

処世術を学ぶ道徳授業に対する批判を再考する

山 岸 賢 一 郎*

1. 問題意識と目的

道徳授業の最中に子どもたちが——ときには読み物教材の登場人物の気持ちを子どもたちに考えさせようとする教師の意図から外れて——、読み物教材の登場人物はこうすれば上手くいく、といったアイデアを考えることに夢中になることがある。そして、それが道徳教育の専門家や実践家によって問題視されることがある。もちろん、一般には——おそらく、道徳や道徳教育とは関係のない文脈においては、多くの場合——、よりよい問題解決やより賢い問題解決を模索する試みが問題視されることはないし、問題視されるいわれもない。しかし、道徳教育の専門家や実践家の一部は、こうした試みについて、道徳授業は処世術を学ぶ時間ではないから不適切であると指摘する。たとえば、ある道徳教育学者は次のように述べる。

道徳科の授業では、教材に登場する道徳的な問題に直面した人物等の言葉や行動などをもとに、その内面を考えさせることによって児童生徒の内面的資質を育てていくこととなります。道徳科の授業は、「登場人物等はこんな時どうすればよかったのだろう。」とか、児童生徒に対して「あなたならこんなときどうしますか。」などのように行動を聞く授業ではないのです。道徳科は処世術を学ばせる時間ではありません。[牧崎 2017: 6]

なお、後述するように、近年の道徳教育学では、上のような主張をする論者が志向する道徳授業も有意義であるが、「どうすればよかったのだろう」と問うているがゆえに一見したところでは処世術を学ぶためのものであるかのように映る道徳授業もまた（単なる処世術の学習を超えたものである限りにおいて）有意義である、といった方向性の議論がなされている [cf. 吉田 2021; 高宮 2020; 高宮・杉本 2022]。とはいえ、その議論は基本的には、道徳教育は処世術を学ぶものであってはならないとする見方を前提にしている。

しかし、そもそも、ここで言うところの「処世術」や

「処世術を学ぶ」とは正確にはどのような意味か。そして、本当に、道徳授業は処世術を学ぶものであってはならないのか。あるいは、処世術の学習であってはならないとすれば、如何なる意味でそうあってはならないのか。また、処世術の学習を忌避する道徳授業観のもとでは、子どもたちが道徳授業の中で試みるかもしれないよりよい問題解決の模索もまた忌避されかねないだろうが、果たしてそれでよいのか。

本稿の目的は、以上の問題意識のもと、処世術を学ぶ道徳授業に対する批判とその批判をめぐる道徳教育学上の議論とを再考しながら、道徳授業と処世術の学習との関係をいっそう明確にすること、より端的には、道徳授業はよりよい問題解決の模索と折り合いが悪いわけでもないということをいっそう明確にすることにある。そして、それによって、よりよい問題解決を模索する試みを忌避しない道徳教育の可能性をいっそう拓くことにある。

以下ではまず、処世術を学ぶ道徳授業に対する批判が如何なるものであるかを確認する（2節）。次いで、そうした批判をめぐる近年の道徳教育学の議論の動向を概観する（3節）。その上で、処世術を学ぶ道徳授業に対する批判を再考し（4節）、道徳授業がよりよい問題解決を模索するものであってよいことを確認する（5節）。

2. 処世術を学ぶ授業に対する批判

処世術を学ぶ授業に対する批判が最も盛んになされてきたのは、あるいは現在でも最も盛んになされやすいのは、小学校高学年用の定番教材「手品師」や、中学校用の定番教材「二通の手紙」のように、登場人物が悩ましい二つの選択肢（より正確には、登場人物にとっては二つに見える選択肢）を前にして判断を迫られ、そのうちの一方を選んで悔いがなかったりあったりする、といった内容を含む教材の活用方法が話題になるときである（なお、特別の教科化以前は「教材」ではなく「資料」と表記したほうが正確であるが、煩雑になるため以下では「教材」と表記する）。

なかでもとりわけ「手品師」に関しては¹、処世術を学ぶ授業に対する批判が多数積み重ねられてきた [cf.

* 人文学部教育・臨床心理学科 准教授

井上 2019]。その背景の一つには、教育哲学者である宇佐美寛 [1989] や松下良平 [2011] らが、この教材を題材にして、「子どものもとへ行くことに決めたとき手品師はどう思ったか」のようにして登場人物の気持ちを探ねるよくある道徳授業、すなわちいわゆる心情主義的な授業を容赦なく批判してきたこと、しかもそれと同時に、「手品師はどうすればよかったか」のようにして登場人物がなすべきことを探ねたり問題解決策を探ねたりする道徳授業、すなわち処世術を学ぶものと理解されることの多い授業を提案してきたことが挙げられる。したがって、処世術を学ぶ授業に対する批判の多くは、本稿の冒頭に引用した牧崎 [2017] の言葉も含めて、宇佐美や松下ら（に影響を受けた論者）の主張を（再）批判しながら、心情主義的な授業を擁護する、あるいは心情主義的な授業の発展形を提案する、といった文脈に埋め込まれている。

以下、処世術を学ぶ授業に対する批判の例をいくつか挙げてみよう。たとえば、加藤宣行 [2012] は、「迷った手品師は、行動に移る前に、自分の本当の気持ちに気づいた」[加藤 2012 : 40] ということに子どもたちが気づくような授業——加藤はそれを「テーマ追求型」の授業と呼ぶが、それを「本当の気持ち」追求型の道徳授業と見なしてもよからうし、心情主義的な授業の発展形と見なしてもよからう——を提案するが、その過程で、牧崎ならば「処世術を学ばせる」[牧崎 2017 : 6] と形容する授業を批判して次のように言う。

「手品師はどうすればよかったか」という問いに対しては、無責任な思いつき発言から自分の体験にもとづく共感的発言まで百出することであろう。しかし、いくら適切と思われる行動パターンを洗い出してみたところで、それはあくまでもシミュレーションであり、実際の生活にそのままあてはまるわけではないということである。それらはいわばマニュアルであり、現実の問題に対して機械的に行動パターンをあてはめてみても、うまくいくわけではない。仮にうまくいったとしても、それはたまたまうまくあてはまっただけであり、人間の生き方として一番大切な、自己の主体性というものが抜け落ちている。何よりも、「人は、どうしてそのような言動を生むことができるのだろうか」という、その行動を判断

し実行する自分自身のもとを創り上げることが [引用者注：道徳授業においては] 第一であるのに対し、この展開ではそれが期待できない。[加藤 2012 : 28]

このように、加藤によれば、「手品師はどうすればよかったか」と問う授業によって学ぶことができるのは、「実際の生活にそのままあてはまるわけではない」「マニュアル」ないし「行動パターン」に過ぎず、また、そのような授業によっては「行動を判断し実行する自分自身のもとを創り上げる」ことは叶わない [加藤 2012 : 28]。この主張は、「児童生徒の内的資質を育てていく」[牧崎 2017 : 6] ことが不可能であると説いている点で、処世術を学ぶ授業に対する牧崎の批判に重なっている。

あるいはまた、道徳科の全面実施以前の教師向けの指導書や解説書の多くは、より直接的な仕方で、処世術を学ぶ授業を批判しながら心情主義的な授業を擁護してきた。たとえば、ある教師用指導書は次のように述べる。

本資料はあまり売れない手品師が大劇場のステージに立てるチャンスを捨て、自分が男の子と交わした約束を守るという内容の話である。しかし、「男の子をいっしょに大劇場に連れていけばいい」とか「男の子に電話をかけるなどして、しっかりと理由を伝えればいい」といったような方法論を述べる児童も出ることが予想される。だが、主人公である手品師の心情は、決心するまでの間に大きな葛藤が見られる。この手品師の心の葛藤をしっかりと見つめ、手品師の気持ちに共感することで、ねらい [引用者注：「どのような状況にあっても、常に誠実に行動し、明るい生活をしようとする。」][「道徳」編集委員会 2015 : 78]] とする価値に迫るようにしたい。[「道徳」編集委員会 2015 : 78]

また、ある教師向けの解説書も、「手品師」を活用した授業の「ねらいを深める指導の工夫」[永田・長谷・馬場編 2012 : 45] について次のように述べる。

中心となる場面は手品師が選択を迫られ、迷いに迷うところである。これは、約束を優先するという手品師の生き方、自分に対して誠実な生き方を選び

¹ 「手品師」[江橋 1976] のあらすじは、以下のとおりである。あるところにその日のパンを買うのにも困るほど売れていない手品師がいて、いつか大劇場のステージに立つ日を夢見て腕を磨いていた。そんな手品師は、ある日、町で小さな男の子に出会う。しょんぼりした様子のその少年は、父親が死んだあと母親が働きに出てずっと帰って来ないと言う。そこで手品師が手品を見せると少年はすっかり元気になって、「明日も来てくれる？」と手品師に尋ねる。「どうせ、ひまなからだだ、あしたも来てやろう」と考えた手品師は、「きっと来るよ」と応じる。その日の夜、少し離れた町に住む仲の良い友人から、手品師に電話がかかってくる。明日のショーに出演するはずだった手品師が急病で倒れたから、代わりに出演して欲しい、間に合うように今夜すぐそちらの街を出発してくれ、二度とないチャンスだ、との内容だった。手品師は「まよいに、まよって」いたが、受話器を持ち換えると友人にきっぱりと言う。「あしたは行けない」、「ぼくには、あした約束したことがあるんだ」。友人は「きみが、そんなに言うなら、きっとたいせつな約束なんだろう」などと応じ、通話は終わる。その翌日、小さな町の片隅で、手品師は少年を前にして素晴らしい手品を演じる。

取る重要な場面である。昔からの夢である「大劇場」と「子どもとの約束」との間で葛藤する手品師に共感させるために、対立する2つの考え方について板書を通して深めさせたい。

その際、子どもに連絡してから大劇場へ行くなどの方法論に走らないように、あくまでどちらを選ぶかという考え方ができるように板書することが重要になる。〔永田・長谷・馬場編 2012：45〕

これらの教師用指導書や解説書によれば、「手品師」を用いた授業を通じて学ぶべき誠実さとは、男の子との約束を破ってしまいたいという「心の弱さ」〔「道徳」編集委員会 2015：78〕を克服した先にあるものなのだから——あるいは、悩んだ末に男の子との約束を果たすという「手品師の生き方、自分に対して誠実な生き方」〔永田・長谷・馬場編 2012：45〕に見出されるものなのだから——、誠実という道徳的価値の理解を深めるために道徳授業を行うのであれば、「子どもに連絡してから大劇場へ行くなどの方法論に走らないよう」工夫する必要がある〔永田・長谷・馬場編 2012：45〕、換言するならば、処世術を学ぶ授業に墮することがないよう工夫する必要がある。そしてその代わりに、「この手品師の心の葛藤をしっかりと見つめ、手品師の気持ちに共感」〔「道徳」編集委員会 2015：78〕させるなどの工夫をする必要がある。

付け加えておこなうならば、これらの教師用指導書や解説書は、「手品師」が初めて掲載された『小学校 道徳の指導資料とその利用1』〔文部省 1976〕の道徳教育観を忠実に引き継ぐものとも見なせる。文部省発行のこのテキストは、「決心したときの手品師は、どんなことを考えていただろう」、「たった、ひとりの客を相手にしていた、その時の手品師の気持ちはどうだろう」〔文部省 1976：109〕などの発問を中心とする心情主義的な授業を提案しながら、次のように述べる。

しかし、一方檜舞台に出演する機会は逃すべきではない。一方、子どもとの約束も人間として果たすべきである。これを両立させる方法をいかにするか考えるという、合理的、現実的な対処をとる考えも、児童たちの話し合いの中にあることが予想される。このような「生きる」ということにかかわる現実的対処も重要である。しかし、ここでは、ねらい〔引用者注：「自分の言動に責任を持ち、誠実に行動する気持ちを養う」〔文部省 1976：109〕というねらい〕との関連に即して、この手品師のやさしさ、誠実味ある人間性と、その行動に焦点をあて、日ごろの自分たちの行動を見つめる方向を主とした扱いとするのがよいであろう。〔文部省 1976：108-9〕

上の引用が示すように、二者択一に見える選択肢を「両立させる方法をいかにするか考えるという、合理的、現実的な対処」〔文部省 1976：109〕を学ばせる授業、すなわち処世術を学ぶ授業であってはならないという主張は、「手品師」が世に出たときから連綿と受け継がれてきたものでもある。

本節に述べてきたことを小括しておこう。以上に見た処世術を学ぶ道徳授業に対する批判は、少なくとも次の三つの論点が絡み合ったもの見なすことができそうである。すなわち、道徳授業が処世術を学ぶ授業であってはならないのは、第一に、その授業が、他の場面では使えないものにならない——後に見る高宮・杉本〔2022〕の言葉を借りて別言すれば、「汎用性」がない〔高宮・杉本 2022：15〕——行動パターン（マニュアル、解決策、対処法、方法論、等）という意味での処世術の学習になってしまうからである。「それらはいわばマニュアルであり、現実の問題に対して機械的に行動パターンをあてはめてみても、うまくいくわけではない」〔加藤 2012：28〕というわけである。第二に、その授業が、（たとえば誠実という）道徳的価値の理解の深まりを伴わないという意味での処世術の学習になってしまうからである。「手品師」の場合であれば、誠実という道徳的価値の理解は、悩んだ末に男の子との約束を果たすという形で「自分に対して誠実な生き方」〔永田・長谷・馬場編 2012：45〕をする手品師の気持ちを考えさせたりその気持ちに共感させたりすることによってこそ深められるが、手品師が悩んだ場面でどうすればよいのか（よかったのか）を考えさせたとしても（少なくとも十分には）深まらない、というわけである。第三に、第一および第二の論点とも密に関係するが、その授業が、「児童生徒の内面的資質を育てていく」〔牧崎 2017：6〕ことができないという意味での処世術の学習になってしまうからである。児童生徒にどうすればよいのか（よかったのか）を考えさせたところで、「行動を判断し実行する自分自身のもとを創り上げる」〔加藤 2012：28〕ことは叶わないというわけである。

3. 近年の道徳教育学の議論の動向

次節では、上の三つの論点を再考することにしよう。その前に本節では、次節で行う考察の準備も兼ねて、近年の道徳教育学における議論の動向にも触れておきたい。本稿の冒頭にも触れたように、近年の道徳教育学においては、「どうすればよかったのだろうか」などと発問する授業を批判する論者たちが志向する道徳授業、すなわち心情主義的な授業やその発展形も有意義ではあるが、「どうすればよかったのだろうか」などと発問する道徳授業もまた（単なる処世術の学習を超えたものである限りにおいて）有意義であり、それぞれの授業にはそれ

それに強みも弱みもある、といった方向性の議論が盛んになっている [cf. 吉田 2021；高宮 2020；高宮・杉本 2022]。また、その際には、前節に見たような処世術を学ぶ授業に対する批判を踏まえつつも、そうした批判を免れうるような授業づくりの工夫も併せて提案されている。

たとえば、処世術を学ぶ授業に対する批判の三つの論点のうちの第一を、高宮・杉本は次のようにして敷衍している。「手品師」を用いた授業において「同じ場面に会ったら自分ならどう行動するか」といった発問に応じて児童が考える「解決策」ないしは「方法論」は、『手品師』という物語のあらすじにのみあてはまるその場限りの解決策にすぎないのであって、「汎用性」がない [高宮・杉本 2022：15、傍点は原文ではゴシック太字、以下同様]。つまり、それは「この物語の手品師にとっての解決策にはなり得ても、児童生徒がこれから生きていくうえで生き方に応用できる解決策にはなり得ない」 [高宮・杉本 2022：15]。ただし、高宮・杉本は、この主張のすぐ後に次のような主張を続けている。それゆえに、「どう行動するか」などと問う授業の弱点を補完するためには、『誠実であるためには、あなたはどうか行動するか』などと問い、『誠実』という道徳的価値と行為・解決策を結び付ける発問をする必要」がある [高宮・杉本 2022：15]。なお、誠実という道徳的価値（の理解）に結びつかない問題解決策には「汎用性」がないが、誠実という道徳的価値（の理解）に結びついた問題解決策であれば「児童生徒がこれから生きていくうえで生き方に応用できる解決策」になりうる、という高宮・杉本の主張については、4節で考察を加えることにしたい。

あるいは、たとえば高宮 [2020] や高宮・杉本 [2022] や吉田 [2021] は、道徳授業を幾つかのタイプに分類することで、それぞれの授業にはそれぞれに強みと弱みがあると論じている。ここではこのうち吉田 [2020] の議論に触れておこう。吉田によれば、「道徳的問題場面での望ましい行為を判断する力を身につけさせるねらい」に基づくところの、「道徳的な問題場面における解決策となる行為とその理由について検討させる」授業、すなわち吉田の言う「行為判断力追求型授業」、牧崎ならば「処世術を学ばせる」 [牧崎 2017：6] と形容する授業は、「よりよい行為についての思考力や判断力を高めることができるよさがある」ものの、「問題解決策がマニュアル的に受け止められ」る危険もある [吉田 2021：104]。そのため、「解決策よりも解決策に至る過程での思考方法や視点、視野の広さなどについてふり返らせる」といった対応が求められる [吉田 2021：104]。

これに対して、吉田によれば、「道徳的行為の理想を追求するねらい」に基づくところの、「よい行為をすればよい気持ちになり、悪い行為をすれば悪い気持ちになることに気づかせ、よい行為をしようとする心情を高め

る一般に心情主義的授業と呼ばれる授業」、すなわち吉田の言う「行為の理想追求型授業」には、「望ましいとされる行為や望ましくないとされる行為のあり方を分かりやすく子どもたちに伝えたり、より望ましい行為のあり方を探究させたりすることができるよさがある」ものの、それが「従うべきマニュアルのように子どもたちに受け止められ」たり「抽象的で非現実的な行為として受け止められ」たりする危険もある [吉田 2021：103]。そのため、「望ましい行為がどんな場面や状況に適用可能かを含めて理解させる」といった対応が求められる [吉田 2021：103]。

なお、上に引いた吉田の主張のうち最後に触れた主張、つまり、心情主義的な授業も「従うべきマニュアル」 [吉田 2021：103] の学習になってしまいかねないという主張は注目されてよい。確かに、手品師の気持ちを考えさせたりその気持ちに共感させようとしたりする授業を受けた児童が、次のように考えたとすれば、その授業は見ようによっては処世術を学ぶものになっている。すなわち、手品師が置かれた状況とどこかしら似た状況に向き合うことになった人は、（できれば手品師のような気持ちになって）手品師のように振る舞えば（言い換えるなら、手品師のように「合理的、現実的な対処」 [文部省 1976：109] とは言い難いような対処をすれば）、他者から「誠実」であると見なされることになる（が、自分はそのように振る舞えるとは限らないし、そのように振舞うとも限らない）、などと考えたとすれば、それは見ようによっては「従うべきマニュアル」 [吉田 2021：103] の学習、換言すれば「処世術」の学習である。

とすれば、心情主義的な授業もまた、少なくともそれがねらい通りのものにならなかったときには「処世術を学ばせる授業」になりうる、といった趣旨の指摘が（吉田以外の論者からも）もとなされてもいいように思われる。あるいは、そうした趣旨の指摘がこれまでさほどなされてこなかったとすれば、そのことは、多くの論者が次のように考えている、ということの意味しているのかもしれない。すなわち、心情主義的な授業であれば、たとえそれがねらい通りのものにならなかった場合であっても、処世術を学ぶ道徳授業に対する批判の三つのポイントが——その授業が学ばせる処世術には汎用性がない、その授業は道徳的価値の理解の深まりを伴わない、その授業では内面的資質を育てていくことができない、という三点が——、少なくとも十全には合致しにくいと多くの論者が考えている、ということの意味しているのかもしれない。

4. 処世術を学ぶ道徳授業に対する批判を再考する

以上に論じてきたように、「どうすればよいのか（よ

かったのか)」のように発問する処世術を学ぶ道徳授業の問題点は、(1)汎用性のない行動パターンの学習になること、(2)道徳的価値の理解の深まりを伴わない学習になること、(3)内面的資質を育てていくことができないことにあると考えられているようである。本節では、この三点を順に再考していきたい。なお、3節に見たように、近年は、登場人物の気持ちを問う心情主義的な授業にも強みと弱みがあり、「どうすればよいのか」のように発問する授業にも強みと弱みがある、といった指摘がなされるとともに、「どうすればよいのか」などと単に解決策のみを尋ねるならばやはり処世術を学ぶ授業になってしまい問題であるから、「誠実であるためにはどうすればよいのか」のように誠実という道徳的価値と解決策とを結び付ける発問をするべきである [cf. 高宮・杉本 2022: 15]、といった指摘もなされるようになってきた。以下では、こうした指摘も踏まえて考察を行うことにしよう。

(1) 汎用性のない行動パターンの学習になるという批判

そもそも、特定の問題状況に置かれた自分や他者が「どうすればよいのか（よかったのか）」と問うことで、児童生徒に道徳授業中に解決策を考えさせたとしても、そこで見出された解決策は他の場面には応用できない汎用性のないものになってしまう、といった主張は正しいのだろうか。この主張は、もちろん常に間違っているわけでもないが、かなり乱暴な主張である。

上に述べたことを敷衍しよう。たとえば、幼い子どもが公園で遊んでいるときに転んで膝を擦りむき流血した、という物語を聞いて、この幼い子どもは「どうすればよいのか」と問われた小学生が、まずは傷口を洗浄すべきだ、と問題解決策を口にしたとしよう。この架空の事例について、この問題解決策はこの物語中の幼い子どもだけに通用する解決策に過ぎないのであって、たとえばこの児童自らがカッターナイフで指を切った場合には応用できない、換言すれば「児童生徒がこれから生きていくうえで生き方に応用できる解決策にはなり得ない」[高宮・杉本 2022: 15]、などと断言できる人はそう多くはないはずである。

そもそも人は、ある特定の状況に相応しいものとして学習した行動パターン（マニュアル、解決策、対処法、方法論、等）を、その状況に類似する（と自分や他人が見なすところの）様々な状況に適用できる。無論、その行動パターンを様々な状況に適用することに慣れていないちは、あまり似ていない状況、つまりその行動パターンを適用するには不適切な状況にもその行動パターンを誤って適用することもしばしばであるが（たとえば、かなり突飛な想像になるが、階段で足を挫いただけで外傷がまったくない場合にもまずは足を洗うかもしれない

が）、周囲から間違いを指摘されたり自ら間違いに気づいたりすることで、その行動パターンが適用される状況が徐々に適切なものになっていく。なお、いま論じているような事情に支えられているからこそ、人は誰しも特定かつ個別の状況しか経験しえないにも関わらず、行動パターンの学習や言語の学習が成立しうる [cf. ウイトゲンシュタイン 1976]。

もちろん、上の架空の事例においても、傷口を化膿させたりせず早く治すにはどうしたらよいのかを小学生に考えたり学んだりして欲しいのであれば、この幼い子どもは「どうすればよいのか」などと問うよりも、この幼い子どもが「傷を悪化させないためには、どうすればよいのか」などと問うほうが、傷口を洗浄するなどの解決策が考え出されやすくなるだろうし、この解決策が他の様々な状況により適切な仕方でも適用されやすくなるだろう（足を挫いただけであれば足を洗う必要はないが、挫くと同時に足に傷を負った場合には足を洗ったほうがよい、など）。同様に、誠実であるためにはどうしたらよいのかを考えたり学んだりして欲しいのであれば、手品師は「どうすればよいのか」と問うよりも、手品師が「誠実であるためにはどうすればよいのか」のように、「誠実」という道徳的価値と解決策とを結び付ける発問をしたほうがよいだろう [cf. 高宮・杉本 2022: 15]。

(2) 道徳的価値の理解の深まりを伴わない学習になるという批判

次に、特定の問題状況に置かれた自分や他者が「どうすればよいのか（よかったのか）」と問うことで、道徳授業中に児童生徒に解決策を考えさせたとしても、道徳的価値の理解は深まらない、といった主張は正しいのだろうか。この主張は、「手品師」の場合、次のような主張になる。道徳授業において、悩んだ末に男の子との約束を果たすという形で「自分に対して誠実な生き方」[永田・長谷・馬場編 2012: 45] をする手品師の気持ちを考えさせたりその気持ちに共感させたりするのであれば、誠実という道徳的価値の理解を深めることができるが、手品師が置かれた状況において「どうすればよいのか」を考え（何らかの解決策を見出し）たとしても、(少なくとも十分には) 道徳的価値の理解を深めることはできない。この主張も、少なくとも議論の余地なく正しいものではない。

というのも、誠実という道徳的価値は様々な仕方でも理解できるからである。そしてそれゆえに、むしろ「誠実であるためにはどうすればよいのか」のように発問したほうが道徳的価値の理解を深めることができるという主張にも一理あるからである。しかし同時に、手品師の気持ちを考えさせたりその気持ちに共感させたりする場合にこそ誠実という道徳的価値の理解を深めることができるという主張にも一理あるからである。

上に述べたことを敷衍しておこう。手品師の生き方や行動を（あるいは手品師の生き方や行動も）誠実であると見なす人はおそらくは多いが、宇佐美 [1989] や松下 [2011] のように、その生き方や行動を誠実とは見なしようがないと断じる人も少なからずいる。宇佐美や松下によれば、手品師は手品師という仕事に対しても大劇場の観客に対しても友人に対しても不誠実である。また、二者択一の選択肢のどちらか一方を選ぶことしか考えようとせず、「二つとも生かす道はないかと考える努力」を怠った手品師は無責任で不誠実である [宇佐美 1989 : 18-9]。こうした論者の主張も一理ある。つまり、こうした論者の誠実という道徳的価値の理解の仕方（という言い方に納得しない教育哲学者もいるであろうから言い換えておくと、こうした論者の主張に登場する「誠実」「不誠実」という語の使用法）はそれほど突飛なものではない。より端的に言えば、こうした論者の主張に同意する人が一定数以上存在する上に、その主張に同意できない人でさえしばしばその主張を理解できる。

もちろん、手品師が置かれた状況にあつては、手品師ならずとも、男の子との約束を果たすという選択をする以外には誠実ではありえない、といったかなり「ハードボイルド」 [松下 2011 : 33] な道徳的価値の理解の仕方にも一理ある。また、あくまでも己の良心（この手品師の場合は、男の子との約束を果たすべきだという信念）に合った行動を自分自身で選び取るこそが誠実なのだ、といった道徳的価値の理解の仕方にも一理ある。なお、（宇佐美や松下をはじめとする）少なからぬ教育哲学者は、誠実という価値のこうした理解の仕方を批判するだろう。だが、こうした理解の仕方はおそらくはかなり一般的なものである。それゆえ、こうした理解の仕方を知らない小学生がもし存在するのであれば、その小学生に小学校の道徳授業を通じて（他の理解の仕方に加えて）こうした理解の仕方もあるということを知ってもらうことは、その小学生の今後の人生にとっても有益だろう。ただし、小学生の多くは、こうした理解の仕方をすでによく知っているかもしれない。付け加えておくと、この論文の筆者は、「手品師」を読むときに次のようなことをよく考える。仮に、自分の教え子である大学生が、手品師として大劇場の舞台に立つことを夢見ているのに、そのためのチャンスを逃してまで偶然町で出会った子どもとの約束を果たそうとしていたら、何とか思いとどまらせようとするだろう。少なくとも、その教え子の生き方や行動を「誠実」と形容しながら承認したり応援したりはしないし、できないだろう。ただし、すでに教え子が約束を果たした後であれば、取り返しがつかないものである可能性があるその選択を無下に否定しないように、「あなたは誠実だ」などと発言することもあるだろう。

ただし、「誠実であるためにはどうすればよいのか」のような発問をすることによって、つまり誠実という道

徳的価値の具体的かつ様々な理解の仕方を述べ合ったり聞き合ったりさせることを通じて、誠実という道徳的価値の理解を深めさせようとする場合にはやはり、児童生徒の思考や議論が拡散しないようにするために、誠実という道徳的価値と解決策とを結び付ける発問をしたほうがよいだろう [cf. 高宮・杉本 2022 : 15]

（3）内面的資質を育てていくことができないという批判

最後に、特定の問題状況に置かれた自分や他者が「どうすればよいのか（よかったのか）」と問うことで、道徳授業中に児童生徒に解決策を考えさせたとしても、児童生徒の内面的資質を育てることはできない、といった主張は正しいのだろうか。この主張も、少なくとも議論の余地なく正しいものではない。

牧崎 [2017] は、道徳授業は「教材に登場する道徳的な問題に直面した人物等の言葉や行動などをもとに、その内面を考えさせることによって児童生徒の内面的資質を育てていく」ものであるから、道徳授業は「登場人物等はこんな時どうすればよかったのだろうか」のようにして行動を聞く授業ではないと説いていた [牧崎 2017 : 6]。だが、児童生徒に教材の登場人物の「内面」を考えさせることを通じてのみ児童生徒の内面的資質（道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度）を育てることが可能になるという主張も、だからこそ道徳授業は「行動」を聞くべきではないという主張も、余りにも極端すぎる。たとえば、自分や他者が「どうすればよかったか」を考えることで道徳的判断力（と呼ばれる内面的資質の一種）を養うことができる、といった想定は奇異でないどころか少なからぬ道徳教育の専門家や実践家にとって自然であろう。

あるいは、加藤 [2012] によれば、児童生徒にどうすればよいのかを考えさせたところで、「行動を判断し実行する自分自身のもとを創り上げる」 [加藤 2012 : 28] ことは叶わない。しかし、すでに本節の（1）に述べたように、「誠実であるためにはどうすればよいのか」を考えることで得られた誠実であるための行動パターン（マニュアル、解決策、対処法、方法論、等）は、その状況に類似する（と自分や他人が見なすところの）様々な状況に適用される。この意味で、「誠実であるためにはどうすればよいのか」のような発問を中心とする道徳授業は、「行動を判断し実行する自分自身のもとを創り上げる」ことに貢献する。

5. 結語と課題

「どうすればよいのか（よかったのか）」のように発問する処世術を学ぶ道徳授業が批判されるのは、その授業が（1）汎用性のない行動パターンの学習になる、（2）

道徳的価値の理解の深まりを伴わない学習になる、(3) 内面的資質を育てていくことができない、と考えられるからであった。しかし、(1) (2) (3) のいずれも、少なくとも議論の余地なく正しいものではない。その意味で、「誠実であるためにはどうすればよいのか（よかったのか）」のようにして道徳的価値と解決策とを結びつける発問をする授業は忌避されなくてよいし、道徳授業は処世術を学ぶ授業であっていい、とまでは言えなくとも、処世術を学ぶ授業でもあっていい。子どもたちが道徳授業の中で試みるかもしれない道徳的価値を追求するための試み、たとえば誠実であるためのよりよい問題解決の模索、換言するならば誠実であるための処世術の模索は、道徳授業に含まれていてもよいのである。なお、本稿は、道徳教育のうちにはよりよい問題解決を模索する試みも含まれていたほうがよい、ということ的前提に著されたものであるが、よりよい問題解決を模索する道徳教育が必要であることの理由についてはまったく論究できていない。この論点の追究は別稿に委ねたい。

参考文献

- 井上健 2019 「「登場人物の心情理解」と「考え、議論する道徳」：教師たちは定番教材「手品師」をどのように扱うのか」『東京都市大学共通教育部紀要』vol.12、5-26頁
- ワイトゲンシュタイン、ルードヴィヒ 1976 藤本隆志訳『哲学探究』大修館書店（Wittgenstein, Ludwig 1984 [1936-1949] *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt: Suhrkamp）
- 宇佐美寛 1989 『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書出版
- 江橋照雄 1976「手品師」文部省『小学校 道徳の指導資料とその利用1』、48-50頁
- 加藤宜行 2012 『道徳授業を変える 教師の発問力』東洋館出版社
- 高宮正貴 2020 『価値観を広げる道徳授業づくり』北大路書房
- 高宮正貴・杉本遼 2022 『道徳的判断力を育む授業づくり』
- 「道徳」編集委員会 2015 『小学校 道徳6 明日をめざして 教師用指導書』、東京書籍、78-79頁〔江橋照夫（文）・武富まさえ（絵）・「道徳」編集委員会（編）2015 「手品師」、『明日をめざして 道徳6』、東京書籍、62-65頁、についての教師用指導書〕
- 永田繁雄・長谷徹・馬場喜久雄（編）2012 『新版 小学校 道徳 板書で見る全時間の授業のすべて 高学年』、東洋館出版社
- 牧崎幸夫 2017 「教科化で何が変わるのか」横山利弘監修、牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平編『楽しく豊かな道徳科の授業をつくる』ミネルヴァ書房、1-17頁
- 松下良平 2011 『道徳教育はホントに道徳的か?』日本図書センター
- 文部省 1976 『小学校 道徳の指導資料とその利用1』
- 吉田誠 2021 『理想主義と現実主義および行為主義と人格主義の相補軸に基づく道徳教育の方法原理』デザインエッグ