

(論 文)

# 道徳教育の在り方に関する批判的考察<sup>\*1</sup>

— 読み物資料の解釈のし方を中心に —

新 井 保 幸

---

キーワード

道徳教育 道徳の教科化 読み物資料 道徳的価値 徳目主義

---

## はじめに

2015（平成27）年3月、学校教育法施行規則の一部を改正する省令及び『学習指導要領』の一部改訂が告示され、学校教育法施行規則の中の「道徳」は「特別の教科である道徳」と改められた。これにより「道徳」の教科化が正式に決定し、小学校では2018（平成30）年度から、中学校では2019（平成31）年度から「特別の教科である道徳」が完全実施される。これがいわゆる「道徳」の教科化であり、以下「教科化」と略記する。「教科化」は、現場教員をはじめ教育関係者の注目を集めている。道徳教育に長年たずさわってきた実践家や研究者の中には、これを好機到来と歓迎する向きもある。

しかし、表面的な活況とは裏腹に、学校における道徳教育は、根深い問題を孕んでいる。本稿では、義務教育段階の学校において行われる道徳教育、とりわけ「道徳」の時間で行われる道徳教育の在り方について批判的に考察する。それは制度上の問題と指導法上の問題に分かれる。前者の焦点が「教科化」である。後者については「読み取り道徳」から「考える道徳」への質的転換が課題とされており、その方向自体は間違っていないが、実際の指導事例を検討してみると、その意図が必ずしも達成されているとは言えない。そこで第Ⅰ部では「教科化」をめぐる問題について検討し、第Ⅱ部では指導法上の問題について、読み物資料の解釈を中心に検討することにした。

## 第Ⅰ部 「道徳」の教科化をめぐる問題

### 1 「教科化」の背景

「教科化」は突然浮上してきたわけではなく、道徳教育復権に向けての執拗かつ持続的な動向の帰結である。「教科化」に到るまでの歴史を簡単に振り返ってみよう。第2次大戦までは「修身科」（明治13年の「改正教育令」で筆頭教科となる）、「教育勅語」（明治23年発布）体制で道徳教育は行われてきた。戦後、「修身、日本歴史及び地理の停止」（1945年12月）、衆参両院で「教育勅語」の排除失効の確認決議（1948年6月）を経て、戦後教育改革の下、社会科をはじめとする各教科その他学校における教育活動の全体を通じて道徳教育を行うという、いわゆる全面主義の原則が確

---

あらい やすゆき：淑徳大学 教育学部 教授

立されたのである。しかし昭和20年代後半になると、戦後の混乱を背景として、推進派による巻き返しが始まる。天野貞祐は文部大臣在任中に「国民実践要領」を提唱（1953年）したが、これは文部省内でも支持は得られなかった。しかし、それから5年後の1958（昭和33）年3月、教育課程審議会答申に基づき、文部省は「小学校・中学校の教育課程における『道徳』の実施要領」について通達を出し、同年4月から小・中学校に「道徳」の時間が特設されることになった。世にいわゆる特設「道徳」の誕生である。

それ以後、特設「道徳」体制が約60年にわたって続くことになるが、その間にも「期待される人間像」（1966年）が出されたり、最近では2008（平成20）年の学習指導要領で「道徳教育推進教師」という職名が新設されたり、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行う（後略）」（第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針、下線は新井）と、下線部の文言が付け加えられたりした。第1次安倍内閣で初めて登場した「徳育科」構想は政権の瓦解によって頓挫したものの、第2次安倍内閣によって「特別の教科 道徳」と名称を変更して成立する運びとなった。この間、高校「社会科」の解体（「地理歴史科」と「公民科」への分割）、59年ぶりの「教育基本法」改正（平成18年）などがあったことも忘れてはならない。「戦後レジームからの脱却」を旗印とする安倍政権が、道徳の「教科化」を目標に掲げるのは当然の帰結であるばかりでなく、歴代の保守政権が果たせなかった宿願をついに達成したことになるのである。

## 2 「教科化」で何が変わり、何が変わらないのか

「特別の教科 道徳」と言われているわけであるが、いったい何が「特別」なのか。言葉を換えて言えば、「教科化」で、現状（特設「道徳」）と何が異なるのか。また変わらないものは何か。

「教科化」したことで変わるのは、次の3点である。

- ① これまでの副読本に代わって検定教科書が作られ、使われるようになること。
- ② 評価が行われること。ただし、他教科のように数値による評価は行わず、記述式の評価とすることになっている。
- ③ これまで道徳の時間は他教科等の補習等に流用されることが多かった。しかし同格の教科になることで、他教科等の補習に流用されることはなくなる。実質的にはこの変化が一番大きい。

他方、「教科化」しても変わらないのは、次の3点である。

- ① 担当教員は、小・中学校ともこれまで通り学級担任で変わらない。
- ② 授業時数も当面は週1時間で変わらない。
- ③ 全面主義の原則も維持するとされている。

しかし、全面主義の形骸化は、ここに極まれりと言っても過言ではない。そもそも全面主義とは「学校における教育活動の全体を通じて」道徳教育を行うという主張である。これを文字通りに解釈すれば、特定の教科や領域では道徳教育を行わないという主張を全面主義は含意していることになる。したがって、1958（昭和33）年に「道徳」の時間を特設したこと自体が、素直に考えれば、全面主義の原則に抵触するものだったのである。特設「道徳」をとるか、全面主義をとるかの二者択一に際して、全面主義を放棄すると公言することは、さすがにできなかった。なぜなら全面主義は戦後道徳教育の基本原則であり、この基本原則を転換させれば、猛烈な反対を惹起したに違いないからである\*2。そこで、全面主義の原則は維持し続けるけれども、各教科や領域で行われる道徳教育を「補充し、深化し、統合」するために「道徳」の時間を特設するという巧妙な論理（「補充・深化・統合」論）が案出されたのである。

そして、このたびの「教科化」である。全面主義の形骸化は、少しずつ、しかし確実に進められてきた。こういう動きを「なし崩し」という。道徳の「教科化」は明らかに全面主義と矛盾する。にもかかわらず、全面主義の原則は維持されていると強弁することは、言葉や論理に対する不信任を生む。「教科化」が全面主義と矛盾しないと言えるのなら、戦前の「修身科」体制でさえ全面主義と矛盾しなかったと言うこともできるにちがいない。かくして全面主義の原則は、いまや完全に形骸化・空文化してしまっていると言わざるを得ない。そうして、いつか、現実に合わせてと称して、全面主義の看板を降ろす日がやって来るかもしれない。

副読本が教科書になったり、評価を行うようになったことを除けば、現状と大きくは変わらない。授業時数が増えるわけでもないし、専門の担当教員が授業を行うわけでもない。その意味では「特別の教科」は不完全な教科でもある。毎週1時間、欠かさず道徳の授業が実施されるようになることが最大の変化であり、「教科化」のねらいもおそらくはそこにあると考えられる。しかし、実態的にはそれほど変わらないとしても、ともかく教科になることが大事なのである。道徳教育推進論者にとって「道徳」が教科になるということは長年の悲願であり、喩えて言えば、防衛族にとって防衛庁が防衛省に昇格したのと同じようなものだろう。

## 第Ⅱ部 指導法上の問題

「教科化」しても、指導上の問題は依然として残る。特に指導内容と方法において顕著である。これまでも「心情主義」的な指導法に実効性が上がらないことについては批判があった。それを克服するために「考え、議論する」道徳であるとか、問題解決的な学習であるとかの改革の方向性が示されている。しかし、それらの改善案も問題を克服できているかと言えば、残念ながらそうではない場合が多いと言わざるを得ない。なぜなら、それらの改革方向も根本的には徳目主義の枠内にあるからである。この第Ⅱ部ではそういう問題を論じる。

読み物資料を用いて授業を行うスタイルは、「道徳」が教科になっても変わることはない。「道徳」授業の基本型として定着している。第Ⅱ部では、読み物資料を使った「道徳」授業に潜む問題について、実際に読み物資料を検討しながら論ずることとする。

### 1 資料・授業批判（その1）—「生きた礼ぎ」の検討—

小学校中学年で使われることの多い「生きた礼ぎ」という資料がある。はじめに資料の全文を掲げる。

#### 生きた礼ぎ

もう何年も前のお話です。ある国に、たいへん気品のある女王様がいました。わたしはその女王様が住むおしろで、給仕をしておりました。

おしろの王様も、女王様も、人からしんらいされる人物で、そのため、外国からもたくさんのお客様が、月に何度もおいでになりました。

あるとき女王様が、外国からきたお客様をもてなすために、パーティを開きました。

「き、きょうは、こんなりっぱなパ、パーティにおまねきいただきー。」

お客様は、女王様の前なので、たいへんかたくなっています。やがて、ごちそうをお出しする時こくになりました。数々のお飲み物やごちそうが、次々と運ばれます。

「わたくしの国のお食事は、お口に合いますでしょうか。」

「え、ええ、それはもう、こんなにおいしいごちそうは、はじめてです。」

「そうですか、それはよかったです。あなたのお国のお食事も、さぞかしおいしいことだと思います。」

女王様は、お客様のきんちょうをときほぐしてあげようと、とてもやさしい声で、お話をなさっています。どんなに小さな国のお客様がいらっしやっても、どれほどりっぱな国のお客様がおいでになっても、女王様のえがおには少しも変わりがありません。

パーティもいよいよ終わりが近くなり、わたしたちは、メニューの最後に果物をお持ちしました。そのとき、いっしょにフィンガーボールに水を入れて、お出しました。これは、果物を食べたとき、よごれた手をあらうものです。

ところが、そのお客様はどうやら最後までかたくなっていたようで、うっかり、そのフィンガーボールの水を飲んでしまいました。あるいは、フィンガーボールのことを知らなかったのかもしれない。

「あっ、それはー。」

わたしが、お客様にフィンガーボールの使い方を教えてさしあげようとしたときです。女王様は、だまってかた手でわたしを制しました。そして、ああ、なんということでしょう。ごじぶんも知らん顔をなさり、フィンガーボールを手にとると、中の水をゴクゴクとお飲みになったのです。月に何度もお客様をおまねきして、パーティをしているのです。女王様がフィンガーボールのことを知らないはずがありません。

このとき、わたしはピンとききました。

(女王様は、わざとフィンガーボールの水をお飲みになったのだ。)と。

もしもお客様が食事の作法をまちがえたとき、

(なんという不作法なお客なのだろう。)

という顔をして、ごじぶんはフィンガーボールで手をあらったとしたら、お客様は、どれほどはげしい思いをなさるでしょう。お客様は、あとでじぶんのまちがいを知ったとき、女王様のとってくださったたい度を、どんなにありがたく思ったことでしょう。

(吉沢久子作「生きた礼儀と死んだ作法」による)

ある副読本では、「ねらいとする価値」について次のように書かれている。

「礼儀とは、形だけではなく、相手を思いやり、気遣う気持ちの上に成り立つ生活の知恵である。このことを女王の行為を通して気づかせ、礼儀の本質を理解させたい。」\*3

2、3の実践例を参照してみたが、いずれも大同小異である。つまり、礼儀で大事なものは「型」ではなく、「おおもと大本の心」である。それが「生きた」礼儀という意味で、女王の行為は「生きた」礼儀のお手本と肯定的にとらえられている\*4。

4 女王の行動は「生きた礼儀」の手本と評価されているが、はたしてそうだろうか。フィンガーボールの正しい使い方を教えるのが、本当の親切ではないだろうか。なぜなら、間違いを教えられることがなかったこのお客は、同じ間違いを繰り返すおそれがあるからである。

また、フィンガーボールの水を飲んだ女王を見て、他のお客は困惑するはずである。自分たちはマナー通りにフィンガーボールの水を指を洗うのに使うべきか、それとも女王にならって自分たちもフィンガーボールの水を飲むべきか、決断を迫られることになるからである。他のお客がマナー通りにフィンガーボールの水で指を洗えば、このお客は考えるであろう。フィンガーボールの水は飲むためのものなのか、それとも指を洗うためのものなのか、と。しかし他のお客たちもフィンガ

一ボールの水を飲めば、このお客が間違いに気づくことはない。間違いに気づかなかったこのお客は、同じ間違いをその後も繰り返し、そのうちいつか間違いに気づくことになる。その時このお客は、間違いをあえて指摘しなかった女王や他のお客の思いやりに感謝するかもしれないが、同時に、間違いをむしろ率直に指摘してくれればよかったのに、と恨めしく思うかもしれない。

このように考えると、女王の取った行動が一概によかったとは言えないはずである。お客の体面を傷つけることなく、その場をうまくおさめるにはどうしたらよいか。それが、この資料で考えるべき問題である。そして解決の仕方はいくつか考えられる。

- ① たかがテーブルマナーである。目くじらを立てるようなことではない。フィンガーボールの使い方を知らなかったこのお客も、そのうち自然に覚えるだろう。だから、ここは間違いに気づかないふりをするというのも、思いやりのひとつである。何事もなかったように、見て見ぬふりをするという気づかいの仕方もある。
- ② お客のうちの誰かが「実は私も大失敗をしたことがあるのですよ」と助け船を出してもよいかもしれない。誰にでも恥ずかしい失敗が一つや二つはあると知ったら、このお客も救われるし、ついでにフィンガーボールの使い方も学ぶことができる。
- ③ フィンガーボールの使い方など知らなくてもたいした問題ではないという方向に話をもっていってもいいだろう。これも指導資料に載っていた話だと記憶するが、東洋の偉いお坊さんが、西洋式のスープの飲み方を知らずに、宴席でスープの入ったお皿を両手で持ち上げて飲み干した。マナー違反なのだけれど、その飲み方がたいそう立派だったので、居合わせた誰もが感心したというのである。ただし、居合わせた人々は、お坊さんの飲み方に感心はしても、自分たちもそうしようとはしなかった。

このように、この場を丸くおさめるやり方は、何通りか考えられる。そういうなかにあって女王の取った行動は、いささか子どもっぽいやわらざるを得ない。なぜかというと、女王は、フィンガーボールの使い方を知らなくても恥ずかしいことではない。それよりも食事や会話を楽しむことの方が大事だとか、フィンガーボールの使い方をさりげなく伝えよう、という方向では考えずに、〈お客に恥をかかせないためには、自分もフィンガーボールの水を飲むのがよい〉というふうにしただけからである。じっくり考えてみれば、取り得る選択肢は他にもあるのに、女王の思考はいささか短絡的である。なるほど、とっさにはそれしか思いつかなかったということはあるだろう。それはそれでよい。しかし、女王のやり方が唯一の正解であるかのように授業で教えるのはいかがなものだろうか。「道徳」の授業で批判的思考や問題解決能力を養おうとするのであれば、女王の思考や行動を相対化できるようになることが望ましい。

## 2 資料と‘あらすじ’

「道徳」の授業では、資料の‘あらすじ’しか示されないことが多い。資料の全文を掲げるだけのスペースがないという理由もあるだろうが、それ以上に、全文を示す必要はない、‘あらすじ’があればよい、‘あらすじ’こそが大事だと思っているからに違いない。こういう‘あらすじ’主義は問題である。‘あらすじ’しか書かれていないと、資料の全文を丹念に検討することはできないからである。だから私は、以下、さらに資料「泣いた赤おに」を検討するが、その場合も資料の全文を示すことにする。

「道徳」の授業では、教材文のことを資料と呼ぶのが習わしになっている。初めてそのことを知ったとき、読み物をなぜ資料と呼ぶのか疑問に思った。なぜ教材と言わずに、あえて資料と呼ぶのだろうか。資料は、その読み手が、読んだ内容について判断をくだすためのデータだと考えられて

いるからではないか。科学的思考では、データから読み取れることと読み取れないことを区別することが大事である。こういう意味での科学的な思考態度（データからわかる限りのことをはっきり読み取り、わからないことについては憶測で語らない）を訓練することも「道徳」授業の大事な役割である。つまり、「道徳」を科学しようとする精神が、読み物を資料と呼ばせているのだ。「道徳」の授業で教材文を資料と呼ぶ習わしの由来を確かめたわけではないが、私は勝手にこう解釈している。こう解釈すると、教材文を資料と呼ぶのも納得がいくし、これはこれで一つの見識だと評価できるのである。

そういう観点から資料を見たとき、‘あらすじ’は、一つの読み方を示しているにすぎない。つまり、資料の作者や、その資料を使って授業を行う教師が意図している読み方にすぎない。資料の全文を丹念に読むと、書かれていることの不自然さ（恣意性）が目につくことがある。しかしその不自然さは‘あらすじ’からは読み取りにくい。なぜなら‘あらすじ’は、授業者の意図する観点から資料を整理・要約したものにほかならないからである。この資料は、こういう話である。それ以外の読み方をする必要はない、というのが‘あらすじ’である。言い換えれば‘あらすじ’は、資料について、ある一つの読み方だけを妥当な読み方として読み手に押しつけているのである。このことを立証するために、もう一つ読み物資料を検討してみよう。

### 3 資料・授業批判（その2）—「泣いた赤おに」の検討—

ここでもまず全文を示す。

#### 泣いた赤おに

ある山おくに、心のやさしい赤おにが、ひとりで住まっていました。

（わたしはおにだが、なんとか人間と友だちになれないものか。）

赤おには、いつもそう思っていました。

ある日、赤おには、じぶんの家の戸口の前に、木の立て札を立てました。

ココロノ ヤサシイ オニノ ウチデス。

ドナタデモ オイデ クダサイ。

オイシイ オカシガ ゴザイマス。

オチャモ ワカシテ ゴザイマス。

次の日、きこりたちが通りかかって、この立て札に目を留めました。

「おにのやつめ、だまして食うつもりだな。あぶない、あぶない。」

こう言われると、くやしくなって、むっとしながら言いました。

「とんでもないぞ。だれがだまして食うものか。ばかにするな。」

そう言って、まどからひょっこり真っ赤な顔をつき出しました。

「わっ、たいへんだ。」

きこりたちは、一目散にげ出しました。赤おには、じぶんの立てた立て札に、うらめしそうに目を向けました。

（ええい、こんなもの、こわしてしまえ。）

力まかせに引きぬき、思い切りふみつけました。板はぱらっとわれました。立て札の足もぼきんと、へし折りました。

そのとき、ひょっこりと仲間の青おにがやってきました。

「どうしたんだい、手あらいことをして。きみらしくもないじゃないか。」

青おにがそう言うと、赤おには、わけを話して聞かせました。

「なんだい、そんなことなら、わけなくらちがあくんだよ。ねえ、きみ。こうすりゃ簡単さ。ぼくが、これから、ふもとの村に下りていく。そこで、うんとこ暴れよう。」

「じよ、じょうだん言うな。」

と、赤おには、少しあわてて言いました。

「まあ、聞けよ。うんとこ暴れている最中に、ひょっこりきみがやってくる。ぼくをおさえて、ぼくの頭をぼかぼかなぐる。そうすれば、人間たちは、はじめてきみをほめたてる。ねえ、きつとそうなるだろう。そうなれば、しめたものだよ。安心して、遊びにやってくるんだよ。」

「ふうん、うまいやり方だ。しかし、それでは、きみに対してすまないよ。」

「みずくさいことを言うなよ。ねえ、そうしよう。」

青おには、立とうとしない赤おにの手を引っぱって、せき立てました。

ふたりのおには、村はずれの小さな家に、やってきました。

「いいかい。それじゃ、あとから間もなくくるんだよ。」

青おにはささやくように言うが早いかかけ出して、家の戸口の前にやってきました。そうして急に戸を強くけりながら、どなりました。

「おにだ。おにだ。」

家の中では、おじいさんとおばあさんが、お昼ごはんを食べていました。青おには中に入ると、皿、茶わんなど、手当たりしだいに物を取って、投げつけました。そして、飛んだりはねたり逆立ちしたりしていました。そこへ、赤おにが、こぶしをにぎって、やってきました。

「どこだ。どこだ。乱暴者め。」

そう大きな声でどなり、青おにのところへかけ寄って、こつんと一つ、かたい頭を打ちすえました。

「ぼかぼか、続けてなぐるのさ。」

と、青おには、首をちぢめて小さな声で言いました。赤おには、そこでぼかぼか打ちました。そして、小声でこうささやいたのです。

「もういい。早くにげたまえ。」

「そんなら、そろそろにげようか。」

赤おにのまたをくぐって、青おにはにげ出しました。あわてたようなふりをして、戸口を出ようとするときに、青おには、わざと額を柱の角に打ちあてるまねをしました。ところが強く打ちすぎて、思わず声を立てました。

「いたたっ、たっ。」

赤おには、びっくりしました。そして、心配しながら追いかけてきました。村人たちは、うしろから、あっけにとられて、おにどもふたりが走っていくのを見ていました。

「おには、みんな乱暴者だと思っていたのに、あの赤おには、ちがうぞ。」

村人たちは安心しました。その日のうちに、山にでかけていきました。こうして赤おには、人間の友だち仲間ができました。

前とは変わって赤おには、今は少しもさびしいことはありません。けれども日数がたつうちに、少しも顔を見せなくなった青おにのことが、気になってきました。

「どこか、具合が悪いかな。ひとつ、見まいにでかけよう。」

赤おには、山をいくつか、谷をいくつかこえて、わたって、青おにのいる、岩山の家にきま

した。けれど、戸がかたくしまっていました。ふと気がつくと、戸のきわに、はり紙がしてありました。

アカオニクン。  
ニンゲンタチト ナカヨク タノシク クラシテ クダサイ。  
ボクハ シバラク キミニハ オメニ カカリマセン。  
コノママ キミト ツキアイヲ ツヅケテ イケバ  
ニンゲンハ キミヲ ウタガウ コトダロウ。  
ソウ カンガエテ ボクハ タビニ デルコトニ シマシタ。  
ナガイ ナガイ タビニ ナルカモ シレマセン。  
ケレドモ ボクハ イツマデモ キミヲ ワスレマイ。  
サヨウナラ キミ。  
カラダヲ ダイジニ シテクダサイ。  
ドコマデモ キミノトモダチ アオオニ

赤おには、だまってそれを読みました。二度も三度も読みました。戸に手をかけて、顔をおしつけ、しくしくと、なみだを流して泣きました。

浜田広介（ひろすけ幼年童話文学全集・集英社）

「ないた赤おに」は、人気のある資料である。ある出版社の副読本<sup>\*5</sup>では、小学校2年、4年、6年と、3回も載っている。2年のねらいは「友達と仲良くし、助け合おうとする心情を育てる」であり、4年のねらいは「互いに理解しあう赤おにと青おにの姿を通して、友達と理解し合おうとする心情を育てる」であり、6年のねらいは「相手の気持ちを考え、信頼し合って友情を深めようとする気持ちを育てる」である。要するに、友情や相互理解について学ぶのにふさわしい資料と考えられているのである。

中学年の展開例の一部には、次のように書かれている<sup>\*6</sup>。

青おにの書いた貼紙を読んで、赤おにはどんな気持ちになったでしょう。

- ・青おに君はそんなに、自分のことを考えてくれていたのか。
- ・青おに君、ごめんなさい。僕は自分のことばかり考えていたよ。

高学年の展開例にも同様の発問があり、指導上の留意点には「赤おにの後悔の念や、相手の気持ちを考えることの大切さをしみじみと感じた気持ちに深く共感させたい」<sup>\*7</sup>とある。

つまり、「青おにの自己犠牲的献身」対「自分のことしか考えていなかった赤おにの後悔」という構図で考えられているのである。しかし、そうだろうか。よく考えてみると、不自然なところがいくらかあるのである。以下、それらを逐一指摘していくことにしたい。そうすることで、資料を批判的に解釈するとはどういうことか、本当の問題解決的な思考とはどういうものか、具体的に提案したい。

8

- ① 人間と仲良くなりたいたいという赤おにの希望をかなえるために、青おにはみずから悪役を買って出る。この青おにの申し出を、赤おには、ためらいながらも結局は受け入れている。しかし、自分が悪者になるという青おにの提案を、赤おには「せっかくだが、それを受け入れることはできない。君の犠牲と引き替えに自分だけ幸福を手にするなどということとはできない」とキッパリ断るべきではなかったろうか。人間と友好的な関係を築きたいばかりに、青おにの好意に甘えてしまった赤おにの弱さを、作者は強調したかったのかも知れないが、この資料で学べることのひと



つは、友だちの犠牲と引き替えに手に入れられる幸福を求めるべきではない、ということである。青おににしても、自分が悪者になればよいとか、それしか方法はない、などと考えずに、Win-Winの関係になれる方法を柔軟に考えるべきである。

- ② 青おにはなぜ自分を犠牲にしようと思ったのか。人間から嫌われる損な役回りをなぜ進んで引き受けようと思ったのか。直接の理由は、赤おにの役に立ちたいということであろう。それではなぜ、青おには赤おにの役に立ちたいのか。少々うがった解釈をすると、人間から嫌われ憎まれるというデメリットと、赤おにに喜んでもらえるというメリットを比較考量してみて、青おにとってはメリットの方が大きかったからだと考えられる。赤おにの喜ぶ顔を見ることが、青おにの喜びだったのではないか。こう解釈するならば、青おにの行動は合理的に説明できる。しかし、そうすると、これは単純な自己犠牲の話では済まなくなる。少々うがった解釈という所以である。
- ③ 青おには長い旅に出るという手紙を残して姿を消し、それを読んで赤おにはしくしく泣いた。ここが全篇のクライマックスであり、同時に、予想を裏切るどんでん返しにもなっている。「なぜ赤おには泣いたのか。」という中心発問への答えは、普通次のようなものである。つまり、赤おには人間と仲良くなるという目的を達成したが、その代償として親友（青おに）を失うことになった。赤おにの幸せは、青おにの犠牲の上に成り立っていた。赤おにはそのことに気づいたから、後悔と自責の念から泣いたというわけである。

しかし、赤おにが泣いた理由は一つとは限るまい。青おにに迷惑をかけてしまったことに気づき、申し訳なく思っ泣いたということもあろう。親友を失う結果になったことを後悔して泣いたということもあろう。自分がいてはまずいと思い、身を隠した青おにの配慮に感謝して泣いたということもあろう。さらには、結末を予測できなかった自分の愚かさが情けなく腹立たしくて泣いたということもあろう。このように赤おにが泣いた理由をどれか一つにしぼりこむことはできない。いろんな気持ちが不可分に混じり合っていたと考えるべきだろう。

赤おには決して「自分のことしか考えていなかった」わけではない。なぜなら赤おには、青おにに悪役を引き受けてくれと頼んだわけではないからである。青おにが自分から悪役になると申し出たときも、結局はその提案に乗ったわけだが、はじめは「しかし、それでは、きみに対してすまないよ」と断ろうとしたのである。こう見てくると、赤おにが泣いたのは「自分のことしか考えていなかった」ことを後悔したからというよりは、予想もしなかった結末に対してではないか。青おにの手紙を読んで、赤おにがひどくショックを受けたことは明らかである。青おにが行方をくらませることは予想できなかったことだからである。赤おにが泣いたのには残念という思いもあったのではないか。あえて後悔という言葉を使えば、こんな結末になるのだったら、青おにの申し出をきっぱりと断るのだった、という後悔ではなかったか。

- ④ 「泣いた赤おに」は普通、赤おにが反省する話だと考えられている。しかし、赤おには反省しななければならないだろうか。悪役を演ずることは、青おにの方から自発的に申し出たことである。もし赤おには反省する必要はないという意見を述べる子が現れたとしたら、それはとても貴重な意見だと思う。赤おには人間と仲良くなりたいと思い、その企ては功を奏したわけであるが、青おにとも今まで通り仲良くしたかったはずである。要するに赤おには、人間とも青おにとも仲良くしたいと思っていたはずである。しかるに青おにが姿を消したことによって、それがかなわなくなったというだけのことである。赤おにに特段非難される点はなかったのである。赤おにを身勝手であるとして責めるのは不当であろう。
- ⑤ 青おには赤おにの前から姿を消したが、それは果たして必要なことだったろうか。一応スジは通っているように見える。青おにと赤おにが仲良くしていると、暴れる青おにを赤おにが追い払

ったのは、実は芝居だったということが、人間にばれてしまうかもしれない。

しかし、赤おにがやさしい心の持ち主であることは、人間にも伝わったのである。つまり、所期の目的は達成されたのだから、もう嘘をつき続ける必要はないと考えられる。正直に訳を話せば、人間も理解してくれる可能性は高いであろう。だから、青おには姿を隠す必要はなかったとも考えられるのである。どうしてもそうしなければならないという必然性が感じられないのである。むしろ、そんなことをしたら、かえって赤おにを悲しませることになる、とは考えなかったのか。どうも青おには相手の気持ちを十分に考えない傾向がある。

仮に嘘をつき通すとしても、青おには、ほとぼりがさめるまで、身を隠す程度でよかったのではないか。「ナガイ ナガイ タビニ ナルカモ シレナイ」という言い方がかえって不自然であり、何もそうまでしなくてもと思うのが普通だろう。そうでないと、「ボクは君の幸せのためにこんな大きな犠牲を払ったんだ」と言っているようで、嫌みに聞こえる。青おにの失踪は不必要な上に、赤おにを悲しませる結果となったのである。

だから、この結末は赤おにならずとも予想外ではないだろうか。もっと言えば、やや不自然な、別の結末もあり得るといふ思いを禁じ得ないのである。別の結末とは、例えば次のようである。青おにが出てきて「君と親しくしているところを村人に見られては具合が悪いと思って、君のところに出かけるのを控えていたんだが、よく訪ねてきてくれたね。さあ、家の中に入ってくれたまえ」という展開も十分考えられるのだが、それではあまり劇的ではない。だから、作者はあえてこういう、不自然な感じがする結末にしたのではないか\*<sup>8</sup>。

赤おにを後悔させるのが「本当の友情」だろうか、と問うこともできる。青おにの自己犠牲的な行動はどう評価されるべきだろうか。子どもたちはみな青おにに倣って自己犠牲的にふるまうべきなのか。友達のためなら自己犠牲的な行動をとらなければならないのだろうか。そうではなく、友達を犠牲にしない方法をさぐるべきではないだろうか。

- ⑥ この資料で友情を教えようとするから、窮屈な資料解釈になるのである。眼が資料から浮き上がってしまっている。友情など持ち出さずに、「赤おには人間と仲良しになりたいのですが、人間は赤おにをこわがって近寄ろうとはしません。赤おにはどうしたら人間と仲良くなれるでしょうか」と問題を設定し、その解決方法を話し合わせればよい。あるいは「赤おには望んでいたように人間と仲良くなれましたが、そのために、青おにと一緒になって人間をだましました。しかし、嘘をついたままでは気がとがめるので、正直に言おうかどうか迷っています。赤おにはどうしたらよいでしょうか」という問題設定も自然である。

「赤おにが人間とも青おにとも仲良くしたいと思うのは、欲張りでしょうか。」「赤おには、人間か青おにのどちらか一方をとるしかないのでしょうか。」こう問題設定してみるのもおもしろい。そして子どもたちから「そんなことない。赤おには人間とも青おにとも仲良くした方がよい」という発言がでたら、それを受けて、それでは「人間とも青おにとも仲良くするには、どうしたらよいでしょうか」という問いかけをしてみるのがよい。これこそが、Win-Win型（またはHappy-Happy型）の解決策というものであろう\*<sup>9</sup>。

10

さらに、青おにの手紙を読んだ赤おには、その後どうすればよいかを、子どもたちに話し合わせるのもよいだろう。授業は「本当の友情」について考えさせても、その後の赤おにの取るべき行動については考えさせようとしな。これは奇妙ではないか。「ねらいとする価値」とらわれているためであろう。私が推奨したいのは次のように告白する赤おにの姿である。赤おには青おにの手紙を村人たちに見せて、「実はこういうわけだったのです。みなさんをだましていたことを許してください。私は青おに君を連れ戻したいと思います。どうか私の気持ちをわかってく

ださい」と言うのである。赤おにが、いつ戻るかもわからない、もしかしたら一生戻らないかもしれない青おにを、ただじっと待っているとしたら、それはいかにも受け身の生き方であると言わざるを得ない。

#### 4 諸悪の根源—徳目主義

「道徳」授業を成り立たせている理論的構造は、「教科化」しても、基本的に踏襲されている。つまり、道徳的価値を20前後の「内容項目」に分け、原則として毎時間一つの「内容項目」を取り上げ、それに見合った読み物資料を使って教えるというやり方である。

年間35週の「道徳」で、毎時間一つの徳目（小学校低学年で16、中学年で18、高学年で22、中学校で24項目）を取り上げて（一つの徳目に焦点化して）教える。そのために「ねらい（とする価値）を達成する資料」をさがす。そうすると、どういうことになるか。

徳目主義とは、次のような特徴をもつ思考である。

- 1 価値（よさ）と徳目（正直、親切、勇気など、価値について述べた言葉）を同一視している。しかし、徳目は価値そのものではなく、価値について述べた言葉である。
- 2 価値を徳目の形で教えようとする。
- 3 資料、ことに主人公の思考や行動の中に価値が徳目の形で実在していると考える。

文学作品が「道徳」の指導資料として使われる場合、徳目の観点だけから作品が解釈される傾向がある。作品の自由な、ねらいにとらわれない解釈が許されないおそれが大である。徳目を教えるために資料が作られる場合もある。たとえば、使われることの多い「手品師」という資料がある。この資料は、事実が持つリアリティに乏しい。作り話（フィクション）だからいけないのではない。小説というものは多かれ少なかれ作り話である。だからといって小説がダメだという人はいない。「道徳」の資料がダメなのは、作り話だからではなく、安っぽい作り話だからである。こういうのを「子どもだまし」という。徳目を教えるという目的のために、事実が持っているリアリティ、あるいは事実そのものでなくても、そういうことが実際にあってもおかしくないという意味でのリアリティが犠牲にされてしまうのである。

1 単位時間にひとつの徳目を教えようとするから、徳目の観点だけから作品が解釈されたり（作品そのものを読まなかったり）、徳目の図示にすぎない粗悪な資料が作られたりするのである。徳目を離れて作品そのものを読むべきである。小学生や中学生にはむずかしいかもしれないが、定評のある文学作品をじっくり時間をかけて読めば、たくさんの徳目に関係づけることができる。しかしそれでは「道徳」と「国語」の違いがわからないなどというクレームが出される。文科省もそういう「道徳」授業のやり方を基本的には認めていない。

資料を「ねらいとする価値」の観点から読むと、自由な読み方ができなくなる。それで批判的思考や問題解決学習などできるはずがない。お客に恥をかかせまいとして自分もフィンガーボールの水を飲んだ女王の行動は、たしかにお客への気づかいから出たものである。しかし、それが果たして最善のものだったのかどうか、他の選択肢はなかったのか。女王の行動をよしとすると、そういう問いを立てることが、できなくなってしまうのである。「ねらいとする価値」など無視して、その意味で虚心坦懐に、この資料で問題にすべきこと、あるいは問題にし得ることは何か、そしてその問題を解決するためにはどうしたらよいか、と問うべきなのである。赤おにが人間と仲良くなり、青おにとも親しい友であり続けるにはどうしたらよいかとか、旅に出た青おにが戻ってこられるようにするには赤おには何をしたらよいか、という発想は「ねらいとする価値」にとらわれずに、立てた問題と向き合うところから出てくるのである。

## おわりに

本稿では「道徳」の教科化をめぐる問題と、読み物資料を用いた指導法上の問題について考察してきた。「教科化」をめぐる問題では、とりわけ全面主義の原則が形骸化している現状に注意を喚起した。指導法上の問題については、小学校の授業で使われることの多い二つの読み物資料を取り上げ、全文を示しながら、批判的思考力を育てるとか、問題解決能力を高めるとか言われながらも掛け声倒れに終わっている現状を指摘するとともに、改革の方向性を示したつもりである。その際、一番大事なのは、徳目にとらわれずに資料を批判的に読むことである。それはただ資料にケチをつけることではなく、与えられた条件の中で、どういう問題が、そしてその解決方法が見出され得るかを発見することなのである。

## 【引用・参考文献】

- ・宇佐美寛『「道徳」授業批判』明治図書、1974年
- ・同『「道徳」授業をどうするか』明治図書、1984年
- ・同『「道徳」授業における言葉と思考―「ジレンマ」授業批判―』明治図書、1994年
- ・同『「道徳」授業をどう変えるか』（宇佐美寛・問題意識集13）明治図書、2005年
- ・高橋 勝 編著『道徳教育論』培風館、2011年
- ・柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育―デューイ教育思想の継承と発展―』慶應義塾大学出版会、2012年
- ・同〔編著〕『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業 事例集 小学校』図書文化、2016年
- ・押谷由夫・柳沼良太 編著『道徳の時代をつくる！―道徳教科化への始動―』教育出版、2014年
- ・貝塚茂樹『道徳の教科化―「戦後70年」の対立を超えて―』文化書房博文社、2015年
- ・加藤宣行・竹井秀文 編著『実践から学ぶ 深く考える道徳授業』光文書院、2015年

## 【注】

- \* 1 本稿は、国際コミュニケーション学会第17回学術大会（2016年2月20日）における研究発表（「道徳」の教科化をめぐる）を大幅に加筆修正したものである。
- \* 2 そもそも「道徳」の時間を特設するというのも、反対論に譲歩した妥協の産物だった。本音は「道徳」を教科にしたかったのだが、反対論に潰されるリスクを考えて、「道徳」の時間特設にとどめたのである。だから今回の「教科化」には、60年前に果たせなかった悲願をついに果たしたという意味がある。
- \* 3 『かがやけ みらい どうとく4年 東京都版』213頁
- \* 4 加藤宣行・竹井秀文 編著『実践から学ぶ 深く考える道徳授業』光文書院、平成27年、86-95頁
- \* 5 『かがやけ みらい 道徳 東京都版』学校図書
- \* 6 『かがやけ みらい どうとく4年 東京都版』学校図書、101頁
- \* 7 『かがやけ みらい 道徳6年 東京都版』学校図書、173頁
- \* 8 私に言わせれば、こういう結末が自然と感じられるのは、三角関係の場合である。青おには赤おにに好意をい込んでいる。しかし、赤おにが好意を寄せているのは青おにではなく、人間の方であった。そのことに気づいた青おには、赤おにの幸せのために身を引く決心をし、わざと自分が悪者になって人間と赤おにを結びつける。それは青おににとってはつらいことなのだが、愛する赤おにのために、青おには自己を犠牲にするのである。赤おにが人間と仲良くしているのを見て、青おにはよかったと思う反面、赤おにのもとに留まり続けるのは身

を切られるようにつらいので、赤おにのものを離れる決意をし、そのことを貼り紙に認める。あとになって青おにの本当の気持ちを知った赤おには後悔する。こういう話なら青おにが姿を消す理由もわかるのである。こうでも考えないと、青おにが長い旅に出る必然性が、私には理解できないのである。青おには、人間が嫌いなのではない。だから、赤おにと一緒に人間と仲良くなってもよいはずである。乱暴をはたらいたお年寄りのところに行って「あのときは大変ご迷惑をおかけしました。乱暴は二度としませんので、今後赤おに同様よろしくお願いします」と言った方が、ものごとによりこだわらない青おにの気性に合っているように思える。

- \*9 柳沼良太〔編著〕『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業 事例集 小学校』図書文化、2016年、27、42頁

(受理 平成28年9月8日)