

## 「道子の赤い自転車」(道徳科教科書所収教材) 批判

— 認識・行動システムとしての道徳の観点から —

山田 恵 吾 埼玉大学教育学部教育学講座

キーワード：教科書、「道子の赤い自転車」、「考え、議論する道徳」、認識・行動システム

### はじめに

本稿は、小学校4学年用の道徳科教科書所収教材「道子の赤い自転車」を、認識・行動システムとしての道徳の観点から批判するものである。

現在、道徳科において「考え、議論する道徳」が新たな理念として提唱されている。「考え、議論する道徳」とは、「いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」を目指すものであり、これまで道徳教育において懸念されてきた「特定の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」とは「対極」に位置するものである<sup>1)</sup>。「特定の価値観」を前提とせずに、学習者自身の価値判断を尊重し、他者との議論を通じて、より確かな価値観の形成を目指している。

それでは「考え、議論する道徳」にふさわしい教材とは何か。学習指導要領において道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、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を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と定められている<sup>2)</sup>。ここで「道徳的諸価値についての理解を基に」に関しては注意する必要がある。というのは、学習指導要領解説には「道徳的価値〔内容項目〕(徳目) —引用者〕の理解は、道徳的価値自体を観念的に理解するのではなく、道徳的価値を含んだ事象や自分自身の体験などを通して、そのよさや意義、困難さ、多様さなどを理解することが求められている」とも記されているからである<sup>3)</sup>。言い換えれば、道徳的価値(「内容項目」)の概念が広すぎるために「観念的理解」にならざるを得ないから、「物事」「事象」「体験」を通じた認識を「基に」しなければ、道徳的価値を理解することはできないということになる。したがって、「道徳的価値」の理解は所与ではなく、学習者の思考の結果として現れるものである、といえよう。この点は、「特定の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」ことを批判する「考え、議論する道徳」の重要な点である。自分の認識を出発点とするがゆえに、事実判断を土台とした他者との対話(議論)を可能にするのである<sup>4)</sup>。

事実判断を基に道徳的価値を理解することを、児童の思考の過程に即して整理すれば、次のようになるだろう。

ある行動の選択を迫られる場面において、①状況の事実判断をするための、より多くの有力な情報を収集・解釈し、②行動の結果への見通しを含んだ、最適な行動の方針・方法を選好、決定し、③実行することである。①～③について児童自身が考えたことの中に、価値判断(これを道徳的価値の理解と呼んでよい)を含んでいる。これをもとに、他者の選好した①～③を参照することで、④自己の選好を相対化し、より精度の高い選好を行う契機とする。この①から④の過程を、ここ

では認識・行動システムとしての道徳、と呼ぶことにし、「考え、議論する道徳」の具体化のための教材の分析視角とする<sup>5)</sup>。

それでは、認識・行動システムとしての道徳の授業に必要なことは何か。第一に、事実についての十分な情報を含んでおり、あるいは十分含まないにしても児童の経験に基づき適切に類推することで補える情報を含む教材であることが重要である。事実についての認識と、それを根拠に選好した行動に関して、児童が自分の考えを持つことを促すからである。第二に、選好した行動が何をもたらすのかについての時間的・空間的に推測可能な情報を含むことである。何が望ましい(望ましくない)行為なのか、選好の正当性は行為がもたらす状況の「よさ」によって裏付けられる。道徳的価値の理解とは、その判断の充実度によるが、学習者自身が十分に納得し得る判断ができるような情報を含むことが必要である。そのことによって、はじめて共通の土台に立って他者との議論が可能になるのである。

以上のような分析視角は、すでに宇佐美寛氏による道徳の授業批判や松下良平氏の理論研究に示されている<sup>6)</sup>。

認識・行動システムとしての道徳においては、素材となる教科書のあり方が重要となる。小学校では2018年度から、中学校では2019年度から、検定済道徳科教科書を使用した授業が開始されており、その適性に関する本格的な検証はこれからである。これら道徳科教科書については、従来の読み物資料をそのまま新しい教科書の教材として掲載したものも少なくない<sup>7)</sup>。特に「考え、議論する道徳」の理念が、これまでの読み物資料の登場人物の「気持ち」に共感する心情主義的道徳教育からの転換を図るものであるにもかかわらず、教育現場で使用され始めた道徳科教科書が、新たな理念に合致する内容となっているか、検証の必要性は高い<sup>8)</sup>。

そこで本稿では、認識・行動システムとしての道徳の観点から、学研教育みらい『みんなの道徳 4年』(2018年)所収の教材「道子の赤い自転車」<sup>9)</sup>とその教師用指導書(以下、「指導書」と記す)<sup>10)</sup>の分析・批判を行う<sup>11)</sup>。「道子の赤い自転車」は、道徳が教科化される以前から、すでに授業資料として広く使用されてきているものである。

教材はそれ自体に内在する問題に加えて、その活用の仕方によって生じる問題も大きい。想定される活用法も含めて、①ねらいと教材との関係、②発問、に分けて検討する。さらに問題点の指摘にとどまらず、認識・行動システムとしての道徳の観点からみて、有効と思われる発問について提案する。

なお、「道子の赤い自転車」には、挿絵が掲載されている(資料1、資料2)。挿絵は、児童が文章では想起できない事実や文章では表し得ない情報を知らせたり、相当する事実の幅を限定したりする機能を持つ。文章の読み方を規定するわけだが、教材から具体的な状況をいかに認識し、行動を選好する根拠とするのか、「考え、議論する」足場を提供するという意味で、積極的な役割を果たし得る資料となる。ねらい達成のための適切な情報が十分に含まれているか、教材本文との矛盾はないかなど、挿絵の情報を含んだ検討を行う。

## 1. 教材「道子の赤い自転車」のねらいと課題

「道子の赤い自転車」は、小学校学習指導要領の「C. 主として集団や社会との関わりに関すること」の内容項目「規則の尊重」「約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること。」(3・4学年)を学習するための教材として位置付けられている<sup>12)</sup>。

また、「指導の要点」（『小学校学習指導要領解説』）には、3・4学年の発達段階として「気の合う仲間や集団の中にきまりをつくり、自分たちの仲間や集団及び自分たちで決めたことを大切にしようとする傾向」や「一人一人が身近な生活の中で、約束や社会のきまりと公共物や公共の場所との関わりについて考えることは少ない」ことを前提に、「集団生活をする上で、一人一人が相手や周りの人の立場に立ちよりよい人間関係を築くことや、集団の向上のために守らなければならない約束やきまりを十分に考えることが必要である。」とされている。

「道子の赤い自転車」の全文は、次のとおりである。

今日は、道子のピアノのレッスンの日です。学校を出るのがおそくなり、走って帰ってきました。

「お母さん、おくれちゃうから自転車で行くね。」

「車に気をつけなさい。駅前のちゅう輪場にあずけるのよ。」

と言う母の声をせなかに聞いて、道子はかるやかに自転車のペダルをふみました。買ってもらったばかりの赤い色の自転車。道子は、ちこくしそうになってかえってよかったと、いい気分でした。

駅前の商店街は人があふれ、少しずつしか前に進めません。

（ええ、これじゃ、レッスンに間に合わないわ。）

街路樹の周りにはたくさんの自転車が置いてあります。

（こんなに自転車置いてあるのだから、わたしもここに置いておこう。かぎをかければだいじょうぶよ。）

ホームで電車がやって来るのを待っていると、ベンチにすわっている二人連れの女の人が、大きな声で話していました。

「さっき、自転車のてつきよをしていたでしょ。本当にめいわくよね。あれじゃあ、救急車だつて入れないでしょ。」

「そうよね。この間は自転車がたおれて、あぶなかったのよ。」

道子はそれを聞いて心配になってきました。ピアノ教室に着いてからも落ち着きませんでした。家で練習してきた曲がうまくひけません。

「道子さん、今日はどうしたの。いつもとちがうわね。これでは発表会に間に合いませんよ。」

と、先生に言われてしまいました。

レッスンを終わり、道子は先生に注意されたことも上の空で、急いで電車に乗りました。頭の中は、自転車のことでいっぱいです。

指導書には、「道子の赤い自転車」の「主題」は「生活を守る約束や決まり」、「ねらい」は「規則の尊重」「公共の場でのルール違反について考えることを通して、約束や決まりによって自分たちの生活が守られていることに気づき、進んで守ろうとする心情を育てる。」と位置付けられている<sup>13)</sup>。

## 2. 批判

「道子の赤い自転車」及び指導書の分析を通じて、①ねらいと教材の関係、②発問、に分けて批

判する。①は先に示した、ねらいの「規則」「約束や決まり」が教材に適切に示されているか、検討する。②は教材・指導書が設定する発問と想定される児童の反応について検討する。

### (1) ねらいと教材の関係から

「規則の尊重」をねらいとする「道子の赤い自転車」において、何が「規則」「約束や決まり」として示されているかは最も重要な点である。そして、「約束や決まりによって自分たちの生活が守られている」ことや「進んで守ろうとする」動機となる事柄が、どのように描かれているのか。

まず、道子が街路樹周辺に駐輪したことは、「規則」「約束や決まり」に違反しているといえるだろうか。実際問題として、駅周辺に駐輪禁止区域を設けているところは多い。駐輪禁止区域であることを示す看板や標識が設置されたり、係の人が違法駐輪の自転車にラベルを取り付けたりするところを目にすることもある。そのような経験を持つ児童もいるだろう。

しかしながら、はたして、道子が駐輪した街路樹周辺は、駐輪禁止区域なのか。資料1のイラストには、それとわかる看板や標識は認められない。係りの人もいない。ラベルもない。道子は、他にもたくさんの自転車が置かれていたことから駐輪場所に選んだが、そこが暗黙の駐輪場となっている可能性はないだろうか。たとえ、好ましくない行為と受け取れる場合であっても、ただちに規則違反とする明確な根拠が認められない以上は、これを規則と呼ぶことは困難である。



資料1 「街路樹の周りに自転車を駐める道子」

また、「たくさんの自転車が置いてあり」、「こんなに自転車が置いてあるのだから」と、街路樹周辺に自転車を置いている人が現に多くいる状況と道子の認識がある。この状況と認識から、「規則」「約束や決まり」が成立・機能していると直ちに判断することはできない。

一方で、仮に明確な「規則」「約束や決まり」が存在していたとしても、それを理由に、「規則」「約束や決まり」を道子が一方的に守るべきだとするだけでは、単に子どもは大人に服従すべき、とする大人側の価値の押し付けに過ぎなくなる。そこには「考え、議論する」余地はない。そこで本教材のように、明確な「規則」「約束や決まり」を設定しないからこそ、様々な価値判断の余地が生まれるのだという批判があるかも知れない。しかし、たとえ、望ましい行為が設定されていても、それを盲目的に守らせるのであれば、価値の押し付けと同じことである<sup>14)</sup>。

問題は、望ましさの根拠、すなわちなぜそれを守らなければならないのか、という守ることの正当性について、道子自身が状況を認識、判断する過程が教材に描かれているか、そして学習者が道子の認識・判断について、評価できる内容の教材か否かにある。この教材では、街路樹周辺に駐輪する行為が望ましくないことが示される必要がある。「規則」として禁止が明確に示されてい

ない以上、街路樹周辺に駐輪することが望ましくないこと、あるいはそれによってもたらされるであろう問題状況を、4年生の児童が正確な情報をもとに予測し得る教材である必要がある。ところが「道子の赤い自転車」には、街路樹周辺に駐輪することに関わる、これらのことが抜け落ちている。

街路樹周辺にたくさんの自転車が駐輪されていれば、そこに駐めた人たちにもそれなりの事情や理由があるかもしれない。しかし、教材においてそれが何かは不明である。また街路樹周辺駐輪がもたらす・もたらすであろう事態についても推測できる情報が十分にはない。

その意味で、二人連れの女性の会話が、街路樹周辺駐輪とは限らないものの、ある駐輪の仕方がもたらす望ましくない事態を示唆している。ここで女性の会話内容と、道子の駐輪状況とを照らしてみる。まず、「救急車だって入れな」くなる状況についてである。しかしながら、教材の挿絵である資料1のイラストからは、道子が駐輪した場所は公園か休憩場のように見える。車が通る場所には見えないし、置いた場所の入り口には、2本の車止めの杭が設置されており、もともと車が物理的に出入りできない場所のようである。街路樹周辺駐輪が「救急車だって入れない」ことをもたらす状況は、少なくとも明確に描かれてはいない。したがって、「救急車だって入れない」事態がどのようなものであり、どのような望ましくない事態をもたらすのかについても、学習者が教材に即して具体的な状況を想起することができない。一方、「自転車がたおれて、あぶな」という点については、街路樹のある場所が公園だとすれば、小さな子どもやお年寄りも利用するであろうし、そこに多くの自転車が駐めてあれば、接触して倒れる可能性もある。この点は、学習者が挿絵から想起できる、望ましくない状況である。発問を通じて授業展開の中で、学習者にどのような認識を促し得るのか、一つの論点である。

なお、駐輪場所の他に、「規則」「約束や決まり」として注目できるのは、ピアノの先生との約束、すなわちレッスンの時間を守ることである。道子は、学校から走って帰るという努力、徒歩ではなく自転車で駆まで行くという工夫、街路樹周辺に駐輪する覚悟（多少の盗難の危険）など、何とかしてピアノの先生との約束（の時間）を守ろうとした。物語は、この約束を「進んで守ろうとする」道子の行為を柱として展開しており、ピアノの先生との約束は重要な「規則」「約束や決まり」として存在する。このことが授業展開上、どう位置付くのか、発問分析の一つの視点となる。

他方、買ってもらったばかりの自転車という設定が、なぜなされねばならなかったのか。一般的に小学校の中学年は、身体の成長に応じて、自転車を新調してもらうことの多い時期である。教材の本文からは、自転車の赤い色が道子が選んだお気に入りであることを想起させるし、これまでとは異なる自転車に乗っているときの高揚感も強調されている。

つまり、4年生の児童が身近に経験していることと重ね合わせやすい事柄を入れることで、興味を持たせる、導入としての効果が高いことが推測される。

しかしながら、駐輪の仕方に関わる自転車のマイナス面を認識し、適切な行動を考えることが、ねらいの達成上、重要である。上記のような所有や使用に関わる自転車のプラス面の強調により、駐輪に関わるマイナス面への気付きは逸らされ、思考の深まりは阻害されかねない。

二人連れの女性の話を耳にした道子の心情や認識に迫る場面と言えば、本来であれば、駐輪の問題性（規則）への意識を高めるべきところで、盗難や撤去の心配へと児童の意識が拡散してしまうことになる。仮に、使い古しの、黒い、家族共有の自転車という設定であれば、どうであろうか。道子が女性たちの会話に対して、ピアノのレッスンに集中できなくなるほどの反応は示さないであろう。つまり、買ってもらったばかりの自転車という場面設定によって、自分のものを大切に

する気持ち（盗難や撤去の心配）へと児童の関心を導き、駐輪行為の問題性への関心を浅いものにしていくのである。「規則の尊重」というねらいの達成からすれば、買ってもらったばかりの、赤い、道子の自転車は、適切な設定とはいえない。

## (2) 発問に関する批判

ここでは、先に検討した駐輪方法とピアノの先生との約束をめぐる問題について、教科書と指導書に設定された発問と想定される児童の反応に基づいて検討する。

教科書には、物語のあとに「考えよう」の小見出しが付され、次の2点の発問が設定されている。

- A. 道子が、ピアノのレッスン中に、落ち着かない気持ちだったのはなぜでしょう。
- B. 道子がしたことを、どう思いますか。

一方、指導書には、以下の5つの発問例が示されている。

- a. 道子が自転車を駐輪場に預けずに、街路樹の周りに置いたのは、どうしてでしょうか。
- b. 道子が、ピアノのレッスン中に落ち着かない気持ちだったのは、なぜでしょうか。
- c. 道子のしたことを、どう思いますか。
- d. 今までにどんなときに決まりがあつてよかつたと思ひましたか。また、決まりがなかつたら、どんなことが起こるでしょうか。
- e. 決まりを守ると、どんなよいことが起こるでしょうか。

教科書に設定された発問Aが指導書の発問例bと同じであり、教科書の発問Bが指導書の発問例cと同じである。指導書では、発問例cだけが、他の発問例とは異なる色で表示されていることから、指導書発問例c（すなわち教科書発問B）が中心発問である。教科書発問A＝指導書発問例bが基本発問、その他の指導書発問例a, d, eが補助発問であると推測できる。

最初に、中心発問（教科書発問B＝指導書発問例c）について検討する。

### ①中心発問（教科書発問B＝指導書発問例c）の検討

教科書発問B 道子がしたことを、どう思いますか。

指導書発問例c 道子のしたことを、どう思いますか。

この発問に対する児童の反応として、指導書では「時間がなかつたから仕方ない。」と想定している。これに対する指導として「道子の行為について、批判的に考えさせる。多様な考え方を引き出す。」との方針が示されている。具体的には、「仕方ない ⇔ よくない」の対立軸が構成されており、その軸間に以下のような「多様な考え方」の例が示されている<sup>15)</sup>。

- ・時間がなかつたから仕方ない。
- ・理由はあつても、自分勝手だ。
- ・気持ちは分かるけれど、決まりを守ればよかつた。
- ・めいわくをかけるから、ちゅう輪場にあずければよかつた。

また、「ルールいはん」として、「ピアノのレッスンにおくれてしまう。」と「他の人も置いているから、自分も街路樹の周りに置いていこう。」の2点が示されている。ただし、構成された対立軸からもわかるように、評価対象の行為を駐輪方法に限定して、「街路樹の周り置」くことの評価を「よくない」に収斂させるものとなっている。以上の発問と指導方針には、重大な問題点が含まれている。

まず、上述したように、「ピアノのレッスンにおくれてしまう」ことは「ルールいはん」だが、「街路樹の周り置」くことは「ルールいはん」と言い切ることはできない。

ここで、発問・発問例において「どう思いますか」と問われた「道子のしたこと」について、物語に即して整理しておきたい。そもそも当日の道子にとって、ピアノのレッスンに遅れないで行くこと、そのことで「発表会」に備えた、充実したレッスンを受けることが目的であった。そのために走って下校し、自転車で駅まで行き、街路樹周辺に自転車を置くことを道子は選択したのである。つまり、①充実したレッスンをうけること、その目的のために、②遅刻しないこと、遅刻しないために、③自転車で駅に行くこと、その方法として、④街路樹の周りに自転車を駐めること、という目的・方法の関係になる。

道子にとって、駐輪場所の問題は、それよりも優先度の高い上位目的との関係において論じられなければならないものである。ただの駐輪行為の善し悪しの問題に矮小化されてしまえば、児童の思考を狭く限定することになる。この物語の存在意義はなくなる。

対立軸は、駐輪行為の是非に限定すべきではなく、まずはピアノのレッスンに遅刻することの是非に置き、その上で遅刻しないための一つの方法としての駐輪行為の是非について考えさせるべきである。具体的な発問については後述する。

次に「したこと」に対する道子の認識、自覚の度合いの問題がある。レッスンの時間に遅れない、という「ルール」に関しては、道子は明確に認識し、その達成のための行動を選択している。

道子が自転車で出かける際に、母親が交通事故の心配とともに、「ちゅう輪場にあずける」ことを伝えたのは、盗難に対する注意であろう。これに対して、道子自身も街路樹周辺に駐輪する選択をする際に気にかかったのも盗難のことであった（「かぎをかければだいじょうぶよ」）。

また、二人連れの女性の会話を経た、ピアノレッスン後の道子の頭の中も、資料2のイラストにあるように、道子の自転車そのものである。救急車の進入の邪魔になっている自転車のイラストでもなければ、倒れて誰かにぶつかりそうになる自転車のイラストでもない。



資料2 「帰りの電車における道子の頭の中」

迷惑や危険についての、道子の認識はどうだろうか。道子の駐輪場所は、先に述べたように公園か休憩場のようなものである。入り口には、2本の車止めの杭が設置され、車の出入りは想定されて

いない。したがって、道子は「救急車だつて入れない」という女性の言葉の中身そのものに反応して、「心配」になったわけではなさそうである。「自転車がたおれて、あぶない」という点については、街路樹周辺には他にも多くの自転車が駐輪されており、道子の自転車だけが特別にそうした危険性があるわけではなく、道子が「心配」するほど意識していた可能性は低い。

他方、自転車が撤去され、他人に乱暴に扱われたり、倒れて壊れたり傷つけられてしまうこと、また撤去されれば母親の言いつけを守らなかったことが明らかとなるだろうが、それらのことを「心配」していた可能性は否定できない。しかし、それを明らかにする根拠はない。

以上のことから、道子は盗難に遭わないように、という行動規準は強く意識しているが、街路樹周辺駐輪がそもそもルールであるか否か、人に迷惑になっていないかどうかという問題への自覚は低い、もしくはない。

このような道子の認識は、教科書発問A＝指導書発問例bに対する指導書の想定からも明確である。

教科書発問A 道子が、ピアノのレッスン中に、落ち着かない気持ちだったのはなぜでしょう。  
指導書発問例b 道子が、ピアノのレッスン中に落ち着かない気持ちだったのは、なぜでしょうか。

指導書が想定する児童の反応は「自分の新しい自転車が撤去されたのではないかと心配になったから。」である。指導書の想定は妥当と思われるが、だとすれば、中心発問やその後の補助発問にどう関係するのか。

いずれにしても、道子の駐輪に関わる認識と行動には、規則をめぐる苦悩や葛藤は認められない。そのような「道子のしたこと」を「どう思うか」と発問することに、ねらい達成へのどれほどの貢献を期待できるのだろうか。自覚し得なかった、知らなかったことを事後的に「よくない」と評価させるだけである。道子の状況認識とそれに基づく行動に即して、つまり児童が道子の経験と自分の経験と照らしながら評価するものではない。その場合、道子の物語を資料として授業を構想する意味は薄弱となる。

## ②補助発問の検討

指導書では、中心発問のあとに、決まりの「よさ」を考える補助発問を設定している。「終末」の「今後の自分の生活に生かせそうなことを考え」る課題へと接続する発問である。

- d. 今までにどんなときに決まりがあつてよかつたと思ひましたか。また、決まりがなかつたら、どんなことが起こるでしょうか。
- e. 決まりを守ると、どんなよいことが起こるでしょうか。

さらに指導書は、補助発問に限らず、学習方法や評価基準の面においても「よさ」に重要な位置付けを与えている。「主体的・対話的で深い学びのために」欄では、「決まりを守ることのよさ」について、自分の意見を書く、グループで話し合う、ホワイトボードに列挙する、全体で共通点を見つける、ことを通して「ねらいとする価値への理解を深める」としている。

また「評価のポイント」欄でも、「約束や決まりを守ることのよさや難しさについて、理解する

ことができたか。」「自分の生活が、約束や決まりによって守られていることに気付き、決まりを守ることのよさについての考えを深め、進んで守ろうとする意欲を高めることができたか。」の2点を挙げている。「よさ」を考えることは、「決まりを守る」という行為の望ましさの根拠を追究することであり、具体的に「起こる」事柄を問うている点において、発問そのものは妥当であるといえる。

それでは、本教材における「決まりを守ることのよさ」とは何か。上記の補助発問に対して指導書が想定する児童の反応（意見）は、その重要な位置付けに比べて軽く、教材の内容から遊離している。発問例dに対しては「図書館で静かに本を読んでいるとき」、発問例eに対しては「自分もみんなも安心できる。」と想定されているのみである。これに対する指導方針を示す記述はなく、望ましい反応の例として挙げているようである。

発問例dに関して。「きまり」には、法律、慣習、制度、秩序、定め、掟、法則、約束など、その中身は幅広く、それを守ることの意味も、命に関わる重大なことから静かに本を読めることまで、様々なレベルに及ぶ。個別具体的な事柄だからこそ「きまりを守る」ことの意味が理解可能になるのであり、そのために教材が存在するはずである。教材から学んだことの一般化を図るにしても、まずは教材の事柄に即して「よさ」の理解がなければ、一般化も困難である。発問として適切とはいえない。

また、発問例eに対する想定も同様である。なぜ「安心」できるのか、どういう意味での「安心」なのか。教材の事柄に即して捉えなければ、「きまり」と「安心」との関連も見えてこない。また、そもそも発問例eは、「起こる」事柄を問うており、「安心」という心情へと結論を急ぐのは、想定が適切でないばかりか、「考え、議論する道徳」が克服すべき心情主義的道徳教育そのものになっている。

ここで、発問例eに対する想定「自分もみんなも安心できる。」を、教材本文に即して「起こる」事柄の問題として捉えて直してみたい。「安心」は、その対義的な表現である「あぶなかったのよ」（二人連れの女性の言葉）、「心配」「上の空」（道子の心情表現）などに関わる。整理すれば、以下のようなになるだろう。

#### 【「自分」（道子）】

「心配」で「落ち着」かず、「家で練習してきた曲がうまくひけ」ない状況。「上の空」で「急いで」帰途につくこと。

#### 【「みんな」（二人連れの女性）】

「救急車だつて入れない」、つまり十分な「救急」ができない「不安」な状況。

「自転車がたおれて、あぶな」い状況。

指導書のいう「安心」を教材に照らせば、以上の状況を回避することになる。つまり、道子が自転車を街路樹周辺ではなく、駐輪場に駐めることによって、ピアノのレッスンに落ち着いて取り組むことができ、帰り道も目の前の事態に気を配る（適切な対応をとる）ことができる。一方、二人連れの女性（みんな）も心配事が減る、危険に思うところがなくなるということである。

二人連れの女性にとっては、一般的に不法駐輪がなくなる、という意味に限れば「決まりを守ることのよさ」と言い得る事態が実現する。しかし、道子にとっては、街路樹周辺駐輪は必ずしも

違法とは限らないため、「決まりを守ることのよさ」とはならない。

そもそも道子の心配事は、すでに確認したように自転車の撤去・盗難の回避にある。したがって、たとえば、駐輪場に駐めたとしても、もし駅のホームで駐輪場で盗難が遭った話を聞けば、撤去の場合と同様に、心配でピアノに専念できなかつたであろう。反対に撤去の可能性は高くても、女性の話を耳にしなければ、ピアノに落ち着いて取り組むことができたはずである。

つまり、「安心できる」かどうかは、道子の心情・性格やその時々々の条件に依存する事柄である。決まりを守る行為の結果として、道子の安心が生じる、という因果関係があるのではない。「決まりを守ることのよさ」は、その「決まり」から直接導かれる結果で考えるべきである。道子がピアノに落ち着いて取り組めるか否かについては、駐輪行為とは別の問題として考えるのが適当である。

「決まりを守ることのよさ」を「安心」に求めることは適切ではない。しかしながら、「よさ」について考えることは、道徳的価値の理解のための基本である。望ましさの根拠を追究することは、道徳的価値を理解するためには必要だからである。ただし、繰り返すが、それは個別具体的な状況に依存する。

先に因果関係に基づく「よさ」を求めるべきと指摘した。ここで駐輪場に駐めることによって生じる状況に即して「よさ」を確認する。道子個人にとっての「よさ」としては、①自転車が撤去される可能性が低くなること、②自転車盗難の可能性が低くなること、③母親から言われたことを守ること、④自転車が倒れて人に怪我をさせる可能性が低くなることを挙げることができる。道子個人の「よさ」を超えた「みんな」の「よさ」としては、⑤道子の自転車による通行の妨害の可能性がなくなること(怪我の可能性の低減も含む)、⑥公園・休憩所の本来的な活用、である。次に「よさ」の反面として、駐輪場に駐めることによるマイナス面はどうか。①駅前の人があふれる商店街を走行し続けることによって事故や怪我の可能性が高くなること(道子・「みんな」、②時間がかかり、約束の時間に遅れる可能性が高まること(道子)、③有料の場合は料金がかかること(道子)、がある。

以上の「よさ」とマイナス面とを勘案して、どこに重点を置くのか。そこに学習者個々の状況認識・価値判断がなされるはずである。それこそが、「よさ」についての「考え、議論する」ことであり、学習者自身が認識・行動システムを選び取る過程なのである。

### 3. 「道子の赤い自転車」における認識・行動システム

上述したように、ねらいに対する教材と発問の設定、想定される児童の反応には、多くの重大な問題点が存在する。しかしながら、「道子の赤い自転車」には、「考え、議論する道徳」の授業を展開する教材として、豊かな事実が提示されている。さらに、ねらいとかかわって、4年生の児童が日常生活を送る上で必要な、社会認識力や判断力を伸ばし、手段を身に付け、実践していくための、認識・行動システムがいくつも含まれている。

駐輪場以外の場所に駐輪することが迷惑であったり、危険であったり、撤去される可能性があるということは、道子にとっては、少なくとも駐輪した時点では想定外のことであった。そうだとすれば、授業展開において、迷惑であること、危険であることなどを、駐輪した時点で知っているべきであった、理解すべきであった、と考えさせることに、また「仕方がない⇔よくない」という枠組で考えさせることにも、教材の意義を見い出すことはできない。それよりも、今後あるべき

行動の問題として、道子はこの経験から何を学ぶことができるのか、次のレッスンに向けてどう行動すべきかを問うた方が教材のねらいに近づくことができるのではないか。

たとえば、安全に、安心してピアノ教室に行き、充実したレッスンを受けることは如何に可能になるかを「考え、議論」する。それによって、自ずから規則に抵触したり、人に迷惑をかける行為は避けた方がよいことを知る。そのための具体的な認識と行動を「考え、議論」すれば、今後の生活において実践していく力を養うことができる。とりわけ、自転車の利用、駅の利用、時間の管理、習い事への姿勢など、4年生の児童にとって、日常生活への応用可能性の高い活動を多く含んでいるのが「道子の赤い自転車」なのである。

ここでは、①ピアノのレッスンに遅刻しない認識・行動システム、②自転車を安全に、安心して、人に迷惑をかけずに駐輪する認識・行動システム、③心配事が生じて、取り組むべき活動に集中する認識・行動システムの観点から発問を提案する。

### (1) ピアノのレッスンに遅刻しないためにはどうすればよいか。

道子の判断・行動基準に、ピアノのレッスンに遅れないこと、がある。ピアノの先生との約束を守ることであるから、内容項目「規則の尊重」と関わる。道子は、その約束を優先したために、問題状況が生じたのである。したがって、教材文からは第一に、遅刻をしないための認識・行動システムを児童に「考え、議論」させることが大切である。

注目できる状況としては、①学校から帰るのが遅くなった点、②駐輪場に駐めることができなかった点、が挙げられる。①については、学校を早く出る可能性の有無について、②については、駅前の商店街の人が多くことや、駐輪場に駐めると遅刻する可能性の高いことが自宅を出発する際に想定できたかどうか、他の道を通る選択肢の有無、自転車以外に目的地に行く手段の有無、などを「考え、議論する」ことが可能である。

また、遅刻する・しそうな場合の状況判断と、とりうる行動を考えることもできる。遅刻しそうな状況であることを事前にピアノの先生に連絡したり、レッスンの日時を変えてもらったりすることは可能なのか。具体的な連絡の内容・方法・時機等を考える。これらは、ピアノの「発表会」までにはどれほどの期間があるのか、「発表会」にかける道子の思いは、など様々な事実、状況、条件を知り、判断する必要が出てくる。

### (2) 自転車を安全に、人に迷惑をかけずに駐輪するにはどうすればよいか。

ねらいに関わる重大問題である。道子の行為の是非のみならず、応用可能な判断・行動の具体的な選択肢として「考え、議論」できる問いになる。

先に、駐輪場に駐めることによって生じる状況に即して「よさ」(①～⑥)とマイナス面(①～③)を挙げた。学習者の状況認識、価値判断がなされ、議論が可能となる。

また、駅周辺に駐輪場が設置されていなかったり、満車の場合には、緊急車両や通行の障害にならない、倒れにくい、(そして盗難に遭いにくい)場所に駐める。また、上記(1)の問いと重なるが、駅を利用する場合、特に通勤通学の時間帯にはできる限り自転車以外の交通手段を利用するという選択肢もある。バスや自家用車は利用可能かどうか、交通手段に関する事実・状況を知る必要が出てくる。

さらに、駅の駐輪場が利用しにくい場所にあれば、行政機関に快適な利用方法の改善を働きかけたり、他の駐輪場を探したりする可能性も出てくる。

### (3) 心配事が生じて、取り組むべき活動に集中するにはどうしたらよいか。

道子は自転車のことで気がとられ、ピアノのレッスンに集中することができなかった。物語では、帰途でも「上の空」となり、「急いで電車に乗」った。人にぶつかったり、駅のホームから落ちたりなど、ともすれば事故に遭う可能性も示唆されている。

そもそも、この日の道子の目的は、「発表会」に向けた有意義なレッスンを受けることである。その実現のためには、ピアノの先生との時間を守らなければならなかったし、時間を守るために駐輪の仕方が問題となっていた。目的達成のための阻害要因の一つとしての「不安」を除去することを課題とすることが可能である。

指導書が構想した授業展開で確認したような、規則を守るとよいことが生じるという理路ではなく、よいこと（道子が目的を達成すること）を実現するために、守ることは何か、守るか守らないという事態に陥らないためにはどうすればよいか、という理路で捉える。

第一に、駅で女性の話を目にした時点で、遅刻を覚悟で自転車の置き場に戻り、駐輪場に置き直して、心配事を取り除いてからレッスンに向かうこと。つまり、心配事が生じた時点で、可能な限り早く不安要素を取り除き、安心して活動に取り組むという選択肢がある。その場合、遅刻したり、日時をあらためなければならぬが、心配事をそのままにした状態で、レッスンを受けずに済み、練習の成果を先生に見てもらえることができる。他に母親に連絡をして、道子の代わりに自転車を移動してもらう方法もあるかも知れない。

この他、現時点でどれほど考え悩んでみても、問題状況が改善されない事柄に関しては、頭を切り替えて、目の前の活動に集中する。そのためにはどうすればよいか。「自分に言い聞かせる」「発表会でピアノを弾く自分の姿を強くイメージする」「深呼吸する」など、その具体的な方法を考えさせることもできる。

以上の3つの発問は、単に円滑に生活を送るための手段に過ぎない、そこに道徳的価値の理解は存在しない、という批判があるかも知れない。しかし、生活上の様々な手段を身に付け、適切な場面で適切に使えるようになること（知識や状況判断を含む）は、認識・行動システムとしての道徳の観点からすれば、道徳的価値の理解と同義である。「規則」「約束や決まり」を尊重するが故に、それを守るか否かを迫られる場面そのものを避ける手段、そのような事態に遭遇した際にも問題状況を生じさせない、たとえ生じたとしても最小限にとどめる適切な対応を考え、行動がとれるようになるからである。「主体性をもたずに言われるままに行動する」ことを防ぎ、「いかに生きべきかを自ら考え続ける姿勢」は、このような生活上の適切な手段の導出・適用によって実現できることも多いのである。

## おわりに

「道子の赤い自転車」を認識・行動システムとしての道徳の観点から検討した。以下、検討結果を整理する。

ねらいと教材の関係に関しては、駐輪に関わる「規則」「約束や決まり」が不明確であること、また、望ましさの根拠となる事実が示されていないこと、さらに駐輪をめぐる道子の認識と行動にも苦悩や葛藤が見られないこと、などから、「規則の尊重」というねらいを達成する点で不十分であることを明らかにした。

それにもかかわらず、設定された発問・発問例は、駐輪をめぐる道子の認識・行動を対象を限

定し、「仕方がない⇔よくない」という評価軸で考えさせようとするものであった。道子本人に苦悩や葛藤が見られない以上、その行動を事後的に「よくない」と評価することに、教材としての意味はない。充実したピアノのレッスンをうけること、そのために遅刻をしないことなどの優先度の高い上位の行動目的との関係で駐輪のあり方を問うことの必要性を指摘した。

また、指導書において「決まりを守ることのよさ」を発問例として設定し、「よさ」への気付きや理解をねらい達成の評価基準とするなど、重要な位置付けを与えた。しかしながら、指導書が意図していたのは、教材の事実即した状況認識に基づく「よさ」ではなく、「決まりを守る」ことによって「安心できる」という心情主義的な答えへと導くものであった。駐輪の仕方と「不安」には因果関係はなく、切り離して考えるべきであること、その上で駐輪の仕方によってもたらされる具体的な「よさ」とマイナス面において、考えることの必要性を指摘した。

その上で、「道子の赤い自転車」には、児童が日常生活を見直し、改善する上での、必要な社会認識力や判断力を伸ばしていくための認識・行動システムが含まれている点を指摘し、そのための有効な発問のあり方をいくつか提示した。具体的には、①ピアノのレッスンに遅刻しない認識・行動システム、②自転車を安全に、安心して、人に迷惑をかけずに駐輪する認識・行動システム、③心配事が生じて、取り組むべき活動に集中する認識・行動システム、の観点から代案となる発問を提案した。

道徳科で打ち出された方針「考え、議論する道徳」は、行動とその基となる事実判断のレベルで学習を展開しようとするものである。認識・行動システムとしての道徳は、生活上の様々な状況を認識し、適切な手段を身に付け、使えるようになること、すなわち道徳的価値の理解を目指すものであり、「考え、議論する道徳」の具体化のための有効な観点なのである。

#### 【註】

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき、2018年、p.2。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領 平成29年告示』東京書籍、2017年。
- 3) 前掲『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』p.19。
- 4) 同上。
- 5) この観点は、宇佐美寛氏の「システム」の考えを基本としている。宇佐美氏は「ある状況で、どのような言動をとるかの意思決定」が道徳であるとし、「ある目的のためにどんな観念——行動を選ぶかという、目的——観念——行動の関係の型」を検討、批判し、望ましい型を学ぶのが道徳授業であるとしている（宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書、1989年、p.67、p.204）。宇佐美氏は、この型のことを「システム」と呼んでいる。本稿では、これを認識・行動システムと称し、教材分析の視点として活用する。
- 6) 宇佐美前掲書における「システム」の他、『思考・記号・意味—教育研究における「思考」—』（誠信書房、1968年）、同『「道徳」授業批判』（明治図書、1974年）など、宇佐美氏の研究成果に学ぶところが大きい。松下良平氏も「道徳原理を理解するためには、禁止（あるいは推奨）されている行為（一般的な行為概念）には、具体的にどのような行為が該当し、それがどのような状況でどのような事態を一般にもたらし、その事態がどのような意味で望ましくない（望ましい）かを、実際の状況の中で個々の事例を通じて身をもって知ることが必要である。」と、道徳的価値の理解において、具体的な状況の認識の必要性を指摘している（『知ることの力—心情主義的道徳教育を超えて—』勁草書房、2002年、p.122）。道徳の教科化を契機に、安倍政権の教育政策批判の一環としての道徳教育への批判が高まっている。教育学分野においても政治的・思想的な観点からの多くの成果が示されている。重要な成果

であり、説得的な主張、適切な批判がなされているものも多い。なかには、教科書の内容に言及したのものもあるが、表層的な批判にとどまっている。教材(教科書)とねらいの整合性や児童の思考過程における発問の機能・有効性などの授業展開のレベルで批判したものとすると、その成果は少ない。本稿は、授業展開のレベルで道徳教育批判を展開しようとするものである。

- 7) 高橋陽一『『特別の教科』道徳の深刻な矛盾』(『世界』岩波書店、2018年11月、pp.202-212)。高橋氏は、「多様な価値観」を担保するはずの「考え、議論する道徳」の具体化が、現行の道徳科の体制では困難な状況であることを、教科書における読み物教材の掲載や指導書による授業の定型化、道徳科の内容項目の扱いなどの点から指摘している。また、寺脇研『危ない「道徳教科書」』(宝島社、2018年)は、道徳が教科化される「拙速」な政治過程を批判するとともに、読み物教材がそのまま掲載された道徳科教科書の発行に至るまでの時間的な短さを指摘している。
- 8) 2019年3月時点で、小学校では8社が発行する道徳科教科書が使用されている。2017年11月に文部科学省が公表した全国の出版社別採択状況によれば、東京書籍(21.3%)、日本文教出版(21.3%)、光村図書出版(17.1%)、学研教育みらい(14.8%)などが発行する教科書の採択率が高い。一方、埼玉県内の採択状況(埼玉県教科書供給所「平成30年度 小学校教科書地区別採択状況一覧表(平成27~30年度用)」埼玉県教科書供給所ホームページ(2018年10月1日閲覧)より算出)は、学研教育みらいと教育出版の2社の採択率が67.4%と高い点に特徴である(同2社の全国占有率は23.4%)。とりわけ、本稿が対象とした学研教育みらいの道徳科教科書は、埼玉県内全23採択地区のうち13地区(56.5%)、37の教育委員会で採択されており、他社と比して突出している。学校数・児童数でも、409校(50.4%)、156,464人・冊(43.4%)と多くの児童の手に渡っている。学研教育みらいが発行する『みんなの道徳(どうとく)』は、埼玉県内の児童にとって大きな影響力を持つ教科書であることが想定される(埼玉県内の数値は、私立・国立の小学校の採択状況を除いたものである)。
- 9) 永田繁雄ほか『みんなの道徳 4年』学研教育みらい、2018年、pp.30-31。「道子の赤い自転車」は、文は編集委員会、挿絵は黒木ひとみである。
- 10) 永田繁雄ほか『みんなの道徳 4年 教師用指導書 指導編』学研教育みらい、2018年。
- 11) 寺脇前掲書は、道徳科教科書が「考え、議論する道徳」の理念を具体化するものとはなっておらず、「価値の押し付け」や「子どもたちの自由な意見を否定する」ものであることを指摘している。「考え、議論する道徳」の観点から教科書の内容分析に踏み込もうとする点で、本稿と問題関心が重なるところはある。ただし、寺脇氏の教科書批判は論評的な水準にとどまっており、子どもの思考過程に即した分析はなされていない(寺脇氏が注目した教材「星野君の二壘打」や「手品師」に関しても、すでに研究の到達点といえる宇佐美寛氏の成果がある)。また、拙稿において、認識・行動システムとしての道徳の観点から教科書进行分析することの有効性を示した(「道徳科教科書所収教材『あめ玉』批判—認識・行動システムとしての道徳の観点から—」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第17号、2019年)。
- 12) 前掲『みんなの道徳 4年』、裏表紙の裏の「各教材と学習指導要領・道徳の内容および他の教科等との関連」。なお、同ページの「道子の赤い自転車」の「他の教科等との主な関連」欄には、「特別活動 日常生活や学習への適応及び健康安全」と記されている。
- 13) 前掲『みんなの道徳 4年 教師用指導書 指導編』p.30。
- 14) 宇佐美氏は「『規則』と道徳—『星野君の二るい打』—」の中で、教材における「規則」のあり方について、「子どもに規則を自ら作らせないで、おとなが作った規則を与え、これを守らせるということは、子どもの発達程度からいって『やむをえない』ことではあっても、それ自体が望ましいことだとはいえません。いいかえれば、自らの行動を規制する規則は自分たちできめる方が、他人から与えられるよりも、より独立性の高いことなのであり、より望ましいことなのです。だから、子どもは、このような他人から与えられる規則が要らなくなる方向で発達してゆくべきなのです。つまり、どのような行動が望ましく、そのためにはどのような規則が必要なかを自分で考える力をのばすべきなのです。[中略]規則そのものが正しいものかどうかを吟味し、正しいと思うから従うというのが当然なのです。」と述べている(前掲『「道徳」授業批判』pp.118-119)。この考えは「道子の赤い自転車」

を分析する上で有効である。内容項目「規則の尊重」のための教材を検討する上で基本となる考えである。

- 15) 「板書例」(前掲『みんなの道徳 4年 教師用指導書 指導編』p.30)。

(2019年3月26日提出)

(2019年4月19日受理)