

読み物資料に基づく道徳授業の考察 (1) 価値「誠実」に焦点を当てて

川野 哲也

A Consideration of Moral Class Based on Reading Materials (1) : Focusing on the Value, “Sincerity”

Tetsuya KAWANO

1. はじめに

平成 27 年 3 月に学習指導要領が一部改正され、「道徳の時間」は「特別の教科」と位置付けられることとなった。平成 30 年度からの開始に合わせて、現在、教科書の検定と採択が行われているところである。道徳科への移行に際しては、教科書の導入、子どもの道徳性の評価、問題解決学習の導入などが示された。道徳的価値を理解した上での態度の育成という基本的な方向性は、いっそう明確に位置づけられた¹⁾。

これまでの道徳授業は、主として内省的な考察にとどまり、いじめなどの問題解決に効果的ではないという批判があった。それゆえ道徳科では、授業方法において問題解決学習、「考える授業」を取り入れることとなった。また、これまでの道徳授業は、読み物資料における心情理解にとどまることが多く、何を学んだのかが分かりにくいという批判があった。それゆえ道徳科では、教える内容すなわち価値を明確化し、教科書を使用して指導することとなったのである。

これまでの副読本に掲載されている読み物資料は、どれも非常に充実した、適切な内容であると筆者は考えている。その読み物資料が、今後の教科書にどこまで含まれるかは現段階では明らかではない。問題解決学習ということになれば、日常生活についての課題解決やロールプレイ等の導入ということになり、その場合には読み物資料を使用する可能性は低くなるであろう。とはいえ、道徳の時間が特設されて以降、長い期間にわたって副読本の読み物資料が使用されてきたことを踏まえれば、ある程度は教科書に含まれることが予想される。勿論、読み物資料の活用は簡単なことではない。主人公の気持ちを想像させるだけで終わってしまい、考察が深まらないこともある。それゆえ、読み物資料を使用しながら道徳的価値を理解し、自己の生き方を深めるといふ授業のあり方を、十分に検討しておく必要がある。

以上の問題意識から、本研究では、読み物資料に基づく授業のあり方について考察したいと考える。その第 1 回目として本論では、資料「手品師」についての議論に着目する。古い議論を遡ることになるが、その議論は資料の扱い方や資料の意味について多くの示唆を与えており、現在においても重要な意味を持っている。本論では、「手品師」の議論を踏まえ、読み物資料に基づく授業のあり方を整理する。その上で、価値「誠実」についての読み物資料を取り上げ、資料と価値「誠実」の関係について考察する。

2. 読み物資料「手品師」についての批判

読み物資料「手品師」は、多くの副読本に採用されている代表的な説話文である。その内容は以下の通りである。

腕はいいが売れない手品師がいた。大きな劇場で手品をするのが夢だった。手品師はある日、路上で少年と出会う。少年は父が死別、母も不在であり、とても貧しい生活をしていて。少年を元気づけるつもりで手品を披露すると、明日も来て欲しいと頼まれる。手品師はその少年と明日も会う約束を交わした。ところがその日の夜に友人から電話があり、大劇場での手品のオファーが入る。予定されていた手品師が急病で倒れたための代役である。手品師は少し迷い、考えた結果、大劇場のオファーを断り、少年との約束を果たすことにした²⁾。

宇佐美寛はこの資料を批判する³⁾。宇佐美はまず「彼の生きかたが、不明なことだらけ」だと指摘する。「その日のパンを買うのも、やっとなというありさま」なのに電話があるということ、「うれない」にもかかわらず、小さな町にすんでいるということ（うれるための努力をしていないこと）、たまたま町を歩いているだけなのに、手品道具を持ち歩いていることなどである。

また宇佐美は、手品師の言動について疑問を投げかける。それほど重要なことであるにもかかわらず手品師が即答してしまっていること、仲のよい友人に相談すらしなかったこと、さらには「劇場に出演するとことは、どんな犠牲を払っても果たさなくてはいけない芸術家としての責任」が必要であるにもかかわらず、それを断っていること等を指摘する。その上で宇佐美は「こんな不まじめ、軽率、閉鎖的、非常識な人物の『気持ち』を考えろと言われても、私には考えられない。また、考えるに値しない」と述べる。

宇佐美は、さらに主人公が大劇場に行くべきか、少年との約束を守るかで二者択一で悩んでいるということについても批判する。少年を探しだし、その少年を連れて劇場に行く、あるいは小さな町のかたすみでの手品を他の手品師に任せてもよい。どんな場合でも約束が優先されるのではなく、必要性に応じて約束を取り消すべきだと宇佐美は指摘する。

宇佐美は「実際の経験の世界で個人がどう行動するか意志決定するのが道徳である」という考え方を示す。資料の読み方は、友人の言葉が終わったあたりで、途中で切ることを提案する。子どもに「あの手品師のような状況だったらどう行動するか」を考えさせるような授業である。手品師の行動そのものを想像するのはとても難しい。重要なことは「先約の履行に支障があるときの対処方法」を考えさせることである。

藤田昌士もまた資料「手品師」について批判的に議論している⁴⁾。藤田は、大劇場を夢見ていた手品師が「その機会を放棄してまで、少年との約束を守るにいたったその必然性が、われわれによく伝わってこない」こと、「友人に対してひとまず返答を保留し、その夜のうちに少年を探し出す」等のほかの手立てが考えられることなどを指摘する。一般的に資料が描く現実が多面的であり、多くの価値を含んでいる。本資料には、少年に対する誠実、親切、同情という側面だけでなく、友人との信頼や友情、自分のより豊かな暮らし、社会的自己実現などの側面が含まれている。ところが道徳の授業では、他の価値を斥けた上で、一つの価値だけ（誠実）を取り出し、その価値の理解を目指す。藤田はそこに徳目主義という問題を見出す。主人公である手品師は、少年に対する誠実という一つの価値を追求するのみであり、他の価値を含めた統一的な実現に向

けた努力をしていない（他の価値と両立するような方途を模索していない）。それゆえ藤田によれば、手品師の行為は「まだ低次元の表現なのである」。資料「手品師」を使用して授業を行うのであれば、少年、友人、自己実現など各方面の誠実さを同時に成立させるための方途を子どもたちに考えさせるべきだと藤田は考える。

松下良平もまた、宇佐美の批判を引用しつつ、「手品師」について考察している⁵⁾。松下によれば、主人公の手品師は様々な理由で誠実ではない。自分を推薦してくれた友人の立場を誠実に考慮しているとは言えないこと、少年に対してうわべだけの配慮にとどまり、悲惨な境遇に誠実に向き合っていないこと、手品師として成長していきたいとする自分自身のニーズに誠実に向き合っていないこと、お金を払って見にきている大劇場の観衆のことを考えていないこと、等を挙げる。また本資料に登場する友人もまた、手品師に対して誠実ではない（素っ気ない態度である）上に、劇場の興行主や観衆に対しても誠実とはいえない（出演交渉が不十分）。主人公の選択場面についても、少年と一緒に劇場につれていくことや、手品師の代役を少年のところに派遣すること、あるいは張り紙等で日を変更することなど、第三の選択肢を考えることが可能だと松下は指摘する。

ところが多くの道徳授業は、子どもたちが考える第三の選択肢を採用するのではなく、手品師の行動を正当化するように仕向けていく。手品師が少年との約束を守ったということを「誠実」だととらえ、大劇場に行くことを「不誠実」だととらえるような授業が行われている。この点から松下は、現在の道徳教育全般の問題点について考察を進める。手品師が大劇場を目指すのはお金や名声の追求（利己主義）、手品師としての自己実現（自己愛）、あるいは基本的な生活のためでもある。それを否定するということは、自己の利益を差し控え、他人の利益を促すという「反利己主義としての思いやり」だけを重視するということになる。その結果、誰にも迷惑をかけずにひたすら自分を責めるという理不尽な自己犠牲を勧めてしまう。松下は、今の世は徹底した利己主義の社会であるから反利己主義としての思いやりが全て空虚に感じられてしまうこと、第三の選択肢のような現実的な対応が否定され知的で創造的な探究が軽視されてしまうこと、等の問題点を指摘する。

柳沼良太は、手品師の資料を「心情追求型の道徳授業の典型的な特徴を如実に示す」としてとりあげている⁶⁾。「手品師」を扱う授業とは、男の子と約束した時の手品師の心情、大舞台の出演を異なった時の手品師の心情を想像させることで、誠実という価値の自覚を深める授業である。主人公の気持ち（教師がねらいとして用意している）を言い当てた場合には正解になるが、主人公の気持ちとは違った見方や考え方を答えた場合には、間違いになってしまう。資料を読み解いた後には、自分自身の生活を振り返り、反省することになる。そこには「道徳的問題を分析したり、手品師の行動原理を多角的かつ批判的に議論したりする余地はなく」、「教師がねらいとした道徳的価値をそのまま心情に刷り込んでいくスタイル」だと柳沼は批判する。また子どもの生活経験と道徳授業の内容がかけ離れていることから、子どもたちは資料や教師のねらいに合わせた形で発言していき、本音と建前は乖離してしまう。かくして子どもたちは授業で学んだことであっても、自らの日常生活に応用・実践できない、むしろ子どもたちの方がその場の雰囲気を感じて教師のねらいに沿って発言していると柳沼は批判する。

以上の問題意識から柳沼は、資料を作品として固定化するのではなく、解決策を自由に構想するような問題解決型の授業を提示する。柳沼は手品師の資料に即して論じている⁷⁾。友人から電話がかかってきた段階で止めておき、その後の部分を削除してテキストとして使用する。解決策とは、まずは「大舞台の依頼を断り、少年に手品を見せに行く」という方法がある。しかしこれは自己を犠牲にして相手に奉仕するあり方である。他にも「少年との約束を破って、大舞台で手品を披露する」という方法、さらにはその中間に「少年を大舞台に連れて行く」「少年に連絡して明日は行けないが、別の日に行くと約束し直す」「少年への伝言を頼む」などが考えられる。比較検討して最善を絞り込み、現実的で実行可能な解決策を考える。あなたが手品師だったらどうするか、あなたが少年だったらどう思うかを考え、立場を置き換えて、客観的で公平な考え方を養う。そこに関係している全ての者が幸福になれるように考えていく。それが柳沼の提案する授業である。

以上、研究者たちの議論を取り上げてきた。論者らは、誠実さを表現しているはずの資料であるにもかかわらず、主人公である手品師の言動が誠実には見えないこと、友人の紹介や自分の将来の夢という点から考えればむしろ不誠実に見えるということを批判する。さらに論者らは、少年との約束か、大劇場への出演かという二者択一的な図式そのものが誤りであるという。普通に資料を読んでいけば、第三の案や折衷案などが出てくるのが当然であり、授業において手品師の選択だけが正当であるかのような扱いをすることは問題であるにとらえる。子どもたちが多様な意見を出したとしてもそれが不正解として位置付けられてしまうのである。論者らは、少年との約束か、大劇場への出演かで迷う場面について子どもたちに委ね、今後どのようにするべきかを自由に討論させてよいと考える。

3. 授業実践者による手品師のとらえ方

小学校教員たちはこの資料「手品師」をどのように取り上げているか。教員向け雑誌『道徳教育』に、資料「手品師」についての特集が掲載されている⁸⁾。執筆する授業者によってその論点は異なっているが、多くの授業者は殆ど同じ問題意識や方向性を抱いていると考えられる。以下その特集号を中心に、授業者に共通した課題を抜き出したい。(なお、以下の引用の頁数はすべて、この特集号からである。)

「手品師」においては、友人からの電話を受けた段階で主人公が悩み、決定に苦しむシーンがある。そこでいったん切って子どもたちにどうすべきかを考えさせようと試みることも多い。大劇場の仕事を入れるか、貧しい少年との約束を果たすか、である。資料分断という方法については、多くの授業者は批判的である。

林田孝子によれば、資料分断の授業をすると、「男の子も一緒に大劇場に行けばよい」「男の子と出会ったところに断りの張り紙をしておけばよい」といった意見が出てくる。しかしながらこれをみとめてしまうと、「手品師の崇高なまでの誠実な行為について考えさせること」が出来なくなってしまうという (p.34)。森本嘉伸によれば、手品師が迷っているところで子どもたちに考えさせた場合、一方の考えに偏ってしまう子が出てくるという。その子は授業が終わるまで、さらには授業が終わった後もなお自分の立場にこだわり続けることになるという (p.42)。行動

選択そのものに意味があるわけではなく、選択に至るまでの人物の気持ちを考えることに意味があると森本は考える。坂本哲彦は、子どもたちが様々な解決策を出してくるのは当然のことだとしながらも、「解決策がどうこうより、本当に大切なのは、その向こう側にある。つまり、手品師が様々な迷った（それには、当然、子どもが考える解決策もあったに違いない）あげくに、男の子との約束を選んだという判断である」と指摘する。手品師の行為そのものが誠実なのではなく、手品師の思いや生き方の中に誠実さがうかがえると坂本は考える（p.19）。悦田雄二によれば、二者択一で考えさせたり、あるいは折衷案を考えさせたりすることは、いわば資料を批判的に読むということである。手品師が大劇場よりも少年との約束を守ったという点の善さ（大きなことより小さなことを、自分のことよりも他人のことを大切にしたという点）に気づかせることが重要だと悦田は考える（p.26）。

以上のように、少年との約束か、大劇場かという選択肢で考えさせてしまうと表面的な議論に終わってしまう。そのことについて殆どの授業者たちは批判的である。授業者たちは、手品師の行動や判断の問題ではなく、手品師の心の問題あるいは価値の問題へと目を向けさせようとする。

主人公の心境を想像すると、多くの場合は、少年がかわいそうという思いやりや同情を挙げていく。橋本ひろみは、確かな指導観をもたないまま授業に臨むと「男の子がかわいそうだから」「男の子のために」という「思いやり」や「親切」といった価値を見出すという。その場合には子どもたちに話をさせながら「手品師が考えたことは、男の子の気持ちだけなのだろうか」「手品師自身の気持ちについて考えた人はいるか」等と発問しながら、自分自身に対する誠実さに向かうようにするという（p.141）。佐々木善成が取り組んだ際にも、「男の子を悲しませたくない」「男の子が期待して待っている」等の意見が出されたという。それが発問を重ねても変わることがなかった。佐々木の考えでは、男の子を思うというだけでなく、男の子を思う自分の心に素直に従ったという誠実さが重要である。そこで佐々木は「たいせつな約束なんだと言ったとき、手品師はどんな気持ちか」と発問した。子どもたちが様々な意見を挙げていく中で「約束を破れば、男の子だけでなく、自分にも嘘をつくようなことになる」という意見が出てきている（pp.28-29）。

授業に参加する子どもたちは、手品師の心情を想像する中で、少年への思いやりや同情という点を挙げていく。しかしそれでは不十分だと授業者たちは考える。発問を重ねていくことで手品師の深いところの心情（誠実さ）に目を向けさせようとする。手品師の心情を想像し共感するというよりは、その先の価値を発見しようとしている。

多くの授業者は、大劇場に出演するという選択肢を出来るだけ遠くへ押しやり、少年との約束を守ったという手品師の心情を追求しようとする。しかしながら、資料を読んだ時点で「納得がいかない」「自分ならこうしない。大劇場に行く」「大劇場に出るのは、自分の夢」という感想を述べる子もいる。自分と手品師との距離感を見出すのである。村井功育は、そのような場合、手品師の心に気づかせるように時間をかけて話し合いを行ったという（pp.30-31）。また、少年との約束を果たした後に、大劇場に行けば良かったという未練を持っているはずだと考える子もいる。青木千波は、その子に対しては「手品師はきっと満足しながらやっていると思うけど」等と声をかけながら指導している（p.23）。このあたりは、授業者の苦しむところである。子どもは、大劇場に行くべきだったと自分の考えを一度まとめてしまうと、手品師の心の内側を推察しよう

という気を失う。「大劇場」という子どもの意見を否定するわけではないが、手品師の心境の方に目を向けさせようと指導するのは、決して容易なことではない。

そこで、大劇場という選択肢をいったん積極的に受け入れ、両者の葛藤を取り込んだ上で手品師の判断に焦点を当てるといって授業プロセスが見出される。浅見哲也の授業は興味深い。浅見は「手品師が自分の夢をかなえることは誠実ではないのでしょうか」「男の子との約束を守ると、手品師が自分に対してうそをついていることはありませんか」等と問う。「夢をあきらめたくはない」という子どもの声が聞かれると、浅見はそれを大切なことでもあると伝えて、それを認めていく。するとその後の子どもたちのグループの話し合いは意見が深まるという。最後には「自分で真剣に考えて真心をこめて考えることが大切です。ここに人としての誠実さが表れると思います」と浅見は声をかける (pp.36-37)。

加藤宣行もまた同様の観点で授業を構成する⁹⁾。加藤によれば、この資料を読んで、ただちに少年との約束を守るべきだ、手品師は誠実だった等と発言するような場合、それは浅すぎると考える。一度、大劇場という選択肢の方が正当であるという形で位置づけてみる。実際にはそれが子どもの感想である。大劇場という選択肢を明確にした後で、改めて問うのである。すると子どもからは、少年を喜ばせられないような状態で大劇場に行っても変わらない、自分の生き方として今は少年との約束を守りたい、少年を喜ばせられる手品師になればきっと大劇場に行ける、等という新しい観点が出てくる。加藤の議論は重要である。すなわち、①少年との約束を守ろうとする、②大劇場のオファーが入り迷う、③少年との約束を選択した、というこの話の流れについて、①と③では考え方が変わっているというのである。

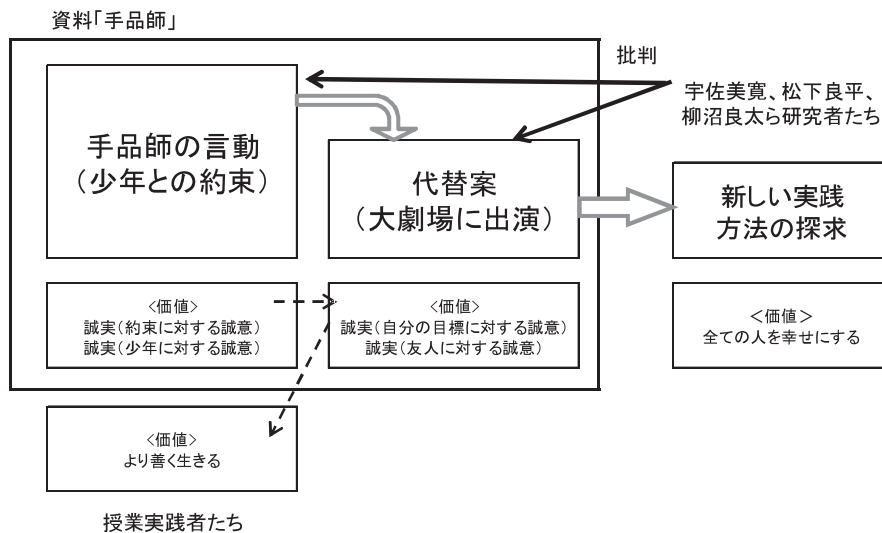
加藤は、「深く考える発問」として提示する¹⁰⁾。それは、手品師が本音では大劇場に行きたいと思いつつも少年との約束を守ったのであるから、自分自身の心には嘘をついたということになるのではないかと、という問題提起である。少年との約束を守るという判断の根底には「少年に対する誠実さ」があり、大劇場に行くという判断の根底には、「自分の夢や素直な心に対する誠実さ」がある。本資料「手品師」は、いわば二つの価値が矛盾する形になっている。それを認めただ上で、さらに子どもに問いかけていく。一方の価値を選ぶことは、一方の価値に反することになるという問いかけである。すると、子どもたちからは予想を上回る発言が聞かれたという。「手品師は悩んだ末、男の子の方を選んだんだよ。なんの迷いもなく男の子の方を選んだわけではない。そこに誠実さがある。」「手品師は男の子と出会い、悩んで、人を喜ばせたいという自分の本当の気持ちに気づくことができた。それに気づくことができたのも誠実だったからだ、受け入れることができたのも誠実だったからだ。そして、根を直すことが出来た手品師は、次のチャンスはちゃんとつかめると思う」「私は、この手品師は自分では得を得られないし、成功もしないと思う。だけど、人に好かれるんだと思う。」「手品師が男の子のところへ行ったのは、かわいそうだからではなく、自分のために行ったと思う。男の子が自分を認めてくれたから。」「私は（このような行動をとることができた）手品師をととても尊敬した。」等である (傍点は加藤)。

加藤の授業における子どもたちの発言は興味深い。特に最後の感想は、手品師が誠実かどうかではなく、生き方としてどうかという論点で書かれている。このような感想に至ったのは、手品師が二つの価値（誠実さ）を同時に満たそうと努力したはずだ、という仮説のもとで追求したか

らである。そういう存在として手品師を解釈している。子どもたちの考察は、資料の範囲を越え、豊かで深いレベルに達していると言える。

以上、授業者の観点を取り上げてきた。授業者は、主人公の心情理解を中心にして授業を構成しようとする。主人公の言動を前提とし（いわばそこを固定させ）、主人公の心情、言動の背景や理由を推察していく。資料は、手品師が少年との約束を果たしたという終末まで読み、その心情を追求するのであるから、大劇場という選択肢については考えない。授業者が目指していることは、自分自身も手品師の気持ちになるという意味の「共感」ではない。手品師の心の奥に潜むある種の考え方を発見するように求めている。そこにはいくつかの価値（これを価値と呼ぶべきか）がある。ところが価値の中身は明確ではない。松下や柳沼は「自己犠牲」という言葉を使っていたが、授業者は自己犠牲という価値を見出しているわけではない。それは、思いやりの大切さや約束の大切さでもない。誠実であろうとする自分自身の気持ちなのである。このあたりは子どもたちに気づかせるのは難しい。そこで加藤宣行らは、大劇場という選択肢をひとまず認めた上で（そこに価値があると認めた上で）、それも含めた上で、主人公が少年との約束を優先させたということを考えさせるのである。子どもたちは善き生き方についての考察に向かう。

授業実践者と宇佐美ら研究者たちとは授業のあり方が異なっている。どちらか一方が正しいということではなく、これは二つの異なる考え方なのである。これまでの議論を整理すれば下記のようになる。(図表1)



(図表1)

宇佐美らは、手品師の言動に批判的というだけでなく、二者択一の図式にも批判的である。手品師の資料の範囲を越えて（すなわち手品師が悩んでいたという事柄を越えて）第三の案を模索する。ここでは柳沼が示したように、全ての人に幸せになってもらおうという価値へと向かう。一方、授業者は、まずは手品師の言動に賛同する立場であり、子どもたちが手品師の言動の背景を探るよう促す。二つの選択肢それぞれの価値を見出した上でなお手品師の言動について考察すると、高いレベルの考察へと向かう。

4. 資料・副読本・絵本

以上の議論からは次の問いが導かれる。価値「誠実」とは何か。一つの価値であるか、あるいは複数の価値であるか。価値とは、資料から考察や探求を進めていったその先に、果たして明確な知識として成立しうるものであろうか。「手品師」で見出したような価値は他の資料でも見いだせるであろうか。そのことを検討するために以下、副読本の読み物資料、さらにはいくつかの絵本を取り上げたい。

1) 価値「明朗・誠実」

誠実さとは何か。平成 27 年 3 月に改正された学習指導要領（道徳科）では「正直、誠実」という価値が示されている¹¹⁾。第 1 学年及び第 2 学年では「うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること」。第 3 学年及び第 4 学年では「過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活すること」。第 5 学年及び第 6 学年では「誠実に、明るい心で生活すること」が示されている。一方、中学校の内容では、正直、誠実という価値項目は明確ではない。「自主、自律、自由と責任」という価値として「自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと」とされている。

誠実という言葉の意味を少し分かりやすく提示しているのが『私たちの道徳』である。『わたしたちの道徳 小学校 3・4 年』¹²⁾では、「自分に正直になれば心はとても軽くなる」という題のもと、正しいことをしようというすなおな心と、「自分に都合が悪いから」「失敗をみとめたくないから」「本当のことを言うのがこわいから」といって正直に言えない心との対比が、示されている。『私たちの道徳 小学校 5・6 年』¹³⁾では、「自分の良心に真っすぐに向き合い、誠実に行動できているでしょうか」という問いかけのもと、過ちや失敗を認めずうそやごまかしをすることによって、「周囲の信頼を失わせるだけでなく、自分自身に後悔を残し、やがては、自分自身を責め、とがめることになる」と促している。いずれも「誠実」という価値のあり方についての明確な定義となっている。

2) 副読本の場合

副読本に示されている資料を取り上げたい。多くの読み物資料を、類似したものでまとめることができる。なお、副読本については東京書籍、文溪堂、光村図書の三社で、平成 28 年度版¹⁴⁾を使用した。（以下、表記を省略し、東京、文溪、光村と表記する。）

まずは「きんのおの ぎんのおの」（光村 1 年、東京 2 年、文溪 2 年）である。この話は、木こりが大事な斧を川に落としてしまい、神様が拾ってくれるという話である（原作はイソップ童話）。落としたのは鉄の斧であったが、神様は金の斧、さらには銀の斧を拾い上げて木こりに見せる。木こりは、自分が落した斧がそれであったとウソをつくことも出来たが、それをしなかった。木こりは三本目の斧を「それです」と言った。神様は木こりを褒めた上で、三本とも木こりに与えた。今度はその話を聞いた別の木こりが、意図的に自分の斧を落とし、金の斧をいただくとするが、神様は与えなかったという話である。ここで示されているのは「所有」である。自分の物、他人の物という区別あるいは秩序についてである。目の前の相手を欺き、これが自分のも

のだと主張すれば、他人の物を自分の物とすることができる。それはウソであり、自己利益を追求するずるい生き方である。

上記と同様の視点で作成された資料をいくつか挙げるができる。「みかんの木の寺」(お寺の庭になっているみかんを盗もうとする話、光村2年)、「チューインガム一つ」(二人の子がお店のガムを万引きしようとして見つかってしまった話、光村3年)、「あのね」(ともだちの玩具の車を偶然見つけてしまい、つい、自分の物にしてしまう話、東京1年)、「さるへいとたてふだ」(食いしん坊の猿が、柿の実を独り占めしようとする話、東京2年)、「『正直』五十円分」(男の子二人がたこ焼き屋でお釣を多めに受け取ってしまったという話、文溪4年)等である。いずれも自分の物と他人の物との区別を越えるということについての話である。自分の利益や快楽を最大化しようとして、つい、うそをついてしまうのである。

次の話は「0点」(光村3年)である。主人公の女の子はテストが返ってきて驚く。表が90点であったのに、裏が0点だったのである。テストを破りたい気持ち、隠したい気持ちをいだきながら、家に帰ってきた父親と向き合う。女の子は、父親が表の90点を見ている時点で取り上げ、くしゃくしゃに丸めて泣いてしまう。実は父も母もその結果のことは最初から分かっていたという。ここで示されているのは「能力」である。能力は、努力によってある程度は伸びるが、いつも高い能力を保持できるわけではない。低い成果を示すこともある。そんな時、うそをついて、自分の能力を高く見せようとするのである。

上記と同様の視点で作成された資料をいくつか挙げるができる。「なわとびカード」(なわとびの回数をごまかして合格シールをもらおうとする話、光村1年)、「わらったねこ」(テストの結果を修正し、改ざんしようとする話、文溪2年)、「新次のしょうぎ」(将棋に自信のある男の子が、知り合いのおじさんと将棋の勝負をしないで済むをしてしまう話、文溪4年)、「見えた答案」(テストの最中に隣の子の答案を見てしまった話、東京5年)等である。いずれも自分の能力以上のものを見せようとするということについての話である。笑われたり、見下されたり、両親に叱られたりするのではないかという不安、その中で自分をもっと大きく見せる、立派であるかのごとく表現しようとするのである。

次は「ひびが入ったすいそう」(東京4年)である。主人公の男の子は生き物の係であり、教室で飼っているイシガメの世話をしている。水の入れ替えの際に、つい、すいそうをぶつけてしまい、下の一部に傷が入ってしまう。ひびを隠している間、男の子は暗い気持ちになってしまう。次の日に、担任の先生に素直に報告することにした。それゆえ主人公は明るくなったという話である。ここで示されているのは「謝罪」である。意図的であるか否かにかかわらず、損害を与えたのであれば、ただちにそれを謝罪し、可能な範囲で責任をとることが必要である。

上記と同様の視点で作成された資料をいくつか挙げるができる。「ぬれた本～リンカーン」(大切な本を濡らしてしまったことを謝る若き日のリンカーンの話、東京3年)、「きんいろのクレヨン」(ともだちとお絵描きをしている際に、金色のクレヨンを折ってしまった話、文溪1年)、「まどガラスと魚」(キャッチボールをしておじさんの家のガラスを割ってしまった話、文溪3年)、「一りん車」(口論の末に一輪車を片付けないまま教室に戻ってしまったことを謝る話、光村2年)等である。いずれも謝るべき場面が描かれている。つい、私たちは自分が原因であるこ

とを知らながら、意図的ではないからといって謝罪せずに開き直ったり、うそをついたりする。自分がやった行為を認めた上で正直に謝ることが大切である。

最後は「ここにしよう」(光村5年)である。日本で英語を教えるためにやってきたイギリス人教師の話である。劇団に入り、多くの人に支えられて幸せな日々を送る。そんなある日、東北大震災が起こる。彼は無事ではあったが町は大変な状況であった。イギリス大使館から一時帰国するよう指示があった。迷った主人公は、日本に残ることを決心する。ここで示されているのは、自分自身の生き方についてである。本国の仲間、日本の仲間、全ての相手に対して誠実であることは難しい。むしろ誠実であろうとするからこそ、迷うのである。

上記と同様の視点で作成された資料をいくつか挙げることができる。「手品師」も、迷いを含む話である。他にも、「千羽づる」(入院した友人のために千羽鶴を折ると約束した直後に別の友達から観劇の誘いを受けて悩んでしまう話、光村5年)、「見送られた二十球」(野球選手の松井秀樹の高校時代、他チームのピッチャーが松井に対して敬遠のボールを投げるとい話、文溪6年)もある。これらの資料から読み取れるのは、相手に対して(あるいは野球のルールに対して)誠意を示すことは容易なことではないということである。「迷う」ことそのものもまた、誠実であるがゆえの姿である。

3) 絵本の場合

さて、「うそ」についての絵本に目を向けたい。絵本と道徳の読み物資料とは非常に近い位置にある。道徳の副読本には絵本をもとにして作成された読み物資料も少なくない。絵本は、いっそう広い範囲での検討に有益だと考える。

まずはクリスティアーネ・ジョーンズの『ラリーはうそつき』¹⁵⁾である。本書の主人公は子馬のライリーである。ライリーは様々な形でうそをつく。母親に対して宿題をやっているとうそをつく、クリームを食べてないとうそをつく。さらにラリーは、他の子がいる前で、この公園は僕が作った、この野菜は僕が育てた、図書館の本は全部読んだ、僕は湖の向こう岸まで泳げる、等といったうそをつく。周囲は皆それがうそであることに気づいている。ここで描かれているのは、過度な自己アピールである。いささか極端な描き方ではあるが、自分を大きく見せようとする姿は、副読本に描かれている姿と共通している。素直な自分をさらすのが怖いのかもしれない。へーっという周囲の感心する姿が嬉しいのかもしれない。自分を大きくするためのウソをつく。それは不真面目であり、不誠実である。そんなうそをついても、人は信用しないであろう。

ここまでは他の副読本とあまり変わらない。しかし本書には別の観点が含まれているように思われる。ラリーはおしゃべりが大好きだという。架空の物語を作ったり、興味深い話をしてきかせたりする。ここにはラリーの、みんなを喜ばせたいという意図を読み取ることが出来る。ラリーはおしゃべりである。うそをついてはいるが、人を傷付けたり、人を欺いたりしようとする意図は、あまり感じられないのである。

次に取り上げるのは中川ひろたかによる『うそ』¹⁶⁾である。主人公の少年は身の回りに様々なうそがあることに気づく。母は年齢をごまかした。真珠のネックレスは本物ではない。少年は、傘を電車の中に置き忘れたのだが、盗まれたとうそをついている。おねしょをしたのに水をこぼ

したとうそをついたこともある。ある子は、自分の父が総理大臣だとうそをついた。お腹が痛いとうそをついて嫌いな料理を食べなかった。他にもオオカミ少年の話、白雪姫に登場する毒りんご等でも、うそは登場する。ここで描かれているうそは、副読本でも取り上げられていたように、自分を守ったり、大きく見せたりするよううそである。人を欺くためのうそである。

しかしそれらのうそではない、別のうそも描かれている。テレビや演劇、食品サンプルは、それを見ている人はそれが真実ではないということに気づいている。決して人を欺いているわけではない。さらに人を喜ばせるためのうそもある。例えば似顔絵を少し美人に描いてみせたり、母親が作った料理に対して本当はおしくなかったのだが、おいしいと言ったりする。すなわち、お世辞である。神様や鬼については、信じる者は真実だと思うが、信じない者からすれば、それはうそである。それらうそには、とてもあたたかい人間的なものを感じる。うそと悪意は必ずしも一致しない。むしろ「誠意に裏付けられたうそ」という形さえも見出すことができよう。

最後は、パトリシア・C・マキサックによる『ほんとうのことをいってもいいの?』¹⁷⁾である。少女リビーは、母親からうそをついてはいけないと教えられ、今日から本当のことを言うことを決心する。リビーは、次から次へと、人の失敗や欠点を指摘してしまう。友だちの靴下に穴が空いていること、友達が宿題をやっとなかったこと、友達が失敗したり、叱られたりしたこと。リビーにとっては本当のことであるが、それを先生やみんなの前で言うため、周囲の皆は腹を立ててしまう。ついに、リビーは気が付けば誰も相手にしてくれなくなった。リビーは思いやりの大切さに気づいていく。

本書で描かれているのは、例えそれが真実であったとしても、それを大声で報道してしまえば相手を傷付けてしまうこともあるという点である。正直に真実を語るということだけが突出してしまい、思いやりや気遣いが欠けてしまえば、大きなトラブルに発展するということを示している。本書は「お世辞」という点にまでは踏み込んでいないが、相手に対する思いやりで、真実を言わないでおくという生き方を示している。それは副読本の読み物資料には描かれていなかった。

4) 整理

読み物資料に示されている「誠実」は、場面によって微妙に異なってくる。改めて考えれば、誠実という一つの言葉であっても、その中身は多様であるように思われる。

1) 自分のものと他人のものとを区別し、他人のものまで奪ったり食べたりしないこと。欲しくても我慢すること。2) 出来ないこと、分からないことは素直に認めること。他者から指摘されたりすることを恐れずに、等身大の自己でいること。うそをついて無理に自分を大きく見せないこと。3) 他者との関係において、間違えたり、迷惑をかけたりした際には、状況を説明し、必要に応じて謝ること。逃げたり、隠れたりしないこと。4) 他者の気持ちに配慮し自らの誠意を示すこと。あるいは自分自身の本来の目標や気持ちに誠実であること。自分自身で考えて、悩むこと。5) 相手が悲しんだり傷付いたりするならば真実を伝えないでおくということ、場合によってはうそをついて他者を楽しませたり、喜ばせたりすること。本論の議論では、少なくとも5つの意味を見いだせた。まとめ方によっては6つ以上にもなるであろう。

どのような場面での誰に対する誠実さか。資料「手品師」のみならず、このレベルの価値を数

多く見出すことが出来る。それらを誠実というひとことでまとめて論じて良いのであろうか。『私たちの道徳』等では誠実は一つの明確な価値であるかのように示されていたが、上記のようなあり方の方が、よりいっそう重要になってくると思われる。

ところでこれらは、「価値」と呼ぶべき概念であろうか。価値ほどは抽象的ではないが、かといって人物の言動ほどは具体的ではない。「誠実とはこういうことを指す」というミドルレベルの概念である。「価値」というよりはむしろ、価値という意味を帯びた論理、いわば「価値的論理」のようなものである。理論と呼ぶほど普遍的でもなければ、知識と呼ぶほど明確でもない。本論ではこれを「価値的論理」と呼び、「価値」と区別するとしよう。資料「手品師」は、少年との約束を守るという誠実さ、自分の目標に向かって努力するという誠実さ、という二つの価値的論理が対立し、どちらの価値も大切だと考えるがゆえに迷う、という姿を描いている。

5. 考察及び今後の課題

以上、資料「手品師」をめぐる議論と、誠実さについての副読本の検討を行った。本論が目指しているのは、資料の扱い方である。

第一に、授業の進め方である。授業者たちの考えと研究者たちの考えとで区別するのが妥当である。多くの授業実践者は、読み物資料は最後まで読み、人物が判断したという事実を固定させた上で、背景や理由を推察していこうとする。過去志向であり、内省的である。本論では、それを心情追求型授業と呼ぶことにする。一方、宇佐美らの考える道徳授業のあり方は、場面や環境を明確に設定し、その設定の方を固定化し、その中での人物の判断や行動を決定させようとする。資料「手品師」の後半の展開は不要であり、その設定の中での判断や決定を、操作可能なものとしてとらえる。選択肢は二つではなく、折衷案や第三の案を含む。未来志向であり、行動的である。本論では、意思決定型授業と呼ぶことにする。二つの授業は、その方向性が大きく異なっている。

第二に、学習者の視線の行き先は、二つの授業プロセスによって異なる。前者（心情追求型）は、主人公の生き方をどこまでもプラスで評価しようとする。子どもに人物の気持ちを想像させて終わりではない。深いところにまで目を向けさせ、深い意味があったはずだという前提で、掘り下げていく。新しい解釈を重ねていくその先に「光」がある。そこでは、人間の内面についての洞察力や推察力が必要である。一方、後者（意思決定型）は、学習者が主人公になりかわって意思決定を行う。自分なりの判断を完成して終わりではない。その設定の中で登場人物たちがどのように考えるだろうかを推察し、全ての人物が幸せになれるような最も妥当な行動方法を模索していく。新しい解決策を見出すその先に「光」がある。そこでは、周囲を広く見極めた上での判断力や行動力が必要となる。

以上のことを整理すると図表2のようになる。

	心情追求型	意思決定型
授業進行	主人公の言動を基点として、背景や理由の心情や葛藤を追求する。新しい解釈を重ねる。	環境設定や条件を基点として、主体的な意思決定や選択を追求する。多様な解決策を重ねる。
学習者の視線	主人公をプラスに評価し、その内面に「光」を探す。	全ての人物を幸福にする妥当な解決策に「光」を探す。
必要な力	洞察力・推察力	判断力・行動力

(図表 2)

読み物資料を基礎とする授業には、意思決定型と心情追求型の二つのタイプを想定することができる。どちらの学習においても資料の範囲を越えて「考える」ことが出来る。本論ではこの図式を、資料「手品師」から導き出しているが、他の教材や価値においてもこれが適用できるかどうか。今後も検討を重ねていくことが必要である。

第三に、資料における価値のあり方についてである。道徳的価値を理解することが道徳科の目標の一つである。その価値とは、どの程度の抽象度のものを指しているのだろうか。資料には「誠実」という価値が含まれているが、資料をよくとらえれば、そこにはいっそう複雑な「価値的論理」なるものが含まれていることが分かる。辞書的な定義や『私たちの道徳』に整理されている形を見れば、一つの明確な価値であるように見えるが、資料を読み解いていくなれば、いっそう複雑な形態を示す。価値的論理なるものが他の教材や価値においても同様に見いだせるかどうか。今後も議論が必要である。

第四に、価値についての学習プロセスについてである。資料を読んで考察しながら、道徳的価値を理解するというのはどのようなプロセスか。資料を読んでいけば、解釈や選択肢は四方八方に広がっていく。意思決定型の授業の場合、学習者の視線は、誠実という価値からただちに離れていく。心情追求型の授業の場合は、「価値的論理」のあたりまで追求は進んでいき、最終的には主人公の生き方かどうかという点に向かう。道徳的価値についての理解とは、この程度のことで十分なのであろうか。この点についても今後、検討を重ねていきたい。

<注>

- 1) 川野哲也「道徳教育の現代的制度改革に関する考察」『山口学芸研究』第7号、2016年、pp.1-15。
- 2) 江橋照雄作「手品師」。本作品は多くの副読本に掲載されている。東京書籍『明日をめざして 道徳 6』、光村図書『6年生の道徳』、文溪堂『5年生の道徳』等。なお、作者の江橋が「手品師」についての思いを語っている（『道徳教育』2013年2月号、明治図書、pp.6-7に掲載）が、本論では取り上げないことにする。この思いによって解釈が狭まってしまうからである。子どもは作者の思いを知らずに作品に触れる。作品は作者の思いを離れることもあり得るし、むしろ望ましいことだとさえ考える。
- 3) 宇佐美が資料「手品師」を最初に取り上げたのは、宇佐美寛著『「道徳」授業をどうするか』（明治図書、1984年、pp.32-42）である。本論での引用は、その議論を大幅に加筆した宇佐

美寛著『「道徳」授業に何が出来るか』(明治図書、1989年、pp.16-42)による。

- 4) 藤田昌士著『道徳教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985年、第5章。
- 5) 松下良平著『道徳教育はホントに道徳的か?』日本図書センター、2011年、pp.18-71。
- 6) 柳沼良太著『「生きる力」を育む道徳教育』慶應義塾大学出版会、2012年、pp.105-114。
- 7) 同上、pp.171-175。
- 8) 「特集 徹底研究! 資料『手品師』」『道徳教育』第656号、明治図書、2013年2月。
- 9) 加藤宣行・青木伸生共著『道徳授業が深まる国語教材活用の実践』学事出版、2014年、pp.83-106。
- 10) 加藤宣行著『道徳授業を変える 教師の発問力』東洋館出版社、2012年、第3章。
- 11) 文部科学省『小学校学習指導要領』平成27年3月。
- 12) 文部科学省『わたしたちの道徳 小学校3・4年』教育出版、2014年、pp.38-41。
- 13) 文部科学省『私たちの道徳 小学校5・6年』廣済堂あかつき、2014年、pp.38-41。
- 14) 東京書籍、平成28年度版副読本(『みんななかよく どうとく1』『みんなたのしく どうとく2』『明るい心で どうとく3』『ゆたかな心で どうとく4』『希望を持って 道徳5』『明日をめざして 道徳6』)。光村図書、平成28年度版副読本(『きみが いちばん ひかるとき どうとく1ねん』『きみが いちばん ひかるとき どうとく2年』『きみが いちばん ひかるとき どうとく3年』『きみが いちばん ひかるとき どうとく4年』『きみが いちばん ひかるとき 道徳5年』『きみが いちばん ひかるとき 道徳6年』)。文溪堂、平成28年度版副読本(『1ねんせいのどうとく』『2年生のどうとく』『3年生のどうとく』『4年生のどうとく』『5年生の道徳』『6年生の道徳』)。
- 15) クリスティアーネ・ジョーンズ文、クリスティン・バトウツ絵、つちやあきら訳『ラリーはうそつき』辰巳出版、2013年。
- 16) 中川ひろたか作、ミロコマチコ絵、『うそ』金の星社、2014年。
- 17) パトリシア・C・マキサック作、ジゼル・ポター絵、福本由紀子訳『ほんとうのことをいってもいいの?』BL出版、2002年。