批判、感動、展望、場合によっては無関心、落胆等といった評価を下す。その際に、自己と登場人物を客観視することで自己との比較が生じるのである。「読み物教材」によって、児童生徒が、先に言及した「自己超克」に至るかは別として、少なくともその可能性を備えているといえる。

また、このことに関連して、和辻哲郎氏は、『人間の学としての倫理学』の中で、比較する対象と自己との関係から「反省」について、以下のように言及している。

「反省とは、他者に突き当たることによって己に還ってくることにほかならない。己に還り得るのはその他者が己自身だからである。我々は我々自身主体であってその主体を直接に見ることはできない。しかし、その主体が外に出ることにことによって「客観」となり得るがゆえに、我々はまた主観としてこの客体に対し、そうして客観を通じて主体自身を把握し得るのである。」<sup>3)</sup>

つまり、「反省」の素材を提供するとされる「読み物教材」中の登場人物に自己を重ね自己を客観視し比較によって得た差異に気づく、そして感動や共感、批判を持って不足を補いそれらを再構築させることで新たな道徳的価値観を自己のものとし、いわゆる自己統一を図ることである。「読み物教材」は、その内容によっては自己の経験に沿うものもあれば、将来遭遇するかも知れない経験、全く将来的に不可能であろうと思われる日常生活を逸脱した高次の疑似経験の提供を可能にするともいえる。「読む」という自己の主体的作業を通して得られる拡充した世界と道徳的体系の中に置かれた自己がもう一人の自己と向き合う。そうした疑似体験を経て、自己にとってより質の高い道徳的価値観を獲得するということである。多様な資料形態の中で「読み物教材」がとりわけ採用頻度が高く、道徳教材として主流を占めてきたのは、前述した種々の効果的要因を内包し、使用状況における物理的条件をも備えているからである。

「読み物教材」は、道徳的価値を含む人間の心情や判断、行為が描かれた事象を「読む」という主体的行為を通して、子どもの継続的思考を保障し、個別的・相対的な個々の道徳的価値観を自由に組み替えることを通して高次の価値観へと導く。したがって、「読み物教材」は、「人間の生き方についての考えを深める学習を通して」という道徳科の目標に謳われるプロセスを具現化する上で、極めて高い機能性と有効性を兼ね備えているといえる。

### 3. 道徳科授業論

#### (1) 『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』にみる授業論

文部科学省は、「特別の教科道徳」の設置を受け、平成 29 年 3 月 31 日に学校教育法施行規則の一部改正と中学校学習指導要領の改訂を行った。継いで、平成 30 年 3 月には、学習指導要領を詳細に説明した『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』が発刊された。

以下は、その中でも特に、今日の道徳授業論に関わると考えられ共通理解しておきたい箇所の一部抜粋である。

## 第2章第2節2 道徳的諸価値についての理解を基にする…p.15

道徳科の中で道徳的価値の理解のための指導をどのように行うのかは、授業者の意図や工夫によるが、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うには、道徳的価値について理解する学習を欠くことはできない。また、指導の際には、特定の道徳的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。

### 第3章第1節1(3) 生徒の発達的特質に応じた内容構成の重点化…p.21

中学校の道徳の内容項目は、このような中学生の発達的特質を考慮し、自ら考え行動する主体の育成を目指した効果的な指導を行う観点から、重点的に示したものである。なお、一人一人の生徒は必ずしも同一の発達をしているわけではないため、生徒を指導するに当たっては画一的な方法を採用ことなく、生徒一人一人を考慮し、多面的に深く理解するように配慮しなければならない。

#### 同上 2(1) 関連的、発展的な取扱いの工夫…p.21

ア 関連性をもたせる

指導内容を構成する際によりどころは、基本的には22の項目であるが、必ずしも各内容項目を一つずつ主題として設定しなければならないということではない。内容項目を熟知した上で、各学校の実態、特に生徒の実態に即して、生徒の肉體的な成長をどのように図り、どのように道徳性を養うかという観点から、幾つかの内容を関連付けて指導することが考えられる。

### 第4章第2節1 道徳科の特質を理解する…p.76

道徳科は、生徒一人一人が、ねらいに含まれる道徳的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、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間であることを理解する必要がある。

#### 同上 生徒の内面的な自覚を促す指導方法を工夫する…p.77

つまり、道徳科は、道徳的価値についての単なる知的理解に終始したり、行為の仕方そのものを指導したりする時間ではなく、ねらいとする道徳的価値について生徒自身がどのように捉え、どのような葛藤があるのか、また価値を実現することにどのような意味を見いだすことができるのかなど、道徳的価値を自己との関わりにおいて捉える時間である。したがって、生徒が道徳的価値を内面的に自覚できるよう指導方法の工夫に努めなければならない。

### 第4章第3節5(1) 道徳科における問題解決的な学習の工夫…p.97

問題解決的な学習は、生徒の学習意欲を喚起するとともに、生徒一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくための資質・能力を養うことができる。生徒が問題意識をもって学習に臨み、ねらいとする道徳的価値を追求し、多様な感じ方や考え方によって学ぶことができるようにするためには、指導方法の工夫が大切である。

例えば…中略…自分の気持ちや考えを発表するだけでなく、時間を確保してじっくりと自己を見つめ直して書くことなども有効であり、指導方法の工夫は不可欠である。

現代的な課題を道徳科の授業で取り上げる際には、問題解決的な学習を活用することができる。（下線は筆者による）

## (2)「読み物教材」活用の授業論

「読み物教材」活用の如何では、その性質と子ども一人一人の自然な思考を生かし切れないということが危惧される。まず、授業者は、「読み物教材」が、柔軟性と多様性を備えた構造を有していることを理解しなければならない。便宜的、合理的な活用では、子どもの道徳的価値観を引き出し深めることなく、表層的な機能にとどまってしまう。

道徳性を構成する諸様相とされる道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を養う

ことは、道徳授業における目標である。「読み物教材」には、これらの道徳性に資する内面的資質能力のある側面を重点的に高めることを意図して作成されているものとそうでないものが存在する。また、ストーリーに内包される道徳的価値が多様で複雑に絡むものもある。それらの特色を有する点において、「読み物教材」の活用法は、狭義な視点での類型や活用法には適さない場合があるということの認識が必要である。「読み物教材」の有効性の上で、道徳的価値の理解、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度等のうち、いずれかに特化して強く影響を及ぼすことを意図する内容構成でない限り、複雑なものほど子どもの捉え方は如何ようにも作用する。例えば、道徳的心情と判断力は、切り離して扱うこと自体が非現実的である。道徳的心情が道徳的判断を左右する場合もあることを考えれば、それらの諸様相が統合されて道徳性育成に作用するとも考えられる。それにも拘わらず、独善と率爾による偏狭な解釈で「読み物教材」が備える豊かな特質をみすみす狭隘な枠に押し込むという捷徑は避けなければならない。

道徳授業において、授業者は、道徳的価値を教え理解させるという価値主義的教育に偏重したり、認知発達説に捕らわれたりと、教師が決めた枠組みの内に子どもの思考を抑圧してしまうことにならないような配慮が必要である。それは、目の前にいる子ども一人一人の特性や成長の変化の微妙な表出を見落とししてしまうことになりかねない。

「道徳」特設の草創期、勝部真長氏は、道徳の在り方とその教材について、以下の見解を示し、特に現在に至るまでの教材の主流を占めてきた「読み物」の活用を提案している。

「子ども本人をその気にさせ、目覚めるように刺激を与え、助言によって手伝い助けてやるということが道徳を教えることの意味である。本人の自覚を促すという、いわばソクラテスの産婆術に相当するのが道徳指導のねらいである。そして、現実主義を基盤に理想を求めていく理想主義的なところに道徳教育というものがある。その指導の着眼として、文学作品や読み物による、子どもの想像力を交えたところの経験を追体験させることを提案する。そうすることによって一つの道徳感情、道徳的判断を深めるのである。」<sup>4)</sup>

「読み物教材」本来の特質からいえば、教師の合理的な作業と独善的価値観により、教材に包含されている道徳的価値を一定の枠にはめ込んでしまうことは、ソクラテスの産婆術からは大きく乖離する。また、教師が捕らわれているマニュアル化された授業の軌道に子どもを乗せることは、教材から得られる道徳的価値に対する子どもの自然な思考を歪めかねない。

パターン化の授業は、多くの教師にとって、手軽に取り組みやすく道徳授業実践への意欲喚起にも繋がるが、ともすると教師の意図や作為が表面化し、子どもは、教師の期待する答え探しに終始することにも繋がる。

この点について、宮地忠雄氏は次のような見解を論じている。

「まず、型があって、そこへ授業を流し込もうとする発想では、普通の教科の授業（知的認識や判断を主とするもの）でも難点が多いが、道徳の授業のように内面的な自覚に問うことを主とする授業では、色々な面でぶつかる。子ども達の具体的な反応をおさえ、弾力的に授業を展開し、ときには「気づかせる」ことだけで十分効果の上がることもあれば、それをさらに「深め」、内面的な「目覚め」を期待してはじめて、その授業のねらいが定着するというものもある。…〈中略〉…いうところの心情なり判断なりが、授業の流れの中で截然ととらえられるかどうか、いやそれより、子どもの反応が、それぞれ心情とか理解とか判断なりと区別され、段階的にとらえられ得るか。具体的にはそれらは関連し合い、さらに渾然一体となって働くものではないか。」<sup>5)</sup>

道徳的理解、道徳的心情、道徳的判断が、渾然一体となって働くものであるとする解釈から、類型論による指導法に対する痛論を浴びせている。子どもの認知過程を考慮したときに浮上するこの問題については、熟考すべき指摘である。

また、金井肇氏も同様の立場で次のように言及している。

「定型化された指導過程、方法をそのまま実施していただくだけではたして生徒の心のうち、自覚を深めるような指導になるだろうか」と疑問をもつ教師も又多い。単に決まった型どおりに実施していくのなら、何も教育の専門家でなくてもできるのではないか、一定の知識を習得させる場合は一定の形式が必要かもしれないが、道徳のように、一人一人の生き方の根本にかかわるものである場合、型で決めることができるだろうか、という疑問である。生徒一人一人を見きわめ、生徒の実態に即して教師が情熱を込めて指導を工夫して行ってこそ、生徒の心にしみ込む指導ができるという考え方である。この考え方は、今日極めて重要なものである。」<sup>6)</sup>

以上の論考にみられる共通点は、道徳性を高めることをねらいとする道徳授業においては、子どもの実態や思考は多様であること、道徳的理解、道徳的判断力、道徳的心情は明確に分離できるものではなく、それぞれが深く関わりながら高められていくものであるという視点の解釈である。これらの概評から推察できることは、道徳授業の「読み物教材」は、あくまでもその内容の解釈が個の主体に任されるという性質と要因を有する以上、便宜性と合理性だけで指導過程までも方向付ける授業のマニュアル化は、決して穏当であるとはいえないということである。マニュアルに沿った授業では、ある程度の授業内容を成立させることは可能であるが、「読み物教材」自体がもつよさを生かすという発想には繋がらないばかりか、子どもの個別的、相対的な道徳的価値観の自由な選択を阻害し歪曲させるという皮肉な結果を招くことになる。

人の価値観は、あくまでも自由である。道徳授業で教師が大切にしなければならないことは、子ども一人一人が思考する自由で多様な価値観の中から、自己の既存の価値観とは異なる「よりよく生きる」ための新たな価値観と出会うためのステージを提供することである。

教師がねらいとする価値を優先するあまり、関連する他の道徳的価値の出現を受容しないような窮屈な授業展開になることは、本来、道徳教育が目指すものではないはずである。それは、「読み物教材」のストーリー内で描かれる登場人物の心情の機微や繊細な状況表現、人と人との関係性等、それらのシチュエーションに対する子ども一人一人の個性的で豊かな解釈を阻害することに繋がる。また、「読み物教材」と対峙した子どもが道徳的価値体系から選択する、より質の高い道徳的価値観を大枠の中で十把一絡げに収束して、複数の道徳的価値との関連の糸を切断するような教師の独断専行が目には見えないところで進行していくことになる。

個々の子どもの既存の道徳的価値観がどのタイミングで高次の道徳的価値観に変容するかは分からない。しかし、少なくとも道徳授業においては「読み物教材」から得られる情報と道徳的価値を含む事象に対する多様な価値観との遭遇がその契機となる。それは、道徳授業の展開時において、子どもの多様な考えを引き出す中心発問の吟味を重視する所以でもある。

## 4. これからの道徳授業

### (1) 理性と情動の視点からの授業論と課題

道徳授業を語る際、論点の一つとして取り上げられきたのが、判断か心情かという視点である。授業づくりのねらいの設定でも配慮が求められてきた。どちらかに規定することは、果たして現実的なのだろうか。

発達段階説を提唱したブル（Bull, N.）は、道徳的判断について言及しその複雑性を論じている。

「もし、私たちが今道徳的判断の広義の定義を求めようとするならば、直ちに、それは決して単一的ではない、ということができよう。明らかに、それは多くの構成要素をもつ。生まれつきの知能が主要な働きをする場合は、具体的状況を道徳的に分析することの中にあるのみならず、また他の人生経験や教育の他の分野で獲得されるような、道徳に無関係な知識を道徳的分析に有効に働かせることの中にもある。しかし、理性だけで十分なのではない。理性はひとりでに最もずるい不道徳なことを思いつき、実践するかも知れない。第二に、道徳的判断も又、

欲求的な諸要因を含む。そして少なからず感情的要因をも含む。それらの諸要因は、子ども達の道徳概念をひどく抑揚付けるものであり、従って彼らの道徳的判断を色づけるものである。第三にこの点から道徳的ふるまいを活動的にし、それをゴールへと向けるところの意識的か無意識的な動機付けの推進力が出てくる。動機付けの動力がなければ、善を知っていても、それが実践されないままに終わるのは当然であろう。最後にすべての社会生活の根源である生まれつきの同情、及び理性への命令を補強するところの生まれつきの想像力は省略することはできない。このように、道徳的判断は、他の人々との出会いにおいて表れる全人格性の様々な側面を速記的簡略に示した用語である。道徳的判断を認識的な活動に過ぎないと理解するのは、誤解である。」<sup>7)</sup>

また、同書では、情動についての以下のような縷説に出会う。

「情動が無制御で無秩序な時は、理性を圧倒し、動機付けを曲げ、記憶を歪め、そして当然、突進的で衝動的な行為を促進する。しかし、すべての思考作用は感情的に抑揚付けられる。概念は知覚から派生する。感覚は自発的に生じるが、しかし、情動は客体と状況との知覚に結びつけられる。このために、このような経験を評価するという自然的な人間らしい過程と、精神的概念の感情的抑揚とが結果する。それで道徳教育は、同様に情動にかかわっている。消極的には、受容された社会道徳を害する情動を抑制する必要がある。このことが達成できるのは、特に発達段階において、情動を抑圧することによって、他人に対する義務をもっとよく知ることによって、自我理想の発達と自尊心の力によって、よい習慣の形成によって、及び情動の鈍化によってである。道徳教育は、積極的には、自己と他者との双方に対する立派な情動の発達を、その理想としなければならない。ここでも道徳教育は、概念と情動が結びついた発達の諸要因にかかわる。概念が育つにつれてのみ、適切な情動が経験される。」<sup>8)</sup>

知的欲求を喚起する代表的教材のタイプとして、仮説ジレンマによるディスカッションがあり、ローレンス・コールバーグ流のモラルジレンマ等の多くは、理由付けによる判断とオープンエンドの授業スタイルをとる。

ジレンマを扱う教材の中には、文学性が高く読み物としての構成、信憑性、整合性に優れ、子どもの心を揺さぶる良質の作品も存在するが、簡潔性を重視するモラルジレンマ教材のオープンエンドでは、学校教育の根本理念を揺るがす危険を孕む内容を扱いかねない。学校教育の指導内容に背反する判断と理由付けが、場合によっては看過されたまま子どもの発達次第で妄断を容認することにもなり得る。また、教師が道徳性発達理論の知識を持たないまま授業することは、単に活発に議論することを目的とするような授業を生みかねない。すなわち、仮説ジレンマ教材の現実的問題に対する思慮の欠落や簡潔性重視のストーリーに表出する様々な不自然さは、人間としての生き方についての思考を深める上での障害要因となりかねない。

また、道徳性発達理論に依拠するとしても、子どもの判断の理由付けだけで個々の発達段階を決定付ける方法（例えばコールバーグの正義の道徳性発達論）には、困難がつきまとう。子どもの語彙力や表現力では伝えきれない内面の声、または、言葉巧みに表現する子どもの見えない内面に対する認識の限界性は否めない。

また、哲学的見地から、子どもの対話を中心として展開される授業においては、子どもの自由な思考を尊重するという意味において、子どものための道徳授業といえる。しかし、それは子どもの道徳的知識、経験知の枠を超えるには困難がつきまとう。したがって、未知なる経験を疑似体験して得られる高次の道徳的価値観との遭遇には至らないだろう。

前述のように、道徳授業には、絶対はない。多様な指導法は、それぞれに限界性を孕んでいる。これら種々の限界性を踏まえて道徳授業に取り組むためには、授業を成立させる子どもと「読み物教材」に自然体で向き合う姿勢が極めて重要である。多様な授業のアプローチが実践されている今、わが国における徳育の現状に見られる特性と道徳科の授業の目標に則り、教育課程の中での道徳科の意義と役割についての再考が求められる。



## （2）道徳授業再考

よりよく生きようと願ってやまない「人の在り方」を追求するとき、子どもが従来備えている価値を大いに認めることは重要なことである。そのような時間を保障し学級全体で共有することは、生き生きとした活動と意欲への原動力に繋がる。子どもの内面から溢れ出る感動、葛藤、自由な判断は、それを補完する場面があればこそ安心をもって委ねられるのである。子ども一人一人を認め、その個性や能力を尊重すると共に、これからの社会を生きる人としての大切な価値に立ち止まり、自然な思考を促すことは道徳授業の基軸ともいえる。

道徳授業では、一般的に読み物教材が使用され、教材には授業のねらいとなる内容項目に関わる事象が描かれている。その教材に登場する人物の生き方に焦点を当て、問題の中心にある道徳的価値についての思考経験を通して、考えを深めるステージを用意することが道徳授業のねらいの達成に繋がる。そして、「議論する授業」は、子どもが授業のステージに上り、道徳的価値を含む人間の生き方について思考した各々の多様な価値観が発露されることで、「議論の種」が蒔かれるのである。その際、学級全体で「思考課題」を共有することは、生き生きとした活動と道徳的価値の深まりへの序章となる。子どもの既存の価値観を受容しつつ、思考時間を保障し個々の発想から生まれる多様な考えを引き出し整理するのが、道徳の授業における教師の役目である。子どもの内面から溢れる感動表現や判断を支える多様な理由は、それを受容する場があればこそ安心して委ねられる。子ども一人一人の考えを認め、その個性や能力を尊重しつつ道徳的価値に立ち止まり思考経験させることが、道徳授業に求められるのである。授業は誰のためのものなのか。「読み物教材」は、規制のない自由な思考を生み出すが、その思考のベクトルは、教師の発問によってねらいとする道徳的価値へと導かれる。それは、子どもの内面的能力に内包される思考の自然性を尊重するところから生み出される。それらのメカニズムの機能を可能にしていくのが、「読み物教材」が持つ力に他ならない。

社会が激変しても、時代背景や生活文化の変化に左右されない人間関係は存在する。人間関係構築に求められる資質・能力は、コミュニケーションだけではない。コミュニケーション能力＝道徳性でも勿論ないし、処世術を身に付ける時間でもない。道徳授業は、「読み物教材」を媒体として、教師と子どもが、ともに考え、ともに迷い、ともに感動することを通して「人間としての生き方についての考えを深める学習」となることが求められる。多様な道徳授業の創造の基盤として、「道徳科の目標」に明記されているこの文言の意味についての共通認識が、現在、道徳に携わる者達にとっての課題とはいえないだろうか。

## 注

- 1) 村田昇『道徳教育論 現代の教育学 3』ミネルヴァ書房 1979年 pp.140～141
- 2) 村上敏治「IV章 道徳的価値の一般化の問題」青木孝頼編著『講座 創造的道徳指導』明治図書 1972年 p.110
- 3) 和辻哲郎 梅原猛編集「人間の学としての倫理学」梅原猛編集『近代日本思想体系 和辻哲郎集』筑摩書房 1974年 p.269
- 4) 勝部真長『特設「道徳」の考え方 ― 特設時間の問題点 ―』大阪教育図書株式会社 1958年 pp.35～36
- 5) 宮地忠雄『道徳指導シリーズ 道徳の授業の発問』明治図書 1969年 pp.121～122
- 6) 金井肇『双書 中学校の道徳指導 中学校道徳教育の基本的課題』明治図書 1984年 pp.73～74
- 7) ノーマン・ブル（森岡卓也訳）『道徳教育全書 I 子どもの発達段階と道徳教育』明治図書 1977年 p.95 Norman J. Bull, *Moral Judgment from childhood to adolescence*, Routledge & Kegan Paul, 1969年 pp.150～151
- 8) 同掲書

## 参考文献

- 1 ジェームズ・レイチェルズ（古牧徳生、次田憲和訳）『現実を見つめる道徳哲学—安楽死からフェミニズムまで—』晃洋書房 2003
- 2 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』教育出版 2018
- 3 『道徳と教育』第 341 号 日本道徳教育学会 2022
- 4 日本道徳教育学会全集編集委員会 柴原弘志、七條正典、澤田浩一、吉本恒幸編著『新道徳教育全集 第 4 巻』学文社 2021
- 5 『道徳教育研究 第 8 号』日本道徳教育学会近畿支部 2023
- 6 『道徳教育方法研究 第 28 号』日本道徳教育方法学会 2023

## 中学校段階で求められる「遵法精神」の学習内容

### —教材「二通の手紙」終盤の解釈と指導をめぐって—

九州女子大学 堺 正之

キーワード：道德科 教材 教科書 遵法精神

#### 1. はじめに

2022年10月10日に開催された第5回オンラインセミナーでは、指定討論者の立場から杉中康平会員と白木みどり会員の発表に対する質問と若干の問題提起をさせていただいた。発言のほとんどは、教材文「二通の手紙」の終盤「元さんの姿に失望の色はなかった。それどころか、晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めたのだった。」<sup>1)</sup>をめぐってのものである。質問の柱は以下の2点である。

①この場面をどう読み取るか

②中学校の「遵法精神、公德心」にかかわるねらいをもった指導でこの場面を取り上げることは適切か

①は純粹に教材文の解釈をめぐっての質問であり、②はこれと関連しつつ、「遵法精神」という指導意図から職場を去る元さんの姿に道徳的なよさを付加して扱うことについて問うている。

本稿は、杉中会員、白木会員の発表に関する指定討論者としての堺の発言、これに対して両会員からいただいた回答と意見をもとに構成している。「注」では、堺の発言の根拠となっている文献等、出典を示すとともに、必要に応じて補足の説明を加えている。

#### 2. 教材解釈と教材活用

##### (1)「二通の手紙」の物語としての特質

まず、教材文終盤の場面「元さんの姿に失望の色はなかった。それどころか、晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めたのだった。」を、どう読み取ったらよいのか。

この問いに答えるための前提を確認する。それは、本教材が物語文だということである。

「二通の手紙」は、物語の形式をとっている。物語には、まず、第三者である話者によって登場人物の言動が語られるタイプのものがある。この第三者である話者の語りは、いわば「天の声」であって、そこにはそれが含まれることはないというのが約束になっている。また、このタイプの物語の話者は、他者にはうかがい知ることのできないはずの登場人物の内面に入りこんで、これを説明することができる<sup>2)</sup>。

分かりやすい例として、小学校の教材「はしのうえのおおかみ」を挙げる。「それからというもの、おおかみはこのいじわるがともおもしろくなりました」<sup>3)</sup>や最終盤に「おおかみは、きもちが晴れ晴れとしました」<sup>4)</sup>という表現があって、これがまさに話者による語りである。物語の話者は登場人物であるおおかみの内面に入って、いじわるをすることが面白くなったと語っている<sup>5)</sup>。先述の通り、この物語の話者はうそをつかない。それが物語のお約束である。つまり、物語の語り手はこのように叙述しているが「実は、このときのおおかみは楽しくなかったのだ」とか「晴れ晴れと」した気持ちではなかったのだという結末になることは絶対にあり得ない。「二通の手紙」でいえば、最初の13行と終わりの3行がこれに該当する。ただ、「二通の手紙」では、物語の話者が登場人物の内面を語ることは強く抑制されている。いわば、語るのに語られていない（作者は話者に語らせることもできたのに語らせていない）という特徴がある。

次に、物語によっては、上記の話者による語りの中に登場人物が過去の出来事を想起して語る場面が挟まれることがある。「二通の手紙」では「佐々木」の語りがそれにあてはまる。当然のことながら、佐々木はこの物語の登場人物である。したがって、佐々木による語りの内容はあくまで佐々木が自身の視点から見たこと、聞いたこと、考えたことに限定されているのであって、佐々木は「他者の内面に自由に出入りできる」存在ではない。

このことを踏まえて「二通の手紙」終盤の場面を読むと、「元さんの姿に失望の色はなかった」そして「晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めた」というのは、佐々木の目に映った元さんの様子であると言える。そうすると、元さんの心の中は物語の語り手によって事実として語られているのではないため、この箇所は多様な解釈がありうるのではないかという立場から質問をおこなったものである。

## (2) 二つの解釈

それでは、実際にどのような解釈があり得るか。

### ① 思い残すことがなかった（納得・・・「すっきり」？）

思い残すことがなかった。いわば、自分なりの納得の表れである「すっきり」に当てはまるような心情が読み取れるという場面だという解釈である。佐々木も、そのように理解して語っているように思われる。

### ② 佐々木に対する思いやり（佐々木は気づいていない）

しかし、そうではないという解釈も成り立つ。つまり、この元さんの姿は、むしろ佐々木への思いやりの表れなのだが、佐々木はそのことに気づいていない、という解釈である。確かに元さんは、事の重大性から辞職やむなしと自身に言い聞かせたのかもしれない。原作者である白木会員は、それを、自らが納得のいく処分を自らに課するというふうに、遵法精神の方向で純化した元さん像を描いておられるわけであるが、しかし、この重大性に思いを致して辞職しようとしたら、迷惑をかけた職場の人たちに自身の晴れ晴れとした顔を向けることなどできない。かといって、つらい表情を見せると、佐々木が苦しむと考えることではないだろうか、というふうにも思われる。

元さんは目の前にいる姉弟の気持ちを押し図った結果、大きな失敗、判断の間違いを犯したのであるが、なんと最終の場面でも、元さんはやはり元さんだったということである。そのような元さん像は「誤り」であろうか。むしろ、その方向のほうが、（この良し悪しは別として）元さんの性格が一貫している気がする。そういう意味で、物語の登場人物はうそをつくことがある<sup>6)</sup>。

さらに言うと、元さんは、これ以上、佐々木らをこの問題に巻き込みたくないと考えたかもしれない。なぜなら、この問題の発端、すなわち元さんが規則に反して姉弟を入園させた問題場面には佐々木もいたと読み取れる。元さんのそのときの判断に、「俺も異存はなかった」と言っているのだから、佐々木は元さんの規則違反を知りながら黙認していたことになる。これ以上この問題に佐々木を巻き込みたくないので、あえて晴れ晴れと去っていくという元さんの姿も、ちらっと見えたのである。しかし、この元さんの行動に「自分の納得のいく処分を自らに科す」<sup>7)</sup>とか「自分の意思」<sup>8)</sup>といった意味合いを付加すると、元さんの「生き方」を「遵法精神」の視点からのみ解釈させることになるという問題も生じるのではないか。

## (3) 討論をふまえて

令和3年度から使用されている（第二代にあたる）現行の道徳科教科書において「遵法精神、公德心」との対応を見ると、「二通の手紙」<sup>9)</sup>以外にも教材が示されているものがほとんどであり、そちらでは主として「マナー」（あるいは「ルールとマナー」）の問題が取り上げられている。「二通の手紙」以外の読み物が示されていない社においても、特設ページで「ルールとマナーとエチケットのちがひ」について考えさせるように配慮がされている。このことから、「二通の手紙」は

「遵法精神、公德心」のうち主として「遵法精神」にかかわる教材として位置づけられていると言える。

現行教科書のうち4社において「元さんが晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け、職場を去っていった理由」についての問いかけが設けられている。ここまでの学習で生徒の意識は「規則」へと絞られているのに、もういちど拡散してよいのか、堺のような意見を述べた生徒がいたとして、取り合ってもらえるだろうか。察しのよい生徒であれば、授業を邪魔しないように与えられた課題の範囲内で、うまく元さんの心情を推測してみせるかもしれない。作品として読みの可能性は多様であるにもかかわらず、教科書教材が「学習の手引き」(ねらいにかかわる問い)の設定によって読みを限定している例であろう<sup>10)</sup>。

この場面は、白木会員からも発言があったように、ある程度幅をもたせて、いろいろな解釈が成り立つところである。つまり、作者である白木会員の中にある元さんの人物像で考えればもちろん矛盾はないのであるが、他方で堺のような読み方も可能だとすれば、ここはそっとしておいてほしいところである。それでも「遵法精神」に関わるねらいを設定した授業は成立すると思われるからである。

杉中会員からは、「遵法精神」の授業でこの場面を取り上げるのは適切でないとお答えがあった。杉中会員と堺の意見は、ともに「適切でない」という結論としては一致していたことになるが、その上で、「適切でない」と考える理由については相違があることも明らかとなった。

杉中会員の意見のポイント第1は、このような解釈を排除はしないが、取り上げる必要はないこと、その理由として、求められているのが「教材解釈」ではなく「教材活用」だからという点である。ポイントの第2は、「生徒の冷たいルールより温かい思いやりを助長します」そして、「元さんの過ちを認めたくない子供たちの考えを加速させるだけの授業になります」という理由である。なるほど、当日の杉中会員の発表では「二通の手紙」の授業後に「規則を破る」ことを「よいことだ」あるいは「見習いたい」といった感想が生徒から出る場合のあることが紹介されていた。ポイント1と2から言えるのは、教材が「遵法精神」の価値を毀損してはならないという点が重視されていることである。この場面はねらいの達成に役立たないどころか逆効果を生みかねないので、問わないのである。まさに「教師の指導観にもとづいて教材は成立する」のであって、教材活用論が教材解釈論に優先すべきだという主張であろう。

しかしながら、実際にこの場面を問う授業は行われている。そこで堺は、「晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めた」のように複数の解釈の成り立つ場面について、道德のねらいを優先すると他方の解釈を切り捨てることになるという理由をもって、教材としての活用意図によって教材の解釈を限定してかかることには無理がある、と述べたのである。この場面については異なる解釈が可能であるし、その中でけっして自身の解釈を「正解」と考えているわけでもない。複数の解釈を取り上げて考えを深めることが役立つような授業のねらいの下であれば取り上げてもよいが、もしそうでない(堺のような解釈を容認することで授業のねらいから外れてしまう)なら、この場面における元さんの思いを推測させるような発問はしないほうがよい。

それでは、結局どうすればよいのか。あくまでケースバイケースであるが、白木会員の発表のように、「子どもたちの自然な思考の多様性」から「議論の種」としてひろい、「人間としての在り方生き方の多様性」についての学びにつなげることになるのであればこれを思考課題としてよいし、それが難しければ敢えて問わないという判断も必要になる、ということであろう。

### 3. 中学校段階の特質は何か — 内容の高度化と阻害要因の複雑化 —

#### (1) 内容の系統から

「磯部実践」についての堺のコメントは、はじめに杉中会員の発表において紹介のあった範囲に対するものである。杉中会員の発表では実践の後半部分が不明なので評価がむずかしく、公開

されている他校、他教師の実践事例を参考に、あくまで仮の話として以下の点を持ち出した。すなわち、せっかく元さんや他の職員、すなわち規則の運営者側の視点から規則の意義を考えてきたのに、途中から、生徒たちに対して、「規則はあなたたちを守るためにあるのだから、施設の利用者として、規則を守ることが大切だ」という結論に利用されていったとしたら、この教材のよさは生かされないのではないかという論点である。1週間後に修学旅行が控えていて、皆さんも迷惑をかけないようにしっかり行動しなさいという事前指導ならまだしも（もちろんそれは道徳の授業ですべきことではないのだが）、もし規則の意義を考えることをねらうのであれば、もっと別の迫り方が考えられると述べた。

また、「二通の手紙」は主人公の職場が舞台となっており、生徒が職業とのかかわりで規則の意義を考えられるところがよさであると思われる。このような視点から発想すると、「規則は何のためにあるのか」ではなく、「何を守るためにつくられるのか」あるいは「何を守るためにつくられるべきなのか」を問うことのできる教材でもある。規則は自分たちを守ってくれるのだから、必ずそれを守らなくちゃいけないというのでは、義務教育最終段階<sup>11)</sup>の「遵法精神」の学習とはいえない。世の中には、「悪法」といわれるもの（ブラック規則）もあるのに、そちらに目を向けることができなくなる。そうならないために、中学校のこの「遵法精神」は、実は「公正、公平、社会正義」と統合しながら学んでいく必要があるのではないかと、個人的な感想を付け加えたものである。

しかし、これは杞憂だった。磯部実践からは、中学校第3学年段階の「遵法精神」の授業において、「すべての規則にはちゃんとした理由があるはずだから守らねばならない」ではなく、「規則を作る際に考慮すべきこと」、また「個々の規則が何を守っているのか理解した上で、これに対応する必要がある」ということを学んでいるのである。特にグレードアップしたとされる実践では、生徒たちが動物園の規則を試行的に作り、これを再現することによって、「お客様の安全、動物の安全」等の視点から目的に適った規則となっているかどうかを吟味する活動が位置づけられている、との紹介があった。

「問題解決的な学習」を謳った授業について、杉中会員からは具体例に基づき批判的な視点が提示されていた。問題解決的な学習をおこなうとすれば、生徒から出されたさまざまな解決策を検討、吟味することが欠かせない。本来の問題解決的な学習とはそのようなものであろう<sup>12)</sup>。その上で、よりよい解決策を探っていくことは、決して他の解決策の否定にはつながらないと考えられる。規則に関する解決策について、相互に検討する視点を交換してみる、「普遍化テスト」を試みることも中学生であれば可能であろう。あるいは、例えば元さんもそうなのだが、その場では確かに、関係者の間では効用がある、うまくいきそうなあるいは効果がありそうな対応も、「必ずそのようにすべきだ」と規則になってしまったらどのような問題が生じるかというふうに考えてみる。そうすると、それぞれの解決策のメリット、デメリットが生徒たちにも見えてくるのではないだろうか。「あ、やっぱり規則によって職員も守られている。」そういう側面があるということが理解されてくるはずである。

法教育の動きもあって、中学校社会科の公民的分野では、現代社会の見方・考え方の基礎となる枠組みとしての「対立と合意、効率と公正」などについて理解するために、課題を追究したり解決したりする活動がおこなわれている。このような力を生徒たちが備えてきたときに、遵法精神について考える道徳授業は、どうあればよいのか。単に社会科と棲み分けをすればいいとはいいきれない。道徳には法的な思考に収まりきらないものもあることは当然としても、やはり、同じ方向を向いていかなくてはいけない。生徒が新たに身につけてくる力と整合するような教材が準備される必要があると考えるのである。

## (2) 「道徳的諸価値についての理解」の意味から

セミナー後に設けられた自由な対話の中で、「遵法精神」に限らず中学校段階における道徳学習

の特質について、別の角度から考える機会が得られた。これを一般化して言うと、「内容」そのものの系統というよりは、阻害要因<sup>13)</sup>が高度(複雑)になっているのではないか、ということである。

学習指導要領において道徳科の目標に関わって用いられている「道徳的諸価値についての理解を基に」について、小・中それぞれの「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」における説明を比べてみる。

小学校の学習指導要領解説では「道徳的価値について理解する」という見出しを立てて「一つは、内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解することである。二つは、道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解することである。三つは、道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということを前提として理解することである。」<sup>14)</sup>と説明されている。

これに対して中学校の学習指導要領解説では「道徳的価値の理解を基にする」と見出しを立てた上で、「道徳的価値について理解するとは、発達の段階に応じて多様に考えられるが、一般的には、道徳的価値の意味を捉えること、またその意味を明確にしていくことである」と小学校の解説との整合性を意識しつつ、続けて小学校とは異なるニュアンスを含ませながら、「思春期にかかる中学生の発達の段階においては、ふだんの生活においては分かっていると信じて疑わない様々な道徳的価値について、学校や家庭、地域社会における様々な体験、道徳科における教材との出会いやそれに基づく他者との対話などを手掛かりとして自己との関わりを問い直すことによって、そこから本当の理解が始まるのである」<sup>15)</sup>と、詳細な説明が加えられている。

結論だけみれば従来の批判にも含まれていた「分かりきったことを確認している」ように見える文章も、別角度からみれば道徳的諸価値についての新たな理解へと道を開いていることがある。道徳の教材には、生徒が道徳的価値を自身の生活や生き方と結びつけて考えることができるようにするという意味での媒介機能が期待されているのである。

#### 4. 多様な価値観を反映する教科書教材 — 結語にかえて —

道徳の教科化について審議した道徳教育の充実に関する懇談会の報告書には、複数の民間発行者が作成する検定教科書のほうが、多様な価値観を反映できると述べられている。「教材・教科書の取扱いについて」が議題となった第8回(平成25年10月17日)議事要旨<sup>16)</sup>を手掛かりとして、そのニュアンスを探る。ここには検定教科書に賛成する方向の意見が記載されており、総じて「「心のノート」を国の著作教科書として位置付けること」との対比で検定教科書に賛成の意見が論じられている。

○検定基準の設定においては、諸外国の例を参考に、多様な価値観を認めつつ望ましい価値へと探究を進めていくという方向性であれば問題ない。

他方、次のような意見も議事要旨には併記されている。

○道徳的な価値観は、多様化が認められてよいものではない。日本人として、生きていく上で絶対に外してはいけない価値観を、教科書の中できちんと示していく必要。

ただ、これだけでは、委員の間で「価値観」や「多様化」の意味合いについてどのような共通理解が図られていたのか不明である。2番目の意見は何か特異な観点に基づく意見のようにも見えるが、「日本人として、生きていく上で絶対に外してはいけない価値観を、教科書の中できちんと示して」いる教科書は道徳以外にもすでに存在している<sup>17)</sup>。結局、多様な価値観の反映も、「いろいろな出版社が切磋琢磨(せっさたくま)し、よりよい教科書を作っていく」ことへと収斂するのであろうか。

ただ、発行者ごとに異なる価値観に基づいて教科書が作成されることは、全体を見渡すことができる人たちにとってはそれでよいのであろうが、児童生徒はその地域で採択された種類の教

科書で学ぶしかない。その場合の児童生徒にとってのメリットとは何なのかということになる。堺は、多様な価値観が1冊の教科書に反映されないとメリットがないのではないかと指摘したのである<sup>18)</sup>。

それでは、どうすれば多様な価値観が1冊の教科書に反映されるのか。個々の先生に任せておけばよい、自分の使っている教科書が実はそのようなものだと意識して個々の先生に使ってくださいという趣旨ではないはずである。国の著作教科書ではその意図が正しく理解されない。多様さの中に共通理解できる範囲を広げることが必要である。出版社の切磋琢磨だけでなく、また個々の教師の努力だけに依存するのでもない、道徳教育の研究者と実践者、理論的な研究者と、実践的研究者が一緒になった土俵で、継続的に相互批判を展開する場が必要なのではないだろうか。最後にそのようなことを申し上げた次第である。

これに対しては、杉中会員から「まさに、このようなセミナーに参加して論じ合うべき」との回答をいただいた。たいへん心強く感じるとともに、このセミナーに参加してよかったと思えた瞬間であった。

## 注

- 1) 文部科学省『私たちの道徳 中学校』廣済堂あかつき 2014年、144ページ。本稿における「二通の手紙」本文からの引用は『私たちの道徳』による。ただし、同様の記述はいずれの現行（令和3年版）中学校教科書にもみられる。
- 2) 橋本陽介『物語論 基礎と応用』講談社、2017年、83ページ。
- 3) 文部科学省『わたしたちの道徳 小学校1・2年』文溪堂、2017年、71ページ。
- 4) 同上書、73ページ。
- 5) 現行（令和2年版）小学校教科書では、このようなおおかみの内面を語っていない教材が1社ある。
- 6) 教科化前の副読本から継続して掲載されている教材を例としては、とり返しのつかないそを扱った「足袋の季節」、相手に負担をかけないためのうそ（相手に誤解させる行為）として「月明かりで見送った夜汽車」などがある。これらは、物語の中でうそであることが明示され、その意図も説明されている例である。
- 7) 白木みどり「生き方を問い、目には見えない心意へ誘う授業へ」『道徳教育』739号、明治図書、2020年、41ページ。「思考課題」の意味するところについては、白木みどり『考え、議論する道徳授業 [中学校] アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり』明治図書、2016年、24-31ページを参照した。
- 8) 杉中康平「行為の背景にある「思い」や「考え」を探り、人間としての生き方についての考えを深めていく」『道徳教育』739号、明治図書、2020年、44ページ。
- 9) 教材タイトルを「元さんと二通の手紙」としている1社を含む。
- 10) 2021年秋の第2回オンラインセミナーにおける馬場勝会員の発表では料理の「食材と調理」に喩える説明がなされたが、これにしたがえば「調理済みの料理提供型」に近いものとなっている。（馬場勝「第2回オンラインセミナー「道徳（科）における教材論と授業論のこれまでとこれから」を終えて」日本道徳教育方法学会「日本道徳教育方法学会 第2回オンラインセミナー報告」<https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/OS-2.pdf>（2023年3月1日最終閲覧）。
- 11) 全7社の内訳は、中学校第3学年版への掲載が6社、第2学年版への掲載が1社となっている。
- 12) 生徒が実生活の中で経験する状況は、教材に出てくるそれとは多かれ少なかれ異なるものである。だからといって、状況のあらゆるバリエーションを想定して取り上げ、その都度の解決法を学ぶことなど到底できない。柳沼が問題解決的学習において「道徳問題を考える上で重要



な観点」の獲得を強調するのはそのためであろう(柳沼良太『問題解決型の道德授業—プラグマティック・アプローチ—』明治図書、2006年を参照)。だからこそ、生徒から出された解決策(案)をさまざまな観点から吟味することが大切なのである。さらに、この吟味する活動をとおして、「道德問題を考える上で重要」とされる観点の妥当性も同時に(逆に)検証される。そしてこのような授業を繰り返すことにより「道德問題を考える観点」が洗練され、その「確からしさ」が高まっていくのではないだろうか。柳沼の最近の著作に見られる「より公正で普遍的な解決策」(柳沼良太「問題解決型の道德授業」『道德教育』777号、明治図書、2023年、58ページ)とは、このような検証を経て生徒たちが到達するものだと思う。その場合に大切なのは、解決策にただ一つの「正解」があると考えないこと、また「確からしさ」にはグラデーションがあり吟味する活動はより納得できる答えを見出してゆくためのプロセスだと考えることであろう。

- 13) 堺は、小学校の「規則の尊重」の学習において用いられている教材の特質を、教科化前の副読本教材と教科化後の教科書教材を比較することにより検討した。その結果、教科化以前に見られた「公德心」への偏りは内容項目の変更により解消されていた。そのほか、法そのものへの言及が少ないという点では教科化前と大きな変化がないものの、きまりを見直して問題を解決したり、新たなきまりを作ったりする内容が増加していることを確認した。さらに、小学校の「規則の尊重」でも、きまりの意義そのものというよりは、きまりを守ることができなくなる事情(阻害要因)に目を向けさせて、きまりをめぐる人間理解を深めさせる教材がみられた。「規則の尊重」を考えるための道德教材として教科化以前から一つのタイプを形成してきた可能性があるが、これからの道德科の在り方を考えると肯定・否定の両面から評価することが可能な傾向であるように思われる。(堺正之「小学校道德科における「規則の尊重」に関する教材の特質」『九州女子大学紀要』59巻2号、九州女子大学・九州女子短期大学、2023年。)
- 14) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』廣済堂あかつき、2018年、17-18ページ。
- 15) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』教育出版、2018年、14-15ページ。なお、中学校学習指導要領におけるこの箇所理解に際しては、以下の文献を参照した。すなわち、道德科において道德的価値が正面から取り上げて扱う「学習対象」であることが明記されているという理解については、谷田増幸「道德の時間から道德科への転換」渡邊満ほか編『「特別の教科 道德」が担うグローバル化時代の道德教育』北大路書房、2016年を参照した。その上で、「道德的価値についての理解」と自己ないし人間としての「生き方についての考えを深め」ることが実際の学習活動においては循環的に捉えられるという理解については、小林万里子「学習指導要領における道德教育と道德科の規定」上地完治編『道德教育の理論と実践』ミネルヴァ書房、2020年、45-46ページを参照した。
- 16) 文部科学省ホームページ内「道德教育の充実に関する懇談会(第8回)議事要旨」参照 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/gijiroku/1355444.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/gijiroku/1355444.htm) (2023年3月1日最終閲覧)。
- 17) 現行高等学校(旧課程)「日本史B」の教科書の本文最終ページには以下のような記述がある。「このような中で、日本は世界の平和と人類の福祉の向上に貢献していくように努力をしなければならない。」笹山晴生ほか『詳説日本史 改訂版』山川出版社、2022年、415ページ。
- 18) 堺正之 前掲論文 40ページ。

## 公教育としての道徳教育に期待すること

—何について「考え、議論する」のか—

武庫川女子大学 松下 良平

※本稿は、2022年2月23日に開催された日本道徳教育方法学会第3回オンラインセミナーの講演記録です。

みなさん、こんにちは。本日は、日本道徳教育方法学会のオンラインセミナーにお招きいただき、まことにありがとうございます。

最初に、タイトルの「公教育としての道徳教育に期待すること」について一言述べておきます。公教育としての道徳科の本質はどこにあるのか。道徳科では今日、道徳をめぐって何について考え、議論すればよいのか。これらについて考えてみたいと思って付けました。私自身が大学院生時代には教育課程や教育方法の研究室に所属し、教育内容の重要性について実感したこともあって、道徳とは何か、なぜあえて学校で道徳教育を行うのか、といった問題について考えないと、道徳科の問題にも、教育方法の問題にもうまく取り組めないと思っています。というわけで本日は、道徳の理念と道徳科の論理や道徳教育の方法とをいかにつなぐかという問題をめぐってお話をしてみます。

### 1. 〈考えない道徳〉はどこがまちがっているのか

#### (1) 道徳に正解はない

最初に「道徳に正解はあるのか」という問題について考えてみましょう。まず学習指導要領の「内容」ですが、その理解はじつに多様な解釈に開かれています。あるコラムで最近書いたことの繰り返しになりますが(松下良平「正解なんてないのに、なぜ教師は正解を求めるのか」『道徳教育』第62巻第2号、2022年2月)、たとえば「勇気」です。「無理、ためらい、恥ずかしいといった気持ちを振り払って善や正義に向かうこと」というようにふつうは理解されますが、悪天候の中の登山の場合、一步間違うと「無謀」や「愚か」になってしまいます。しなくてもよいのにあえて行動するとき「勇気」は見出されますが、殴られたときに殴り返さないなど、何かをあえてしないことが「勇気」とみなされる場合もあります。このように、何が勇気なのかは、大人であっても迷うことは少なくありません。正解は予め決まっているわけではないのです。人によって判断が分かれる例が少なくないことを考えると、そもそもたしかな正解はないというべきではないでしょうか。

「節制」についても同じことがいえます。たとえば大リーガーの大谷翔平選手は節制に努めています。見方を換えればじつに食欲でもあります。「二刀流」などという常識外れを追求する強烈な食欲があるからこそ、きびしく節制することができるのです。「生命の尊さ」であっても正解はないように思えます。一人ひとりの命はかけがえがないといいながら、このコロナ禍ではたくさんの人が治療を受けられないまま亡くなりました。でも多くの人々はその現実を当たり前のように受けとめています。動物の命をめぐっても特に欧米では近年奇妙なことが起きています。動物の肉を食べることについては平気なのに、その食する動物の飼い方については、暴力的なことを避けるなど配慮を求める動きが盛んになっているのです。このようなわけで、道徳の「内容」をめぐって正解がわからないとは、普通に考えれば当たり前のことなのです。

ところが学校では、正解はないという考え方はなかなか受け入れられません。正解はみんな

で考え、議論しながら探していくしかないし、見つかったとしても複数ありうる、という考え方が当たり前であれば、道德科は特に難しいことはありません。ですが、この常識が通用しないのです。教師が非常識なのではなくて、そこには別の「常識」があるからなのではないでしょうか。たとえば、教科書は習得すべき正解の集成であるという前提に立って、子どもたちを必ず正解へ導かななくてはいけないという考え方や、一部の子どもではなくすべての子どもたちを相手にする場合には、できるだけ分かりやすい方法を用いなくちゃいけないという考え方に縛られ、そのことが道德の常識の受け入れを妨げているとも考えられるのです。

## （2）考えなくてもよい道德 — なぜ道德について考えなくてもよいと思われているのか

〈考えない道德〉には「正解をめぐって考えない道德」だけでなく、「考えなくてもよい道德」も含まれています。すぐ後で「反省的道德」なるものが出てきますが、それと対比される「直観的道德」がまさにそうです。そこで、「考えなくてもよい道德」についても簡単に触れておきます。

目の前で子どもが万引きしようとしたら、私たちは即座に「やめなさい！」と叱ります。その出来事に対して直観的に判断し、非反省的に反応するのです。直観的判断は、日々の生活の中で人々とかかわる中で身につけ、習慣化した道德を反映しています。この直観的道德に従うとき、「ダメなことはダメ！」になります。「当たり前でしょう！」「いちいち考えないとわからないの？」というわけですね。

そうであれば、「考えなくてもよい道德」とは、その場でとりたてて考える必要がないほどに定着した道德だといえます。判断や行為が自動化するほどに習熟した道德なのです。とはいえ、人のものを勝手に取ってきてはダメということがわかるには、私有財ということを理解しなければなりません。非反省的に見えても、根底のところでは深い理解に支えられているのです。考えなくてもよい道德とは、反省を必要としない道德ではなく、試行錯誤しながら理解を深めていった結果として、反省をもはや必要としなくなった道德、反省なしに働くようになった道德なのです。

ところが、この点を見誤り、原因と結果をひっくり返すとおかしい発想が生まれます。直観的道德は頭ではなく、心で受けとめなければならない、とする考え方です。道德の授業はこれまで、そのような考え方に従ってきたように思われます。学習指導要領の個々の「内容」に対応する道德的価値の具体的な現れが道德の資料では描かれており、その資料に描かれた人々の気持ちを「心」で受けとめれば、その価値を身につけることができる、とする考え方です。これを「心の教育」と呼ぶとすれば、それは因果関係を逆さまに理解している点で錯誤だといえます。先に述べた教師の「非常識」の背景には、そのような錯誤が隠れている可能性もあります。

## 2. 反省的道德 — 道德について「考え、議論する」ことはなぜ必要なのか

### （1）反省的道德の必要

「道德について『考え、議論する』ことはなぜ必要なのか」という問題について、さらに踏み込んで考えてみたいと思います。社会が閉じてシンプルなまま、あまり変化しない時代には、先の直観的道德だけで十分だったかもしれません。けれども、今日のように社会が多様な人々や文化に開かれ、複雑さを増しながら急速に変化していく時代には、直観的道德がゆらぎがちになり、その妥当性について問い直すことが必要になってきます。内容項目についても多様な理解が可能になり、何が正解なのか、改めて考えることがますます必要になるということです。

知性を用いた省察、批判的な吟味としての反省を要する道德を反省的道德と呼べば、反省的道德が必要になる背景はほかにもあります。一つは、いわゆるモラルジレンマが生じている場合です。コールバーグの有名な「ハインツのジレンマ」もそうですが、道德と道德が葛藤して判断が複数の選択肢に開かれている状況は反省的道德を必要とします。もう一つは、道德判断

について他者への説明が必要になる場合です。たとえば「なんでいじめをしちゃいけないの？ ひどいことをするヤツは懲らしめた方がよくない？」と問われたら、教師や親は、相手に説明するために改めて理由について考える必要があります。あるいは自分の見解が人と違う場面でも、どうして私はそう考えるのかを相手に説明するために反省的道徳は必要になります。

ただし今日は、それらの問題ではなく、道徳という文化に目を向けて、少し違った角度から反省的道徳の必要性について考えてみます。私たちはあまり自覚していないようですが、道徳は原理的に異質な特徴をもつ二種類の道徳に区別できます。いずれも一定の普遍性をもつ道徳であるために、この二つの道徳は生活のあらゆる場面で葛藤し対立する可能性があります。この二つの道徳の違いについて理解し、それらの葛藤・対立をどのように打開するかについて「考え、議論する」ことが道徳科にとってふさわしいのではないのか。これが以下で話してみたいことなのです。

## (2) 道徳の複数性 — 根本的に異質な二種類の普遍的道徳

原理的に異質な二種類の普遍的道徳の一つを、ここでは「伝統的道徳」と呼ぶことにします。「関係や集団に定位した道徳」と呼んでも構いません。

近年、いろんな研究分野で道徳についての研究が盛んであり、新たな知見が次々と得られています。皆さんもご存じだと思いますけれども、生物学や人類学、心理学や認知科学などで、人類史的スパンで道徳について捉え直そうとする動向があります。ヒトとチンパンジーなどの類人猿はどこが異なるのか、ヒトの中でホモ・サピエンスだけがなぜ生き残ったのか、といった問いを追求する中で、人間の道徳のもつ特徴が次第に明らかになっているのです。

共感や互惠・互助といった「関係」に根ざした道徳は、チンパンジーなどの類人猿にもあると言われていました。集団に根ざした道徳については、チンパンジーは徒党を組むことはあっても、人間がもっているような集団の結束はないという報告もあります。いずれにせよ、類人猿と共通するところも少なからずありながら、人間に固有の「関係や集団に定位した道徳」、これがここという伝統的道徳です。日本人が一般に道徳と呼ぶものは、伝統的道徳にほかなりません。互助や互惠、思いやりや配慮、共感、協力、集団の結束、集団への愛着や献身、リーダーへの恭順を求める道徳がまさにそうです。集団の中で経験と知恵が積み重なり、集団内で共有されている掟や規範、これもまた伝統的道徳の一部です。この伝統的道徳は、学習指導要領の「内容」にも色濃く反映されています。家族愛、思いやり、礼儀、感謝、勇気等々、これらは基本的には伝統的道徳の一種だといえます。

さらにいいますと、「コミュニタリアンの道徳」とか「ケアの倫理」と呼ばれているものも、それぞれ集団や関係に根ざしていますので、いずれも伝統的道徳の一つのバリエーションとしてみなすことができます。たしかにこれらは1980年代頃から、特にアメリカで注目されるようになりました。そのため新しい道徳のように見えます。けれども、これらはいずれも、すぐ後で述べます「リベラリズム道徳」に対抗しているといえます。だとすれば、ネオリベラリズムによって矮小化されたリベラリズムの道徳が過剰なまでに広がったときに、その反動として、伝統的道徳は時代の状況に合わせて再解釈され、いわば普遍性をもつものとして再生されたといえることができます。コミュニタリアンが支持する共通善や共同体の道徳（徳や規範）、あるいはケア論者が説く責任倫理や配慮・思いやりは、大胆にリニューアルされた古い道徳である、と私は見えています。

伝統的道徳と並ぶもう一つの普遍的道徳は「リベラリズム道徳」です。これは集団や関係ではなく、個人に定位した道徳です。単なるヒトではない人間が、一人ひとり異なる個人として、人間らしく自由に生きるために必要不可欠とされる道徳です。リベラリズム道徳には様々なバリエーションがありますし、その内部では対立も少なくありませんが、基本的には自由、権利や、平等、公正といったものを道徳の中心に据えています。ご存じのように、道徳教育論でお

なじみのコールバーグやカントやハーバーマスは、いずれもこのリベラリズム道德の伝統に立っています。

この道德は、ヨーロッパ近代が理性を武器にしてカトリック教会や絶対君主の支配と闘っていく中で築き上げられました。その意味では特殊な起源をもつ道德なのですが、万人に妥当する道德として構成され、実際にも今日では世界各地で受け入れられていることから、この道德もまた普遍的道德としてみなすことができるのです。市民革命以降のリベラリズム道德の発展はめざましく、20世紀に入ってから戦争、差別、専制、排除、労働問題、搾取等の問題と闘う中で、その道德はさらに洗練され彫琢されていきました。その結果として、第二次世界大戦後は国連の世界人権宣言の基礎になるなど、今日では世界標準の道德だといってもよいのではないのでしょうか。

### 3. なぜあえて公教育機関としての学校で道德教育を行うのか

#### (1) 国家と道德教育

道德の複数性を踏まえた上で、ここからは、なぜあえて公教育機関としての学校で道德教育を行うのかという問題について考えてみます。特に教科としての道德ですが、もし家庭における道德教育と同じ理念や論理で行うのなら、なくてもよいと私は考えています。たとえば「いじめはいけない」と教えるための道德科であれば、当たり前の伝統的道德を身につけさせるための道德です。その任務はまずは家庭や社会が担うべきであり、学校であっても生活の全体を通じてなされるべきです。道德科でことさらに行うべきとはいえません。特段の意義はないばかりか、下手をすると家庭や社会の教育責任を曖昧にしかねません。これが今日のお話のポイントの一つになります。学校における道德教育と家庭や地域における道德教育は原理的に異なるということです。だからこそ、公教育機関としての学校でなぜあえて道德教育を行うのか、という問いを立ててみたのです。

この問いは戦後日本社会では長らく忘却されてきた、と私は考えています。この問いに正面から向き合ったのは教育勅語だったのですが、戦後すぐに教育勅語の「排除」と「失効確認」を行ったとき、一緒にその問いも洗い流してしまったのです。もちろん教育勅語はこの戦後の日本社会にはふさわしくありません。復活を説く声が時々聞こえてきますが、中身はまったく今の社会にそぐわないのですから、その排除や失効確認は当然だったといえます。しかしその後は、特設「道德」の是非や実施状況ばかりが争点になり、「道德」が次第に既成事実化する中で、なぜ公教育で道德教育が必要なのかという問題に正面から向き合うことを怠ってしまいました。これは戦後の社会や教育が抱える大きな問題の一つなのではないのでしょうか。

教育勅語というのは歴史的な文脈に置いて読み解くと大変面白い、と私は思っています。明治新政府が誕生してから20年ほど経った1889年、やっと大日本帝国憲法が公布されましたが、一般の人々にはまだ日本国民という自覚はほとんどありませんでした。最後の内戦からまだ12年しか経っていません。藩としての「国」への帰属意識がまだ強いのです。まさに藩閥政治の絶頂期ともいえる時代ですが、憲法公布の翌年に教育勅語が渙発されたわけです。明治維新时期という国民国家の形を整える試みの仕上げの段階にあって、ネーション、つまり国民という一つの共同体をつくっていくために公教育にいったい何が出来るか。この問いに教育勅語は向き合えなければならなかったのです。

そのとき、教育勅語は国民国家形成のいわば裏面を担っていたと見ることができます。表面に当たるのは帝国憲法です。為政者の徳や人格によってではなく、憲法に従って政治を行う立憲主義の立場です。政治を憲法で縛るといっても構いません。立憲主義は元々国民の自由・権利を絶対君主から護るものでした。しかし市民革命を経た後でも国家は大きな権力をもっています。国民全体を巻き込むことによって、むしろいっそう強大になったともいえます。そのため、その強大な権力をきちんとコントロールして、国民の自由・権利を護ることが欠かせませ

ん。明治国家は帝国憲法の制定によって、モデルとなった欧米の国民国家のように、国民の自由・権利を一定程度認めたわけです。しかし、国民の分断を避け、自由を与えられた個人を一つの国民＝ネーションにまとめ上げる課題がまだ残っています。それを担おうとしたのが教育勅語だったといえるのです。

ただし教育勅語では、封建制下で成立し、当時の人々がなじんでいた道德が利用されました。主君への「忠」と親への「孝」は同一であるという論法によって国民の一体性を確保しようとしたのです。イエの論理の延長上に国民国家を位置づける家族国家論です。教育勅語は国民国家の基本的課題に挑戦したのですが、個人の自由・権利の保障を政治の前提とする立憲制国家とは原理的に相容れない論理に依拠していました。そのため、やがてこの裏面の方が表面より強い力をもつようになると、超国家主義が台頭し、迷走や暴走をくりかえした果てに帝国日本は崩壊します。

さて戦後日本は、教育勅語が直面した国民国家のこの基本的課題をどのように受けとめたのでしょうか。立憲主義に立つ国民国家において、戦前の天皇帝権の国家と象徴天皇を戴く戦後の国民主権の国家の間で実態にどれだけの違いがあるかは興味深い問題なのですが、少なくとも理論の上では二つの国家はまったく異なります。戦後社会は、先の裏面を排除したわけですから、もっぱら立憲主義の理念に立って国民の統合という課題に向き合うしかありません。立憲主義はリベラリズムの理念に依拠しています。国民主権の国家では、一人ひとりの国民が主権者ですから、民主主義を通じてネーションの意思を決定するしかありません。だとすれば、教育勅語に代えて学校で道德教育を行う場合には、リベラル民主主義に立脚するほかないのです。

この国民統合という課題では、多様な個人の自由な意見や考え方を権利として保障すると同時に、主権の行使のために、国家としては多様な国民の意思を一つにまとめ上げなくてはなりません。そのときにどうやって意思を統合するかという非常に難しい問題に直面します。立憲制の民主主義国家は、多を尊重しつつ一を求めるというパラドキシカルな問題を抱えているのです。

したがって、ここでいうリベラリズムには、個人の自由・権利の拡大や多様化をめざす「リベラル左派」と、個人の自由・権利を認めつつも国民の結束や連帯を重視する「リベラル右派」の両者が含まれます。公教育における道德教育は、教育勅語を排除した以上は、リベラル民主主義という土台の上で、政治的に対立しがちなこの両者をいかに調停するか、という問題と向き合う必要がありました。にもかかわらず戦後社会は、当たり障りのない国民道德の中にひそかに自己犠牲の道德をしのばせるという、姑息とも無難ともいえるやり方でその問題をやり過ごしてきたのです。

## (2) 立憲制国家が前提とする公的領域と私的領域の区別

リベラル民主主義国家における国民統合という課題に、公教育としての道德教育はどのような形で貢献できるのでしょうか。その前にまずは公教育が担う公的領域とはどういうものか、明確にしておく必要があります。

近代の立憲制国家においては公的領域と私的領域の区別が大前提になっています。公的領域は政府や地方公共団体などの公権力が介入できる領域、つまり政治の領域ですが、すべての人間に開かれている領域でもあります。他方、私的領域は政治が介入してはならない領域であり、家族や友人関係などの身近な人間関係が支配する、閉じたプライベートな領域です。

この公的領域の基本原則は、よき生き方とは何かについて国家や政治が介入し、特定の生き方を強制してはならないということです。「ちょっとおかしいのでは？」とか「けしからん！」などといいなくなる生き方をしている人がいても、その人の思想や信条の自由を認めなくてはいけない、ということです。そのため、公的領域への宗教の教義や政治イデオロギーの介入は

許されません。不偏不党という意味で政治的中立を確保しなければならないということです。

そのさい必要になるのが法の支配です。公権力が支配する公的領域では各人の自由・権利を擁護するために、政治ができること、しなければならないことは、憲法に従って制定された法により厳格に規定されています。法という拠り所がないまま政治が勝手に力を行使すると、もはや法治国家とはいえません。その法を決める場が、いうまでもなく代議制民主主義の場合は議会です。議決では、国民や住民の代表である議員の審議を経て最終的には多数決が用いられますが、その前提として国民的な熟議や討議が必要になります。

このように公的領域が「善に対する正の優位」という考え方に従う限り、公教育で特定の生き方をよきものとして押しつけることはできません。違法でない限りは、特定の生き方を悪しきものとして蔑視することも許されません。そのことを踏まえ、戦前からの流れを引き継いで国民道徳を伝えてきた戦後日本の学校「道徳」は、かなり危ういといえます。国民が「思想及び良心の自由」を侵されていると思い始めたら、その道徳教育は公的領域の基本原則に反するようになります。

一方、私的領域における道徳教育では事情が大きく異なります。たとえば家庭における道徳教育では、宗教的教義や政治イデオロギーに基づく教育が禁止されているわけではありません。親が子どもに仏教やキリスト教の教えに従って道徳教育をするのはよくある話です。神棚や仏壇を拝みなさいという親もたくさんいることでしょう。親が子に労働者の支配を説こうが、自己利益の追求を説こうが、法に反しさえしなければ、私的領域では構わないのです。

行動原則として実際に生きて働く道徳は、私的領域での幼少期からの道徳教育で身につけていきます。「いじめはいけない」とか「万引きをしてはいけない」などの道徳は、日々の生活の中で培われた心の習慣とでもいうべきものが基礎になっています。その生活には学校生活も含まれますが、基本的には家庭や地域での人間関係や生活環境が大きな影響を与えているということです。

こうしてみますと、公私それぞれの領域によってふさわしい道徳は異なっていることがわかります。公的領域ではリベラリズム道徳が基本になります。自由、権利や、平等、公正の道徳であり、法と同様に誰にも等しく適用される道徳です。その道徳に基づいて法は是正され新設されます。

一方、私的領域の道徳は、今述べましたように規範としては多種多様ですが、その基本は伝統的道徳です。そのため、自分が所属する集団や人間関係のなかで生きていくための助け合いや支え合いが道徳の中心になります。自由や権利は、欧米のように集団の規範に組み入れられている場合は別でしょうが、伝統的道徳の影響が強い社会では疎まれる場合も少なくありません。「わがままをいわず協力しなさい」「自分勝手にせずみんなに従え」というわけです。

さてここでこの二種類の道徳の関係について考えてみます。日本社会では、戦前ほどではないにしても、未だにこの二つの道徳の区別はいい加減なままです。その背景の一つが、先に述べた家族国家論です。国家を大きなイエとみなし、立憲制国家と家族の本質的な違いに目を向けさせません。家父長と子どもの関係は、家父長としての天皇とその赤子である国民の関係と同じというわけです。これこそが教育勅語の負の遺産であり、そのような考え方を私は「教育勅語の精神」と呼びたいのですが、その精神はけっして過去のものではありません。今日の日本人にも深く根づいているように思われます。この精神に立ちますと、リベラリズム道徳と伝統的道徳の区別は難しくなります。もっといえば、公的領域でも伝統的道徳がリベラリズム道徳を押しつけるがちになります。公的領域であっても自由、権利、平等、公正は蔑ろにされたり、時に疎まれたりするのです。戦後の学校「道徳」もまたその例外ではなく、伝統的道徳を説き、何よりもわがままや自分勝手に戒めました。

そのため戦後日本のリベラル派は、「思想及び良心の自由」を侵害するという理由で学校の道徳教育に反対してきました。道徳と法を峻別した上で、法教育は必要でも道徳教育は不要だ、

といった主張をするときもありました。しかしその道徳教育不要論は、公的領域が伝統的道徳に浸蝕されていることを追認しています。その意味で教育勅語の精神を前提にしているのです。リベラル派であっても依然として教育勅語の負の遺産から脱却できていないともいえるのです。

しかも近年では、さらに困った事態が生じています。これまでのように伝統的道徳が公的領域にひそかに侵入するのではなく、むしろ堂々と用いられるようになってきているのです。たとえば、公的領域の政治において、国民の権利を等しく尊重し、公正を重んじるのではなく、仲間を優遇する、自集団の敵を排除する、といったやり方が散見されます。会社や大学やその他の公的組織だけでなく、政府でさえもそうです。政府を批判する人々はよりよい国家を作っていくための素材を提供しているのであり、議論していけばよいだけなのですが、時に「非国民」扱いされるようになりました。巨大な権力をもっている人々が、自集団の利益のために国家やその他の公的組織を都合よく利用する事例も少なくありません。政治の私物化です。政治的部族が国家・政府を乗っ取ろうとするようになったということもできます。しかもそのことに誰も悪びれる様子はありません。仲間への思いやりや助け合いや結束といった、いにしえから受け継がれてきた道徳に従っているだけなのに、何がわるいかわからない、という風情なのです。自集団の結束や利益につながるようなら、いちいち議論をする必要はない、リーダーが嘘や間違ったことをいっても従う、ヘイトまがいの行為もやむをえない、といった風潮も目に付くようになっていきます。このような傾向がさらに進めば、公的領域は崩壊していきかねません。ここに現代日本社会の道徳的危機があるといえるのです。

ちなみに、帝国憲法と教育勅語の両方を起草した井上毅が最もおそれていたのも、同様の事態でした。教育勅語の精神が憲法の精神を凌駕してしまうと、近代以前から受け継がれた伝統的道徳が国家の公的領域を支配するようになり、立憲主義が機能不全に陥ってしまいます。それを避けるためにあれこれ腐心したのですが、結果的に失敗したことは先にも指摘したとおりです。このままでは戦前と同じ間違いがくりかえされ、第二の敗戦を迎える可能性があるのです。

さらに厄介なことに、似たような事態は今日世界各地で起きています。トランプ現象がまさにそうですが、政治における部族主義の台頭や民主主義の危機はもはや世界的な傾向です。おそらく、国家間のグローバル競争が激しくなって、政府が営利企業のようになり、自国の利害ばかりを考慮するようになったことが、公的領域の変質をもたらしていると思われます。しかも日本の場合は、教育勅語の負の遺産がそれに拍車をかけているともいえるのです。

これに関連して、今日の社会ではもう一つ興味深いことが起きています。これまで私的領域とみなされていたところにリベラリズム道徳が進出していることです。女性の権利や子どもの権利の尊重は、家庭や身近な人間関係にも及ぶようになりました。女性が社会に進出するにつれて、自由・権利が家族の中でも尊重すべきものになり、家族を単に私的領域とみなすことはできなくなったのです。「個人的なことは政治的なこと」というフェミニズムのスローガンは、教育勅語の中核にあった家父長制の精神に正面から挑んでいます。今日の社会では、教育勅語の精神を活性化する傾向とそれを批判する傾向がはげしく拮抗しているのです。

とはいえ、私的領域にリベラリズムが持ち込まれる動向にも、どこか危ういところがあります。家族や友人関係の中で無闇に個人の自由や権利が主張されると、人間関係が崩壊しかねないからです。自由が制限され、自己犠牲が必要になることを拒絶しては、まず子育てが成り立ちません。かといって「我慢せよ」「仕方がない」などといってすますと、自己犠牲を愛とみなせる人しか子どもを産まなくなります。家族や友人関係などの親密圏でも公私の領域の再定義が求められており、そのことをめぐって議論するための公共圏が必要になっているのです。



#### 4. 道徳科に期待する（すべき／できる）こと

公私の区別や関係をめぐるといったような議論を踏まえると、道徳教育について何がいえるでしょうか。第一に、公教育機関としての学校における道徳教育は、私的領域の道徳教育と混同してはならず、公的領域の基本原則に従う必要があるということです。第二に、そのとき国民の統合という課題こそを公教育としての道徳教育は引き受ける必要があるということです。道徳教育が教育勅語の精神に従うことは許されませんが、教育勅語が直面した問いには向き合う必要があるということです。第三は国民統合の足場をいかに築くかについてです。公的領域と私的領域の関係が大きくゆらぎ、国民の間に対立や分断が広がりがねない今日、公共の問題をめぐって国民一人ひとりが考え、自分たちの意思を決定していく政治の基礎を築くものとして、「考え、議論する」道徳を位置づける必要があるということです。以下、この第三の点を中心に、もう少し踏み込んで考えてみます。

##### (1) リベラリズム道徳の教育

先にも述べましたように、戦後日本の学校における道徳教育は、当たり障りのない伝統的道徳としての国民道徳を教えようとしてきました。自由・権利、平等や公正といったリベラリズム道徳には冷淡だったということです。たとえば現行の学習指導要領では権利はわずかししか触れられていません。しかも義務と権利という関係で捉えられており、義務に先立つ権利としての人権についてはほとんど言及がありません。教育勅語の精神に今なお縛られているからでしょうか、この国の政府と国民がどこまで立憲主義や国民主権に鈍感なのかを、見事に物語っているように思われます。

そのことはたとえば外国人への対応に顕著に表れているといえます。旅行者に対しては「おもてなし」などといってこやかに歓待しますが、難民や外国人労働者や一部の定住外国人に対しては、単に冷淡というだけでなく、人権への配慮が著しく欠けている場合が少なくありません。最近よく話題になりますが、入管のような公的機関でもそうなのです。日本社会では普遍的な人権の考え方は、今でも日常生活からは学べないのかもしれないかもしれません。だとすれば公教育がその役割を引き受けるしかありません。

ただし道徳は、道徳科で教科書を用いて教えてもなかなか身につかないところがあります。生きて働く道徳は、先にも述べましたように、生活の中で多様な人々や事・物とかわることなしには身につかないからです。だとすると、リベラリズム道徳の習得も、道徳科の課題というよりも、まずは学校の生活全体を通じた道徳教育の課題であるということができます。

とはいえ、リベラリズム道徳を教えるに際して道徳科にできることもあります。人権や権利について、生活の中で身につけたことには誤解や不足がありえます。ですから、法教育とも連携しながら、道徳科で立ち止まって考え直したり、理解を深めたり、といったことは必要です。実際に今の教科書でもそのようなことは可能です。差別やいじめや外国人問題やLGBTQ問題について、何が問題なのか、何をすべきか、「考え、議論する」ことはできるのです。

##### (2) 道徳についての教育 — 反省的道徳の実践

道徳科では、「道徳の教育」よりも、「道徳についての教育」の方がふさわしいといえます。道徳について理解を促し、探究を促し、思考を深める場にするということであり、道徳について「考え、議論する」ことにより「反省的道徳」を実践するということです。そのとき、2- (1) で挙げた学習指導要領「内容」の解釈や、モラルジレンマを題材にしてもよいのですが、ここでは道徳の複数性の問題を取り上げてはどうか、という提案をしてみます。というのも、公教育としての道徳教育があえて担うに値する課題として国民統合がありますが、その課題が道徳の複数性の調停と深く関わっているといえるからです。また、道徳科が教科であるからには固有の論理が必要ですが、それもまた道徳の複数性を足場にして築くことが可能だからです。こ

の道徳の複数性の調停という課題は、徳目の解釈やモラルジレンマとは異なり、家庭教育ではなかなか対応できそうにありません。この点も、学校における道徳科のあり方を考える上で大事なポイントなると思います。

### (3) 公的領域と私的領域の間にある学校

公私の領域の区別と関連について考えるとき、学校はとてもおもしろいところです。公教育の場ですから、学校は基本的には公的領域ですけれども、その隙間には私的領域がたくさんあります。友達に会うために学校に行く子は大勢いますし、先生もしばしば親心で子どもに接します。たとえば名前の呼び方ですが、公的領域では男女分け隔てなく「何々さん」と名字を呼びますが、いたずらした子どもを叱るときには「こらコウタ、何やってんだ!」と、まるで親のように名を呼び捨てにして怒ることもあります。あるいは、授業や学級会では自由な発言を尊重するけれども、子どもたちだけで遊び、活動するときには時に「文句ばかりいわないで!」と言い合うのです。

一見矛盾しているようにも見えますが、実際には公的領域の道徳であるリベラリズム道徳と、私的領域の道徳である伝統的道徳とを巧みに使い分けているといえるのです。学校は公的領域や公共圏での道徳的規範や対人関係の作法を学ぶ場ですが、同時に私的領域での道徳的振る舞いについて公的に学ぶところということもできます。もちろん二つの道徳の使い方がおかしくなって、公的領域で「先生のいうことを黙って聞きなさい」とか、私的領域で「みんな自分の好きにすれば」などと言い放ってしまい、総スカンを食らうこともあるわけですが。

公私の二つの領域は会社や学会などのような組織にも大なり小なりあります。すでに述べたように家族の中でもその葛藤が目立つようになってきています。一方、学校は、私的領域の道徳の厚い基盤の上に公的領域が成り立っている点で独特です。ケアに満ち、自集団への愛着と自分たちの掟に支えられた居場所がないと、学級・学校はいつ崩壊してもおかしくありません。だとすれば学校は、二つの道徳の違いと関連について「考え、議論する」ための格好の場だといえるのです。

### (4) 何をめぐって「考え、議論する」のか

では道徳科では、二つの異質な道徳をめぐって何を考え、議論すればよいのでしょうか。第一に、リベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳はどう違うのかについて理解を深めることが大事になります。すでに申しましたように、教育勅語の精神から脱却できていないために日本人はこの区別がとても苦手です。戦前では「公」は天皇のことでしたが、今でも公的領域では「お上」に従わなければならない、と考えている人は少なくありません。法に従いさえすれば個人の自由が認められる、法に問題があれば自由や公正などの道徳的観点から問い直すこともできる、ということを理解していない人が多いということです。公的領域とはそもそも国民が支配する領域であって、議論を通じて自分たちで意思決定していけばよい、という発想になかなかならないということです。

第二に、政治的な左派と右派の対立の背後に二種類の道徳の対立が隠れているとき、この二種類の道徳の調停は、国民統合の基礎として非常に重要になります。これこそが教育勅語の起草者が直面した課題を継承しつつ、教育勅語の精神を克服するために必要なのです。とりわけ公私の領域がぶつかりあう境界線上でこの課題に向き合うことは急務です。コロナ禍の今もまさにそうですが、公私の境界線が大きくゆらぐ今日のような時代には、社会的にも意義の大きな課題となります。そこでは、対話を通じて合意を探るか、それが無理ならば互いの考え方の違いを理解して、相互に相手に寛容になるしかありません。そのことを学ぶ場が道徳科だということなのです。

## （5）検討事例

今の第二の問題について具体的に考えるために、ここでちょっとこの番組を見ていただきます。

当日は、NHK「クローズアップ現代+」の「道徳」が正式な教科に―密着・先生は？子どもは？（2018年4月23日放送）という番組の映像の一部が紹介された。そこでは、教材「お母さんのせいきゅう書」を用いた授業の様子が映し出されていた。

お母さんがたかしの0円の請求書を渡したときの気持ちとして、多くの子どもたちが家族にはお金を求めないのが当然だという「無償の愛」について述べていた時、ある一人の男の子が「お母さんは家事に対してお金をもらいたいのでは」と発言した。この男の子の発言は、共働きで仕事をしながら自分のために家事をこなす母親のことを思っただけの発言だったが、周りの子どもたちからは笑われるばかりであり、授業者も自分のねらいどおりに授業を進めようとするあまり、男の子の意見をくみ取ることができず、ついに男の子は泣き出してしまった。

この男の子は大変重要な問題を投げかけていたといえます。家庭ではお母さんは見返りを求めずに、子どもたちに一方的に様々なものを与えます。いわゆる「贈与」です。そこから贈与と交換も生まれます。今の番組の中で、ある子どもが「お金はいらないから、そのかわり、たかしの成長を見せてね」という考えを発表していましたが、これが贈与と交換ですね。それに対して商品交換という考え方があります。お金を払って対価をもらうことです。家庭は一般に贈与の場ですが、この男の子は家事を労働と見なし、お母さんもお金を欲しいだろうなという気持ちを率直に述べたわけです。お金を稼ぐために働かなければならないお母さんへの思いやりから出た言葉だったのですが、若い先生は無償の愛しか頭になく、その気持ちをくみ取れなかったというわけです。

ここでは、伝統的道徳としての贈与と、労働にはふさわしい対価を支払うべきとするリベラリズム道徳がぶつかり合っています。従来なら家庭は私的領域であって、贈与の道徳だけでうまくいったかもしれません。けれども今日、働きに出る母親が増えるにつれて、家庭にも公的領域が入り込んできているのです。先ほど司会の上地先生がいつてくださったのですが、中学生や高校生が親や兄弟の面倒を見なければならないというヤングケアラーの問題もそうです。学ぶ権利や成長に必要な自由が不当に奪われることによって、この場合も家庭に公的領域が生まれつつあります。まさに家庭の問題で自由、権利、平等、公正が問われ、家庭への公権力介入の是非が問われているのです。

贈与というのは大変美しく英雄的行為です。参考資料（松下良平「正解のない道徳―無償の愛はよきものか」『学校教育』第1221号、2019年5月）にも書きましたが、贈与がなくなると、とても住みにくい社会や組織になっていくのは避けられません。ですが、贈与が公的領域で要求されると、暴力に転じる可能性があります。教育勅語が求めた「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」がまさにそうです。国の戦争のために命を捧げよ、といった形で国家が国民に贈与を求めたら、まさに暴力としての道徳の強制につながります。会社で労働の贈与が求められたら、たちまち過労死が生まれます。とはいえ、英雄的な贈与が国家や会社を窮地から救う場合があることもまた確かです。二つの道徳の葛藤・対立は、容易に答えの出せない問題をしばしば突きつけてくるのです。

「お母さんのせいきゅう書」の授業でも、男の子はそのような難問を突きつけてしまいました。ですから、この男の子の意見を拾い上げて、例えば「お母さんはお金を求めなかったけど、会社の中でもし0円で働いたらどうなる？」といった問いを投げかけて、子どもたちの思考を揺さぶれば、贈与や贈与交換の考え方が通用するところとそうではないところがあることに気づいたかもしれません。そういうふうに関わりだけを投げかけ、みんなで一緒に考え、議論した

上で、答えは子どもたちがその後時間をかけて探していく、そういう授業もあってよいように思います。

#### (6) 教師も子どもと一緒に考えよう

公教育における「道徳」は本来、道徳についての理解と対話を通じた深い学びを求めるものだといえます。「資質・能力」論の登場にも促されながらですが、ここにきてようやくそのような「道徳」の実現に向けて最初の一步が踏み出されつつあります。そのとき大事なのは、子どもたちに性急に正解を求めないことです。教師だってわからないのですから、一緒に悩み考えればよいのです。いわゆるP4C、つまり哲学対話の手法もどんどん用いてみたらよいのではないのでしょうか。

そこでは教育観も問い直されます。お手元の資料に「(成長の長い時間軸を見据えた)信頼と希望の回復」と書きましたが、教える側は種をまき、根づかせることに力を注ぐ必要があると思います。根づきさえすれば、いずれ葉が生い茂り、実を結ぶはずです。目先の小さな成果にこだわるよりも、子どもを信頼し、未来に期待する方が希望につながるのではないかと、いうことです。

#### (7) 国民に思考停止と服従を求める日本の道徳的伝統を問い直す

今日の日本社会の公的領域は急速に変質しつつあります。グローバル競争の激化や、公的組織の営利企業化の影響もあって公共圏が脆弱になっているだけではありません。様々な対立もまた顕在化しつつあります。たとえばSNSは、周辺化されていた人々の声を可視化させて、小さな物語同士の敵対を煽るようになりました。国民主権に立つ立憲制国家の論理を蔑ろにするウルトラ保守とでも呼ぶべき一派と、リベラル左派との対立も目立つようになっています。その結果として、公的領域が伝統的道徳の考え方に乗っ取られようとしています。このままでは国民は、思考停止と上位者への服従を求める道徳的伝統の中に再び取り込まれかねません。それを避けるためには、日本人は公教育においてリベラリズム道徳をきちんと学び直す必要があります。明治維新期の自由民権運動への警戒心を未だ引きずっているのでしょうか、自由・権利や平等や公正についての理解が表面的で形式的なものにとどまっている場合には、改めて深く学ぶ必要があるということです。

しかしながら一方で、私は伝統的道徳ももっと再評価すべきだと思っています。人間関係や集団が弱体化するとき、個人もまた衰弱していくといえるからです。社会を変えていくときは集合的な力が欠かせませんが、今やそれをもっているのは高齢の政治屋だけではないのでしょうか。伝統的道徳こそが人と人の結束や連帯や協働を可能にし、対話や議論に人を巻き込む力をもつことを、改めて思い起こす必要があると考えます。それは国民統合を間接的に支えてくれる道徳でもあるのです。

ただし、この道徳は使うところを間違うと大変危険です。贈与としての自己犠牲が英雄的行為になるか暴力になるかは紙一重です。公私の両領域の意味や役割を踏まえて、個々の事例ごとにいずれになるかを判断することが重要であり、そのためにこそ「考え、議論する道徳」は必要なのです。

まとめます。道徳教育では二種類の道徳を日々の生活の中でしっかり身につけることがまずは必要です。そのうえで道徳科では、公私の各領域にふさわしい道徳の使い方を学んでいく必要があります。両領域の狭間では、公的領域で伝統的道徳が、私的領域でリベラリズム道徳が必要になる場合もあるでしょう。そのような正解のない問題について国民全体が考え、議論する機会を積み重ねることによってはじめて、自由と連帯が調和する社会は実現していくのではないのでしょうか。

## 道徳の複数性について

### — 道徳的正しさの観点から整理した道徳の4つの体系の素描 —

琉球大学 上地 完治

キーワード：道徳の複数性、リベラリズム道徳、共同体道徳、ケア倫理学、道徳的正しさ

#### はじめに

2022年2月23日に実施された日本道徳教育方法学会の第3回オンラインセミナーにおいて松下氏は、道徳には根本的に異質な二種類の普遍的な体系が存在していると述べて、道徳の複数性に言及した<sup>1)</sup>。このセミナーでは道徳の複数性として「伝統的道徳」と「リベラリズム道徳」が取り上げられ、道徳教材「お母さんのせいきゅう書」の実践事例を用いてこの2つの体系の異質性が具体的に紹介されたことで、道徳の複数性というテーマが参加者の関心を集めた<sup>2)</sup>。

「公教育としての道徳教育—何について『考え、議論する』のか—」というオンラインセミナーのタイトルが示しているように、当日の松下氏の講演は「道徳とは何か」、「なぜ、学校で道徳教育をおこなうのか」という問いを出発点として、「考えなくてもよい道徳」、国家と道徳教育、公的領域と私的領域など、多彩な観点から議論が展開され、最終的には道徳科に期待する（すべき/できる）ことに言及されるという、非常に射程の広い内容であった。したがって、そうした多彩な論点の中から道徳の複数性にのみ焦点化した本稿は、松下氏の講演に対するコメント論文としては限定的な内容となってしまうことを予め明記しておきたい。このような限定的な内容をコメント論文として提出する理由は、もちろん、この道徳の複数性という観点が今後の道徳教育の理論的・実践的展開において非常に重要な役割を果たすだろうと期待されるからである。

もっとも、松下氏は2018年に開催された九州教育学会第70回大会のシンポジウムにおける報告の中でも道徳の複数性に言及しており、そこでは道徳の複数性としてリベラリズム道徳、共同体道徳、ケア（責任）の倫理という3つの体系が挙げられていた<sup>3)</sup>。ただし、この3つの体系では、価値の明確化が示した個人の価値観のような問題については取り扱うことができないのではないかという懸念もある。

そこで本稿では、リベラリズム道徳、共同体道徳、ケア倫理に、価値の明確化の根本原理である価値相対主義ないしは主観主義を加えた4つの道徳体系を、日本の学校教育において取り扱うべき道徳の複数性として措定する。そして、この4つの道徳体系の特質や関係性を道徳的正しさという観点から整理してその特徴の明確化を試みる。さらに、松下氏の報告とは多少異なる主張となるが、リベラリズム道徳に分類される討議倫理学が松下氏の言う反省的道徳として最も適切であることを明示したい。最後に、道徳の複数性を踏まえることで、道徳授業にどのような変化が起り得るか簡単に素描することで、道徳の複数性に着目する意義について論じる。なお、本稿は2022年6月に開催された日本道徳教育方法学会第28回大会において発表した自由課題研究の内容に加筆修正を加えたものであることを附記しておく。

#### 1. 道徳の複数性への注目

日本道徳教育方法学会の第3回オンラインセミナーにおいて松下氏は、道徳の複数性として「伝統的道徳」と「リベラリズム道徳」を取り上げた。伝統的道徳とは、集団や関係性に定位

した道徳であり、互助・互恵、思いやり・共感、集団への貢献といったいつの時代や社会にもあるものだという。松下氏によれば、「家族愛」「思いやり」「礼儀」「感謝」等の学習指導要領の内容項目とされるものも、この伝統的道徳に分類されるという。これに対して、リベラリズム道徳とは、個人に定位した道徳であり、自由、平等、公正、権利といった普遍的な価値をめざす道徳のことであるという<sup>4)</sup>。

先述したように、松下氏はこのオンラインセミナー以前にも、2018年11月17日に開催された九州教育学会の公開シンポジウムにおいて、道徳の複数性について言及している。このシンポジウムの報告の中で松下氏は、「民主主義社会の公教育が考慮する必要がある道徳」として、リベラリズム道徳、共同体道徳、ケア（責任）倫理の3種類を基本的なものとして挙げ、その特徴を以下のように説明している<sup>5)</sup>。

### ①リベラリズム道徳

自由・権利をあらゆる人に平等に保障しようとする正義重視の立場や、自由がもたらす混乱を阻止しようとする安全重視の立場。よきもの・正しいものを歴史や社会を俯瞰する視点から眺め、普遍的な価値をめざす、個人に定位した道徳。

### ②共同体道徳

善悪正邪をめぐる相互の行為期待・役割期待について共同体内で暗黙のうちに合意された道徳。過去の経験から継承された集合的知恵を拠り所とする、集団に定位した道徳。

### ③ケア（責任）の倫理

他者への思いやりや配慮の倫理や、他者の声や物語に耳を傾けようとする応答責任の倫理。個々異なる人間や事象にできるだけ接近しようとする、関係性に定位した倫理。

そして、松下氏は、上記①～③の道徳・倫理が原理的には相容れないことを指摘した上で、「道徳的問題を一挙に解決してくれる究極的な原理や万能の方法はない」、「道徳的問題の解決のためには、問題の性質に応じて多様な道徳的視点からのアプローチが必要」であり、「①～③の道徳・倫理のうちの一つをすべての状況や事例に適用しようとする、いずれの道徳・倫理も時に暴力的なものに反転する」と指摘している<sup>6)</sup>。

道徳の複数性に関する松下氏の指摘は基本的に賛同できるものである。ただし、その上で、松下氏が九州教育学会シンポジウムで言及した3つの道徳・倫理に、本稿では価値の明確化が依拠する価値相対主義ないしは主観主義を加えることとする。すなわち、本稿では学校教育において取り扱うべき道徳として、リベラリズム道徳、共同体道徳、ケア倫理、価値相対主義（又は主観主義）を考察の対象とし、本稿において道徳の複数性と述べるときはこの4つの道徳の基本原則をさすものとする。この4つの道徳の基本原則とそれに依拠した道徳教育理論を整理すると表1のようになる。

## 2. 道徳哲学における道徳体系の対立

道徳の複数性を道徳哲学や倫理学における論争的対立と捉えれば、それは全く珍しいことではない。たとえば、定言命法で有名なカントの道徳哲学は功利主義とは全く別の道徳体系の構築をめざして打ち立てられたものであり、カントの流れをくむロールズの正義論と、リベラリズム道徳に対する批判的な立場を展開したマッキンタイアの共同体主義の対立など、道徳哲学の対立の事例は枚挙に遑がない。

だが、こうした論争的対立は道徳授業の展開や教材解釈のレベルにおいてどれほど意識されてきたのだろうか。つまり、道徳教材に描かれた道徳問題のなかに、根本的に異質な道徳の体系が複数存在しているという道徳の複数性が意識されることはなかったのではないか。もちろん

表1 道德の複数性を構成する道德の体系とその道德哲学及び道德教育理論

道德の体系	道德哲学のレベル		道德教育のレベル	
	道德哲学	主な論者	道德教育理論	主な論者
リベラリズム 道德	カント道德哲学 ロールズ正義論 討議倫理学	カント ロールズ ハーバーマス	モラルジレンマ 合意をめざす道德 教育	コールバーグ
共同体道德	共同体主義 (コミュニタリ アニズム) 徳倫理学	マッキンタイア サンデル	品性教育	リコーナ
ケア倫理	ケアリング理論	ノディングス ギリガン	ケアリング理論	
価値相対主義	価値相対主義 主観主義 カウンセリング 理論	ロジャーズ	価値の明確化	ラス ハーミン

ん、厳密に言えば、道德授業方法論においてインカルケーションと価値の明確化、そしてモラルジレンマという論争的対立は存在している。また、ローレンス・コールバーグの道德性発達理論に対してキャロル・ギリガンがケア倫理の観点から批判したことも有名である。林泰成も、「コールバーグの理論もギリガンの批判もともに取り入れて、道德教育の実践に生かす手だてを考えるべき」であり、「教育実践の観点から考えると、道德教育をなにも唯一の倫理思想や道德教育論に依拠させる必要はない」と明確に指摘している<sup>7)</sup>。したがって、繰り返しになるが、道德教育理論においても道德の複数性という視点は決して新しい主張ではない。

しかしながら、インカルケーションによる授業が一般的であったため、現実には資料や教材の中に道德の複数性を見出す必要性が感じられなかったのではないだろうか。また、価値の明確化の資料は価値の明確化の視点でのみ取り扱われ、モラルジレンマはモラルジレンマの視点でのみ取り扱われることが当然とされていたため、1時間の道德授業の中では、複数の道德体系の対立は問題化されなかったのではないだろうか。そして、学習指導要領の内容項目については、こうした道德の複数性など存在せず、あたかも単一の道德体系として理解されてきたのではないか。松下氏がオンラインセミナーにおいて「お母さんのせいきゅう書」に言及したとき、ようやく道德の複数性が授業実践レベルで意識され、共同体道德（伝統的道德）とリベラリズム道德の原理的対立が実感されたのである。

### 3. 正しさを問題とする道德の原理的体系 — リベラリズム道德と共同体道德 —

リベラリズム道德と共同体道德はともにそれぞれの「正しさ」という観点を有している。しかし、その「正しさ」の観点には決定的な違いが存在する。

## (1) リベラリズム道徳

「リベラリズムとは何か」という問いは、非常に答えにくい問いなのだという。たとえば、リベラリズムは、政党の特色を色分けする「リベラル」とは異なる意味内容をさし示す言葉である。また、盛山和夫は『リベラリズムとは何か』という著書の中で、日本語における「リベラリズム」と「自由主義」という用語は使い分けがなされており、それぞれ含みこむ思想や学説が異なるのだと述べている<sup>8)</sup>。

その盛山は、1971年に出版されたロールズの『正義論』以前のリベラリズムの特徴として、政治哲学者グレイがまとめた「個人主義」「普遍主義」「平等主義」「改良主義」という4点を紹介している<sup>9)</sup>。そして、ロールズの『正義論』以降のリベラリズムを特徴づける「主要なテーゼ」としては、「文化と善の構想に対する中立性」（政治権力はすべての文化や人々の善の構想に対して中立でなければならない）、「権利基底主義」（社会の規範的構造は、誰にとっても否定しがたい権利というものを基底に組み立てられなければならない）、「善に対する正（正義）の優位」（社会の道徳性を表す価値としての「正義」は、異なる個人や文化の「善」を超える）、「個人福祉に奉仕する社会」（社会とは第一義的に個人の福祉（善）に奉仕するためにある）、「コンパートメント化」（人々には社会や他者からの干渉を拒否すべき不可侵の領域がある）、という5点を挙げている<sup>10)</sup>。

井上達夫は、リベラリズムの基本的価値は自由ではなく正義だと述べ、リベラリズムの訳語も「正義主義」と言った方がいいと述べている<sup>11)</sup>。リベラリズムの基本的価値を正義と捉える井上にとって、『正義論』を著したロールズは「正義をベースにリベラリズムを再建しようとした立役者」<sup>12)</sup>だと表現されている。

こうしたリベラリズムの思想を支えとするリベラリズム道徳は、個人の多様な意見の存在を認めつつ、その意見の多様性を存立させるための共通基盤としての正義を重視する立場であると、ひとまずまとめることができるだろう。そして、このリベラリズム道徳の下では、全ての人が平等であり、誰も抑圧や差別などされてはならないという観点も重視される。

カントは自然科学のように一切の例外が存在しない普遍的な道徳法則の確立を求めて、定言命法や立法による自律を提唱した<sup>13)</sup>。ロールズも、無知のベールという思考実験を用いて、自らの利益に惑わされず最も配慮すべき立場の者のことを優先して考えることを正義論として打ち立てた<sup>14)</sup>。「善に対する正の優位」というのはロールズの正義論の基盤となる考えである。ハーバーマスの討議倫理学もカントやロールズに連なるリベラリズム道徳に位置づけられるものであり、ロールズが基盤とする正義をすでにあるものとしてではなく、当事者間の討議によって間主観的に確立しようとするものである<sup>15)</sup>。

## (2) 共同体道徳

共同体道徳とは、その共同体の中で伝統的に善いこととされていることを子どもたちに継承させることを意味している。その意味では、家庭における道徳教育や日常生活における道徳的な判断は、その大部分が共同体道徳と位置づけることが可能となるだろう。こうした伝統を重視する考え方は、道徳哲学の世界では共同体主義として、リベラリズムに批判的な立場をとることで展開されてきた。

共同体主義の代表的論者の一人と目されるマッキンタイア<sup>16)</sup>によれば、『私は何を行うべきか』との問いに答えられるのは、『どんな（諸）物語の中で私は自分の役をみつけるのか』という先立つ問いに答えを出せる場合だけである<sup>17)</sup>という。なぜなら、私にとっての善いこととは、私が誰かの息子であり、ある都市の市民で、特定の職業団体の一員で、ある民族に属しているといった社会的同一性の担い手としての善であるからで、「私は、私の家族、私の都市、私の部族、私の民族の過去から、負債と遺産、正当な期待と責務をいろいろと相続しているのである」<sup>18)</sup>とマッキンタイアはいう。そして、「私がどう生きるべきか」とか私にとっての善さと



は何かという問いに対する答えは、私が個人として自由に選択できるものではなく、予め伝統という文脈の中に存在しているものであり、それゆえ、「私の人生の物語は常に、私の同一性の根源である諸共同体の物語の中に埋め込まれている」<sup>19)</sup> のだという。

マッキンタイアは善さや徳について語るが正しさについては語らない。しかし、こうした善さや徳が共同体の伝統という文脈の中に予め埋め込まれているということは、その正当性が共同体の伝統によって保証されているということを示唆する。そして、このことは共同体主義における善さや徳の正当性がその共同体内での限定的なものであり、その共同体を超えて普遍性を求めることが不可能であるということを示す。善さや徳の正当性がその共同体内に限定的であるということが、共同体主義とリベラリズム道徳との決定的な違いなのである<sup>20)</sup>。

#### 4. 正しさを問題としない道徳の原理的体系 — 価値相対主義とケア倫理 —

価値相対主義とケア倫理では「正しさ」というものが問えない。したがって、これらの道徳体系においては、「正しさ」を求める学習は成立しないことになる。

##### (1) 価値の明確化の根本原理である価値相対主義

価値の明確化とは、諸富祥彦によれば自己についての意識の明確化をめざすものであり、「自己の明確化」と呼んだ方が正確に理解されるものだという<sup>21)</sup>。また、諸富は、価値の明確化の基礎にある哲学として価値相対主義を挙げ、影響を受けた理論としてカール・ロジャーズのカウンセリング理論を挙げている。そして諸富は、価値の明確化とは、各個人の価値観が異なることを認めた上で、各自が「自分にとっての絶対」を求める立場のことだという<sup>22)</sup>。

価値相対主義という言葉が端的に表しているように、この立場において正しさは存在しない。価値相対主義に従えば、ある人は「Aだ」と考えるが別の人は「Bだ」と考える時、そこには正しさや間違いを指摘することができない。分かりやすい事例が「生き方」についての問題だろう。イチロー選手や松井秀喜選手の生き方から学ぶことは有意義だが、しかし、誰もがイチロー選手や松井選手のように生きるべきだと求めることは明白な間違いである。

価値の明確化においては道徳的な正しさは問えない。伊藤啓一が紹介しているカンニングの事例は、このことを端的に表している<sup>23)</sup>。それは、普段から何が価値あることかを決めるのは子どもたち自身であると教えている教師の授業で、試験の時にカンニングをしてもいいかどうかを子どもたちが決められるかと尋ねられたとき、教師は「このクラスのテストでカンニングはいけません」と宣言したという事例である。この場合、「あなた方はここ以外の生活の場で、不正直の価値を選ぶ自由がありますが、いつでもそうできるわけではありません。」という教師のセリフが端的に示しているように、カンニングという行為に対して、価値の明確化（価値相対主義又は主観主義）の考え方を適用することが間違いなのである。

この事例は道徳授業について重要な示唆を与えてくれる。すなわち、授業者は授業で扱う教材が価値の明確化（価値相対主義又は主観主義）を適用すべきものか否かについて、事前に教材を検討する必要があるのだ。この判断の基準はやはり、そのことについてすべての人に当てはまるような普遍的な正しさが問えるかどうかなのである。

ただし、価値の明確化が諸富の言うように「自己についての意識の明確化をめざすもの」であり、「自己の明確化」と呼ぶべきものであるならば、それは各個人の価値観のようなものを表しており、主観主義と呼ぶことが適切だと思われるが、紙面の関係から主観主義についての分析は別の機会に委ねることとする。価値相対主義であっても、主観主義であっても、道徳的な正しさを問えないという点では共通している。

## (2) ケア倫理

ケア倫理もまた、道徳的正しさが問われない体系である。それは、ギリガンがコールバーグのモラルジレンマを批判した際に、正義についての道徳的推論の体系としてのモラルジレンマに対して、それとは異なる他者への気遣いを基本とする道徳体系を提唱したことから明らかである。先述した林はギリガンとコールバーグの論の違いについて次のように述べている。コールバーグの道徳性発達理論における道徳性が正義と権利の道徳性なのに対して、ギリガンが指摘した道徳性はケアと倫理の道徳性であり、「男性は、普遍的な原理に従って道徳的判断をくだすようになるが、女性は周囲の人々への気配りをしつつ判断をくだすことになると考えられているのである」<sup>24)</sup>。

ケア倫理をさらに展開したネル・ノディングスは、自然的ケアリングと倫理的ケアリングについて次のように説明する<sup>25)</sup>。幼年時代を過ごした人であれば、ケアしてもらったという記憶があるだろう。それが私たちの相互的応答性の根源であり、ケアの根源である。ノディングスによれば、「このケアの根源性があるからこそ、私たちは自発的に別の人の窮状に応答していくのである」。これが自然的ケアリングであり、自然的ケアリングへの動機は「おのずから生じるものであり、他から命ぜられる必要のないものである」とノディングスは説明する。この自然的ケアリングについて林も、「それは自然な感情、あるいは自然に沸き起こる情意的共感でなければならない」ものであり、「ケアリング理論では『かわいそう』という初発の感情によってすべてが導かれると考えられているといっても過言ではないだろう」と述べている<sup>26)</sup>。自然的ケアリングは、それがケアしてもらった経験を源泉とすること、そして、それが自然の感情や自然に沸き起こる自発的な情意的共感であるということから、その行為の正しさが問われるものではないことがわかる。

また、倫理的ケアリングについてノディングスは次のように説明する。「私は～すべきだが、したくない」という状況において、「ケアしたり、ケアされたりした記憶」や「ケアする人としての自分自身のイメージやあるべき姿」に訴えかけることによってその人をケアという行為へと導くものが倫理的ケアリングであり、「ゆくゆくは自然的ケアが復活して、人びとがもう一度相互的で自発的な配慮によって相互交渉していくようにさせること」が倫理的ケアリングの大きな貢献だとノディングスは述べている<sup>27)</sup>。倫理的ケアリングは、「ケアしたり、ケアされたりした記憶」に由来するものであることから、自然的ケアリングを基盤にしており、したがって、自然的ケアリングが正しさを問えないものである以上、倫理的ケアリングもまたその行為の正しさを問えるものではないということになる<sup>28)</sup>。

こうしたケア倫理における正当化の問題について、ノディングスは次のようにも述べている。倫理学において「なぜ私はこのように行動すべきなのか」と問われるとき、その問いは動機づけよりも正当化に、また「その人の人格の外側にある論理に向けられがちである」。しかし、「道徳的な言明は、事実についての言明が正当化される仕方では正当化できない」のであり、「それは、事実や原理からではなく、ケアする態度から導出される」のだという<sup>29)</sup>。ケア倫理において道徳的な言明はケアリングに基づく道徳的観点や態度から生じるものであり、その道徳的観点は正当化できないのだという。というのも、「その道徳的観点はどんな正当化の概念よりも先行している」とノディングスは主張しているからだ<sup>30)</sup>。

さらにいえば、ノディングスはケア倫理の正当化を論証することさえ必要だとは考えていないようだ<sup>31)</sup>。

わたしがこれまで言及してきた、この「よさ」は、自然なケアリングの状態についての評価である。わたしは、あることが必然的によいというのを論証しているわけではない。論証したいのは、自然なケアリング—自分の存在が維持されるためによりかかってきた自然なケアリング—は、わたしたちが必然的に「よい」ものとして確認する自然な状態であ

る、ということである。このよさは、感取され、陰伏的にわたしたちの思考を導く。

もつとも、ノディングスはケア倫理がデリダやレヴィナスのいう他者性の倫理学と共通する何かを有していると述べている。それは、「他者がそれ自身の完全性をもって私の意識の中に立ち入ってくるのを許す」ということ、換言すれば、「他者はもはや私が集めた事実の束ではないということ」という意味における他者の受容性だということ<sup>32)</sup>。他者性の倫理学の観点からケア倫理の正当化が可能かどうかについては、今後の検討課題として残っている。

## 5. 学校教育におけるリベラリズム道徳の優位性

松下氏は2022年に開催された日本道徳教育方法学会の第3回オンラインセミナーにおいて、道徳科に期待することとして、人権や権利の教育としてリベラリズム教育が不可欠だと述べている。また、道徳の複数性への対応として、それらを調停するための反省的道徳の必要性を主張し、この反省的道徳の実践（教育）こそが道徳科の授業にふさわしいものだと指摘した<sup>33)</sup>。

松下氏はオンラインセミナーにおいて、反省的道徳を、伝統的道徳とリベラリズム道徳の対立を調停するものと捉えており、「リベラリズム道徳＝反省的道徳」とは捉えていない。しかし、この反省的道徳としての役割に最も適しているのがリベラリズム道徳である。先述した盛山は、リベラリズムについて以下のようにも述べている<sup>34)</sup>。

たとえば、社会学のようないわゆる経験的な社会科学に携わる者であっても、家族、ジェンダー、教育、労働、階級・階層、マイノリティ、少数文化、等々のさまざまな問題領域において、「いかなる制度や政策が望ましいか」という規範的な問題に直面せざるをえない。そのつど、「社会を構成する規範的原理はいかにあるべきか」という問いを自ら引き受けて答える努力をしなければならないのである。その時、この問いに対してすでに一定の熟慮された思考を積み重ねてきているのが、リベラリズムという思想なのだ。われわれは、最終的に受け入れるのであれ、受け入れないのであれ、リベラリズムという思想と真剣に格闘することなしには、現代社会について十分に考えることはできないのである。

こうしたリベラリズムの特徴を帯びたリベラリズム道徳のなかでも、とりわけ反省的道徳という役割に適しているのがユルゲン・ハーバーマスの討議倫理学である。

討議倫理学の基本的な考え方は、討議に参加するすべての当事者の同意をとりつけることができるような規範のみが妥当性を要求できるというものである（討議原則）<sup>35)</sup>。討議倫理学では規範の妥当性は真理の客観性と同様に捉えられ、道徳的なある判断や主張について、その判断や主張の妥当性に関する根拠に納得して合意したとき、その当事者間に間主観的な妥当性が成立する。規範の妥当性はその判断や主張にあらかじめ含まれているのではなく、根拠に対する当事者間の合意によって形成される。そして、この討議原則によって妥当性が認められた規範は、ある特定の文化や時代にのみ当てはまるものではなく一般的に妥当するものであり、その意味で普遍的である。したがって、規範が妥当であればその規範はすべての人に強制なく受け入れられなければならないとされる（普遍化原則）。なぜなら、人びとが妥当であると合意することによって、その合意には人々がそれを守らなければならないという拘束力が生まれるからだとハーバーマスは説明している<sup>36)</sup>。

討議倫理学が反省的道徳という役割に適しているというのは、認知主義、普遍主義、形式主義というその基本的前提<sup>37)</sup>によるものである。すなわち、道徳的実践の問題は何らかの根拠をもって決定される（認知主義）。こうした議論によって、参加者はある行為規範が承認可能かどうか判断することができる。それゆえ、討議倫理学は規範の文化相対主義には与せず、各文

化の共存を可能にする普遍的な道徳原理の定式化をめざしている（普遍主義）<sup>38)</sup>。そして、討議倫理学は近代の価値多元主義を踏まえて、何が実質的に正しいのかを示すのではなく、規範が正当化されるための正しい手続きを示すことに自らの役割を限定している（形式主義）。

上記の特徴に加えて、討議倫理学の次のような特徴は、とりわけ道徳科の学習という観点からその優位性が明らかとなる。ハーバーマスは、たんに社会で通用していて事実として承認されているだけの規範と、真の妥当性をもった承認に値する規範を区別しなければならないと主張する<sup>39)</sup>。というのも、社会的に通用している規範であっても、吟味によってそれが不当なものであるという理由が発見される可能性があるからだ<sup>40)</sup>。これは、ある規範について、それが社会で通用しているかどうかではなく、当事者（授業の場合は学習者）がそこに妥当性を認められるかどうかを重要であるということを示している。そしてこの観点からすれば、道徳科の学習は、内容項目を裏打ちする伝統的道徳や、道徳的価値についての既存の捉え方、あるいはまた教材に示された状況や関係や行為について、そこに妥当性が認められるかどうかを参加者全員で吟味し確認していく作業だと表現することができる。

ただし、討議倫理学は、あくまでも道徳的な正しさが問える問題（問われるべき問題）についてのみ適用可能なのであって、正しさが問えない問題（問うべきでない問題）についてはケア倫理や価値の明確化を適用すべきである。その意味では、反省的道徳という役割はリベラリズム道徳の1つである討議倫理学だけで果たせるものではなく、厳密に言えば反省的道徳と討議倫理学はイコールではない。しかしながら、これまで論述してきたことから、とりわけ道徳科の学習という場面においては、反省的道徳の役割を主に討議倫理学に期待することができると言えよう。

## 6. 道徳授業における道徳の複数性の意味 — おわりにかえて —

第3回オンラインセミナーで松下氏も述べていたように、道徳授業においては異なる道徳原理の適用や調停が課題となる。共同体道徳の観点からは自明のことであっても、リベラリズム道徳の観点からはどうかと問い直すという反省的道徳による道徳体系の調停が重要となる。そのために授業者は、道徳学習指導案作成の段階で教材を複数の道徳原理の観点から解釈することを試みて、教材に含まれる道徳的場面に子どもたちをどのように出会わせるか、事前に十分吟味することが必要となる。

たとえば、授業で扱う教材は正しさについて問うべきものなのか、それとも正しさを問うことが適切ではないものなのか。その正しさはなぜ（いかなる理由から）正しいと言えるのか。その正しさはクラスや地域、国を越えて正しいと言えるのか、あるいはその正しさはクラスや地域、国を越えて正しいと言えなければならない問題なのか。授業者の教材分析や学習指導案検討において、こうした観点から考察することも有意義となるだろう。またこうした吟味を授業の中で実際に子どもたちとともにおこなうことで、「考え、議論する道徳」において深い学びが可能となると言える。さらに、討議倫理学の反省的道徳としての役割を活用して、常識として捉えてきた共同体道徳について、今一度その妥当性を吟味することは、道徳科の1つの学びのモデルとなり得るのではないだろうか。なぜなら、内容項目に示されている常識的な道徳的価値について、それが社会において共有されているからという理由で無批判的に重要視するのではなく、その妥当性を改めて吟味して学ぶことは、実際には伝統的な道徳的価値の否定だけに帰結するのではなく、その妥当性を確認することで伝統的な道徳的価値の意義を再認識することができるからである。

もちろん、道徳的な問題は常に正しさが問えるわけではない。自分の生き方についての価値観や、他者に対する思いやりの心は、価値の明確化の観点やケア倫理の観点から問題に迫ることが適切である。こうした道徳の複数性における適用の問題が、教師にとっても子どもたちに

とつても、道徳授業における重要な学習活動となるだろう。そしてまた、オンラインセミナーにおけるフロアからの意見にもあったように<sup>41)</sup>、道徳的な問題に対して複数の道徳体系を適用する練習だけでなく、こうした道徳体系の特徴や意義について学ぶことも道徳授業における学びとして必要になるといえるだろう。

## 注

- 1) 松下良平「公教育としての道徳教育に期待すること ― 何について『考え、議論する』のか ―」日本道徳教育方法学会『道徳教育論叢』第1号、2023年。
- 2) 上地完治「オンラインセミナー報告」日本道徳教育方法学会「ニューズレター」第13期第8号（PDF版）、2022年4月10日発行、1-2頁。
- 3) 松下良平「道徳を再発見する教科へ ― アンラーン（unlearn）という課題 ―」九州教育学会編『九州教育学会研究紀要』第46号、2019年。
- 4) 松下、前掲、2023年、72-73頁。
- 5) 松下、前掲、2019年、25頁。
- 6) 同上。  
道徳・倫理の暴力的な反転については、別のところでも松下は以下のように述べている。  
今日たとえば、自由や安全を偏重する類のリベラリズムの道徳が、それにふさわしい領域や場面以外のところでも過信されることによって、暴力性をあらわにすることはめずらしくない。けれども、多様な道徳がうまく組み合わせられて、適所で用いられれば、それぞれの弱みが後景に退き、強みや利点が前面に立ち現れてくる。道徳の真理はいわば多様な道徳のあいだに存在するのであり、道徳の複数性こそが道徳をより道徳的なものにするのだ（松下良平「道徳科構成原理論 Ver.1.0」教育哲学会編『教育哲学研究』第112号、2015年、26頁）。
- 7) 林泰成「正義とケアリング」林泰成編著『ケアする心を育む道徳教育 ― 伝統的な倫理学を超えて ―』北大路書房、2000年、23頁。
- 8) 盛山和夫『リベラリズムとは何か ― ロールズと正義の論理 ―』勁草書房、2006年、7-8頁。
- 9) 同上、6頁。
- 10) 同上、230-234頁。
- 11) 井上達夫『リベラルのことは嫌いでも、リベラリズムは嫌いにならないでください ― 井上達夫の法哲学入門 ―』毎日新聞出版、2015年、10頁。
- 12) 同上、17頁。
- 13) イマヌエル・カント（宇都宮芳明訳・注解）『道徳形而上学の基礎づけ』以文社、1998年。
- 14) ジョン・ロールズ（川本隆史・福間聡・神島裕子訳）『正義論（改訂版）』紀伊國屋書店、2010年。
- 15) ハーバーマスの討議倫理学については以下を参照。ユルゲン・ハーバーマス（清水多吉・朝倉輝一訳）『討議倫理』法政大学出版局、2005年。ユルゲン・ハーバーマス（三島憲一・中野敏男・木前利秋訳）『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、2000年。
- 16) 一般に共同体主義者（コミュニタリアン）の代表的論者として、サンデル、マッキンタイア、テイラー、ウォルツァーが挙げられるが、彼ら自身は自らのことをそのように表現してはいないという（スティーヴン・ムルホール、アダム・スウィフト（谷澤正嗣、飯島昇藏ほか訳）『リベラル・コミュニタリアン論争』勁草書房、2007年、viii頁）。
- 17) アラスデア・マッキンタイア（篠崎榮訳）『美徳なき時代』みすず書房、1993年、265頁。
- 18) 同上、270頁。

- 19) 同上、271 頁。
- 20) もっとも、マッキンタイアは「あらゆる思考は、ある伝統的な思考様式の文脈の内部で行われ、その伝統の中でそれまで思考されてきたものの限界を、批判を通して超越していく」（同上、272 頁）と述べており、伝統という概念をその共同体の内部からより良いものへと修正されるものと捉えている。この点についてはさらに検討する必要がある。
- 21) 諸富祥彦『道徳授業の革新—「価値の明確化」で生きる力を育てる—』明治図書、1999 年（初版 1997 年）、32-33 頁。
- 22) 同上、41 頁。
- 23) 伊藤啓一『統合的道徳教育の創造—現代アメリカの道徳教育に学ぶ—』明治図書、1991 年、69 頁。
- 24) 林、前掲、20 頁。
- 25) ネル・ノディングス（宮寺晃夫監訳）『教育の哲学』世界思想社、2006 年、311-312 頁。
- 26) 林、前掲、24 頁。
- 27) ノディングス、前掲、312 頁。
- 28) 日本における先行研究においても、ケアリングが正当性を問えないということが次のように指摘されている。ケアリングの倫理が倫理的行為を原理的な推論や判断から切り離して、自然な欲求にのみ基礎づけるのであるかぎり、こうした行為の倫理性を正当にとらえることはできない。こうして、包括的な道徳性を説明するためにケアリングの倫理には、正義の原理的道徳とのかかわりについてより明確であることが要請される（梁貞模「ケアリングの倫理と道徳教育の方法」林泰成編著『ケアする心を育む道徳教育—伝統的な倫理学を超えて—』北大路書房、2000 年、83 頁）。
- 29) ネル・ノディングス（立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳）『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から—』晃洋書房、1997 年、147-148 頁。
- 30) 同上、148 頁。
- 31) 同上、78 頁。
- 32) ノディングス、前掲、2006 年、325-326 頁。
- 33) 松下、前掲、2023 年、77-78 頁。
- 34) 盛山、前掲、10 頁。
- 35) ハーバーマス、前掲、2005 年、7 頁。
- 36) ハーバーマスは次のように述べている。「聞き手が話し手によって提示された保証を信頼すると、話されたことの意味に含まれているところの、相互行為の帰結にとって重要な義務づけの力が、効力を発揮するのである」（ハーバーマス、前掲、2000 年、98 頁）。
- 37) 同上、191-192 頁。
- 38) 普遍主義と形式主義の説明については以下も参照した。野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房、2007 年、143 頁。
- 39) ハーバーマス、前掲、200 頁。
- 40) 同上、102 頁。
- 41) 上地、前掲、3 頁。

# 道徳問題への取り組み方を学ぶ

## ーリベラリズム道徳をひらく授業ー

横浜国立大学 藤井 佳世

キーワード：討議、道徳の知、弱い公共性

### 1. 問題の所在

「特別の教科 道徳」(以下、道徳科と記載)は、「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児童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」<sup>1)</sup>であると示されている。では、なぜ道徳科において「考え、議論する」ことが求められるのだろうか。いくつかの疑問が浮かびあがる。答えが一つではないのであれば、各自が正しいと思うことを内省的に捉え行為すればよいのではないか。道徳科ではよい行為を促すことが重要ではないか。場合によっては、混乱を引き起こしかねない議論をわざわざ行う必要があるのだろうか。

こうした問いに、松下氏は、次のように明快にこたえている。「現代日本社会の道徳的危機」は「公的領域の崩壊」にある。例えば、「公的領域の政治」において「仲間を優遇」し「自集団の敵を排除する」ことは、公的領域に伝統的道徳が侵入している証である。このことは、リベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳の区分が曖昧である状態を示しており、「立憲主義の機能不全」に陥り「国民統合」の失敗へつながる。他方で、家族における自由や権利の尊重は私的領域にリベラリズム道徳が侵入していることであり、「人間関係が崩壊」し「危うい」。そのため、二つの道徳の区分について「考え、議論する」ことが道徳科に求められる。

松下氏の主張において興味深いことは、公的領域の擁護と再生を最上位の優先事項と捉え、その観点から道徳教育を位置づけようとしていることである。このことは、国民による意見形成と意思決定が政治の基礎となるような、政治と教育の結びつきを明確に表明していると言える。しかし、松下氏の主張は、公的領域におけるリベラリズム道徳を一面的に押し進める主張とは少し異なる。むしろ、「家族や友人関係などの親密圏」における「公私の領域の再定義」を議論できる「公共圏」の必要性が訴えられていると捉えることができる。すなわち、松下氏の主張は、リベラリズム道徳と伝統的道徳の区分それ自体について議論することを通して、道徳科を公共圏の再構築につながる場として形づくることを目論むものである。

それゆえ、松下氏は道徳教育に対し、次の三点を要求している。一点目は、「学校における道徳教育」は、「公教育機関」として「公的領域の基本原則に従う」ことである。いいかえれば、学校における道徳教育は「誰にも等しく適用される道徳」を扱うことを求めている。二点目は、公教育としての道徳教育は「国民統合という課題」を引き受けるべきである。三点目は、「国民統合の足場」を築くものとして、「考え、議論する」道徳を位置づけることである。このような道徳教育は、「道徳の教育」というより「道徳についての教育」であると説明される。「道徳についての教育」とは、道徳科を「道徳について理解を促し、探究を促し、思考を深める場」として理解し、「道徳について考え議論することにより反省的道徳を実践する」ことを意味しており、具体的には「道徳の複数性の調停」のことをさす。

「道徳の複数性の調停」は、家庭教育では対応できないため、公教育で担うことが強調されている。それでは、公教育としての学校とはどのような場所なのだろうか。松下氏は、「学校は公的領域や公共圏での道徳的規範や対人関係の作法を学ぶ場」であると説明し、同時に「私的領域での道徳的振る舞いについて公的に学ぶというところ」と述べている。加えて、「学校は、私

的領域の道徳の厚い基盤の上に公的領域が成り立っている点で独特」であると捉えられ、学校はリベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳の違いと関連について「考え、議論する」ことに適した場所であると説明される。

道徳科で何について「考え、議論する」のかについては、第一に「リベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳」への理解を深めることがあげられている。特に、松下氏は「公的領域」は「国民が支配する領域」であるが、「議論を通じて自分たちで意思決定して」いくという発想を十分に持っていないと指摘し、二つの道徳への理解を深めることが国民による意思決定を進めることにつながると主張する。第二に、リベラリズム道徳と伝統的道徳の調停の仕方を学ぶことがあげられている。具体的には、「対話を通じて合意を探る」こと、あるいは、「互いの考え方の違いを理解して、相互に相手に寛容になる」ことをあげている。

以上のように、松下氏は、異なる二つの道徳の調停が公私の領域を再定義する可能性をもつため、道徳科において異なる二つの道徳の調停について「考え、議論する」機会を積み重ねることが、「国民統合」と深く関わる「自由と連帯の調和する社会」を実現するとまとめる。

本論文では、松下氏の主張では十分に説明されていないと思われる、議論すること自体に、ある種の規範が伴っているのではないかと、ということについて考えていきたい。このことは、道徳科における議論は、学習の単なる手段ではなく、目的そのものであるという考えを示すものである。さらに、複数の道徳をつなげるだけではなく調停することは教育的にどのように行われるのか、子どもたちが道徳問題について「議論する(=調停する)」とはどういうことなのだろうか、について考察を深めていく。

本論文の構成は、まず、道徳の知の特性について確認し、リベラリズム道徳と共同体道徳の重要な違いについて明らかにする。次に、それらの違いを前提とした場合、複数の道徳の調停の観点から討議の教育が必要になることを論じる。最後に、子どもたちが学校で議論する状況において討議を捉え直し、リベラリズム道徳を複数の視点からひろく方向について述べる。これらのことを通して、道徳科における討議の教育を示したい。

## 2. 道徳の知の特性

「道徳の授業は難しい。なんか上手くいかない」「道徳の授業をすることに戸惑いがある」「正解がないから、授業がやりにくい」「授業の終わり方がしっくりこない」。これらは、「特別の教科 道徳」が始まった頃、関わりがあった小・中学校の教師から投げかけられた言葉である。それまでの「道徳の時間」と違う授業が求められていることへの戸惑いや躊躇いも感じられるが、これらの言葉には本質的な問いが含まれているように思われる。

それは、道徳科で扱う内容は、教科と同じように扱うことができないのではないかとという疑問である。道徳の知は、いつでもどこでも誰でもが確認することのできる真理なのだろうか。道徳はそのような客観的知識を扱っているのだろうか。仮に、道徳の知が真理であれば、万人にとっての正しい知識を教授し、それに基づく行為を促すことが授業の根幹をなすのではないかと。そうだとしたら、道徳の授業は正解があることになりはしないだろうか。このような疑問は、道徳教育における知識に関する問いと捉えることができる。

ここで、道徳が話題になる場面を考えてみよう。例えば、交通規則や環境破壊など当該社会の規則や環境を守る人々と破ったり壊したりする人々との間の争いにおいてどのような規則を設けることがよりよくなるのだろうか、友達を傷つけないけれども黙っていることも選べない状況において伝えることが正しいことなのだろうか、といったように正しさやよさを考え悩むことが思い浮かぶのではないだろうか。

そうであるならば、正しさやよさは、いつでもどこでも誰もが同じ内容として理解する知識として捉えることはできない。何が正しいことであるのか、何がよいのかは、時々状況や文



脈をどのように理解するか、行為をどのように捉えるかによって異なるのではないだろうか。その意味で、道徳の知は、正解のある客観的知識ではないだろう。道徳の知は、具体的な状況を踏まえて、当該社会における正しいことやよいことを志向し行為することに関わるものであり、ある種の価値規範を含むのである。

価値規範は、基本的に文化や共同体ごとに異なる。ある共同体では正しいと判断し行為したことが、別の共同体から見れば、正当ではないと捉えられることがある。その際、それぞれの価値のぶつかり合いが、道徳問題として表面化するのである。その意味で、道徳を扱うことは、諸文化に基づく善さによる行為が問題を引き起こした際、根拠をもって合意し解決することに関わることでありと捉えることができる。もっともここで重要なことは、道徳は、真理に関する事実判断ではなく、正しさや善さに関する価値判断であるという理解である。その理解に基づく、道徳問題や「よりよい自己」「よりよい社会」「よりよい関係」などの「よりよさの探究」は、論争的であると言える。

そもそも道徳は、少なくとも三つの思想的源流がある。一つ目は、功利主義の思想に基づく道徳である。代表的な思想家としては、ベンサムとミルをあげることができる。彼らの考えは、次のようにまとめることができる。「行動の正しさならびに間違いはただその結果によるのみ判定される」<sup>2)</sup>。そして、「正しい行動とは、個々の人間の幸福を等しく重要とみなしつつ、不幸に対する幸福の差を最大にするもの」<sup>3)</sup>である。この考えの軸にあるのは、最大多数の最大幸福という言葉に代表されるように、より多くの人が幸福とすることが正しいと判断することである。二つ目は、人間の自律と尊厳を優先することが正しいと判断する道徳である。これは、カントの思想に影響を受け、「道徳とは絶対的な諸規則—それはいかなる例外もなく、何が起ころうと従わねばならない—に従うことである」<sup>4)</sup>と考えることであり、いかなる状況においても「人間は決して目的に対する手段として、『使用』されてはならない」<sup>5)</sup>と考えることである。三つ目は、各自の所属する共同体における徳をよいと判断する道徳である。これは、アリストテレスの思想に影響を受け、勇気や節制や気前のよさや温厚さなどを徳のある行為と捉える道徳でもある<sup>6)</sup>。

本論文では、松下氏の区分けによるリベラリズム道徳と共同体道徳について考えていこう<sup>7)</sup>。リベラリズム道徳と共同体道徳は、先の説明を踏まえると、人間の自律に重きを置く道徳と集団や関係性に重きを置く道徳と言いかえることができる。ケア倫理学の観点から道徳性の発達について研究を進めたギリガンは、11歳の子どもの男の子ジェイクと女の子エイミーの道徳の捉え方について、次のように述べている。

コールバーグによるハインツのジレンマ<sup>8)</sup>について、ジェイクは「ハインツは薬を盗むべき」であると言う。その理由は、人間の命はお金よりも価値があるからである。このようなジェイクの考えは、「道徳的価値については社会的コンセンサスが成立していて、人は何が『なすべき正しいこと (the right thing to do)』であるかを見定められ、他者も自分と同じようにそれを認識することができる」<sup>9)</sup>と捉えている。他方で、エイミーは、「ハインツは薬を盗んではいけない。でも奥さんも死なせてはいけない」と言う。その理由は別の方法があるかもしれないし、奥さんが死んだら傷つくからである。このようなエイミーの考えは、「妻が生き続けることを関係性の維持に結びつけて語るのと同様に、エイミーは妻の命の価値をも関係性の文脈の中」<sup>10)</sup>で捉えている。

ギリガンによれば、ジェイクとエイミーの回答の違いから指摘できることは、次のことである。ジェイクは世界を「危険な敵対性と破綻しがちなつながりに溢れたもの」<sup>11)</sup>と捉えているのに対して、エイミーは世界を「ケアと保護の世界である」<sup>12)</sup>と考え、「他者とともに生きる人生を思い描いている」<sup>13)</sup>のである。このことから、ギリガンは、「人がどのような道徳の構想を持っているのかは、その人が社会的関係性をどのように理解しているかを反映しているので、関係性の心像におけるこの違いは、ひいては道徳的命令それ自体に変化をもたらす」<sup>14)</sup>と説明

している。

ジェイクとエイミーの道徳理解の違いから見えてくることは、コールバーグの道徳性発達段階が男性を被験者とした内容であるということだけではなく、私たちの生きている世界にどのような道徳の問題を見出すかという視点そのものは複数あるということである。つまり、同じ状況でも他者との関係性についての理解の仕方が異なることによって、何が道徳的な問題であるかを捉える認識が違ってくるのである。

このことから言えることは、全ての人が道徳的な正しさを同じように理解するわけではないということである。どのようなことを道徳の問題として取り扱うべきであり、どのような行為が正しいことなのかについての判断には、異なる道徳観と世界理解が背景にある。そのため、道徳の理解を単一にまとめてしまうことは問題があると言える。

このような複数存在する道徳の問題の捉え方を前提にすると、議論することはどのような行為として理解され、どのような意味をもつのだろうか。このことを考えるために、社会の統合を試みる理論の一つとして、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を次にとりあげる。

### 3. 討議の教育の提案

#### (1) 討議を中心にする道徳理論

コミュニケーションを行為として捉え、合理性に基づく世界の構築を提案するハーバーマスによれば、コミュニケーション的行為は文化的な知を形成し、社会的な統合のプロセスとして機能し、社会化を促す。コミュニケーション的行為において、「行為者たちは、世界のあるものについて了解しあうことを通じて、社会的集団への帰属性とともに自己の同一性を形成し、確認し、更新するような相互行為に、同時に参加している」<sup>15)</sup> のである。ここで着目すべきことは、社会的集団への帰属があげられていることであり、そのことを通じて社会統合がなされているという理解である。社会統合とは、「正統的に規制された相互人格的關係にもとづいて行為を調整するように配慮し、日常実践に足る程度に集団の同一性を堅固にする」<sup>16)</sup> ことである。正統的に規制された相互人格的關係は規範に基づいて成立するため、社会統合が上手に進まない社会は、アノミーや紛争が現れ、正統な秩序が機能していない状態と言える。このことをハーバーマスは『社会の連帯』という資源が欠乏する<sup>17)</sup> ことと述べている。

このようにコミュニケーション的行為は、社会の統合に関わる生活世界<sup>18)</sup> を再生産するが、その中で既存の規範を再構成する必要がある場合、討議へ移行する。この移行は、規範に導かれた行為から規範を吟味する行為へ移ることを意味している。言い換えれば、討議とは、コミュニケーションを通して確認される知識が本当なのか、正しいのか、本心なのだろうかという疑う場面で為されるのである。そのため、「討議は、要望するところの多い具体的生活世界を越えたコミュニケーション形態」<sup>19)</sup> と説明される。とりわけ、正しさやよさに関する行為は規範によって調整され、それを踏まえて判断がなされており、その行為が従来の知識に照らして正当かどうかを吟味することが道徳に関する討議と言える。討議は、議論する内容の限定はなく、オープンである。

ハーバーマスは、討議の条件として、次の四点をあげている。「(a)関連する発言をなしうるであろう者を、だれ一人締め出してはならない。(b)全員に平等の発言機会が与えられる。(c)参加者は、本気で思っていることを言わねばならない。(d)コミュニケーションは、外的強制からも内的強制からも解放されていなければならない、批判されうる妥当要求についてのイエス・ノーの態度決定は、ただよりよい根拠の持つ説得力によって動機づけられる」<sup>20)</sup>。

このような討議を中心にする道徳理論を討議倫理学と呼ぶ。ハーバーマスによる討議倫理学は、「実践的討議への参加者としてのすべての当事者の同意をとりつけることができるよう

な規範のみが、妥当性を要求できるということ<sup>21)</sup>という討議原則と「規範が妥当ならば、各人の利害関心のために、その規範を一般的に遵守することから生まれてくると思われる成果や副次的結果は、すべての人に強制なく受け容れられなければならない<sup>22)</sup>という普遍化原則に従うという考えであり、善に対する正義の優位を支持している。そのため、正義についての観念は、討議において想定されている「相互性の理想化された形式から導き出されるもの<sup>23)</sup>」であり、規範を生み出す原則についての理解が高度な道徳的判断として位置づくのである。すなわち、討議倫理学は、規範を根拠づける手続きとしての討議を重視しており、議論する内容ではなく、討議することそれ自体を上位に置くのである。この考え自体はリベラリズム道徳に基づくが、厳密に言えば、「自由、道徳、法」を支持することにおいてリベラリズムと分かち合うことがあり、「個体は社会化されたもの<sup>24)</sup>という理解を共同体主義と分かち合っている。

このような討議倫理学に基づく、複数の共同体における具体的な徳や善を前提とした上で、討議において合意や理解をつくっていくことが注力すべきこととなる。そのため、複数の道徳を調停するための討議という手続きを高次の規範として捉えることを提案したい。

## (2) 授業における熟議コミュニケーションの構想

それでは、討議の教育として、どのような授業をイメージすればよいのだろうか。ここでは、ハーバーマスの熟議民主主義論に影響を受けたエングルンドによる授業の構成要素を取りあげよう。なぜなら、彼は、「知識、視点、価値観は、他の形態の知識、視点、価値観によって挑戦されうるという意味で公共的なものでなければならない<sup>25)</sup>」と考えているからである。

エングルンドによる授業の5つ構成要素は、次のとおりである。

1. 異なる見解は、互いに対立し、それらの異なる見解に対する議論は時間と空間が与えられ、明確に表現され、提示されう。
2. 具体的な他者に対する寛容さと尊敬があり、参加者は他者の主張を聴くことを学ぶ。
3. 集合的な意志形成の要素が存在する。すなわち、合意に達するための努力、少なくとも一時的な合意、および/または相違点に注意を向けるための努力がある。
4. 権威や伝統的な見解(例えば、親や伝統に代表される)に疑問を持つことができ、自分自身の伝統に挑戦する機会がある。
5. 生徒は教師の管理なしにコミュニケーションをとり、熟慮することができる。つまり、問題を解決したり、異なる視点から問題に光をあてたりすることを目的とした生徒同士の議論の場がある。<sup>26)</sup>

1から3は、ハーバーマスの討議理論とコミュニケーション的行為の理論を源にしている<sup>27)</sup>。ここで強調されていることは、「(家庭の社会化で学んだ)個々の生徒の価値観や見解が問われることがあり、異なる見解がお互いに対立する<sup>28)</sup>」という、家庭教育では対応できない、教育空間としての学校の特性である。とりわけ、構成要素3の集合的な意志形成は、公共的な意見形成にとって欠くことのできない内容である。また、生徒が自らの伝統にも挑戦するというコミュニケーションの構成要素4は、私的領域の問題を公的領域の問題へ転換することの特徴が前面に現れていると言える。

構成要素4では、「教師の意見も、同じように疑問視され、挑戦され、相対化される<sup>29)</sup>。教師の役割は、1-4のすべてにおいて、「管理、権力、責任、判断の面で中心的かつ重要である<sup>30)</sup>」とされる。唯一、構成要素5では、教師が積極的に参加していない場合、全く参加していない場合に、生徒同士の間で様々な形態のコミュニケーションを促進し、「生徒間の(熟議)コミュニケーションのための前提条件をつくること<sup>31)</sup>」に関わるものである。そのため、「個々の生徒にとっての意味は、他の生徒との対話的なコミュニケーションのプロセスでつくられる。つ

まり、コミュニケーションの平等の前提条件が、一般的に教師が権威者である教室の状況とは異なる」<sup>32)</sup>とされる。

エングルンドによる授業の構成要素に関して注目すべきことは、三点ある。第一に、討議というコミュニケーションを成立させるためには、教師の積極的な関わりが前提となっていることである。第二に、子どもと教師も含めて、自分自身への伝統への挑戦という内容が含まれていることである。ここにおいて、公的領域の再生へつながる取り組みの特徴が現れている。そのため、構成要素4は非常に重要である。第三に、最終的には子どもたちで意見をまとめることができることを目指していることである。

第三の点に関連して、先に見た、ハーバーマスによる討議の条件を思い起こす必要がある。基本的に討議は、内外の強制からの解放が前提とならなければ、討議を経て決定したことに正当さを付与できない。そのため、討議は、自由な討議が基本である。学校教育において、最終的に子どもたちで意見をまとめることが目指されているのは、討議が外側の権力から自由であることが念頭に置かれているからである。

#### 4. 学校で道徳問題を議論するのは誰か — 相互行為を拡張しリベラリズム道徳をひろく

ここで考えたいことは、先に見た公的領域の再生へつながる、自分自身の伝統への挑戦は、家庭生活からの分離なのだろうか、ということである。学校でとりあげられる歴史上の人物が男性ばかりであることやクラスの子も達が男性と女性のステレオタイプ的な発言をやりとりすることを取りあげ、ジェンダー・センシティブな方針を推奨し、学校を家庭の道徳的等価物として実践することを推奨したマーティンは、家庭と学校が分離していることについて、次のように指摘している。

「今日のアメリカで学校へ通うほとんどすべての子どもたちは、一方では家庭で生活を送っており、何らかの形で家族の一員でもある。橋を渡って公的世界の中で市民権を得ている大人の場合にも概して同じことが言える。アメリカ人は、越えてゆくことが必ずしも何かを置き去りにすることと同じではないと知っている。それにもかかわらず、一つの文化としての私たちは、教育されることを単に新しい思考や感情や行動の様式を習得する過程だと考えるのではなく、それが同時に、家庭的事柄に関連する態度や価値観、思考様式から脱していくことだと想定しているのである」<sup>33)</sup>。

このような家庭と学校の分離は、私的領域から公的領域への移行に伴う問題であり、家庭で身につけた自分自身の伝統を傍に置き、公的領域の振る舞いに合わせて行為することを言い当てている。だが、先のエングルンドによる構成要素に重ねて考えれば、自分自身の伝統に挑戦することは、公的領域の振る舞いに適合することを意味しているわけではないことに注意を向ける必要がある。すなわち、自分自身の伝統への挑戦は、自分自身の伝統と公的領域をいかに調停するかを各自に問うことが示されていると読むべきであろう。

マーティンが家庭と学校の分離について指摘することを通して強調しているのは、子どもが学校へ行くことは、家庭や地域の環境をそのまま身に纏って来ているという理解の必要性である。家庭における不安や問題を抱えたまま学校へやってくる子どもたちのことを、マーティンは、次のように述べている。

「子どもたちは、経験する者であり、行為する者であり、主体であり、また演技者である。彼らは人生を通じてそうした存在でありつづける — 言い換えれば、生に参加する — であろう」<sup>34)</sup>。

学校で議論する主体が子どもたちであることを考えれば、この指摘は肝要である。なぜなら、子どもたちは馴染みのある場所の文化を生きている存在であり、そうした存在として学校で学習するからである。

また、道徳的推論よりも動機づけや実践に重心を置くノディングスは、ケアリング的対話を道徳教育の一つの要素として捉えている。対話は、ケアリングの関係を維持することに寄与するだけでなく、「最初のはっきりしないものを真に探求すること」<sup>35)</sup>であると述べている。このような対話の必要性は、先に見た5つの構成要素に含まれていないが、学校教育の道徳科を念頭においた場合、意見そのものをかたちづくるプロセスを含めるような提案として捉え直すことができる。

さらに、私たちの生きている世界は、どこまでが問われるべき責任なのかということ自体も明確ではない。例えば、「社会的つながりモデル」という考えを提唱したヤングは、社会的不正義の責任は誰にあるかについて、「分有されるべき責任」という考えを提案している。これは、「自分たちの行為によって不正義を生む構造上のプロセスに関与する人びとはみな、その危害についての責任を分有している」と考えることであり、その責任は「個人的に負うが、一人で負うものではない」<sup>36)</sup>という考えである。この考えには、危害が「個々の相互行為から生じるとされるもの」や不正が「国家やその他の権力を持った諸制度の特定の行為や政策に起因するもの」<sup>37)</sup>ではない社会的な構造的な不正義に関する問題は、帰責モデルで捉えることは適切ではないという理解がある。帰責モデルとは、「法システムにとっただけでなく、行為者を個人として尊重し、他者に対して敬意をもって振る舞うことを期待する道徳的権利の考え」<sup>38)</sup>に基づくものであり、このモデルを適用するには「特定の行為者と危害の因果関係を示すためにだけでなく、その行為の意図、動機、そして帰結を評価するためにも、明確な証拠に関する規則が必要である」<sup>39)</sup>とされる。すなわち、「社会的つながりモデル」は、構造的な不正義に関して個人と社会の関係を包括的に捉えることを提案する考えであり、道徳に関する社会問題への向き合い方の一つを示している。

加えて、生そのものとよく生きることの区別ができないことは、バトラーも、次のように指摘している。「私が生きている生—明らかにこの生であって、何か特別の生ではない—は、既に生のより広範なネットワークに結び付けられているし、もしそうしたネットワークに結び付けられていないとすれば、私は今生きることができないだろう」<sup>40)</sup>。ここで述べられていることは、道徳の問題と社会問題を切り分けることはできないのであり、一人ひとりの生はよき生を願うことはできても、それを実現しようとするれば社会問題が前面に現れるということである。

ここまで見てきたように、議論する主体は、既に多様な文化や階層に基づく諸々の信念をもっているだけでなく、公的領域から密かに排除されている場合もある。そのため、それらの声をいかに討議へ組み込めるかということが課題となる。

このような課題に応じる試みとして、多様な声を組み込むことを主張したのが、フレイザーである。彼女は、ハーバーマスによる公共圏の概念を評価した上で、その概念においてポスト・ブルジョア的な公共圏が十分に語られていないと指摘し、今日的な社会状況を踏まえた公共圏モデルの更新を試みている。フレイザーは、女性や労働者、有色人種や性的マイノリティに属する集団のメンバーが異なる公共性をつくり上げるような対抗的な公共性を重視しており、単一の包括的な公共性より多元的な公共性に価値を置いている。なぜなら、多元的な公共性は従属集団に討議の舞台を準備し、討議に参加する平等の理念に近づくと考えているからである。このように考えるフレイザーは、公共圏を文化的なアイデンティティと結びつく仕組みとして、諸文化に対して等しく寛容である空間として捉えており、多元的であると同時に社会的に不平等な公衆が参加できるモデルとして構想している。

さらに、フレイザーは意見形成としての公共性を「弱い公共性」とし、意見形成と法的な決定形成を含む主権を備えた議会を「強い公共性」と呼んでいる<sup>41)</sup>。議会は討議を経て国家の権力を行使する権威の場所であり、意見形成を中心とする実践の場所とは区別される。フレイザーの考えにもとづけば、学校は「弱い公共性」としての位置づけが適切であると言える。

## 5. 結論と今後の課題

ここまでの考察をまとめると、学校で道徳問題について議論することは、家庭や文化と切り離して子どもたちを捉えることではなく、多様な声を備えた主体として子どもたちを捉えた上で、公共的な意見形成を主軸とすることを意味する。公共的な意見形成は、「私的问题を公的課題に転換する」ことであり、「私的问题を個人的関心の総和より大きい公的関心へ凝縮し、圧縮する」<sup>42)</sup>ことを学ぶことでもある。そのような公共的な意見形成は、「弱い公共性」としての討議の教育の実現によって可能になると考えられる。

最後に、いくつかの課題を示しておきたい。ハーバーマスの議論に対して、本論文で十分にとりあげることができなかったものは、国民国家に枠づけられることが後景に退くことによって、「ナショナリズム的機能転換の危険」<sup>43)</sup>が見えづらくなるという指摘である。この指摘から見れば、「公教育として」に込められた意味が国民国家の統合であるという松下氏の強い主張は、重みがあると考えられる。

また、道徳科における討議の教育を想定した場合、一人ひとりが発言する意見の重要さや、各自の意見に強い考えや思いがあるから、議論は活性化する。それゆえ、仮に「評価される意見だけを発言する」「意見を言わなくても学習に影響しない」という意識が子どもたちにある場合、議論の手前にある授業の課題が現れていると言える。さらに、自分の考えをもつことは他者と対話する前提としてあるわけだが、各自の考えが議論を通して次第に輪郭をもつ場合もあるため、曖昧で明確ではない意見があることも含めて、議論することを理解する必要があると思われる。このことに対応する授業を考えると、学校で議論する場合、一人ひとりのバックグラウンドに配慮し、安心して発言することのできる環境整備が求められる<sup>44)</sup>。

他方で、議論することが各自の意見をブラッシュアップするための道具に止まっている状態は、授業における公共的な意見形成の機会に課題があるように思われる。このことについては、今後の課題としたい。

## 注

- 1) 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』廣済堂あかつき、2018年、2頁。
- 2) レイチェルズ,J.（古牧徳生・次田憲和訳）『現実をみつめる道徳哲学—安楽死からフェミニズムまで—』晃洋書房、2008年、107頁。
- 3) 同上。
- 4) 同上、121頁。
- 5) 同上、132頁。
- 6) アリストテレス（朴一功訳）『ニコマコス倫理学』京都大学学術出版会、2009年、76-78頁。
- 7) リベラリズム道徳と共同体道徳は、生物や生命体に見られる「自然の道徳」と区別されるものであり、「人間の道徳」として捉えられている。詳しくは、松下良平「道徳科の可能性と課題—「考え、議論する道徳」の再定義に向けて—」（日本教育方法学会第20回研究集会報告書『「特別の教科 道徳」への対応を検討する」2017年、4-21頁）を参照のこと。
- 8) ハインツのジレンマとは、「ハインツという名の男が、金銭的に手の届かない薬を、妻の命を救うために盗むべきか否かを考えているという場面を取り上げたもの」（ギリガン,C.（川本隆史・山辺恵理子・米典子訳）『もうひとつの声で—心理学の理論とケアの倫理』風行社、2022年、99頁）である。
- 9) ギリガン,C.（川本隆史・山辺恵理子・米典子訳）『もうひとつの声で—心理学の理論とケアの倫理』風行社、2022年、101頁。

- 10) 同上、105 頁。
- 11) 同上、125 頁。
- 12) 同上。
- 13) 同上、126 頁。
- 14) 同上。
- 15) ハーバーマス,J.(丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑳江・脇圭平訳)『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社、1998年、46頁。
- 16) 同上、48頁。
- 17) 同上。
- 18) 生活世界は、「知のストック」としての文化、「正統的な秩序」としての社会、「了解する過程に参加し、また自己の同一性を主張することができるようにさせている能力」としての人格を構造上の成分としている(ハーバーマス,J.(丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑳江・脇圭平訳)『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社、1998年、44頁)。
- 19) ハーバーマス,J.(清水多吉・朝倉輝一訳)『討議倫理』法政大学出版局、2005年、14頁。
- 20) ハーバーマス,J.(高野昌行訳)『他者の受容—多文化社会の政治理論に関する研究』法政大学出版局、2004年、57頁。
- 21) ハーバーマス、前掲書、7頁。
- 22) 同上、8頁。
- 23) ハーバーマス,J.(三島憲一・中野敏男・木前利秋訳)『道德意識とコミュニケーション行為』岩波書店、2000年、258頁。
- 24) ハーバーマス,J.(清水多吉・朝倉輝一訳)『討議倫理』法政大学出版局、2005年、241頁。
- 25) Englund,T. Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy, in *Habermas, Critical Theory and Education*, Edited by Mark Murphy and Ted Fleming, London & New York, NY: Routledge, 2010, p.26.
- 26) Ibid., p.24.
- 27) Ibid., p.25.
- 28) Ibid., p.26.
- 29) Ibid., p.27.
- 30) Ibid..
- 31) Ibid..
- 32) Ibid., p.28.
- 33) マーティン,J.R.(生田久美子監訳)『スクールホーム <ケア>する学校』東京大学出版会、2007年、164頁。
- 34) 同上、110頁。
- 35) ノディングス,N.(立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳)『ケアリング 倫理と道德の教育—女性の観点から』晃洋書房、2012年、56頁。
- 36) ヤング,I.M.(岡野八代・池田直子訳)『正義への責任』岩波書店、2022年、194-195頁。
- 37) 同上、78頁。
- 38) 同上、175-176頁。
- 39) 同上、176頁。
- 40) バトラー,J.(佐藤嘉幸・清水知子訳)『アセンブリ—行為遂行性・複数性・政治』青土社、2018年、277-278頁。
- 41) フレイザー,N.(山本啓・新田滋訳)「公共圏の再考:既存の民主主義の批判のために」『ハーバーマスと公共圏』未来社、1999年、154頁。
- 42) バウマン,Z.(森田典正訳)『リキッド・モダニティ—液化化する社会』大月書店、2008年、

66 頁。

- 43) ホネット,A. (水上英徳・大河内泰樹・宮本真也・日暮雅夫訳)『自由の権利— 民主的人倫の要綱』法政大学出版局、2023 年、556 頁。
- 44) このような環境整備を進める際、子どものための哲学の実践方法の一つである、教室を知的セーフティな空間にすることが参考になると思われる。



# 道徳教育と防災教育

上越教育大学 林 泰成

静岡大学 藤井 基貴

キーワード：道徳、防災、教育

## 1. 企画の意図

第6回オンラインセミナーは、2022年12月3日（土）13：00から、「道徳教育と防災教育」をテーマに、学会員以外からの講師として藤井基貴氏（静岡大学）をお招きして、講演形式で行われた。

こうしたテーマを設定した背景には、阪神淡路大震災や東日本大震災などの大きな地震災害や、大雨や大雪、台風などの気象災害による甚大な被害のことが意識としてあった。こうした大きな自然災害が起こると、事前に防止できなかったのかというような反省の声が聞かれ、防災教育の必要性が叫ばれる。もちろん、防災教育は、道徳教育を超え出る部分もあると思われるが、生命尊重などの観点から道徳教育と関連するものであるということは多くの方々の同意を得られるのではないだろうか。また、道徳科の教科書にはすでに、「稲むらの火」など、災害に関連するいくつかの教材が掲載されている。そこで、防災教育の問題に道徳教育の観点からいち早く取り組み、教育哲学的な考察とともに教材開発にも関わられている講師をお招きして、その考え方を学び、また参加者と意見交換を行いたいと考えた。

## 2. 藤井基貴氏による講演の概要

### (1) はじめに

本日は「道徳教育と防災教育」というテーマで話題提供させていただく。私は東日本大震災から研究室の学生と防災教育に取り組んできた。そのなかで「道徳の時間」における防災授業の一つとして、「防災道徳」というものを提案させていただいた。本日はその具体的内容も紹介しながら、学校教育全体における防災と道徳の関わりについても検討してみたい。

私は岐阜県出身で、岐阜県というのは海がないので津波の心配がほとんどないわけだが、静岡に来てから非常に防災教育が熱心なので、自分が体験してこなかったような取組をいろいろ拝見している。

もともと大学時代は文学部の哲学科でドイツの哲学者カントの研究をしていたので、今も哲学方面での研究活動も続けている。

名古屋大学大学院では、教育哲学や教育史の研究をし、名古屋で私のことをよく知ってくださっている先輩や後輩の皆さんは、「ドイツ教育史の藤井さんだよ」という話になるのだが、静岡では「防災教育の人」というふうにみていただくことが多くなっている。

静岡大学に着任したときには、これは教員養成ではよくあることだが、哲学や倫理学をやっていた人は道徳教育もできるというふうにみなされ、教職課程の道徳教育を担当することが多い。

哲学・倫理学分野からすると、改めて道徳教育という分野は新規の分野として研究することができると考えている。研究室では当初、学生たちと哲学や思想に関する本を読んだりしていた。思い出すのは、2008年に静岡大学に着任して、私が大学院の頃と同じように、文献をみんなて読むということをゼミでやっていた。たしか、ルソーの『エミール』を読んでいたら、「先

生、これは一体何の役に立つんでしょうか」というふうに言われた。非常に愕然として、「もっと実践的なことが知りたいです」という話になり、そういうニーズがあるのだと改めて思いながら、原理から入りながら実践を考えるというふうに考えていたのだが、逆にみんなで実践を考えていながら原理に遡ってみようという逆向きの考え方を取り入れた。それで学生たちと授業づくりというのを、私も含めて、ほとんど素人の状態で始めた。東日本大震災をきっかけに防災教育の授業開発プロジェクトが始まり、そこから12、3年たつが、現在は防災教育だけではなくて、それを応用したスポーツ倫理、最近だとスポーツ・インテグリティというふうに言うが、そういう分野とか、あとは防災を通してSDGs教育にも関わっている。

これまでに「防災道徳」という道徳科の副教材を出している。また、「スポーツ・インテグリティ」をテーマとして、日本卓球協会と一緒に教材を公開した。この写真は、ナショナルトレーニングセンターで卓球のユースチームに研修をしたときのもので、当時は東京オリンピックの前だったこともあり、スポーツ界でも倫理教育やモラルに関する教育ニーズが非常に高かった。今後も私たちの道徳教育や教材開発に関する知見を他分野にも提供できたらなと思っている。

本日は、これまで10年間の取り組みの成果と課題について紹介する。

## (2) 防災教育の観点から

基本的には、道徳教育に関して先生方はもう御存じだと思うので、防災教育の方から見た道徳教育の可能性や展望、あるいは必要感について説明する。防災の分野では様々な研究者がいるが、基本的にいわゆる自然科学系の方が多く、土砂災害の専門家、地震学の専門家とかそういった分野の方が防災の知識に関する講演や研修をされることが多かった。

東日本大震災以降は、心理学や教育学の関係者も防災に関わる機会が増えている。その背景として、防災にはハードウェアとして防潮堤を造るとか、耐震補強するとか、ソフトウェアとしてハザードマップを作ったりというところに加えて、これらを束ねていく部分としてヒューマンウェアというところにも関心が集まっている。これは日本語で平たく言えば、心構えみたいなところかもしれないが、話し合いをしながら最適解や最善解、道徳の教育でいえば納得解みたいなことを共有していくというそういう教育プログラムが非常に期待、待望されてきている。

本日は、研究室においてこの10年間、最終的にここに行き着いたというところをお伝えしたいが、防災については、「脅さない防災」「考える防災」「伝える防災」ということを柱として考えてきた。これらと道徳教育の関わり、あるいは広くはシティズンシップ教育というか、市民性教育という観点から、幼稚園段階から高校段階までの道徳教育の一環として防災をどうつなげていけるかということについて、皆さんと考えていければと思っている。途中で防災クイズも入れたので、御関心あれば参加いただきたい。

日本の戦後の防災の歴史にあっては、これはもう言うまでもないような話だけれども、もともと伊勢湾台風によって5000人以上の人が亡くなられて、災害対策基本法というのがこの後に整備された。阪神・淡路大震災では、こちらも多くの方が亡くなり、亡くなった方の多くが建物の下敷きになって、いわゆる圧死ということであったので、これ以降、防災教育では、物が「倒れてこない」、「移動してこない」、「落ちてこない」という、三つの合言葉があった。さらに耐震補強を十分にやる、そういうハードウェアの取組も一気に進んだ。

東日本大震災は亡くなられた方の9割以上が津波によって亡くなられているということで、地震の後に人々がどういう判断、思考をしたのかということが注目されて、以降は、ヒューマンウェアというか、人の考え方やそのときにどういう最適な判断をするかということが考えられるようになった。そのような形で教育学や教育実践のほうにも防災に対する貢献への期待が高まってきた。また、熊本地震では、いわゆる震災関連死ということで、災害の後に亡くなる高齢の方が多かったということで、関連死についても最近は防災の分野で関心が高まっ

ている。

あと防災の世界では「震災」と「地震」を分けて考えるというのが基本的にある。阪神・淡路大震災というのは兵庫県南部地震によって起きた災害であり、東日本大震災というのは東北地方太平洋沖地震で起きた災害である。つまり地震が起きたとしても何の被害もなければ、これは震災とは呼ばないということで、地震という呼び名にとどめておけるかどうかというところに人間の知恵が試されるといふか、期待されるといふところはあろうと思う。

学校教育においては、学校安全の分野に防災というのがあるわけだが、生活安全と交通安全と災害安全ということで、災害安全が防災に関わる。これについても、最近様々な議論がある。2018年の大阪北部地震においては、非常に痛ましい話だが、児童がブロック塀の下敷きになって亡くなられた。

このときに学校のそれまでの取組としては、交通安全の観点から、この写真にある緑の線の内側を歩くという指導がなされていて、さらにこの先にプールか何かがあって、外部からの目隠しとしてこのブロック塀が後に増設されていて、ある意味では生活安全上の配慮からこういうことが行われていたのだけれども、大きな地震によってブロック塀が崩れ落ちてしまった。先ほどの3つでいうと、生活安全、交通安全の配慮の中で、この災害安全というところが見落とされていたのではないかということが、当時メディアでも言われていた。

近年では、この3つをそれぞれ区分して指導していくということよりも、もうこれらは全体として日常にある様々なリスクを分類したものであって、安全教育というのは、ある意味でリスク教育として行っていく。つまり、ゼロリスクというのはほとんどないわけだから、私たちは安全と危険のはざまにある様々なリスクを取りながら生活をしている。回避できるリスクについてはきちんと認知をして、行動につなげていく必要があるし、どうしても回避できないリスクについては最善の行動を取る。例えば、今だと感染症の予防のためにマスクをつけるという行為があるけれども、学校に行く、あるいは経済活動を行う、社会活動を行うという意味では何もしないで家にいるというのはゼロリスクだけれども、それと両立するためにマスクをつけるというそういうリスクテイクがある。

欧米ではリスク教育あるいはリスク学という考え方があるが、日本の安全教育というものも、もう安全か、もう危険かというよりも、そのはざまにあるリスクというものをどう分析していくかという観点で、あるいは様々な同時に起こり得るリスクやその先のクライシスであったり、そもそものハザードをどう認知していくかということになっていくと思う。

さらに学校の中で災害安全というのは防災管理と防災教育に区分されている。防災管理というのは防災のマニュアルを作ったり、あるいは避難訓練を消防法に基づいて行うことにあたる。防災管理については学校の管理責任あるいは責任業務として非常に熱心に行われている一方で、防災教育ということがどれぐらい行われているかという、東日本大震災以前、もっと言えば、阪神・淡路大震災以前ではあまり教育方法のバリエーションがなかった。しかし、防災教育と防災管理は防災活動の両輪であって、管理業務だけやっていたらいいというわけではない。

これについては、私も静岡に住んでいるので、よく紹介するのだが、漫画「ちびまる子ちゃん」の話には防災に関する話が2話あるのだけれども、その1つとして「避難訓練に余念のない県民」というお話がある。南海トラフ地震という、当時東海地震と言われていたが、避難訓練に余念がなくて、非常に熱心に防災訓練が行われていたことが紹介されている。

防災訓練の方法について、現在では非常にバリエーションがある。以前に調べたときは、静岡県の学校だと1年間で平均、5、6回は防災訓練をやっているようだった。また、多いところだと30回以上実施しているところもあった。年間30回というと、なかなかの数字だと思う。この漫画の中では、「今日は何時間目に防災訓練が行われるか分かりません」という、いわゆる抜き打ちの避難訓練がさくらももこさんの幼少期にももう既に行われていたことがわかる。また、校庭に集まったときに遅れてきた子やしゃべっている子に対して、「それでは死んでしまう

ぞ」というような厳しい指導が行われる場面もある。近年では、このような指導は「脅しの防災教育」ではないかという指摘もある。つまり、不安や恐怖をあおることで、何か行動を促すアプローチだ。教育の世界では歴史的にもそういう手法が取られるのが多かったのかもしれないが、果たしてそれが避難行動につながるのかどうかということが関係者の中でも議論になってきた。つまり災害時の初期の避難行動というのは、そんなに複雑なものではなく、机の下に入るとか、頭を守ったり、身を守るという行為になるわけだが、それをさせるために不安や恐怖をあおることがどこまで必要なかということである。

そういうアプローチもときに必要かもしれないが、例えば災害時の痛ましい情景を児童生徒に見てもらって、こういうことが起きるから心構えをちゃんとするようにということもよくある。しかし、大切なのは、それが本当に日常の防災行動につながっていくような教育効果があるのかどうかということではないかと思っている。本当に緊迫・緊張感のある地域では重要性はあるかもしれないが、そのようなアプローチをとることで心理的に災害時に思考や行動がストップしてしまうようなこともあるのではないかということがあり、新たな防災教材の開発に向けて、私たちは「脅さない」ということを一つ考え、教材づくりをしている。

あとは、避難訓練に関しても、防災管理の観点から行われているが、どうしても年中行事というか、やらされ感が多くなってしまって、主体的な取組になり得ていないのではないかということが言われている。

これについては、最近様々な工夫がなされている。そもそも避難訓練というのはさまざまな条件下で行われてもいい。物理の問題で空気抵抗がないものとするという、条件をつける問題文があるけれども、防災訓練には暗黙の内に「〇〇はないものとする」ということになっているケースが多い。例えば、余震はないものとする、学校を含めたインフラの損傷はないものとする、けが人は発生しないものとする、校内放送は常にずっと流れていて、情報は遮断されないものとするという形で行われているので、「今から校庭に集まってください」みたいなことが校内放送で行われていたりする。また、地震学者に言わせると、余震がない地震というのはないのであって、余震を前提としない避難訓練は現実的ではないという指摘がなされており、最近では余震が起きたということで、避難の際に余震が起きたらどうするかをシミュレーションするような避難訓練も行われている。

このようにバリエーションも増やしながら防災訓練が行われている。例えば、校庭に集まるだけが避難ではないので、より安全な場所にどう避難していくかということが取り組まれている。

あと、当然のことながら、学校の場合は、地域の方も避難をしてくるので、そういうところでの判断や誘導なんかも検討されなければいけない。

例えば、避難訓練を御飯のときの主食と考えてみる。ひたすら避難訓練をやるということ、つまり回数を増やせば防災力が上がるのかということを考えてみると、これは、ひたすら御飯だけ食べていけばいいのかということになる。そうではなくて、避難訓練においても様々な条件を付加して、御飯でいえば、豆御飯とか振りかけ御飯のように、ちょっと工夫をしていく必要があるし、さらに事前事後活動として、様々な防災教育を充実させていく必要があるのではないか。これらは主食に対する副菜やおかずということで、ハザードマップ学習とか、防災科学に関する知識を提供したり、あるいは災害時の心理について学んだり、地域の災害史について学んだり、起震車に乗るといった体験活動をするということも組み合わせられて行われるべきである。近年の防災教育にあってはこのようなコンビネーションというか、組み合わせを行いながら各地で取組が行われている。それによって主食である御飯、つまり避難訓練の意義や価値も高まっていくはずだ。

### （3）道徳教育の観点から

こうした観点から道徳教育の役割を考えてみたい。道徳教育として防災教育に関わっていける部分は非常に多くあるのではないかと思っている。

私たちが防災教育をやっているといっても、避難訓練の指導をしているというよりも、むしろそのための事前学習の教材を様々提供させていただいているということで進んできた。

その1つが「脅さない防災」ということであった。もともと「防災道徳」、後に紹介する道徳科におけるモラルジレンマのような実践をやってきたのだが、それをやっていったときに、これは小学校の高学年とか中学生にはいいのだけれど、低学年とか特別支援学校とか、保育園とか幼稚園とかではもっと違うアプローチがあってもいいのではないかという声が学生の方から出てきた。それなら防災紙芝居を作ってみようということで、順番に作っていった。そのときに大切にしたのは、先ほど申し上げた「脅さない」ということで、災害時の行動を虫で表しながら、自然との共生を大切に過度に不安や恐怖をあおらないというそういう取組になっている。

この話の中には、ダンゴムシが逃げて、このダンゴムシのポーズになって身を守ろうという話がある。こうした紙芝居をみておくと、実際の訓練の指導場面でもダンゴムシのポーズをしようとか、アリさんみたいにやってみようとか、蜂さんみたいに校庭にみんなで避難しようとかというふうに、アナロジーというか、言い換えていただくような取組になっている。

避難訓練は、今や一斉に全体で行うものだけではなくて、教室の中で、ショートの避難訓練と呼ばれるような、その場でできるような避難訓練というのも行われている。

防災紙芝居の読み聞かせをやった後に、じゃあ、みんなでダンゴムシのポーズをしてみようとか、ちょっとダンスやゲームを取り入れながら、その場で最適な行動を取ってみようということが行われてきた。

これに関連して、制作した防災紙芝居を海外にも届けたいという思いで動画を作り、それを朝日新聞のほうで審査いただいたものがある。少し動画を視聴いただきたい。（動画視聴）

ということで、こちらの提案は「大学 SDGs Action! Awards 2021」でグランプリを頂いて、その後エクアドルにスペイン語版の防災紙芝居を送ることができた。

次に本日のメインとなる「考える防災」についてお話ししたい。防災の分野では「考える防災」ということが、東日本大震災以降言われるようになり、これは、時期的にも道徳における「考え、議論する道徳」と軌を一にする部分があった。もちろん、ただ考えさせるだけではなくて、基本的な防災知識を教えるということも必要となる。知識を伝えながら、その上で考えさせる。心理学者の市川伸一先生が以前に提唱された考え方、「教えて、考えさせる授業」をヒントにした。

「防災道徳」の授業開発をはじめ前の年に、郷土教材を作るという取組をやっていた。静岡県には富士川という川があって、そこで江戸時代に雁堤という堤防がつくられた。郷土では非常に有名な話なのだけれども、この話を学生たちが読み物資料としてまとめたときに、授業が終わってから、実はこういうことがあったということが報告された。それは、お話の中で本当は堤防作りのなかで人柱というか、災害が起きないように神様に祈りを捧げるため人を生き埋めにするのがあったのだけれども、そういう話をエピソードとして入れると、どうも物語としてしっくりこないというか、うまくいかないんじゃないかということで学生たちはそこを割愛して話を作った。そういうことを後から教えてもらって、どうしても読み物にしていった場合に災害時の出来事が美化されてしまったり、単純化されてしまったり、美談として語られるというところに対する違和感というのは、防災関係者の中でも根強くあることを知った。私たちの学生の中でも阪神・淡路大震災を経験した学生がおり、災害時には確かに様々な美しい行為があったけれども、それがあまりにも強調されると、災害自体が何か美化されてしまうようなそういう印象、違和感があるというふうに教えてくれた。それで、ちょっと違ったアプロー

チが必要なんじゃないかということで、読み物を作るのではなくて場面設定をして、そこについて考えてみるという、実際起きた場面について、自分たちはそのときそういう場所にいたらどうするかというのを考えてみようということをやった。そのために気仙沼や石巻とか様々なところでヒアリング調査をして、どういう心理的葛藤があったのかを聞いてきた。

当初、静岡県ではこういう話を学校の先生方としたときに、先生方が、「私たちは避難訓練をきちんとやっているのだから、そういうことが起きたとしても、つまり災害が起きたとしても、子供たちは、葛藤は起きないと思います」というふうに言われた。そうすると、こういう授業を作ってもあんまり意味がないのではないかと学生たちは不安になった。しかし、宮城県では、「それは葛藤はありますよ」と証言いただいた。「どんなに教えても子供たちは葛藤を抱えて、教師も葛藤を抱えて非常に悩む場面も多くあります」という。そういう話を聞いて授業構想を深めてきた。

また、防災教育の分野では「クロスロード」という有名な教材があるのだが、それも参考になった。最終的に、「防災道徳」の授業については、災害時や復興時における心理的な葛藤場面を教材化して、みんなが抱える心理的状态や取り得る最善の選択肢について、道徳的価値の観点も結びつけて児童生徒が議論していくという授業を組み立てようということになっていった。

本日、一つ授業例を紹介させていただきたい。ちょうど静岡県でも先日、台風 15 号によって、いろんなことが起きた。先週このことを題材にした授業を浜松市の高校で行った。授業では心情円盤を使って、災害時の判断について議論した。浜松市の高校版ということで、10 問の「○・×クイズ」というか、選択を用意した問題を作ってやってみた。もしよろしければ、先生方のほうでも 10 問参加してみてもらいたい。(10 問の○×クイズを実施)

これから紹介する「防災道徳」の場面設定はこちら。

夕暮れどき 70 歳のおばあさんと山の麓にある家に 2 人である。雨が降り続いていて、高齢者等避難が発令されたということで、避難所に行くか、それとも家に残るか。

これだけで判断するのは難しいということもあるだろうが、どう思うか。判断するために様々な観点が必要であるという理解があればあるほど、簡単には答えられない問題になっている。そのおばあさんは歩けるのかとか、車を運転できるのかとか児童生徒から質問が出される。もしこうだったらこうなのになというふうに話す場面も増えてくる。つまり、各自が自分のいる地域だったら、うちのおばあちゃんは今こういう状態だから、うちだったらこうかなとか、あるいはうちの場合、山はあんまりそんなに崩れるほどの山じゃないからというふうに考えていく。これにより教室で様々な観点や立場から話し合いが行われていく。これは、逆向きというか、ある判断をするためにどういう条件が必要なのかということを考えるということになっていて、一般的に学校で行われる学習の多くは、幾つかの条件を出して、この条件から正解を導くということがなされるわけだけれども、ある判断をするためにどういう条件があるかという、そういう学習にもなっている。そのためにローカル・ナレッジと言われるような各地の地域の状況とか歴史とか、災害に関する科学的な思考とかも求められる。あとは、避難所に行くということだけが避難ではないということもある。ここではいわゆる立ち退き避難と言われる、その場を離れる避難だけれども、2 階に上がるとか、3 階に上がるとかという垂直避難と言われるものとか、あるいはそもそも家がそんなにリスクがないとすれば、家に残るとすることも最善であるということもある。この授業はそうしたことを事前に話し合っておくということになる。私が研究しているカントと同時代のシラーという人は、「様々な悲劇を見ることは、人生における予防接種なんだ」というふうに言ってるけれども、予防接種のようにシミュレーションをしておくことで、そういうときに備えていく。さらにそのことを深く考えるとすれば、ほかの領域や教科の中でどういう知識を学んでいく必要があるのかということにもなるかと思う。

ちょうど歴史学者の磯田道史先生が以前浜松の大学におられたときにお会いしたことがある。『武士の家計簿』という本や映画でも有名な先生だが、「藤井さん、これはいまの鹿児島県である薩摩藩に実際にあったんだよ」と教えてくださった。「江戸時代に詮議と言われるのがあってね」という話を伺った。当時薩摩藩では、「殿様の用事で急ぐ場合、早駕籠（はやかご）でも間に合わぬときはどうするか」みたいな仮定の質問に答えるというような教育が行われていたそうで、磯田さんは、「そういう教育が政治的な局面における判断力にもつながったんじゃないか」というような話もされていた。江戸時代にこういう取組がどのように行われていたのか、さらに知りたいところではあるけれども、仮定の葛藤場面に向き合うという、その防災版という部分もあるかと思う。

「防災道徳」の授業については、学校で基本的な方法を紹介して、先生方がよりやりやすいように指導案を作っていたり、質問の仕方や指示の出し方というのを研究いただいている。例えば、静岡県清水町立清水中の校長だった鈴木陽一先生が当時、教師向けの手引書をまとめてくださった。私家版というか、地域で配布されただけのものだけでも、いずれ何かの形で出版できればと思っている。

ここで「防災道徳」の実際の授業の様子をお見せしたい。（動画視聴）

さきの9月に静岡県清水区では台風の大きな被害があり、全国的にも断水の状況なんかを紹介された。この番組のなかで紹介されている地域でも橋が流されて、過去には考えられないような被害があった。災害の後、この動画で登場している生徒さんに話をうかがう機会があって、「先生、あのとき、この授業のことを真っ先に思い出したよ」と教えてくれた。実際に日常ではなかなか想像できないようなことを考えることで、どういうふう to そのときに行動するか、あるいは命というものをどう考えるか、あるいは郷土というものをどう考えるかというような学びになっているように思う。道徳教育の中だけで閉じているというよりも、ほかの領域の学習も含めた学びへと開かれた学びになっていたのではないかなと思っている。

こういう授業は、以前の学習指導要領だと、少し道徳の実践としては齟齬ある部分もあったかと思うが、現行の「考え、議論する道徳」の中で比較的取り入れやすくなっている部分もあるかと思う。特にこの「道徳的な判断力」というところで、ここについては様々解釈があるかと思うけれども、従来日本の道徳教育では心情に関する非常に充実した蓄積があるが、この道徳で判断力を育てるという実践をこれからどう考えていくかというときに、現代的な課題と結びつけて考えていくのは、一つの戦略としてあって、なかでも日本の学校では防災教育に対しては非常にニーズが高く、防災教育はやってほしくないみたいな地域なんか、ほぼないので、ここを手がかりとして道徳の教育改善・実践の開発につなげていくというのは多方面においていいことがあるのではないかなと思う。つまり、防災のためにやるというよりも、その防災を通してどのような学習や教育をつくっていくかというそういう実践になるのではないかと思う。

そのときには、防災科学の話も入れるし、当然地域の郷土史ともつなげていける。どんな災害があって、そこでどんな判断があったのかということも、その当時の人に成り代わって考えてみることもできる。

#### (4) おわりに

最後にちょっと時間がオーバーしたかもしれないが、「伝える防災」ということについて紹介しておきたい。これは市民性教育にかかわるところだけれども、やはり私たちも取り組んできた中で、自分も含めて出前授業みたいなことをやることは限界があって、防災教育の裾野を広げていく必要があるなということが、ここ2、3年の考えとしてある。

今年取り組んでいるのは、2分ほどの動画だが、先ほどの動画の続きになる。（動画視聴）

こちらは、防災と、若者というか高校生とSDGsを組み合わせていくような取組になってい

て、先ほどの動画の中にもあったように私たちのような専門家が大学生に助言をしながら、大学生が高校生を指導し、高校生が幼児や小学生低学年に対して防災講座を行うという、そんな取組になっている。

今年度は7校ぐらいと連携して、オンラインも使いながらやっているけれども、その様子を最後に少し見ていただこうと思う。(動画視聴)

ということで、西洋教育史にでてくるモニター・システムのようなものではあったけれど、防災教育の担い手(モニター)を高校生から育ててくるような取組で、浜松市では、市の認証制度になって、高校生たちが活動しやすいようになってきている。

今年になってから、プログラム用の教材集も作成・配布して、高校生に防災講座の企画書をまとめてもらったり、学校がなかなか遠方にあたりるので、研究室の公式LINEを使って、遠隔で指導や助言を行っていてもいる。

高校は、今、探究と、地理総合などが入ってきて、非常に防災に関するニーズが静岡県では特に高くなっている。探究学習において、静岡県では保育体験実習というのがどの学校も行われていて、保育園に訪問して、体験的な学びをすることがある。その中でただ幼児と遊んでいるだけではなくて、ちょっと防災を掛け合わせたような遊びを幼児やってみようというアプローチで、この企画が進んでいる。

まとめになるが、防災教育も道徳教育も割と関係が深いところとして、その日常化というテーマがある。私たちは、普段ごみの分別について、もはや考えずに日常的に行っているわけだけれども、こういう形で防災行動やよりよい日常的な振る舞いについてもどういうふうに定着させていけるかということがポイントになる。

さらにただ同じ教材や指導法ばかりではいけない。防災においては避難訓練をたくさんやる、あるいはちょっと減らすみたいなことが行われてきたが、教育課程の中でしっかり組み込みながら、多様な取組を展開していくことで、避難訓練自体の役割や価値も高まっていくのではないかなと思う。

また、防災に関する話というのは「いつかの、どこかの、誰かの話」というよりも、「今の、あなたの、ここでの話」なんだよという、よく言われる自分事化していくというところで、防災を含めて地域の災害の歴史なんかは、非常に興味を持ってもらいやすい部分なので、これらの題材を通して、道徳的価値とか、判断力とか、思考力なんかにつなげていけるような学習が展開できるといいのではないかなと思う。

「防災道徳」は最終的に答えが残らずに問いが残って行って、自宅に帰っても家族と考えたりしていくことがあるので、これからの教育を考えても、よく言われるように「答え」よりも「問い」を残していくというのが必要かなと思っている。先ほどの動画に出てきた中学生に先日の災害の中で、あのかのときの授業を思い出してもらえたように、やっぱり、学習をいかに持続させるかということに、これからの防災教育及び道徳教育の一つのポイントがあるのではないかなと思っている。

以上で私の話題提供を終える。

### 3. 質疑応答から

#### (1)「脅しの防災教育」が効果的でない理由

Q1. 「脅しの防災教育」という言葉が出てきた。道徳教育でも、「最後に、こういうひどい目にあうよ」というような教材があり、自分もそれには反対だが、それがあまり効果的ではないと主張するその理由は何か。

A1. 一つは、不安や恐怖をあおることが行動につながるのかという心理学的な批判がある。不安や恐怖によって、はっとなってしまったり、もう立ち尽くしてしまったり、そこでしゃがみ



込んでしまったりして、より最善な行動を促さないのではないかとことがある。

もう一つには、「脅しの防災教育」をやると、災害自体が悪になっていくので、自然自体が悪者になっていて、自然との共生という観点が両立しがたくなっていくということ。これは、いくら悲惨な災害があったとしても、郷土に残っていく人たちは、引き続き山を愛し、海を愛し、郷土に生きていくと思うので、それに対して私たちがどういう備えをしておけばよかったのかと受け止めて考えていくべきところもある。

三つ目は、2011年に半年ぐらいかけて、過去の防災教材をひたすら学生たちと見ていくということをやったときに、本当に悲しい話が多くて、何かもうそれ自体が学習に対するハードルになってしまうというところがあった。そういう教材が生きる場面は当然あると思うが、そのネガティブアプローチばかりではなくて、ポジティブアプローチも採用したい。もう少しそういう楽しく学べるような教材を増やしていくことで、防災に対して心理的なハードルを下げていくということは、必要なのではないかなと思う。

## (2) 判断力を鍛えていくということ

Q2. 私が最も驚いたのが、「津波でんでんこ」によって多くの命が救われた、あれも日本の教育のすごいところなのではないか、私も地域に根差した教育、あるいは教訓が生きて働いたということになるのではないかと考えており、非常に反省しながらも感動しながらも、話を聞いていた。一点、お尋ねしたい。例えば、非日常的な状況下では、価値を学んでいくということが難しいというそういったときに、学んだことを吟味、批判的に考えるときに、コンピテンシーに注目されていくというところに、私も共感している。例えば、今日のプロジェクトというか、プログラムの中に、家庭の質問に答えて、判断力を鍛えていくということが、行く行くは道徳的な判断力とつながっていくのかというところをもう少し詳しくお教えいただきたい。

A2. 「津波でんでんこ」というのは、その地域で何かあったら、もう親やおじいちゃんの話聞かずに、てんでばらばらに避難をするという、有名な考え方だけれども、あれ自体は、もう他人のことは無視して、自分を優先せよみたいな誤解を受けやすいのだが、実は、家庭や地域でそのときはそうするんだよという合意形成がなされていることが極めて重要である。つまり会話を歴史的に繰り返した結果、ああいう生き残る力として顕在化しているそういう教えだと思う。なので、防災道徳みたいなこともある意味では、「津波でんでんこ」の構造と似ていて、そこでとことん話し合うことで、その場では拙い未熟な話合いであったとしても、最終的に自分が取るべき選択肢というものを、状況に応じて一つ定めていくというそういう構造と重なる部分があるかと思う。

様々な意見はあるけれども、意見が重要ではなくて、その理由をどれだけ多面的・多角的に考えられるかというところに判断力の源泉があるのではないかとこのように思っている。だから、授業の中でもそういった形で様々な場面について、それぞれの立場で理由を述べていく。そして先生の問いかけによって、その理由が深まっていくというようなありようが、道徳的な判断力や、実はコンピテンシーと呼ばれるような教育につながっていくので、そのためには、やはりその道徳的な諸価値というものをきちんと基本となる理解をして、概念を抑えておく必要があって、その上での判断力の形成だと思う。

## 4. コーディネーターによるまとめ

コーディネーターから、リスクという言葉がどういう意味で使われているかを尋ねたところ、その回答の中で、次のようなエピソードが紹介された。

東日本大震災のとき、体育館で遊んでいた生徒たちにすぐに避難するように指示したところ、

生徒たちは一斉に下足箱に行って外履きに履き替えた。本来なら、体育館シューズのまま校庭に一直線に逃げるべきところを、生徒たちは「外に出るのだから靴に履き替えなければ」と考えたのである。この事態を「習慣が内在的なリスクとして顕在化した」と表現された。

道徳的な視点からは、望ましい習慣だったわけだが、避難の際の行動としては望ましくはないという意味で、単発的な道徳科授業では扱うのが難しい事例なのかと思った。防災道徳という視点で考えなければならない問題のように感じた。

これと関連した発言として、「私がこれまでやってきた防災道徳というのは、その内容項目に関する価値を理解するというよりも、そこで学ばれたことを複雑な場面の中で吟味、批判的に検討するという部分がある」と述べられていた。つまり、ある種のコンテンツを取り上げる場合でも、そのコンテンツをとおして思考力や判断力や表現力の学習というコンピテンスの開発を行っているということになる。

質疑応答でも取り上げられた「津波でんでんこ」については、私は恥ずかしながら、利己主義的な原理だと思い込んでいた。だが、津波の際にはそうせざるをえないということで自分自身を納得させていた。しかし、藤井氏の講演をとおして、それが様々な工夫のうえに成り立っている原理だということに気づいた。

さて、道徳教育には、実にさまざまな事柄が含まれている。防災教育も取り入れないといけないということになると、すべての教材を取り扱えないというような声もあがりそうである。しかし、すでに、震災に関連する教材は、教科書の中でも取り上げられている。問題は、教科書作成の段階から考えると、道徳的価値とは別に、「教材の内容」としてどのような出来事と関連させるのかということも議論していかないといけないのではないかと感じている。私が言いたいのは、学習指導要領の「第2 内容」ではなくて、「教材の内容」である。たとえば「友情、信頼」を教える教材が、避難所での人間関係を取り上げるのか、学校での友人関係を取り上げるのか、遊びの中での人間関係を取り上げるのか、そうしたことも検討する必要があるのではないかということである。極端なことを言えば、たとえば、戦場での友情の物語と、互いにライバル意識をもって切磋琢磨するスポーツ選手の友情の物語とでは、違った意識を子どもたちに抱かせるのではないか。

そうした問題を整理することで、防災教育をどのように道徳教育と関連させるかということについても深い議論ができるようになるのではないかと感じている。

今回は、新たな視点から、これまで考えてもみなかったような事柄に気づかされた。今後も防災道徳に注目していきたい。



## 道德教育論叢 第1号

発行日 2023年9月20日

ISSN 2758-7819

発行者 日本道德教育方法学会  
651-2187  
兵庫県神戸市西区学園東町 9-1  
神戸市外国語大学 岡本研究室内