

道徳の指導法に関する研究

「二通の手紙」についての考察（上）

藤 勝 宣

はじめに

道徳を指導することは、道徳を論ずるより難しい。道徳を論じることは、ある意味、誰でも可能である。しかし、道徳を指導することには高いハードルが存在する。まず、何といても、道徳を指導する教師が誰よりも道徳的であり人格者でなければならない。これは、もちろん、一般論・原則論であるのだが、やはり、不道徳な人物には道徳を指導する資格はないだろう。たしかに、犯罪を犯した人物でも、自分の罪を悔い改め、自己反省の弁を述べたり、反面教師としてなら、ある意味、道徳の教師となりうるであろうが、では、一般的に、そのような人物が道徳の教師として学校の教壇に恒常的に立てるかといえば、当然、立てないのである。繰り返すが、一般的に、教師には高い倫理性が求められるが、特に「道徳教育の推進を主に担当する教師」（以下、「道徳教育推進教師」と呼ぶ）⁽¹⁾などは、さらに高度な倫理性が要求されるのは間違いない。「道徳教育推進教師」が、不倫をしたり、体罰を振るったりしたのでは、もう道徳教育の推進どころの話ではないだろう。

ところで、「道徳教育推進教師」ほどではなくても、一般の教師の場合でも、道徳を指導する資格がある教師がどれほどいるのかは、はなはだ疑わしい。生徒にきちんと挨拶をするように偉そうに説教している教師本人が他の教師にちっとも挨拶をしないと例は山ほどあるのだが、ここでは、喫煙を例に

とってみよう。今日、喫煙の害は広く認知されている。公共の場で、喫煙できる場所はどんどん少なくなっているし、どんな愛煙家でも、禁煙の流れに科学的・客観的根拠を示しながら反論できる者はほとんどいないだろう。多くの場合は、喫煙の自他への健康被害の危険性を知っているものと思われる。にもかかわらず、禁煙できないのはなぜか。ニコチン中毒だとか、病気だとか、いろいろ説はあるだろうが、やはり意志薄弱と言われても仕方がない面があるのではないか。そのような人物が道徳を指導する資格があるのだろうか。さらに、自動車運転の事例を考えてみよう。私も運転免許持っており、かれこれ30年くらいは自動車を運転しているが、これまでに制限速度を順守して走行する自動車を見たことは稀である。だいたい、制限速度プラス10kmくらいで走っている場合が多い。ところで、教師の多くは自動車運転免許を持っていると思うが、果たして、いついかなる場合も道路の標識に示してある制限速度以内で運転していると断言できる者がどれくらいいるであろうか。ほとんどいないのではないか。しかし、もし制限速度を守っていないならば、道徳的違反どころではなく、道路交通法という法律違反なのである。しかも、そうした法律違反に大多数の教師は無自覚なのではないか。毎日、「制限速度を守らずに申し訳ない」などと感じ、良心の痛みと戦いながら運転しているのかいえば、そうではあるまい。制限速度違反など、ほとんど意識もせずに、運転しているに違いない。そんな教師に「ルールを守れ」と生徒を説教する資格があるのだろうか。ここからも分かるように、厳格に考えれば、道徳を指導する資格というのは非常に高いハードルであり、これが道徳の指導が難しい一つ目の理由である。

ハードルの二つ目は教材にある。道徳が「特別の教科 道徳」になり、近いうちに道徳の教科書が登場するが、学校の教師や生徒にとって、教科書は聖典である⁽²⁾。よく「教科書を」教えるのではなく、「教科書で」教えることが大切だ、などと言われるが、それは上級レベルの授業方法の工夫に関しての話であって、実際問題としては、授業の基本とは教科書を教えることである。なぜなら、教科書に書かれていることが真理であり、重要であるからだ⁽³⁾。授業において、

教師は、検定をパスした教科書に記載されてる真理を否定する権限を有していない。もし、授業で、教師が教科書批判をおこなえば、それは当然問題となるであろう。教師が「教科書の記述は誤っている」と授業で断言したら、生徒の価値観は混乱し、精神的アノミー状態になるのは間違いない。教科書の真理性 = 信頼性という授業の土台が根底から揺らぐからである。

ところで、教科書の真理性 = 信頼性、つまり教科書の内容の妥当性と客観性は、客観的知識に関しては保証されている。数学・理科・英語などについては、教科書の内容に異議を唱える者はいないだろう。しかし、社会の公的分野や歴史的分野（それも近現代）になると、一部怪しくなる。さらに、道徳になるともっと怪しくなる。はたして、教科書に出てくる人物は、万人が認める国民の模範であり手本なのであろうか。それらの言動は、みな真理と見なしてよいのか。この点において、道徳と他の教科との差異は顕著であり、これが道徳の指導が難しい二つ目の理由である。

ハードルの三つめは生徒である。というより、生徒の発達段階である。子どもを育ててみれば分かることだが、子どもは10歳くらいを境にして大きく変わる。もちろん、男女差や個人差があるのだが、経験的感触では、変わるのには間違いない。精神的レベルが次の段階に移行する感じである。この点について、心理学では様々な理論枠組みが出ているが、ここでは発達心理学の内容を問題にしたいわけではなく、子どもが大きく変わるのに対応して道徳指導原則を変化させる難しさに注目したいのである。たしかに、文部科学省も「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」⁽⁴⁾には注意を払っている。しかし、問題は、指導の際に重視すべき課題ではなく、道徳の指導法の変更なのである。子どもの変化に合わせて、道徳の指導法が変化しなくては意味がない。子どもは他律から自律の段階へ進んでいるのに、道徳の指導法がそれに対応しなければ、意味のある指導はできないであろう。換言すれば、子どもはモラルとモラルのジレンマに悩んでいるというのに、その段階の子どもに、モラルと自己の欲望とのジレンマを提示して、モラルに従うことの重要性を力説したところで、そ

これは全く的外れで無意味な指導になる。モラルとモラルのジレンマに悩む子どもには、モラルの優先順位をはじめとする高度に知的な教授が必要となる。だが、このことは、「言うは易く行は難し」である。これが道徳の指導が難しい三つ目の理由である。

以上のことをふまえた上で、今回は、教材の問題を考えてみたい。具体的には、『私たちの道徳 中学校』の中の「二通の手紙」に注目する。というのも、この教材は、以前からよく知られており、授業実践例も多数存在するからであり⁽⁵⁾、何とんでも『私たちの道徳 中学校』において「社会に生きる一員として」の「法やきまりを守り社会で共に生きる」というまさに道徳教育の中核をなす単元の教材だからである。

1. 「二通の手紙」の内容と公定の指導方針⁽⁶⁾

まず、「二通の手紙」の内容を見ておこう。全文引用すべきかもしれないが、いささか長いので、ここでは『「私たちの道徳」中学校 活用のための指導資料』（以下、「指導資料」と略す）に掲載されている公定の要約を引用する。

「1 資料の特性

主人公の元さんは、動物園の規則を知っていながら、幼い姉弟の思いに同情し、入園を許してしまう。元さんの行為は、母親からは感謝されることになったが、規則を破って入場させたことから大騒ぎとなり、その結果懲戒処分を受けることとなった。

姉弟の母から届いた感謝の手紙と動物園側から届いた懲戒処分の通告書。元さんが手にした『二通の手紙』は、社会における人間としての生き方について考える機会を与えてくれる。

本資料は、心の葛藤を引き起こす内容であり、社会における法やきまりの意義について深く考えることのできる資料である。」⁽⁷⁾

以上の要約で、話のあらすじは理解できる。但し、この要約にも要約者の意向が反映しており、とうてい客観的な要約とは言えない。特に第一段落に関してはその傾向が顕著である。ちなみに筆者ならば、次のように要約する。

主人公の元さんは、動物園の規則を知っているにもかかわらず、幼い姉弟の思いに共感し、入園を許可した。元さんの行為は、一方で、母親からは感謝された。しかし、他方で、規則を破って入場させたため、その結果、懲戒処分を受けた。

ここから分かるように、公定の要約は、「法やきまりを守る」というねらいに即してかなり作為的に構成されたものである。このような恣意的な要約は、「考え、議論する」道徳のための公定の指導資料としては客観性を著しく欠き、適切ではない。さて、それはさておき、公定の指導資料では、この「資料の特性」が、①「心の葛藤を引き起こす内容」であり、②「社会における法やきまりの意義について深く考えることのできる資料」ということになっている。つまり、この資料に基づいてきちんと指導すれば、子どもたちは心の葛藤を必ず生じ、にもかかわらず、最終的には、社会における法やきまりの意義について深く考えることができるはずなのである。この点について、指導資料では次のように述べている。

「2 指導上の留意点

元さんの行為は、規則に違反した行為であり、万一、姉弟に事故でもあった場合には、軽はずみな行為として非難されることにもなる。しかしながら、この元さんの行為は、姉弟を思いやった行為であり、心情的な共感とともに懲戒処分に対する疑問や反発の気持ちも湧いてくる。

指導に当たっては、元さんの思いについて話し合ったり、元さんの判断を巡る道徳的な葛藤について話し合ったりして、社会における法やきまりの意

義やそれを遵守することの大切さについて考えさせるようにしたい。」⁽⁸⁾

この「指導上の留意点」は、先ほどの「資料の特性」の趣旨とは整合していない。なぜなら、「資料の特性」の趣旨からすれば、「元さんの行為は、姉弟を思いやった行為であり、心情的な共感とともに懲戒処分に対する疑問や反発の気持ちも湧いてくる。しかし、この元さんの行為は、規則に違反した行為であり、万一、姉弟に事故でもあった場合には、軽はずみな行為として非難されることにもなる。」と記述すべきだからである。つまり、「資料の特性」と「指導上の留意点」では強調点が正反対であり、指導方針が明らかに矛盾しているのである。しかし、この点はこれ以上追及しないことにしよう。それより問題なのは第二段落である。というのも、「元さんの思いについて話し合ったり、元さんの判断を巡る道徳的な葛藤について話し合ったり」することが、「社会における法やきまりの意義やそれを遵守することの大切さについて考えさせる」ことに結びつくのか不明だからである。ここでは、授業の目的が「社会における法やきまりの意義やそれを遵守することの大切さについて考えさせる」ことであり、そのための手段が「元さんの思いについて話し合ったり、元さんの判断を巡る道徳的な葛藤について話し合ったり」することとなっている。しかし、こうした手段によっては、当初の目的は達成できないだろう。なぜなら、個人の心情の問題と法の意義の問題とは本来、別問題だからである。この両者は別レベルの問題であり、問題の次元が違うのである。つまり、個人の心情をいくら探究しても法の意義は導き出せないのであり、「社会における法やきまりの意義やそれを遵守することの大切さについて考えさせ」たいのならば、法やきまりそのものの成立根拠を社会的次元において知的に検討させるべきなのである。しかし、この点もこれ以上追及しないようにしよう。話を戻して、では、いったい公定の指導資料では、この教材をどのように教えるべきだと主張しているのだろうか。

「3 展開例

【ねらい】

法やきまりの意義を理解し、秩序と規律のある社会を実現しようとする態度を育てる。

事例①

元さんの思いを通して、法やきまりを守ることの大切さを考える展開

【主な学習】

- ①元さんは、なぜ、規則を破ってまで姉弟を入園させたのだろうか。
 - 毎日、園内をのぞいていた姉弟の思いに同情し、弟の誕生日を祝ってあげたいという姉の気持ちに心を動かされたから。
 - 入園終了時刻は過ぎたけれど、まだ、閉門時刻は過ぎていない。今ならまだ大丈夫だろうと思ったから。
- ②母親からの手紙を読んだ元さんは、どう思っただろうか。
 - そんなにも姉弟が喜んでいたなんて。そのことは、本当によかった。
 - 人としての行いは、間違っていないつもりだが。
- ③「二通の手紙」を見比べながら、元さんが考えていることは、どのようなことだろうか。
 - 入園係としての義務を考えると、規則の意味を考えて判断すべきだった。
 - 重大な事故になることも考えれば、姉弟の事情を察してしたことだったにせよ、それで済まされることではない。
 - 規則を破ると、結局は、多くの人に迷惑をかけることになるということも考える必要があった。
- ④この学習を通して、感じたことや考えたことは、どのようなことか。

事例②

元さんの判断を通して、社会における法やきまりの意義を考える展開

【主な学習】

- ①規則に反して姉弟を入園させた元さんの判断に賛成か反対かについて考え、その理由も含めて意見を交流する。また、相手側の意見を聞いて考えたことも述べる。

弟の誕生日だからという姉の思い、また、重大な事故が起きることもあるということについても考慮して考えさせるようにする。

- ②自分が元さんの立場だったら、このようなとき、どのように対応すると思うか話し合う。
- ③法やきまりはなぜあるのか、それを破ることでどのような問題が起きるのかについて話し合う。』⁹⁾

ここでは2つの事例が提示されている。両方とも、「法やきまりの意義を理解し、秩序と規律のある社会を実現しようとする態度を育てる。」というねらいを実現するために、元さんという個人の「思い」や「判断」を通して、法やきまりの意義、そしてそれらを守ることの大切さを考えさせようとしている。但し、指導法としてのスタンスの違いも見られる。「事例①」の方は、明らかに、資料に出てくる登場人物の心情の読み取りに力点が置かれている。これは従来的心情主義道徳の延長上に位置している手法である。これに対して、「事例②」は、PISAによって刺激を受けたと想像されるディベート形式の発想を持ち、単に個人の内面の道徳性のレベルにとどまらず、行動までも見通した問題解決的実践的志向性が見て取れる。もっとも、「事例②」の③のワークを十分に実行しようとするれば、「二通の手紙」という資料だけでは明らかに不足であり、補助資料が必要となるであろう。ともあれ、以上で公定の指導方針の大枠は明らかになったと考えてよいだろう。

2. 様々な解釈

では、こうした公定の指導方針をいったん括弧に入れた場合、どのような解釈が可能になるのかを検討してみよう。

(1) 教育出版の解釈

この「二通の手紙」を中学校用の道德教育の資料の一つとして掲載している教育出版の解釈を見てみよう。但し、その出典・基礎資料は、文部省『道德教育推進指導資料(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』(平成9年3月)であり、現在の「私たちの道德」に掲載されている「二通の手紙」のストーリーとは一部異なる⁽¹⁰⁾。

さて、そこでのねらいは「規則違反を犯した元さんに共感しながら、違反を犯した責任の存在を認識し、法やきまりの意義を理解する。」⁽¹¹⁾となっており、この点は公定の解釈と一致している。しかし、「主題設定の理由」は全く異なる。

「主題設定の理由

規則やルールというものは、誰もが守ってあたりまえという前提で設定されている。多少の不便や不自由さを感じることはあっても、実は目に見えない安全・安心が根底にあることがほとんどである。しかし、100%なんでもすべて規則どおりに行えばすむというものでもない。そのベースに優しさ、思いやりといった、人として忘れてならない人間尊重の精神がなければならない。このような観点に立って、規則違反を犯した主人公の言動に共感させたい。あわせて、違反を犯した責任もそこに存在することを理解する時間でありたい。

集団生活が世の中の基本である限り、ルール、規則は必要なものである。最近では、バレなければ、人が見ていなければ、といった安易な規則破りが横

行している。それは多くの人々を不快にし、迷惑をまき散らす。では、すべて規則どおりならばなんの問題もないか。数十年間、規則を遵守していた主人公が規則違反を犯す。周りの人々も認めようとする。それは彼が長年にわたって築いた信頼にほかならない。勤勉、実直さだけではなかった主人公の心の優しさ、思いやりに気づかせ、それが規則遵守と表裏の関係にあることを理解させるため、本主題を設定した。」⁽¹²⁾

これはもう、正真正銘の心情主義である。しかし、「100%なんでもすべて規則どおりに行えばすむというものでもない。そのベースに優しさ、思いやりといった、人として忘れてならない人間尊重の精神がなければならぬ。このような観点に立って、規則違反を犯した主人公の言動に共感させたい。」という主張は、ねらいと全く矛盾しているにもかかわらず、思わず首肯してしまう迫力がある。責任をとることを忌避し、法やルールの厳守というもっともらしい理由を述べながら、その実、自分の利害しか考えていない利己主義者と比べて、元さんは何と人間的な温かさを持っていることか。この資料で読み取るべきは、まずもって、その点であるだろう。元さんの言動は、自分に責任が降りかかってくることを恐れ、規則に従って何の迷いもなく入園を拒絶する杓子定規なマニュアル人間（換言すれば、表面上は遵法精神を持っているように見えるが、その内実は、すべてを自己利益から考える利己主義者）より、明らかに道徳的に優れているのである。世の中に、こうした責任回避型の遵法人間があふれている現状からして、「二通の手紙」の第一の意味は、たしかに、この元さんの言動の価値を子どもに認識させることにある。

さらに、教育出版の「主題設定の理由」は、それに続く「評価の観点」にもつながっている。

「評価の観点

勤勉実直な元さんにとって、規則は守られて当然のものである。なぜ、自

らの生き方を曲げてまで規則を破ったのかを捉えられたか。

規則を破れば、高い代償、責任を伴う。それを負ってまでした元さんの心情に迫れたか。』⁽¹³⁾

もう、ここまでくれば、見事なまでの一貫性というしかないであろう。本来、「評価の観点」は、最初に立てた「ねらい」との関連で設定されるべきだが、ここでは「ねらい」など完全に無視している。「法やきまりの意義を理解する」どころか、それを破った元さんの心情にどれだけ迫れたかが評価の基準になるという凄まじさである。ともかく、この教育出版の解釈は、心情主義の極致を示したものとして評価できるであろう。問題がある解釈かもしれないが、すでに見た公定の指導方針の「事例①」のような折衷的解釈よりも、ある意味、よほど説得力があるといえるであろう。

(2) 日本弁護士連合会の試み

日本弁護士連合会では、2014年に「小学校及び中学校向けの道徳教材を使った法教育授業案づくりを、教員と弁護士が共同で試みる取組」として、「二通の手紙」を使った試みがなされた。その結果は次の通りである。

「グループは高校教員が多数でしたので、オブザーバー役の根本弁護士の解説により、中学校の道徳授業ならどう展開するかをまずおさえました。それぞれの人物の心情理解から入り、どういう問題があったのか把握し、本来ならどう対応すればよかったかを考えて、ルールの存在意義、ルールを守る重要性へつなげるのが一般的とされました。

その上で、心情主義にとどまらないようにするにはどうしたらいいかという観点から、まず獲得目標を明確にすることが重要ということになりました。教員からは、現代社会や政治・経済、倫理を意識した意見が出され、労働法、幸福の対立という概念が議論されました。弁護士からは、生徒が『変だな』

と感じることを大事にするのがポイントであり、そのためにはルールの意義・必要性を入り口できちんと把握させることが大切であるという意見が出ました。懲戒処分を変だと感じるには、ルールの目的を考えさせるステップが重要であり、段階を踏んで考える必要があるとされました。結局、獲得目標が『ルールの意義を学ぶこと』に決まりました。

その後、授業をどう組み立てるかが議論されました。教員からは、ルールの妥当性と懲戒処分の妥当性について、『公平・公正』『個人の幸福』『ルールは守らねばならないが例外があること』など、どういう視点から考えたらいいか、専門家からアドバイスが欲しいという意見がありました。弁護士から、子どもの幸福と動物園の幸福の視点が理解しやすく、考えやすいのではないかという意見が出ました。例外規定については教員から、中学校時代にこの教材を学んだ高校生なら、例外規定を作ることまで踏み込める可能性が指摘されました。その際は、ルールの意義をきちんと考えておくことが前提であることも確認されました。まとめ方は、教員や専門家が解説するか生徒の感想として表現させるか、という2通りあるという提案がありました。

最終的な授業案は、次のようになりました。

導入は、二通の手紙を読ませた後、生徒の感想を聞く。当然、感想の中に『なぜこのようなルールがあるのか?』という意見が出るであろうから、そこから制度趣旨を考えさせる。考えるのは、入園時刻と小学生以上保護者同伴の2つのルールの意義についてで、その際、子どもの幸福と動物園の幸福という2つの観点から考えさせる。その上でもそれでも生徒に『違和感』があるか確認する。さらに、規則一点張りの佐々木の対応についてどう思うかも考え、どのような場合に例外を認めてもいいのかについて考えるというものでした。^{14}

ここに見られるように、指導の流れは、「それぞれの人物の心情理解から入り」ながらも、単に心情理解にはとどまらず、すぐに「どういう問題があった

のか把握し」という客観的な視点が導入され、さらに、その問題を解決するために「本来ならどう対応すればよかったかを考えて」という知的で建設的な作業へと発展して、最終的に「ルールが存在意義、ルールを守る重要性へつなげる」という締め括り方になっている。つまり、文中にあるように、この指導の急所は、「心情主義にとどまらないようにするにはどうしたらいいかという観点」なのである。そして、注目すべきは、「弁護士からは、生徒が『変だな』と感じることを大事にするのがポイントであり、そのためにはルールの意義・必要性を入り口できちんと把握させることが大切であるという意見が出ました。」という箇所であろう。なぜなら、ここに法の専門家である弁護士の指導理念と法感覚が表出されているからである。弁護士から見れば、この教材の指導では「生徒が『変だな』と感じることを大事にするのがポイント」なのであり、つまり、「懲戒処分を変だと感じる」感覚こそが大切だという前提で、その後の議論が展開されているのである。

こうした議論の結果作成された「最終的な授業案」では、主題が「入園時刻と小学生以上保護者同伴の2つのルールの意義について」であり、視点が「子どもの幸福と動物園の幸福という2つの観点から考えさせる」という形で明示してある。公定の指導資料の記述とは比較にならないような明瞭さである。しかも、「さらに、規則一点張りの佐々木の対応についてどう思うかも考え、どのような場合に例外を認めてもいいのかについて考える」という踏み込んだ内容になっている。

これらは、弁護士という法のプロが参画したからこそ可能となったのであろう。また、道徳教育と法教育の違いにも由来していると考えられる。法教育とは、法務省によれば「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身につけるための教育」⁽¹⁵⁾であり、日本弁護士連合会によれば「子どもたちに、個人を尊重する自由で公正な民主主義社会の担い手として、法や司法制度の基礎にある考え方を理解してもらい、法的なものの見方や考え方を身につけてもらうための教

育」¹⁶⁾である。従って、道徳教育とは異なり、かなり知的側面が重視されている。しかし、いくら「道徳性」の育成をめざす道徳教育といえども、単元の目標が「法やきまりの意義を理解し、秩序と規律のある社会を実現しようとする態度を育てる」¹⁷⁾であり、「秩序と規律のある社会を実現しようとする態度を育てる」基礎に「法やきまりの意義を理解し」という知的な活動が指定されている以上、土台となる「法やきまりの意義」が曖昧では困る。正解が見通せない知識基盤社会において、「考え、議論する」道徳の教育をめざすのならば、なおさらである。「法教育と道徳教育とは異なる」という理屈を振りかざして、知性を軽視した「道徳性」の殻に閉じこもってはならないだろう。目指すべきは、文部科学省が力説するように「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」¹⁸⁾という心情主義からの脱却である。また、文部科学大臣が述べているように、現在進行している道徳教育政策は「子供たちが、答えが一つでない問題に向き合い、『考え、議論する道徳』に取り組む中で、自立した人間としてよりよく生きようとする意志や能力を育むことを目的として」¹⁹⁾いるのだから、「道徳性」の根底には「考え、議論する」ことを土台とした磨き上げられた知性がなければならない。この点から考えた場合、この日本弁護士連合会の試みは非常に有益な示唆を与えてくれると考える。

3. 公定の3つの読解例の検討

ここで、「二通の手紙」を使って、どのような道徳の指導法が成立しうるかを考えてみよう。現在の道徳教育政策の主眼が「読み物道徳」から「考え、議論する道徳」への「道徳教育の質的転換」であることは明白であるが、この教材が「読み物資料」である限り、読解しなければ何も始まらない。もちろん、読解にとどまっていたは無意味であるから、そこからどのように授業を展開するかがポイントになるが、とにかく、授業の第一歩は資料の読解である。では、「二通の手紙」をいかに読み解くか。

すでにみたように、この点に関しては、公定の2つの読解例が示されている。

一つ目は、「指導資料」における「事例①」に見られるもので、すでに述べたように、資料に出てくる登場人物の心情の読み取りに力点が置かれており、従来の心情主義道徳の延長上に位置している読解例である。この読解例は、「指導資料」の「指導上の留意点」における誤り、つまり、個人の心情という個人レベルの問題と法の成立根拠という社会レベルの問題との混同という誤りがストレートに反映している。この誤りが表出しないように、読解例では、元さんが異常なまでにルールに従順に描かれている。とりわけ、「二通の手紙」を見比べながら元さんが考えていることとして想定されている内容が極めて「模範的」である。「指導資料」の該当箇所を再掲してみると、次のようになる。

「③『二通の手紙』を見比べながら、元さんが考えていることは、どのようなことだろうか。

- 入園係としての義務を考えると、規則の意味を考えて判断すべきだった。
- 重大な事故になることも考えれば、姉弟の事情を察してしたことだったにせよ、それで済まされることではない。
- 規則を破ると、結局は、多くの人に迷惑をかけることになるということも考える必要があった。^{20}

なぜ、「二通の手紙」を見比べているのに、元さんが考えているのが、その具体的中身も定かではない一方の「手紙」の内容についてばかりなのであろうか。これはどう考えても不自然である。この不自然さは、元さんという個人の心情の読み取りをベースにして法の成立根拠を正当化しなければならないという無理なシナリオから生じたものである。「事例①」の読解では、まず第一段階で、「元さんは、なぜ、規則を破ってまで姉弟を入園させたのだろうか。」と

という問いが設定され、一方では、「毎日、園内をのぞいていた姉弟の思いに同情し、弟の誕生日を祝ってあげたいという姉の気持ちに心を動かされたから。」という元さんの人情深さを指摘しながら、他方では、「入園終了時刻は過ぎたけれど、まだ、閉門時刻は過ぎていない。今ならまだ大丈夫だろうと思ったから。」という元さんの「甘さ」を指摘している。そして、この両面を持つ元さんは、第二段階で、「そんなにも姉弟が喜んでいたなんて。そのことは、本当によかった。人としての行いは、間違っていないつもりだが。」と、その人情深さが最大限評価されながらも、最後の第三段階では、上記の通り、結局、それが否定され、元さんは自分の「甘さ」の欠点ばかりを反省させられ、法やきまりの根拠に大いに納得させられることになるのである⁽²¹⁾。しかも、第二段階以降は、すべて元さんが自ら進んで自発的にそう考えたことになっている。さらに、この第二段階以降、生徒には元さんの思考・感情に疑問を抱かせず、それを追体験させる仕組みになっている。その証拠に、生徒に「なぜ？」と問われるのは第一段階のみであり、第二段階以降は、元さんの気持ちや考えを一方向的に読み取る設問になっているのである。

さて、これに対して、「事例②」は、心情主義を脱した指導方針を示している。このことは、「事例①」が「元さんの思いを通して」という表現になっているのに対して、「事例②」は「元さんの判断を通して」という表現になっていることから分かる。つまり、指導上の注目すべきポイントが、元さんの心情から知的判断というレベルへ移動したわけである。しかし、残念ながら、「事例②」は元さんの知的判断を十分に検討できる視点も素材も提示していない。そこに示されているのは、まず、「規則に反して姉弟を入園させた元さんの判断に賛成か反対かについて考え、その理由も含めて意見を交流する。また、相手側の意見を聞いて考えたことも述べる。」というディベート形式の問題設定であり、その際、「弟の誕生日だからという姉の思い、また、重大な事故が起きることもあるということについても考慮して考えさせるようにする。」という賛成と反対の根拠となるポイントの確認である。とはいえ、「事例②」は、

元さんを対象化・相対化し、生徒と元さんを区別して、生徒に元さんの行動を判断させ、「自分が元さんの立場だったら、このようなとき、どのように対応すると思うか話し合う。」という学習活動を取り入れている点で、明らかに、「事例①」の心情主義（つまり、生徒と元さんとの心情的一体化）を脱している。但し、最後の「法やきまりはなぜあるのか、それを破ることでどのような問題が起きるのかについて話し合う。」という点も含めて、生徒の話し合いに関してあまりにオープンエンドであり、指導上のポイントも不明であって、授業がどのような方向へ進むのかが予測できない。しかも、「法やきまりはなぜあるのか、それを破ることでどのような問題が起きるのか」という最も重要な点について、指導上の手がかりが何も与えられていないのである⁽²²⁾。

ところで、文部省『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ことを育てる』（平成9年3月）に掲載されている「二通の手紙」の指導事例に関しては、もう一つ別の公定の読解例が示されている。そこで、この読解例にも触れておこう。

最初に、読解の前提となる授業のねらいなどを確認しておく。

まず、「主題名」であるが、「きまりを守ることの意義 4 - (1) 法やきまりの遵守」⁽²³⁾となっている。次に、授業のねらいについては、「ねらいとする道徳的価値について」という形で次のように述べられている。

「多くの中学生は、社会の仕組みを理解し、世の中には多くのルールが存在していることも分かってきている。しかし、そのきまりが、『何のためにあって、なぜそれを守らなければならないのか。』を深く考えることは少ないと思われる。きまりを正直に守ることをばかばかしく思ったり、自己の欲望や快感を満たすために、簡単にきまりを破ったりする。きまりの意義を正しく理解する必要がある。本授業を基に、社会の一員としてきまりの意義を正しく理解し、公私の関わり、自他の権利と義務などを考えさせる。自立した生

活を送れるよう、道徳的判断力を養う。』⁽²⁴⁾

つまり、この授業のねらいは、端的に言って「きまりの意義を正しく理解する」ことである。具体的には、「社会の一員としてきまりの意義を正しく理解し、公私の関わり、自他の権利と義務などを考えさせ」「自立した生活を送れるよう、道徳的判断力を養う」ことがねらいである。そして、その前提となっている生徒観は、「多くの中学生は、社会の仕組みを理解し、世の中には多くのルールが存在していることも分かってきている。しかし、そのきまりが、『何のためにあって、なぜそれを守らなければならないのか。』を深く考えることは少ないと思われる。きまりを正直に守ることをばかばかしく思ったり、自己の欲望や快感を満たすために、簡単にきまりを破ったりする。」というものであり、多くの中学生は世の中のルールの存在を知っているが、そのルールの意義や目的を深く考えないために、ルール遵守がおろそかになってしまうというものである。なお、このような生徒観に係わって、ここでは、対立の図式が[※]生徒個人の欲望や快感 vs . きまり” という形になっている点に留意しておこう。なぜなら、この生徒観に見られる対立図式と「二通の手紙」のストーリーとは明らかに不整合だからである⁽²⁵⁾。

次に、教材の要約が以下のようになされている。

「『二通の手紙』は、幼い姉弟の動物園に入りたいという願いを叶えるべきか、閉園間近で、しかも子どもだけでは入園できないというきまりを守るべきかという狭間で揺れる元さんの気持ちを表した物語である。元さんの行動は、心理的には理解できるものの、個人的な感情や都合で判断したために、社会の秩序と規律を乱し、そのために多くの人たちを問題に巻き込んでしまった。元さんのもとに届いた二通の手紙を通じて、元さん自身が自分の行動についての是非を考えさせられている資料である。』⁽²⁶⁾

ここでは、「元さんの行動は、心理的には理解できるものの、個人的な感情や都合で判断したために、社会の秩序と規律を乱し、そのために多くの人たちを問題に巻き込んでしまった。」という点に注目したい。元さんの行動は、「心理的には理解できる」と言われながらも、結局、「個人的な感情や都合で判断した」ものだと断罪されている。要するに、元さんの行動は、不道徳的な行動であり、見做ってはいけない悪いモデルとして捉えられているのである。

そして、いよいよ読解になるが、この資料では、読解つまり「主な学習活動」に対応して「指導上の留意点」が記載されている。それは次のようなものである⁽²⁷⁾。

主な学習活動	指導上の留意点
①あなたが元さんだったら、幼い姉弟を入園させたか。また、それはなぜか。	○元さんの気持ちを理解した上で、自分ならばどうするかを考えさせる。
②事務所の中で、連絡を待っていた時、元さんはどんなことを考えていただろうか。	○きまりを破ってしまった元さんの問題点に気付かせる。
③母親からお礼の手紙をもらった元さんは、どう思ったのだろうか。	○手紙の形で配付し、教師が音読する。
④元さんが「この年になって初めて考えさせられたこと」とは何だったのだろうか。	○母親からの感謝の気持ち、解雇という重い処分になったことの重大さを理解させる。

ここに見られるように、この読解例は、明らかに心情主義である。但し、心情主義と言っても、生徒の学習活動のポイント（特に「主な学習活動」の①、②、④の「指導上の留意点」）が元さんの心の読解というだけの話であって、「指導資料」の「事例①」とは、指導方針がかなり異なっている。ここでは、元さんの言動は悪いものとしてはっきり断定されている。その象徴が、母親からの手紙を元さんがどう思ったかという場面であり、この場面に関して、「指導上の留意点」は、「手紙の形で配付し、教師が音読する。」というだけであって、なんと具体的な「指導上の留意点」は何もないのである。さらに言えば、「事務所の中で、連絡を待っていた時、元さんはどんなことを考えていただろう

か。」という場面でも、子どもを案じる元さんの気持ちには全く注目せずに、「きまりを破ってしまった元さんの問題点に気付かせる。」でおしまいである。

とはいえ、この読解例は、「指導資料」の「事例①」よりも、かなりすっきりした方針で貫かれており、「人としての行いは、間違っていないつもり」なのに、なぜか自主退職してしまう「事例①」の不自然さは免れている。もちろん、これは、旧資料が、自己都合退職ではなく、懲戒解雇となっているので、その結末に持っていくための、情状酌量の余地をなくした強引な展開だと見ることもできよう⁽²⁸⁾。しかし、たとえそうだとすると、結果的には、読解の筋の一貫性が保たれている。

このように、かなりシンプルな読解例と指導方針を示した指導事例であるが、やはり問題点もある。第一に、「指導資料」の「事例①」と同様に心情主義であるため、「きまりの意義を正しく理解する」というねらいを達成するための方法が、元さんの心情の読み取りに終始している点が挙げられる。この結果、すでに述べたように、個人の心情という個人レベルの問題と法の成立根拠という社会レベルの問題との混同という誤りを犯し、しかも、「事例①」より、趣旨の徹底化を図っているために、「主な学習活動」の②以降、元さんの揺れる心情などは捨象され、元さんは一方的に悪人だと読み取らせることになってしまっている。つまり、皮肉なことに、心情主義にもかかわらず、生徒の感動には程遠い指導事例になっているのである。この点について、この指導事例の「本時の学習活動」の「ねらい」が「動物園のきまりと入園者の事情を察した元さんの揺れる心情を通し、きまりの意義を理解するとともに、集団の秩序を高めるための道徳的判断力を養う。」となっているにもかかわらず、それに続く「本時の展開」の「指導上の留意点」には、「主な学習活動」の①を除いて、「入園者の事情を察した元さんの揺れる心情」に関して全く記述がないのは、まさに象徴的である。つまり、方法（道徳の指導法）が目標（道徳教育の目標）に適合しておらず、しかも無理に目標を達成しようとしたため、方法自身の長所をも捨ててしまった事例になっている。第二に、もともとこの指導事例は『言語

活動の充実に関する指導事例集(中学校版)』に収められたものであったが、ポイントになる「言語活動の実際」を読む限り、教師と生徒とのやり取りが中学校3年生のやり取りとはとても思えないほどのレベルである⁽²⁹⁾。これは、せいぜい小学校高学年どまりのやり取りではないだろうか。そして、このようなレベルの指導事例になってしまったのは、教材そのものの問題を別にすれば、読解のさせ方が主な原因だと思われる。つまり、心情主義を用いながら、しかも読解させる筋を単純化したために、教師と生徒とのやり取りも単純になってしまったのである。

以上の考察からも分かるように、これまでの3つの指導事例は、どれも問題点を抱えたものであり、満足のいくものではない。最後に見た指導事例は、もともと『言語活動の充実に関する指導事例集(中学校版)』に収められたものであり、元さんが懲戒解雇になる古いストーリーに基づいているため、あくまで一つの参考事例であり、除外しても構わないかもしれないが、現行の「指導資料」には2つの事例が示されているにもかかわらず、双方とも十分な指導資料にはなっていないと考える。たしかに、「事例①」よりも「事例②」の方が「考え、議論する」道徳には適切な方法だと考えるが、それでも内容的には不満の残るものである。そこで、次に、「指導資料」に見られる公定の指導方針をいったん括弧に入れて、どのような読解が可能になるのかを検討し、そこから新たな指導方法を模索せざるを得なくなる。そして、その場合の読解は、いわゆる国語の試験問題のような一つの正解探しの読解ではなく、「考え、議論する」道徳を構築するための建設的でかなり自由な読み込みと考察になるだろう。その読解とそれに基づく指導法の構成は稿を改めて行いたい。

注

- (1) これは、現行の小学校及び中学校の学習指導要領等に登場した表現であり、学校での道徳教育を推進する中核的な役割を担う教師のことである。「道徳教育

推進教師」とも言われる。文部科学省によれば、この教師は「1.道徳教育の指導計画の作成に関すること、2.全教育活動における道徳教育の推進、充実に関すること、3.道徳の時間の充実と指導体制に関すること、4.道徳用教材の整備・充実・活用に関すること、5.道徳教育の情報提供や情報交換に関すること、6.授業の公開など家庭や地域社会との連携に関すること、7.道徳教育の研修の充実に関すること、8.道徳教育における評価に関することなど」の役割を担うのであり、まさに道徳(教育)の権化のような存在である。

- (2) ここでの「聖典」とは、「教師や生徒にとって教科書は批判すべき対象とはなりえない」という意味である。
- (3) 教科書に書いてあることは、その当時の学界での通説であり、当然、時代と共に変更されうる。しかし、通時的ではなく、共時的に見れば、教科書の内容は、教師や生徒にとって真理であり、だからこそ、その真理を問う試験のために生徒は教科書を暗記するのである。
- (4) この点は、次の文部科学省のHPを参照のこと。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282789.htm

- (5) かつて、「二通の手紙」は、文部省『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』(平成9年3月)に収められていた。但し、そのストーリーは「私たちの道徳」とは一部異なり、主人公の元さんは「停職処分」ではなく、「懲戒解雇処分」になっていた。「私たちの道徳」に収められるにあたってストーリーの重大な変更があったわけである。「私たちの道徳」では、停職処分になった元さんが、自主退職するという結末にあってはいるが、「停職処分」へのストーリー変更問題と共に、この部分に関する考察も非常に重要であると考えられる。
- (6) 「公定」とは「国が公式のものとして定めた」という意味であり、当然、「国が公に是認した」という意味を持っている。たしかに、「指導資料」の「まえがき」では、「教師が一方的に教え込むのではなく、児童生徒がお互いの意見を交流させる言語活動や表現活動等の多様な指導方法を通じて、一人一人に考えさせる授業を重視すること」(1頁)という平成26年の中央教育審議会答申：「道徳に係る教育課程の改善等について」の提言が取り上げられ、「各学校においては、この答申や今後の制度改正等の動向も見据えながら、本書も参考しつつ『私たちの道徳』を効果的に活用することなどを通じて、道徳教育の一層の充実を図っていただきますようお願いいたします。」(同上)と述べられている。この表現から判断すれば、文部科学省の意向は「教師が一方的に教え込む」ことを排し、「考え、議論する」道徳を目指しており、この「指導資料」もあくまで参考書だという位置づけのようである。また、「私たちの道徳」の活用に

関して「活用の留意事項」では「なお、道徳の時間においては、児童生徒が多様な角度から考えたり話し合ったりしながら、道徳的価値について考えを深めていくよう、『私たちの道徳』の効果的な活用の仕方も含めて指導方法を工夫していくことが求められる。その際、教師が一方的に教え込むのではなく、児童生徒の多様な発想や考えを大切にし、それを受け止めたり認めたりするなどして、話合いに生かしていくことが重要である。児童生徒一人一人の道徳性に係る成長を促すことができるよう、発言をどのように受け止めて話合いに生かすのかなども含め、指導の在り方を工夫していくことも求められる。」(10頁)と述べられている。しかし、にもかかわらず、このような公定の「指導資料」が出たことの意味は大きい。なぜなら、現場の教師たちは、この「指導資料」の解釈を軽視することはできないだろうからである。「私たちの道徳」には、当然、そこで是認された公式の道徳観が存在しており、その「指導資料」にも、そこで是認された道徳観・道徳指導観が存在している。そして、「指導資料」は、「私たちの道徳」の中に示された国(正確には文部科学省)の是認する道徳観を国が是認する方向・方法で解釈するように推奨したものである。従って、いくら「参考」とは言っても、それは国が示したモデルであり、今後、学校現場では解釈の手本として機能するはずである。

- (7) 文部科学省『「私たちの道徳」中学校 活用のための指導資料』76頁。なお、この「指導資料」はすべて文部科学省のHPで読むことができる。上記の箇所は次のHPによる。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/12/25/1353712_9.pdf
- (8) 同上
- (9) 同上書 76 - 77頁
- (10) この点は、すでに注5で触れた。但し、教育出版の見解の意義は、このストーリー変更によって色あせるものではない。
- (11) 教育出版『中学校 道徳 指導資料 平成26年度版 資料別指導資料2年』「23 二通の手紙」これは以下のHPで見ることができる。<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/view.rbz?pnp=101&pnp=120&pnp=1293&ik=1&nd=1293&cd=1128>
- (12) 同上
- (13) 同上
- (14) 「日弁連法教育教員セミナー 道徳教材を使った法教育授業案づくり」この出典は次の通り。<http://www.houkyouiku.jp/14090401>
- (15) 出典：<http://www.moj.go.jp/housei/shihouhousei/index2.html>
- (16) 出典：<http://www.nichibenren.or.jp/activity/human/education/purpose.html>
- (17) 文部科学省 前掲書 76頁

- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2014/12/25/1353712_9.pdf
- (18) 出典は次の通り。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_9.pdf
- (19) 出典： http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1356138.htm
- (20) 文部科学省 前掲書 76 - 77頁
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2014/12/25/1353712_9.pdf
- (21) 以上の引用部分は、同上より。
- (22) 以上の引用部分も、同上より。
- (23) 文部科学省 『言語活動の充実に関する指導事例集（中学校版）』_ホ、教育出版、平成24年、157頁
- (24) 同上
- (25) 元さんの行為が、個人の「欲望や快感を満たすため」になされたというのなら、それはとんでもなく浅薄な解釈であろう。「二通の手紙」の内容の要約を見る限りでは、残念ながら、公定の解釈は、どうやらそのような浅いものようだが、もちろん当時の公定解釈担当者すべてがそこまで愚かではあるまい。しかし、だとするのなら、この生徒観は適切ではない。「二通の手紙」のテーマは、“生徒個人の欲望や快感 vs きまり” というような単純なものではないではないのだから、この生徒観は修正を必要とするし、もし修正しないのならば、この生徒観に適合的な別の素材を選ぶべきである。
- (26) 文部科学省 前掲書 157頁
- (27) 同上より作成。
- (28) 公務員の場合は、地方公務員法によれば、懲戒処分は戒告、減給、停職、免職であるから、市の公務員であった元さんは、懲戒「解雇」ではなく懲戒「免職」でなければならなかったはずである。
- (29) この点については、以下のやり取りをご覧ください。
- 「 T 1 ワークシートを配ります。あなたが元さんだったら、幼い姉弟を入園させましたか。それはなぜですか。自分の考えを5分でまとめて書いて下さい。何人かに意見の発表をお願いします。
- T 2 では、発表してもらいます。入園させると考える立場の人から、S 1 さんをお願いします。
- S 1 弟を思うお姉ちゃんの優しい気持ちを大切にあげたいと思います。
- T 3 S 1 さんと違う理由で入園させたいと思う人はいますか。S 2 さんが入園させてもよいと思う理由は、何ですか。」

- S 2 毎日来ていたのでよく知っている姉弟でしたし、今日は特別何かがありそうだと感じたからです。
- T 3 S 3さんが入園を認める理由は、どのような理由ですか。同じようなことでもよいですから積極的に話して下さい。
- S 3 入園するためにやっとお金を貯めたことが分かります。入園させないとかわいそうです。
- T 4 入園させると考える立場の人3人から、その理由を聴きました。それでは、入園させないという立場の人に発表してもらいます。S 4さんお願いします。
- S 4 閉園まで時間がなくて幼い姉弟では動物園を見て回る時間がないので、無理に入園させる必要はないと思いました。
- T 5 他の理由で入園を認めない人はいますか。S 5さんの理由は何ですか。
- S 5 入園のきまりを職員は必ず守らなければいけないと思うからです。
- T 6 ここまでに出された意見とは別の理由による考えを発表したい人はいませんか。いないようでしたら、ワークシートを集めます。」(文部科学省前掲書 158頁)