

【論文】

倫理的視点が道德授業づくりに与える効果

——「ニコマコス倫理学」を基にして——

荊 木 聡

I. はじめに

平成 27 年の中教審「教育課程企画特別部会 論点整理」は、『『あなたならどのように考え、行動・実践するか』を子供たちに真正面から問うことを避けてきた（中略）自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道德的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道德の特別教科化の大きな目的である』¹⁾と明言している。

今、「考え、議論する」道德が要請されているのである。平成 28 年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」も、「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」と決別し、「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達の段階に応じて、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う」授業への転換を求めている²⁾。

しかし、「考え、議論する道德」を実現するには、適切に発問構成し、授業構想を練り上げ、正確なタクト力で実践し、長短所について振り返って修正することを、長年に亘ってスパイラルに積み重ねることで初めて得られる豊富な経験則に頼るしか術がなかった。筆者自身も、ある程度納得のいく道德授業をコンスタントに実践できるようになったのは 40 代に入ってからである。

さて、近年、『ニコマコス倫理学』に目を通す機会があったが、アリストテレスが指摘する見方や考え方は、筆者が試行錯誤の末に辿り着いた道德授業に対する工夫や考え方と複数の点で重なっていた。例えば、「その目的も更に『何のために』と問うことができ、より高次の目的が考えられる」点や「生の現場で出会う他者に対して、中庸を選択して過不足なく応答する」点など³⁾であり、従前でも倫理的視点は内容項目の理解に活用されてきた⁴⁾ものの、それが道德授業の指導方法にまで援用されることはなかった。そこで、筆者の現場教員としての最後の 10 年間に実践した代表的な道德授業を中心にして、それらから主要な特長を抜き出し、さらに『ニコマコス倫理学』に述べられた見方や考え方と照らし合わせることで、道德授業に対する工夫や考

え方を倫理的視点から整理するとともに、それがすなわち、道德授業の高度なノウハウをこれから体得しようとする若手教員の授業力向上の嚮標になると考えるのである。

Ⅱ. 目的と方法

1. 目的

本研究の目的は、『ニコマコス倫理学』に見られる見方・考え方を整理して活用することで、道德授業力を構成する「授業構想力と授業対応力」⁵⁾の向上に必要な多様な発問作成上の創意工夫が、新たな授業づくりの場においても想起できることを示すことにある。

2. 方法

まず、学校教育の場における筆者の最終段階である 40 代に実践した道德授業を中心に挙げ、それらの中から代表的なものを選んで特長・工夫点を列挙する。

次に、『ニコマコス倫理学』が述べる主要な見方や考え方を概観し、それらの中から授業実践に活用しやすいと考えられる箇所に着目して『ニコマコス倫理学』の視点として集約する。

さらに、道德授業の特長・工夫点と『ニコマコス倫理学』の視点とを対応づけて一覧表にし、最後に、若手教員とベテラン教員が、その一覧表を理解し参照しながら発問づくりに取り組んだとき、両者の発問構成や授業実践の質は改善されるのかを確かめる。

なお、若手教員とベテラン教員として、20 代前半の現役中学校教員 2 名と小中学校の勤務経験があり大阪府教育委員会の指導主事も務めた退職校長 1 名の協力を得た。

Ⅲ. 授業実践の勘所の整理

筆者の代表的な授業実践として、拙論「道徳的思考を深める板書の特徴 ―価値認識・自己認識・自己展望と板書の関連―」から 10 例、及び拙著『中学校道徳板書スタンダード&アドバンス』から 2 例、計 12 例を実践例 A～L として取り上げ、主な発問・板書と勘所⁶⁾を整理した。

表 1 実践例 A：『いつわりのバイオリン』の主な発問

- | |
|---|
| <p>①ラベルの貼り替えは、誰を偽ったことになるか。そのことで得たものと失ったものは何か。</p> <p>②フランクは許されたのか。また、その理由は何か。</p> <p>③ロビンへの返信を、【a】 フランクならどう書くか。また、【b】 あなたならどう書くか。</p> |
|---|

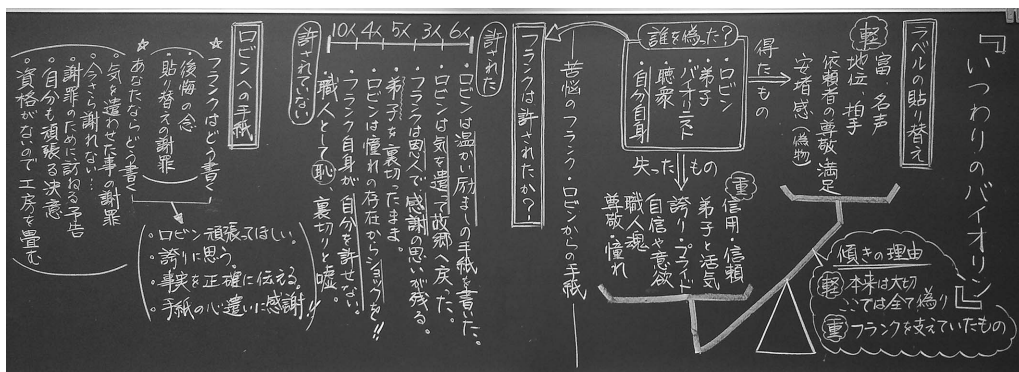


図1 『いつわりのバイオリン』の板書

実践例 A の勘所は、「信用・信頼」といった道徳的価値と「富・名声・地位」の金銭的・社会的価値とが天秤に掛けられている点や、数直線上に立場表明して視覚化し、個々で異なる見方や考え方について議論している点にある。また、ロビンへの手紙を書くという具体的な場面で、生徒の個人的状況に応じてそれぞれの最適解を熟慮させている点も特長的である。

表2 実践例 B:『雪の日に』の主な発問

- ①出ていくことも、立ち去ることもできないコペル君の気持ちは、どのようなものか。
- ②雪の玉と一緒に捨て去ろうとしているものは何か。
- ③上級生が去った後の3人の涙の意味は何か。
- ④コペル君の涙の中身は、どのようなものか。
- ⑤涙を流したコペル君は、今後自分の弱さに打ち克つために、何を大切にしていこうと思うか。
- ⑥弱さの克服から、人間は何を手にするか。

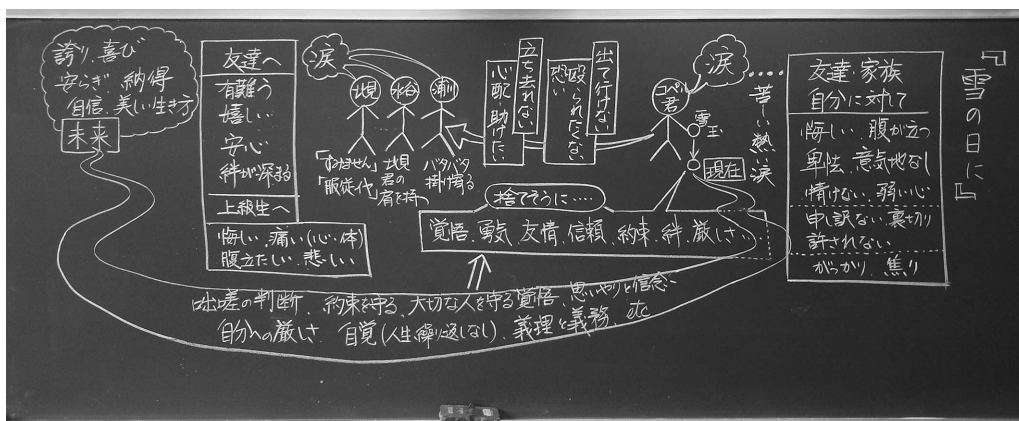


図2 『雪の日に』の板書

実践例 B の勘所は、発問の流れと板書を照らし合わせると分かる通り、黑板中央から板書を始め、時計回りに黑板右、黑板下、黑板左上と螺旋状に展開した点であり、板書を絵図としてダ

イナミックに仕上げている点にある。板書の全体像としては、「涙を流す」ことが「咄嗟の判断や大切な人を守る覚悟」の無さを直視することに繋がり、その直視が「勇気や友情、信頼、絆」等を得ることに結びつき、さらにそのことが「誇りや喜び、安らぎ、美しさ」のある未来への生き方を展望することを示している。

表3 実践例C：『オーストリアのマス川』の主な発問

- ① グレーリングを釣った時の気持ちはどのようなものか。また、恐ろしい考えとは何か。
- ② どのような葛藤があったのか。その葛藤に安易に負けてはならないのはどうしてか。
- ③ 4場面の中で、一番幸運なものと一番不運なものを選び。また、その理由は何か。
- ④ 違反しそうな心に打ち克つために必要なものは何か。

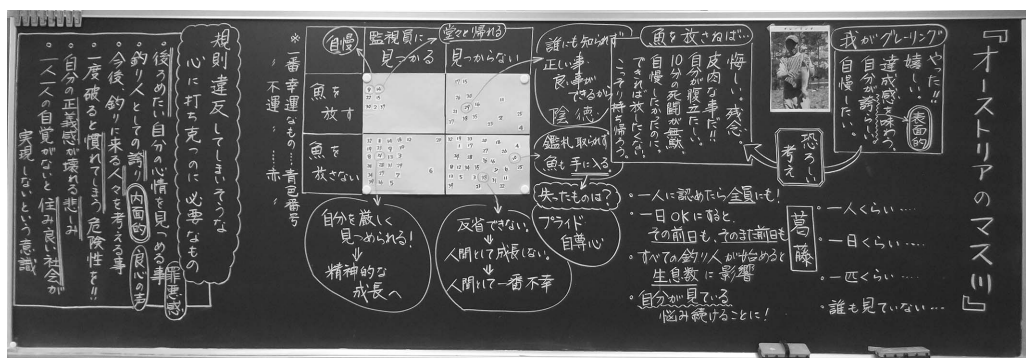
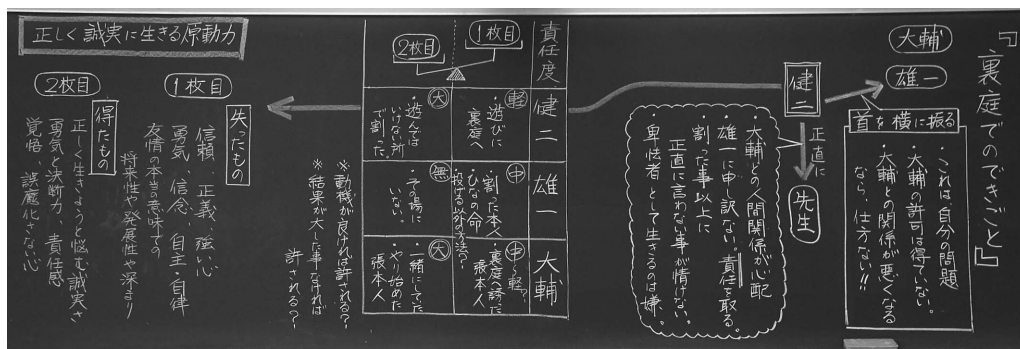


図3 『オーストリアのマス川』の板書

実践例Cの最も大きな勘所は、教材が描いているのは「魚を放したところを監視員が見ている」場面であるが、「魚を放す・放さない」と「監視員に見つかる・見つからない」をクロスさせて4つの場面を作り出し、一番幸運な場面と一番不運な場面を選択させた点である。また、規則やルールを破ってはならない根拠・理由について、理性的・悟性的に導き、誰もが納得できる新たな知見や気付きとして黒板に書き留めている点も特長の一つである。さらに、例えば「魚を放さず、監視員に見つからない」を一番不幸だと考えた生徒に対して、その理由を突き詰めることで、「反省できない⇒人間として成長できない⇒人間として一番不幸」のように丁寧に掘り下げたことも大切にされた点である。

表4 実践例D：『裏庭でのできごと』の主な発問

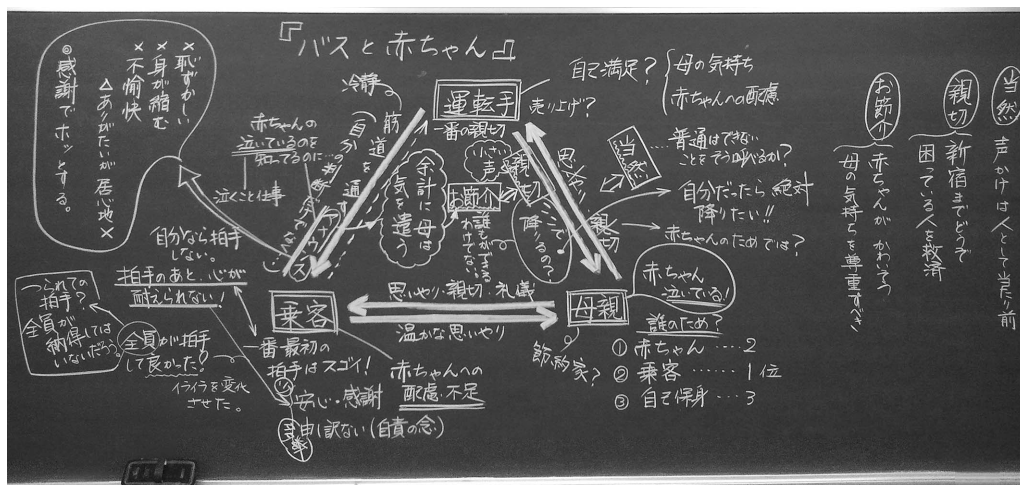
- ① 先生に話す決断までに、健二は何を考えただろうか。
- ② 健二が首を横に振った意味は何か。
- ③ 二枚のガラスに対する三人の責任度を考えよう。
- ④ 健二が失ったものと得たものは何か。



実践例 D の勘所は、自己認識に関わって発問③を設定し、登場人物のそれぞれについて、割ったガラスの 1 枚目・2 枚目に対する責任の度合いを考えさせた点である。授業では、挙手の多寡によって責任度を判定し、「高」～「無」までの 4 段階で示した点が一つの特長である。もとより生徒個々でみた場合、一人一人の経験や状況に応じて、責任度に対する判断が微妙に異なるのは当然だが、その違いを個別に捉えることはせず、それ以上に、どのような責任を負っているのかに着目することを重視した。また、一つの行為で得たものと失ったものは、大なり小なり生じるわけであるが、発問④はそれを前面に出して問うており、これも大きな特長と考える。

表5 実践例 E:『バスと赤ちゃん』の主な発問

- ①母親が降りようとした理由は何か。
- ②運転手が母親に声かけしたのは親切か。
- ③あなたなら、車内放送されたらどう感じるか。
- ④拍手後の静けさの中でどんな気持ちになるか。
- ⑤どの場面で登場人物とは異なる選択をするか。



実践例 E の勘所は、温かな思いやりについて、常に「誰から誰への」を意識して、思いやりの三角形を板書で示した点にある。この構造的な板書により、三者相互の想いについて漏れなく議論することができた。また、「お節介・親切・当然」の線引きを必要に応じて議論したり、クリティカルシンキングを重視して多面的・多角的に考えることで、最も弱い立場にある赤ちゃんへの配慮という視点が生じ、それを欠いては自己満足ではないか、という論点から語り合ったりした点にも特長がある。さらに、自己展望に関わって発問⑤を設け、「自分が母親なら、運転手に『はい、ありがとうございます。ここが降りる停留所です。』と言って降ります。」という意見もあり、真の思いやりについて深い議論が交わされた。

表 6 実践例 F：『石段の思い出』の主な発問

- ①なぜ、荷物を持てなかったのか。
- ②なぜ、妙に心に残ったのか。
- ③なぜ、これを機に変われたのか。単なる「後悔」と向上へ結びつく「反省」とは何が違うか。
- ④後悔を反省に変え、綺麗な心をしっかり生かすには、何を心掛ければよいか。

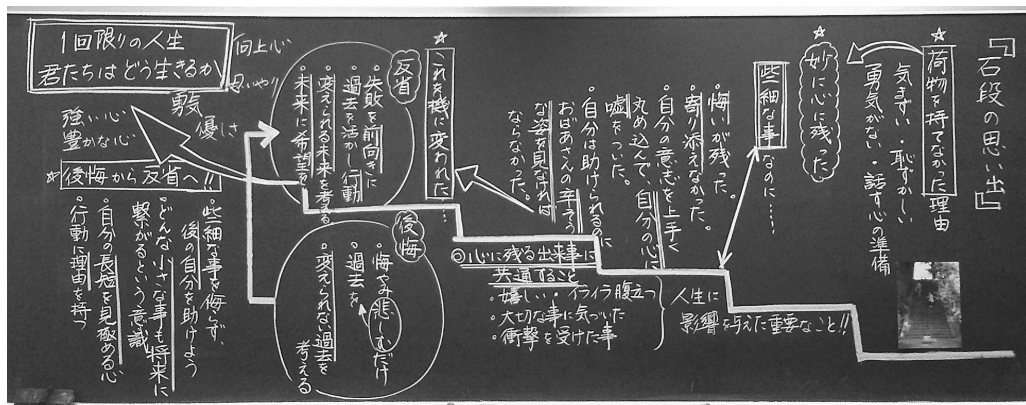


図 6 『石段の思い出』の板書

実践例 F の勘所は、些細な事でも心に残して今後に生かすことが、そのまま人生の階段を踏みしめていく行為であることを、板書を通じて感じ取らせた点である。時系列的な要素の強い板書ではあるが、黒板全面に示された階段のイメージ図によって、思考そのものが練り鍛えられ上昇していくことを促している。また、「些細な事なのに妙に心に残った」ことを深めるため、まずは自分にとっての心に残る出来事を想起させ、その内包を捉えることから始めるという工夫も見られる。そのことで、「些細な事でも人生に影響を与えた重要な出来事」であることを認識したのである。さらに、単なる「後悔」と未来に生きて繋がる「反省」について差異を確かめさせ、それを踏まえて「君たちはどう生きるか」と問うた点も特長の一つである。ただし、「どう生きるか」は、生徒にとって手段と目的の別が曖昧な発問となってしまう点是否めない。

表 7 実践例 G：『ネット将棋』の主な発問

- ①敏和のツッコミに笑えなかった僕は何を考えたか。
- ②「負けました」と明確に言うことの良さは何か。
- ③この後の僕が取り得る行為を挙げ、それは何を大事にした行為かを考えよう。
- ④良心の声に従うためには、何が必要か。

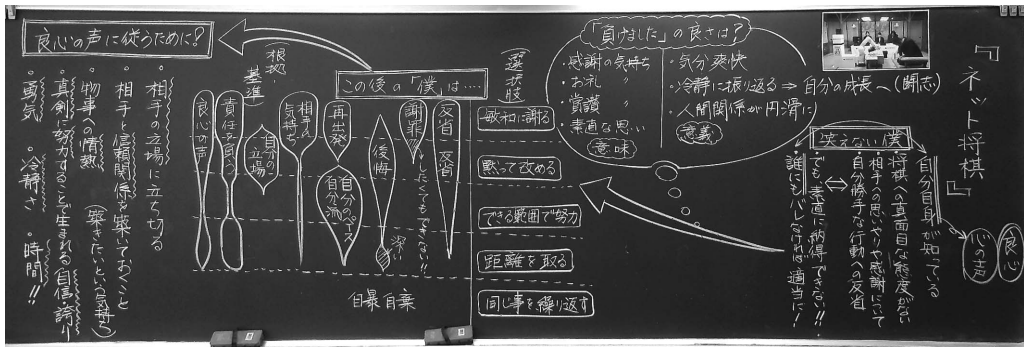


図 7 『ネット将棋』の板書

実践例 G の勘所は、黒板右半分で、「負けました」と言うことは何を大切にしたい行為なのかを問う、黒板中央でも、主人公の採り得る選択肢のそれぞれは何を大切にすることになるのかを問うている点である。行為は「手段」で、行為の原動力としての心の中には「目的」が潜んでいるのであり、それを繰り返し追究している。

表 8 実践例 H：『海と空』の主な発問

- ①人と人との間に友情を築くためには何が必要か。
- ②樫野の人々が守り抜いたものは何か。慰霊祭には、どのような気持ちで込められているか。
- ③海と空が水平線で一つになるのを見ながら、私はどんな点に想いを馳せていたのだろうか。
- ④国と国との間に友情を築く上で、何を大切にしておく必要があるだろうか。

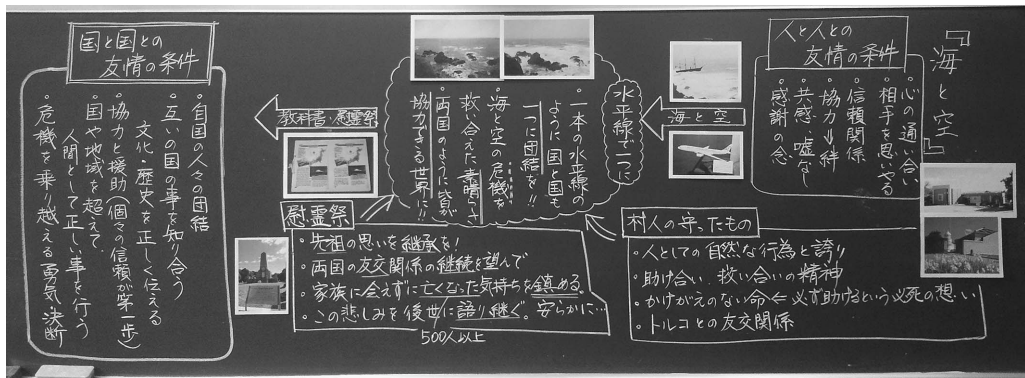


図 8 『海と空』の板書

実践例 H の勘所は、「人と人」及び「国と国」との友情の成立条件を比較対照させている点、また、衣食をなげうって救った当時の村人や慰霊祭を続ける現代の人々が守り続けているものを捉えた点、さらに、現地調査による補助資料や写真も提示し「海と空が水平線で一つになった」の意味を探った点にある。親日国トルコでは、今もなお 130 年以上前のこの出来事を教科書で学び続けており、約 8 割の国民がエルトゥール号事件を知っているとの情報も提供した。

表 9 実践例 I：『二わのことり』の主な発問

- ①「こっそり出る」以外の選択肢を考えよう。
- ②なぜ、みそさざいが、他の選択肢を選ばずに「こっそり出た」のだろうか。理由を挙げよう。
- ③「こっそり出た」ことを、あなたは支持するか。また、その理由は何か。
- ④「支持する・しない」の理由を述べ合って質疑応答し、思考を一層深く明確なものにしよう。
- ⑤対立軸や共通の根拠等に着目し、議論を深めよう。
- ⑥「一人で行く」と「皆で行く」では、どちらを支持するか。また、その理由は何か。
- ⑦「真の友情」にはどのような面が必要だと思うか。

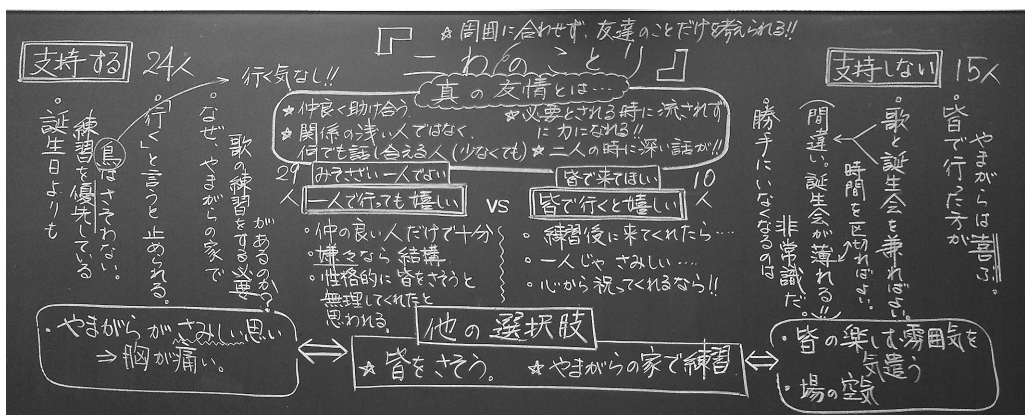


図 9 『二わのことり』の板書

実践例 I の勘所は、みそさざいが、やまがらの誕生日に出かけようと「こっそり」音楽会を抜け出した行為に対する是非について、立場表明から根拠・理由づけを行い議論している点、さらには、生徒発言に乗って議論の焦点を「嬉しさ・楽しさの中身」に定め、「一人で行って嬉しい」のか、あるいは「皆で行く方が嬉しい」のかについて、再度の立場表明から根拠・理由づけで真の友情について深めた点である。そして、この「こっそり」は、友情とは常に「1 対 1」の関係であり、「1 対多」のように一つ一つの絆の結び目が不明瞭な状態では成立し得ないことも強く示唆した副詞であり、真の友情は人任せではなく、個々の厳しい主体的判断を基礎にして培われる。

表 10 実践例 J：『月明かりで見送った夜汽車』の主な発問

- ①Y 先生・I 先生は、どのような思いを持っていたか。また、拍手は、何に対してのものか。
- ②電気を消す行為に詰まっている想いは？（消灯の場合や電気を点滅させる場合との比較検討）
- ③思いやり行為で、気を付けておきたいことは何か。

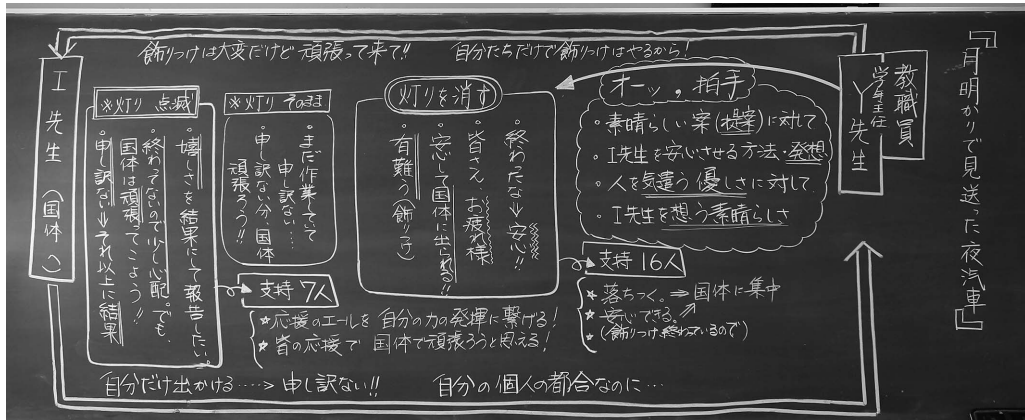


図 10 『月明かりで見送った夜汽車』の板書

実践例 J の勘所は、教材では校舎の灯りを消して夜汽車を見送る場面を描くのみであるが、ここでは、単なる思いやりではなく、「さりげない思いやり」のよさを熟慮し感得することが重要である。そこで、校舎の灯りを点滅させてエールを送る場合を設定し、それとの比較対照を通じて、熱い議論を交わせるように仕組んだ。さらに、どちらの見送り方を支持するかについて立場表明させたところ、生徒それぞれの性格や個性に応じて消灯と点滅への支持が割れ、それぞれの長短を浮き彫りにできた。

従前までの授業は、「拍手の意味」や「胸がジーンとした理由」を問うに留まることが多く、結果として「さりげなさ」に肉薄しづらい傾向にあった。それに対して本実践は、こうした工夫改善により、「さりげなさ」に焦点を定めて議論を深化させることができた。この点が、本実践の最大の特長であると考えられる。

表 11 実践例 K：『人生最後のご馳走』の主な発問

- ①この話を通して、どんな問題について考えたいか。
- ②なぜ思いやりは大切な。どうすれば思いは伝わるか。
- ③絶望の患者に、あなたはどんな言葉を掛けるか。
- ④あなたの考えた言葉掛けについて、級友の意見や感想を基に、よりよい言葉に練り上げよう。
- ⑤思いやりを実現する上で、大切にしたいことは何か。

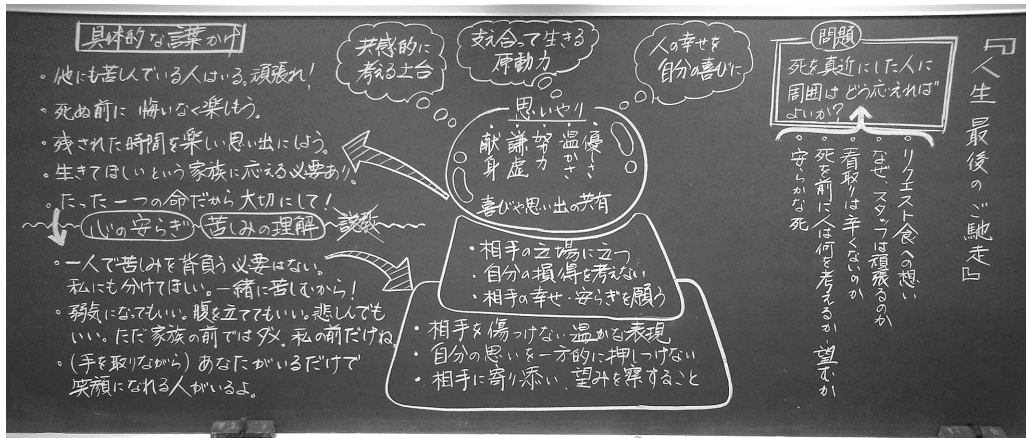


図 11 『人生最後のご馳走』の板書

実践例 K の勘所は、患者の命や人生を大切に思う言葉であっても、配慮が足りなければ、末期患者は反発・悲しみ・諦念などの感情が生まれるだけということがあり、したがって、患者への具体的な声掛けについて、議論の前後で考えさせてその差異を確かめている点に求めることができる。また、黒板中央には、思いやりの要素や目的、表現方法について模式的に示している。

表 12 実践例 L:『ゴール』の主な発問

- ① 3 人で樹里やリカの悪口を言い合うメッセージアプリの画面を見て、どんなことを思うか。
- ② 東中に勝って優勝したことが、5 人にとってのゴールと考えてよいのか。
※3 人だけのグループをつかって不満を言い合っていた事実を言わなくてよいのか。
- ③ みんなの考える本当のゴールに必要なものは何か。
- ④ あなたの考える本当のゴール、真の友情に必要なものは何か。

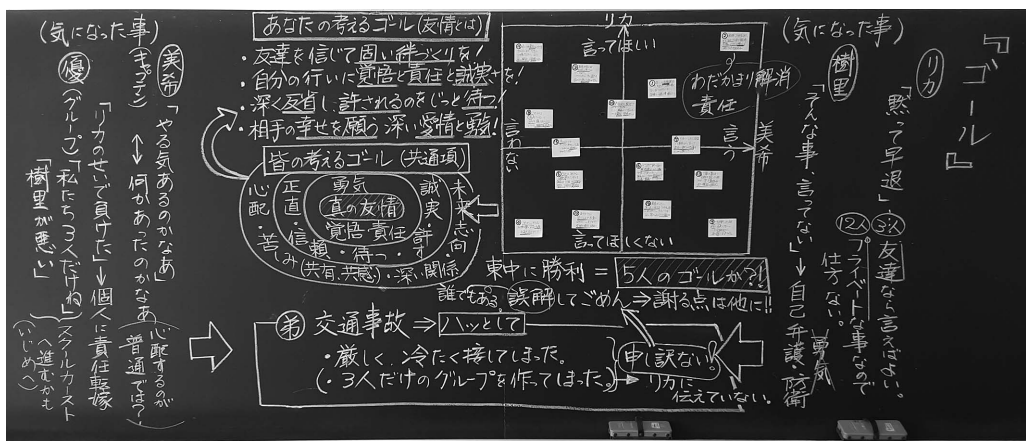


図 12 『ゴール』の板書

実践例 L の勘所は、教材名の「ゴール」とは果たして部活で優勝することなのかという根本問題に切り込んでいる点である。板書にも「誤解してごめん」との文字が見えるが、誤解したことなく、SNS で隠れて悪口を言い合っている点にこそ大きな間違いがあることを通して、まず、座標平面上に立場表明させ、次に一般的な友情の要素を考え、さらに特殊な個人における友情の成立条件に肉薄した点が特長的である。

IV. 『ニコマコス倫理学』の概要

アリストテレスは、ソクラテス、プラトンと並んでギリシャ三哲の一人であり、主著『形而上学』や『政治学』等と並んで、息子ニコマコスがアリストテレスの論考を整理し、史上初めて倫理学を体系的にまとめた『ニコマコス倫理学』が知られており、幸福論的倫理学あるいは目的論的倫理学として西洋倫理思想に最も大きな影響を与えた古典である。その中から、上述した筆者の授業実践に関連すると考えられる主張の概要を表 13 に整理し、下線 (1)～(60) を付した。

表 13 『ニコマコス倫理学』における主張の概要

【第一巻】(第 1～13 章)

第 1 章は、目的の階層性についてである。目的が連鎖する中で、一つ一つの善を志向する(1)①行為・手段は目的にも(1)②次のステージでの手段にもなるが、(2)最高善である幸福だけは、それ自体が究極的な目的のため自足的であり、他の手段にはならないという。第 3 章では、倫理学の特性として、数学や技術のような厳密性を求めるのではなく、主題にふさわしい程度に明確にして、(3)おおまかに真実の輪郭を描ければよいとする。第 5 章では、「三つの生活類型」を示し、(4)①快樂(嬉しい・楽しい)を幸福とする「享楽的生活」から社会における(4)②自己実現(役立つ・貢献する)を幸福とする「政治的生活」、そして(4)③真理の認識(真理を探究して知る)を幸福とする「観想的生活」へと進むほどに、究極的な幸福と重なり合ってくるという。すなわち、「人間が生まれながらに持っている可能性を花開かせて現実化する、そのことによって生まれてくる充実した在り方こそが幸福なのだ」(4)と考えるのである。第 7 章では、「人間にとつての善とは徳に基づく魂の活動」であると定義する。

【第二巻】(第 1～9 章)

第 1 章で、倫理的な卓越性(徳・アレテー)は本性的に与えられておらず、(5)行為を習慣(エトス)化することによって生まれると述べる。第 5 章で、その徳は快苦を伴う様々な感情としての「情念(パトス)」でもなく、諸々の情念を受け止める感受性としての「能力(デュナミス)」でもなく、情念に対して(6)①過不足のない態度を取らせようとする在り方としての「(6)②状態(ヘクシス)」であるとし、第 6 章で、その状態とは「(6)③中庸(メソテース)」で、悪徳である超過や不足といった両極端の間にある美しき「(7)④頂点(アクロテース)」だという。そして、万人共通の絶対的な基準としての「事柄における中間」はなく、(8)一人一人にとって異なることを前提とした「われわれとの関係における中間」であるから、柔軟に捉えておく必要があるとする。第 7 章では、徳の個別的な事柄の諸様態を説明している。第 9 章は、よき行為から少しくらい逸れても非難されず、ただ大きく逸れた場合にだけ咎められるとし、われわれはある時には超過の方へ、ある時には不足の方へと傾く必要があると述べ、(9)徳の実践は普遍的な尺度に従うのではなく、個別的な状況における各人の理性的な判断に基づくとしたのである。

【第三巻】（第1～12章）

徳についての各論を述べており、第1章では、(10)①賞賛や非難は、強要でも個々の状況に関する無知に基づくものでもなく、(10)②「自発的」な行為に対してのみであることを指摘している。第2章で、選択は、徳に最も固有のものであり、行為よりむしろ選択によって人の性格はよく判別されるという。そして、「選択（プロアイレシス）」には「道理（ロゴス）」と「思考（ディアノイア）」を伴うわけであるから、選択されるものは、行為に先立って熟慮されたものだということである。そして、第3章で(11)「選択」とは、「われわれの力の範囲内」に属する事柄への「熟慮に基づく欲求」だと述べるのである。

第6章から第9章までは、「勇氣」について述べている。(12)「勇氣」は経験に照らして自信を持ち希望を捨てないことであり、人が勇敢にふるまうのも、たくましさを発揮できるような状況、あるいは死ぬことが美しいような状況においてであるとする。また、(13)①勇氣とは異なる「臆病・絶望」や「向こう見ず・無謀・蛮勇」についても考察している。さらに、勇氣のある人とは似て非なるものとして、「危険に耐える市民」「知識や経験のある人々」「気概のある人々」「希望を抱く楽観的な人々」「事態に無知な人々」を挙げる。すなわち、(13)②勇氣とは苦痛を伴う、しかし美しいものであり、それは正当に賞賛されるものである。

第10～12章までは、「節制」について述べている。節制のある人とは快いものに関して中庸の態度をとる人であり、放埒な人が最も楽しむものを不快に思う。すなわち、楽しむべきでないものは楽しまず、身心的快楽も激しく楽しむことはなく、またそうした快楽がなくても苦しんだり欲したりすることもない。あるいは、そうした快楽を楽しむときも、適度に楽しむのであり、必要以上に苦しんだり、不必要なときに苦しんだりしないという。そして、放埒は快楽ゆえ、また臆病は苦痛ゆえに生じるのであり、快楽は選ばれるもの、苦痛は避けられるものなので、(14)「放埒」は「怯懦・臆病」より自発的なものである。

【第四巻】（(15)第1～9章）

第1章で「寛厚・気前のよさ」は、財貨に関わる中庸であり、その超過と不足は「放漫・浪費」と「けち・吝嗇」であると述べる。第2章では、「豪華・度量の大きさ」も財貨に関連するが、もっぱら支出に関わり、規模の点で気前のよさを凌駕するとし、「規模のふさわしさ」は行為者との関係において、また行為の状況およびその対象との関係において決まるとし、「粗大・派手・俗悪」と「狭量・細かさ」との中庸であるとする。第3章は、「矜持（メガロプシュキア）・高邁」は、「倨傲・傲慢・うぬぼれ（虚栄）」と「卑屈・卑下」の中庸であり、大きな名誉にかかわるのだと述べ、第4章は、名誉心にも中庸があり、必要以上に多くの名誉を得ようとする者も、美しい成果のために名誉が与えられることまで拒むことも非難されるとする。第5章は、「温和・温厚」は怒りに関わっており、「癪癢持ち・怒りっぽさ」と「意気地なし・無感覚・我慢・見逃し」の中庸であり、短気や恨み、憤慨についても触れている。一方、怒りの不足している人を賞賛して「おだやか」ということもあり、中間からどれほど逸れると非難されるのかは、個々の事例とその都度の知覚にかかっていると指摘している。

第6章では、人に対する特別な感情や愛情がなくても構わないという意味での親愛、すなわち「品位ある触れ合い」は、「機嫌取り・屈従・愛想よし・おべっか使い」と「反対屋・敵対・意地悪」の中庸であり、「愛想よし」が相手の快楽だけを目指すのに対し、「おべっか使い」は相手の快楽に貢献することを通して、自分の金銭的な利益を目指しているという。第7章は、「真实的、正直・率直」であることは、自己についての「虚飾・欺瞞・ほら」と「卑下・とぼけ・過剰謙遜」の中庸であるとし、虚偽を醜いものとして警戒し真実を愛する者は、「品位ある人」と考えられ、誇張・誇大や虚偽を喜ぶ者は悪しき人であるというより「虚しい人」であると述べる。第8章は、会話において緊張を緩和させる遊び・冗談・滑稽に対する適度な構えとしての「機知・機転、臨機応変・時宜のわかまえ」は、「卑陋・道化・悪乗り・俗っぽさ」と「野暮・堅物」の中庸であるとしている。また、「からかい」については、人それぞれで快不快が異なることを考えると「相手に苦痛を与えない、あるいは喜びさえ与える」との定義を与えることは困

難であり、「からかい」は一種の「誹謗」であるから、誹謗と同様に禁じるべきであったとも指摘している。第9章は、「羞恥・つつしみ」は不名誉に対する一種の恐れであり、「状態」というよりもむしろ「情念」に似ているため、徳とは似て非なるものであるという。

【第五巻】（第1～11章）

「正義（ディカイオシュネー）」について論じている。第1章で、「正しいこと」とは「合法的」「公正」なことであり、社会共同体にとっての幸福を作り出したり保護したりする性質を持つと述べ、正義とは、「他者との関係における」という付帯条件はつくものの、最高度に「完全な徳」であるとした。平等とも呼べる正義は、第2章で、ルールを守る「全体的正義」と特定の関係において成立する「部分的正義」に区別され、さらに、徳の部分としての正義は、第3章で、地位や名誉等の価値に相応の均等性を有した「(16)配分的正義」を、第4章で、折半的な均等性を有した万人に対して平等に配分する「(17)調整・矯正・是正の正義」を扱っている。第5章は、交換のための共同関係において人々を結びつける正しさは、比例関係に基づく「(18)応報」であり、法に依拠する貨幣などはその媒介になるという。

第6章は、「無条件的な正しさ」だけでなく「社会的な正しさ」も重要で、これは互いに自足することを目的に、自由かつ平等な者として生活を共にする人たちにおいて認められるとし、第7章では、「自然的なもの（自然法）」と「法的なもの（人為法）」に分けているのである。また、正しいことが為されれば「正しい行為」となり、(19)「不正行為」を矯正するのが「正義の行為」であるとする。第8章は、(20)厳密な意味での「不正を働く」とは自発的な場合で、非自発的・不本意に行う場合は不正な行為をしているのも、正しい行為をしているのでもないという。そして、「加害」には3種類あり、それは無知によってなされた「過失」、不条理な仕方で行った「不運な事態」、行為の是非を知らずながら熟慮のない「不正行為」である。第9章は、「不正なこと」を行うのは自分自身の力の範囲内で容易にできるが、行為者がある特定の性格の状態によって行うことで「不正な人」となるのは容易ではないとし、同様に、(21)「正しいこと」はできても「正しい人」になるのも容易ではないという。第10章は、「品位ある人」とは様々な状況で「適正なこと」を選択し行いうる人であり、こうした性格の状態が品位であり、ある種の正義であるとし、第11章は、人は自己に対して「不正」な行為ができるかという点では、だれも自発的に不正な行為を身に受けるようなまねはせず、また、仮に不正な人になることはできても、全面的に低劣な人間にならない限り、自分自身に不正な行為をすることはあり得ないと述べる。

【第六巻】（第1～13章）

知性的な卓越性（徳）について、まず概説として、第1章で「知識・認識的」部分と「理知・勘想的」部分があるといい、第2章で、前者の目的は「純粋な真理認識」、後者の目的は「実践的な真理認識」にあり、人間の行為と真理を支配するものは「知覚」「知性」「欲求」の3つであるとする。次に各論としては、第3章で、魂に真理を把握させる状態とは、「技術」「学問的知識」「思慮」「知恵」「知性」の5つだと述べ、第4章で「技術（テクネー）」が真なる理論を備えた制作に関わる魂の状態（制作可能な状態）であること、第5章で「思慮・知慮（プロネーシス）」が人間の善に関しての道理を備えた魂の真なる状態（実践可能な状態）であることを指摘し、第6章で、われわれを真理に到達させる魂の諸状態である「学問的知識」「思慮」「知恵」「知性」の中の前3つが論証と無縁ではないから、結果として最後の(22)「知性」こそが「追求する価値ある行為によって真の幸福が得られる」ことを対象にするという。

第7章では、「知恵（ソフィア）」とは「知性」と結びついた最も厳密な「学問的知識」であり、基礎となる諸原理の真理も把握している必要があるとする。第8章で、人間に関わる思慮のうち、個人に関わる思慮がいわゆる「思慮」と呼ばれ、また、個人に関わらない思慮には「家政術」「立法術」「政治術」があり、特に「立法術」と「政治術」は国家に関わる思慮で、前者は統括的な思慮、後者は個別的な事柄を扱う思慮であると述べる。第9章は、「(23)①すぐれた熟慮」は「学問的知識」でも「巧みな推測」でもなく、(23)②理知的に探求し考えるという思考の正しさを有し、その正しさは(23)③善に到達しうるもののだと

する。第10章で「すぐれた理解」「ものわりの良さ」とは、人が疑問を感じ熟慮する可能性のあるものへの判断に留まっており、(24)人に何をなすべきか、なさざるべきかを指令する「思慮」とは異なることを述べる。第11章で、(25)「見識・情理」とは品位ある人が正しく思いやりを持って真実を判断することであると、また、「見識」「理解力」「思慮」「知性」が同じ人々に帰し、あらゆる魂の「状態」は同じものに収斂したという。

【第七巻】(第1～14章)

第1章で、人間の性格に関して避けるべき3種は「悪徳」「無抑制(抑制のなさ)」「獸性」であるとし、「無抑制」に関しては諸見解を示し、第2章で、これらの見解に含まれている困難点を整理する。第3章では、「(26)①放埒」が、現在の快楽を追求しなければならないと見なして(26)②自発的な選択に基づいて快楽追求の行為をするのに対し、「(27)①無抑制」は、そうした(27)②快楽を追求すべきとは考えていないのに実際には追求してしまうことであると指摘する。また、(28)「認識・知る」には2種あり、知識を持っているだけで用いない人(知識の所有)と、その知識を実際に用いる人(知識の使用)だという。第4章では、抑制的で忍耐強い人と抑制のない意志の弱い人とが、快楽と苦痛に関わっているのは明白だとし、「放埒」が自分のなす行為を選択しているのに対し、「無抑制」は自ら選択しているとは言えないとする。第5章では、(29)①無分別・臆病・放埒・いらつきなどの超過的な「獸的」「病的」な性質としての「無抑制」は、(29)②自然本性的な快を対象としていないため、厳密な意味では「無抑制」とは言えないこと、第6章で、(30)「気概・憤慨」による「無抑制」は、理性が絡んでいる点において、欲望による「無抑制」ほど醜悪ではないこと、第7章で、(31)「抑制」の方が「我慢強さ」よりも好ましいのは、我慢が耐えるということであるのに対し、抑制は打ち克つということにほかならないからであることを指摘する。一方、「無抑制」は、性急さであり弱さであるとも述べる。

第8章では、「放埒」は後悔の伴わない自覚なき持久的邪悪であり、(32)「無抑制」は自覚のある非持久的邪悪で癒やしが可能であるとし、第9章は、醜い快楽に対して行為するのが放埒であって、単に快楽のために行為するのは放埒ではないとする。「抑制」「無抑制」とは似て非なるものである。「抑制」も一つの「中庸」であり、抑制のない人は多すぎる喜びゆえに道理に従わない。(33)抑制的な人が頑固者と異なるのは、説得されうるという点においてである。そして、第10章では、「怜悯・利口・才能」が「思慮」と異なるのは選択を含意しない点であり、「無抑制」は自発的に目的を知りながら選択行為すると述べる。第11章は、幸福は「快楽」を伴うというのが大多数の主張だとし、「快楽」は善ではないとする三説とその論拠を述べる。第12章は、さらに詳細に論考し、「快楽」は「活動」であり「目的」であるとする。第13章は、誰もが幸福な生活を快いものと考え、快楽を幸福に織り込んでいることを指摘する。

【第八巻】(第1～14章)

第1章で、(34)①友愛・親愛という徳は、「愛する友なしには、たとえ他の善きものをすべてもっていたとしても、だれも生きてゆきたいとは思わないであろう」と述べ、(34)②人生に最も必要なものとしている。また、(35)友愛は国家をも結びつけるという。第2章では、(36)友愛の条件として「互いに対して好意を抱き、互いの善を願い、しかもそのことに互いが気づいている」ことを挙げる。第3章は、(37)①友愛の種類として、共通の楽しみや娯楽を通じての「(37)②快楽に基づく友情」、互いに利益を提供し合う「(37)③利益に基づく友情」、お互いの徳を尊重し相手の善を真に望む「(37)④善に基づく友情」を示す。第4章は、(38)①善き人々の友愛のみが中傷の余地のないもので、彼らは(38)②快楽や有用性のゆえではなく相互の善ゆえに無条件に深く精神的な結びつきを得るという。第5章は、「愛すること」は「情念」に似ているが、「友愛」は「状態」に似ていと述べ、(39)友愛に必要な愛し返すという行為は選択を伴うものであり、選択は性格の状態から生まれるからだという。そして、善き人々の友愛には、「(40)①友愛とは等しさである」との言葉が当てはまり、さらに、第6章で(40)②永続性を有すると述べる。第7章は、父と子、年長と年下、男性と女性、支配者と被支配者のような優越性に基づく形態の友愛があるといい、さら

に、友愛における等しさは量に基づくものが一次的であり、価値に基づくものは二次的だとする。したがって、量的な差が生じたときは、それが補われなければならない。第8章では、多くの人は「名誉愛」のゆえに愛されることを望むが、(41)「愛」の本質は「愛される」ことよりも「愛する」ことにあるとする。第9章は、あらゆる人間の結びつきには、「正しさ」と「友愛」が存在していると述べる。(42)友愛は「社会的共同体(国)」の諸部分である共同体の内にあり、部分的に利益を目指している。

第10・11章では、(43)①父性的友愛は、子に善を施し幸福になれるように計らうだけでなく、養育・教育の責任を負い、(43)②自然本性的な支配的關係は、祖先から子孫へと受け継がれ尊重されるものだと指摘する。第12章は、親は子供を自分自身のように愛し、子供は親を産んでくれた者として愛し、兄弟たちは同じ親から生まれたことで愛し合うと述べる。(44)親子の友愛は、共通の生活を送ることによる多くの快さと有用性によっても結びつき、(45)兄弟の友愛は、品位ある仲間たちの間の友愛も含みつつ、同じ教育による類似の性格、共にした多くの時間によっても結びつき、(46)男女は共通の善のためにそれぞれ固有の働きをして助け合うことによる快さと有用性によって結びつく。第13章は、とかく不満を招きやすい有用性による友愛には、(47)正しさに不文のものと法によるものとの2種類があるように、「性格によるもの」と「法によるもの」があるとする。「性格によるもの」の方は、(48)①贈り物は与えたのではなく貸したのだと考え、見返りを求めずに相手によくすることが美しいのだが、(48)②均等以上のものを相手から受け取ることを期待してしまう。第14章の優越性に基づく友愛では、よりすぐれた人・より善き人・より有益な人は、より多くのものを得ることが相応しいと考えるが、困窮したり劣っている人の立場も考慮すると、(48)③まざっている者には名誉をより多く、困窮している者には利得をより多く配分すべきと指摘している。

【第九卷】(第1～12章)

第1章は、「社会的な友愛」においては、貨幣が共通の尺度として提供されるという。「(49)恋愛における友愛」においては、愛する方は快樂、愛される方は有用性という動機を異にしており、自分の求めるものが得られないときには、いつでも友愛の解消が起きるのである。第2章は、一般に(50)借りというものは借りた相手に返さなくてはならないが、場合によっては、そうするよりもそれだけのものを他の人に与える方が、美しさとの必要性の点でまざっているならば、その行為の方に傾くべきだとする。第3章は、邪悪さの点で癒やしがたい人たちとの友愛は解消すべきであるが、(51)立ち直る可能性のある人たちは、その性格の点においていっそう助けなくてはならず、相手を救い出すことがどうしても不可能ならば、相手から離れることになるという。第4章は、友とは、善を友のために望み実行する人、友が存在し生きていることをその友のために望む人、相手と一緒に過ごすような人、相手と同じものを選ぶような人、一緒に苦しみ一緒に喜ぶような人のことだといい、「愛」の諸特性は「自愛」において最も明快に見られるとする。第5章は、「好意」は友愛とは似て非なるものだという。好意は知らない人たちに対して、相手が気づかない場合に生じるからである。また、「好意」は「愛すること(愛情)」ですらない。好意には緊張や欲求、親密さが見られないからである。(52)「好意」は未発達な友愛であり、持続性と親密性が生じれば友愛になる。第6章は、「協調・協和」は「社会的な友愛」だという。協調は、全体にとっての利益や生活に関係するからである。第7章は、善行者が被善行者を愛する度合いは、被善行者が善行者を愛する以上のものだとする。相手によくする人にとって、その行為に基づく事柄は美しく喜びを見出すが、よくされた人にとっては、その行為者のうちに美しいものはなく、ただ利益があるだけだからである。

第8章は、(53)①善き人は自己を愛する者でなくてはならないと述べる。(53)②偉大で美しいことを自分自身のために選ぶのであり、そのような人は(53)③より大きな善を自分自身に確保するのである。一方、邪悪な人は「自己愛者」であってはならない。なぜなら、邪悪な人は低劣な情念にしたがいが、自分自身も隣人も害するからである。第9章は、「幸福」な人は善きものをすでにもっており自足的だとする考えではなく、(54)①友とは「別の自己」であって自分の力では共有できないものを供給してくれる存在だとい

う。(54)②幸福になろうとする人は、言葉や思考を共有する立派な友と「共に生きる（共生）」必要がある。第10章は、友の人数は、自分自身の生活のために十分であればそれでよく、それ以上の友は美しく生きるための妨げだと述べる。(55)人は、多くの人々と共に生きたり、自分自身を多くの人々に配分したりすることができないからである。親友仲間の友愛については、(56)愛に結ばれた多人数の友なるものは存在しないのであって、讃歎される愛は必ず二人の間のものである。多くの友を持ち、あらゆる人と親しく接触している者たちは、社会的な次元でのつきあいを別にすれば、実は、誰にも友とは思われていないのであり、ただの「愛想よし・ご機嫌とり」と呼ばれる。第11章では、(57)①逆境において友は必要で、友と一緒に苦しんでくれるだけで、自分の苦しみが和らぐという。ただし、自分の友を、自分と共に苦しませることのないように気をつける必要はある。一方、友としては、不運な人のところへたと呼べなくとも熱心に駆けつけることも大切である。また、(57)②順境においても友は必要で、友が自分自身の善きものに喜びを感じてくれているという心地よい思いをもたらしてくれるからである。第12章は、互いに友である人たちにとっては、共に生きることが最も望ましいとする。それは、付き合いが進むにつれて友愛の深さも増し、自分たちの愛好するものを互いに相手から刻印され、互いに相手を改善し合い徳を育むことになるのであり、生きる目的そのものだからである。

【第十卷】（第1～9章）

第1～3章では、「快樂」を論じる必要性を述べ、「快樂は善である」というエウドクソスの説を検討しつつ、ある快樂はそれ自体で望ましいものであるが、あらゆる快樂が望ましいわけではないと述べる。第4章では、「快樂」とは全体的なものであり、「動き」や「生成過程」ではないと指摘し、(58)快樂は活動を完全なものにするが、その場合、快樂は「状態」としてではなく、「目的」としてその活動を完全なものにするという。第5章では、諸々の活動に対応して、それら(59)①一つ一つに固有の快樂があり、それは、それぞれの活動を(59)②正確なものにし、(59)③持続的なものにし、(59)④より善きものにして高めると述べる。快樂にはさまざまなものがあるが、人間の本来的な快樂とは、完全で至福な人の活動を完全なものにする快樂のことである。

第6～9章では、最も優れた徳に基づく活動は、「実践的な徳に基づく活動」ではなく、「知性に基づく観想活動」であるとし、観想活動による幸福を「完全な幸福」、実践的活動の幸福を「二義的な幸福」と捉えている。ただし、究極的な「幸福」は観想的な活動にあるが、最も善く最も快く最も幸福な生き方には知恵を成り立たせる「知性（ヌース）」の働きが必要であり、こうした純粋な生活は超人的である。他方、「性格の徳」は、情念や欲求といった複合的なものに関わる人間的な徳であり、われわれが(60)善き人になるには、適切に養育され習慣づけられねばならないのである。そして、善き習慣づけのためには「法律（ノモス）」による思慮的にして権力ある「国家社会的な指導」が必要だと述べる。

V. 道徳授業の特長と『ニコマコス倫理学』の視点

Ⅲに示した12の実践例で重複する部分を一つにまとめることで、12の特長⁷⁾に整理することができる。すなわち、主として「価値認識」に関しては、

- ①「中庸や似て非なるものの思索」：お節介と親切と当然の違いを考えたり、反省と後悔の異同を議論したりすることは、道徳的価値の輪郭を明瞭にする。
- ②「行為の対象・目的と明暗比較」：誰が誰に対して何のために行ったのかを多面的に考えるとともに、その行為で得たものと失ったものの両面を考えて的確に判断する。
- ③「理性的・論理的な根拠・理由の要求」：感性的・心情的な理由を否定するわけではないが、

誰もが納得できる理由・理屈を探ることは議論が噛み合うことにも通じる。

- ④「副詞の追究、補助資料の提示」：心の中の道徳的価値に迫るには、外面で判断できる行動を修飾する副詞に着目したい。また、教材に不足の情報は補助資料で補いたい。

であり、主として「自己認識」に関しては、

- ⑤「立場表明」：数直線・クロス表・座標平面等を利用したもので、その後に根拠・理由づけを基に議論していく出発点となる。

- ⑥「理由・目的の連繋過程の追跡」と「論点の焦点化」：理由や目的について、一問一答で終わらず、繰り返し訊ねることで、最終的な目的に向かって掘り下げていく。

- ⑦「『あなたならどうするか』による主体的な自己対峙」：自分が自分に自分を問うことで自我関与を促し、時には主人公の選択肢を自ら考え、自ら評価させる。

- ⑧「特殊と一般あるいは自己と他者の比較」：集団や社会における一般的な友情と自分の置かれた現状を踏まえた友情には違いがある。同様に、主人公の今後の行為を予想することと自分ならどうするかを考えることも違う。自己の体験・経験談も語り合いながら、こうした違いを共有・共感するのである。

- ⑨「教材が描いていない場面との比較対照」：教材が描く場面に内包されている道徳的価値の意味や意義を明瞭にするため、対照的な場面を授業者が設定して比較する。

であり、主として「自己展望」に関しては、

- ⑩「具体的な場面での最適解の導出」：道徳的価値の意義を理解しても、具体的な場面でどうするのかに心を配らなければ、価値の実現が難しいことがある。そのような時は、背景にある道徳的価値を踏まえつつ、具体の行動を考える。

- ⑪「道徳的価値の成立条件と実現方法」：道徳的価値が成り立つ条件を阻害条件も念頭に置きつつ考えるとともに、価値の実現のために自分自身が備えるべき要素や具体的な方法を探り、将来の理想像について「秘かなる決意」を持つ。

である。その他としては、以下のことも認められた。

- ⑫「絵図としての構造的な板書」：板書の機能には「広場」「方向」「足跡」「反射」「再築」があり、これらを活かして授業の全体像が一目瞭然の板書を創る工夫をしている。

これら 12 の特長と『ニコマコス倫理学』から得られる視点とを整合させた結果、表 14 が得られた。中央欄には、表 13 の下線で示した 60 の視点を簡潔に 9 つの小見出しに整理したものをア～ケとして示した。右端には、それに最もよく対応する (1)～(60) の番号を付したが、これは便宜上のもので、本来は一対一対応ではなく、多対多で複雑に絡んでいる。なお、道徳授業の特長の④⑨⑫に対応する視点は見出せなかったが、これは『ニコマコス倫理学』が道徳授業への活用を想定した著作ではないため、致し方ないことである。

表 14 道徳授業の特長と『ニコマコス倫理学』の視点との対応表

道徳授業の特長		『ニコマコス倫理学』の視点
主として「価値認識」に関して		
①「中庸や似て非なるものの思索」	ア「中庸と輪郭」：価値の輪郭、中庸、点としての中庸、友愛の種類・性質、愛の本質、好意と友愛の差	(3) (6) (7) (13) (14) (15) (26) (27) (29)～(33) (37) (40) (41) (52) (59)
②「行為の対象・目的と明暗比較」	イ「対象と目的と影響」：目的の中身、(因果) 応報、動機の差異、美しさと必要性	(4) (18) (49) (50)
③「理性的・論理的な根拠・理由の要求」	ウ「理性的熟慮」：配分的正義と調整的正義、理知的な熟慮	(16) (17) (22) (23)
④「副詞の追究、補助資料の提示」	(該当なし)	
主として「自己認識」に関して		
⑤「立場表明」	エ「選択」：熟慮の選択、愛は二人の間に	(11) (56)
⑥「理由・目的の連繋過程の追跡」と「論点の焦点化」	オ「目的の連鎖と焦点化」：目的が手段に、最高善(幸福)、自発的か、正しいことと正しい人の違い	(1) (2) (10) (20) (21) (58)
⑦「『あなたならどうするか』による主体的な自己対峙」	カ「思慮の指令」：思慮の指令性、真実を正しく判断する見識・情理、立ち直させる援助、善き人は自己を愛する、共生	(24) (25) (51) (53) (54)
⑧「特殊と一般あるいは自己と他者の比較」	キ「適正の個人差」：個別具体的な場面の揺れ幅、不文と法による正しさ	(8) (9) (47)
⑨「教材が描いていない場面との比較対照」	(該当なし)	
主として「自己展望」に関して		
⑩「具体的な場面での最適解の導出」	ク「理想の展望」：習慣化、共同体の中の友愛、個別場面の友愛、自分自身の配分は無制限ではない	(5) (42)～(46) (55)
⑪「道徳的価値の成立条件と実現方法・意義」	ケ「理想への道程」：勇気と自信・希望、知識の所有と使用、友愛の必要条件、均等配分、友の必要性、習慣	(12) (19) (28) (34)～(36) (38) (39) (48) (57) (60)
その他		
⑫「絵図としての構造的な板書」	(該当なし)	

VI. 授業力への効果

中学校の定番教材である「銀色のシャープペンシル」のあらすじは、「ごみの中に銀色のシャープペンを見つけ自分のものにしたぼくは、理科の授業中に卓也から『それぼくのじゃ……』と声を掛けられる。健二からは『お前、とったのか』と囃され、とっさに自分で買ったと言ってしまふ。放課後、誰もいない教室で、ぼくは卓也のロッカーにシャープペンを突っ込んだ。帰宅後、卓也から電話が入り『ぼくの勘違いだった。ごめん。』と謝られたのである。ぼくは、家を出てあてもなく歩き出すが、『ずるいぞ』という声が響く。やがて満天の星の下、卓也の家に向かって歩き出した。」というものである。

本教材の発問構成について、若手教員2名と退職校長の1名の協力者を得、表14のア～ケの小見出しに簡単な解説を加えた表15の「基本発問づくりのヒント集」を配付し、理解しづらい箇所については適宜の質疑応答を行った上で、常に図13を参照し意識しながら、本教材の基本発問の構成に取り組んでもらった。

表15 基本発問づくりのヒント集

発問づくりのヒント	簡単な解説と具体例
ア：「中庸と輪郭」 (中庸の一般性)	⇒道徳的価値について、似て非なるものと区別して中庸の一般性を考える。 (例) 臆病や蛮勇との違いを通して、勇気の輪郭を捉えよう。
イ：「対象と目的と影響」	⇒行為の対象や目的とともに、それが周囲にどのような影響を及ぼすかを考える。 (例) 誰のために、何のために行ったのか。その結果、得たもの、失ったものは？
ウ：「理性的熟慮」	⇒感性や直観だけでなく、それを支える理性的・論理的な根拠・理由を考える。 (例) 一人に認めれば全員に認めることになり、そうするとどんな状況になるか。
エ：「選択」	⇒ある行為の是非について自分の立場を表明し、その理由を基にして議論する。 (例) 主人公の行為は「良い・やや良い・やや悪い・悪い」のどれだろうか。
オ：「目的の連鎖と焦点化」	⇒理由・目的の階層性に着目し、より深い理由・目的を追究し、論点を絞り込む。 (例) それはなんのためか。(複数回、繰り返し問う) (例) 同じものを大切にしているのに、なぜ判断がAとBに分かれたのだろうか。
カ：「思慮の指令」	⇒複数の選択肢を準備し、自分だったらどうするかを自らに問い自己を見つめる。 (例) 主人公の採った行為A以外にBやCも考えられるが、どれがより良いのか。
キ：「適正の個人差」 (中庸の特殊性)	⇒具体的場面に対する自他の考えの異同を確かめ、許容範囲とその理由を考える。 (例) 思いやりと当然の境界線はどこか。どの範囲までがあなたの考える当然か。
ク：「理想の展望」	⇒具体的な場面において、自分なりの最適解を理由とともに導こう。 (例) この後、主人公は(あなただったら)どのように行動すべき(する)か。
ケ：「理想への道程」	⇒道徳的価値の意義を踏まえつつ、その成立条件や具体的な方法を考える。 (例) 真の友情を結ぶために、今後、大切にしたいことは何か。

表16はその結果であり、授業の展開順に並んでいる。「視点」の欄には、各発問を想起するに当たって『ニコマコス倫理学』の視点ア～クのいずれを意識したかを訊ねて記録した。表中の「若手教員a」の発問D、Eについては、個別には視点クであるが、セットで捉えると視点キになるという意味である。表17は、表16の3教員が作成した発問A～Eに対して、どのような追究発問や補助発問が考えられるのかを、視点ア～クを意識しながら幾つかの候補を作成・吟味し、最終的に使用したいと考えるものを回答してもらったものである。

なお、両表ともに、いずれも参照・意識せずに発問を考えた場合は、結果的にどの視点に当てはまるのかを同定し、括弧書きの記号を付した。また、該当のない場合は、「無」とした。

表 16 若手教員および退職校長の基本発問構成表

若手教員 a	視点	若手教員 b	視点	退職校長	視点
A：なぜ、時間がぼくの周りだけゆっくり流れているように感じたのか。	(ウ)	A：ぼくは拓也の何を裏切ったのか。	イ	A：二つの「ずるいぞ」について、共通点と相違点は何か。	(ウ)
B：拓也から電話で謝られた時、何を感じただろうか。	無	B：あなたなら、言って返すか、言わずにロッカーに突っ込むか。その理由は何か。	エ	B：「どれくらい時間がたったのだろう」とあるが、この時間でぼくは何を考えただろう。	(ウ)
C：自分のずるさとは何なのか。	ア	C：正直に言わない時間が長くなるほど、積み重なるものは何か。	(ウ)	C：①シャーペンを拾った場面 ②健二が囁し立てた場面 ③理科の授業が終わった場面 ④拓也からの電話の場面 ⑤満天の星が輝いている場面の中で、あなたにとって一番正直に申し出にくいのはどの場面か。また、その理由は。	エ
D：拓也の家に向かって歩き出したぼくが大切にしたいと思ったことは何か。	ク } キ	D：拓也に真実を言うか言わないかで今後変わるものは何か。	(イ)	D：一番申し出にくい場面で、あなたが正直になるには何が必要か。	(ケ)
E：あなたは、これから何を大切に生きていきたいか。	ク	E：あなたが正直になるには何が必要か。	ケ	E：あなたなら拓也の家でどんなことを伝えるだろうか。	カ

表 17 若手教員および退職校長の追究・補助発問表

若手教員 a	視点	若手教員 b	視点	退職校長	視点
A：何が居心地を悪くさせたのか。	イ	A：①反対に、正直に言って得るもの失うものは何か。	イ	A：①正しくない行為により手に入れたものは何か。	(イ)
B：安心とは、不安とは、何に対するものか。	イ	②裏切ると騙すは何が違うか。	ア	②「ずるい」と「ひどい」の違いは何か。	ア
C：ずるく生きるとどんな人生が待っているだろうか。	ウ	B：どちらが幸せな生き方だろうか。	キ	B：思考と心情をセットにして考えたこと・感じたことを発表しよう。	ウ
D：具体的に、どのように話すのかを考えよう。	ク	C：正直に言えないのは何を恐れるからか。	オ	C：それぞれの場面で正直に言うとして、その時、何を失い何を得るのかを考えよう。	(イ)
E：幸福とは何か。	ア	D：その変化は、あなたにとってどの程度重要か。	キ	D：それは、一番申し出やすい場面に必要なものと質・量ともに同じか。	無
		E：①そう思う具体的な経験はあるか。	無	E：①具体的に話し言葉で表現してみよう。(30秒程度で)	(ク)
		②あなたは、誰に対して正直でいたい。	(ク)	②それは何を大切にしているのか。	(イ)

まず、表 16 であるが、授業の柱となる基本発問について、退職校長は 20 分程度で作成し、しかも『ニコマコス倫理学』の視点をあまり意識していないことが分かる。使用した場面は、「自己認識」に関する視点エとカのみで、これは発問構成上、「自己認識」に係る発問がなかったため、熟慮の上で後から付け加えたものである。作成時間の約 50% もこの二つの発問作成に費やしていた。ベテラン教員では、発問作成の初動においては『ニコマコス倫理学』の視点を基にした「基本発問づくりのヒント集」を参照する必要はないが、全体の発問構成を概観して、「価値認識」「自己認識」「自己展望」のバランスが取れていないと判断したときに活用していた。

著者の経験上、「自己認識」に関わる発問は、授業者の個性が最も発揮されるバラエティーに富むところなので、それだけに適切な発問が思い浮かばないことも多い。実際、調査協力してもらったベテラン教員においても、「自己認識」に関わる発問を作成する場面で「ヒント集」を参照している。これまでは「自己認識」に関わる発問は、思い浮かばずに発問構成を終了・完成させるような場面も見られたが、そのような時に『ニコマコス倫理学』の視点を手掛かりにすれば、適切な発問を作成し付加することができることが示唆される。

表 16 の若手教員であるが、いずれも 40～50 分程度の作成時間であり、ベテラン教員よりも「基本発問づくりのヒント集」を参照して作成している。また、「価値認識」「自己認識」「自己展望」のすべてにわたって視点を活用しており、発問作成の初動から適宜用いる様子が見られた。そして、教員 a からは、心情を問う発問 B は当然のことながら「ヒント集」を活用せずに作成しているものの、発問 D と E のような二つをセットで問うような発問について視点キを用いて作成できることが分かった。また、教員 b は、「価値認識」「自己認識」「自己展望」の 3 視座に関わる発問をこの順に作成しており、しかも常に「ヒント集」を参照しながら考えていた。ただし、教員 b の発問 B に関しては、普通、善悪の明瞭な場面で「あなたならどうするか」と問うことはしないので、本表の他の発問に比べて質的に同水準にはないことを付記しておく。以上を整理すると、若手教員にとっての『ニコマコス倫理学』の視点は、発問作成に要する時間の短縮は認められないものの、発問構成の全体に亘って、参照・活用し得るものであることが示唆されるのである。

表 17 は、基本発問を軸にした授業場面で使用する可能性のある追究発問や補助発問を考えてもらったものである。退職校長については、基本発問を構成した場合と同程度に、「基本発問づくりのヒント集」はそれほど用いていないが、追究発問 A②の「ずるい」と「ひどい」の違いを問うて「ずるいというのは常に自覚的で、自己を騙さない限り行うことができない」点に意識を向けさせるといった発想は、「視点アを意識することで、言葉の概念の輪郭を似て非なるものとの比較で捉えようとする意識が生まれた」と述べ、ベテラン教員の追究発問・補助発問づくりにおいても一定の利用価値があったと考えられる。それに対して若手教員では、ほぼすべての追究・補助発問について「ヒント集」を用いており、「これまで授業で追究発問を行ったことはあっても、授業の準備段階で追究発問を丁寧に用意したことがなかったので、この視点を糸口にするだけで幾つも考え出すことができた」と述べ、最終的に本表に残らなかった他の追究発問候補も含めて、発問 1 つに 1～2 分のペースで、次々と作成できていた。このことから、若手教員においては、基本発問の作成時よりも、追究・補助発問の作成時の方が「ヒント集」、すなわち『ニコマコス倫理学』の視点を参照・活用する機会があることが示唆される。もちろん、追究・補助発問の作成経験が増せば、徐々に、『ニコマコス倫理学』の視点を活用する割合が基本発問の作成時の水準に落ち着き、さらに慣れてくれば、ベテラン教員の水準にまで下がってくる可能性は否定できない。しかし少なくとも、追究・補助発問の作成経験が浅い時期においては、『ニコマコス倫理学』の視点は有効に機能し発問づくりを促進することが示唆されるのである。そし

て、この追究・補助発問づくりの力は、基本発問とは異なり、授業実践の中でより深く臨機応変に問うていくタクト力にも通じているため、基本発問が「授業構想力」に関わっているのに対し、短時間で追究・補助発問を考え出すことは主として「授業対応力」に直結していると考えても差し支えないであろう。

最後に、視点ウとエについて触れておく。まず、視点ウであるが、若手・ベテランの別なく、基本発問の作成時には視点ウは参照されず、しかし結果として「理性的熟慮」に当てはまる発問は生まれる傾向が見られ、反対に、追究・補助発問の作成時には視点ウが参照されている。視点ウに当てはまる基本発問は、教材を一読して道徳的に躓く箇所にスポットを当てており、わざわざ『ニコマコス倫理学』の視点を参照する必要がないということであり、一方、視点ウに当てはまる追究・補助発問は、授業者自身が立ち止まって考えなければ思い浮かばない水準の発問であり、そうすると視点が生きて働いてくるものとする。次に、表 16 において、視点エを用いて退職校長が基本発問 C を導出しているが、若手教員 b の基本発問 B のような問い方を避けた工夫のある発問である。ただ、このような豊かで柔軟な発想による発問は、視点エを意識したからといって生まれてくるようなものでないことは明らかである。すなわち、様々な発問を『ニコマコス倫理学』の各視点に分類することは容易でも、その逆向きの作業である、『ニコマコス倫理学』の視点を参照して様々な発問を作成することは、言うまでもなく一対一には対応していないことに留意が必要である。

Ⅶ. 総 括

まず、成果については、第一に、新任教員においては、『ニコマコス倫理学』の視点が「授業構想力」と「授業対応力」の両面に効果があるとの示唆を得たことである。『ニコマコス倫理学』の視点を活用することで、教材分析してあらゆる授業場面における基本発問を作成し、また、それに関連する追究・補助発問を作成することが促進される可能性を得られたことである。第二に、ベテラン教員においても、「自己認識」に関する基本発問や、想起が難しく立ち止まって考えざるを得ない追究発問を作成する際には、作成の手掛かりとして活用できることが明らかとなった。また、視点ウ「理性的熟慮」は、基本発問よりも追究・補助発問を作成する際に活用されやすい傾向が見られたが、これは、この視点が教材文を基にしてただちに想起される基本発問を生み出す上ではあまり必要とされないが、欠けている視点を認識して新たに基本発問を加えていく場面や、基本発問を基に追究・補助発問を練り鍛えていく場面では有用に機能することが示唆される。なお、視点オ「目的の連鎖と焦点化」は、基本発問と追究・補助発問の全体を通じて使用されていないように見えるが、表 17 の追究発問の全体が表 16 の基本発問との関係において、目的の連鎖が成立しているとも見做すことができることを指摘しておきたい。

次に、課題であるが、全体の流れに配慮したり発問間の連繋を意識したりして発問づくりをする場合、既定の倫理学的視点に拘泥すると却って思考が単発的になることである。板書、授業の

全体像、連繋順序、「あなたなら」の発問づくり等についても、『ニコマコス倫理学』の視点は大きな効果は期待できないと思われる。また、『ニコマコス倫理学』の視点ばかりに頼ると、心情を問う発問が見逃されたり軽視されたりするという危惧もある。さらに、基本発問の多くは『ニコマコス倫理学』の視点と整合していたが、それは具体の発問が抽象的な視点に整理できるというに過ぎず、逆に、抽象的な視点があれば具体の発問が出てくるわけでは必ずしもなく、具体的な発問と抽象的な視点との双方向性は限定的であり、場合によっては一方通行的な性質のものであることが示唆される。

今後は、本稿で得られた一定の示唆について、調査協力者を増やして単なる示唆から一般的知見にまで敷衍するとともに、『ニコマコス倫理学』以外の倫理学・哲学書についても同様の調査・考察を行って、単発の倫理学的視点をより信頼性・妥当性を有した「倫理学的素養」の域にまで広げることが重要である。

本稿が、道徳授業力の向上を目指すすべての先生方にとって、その一助となることを願って止まない。なお本研究は、JSPS 科研費 21K02617 の助成を受けた「価値認識・自己認識・自己展望に基づく道徳授業力の改善効果に関する実証的研究」の一環であることを付言しておく。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 (2015) 『教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)』 Pp.45-46
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (最終閲覧 2024. 9. 26)
- 2) 文部科学省 (2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』 (中教審第 197 号) P.219
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終閲覧 2024. 9. 26)
- 3) 廣松渉、子安宣邦、他 (1998) 『岩波 哲学・思想事典』 岩波書店 P.1206
- 4) 古典的なものには、村上敏治編著の『小学校道徳 内容の研究と展開』(1983, 明治図書) があり、主としてカント哲学を中心に据えて論じている。今日的なものでは、高宮正貴氏が月刊誌『道徳教育』(明治図書) に 2023 年 4 月号から連載している「教材研究を変える『内容項目』の押さえどころ」があり、古今東西の倫理哲学的視点から解説している。
- 5) 筆者が研究代表の『「価値認識・自己認識・自己展望」に基づく道徳授業力の改善効果に関する実証的研究』(JSPS 科研費 21K02617) では、「道徳授業力」を「授業構想力」と「授業対応力」に分けている。前者は「価値認識・自己認識・自己展望」の 3 視座や発問間の連繋を意識して発問を練ったり、板書計画を立てたりする力で、後者は「生徒との遣り取り」、「臨機の追究発問」、「生徒発言の受け止めと評価語」等を適切に行う力である。
- 6) 本稿では、授業実践上の「勘所」という語を、各種教材を用いた従前の授業実践例には認められない独自の視点・工夫点であり、かつ、主題のねらいに肉薄するために極めて重要となる教材活用の要点である、といった複合的な意味で用いている。
- 7) ここに挙げた「12 の特長」は、一覧表としてまとめた形で整理したのは本稿が初めてであるが、それらは、筆者が月刊誌『道徳教育』(明治図書) に 2017 年 4 月号から 1 年間連載した「板書例でよくわかる! 『考え、議論する道徳』の実践例 中学校編」や『中学校新学習指導要領 道徳の授業づくり』(柴原弘志・荊木聡 2018 明治図書) で強調してきた各種観点と重なるものである。

- 8) 山本芳久 (2024) 『NHK「100 分で de 名著」ボックス アリストテレス ニコマコス倫理学「よく生きる」ための哲学』NHK 出版 P.57
 - 9) 朴一功 訳 (2002) 『アリストテレス ニコマコス倫理学』京都大学学術出版会
 - 10) 高田三郎 訳 (1971) 『アリストテレス ニコマコス倫理学 (上)』岩波書店
 - 11) 高田三郎 訳 (1973) 『アリストテレス ニコマコス倫理学 (下)』岩波書店
 - 12) 菅豊彦 (2016) 『アリストテレス「ニコマコス倫理学」を読む - 幸福とは何か』勁草書房
 - 13) 荊木聡 (2019) 「道徳的思考を深める板書の特徴 - 価値認識・自己認識・自己展望と板書の関連-」『道徳性発達研究』第 13 巻第 1 号 Pp.56-66
 - 14) 荊木聡 (2021) 『中学校道徳板書 スタンダード&アドバンス』明治図書
 - 15) 高宮正貴 (2020) 『価値観を広げる道徳授業づくり』北大路書房
-

〔いばらき さとし 学校教育学〕