

「考え、議論する道徳」への転換に向けて

— 中央教育審議会答申（2016）とこれからの道徳教育・道徳授業の在り方 —

広島文化学園大学看護学部

渡 邊 満

1. 今日の学校教育の基本課題

変化の激しい現代社会とそこでの学校教育の諸課題が、「グローバル化」、「情報化」、「少子高齢化」、「知識基盤社会」等々、種々の言葉によって一般的に特徴づけられると共に、その主たる要因とみなされているのであるが、今日の子供たちの諸課題やそれらの諸課題に取り組む学校教育の中心に位置づくとして置かれている道徳教育の観点から考えると、「私事化」（プライバタイゼーション）傾向の拡大の問題を加える必要があるように思われる。

わが国における子供たちの生徒指導上の諸問題、特にいじめ問題がこの私事化傾向に起因することは、森田洋司氏を中心に行われてきたいじめに関する研究によって明らかにされてきた¹⁾。また、生徒指導上の諸問題だけでなく、学校における子供たちの学習に関しても私事化の問題は密接なかかわりを有している。学校における様々な教科等の学習は、知識や技能など一般性、普遍性を持つ内容の学習であり、そこでの思考それ自体、私事化が生み出す自己中心的な思考とは対極的な性格のものである。

昨年話題になったイギリスのEU（ヨーロッパ連合）離脱に関する国民投票の結果やアメリカ大統領選挙の大方の予想に反した結果などに見られる自国中心主義の広がりもこの私事化問題につながるものと考えて差し支えないのではなかろうか。自国中心主義及びそれに基づく排外主義的政策を支持する国民（投票者）の数が過半数を越えているということであり、これは社会的・政治的

側面でその理念的基盤を支えていた理想主義的・普遍主義的な思考が自己利益を優先的に求める極めて現実主義的な思考によって取って代わられていることでもある。それはわが国にとっても無縁のことではない。

しかし、私事化やその基盤にある自己中心的思考傾向は、他者において自己の在るべき在り方を志向する道徳の黄金律（「汝の欲せざるところを人に為すことなかれ」）に対立するものであり、道徳上は忌避の対象とされるが、近代に始まる社会が個人を基盤に成立する社会であり、またその個人を容易に全体主義によって抑圧・蹂躪することが歴史上絶えなかったことを想起すれば、それを一概に否定したり過小評価することも賢明とは言えない。

すると、「人格の完成」を目的にし、道徳的自律性を普遍的な価値として掲げながら構築、展開されてきた学校教育、とりわけ道徳教育は、これまでの理想主義的な考え方に基づく教育構想と教育方略を大きく見直す必要があるように思われる。とは言え、教育や道徳教育が理想主義とは真逆の考え方で成り立つかどうかは、不確かであり、疑問もあろう。

ここは、学校教育（近代教育）の出発点に立ち戻って、現実である現代社会の課題を見据えながら、改めてアンチノミックな課題を基盤に持つ教育の基本的な課題に目を向け、生徒や教師として経験してきた、今ある教育にのみまなごしを固定するのではなく、今ある教育の限界点を問題や課題として批判的に振り返り、これからの教育のあ

わたなべ みちる

〒737-0004 広島県呉市阿賀南2-10-3 広島文化学園大学看護学部

りうる形とその拠り所を探りながら、これまでの教育の再考を行う必要があるように思われる²⁾。

今回、学習指導要領の改訂に際して、そこで問われていた課題は、「詰め込み」か「ゆとり」かという二項対立的な考え方は取らないことが強調されているように³⁾、上記の問題への一つの答えを出すことであったように思われる。そのため、内容の観点から見れば、大きな改訂には見えないかもしれないが、方法の観点から見れば、近未来の新たな学習方略を求める、これまでの学習方略の転換にも等しい極めて重い改訂であるように思われる。

以下では、今回の学習指導要領の改訂の意義と課題について検討し、そのうえでこの学習指導要領が新たに導入しようとしている学習方略をどのように理解し具体化したらよいかについて、学習指導要領の根幹に位置づく学校の道徳教育、特に「特別の教科 道徳」(道徳科)を中心に置いて検討する。そして、他の教科や領域と連動しながらその具体化のために検討しておくべきいくつかの必要な課題を提示したい。

2. 2030年を見通した学習指導要領の改訂

2016(平成28)年12月21日に中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」⁴⁾が出され、そのなかで、すでに2015(平成27)年3月27日に告示されていた「一部改正小学校学習指導要領」と「一部改正中学校学習指導要領」によって正式に設置された「特別の教科 道徳」(道徳科)後の学校の道徳教育についても、高校の道徳教育を含め、2030(平成42)年までを見通した学習指導要領の改訂に対応する道徳教育の基本的な枠組みとそれを実現する具体的な方略が示された⁵⁾。そして、2017(平成29)年3月31日には、それに基づいて幼稚園教育要領及び小学校・中学校の学習指導要領が改訂・告示された⁶⁾。

2008(平成20)年告示の学習指導要領における時代認識は、21世紀の社会が知識基盤社会であることだったが、今回は、これを踏まえつつ、情報化や人工知能(AI)の発展そしてグローバル化の予測を越える進展の速さが生じさせる急激な変化を消極的・受動的に受け止めるのではなく、むしろ積極的・能動的に受け止め、これからは、こ

れまでの知の伝達・継承を基本とする学習の在り方を、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)へ転換することを企図している。

2008(平成20)年に登場した現行の学習指導要領は、1968(昭和43)年の学習指導要領以来「教育内容の現代化」というスローガンの下に世界的に展開された教育内容の科学化・系統化が増大させていた子供たちの学習負担を軽減し、「ゆとりある学校生活」を実現する方向へ転換した1977(昭和52)年の学習指導要領の基本方針から始まる一連の改訂サイクルの内に位置づけられる。1989(平成元年)年には小学校低学年に社会科と理科の合科である「生活科」を新たに導入した学習指導要領が登場し、また、1998(平成10)年には「総合的な学習の時間」が新設され、いわゆる「ゆとり路線」が明確に打ち出された。ところが、学力低下への懸念や批判が盛んに登場し、2008(平成20)年の学習指導要領は、「生きる力」を掲げ、1998(平成10)年の「ゆとり路線」を掲げた学習指導要領からの転換という方向は含みもっていたが、しかし、「生活科」や「総合的な学習の時間」は廃止されておらず、後者の時間を減らし、各教科の学習内容と時間数の増加を図るものだった。

これはけっして1977(昭和52)年以後の基本路線自体の転換ではない。むしろ、その路線のいっそうの推進を図るものである。そのため、学習活動にかかわっては、知識の習得にとどまるのではなく、「探究的な学習」を通して「考える力」の育成が目指された。これはOECD等による学力調査の結果の国際比較で明らかになってきた、深く考える力、いわば応用力にかかわる、わが国の子供たちの課題への対応でもあった。

また、同時に「言語活動の重視」という新たな路線が登場し、評価の在り方の一新が行われ、「指導と評価の一体化」という考え方によって学習活動の改善が要請された。しかし、「生活科」や「総合的な学習の時間」については、言語活動重視と体験活動重視が、子供たちの学びを見直し、知識の学習が知識を創るという極めて主体的な営みであるとの認識に立ってはいしたが、それを具体化する新たな学習活動のコンセプトは示されてはいなかった。それゆえ、学校現場などではそれを探る努力も行われてはきたが、多くの場合、そこでの学習と活動の内容に注意が向けられ、「生活科」や「総合的な学習の時間」の導入が求めている学習活動を支える基本枠組みへの転換には至らな

かったように思われる。

1990年代頃からのいじめや不登校、あるいは学級崩壊といった生徒指導上の諸問題の深刻化もあって、「言語活動の重視」は人間関係（relation）の基盤にあるコミュニケーション能力の不足への対応としてもっばら捉えられてきた観があるが、それは学習活動それ自体を成立させる鍵をにぎるものでもあったのである。

今回の学習指導要領改訂に際して、中央教育審議会における諮問や審議の過程で登場した「アクティブ・ラーニング」は「活動的な学び」と訳されることが多いが、実はそれは必ずしも十分とは言えない。そうではなく、知識の獲得や学習それ自体がどのようにして成り立つのかという「学ぶ」ということの基本的な事柄に関わる課題なのである。

知識は単に物事の名前であるだけでなく、意味を持っている。その意味はそれが位置付く場や文脈に規定されている。そのために異なる場や文脈に依拠すると、人によってその意味が変わってくることもある。だから知識の学習は、それが位置付く場や文脈に照らし合わせながら行われる必要がある。しかも一人でそれを行うことは難しい。なぜなら場や文脈は他者と共有するものであり、意味は一人のものではないからである。さらに、学習は知識の獲得にとどまらず、知識の成り立ちとその客観的な妥当性の検証を介して行われるなら、学習は知識を創るということを含み込むことになる。これは1960年代にブルナー、J. (Bruner J. 1915～2016) が提案した「発見学習」にもつながる。

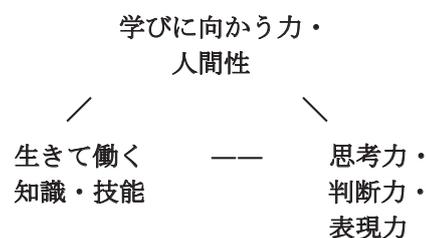
ここには、すでにある知識の獲得を学習と捉え、内容において教育の課題を捉えようとする「学制」以来のわが国の学校における伝統的な学習観や教育観とそれでは対応できない今日の社会状況の問題が根強く存在していると言ってもよかろう。今求められているのは、この伝統的な学習観や教育観の転換であり、独立した主体を基盤にしている教育観や学習観、それは近代主義的な学習観でもあるが、それを軌道修正することであるように思われる⁷⁾。伝統的な学習観が近代主義的な学習観であると言うと、奇異に思われようが、学校教育それ自体が個人の主体性を基本にする近代という時代の所産であることを思えば何ら奇異でも不思議でもない。

3. 新学習指導要領の枠組み

答申では、第4章の2. 学習指導要領等の改善の方向性において、学習指導要領等の枠組みの見直しとして、6点が挙げられている⁸⁾。この6点が答申第1部の中心をなしている。

- ①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）
- ③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤「何が身についたか」（学習評価の充実）
- ⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

①は、今回の改訂の基本理念の一つにあたる部分であり、審議の過程では、以下のような三角図で構造的に示されてきた⁹⁾。



これらは3つの資質能力であり、評価の3つの観点でもある。②は、①を実現するために構成される教育課程であり、いわゆる内容にあたる。②では各教科等で育む資質・能力を明確化し、目標や内容を構造的に示すことが求められている。③はその資質・能力を育成するための学習の在り方であり、質の高い深い理解を実現する学びが求められている。ここで特に注目されるのは、「学びに向かう力・人間性」である。「学びに向かう力」と「人間性」が共に含まれていることである。この場合「人間性」はこれまでのような理念的で抽象的なものではなく、社会生活や日常生活を支えているもの、例えば、人間関係調整力、コミュニケーション能力などの社会的スキルや前向きに積極的に生きようとする意欲や態度を含んでいる。人間性の形成は道徳教育が関わる部分であるが、するとここで想定される道徳教育は道徳的価値の

理解という狭い範囲のものではなく、社会生活や日常生活を広く踏まえたものと言えよう。これが「主体的・対話的で深い学び」(「アクティブ・ラーニング」)が登場するゆえんである。

①から③の全体も以下のような三角図で構造的に示されている¹⁰⁾。また、学力を知識の量において捉えるのではなく、その質と活用との両面で捉える考え方は、今日の学習研究の世界的な流れに沿っている。

何ができるようになるか

／ \
何を学ぶか ——— どのように学ぶか

平成元年以後のこれまでの学習指導要領においても②の「何を学ぶか」に重点が置かれ、①と③を明確に示すことができていなかったのに対して、今回の学習指導要領は①と③を②と構造的に一体化して示すことによって、1977(昭和52)年以後これまでの学習指導要領が、「詰め込み教育」の是正のために実現しようとしてきた教育課程の理念を明確にするものとなっている。また、これは基本的にはOECDをはじめとする世界的な流れに沿うものでもあり、やっとなグローバルスタンダードに追いついたということでもある¹¹⁾。

しかし、これはあたかも設計図のようなものであり、これが具現化するためには⑤と⑥が極めて重要となる。すでに述べたように、学校の教員は従来のパラダイムで自己形成を行ってきたのであり、自らの指導観の転換が欠かせない。今でもアクティブ・ラーニングは子供たちの活動中心の学習形態であると考えている教員は数多い。それでは戦後の「試案」時代の学習指導要領のいわゆる「新教育」へ戻ることとなり、結局二項対立は克服できないこととなる。

そうではなく、「質の高い深い学び」を実現するのがアクティブ・ラーニングなのであり、活動中心の学習形態の活動の中身が問題なのである。活動それ自体が子供たちの学習上の意義を持つわけではない。これは体験活動と体験主義との問題を考えてみれば分かりやすい。体験すること自体が学習上の意義を持つのではなく、体験してみて今まで気づかなかったことに気づくことが学習としての意義を持つのである。これを理解するには、「学ぶ」「教える」という基本的な部分の理解から始める必要がある。そのためには、学校におけ

るすべての教員の参加する研修の充実と共通理解の形成が必要である。そのためにカリキュラムマネジメントの重要性が強調されているが、大学の教師教育においてもこれまでの科目の履修と実習の形式的関係の見直しが行われなければならない。

4. 「考え、議論する道徳」への転換

答申では、まず現行の学習指導要領の成果と課題が論じられているが、すでに述べたように、今回の改訂は、1977(昭和52)年から2008(平成20)年までの基本方針を基本的には受け継ぎながら、これまでの学習観・指導観を転換するというものであり、内容的には、時代の新しい課題に対応するために、小学校での外国語(英語)という教科の導入や情報化やコンピュータの発展に対応するプログラミングに関する学習内容の導入、高校での地歴公民の新科目「公共」の導入による再編が目立った変更となっている。しかし、基本的には学びの在り方の考え方こそ重要な焦点なのである。

道徳教育では、小中学校に「特別の教科 道徳」(道徳科)を新設するため、次期学習指導要領の基本方針の先取りが行われ、ひと足先に改訂が行われているので、改訂の趣旨が述べられている¹²⁾。新設された道徳科では、多様な価値観が並立し、「時には対立がある場合も含めて、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の認識に立ち、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生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する道徳』へと転換を図る」とされている。その際、「考え、議論する道徳」は、「道徳の時間」での道徳の学習の質的転換を図るものだと明言されている¹³⁾。

教科としての目標との関わり

今回の学習指導要領の改訂において提示されている資質・能力の三つの柱(「知識・技能」,「思考力・判断力・表現力等」,「学びに向かう力・人間性」)への対応については、道徳教育の特質を踏まえ、「道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」,「人間としての在り方・生き方についての考え」,「人間としてより

よく生きる基盤となる道徳性」がそれぞれ対応する¹⁴⁾。教科としての「見方・考え方」は、道徳科における「深い学び」の鍵と位置付けられ、「様々な事象を、道徳的価値の理解をもとに自己とのかかわりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」¹⁵⁾であるとされている。

資質能力を育成する学びの過程

資質能力を育成する学びの過程は、「道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、様々な物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習」であり、児童生徒一人一人が道徳的価値の理解を自分との関わりで捉えることが重要とされている。そのために特定の価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することを求めている¹⁶⁾。

5. 「主体的・対話的で深い学び」

今回の改訂で取り組むもっとも重要な課題は、質の高い、深い学びを実現することであるが、そこで登場したのが「主体的・対話的で深い学び」であり、アクティブ・ラーニングとも呼ばれていたこの学びは、答申の「(15) 道徳教育」においては、「他者とよりよく生きるための基盤となる道徳性をはぐくむため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え議論する道徳』を実現すること」（下線は引用者による）¹⁷⁾とされ、「自我関与」とも呼ばれているのだが、これについては、安易に解釈すると、結局道徳の学習をこれまでのモノローグ的な学習へ引き戻すことにもつながるため、注意深く慎重に理解する必要がある。

「主体的な学び」の視点について

ここで「主体的な学び」とは、答申でも、当然単なる生活経験を出し合ったり、登場人物の心情理解に終始したり、思ったことを言ったり書いたりすることではないとされている¹⁸⁾。「主体的な学び」は、確かに、それぞれの児童生徒が自己の成長や発達を達成するための学習の在り方であるが、自分の課題を自分一人で考えたりすることや、

すでに達成された学習の在り方として前提されるものではなく、学級の仲間と一定の問題や課題の解決に向けて学習を進めていくなかで育つものであると筆者は考えている。そういう意味では、「対話的な学び」と緊密にかかわっている。

しかし、答申やそれに基づく学習指導要領で述べられている、一人一人の児童生徒が「道徳的価値の理解を自分との関わりで捉える」ことを文字通りに狭く受け止めると、「対話的な学び」がある限定されたものになってしまうことになりかねない。一人一人の価値観は違うのだから一人一人の受け止め方や考え方が重要であり、それを最大限に尊重すべきだと解釈してしまうことになり、話し合ったり、討論することが学びの在り方として持つ意義を失いかねない。これは、道徳の学習が、教材にある道徳的な考え方や生き方の善さや問題点とその根拠を多様な観点から考え、そこで気づいたことや学んだことを通して自分の考え方をより納得できるもの、より深いものにしていく「主体的な学習」であることが必要だということであり、教材を学ぶことが即自分の生き方を見直すことになるわけではない。そうしてしまうと、教材を通した学習は児童生徒それぞれの考え方に還元され、道徳の学習それ自体が相対的なものへ拡散する。

したがって、学びの過程は二つの段階を区別する必要がある。一般性・普遍性を追求する段階、つまり教材に示されている、ある「生き方」が妥当なものであるかどうか、一般性・普遍性を持つかどうかを考える段階とその一般性・普遍性を持つと認められた「生き方」を自己のなかに受入れる、つまり自分の考え方（道徳では、「生き方」と呼ばれている。）を見直す段階である。前者は教室の仲間と共に行われる。後者は各自の内面において行われる。後者は個々人の自律性に関わる聖域である。ここまでは教育が意図的に踏み込むことはできないように思われる。

一般に学校における道徳教育が慎重に捉えられてきたのは、あるいはネガティブに受け止められることがあったのはこのことがかかわっているように思われる。道徳が教科になることに懸念を持つ人々も、このことを念頭に置いているのだと思われる。

子供たちには、自分のなかに自分の考え方がすでにあって、それとつなげながら、学習対象である、ある「生き方」を学ぶのであるが、ここで問

題なのは、すでに個々の子供たちの内にそれぞれの自律的な「生き方」を前提においてよいのかどうかである。確かに、子供たちは様々な意見を述べることだろう。しかし、その意見は自分の自律的な「生き方」を想定した意見なのだろうか。大人という観点から見れば、そうかもしれないが、子供たちの場合には、いまだ発達途上にあり、自律的に完成された「生き方」を前提に置くことはできないのではないのか。

それよりは、いまだ発達段階の途上にあり、大人でさえいまだ明確になっていないものとして想定して、教材に盛り込まれた、ある「生き方」を教室の仲間とそれが妥当なものなのかどうか、その根拠は何かをめぐって話し合うことが妥当な学習なのではないか。その際、たとえ教師とは言え、子供たちの内奥の「生き方」に直接影響力を行使することはできない。あるいは間接的に話し合いを操作することによってある影響を与えることもできない。

すると、「主体的な学び」は、発達段階を踏まえて考えるなら、実は「相互主体的な学び」と言うべきものから始まるのではないのか。いまだ主体性が確立しているわけではなく、子供同士がある課題に取り組むなかで主体性や主体的学びも育つてくると考えるべきである¹⁹⁾。

「対話的な学び」の視点について

「対話的な学び」とは何かについては必ずしも明確に示されていないが、「自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じて、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められる」²⁰⁾と述べていることからすると、一人での学びは、その学びがより深く、広いものとなるには限界があり、他者との対話や議論による考えの交流が必要だと考えられている。これは人と人との間にある道徳の本質、学ぶことの成り立つ可能性にかなっている。

その一方で、「合意を形成することが目的ではない」²¹⁾ことが強調されているが、合意や理解をめざさない対話や議論が学習活動として十分かという疑問が残る。それぞれが思うことをただ述べ合うことが対話や議論だとすれば、それは「主体的な学び」の基盤となる主体性をすでに持っていることを前提している。すでに言及したように主体性は育つものではないか。また、ただ思うことを言い合うのは、対話ではなく、談話であろう。

それが質の高い、深い学びをもたらすとは考えにくい。

学びを対話によって構想した最初の教師は、周知のようにソクラテスである。したがって、その起源は古いのであるが、この場合、教師ソクラテスと若者（生徒）やソフィストたちとの間で対話は行われている。確かに対話を通して若者（生徒）は自分の考えていることの曖昧さや矛盾に気づくこととなっている。しかし、若者（生徒）はソクラテスによって論理的に矛盾を指摘され窮地に立たされる。これは若者（生徒）が高度なストレス状態に追い込まれるということでもある。果たしてそれで「主体的な学び」が行われたと言えるのかどうか疑問が残る。もし今日「対話による学び」がこのソクラテスモデルによって考えられているとすれば、それはいかがなものだろうか。

このソクラテスモデルが、少なくとも今日の小学生や中学生、さらに高校生や大学生にも妥当することかと言えば、必ずしもそうは言えない。今日妥当なのは、教師と児童・生徒間の一対一の対話というよりは、児童・生徒間の対話、つまり社会的関係の営みが行われている教室という場を共に構成している児童・生徒同士で行う対話こそ妥当なものである。そうであることによって道徳の学習はモレス (mores) やエトス (éthos) の学習という、今日見失っているその社会的な起源を取り戻すこととなる²²⁾。

6. 価値観多様化時代の「対話的な学び」

価値観の多様化という社会の現実が道徳性の在り方まで侵食している私事化傾向を踏まえれば、合意や了解をめざし、それに近づく対話や議論を行うことこそ他者の考えを尊重すると同時に互いの中に共通理解をもたらしてくれるのではないのか。教え込みを恐れるあまり、合意や了解を外してしまうと、学びの質や深さの追求それ自体を放棄してしまいかねない。答申のなかでたびたび強調されている「道徳教育の特質」とは、前節で述べた二つの段階の学習過程の違いを考慮していないことであり、知識の学習と区別しようとするがために、異質さだけに目が向けられ、学習として共通する部分や両者の関係を見逃してしまっているのである。

授業の教材は、一定の問題や課題を提示するものであり、子供たちはその問題や課題の解決を求

めて切磋琢磨し合い、その教材が含む道徳的価値についての今までの理解や考え方をより深めて、納得のいく理解や考え方に変えていく。そのため共に学んでいる仲間と議論を行うのが学習だから、解決という合意や理解を目標に置くのは当然である。それに取り組むことで、結果として一人一人の学習成果は、各々の「生き方」に反映されるのだと、筆者には思われる。

このように考えると、今回の学習指導要領の改訂の成否は、この学習過程をいかに具体化することができるかにかかっている。

議論・討論による道徳の学習過程

議論・討論による学習過程を具体的に構想する上で、手助けになりうるものに、トゥールミンモデルがある。トゥールミン、St. (Toulmin, St. 1922～2009) は事実に関する議論・討論モデルのみならず、道徳の内容である価値や規範も議論・討論による論証の対象となりうることを主張している。一般には価値や規範は相対性をその特質とするために、論証の対象とはみなされない。しかし、彼は次のような図式を示しながら価値や規範の論証を試みている²³⁾。



この図が意味していることの一つは、**主張 (S)**には必ずその根拠として**データ (D)**が伴われることである。例えば、昨日友達に貸した消しゴムを返してもらおうとして、友達に対して「貸した消しゴムを返してくれ」と言う際に、次のように言うことだろう。「君は昨日僕の消しゴムを借りるときに、明日必ず返すと言っていた。だから返してくれ」と。ここにはただ返してくれという主張があるだけでなく、主張の根拠にあたるものが事実として示されている。明日返すと約束したのだから返してくれと、事実を**データ (D)**として添えて主張しているのである。しかし、相手が「借りたものは返すべきである」という規範や「約束は守らなければならない」という規範を承認していなければ、返してもらうことはできない。二つ

の規範は、**データ (D)**に基づく主張は正しいことを主張する論拠になっているのであるが、相手に返してもらうにはこの**論拠 (W)**を相手に認めてもらわなくてはならない。そのためには、論拠が正しいことを相手に対して論証する必要がある。その際に必要なのは、**論拠 (W)**の**根拠 (G)**を相手に示し、受け入れてもらうことである。

この図式は、学校の道徳科の授業で規範や価値の正しきや大切さについて子供たちが学ぶ過程をも示していると考えられないだろうか。価値や規範を当事者の心情（悲しむ、喜ぶ）をその根拠として考えている場合には、この図式は大した意味を持たないかもしれないが、価値や規範が我々の社会（人間関係）や生活を支えるものであり、主観にかかわらず客観的事実として役割を果たしているものだと考えれば、この図式の意義は承認されるであろう。

今日、道徳的価値観の相対化状況のなかで、道徳の教科化が行われ、その際に求められる道徳の学習過程とは、これなのではなからうか。しかもグローバル化によって変化の激しい社会における道徳や道徳教育の課題は、これをおいてほかにはないと言ってもよからう。先に提案した道徳の学習における第一の学習段階はこの**根拠 (G)**を発達段階に応じて子供たちが議論や討論、いわゆる話し合いによって追求していくことである。

議論・討論を展開するために必要なルール

議論・討論や話し合いが、行為や行動の背後にある道徳的な考え方に効果的に迫るものになるには、議論・討論や話し合いが、根拠や理由を追求するものであり、そのためには一定のルールに従って進められる必要がある。日常の談話(雑談)はともかく、探究的な学習活動としての話し合いは、単なる主観的、心情的な考えを意見として表明し合うことではない。道徳の学習が問題解決や自己の生き方を深く見つめる学習となるには、意見には必ず根拠(理由)があること、そして、その根拠(理由)に基づく納得が重要となる。そうあってはじめて道徳は単に個人の恣意的な、主観的なものではなく人間として他者とともに納得のできる筋道の通った(合理的な)ものになる。しかも日常生活で多様に生じる道徳的な問題にも解決の見通しが生まれてくる。そのような学習を経ることによって見直された自己の生き方や在り方も、誰もが、とりわけ自分自身が納得できるもの

になる。

道徳の学習における話し合いがそのようなものになるには、話し合いのルールが必要である。最後に、そのようなルールを一つ提案しよう。

話し合いのルール

- ①だれも自分の意見を言うことをじゃまされない。
- ②自分の意見は必ず理由をつけて言う。
- ③他者の意見にははっきり賛成か反対かを表明する。
- ④理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
- ⑤意見は変えてもよい。ただし、その理由を言う。
- ⑥みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。

このルールは、「話し合いがその目的を達成できるにはどのようなルールが必要か」について、小学校高学年と中学校1年生の子供たちに考えてもらい、そこで出てきた意見を重複や当たり前だからなくてもいいものは消去しながら、当事者である子供たちと教師が集約することによってできたものである²⁴⁾。小学校高学年と中学校1年生は同じ結論に達している。これは話し合いが話し合いとして充足していなければならない条件を探ることで定式化されたものだが、それは倫理学における討議倫理学において、ハーバーマス、J. (Habermas, J. 1937～) があげる3つの原則(「普遍化原則」, 「討議原則」そして「理想的発話状況」)に対応している²⁵⁾。ドイツの哲学者が提示している原則と子供たちが考えたルールが重なることには疑問もあろうが、その原則の名称や学説はともかく、ルールの内容は同一なのである。

一般に話し合いのルールは、「手を挙げて、教師にあってから発言する」や、「付け足しか、反論か、自分の意見かを区別して発言する」等々のものが多いが、それらはこの子供たちには当たり前のことなのである。また、道徳の授業での話し合いは、合意をめざすものではないという考え

方もあるようだが、「多面的・多角的」な観点からの話し合いであるならなおさらこれらのルールは必要である。たとえ合意に至らなくても、それをめざして様々な視点や観点から考えるなかで積み重ねられる了解によって、それぞれの考えは妥当性を増していくからである。一人一人が正しいと思っていることを見直し、自分自身が納得できる一定の根拠のある確かさを持って、ある具体的な状況のなかで自分の生き方や在り方を自覚できるのである。

7. おわりに

はじめに述べたように、変化が激しく、多様な価値観が交差し合う現代社会では、価値観の相対化傾向は著しく強まることはあっても、弱まることはありえない。しかし、人々が出会い、ある一つの実りある社会的関係が営まれていくと共に、子供たちの確実な学びが可能になるためには、互いの考え方や思いを調整し、必要最低限の共有可能な考え方や思いを持ち合うことは避けられない。そのためには、それが可能になるための力を子供たちの内に育てておくことが必要である。筆者は、その力を「共にする」(communicare)を語源に持つ、納得をめざすコミュニケーション(communiation)に求めたいと考えている。

今回の学習指導要領の改訂は、昭和の時代に始まり、今日まで継続的に取り組まれている、近代的な学習観を克服し、現代社会に相応しい在り方を実現しようと企図する大きな改革であるように思われるが、その成否は教科道徳のこれからにかかっているようにも思える。なぜなら、道徳教育は近代に固有の教育課題であり、そのために様々な課題を抱えてきた。道徳の教科化はそれを克服しようとする企図でもあるからである。

また、本学看護学部は小中高等学校の養護教員の養成を行っている。養護教諭は唯一近代教育のしがらみを克服できる立場にあると考えているが、これについては稿を改めて論じたい。

注

- 1) 森田洋司『いじめとは何か—教室の問題, 社会問題』(中公新書), 中央公論新社, 2010.
- 2) アーレント, H. 著 斎藤純一ほか訳『過去と未来の間—政治思想への8試論』岩波書店, 1994.
- 3) 中央教育審議会『答申 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等及

び必要な方策等について』2017, p.28参照。本答申は文部科学省『別冊初等教育資料2月号臨時増刊』東洋館出版社, 2017として刊行されている。以下では, それを使用し, 『答申』と表記する。

- 4) 『答申』所収。
- 5) 同上書, 201-208.
- 6) 文部科学省 HP.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 7) 「詰め込み」による教育が近代以前の古い伝統的な教育観だと誤解されやすいが, 今日の学校は18世紀に登場し, 19世紀にほぼ確立されたものであり, 近代的な学習観といった場合には, これを指している。
- 8) 『答申』, 42. これら6点について, 答申では, 第5章から第10章までの各章で詳細に述べられている。
- 9) 中央教育審議会, 『答申補足資料』 p.300, 前掲書所収。
- 10) 『答申』 46-62同上。
- 11) これは学校教育法第30条2項で規定する学力の3要素に対応している。
- 12) 『答申』 pp.201f.
- 13) 同上書, 201.
- 14) 同上書, 202.
- 15) 同上書, 203.
- 16) 同上。
- 17) 同上書, 205.
- 18) 同上。
- 19) 拙論「道徳教育の再構築ーコミュニケーション的行為理論を通してー」, 小笠原道雄監修 坂越正樹ほか編『近代教育の再構築』福村出版, 83-101参照, 2000.
- 20) 『答申』 p.206.
- 21) 同上。
- 22) 大庭健ほか編『現代倫理学事典』弘文堂, pp.623-625, 2006.
- 23) 岡本義裕・渡邊満「議論を中核とする探究的道徳学習の具現化ー「論理向上ワークショップ」との連携の必要性・有効性を見据えてー」, 日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』Vol.20, 72-84参照。
- 24) 大嶋澄子「子どもたち主体の討議による道徳の授業づくり」, 渡邊満ほか編『小学校における「特別の教科 道徳」の実践』北大路書房, pp.141-142, 2016. 金田妙子「中学校における発達段階を踏まえた道徳授業」, 渡邊満ほか編『中学校における「特別の教科 道徳」の実践』北大路書房, 36-38, 2016.
- 25) ハーバマス, J. 著 三島憲一ほか訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店, 1991参照。