

「これって『けんり』？ これって『ぎむ』？」(道徳科教科書所収教材) 批判

一 認識・行動システムとしての道徳の観点から一

A Critical Study of Moral Textbooks for Elementary School Atarashii Doutoku, Volume One :
“KORETTE ‘KENRI’ ? KORETTE ‘GIMU’ ?”

山田 恵 吾*

YAMADA Keigo

はじめに

本稿は、小学校5学年用の道徳科教科書所収教材「これって『けんり』？ これって『ぎむ』？」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。

小学校道徳科では、理念として「考え、議論する道徳」が掲げられている。それは「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よう指導したりすること」とは「対極」に位置づく考えであり、「いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」を目指すものである¹。具体的には、登場人物の「気持ち」への共感と所与の価値観への不問を前提とした、これまでの心情主義的道徳教育の克服を目指すものであり、事実判断を基にした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図るものである。

2018年に検定教科書が小学校で使用され始めてから4年が経過しようとしている。使用開始当時、主に「道徳の教科化」への反対の立場から、教材の問題点を指摘する論考がいくつか出された²。しかしながら、授業場面で児童が如何に「考え、議論する」ことが可能かという、児童の思考過程に即した教材分析が十分になされているかといえ、そうとはいえない。

児童の思考への影響を検討して、はじめて教科書を使用することになった道徳科の評価が可能になる。加えて、「道徳の教科化」が現実となった現在、道徳科を巡る批判そのものも次第に影を潜めつつある。教科書分析を要として「考え、議論する道徳」の問題点を補充し、内容を深化する重要性はにわかに高まっている。

筆者は、これまでに「考え、議論する道徳」の理念に基づいて、検定教科書所収教材の批判を行ってきた³。くり返しになるが、そこで用いた教材分析の観点を示しておく。「考え、議論する道徳」を、児童の思考過程に即して整理すると、次の①～④のようになる。

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、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実行に移すことである。①～③について児童自身が考えたことが、価値判断(これを道徳的価値の理解と呼んでよい)そのものである。これをもとにした議論を通して、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、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⁴。

認識・行動システムとしての道徳の授業に必要なことは、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があることである。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、教材のねらいどおりの学習に限定されるわけではない。教材に示された事実、状況の中で学習者自身が認識と行動における「よさ」を探究することである。そして、「よさ」の根拠に基づく議論を通じて「よさ」をより確かなものにするのである。

分析対象は、東京書籍『新しい道徳5』(2018年)所収教材「これって『けんり』？ これって『ぎむ』？」⁵とその教師用指導書(以下、「指導書」⁶と記す。)とする。

1. 「これって『けんり』？ これって『ぎむ』？」のねらいと課題

「これって『けんり』？ これって『ぎむ』？」は、学習指導要領において「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」に位置づけられている。「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。」(小学校第5・6学年)を学習課題とする教

* 埼玉大学教育学部

材である。「これって『けんり』？ これって『ぎむ』？」の全文は、次のとおりである。

「けんり」と「ぎむ」って聞いたことがあるかな。
この二つは、みんなにとって、とてもだいじな言葉だよ。「けんり」は、あなたが自分の気持ちや考えでなにかを自由におこなったり、だれかになにかをするよう求めたりできるということなどだ。「ぎむ」は、あなたがあなたの立場におうじて、しなければならぬことやしてはならぬことだといえる。ここでは、どんなことが「けんり」で、どんなことが「ぎむ」なのか、生活の中のおよむある場面を考えていこう。

①あなたが友達に本をかしてあげたとする。それを返してほしくなったら、「返して。」と言うのはあなたの [ア] で、友達には返す [イ] があるんだ。

②あなたが休み時間に遊ぶために、学校のボールを使うのはあなたの [ウ] だ。そして休み時間が終わったら、もとの場所にきちんと返すのがあなたの [エ] だ。

？前のページの①と右の②の [ア] ～ [エ] に、「ぎむ」か「けんり」を入れてみよう。

人が生きるために、「けんり」はとてもだいじだ。でも、「けんり」と「ぎむ」は、よくセットになっているよ。次の問題で、「ぎむ」について考えてみよう。

③あなたが友達にかしてあげたゲームを返してもらうのは、あなたの「けんり」で、友達には返す「ぎむ」がある。でも、兄弟でいっしょに使いなさい、と買ってもらったゲームなら、どうだろう。おたがいが、使う「けんり」を持っている。それぞれが「けんり」だけを主張したら、けんかになるね。

？こういう場面での「ぎむ」はなんだろう。

こんなふうに、自分やほかの人の「けんり」を守るために、「ぎむ」がセットになっているんだね。でも、ほかの人の数が多くなってくると、「けんり」と「ぎむ」の話はふくざつになってくるよ。次のように、だれか一人ではなくて、みんなの「けんり」を考えないといけないこともある。

④休み時間の校庭は、みんなが楽しく遊ぶことのできる場所だ。だれにでも自由に遊ぶ「けんり」がある。もし、自分だけの校庭なら、好き放題にすればいいかもしれない。でも、だれもが安全に楽しく遊ぶには、ルールを守る「ぎむ」がみんなにある。

？ほかにも、みんなにとっての「けんり」と「ぎむ」にはどんなことがあるか考えてみよう。

さて、ここまで短い問題を続けてきたけれど、「けんり」と「ぎむ」のこと、なんとなくわかってきたかな。最後に、あるクラスの話をもとに、ちょっとふくざつな「けんり」と「ぎむ」を考えてみよう。

ぼくは小学校三年生からピアノを始めた。それが近ごろ楽しくなっている。昼休みの放送で使われて、みんなも知っている曲を練習できるようになったからだ。毎週金曜日のレッスンを待ち遠しい。

そんなふうに思い始めていたある日、二か月後の学習発表会でうちのクラスは劇をやることになった。「ユタとふしぎな仲間たち」のメインキャスト（主要出演者）は十人。ほかの人は舞台や小道具をつくるスタッフだ。スタッフなら、火曜日と金曜

日、週に二回の放課後練習に毎回は参加しなくてもよい。自分のペースで進めてよいじゅんびもあるのだ。でも、メインキャストになると、できるだけ参加しなくてはならない。ちょっと出てみたい劇だけれど、こうしたことがわかってくると、（ピアノのレッスンのほうがだいじだな。）という気になっていた。

やがて、メインキャストそれぞれをだれがやるのか、話し合いが始まった。

「ユタの役は、村田さんがびったりだと思います。」

と、ぼくをすいせんする声にいっしょん気持ちがゆれたが、引き受けるわけにはいかない。でも、いきなりことわるのも気が引けて、だまっていた。

「わたしもそう思います。ぜひ、村田さんにやってもらいたいです。」

「ほかにやりたい人、この人がいい、という意見はありませんか。なかったら、村田さん、やってもらえませんか。」

司会にそうせまられて、口を開くしかなくなった。

「やってみたい気持ちがなくはないんだけど、習いごとがあつて、金曜日はどうしても練習に参加できないんだ。」

教室がざわざわし始めた。「自分勝手。」という声も聞こえる。「しかたがないよね。」と理かいしてくれる人もいる。学級委員の田中さんが言った。

「みんな、いろいろ都合があるはずですよ。メインキャスト十人の都合を全部聞いていたら、練習日なんてつくれないかもしれません。どうしたらよいか、考えてください。」

指導書によれば、この教材の主題は「権利と義務について考える」、ねらいは「権利と義務の関係について理解し、集団生活を送るうえで自他の権利を尊重し合い、自分の義務を進んで果たそうとする意欲を育てる。⁷⁾」となっている。

教材前半の①から④の内容は、①個人の権利を他者が保障する義務、②権利を持つ個人が他者の同等の権利を保障する義務、③権利を共有する二人がお互いの権利を保障する義務、④権利を共有する多数の人がお互いの権利を保障する義務（「好き放題」ではいけない権利、「ルール」を守る義務）について、「権利・義務」の概念と両者の関係をおさえるものである。扱う権利は、所有権、占有権である。人数が増えることで「権利・義務」関係が「ふくざつ」化するとともに、自分だけの「けんり」だけではなく、「みんなの『けんり』」を保障することが大切である、ことが示されている。この認識枠組みを「あるクラスの話」に適用し、集団生活の中での「ふくざつな」「権利・義務」のあり方を考える材料が後半の内容である。

また、教材にはねらいに迫るための次の2つの発問が提示されている。これを発問A・Bとして示しておく。

- A. 村田さんとクラス全体、それぞれの「けんり」と「ぎむ」はなんだろう。
- B. 学習発表会を成功させるために、クラスのみんなにとってだいじなことはなんだろう。

指導書によれば、発問Aが「中心発問（価値理解を深める発問）」である⁸⁾。「村田さん」と「クラス全体」の「権利」と「義務」の所在を問うものであり、教材前半

の学習内容の確認を基礎編とすれば、その応用編として位置づくものといえる。発問Bは「振り返りの発問」と記されている⁹。ただし、教材には「学習発表会の成功」に関わる具体的な事柄は出てきていない。

2. 批判

(1) 認識枠組みの妥当性-発問に即して-

①「権利・義務」という対立図式の強調（発問Aを中心に）

発問A「村田さんとクラス全体、それぞれの『けんり』と『ぎむ』はなんだろう。」は、前半の学習を踏まえて、「あるクラスの話」における「権利・義務」の所在を考えさせる発問である。その第一の問題点は、前半では、本①とゲーム③の所有権、「学校のボール」②と「[学校の]校庭」④の占有権といった、児童にとって所在が明確で判断しやすい種類の権利を扱っているのに対して、その応用編である後半の権利は、所有権でも占有権でもない、実定法上の規定がない不明確で、それゆえに所在の判断が難しい権利を扱っている点である。

つまり、教材の前半と後半の関係は単に、関わる人間が多いために「ふくぎつ」であること以上に、「権利・義務」の内容が「ふくぎつ」であり、両者は異質かつ非連続である。したがって、本来であれば「あるクラスの話」の「権利・義務」について考える際、その中身がある程度明確にするために、事前に前提となる条件について補足説明が必要である。

しかし、そうした配慮のないまま、前半の教材と同様に、所有権や占有権のような「権利」とそれを保障する「義務」の所在を問っている。そのため「あるクラスの話」は「村田さん・クラス全体」「権利・義務」という単純かつ対立的な見方で捉えられることになる。これによって生じる問題は小さくない。

その問題は指導書に現れている。指導書には、問Aに対する「[児童の]反応例」として、「村田さんの権利と義務」として「自分の好きなこと（ピアノ）をする権利」「したくないことを断る（強制されない）権利」「クラスの一員として学習発表会に協力する義務」が挙げられ、また「クラス全体の権利と義務」として「クラスのメンバーにキャストをお願いする権利」「一人一人の気持ちや都合を大事にする義務」「クラスの問題を最後まで考える義務」が想定されている¹⁰。児童の思考は、教材前半の①～④でそうしたように、「あるクラスの話」の中から「権利・義務」に該当しそうな事柄を見つける作業と化すとともに、村田さんがメインキャストを引き受けるかどうかの二択に問題を焦点化されてしまう。さもなければ、「一人一人の気持ちや都合を大事にする義務」「クラスの問題を最後まで考える義務」という実際の行動を伴わない「努力義務」のような観念的な義務をつくることになる。

ところで、村田さんがメインキャストを断った箇所について、指導書は「キャストを引き受けるかどうかは村

田さんの判断であり、義務ではないことを確認。¹¹と指示している。一見、適切な指示のような見えるが、個々の判断を容認することが教材のねらいである「自他の権利を尊重し合うことだとすれば、メインキャストのなり手は理屈の上ではなくなる可能性がある。劇、学習発表会は成立しないこともあり得るという事態は認めうるのか。

この点は先に指摘した、前提条件に対して補足が必要なことのひとつである。すなわち「義務」の及ぶ範囲を限定し、輪郭を示すことである。この学習発表会（劇）は学校が決定した教育活動であるから、児童は劇に参加しなければならないことは前提と考えてよい。メインキャストまたはスタッフのいずれかを務めなければならないことはクラス構成員全員の義務である。児童の義務であるからには、学校側にはその完全な履行を保障するための道具や材料の提供、練習の場所や時間の確保などの条件整備の義務が生じる。それゆえに、学校側は児童それぞれの家庭の事情（習いごと等の「都合」）について、劇の役割分担の決定に影響しないようにしなければならないし、影響しているにもかかわらず、児童に「判断」を迫りその責任を負わせるようなこともしてはならない、ということになる。このような前提条件の補足なしに、村田さんにはキャストを引き受ける義務はないことを確認する、といっても、その確認は容易ではないだろう。村田さんがメインキャスト以外の役割を引き受けるのは義務なのか、メインキャストは村田さん以外の義務なのか、キャストを引き受けたとしても練習の条件整備の義務は学校側にあるから、それがなされていなければ、練習参加は義務とはならないのか、など「あるクラスの話」における「権利・義務」は不確定な要素が多いのである。

この他、偶然に出会う人間で構成された集団である学級に対して、「クラス全体」の「権利・義務」というような法人格を与えて、法人とその構成員との間の「権利・義務」を同等に問うことの妥当性の問題もある。

以上のことから、何が「権利・義務」に該当するか、また「自他の権利を尊重する」ということについて根拠の乏しいまま想起し得たとしても、具体的な認識・行動レベルで考えた時、教材の設定した現実問題を的確に捉えて、解決へと導くことは困難である。これでは具体的で「ふくぎつな」場・状況を設定した教材の意味はなくなる。発問Aのように「権利・義務」の枠組みで問題解決に迫ろうとすれば、結局は指導書が「反応例」で示したように、村田さんがメインキャストを引き受けるか断るか、「クラス全体」は村田さんにメインキャストをさせるか否かという二者択一の単純な問題に陥りやすい。

さらに、そのどちらかを選択する場合、教材には決め手となる情報が乏しい。何が望ましい行為なのか、その選好の正当性は行為のもたらす「よさ」によって裏付けられる。いずれを選択するにせよ、それぞれの「よさ」がはっきりとイメージできる根拠があつて、はじ

めて「議論」ができる。「権利・義務」の認識枠組みでは、村田さんの「ピアノのレッスン」優先の判断とそれに対する尊重ということを除けば、「よさ」をイメージすることは難しいのである。

②「学習発表会の成功」とは何か（発問Bを中心に）

発問Bの「学習発表会の成功」と「クラスみんなにとってだいじなこと」は、上述の現実問題に具体的な解決の方針を与える重要な基準となる。指導書では、発問Bに対する「〔児童の〕反応例」として「果たすべき義務について他人事ではなく自分事として考え、これを果たそうと努力すること。¹²⁾」を挙げており、必ずしも具体的な行動のレベルでの反応例は記されていない。ただし、「成功」のための「果たすべき義務」を「果たそうと努力すること」が設定されていることから、ある目的を達成するために課せられた個々の義務が強調されていることは明らかである。ここでは「成功」とは何か、またその設定の妥当性が教材分析の重要な点になる。

しかしながら、発問Bの「学習発表会の成功」や、そのための「クラスみんなにとってだいじなこと」について、教材からただちに読み取ることは困難である。劇の出来ばえか、劇を作り上げるクラスメートの達成感か、クラス担任の評価か、他のクラスからの対外的な評価か、それともそれぞれの習いごと・趣味等の学校外生活の充実と、劇のそれなりの出来ばえとの両立か。本来であれば、「学習発表会の成功」とは何かを問うことが、具体的な行動への思考の導きとなるはずであるが、そうはなっていない。すでに発問Aで「クラス全体の権利と義務」を問い、その上で「学習発表会の成功」の中身とその根拠を曖昧にしたまま「クラスみんなにとってだいじなこと」を問えば、児童の思考はどこに導かれるか。「学習発表会」への積極的な参加のための、メインキャストを引き受けるかどうかの問題へと水路付けられることになる。

さらに指導書は、教材本文中の「自分勝手。」の箇所「クラスの一員として協力する義務について考える。¹³⁾」と指示しており、クラスとしての統一の行為に「協力する義務」について考えることを促している。「学習発表会」への「協力」、すなわち積極的な参加と貢献について考えることである。具体的には選出されたメインキャストの「いろいろ」な「都合」を優先するのではなく、クラスが決定したメインキャストを引き受けること、そしてあらかじめ決められた練習メニューの十全な履行が優先されるということになる。教材のねらいである「自分の義務を進んで果たそうとする意欲」は、この部分と重なるのである。個人の「都合」という「権利」は、学習発表会の「成功」のための「だいじなこと」を行う「義務」と対比され、後景に退くことになる。

以上、問題状況に対する具体的な解決への志向を欠いた「権利・義務」の所在探し、その問題点を補うようににわかに設定された「成功」「だいじなこと」による

「権利」軽視と「義務」重視への水路付けという、問題点を明らかにした。教材内容と発問に込められた認識枠組みとの不整合が第一の問題点である。

ただし、「あるクラスの話」には問題解決について考えるための具体的な事実、状況に関する情報が豊富に含まれている。問題は、そのような豊かな事実、状況が描かれているにもかかわらず、最初から「権利・義務」の狭い枠組みで捉えさせ、解決について考えさせようとしていることである。

（2）利益相反状況の回避

権利と義務、法やきまりの意義は、お互いの「自由」がどこまで認めうるのか、他人の「自由」をどこまで制限することができるのか、という問題について考えることで見い出される。それゆえに、可能な限り、お互いの希望や意思を認識し、できることならお互いの「自由」が競合しない、利益相反の状況を回避する思考を促したい。安易に集団の共通目標を設定して個人の行動を規制するような思考へと誘導してはならない。そのためには、教材に描かれた状況を正確に具体的に捉えること、様々な前提条件を見直すこと、お互いの説得と納得による調整の可能性を考慮に入れることが不可欠である。「考え、議論する道徳」の教材の質はそうした思考を児童に促しうるかどうかにかかっている。

先に「権利・義務」「村田さん・クラス全体」という二項対立の枠組みの問題性について指摘した。教材の前半から続く対立図式に収斂させようとする圧力のために、具体的な事実・状況に目が行き届かず、考えるべき重要な問題を見落としがちになる。つまり、児童の思考の範囲は著しく限定され、他の問題解決の道が閉ざされる。結果として、狭い認識枠組みに則った間違った問題解決の仕方を教えることになる。

すでに述べたように、「あるクラスの話」には、具体的に豊かな事実、状況が多く描かれており、村田さんや他のクラスメートの権利を守り、義務を果たすための問題点の抽出、問題解決策の案出という点で児童に「考え、議論」させる好素材である。子どもの思考を促しうる情報が多く含まれている。

教材の前半で学んだ「権利・義務」の枠組みを、単に後半の状況に適用するだけでは、現実の複雑な状況を認識し、解決していくことは難しい。二項対立の認識枠組みから一旦離れて、現実の複雑な状況を認識し、クラスの置かれた状況の問題点はどこにあるのか、どういう性質の問題であるのか、を捉える。その上で解決策を考える。対立的な構図、利益相反の問題状況を克服する緒を見つけることで、結果として、村田さんやクラスメートの権利が守られ、義務が果たされる、ということもある。これらのことによって、実質的に「権利・義務」の認識方法と問題解決の仕方を学ぶことになる。

学習発表会を、学校の教育課程の一環として実施することを前提とし、クラスの全員参加を義務と規定しても、なお「権利・義務」の所在については、次のような

点から考えることができる。①メインキャストとスタッフの選び方の問題、②練習時間の設定の問題である。

①メインキャストとスタッフの選出

a. 学習機会の公平性の観点から

ユタ役が村田さんでなければならない理由は何か。他の人がユタ役では務まらないのか。役割分担を変えて問題が解決する可能性について考える。おそらく主人公と思われるユタ役には、それなりに求められる固有の特徴があるのだろう。そして、村田さんにはユタ役にふさわしいと思わせるような特徴があるのかもしれない。たとえそうだとした場合、クラスの中でたったひとり村田さんでなければ担当することのできない役ということであれば、それは異常である。そのような役の設定は、学習発表会の演物の内容として適切なものとはいえない。原則として、クラスの誰もが役につける可能性を持つ劇でなければ、公平な学習機会が保障されることにはならない。役柄の開放性の観点が第一にある。

次に役の機会における開放性の観点がある。たとえば、メインキャストを二人で一役、三人で一役とすることも可能かもしれない。正規の教育活動である学習発表会には、児童の特性に応じて、広く参加する機会を設けることが求められる。学習発表会が希少な学習経験の機会であればなおさらである。「舞台や小道具をつくるスタッフ」も重要な学習経験の機会であるが、メインキャストは舞台・小道具づくりとは異なり、通常の学習活動では得ることのできない経験の機会を含んでいると考えてよいだろう。仮にこのクラスが40人学級だとすれば、メインキャスト10人は25%に当たる。20人となれば、50%である。半分の児童がメインキャストとして劇に参加できることになる。

以上のことが実現すれば、問題となっている練習への参加条件が変わる可能性が出てくる。特に二人で一役の場合には、参加が難しい練習日にどちらかが参加できればよいといった状況となるかもしれない。そうなれば、毎回参加する負担や責任が軽減されることになる。また、都合により参加が困難もしくは消極的であった児童の、劇への意欲も高まり、劇をつくるための協働調達も可能となるだろう。

b. 決定事項の正当性の観点から

ところで、最初に立候補を募り、立候補者がいないので推薦を募るという方法は、多くの選出の場面に見られる一般的なものである。しかし、推薦された人がただちにその役割を果たさなければならないような選び方には問題がある（しかも教材では2人のみの推薦を根拠としている）。推薦された人の意思が尊重されなければならないからである。指導書の「キャストを引き受けるかどうかは村田さんの判断であり、義務ではないことを確認」との指示はその意味で正しい。

しかし、教材では、村田さんが役を断ると「教室がざわざわ」し、「自分勝手」と、村田さんを非難し、役を押し付けるようなクラスの雰囲気描写され、学級委員の田中さんは村田さんの都合を軽視する発言をしている。つまり、村田さん以外の児童がユタ役を引き受ける可能性が閉ざされるとともに、村田さんとクラスとの対立的な雰囲気が醸成されることになる。

村田さんが「話し合い」の場で、理由を説明し自分の意志を明確に表明する行為は適切である。これに対して、村田さんの表明後、ただちに（発言主体を明確にせず）「自分勝手」という野次を飛ばす行為には、重大な問題がある。村田さんの自由意志の表明の方法と内容を正当な理由なく否定する、人格攻撃だからである。さらに、野次は、その後の自由な発言を封じ「話し合い」を不可能にする。少なくとも「話し合い」による「合意形成」がなされる機会とは言い難い。威力による負担の押し付け合いの場でしかなくなる。先に述べたように、学級が偶然に出会う人間で構成された集団であることを考えれば、この行為を問題化することは必要であろう。

民主主義的な選出方法は、選んだ方にも選ばれた方にも責任感を生ぜしめる。選出に参加した主体の内面から生じる責任感こそが義務の源泉なのである。その点で誰でも意見表明することのできる雰囲気や集団内の人々の関係性、また声にならない「声」の聴取は、物事を決める際の参加者（クラス全員）の権利を保障するものとして、また決まった事柄を実行する義務としても重要である。このようなクラスの「話し合い」の問題状況に踏み込まない限り、つまり決定事項の正当性について考えない限り、「権利・義務」の根拠もあいまいなままになる。

教材には児童だけで決定しようとする姿が描かれており、あたかも児童の主体的な活動、民主主義的な話し合いの場が設定されているように見える。しかし、実際にはそうはなっていない。上記の問題は、児童だけでは解決困難である。この「話し合い」には教師が適切に介入する場面設定が必要である。

②練習時間の設定

a. 学習機会の公平性の観点から

練習時間が火曜日と金曜日の週2回の放課後に設定され、メインキャストに選ばれた10人は、週2回の放課後練習に「できるだけ参加しなくてはならない」ことが決められている。

まず、この決定は誰がしたのか。少なくとも村田さんがこの決定に参加したとは考えにくい。決定への参加が決められたことを守る義務につながることは先に述べた。この問題はメインキャストだけでなく、スタッフの選出にも共通する民主主義の原則に関わる問題である。一方的に下された決定事項に対して、合意を促すような合理的な説明がなされた形跡はない。

また、学習発表会は2か月後であるから、その期間メインキャストには、17～18回の練習への原則参加が義務づけられている。村田さんのように、習いごとで毎週特定の曜日と重なる場合には、習いごとを優先すれば、8～9回しか練習に参加できない。週2回とも重なれば、2か月間習いごとを休むか、放課後練習への不参加を理由に実質的にメインキャストを務めることはできなくなる。先に述べたように、習いごとのために劇への参加を希望する人が少なく、劇が成立しない可能性もある。

学習発表会が特別活動の一環であるか、総合的な学習の時間に設定されているかは不明であるが、クラス全体で取り組む正規の教育活動であることに変わりはない。クラス構成員全員が児童本人の希望や特性・能力とは別に、あらかじめ与えられた外的な条件により、正規の教育活動への参加の仕方に大きな制限が加えられているのは不公平な事態である。不公平な事態を見逃さないことは、「権利・義務」を考える上で極めて重要なことである。

b. 「放課後」の練習は可能か

さらに、練習日は放課後の特定の曜日に設定されている。当然のことながら、放課後は教育課程に定められた授業時数には位置づけられていない。正規の学習活動を行う時間ではない放課後に劇の練習時間を設定し、特定の児童に参加を義務づけることは適切とはいえない。

ところで、学校教育法第11条「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。」には、文部科学省の見解として体罰の例が挙げられている¹⁴。「被罰者に肉体的苦痛を与えるようなもの」の一つに「放課後に児童を教室に残留させ、児童がトイレに行きたいと訴えたが、一切、室外に出ることを許さない。」というのがある。トイレのためであっても室外に出ることを許さない、の部分に力点があることは明白であるが、「放課後」という時間設定が体罰の構成要素となりうることを示している。また「認められる懲戒」の例として「放課後等に教室に残留させる。」というものもある。「放課後」が、懲戒の時間設定として許されるにしても、やはり通常の教育活動に位置する時間とは言い難い。

それでも、現実問題として放課後を行事の準備の時間に充てるのが学校の慣習として存在しているのかも知れない。しかし、原則として放課後は児童が校庭で遊んだり、帰宅したりすることができる自由な時間である。放課後の過ごし方は、児童が自由を行使しうる権利であり、放課後の練習を一方的に義務づけることは、たとえ1日であったとしても、それ自体、児童への権利侵害なのである。したがって、放課後の児童の自由を保障するとともに、教育活動

への公平な参加機会を確保するためには、放課後に練習時間を設定するのではなく、正規の教育活動の時間に設定すべきである。

一方、児童が自由な時間の使い方として放課後に自主的に集まり練習することは可能である。その場合には、他の曜日や時間の設定、練習内容・方法やスケジュールの見直しへと思いを至らせてもよいだろう。練習日を事前に設定して参加を義務づけるのではなく、選出されたメインキャスト同士で各々の都合を付き合わせながら、あらためて可能な日時等を調整する。練習時間を放課後に設定するのであれば、話し合いによる合意形成は不可欠である。なお、この点はメインキャストだけではなく、他のスタッフの準備の時間についても同様である。

以上のように、置かれた状況や前提とされている条件とその解決方法について丁寧に「考え」ていけば、教材が想定していた「権利・義務」の所在は変わる。たとえば、練習時間という条件が緩和されれば、メインキャストは多数の希望者で競合するかもしれない。メインキャストを断る「権利」は消滅し、反対にメインキャストの配役が「権利」として立ち現れる。

先に、あらかじめ「権利・義務」の所在を固定して対立的な構図の中で状況をとらえるのではなく、ある問題状況の認識の仕方、解決に向けた行動の選択の中で、「権利・義務」を捉える必要を述べた。教材本文の中で、学級委員の田中さんが発した「どうしたらよいか、考えてください。」を基本発問として設定すれば、中心発問（発問A）に対する児童の思考もより本質に迫ったものとなるだろう。

おわりに

本稿では、「権利・義務」の対立図式の強調による問題点を指摘するとともに、認識・行動システムとしての道徳の観点から教材の有効な活用法を試みた。

ここで認識・行動システムとしての道徳の観点から、あらためて「学習発表会の成功」の中身について考える。「学習発表会の成功」については、問Bの問題点として、教材には読み取る材料に乏しく、指導書でも具体的に示されていないことを指摘した。仮に「学習発表会の成功」を劇の出来ばえや対外的な高い評価だとすると、そのために児童に望まない役に就かせて練習への参加を義務づけたとしても、はたしてそれで実際に質の高い劇が実現するのだろうか。村田さんを例にとれば、ピアノのレッスンという楽しみを奪われた思いを引きずりながら、一度は断ったメインキャストの練習に参加することになる。上から与えられた、意に反する「義務」を甘受することは学べても、教材のねらいである「自分の義務を進んで果たそうとする意欲を育てる」ことは期待できそうもない。であれば、むしろ、村田さんの判断を尊重して習いごとの活動を充実させることで、「やってみたい気持ち」のある劇の練習にも前向きに取り組むことができる。「自分の義務を進んで果たそうと

する意欲」とは本来、そういうものである。

結果として「成功」とは、単に劇の出来ばえや対外的な評価にとどまらず、村田さんをはじめとする劇を作り上げるクラスメートひとりひとりの達成感、それぞれの習いごと・趣味等の充実など、より多くの「よさ」の実現を意味するものとなる。この「よさ」の追究・発見こそが「権利・義務」の根拠となり、道徳的価値の理解を深いものにしていくのである。

本稿では、スタッフの選出や練習日の設定という問題状況を発見し、問題解決に向けて「考え、議論する」ことで「学習発表会の成功」へと導く道筋を示した。これは、様々な問題と解決方法について考えさせる豊富な事実を含む教材であればこそ可能なのである。ねらいを達成するためには、最初から「権利・義務」の対立図式の枠組みで問題解決を図るのではなく、「よさ」の追究から導かれる解決方法を考えるなかで、そのために守る必要のあること（「権利・義務」）を理解していくこと。本稿では認識・行動システムとしての道徳の観点から捉えることでそのことを明らかにした。

【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 伊東毅「小学校用道徳科教科書の特質—これまでの副読本との比較を通して—」（民主教育研究所編『季刊 人間と教育』第101号、2019年）は、小学校道徳科教科書全8社の資料（教材）のうち文部科学省資料が14.2%になっていることを明らかにし、「検定による標準化」が「着実に進んでいる」ことを指摘している（pp. 32-33）。また、教科書分析の結果、一つの内容項目に「落とし込む」ために「現実の複雑さ、背景の深さを削ぎ落として徳目一直線のフィクションをつくる。」「日常生活とは無関係なきれいごとの世界に結局戻ってしまう。」資料の多い点を指摘し、「徳目主義の強化」を指摘した（p. 34）。「現実の複雑さ、背景の深さ」「日常生活」の重視は、状況の事実判断とそれに基づく最適な行為の選好、議論を通じての自己の選好の相対化の契機を重視する、本稿の「認識・行動システムとしての道徳」の観点と問題意識を共有している。田口和人「小学校『特別の教科 道徳』の教科書分析—『内容項目』の支配と『考える道徳』『議論する道徳』の矛盾—」（『桐生大学教職課程年報』創刊号、2018年）は、小学校道徳科教科書全8社の内容項目ごとの教材数を明らかにし、各学年にわたって「生命の尊厳」の教材が多いこと、低学年においては「善悪の判断、自律、自由と責任」の教材が多く、高学年では「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の教材が多いことを指摘している。道徳科教科書の全体像が明らかにされつつある。この他、寺脇研『危ない

「道徳教科書』（宝島社、2018年）は、「教科化」への政治的過程や検定、採択、評価の問題点とともに、具体的な教材を取り上げて検討を行っている。しかし、教材に関しては「価値の押し付け」という批判にとどまる。たとえ、価値を「押し付け」る内容が教材に書かれていたとしても、児童がそれに対して違和感や疑問を持ち、「考え、議論する」ことによって、自らの価値観が形成される契機となればよい、というのが本稿の立場である。教材が児童の思考を促し豊かなものとし得る素材であることが重要である。ところで、寺脇が検討した教材「星野君の二墨打」「手品師」に関しては、すでに詳細に分析・批判した宇佐美寛の研究がある（宇佐美寛『「道徳」授業批判』明治図書、1974年、同『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書、1989年）。それにもかかわらず、寺脇はこれらに対して言及していない。また、その研究水準にも達していない。

³ 拙稿「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』埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター）第17号、2019年）、『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—」（『埼玉大学教育学部紀要（教育科学）』埼玉大学教育学部）第68巻第2号、2019年）、『お客様』（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—」（『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター）第18号、2020年）、『美德を守る人』（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—」（『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター）第19号、2021年）。

⁴ この観点は、宇佐美寛の「システム」の考えから学んだ。宇佐美は「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（宇佐美前掲『「道徳」授業に何が出来るか』p. 67、p. 204）。宇佐美は、この型のことを「システム」と呼んでいる。本稿では、明確化された目的の実現としての型よりも、ある状況における認識・行動の選択という一回性に力点を置くため、これを認識・行動システムと称し、教材分析の視点としている。

⁵ 渡邊満・押谷由夫ほか44名『新しい道徳 5』東京書籍、2018年、pp. 65-69。同社の小学校道徳科教科書は、全国で21.3%の占有率を占め、日本文教出版社の教科書とともに最も採択数が高い。

⁶ 「新しい道徳」編集委員会・東京書籍株式会社編集部『新しい道徳 5 教師用指導書 指導編』東京書籍、2018年。

⁷ 同上 p. 65。

⁸ 同上 p. 69。

⁹ 同上。

¹⁰ 同上。

¹¹ 同上。

¹² 同上。

¹³ 同上。

¹⁴ 「学校教育法第 11 条に規定する児童生徒の懲戒・体罰等に関する参考事例」(文部科学省ホームページ、2021 年 10 月 15 日閲覧)。