

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。」¹⁾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は純粋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、そこうそ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²⁾。

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」³⁾や最終盤に「おおかみは、きもちが晴れ晴れとしました」⁴⁾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⁵⁾。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のことはないだろうか、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⁶⁾。

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」⁷⁾とか「自分の意思」⁸⁾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」⁹⁾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¹⁰⁾。

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、道徳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¹¹⁾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¹²⁾。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¹³⁾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德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、実現できなかっ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的前提として理解することである。」¹⁴⁾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」¹⁵⁾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德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¹⁶⁾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¹⁷⁾。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¹⁸⁾。

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いうことを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『問題解決型の道徳授業—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、「道徳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「道徳問題を考える観点」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「問題解決型の道徳授業」『道徳教育』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」があると考えること、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」を考えるための道徳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、これからの道徳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「小学校道徳科における「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 道徳編』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 道徳編』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の理解に際しては、以下の文献を参照した。すなわち、道徳科において道徳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「道徳の時間から道徳科への転換」渡邊満ほか編『「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』北大路書房、2016年を参照した。その上で、「道徳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徳教育と道徳科の規定」上地完治編『道徳教育の理論と実践』ミネルヴァ書房、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「道徳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（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。