

【提案3】

## 多様な「考え、議論する道徳」と教科書活用

－「合意」志向と「差異」志向の二つの方向から考える－

丸 橋 静 香

### はじめに

新設された「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）では、「多面的・多角的に」「考える道徳」「議論する道徳」が求められることになった<sup>(1)</sup>。そのねらいは、学習指導要領解説のなかでも示唆されているように、議論により多様性を承認しあい、新たな価値創造を可能にする民主主義社会の市民形成と言えらる。ところで、こんにちの民主主義をめぐる議論は、話し合いによって「合意」を形成していくことを重要視する立場（例えば、ハーバーマスの討議民主主義論）と、むしろ「差異」を際立たせていくほうが大事であるとする立場（例えば、闘技民主主義論やCh.テイラーの民主主義論）に、大別される<sup>(2)</sup>。

本発表では、まず前者の理論的意義を徹底する方向で、道徳教科書の活用を考える（Ⅰ、Ⅱ）。ただ、この方向だけでは、道徳ないしは倫理のある一定の重要な側面をカバーできない。そこで次に、前者を補完する道徳教育の方向、教科書活用を考える（Ⅲ）。これは、後者の、つまり「差異」志向の民主主義に—直接的ではないにしろ—関連する試みである。

本発表は、このように「合意」志向／「差異」志向という二つの理論的方向性のなかで、教科書—なかでも「定番」と言われる読み物資料<sup>(3)</sup>—を活用した道徳授業のあり方を考える。これによって、「考え議論する道徳」が民主主義へ至る多様な道筋を描き出したい。

### Ⅰ 「合意」をめざす話し合い授業と教科書

#### （1）ハーバーマス

議論によって合意を追求することで、平等で公正な社会が可能になると考える論者の代表として、ドイツの哲学者・社会学者のJ・ハーバーマス（1929～）がいる。ハーバーマス<sup>(4)</sup>は、人間が対話し、コミュニケーションすることによって過去を反省し、新たな社会のビジョンを考えようとしているところに、人間理性の可能性を見いだした。そして、市民が議論する公共圏を作り出すことの重要性を説く。

「考え、議論する道徳」が要請される今日、こうしたハーバーマスの考え方は参照されるべきだと考える。そして、その活かし方は、二つの方法があると考えられる。一つは、実際に道徳授業のなかで、合意形成を行うというものである。もう一つの方向性は、話し合い能力の育成をねらうというものである。

#### （2）「合意」型の道徳教育論

前者として、渡邊満氏らが1990年代より推奨・展開してきた道徳授業がある。渡邊は、ハーバーマスの討議倫理についての議論を踏まえ、「話し合いのルール」を示し、それによって学級の児童・生徒が共同してより納得できる（より合理性の高い）一つの考えを作っていくことを重視する。その過程が、道徳教育であるとする。

渡邊は、ハーバーマスの討議倫理の考え方<sup>(5)</sup>を踏まえて、次のように道徳授業における「話し合いのルール」を提示している。「① 誰も自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。② 自分の意見は必ず理由を付けて発言する。③ 他の人の意見にははっきり賛成か反対かの

態度表明をする。その際、理由をはっきり言う。

④ 理由が納得できたらその意見は正しいと認める。⑤ 意見を変えることができる。ただし、その理由を言わなければならない。⑥ みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない」〔渡邊 2016：12〕。

渡邊は、こうした平等な関係のなかでの、合意をめざす主体的で論理的な話し合い活動が、議論で社会をつくっていく姿勢や能力の獲得、そして現在の学校・学級の質<sup>(6)</sup>の改善につながると考えているのである。

### (3) 小学校高学年資料「シンガポールの思い出」

では、ハーバーマスを参照した道徳授業は、教科書を活用しながらどのようになされるのだろうか。ここでは、資料「シンガポールの思い出」に基づく、小学5年生対象の授業〔渡邊・岩尾 2016〕を見てみよう。この資料は、シンガポール旅行から帰ってきた「私」が、シンガポールの町の美しさを友人に語ったところ、その美観が罰金制度で保たれることに疑問を呈され、町の美しさは本来どう守られるべきかについて考え込むという内容である。

この授業では、資料の読後、子どもたちの意見が（罰金という）「きまりがあった方がよい」と「きまりはない方がよい」に分かれたことを踏まえ、教師が、町のきれいさを保つための「ひとつの考え」をつくっていくこと（合意形成）を促し、それをうけて子どもたちが話し合いを行っている。なお、この授業は、学習指導要領ではC（「主として集団や社会との関わりに関すること」）の「規則の尊重」に対応するものとして構想されている。

渡邊らの評価によれば、子どもたちは「ひとつの考え」をつくることに方向付けられることで、自分たちなりに論理的な言葉を紡ぎ、他者の意見に触れることができた。またそれによって、「きまり守るのは大切」といった表面的な考えで終始せず、それが自分たちの学級のありかたを見つめ直す契機となったという〔渡邊・岩尾 2016：49f.〕。

## II 定番資料を用いた授業での話し合い能力の育成

ハーバーマスの民主主義論を道徳教育へ展開するもう一つの方向性は、話し合い能力の育成をねらうというものである。ハーバーマスのイメージする合意形成は、かなり発達した主体やその能力を前提にする〔丸橋 2012〕。そのため、ハーバーマス理論は、あくまで理論的には、小学校の低学年や中学年に援用するのは難しい<sup>(7)</sup>。そこで、本発表では、高学年や中学校での合意志向の話し合いにつながるような、低学年・中学年の道徳授業について提案してみたい。低学年については「きいろいベンチ」、中学年では「大きな絵はがき」を取り上げる。

### (1) 小学校低学年資料「きいろいベンチ」・小学校中学年資料「大きな絵はがき」について

まず、それぞれの資料<sup>(8)</sup>の概要について述べておこう。

#### ・「きいろいベンチ」

男の子二人が公園で紙飛行機をとばして夢中で遊んでいるなかで、公園の黄色いベンチに泥だらけの靴のままあがってしまう。後からおばあさんといっしょに遊びにきた小さい女の子はベンチが汚れているとは知らず、座ってしまう。スカートが汚れてしまったその様子を見て男の子二人は「はっ」とする。

#### ・「大きな絵はがき」

広子は、転校していった正子から、定形外葉書で手紙をもらう。正子が定形分の切手しか貼ってなかったので、不足料金を負担することになった。これに対し、兄は正子にこのことを伝えるべきだと言い、母はだまっておこうと言う。これを受け、広子は困ってしまうが、最終的には正子に手紙を書くことにする。

学習指導要領では前者はC（「主として集団や社会との関わりに関すること」）の「規則の尊重」（「みんなが使う物を大切にすること」）、後者はB（「主として人との関わりに関すること」）の「友情、信頼」（「友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと」）に該当するだろう。

また、それぞれの学習の中心となる場面は、

前者は男の子二人が「はっ」とするところ、後者は広子が悩む場面だろう。

## (2) 道徳性の発達段階を踏まえた授業の工夫

本発表での提案は、この中心場面を児童に考えさせるにあたり、教師が「子どもの道徳性の発達段階を上げる」という意識をもち、そのための手立てをするというものである。ここでの道徳性の発達段階とは、ハーバーマスの批判的に取り入れたL・コールバーグの道徳性発達段階論やR・セルマンの視点取得理論に基づくものである。ここではセルマンの視点取得理論で考える<sup>(9)</sup>。

セルマンの視点取得理論とは、次のようなものである。小学校低学年頃は「一人称の視点」、つまり自己中心的な視点からしか考えることができず他者の視点に立てない。それが徐々に他者との交流のなかで「二人称の視点」がとれるようになる。つまり、他者の見方に立って、他者の見方・考え方を考慮することができるようになる。これは一般には中学年頃と言える。ただ、この段階はまだ自己中心性がかなり残存しているため、けんか等も発生しやすい。しかし、こうしたネガティブな交流も経る中で、子どもには「三人称の視点」ないしは「第三者の視点」が小学校高学年頃には成立してくる。それによって、自分（たち）が置かれた状況を俯瞰的に見ることができ、人間関係を調整することができるようになる。この段階で、はじめて公的な場で人に迷惑をかけないといった適切なふるまいが主体的にできるようになる。

子どもの視点取得能力がこのように発達するとすれば、重要なのはその段階を少しずつ上げてやることだろう。それぞれの段階にいる子が、その子たちなりに一つ上の見方に触れ、自身の見方の不合理さに気づくことが重要になる。それを促す働きかけによってこそ、「公的な場で迷惑をかけないことが大事」や「本当の友情は、（定形外郵便に相応の料金を上乗せしていないという）間違いを友達に教える」といった考えが生成してくるだろう。教師が規範を伝達するのでは意味がない。

そうであれば、授業上の工夫も、多様な意見

を出させること、それも多様な発達段階の意見を出させ、それを黒板等で可視化することが重要になるのではないか。「第一人称の視点」にいる児童は「おばあさんに怒られる！」（「きいろいベンチ」）や「お兄ちゃんが怖いから、正子に言った方がよい」（「大きな絵はがき」）、「第二人称の視点」にいる児童は「女の子は、スカートが汚れていやだったかも」（「きいろいベンチ」）や「正子さんは、不足料金払って言ったら嫌な思いをするかも」と答えるのではないか。また、低学年・中学年は、「第三人称の視点」を取れる児童はまだ少ない。そのため、その視点を代表する「おばあさん」（「きいろいベンチ」）の視点から考えさせたり、「第三人称の視点」に立つことではじめて見えてくる「行為の結果」（「間違いを伝えなかった場合、正子は今後どうなるか」（「大きな絵はがき」））に目を向けさせることが、有効ではなかろうか。

こうした指導上の工夫によってこそ、児童は公的な場でのふるまいや社会のルールへの気づきに至るのではなかろうか。また、これが将来の話し合い能力にもつながるのではないか。

## Ⅲ 「差異」志向の「考え、議論する道徳」

### (1) 「差異」とアレント

さて、以上のような合意志向の民主主義論を追求していくと、そこからこぼれ落ちる道徳的な課題・教材が出てくるように思われる。たとえば、道徳的な心情や崇高さといったテーマは合意形成にはなじみにくい。また合意形成力に道徳性を収斂させてしまうと、障がい等でコミュニケーションに難しさを抱えた児童・生徒が道徳教育から排除されてしまう。このことは倫理的に問題であろう。そこで、合意志向とはまた別種の、「考え、議論する道徳」の探究が必要となる。なお、この方向性を本発表では、「差異」志向と呼ぶこととする。

ここで、「差異」志向の理論的背景として想定しているのは、H・アレント（1906～1975）の議論である。アレントは、ユダヤ人の女性哲学者であり、ハーバーマスはアレントから議論の場としての公共圏についての重要なアイデアを



得ている。ただ、ハーバーマスとアレントは次の点で異なる。それは、ハーバーマスが「合意形成」を重視するのに対し、アレントの場合（というよりアレントに従う場合）、「差異」「違い」「異なり」が第一義なものとなる。「差異」を大事にすること、多様性を守り育てることこそが全体主義というかつての、そして今なおその可能性がありうる悲劇を阻むことができるからである。したがって、「合意」はこれら「差異」や「多様性」を消す第一歩になるがゆえに、拒否されるのである〔丸橋 2017〕。

では、こうした「差異」志向の道徳授業は、どのようなものが考えられるだろうか。

## (2) 従来のテーマでの「考え、議論する道徳」： 中学校資料「銀色のシャープペンシル」

まず、いわゆる従来の道徳教材を取り上げてみよう。ここでは中学校の「銀色のシャープペンシル」を使用した授業を考えてみよう。

この資料<sup>(10)</sup>は次のようなものである。ある日、主人公「ぼく」が掃除中に、銀色のシャープペンシルを見つける。ちょうど自分のものを失くしたばかりだったので、深く考えず自分のものにしてしまう。授業時にそのシャープペンシルを使用していると、持ち主の友人から「ぼくのじゃ？」と言われるが、皆の手前、「自分のだ」と強弁してしまう。挙げ句、誰も見ていないところで、その友人の机にシャープペンを押し込んで、返したことにしてしまう。帰宅後、その友人から、電話でシャープペンが見つかったことを報告され、疑って悪かったと謝られる。その後、どこからか聞こえる「ずるいぞ」の声を受け、ぼくは、謝るべく友人の家へ向かう。空には、満点の月が輝いている。

なお、この資料は、一般には、学習指導要領D（「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」）の項目「よりよく生きる喜び」に対応するものである。

この資料による授業では、「ずるいぞ」という声を、良心のメタファーとして注目させることが重要だろう。そしてこの場合、この「声」は、人間ないし自身のなかに「差異」（これまでとは違う生のあり方）をもたらしうるものである。

すなわち、人間がひとつのあり方（楽な方、安易な方）に固定化しようとする傾向を、阻むものとなりうる<sup>(11)</sup>。自分のなかに、自分を審問する「他者」を置くことをねらう授業である。こうした授業は、先にみたコールバーグ、セルマン、ハーバーマスの線上にある道徳性とは異なるものを育むのに資すだろう。

## (3) 特別支援教育・多様性配慮の視点から：小 学校中学年資料「雨のバスていりゅう所で」

「差異」志向、多様性志向として、特別支援教育の観点で考えることも大事だろう。ハーバーマスや、それに基づく道徳教育論も、障がいをもつ人々のことを決して軽視している訳ではないだろう。しかし、合意を重視する話し合い理論は、他者視点に立つことや他者意図を捉えることに難しさを抱える人々（例えば自閉症スペクトラムを有する人々）が議論当事者になることを、あくまで理論上は想定していない。では、多様な個性をもった児童・生徒に配慮し、道徳授業に包摂するには、どうしたらよいだろうか。こうした関心から、ここでは資料「雨のバスていりゅう所で」を用いた道徳授業について考えたい。

この資料<sup>(12)</sup>の内容は、次のようなものである。主人公のよし子は、おばさんの家にバスで行くことになり、母とバス停にやってきた。だが今日は強い雨である。バスを待っている人たちは、バス停前のたばこ屋の軒下で、雨宿りしながらバスを待っている。母とよし子は、すでに数名がいる軒先に加わった。バスが来て、よし子は駆けだして乗ろうとするが、母から強く引き戻され、結局最後の方で乗ることになる。乗車後、お母さんはいつもとは違う怖い顔をしたまま、話してくれない。よし子は考え始める。

なお、この資料は、学習指導要領ではC（「主として集団や社会との関わりに関すること」）の「規則の尊重」に該当するものである。

この資料での一般的な授業展開は、最後の場面（「だまったまま、知らぬふり」のお母さんを横目に、よし子が考える場面）について、お母さんの態度の理由を考えさせ、「公共の場での適切なふるまい」について気づかせるというもの

であろう。ただ、特別支援教育という観点から問題にすべきは、並んでいることが分かりにくいということであり（規則が非明示）、お母さんが無言だということである。もし学級に自閉症傾向の児童がいる場合、このことは看過できない。というのも、自閉症スペクトラム障害がある場合、他者の視点をとること、社会的文脈を読むことに困難を有するからである〔千住 2014〕。つまり、無言のお母さんの心のなかを想像したり、状況から推測して非明示のきまりに気づくということは、障害のある児童にはたいへん困難なのである。とすれば、ここで重要になるのは、状況をできるだけ詳しく解説すること、無言のお母さんの心情について児童に多様に意見を出させ、見えない心情を黒板等で可視化することとなるだろう<sup>(13)</sup>。その上で、皆で、公共の場でどうふるまうべきか考えていくことが大切となる。

#### (4) 道徳教科書の課題

ただ、「差異」志向という観点からは、もう一歩踏み込んで、こうした従来の資料が教材として残り続けるべきなのかも改めて問う必要があるだろう。というのも、こうした教材が要請しているのは、当該状況の（暗黙の）規範とそれに従う必要性に気づくことだと考えられるからである。もちろん、社会には規範が分かりにくいことは多くあり、だからこそ、こうした事例を道徳授業で考えておくことは重要とも言える。その意味で、「雨のバスでいりゅう所で」のような従来の資料の意義も大いにあるだろう。しかし、今日、多様性確保が叫ばれ、そうした新たな社会的文脈に相応しい学習が要請されているとすれば、それに対応した教材・教科書が必要となる<sup>(14)</sup>。もっとも、こうした「真正さ」追求の傾向<sup>(15)</sup>ゆえに、新学習指導要領では問題解決的な学習が提案されたり、社会の諸テーマを（例えば「そもそも～とは何か」といった観点から）本質的に問い合う「子ども哲学」が教科書に掲載<sup>(16)</sup>されるようになったのだろう。どのような道徳性を育みたいのか、どのような学びが道徳科において「真正」「ほんもの」なのかといったことも問い論じながら、道徳教科書の

あり方について考えていくことが重要となるだろう<sup>(17)</sup>。

#### おわりに

以上、「合意」志向と「差異」志向の、二つの方向性から、言わば「定番」と言われる読み物資料を活用した道徳授業を具体的に考えてきた。発表者の考えでは、双方は、相互に補完し合うものである。発表のなかでも述べたように、「合意」志向から零れ落ちる領域や道徳性を、「差異」志向はカバーしうる。しかしまた、「差異」志向だけでも、現代社会の、特に公教育の道徳教育としては、不十分であろう。というのは、多様なもののそれぞれの権利は、正当化されたり、調停されたりする必要があるからである。こうしたことに関わるのが、ハーバーマスをはじめとする「合意」型の道徳論ではないだろうか〔丸橋 2017〕。かりにこの考えが多少なりとも正しいとすれば、この二つの方向で道徳教育の内容や活動を整理し、カリキュラムやそのマネジメントを考える必要がある。

本発表では、これまで積み重ねられてきた様々な道徳教育方法論<sup>(18)</sup>には触れることができなかった。こうした先行研究・実践も踏まえながら—またそれらを本発表の二つの軸で整理しつつ—、これからの道徳教科書のあり方を考えることが重要であろう。発表者自身の今後の課題としたい。

#### 総合部会（シンポジウム）を終えて

総合部会中・後に、多くのご意見をいただいたが、大きくは二つに分けられるように思われた。一つは現在流通している道徳教科書の特徴に関わることである。すなわち、掲載読み物が、既存の共同体道徳へ無批判に誘導してしまうような構造を有しているのではないかと、「考え、議論する道徳」授業をしにくい構造になっているのではないかとということである。そこを論じずに本当に「考え、議論する道徳」が可能になるのか、というご批判であったと受け止めた。たしかに、今回の発表では、教科書のあり方を論

じることにはあえてせず、「定番資料」を用いた授業の進め方を提案したが、これは従来型と言われるような資料でも、現代の民主主義論と接合しうる授業も可能だということを提案したかったからである。ただ、道徳教科書の改善、教科書使用の義務、自主教材の使用可能性をめぐる議論を続ける必要性に改めて気づかされた。

もう一つは道徳授業がめざす道徳性に関することであった。「合意」型／「差異」型と分けて多様な道徳性をフォローしようとはしているが、それでもそこからはみ出る道徳性があるのではないか。具体的には、言葉ではあらわしがたい人や自然の「崇高な」部分や、道徳授業の場である学級の雰囲気づくりに関わる道徳性があるのではないか。ここへの思慮や考察を抜きに、道徳教育を語ることなどできないのではないかというご指摘・ご意見があったと思う。今回の発表では、シンポジウム全体の趣旨が「教科書」を用いた「議論する道徳」—すなわち言葉で表現できる道徳—についてであったため、「言葉の外」については言及する余裕がなかったという事情もあるが、こうした点への議論が不足していたのは事実である。「道徳科」と学校全体で行う道徳教育の性格付け、役割の違いを考えていくことが重要であると考えさせられた。

議論のなかでいただいたいずれのご質問・ご意見も、道徳教育の根幹・本質に関するものであり、新たな多くの気づきを得ることができた。このような発表の場を与えていただいた皆様に感謝を申し上げたい。

## 注

- (1) 『小学校学習指導要領 平成29年告示』165頁、『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』2頁。
- (2) もっとも、民主主義、デモクラシーは多様であり、こうした区分法だけでは捉えられない。このあたりについては、[千葉2000]、[斎藤 2000]を参照。ただ、議論全体をみたとき、近代的理性に期待するリベラリズムと、それに疑念を示すものが対立し、且つ双方の立場は相補関係にあるように思われる。そのため、ひとまず「合意」型と「差異」型とに分けて考えることは妥当だと思われる。なお、こうした違いを意識して道徳教育を論じたものとして、[上地2016]、[野平 2016]、[丸橋 2016]がある。
- (3) 本発表で言及するのは、順に①「シンガポールの思い出」、②「きいろいベンチ」、③「大きな絵はがき」、④「銀色のシャープペンシル」、⑤「雨のバスでいりゅう所で」である。松尾らの調査では、②③⑤は、「採択数の多い教材」[松尾ら 2017:564]である。なお、「大きな絵はがき」は、今回は東京書籍の教科書のタイトルに拠ったが、松尾らの調査によると「絵葉書と切手」というタイトルが多い。また、①は雑誌『道徳教育』（明治図書）の「ここだけははずせない！定番資料の勘所」特集で取り上げられており[田中 2012]、④は同雑誌の「発問の構造化：有名資料で発問づくり」特集のなかで取り上げられている[笠 2013]。こうしたことから、①～⑤は「定番」「有名」資料と見なすことができるだろう。
- (4) ハーバーマスの思想について、簡単に述べておく。ハーバーマスはドイツのナチズム期に少年時代を送り、第二次世界大戦後、学問形成を行っていく。それは、近代社会が合理性を追求していった結果が、計画的に人間を殺戮するアウシュビッツ収容所であったことへの徹底した反省に立脚している。ハーバーマスの師匠らは、人間の理性へのあきらめや失望を語ったが、それに対してハーバーマスは、人間のコミュニケーションに理性の可能性を見ようとした[中岡 1996]。
- (5) ハーバーマスの討議倫理は二つの原則で成っている。一つは、討議原則、すなわち話し合いで合意したものを規範として承認しなければならないというものである。もう一つは、その合意の妥当性・正当性保証にかかわる普遍化原則である。それは、妥当性をもつ合意とは、その内容に皆が納得するだけでなく、その結果や副次的な結果をも、強制のない平等な関係のなかで、承



- 服できるようなものでなければならないというものである〔ハーバーマス 1983:108, 149〕。
- (6) 渡邊は、ハーバーマスに倣い「規範構造」と呼んでいる〔渡邊 2002〕。
- (7) もっとも話し合いの「練習」の意味で、上記のような合意をめざす話し合い活動することは意義があるだろうし、渡邊らはそれを提唱している。しかし、特に合意すること、それも妥当な内容で合意することは、低学年・中学年の児童には発達段階上難しい。実際、45分という授業時間の制約もある。
- (8) 「きいろいベンチ」の内容は『新しい どうとく 2』（東京書籍、平成30年度版）、「大きな絵はがき」の内容は『新しい どうとく 4』（東京書籍、平成30年度版）による。
- (9) ハーバーマスが論じる、セルマンの視点取得段階論については、〔丸橋 2012〕を参照のこと。
- (10) この資料内容は、〔文部省 1993〕による。
- (11) この資料に言及して横山は、「ずるいぞ」という「良心の声」こそが、人間の道徳性の根源であるとする。その上で横山は、教師が、この人間の良心に気づかせるべく、むしろ人間の「ずるさ」に目を向けさせながら、生徒たちに多様な働きかけをすることを要求している〔横山 2007〕。本発表のこの授業提案も、この横山の案に示唆を受けた。ただ、横山はカントの良心に言及しながら「声」を論じているが、本発表はカントを言語論的に展開したハーバーマスの限界を踏まえ、その上でアレントに着目して、「差異」や「他者」の契機として「声」に着目しており、理論的な趣旨は異なっていると言えるだろう。
- (12) 『新しい どうとく 4』（東京書籍、平成30年度版）による。
- (13) 「雨のバスていりゅう所で」の場面設定が、自閉症スペクトラムのような発達障害をもつ児童にとって把握困難であることについて論じたものとして、〔鈴木・山岸 2018〕がある。
- (14) 多様性確保という点で、現行道徳教科書の問題点を指摘したものとして、〔藤川 2018〕がある。藤川は、「〔標準〕以外の家族、性的少数者、外国にルーツをもつ者、発達障害等の少数者に対する配慮」が欠けているとしている〔藤川 2018:123〕
- (15) 「真正な学び」は「社会に開かれた教育課程」志向の今日の教育改革のなかで、社会科、算数・数学科、理科等教科の学習のなかで、「探究」と関連して、よく論じられるようになってきている〔高木ほか 2017〕。道徳では、問題解決的な学習がそれに当たるだろう。
- (16) 『新しい 道徳1』（東京書籍、平成31年度版、102頁）に「探究の対話「p4c（ピーフォーシー）」をしてみましよう」がある。
- (17) ただ、おそらく「真正さ」を追求していくと、次のような問題が生じると考えられる。それは教育的な安全確保の問題である。すなわち、真正さが追求され学習内容・活動がリアルになっていくと、それは意義をもつ一方で、子どもを心理的に脅かすことがありうる。道徳教育の場面では、生命、災害といったテーマを扱うときに生じうるだろう。切実に考えることを促すことと、それによって生じる不安や心理的脅威から子どもを守ること。リスクと保護の両極で、道徳教育は揺れざるをえない。だとすると、安全を確保し保護しながら、しかし現実直面に直面させながら、いかに子どもたちを自律へと教育しうるかが課題となる（このように考えると、これまでの「定番」教材は、こうした課題を無意識に引きうけ調停することで、言わば「良い」「適切な」教材として、学校現場で受け入れられ、「定番」になっていったとも考えられる）。こうした問題は、学びの真正さを求める流れのなかで生じてきた新たな問題とも言えるが、そもそも自律へ向けた教育（学）が本質的に孕む課題とも言える。山名は教育の、このリスクも手放さず保護するという矛盾的な保護のありかたを「教育的保護」と呼んでいる〔山名 2015〕。今後は、こうした課題も

認識しながら、道徳教科書、道徳授業のあり方が考えられなければならないだろう。なお、本注での、道徳教育・道徳教科書における「保護－リスク－自律」のジレンマについての考察は、上に挙げた山名の教育的保護論を手がかりとした。附記しておく。

(18) [諸富 2017] では、「問題解決型道徳」「構成的グループエンカウンター」「モラルスキルトレーニング」「モラルジレンマ」「総合単元型道徳授業」「批判的吟味を生かした統合道徳」「『学び合い』道徳」「ソーシャルスキルトレーニング」「パッケージ型ユニット」「ウェビング」が挙げられている。

### 参考文献

- 上地完治 2016 「討議倫理学における「合意」の意義」渡邊満他編『「特別の教科 道徳」が担う グローバル化時代の道徳教育』北大路書房, 19-32頁。
- 笠聡一郎 2013 「有名資料：「銀色のシャープペンシル」で発問づくり」『道徳教育』（明治図書），第7号，13-15頁。
- 斎藤純一 2000 『公共性』岩波書店。
- 鈴木篤・山岸賢一郎 2018 「「規則の尊重」の道徳授業の課題と可能性：「雨のバス停留所で」を例にして」『道徳教育方法研究』第23号，11-20頁。
- 千住淳 2014 『自閉症スペクトラムとは何か：ひとの「関わり」の謎に挑む』筑摩書房。
- 高木啓・安部朋世・小山義徳・藤川大祐 2017 「授業における「真正性」の学際的検討」『千葉大学教育学部研究紀要』第65巻，179-185頁。
- 田中清彦 2012 「高学年「シンガポールの思い出」の勘所」『道徳教育』（明治図書）2012年6月号，22-23頁。
- 千葉眞 2000 『デモクラシー』岩波書店。
- 中岡成文 1996 『ハーバーマス：コミュニケーション行為』講談社。
- 野平慎二 2016 「公共性と道徳」渡邊満他編『「特別の教科 道徳」が担う グローバル化時代の道徳教育』北大路書房，75-87頁。
- ハーバーマス，J 1983 （三島憲一他訳）『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店。
- 藤川大祐 2018 『道徳教育は「いじめ」をなくせるのか』NHK 出版。
- 松尾奈美・佐藤雄一郎・松浦明日香・山根万里佳・深澤広明 2017 「「特別の教科 道徳」小学校教科書の教授学的分析」『教育学研究紀要（CD-Rom 版）』第63巻，561-572頁。
- 丸橋静香 2012 「大人－子ども間の討議を実現する方法について：言語能力の発達段階に即して」『教育学研究ジャーナル』（中国四国教育学会編）第11号，11-20頁。
- 丸橋静香 2016 「承認論と道徳教育：テイラーとハーバーマスの比較から」渡邊満他編『「特別の教科 道徳」が担う グローバル化時代の道徳教育』北大路書房，47-59頁。
- 丸橋静香 2017 「シティズンシップ教育を可能にする「教育」：討議倫理学の視点からのH. アレントの「精神の生活」論の批判的検討」『近代教育フォーラム』（教育思想史学会），第27号，16-22頁。
- 諸富祥彦編 2017 『考え，議論する道徳科授業の新しいアプローチ10』明治図書。
- 文部省 1993 『中学校 読み物資料とその利用：「主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」（道徳教育推進指導資料（指導の手引）3）』。
- 山名淳 2015 『都市とアーキテクチャの教育思想：保護と人間形成のあいだ』勁草書房。
- 横山利弘 2007 『道徳教育，画餅からの脱却：道徳をどう説く』廣済堂あかつき株式会社。
- 渡邊満 2002 「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂，112-129頁。
- 渡邊満 2016 「学校教育の基盤に位置づく道徳教育の課題」渡邊満他編『「特別の教科 道徳」が担う グローバル化時代の道徳教育』北大路書房，1-15頁。
- 渡邊満・岩尾友恵 2016 「教科化に対応する道徳授業の提案：「教室という社会」に根ざす「討議による道徳授業」」『就実大学大学院教育学研究科紀要』第1号，41-51頁。

（島根大学）