

道徳教育において物語の背景設定を漸次的に 開示することのメリットについて

—— 「誠実さ」を教えるための教材とされる「手品師」の話を例に ——
(後編)

堤 大輔¹⁾

On the Merits of Incrementally Disclosing the Background Setting of an Exemplary Story in Moral education:

Reconsidering the Story of “An Uncelebrated Magician”

Intended for Inculcating “Sincerity”

(The Second Part)

Daisuke Tsutsumi

Abstract

The story of “an uncelebrated magician”, written by a former teacher and education supervisor Teruo Ebashi, is a standard material of morality lesson in Japanese primary schools, in which the magician, a moral hero, fulfilled his promise to meet and amuse a lonely boy, at the cost of the once-in-a-lifetime opportunity of making his debut at a metropolitan theater. And its unwritten backstory was once told by the author in an interview: the magician had been deeply influenced by his tender-hearted parents who were always ready to help vulnerable people.

In this paper, I discuss the merits of disclosing such a backstory to the students of a moral lesson, showing a suitable way of proceeding with the class. The points are as follows;

(1) Merit 1: It helps the students identify the true components of a moral conduct (such as the doer’s courage or the surrounding social milieu), and think concretely on what conditions they could do the same, thus feeling a proper sort and degree of reality in the story (or sympathy for the hero), while, on the other hand, discussing objectively how they can realize a societal milieu which makes it easier for individuals to behave morally.

(2) Merit 2: It gives the students ①the recognition (which may enhance the cultural level of the people) that a conclusion is relative to term definitions, assumptions, preconditions, etc., and ②an experience of fallibilism, in which their conclusive opinions often change as they incrementally come to know the circumstances.

(3) In order to avoid an irrelevant or far-fetched discussion, a story as a material of a moral lesson should be used not to learn a single virtue but to discuss a virtue and its “peripheral” such as other virtues (or moral values) or related political, economic, legal, literary, psychological, ethological issues, etc.

Key words: moral education, the story of “magician”, disclosing the background setting,
fallibilism

キーワード: 道徳教育, 「手品師」, 背景設定の開示, 可謬主義

1) 育英短期大学保育学科

はじめに

本稿の前編⁽¹⁾では、江橋照雄作の道德教材「手品師」について、この物語はそのままでは現実離れ・浮世離れのきらいがあって学習者の真剣な考察を喚起しない怖れがあるものの、作者自身が後日インタビュー等で語った背景設定（すなわち主人公の手品師の生育史⁽²⁾）を知れば、比較的現実的な物語だと受け取ることもできるということを目指した。

この後編では；

第1章で、道德授業においてそのように物語の背景（ないし“バックストーリー”）を開示することのメリットを論じる。その眼目は、《学習者にとってその道德教材のリアリティが増す》ということである。

第2章では、そうした開示を（一気に行うのではなく）漸次的に行うことのメリットを、望ましい授業進行方法とともに論じる。その眼目は、《「道徳的判断（ひいてはその他多くの判断）の結論は、諸々の前提条件に依存して決まる」ということを学習者が感得しやすい》ということである。

第3章では、第2章までで述べた考え方や授業方法に見合った教材観を述べる。

第1章 物語の背景設定を開示することのメリット——教材のリアリティという観点から——

第1節 物語から受ける感銘に対する、バックストーリーの影響

前編で述べたように、物語の中で語られる善行によって学習者に感銘を与え、「いずれは自分も同様のことをするかもしれない」という覚悟の形成を促すという方法は、たしかに一つの有効な方法ではある。特に、学習者各人がゆっくりと自分自身や周囲との対話を通して納得できる部分のみ

を納得するというプロセスを踏むのであれば、それは特に悪い方法ではないし、逆にそうした方法を完全に排除しようとするれば道德教育が手詰まりになるだろう。

ただしそうした感銘（ないしは憧憬、賞賛等）の度合いは、作中人物の諸行為の背景に何があったのかということにも左右され、時には減殺（“ディスカウント”）されうるものである。いかなるストーリーでもそうなりうるということ“証明”することはできないだろうか？ 例えば次のような“バックストーリー”を任意の善行に対して“肉付け”してみるとする；

……ところで〔その素晴らしく道徳的な行いをした〕〇〇が幼い頃、今は亡きお爺さんが夜な夜な聴かせてくれた話があった。「お前のやることは、いつも地獄の閻魔様が閻魔帳につけている。悪いことを書かれていると、死んでから極楽には行かせてもらえない。地獄に落とされて、いつまでもいつまでも苦しいお仕置きに耐えないといかんようになる」。大人になった今でも〇〇の心には、懐かしいお爺さんの思い出とともに、その頃本気で感じていた怖れがどこかに宿っていて、少なくとも一笑に付してしまうことはできないでいるし、またそれでよいと思っている。

〇〇さんの善行は、少なくともこの怖れに衝き動かされている部分ないし度合いにおいては、善行を施した相手のためではなく、（厳しく解釈するなら）、我が身一つに関する損得計算に因るものと言えなくもない。この類いのバックストーリーは、任意の善行が与える感銘を減殺するだろう⁽³⁾。

第2節 道徳的壮挙の内訳——本人と環境——

さてこのように作中の道徳的行為が学習者に与える感銘はバックストーリーの開示に左右されるということは、ひいては、物語を使った道德授業が学習者に迫ることになる道徳性向上の度合い（いわば“道徳的跳躍”をすべき飛距離）も、バックストーリーの如何によって変わってくることに

なる。

例えば、作中の道徳的壮挙は、行為者本人が素晴らしかったのか（：例えば心が綺麗だったのか、勇気があったのか、等）、それとも、本人を取り巻く環境（milieu）の為せる業、環境のお陰だった言うべきなのか。あるいは両方あったのだとすればどちらが何割ぐらいだったとみるべきか。これらは例えばはっきりと数字で出てくるようなことではないにせよ、しかしこういったことの如何によって、当の物語を読んだ学習者が今後どのくらい頑張らなければいけないことになるのかが違って来るはずである。

手品師の物語で言えば、前編で、手品師が自らの一世一代の出世のチャンスよりも、寂しげな「男の子」との約束を選んだことについて、《賞賛すべきはあくまでも本人の壮挙なのか、あるいは彼をそのような人間に育てた両親だと言うべきか》といった視点を提起しておいた⁽⁴⁾。こうしたいわば〈本人に帰すべき部分／環境のお陰と言うべき部分〉という区別を、喩え話ではっきりさせるなら、次のような話になるだろう：

Aさんは、時速 200km で西に向かう新幹線の車内を、列車の進行方向に、時速 3km で歩いている。だから地面に対して言うなら、時速 203km で西に移動中である。

Bさんは、時速 100km で西に向かう在来線の車内を、やはり列車の進行方向に、時速 6km で歩いている。だから地面に対しては、時速 106km で西に移動中である。

（西に向かってより速く移動しているのは、Aさんだと言うべきか？ Bさんだと言うべきか？）

答えは、《観点次第で、（つまり、地面に対しての西進を言うのか、列車の床面に対しての西進を言うのか、によって）、どちらとも言うる》ということになるだろう。遅い列車の車内ではあるが（≡あまり道徳的でない社会環境の中に居るが）、Bさん本人としてはむしろAさんよりも頑張っ

さんほど頑張っているわけでもないのだが、環境のお陰で（≡道徳的行為の相場自体が高い社会環境に居るので）、Bさんよりも素晴らしい結果を出している。Aさんの状況というのは例えば《高齢者に席を譲る人が9割であるような社会に生まれ育ち、今もそこに居る》というようなことである。Aさんが席を譲る時、ふりしぼる勇気は少なくして済むだろう。

あらゆる善行にはこのような〈本人の功績／環境のお陰〉の内訳があるはずである。それを考えるためには、そのバックストーリーを知ることができる場合であればそれを知り、当該の善行に対して然るべきディスカウントをきちんとした方がよい。さもないと、少なくとも学習者が作中人物を自分に重ねることが難しい。つまり、何の背景説明もないままに作中人物が藪から棒に信じられないような道徳的行為を行い、さてこれを真似しなさいと言われても、学習者個人に要求される“跳躍距離”が大きすぎるように感じられれば、学習者にとってリアリティ不足となり、《自分にとって遠い世界の話だ》と見放され、《ついていけない》と諦められてしまう——《子どもは、（おそらく大人も）、今現在の自分のレベルよりも「ちょっとだけ難しいことをやりたがる」（横峯吉文）⁽⁵⁾》という話でもある。

このことは、《現実の多くの子ども達にとって出来ないような行為なんぞ、提示しても意味がないから、やめておけ》という話ではない。重要なのは、《作中の善行を可能にした条件を探ることによって、学習者がその行為者と自分自身との距離感を掴む》という点である。その行為者と自分自身が近いなら近いでよいし、遠いなら遠いで《……では仮にどういう条件下であれば、何がどうであったなら、どのくらい近くなるのか》が思考できればよいわけである。手品師の話で言えば、手品師の生育史を知らせることで学習者が「自分もし同じように育っていたら、こうだったかもしれない」「年を取っていろいろな野心がなくな

なったら、出来るかもしれない」等と思えば、手品師と自分との距離感がつかめてきたということである。こうして、普通の人間たる多くの学習者たちと（高邁な精神性を描いた）教材との間にも、橋が架かるわけである。いわば、《作中の人物はものすごく立派なことをするけれど、実は自分とあまり変わらない“心の機能（：関数（function））”を備えた人間なのだ（：インプットが違うからアウトプットも違うけれど、関数としてはそれほど違わないのだ）》ということを経験者が感じられれば、その高尚な物語も説得力をもちうる、ということである。

第3節 環境的要因の扱い方

さてここまで、〈個人の功績／環境のお陰〉という区別をめぐって論じてきたが、これは必ずしも《道徳授業で主題的に扱うべきは、専ら個人に関することの方だ》と言いたいわけではない。例えば、作中人物の個人的な勇気とそれを支えた周辺の諸条件とのトータルな作用の結果としての善行に対して、学習者が「こんなに道徳的な世界は、たしかにいいものだなあ！」等と素直に感じ入ること自体は、悪いことではない。トータルな作用をあたかも全て行為者個人のみ起因するものであるかのように扱って、翻って学習者個人に不相応な圧力をかけるような授業がよくない、ということである。

また、2つの内訳に見当をつけたうえで、個人の壮挙も、（例えば「民度」などと称されるような）環境の素晴らしさも、二つながらに賞賛するというのもよい。ただ、それぞれの向上へのアプローチは同じではない、ということである。

では、環境的要因（多くは社会的要因）に関する授業のアプローチとはどのようなものか。一言で言えば、道徳的に好ましい環境を形成する条件ないし方策は何か、という方向に問題意識を向けることである。つまり、個々人が“蛮勇”を振るわなくとも善き行動がとりやすくなるような環境

について（：善き行動への閾値が下がる条件について、下げる方法について）、みんなの（：集合的（collective）な）問題として議論する、ということである。

例えば、治安が良ければ比較的安心して他人に親切に振る舞いやすい。また、「衣食足りて礼節を知る」ということもある。そうした社会の実現について、逆の社会とも比較しながら話し合う。この時、参加者はたしかに社会の道徳性向上を主題として議論しているわけではない。ましてや、自分自身の道徳的向上に向けて自分を追い込むように話しているわけではない。むしろ、政策立案者の視点、「ソーシャルデザイン」の視点をもって、《環境の改造 → ひいては個々人の道徳性向上》の“仕掛け人”の立ち位置で話し合うことになる。学習者個々人の“心の問題”に固執して、あまりに大きな“道徳的跳躍”を要求し追い込む授業をしても、逆に見放されてしまうであろう時には、むしろこれこそが有意義な時間の使い方であり、為すべき活動である。

そしてこの「ソーシャルデザイン」的なアプローチは、個人の道徳性に働きかけるアプローチとは別のアプローチでありつつも、それに対して好影響を及ぼしうる。すなわち、道徳的環境の改善を試みる側の一員として議論に参加することが、個人としての道徳的行為への志向性を強めるということがありうる。例えば上に挙げた「衣食足りて礼節を知る」の議論にしても、（心ではなく頭だけを使って議論しているように見えるかもしれないが）、実際には学習者はそうした議論の中で、《そもそも皆が「礼節を知」った状態がやはり本来望ましい》といった認識を（しばしば暗黙の前提として）シェアすることになるし、《自分は、それを目指す方法について皆と知恵を絞って話し合っている》という事実が、学習者自身の既成事実（：“履歴（personal history）”）として積み上がっていき、コミットメントの度合いが増していくわけである。このような“暗黙の前提”や“既

成事実（≒履歴）”のもつ影響力ないし重みというものは、もちろん論理的な説得力とは異なるもの——むしろ「だんだん後に引けなくなってきた」という、いわば“心理的説得力”——であるから、適宜論理的思考によって懐疑されてよいものである。そうした自分自身の姿勢への懐疑（「実はくだらないことを一生懸命話し合っているのではあるまいか？」など）や、その他諸々の前提への懐疑も含めて、客観性を旨とする「ソーシャルデザイン」的なアプローチだと言えよう。要はそうしたディスカッションを通して、もし仮に《人とは、社会とは、どう動くものなのか》について詳しく知れば知るほど「道徳的であることなんてくだらない」と思えてくるものであるならいざ知らず、逆であるのなら、学習者の中で、《道徳性の高い社会環境は、良きものである》という信念を強めることになる。

さて、こうして《道徳的な社会環境という問題》と《自分の心の美しさ・正しさや勇気の問題》とを両睨みした《認識+心情》が出来てくれば、学習者は将来、然るべき別の条件下では（自身の心に巣くうためらいや、その他様々な抵抗要因を比較的容易に振り切って）個人としての善行に至ったり、高い道徳性にコミットしたりすることができる。手品師の話で言えば、学習者が将来、自分が目指した道（手品師の手品に相当するもの）で力を出し切り、満足するにつれて、その道と利益相反するような道徳的行動も容易にとりやすくなるだろう。（逆にそうした《認識+心情》が出来ていなければ、道徳的に行為しやすい条件下に置かれても、行為しないかもしれない）。あるいは将来親になった時、手品師の両親がしたような子育てをするという形で、手品師と両親の道徳的世界（：困っている人たちを放っておかない心優しい世界）に参画することもできる。またそのような《認識+心情》が形成される中で、高い道徳性一般に対する肯定が強まっていけば、自分が道徳的に行為できない時の後ろめたさも強くなるし、

要求される“道徳的跳躍”の距離が比較的大きい時でも諦めにくくなるわけである⁽⁶⁾。

第2章 背景設定を漸次的に開示することのメリット（授業進行方法論を含む）——《結論の前提条件依存性》の感得、という観点から——

第1節 学習者が、物事の前提・条件・根拠に対して意識的になることの重要性

《道徳的判断においても、その他多くの判断においても、結論というものは、諸々の前提条件に依存して決まる》ということを学習者が理解することは、学習者自身にとっても、社会・国家等にとっても、非常に重要なことである。“民度”というものの一つの構成要素でもあるだろう。政治家等の要人が何か質問された際、「仮定の話は出来ない！」という言い草で回答を拒否したという話がしばしば報道される。「口に出すだけで縁起が悪い」という“言霊信仰”の故なのか、言及するだけで特定の機運が形成されてしまうことを警戒しているのか、などと考えていけば、たしかに“心理学的”あるいは“政治的”には理のあることかもしれないが、その意味では理解できない話ではないのだが、少なくとも論理的には（以下に述べるような意味で）おかしい話ではあるし、弊害のある論法でもある。

「仮定の話」をすることは有益である。いろいろなケースを仮定して「仮定の話」をするからこそ、物事の認識は深まる。面白い例として、日本科学協会が製作した、《もし仮に、地球が1辺10000kmの立方体であったなら、何がどうなるか》を描いた映像がある⁽⁷⁾。仮定そのものは、事実と異なる（counterfactualな）、ありそうもない事態だが、そこから先の諸帰結を大真面目に（つまり徹底的に科学的に）シミュレーション（≒extrapolation）することで、現実の地球をも支配する自然法則について、視聴者は自らの理解を再

確認し、また現に在る通りの在り方の〈必然性／偶然性〉について考えを深めることになる。また例えば、物理学でしばしば空気抵抗や摩擦などを「無いものとして考える」ということをする。これもかえって物事の本質的な在り方を解明ないし理解するのに役立つ。これらは、仮定を用いる思考が威力を発揮している例だと言えるだろう。他にも、「仮に他の条件が等しければ、……」とか、「もし「○○」という言葉の意味が「△△」いうことであれば、……」など、汎用性が高く、思考の道具として有効な「if節」がある。

「仮定の話」をする《If △△△△, then ○○○○。》というセンテンスは、本来それ自体では、○○○○を肯定も否定もしていない。むしろ、多くの《If ~, then ~.》という認識を蓄積することで、事態の全体像（：様々な条件と様々な帰結との相互関係の総和）を精密に描いていこうとしているのだとみるべきである。それにも関わらず例えば聞き手が△△△△の部分（：仮定の部分）を忘れて○○○○（：帰結の部分）のみに噛みついていたりすれば、それは無駄な議論となるし、あるいは話し手が△△△△を故意にぼかして○○○○を無条件に正しいかのように主張したりすれば、それは狡い議論である。いずれにせよ、（少なくとも「真実」なり「最適解」なりを真摯に探求する議論としては）“残念な”議論になるわけである。

「If ~」という条件分岐を意識することは、議論の次元（：抽象度）の高低を意識することにもなる。例えば、車の運転者がアクセルペダル踏む時とブレーキペダルを踏む時とでは、正反対の目的を持っていると言えなくもないわけだが、しかし「時速 80km を維持する」という高次の目的や、「目的地へ無事到達する」というさらに高次の目的に対しては、決してブレているわけではない。同様に、中央銀行のトップがデフレという状況下では「金融緩和」を行い、インフレという状況下では「金融引き締め」を行った、という場合も、

「経済の安定」という（抽象度の一段高い）“大目的”に対しては終始一貫した政策を続けていたことになる。「引き締め」こそが（あるいは「緩和」こそが）不変の正解だ、といった話ではないわけだ。

手品師の物語にしても、《手品師が「男の子」(なり「大げき場」)を選ぶという行動それ自体が、いかなる条件なり仮定の下でも正解（なり不正解）になる》というような考え方には問題がある。〈「男の子」はとても深刻に思い詰めている／それほどでもない〉〈約束した場所に貼り紙をするという手が使える状況だ／使えない状況だ〉〈手品師は金や名声を人並みに重視している／そうではない〉〈手品師は自分の芸の道に真剣に打ち込んでいる／それほどではない〉等々の諸条件（諸前提）と、「手品師はどうするのがよいか」という結論とがワンセットになったもの（……したがって、前提と結論を繋ぐ議論もできているもの）が全体としてそれなりの説得力をもっていけばよい。それがあれば、学習者が出す結論部分それ自体は、《「男の子」を選ぶ》でも《「大げき場」を選ぶ》でもかまわない、と考えるべきである。結論がどちらか側であれば無条件に正解（または不正解）、というものではない。

このことは、《数学の問題を解いた時、答えだけ合っても高く評価すべきではない》という話や、《理科の実験結果の予想は当たったが、その予想の根拠はでたらめであった場合、高く評価するわけにはいかない》という話と似ているだろう。前編で私は《手品師が「男の子」との約束を選んだのは理解できなくはない》という趣旨のことを書いたが⁽⁸⁾、それもまた、作者が明かした件のバックストーリーとそこから走らせたいくばくかの想像があつてこそその話であった。それらを抜きにしてただ単に《手品師が「男の子」との約束を選んだのは正しい》と考えたり、結論としてそちら側の答えを選んだ学習者をとにかく褒めたり、ということとは全く異なるわけである。

一般に、「○○○と仮定する」とは、「○○○が真実かどうかはともかく、一応○○○としてみる」というものであり、「○○○を前提する」とか「○○○という前提条件をつける」と言い換えてもよいが、一方、この「仮定」「前提」「前提条件」の位置に、「まさに真実と目されるもの」が置かれた場合には、それはむしろ、結論の「根拠」と呼ぶに相応しい。特に、それと結論との関係が因果関係であるというなら、結論で言っている事態（ないし出来事）を生じさせる「原因」と呼ぶのが相応しい。人の意に沿わぬことを納得してもらうために事情をよく説明して分かってもらうことを「因果を含める」と称するが、文字通り当該の事柄をめぐる様々な因果関係を理解している（≒“わけがわかっている”）ということとは、《しっかり考えて判断する》ということにつながるわけである。「仮定」・「前提」・「前提条件」も、「根拠」も、結論を適切に限定づけたり支えたりするものである。「原因」も、結論部分で言われている事態（ないし出来事）を生じさせたり限定づけたりするものである。学習者がそれらに対して意識的になることが、《わけがわかったうえで、考えて判断する》ために大切なことである。

第2節 望ましい授業の進行方法

《結論は前提諸条件に対して相対的である》ということを経験者が感得しやすくするためには、各教科で、物事の原因・理由や（不）成立条件、主張の前提・根拠等を重視した授業を行うべきだが、道徳授業においては、教材たる物語のバックストーリーを開示すること（特にそれを一気にやるのではなく、漸次的に行うこと）が一つの有効な方法である。なぜなら、《当初知りうる限りの情報を元にして一度じっくり考えて結論を出した後で、背景の諸事情を新たに知ってそれらを前提に加えて、再び考える》というように、複数の段階を時間差付きで設けることになるので、特に学習者の当初の結論と後日の結論にわずかでも違い

が出た場合、その学習者は《結論の“前提条件依存性”》を身をもって経験したことになるからである。一度下した判断——道徳に関する判断に限ったことではないが——も、事情をより深く知ったり、より深く考えたりすれば、変わることがある、という体験を通して、学習者はいわば“条件コンシャス”“根拠コンシャス”になるわけである。それはひいては、逆に、何かが無根拠であったり、必要なことが語られていなかったりということに対する敏感さにもつながるだろう。これらは自他の見解に対する「批判的思考（critical thinking）」（つまり、鵜呑みにしない思考）の重要な要素でもある⁽⁹⁾。

以下に、こうした見地から望ましいと考えられる授業進行方法（「手品師」の物語を用いたもの）を（(1)→(2)→(3)の流れとして）述べる：

(1) 本ではなくプリントを使用する。最初は、手品師が友人と電話で話しながら迷う場面までのストーリーが書かれたプリント——したがって結末は書かれていない——だけを配付する。これを読んで次の①②を議論する；

- ①「手品師は迷っているけれど、どうするのがいい？ その理由は？」
- ②「質問は？ 判断に困っている人は、どこで困っているのかな？」

これら①②は、児童一人ひとりの話をじっくり聴く中で、同時並行で考えていけばよい。①を考えている最中に②が浮上することがいくらでもある。

このとき、ストーリーの設定そのものに対する疑問（“つつこみ”）も禁止せず、むしろ一旦は賞賛する——（「リテラシー」のことを“つつこみ力”と言い換える⁽¹⁰⁾のも、なかなか気が利いている）。例えば、「すごく貧乏なのに電話があるの？」という発言が出たなら、教師としては、「うん。とても鋭い疑問だね。たしかにちょっと変な感じも

するね。でもまあ、今回みたいなチャンスの知らせを受け取りたいとか、それか何か他の理由で、電話代だけは無理して頑張っていたのかもしれないね。」等と応じる。

「男の子」を選ぶか「大げき場」を選ぶか、という二者択一のジレンマにとっての“抜け道”を考案するような意見も、禁止しない。学習者が考案した抜け道を塞ぐ時は、それも「良い発言」として認めつつ、明示的に塞ぐ。例えば、「男の子に電話して、手品を見せるのは明後日とかに変えればいいと思う。」に対しては、「いい考えだね。でも残念ながら手品師はあの時、男の子の電話番号もメールアドレスも聞かずに別れた。そういうことにして考えよう。」などと答える。

「じゃあ家に行っちゃえば？」「それで大劇場に連れて行けば？」に対しては、「なるほど。たしかにそれならみんなハッピーだね。でも路上で遭っただけなので、家の場所も知らない——残念ながら。それから、たまたま共通の知り合いがいた、なんていうこともない。そういうことにして考えよう。」などと答える。

このような“抜け道”となるような発想を暗黙のうちに禁止する授業はよくない。むしろ当然のように言い出せる雰囲気の方が大事である。闊達な知性は褒めるべきもの、認めるべきものである。さもないと学習者は、教師がどんな発言を望んでいるのかを忖度するだけで、本当はわからない点も口に出さず（あるいは深く考えず）、《細かいことはわからないけれど、とにかく〇〇〇が正解なんでしょう——先生もそう言いたいみたいだし》等と考えることになる。

児童が何かに迷って結論が出せない時、「手品師」のような創作話の場合は、事実関係を調べに行くということとはできない。そこで、ストーリーの記述からの割り出しを試みる場合もあるし、書かれていない条件を想像で付加して、場合分けをする必要もでてくる。

例えば、上述の“抜け道”のもう一つのバージョ

ンとして、「男の子と会った場所に、貼り紙をしてから、大劇場に行く」というものがあるだろう。これなどは普通に考えて実行可能性が高いので、この手までも塞いでしまえば、いかにも不自然な授業という感じになってしまう。そのような時に場合分けを用いる。すなわち、(a) 貼り紙という手が使える場合、(b) 「男の子」の年齢からして字は読めないと思われるか、手品師がその場所に行く時間すらないなどの理由で、貼り紙という手が使えない場合、である。そして例えば「(a) ならば大劇場に行く。だって今までやってきた手品の道は大事だから。そして男の子に対しては……」というような答えも一つのまともな答えとして認めつつ、その代わりに (b) の場合についても避けずに考えてもらう。

このように解答者側が場合分けの労を負担することも、《結論は前提条件に相対的である（：左右される）》という意識（特に前述のような、条件分岐ということへの意識）を高める。またこうした意識があれば、翻って「無条件に〇〇〇する」「たとえ□□□がどんなに△△△でも、〇〇〇する」という話の異例さ・凄まじさも、却ってよくわかるだろう。

さて、こうした議論を経て、学習者各自の一応の解答を決める。条件分岐付き解答も、理由つきの「どっちつかず」も、可とする。

(2) ストーリーの残りの部分（結末まで）を書いたプリントを配付し、読む。

このとき、プリントには作者が決めた結末（：手品師は「男の子」との約束を守った）が書かれているわけだが、これを《これによって（：作者の御託宣によって）、“約束派”の、“大げき場派”に対する勝ちが確定した》というように扱わないことが肝要である。むしろ、《作者がそう書いたというだけでは、本当にその行動が正しいという根拠にはならない。》という考え方が大切である。《理由はどうでもいいから、とにかく“答え”（：

ここでは、作者の腹の内、さらに言えば「本件では“どっち派”についておけば対-文科省的に“大丈夫”なのか)を知って安堵しましょう》という類いのゲームなのではない、ということである。(文部科学省はむしろ、例えば今般の「特別の教科 道徳」設置にあたっての説明の中で、「特定の考え方に無批判に従うような子供ではなく、主体的に考え未来を切り拓く子供を育て」ことを目指し、一人ひとりの子どもが「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方への発展」することを重視する見解を示している。つまり、そもそも結論だけ当てにいくような姿勢は推奨していないわけである⁽¹¹⁾)。

なおこの(2)の局面では、この2枚目のプリント(：作者が決めた結末)をそもそも配付せず、児童各自が正しいと思える結末をいろいろ言い合って終わるという授業進行もあるのかもしれない⁽¹²⁾が、私はやはり、そのプリントはあくまでも配付して、作者(author)が書いた事態には他の人々による推測よりも一段格上の権威(authority)を認めたくえて、敢えて《作者が決めた権威ある結末といえども、読者が然るべき理由に基づいてそれに納得しないということは、あってよい》ということ、あるときは明示的に、あるときは態度で(“隠れたカリキュラム”として)、伝えることが大切だと考える。

したがって、この局面でディスカッションすべきは；

「この結末に納得したか？ それは何故か？」

「あるいは、条件付きの納得か？」

ということである。手品師の生育史が未だ提示されていない初期段階では、無理に肯定しようとせず、本稿前編でも述べた主人公の現実離れ・浮き世離れや、(1)で述べたようなジレンマの“抜け道”についても、大いに話し合えばよい。

ここでは、「納得」ということを重視した授業

をすべきである。一般に、何かの考えを先に進めていくにあたって、「進んでもよい」というゴーサインとなるのは、「ここまでは納得したから」ということか、または「(納得できていないことでも、あるいははっきりしないことでも)一応そのように仮定したから」ということである。《定義というものに“誤り”はない(〇〇とは△△だと定義したからには、そう決めたのだから〇〇は△△なのであって、そんな時に「なぜ〇〇は△△なのだ！ おかしいじゃないか！ 違うと思う!」と非難してみても的外れ・頓珍漢だ)》という話に似て、仮定した事柄は、その仮定が解かれるまでは、疑うことは的外れであり、それを思考の踏み台にして先に進むべきものである。こうしたことを少し別の角度から言うなら、《今現在の自分の思考は、納得の上に立っているのか、仮定の上に立っているのか》という点を常に意識することは大切だ、ということである。

(3) 前編で引用した作者インタビュー(：手品師の育ちや、両親の人となりに関する部分)をプリントにしたものを配付し、読む。

上述の(1)と(2)は同じ日に行えばよいが、この(3)は何日か後にする方がよい。いったん考えたことがある程度頭に染みつく時間をとってからの方がよい、ということである。この日は、(1)(2)を行った前回の議論を振り返って思い出してから、「それにしても、あの手品師はどんなふうで育った人なんでしょう？ 実は、作者によれば、……。」と切り出し、件のインタビューを読む。

この局面でのディスカッションすべきことは、上述の(2)で考えたことを、もう1回考えてみる、ということである。そしてさらに；

①「自分の解答は、前回の解答から変わったり、揺らいだりしたか。あるいは、前回の通りで、ますますそう思ったのか。」

②「自分なら、あの状況でどうするか。」

ということを話し合う。

①に関しては例えば、手品師の両親の人間性を非常に新鮮に感じ、それで目を啓かれる学習者がいてよい。ここで重要なのは、《考えが変わるといことは、ダメなこととは限らない。前回は今回も、できるだけ多くのことを、できるだけ筋を通して考えて、その結果変わったのなら、それは決してダメなこと・恥ずかしいことなのではない》というメッセージを学習者に伝えることである。教師自身の考えも変わったという経験を話せば、説得力も増すだろう。

②は、物語の登場人物が正しかったかどうか、というのとは別の論点である。「自分〔のおかれた状況〕は、〔作中の〕手品師〔の状況〕と違って△△△だから、自分は〇〇〇する。」といった解答があつてよい。手品師の物語を踏み台として、自分を対象化して道徳問題を考えた、ということになる。

前編で引用したように、作者江橋は、手品師の生育史は教師の心の中に留めておいてほしいと言ふ⁽¹³⁾。しかし、教師の個人的想像として提示された生育史では権威不足であり、新たに付加される前提条件として認める気にはなれないのが普通であろう。その点、「手品師」の物語に作者のインタビューがあるというのは、実際好都合である。既に述べたように、作者が決めた物語の結末を評価するさいには、無理に「正しい」「素晴らしい」等と認める（：高く評価する、あるいは賛同する）必要はないのだが、他方、生育史がどうであったのかというのは評価の問題ではなく、実話における基本的事実関係に相当することだから、「手品師はそういう育ちだったと作者が言うのだから、そういう育ちだったんだ」と認めるしかないことである⁽¹⁴⁾。（前述の、定義や仮定というものについての話に似ている）。しかし、作者以外の人物（例えば授業担当教師）の想像として提示された場合は、たとえ言っている内容が同じだったとしても、同様の重みをもつものとして受け入れるの

は無理である。（(1) で述べた場合分け作業と同列のものとなるしかない）。

この(3)は、(1)(2)よりも何日か後にする方がよいと上に述べたが、それは我々の実生活でいろいろな信念が変わっていく体験に似せるためでもある。実生活でも、何からの思い込みを抱いたまま長期間すごし、しかる後に新情報を得て、先入見ないし固定観念が覆ることがある。事件や社会問題に対する見解も、実際そのように変わっていくことがある。「人は見かけによらぬもの」と言われるように、人物に対する印象も、表面的な情報（ないしは浅い付き合い）がだんだん深いものになるにつれて変化する。こうした体験とパラレルなものとして道徳教材に対する見解の変化を体験し、《ある程度確信はしていたが、変わった。ある程度確信はしているが、変わるかもしれない。》という感覚を掴むことは、その後の授業にとっても、実生活にとっても、（ひいては社会が高い“民度”を形成するうえでも）、有意義である。

このことから逆に考えれば、背景設定を最初から一気に開示してしまうことのもったいなさ、という話にもなる。例えば作者は件のインタビューとは別の機会に、次のようなバックストーリーも述べている；

手品師が十五歳の時、風邪をこじらせ、重い病の床にあった父親が、枕辺に息子を呼び、「ひとを信じ、ひとの気持ちを考え、そして、自分に正直に生きて行けよ。」と、言い残して息をひきとった。⁽¹⁵⁾

もし、これほどまでのエピソードを最初から見せられてしまえば、学習者の発想の幅が狭まることになる。だからこそ、背景設定はむしろ漸次的に、学習者の最初の判断がひっくり返るポイントを通過するように行われれば特に効果的だということである。（逆に学習者が、そうしたポイントを通過する前から通過後と同じ判断をしていたとしたら、むしろ不自然なのであって、「明かされてい

ない何らかの背景を想像ないし仮定した」とか、「学習者自身の体験なり価値観なりを投影した」とかというような、何らかの省察を要するのだと考えるべきである。

さて、こうした見地からすれば、この(3)の局面でたどり着いた《この一連の授業での最終的見解》でさえも、本当の終着点であるとは断じられない、ということになる。物語の登場人物に限らず、現実世界の他者の事情や気持ちも、本当に本当のところは分からない。しかしそうした中で、自分自身の理解や見解に変化があったことは自覚できる。「分からないなりに、以前よりは理解が深まった」という手応えは感じることができる。こうしたことを学習者がよく感得したならば、「どんでんがえしの新事実」が浮上する可能性を常にいくらか頭に置きつつ、自分の信念を、(いわば“永遠不変”と“生々流転”との中間のどこかに)「現時点での私の結論」と位置づけることになる。

こうした境地に達することを、「可謬主義 (fallibilism)」(全ての認識は誤りうる、という認識)の学習、と言ってもよいだろう。「《全ての認識は誤りうる》という認識」という言い方そのものは、論理的にはパラドックスになっているだろう。(要は、《 》内の文自体も一つの認識だとするならば、その認識自体は誤りうるのか、と突き詰めると、理屈としては面倒なことになる)。しかし、学習者にとって、《ほかならぬこの自分がしっかりかかわって、「変わらない見解を得よう」としてきたのに、それでもやはり見解が変わった》、という出来事を身をもって体験することが、理屈とは別の説得力⁽¹⁶⁾をもって、可謬主義の“体験学習”となるだろう。

さて、以上のような“あと出し”的なバックストーリーが登場する授業を何度か行えば、学習者は警戒的になるだろう。結論を出すことに慎重になったり、今度はどんな背景が“あと出し”されるのか予想したりする者もでてくるだろう。そう

なれば“あと出し”は一種の“罨”としては機能しにくくなるわけだが、実はそれは必ずしも困ったことではなく、むしろそれこそが目指すべき方向性ですらある。つまり、学習者がまさに“学習”し(≡懲りて憶えて)、物事を即断することに対して警戒的に(慎重に)なればよいのである。そして物事を断ずる時でも、それを“妄信”せずに、《後で情報が増えれば変わるかもしれないが、今まで知り得たことから考える限りは、〇〇〇だと判断しておこう》という感覚を持てればよいのである。

第3章 教材論

この章では《以上の方針からすると、道徳授業の教材というものをどのように捉えるべきか》ということ論じる。(これは前章第2節の授業方法論を補足することにもなる)。

第1節 教材は実話がよいか、創作話がよいか

道徳授業で物語を用いる場合、実話がよいか、創作話がよいか。結論から言えば、実話と創作話はそれぞれにメリットがあり、授業ではいわば両方の“雑食”で、しかも数をこなすことがよい。

(1) 実話のメリット

一般に、他人にフィクションの話聞かせて、「君たちも真似しなさい」と言うのは、馬鹿にした話だと言われかねない。「そんなやついねーよ」の一言で逃げられてしまうかもしれない。ところが実話であれば、その逃げができないことになる。(それをやった人間が少なくとも1人は実在したわけである)。こうした意味での説得力が、実話のもつ一つの利点である。

実話には、深みがある。我々が実際どこまで調べられるかという問題はあるにせよ、創作話とは違って新事実を発掘できる可能性がある。創作話においては、作者が描いたこと限界が、確認しう

る事象の広がり限界であり、あとは読む側が想像、場合分け、仮定といった作業を負担することになる。あまりにその負担が大きければ、教師も学習者も力尽きてしまい、(また愛想も尽きてしまい)、授業がしらけてしまう可能性が高い。

もっとも、あらゆる創作話がリアリティにおいて実話に劣るとは言えない。実際、よくできた映画の架空のストーリーに我々がリアリティを感じて鼓舞されることはある。要はそのフィクションに、我々の頭の中にあったものを芋づる式に(あるいは渦巻いていたものに形を与えて)喚起する力があればよいのである。一つの鍵となるのは、置かれた状況、従っている条理、心の襞、等に関する、作中人物と学習者との近さである。前に用いた言い方をすれば、諸々の条件から諸々の行動を導き出す“関数”が自分と似ているように思える、ということでもある。また、感覚的な一体感というものも無視できない。例えば、自分と見てくれが全く同じ人物が映画に登場したら、徹頭徹尾「他人事」として観ることは難しい。そのあたりは理屈ではなく、心理的・生理的な問題である。ともかく、フィクションにそうしたリアリティがあれば、「○○○をした人間が現実にはいないのだとしても、○○○は不可能ではないわけだ。なんなら私が第一号になってもいいわけか。」とさえ思えてくるだろう。

(2) 創作話のメリット

創作話は、前述の可謬主義のいわば“チュートリアル”(≒手引き、ないし練習台)としては、実話より有利である。要は、実話というものは《ただ一つの真実や正答の实在》を予感させやすいが、創作話はそうではない、ということである。実話というものに関して、私たちは、《諸事情を調べれば調べるほど、細かいことまで判ってきて、妥当な結論はだんだんとひとつところに収斂していく》と直観的に思っていないだろうか。そしてそれと並行して、《創作ではなく現実の話である限り、

私達が何を知らうと知るまいと、客観的真理がただ一つ定まっているのではないか。私達に何かできるとすれば、それを(作り出すのではなく)発見することだけだ。》という感触をもっていないだろうか。これは道徳の問題に限らずおよそ真理というものに関する一つの常識的な発想であり、それが道徳の問題においても、前述のような《既に定まっている正解を当てよう》という発想を根底で支えているのかもしれない。

例えば、ある人物の背景に、第1章に書いた究極のバックストーリーとも言える「地獄の閻魔様の説話をする祖父」なるものが「存在した」か「存在しなかった」かを考えてみるとする。実話の場合は、読者が何を考えどう行動しようとも、あるいはたとえ我々の調べがつかず“判らず仕舞い”になったとしても、とにかく「存在した」か「存在しなかった」かのどちらか一方だけが真実(いわば“史実”)なのだと思える。したがってそうした真実に依存した“最も正しい見解”も、「きっとただ一つ、固定したものだろう」と思える。一方創作話であれば、「存在した」という“肉付け”が今後なされたとしても、なされなかったとしても、「それは現実と違うから」という理由で斥けることはできない。要するに、いろいろな“肉付け”が“できなくはない”し、逆に“しない”ことも不可能ではない。そしてそうした“肉付け”の如何によって、それに依存する“最も正しい見解”が変わっていく可能性を孕んでいることになる。

《各時点での最善と目される見解をしっかりと定めつつも、同時にそれが誤りである可能性はいつも否定しない》ということが可謬主義の肝であることからすれば、作者自身があと出し的にバックストーリーを開示した「手品師」の話は、学習者が(あるいは誰であれ)可謬主義というものに馴染む練習台として好都合である。なぜなら、第一に、ある程度のオーソリティをもった(つまり、授業参加者による恣意的な改変ができない類いの)

バックストーリーが提示されることにより、学習者が《自身の見解が（重みのある“新事実”のせいで）実際が変わった……つまり可謬的だ》ということを感じやすい。第二に、しかもそれでいて、所詮は作り物であるという点で、《変わったあげく、究極的には一定の見解へと運命的に収まっていくはずだ》ということを感じさせないような恣意性を有している。

(3) 実話に関する見解も可謬的か

さて、創作話は認識の可謬性を感じるのに都合がよく、特に手品師の話は作者がバックストーリーを“あと出し”してくれたので、可謬主義に馴染むのに都合がよい、ということを書べてきた。（そうした意味でこの節の冒頭に、「可謬主義の“チュートリアル”」と書いた）。しかし本当のところ、可謬主義は、実話にも当てはまるのだろうか。もし当てはまらないのであれば、そのことは、前述のような《定まっている正解を当てればよい》という感覚の下支えとなるだろう。

この点については、哲学者パース流の可謬主義論が、一つの見通しを与えてくれる。つまり、多くの自然科学者達が分かち持っている「ただ一つの客観的な真理が、きっとある」という直観を尊重するパースではあるが、それにも関わらずあらゆる認識は事実上可謬的だと考える。その議論の眼目は；

真理とは、我々の探究活動が十分に長く続いたあげくの果てに、いろいろな見解がやがてひとところに収斂していつ定まった見解のことである。したがって、特定の誰彼の目論見・思い入れ・信念等からは独立したものである。ただし、真理というものをそのような（ある意味で客観的な）ものだと考えるにしても、私たちは実際いつその真理に到達したのか（あるいは未だ到達していないのか）は知る由もない。私たちが有するいつの時点での認識であれ、それこそが私たちが真理に到達した結果としての認識なのか、それともそうではなく、私たちが真理に到達する途上で持つこと

になった“仮初め”の認識なのか、ということは、知る由もない。⁽¹⁷⁾

ということである。この見方からすれば結局、（仮に、“正しい認識”なるものがひとところに収斂するものだったとしても）、いかなる判断も事実上可謬的である（：あとで誤りだと判る可能性がある）、ということになる。今後の調査の進展、新事実の発見、あるいは推論のミスの訂正などによって、変わる可能性があるということである。

結局、実話も創作話も、今後の新情報の出自が、現実の世界に関する調査の進展であるか、あるいは他者の作為であるか、という違いはあれど、いずれにせよ可謬的であり、やはり学習者は、（あるいは誰であれ）、根拠や前提条件といったものに対して注意を払わなければならない、ということである。また、新情報が出なくても、判断する自分（たち）に新しい経験が加われば、判断が変わる場合がある。このように考えれば、創作話のみならず実話に対しても、可謬主義の態度（すなわち、「多面的に考えた結果としての、かなり煮詰まった答え」を求める姿勢と、「それでも絶対ではない」という自戒とを、二つながらに保持すること）は的外れではないことになる。

(4) 数をこなすことの重要性

実話と創作話とは、以上のようにそれぞれ異なる性質も持つが、道徳授業ではいわばそれらの“雑食”で数をこなすことがよい。学習者が、その都度の自分の見解が、《「仮定」に支えられているのか、それとも「納得」に基づいているのか》《作者（あるいは他の誰か）の言ったことに依存しているのか、それとも事実を調べに行けるのか》といった区別を、常に当然のように自覚するようになるのが望ましい。そして前述のような可謬主義の感覚を掴むことが望ましい。それを可能にするうえで有効なのは、論理学や科学哲学の解説のごときものよりも、道徳授業等におけるディス

カッションそのものの積み重ねであり慣れであろう。医師が実際の症例を、法律家が実際の判例を、棋士が実戦の棋譜を、数多く検討して判断力を養う、というような、いわゆるケーススタディによるトレーニングである。

こうして“教をこなす”ことは、担当教師側の向上（“Faculty Development”）にとっても重要なことである。つまり、互いに利用可能な良い教材を蓄積していくうえで有効である。第3節で述べるように、教師が教えたい徳目と教材とが適合しているかどうかは程度問題であって、道德教育において教師の狙いにぴったり合った教材を得ることは簡単ではない。そうした中で、多くの材料で試行錯誤すれば、比較的狙い通りのディスカッションや、あるいは予期せぬ有益なディスカッションができたストーリーやバージョンを生き残らせ、蓄積していくことができる。またそれらが絶妙なものであれば、担当教師自身の“実力”がたとえ十全なものでない場合でも、学習者の良き考察を促しやすい、という利点がある⁽¹⁸⁾。

第2節 情報の改変か、追加か

一度提示したストーリーに対して“あと出し”的に操作を加えるさい、ストーリーの改変と、背景設定の追加とは、同じではない。改変というのは例えば；

「その時、父は子を褒めなかった」というストーリーを、あとで「その時、父は子を褒めた」に改める

ことである。ここには、「褒めなかった」という情報の消去が含まれている。学習者にとって、このよういわば“引き算”は、一度情報を頭に入れていろいろ考えたあとで器用にそれを忘れなければならないという点で、難しい。たしかに現実の生活でもこれに似たことは起こる。例えば、「最初の調査に不備があることがわかった」とか「より信頼できる調査機関が別の結論を出した」と

いった事情により、我々が認識を改めないといけなくなる場合である。しかしそれはあくまでもそうした事情があったからであり、しかもそれは《新情報が付加されて旧情報と並立した》ということであって《「当初の調査ないし発表があった」という“史実”自体が消された》ということではない。その意味で不自然なことではない。つまり、授業ならでは人工的な操作（“史実改変”）とは異なる。一方、もし道德授業でそうした事情抜きでいたずらにストーリーの一部を取り消して改変すれば、そこにわざとらしさを感じられることは否めない。

一方、追加というのは例えば；

「その時、父は子を褒めなかった」という当初のストーリーに、あとで「父は子の自惚れやすい性格を把握していた」という情報を追加する

ことである。学習者にとって、「褒めなかった」という事実を打ち消して憶え直す必要はないが、「褒めなかった」ことへの意味づけは変わる可能性がある。当初、いわば認識の解像度が粗い時点で思っていたこと（：父親は冷たい！）が、思い違いであった（：実は父親の深い配慮があったのだ！）と気付くのは、情報の差し替えではなく、解像度が上がった結果、判断が変わった、ということである。

情報の改変を伴う授業を学習者がこなせないと決めつけることはできず、またその困難がトレーニングにもなりうるから、そうした授業を一概に否定する必要はないが、難易度や自然さ（：わざとらしくないということ）からして、より行いやすいのは情報の追加だと言えるだろう。物語の背景についての情報を、引き算（：“史実”の改訂）なしで漸次的（インクリメンタル）に増やす（：解像度を上げる）授業の方が、やはり現実の生活に近い。知り合いの人間性や、組織の本性や、ニュースの真相などに関する認識は、時とともに情報が降り積もっていくにしたがって、しばしば

印象・評価・解釈の面での変遷を伴いながら、深まっていくものである。

第3節 議論の焦点が変遷していくことを考慮に入れた教材観

ここまで、前提の付加に応じて結論が変わってくる旨を論じてきたが、しかし実は、変わっていくのは結論（すなわち特定の問いかけ、例えば「大げき場」か「男の子」か？、に対する答え）だけではない。すなわち、この教材を通じて考えるべきこと、この教材をめぐって話し合うべきことの焦点も変わりうる。手品師の話で言えば、前編で述べたように、《「誠実さ」の教材だと思って授業を始めてみたが、主人公の生育史を知ったら、むしろ「物事へのとらわれのなさ」を学ぶ方が相応しいような教材だと思えるようになった》といった変化が起こりえる。「〇〇さ」を描いたはずの物語でも、その背景を“肉付け”するほどに（あるいは、実話の背景を詳しく知るほどに）、《この話はむしろ、「××さ」を感じるべき話なのかもしれない》などと思えてくることがある。情報を付加しながら、その都度もっとも無理のない焦点をめぐって議論しようとしていけば、焦点の移動が起こって然るべきだ、ということである。そのような焦点の移動を禁じることなく、自然な流れに従うようにすれば、授業に無理（≡こじつけ）がなくなる。

ただし、だからと言って、道徳授業で徳目を教えようとする事自体が間違いだということではない。道徳の学習指導要領でも徳目がリストアップされているが、それは、（学習指導要領一般に関しても言えることだが）、重要な事柄の“教え残し”を防止するためのチェックリストとして必要である。重要なのは、そうした徳目を扱う時、《「〇〇さ」と“その周辺”を学ぶ》というような柔軟な構えをとることで、無理（≡こじつけ）のない授業を行うことである。そしてそのようにして様々な“周辺”（：隣接する論点）についても

しっかり考えておけば、それらに取り囲まれた論点としての「〇〇さ」それ自体のことも、よりよく理解できるだろう。

だいいち、《「〇〇さ」について教えよう》と定めてから教材を選ぶ（作る）のは、簡単なことではないはずである。例えば、いかなる“肉付け”を施しても「やはり、ここから学ぶべきは、△△さんの〇〇さだ」というところに落ち着くようなストーリーなるものは、第1章で述べた「閻魔様が閻魔帳を……」という“肉付け”からもわかるように、原理的に難しいはずである。（もし本当に、あるストーリーに対して「閻魔様……」のバックストーリーを“肉付け”するなら、その授業の自然な焦点は「祖父への愛情・感謝」となるのかもしれない）。にもかかわらず、焦点を決して変えないようにして授業を行おうとするなら、担当教師は、“肉付け”の打ち切りや“ぼかし”を要請することになりかねない。すると、ストーリー中の出来事が起きている現場を生々しく想像し、前述の“つっこみ力”を作動させつつ、具体的に物を考えていくのを恐れることになる。いわば、自他に対して一種の思考停止を要求することになる。

授業の焦点の変遷はまた、道徳の守備範囲を超えてしまってもかまわない。というより、これまで述べてきたように、決して超えないようにすることには無理がある。一つの物語を「道徳の物語以外の何物でもない」と決めてかかるのが間違いの元である。例えば手品師の話なら児童福祉の問題を、あるいはコールバーグが作った有名なハインツ問題⁽¹⁹⁾（：ハインツの奥さんが病気で、命を救える唯一の薬がひどく高価で、頼み込んでも安く売ってもらえない時、彼はそれを盗むべきか？）であれば公的保険制度の問題を考えたい。授業参加者（すなわち、担当教師＋学習者）の思考の発展具合によって、無理のない焦点が生まれるはずである。授業がさながら、社会科（経済、法学、政治）、心理学、進化生物学、文学、等のよ

うになることも許したらよい。道徳がこの世で一番深いものであるとは限らないのであり、焦点の自然な変遷によって、無理（≡こじつけ）せず総合的に学習者を賢くすればよいのである。そしてもちろんそうした自然な流れの中で、本当に道徳というものに焦点が行くこともある。例えば、コールバーグのハイツ問題に関して、私的保険の議論に話が“逸れた”としても、そこから日頃の備えの重要性の話となり、「それを怠らない誠実さ」「妻への愛情」といった形で、話が道徳に帰ってくることになる。あるいは、津波に備える土木技術・科学技術や社会制度を戦略的に思考していたとしても、考えに入れられることを全て考えつくそうとしているうちに、結局道徳の議論にも突き当たることになる⁽²⁰⁾。まずは授業担当者がそのあたりに敏感であることが大切で、そして望むらくは学習者もそうなることを望む、ということである。

また、例えば〈善い／悪い〉の話が、戦略的思考の〈上手い／上手くない〉とか、趣味（taste）の問題としての〈面白い・甘美だ／つまらない〉の話に遷移することで、学習者が「善悪の彼岸」を垣間見ることによってこそ、さすがに怖じ気づいて道徳（や法律）の意味（≡ありがたみ）を本当に納得する——と同時に、だからこそ個々の道徳律に機械的に従う考えもなくなる——ということもある。

もちろん、以上述べてきたような柔軟性が大切だからと言って、一切の授業計画が要らないと考えるのは現実的ではない。計画のない道徳授業なるものは、“ぐだぐだ”にならないようにするには、担当教師に非常に難しい芸当を要求することになってしまうだろう。だから例えば今後とも《「誠実さ」を教えるために計画された「手品師」の授業》があつてよいと私は考えるが、ただし《その授業で、「誠実さ」や“その周辺”を学ぼう》というくらいの柔軟な構えが現実的だということである。用いる教材についても、《どう読んでも、あるいは、背景をどのように設定しても、必ず「誠

実さ」の好例となるような教材》と見做すのではなく、《「誠実さ」の例にもなりうる教材》という受け止め方をするのが自然だろう。

おわりに——「手品師」のエンディング——

私が学生相手に「手品師」の授業をする時、各自がよいと思うエンディングはどんなものかと尋ねてみる。様々な回答がある。そして、私自身の考えとしては、浮世離れしがちなこの物語がある種のリアリティを湛えることができるように、という見地から、次のような演出を推してみる⁽²¹⁾。

要は、「男の子」に手品を見せる、という作者の決めた結末には従うのだが、「男の子」の反応はいまひとつでした、というオチである。「え？ ああ。きのうのおっちゃんや。てじな？ ああ、せやったな。」という具合である。そこそこ喜んで観ていたが、そのうち、昨日できたという友達が呼ぶ方へ、振り向きもせず走って行く。それを見送る手品師。目が点になっている。そろそろ「大げき場」で、「代理の代理」のステージが始まる時間である。手品師は「昨日の散歩」の続きを始める。おしまい。文章表現よりも映像化するほうがよいかもしれない。

手品師は、「ああそんなもんそんなもん」「ありがちありがち」などと笑われる、という通行税を払って、読者（あるいは視聴者）たちに“（なま）温かく”迎え入れられることになる。読者の多くにとって、この手品師の英雄的行為はいかにも無謀ではあるが、そうした考えがよぎることぐらいはある。ただしこの手品師なりのバランス感覚が、自分のバランス感覚とは違うということも感じる。つまり読者には、現実と文学への両方向への眼差しがある。読者にとって、現実感覚ばかりではなく、ありがちな願望（や、その非現実度の見積り）も含めて“本当のリアリティ”であるのなら、両方をリスペクトする演出によって、作者もまたそこに受け入れられる。“笑い所”が自分とある程

度共有できている人の作るものなら、リアリティを探してみようという気になる。

学生には、ここで流れ始めるエンディングテーマの曲を各自選んでもらう。すぐに拳がなくても、以後ずっと探し続けたらよい。その曲こそが、この世に生きる「希望」のテーマである。

注

- (1) 堤「道徳教育において物語の背景設定を漸次的に開示することのメリットについて——「誠実さ」を教えるための教材とされる「手品師」の話为例に——（前編）『育英短期大学研究紀要 第30号』、2013。

なお、「手品師」の話——1976年の文部省（当時）『小学校道徳の指導資料とその利用1』に掲載されて以来、道徳授業の定番となってきた——そのものを前編では全文引用したが、この後編では物語の設定に関わる冒頭部分のみ引用しておく；

ある所に、うではいいのですが、あまり売れない手品師がいました。もちろん、くらしはまずしく、その日のパンを買うのも、やっとというありさまでした。

「大きな劇場で、はなやかに手品をやりたいなあ。」

いつも、そう思うのですが、今の彼にとっては、それは、ゆめでしかありません。それでも手品師は、いつかは大げき場のステージに立てる日の来るのを願って、うでをみがいていました。

ある日のこと、手品師が町を歩いていますと、小さな男の子が、しょんぼりと道にしゃがみこんでいるのに出会いました。

「どうしたんだい。」

手品師は、思わず声をかけました。男の子は、さびしそうな顔で、お父さんが死んだあと、お母さんが、働きに出て、ずっと帰ってこないのだと答えました。

このあと手品師は、この男の子に手品を見せて元気づけ、翌日も見せに来ると約束したが、その晩友人から電話があり、翌日「大げき場」で有名な手品師の代役を務めるよう勧められる。そして電話口で迷ったあげくその誘いを断り、男の子との約束を果たす。

- (2) 江橋照雄「誠実さとは、心の教育とは何か」（光村図書ホームページ「光村チャンネル」<http://www.mitsumura-tosho.co.jp/>）。本稿前編で長く引用したが、

ここではやや短く再び引用しておく；

……この手品師がどういった家庭に育ったのかなと思ったときに、この手品師の父親も大道芸人であったと、しかしあまり売れない貧しい大道芸人だったと、しかも優しいお父さんで、大道で稼いだわずかなお金を、自分が出会った貧しい人、貧しい子どもに、なけなしの金をはたいてでも、あったかい食べ物を食べさせてあげたいなあとか、あったかい着物を着せてあげたいと思って、全部あげちゃうって人なんですよ。……〔略〕……ある日〔手品師が母に〕不満をぶつけたら、同じように私たちより、もっと寂しい、もっと貧しいお腹をすかせている人がいるんだから、私たちは屋根の下で食べられることだけだって幸せなんじゃないかと諭されて、手品師はやっぱり少年だったけど、じいんとくるわけですよ。

- (3) ではその逆方向で、いかなる悪行をも多かれ少なかれ好意的に再解釈させることとなるようなバックストーリーは可能か、と考える。不可能ではないだろう——例えば当の行為者に元々は落ち度がなかったのに、別の誰かの行為によって非常に追い詰められていた、といった類いの話——が、その悪行の犠牲者の存在がある関係上、どうも気がすすまない。これはいわば“絶対悪”の問題（あるいは善と悪との、あるいは善行の「受益者」と悪行の「被害者」との非対称性の問題）としても整理すべきところだろう。

- (4) 堤 *ibid.* p.18。

- (5) 「ヨコミネ式教育法」の考案者である保育園長横峯吉文が言う「子どもをやる気にさせる4つのスイッチ」の中の3つ目である。子どもがやる気を出すためには、課題が簡単すぎるのも難しすぎるのもうまくない、ということである。横峯『ヨコミネ式子供が天才になる4つのスイッチ ヨコミネ式読み・書き・計算で子供は面白いほど伸びていく!』、日本文芸社、2009。

- (6) このように、情意面ではなく認知面のなんらかの進展が道徳上の行動力を増進させる可能性については、松下良平が詳細な考察を行っている〔松下『知ることの力——心情主義の道徳教育を超えて——』、勁草書房、2002年〕。「道徳は、頭でわかっているだけではダメだ」ということがしばしば言われるが、頭でよく理解することは、いわば「（別の状況への）持ち出し可能性」という面では優れているだろう。ただ、例えばある人が自身の理性によって「今こそ、2万パーセント、〇〇すべし」と結論を出したとす

- る。「2万パーセント」と言うだけあって、当該の案件をめぐる諸々の因果関係等を非常に深く理解したうえで確信をもって言っているとする)。それでも実際に〇〇する時には全く勇氣（あるいはその類いの何か）が要らないわけではないだろう——特にそれが自身にとって“既往化”されていない行いである場合。そうしたあたりをどのように理論的に整理すべきか。それについては稿を改めて論じたい。
- (7) 公益財団法人日本科学協会監修「Cubic Earth もし地球が立方体だったら」(<http://www.jss.or.jp/fukyu/cubicearth/>)。立方体の6つの面の中央にレンズ状に張り付く深い海がある。重力の方向の関係上、地面に垂直には立てない——というより、地面は軒並み斜面である。立方体の8つの頂点が、大気圏を突き抜ける桁違いに高い8つの山となる。結果、空気の薄い（あるいは無い）“高山”の部分が多いので、人類が住める陸地は、円形の海の周囲の細いドーナツ状の地域に限定される。こういった帰結が、全て理詰めで導かれている。
- (8) 堤 *ibid.* pp.17-19.
- (9) ゼックミスタ, E.B., ジョンソン, J.E. (宮元博章他訳)『クリティカル・シンキング 入門篇 あなたの思考をガイドする40の原則』北大路書房, 1996.
- (10) マツアリーノ『つっこみ力』筑摩書房, 2007.
- (11) 文部科学省初等中等教育局教育課程課説明資料「『道徳』の評価はどうなる?」、2016.
- (12) 柳沼良太は、問題解決型の道徳授業の方法について手品師の物語を例として論じる中で、結末部分をカットして子どもに提示するやり方もあるということを指摘している〔柳沼『「生きる力」を育む道徳教育』、慶應義塾大学出版会, 2012, p.171〕。たしかにそのやり方でも、(つまり本稿で言う(2)を省いて(1)のディスカッションのみをする方法でも)、自由闊達にさまざまな問題解決法を出し合い、比較検討すれば、道徳およびその他の智慧を学ぶ、かなり有意義な授業となりうるだろう。ただし、本稿で論じるような、《重みのある作者の考えと敢えて対決する》という要素は無いことになり、また、もし本稿で言う(3)もやらないということであれば、《一度決めた結論が、時を経て、追加情報を承けて、変わる》という“可謬主義の学習”はなかなかしづらい、ということになるだろう。
- (13) 江橋照雄 前掲インタビュー。
- (14) 前掲インタビューや、江橋「[手品師の履歴書]—手品師のこれまでの人生を知る手掛かりとして—」(『道徳教育 2013年2月号』(明治図書)、所収)で述べられた背景設定は、読み手としては、(定義と同様に)、認めるしかないものである。
- 一方、江橋「[手品師]に熱き思いを寄せて」(前掲の『道徳教育 2013年2月号』所収)は、手品師の行動に対する作者の評価、作者の価値観を述べたものであり、これに対しては読み手の側に異論があってもかまわない。
- (15) 江橋「[手品師の履歴書]—手品師のこれまでの人生を知る手掛かりとして—」(『道徳教育 2013年2月号』所収)。
- (16) この説得力は、以下に述べる《三角形の内角の和が180°であることの、第3の納得法》に似ている。すなわち、第1の方法が「定義や公理から理屈で証明する」という演繹的方法、第2の方法が「多くの三角形の角を分度器で測定する」という帰納的方法だとするなら、第3の方法は、学習者自身が「180°という予測を外してやろう」というつもりで思い思いに様々な(例えばものすごく細長い)三角形を描き、その角を測定する、というものである。測定から一般論を導くという意味では第2と何ら変わらない帰納法だと言ってもよいのだが、学習者の心の動きがやや異なる。《ほかならぬこの自分が当事者として、“180°の呪縛”から逃れてやろうとしてしっかりと関与したのに、やはり逃れられなかった》というドラマを経たうえでの納得である。
- (17) Peirce, C.S.: Collected Papers, (eds.) C. Hartshorne and P. Weiss. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931-60. 特に Book 1 の “Fallibilism, continuity, and evolution” という論文。
伊藤邦武『パースのプラグマティズム—可謬主義的知識論の展開』、勁草書房, 1985。
ローティ, R.『連帯と自由の哲学 二元論の幻想を超えて』、岩波書店, 1988, p.228.
- (18) 大道将棋(：簡単に解決しそうに見えるが意外な難所があつて結局いろいろと考えることになるような将棋の問題を、道端や縁日などで見物客に解かせる賭博)の絶妙な問題を作成ないし入手することは簡単ではなく、しかし一方、客と対戦する人自身が本当に強い人である必要はない(つまり、とりあえずその特定の局面についてある程度詳しくなっていればよい)、という話にも似ている。
- (19) 永野重史編『道徳性の発達と教育コールバーグ理論の展開』、明治図書, 1985, p.10.
- (20) 防災の研究者片田敏孝がリアス式海岸の町にある学校の小中学生に対して行った授業がテレビで放映

された——「シンサイミライ学校 片田敏孝先生のいのちを守る特別授業 第三回」(NHK 2013年3月9日 o.a.)など——が、これも好例である。片田は「津波でんでんこ」の人生観・人間観・社会観——それらは単なる利己主義とは異なり、冷たいものではないのだが、《一人ひとりがあまりしっかきしていない中での「和」》というものの対極にあるということと言える——を子どもたちにわかりやすく教える一方で、「でも僕自身は逃げ遅れそうな人を助けに行ってしまうだろう」と子どもたちに言う。私の解釈では、ここで子どもが「いったいどちらが先生の本当の教えなんだろう？」と考えてもあまり意味がない。(実際その状況になって想定外の諸要因にも左右されれば、どちらに転ぶかはわからない)。それよりも日頃から、互いに矛盾するいろいろな思いに引き裂かれて頭も心も悩ませつつ、高い意識を持って、できることをやりながら、一生懸命に生きること。これが人が生きた証になるというようなことを、子どもたちに伝えているのだろう。

(21) 他にも、前編でとりあげた松下良平が示唆した〔松下『道徳教育はホントに道徳的か? 「生きづらさ」の背景を探るどう考える? ニッポンの教育問題』日本図書センター、2011、p.28〕ような、いわば社会派のアプローチ——例えば手品師がそれ以来、役場・施設等、方々を駆けずり回り、いろいろな出会いがある、というような——も、まともなリアリティを持った受け方を可能にするだろう。そうした展開はおそらくエンディングなどという程度のもではなく、件の約束云々のエピソードはいわばドラマの初回の導入部分としての分量を充てられるにとどまり、膨大な“本題”が後に続くということになるのだろう。本稿第3章第3節に述べた教材観(：徳と“その周辺”)のイメージとも一致する構図である。

(2016年12月12日受理)