

新しい教科書から考える道徳教育

播 本 秀 史

はじめに

2018（平成30）年度より、「教科としての道徳」の教科書が発刊された。以前、筆者は旧課程の道徳における題材として「手品師」を本論叢で取り上げた。小学校高学年向けのもので、新課程になり無くなるかもしれないと思っていたが、何と教科書会社8社すべてに掲載されていた。そこで新旧の道徳教育の相違を知るため、これを取り上げる。

1. 手品師，新旧の相違

新課程の教科書としては東京書籍『新しい道徳6』，旧課程では教育同人社『小学道徳美しい道徳5年』を用いる。1単位の授業であるから新旧教科書いずれも35回の授業を想定している。5年生用では34回目，6年では20回目に配置されている。なお，それぞれの『教師用指導書』も参照する。新課程においては教師用指導書が「指導編」「研究編」と二冊に分かれている。

ねらい

5年では，いつも誠実な行動をとり，明るく生活する態度を養う。

6年では，どのような状況にあっても，常に誠実に行動し，明るい生活しようとする心情を育てる。

主題名

5年では、明るく、せいじつに。

6年では、明るく生きる。

となっている。ねらい、主題名とも表現に若干の差異はあるが、大きな相違はないといえよう。

導入（6年は導入の発問）

5年では、いろいろと考えたけれど、やっぱり正直に行動してよかったと思ったことはないか。

6年では、人生でとても迷ったのはどんなときですか。

5年では「正直」という徳目を予想させ、その「正解」に導こうとする意図が見える。6年は「迷ったのはどんなときですか」とニュートラルな発問である。この点では6年の指導書の方がより多様な答えが予想される。

発問①

5年では、男の子に手品を見せてあげている手品師は、どんな心の持ち主だと思うか。

子どもの反応例として、やさしい人、親切な人、さびしさのわかる人。

6年では、手品師はどんな気持ちで男の子に「きっと来るよ」と言ったのでしょうか。

反応例として男の子がかわいそうだ。元気づけてあげたい。どうせひまだから。

お父さんが死んで、お母さんが遠いところに働きに出て、ずっと帰ってこない、寂しそうな男の子に、手品をみせてあげた場面と、その結果元気になった男の子が明日も来てくれる？とお願いした場面と、時間のずれはあるが、手品師の心情を問うていることでは、共通している。ただ、人物像まで問うことと、気持ちそのものを問うことは異なるかもしれない。ここでも6年の問いがゆる

やかである。

発問②

5年では、友達から電話がかかってきた時、手品師はどんな気持ちだったか。

反応例。やっとチャンスが来た。がんばろう。男の子との約束が困った。どちらも実現したいので、決められない。

6年では、友人からの誘いを断るまでの間、手品師はどんなことを考えたのでしょうか。

反応例。自分の夢をかなえたい。こんなチャンスは二度とない。男の子の悲しい顔は見たくない。約束は守らなければ。

男の子と明日も行くよと約束したその日の夜、大きな町に住む友人から大劇場出演の電話がかかってくる。いわゆる、男の子との約束と自分の夢との葛藤場面である。本文に若干の差異がある。5年は「大きな町に住む」に対し6年は「少しはなれた大きな町に住む」とある。「少しはなれた」をつけ加えている。また、5年は前記の後「町に住む友人」とあるが、6年は「町に住む仲のよい友人」と「仲のよい」をつけ加えている。

東京書籍では旧課程も同じ表現である。よって新旧で異なった訳ではない。ただ、「少しはなれた」は子どもの疑問をあらかじめ阻止する働きをも持つ言葉である。少しはなれた大きな町なら、手品師は少なくとも大きな町の近くに住んでいることになり、どうして手品師を夢みている人が「小さな町」に住んでいるのかという疑問を阻止できる、いわば、布石になりうる。しかし、少し離れた所なら、夜出発して明るく朝到着という表現は不自然な気がする。けれども、ここでは、もっと重大な相違がある。新旧「道徳」で最も異なるところである。

新課程の指導書に次のような指摘がある。

【留意点】「男の子に手紙を残せばいい。」「あとから招待すればいい。」など解決策の探求にしないこと。

道徳教育の在り方に対する根本的な問題がある。これについては次章で考える。

発問③

5年では、「せっかくだけど、あしたは行けない。」ときっぱり断った手品師の気持ちはどうだったか。

その日の夜、「大きな町」に住む友人からの大劇場出演の誘いをきっぱり断った時の手品師の気持ちを問うている。

6年では、そこも「手品師の気持ちを押さえる」という表現はあり、一応チェックはあるが、発問3としては問うていない。旧課程では問うている⁽¹⁾。新課程で発問3として問うた場面は「たった一人のお客さまの前で手品を演じているときの手品師の気持ちを書いて、話し合ってみましょう。」というものである。

実はその箇所、本文では最後の二行は、筆者的には省いた方がよいと考える。「よく日、小さな町のかたすみで、たった一人のお客さまを前にして、あまり売れない手品師が、次々とすばらしい手品を演じていました。」とある。いかにも、「道徳教育」らしい終わり方である。しかし、これでは子どもとの約束を守ることがあたかも正解になってしまう。正解は一つとは限らないはずである。

ここの箇所は5年では発問4にある。6年の発問はここで終わりの3個である。

いずれにしろ、手品師の気持ちを問うていることに変わりはない。この気持ちに対して周知のように、宇佐美は「こんな不まじめ、軽率、閉鎖的、非常識

な人物の『気持ち』を考えるとと言われても、私には考えられない。また、考えるに値しない⁽²⁾と批判している。

宇佐美の批評を付け足す。「そもそも、大劇場への出演を選ぶか、それとも子どもとの約束を守るかという二者択一が非常識なのである」「子どもをつれて大劇場に行けばいい。すぐその子を探そう。どうせ小さな子なのだから、その場所の近くに住んでいるのだろう。警官の助けを借りて探す手もある。」その子に「手品をみせるのは他の手品師に頼めばいい」とある⁽²⁾。

ところが、先に述べたように【留意点】で宇佐美のこのような「解決策の探求はしないこと」と明確に示されている。

2. 道徳教育の授業の進め方

ここでは道徳の授業をどう進めるかについて考察する。道徳教育には多面的なものの見方・考え方が大切だ。思考を制限してしまうことは、道徳教育ではなく、「洗脳」に繋がる。かつて教育勅語の雛形とも言うべき『教学聖旨』があった。その後半の「小学條目二件」には「仁義忠孝ノ心ハ人皆之有リ然トモ幼少ノ始メニ其脳髓ニ感覺セシメテ培養スルニ非レバ…」とある。

道徳教育は自由でなければならない。国家に都合のよいだけのものであってはならない。しかし、近代日本の道徳教育はまさに国家にとって都合のよいものであった。国家の発展のためには、読み・書き・計算の能力が必要であった。しかし、そこで得た知識ならびに知恵は国家の矛盾を発見する。教育は国家にとって両刃の剣であった。そこで国家のジレンマを解消するため、道徳教育が課せられた。この国家あつての教育という考えは、大日本帝国憲法・教育勅語に表されている。近代公教育の一般的な流れである。

しかし、「国家のため」の教育に対し、「個人のため」の教育という流れもあった。個人あつての国家という社会契約的な教育観である。J.J. ルソーやコンド

ルセを源流にもつ。それは、日本国憲法・教育基本法に反映されている。現実には様々な矛盾はあるが、原則的にはそうなる。

今回の「特別の教科としての道徳」には、「国家のため」の道徳教育の流れを感じる。

学習指導要領に沿って「パン屋」を「和菓子屋」に直させた「事件」もその一例である。「我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着を持つ」点が足りず不適切となったらしい。

しかし、パン屋も明治以来の伝統があり、すっかり「我が国や郷土の文化と生活」に「親しみと愛着」をもって定着していると考える。こんな細かい指摘は、アジア太平洋戦争時の敵性言語の禁止を彷彿させられる。野球の「ストライク」さえ「よい球」と呼んだそれである。

道徳・倫理は哲学の三つの分野（存在論・認識論・価値論）中の「価値論」にあたる。価値判断は自由で自立したものであるべきだ。国家によって制約されるものであってはならない。学問も同じである。かつて、「帝国大学令」（1886・明治19年）では第1条「帝国大学ハ国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ其蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トス」とあった。ここでは学問も「国家のため」とある。これは本来の学問の在り方ではない。今回の新しい道徳教育も同じ非本来的なものを感じる。

学問は矛盾の発見・相対化が生命線だと考える。そのことが真理発見と表裏一体としてある。道徳教育に求められるのも同じである。この矛盾の発見・相対化が生身の人間の理解を促し、現実の社会認識を育てる。そういうものとしての道徳教育でありたい。

1) 矛盾の発見

これは何も構える必要はない。「あれっ?」とか「えっ?」と感じたり思ったりすることから始めればいい。手品師って何歳なのだろうか? こんな疑問を子

どもが持つかもしれない。「おじさん」と言っているのだから、とうぜん何歳くらいだろうと思っているかもしれない。が、大学の授業で学生に聞いてみると、10代、20代、30代、40代、50代と反応はさまざまであった。10代と50代はさすがにごく少数だったが、子どもにとっては髭がまばらにある高校生は、りっぱなおじさんかもしれない。こういう素朴な疑問があってもよい。そこで「つまずく」子もいるかもしれない。この一人ひとりの「つまずき」を大切にしたい。20歳そこそこの手品師が、友人からの誘いを断ることと、40歳近くの手品師が、そうするのでは意味の重さが異なるかもしれない。

また、大きな劇場で手品をしたいと思っている手品師が何故、「小さな町」に住んでいるのだろうか、という疑問があってもいい。夢を追っている人は普通ならその夢の中心地、都会に住むのではなかろうか。小さなことにこだわっているとと思われるかもしれないが、こういうところに人間の生き方の理解、社会的認識が育つのでないか。

小学校低学年で「ゆうびんやさん」の学習があった。雨の日も風の日も郵便屋さんは私たちのために一生懸命働いて下さっている。皆の心に「ゆうびんやさん」への感謝の心が芽生えた。授業はこれで成功、おしまいとなるところ、ある子供がつぶやいた。「でも、ゆうびんやさんも、ただでやっているわけではない…」⁽³⁾と。

この子どもへの評価は分かれる可能性はあるが、少なくともこの子の認識はまちがってはいない。一面的な捉え方の矛盾を突くものである。

道徳の教材に矛盾のない完璧なものを求めるのは、実際、無理である。偉大な文学作品、哲学書にも矛盾はある。いや、大きな矛盾を孕んでいるからこそ、逆に偉大ということもある。人間の書いたものに完璧はない。絶対はない。だから「手品師」の作品が矛盾を孕んだものであってもそれは当然であり、かまわない。その矛盾を話し合うことで人間理解、社会認識が深まる。そういう授業でありたい。

テキストはいい加減なものであってはならない。可能な限り完璧なものをめざさなければならない。それでも、種々の矛盾はどうしても生まれる。テキストそのものを批判的に検討する授業であってもよいのではないか。テキストを絶対化するのではなく、相対化するのである。

2) 正解は一つではない

誠実であることを否定するものではない。ただ、子どものところへ行くことだけが、誠実であるとは限らない。この道徳の教材は算数でいえば、 $3+5=\square$ という出題の仕方に似ている。これでは、「8」以外に正解はない。正に正解は一つという出題形式である。しかし、 $\square+\square=8$ という出題形式もある。これだと \square の中の正解は整数だと9通りある。少数や分数を入れると無限の数となるので、ここでは一応除外する。要は、正解は一つではない。幾通りもある。しかし、そこには一定の然るべき正解がある。何でもよいわけでは決してはない。

人間の一つの行為には様々な意味づけ、解釈が可能である。それを考える授業としたい。「誠実」という行為に伴う難しさを考えさせたい。自分にも相手にも正直でいたい、嘘はつきたくない。しかし、重篤の患者を前に、正直であることに人は迷うはずである。こういう迷いを実感してもらえる授業でありたい。正直に告げることは親切とぶつかる場合がある。

また、電車で席を譲る際にも正解は一つではない。せっかくの親切だが、大きなお節介という場合もある。ここでも親切を否定するものではない。親切は人間としての美德である。しかし、親切に伴う様々な不都合も考えられること、人間理解を深められることが、より高次の美德であろう。席を譲ることだけが親切なのではない。あえて譲らないことが親切である場合もある。そこを理解できること、そういう人間理解ができる授業づくりをめざしたい。

3) 三つの「ずれ」を活かす

① 「立場」をずらす

自分中心ではなく、相手の立場にも思いを馳せる。席を譲る際の「親切」の押し売りや一方通行を避ける。こういう認識のあるところに、「親切」は生きて働く。

「手品師」だと、友人の立場を考える。テキストには「せっかくの、君の友情に対して、すまないと思うが」と友人への配慮は示しているが、そのことについて、生徒が議論すればいい。友人は「じゃ、残念だが……。また、会おう。」とあっさり引き下がっている。生徒もそういうものかと、すんなりと通り過すかもしれない。しかし、授業ではここで「つまずかせる」ことが必要である。ほんとうにこれでよいのか。明日の今夜である。推薦した友人はどうなるのだろうか。こんなに簡単に引き下がる友人と手品師との関係性は？ 普通は電話の場面でもっと話し合いがあるはずだが？ など、それこそ「ロールプレイ」でやりとりをしてもよい。人を推薦することの重さを考える機会となればよい。

また、友人は「ステージに、あなをあけるわけにはいかない」と言っている。劇場の責任者も同じ思いであろう。ステージに立つプロは親の死に目にも会えない時があるという。プロの仕事というものを知る絶好の機会になる。そういうことを踏まえて、「手品師」を読み解くのである。

生徒もそれまでに、次の日曜日は家族そろって出かける約束だったのに、父や母の急な都合で行けなくなったという経験があろう。そういう経験を通して、大人の世界を垣間見たはずである。そこではその子なりのいろいろな反応があったろうが、そういう経験によって半歩一歩と成長してきたはずである。小学校高学年ならば、「立場」をずらして考えることは決して無理ではない。

手品師自身で考えても、「その日のパンを買うのも、やっとなというありさま」の状態から、大劇場に出演という自己実現の意味について議論があってもよい。

また、宇佐美も言うように、「二者択一」に陥らない道を探すのもよい。人間理解を深めるために有意義である。思考を自由に展開する授業でありたい。もちろん、何でもよいというわけではない。

このテキストはせつかく「つまずく」ところ、「迷う」ところがあるのに、あっさり通り過ぎていく。後で授業の「ねらい」については述べるが、この「つまずき」を「ねらい」とすればよい。いくつも「ねらい」はできる。けっして一つではない。

ごはんを満足に食べられない人がどういう気持ちでいるか、この飽食の時代にも現にそういう人はいる。自分がそうでなくても、そういう人への理解や共感を育てるきっかけづくりともなる。これだって「ねらい」の一つになる。一食（一日）くらいご飯を食べない経験をするのもいい。健康上のことがあるので、強制はできないが、よい機会となろう。

② 「時間」をずらす

学習指導、生活指導を問わず、あえて今ここでは教えないということがある。「待つ」というケースがある。「時が満ちる」のを待つ。絶妙のタイミングということがものごとにはある。それは人間理解に奥行きを与える。道徳教育もそういうものでありたい。

さて、「手品師」である。新しい道徳の教科書では、既に述べた【留意点】が特徴となっている。『「あとから招待すればいい』など解決策の探求にしないこと』（『教師用指導書 指導編』東京書籍）と指摘がある。確かに、「あとから招待すればいい」というのは出演が明日の舞台だけなのか、続いての出演なのか、はっきりしないので、有効性は微妙である。しかし、「解決策」の一つではある。手品師の心の葛藤を考えさせることが「正解」という「指導書」の意図からは外れるが、こういう「解決策」があってもよい。葛藤は大切だが、葛藤を防げるのなら、それも一つの知の在り方である。

「あとから招待すればよい」というのが、非現実的であるとするなら、「あとから謝る」というのはどうか。あるいは「事前に謝る」でもよい。約束したかぎり責任はある。自分の都合で勝手に振舞っていいわけではない。道徳的意味はそこにある。子どものところへ行くことだけにそれがあるわけではない。

しかし『教師用指導編 研究編』では「『男の子に電話をかけるなどして、しっかり理由を伝えればよい』といったような解決策の探求に終始する児童も出ることが予想されるが、手品師の心の葛藤をしっかりと見つけ、手品師に共感して考えることで、ねらいに迫るようにしたい。」とある。ここでも時間をずらすことが制限されている。道徳教育の後退、矮小化が生じている。教科化の弊害である。「ねらいに迫る」ことができたかどうかで、評価がなされる。しかし、ここでも「ねらい」を一つにしないことが肝要である。先ほどの算数ではないが、「ねらい」を何通りか掲げればよい。もし、どうしても一つでなければならぬというのなら、探求する「過程」そのものを「ねらい」とすればよい。「解決策」も含め多様な探求ができたかどうかを、評価すればよい。

「事前」も「事後」も時間をずらす発想は、人間理解に、道徳教育に重要であるにもかかわらず、禁じられているのである。何とも残念な道徳教育である。もっと述べれば、この新しい道徳教育は極めて危険なものを孕んでいる。

③ 「場所」をずらす

筆者は多面的なものの見方・考え方を促すために、「歩道橋」⁽⁴⁾ の話を大学の授業でもよく使っている。三つのずれの恰好の材料であり、ずれから矛盾を発見することができるからである。ここでは、中国山東大学での筆者の講義ならびにアンケート調査⁽⁵⁾ について述べる。「場所」をずらすことで、『文部科学省検定教科書』ならびに『指導書』の相対化ができる。すなわち、矛盾を発見できる。

山東大学学生の特徴は大きく三つあった。まず、日本の多くの学生が持って

いた、二者択一の考えがほとんど無かった。それこそ、初めから宇佐美のような第三の道を指摘してきた。講義の後の質問コーナーでそれが分かったし、アンケートにもその意見が反映されていた。子どものところへ行くことだけを正解とすることに疑義を唱えた。これは教育観が関係していた。中国では正解は複数という教育が一般的であった。牛教授に聞いた話では、大学入試や試験でも正解は複数ある、とのことだった。言うまでもなく、日本では正解は一つという教育観である。

二つ目の特徴としては、「手品師の心の葛藤」や「手品師に共感」うんぬんよりも、約束したことは守るべき、という原理・原則に立った意見の一群であった。「約束したことは守るべき」「信を失う」ことを避ける。「葛藤」する以前に決意が見られる。ここでも文科省の（調査当時は文部省）「発問」とは、そもそも拠って立つ価値意識が異なる。こういう考えのもと、子どものところへ行くべきと判断した学生が日本より多かった。日本の学生（明治学院、立教）はかわいそうな子どもの状況を察して、うんぬんというナイーブな意見が見られた。それは子どものところへ行く判断となり、後ろ髪を引かれる思いで劇場に行くという選択になった。ただ、これらはごく少数で、多くは自分の都合優先で劇場に行く判断する学生が多かった。

三つめの特徴は、問いそのものを批判的に見ることである。日本の学生のように、問いに則して忠実に答えるという傾向とは異なる。答える力だけでなく、問う力を身に着けているように感じられた。

「場所」をずらすことで日本の教育の在り方、道徳教育の在り方を相対化することができる。

おわりに

道徳教育は人間が集団で生きてきた中で必然であった。タブーを初発とし、

様々な決まり、約束事、規範ができた。また、人間を超えたもの（自然・死）との関わりなかで宗教が生まれ、やがて創唱宗教の時代となって、神（ヤーウエ）や法（ダルマ）等からの要請（命令）としての道德・倫理があった。いずれにしても、人として生きてゆくなかで、道德教育は好むと好まざるとにかかわらず、必然、不可欠なものである。ただ、近代公教育における道德教育は「修身科」に見られるような弊害があった。今回の「特別の教科」としての「道德」にも同じような問題がある。それを、今年度から発行された新しい教科書を例に述べた。ただ、単なる批判ではなく、その問題点をいかに無くすか、少なくするかについて述べたつもりである。

今回の問題は収斂すれば、教科化にともなう問題である。評価にともなう問題である。正解を一つにすることにともなう問題である。正解は一つではない在り方、そういう授業の在り方を示唆したつもりである。これは日本の教育の在り方を根本的に転換しなければならないものを含む。しかし、「国際化」を文科省が掲げるならば、根本的転換の道を模索すべきではないか。

注

- (1) 同じ東京書籍の「道德」では、同じ問い「せっかくだけど、あしたは行けない」と言った手品師の気持ちを聞いている。『小学校道德6 明日をめざして』
- (2) 宇佐美 寛『「道德」授業に何が出来るか』（明治図書、1989年）同『大学の授業』（東信堂、1999年）なお、拙著『道德教育のすすめ』（ヴェリタス書房、2015年）でも言及した。
- (3) この話を筆者は上田薫先生よりゼミの時に聞いた。
- (4) 「歩道橋」では「立場」「場所」「時間」をずらすことにおいて、多面的なものの見方・考え方が可能となり、それによって「歩道橋」の「矛盾」が見えてくる。『道德教育のすすめ』で詳しく展開している。「立場」で言えば、若くて健康な自分から「ずらす」。お年寄り、怪我の人、車椅子の人から「ずらす」。「歩道橋」がそれまでとは違った姿となって現れよう。また、作った側から「ずらす」。交通安全、流通の効率化といったものが見えてこよう。要はお金か人権か、という問題である。「場所」をずらすと、同じ車社会の欧米では何故「歩道橋」がないのか。ここでも人権意識の差異が見て取れよう。とすれば自ずとこれからの「歩道橋」の

新しい教科書から考える道德教育

在り方が見えてこよう。

- (5) 詳しくは拙著「中国山東大学学生における価値意識の報告」『人間の発達と教育』第3号（明治学院大学文学会，2007年3月）を参照されたい。