

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか：道徳授業の「ねらい」の設定の仕方に注目して

山岸，賢一郎

福岡大学人文学部教育・臨床心理学科：准教授：教育哲学

塚野，慧星

九州大学人間環境学研究院：助教

齋藤，圭祐

九州大学人間環境学府教育システム専攻：博士後期課程：教育哲学

<https://doi.org/10.15017/6786354>

出版情報：教育基礎学研究. 20, pp.35-55, 2023-03-25. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う 道徳教育とは何でありうるか

— 道徳授業の「ねらい」の設定の仕方に注目して —

山岸賢一郎・塚野 慧星・齋藤 圭祐

1. はじめに

周知のとおり、2018・19年度から小・中学校において完全実施されている「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）は、「考え、議論する道徳」をキャッチコピーとして掲げるものである。つまり、道徳科においては、多様な価値に誠実に向き合いながら道徳としての問題を考え続ける姿勢を養うために、発達段階に応じて、「答えが一つではない道徳的な課題」を一人一人の児童生徒が「自分自身の問題として捉え、向き合う」、「考える道徳」、「議論する道徳」を行うことになっている〔cf. 文部科学省 2015. 7a: 2, 文部科学省 2015. 7b: 2, 考える道徳への転換に向けたワーキンググループ 2016: 1〕。

道徳科の完全実施に前後して、一方では、「考え、議論する道徳」という理念に焦点を当てた研究と実践が相応の広がりを見せつつある。しかし、他方では、この理念の核にあるはずの「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に焦点化した研究は、十分に組み込まれているとは言いがたい。この発想が2015年7月および2017年7月発行の小中学校の『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（以下、『解説・道徳編』）において言及されているからであろうが、道徳科の授業について論じたテキストは、しばしば「答えが一つではない道徳的な課題」に「向き合う」という文言を含んでいる。とはいえ、そうしたテキストの多くは、この文言が含まれた一節を『解説・道徳編』から引用しているに過ぎない。

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に明示的に焦点を当て、この発想の意味や意義や可能性を論究する理論的・実践的な研究は、後に取り上げる高宮正貴〔2020〕の論考は例外と言えようが、いまなおほとんど未着手の状況にある¹。しかも、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想と、「問題解決的な学習」や「モラルジレンマ授業」や「p4c」といった諸概念の間の関係も、現状では十分に検討されていない。この発想は、児童生徒を一つの模範解答へと導くことを「ねらい」とするような道徳授業とは異なる授業を推奨しているように見えるという意味で、これらの諸概念と親和的であるように思われる。とすれば、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想とこれらの諸概念の関係は検討されてしかるべきであろう。

本稿の目的は、以上の問題意識に基づき、問題解決的な学習やモラルジレンマ授業や

p4c との関係に留意しながら、またとりわけ道徳授業の「ねらい」の設定の仕方に注目しながら、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育がいかなるものでありうるのかを論じることにある。

以下ではまず、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想について、その来歴を踏まえつつ確認する（2 節）。次いで、この発想と問題解決的な学習やモラルジレンマ授業や p4c との関係を整理する（3 節）。さらに、道徳授業の「ねらい」の設定の仕方に注目して、この発想に合致しないように見える道徳授業を検討しながら、この発想を吟味する（4 節）。最後に、本稿の結論を述べる（5 節）。

2. 「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想

小中学校の（2015年一部改正および2017年告示の）学習指導要領に示されている道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、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〔中学校は「広い視野から」〕多面的・多角的に考え、自己の生き方〔中学校は「人間としての生き方」〕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」というものである。この目標も踏まえて、「考え、議論する道徳」という語が、現在、しばしば道徳科を象徴するキャッチコピーとして用いられている。

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想は、「考え、議論する道徳」ないしは「『考える道徳』、『議論する道徳』」がいかなるものであるのかを説明する文脈において登場する。たとえば、2015年7月発行の『解説・道徳編』には次の記載がある。

今回の改正〔道徳科を教育課程上に新たに位置づけた、2015年3月の学習指導要領の一部改正〕は、〔略〕問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。このことにより、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」との答申〔2014年10月の中央教育審議会答申〕を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童〔中学校の『解説・道徳編』では「生徒」と記載〕が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである。
〔文部科学省 2015. 7a: 2, 傍点は引用者による〕

このように、『解説・道徳編』は、2014年10月に示された中央教育審議会（以下、中教審）の答申を踏まえ、あるべき道徳教育や道徳科の姿を「『考える道徳』、『議論する道徳』」

徳』という語を用いて表現している。また、道徳科においては「答えが一つではない道徳的な課題」を一人一人の児童生徒が「自分自身の問題として捉え、向き合う」ような道徳教育を行うべきことを説いている。とはいえ、上にも触れたように、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育の内実は現状では不明瞭である。

この現状にはおそらく次の事情が関わっている。すなわち、2014年10月の中教審答申も、2015年3月に一部改正された小中学校の学習指導要領も（2017年3月告示の学習指導要領も）、「考え、議論する道徳」や「『考える道徳』、『議論する道徳』」や「答えが一つではない道徳的な課題」といった語を使用していない。また、これらの語が広く用いられるようになったのは、2015年3月に学習指導要領が一部改正され道徳科が教育課程上に新たに位置づけられてから、さらにしばらく経ってからのことである。以下、この事情について敷衍しておこう。

「考え、議論する道徳」という語は、2015年2月に学習指導要領の一部改正案が公表されて以降、一部のメディアによる報道や [cf. SankeiBiz 2015]、文部科学省が作成した広報用のパンフレットの中で用いられるようになった [cf. 文部科学省 2015. 3b]。同時期に、文部科学省は、「『考える道徳』、『議論する道徳』」の語も使用し始めた [cf. 文部科学省 2015. 3a]。ただし、当時は、これらの語はまだ用いられ始めたばかりで、道徳科を象徴する語の地位は確立していなかった。2017年3月の学習指導要領改訂に向けて中央教育審議会の初等中等教育分科会教育課程部会に設置され、2016年5月から8月にかけて開催された「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」の名称は、「考え、議論する道徳」の語が周知のものではなかった当時の状況を反映しているようにも思われる。

とはいえ、このワーキンググループが審議の課程で「考え、議論する道徳」の語を度々用いたことで、さらには2016年11月に松野文部科学大臣（当時）が「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて」と題されたメッセージを学校現場に向けて発信したことで、この語は一般にも広く知られるようになった。こうして、「考え、議論する道徳」は2016年の夏以降には道徳科を象徴するキャッチコピーとして浸透したと見てよいだろう。

「答えが一つではない道徳的な課題」は、「考え、議論する道徳」や「『考える道徳』、『議論する道徳』」という語とともに文部科学省が使用し始めた語である。すなわち、この語は、少なくとも一般に知られうるレベルでは、2015年3月に公表された学習指導要領等の一部改正に関する文部科学省の通知 [文部科学省 2015. 3a] に至って初めて用いられた。なお、上に引いた2015年7月発行の『解説・道徳編』の記述もこの通知を踏襲したものである。

以上の事情を、ややポジティブに次のように評することもできるだろう。つまり、「考え、議論する道徳」の理念は、2014年10月の中教審答申においては直接には言及されて

いないものの、それ以降に徐々に、この答申を踏まえたものとして、理論的かつ実践的に具体化されてきたのだ、と。とはいえ、「考え、議論する道徳」の理念は、現在も未だ具体化の途上にある。そして、この理念の核にあるはずの「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想の具体化は、現在もほとんど未着手の課題となっているのである。

3. 問題解決的な学習やモラルジレンマ授業や p4c との関係

冒頭にも触れたように、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想は、児童生徒を特定の模範解答へと導く道徳授業を志向していないように見えるという意味で、問題解決的な学習やモラルジレンマ授業や p4c と親和的であるように思われる。そこで本節では、これらの概念を概観しながら、これらの概念と「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想との関係性を整理しておきたい。

(1) 問題解決的な学習

1998（平成10）年告示の小中学校の学習指導要領の総則は、「各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視する」ことを謳っていた。これ以降、「問題解決的な学習」の語は学習指導要領の総則に登場し続けてきたわけであるが、この語が現在のように道徳教育に関わるものとして盛んに用いられるようになったのは近年のことである。すなわち、2013年に示された「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告や、2014年の中教審答申や、2015年および2017年の『解説・道徳編』や、2016年7月に示された「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」（以下、専門家会議）の報告が、従来の「道徳の時間」に対する批判（たとえば、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や「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する授業」もあったことに対する批判）を意識して、問題解決的な学習の重要性を強調してからのことである。

このうち、専門家会議は、「質の高い多様な指導方法」を例示するとして、①「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」、②「問題解決的な学習」、③「道徳的行為に関する体験的な学習」の三つを掲げている〔cf. 専門家会議 2016: 6, 別紙1〕。②に関する記述は次のとおりである。

② 問題解決的な学習

児童生徒一人一人が生きていく上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。

問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか

考えさせる発問などによって、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。[専門家会議 2016: 6]

また、2015・17年の『解説・道徳編』は、中教審の答申を踏まえて問題解決的な学習の重要性をとくに強調しており、やや詳しい解説も付している。中学校の『解説・道徳編』からその一部を引用してみよう。

問題解決的な学習とは、生徒が学習主題として何らかの問題を自覚し、その解決法についても主体的・能動的に取り組み、考えていくことにより学んでいく学習方法である。道徳科における問題解決的な学習とは、生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳上の問題や課題を多面的・多角的に考え、主体的に判断し実行し、よりよく生きていくための資質・能力を養う学習である。そうした問題や課題は、多くの場合、道徳的な判断や心情、意欲に誤りがあったり、複数の道徳的価値が衝突したりするために生じるものである。[文部科学省 2017: 96]

以上のように、道徳科における問題解決的な学習は、「生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳上の問題や課題を多面的・多角的に考え、主体的に判断し実行し、よりよく生きていくための資質・能力を養う学習である」[文部科学省 2017: 96]。あるいは、もう少しだけ具体的には、「様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題」が顕在化した「問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問」や、「問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問」や、「問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問」などを通じて、そうした資質・能力を養う学習である [専門家会議 2016: 6]。

問題解決的な学習は、道徳科における「質の高い多様な指導方法」[専門家会議 2016: 6] の輪郭を指し示す文脈においては便利な概念であろう。とはいえ、この概念は、より細分化された様々な指導方法を包含するという意味で、肌理の粗い概念でもある。実際のところ、道徳科の誕生以降は、他の様々な論者や実践家に加えて、デューイの哲学を背景に持つ「問題解決型の道徳授業」[cf. 柳沼 2012] やモラルジレンマ授業や p4c の理念に基づく道徳授業を推進してきた論者や実践家が、自身の推進する授業の在り方を問題解決的な学習の一例として説明している。これらの諸概念は、たしかに問題解決的な学習という肌理の粗い概念の一部ではあろうが、両者の概念的な関係の仔細は、現状では明瞭とは言い難い。

これと同様に — より正確には、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想の肌理の粗さも相まって、これ以上に — 、問題解決的な学習と「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想の概念的な関係の仔細は、現状では明瞭とは言い難い。とはいえ、問題解決的な学習のすべてではなくともその一部は、特定の

模範解答へと児童生徒を導くことを「ねらい」とする授業を目指していないという意味で、この発想に合致するはずである。たとえば、「複数の道徳的価値が衝突」〔文部科学省 2017: 96〕するため生じる問題を、多面的・多角的に思考し議論することができるものとして取り上げながら、児童生徒に「児童生徒自身の考え」やその「根拠を問う」〔専門家会議 2016: 6〕、といった展開の問題解決的な学習は、児童生徒を特定の「考え」に導くことを「ねらい」としたものでなければ、この発想に適うはずである。

(2) モラルジレンマ授業

モラルジレンマ授業は、道徳性発達心理学者である荒木紀之を中心とする兵庫教育大学の道徳性発達研究会が、「コールバーグが初期に展開した仮説ジレンマ授業をアレンジして、道徳の時間で実践できるようにパッケージ化した」〔荒木寿友 2017: 128〕ものであり、1980年代後半以降に学校現場に広がった。現在も日本道徳性発達実践学会を中心に盛んに実践研究がなされており、道徳科の誕生以降は、「考え、議論する道徳」への質的転換に応える授業方法として「『モラルジレンマ授業』はその強力な授業モデルの、正に1つなのである」〔荒木紀之 2017: 11〕とも説明されている。以下、荒木紀之〔2017〕の解説に基づき、モラルジレンマ授業について概観しよう。

モラルジレンマ授業の基本的な考え方によれば、子どもたちの道徳性を発達させるためには、子どもたちを「モラルジレンマの状態に置く必要がある」〔前掲: 11〕。モラルジレンマとは、「道徳的に見て正しさの判断が極めて曖昧で、どちらも正しいと認められる道徳的価値選択の岐路に立たされた葛藤状態」を指す〔前掲: 11〕。また、モラルジレンマ授業で用いる教材を、「モラルジレンマ教材」と呼ぶ。これは、子どもたちをモラルジレンマの状態に置くために作成された、結論の描かれていないオープンエンドの形をした道徳教材である。

モラルジレンマ授業は、その基本型としては「1 主題 2 時間」で構成される〔前掲: 13ff.〕。1 時間目は、モラルジレンマ教材の読み取りを丁寧に行い、子どもたちをモラルジレンマに直面させ、「主体的な価値選択（第1回の判断・理由づけ）」を行わせる。つまり、道徳的葛藤の場面で主人公はどうすべきかを判断させ、その理由をカード（判断・理由づけカード）に書かせる。第1回目の授業後、教師はこのカードを整理・分類するなどしつつ、2 時間目の授業の準備を行う。

2 時間目は、道徳的葛藤を再確認してから、学級全員分の第1回の判断・理由づけを分類した書き込みカードに自分の考えを書かせて、自分とは異なる考えに気づかせるなどした上で、学級集団または小集団でのディスカッション（モラルディスカッション）を行う〔cf. 前掲: 13ff.〕。つまり、色々な立場の理由づけに対して相互に意見を述べ合うなどしつつ、自分自身の意見を深めていく。このディスカッションがモラルジレンマ授業の中核をなすが、その際に教師は、次に掲げるような発問をしつつ、子どもたちの議

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか

論をファシリテートする必要があるとされる。すなわち、①「役割取得を促す発問」（他者の立場から問題を見つめ直すことを促す発問）、②「結果を類推する発問」、③「認知的不均衡を促す発問」（「主張と矛盾することを突きつけ、その時点での問題点や思考の限界に気づかせより高い段階の考えに導く」〔前掲:15〕ような発問）などである。最後に、道徳的判断を求め、改めて「主体的な価値選択（第2回の判断・理由づけ）」を行わせる。つまり、もう一度、主人公はどうすべきかを、自分が最も納得できる理由とともにカード（判断・理由づけカード）に書かせる。

以上がモラルジレンマ授業の基本型であるが、1時間扱いの授業や、1.5時間扱いの授業（1主題2時間で行う場合の1時間目を宿題や自習として課す）もありうる〔cf. 前掲:14〕。また、「モラルジレンマ授業の終わり方はオープンエンド方式で価値の一般化を行わない」〔前掲:16〕²。

オープンエンド方式は答えのないまま終わってしまうので、何を学んだかを曖昧にする、教えた気がしないとの批判がある。モラルジレンマ授業の本質と授業過程をしっかりと理解してほしい。〔略〕価値の押しつけを避け、子どもたちの主体性を尊重する授業過程（最低3回の子どもの主体的判断や討論）は、子どもたちが当面する道徳的諸価値に配慮しながら、自己の責任においてしっかり考えて最終的判断・理由づけを書くことを保証するもので、教材と自分との関り、自分の生活での気づきや生き方への反省を伴っている。〔前掲:16-7〕

このように、モラルジレンマ授業は、モラルジレンマに対する児童生徒の「判断・理由づけ」の内容について「オープンエンド」であることを意図するものであり、特定の模範解答へと児童生徒を導くことを「ねらい」とするものではない。この意味では、モラルジレンマ授業は「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に合致すると言えるだろう。なお、上の引用にもあるように、「オープンエンド」方式のモラルジレンマ授業に対しては、「何を学んだかを曖昧にする、教えた気がしないとの批判」が寄せられることがあるという点には注目してよい。「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育についても同種の批判が向けられうるからである。

(3) 道徳科における p4c

p4c（Philosophy for Children、Philosophy for/with Children、子どもための哲学、等）とは、アメリカの哲学者マシュー・リップマン（Lipman, Matthew: 1922-2010）が1970年頃に開発した「哲学対話」を核とする教育プログラムである³。p4cは、1970年代にはアメリカ各地の教室で実施されるようになったとされ、現在では世界各地の学校で実践されている。日本の学校にp4cが広がったのは2000年代以降、とりわけ2010年代以降のこ

とである。2000年代には、兵庫教育大学の松本伸示らが「総合的な学習の時間」に適したものであるとして p4c に注目し、研究プロジェクトを立ち上げている。2010年代には、お茶の水女子大学付属小学校で新教科「てつがく」科の創設を目指した研究開発授業が行われたり、「p4c みやぎ」が中心となり宮城県内の公立小中学校において研究実践が積み重ねられたりしている。そして近年、p4c は道徳科における「新たな指導法として注目を集めている」[藤井・土屋 2018: 74]。なお、ある中学校用道徳科教科書には、教科書中の教材を活用した p4c の実施方法がすでに紹介されている [渡邊・押谷他 2021]。

p4c の最大の特徴は、「子どもたちが（教員のサポートの下で）自分たち同士で哲学的な対話を行うことで、自分の頭で考える方法を身につけていく教育プログラムである」[藤井・土屋 2018: 76] という点にある。p4c は、地域や学校や教師の工夫によって様々な仕方で実施されうるが、一般的には次の流れに沿って実践される。

- 1 問いを出す：クラスで考えたい問いを出して説明する。
- 2 問いを共有する：出された問いのテーマを分類・整理し、全員で問いを定める。
- 3 問いを探究する：お互いに意見を出したり、質問をし合ったりしながら、対話を深める（はじめは少人数グループでも可）。
- 4 振り返る：対話を振り返り、自己評価や議論の成果を吟味する。[前掲:83]

また、このとき、ファシリテーターである教師の役割は、特定の結論に子どもたちを誘導することではなく、「それぞれが心に浮かんだことを、もちろん他者を傷つけないという配慮のもと、躊躇なく表現できる」[p4c みやぎ 2017: 27] 状態としての「セーフティ」(セイフティ)を確保しながら、子どもたちが対話を深めることを支えることにあるとされる。

上に触れた中学校用道徳科教科書が紹介する p4c の実施方法も、基本的には上の流れを踏襲している。とはいえ、そこでは、読み物教材を読んだ上で対話を実施することが提案されており、対話のための「問いの例」さえも掲げられている（従来の道徳授業の枠組みに引き寄せることで教師や生徒を混乱させまいとする配慮が働いているのであろう）。当該の教科書の記述を下に引いておこう。

探究の対話「p4c（ピーフォーシー）」

【対話の流れ】

丸く輪になり、こしかけましょう。

- ①「思いやりの日々」（88～91ページ）を読み、各自が問いを立てましょう。

問いの例 1 「和威^{かずたけ}さんは、なぜ後悔^{こうかい}したのだろうか。」

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか

②みんなで考えたい「問い」を決定し、問いに対する自分の考えを書きましょう。

③ p4c のルールに沿って対話しましょう。

ア コミュニティボールを持っている人だけが話せる⁴。

イ 意見を聞いてみたい相手やまだ発言していない人にボールをわたす。

ウ 考えがうかばないときや話したくないときは、パスができる。

④さらに問いを出し合いながら、対話を楽しみましょう。

⑤話し合いをふり返りましょう。

問いの例2 「本当の思いやりとは何だろうか。」

・思いやりについて考えたことや、自分の考えの変化などを書き、感想を発表しましょう。[渡邊・押谷他 2021: 92]

なお、哲学・教育哲学の立場から p4c を研究してきた河野哲也は、p4c を道徳科において実施する場合、道徳的な内容を含んだ文学や絵本や教科書等を読んだ上で「今日はルールというテーマで、問いを立ててみましょう」などと教師が発言するなどして、教師が問いの大枠を設定してもよいと述べている [cf. 河野 2021: 243]。また、「物語形式のテキストはよく書かれている場合には、道徳的テーマを扱うのに最善のもの」であり、「道徳的ジレンマ課題のようなものについて議論するのも悪くはありません」[前掲: 243] と述べている。ただし、河野によれば、モラルジレンマ教材に描かれる状況は、ときに過度に単純化されていたり日常生活の場面から遊離していたりするため、注意が必要であるとのことである。

以上のように、道徳科における p4c は、p4c の理念を裏切らない限りにおいて、「オープンエンド」であることはもちろん、言うなれば「エンド」に限らず展開も含めて「オープン」なものである。河野は、道徳科における p4c においても、「ファシリテーターである教師は子どもを特定の結論に誘導しようとしてはいけません」、「問いを設定したら、子どもたちの議論についていかなばなりません」と強調している [前掲: 243, 傍点は河野がゴシック太字で強調している箇所]。また、p4c みやぎを牽引する立場にある庄子修も、p4c の授業実践について、「じっと待つ、誘導しない、まとめない」[p4c みやぎ 2017: 16] というキャッチフレーズを提案している。

以上のように、p4c は、特定の模範解答へと子どもを誘導するものではまったくなく、対話の結論はもちろん対話のプロセスにおいてさえ教師の誘導を極力排除しようとするものである。したがって、その理念の通りに実践された道徳科における p4c は、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想をラディカルな形で体現するものと言ってよい。ただし、p4c は、従来の道徳授業観（のみならず従来の授業観一般）に対する挑戦を含んでいる。つまり、道徳科における p4c は、まさに p4c として実践された場合、問題解決的な学習やモラルジレンマ授業以上に、道徳授業の枠組みから逸脱した

もの（とそれを見る人の授業観によっては判断されるもの）となる。道徳科における p4c には、モラルジレンマ授業以上に、「何を学んだかを曖昧にする、教えた気がしないとの批判」[荒木紀之 2017: 16] が寄せられうる。

(4) 3節の小括

以上に論じてきたように、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想は、児童生徒を特定の模範解答へと導くことを「ねらい」とする道徳授業とは異なる授業を促すものと理解できる。また、そのように理解したとき、道徳科における問題解決的な学習の一部や、モラルジレンマ授業や p4c は、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想を体現したものと見なせる。付言すれば、問題解決的な学習は、モラルジレンマ授業や p4c や従来の道徳授業の一部を包含する、外延の大きな概念である。また、道徳科における p4c は、モラルジレンマ授業以上に、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育のラディカルな形態と見なせる。換言すれば、道徳科における p4c は、従来の道徳授業 — 児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ること「ねらい」とする道徳授業 — からの隔たりが最も大きい。

4. 「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想を吟味する

前節までの議論は、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に合致する道徳授業を選り分ける基準として、次の素朴な直感を頼みとしていた。その直感とは、児童生徒を特定の模範解答へと導くことを「ねらい」とする道徳授業は、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うものではない、というものである。しかし、この曖昧な基準は吟味され、精緻化されるべきである。この曖昧な基準は、モラルジレンマ授業とも p4c とも異なる道徳授業 — より正確には、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業 — に適用する場合には、使い勝手が悪いからである。つまり、この曖昧な基準に依拠すると、たとえば、そうした道徳授業のすべてが「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に合致しないとも、逆にそのすべてが「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に合致するとも主張できてしまうからである。

上の論点を敷衍しよう。たとえば、全面的な排除が、この基準が厳しく理解された場合に生じる。つまり、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業全般が、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うものではない、と見なされる。具体例として、(児童生徒の多くがまだよく分かっていないであろう) 内集団バイアスに関する知見を教材の中で分かりやすく紹介した上で、その知見を踏まえて「考え、議論する」ことを通じて、日常生活の中の差別や偏見を見つめ直す、といった「ねらい」の道徳授業について考えよう。この授業は（問題解決的な学習に該当する

だろうが、該当するか否かとは無関係に)、授業の内外において児童生徒の思考と議論を特定の方向(内集団ひいきの問題視)へと導きうるし、そもそも導くことを「ねらい」としている。よって、厳しく言えば、この授業は一つの(方向性の、ただし細かいバリエーションを有する)解答へと児童生徒を導こうとするものである。このとき、この授業は「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に合致せず、それゆえ道徳科に相応しくない、ということになろう。

また、たとえば、全面的な許容が、この基準が甘く理解された場合に生じる。つまり、児童生徒の思考や議論を特定の方向に導くことを「ねらい」とする授業であっても、その思考や議論に細かいバリエーションを見出すことができれば問題ないとか、その授業の中で特定の知見や視座が得られるなら(児童生徒の思考や議論の可能性を開いたとも言えるから)問題ない、といった調子で無制限に擁護してよいなら、ほとんどすべての道徳授業が「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に適っていると見なされる。このとき、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想は、道徳授業の在り方を提案する規範的な力のほとんどを失ってしまう。

そこで以下では、児童生徒が特定の知見や視座を得ることを「ねらい」としているがゆえに、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想と合致しないように見える道徳授業を具体例として取り上げて、この発想に合致する道徳授業を選別するための基準を問い直しつつ、この発想を吟味することにしたい。以下で具体例として取り上げるのは、1968年発行の文部省編『小学校道徳の指導資料 第一集(第6学年)』(以下、『指導資料』と表記)を初出とする読み物教材⁵「こおりついた風力計」と、『指導資料』に収められたその指導案に依拠した道徳授業である。なお、「こおりついた風力計」は、2018・20年発行の道徳科教科書には掲載されていないが⁶、道徳教育に関する懇談会において2014年発行の『私たちの道徳』への掲載が検討される程度には[cf. 道徳教育の充実に関する懇談会 2013]、小学校における「道徳の時間」の定番教材の一つであった。

(1)「こおりついた風力計」のあらすじ

「こおりついた風力計」は、気象学者の野中至(1867-1955)が富士山頂に気象観測所を設立するために奮闘する姿に迫った物語である。この教材には、富士山頂での越冬を試みた野中が、連れ添った妻に続いて自らも病に伏しても、下山を薦める周囲の声を受けても、諦めることなく挑戦を続けた様子が描かれている。以下、この教材のあらすじを確認しよう。

野中は、学生の頃、「世界各国では高山に気象観測所があって、1年中、観測をおこなっている」ことを知り、「日本にも、高山の気象観測所つくろう」と思い立った[文部省編 1964: 36]。そして、富士山頂がその場所として相応しいことを知り、29歳となって

「いまこそじぶんや、人間のほんとうの幸福をめざして、学問のために、いのちも、愛することでもすてて、富士山に冬をすごそうと強く思った」[文部省編 1964: 37]。こうして野中は、妻の千代子とともに、富士山頂で観測を続けながら越冬することを試みる。だが、二人を取り巻く状況はあまりに過酷である。

しかし、人間の力にはかぎりがあります。11月の半ばに、千代子はへんとうせんをはらして、40度の熱がいく日もつづきました。そして、この千代子の病気がなおったかと思うと、こんどは至がやられました。からだがむくんで、立って歩けなくなったのです。[文部省編 1964: 37]

それでも野中は諦めようとしません。「歩けるうちは、ほくに観測をやらせてくれ」[文部省編 1964: 37] と妻を説き伏せる野中の決意は固い。そうしたなか、野中が「まったく動くことができなくな」[文部省編 1964: 38] ってしまった頃、ふもとの人々（和田技師、警察署長・巡査、剛力たち）が救助に駆けつける。このとき、気象観測の師である和田技師の懸命な説得に対して、野中は次のように応じる。

先生、ぼくはどうしても山をおりません。いま、ここでおいたら、せけんの人たちは、やはり冬の高山には、くらすことはできないと考えるでしょう。そうなったら、日本には、いつになっても、高層気象の観測はできません。[文部省編 1964: 28]

このように、何としても決意を貫こうとする野中であるが、和田技師のさらなる説得によってようやく下山することを決断する。こうして野中の82日間にわたる挑戦は幕を閉じた。なお、物語では、その後の行く末として、40年ほど経過した昭和6年となって富士山頂に観測所がつくられたことが説明され、翌年に野中がその地に立ったときの様子が描かれている。

(2)『指導資料』が提案する道徳授業とその「ねらい」

『指導資料』所収の指導案には、「こおりついた風力計」を用いた授業の「ねらい」が次のように簡潔に表現されている。「正しい目標の実現のために、ひとたび心にきめたことは困難に耐えて、最後までしんぼう強くやり通す態度を養う」[文部省編 1964: 33, 以下も同書同頁から引用]。また、展開の概要には「野中至の心情について考えさせ、話し合う」とあり、次の三つの発問が掲げられている。「高山気象観測所をなぜつくろうとしたのか」、「至の決意はどんなところに強くでているか」、「40年後、富士山頂の気象観測所に立った至の心情はどうだったか」。さらに、二つめの発問「至の決意はどんなところに強くでているか」には、次のような指導の要点ないし回答例が明記されている。「命を

かけた覚悟」、「愛することもと別れて」、「病にも負けず『歩けるうちはほくに観測をやらせてくれ』ということば」、「ほくはどうしても山からおりない」。

上の展開も踏まえて言葉を補うなら、この道徳授業が「ねらい」とするのは実のところ次のことである。「こおりついた風力計」に描かれた野中の「態度」や「心情」を（容易に真似できない）模範ないし理想として理解することを通じて、「正しい目標の実現のために、ひとたび心にきめたことは困難に耐えて、最後までしんぼう強くやり通す態度を養う」。

この道徳授業と「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想の関係を論ずる前に、次のことを確認しておきたい。この道徳授業は、公教育においてなされる道徳教育としては不適切である。「最後までしんぼう強くやり通す態度」とそれを支えるものと見なされた「心情」を、自他の命に危険が迫る状況さえも超えた理想として、児童に理解させようとしているからである。無論、多くの状況において、「最後までしんぼう強くやり通す態度」や「心情」は称賛の対象となるべきだろう。しかし、それらが埋め込まれた状況によっては吟味や批判の対象となるべきである。

この教材に描かれている野中の態度や心情も、たとえば次のような疑問が向けられてしかるべきである。病に伏し、まったく動くことができなくなった野中は、ふもとの人々が駆けつけていなければ命を落としていた。そのような悲劇が起これば、「せけんの人たちは、やはり冬の高山には、くらすことはできないと考え」たかもしれない。そうであるなら野中は、たとえばもう少し早い段階で自らの挑戦を断念すべきではなかったか。自分・妻・子ども・周囲の人々の命や幸福を守るために、また自身の夢や学問の将来を守るために、「ひとたび心にきめた」「正しい」と思われる目標や計画であっても、（もちろん目標や計画の見直しにもデメリットはあろうからそれも考慮しつつ）幾らかの見直しを図るべきではなかったか⁷。とはいえ、ある個人の判断や態度や心情は、時代や状況に制約されたものでもある。言い換えると、目標や計画を変更しなかった（できなかった）野中の「態度」や「心情」には、教材に描かれていないものを含め、様々な事実や事情が関係している。そうであれば、どのような事実や事情が関係しているのか。結局、野中の態度や心情を、どのような観点から、どのように評したらよいのか。

『指導資料』が提案する道徳授業は、上に例示した思考や議論を開こうとせず、むしろ閉ざそうとする。その結果、この道徳授業は、教材中で野中が示した態度や心情を称賛してしまう。自らが「ひとたび心にきめた」「正しい」と思われる目標や計画を、状況を問わず、自他の命や幸福さえも顧みることなく、「困難に耐えて、最後までしんぼう強くやり通す」といった態度と心情を、小学生に対して推奨するものになってしまう。公教育においてそのような態度や心情を推奨すべきではなかろうから、この道徳授業は公教育においてなされる道徳教育としては不適切である⁸。

なお、以上の指摘は、道徳教育研究における「気持ち主義」に対する批判と、あるいは

は「心情主義」や「心理主義」に対する批判と通底するものである⁹。これらの諸批判の端緒である宇佐美寛は、「こおりついた風力計」を用いた道徳授業を事例として、人間を取り巻く「事実」を問おうとせず、もっぱら「『気持ち』をよりどころとして人間の社会的行動を見ようとする見かた」としての「気持ち主義」に基づく道徳授業を批判している [cf. 宇佐美 1974: 39-40]。野中の態度や心情を理想として「最後までしんぼう強くやり通す態度を養う」ことを「ねらい」とする道徳授業が生まれる要因の一つには、「気持ち主義」に基づく人間観や道徳観がある。

(3) 『指導資料』が提案する道徳授業と、全面的な排除／許容

『指導資料』の提案する「こおりついた風力計」の道徳授業は、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想にまったく合致しないように見える。3節までの議論が前提にしてきた素朴な基準——児童生徒を一つの模範解答へと導くことを「ねらい」とする道徳授業は、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うものではない——が、野中の態度や心情を理想として取り扱う授業を排除するように思われるからである。しかし、ここでも基準の曖昧さが問題となる。

まず問題となるのは全面的な排除である。先の素朴な基準がある程度厳しく理解されているなら、『指導資料』が提案する道徳授業は排除されるだろう。ただし、そうした授業のみならず、程度によっては、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業のすべてが（問題解決的な学習に該当する授業を含めて）排除されうる。一例を挙げるなら、このとき、『指導資料』が提案する授業の対案として構想されうる、『指導資料』とは異なる「ねらい」に基づく次のような道徳授業も、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に適っていないことになりうる。その授業とはすなわち、野中の態度や心情に関して前項に例示した疑問の一部を「考え、議論する」ことを通じて、目標や計画を「最後までしんぼう強くやり通す」ためには、それらを遂行しようとする強い「気持ち」さえあればよいというわけではなく、状況に応じて目標や計画を見直したほうがよい場合もある（が目標や計画の見直しにはデメリットもある）、ということに気づくこと（によって、状況に応じて目標や計画を見直しながら「最後までしんぼう強くやり通す態度を養う」こと）を「ねらい」とする道徳授業である。この新たな「ねらい」の授業もまた、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うものとは言えないかもしれない。この授業もまた、児童生徒の思考と発言を、野中の態度を批判した上で別の態度を希求する、といった特定の方向へと導こうとしているからである¹⁰。

逆に、先の素朴な基準をもっと甘く理解することもできるが、今度は全面的な許容が問題になる。この場合、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業のすべてが、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか

発想に適うことになるかもしれない。したがって、上の新たな「ねらい」の道徳授業であれ、『指導資料』が提案する道徳授業であれ、この発想に適うことになるかもしれない。新たな「ねらい」の授業は、野中の態度を批判する思考や議論を開こうとする（が、彼の態度を称賛する思考や議論を閉ざそうとする）。『指導資料』が提案する授業は、野中の態度を称賛する思考や議論を開こうとする（が、彼の態度を批判する思考や議論を閉ざそうとする）。かくして、互いに異なるある方向へと児童生徒の思考や議論を開くのだから、どちらの授業も等しくこの発想に適うと言うべきだ、というわけである。

（4）高宮による「心情追求型」の道徳授業の擁護と、部分的な排除／許容

以上のように、先の素朴な基準に依拠する場合、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業のすべてが「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に適っていないとも主張できるし（全面的な排除）、そのすべてがこの発想に適っているとも主張できる（全面的な許容）。もちろん、この曖昧な基準の理解の仕方によっては、その他の主張も可能となるが（何らかの条件に基づく部分的な排除／許容）、その場合は基準の理解の仕方の恣意性が問題となる。

全面的な排除や全面的な許容は明らかに受け入れ難い。全面的な排除を受け入れるなら、道徳授業においては児童生徒に道徳に関する特定の知見や視座を得させようとはならないことになるからである。また、全面的な許容を受け入れるなら、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想が完全に形骸化するからである。したがって、この曖昧な基準は、全面的な排除／許容をもたらさず、もっぱら部分的な排除／許容をもたらすものへと、つまり何らかの条件を明示化したものへと精緻化されるべきである。

そこで以下では、教育哲学者・道徳教育学者である高宮正貴〔2020〕が展開した道徳教育論を参照したい。高宮の議論は、教材の登場人物の心情を問う「心情追求型」〔高宮 2020: 81〕の道徳授業を（他の型の道徳授業と並んで）道徳科に相応しいものとして擁護しようとするものであるが、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業のすべてではなく、その一部を「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に適うものと見なすための基準を提示したものと理解できるからである。

高宮の議論の概略は次のものである。2015・17年発行の『解説・道徳編』の言う「答えが一つではない」とは、「答えは複数ある」を意味している〔cf. 高宮 2020: 20〕。この立場は、特定の「価値観」（道徳的価値についての考え方）の「押し付け」〔前掲: 114〕を排除する。ただし、この立場は、児童生徒の「価値観の拡大」〔前掲: 132〕を目指してなされるところの、特定の「価値観」を「伝達」〔前掲: 114〕するための「働きかけ」〔前掲: 114〕は排除しない。なお、ある「価値観」が「伝達」されるとき、当該の「価

価値観を拒否する自由」〔前掲：131〕が児童生徒に保障されているならば、その「伝達」は「働きかけ」となる。そうでないなら、その「伝達」は「押し付け」となる。したがって、「答えが一つではない」（「答えは複数ある」）とする立場は、その授業が特定の価値観を「伝達」するための「働きかけ」としてなされている限り、「心情追求型」の道德授業を排除しない。また、「理想主義」の道德授業——「現実の行為・実践の努力目標」〔前掲：85〕であるところの「理想」〔前掲：85〕を児童生徒に「伝達」することをねらった授業——も排除しない¹¹。

高宮によれば、「心情追求型」かつ「理想主義」の道德授業は、理想として描かれた教材中の登場人物の心情について発問しながら、特定の価値観を「伝達」し、児童生徒の価値観を「拡大」しようとする。このとき、高宮によれば、下に掲げるような「授業中の議論のルール」が守られていれば、「価値観を拒否する自由」〔前掲：131〕が児童生徒に保証されるため、その授業は価値観の「押し付け」に堕することがなく、それゆえ「答えが一つではない」（「答えは複数ある」）とする立場に適っている。

【授業中の議論のルール】

- ・本当に信じている意見（本音）を言ってよいことを教師が伝え、児童生徒が本当に信じている意見（本音）を言いやすい風通しのよい学級をつくること。
- ・抑圧しないこと。つまり教師と児童生徒はともに威圧的に語らず、互いの意見を傾聴・受容すること。また、互いの意見を尊重すること。
- ・どんな主張も問題視でき、どんな主張ももち出すことができ、みずからの意見や欲求や要求を表現することができること。〔前掲：131〕

高宮の議論は、『指導資料』が提案する「こおりついた風力計」の授業もその一例であるところの、「心情追求型」の道德授業のすべてを排除するような基準を望む人にとっては、やや甘い基準を提案するものと映るかもしれない。とはいえ、ある道德授業が「答えが一つではない道德的な課題」に向き合うという発想に適ったものであるために、「授業中の議論のルール」が守られていることや、「価値観を拒否する自由」が児童生徒に保障されていることが重要であることは疑い得ない。そこで、さしあたり高宮の議論を受け入れることにしよう。すると、先の素朴な基準を、高宮の言う「授業中の議論のルール」や「価値観を拒否する自由」に言及する形で、次のごとくに精緻化できる。

児童生徒が道德に関する特定の知見や視座を得る（児童生徒に特定の価値観を伝達する）ことを「ねらい」とする道德授業は、「授業中の議論のルール」が守られておらず、当該の知見や視座を批判する自由（当該の価値観を拒否する自由）が児童生徒に保障されていない場合には、「答えが一つではない道德的な課題」に向き合うものとは言えない。ただし、「授業中の議論のルール」が守られており、当該の知見や視座を批判する自

由が児童生徒に保障されている場合には、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うものと言える。

この新たな基準は、一定の条件のもとで部分的な排除／許容をもたらすものであるから、先の素朴な基準に比べれば幾らか使い勝手がよい。この新たな基準に基づくなら、たとえば、『指導資料』が提案する「こおりついた風力計」の授業は、野中の態度を称賛する思考や議論を批判する自由が児童生徒に保証されているときに限り、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うものと見なされる（ただし、この教材に描かれた野中の態度を称賛する方向の思考と議論を開こうとしているのだから、公教育における道徳授業として不適切である）。同様に、『指導資料』の対案として構想された授業も、野中の態度や心情を批判する思考や議論を批判する自由が児童生徒に保証されているときに限り、そのように見なされる（ただし、野中の態度を称賛する方向の思考と議論を開く危険性は残るため、公教育における道徳授業として適切ではないかもしれない）。

とはいえ、この新たな基準に吟味すべき点がないわけでもない。本稿の関心に引き寄せて言えば、この新たな基準は、道徳授業の「ねらい」の設定の仕方を問題にしない。すなわち、教師が児童生徒に得させようとする知見や視座が何であるかを問わない。代わりに、その知見や視座を批判する自由が児童生徒に保障されているか否かを問う。ゆえに、この新たな基準は、少なくとも次の二点においてさらに吟味されるべきである。

第一に、この新たな基準に明示された条件（「授業中の議論のルール」が守られている⇨教師が道徳授業において得させようとする知見や視座を批判する自由が児童生徒に保証されている）は、さらに詳述されたほうがよい。その際は次のことに留意すべきだろう。まず、この条件は、ある程度は厳しく、つまり少なくとも全面的な許容を招かない程度には厳しく理解される必要がある。また、この条件は、日頃の教師の態度や、学級の状況や、児童生徒がこれまでに受けてきた道徳授業の在り方によっては、満たすことがより難しくなる。そして、この条件は、道徳授業の内外において児童生徒がこれまでに得てきた道徳に関する知見や視座の内容や、用いる教材や、その授業の「ねらい」の設定の仕方によっても、満たすことがより難しくなる。したがって、「抑圧しない」〔前掲：131〕といった消極的な支援だけでこの「自由」を実質的に保障できない場合は、文字通りの意味で「どんな主張も問題視でき」〔前掲：131〕るように児童生徒を積極的に支援する必要があるろうし、それでもなお「自由」を実質的に保障できない場合には、たとえば、教材を変更したり、授業で児童生徒に得させようとする知見や視座を変更したりする必要もあるだろう¹²。

第二に ― 第一の点にも密接に関わるが ―、この新たな基準は、道徳授業の「ねらい」の設定の仕方についての言及も含むものとなるよう、さらに精緻化されてよい。というのも、第一の点に関して述べたことが間違っていないなら、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とするある道徳授業が、「答えが一つではな

い道徳的な課題」に向き合うという発想に（どの程度）適っているのか、という問いの答えは、次のことと無関係には決まらないからである。すなわち、教師が児童生徒に得させようとする知見や視座は何であるか、児童生徒がこれまでに得てきた知見や視座は何であるか、使用する教材は何であるか、といったことと無関係には決まらないからである。この論点は、次の問いと関わっている。『指導資料』が提案する「こおりついた風力計」を活用する道徳授業と、その対案として構想された新たな「ねらい」の道徳授業とを比較するなら、一体どちらの授業が、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に（より）適ったものになりやすいだろうか。

5. おわりに

モラルジレンマ授業や、道徳科における p4c や、道徳科における問題解決的な学習の一部は、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業ではないという意味において、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育の典型と見なすことができる。ただし、それゆえにこそ、「何を学んだかを曖昧にする、教えた気がしない」といった批判が寄せられうる。

それ以外の道徳授業、より正確には、児童生徒が道徳に関する特定の知見や視座を得ることを「ねらい」とする道徳授業は、当該の知見や視座を批判する自由が児童生徒に保障されている場合には、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育であると言ってよいかもしれない。ただし、ここで言う「自由」を実質的に保障する方法については、さらに詳述する必要がある。また、教師が児童生徒に得させようとする知見や視座が何であるか、児童生徒が道徳授業の内外でこれまでに得てきた知見や視座は何であるか、使用する教材は何であるか、といったことにも注目して、この暫定的な結論を再考する必要がある。

〔注〕

1. たとえば、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に言及しつつ、「考え、議論する道徳」に期待できることを二重過程理論から読み解く山岸〔2022〕の議論も、この発想自体は所与のものとして取り扱っている。
2. 「価値の一般化」（道徳的価値の一般化）は、道徳の時間の特設当初から道徳教育に関わり、小学校道徳教科調査官や視学官も歴任した青木孝頼の主張によって広く知られるようになった学習方法であり、「道徳授業で学んだ道徳的価値を教材中の特定場面だけで納得し理解するのではなく、自分や自分の生活に広げて考えていくこと」〔富岡 2021: 184〕を意味する。また、価値の一般化は、道徳的価値の自覚につながるとされる。
3. 本項における p4c についての説明の大部分は、藤井・土屋〔2018〕や p4c みやぎ〔2017〕に基づくものである。
4. コミュニティボールは、p4c で使用される毛玉のボールで、発言権を象徴する。
5. 「こおりついた風力計」については、教科書に掲載されたものでない以上、「教材」ではなく「資

「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合う道徳教育とは何でありうるか

- 料」と呼称すべきだ、といった声もあるかもしれないが、煩雑になるため教材と表記する。
6. ただし、ある小学校用道徳教科書〔加藤宜行編 2018: 142-5〕に掲載されている教材「富士観測所をつくるために」は、「こおりついた風力計」と同じく、野中至の挑戦を題材とするものである。
 7. 「計画」を遵守するエンジニアの工作作業と、より臨機応変な素人の工作作業としての「プリコラージュ」を対置するレヴィ＝ストロース〔1976: 23ff.〕の議論を参照するなら、いまの論点をより深めることができるかもしれない。この課題は別稿に委ねたい。
 8. なお、この不適切さが生じる最大の要因は、「こおりついた風力計」にある。それゆえ、この種の不適切さを一切含まない道徳授業をこの教材を活用しながら実現することは極めて難しい。
 9. 「こおりついた風力計」に関する道徳教育研究には、宇佐美寛〔1974〕による「気持ち主義」批判を引き受け、これを「心理主義」批判として展開した藤井千春〔1989〕の研究や、道徳授業において「事実認識の度合いを高める」ことの重要性を論じた森邦昭〔2006〕の研究がある。
 10. なお、先の素朴な基準が厳しく理解されたときにも、次のような主張は可能である。すなわち、「こおりついた風力計」を用いた授業は、教材に描かれた野中の態度についてオープンエンドであればあるほど——より正確には、野中の態度を批判する意見も称賛する意見も等しく期待され尊重されればされるほど——、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うという発想に適うものとなる。この主張に依拠しつつ、さらに別の「ねらい」の授業を構想できるかもしれないが、その授業はモラルジレンマ授業を意識したものとなる。
 11. 高宮は「理想主義」の道徳授業と「現実主義」の道徳授業を区別しているが〔cf. 高宮 2020: 107〕、本稿はさしあたりこの区別を採用していない。この区別についての考察は別稿に委ねたい。
 12. 高宮は、教材「手品師」を用いた心情追求型の授業について次のように主張している。「いきなり手品師の選択の根拠・理由を問う前に『あなたなら大劇場に行く？少年との約束をとる？』」〔高宮 2020: 98〕と問い、その回答の根拠・理由を考えさせた上で、「『でも、この話では、手品師は大劇場の誘いを断ったよね。それはいったいどうしてなのだろう？』とやさしく問えば、児童生徒の現実的な発想を封じることはいっさいありません」〔前掲: 98〕。「授業中の議論のルール」が十分に守られており、手品師の選択を批判する自由が実質的に保障されているという前提のもとでは、この主張はおそらく正しい。しかし、その前提を満たすことこそが難しいのである。

〔参考文献〕

- p4c みやぎ・出版企画委員会（著）・野澤令照（編） 2017 『子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」』 東京書籍
- SankeiBiz 2015 「道徳「考え、議論する授業」へ 指導要領改定案「国への愛着」小1から 国際化対応」（2015年2月5日10:00更新）（2023年1月20日閲覧）
<https://www.sankeibiz.jp/express/news/150205/exc1502051000001-n1.htm>
- 荒木寿友 2017 『ゼロから学べる道徳科授業づくり』 明示図書出版
- 荒木紀之 2017 「モラルジレンマ教材で「考える道徳・議論する道徳」を」、荒木紀之（編著）『考える道徳を創る 中学校 新モラルジレンマ教材と授業展開』 明示図書出版、8-19頁
- 宇佐美寛 1974 『「道徳」授業批判』、明治図書出版
- 加藤宜行編 2018 『小学道徳 ゆたかな心 5年』、光文書院
- 考える道徳への転換に向けたワーキンググループ 2016 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ（報告）」（2023年1月20日閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/sonota/1377079.htm
- 河野哲也 2021 『じぶんで考え自分で話せるこどもを育てる哲学レッスン 増補版』 河出書房新社
- 高宮正貴 2020 『価値観を広げる道徳授業づくり 教材の価値分析で発問力を高める』 北大路書房

田沼茂紀（編著） 2021 『道徳科重要用語事典』 明治図書出版

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016 「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」（2023年1月20日閲覧）

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf

道徳教育の充実に関する懇談会 2013 「資料6 全面改訂版「心のノート」の原稿構成（案）」（第5回、平成25年7月18日、配布資料）（2023年1月20日閲覧）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2013/07/24/1338042_06.pdf

富岡栄 2021 「88 道徳的価値の一般化」、田沼茂紀（編著）『道徳科重要用語事典』 明治図書出版、184-185頁

日本学術会議 哲学委員会 哲学・倫理・宗教教育分科会 2020 「報告 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」（2022年11月30日閲覧）

<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf>

藤井基貴・土屋陽介 2018 「道徳科における「子どもの哲学」（P4C:Philosophy for Children）の導入：「哲学対話」授業の基本原則の検討と授業案・カリキュラム・評価の開発」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』 49巻、73-89頁

藤井千春 1989 「道徳教育における心情主義批判 —— 心情主義の危険性の指摘と「判断力」を育成することの必要性の強調、「経験主義」学習論の立場から」、『人間科学』 第21巻、51-68頁。

森邦昭 2006 「事実認識をもとに訴えかける道徳授業の可能性」、『文芸と思想』 第70号、59-74頁

文部科学省 2015. 3a 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定、小学校学習指導要領の一部を改正する告示、中学校学習指導要領の一部を改正する告示及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部を改正する告示の公示並びに移行措置等について（通知）」（26文科初第1339号平成27年3月27日）（2022年11月30日閲覧）

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356310_1.pdf

文部科学省 2015. 3b 「道徳教育の抜本的改善・充実」（平成27年3月）（2022年11月30日閲覧）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2015/07/14/1359722_5.pdf

文部科学省 2015. 7a 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（平成27年7月）（2022年11月30日閲覧）

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_4.pdf

文部科学省 2015. 7b 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（平成27年7月）（2022年11月30日閲覧）

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_5.pdf

文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』（平成29年7月）（2022年11月30日閲覧）

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf

文部省編 1964 『小学校道徳の指導資料 第一集（第6学年）』、文部省

レヴィ＝ストロース、クロード 1976 大橋保夫訳『野生の思考』、みすず書房。

柳沼良太 2012 「『生きる力』を育む道徳授業 —— デューイ教育思想の継承と発展」慶応義塾大学出

「答えが一つではない道德的な課題」に向き合う道德教育とは何でありうるか

版会

山岸賢一郎 2022 「「考え、議論する道德」によって「答えが一つではない道德的な課題」に上手く向き合えるようになるのか－二重過程理論に基づくジョシュア・グリーンの道德哲学を検討しながら－」『九州教育学会研究紀要』49巻（2021年度）、57-64頁

渡邊満・押谷由夫他 2021 「探究の対話「p4c（ピーフォーシー）」『新訂 新しい道德1』（中学校道德科用 文部科学省検定済教科書）東京書籍、92頁