

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¹⁾。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」²⁾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）³⁾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」⁴⁾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」の関係はその柔から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」をめぐる

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）⁵⁾。

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⁶⁾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⁷⁾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⁸⁾。

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⁹⁾」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¹⁰⁾。

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—

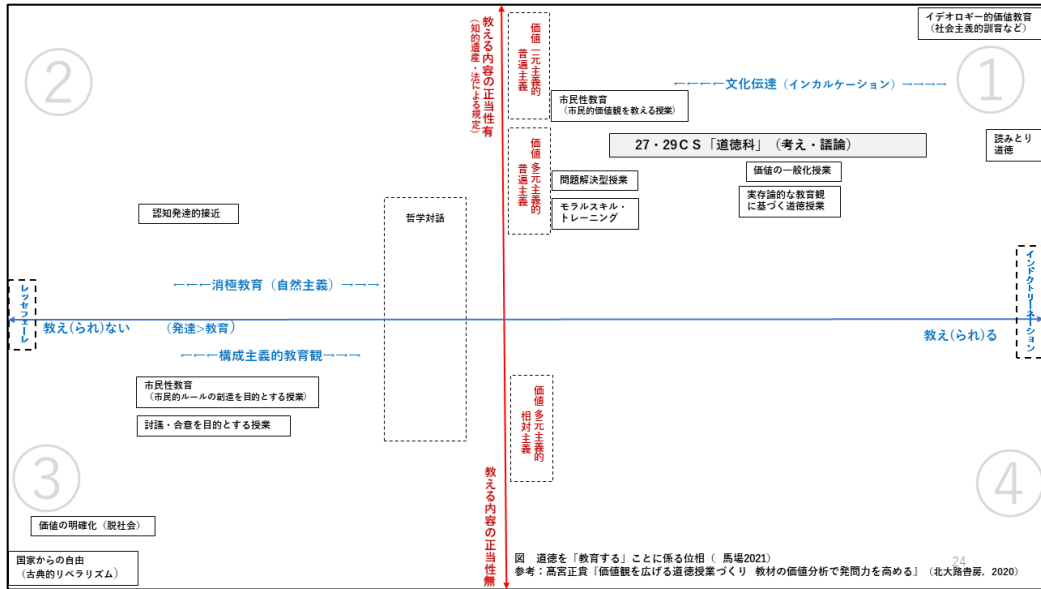


図-3 「4象限のモデル」(馬場会員作成 2021)

このモデルは「道徳を教える」ことの立ち位置をお互いに理解しながら、道徳の「内容」議論を噛み合わせることが大切であると考え、俯瞰的に考えていくための「ホワイトボード」¹¹⁾として提示されたものである。高宮正貴会員による「哲学と道徳教育を取り結ぶ立場からの提言」に依拠して、「教える内容の正当性の有無」を縦軸に、「道徳を教えることの可否」（「教えられる、教えられない」）を横軸にして作成されている。対談のための大胆かつ独特の俯瞰図の提案である。それゆえにこの「ホワイトボード」からいろいろな演習に取り組める利点がある。（なお、馬場会員は先の「食材モデル」もこの「4象限モデル」も「対談の切り口として示したものに過ぎず、普遍的・演繹的な説明モデルではないこと」¹²⁾を断っている。）

まずはこのモデルにおいて、4つの象限からなる座標軸の中央ではなく、第1象限の中央に「27・29CS「道徳科」(考え・議論)」が置かれていることに注目していただきたい。少なくとも現在の学習指導要領に示されている「道徳科」は教える内容に正当性があり、かつ教えることはできるとする第1象限の中核に仮置きされている。それを「価値の一般化授業」「問題解決型授業」などが取り囲んでいる。一方、第2象限には「認知発達の接近」、第3象限には「討議・合意を目的とする授業」や「価値の明確化(脱社会)」などが置かれ、第4象限は空欄のままになっている。この配置の意図を、馬場会員は「道徳(科)の授業では「文化伝達(インカレケーション)」を前提としてきたことを踏まえて、そのカウンターストリームとして主張されてきた道徳授業論(「認知発達の接近」「価値の明確化」など)を俯瞰的に位置づけるため」¹³⁾と記している。広範な展開を見せている「哲学対話」については馬場会員も悩ましく捉え、座標軸の中心に近い第2象限と第3象限を縦断する座標軸の近くに宙吊りされている。筆者自身も道徳科に対して「哲学対話」をどう規定していいのと同様に悩ましく思う。この座標軸全体を網羅しているのかもしれない。

少なくとも、馬場会員の意図としては、日本学術会議「(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」(2020)¹⁴⁾等を踏まえ、道徳科における「内容の正当性」やその「教化可能性」についての議論から、モデル図そのものの是非へと展開されていくことが企図されていた。

セミナーでの議論にはならなかったが、筆者なりにあらためてこのモデル図に応答するとな

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」¹⁵⁾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¹⁶⁾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」¹⁷⁾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」¹⁸⁾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事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なる。

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」¹⁹⁾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」²⁰⁾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」²¹⁾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」²²⁾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」²³⁾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²⁴⁾。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)²⁵⁾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」²⁶⁾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。)²⁷⁾「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。」²⁷⁾

「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 (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)