

「道徳」の授業における「理由づけ(Reasoning)」の  
意義：  
教職に関する科目「道徳の指導法」を通じた「理由  
づけを尊重する態度」の育成

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 米原, 優 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008884">https://doi.org/10.14945/00008884</a>

# 「道徳」の授業における「理由づけ (Reasoning)」の意義

——教職に関する科目「道徳の指導法」を通じた「理由づけを尊重する態度」の育成——

米原 優

## The Importance of 'Reasoning' in Moral Education:

Activities to Develop 'Respect for Reasoning' in Moral Education Courses in Universities

Masaru YONEHARA

### Abstract

Bernard Crick, who was chairman of the advisory group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, says that 'Respect for Reasoning' is one of the presuppositions of citizenship education. In this paper, I claim that this respect is also a presupposition of moral education in elementary and middle schools in Japan, and that teachers must acquire the habit of giving reasons to their students and colleagues. I also propose some activities to understand the significance of reasoning, which is practised in moral education courses in universities for aspiring teachers.

**キーワード** 道徳教育 道徳の指導法 理由づけ (Reasoning)

### はじめに

平成 26 年 10 月 21 日に公表された中央教育審議会 (中教審)「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」(以下「答申」と略)は、小・中学校の「道徳」の時間を「『特別の教科 道徳』(仮称)」として、正式に教科化することを提言するものであった (中央教育審議会 2014, 5-6 頁)。また、検定教科書の導入 (同, 14-15 頁)、さらには、教員による小・中学生の道徳性の評価や、その指導要録への記載も提言されており (同, 15-17 頁)、大きな注目を集めている。

大学の教員養成課程の教職に関する科目「道徳の指導法」においても、「道徳」の教科化後を見据え、それに対応できる知識や技能の提供を目指した授業を、今の段階から行っておく必要がある。たとえば、検定教科書に盛り込まれる内容を予想した上で、そうした内容を扱った小・中学校の「道徳」の授業計画を作成し

たり、さらには、道徳性の評価の書き方も取り上げるといったことを検討すべきかもしれない。

しかし、検定教科書に関しては、「答申」の中では「このため、『特別の教科 道徳』(仮称)を学校教育法施行規則及び学習指導要領に位置付けるための制度改正を行った後、『特別の教科 道徳』(仮称)の特性を踏まえ、教材として具備すべき要件に留意しつつ、民間発行者の創意工夫を生かすとともに、バランスのとれた多様な教科書を認めるという基本的な観点に立ち、教科書検定の具体化に取り組む必要がある」(同, 14 頁)とされているだけである。それゆえ、検定のあり方が具体的に示されていない今の段階で、検定教科書の内容を予想し、それを踏まえた授業を大学が提供することは困難である。

また、道徳性の評価やその指導要録への記載についても、「なお、『特別の教科 道徳』(仮称)や学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の評価について、指導要録の具体的な改善策等については、今後、文部科

\* 静岡大学教育学部社会科教育講座

学省において、更に専門的に検討を行うことが求められる」と言われるのみであり（同、17頁）、小・中学生の道徳性をどうやって評価し、それをどのように、どのくらいの分量で記載するのか、といった具体案は未だに提示されていない。したがって、教科化後に教員が道徳性の評価をし、それを指導要録に記載することになるとしても、今の段階でそれに対応した授業を大学で行うことは難しいであろう。

しかし、だからと言って、教科化後を見据えた大学側の対策が、現段階で全くできないというわけでもない。というのも、教科化後の「道徳」の指導方法のあり方については、「答申」の中で具体的な提言がなされており、そういった指導する上で必須となる態度の育成を目標とした授業を、教員志望の学生に提供することは、今からでも可能であるように思われるからである。そして、こうした態度とは「理由づけを尊重する態度 (Respect for Reasoning)」であると論じるのが、本稿の目的である。また、学生がそういった態度を備えるために、「道徳の指導法」の授業で行うべきことも提案する。

構成は以下の通りである。まず、次節において、「答申」の中で、どういった「道徳」の指導方法が提言されているのかを確認する。また、そうした指導方法が導入されれば、小・中学生は自身の意見や行為の理由を考え、それを表明するという「理由づけ」の実践が求められるようになるということも明らかにする。続く、第2節で「理由づけを尊重する態度」という概念の紹介を行う。これはイギリスの政治哲学者バーナード・クリックがシティズンシップ教育の諸前提の一つとするものであるが、そうした態度は教科化後の「道徳」を担当する教員も備えるべきものであると考えられる。最後に、第3節において、そうした態度の育成のために、「道徳の指導法」の授業内で行うべきことをいくつか提案する。

### 第1節 「答申」が提言する「道徳」の指導方法

「答申」の「(4) 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する」の「①多様で効果的な指導方法の積極的導入について」では、現状の指導方法の課題について、次のように言われている。

道徳教育の指導方法をめぐっては、これまでも、例えば、道徳の時間において、読み物の登場人物の心情理解にのみ偏った形式的な指導が行われる例があることや、発達の段階などを十分に踏まえ、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたり授業になっている例があることなど、多くの課題が指摘されている。（同、11頁）

こうした課題の指摘を踏まえ、「答申」は「道徳」の正式教科時に導入すべき指導方法を提案している。そして、そうした方法は「授業内討論の実施」「体験活動の実践とその価値の自覚」というようにまとめることができる。以下、この二つの内容を順に紹介する。

#### ①授業内討論の実施

このうちの授業内討論の実施について、「答申」では、次のような主張が提示される。

道徳教育においては、児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論などを行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスがきわめて重要である。（同上）

また、そうした対話や討論の意義に関しては、「互いの存在を認め尊重し、意見を交流し合う経験は、児童生徒の自尊感情や自己への肯定感を高める上でも有効と考えられる」と論じられている（同上）。さらに、「情報モラル、生命倫理など現代社会を生きる上での課題を扱う場合にも、問題解決的な学習を行ったり討論を深めたりするなど指導方法を工夫していくことが求められる」とも言われている（同、12頁）。

#### ②体験活動の実践とその価値の自覚

もう一つの体験活動の実践とその価値の自覚に関し、「答申」では、「また、特に社会を形成する一員としての主体的な生き方に関わることなどについては、実際に現場での体験活動を行うなど、行動を通じて実感をもって学ぶことも重要である」と言われる（同、11頁）。さらに、この場合の体験活動の中身や、それを「道徳」

で行う場合の留意点について、次のようにも論じられている。

また、指導のねらいに即し、適切と考えられる場合には、「特別の教科 道徳」(仮称)において、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導、問題解決的な学習や体験的な学習、役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習などの指導を発達の段階を踏まえつつ取り入れることも重要である。その際は、単に活動を行って終わるのではなく、児童生徒が活動を通じて学んだことを振り返り、その意義などについて考えることにより、道徳的価値の自覚を深め、さまざまな課題を主体的に解決するための資質・能力の育成に資することとなるように十分に留意する必要がある。(同、11-12頁)

つまり、労働の意義を理解するための職場体験や、裁判の仕組みを知るために模擬裁判を行うといったような活動を、「道徳」の授業に導入することが、ここで提案されていると言える。また、生徒自身がこうした活動の価値や意義を自覚することの必要性も主張されている。さらに、そうした自覚は「さまざまな課題を主体的に解決するための資質・能力」の育成に資するものであるとも言われている。

以上①②のような指導方法は、小・中学生に対し、自分の意見や行為の理由ないし根拠を考え、それを表明するという「理由づけ」の実践を求めるものと考えられる。というのも、まず、①に関して言えば、根拠を示さず、ただ断定的に意見を述べたとしても、そうした意見の持ち主が尊重されることは、まずないと考えられるからである。そして、こうしたことは、特にいわゆる少数派に属す意見の持ち主に当てはまると言える。たとえば、「法律は常に遵守すべきものか」「人のものを盗むのは絶対に許されないのか」といった問題に対し、「法は破ってもよい」「人のものを盗んでよいこともある」といった意見をただ表明したところで、その人は「不道徳」と言われるだけであり、その意見がまともに聞かれ、尊重されることはまずないだろう。こうした意見を聞いてもらうためには、そう言える

理由を丁寧に説明することが必要となるように思われる。この点で、自分の意見の根拠を述べるということは、特に多数派が少数派の意見にも耳を傾け、両者の間で対話を成立させるために、必要なことであろう。また、様々な問題の討論にあたっては、誰もが少数派になる可能性がある以上、そうした討論に加わる人すべてが、常日頃そうする習慣を身につけておく必要がある。そして、「道徳」の授業でこのような討論を行うのであれば、それに参加する小・中学生もまた、自分の意見の根拠を考え、それを表明する習慣を持つことが求められるであろう。

また、②における活動体験は、何らかの意義があり、それゆえに、「道徳」の授業内での実践が必要なものと考えられているように思われる。そして、小・中学生自らがその意義などについて考えるということは、換言すれば、「こういった活動や体験はなぜ必要なのか」自分自身で考えるということであろう。すなわち、②においては、こういったかたちで、自分がしていることの理由を考え、それを表明することが、小・中学生に求められていると言える。

このように①②のような指導方法は、小・中学生に自分の意見や行為の理由について考え、それを表明することを求めるものである。そして、そうした指導を行う教員は「理由づけを尊重する態度」を持っていないと考えられる。そこで、こうした態度をシティズンシップ教育の諸前提の一つとするイギリスの政治哲学者バーナード・クリックの主張を参照しつつ、そう言える理由を次節で明らかにする。

## 第2節 「理由づけを尊重する態度」の重要性

クリックは「シティズンシップ教育と学校での民主主義教育に関する諮問委員会」の委員長を務めた人物であり、同委員会が1998年に提出した最終答申書とともに、イギリスでは2002年から「シティズンシップ」が中等教育の必修教科となっている。この最終答申書によれば、シティズンシップ教育の目標は次の通りである。

私たちの目指すところは、この国の政治文化における変化に他ならない。その変化とは、まず、人々が自分たちのことを、市民生活に影響を及ぼそう

という意志を持ち、実際にそうすることもでき、また、そうする用意もできており、さらには、話したり行動する前に証拠を比較検討する批判的能力を備えた活動的の市民であると考えられるようになるということである。さらには、ボランティア活動や公共への奉仕といった存在する伝統の中でも最善のものを増強し、また、若い人々へと徹底的に拡張し、さらには、若い人々が各々、自分自身の中に新たな在り方を自信を持って見いだせるようになるということである。(Crick 2000, pp. 2-3/12 頁、以後訳書は引用部の収録頁のみを付記する。また、訳は全て筆者自身によるものである)

つまり、政治参加やボランティア活動などの社会参加を通じて、人々の生活をよりよいものへと改善しようという意欲を持つ「活動的の市民」の育成が、シティズンシップ教育の目的であると言える。

そして、教科化後の「道徳」における指導との関連で特に重視すべきは、そうした活動的の市民は「話したり行動する前に証拠を比較検討する批判的能力」を有した人と考えられているということである。この場合の証拠とは、自分の意見や行為を正当化する証拠であろう。そして、こうした証拠の探求を欠かさず、「なぜそう言えるのか」「なぜそうするのか」という問いに常に答える心構えのある人が、批判的能力を有した活動的の市民であると言える。

そして、クリックによれば、このような活動的の市民の育成を目指す「教え込み教育とは異なる自由なシティズンシップ教育という企図」は「自由、寛容、真理を尊重する態度、理由づけを尊重する態度 (Respect for Reasoning)」の四つの「諸前提」に基づくものでなければならない (ibid., p. 156/219 頁)。つまり、これら四つのものが学校に存在していなければ、まっとうなシティズンシップ教育は不可能というわけである。

このうちの「理由づけを尊重する態度」に関しては、次のようにも言われている。

教師は、とりわけ新しいクラスと対面する際や、何らかの変更を行う際には特に、物事が特定の仕方で行われる理由を提示しなければならない。幼

い子どもに提示される理由はしばしば理解されないかもしれないと反論するのは、的外れである。というのも、理由を提示する習慣や提示されるのを期待する習慣は、(暗記とは異なる)学習方法や、(受動的服従とは異なる)政治上の民主主義の双方にとって、基本的なものであるというのが、真実だからである。(ibid., p. 165/232 頁)

また、「理由を提示するということや、さらには、理由を提示し、何をどのように教えるのか正当化することの義務づけさえも、[教師の]正当な権威を破壊するものではない。逆に理由の提示の拒否は〔生徒の側の〕言いなりか反抗のどちらかを招くのである」とも言われている (ibid. [ ] は筆者の補足を表す)。

確かに、教師が「なぜそう言うのか」「なぜそうするのか」という問いに、ちゃんと答えようとしなければ、生徒もそうしようと思わなくなるだろう。そのような状況下において、批判的能力を備えた活動的の市民の育成はまず不可能である。それゆえ、そうした人の育成を目標とするシティズンシップ教育に携わる人は、常に自分の言動の理由を誠実に説明する用意のある人でなければならない。理由づけを尊重する態度を持つ人とはそういった人であろう。そして、教師はそのような人である必要があるというのが、ここで提示されるクリックの考えであると言える。

批判的能力を備えた人の育成を目標とするシティズンシップ教育に携わる教師は、理由づけを尊重する態度を持つ人でなければならない、というクリックの考えは、妥当なものであるように思われる。しかし、そもそも、そうした人の育成が目標として設定されているのはなぜであろうか。それは、おそらく、特に政治に関わる問題を互いに論じるに当たっては、そうした討論に参加する人たちは「公共的理由」を提示する能力を持っていないなければならないという認識が、クリックを始め、シティズンシップ教育を推進する人たちの間にあるからだと思われる。

この「公共的理由」に関し、カナダの政治哲学者キムリッカは「シティズンシップ理論」について論じる中で、次のように述べている。

リベラルな市民たちは、単に好みを述べたり、脅

しをかけるのではなく、自分たちの政治的要求の理由を提示しなければならない。さらに、これらの理由は、異なる信仰や文化を持つ人によっても理解や受容が可能という意味で「公共的」理由でなければならない。(Kymlicka 2002, p. 289/421 頁)

たとえば、イギリスにおいて、シーク教徒は「キルパーン」と呼ばれる短刀の所持を許可されている(松元 2007, 29 頁を参照)。そして、もし、シーク教徒でない人が「キルパーンの所持を法的に禁止すべきだ」という政治的要求を出すのであれば、シーク教徒にも、さらにはその他の人々にも理解や受容の可能な「公共的理由」を提示する必要がある、というのがここで言われることである。確かに、もし、そうした理由を提示せずにこのような要求を出したとしても、(脅しという不正な手段を使わない限り)それが他の人々に、(とりわけ、シーク教徒に)受け入れられるとは考えられない。それゆえ、こうした点で、公共的理由を提示する能力は、自分の政治的要求を他の人々に受け入れてもらう上で必須と言える。また、だからこそ、シティズンシップ教育において、「話したり行動する前に証拠を比較検討する批判的能力」(Crick 2000, p. 3/12 頁)を備えた人の育成が目指されているものと思われる。

そして、公共的理由を提示する能力は、特段政治的でもなく、小・中学生が学校生活のなかで行う主張を他の人に聞いてもらう上でも必要となるように思われる。たとえば、合唱コンクールで歌いたい曲があったり、学級委員に推薦したい人がいたとしても、ただ、「あの曲を歌いたい」「この人を推薦したい」と言うだけだと、別の意見の持ち主はそれをまともに聞こうとしないであろう。そうしてもらうためには、異なる意見の持ち主にも理解でき、受け入れられる理由を提示する必要がある。そういった点で、公共的理由を提示する能力は、「さまざまな課題を主体的に解決する資質・能力」(中央教育審議会 2014, 12 頁)の一つであり、「答申」が小・中学生に理由づけの実践を求めるような指導方法を提言しているのも、そうした指導を通じて、公共的理由を提示する能力の育成が図れるということを期待しているからであろう。

だとすれば、日本の小・中学校の「道徳」の授業を

担当する教師も、イギリスのシティズンシップ教育のそれと同様に、理由づけを尊重する態度を持つ人でなければならない。そして、大学の教員養成課程における「道徳の指導法」の授業は、こうした態度の育成という役割を果たす必要がある。そこで、次節で、そうした役割を果たすにはどういった授業を展開すればいいのかについて、筆者自身の見解を提示する。

### 第3節 理由づけを尊重する態度をどう育成するか

「道徳の指導法」の授業で、理由づけを尊重する態度の育成という目標を実現するには、授業計画の作成や既存の教材の研究といった授業内で一般的に行われる事柄の中に、受講者自身が理由づけを実践し、その意義を理解する機会を設ける必要がある。そこで、そういったかたちでの授業計画の作成や教材研究のあり方の提示を以下で試みる。

#### ①授業計画の作成に関して

まず、授業計画の作成に関しては、「計画の作成者に対する改善案と、そういった改善が必要と言える理由を提示する」という活動と、「改善案を提示され、それを受け入れた計画の作成者が、受け入れた理由を説明する」という活動を入れることで、そうした計画の作成や改善の過程において、自分で理由づけを実践し、その意義を理解する機会を設けることができる。

現在、筆者が担当している静岡大学教育学部の「道徳指導論(D組)」では、そういったかたちでの授業計画の作成を行っている。そのおおまかな流れは以下のとおりである。

1. 毎回七名程度の発表者が、自身の「道徳」の授業計画(一時間分)を発表する
2. 参加者全員が発表者の中から一人を選び(発表を行った者は自分以外の発表者の中から一人を選び)、当人の授業計画の問題点と改善案を A4 一枚以内で執筆して、授業担当者(筆者)に提出する(発表から一週間後が締切)。その際、改善が必要と言える理由も書く。提出物は、授業担当者が参加者全員に公表する
3. 発表者は、参加者からの改善案を踏まえ、自身の授業計画を修正し、修正後の計画を授業担当者に提

出する(改善案提出から一週間後が締切)。その際に、誰の指摘を元に、どこをどう変えたのかも明記する。また、授業担当者は修正後の授業計画も参加者全員に公表する

4. 授業担当者は修正後の授業計画を提出した発表者と個別に面談し、問題点の指摘を行う。その際、他者からの改善案を受け入れてしまったために、新たな問題を発生させていると見受けられる場合には、「なぜその改善案を受け入れたのか」という点の説明を求める

このうちの2や3の活動は、「そうした改善が必要と言える理由を的確に指摘した改善案こそ、聞き入れられるものである」という認識を参加者が持つということを目指したものである。また、4は「他者から提示された改善案をただ受け入れるだけでは、かえって改悪につながることもある」、さらには、「他の人々の案を受け入れる前に、そうした案を受け入れる(または、退ける)理由を考える必要がある」ということの把握を意図した活動である。そして、これらの活動を通して、「自身の授業計画をよりよいものにする上でも、さらには、他の人の授業計画をよりよくするという点でも、理由づけは重要になる」というようにして、理由づけの意義を理解することが、こういったかたちで授業計画の作成と改善を行うことの狙いである。

## ②教材研究に関して

また、教材研究に関して言えば、「既存の教材において提示される道徳的な主張の根拠を考える」という活動を取り入れることにより、理由づけの実践やその意義の理解が可能になると言える。

たとえば、文部科学省作成の教材である『私たちの道徳 中学校』では、「自分で考え実行し責任をもつ」(文部科学省 2014, 22 頁)、さらには「正義を重んじ公正・公平な社会を」(同, 160 頁)といった主張が提示されている。そして、これらの主張は多くの人にとって「分かりきった」ことであるし、こうした主張が載った教材をそのまま使うのでは、「答申」で批判される「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたり授業」(中央教育審議会 2014, 11 頁)になってしまうだろう。しかし、「なぜ自分で

考え実行しなければならないのか」とか、「公正・公平な社会を作らなければならないのはなぜか」というように、その主張の根拠を問うことはできるし、それを主題にした討論を「道徳」の授業で行うことも可能であるように思われる。

そして、「道徳の指導法」における既存の教材の研究は、そのようにして、根拠を問えるような主張が提示されていないかという観点からの検討を行い、小・中学校の「道徳」の授業における討論の主題を探し出す、という方向で行うべきであろう。というのも、そうすることで、分かりきったことを言わせ書かせる授業を「道徳」の授業でやってしまうというのを防げると考えられるからである。すなわち、このようにして、一見分かりきったことのように見える主張の根拠を問うことが、よりよい「道徳」の授業の実施につながると言える。そして、これも理由づけの意義の一つであるし、そうした意義の認識が、そこで提示される道徳的主張の根拠を問うという方向で、既存の教材の研究を行うということの狙いである。

## 結論

以上で見てきたように、教科化後の「道徳」は自分の意見や行為の理由を考え、それを表明するという理由づけの実践を小・中学生に求めるものであり、それを担当する教師は理由づけを尊重する態度を持った人でなければならないと言える。そして、大学の教員養成課程の「道徳の指導法」の授業は、そうした態度の育成に資するものでなければならない。

本稿では、そういった大学の授業で行うべき活動を提案したが、何よりも大事なのは大学の授業担当者自身がそうした態度を持つことである。つまり、授業担当者は、学生に対し、自身の意見や行為の理由を常に誠実に説明する用意がなければならない。この点に関しては、授業担当者自身の心構えも重要であるが、そういった態度で授業を行っているかどうかをチェックするための仕組み作りも、大学側に求められるように思われる。

こうした「道徳」に関する大学の取り組みに関し、「答申」では、「あわせて、各大学において道徳教育の指導に当たる教員の養成のためにも、大学における道徳教育に係る教育研究組織の改善・充実に向けた積極

的な取組が期待される」(同, 19 頁)とされているが、そうした取り組みは「理由づけを尊重する態度を持つ人の育成」という目標の実現に寄与するものでなければならぬだろう。

#### 文献表

Crick, Bernard. 2000. *Essays on Citizenship*. London and New York: Continuum. [バーナード・クリック (関口正司監訳)『シティズンシップ教育論——政治哲学と市民』法政大学出版局、2011年。]

Kymlicka, Will. 2002. *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press. [W. キムリッカ (千葉眞・岡崎晴輝訳者代表)『新版 現代政治理論』日本経済評論社、2005年。]

中央教育審議会 2014 「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm)

松元雅和 2007 『リベラルな多文化主義』慶應義塾大学出版会。

文部科学省 2014 『私たちの道徳 中学校』廣済堂あかつき株式会社。