

## 感性・具象性－理性・抽象性の視座から捉えた道徳の授業のあり方

假屋園 昭彦〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕・永里 智広〔鹿児島大学大学院教育学研究科〕  
福田 浩一〔鹿児島県志布志市立安楽小学校〕

### Moral lesson interpreted from aspect of sensibility・concreteness and reason・abstractness

KARIYAZONO Akihiko・NAGASATO Tomohiro・FUKUDA Koichi

キーワード：感性と理性、具象性と抽象性、意味と関係性、往還運動

#### はじめに

本研究では道徳の授業を、感性・具象性－理性・抽象性という視座で捉える。そしてこうした捉え方をすることによって、道徳の授業に新たな可能性と意義を見出し、これらを授業デザインとして結実させることを目的とする。

この目的設定には以下のような背景がある。

第一に、現在、小中学校の道徳の授業では、心をゆさぶる指導法として、視聴覚教材を使った表象（画像、映像）資料、あるいはゲストティーチャー、体験活動（総合単元的道徳の学習を含む）がひろく用いられている。これらの資料によって子ども達に感動や実感がもたらされ、感想も具体的になる。

ところでこれらの資料は、筆者が知る限り、現況の授業のなかでは子ども達に感動や心のゆさぶりをもたらすためだけに使われている。しかしこれらの資料は単に感動や心のゆさぶりに寄与する機能しかもっていないのであろうか。

本研究ではこれら表象（画像、映像）、ゲストティーチャー、体験活動といった心をゆさぶるための資料に、現在考えられている機能以上の可能性があることを提案する。これらの資料には感動や心のゆさぶりをもたらす以上の可能性がある。その可能性を明らかにするために本研究では道徳の授業に感性・具象性－理性・抽象性という視座を導入する。この視座から道徳の授業を捉えることによって道徳の授業に新しい意義と授業デザインがみえてくる。

第二に、現在、道徳の授業は主に心情中心主義の立場がとられている。この立場での授業は、資料中の登場人物の心情を読み取り、共感し、自分

と関係づける、といった展開をとる。この際、主に主人公の心の弱さや葛藤に読み取りの焦点をあてる。こうした立場には葛藤そのものの大切さや心の二面性についての自覚などの教育的意味がある。

しかし道徳の授業には心情中心主義の授業方法だけでは把捉できない可能性が潜在している。この可能性を明らかにすることによって道徳の授業にさらに豊かな教育上の効果を期待することができる。そしてこの可能性も感性・具象性－理性・抽象性という視座を導入することで明らかになる。

感性・具象性－理性・抽象性という概念について本研究では、感性は具象の世界での現象であり、理性は抽象の世界での現象であると捉えている。したがって感性は具象と、理性は抽象と、それぞれ不即不離の関係にあるとみなしている。

#### 1. 感性と理性

小中学校における道徳の授業では、読み物資料だけではなく視聴覚教材を使った表象（画像、映像）資料、あるいはゲストティーチャー、体験活動を積極的に取り入れることによって、児童のなかに感動や心のゆさぶり、実感をもたらすような工夫がなされている。これらのツールに共通するのは五感にもとづく感性に働きかける資料である、という点である。そこで本論文ではこれらのツールを総称して感性型資料と呼ぶことにする。

感性型資料としての表象（画像、映像）やゲストティーチャー、体験活動の導入は感動や心のゆさぶりに対しては確かに効果がある。

しかし感性型資料を使って感動や心のゆさぶり

を生じさせる現況の指導方法には、理論面からみると以下のような問題点を指摘することができる。

#### (1) 感性型資料の役割について

現況の授業では、感性型資料は児童に感動や心のゆさぶりをもたらすだけの役割で終わっている。しかし先述のように、感性型資料には感動や心のゆさぶりをもたらす機能以上の可能性がある。

この点を考える際にまず、道徳が授業である以上、感動や心のゆさぶり体験だけで終わらせることは不十分である、という指摘をしておかねばならない。なぜなら感動や心のゆさぶり体験だけでは映画やテレビをみるのと変わらなくなるからである。授業である以上、感動や心のゆさぶりだけでなく理性、すなわち思考面での活動が必要になる。

表象（画像、映像）がもつ機能について、ノンフィクション作家の柳田（2005）は次のように指摘する。元来、表象（画像、映像）による情報は感情に訴える力は強いが、問題の背景や文脈、本質を考えるための思考力を育てる力は弱い。そのうえで米国における9・11同時テロ事件の報道を例にあげ、この点を説明する。彼によれば、この事件がおきたとき、テロリストが乗っ取ったジェット旅客機二機がニューヨークのツインタワーに次々と突入してビルを炎上、崩壊させたテレビ映像が何十回も繰り返し放映された。このことは、米国の人々に報復感情を燃え上がらせたが、テロリストを生み出した背景の問題を冷静に考えるゆとりを奪ってしまったのである。

柳田の指摘は正鵠を得ている。したがって問題なのは、いかにして感性を理性と結びつけるか、という点である。心をゆさぶる指導法として感性型資料に感情へ訴えるだけの機能をもたせるよりも、感性と理性との結びつきのなかで感性型資料を捉えた方が、感性が授業のなかで果たす機能と可能性は高まる。もちろん現在の小中学校の授業のなかでも感動を理性に結びつける活動は行われている。しかし感性と理性とを結びつける理論を教師が自覚化し、そのうえで感動を理性に結びつける活動そのものの目的を、現況よりもっと焦点

化、徹底化させる必要がある。現状では感性型資料を十全に生かしきっていない。

こうした見方から導出される今後の方向性は、感性型資料を理性活動に結びつけるための理論とそれに立脚した指導方法の開発である。

そのためには感性そのものの性質を明らかにする必要がある。なぜなら感性の性質から必然的に導き出される理性的活動こそが感性型資料を生かした指導方法につながるからである。したがって本論文では最初に感性の定義づけ作業をとおして感性の性質を明らかにする。そのうえで感性の定義からの必然としての理性的活動を浮かび上がらせる。

こうした作業をとおして感性型資料を用いる意義を浮かび上がらせ、感性型資料を十全に生かした授業デザインの構築を目指す。

#### (2) 感性型資料によってどのような力を育てようとしているのか

上にみたように、現況の感性型資料は資料の情報量やリアリティを高めることによって児童の実感、感動や心のゆさぶりをもたらすという役割を担っている。しかし、こうした役割のみでは感性型資料を用いる必然性や意義が薄い。つまり感性型資料の機能に対する見方には、子ども達のなかにあるなんらかの力を育てる、あるいは培うといった教育的機能が含まれていないのである。本論文では、感性の性質を明確にしていくことによって感性型資料には子ども達の力を育てる、培うといったこれまで以上の可能性があることを明らかにする。ただしこの可能性は感性を育む、といった類のものではない。

以上のような問題意識に立脚し、本項では、感性の定義づけを行うことによって感性の性質を明らかにする。そのうえで現在以上に感性型資料がもつ可能性を十全に生かした授業デザインを提案する。

#### (1) 従来の感性の定義

感性については多くの定義がみられるが、その定義の仕方は主に2種類に分類できる。第一は感性を人と環境との関係のあり方として定義する方法である。この定義方法は、環境の認識のあり方

という古くから存在する問題を含み、従来は哲学の分野で、最近では感性哲学という新しい分野で積極的な定義づけがなされている。

哲学の分野では、関係のあり方、認識の仕方として感性は特に重視されてきた。代表的な哲学者としては、唐木順三（1993）、大森荘蔵（1994）、中村雄二郎（1993、2000）といった人達の名をあげることができよう。彼らはみな現代における感性の劣化に警告を発し、その回復を主張している。

第二は情報を感じる感受性から表現までのプロセスに焦点をあてた定義の仕方である。この定義方法は主に認知心理学、感性工学の分野でなされている。従来、認知心理学や知識工学は、人間の知的情報処理の過程を明らかにしてきた。そしていよいよ残された未知の領域が感性という能力なのである。

ここでは第一の定義方法をとる立場として桑子（2005、2001）、第二の定義方法をとる立場として松山（1997）の定義を紹介してみよう。

まず、桑子による感性の定義をみってみる。(1) 感性とは人、もの、自然など、自分をとりまくもろもろのものとのやりとりをおこなう原動力、能力のようなものであると考えられる。したがって感性とは、まわりから情報を取り入れ、それを自分のなかで認知、判断し、価値を認め、さらにそれらをまわりに発信し、他者とのよりよい関係性をつくりだす関係性形成能力と言えり。(2) 感性とは、環境の変動を感知し、それに対応し、自己のあり方を創造していく、価値に関わる能力である。(3) 感性は単に外界の刺激を感受するだけの能力ではない。外界の刺激を感じている自己を捉える能力であり、外界と自己との相関そのものを捉える能力である。また、この関係の適切さを捉える能力でもある。あるいは不適切さを感知したときには、適切さを創り出す能力でもある。

以上の桑子の定義にもとづくならば、感性とは、自己と他者、自己と環境との関係（かかわりあい）のあり方そのもの、およびその関係のあり方を把握する能力、そして関係をつくる能力、そしてこれらをとおして自己のあり方を創造していく能力、であると言うことができる。

次に松山による感性の定義をみてみよう。この定義は情報入力から表出に至るプロセスで感性がどのように機能しているかに注目した定義である。

感性は感覚、知覚、認識といった外部の対象に対する受動反応としてのみ存在するのではなく、心的イメージをメディアや身体を用いて能動的に表現する際にも重要な役割を果たす。こうした観点から感性を次のように定義する。すなわち感性には、物理的メディアによる刺激として知覚された外部の対象を心のなかでイメージに変換し、これまでの経験、学習、記憶、およびそのときの気分や感情に基づいた評価、価値判断を行う感受性、さらに心的イメージから物理的メディアや身体行為を生成する表現や技能が求められる。この双方向の行為を協調させることを感性と考える（下線部は筆者が加筆）。

松山の定義の特徴は、感性を感受性と表現（技能）の双方向の活動間を媒介し、結びつける働きをずるとして、機能的に定義している点である。

## （2）本研究における感性の定義

感性という機能によって感情、心のゆさぶり、実感がもたらされる。こうした現象は何かを感じ取ることによってもたらされる。すると感性の中核機能は何かを感じ取る力と捉えることができる。ここで何を感じ取るのかが問題となる。何を感じ取るから心のゆれが生じるのか、を考える必要が生じる。逆に言うと、この何かを感じない場合は心のゆれは生じないことになる。つまりここで問題にしているのは感動の根拠を明確にすることである。

これまでの感性型資料を使った道徳の授業では、何を感じ取ったのか、を明確にしたうえでの実践が不十分であった。何を感じ取ったのかを浮き彫りにしていく作業こそ感性と理性とをつなげる道筋となる。

何を感じ取るのであろうか。

関係を感じるのである。したがって感動の根拠を掘り下げていく作業とは、対象（資料のなかの人物、もの、あるいは環境）と自分との関係性を明らかにしていく活動である。本研究では、感性

による感動の生起根拠が関係性にあると捉え、対象と自分とを関係づける力、対象と自分との関係性を想像する力を感性と定義する。つまり「自分達とは決して無縁ではない」と言える力である。そして本研究における授業デザインの目的を「関係づける力、関係性を想像する力」の育成とする。

道徳の授業では、「自分のこととして受けとめる」活動が積極的に導入されている。しかしこの活動は具体的に何をするのか、子ども達は具体的にどのような活動をすればよいのかが不明瞭である。「自分のこととして受けとめる」活動とは、対象と自分とを関係づける作業なのである。

対象と自分とを関係づける力とはどのようなものなのであろうか。このような力とは、対象の内容がどういう点で自分の世界とつながっているのか、どのように自分の世界と関係があるのかを想像する力である。

対象の内容と自分の暮らしとの共通点、共有点、接点、同じところを見出す、および想像する作業が関係づける作業である。

### (3) 意味と関係性

本研究では感性を対象と自分とを関係づける力、対象と自分との関係性を想像する力と定義した。その根拠を以下に述べる。

元来、人は自分と無関係な対象には感動しない。対象と自分との関係が見出せて、あるいは想像できてはじめて感動が生まれる。

関係が見出せると感動が生じる理由は何か。それは、自分と関係するものに対してはじめて意味が生じるからである。自分と関係ないものに意味はないのである。したがって自分にとって意味があるということは、なんらかの点で自分とつながりがあることを示す。

したがって、資料を自分とは無関係なものとして受けとめると、道徳の授業は当事者ではなく観客として徳目の陳列棚を眺めている状態になる。そこには感性の働きもないし、感動も生まれない。

たとえば地震で建物の下敷きになっている人、飢饉で苦しんでいる人を自分の世界と関係のな

い、遠い国の出来事として受けとめると「かわいそうだ」という理解は生じるが心が動くことはない。

ここで関係づける作業を行う。関係づける作業とは、「あの子は自分の子と同じくらいの年だ」という共通点を見出す作業、「あの子がもしわが子だったら」、「あの人は自分と同じくらいの学年だ。あの人がもし友達だったら」という関係性を想像する作業、をさす。そしてこうした関係性をとおした意味づけが可能になってはじめて感動や心のゆれがもたらされる。

### (4) リアリティのある想像力を育てる

ここでは感性を定義する際に、対象と自分の共通点を見出すだけでなく、関係性を想像する作業をも含めた理由について述べておきたい。関係づける作業においては、共通点を探す活動だけでなく、想像する活動が重要になる。つまり関係づける作業のねらいは、想像力を育てるところにある。

児童期から青年期にある人達の近年の特徴のひとつとして、想像力の弱体化があげられる。人を人ならしめている大きな理由のひとつは、人が想像力という心の機能をもっている点にある。想像力は単なる絵空事を思い浮かべることではない。想像力にはリアリティが内包されている。ここが重要な点である。

たとえば自分が建物の3階から飛び降りたときの痛みを想像してみよう。われわれはその痛みをかなりのリアリティをもって想像できるはずだ。だからわれわれは飛び降りることはしないし、他者をそういう目に遭わせることもしない。日常生活においては、この想像力に含まれるリアリティ（具体性、現実感）こそが現実の危険な行動を抑制している。我々はリアリティをもって結果を想像できるからこそ自分の行動を制御できる。このリアリティをもった想像力が育てない場合はどうなるか。実際の行動にうつしてしまうのである。想像にリアリティがないから、わざわざ実際に実行しなくてもよいことをしてしまう。これは実際に体験してみないと理解できないからである。

児童生徒が問題行動をとってしまう原因のひとつには、このリアリティをもった想像力の欠如がある。すなわち、将来の自分の姿、他者の立場や気持ち、自分がとった行動が周囲に与える影響を具体的に現実感をもって想像できないのである。

感性型資料は、こうしたリアリティをもった想像力の育成に資する。通常、想像力を育てる最も有効な方法は活字体験、つまり読書である。活字だけの資料は感性型資料に比べると情報量が少ない。したがって自分で背景を想像する理性的活動が求められる。一方で感性型資料は情報量が豊富なので、理解するためにあれこれ考えたり想像したりする理性的活動は求められない。想像に必要な情報はすべて感性型資料が提供してくれる。したがって活字だけの資料では、情報から想像、そして感情という段階を踏むのに対し、感性型資料では情報から直接一足飛びに感情に移る。そしてそのぶん感情に訴えるインパクトが大きくなる。

しかし感性型資料がもっているのは単に感情に訴える機能だけではない。すなわち、感性型資料はリアリティを提供する資料として優れているのである。感性型資料の中核機能はリアリティの伝達にある。その結果、受け手が実感にもとづいた事実認識を形成することが可能になり、そこから生まれる想像性にリアリティをもたせることができるようになる。

たとえばスポーツ選手が表彰台に上がる映像をみるとする。笑顔であるが、顔には乾いた涙の跡がみえる。涙の痕跡が人前には出さない努力の軌跡を如実に伝える。涙の痕跡の映像は自分の世界との関係性を想像しやすくする。ここでこの想像がリアリティをもつというのは、この選手の具体的な日常生活、およびそのなかの節制や我慢、不安といった心のありように思いを馳せることができるということである。つまり想像が具体的になるのだ。想像が具体的になるということは現実の出来事として受けとめることができやすくなるということである。これをリアリティ（現実感）をもった想像と呼ぶ。想像に具体性や現実感というリアリティが入ると自分の生活との共通点も想像しやすくなる。このような想像のリアリティという面に視点をあてることによって、感性型資料の

新たな機能が浮き彫りになる。

感性型資料が特徴としてもつこうした有効性は、現況の授業のなかで十分に活用されているとは言えない。この有効性をすくいあげる指導法こそが感性と理性とをつなぐ試みである。

ここで注意すべき点は、感情や感動の中身をすべて言葉で十全に表現することはできないという事実である。感情は言葉を超越する。したがって、感情を無理に言葉で表現することなくそのまま自分のなかに抱えておく活動は道徳の時間のなかで必要な要素である。この点について、本研究で提案する理性的活動は感情の中身を言葉にすることではないことを指摘しておきたい。言葉にするのは感動の中身ではなく感動の根拠である。根拠として自分が想像した関係性を言葉にするのである。対象と自分との関係のあり方であれば、想像し言葉にすることは可能である。そしてこの作業を理性的活動として位置づける。この際、自分と対象との関係性を想像する際のリアリティの形成に、感性型資料がもつ実感にもとづいた事実認識形成機能が役立つ。

本論文の冒頭で指摘した二つの問題点、すなわち感性の役割と力の育成面に対する本研究の提案については、これまで述べてきたとおりである。このような提案をとおして授業のなかで感性型資料を使うことの新しい意義が浮き彫りになると思われる。

#### （５）授業デザインの構築に向けて：授業のなかで何をすればよいのか

これまで述べてきたように、本研究では感性を対象と自分とを関係づける力、対象と自分との関係性を想像する力と定義した。そのうえで、感性型資料が担う機能をリアリティのある想像力の育成として捉えた。

次にこれらの考え方を授業デザインに生かしていくための提案を示す。感性の働きを受けた理性の働きを生かす部分では、感性型資料によって生じた感動や感情の根拠を、関係性という点から問いなおす作業を子ども達に行ってもらおう。この作業は道徳実践のなかで「自我関与」、「自分のこととして捉える」、「自分自身をふりかえって」と呼

ばれる過程に相当する。ここで、「自分のこととして捉える」、「自分自身をふりかえる」場合の活動を具体化し、焦点化する。「自我関与」、「自分のこととして捉える」活動とは、具体的には資料と自分との関係（接点や共有点）を探索し、想像する活動なのである。

この関係づけの作業を詳細に行う。筆者がイメージしている関係づけ作業を以下に示す。まず関係性を複数の視点に分類する。これらの各視点について自分と似ていると思われる点、同じと思われる点を記述させ、そのうえで、もし自分（自分の友達、親）だったらどうであるか、と自分の暮らしのなかに置き換えて記述する作業を行ってもらう。

関係性の視点としては以下の分類が可能である。すなわち関係性を、家庭、学校、自分（性格や年齢）、友達、親、自分の境遇（生い立ち）、自分の過去経験、自然・地理的条件（郷土が同じ、自然環境が似ている）、社会、経済、時代といった視点に分類する。ミクロで身辺的な視点からマクロな視点までを設定する。この視点の数は学年によって変えるが、高学年ではできるだけ多く設定する。また子ども達には自分独自の視点があればそれも加えてもらう。この各視点について感性型資料の状況と自分と関わりがあると思われる点を想像でよいので記述してもらう。類似性が高いところや想像しやすいところと類似性が低く想像しにくいところと分かれることも予想されるが、すべての視点について記述してもらう。

このときに重要な点は、関わり方の記述は、めぐりめぐって自分のところにくる、といった、表には出ないが背景の連鎖として存在する関係性でもよい、というところである。たとえば原油高がどんなかたちで自らの暮らしに影響してくるのか、といった連鎖である。この例だと原油高→燃料高→漁ができない→魚の値段→食卓への影響、といった連鎖としての関係性が見えてくる。つまり、表層的な関わりだけではなく、表には出ない背景面での関わりやつながりについても積極的に考えてもらう。その結果、「思わぬところでつながっていた」と言えるような関係性がみつかると。このような思考作業を重ねることが、「自分とは

無縁ではない」と言える力を育む。そしてこのような思考作業が想像力をめぐらすということなのである。ただし、こうした背景面でのつながりは特定の知識が必要な場合があるので、この際には教師の方で指導的介入を行ってもかまわない。

こうした作業が想像性を育む。同時にこのような練習を重ねることで特定の現象を多角的に、重層的に捉えることができるようになる。つまり特定の現象を立体的に、複眼的に捉えることが可能になる。

そのうえで、「自分だったらどう動いたか、自分だったらどんな状態になっているか、あるいはなぜそんな現象が生じたのか」を記述してもらう。これらの作業はワークシートで行ってもらう。

これらの活動を「関係を見出す活動」、「関係を想像する活動」と位置づけ、自分自身をふりかえる過程として子ども達に行ってもらう。

## 2. 抽象性と具象性

### (1) 感性を媒介とした具象性と抽象性との往還

道徳の授業は、具象性としての資料から抽象性としての道徳的価値への過程（価値の追求、価値の自覚化）、そして抽象性としての道徳的価値から再度、具象性としての実践化、意欲化という、具象性と抽象性との間の往還運動として捉えることができる。そしてこうした捉え方によって、道徳の授業をとおして児童に身につけてもらうべき力についても新しい視点が生まれる。

通常、授業で扱う道徳的価値は抽象命題のかたちをとる。学習指導要領の内容項目は、節度・節制、自立、生命尊重、友情・信頼、といった抽象命題のかたちをとっている。こうした抽象命題は目に見えないし、抽象的でわかりにくい。道徳の資料とは、こうした抽象命題を可視化し、具体的な人、物が登場する物語や表象（画像、映像）、実物、実際の活動として具象化したものとして捉えることができる。そしてこの具象化の効果を高めるために感性型資料を用いる。したがって感性が働くのはこの具象性の段階である。

そして授業では具象として示された資料のなかから道徳的価値としての抽象命題を抽出する活動

を行う。この抽象命題の抽出の段階は理性の働きに相当する。

次に抽出された道徳的価値としての抽象命題を、今度は具体的場面での実践化というかたちで再度具象におろす。

このように道徳の授業は具象性と抽象性との間を子ども達が往還する活動として捉えることができる。

この際、感性型資料を使うことによって具象性から抽象性への過程を感性が媒介することになる。具象性から抽象性へと送られる知（道徳的価値）は感性に媒介されることによってどのような知に変化するのであろうか。そしてここに具象性から抽象性との間に感性を媒介させる意義がある。

感性に媒介された知は、実感とともに身体レベルで自らのなかに浸透する。理性的活動が頭という器のなかだけの出来事で終わらないのである。自らの知が現実と遊離したものではなく、しっかりとした現実感に根ざされたものになる。現実の手ざわり感をともなった知になる。つまり、その知が現実のなかでどのような意味をもち、どのように活用され、なぜ知として成立しているのか。そしてその知が自分達の暮らし、生き方のなかでどう位置づけられており、したがってその知を生きるということはどうあるべきなのか、といった現実の文脈のなかに埋め込まれた知となることを意味する。そしてこれが本当の意味での知なのである。

感性に媒介された知は、現実知、実践知となりうる。したがって実践においても自らと他者、自らと状況との関係性に立った適応的な行動となりうる。

こうした感性に媒介された具象性と抽象性との往還についての具体的な例をいくつか紹介する。まず桑子（2005）の例をとりあげる。以下に引用する。「また、外界の刺激から、外界と自己との相関を捉えること、他者との距離を測ることについて、朝日新聞（2004年4月10日）の『相談室』通勤電車でなぜメイク」という記事をおして考えてみたい。読者からの質問に、回答者の堀田力（弁護士）が答えるかたちで記事が成り立っ

ているのだが、「通勤電車でなぜメイク」という疑問に対して堀田氏は「周りの人が見えないのでしょう」と回答していた。その回答のなかに「福岡市の私立九州女子高校で橋下京子先生が始められた、施設の高齢者との手紙交換という素敵なプログラムがあるが、生徒の感想のなかに次のようなものがありました。『お手紙交換をするまでは、電車のなかでお年寄りが立っていても気づかなかったのですが、これを始めてからは気がつくようになり、席を譲っています。』。要するに周りの人が見えてなかったのです」と書かれていた。感覚器官である視覚では受け取っていたであろう「お年寄りが立っている」という情報から、「席を譲るべきだ」という判断に至らなかった状況があった。しかし施設の高齢者との手紙交換によって同様の視覚情報から、「席を譲るべきだ」という判断、さらに「席を譲る」という行動に至ったのである。これはまさしく、手紙交換というプログラムが感性を育む教育として機能していたからだと思われる。感覚器官である視覚には情報が入っていたが、「見えていなかった」ことを「見える」ようにすることは感性を育む教育と言える。このことは、「お年寄りには席を譲りましょう」と教え込んでやらせる教育とは本質的に異なっている。」（引用終了）

お年寄りの例は本研究で解釈すると、いままでの自分はお年寄りと関係のない世界で暮らしていた。しかし手紙交換プログラムという体験活動としての感性型資料によって、この高校生はお年寄りの存在を、実感をもって自分と関係づけることができた。その結果、視覚情報としては入力されていたが関係性のレベルで無関係だったゆえに「見えなかった」存在が自分と関係のある（つまり意味のある）存在としてみえるようになった、と解釈できる。

「若い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする」という抽象命題「温かい心」が、感性型資料をとおして関係づけがなされ、自分の世界とつながる現実的な知として獲得されたのである。

したがって現実的な知として獲得された「温かい心」という抽象命題は、実際の暮らしのなかで

も具体的な行動というかたちをとって生かされたのである。

また桑子(2005)は感性哲学の立場から次のように、感性を媒介にした具象性から抽象性への変換を指摘する。以下に引用する。「日本の伝統文化について考えると、紫式部の「あはれ」や清少納言の「をかし」、和歌や俳句、あるいは能で使われる「幽玄」や「わび」、「さび」、さらに九鬼周造が明らかにした「いき」など、感性的なものを高度な概念で表現した歴史を忘れることはできない。これらは単に美的な経験を性格づけるものではなく、茶の湯や庭園、芸能、あるいは衣料、絵画、建築などの想像力の源泉として、つまり人間の生を全体的に特色づける総合的な理念として機能したのである。」(引用終了)

この指摘からわかることは、日本人の感性の鋭さであろう。日本人は感性を文化と理念にまで高める力を有していたのである。

さらに哲学者の唐木順三(1993)も感性を媒介として具象性が抽象性へと変換される例を描いている。以下に引用する。「ところで日本人の場合、たとへば平家物語の冒頭のやうに、祇園精舎の鐘の聲に諸行無常の響きを感じ取り、紗羅双樹の花の色に盛者必衰の理を感じ取る。鐘の聲、花の色といふ、その時の耳に聞き、眼にうつるものから、諸行無常、盛者必衰という普遍的真理を感じ取る。これはいわば感性の論理といへよう。個別のうちに普遍を感受する智慧の論理といってもよい」(引用終了)。

この例は、その場において、実際に五感を含む身体感覚を通じた感性経験であったからこそ、具象性の世界から抽象性の世界が浮かび上がってきたことを示していると言える。具象の世界から、感性を媒介にすることによって抽象の世界が立ち現れてくる。

## (2) 抽象命題を具体化する力の育成

これまで感性を媒介にした具象性と抽象性との知の往還をみてきた。

そこで次に道徳を具象性と抽象性との往還運動として捉えることによって、道徳の授業のなかにもえてくる新たな可能性について提案する。

具象性と抽象性との往還からみた道徳の授業では、実践化、意欲化の段階を、抽象命題を具象的行動として表出する過程として捉える。つまり抽象性から具象性への変換段階である。

ここで育む力は抽象的な命題を具体化して考える力である。特にこの力は日常の暮らしのなかで重要である。またこうした力を育むことが大人になる、ということである。

具体的には、勇気、信頼、友情といった抽象命題を具体的な生活場面のなかで生かすとするれば、「この場面ではいかに行動すべきか」、「この場面ではどのように行動することが友情という価値を実現することになるのか」を自分で考える力量を育てることである。

こうした力を身につけてはじめて道徳的価値を自律的に扱える人間になる。たとえ道徳的価値を内在化したとしても、自分で具体化できなければそれはあくまで他律的内在化にとどまった水準なのである。自分で抽象命題を文脈にあったかたちで具体化する力を身につけてはじめて道徳的価値の自律的内在化と言える。

近年、青年期にある人々には、こうした抽象命題の柔軟な具体化という力が弱体化している。

つまり、職場や学校において、抽象的な命題で指示を受けた場合、それを個々のケースに具体的なかたちで生かせないのである。したがって、生じうるすべてのケースを挙げたうえで、このケースはこう、このケースではこう動きなさい、という個別的具体的なかたちで指示を出さないと動くことができない。いつも個々の場面を設定してもらったうえで具体的な指示をもらわないと動くことができない。これではいつまでたっても大人になれない。

また特定の抽象命題を理解しても、それを獲得した文脈とは異なる文脈で生かせないとすれば、本当にその命題を理解したとは言えない。

抽象命題を思考の軸として、自分で状況を柔軟に判断し、自分で抽象命題を生かした価値ある具体的な行動を創造する力が乏しい。

従来こうした面は、道徳的判断と道徳的態度と呼ばれていた。抽象性と具象性との往還という視点で捉えると、これは抽象命題を具体化する力と



いうことになる。そしてこの視点からみると、道徳の授業のなかでおこなうべき新たな活動がみえてくる。

具体的には以下のような活動を授業のなかで行うことを提案する。

学習指導過程のなかの価値の追求、価値の自覚化の段階で特定の文脈（感性型資料）のなかで獲得された抽象命題を、実践化、意欲化の段階では別の文脈（具体的場面）のなかで具体化してもらうのである。つまり、価値の追求、価値の自覚化の段階での資料とは別の具体的場面を子ども達に与え、ここではどう行動することが価値の実践化になるのかを考えてもらう。行動を考える場面では、できるだけ多くの行動のバリエーションを子どもに出してもらう。すなわち最善か最悪かという両極だけではなく、「こういう行動はできないが、こういうことならできる」、というように行動面での幅広い中間地帯を設定する。

この活動では実態調査を使うことが可能である。実態調査の段階で、当該の主題について子ども達が経験した事例をできるだけ多く集めておく。あるいは教師自身が考案してもかまわない。具体的場面を子どもに与える際にはこの事例を用いる。

たとえば「友情、信頼、助け合い」という主題においては、友人と不仲になった経験とその仲直り経験について多くの事例を集める。

実践化、意欲化の段階では、実態調査で収集した不仲になった具体的場面を例として与え、仲直り行動のバリエーションをできるだけ多く考え出してもらう。あるいは「尊敬・感謝」という主題であれば、同じ方法で感謝する場面とその表現方法をあらかじめ実態調査で収集し、授業ではできるだけ多く考え出してもらう。

このようなかたちで、価値の追求、価値の自覚化とは異なる場面を使って、できるだけ多くの具体化活動を行ってもらうのである。

### おわりに：道徳の授業がもつ二層性

本研究では感性・具象性－理性・抽象性という視座で道徳の授業を捉え、道徳の授業に新しい意義と可能性を見出すことをねらいとした。

ここで取り上げた感性・具象性－理性・抽象性という視座は、道徳の授業観である。授業観とは道徳をどのように捉えているのか、ということである。

道徳の授業の内容面は、学習指導要領の内容項目として定められている。これらの内容項目は授業の主題となり、授業展開というかたちで教師の手で具現化される。ここで問題になるのは教師による内容項目の具現化の方法である。

授業展開としての具現化の方法には内容項目とは別の要因がかかわる。この要因とは、教師が道徳の授業をどのように捉えているのか、つまり教師がもつ道徳の授業観である。たとえば、教師が「道徳の授業とは心の二面性とその葛藤を浮き彫りにする時間である」という捉え方をしていると。このように教師が道徳の授業を心の二面性として捉えた場合、道徳の時間は内容項目にかかわらず心の二面性を浮き彫りにした展開になる。すなわち、授業展開のあり方は、教師自身が道徳の授業をどのようなものと捉えているかという、教師がもっている道徳の授業観によって規定されるのである。

このように道徳の授業は、主題としての内容項目と教師の授業観という二つの層から成立していると言える。ひとつは内容項目にもとづく授業の表層としての主題である。そしてもうひとつは授業の深層としての教師がもっている道徳の授業観である。

先述のように授業の具体的な展開は教師がもつ道徳の授業観によって規定される。このことは何を意味するのか。

道徳の場合、授業の具体的な展開は単なる授業技術の水準に留まらない、ということの意味する。つまり道徳の授業においては、授業の具体的な展開は教師の人間観、道徳の授業観の反映となる。

仮屋園・小柳（2005）では、道徳においては教師がどのような人間観をもっているかが問われる、という指摘がなされている。すなわち教師自身が自分の人間観をもってはじめて道徳の時間をとおして伝えるべきメッセージが確立される。この人間観は授業観に反映され、この授業観が授業の具体的な展開を規定する。

したがって道徳において教師がなすべきことは、単なる授業技術の習得に留まらず自らの人間観、授業観の確立であろう。もちろん技術の習得は必要である。しかし道徳の場合、その技術を支える人間観、授業観がなければ授業技術は本当の意味で教師自身の血肉にはならない。

本論文では、道徳の授業観として感性・具象性—理性・抽象性という視座を提案した。授業観はできるだけ多い方がよい。できるだけ多い方が道徳の授業を多角的に捉えることができる。その結果、いままでは光があたりなかった道徳の可能性を明らかにすることができる。本研究はこうした試みのひとつである。

### 引用文献

- 唐木順三 1993 ちくま学芸文庫 日本人の心の歴史 (上) (下) 筑摩書房
- 仮屋園昭彦・小柳正司 2005 道徳の授業で伝えるべきメッセージとは何か 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, pp165-175.
- 桑子敏雄 2001 NHK ブックス 感性の哲学 日本放送出版協会
- 桑子敏雄 2005 感性を育む教育 日本学会議 現代社会における感性工学の役割 人間と工学研究連絡委員会感性工学専門委員会報告書 pp46-50.
- 松山隆司 1997 感性情報処理のパラダイム 感性の科学 辻三郎 (編) サイエンス社 pp10-40.
- 中村雄二郎 1993 共振する世界 青土社
- 中村雄二郎 2000 岩波現代文庫 共通感覚論 岩波書店
- 大森荘蔵 1994 ちくま学芸文庫 知の構築とその呪縛 筑摩書房
- 柳田邦男 2005 子どもの活字力再生 南日本新聞記事 (2005年11月20日付)