教科化の時代のための「道徳」教育の検討

――国語教育におけるテクスト論を自主編成の手がかりとして――

香川 七海

1，問題設定

本稿は，小学校「道徳」の時間における読み物資料の活用のあり方を検討するために，具体的に 1 編の既存資料に依拠して，授業実践例を考察するものである。その際に，これまで国語教育の文脈なかで議論されていたテクスト論を援用し，教材分析を進める。

平成 26（2014）年 8 月に，中央教育審議会の道徳教育専門部会は，「道徳」の時間を数値評価の伴わない「特別の教科」と位置づける審議の概要を公表した。今後，学習指導要領の改定や検定教科書の作成などを経て，平成 30（2018）年前後からの「道徳」の教科化が実現することになる。現在のところ，教科化された「道徳」の授業時間に，どのような形式の授業実践を行なうべきかといった詳細な方針は，まだ明確にはされていない。しかし，平成 12（2000）年の教育改革国民会議の発足以降，道徳教育の充実という教育政策は，教科書（テキスト）の充実とイコールで把握され，推進されてきたという経緯がある（香川，2014 pp.99-100）。したがって，教科化に際しても，まず，教科書の充実や普及が図られたのち，その教科書の記述と価値観に沿う授業内容を実践することが小中学校の教育現場に求められることになるだろう。だとすれば，今後，教科書の記述を中心にして，どのように「道徳」の授業実践を展開するのかということが，小中学校の教師たちにとって喫緊の課題となるはずである。

従来，授業実践というものは，教科書の記述に依存するのではなく，個々人の教師による自主編成が基本とされてきたが，「道徳」に関する授業実践も，これまで，自主編成が理想として展開されてきた（藤田，1985 pp.238-242）。現段階では，教科化された「道徳」の授業時間のなかで，どの程度，自主編成の余地が認められるのかということは未知数である。けれど，教育再生会議（2007 pp.6）の主張するように，「少年犯罪の増加」や「青少年の自制心や規範意識の低下」[1)]が道徳教育の強化の理念上の目的だとすれば，こういった事象は，その実態に関係なく，いくらでも問題の悪化を主張することのできるレトリックなので（広田，2001），〈効果〉のあがらないと見なされた道徳教育は，いつまでも強化が必要なものだと主張され続けることになるかもしれない。そうなってくると，教師の自主編成という試みも，教科書の不使用として批判的に評価されたり，道徳教育の〈効果〉のあがらない原因だと位置づけられ，問題化される可能性もあるだろう。実際に，教科化以前の現在においても，教科化に賛意を示す民間教育研究団体からは，「道徳」の時間におけるテキストの不使用が問題化されている現状がある（日本教育再生機構，2014 pp.22-23）。

「道徳」の時間において，教師による自主編成の余地が制限されたとき，それへの対応策として考えられるのは，規格化された教科書の記述を，学校や子どもの生活文脈にしたがって再構成するという視点である。竹内（1993 pp.199-200：1994 pp.120）は，パウロ・フレイレ（Paulo Freire）の理論を参照しながら，教科書に代表されるような学校知と制度知を批判的に裏返して，新しい知見を開くためには，子どもと教師が自他の生活文脈から，テキストを読み開いていくことが必要だと述べている。教材に描かれた価値観を批判的に分析することで，そこにある記述から，そうではない世界を読み開くことが可能となるわけである（フレイレ，1970＝1984）。こういった視点に立って授業づくりに臨むとき，教科書に依拠しつつも，必ずしも教科書に依存することのない授業実践を展開することができるのである。

以上のような政策動向や問題意識を前提として，本稿では，自主編成の前提のもと，既存の読み物資料の活用のあり方を検討するために，「きまりじゃないか」という教材に依拠しつつ，国語教育の文脈におけるテクスト論を援用しながら，その授業実践例について考察する。本論でも触れるが，この教材は，

教材の記述内容を正確に子どもへ伝達しようとすると，授業が正解ありきの「教訓臭い」内容になりやすいとされている（鈴木，1999）。また，この教材は，登場人物の心情に共感的に傾斜していくように設計されているために，わが国の道徳教育の特徴である「心情重視」を看取することのできる典型例であるとも指摘されている（鈴木，1999：足立，2005）。

道徳教育が価値観の画一的な教え込みや規律の遵守の指導に陥りがちであるということ，そして，「心情重視」に傾斜するように設計された教材が多いことは，かなり以前から，「道徳」の授業実践を展開するうえでの問題点として認識されている（藤田，1985 pp.215-219：上田，1992 pp.20）。だからこそ，こういった問題点が内包されている教材，「きまりじゃないか」に対して，いかに自主編成の余地があるのかということを検討するために，本稿では，あえて，この教材に依拠し，考察を進めたい。道徳教育上の問題点が指摘された教材，ようするに，「道徳」の教材として，教師や研究者が批判的に評価する教材を，いかにしてそうではないものに組み変えていくことが可能なのかということを試みることが本稿の主題である。このようにして，問題点の内在する「道徳」教材を質的に転化させる方法論が深められれば，道徳教育の教科化が実現したとしても，画一的な価値観を児童生徒に注入する授業実践を忌避することができるのではないだろうか。

2，分析の枠組み

2-1，教材と先行実践の検討

最初に，本稿で取り上げる教材について目をやっておきたい。本稿で取り上げる教材は，『どうとく 3年』（東京書籍）に所収されている「きまりじゃないか」（pp.9-11）という読み物資料（仮想の物語）である。以下に，その全文を引用して紹介する。なお，改行や文章中の語句は，すべて原文の通りとした。

「きまりじゃないか」

朝からふりつづいていた雨も，二時間めがおわるころには，ふったりやんだりの，小雨になりました。
裕一たちの学校では，雨の日には，校ていに出てはいけないことを知らせる赤いはたが出されます。
（雨よ，早くやめ，早くやめ。）
と思いながら外をながめていた裕一に，大助が声をかけました。
「雨がやんだら，いっしょにドッジボールをしないか。」
裕一は，すぐにうなずきました。
昼休みになると，雨はすっかり上がりました。
「さあ，ドッジボールをしようよ。」
大助といっしょに，何人かが教室からとび出そうとしました。
「だめだよ。まだ，赤いはたが出ているぞ。」
と，裕一は言って，大助たちをとめました。すると，大助は，
「へいきさ，もう雨はやんだよ。」
と言ったかと思うと、外へとび出していきました。大助につづいて，ニ，三人が，あとをおうように出ていきました。
校庭ていのところに水たまりがのこっていますが，上を見ると，青空も少し出てきました。
がまんできないで，また何人かがとび出しました。ほかの組の子どもたちもいっせいにとび出していきました。なかよしの勝も，
「裕一くん。もう，いいじゃないか。ほかの組の子だって，あんなに出てきているよ。」
と言います。裕一はまよいましたが，
「でも，きまりじゃないか。」
と小さい声で言いました。　（『どくとく 3年』編集委員会作成）

この物語は，「きまり」をめぐる葛藤を子どもたちの間に生じさせるための教材である。つまり，「きまり」と「校庭で遊びたい」という欲求のはざまで，子どもたちがどのように「きまり」について考えるのかという議論を生み出し，「きまり」の意義について検討するために作成された「モラル・ジレンマ」教材だといえる。

この教材の取り扱いが困難な部分は，テキストの記述に寄りかかり，子どもに「きまり」を遵守することの重要さを強調すると，授業内容が「教訓臭い」ものとなるという点である。鈴木（1999）が指摘しているように，この教材の「手引き」には，「なぜ，旗が立ったままなのか」，「なぜ，決まりは守らなければならないのか」といった種類の「問いかけ」がなく，漠然と「きまり」は守るものだという前提だけが存在している。その前提を全面に押し出すことで，授業実践は，「教訓臭い」ものとなってしまうし，児童が「きまり」の構造に対して，問いを立てることもできない。

また，先行実践の傾向を検討しても，そうした問題点は，よく理解できる。公立小学校の公式ホームページに掲載されている道徳教育の年間計画やシラバス，また，各学校の校内研修会などで配布された研究報告書を手がかりに，「きまりじゃないか」の先行実践を検討してみると，この教材を使用した授業の「ねらい」は，おおむね，どの学校も，学習指導要領や指導書の内容を踏まえて，「公徳心・規則の尊重」として設定され，「きまりを守ることの大切さをわかり，進んできまりを守ろうとする心情・態度を育てる」ために授業が組み立てられている（野中，2000：橋本，2013）。そして，授業は，「きまり」を「守らなければならないもの」から，「守るべきもの」という考えに変化させることを目的とし，子どもたちに，「きまり」を「守ってよかったと思った経験」を発表させつつ，「きまり」を守らず，あとで困ってしまった内容を考えさせるなどといった実践例が報告されている（八幡・坂口，2011）。

以上のような先行実践の傾向は，テキストの「手引き」に忠実となって授業の目的を設定したものとして理解できるものの，結局，授業実践の展開が「きまり」を遵守せよと呼びかけるような「教訓臭い」内容に収斂してしまっている。ここには，子どもを「きまり」を守るべき側の立場に位置づける認識はあるが，子どもを「きまり」を作成する側に位置づける，あるいは，将来的に，子どもたちを市民として種々の社会的な「きまり」を形成する側として想定するという，子どもを権利の主体者として把握する視点が抜け落ちていると指摘することができよう。

2-2．分析視角

次に，本稿で援用する理論について説明をしたい。本稿では，国語教育の文脈において，これまで頻繁に議論の対象とされてきたテクスト論を参照しつつ，教材分析を進める。

国語教育における理論を積極的に援用する理由は，両者の近似性によるものである。道徳教育と国語教育の実践の近似性は，これまで何度も指摘されてきたし，同時に問題視もされてきた（石原，2005 pp.24-28）。その近似性とは，読み物としての教材を授業で取り扱う際に，その解釈である「読み」が，一義的で道徳的な解釈に収斂するというものである。両者の近似性は，つまるところ，近代学校という言説空間において，学校的価値観に裏打ちされた道徳的な「読み」が肯定され，それ以外のものが子どもの私的領域／生活世界に追いやられ，教室から排除されるという構造のもとに生まれたものである（竹内，2005 pp.21-36）。このように見てくると，道徳教育と国語教育の近似性は，両者が同趣の課題に直面しているゆえの産物であると考えることができるだろう。

国語教育においては，そのような課題について，テクスト論が有効な視座を与えるのではないかという議論がなされている。たとえば，助川（2009a pp.349-352）は，明治時代に創出された「言文一致体」が，「日本国民全体が共有しうる書き言葉」であって，「近代文学」が，「日本国民全体が同じ意味を読みとりうる文学」，すなわち，社会全体を説明する「大きな物語」のもとに一義的な「読み」を条件づけられた存在であると指摘しつつ，そうした「大きな物語」が喪失された現在，「近代文学」以前の「伊勢物語」のような，「読み」の多様性を許容するテクストと，それを受容するテクスト論の意義と必要性に触れている。

テクスト論とは，ロラン・バルト（Roland Barthes）が「作者の死」（1968＝1979），『テクストの快楽』（1973＝1977）などにおいて提唱した「〈書かれたもの〉を，作者の意図の反映としてではなく，独立した構造体として読もうとする理論」のことを指す。テクスト論は，客体として存在する〈書かれたもの〉ではなく，読者がそれを読んだ際に生じる現象が議論の対象になる。そのために，テクスト論によれば，同じ〈書かれたもの〉を対象としても，読者や受容空間が異なれば，まったく異質な解釈が成立すると

いう。バルトの提示したテクスト論は，テクストの解釈を一義的なものとするか，多義的なものとするかといった二元論的選択に拘泥するものではなかったものの，日本の国語教育界には，試験の採点方法などの都合上，一義的な教材解釈のもとに実践が展開されてきたという歴史的経緯があり，テクスト論は，そうした教材解釈へのアンチテーゼとして，一義的か多義的かという二元論的選択のなかで受容されてきた感がある[2)]。しかし，今日では，そうした二元論的選択のレヴェルをこえて，「テクストを自分の意思に従属させるのではなく，テクストに触れる体験を通じて自己を変容させる。そうした自己変革のプロセスを，他者との対話の中に投げ出すことで，さらなる自己変革を遂げていく」（助川，2009b pp.6）ということを目的として，国語教育においてテクスト論が積極的に活用されている。

テクスト論では，「走れメロス」の教材分析を試みた前田（2009 pp.217）が，蓮實重彦や新城カズマの議論を引きつつ指摘しているように，物語の細部に，「ほとんど荒唐無稽なまでの新たな意味を付与する」こと，テクストに対して，「邪推する権利」を行使することが重要となる。具体的には，①作者の主張や作品の記述について，主体的，能動的，批判的に受けとめていくこと，②主要人物以外の登場人物の視座から作品世界を眺めること，③「空所」や「死角」の部分を発見し，その部分に考察を読み込むこと，④言葉が多義的に用いられている部分を発見し，その多様性を解釈すること――このような方法論が採用される（竹長，1988 pp.37）。本稿でも，こうした方法論を参考として[3)]，教科書に代表されるような学校知と制度知を批判的に裏返しつつ，新しい「読み」の可能性を開くためにテクスト論を援用し，教材分析を進めたい[4)]。

3，教材分析

3-1，物語の中心軸

あらゆるテクストは，そのコンテクストに対して，不可分の関係性を形成するものであるが，「きまりじゃないか」は，「道徳」のテキストに収録された教材として読者（教師―児童生徒）の前に立ち現れる。そのために，この物語は，「道徳」について考えるための素材としての「読み」，ようするに，学校的価値観に支配された「読み」を前提として宿命づけられているといえる。そうした前提に従えば，読者は，この物語の中心軸を，主人公の「裕一」が「きまり」を守るべきか，あるいは，校庭でドッジボールをしたいという欲求を満たすべきかという葛藤の様子にあると把握し，愚直なまでに「きまり」を遵守することにこだわる「裕一」を〈良い子〉の典型例のように見ることだろう。その行動に賛同する，しないは別としても。

また，この物語の語り手は，天候や登場人物の動向，「きまり」の漠然とした説明に触れるのみで，一見，中立的に「裕一」を取り巻く状況を説明しているように見える。しかし，語り手は，天候が回復したということを「青空も少し出てきました」として示しつつも，校庭には，「水たまりがのこっていますが」との対比を残し，「きまり」が校庭の土壌の状況を考慮してつくられたものであるということを示唆しているように見えるし，校庭に「がまんできないで」子どもが飛び出したと記述していることからも，ここには，子どもの安全を考えてつくられた「きまり」の存在と，それを「がまん」できずに，欲求のままに突破していく子どもたちという評価が描写されているということがわかるだろう。この物語には，学校における公的な「きまり」を守る子どもと，それを欲求のままに無視しようとする子どもの対立構造が中心軸として設定されているのである。

しかし，そうした対立構造だけが本当にこの物語の中心軸なのだろうか。当初，「裕一」は，「大助」と，「雨がやんだら，いっしょにドッジボール」をするという約束を交わしているが，結果的に，「裕一」は，その約束を反故にしようとしている。少なくとも「大助」の認識では，「裕一」との約束は，降雨の有無を前提にしたものであって，その意味では，当初から，このふたりの認識にはズレがあったと理解できるが，「大助」から見ると，「裕一」は，約束を破る「うそつき」としても評価されかねない。

そのように見てくると，「裕一」と仲が良いという「勝」の「もう，いいじゃないか」という発言は，雨がやんでいるから，あるいは，ほかのクラスの子どもたちも外に出ているから，「もう」校庭に出ても「いいじゃないか」という直接的な意味においてだけではなく，約束を破ってしまった「裕一」を慰め

る言葉として発せられた可能性もあるだろう。いずれにしても，このテクストには，「裕一」を中心として，①学校の定める「きまり」と，校庭で遊びたいという欲求，②学校の「きまり」を遵守すべきか，友達との約束の遵守――という２点の対立構造が重なりながら内在しているといえる。この物語をローレンス・コールバーグ（Lawrence Kohlberg）理論にもとづく「モラル・ジレンマ」教材として見なすならば，その対立構造自体が道徳的価値をめぐる葛藤ではなく，心理的葛藤を問題とするものとなっており，それは，コールバーグ理論との矛盾，教材作成上の瑕疵であると指摘することもできる[5)]。

3-2,「きまり」の形骸化

また，この物語において，「きまり」は，いかなる経緯や意図をもって制定されたのか，それは一貫して明らかにされていない。語り手は,「雨の日には,校ていに出てはいけないことを知らせる赤いはた」が掲示されるとのみ説明するが，その理由までは言及していないために，読者は，本文の記述から，それを各々類推するしかないのである。

しかし，読者よりもはるかに学校の事情に詳しいはずの在校生たちも，その理由を理解してはいないようである。「裕一」は友達からの誘いに対して，「赤いはたが出ている」と，それが「きまり」だからとして，校庭に出ることを拒否しているが,「きまり」が，いかなる理由によって設定されたのかということには触れていない。ここで,「裕一」は，あくまでも,「赤いはた」の有無を問題にして「きまり」の遵守を主張するが, 彼にとって,「きまり」の意義は, それ自体を遵守することにあるのは明白である。他方,「大助」は,「雨はやんだ」として，降雨の有無を問題としつつ,「勝」は,「ほかの組の子」を持ち出して校庭に出ている子どもの人数を問題にしている。

もし，語り手が触れていたように，この「きまり」が,「水たまり」などの土壌の状態を問題とするものであるならば，登場人物たちは，校庭を目視して外へ出るかどうかを判断の基準にするだろう。「大助」のように降雨の有無を問題にはしないはずであるし，ましてや,「勝」のように人数を問題にするような主張にはなりえない。もっとも，あれほど,「きまり」という学校的価値観に忠実な「裕一」が，土壌の状態を議論の対象にしていないことからも，この「きまり」について，そうした説明が子どもたちになされているわけではなさそうだというだということがわかる。だとすれば，この「きまり」の制定された意図はどこにあるのだろうか。

前述したように，登場人物たちも，この「きまり」について，その制定の意図がどこにあるのかを心得ている者はいないらしい。ようするに，それは，教師たちが児童に対して，この「きまり」の意義について説明をしたことがないか，あるいは，説明をしていたとしても，その意義の普及に失敗をしているということを示している。学校教育現場では，しばしば，ある意図をもって制定された規則が，長年運用されているなかで形骸化し，その意義が骨抜きにされることがある。この学校は，まさにそうした事態にあるのではないだろうか。

日本の公教育制度のように，いわゆる「態度点」というものが積極的に評価の対象となる年齢主義，課程主義の学校では，児童生徒は，学校的価値観に従順で，品行方正であることが求められる（竹内，1993 pp47)。そして，学校のなかの「きまり」を守ることは，品行方正の度合いを測定するひとつの指標となるために,「裕一」のように,「きまり」は，それ自体を遵守することに意義を見出されやすい。しかしながら，物語のなかの学校のように，与えられた「きまり」に無批判に子どもを従属させる様子は，児童生徒を社会構造に対して受け身にしつつ，主体であることを放棄させかねない姿勢といえるだろう。こうした姿勢は，子どもたちのなかに，社会構造に無批判，無関心な態度が浸透することを助長することになりかねないものである。

4，授業展開の一例

そのように見てくると，この教材は,「きまり」を遵守すべきかどうかといった部分の議論に注目するよりも，そもそも「きまり」の意義はどこにあるのか，その「きまり」は遵守する価値があるものかどうか,「きまり」の妥当性に関する議論を展開するための素材として活用するほうがよいのではないか。

先述のような教材分析を踏まえつつ，本稿では，将来的に市民として，民主主義社会に参与する子どもたちに向けて，社会的ルール観についての考察を深めるために「きまりじゃないか」を素材とした授業実践を展開することにした。憲法や各種の法律を含めた社会的ルール観について「道徳」の授業のなかで考察するとき，子どもに対して，「きまり」は固守するためのものではなく，子どもたち自身も，それをつくりかえていく主体であるということを示唆したいところである。

「きまり」は，大人や権威者がつくるもので，子どもたちは，なにも考えなくそれに従っていればよいというわけではない。それゆえに，授業実践の「ねらい」は，「きまり」は，静的なものではなく，動的なものであるということを認識するということに設定することとした。

以下に授業の流れをモデルケースとして提示する。このモデルケースは，筆者が公立小学校 3〜6 年生 [6]を対象として何度か授業実践を繰り返し，その成果をまとめたものである。個々の授業における子どもたちの反応を受けて，このようなかたちに収斂させた。なお，表中において，アルファベット記号がつけられた部分は，後段に補足を記しているので，あわせて参照されたい。

【授業実践の展開例】（60 分）

過 程	教師の働きかけ	児童の応答	備　考
導入	教材を個人で読み進めるように働きかける。	教材「きまりじゃないか」を読む（個人活動）。	
	発問：「自分が主人公なら，「きまり」を守りますか？」（人数をカウント。数人の意見を聞き取りながら，学級全体の意見の傾向を抽出する）	意見を発表。他者の意見を聴く。	各意見とともに，簡単に論拠を述べてもらうが，時間がかかりすぎないように注意する。
展開	発問：「次の 3 点の「きまり」のなかで，自分が破ってしまいそうなものから順に並べてみてください」。	「きまり」の解釈には，個人差が出るということを確認する。	板書の時間を省略するために，発問の内容をカードにしておく。カードの内容は，(1)「電車の優先席に座る」，(2)「だれも見ていないところで，人の財布からお金を抜き取る」，(3)「宿題をやらずに学校に行く」というもの。
	（A）各グループに発表をしてもらう。(1)と(3)で迷うものの，(2)は，最後に残る傾向がある。ポイントは，「きまり」のレヴェルを考察するということ。「きまり」の解釈には個人差が出るということを踏まえつつ，「きまり」には，レヴェルがあるということを示唆。「きまり」は，相手との関係性や置かれた状況で「破ってもしかたがない」という心情になってしまうものもあるということを議論から摘出する。	（B）グループ形態に移動して，各 3〜4 人のグループで議論。その結果をクラス全員で共有する。	「きまり」の意義，ようするに，「その「きまり」を守らなければいけない理由」というものが，相手との関係性や置かれた状況で形骸化する「きまり」は，破られやすいという傾向がある。「かなりすいている電車で，優先席に座ってしまう」というのも，「きまり」が形骸化している状態になっているため。たとえば，ほかに空席のないような状況で，目の前にケガ人などがいた場合，シートに座り続けることには，心情的に抵抗が生じやすいと子どたちは述べる。
	発問：「「きまりじゃないか」にあるような「きまり」は，どうして，つくられたのでしょうか？」。	各グループ内で，議論。代表者に発問し，グループ内の意見を聞き取る。	テキストにおける「きまり」の意義は，なにかを探る。先行実践では，「雨がやんだが，まだ雨が降るかもしれないので，旗を出している」，「雨は止んだが，転んでケガをするといけないので，まだ，旗を出している」などの声とともに，「先生が旗をしまうのを忘れている」という意見が子どもから出されている。
	（C）相手との関係性や状況の変化によっても左右されにくい社会的な「きまり」もあると示唆（「学校における子どもの学習権とルール研究会」のパンフレットを手がかりとしたプリントを配布）。	プリントの記述を読む（個人作業）。内容に批判的検討がある場合は，意見を述べる。クラスで，それを共有。教師も意図する授業の帰結に拘泥せずに，コメントを述べて，応答。	教師の意図する授業の帰結とは異なる意見も出やすい。配布したプリントの内容などに批判的検討が出れば，想定する授業の流れに関係なく，その意見をはげまし育てたい。

帰結	「きまり」は固守するものではなく，つねにその存在を問い直す必要があるものだと示唆。……（D）「だからこそ，われわれの社会には，裁判という仕組みもある」，「だからこそ，各種の法律も毎年変わっていく」という趣旨を補足。発問：「学校内や地域，日本社会などで，見直すべき「きまり」があれば，教えてください」。	個々人の意見を聞き取る。時間の許すかぎり，教師を含めて，みなで，その意見にコメントをする（時間が余った場合は，「きまりじゃないか」の「きまり」の存在の見直しを検討する場合もあった）。	いつ「きまり」を制定したのか。近年，東京都内では，校庭が芝生になっている学校も多い。転んでケガをするといけないという注意は，校庭の環境が悪い時代につくられたのではないか。先生が旗をしまうのを忘れているということが続くならば，「きまり」を見直すことが必要なのではないか。……意義が骨抜きになった「きまり」のうち，形骸化したものは，「きまり」そのものを見直す必要がある。

以上に掲示したモデルケースについて，いくつかの補足をしたい。最初に，（A）の部分では，「きまり」には，様々なレヴェルがあるということを意識化[6]してもらうために，いくつかの選択肢を作成した。もちろん，ここで取り上げた選択肢は，いずれも，ひとつの事例にすぎないので，個々の学級にて授業実践を展開する場合には，子どもの生活文脈に応じて，適切な選択肢を作成する必要がある。ただ，ここで留意すべき点は，選択肢のうち，ひとつめは，相手との関係性や置かれた状況に関係なく，普遍的に見えるものを提示すべきということである。そして，残りのふたつの選択肢は，どちらかを選択することに迷いや葛藤が生じるようなものを提示するとよいだろう。どのグループもまったく共通性のない選択をしてしまったら，授業を進めることは困難であるし，かといって，あまりにも共通性のある選択ばかりでは，議論も盛り上がりを見せず，授業内容が平板なものとなってしまう。

続いて，（B）の部分に関してであるが，この場面では，子どもたちが「きまり」の序列について検討するときに，「きまり」が相手との関係性や置かれた状況で変化しやすいものと，変化しにくいものがあるということに気がついてもらう必要があるだろう。

人々の持つ社会的ルール観には，いくつかのレヴェルが存在する。広田（2010 pp87-89）は，心理学研究の立場から，社会的ルール観に関して，大学生 300 人を対象とする量的調査と，先行研究を参照しつつ，社会的ルール観には，①「自己対人関連」（＝「人を「いじめ」てはいけない」，「嘘をついてはいけない」など），②「生命関連」（＝「動物を殺してはいけない」，「人を殺してはいけない」など），③「メタルール関連」（＝「ルールは，守らなくてはならない」，「学校の規則は守らなくてはならない」など），④「所有関連」（＝「人の物を盗んではならない」，「借りた物は返さなくてはならない」など）といった 4 点の尺度を提示している。そして，広田の実施した量的調査の結果，この 4 点の尺度は，②や④では，「守らなければならない」という意識が高くなるものの，①と③では，それに比較して，意識が低くなる傾向があるという。本稿で取り上げる授業実践のモデルケースでは，広田の提示する尺度のうち，(1) と (3) の選択肢が③に相当し，(2) が④に相当する。

子どもたちの側から，そうした「きまり」のレヴェルに触れる発言が出た場合，その発言を紹介し，提示された論点を深めたいところであるし，そうした発言が出ない場合，いくつか出た子どもの発言をひろいつなげるかたちで，「きまり」にはレヴェルが存在するということについて，授業者が示唆したい。

また，（C）の部分では，「学校における子どもの学習権とルール研究会」（2014）[8]の知見を参考として，学校において，相手との関係性や置かれた状況で変化しにくい「きまり」の事例を取り上げて子どもに紹介している。当該の研究会によれば，「暴力，暴言，脅迫，強要，人を辱めたり貶めたりすること，嫌がらせ，差別的な言動・態度，授業妨害，カンニング，飲酒，喫煙，違法・脱法薬物の所持・売買，危険な物品の持ち込み」などが学校のなかで守られなければならない基本的な「きまり」とされている。これらの「きまり」は，学習権や生存権を包括した他者の人権を守るために必要なものであるし，一部は憲法や各種の法律にも規定されているものである。また，こうした「きまり」以外にも，殺人や強盗，窃盗といった犯罪に関する「きまり」も，相手との関係性や状況などに左右されない「きまり」となっているということを，あらためて説明し，子どもたちに認識してもらいたいところである。これらの「きまり」は，社会によって批判的に検討され，長い史的文脈のうえに形成された社会契約的合意である。

ただし，最後の（D）の部分では，場合によっては，強盗と争って怪我をさせてしまった場合など，

やむおえない事態もあるということをも示唆する必要がある。そして，そういう事態になったときに，つねに，理由の聴聞や弁明の機会が与えられなければならないとして，われわれの社会にある裁判や警察による捜査，事情聴取などのシステムがそれに相当するのだということを指摘しておきたい。どのような「きまり」でも，結局は人間がつくったものなのだから，そこには必ず欠陥も生じるという視点を提示することで,「きまり」を静的なものとしてではなく，動的なものとして把握することが可能になるだろう。稲葉（2008）は，市民が社会のシステムは静的なものとしてではなく，自分たちの参与によって動的なものと把握することで,「公共性」が維持されるものだと指摘している。そうした市民としての意識を育成するためにも，こうした点の意識化は見逃せない。また，ある権利の主張が不可避に他の権利との抗争を生み出さざるを得ないという現実の存在（Mouffe，1993 pp.70＝1998 pp.142）を示唆するためにも，このような視点の提示は重要となってくる [9]。

5，総合考察

本稿では，小学校「道徳」の時間における読み物資料の活用のあり方を検討するため,「きまりじゃないか」という既存資料に依拠し，国語教育におけるテクスト論を援用しながら，教材分析と授業実践の検討を進めてきた。「道徳」教材として問題点を指摘されている「きまりじゃないか」について，テクスト論という視点を取り入れた教材分析を試みることで，画一的な価値観に拘束された教材を，そうではないものに読み変える可能性が生まれたのではないだろうか。このような「道徳」に関する教材分析の方法論が積み重ねられることにより，教科化の時代を迎えたとしても,「道徳」の授業を規格化された枠組みから解放することが可能になるはずである。

よく知られているように，戦前の修身教育は，教科書を主たる教材とする教授方法によって授業が展開されていた。しかし，規格化された教科書の枠組みで道徳的価値を教授するということには，かなり無理があったようで，同時代から，堀之内恒夫や天野貞祐によって修身教育の教授方法について批判が寄せられていたと貝塚（2009 pp39-41）は指摘している。また，香川（2013）も,「修身教科書が児童に興味を以て読まれず，教科書なるが故に，嫌々乍ら読まれるといふ風である」とする大島（1924 pp35）や,「まだ独りで小便の仕様も知らないものに忠君だの愛国だのと御名号を唱へさせたところがそれは滑稽劇である」とする佐々木（1902 pp198-199）など，戦前の教育研究書に見られる議論を引用しつつ，教育評論のレヴェルで，そうした修身教育の教授方法について批判が絶えなかったということを明らかとしている。

修身教育は，教科書の登場人物の言動に子どもを共感させ，その道徳的価値を学習させることによって，教科書に示された価値観と同趣の行動ができるようにするものであった。そして，現行の道徳教育においても，教科書に示された価値観を子どもに教授し，道徳的価値にもとづいた行動を実践できることが道徳教育の目的とされている現実がある。けれども，先に見たように，そうした教授方法が不成功に終わっていたとする指摘は，日本教育史上の証言から，いくらでも見つけることができる。その意味で，教科書を中心とする道徳教育の拡充は，最初から〈敗北〉を宿命づけられている存在だといえる。

しかし，そうした宿命を持った道徳教育であっても,「道徳」の教科化によって，その実践を展開することが小中学校の教育現場に期待されている以上,個々人の教師たちがそれを忌避することは難しい。そこで教師たちにできることは，与えられる教科書と規定の授業時間数をいかに活用し，それを自分のものとするかということである。本稿における知見がその一助となれば幸いである。

【本文註】

1) ただ,「警察白書」や「犯罪白書」などの統計にもとづいた実証的な社会学の研究では,「少年犯罪の増加」や「青少年の自制心や規範意識の低下」といった言説は，総じて青少年の実態を反映したものではないと否定される傾向にある。これらは，メディアや世代論言説のつくりあげたイメージにすぎない。詳細は土井（2012），羽渕（2008）などを参照されたい。
2) こうした指摘については，田辺（2013 pp.125-137）に詳しい。

3) なお，本稿では，田辺（2013）の実践理論も参考とした。
4) 読み物資料である「手品師」の分析として著名な宇佐美（1989）の視点も，テクスト論と近いものがある。
5) 「モラル・ジレンマ」教材には，それが注目され始めた当時から批判的な指摘がなされている。たとえば，宇佐美（1994），広瀬（1995：1997）などを参照されたい。
6) 質的調査に関する学校側との確約書より，当該の授業実践を実施した小学校については詳述しない。
7)「意識化」（conscientization）とは，フレイレの理論にもとづく概念である。人々は，世界のなかに内属し，その世界を構成する一部となって生きている。しかし，世界に内属している自分自身を異化し，自分を取り囲んでいる世界，ひいては，その世界のなかの自分自身と向き合うことで，解読する対象として世界を把握することが可能となる。この人間と世界のかかわりのあり方を，フレイレは「意識化」と呼んでいる（里見，2010 pp.21-24）。
8)「学校における子どもの学習権とルール研究会」（代表：杉多美保子）は，東京都を中心に活動する民間教育研究団体である。当該の団体は，「ゼロトレランス」理論に見られるような「きまり」や「ルール」のあり方ではなく，児童生徒や保護者，教師が参加民主主義によって形成した「ルール」を制定し，それを生徒指導の中心とするという理論を主張している。この詳細については，平成 22（2010）年から平成 24（2012）年にかけて，杉多が『月刊生徒指導』（学事出版）に連載した「ルール」に関する一連の論考を参照されたい。「ルール」に関する研究や実践は散見されるが，ここでは，学校内の教育実践を体系的に議論の対象としていることを評価し，当該の団体の理論に依拠した。
9) なお，この授業実践の全体を通しての留意点として，あらゆる「きまり」を，「守らなくてもいいもの」であると把握する認識を子どもに与えないように注意をする必要がある。たとえば，『きみがいちばんひかるとき 6 年』（光村図書）に所収されている「ここを走れば」（読み物資料）の事例のように，しばしば，「道徳」の授業では，「きまり」として横断歩道などに代表される交通規則の事例が持ち出されることがある。こうした「きまり」については，行きかう車輌が少ないとき，「きまり」の意義は骨抜きになっているのだから，「交通規則を無視してよい」などという類の認識を子どもたちに持たれないように，留意しなくてはならない。「きまり」には，様々なレヴェルがあるのだから，それぞれの文脈において意味内容を吟味する必要があるということを詳述したいところである。

【引用・参考文献】

足立悦男（2005）「物語受容の比較文化的研究」『島根大学教育臨床総合研究』第 4 号 島根大学 pp.79-93.
石原千秋（2005）『国語教科書の思想』ちくま新書.
一般財団法人・日本教育再生機構（2014）「『私たちの道徳』不使用が半数近く 文科省が異例の再通知へ」『教育再生』第 74 号 pp.22-23.
稲葉振一郎（2008）『「公共性」論』NTT 出版.
上田薫（1992）『上田薫著作集 第 6 巻：道徳教育論』黎明書房.
宇佐美寛（1989）「外へ，事実へ，行動へ」『現代教育科学』第 32 巻第 4 号 明治図書 pp5-9.
————（1994）『「授業」における言葉と思考』明治図書.
大島正徳（1924）『自治及修身教育批判』教育研究会.
貝塚茂樹（2009）『道徳教育の教科書』学術出版会.
香川七海（2014）「教科書で「道徳」は，教えられるのか？」『東京大学非行研究会報告』第 1 号 東京大学非行研究会 pp.99-102.
————（2013）「大正時代における修身教育の批判論に関する考察」『教育學雑誌』第 48 号 日本大学教育学会 pp.15-32.
学校における子どもの学習権とルール研究会（2014）「学校にルールを導入しよう」.
勝田守一（1972）「公教育における道徳教育の問題」『勝田守一著作集 第 4 巻：人間形成と教育』国土社 pp.460-487.
教育再生会議（2007）「社会総がかりで教育再生を（第二次報告：2007 年 6 月 1 日）」

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0124.pdf（2013 年 10 月 1 日取得）.
齋藤純一（2000）「公共性の複数の次元」『現代思想』第 27 巻第 5 号 青土社 pp212-226.
佐々木吉三郎（1902）『修身教授要撮』同文館.
里見実（2010）『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス.
助川幸逸郎（2009a）「〈東大古文〉に抗う伊勢物語」『〈国語教育〉とテクスト論』ひつじ書房 pp.333-355.
――――――（2009b）「はじめに」『〈国語教育〉とテクスト論』pp.3-8.
鈴木文子（1999）「道徳教科書にみる日韓の社会的規範と教育観」『日韓相互理解教育プログラムの開発研究』（有馬毅一郎代表：文部省科学研究・国際学術研究）
竹内常一（2005）『読むことの教育』山吹書店.
――――――（1994）『学校の条件』青木書店.
――――――（1993）『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社.
竹長吉正（1988）『授業に生きる教材研究』三省堂.
田辺洵一（2013）『創造の〈読み〉』東洋館出版社.
土井隆義（2012）『少年犯罪〈減少〉のパラドクス』岩波書店.
戸崎博文・古谷初江・上原秀一（2013）「道徳読み物資料の再検討」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 36 号 宇都宮大学 pp.289-298.
野中皇児（2000）「自分のよさや可能性を実感することのできる道徳の時間の在り方についての研究」（佐賀県教育センター研修報告書） pp.1-6.
橋本温（2013）「「道徳の時間」における指導の重点化」『子どもの道徳』第 104 号 光文書院 pp.9-11.
羽渕一代 編著（2008）『どこか〈問題化〉される若者たち』恒星社厚生閣.
広瀬信（1995）「モラルジレンマ資料」を使った「道徳」授業の批判的分析」『富山大学教育実践研究指導センター紀要』第 13 号 pp.17-29
――――（1997）「「モラルジレンマ資料」は「道徳」授業に有効か」『富山大学教育学部紀要 A（文科系）』第 49 号 pp.51-64.
広田信一（2010）「根源となる社会的ルール観に関する検討」『山形大学紀要（教育科学）』第 15 巻第 1 号 山形大学 pp.85-92.
広田照幸（2001）『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会.
藤田昌士（2001）「道徳教育 いま何が求められているのか」『教育』第 665 号 国土社 pp.23-29.
――――――（1985）『道徳教育』エイデル研究所.
Freire,P.（1970）“Cultural Action for Freedom” Harvard Educational Revew.＝柿沼秀雄 訳著（1984）『自由のための文化行動』亜紀書房.
前田塁「「メロス・ゲート」を追え！」（2009）『〈国語教育〉とテクスト論』ひつじ書房 pp.199-222.
Mouff,C.（1993）“The Return of the Political” Verso.＝千葉真也 訳著（1998）『政治的なるものの再興』日本経済評論社.
八幡英幸・坂口一成（2011）「様々な状況における行為と道徳的判断を探究し合う道徳学習」（熊本大学教育学部附属小学校）http://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~yahata/Materials/material110303(symposium).pdf（2014 年 5 月 20 日取得）
Roland Barthes（1973）Le Plaisir du texte, Editions du Seuil.＝沢崎浩平 訳著（1977）『テクストの快楽』みすず書房.
――――――（1968）Introduction a l'analyse structurale des recits,Editions du Seuil.＝花輪光 訳著（1979）『物語の構造分析』みすず書房.