

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、道德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、特定の道德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德教材としては、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、道德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德的問題に焦点化した発問の設定であっても道德授業は成立する。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」による道德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、道德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。」¹⁾

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德的判断力は、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。」²⁾

すなわち、生徒の道德性を高める為には、それぞれが持つ既存の道德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。」³⁾

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」という自己の主體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」という主體的行為を通して、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、肉體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 生徒の肉體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肉體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。」⁴⁾

「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。」⁵⁾

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。」⁶⁾

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。」⁷⁾

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。」⁸⁾

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