

道徳科学習指導における知的理解の重要性について ～道徳の三重構造からみる道徳科授業改善～

水上 栄一

九州女子短期大学子ども健康学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2020年5月27日受付、2020年7月10日受理)

要 旨

「道徳の時間」の授業は、読み物資料を元にした登場人物の心情の想像が学習活動の中核となっていた。しかし、気持ちの想像は子どもたちからの「きまりきった答えを押しつけている」という授業感想につながってしまう。正しい行いは気持ちがすっきりし、不正な行いは不快な気持ちになるという授業の結論が初めから予測されるからである。村井実が提唱する道徳の三重構造から考えると、道徳には知の側面と情の側面がある。しかし、教育現場では道徳が心の教育であるという点にとらわれて、何が正しいか分かっていることを前提として正しい行いができるようにするための心の在り方という情の側面を体験することが授業の中心になっている。このことが「きまりきった答えを押しつけている」という感想が生まれる問題の要因である。「考え議論すること」が重視される道徳科において、この道徳の三重構造からみた知の側面を重視した授業の在り方を追究することがこれからの「道徳科」の授業展開を考える上で重要になって来る。

はじめに

小学校では令和2年度から、中学校では令和3年度から「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」と表記)が全面実施となる。しかし、現場の教員にとってそれまでの「道徳の時間」と「道徳科」に大きな違いを見出すことのできない戸惑いも感じられる。

「道徳科」成立にいたる学習指導要領改訂の経緯に「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が行われる例がある」¹とあるように、これまでの道徳の時間における学習指導は、読み物に登場する人物の心情を想像する学習が中心に行われていた。

しかし、この学習指導方法は、「資料に登場する人物の心情を考えるだけ」「きまりきった答えを押しつけている」²等の問題を生み出していた。これは、すでに子どもが自明なこととして理解している「思いやりが大切」「人には親切に」「規則正しい生活」等の価値について正しいと分かっているのにできない自分を見つめ直させるといった意味があったからである。しかし、「学校における道徳教育は、学校のあらゆる教育活動を通じて行われるべきものである。」³とあるように、こうした心情的な側面を週1回の道徳科の授業だけで担うことは、新学習指導要領がねらっているものではない。

それ以上に、「考える道徳」「議論する道徳」への転換⁴が謳われているのが道徳科であるといえる。正しい行いができない心をできるように高めることは一朝一夕による指導で実現させることは難しいが、その前提となる正しい行いとは何か、なぜその行いが正しいのかという価値の理解については1時間の授業で考え、議論することを通して十分子どもを高めていくことが可能である。

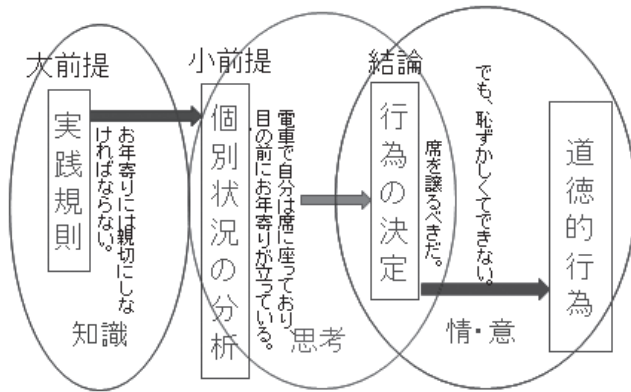
これまでの道徳の時間においても服部敬一や山本浩ら現場の教師によって「価値を明確な言葉で教えること」の重要性は提起されていた。しかし、それらはいくまで実践を通しての結論であり、論理的な裏付けは弱かったといえる。そこで本論文では、その論理的な背景として村井実の「道徳の三重構造」に着目し、その視点から道徳科の授業における知的理解の重要性を見直そうとするものである。

本論文では、まず、道徳科の時間にできることは何かという疑問から出発して、「道徳は教えられるのか」という命題の解決に迫っていきたい。そのための手掛かりとして、村井実の提唱する道徳の三重構造を元に考え、これまでの授業は三重構造の最終段階である「分かっているができない自分の克服」に偏りすぎていたことを明らかにする。そして、考え議論する「道徳科」においては、道徳の三重構造における第一段階に当たる、正しい行いとはなにかを子どもなりに考えさせ、価値について理解させることを重視する授業が重要になることを授業の実践事例を基に明らかにしていく。

1 道徳の三重構造

アリストテレスの三段論法を元に村井実は道徳を三重の構造から捉えようとしている。

「アリストテレスによれば、知的な推論におけるとまったく同じ論理的構造が、私たちの道徳的実践にも認められるというのである。たとえば、朝の挨拶を例に挙げれば〈大前提〉隣人には挨拶すべきものである



＜図1 道徳の三重構造⁶＞

(原則)、〈小前提〉向こうから来るのは隣人である(状況)、〈結論〉したがって前から来る人に挨拶すべきである。という三重構造がたちまち成り立つということになるのであろう。これが実践的三重構造、あるいは道徳の三重構造なのである。⁵この村井のいう道徳の三重構造を図式化すると左のような図として表すことができる。

この三重構造について村井は、大前提となる実践規則を「原則」の知識、状況の分析を「状況についての知識」、行為の決定を「選択する知識」として知識に集約して解釈している⁷。しかし、これを道徳科の目標に使われている

文言と重ねると、大前提となる実践規則を「道徳的諸価値についての理解」、状況の分析を「道徳的な判断力」、行為の決定を「道徳的な心情、実践意欲と態度」に対応させて考えることができる。

道徳教育の最終目標である実践意欲と態度を育てるためには、三段階のそれぞれにおける知識、判断力、心情を育てていかねばならないが、これは教育活動全般を通して行われる道徳教育を通して育てられるべきもので、週1回1時間の道徳科の授業時間で目標とすべき内容は、精選され焦点化されなければならないはずである。

そこで、実際の授業実践では、道徳の三重構造におけるどの段階に焦点が当てられて授業が進められていたかについて検証することにする。

2 これまでの授業の実際

従来行われてきた、道徳の時間における授業の主な活動事例を、旧文部省が発行していた道徳教育推進指導資料⁸の事例から分析すると次の＜表1＞のようになる。

＜表1 道徳の時間の授業の主な学習活動＞⁹

内容項目のまとまりの視点	事例数	主な学習活動			
		心情の想像		行為についての評価	討論・議論
		固定視点	複数視点		
自分自身に関すること	15	12	2	1	0
他の人との関わり	13	6	5	0	2
自然や崇高なものとの関わり	15	8	4	1	2
集団や社会とのかかわり	17	15	2	0	0
真理や学ぶことを愛する心	11	8	2	0	1
社会のルールを大切にす心	18	12	3	1	2
文化や伝統を大切にす心	21	12	5	0	4
合計	110	73	23	3	11

表にある「固定視点」とは、最初から最後まで、道徳的行為に関わる中心人物（主人公）の心情に寄り添

ってその心情の変化を想像する活動、「複数視点」とは、中心人物一人の心情に寄り添うだけではなく、中心人物を取り巻く周辺人物の心情にまで想像する範囲を広げる活動を意味している。

文部科学省が例示している110の授業実践例の内96事例、87%が読み物資料における人物の心情を想像する学習過程で授業が行われている。この登場人物の心情を想像する授業が意図するところは、「子供たちは主題のねらいに対して、様々な価値をもったり、あるいは、自分の価値観として自覚しない場合がある。そこで、資料中の主人公の考え方、感じ方を推測させたり、自分と比較させたりすることによって、一人一人の子供に自我関与を深めさせるものである。」¹⁰のように、ある状況に置かれた主人公の心情を想像することで自らの価値観を投影させるところにある。しかし、この学習過程で子どもたちに心情を想像させる場面は、主に道徳的三重構造における行為決定段階の心情であり、大前提となる価値の理解、状況の分析や判断が問題にされることは少ない。

つまり、「お年寄りには親切にしなければならない」という大前提としての知識、小前提としての「電車で自分は席に座っており、目の前にお年寄りが立っている」という判断に関わる部分は自明のこととして扱われ、授業で取り上げられることはほとんど無い。これは、道徳教育は心の教育であるという側面に重点が置かれ、知識や判断の側面について道徳の教育であるという意識を教師が保ちにくい点に問題があると考えられる。

しかし、心情の想像を中心にした道徳の指導は、「資料に登場する人物の心情を考えるだけ」「きまりきった答えを押しつけている」の批判を多く生むこととなった。授業を参観しても、子どもたちは「お年寄りには親切にすべし」「隣人にはあいさつすべき」などは当然のこととしておきながら、「恥ずかしいからできない」などの心の弱さに向き合わせることにのみ重点がおかれ、結論は「よい行いをすると心がすっきりする」「正しい行いができないと心がもやもやする」だから「正しい行いをしよう」とまとめられてしまうことが多いのである。これでは、「分かり切ったことを話し合うばかりで道徳の時間が楽しくない。」という感想が子どもたちから出てくるのも当然だといえよう。

こうした問題をふまえて、道徳科においては、「考える道徳」「議論する道徳」への転換が謳われている。道徳教育は心の教育ではあるが、正しい行いをしたとき「心がすっきりすべき」と教えることはできない。道徳科1単位時間の授業では心情をあつかうのではなく、その前提である実践規則の吟味、状況の分析による判断へ道徳科の授業の主眼が置かれていくことは道徳科の在り方として価値のある方向転換といえる。

3 考え議論する道徳授業の可能性

(1) 行為決定における心情について「考え議論する」

これまでの「道徳の時間」で行われていた登場人物の心情を想像する学習は、主にこの行為決定段階を重視したものであった。しかし、「主人公はどのような気持ちか」と考えることは、「私はこう考える」というそれぞれの考えの出し合いはできても、個々人の心情を表出するにとどまり、そこに考えたり議論が発生したりという余地は少ない。

「悪いと知りつつもいけない行為をやってしまう」あるいは、「良い行いだとわかっていてもできない」心情を克服するところに道徳の本質があると考え、「心情主義道徳教育」¹¹の立場に立つと、道徳的行為の実現のためには道徳的心情に働きかけるしかなくなる。

この心情主義の道徳教育論についてはアリストテレスのフロネーシス（思慮深さ）の論をふまえ、土屋陽介が、「フロネーシスは個別的な事柄をも対象とし、個別的な事柄は経験から知られるものであるのに、若者にはそうした経験がない、ということである。経験が生まれるには多くの時間がかかるからである～(中略)～確かに、種々様々な状況に応じて有徳な行為を成功させていくためには長年の経験の積み重ねがものを言うであろうし、逆に言えば、それ以外の方法でこのような姿勢の働きを身につけることはできないようにも思われる」¹²と述べている。

道徳は個々における心のあり様こそが問題である、という考え方は道徳教育についての真理の一側面であり、「学校における道徳教育は、学校のあらゆる教育活動を通じて行われるべきものである。」と学習指導要領に明記されているのも、道徳科だけで道徳教育が完結するものではないことをあえて確認したものとい

える。しかし、この「心情主義道徳教育」の道徳教育観に立つと、考え議論する、という以前に、計画的・体系的に教育内容を組み立てたカリキュラムを必要とする教科としての道徳教育はあり得ないという結論に結びついてしまう。

そのため、この段階で議論する学習を展開させるためには「主人公はこのように考えたに違いない、なぜならば～だからである」という、考えの根拠を明確にさせながら、そうした感情を持つ理由について議論させざるを得なくなる。この、主人公や学習者がある心情にたどりつく背景について考え議論するということは、「考え議論する」道徳の学習につながっていく可能性が大きいですが、議論する対象が心情そのものではなく、行為の背景や行為に至る条件になるため、道徳の三重構造における第二段階である状況の分析のために「考え議論する」こととの区別がつかなくなってくる。

(2) 状況の分析のため「考え議論する」

道徳的な行為が行われる前提としての状況分析の重要性について「子どもの哲学 (Philosophy for Children)」を提唱するLipmanの論を基に土屋は次のように述べている。「私たちはある種の価値や倫理的原則を目下の個別で特殊な状況や問題の中で適用することができて、はじめて道徳的に適切な判断を下し、道徳的に適切な行為をすることができるのである。そのためには、文脈や状況に即して理性的に施行する道徳的思考力を身に着けることが必要である」¹³

それならば、文脈や状況に即して思考する力を身に着けさせるためにどうすればよいか。について土屋は続ける「複数の価値が混在・対立しているような状況や、一見自明に見える価値や倫理的原則がうまく機能しない特殊な文脈を子どもたちに示して、そのようなときにどのような道徳的判断や行為をするべきかを、子どもたち同士で様々な観点から『考え、議論させることである』」¹⁴

このように、価値観が対立するような複雑な状況設定を子どもたちに与え、その中で、どのような行為をとることが最も適切か、話し合い自ら判断するという学習活動は、個々の状況に応じて主体的に問題解決する訓練を行うことになり、その手段として考え、議論することが道徳教育の方法として効果的に機能することとなる。

しかし、状況を分析するために考え議論する活動を設定する学習も、道徳科の授業として考えたときにいくつかの問題を抱えていることに気づく。

その第1は、教科としての道徳科の時間が週1時間と時間的に限られている点である。これまで述べてきた通り個々の状況に子どもを立たせ、それまで身に着けた実践規則を当てはめながら状況を分析し考え議論するという活動は、個々の状況に対応しながら自ら考え、道徳的な行為を選択していく力を育てるためには大変有効である。

しかし、日常生活においても判断を下さなければならない状況は正に千差万別であり、年間35時間だけの道徳科の時間にこうした現実的な問題解決の討論を仕組むことは非効率的であると共に、問題を解決することに重点が置かれてしまい、心の教育としての道徳科の本質を失いかねない。また、教科として系統性をもったカリキュラムを作成することも大変困難な作業となる。このような道徳的な判断の是非を検討するための議論を伴う学習活動は、むしろ、現実的な問題解決場面に日々遭遇する、日常の学級指導や教育課程外の時間にこうした現実の分析を基にした考え議論する活動を多く取り入れることが広い意味での道徳教育を充実させることにつながるのではないかという疑問も生まれる。

そして、第二に、複雑な状況を設定して話し合わせることは、議論としては成り立つが、結局議論することが目的化してしまい子どもたちにとって結論は何でもありになってしまう恐れがあることである。考え議論することは、あくまで道徳的な心情や態度を育てるための方法であり、議論そのものが目的ではない。しかし、授業目標として子供たちに身につけさせたい到達点を明確にしておかないと、道徳の学習が逆に子どもに誤った価値観を植え付けたり、社会への不信感を招いたりしてしまう恐れにつながることを杉中康平は指摘している。¹⁵たとえば、規則の大切さについて議論する学習の結果、「規則を破ることは人間として仕方ない、これが人間の弱さ」などの結論に到達してしまうことさえ考えられる。これを正すことを「価値の押し付け」として教師がためらうならば、学校で道徳教育を行うことは、多くの危険を孕むことにもつながる

ってしまう。

また、杉中は、問題解決的な道徳学習の結果、「自分には正しい行いをすることは無理」と子どものエゴとしての本音のままで留まる危険性、読み物「手品師」において少年を自らの舞台に招待すればすべて円満に問題解決できる、というようなつじつまあわせの処世術で議論を終わらせてしまう危険性、さらに、子どもが賛成・反対という自らの考えに執着して学び合おうとしない危険性という三つの視点から状況を分析して問題解決をさせる道徳科学習の危険性を指摘している。¹⁶

そして、第三は、状況を分析し判断するための道徳的な実践規則の知識や、状況を判断するために必要な経験が、子どもたちには決定的に不足しているということである。

前出の土屋によるアリストテレスのフロネーシス（思慮深さ）の論においても「個別的な事柄は経験から知られるものであるのに、若者にはそうした経験がない。経験が生まれるには多くの時間がかかるからである。」¹⁷とあるように、実践規則についての知識も、状況分析するための経験も少ない子どもたちが、個別的な事例を分析して話し合うことは、議論が皮相的なものになってしまう可能性が大きい。

(3) 実践規則を理解するため考え議論する

道徳科において考え議論する道徳をより充実した学習とするためには、議論の対象を何にすれば良いのかということが、非常に重要である。しかし、道徳の三重構造に当てはめて第3段階の「良い行為ができない理由、悪い行為をしてしまう理由」について議論する場合、第2段階の「ある行為を行うにふさわしい状況かどうか」を議論する場合いずれにもいくつかの困難が伴うことが明らかになった。それならば、第1段階である道徳的な実践規則について学び合うことが、考え議論する道徳につながらないかという可能性について考察を試みることにする。

道徳教育推進指導資料にある道徳の時間の指導事例を見ても、道徳的な実践規則について話し合う授業はほとんど行われていない。「人には親切に」「うそをついてはいけない」「挨拶をしよう」などの実践規則は、小学校の児童であってもそれまでの日常生活で常に指導されていることであり、これらは、すでに身につけていることを前提としてそれらの原則を適応すべき状況であるかを分析したり、正しい行いをできない心情を追体験したりという授業が行われてきたのである。

しかし、新学習指導要領における道徳科の目標に「道徳的諸価値の理解を基に」とあるように道徳科の最終目的である道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てるためには「道徳的価値の理解」を出発点としなければならない。なぜなら、「価値観を押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」¹⁸からである。つまり、これまで実践規則とされていた「人には親切に」「うそをついてはいけない」「挨拶をしよう」などの諸価値は、当然のこととして伝達するだけではなく、なぜそうしなければならないかを理解させることが重要だということである。しかし、これまで述べてきた通り、このような実践規則についてはあくまで自明のこととして、理解をさせるための授業はあまり重視されていなかった。考え議論する道徳科の授業においては、この実践規則について子どもたちが、なぜそうすることが大切であるかを理解し、納得させることこそが、週に1回しかない道徳科の授業で重視しなければならないことではないだろうか。この価値についての理解が前提としてあるならば、道徳的な三重構造における第2段階である状況の分析においてもよりの確かな判断が下せるようになるはずである。

4 道徳的な実践規則を理解させる道徳科の授業

(1) 子どもが哲学する授業

道徳的諸価値についての理解といっても、なにをもって子どもたちが理解したということができているのかということをもっと明確にしておかなければならない。

理解については、ニーチェが「理解するとは、何か新しいものを、何か古い熟知の言葉で表現しようということにほかならない。」¹⁹と明確な定義を下している。つまり、「人に親切にすることが大切」という価値について学習する時間であっても、自明のこととして処理するのではなく、なぜ親切が大切なのか、親切と

は何なのか子どもが自らのことばで説明することができるようにすることが、道徳科の1時間の学習指導で大切にしなければならないことだということである。

これは、子どもに哲学させるということに通じるが、子どもの哲学を提唱したリップマンの主張とは異なる。なぜなら、リップマンは話し合うことそのもの、考えることそのものに意義を認めており、必ずしもはっきりした結論に到達させることを求めてはいないからである。リップマンはこのことを「議論の導くところへついていく (follow the argument where it leads)」²⁰という言葉で表現しているが、子どもが自由に話し合うことによって他者の考え方や視点に触れ、僅かでも前進することは可能であろう。また、議論すること自体を重視し、様々な考え方があることを確かめ合うという話し合いも生き方についての考えを深めることであるという考えもある。しかし、迷ったままで終わらせていては、次の段階へ深まるための新しい価値の理解に到ることはできない。

義務教育段階での子どもたちには、道徳的三重構造の第一段階である実践規則を教え理解させることが重要であると考えられる。しかし、実践規則を自明のこととして教え込むのではなく、何らかの倫理学説（たとえば、功利主義や社会契約説など）に基づいて合理的に説明することができるようにすることが、道徳科の時間の担うべき大きな役割ではないだろうか。

(2) 変化する道徳的価値の理解

道徳科の授業において考え議論する対象は、道徳的三重構造における第1段階である実践規則であり、議論の結果として、実践規則となる道徳的価値を子ども自身の言葉で説明できるようにすること、つまり理解させることを道徳科の授業目標とすべきと考える。しかし、そこには、「ある道徳的価値とはこういうものである」と断定してしまう価値の押し付けになるのではないかという疑問も付きまとう。

事実、道徳教育において、戦前の修身教育への拒否感から、道徳的価値を教えることに関しては否定的な言説が多い。

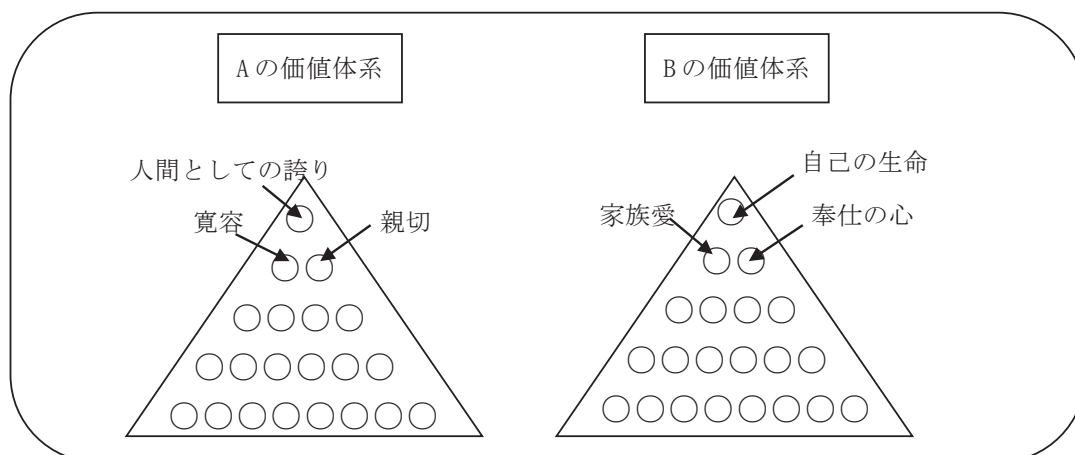
「これからは、教師が子どもに価値を押し付けるような指導ではなく、教師が子どもに寄り添って一緒に問題解決を考えていくスタイルが大事になる。」²¹

「子どもを『導いて善良ならしめる』という『教育』が充満することの怖さを、私たちはもっと早く自覚すべきではなかったか。」²²のように、これからの道徳教育について考える文献で、同様の内容の主張を多く目にする。

しかし、気をつけなければならないことは、こうした主張は「価値を押し付けること」について警鐘を鳴らしているということである。押し付けるとは、本人が納得しないまま問答無用で受け入れさせることであり、教えて理解させることとは全く異質のものである。

構造化理論の提唱者である金井肇は、「現時点で子どもがもっている考え方が出されただけであればそれが指導になるのか疑問が残る。」²³と、オープンエンドのまとめに疑問を呈している。それならば、価値の押し付けと価値の理解との間にはどのような違いがあるのか、金井は「自分にとって大切なものと自覚された価値は、各自の心の中で序列づけられ、一人一人の固有の価値体系を形成する。この体系化は、一人一人の自由でなくてはならない。」²⁴と述べる。つまり、道徳的価値を理解させることは指導しなければならない内容であり、価値の押し付けとは、理解した価値の個人内での序列化を強制することに他ならない、というのである。

価値の押し付けについての金井の考えを価値体系の図で示してみる。



＜図2＞価値体系化のモデル²⁵

家族愛、寛容、奉仕など、それぞれの価値を理解させることは、教育課程による教育を通して行わなければならない。しかし、その序列化の仕方や受け止め方の深さは一人一人異なる。価値体系をAでなければならぬと指導することは思想統制であり、価値の押し付けに他ならない。

また、逆にAはいけない、Bでなければならぬと強制することも、同様の過ちにつながる危険性を秘めている。つまり、一つひとつの○で表現された価値は、教えるべきものであるが、その体系を形づくる作業は個々に委ねられなければならないという考え方である。

つまり、道徳科の授業を通して子どもたちに道徳的価値をしっかりと理解させるが、その理解は、新しい理解によって修正されたり、重要度の順序が入れ替えられたりするべきものであるということである。

この過程について、柴原弘志は「物事を理解するときには、実はそれまでに獲得した言葉、知識や理解を基にしています。今まで全く知らなかった知識を獲得するためには、多くの場合その前提となる知識が必要となります。」²⁶と、知識として身につけた道徳的価値の理解が前提となることを述べ、さらに「その子なりの一定の理解を基に、教材などにより提示された道徳的問題について深く考えていく学習を通じて、児童生徒一人一人の理解が変容していくということ」²⁷と、生き方についての考えを深めるまでの流れを解説している。

5 道徳的実践規則を理解させる道徳科の授業の実際

これまで述べてきたように、考え議論する道徳科の授業は、道徳的三重構造の第1段階、つまり道徳的実践規則を子どもに理解させる段階で行うべきであるとするならば、より根源的な問題は、その実践規則とは何かというところに帰結する。義務教育であるならば、そのよりどころは「学習指導要領」に求めるべきであるが、そこに書いてある実践規則は、「よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。(善悪の判断)」²⁸のように、目標は抽象的である。だからこそ、指導者である教師自らが「学習指導要領解説」にある内容を読み込み、指導する学年の子どもが価値を理解したときどのように自らの言葉で説明できるようになれば授業目標が達成できたとするのか明確に把握していなければならない。これは、「教師自らが哲学すること」に他ならない。

道徳の三重構造における第一段階である実践規則となる価値内容を考え議論することによって理解させる授業については、山本浩、渡邊達生らによっていくつかの実践例が報告されている。それらの実践から比較的良好に知られた読み物教材を使用した小学校の授業実践を3例選び、考察を試みることにする。

「モムンとヘーテ」低学年B-（9）友情、信頼²⁹

低学年の児童に「友だちと仲よくし、助け合うこと」を理解させる実践例である。

通常この教材を用いた実践は、意地悪をしたヘーテを自らの荷物を捨てても助けようとするモムンの優し

さに焦点が置かれることが多い。しかし、それだけでは「困っているときは助け合うのが友情」のように、子どもにとってすでに分かり切ったことを確認するだけに終わる授業となってしまう。その点、本実践は、モムンも一度はヘーテの言いなりになり、避難場所でもヘーテと口をきこうともしない弱い存在であることをまず押さえている。

そして、そんな弱い存在であるモムンが、荷物を捨ててヘーテを助けようとする強い存在に変化していったことを確認し、なぜモムンが強く変身したかを追究させている。モムンを変えたのはヘーテの「ごめんね」という謝罪の言葉であり、モムンはヘーテの謝罪で強く変化し、ヘーテはモムンの勇気ある行動で感謝と優しい心を取り戻している。

この学習活動を通して、子どもたちは「それぞれ良いところ悪いところをもっている者同士が、お互いに高め合っていくところに友情の本質がある」ことを理解できるようになる。

「自分が変わるきっかけをくれるのがお友達、そして自分にはそんな友達がいる」ということを低学年として自覚させるこの実践は、友情の実践規則を低学年に応じた形で理解させる優れた事例であるといえる。

「生きた礼儀」中学年B-（8）礼儀³⁰

中学年の児童に「礼儀の大切さを知り、誰に対しても真心をもって接すること。」を理解させる実践事例である。

フィンガーボールの使用方法を知らずにその水を飲んでしまった客の前で、女王もその水を飲んで見せるという、この読み物資料を用いて女王様の優しさのみに着目させると、どうしても「思いやりが大切」という、どの道徳授業でも通用するようなまとめで終わってしまう。また、形を守ることが礼儀という点にこだわってしまうと、女王様の行為は礼儀とはいえないという結論にも結び付いてしまう。

本実践では、「正しい」と「生きた」という言葉にこだわらせ、正しいことを教えてあげる場合と、正しくはないがお客に恥をかかせない場合を比較しながら話し合わせ、女王様は、正しい礼（この場合はマナー）を行っていないが、お客様の中にありがとうという感謝の気持ち、温かい気持ちを生み出した。この感謝の気持ちや温かい気持ちを「生む」ことが「生きた」礼儀につながるのだと結論付けている。そして、授業前後の挨拶も、ありがとうなどの言葉で気持ちを伝えることも、相手の心に感謝と温かな気持ちを生み出す「生きた」礼儀の例であると結論づけている。この学習を通して子どもたちは

「礼を受けた人にありがとうという思いが生まれ、今度は、礼を受けた人がほかの人にもありがとうと思われる行いをしようという思いをおこさせる行いが礼儀」という結論に到達できている。

「稲むらの火」高学年C-（12）規則の尊重³¹

高学年に「法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと。」の意味を理解させるための実践事例である。

村人の命を津波から守るため、その秋に収穫して干してあった稲穂に火を放って避難経路を示した村の名家の長、浜口梧陵の物語であるこの資料は、生命尊重や郷土愛の学習資料として活用されることが多い。しかし、本資料を生命尊重の価値と結びつけると「生命は何よりも大切」という命題に帰結させられてしまい、子どもにとって分かり切ったこととなり、多くの学びが期待できない。

そこで、本実践は、村人が大切に収穫した稲穂を燃やす権利が、名家の長といえども梧陵にあるのかということ議論の焦点として取り上げている。稲穂に火をつけるという行為は翌年の餓死者を生み出す可能性を含む危険な行為であることを押さえ、生命尊重の立場から考えても軽率には決断できない行為であることを十分に子どもに把握させた上で、梧陵が稲穂に火をつける行為を実行した背景について話し合わせるのである。この議論を通して、子どもたちは、貴重な稲穂に火をつけるという権利は村の長である梧陵であるからこそ、危険を孕んだ行為であっても、それを実行することができたという、権利と義務の表裏一体の関係を把握することができる。権利を行使する意味を理解した子どもたちは、「権利の行使は、軽率に行ってはならないこと、権利は、人としての義務を果たすという目的のために行行使すべきものであること」などのように、自分の言葉で権利の行使の意味を表現できるようになるという実践である。

6 結論

考え議論する道徳科の授業を構想するとき、道徳の三段論法における第3段階の行為決定段階、第2段階の状況分析段階での話し合いが取り上げられる可能性が高い。しかし、義務教育の対象となる子どもたちにとって、価値判断の基礎を形作る実践規則となる道徳的価値を理解させる段階の話し合いをこれまでより重視すべきである。この授業を繰り返してはじめて、子どもたちは、自らの判断を下すための手がかりを手にすることができる。

7 今後の課題

実践規則の系統性については『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』がベースとなるが、1時間ごとの授業における具体的な目標設定や、学年ごとの系統性については、教師個々に委ねられているのが現状である。特定の思想信条に影響されず、系統性をもった具体的な目標の一覧を作成することがこれからの研究の課題となる。

注

- ¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(2018年) p.2
- ² 柳沼良太著『問題解決的な学習で創る道徳授業超入門』明治図書(2016年) p.10
- ³ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(2018年) p.3
- ⁴ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(2018年) p.2
- ⁵ 村井実著『道徳は教えられるか』国土新書(1982年) p.57
- ⁶ 村井実著『道徳は教えられるか』国土新書(1982年) p.68の図を基に筆者の解釈を加えて作成
- ⁷ 村井実著『道徳は教えられるか』国土新書(1982年) p.57
- ⁸ 文部省『道徳教育推進指導資料(指導の手引) 1～7』(1991年～1996年)
中学校の事例は一教材に複数の展開例が示されていることから、本論文の検証は、一教材に一展開例が示される小学校の事例に絞った。
- ⁹ 水上栄一「他者の視点で自己を見つめ直す道徳科学習指導」『道徳指導方法研究 第24号』(2019年) p.31
- ¹⁰ 目野末男著『一步前進道徳の授業』東洋館出版社(2000年) p.50
- ¹¹ 松下良平『知ることの力：心情主義の道徳教育を超えて』頸草書房(2002)において用いられた用語
- ¹² 土屋陽介『『考え、議論する道徳』の哲学的基礎づけ』『開智国際大学紀要 第17号』(2018年) p.47
- ¹³ 土屋陽介『『考え、議論する道徳』の哲学的基礎づけ』『開智国際大学紀要 第17号』(2018年) p.49
- ¹⁴ 土屋陽介『『考え、議論する道徳』の哲学的基礎づけ』『開智国際大学紀要 第17号』(2018年) p.49
- ¹⁵ 杉中康平『『考え、議論する道徳』が『主体的・対話的で深い学び』となるために』『道徳指導方法研究 第24号』(2019年) p.54
- ¹⁶ 杉中康平『『考え、議論する道徳』が『主体的・対話的で深い学び』となるために』『道徳指導方法研究 第24号』(2019年) p.53
- ¹⁷ 土屋陽介『『考え、議論する道徳』の哲学的基礎づけ』『開智国際大学紀要 第17号』(2018年) p.47
- ¹⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(2018年) p.2
- ¹⁹ フリードリッヒ・ニーチェ著・原佑訳『権力への意志』『ニーチェ全集第12巻』理想社(1971年) p.21
- ²⁰ 土屋陽介「子どもの哲学における対話の哲学的前進について」『立教大学教育学科研究年俵 第56号』(2013年) P.79でリップマンの言葉として引用
- ²¹ 柳沼良太著『問題解決的な学習で創る道徳授業超入門』明治図書(2016年) p.15
- ²² 高橋勝著『子どもの自己形成空間』川島書店(1992年) p.62
- ²³ 金井肇「学習指導要領の『道徳性』を育てる道徳教育～『構造化方式』の提唱～」(筑波大学博士学位請

求論文、2011年) p.72

²⁴ 金井肇 「学習指導要領の『道徳性』を育てる道徳教育～『構造化方式』の提唱～」(筑波大学博士学位請求論文、2011年) p.77

²⁵ 金井肇著『道徳授業の基本構造理論』明治図書(1998年) p.27の図を基に筆者が作成

²⁶ 柴原弘志 「『特別の教科 道徳』を考える」(『道徳教育の視座』廣濟堂あかつき、(2015年) p.23

²⁷ 柴原弘志 「『特別の教科 道徳』を考える」(『道徳教育の視座』廣濟堂あかつき、(2015年) p.23

²⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(2018年) 内容項目A-(1)

²⁹ 渡邊達生著『子どもが哲学する道徳の授業』日本書籍(2000年) p.31～p.48

³⁰ 渡邊達生著『子どもが哲学する道徳の授業』日本書籍(2000年) p.67～p.86

³¹ 山本浩著『道徳授業はわかるから面白い』洛慈社(2017) p.82～p.85

On the Importance of Intellectual Understanding in Moral Learning Guidance —Improvement of morality class from the triple structure of morality—

Eiichi MIZUKAMI

Department of Childhood Care and Education, Kyushu Women's Junior College

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

Abstract

There is an aspect of wisdom and the side of affection in morality when thinking from the triple structure of morality that Murai minoru advocates. But, it was caught in the point that morality was an education of the affection in the educational site, and reliving the side of affection was a center of the class. This is the cause of the morality class not interesting. The teaching of the moral science department in the future should be taught with an emphasis on the side of knowledge seen from the triple structure of morality.

Keyword : triple structure of morality, Importance of Intellectual Understanding, Improvement of morality class