

高宮正貴『価値観を広げる道徳授業づくり——教材の価値分析で発問力を高める——』

中西 亮 太

1. 本書のねらいと構成

本書のねらいは、3つあります。1つ目に、現在の「特別の教科 道徳（道徳科）」の目標に示された学習を授業に具体化するための授業づくりの方法を示すことです。2つ目に、道徳科の目標とそれに対応した学習のあり方がなぜ必要なのかを、教育哲学や倫理学の観点から理論的に説明することです。3つ目に、現在の道徳科に対する3つの批判に対して、道徳科の学習方法や学習内容を擁護することです。

(iii)

以上の文章から始まる本書のうち、本稿では「多元主義的普遍主義」および授業方法としての「発問」に焦点を当て、著者の立場を明確にすることを試みる。

本書の構成は次の通りである。第1部第1章では、道徳的価値をめぐる著者の立場が示される。多元主義的普遍主義を理論枠組みとすることで、本国における道徳科へのアプローチが行われる。第2章では、第1章の理論枠組みを用いて道徳授業理論が示される。ここでは、「発問」の観点から、道徳科が陥りやすい誤った授業からの脱却が目指される。第3章、第4章、第5章は、それまでで示された理論枠組みや授業理論に基づき、道徳科の正当化が行われる。第2部第6章では、本書の道徳授業理論に基づく学習指導案が示される。

著者も述べるように、本書は教育哲学研究者が道徳教育論を示し、かつ授業実践までを志向する点で「稀有な書」と言える(232)。「近代教育批判」を経験した教育哲学にあって、教育学の再構築を目指す必然的な動きの一つとも読める。

本稿では、限られた紙面ではあるが、重要と思われる本書の要点を取り出していく（なお章立てに必ずしも準じていない）。まず2節で著者の理論的立場である「多元主義的普遍主義」を再構成する。

く3節では、道徳観をめぐる「現実主義」と「理想主義」の対立を確認する。4節では前節までの教育哲学理論がいかんして道徳授業理論へと展開されるかを描く。最後に、本書から示唆されるいくつかの教育哲学へのインプリケーションを提示する。

2. 多元主義的普遍主義が拓く可能性

道徳科では、道徳的問題をめぐる道徳的価値を「多面的・多角的に考える」ことが目指されている(12)。しかし、ここで道徳的問題に答えはあるのかという根本的な問いが生じる。この問いに対し、著者は「道徳が教科である限り道徳的問題には「答えがない」のではなく、「答えが1つではない」と考えるべきだと思います」と述べる(19-20)。こうした立場は究極的な道徳的価値が複数あることを認める「多元主義」とされ、「一元主義」と対比させられる。さらに著者は、道徳的価値をめぐるそれ(ら)を「普遍的なもの」と見なすか、「相対的なもの」と見なすかでも区別できると考える。

「多元主義対一元主義」「普遍主義対相対主義」という軸にあって、以下の四つの立場を構想することができる(21-26)。まず「一元主義的相対主義」。著者はこの立場を基本的には「あり得ません」と述べつつ、利己主義(cf. 自分の利益になることのみが正しい)を位置づける。次に「一元主義的普遍主義」。この立場は「最大多数の最大幸福」をスローガンとする功利主義が代表する。功利主義は、幸福という一元的な価値を普遍的な価値と見なしている。また、「多元主義的相対主義」。この立場は「何でもあり」という言葉に見られるような、道徳的価値が複数あるとともに、それらは個人や時代、文化に依存して規定されると考える。最後に、著者の立場である「多元主義的普遍主義」。この立場では、「価値のレベルでは普遍的な複数の道徳的価値が並立しており、それに応じて行為・判断のレベルでは答えが多様であり得る」と考える。

多元主義的普遍主義に立つに際して、著者はカントとアリストテレスを引き合いに出す。カントもアリストテレスも多元主義的普遍主義に立つ論者とされるが、カントが道徳的行為や規則、判断の普遍性を強調するのに対し、アリストテレスは道徳的価値の普遍性を強調する。アリストテレスは、例えば勇氣について、いかなる行為が勇氣ある行為であるかは、個別の状況で思慮（フロネーシス）に基づいて判断する必要を論じる。このとき、勇氣は普遍的な道徳的価値であるが、どんな行為が勇氣ある行為であるかは状況に応じて多様性を帯びる。著者は自身の多元主義的普遍主義を「〔カントのそれというよりは、〕アリストテレスの立場に近い」と述べる(26)。

このとき著者は「道徳的価値」と「道徳的価値観」の差異に注目する。前者が正義、勇氣、節制、親切、正直など普遍性を持った概念を指すのに対し、後者は道徳的価値に関する理解や解釈といった中身を指し、時代や状況で多様性を帯びるものとされる。著者は道徳科の『学習指導要領解説』においてもこれらが区別され、道徳的価値を授業で扱うことが志向されていることを示しながら、次のように述べる。

道徳的価値の大切さを理解するためには、道徳的価値の「意義」や根拠・理由を考えることが必要になります。その道徳的価値の「意義」についての考え方が「道徳的価値観」なのです。それゆえ、道徳の学習では〔…〕道徳的行為を強制するための学習が想定されているのでは決してありません。〔…〕道徳的価値の「意義」を理解するための学習が想定されているのです。(28)

こうした著者の道徳科に対する言及は、いわゆる「教え込み」批判に対する一定の応答可能性を有している。著者自身、国家や教師による道徳的価値観の教え込みには否定的な立場を示す。しかしながら、道徳的価値観の教育が認められないからといって、道徳的価値の教育が不要あるいは不可能であるということは直結しない。著者は、多元主義的普遍主義に基づくことで、道徳的価値の多様性と普遍性のみならず、道徳的価値観の多様性をも描き出そうとしている。

3. 道徳科における「心情追求型」授業をめぐって

次に道徳授業の方法をめぐる論争とそれに対する著者の立場を明らかにする。

著者によれば、道徳科の授業では読み物教材の「読み取り道徳」や登場人物の心情を問う「心情追求型」授業が批判され、「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」が重視されるようになった。著者は先行研究に従いながら、心情追求型授業批判として次の三つを挙げる(82-85)。^①児童生徒の主体的判断を無視しがちなこと。これは教材の登場人物の心情だけを問い、児童生徒本人の心情や判断とは無関係に授業が進むことへの批判である。^②児童生徒に付度させがちなこと。これは教師の意図を子どもが付度することのみならず、「これを言うのはやめておこう」と本心を言わない（／言えない）ことをも含む。^③価値と行為を切り離すこと。読み物教材ではしばしば動植物や偉人が登場するが、こうした教材では道徳的实践を行うことが想定されていない、あるいは現実離れしてしまっているという批判である。

著者はこれらの批判を検討する上で、道徳観をめぐる「理想主義」と「現実主義」の区別を導入する(85)。前者が現実の行為・実践の努力目標としての道徳を語るのに対し、後者は現実の利益や変革に役立つものとしての道徳を語る。

著者は、心情追求型授業批判の根底に現実主義に根差した道徳観があると考える。本国における道徳科の道徳観は、カントから大きく影響を受けており、理想主義的な立場に立つ。しかし、昨今台頭した問題解決的な学習は、思想的源流にデューイを据え、道徳観は現実主義的な様相を帯びる。著者は「本書としては「カントの理想主義か、デューイの現実主義か」の争いに決着をつけようというつもりはありません」としつつ、両者は互いに支持された道徳観であるのだから、「対立し合うのではなく、理想主義に基づく道徳授業理論と、現実主義に基づく道徳授業理論を包括的に位置づけるべきでしょう」と言う(91)。

この整理の後、著者は心情追求型授業批判への応答を試みる。上述^①児童生徒の主体的判断を無視しがちなことに対しては、発問の工夫が論じられる(94-95)。児童生徒の主体的判断を促すためには、

「投影的発問」、すなわち「あなただったらできる?」「あなただったらどうする?」と問うことで、当該の道徳的問題への自我関与を促すことができる。また「批判的発問」として「Aさんは〇〇してよかったらどうか?」と問うことで、賛成・反対とその根拠・理由を考えさせることができる。さらに著者は、投影的発問と批判的発問を組み合わせた「あなただったら、〇〇する? 〇〇しない?」という問いに、いっそうの自我関与や主体的判断の可能性を見出す。

②児童生徒に付度させがちなことに対しては、この中に「理想主義に対する批判」と、教材に描かれる心情だけを問う「授業方法に対する批判」が混ざっていると言う(95-102)。著者は後者の批判には同意するものの、前者の批判、すなわち読み物教材にある作者の意図や授業を行う教師のねらい自体への批判には応答を試みる。著者によれば、心情追求型授業批判では「価値観」と「行為」の区別が行われていない。読み物教材が示すのは価値観であって、特定の行為を命じるものではない。理想主義的な道徳授業では、読み物教材を通して登場人物が選択した行為の根拠・理由となる価値観を考えることが目指される。価値観を検討した上で、批判的発問、すなわち「あなたは〇〇する?」と問いかけることで、自我関与が可能となる。こうした理想主義の立場では教材の価値観を引き出すこと自体は悪とは見なされない。つまり、児童生徒が付度する授業は問題であるが、それは教材や教師がねらいを持つことへの批判には結びつかないとされる。

③価値と行為を切り離すことに対しては、②に連続して、価値観と行為の区別を意識する必要があるとされる(103-105)。児童生徒は、理想的な価値観と現実的な価値理解との距離を測り、そこから自身の現状を理解することで、理想に近づくことが可能となる。「Aさんみたいにできる?」と問うたとき、「できない」という答えに対しては、「どうしてできないのだろう?」と阻害条件を問うたり、「どうしたらできるだろう?」と促進条件を問うたりすることができる。

以上のように著者は、理想主義と現実主義に関して、道徳授業の中にある道徳観の違いと授業方法の違いを明らかにした。著者は理想主義を擁護しているが、それは現実主義的な道徳観や授業方法からの批判を乗り越えるべく用意された〈融和された理想

主義〉とも呼べるものである。

4. 発問の工夫と道徳授業

著者は、道徳的価値(観)をめぐる多元主義的普遍主義、および発問の工夫に基づく理想主義的道徳観に立つ。これらの立場を組み込みながら、著者の道徳授業理論が構成される。著者の道徳授業理論の特徴は、教師による発問を通して、道徳的問題への子どもの自我関与を目指す点に求められる。

著者が提案する道徳授業での発問は大きく三つに分類される(40)。すなわち、①「価値理解」を目指す発問。②「自己認識」を目指す発問。③「自己展望」(生き方についての考えを持つこと)を目指す発問、である。こうした三つの発問は、道徳授業の展開に対応する形で整理されている。著者は、道徳授業を、導入、展開前段、展開後段(、終末)と分ける(47)。このとき授業のスタイルとしては、上記の発問①→②→③という流れや、発問①→②→①という流れなどが構想できる(36)。

しかし、発問①などを通して理解される道徳的価値は、観念的な理解に留まる危険性や特定の価値観に結びついた「押し付け道徳」に転じる危険性がある(57)。これらの危険性に対し、著者は『学習指導要領解説』を手がかりに、道徳的価値の注入ではなく、自我関与に道を見出す。子どもに自我関与を促すためには、「閉じられた発問」、すなわち特定の答えに収斂する発問(登場人物の状況や心情を問う発問)だけではなく、「開かれた発問」、すなわち特定の答えに収斂しにくい、思考が広がっていく発問を組み込む必要があると言う(59)。

とりわけ著者は、道徳的価値(観)同士の対立を考えさせること、および「自分だったらどうする?」という問いを考えさせることを重視する(65)。前者の道徳的価値をめぐるのは、種類の異なる価値同士が対立する場合と、同じ種類の価値をめぐるではあるが価値観同士が対立する場合とがある。著者はヘーゲルの弁証法を手がかりに(70-72)、価値同士・価値観同士を比較し、時に部分的に否定しながら、新しい価値理解を創造する意義を見出す。また、後者の「自分だったらどうする?」を考えることは、教材が描く理想的な価値観を容易には実現できない己の「弱さ」を自覚し、理想と個人が生きる現実との距離を理解することを可能にすると言う(74)。

以上に見られる著者の道徳授業理論は発問の工夫を通して子どもに思考を促し、多面的な道徳的価値に触れる中で自らの価値観や現状、他者の価値観とを比較可能にする。こうした比較は道徳的問題に子どもを自我関与させることを可能にするだろう。

5. おわりに

以上の著者の試みは、冒頭述べた通り教育学の再構築の一つを表現しているように思われる。最後に、本書から考える得る教育哲学へのインプリケーションを提起したい。

第一に、本書が示す立場はいわゆる「徳倫理学」と通ずる点が多いように思われる。現代の徳倫理学は価値多面的な社会において徳概念をいかに理解するかという課題に取り組む。本書は義務論と功利主義を取り上げるものの、徳倫理学には言及がない。こうした態度は教育哲学における徳倫理学の検討の不十分さに由来するように思われる。徳倫理学において道徳教育が積極的に論じられている点を見ても、徳倫理学を踏まえた教育哲学や道徳教育論が検討される必要がある。

第二に、理論と実践の接続という課題にあって、教育哲学は自己批判的でなければならない。現在、本国における教育哲学では、それぞれが固有の立場から問題を構築し、固有の見解を描き出す傾向がある。こうした取り組み自体は間違っていないものの、行き過ぎた専門化が実践との接続を困難にしているように思われることもある。一方で、本書のねらいは理論と実践の双方を強く志向する。しかし、第一で述べたような理論の検証の幅の限界を垣間見ることもあった。これは著者の示す道徳授業理論の限界ではなく、本国の教育哲学全体の問題として捉えるべきだろう。それぞれの教育哲学が互いに連携し、結びつき、全体として実践を志向することによって、この課題に取り組むことができるのではないだろうか。