

「特別の教科 道徳」を検討する

指導要領、道徳教育、哲学・倫理学

中川雅道(神戸大学附属中等教育学校)

「特別の教科 道徳」が小学校、中学校の教科として実施されるようになった。学習指導要領で大枠が提示され、検定教科書による教育が行われている。2020年には、日本学術会議から「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」という報告が提示された。報告では、四つの問題点と、四つの展望が示されている。

現在の道徳教育の四つの問題点

- ① 国家主義への傾斜の問題
- ② 自由と権利への言及の弱さの問題
- ③ 価値の注入の問題
- ④ 多様性受容の不十分さへの危惧の問題

よりよい道徳教育のための四つの展望

- ① 哲学的思考の導入
- ② シティズンシップ教育との接続
- ③ 教員の素養と教員教育
- ④ 教科書の検討と作成

指導要領が提示する内容項目は以下の通りとなっている(中学校)。

1. 自主, 自律, 自由と責任
2. 節度, 節制
3. 向上心, 個性の伸長
4. 希望と勇気, 克己と強い意志
5. 真理の探究, 創造
6. 思いやり, 感謝
7. 礼儀
8. 友情, 信頼
9. 相互理解, 寛容
10. 遵法精神, 公徳心
11. 公正, 公平, 社会正義
12. 社会参画, 公共の精神
13. 勤労
14. 家族愛, 家庭生活の充実
15. よりよい学校生活, 集団生活の充実
16. 郷土の伝統と文化の尊重, 郷土を愛する態度
17. 我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度
18. 国際理解, 国際貢献
19. 生命の尊さ
20. 自然愛護
21. 感動, 畏敬の念
22. よりよく生きる喜び

それぞれの内容項目には以下のようなまとまりが設けられている。

A 主として自分自身に関すること(1～5)

B 主として人との関わりに関すること(6～9)

C 主として集団や社会との関わりに関すること(10～18)

D 主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること(19～22)

これらの22項目の内容項目(小学校1、2年 19項目・小学校2、3年 20項目、5、6年 22項目)を、年間35時間程度、1単位の「特別の教科 道徳」の中で、すべて扱うことになる。学校の道徳教育の要と位置付けられる「特別の教科 道徳」では、これらの項目の習得を目指すというよりは「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力, 心情, 実践意欲と態度を育てる」ことを目指している。学習プロセスは、継続的に評価を行い、数値による評価は行わない。

哲学・倫理学、道徳教育学、教育現場の知見から、それぞれの提題者が発表を行い、フロア全体で議論を行う。論点は多岐にわたる。

- ① 学校と哲学は葛藤を起こすか?(枠組み)
- ② 内容項目は正当化できるか?(教育内容)
- ③ 小学校から中学校の内容項目の配列は妥当か?(カリキュラム)
- ④ 哲学対話、哲学的思考は道徳教育としてふさわしいか?(教育方法)
- ⑤ 検定教科書は適切な教材になっているか?(教材)
- ⑥ 今後、どのような成果を発表するか?(方向性)

公教育で実施されている道徳教育の妥当性について広く議論を行いたい。

司会は、哲学教育ワーキンググループメンバーの助力を得ながら、中川が行う。

文部科学省「学習指導要領(本文、解説)」平成29年告示

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

日本学術会議「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」2020年

<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-24-h200609-abstract.html>

道徳的諸価値の正当化、自己を見つめる道徳授業の意義

高宮正貴(大阪体育大学)

報告者は、司会者の中川雅道氏が言及している日本学術会議の報告のうち、主に「価値の注入の問題」を克服する方途を考察しながら、そのことを通じて、「国家主義への傾斜の問題」と「シティズンシップ教育との接続」にも関わる論点について一定の見方を提示したい。

「従来の道徳授業で、どの程度価値の注入が行われてきたのか?」「そもそも価値の注入といったことは可能なのか?」という問題を検証する余地は残されている。とはいえ、「価値の注入」に対する批判を正面から受け止めるならば、読み物教材に含まれている一定の道徳的価値(学習指導要領解説特別の教科道徳編の用語では「価値理解」)を正しいものとして教えるために、読み物教材の登場人物の心情や判断を共感的に読み取らせようとするいわゆる「心情主義」の授業を克服することが望まれよう。

そのために、報告者が検討・提案したい論点は以下の3つである。

(1)内容項目に含まれている道徳的諸価値(思いやりなど)は正当化できるか?

(2)上記(1)で道徳的諸価値を正当化できるとした場合、道徳授業で扱う道徳的諸価値そのものを扱うことは正当化されるが、その上で、道徳的諸価値についての複数の考え方(複数の価値理解)について理解したり、考えたりする授業はどのように可能か?

(3)上記(1)で道徳的諸価値を正当化できるとした場合でも、その価値理解を個別の状況に適用した場合には、例外や限度があることを理解したり考えさせたりする授業はどのように可能か?
例「寛容は大切だとしても、許してはいけないこともあるのではないか?」といった問いを考える道徳授業。

(3)については、既に報告者は、①Whatの問い:道徳的価値の意味・成立条件、②Whyの問い:道徳的価値の意義(理由、効用・目的)、③Howの問い:道徳的価値の個別の状況への適用(例外や限度などを含む)、という3層の学習活動を分類し、その3層をもとにした道徳授業の作り方を提案したので、そちらをご覧いただきたい(高宮正貴・杉本遼『道徳的判断力を育む授業づくり——多面的・多角的な教材の読み方と発問』北大路書房、2022年)。

そこで、本報告では、上記の(1)と(2)の論点に絞って検討する。

1. 道徳的諸価値の正当化

内容項目に含まれている道徳的諸価値について、カント主義哲学者のオノラ・オニールの倫理学理論に基づいて正当化を試みる。もちろん、公教育の中の道徳教育で、特定の理論を唯一正しいものとして扱うことは許されない。しかし、この試みのように、諸々の倫理学理論に基づいて道徳的諸価値を正当化できるかどうかを検討することは、道徳教育の指導内容に学術的基盤を付与することにつながるはずである。

オニールは、カント主義に立場から、功利主義、アリストテレス、マクダウェル、バーナード・ウィリアムズらの徳倫理学、さらにはギリガンやノディングズなどによるケアの倫理を批判的に検討しながら、それらの諸理論を統合する倫理学理論を提示している。このオニールの理論に基づいて、道徳的諸価値を正当化できる

かどうかを検討する。

その上で、内容項目に含まれている道徳的諸価値を正当化することと、道徳的諸価値についての複数の考え方を許容することは両立する。たとえば、「友情」を扱うことが正当化されたとしても、友情には、「助け合う」友情、「学び合う」友情、「高め合う」友情といった複数の価値理解があり、それらは互いに衝突することもある。「公正」についても、平等、功績、必要などの複数の基準があり、それらはしばしば互いに衝突する。それゆえ、道徳的諸価値が正当化されたとしても、その上で、複数の価値理解について考える授業を構想することは可能であるし、望まれよう。これは、上記の(2)の論点である。そこで、兵庫教育大学附属小学校の中野浩瑞教諭に、複数の価値理解を想定した授業実践の在り方について小学校での授業実践をもとに報告をしていただく。

ところで、オニールの理論の独自性は、定言命法(普遍化可能性の原理)に従うことが、つねにコスモポリタニズムを意味するとは限らないという主張にある。すなわち、定言命法を適用する倫理的考慮の「範囲」は行為の文脈に応じて多様だということである。そうすると、家族と家庭、学級と学校、職場、地域社会、国、国際社会、トランスナショナルな社会などの様々な場に応じて普遍化可能な原理を適用すればよいことになる。

このオニールの理論に基づけば愛国心を扱うことも一定程度正当化できるが、その場合、愛国心の例外や限度を考えることで「道徳的判断力」を養う授業が必要になると思われる(上記(3)の論点)。

愛国心については、偏狭な愛国心を否定しつつも、普遍的な連帯に開かれた愛国心は必要だというチャールズ・テイラーの主張もある(「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするのか」マーサ・ヌスバウム他『国を愛するということ』人文書院、2000年)。テイラーの主張を踏まえるならば、民主主義的なシティズンシップを可能にするためにこそ、(普遍的な連帯に開かれた)愛国心が必要だという議論も可能である。その点では、「シティズンシップ教育との接続」を目指すならば、むしろ愛国心とシティズンシップのつながりを考える道徳授業がこれまで以上に望まれるのではないか。

2. 「自己を見つめる」道徳授業の必要性

中川氏が提示している論点に「哲学対話、哲学的思考は道徳教育としてふさわしいか?」というものがある。結論を述べれば、哲学的思考や批判的思考は道徳教育に必要ではあるが、それだけでは道徳授業としてはふさわしくないと考える。

その根拠は、カントやオニールが依拠する理論理性と実践理性の区別にある。たしかに、「ある原理を普遍化できるかどうか」という理論理性の推論は必要である。しかし、その上で、「普遍化可能であると理解された原理を自分(自己)が実現できるかどうか?」と問うことが、道徳授業では必要になる。というのは、人間は脆く、弱く、傷つきやすいので、善い・正しいと理解したことをいつでも実行できるとは限らないからである。これが、道徳科の目標に「自己を見つめる」という文言がある根拠の1つである。また、学習指導要領解説特別の教科道徳編では、道徳的価値が大切だとわかっているにもかかわらず、容易には実現できない弱さなどの「人間理解」が必要とされる所以である。

そこで、中野教諭には、道徳的諸価値の大切さを理解する価値理解だけでなく、価値理解を踏まえて「自己を見つめる」道徳授業の在り方を、実践事例をもとに提案していただくことにする。

これからの道徳科授業を支える3要件

複数の価値理解・知識人としての教師・自己を見つめる学び

中野 浩瑞(兵庫教育大学附属小学校)

近年、現場で行われている道徳科の授業実践に対し、「授業内で心を養うことには限界がある。」「価値理解に意味があるのか。」などといったネガティブな声が聞かれる。そのような流れから実効性のある授業の一方法として、哲学対話を道徳科授業に持ち込む動きも出てきている。しかし提題者は、これまで行ってきた形式の道徳科授業にも可能性を感じている。実際に授業を積み重ねる中で、子ども達の心が養われていると感じられる姿を目の当たりにしてきた。

そこで、本ワークショップにおいて、これからの道徳科授業を支えるであろう次の3つの要件を主張したい。

①知的な価値理解を深める。心情主義からの脱却

②知識人としての教師の必要性

③自己を見つめる学びのために

もちろん、3点のみと言うことはないが、本ワークショップでは、提題者が大切だと感じる3つに絞り、取り上げることとする。

①知的な価値理解を深める。心情主義からの脱却(1つのゴールに止めず、複数の価値理解を捉える。)

道徳科授業では、教材が伝えたいであろう価値観を一つの到達点として考えてしまうといった課題がある。道徳科は方向的な目標をもつ特質の教科である。つまり一つの価値観を到達点として行うわけではない。一方で、子どもたちの多様な意見、思いを尊重することが重視されることで、子どもの思いや考えを羅列するに留まりがちになるという課題もある。これでは子どもたち自身が何を学んだのかを実感しづらいだろう。昨今流行の兆しを見せる道徳科における哲学対話でも、先述のように、考えの羅列にとどまることが多い。つまるところ、これらの課題の本質は「道徳科で目指すべき学びとは何か?」に対する答えが曖昧になっているからではないだろうか。これらの課題に対し今後必要なことの一つとして、知的な価値理解を多様な方向から重視することを提案したい。もちろん、「自己を見つめる」という道徳科の目標を前提とするならば、知的な価値理解をすることだけが到達点ではない。一つでなく、多様で複数の知的な価値理解を促すことで、子どもたちが自己を見つめるための手がかりが広がり、子ども一人一人が自己の生き方について考えた納得解を得ることにつながるのではないだろうか。これは教え込みとは対極に位置すると言える。知的な価値理解を促す授業過程の設定では、子どもが表出した多様な意見を吟味する段階を重視する。吟味とは、例えば「AとBの考えの違いは何?」「ABCDの共通点は何?」と複数と比較したりする。その際、教師は道徳的諸価値について西洋と東洋の思想・哲学・倫理学などを踏まえ、あらゆる視点から、子どもの考えを解釈することで分類したり意味付けたりする(このことについては②で詳述する)。他にも、授業構想の段階で、クラスの実態から子どもにとって学びとなる事柄の一つではなく、複数措定しておくことも考えられる。このような工夫を用いながら、哲学対話ではない授業形式においても深い学びが体現できる道徳授業実践について考えたい。

②知識人としての教師の必要性

道徳科では、子どもたちの対話を重視し、子どもたち自身が道徳的価値のよさを実感したり、意義を感じたりすることができるようにしていきたい。そこで教師の在り方は重要な役割をもつ。子どもにとっての学びを深めていくために大切な教師の在り方として、単に「ファシリテーター」としてではなく、「知識人」としての教師の在り方を提案したい。つまり、教師自身が道徳的価値に対する解釈を多様な目からできるように学び、広く深い知識を有しておく必要があるということである。そうすることで教師のもつ道徳的諸価値に関わる知識を根拠としながら、授業の中で表出した子どもの発言を解釈することができるのである。そして意図的に問い返し、より深い考えを引き出したり、別の子どもの発言と比較したりといった学びを深めるコーディネートが可能になるのである。これらのことから、こうした知識人としての教師の在り方が子どもの学びの質を底上げすることにつながると言える。知識人としての教師の在り方を体現するためには、もちろん勉強をする必要があるが、根拠の手がかりとして西洋と東洋の思想・哲学・倫理学から内容項目を捉えることである。例えば内容項目【B 相互理解、寛容】で考える。授業をしていくと子どもから「相手のことを認めているから相手の思いを聞こうとすることができる。」「自分が正しいと考えているから相手の間違いを認められない。」「人間は自分も間違いをしたり、同じミスをしたりする可能性があると思うと謙虚になれる。」といった発言がある。これらは、ヘーゲルによる可謬性を踏まえた「相互承認」、J.S.ミルの「半面の真理」、と捉えることができるだろう。知識人としての教師という在り方は、子どもの発言に対して多様な見方かつ根拠が明確な納得し得る解釈ができるということなのである。

③自己を見つめる学びのために

道徳科の目標に「自己を見つめる」学習がある以上、道徳科の学びは論理的思考力や批判的思考力を養うことに留まらない(もちろん、これらは重要である)。それゆえ、「道徳科の良い授業とは何か?」と追求した時に私が一番大切だと考えることは、子どもが自己を見つめる学び、つまり自分自身に矢印に向けた思考ができていくかどうかである。授業での話し合いで表出した価値観を鏡としながら、自己を見つめて考えるからこそ、目標に示される「自己の生き方について考えを深める」学習が生じ、道徳性を養うことにつながるのである。そのためにも、子ども達自身の中に自己内省的な思考を育てる必要がある。これは道徳科における養いたい資質能力の一つであろう。自己内省的な思考は1時間の中で可能になることはなく、毎週の学びを積み重ねる中で子どもたちが獲得していくため日々の学びの積み重ねが重要であることもわかるだろう。

とはいえ、一授業の中で如何にして自己を見つめる学び、自己内省的な思考を養うかは明確にしておく必要があるだろう。WSでは実践を通して具体を示したい。

阿部 ふく子 (新潟大学人文学部)
 劔 仁美 (新潟市立新潟小学校)

この度の哲学教育WS全体の趣旨は、「特別の教科 道徳」について、①学習指導要領、②学校現場の授業実践、③哲学・倫理学・教育学などの学問といった三つの要素を有機的に関連づけながら、各報告者の視点で現状を振り返るとともに今後の可能性を検討してみるというものである。その際に参照すべき資料として、日本学術会議の報告「道徳科において『考え、議論する』教育を実現するために」(日本学術会議哲学委員会、2020年)は欠かせない*1。当報告は道徳科の学習指導要領の改訂・完全実施後に出されたもので、「日本の教育の現状に照らし、今次の『道徳教育』改訂の問題点を指摘しつつも、むしろその積極的な面を評価し、それをさらに良い方向へともたらす展望を検討」するという包括的視野から道徳を考えるポイントをまとめたものとして貴重な資料である。

WSでの阿部・劔の報告は、この学術会議報告の内容をそれぞれの持ち場(哲学研究と学校教育現場、ひいては両者の連携活動)に還元してさらに検討を加え、ひとつのリアルな道徳授業の実践上の考え方や問題を照らし出していくこととするものである。具体的には、次のような論点を取り上げたい。

(1) 哲学対話と学習指導要領・教材の関わり

おおよそ2010年代に、P4C(Philosophy for Children)として知られる哲学対話を取り入れた学びの方法が、一部ではあるが全国の学校の各科目で徐々に導入されるようになった。P4Cないし哲学対話については、先の日本学術会議報告でも言及されており、旧来の価値注入型の道徳教育の難点を克服するための一つの有効な方法として注目されている。

阿部・劔は2016年より新潟大学附属新潟小学校と新潟市立新潟小学校にて哲学対話を取り入れた道徳授業の構築のために連携してきた。その中でつねに直面してきた問題の一つが、端的に言えば哲学対話の自由さと、「道徳の内容項目」と教材という枠組みとのズレないしバランスをどのように考慮したらよいのかという点である。たとえば、「相互理解・寛容」の単元で、教材を読んだのち哲学対話を実施したときに、対話中に出た子どもの問いや話りの内容が、「相互理解・寛容」に直接フォーカスしたものにならない限り、たとえ子どもたちが別の話題で対話という行為により「相互理解・寛容」を態度として体現していたとしても、授業の目的は果たされていないとの評価になる。このような事例を考えると、道徳は文字通り「内容項目」ひいては知識として教えられ学ばれるべきものであるという前提が際立つ。しかし、道徳の習得を知識の習得のみで評価することは本当に妥当なのだろうか。

他にも、哲学対話で掻き立てられる子どもの関心が、教材で考えさせたい中心的内容から逸脱した方向に向かうのみならず、発達段階が進めば価値注入的なメッセージや物語の意図そのものに対する批判的な問いに帰着することも十分に起こりうる。こうしたそれ自体哲学的な現象が起きたときに、少なくともそれをエラーと見なして旧来の教え込み道徳へと修正することを回避するだけの余地が、学習指導要領や教材の枠組みの中にどう担保されているのか、教師がその場でど

のようにバランスを取ればよいのかが問われる。

(2) 「実践」から見た制度の捉え方

上記(1)の論点は、根本的には実践と制度の関係をめぐる問題であり、哲学では伝統的に議論されてきたテーマでもある。実践とは、西洋哲学の起源に遡ればギリシア語で *πράξις* (プラクシス) という。この語は「超えていく」ことを意味する *πράσσω* (プラッソー)、さらに「向こうへ」を意味する *πέρα* (ペラー) に由来している。本報告では、(詳細は発表本編にゆずるが) 実践をめぐる哲学の概念史や、制度によって制度を超えてゆく実践の次元について精神医療の観点から言語化を試みたジャン・ウリのコレクティブ概念も参照しながら、そうした哲学の議論を媒介に、道徳授業の制度と実践のあいだで実際に生じている質的なものを捉えて考察を試みたい。

*1 当資料のURLについては中川雅道氏の予稿を参照。

(文責・阿部)