

シンポジウムにおける論点の整理

— 道德教育方法研究における課題の深層へ —

兵庫教育大学 谷田 増幸

キーワード：現状 改善への糸口 内部と外部 境界線 共約可能性

1. はじめに

助成事業における本学会第1回フォーラム¹⁾のテーマは「道德科への期待—その現状と改善への糸口—」であった。テーマに沿って少なくとも「道德科の現状をどのようにみるのか」、「そこからどのような視点で改善の糸口を見出そうとするのか」ということは明確に論じていただきたいということ、コーディネーターとして各登壇者へ事前をお願いしておいた。

シンポジウムは4名の基調提案に沿って「座談会&質疑応答」が行われるプログラム構成となっていた。けれども始まってみると、それはプロローグにおける授業提案を出発点として、エピローグの対談者をも巻き込んで、教育実践や様々な学問領域から多面的・多角的に展開されたものとなった、と記憶している。そこで展開された事項をまとめることなど容易にできるものではないが、各登壇者から提示された論点に基づき、筆者が考えさせられた諸々のことを整理することで、その場の刺激的な雰囲気やあとの余韻を少しでも伝えられたらと思う。

2. 登壇者の発表を整理する枠組みを設定する試み

AIロボットを題材に授業提案された橋本美砂子会員、教育方法学の立場から提案された松田充氏、心理学等の観点から提案された小林将太会員、教育哲学等の観点から提案された宮川幸奈会員、実践の立場から提案された三宅浩司会員(以下、敬称略)と、その視角は多岐に渡る²⁾。上記の新進気鋭の論者に登壇を依頼する企画を組んだのは、そこで何らかの火花が放電され(spark)、その場での議論が活気づけられたり、誘発させたりすることを筆者が期待していたからであり、あらかじめ何か確たるものを予想できていたわけではない。当日もコーディネーターとしての筆者は、テーマに沿って整理できる枠組みは何か、各提案者の共約可能³⁾な部分は何かを模索していたように思う。

ここで、咄嗟に浮かんできたのは「内部と外部」というキーワードである。僭越ながら、登壇者は「内部」から語っているのか、「外部」から語っているのかという枠組みがある。その上でテーマに沿うと、道德科の現状に成果や課題があるとしたならば、それは「内部」状況に起因するのか、「外部」状況に起因するのかということになる。また、道德科の改善への糸口を何に求めるのかと課題設定した場合も、それは「内部」から自立的に改善を進めるのか、それとも「外部」から支援を求めるのかといったことになる。

さらにこうした整理の枠組みを前提にするならば、次に「内部」と「外部」を区分する「境界線」は何なのかという問いが浮上する。これすらも登壇者の実践や研究における立ち位置や研究の視角によって内部に囲い込まれたりあるいは枠外に追いやられたりするような伸縮自在の境界線となることであろう。それでも各登壇者の道德科に纏わる「内部」と「外部」の輪郭がある程度見えてきたならば、そこにはそれぞれの提案内容を地図上に布置する可能性が生まれるのではないだろうか。そのように考えた。このような見取り図の作成によって、各登壇者の共約可能性と共約不可能性が見えてくる。そこにさまざまなルートを介してそれらを往還させていく下準備ができることになる。結果的には無謀な企てであったが、筆者のその場の目論

見でもあった。

3. 各提案者の「内部」と「外部」

(1) 橋本美砂子の提案「私たちはAI ロボットと道徳的にどう向き合うべきか」から

橋本美砂子は実践者の立場から生命観に係る現代的課題に内容を絞り、生徒の意識に係わる「内部」状況を押さえ、急速に変容する現実の「外部」状況を敢えて生徒に提示してその思考を促している。

第1の点は、生徒たちの生命観に関する実態についての報告である。学年の4分の1の生徒が「ロボットに生命はあると思うか」という問いに「ある」と回答しているという。この反応をどう捉えるかは識者によって異なるが、例えばロボットそのものが人間に近い機能を持つ存在としてアニメなどで描かれたり、実際に製作されたりすることによって、感情移入しやすい対象として認知されているとも捉えられる。第2の点は、「ピーター2.0 サイボーグとして生きる」(NHK「クローズアップ現代」2021)を一例として教材化し、授業のなかでAIとともに生きるピーターさんの生き方を生徒に提示したことにある。

第1の点と第2の点は共振関係にある。ピーターさんの事例はテクノロジーのさらなる進化形が示されたものである。ここまでのテクノロジーを人間が手に入れることに対して、生徒が持っている既存の漠然とした生命観は、その人間観とともに否応なく揺さぶられることになる。

ここまで来て、橋本の論点は学校における道徳教育の「内部」の問題(道徳科授業を「核心的な内部」と見ればそれは「外部」とも見做せる)に移行する。それは中学校学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」の内容と、それに連なる検定教科書の限界への問いである。内容項目(D-19)「生命の尊さ」における解説部分では、生命体が「唯一無二の存在」であり、その「有限性」(「生命にいつか終わりがあること」)についても端的に説明されている⁴⁾が、AIロボットの登場によってその考え方が揺らぐのではないかと。

実践者である橋本の「内部」(道徳の内容)と「外部」(現実の状況)とのズレがこの実践を突き動かしていると捉えることができる。とは言え、中学校学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」第3 指導計画の作成と内容の取扱いの3(1)には「生徒の発達の段階や特性、地域の実情等を考慮し、多様な教材の活用に努めること。特に、生命の尊厳…(中略)…等の現代的な課題などを題材とし、生徒が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発や活用を行うこと。」⁵⁾と示されている。こうした観点からも橋本の実践は肯定的に捉えることができる。もちろん、学習指導要領単体の「内部」に矛盾があるというわけではない。

(2) 松田充の提案「教育方法学の立場からの道徳教育の検討—道徳科を「反転」させるために—」から

松田充の提案は、「教育方法学」という一つの学問領域が「道徳教育」にどう向き合ってきたか、それを彼独自の視角からレビューしたものである、と筆者は受け止めた。本学会フォーラムでは、松田は会員以外からの招待者であり、不遜な言い方を許容していただけるとすれば、あくまでも形式上「外部」(教育方法学)から「内部」(道徳教育方法研究)への批判を期待した企てであった。(事実、松田はそれに果敢に応じ、「道徳科」での道徳教育に対して示唆に富む提案を行った。ここで断っておかなければならないのは、松田にとっての「内部」はあくまでも「教育方法学」という建付けである、と筆者が捉えているということである。)

第1の指摘は、「教育方法学」という学問分野の規定⁶⁾に沿えば、道徳教育が「教育方法学の主要な領域」にも関わらず、(そこでは)「これまで道徳教育関係学会の蓄積はあまり参照されず」ということである。そこには教育方法学における「道徳教育」への「原理的、理論的な批

判」とともに、「対抗実践の提案」という姿勢がある、と松田は受け止めていた。それでも、「教育方法学における道徳教育のけん引役」として、教育科学研究会や全国生活指導研究協議会の場からいくつかの論点が抽出・紹介された。

特にハッとさせられたのは、読み物教材「はしの上のおおかみ」についての渡辺雅之の批判や提案の紹介である⁷⁾。そこでは、いじわるをしてしまう「おおかみの要求の視点」が取り上げられていないことを批判しつつ、一方で「橋をもう一本かける」という「社会的な視点」(発問の組み換え)を導入することなどが提案されている。その是非はここでは置くとしても、教科書の指導書レベルでは一般に登場しそうな視点であるように感じた。

それらは最後に第2の「改善への糸口」の指摘に連なることになる。すなわち、「教育方法の研究は具体的な子どもの実態や教師の教材研究とともにあらねばならない」とする点が、松田からの道徳教育方法研究に対する提案であった。(奇しくも「具体的な子どもの実態」やそれを踏まえての「教師の教材研究」は本シンポジウムを下支えする両輪になっていて、このあと宮川や三宅によってもそれぞれの文脈で展開されていったと感じている。)

松田からの応答は、道徳科授業そのものを「核心的な内部」とすれば、それを取り巻く「外部(関連的・周辺の内部)」「子どもの実態」や「教師の教材研究(既定の教科書指導書には収まらない点では外部)」に対する注目、まさに「道徳科」を反転させる」という処方箋であった。

(3) 小林将太の提案「心理学等の観点から一自我関与概念の検討一」から

小林将太の論点は本学会の在り方に対する根本的な前提の確認にある、と筆者は受け止めた。会則第2条を要約すれば、本学会の目的は道徳教育方法に関する研究を学際的に推進することであると読める。そこで「学際的」が真に意味するところに従えば、その研究は「他の学問分野の知見…(中略)…を批判的に吟味して正当に援用・活用」しているのかという問いとして本学会に突き付けられることになる。本学会の活動を「内部」と捉えれば、会則という「核心的な内部」を抛り所にして、「学術研究(=真理の探究?)」という「外部」(否、「さらなる深層の内部」か?)から再度「内部」を同定しようと意図するものであろう。

その問いを詳らかにするために、小林は「心理学等の観点」から自我関与概念の使用についての批判的な検討を行うに至る。つまり、別様に立ち上がった心理学等の「外部」としての学問領域から、道徳教育方法研究として「内部」の道徳科に纏わる概念を吟味しようとする。そこに、小林は「学際的総合研究」の本来的な在り処を見ようとする。

小林の指摘通り、昨今流布している道徳科における自我関与概念は、「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)(2016)に示された質の高い多様な指導方法の一事例のなかにある⁸⁾。その上で、小林は心理学研究分野における「自我関与」の概念を簡潔に説明した後、そもそもそれは自我関与「させる」ものではないと論破した、と筆者は記憶している。したがって、道徳教育業界で一般に「自我関与」と称して使用されている共感的活用の「共感」は自我関与の十分条件とは成り得ないとのことである。もちろん、自我関与に係る概念規定とその使用も論者によって異なるとの指摘もあった。この現状に対して、小林は自我関与概念について、具体策として道徳教育全般への適用や別概念の検討を提案している。

この概念の検討を通して、小林は現状における「学際的総合研究」の推進の難しさを指摘するとともに、「関連諸分野」との誠実な交流や先行研究の再検討を求めるに至っている。確かに「学習指導要領や行政文書は、理念や規制であって、必ずしも理論ではない」という小林の指摘は頷ける。その意味で、小林の見る道徳教育業界の「内部」は混沌として映って見えるのかもしれない。「関連諸分野」との誠実な交流の基底にある2つのメッセージ(「概念規定を明確にせよ」、先行研究の再検討には「研究として蓄積されるものを構築せよ」)を、筆者は厳しく受け止める必要があるように感じた。

(4) 宮川幸奈の提案「教育哲学等の立場から—いい加減の道徳教育方法論のために—」から

宮川幸奈は、「道徳科の授業をより学びのあるものにしようという機運」が高まっているという現状を、道徳科という「内部」の問題状況と捉え、それを提案の出発点としている。すなわち「教育や学習・学びの結果に確実さを求める傾向」を、G・ビースタや今井康雄の議論⁹⁾（教育哲学等の立場：この文脈では「外部」）を通して批判的に検討しようとしている。

第1の論点は、G・ビースタの「学習化 learnification」批判である。例えば子どもは「学習者」、教師は「学習のファシリテーター」として捉えられ、「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」という。教育の機能からすれば、「資格化 qualification」や「社会化 socialisation」の機能が強調され、人間の自由に関する「主体化 subjectification」を困難にする傾向があるという。そこでビースタが提案するところのものが、「子どもたちを主体として現れさせる教育を実現する原理」としての「中断」であり、その望ましい方法として「問いをもたらす」ことが例示されるという。ただ、この「中断」する能力をも児童生徒に学習させようというような発想は、おそらくビースタの言う「主体化」には繋がらないのではないかと宮川は捉えているように思われる。

第2の論点は、今井康雄の〈自然主義的反実在論〉批判である。すなわち、そこではまず「〈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」と、「〈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」とを併せもつ〈自然主義的反実在論〉が今日の教育思想の趨勢として捉えられる。そのうえで、本来避けることのできない「教育の構造的な不確定性」に着目し、「大人が子供に「これがわれわれの世界だ」と告げるような教育」「不確定であるからこそ「新たな始まり」の可能性を開く」教育〈反自然主義的実在論〉（下線筆者）が求められる、と今井の主張を簡潔にまとめている。

これら「外部」からの示唆を受けて、宮川は道徳教育の「改善」において持たれるべき「内部」の視点を提案している。宮川の論点は要約すれば、以下の4点にまとめられる。

- ・道徳教育に確実な結果を求めすぎているか
（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。）
- ・道徳教育への批判や要求は妥当か
（「分かりきったことを言わせたり書かせたりしている」と受け止めているならば、それは子どもが、授業者の想定を超えて自らの道徳をめぐり思考を展開していることの兆しではないか。）
- ・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
（主体化を妨げない程度・加減とは？）
- ・道徳的な観点から、世界をどれだけ確実に伝えるか
（道徳的な世界の伝達におけるいい加減とは？）

宮川の今回のキーワードは道徳教育（方法論）に対する「いい加減」としてまとめられる。ただ、ここでの「いい加減」について、筆者には些か不分明なところもある。ちなみに「いいかげん【好い加減】」について辞書を引いてみると、「①よい程会あい。適當。ほどほど。」といった意味もあるが、「②条理を尽くさないこと。徹底しないこと。深く考えず無責任なこと。」などと記されている¹⁰⁾。読み方によっては両方の意味に受け取ることができる。宮川はどちらを意図していたのだろうか。

その「いい加減」については、「教育の構造的な不確定性」に基づくという点において筆者も何とか理解できる。ただ一方で、「資格化」や「社会化」を事例にすれば、「アルキメデスの点」を求め続けるように「いい加減」で立ち止まることを許さない性（さが）のようなものが我々

のなかにあることにも突き当たる。きっと宮川はそれらすべてを織り込み済みで、「①」と「②」の意味を込めて「いい加減」を用いている、と筆者は捉えることにした。

また、宮川の論点は道徳教育(方法論)に限ったことでもなく、教育論一般にも敷衍して説明され得ることであろう。その意味で、この「いい加減」は道徳教育の「内部」にも「外部」にもその境界線を乗り越えて浮遊し続ける類のものであるように、筆者には感じられた。

(5) 三宅浩司の提案「実践の立場から見た次代の道徳科への期待」から

三宅浩司は、学校における実践者として「内部」の側から、「特別の教科 道徳」の教科化以前と以降とを対比的に捉え、「次代の道徳科への期待」として3つの論点を提示している。

第1の論点は「教師の創造性」に関するものである。三宅によれば、「道徳の時間」の課題例「■「道徳の時間」は、各教科等に比べて軽視されがち」¹¹⁾は「使用義務のある検定教科書の導入」「指導要録や通知表における記述式評価の導入」によってある程度克服されたと捉えられる。一方で「令和3年度道徳教育実施状況調査」【設問12】の自由記述「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。」¹²⁾を基に、教師は「創造者」から「消費者」へ変容してしまったのではないかと指摘する。「教材を深く読む」「子どもの発達段階を考える」「発問を考える」などの機会(過程)を確保するとともに、教師が「授業を創造することの大切さや楽しさ」への再考を促している。これは教科化という道徳科特有の転換点(分水嶺)の前後における「内部」状況(特に教師の側の受け止め)の変容と考えられる。

第2の論点は「考え、議論する道徳」に関するものである。先の「道徳の時間」の課題例におけるいくつかの指摘¹³⁾を踏まえ、日本学術会議「報告 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」で提示された「手続きの道徳性」¹⁴⁾に着目して、三宅は教材「手品師」を用いた自身の授業実践を紹介している。その実践結果を通して、手品師の判断の正当性を問うことが道徳的価値の性格からして適切であったかどうかを問い直し、上地¹⁵⁾が指摘する「異質な道徳の体系が複数存在している」ことへ実践者として着目・検討することを求めている。「考え、議論する道徳」が道徳科の「内部」か「外部」の問題かは意見が分かれるかもしれないが、従来の「道徳の時間」からすれば異質性を伴う「外部」である。それを解決するために、三宅は日本学術会議報告や上地らの「外部」から示唆を得ようとしている。

第3の論点は「教育的関係」に関するものである。道徳科における「教師—子ども」の関係は「人間としてのよりよい生き方」を求める点において「共に考え、共に語り合い」¹⁶⁾、互いに「学ぶ」存在であると三宅は捉える。子どもを操作可能な対象としてみることは不遜なことであり、「教師—子ども」の関係には、その前提に「我—汝」の人格的關係が置かれなければならないとする。たとえ「発問」と「予想される子どもの反応」など入念に準備された学習指導案とその精確な遂行をもってしても「教育的関係」が語り尽くされるわけではない。三宅は最後に自らの授業実践の動画を通して「共に考え、共に語り合う」とはどういう事態を指すのか、謙虚に問うていた。三宅にとっての「教育的関係」は「道徳科」を成立させるための単なる「条件」や「関係」ではなく、教師と子どもとの実践的關係性の深化において初めて「現前する(立ち現れる)場」なのではないか、とも筆者には感じられた。こうして第3の論点は、道徳科を成立させる基底部分にもなり、また道徳科の真髄にもなり、第1や第2の論点に波及していくことになると捉えられる。

4. 終わりに—道徳教育方法研究における課題の深層へ—

ここまで、筆者は自らの設定した枠組みにおいて、登壇者のいくつかの論点を自由奔放に交通整理してきた。ここでは、登壇者の論点を参考にいくつかのキーワードを用いて今回のシンポジウムに限って図-1のような相関図(イメージ)を描いてみた。

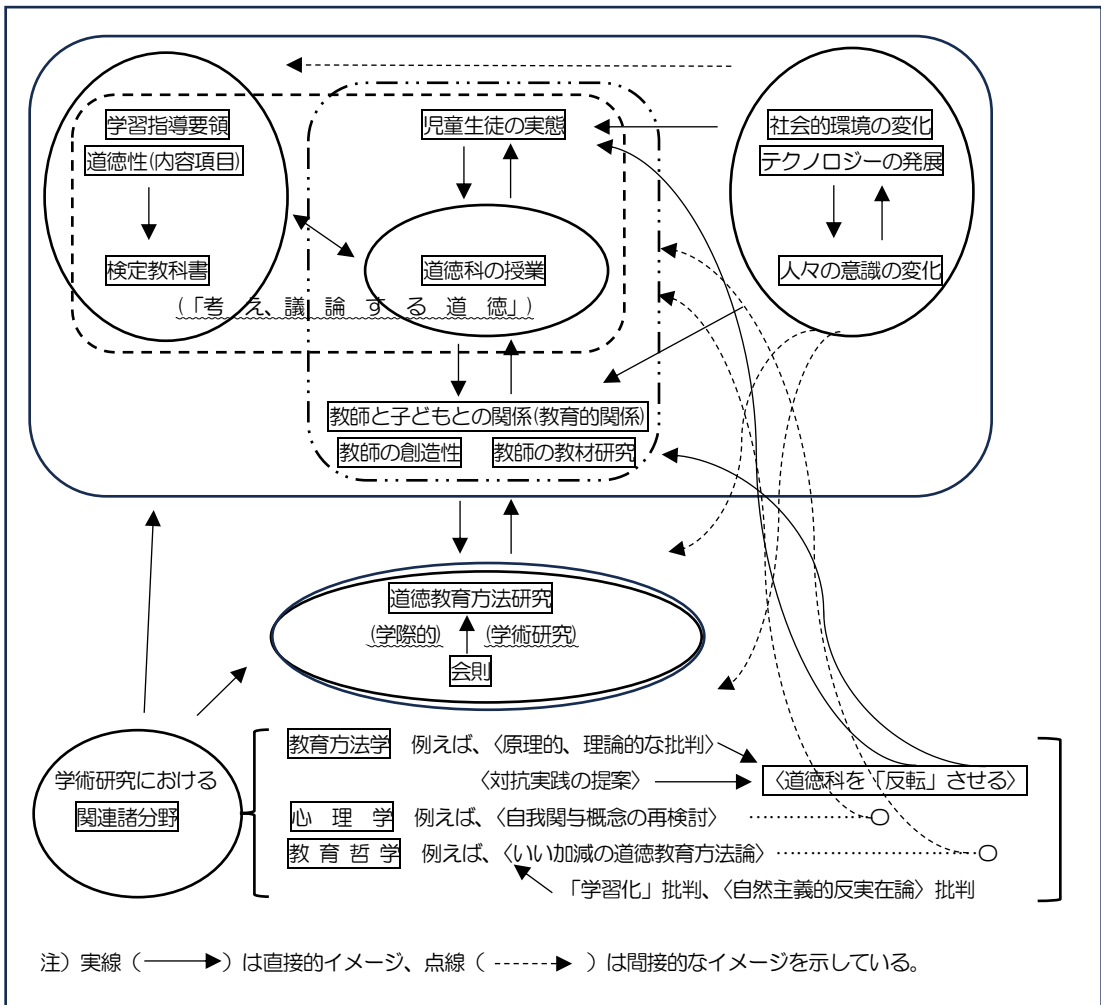


図-1 シンポジウムにおける論点の相関（イメージ）

シンポジウムでの各登壇者の提案内容を、筆者自身のイメージ図としてこうして整理することも、さらなる研究の進展のために許容していただければ幸いである。もちろん、筆者のスケッチは到底「学術的」と言えるものではなく、描いてみれば登壇者の論点を並列的に並べたに過ぎないとも言える。意味あるスケッチとするためには、登壇者からあるいは関係の識者からさらなる批判や意見を請うことが「学術研究」として大切なことだと考えている。

ただ、実際に描いてみると、こうしたイメージ図における限界も見えてくる。例えば、二次元の平面構成であるだけに、例えば道徳の授業や道徳教育方法研究、関連諸分野などの時間軸（歴史的経緯の過程）は捨象されてしまいやすい。矢印（→）によって相互の波及や影響の関係が示される程度である。当日交わされたシンポジウムでの討議の熱も伝わっては来ない¹⁷⁾。

それにしても本シンポジウムにおけるキーワード「道徳教育方法研究」は何となく居心地のよくないところに布置されているような気がする。道徳教育方法研究はきっとこれからもこうしたイメージ図中のキーワードなどとともに、実践や理論から揺さぶられ、浮遊し続けるに違いない。そのことがあらためて明確にわかったことだけでも今回の意味あることの一つである。だが、その課題の深層へ踏み込むためにはもっと別の仕掛けか切り口が必要に思われる。もちろん、それは浮遊し続ける道徳教育方法研究を「教育実践学」や「道徳教育学」という港に必

ずしも帰着させることではない。粘り強く語り繋ぐことでしか、道德教育方法研究それ自体の意味は見出せないのではないだろうか。筆者に言えることは残念ながらこの辺りまでである。

注

- 1) 日本道德教育方法学会 公益財団法人上廣倫理財団道德教育活動助成事業「道德教育方法に関する理論と実践両面からの総合的な研究」フォーラムフライヤー
<https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/forum-240223.pdf> (2024.3.21 最終閲覧)
- 2) 登壇者の発表内容を整理する関係上、以下の「報告・提案資料」から再録部分があることをお許しいただきたい。
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口—報告・提案資料」
<https://jamme.sakura.ne.jp/taikai/forum-abstract.pdf> (2024.3.21 最終閲覧)
- 3) トーマス・クーンが『科学革命の構造』(*The Structure of Scientific Revolutions* (1962))において科学史上の異なる研究パラダイム間の関係を表現するために、「共約不可能性 (incommensurability)」という語を用いたことに起因すると考えられるが、定まった訳語が与えられているわけではない。
- 4) 文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科 道德編』教育出版、p.63
- 5) 文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』東山書房、p.157
- 6) 「教育方法学」という学問の概念規定について、松田は以下の文献から引用している。
松下佳代 (2019)「教育方法学の拡張と危機—教育心理学との対話の必要性—」『教育心理学年報』58 巻、pp.228-230
- 7) ここで松田は以下の文献から引用している。
渡辺雅之 (2018)『「道德教育」のベクトルを変える—その理論と指導—』高文研
- 8) 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016)「「特別の教科 道德」の指導方法・評価等について (報告)」p.6
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (2024.3.23 最終閲覧)
- 9) ここで宮川は以下の文献を参照している。
ピースタ, G. (2016) (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 他
今井康雄 (2022)『反自然主義の教育思想—〈世界への導入〉に向けて』岩波書店
- 10) 新村出編 (2008)『広辞苑 第六版』p.120
- 11) 文部科学省 (2015)「道德教育の抜本的改善・充実」(パンフ)
<https://doutoku.mext.go.jp/pdf/improvement.pdf> (2024.3.24 最終閲覧)
- 12) 文部科学省 (2022)「令和 3 年度 道德教育実施状況調査 報告書」
https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf
(2024.3.24 最終閲覧)
- 13) 前掲書、文部科学省 (2015)
- 14) 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 (2020)
「報告 道德科において「考え、議論する」教育を推進するために」pp.11-13
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf> (2024.3.24 最終閲覧)
- 15) ここで三宅は以下の文献から引用している。
上地完治 (2023)「道德の複数性について—道德的正しさの観点から整理した道德の4つの体系の素描—」(日本道德教育方法学会『道德教育論叢』第1号、pp.81-90)

- 16) 文部科学省（2018）『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』
廣済堂あかつき株式会社、p.22
- 17) 西野真由美会員と渡邊隆信会員の対談内容とその論点は、本機関誌でのあとの掲載論文に譲ることとしたい。