

# 問題解決的な学習としての当事者研究的道徳授業 の可能性と課題

——問題解決型の道徳授業との比較から——

吉田 誠<sup>1)</sup>

本来の問題解決型の道徳授業は、子どもたちが自ら道徳的問題の解決策を構想、実践することで、習慣を形成し、人格を創造することを目指すものである。ところが、客観的に存在する最善の行為を行うべきとする理想的行為主義が教育現場に浸透しているため、マニュアル的な解決策の発見と、特定の状況で最善とされる行為のシミュレーション的指導に終わっている。

本稿では、この問題を改善する一方策として当事者研究的道徳授業を提案した。そして、同一の読み物資料について問題解決型の道徳授業と当事者研究的道徳授業の立場から作成された学習指導案を対比することで、環境や状況と柔軟に付き合いながら人格を成長させる共同体を形成しようとする現実的人格主義の立場から新たな問題解決的な学習の方法として当事者研究的道徳授業を位置づけ、当事者研究的道徳授業の可能性と課題を明らかにした。

キーワード：当事者研究的道徳授業，問題解決型の道徳授業，理想的行為主義，現実的人格主義

## 1. 問題の所在

平成 27 年 3 月に告示された一部改正学習指導要領（以下、「新学習指導要領」とする）において、道徳の内容を指導するに当たっての配慮事項の一つとして「問題解決的な学習」を取り入れることが規定された。その背景には、これまでの道徳授業の多くが読み物資料の登場人物の心情理解を中心とする指導に偏っていたこと、そして子どもが実際の生活における道徳的問題について「多面的・多角的に考察し、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力を養う」<sup>1)</sup>必要があることに対する問題意識がある。ところが、現実には柳沼が指摘するように「従来の心情理解の道徳授業を部分改変したような奇妙な問題解決的な学習が続出している」<sup>2)</sup>状況にある。

しかし、柳沼が心情理解中心の授業から脱却し、現実生活での実践力を身につけさせることを目指して以前から提唱している問題解決型の道徳授業においても、実践に移された学習指導案には心情理解の道徳授業か

らの強い影響が見られるため、彼が主張する「自ら道徳的問題に取り組み、解決策を構想し、実践し、その効果を確認することで、信念を固め、習慣を形成し、人格(character)を創造していく」<sup>3)</sup>ことに十分にはつながらない恐れがある。その原因として、学校現場一般に見られる問題として木原が指摘した「提示された場面の登場人物の気持ちを問い続けることで共感的に価値の理解を深めさせ」ることで「価値の一般化」を図る授業実践が「基本過程」として教育現場に浸透している<sup>4)</sup>ことが考えられる。

「価値の一般化」を図る「基本過程」の授業形式は、文部省（当時）の教科調査官であった青木孝頼によれば、展開段階を読み物資料の「特定の場面、条件下での特定の主人公の行為に関して」の「価値の追求、把握」を行う展開前段と「児童・生徒の自分自身の生活における価値把握へと進め」ることで「ねらいとする価値の一般化を図る」展開後段に分ける<sup>5)</sup>ことが特徴である。「基本過程」の展開前段は「特定の場面、条件下」での行為に焦点を当て、その行為が正しいか間違っているか、そこに含まれる道徳的価値は何か、につい

1) 山形大学 地域教育文化学部 児童教育コース

て考えさせる。そして、展開後段で「自分自身の生活を内省」させ、「現在および将来の生活において、ねらいとする価値がどのように実現されるかを追求、把握」させる<sup>6</sup>。この方法の背後には、特定の場面における個人の行為の動機と結果の正しさに注目する考え方で、客観的に正しい行為や生き方が存在し、それらの実現を目指すべきとする考え方がある。そして、これらの考え方が学校現場に深く浸透しているために、現実生活の状況を踏まえた問題解決を目指したはずの問題解決型の道徳授業においても環境や状況による違いを考慮に入れないマニュアル的な「最善の解決策」の発見を学習目標とし、生活に柔軟に適用できる習慣ではなく、特定の場面や状況で「最善」とされる行為のシミュレーション的指導になりがちであると考えられる。

本稿では客観的に正しい行為や生き方が存在すると捉え、そこに含まれる道徳的価値の規範的側面の理解を強調する傾向を理想主義と呼び、それに対して状況と目的に応じて道徳的価値の有効性は変化するため道徳的価値を有効に実現する方法的側面の理解を強調する傾向を現実主義と呼ぶことにする<sup>7</sup>。また、環境や状況から峻別して個々の場面における個人の意思や行為を正しくなすことの指導を強調する傾向を行為主義と呼び、それに対して環境や状況および人生やプロジェクト全体を考慮しながら共同体の中で人格の成長を目指す指導を強調する傾向を人格主義と呼ぶことにする<sup>8</sup>。そして、現実的人格主義の当事者研究的道徳授業<sup>9</sup>との対比から問題解決型の道徳授業を理想主義と現実主義、および行為主義と人格主義の連続線上に位置づけることで、問題解決型の道徳授業が、従来の理想主義的で行為主義的な授業を、現実主義と人格主義の方向へと拡張しようとした意図が十分には達成されていないことを明らかにする。そのために、同一の読み物資料について問題解決型の道徳授業と当事者研究的道徳授業の立場から作成された学習指導案を対比することで、新たな問題解決的な学習の方法として当事者研究的道徳授業を理想主義と現実主義および行為主義と人格主義のそれぞれの連続線上に位置づけ、当事者研究的道徳授業の可能性と課題を明らかにする。

## 2. 当事者研究的道徳授業

### (1) 当事者研究

当事者研究とは、精神障害や発達障害などの「問題を抱える当事者自身が自らの問題に向き合い、仲間と

共に、『研究』する」活動<sup>10</sup>である。ここで言う「研究」とは、当事者が自らの「問題行動」を客観的に見つめ、その行動がどのようなものか、どのような状況でどのようなプロセスを経て発生するのか、なぜその行動が発生するか、その行動に対する処方箋は何か、などについて仲間と話し合い、実践を通して処方箋の有効性を検証しながら改善していくものである。当事者の仲間の視点から当事者研究を見れば、当事者の個々の問題行動を取り上げてその道徳的問題を指摘し、反省を促すのではなく、一連の行動習慣が生起しやすい環境や状況と習慣が生起するプロセスを当事者と一緒に検討することで当事者を理解しながらその問題行動とのつきあい方を当事者と一緒に考え、実践に移す活動と捉えることができる。

一般に精神障害などの当事者が自らの問題行動について公の場で語る場合、周囲の人々から自らの行動を反省する姿勢を示すことが強く求められがちである<sup>11</sup>。これに対して当事者研究の場合には、当事者自身が研究者となって自らの問題行動を研究対象として扱う。「研究の空間」では、「研究の内容と研究者の人格は切り離されるべきもの」とされ、「研究内容に対する批判は研究者の人格への攻撃になってはならない」という暗黙の了解がある<sup>12</sup>。しかも、研究内容は公に発表され、その成果と課題が共有されることが前提とされている。したがって、「当事者研究は、研究という共同行為を通じて、仲間や社会との『つながり』の回復をもたらす機能を持つ」<sup>13</sup>と石原は述べている。

当事者研究は精神障害者を「当事者」として「研究」するところから始まったが、一部の特別な人々に限定されるものではない。「弱さや苦悩について語る場を求め、問題を何らかの形で継続的に仲間と共に考え続け、一定の答えを得ようとするとき、そこにはすでに当事者研究が成り立っている」<sup>14</sup>と石原が述べているように、当事者研究は障害者のみが行うものではなく、それを必要とするすべての人々に開かれている。

### (2) 当事者研究的道徳授業の視座

当事者研究を教育に応用することの可能性については、河野が「当事者研究は、それ自体がデューイのいう意味での問題解決学習の形」をしている「自己学習」であると同時に「似た問題を抱えている他の人々のための実践的な知識やノウハウを提供することにもなる」<sup>15</sup>と指摘している。

しかし、当事者研究の方法は、現在の学校教育、特に道徳教育にそのままの形で導入できるものではない。なぜなら、当事者研究を始めるために不可欠な要素は、当事者自身が主体的に自らの問題に向き合うこと、およびその問題について進んで共に研究しようとする仲間が存在することだからである。教師が道徳授業でその問題を取り上げようとする事自体、当事者となる子どもや共に研究する子どもたちに対する強制となる可能性があるため、当事者や仲間の主体的な活動が保証されないことになってしまう<sup>16</sup>。そのため、吉田は、読み物資料の主人公を仮想的な当事者とし、「子どもたちは仮想的な『当事者』の立場に立って『自分（当事者）を語る』ことで、問題行動とその行動をした人物を切り離して考えながらも当事者と問題を共有し、その問題に向かい合っ問題とよりよく付き合う方法を研究する」形で道徳授業を行う方法を提案している<sup>17</sup>。そして「仮想的な『当事者』の立場に立って『自分（当事者）を語る』こと」の前提条件として、吉田は当事者研究における「自他における類似性と程度の差異を認識させ、連続線上に自分の位置づけを見出そうとする認識の方法」を「習慣や人格を含めて道徳性を捉える視点と融合させることで子どもたちが主体的に人格を成長させる共同体を構築する」ことが必要であると述べている<sup>18</sup>。

「自他における類似性と程度の差異を認識させ、連続線上に自分の位置づけを見出そうとする認識の方法」について、河野は自他の状態に「類似性を認めると同時に、程度の差異を認め、ある連続線上に自分の位置づけを見出すこと」によって、「自己の問題を新しい位置づけで理解することが可能になるとともに、異質な他者とのコミュニケーションの回路が開かれる」<sup>19</sup>と述べている。それは、具体的には、問題行動を行う人を自分とはかけ離れた悪い人と捉えるのではなく、同じような環境や状況に置かれれば程度の差はあるもの自分も似たような行動をするかもしれない、という捉え方である<sup>20</sup>。

そして、「習慣や人格を含めて道徳性を捉える視点」について、吉田は「個々の行為の善悪よりもその行為をきっかけに生じる習慣の善悪を重視し、悪い習慣を改めてよい習慣を積み重ねることで人格を成長させることを重視する視点」であり、善悪を二分法ではなく人格の高低を表わす斜面の移動方向や移動速度から捉えることを提唱している<sup>21</sup>。この視点では、人間は行

為レベルで見れば日常的によいことも悪いこともするのが当然であり、常によい行為だけを続けることは不可能だと考える。また、ある場面での「よい行為」についても、それまでの人間関係の在り方や行為者の生き方、価値観、その場の環境や状況、そしてその後の人間関係、環境、状況の変化に対する予想を総合的に捉えて評価するため、評価者の視点や価値観、時間的・空間的視野の広さによっても、どの行為を「最善の行為」と捉えるかが変わってくると思われる。

したがって、道徳的な問題状況に対しても、「こうすれば解決できる」といった個人の単発的な行為による解決策を求めるのではなく、その問題に関わる人々がなぜこのような行動をするのか、その背景を理解し、問題にかかわる共同体の中でその問題とどう付き合っていくかを共に考え続けていくアプローチをとることになる。

### （3）当事者研究的道徳授業の方法

当事者研究的道徳授業とは、「読み物資料の主人公を仮想的な『当事者』とし、子どもたちに自分自身と主人公との間に類似性と程度の差異を認識させ、連続線上に自分の位置づけを見出させることを前提とする方法」<sup>22</sup>である。子どもたちは読み物資料の主人公の行動について、自分も同じような状況に置かれれば程度の差はあるにせよ同じような行動をしてしまうかもしれない、という前提で、なぜその行動をしたのか、その結果どんな問題が生じるか、その問題を解決するために、あるいはその問題とうまく付き合うためにどのように行動すればよいか、について検討する。その際、関係する様々な人の立場からその問題がどう見えるか、どんな影響を受けるかを検討する、あるいは読み物資料で設定された場面の時間的・空間的な枠組みやその資料の筆者が場面を捉える枠組みから離れた視点からその問題について検討するなど多面的・多角的に検討する。

当事者研究を生み出すきっかけを作り、発展させた向谷地は当事者研究に共通に見られる要素として、①問題と人との切り離し作業、②自己病名をつけること、③苦労のパターン・プロセス・構造の解明、④自分の助け方や守り方の具体的な方法を考え、場面を作って練習すること、⑤結果の検証の五つを挙げている<sup>23</sup>。当事者研究的道徳授業では、主人公の行動の道徳的な正しさの判断よりも行動の背景を理解することに焦点

を当てることで、①の問題と人との切り離し作業を行う。②の自己病名をつけることについて向谷地は、「仲間と共に、自分の苦労の特徴を語り合うなかで見えてくるもの」<sup>24</sup>と述べており、1時間の道徳授業の中で意識的に時間を割いて行う必要はないが、授業の中で子どもたちから出されたキーワードや表現が子どもたちにとって自分の問題として受けとめることに役立つものであるならばその後の生活に活用してもよいだろう。③の苦労のパターン・プロセス・構造の解明については、その行動がどのような状況で起こりやすいのか、なぜその行動をしたのか、その結果どんな問題が生じるか、についての検討を行う。④の自分の助け方や守り方の具体的な方法を考え、場面を作って練習することについては、問題を解決するために、あるいは問題とうまく付き合うためにどのように行動すればよいか、について多面的・多角的に検討し、そのつきあい方は人格の成長につながるか、あるいは、よりよい集団形成につながるか相互評価した上で、検討した方法について必要に応じてロールプレイを行う。⑤の結果の検証については、授業後の日常生活の中で実践に移し、それを定期的に振り返って検証し、必要に応じてよりよい対応の仕方を再検討する。

以上に示した方法は、柳沼が問題解決型の道徳授業で示した①問題状況を観察・分析する、②仮説（解決策）を形成する、③仮説（解決策）を吟味する、④実験（議論・実践）する、⑤検証（評価）し改良する、の五つのプロセス<sup>25</sup>と類似している。

当事者研究的道徳授業が問題解決型の道徳授業とは異なる点として、第一に、主人公の行動の道徳的な正しさを判断することよりも行動の背景を理解することに焦点を当てることで、「自分はそんな行動はしない」から「自分もそうしてしまうかもしれない」へと前提を変えて当事者意識を高めることが挙げられる。もちろん、問題解決型の道徳授業でも導入段階で「授業で取り上げる道徳的価値を日常生活に関連づける」<sup>26</sup>形で子どもたちに自分の問題として受けとめさせやすくするよう配慮されている。しかし、子どもたちが日常生活であまり行わない、あるいは、いじめのように行っていないとされているような問題行動を読み物資料の主人公がしている場合には、どうしても主人公に対して批判的になりやすくなってしまふ。そうした場合に主人公の行動の背景を理解することが特に重要になってくる。

第二に、個人の行為による問題解決よりも共同体における問題との付き合い方を考える形で問題との折り合いをつけることを重視することが挙げられる<sup>27</sup>。問題解決型の道徳授業では、「長期的視野から問題の当事者が共に道徳的に幸福になる Win-Win 型の解決策」を探究することを目指す<sup>28</sup>ため、このような解決策が見つかりやすい問題には有効である。しかし、現実の生活では子どもたちの学年が上がるにつれて、様々な要因が複雑に絡み合っているために個人の行動スキルだけでは Win-Win 型の解決が困難な問題に直面することが多くなる。したがって、学年が上がるにつれて、行為による問題解決よりも共同体における問題との付き合い方を考えさせる取り組みの方が望ましい。

第三に、学習到達目標をある場面における特定の問題解決スキルの習慣化に置くのではなく、問題を見つめ、対応する際の視点を適切かつ多様に持つこと、自分の行動が共同体に及ぼす影響を考える際の視野を時間的・空間的に広げること、それらの捉え方を習慣化することに置くことが挙げられる。これによって、子どもたちが日常生活の複雑な道徳的問題に対して、柔軟に対応しながら主体的に人格を成長させる共同体を構築することを目指していく。

### 3. 学習指導案の比較

次に、問題解決型の道徳授業として作成された学習指導案の指導過程の課題を検討し、当事者研究的道徳授業と比較する。読み物資料については『私たちの道徳』にも掲載されている小学校低学年向けの教材「はしの上のおおかみ」と中学生向けの教材「二通の手紙」を取り上げ、問題解決型の道徳授業の指導過程については柳沼の『問題解決型の道徳授業—プラグマティック・アプローチ』で提示されたものから抜粋した。当事者研究的道徳授業の指導過程については筆者が作成した。なお、発問には通し番号を付けた。

#### (1) 「はしの上のおおかみ」

この読み物資料は問題状況が比較的単純で問題の解決策も資料の中に示されているため、小学校低学年でも問題解決型の道徳授業が行いやすいと思われる。問題解決型の道徳授業では、クマに出会った次の日に一本橋の真ん中でオオカミがウサギに出会った場面、「5オオカミはウサギにどうしたらよいだろう」と問

表1 「はしの上のおおかみ」指導過程の比較

	問題解決型の道徳授業 <sup>29</sup>	当事者研究的道徳授業
ねらい	オオカミ、ウサギ、クマの立場から問題解決をすることで、自他の幸福を考え、身近な人に親切にする能力を養う。	意地悪すると周囲の人々が自分から離れていき、親切にすると周囲の人々にも親切が広がることに気づかせ、身近な人に親切にすることで親切を広げようとする意欲を高める。
導入	1 皆さんは、人に親切にしたことはありますか。 2 逆に、親切にしなかったことはありますか。 3 親切にするとは、どういうことなのだろう。	①皆さんは、上級生から親切にしてもらったことはありますか。そのとき、どう思いましたか。
展開	4 この一本橋で困ったことは何か。(問題を発見する発問) 5 オオカミはウサギにどうしたらよいだろう。(解決を求める発問) それはどうしてですか。(理由をたずねる発問) そうしたら、どうなるかな。(結果をたずねる発問) 6 どれが一番いいだろうね。(ランキングによる比較を促す発問)	②さいしょにうさぎが橋の真ん中まで来ていましたが、おおかみは橋を渡ろうとした時にうさぎが橋を渡っていることに気づかなかったのでしょうか。 ③おおかみは橋でうさぎやたぬきやきつねを追い返していましたが、毎日そうやっているとみんなからどう思われるでしょうか。 ④次の日、おおかみはうさぎにくまのまねをしていい気持ちになりました。でも、おおかみと同じくらいの大きさのたぬきやきつねと橋で出会ったら、おおかみはどうしたらよいでしょう。 ⑤くまやおおかみが橋を渡るときに向こうから渡ってくる相手を抱き上げたり道を譲ったりしていたら、他のみんなはどんなふうにも橋を渡るようになるでしょう。
	・今度は、ウサギ、オオカミ、クマのお面を付けて、それぞれ演じてみましょう。終わったら、お面を交替して演じてみましょう。 7 ウサギ役、オオカミ役、クマ役のときで、どんな気持ちでしたか。 8 これからは、人に接するとき、どうしたいと思えますか。	
終末	9 今日の授業から、親切とはどういうことだと思えましたか。	⑥学校の中で皆さんが周りに広げたい親切について考えてください。

い、「クマのように渡してあげる」、「ウサギたちに戻れという」、「自分が戻ってあげる」、「お互い渡のをやめる」という四つの案から「6 どれが一番いいだろうね」と発問することで「クマのように渡してあげる」を最善の解決策としている。

しかし、ウサギの立場から現実的に考えた場合、以前に一本橋の真ん中でオオカミから怒鳴りつけられ、追い返された経験を思い起こせば、同じ場所でオオカミにいきなり抱き上げられたウサギは恐怖を覚えたかもしれない。また、体格に大きな差のある動物が橋の上で出会って相互に信頼関係があれば体格の大きい方が小さい方を抱き上げて渡してあげることが可能だが、体格に差がない場合には危険であるため、「クマのように渡してあげる」は限定的な条件での最善策ではない。一般的には「橋を先に渡り始めた方を優先し、後から来た者は橋の手前で待つ」という方法が例えば車一台分の幅の橋を通行する際、自然発生的に見られる解決策であろう。

当事者研究的道徳授業の発問では「④おおかみと同じくらいの大きさのたぬきやきつねと橋で出会ったら、おおかみはどうしたらよいでしょう」の資料の場面とは異なる状況での問題解決についての発問で現実的な問題解決策に気づかせ、「⑤…していたら、みんなはどんなふうにも橋を渡るようになるでしょう」の習慣的行動がもたらす状況を問う発問でよい行動を習慣化し、それが周囲の人々にも波及することによって共同体として状況との付き合い方を改善することに気づかせている。

また、もう一つの道徳的問題として、オオカミが毎日橋を渡る動物たちを追い返す意地悪をしたことが挙げられる。問題解決型の道徳授業ではオオカミの行動によって他の動物が橋を渡れなくなってしまったことや、力の強い者が弱い者に意地悪をすることが共同体にもたらす問題については明確には取り上げられていない。この問題について、当事者研究的道徳授業の発問では「②おおかみは橋を渡ろうとした時にうさぎが

表2 「二通の手紙」指導過程の比較

	問題解決型の道徳授業 <sup>30</sup>	当事者研究的道徳授業
ねらい	規則遵守と思いやりが対立する問題を考えることで、規則の意義を深く理解し、責任ある勤労を尊重し実践する能力を養う。	きまりの背後には目的があることを理解し、その目的を実現し、よりよい社会を築くためにきまりを尊重しながらよりよく付き合おうとする意欲を高める。
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『心のノート』のp. 88-89を参照する。</li> <li>1 学校や社会のルールは、何のためにあると思いますか。</li> <li>2 もしルールがなかったらどうでしょう。例えば、もし野球でルールを守らなかったらどうなるでしょう。</li> <li>3 もしみんなが社会のルールを守らなければ、どうなると思いますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディズニーランドで大人には提供しないことになっているお子様ランチを提供して褒められたキャストの話とディズニーリゾートの4つの行動基準「Safety 安全」、「Courtesy 礼儀正さ・おもてなし」、「Show ショー」、「Efficiency 効率」の話をする。</li> <li>① このキャストは規則を破ったのになぜ褒められたと思いますか。</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「二通の手紙」の前半（女の子が「でも、今日は弟の誕生日だから、キリンやゾウを見せてあげたかったのに…」と言う場面まで）を読む。</li> <li>4 ここでは何が問題になっていますか。</li> <li>5 姉弟から入園を頼まれたとき、元さんはどうすればよいと思いますか。その理由と結果も考えてみましょう。</li> <li>・「二通の手紙」の後半を読む。</li> <li>6 話を一通りよんで、元さんはどうすればよかったですか。</li> <li>7 元さんのとる行動として、別の解決策は考えられないだろうか。</li> <li>8 もし姉弟が自分の子どもだったどうだろう。</li> <li>9 もし元さんのまねをして、他の職員も自分の勝手な判断で子どもたちを自由に入園させるようになったとしたらどうなるだろう。</li> <li>10 結局のところ、元さんはどうすれば最もよいだろう。</li> <li>・同じテーマの問題を今度は学校生活のケースとして考える。（利夫が図書委員として図書室で受付をしていると、清が入ってきて勝手に本を持ち去ろうとした。利夫が「受付しなければダメだよ」と言うと、清はニヤリと笑って「なあ友だちだろ。見逃してくれよ」と言った。利夫は「規則だから…」と断ると、清は「この前マンガを貸してやったろ。すぐ返しておくから大丈夫だよ。それに図書館の本が少しくらいなくなったって、分からないよ。」）</li> <li>11 利夫はどうしたらよいと思いますか。その理由と結果も考えよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「二通の手紙」を読む。</li> <li>② 元さんが破った規則は何でしたか？ また、その規則は何のために作られたものだと思いますか。</li> <li>③ 元さんが規則を破ろうとしたとき、周りの従業員は誰も反対しませんでした。元さんたち入園係は普段から動物園の規則とどのように付き合っていたと思いますか。</li> <li>④ もしも元さんが動物園を辞めずに停職処分の後も入園係を続けるとすれば、「小学生以下の子どもは保護者同伴でなければいけない」規則とどのように付き合いながら働けばよいでしょうか。今後、この姉弟や他にも親が忙しい子どもたちが子どもだけで入園させて欲しいと言ってきたらどう対応するかということも含めて考えてみてください。</li> </ul>
終末	<ul style="list-style-type: none"> <li>12 今日の授業でどんなことを考えましたか。</li> <li>13 初めにも聞きましたが、ルールとは何のためにあると思いますか。</li> </ul>	⑤ グループでの話し合いや発表を振り返り、学んだこと、なるほどと思ったこと、今後規則とどのように付き合っていきたいか、ワークシートに書いてください。

橋を渡っていることに気づけなかったのでしょうか」の場面の状況について問う発問で、ウサギが先に橋を渡り始めたにもかかわらずオオカミがウサギを追い返したのは意地悪であることに気づかせ、「③毎日そうやっているともみんなからどう思われるのでしょうか」の

習慣的行動がもたらす状況を問う発問で意地悪な行為の習慣化がもたらす問題について考えさせている。

## (2) 「二通の手紙」

この読み物資料も理想主義の視点から描かれており、

感情に流されて規則を破ると問題を引き起こしてしまう、という結論が見えやすいため、問題解決型の道徳授業で問題の場面における「最善の解決策」を発見させることは容易である。具体的には、問題解決型の道徳授業では「入園させない」、「『別の日に親と一緒に来なさい』と言う」、「上司に相談する」、「職員が付き添って入園させる」の解決策から最善の解決策として「上司に相談し、入園させるならだれか係員が付き添うべきだ。姉弟だけの入園は危険だし園全体に迷惑をかけるため間違っている」を引き出している。しかし、中学生になると「解決策は妥当だが、納得いかない」、あるいは「規則違反の罰を覚悟の上で入園させる」という意見を持つ子どもたちが出てくる可能性がある。

確かに、主人公の元さんは普段から規則より温情を優先しがちで周囲にもそれを認めさせてきたことが資料から読み取れる<sup>31</sup>ため、感情に流されて入園者の安全確保に関わる規則を破ったことの問題は大きい。しかし、問題の場面で「上司に相談し、入園させるならだれか係員が付き添うべきだ」という回答は最善の解決策であろうか。また、この解決策だけで問題が解決したと考えることは、元さんや周囲の職員の人格を高めることにつながるであろうか。さらに言えば、我々は現実生活において規則を一律に厳守しているわけではなく、規則の目的やその場の状況、それまでの経緯などに照らしながら規則を厳格に適用したり、柔軟に適用したりしている。また、同じような場面や状況でも規則を厳格に適用する人々と柔軟に適用する人々に分かれる。中学生であれば規則は原則として守らねばならないということを知らない者はいないのだから、クラスの中にも規則との付き合い方が異なる生徒がいることを前提に規則との付き合い方を考えさせた方がより現実的である。

そこで、当事者研究的道徳授業では、導入段階の「①規則を破ったのになぜ褒められたと思いますか」の発問で、動物園や遊園地では入園者の安全が最優先されることと、規則の背後の目的の優先順位が正しく認識されている限りにおいて規則を柔軟に適用することが許される場合もあることに気づかせてから展開段階に進めている。展開段階では「②その規則は何のために作られたものだと思いますか」の発問で元さんが破った規則とその目的を確認した上で、「③入園係は普段から動物園の規則とどのように付き合っていたと思いますか」の場面の状況から習慣的行動を読み取らせる発

問を通して元さんの行動の背景を理解させている。そして、「④規則とどのように付き合いながら働けばよいでしょうか」の資料とは異なる状況での問題解決の発問で現実的な問題解決策あるいは規則との付き合い方について考えさせ、その議論を通してクラスの中にも規則との付き合い方が異なる生徒がいることを前提に規則との付き合い方を考えさせる授業になっている。

#### 4. 理想主義と現実主義および行為主義と人格主義の長所と課題

##### (1) 道徳授業における理想主義と現実主義、行為主義と人格主義

以上の問題解決型の道徳授業と当事者研究的道徳授業の発問から視点の違いを明らかにする。まず、授業の目的の違いを明らかにするためにねらいと終末の発問を比較する。問題解決型の道徳授業では、「自他の幸福を考え、身近な人に親切にする能力」や「規則の意義を深く理解し、責任ある勤労を尊重し実践する能力」を養うことをねらいとしているのに対して、当事者研究的道徳授業では「身近な人に親切にすることで親切を広げようとする意欲」や「きまりを尊重しながらよりよく付き合おうとする意欲」を高めることをねらいとしている。問題解決型の道徳授業では、他者に働きかけて問題解決を図るために個々人の道徳的に正しい行為を追求するのに対して、当事者研究的道徳授業では、「親切を広げる」や「よりよく付き合う」のように自他の行為の時間的経緯や相互関係に着目しながら集団の中での習慣や人格の向上を追求する点に違いが見られる。また、終末段階の発問については、問題解決型の道徳授業では「9 親切とはどういうことだと思いますか」、「13 ルールとは何のためにあると思いますか」と問うているように、授業を通じて子どもたちの道徳的価値の理解がどのように高まったかを確認している。したがって、授業の目的は親切や順法精神などの道徳的価値の理想を追求することにあると言えよう。これに対して、当事者研究的道徳授業では、「⑥学校の中で皆さんが周りに広げたい親切について考えてください」、「⑤今後規則とどのように付き合っていきたいか、ワークシートに書いてください」と問うているように、今後の日常生活の中での継続的な行動の在り方、すなわち身につけようとする習慣について考えさせている。したがって授業の目的は道徳的価値に則しながらも現実的な環境や状況に適応することにある。

次に読み物資料に提示された場面の捉え方の違いを明らかにするため、主に展開段階の発問における場面の扱い方に注目する。問題解決型の道德授業では、資料に提示された場面の時間的・空間的枠組みの内側で「どうすればよいか」を問うことで問題の解決策を考えさせている。これに対して当事者研究的道德授業では、「④おおかみと同じくらいの大きさのためきやきつねと橋で出会ったら」、「④もしも元さんが動物園を辞めずに停職処分後も入園係を続けるとすれば」といった条件を提示することで、資料に示された場面の時間的・空間的枠組みを含みこんだ時間的・空間的枠組みを外側に新たに設定した上で問題との付き合い方を考えさせている。この違いの背後には、各場面に誰から見ても最善の行為が存在し、すべての場面で最善の行為を行うべきとする理想的行為主義の傾向と、周囲の環境や状況との関係を個々人の生き方や価値観に照らして調整し、柔軟に付き合いながら人格を成長させる共同体を形成すべきとする現実的人格主義の傾向の程度の差があると考えられる。

**(2) 理想主義と現実主義および行為主義と人格主義の長所と課題**

このように当事者研究的道德授業と比較して理想的行為主義の傾向をもつ問題解決型の道德授業では、個々人の個々の行為の正しさについての判断や内省をさせ、道徳的価値の実現につながる正しい行為を志向させる側面が強調されがちである。これに対して、現実的人格主義の傾向をもつ当事者研究的道德授業では、社会によりよく適応するために集団の中で互いに支え合いながら習慣や人格の成長を志向させる側面が強調された道德授業を行うことになる。ここで理想主義と現実主義および行為主義と人格主義を対比しながらそれぞれの長所と課題を明らかにしておきたい。

まず、理想主義は子どもたちの生活を振り返って関連する道徳的価値のよさに共感させることで道徳的価値の本質的で高い理想を追求させることができる点が長所であるが、生活の現実と理想との違いが強調されると建前と本音の分離が生じやすい点が課題である。

これに対して現実主義は子どもたちにこれからどのように過ごせばよいか、多面的・多角的に考えさせることで社会によりよく適応する方法を学習させることができる点が長所であるが、社会への適応が強調されると現状肯定につながって理想を見失いやすい点が課

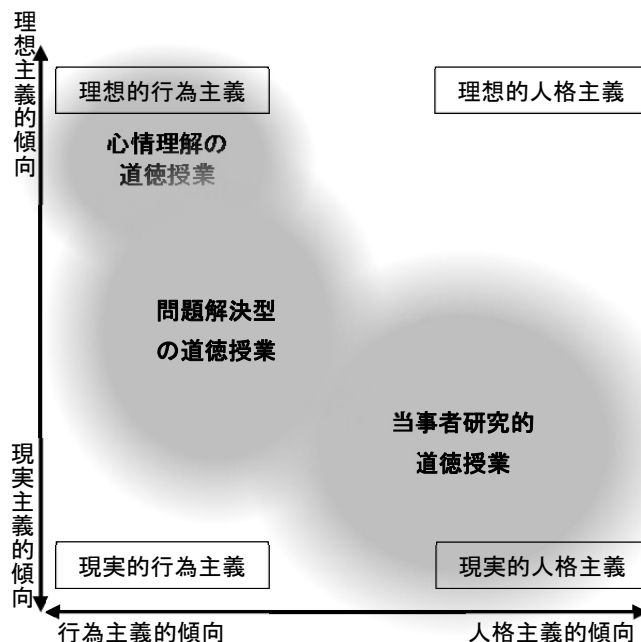


図1 心情理解の道德授業、問題解決型の道德授業、当事者研究的道德授業の関係

題である。

また、行為主義は、個々の行為について道徳的に正しいか、間違っているか、について理性的あるいは情動的に判断する力を身につけさせることができる点が長所であるが、個々の行為を正しく行う必要性が強調されると環境や状況による影響を考慮せず、行為の結果をすべて個人の道徳性の問題に帰結させて捉えてしまうため、実生活において間違いや失敗を恐れる傾向を強める点が課題である。

これに対して人格主義は、環境や状況の影響もあるため人間は道徳的な過ちを犯すことがあるという前提で、集団の中で互いに支え合いながらよりよい習慣や人格の形成を行う力を身につけさせることができる点が長所であるが、過ちを犯して当然という考え方が強調されると環境や状況に責任転嫁することで個人の道徳的な過ちを正当化したり、道徳的責任をあいまいにしたりしやすい点が課題である。したがって、それぞれの方針の長所を活かし、課題を補う形で多様な方法の道德授業を実施することが望ましい。

**5. 当事者研究的道德授業の可能性と課題**

ここで、「価値の一般化」を図る「基本過程」の授業形式の代表例とされてきた心情理解の道德授業と、問題解決型の道德授業、および当事者研究的道德授業の



関係を理想主義と現実主義、行為主義と人格主義との関係から図式化すると図1のようになるだろう。

心情理解の道徳授業は明確に理想的行為主義の傾向を持っているのに対して、問題解決型の道徳授業は、柳沼が「自ら道徳的問題に取り組み、解決策を構想し、実践し、その効果を確認することで、信念を固め、習慣を形成し、人格(character)を創造していく」<sup>32</sup>と述べているように本来は現実的人格主義を志向するものである。しかし、学校現場では心情理解の道徳授業が強い影響力を持っているため、実践に移された問題解決型の道徳授業の発問には理想的行為主義と現実的行為主義の傾向が見られる。そこで問題解決型の道徳授業や問題解決的な学習に当事者研究的道徳授業の視点を取り入れていくことによって、教材分析や発問の視点を現実主義的人格主義の方向へと広げることができ、実際の生活における道徳的問題について「多面的・多角的に考察し、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力を養う」という新学習指導要領に示された課題にも対応できる可能性が広がる。

また、当事者研究的道徳授業は、子どもたちが内容項目に示された道徳的価値すべてについて一律に同じ水準に到達することを目指すのではなく、それぞれの子どもの強みを生かし、弱さを支え合う人間関係づくりの力を身につけさせることを目指している。したがって、道徳的問題の解決を個人に委ねるのではなく、問題の改善に取り組み続ける共同体を形成することを目指している。このことは問題解決の方策に関する視野を広げるだけでなく、発達障害等からくる道徳性に関する課題を抱えた子どもたちも参加できる道徳授業の構想といったインクルーシブ教育への広がり可能性も示唆している。

習慣化や人格の成長を目指す当事者研究的道徳授業では道徳授業だけで終わるのではなく、特別活動や総合的な学習の時間などと連携しながら、日常生活において子どもたちが学習した内容を基に具体的な目標を立てて実行に移し、定期的に反省しながら習慣化していく学習活動を組織する必要がある。今回示した指導過程では学習内容を習慣化につなげる活動まで明示できなかったが、これまでに実践に移された道徳的習慣形成の方法<sup>33</sup>に当事者研究的道徳授業の観点を取り入れた学習活動を計画、実施し、成果の検証を行うことを今後の課題としたい。

## 注

- 1 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』, 2015年, 78頁。
- 2 柳沼良太, 「真の問題解決学習で創る道徳授業」, 『道徳教育』9月号, 明治図書, 2015年, 36頁。
- 3 柳沼良太, 『問題解決型の道徳授業—プラグマティック・アプローチ—』, 明治図書, 2006年, 11頁。
- 4 木原一彰, 「複数関連価値統合型の道徳の時間の可能性—学習指導過程の固定化を克服するために—」, 『道徳と教育』第333号, 日本道徳教育学会, 2015年, 56-57頁。
- 5 青木孝頼, 『道徳授業の指導過程と基本発問』, 明治図書, 1980年, 10-11頁。
- 6 同上, 11-12頁。
- 7 理想主義と現実主義の対比は、西條剛央が主張する「価値評価の原理」と「方法の原理」に示された人間を呪縛する二つの傾向に対応するものである。西條によれば「価値評価の原理」とは「白い(よい)ものが実在するから→白く(よく)みえる」という自然的態度に従う傾向の呪縛を解く捉え方であり、「方法の原理」とは価値を実現する方法それ自体を状況や目的から切り離して絶対視する傾向の呪縛を解く捉え方である(西條剛央, 「構造構成的組織行動論の構想一人はなぜ不合理な行動をするのか?—」, 『早稲田国際経営研究』No.42, 2011年, 103-108頁)。
- 8 行為主義と人格主義の対比は、個人の生活の在り方を環境や状況から峻別し、個々の時点での行為の善悪に重点を置いて捉える「道徳的生活の微分化」の傾向と、個人の生活を共同体との関わりの中で捉え、人生やプロジェクト全体を通しての人格の成長に重点を置いて捉える傾向の対比である(吉田誠, 「道徳的行為の教育から人格成長の共同体構築へ—日本型人格教育のための理論的考察—」, 『道徳と教育』No.331, 日本道徳教育学会, 2013年, 146-156頁)。
- 9 当事者研究は北海道浦河町のべてるの家で始まった精神障害者によるピアサポート・プログラムで、その適用は発達障害などの領域に広がりつつある。本稿ではその視点や方法を準用した道徳授業という意味で当事者研究的道徳授業の語を用いる。
- 10 石原孝二, 「当事者研究とは何か—その理念と展開—」, 石原孝二編, 『当事者研究の研究』, 医学書院, 2013年, 66頁。

- 11 同上, 16-18 頁。
- 12 同上, 21 頁。
- 13 同上, 22 頁。
- 14 同上, 44 頁。
- 15 河野哲也, 「当事者研究の優位性—発達と教育のための知のあり方—」, 石原孝二編, 『当事者研究の研究』, 医学書院, 2013 年, 101 頁。
- 16 吉田誠, 「道徳の時間における『語り』の子ども中心主義的転回—人格成長の共同体構築に向けた当事者研究の観点からの考察—」, 『山形大学 教職・教育実践研究』, 第 10 号, 2015 年, 3-4 頁。
- 17 同上, 4 頁。
- 18 同上, 5 頁。
- 19 河野哲也, 前掲, 106-107 頁。
- 20 べてるの家では当事者研究から明らかになった幻聴や暴力的行動などが出やすい状況「悩み・疲れ・暇・寂しさ・お金がない又はお腹が空いている」と対処法「食べる・仲間と会う・語る又は体を動かす・休む・すぐ相談・(お金を)おろす」が共有されている(浦賀べてるの家, 『べてるの家の「当事者研究」』, 医学書院, 2005 年, 82-84・177 頁)が, これらの状況では誰でも不安や不機嫌になりやすく, その対処法も一般化可能なものである。
- 21 吉田誠, 「道徳の時間における『語り』の子ども中心主義的転回—人格成長の共同体構築に向けた当事者研究の観点からの考察—」, 『山形大学 教職・教育実践研究』, 第 10 号, 2015 年, 5-6 頁。
- 22 同上, 4 頁。
- 23 浦賀べてるの家, 『べてるの家の「当事者研究」』, 医学書院, 2005 年, 4-5 頁。
- 24 同上, 4-5 頁。
- 25 柳沼良太, 前掲書, 13 頁。
- 26 同上, 26 頁。
- 27 新小学校学習指導要領の「第 3 章 特別の教科 道徳」の「第 1 目標」では, 「道徳的諸価値についての理解を基に, 自己を見つめ, 物事を多面的・多角的に考え, 自己の生き方についての考えを深める学習を通して, 道徳的な判断力, 心情, 実践意欲と態度を育てる」とされている。ここで「道徳的諸価値についての理解」について, 従来は道徳的価値の規範的側面の理解と解釈されてきたため, 個人の心情, 思考, 行為に焦点が置かれがちであったと思われる。しかし, 価値は主体

を取り巻く共同体等の環境や状況と主体の欲望や関心, 目的との関わりにおいて立ち現れるものである, とする西條剛央の構造構成主義の立場からは, 特定の道徳的価値が強く立ち現れ, 適用しやすい環境や状況と逆に適用しづらい環境や状況が存在することになる(西條剛央, 「構造構成的組織行動論の構想—人はなぜ不合理な行動をするのか?—」, 『早稲田国際経営研究』No.42, 2011 年, 102-103 頁)。そのため, 特定の道徳的価値がどのような環境や状況でよりよく適用されるかといった道徳的価値の方法的側面の理解も「道徳的諸価値についての理解」に含まれると解釈すれば共同体等の環境, 状況との関わりにおいて道徳的価値がどのように展開されるかという点に焦点を置いて道徳的価値を理解させることも学習指導要領の範囲内で可能であると考えられる。

- 28 同上, 28 頁。
- 29 同上, 52-59 頁より抜粋。
- 30 柳沼良太, 前掲書, 125-132 頁。
- 31 資料には「入園時間も過ぎていた。しかも小学生以下の子供は, 保護者同伴でなければならないという園の規則を元さんが知らないはずがない。けれども, 何日も二人の様子を見ていた元さんだった。元さんのそのときの判断に俺も異存はなかった。」と同僚の入園係が姉弟を入園させた時のことを述べた箇所がある(文部科学省, 『私たちの道徳 中学校』, 廣済堂あかつき株式会社, 2014 年, 142 頁)。ここからそれまでにもお客への温情による軽微な規則違反を入園係が行っていた可能性があることが読み取れる。
- 32 同上, 11 頁。
- 33 吉田誠・村田裕紀, 「リコーナの人格教育における道徳的習慣形成の方法の実践と検証—道徳の時間と学級活動の連携による親切と感謝の習慣化—」, 『道徳と教育』No.329, 日本道徳教育学会, 2011 年, 147-157 頁および吉田誠・村田裕紀, 「道徳の時間と特別活動の連携によるアサーションの習慣形成—日本型人格教育の開発に向けた道徳的習慣形成の方法の実践と評価—」, 『道徳と教育』No.330, 日本道徳教育学会, 2012 年, 84-94 頁。

本稿は JSPS 科研費基盤研究 C 26381250 「モラル・アフオーダンスを導入した道徳授業の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。