

道德科における学習・学びをどう見るか

— 学習・学びへの焦点化に対する教育哲学の問題提起を受けて —

熊本学園大学 宮川 幸奈

キーワード：学習化 〈自然主義的反実在論〉 (学習の) 確実さ いい加減

1. 問題の所在

本稿は、2024年2月23日に開催された日本道德教育方法学会フォーラム「道德科への期待—その現状と改善への糸ロ—」における筆者の基調提案「教育哲学等の立場から—いい加減の道德教育方法論のために—」の内容について、フォーラム当日の議論を受けた若干の考察を加えながら報告するものである。

道德の教科化にあたって、従来の道德授業が「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」¹⁾になりがちであったことなどが指摘され、今日まで多様で効果的な指導方法が検討・提案されている。道德科の「改善」とはより学びのある道德授業にすることだという認識は広く共有されており、道德授業をより学びのあるものにしようという機運はますます高まっているように見受けられる。それに加えて、「何ができるようになるか」を重視する現行学習指導要領の方針に沿いつつ、コンピテンシー(資質・能力)の観点から道德教育を論じる動きもある²⁾。このように、教育・学習全般のとらえ方の変化を受けつつ、道德授業における学びを、何らかの力を身に付けることととらえる傾向も強まっている。本学会第7回オンラインセミナーのテーマが「道德科における“学び”—令和の日本型学校教育とこれからの道德(科)教育—」と設定されたことも、このような学び・学習重視の傾向のひとつの表れであろう。

しかしながら、近年、教育哲学等においては、教育論が学習や学びに焦点化することに対して批判的な検討が行われている³⁾。例えば、ガート・ビースタと今井康雄は、論の運び方は異なるものの、昨今の教育をめぐる議論が学習や学びを中心になされている状況に対して、いくつかの共通する問題を見出している。筆者の見たところ、それらにおいて指摘されている問題のすべてが、現在の道德科の実践や道德科に関する議論に当てはまるわけではない(そもそも両者は道德教育を主たるターゲットとして論じているわけではない)。ただ、道德科における学習・学びへの関心がますます高まる中で、学習・学びに焦点化することに対する問題提起が道德教育ないし道德教育方法論に何を示唆しているのかを検討することには意義があると考えられる。

そこで、本稿では、ビースタと今井の議論を、彼らが教育や学習・学びの結果に確実さを求める傾向を問題視していることに着目しつつ概観する。それを受けて、道德科の「改善」において、道德教育を、あるいは道德教育方法論をいい加減にとどめることが意識されるべきだというアイデアを提示したい。

2. ガート・ビースタ 学習化批判

(1) 学習化という問題

教育哲学者のビースタは、「学習の言語の観点から、教育についてすべてとは言えないにしても、かなりの部分について語ろうとする比較的最近の動向のこと」を学習化 *learnification* と名づけ、いくつかの著作でそれに対する批判を展開している⁴⁾。子どもを「学習者」と呼んだり、教師を「学習のファシリテーター」と呼んだりすることが学習化のわかりやすい例である。

学習の言語の問題点として、それが個人主義的な語彙・プロセスの語彙であるため、教育が注意を向けるべき関係性・内容・目的について問うことを難しくする（問わずに済ませてしまう）ことが挙げられている⁵⁾。すなわち、教育においては教える者と教わる者の関係性や、教える内容・目的が重要であるはずなのに、学習の言語を用いて語られる際には、それらが抜け落ちてしまいがちだということである。

特にビースタは教育の目的を問うことが重要だと論じており、そのとき教育の目的は、教育が果たしている三つの機能と関わるかたちで、多元的に捉えられなければならないとされる。教育の目的および機能の三領域の1つ目として挙げられる資格化 *qualification* は、労働・政治・文化等の面で知識・技能等を提供し、人々が何かをすることを可能にすることに関わる領域である。2つ目の社会化 *socialisation* は、被教育者を特定の社会的・文化的・政治的秩序にはめ込むことに関わっており、3つ目である主体化 *subjectification* は、被教育者が既存の秩序から独立したあり方をするに関わっている⁶⁾。教育はこれら3つの機能を果たしているため、それぞれに目配りをしながら教育の目的を考えていかなければならないにもかかわらず、学習化が進行する中では、資格化や社会化が強調され、主体化が難しくなる傾向があるというのがビースタの見立てである。しかも、ビースタは、主体化を人間の自由に関わる重要な契機だととらえている⁷⁾。そのため、主体化を重視して教育の目的について議論すべきだと主張されることになる。

ここまで述べてきたような問題意識を明確にするために、ビースタはロボット掃除機のイメージを持ち出している。

ロボット掃除機の説明 [=部屋を効率的に掃除することを自律的に学習できる] は、現在、普及している教育のイメージの一つ、あるいはおそらくそれ自体についてかなり正確に描き出していると信じている。これは、教育を学習者中心の試みとして捉えるイメージである。そこでは、究極的には学習者が自らの理解を構成し、自らのスキルを形成するのであり、そうしたプロセスが生じるように配置を提供するのが教師の主な仕事になる。このような状況では、教師は実際に何も伝達することはしないが、その代わりに生徒の学習を促進するために彼らの学習環境をデザインすることになる。同じように、生徒は受動的な知識の吸収ではなく、能動的に適応し構成することにかかわるようになる。そして、このことをとおして、生徒は将来のさまざまな状況にうまく適応するようなスキルとコンピテンスを獲得するのである⁸⁾。

ロボット掃除機の持ち主である人間が、逐一ロボットに掃除の仕方を教えなくても、部屋の適切な場所に置いてスイッチを入れれば、ロボットは自ら効率のよい掃除の仕方を学習する。その様子が、教師が子どもたちに教え込むことを否定的にとらえ、子どもたちが自ら学習を進めていくことを理想とするような教育のイメージと重ねられているのである。

しかしながら、ビースタによれば、子どもたちをロボット掃除機として育て上げることを目指すような学習化した教育は、子どもたちが主体として現れることを妨げてしまう。なぜなら、学習が促進されるときに目指されているのはたいてい、既存の環境・社会・秩序に適応するための能力・コンピテンシーを子どもたちに獲得させようということであり、それは各人の生存には役立つものの、子どもたちを既存の環境・社会・秩序の客体にとどめることになるからである。すなわち、学習者には「自己が適応しようとする環境が、自己が適応すべき環境であり、適応する価値のある環境であるかどうか」という疑問は、けっして生じず、「自己—順応的で適応的な自己と言うべきかもしれないが一は、何に適応するかを評価する基準を自己自身から生み出すことはできない」ため、「適応するものに対して「客体」として「捕えられる」という

のである⁹⁾。

(2) 中断の教育学へ

前項で述べたような問題を抱える学習化した教育を超えて、子どもたちが主体として現れる可能性を開く教育の原理として挙げられているのが中断 *interruption* である。主体化が、人間を特定の秩序にはめ込む社会化と区別される以上、目指されるのはまず、今ある秩序の中断を目指す教育(学)である¹⁰⁾。

それに加えて、ビースタは、子どもたちの発達のプロセス及び才能や潜在能力、そして欲望の中断についても語っている。一般には、子どもがもつ才能などを伸ばしていくことがよい教育だと思われがちだが、人間には悪の才能なども備わっている。そのため、無批判にすべてを伸ばそうとするのではなく、その発達を一度止めて問い直す必要もあるというのである。その主張の背景には、「教育の課題は、他の人間に、世界の中に、世界とともに成長した仕方存在すること、すなわち主体として存在することの欲望を引き起こすこと」¹¹⁾ だというビースタの認識がある。彼はエマニュエル・レヴィナスやハンナ・アレントの思想を踏まえて、それぞれの人間の主体化は、他者と共に世界の中で生きるからこそ可能になるととらえている¹²⁾。その世界とは、「私たちが作り出した世界でもなければ、私たちが意のままにすることができる世界、つまり私たちが欲したり、想像することなら何でも行うことができる世界でもない」¹³⁾。ときに私たちに抵抗の経験を与えるそのような世界で、他者とともに生きていくこと(=世界の中に、世界とともに成長した仕方存在すること)を可能にするのはどのような才能や潜在能力かを探究するためには、子どもたちの発達のプロセスを一時中断する必要がある。また、それを可能にするために、私たちの欲望を中断し、調整する必要もあるのだという¹⁴⁾。

これらの中断を生じさせる望ましい方法、すなわち子どもたちが主体として現れることを妨げない方法として、問いをもたらすということが例示される。

子どもや生徒がもつ欲望のどれが望ましいかを教育者が判断する限り、子どもや生徒は教師の意図や活動の客体にとどまる。したがって、ここで鍵となる教育上の課題は、単純に子どもや生徒に対してどの欲望が望ましいのかを告げるのではなく、この問いが子どもや生徒の人生において生きた問いとなることである¹⁵⁾。

教育の中断への願いは、生徒の視点を「転じさせて」、生徒が望むものが望むべきものなのかという問いへと向けることであり、教育者の仕事のほとんどは、生徒が自らの欲望に出会い、欲望を吟味し、選択し、変形させることのできる時間と場所を作ることである¹⁶⁾。

問いを持つということは、ロボット掃除機にはできないが人間にはできることであり、これが主体化につながるものとされる。

ただし、子どもたちが中断する能力や問う能力を身に付けられるように学習させよう、という発想を持つとすれば、それはおそらくビースタの言う主体化にはつながらない。

教育が資格化や社会化の形態として機能するとき、生徒は知識、スキル、態度を獲得して、より多くのコンピテンスをもつ客体となるが、けっして主体にはならない [...]。もちろん生徒は、受動的というよりも、流行的な表現をすれば、「能動的な学習者」^{アクティブラーナー} という形でこのプロセスに参加せねばならないが、彼らは主体ではない。[...] 私たちが主体であることは、所有ではなく、自身が所有できる何かでもなく、出来事なのであって、それは生起したりしなかったりする、ということである。[...] 主体であることの訪れは、発達の軌道

の結果ではなく、学習の軌道の結果でもない。むしろそれは、子ども—あるいは、ここでは年齢は関係なく誰でも—が準備できているかどうかにかかわりなく、それら〔発達と学習の軌道〕を破って現れる出来事にほかならないのである¹⁷⁾。

ここで出来事という語は、主体化が、何か能力なりコンピテンスなりを身につけることで確実に起こせるものではないことを表すために用いられている。

ビースタは、教育が主体化の領域を含む限り、「教育の弱さ—教育的なインプットとアウトプットの完全な一致がけって生じないだろうという事実」¹⁸⁾、すなわちリスクこそが教育を可能にする条件だと考えている。

このリスクがあるのは、教育がロボット同士の相互作用ではなく、人間同士の出会いだからである。このリスクがあるのは、生徒が錬成され規律化される客体と見なされるからではなく、活動し応答可能な主体と見なされるからである。そう、私たちは教育する。私たちが結果を求めるからであり、私たちが、生徒たちが学習し達成することを求めるからである。しかし、それは、教育的技術、すなわちインプットとアウトプットが完全に一致する状況が、可能だったり期待されたりすることを意味しない。その理由は、単純な事実、すなわちもしも私たちが教育からリスクを排除すれば、私たちが教育そのものを排除する現実的契機が生じる、という事実に見いだされる¹⁹⁾。

3. 今井康雄 〈自然主義的反実在論〉批判

(1) 〈自然主義的反実在論〉という問題

教育哲学者の今井康雄は、近著において、今日の教育思想の趨勢を〈自然主義的反実在論〉とみなし、それに対する批判を展開している。教育論における自然主義とは、「〈教育は（自然）科学的に解明可能な学習の過程に還元できる〉という考え方」²⁰⁾を指す。そして、教育論における反実在論とは、「〈われわれは子供たちに世界を示して見せることはできない〉という考え方」や「教育による世界の表象を断念」²¹⁾することを指している。反実在論の例として、今井は文部科学省の小学生向け副読本『放射線について考えてみよう』（2011年10月）を挙げている。この副読本は、放射線に関する「科学的」な内容は述べているものの、原子力発電所やそれが引き起こしたばかりの事故、事故によって顕在化した原発をめぐる様々な意見を扱っていないという—それらは私たちが生きる現実の重要な一部分であるにもかかわらず。今井はこの副読本と、原発事故以前に発行されていた副読本（そこでは原発の安全性を強調していた）を対比し、そこに「現代において教育が実在論的であることの、言い換えれば、現実を異論のない形で教育的に提示することの、困難」²²⁾を読み取っている。

現代の教育論は、現実がどのようなものであるのかを子供に対して示して見せる、などという面倒な課題を、自らに対しては免除している（反実在論）。[...] それに代わって重要になるのが、現実がどのようなものであれ、その時々の実現にクレバーに対応できる能力を子供のなかに育てることである。この目当てに向かって子供がいかに学ぶのかが、教育論にとって中心的な問いとなる。教育が、後に見るように構造的な不確定性を持っているのに対して、能力や学習については科学的な、場合によっては自然科学的な解明が可能であり、したがってまたそうした解明に基づいた確実な統御が可能であるように見える。こうして、教育の持つ不確定性を首尾よく回避して学習の成就を、つまりは能力形成という教育の目論見を達成することが、能力や学習のメカニズムの（自然）科学的解明を通して可能になる—そう考えられるのである（自然主義）²³⁾。

引用文中に登場する「教育の構造的な不確定性」について、今井はニコラス・ルーマンの教育論を基に論じている。それは簡単に言えば、教育が他者をまるごと相手にするがゆえに、コミュニケーションの目論見を確実に達成するための技術を欠いているということである。別の著作では、教育の不確かさは、意図通りには動かない他者へのはたらきかけを含んでおり、はたらきかけの成否は確実に予測できない未来において判定されることだと述べられている²⁴⁾。16世紀の人文学者トマス・ブラッターが若かりし頃、10年近い放浪学生期間を経てもまともに読み書きができなかったように、かつての教育は、「非能率や予測不能状態」に満ちた「行き当たりばったりの学習経路」をもたらすものだった²⁵⁾。それに比べれば、教育は今日までに、心理学等の科学的知見も採り入れながら、効率よく学習を制御する技術を向上させてきたように見える。しかし、上述の不確定性・不確かさは教育に構造的につきまとうものであり、完全に除去できるものではない。それにもかかわらず、自然科学的な知見があれば、あたかもその不確定性がないかのように、確実な結果をもたらすことができると考えるのが昨今の教育思想だというわけだ。

今井の論に従えば、〈自然主義的反実在論〉が確実な結果をもたらすと自認できるのは、自らの任務を学習能力の形成に限定し、子どもを世界（現実）と出会わせることを断念しているからである。しかし、そのことによって、〈自然主義的反実在論〉は、何のために学習するのかという問いに答えられないという問題を抱えることになるという。

〈自然主義的反実在論〉の信憑性の大部分は、それが教育の不確定性を極小化し学習を確実に統御することに役立つだろう、という見通しから来ている。しかし不確定性の除去と学習の統御は、なぜ、何のために必要なのだろうか。〈自然主義的反実在論〉の立場に立つ限り、それに対する教育論の答えは「学習能力」以外にはない。学習の精密な統御—ルーブリック評価 [...] に典型的に見られるような—の目的はより良い学習、たとえば自己制御的・メタ認知的な学習の実現だということになり、学習の外に向かっていたはずの「何のために」という問いは出発点に戻され学習の内部で完結する。学習の統御は、それが結局何に役立つかがはっきりしないまま自動運転を始め、とめどなく精度を高めて行く²⁶⁾。

今井によれば、〈自然主義的反実在論〉のもとでは、とにかく学習能力を高めるために学習する、としか言えず、その学習能力で何をするのかを明示できない²⁷⁾。しかも、育成しようとする学習能力は一般的・抽象的なものであるため、ルーマンが指摘するように、「教育は必然的に実践との間に断絶を生み、実践の場に直面した学習者に「リアリティ・ショック」をもたらすことになる」という²⁸⁾。〈自然主義的反実在論〉においては、「これがわれわれの世界だ」と子どもに告げる責任を大人が放棄しているのだが、子どもたちはいずれ、十分な準備なしに世界（現実、実践）に直面する。そのため、難しい現実との取り組みを子どもたちに「丸投げ」してしまうという問題も指摘されている。

さらに今井は、〈自然主義的反実在論〉の「不確定性を極小化しようとするその根本モチーフ」²⁹⁾ そのものに問題を見出している。すなわち、教育の不確定性を小さくしようとするのが、「新たな始まり」の可能性を塞いでしまうということである。「新たな始まり」という言葉はハンナ・アレントの議論から採られており、子どもは世界に新しさをもち得る存在だということを示している。子ども自身の学習を重視するということは、教え込みとしての教育との対比においては子どもの新しさ（≒自由）を尊重しているように見える。だが、学習の過程が確実な結果を求めて統御されることにより、実はかえって新しさが発現する余地が切り詰められるという問題を、〈自然主義的反実在論〉は抱えているというのである。なお、今井はアレントの議論から、新しさが子ども自身の中にあるのではなく、子どもと世界の接面、子どもと世界

が接するところで生じるということを読み取っている。そのため、子どもに世界（現実）を示すことを断念するのは、世界における新しさの実現も妨げることになる。

(2) 〈反自然主義的実在論〉へ

今井は、〈自然主義的実在論〉に抗して、それを反転させた〈反自然主義的実在論〉を提案していく。すなわち、自然科学的にとらえられる学習の過程に教育を還元せず、大人が子どもに「これがわれわれの世界だ」と告げるような教育が、あるべきものとして提示される。そのような教育＝〈世界への導入〉は、不確定であるからこそ「新たな始まり」の可能性を開くとされる。

子どもに世界を告げる教育の不確定性について、今井はヴァルター・ベンヤミンの、子ども向けの本やおもちゃの分析を基に考察している。

子供と世界とは直接に接するのではなく、両者の間には、おもちゃ、子供向けの本、そのなかの挿絵、といった形で様々な文化的構築物が挿入されている。そうした構築物には当然大人の側の教育的意図が浸み込んでいるだろう。それを手渡す大人たちは、間接的にはあれ、[...]「これがわれわれの世界だ」と子供に告げているのである。[...]しかし、そのメッセージは構築物の内部で屈折させられ、そのままの形で子供に届くことはない。あるいはこう言った方が良くかもしれない。大人のメッセージとそれに対する子供の側のリアクションは、両者がともに関与する共通の構築物のなかで交錯するが、子供の側が大人の意図によって完全に捕捉されることはない。両者は出会うことなくすれ違い、別々の進路を進む。そしてこの〈すれ違い〉が、アレントの言う「新たな始まり」にその可能性の条件を提供するのだ、と³⁰⁾。

つまり、大人が本などの構築物（教科書もここに含めてよいだろう）を通じて子どもに世界を告げたとしても、それが大人の意図通りに完全に子どもに伝わるわけではないため、そこには「新たな始まり」の余地があるということである。教育に構造的につきまとう不確定性を今井はむしろ肯定的にとらえ、教育を学習の過程に還元することで不確定性の極小化を図る〈自然主義的実在論〉に歯止めをかけようとしているのである。

一般には、世界を告げること・教えることが、子どもへの押しつけや支配のように見えて、子ども自身の学習を強調することが子どもの自由を尊重するように見える。しかし実はそうではなく、むしろ事態は逆ではないかという洞察がここにある³¹⁾。

4. 道徳教育の「改善」をめぐる問われるべきこと

第2・3節では、ビースタと今井による、教育論が学習や学びに焦点化することをめぐる批判的な検討を、ごく一部ではあるが紹介してきた。より詳細に見れば、両者の議論は重なり合う部分ばかりではないものの、彼らが教育や学習・学びの結果に確実さを求める傾向を問題視していることは共通していた。両者の議論は道徳教育（とりわけ日本の道徳科の現状）を念頭に置いてなされたものではないが、道徳教育（方法論）の在り方を省みるように促すような刺激を与えてくれる³²⁾。両者の議論を踏まえて、道徳教育の「改善」をめぐる問われるべきだと筆者が考えることを、差し当たり2点挙げたい。

(1) 道徳教育に確実な結果を求めてすぎていないか

道徳教育が、主体化（ビースタ）や「新たな始まり」（今井＝アレント）と関わるものであるならば一筆者は少なからず関わっているととらえているが、確実な学習の結果を求めて道徳

教育方法論を構築することは、かえってそれが求めているものから遠ざかってしまうおそれがあると言えよう。

現時点で、道徳教育方法論が確実な結果を求めすぎていると断ずるわけではないが、教育論全体において、学習の結果として何ができるようになったかを重視する傾向はますます強まっている。その流れに飲み込まれないよう、道徳教育（方法論）を「いい加減」にとどめることを意識すべきではないか。道徳授業は生徒に何かを学習させようとして行うものであるとしても、確実に学習させるための方法を求めることが行き過ぎないように、ほどよい・ちょうどよい範囲を探ることが必要だと考える。

フォーラムの三宅浩司会員による基調提案の中で紹介されていたように、文部科学省が全国の小・中学校等を対象に行った「令和3年度 道徳教育実施状況調査」では、道徳の教科化に伴う変化として「教科書や教科書発行者の指導書に頼る傾向が見受けられるようになった」³³⁾という回答がなされている。これについて三宅会員は、「道徳の時間」には、creator（創造者）だった教師が、「道徳科」では、単なる consumer（消費者）になっていないだろうか？³⁴⁾と問いかけていた。フォーラム当日の議論の中では、道徳の教科化にあたって量的確保と質的転換が同時に図られたことにより、一部で授業のマニュアル化が進行しているのではないかという認識も語られていた³⁵⁾。マニュアル化を、道徳教育に、あるいはそこで生じる学習に確実さを求める傾向の一つの表れと見なしてよいならば、それが進行する現在、「道徳教育に確実な結果を求めすぎているか」と問うことには一定の意義があると考えられる。

なお、学習や学びという語は様々な仕方で、様々な思いを込めて用いられており、確実な統御というよりもむしろ、ペースタが言うような問いを持たせることが企図されている場合もある。そのため、筆者は道徳教育（方法論）から学習や学びという語そのものを締め出そうとしているわけではないことを申し添えたい。

（2）道徳教育への批判や要求は妥当か

道徳教育に向けられる批判や「改善」への要求の中には、道徳教育が確実な結果をもたらすことができる、あるいはもたらすべきだということを前提にしているものもあるかもしれない。批判や要求の一つひとつに振り回されないように、それらの妥当性を問うことも必要だと考える。より踏み込んで言うならば、今の道徳科はそれほど「改善」が必要なのか、むしろ「改善」しようとして失われるものはないかと問うてみたいのである。

例えば、冒頭でもふれたように、道徳授業には、「分かりきったことを言わせたり書かせたりしている」という批判がよく向けられる。しかし、そのように受け止められる授業が必ずしも「改善」すべき問題を抱えているというわけではないかもしれない。なぜなら、道徳授業が「わかりきっている」と受け止められることは、「先生は（教材は）～と言わせたいことはわかるが、でも実際には〇〇じゃないか」というように、児童生徒が授業者や教材の想定を超えて道徳をめぐる思考を展開し始めていることの兆しでもあり得るからだ。そして、授業が多数の児童生徒に向けてなされる以上、こうした思考を始める児童生徒、授業の内容がわかりきっていると受け止める児童生徒が一定数現れることは何ら不思議ではない。むしろ、道徳には道徳授業から零れ落ちる側面があるとか、道徳授業では道徳のすべては語られていないと気付かれることは、ある意味で道徳教育の成功なのかもしれない（それ自体をねらいにはしづらいが）。授業者としては、「でも実際には〇〇じゃないか」という意見こそ授業の中で発言してほしいところであろうが、いつもそのように授業を展開できるとは限らない。そうした発言が確実になされることをねらって授業を構成すれば、むしろ児童生徒の統制を強めてしまうのではないだろうか。わざとわかりきったことを言わせる授業にすべきだとは言わないが（教室にいる児童生徒全員からいつもわかりきっているとされるような授業は確かに望ましくないかもしれないが）、わかりきっているとかつまらないと思われることに敏感になりすぎない余裕を授業者が

持ち、児童生徒が道徳授業を不十分なものとして乗り越える余地や契機を残すこともまた重要であるように思われる。いい加減という語にはおごなり、無責任といった意味もあるが、そのようないい加減さも多少は含まれていた方が、道徳教育が結果的に（確実にではないにせよ）豊かになり得ると言えるのではないだろうか。

5. いい加減の道徳教育方法論のためのいくつかの論点—むすびに代えて

本稿では、近年の教育哲学における、学習・学びに焦点化することに対する問題提起が、道徳教育ないし道徳教育方法論に何を示唆しているのかを検討したうえで、道徳教育（方法論）をいい加減にとどめるという方向性について提案してきた。この筆者の提案はまだアイディアの段階にとどまっており、今後、道徳教育（方法論）のいい加減、ちょうどよい加減とはどういったものかを検討していく必要がある。それに関わりそうなものとして筆者がフォーラムで提示した論点について最後に述べたい。

第一に、道徳教育における資格化・社会化・主体化の絡み合いをどう扱うかという論点について。ピースタは教育の目的・機能として主体化を強調しつつも、資格化・社会化もその目的・機能として認めているし、資格化・社会化においては何らかの能力を身につけさせようとすることを認めている。その枠組みを借りれば、道徳教育には、道徳に関わる知識・技能の提供（資格化）や、既存の道徳的秩序に導き入れること（社会化）も含まれる。すると、資格化・社会化のためならば、道徳教育に、何らかの能力を身に付けさせるような、ある程度の確実な結果をもたらす方法を取り入れてもよいのかもしれない。ただ、それが行き過ぎるとおそらく主体化を妨げてしまう。主体化を妨げない程度・加減を見つけていくために、道徳教育において資格化・社会化・主体化がどのように絡み合っているのかを整理する必要があると考える。

第二に、道徳的な観点から、世界をどれだけ確実に伝えるかという論点について。ここまで、学習によって何らかの能力を確実に身につけさせるという発想を批判的に検討してきた。今井はその発想に代えて、「これがわれわれの世界だ」と告げるような教育を、あるべきものとして提示していた。というのも、今井の議論によれば、世界について告げようとする大人のメッセージはそのまま子どもに伝わるわけではなく、その不確実性こそが世界に「新たな始まり」をもたらす条件となるからである。ただ、道徳教育においては、世界についての特定のメッセージが確実に伝わりすぎることの危険性もまた認識されてきた。そのことは、修身教育を例に挙げればわかりやすいだろう。しかし他方で、現在の道徳科には、「いじめは絶対にいけない」というような特定のメッセージを確実に伝えることも要請されている。こうした状況の中で、道徳的な世界の伝達においても、確実さを目指すことがはらむ問題を認識しつつ、いい加減を探る必要があると思われる。

なお、フォーラム当日には十分に論じることができなかったが、世界について告げるという営みを道徳教育において実現することは、既存の価値を児童生徒に無批判に注入するというのではないと筆者は考えている。現在の世界には、既存の価値を疑ったり、価値の多様性を称揚したりするような言説もあふれている。したがって、道徳教育において現在の世界について告げることには、価値を相対化する視点を伝えることも含まれるはずだ。そのことも踏まえて、既存の特定の価値に関するメッセージと、価値を疑え（相対化せよ）というメッセージの双方について、どれだけ確実に、どのような塩梅で伝えていくべきなのかを考えてみたい。

その他にも、いい加減の道徳教育（方法論）を探るための論点はいろいろとあるだろう。例えば、道徳科の評価の在り方について。各回の学習指導案に「評価の観点」を記載するのは、結果の確実さを求めすぎることにつながるようにも思われるがどうだろうか。あるいは、道徳授業において、児童生徒にどの程度、目標やめあてを意識させるべきだろうか³⁶。これらの論点について検討を続け、いい加減の道徳教育（方法論）の内実を明らかにしていくことを今後

目指したい。

そのことは、結果の確実さとは違う仕方で、道德教育(方法)の意義を語る言語を鍛えることにつながるだろう。道德教育(方法)に関する語りの中に、結果の確実さとは違う何かをとらえようとしているものは既に存在するし³⁷⁾、フォーラムに登壇された方々の基調提案や議論の中にもその要素は含まれていたと感じている。それを改めて位置づけ、深め、わかりやすく提示していくことができれば、ときに思いがけず豊かな道德授業が生起する可能性を開いていくこと、あるいはその可能性を閉ざさないことに資するように思われる。

注

- 1) 中央教育審議会「道德に係る教育課程の改善等について(答申)」, 2014年, 11頁。
- 2) 荒木寿友「コンピテンシー(資質・能力)としての道德性」『道德教育はこうすれば(もっと)おもしろい—未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション』北大路書房, 2019年, 13-22頁など。
- 3) 日本語では、学習と学びという語は異なるものとして論じられることもある(松下良平「主体的な学びは教えることができるのか?—「教育」について」國崎大恩・藤川信夫編著『実践につながる教育原理』北樹出版, 2022年, 8-23頁など)。しかし、2つの語の使い分け方について広く合意が形成されているわけではない。また、本稿で取り上げるピースタや今井、そして松下が「学習」という語をめぐって展開している批判は、学びという語が登場する言説にも当てはまることもある。そのため、本稿では2つの語を特に区別せず用いる。
- 4) ピースタ, G. (上野正道監訳)『教えることの再発見』東京大学出版会, 2018年〔原著2017年〕, 43頁。
- 5) ピースタ, G. (藤井啓之・玉木博章訳)『よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義』白澤社, 2016年〔原著2010年〕, 33-34頁など。
- 6) 同上, 2016年, 35-37頁など。主体化の説明には、個性化 *individuation* という語も併記されている。
- 7) 「主体化は、人間の自由とは何か、という問いと不可分である」(ピースタ, G. (田中智志・小玉重夫監訳)『教育の美しい危うさ』東京大学出版会, 2021年〔原著2013年〕, 169頁) など。
- 8) ピースタ, 前掲, 2018年, 72頁。
- 9) 同上, 89頁。ここでピースタは、レヴィナスの思想を参照しながら、他者に出会うことのない、自己のみで充足する意味形成や意味作用としての学習の考え方を問題視している。そのような学習において、適応すべき環境への疑問はけっして生じないという強い表現が用いられている。他者に出会わないことの問題については後述。
- 10) 「中断の教育学は、従って、「正常な」秩序への中断の可能性を開き続けることを狙う教育学である」(ピースタ, 前掲, 2016年, 134頁) など。
- 11) ピースタ, 前掲, 2018年, 12頁。
- 12) 「主体として存在するということは、現実には、他なるものや他者との進行中の「対話の状態」にあること」(同上, 5頁) など。その意味については、同書1章を中心に、レヴィナスやアレントの思想を参照しながら論じられている。
- 13) 同上, 12-13頁。
- 14) 同上, 25-29頁。
- 15) 同上, 30頁。
- 16) 同上, 32頁。
- 17) 同上, 139-140頁。

- 18) ビースタ、前掲、2021年、4頁。
- 19) 同上、1頁。
- 20) 今井康雄『反自然主義の教育思想—〈世界への導入〉に向けて』岩波書店、2022年、4頁。
- 21) 同上、3頁。
- 22) 同上、13頁。
- 23) 同上、11頁。
- 24) 坂越正樹・今井康雄「刊行にあたって」教育哲学会編『教育哲学事典』丸善出版、2023年、i頁。
- 25) 今井、前掲、36頁。トマス・プラッターの生涯に関する記述は、同書、35-36頁。
- 26) 同上、172頁。
- 27) この点は、ビースタの、学習の言語が目的を問わないという指摘とも通じていよう。
- 28) 同上、20頁。
- 29) 同上、173頁。
- 30) 同上、164-165頁。
- 31) 類似の洞察はビースタにも見られる。彼は「権威主義的な教授の形態に対する唯一の意味のある応答は、教えることを廃止し、学習へと転換することである」という「二元的な選択肢」を構成する従来の議論に対して、「第三の選択肢、すなわち進歩主義的な系譜にそって教えることと教師の理解を再構築すること」を目指している(ビースタ、前掲、2018年、66頁)。
- 32) 本稿で取り上げた論点の他にも、ビースタが、教授ではなく学習を起こそうとすることにより、「ワークシートや個人とグループでの作業のとめどない流れは、教育をつまらないものにし始めているだけではなく、それを忙しい作業に変えているのではないか」(同上、65頁、一部改訳)と問いかけていることなども、道徳授業のあり方を再考するきっかけとなる。
- 33) 文部科学省「令和3年度 道徳教育実施状況調査 報告書」、2022年、27頁。
https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey_report_r3.pdf (2024年5月26日最終閲覧)
- 34) 三宅浩司「実践の立場から見た次代の道徳科への期待」日本道徳教育方法学会「フォーラム「道徳科への期待—その現状と改善への糸ロ—〈配布資料集〉」、2024年、所収。
- 35) もちろん、フォーラムで提案された橋本美砂子会員の授業のように、マニュアル化しているとは全く言えないような独創的な授業も行われている。
- 36) 冒頭でもふれた本学会第7回オンラインセミナーで、筆者は自己調整学習論と道徳教育の関連について論じる機会を得たが、その中で「道徳科の“学び”において、児童生徒はどの程度目標を意識すべきか」という問いを提示していた。大まかに言えば、自己調整学習論では、学習者が自ら目標を設定し、自らの学習過程のメタ認知に基づいて、目標達成のための学習スキルや方略を利用することが、効果的な学習をもたらすと考えられている。筆者は当該オンラインセミナーの時点で、自己調整学習論に依拠して、児童生徒に目標を設定させたり授業者が設定した目標を児童生徒に強く意識させたりすることは、道徳授業には必ずしも適さないのではないかと考えていた。今回のフォーラムに向けた考察を進める中で、その考えは強くなった。授業の目標やめあてを設定することを一切すべきでないとは言わないが、その適切な・適度な在り方を探ることは重要だと考える。
- 37) 例えば、道徳科の理念と現実の乖離を見取り、その指導方法や評価のマニュアル化を避ける道を探っている谷田増幸「道徳科の現在，“祭り”のあと—理念と現実の乖離をどう埋めるのか—」『教育学研究ジャーナル』(中国四国教育学会)第25号、2020年、101-106頁など。

本研究はJSPS 科研費 JP22K02617 の助成を受けたものです。