



## 主題構想論についての批判的考察（上）

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2012-11-07 キーワード: 作成者: 新井, 保幸 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00003023">https://doi.org/10.32150/00003023</a>

# 主題構想論についての批判的考察（上）

新 井 保 幸

はじめに

主題構想論という名で一般によばれている道徳授業の理論がある。小論はこの主題構想論について批判的に考察しようとするものである。

主題構想論は、現場の教師たちの間ではかなりの支持を得ている、有力な理論の一つである。またそれは、道徳授業の理論としては比較的高い水準にあるものだといえる。しかし私は、この理論には多くの問題点があると考えている。主題構想論は倫理的にも論理的にも大いに批判される余地のある理論だと考えているのである。

主題構想論を問題としてとりあげることの意義は、それが影響力の大きい理論だということを別としても、決して小さくないと思われる。主題構想論のなかには、道徳授業のあり方を考える上で重要な問題点がある、いくつも含まれているからである。しかし主題構想論の問題は、今までのところ十分に論じられてはいないのである。小論の意義は、主題構想論そのものを直接批判の対象としてとりあげ、その問題点をこれまでのどの論考よりも多面的にかつ詳細に論じようとするところにある。

以下に論述の見通しをのべる。小論は大きくいうと二つの部分からなる。その前半（本号）で私は、主題構想論がどのような理論であるかを論じ、後半部分（次号）でその批判をおこなう。そして主題構想論の道徳授業論としての特質を論ずる前半はさらに二つに分かれるので、小論は三つの章から構成されている。

第一章で私は主題構想という概念の分析を試み、それを手がかりとして、主題構想論が道徳授業に対して原則としてどういう立場をとるものであるかを究明する。

第二章では、道徳授業の実際に即していうと主題構想論がどういう主張であるかを、論理の展開過程をたどりながら、道徳授業の目標論と目標達成の方法論とに分けて論ずる。

第三章では主題構想論の問題点を、やはり授業の目標論と目標達成の方法論とに分けて論ずる。

## I 主題構想論とは何か

### 1 主題の構想ということ

主題構想論は周知のように井上治郎氏の提唱した理論である。井上氏がそれをはじめて提唱したのは、私の知るかぎりでは、『道徳教育』誌48号（1965.4）の「読者の主張」欄に寄せた「主題の

構想論」という短い文章においてである。主題構想とはどういうことかを考える手がかりとなるので、やや長くなるが、その一節を引用する。

道徳の時間の指導を着実に改善し、前進させるためには、指導結果を検討し、その長所と欠陥を余すところなく分析して他日に生かすという配慮が大切である。現場の研究活動が、最も多くの時間を授業研究に割いているのもそのために外ならない。

ところで、結果の検討をできるだけ生産的にするためには、指導実践に先行する指導計画の構想が綿密になさされていなければならない。共同研究の素材にとり上げるといのであれば、授業者の授業構想の手の内が、共同研究者に理解されていなければならない。そうした共通理解もなく、粗略な計画で授業が行われるかぎり、結果の検討がもたらす収獲に多くの期待は寄せられないであろう。

そうだとすると、道徳の時間の実践に指針を与えようとする理論は、何よりもこの実践の構想段階にふみ込んで、一時間の指導計画の構想そのものに直接指針を与えるという課題を買ってでなければならない。端的にいえば、授業構想の理論をすすんで提供しなければならない。<sup>1)</sup>

主題の構想とはどういうことなのだろうか。私にはこの概念がよくわからないのである。上に紹介した井上氏の「主題の構想論」という文章も、主題構想ということばそのものについては何ものべていない。また私の手もとの関係文献にも、このことばの意味を説明したものはない。主題構想ということばはかなり使われているのに、その明確な説明がないというのは、考えてみればおかしなことである。

そこで私はまずこの概念を明らかにすることを試みたいと思う。そしてこの概念を究明する上で手がかりとなるのは、当然のことながら、主題と構想ということばである。

さて上の引用文中に構想ということばは何度も用いられている。しかしその用例をみればわかるように、このことばは特別の意味で用いられているわけではない。

また構想ということばは、異なるいくつかのものと結びついて用いられている。つまり「指導計画の構想」「授業構想」「実践の構想」のようにである。これらの「……の構想」と「主題の構想」とは、どのような関係にあるのだろうか。

構想とは、平たくいえば思い描くということなのであるが、その特徴は、思い描く対象の構造ないし構成に注目するところにある、といってよいであろう。「授業構想」とは、授業の進め方をその論理構成に注意して考えることである。たとえば指導の「段階」を考えたり、各段階で授業者が打つべき「手」を考えたりすることが、「授業構想」には含まれるわけである。

ところでそのような意味での「授業構想」は、いろいろな観点から立てることができると思われる。たとえば、授業の展開方式や教材の類型がその観点としてあげられる。そして主題も、そのような観点の一つであると考えられる。そして、主題という観点からなされる「授業構想」が主題構想ということなのだと考えられる。つまり、主題構想論は「授業構想の理論」の一つなのであり、主題に即して「授業構想」をおこなう理論なのである。こう一応は説明できるように思われる。

しかしこれだけの説明ではなおきわめて不十分である。主題という観点からなされる「授業構想」とは何かということが、もっと詳細に論じられなければならない。

そのためには、主題という概念をはっきりさせることが必要である。主題とは何か。道徳の授業において主題は、普通次のように定義されている。すなわち「主題は、一定のねらいのもとに具体的なまとまりとして組織づけられた内容・経験をさすものである。」<sup>2)</sup> また青木孝頼氏はいう。「道徳

の時間での指導のねらいであるところの『一定の道徳的価値』と具体的な内容としての『素材』とを結びつけたものが、もっとも原型的な主題である……。」<sup>3)</sup>つまり、ねらいと「素材」(資料)とを結びつけたものが主題なのである。

そして「一定のねらい」というのは、学習指導要領にいう「内容」のことなのであり、「内容」は実質的にはいわゆる徳目のことなのである。したがって、主題とは要するに徳目と資料を結びつけたものだということになる。たとえば、不撓不屈という徳目と「こおりついた風力計」という資料を結びつけると、そこに一つの主題が設定されるというわけである。

さて、主題はこのようにねらいと資料を結びつけたものなのだから、主題の構想という表現は次のようにいいかえてよいはずである。つまり、主題の構想とはねらいと資料の結びつき方の構想である。主題を構想するということは、資料を用いていかにしてねらいを達成するかを構想するということである、と。

また、先に私は、主題構想とは主題という観点からなされる「授業構想」である、とのべていたのであるが、その意味は次のように説明できるであろう。授業にはねらいがある。そのねらいを達成するために資料が用いられる。資料を子どもたちにどのように解釈させればねらいが達成されたといえるのか、という観点から授業を構想すること、それが主題という観点からの「授業構想」つまり主題構想ということにはほかならない、と。

以上の論述によって私は、主題の構想ということばの意味をある程度明らかにしたつもりである。

## 2 「資料を」の立場

主題の構想とは、ねらいと資料の結びつき方の構想である。これが前節の結論である。しかしまだこういうだけでは主題構想論の特質を十分にいい表したことはないのである。なぜなら、ねらいと資料の結びつき方をどうとらえるかということこそが、まさに問題であるからである。そしてそれらの結びつき方のとらえ方に、主題構想論の特質があるからである。

ねらいの達成という目標との関連における資料の位置づけ方に関しては、相対立する二つの立場がある。いわゆる「資料で」の立場と「資料を」の立場がそれである。

「資料で」の立場は次のようにいう。ねらい(とされる一定の道徳的価値)を教えることが授業の目標なのであり、この目標を達成するために資料が用いられるのである、と。要するに、資料でねらいを教えるというのが「資料で」の立場なのである。資料はねらいを達成するための手段にすぎないのだから、あくまでもねらいが資料に優先する、と「資料で」の立場は主張する。

このような「資料で」の立場をねらいを「神格化」するものだとしてきびしく批判するのが「資料を」の立場である。「資料を」の立場はいう。「ねらいと資料を相互に外在化して、その一方を単純に他方に優先するとみなすような機械論的着想を否定することが必要である。」<sup>4)</sup>

「資料を」の立場も無論、ねらいの達成という目標を否定するわけではない。しかしまた、ねらいを優先することに固執もしないのである。「資料を」の立場では、ねらいはいわば背景にしりぞき、それに代わって資料が前景にあらわれてくるのである。

「資料を」の立場がこのように資料そのものを重視するのは、資料を教えることがそのままねらいを教えることでもある、と考えるためである。しかるに、資料を教えることがそのままねらいを教えることでもある、といえるためには、資料のなかにねらいが含まれる、と考えなければならない。そして実際「資料を」の立場はそう主張するのである。「資料を」の立場がそう主張する論拠は、「まさに主題が確定しようとする段階での」資料は「ねらいのいっそうの具体化という性格をもつ

たものと解され」<sup>5)</sup> ということである。

「資料を」の立場は以上のようなものである。そして主題構想論はこの立場を採る。しかしそのことは、主題構想論がその論理的帰結として「資料を」の立場に到るということの意味するのではない。そうではなく、「資料を」の立場が、主題構想論を構成する論理の主要部分だということである。端的に言えば、「資料を」の立場を採るものを主題構想論とよぶということなのである。

いずれにしても、主題構想論が抽象的なねらいそのものを教えることには消極的ないし無関心だということは、注意してよいことである。そしてそのかぎりでは、私は主題構想論の主張に賛成である。主題構想論はねらいよりも資料の世界を（井上氏が好んで使う表現を用いていえば、特殊具体的場における人間の生きざまを）重んずる。

そのことの論理的帰結として次のことがいえる。すなわち、資料そのものに焦点を合わせると、当然のことながら、ねらいには焦点が合わなくなる。しかるに、焦点はあくまでもねらいに合わせるべきだとする「資料で」の立場は、徳目主義である。したがって主題構想論は、論理的には徳目主義を間接的に否定する面をもっている。主題構想論は、論者がそのことを自覚しているかどうかは別として、徳目主義の基盤を結果として掘り崩す論理を胚胎しているのである。

## II 主題構想論の諸論点

ここまでの論述をまとめる。私は次の二点を論じてきたのである。

- ① 主題の構想とは、子どもに資料をどう解釈させればねらいが達成されたといえるのか、という観点から授業を構想することである。
- ② 主題構想論は、資料を教えることが同時にねらいを教えることである、という「資料を」の立場を採る。

したがって主題構想論は、ねらいが達成されるためには資料をどのように解釈させればよいか、を問うことになる。資料を教える論理を解明することが、主題構想論の中核的問題となるのである。井上氏はいう。「あるねらいを設定して、それにふさわしいある資料を起用したとすれば、その組み合わせ、とりわけ資料の性格と構造からして、児童生徒にその資料を料理させる手順はこうである、したがって、それに先きだつ導入段階はこうあるべきで、……（中略）……また、これに応じて、終末の段階は、どのような趣向を用意し、どのようなパートをつとめればよいのか—といったようなことが、理論の問題として解明されなければならない……（後略）。」<sup>6)</sup>

このように主題構想論は、その核心においては、資料を教える論理の解明をめざす道徳授業の方法論なのである。しかしその背後には、主題構想論が前提としている道徳授業の目標論や資料論が控えている。道徳授業の方法論としての主題構想論の意義や問題は、それが前提としている授業目標論と切り離しては論じられないのである。その意味では、主題構想論は道徳授業の目標論とその目標を実現するための方法論から成る、ということができる。

そのような見地から、本章では、主題構想論が実際にはどのような主張であるのかを具体的に論ずる。

## 1 道徳授業の目標論

まずはじめに、主題構想論が前提としている道徳授業の目標論について論ずる。それは、たとえば次のようにのべられている。

道徳授業とは、道徳的な是非が問われるかぎりにおける子どもたちのものの考え方や感じ方に「そのつど、角度を変えて」働きかけて、それを「全体として」いくらかでもより望ましいものに組み変えようとするものである。<sup>7)</sup>

道徳授業の目標は、子どもたちが現にもっている道徳的価値観に働きかけてそれを改善することにある。上の引用文はこういい直してもよいのである。

この道徳授業の目標論には注意すべき問題点が少なくとも二つある。一つは、子ども（一般的には他者）の価値観を変革することを、つまり子どもの価値観に直接干渉することを、はっきりと肯定していることである。他者の価値観に干渉することに対するためらい、畏れが皆無なことである。他者の価値観に干渉することに対する肯定の念は、相手が子どもだということによって、また「より望ましいもの」にするという名目によって強められ、疑われることがないのである。

いま一つは、何をもちて改善ということかということである。この点については、一応の答えが次のようにのべられている。「……子どもたちの道徳的是非にかかわるものの考え方や感じ方は、本来、本音とたてまえとの二面性をもつものであって、この点からすると道徳授業は、本音を一步でも二歩でもたてまえに近づけたいと願って構想されるものである。」<sup>8)</sup>つまり、ホンネをタテマエに近づけることが「改善」だということになる。

主題構想論が前提とする道徳授業の目標論には、少なくとも以上のような検討を要する問題点がある。しかしここではそれを指摘するにとどめ、その検討は次章に譲ることとする。

## 2 目標達成のための方法論

### 1) 資料の果たす役割

さて、上述の目標が達成されるためには、子どもたちが現にもっている価値観が出される必要がある、と主題構想論はいう。現にもっている価値観というのは、「そのつど具体的な生活場面に応ずる具体的な生き方を理屈づけているもの」<sup>9)</sup>であり、ホンネといわれるものにほぼ相当する。このように主題構想論は子どものホンネに注目し、それを授業のなかに積極的に位置づけようとする。主題構想論を他の道徳授業論から際立たせる特徴の一つは、そしてそれが現場でかなりの支持を得ている理由の一つは、この点にあると思われる。

しかるに主題構想論の説くところによれば、この現にもっている価値観は他人前では口にしないものである。なぜならそれは「お互いがお互いを値ぶみする際の尺度として使われるものだからである。」<sup>10)</sup>つまりそれを口外することによって不利益を受けるおそれがあるからである。したがって子どもたちはありのままの価値観をしゃべりたがらない。また、そのことを強要すべきではない、ということになる（生活経験資料を採らない理由）。

しかしホンネが出ないことには、道徳授業は所期の目標を達成することができない。そこで「……道徳授業は、人前ではしゃべらせにくい本音を、学級のなかまや学級担任の教師の面前でしゃべら

せなければ成立しないという矛盾を背負っているのである。」<sup>119</sup>ということになるのである。

かくして主題構想論が当面する問題の一つは、どうすれば子どもにホンネをしゃべらせることができるかということである。そしてその答えは、自分と直接の利害関係をもたない第三者の生き方の「品評」にことよせてなら、ホンネを「誘い出す」ことができる、というものである。第三者というのは、間接経験資料（その多くは読物資料である）のなかの登場人物のことである。主題構想論が生活経験資料（または直接経験資料）を排し、間接経験資料を採る理由は、ここにある。

しかしながら、間接経験資料（以下、たんに資料という）に依りさえすれば確実にホンネが表明される、とは主題構想論もいっていない。むしろ、ホンネが表明されるためには、資料の登場人物と子どもたちの間に価値観の上での共通性がなければならない、と説くところに主題構想論の要点があるのである。この共通性は同質性とよばれている。同質性を含む資料を用いることによって、ホンネを「誘い出す」ことができる。同質性を含んでいることが、すぐれた資料の第一の条件である。このように主題構想論は主張する。

## 2) 同質性と異質性

以上のようにみえてくると、同質性という概念が主題構想論においてきわめて重要な位置を占めていることがわかる。それならば同質性とは何か、それは次のように説明されている。

……同質性というのは、資料に描かれている主人公なり筆者なりの生き方のなかで、子どもたちが自分の日ごろの生き方と照らし合わせて考えたとき、みずからの生き方と五十歩百歩の感をもって迎えられる生き方の側面のことである。……（中略）……もし自分がそのような場面に直面したとすれば、おそらくは主人公なり筆者なりの生き方と似たりよったりのことをしたり、考えたりするに相違ないと受け取れるような生き方の側面のことなのである。<sup>120</sup>

この同質性と対になる概念として異質性がある。異質性というのは「同質性とはまったく逆の受け取り方をするであろうと思われる生き方の側面」<sup>121</sup>のことである。

以上の説明から次のことがわかる。

第一に、同質性や異質性は、資料の登場人物の生き方あるいは価値観の質が、子どもたちと比較して同じかどうかを問題にしている概念だということである。それらは本来、子どもたちではなく資料の人物について語るためのことばなのである。そして同質的であるとか異質的であるとかという判断の基準になるのは、子どもたちの価値観なのである。子どもたちの価値観を基準として資料の人物のそれは、同質的あるいは異質的なのである。子どもたちの心理状態に即していえば、子どもたちに親近感を抱かせるのが同質的な生き方であり、逆に隔絶感を抱かせるのが異質的な生き方であるということになる。

第二に、別のみ方からすると、同質的な生き方というのは要するにあまり感心しない、批判され克服されるべき生き方のことである。異質的な生き方というのは立派な、見習うべき生き方のことなのである。異質的であるというのはすぐれているということなのであり、同質的であるというのはすぐれていないということなのである。したがって、同質性と異質性は価値的に等価ではないのである。両者はいわばタテの関係にあるのである。（しかるに同質、異質という表記はタテではなくヨコの関係を表現するものである。同質性はともかくとしても、異質性という名称は不適当な表現だといわなければならない。優秀、卓越という意味内容がそれではまったく表現されていないからである。）

ところで異質的であることがすぐれていることだということは、どうしていえるのか。いいかえれば、すぐれているということの実質的な意味は何なのか。この答えは異質性（あるいは同質性）の定義からは実は導き出されないのである。なぜなら、定義によれば、異質性とは、子どもたちの生き方と隔絶したものであるにすぎないからである。子どもたちの生き方と隔絶したのがすぐれた生き方だとは、ただちにはいえない。

答えは、異質性を含むとされる資料の具体例を知ることによって得られる。異質性を含む資料の例として挙げられているものには偉人伝、美談、佳話の類が圧倒的に多い。それらの資料に共通する特徴は、他者への没我的献身の賛美である。たとえば『道徳授業入門』は資料「明かりの下の燭台」を例にとり、主人公の次のような生き方が異質的であると論じている。<sup>14)</sup>

- ① チームが勝つこと、ただそのことだけが喜びであり、それにすべてを集中した。
- ② 4年もの間、選手として人に知られることなく、献身的な努力を積み重ねた。

したがって、異質性とは道徳的卓越性のことをさすのである。そしてその卓越性の実質的な意味は、献身的態度において抜きん出ているということなのである。献身あるいは自己犠牲の程度が高ければ高いほど異質的なのであり、逆にその程度が低いほど同質的なのである。

以上の論述によって、同質性、異質性という概念は明らかになったはずである。しかし、同質性・異質性という対概念と、それと類似のホンネ・タテマエという対概念との関係は、まだはっきりしていない。それらの関係について、主題構想論は何ものべていない。その問題も次章で改めて論ずることとする。

### 3) 初発の反応の尊重とねらいの達成との両立

同質性を含む資料を用いることによって、子どもたちのホンネは「誘い出」される。そうだとすると、後に残る問題は「誘い出」されたホンネをどう始末したらよいかということである。つまり、どうしたらホンネをタテマエに近づけることができるのか。そしてそのためには「資料を料理させる手順」はどうでなければならないのか。このように問いかかけは進む。主題構想論が最終的にめざしているのは、この「資料を料理させる手順」を明らかにするということである。以下、この手順がどのように明らかにされていったかをみることにする。

主題構想論はこの手順を明らかにするための手がかりを、初発の反応（または感想）を尊重することとねらいを達成することとを両立させるという点に求める。

初発の反応—さしあたってそこにホンネは表明される—は尊重されなければならない。そうでなければ苦心してホンネを出させる意味がなくなり、授業はきれいごとで終始するからである。しかしまたねらいも達成されなければならない。そうでなければ授業は失敗に終るからである。こうして初発の反応の尊重とねらいの達成とが、共にめざされることになる。主題構想論は初発の反応の尊重とねらいの達成とを与件として、手順を明らかにすることになる。初発の反応の尊重を出発点とし、ねらいの達成を到達点として、その間をつなぐ論理を解明することが、手順を明らかにすることなのである。

ところで、初発の反応を尊重することとねらいを達成することとを、両立させるべき二つの課題と考えるところにも、主題構想論の特質があるのである。

「主題の構想論」はいう。

児童生徒の生活の現実を大切にすることとは、いまさらしく生活経験の告白を強要することなどではなく、まさにこの初発の反応を大切にしようということである。しかもそれを……

(中略) ……ねらいの達成と両立させるとすれば、初発の反応はどのような反応にスイッチされなければならないか。主題の構想論は、この点に焦点を結ぶ。<sup>15)</sup>

このように主題構想論は、初発の反応の尊重とねらいの達成とを、両立させるべき二つの課題とみなす。しかし果たしてそうだろうか。

両立というのは、部活動と受験勉強のように相拮抗する二つの課題の達成についてということばである。つまり二つの課題が、一方だけに重点をかけていると、そのしわよせが必然的に他方に及ぶ、という場合に使われることばなのである。使用可能な有限のエネルギーや時間を効率的に配分することによって、拮抗関係にある二つの課題を共にある程度まで達成することが、両立させるということであろう。

初発の反応の尊重とねらいの達成という二つの課題は、拮抗する関係にあるのだろうか。つまり、初発の反応を尊重すればするだけ、ねらいの達成がはばまれる、という関係にあるのだろうか。

この疑問には次のように答えることができる。

初発の反応を尊重するという事は、後発の反応の、したがって終末の反応の引き出し方が初発の反応によって拘束されるということの意味する。授業者が初発の反応を尊重すればするほど、終末の反応の引き出し方が初発の反応にしばられる程度は増大するのである。

しかしながら、このように終末の反応の引き出し方が初発の反応によって拘束されるということは、ねらいが達成されにくくなるということ、ただちには意味しないのである。そのことがねらいが達成されにくくなることを意味するのは、ねらいが初発の反応とは無関係に設定されている場合である。なぜなら、ねらいとは、授業者が引き出そうとする終末の反応にほかならないからである。ねらい（授業者が期待する終末の反応、授業者が予定した話し合いの結論）が初発の反応の延長上に設定されていれば、問題はないのである。そうではなく、ねらいが初発の反応とは無関係に設定される場合に、初発の反応を尊重することによって、ねらいは達成されにくくなるのである。

そのような場合に、初発の反応の尊重とねらいの達成との関係は、両立という形で意識されることになるのである。ねらいが初発の反応とは無関係に設定されるからこそ、両立が問題となるのである。

したがって私の結論は次のようになる。主題構想論はねらいを、初発の反応を前提としてではなく、それとは別個に置く。だから主題構想論は、初発の反応を尊重することとねらいを達成することとを、両立させるべき別個の課題とみなさざるをえないのである、と。

#### 4) ホンネをタテマエに近づける方法の基本

ここまでの論旨を整理する。ホンネを「誘い出す」ことに成功したとして、どうしたらホンネをタテマエに近づけることができるのか。ホンネをタテマエに近づけるためには「資料を料理させる手順は」どうでなければならないか。これが主題構想論の答えようとする問題である。そして手順を決定するにあたっての原則となるのは、初発の反応を尊重することとねらいを達成することとを両立させることである。このように主題構想論はいう。

さてそうだとすると、次に問題になるのは、どうしたら両立させることができるかということである。主題構想論はこの両立がどのようになされうると考えているのだろうか。

井上氏はこう自問していた。初発の反応の尊重を「ねらいの達成と両立させるとすれば、初発の反応はどのような反応にスイッチされなければならないか。」つまり、両立がなされるということは、初発の反応が「どのような反応にスイッチされ」ということなのか、と問題がいいかえられてい

るわけである。そしてその答えは、授業者が期待する終末の反応に、ということになるであろう。初発の反応が授業者の期待する終末の反応に「スイッチ」されるということが、両立がなされるということなのである。

それならばこの「スイッチ」はどのようにして可能になるのか。「主題の構想論」では、しかしこの答えはのべられていない。そこでのべられているのは、

- ① 「スイッチ」がなされなければならないということ、
- ② 「スイッチ」を可能にするための論理が究明されなければならないということ、

この二つである。「スイッチ過程の論理」を明らかにすることは、「主題の構想論」では課題として残されたのである。

以上要するに、ホンネをタテマエに近づけるためには「資料を料理させる手順」はどうでなければならないか、という先の問いは、どうすれば初発の反応を授業者の期待する終末の反応に「スイッチ」させることができるのか、という問いにおきかえられることになったのである。どうすれば初発の反応を授業者の期待する終末の反応につなぐことができるのか、という問いは、どうすれば子どもたちのホンネをタテマエに近づけることができるのか、という問いに対応している。そしてこれらの問いは、結局のところ次のように答えられている。

同質性を含む資料を用いて授業をおこなった場合、初発の反応は二通りに分けられる。一方においてタテマエの立場から、資料の人物の同質的な生き方を批判する意見が出される。しかしその一方で、同質的な生き方はまさに子どもたちのホンネを反映しているから、それを弁護する意見も出される。このように初発の反応は二つに分かれるのであるが、そのなかには資料の人物の同質的な生き方を弁護する趣旨のものが必ず含まれている。しかし資料の人物の同質的な生き方を最後までかばいきることはできない。したがって、弁護する趣旨の初発の反応を表明した子どもたちも、それを固守し続けることはできなくなるのである。このように資料の人物の同質的な生き方が批判されることによって、子どもたちは自分のホンネを批判しタテマエに就かざるをえなくなる。そしてこのタテマエが授業者の期待する終末の反応にはかならない。

したがってホンネをタテマエに近づける方法の要点は、資料の人物の同質的な生き方を子どもたちに批判させるというところにある。子どもたちのホンネは、資料の人物の同質的な生き方のなかに映し出されている。したがって資料の人物の同質的な生き方を批判させることは、子どもたちにホンネを自己批判させることになるのである。だから、資料の人物の同質的な生き方を子どもたちに批判させることによって、間接的に子どもたちのホンネをタテマエに近づけることができるのである。そういう意味では、方法の基本は、子どもたちにホンネを自己批判させることであるといってもよい。

##### 5) 資料の種類と展開のパターン

ホンネをタテマエに近づける方法の基本は以上のとおりであるが、授業の展開のし方には、資料の種類に応じて二通り（細かく分けると三通り）のパターンがある。

主題構想論は資料を、同質性・異質性という観点から三つに類型化する。すなわち、①ほとんど同質性のみの資料、②同質性と異質性が張り合っている資料、③異質性の優勢な資料、の三つである。（ほとんど異質性のみの資料は、ホンネの出る余地がないので、道徳授業で用いる資料の対象にはならないとされる。）

資料の種類に応じた授業展開のパターン（「資料を料理させる手順」）は次のとおりである。

- (1) ほとんど同質性のみの資料の場合。初発の反応は圧倒的に資料中の話題の人物の批判（タテ

マエ)に傾くが、それに対抗して弁護する意見(ホンネ)もわずかながら出る。授業者は最終的には話題の人物を批判することで話し合いをしめくくる。しかしそのために、話し合いの前半では故意に弁護派に加担して、人物のかばうべき点をかばいきるようにする。そうすることで、かばいきれない点がおのずと明らかになるからである。このかばいきれない点がつきとめられた段階で、授業者は弁護派から批判派に転じる。批判派が決定的に優勢に立つに及び、弁護派も歩み寄って話題の人物の生き方に非のあることを認めるに到るのである。

(2) 同質性と異質性が張り合っている資料の場合、初発の反応に若干のちがいがみられるが、展開のパターンは(1)に準ずる。初発の反応は、まず話題の人物の生き方を批判する意見が出され、これに「挑発」される形で次に賞賛する意見が出される。さらに賞賛する意見の一部が、批判的意見とのかねあいで、弁護する性格のそれにも変ることもある。このように初発の反応が三分しうることが(1)との相違点である。

しかしこのような相違はあるものの、展開のパターンは基本的には(1)と同じである。したがって展開のパターンは基本的に(1)と(3)の二通りである。

(3) 異質性の優勢な資料の場合、(1)とは逆のパターンと考えてよい。初発の反応は話題の人物の生き方を賞賛する意見(タテマエ)が支配的である。しかし話題の人物の生き方には同質的な面もあるので、それを批判する意見(ホンネ)も若干は出てくる。授業者は賞賛することで話し合いをしめくくることをめざし、そのために前半では意識的に批判派に加勢する。批判すべき点を批判することにより、かえってどうしても批判しえない点明らかになるからである。どうしても批判できない点明らかになった段階で、授業者は批判派から賞賛派へのりかえ、ついには批判派も話題の人物の生き方の立派さを認めざるをえなくなる。以上が異質性の優勢な資料を用いた場合の展開パターンである。

以上に見てきたような授業展開のパターンこそが、主題構想論の実質的内容である。

## 6) 引き算の論理

この授業展開パターンの特徴をもう一度ふりかえてみよう。主題構想論がこの独特の展開パターンを着想しえたのは、次のような論理に注目したためである。つまり、話題の人物の生き方のかばうべきをかばいきることによって、逆にどうしてもかばいきれない面が明らかになる。けなすべきをけなしきることによって、逆にけなすことのできない面がつきとめられる、という論理である。これはいわば引き算の論理である。独特の授業展開パターンは、つまるところこの引き算の論理によって支えられているのである。そしてこの引き算の論理こそ先述の「スイッチ過程の論理」にほかならないのである。

この引き算の論理にもとづいて、授業者による子どもへのはたらきかけがおこなわれる。つまり、展開段階の前半では、対立する意見の一方を支持して他方を「挑発」し、支持しきれなくなった後半の段階で他方にのりかえ、というはたらきかけがおこなわれるのである。このはたらきかけを、のりかえとよぶことにしよう。

しかし、引き算の論理=のりかえなのではない。

前項の(1)と(2)における話題の人物の生き方のかばうべき面をA、かばいきれない面をBとし、(3)におけるけなすべき面をB'、けなしきれない面をA'とすれば、引き算の論理は次のように定式化される。

$$(1), (2) \quad (A + B) - A = B$$

$$(3) \quad (A' + B) - B' = A'$$

引き算の論理は形式論理なのである。形式論理はつねに正しい。したがって、引き算の論理はつねに正しい。

しかし、引き算の論理が正しいからといって、のりかえも正しいとはいえないのである。なぜか。かばう（けなす）べきをかばい（けなし）できれば、かばい（けなし）きれないものがはっきりする。これが引き算の論理である。この引き算の論理から飛躍なしに導き出せる実践的指令は、次のようである。（わずらわしくないように「かばう」の例だけをのべる。）

かばうべきをかばいきることによって、かばいきれないものをはっきりさせるべきである。あるいは、かばいきれないものをはっきりさせるためには、かばうべきをかばいきらねばならない。この実践的指令も正しい。

しかし、のりかえはこの実践的指令ともちがうのである。まずかばう意見を支持してけなす意見を「挑発」する。しかしかばう意見は支持しきれなくなるから、その段階になったら今度はけなす意見を支持するようにする。これがのりかえである。のりかえと実践的指令とはどこがちがうのか。

のりかえは授業者のおこなうはたらきかけであるが、実践的指令はそうではない。実践的指令は授業のなかでなされるべきあることがらを、つまりあるレベルでの達成さるべき目的—しかもそれ自体がより上位の目的に対しては手段の関係にあるところの—をあらわしている。この目的を達成するために、授業者はさまざまな手段をくふうする。つまり実践的指令とのりかえは、目的と手段の関係にあるといえるのである。

さて実践的指令とのりかえが目的・手段関係にあるという事実から導き出せる結論は、次のとおりである。大事なのは実践的指令が実現されることであって、のりかえがなされることではない。実践的指令が何らかの別の方法によって実現されるならば、のりかえはなされなくてもよいのである。また、目的は手段を正当化しない。引き算の論理や実践的指令の正しさは、のりかえの正しいことを何ら保証しないのである。実践的指令とのりかえの間に何ら必然的な結びつきはない。つまり、実践的指令が論理必然的にのりかえを要請する、という関係はないのである。したがって、のりかえの手段としての適切性—それは有効性の見地だけからではなく、倫理性的の見地からも問題にされる—は、それ自体別途に検討を要する問題である。

以上、主題構想論の主張を各論点についてかなり詳細に論じてきた。次章ではその問題点について考察する。

(以下次号)

## 注

- 1) 井上治郎「主題の構想論」、『道徳教育』誌48号(1965, 4), 110頁, 傍点は引用者。
- 2) 文部省『小学校道徳指導書』(1958), 19頁。
- 3) 「道徳用語の解説」、『道徳教育』誌55号(1965, 9), 108頁。
- 4) 井上治郎「『資料を』か『資料で』か」、『道徳教育』誌75号(1967, 3), 75頁。
- 5) 同上誌, 76頁。
- 6) 井上治郎「主題の構想論」, 前掲誌, 110-111頁。
- 7) 井上治郎・全国道徳授業研究会編『道徳授業入門』(1975), 9頁。
- 8) 同上書, 114頁。

- 9) 同上書, 11 頁.
- 10) 同上.
- 11) 同上書, 53 頁.
- 12) 同上書, 45-6 頁.
- 13) 同上書, 48 頁.
- 14) 同上書, 51 頁.
- 15) 前掲誌, 111 頁, 傍点は引用者.

(本学助教授・函館分校)