

実践の立場から見た次代の道徳科への期待

愛媛県松山市立久枝小学校 三宅 浩司

キーワード：教師の創造性 考え、議論する道徳 教育的関係

1. はじめに

「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」と略記)として新たに位置付けられ、小学校では早6年、中学校では5年が経過した。教科化前後の記憶を辿ってみると、学校現場では、「考え、議論する道徳はどのように進めればよいのか?」「評価についてはどうするのか?」「問題解決的な学習って?」など、様々な疑問や不安があったように思う。おそらく現在では、それらの疑問や不安は当時ほど話題に上ることはなく、日々迫りくる新たな教育課題を前に、悪戦苦闘の日々を過ごしているのではないだろうか。

ところで、教科化から5、6年といえば、現行の学習指導要領の折り返し地点にあたる時期である。この折り返し地点に際して、教科化された道徳科を改めて振り返り、課題を浮き彫りにするとともに、次代の道徳科への期待について思いを巡らせることは、次代の道徳科の方向性を検討する上でも重要な営みであるように思われる。

そこで本稿では、教科化の過程を授業実践者として過ごしてきた立場から、「教師の創造性」「考え、議論する道徳」「教育的関係」という大きく3つのテーマで、自身の実践上の課題を踏まえつつ、次代の道徳科への期待を述べることとする。

2. 教師の創造性に関して

そもそも教科化以前の「道徳の時間」には、どのような課題があったのだろうか。「道徳教育の抜本的改善・充実」(文部科学省2015)と題されたパンフでは、次のような「道徳の時間の課題例」が示されている。

- a 「道徳の時間」は、各教科等に比べて軽視されがち
- b 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
- c 発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に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

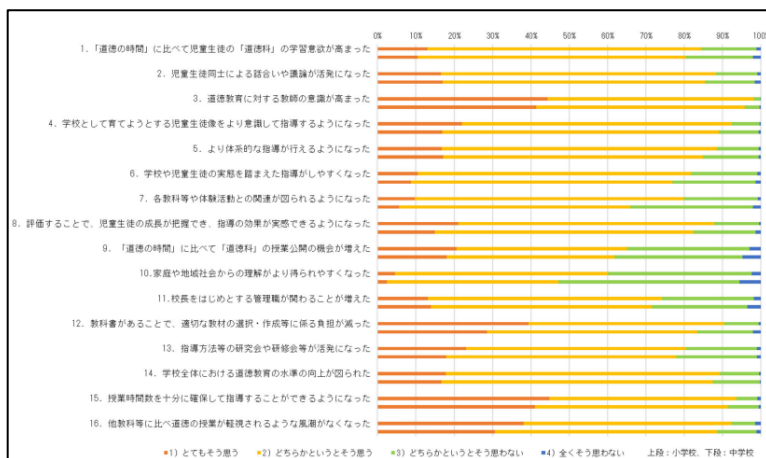
(「a」「b」「c」は筆者。)

さて、「道徳の時間の課題例」として示されたこれらの課題は、教科化によってどれほど改善されたのだろうか。このことを検証する上で一つの指標となるのが、「令和3年度 道徳教育実施状況調査」(以下「R3 道徳調査」と略記)である。学校対象調査における設問12「道徳の「特別の教科」化を受けた変化」では、「3. 道徳教育に対する教師の意識が高まった」「4. 学校として育てようとする児童生徒像をより意識して指導するようになった」「15. 授業時間数を十分に確保して指導することができるようになった」「16. 他教科等に比べ道徳の授業が軽視されるような風潮がなくなった」という回答が小・中学校全体で9割を超えている。また、教育委員会対象調査における同様の設問においても、多くの選択肢で8割を超えている。

また、「令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」によると、令和3年度における道徳科の年間授業時数の平均値は、小学校第4学年が36.3時間、小学校第5

学年が 36.3 時間となり、標準時数を満たしていることが明らかになっている。

もちろん、これらの調査結果のみをもって a の課題が克服されたと結論付けることは早計だとの誹りは免れないだろう。ただ少なくとも、軽視されがちであった「道徳の時間」が改善の方向に進みつつあることは調査結果からうかがい知ることができるように思われる。



【資料 1】「令和 3 年度 道徳教育実施状況調査」

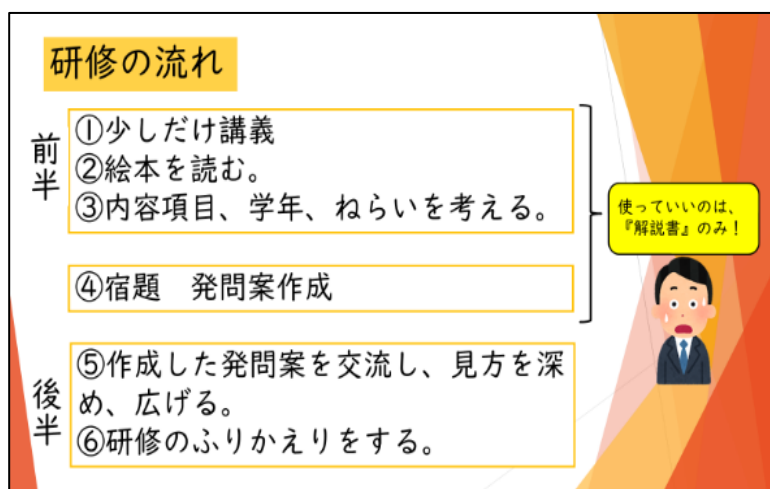
では、a の「道徳軽視」という課題が克服された要因として、どのようなことが考えられるだろうか。授業実践者の肌感覚としては、以前谷田が、a の課題は教科化によって克服される可能性があるとした際に理由として述べた「使用義務のある検定教科書を用いることと指導要録において具体的な状況を記述する評価とが相伴う」（谷田 2020）ということ挙げることができるように思う。悲観的な見方をすれば、このような拘束力がなければ、教科化以前は、週一時間の道徳の授業を確実に実施することが難しい実態があったというわけである。なにより気になるのは、同時に谷田が、教科書や記述式評価の導入によって「実践の場でこれまで道徳の時間で遂行されていた何某かのことはどこかへ押し出されてしまう」（同上）と述べていることである。はたして、「何某かのこと」とは何であろうか。

それは「R3 道徳調査」における設問 13「道徳の「特別の教科」化を受けたその他の変化」（自由記述）において「課題につながる変化」として示された「教科書や教科書発行者の指導書に頼る傾向が見受けられるようになった。」という回答と関係があるように思われる。結論を先取りすれば、教科化によって教師の創造性が少なからず失われてしまったのではないかと推測される。

というのも、「道徳の時間」における自身の実践を振り返ってみたとき、例えば、教師自身が感動した絵本を教材化したり、地域人材を取り上げて教材開発をしたりするなど、たくさんの工夫の余地が残されていたように思う。また、複数の副読本から学校や子どもの実態等を踏まえて年間指導計画に組み込む資料を選定するなどの場が必然的に設けられていた。これらの営みを工夫の余地として捉えるか、負担として捉えるかは横に置くとしても、その過程において、「教材を深く読む機会」「子どもの発達段階を考える機会」「内容項目を深く理解しようとする機会」「発問を考える機会」「教材の提示の仕方を考える機会」などが得られていたのではないだろうか。もちろんこれらは、現在のように教科書を活用して授業する際にも当然得られるものだが、教科化によって教科書発行者の指導書に頼りきりになり、こういった機会をないがしろにする傾向が強まっているように思われる。

そのような状況に鑑み、筆者は勤務校において若年教員を主な対象として「絵本を教材とした道徳科の発問づくり」と題した校内研修を行った。研修の流れについては【資料 2】の通りである。

まず前半は、若年教員を対象とした研修ということもあって、「道徳性とは何か?」「道徳性を構成する諸様相とは?」「授業ですべき学習活動は?」など、道徳科の授業を行う上での基本



【資料2】研修の流れ

的な講義を行った。次に、『ぼくとおおはしくん』（講談社2011）という絵本を読み、「この絵本を活用して授業をするなら…」という視点で、「内容項目」「学年」「ねらい」を検討していただいた。その際、解説書を拠り所に個人で考えることを原則とした。さらに、宿題としてそれぞれが考えた「内容項目」「学年」「ねらい」で授業をするならどのような中心発問がよいかを検討していただいた。

後半では、それぞれの指導観を深め広げるために、持ち寄った発問案を交流し合い、最後に研修のふりかえりをした。以下は、教員経験1年目、A教諭のふりかえりにおける記述である。

学習指導要領を見て授業を考えるということを一度もしたことがなかったので、いい経験になりました。同じ絵本でも人によって中心発問やねらいが全く違って、道徳の授業の幅広さと難しさを感じました。毎回は難しいかもしれませんが、何回かは指導書に頼らない授業を作ろうと思いました。

A教諭のふりかえりが示すように、やはり、教科化以降に教員になった若年層を中心に、指導書に頼り切っている実態があるということは否めないだろう。もちろんそのことが全面的に悪いと言うわけではない。ただ、「道徳軽視」に対して、調査の数値上は前向きに捉えられるものの、「さほど準備しなくても、道徳の授業はなんとかなるんだ」というように、別の意味で「道徳軽視」につながっているとすれば、これは大きな課題と言えるのではないだろうか。

したがって次代では、再生産されたこの課題も克服すべく、授業を創造することの大切さや楽しさも実感できる道徳科でありたいと願う。

3. 「考え、議論する道徳」に関して

先の課題例のb「心情理解のみに偏った形式的な指導」とc「児童生徒に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」を克服するために目指されたのが「考え、議論する道徳」だと言える。「考え、議論する道徳」については、解説書で「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」へと転換すること」（文部科学省2018）という文脈において述べられているのみで、「考え、議論する道徳」に関する明確かつ共通の定義があるわけではない。ただ実態としては、教科化以降この言葉をキャッチコピーとして、全国津々浦々さまざまな実践が豊かに積み重ねられてきたと言えるだろう。

そのような折、2020年に日本学術会議哲学委員会から「(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」(以下、「学術会議報告」)が出されたことは記憶に新しいのではないだろうか。そこでは、「価値観の注入」ではなく、主体的で対話的な「手続きの道徳性」を子どもたちの内に涵養することを目的とすべきである。文部科学省が今回の改訂の狙いとする『「考える道徳』、『議論する道徳』への転換』はこのようにしてこそ十全に実現される」(学術会議報告2020)と主張された。では、ここで述べられる「手続きの道徳性」とは何だろうか。

「学術会議報告」では、「日本の道徳教育では、道徳性が「心」や「共感」などという個人に内在的なものに求められるが、道徳性はすぐれて対他的で社会的である。つまり、道徳性とは、個人の内面だけの問題ではなく、相互的・社会制度的・政治的な問題でもある」(同上)とされ、道徳性を個人の内面のみに還元することへの警鐘が鳴らされている。では、「道徳性」が「手続きの道徳性」として育成されるためにはどうすればよいのだろうか。

「学術会議報告」によれば、「現代の倫理学では、道徳的規則を定めたり、道徳判断したりするときには、その手続きに注目する」「多様な立場や考えの人が参加する議論において、多数者の専制に陥ることなく、

合理的で偏りのない議論を経て、後で修正可能、再検討可能な仕方によって道徳規則の定立や道徳判断を行っていく」(同上)などと説明されており、それはつまり、授業の中で、道徳規則や判断の正当性を確保できる手続きを重視するということであると考えられる。

そこで筆者自身も、「考え、議論する道徳」を目指し、「手続きの道徳性」に着目した指導の工夫を取り入れた授業を実践してみた¹⁾。教材は「手品師」、内容項目は、「A 正直、誠実」、対象は6年生、ねらいは、「手品師の判断の是非について考え、根拠を明確にして話し合うことで、誠実とは他人や仕事に対して真心を込めて行動することであり、そのようにできたときに人は「自信」や「誇り」、「さすががしさ」を感じ、その行動に「責任」をもつことができることに気付かせ、迷ったときには自分

2 本時の指導

(1) ねらい 手品師の判断の是非について考え、根拠を明確にして話し合うことで、誠実とは他人や仕事に対して真心を込めて行動することであり、そのように行動できたときに人は「自信」や「誇り」、「さすががしさ」を感じ、その行動に「責任」をもつことができることに気付かせ、迷ったときには自分自身に誠実に行動しようとする道徳的判断力を養う。

(2) 準備物 挿絵、ワークシート

(3) 展開

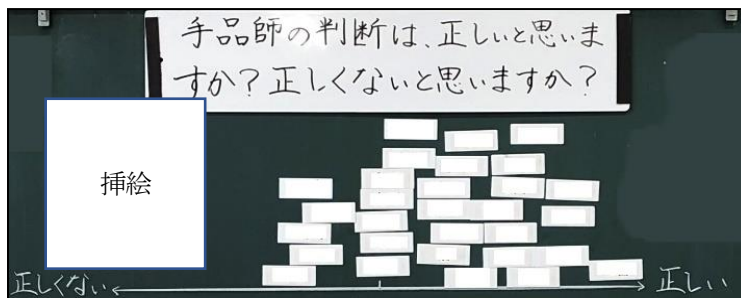
主な学習活動	主な発問と予想される児童の反応	○指導上の留意点◇評価
1 迷ったときの判断基準について考える。	○ 物事の選択に迷ったとき、何を基準に判断していますか。(友達と公園で遊んでいて、家に帰る約束の時刻になっているのに、友達が家の鍵を無くして探しているとき、など)	○ 迷ったときに何を基準に判断しているかを考えさせることで、問題意識を高める。
迷ったときに、どのようなことを大切に判断したらよいだろうか？		
2 教材「手品師」を読み、考え、議論する。	◎ 手品師の判断は、正しいと思いますか。それとも、正しくないと思いますか。(正しい) ・ 男の子がかわいそう。 ・ 先に決めた約束を守るべき。 ・ たった一人でも、自分の手品を喜んでくれるお客さんの前で手品をすることが自分の喜びだ。(正しいでない) ・ 男の子にとっても、何気ない約束に過ぎない。 ・ まずは自分の生活を優先すべき。 ・ 手紙を置くなど、別の方法もあったはずだ。 ・ 夢を叶える上でこの上ないチャンスだ。	○ 手品師の判断を是として扱うのではなく、判断の正当性や根拠を問うことで、迷ったときの判断基準を自分自身との関わりで考えさせる。 ○ 話合いの流れに応じて適宜問い返し発問をすることで、ねらいで挙げた4つのキーワードに気付かせる。
【深める問い返し例】		
○もし翌日男の子が来なくても手品師は後悔しないか。○なぜ翌日手品師はすばらしい手品をすることができたのか。○他にも方法があったらどうに、なぜさっぱりと断り男の子を選んだのか。○もし、大劇場を選んだとして、手品師の判断を正しくないと切り切れるか。○手品師にとって、売れっ子になる夢は簡単に諦められるくらいの夢なのか。○大劇場へのチャンスを失ったことで、逆に手品師が得たものはあるか。○手品師は、自分の中の「何」を大切にしたいのか。○男の子を選ぶにしろ、大劇場を選ぶにしろ、両者に共通するものは何か。○手品師はだれに対して誠実だったのか、等。		
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">さすががしさ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自信</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">誇り</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">責任</div>
3 学習課題に対する自分なりの納得解を追求する。	○ 今後、迷ったときにはどのようなことを大切に判断したいですか。 ・ なるべく後悔しないような判断をしたい。 ・ 「自分はこう!」と自信をもって言えるような判断をしたい。 ・ 結果がどうあれ、自分で責任をもつことができるような判断をしたい。	○ 具体を抽象化する問いを投げ掛けることで、学習課題に対する納得解を追求させる。
4 学習を振り返り、感想を書く。	○ 学習の感想を、「今の自分」「これからの自分」という視点で書きましょう。 ・ 今の自分は、他人の目を気にして物事を決めて、あとで後悔することが多い。これからは、あとで言い訳しなくてすむような判断をしていきたい。 ・ 他人だけでなく、自分の気持ちに嘘をつくような生き方はしたくない。	○ 視点を与えることで、自分との関わりで考えられるようにする。 ◇ 自分自身に対する誠実さについて多面的・多角的に考えられたか。 ◇ 学習課題を自分との関わりで捉え、納得解を追求できたか。
5 説話を聞く。		

【資料3】「手品師」学習指導案

自身に誠実に行動しようとする道徳的判断力を養う」である。ここでは、自身の反省点を中心に、実践の一部を紹介する。

中心発問は、「手品師の判断を正しいと思うかどうか」である。これは、先述の通り、教材に描かれた手品師の判断をあらかじめ「是」として捉えずに、

その正当性こそを子どもに吟味させたいと考えたからである。実際の判断場面では、明確に二分できない子どもの思いを授業で生かすため、両端に「正しい」「正しくない」を設定した「心のものさし」にネームプレートを置く形をとった。以下に示すやりとりは、ネームプレートを真ん中あたりに置いた子どもとのやりとりである。



【資料4】中心発問における板書

C「えっと、僕が真ん中においた理由は、なんか、正しいとか正しくないとかってのは、その…つけにくくて、自分の意志で正しいって決めて男の子の方に行ったんだったらそれは自分の中では正しくなるけど、大劇場の方が正しいと思うけど、男の子がかわいそうだから男の子の方に行ってあげたってなったら、心の中での判断でいうと正しくはなくなるので…、自分が思った方に行ったんだから、どちらとも言えないと思いました。」

T「自分が思った方に行ったっていうのは、どういうこと？」

C「大劇場に行くか、男の子の方に行くかっていうのは自分が決めたことなので、正しいとか正しくないとかはないってことです。」

T「あ、なるほど。そもそも正しいとか、正しくないとかってことはないってこと？」

C「はい。」

T「手品師にとってどうかということ？」

C「はい。手品師が心の中で考えて、どうかということです。」

T「今のCさんの意見についてどう思います？」

—16秒の沈黙—

T「では、自分の意見を含めてでもいいです。自分の意見を発表できる人？」

～その後、他の子どもがネームプレートの位置とその理由を次々と述べていく～

【資料5】中心発問後の子どもとのやりとり

ご覧の通り、この子どもは手品師のとりうる選択肢、すなわち「大劇場に行く」「男の子との約束を守る」のいずれにも正解というものはなく、手品師の個人の価値観の問題だと捉えていることがわかる。これは、「正直、誠実」という道徳的価値が相対主義的な色彩を多分に帯びており、そもそも「正しさ」を問える類のものではないということに起因しているからであると考えられる。それにも関わらず、筆者は手品師の判断の正当性を子どもに問うてしまった。

非常に限定的な場面を取り上げたが、実践を終えて筆者の頭に浮かんだのは、「手品師の判断の正当性を問うこと自体、「A 正直、誠実」という道徳的価値や教材における問題場面からして、適切とは言えなかったのではないか？」という素朴な問いである。これは、上地氏が述べるように「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」（上地 2023）からだと考えられる。「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」（同上）という上地の指摘について実感を伴って理解した実践でもあった。ちなみに、この道徳の複数性について上地は、右の通り、「リベラリズム道徳」「共同体道徳」「ケア倫理」「価値相対主義」の4つの道徳体系から

表1 道徳の複数性を構成する道徳の体系とその道徳哲学及び道徳教育理論

道徳の体系	道徳哲学のレベル		道徳教育のレベル	
	道徳哲学	主な論者	道徳教育理論	主な論者
リベラリズム道徳	カント道徳哲学 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 合意をめざす道徳教育	コールバーク
共同体道徳	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

【資料6】道徳の複数性を構成する道徳の体系とその道徳哲学及び道徳教育理論（2023 上地）より抜粋

整理し、「モラルジレンマ」「合意をめざす道徳教育」「品性教育」「ケアリング理論」「価値の明確化」等の道徳教育理論をそれぞれに対応させている。

ところで、筆者も含め、こうしたことを指導にあたる教師はどれほど意識しているだろうか。上地の指摘にもあるように、「学習指導要領の内容項目については、こうした道徳の複数性など存在せず、あたかも単一の道徳体系として理解されてきた」（同上）のではないだろうか。次代では、自戒の念も込め、指導にあたる教師自身もこうした道徳体系の特徴や意義を学ぶことで、教材を複数の道徳原理の観点から解釈し、よりふさわしい指導方法を検討していくことが望まれるように思う。

4. 教育的関係に関して

道徳科における「教師－子ども」の関係については、解説書の道徳科の内容の説明における「教師と児童が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である」（文部科学省 2018）という記述から読み取ることができる。道徳科の内容が教師と子どもの「共通の課題」だということは、極端にいえば、「正解を知らない」という意味で、教師は子どもと同列に位置づけられるのであり、教師も子どもも、「学ぶ」存在となる」（小川・上地・小林 2019）ということである。では、道徳科において教師が「学ぶ」とはどういうことだろう。

授業づくりのプロセスを思い浮かべてみると、教師は「価値観」「児童・生徒観」「教材観」を基に学習指導過程や指導の工夫を検討していく。そこでは教師は、自身の体験を基に扱う道徳的価値について深く、広く考えようとするだろう。ときには自己の生き方にすら思いを巡らせることもあるかもしれない。考えてみれば、そのプロセス自体「道徳的諸価値についての理

解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」だと捉えられる。つまり教師は、授業づくりのプロセスにおいて、まずもって子どもと同じ「学び」を体験していると言えるのではないだろうか。

ただ子どもと同様に、教師の価値に対する見方も一面的なものに過ぎない。具体的には「他者理解」や「多面的・多角的に考える」という部分においては特に他者との対話が必要になってくるのである。ここに、教師にとっても、「子どもと共に考え、共に語り合う必要性」が出てくる。そのためには「教師—子ども」の関係性に留意する必要がある。ふと立ち止まって考えてみたとき、教科化以降、「こういう指導をすれば、子どもはこうなる」というように、ある意味、子どもを操作可能な対象としてみる傾向が強まってはいないだろうか。「共に考え、共に語り合う」ためには、子どもは操作不可能な存在であるという前提に立ち、子どもと教師が「我と汝」の人格的關係に入る必要があるように思われる。要するに、子どもを「他者」としてみるということである。では、「他者」としてみるということは具体的にはどういうことだろう。

柄谷は、「他者とは、自分と言語ゲームを共有しないもの」(柄谷 1992)だと前置きし、「対話は、言語ゲームを共有しない者との間にのみある」(同上)と述べている。筆者には、柄谷のこの言葉が「対話」という営みが、決して教師の見方・考え方の枠内でなされる営みではないことを示しているように思われてならない。野家も述べるように、対話を「共同体と共同体の〈間〉」に生起するスリリングな出来事(野家 1992)だと捉えることで、本当の意味で教師と子どもの「共に考え、共に語り合う」関係が成立するのではないだろうか。

このように考えてくれば、「教師—子ども」の「共に考え、共に語り合う」関係は、あらかじめ用意された学習指導案上には成立し得ないということになるだろう。なぜなら、学習指導案上に記される「発問」と「予想される子どもの反応」は、教師の言語ゲーム内におけるモノローグに過ぎないからである。もちろん、だからといって無計画に授業を行うことが、本当の意味での「対話」を成立させるということではない。求められるのは、教師が設定する「ねらい」も一つの見方でしかないという謙虚さ、学習指導案のルールを外れるスリリングさを伴う「対話」を引き受ける勇気や覚悟、これらが「共に考え、共に語り合う」関係にある瞬間現前させるのではないかという視点をもつことである。そして、その「対話」が生み出すものは、学習指導案上の「ねらい」とは違うかもしれないが、それ以上の価値を伴うものかもしれない。

ところで、当日は発表できなかったが、この教育的関係に関して、試みに筆者は自学級の子どもたちに「国語や算数をしている三宅先生と、道徳をしている三宅先生とでは、教え方に何か違いはありますか?」という自由記述式のアンケートを実施してみた。印象的な回答として次のようなものがあった。

A「国語、算数のときは、ただ単に正しいことを分かりやすく教えているけど、道徳では先生がいったとおりに『答えがない』感じがして、なんかふんいきがふんわりしている感じもする。(教えるというより、質問している?)」

B「国語や算数は、自分たちが分かっていたらしっかりと分かるまで教えてくれているけど、道徳は先生も勉強しているかのように考えて、自分たちも考えている。」

C「みんなも登場人物の気持ちを考えているけれど、三宅先生も登場人物になりきって、生徒と本気で考えている。」

【資料7】アンケートに対する子どもの回答(一部抜粋)

これらの子どもの言葉から、筆者が先程来述べてきた教育的関係の具体的な姿を見取ることができるなどというつもりは毛頭ない。ただ少なくとも、道徳科の授業における筆者の姿勢と、他教科における筆者の姿勢との間に何らかの違いを子どもが感じているということは確かであろう。それは、A児の「教えるというより、質問している？」という言葉に象徴されるかもしれない。例えば、5年生を対象に教材「参考にするだけなら」（教育出版）を扱って行った授業に次のような子どもとのやりとりがあった。

夏休みの読書感想文をインターネット上の感想文から半分以上書き写してしまい、その作品がコンクールに出品されることになって本当のことを言うべきか悩む主人公がこの後どう行動したと思うかを問うた際、ある子どもが「誰にも言わずにちゃんと読書感想文を書いて、できたら捨てる。」と発言した。これは、筆者が予想していた反応の中にはなく、純粋に「どうして？」と聞きたくなくなったのでそのように返した。この、「どうして？」は、意図していた問い返しというよりはむしろ、純粋に「質問」であったように思う。一般的に授業において教師が発する問いは「発問」と呼ばれ、「子どもが内容を理解しているかを確認したい」とか、「子どもの思考を広げたい」などの意図がある。しかし、「質問」は基本的に、答えを知らない人が、相手の中にあるであろう答え（考え）を聞き出す行為である。道徳授業においては、教師の意図的な「発問」ばかりでなく、言語ゲームを共有しないからこそ生じる教師の「知りたさ」「分かりたさ」に基づく「質問」も重要になってくると考えるのは筆者だけだろうか。「共に考え、共に語り合う」という関係は、もしかすると、子どもの考えを詳しく知りたいという純粋な思いから発せられる「質問」という行為から築かれるのかもしれない。

結果的にこの子どもの発言の意図は、「自分自身に対するつぐない」を意味したものであり、それを聞いた他の子どもの中には深くうなずく子どももいた。とはいえ、この場面での筆者は迫りくるチャイムを気にして、このやりとりを授業に十分に生かすことができなかった。「共に考え、語り合う」関係を志向すればするほど、時間的な制約という大きな課題もまた避けられないことを痛感した授業でもあった。

5. おわりにーシンポジウムを終えてー

まとめに変えて、シンポジウムを終えて筆者が感じたことを述べてみたい。シンポジウムのコーディネーターの谷田会員が指定した枠組み、すなわち「内部」と「外部」という枠組みに従えば、筆者が述べてきた「次代の道徳科への期待」は当然のことながら「内部」から発せられたものということになる。その「内部」に位置付けられる筆者にとって、残り三名の基調提案者の発表、いわゆる「外部」からの声は実に刺激のかつ示唆に富むものであった。

例えば松田氏は提案の中で、「あらかじめ設定された目的や内容に帰着することへの批判」「それらを捉え直す観点としての子どもの生活現実や社会的な視点」（松田 2024）に言及し、批判的な教材研究の必要性について述べていた。これは、筆者が「手続きの道徳性」に着目した指導の工夫を通して行った「手品師」の実践に相通じるところがある。筆者を含め、私たち教師は、「この教材の指導方法はこうあるべきだ」といった固定観念を抱きやすい。松田氏の提案から、教材研究における私たち教師の「当たり前」を問い直す必要性を改めて感じることができた。

また小林会員は、「学習指導要領や行政文書は、理念や規制であって、必ずしも理論ではない」（小林 2024）と述べていた。この指摘を、「内部」に身を置く授業実践者への批判と受け止めたのは筆者だけだろうか。私たち教師は、学習指導要領や行政文書を読み込むことで、道徳科を理論的に研究した気になっていないだろうか。小林会員が問題提起していた「自我関与」という用語に限らず、「問題解決的な学習」「体験的な学習」についても授業実践者の間で共通理解が得られているのだろうか。このよう問いが頭をもたげる。やはり求められるのは、「関連

諸分野」との誠実な交流」(同上)ということになるのだろう。

さらに宮川会員は、G. ビースタの「主体化」の概念に論及しながら「確実な学習の結果を求めて道德教育方法を構築することはマイナスにはたらくおそれがある」(宮川 2024)と述べていた。そしてその代替案として「結果の確実さとは違う仕方でも、道德教育(方法)の意義を語る言語を鍛え、位置づける必要」(同上)があると提案する。ここでいたずらに授業実践者の肌感覚を持ち出すことはふさわしくないかもしれない。しかし、真摯に道德科の授業を行っている者であれば、結果として目に見えたり言語化できたりするわけではないけれども、道德科が子どもにとって意義のあるものだと感じられる瞬間が確かにある。その意味で宮川会員の言葉は、道德科の存在意義にも関わる重要な提案であるように筆者には感じられた。

筆者以外の三名の提案内容を部分的に取り上げながら書き進めていくだけでも、当日の熱が蘇ってくるようである。本フォーラムが企図していた「多面的・多角的な観点から、道德科について広く深く考究するとともに、今後の研究を深化させていくための新たな視点を探る」²⁾という目的は、少なくとも筆者にとっては果たされたように感じている。今後も、新たに得られた視点を踏まえ、次代を見据えた道德科の実践・研究に努めていきたい。

注

- 1) 詳細は、日本道德教育学会四国支部機関誌「道德教育の実践と研究」第2号に載っているので関心があれば参照されたい。
- 2) 本フォーラムのフライヤーにおいて「本学会ならではの多面的・多角的な観点から、道德科について広く深く考究するとともに、今後の研究を深化させていくための新たな視点を探る機会としたい」という趣旨が記されている。

引用・参考文献

- 上地完治(2023)「道德の複数性について—道德的正しさの観点から整理した道德の4つの体系の素描—」日本道德教育方法学会『道德教育論叢 第1号 道德教育における理論と実践』81-90頁。
- 小川哲哉、上地完治、小林万里子(2019)「学校における教育的関係の編み直し—道德教育における教師の立ち位置に着目して」坂越正樹監修『教育的関係の解釈学』東信堂、191-209頁。
- 柄谷行人(1992)『探究I』講談社学術文庫。
- 谷田増幸(2020)「道德科の現在，“祭り”のあと—理念と現実の乖離をどう埋めるのか—」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第25号、101-106頁。
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会(2020)「(報告)道德科において「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> (2023.12.26 最終閲覧)。
- 野家啓一(1992)「危機の探究者—『探究I』を読む—」『探究I』258-265頁。
- 文部科学省(2015)「道德教育の抜本的改善・充実」(パンフ)
<https://doutoku.mext.go.jp/pdf/improvement.pdf> (2023.12.26 最終閲覧)。
- 文部科学省(2022)「令和3年度 道德教育実施状況調査 報告書」
https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf(2023.12.26 最終閲覧)。
- 文部科学省(2023)「令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」
https://www.mext.go.jp/content/20240430-mxt_kyoiku01000029047_01.pdf(2024.05.03 最終閲覧)。
- 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 道德編』廣済堂あかつき。