

「倫理」教育を学び直す

長 島 隆 行

はじめに

大学卒業後、「明るいデカダンス」（井上達夫『他者への自由』創文社、1999）に流されて、一般企業の営業として働いていた。当時、日本経済がバブルへと向かうなかで、倫理や道徳と誠実に向き合うことはやぼったい、という空気が蔓延していた。社会に出た頃は自分もそのように考えていたが、しだいに違和感を持つようになった。30歳を機に新たな生き方を求めるべく公立高校の教員となった。専門科目は社会科（公民科）の「倫理」とした。

一般企業を経て教職に就いた者として、社会的な経験を生かした授業作りを心がけてきた。それは「倫理」で扱う思想・宗教を、生徒が日常生活で体験する出来事や心の機微などと結びつけて教えていくことであった。「倫理」の教材を生徒の現実と繋げることで生徒に興味・関心を持ってもらいたい、時代の空気に流されずしっかりした眼で自分と社会の関係を捉えてもらいたい、そんな思いで授業に取り組んできた。

2003年から「自ら学び自ら考える力」の育成を柱とした「学習指導要領」が実施された。「倫理」では生徒に倫理的諸課題を主体的に追究させるという。生徒に何を求め、どのような方法でおこなうのか、新たな学力観に基づく教科指導の在り方について思い悩むところがあった。2007年度に東京大学教育学部に研究生として派遣され、「倫理」教育の在り方について研究する機会を得た。本稿では研究活動を通して「倫理」教育について考えたこと—学び直したこと—を、雑駁ではあるが記したいと思う。

1 「倫理」課題追究学習の問題点

初発の問題関心は、「倫理」課題追究学習への取り組み方、その方法論にあった。課題追究学習は「生徒の主体的な学習を重視するとともに、調べ方や学び方の学習を充実させる」ものとして、2003年施行

の「学習指導要領」より実施されている。「倫理」の課題追究学習は、「倫理的な見方や考え方」に基づいて現代の倫理的諸課題を生徒が主体的に考察することを目的とする。これまでにいくつかの取り組み事例や実践が紹介されてきたが、その多くは、生徒によるレポート作成・発表や意見の是非を問うディベートを中心とするものであった。しかし、そうした取り組みに対して、いくつかの疑問を抱かざるを得なかった。

生徒の主体性のもとでなされる調べ学習やレポート作成において、生徒はどこまで授業を通して学んだ「倫理的な見方や考え方」に基づいて価値判断を下すことができているのであろうか。この点について国立教育政策研究所の工藤文三は「公民科における指導と評価」（『高等学校公民科 指導と評価—課題追究学習をどう展開・評価するか—』清水書院、2003所収）の中で、「近代思想を手掛かりに「自然や科学技術と人間のかかわり」〔指導内容の大項目（2）「イ現代に生きる人間の倫理」に含まれる単元—引用者〕について学習したとしても、その成果を、生徒自身が「生命」や「環境」に関する課題追究学習に「基礎として」生かすことは、かなり高度な学習と考えられる」と述べている。近現代の思想に対する浅薄な理解と限られた人生経験しか持たない生徒は、諸課題に対して自分の直観にのみ基づいて判断することになりはしないだろうか。だとすればそれはきわめてナイーブだ。生徒の主体性に過度に依存した調べ学習やレポート作成では、生徒の判断が独善的で公共性を欠いたものになる危険性を拭い去ることができない。

その点ディベートは、判断の根拠が一般的な学説や道徳的推論に依拠してなされるので、独善性を免れることはできる。しかし、生徒自身の価値観とかけ離れたところでなされるディベートには、ゲーム的要素が強く、勝ち負けの争いに終始してしまいがちだ、との指摘がある（大谷いづみ「生と死の教育」のポリティックス」『死生学研究』2005号春号、東京

大学大学院人文社会系研究科、2005所収)。ディベートでは、議論を遂行することに意識が向かい、各生徒が諸理論と自己の価値観とをすり合わせる余裕や道筋が見えづらいように思う。また道徳的判断を、二者択一的な枠組みに囲い込むことによって、生徒の倫理的視野を狭めることになるのではないかと感じる。

さらに、調べ学習やディベートでは、なぜその課題が現在において問われているのか、課題として問われること自体が孕んでいる問題性に目を向けることができないのではないだろうか。倫理的諸課題には、それを問題化する言説体制が存在する。大谷いづみは、長年生命倫理教育にたずさわった経験から、「生命倫理教育がバイオテクノロジーと先端医療の露払いを、デス＝エデュケーションが高齢社会と高額医療の後始末をするのではないかと、という疑念を禁じることができない」（「生と死の語り方」川本隆史編『ケアの社会倫理学』有斐閣、2005所収）と語っている。同様のことが課題追究学習にも当てはまらないだろうか。つまり、生徒の主体性を尊重する課題追究学習が、各倫理的課題を支配している言説体制の中に生徒を無自覚のうちに組み込むことになる、ということである。もしそうであるならば、「自ら学び、自ら考え、判断する力」を身に付けさせる課題追究学習は、生徒が「自ら学び、自ら考え、判断」することによって逆説的に機能することになる。

こうした課題追究学習の抱える問題は、「倫理」教育そのものなり方と深く関わっているのではないかと考えられる。そのことを「倫理」教育の性格とその構造を整理することで確認してみたい。

2 「倫理」の複合的性格

「倫理」の課題追究学習に逆説的な現象が生じるのは、「倫理」の複合的性格が関係しているのではないだろうか。高校に「倫理」が設置されたのは1960年のことであり（当時は「倫理・社会」）、「高等学校段階における道徳教育の一層の充実強化を期す」ことを目的にしていた。この目的は現在の「学習指導要領」にも、「倫理」は中学校の道徳と関連を図ることとして、はっきりと明記されている。「倫理」は、科学的な社会認識を育む社会科（公民科）の一科目であるとともに、道徳教育の役割をも合わせ持っているのである。これが「倫理」の複合的性格と呼ば

れるものである（工藤文三「高等学校倫理科に関する教科教育学的考察」『公民教育研究』Vol.4、1996所収）。

現在の「学習指導要領」の中で「倫理」の複合的性格がどのように編み合わされているかを、検討してみよう。「学習指導要領」では「倫理」の目標を、「生徒自身の課題」と「人間についての客観的な認識」を結び合わせることで、生徒の「人格の形成に努める実践的意欲を高め」、「良識ある公民としての必要な能力と態度」を育成すること、としている。この目標から「倫理」の道徳教育的側面が、生徒の「人格形成」と「公民としての資質」の育成にあり、社会認識の側面が「人間についての客観的な認識」の理解にある、ということがわかる。さらに両者をつなぐものとして「生徒自身の課題」がおかれている。ここから、二通りの複合的性格の編み合わせを考えることができる。一つは、「倫理」教育の中で「生徒（に）自身の課題」と取り組ませ、その学びを通して「人格形成」を図る、というものである。具体的には、「倫理」の教材に含まれる言葉や考え方（「思想・理論」）を手がかりに、生徒自身が抱える存在の不安や焦燥感、対人関係で生じる葛藤と向き合わせ、生徒の自己省察を深めさせる、ということであろう。二つめが、「思想・理論」を通して「人間についての客観的な認識」を深め、その学びから「公民としての資質」を高める、ということである。「公民としての資質」とは、社会的な事柄に対して広がりや奥行きのある「思考・判断」と、「他者と共に生きる自己の生き方」（異なる他者との共生）に心を砕く「能力・態度」と考えられる。「倫理」は、様々な価値体系に対する客観的な認識という学びを通して、生徒に公民として必要な「思考・判断」と「能力・態度」の形成を促していくのである。

授業では、「学習指導要領」に基づいた教科書を扱う限りにおいて、この二つの編み合わせが何らかの形でおこなわれているはずだ。そこで教員がこの編み合わせに無自覚であるときに、問題が生じることになる。「生徒自身の課題」に対して客観的な視点を欠けば、教材や教員の語りは人生訓的なものとなる。「公民としての資質」に対してその「思考・判断」・「能力・態度」を思想や宗教の知識・理解に還元すれば、倫理（道徳）と知識が等価となり、知識を教えることが生徒には道徳を詰め込まれているように感じられてしまう。いずれも生徒からすれば、徳目主

義的な道德教育を受けていることになる。こうした授業では、道德的な側面が忌避され、生徒は知識の理解にのみ徹しようとするだろう。その一方で、教員自身が道德教育としての側面を否定して、「倫理」を哲学・倫理の学説史として扱ってしまう場合もある。

実際「倫理」の複合的性格を編み合わせることはたやすいことではない。授業において道德教育的な内容と抽象的な価値体系である教材をつなげる見通しが立てづらく、その結果「倫理」は「授業構成の方法論」がはっきりとしていないのである（工藤文三、1996）。

こうした道德教育と社会科教育の編み合わせで生じる曖昧さ、歯切れの悪さは、生徒の「倫理」に対する印象に現れている。1998年にベネッセ教育研究所がおこなった「高校生の教科観」というアンケート調査によれば、生徒にとって「倫理」は、地歴公民科のなかで一番「いろいろ考えさせられることが多い科目」であるとともに「一番嫌いな科目」でもあるという。教員が「考えさせる授業」を教科書の枠組みの中で何とか実践しようとしても、生徒にはその意図がうまく伝わらず、かえって生徒は徳目主義的な鬱陶しさを感じ、知識を丸暗記する科目と見切ってしまうのである。

課題追究学習の問題もまた、道德教育（公民的資質の育成）と社会科教育（客観的・批判的認識の育成）の編み合わせの不十分さに起因していると思われる。教員にとって見通しの立てづらい「倫理」の中に哲学や倫理学に関する「高度な学習」経験を持たない生徒をただ投げ入れるだけでは、生徒は感情的に反応するか、あるいは支配的な言説に順応するか、そのいずれかに陥らざるを得ないだろう。

本稿では「倫理」教育の在り方を学習の基本構造から捉え直すことで、道德教育と社会科教育の編み合わせの在り方を検討してみたいと思う。

3 「倫理」の基本構造

「学習指導要領」で記されている「倫理」の目標から「倫理」を支えている3つの柱を取り出すことができる。A「実存的自覚」、B「思想・理論」、C「価値探究」の三つである。さらにこの三つの柱に基づく「倫理」学習の構造を下のように図示することができる。

A「実存的自覚」は「倫理」学習の始まりであり、またひとつの到達点でもある。「実存的自覚」とは、各生徒の自己の生への内省的活動であり、いわゆる「自己への問い」と呼ばれるものである。この「自己への問い」の淵源にあるものは、各生徒が独自に持つ感情(feeling)、直観(intuition)、感受性(sensitivity)、思いなし(doxa)である。授業では、これらを尊重しうまく刺激することで、各生徒の〈関心・意欲・態度〉を高めることができる。そして「実存的自覚」を契機に「生徒自身の課題」を携えてB「思想・理論」やC「価値探究」へと向かうことで(①・②)、抽象的で一般的な〈知識・理解〉・〈思考・判断〉が自己の問題として捉え返され、そこから自己省察や価値観の形成が促される(③)。「実存的自覚」が道德教育と社会科教育の編み合わせのスタート地点になるということである。しかし、「実存的自覚」は生徒の自尊感情とも深く結びついているため、その多様さや私秘性には慎重な配慮が必要となる。

B「思想・理論」は「倫理」学習の要である。それは各宗教・思想の考え方、理論の基本的な概念・ことば(logos)の学習であり、「人間についての客観的な認識」に基づく「倫理的な見方や考え方」すなわち〈思考・判断〉の基礎となるものである。編み合わせという観点からは、A「実存的自覚」とC「価値探究」との連関を意識した教材の精選が求められる。また専門的な議論に深入りすることなく、むしろその社会的背景や他の「思想・理論」との相関関

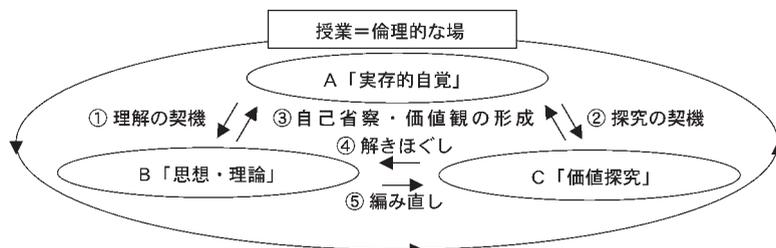


図 「倫理」学習の構造

係を示す工夫が求められる。そうした学習の積み重ねが、公民的資質に必要な知識や判断の広がりや奥行きを保証することになる。

C「価値探究」は「この私」(実存)が現実において「思想・理論」と出会う場である。身近な人間関係からマクロな社会問題に至るまで、生徒を取り巻く世界にはさまざまな倫理的葛藤が存在する。「価値探究」は、それらの〈思考・判断〉を言語化する〈技能・表現〉が目指される。しかし、倫理的葛藤は一義的に決定できない〈思考・判断〉である。ここでは思考の節約を避けるためにも、生徒の〈思考・判断〉を安易に言語化させることは戒めたい。まずは課題が内包している「思想・理論」の絡みつきを丁寧に解きほぐし、課題を取り巻いている言説機制を明らかにする(④解きほぐし)。次に相対化・客観化された「思想・理論」を現実の諸課題に送り返すことで〈今とは違ったやり方で考える道筋〉の追究をおこなっていく(⑤編み直し)。こうした学習過程を経ずに生徒に価値判断を委ねることは、結果として生徒の倫理(道徳)的な可能性を狭めることになりかねない。生徒に外面的な表現活動(価値判断の表明)を急かすことなく、むしろ解きほぐし・編み直しの学習活動の中でなされる彼女／彼らの内面的な言語形象活動を促すことに心を配りたい。

A・B・Cの三つの柱が有機的に結びつくことで道徳教育と社会科教育のバランスを保つことができるのではないだろうか。というのも、それぞれを切り離しておこなった場合に道徳教育という点から、Aは情緒主義、Bは詰め込み主義、Cは放任主義に陥る危険があるからである。A「実存的自覚」だけでは、客観的な思考や判断に基づかない感情的な反応しか引き出せない、その場の空気に流された一過性の反応で終る、さらには自尊感情が損なわれた生徒が否定的なメッセージのみ受け取る、といった情緒主義的な問題が発生する。B「思想・理論」だけでは、先にも記したように、生徒は知識と道徳の区別がつかないまま知識の教え込みを道徳の詰め込みと感じて、授業に嫌悪感を抱いてしまう。C「価値探究」だけでは、「課題追究学習」の問題として指摘したが、生徒は独善的で狭隘な判断—断定的、非寛容的—に陥りやすい。従来の「倫理」教育は、ともすればこのいずれかの傾向を持っていたのではないだろうか。そのことが、「平成17年度高等学校教育課程実施調査」による生徒の「倫理」に対する意識調査

で、「人格形成に役立つよう、倫理の勉強をしたい」という問いに52%の生徒が否定的な回答を選んでいることから、うかがい知ることができる。

このように道徳教育と社会科教育の編み合わせにおいては、「倫理」学習の構造から「実存的自覚」・「思想・理論」・「価値探究」の有機的連関が重要であるといえるだろう。ところで「倫理」が道徳教育であるとするならば、「倫理」の授業そのものが道徳性あるいは倫理性に配慮している—倫理的に開かれてある—必要があるのではないだろうか。本稿の最後に、「倫理」の授業そのものが「倫理的に開かれた場」であることもまた編み合わせにとって重要な要件であることを主張したいと思う。

4 「倫理的に開かれた場」としての「倫理」教育

授業を倫理的に開くとはどういうことか。本稿ではそれを、「ケアリング」による道徳教育を唱えるアメリカの教育学者ネル・ノディングズに基づいて考えてみたい。ノディングズは人間の相互関係をケアリングととらえる。ノディングズは、人間の倫理性の根源にあるものを、「ケアし、ケアされる」関係性であるとし、この関係性そのものを道徳的と見なす。ノディングズはケアリングの特徴のひとつに「専心」(engrossment)をあげる。『教育の哲学—ソクラテスから“ケアリング”まで』(宮寺晃夫訳、世界思想社、2006)によれば、「専心」とは「心を開いた誠実な仕方では他者を受け入れる」ことであり、「他者にものを見方を組立させ、私たちがその中に招き入れられるといったような、配慮の無選択的形態」のことだという。そこで授業を構成する者たちがこの姿勢をもって臨むことで、授業の倫理性が担保されると考えることはできないだろうか。本稿ではそのような授業を「倫理的に開かれた場」とみなし、その在り方について検討しようと思う。

授業を構成する要素は、生徒、教員、教材の3つである。これら三者が相互に「ケアし、ケアされる」関係としてあるということが、倫理的に開かれてある、ということである。それらの相互の関係を、ノディングズの『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の視点から』(立山善康他訳、晃洋書房、1997)に基づいて確認してみたい。

第一が、ケアするひととしての教員とケアされるひととしての生徒の関係である。

授業で教師が問いを投げかけ、それに対して生徒が応答するとすれば、その教師は、「応答」だけでなく、生徒をも受け入れている。生徒の語る事柄は、正しいか間違っているかには関わらず、重みがあって、教師は、思いやりを込めて、明瞭化、解釈、寄与を目指していく。教師は解答を求めているのではなく、ケアされるひととの触れ合いを求めている。問いを巡って活発に行なわれる短期間の対話の間、ケアされるひとは、実のところ、「天空を満たす」のである。題材よりも生徒の方が、限りなく重要である。(ibid p.272)

教員はまず教材と向き合い、教材研究によってその理解を深めてから授業に臨む。教員であれば誰もがこなしていることである。教員は教材をケアすることは当然だが、しかし授業において第一にケアすべき相手は生徒である。教材研究に熱心になるあまり、それを見失うことがある。「題材〔教材—引用者〕よりも生徒の方が、限りなく重要である」というノディングズの指摘は、あらゆる教員が真摯に受け止める必要があるだろう。

「倫理」の授業では、教員が生徒の発言を真正面から受け入れる姿勢が、生徒に対して「倫理的な開け」を保証するということになるだろう。しかし、この場合に注意することがある。授業中の生徒の発言には次のようなものがあるからだ。単元の目標（教員の意図）を先取りして、目標（意図）に適った意見を述べようとする。世間でよくなされている論調を単純に口まねする。授業中の発言者という構えに思考が縛られて言葉が固くなり、否定的／肯定的な言い回しを強調する。これらは生徒の素直な感性や練られた思考に基づくものというより、偽装的な意匠をまとった意見である。この場合、偽装だからと否定的に扱ったり、「専心」として単純に受け入れたりするのでは、生徒の思考を伸ばすことはできない。生徒の発言を受け入れつつ、生徒の偽装的意匠をわからなくほぐしていく応答が求められる。

生徒の発言に注意深く耳を傾けながら応答することで、生徒の思考を掘り下げていく。また各生徒の発言を一方向に収斂させるのではなく、多様な広がりを持たせつつ、相互に響き合わせる工夫を施して

いく。こうした営みを重ねることで、「倫理」の道徳教育としての場が整えられる。

第二は、ケアするひととしての生徒とケアされるひととしての教材（各思想・宗教）の関係である。

題材を教えるに際して、教師は、語りかけることだけでなく、耳を傾けることも学ばねばならない。生徒が考えを口に出すにつれて、教師は生徒を導いて誤りを正すかもしれない。けれども、生徒が思考し、問題提起し、試みていくのである。生徒には、「汝」—かれの活力を捉えて、方向づける存在、かれに応答する存在—としての題材に出会う機会さえある。(ibid p.287)

「倫理」の教材であれば、生徒が教材を「汝」という人格的交わりの対象、「ケアし、ケアされる」存在として出会うことは十分にあり得るし、そのような出会いこそ望ましい。「倫理」の教材は、知的対象以上の存在として、それぞれの生徒と人格的な関係—生徒の潜在的な活力を引き出しそれに方向性を与える、あるいは生徒の悩みや苦しみに寄り添い語りかける存在—を取り結ぶことができる。その関係は教員の意図を越えて成り立ちもする。この関係のなかで教員は、教材をケアするひとである生徒をケアする存在である。この教員の在り方については、ハイデガーの「実存にかかわる配慮（待遇）」としてのケアの考え方が参考になる。

〔実存にかかわる待遇とは、〕相手に代わって飛び入りするというよりも、むしろその実存的な存在可能において相手に率先するものである。それも、相手の「苦勞」を取り除いてやるためではなく、むしろそれを本当の意味で「配慮」すべきこととしてあらためて彼に返還してやるためである。この待遇は、本質上、相手の本来的な関心事、すなわち彼の実存にかかわるものであって、相手が配慮するものごとにかかわるのではないから、彼がその関心において透視的になり（見通しがよくなる）、それへむかって自由になるのを助ける。(M.ハイデガー『存在と時間』細谷貞雄訳、ちくま学芸文庫、1994、上p.266)

このハイデガーの考え方から教員のケアの在り方

として、次の二つを導くことができる。第一は、生徒の実存にかかわる教材を提供することで、生徒に彼女／彼らが本来的にケアすべき事柄と出会わせること―返還すること―である。倫理的諸課題を単なる知識に終わらせないためにも、教員は生徒が自身の問いとして受け止めさせることができる教材を選ぶよう配慮すべきである。第二が、生徒の教材に対する関心の見通しをよくすること、生徒が教材と自由に向き合う手助けをすること、そのような授業をプロデュースするということである。この場合、教員は教材に対して自由な構えで接する事が必要になる。教員の捉え方や解釈を絶対視しないということである。授業である以上、教員の枠組み・視点によって教材が生徒に提供されることになる。しかし、教員が生徒を枠組みの中へ閉じこめるように誘導しては、生徒と教材との自由な出会いは生まれてこないだろう。

またこの点は初発の問題意識とも関係する。教員が教材のおかれている文脈や権力作用に鈍感であれば―教員が価値中立的な教材と思いこんでしまうということ―、教材が孕む時代の要請（支配的な言説体制）に生徒の判断や価値観は容易に絡み取られてしまう。そこで教員は、各課題のおかれている価値の位相を把握する必要がある。課題追究学習では、教員はこうした教材に対する配慮を欠いてはならない。

生徒の実態を顧慮し、各単元内容の内包と外延を示しうる深みと広がりのある教材を提供することが、生徒と教材の倫理的な出会いを可能にするのである。

第三の関係は、ケアするひととしての生徒相互の関係である。生徒は教員の発言より同世代の者の意見に高い関心を示し応答しようとする。そうした関係をうまく取り入れことで、授業の中にケアの関係の広がりを生み出すことができる。しかし最近の生

徒は、一人で教材と深く向き合うことには抵抗がないのだが、生徒同士が直接語り合うことに戸惑いを覚えるようだ。大学のゼミの学生達にも同様の印象を受けた。そうした場合無理に語らせるより、教員が生徒に意見を書かせ匿名のもとで発表するなど、その取りかかりには工夫が必要かも知れない。また倫理で扱う内容は生徒個人の自尊感情を刺激することもあるので、話し合いを持つ場合にはルールや枠組みを定めて行った方がよいだろう。

ディベートのような敵対的な対話ではなく、相手の話に謙虚に耳を傾け、その真意を探り、自分の考え方との違いを受け止め、その違いをすり合わせることによってそれまでとは別の判断の道筋を探っていく、そうした営みこそ「倫理」にはふさわしいと思う。

「倫理」の授業の場が倫理的に開かれることで、生徒は自由に倫理的な問題と向き合い、その思考を発展させることができるのではないだろうか。課題追究学習もそのような場において実践してこそ、生徒の主体的な追究を実現することができるであろう。

おわりに

当初は課題追究学習の方法論やそれに基づく教材開発を目指していたが、研究活動を通して、「倫理」教育が抱える困難性（道徳教育と社会科教育のあいまいな関係に基づく危うさ）という大きな問題に行き当たった。その困難を乗り越える方策として、「倫理」学習の構造的な把握と「倫理的に開かれた場」としての授業というふたつの手だてを検討してきた。どちらも十分に練り上げられたものではない。今後現場にもどり実践を重ねることで、研究を深めていきたいと思う。

（埼玉県立高等学校教員・2007年度都道府県派遣研究生）