

佐伯胖「学びの構造」第三章 道徳はいかに学ばれるか（河野晋也）

ESDは「21世紀の倫理学」と呼ばれる。何がよいことなのかを判断する力や価値観を育むという役割を担うということである。佐伯が述べているのは、人がよさを学ぶときにエピソード的、作業的になっているという課題であり、これは現在のESDにもあてはまる課題ではないだろうか。佐伯は、教師が感動を与え、情感あふれる体験をさせることはたやすいという。しかしそこで児童が獲得するのは、あくまで教師の感じた通りの感動であり、児童が真に感動する状況は生まれていない。エピソード的に学ぶということは、互に関係づけられないよさであり、と今井むつみは述べており、そうした道徳観や価値観が変動の大きいこれからの時代に生きて働くものとは思えない。そうならないためには、児童が自身の一貫性を持ち、それを対話によって主体的に参加していくことを佐伯は求めている。

そこで、ここでは「道徳観は正統的周辺参加によって獲得される」と仮定して、佐伯の述べる、あるべき「よさの獲得方法」を検討していく。その際次の三点に分けて論を考察する。その三点とは、まず道徳観を獲得する上での共同体の在り方、その共同体の中でどのように獲得するべきなのか、そして児童が何のために道徳観を学ぶのか、である。

児童を含めた私たちの社会は、状況的権威主義がはびこり、支配階層が存在する。その階層の中では、「うまくやっていく」ためにエピソード的な道徳観は働かず、ボスのいうことに反論はしない。このことについて佐伯は、「良さを学ぼうとするとき、この「閉じた世界」での解決だけは断じて拒否しなければなるまい」と強く注意を喚起する。レイヴとウエンガーも同様に権威主義的な共同体がいかに成長しないかを述べていた。よさを学ぶためには、コンフリクトが許された共同体が必要であり、コンフリクト可能な批判的思考力が必要なのである。佐伯は、「何が本当によいことなのか、なぜそれが一番よいことなのかについての問いかけを幼いときから身に付けなければならない」という。ただし、実社会でこうした態度を身に付けられるのかという疑問は残る。

佐伯は、人は一貫性を思考しつつ、他者とわかり合いたいという動機を自然と持っているという。この動機に駆られて、わかちあおうとし、対話を行い、他の人の一貫性を自分の一貫性の中にとり入れていくという。この対話によって、一貫性は横に広がり、また上へと広がるという。この上への広がりとは、「より良いものへ向かう働き」であり、正統的周辺参加論におけるアイデンティティの構築である。また横への働きは、文化の形成、つまり共同体の発展ととらえることができる。

しかし、子どもたちは、いったい何を「良さ」としてめざしているのだろうか。実は佐伯の文章の中に、子どもたちがめざすべき中心が描かれていない。正統的周辺参加論においては、親方のようなあこがれを抱く存在がいて、それを目指して徒弟たちは参加していく。佐伯の論の中には、反面教師のような中心（例えばカエルいじめの子）は登場するが、子どもたちが純粋にめざすべき中心は見当たらない。実際には、親から言い聞かせられた内容であったり、世間一般で言われる「判例法」なのかもしれない。このように考えると、全く持って判例が不必要とはいえないのかもしれない。

このようにして考えると、佐伯の論にもとづいて、ESD の新しい学び方が見えてくるようにも感じられる。やはり子どもたちが道徳を身に付けるには、エピソード的な学びではESD はなしえないということ、状況を見出し、共同体に自ら参加していくことが必要であるということが言える。それぞれの児童がその子なりの一貫性をもってその状況において対話し、より良いものを創り上げていく過程が必要だということであろう。

道徳(よさ)の学びについて著者は「一貫性」をキーワードにあげて子どもころから始まる一貫性を広げ深め自ら高まるものにしなければならないとした。そのために「罰をさけるために善を行う」発達心理学が言う学び方というより、「1つのルールを知ろうとする」まさに一貫性を探り出す学びにしなければならないと考えた。また一貫性をひろげていく、そして深く実行していくものにする必要の述べた。しかしながら日本の道徳教育は先に述べた判断力を求めるものではなく、ただ感動させたり反省させたりして「わかる」としていることに問題があり「判例法的」判断しかできない子どもをつくっている。だからこそ道徳教育は直観にとどめず冷静な理性から一貫性を広げ高めていく練習をし判断力をつけていかなければならない。

以上の道徳教育観に対して「目的意識」「教材」「感動」の3つの視点から考える。

1つ目は、「目的意識」についてである。これまで自身もしてきたように道徳教育はいきなり教材を読んだりと何故学ぶかということ省いてきた。そこに子どもの主体性が削がれ与えられたもの消化するということが起きていると考えているからである。

2つは「教材」についてである。たしかにこれまでの教育の教材が感動させたり反省させたりするだけの教材であることはわかる。それだけでなく、一貫性を高めていくための練習となるネタが生活経験と離れたネタになっていたことを問題ではないか。これにより自分ごととして考えられなかったから深い学びとならなかったのではと考える。また冷静に理性を働かせるなかで簡単な問題ではなく揺さぶられるような活動(ネタからのコンフリクト)をしなければ一貫性を高めることができないと考える。

3つは「感動」についてである。子どもが「感動した。」からはじまる道徳の授業をしたことがあるが、結局一貫性を高めるまでに至らなかった。それは教材で出た人物の生き方にまで迫っていないからだ。生き方に深く迫ることで子どもは感動し憧れるのである。そのような一貫性を持つ人になりたいということが判断力をつけることに必要と実践から考える。

以上のことから私はこれからの道徳教育には著者の「道徳教育は直観にとどめず冷静な理性から一貫性を広げ高めていく練習をし判断力をつけていかなければならない」に加えて目的意識をもたせること、自分のごととなり教材に出会わせ揺さぶること、そして一貫性を持つ人に出会い憧れることで判断力を養う練習をすべきと考える。

第3章「道徳（よさ）はいかに学ばれるか」

奈良教育大学 中澤 静男

著者は、日本の道徳教育が「判例法的」であり、それは「つねに根源を問う」精神風土ではなく、「問わずに（先例に）従う」という精神風土が影響を及ぼしていると述べている。それに対して著者は、「よさ」とは、本来「よりよい」一貫性を愛に根ざして「わかちあう」ために高まり、高まることによって「わかちあえる」ものであるべきであるとし、そのためには、今日の日本の道徳教育が「心情」面ばかりを強調していることを批判しつつ、理性のはたらきの重要性、つまり、エピソードを直観によって判断するのではなく、冷静な理性によって一貫性を広げ、高めていく練習をすべきであり、それこそが道徳教育であると述べている。

以上の道徳教育観に対して次の3つの観点から考察を加える。第一に「よさ」について、第二に一貫性について、第三にアイデンティティに関してである。

第一の「よさ」についてである。著者は、日本人が直観的に捉える「よさ」は理性的ではなく、判例法的で、「状況主義的」権威主であると批判する。一方、西洋人の理性的な判断を手放しで称賛しているような印象を受ける。それでは、西洋人の「よさ」の根拠は何であろうか。著者は欧米のキリスト教倫理を挙げ、「人格の最高の具現として、万物の創造主としての「神」性にその根拠を求めている。しかし、その人格の最高の具現を決定したのは「神」ではなく人間であり、さまざまなエピソードを比較検討する中で、具体化してきたものに他ならない。つまり、西欧の「よさ」も神から与えられた所与のものではなく、時間的広がりや空間的広がりの中から判例法的に作られたものであろう。

第二の一貫性についてである。著者は子どもの行動観察から、一貫性を求める傾向を人間本来の傾向であると指摘している。また「閉じられた」一貫性は狂気であるので、「開放性」が重要であると述べている。開放性にもとづく「一貫性」とは、非常に太いライン状の一貫性であり、それは一貫性の中に多様な選択肢が含まれているものと捉えることができる。それは一貫性というよりは、「方向性」「傾向」といったものであろう。

第三にアイデンティティに関してである。道徳教育で育成する「道徳観」は、人生や日常生活の様々な事物に対する見方・考え方である。人は生まれながらにして強固なアイデンティティをもっているわけではない。「状況に埋め込まれた学習論」を研究するレイブとウェンガーによると、アイデンティティの確立が学びの主目的であり他者へのあこがれを動機とし、対話や協働など他者との関わりを通して、また他者からの承認によって徐々に確立していくものであると述べる。自分らしい「見方・考え方」は「自分らしさ」の根源であり、アイデンティティの中核をなすものであると考えられる。著者は理性の権威による「わかちあい」による「高まり」に重きをおいているが、その際、2つのことに注意が必要である。1つは、普遍的な道徳的「見方・考え方」を追究することと個人的な「見方・考え方」のコンフリクトである。2つ目に心情である。心情として理性の示すとおりに行動できないのが人間である。この2つへの配慮がないと、机上の空論となりかねない。

以上から、「道徳（よさ）」の学び方について、小学校での教師経験を踏まえた筆者の考えを述べたい。学習指導要領に関わりなく、学校現場では「道徳の時間」は重要視されていない。教員には、道徳観は学校よりも、むしろ家庭環境や保護者の養育態度に関係するものという意識がある。子どもの周りには多様な他者が存在するが、地域コミュニティの崩壊とともに子どもに関わろうとする他者は多くないのが現状である。子どもを取り巻くコミュニティの再生と、コミュニティに属する多様な他者が日常生活の様々な場面をとらえて、具体的に子どもに道徳的「よさ」を考える場面を提供すべきである。「よさ」は「神」から与えられるものではなく、「人と人の間」に構成されるものである。

よさはいかに学ばれるか

平群北小学校 中澤 哲也

日本人の道徳観は制定法的である。これまでであった先例や悪例から根拠を見出し日常の道徳的判断を下して。一方でヨーロッパ思想は、良いか悪いかの判断でなく、「つねに根源を問う」という判断を下している。この違いが、何かを学ぶときの「学び方」に大きな違いの原因があるのではないだろうか。子どもは日常生活の中で判例を学んでいく。その中で一貫性を探り出し、さらにそれを他へも要求するのである。したがって、「不平等」「えこひいき」「ルール違反」には敏感に反応するのだ。

しかし、完全な一貫性の世界はありえないのである。一貫性を「閉じたもの」にするのではなく、「ひろがり」も必要である。先ほど述べたように人は皆一貫性を他の人々と「わかちあいたい」と願っており、他の人と分かち合えた一貫性はさらにまたその人を通してもっと多くの人々と分かちあえるものになっていく。そうして文化は生み出され、広がりの中の人々に伝えられてきたのである。また、時には自分の一貫性を他者とぶつけ合う(本当の対話)も必要である。私たちはお互いの中で相互に相手の視点に立ってそ子に内在する葛藤を超える新しい秩序、調和へ向かって一貫性を高めていこうとしている。その時その時に子どもを感動させるのは容易ではあるけれど、それは身体のシステム上のことであって真の一貫性ではない。一貫性とは頭の中のネットワークの広がりであり、「何?」「なぜ?」といった問いかけによって、様々な視点を持ち高まっていくものである。したがって直感的にあるいは理屈抜きで道徳的判断力を鍛えるのではなく、じっくりと時間をかけて「ひろがり」を大切にしていき、道徳的心情を「学んで」いくべきである。

以上の道徳教育に関して次の三つを述べていく。一つ目に、子どもはあえて自分で悪いことをしようとしている時があるということ、二つ目に日本とアメリカとの違いである。三つ目に新たなひろげ方についてである。

まず一つ目に子どもはあえて自分で悪いことをしようとしている時があるということだ。ルール違反や不平等を行う。私の三年生のクラスでは、最近ひとりの男子児童があえて私に学級のルール違反をしていかと聞いてくる。(それまではとってもいい子ちゃんだったのに!)これも成長の一環だと思い、家庭訪問でお母さんに伝えると、「実は家では昔からそうなんです」という答えが返ってきた。つまりその男子児童はこれまで学校と家での行いがでんでバラバラだったのである。今男子児童は自分の中でのこれまで葛藤に悩んできたのだろう。学校と家でのバランスを取るために、いい子ちゃんを演じてきたのである。つまり、一種のストレスを抱えてきた。これから男子児童は自分のことをどうやって「出す」のか、そしてそれを教師がどのように調和していくのかといった、道徳教育のアプローチもあるのではないだろうか。

二つ目に日本とアメリカとの違いについてである。筆者は米国の大学院で「学問」についての対話の視点から、日本とアメリカの違いについて気づき、のべている。日本人が大切にしている「人の意見を尊重する」という部分に疑問を抱いているが、自身を献身し犠牲になり相手の要求に従う(また見えないところで犠牲になる)ことは「閉ざされた世界での愛」ではなく、日本人ならではの愛(おもてなしの心)ではないだろうか。もちろん、相手の立場を気にしながら話することは大切であるが、相手の気持ちや立場、状況を組んで対話することも人と人の繋がりにとって大切ではないだろうか。

三つ目にあらたなひろげ方についてである。筆者は一貫性を「たて」と「横」とで表現しているが、新たに高さのひろげかたを提案する。高さとは過去と未来を表す。過去の人との対話、未来の人との対話をわかちあうことが新しい道徳観を生み出すヒントになるかもしれないと考える。

以上より、一貫性とは一つの視点ではなく、多面的に多角的に見ていく必要があると考える。新ためてその一貫性を見つめなおすことが道徳(よさ)を生み出していくと考える。

我々は人生を通じて「人はいかに生きべきか」を学ぶ。このことこそが「道徳」である。本章では「道徳」に対する、一種の固定化されたイメージ（誤解）を避けるため、あえて「よさ」と読みかえ、「よりよくなりたい」という、人間が本来持つ願いや思いについて論じている。

「人はいかに生きべきか」。この、「よさ」に基づく道徳教育観に対して、以下三つの観点から考察を加えたい。第一に「一貫性」。第二に「対話」。第三に「問いかけ」である。

第一に「一貫性」である。著者は「子どもは罰をさけるために善を行う」という発達心理学の教科書に出ているはなしは「ウソ」であると思いはじめた。」としたうえで、「子どもは「おそれているのではなく、一つのルールを知ろうとしているのだ。まさに、「一貫性」をさぐり出そうとしているのだ。」と述べている。一貫性を探り出そうとする子どもの姿は、日々の子どもの様子をから見受けることができる。自分の行いに対して、親や教師、友達がどのような評価を下すか。その判断基準を探っているのである。自ら集めた評価（データ）を帰納的に処理することで、その子なりに社会一般的な判断基準。つまり、一貫性を知ろうとしているのだらうと考えられる。

第二に「対話」である。一貫性を横にひろげる要素の一つとして、対話が紹介されている。「わたしたちはお互いの対話で相互に相手の視点を自らの心の中でとらえ、そこに内在するコンフリクトを超える新しい秩序、調和、へむかって、一貫性を高めていこうとする。」。人は、自分自身の一面的な視点だけでは、事象の意味や価値を理解することはできない。誰かの視点に寄り添い、多角的に物事をみつめることで、「わかる」のである。言語などを媒介とした対話によって、他者の視点を取り入れることを通して、一貫性を高めることができると考えられる。

第三に「問いかけ」である。子ども達が親や教師から「～してはいけません」とか「～しなさい」とか言い聞かされるのは、一方的に道徳的行為のリストを与えられているだけに過ぎない。この場合、子どもは判例集的にエピソードをおぼえているだけである。そこで必要なのは「問いかけ」である。問いは思考を促す自動装置である。子どもは問いかけられることによって、自身の言動を振り返り、「何がよいことなのか？」と自己内対話を深める。つまり、道徳的行為を意味論的に記憶し、その価値を真に理解すると考えられる。

「一貫性」「対話」「問いかけ」。三つの観点を意識することで、我々は人生を通じて、より確かに「よさ」を学ぶことができる。三つの観点の中でも、とりわけ「問いかけ」が重要であると考えられる。「人はいかに生きべきか」という根源的な問いかけを絶えず続けることで、「よりよくなりたい」という、人間が本来持つ願いや思いを叶えることができる。しかしながら、問いかけの主体は子ども自身である。教師や親の問いかけに対して、応答するだけの子どもに育ててしまってはいけない。絶えず自ら問い続けられる子の育成を我々は目指すべきであると考えられる。