

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－

A Critical Study of Moral Textbook for Elementary School *Minna no Doutoku*,
Volume One: "Amedama"

山田 恵 吾*

Yamada Keigo

はじめに

本稿は、2018年4月から使用が開始された小学校道徳科検定教科書所収教材の批判を目的とするものである。

2015年3月、学習指導要領の改訂により道徳が教科となった。移行期間を経て、小学校では2018年4月から、初めて検定済みの道徳科教科書の使用義務が課せられた。現在、8社の教科書が採択され、使用されている。

また、道徳科では、新たな理念として「考え、議論する道徳」が提唱されている。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ろうとするものである。

心情主義的道徳教育とは「わかっているのにやらない（やめられない・できない）」という「知行不一致現象」の原因を感情、意思、意欲等の「心」の欠如に求め、「心の教育」こそがその克服の鍵とする道徳教育のあり方である。松下良平氏は、その問題点を、所与の道徳原理を自明なものとして、これに対する批判的精神を枯渇させること、他者がもたらしうる新たな道徳原理を予め排除すること、結局は、認識と行為との乖離を克服するどころか、それを助長しかねないことを指摘した¹。

これに対して「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」を目指すものである。言い換えれば「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」の考えである²。それは、登場人物の「気持ち」に焦点をあてることで、所与の価値観を不問に付してきた心情主義的道徳の考えとも「対極」にある。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。

しかしながら、採択された教科書には、心情主義的道徳教育の考えに基づいて編纂された副読本時代の教材を収めているものが散見される。このことを踏まえ、本稿では、「考え、議論する道徳」の教材としての適性の観点から教科書分析を行う³。分析対象は、学研教育みらい『みんなのどうとく3年』（2018年）所収の3年生用教材「あめ玉」⁴と指導書⁵である。教材はそれ自体

に内在する問題と、その活用の仕方によって生じる問題がある。想定される活用法も含めて批判するとともに、活用法の代案の提示も行うことにする。

1. 認識・行動システムとしての道徳

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⁶。ただし、「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⁷。つまり道徳的価値（「内容項目」）の概念が広すぎるため、「観念的理解」にならざるを得ないから、「物事」の事実認識を基盤に考えなければ、道徳的価値を理解することはできない。したがって「道徳的諸価値についての理解を基に」というのは困難であり、「物事」の事実判断を基にした思考の結果として、道徳的価値を理解する、というのが適切であろう。自分の経験を出発点とし、それゆえに事実判断を議論の土台とした他者との対話を重視することを示している⁸。

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。①②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もよい）を含んでい。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考える契機とする。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、と呼ぶことにする。

* 埼玉大学教育学部

なお、この観点は決して新しいものではない。宇佐美寛氏は「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—行動の型の型」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⁹。この型のことを宇佐美氏は「システム」と呼んでいる。本稿ではこの「システム」を認識・行動システムと称し、心情主義的道徳教育を乗り越えるための具体的な観点として活用する¹⁰。

それでは、認識・行動システムとしての道徳に相応しい教材とは何か。事実についての十分な情報を含んでおり、あるいは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んでい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とともに、他者との議論を可能にするからである。その点で「考え、議論する道徳」が批判した心情主義的道徳教育においても、登場人物の「気持ち」を題材に意見交換や議論することは可能のように思われる。しかも、事実判断に基づいて考えるよりも多様な意見から多面的・多角的な視点が得られそうでもある。しかし、心情はすべて推論であり、根拠と呼びうる共通の前提がないため、多様な意見の表出は可能だが、議論は不毛に終わる。他者の意見と自分の意見を照らすことで見えてくるような、自己省察の深度は期待できないのである。

2. 教材「あめ玉」について

(1) 教科書『みんなのどうとく 3年』の位置

2018年10月時点で、小学校では8社の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、採択率の高い順から、1位 東京書籍 (21.3%)、1位 日本文教出版 (21.3%)、3位 光村図書出版 (17.1%)、4位 学研教育みらい (14.8%)、5位 教育出版 (8.6%)、6位 光文書院 (8.4%)、7位 学校図書 (5.7%)、8位 廣済堂あかつき (2.9%) となる。

一方、埼玉県内の採択状況¹¹は、①全国的には採択率の低い、学研教育みらいと教育出版の採択率が高いこと（この2社の全国占有率は23.4%。埼玉県の占有率では67.4%）、そのことに伴い、②全国的に採択率の高い、日本文教出版、東京書籍、光村図書出版の3社の採択率があまり低いこと（この3社の全国占有率は59.7%。埼玉県では29.6%）が特徴として指摘できる。

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%。この他に、埼玉大学教育学部附属小学校が採択している）、川越市、所沢市、春日部市、越谷市、草加市、鴻巣市等の37の教育委員会で採択されている。学校数・児童数では、409校（50.4%）、156,464人・冊（43.4%）という、1社としては高い採択率である。『みんなのどうとく 3年』（以下、「教科書」と記す）は、特に埼玉県内の公立小学校児童にとって影響力が大きい教科書であると想

定される¹²。

(2) 教材「あめ玉」のねらいと課題

本稿は、3年生用教材「あめ玉」を分析対象とする。学研教育みらいによれば、「あめ玉」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。

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。」としている。

「あめ玉」の本文は、次のとおりである。

ある日曜日、駅のこう内を、電車のかいさつ口に向かって、歩いていたときのことで。足のうらに、ぐにやつと何かをふんだ感じがしました。くつのそこを見ると、チューインガムがべったりくっついてあります。すぐに、ちり紙で取ろうとしましたが、かえって、ちり紙がくつのそこにくっついてしまって、どうにもなりません。まわりを見ると、おかしつつみ紙、ちり紙、新聞紙などがちらばっています。（まるで、ごみの中を歩いているようだな。）

わたしは、いっぺんにふゆかいになりました。電車に乗って、いすにこしを下ろし、くつのそこをもう一度見てみました。べったりとついたチューインガムは、かんたんには、取れそうにもありません。わたしは、あきらめて、家に着いたらけずり取ろうと考えていました。

発車のベルが鳴り、電車が動き出しました。ふと前を見ると、小学校三年生ぐらいの女の子と、まだ小さい妹らしい子が、いすにきちんとすわっていました。何気なく見ていると、そのうちに妹のぼうが、おかしをねだり始めました。

「電車の中で食べるなんて、おぎょうぎが悪いからだめよ。もう少しがまんしなさい。」

女の子は、おねえさんらしく妹に注意しましたが、妹のぼうは、ぐずって聞き入れません。

おねえさんは、とうとうあきらめて、小さなバッグから、あめの入ったつつを取り出してわたしました。妹はさっそくふたを取ろうとしました。でも、なかなか取れません。やっと、ふたが開きました。それと同時に、電車が、がたとゆれ、そのひょうしに、つつの中から小さなあめ玉が、ころころと、たくさんこぼれてしまいました。

「あら、あら。」

おねえさんは、あわてて、いすの上にこぼれたあめ玉を拾いました。それから、ゆかにちらばったあめ玉を拾い始めました。

全部拾い終わると、そのあめ玉を、ちり紙にくるみましました。おねえさんのやることを、じっと見ていた妹は、

安心したような顔をして、つつの中のにこっているあめ玉を、二つ、三つ、口にほおぼりました。

五つ目の駅に着くと、おねえさんと妹は、なかよく手をつないで電車をおりました。そして、ちょうど目の前にあった紙くずかごの中に、さっき拾ったあめ玉を、そっとすてると、スキップをしながら、かいさつ口のほうへ行ってしまいました。

女の子たちが行ってしまった後、わたしは、ふと、何かすてきな心のおくり物をもたらしたような気がしました。そして、さっきまでの、ふゆかいな気持ちも消えて、すがすがしい気分になっていました。

教師用指導書（以下、「指導書」と記す）には、「あめ玉」の主題は「みんなのものを大切に」であり、そのねらいは「規則の尊重 社会での決まりを守ることの意義やよさについて自分との関わりで理解し、公共物や公共の場を大切にしようとする実践意欲を高める。」と記されている¹³。

これらのことから「あめ玉」は、電車の中を公共の場として設定し、姉があめ玉を拾う行為を「公共の場を大切にしようとする」行為、「社会での決まりを守る」行為と位置付け、その「意義やよさ」を不快から快への「わたし」の気持ちで表現する、という構成となっている。指導書では『考え、議論する』授業のポイントとして、以下の点が挙げられている¹⁴。

- ・自己を見つめさせるために、公共物や場を大切にできない心を見つめさせよう。
- ・道徳的価値を理解させるために、あめ玉を拾った女の子の思いを考えさせよう。
- ・多面的・多角的に考えさせるために、公共物や場を大切に使うことのよさを考えさせよう。
- ・自己の生き方についての考えを深めさせるために、自分はどのようなことを大切にしていきたいか考えさせよう。

なお、『みんなのどうとく 3年』所収教材には、すべて挿絵や写真が掲載されている。他社の教科書も同様である。挿絵（写真）は、児童に文章では想起できないところ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。読み方を規定するわけだが、児童の生活経験に即した具体的な出来事を教材からどう認識し、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。

「あめ玉」では4枚の挿絵が掲載されている（資料1～4。挿絵はI～IVの順番で教科書に掲載されている）。ねらいやその達成のための適切な情報が十分に知らされているか、矛盾はないかなど、挿絵についても検討を行う。

3. 批判

「あめ玉」及び指導書の分析から、①ねらいと教材の

関係、②発問、③人物・場面設定に分けて批判する。

（1）ねらいと教材の関係から

「あめ玉」のねらいは、「規則の尊重」「みんなのものを大切に」である。しかしながら、尊重すべき規則と、規則を尊重しようとする判断・態度が、教材において不明確である。

「みんなのもの」とは、この場合、電車の利用空間のことであろう。そこにあめ玉をこぼしたことで乗客の利用を妨害したり、床を汚したりしてしまうこと避ける、あるいはあめ玉をこぼす前の状態に回復することが「みんなのものを大切に」することと位置付けられているようである。

しかしながら、電車の利用空間をきれいに保つことは、規則とは言い切れない。規則に反する行為とそうでない行為との明確な線引きがないこと、「みんなのものを大切に」していない大人がいる状況下で、子どものみが実行がすべき行為を規則や道徳的価値とする、その根拠が不確かだからである。

また、姉が「みんなのものを大切に」しようとする明確な意図を有して、あめ玉を拾ったという事実を教材から読み取ることは難しい。姉は何らかの使命感や義務感から規則を守ったり、尊重したりしたのだろうか。あめ玉を拾う姉の行為は、ものを落としたりした時に反射的に拾う無意識の慣習かも知れず、公共の場でない、自分の部屋で拾うのと変わらないもの、ともいい得る。あめ玉をこぼした際の姉の「あら、あら。」には、妹の面倒を見ている普段通りの様子もうかがえる。

そのような無意識の慣習や妹の世話が、保護者のしつけや教育の成果とすれば、姉はそれを絶対化し、忠実に実行しているだけかもしれない（『わかっていないけどできる』現象¹⁵）。忠実に実行することが困難な場面があれば、自律的な判断かどうか判明するが、そのような場面設定とはなっていない。

つまり、こぼしたあめ玉が乗客の妨害となったり、床を汚すことになるから、それを避けたい、という判断や葛藤のあとがうかがえる手がかりが皆無なのである。たとえ、姉のあめ玉を拾う行為は好ましく見えたとしても、姉の拾う意図は判然としない。もしこぼれたあめ玉を放置したら、どのような事態を招き、その結果、公共の場の利用者にとどのような迷惑や危険が生じるのだろうか、という原因と結果に関する認識や見通しが教材に示されていれば、ねらいに結びつけることも可能となるだろう。

さらに、教材「あめ玉」は、他者である「わたし」の不快と快という感情のものさしを根拠として、姉の行動を評価する構造となっている。すなわち、チューインガムを踏んで「ふゆかい」な「わたし」が「すがすがしい気分」となったことが、姉の行為を「みんなのものを大切に」したものという評価を下す指標となる。児童にとって、他者の心情の理解と道徳的価値の理解が同じものとなって立ち現れているのである。

「すがすがしい」とは、「①さわやかで気持ちがよい。②事の運びにとどこおりがたい。③事にとりかかると、ためらいがない。いちはやい。あっさりしている。」(『広辞苑』第5版、岩波書店)という心的状態を指す。ここでは、①が適当だろうか。価値付けの仕方も不明な茫漠とした指標である。

いずれにしても、自己を出発点とした思考を手がかりとするのではなく、外在的な他人の感情を道徳的価値の判断指標としている。それは「主体性をもたずに言われるままに行動する」と「対極」にあるべき道徳教育の方向から逸れている。重大な問題点である。

(2) 発問に関する批判

ねらいと教材が適合していないことを明らかにした。したがって、ねらいに迫る児童の思考を促すべき発問に関しても問題なしとしない。

ここでは、「みんなのものを大切に」というねらいに可能な限り接近するため、教科書と指導書に設定された発問を検討する。特に、心情を価値指標とする道徳を克服し、認識・行動システムとしての道徳となり得ているかについて検討する。

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. おねえさんは、ゆかにちらばったあめ玉を拾いながら、どんなことを考えていたのでしょうか。
- B. 女の子たちがくれた、「すてきな心のおくり物」とは、どんなものなのでしょうか。

一方、指導書には、以下の5つの発問例が示されている。

- a. 「わたし」は、チューインガムが靴に付いたとき、どんな気持ちだったのでしょうか。
- b. お姉さんは、床に散らばったあめ玉を拾いながら、どんなことを考えていたのでしょうか。
- c. 「わたし」は、どんな思いで姉の女の子の様子を見ていたのでしょうか。
- d. 女の子がくれた「素敵な心の贈り物」とは、どんなものなのでしょうか。
- e. みんなの物や場所を使うとき、どのようなことを大切にしようと思いますか。

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dと同じである。指導書では、発問例d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d(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, c, eが補助発問であると推測できる。

最初に、教科書の2つの発問A, Bについて検討する。

①基本発問(教科書発問A＝指導書発問例b)の検討

教科書発問A おねえさんは、ゆかにちらばったあめ玉を拾いながら、どんなことを考えていたのでしょうか。

指導書発問例b お姉さんは、床に散らばったあめ玉を拾いながら、どんなことを考えていたのでしょうか。

拾っている最中に考えることは、まずは拾い方だろう。あそこにもここにもあめ玉がある、どちらを先にしようか。これに対して、指導書が想定する児童の反応は「迷惑にならないよう早く拾おう」である。「みんなのものを大切に」というねらいと結びつけている。この心情を問う発問によって、児童が「みんなのものを大切に」という思考へと展開させることは果たして可能だろうか。

姉がどのような性格・思想を持つ子どもなのかは不明であるが、資料1の姉の表情からは、不安や不満、困惑といった否定的な感情がうかがえる。状況に照らせば、次のような心情を思い浮かべることができる。「妹のせいでこんな恥ずかしいことをする事態になった。」「誰かに怒られないかしら。」「あめ玉がもったいない。」「早くしないと下車する駅までに間に合わない。」「周りの人も手伝って欲しいな。」「さっきからこっちを見ている向かい側のおじさんはニヤニヤしている。ガムを踏んでしまった腹いせかしら。」など。先にも述べたように、必ずしも「みんなのものを大切に」という合目的な能動性を挿絵からうかがうことはできない。



資料1「あめ玉を拾い集める姉(挿絵Ⅲ)」

いずれにしても心情の根拠は曖昧であり、検証不可能である。あめ玉を拾うことと「みんなのものを大切に」することを結びつけるのは難しい。

仮に、あめ玉をこぼすことが「迷惑」であり、「みんなのものを大切に」しないことになるのであれば、あめ玉をこぼした際の心情を問うのではなく、何故に、あめ玉は電車の椅子や床にちらばってしまったのか。そもそも、あめ玉をこぼさないためにはどうすればよかったのか。あめ玉をこぼすに至るまでのとり得た様々な判断・行動の可能性について考えるべきではないか。というのは、あめ玉がこぼされるまでの過程で、それを回避できる、以下のa～dのような認識・行動システムが教材に潜在するからである。

- a. 妹が姉にお菓子をねだり始めた際に、姉は「電車の中で食べるなんて、おぎょうぎが悪いからだめ

よ。もう少しがまんしなさい。」と注意している。この妹に対する態度を一貫させていけば、あめ玉を落とすという問題状況を防ぐことができた（ただし、そのことで妹がぐずって、他の乗客に迷惑をかけるような別の問題状況が引き起こされる可能性が生じる。そのような意味での姉の葛藤場面も「考え、議論する」素材となりうる）。

- b. 姉はバックからあめの入った筒をとりだして、筒ごと妹に渡したが、姉自身が筒からあめ玉を一つか二つ、あらかじめ取り出して、妹にあげることができた。
- c. 動いている電車の中で、妹の「なかなか [筒の蓋が] 取れない」状況を見た時に、姉はあめ玉が電車内に「たくさんこぼれてしま」うことを予見できたのではないか。その時点で、姉があらためて筒からあめ玉を1～2個取り出してあげるという判断もあり得た。
- d. そもそも、妹と出かける際にあめ玉を持っていかない、または妹にお菓子を持っていることを知られない、持っていないことにする、という選択もあり得た（ただし、あめ玉を持って出かける、という判断をしたのは、姉ではなく、保護者の可能性もある）。お菓子の他に、妹の気を惹くような道具（本や遊具、姉のお話など）を用意するという判断もある。



資料2「妹のおねだりを断る姉（挿絵Ⅱ）」

そして、aとdの食べ物を外に持ち出さない、公共の場で食べないという選択肢は、チューインガムを踏む事態ともかかわる。すなわち、「チューインガム」と「あめ玉」は、「みんなのもの」として「迷惑」な存在として共通しているからである。「おぎょうぎが悪いから」という姉の言葉には、他の内容項目「節度、節制」とかかわって「考え、議論する」内容を持っているのである。

しかしながら、先にも述べたように、指導書では以上のような姉の認識・行動システムに目を向けることを想定していない。さらに「迷惑にならないよう早く拾おう。」という指導書の想定にも留保が必要である。なぜなら「いすの上」と「ゆかにちらばった」「たくさん」のあめ玉に対して、姉は「いすの上」のあめ玉を先に拾い、その後に「ゆかにちらばった」あめ玉を拾おうとしているからである。電車の利用者の迷惑を考えた場合、優先的に処理しなければならないのは乗客の通り道である「ゆかにちらばった」あめ玉という判断もあり得る。

以上のように、教科書発問Aは心情主義的性格が濃厚である。「考え、議論する」という点からも、次の中心発問への土台となる思考を促し、ねらいに近づけるという点からも有効な発問とはいえない。

②中心発問（教科書発問B＝指導書発問例d）の検討

教科書発問B 女の子たちがくれた「すてきな心のおくり物」とは、どんなものでしょう。

指導書発問例d 女の子がくれた「素敵な心の贈り物」とは、どんなものでしょう。

中心発問も「わたし」の心情を答えさせる問いになっている。これに対して、指導書は「みんなが使う場所を、みんなが気持ちよく使えるようにした心」という反応を想定している。この想定は妥当だろうか。

まず、姉の動機の面から見れば、先に指摘したように「みんなが気持ちよく使えるように」という意図があったとは言いきれない。

次に姉の行動を解釈する「わたし」側から見れば、妹の行動に対する姉の責任ある行動として、また、子どもにもかわらず落とした物を拾う、片付ける、好ましい行為として、肯定的評価を下すことは可能と思われる。

しかし、いずれにしても心情を問うものである。繰り返しになるが、「わたし」が「すてき」と感じる検証不可能な答えを求めることは、児童が事実判断を基に思考することから遠ざけ、議論の土台のない不毛な話し合いを誘う。教材の必要性が薄れてしまうのである。

また、「わたし」という他者の感じ方に道徳的価値の根拠を求めることは、低学年の児童にとっては一定の意味があるにしても、「自己を見つめる」「自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、更に考えを深める」「物事を多面的・多角的に考える」という道徳的価値の理解の仕方とは異なるものである。この発問を中心発問に設定することは不適切である。

「わたし」の認識・行動から姉の行動への肯定的評価を期待するのであれば、たとえば「わたし」はあめ玉を拾う姉を見て、何をしたのでしょうか、という発問の方が適当である。励ます、褒める、手伝う、注意する、怒る、嫌みを言うなどの発言が出れば、「多面的・多角的に」その根拠を問い、また「わたし」の行為に対して、姉はどう対応すべきかなど、児童の思考を刺激する発問となりうる。

③補助発問の検討

指導書発問例aは、『わたし』は、チューインガムが靴に付いたとき、どんな気持ちだったでしょう。」という導入に相当する発問である。

たとえ、心情を問う発問であっても、主題に対する児童の関心を生起させる意味で、導入としての一定の効果はあるかもしれない。しかし、大人がチューインガムを踏む経験は、児童にはない。おそらく「きたない」「嫌な気持ち」「今日は運がついていない」など、

路上で踏いたり、転んだりした時と同様な否定的感情しか期待できないのではないかと。児童の生活経験に即した関心の深まりを期待することは難しい。



資料3「チューインガムを踏む『わたし』(挿絵1)」

この発問に対する指導書の想定は「こんなところでどうして捨てるのだろう。」「みんなが使う場所なのに残念だな。」というものである。ねらいである「みんなのものを大切にすること」への問題関心を高めるための発問として設定されている。

導入としては、「わたし」がチューインガムを踏んだ時の個人的な感情だけで問題を一般化するのではなく、より多くの人々の利用が実際に阻害される事実まで引きつけて問題を提示する必要がある。たとえば「駅や電車の中で嫌な経験をしたことはありますか。それはどんなことですか。どうすれば防ぐことができますか。」という発問であれば、児童の生活経験を振り返る機会となり、「みんなのものを大切に」するための行動を考えることが可能となる。また「チューインガムが靴に付かないためには、どうすればよいか」という認識・行動システムを考える発問であっても、様々な対応の可能性や条件について、またチューインガムを捨てる人の立場からも「考え、議論する」ことができる。

次に補助発問『『わたし』は、どんな思いで姉の女の子の様子を見ていたのでしょうか。』(指導書発問例c)を検討する。

「どんな思いで」。これも心の中を想像させる問いである。「わたし」がどんな思想や性格を持つ人間か、情報がほとんどないことから、様々な不確かな思い付きが想定される発問である。したがって、物語が設定する具体的状況、すなわち「考え、議論する」足場から離れてしまう。

指導書での想定は「みんなが見ている中、勇気ある女の子だな。」「周りの人のために行動できる子だな。」「見ていて気持ちいいな。」と肯定的な答えを期待するものである。発問例dの「すてきな贈り物」につながる問いとして位置付けているのである。

しかし、先に述べたように検証不可能な様々な「心情」を肯定的な方向に収斂させるのは困難である。たとえば、「かわいそうに、わがままな妹の不始末のために」とか「面倒なことを起こして」とか、あるいは「あめ玉がもったいない」「なぜ、妹に拾うのを手伝わせないのか」などの否定的な答えが出る可能性があるから

である。

発問例cは、一見、多様な意見を促し、活発な議論が可能な発問のように見えるが、意見や議論の根拠となる具体的な状況から目を離し、印象レベルでの感想の出し合いにとどまってしまう可能性が高い。さらに指導書の期待とは反対に、事実判断に基づく多面的・多角的な思考を阻害し、姉の判断・行動を一面的に評価する方向へと誘導することになってしまうだろう。

最後に、指導書発問例e「みんなの物や場所を使うとき、どのようなことを大切にしようと思いますか。」について検討する。

児童が授業を通じて学んだことを、今後の生活の中に定着させようとする、まとめとなる発問である。指導書の想定では「多くの人が気持ちよく過ごすことができるよう、みんなが使う物や場所は決まりを守っていきたい。」となっている。

しかしながら、ここでも「多くの人が気持ちよく」と、他者の心情を頼りに、今後の行動の方針を打ち出させる形となっている。それは「わたし」の評価の延長線上に位置付く。これまで指摘してきたように、茫漠として、まとめとしての意味をなさないことは明白である。

また「みんなの物や場所」は広すぎて、ここまでの思考内容から離れてしまう恐れがある。まずは「駅や電車の中」で自分が気持ちよく利用するためには、何をすればよいか、迷惑をかけないとは何をやる・しないことか、そのためにどのようなことに気を付ければよいか、できることをあげてみよう、と問えば、授業で学習した認識・行動システムを確認することができる。それから「みんなの物や場所」について問うことで、応用への思考の連続性が確保できるのである。

(3) 登場人物・場面設定に関する批判

「あめ玉」には不自然な人物・場面設定が認められる。
①姉、②妹、③「わたし」、④乗客に分けて検討する。

①姉

電車の中で妹があめ玉を食べることを認めたことについて。「おぎょうぎが悪いからだめよ。もう少しがまんしなさい。」と言った後に、あめ玉をあげる行為は、妹にとって姉の言葉はその程度のことでありということ、つまり「おぎょうぎ」に関して「少し」の「がまん」の必要もない、それほど悪いことではないということ、を教えることになる。これは適当だろうか。

また「おぎょうぎが悪い」から我慢するように言っていたにもかかわらず、妹は我慢できずに、問題状況をもたらした。加えて、姉にすべての処理をさせた上に、あめを頬張る妹に対して、事態を理解させたり、言い聞かせて反省を促すこともせず、「なかよく手をつないで電車をおり」、最後は「スキップをしながら」、改札口の方へ行ったのである。妹の行為に対する姉の反応を読み取ることはほとんどできない。資料1のあめ玉を拾う時の不満げな表情が読み取れるだけ

である。妹が姉の反応を受け止めることができる発達段階にはない、という設定だとすれば、妹に「おぎょうぎが悪いからだめよ。もう少しがまんしなさい。」と言い聞かせようとした点と矛盾する。

「紙くずかごの中に、さっき拾ったあめ玉を、そっとすてると、スキップをしながら」の場面（資料4）からもわかるように、くずかごに拾ったあめ玉を入れる姉妹の表情は笑顔である。多くのあめ玉を無駄にしたことに対する後悔の表情や行動は皆無である。本来であれば、あめ玉は、ゴミにならずに姉妹で美味しく食べることができたはずなのに、である。

妹の振る舞いを寛容に受け止め、保護者のような役割を果たしている点で、姉の行動を肯定的に受け止めることは可能である。しかし、妹へのかかわり方、自己省察のない姉の設定は不自然である。



資料4「くずかごにあめ玉を捨てる姉妹（挿絵Ⅳ）」

②妹

まず、椅子や床にちらばったあめ玉を拾う姉の様子を「じっと見ていた」点（資料1）、姉が拾い終わると「つつの中のにこっているあめ玉を、二つ、三つ、口にほおば」った点に注目したい。

「おぎょうぎが悪い」からと我慢するように姉から言われていた（資料2）にもかかわらず、我慢が出来ずに、問題状況をもたらし、姉にすべての処理をさせた上、あめを頬張る無反省な様子が描かれている。

また、それほど好きなあめ玉の多くをゴミにしてしまったこと、姉の食べるはずのあめ玉が減って（なくなって）しまったことに対して、後悔している様子は見られない（資料4）。

以上の点は、妹思いの姉、一人であめ玉を拾う姉の行為を際立たせるための設定とも推測できるが、むしろ妹の問題行動とそれを放置している状況が際立っている。道徳科の内容項目「感謝」や「家族愛」と相反するような場面設定となっている。

③「わたし」

最初の場面で、チューインガムを踏むなどした「わたし」が「いっぺんにふゆかい」になる点が強調されている（資料3）。指導書発問例aでも重要な場面として位置付けられている。しかし、大人がチューインガムを踏み、靴から取れないことが、それほど

強調すべき重大事なのだろうか。大人がその程度のことでも否定的な感情を増大させる存在であることを児童に教えることは、道徳科の内容項目「寛容」との関係からしても問題がある。そして、この大人の心情が道徳的価値の指標とされているのである。

また、前にすわった姉妹のやりとりを、関心を持って見ていたにもかかわらず、いざ、姉妹があめ玉をこぼした時には、声を掛けたり、目の前にちらばっていたであろうあめ玉を拾ったりする様子はない。不自然な傍観的態度に映る。

さらに、「わたし」は「ふゆかい」「すがすがしい」「すてきな心のおくり物」といった単純な感情表現しかしていない。言葉の中身を児童に考えさせるための設定であろうが、その設定が適切でないことはすでに述べたとおりである。誰のどのような判断・行動に対する評価をしているのか、何をどのようにすれば駅や電車の状態は改善できるのか。評価の根拠や解決の方法と道筋について、何の見通しも示さない未熟な大人が描かれている。

このような人物は、道徳的価値の判断基準とはならないし、大人の代表であることを児童に印象付けてしまうことも問題である。

④乗客

「わたし」の他に、子どもの姉妹の両隣に居合わせた大人の乗客が2人、姉妹に対して全く関わり持たない状況がイラストに描かれている（資料1.2）。隣に座っていた新聞を読み続けている背広姿の人物、同じく隣に座っていた紙袋らしい荷物を膝の上に抱えているスカートの人物はともに、あめ玉がこぼれた事態に対しても、姉がひとりで拾い続ける事態に対しても、無反応な様子である。声をかけるどころか、身体も動いているようには見えない。小学校3年生の姉とその妹が2人で電車に乗っていること自体、気になる事態で、大人が3人いれば、姉妹に対する見方は「見る」「観る」よりは「看る」に近い心情であってもおかしくないはずである（現に姉妹を観察し報告している「わたし」がいる）。

まして、引き起こした問題状況に対して一人で解決しようとしている姉は、見方によっては困っている人でもある。これに対して、大人3人のかかわりがなく、傍観者あるいは無関係となっている状況は不自然であり、道徳科内容項目「親切、思いやり」と相反する道徳的価値を提示する事態にもなっている。

場面設定としては、姉妹の動きに焦点が当てられ、とくに姉が一人で問題の事態を解決しようとする責任感を強調するねらいがあることが推測される。「おかしなつつみ紙、ちり紙、新聞紙などがちらばっている」「まるでごみの中を歩いているような」場所で、妹のこぼしたあめ玉を大人の援助なく拾う姉は、公共の場をきれいに保とうとする姉の行為を浮き彫りにする効果を期待したものであろう。

しかしながら、仮に電車の中では子どもといえども大人としての振るまいが期待されることを伝えるにしても、この事態の簡素化は過剰である。不自然な場面設定により、困難な事態に置かれた子どもを傍観する大人の存在、社会のあり方を小学3年生に突きつけているのである。しかも、駅を利用する人たちがもたらした「まるでゴミの中を歩いているような」状況においてである。大人社会でも不確かな規範を、小学校3年生の子どもに一方的に強いているのである。

おわりに

教材「あめ玉」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、①ねらいと教材の関係、②発問、③人物・場面設定に分けて、検討結果を整理する。

ねらいと教材の関係に関しては、姉の認識と行動に苦悩や葛藤がなく、ねらいにかかわる事実の提示が適切になされていないこと、規則の範囲が不鮮明であること、道徳的価値の根拠を「わたし」という第三者の快・不快の感情に委ねていることを問題点として指摘した。

設定された発問は、総じて心情を問うものである。そのため、児童の視線が事実判断の材料となる教材から離れがちとなること、「考え、議論する」足場を得にくいことを指摘した。その上で、認識・行動システムを「考え、議論する」観点から、代案となる発問を提示した。

人物・場面設定においては、姉、妹、「わたし」、乗客について問題点を指摘した。特に姉の行為を際立たせるために、状況にかかわる情報を過剰に簡素化していること、それにより登場人物の振る舞いが不自然に陥っていること、その結果として、道徳科が目指すべき道徳的価値と相反する価値が提示されていることを指摘した。

道徳科で打ち出された方針「考え、議論する道徳」は、心情レベルでの共感よりも、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。しかし、教材分析の結果からは、道徳科が克服を目指した心情主義的道徳教育の考えが踏襲されていることが明らかとなった。「考え、議論する道徳」の実現のためには、教科書の果たす役割は大きく、その質的な検討の必要性は高い。

【註】

- 1 松下良平『知ることの力-心情主義の道徳教育を超えて-』勁草書房、2002年。
- 2 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。
- 3 寺脇研『危ない「道徳教科書」』（宝島社、2018年）は、教科書の内容、道徳教科書の発行に至る政策動向、出版社の状況等、教科書をめぐる問題状況から、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「星野君の二塁打」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）。想定された授業展開と子どもの思考過程を含めて教科書分析を試みるのが本稿の課題であり、特徴である。
- 4 永田繁雄ほか『みんなのどうとく 3年』学研教育みらい、2018年、pp.14-17。「あめ玉」は、文は江橋照雄「あめだま」より、挿絵は藤田ひおこ作である。
- 5 永田繁雄ほか『みんなのどうとく 3年 教師用指導書 指導編』学研教育みらい、2018年。
- 6 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。
- 7 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。
- 8 同上。
- 9 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。
- 10 本稿は、宇佐美前掲書その他、『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。
- 11 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）より算出した。
- 12 ここでの埼玉県内の数値は、私立・国立の小学校の採択状況を除いたものである。
- 13 前掲『みんなのどうとく 3年 教師用指導書 指導編』p.14。
- 14 同上、p.15。
- 15 松下前掲書、pp.124-125。