

道徳教育における教材開発および教材研究

— 思考の起点としての嫌知的方法 —

今井伸和

Development and research of teaching materials in moral education:

A misosophical method as a starting point of thought

Nobukazu Imai

(Received September 29, 2017)

はじめに

本稿の目的は、道徳科における教材開発について考察することにある。すなわち、道徳科で教材開発が必要なのはなぜかという問題、さらには、どういった資料が開発されるべき教材としてふさわしいのかという問題を考察する。さらに、開発された教材に対する教材研究の方法にはどのようなものがあるのかという問題も考察の対象に含める。

ところで、教材開発の必要性や教材のふさわしさといった問題は、学習指導要領においてすでに述べられており、わざわざ考察する必要などないではないか、と言われるかもしれない。たしかに、それらのことについて、学習指導要領で言及されている。けれども、不思議なことに、教科書（および副読本）の中には、ふさわしいとは思われないような教材——もちろんすべてではないけれども——が少なからずある（第1章で後述）。

また、教材研究について言うと、学習指導要領ではほとんど触れられていない¹。教材研究を論じた先行研究に関して言えば、道徳科の教材研究についての論文も、思いのほか少ない。CiNii（Nii 学術情報ナビゲータ）において「道徳」および「教材研究」で検索すると、本稿執筆時点でヒット数は6件であった²。

それらの先行研究のうち、本稿では、柴山英樹「中学校の道徳教育における教材研究と指導方法に関する一考察—小学校読み物資料を中学校で読み直すための試案」を参考にしている³。ある程度体系的な教材研究の方法論を活用しながら、道徳科の授業の考察を行っている数少ない論考の一つだからである。とくに重要なのが、柴山が教材研究の方法とし

て採用する小笠原喜康の教材研究方法論である（第3章で後述）。

もっとも、言うまでもなく、道徳科の教材研究についての論文数が少ないことが、道徳科において教材研究が行われていないことを意味するものではない。道徳科における教材研究についての確定された理論がないだけであり、現場ではそれぞれの教師がそれぞれ独自の方法で教材研究を行っているであろう。ともあれ、本稿では、道徳科でそれぞれ独自に行われている教材研究についての、ある程度普遍的な理論的要素を抉出することをねらいとしている。

論述の順序としては、はじめに、教材開発の必要性について考察する。教材開発についての学習指導要領での規定をふまえつつ、筆者の考える教材開発の必要性の根拠を示したい。次に、思考を触発するような教材の条件について考える。最後に、教材研究の方法を検討する。

1. 教材開発の必要性

(1) 教科書との関係

まず、教材開発と教科書との関係性について、法律等の規定を確認しておこう。というのは、次のような疑問が生じるからだ。すなわち、道徳科には検定教科書や『わたしたちの道徳』等があるのに、教科書以外の教材を開発する正当性はどこにあるのだろうか。と、教科書を使用せずに、独自に開発した教材を授業で使用した場合、法律に抵触することはないのだろうか。

この問題に関して、「学校における補助教材の適正な取扱いについて（通知）」（文科省、2015年。以下「通知」と略す。）には、以下のように述べられている。

学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならないが、教科用図書以外の図書その他の教材（補助教材）で、有益適切なものは、これを使用することができること（学校教育法第34条第2項、第49条、第62条、第70条、第82条）。

要するに、教科書以外の図書や補助教材も⁴、「有益適切なもの」という条件のもと、使用は可能だとされている⁵。

では、教科書以外の図書や補助教材を使用する際は、だれがどのように許可するのだろうか。教材が有益適切でありさえすれば、それを使用する許否は個々の教師による判断にゆだねられ、管理職等への報告義務はないのであろうか。もっと端的に言うと、校長や教育委員会に、教科書以外の教材を使用する許可をえる必要はあるのかないのかという問題である。

前掲の「通知」では、「校長の責任の下」と、教育委員会の「届出や承認」が必要とされる。ただし、教育委員会の届出や承認については、同「通知」で以下のようにも言われていることが注目になる。「補助教材の使用を全て事前の届出や承認にかからしめようとするものではなく、教育委員会において関与すべきものと判断したものについて、適切な措置をとるべきことを示したものであり、各学校における有益適切な補助教材の効果的使用を抑制することとならないよう、留意すること。」

要するに、教科書以外の教材を使用する場合、それが有益適切なものであれば、校長の責任のもと、使用してもかまわないということである。そうすると、やはり重要なのは有益適切かどうか、ということに尽きるであろう。そこで次に、学習指導要領で、どのような教材が有益適切と見なされているのかを見ていこう。

(2) 教材の適切さと教材開発の必要性

そもそも教材の適切さとは、いったい何であろうか。学習指導要領には、「児童が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発」とある⁶。また、特に以下のテーマの教材活用に努めるようにとされる。すなわち、「生命の尊厳、自然、伝統と文化、先人の伝記、スポーツ、情報化への対応等の現代的な課題」である。それに対して、教材として不適切なものは、文部科学省『小学校学習指導要領解説』（2017年、以下、『解説』と略。）では、特定の価値観に偏する

もの、だとされる。すなわち、「公教育として道徳科の指導を行う上でもっとも大切なことは、活用する教材が特定の価値観に偏しないこと」⁷。

それでは、次に挙げる二つの資料は、ふさわしいと言えるのだろうか。一つは、『私たちの道徳』に掲載されている「江戸しぐさ」、もう一つは、しばしば副読本や検定教科書に掲載されている野口英世である。ちなみに、それぞれは、先に挙げたテーマの「伝統と文化」と「先人の伝記」とに該当するであろう。

まず、「江戸しぐさ」について、文部科学省『私たちの道徳 小学校5・6年生』（廣済堂あかつき、2014年）の礼儀についての節に、「江戸しぐさに学ぼう」がある（58-59頁）。周知のように、江戸しぐさは歴史的な裏づけがとれない眉唾物ではないかとの批判にさらされている。こうした批判があるにもかかわらず、『私たちの道徳』には、あたかもそれが歴史的事実としての印象を与えるかのような文面とともに、掲載されている。すなわち、以下の通りである。「三百年もの長い間、平和が続いた江戸時代に色々な生活習慣が生み出され、これを『江戸しぐさ』と呼び、今に生きる知恵として役立てる動きがあります。」⁸

史実としての確証がなくとも江戸しぐさを教材として採用する理由は何なのか。文科省の教育課程担当係長はマスコミの取材に対して、以下のように答えている。「道徳の教材は江戸しぐさの真偽を教えるものではない。正しいか間違っているかではなく、礼儀について考えてもらうのが趣旨だ」とのことである⁹。嘘でもいいから礼儀について子どもに考えさせようというのは、いささか子どもに対して礼儀知らずではないだろうか。

次に、野口英世について。たとえば、東京書籍では、「まけるものか」という題目で、野口の伝記を掲載している。これは、従来の副読本にも平成30年度用教科書にも、継続して掲載されている、定番中の定番である¹⁰。そこで野口は、立志伝中の人、紙幣の肖像画にもなった国民的なヒーローとして称えられている。しかし、そこで問題にされていない問題が一つある。現在、野口の研究成果はすべて間違っただけのものとして顧みられていない。野口は国際的には完全に忘れさられた研究者であり、彼はコッホやパスツールのようになれなかった、というわけだ。野口を礼賛してありがたがっているのは、日本だけということになる。生物学者の福岡伸一が述べているように、野口について、いまだにステレオタイプな偉人伝像が半ば神話化されている¹¹。

とはいえ、結果が出せなくてもそれまでの彼の並

並ならぬ努力を評価すべきだとか、野口はロックフェラー医学研究所では大酒飲みで女たらしとの評判であったらしいが、お酒や女性にだらしないという、その人間臭さが魅力的であるとか、そうした意見もあるであろう。いずれにせよ、野口の伝記を掲載しなければならないほど、掲載するに値する偉人が日本にはほかにいなかったのであろうか、とも思う。

江戸しぐさであれ野口英世の伝記であれ、道徳科の資料においては、史実に照らして真実かどうかということは、百歩譲って、重要でないでしょう。先述の文科省の担当係長の言い方を借りれば、「真偽」はさして重要ではないでしょう。しかし、ゆるがせにできない、両者に共通する問題点がある。それは、いずれの資料も陳腐であるということである。ありきたりのマナーや、努力すれば必ず報われるというようなありふれた物語は、われわれの世界を上げさせてくれず、われわれをして考えせしめない。教科化に際して、「考える道徳」に転換しなければならないのに、である¹²。

重要なのは、どのような資料がわれわれの考えを惹起し、深めさせてくれるのか、という問題である。次章では、この問題について考えていきたい。

2. 考えるために死活的に重要なこと

(1) われわれは技法によって考えるわけではない

「考える道徳」への転換は、道徳教科化のキャッチフレーズである¹³。だとすると、問題の中心は、子どもが考えるためにはどうすればいいのか、ということである。

さしあたり想起されるのが、問題解決的な学習とか体験的な学習とかであり、要するにアクティブ・ラーニングである。たしかに、それらは考えるためには必要な技法ではある。また、これらの技法は能動的学修と言われる¹⁴。しかしながら、それは、考えずにはいられないものがあってこそ可能となるような、言わばひとつのオプションにすぎない。つまり、それについて考えずにはいられないものがまずはじめにあって、次にその問題を問題解決的に考えようか、体験的な学習を通して考えようか、といった具合に、である。逆に言えば、考えずに済ませることができるもの、それほど考える必然性がないものを、問題解決的に学習したり、体験的な学習をしたというのは、ひとつの退屈しのぎにすぎない。なぜなら、それが子どもにとって、せっぱ詰まった問題になってもいいし、解決しないでは居ても立っても居られない問題とも思われていないのだから。

ら。

われわれが考えるために欠くことができないもの、それが欠如すると、われわれはもう考えることができなくなってしまうような原初のものは何であろうか。それは、当該のテーマについて考えずにいられなくなるような、われわれの切迫感であるであろう。たしかに切迫感がなくてもそれなりに考えることはできる。しかし、この切迫感という考えるための根本的動機を欠けば、問題解決的であれ体験的であれ、その学習はどうしても不真面目な戯れにすぎなくなってしまうであろう。

では、われわれは、考えずにいられないような切迫感をどのようにしても持つことができるのだろうか。どうして、当該のテーマを考えずにいられなくなるのであろう。

(2) 「不法侵入」

他の動物とは違って、人間に固有のものがあるとするれば、それは考えることだと思われがちである。だからこそ、人間とは考える輩だと言われたりもする。考えることは人間の人間たる所以であるから、人間は放っておいても自ずと考える生き物である、と。しかし、ジル・ドゥルーズはそのことに反対する。彼によれば、むしろ、われわれ人間はあまりものを考えない。

人間たちは、事実においては、めったに思考せず、思考するにしても、意欲が高まってというよりむしろ、何かショックを受けて思考するというところ、これは「すべてのひと」のよく知るところである¹⁵。

だとすると、考えることの実情は、アクティブ・ラーニングのような能動的学修とはすこし違っていて、われわれが何らかのショックを受けて、そのショックに受動的に考えさせられることであるようだ。つまり、考える行為は、一般に考えられているように能動的であるよりは、むしろ受動的なのである。

それにしても、なぜわれわれは能動的に思考することができないのだろうか。それは、共通感覚とか常識といったものにわれわれがとらわれており、常識で把捉できないものについては、それを考えることを忌避し、無意識に否認し抑圧するからである。ドゥルーズはハイデガーに託して次のように述べている。

以下のような点を指摘しているハイデガー

のあの深き叙述が思い起こされる — 思考は、共通感覚〔常識〕という、理性という、普遍的本性タル思考という形式で、そのよき本性とその良き意志という前提にとどまっている限り、臆見に囚われ、ひとつの抽象的な可能性のなかで凝固してしまっており、まったく何も思考してはいないのである……¹⁶。

わかりやすくするため、例を挙げよう。常識的に理解しがたい犯罪が起こったとする。たとえば、1995年の地下鉄サリン事件や1997年の神戸児童連続殺傷事件等を思い浮かべるとよい。このような事件が起こると、テレビのワイドショー等で、コメンテーターが「アニメの見すぎやゲームのしすぎで、現実と仮想空間との区別ができなくなったからだ」とコメントするのをたびたび耳にしたことはないだろうか¹⁷。高度な専門知識や深い教養をもつとされる知識人のコメンテーターたちが、どうしてこのような紋切り型のコメントをするのであろう。しかも、ワイドショーを視ているこちら側も、コメントする当の本人も、双方が決して心底から納得のいかないようなコメントをして、どうして澄ました顔でいられるのだろうと訝しく思う。むしろ、こう言った方がより正確かもしれない。すなわち、そんな紋切り型の物語は信じられないよと思いつつ、でも（あるいは、だからこそというべきか）、そのわかりやすい物語を信じてしまうのは、どうしてなのか、と。

それは、不安だからだ。自分の常識の範囲で計り知れない出来事が、人を不安にさせる。だから、すぐに安心を取り戻したいがために、常識の範囲内で自分を無理やり納得させようとするのである。鷲田清一はこう言う。「わからないものをわからないまま放置していることに耐えられないからだ。だから、わかりやすい物語にすぐに飛びつく¹⁸。」わかりやすい物語では納得がいくはずもない。それもそのはず、常識を越えている出来事を常識の範囲内で説明しようとするのだから、常識を越えた出来事と、常識の枠内でのありきたりの答えとのあいだのギャップが埋められないまま、放置されるからである。

ではどうすれば、われわれは常識の枠から自由になって、常識の枠を超越し、ほんとうに考えることができるのか。ドゥルーズによれば、われわれが思考を開始するのは、「不法侵入」による¹⁹。

思考は、「思考させる」もの、思考されるべきものの現前において、強制されてやむを得ずといったかたちでのみ思考する²⁰

思考を強制する「不法侵入」とは、具体的に言えば、先にも挙げた、地下鉄サリン事件や神戸児童連続殺傷事件がそれに当たるであろう。それらの特徴は、われわれの常識的な考え方の枠組みでは、その本質が到底理解しがたいものである、という印象をわれわれに与えることにある。どうしてそのようなことが起こったのか、起こりえたのかと、それらの事件はわれわれの思考を惹起してやまない。しかし、そうであるにもかかわらず、というよりもむしろ、そうであるからこそ、「アニメの見すぎ」とか「ゲームのしすぎ」とかと、不安に耐えかねて、紋切り型の答えで無理やり納得しようというような人は、そこで思考をストップさせてしまうのである。

(3) 思考を触発する教材とは

上述のように、われわれの思考を触発するのは、「不法侵入」である。もし「考える道徳」への転換をはかるといふのなら、その教材は「不法侵入」であるべきである。紋切り型の教材は常識の範囲内で考えることに甘んじ、ほんとうに考えるためには不適切である。われわれの常識の枠組みを揺さぶるような教材しか、思考を触発しないのである。

実例を挙げよう。たとえば、中島啓江『わたしから、ありがとう。』という絵本がある²¹。本書は、オペラ歌手の故・中島啓江氏の実体験をもとに作られている。主人公の「わたし」（＝中島氏）が、ある級友から日常的にいじめを受ける。その級友を「わたし」はひそかにブラッキーと命名している。その級友が「わたし」のカラフルな日常生活を真っ暗闇にしてしまうからである。当初は「わたし」と仲良しだった他の級友たちも、ブラッキーに対する恐怖心から、しだいに「わたし」から距離を置く。「わたし」は級友にも教師にも頼ることができず、ひとりぼっちであった。あるとき「わたし」は、家族の引っ越しのため、その学校を転校することになる。そこで母親からひとつの約束をさせられる。それは、学校を去る際、「わたし」が級友全員に、母親による手作りのプレゼントを贈り、「ありがとう」と言うことである。「わたし」はその約束をしぶしぶ承諾し、転校する当日、ブラッキーを除く級友全員にプレゼントを手渡し、「ありがとう」を言い終えた。最後の一人がブラッキーである。「わたし」は直前まで、ブラッキーに「ありがとう」と言うか言うまいか逡巡する。最終的に「わたし」は、本音ではブラッキーに「ありがとう」と言う義理などないと思いつつも、母との約束だから本音を押し殺し、建前で「ありがとう」と言おうと意を決した。その瞬間、ブラッキーの目を見ると、いつもはつり上がっているはずの目

がおどおどしている。その目を見ていると、しぜんに「ありがとう」という言葉があふれていた。以上が粗筋である。

この資料の不可思議なところ、つまりこの資料における「不法侵入」は、言うまでもなく、ブラッキーにどうして「ありがとう」などと言ったのか、という問題である。常識的に考えると、「わたし」をずっと苦しめてきたブラッキーに「ありがとう」とは絶対に言うことはできない。それにもかかわらず、「わたし」はどうしてブラッキーに「ありがとう」を言えたのか。

この疑念を「不法侵入」と見なし、われわれの思考を触発する発問を考えてみよう。中心発問は、「あれほどいやがっていたブラッキーへのありがとうの言葉が、あのとき自然にあふれたのは、どうしてですか」、となるであろう。では、ねらいは何か。それは、人と人がつながるのはどのようにしてかを理解することにある。すこし説明が必要であろう。

「わたし」は、ブラッキーから苛烈ないじめを受け、深く傷ついており、他の級友もまったく助けにはならず、孤独である。それに対して、いじめる側のブラッキーはどうか。ブラッキーは「わたし」をいじめられて幸せかという、そんなことはまったくない。ブラッキーも頼る者は学校にも（おそらくは家庭にも）おらず、孤独であると推測される。「わたし」もブラッキーもともに傷を負っているわけである。両者の傷には共通点は全くないが、その傷はだれにも癒やすことができないものである。その傷を媒介にして、ある偶然がきっかけとなり、互いに傷ついた者同士が結びついたのである。

次に、常識の範囲内で考える、紋切り型のダメなねらいや発問も紹介しておこう。ダメなねらいは、こうだ。すなわち、「ありがとう」という言葉は、いじている者の気持ちを変化させ、いじめはよくないことだと改心させる効果が期待され、そのことを子どもに理解させようとするねらいである。そのねらいに即した中心発問はこうである。すなわち、「『ありがとう』という言葉にはどんな力があるでしょう」と。

このねらいや発問のどの点がダメなのか。それは、何よりもまず、ありきたりで陳腐である点である。「ありがとう」という言葉はすべての問題を解決する魔法の言葉だね、いじめっ子を改心させる力を持つね、というものだ。この解釈は、陳腐よりも以前に、ミスリーディングである。しかも常識的な考えの枠組みに固着しているために生じたミスリーディングである。ブラッキーは「わたし」からの「ありがとう」によってはじめて改心したわけではない。ブラッ

キーはもともといじめが悪いとわかっているが、それでも「わたし」をいじめずにはいられないから、いじている。だからこそ、「わたし」との別れ際に、ブラッキーはおどおどしていたわけである。第二に、「わたし」がしぜんに「ありがとう」と言えた点に着目していない点。この点は資料のもっとも重要なポイントであるにもかかわらず、常識的な枠組みから紋切り型の物語をあらかじめ前提にしている教師は、この重要なポイントをなおざりにする。

上のような陳腐な発問をしてしまうのは、紋切り型の常識の枠内で考えているから、つまりは教師がしっかりと教材研究をせず、結局は考えていないからだ。だとすると、教材開発とともに、授業が紋切り型にならないためには、深い教材研究が必要であることがわかる。では、われわれはいかに教材研究を行えばいいのだろうか。

3. 教材研究の方法

(1) 教材研究の必要性とその方法論

『学習指導要領』では、小学校・中学校のいずれも、教材研究という言葉は使われていない。『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には、教材研究という言葉の代わりに、「教材を吟味する」や「教材分析」という言葉が使われているが、それほど詳しい記述はない。それでも、『解説』には次のような記述があり、それが教材研究に相当するのではないか。

児童の考えを深め、判断し、表現する力などを育むためには、児童が多様な考え方や感じ方に接することができるように、何について考えるのかを指導者が明確に示す必要がある。〔…引用者による中略…〕そのためには、指導者自身が、児童観を明確にし、教材の構造やそこに含まれる道徳的価値を深く理解し、さらに、児童の発達段階や実態を考慮に入れ、児童一人一人が道徳的価値について自分の考えをもつことができるようにすることが大切である²²。

教師がねらい・めあてを明確に設定するために、教師自身が、教材がどのような構造になっているのか、その教材にどのような道徳的価値が示されているかをあらかじめ深く理解していなければならない。そのためにこそ教材研究が必要である、と言える。

ところで、道徳科における教材研究の方法論というのは確立されているのであろうか。これこそが決

定版と誰もが認めるような教材研究の方法論を筆者は寡聞にして知らない。そこで本章では教材研究の方法について述べてみたい。その際、まず小笠原喜康の教材研究についての方法論を概観し、次に、「考える道徳」への転換のために、どうしても欠かせない教材研究のひとつ、「嫌知的方法」について考察する。

小笠原は、従来より広い文脈で教材内容をとらえ直す教材研究、「多角的教材研究方法論」を提唱している。それは、具体的には、「発生的方法」・「文化的方法」・「構造的 method」という三つの方法である²³。

まず「発生的方法」とは、その知の成長してきた歴史や語源を調べることでとされる。「教材の中心的概念が、どのような経過を経て生まれてきたのか、あるいはその語源は何なのか」という問題を研究することである。それは、言い換えると、「知の生まれる現場に立ち合わせることにつながる研究方法」である。小笠原によれば、質量（英：mass, 独：Masse, 仏：masse）という概念は、キリストの体を象徴するパン（メZZ）に由来する。メZZとは、パン種のはいつていない、膨らまない、変化しないパンのことである。つまり「質量」は変化しないものという意味を持っている。

知の成長・変化を研究している「発生的方法」は、いわば通時的な教材研究の方法である。それに対して、「文化的方法」は共時的な教材研究であろう。「文化的方法」は、その知の私たちの生活とのかかわりを調べることでとされる。たとえば、草野心平のカエルの詩を鑑賞するため、カエルが私たちの生活にどのように関係するのかを調べることでとされる。

最後に「構造的 method」とは、その知と他の知との関係を調べることでとされる。たとえば、ほんとうの「思いやり」とは何かを考えていくと、ケアリング、歓待、贈与といった知について考えることになる²⁴。ある知と他の知との関係を調べるのだから、それは或る特定の場所や歴史的な事実を越えた普遍への志向性をもつと言えるかもしれない。

以上の3つの方法が小笠原の方法論であるが、筆者には、これらの方法に加え、もう一つ重要な研究方法があるように思われる。それが次節で述べる嫌知的方法である。

(2) 嫌知的方法とは

嫌知的方法とは筆者の造語であるが、それはドゥルーズの「嫌知」に依拠している。前章で思考にとって始原的なものは「不法侵入」であることを見たが、それはまた「嫌知」という言葉で言い換えられてい

る。「嫌知」は愛知（フィロソフィー＝哲学）を意識した造語である。

思考において始原的であるもの、それは不法侵入であり、暴力であり、それはまた敵であって、何ものも愛知〔哲学〕を仮定せず、一切は嫌知から出発するのだ²⁵。

ドゥルーズによれば、考えるために、愛知（フィロソフィー＝哲学）なんかを頼りにしてはられない。つまり、人間は知ること・考えることが好きだから考えるわけではない。むしろ、考えるということは、「嫌知」（ミゾソフィー）から出発するべきだとされる。それにしても、どうして「暴力」や「敵」なのであろう。それは、思考の起点が、従来の常識に対する違和・不和だからである。つまり、「不法侵入」は、われわれにとって具体的・感覚的には、違和や不和として感受される、ということなのだ。

「暴力」とか「敵」とか言うとき、ネガティブな印象を与えるかもしれないが、それは何もネガティブなものとは限らない。たとえば、ある小説とか映画とかに、とても感動したとしよう。その場合、どうして感動したかということ、これまでの自分の常識の範囲内には収まらない何か、われわれに違和感をもたらす何か、わわれわを揺り動かしたからである²⁶。その違和感を失わずに持続させる、ということが嫌知的方法である。

小笠原の方法に加えて、どうして嫌知的方法が必要なのか。それは、子どもが考える道徳科の授業を行うためには、その授業者である教師自身が、前もってほんとうに考えなければならないからである。教師が「不法侵入」に出会い、「嫌知的方法」を行う必要があるからである。実際、教師は、意識せずとも、教材開発においても教材研究においても、嫌知的方法を行っているのではないか。ある資料に出会い、それを道徳科の教材にしようとする教師が思うとき、それは教師がその資料に感動したということ、つまり、従来の常識に対する違和を感じたということ、要するに不法侵入に出会ったということ、なのではないか。

また、教材研究において、教材にどのような道徳的価値が含まれているのかを考えるということは、その教師が出会った「不法侵入」に対して、紋切り型の答えで満足せずに、そのショックに見合うだけの答えを見いだそうとする努力なのではないか。だから、それは嫌知的方法なのである。

その意味で、嫌知的方法は、問題解決的な学習や体験的な学習といった手法とは、根本的に異なる。

後者は、教師が子どもをして考えさせるように仕向ける手法である。言わば教師が主体となって、客体である子どもに主体性を育むものである。それに対して、前者では、「不法侵入」が教師自身をして考えるさせるように強制しているからである。「不法侵入」が主体であり、教師（および子ども）は客体なのである。

(3) 嫌知的方法の実際

では、嫌知的方法とは、どのような教材研究であるのか。この問題について、ここでは、ひとつの資料を用い、「嫌知的方法」で教材研究を試みよう。その資料は、『ちびまる子ちゃん』の原作者、さくらももこ氏による思考実験である。

赤ちゃんに対する親の愛情は、いつから生まれるものなのだろう。胎児のときからなのか、出産直後からか、出産後しばらく経ってからであろうか。さくら氏は、この問題について、一つの思考実験を試みている。彼女は、自身の出産直後（産後3日目）に、愛情が我が子にそれほど湧いてこないことを不審に思い、次のように考えた。

授乳を始めるとますます子供に愛情が湧くとよく言われているが、私には愛情が湧いてくる余裕が無かった。〔……〕私はあわて続けていた。おむつを替える時も、産着を着がえさせる時も、何をするにもあわてていた。〔……〕あわてながら、私は子供に対する自分の愛情というものについて冷静に観察していた。この子に対して、まだ愛情らしき感情がワッと湧き起こってこないのは単に私に余裕がないだけであろうか²⁷。

さくら氏はここで「不法侵入」に出会っていると言える。どうしてそう言えるのか。「人は親になった瞬間から子供に対して未曾有の愛情の波に押し流されるのだと思っていたし、実際そういう話ばかりをきいてきた」というような紋切り型の陳腐な言説が、一方にある²⁸。他方、さくら氏は実際にはそうではなかった。つまり、ありきたりの陳腐な言説とさくら氏の現実とのあいだに、不和が生じているからである。

この「不法侵入」が起点となって、さくら氏はひとつの思考実験を行う。それは次のような思考実験である。

もし神が「今なら君が今までに排卵してきた全ての卵子と、君の夫がこれまでに造ってきた全ての精子の中から、一番優秀なもの同士の組

み合わせで造った赤ん坊と取り換えてあげることが、どうする?」と尋ねたとしても、私はこの子を手放す事はできない。神が抱いているその子供も確かに私と夫の子供であろうが、あえてこの子を選ぶであろう。そのくらいにこの子を大切だと感じているのは本当だ²⁹。

この資料を用いた道徳科の授業を行うとすれば、まず、基礎発問は以下になるであろう。すなわち、「もしあなたなら、神が抱いているその子供を選ぶか。それとも、自分が今抱いているこの子を選ぶか。いずれを選ぶかをその理由とともに答えなさい。」次に中心発問はこうである。「どうしてさくらももこさんは、神が抱いている子どもを選ばずに、自分が今抱いているその子どもを選んだのだろうか。」

この資料における最大の疑問は、さくら氏が、神が抱いている「その子供」を選ばずに、「この子」を選んだこと、ではない。それもそのはず、実際に基礎発問のような質問をすると、多くの人が「この子」を選ぶものと予想される。むしろ最大の疑問は、神が抱いている子ではなく「この子」を選んだ理由を積極的に言明できないことにある。基礎発問および中心発問で理由を聞いているポイントはそこにある。実際に理由を考えてみよ、今抱いている「この子」を選ぶ理由が積極的に語り得ないことがわかるであろう。

それに対して、神が抱いている「その子供」を選ぶ場合、その理由は明らかである。卵子と精子が優秀であれば、優秀な子が産まれると考えられるからである³⁰。この場合には、「その子供」を選んだ理由をいくらかでも積極的に語る事ができる。

それにしても、どうして「この子」を選ぶ場合には、理由を積極的に言明できないのであろう。多くの人が、この思考実験で、神が抱いている「その子供」ではなく、つまりさくら氏が抱いている「この子」を選ぶであろう。選んだ人はそれなりの理由があって、選んでいるのだろうと考えたくなる。それなのに、積極的な理由を言ってみろと言われると、かえって答えに窮する。実は、積極的な理由を言明できない事実こそが重要なのだ。親が子を愛するとか、その親子が本当の親子になるといったことは、何らかの理由（たとえば血縁関係があるか否かという理由）に還元できない。ジャック・デリダが子どもへの愛について述べていることが参考なるだろう。すなわち、「私の考えでは、われわれは子供が非嫡出であるかぎりでのみ、子供を愛することができるのです。……つまり、系譜に、名に、ないしはその名が送り返すナルシズム的な似像に、もはや要約されない

何かをのみ愛しているのです³¹。」

われわれが子どもを愛するということが、言い換えれば、ほんとうの親子になるということは、法律で正式に認められているからとか、生物学的にDNA鑑定により血縁関係の有無が知られるからとか、自分と子どもは顔や性格がよく似ているから、といった理由に還元できないような或るもの、積極的な理由に回収され得ないような剰余を愛するということがにほかならない。われわれは、否定的な言い方しかできないような仕方、「ただ愛しているだけで、理由なんてない」としか表現しようのない仕方愛する場合にだけ、親子になることができるのである。

さて、われわれの問題は、嫌知的方法とは何かについてであった。それは知を愛するというよりも、むしろ通常われわれが親しんでいる知識に違和を持つことである。それにより深く考えることが可能になり、ひいては自分の世界が広がられたという感覚をもつのである。紋切り型では世界は広がらないのである。

おわりに

これまでの考察をふり返っておこう。まず最初に教材開発の必要性について論じた。教材開発が必要な理由は、既存の教科書にふさわしいと思われないような教材が少なからず存在するからである。紋切り型、時代錯誤、歴史的根拠の薄弱さという難点がある教材では、われわれの思考は深まらず、われわれの世界が広がらない。その際に、オリジナルの教材を開発する必然性が生じるわけである。

第二に、教材のふさわしさについて論じた。紋切り型の教材はわれわれを考えさせない。その意味で、紋切り型の教材は教材としてふさわしくない。それに対して、ふさわしい教材は、教師および子どもの考えを惹起する「不法侵入」でなければならない。道徳科は「考える道徳」に転換しなければならないとされるが、そのためには教材に「不法侵入」性が要請されるのである。

最後に教材研究の方法について検討した。小笠原の「多角的教材研究方法論」を参考にし、発生的方法、文化的方法、構造的方法をそれぞれ確認した。さらに筆者はドゥルーズの「嫌知」の概念を参考に、嫌知的方法の重要性について指摘した。嫌知的方法は教師が資料について深く考えざるを得ないような方法である。この嫌知的方法は、教材開発の動機となり、また、その方法を用いて教師は中心発問を考える。今度は子どもが、嫌知的方法に由来する中心発問に出会って、否が応でも考えねばならなくなるの

である。

最後に教師の役割について付言しておこう。教師の役割は、子どもに答えを与えることではない。教師が紋切り型の答え、常識の範囲内のわかりやすい物語を語るのならば、それは先述のワイドショーのコメンテーターと変わらない。教師の役割は、常識の枠に収まろうとする子どもの思考を、そのような答えでほんとうにあなたは納得するのかと問い直し、不安を不安のままに耐えるように励ますことである。それは言わば「不確実性への耐性」(オープンダイアログにおけるセラピーの基本的方針の一つ)である。

以上、教材開発と教材研究について理論的に述べたが、その実践的な検証が必要であろう。それは今後の課題としたい。

註

- ¹ なお、文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では、後に(第3章)見るように、「教材を吟味する」という項目において、次のように述べられている。「教科用図書や副読本等の教材について、授業者が児童に考えさせたい道徳的価値に関わる事項がどのように含まれているかを検討する。」文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、2017年、79頁。なお、本書は以下「解説」と略する。
- ² 厳密には7件だが、ひとつの同一論文が重複してヒットしているので、6件と数える。また、「道徳」および「教材分析」のキーワードでは4件の論文がヒットする。(2017年9月21日)
- ³ 柴山英樹「中学校の道徳教育における教材研究と指導方法に関する一考察——小学校読み物資料を中学校で読み直すための試案」, 日本大学教育学会『教育學雑誌』Vol. 50, 2014年。
- ⁴ 「補助教材」とは、この「通知」で以下のように具体的に示されている。すなわち、「市販、自作等を問わず、例えば、副読本、解説書、資料集、学習帳、問題集等のほか、プリント類、視聴覚教材、掛図、新聞等も含まれること。」
- ⁵ この「通知」の法的根拠は、引用文中にあるように、学校教育基本法にある。同法の、小学校の章の第34条第1項において、「文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない」とされ、同条第2項で、「前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる」とされる。なお、第49条・第62条・第70条・第82条はそれぞれ、中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校についての規定である。
- ⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領』、2015年、97頁。
- ⁷ 「解説」、103頁。
- ⁸ 同書、58頁。

- ⁹ 「それは偽りの伝統 — 教材に残り続ける『江戸しぐさ』 — 文科省が教材に残す理由」 (https://www.buzzfeed.com/satoruishido/mext-edoshigusa?utm_term=.ccyq1Ldb5a#.xiZWaZv4rB 2017年9月21日)
- ¹⁰ 平成30年度用小学校教科書『新しいどうとく3』, 東京書籍, 141-143頁.
- ¹¹ 福岡伸一『生物と無生物のあいだ』, 講談社, 2007年, 21頁.
- ¹² 『解説』, 2頁.
- ¹³ 『解説』では、「『考える道徳』、『議論する道徳』への転換」と表記される(註12参照). しかし、「考え、議論する道徳」という言葉のほうが、文科省のホームページ等で多く使用されている.
- ¹⁴ 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて — 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ — (答申)」, 2012年, 3頁.
- ¹⁵ ジル・ドゥルーズ『差異と反復(上)』, 財津理訳, 河出文庫, 2007年, 354頁.
- ¹⁶ ドゥルーズ, 前掲書, 385頁. なお, 亀甲括弧は訳者によるもの.
- ¹⁷ これに関連して, 興味深いことに, 道徳の教科化の推進者であった貝塚茂樹氏(武蔵野大学教授)も, 次のように述べている。「子どもたちは, 何度死んでも生き返ることができるゲームやアニメになじんでいることもあって、『自分の命は自分のもの』『死んでも生き返る』と思ひこむ傾向が目につく。」(読売新聞, 2014年8月19日朝刊). 少なくとも筆者は, そんな子どもを見たことがない. それとも, 貝塚氏の身近には, そんな子どもがたくさんいるのであろうか.
- ¹⁸ 鷲田清一, 2010, 『わかりやすいはわかりにくい? — 臨床哲学講座』, ちくま新書, 184頁.
- ¹⁹ ドゥルーズ, 前掲書, 372頁.
- ²⁰ ドゥルーズ, 前掲書, 385頁.
- ²¹ 中島啓江(原案)・河原まり子(作・絵)『わたしから, ありがとう。』, 岩崎書店, 2006年. 筆者は, 本書を教材として用いた道徳の授業をある研究発表会で参観することができた(第42回九州地区道徳教育研究大会熊本大会). 本書は, また, 桃崎剛寿(編著)『中学校編 とおきの道徳授業』(日本標準)の11巻(2014年)および12巻(2015年)でも扱われている.
- ²² 『解説』, 90-91頁. 下線は引用者による.
- ²³ 小笠原喜康・柴山英樹「教材研究の方法論」, 日本教材学会『「教材学」現状と展望(上巻)』, 共同出版, 2008年, 58-60頁参照.
- ²⁴ 柴山, 前掲書, 102-103頁参照.
- ²⁵ ドゥルーズ, 前掲書, 372頁.
- ²⁶ 大澤真幸氏の以下の文章を参照。「何も考えないのは, 閉じられた世界で安心しているからである. 驚いたり感動したりするのは, 自分の中で作られている世界に収まらないものを感じる時である. [...引用者による中略...] そのとき思考が始まるわけだが, そこですっかり考えないと人は元の世界に戻ってしまう。」大澤真幸『思考術』, 河出書房新社, 2013年, 42頁.
- ²⁷ さくらももこ『そういうふうになんてできている』, 新潮社, 1995年, 131頁. なお, 亀甲括弧は引用者による中略.
- ²⁸ 同書, 133頁.
- ²⁹ 同書, 132-133頁.
- ³⁰ 以下の論文を参照. Gideon A. Sartorius, Eberhard Nieschlag, “Paternal age and reproduction,” *Human Reproduction Update*, Volume 16, Issue 1, 1 January 2010, pp. 65-79. 本論文は精子の老化による影響について研究している. 加齢による卵子の老化に起因する妊娠中のリスクや悪影響についてはよく知られているが, 精子の老化による影響についての研究は少ないとされる.
- ³¹ ジャック・デリダ『他者の言語 — デリダの日本講演』, 法政大学出版局, 1989年, 124-125頁.