

「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 —

A Critical Study of Moral Textbooks for Elementary School Minna no Doutoku,
Volume One: "OKYAKUSAMA "

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「お客様」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、小学校道徳科では「考え、議論する道徳」の理念が掲げられている。「特定の価値観」を前提とせず、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す実践が取り組まれている¹。「考え、議論する道徳」を、思考の過程に即して整理すれば、次のようになる。

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、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²。

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、事実についての情報や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。第二に、選好した行動が何をもたらすのかについての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。道徳的価値の理解には、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なのである。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³。

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年度から検定済道徳科教科書を使用した授業が開始さ

れている。しかし、これら道徳科教科書については、「考え、議論する道徳」が乗り越えようとする、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のも少なくない⁴。教育現場で使用され始めた道徳科教科書が、新たな理念に適した内容となっているか、検証の必要性は高い。

以上の問題意識から、筆者は道徳科教科書の分析を進めている⁵。本稿もその一環である。分析対象は、学研教育みらい『みんなの道徳 5年』(2018年)所収の教材「お客様」⁶とその教師用指導書⁷(以下、「指導書」と記す。)である。「お客様」は、道徳が教科化される以前から、文部科学省の「小学校道徳 読み物資料」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が大きい。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、有効と思われる発問について提案する。

1. 教材「お客様」のねらいと課題

「お客様」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」「法や決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。」(5・6学年)の教材として位置付けられている。

また、学習指導要領の解説によれば、内容項目「規則の尊重」は、「日常生活において、権利や義務という観点から、自他の行動などについて考えを深めたり、それらを尊重したりすることは少ない」ことを5・6学年の発達段階の特徴に挙げ、指導にあたっては「他人の権利を理解、尊重し、自分の権利を正しく主張するとともに、義務を遂行しないで権利ばかりを主張していたのでは社会は維持できないことについても具体的に考えを深め、自分に課された義務についてはしっかり果たそうとする態度を育成すること」などを「指導の要点」

* 埼玉大学教育学部

としている⁸。

「お客様」の全文は、次のとおりである。

心おどる音楽が流れ、わたしたちの家族はショーが始まるのを待っている。

わたしは両親にたのみこんでやっとの思いでこの遊園地に連れてきてもらった。わたしが大好きなキャラクターの出演するショーがもうすぐ始まる。わたしは夢中で両親とキャラクターの話をしながら待っていた。

しばらくすると、ステージの前は混み始めた。どんどん人がやってきて、人と人の頭の間からのぞきこむか、せのびをするかでないかステージを見るができなくなってきた。わたしたちの後ろにも、たくさんの人たちがショーの始まりを待っている。花だんのフェンスや木に登って待つ人も出てきた。係の人がやって来て、

「あぶないですから、花だんのフェンスや木に登らないでください。」と注意している。それから、

「ショーの間は、お子さんをかた車したり、ビデオやカメラを頭より上に持ち上げたりしないようにしてください。」と何回も大きな声でよびかけている。

周りの人たちは、

「そんなこと言たって、これじゃあ、よく見えないし、写真もとれないぞ。」と不満気だ。

わたしも注意ばかりする係の人を快く思っていなかった。

いよいよ、ショーの始まりだ。ところが、しばらくするとわたしたちの前に立っていた男の人が子どもをかた車し始めた。その子どものお母さんらしき人が、

「やめなさいよ。さっき、注意があったでしょう。」とぼつが悪そうに言った。おかげでわたしはショーが全く見えなくなってしまった。そこに、係の人がかけ寄ってきた。

「お客様、かた車はおやめください。」

そのお父さんらしき人は、

「えっ、でも、うちの子がよく見えないんですよ。」と、答えた。

「あぶないですし、後ろのお客様のごめいわくにもなりますので……。」

そう言われても、男の人はかたから子どもを下ろそうとする気配はなかった。

さらに、注意が続く。

「お客様。かた車はご遠りよいたしております。すぐに下ろしてください。」

係の人の言葉で、ようやくかたから子どもを下ろした。しかし、男の人はむっとした顔で係の人に言った。

「納得できないものを、勝手にいろいろおしつけるのはおかしいんじゃないですか。わたしたちはお金をはらっているんだから見る権利があります。お客様なんですよ。」

わたしが、その人の顔をびっくりして見たとき、

「そうだ、そうだ。」

と、男の人に同調する声が出始めた。ショーは楽しい音楽に合わせて続いている。それなのにわたしたちの周りはいやな空気がただよっている。係の人は、少し赤い顔になって、

「申し訳ございません。ご協力ありがとうございます。」と頭を下げた。

（何か、変だ。見る権利があるのなら、そのために果たす義務はないんだろうか。）

と、わたしが思ったときだった。注意を聞かずに、こっそりステージの反対側にある木に登ってショーを見ていた人が、木から落ちたらしい。木の下には人だかりができて、さわぎになっていた。係の人は、急いでその木のほうに走って行った。

ショーが終わった。多くの人は「楽しかったね」と帰りたくをしている。でもわたしは気持ちが晴れないまま、その会場を後にした。わたしはショーが始まる前の係の人の注意や、自分たちの周りで起こったことをもう一度考えていた。

「指導書」によれば、「お客様」のねらいは、「規則の尊重 自分もつ権利の行使について考えを深めて、よりよい社会生活のために大切なことを守ろうとする態度を養う。」⁹である。また、同書の「あらすじ」には「遊園地のショーで、男が子供を肩車すると係の人が注意した。男は見る権利を主張したが、『わたし』はショーを見る権利とともに、果たす義務も客にあると考えた。」¹⁰とある。

本教材に即して言えば、「規則」とは、①「花だんのフェンスや木に登らない」ことと、②「ショーの間は、お子さんをかた車したり、ビデオやカメラを頭より上に持ち上げたりしない」ことである。「自分が持つ権利の行使」とは「[ショーを]見る権利」のことである。「よりよい社会生活」とは、安全であることや周りの人に迷惑をかけないこと（他者のもつ権利を尊重する）である。

このことから、「お客様」は、遊園地のショーの観覧にきた「お父さんらしき男の人」（以下、「お父さん」と記す。）の「かた車」の行為や、その行為を注意した係の人に対する発言について考えを深め、「お父さん」の「見る権利」と「周りの人たち」の「見る権利」の関係性を通じて、「お父さんの果たす義務」の必要性に気付かせるための教材ということになる。

2. 批判

「お客様」と指導書について、①ねらいと教材の関係、②発問、にわけて分析する。

（1）ねらいと教材の関係から

「お客様」のねらいは、「規則の尊重 自分もつ権利の行使について考えを深めて、よりよい社会生活のために大切なことを守ろうとする態度を養う。」であった。

ねらいに関わる本教材の特徴は、「お父さん」の言動に焦点化して、これを問題視することで一貫している点にある。具体的には「係の人」の注意を聞かずに、また「周りの人たち」への迷惑を顧みずに、子どもを肩車し続ける行為、「係の人」に「見る権利」を主張する行為である。

確かに「お父さん」は「係の人」の「注意」や「よびかけ」に反して子どもを肩車し続けた。それによって「わたし」は「ショーが全く見えなくなってしまった」。さらに、資料1の挿絵からわかるように、肩車をする「お父さん」の後ろの人たちも見えずに迷惑そうな表情をしていた（資料1を参照。）。



資料1 子どもを肩車する「お父さん」と後ろの人たち

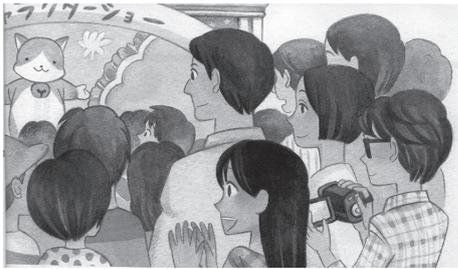
しかしながら、はたして「お父さん」の言動は、疑いの余地のない、明白な問題行動なのだろうか。教材のように「お父さん」の言動を、「周りの人たち」や「わたし」「係の人」との関係に限定して捉えれば、一見そのように見える。それでは「お父さん」の言動を、教材では問われていない、遊園地との関係で捉えれば

うであろう。

「お父さん」が「係の人」に向かって、「わたしたちはお金をはらっているんだから見る権利があります。お客様なんですよ。」と言っているのは、一見、客の立場から一方的に無理難題を押し付け、過度なサービスを要求する、いわゆる「クレーマー」のように映る。「クレーマー」の報道に触れる機会もあることから、児童に対してそうした読みが期待されているのかもしれない。

しかし「お父さん」は、すでにショー観覧のための対価を遊園地に対して支払っており、ショーの提供を受けようとしているに過ぎない。「クレーマー」ではない。

この遊園地は「キャラクターの出演するショー」を開催している。観客の一人である「わたし」が「夢中で両親とキャラクターの話」をするほど「大好き」であること、資料2に見られるように多くの人が観覧に訪れていること、ショーが終わると多くの人が「帰りたい」をしていることから、ショーが目的で遊園地を訪れている人が多いことがわかる。遊園地が、人気のあるキャラクターのショーを開催することによって、その観覧料としての入園料を期待していることは明白である。



資料2 混み始めるステージ前（ショー開始時）

つまり、遊園地はショーの観客に対して、完全なサービスを提供する義務を負っている。にもかかわらず、遊園地は不完全履行の状態にある。ショーの観覧を希望する人＝入園料を払った人に対して、観覧者が混み合っただけで「人と人の頭の間からのぞきこむか、せのびをするかでない」とステージを見ることができなくなるといった状態に置いたり、危険を省みずに「花だんのフェンスや木に登」らざるを得ない状態に観客を置くということは、対価に見合うサービスを提供していることにはならない。ショーの観客は当然のことながら、対価に見合うサービスの提供を期待して遊園地を訪れている。「わたし」が「両親にたのみこんでやっとの思いでこの遊園地に連れてきてもらった」ことから、相当な期待を持って遊園地を訪れている観客も多かったであろう。遊園地はそれを見越して、観客に対してショーを見せなければならぬのである。

さらに「係の人」の注意内容を見れば、生じうる状況を予め想定していながら、それに対する措置がとられていないこともわかる。それは「お父さん」が肩車をする前から『「ショーの間は、お子さんをかた車したり、ビデオやカメラを頭より上に持ち上げたりしないようにしてください。』と何回も大きな声でよびかけている。」か

らである。注意内容が、半ばマニュアル化しているのは、それ以前のショーでも類似の事態が起きていたからである。サービスが十分に受けられないことに対する不満が出ることを承知で「係の人」（しかも、大勢の人で混んでいるにもかかわらず、「係の人」は一人しかいないようである）に対応させているのである。

遊園地は、すべての観覧希望者にショーを提供するための適切な対応や環境整備をしていない。したがって、「お父さん」の「見る権利」の主張は、正当なものである。

以上のことから、「お父さん」の言動を遊園地との関係を入れて広く捉えれば、その問題性は限定的になる。そのことは「お父さん」の言動を評価する上での本質的な問題であり、教材の「ねらい」の根拠を揺るがす問題でもある。教材が設定した「規則」や「権利」「義務」のあり方、「よりよい社会生活」の意味内容も、大きく変わってくるからである。

先に「規則」とは、①「花だんのフェンスや木に登らない」ことと、②「ショーの間は、お子さんをかた車したり、ビデオやカメラを頭より上に持ち上げたりしない」ことであると述べた。しかし、「規則」が禁じた行為は、ショー観覧という当然得るべきサービスが妨害された際の、観客の防衛措置ともいえる行為である。

この行為を一方的に禁じれば、つまり「規則」が遵守されれば「お父さん」（子ども）の「見る権利」は侵害された状態に陥る。また、たとえ「お父さん」が「規則」を守った場合でも、なお「わたし」や「周りの人たち」の「見る権利」は完全には行使されない状態のままである。したがって、この「規則」は理不尽なものである。さらに、お互いの了解もなく、相手の同意を得る手続きもない、一方的な「規則」の設定そのものも、「規則の尊重」の教材として適切なものとはいえない。まして、その「規則」違反には、肉体的・精神的な苦痛を伴う罰が下されることが、「注意を聞かず」「木から落ちた」人で暗示されているのである。

「お父さん」の「権利」（「見る権利」）に関しては、「わたし」や「周りの人たち」に対して行使すべきものではなく、遊園地に対して認められるべきものである。遊園地はその行使を保障する「義務」を負う。「お父さん」の「義務」についても、遊園地に対しサービスの対価（入園料）を支払うことであり、すでに果たされている。「わたし」や「周りの人たち」に対して負う「義務」とは、すべての観覧者の「見る権利」が保障された上で、他人の権利を侵してはならない、という、ごく一般的な意味に過ぎない。

「よりよい社会生活」に関しても、「お父さん」と「わたし」「周りの人たち」の社会ではなく、遊園地やこれまで不十分なサービスしか受けられなかった人たち、そうなりうる将来の来園者をも含めた社会として考えれば、「よりよい」の中身も大きく変わってくる。

問題はそれだけではない。「お父さん」の言動のみを一貫して問題視する見方は、以上のような遊園地の行為を不可視化し、その結果、遊園地の行為を正当化する。

遊園地は「お父さん」よりも広い範囲に強い影響を及ぼす、一定の公共的な性格を持つ施設である。多くの観客の権利を侵害し、理不尽な「規則」を強いる遊園地の行為を正当化する教材の設定には、見過ごすことのできない問題がある。

指導書には、学習活動における「評価のポイント」として、「規則について、権利と義務という関係性について理解し、多面的・多角的に考えることができたか。」「自他の権利を大切にし、進んで決まりを守り、よりよい関係を築こうとする意識を高めることができたか。」の2点が記されている¹¹。学習指導要領解説に対応したものである。しかしながら、すでに教材の段階において、権利・義務関係が適切に位置付けられておらず、また設定された状況が「多面的・多角的に」捉えられていない。したがって「自他の権利を大切にすること」をこの教材から読み取ることは難しい。

以上のように「お父さん」の言動のみを問題視する教材の設定では、「規則の尊重」というねらいを達成することは困難である。このことを確認した上で、教材の発問について検討する。

（2）発問に対する批判

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. (何か、変だ。)と思った「わたし」は、どんなことに気づいたでしょう。
- B. 法や決まりは、「だれのため」「なんのため」にあると思いますか。

一方、指導書には、次の4つの発問例が示されている。

- a. 最初のうち、「わたし」は、注意ばかりする係の人に対して、どんなことを思っていたのでしょうか。
- b. 「わたしたちはお金を払っているんだから見る権利があります。」と男の人は主張しましたが、見る権利があるのに、どうして肩車してはいけないのだと思いますか。
- c. (何か、変だ。)と思った「わたし」は、どんなことに気づいたでしょう。
- d. 法や決まりは、「誰のため」「何のため」にあるのだと思いますか。

教科書の発問Aが指導書の発問例c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A）が中心発問である。

教科書発問B（すなわち、指導書発問例d）が基本発問である。指導書発問例a.bが、中心発問に対する思考を促すための補助発問として設定されていることになる。

①中心発問の検討

教科書発問A（何か、変だ。）と思った「わたし」は、どんなことに気づいたでしょう。

指導書発問例c（何か、変だ。）と思った「わたし」は、どんなことに気づいたでしょう。

この発問に関わって、指導書では、『考え、議論する』授業のポイントとして2点があげられている¹²。すなわち「道徳的価値を理解させるために、心情の変化から、主人公の気づきについて考えさせよう。」「自己を見つめさせるために、主人公の気づきから、自己の生き方を振り返らせよう。」である。この物語が主人公である「わたし」の視点から「お父さん」の言動を捉えるものであり、その「(何か、変だ。)と思った」「気づき」を契機として思考を深める設定となっている。

指導書が想定する児童の反応は、「男の人の言っていることがおかしい。」「決まりを守っていない人が、一方的に見る権利を主張するのは変だ。」「お客様だからといって何をしてもいい訳ではないし、係の人が謝るのはおかしい。」というものである。これは「お父さん」の言動に焦点を当て、「決まり」を遵守していない、にもかかわらず、「一方的に見る権利を主張」している点に「気づき」、それを否定的に見る反応を想定するものである。「係の人が謝るのはおかしい。」というのも、「係の人」の対応の理非にではなく、謝らせるに至る「お父さん」の言動への批判に重点がある。

しかし、すでに述べたように、「決まり」を守るべき義務を負っているのは、第一に遊園地側にある。入園料の対価として、遊園地はショーの提供という、観客との約束・決まりを守るべき立場にある。にもかかわらず、一方的に観客に対して、「規則」（禁止事項）を押し付け、十分にショーを見ることのできない状態を強いているのである。仮に「お父さん」が遊園地側の「規則」を守った場合、(肩車されない)子どもは、全くショーを見ることのできないことになる。肩車はその回避行動であり、「見る権利」の主張も、遊園地側に義務の履行を求める正当な訴えである。さらに、その訴えに対して、「係の人」は誠実に応えようとする様子はない。禁止事項を繰り返しているだけであった。「係の人が謝るのはおかしい。」とすれば、謝るだけで、観客の正当な訴えに対して応えようとしない点(謝るのではなく、ショーが見られるように対応すべきである。)への違和感を児童の反応として想定すべきである。

この発問は、主人公である「わたし」の考えを問うものであるから、「お父さん」の「果たす義務」へと関心を向けさせる場面設定となっている以上、発問と想定との対応関係は適切である。しかし、その想定は児童の思考の幅を狭く見積もり過ぎている。中心発問とそれに対する児童の反応の想定は、問題の本質から目を逸らさせて、狭い範囲で児童に思考させようとするものである。

②基本発問の検討

教科書発問B 法や決まりは、「だれのため」「なんのため」にあると思いますか。

指導書発問例d 法や決まりは、「誰のため」「何のため」にあるのだと思いますか。

指導書が想定する児童の反応は、「みんなの権利や安全を守るため。」「社会の秩序を保つため。」である。法や決まりが「みんなの権利や安全を守るため。」に存在するというのは、想定される反応として適当である。

しかしながら、指導書には板書例として「みんなの見る権利を守るために、決まりがある。」「お金をはらっていても、決まりを守る必要がある。」と書かれており、「わたし」や「周りの人たち」の「見る権利」を守るために、「お父さん」が守るべきものとして位置付けられている。

繰り返しになるが、入園料とショー提供の交換という約束・決まりがあり、観客の権利や安全を守る義務は遊園地にある。「お父さん」と、「わたし」「周りの人たち」との関係よりも、まずは遊園地の不完全履行が問題とされなければならない。

なお、法や決まりが「社会の秩序を守るため。」にあるとする反応が想定されている。これに対する授業者の応答については、何も書かれていない。これが肯定的に受け止める、という意味だとすれば、遊園地の不完全履行の状態を保つために、法・決まりが存在することになる。遊園地は、入園料を徴収し、相応のサービスを提供しない、という仕組み（秩序）を一方的につくり、これまた観客の了解なく、遊園地が一方的につくった決まり（禁止事項）によって、その秩序を維持する。明らかに無法であるが、このことを認めることになる。

さらに「社会の秩序を守るため。」に法や決まりがある、と言っても、秩序の保持そのものに至上の価値があるのではない。「みんなの権利や安全を守るため。」に秩序があり、そのために法、決まりがある。目的と方法の関係は正確に理解させる必要がある。

指導書には、この発問に関わる『『考え、議論する』授業のポイント』として、「多面的・多角的に考えさせるために、規則は誰のためにどうしてあるのかを考えさせよう。」とある¹³。すでに見てきたように、発問・想定反応は、「規則」を狭く捉えていたために誤りを犯している。「多面的・多角的に考え」するためには、遊園地や「係の人」「周りの人たち」を入れて「規則」を捉えることが大切である。この点については後述する。

③補助発問の検討

指導書では、中心発問、基本発問に対する理解を深めるための2点の補助発問が示されている。1点目の補助発問について検討する。

指導書発問例a 最初のうち、「わたし」は、注意ばかりする係の人に対して、どんなことを思っていたのでしょうか。

この発問例は、先に検討した中心発問（教科書発問A）の「わたし」の「気付き」を思考の深まり、価値の転換として際立たせるためのものである。中心発問で「お父さん」の言動を否定的に捉えるべきことに「気付いた」という設定になっているのであるから、この発問例では「お父さん」の言動に必ずしも否定的ではない、「最初のうち」の「わたし」の思いを確認することが目的となっている。

発問例に対して、想定される児童の反応は「よく見えないだから仕方ない。」「前の方の人しか見えないではないか。」である。先に「わたし」の「気付き」には大きな問題があることを指摘した。そもそもの問題の原因が遊園地側にあるのだから、その問題性を明確にするための重要な発問例・想定反応とすべきものである。「最初のうち」の「わたし」の思いは、その後の「気付き」によって否定されたり、雲散霧消させてしまうような軽度な事柄ではない。解決すべき本質的な問題に向けて、さらに「考え、議論す」べき事柄である。「見ることができないのに、なぜ係の人は注意ばかりするのだろうか。」といった、問題の全体構造の把握に向け、さらに追究可能な発問例といえる。次に2点目の補助発問について。

指導書発問例b 「わたしたちはお金を払っているのだから見る権利があります。」と男の人は主張しましたが、見る権利があるのに、どうして肩車してはいけないのだと思いますか。

想定される児童の反応は、「後ろの人の迷惑になるから。」「見たい気持ちはみんな同じだから。」「みんなに平等に見る権利があるから。」というものである。

この発問例はあらかじめ、「肩車してはいけない」ことを前提にその理由を児童に問うものである。しかし、「肩車してはいけない」は、無条件に問題行動とは言いが得ない。肩車されていた子どもは、肩車をされない限りはショーを見ることは全く不可能である。肩車が、後ろの人の視界をさらに悪くするから「迷惑」ということであれば、自分よりも背の高い「周りの人たち」も、子どもにとって視界を遮る「迷惑」な存在となる。会場の後ろの方の子どもたちは「見る権利」があるはずなのに、それを行使できない状態なのである。つまり、肩車をしてもしなくても、常に誰かが「見る権利」を剥奪されている状態であり、観客同士が「見る権利」を奪い合っている関係に置かれているのである。

したがって、「肩車してはいけない」は、無条件に問題行動とすべきではなく、まずは誰もが「見る権利」を行使できる状態にあるのか、について確認し、その上で肩車の適切性を問わなければならない。

また、「見たい気持ち」というのも実現性の低い願望ではない。入園料と引き換えに遊園地が当然行う期待可能性の高いものである。また、多くの観客が十分に見ることができないという意味での「みんな平等」は、

認められるべきではない。そもそも、ショーの観覧は、遊園地と入場者との個別の契約関係によって成立するものであるから、入園者同士の観覧状態が平等であることは必要ではない。

以上のことから、「見る権利があるのに、どうして肩車してはいけないのか」という発問例は不適切である。「見る権利があるのに、どうして見るができないのか。」や「見る権利が保障されない時にとる行動として、肩車という選択肢は適切か。」であれば理解できる。

3. 「お客様」の登場人物における認識・行動システム

これまで教材のねらいと発問（例）、想定される児童の反応について検討してきた。その結果、「お父さん」の言動に焦点化し、これを問題視する方向に児童の思考を水路付けすることによる誤謬が認められた。

しかしながら、「お客様」には「規則の尊重」について、児童に考えさせる有効な事実が含まれている。発問（例）には取り上げられなかった、遊園地、「係の人」、「周りの人たち」、そして「お父さん」について、認識・行動システムとしての道徳の観点から検討する。

（1）遊園地

物語の中では、その責任が問われなかった遊園地の対応について、児童に考えさせることはむしろ必要である。

入園者にサービスを提供するという義務を履行するためには、遊園地はどのような対応・措置をとればよいか。このような発問によって、以下のような状況認識へと方向付けすることが可能となる。

①ショーの入場制限に関わる事前の宣伝の内容と方法（混雑が予想されますので、十分に観覧できない可能性があります、混雑具合に応じて入場制限があります、といった但し書きを明示するなど）、②ステージや観覧場所・座席等の適切な設営（多数の観客への対策。特にショーの性格上、子どもの観覧に対する配慮・支援体制）、③ステージの回数を増やしたり、観客との触れ合いの多い内容にしたりするなど、観客の満足度を高める工夫が（不十分な観覧の代替措置として）考えられる。

ただし、「係の人」の対応に、マニュアル化している傾向がうかがえることから、遊園地が義務を履行したり、積極的に接客内容を向上させることは期待できない、という状況認識もありうる。その場合、遊園地の経営手法の是非について考えることも可能である（短期的には良いが、長期的には好ましくない、など）。

（2）「係の人」

「係の人」は、ショーの開始前から観客に向かって、諸々の注意をして、観客の安全性に配慮し、「迷惑」行為を目を配っているように見える。「お父さん」には注意を重ねて理解を促し、実際に肩車を止めさせた。その際には頭を下げたお詫びとお礼の言葉を述べている。木から落ちた人がいれば、「急いで」「走って行」く。

以上のことからすれば、「係の人」は職務に誠実に取り組む、遊園地の優良な従業員のようなのである。

しかしながら、遊園地はショー提供の義務を完全に履行していない。それだけでなく、木登りやカメラ、肩車など履行しないことで生じる、予想される多くの問題を知りながら、改善する気配は認められない。そのような遊園地の経営方針のもとで、ショーの観客の整理・監督を任されているのが「係の人」なのである。

肩車せざるを得ない、木に登らざるを得ない状況に追い込まれた人たちに対して、それが聞き入れられるまで注意をし続ける。聞き入れられれば、半ばマニュアル化された、お詫びとお礼の言葉を発して、頭を下げる。

まず「係の人」にそのような業務への違和感や疑問は見られないか。肩車を止めさせ、周囲に「いやな空気がただよっ」た時、「少し赤い顔になっ」たのはどのような心情からだったのか。「クレマー」に遭遇したときの困惑なのか、それとも「[[「そうだ、そうだ。」と]「お父さん」に同調する声が出始めた]」ことで、ショー観覧の雰囲気を壊してしまったことへの申し訳なさなのか。「注意ばかりする係の人」に対して「快く思っていなかった」のは「わたし」だけではないだろう。ショーが「楽しい音楽」とともに続けている最中にもかかわらず、「お父さん」は「係の人」に反論し、「わたしたちの周り」も「そうだ、そうだ。」と「同調」した。遊園地のショー運営のあり方を問題視していた人は決して少なくなかったはずである（定見のない「同調」ではなく、明確な問題意識を持って賛意を示したと考えるのが自然だろう）。いずれにしても「少し赤い顔」の描写の意味については不明である。「係の人」の内面を詮索しても、確実な議論の土台を得ることは難しい。とすれば、児童に対しては、もし自分が「係の人」の立場で、遊園地の行為の問題性に気が付いた時に、観客に対して、あるいは遊園地に対してどのような行動をとるか。理不尽な状況を生み出す、業務の「規則」や決まりを承知した上でそれに従い続けるか。会社内での自分の立場が悪化することを覚悟して上司に改善を申し出るか。転職の可能性はあるのか。「規則の尊重」について「多面的・多角的に考え」、議論することが可能な発問となる。

（3）「周りの人たち」

「周りの人たち」は「そうだ、そうだ。」とお父さんの言動に「同調」し、「係の人」の注意に異を唱えていた。ショーを十分に観覧することができないという、遊園地側に対する観客の不満は大きかったはずである。

遊園地の行為について、全く問題にしない本教材の問題は大きい。問題にしないことは、入園者との約束を守らない、義務を果たさなくても問題はない、ということを経験に教えることと同じである。教材のねらいとは正反対のことである。この点を改善すべく、「周りの人たち」の認識・行動システムに即して検討する。

観客がショーを満足に見ることができないまま、遊園地を後にすることは適切な行動なのだろうか。何も

しなければ、この構造は保持され、入園料を払い、サービスを受けることのできない人たちが新たに産み出し続けることになる。遊園地の評判は、インターネットを通じて拡散し、施設の経営は悪化していく、最終的には閉園に追い込まれるかもしれない。

遊園地の行為を問題視する人たちが、遊園地に対して抗議をし、改善を求めることは可能であろう。抗議する観客が多ければ、経営判断で改善が見込める可能性が出てくる。遊園地は営利企業ではあるけれども、一定の公共性を持つ施設である。継続的な運営の問題は「周りの人たち」にとっても大切な問題となる。

（４）「お父さん」

先に「お父さん」の言動の問題性は限定的であると述べた。「限定的」としたのは、そもそもの問題発生の原因が遊園地の不作為にあり、「お父さん」はショーを観覧するために、何らかの行動をとらざるを得なかったからである。しかし、同時に「お父さん」にも、問題の焦点化を容易に招くような、適切とはいえない、やり方・言い方があったのかもしれない（「お母さんらしき人」の忠告にも、「係の人」の注意にも従わず、最後は「係の人」（若い女性という設定）を「赤い顔」にして頭をさげさせて謝らせた、という設定が、そのことを強調している。資料３参照。）。「お父さん」の言動の適切さも検討に値する。

「お父さん」は、「見る権利」（入園料と引き換えにショーを観覧する権利）が侵害されている状況の中で、「係の人」や遊園地に対して、どう対応すべきであったか。「肩車」の他にどのような行動の選択肢があったか。「係の人」への反論やその内容は適切であったのか。



資料３ 起こったことをふりかえる「わたし」

ショーの開演時間が迫る中で、挿絵からは人も多く、混雑している様子がうかがえ、「お父さん」がその場でとり得る選択肢は少ない。次の観覧の機会がほとんど期待できないとすれば、ショーを楽しみにしていた子どもが全く観覧できないで帰途につくよりは、多少とも後ろの人たちに迷惑をかけたとしても、また「係の人」に注意されても、非難を省みずに肩車をするという選択肢はあり得る。

はじめから「係の人」のいうことにしたがって、肩車をしないとすれば、子どもはショーをみることがで

きない。親として、そのまま遊園地から帰ることはできるのか。おそらくショーを楽しみにしていた子どもと、キャラクターについて話しながら、遊園地に来たであろうことは想像に難くない。時間と労力をかけて来場し、ショー観覧のための入園料も支払い、その結果、子どもはショーを見るができない。この事態は容認し得るのか。ショーを中断させることが難しければ、直ちに遊園地側に抗議をする、入園料の返還を求めるなどの行動が考えられるものの、遊園地側がその要求に応じるかどうか。たとえ応じたとしても、決して満足のできる結果とはならない。肩車は蓋然性の高い行動であったといえる。このことは、木やフェンスに登ってショーを観覧しようとした人にも当てはまる。落下すれば大怪我をすることもある危険性の高い方法を選択したのもそのようなやむを得ざる事情からなのである。ただし、最終的な子どもを肩から下ろすのであれば、最初の注意で下ろしたり、反論もしないという選択肢もあり得た。また、肩車をすることへの理解者が周囲に多ければ、（不条理な）注意を無視して子どもにショーを見せることもできた。

また、「お父さん」の「見る権利」の主張は正当であるものの、「後ろのお客様のごめいわく」を持ち出されて「肩車をする権利」の主張であると、すり替えられると弱い（論理的な弱さではなく、説明の労力・時間が必要であるという点で。）。そこで、肩車をしなくても、子どもを含め、ここにいる全員にショーを見せる責任が、あなた方にある、責任者に伝えて改善して欲しい、と述べて、「お父さん」と「係の人」の問題から、「お客様」と「遊園地」の問題に切り替えるという選択肢もあり得た。

以上のように、「お父さん」がとり得た言動の適否を、「お父さん」の認識・行動システムに即して捉え返すことができれば、単なる規則違反に結論づけない、児童の思考の深まりが期待できる。

おわりに

教材「お客様」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、「規則」や「決まり」を考える窓口を「お父さん」の言動に焦点化して求め、それを問題視することで一貫させている。しかし、問題の本質は、本来ショーを入園者に提供すべき遊園地の義務の不完全履行にある。その点を教科書・指導書は等閑視しているため、「規則」「権利」「義務」など、基本概念に重大な誤りが生じている。「お父さん」の問題行動は限定的に考える必要があることを指摘した。

発問（例）と想定される児童の反応に関しても、「お父さん」の問題行動を前提として設定されているため、不適切であることが明らかとなった。

その上で、「お客様」には、児童が「規則の尊重」について「考え、議論する」上での、有効な認識・行動システムが含まれている点を指摘し、そのための発問

化を行った。特に「遊園地」「係の人」「周りの人たち」など、登場人物の認識・行動システムに即して、代案となる発問を提案した。

認識・行動システムとしての道徳は、児童に生活上の様々な状況を適切に認識させ、最適な対応へと思考を導き、そして実際に行動に移せるようになることである。その意味で「お客様」は、「お父さん」の認識・行動システムに着目することで、遊園地のあり方、ショーの設営の仕方、「係の人」の職務、「周りの人たち」のとるべき行動など「多面的・多角的に」状況を捉えることが可能となり、日常生活への応用に展開しうる教材である。登場人物が多く、問題状況の把握も複眼的な視点が必要とされる教材である。5年生の教材としては水準の高い内容であるが、深く掘り下げ得る可能性のある教材である。

【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 この観点は、宇佐美寛氏の「システム」の考えから学んだ。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、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を重視し、これを認識・行動システムと称して教材分析の視点としている。
- 3 この分析視角は、宇佐美氏による道徳の授業批判（宇佐美前掲書の他、『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。）や松下良平氏の理論研究に示されている。松下氏は「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—心情主義の道徳教育を超えて—』勁草書房、2002年、p. 122）。
- 4 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。

- 5 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』第17号、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター、2019年）、同『「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）』第68巻第2号、埼玉大学教育学部、2019年）。
- 6 永田繁雄ほか『みんなの道徳5年』学研教育みらい、2018年、pp. 22-24。「お客様」は、文部科学省『小学校道徳読み物資料集』を改作したもので、挿絵は柴田純与である。
- 7 永田繁雄ほか『みんなの道徳5年 教師用指導書 指導編』学研教育みらい、2018年。
- 8 前掲『小学校学習指導要領 解説 特別の教科 道徳編』p. 51。
- 9 前掲『教師用指導書 指導編』p. 22。
- 10 同上。
- 11 同上、p. 25。
- 12 同上。
- 13 同上。