

「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 —

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

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「美德を守る人」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、柱となる理念として「考え、議論する道徳」を掲げている。「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」を目指すものである。「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」に位置付く考えである¹。それは、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心情主義的道徳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年度からは小学校で教科書の使用が開始されており、教材の分析とともに、「考え、議論する道徳」の実践の蓄積が重要な課題となっている²。

筆者はこれまでに「考え、議論する道徳」の理念に基づいて、検定教科書の批判を行ってきた³。くり返しになるが、教科書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、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、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⁵。

つまり、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。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「美德を守る人」⁶とその教師用指導書⁷(以下、「指導書」と記す。)である。

1. 「美德を守る人」のねらいと課題

「美德を守る人」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「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」に「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。」(5・6学年)の教材として位置付けられている。

なお、ここでいう「我が国」や「国」とは、「政府や内閣などの統治機構を意味するものではなく、歴史的に形成されてきた国民、国土、伝統、文化などからなる歴史的・文化的な共同体としての国を意味するもの」であり、「したがって、国を愛することは、偏狭で排他的な自国賛美ではない」、と「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下、「解説」と記す。)では説明されている。また、同「解説」では、内容項目の「国際理解、国際親善」との関係も強調されており、「国際

* 埼玉大学教育学部

社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚と責任をもって、国際親善に努めようとする態度につながっている点に留意する必要がある。」ことを明記している。

「美德を守る人」の全文は、次のとおりである。

新聞を読んでいたら、日本人に関するこんな記事を見つけました。みなさんにもしょうかいします。

南アメリカのベネズエラで、自動車修理工場を営む日系人の男性の話です。お客さんから預かった車の座席の下に、ふくろのわすれ物があるのを見つけました。ふくろの中を確認してみると、お金が入っていたので、すぐにお客さんに連らくして届けに行きました。お客さんは、全く気づいていなかったらしく、わざわざ届けてくれたことにたいへん感謝し、「なんと正直な人だ。」とおどろかされたそうです。

サンパウロに住む日本人が、レストランで食事をしたときのことです。大変おいしい料理に満足し、料金を支払らおうと明細票を見ました。すると、あまりに安いので、おかしいと思ってよく見ると、メイン料理が明細からぬけていることに気づきました。その人はレジの女性に、
「わたしは肉料理も注文して、おいしくいただきましたが、その料金がぬけています。」
と、指てきました。
「日本人や日系人は、ごまかしたりせずに、必ず言ってくれます。ありがとうございます。」
と、その女性から、くり返しお礼を言われたそうです。

その他にもこんな話を聞いたことがあります。

コンビニエンスストアで働いている日本人女性の話です。フランス人の男性が買い物をしていきました。カウンターの上に、わたしはずのつり銭があるのに気づいてあわてて店の外に出ると、男性は道の向こう側を歩いていました。そこで、走って追いつき、女性はつり銭をわたしました。つり銭は1円でした。
「すごい。さすが、日本人です。」
と、男性から言われました。
「あなたのやさしいえがおを通して、日本人の持ちょうの美しい点を見とめました。こんなに正直で、世話好きで、こんなにやさしい。日本人は自分の精神的価値をいちばん大切にしています。フランス人はそのことを尊重するだけでなく、高く評価します。」

世界中に多くの日本人や日系人がくらしています。わたしたちは外国をおとずれるたび、日本人や日系人に対する高い評価と信頼におどろかされます。また、日本をおとずれた外国人からも、とても好意的な声を聞くことがあります。大変うれしくほこりに思います。みんな先人たちが築いてきた日本の美德です。先人たちが大切にしてきたものを、これからもわたしたちの手で守り続けていきたいものです。

「指導書」の「あらずじ」には「日本人や日系人はごまかしをせず、たとえ自分の不利になることでも正直に話す。このような正直さは日本人の美德だ。世界からも評価される日本人の美德を守ろう。」とある。

また、「美德を守る人」の「ねらい」は、「指導書」によれば「先人たちが大切にしてきた美德に気づき、そのすばらしさについて理解を深め、日本人に受け継がれている精神的価値を生活の中に生かしていこうとす

る態度を養う。」となっている⁸。本教材に即して言えば、外国人に評価された3人の日本人・日系人の「正直」な行いを「先人たちが大切にしてきた」「日本人の美德」と位置付け、学習者にはそれを「守ろう」、実践しようということになる。

本文のあとには「考えよう」の欄において、次の2つの発問が設定されている。

- ・外国の人から見た、日本人、日系人のよさとはどんなことでしょうか。
- ・日本のよさをみとめる外国の人々から、どんなことを学ぶことができるでしょうか。

3人の日本人・日系人の行動の「よさ」を考えることを柱としながら「ねらい」を達成しようとするものである。

なお、本教材には発展学習教材として「広げよう知っていますか、日本の世界遺産」⁹が付されている。

2. 批判

ここでは、3人の日本人・日系人の行動の「よさ」を考えるという「ねらい」に照らして、教材本文の問題点や発問・授業展開に即した問題点を論じる。

(1) なにゆえに「美德」なのか

本教材の問題点は、第一になにゆえに「美德」なのか、当該行為の「よさ」について、考える契機が設定されていないことである。

教材では、すでに「美德」と判定された行為が紹介され、それを「守る」ことが勧められる。記事で紹介されている行為が、「正しい」行為であることは間違いない。問題は、その行為が本人の良心や義務観念に基づくもの（道徳性）というよりも、法律に従うかどうかの合法性に根拠をおくものとなっていることである。加えて、とるべき行為の選択肢は少なく、実質的に「やるか・やらないか」の二者択一になっている。

ベネズエラの記事では、お客さんにお金の忘れ物があることを伝えて届けたが、それ以外の選択肢はお客さんのお金を不正取得すること、つまり犯罪（遺失物等横領罪）となる行為しか残されていない。ブラジルの記事についても、肉料理の料金が抜けていることを指摘する以外の選択肢は、やはり、同様に犯罪（遺失物等横領罪）となる行為しか残されていない。フランス人のお釣りにしても同じである。犯罪となる行為を選択するかどうか迷う場合には、行為者に迷うだけの何らかの事情がなければならぬ。しかし、教材からはそうした状況がうかがえる情報や手がかりはない。犯罪とならない選択をするのは自然なことと判断するしかないのである。

言い換えれば、紹介された3つの行為の選択過程には、葛藤場面がない。葛藤がなければ、その行為がなにゆえに「美」であるのかという認識は出てこない。「ハ

インツのジレンマ」のように、たとえば、自動車修理工場を営む男性には高額な手術費用を緊急に行う必要がある妻や子どもがいて、忘れ物のお金が手に入れば、手術することができ、妻や子どもの命が助かる、という状況が設定されていれば、そこに葛藤が生じ、行為の「よさ（わるさ）」を考えたり、議論したりすることができる。法に従うか、従わないかという二者択一の選択、しかも葛藤のない行為の意図について「考え、議論する」余地はない。

コンビニエンスストアの店員の行為においても、店員の置かれた詳細な状況と店員の状況認識や行動選択に関する情報は記されていない。「美德」行為がすでに自明である以上、余分な情報は不要ということなのかもしれない。しかし、そのために店員の行為が、はたしていかなる状況認識と価値判断に基づいてなされたものであったのかが不明となり、行為の「よさ」について考えることはできない。

仮に、店員の置かれた状況について情報を加えれば、「考え、議論する」教材となり得る。例えば、店の業務マニュアルにお客さんがお釣りを忘れた場合の対応はどうなっているのか、店頭には他に店員はいるのか、お客さんはどれほど店内にいるか（店を離れることによって、他のお客さんへの対応に問題を生じさせることはないのか、窃盗・万引きなどの犯罪を誘発したり、店に損害を与えたりする可能性はないか）など、多くの情報が含まれていれば、店員の状況認識の適切さや判断・行動の「よさ」が見えてくる。「一元」を届けるために、お店を離れなければならないことによる、想定される危険性を認識し、それを克服する対応をすみやかに取ったのであれば、その行為の「よさ」は認めうるだろう。しかし、「一元」を届けるために、店内にいるお客さんを待たせ、盗難を誘発して店に被害を与え、挙げ句に解雇されたとなれば、「よさ」は認め得ないだろう。その場で届けるのが難しければ、お釣りをお客さんの情報とともに一定期間、店に保管しておいたり、閉店後に交番に届けるという選択肢もある。つまり、そうした不測の事態においても、状況を俯瞰し、お釣りを忘れたお客さんにとっても、お店にとっても、店員にとっても「美」となる的確な判断と行動をとる。それが「正直」「親切」という「美德」の本来の意味ではないだろうか。

ある行動の「よさ」について考える契機を与えないまま、設定された「よい行為」を「よい」とするしかない授業展開は、「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」な指導につながる。

この問題点から、「美德」の「すばらしさ」「精神的価値」を理解するという本教材の「ねらい」の達成は困難である。

（２）他者評価への依存

ある行動の「よさ」を保証するものとして、本教材が設定したのは他者評価である。これが本教材におけ

る２点目の問題点である。

自分はどういう特徴を持った存在なのか。自分だけを見つめていても容易には見えてこない時、他者の視点を取り入れて自己認識を深めることは可能である。海外から日本人がどう見られているのか、その意味で本教材は、日本人の行動を相対化する上で大事な観点を提供するものである。

ただし、他者からの評価は、あくまで自らの判断を相対化するものであって、他者からの評価を絶対視して、自らの判断を放棄するものであってはならない。

教材では、「外国」における「日本人や日系人に対する高い評価と信らい」、「外国人」からの「好意的な声」に対して、「大変うれしくほこりに思う」、それゆえに「日本の美德」であり、「守り続けていきたい」とされている。この論理にしたがえば、外国人が評価しないことは、たとえ日本人にとって大切な行為や振る舞いであっても、美德とはなり得ないことになる。

外国人という他者の評価によって「美德」を成立させている以上、もはやその行為がなにゆえに「美德」なのかについて疑問を挟む余地はなくなる。お客さんを追いかけてお釣りを渡すことの問題性への気付きは無視され、外国人のお客さんがお釣りを忘れたら、いかなる状況であっても一元玉を握りしめて追いかけることが、日本人の「美德」として位置付き、「守る」べき行為となるのである。重大な問題である。外からの評価をただちに自らの価値とすることは、「いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」とは「対極」にある。

（３）属性に基づく価値付け

第二の点と関わって、国籍という属性による国民の価値付けが示されていることが第三の問題点である。

外からの評価の内容をみると、ベネズエラでは「感謝」された記事、サンパウロでは「お礼」を言われた記事、フランス人からの「すごい。さすが」という「尊重」と「評価」の記事となっている。３点の記事において、いずれの日本人・日系人の行為も同様に相手にとって利益となる行為をしている。前二者の「感謝」と「お礼」に対して、フランス人から「感謝」と「お礼」はない。金額の違いは確かにある。しかし、フランス人からの「評価」は金額にかかわらず、むしろ「一元」であることが評価の源泉とされているようである。

つまり、「一元」であってもゆるがせにしない日本人というフランス人による評価、相手に対する利得行為で感謝される日本人というベネズエラ人とブラジル人を通じた評価が認められる。そして、この評価は、少額のお金に対しては日本人ほどこだわらないフランス人、法律を遵守したに過ぎない行為が感謝され、そのことが新聞記事となるほど不当利得行為が珍しくないベネズエラとブラジルという評価と表裏をなしている。フランス人に対する評価はともかく、外国人を国という属性によって貶める見方が示されているのである。仮に、ある望ましい行為をした人が日本人であった、という

ことと、日本人だからある望ましい行為をしたということには画然たる違いがある。日本人だからこうする、日本人でなければこうはしない、ベネズエラ人とブラジル人はこうする、という属性に基づく認識を前提とすれば、思考は単純化・硬直化する。

美德・非美德の二項対立図式を設定し、それを日本・非日本に単純に当てはめる思考は、無批判な日本の自国賛美、根拠なき自己正当化や排他的な見方を促す。他者のマイナス面によって自分の「よさ」に気付くだけでなく、他者の「よさ」によって自分のマイナス面に気付くこともある。また、「よさ」の裏にあるマイナス面や、マイナス面に隠れた「よさ」に気付くこともある。そのように「美德」が決して単純ではないことを、具体的な状況と行動選択の場面を設定して、複眼的な思考を通じて身に付けることが道徳科の理念であったはずである。

また、日本の、日本人の「美德」といった時点で、他にはない、あるいは他と異なる日本や日本人の特質を見出すことになる。一般的には、他との対比は、自らの特質を見出す方法としては有効ではある。しかし、他国や他国人と日常的に接することのない児童が、自らの経験からそれを見出すことは容易ではない。加えて、他との対比で自らの優れたところを見出す行為は、他の劣弱な点を見出す行為でもある。丁寧に比較していかなければ、属性を根拠とした他者への軽視に簡単につながってしまう危険がある。児童の経験の及ばないものとの単純な比較をせず、経験の範囲で「よさ」（同時に自らの劣弱点）を認めていくことが「考え、議論する」ために守るべき原則ではないか。

さらに、3人の日本人・日系人の行為を「先人たちが築いてきた日本の美德」とする根拠について、必ずしも明確に示されていない。「先人」も出てこない。仮に「先人たちが築いてきた」「大切にしてきた」ものであったとしても、それが日本人にとってどのような「よさ」があるのか、あるいはどのような自覚のものに築かれてきたのか、その過程にいかなる困難があり、努力や工夫がなされてきたのか、が示されなければ、それを守っていこう、大切にしていこうということにはならない。仮に昔から続いている行為であったとしても、これからも続ける積極的な理由にはならない。

他方、教材には記事の紹介をした後で「わたしたち」は「おどろかされます。」とする叙述がある。教材の著者と読者である児童が「わたしたち」となって、ともに「驚く」という同調を強いているが、いずれにしても日本・日本人という属性と「美德」を結びつける確かな根拠とはなり得ていない。

「美德」の根拠を国籍や人種という属性と結びつける思考の問題はそこにとどまらない。現在、日本に在留している外国人は約293万人(2019年末時点)。中国、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、ネパールなど195カ国の人々が日本に暮らしており、当然その子どもの多くは日本の小学校で学んでいる。加えて、両親またはそ

のどちらかが外国出身者である、いわゆる「外国にルーツを持つ子ども」の割合は3.72%(2018年)であり¹⁰、祖父母が外国人である子どもまで含めれば、日本の小学校の学級には平均で複数人いるものと推測される。そのような中で、日本人と非日本人を対比させ、暗に「正直・非正直」や「親切・非親切」の分類をする。さらに、その根拠を「先人から」のように、容易に検証することが困難な歴史に求め、しかも「新聞を読んでいたら[偶然に一引用者]見つけ」たくらいの薄弱な根拠しか示さない。それが本教材の中心に位置付く日本人の「美德」なのである。

本教材において「国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚と責任をもって、国際親善に努めようとする態度」へと学習を展開させるのは難しい。

(4) 発問に即して

教科書や指導書が設定した発問と、想定される児童の反応を、如上の批判点に照らして検討する。教科書の発問は次の2点である(発問A、Bとする)。

発問A 「外国の人から見た、日本人、日系人のよさとはどんなことでしょうか。」

発問B 「日本のよさをみとめる外国の人々から、どんなことを学ぶことができるでしょうか。」

同じく指導書が発問例として示しているものは次の4点である(発問例1～4とする)。

発問例1 「三人の日本人・日系人は、どのような気持ちから正直に相手に伝えたのでしょうか。」

発問例2 「外国の人から見た、日本人・日系人のよさとはどんなことでしょうか。」

発問例3 「日本のよさを認める外国の人々から、どんなことを学ぶことができるでしょうか。」

発問例4 「日本人として、どのような人間でありたいですか。」

教科書と指導書の発問(例)の対応関係をみれば、教科書発問Aが指導書発問例2と同じ、教科書発問Bが指導書発問例3と同じである。また、指導書発問例2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2(すなわち教科書発問A)が中心発問である。教科書発問B＝指導書発問例3が基本発問、その他の指導書発問例の1と4が補助発問であると推測できる。

最初に教科書の発問A、B(指導書発問例2、3)から検討する。

①中心発問

発問A 「外国の人から見た、日本人、日系人のよさとはどんなことでしょうか。」

発問例2 「外国の人から見た、日本人・日系人のよさとはどんなことでしょうか。」

児童は、日常的に多くの外国人と接する機会は少なく、「外国の人から日本人、日系人のよさ」について得ている情報は多くはないだろう。指導書の想定する回答が「正直だから、信頼できること。」「外国人だからといってだますこと等しないこと。」「ごまかさないこと。」であることから、児童の経験に基づいた考えを求めるものでないことは明らかである。本教材で紹介されている内容が理解されているかどうかを確認するとどまる発問である。「考え、議論」することを促す発問ではない。

②基本発問

発問B 「日本のよさをみとめる外国の人々から、どんなことを学ぶことができるでしょうか。」

発問例3 「日本のよさを認める外国の人々から、どんなことを学ぶことができるでしょうか。」

指導書が想定する児童の反応は、「日本の美德」「先人たちが築き上げてきた日本人としてのすばらしさを、これからも守っていかなければならないこと。」である。したがって、この問いの目的も、まずは教材の文章の理解の確認にあるようである。しかしながら、「日本の美德」が「先人たちが築き上げてきた」ことは教材から読み取れない。なぜ「これからも守っていかなければならない」のか、その理由も、外国人からの評価を受け続けるためということ以外には不明である。上述したように、「よさ」への掘り下げもないままでは、「守っていかなければならない」確かな動機は生まれない。

さらに、日本の美德を認める人から何を学ぶのか、という問いに対する児童の反応として、「日本の美德」を想定するのは意味不明である。たとえば、お寿司を美味しいと思う人から何が学べるか、という問いに対して、お寿司のおいしさである、との回答がおかしいのと同じである。「よさ」の中身を掘り下げる思考過程を欠いたまま、「よさ」を「守る」という結論を急ぎ、児童に方向付けようとする無理が生じている。

「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え」という「考え、議論する道徳」の理念に照らせば、「日本のよさをみとめる外国の人々」からは、次のようなことも児童の反応として期待できるのではないか。すなわち、他国や他国の人々の「よさ」を認め、尊重しようとする姿勢、自分の利益となる行動をとった人に対する感謝の意を明確に示すこと、などである。他の内容項目「国際理解、国際親善」との関係が強調され、「国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚」が「解説」において明記されていることからすれば、むしろ必要な想定ともいえる。指導書の想定は狭く、飛躍もあり、適当ではない。

③補助発問

指導書の補助発問（発問例1.4）について検討する。

発問例1 「三人の日本人・日系人は、どのような気持ちから正直に相手に伝えたのでしょうか。」

これは「考え、議論する道徳」が克服しようとした、相手の心の中を問う心情主義的道徳の発問である。心情を問うにしても、教材からはその根拠となる情報は不十分であり、それを行動の根拠となることは困難である。

指導書が想定する児童の反応は、「言わないと、相手が困るだろう。」「相手のことを考えて行動しなくては。」「正直に言わないと、何だか気持ちが悪い。」「そのまま持って行ってしまっただけは、泥棒と同じだ。」というものである。いずれも「気持ち」であるから、そうかもしれないし、そうでないかもしれない。ただし「相手が困る」「泥棒と同じ」は、行為の結果として十分に予測されるものである。問題は、たとえば1円がないと困る人がいるかどうか、困る人がいるという確信が持てるかどうか。そのようなことを考えるためのフランス人と店員の人となりや置かれた状況に関する情報・手がかりは教材にはほとんどない。認識・行動システムを起動させるだけの情報さえ存在しないのである。

また、指導書には、収斂させたい答えとして「これらの気持ちは特別なものではなく、日本人が、先人たちから受け継いできた、相手のことを思って行動する心であることを押さえる。」と記されている。先に述べたように、3人の日本人・日系人はともに、犯罪となるかならないかの行動の選択を迫られる状況に置かれている（それ以外の状況を想起させる情報がない）。純粹に「相手のことを思って行動する心」に先立つ強い動機に支えられた行動といえる。指導書の想定には無理がある。

このことは、指導書発問例4「日本人として、どのような人間でありたいですか。」に対する児童の反応においても指摘できる。指導書は「ごまかさず、常に正直でいたい。」「どんな人にも親切でいたい。」「先人たちが築き上げてきたものを、守り続けていきたい。」と児童の反応を想定している。

すでに見てきたように、「日本人に受け継がれている精神的価値を生活の中に生かしていこうとする態度を養う。」という「ねらい」自体が本教材では達成困難である。また、「日本人として」とした時点で、多様な思考の展開が阻害されてしまう。そこには、同一の民族・国民としての同じような人間であるべきとの圧力がある。3人の行動を「美德」であると受け止め、実行することを宣言させる、という踏絵のような「発問」となっているのである。

いずれの発問においても認識・行動システムは不在である。それゆえに児童に「考え、議論」することを促す上でも、発問間における思考過程の連続性という点でも適切なものとはいえない。

（５）その他 一発展学習教材に関する批判一

本教材には「美德を守る人」の次頁に「広げよう 知っていますか、日本の世界遺産」が付されている。日本列島の地図上に19の世界遺産の名称と場所を示したものである。「美德を守る人」の発展学習教材である。教科書には、世界遺産を「地球の生成と人類の歴史によって生み出され、過去から現在へと引きつがれてきたかけがえのない宝物です。現在を生きるわたしたちが過去から引きつぎ、未来へと確実に伝えていかなければならない人類共通の遺産なのです。」と位置付け、「興味をもった、日本の世界遺産について調べてみましょう。」「家の人と話し合ってみましょう。」との呼びかけが記されている。「美德」と同様に「日本の世界遺産」も守ろうという主旨である。

指導書では、この教材について「『広げよう 知っていますか、日本の世界遺産』を読み、日本には未来へと伝えていかなければならないものがたくさんあることを知しましょう。」として、より積極的に「美德を守る人」の授業展開の「終末」として位置付けている。世界遺産は「宝物」だから「引きつぎ」「伝えていかなければならない」とする授業展開が期待されている。しかしながら、なにゆえに世界遺産としての価値を認めうるのか。選定の理由について「考え、議論」した末に、「宝物」という認識に至るような仕組みや発問はなされていない。あらかじめ「宝物」という価値が設定され、それを認めなければならないという学習過程は、すでに見てきたように「美德を守る人」の学習過程と同じである。しかも、外国からの評価によって価値付けがなされている点でも同じである。

そもそも他人の評価、とりわけ外国からの評価を絶対視したり、過度に重視する姿勢は、本教材のみならず、日本の社会に広く認められる。ノーベル賞の受賞時期になるとマスコミは一喜一憂し、受賞決定と同時に受賞者を高く評価し出す。世界遺産に選定された途端に、賑やかな観光地となる。自らの価値でさえ、自己評価よりも他者による評価に依存する姿勢は、これまで日本人論においても指摘されてきた¹⁾。何世代にもわたって「受け継いできた」日本人の「特性」なのかも知れない。そのような「特性」を「考え、議論」した上で、はたしてそこに「徳性」や「美德」を見出すことができるのか、それとも醜くも愛すべき特性を見出すのか。その作業は、まずは大人の側にこそ必要なのである。

おわりに

教材「美德を守る人」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。

教材の問題点として、第一に、行為の「よさ」について考える契機が与えられていないことを指摘した。3人の日本人・日系人の行為は、二者択一の選択肢から、犯罪にならない行為を選択したにすぎない。葛藤なく

選択された行為が「美德」として設定されている以上、そこに「考え、議論する」余地はない。

第二にそのことと関係して、日本人の「美德」の根拠を外国人の評価に求めていることの問題を指摘した。行為の「よさ」への思考を欠いたまま、外部の評価に自己の価値判断を委ねるのは「考え、議論する道徳」の対極にある。

第三に、国籍という属性による徳性の優劣が示されている点を指摘した。日本人だから正直、親切である、という価値判断は、暗に日本人以外の不正直、不親切を示すことである。しかも、日本人の「美德」の根拠は「先人から受け継いできた」という断定だけの、きわめて薄弱なものであった。また、そのことは日本の学校で学ぶ外国籍の子どもや「外国にルーツを持つ子ども」などに対する配慮を欠くものであり、日本人の児童にとっても「国際理解、国際親善」といった道徳科の内容項目に反するものである。

さらに発問（例）と想定される児童の反応を検討した結果、上記の問題点を補うものではなかった。設定された「美德」行為の「よさ」について考え、議論する条件に乏しく、単に児童にそれを「守る」ことを要求するものであった。そのことは、発展教材として設定された「世界遺産」の扱いにおいても同様であった。

以上のことから、「美德を守る人」には、認識・行動システムが不在であり、児童が「考え、議論」する上で適切な教材ではない。

【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）。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、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。
- 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）、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）』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）。伊東毅は、道徳科教科書の分析の結果、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な世界に結局戻してしまう。」ような資料の多い点を指摘し、「徳目主義の強化」を指摘した（伊東前掲論文、p.34）。「徳目主義の強化」の指摘はともかくとして、「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。この観点から教科書の教材を具体的に分析するのが本稿の課題となる。

⁴ 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 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）。

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.68-70。構成は編集委員会、挿絵は山口まさよしである。同社の小学校道徳科教科書は、埼玉県内で最も多くの児童が使用する教科書である（2018年の時点で、埼玉県内全23採択地区のうち、13地区・

37の教育委員会で採択されている。学校数では409校（50.4%）、児童数は156,464人・冊（43.4%）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 同上、p.68。

⁹ 同上、p.71。

¹⁰ 国立社会保障・人口問題研究所ホームページ（<http://www.ipss.go.jp> 2020年10月20日現在）、『人口統計資料集』（2020年度版）の「父母の国籍別出生数」によれば、「父日本人・母日本人」の割合は2018年で96.28%である。父母のどちらかが外国人の割合は、2018年で3.72%となる。この数字は、2010年から漸増傾向にある。

¹¹ 例えば、丸山真男は「私達はたえず外を向いてきよろきよろして新しいものを外なる世界にもとめながら、そういうきよろきよろしている自分自身は一向に変わらない。」（「原型・古層・執拗低音」加藤周一・木下順二・丸山真男・武田清子『日本文化のかくれた形』岩波書店、2004年、p.139）と、日本人の精神態度を指摘した。内田樹はそれを受けて、日本人は「世界のどんな国民よりもふらふらきよろきよろして、最新流行の世界標準に雪崩を打って飛びついて、弊履を棄つるが如く伝統や古人の知恵を捨て、いつときも同一的であろうとしないというほとんど病的な落ち着きのなさのうちに私たちは日本人としてのナショナル・アイデンティティを見出した」として日本人を「境界人」と呼んだ（『日本境界論』新潮新書、2009年）。他にもベネディクトの「恥の文化」、鈴木孝夫の「他律型文明」など、類似の指摘は数多い。ただし、属性による特性の指摘には、常に注意する必要があることは言うまでもない。

