

道徳性の育成における「折り合い」の意味の考察 *Consideration of the meaning of "the compromise" in upbringing of the morality*

安部 孝 (ABE Takashi)

(名古屋芸術大学 人間発達学部 子ども発達学科)

1 目的と課題意識

本研究では、道徳性の育成における「折り合い」の意味を検討し、道徳教育の在り方について考察する。

幼稚園では「友達との様々な体験を重ねる中」で「道徳性・規範意識の芽生え」を育む。それらは、「してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したり、相手の立場に立って行動するようになる」ことであり、また、「きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりを作ったり、守ったりするようになる」ことである¹。これらは、「幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて」行われる小学校教育の土台となり²、こうした姿は道徳科における学習の目標³や「道徳教育における学習の基本」となる「内容項目」につながるものと考えられる。例えば、「してよいことや悪いことが分かること」は「内容項目A 善悪の判断」、「きまりを守る必要性が分かること」は「内容項目C 規則の尊重」として「(1)道徳的諸価値について理解する」に、また、「自分の行動を振り返ること」は「内容項目A」として「(2)自己を見つめる」に、そして「友達の気持ちに共感したり、相手の立場に立って行動したりすること」は「内容項目B 思いやり」や「他者理解」として「(3)物事を多面的・多角的に考える」⁴に、「自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けること」は「内容項目A 自律」⁵や、道徳教育の目標である「自立した人間として他者と共によりよく生きるため」の姿として「(4)自己の生き方についての考えを深める」に通じると考えられる。なお、「友達と折り合いを付けること」は、直接「内容項目」として示されていないが、それは幼児期の道徳性の「芽生え」

の段階において「友達と一緒に心地よく生活」⁶するために必要であり、以降の生活でも求められる姿である。

「折り合い」とは、対立場面で互いに譲り合い、強い意見や主張を和らげ、穏やかに解決することであり、時には相手に従う（折れる）ことでもある。したがって、それは、「互いに譲らず対立し、いがみ合う」という「他者との関係の問題」と、「心の中に相反する動機・欲求・感情などが存在し、そのいずれをとるか迷い、決めかねている」⁷という「自己の問題」との二つの側面においてうまく調整を図り、望ましい状況に収めることである。このように、他者との関係を考える際にも、また、その時の自分の心のあり方を考える際にも「折り合い」を付けることはあり、それは道徳性や道徳的な姿として理解され、その意味で「折り合い」は、道徳性を育む上での基礎的な要因として考えられる。これらのことから、「折り合い」の意味を道徳性の育成の視点から検討し、道徳教育に生かすことが必要であると考える。

2 「折り合い」の意味

2-1 先行研究と方法

「折り合い」を付けることの意味や実践上の課題について、輿水⁸、林⁹、水津・松本¹⁰、助川・椋木¹¹は教育場面や実践をもとに、また、大橋¹²は「折り合い」の語義や障害受容や対象喪失における意味の検討から考察している。それらは、いずれも「折り合い」を葛藤を「乗り越える」こととし、道徳性を育てる機会としてとらえたもので、教師（大人）が目的とある程度の見通しをもって解決を促す「他者との関係の問題」の中で語られている。また、解決

のために当事者は「あきらめ」や「寛容」が求められるなどし、「折り合い」を他者との関係における「自己の問題」やそれにかかわる価値からとらえ直している。

京都市立中京もえぎ幼稚園の研究¹³では、幼児が「自分の気持ちを調整する力」のキーワードとなる「折り合う」姿を洗い出し（「自分の思いを出す」、「つながる」、「向き合う」）、「折り合う」姿がどのように育つのかを具体的な「7つの姿」として描き出している。そこでは、子どもが「折り合う」場面での教師や仲間のかかわりのほかに、様々な「折り合い」（「教師と折り合う」、「教師と共に折り合う」、「友達と折り合う」、「自分自身と折り合う」、「みんなの中で折り合っていく」）が示され、「折り合い」は「自立心・自律性」の育ちとしてとらえられている。したがって、「折り合い」は道徳の問題であり、多様な関係性やそこに生じる内面的な問題を踏まえた道徳教育が必要であると考えられる。

考察にあたっては、先行研究を「あきらめ」と「寛容」の視点で検討し、道徳的価値や諸概念の解釈や検討に際しては、太田（哲学）や中村（思想史）の知見に手掛かりを求め、援用する。なお、『幼稚園教育要領解説』（以下、『幼稚園解説』）、『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』（以下、『小学校解説・道徳』）¹⁴を用いるが、『幼稚園解説』には「寛容」の記述が、また『小学校解説・道徳』には「折り合い」の記述が見られない。しかし、学校教育が幼児期の学びや経験を基盤として行われること¹⁵、また、幼児期の「友達の気持ちに共感したり、相手の立場に立って行動する」ことが「寛容」に通じること、そして「折り合い」が道徳教育の目標にある「人間として他者とともによりよく生きる」一つの姿としてとらえることができることなどに鑑み、本研究では、「折り合い」を幼稚園および小学校教育に通底する道徳的な資質、及び道徳性を育む上での要因として理解する。

2-2 「あきらめ」を手掛かりとして

2-2-1 「あきらめ」による辛さと不確実な希望

私たちは、何か良かれと判断するとき、それを選び、他方を放棄し、時にはあきらめる。また、「願ったものが手に入らない場合や思い通りにならない場合」にもあきらめる¹⁶。

このように私たちが判断し、行動する背景には、断念とそれによって適わない思いや行為が存在する。したがって、他者との「折り合い」では、先行する「あきらめ」を抱えたまま、他者との間で再びあきらめることになる。この場合、思いや行為は差し戻されるが、当初の判断以前（そうしようと思った以前）に還るのではなく、そのときの状況にふさわしい他者との関係を目指す境地への転向となる。その「新たな対象へと向きを変えるに至ること」には、痛みや思慕の情に「折り合い」を付けることが必要となり、そこには辛さが伴うという¹⁷。また、判断以前に選択肢としてあった諸概念や価値、思いという内面のことがらは、「折り合い」によって二重に封印されてしまうため、最低限の理解を得られるとも限らない。この意味で、「折り合い」を促すにあたっては、「希望につながると安易に表現する」¹⁸ことには十分に配慮するとともに、あきらめられない場合を想定することも必要となる¹⁹。つまり、道徳性が育つ上で葛藤を「乗り越える」ことは必要であり、望ましいが、「折り合い」によって子どもは内面的な努力や相応の我慢が求められるのである。

太田は「内心のことがらは、ただ自助努力のみが認められ」、「他者の忠告や指導は、それが教師と生徒の間であれ、忠告と助言のみが認められるのであり、これを逸脱することは精神に対する侵害」であるとする²⁰。ここには、人間関係における人間の内面への尊厳と同時に、「あきらめ」によって子どもが負った痛みが治癒し、再生する可能性への期待とを読み取ることができる。だが、太田によれば、「折り合い」を促すことも「指導」であってはならず、心から良かれと願うゆえの戒めと言葉かけ（「忠告と助言」）でなければならない。また、教師は、

「折り合い」や「あきらめ」の動機となる、子どもに“本来望んだ状況ではないが、望ましいと実感し得る”事実を²¹新たな判断や行動の端緒として与えることが必要となるであろう。

ところで、教師がトラブルの事態收拾に向けて「折り合い」を促すとき、子どもはそのことに優位性や効果を推し量ったり、また、自分なりに意味や価値を感じ取ったりすることもあると考えられる。例えば「あきらめ」の意味には、「投げ出す」、「止める」などが、また様子や性格を含む表現には「あきらめが悪い」、「きっぱりとあきらめる」、「潔い」などがあり、子どもはそれらの意味や価値に自分の姿を重ねることで新たな自己実現(葛藤を乗り越えて新たな境地に至る)がかなうと判断し、行動するのだと考えられる²²。ただし、あくまでも「あきらめ」ることが目的であれば、新たな価値の模索はあきらめに辿り着くためのやりくりともいえよう。

大橋は、「あきらめ」は「悲しみや痛みと折り合えるようになってようやく到達できるものである」ことを述べている²³。これを、「折り合い」を付ける体験が道徳性の涵養につながるという道徳教育の文脈で言うなら、悲しみや痛みとの「折り合い」を経て、「あきらめ」という境地や価値に至ることは道徳的であるとなる。だが、先述の「あきらめ」の意味や内包することがらを踏まえるならば、道徳的であるがゆえに「自分自身をも偽る」場合も生まれ²⁴、本心を伏せながら生きることをよしとすることも受け取られ兼ねない。自分にとって不本意な「悲しみや痛み」に抗うことを止めることは、双方が譲り合い、退くのではないのだから、「悲しみや痛み」の存在を認め、受け入れるということになる。この意味で「あきらめ」は、現実的にはどうにもならない最終決断なのである。これらのことから、教師は「あきらめ」の意味とそれによって到達する境地、そして時として「あきらめ」に伴う子どもの辛さや無念さを理解する必要がある²⁵。

2-2-2 「あきらめ」による回避

林によれば、保護者は、「親の生き方」や「地域や大人の考え方」が子どもの道徳性に大きな影響を与えていると考えている²⁶。それは、人それぞれの道徳性や考え方の違いを認め、幼児期における道徳性の芽生えが質的に多様であることを意味しているといえよう。

例えば保護者は、通常、子どもの生活場面でトラブルはあり得るもので、その解決を通して人間関係における調整力を育む機会になると、肯定的に受け止めている。そして、子ども同士による「解決策の模索」と「仲直り」を必要と考え、それを身に付けることを望んでいる。しかし一方で、他の子どもに強いるのではないが「わが子があきらめ」することでトラブルを回避することを望み、「『わが子』には時には我慢をしなければならないこともあるということに気付いてほしい」という考えもある²⁷。保護者はトラブルの当事者である子どもが、トラブルを引き起こしているか、巻き込まれていると考え、まずその状況や関係から離れる(離す)ことを望んでいるのである。だが、こうした「あきらめ」による回避は困難を「乗り越える」こととは異なり、穏やかさを取り戻しても人間関係の修復には至らず、当事者同士が同じ思いや価値観に立って考えや要求を取り下げることが期待できない²⁸。したがって、こうした子どものケースでは、大人の要求に従う方を選び、争いの場を退くことになるのだろう。だが、本来温かい雰囲気である教育環境にあってもトラブルは起き、だれでも当事者になる可能性がある。かかわる人や場所、状況、心身の状態等によって、起きることも起きないこともあり、それゆえ子どもにとって、精神の「感じる・考える・行動する」という自然な流れが、トラブルと「あきらめ」によって阻害されることも、時には自分なりにトラブルの解決しようとする流れが大人によって変えられることも苦痛であると考えられる。

先述のように子どものトラブルにおいては「あきらめ」なり、関係修復なり早期の解決が望まれるが、実際には「お互いに上手い解決方法が見いだせず、

それぞれが別の興味のある遊びへと移り、気持ちの切り替えを図る」場合もある²⁹。保育現場では「幼児間では、いざこざの原因に対する根本的な解決には至らないような行動によって、いざこざが終結する」ことが確認されており、「ユーモラスな行動とスキンシップ」などの「気持ちを和ませる行動」が有効に働くという³⁰。そして、それらは興奮や緊張状態の緩和し、「自分の行動を振り返る場をつくり出す」働きをするという³¹。これらは積極的な「あきらめ」ではなく、葛藤状況が起きている現場を離れ、忘れさせることで「あきらめ」が付くようにした仕向けである。そして、幼児期の子どもが大人との関係で得る快、不快の経験を通して、してよいことや悪いことが分かるようになるという見方に立ち、ひとまず不快を逃れ、快を感じさせる状況作り（後に、考え、行動するに移る）であると理解することができる³²。

葛藤とは、内面の状況をも指し、自己の関心が自己へ向かうことを阻害するものである。それゆえ、道徳が自己への関心を要求するとき、まず、葛藤の解消を最優先課題とし、その先に道徳性を育てる機会となるような「忠告と助言」を講じなければならない。ただし、通常、私たちがトラブルの理由を明らかに認識するのは“事後”であるから、大人は最低限の配慮として、「忠告と助言」がない段階に遡って子どもの内面を悪とみなしてはならないし、トラブルがないからといって、原初を善と考えることもしない。例えば、林の考察に登場する保護者は「物の取り合い」の場面を問題にしているが、子どもは当初から取り合いすることを望んではいないし、他人からそれを奪い、困らせようとしたわけでもない。しかし、何かを「感じる・考える」が欲望や強い拘りを伴って「行動する」を導いていなかったか、また、「考える・行動する」ことが慎重さや他者への配慮を欠いていなかったかという「振り返り」を行うことは、現実的な人間関係において道徳性を吟味し、鍛えるうえで必要であり、ここに「忠告と助言」の役割があるのだと考える。これらがなされる

とき、「あきらめ」は心を穏やかにし、新たな「感じる・考える・行動する」の流れの作り出すのだと考える。

2-3 「寛容」を手掛かりとして

2-3-1 「寛容」による「折り合い」

奥水は、現代社会で求められる資質の一つとして「心穏やかに他者との折り合いをつけながら、問題に対処できる力」である「寛容力」をあげている³³。「折り合い」とは「寛容力（以下、寛容）」の働きということができる。

ストレスフルな社会状況では、だれにでも「自分の思い通りにならないときや、気持ちにそぐわない言動に遭遇」するような状況が降りかかり、「自分を否定されたような思いにとらわれて、気分を害したり、憤ったり」する。したがって、子どもたちは日々の生活の中で、思い通りにならない“自己”における葛藤と、自分を否定し受け入れがたい言動を発する“他者”との葛藤に「折り合い」を付けることを絶えず求められているのである。だが、他者と距離をおく（疎遠な関係）ことはできても、内なる自己と離れることは不可能で、まさに身の置き場、心のやり場を失うような思いになる。このような状況に「寛容」はどの様にかかわり、働くのだろうか。

「寛容」とは、他者を許して咎めだてをせず、また、少数の考えを差別しないことである。だが、単に他者の言いなりになることではなく、そこには「自分と引き比べて相手を理解する」力が必要とされる。したがって、理解し、判断するための自分を明確にし、保つことが必要となる。この場合の自分とは、「相手の事情を斟酌し、其の場の行為を許したり受け入れたり」し、「相手にも要求があることを理解」する主体となり、基準となる存在である³⁴。そして同時に、葛藤する自分を理解する存在でもある³⁵。したがって「寛容」を、自他に対する自己の問題としてとらえていく必要がある。

奥水によれば、「寛容」は、他者を認識し、共感する中で醸成されるものである³⁶。自分のことによ

うに他者を理解するとは、自分の経験に照らし合わせることであり、そのためには自分の「具体的経験が先行して」いることが必要となる³⁷。しかし経験は具体的であるほど多様化し、一方で、個人の経験は限られたものであるため、互いのさまざまな立場や意見に、同じように存在理由を認め合うことは容易ではない。さらに各人には、「折り合う」ことで成就し得ない思いや、本来の理想と現実のギャップに対する悩みが存在する³⁸。これらを踏まえると、「寛容」とは、隠された思いを含め各人の多様な立場や考えがあるということを理解し、その他者の存在を認め、許すという、温かで包容的な世界観、人間観であるといえる。そして、この立場に立てば、「寛容」それ自体は、必ずしも個人の様々な思いや共感に由来するものではなく、それ自体が独立した価値観や考えと考えられる。

私たちは通常、相手に寛大な配慮を求めたり、共感的に思いやりをもってかかわったりすることを尊重するのは、それらが人間関係を穏やかに、温かくすることを知っているからである。しかし、思いやることで相手の立場に立てば、相手を引き比べて理解する自己の立場は空虚になり、意思は不明瞭になる³⁹。また、相手の思いをそのまま認め、感じ方を一様に揃えれば、相手の自分に対する好ましくない心情に気付き、抱え込むことにもなる。つまり、「寛容」と思いやりと共感互いに意味付け合い、それぞれの価値を豊かにするが、それぞれは異なり、「寛容」は人間や世界に対する認識であり、思いやりや共感など、人間の心情とは区別する必要があるのである⁴⁰。例えば、葛藤場面において相手に譲るなどの「あきらめ」は、必ずしも相手への思いやりや優しさではない。なぜなら、先述の「あきらめ—我慢」のようなトラブルの回避では、そもそも相手との和合や関係の存続を求めてはおらず、その後の相手の内面を問題にしてはいないからである。つまり、内面を問題とせずに「寛容」の態度を促したとしても、子どもは自他の立場や内面への関心を抱かない状態に置かれ、必ずしも道徳性（思いやり

や共感など）を育む機会にもなり得えず、むしろ「寛容」の立場でものごとをとらえ、考えることを教えることが必要となるのである。

2-3-2 「寛容」における「許す」

助川らは、小学6年生の道徳の授業を分析し、「寛容」を主題とした道徳授業の課題と展望について検討している⁴¹。授業では、「約束を守らなかった友人を許すか・許さないかという葛藤を抱く」という内容の資料を用い、学習内容を「問題意識（人を許すとは何か）を抱く」、「相手の立場で考えることの難しさや大切さに気付く」、「自分だったら許せたか、その理由から、道徳的価値観をとらえる」と設定し、自分に引き寄せて考察させている。その結果、「知識として、子ども達は、どのように振る舞うべきかを知っている。しかし、実際に行うとして実行するのは難しい」と分析し、その理由として、子どもたちの抱いた「相手を許さなければならないのはなぜか」との思いをあげている⁴²。これは、現実的に自分に降りかかった過ちを受容し、自分の思いをあきらめ、相手の不誠実を許すことを理不尽と感じている証左といえる⁴³。「寛容」であること、つまり「許す」ことを前提とし、そうするかを自問すると、「許す・許さない」は「許せる・許せない」という心情に規定される。また、相手を「許す・許さない」ことで、自分が「許される・許されない」、自分を「許せる・許せない」という状況が生じるため、いずれにせよ判断が葛藤状態に追い込まれてしまう⁴⁴。このように「寛容」をめぐる葛藤は、率直に「善を行うことを喜び、悪を憎む」⁴⁵ことを阻んでしまい、また、「寛容」であらねばならないと自他に求めたり、非寛容であることを避けるための寛容的態度を都合的に取らせたりするなど、「寛容」が道徳的な意味からかけ離れてしまう状況を作り出す可能性をもっている。

助川らは、「許す・許さない」という判断が分かれるのは「それぞれの持つ背景や価値観の違い」に起因すると述べるが、そもそも「寛容」は様々な立

場や考えを「許す」考えである。とするならば、子ども自身が「寛容」の意味を考え、現実性を問い直し、また、「許す」、「許さない」のいずれかを選ぶにせよ⁴⁶、「寛容」は自身の意味に従って、それらすべてを「許す」はずである。つまり、私たちの道徳性や考えこそが「寛容」に引き比べられているのである⁴⁷。

3 考察 「折り合い」と道徳教育

他者とのトラブルを回避する「あきらめ」は、状況の苦痛から逃れる一方で成就しない思いを残し、同時に、あきらめたことを後悔する経験も自分の中に積み重ねていく。通常、あきらめないことを道徳的価値である「勤勉努力」「善悪の判断」「勇気」などの具体的な姿として理解するため、“あきらめてしまった—あきらめるべきではなかった”という後ろめたさを感じたり、自己を反道徳的にとらえたりすることが生じると考えられる⁴⁸。その結果懸念されるのは、子どもが良好な人間関係を築くことに煩わしさを感じ、よかれと思い、やってみようと行動することを躊躇うようになることである。

奥水は、「幼いうちから人とのかかわりを通して、対立場面の解決の方法や、葛藤場面での精神の安定を図る体験を意図的に取り入れる」ことが必要であるとすると⁴⁹、子どもは当初より「解決の方法」や「精神の安定を図る体験」を知る由もなく、そこには大人（教師）の力が必要とされる。したがって、子どもが「折り合い」を付ける経験とは、まず教師から「精神の安定を図る」かかわりを得て、「解決の方法」を教わることと考えられる。通常、私たちは子どもの経験が主体的で能動的であることをイメージし、そう促すが、道徳性が育つ過程においては、大人から行為を受けたり、感じたりする受動的な面も重要になるのである。「折り合い」の場面而言えば、「折り合い」を付けるときや付いた後で得た（受けた）「感じ」を指すといえよう。この意味で、道徳教育は道徳的心情や思考、判断、そして実践を目指しているが、そこから、「よりよく生きて

いることを感じ、自覚する」ことや「よりよい生き方を教わる」ことへと積極的に広げていく必要があると考えられる。さらに、だれも介入できない当人の問題である「感じる」ことと、「感じたことを自覚する」ことや「考え、行動する」こととの往還を図る教育を講じることが必要になるのだと考える⁵⁰。そしてそれは、決して雰囲気や他者の促しによって「折り合い」や「あきらめ」に流されるのではなく、自己の考えや行動の根源である心情や価値観を明らかにし、偽りのない道徳的な生き方を探すことにつながるものだと考える。ただし、子どもが「感じ、自覚する」ことが他覚的に曖昧であることや、「よりよい生き方を教わる」ことに関して、徳を教えることは可能かという問いの十分な答えが用意されていないことから、教師のかかわりについてはさらに検討を行う必要がある。

「折り合い」を付けることを道徳性の育ちとの関係でとらえる背景には、「寛容」であることを良しとし、「寛容」に生きることを求める意識が存在することが考えられた。そして助川らの事例の「許せる・許せない」の考察場面にも、価値を自分の感情に引き寄せて比べるほどに、「寛容」であろうとすることから逃れられない意識の働きが感じられた。だが、「寛容」の世界観に立てば、それを疑い否定する人間さえも同じように一つの世界に存在し得る（してよい）のであり、それゆえ、だれもが自分なりに「感じる・考える・行動する」を展開し、様々な経験を積み重ねながら成長していくことを保障されているのである。

では「寛容」は、なぜ人間「それぞれの持つ背景や価値観の違い」を認め、私たちの背景に共通して存在する価値なのだろうか。そうした背景について中村は、「寛容」は「日本人の間に顕著」な精神とし、「日本人はもともとある程度の寛容・宥恕の精神をもっていた」と述べている。その日本人は仏教の導入にも寛容で、仏教の慈悲や寛容の精神、教えによって、一層「強固」になったとする⁵¹。本稿は仏教思想について論じるものではないが、私たちの

価値観や生き方、道徳性の形成に歴史的に影響を与えてきたと考えられる文化や思想に目を向けることは、内面の生い立ちや成り立ち、感情や考え、行動の原型を見出す、いわば自己理解の手掛かりになると考える⁵²。そして、それらの中に自分の道徳性や道徳的価値を見付け、自覚し、腑に落ちることを経験することが大切なのだと考える。

だれも自分自身を真に欺くことはできないと仮定するなら、先の事例で小学生が抱いた「許せない」思いとは、「寛容」を理由に自分の存在を認めつつも、すぐ傍にいる他者に対する自分の非寛容さに向けられた辛さであると考えられる。この、自分を責めずにはいられない背景には、前述のように「寛容」がきちんと理解されずにいることが考えられる。しかし他者もまた、「寛容」に気付けない存在でありながら、実は同じ背景を持つ者として、同じように辛さを感じている⁵³ことに思いが及ぶとき（共感、慈悲における同苦）、「寛容」を仲立ちにして辛さを解消することに向かえるようになるのだと考える⁵⁴。

本稿では、「折り合い」に伴う辛さの必要性とその意義について十分に検討できなかった。ただ、「折り合い」がもたらす穏やかさを理由に、そこに至る条件や成長の糧として意味があるとするのは安易であるとする考え。なぜなら、辛さとは各人の生身に起きていることであり、癒す手助けはできても代わることも共有することも不可能だからである。その意味で「折り合い」に辛さは伴うにせよ、できる限りそれを味わわずに済む（…穏やかである）ための自分の心や生き方を考えるシンプルな問いを取り上げた道徳教育が、まず必要になるのだと考える⁵⁵。（了）

- 1 「第1章 第2節 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』（4）道徳性・規範意識の芽生え」『幼稚園教育要領解説』、2017年、55頁。
- 2 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』、2017年、146頁。
- 3 「2 道徳性を養うために行う道徳科における学習」『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』2017年、17-20頁および「第2節 内容項目の指導の観点」、26-27頁参照。
- 4 他者の行為や理由に対する多面的な見方は幼児には難しく、「自他の思いをいかに生かすかの経験を、幼稚園の時期に繰り返すこと」が大切である。「第1章 第1節 幼児期と道徳性」『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』、平成13年、20頁。
- 5 「幼児期の経験を土台にして、…（略）…、気持ちや行動を自律的に調整し学校生活を楽しくしていこうとする姿へとつながっていく」から、「自律」が考えられる。『幼稚園解説』（前掲）、56頁参照。
- 6 同上、p55。
- 7 「葛藤」『デジタル大辞泉』、(<http://dictionary.goo.ne.jp/jn/>. 2016.9.20.)参照。倉持清美「葛藤」森上史朗・柏女霊峰『保育用語辞典第5版』ミネルヴァ書房、2009年、299頁。
- 8 輿水かおり「他人と折り合いをつける寛容力を」『児童心理10月号』金子書房、2009年、75-79頁。
- 9 林美代「保護者の道徳性に対する意識について—幼児のトラブル場面を中心に—」『太成学院大学紀要18』、2016年、37-41頁。
- 10 水津幸恵・松本博雄「幼児間のいざこざにおける保育者の介入行動—気持ちと和ませる介入行動に着目して—」『保育学研究 第53巻第3号』日本保育学会、2015年、33-43頁。
- 11 助川晃洋・椋木香子・平野崇・後藤和之・藤森智子「道徳授業における『寛容』の主題化：小学校第6学年『お別れ会』の実践」『宮崎大学教育文化学部紀要教育科学第29号』、2013年、93-104頁。
- 12 大橋明「あきらめに関する心理学的考察—その意味と概念について—」『研究紀要第9号』中部学院大学・中部学院短期大学部、2008年、23-34頁。
- 13 京都市立中京もえぎ幼稚園「平成26年度研究協

議会資料：『研究主題 幼児が自己を発揮しながら人と折合いをつけ、気持ちを調整する力が育つための教師の援助や環境のあり方を考える～自立心・自律性が育つようにするための教育課題の編成を通して～』

(http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidou/report/kyouiku_r25-26/pdf/2019.0927)

14 『小学校解説道徳編』(前掲)。

15 「4 学校段階等間の接続」「小学校においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫する」、同上、73頁。

16 大橋、前掲、23頁。

17 大橋、同上。「悲哀の作業の課題」(25頁)、「大変な苦痛を感じる」(30頁)と表される。

18 大橋、同上、31頁。

19 不確実な希望であっても「あきらめ」の代償が提示されるならば、それは現在の課題における「あきらめ」ではなく、交渉によって当初の希望を放棄したことになる。

20 太田直道『生き方の道徳教育—現代道徳哲学二十講』三学出版、2008年、165頁。

21 太田、前掲、72-73頁。太田は、「感じる」と「考える」と「行動する」の関係について「人は何よりもまず行動するために考える。」「私たちは諸関係の現場に立つとき、感じつつ考え考えつつ感じている」と述べている。

22 子どもに望ましい態度を求めるとき、関係上、教師や教師の発言の優位性が働くこともあると考える。

23 大橋、前掲、30頁。

24 「2 正直、誠実」『小学校解説道徳編』(前掲)、30-31頁参照。

25 大橋、前掲、29頁。例えば大橋は、「西洋におけるあきらめは、受容と対照的に否定的に位置づけられている。この視点に立脚してあきらめを論じる場合は、あきらめを美意識としてもとらえる(山野、1978；九鬼、1930)日本人という視点を考慮に入れた場合とは合致しない部分があるかもしれない」との見解を述べている。困難な境遇の受容を含め、人間の「あきらめ」の受け止めについては一様には理解し得ない。

26 林、前掲。保護者のトラブルに対する意識につ

いてのアンケートをもとに考察を行っている(A県内のB保育園。2014年9、11月。対象は62名)。

27 林、同上、40頁。保護者は「物の取り合い」で「同じ数ずつに分けて仲良く使う等の『平等な分配』を行うことを必ずしも望んではいない」とする。我慢も「あきらめ」も意志と考えられるが「仲良く」という人間関係の価値の形成は後退し、温かな関係は成就しないと考える。

28 困難を「乗り越える」ことが、やり抜く意志の問題か、または、我慢したりあきらめたりすることかなど、大人によって平穏な状況に至る意味や姿が考えられる。

29 林、前掲、39-40頁。本来は、『ごめんね』『いいよ』等の何らかの仲直り」ができることが望ましいと考えられる。

30 水津・松本、前掲、34頁。

31 水津・松本、同上、39頁。

32 子どもが安全な環境で情緒を安定させ、安心して生活できる状況を作り出すことは、保育における養護の精神に通じる。

33 興水、前掲、75頁。ただし、ストレスの解消が当面の課題である場合、手立てとして「寛容」な姿の追求だけに関心を向けるのではなく、自分の資質としての「寛容」(的側面)に気付いていく学習や機会が必要となるだろう。

34 興水、前掲、76頁。「自分のやりたいことを認識する『自己主張』が、「自分と引き比べて相手を理解する」ための「出発点」になるとしている。

35 「あきらめ」が付かず葛藤する自分を知ったり、振り返ったりする自分が存在すると考える。この場合、自分を引き比べる基準となる自己は、「寛容」の価値観に立つと考える。

36 興水、前掲、79頁。

37 太田直道、「6 判断力について」『揺れる子どもの心と教育』三学出版、1999年、27頁。「自分の感情をはっきりともち、他人の感情や痛みを受けとめる」ために先行する経験が必要であるとする。また、「(4) 道徳性・規範意識の芽生え」『幼稚園解説』(前掲)には、「他の幼児と様々な体験を重ねる」とある(55頁)。

38 興水、前掲、79頁。だれもが同じよう悩んでいるのであり、様々な人たちの体験を聞くなどし、「自

分一人ではないという実感を持たせる」ことが必要であると述べている。

39 『小学校解説道徳編』(前掲)には、「思いやりとは、相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量り、相手に対してよかれと思う気持ちを相手に向けることである。」とある(40頁)。

秋山博正「第7章 道徳教育と宗教」越智・秋山・谷田ほか『教育と倫理』ナカニシヤ出版、2008年、91頁。「自分を常時起点にして意識を外に向けているので自分のことに気が付かない。」とある。

40 これらを強いることは、内面への侵害になる。ただし、寛容(価値観、考え)と、思いやりや共感(心情)は、近い関係にあり、互いに依り合っていると考える。

41 助川ら、前掲、93-104頁。

42 助川ら、同上、101-102頁。助川らは、「『寛容』だから相手を『許す』」のではなく、「ある条件下では相手を『許す』が、いつでも『許せる』わけではない」とする。そして「事情があれば約束を破ってもよい」とすることで「道徳全体を否定しかねない」ことに陥ると指摘している。この場面で問題なのは、「約束を守る」と「約束を破る」があたかも対極の価値として対等に考えられていることである。それは、「約束を守る」を良い生き方としての価値として、また「約束を破る」を「約束を守る」という道徳的価値に至らない人間の生き方や行動として区別していないことに由来する。また、価値の成立に何らかの条件を付すことや、補うことが必要ならば、価値自体が不完全であることになる。したがって、この議論から価値を理解することはできなくなってしまう。

43 資料の場面では、そもそも主人公が問題とした相手が約束を破ったこと(「誠実」に反する)が許せず、その自分を許せない(「寛容」に反する)ように、同じような葛藤が自分の中で複雑になり、新たな葛藤が生じていると考えられる。

44 「許し合える(許し合う)関係」を作ることの基本は、互いに相手の立場を知り、考えることであり、結果的に辛さを互いに回避することになるが、それぞれに「許されるために許す」という思いが働けば、それは相手への思いやりや共感には値しない。なぜなら、この場合の関心は、専ら相手が自分を「許

す」のかどうかに向けられているからであり、それは「自己の問題」ではなく相手の心情や判断の問題だからである。

45 『小学校解説道徳編』、2017年、20頁。

46 助川ら、前掲、102頁。

自己の道徳性と道徳的価値を理解するために、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』(『小学校解説・道徳』)は大きな役割を果たすと考えられる。

47 道徳教育を行うにあたって、道徳的価値と自分との関係を考え直す必要がある。

48 「あきらめ」の判断の根拠は何かという問題につながる。このとき、教師による指導は倫理的であるというイメージが無意識のうちに形成され、それに従っていることも考えられる。「あきらめ」や道徳的判断や行為に対する後悔は、結果的に、こうした信頼関係にも影響を及ぼすことになる。「第5章 教育倫理学の現在」越智・秋山・谷田ほか『教育と倫理』ナカニシヤ出版、2008年、61頁参照。

49 興水、前掲、76頁。

50 「あきらめに」よって二重に隠された思いを解放する大切な過程と考える。

51 中村元著・春日屋伸昌編訳「第7章 日本の哲学思想の諸問題 (四)寛容」『日本思想史』東方出版、1988年、279-287頁参照。「寛容の精神にあふれる日本人にとって、永劫の罪ということは絶対に考えられない(280頁)とするが、これを見越した「許される」ことへの安易な甘えは、他者の心を利用することになり道徳的に望ましいものではない。苦しみを理解され、「許された」自己を感じ取り、それを明らかにすることが望まれるだろう。

52 例えば、私たちは既に存在する世界に生まれ、だれかの心によって育てられたことを認識することに道徳教育の始点を置くことによって、これらの追究は可能になると考える。

「折り合い」がもたらす穏やかな状況は、いわゆる和である。中村は、私たちがしばしば「和」をイメージする「十七条の憲法」に「慈悲」を認め、「ここから寛容の精神がでてくる」と述べている。中村、前掲、274-275頁。

53 同じ辛さという意味ではなく、それぞれが辛さ

を感じていることにおいて同じよう（な存在）であるという意味である。

⁵⁴ 相手の辛さへの思いやりである「同苦」は、相手の立場に留まることなく自己の立ち位置に戻って相手の辛さを感じ続け、考え始めることと考える。つまり、自己の位置にあって、より深い理解のために自他を往還し、自他の問題に取り組むことになるのである。

⁵⁵ 辛さがない、穏やかで平和であることを追求する態度は子どもの道徳性が育つ過程で道徳性の背景を形成すると考える。