

下司晶編著

『未来の教育を創る教職教養指
針 8 道徳教育』

学文社、2023 年

248 頁、2,200 円（税別）

ヤマシタトモコ原作『違国日記』のなかに、「—わ／わたしが何に傷つくかはわたしが決めることだ／あなたが断ずることじゃない！」という台詞がある（ヤマシタトモコ『違国日記』第 4 巻、祥伝社、2019 年、124 頁）。様々な理由で登場人物たちが持っている「傷つけられた」経験の丁寧な描写が、この作品の魅力である。ひとは、誰も、誰かを傷つけ、誰かに傷つけられながら生きているということ——この「傷つけられやすさ」ないし「被傷性」の視点から、本書『未来の教育を創る教職教養指針 8 道徳教育』の意義を読み解いてみたい。

本書は、評者のように高等教育機関の教職課程科目を担当する者や、その科目を受講する学生、そしてすでに教職に就いている現職者にも向けられた、道徳教育の「教職教養指針（Wegweiser zur Bildung）」を示す内容になっている。教職課程における道徳教育に関わる科目は、文部科学省によって示されている「教職課程コアカリキュラム」に基づいた授業設計やシラバスの作成が求められている。評者も本務校では「道徳教育の理論と方法」という教職課程科目を担当している者だから、シラバスを作成するには、ある種の不自由さを感じ

じつつも、教職課程コアカリキュラムの枠内で授業内容を構想している。

本書の編著者である下司晶氏（中央大学）は、序章において、本書の特徴を二つ挙げている。第一に、道徳教育の理論と実践（原理と方法）の分断を統合する試みであること。第二に、「未熟者のための道徳教育」として、「考え、議論し、変革する」道徳教育を示していることである（2 頁）。第一の特徴は、道徳教育をではなく、それについて教えている身としては、お馴染みの問題である。道徳教育の理論編では、しばしば哲学や心理学、精神分析などのアカデミックな内容を扱わざるを得ない。しかしその割には、実践編で学習指導案の作成や模擬授業を実施すると、理論編で学んだことが十分に活かされていないようにも実感する。理論と実践の分断を統合するという試みは、評者のような立場にある者からすると、心強い。

第二の特徴については、これも大いに首肯できる。1958 年からの約 60 年間にも渡り「道徳の時間」として教育課程上に特別に設けられていた時間が、小学校では 2018 年度から、中学校では 2019 年度から、「特別の教科 道徳」という名称で教科化された。その際、2017 年（平成 29 年）告示の学習指導要領では、「考える道徳」「議論する道徳」への転換が謳われた。従来の徳目主義ではなく、多様な価値観の存在を学ぶために、考え、議論する道徳教育へ転換する必要がある。そのためには、従来のように、成熟した大人が未熟な子どもに道徳を教えるという図式ではなく、大人も子どもともに「未熟者」であるからこそ、ともに「考え、議論し、変革する道徳」が求められる、ということである。

こうした編著者の意図のもと、全 16 章で構成さ

れる本書は、第1章から第5章が原理的な内容を、第6章以降が実践的な内容を扱っている。現在、小中学校で実施されている教科としての「特別の教科 道徳」の成立とその課題を論じる第1章、明治期から現代に至るまでの道徳教育の歴史を描く第2章、ハンナ・アーレントやミシェル・フーコーによるカントの「自律」論の解釈を踏まえて、道徳教育の目的・目標を論じる第3章、フロイト、ピアジェ、コールバーグ、そしてギリガンを取り上げ、道徳性の発達理論からケアの視点への転換を論じる第4章、発達心理学と教育社会学の観点から見たいじめ・問題行動へのアプローチを論じる第5章が、本書の原理編に当たる。

本書の実践編に当たる後半部分は、道徳教育の指導と評価(第6章)、学習指導案の作成(第7章)、複数時間による単元化(第8章)、他教科・領域との単元化(第9章)といった実際の指導や指導案の作成に関わる内容、そして、モラルジレンマ授業(第10章)、価値の明確化(第11章)、構成的グループ・エンカウンター(第12章)、モラルスキルトレーニング(第13章)、いのちの教育(第14章)、哲学対話(第15章)、市民性教育としての道徳教育(第16章)を扱う内容によって構成されている。これらの各章は、教員養成のみならず、現職教員の研修にも活用できる内容である。とりわけ、第10章以下の各章は、道徳教育の特色ある具体的な各手法を紹介した上で、それぞれの学習指導案も例示されているため、現場の教員が参照しやすい内容構成になっている。ここに、本書の第一の特徴である、理論と実践の統合が実現されているとも言えるであろう。

さて、以上のように本書の内容を大まかに紹介したところで、以下では、特に「哲学対話と道徳

教育」というテーマについて考えてみたい。それは、哲学対話が学校教育においていかなる意義を有するのか、今日の道徳教育にはいったい何が求められているのかといった問いを問うことでもある。

*

「考え、議論する」道徳から、「考え、議論し、変革する」道徳へ——本書の第二の特徴をなすこのコンセプトについて考えてみたい。改めて確認すると、「考え、議論する」道徳とは、文部科学省が刊行する『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』によれば、2014年10月の中央教育審議会答申において、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に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、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」とされたことを踏まえた、現代的な道徳教育ないし道徳科のあり方を表現するものである。より詳しく言えばそれは、「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」へと転換を図る」こととされている(文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』、2頁)。このことを踏まえると、本書が目指しているのは、すでに学習指導要領で示されている理念を押し進めて、「変革する」という契機を道徳教育にもたらすことである。

それでは、本書が言う「変革」とはいかなるものか。小山裕樹氏(聖心女子大学)によって執筆

された本書第3章の自律論によれば、「現在自分の目の前にある現実を変革するのみならず、現在の自分自身のあり方をも変革する人間」が、現代性の態度を有した、自律した人間の姿であるとされる(57頁)。すなわち、本書において「変革」は、現実のみならず自分自身のあり方にも向けられた「態度」のようなものを指している。しかし、教育社会学者の本田由紀が指摘するように、「考え」「議論する」道徳は、結局のところ指導の観点に沿うような「態度」を求めており、そこに児童生徒の心のあり方を一様に規定する「水平的画一化」の問題がある(58頁)。この問題を乗り越えるために本書で導入されるのが変革という契機であると言えるだろう。

現実や自分自身のあり方の変革の可能性を考えることで、哲学対話の実践がもつ意義も理解できるようになる。本書第15章の前半は、神戸和佳子氏(長野県立大学)によって執筆され、ここでは、哲学対話が道徳教育として有する意義が示されている。第一に、道徳科で扱う内容項目の抽象度の高さに伴い、その道徳的価値について理解し思考するためには、哲学的なアプローチを取ることが適している。古代ギリシアにおいて――プラトンの対話篇のように――対話が哲学の方法とされていたことを考慮すると、「哲学対話は道徳教育の新しい方法というよりはむしろ、古典的な正統のアプローチであるともいえる」(219頁)のである。第二に、道徳的諸価値それ自体の理解を深めるのみならず、哲学対話は、それ自体が、「対話を通じて他者と協働しながら探求するという経験の積み重ね」であり、それによって、「道徳的なコミュニティの形成に寄与し、道徳性の涵養を実践的な形で促すという側面もある」(219頁)。こうした可能

性を有する哲学対話の実践が、道徳教育として機能する時、現実や自分自身のあり方を変革するのではないだろうか。それは、かつては人前で話すことや他者の意見を黙って聴くことが苦手だった子どもが、哲学対話を通じて、自ら意見を述べたり、他者の意見を聴くことができたりするという変革であり、そうした個々人の変革によって、ひいては既存のコミュニティも変革するということでもある。その時、道徳教育はもはや水平的画一化に向かうことはないだろう。哲学対話が道徳教育として有する意義は、このような視点から理解される。

*

ところで、上で哲学対話における変革の可能性を述べたばかりであるが、本書における当の「変革」という語に対するとともに素朴な違和感を、最後に少しだけ述べておきたい。

「変革」は、少なくとも評者にとっては、「革命」が持つ力強いイメージと結びついている。そのためか、「考え、議論し、変革する道徳」というコンセプトに対しては、現実や自分自身のあり方を「革命」せよ、と迫られる感覚がある。あくまで私(評者)はそうである、という程度に過ぎないのであるが…(とはいえ、本書第15章で哲学対話を論じた神戸氏もまた「変革」という語を用いていないことに留意されたい)。

評者も、所属先の短期大学では、講義やゼミの時間に、コミュニティボールを用いた哲学対話を取り入れることがある。将来は保育職や教育職に就くことになるだろう多くの学生たちは、このような形で対話することの教育的意義を率直に、時には「教科書通り」にも感じるほど述べてくれる。彼女ら／彼らいわく、普段は何気なく話している

友達が、自分とはまったく異なる意見を持っていることに驚いた。改めて、人は、一人ひとり違うことを考えている、ということに気づかされた。自分の意見が絶対に正しいわけではないし、誰かの意見が絶対に正しいわけでもないのかもしれない、等々。そして対話の最中に、極めてプライベートな自らの「傷つけられた」経験を、訥々と語るような学生も見られる。

互いに互いのことを完全に理解しあえるわけでもないにもかかわらず、話しあい、聴きあう中で、自身の凝り固まった考え（思想）が変化することを感じる彼女たちの姿は、「変革」という語ではうまく捉えられないのではないだろうか。それは、せいぜい、気づきによる「変化」という程度だし、その変化も劇的で革新的というわけでもない。だからこそ、「変革」と表現するよりもむしろ、物事の見え方が変わるとか、見えなかったものが見えるようになるとか、見えていたはずなのに目を逸らしていたものに気づくとか、そうした「変化」があるのみではないか、と思わされるのである。そのような、些細ではあるものの、日常を生きているなかで、世界や他者の見え方が変わるような「眼」を育てていくことが、道德教育と呼ばれるものになっていくのではないだろうか。

そして、学校という場で、時には自らの「傷つき」すらも吐露し、対話し、思考することを学ぶことは、一種の「ケアの倫理」を拓くことにもなるはずである。本書第4章で、尾崎博美氏（東洋英和女学院大学）が執筆しているように、コールバーグの道德性発達理論に対して、ギリガンが「ケアの倫理」の立場からその限界を指摘したことは、道德教育や、子どもないし人間の道德性発達を、ケアの倫理の立場から捉え直す上で重要な視点で

ある。ギリガンが言うように、「道德性発達の構想についての女性たちの視座に示される真実を認めることは、自分と相手との間のつながりは、人生を通して、男女ともに重要である、と認めることに他ならない。すなわち、思いやりとケアへのニーズの普遍性を認めることだといえる」（キャロル・ギリガン『もうひとつの声で』川本隆史ほか訳、風行社、2022年、243頁）のである。

ただし、ただちに付け加えなければならないのは、それを〈男性的正義「対」女性的ケア〉という、二項対立を強化する論争として捉えるのではなく、むしろケアの倫理を軸とした道德教育を構想するということである。それは、あらゆる人間が、その生誕の瞬間から死に至るまで、つねにすでに誰かに依存しなければ生存できないことに基礎づけられ、人間の「被傷性」（ヴァルネラビリティ）の程度の差異に対応できるような社会の実現に向けられる倫理である。そして、「わたしたち人間には、もっとも傷つけられやすい者たちを含めた、傷つけられやすい者たちがじっさいに傷つかないように配慮する社会的責任がある」（岡野八代『ケアの倫理——フェミニズムの政治思想』岩波書店、2024年、247頁）ということの自覚こそ、ケアの倫理を原理とする道德教育に求められる視点であろう。まさに、道德教育は、わたしたちが生き、これからもそこで生きていく社会に対する「社会的責任」というものに関わってくるはずである。

しかし、それは抽象的な「社会」の問題というだけではない。冒頭に言及した『違国日記』の後続する場面では、何の気なしに言ったことに相手が傷ついてしまったことを振り返って、「弁明するつもりで／悪い人になりたくなくて／「そんなつ

もりはなかった」「傷つくほうがおかしい」って言うってしまうこともある／でもその人が傷ついたという事実をないものにはできない／だからって傷ついた側も「おまえにはわからない」と断絶してしまっは……」(ヤマシタトモコ、同上、128頁)と続いていく。このような、理解しあえない他者の被傷性——傷つけられやすさ——に正面から向き合う態度は、たとえそれが一対一の関係性であったとしても、その「対話」の積み重ねの先で、ケアの倫理を原理とする社会のあり方を拓くことになるのではないだろうか。

本書が示したのは、教員養成課程における道德教育に関わる科目の可能性である。とりわけ哲学対話は、その方法を習得すれば、ただちに学校現場で実践が可能なものである。教員養成課程において、哲学対話を実践する機会を多く提供し、学生にその可能性を実感させることは、今後の道德教育や社会のあり方を、他者の被傷性に向き合うことを通して変えること——それを「変革」と表現することもできるだろうか——につながっていく。その意味で、「考え、議論し、変革する道德」は、すでに高等教育における教員養成課程から始まっている。本書を活用した教員養成が進むことを願うばかりである。

川上英明 (山梨学院短期大学)