



主題構想論についての批判的考察（下）

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	https://doi.org/10.32150/00003079

主題構想論についての批判的考察（下）

新 井 保 幸

III 主題構想論の問題点

前章までで私はかなりの紙数を費して、主題構想論がどういう理論であるかを論じた。本章では、前二章での論述を前提として、主題構想論の問題点を論ずる。

ところで、一般に道徳授業論の批判といえば、宇佐美寛氏の先行業績¹⁾を無視することはできない。私は、私の主題構想論批判が宇佐美氏の道徳授業論批判とどうかかわるのかをのべる必要がある。私は、私の批判の論点に宇佐美氏のそれのない独自のものがあることを明示する必要がある。

しかし次のことはことわっておかねばならない。それは、宇佐美氏の道徳授業論批判——正確には道徳授業・授業論批判と書くべきであろうが、長くなるのでこう略記する——は、主題構想論をも念頭においているけれども、それだけを対象にしているのではないということである。宇佐美氏は、道徳授業論に一般的に見受けられるある傾向——氏はそれをあるところで言語主義・徳目主義とよんでいる——を批判しているのである。その限りにおいて宇佐美氏の道徳授業論批判は、主題構想論にもそのままあてはまるということなのである。

しかしこのことは反面、宇佐美氏の道徳授業論批判が、主題構想論の批判としては十分でないことを意味する。なぜなら主題構想論の問題点には、それが諸他の道徳授業論と共有するものと、それ固有のものがあるからである。たとえば、話し合いの結論が授業者の予定した考え方に到達することをもって、授業のねらいが達成されたとみなすのは、主題構想論と他の道徳授業論とに共通の問題点である。授業のねらいをホンネとタテマエという枠組のなかで設定するのは、主題構想論に固有の問題点である。宇佐美氏の批判は、道徳授業論に共通の問題に向けられていて、主題構想論固有の問題には及んでいない。

したがって小論の一つの意義は、主題構想論固有の問題を指摘しようとするところにある。

しかし私は固有の問題だけを指摘しようとするのではない。そうではなく、他の道徳授業論と共通する問題も併せて、主題構想論の問題点を全体として指摘しようとするのである。そうでなければ、主題構想論の批判としては十分でないからである。

したがって私の批判の論点は、宇佐美氏のそれと重なるところがある。というよりも、私の批判の論点の一部は宇佐美氏に負うものなのであり、他の一部が私独自のものなのである。そのどこが宇佐美氏のもので、どこが私独自のものであるかは、行論の過程で明らかになるはずである。

さて上にのべたように主題構想論の問題は、それ固有の問題と共通の問題というふうに分けることができる。しかしまた別のみ方からすると、問題は倫理的な性質のものと論理的な性質のものに分けられる。論理的な性質の問題には、真か偽かで答えを出すことができる。倫理的な性質の問題にそういう形で答えを出すことはできない。しかし、望ましいかどうかをいうことはできる。私

は、主題構想論の問題を整理する上で、このような分類が有効だと考えている。

しかし論述の順序からいうと次のように問題を分けるのが便利である。すなわち、授業の目標の立て方にかかわる問題と、目標を達成する方法にかかわる問題という分類である。主題構想論の問題は、ホンネをタテマエに近づけることを授業の目標とすることにかかわるものと、ホンネをタテマエに近づける方法にかかわるものとに大別される。そしてその各々がさらにいくつかの問題点を含んでいるのである。

以下、この順序で問題点の分析にとりかかることとする。

1 目標の立て方にかかわる問題

目標設定にかかわる問題とは、直接的には、子どもたちのホンネをタテマエに近づけるということが、授業の目標として適切かどうかということである。もっといえば、そもそもホンネをタテマエに近づけるということは可能なのかということである。

しかし、さらに次の二つが間接的な問題としてある。

子どもたちのホンネをタテマエに近づけるということを一般化していえば、子どもたちの価値観を変革するということになる。つまり、子どもたちのホンネをタテマエに近づけることを授業の目標としてよいかという問いは、子どもたちの価値観を変革することを授業の目標としてよいかという、もっと一般的な問いを孕んでいる。後者は前者以前の、道徳授業の根幹にかかわる問題である。すなわち、一般に価値観の変革を道徳授業の目標としてよいかどうかという問題が、まず答えられなければならない。そのことが是認されてはじめて、ホンネをタテマエに近づけるという形で目標を設定することが適切であるかどうかの問題となるのである。

いま一つ、ホンネをタテマエに近づけることを授業の目標とすることから派生してくる問題がある。それは、授業で話し合われる問題が、ホンネとタテマエという枠組のなかだけでしか設定されなくなるということである。いいかえれば、ホンネとタテマエという枠組で道徳の問題を説明しつくすことはできないだろうということである。

以下、この三点についてももう少し詳しくのべる。

(1) 最も原則的な第二の点からはじめよう。子どもの価値観の変革を授業の目標としてよいか。

しかしこの問いかけは意味があいまいである。価値観の変革を授業の目標とするということは、次の二通りの意味にとれるからである。

- ① 道徳授業は子どもの価値観の変革をめざす。
- ② 道徳授業は子どもの価値観に直接働きかけて、これを変革することをめざす。

さて、道徳授業は子どもの価値観の変革をめざすべきかどうかという問いは、考えてみれば無意味である。なぜなら、およそいかなる意味でも価値観の変革をめざさない道徳授業というものはありえないからである。いかなる意味でも価値観の変革をめざすべきではないとしたら、そもそも道徳授業をおこなう意味がないだろう。たしかに道徳授業は、ある意味では、子どもの価値観を変えることをめざしているのである。だから、価値観の変革をめざしてよいかどうかというのは、無意味な問いである。

意味のある問いは、価値観を変革するために、子どもにどういう働きかけをなすのか、逆にどういう働きかけはなすべきでないか、という問いである。いいかえれば、変革を目的として子どもの価値観に直接働きかけることは許されるか、という問いである。そしてこの問いに対しては、絶

対に許されないと答えるほかはない。なぜなら、一般に他者の価値観に干渉することは、だれにも、国家にさえも許されないとだからである。(個人の内面生活への干渉を禁欲することは近代国家の原則である。) 他者の価値観への干渉は、相手が子どもであっても、また改善する——こう思うこと自体が傲慢だと私は思うが——という動機から出たことであっても、正当化されえない。子どもの価値観への直接的干渉を禁欲することは、道徳授業の根本原則である。

ここで話を主題構想論の場合にもどす。子どもの価値観に働きかけてこれを改善することが道徳授業の目標である、と主題構想論はいう。価値観に働きかけてこれを改善するという表現は、必ずしも明瞭ではない。しかしこの表現だけからも、それが子どもの価値観への直接的干渉を肯定していることが暗示される。

しかしこういうあいまいな表現だけが根拠では不十分だというのなら、もっとはっきりとした証拠を提出することにしよう。子どもの価値観に働きかけてこれを改善するということは、具体的には、話し合いを授業者の予定した結論に到達させるということである。そして授業者の予定した結論とは、授業者が望ましいとする考え方である。だから、授業者が望ましいとする考え方を子どもたちに受け容れさせるということが、子どもたちの価値観に働きかけてこれを改善するということの実質的な意味なのである。

子どもたちの価値観に働きかけてこれを改善するという目標は、話し合いの結論を授業者の予定したそれに到達させることによって達成される。そして話し合いの結論を授業者の予定したそれに到達させるためには、子どもたちが特定の考え方をするようにし向けなければならない。

主題構想論の場合、そのし向け方は露骨ではない。むしろ子どもたちが自発的に予定の結論に到達したかのような外観を呈する。外観は子どもたちの自発的な話し合いの形をとりながら、その実、授業者の主導性が貫かれていること。主題構想論にかぎらず道徳授業論がおしなべて腐心してきたのはそこである。そして主題構想論というのは、いわばし向け方の最も巧妙な工夫なのだといってもよい。

しかし外観はどうであれ、授業者があらかじめねらったところに話し合いの結論がおちつくことに変りはない。子どもたちに特定の考え方をさせようとすることに変りはない。主題構想論も子どもたちに特定の考え方をさせることをなんらばからず、むしろそうさせるべきだという考え方なのである。

しかし子どもたちに特定の考え方をさせようとするのは、倫理的に問題である。なぜならそうすることは、子どもたちに特定の考え方、特定の価値判断を押しつけることだからである。考え方の自由、価値判断の自由を認めないことだからである。だから、子どもたちに受け容れさせようとする考え方が望ましいか否かにかかわらず、特定の考え方をさせようとする自体が、望ましくないことなのである。

しかし、主題構想論者にはこのことがどうも理解できないらしい。望ましい(と授業者がみなす)考え方を子どもたちに受容させることが道徳授業の目標である、とかれらは考える。子どもたちに望ましい考え方をさせようとするものの、一体どこがいけないのかというわけなのである。このようにみてるならば、子どもたちの価値観に働きかけてこれを改善するという表現が、実質的には、子どもたちに特定の価値判断をさせることを意味することはあきらかであろう。

子どもたちに特定の考え方をさせようとすべきではない、という批判に対しては、また次のような反論も予想される。

およそ授業というものには、共通の結論がなければならない。話し合いはしたが結論は出なかった、では授業をしたとはいえない。結論があることが授業の不可欠の条件である。ところで話し合

いを子どもたちの手に委ねたのでは、確実に結論が出るとはかぎらないし、どんな結論が出るかもわかったものではない。望ましい結論を確実に出すためには、結局のところ、授業者が予定した結論に話し合いを導くのが一番である。道徳の授業とはそうしたものである。予定の結論に話し合いを到達させられれば授業は成功なのであり、到達させられなければ失敗なのである。だから、子どもたちに特定の考え方をさせるようになるのはやむを得ない。

このような授業観は道徳の授業では一般的である。主題構想論もその例外ではない。

しかしこれは奇妙な議論である。共通の結論が出なければ授業とはいえない、という主張がまず引っかかる。共通の結論が出ない授業ではなぜいけないのか。子どもたちが自分なりの結論をもったのではなぜいけないのか。第二に、共通の結論を出す必要を認めたとしても、だからといって、子どもたちに共通の考え方をさせる必要があるとはいえない。つまり、共通の結論を考え方におく必要はない。結論は事実関係を共通に確認することにとどめる。そして共通に確認された事実をどう考えるかは、各自にまかせる。そのようにすることは可能であり、また望ましいことである。

だからどう考えてみても、子どもたちに特定の考え方をもちこたせる必要があるという意見には賛成できない。そういう意見は、つまるところ、授業の成功ということしか考えていないのである。というよりも、授業の成功ということをうわべだけでしか考えていないのである。つまり、子どもたちが特定の考え方をすること、話し合いが予定の結論におちつくこと、をもって成功とする考え方がおかしいのである。

大切なのは授業が上の意味で成功することではない。子どもたちが道徳上の問題について広く深く考えるようになることである。成功というのなら、それこそが成功である。子どもたち一人一人に自由な立場で問題をできるだけ幅広く多面的に考えさせるという目標と、子どもたちに特定の考え方をさせるという目標とは両立しない。したがって、そのいずれかを採らなければならないが、道徳授業は子どもたちの道徳的思考を深めるためにこそ存在するのだから、当然前者を採るべきである。子どもたちに特定の考え方をさせることを授業の目標とすべきではないのである。

ところで、上に私がのべてきたのと同趣旨の議論は、実は宇佐美氏がすでにおこなっていたことなのである。宇佐美氏はこう書いている。子どもが「事実を正確・豊富に知り、それを証拠として論理的に正しい判断をしているかぎり」³⁾ どのような結論に達してもかまわない。道徳授業は「子どもが十分によく考えることをめざすべきであり、特定の価値判断をさせることをめざすべきではない。」³⁾ 子どもが上のように考えた上でなら「資料や教師が批判され否定されることは、よろこぶべきことである。」⁴⁾

私は宇佐美氏の意見に賛成である。この意見に反論することはできないと思う。私がいいたいののは、氏の批判がそのまま主題構想論にもあてはまるということである。

(2) 主題構想論の特徴は、授業の目標を子どもたちの価値観の変革（価値観への直接的干渉という意味での）においた点にあるのではない。そうではなく、価値観の変革とは、具体的には、子どもたちのホンネをタテマエに近づけることだと考えた点にある。つまり、ホンネをタテマエに近づけることが授業の目標だと考えたところにある。そして、授業の目標をホンネをタテマエに近づけることとした点でも、主題構想論の問題を指摘することができるのである。主題構想論固有の問題はここから始まる。

さて、ホンネをタテマエに近づけるべきだという主張は、ホンネは望ましくないものであり、タテマエは望ましいものである、ということを前提として成り立つ。事実、主題構想論は両者の関係をそう考えているようである。たとえば次のようにのべられているからである。「ものの考え方や感

じ方は……（中略）……本質的に人前をはばかりのものであり、しらふでは口にされようはずのないものである。」⁵⁾ 要するにホンネはわるいもの、タテマエはよいものと考えられているのである。

しかしこのようなホンネ・タテマエ観は誤りである。ホンネとタテマエの関係は次のように考えるべきである。すなわち、ホンネとは主体の、他者に対する欲求であり、タテマエとは、逆に、他者の主体に対する欲求である。ホンネとタテマエは価値的には等価物なのであり、したがって両者は、タテではなくヨコの関係にあるのである。両者は共に欲求なのだから、ホンネ自体、タテマエ自体の善悪を問題にすることはできない。それ自体としては、ホンネもタテマエも、あるとしかいいようのないものである。だから、望ましいとか望ましくないとかということを用いるのであれば、ホンネは他者にとっては望ましくないものであり、タテマエは他者にとっては望ましいものである。主体にとってはホンネが望ましいものであり、タテマエは望ましくないものである、というべきなのである。ホンネとタテマエの関係をこのように考えることは、今日の社会学の常識に属する。

このように考えるならば、ホンネをタテマエに近づけるべきだという主張は成り立たなくなる。ホンネをタテマエに近づけるということを文字通りの意味にとるなら、そもそもそんなことは不可能である。なぜならホンネとタテマエはまったく相反する欲求であり、まったく相反する欲求が近づくはずはないからである。つまり、ホンネとタテマエはもともと、近づくということが問題になるような関係にはないのである。

また、ホンネをタテマエに近づけるということが、主体の欲求を禁圧して他者の欲求を容認するという意味なら、これは主体にとってする必要のないことである。だから、いずれにしても、ホンネをタテマエに近づけるべきだとはいえないのである。しかるに主題構想論は、ホンネをタテマエに近づけるべきだという前提の上に論を進めるものである。したがって、主題構想論が孕む問題のすべてはここに起因するといっても過言ではないのである。

それならば主題構想論は、まったく誤ったことを授業の目標としたのかということ、そうともいえないのである。誤りはいおうとしたことよりも、いい方にあるのである。誤りは、ホンネ・タテマエという対概念と同質性・異質性という対概念を混同したところから生じている。主題構想論は次のようにいべきだったのである。同質性（同質的な生き方）を異質性（異質的な生き方）に近づけることが、道徳授業の目標である、と。ホンネをタテマエに近づけるとするのは無意味な表現である。しかし、同質性を異質性に近づけるということには意味がある。

ホンネ・タテマエという対概念と同質性・異質性という対概念は、まぎらわしいが、同じものではない。主題構想論は二つの対概念の関係を何ら説明してはいなかった。というよりも、二つの対概念の関係を把握できなかったのである。そして結果的には、二つの対概念を混同していたのである。

それでは二つの対概念はどういう関係にあるのか。私はその関係を次のように考える。

何らかの道徳的判断や行為をおこなう場合、われわれはホンネとタテマエを意識する。道徳的な問題についてわれわれが判断したり行為したりするときはずっと、われわれの心のなかにホンネとタテマエが現れて、相矛盾する指令を発する。というよりも、正確には次のようにいべきである。すなわち、われわれがそれについて何らかの判断や行為をおこなおうとする場合、ホンネとタテマエが衝突するような問題がある。そのような問題をわれわれは道徳的な問題とよんでいる、と。

さて現実には、ホンネだけでもとづく行為も、タテマエだけでもとづく行為も、共にありえない。およそ道徳的行為は、両者がいりまじったものである。しかしそうであるからこそまた、どちらを優先させるべきかが問題になる。

ホンネを優先させた行為とタテマエを優先させた行為を比べれば、容易なのはあきらかに前者で

ある。したがってわれわれはホンネを優先させがちである。特に、それによって非難を受けるおそれのない場合はそうである。これに対してタテマエを優先させることは、もともとが気の進まないことであるから、できにくい。

さてこのような見地から、資料中の話題の人物の行為をながめるとどうであろうか。話題の人物の行為がホンネを優先させたものだとすれば、その行為の是非は別として、われわれはその人物の行為を自分と同じレベルであるとみなす。これが同質性である。逆に話題の人物の行為がタテマエを優先させたものであれば、われわれはその行為を自分とは異質なものとみなさざるをえない。

かくして同質性とは、(話題の人物の)思考と行動の様式における、ホンネをタテマエに優先させようとする傾向性であり、異質性とは、その逆にタテマエをホンネに優先させようとする傾向性である、と定義することができる。

ホンネをタテマエに近づけることはできない。しかしホンネ優先の傾向をタテマエ優先の傾向に近づけることは、できないことはないだろう。これは比率の問題だからである。すなわち、同質性を異質性に近づけることは可能である。あるいは、同質性を異質性に近づけるとのべることには意味がある。そして主題構想論がいおうとしたのは、こういうことだったと思われる。

さて主題構想論がいおうとしたこと自体は必ずしも誤りではなく、たんにいい方を誤ったというのであれば、いい方を改めれば問題は解決するはずである。ホンネをタテマエに近づけるという代りに、同質性を異質性に近づけるといえばよいわけである。しかしながら、同質性を異質性に近づけるといふ目標規定には、また別の問題がある。私は、同質性を異質性に近づけるべきだという主張にも賛成しない。いいかえれば、異質性が望ましいものだとはいずれも考えないのである。

なぜか。異質性あるいは異質的な生き方というのは、自分の欲求を抑えて相手の欲求を充足させようとすることである。自分が折れて相手を立てようとすることである。相手の立場からすれば、これが望ましいということもあるいはできるかもしれない。しかし自分の立場からいえば、むやみに相手を立てることが望ましいということにはならないはずである。何でも相手に譲ればよいというものではないはずである。自分を無にして他者に尽くすということは、たしかにきわめてできにくいことである。ある意味では崇高な行為である。しかしそのできにくいことは、できなければならぬことでは必ずしもない。できなくてもよいことなのである。少なくともそれは、一人ひそかに心に誓うべきことであり、他人に勧めたり期待したりすべきことではないのである。

自分を他人の犠牲にしなければならない道理は何もない。逆に自分の正当な欲求は抑圧しない方がよい、と考えるべき理由はいくつかある。自分の正当な欲求を抑えつけるのは精神衛生上よくない。また、自分の正当な欲求が満たされない場合には、何らかの代償を求めがちである。代償の求め方はいろいろある。たとえば、本来は直接の相手方から期待すべき自己の欲求の充足を、第三者に求める。別の事柄で相手に応分の犠牲を求める。他者の賞賛を期待する。善をおこなったとして自己満足する等々。

内攻するのは健康によくはないし、代償を求めるのは道徳的に望ましくない。そうするくらいなら、正当だと思う自分の欲求の充足を相手に求める方がはるかにましである。またそうすること自体は、道徳的に何らいけないことではない。およそこう考えるので私は、同質性を異質性に近づけるべきだという主張にも賛成しないのである。近づけるといふことを問題にするのなら、同質性と異質性の双方を両者の中間に近づけるべきなのである。

(3) ホンネをタテマエに近づけることを授業の目標としたこととかかわって指摘できる第三の問題は、授業で話し合う問題が、ホンネ対タテマエ(あるいは同質性対異質性)という枠のなかでし

か設定されないということである。

同質性・異質性という概念を用いて主題構想論がおこなう議論をいま同質性・異質性論とよぶなら、同質性・異質性論とはおよそ次のような議論である。

資料中の話題の人物の生き方が全面的によかったり、わるかったりということはない。わるいと思われる人物の生き方にも弁護の余地があり、立派だと思われる人物の生き方にも批判の余地はある。現実に存在する人間の生き方は、そういう両面を含むものである。

しかしその上で、話題の人物の生き方は、基本的には、批判されるべきか賞賛に値するかのいずれかである。そこで、前者についてはかばうべき点を十分考慮した上で批判するのが適当であり、後者についてはその逆に、批判すべき点を考慮した上で賞賛するのがよしい。

これが同質性・異質性論である。したがって授業で話し合われるべき問題は次のように立てられる。話題の人物の生き方のどこが批判されるべきなのか、あるいはどこがすぐれているのか、というようにである。

要するに話し合うべき問題は、話題の人物の生き方が立派であるかどうかということである。この点について、資料にはそれを問題とするほど生き方が十分に描かれていない、という宇佐美氏の批判がある。私はその批判にも賛成するが、それはいましばらく措く。私が指摘したいのは、話題の人物の生き方が立派であるかどうかということしか問題にされない、ということなのである。

道徳授業は、道徳的問題を合理的に解決する方法を考えさせるべきものである。すなわち、何が問題なのか、それはどうすれば解決できるのか、を考えさせるべきものである。

話題の人物の生き方が立派かどうかというのも、無論道徳の問題にはちがいない。しかしそれだけが道徳の問題ではない。それは道徳の問題のごく一部にすぎない。しかるに主題構想論では、つねにそれだけが、つまり話題の人物の生き方をほめたりけなしたりすることだけが、道徳の問題としてとりあげられるのである。

話題の人物の生き方をほめたりけなしたりするだけではなぜいけないのか。第一に、もっと問題にすべきことが他にあるからである。第二に、話題の人物の生き方をほめたりけなしたりしたところで、問題の根本的解決とはならないからである。第三に、ほめるかけなすかという問題の立て方が不適切な場合があるからである。

もっと他に問題にすべきことというのは、たとえば次のようなことである。すなわち、話題の人物が直面していた道徳的問題はどういうものか。話題の人物自身はその問題をどう認識していたか。その認識は正しいか。話題の人物はその問題をどのように解決しようとしたか。その解決策は問題に対して有効適切であるか。このような問題について考えさせることの方が、ほめたりけなしたりさせることよりも、ずっと有意義である。また、このような問題について考えさせなければ、話題の人物の生き方を評価することもできないはずなのである。

主題構想論は道徳の問題を、個人の生き方が立派であるかどうかにかぎる。しかるに生き方が立派であるかどうかというのは、当人の心がけの問題である。したがって主題構想論は、道徳の問題を心のもち方によって説明し解決しようとする議論である。

しかし道徳的な問題のすべてが心がけの問題に還元されるわけではない。もちろん問題は個人が意識するものである。しかし、問題そのものがつねに個人の心のもち方にあるとはかぎらない。一般論としていえば、問題は個人の心の内部にある場合もあり、外部にある場合もあり、さらにその双方にある場合もある。つまり、道徳的問題状況とでもいうべきものが、個人とその周囲にわたって存在するのである。

問題が個人の心のもち方にある場合には、つまり当人の生き方自体が問題である場合には、当人

が心がけを入れかえれば問題は解決する。

しかしまた、個人の心のもち方に問題があるのではないという場合も、少なくともそれだけに問題があるのではないという場合も同様に存在する。つまり、当人以外の誰かにも責任があるとか、当人にはどうすることもできない客観的条件に問題があるとかいう場合もある。そしてそういう場合の方が現実には多いのではなかろうか。

そのような場合には、当人が心がけを改めたからといって問題は解決しないのである。当人の不心得を責めたところで、問題の根本的解決にはならないのである。当人に責任のない問題、あるいは当人の解決能力を超えた問題の解決を、個人に求めようとするのが無理な話なのである。

このようにいったからといって私は、心のもち方の問題を軽視しているわけではない。ただ、心のもち方によって解決できる問題の範囲には限界があり、すべての道徳問題が心のもち方だけで解決するかのように考えることは、個人に過重責任を負わせるもので真の解決にはならない、といいたいのである。

しかるに同質性・異質性論は、まさに個人の心のもち方によって道徳の問題を説明し、解決しようとするものである。(そして圧倒的に多くの道徳授業論もそうである。)同質性対異質性という枠組のなかでの問題設定は、心の外側にある問題に対してはまったくの見当外れであるばかりか、本来の問題の所在を見えにくくさせる。

また、このような問題の立て方は、使用する資料の範囲を限定することになる。つまり、同質性対異質性という枠組に適合する資料ばかりが選ばれたり、作られたりすることになりやすいのである。

以上で私は、授業の目標の立て方にかかわる問題点を指摘した。しかし主題構想論の問題点は以上に尽きない。主題構想論の特徴は、ホンネをタテマエに近づけることを授業の目標とした点にだけあるのではなく、その近づけ方にもある。そしてその近づけ方にかかわっても、主題構想論の問題点を指摘することができるのである。

2 目標を達成する方法にかかわる問題

前節で私は次のように論じた。ホンネをタテマエに近づけるとするのは不可能なことである。だからホンネをタテマエに近づけることは授業の目標となりえない。同質性を異質性に近づけることは授業の目標となりうる。しかしそれを授業の目標とするのは適切ではない。要するに私は、主題構想論の授業目標を全面的に否定したのである。

私は、主題構想論が立てた授業の目標自体を否定したのだから、その目標を達成するための方法については、論議せずにはすましてよいわけである。しかし、目標自体は適切でなかったとしても、方法には問題はないのではないかと、という異論が出るかもしれない。たしかに目標の正しさ(適切さ)と方法のそれとは、別個の事柄である。目標がまちがっているのだから方法を論議するまでもない、とはいっても、目標がまちがっているのだから方法もまちがっている、とはいえない。小論の課題は主題構想論の問題点を指摘することである。だから私は方法についても論議するのである。

すでにのべたように、主題構想論も含めて多くの道徳授業論は、授業者の予定した結論に子どもたちを到達させようとする。したがって授業は予定した結論へ子どもたちの思考を方向づけるものとなる。授業者の予定した結論に向いそうもない意見は切り捨てられ、発問は多かれ少なかれ誘導尋問の性格を帯びる。道徳授業の方法にかかわる問題は、根本的には、子どもたちの思考を方向づ

け誘導しようとするに由来するのである。

方法にかかわる主題構想論の問題、すなわち子どもたちのホンネをタテマエに近づける方法にかかわる問題は、次の三点にわたって指摘できる。第一は、ホンネのさせ方についての問題である。第二は、出させたホンネの処理のし方にかかわる問題であり、具体的には先に私がかえとよんだ操作の問題である。第三は、ホンネをタテマエに近づけるといふ目標がかりに達成されたとして、その後に残る問題である。つまり、ホンネをタテマエに（正確に言えば同質性を異質性に）近づけることにかりに成功したところで、主題構想論は別の問題に直面することになるのである。

以下この三点について順を追ってのべる。

(1) ホンネのさせ方について、子どもたちが出ししぶるホンネを、それと知られないように「誘い出」そうとすることには、倫理的な問題がある。このような働きかけ方は、ホンネを出させるといふ目的からみて有効であるとしても、フェアではないのである。

主題構想論者はいう。

このように、資料をとおして、気楽に話題の人物についての品評的なやりとりを交わしているうちに、実は、おのずからにして人ごとならざる自分の生き方にこだわりを感じざるを得ない破目に追い込まれていく……ところに、資料を媒体とした道徳授業ならではの話し合いの妙味があるのである。⁶⁾

ホンネは他人前ではしゃべりにくいものである。しかし道徳授業はホンネをしゃべらせなければ成功しない。そこでぜひともホンネを誘い出す必要があるが、それは資料を用いることによって可能になる。話題の人物についての「品評」を通じて、ホンネは「たくまずして」誘い出される。そこに資料を用いた道徳授業の「妙味」がある、というのである。

このようなホンネのさせ方について、私は次のような疑義をもつ。

第一に、ホンネを出させよう、しゃべらせようとする発想自体が問題である。子どもたちがしゃべりたくないのなら、無理にしゃべらせることはないではないか。主題構想論者は、自分がホンネをしゃべらせられる立場に回っても、同じことをいうのか。ぜひともホンネをしゃべらせようとするのは、子どもたちの意思を無視することである。子どもたちの意思を無視しなければ成立しない道徳授業などに、一体どんな意義があるのか。

おまけに、ホンネをしゃべらせようとする動機が「自分の生き方にこだわりを感じざるを得なくしようというのだから、何ともいやらしいという他はない。

第二に、子どもたちが出ししぶるホンネを出させるために、主題構想論はすこぶる巧妙な方法を案出した。そのために子どもたちは、ホンネを出した覚えはないままに、結果的にホンネを出させられてしまうのである。この方法はホンネを出させるといふ目的のためには有効である。

しかしこの方法は、それが有効であるのとまったく同じ理由で不道徳的なのである。ホンネを出させようという意図をもって子どもたちに働きかけながら、その意図は伏せておくというのは、結局のところ、子どもたちをあざむくことだからである。要するに、子どもたちが本当は欲していないことを、子どもたちにわからないようにしてさせることが問題なのである。

第三に、上に指摘したような問題についての自覚が、主題構想論者にはまるでない。子どもたちが出ししぶるホンネを巧妙に誘い出すことを、主題構想論者はいささかも不道徳なことだとは思っていない。それどころか「資料を媒体とした道徳授業ならではの話し合いの妙味」として誇っ

てさえいる。授業を成功させたいという卑俗な欲望が、何としてでもホンネを出させようとし、ホンネを出させる手段を選ばせないのである。

しかもその上奇妙なのは、ホンネが「はからずも誘い出される」とか、道徳授業はその目標を「たくまらずして」達成する、とかといっていることである。これは明白に事実と反する。大いにはかり、たくむのが主題構想論である。だから私には、一体どう考えれば「はからずも」だとか「たくまらずして」だとかといえるのか、理解できないのである。

しかし第四に、ホンネの出させ方の問題にはホンネ観もからんでいる。主題構想論がホンネの出させ方を工夫する必要を感じたのは、ホンネは「しらふでは口にできないもの」と考えたからである。ホンネを何かやましいものとするから、出させ方を工夫しなければならないのである。しかしホンネをやましいものとする必要はないのである。ホンネを主体の欲求と考えればよいのである。そう考えればホンネは、けっして口に出すことがはばかれるようなものではないのである。だから、ホンネを出させるのに格別の工夫など必要ないのである。いや、出させ方を考えるということ自体が、おかしいことなのである。ホンネは出させられるものではなくて、みずから語るものである。率直にホンネを語ること自体は、何ら恥ずべきことではなく、かえって望ましいことである。またそれはそんなにむずかしいことではない。

(2) ホンネの処理の仕方について。誘い出されたホンネの処理の仕方として、主題構想論は、私のがりかえとよんだ操作を提案している。

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する。そして前者を支持し続けることが困難となった時点(展開段階の後半)で、後者、すなわち授業者が支持し、それで話し合いをしめくくろうとする意見の支持に転じる。これががりかえである。

のりかえもまた倫理的に問題である。

問題点の一つは、授業者が本当は支持していない意見を、支持しているかのようにふるまうところにある。いいかえれば、話し合いを予定の結論に導くために、子どもたちの手の内は出させておいて、授業者みずからの手の内はあかさないところにある。このようなやり方は、一般社会では道徳的非難の対象となる不公正な態度である。

一般にある規範の遵守を他者に求めようとするならば、みずからもこれを守らなければならないということは、道徳の原則である。のりかえをおこなうことは、授業者が率先してこの原則を破ることである。のりかえをおこなうことに疑問を感じない者に「師弟同行」を唱える資格はない。

授業者が展開段階の前半では一方の意見を支持しておきながら、後半で手の平を返したように反対意見の支持にまわるのをみたら、子どもたちは何ともわりきれない思いをいだくのではなからうか。また授業者自身も、全面的には支持していない意見を全面的に支持しているかのようにふるまうのは、あと味のわるいものではなからうか。要するにのりかえとは、授業者が子どもに嘘をつくことではないのか。

のりかえは卑劣な方法である。しかし主題構想論者には、驚くべきことに、その自覚がまったくないのである。授業の成功が至上目的とされる場合には、方法は有効性の見地だけから選ばれることになる。のりかえは有効な方法である。かくして不道徳な方法を用いて、道徳の授業が一見成功裡のうちにおこなわれるのである。

しかし、上の非難に対しては、のりかえ擁護の立場から次のような反論が出されるかもしれない。

のりかえを虚偽という面だけからみて否定するのはおかしい。嘘も方便ということがあるからである。たとえば次のようにである。子どもたちがある意見をもって、その意見は正しい。しか

子どもたちはその意見が正しいということについて、十分な確信をもっていないとしよう。そのような場合、教師は、子どもたちにその意見が正しいということの根拠をあらためて考えさせるために、正しくない意見をわざと正しいとすることがある。教師のこのような働きかけを、いまかりにゆきふりとよぶことにする。教師はしばしばこのような働きかけをおこなっている。教師のこのような働きかけも、嘘をついているといえつついてるのである。しかし嘘だからこういう働きかけをしてはいけない、という者はいない。のりかえもそれと同じことである。

このような反論があったとする。それについて私は次のように考える。

たしかに、嘘をつくからいけないというだけでは、のりかえを否定する論拠としては弱い。教育的によい結果をもたらすのなら、嘘をついてもかまわないのである。だから、のりかえの評価は、それがどういう結果をもたらすかによってなされるべきだというのは、そのとおりなのである。

それならばのりかえはどのような結果をもたらすのか。授業者の影響力によって、話し合いを授業者の意図する方向に誘導するという結果をもたらすのである。

のりかえとは、文字通り、授業者が支持する意見をのりかえることである。

しかしのりかえの問題点は、支持する意見をのりかえること以前に、またそれ以上に、授業者が特定の意見を支持するという点にある。授業者が、話し合いの交通整理をするだけにとどまらず、一方の意見に加担することが問題なのである。

授業者の発言は、殊に対立する意見の一方に加担する発言は、子どもたちに大きな影響を及ぼす。(その影響は、展開段階の前半では反対意見に対する「挑発効果」として、後半では「圧力効果」としてあらわれる。)したがって授業者は、対立する意見の一方に加担することで、話し合いの過程に影響力を行使することができるのである。そしてその影響力を行使することによって、授業者の思惑通りに話し合いを進めることができるのである。のりかえとは、展開段階の前後で支持する意見を一方から他方へと変え、そうすることで授業者の影響力を最大限効果的に行使し、思惑通りに話し合いを進めようとする事なのである。

要するにのりかえのもう一つの問題点は、話し合いの結論が、その過程で出された論議にもとづいて決められるのではなく、授業者である教師の権威に支えられて出される点にある。教師の権威は、論議の内容とは何かかわりもないものである。話し合いの結論は、その過程で出された論議だけでもとづいて決められるべきであり、それ以外のいかなる力によっても影響されるべきではないのである。そうでなければ話し合いをおこなう意味はない。話し合いの過程で授業者が影響力を行使することは、無益有害である。だから、のりかえは否定されなければならないのである。

(3) 第三に、次にのべるような問題がある。ホンネをタテマエに近づけるという目標が達成されたとして、子どもたちがホンネを排しタテマエに就いたとして、それでどうなるのか。

たぶん子どもたちは、何かあることをすべきである(またはすべきでない)ということを知る。つまり、あることをする(しない)のは他人に喜ばれることで、したがってよいことである。だから、そのことをすべきである(すべきでない)。子どもたちはここまでのことがわかる。

ではどうしたら、それをする(しない)ことができるのか。この「どうしたらできるか」を、たいがいの道徳授業は問うていないのである。まるで、そうしようという意思さえあればそうすることはできる、とでもいわんばかりに。

一つのことをすべきだということがわかるということと、どうすればそれができかがわかるということとは、別々の事柄である。そこで、わかってはいるができない、という昔からの問題が登場することになる。この問題に多くの道徳授業論は答えを出していない。というよりも、道徳授業

論はこの問題に正面からとりくんでこなかったのである。道徳授業論は、子どもたちに何かをすべきと思わせることで満足してきたのである。

どうすればできるのかという問題を、方法の問題とよぶことにしよう。方法の問題が主題構想論の視野には入っていない。だから、それにしたがって進められる授業を受けた子どもたちは、あることをすべきだということはわかっても、どうすればできるかということはわからないのである。主題構想論はもともと方法の問題を考えていないのだから、子どもたちに方法を示すことができないのである。

しかし、それならばなぜ、主題構想論は方法の問題に考え及ばなかったのか。

主題構想論はホンネを排しタテマエに就かせようとするものである。しかしすでにのべてきたように、それは必要のないことである。ホンネを捨ててタテマエに就くということ自体に無理があるのである。ホンネを否定してしまったのでは、実行の可能性は出てこないのである。ホンネを考慮に入れることによってこそ、実行可能性を問題とすることができるのである。主題構想論は実行のきわめて困難でかつ必要ないことを、子どもたちに求めているのである。実行可能性を問題にすることができないような論理構造に主題構想論がなっているのである。ホンネを排しタテマエに就かせようとすることによって、主題構想論は方法を問う可能性を、みずから閉ざしてしまっているのである。その意味で、主題構想論が方法の問題に考え及ばなかったのは、けっして偶然ではない。

しかし主題構想論だけが方法の問題を考えなかったのではない。道徳授業論一般がそうだったのである。それは、方法が問題となるようなし方では、道徳の問題が設定されなかったからである。いいかえれば道徳の問題を、狭く心のもち方の問題にかぎってきたからである。道徳授業がとりあげる問題はいつも、個人がどんな価値観をもつべきか、どういうことを心がけるべきか、ということだった。つまり、道徳の問題というのは、心のもち方の問題だと考えられてきたのである。

しかし、そのようなみ方は誤りである。道徳の問題は心のもち方の問題だけではない。道徳の問題は、心の内側にあるだけでなく、心の外側にもあるのである。道徳の問題は、心の外に広がる問題と心の内に横たわる問題との相関としてとらえられるべきなのである。ここで、心の内側にあり、したがって心のもち方次第で解決する道徳問題を内在的問題とよび、それに対して心の外にあり、心のもち方によっては解決しない道徳問題を外在的問題とよんで区別しよう。

たとえば団地のような共同生活の場で、自転車の置き方のルールが守られないというのはよくあることである。この場合、ルールを守らない住人に守らせるようにするにはどうしたらよいか、どういう注意のし方をしたらよいか、というのが外在的問題である。それに対して、ルールを守らない住人に対する怒りをどう処理したらよいか、逆恨みされたらつまらないという気持ちと、何とかして反省を求めたいという気持ちとをどう折り合わせたらよいか、というのが内在的問題である。

そういう見地から道徳の授業をふり返ってみると、どういうことがいえるだろうか。道徳授業では、外なる問題をどう解決するかということではなく、内なる心をどう統御するかということに関心が払われてきたのである。道徳授業は外なる問題を心の問題に還元し、良心による欲求の禁圧というし方で、問題を解決しようとしてきたのである。

心はある意味では最も意のままになるものである。だから心の問題を解決するには、とりたてて方法は要らないともいえるのである。

ところが、外在的問題の場合には事情は異なる。外在的問題で自分の一存で解決できるものは稀である。そこでは外界の事物（人間も含めて）の抵抗があるからである。だから外在的問題の解決にあたっては、方法を考えないわけにはいかないのである。いいかえれば、方法の問題が意識されるのは、外在的問題に目が向けられる場合なのである。道徳授業論が方法の問題を考えずにすませ

てこられたのは、道德の問題を心の内部の問題にかぎってきたためである。

最後に、それならばなぜ、道德授業論は道德の問題を心の問題に還元してきたのか。これはそれ自体として別途考察を要する問題であり、簡単に答えを出すことはできないかもしれない。しかしながら次のようなことが関連しているのではないと思われる。一つは、道德はしょせん心がけの問題であり、お互いに相手を思いやる気持ちさえあれば道德の問題は解決する、という先入観である。いま一つは、答えが出せるように問題を単純化しようとする傾向である。心の外にまで問題を広げると、どうしても問題は複雑多岐にわたることになり、場合によっては答えが出なくなるおそれがある。それは避けたいし、そういう問題をとりあげることは、思いやりの気持ちを育てる上で必ずしも必要ではなく、かえって邪魔になるという思いが、道德の問題を心の内に閉じ込めようとするのではあるまいか。

結 論

主題構想論を私は、次の二点において、諸他を抜く道德授業論として評価する。第一に、不十分にはあるが徳目主義から脱している点において。第二に、ホンネを重視して授業のなかに積極的に位置づけようとしている点において、である。

しかし私は、ここでは主題構想論の問題点だけを論じた。主題構想論を批判する議論が、現時点ではまだ乏しいからである。

主題構想論は子どもたちのホンネをタテマエに近づけることを道德授業の目標とし、そのための方法をのべる。私はその問題点を、目標論と方法論とについて、三点ずつ指摘した。

目標論にかかわる問題点の一は、ホンネをタテマエに近づけることが論理的に不可能だということである。主題構想論が前提とするホンネ・タテマエ観は誤っている。その二は、子どもたちに特定の価値判断をさせようとすることである。これは倫理的な性質の問題である。また主題構想論だけの問題ではない。そしてその問題は、宇佐美氏がすでに指摘している。その三は、ホンネ対タテマエという枠組のなかだけで問題が設定される結果、道德の問題が心がけの問題に矮小化されることである。これは論理的な性質の問題であると共に、道德授業論に一般的な問題である。

方法論にかかわる問題として私が指摘したのは次の三点である。第一に、子どもたちに気づかれないようにホンネを誘い出そうとするのは、倫理的に問題であるということ。第二に、ホンネをタテマエに近づけるという名目で教師のおこなう働きかけ（のりかえ）もまた、倫理的に問題たるを免れないということ。第三に、当為論にとどまっただけで、どうしたら当為を実行に移せるかという論点が欠落していること。第三点は論理的な性質の問題であり、道德授業論に共通の問題である。その問題をはじめて指摘したのも宇佐美氏である。

主題構想論とはつまるところ何であったか。道德のための授業ではなく、授業のための道德、という形容こそそれにふさわしい、と私は考える。主題構想論は、道德の授業を成功させるという課題をになって登場した。それぞれ、特設以後の数々の道德授業論が、くり返し挑んでは失敗を重ねてきた課題なのである。四半世紀の間、道德授業は相も変らぬ沈滞をくり返してきたのである。

ならば授業の成功とは何か。主題構想論はそれを二つの課題の両立にみた。その一つは授業への子どもたちの積極的関与であり、いま一つは授業のねらいの達成である。しかしねらいは、他の道德授業論と同じように主題構想論でも、子どもたちにタテマエを受容させることであった。すなわ

ち授業のねらいは、そもそもが達成の困難なものであり、また達成される必要もないものであった。ねらいがそのようなものであるかぎり、道徳の授業がふるわないのは当然のなりゆきである。タテマエの押しつけで終る授業がおもしろいわけがないのである。そして、基本的小おもしろくない道徳の授業を、おもしろくしようとするのが土台無理なのである。

しかしこの無理にあえて挑戦したのが主題構想論なのである。基本的小おもしろくない授業を何とかおもしろくしようとする工夫は、粗末な材料でおいしい料理を作ろうとすることに似ている。主題構想論とはそのような工夫の体系である。そして主題構想論は、授業をおもしろくすることにある程度成功したといえるかもしれない。

しかしながら、無理が通れば道理が引込む。授業の成功と引き換えに主題構想論は大きな代償を払った。大きな代償とは、教師の子どもたちに対する道徳的に許しがたい働きかけのことをいう。『道徳授業入門』には次のような表現が、何のためらいもなく随所に出てくる。曰く、「ホンネを誘い出す」「出方をうかがう」「状況に巧みに乗じて」「けしかける」「思うつぼ」「得策」「挑発」「圧力効果」等々。宇佐美氏は道徳授業の不道徳性、といった。そのことばは、そっくりそのまま主題構想論にあてはまる。不道徳的な方法によらなければ成功を取められない道徳授業とは一体何なのか。ともあれ主題構想論は、授業を成功させたいという、教師の卑俗な欲望の産物である。

注

- 1) 宇佐美 寛『「道徳」授業批判』(1974年, 明治図書), 井上治郎・宇佐美 寛『論争・道徳授業』(1977年, 明治図書) 等
- 2), 3) 宇佐美 寛『「道徳」授業批判』111頁
- 4) 同上書 234頁
- 5) 井上治郎・全国道徳授業研究会編『道徳授業入門』(1975年, 明治図書) 11-12頁
- 6) 同上書 20頁

(本学助教授・函館分校)