

実践報告

「道徳科」における「考え議論する道徳」の指導のために
—教職科目「道徳教育の研究」での取り組み—

小 山 裕 樹*

On the “Moral Education for Thinking”:
An Attempt in the Teacher-training Course
“Studies of Moral Education”

Yuki OYAMA

【要 約】

本稿の目的は、2015年3月の「学習指導要領」の一部改訂に伴う「特別の教科 道徳（道徳科）」の設置およびその「道徳科」における「考え議論する道徳」の導入を見据え、教職教育のなかで「考え議論する道徳」を指導できる教師をどのように育てるかという課題に対し、摂南大学で開講されている教職科目「道徳教育の研究」での取り組みを紹介しつつ、今後のより良い教職教育のあり方を展望することである。本稿では、「道徳科」の指導にあたって、安易なマニュアルには頼らずに、あえて「道徳」をめぐる諸種の思想や哲学へとまずは理論的に分け入りながら、それらの理論を具体的な授業実践へと接続させていくという仕方で理論と実践との往還を可能にするような教職教育、言い換えれば、教職課程を履修する学生たち自身がまずは「道徳」について深く「考え議論する」能力を養いながら、その能力をもって将来自らの生徒たちと一緒に「道徳」について深く「考え議論する」ことを可能にするような教職教育のあり方を展望していく。

* 摂南大学

はじめに——本稿の目的と問題の所在

本稿の目的は、2015年3月の「学習指導要領」の一部改訂に伴う「特別の教科 道徳（道徳科）」の設置およびその「道徳科」における「考え議論する道徳」の導入を見据え、教職教育のなかで「考え議論する道徳」を指導できる教師をどのように育てるかという課題に対し、摂南大学の教職科目「道徳教育の研究」での取り組みを紹介しつつ、この取り組みへのご批判をいただくことで、今後のより良い教職教育のあり方を考察し展望することである。「道徳科」の指導は、現場で長く働いておられるベテランの教師はもちろん、現場に入ってまもない若手の教師、あるいはこれから教師になろうとしている教職課程の学生たちにとっても、少なからず不安の種であろう。そして、こうした不安は、ともすれば安易にマニュアル化された対処療法によって解消されがちである。しかしながら、そうした対処療法ではやはり限界があるのではないか。「道徳」のような人間にとって本質的な問題に対してはむしろ、もっと腰を落ち着けた大きな構えが、指導する教師の側にも必要になってくるのではないか。筆者はそのように考えている。そこで、本稿では、やや迂遠な印象になることをあえて恐れずに、「道徳」をめぐる諸種の思想や哲学へとまずは理論的に分け入りつつ、それらの理論を具体的な授業実践へと接続させていくという仕方、理論と実践との往還を意識した「考え議論する道徳」の指導のための教職教育のあり方を展望してみたい。

1. 「道徳科」の設置と「考え議論する道徳」の導入——近年の改革の動向

1-1. 「学習指導要領」の一部改訂の概要

2015年3月27日に、「学習指導要領」の一部改訂がなされ、「小学校学習指導要領」と「中学校学習指導要領」の一部が改訂された。この一部改訂は、周知の通り、日本の道徳教育史のなかの非常に大きな転換である。すなわち、この一部改訂において、これまで「特設」という形で設置されていた「道徳の時間」が特別の枠組みによって教科化され、「特別の教科 道徳（道徳科）」となったのである。一部改訂されたこの学習指導要領は、小学校では2018年4月から、中学校では2019年4月から完全実施される予定であり、筆者が本稿を執筆している2017年1月現在は、その移行期にあたる。本論へ入るのに先立って、まずはこの学習指導要領の一部改訂のポイントを、ごく基本的な部分のみ大まかに確認しておくことにしたい。

ポイントの一つ目としてまず挙げておきたいのは、今回の一部改訂においても、従来のいわゆる「全面主義」の立場は維持されているということである。1958年の「道徳の時間」の特設以来、小中学校での道徳教育は、「道徳の時間」を「要」として「学校の教育活動全体を通じて行う」という「全面主義」の立場で行われてきた。今回一部改訂された学習指導要領においても、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行う」¹とされ、この立場は維持されている。したがって、今回の一部改訂で教育課程上の位置づけや内容が変更されるのは、「全面主義」の立場そのものではなく、その一部である「道徳の時間」の指導のみだということになる。

それでは、その「道徳の時間」は、「特別の教科 道徳（道徳科）」となることで、どのような変更を受けるのか。またこれと関連して、いわゆる一般の「教科」とは区別される「特別の教科」が有する「特別さ」とは何なのか。これがポイントの二つ目となる。しばしば指摘されているように、従来「道徳の時間」が「教科」とされなかった理由としては、(a) 教科書がないこと、(b) 数値などによる評価が行われないこと、(c) 中等教育における教科別の教員免許状がないこと、の三点が指摘されてきた。これらのうち今回の一部改訂では、主に (a) の部分に変更がなされ、検定教科書が導入されることになっている。2016年5月に各教科書の出版社が小学校分の「特別の教科 道徳（道徳科）」の教科書を文部科学省に申請したが、今後2017年春にはその検定結果が公表され、その結果を受けて各自治体が教科書を採用し、2018年4月からは採用された教科書が実際に小学校の授業で使われるという流れになる（中学校では、18年度に採用・19年度から使用の予定である）。なお、(b) の「数値などによる評価は行わない」という点に関しては²、数値による評価は行わないものの、記述式による評価を行うという方向で議論が進んでいる。すなわち、道徳的判断をめぐって対立する場面で自分とは異なる立場の意見を理解しようとしたかなどの点について、生徒がどれだけ成長したかを授業中の発言や感想文等をもとに把握し、他の生徒と比べたりはせずに一人一人の良い点を伸ばし励ますため、記述式での評価をするという方向である。

1-2. 教科化の経緯から見る「道徳科」の授業の特徴——「考え議論する道徳」の導入

ところで、教育哲学者の青柳宏幸は、今回の教科化の経緯も分析しながら「道徳科」の授業の特徴を抽出している³。青柳の議論を辿るためにも、ここで今回の教科化の経緯の一部をごく簡単に振り返っておくならば、第二次安倍内閣が設置した「教育再生実行会議」が2013年2月に第一次提言「いじめの問題等への対応について」を出して「教育再生会議」時代からの懸案事項であった教科化の流れを加速させると、早くも同年4月に文部科学省に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置され、この懇談会が報告書をまとめた。この報告書を受け、翌年2014年2月に当時の文部科学大臣であった下村博文が道徳教育の改善策を中教審に諮問。この諮問を受けて中教審が「道徳教育専門部会」を設置して審議を開始。審議を経た同年10月に中教審が「道徳に係る教育課程の改善等について」を答申した。そして、この答申を受ける形で、2015年3月に今回の学習指導要領の一部改訂がなされたのである。拙速にも思える駆け足の経緯であろう。

さて、以上のような経緯のなかで、文科省の「道徳教育の充実に関する懇談会」と中教審の「道徳教育専門部会」には、複数の道徳教育研究者が参加して議論を主導していったが、青柳は、そうした参加者のなかでもとりわけ押谷由夫（昭和女子大学教授）・貝塚茂樹（武蔵野大学教授）・柳沼良太（岐阜大学准教授）の三氏に注目している。そして、教科化をめぐって当初この三氏の間には立場の違いがあったが、それが一つの方向に収斂していったと見る。

押谷、貝塚の両氏の問題意識が道徳の時間の授業がきちんと行われていないことに向けられているのに対し、柳沼氏は道徳の時間の授業がきちんと行われたとしてもなお生じる問題

に主な関心を向けている。この関心の違いは登場人物の心情に対する共感的な理解を主軸として展開される読み物資料を用いた指導方法に対する批判となって現れる。(…) 押谷氏と貝塚氏は基本的にこれまでの(…) 道徳の時間の授業の延長線上に「特別の教科 道徳」の授業をイメージしている。(…) それに対して、柳沼氏は場合は問題解決学習など授業の内実のかなりドラマティックな転換が要求しているという点で他の二氏と大きく立場を異にしている。(…) 柳沼氏の議論が中教審の議論で主流となった(…)。⁴

教科化をめぐる当初は立場を異にしていた押谷・貝塚・柳沼の三氏であったが、「問題解決学習」の導入など授業方法の大きな転換を求める柳沼氏の議論が三氏のなかで優勢となり、その後の中教審の議論を主導して、教科化の方向性が収斂していったというのである。確かに、柳沼氏は、近年続々と刊行中の諸著作の一冊でも、次のように強調している。

学習指導要領の改正を行うに当たっては、従来の道徳授業に特有の課題をいかに克服するかが最大の懸念事項であった。特に、読み物教材に登場する人物の心情を理解することに偏った画一的な指導が多い点などが、課題として挙げられた。(…) そこで新しい道徳科では、子ども自身が道徳上の諸問題に主体的に取り組み、どのように行為・実践するかまで、とことん考え議論する問題解決型の道徳授業に転換することが求められている。⁵

こうした柳沼氏の主張は、一部改訂された学習指導要領の内容に現に影響している。次の文章は「中学校学習指導要領解説 総則編(抄)」のなかの文章であるが、ここには、上述の柳沼氏の考え方がまさに直接的に反映されているように見える。

今回の改正は、(…) 問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。(…) 答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒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」へと転換を図るものである。⁶

ところで、「従来のように読み物教材に登場する人物の気持ちを理解させ、道徳的価値を教え込む」ような「読み取り道徳」から「子どもが主体的に考え議論する問題解決型の」「考え議論する道徳」への転換を再三強調する柳沼氏ではあるが⁷、「従来」型とされる人物の心情の読み取りを彼が軽視しているわけではない。別の著作のなかで、彼は次のように述べている。

問題解決型の道徳授業の特徴は、「この時、主人公はどうしたらよいだろう」「自分ならどうするだろう」と問題の解決を促すところにある。(…) ここでは、道徳的な問題状況における登場人物の心情を理解したうえで、それではどうすればそれを具体的に解決できるか主体的に考え、自律的に価値を判断することになる。⁸

登場人物の心情を読み取り理解することは道徳の授業の手続き上もちろん必要である。ただし、

「問題解決型」の「考え議論する道徳」では、こうした心情の読み取りや理解を前提したうえで、その登場人物が巻き込まれている道徳的な問題状況を自分のものとして受け止め、その問題状況を主体的・自律的・具体的に解決しようとするべきだということであろう。このように生徒たちの側に主体的かつ自律的に道徳について考え議論させようとする柳沼氏の方針には、なるほど共感できる部分もあるかもしれない。とはいえ、こうした「問題解決型」の「考え議論する道徳」の授業を行おうとするとき、授業を行う教師の側には一体どのような力量や能力が必要なのだろうか。また、そうした力量や能力はどのように形成されるのだろうか。教職教育に携わっている立場としては、そうした力量や能力の形成についてやはり意識せずにはおれない。「考え議論する道徳」の指導のためには、教職教育のなかで——安易なマニュアルに頼ることなく——どのような取り組みが可能なのであろうか。以下では、こうした問題との関連のもと、摂南大学の教職科目「道徳教育の研究」での取り組みについて検討してみたい。

2. 「考え議論する道徳」の指導のために——教職科目「道徳教育の研究」での取り組み

摂南大学における教職科目「道徳教育の研究」は、2016年度は、木曜1限（9:20～10:50）、木曜5限（16:40～18:10）、金曜1限の、週3回開講された。講義には文系・理系を含め様々な学部から教職を目指す受講者たちが集まり、2016年度には、木曜1限は29名、木曜5限は13名、金曜1限は48名の受講者があった（各学部の時間割との兼ね合いで、年度によって各曜日・各時限の受講の人数にはばらつきが出る）。講義は、基本的には講義形式で行われるが、適宜「道徳科」の学習指導案を書く演習なども組み込まれる。また、毎回講義の最後に受講者全員にコメントペーパーを書いてもらい、次の回の講義時にそれらのうちのいくつかを紹介して講義者と受講者あるいは受講者同士での問題関心の共有を図るなど、受講者たちが出来得る限り主体的かつ多角的な視点で講義に参加できるよう工夫もしている。本節では、この「道徳教育の研究」のなかで「考え議論する道徳」の指導を行える教員の養成のためにどのような取り組みがなされているのかを紹介する。

2-1. 「道徳教育の研究」の全体構成

まずは、2016年度の「道徳教育の研究」のシラバスの全体構成を示す。

回数	授業のテーマ	授業の内容・方法等
1	ガイダンス：道徳教育をどのように考えるか	①現在道徳教育がどのように考えられているかを確認する。 ②道徳の読み物教材の分析を通して、道徳教育に対するアプローチ法を考える。
2	日本の道徳教育の歴史①：戦前の道徳教育	①明治から昭和初期にかけての道徳教育の歴史を概観する。 ②「個人主義」について多角的に考える。

3	日本の道徳教育の歴史②：戦後の道徳教育	道徳教育に関する戦後すぐの教育改革の動向と、それに対するいわゆる保守反動的な動きとについて考える。
4	日本の道徳教育の歴史③：現代の道徳教育	①近年の道徳教育をめぐる教育改革の動向を概観する。 ②道徳教育推進論の論拠の一つともなっている「いじめ」問題について考えを深める。
5	諸外国の道徳教育	①諸外国の道徳教育の状況について概観する。 ②諸外国の道徳教育を事例として、道徳教育と「宗教教育」との関係について考える。
6	道徳教育の内容①：自我	学習指導要領において道徳教育の内容の一つを成すとされている「主として自分自身に関すること」をめぐり、「自我」(＝「私」)について道徳教育の視点から考える。
7	道徳教育の内容②：他者	学習指導要領において道徳教育の内容の一つを成すとされている「主として人との関わりに関すること」をめぐり、道徳教育の視点から「他者」との関わりの中で「私」を捉え直す。
8	道徳教育の内容③：生命と自然	学習指導要領において道徳教育の内容の一つを成すとされている「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」をめぐり、道徳教育(とりわけ「いのちの教育」)の実践例を検討する。
9	道徳教育の内容④：美と崇高	学習指導要領において道徳教育の内容の一つを成すとされている「主として生命や自然、崇高なもののかかわりに関すること」をめぐり、道徳教育をいわゆる「情操教育」的な観点から検討する。
10	道徳教育の内容⑤：社会	①学習指導要領において道徳教育の内容の一つを成すとされている「主として集団や社会との関わりに関すること」をめぐり、道徳教育の視点から「社会」との関わりの中で「私」を捉え直す。 ②いわゆる「スクールカースト」について考える。
11	道徳性の発達	①コールバーグによる道徳性の発達理論(およびギリガンによるその批判)について検討する。 ②道徳性の発達理論を応用したいわゆる「モラル・ジレンマ授業」について理解を深める。
12	道徳の授業の位置づけ	①教育課程編成上の道徳教育の位置づけを確認する。 ②他教科での教育のなかで行われた道徳教育の実践例をもとに、道徳教育の幅広い可能性について考える。

13	学習指導案の作成と授業の展開①	①学校における道徳教育の「要」とされている「道徳科」の位置づけについて考える。 ②「道徳科」の時間を計画的に進めるための学習指導案の書き方について具体的に考えていく。
14	学習指導案の作成と授業の展開②	「道徳科」の学習指導案の書き方について、引き続き具体的に考えていく。
15	まとめ：道徳教育と教師の責任	①道徳教育についてまとめとして考えるために、ある実験授業の記録を扱う。 ②この実験授業において生じた結果から、道徳教育が有する「可能性」や「限界」等について考察する。

各回の講義テーマは、相互に有機的に連関するように構成しているが、紙幅の都合上その全部について触れている余裕はない。そこで本節では、特徴的な回のトピックのみいくつか抽出する形で議論を進めてみたい。なお、講義全体を通して意識されているのは、迂遠なようでも道徳の授業実践の背景をなす思想や哲学へとあえて深く分け入り、まずは教職課程を受講する学生自身が「考え議論する」力量や能力を育てながら、そうした思想や哲学を具体的な授業実践へと結びつけ、学生が将来自分の生徒たちとともに「考え議論する道徳」の授業を行っていくよう工夫することである。それでは、以下、第6回・第7回・第12回の講義を特に取り上げて検討してみよう。

2-2. 「自我」(=「私」)について「考え議論する」(第6回の講義)

学習指導要領では、道徳教育の「内容」を構成する四つの視点の一つとして「A 主として自分自身に関すること」が挙げられており、この視点は一部改訂された新しい学習指導要領にもほぼ同じ仕方で継承されている。また、学習指導要領解説では、この視点は「自己の在り方を自分自身との関わりで捉え、望ましい自己の形成を図ることに關するものである」とされている⁹。なるほど「望ましい自己の形成を図る」営みこそが仮に道徳教育の重要な一部であると考えれば、そうした「望ましい自己の形成を図る」ためにも、「自己 (Selbst)」について、あるいは「自我 (Ich)」について、はたまた(若干漠然とはするが)総じて「私」について改めて振り返ることは、道徳教育上必要なことかもしれない。ところが、講義のなかで例年の学生たちの反応を見ていると、少々意外なことに、このような「自己」・「自我」・「私」という問題圏について、思春期という時期を過ぎてきたにもかかわらず彼らはこれまでそれほど意識してこなかったのではないかという印象を持たされる。事実、講義を通して初めてこうした問題圏を意識したという学生も驚くほどに多い。そこで、講義はまず、彼ら自身を「私」という問題圏へと引き込むところから始められる。つまり、「私」とはどのような存在か、また「私」がなぜ道徳(教育)上の問題となるのかを、彼ら自身に問いかけるところから講義を始めるのである。

2016年度の講義では、ギリシア時代のソフィストの議論をもとにした「借金返済不要論」と

いう逸話から説き起こしてみた¹⁰。話の概略はこうだ。

3日前、あなたは友人 X に 10 万円を貸しました。X は「ありがとう。3 日後に必ず返すよ」と約束しました。3 日後の今日、X から何の音沙汰もないので、あなたは仕方なく借金返済の催促に行きました。「催促してすまないが、3 日前に貸したお金を返してくれないか」。ところが、X は悪びれもせずこう言うのです。「3 日前に君から借金をし返済を約束したのは、あくまでも 3 日前の私であって、現在の私とは全くの別人だよ。だから、現在の私が君に借金を返さなければならない道徳的義務などない」と。

さて、こうした逸話を聞かされて、学生たちは口々に「屁理屈だ!」「納得がいかない!」と伝えてくる。しかしながら、なるほど屁理屈のように聞こえるこの議論からは、我々が「道徳的義務」(とりわけ近代的な意味でのそれ)を問題にするときの暗黙の前提も見えてくる。すなわち、ここで「道徳的義務」を問題にするときに、我々は暗黙のうちに「3 日前も現在も変わらない私」を前提してしまっているわけである。講義では、この暗黙の前提について「なるほど確かに!」と学生たちに改めて意識してもらうところから議論を開始する。

そのうえで、近代的な自我論のほんの入り口まで道案内をする。デカルトのコギト論を介して、講義では、カント (Immanuel Kant) の「人格 (Person)」概念について、学生用に出来るだけ分かりやすく噛み砕いた話をする。カントは、有名な三批判書の二冊目にあたる『実践理性批判』において、「人格」を「感性界」と「叡知界」の二つの世界にまたがった存在だと定義している¹¹。「感性界」は「経験界」とも呼ばれ、時間と空間という形式が支配する我々のいわゆる経験世界のことである。この「感性界」に片足を置いている「人格」は、時間と空間のなかでその有様を変化させていく。例えば、「人格」としての「私」の身体は、時間と空間のなかで成長・変化していくだろう。他方、「叡知界」は「叡知的理念」である我々の「人格性 (Persönlichkeit)」が位置づく世界であり、この「人格性」の存在意義を「心理学的」に解釈すれば、この「人格性」が我々の「人格」の自己同一性を保証しているし、またこの「人格性」の存在意義を「道徳的」に解釈すれば、この「人格性」が我々に自由な道徳法則の適用を可能にしている。したがって、「叡知界」にも片足を置いている「人格」は、「人格性」を少なくとも「理念」として有するがゆえに、時間・空間に左右されず自己同一的でいつまでも変わらない「人格」であり得るし、また時間・空間に左右されず自由にいつも一貫して道徳的判断も下し得るのである。以上のように二重構造をした「人格」のうち、以下で議論を展開するために、前者 (=「感性界」のなかで変化する私) を私 (A)、後者 (=「叡知界」のなかで変化せず自己同一性を保ちながら一貫した道徳的判断を下し得る私) を私 (B) と、ここであえて単純化して置いておく。

さて、このように「人格」を二重構造で捉えようとするカントの戦略を取ると、先の「借金返済不要論」に対抗することができよう。すなわち、先の「借金返済不要論」では、我々が「道徳的義務」を問題にするために「3 日前も現在も変わらない私」を想定しなければならなかったわけだが、この「変わらない私」は、カントの戦略に従えば、私 (B) として想定できるから

である。私 (A) がどれだけ変化しようとも、私 (B) が存在し得る以上、総体としての私には「道徳的義務」が生じ、当然私は3日前の借金を返済する義務も負わなければならないという理屈が立つ。このように、道徳(教育)を考えるうえで、「私」という問題圏は非常に大きな意味を持つてくる。まずはこのように「私」という問題圏へと学生たちを引き込むことから講義は始められる。

さて、講義はここからさらに展開する。以上のようなカントが語る「人格」の意味を相対化する議論も、学生たちに同時に示してみる。例えば、学生たちにも馴染みがあるだろうカフカ(Franz Kafka)の小説『変身』を題材にしよう。「ある朝、グレーゴル・ザムザがなにか気がかりな夢から目をさますと、自分が寝床の中で一匹の巨大な虫に変わっているのを発見した」¹²という書き出しで始まり、虫に変わってしまったグレーゴルという男とその家族の顛末を描いたこの奇怪な小説は、カントの言うような近代的な「人格」概念の意味を改めて問い直させるうえでも興味深い。

『変身』の物語は、基本的に主人公である「私」＝グレーゴルの視点で語られていく。そして、物語のこの語られ方のうちにも、先に示したカントの「人格」概念といわば同型の二重構造が見出せるように思われる。すなわち、「虫に変わってしまった私」と「虫に変わってしまった私を冷静に分析するもう一人の私」という二重構造がそれである。前者が私(A)、後者が私(B)に相当する。『変身』のなかでは、変化する私(A)を変化しない私(B)が冷静に観察している様子が描かれている。例えば次の一節では、身体が虫になったことで味覚が変化した私(A)を私(B)が冷静に観察している。

いつもなら大好物で、それだからこそ妹がわざわざ部屋の中へ入れてくれた牛乳がいまは全然うまくないのだ。それどころか逆にぞっとしたといわんばかりにその鉢から頭をそらせて、部屋の中央に這いもどってしまった。¹³

身体が人間であった頃には大好物であった牛乳が、虫になった今では全然うまもなく、それどころかぞっとするほどまずいというのだ(ちなみに、このように牛乳を大嫌いになった一方で、グレーゴルは、人間であった頃には大嫌いであったはずのチーズをむしろ大好きになる¹⁴)。ここでは、身体および味覚のレベルでの私(A)の変化を、変化しない私(B)が冷静に分析している。私(A)が虫になってどれほど変化しようとも、私(B)は変化せずに人間であり続け、自己同一性を保ち続ける。カントの言う意味での近代的な「人格」の二重構造がここにも描かれているだろう。

ただし、『変身』には、この二重構造がいくらかほころびていく様子も同時に描かれているように思われる。というのも、変化せずに人間であり続け自己同一性を保ち続け得るはずの私(B)のいわば脆さも¹⁵、『変身』には同時に描かれているように読めるからである。例えば、次のエピソードだ。虫になって二カ月が過ぎ、人間であった頃のように外交販売の仕事にも行けずに暇を持て余したグレーゴルは、「四方の壁や天井を縦横十文字に這いまわるという習慣をつけて気晴らし」を始める¹⁶。そうすると、家族のなかで唯一グレーゴルの世話を積極的に引き受

けてくれていた妹が気を遣い、兄（だと思われる虫）が這いまわりやすいように部屋の家具を片づけてあげようとする。ところが、グレーゴルは妹のこの親切な気遣いに意外にも反発するのだ。それは、彼が次のように感じたからである。

この二カ月間の生活は、どうやらおれの頭を狂わせてしまったらしい(…)。なぜかという
と、部屋がからっぽになってくれたほうがいいなどとまじめに希望するようでは、そう説明
するよりほかに説明のしようがないからであった。おれは本気になって、先祖から伝わった
家具を居心地よく配置している暖かい部屋を洞窟に変えてしまおうと思っているのか。家具
が全部片づけられてしまえばどこであろうとむろん思いのままに這いまわることはできる
のだが、しかしそれと同時に人間として生きてきた自分の過去を急速に完全に忘れてしま
うであろう。現にいまもう忘れかかっているのではなからうか。¹⁷

それゆえ彼は反発する。彼は壁に一枚残った自分の絵を必死で守ろうとする。

自分の絵の上にへばりついたまま絵を相手に渡そうとしなかった。ぐずぐずしていると
まへの顔にとびついてやるぞ、と言わんばかりである。¹⁸

グレーゴルは、「人間として生きてきた自分の過去を急速に完全に忘れてしまう」ことを恐れて、
家具を片づけられてしまうことに反発した。グレーゴルのなかでの私 (B) は変化せず、人間の
私として時間と空間を超えて永遠に確保され得るはずであるのに、たかだか家具が片づけられ
てしまうだけで人間としての私が失われてしまうかのように、グレーゴルには感じられたのだ。
ここで彼が執着しているのは、人間としての私を実感させてくれるものとしての家具であり、
その家具に刻まれた人間としての私の「記憶」である。ところで、「記憶」は、時間と空間のな
かで生じた情報の蓄積であると考えられるので、カントの言う「叡知界」というよりはむしろ
「感性界」のなかで、つまり私 (B) というよりはむしろ私 (A) の存在領域のなかで生じ積み
重なったものであろう。グレーゴルの私 (B) は、いかにも曖昧なこの「記憶」なるものに執着
してしまったわけだ。『変身』に描かれたこのエピソードから読み取れるのは、私 (B) が抱え
ているかもしれないこうしたある種の脆さかもしれない。

さて、以上を踏まえ、講義においてはまず学生たち自身に「私」について「考え議論して」
もらおう。これまで意識したことがなかった「私」について、彼らは不器用ながらも考え議論し
始める。講義内容を通して、あるいは彼らの日常生活を振り返りながら。ここでの彼ら自身の
考えの深まりが、いずれ彼らの道徳教育実践にも反映されるはずである、当然のことながらそ
れが期待されているのだ。この回の学生たちのコメントペーパーを見返してみると、「難しかった」
という感想も多いが、「今回の講義で視野が広がった」や「興味深かった」など、「私」に
ついて自ら考えるきっかけをつかんでくれたものも非常に多かった。

2-3. 「他者」との関わりのなかでの「私」について「考え議論する」（第7回の講義）

先に見た第6回の講義を受けて、次の第7回の講義では、「私」についてまた別の角度から、すなわち「他者」との関わりから問い直すことが目指される。新しい学習指導要領でも、「B 主として人との関わりに関すること」が道徳教育の「内容」として掲げられ、学習指導要領の解説では、この視点は「自己を人との関わりにおいて捉え、望ましい人間関係の構築を図ることに関するものである」とされている¹⁹。また、学習指導要領の解説では、道徳教育の内容を構成する四つの視点は互いに関連を持っており、「主として自分自身に関すること」（＝「私」）の視点が基盤となって、他の三つの視点に関わり、再び「主として自分自身に関すること」（＝「私」）の視点に戻ってくる必要があるとも言われている²⁰。そこで、第7回の講義では、「私」を「他者」との関係のなかで再び捉え直すことが試みられる。より具体的に言えば、第6回のテーマでもあった「人格」概念を「他者」との関係のなかで捉え直すことが目指される。

周知のことであるが、カントの言う意味での近代的な「人格」概念の意味を捉え直していこうとする思潮も数多く存在する。そうした思潮のなかでは、時間や空間を超えて自己同一性を保つ「私」など存在するのか、またそういう仕方でも道徳的判断を下す「私」など存在するのかと問われることになる。そして、「私」はむしろ「他者」との関係のなかにあり、その都度「他者」からの規定を受けている存在であって、そうした「他者」との関係こそが道徳の基盤なのではないかと主張されるのだ。そこで、そのように主張する代表格として2016年度の講義では和辻哲郎を採り上げ、彼の論文「面とペルソナ」で展開されている「人格」論を紹介した。和辻は、西洋語の「人格」という言葉の起源を辿り、「人格（Person）」という言葉の起源はラテン語で「仮面」を意味する「ペルソナ（persona）」であったと論じる。この「ペルソナ＝仮面」が長い歴史のなかで「人格」の意味に変化したという。

この語〔ペルソナ〕はもと劇に用いられる面を意味した。それが転じて劇におけるそれぞれの役割を意味し、従って劇中の人物をさす言葉になる。（…）しかるにこの用法は劇を離れて現実の生活にも通用する。人間生活におけるそれぞれの役割がペルソナである。（…）人は社会においておのおの彼自身の役目を持っている。己れ自身のペルソナにおいて行動するのは彼が己れのなすべきことをなすのである。（…）そうなるとペルソナは行為の主体、権利の主体として、「人格」の意味にならざるを得ない。かくして「面」が「人格」となったのである。²¹

なお、こうした和辻の主張に加えて、和辻研究やカント研究をもとに独自の哲学を展開した哲学者の坂部恵も、1974年初出の論文「仮面と人格」のなかで、上述の和辻の議論を踏まえながら、次のように述べている。

ひとは、仮面の儀式において、はじめて、いわば白紙の仮面ともいえる無限定な人称としての〈わたし〉という主語に、間柄のなかにおかれ他者たちとの関係によって規定された、特定の〈ひと〉〈人間〉という述語的限定を描き加えられ（…）無限定性を超え出る。こうし

て、ひとは、みずからの〈役柄〉をみずからの身ないし〈おもて〉に刻印され、(…)一人前の〈ペルソナ〉となるのだ。²²

〈私は～である〉〈I am ～〉〈Ich bin ～〉〈主語 ist 述語〉という構造のなかで、主語である「私」は、当初は「白紙の仮面ともいえる無限定な」存在であるが、他者との関係のなかで何らかの「役柄」を与えられ、述語部分に何らかの限定を描き加えられていく。これはいわば当初の「白紙の仮面」が色づけされていくことでもあり、色づけされることで「私」は「無限性を超え出」た限定された「私」、一人前のペルソナ＝「人格」になると言われているのである。このような和辻＝坂部の議論に従えば、純粋な「私」など存在せず、「私」はいつも他者との関係のなかにならざるのみ存在することになる。そして、そうした他者との関係のなかでその都度何らかの「役柄」を演じて「役割」を果たしていく存在こそが「ペルソナ＝仮面＝人格」だということになるのである。

以上を踏まえて講義はさらに展開される。「人格」概念の意味を他者との関係のなかに置く（あえてネガティブな言い方をすれば、他者との関係のなかに埋没させてしまう）以上のような議論にも、何か問題点はないのか。このように問いかけ、学生たち自身に「考え議論して」もらう。そのように「考え議論して」もらうなかで、実は第4回の講義で扱った現代のいじめ問題の事例を振り返ったり、スタンフォード大学監獄実験の事例を新たに紹介したりもするのだが、それらの詳細については紙幅の都合上割愛しよう。いずれにせよ、まずは学生たち自身に「私」の「人格」という問題を真摯に受け止め、この問題について「考え議論して」もらうことが肝要となる。ここで「考え議論した」経験が彼ら自身の将来の授業実践に活かされるはずだと信じるからである。コメントペーパーを見ても、彼ら自身が自らの日常生活を振り返りながら「周りの人間から少しずつ仮面をつけられて素顔ではない人格を自分だと思いついていくことに気づいた」と語るなど、「私」について深く探求し始めている様子が窺えた。

2-4. 家庭科のなかで行われた「自我」と「他者」をめぐる道徳授業実践（第12回の講義）

さて、2-2や2-3で紹介したような思想的な主題を具体的な授業実践の場へと応用する方向へと後半の講義は徐々に展開されていく。前節までで紹介したような思想的な主題は、普段は教師の授業実践の思想的背景として具体的な授業実践をしっかりと支えるように機能している。生徒の側にはこうした背景が直接明示されることはない（背景に沈んでいるので見えない）のだが、当たり前のことながら教師が何の思想的背景もなしに日々の授業実践を漫然と行っているはずがない。そこで、第12回の講義では、ある授業実践の思想的背景を分析し、その授業実践のなかで生きていくであろう思想や哲学を読み解くという仕方でも、第6回・第7回の講義との接続が図られる。

前述もしたように新しい学習指導要領でも「全面主義」の立場は維持されており、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて(…)適切な指導を行わなければならない」²³とされている。した

がって、例えば国語や算教のような「各教科」のなかでも教師は道徳教育を行うことになるわけだが、講義ではその例として、東京都西東京市立谷戸第二小学校の6年生に向けて行われた家庭科の授業「自分って？」を検討した。この授業は、家庭科教師の濱崎タマエ氏が自我が目覚め始める時期にある小学校6年生の生徒たちに向けて行った授業であり、日本児童教育振興財団の教育ビデオライブラリーの授業シリーズの31にその授業実践の様子が収められている²⁴。講義では、濱崎氏の授業実践の思想的背景を分析するという仕方、思想・哲学などの理論と具体的な授業実践との接続を図ろうと試みた。

まず、ビデオ資料に付属された小冊子のなかで、濱崎氏の次のように語っている。

授業をつくるにあたって留意したのは、家庭科が生活にかかわる諸技能の習得、応用を期待される教科であることも鑑みて、(…)家庭科の基礎技能(裁縫・ミシン・調理・工芸など)を随時、習得・活用させながら、ひとつの作品化をねらいつつ、その作品を素材に『自分』と『家庭』、『性』、『命』のディスカッションができるように構成してみることにした点です。

25

家庭科の本分はあくまでも家庭科の基礎技能の習得にある。そのなかでも濱崎氏は、習得した家庭科の基礎技能を活用させながら生徒に作品を作らせ、その作品を通して「自分」(およびその周辺にある諸問題)をテーマとしたディスカッションへと生徒を導いている。「自分」を作品化させディスカッションへと導く濱崎氏の手法は、大変興味深い。そして、この作品化の過程のなかには、前節までで確認した「自分」や「私」をめぐる諸種の思想や哲学が(濱崎氏は直接明言してはいないものの)存在しているように思われるのだ。

例えば、濱崎氏は、「自分を飾ろう！」というテーマのもと、生徒たちに「自分の身体を新聞紙で形どらせ、その身体に飾りを施して自分を特徴づけ作品化させる授業」を行っている。ここで、作品の素材が新聞紙である点がポイントとなろう。なぜなら、新聞紙は日々の情報の蓄積を象徴し、これが自分の身体の形をなす(自分の身体を作り上げる)ということは、「私」とは情報の蓄積であり、より端的には「記憶」の蓄積であると思なそうとしていると読み取れるからである。そして「記憶」の蓄積として「私」をイメージする考え方は、2-2で紹介した第6回の講義内容とも関連するものだろう。

加えて、濱崎氏は、同じく「自分を飾ろう！」というテーマのもと、生徒たちに「はりこの仮面を作らせ、それを自分の顔に見立てて彩色を施させ作品化させる授業」も行っている。こちらの授業には、むしろ第7回の講義内容と関連するような思想的背景(2-3を参照のこと)を見て取ることが可能だろう。すなわち、「仮面」は、ラテン語では「ペルソナ」であり、この「ペルソナ」が「人格」の意味へと歴史的に転じていった。したがって、語源まで遡るならば、「人格」とは「仮面」であり、それゆえ「人格」としての「私」もまた「他者に対して仮面を被る私」でしかあり得ないことになるわけである。なるほど、小学校6年生の生徒たちには、こうした思想的背景まではしっかりと伝わらないかもしれない。だが、自分の「仮面」を作るという自己表現活動を通して、生徒たちは知らず知らずのうちに自分のあり方を振り返る機会

を持つのではなからうか。

また最後に、濱崎氏は、以上の授業を展開させて、「自分を表現しよう！」というより発展的なテーマのもと、生徒たちに「これまでに作品化した仮面や装身具を身につけさせて仮面劇をさせる授業」も行っている。これはまさに「他者に対して仮面を被り、他者に対して役割を演じている私」を意識化させる授業だとも言えるだろう。

以上のように、思想的背景まで分析することで、具体的な授業実践の意味をより深く理解することが可能となる。第6回・第7回の講義内容を踏まえることで、濱崎氏の授業実践の意味がより立体的に見えてくるのである。学生たちは「私」の「人格」というテーマに関して第6回・第7回の講義のなかですでに自ら「考え議論する」経験を積んでいる。彼らは、このテーマについては自ら「考え議論する」構えを持っている。そうした彼らだからこそ、上述の濱崎氏の授業実践にも深く応答（共感かもしれないし反発かもしれない）することができるのであり、また、将来教壇に立ったときに、自分の生徒たちと一緒により深く「私」について「考え議論する」授業を行うことができるのではないか。第6・7回と第12回の講義は、こうした意味で思想や理論と具体的な授業実践との往還を意識しながら構成されている。

おわりに

学習指導要領の一部改訂によって設置された「道徳科」のなかで、「考え議論する道徳」の指導をどのように行えばよいのかは、現職の教員にとってはもちろん、教職課程の学生たちにとっても悩みの種である。そうした悩みのなかで、とりわけ学生たちは、安易なマニュアルばかり探し求めているような印象を受ける。彼らは、インターネットや書店でハウツー（本）を探してきては、それをそのまま実践しようとする。しかし、「道徳」という人間にとって本質的な問題を、はたしてマニュアル通りに教えられるのであろうか。「道徳」的な主題、例えば「私とは何か」について本気で悩んだことがない人間が、将来自分の生徒たちと一緒に「私とは何か」について深く「考え議論する」ことができるのであろうか。教職科目「道徳教育の研究」は、そういった問題意識から構成されている。それゆえ、この科目では、やや迂遠な印象になることをあえて恐れずに、「道徳」をめぐる諸種の思想や哲学へと理論的に分け入りながら、それらの理論を具体的な授業実践へとつなげていくという仕方で、「考え議論する道徳」の指導法を模索している。しかしながら、いまだ課題は多い。抽象的な理論と具体的な実践との往還は、そうやすやすと達成され得るものではないからである。とはいえ、「道徳」という人間にとって本質的な問題に今まさにコミットしているのだという自覚や畏れを持たばこそ、そこで安易な道を選ぶべきではないのだろう。より良い教職教育のあり方を、今後も引き続き考え続けていきたい。

- 1 文部科学省「中学校学習指導要領 総則」の「第1」の「2」。
- 2 文部科学省「中学校学習指導要領 第3章 特別の教科 道徳」の「第3」の「4」。「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」。
- 3 青柳宏幸「道徳の教科化は教員の意識を変える？」『教員養成を問いなおす——制度・実践・思想』東洋館出版社、2016年、76-92頁。
- 4 青柳、前掲論文、82-83頁。
- 5 柳沼良太『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集（中学校）』図書文化、2016年、3頁。他に、柳沼良太・竹井秀文『アクティブ・ラーニングに対応した道徳授業～多様で効果的な道徳指導法～』（教育出版、2016年）なども参照。
- 6 文部科学省「中学校学習指導要領 解説 総則編（抄）」2頁。
- 7 柳沼、『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集（中学校）』、8頁。
- 8 柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育——デューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会、2012年、166頁。
- 9 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」20頁。
- 10 なお、以下の講義内容は、哲学者の岡田裕一郎の議論からも適宜ヒントを得ながら構成している（岡田裕一郎『思考実験——世界と哲学をつなぐ75問』筑摩書房、2013年、14頁以下を参照）。
- 11 イマヌエル・カント「実践理性批判」『カント全集 7』坂部恵・伊古田理訳、岩波書店、2000年、249頁以下。なお、カントの自我論に関しては専門的な研究書が数多く存在するが、例えば、中島義道『カントの自我論』（岩波現代文庫、2007年）等を参照。言うまでもなく、本稿は、カントの自我論についての専門的な議論を意図するものではない。
- 12 フランツ・カフカ『変身』高橋義孝訳、新潮文庫、1952年、5頁。
- 13 前掲訳書、41頁。
- 14 前掲訳書、47頁。
- 15 ただし「人格性」は「叡知的理念」であり「統制的」に目指されるものとして位置づけられるであろう。
- 16 前掲訳書、61頁。
- 17 前掲訳書、65頁。
- 18 前掲訳書、70頁。
- 19 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」20頁。
- 20 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」同頁。
- 21 和辻哲郎「面とペルソナ」『和辻哲郎随筆集』岩波文庫、1995年、27-28頁。「ペルソナ」概念の歴史の変遷に関しては他にも、小倉貞秀『ペルソナ概念の歴史的形成——古代よりカント以前まで』（以文社、2010年）なども参照。
- 22 坂部恵「仮面と人格」『坂部恵集3』岩波書店、2007年、84頁。
- 23 文部科学省「中学校学習指導要領総則」「教育課程編成の一般方針」。
- 24 濱崎タマエ「自分の輪郭をつくる！——自分を発見し、自分を読み解く授業」（日本児童教育振興財団、教育ビデオライブラリー、授業シリーズ31）
- 25 「ビデオを見る方への小冊子」、8頁。