Bulletin of the Educational Research and Development, Faculty of Education, Kagoshima University
2015, Vol.24, 147-156

論 文

児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発[1]

－児童が自問自答できる問いかけの開発－

假屋園　昭　彦［鹿児島大学教育学部（教育心理学）］

Development of teacher's question for bringing up children's ability of establishing moral viewpoint

－Development of teacher's question for children's ability of questioning themselves－

KARIYAZONO Akihiko

キーワード：道徳、問いかけ、自問自答、発問の工夫

１．児童の問いかける力を育てる授業づくり

教師は何のために児童に発問するのだろうか。児童から答えを引き出すためだろうか。もちろん、それもあるだろうが、それだけではない。もっと大切な意味が教師発問にはある。児童に考えてほしいことがらを教師は問うのである。

（１）教師発問をとおして児童は問いかける力を習得する

通常、教師は発問を考える際、児童から「どんな回答を引き出すか」という児童の回答にのみ関心が向きがちになる。ここで教師発問の意義を改めて考えてみよう。

児童が教師の発問に回答するという行為は、教師が発した問いを、児童が思考のなかで再度、なぞっていくことである。教師発問について考えている最中、児童は教師からの問いかけを反芻している。教師発問は、教師側から見ると児童から答えを引き出す行為にみえるかもしれない。しかし、教師発問は児童側から見ると、特定の問いかけをめぐる思考体験なのである。

教師からの問いかけに対する思考体験の意義はどこにあるのだろうか。教師からの問いかけを考える体験をとおして、児童は教師からの問いかけを自分の問いかけとして自分の中に取り入れる。最初、問いかけは、教師発問として教師から与えられる。この時、教師からの問いかけを考える体験をとおして、児童は教師からの問いかけを自分の問いかけとして習得する。そして授業の中で習得した問いかけを携えて、再び日常生活の中に帰っていく。この時児童は、今まで自分の中にはなかった新しい問いかけを、授業をとおして習得していると言える。

この体験の蓄積をとおして、児童は自らで問いを立てる力を習得する。このことは教師発問の意義が、児童に自ら問いを立てて、問いかける力を育てるところにあることを意味する。

問いかけとは、物事を見る時の視点であり、思考の出発点である。特定の視点が定まってはじめて思考が展開しはじめる。したがって思考は問いかけるところから始まる。

同時に、自分の中にもっている問いかけが多いほど、物事の多くの面が見える。一方で自分の中にもっている問いかけが少ないと、物理的には目に入っていても実は何も見えていないことになる。自分の中に多くの問いかけをもっている人は、自分の暮らしを多くの視点から捉えることができる。

授業の中での教師発問を体験することによって、児童は、今まで考えたこともなかった新しい問いかけで自分の生活を見ていくことができるようになるだろう。

こうした問いかけをとおした児童の思考過程を具体例でみてみよう。児童の思考様式（何を、ど

[1] 本研究は日本学術振興会研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）にもとづく研究（基礎研究（C）、研究代表者假屋園昭彦、 課題番号 24530823、 平成 24 年度～平成 26 年度、研究課題名　児童の思考力を伸ばす対話指導力をもつ教師育成を目指した授業デザインの開発）の一環として行われた。

のように考えるか）は、発問（問いかけ）によって規定される。たとえば資料の中の登場人物について、教師が「この子はどうして泣いたのだろうね？　という原因論の論理で発問した場合、児童は「どうして泣いたのだろう？　と原因論の論理で考える。一方で、教師が「この子は何を求めて泣いたのだろうね？　と目的論の論理で発問した場合、児童は「何を求めて泣いたのだろう　と目的論の論理で考える。このように、児童は問いかけに含まれる論理（ロジック）にしたがって思考を展開する。そして問いかけには、答える側の思考様式を決定づける力がある。

これまで原因論の論理（視点）ばかりで人間を見ていた児童は、目的論の問いかけ（論理）を体験することによって、目的論という今まで自分の中にはなかった新しい論理を習得したことになる。そして原因論だけではなく目的論の論理（視点）で日常の暮らしを捉えることができるようになる。児童はこのようにして新たな問いかけを習得する。

したがって教師発問の際に重要な点は、教師の問いかけにどのような論理が視点として含まれているのか、というところになる。

ここまで見てきたように、問いかけを考える、という行為そのものが特定の論理（ロジック）体験になる。そして問いかけによる論理体験の意義は、問いかけに含まれる論理（ロジック）を児童が習得するというところにある。道徳の時間の意義は、児童が授業のなかで習得した問いかけ（論理＝視点）を携えて、再び自分の暮らしにもどっていくところにある。すると、今までは考えたこともなかった問いかけ（論理、視点）で自分の暮らしを見ていくことができるようになる。今まで考えたことがなかった問いかけ（論理、視点）で物事をみることができるようになるということは、今まで見えてなかった風景が見えるようになる、ということである。この体験の蓄積が、倫理的、道徳的に物事を見るという力に結実する。そしてこの体験過程が道徳における学びなのである。

したがって道徳における学びが成立するために、道徳の時間の中では、児童が体験する教師発問が、児童の、その後の暮らしや人生に生かされていくような問いかけとならなければならない。

授業の中で体験した問いかけを、その後の暮らしや人生に生かすとは、授業で体験した問いかけを暮らしや人生の中で自問自答できる、ということである。児童には、これからの人生の中で自問自答できる問いかけを授業の中で体験、習得し、人の生き方を見る視点を培ってもらいたい。したがって道徳の授業の中で児童には、「世の中のこんな状況には、こんな行為には、こんな問いかけ（視点）で、こんな視点から倫理的に思考を進めていくのだ」という体験をもってもらいたい。

道徳の授業の中で児童には、できるだけ多くの倫理的な問いかけを経験し、その問いかけを自分の中に取り入れ、以後の生活のなかで、自問自答できるようになってほしい。本研究は、こうした問いかけを自問自答型問いかけと呼ぶことにする。

児童が道徳の時間の中で自問自答型問いかけを習得するためには、教師は児童に、「明確な答えが出た、出ないではなく、こんな問いを持ち続けることが大切なのだよ」という姿勢で問いかける必要がある。「これから、こんな問いを抱き続けてほしい。こんな問いかけで人間を見てほしい。こんな問いかけができる大人になってほしい。」そうした問いかけを、教師は発問として、あるいは対話のテーマとして、児童とともに道徳の時間の中で考える必要がある。

児童の答えの内容は発達段階によって変わっていく。大人になってからでも変わっていくだろう。しかし「問いかけ」そのものは変わらないのだ。「これから大人になっていく過程のなかで、こんな問いかけ（視点）で自分の暮らしを振り返ってほしい。」という趣旨での問いかけを児童にできるだけ習得してほしい。そしてこの体験の蓄積が、倫理的、道徳的に物事を見るという力に結実する。

２．道徳の授業に対する自問自答型問いかけ開発の意義

本研究では、道徳の授業の中で教師が使用できる自問自答型問いかけの開発を目的とする。そして自問自答型問いかけの開発は、道徳の授業における教師の発問作成に対して以下のような意義をもつ。

第一に、学校場面では「資料を教える、資料で

教える」という言葉がある。この言葉は次のような意味である。たとえば、「資料の中のこの子は、ここでどんなことを考えたのだろうね」という発問は、授業（資料）の中だけの思考で終わってしまう（完結してしまう）。したがってこの発問を考えたという体験は、児童にとっては授業の後の自分の暮らしや人生に生かせない。これでは児童に「道徳の問いかけ」をしている意味がない。主人公の心情を推測させているだけである。教師発問は授業というその場限りのもので終わってしまう。何のために、何の目的で、「道徳の問いかけ」をしているのかがわからない。こうした内容が「資料を教える」型の発問になる。

一方、「資料で教える」型の発問は次のような内容になる。授業で使われる読み物資料は、あくまで個別事例である。したがってこの個別事例をとおして道徳上の普遍的価値に到達しなければならない。こうした個別事例をとおして普遍性に至るための発問を行ってはじめて「資料で教える」型の発問になる。

自問自答型問いかけは、読み物資料や児童の生活事例といった個別事例から普遍的価値に至るための視点になりうる。

実際の授業場面では、教師の発問が「資料を教える」型の発問になってしまい、資料に含まれている道徳的価値に届いていない授業が多い。

第二に、このように教師の指導が資料の範囲だけに留まってしまい、道徳的価値に届いていない授業が多いという現状がある。こうした現状になっている理由として、普遍的な道徳的価値に至るための発問が、学校場面で開発されていない、という点を指摘できる。「道徳的価値への迫り方がわからない」あるいは「発問の工夫が大切である」という声は、教師から多く挙がっている。資料や生活事例から道徳的価値に迫る必要性や発問の工夫の必要性はわかっているのだが、そのための方法が確立されていないのが、学校現場の実情なのである。

本研究ではこうした現状を改善するための、道徳的価値に迫るための発問として自問自答型問いかけを位置づけている。自問自答型問いかけは、児童が自分の生き方を倫理的に捉える際の視点である。視点とは特定の道徳的価値を指標として事象を捉えるということである。指標とするためには、勇気、誠実、寛容といった道徳的価値の本質を理解しておく必要がある。そのため必然的に自問自答型問いかけは、道徳的価値の本質を浮かび上がらせるための問いかけになる。

第三に、教師からは「道徳の時間では、児童からなかなか本音が出てこない」、「児童は本音と建て前をうまく使い分ける」という声が挙がっている。こうした現状になっている理由として、教師が本音と建て前を使い分けられる発問をするから児童が本音と建て前を使い分けているのだ、という点を指摘できる。自問自答型問いかけは、児童から答えを引き出すことが目的ではなく、児童に倫理的な思考体験をもってもらうための問いかけである。倫理的思考過程には本音と建て前とを区別することはできない。したがってこの問いかけに対して、児童は本音と建て前を使い分けることはできない。すべてが本音の思考過程になる。

３．発問の工夫としての「自問自答型問いかけ」の作成

以下に実際に道徳の授業で使用するための、自問自答型問いかけの作成過程について考察する。自問自答型問いかけは、児童に自らの生き方を振り返ってもらう問いかけであると同時に、道徳的価値の本質を浮かび上がらせるための問いかけでもある。そうした自問自答型問いかけ作りの土台になる論理（視点）を以下に提案する。

（１）作成の方針

道徳の授業展開の困難さとして、多くの教師は、学習指導要領上のすべての内容項目（学習指導要領で定められている道徳的価値で個々の徳目をさす）に対して、授業展開が同じパターンになってしまう、という点を指摘する。すなわち、すべての内容項目の授業展開が、実践を阻む弱い気持ちを強い気持ちで乗り越えよう、という展開になってしまうのである。これは内容項目でいうと不撓不屈に相当する。不撓不屈型の授業展開になると、教師と児童の対話が「どんな気持ちが大切ですか」、「頑張ろうという気持ちです」といった浅薄な内容になる。そして教師の説話も「努力が大事です」と

いう内容項目の名称の連呼で終わってしまう。

学習指導要領上の内容項目は、敬虔、伝統文化、思いやり、勤労、感謝など多岐にわたる。こうした多種類の内容項目を不撓不屈型の授業展開で進めると、不撓不屈で解釈できない内容項目の授業はどうしても不自然な展開になる。教師の多くは道徳の授業においてこうした不自然さを感じている。そのため道徳の授業に対して苦手意識をもつ教師は多い。

この問題を改善するための方法は、個々の内容項目にふさわしい発問を行うことである。内容項目としての個々の道徳的価値は内容が異なる。したがってその本質を浮かび上がらせるための問いかけも、授業で扱う道徳的価値（内容項目）によって変える必要がある。したがって学校場面で指摘される発問の工夫とは、授業で扱う道徳的価値にふさわしい問いかけの開発ということになる。

以上の点を踏まえて、自問自答型問いかけの具体的内容を詳述する。

（２）場面・限度・必要性・関係性にもとづく作成

道徳的価値の本質を浮き彫りにするための問いかけ作成の基本として、「場面（situation）・限度（limit）・必要性（necessity）・関係性（relationship）」の四つの視点から問いかけを作成する方法を提案する。この問いかけはスポンヴィル（1995）の著作に記載された徳の定義から、筆者がこれらの定義を浮き彫りにするためにはどんな問いかけが考えられるか、という視点で考案した。

スポンヴィルの徳の定義を俯瞰すると、徳には定義の仕方（定義方法）があることが読み取れた。すなわち、特定の徳を定義する際に、場面、限度、必要性、関係性の四つの面を考えることで、徳の定義が可能になる。

そこで以下に、この四つの面を問いかけることで徳の本質（定義）を浮かび上がらせる方法を提案する。

①　場面を問う：どんな場面に必要とされる徳なのか

特定の徳（たとえば、勇気、寛容）が必要とされる場面と必要とされない場面を問いかける。場面を問う場合の留意点は対比をとおして考えることである。

（問いかけの例１）勇気とはどんな場面に必要になるのか。勇気が必要ではないのはどんな場面なのか。勇気をもたねばならない場面はどんな場面か。勇気をもたなくてもよいのはどんな場面か。

（問いかけの例２）寛容（広い心）はどんな時に必要になるのか。寛容が必要でないのは、どんな場面か。寛容であらねばならない場面はどんな場面か。寛容である必要がないのはどんな場面か。これらの線引きの基準はどこにあるのか。たとえば、強盗、殺人、テロ、いじめには寛容である必要はないが、その理由は何かを考えることで寛容の意味が見えてくる。

②　場面を問う：特定の徳を発揮できる場面とできない場面の違いはどこか

（問いかけの例１）寛容になれる場面と寛容になれない場面の違いはどこか。

（問いかけの例２）謙虚になれる場面と謙虚になれない場面の違いはどこか。

③　限度を問う：特定の徳の限度はどこまでなのか

特定の徳も極端になると、徳としての性質が変容する。例えば寛容で考えてみよう。寛容とはすべてを容認することなのだろうか。無制限の寛容は寛容と言えるのか。広い心を無制限に広くしていった場合、それは広い心と言えるのか。この問題は寛容に限らず、他者に関する徳には共通にあてはまる。

さらにこの問題は「①　どんな場面に必要とされる徳なのか」での、寛容でなければならない場面とそうでない場面との線引きの基準にもつながる。

④　必要性を問う：どうしてこの徳が必要なのか・この徳がなかったらどんなことが起こるのか

必要性を問う場合の留意点は、当該の徳がなかった場合にどうなるのかを考えることである。

（問いかけの例１）みんなが公共心をもたなかったらどんなことが起こるのか。

（問いかけの例２）みんなが感謝の心をもたなかったらどんなことが起こるのか。

⑤　関係性を問う：徳の対象は何か・誰に対する徳なのか

対象を問う場合の留意点は、対象の種類を考え

ることである。対象の種類としては、自己、他者、その他（社会、出来事、記憶、感情、経験、）に分類できる。

（問いかけの例１）自分を許す（自分への寛容）ことと他者を許す（他者への寛容）こととはどこが違うのか。自分が自分を許すことは寛容と言えるのか。

（問いかけの例２）自分の怒りへの誠実さは誠実と言えるのか。

（問いかけの例３）節制とは快楽に対する徳なのか、苦行に対する徳なのか。苦行に対する節制は節制と言えるのか。

⑥　関係性を問う：他者と自分がどんな関係にあるのか

友情、信頼、誠実、寛容など他者を必要とする徳の場合、他者と自分とがどんな関係にあるのかで、徳の様相が変わってくる。この様相の変わり具合から徳の本質を浮き彫りにすることができる。

（問いかけの例１）自分と利害関係のある人には誠実でも、自分と利害関係のない人には不誠実でもかまわないのか。

（問いかけの例２）自分の上司、対等な友人、部下によって寛容（広い心）のあり方は変わるのか。変わるとしたらどのように変わるのか。教師である場合、相手が同僚であるか、自分の学級の児童であるかによって、寛容のあり方は異なるのか。

（３）「道徳的価値の普遍化可能性」原理に基づく作成

①　生命尊重にあてはめた場合

「道徳的価値の普遍化可能性」原理とは、特定の道徳律を、どこまで広げていくことができるか（普遍化できるか）という視点である（伊勢田、2008）。

この視点を生命尊重という徳（道徳的価値）にあてはめてみよう。かりに生命尊重という言葉を人命尊重に言い換えてみる。するとこの徳の適用範囲は人間に限定される。一方で、生命尊重とすると、命あるものすべてが対象になってしまう。

人間の現実生活をみてみると、人間は、蚊、ゴキブリ、魚、牛、豚、ニワトリ、などを殺傷していることは自明であり、児童もこの事実は知っている。

「道徳的価値の普遍化可能性」原理を生命尊重にあてはめると、生命を尊重しなければならない対象はどこまでになるのか、そしてその線引きの基準は何になるのか、という問いかけが生まれる。哺乳動物の殺傷については、「イルカを殺してはならない」とよく言われる。すると「ブタやニワトリは殺して食べてもよいが、イルカは殺してはならない」、という考えは、何を線引きの基準としているのか。

例えば生き物の能力を線引きの基準として取り上げてみよう。すると「イルカは知的能力が高いので殺傷してはならない。」という考えが生まれる。この考えは正しいのだろうか。

この問題を考えていけば必ず突き当たるが、言葉や理解力といった知的能力を生命尊重の基準とした場合、話が動物（昆虫類）だけではすまなくなり、人間にも及んでしまう。

能力については、別の視点から考えることも可能である。「動物には幸・不幸を感じる能力はあるのか」、という問題である。「幸・不幸」を感じる能力がある生き物を有感生物と呼ぶ（伊勢田、2008）。この視点からは以下の理屈が成り立つ。すなわち、幸・不幸を感じる能力がない生き物を殺傷しても、殺される生き物は不幸ではない。自分が不幸であると感じる能力がない生き物には幸も不幸もないのだ。よって幸・不幸を感じる能力がない生き物を殺傷することはかまわない。ブタには幸・不幸を感じる能力がない。よってブタを殺しても、殺されるブタは不幸ではない。あるいはニワトリには幸・不幸を感じる能力がない。よって工場畜産で飼育されるニワトリは不幸ではない。功利主義的に考えると、逆にブタやニワトリを食する人間は幸福になるので、幸福の総量は増える。

②　思いやり・親切にあてはめた場合

「道徳的価値の普遍化可能性」原理は、「生命尊重」だけではなく、他の道徳的価値にあてはめることが可能である。例えばこの原理を「思いやり・親切」にあてはめてみよう。この場合、親切にする対象をどこまで広げるか、という問いかけになる。自分に近い人から順に考えてみよう。家族には親切にする。仲の良い友達にも親切にするだろう。さらに対象を広げて考えてみよう。全くの見ず知ら

ずの人や自分と仲が悪い人、自分が嫌っている人には親切にする必要はないのだろうか。

もし、家族や仲間といった自分が愛する人達にだけ親切にして、自分が愛していない人には親切にする必要がないとしたら、それは親切と呼ぶのだろうか。

このような問いかけを考えてもらうことによって親切は何か、という道徳的価値の本質に迫ることができる。

（４）「道徳的価値の普遍法則性」原理にもとづく作成

ある行為を、共同体すべての人が実践した場合、その共同体が望ましい社会になっているかどうか、で行為の妥当性を判断する考え方である（伊勢田、2008）。

この原理にもとづくと、次のような問いかけが生まれる。「どうして嘘をついたらいけないのか？」という理由について、次のような問いかけをもってもらう。「この学級全員が嘘をつきはじめたら、この学級はどうなりますか？　この学級はもちますか？」

特定の行為を共同体のすべての人が実践した時の、共同体の姿を想像する視点をもつための問いかけになる。

この考え方は共同体を重視した考えである。しかし学校場面では、道徳を個人の心を扱うというイメージで捉えている。上記の嘘の例にしても、自分の気持ちや相手への迷惑といった個人の内面や二者関係の視点から論じられることが多い。

こうした学校場面の状況に対して、倫理の立場から道徳教育のあり方を捉え直してみる。道徳は倫理である。そして倫理の倫とは仲間、人間、輩（ともがら）という意味である（佐藤、2007）。したがって道徳は、共同体を維持するための道筋という意味である。共同体を維持するために成員がとるべき行動の指針が道徳なのである。

学校での道徳の授業は、個人の内面を問題にすることが多く、このような共同体の維持という視点をとることがほとんどない。普遍法則性原理は、道徳が個人の心の内面ではなく、共同体の維持という現実的な課題から生まれたものであることを示している。このことは、道徳が学級経営や学校経営に直結することをよく示している。教師にはこの点をまず理解してもらいたい。

そして児童には、普遍法則性原理にもとづく問いかけを経験するによって、共同体の維持という視点をもってほしい。そのうえで児童には、この視点こそが、人はなぜ道徳的であらねばならないのか、に対する答えであることに気付いてほしい。

（５）「対称性の原理」に基づく作成

対称性とは、「自分にあてはまることは他人にもあてはまる」、「自分にあてはめていることは他人にもあてはめてよい」という意味である。たとえば「自分が相手にしてあげたことと同じことを相手も自分にすべきである」と考え方である。私も他者もお互い対等な権利をもつという考え方である（佐藤、2004）。

具体的には、「私はあなたに親切にしてあげたのだから、あなたも私に親切にすべきだ」、「私はあなたの世話をしてあげたのだから、あなたも私の言うことを聞くべきだ」、「私があなたにしてあげたのだから、あなたも私にしてくれるべきだ。」という考え方である。

私達は、日常生活の中で、つい、こうした考え方をとってしまう。すなわち自分が他者になした行為に見返りを求めるのだ。例えば「あの時、あんなに世話してやったのに…。恩知らずな奴だ…」。あるいは部活の指導をしている先生は「自分はボランティアで部活の指導をしている、土日も指導で家庭を犠牲にしているのだ。だから、おまえ達も頑張れ、私に感謝しろ。」といった考え方に陥りがちになるかもしれない。

この対称性の原理は私達が日常でよく使う思考様式である。しかし果たしてこの思考様式は、徳にあてはまるのだろうか。例えば「私はあなたに親切にしてあげたのだから、あなたも私に親切にすべきだ。」という対称性の原理の考え方は、道徳的に見た場合、本当に正しいと言えるのだろうか。対称性の原理から道徳を捉えた場合、このような問いかけが生まれる。

次の例も対称性の原理である。例えば「あなたが私に親切にしてくれたら、私もあなたに親切にしましょう。しかし、あなたが私に親切にしてくれないのだったら、私もあなたには親切にする必

要はありません。」。こうした考え方は親切心と言えるのだろうか。徳に条件がついている。条件付きの愛はあるが、条件付きの徳はあるのだろうか。

私とあなたが対等であるという考え方が対称性の原理である。したがって親切とは逆の迷惑という行為についても対称性の原理は成立する。次のような例である。すなわち、私はあなたに迷惑をかけないように生きている。同じようにあなたも私に迷惑をかけてはいけない。

この論理を以下の事例で考えてみよう。学研小学６年の資料に「ラッシュアワーの惨劇」という資料がある。その内容は次のとおりである。酩酊状態で駅の線路に落ちた男性がいた。この男性１人を救おうとして、３人の男性が線路に飛び降りた。しかし結果的に４人とも電車にはねられ、死亡してしまった。

人を救うために線路に飛び降りた３人の男性の行為は賞賛される。一方で、対称性の原理にもとづくと、線路に落ちた人を救わなかった行為も非難されることはない。対称性の原理にもとづくと次のような理屈が成り立つ。かりにあなたが酩酊して線路に落ちたとする。そのあなたを私に助けさせるということは、あなたが私に迷惑をかけることになる。「ホームにいる私」は「線路に落ちたあなた」に迷惑をかけていない。だから「線路に落ちたあなた」も「ホームにいる私」に迷惑をかけてはいけない。「線路に落ちたあなた」を「ホームにいる私」に助けさせるということは、あなたが私に迷惑をかけていることになるのだ。だから私はあなたを助ける必要はない。線路に落ちた人間は、自分が起こしたトラブルに他者を巻き込むことがないように、他者による助けを拒み、独力で逃げる努力をすべきだ。

対称性の原理にもとづく問いかけは、対他者についての徳には共通にあてはまる。対称性の原理は、対他者についての徳の本質を浮かび上がらせる際に有効な論理である。

（６）功利主義と義務論にもとづく作成

功利主義と義務論は倫理学における大きな柱になっている理論である。この二つの柱から道徳教育を捉えると、現在の道徳の授業は功利主義の枠組みだけで展開されていると言わざるを得ない。しかも教師はそのことに気づいていない。功利主義の枠組みで展開されている現在の道徳の授業に義務論の枠組みを入れることが可能である。このことによって児童は、自分の生きる営みを支える新たな視点を問いかけとして習得することができる。

功利主義とは、道徳的価値はすべて、行為がどのような結果を生むかによって決まる、という成果主義の考えである。したがって、「よかれと思って実践した行為でも、よい結果をもたらさなかった場合は意味がない」、と考える。溺れている人を助けようとして川に飛び込んだ結果、溺れている人も助けようとした人も、ともに溺れてしまった場合、助けようとした行為には意味がないのだ、と判断される。

一方、義務論とは、結果にかかわらず、その状況で自らがやらねばならない行為をやったこと自体に意味がある、と考える。かりに失敗に終わっても、あるいは、うまくいきそうになくても、自分の義務として、自分の使命感にもとづいて実践した行為には意味がある、と考える。

通常、道徳の時間に使われる、「この行為をすることによって、どんないいことがありますか」、という教師発問の論理は功利主義である。一方で義務論に立つと、「かりにいいことがなかったとしたら、やった意味はないのですか」、「うまくいきそうになかったら、やらなくてもいいのですか」という問いかけが生まれる。

児童は、功利主義の視点は既に習得していると考えられる。そして社会が功利主義で動いていることも事実である。しかし、人生の途上では、「頑張ったけれど、うまくいかなかった」、「うまくいくかどうかわからないが、自分の義務としてやらなければならない」、といった場面に遭遇することはいくらでもある。そうした場面に、自分を支える道徳的価値が義務論になる。

生きるという営みの中での義務論の重要性を踏まえると、授業の中で教師が義務論という視点から問いかけを行い、児童に義務論を体験してもらう必要があると言える。「うまくいかなかったとしたらやった意味はないのでしょうか？」、「うまくいくか、いかないかわからないことに、取り組むことはできますか？」という問いかけを児童が

考える体験をとおして、児童に義務論という視点を習得してもらう必要があろう。

そして道徳の授業をとおして、世の中には功利主義という価値観だけではなく、義務論という価値観がある、ということを児童に習得してもらうのである。

児童には、これからの長い人生のなかで遭遇するであろう失敗経験や理不尽な経験、あるいは、結果にかかわらず挑戦しなければならない事態に対し、自分がどのような問いかけをもって向かい合えばよいのか、という視点を習得してもらいたい。そして、道徳の時間をとおして「折れない心、自分を支える価値観」を身に付けてもらいたい。

①　功利主義と義務論にふさわしい内容項目（道徳的価値）

功利主義と義務論を授業に導入するとしたら、内容項目は何がふさわしいであろうか。功利主義と義務論にふさわしい内容項目は、「勤勉・努力・忍耐・不撓不屈」である。

「勤勉・努力・忍耐・不撓不屈」は、授業の展開がワンパターンになってしまいやすく、授業内容も浅薄になってしまいやすい内容項目である。この内容項目では、授業の最後に教師が「勤勉、努力、忍耐が大事です」と連呼するという、スローガンの連呼水準で終わってしまう授業が多い。「勤勉、努力、忍耐が大事です」という価値の名称を連呼するだけで終わってしまい、それ以上、価値を深く考えるという作業が、授業の中で最も行われていないのがこの内容項目なのである。授業では教師が「勤勉、努力、忍耐という内容項目は大事である」ことを伝えているだけになってしまっている。これでは道徳的価値を扱ったことにはならない。なぜこうなってしまうのか。教師が道徳的価値をどう扱っていけばよいのか、すなわち道徳的価値への向かい合い方を理解していないからである。そして「この道徳的価値はこう扱えばよいのだ、こういう視点から考えればよいのだ」という道徳的価値へのアプローチの仕方を示すのが問いかけになる。

「勤勉・努力・忍耐・不撓不屈」という道徳的価値を、功利主義と義務論という二つの価値観で捉えることによって、児童に「勤勉・努力・忍耐・不撓不屈」という道徳的価値に対する向かい合い方を習得してもらうことが可能になる。

教師は児童に、義務論と功利主義にもとづく「問いかけ」を行う。義務論と功利主義という二つの価値観の内容を「問いかけ」というかたちで表現する。児童は、この問いかけを考えるという思考体験をとおして、この問いかけを自分のものとして習得する。自分のものとして習得するとは、日常生活のなかで自問自答できるようになるという意味である。そして授業の中で習得した問いかけを日常生活のなかで自問自答できるようになってはじめて、当該の価値観を習得したことになる。

②　功利主義と義務論にもとづく問いかけ

本研究では、義務論と功利主義を考えさせる問いかけ（教師発問）を、次の二種類の視点に整理する。この二種類の視点が、児童に自分の問いかけとして習得してもらいたい価値観となる。

視点１の問いかけ：実行前、成功しそうか、失敗しそうか（うまくいきそうか、いきそうにないか）という視点から問いかけを作成する。

（問いかけの例１）

・失敗しそうだったら、やらない方がいいのか（取り組まない方がいいのか）。
・成功しそうな時だけ（うまくいきそうな時だけ）、やればいいのか（取り組めばいいのか）。
・成功しそうだから（うまくいきそうだから）、やるのか（取り組むのですか）。

視点２の問いかけ：実行後、成功したか失敗したか（うまくいったか、いかなかったか）という視点から問いかけを作成する。

（問いかけの例２）

・失敗したら（うまくいかなかったら）、頑張った意味（甲斐）はなかったのか。
・失敗したら（うまくいかなかったら）、頑張ったことは無駄だったのか。

（７）「顔」概念にもとづく作成

①　顔概念にもとづく問いかけ

顔概念は20世紀の哲学者であるレヴィナスの理論である（佐藤、2000；2004）。レヴィナスの顔概念は、学校における道徳教育への貢献可能性が高い理論であると言える。

ここでは、顔概念の理論を理論のかたちで紹介

するのではなく、問いかけのかたちで紹介する。こういう紹介の仕方の方が授業に生かしやすいと考えられるからである。顔概念は、道徳の授業の中では、友情、信頼、助け合い、という内容項目で生かすことができる。

顔概念からは次のような問いかけが生まれる。相手が知らないところで相手に非倫理的行為をなすことと、相手が知っているところで非倫理的行為をなすこととは、同じ非倫理的行為をするにしても罪悪感が異なるであろうか、それとも同じであろうか。その理由も考えてほしい。

二種類の具体的な場面を設定し、説明しよう。

場面A：假屋園君と坂元君は仲良しである。ある日、假屋園君は、坂元君が上級生にいじめられている場面に出くわした。坂元君は困っているようだった。

ここで假屋園は坂元君が困っていることを知っている。しかし坂元君の方は、假屋園が困っている坂元君を見ていることも、假屋園が坂元君を助けようと思えば助けられる立場にいることも知らない。「坂元君は僕に気付いていない」と假屋園は思った。

假屋園は、困っている坂元君を見捨てて逃げた。

場面B：困っている坂元君は、近くで假屋園が自分を見ていることに気付き、假屋園の顔を見た。假屋園も坂元君の顔を見た。假屋園は坂元君のまなざしにさらされた。坂元君のまなざしにさらされながら、坂元君の視線を感じながら、假屋園は気付かないふりをして逃げた。

上記場面の坂元君は、平成26年度の筆者の大学院のゼミ生であり、場面の例に記載するにあたっては、本人の了解を得ている。

さて、上記の二つの場面で、假屋園の罪悪感はどのように異なるだろうか。友人が假屋園の存在に気付いていない時（困っている友人は私の顔を見ていない時）、友人を助けず逃げる場合の假屋園の罪悪感。一方で友人が假屋園の存在に気付いている時（お互いが相手に気付いている時）、友人を助けず逃げる場合の假屋園の罪悪感。罪悪感の大きさに違いはあるだろうか。もし違いがあるとしたら児童にその理由を話し合ってもらう。

② 問いかけが問いかけを生む

この問いかけを考えていく過程でどのような現象が生じるかを考えてみよう。考える場合の学習形態は、児童同士の班別対話活動でもよいし、一斉指導での教師と児童との対話でもよい。

この問いかけを考える過程のなかで、児童からは、次から次へと新しい問いかけが生じるであろう。たとえば「罪悪感って何だろうね？」、「どうして人間って罪の意識を感じるのだろうね？罪の意識の原点は何だろうね？」、「どんな時に人間って罪の意識を感じるのだろうね？」、「この場面では、何が罪なのだろうね？友人を見捨てて逃げること自体が罪なのかね？」、「助けなければならない根拠はどこにあるのかな？根拠は友情なのかな？」、「友情というのは、自分への危害と引き換えにしてでも守らねばならないほどの価値なのかね？自分が順調の時は友人が寄ってくるが、自分が逆境になると友人は自分から離れていくだろう。その理由は友情というのは、ギブアンドテイク（対称性の原理）だからだよ。」「人間関係っていうのはすべて、ギブアンドテイクなのかね。」、「徳もギブアンドテイクなのかな。」といった新しい問いかけが生まれるだろう。

さらに提出される意見として、友人が自分に気付いていない場合より気付いている場合の方が、罪の意識が大きいという意見と気付いていない場合の方が、罪悪感が大きいという意見があるだろう。すると罪の意識の原点は単に「規則を破った、破らない」ではなく、それ以上のところにあるのかもしれない。

どちらの罪悪感が大きいかという視点から、友情と罪悪感、良心の本質（原点や根拠）を発見することができる。

ここで大切なのは、どちらの罪悪感が大きいかという答えではなく、友情、信頼、助け合いの場面には、こうした「問いかけ」（視点）があること自体を知っておくことである。

道徳の時間の意義は、こうした問いかけを、「友情、信頼、助け合い」を考える時の問いかけ（視点）として習得するところにある。そして児童には、この問いかけを自分の問いとして持ち続けてほしい。すると暮らしの中でその答えに遭遇する瞬間が訪れる。「これが罪悪感の源なのだ。」、「これが助けなければならない根拠なのだ。」という瞬間に出

会える。しかし、自分の中に問いかけをもっていないと、その瞬間が目の前に訪れたとしてもわからないままなのである。答えは問いをもっている人間にだけ訪れる。

③　別のテーマにつながっていく問いかけ

所与の問いかけを考えていくと、次々と新しい問いかけが生じる。そしてその問いかけは別のテーマにもつながっていく。顔概念による問いかけは、自分の非倫理的行為（逃げるという行為）が、相手に「ばれる、ばれない」という問題である。この「ばれた時、ばれない時」と罪悪感（良心）という問いかけは、友情場面だけではなく生徒指導の場面でも教師が頻繁に遭遇する問題である。すなわち「ばれなければそれでいいのか。ばれなければ何とも思わないのか。ばれなければ何をやってもいいのか。」「ばれた時に謝ればそれでいいのか。」という問いかけである。こうした問いかけを児童生徒に投げかけたことがある教師は多いはずだ。

発問とは、児童に考えてほしいことを問いかけるのだ。教師が児童にこうした問いかけをするのは、こうした問題を児童に考えてほしいからなのである。

４．対話の深化とは「問いかけが問いかけを生む」こと

最初の「問いかけ」は教師から出されるとする。これらの問いかけを、対話によって考えるとする。すると対話の過程で種々の疑問点が新たな問いかけとして生まれてくる。本研究では、最初に出された特定の問いかけから、新たな問いかけが次々と生まれてくる過程を対話の深化と定義する。最初に出された問いかけ（教師発問や対話課題）に対して、児童から新たな問いかけ（疑問点）が次々と創られることによって対話が深化する。

したがって最初に出された問いかけ（教師発問や対話課題）に対して、児童が自分達で、新たにどれだけの問いかけ（疑問点）を生み出したかを対話や道徳的思考の深化の指標とすることができる。本研究ではこれを問いかけの創造と呼びたい。

そして次々に出される問いかけ（疑問点）を考えていくことを通して、友情や寛容といった徳の姿が具体的になっていく。どれだけの問いかけ（疑問点）を創造したかが、自分達が発見できる徳の姿を決める。

５．道徳の授業は「問いかけ続けろ」という呼びかけ

道徳の授業で示していることは、人間は、古今東西、こういう問題に悩んできたのだ、ということである。そこを「わかりきったこと」と捉えてしまうのは、「考え続けること」や「問いかけ続けること」をやめてしまうことを意味する。

単に徳目の陳列棚を鑑賞するだけになってしまう。道徳の授業は「君ならどう考えて、どう動くのか」をよく考えろ、という問いかけなのである。自分の問題として考えるということは、自分で問いかけを生み出すということである。常に問いかけ続けることが、徳目の陳列棚を他人事として鑑賞するのではなく、自分の問題として捉えることになる。

だから道徳の時間の中だけで答えが出た、出ないにこだわる必要はない。そして生きるということは、こうした問いかけに応えていく営みなのである。

引用文献

伊勢田哲治　2008　動物からの倫理学入門　名古屋大学出版会

佐藤義之　2004　物語とレヴィナスの「顔」　晃洋書房

佐藤義之　2000　レヴィナスの倫理　勁草書房

スポンヴィル　1999　ささやかながら徳について　中村昇・小須田健・カンタン（訳）紀伊国屋書店

佐藤俊夫　2007　倫理学　東京大学出版会