

## 新しい道徳教育の提案に向けての予備的考察

### ——言語活動の充実と哲学教育<sup>1</sup>——

高口 涼

#### はじめに

本稿は、哲学教育が道徳教育で展開されることを提案するものである。

社会は、決まった答えがあらかじめ用意されていない問題に満ち満ちている。社会で遭遇する問題には答えが決まっていないということのみならず、答えは複数考えられ、そのうちのどれか一つが正解である、とは到底言えない。大学教育以前の段階において、哲学教育がなされることは、ある問いに対して子どもが個々人で様々な角度から検討し、さらに対話によってみんなで一緒に考えていくことができる体験になる<sup>2</sup>。

「子どもの哲学(Philosophy for Children, P4C)」としての哲学教育は、1970年代に M. リップマンが提唱し推進したところに起源を見ることができる。リップマンは、読解重視、つまり教師や教科書から哲学とその歴史の知識を得るのではなく、子どもたちが教師や仲間たちみんなと対話をするという経験を通じた対話重視への方向を模索した。さらにリップマンは、教授方法としての哲学対話を目指した研究を展開できる施設をつくり、子どもの哲学を実践することのできる人材育成にも寄与した。

筆者の浅見の限りでは、我が国の状況に目を向けてみると、高等学校における公民分野である倫理科目の一環として、また大学での教養科目において、哲学を専攻しない人に対しての哲学教育をどのようにするかを考えることが一般的であったと考えられる。確かに、将来哲学を専攻しない人々に対して哲学を広めるといふ点では一定の役割を認めることができる。しかしながら、哲学教育を我が国において展開する素地として見た時に、高等学校での倫理も大学で

の教養科目も選択であるという欠点がある。教員養成との関連でより具体的に述べると、将来教職に就くにあたり、哲学を一切通り過ぎることなく教員となりたい者が免許状を交付されるということが可能なのである。

高校生以前の年齢の子どもたちに対しては、先に述べた「子どものための哲学教育」を受けた流れが我が国においても翻訳、紹介、実践されるようになってきている<sup>4</sup>。本稿においても、こうした上述の研究成果を受けて、道徳教育の時間における哲学教育を提案することとしたい。

### 1. 言語活動の充実と道徳教育

文部科学省が、「言語活動の充実に関する指導事例集【高等学校版】」(2012年6月25日)を公表した<sup>5</sup>。

先に公表されている小学校版、中学校版と同様に、「思考力、判断力、表現力等をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養うため、言語活動を充実する」<sup>6</sup>として、各教科等の指導にあたっては言語活動を充実させることが学習指導要領に盛り込まれているところを踏まえた実践例が収録されている。この実践例は、小・中・高の各学校段階において網羅的に示されている。これは、「学習指導要領」において、「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項」のところで次のように規定されている内容を実践することが強く求められているからである。

各教科・科目等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること<sup>7</sup>。

こうした実践例等が活用され、言語活動が各教科等の指導を通じて学校教育全体の中でなされようとしている現状は、基本的に望ましいことである。言語活動の充実を推進する動きは、学力に関する各種の調査(具体的に述べると、

PISA 調査や全国学力・学習状況調査などが挙げられる)により、我が国の子どもたちの思考力・判断力・表現力等に依然課題が見られることが明らかとなったことが背景にある。思考力・判断力・表現力等の課題を解決するためには、課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力や多様な観点から考察する能力の育成・習得が求められている。ただし、ここでは、哲学ではごく当たり前に行うテキスト批判に関する記述は見られない。言語活動の充実の中では、語彙や表現を豊かにすることや読書活動の推進も求められており、読むことと考えること、そしてさらに発信することを言語活動の一体としていると考えられるが、どのように読むのかについては、課題が残っている。

では、道徳教育に焦点を絞ってみると、現在、道徳は教科ではなく、特別活動(学級活動、児童・生徒会活動、クラブ活動、学校行事)と同じように領域という位置づけである。小・中学校では週に1時間の道徳の時間があるが、この時間にだけ道徳教育を行なうのではなく、学校の教育活動全体で道徳教育を行うということになっている<sup>8</sup>。具体的には、各学校で道徳教育の責任者である道徳教育推進教師を設置し、年間指導計画の作成や各教員に指導内容を把握・理解してもらうことを通して、道徳教育を充実させようというのが、新学習指導要領の目指すところの一つである。

また、現行学習指導要領への改訂では、「道徳の時間を要として」という言葉が追加され、道徳の時間の位置づけがより強化されている。これを見ると、これからの道徳教育の充実が強く求められていることが窺える。さらに、先にも述べたように、言語活動の充実が道徳教育にも求められている。単に知識を教授することにとどめることのできない道徳教育に哲学教育をもちこむことで、自らが考え、それを発信し、他者の意見を受容し、また考えるということを経験し、学習することができる<sup>9</sup>。

## 2. 対話する哲学教室

2012年に『中学生からの対話する哲学教室』が刊行された。教材として利用できる文献がこのように刊行されたことは、「子どもの哲学(Philosophy for Children, P4C)」を教育現場で実践しやすい環境を整える効果があり、言語活動

の充実を考える上でも、哲学教育を行う上でも基本的に望ましいといえる。

「子どもの哲学(Philosophy for Children, P4C)」は、教師と子どもとが共にする対話型の哲学のことである。哲学教育の推進の流れとしては、ユネスコが打ち出した、市民教育(citizenship education)における哲学教育として述べる「哲学のためのパリ宣言(The Paris Declaration for Philosophy)」(1995)や、「哲学についてのユネスコ間域戦略(UNESCO Intersectoral Strategy on Philosophy)」(2005)がある。さらに、ユネスコは宣言や戦略として打ち出すのみならず、哲学教育について一連の地域ハイレベル会議を開催した。こうした状況は、世界的に子どもへの哲学教育が求められているということを意味している。

我が国では、河野哲也[2011]が子どもへの哲学教育の必要性を唱えており、道徳教育に哲学教育が効くという提案<sup>10</sup>をしている。また、一般的になされる道徳教育、つまり「ルールや規範を守れ」と説く道徳教育が実は道徳的ではないことを松下良平[2011]や宇佐美寛[1989]も論じている。これらから、我が国の道徳教育は心情主義的道徳批判の流れにあると見てとることができる。つまり、道徳教育における議論は転換点を迎えており、言語活動を充実・展開させる状況と世界的に哲学教育を進めることが望ましいとされることを鑑みることができる。これにより、道徳教育において哲学教育を子どもたちに対して展開させることが有効だということが言えそうである。河野[2011]によれば、道徳教育は「善き社会を構築するための基本的態度と方法論、スキルを獲得するための教育である。これによって、道徳教育という言葉の大きな意味変更が求められるだろう。それは、善き社会を構築する権利と義務を持つ主権者を育成する教育のことなのである」(p.26)。また、宇佐美[1989]は、「ある目的に照らすと見出される、複数のものの中にある関係である」(p.76、強調原文)とすること、つまり「システム」、具体的には、ある目的のためにどのような行動を選択するかということである。宇佐見[1989]は、「システム」は目的—観念—行動の型であり、「システム」は学習可能であると述べている。この「システム」は、必ずしも価値葛藤ということではなく、ある問い(資料文から見つけ出される問い)を自らを立て、その問いに対して何が述べられるか、考えられるかを見つけるのだと読み取ることができる。

村瀬が「先生のための手引」、『中学生からの対話する哲学教室』、(p.148)にお

いて子どもの哲学について述べている箇所を引用する。

……教師が子どもたちといっしょに学んでいく、そのような姿勢をもつことと自体が、哲学対話の授業においてはもっとも重要な要素なのです。自分の「哲学」を語る必要などありません。いや、むしろ語らないほうがいいのです。子どもの話を聞き、その意見に感心したら、素直にそれを子どもたちに向かって表現してください。そうすることによって(そして、そのことによってのみ)、哲学対話の授業は可能になるのです。

ただし、教師と子どもとがお互いの立場に優劣はないのだと気づくことは、教師が授業運営上、示唆するといった、教育目標として対話の経験を子どもたちに積ませる、ということをお否定するものではない。学校教育の主要な営みである知識伝達、つまり教科指導においての教師と子どもの立場というものは明確に区別され、教師が優位に立つという構図が見られる。しかし、哲学対話においては、気づき、発話する、ということにおいて何に、どういった観点に気付くのか、そしてそれを発話するという点において教師も子どもも同等であるといえる。だからこそ、一緒に問いを考えることができるのである。

また、対話型の哲学は大学の哲学科で学ぶ哲学史などと異なり、問いたいことを純粹に問い、問い続けていく中で思考を深化させていくということを意味しているので、そこでは知識よりも、むしろ問い続ける姿勢と、お互いの相手を尊重する態度が重要になってくる。

### 3. ジャスト・コミュニティの実践として

ジャスト・コミュニティとは、アメリカの心理学者で道徳教育論に影響を与えたL・コールバーグが構想した道徳教育論である<sup>11</sup>。

我が国における道徳教育論では、副読本をはじめとする読み物資料を基にした授業展開が主流である。しかし、この授業展開は、資料に既に書かれている道徳的価値を子どもたちに教え込むだけの価値注入型授業に陥りがちであるという問題点が道徳教育の議論では指摘されてきた。

そこで、1980年代後半から「進歩主義的アプローチ」と呼ばれるものの一つとしてモラル・ジレンマを道徳の授業において用いる手法が教育学者である荒木紀幸を中心として理論面での整備と教材の開発が進められた。これは、大学での学問知から発信された道徳教育の授業理論、実践例として注目を集めた。ジャスト・コミュニティは、このモラル・ジレンマでの手法を受けて改良されたもので、道徳教育を実践する場を対象としたものである。つまり、これは、道徳的ディスカッションの場に根差した道徳教育論なのである<sup>12</sup>。従って、ジャスト・コミュニティは、相互の対話を可能にする共同の道徳を前提とした上で、モラル・ジレンマの手法を実践していく理論として理解できる。

ジャスト・コミュニティにおける道徳教育では、気づきとそれに基づく対話において教師と子どもは平等であり、それを尊重するので、特定の意見に従うことは強いられない。これは、自らが考え、考えを持ち寄ることにより集団で議論を作り上げていくこと、いいかえれば、みんなで、対話して思考していくということを保証している。また、対話の機会は、これまでの自身の価値観にゆさぶりをかけやすく、モラル・ジレンマに陥りやすくなる。さらに、みんなで、対話して考え、決定された規則に対して対話に参加した全員が責任を負うので、一方的に教授者から押し付けられた規則とは違い、全員がその規則に従った行動をとることが強く求められることになる。まとめると、ジャスト・コミュニティの本質は、以下のようになる。

- ① 一人ひとりの子どもを尊重すること
- ② ①の実現のために、民主的な人間関係の組織を作ること
- ③ 道徳性の重要な側面として人間関係の質や集団の規範に着目すること
- ④ 道徳教育の題材は、身近な生活の中で生じる問題について、道徳として取り上げること

特に、④は手法として対話を取り入れることができるし、その対話を実現させるためには①、②が機能しなければならない。

以上を踏まえると、子どもの哲学の実践は、道徳教育論における、ジャスト・コミュニティという理論的背景を得ながら展開できる。道徳的行為の問題のみ

ならず、価値(観)について取り上げることも可能である。また、教師と子どもたちがお互いに対話する過程で解を探る哲学対話の実践は、必ずしも、自制や勤労、社会奉仕といった価値項目に基づいた道徳の時間とは違い、問いたいことを問い続けることが、子どもの哲学である。従って、はじめからどのような行為が望ましいか、ということを示唆することが目標となるのではなく、そもそも望ましい行為とは何か、の部分を問うので、解を提示しないままに終わることになることがほとんどである。また教師が解(正答)をまとめるというようなことはしないということがこれまでの道徳教育との違いであり、これからの道徳教育を考えるにあたり重要な視点を提供していると考えられる。決まった解のない問いを学校での対話を通じて考えた経験は、対話の中で扱った内容を子どもたちが持ち帰って、学校以外の場でも考えることにつながり、時として、家庭の中での対話にもつながることが考えられ、問題視するものではなく、むしろ望ましい方向性であるといえる<sup>13</sup>。

まとめると、子どもの哲学の手法は道徳教育の中でも有効であり、その基礎は対話をする際にお互いの人格を尊重し合うことや、個人だけで考えるものではなく、他の子どもや教師たちとの対話を通じて補完し合うところにおいて、コールバーグのジャスト・コミュニティを援用することができる。従って、道徳教育において、哲学教育を展開させるということは、特に奇異な発想ではなく、規範を自分自身の納得のいく形にまとめるまで子どもたちが教師の支援を受けながら問い続けていくことができる。

## 総括・展望

これまで、教育における言語活動の充実・発展が我が国の教育現場において求められていることを確認し、世界的な状況としては子どもの哲学を教育に取り入れることが求められているということを見てきた。さらに道徳教育における哲学教育を提案することを論じる本稿では、哲学教育が道徳理論における基礎付けとしてコールバーグのジャスト・コミュニティを援用し、教育空間としての哲学教育の可能性を見た。

「はじめに」でも述べたように、道徳教育における哲学教育は有効である。道

徳教育において展開する哲学教育は、解を与えるような道德ではなく、必ずしも解を求めることなく(この点は道德教育を行なっていくことの難しさでもある)、対話によって哲学する営みにおいて、子どもたちの道德性を涵養させていくことができる。また、対話は他者との対話のみではなく、自己との対話が迫られる。

道德教育において哲学教育を展開させることは、副読本をはじめとする読み物資料に基づいた価値注入型授業に代わる授業形態の提案として示すことができるであろう。

自己との対話と他者との対話がなされる場の考察は、指導要領等でいわれる「言語活動の充実」を実現していく上で必須となる。それは、副読本をはじめとした読み物資料の用い方をはじめとした方法を考える道德教育から対話をする場の構築を中心として考える道德教育への転換を図る上で、多様な発言を促し、受容する環境を整えることになるからである。

## 註

- <sup>1</sup> 本稿は、2012年若手哲学研究者フォーラムにて、「哲学と教育学についての試論」という題目で口頭発表(萌芽セッション)したものに、発表時のやりとりから得た論点を新たに追加するなどして書き改めたものである。質問、コメントを下された人すべてに深く感謝したい。なお、本稿において「哲学教育」と表現した際には、「哲学対話」や「対話型哲学」という述べ方もできるが、特に断りのない限り初等、中等教育段階においての対話を通じてなされる(つまりは文献解釈とは区別した)哲学教育(先に挙げたところでの口頭発表時には「哲学の問いを考え、対話を通して子ども同士または子どもと共に哲学する、という営みのことである」としたもののこと)を指す。
- <sup>2</sup> 対話をしながらみんなで一緒に考えていくことにより、「他者とコミュニケーションをとりながら1つの問題を解決していくという体験をすることもできます。さらに、対話のなかでクラスメイトの意見を聞いて、自分が思いもなかった新しい考え方に触れることで、自分が拠って立っていた前提や価値観、常識を掘り崩し、自分の考えを様々な角度から批判的に吟味する体験をすることもできます」という指摘を土屋は「日本語版解説 哲学対話授業のごあんない」、『対話する哲学教室』の中(pp.141f.)でしている。
- <sup>3</sup> これは、次のように考えられる。現行学習指導要領においては道德教育推進教師の設置と役割が明文化され整理された。これにより、小・中学校の道德教育は、校長や道德教育推進教師を中心として学校全体、学校の教育活動の全体で展開させやすい環境が整ったのである。但し、週1時間ある道德の時間を担当するのは、学級の子どもをより把握しているのは学級担任であると考えられていることから、学級担任が担当す

- ることが多い。本稿は、あくまで道徳教育の中に哲学教育を取り入れることの提案を目指しているので、ここでは、教員養成段階で哲学を教わる機会が無いということもあろうという指摘をすにとどめる。
4. フランスの実践を題材とした映画「ちいさな哲学者たち」が公開され話題となった。研究論文ではないが、重松清監修の下で「こども哲学」シリーズが朝日出版社から、村山保史監修の下で、「はじめての哲学」シリーズが世界文化社から刊行されており、幼少期から中学校段階にある子どもたちへの哲学教育が日本語で実践をしやすいようになってきている。
  5. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shoutou/new-cs/gengo/1322283.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/new-cs/gengo/1322283.htm) (2012.11.20 確認)これで、小、中、高と揃った。
  6. 「言語活動の充実に関する指導事例集 ～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【高等学校版】」の「まえがき」より。
  7. 「高等学校学習指導要領」、第1章、第5款 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項、5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項の(1)より。
  8. 高校には茨城県の例(詳細は、<http://www.ibk.ed.jp/highschool/yutakanakokoro/doutoku/doutoku.htm> (2012.11.20 確認))などはあるが、多くは「道徳の時間」はなく、現代社会や倫理を中心にして、学校の教育活動全体をとおして実施することとされている。さらに、現状の把握という点で2点の補足をする。①政府の教育再生会議は、小、中学校の道徳の時間を教科「徳育」として、教科書も作るよう提言したが、文科省の中央教育審議会は、道徳の教科化を見送った。道徳の充実を主張する論者からは、教科化の見送りについて批判的な見方がされている。一方で、「学校の教育活動全体を通じて行う」という現行の位置づけは、ある意味で教科よりも重要であることを示しているとして、教科化に慎重な姿勢を示す論者も少なくない。②教科書もなく教科教育で行うような成績評価もしないという道徳教育が現在も行われていることは、哲学教育を実施する上では、さしあたり決して望ましくないとは一概にいえないだろう。
  9. 哲学教育を考えるにあたり、シティズンシップ教育などで考えられている「ルールづくり」の成果や社会科教育の分野で考えられている「法教育」の成果を参照することができるかもしれない。
  10. 詳細は、河野哲也『道徳を問いなおす』ちくま新書、2011、第4章を参照。
  11. ジャスト・コミュニティ以前の構想は、モラル・ジレンマであるといえる。モラル・ジレンマは、コールバーグの提唱した認知的道徳性発達理論で、道徳教育の中において、子どもたちは道徳的価値葛藤状態に陥り、仲間との対話の中で価値葛藤状態が自分自身の内部で整理され、より上位の道徳発達段階へと至る、というものであった。
  12. 本稿において、ジャスト・コミュニティを援用した哲学教育を道徳教育において実践しようとする理論的試みは、アメリカにおける道徳教育と日本の道徳教育の違いを踏まえた上で論じきれていないところに課題が見られる。本稿での予備的考察をさらに深化、体系化させて論じることは他日を期すことにしたい。
  13. 土屋は「子どもの哲学へようこそ」、『高校生からの哲学雑誌 哲案』第四号、2012の中で、哲学教育を教育的効果を超えたところとして、学校の中に「ゆっくり・じっくり」考える余裕を取り戻すことにその意義を見出している。

## 参考文献

- Matthew Lipman, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, 1980.
- Power, F. C., Higgins, A., and Kohlberg, L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia University Press. 1989.
- 荒木紀幸(編)『道徳教育はこうすればおもしろい コールバーグ理論とその実践』北大路書房, 1988.
- 宇佐美寛『「道徳」授業に何ができるか』明治図書, 1989.
- 河野哲也『道徳を問いなおす』ちくま新書, 2011.
- Sharon M. Kaye, and Paul, Thomson, *Philosophy for teens: Questioning life's big ideas*. Prufrock Press. 2007.(シャロン・ケイ, ポール・トムソン『中学生からの対話する哲学教室』河野哲也監訳, 玉川大学出版部, 2012. ※翻訳文献には, 「日本語版解説」として, 本文において引用した土屋や村瀬の文章が入っている.)
- 土屋賢二『もしもソクラテスに口説かれたら』岩波書店, 2007.
- 土屋陽介「哲学対話教育の可能性「子どものための哲学」という授業」(応用哲学会 2011 年度臨時研究大会 個人発表配布資料)
- 哲楽編集部(編)『高校生からの哲学雑誌 哲楽』, 2012.
- 本間直樹「対話を演ずる——「子どものための哲学」二つの実践から」, 『臨床哲学』大阪大学, 2005.
- 松下良平『道徳教育はホントに道徳的か?』日本図書センター, 2011.
- 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集【高等学校版】」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/gengo/1322283.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1322283.htm) (2012.11.20 確認))