

事実認識をもとに訴えかける道德授業の可能性

森 邦 昭

学習心理学では、「学習とは、活動とか特殊な訓練あるいは観察の結果として生じた、多少とも永続的な行動の変容である」⁽¹⁾と定義される。であれば、何かを「学習」したかどうかは、何らかの「行動の変容」が生じたかどうかで判定される。何の「行動の変容」も生じなければ、何も「学習」したことにならない。

「脳の可塑性」⁽²⁾と呼ばれるものの場合にも、類似のことが言える。脳には、あるきっかけに従って変化を起こし、その変化を保持する性質がある。脳における「まだ覚えていない状態」と「もう覚えてしまった状態」の相違は、神経回路のパターンの相違である。学習するということにせよ、記憶するということにせよ、それは神経細胞のつながり方が変化するということであり、脳の可塑性は新しい神経回路が形成されることによって生じている。今までできなかった何か新しいことを、学習者が学習したつもりになっていたとしても、あるいは教授者が教授した（＝学習させた）つもりになっていたとしても、当の学習者本人の脳において、その新しいことをできるようにする新しい神経回路が形成されていなければ、行動の変容は生じない。脳科学の立場からそのように考えれば、学習するということは、記憶するということになる。

それでは、この記憶には、どのような基本的性質があるのだろうか。われわれの経験をもとにしても、われわれが記憶してきた対象は、印象深かったことや、記憶する必要のあったものなど、いずれにしても、何か特別な事象であったことが判明する。どうしてもよい物事は、あまり記憶されていない⁽³⁾。テレビのコマーシャルを見ても、売り込みたい商品の印象を強めたり、それを記憶してもらったりするために、あの手この手で趣向が凝らされている。この商品はどうしてもよい物事ではないというメッセージが巧妙に仕立て上げられ、それが繰り返しわれわれに訴えかけてくる。その結果、われわれは知らない間に学習（＝記憶）させられてしまっていることがある。そこまで極端でなくても、学校の

授業においても、学習者が学習すべきことを確実に身に付けることができるような方法はないものだろうか。教授者がいくら一所懸命に教えても学習者には馬耳東風、教授者の言葉は学習者の右耳から入って左耳から抜けるだけというのでは、あまりにも悲惨すぎる。

教授者にはどうしても教授すべきことがあるはずであり、学習者にはどうしても学習すべきことがあるはずである。この前提があるからこそ、教授者は教授しているわけであるし、学習者は学習しているわけである。授業において、教授者が教授し、学習者が学習した結果、学習者（また教授者）の「行動の変容」が生じたと認められる場合のみ、その授業は授業として成立していたと言ふべきだとすれば、教授者と学習者の共同作業によって「行動の変容」なるものを必ずや引き起こす授業が作り上げられなければならない。

この「行動の変容」が、もちろんすべての授業、のみならずすべての教育活動において、その都度適切な仕方で目標に掲げられなければならないのは当然だが、最も直接的に「行動の変容」が問われるものの一つは、道徳授業であるだろう。しかし、一般に「行動の変容」から最も懸け離れているのが道徳授業ではないかというイメージがあるだろう。今現在も世相を反映して「道徳教育の充実」が至る所で声高に叫ばれているにもかかわらず、多分にして、道徳授業は胡散臭いだけで、何の効果もないと思われる。このイメージを払拭し、この事態を一変させることはできないのだろうか。

1 「いじめ」を克服する道徳授業

筆者が現在担当している大学2年次学生対象の観察・参加型の教育実習で、今夏ある中学校へ実習に行った学生が、興味深い報告をした。道徳授業で教師が「なぜいじめはよくないか」を生徒たちに説いて聞かせたというのである。ただそれだけなら、ありふれたことかもしれないが、本学の卒業生であるというその教師は、脳科学の知見をもとにして「いじめ」の非人間性を訴えたという。報告した学生は、今までこんな道徳授業は見たことも聞いたこともなかったけれども、こんな授業なら、きっと「いじめ」を克服する（あるいは防止する）効果があると確信したそうだ。生徒たちに与えた効果も絶大だったようだ。

インターネットで検索してみると、その学生が報告したのとほぼ同趣旨と思われる道徳授業が紹介されているページに遭遇したので、ここでは、その実践例をまとめてみたい。この授業（「いじめ」を克服する道徳授業）は、長野藤夫氏（TOSS 中学網走みみずくの会代表）という教師によって中学1年生に対して行われたものと思われる⁽⁴⁾。

まず、教師が「弱肉強食」と板書し、意味を問う。「弱いヤツが肉になり、強

「いやツが食う」という生徒からの返答。どこの世界の話かと問えば、動物の世界のことだという。そこで、教師が「弱肉強食は、動物の世界だけのものではありません。それは、人間の世界にも存在しているのです」と板書し、それは中学生の世界にもあると語り、資料（TOSS 道徳「心の教育」シリーズ8『道徳授業で少年非行に歯止めをかける！』74頁）を読む。何の作文だったかを問うと、「いじめ！」と即答。それは、いじめにあった小学生の作文だった。3分間で感想を書かせると、次のような発表があった。

- いじめというものは、母さんが、「いじめてる方はいじめてないと思っているけど、いじめられている方は完全にいじめられていると思っているんだよ」と言っていました。ぼくも知らぬ間にいじめをしているかもしれないと思いました。これから友だちに接するときは、気をつけたいと思います。（男子）
- 弱い人が、強い人にいじめられるということは、許せないことです。弱い人も、強い人も、一つになって仲良くしてほしいと思います。（男子）
- いじめられた人がかわいそうだと思います。いじめる人のことを「ひどいやつ！なんでそんなことをするんだ？」と思いました。でも、そうやってくやしがつたりして、しかえしなんかしたら、いじめはなくならないと思う。（女子）
- そのいじめた人は、一回いじめられればその人の気持ちもわかると思う。（男子）

ここで、教師が脳の話をする。「以前、脳の話をしたことがあります。ノルアドレナリンとか、 β -エンドルフィンとかね。……実は、いじめと脳には深い関係があるのです」「人間の脳は、3つの部分でできています。知っていますか」。生徒から「右脳と左脳！」との声も挙がる。「はい。それとはまた違った分け方なのですが、永田勝太郎という偉い医者が、『脳の革命』という本で述べています」と教師が言って、図を描きながら3つの脳の説明をする。

「ハイ、まず脳幹です。最も内側にあります。これは、生きるために必要な呼吸や食べたいという気持ち、眠りたいというようなのを担当しています。ヘビなどの爬虫類には、この脳しかありません。それで『ヘビの脳』と呼ばれています」

「次に旧皮質です。脳幹のまわりにあります。どういうはたらきをしていると思いますか。……あ、TW君、今、旧皮質を使いましたね。にっこりしているもんなあ。ハイ、喜んだり、悲しんだりという感情を担当しているのです。犬や猫の脳がここまで。『ネコの脳』と呼ばれています」

「最後。旧ときたから、もうわかるね」。すると生徒から「新皮質！」。「そうです。一番外側です。これはどんなはたらきなのでしょう」。TS君が「考えるこ

と」と答えた。「そうなのです。ものを考えたり、言葉を話したり、勉強したりするための脳です。言葉は人間しか話せません。それで、『ヒトの脳』と呼ばれているのです」。

この話の後、教師は次のように問う。「人は、いじめられると、この3つの脳のうち、ある部分が弱ってしまうのです。その脳は3つのうちどれだと思いますか」。挙手で確認すると、ヒトの脳0人、ネコの脳32人、ヘビの脳1人だった。正解は「ヘビの脳」である。正解者は1人だけだった。(教師は、正解者以外のほぼ全員の生徒たちが、「感情」を司る部分である「ネコの脳」こそが弱ってしまうと考えたのではないかと推察している。)

教師は、次のように語る。「人は、いじめられるとヘビの脳が弱ってしまうのです。ヘビの脳にはどんなはたらきがあるのでしょうか？そう、呼吸とか、食欲とか、生きていくために必要なことですよね。つまり、ヘビの脳が弱くなるということは、生きる力がなくなってしまうということなんですよ。人をいじめるということは、人の命を奪うということなのです」。

この重要な事実を教えた後で、教師は『遺書』(Verb サンクチュアリ出版)から3編の遺書を読む。さらに、教師は新聞記事を印刷したプリントを配り、いくつかを取り上げた後で、次の話をする。

「いじめた人たちは、学校にいらなくなりますね。裁判にかけられたりもすることになります。お父さんやお母さんはどうなりますか。…。会社にもいらなくなりますよね。中には自殺しちゃう人もいるのです。家族だって、どうなりますか。(『出て行かなくちゃならなくなる』との声)そうですね。そこに住んでられませんよ。いじめというのは、いじめられた人だけではなく、いじめた人も悲劇なのです」。

生徒たちの様子は、真剣に考えてくれている顔ばかりだったという。これを教師はうれしく受けとめている。ここで、教師は「3本足のライオンの話」を知っているか尋ねる。生徒は誰も知らない。足を1本失ってしまったライオンがいたそう。もちろん、走れない。獲物を捕れないから、死を待つだけである。ところが、ライオンの仲間が助け合って暮らしているというのである。この話の後、動物にできることなら人間にできないわけではないということで、山口県の小学生が書いた実話「ぼくを助けてくれた友達」(TOSS 道德「心の教育」シリーズ8『道德授業で少年非行に歯止めをかける!』78頁)を読む。

授業の残り時間が7分となったところで、「今日の授業の感想」をノートに書いてもらう。水を打ったような静けさのなかで、書く音だけが教室に響いたという。残り時間が2分となったところで、「書いている人は、そのまま書きながら聞いていてね」ということで、この授業での最後の語りがなされる。

「MM 君の発表にありましたね。いじめている人は、いじめだと気がつかない。思っていない。では、誰が『いじめ』だと決めるのか、ですよ。誰が決めるんですか？（IY 君から『いじめられている人』との声）そうなんですよ。いじめられている人です。いじめられている人が『いじめだ』と思ったら、それはいじめなのです。いじめている人が、いくら『違う』といってもダメなのです」

「どんなにすばらしいクラスでも、いじめは起こります。でも、すばらしいクラスとそうでないクラスとでは、一つだけ大きな違いがあるのです。それは、すばらしいクラスというのは、いじめが起きてでも解決していけるということなのです。そうでないクラスというのは、解決できないのです。わが1年E組は、そんなすばらしいクラスであると、そんなクラスになれると、先生は信じているのです」。

そこでチャイムが鳴り、授業は終わった。「生徒の感想」として列挙されたもののなかから、いくつかを見てみよう。

- 弱肉強食。この言葉は知っていたが意味はぜんぜん知らなかった。考えてみれば、悪い言葉のように聞えた。いじめってというのは本当に相手にはわかることだが、しているがわは、わからないこと、と思った。（女子）
- 友達っていいなって思いました。いじめで死んじゃうかもしれない人を、助けてあげることができるから。私も人を救える人間になりたいと思いました。（女子）
- いじめはなぜあるのか。いじめはなぜうまれたのか、いじめはこの世からなくなればいいのに。いじめがあるから、なぐられたりお金をとられたりして、死のちよくぜんまでおいこまれて、いしょをのこして死んでしまう人だっているのに。こんなことは何年あってもなくならないと思う。いじめはやはりないほうがいい。（男子）
- いじめは、ないほうがいいです。いじめをしたら、じさつをする人もでできます。じさつした人がいなくなったら、ともだちも一人もいなくなることです。だから、ともだちを大切にしてほしいです。（男子）
- 私もしじめを見つけたら、「やめろ！」って言って、たすけてあげたいです。友達っていいですね。みんな仲よし！（女子）
- いじめられて自殺したという事件は、ヘビの脳が弱ってしまうからということを知って、びっくりした。きっと、そうやって死んだ人たちは、自分の周りにいじめをやめさせようと本当に思った人がいなかったのだろうと思った。いじめをやめさせようとして自分がやられたらイヤだからというのは、本当にやめさせようと思っていないのだと思う。（女子）

- いじめるっていうのは、こわいことだとわかった。今度いじめられているひとがいたら助けてあげよう。(男子)
- 今日の道徳はすごく現実的だった。聞いているだけで泣きそうになったんだから、いじめをうけていた人は、この何倍も何倍も泣いたんだろう。こわかったんだろう。たった一人でいじめをうけても、何人もの人が味方になってくれるんだから、すごいことだと思う。(女子)
- いじめはぜったいだめだと思います。ライオンや犬でもできることがなぜ人間にできないかとはずかしいです。いじめられている人がもしいたら、助けてあげたいと思います。
- いじめはやっぱりわるいことだ。いじめられたほうもいじめたほうも不幸になるからだ。でも、なんで人はいじめをするんだろう？(女子)
- 今日は弱肉強食(いじめ)について先生が話してくれた。自分はいじめが人の命にかかわるなんて知らなかった。いじめはだれもこないようなところでされるから、いじめのここがこわい。(男子)

2 道徳と事実認識

これまで見てきた『いじめ』を克服する道徳授業の実践例において、注目すべき点がいくつかある。まず、教師が「なぜいじめはよくないか」「いじめが起きるとどうなるか」「どうすればいじめを克服することができるか」ということに関して、教師自身の事実認識をもとに、生徒に対する訴えかけを十分に(あるいは十分すぎるほど)している点である。

次に、訴えかけられた生徒たちは、教師に教えられたことを通して、生徒自身なりの事実認識をしている点である。「生徒の感想」という表現になっているにせよ、生徒たちが書いたことは、単なる感想ではなく、授業を受けて「わかったこと」である。いじめにあった小学生の作文を聞いた後で書いた感想と比べると、格段の質的相違が認められる。

「いじめるっていうのは、こわいことだとわかった。今度いじめられているひとがいたら助けてあげよう」という生徒の記述は、たしかに抽象的でそっけなく、これが実際の行動につながるかどうかは定かでないにしても、学習指導要領で言われるところの「道徳的実践意欲と態度」が授業によって養われたことを如実に示す内容になっている。ヘビの脳に言及した記述は、言うまでもなく秀逸である。

(ただし、「今日は弱肉強食(いじめ)について先生が話してくれた」という記述は、多少気になる。必ずしも弱肉強食=いじめではないだろうからである。教師が授業の導入部分で、あたかも弱肉強食=いじめであるような誤解を生徒

たちに与えているところがある。弱肉強食は比喩的な意味ではもちろん人間界にも当てはまるのだろうが、それは動物界の弱肉強食とは意味が違うはずである。動物界の弱肉強食は自然のルールであり、人間界の弱肉強食はそうであってはならない。もしそうなら、人間が道徳について考えることは意味をなさない。両者を同一視するのは教師の事実誤認ではないだろうか。)

さらに、「いじめはなぜあるのか。いじめはなぜうまれたのか、いじめはこの世からなくなればいいのに」や「いじめはやっぱりわるいことだ。いじめられたほうもいじめたほうも不幸になるからだ。でも、なんで人はいじめをするんだろう？」などの記述は、きわめて根源的な問いを発し、授業を受けたことによって生徒たちの考えが深まったことを表している。たしかに、いじめにあった小学生の作文を聞いた後で書いた感想のなかにも、「ひどいやつ！なんでそんなことをするんだ？」という記述があったが、この疑問のもつ重みは、脳の話聞く前と聞いた後では、まるで違うだろう。授業の実践例の紹介を見るかぎりでは、この難問に関して教師は言及していないと思われる。生徒たちが自らの頭で考え、(素朴な疑問であれ)重みのある発展的な課題—この疑問が完全に解かれるということは、おそらくないだろうけれども—を見つけ出したと言えるのではないだろうか。

小学校及び中学校学習指導要領の第3章道徳の部分では、道徳授業においては児童生徒の「悩みや心の揺れ、葛藤等の課題を積極的に取り上げ、(人間としての生き方について)考えを深められるよう指導を工夫／配慮すること」⁽⁵⁾が求められている。「考える」という言葉には多様な意味があるが、国語辞典を引いてみると「判断する」という意味もある。したがって、「考えを深められる」というのは、「判断力を増すことができる」という意味に受け取ることもできないわけではないだろう。

小学校及び中学校学習指導要領解説(道徳編)には、次のような指摘がある。「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる。」⁽⁶⁾

理解し、判断する力がなければ、つまり「考える力」がなければ、道徳的行為が自覚的なかたちや意志されたかたちをとってなされるとは期待しにくい。教師が授業で児童生徒にいろいろなことをいくら熱心に教えても、児童生徒がその場かぎりの理解しか示さず、その一時的な理解がその後の道徳的行為になかなか結びつかないようなことがあれば、つまり「行動の変容」が生じなけれ

ば、それは、その授業によっては、児童生徒に「考える力」が身に付いていない、「理解し、判断する力」が身に付いていないということであり、それゆえに「自覚」や「意志」も芽生えようもないということであると考えられる。要するに、そのような授業では「学習」が成立していない。

ところで、宇佐美寛氏の『「道徳」授業批判』によれば、「意志が働いているといわれる状態は、実は、ある内容の認識が行われている状態」⁽⁷⁾であるという。何かをしようと意志している状態は、何かを認識している状態だということである。それゆえに、何らかの意志をもたせるということは、何らかの認識をさせることによってのみ可能となるという結論が導き出される。つまり、人間が意志をもって行動することができるのは、その人間のなかに、その人間をその行動に駆り立てる「認識」が成り立っているからだということになる。実際の経験から言っても、われわれのなかの「認識」があやふやだと、われわれは行動において躊躇せざるをえないのではないだろうか。

また、われわれが他人に何かをする気にさせたい場合、われわれは、どんなことをしているだろうか。その他人に対して、われわれは、事実関係をはじめとして、してもらいたいことのもつ意味や重要性などについて、できるだけよくわかってもらおうとしているのではないだろうか。このことは、先に挙げたコマーシャルの例や、『「いじめ」を克服する道徳授業』の実践例からも、たしかに言えることではないだろうか。こちら側が相手に対して事実を十分に知らせ、説得した結果、相手が納得して、喜んで行動するようになることは、実際にある。そのような具合にして、相手に「認識」させることがきわめて重要である。世界では、国や地方の伝統や文化に応じてさまざまな道徳教育がなされているが、基本的には「認識」させるというこの方法が、世界中の道徳教育で共通して用いられているとさえ言うことができるだろう⁽⁸⁾。

ところが、わが国の道徳授業のなかには、授業で使用する資料に登場する人物の「気持ち」を問うことによって、児童生徒の道徳的な感情を喚起し、それによって道徳的な意志をもたせようと意図するタイプの授業もある。このタイプの授業が今まではむしろ主流だったと言ってもよいかもしれない。しかし、このタイプの授業では、なかなかうまくいかない面がある。賢い生徒たちにとっては、教師がどんな「答え」を求めているか、見え見えだというのである。

相手の気持ちを思い遣るというのは、もちろんきわめて重要な道徳的態度であるが、それは単に相手の身を推し量って同情することだけを意味しない。むしろ重要なのは、相手が直面している困難な事態の事実関係について自分なりによく認識し、自分が（そんなことが可能だとして）相手の立場に立って考えるということである。そうでなければ、「行動の変容」など起こりようも

ない。ただ模範的と思われる「答え」を言うだけに終始する。

教師がつい多用してしまう「気持ち」を問う発問とは、宇佐美氏の前掲書によれば、たとえば次のようなものである。明治時代の半ばに富士山の山頂に国に気象観測所を作らせようとした野中到という人物の奮闘を描いた資料「こおりついた風力計」を用いた授業例（小学6年生対象）の場合であれば、「この時のふたり〔野中夫妻〕の気持ちはどうでしたか」「このような目標を持っていただけでできただろうか」「到が動けなくなってしまった時、むかえの人がきましたが、おりようとはしなかったのはどんな気持ちがあったからでしょうか」「こういう心の持ち方を私たちの日常生活のどんな時に、どのように生かしていったらよいのでしょうか」などと問う発問のことである⁽⁹⁾。

おそらくは、「豊かな感情」なるものをはぐくむことができるのではないかと無意識のうちに思って、教師は子どもたちに対し、資料に登場する人物の「気持ち」をしきりに問うのではないだろうか。しかし、登場人物の「気持ち」それ自体を明らかにすることは、きわめて困難な解釈作業を必要とするし、それはそもそも不可能なことだとさえ言える。とはいえ、教師の問いによって答えを求められているので、子どもたちは悪い意味で適当に推察して、当り障りのない返答をするしかなくなっているのではないだろうか。

「こおりついた風力計」の授業例では、子どもたちは、「世界の人びとにまけられない」「命をなげだしてもがんばろう」というのが野中の「気持ち」だと答えたという。しかし、それだけでは、いわば粗雑なレッテルを貼っただけである。その「気持ち」がどのようにして出て来たかについては、何もわからない。そもそも、何かを「感じる」というのは、何かを「知った」からこそ、その結果として「感じる」ということが生じる仕組みになっている。野中が「世界の人びとにまけられない」と思ったとすれば、それはなぜか。「命をなげだしてもがんばろう」と思ったとすれば、それはなぜか。

この授業例では、なぜそう思ったのかということが湧き出してくるおおもとを提供する事実認識なしに、要するに「がんばろう」というような「気持ち」を表す言葉を発して子どもたちと教師がうなづきあい、感動しあうという一種の儀式を行っているにすぎない。しかし、またなにゆえにそのようなことになってしまったのかと言え、そもそも野中が何をどのように認識し、どのような道筋で自己の意志を固めていったのかということについての事実認識が、教師の側にも、子どもたちの側にも、あろうことか資料それ自体のなかにも、まったくないからである。無い無い尽くしである。この状態で、「気持ち」だけが問われていた。

資料の登場人物の「気持ち」をよりどころにして人間の社会的行動を見よう

とする見方を、宇佐美氏は「気持ち主義」⁽¹⁰⁾と呼ぶ。「気持ち主義」では、登場人物の気持ちが問題にされるけれども、登場人物を複雑なかたちで取り巻くさまざまな事実関係は不明なままにされてしまう。したがって、「気持ち主義」の道德授業では、子どもたちに事実関係の「認識」がもたらされることはない。それゆえに、授業を受けても、それがその後の道徳的行為になかなか結びつかないことになる。つまり、そのような「気持ち主義」の道德授業をいくら行っても、子どもたちの「行動の変容」はまず生じないという厳しい現実しか待ち受けていない。なぜならば、子どもたちはその授業でほとんど何も「学習」していないからである。何となく思いついたことをただ言っただけ、おしゃべりをしただけである。「行動の変容」は、「学習」の結果である。

宇佐美氏の指摘によれば、道德が問題となるような人間の思考や行動は、まず社会的事実を認識し、この社会的事実を処理するという事実として存在している⁽¹¹⁾。たしかに、この指摘のとおり、たとえば野中到が国に気象観測所を作らせようと考えたり行動したりしたことは、事実として存在している。それは、事実の問題であって、気持ちの問題ではない。そして、野中は自分の思考や行動を実現させるためには、当時の社会的状況という社会的事実を的確に認識し、その認識をもとに適切な戦略を立てて国に対する訴えかけをしなければならなかったはずである。

一見ここには、二つの層の事実が存在するように見える。一つは、人間の思考や行動が事実として存在するという層である。もう一つは、社会的事実といわれるものが存在している層である。しかし、考えてみれば、この二つの層は、個々ばらばらのものではない。人間が考えたり行動したりするというのは、夢の世界の絵空事ではなく、現実の事実である。社会的事実と言われるものは、この現実の事実のいとなみとして人間が考えたり行動した結果、歴史的に作り上げられてきた事実であり、また現に作り上げている事実である。

要するに、二つの層の事実とも、人間のいとなみなのである。したがって、何が事実なのかと問うことは、人間が歴史的に何をいとなんできて、今現在何をいとなんでいるか（さらにまた、これから先何をいとなもうとしようとしているか）を問うことである。これを独自の方法論を用いて問い、それを明らかにするのが、わが国で言われるところの「文科系の学問」の、ドイツ語圏で言われるところの「精神科学」の課題である⁽¹²⁾。

そのように考えると、事実というものは、人間の自己反省から生じてくるものである。それでは、人間はそもそも、なぜ自己反省をするのだろうか。それは、おそらく「よりよく生きる」ためではないだろうか。中学校学習指導要領解説（道德編）では、道德教育は「人生いかに生きるべきか」という生き方の

問題であるとされ、「道徳教育においては、生徒のよりよく生きようとする願いにこたえるために、生徒と教師が共に考え、共に探求していくことが前提となる」⁽¹³⁾と述べられるが、何を共に考え、共に探求していくのだろうか。それは、当然、道徳やよりよい生き方であろうが、それをもっと具体的に言うと、道徳が実現されるようになるための、あるいはよりよい生き方ができるようになるためのよりよい事実認識ということになるのではないだろうか。

というのも、道徳的思考の事例も道徳的行動の事例も、まず事実として捉えられ、そうすることによって具体的に分析されるのでなければ、教師も生徒もそのような事例について考えるということは、きわめて困難であるし、それはそもそも、それ以外の方法では不可能であるとさえ言えるからである。このことは、精神科学の課題からもすでに明白である。したがって、道徳授業では、道徳問題を何よりもまず事実認識の問題として捉え、教師も生徒もさまざまな事実を明瞭に把握し、その把握したことを基礎にして、今度は自分の頭で「考えを深められる」ようにしなければならないことになる。この場合、「考えを深める」というのは、「事実認識の度合いを高める」ということになるだろう。その度合いが高まれば高まるほど、道徳的行為への意志も必然性も高まると期待される。

3 訴えかける道徳授業の可能性

それでは、どのようにすれば、「事実認識の度合いを高める」ことができるのだろうか。単に事実をたくさん知ればよいというわけではないのは、はっきりしているだろう。知る量だけではなく、むしろ知る質が問われているのではないだろうか。単に博学多識であればよいというのではなく、行動の変容につながるような知り方、学習の仕方がより重要なのではないだろうか。

J. L. オースティンによれば、人間の発言は、二種類に分かれるという。「事実確認的発言」と「行為遂行的発言」である。事実確認的発言とは、事実について情報を伝達しようとする発言であり、真か偽かのいずれかである。それに対して、行為遂行的発言とは、その発言をすることが当の行為を実際に行うことに他ならないような発言であり、ここでは真偽ではなく、適切か不適切かが問題になる⁽¹⁴⁾。道徳授業においては、道徳的命題の真偽を見極めるだけでなく、道徳的命題を実際に遂行できるようになることが目指されるべきだとすれば、オースティンの言う事実確認的発言ではなく、行為遂行的発言が道徳授業の目的にきわめてよく合致していると思われる。

にもかかわらず、往々にして教師は授業において事実確認的発言に終始し、行為遂行的発言をほとんど発していないのではないだろうか。たとえば「命は

大切だ」という道徳的命題を教師が事実確認的に語って、児童生徒に教えていないだろうか。教師から事実確認的に伝達されたことを、児童生徒が行為遂行的に語ったり、実際に遂行したりするとは、ほとんど期待できない⁽¹⁵⁾。行為遂行的発言は当の行動を実際に行う発言であるから、当然の帰結としてそこから「行動の変容」がもたらされることになると考えられるが、事実確認的発言は情報を伝達するだけであるから、その情報が相手に確実に届いたかさえ定かでない場合すら考えられる。

だとすれば、考えを深められるようになる道徳授業、行動の変容がもたらされることになる道徳授業では、教師が児童生徒に行為遂行的に語りかけることによって、児童生徒自身もまた行為遂行的に語りだすような仕方で、教師は児童生徒に対して、道徳に関する事実認識をもたさなければならないということになるだろう。きわめて些細な問題であるが、日本語の響きの関係で、「事実確認的」という概念と「事実認識」という概念が、ややもすれば混同されやすいのではないかと危惧される。事実確認的発言 (constative utterance) が単に何事かを言うだけの発言にとどまるのに反して、行為遂行的発言 (performative utterance) は発言を行うことがとりもなおさず何らかの行為を遂行することになり、単に何事かを言うだけにとどまらない発言である。したがって、道徳授業では、道徳をめぐる事実認識について、コンスタティヴ(事実確認的)にではなく、パフォーマティヴ(行為遂行的)に語らなければならないということになる。あるいは、コンスタティヴな事実認識ではなく、パフォーマティヴな事実認識をしなければならないと言ってもよいかもしれない。

それでは、実際の道徳授業において、道徳をめぐる事実認識について、どのようにすれば教師はコンスタティヴにではなくパフォーマティヴに語ることができるのだろうか。オースティンは、パフォーマティヴの例として、次の四つの例を挙げている⁽¹⁶⁾。

- (例 a) そうします。(すなわち、私はこの女性を、私の法律上婚姻関係にある妻と認めます。) —ただし、結婚式の進行のなかで言われた場合。
- (例 b) 私は、この船を「エリザベス女王号」と命名する。—ただし、船首に瓶をたたきつけながら言われた場合。
- (例 c) 私は、私の時計を私の弟に遺産として与える。—ただし、遺言状のなかに記された場合。
- (例 d) 私はあなたと、明日雨が降る方に六ペンス賭ける。

パフォーマティヴでは、その文を口に出して言うことが、当の行為を実際に行うことと一致している。「そうします」というのは、結婚という事件を報告しているのではなく、私がその事件に当事者として参与していることを表してい

る。「命名する」という行為は、ある状況のもとでは、あることを発言することと同じである。遺言や賭けの場合も同様である。

私見では、パフォーマティヴでは、ある状況を作り出して実際に行為することがその核心を成していると思われる。とはいえ、結婚や命名、遺言、賭けなどの場合は、すでにその状況が設定されている場面でパフォーマティヴな発言がなされている。ところが、授業場面では、必ずしもあらかじめ状況が設定されているとはかぎらない。それゆえに、道徳授業で教師がパフォーマティヴに語るができるためには、まず一定の状況を作り出さなければならないことになる。

それでは、どのようにすれば、教師は一定の状況を作り出すことができるのだろうか。そのためには、私見では、「わたしメッセージ」と呼ばれる話法が有効ではないかと思われる⁽¹⁷⁾。通常、「わたしメッセージ」は、次のような三部構成になっている。

- ① 何が教師に問題を引き起こしているのかについての言及。
- ② そのことによって教師が被っている明確かつ具体的な影響についての言及。
- ③ その結果として、教師の内部で引き起こされてしまった感情についての言及。

この通常の三部構成を、次のように多少変形させて、教師が「わたし」を主語にして、自分自身の言葉で、自分自身の考えを語ることが、資料を用いて道徳授業を行おうとする場合に、パフォーマティヴに語る状況を作り出すのではないかと考えられる。

- ①' 使用する資料のなかで、教師が児童生徒に、何を認識させようとするのかについて語る。
- ②' その認識における事実関係がどのようなになっているのかということについて、教師がどのように認識しているのかについて語る。
- ③' その認識を児童生徒にもってもらおうということを、なぜ教師が思ったかについて語る。

およそこのようなかたちで教師が「わたしメッセージ」を発することによって、授業でもたらされる事実認識がコンスタティヴにならず、パフォーマティヴになる状況が整えられるのではないかと期待される。授業の進め方の実際の手順としては、まず、①'のメッセージを教師が語る。次に、資料を教師が範読する。それから、②'と③'のメッセージを連続して教師が語る。

たとえば、先に見た『『いじめ』を克服する道徳授業』の実践例に即して言えば、まず、「人は、いじめられると、生きる力がなくなってしまう。人をいじめ

るということは、人の命を奪うということである」と語る（①'のメッセージ）。次に、資料（永田勝太郎『脳の革命』）を範読する。それから、図解しながら3つの脳の説明をする（②'のメッセージ）。そして、いじめは（脳の仕組みから言っ）生命にかかわる重大事件であるから、軽々しく考えるなどということは決して許されないと訴える（③'のメッセージ）。

その後で、児童生徒には、以上のことを踏まえさせたいので、今日の授業で何を認識し、どんな考えを深めたかについて、自由に発言させる。また、児童生徒の認識や考えを交流させる。この場合、児童生徒に教師は「能動的な聞き方」（教師が児童生徒の真意を汲み取る聞き方）で対応する。最後に、授業に参与したことによって「わかったこと」⁽¹⁸⁾、つまり「認識したこと」をシートなどに記述（時間的に可能ならば、さらにそれを発表）させる。このような手順で授業を実施すれば、授業に参与する児童生徒が行う一連の認識や発言や記述などは、コンスタティヴにならず、パフォーマティヴになるのではないだろうか⁽¹⁹⁾。

読み物などの資料を用いて道徳授業を実施する場合、その資料に含まれるさまざまな事実関係を教師がどのように認識し、その結果、児童生徒にどのような認識をもってもらいたいと考えているかということを、教師がいわば自分自身の本音として「わたしメッセージ」で、コンスタティヴにでなくパフォーマティヴに児童生徒に語る、あるいは訴えるということが不可欠である。そうすれば、児童生徒は児童生徒なりに自分自身の認識をもつようになるはずであり、児童生徒の道徳的行為への意志と実行力は高まるはずである。要するに、教師がパフォーマティヴになれば、児童生徒もパフォーマティヴになり、学習の結果、行動の変容が生じると期待される。

このようにすれば、「認識」が「行動」により直結しやすくなると考えられる。認識とは何かという問題はもちろん難問であるが、ここで言う「認識」とは、こちら側が相手に対して事実を十分に知らせ、説得した結果、相手が納得して、自ら喜んで行動するようになる「知り方」と言うことができるのではないだろうか。それは、コンスタティヴな知り方ではなく、パフォーマティヴな知り方と言えるかもしれない。

このような「認識」を授業で児童生徒にもたらそうとする場合、教師には、どのような資料を用意し、それをどのように分析して、どのような学習目標を設定するかの方が特に問われるだろう。しかし、教師がこうした課題に積極的に取り組み、悪戦苦闘することが、教師自身をパフォーマティヴにするのではないだろうか。また、先に「こおりついた風力計」の授業例で見たように、資料で事実関係が十分に明らかになっていない場合も少なくない。どうしても

用いたい資料で事実関係が不足している場合は、教師の研究によって補完がなされなければならない。こうした研究も教師をパフォーマンスにするのに役立つと思われる。

授業を実施する際の最大の要点は、教師が児童生徒にどんな「認識」をもたらそうとするかにあると言えるだろうが、その「認識」のもたらし方については、以上において言及した方法以外にもさまざまな創意工夫の余地があるだろう。その一つとして、「体験を通して認識させる」という方法もありえるかもしれない。教師が児童生徒にパフォーマンスに語りかけて児童生徒の考えを引き出していくなかで、適宜「体験（活動）」を織り込むと、児童生徒の「認識」も、より「自分自身が参与する問題」になり、パフォーマンスに、つまり文字通り行為遂行的になるのではないだろうか。

いずれにせよ、学習の結果としての行動の変容を達成するには、あるいは事実認識が行動に直結するようにさせるには、教師が児童生徒にコンスタティヴにでなくパフォーマンスに語りかけるということが前提にされなければならないと思われる。授業場面で教師が児童生徒にパフォーマンスに語りかけるということは、教師の事実認識をもとに児童生徒も事実認識をするようにと教師が児童生徒に訴えかけるということだとすれば、訴えかけるということが教育の中心に位置づけられるべきだとさえ言えるのではないだろうか。

実際、「訴えかける教育学の必要性」(die Notwendigkeit einer appellierenden Pädagogik)⁽²⁰⁾という視点は、至る所で生じてきている。かつて山本五十六が「やってみて、説いて聞かせて、させてみて、ほめてあげねば、人動かじ」と言ったそうである。蓋し至言である。この言葉もまた、実演しながら繰り返し訴えかけることによって、学習させて行動の変容を達成することの必要性を述べているのではないだろうか。

註

- (1) 山内光哉、春木豊編著『グラフィック学習心理学—行動と認知—』、サイエンス社、2001年、2頁。なお、傍点は引用者が付したものである。以後の箇所についても同様である。
- (2) 池谷裕二『記憶力を強くする—最新脳科学が語る記憶のしくみと鍛え方—』、講談社ブルーバックス、2001年、141頁。
- (3) 池谷裕二、前掲書、150頁参照。
- (4) <http://homepage3.nifty.com/abashiri-mimizuku/tossland-jh/doutoku/ijime1>.

htm 参照。なお、この授業は、向山洋一監修、TOSS 道德教育研究会編『道德授業で少年非行に歯止めをかける！』（TOSS 道德「心の教育」シリーズ⑧）、明治図書、2000年に掲載されている河田孝文氏の実践（「弱いものいじめ」に歯止めをかける道德授業、72－79頁）をアレンジしたものである。

- (5) 小学校学習指導要領、2004年改訂版、95頁。中学校学習指導要領、2004年改訂版、103頁。丸括弧の部分は、中学校学習指導要領だけに見られる。また、「考えを深められるよう」に続く文言は、小学校の場合は「指導を工夫すること」、中学校の場合は「配慮すること」となっている。
- (6) 小学校学習指導要領解説（道德編）、1999年、26頁。中学校学習指導要領解説（道德編）、1999年、29頁。
- (7) 宇佐美寛『「道德」授業批判』、明治図書、1974年、28頁。
- (8) J.ウィルソン監修、押谷由夫・伴恒信編訳『世界の道德教育』、玉川大学出版部、2002年参照。
- (9) 宇佐美寛、前掲書、37－38頁参照。
- (10) 宇佐美寛、前掲書、39頁。
- (11) 宇佐美寛、前掲書、40頁参照。
- (12) Vgl. Gunter Scholtz: Die Wissenschaftlichkeit und die Aufgabe der Geisteswissenschaften. Überlegungen im Anschluß an Dilthey (Manuskript) 2005. この論考の翻訳が拙訳により『ディルタイ研究』第16号（日本ディルタイ協会）に掲載されている。
- (13) 中学校学習指導要領解説（道德編）、14頁。
- (14) J. L. オースティン『言語と行為』、坂本百大訳、大修館書店、1978年参照。
- (15) 土戸敏彦「規範伝達のルーティンから規範創設の瞬間へ」、『教育哲学研究』第91号（教育哲学会）、2005年、29－34頁参照。
- (16) J. L. オースティン『言語と行為』、10頁参照。
- (17) トマス・ゴードン『教師学—効果的な教師＝生徒関係の確立』、奥沢良雄、市川千秋、近藤千恵訳、小学館、1985年参照。福岡市教育センター道德研究室（森邦昭他）「学習意欲と学習スキルを向上させる道德教育実践の試み—『ピグマリオン効果』及び『教師学』の応用—」、福岡市教育センター2004年度研究紀要（第698号）参照。
- (18) 市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策』、小学館、2004年参照。
- (19) このことを実際に検証する目的で、筆者は現在、福岡市教育センター道德研究室で、「『わたしメッセージ』で児童生徒に認識をもたらす道德授業の試み」という共同研究を遂行中である。この成果は、福岡市教育センターの2005年度研究報告書としてまとめられ、2006年2月に日の目を見る予定である。
- (20) Otto Friedrich Bollnow: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: ders.: *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen 1988, S. 77-91, S. 87.