

「主体」を育てる中学校道徳科授業の創造
～ガート・ビースタの教育論の視座から～

18GP104 佐々木 篤史

「主体」を育てる中学校道徳科授業の創造 ～ガート・ビースタの教育論の視座から～

序章 本論文の概要

第1節 本研究の背景と動機

第2節 研究の目的と方法

第1項 研究の目的

第2項 研究の方法

第3節 本論文の構成

第1章 民主的なシティズンシップをつくる政治的主体

第1節 シティズンシップの定義

第2節 変容した社会に求められるシティズンシップ

第1項 ポストモダンにおける〈道徳性〉

第2項 〈排除型社会〉への移行

第3節 民主主義の「実験」

第4節 〈主体化〉の構想のシティズンシップ

第5節 小括

第2章 〈主体化〉を促す中断の教育

第1節 教育の言語と三つの機能

第2節 教育の「学習化」批判

第3節 ビースタの考える〈主体〉

第4節 〈世界〉との関わり方

第5節 〈主体化〉を促す教師の役割

第6節 小括

第3章 学習指導要領改訂と「特別の教科 道徳」

第1節 日本におけるシティズンシップ教育

第2節 教育基本法の改正と求められる学力

第3節 生きる力と資質・能力論と生きる力

第4節 「主体的・対話的で深い学び」について

第5節 教えることについての議論の不在

第6節 道徳教育における〈主体化〉に向けて

第7節 小括

第4章 主体化を促す道徳科授業の構想

第1節 主体化を促す道徳科授業

第1項 道徳的諸価値の理解に基づいて

第2項 教材との出会わせ方

第3項 中断をもたらす発問や場面設定

第2節 主体化を促す道徳科授業の構想

第3節 主体化を促す道徳科授業の実践と検証

第4節 小括

終章 本研究の総括と今後の課題

第1節 本研究の総括

第2節 今後の課題

参考文献，引用文献

第1節 本研究の背景と動機

2011年に滋賀県大津市で起こったいじめをきっかけとした中学生による自死の問題を契機として、2013年に出された教育再生実行会議の第一次提言の中で、道徳教育の抜本的な充実を目指し、道徳を教科にすることが提唱された。その後、「道徳教育の充実に関する懇談会」などでの話し合いや中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」を経た2015年の学習指導要領一部改訂により教科となり、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）として2018年度から小学校で、2019年度から中学校で実施に至っている。他方、高等学校でも道徳教育の抜本的な充実に向けて動き出している。学習指導要領改訂にともない公民科に「公共」が必修科目として設置されることが決まり、高等学校での道徳教育の中核的な指導場面として2022年度から実施されることとなっている。

しかし、道徳を教科にする中でさまざまな問題が内在している。例えば、道徳が教科化するにあたって、課題とされていたことは「量的確保」と「質的改善」である。「量的確保」は歴史的な経緯もあり、道徳の時間が忌避されてきたことや、他教科等に比べて軽んじられていたため他の教科等に振り替えられていることもあり、年間35時間の授業時数が確保されてこなかったため、授業時数の確保が求められている。そのために検定を通った教科用図書が支給されることとなった。一方で、「質的改善」は、十分な授業時数が確保されてこなかったことが大きく影響し、指導方法の工夫が一部の教師の間でしか行われておらず、読み物教材の読み取りや登場人物の心情を理解させることに終始していることなどがあげられた。文部科学省の道徳教育実施状況調査（2012）によれば、「指導の効果を把握することが困難である」、「効果的な指導方法が分からない」など、現場教員の感じている課題が挙げられている。他方、文部科学省は「特定の価値観の押し付けになるのではないか」といった懸念の声に対して、「主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にある」として、『答えが一つではない課題に子供たちが道徳的に向き合い、考え、議論する』道徳教育への転換により児童生徒の道徳性を育むことを打ち出した¹。また、2017年告示の学習指導要領が出されたことで、「考え、議論する道徳」というのは「主体的・対話的で深い学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」を道徳科でも行うということとされた。また、道徳科で評価を行うということをめぐって、「愛国心を評価するのか」とか「教師の望む内容を答えたり、書いたりするのではないか」といった反対の声も大きい²。「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」（2016）ではこれらの批判について、内容項目ごとの評価を行わないで大きくりの評価を行うこと、道徳性にかかる成長の様子と学習状況を見取った個人内評価を行うこと、また入試等の判断材料には使わないことで他の教科との違いを打ち出した。

前述の道徳教育の抜本的な充実の流れに対しても、問題となる部分がいくつかあげられる。1つ目は、いじめ問題を始めとする子供たちを取り巻く社会問題に対して、個々人の人間性を高めることで対応しようとしているのではないかとということである。2つ目は「主体」とはどのような存在なのかということについて議論が尽くされていないことである。3つ目は、量的確保だけが進められて、授業の質的改善がなされないのではないかとという危惧である。この3つの問題点についてもう少し深く考えてみたい。

1つ目の問題に関しては、現代社会をどのように捉えるのかという点につながる。公民科「公共」の性格や教育再生実行会議の第一次提言の中で打ち出されている部分からは、道德というのは不変的なものであり、必要なものを身につけるべきであるという論調を読み取ることもできる。しかしながら、昨今、少子高齢化や情報化などの進展が言われているが、社会学ではグローバル化と新自由主義の政策潮流によって「モダニティ（近代）からポストモダニティ（ポスト近代）」へと変化していると分析している。特に、ジグムント・バウマンによる「ソリッドモダニティからリキッドモダニティ」へと変化しているという分析のもとでは、これまでの固定的（ソリッド）であった社会秩序の枠組みが非常に流動的（リキッド）なものになってきており、道德も不変的なものではなく、流動的なものとなっており、価値判断が難しくなっているという。また、ジョック・ヤングは「前期近代から後期近代」へと変化しているという分析から犯罪社会学の立場でより具体的に、不変的なものとする人々が同質化できない異質な人々を排除する社会になっていると警鐘を鳴らしている。このような社会の中で、個人の責任に還元するような新自由主義的な教育を行うことが正しいのかどうかを問い直す必要があるだろう。

2つ目の問題は、「主体」という言葉の定義があいまいなまま使われていることである。教育基本法第一条で規定する「平和で民主的な国家及び社会の一員」とは何か、学校教育法で規定する「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」とはどのようなことを意味しているのか。では、社会の形成を担う「主体」とはどのような存在なのだろうか。同じように、民主的な社会を形成する市民を育てるシティズンシップ教育の必要性も言われているが、社会を形成するということがどのようなことなのか、そもそも民主主義とはどのようなものなのかということについて考える余地がある。そのうえで、社会の形成を担う「主体」とはどのようなものなのかを明らかにする必要がある。また、子どもたちを社会の形成を担う「主体」として育てるために、「主体的・対話的で深い学び」はどうあればいいのかという問題がある。またその際の教師の役割はどうあればいいのかということを考えていく必要がある。

3つ目の問題は、どのように道德科授業の質的改善を図っていくかということである。教科化されたことにより、教科用図書が使われることとなった。これによって量的確保が達成されたとしても、質的改善が行われなければ、教科用図書が使われることにより、教科書「で」教えるのではなく、教科書「を」教える教師が増え、教師の意見を忖度する「よい子」を量産することにつながりかねない。その一方で、「考え、議論する道德」という言葉がひとり歩きしてしまい、議論（話し合い活動）としてグループでの活動やホワイトボードなどを取り入れた活動など、活発な学びの姿は見られるが、道德科の目標である道德性を養うような学びを得ているのかがわからない実践も全国で増えてきているように思われる。このような授業では、「みんな違ってみんないい」という言葉が価値相対主義を助長し、皆の考え方が違うから無理に合わせる必要がない、そこから発展して自分には関係がないというような受け取り方につながる可能性もある。それは、社会的存在である人間を社会から分離し、個人化をより強力に押し進めてしまうことにもなりかねない。それに抗して「差異と多様性」を認めるために道德科における「主体的・対話的で深い学び」をどう実現するのかを明らかにする必要があると考える。

これらの問題点について示唆を与えてくれるのが、教育哲学者のガート・ビースタの唱え

る教育論である。ビースタはシティズンシップ教育の動向を視野に収めながら「主体化」という教育の機能の一つを目的にすることで、教育の「学習化」と呼ばれる教育の潮流にくさびを打ち込もうとしている。ビースタの教育論において、現代社会における教育とはどのようなものが求められているのか、「主体」とはどのような存在なのかを明らかにしつつ、「主体化」を促す道徳科授業を構想することが本論文の目的である。

第2節 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

本研究の目的は、ビースタの教育論の視座から、変化の激しい時代や教育の「学習化」が見られる教育施策の中で中学校道徳科の授業の在り方について考察し、「主体」を育てる中学校道徳科の授業を創造することにある。

(2) 研究の方法

まず、ビースタの求める〈主体化〉を本稿での分析視座とするために、シティズンシップとはどのように捉えられているか、そのためのシティズンシップ教育がどのように行われているか、それは現代社会に適した捉え方や教育であるのかを分析していく。その際、現代社会を捉え直すために、社会学者のジグムント・バウマンやジョック・ヤングのパースペクティブを参考にする。また、現在行われているシティズンシップ教育とビースタの理想とするシティズンシップ教育を比較して分析を行っていく。

次に〈主体化〉の分析視座から、教育の「学習化」が進む教育潮流の問題点を浮かび上がらせ、改訂学習指導要領が求める資質・能力や学び方について分析を行う。最後に〈主体化〉につながるような道徳科授業の在り方を踏まえて、授業を構想し、その実践検証を行っていく。

第3節 本論文の構成

本稿では、〈主体化〉を促す道徳科授業を創り出すために、各論を展開する。

第1章においてビースタの求める〈主体化〉の構想を明らかにするために、モダニティからポストモダニティへ移行する現代社会の様相を分析する。その際、バウマンやヤングの社会学的な分析を参照し、これまでのモダニティに求められていたものがポストモダニティにおいて変化してきていることと、その変化にどのように対応すべきかを明らかにしていく。それは具体的には、〈社会化〉の構想のシティズンシップと〈主体化〉の構想のシティズンシップとの違いとして現れる。

第2章において、教育全般における〈主体化〉を多面的・多角的に分析を行ない、その様相を明らかにしていく。まず、教育の機能としての〈主体化〉がどのようなものであるのかを明らかにし、次に〈主体化〉の可能性が閉ざされる〈教育の「学習化」〉について批判的に分析をする。さらに、そもそも〈主体〉とはどのようなものなのかを〈世界〉との関わり方と絡めて明らかにしていく。最後に、〈主体化〉を促すために教師ができることについて整理し、〈主体化〉の様相を明らかにする。

第3章では、ビースタの教育論をパースペクティブにして、日本におけるシティズンシップ教育の性格を読み解き、〈教育の「学習化」〉の流れをくむ改訂学習指導要領の成立や内容から、「特別の教科 道徳」がどのように位置づけられているのかを明らかにしていく。まず、経済産業省が進めるシティズンシップ教育についての報告書を分析し、政策決

定者が進める教育改革が〈社会化〉の構想であることを明らかにする。次に、改正教育基本法において規定された学力を明示し、学習指導要領の改訂までになされた資質・能力についての議論との関わりを明らかにする。また、政策決定者が求める道徳教育が〈社会化〉の構想であることから、〈主体化〉の構想を進めていくために必要な視点を提示する。

このような前提を受けて、第4章において〈主体化〉を促す道徳科授業を構想し、実践検証を行う。改訂学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」が求められているが、そもそもの〈主体〉という存在を捉え直すことで、授業のあり方が変わることを明らかにしつつ、ビースタの求める〈主体〉で授業を構想していく。

¹ 例えば中教審の「平成28年5月27日教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループ資料4」などにまとめられている。

² 例えば衆議院における長妻昭君の質問『第190回国会 259 小学生・中学生の道徳心や愛国心を評価する学習指導要領の改訂に関する質問主意書』など

1 民主的なシティズンシップをつくる政治的主体

ガート・ビースタはオランダ出身で、近年日本でも注目を浴びている教育学者の一人である。本稿で取り上げる〈主体化〉は、ビースタの教育論で中核を担うと概念といえるものである。

ビースタは、『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』(2014)の中で、一般的に民主主義の危機と呼ばれる事態——〈投票率が低い〉〈(世論調査等で)政治への関心が低い〉〈反社会的行動が増加している〉など——が生じたときにシティズンシップ(市民性)・シティズンシップ教育が取り上げられるとしている。彼によれば、シティズンシップは、以下のように説明される。

シティズンシップというのは、だれかが「所有する」アイデンティティではなく、まずなによりも、同一化(アイデンティフィケーション)の実践であり、特に公共的な問題、すなわち共通の関心事である問題についての同一化の実践にかかわるものなのである[p. 27]

そもそも、シティズンシップは同一化を目的としたものであるが、どのような同一化が望ましいのか、同一化の目的は何なのかなど、同一化のもつ意味は単一のものではない。目指す同一化の方向によってシティズンシップの種類も変化してくる。しばしば、政策立案者や政治家は、民主主義を守るためには〈よき市民〉を育てる必要がある、そのためにシティズンシップ教育を充実させることが必要であると主張する傾向にある。しかし、これは〈民主主義が完成しており、よき市民とはこういうものだ」と確定している〉と考えている前提があるからであり、その前提が正しいかどうかという問い直しはされない。このようなシティズンシップ教育を、ビースタは〈シティズンシップの学習の社会化の構想〉〈市民学習と政治教育の社会化モデル〉(以下、〈社会化〉)と呼び、「既存の社会的・政治的な秩序の一部となるために必要な学習」[ibid., p. 227]と定義する。この考えに基づくと、既存の秩序を前提とした〈よき市民〉としてのアイデンティティが十分に形成された者が政治的主体性をもった市民になることができるとされ、そのために教育などの手段を通してその〈生産〉に取り組むことが重要であるとされる。そのため、政策立案者や政治家は、そもそも「〈よき市民〉とは何か」、「〈民主主義〉とはどのようなものか」といった議論はせずに、シティズンシップの資質さえ身につければ〈よき市民〉になると考える。そのため、よき市民になるための効果的・効率的な方法にのみ関心を向けることとなる。ビースタは、上述のような〈社会化〉の構想だけでシティズンシップ教育が行われていることを危惧している。

むしろ、〈よき市民〉や〈民主主義〉を決まりきったものとして定義せずに、そもそも〈よき市民〉、〈民主主義〉とはどのようなものなのかということ問い直すことが必要だとビースタは考える。このようなシティズンシップ教育を〈シティズンシップの学習の主体化の構想〉〈市民学習と政治教育の主体化モデル〉(以下、〈主体化〉)と呼び、「民主主義の「実験」と呼びうるものへの関与にともなう学習」[ibid., pp. 227-228]と定義している。

以上のように、ビースタはシティズンシップ教育について、〈社会化〉と〈主体化〉³という視点を対比させながら、後者の視点からシティズンシップ教育を構想していくことを重要視している。

ビースタはなぜ〈主体化〉を重要視しているのだろうか。その際に、ビースタは〈主体〉というものをどのように捉えているのだろうか。本章ではビースタの教育論（主にシティズンシップに関する考えについて）を読み解いていく中で、本稿での分析視座を明らかにしていく。まず、シティズンシップ教育について整理を行った上で、現代社会がどのような社会となっているのかを明らかにする。次にビースタの〈主体化〉論に欠かせない〈民主主義の実験〉について明らかにした上で、ビースタがなぜ〈主体化〉を重要視しているのかを明らかにする。

1-1 シティズンシップの定義

1990年代以降、各国の教育改革の中で、シティズンシップ教育が注目され、きわめて重要な課題として議論されるようになってきている。まずは、シティズンシップについて整理をしていく。

社会学者の T・H・マーシャルはシティズンシップを以下のように3つの段階で位置づけている。

- ①18世紀：個人的自由をあらわす市民的権利
- ②19世紀：参政権や政治参加をあらわす政治的権利
- ③20世紀：福祉国家段階における社会的権利

歴史的・政治的にみると、①の個人的自由を持つ市民の概念は、中世の封建社会から近代へと移り変わる中で、ホブズやロックの思想を背景としながら、市民革命の過程・結果の中で成立したといえる。②の政治的権利は、産業革命にともない、資本家層や労働者階級に選挙権が拡大していく流れの中で、選挙権を得た労働者は市民としてふさわしいのか、というシティズンシップを問い直す形で成立した。この時期のシティズンシップは〈市民＝国民〉という考えである。③の生存権・社会権的な権利は、近代資本主義社会が労働者を生み出し、大量に雇用し、生産力を上げる一方で、労働者の生活を保障し、社会秩序を保つという福祉国家の論理から制度化されて成立したものである。1970年代までの欧米や日本などにおいては、福祉国家体制のもと、学校という教育システムから社会システムへの移行がスムーズにおこなわれ、家族を含めた生活が保障され生涯に渡って生活が安定する、という前提が程度の差はあるものの存在していた。しかし、福祉国家の行き詰まりからアメリカのレーガン、イギリスのサッチャーら新保守主義者による新自由主義政策がとられ、冷戦の終結によりグローバル化が加速し、社会が大きく変容していったことによってその理念は動揺し、失墜した。

一方で、90年代末に誕生したイギリスのブレア政権では、サッチャー路線は否定され、ブレア政権の理論的支柱であったアンソニー・ギデンズは福祉国家路線へ回帰するでもなく、新自由主義政策を押し進めるのでもない〈第三の道〉を提起した。この〈第三の道〉は、積極的（アクティブ）な市民社会を再生することを最も重要な課題とするものであり、その担い手としてのシティズンシップのあり方に注目が集まった⁴。もちろん、〈第三の道〉以降の展開として、ある単一のシティズンシップ像がつくられたわけではないが、そこで想定されたシティズンシップ像を考察するため、以下では、イギリス（イングランド）のシティズンシップ教育に大きく影響を与えたクリック・レポートについて見てみたい。クリック・レポートは1998年にブレア政権の下で出された報告書で、政治学者のバーナード・クリックを

委員長として、シティズンシップ教育についてまとめたものである。イングランドではクリック・レポートを受けて、2002年からシティズンシップ教育が義務化されている。その概要を以下に列挙する⁵。

- ・ ナショナルカリキュラムにおいて、〈シティズンシップ〉を教科・領域として設定
- ・ 〈シティズンシップ〉を必修教科として設置
- ・ 時間数は各学校が決定（週3ないし4時間の配当を推奨）
- ・ アクティブラーニング（討論や協働学習など）を重視し、社会への主体的参画（体験活動）を促す全面主義カリキュラムの推奨

クリック・レポートでは、公民教育（civic education）と市民教育（citizen-ship education, 以下シティズンシップ教育）を分けて定義している。公民教育とは大人が若者たちにこれだけは身につけてほしいと願う市民道徳や模範的行動についての〈よき市民〉（Good Citizen）を求める教育である。一方、イングランドのシティズンシップ教育は、〈積極的なシティズンシップ〉（Active Citizenship）を育てることを目的とするものであり、マーシャルが述べた市民性、政治性、社会性の3つの要素が相互作用的に関連しあうことが必要だとしている。実際、効果的なシティズンシップ教育として、①道徳的・社会的責任、②社会参加（コミュニティ参加）、③政治的教養（政治的リテラシー）の3つの柱に分節化している。まず、〈①道徳的・社会的責任〉には（a）他者への配慮、（b）行為が他者に対してどのような影響をもたらさうかについての事前の考察と予測、（c）結果に対する理解と留意が含まれる。これは、他者に対して自分の取る行為がどのような結果をもたらす、それがどんな影響を及ぼすのかを理解することであり、社会的に求められている行為の実践につながることを意味している。また、〈②社会参加〉には、地域や地方公共団体、国などさまざまなレベルの社会に積極的に参加することである。その参加は〈ボランティア活動〉などの地域貢献だけでなく、〈投票〉などの政治参加も含まれている。さらに〈③政治的リテラシー〉は知識や技能、価値を身に付け公的な生活のなかで自分を役立てる方法に関わるものであり、多様な利害や理念を持った人たちが集まっているところで必要とされる政治的判断力のことであり、具体的な行動に直結するものである⁶。

同レポートでは内容の取り扱い方や指導の仕方についても言及しており、価値の押しつけを前提とした公民教育との違いが強調されている。例えば、実際の社会で重要視されている〈②社会参加〉よりも軽視されがちな〈③政治的リテラシー〉を高めることが重要であると強調している。また、意見の分かれる問題を取り扱う際の指導法についても詳細に述べている。

ところで、2007年にシティズンシップ教育のカリキュラムの見直しのために出されたアジェグボ・レポートでは、上記のクリック・レポートの3つの柱に加えた4つ目の柱として〈アイデンティティと多様性〉を提言している。それは、これまで進めてきたシティズンシップ教育が、社会の変化の中で、〈多様性の尊重〉と〈社会統合〉をどのように並行して進めていけばいいのかというあらたな課題に直面していることを示すものである。その背景には、EU加盟による労働移民の流入、イスラム系テロ組織によるテロ行為などによりナショナル・アイデンティティの高揚が起こる一方で、多文化多民族国家として多様性を尊重する

動きが出てきていることがあると思われる⁷。このような多様性の高まりの中で、共有すべき価値は何なのかということを探っていくことが今後のシティズンシップ教育に求められているのである。

1-2 変容した社会に求められるシティズンシップ

これまで見てきたように、社会が変容してきている中で、日本を含む先進国では、より良い社会を形成する市民を育てるために、これまでの〈よき市民〉を求めるシティズンシップ教育から〈積極的なシティズンシップ〉を目指すシティズンシップ教育へと移行していることを明らかにした。では、現代社会はどのように変容し、どのような社会になっているのだろうか。ここでは社会学者のジグムント・バウマンやジョック・ヤングのパーспекティブから分析し、〈積極的なシティズンシップ〉を含むシティズンシップ教育に内在する問題を明らかにしたい。

1-2-1 バウマンによる現代社会の分析

現代社会は〈モダニティ（近代）〉から〈ポストモダニティ（ポスト近代）〉へと変化しているとされるが、バウマン（2001）はこの移行を〈ソリッドモダニティ〉（固定的な近代）から〈リキッドモダニティ〉（流動的な近代）へ変化したと分析し、同様にヤング（2007）は〈前期近代〉という1960年代までの安定的で同質的な〈包摂型社会〉から、〈後期近代〉の変動に満ち、排除を推し進める〈排除型社会〉へと変化したと捉えている。

社会学者の中島道男（2009）の分析によれば、バウマンがポストモダニティの中核概念としておいていたのが〈道徳性〉の問題であり、〈モダニティ〉における道徳性と〈ポストモダニティ〉における道徳性は、社会的に性格の異なるものである。

〈モダニティ〉では、絶対的・普遍的なもの、確実性や必然性に従うことが心地よいことであった。そのため、倫理学によって「これが正しい」という道徳的コードが設定されており、それを守ることが道徳に関わるものであった。バウマンは比喩として〈「シナイ山での法の授与」物語（モーセの十戒）〉[中島, p.192]を出している。しかし、相手との距離が大きくなると、他者への道徳的責任が縮小され、道徳的無関心へつながる。バウマンは〈モダニティ〉の道徳性をナチスドイツによるホロコーストを用いて説明する。数百万人規模のユダヤ人の虐殺は、数百万人の一般の人々の協力によって遂行されたものである。それは細かな分業を行うことで、被害者であるユダヤ人との〈距離〉ができたことで、〈道徳性〉が発揮されなくなったためである。一般の人々が自分に任された仕事に責任をもってやり遂げられたのは、行為の〈最終的な結果〉が見えなかったためであり、精神的な〈距離〉の遠さがあったためである [pp.20-25]。この例のように、組織の維持のために必要だと思われる合理的行為が道徳的な義務を犠牲にして促進される場合には、行為自体が道徳的かどうかを問い直されることはない。〈モダニティ〉の道徳的責任はコミュニティや組織、制度といった社会にあるといえる。この視点にもとづき、バウマンは社会学者のエミール・デュルケームの道徳教育論を批判的に分析している。デュルケームによれば道徳性の定義は社会のなかでの学習を通して義務的力の存在に気づいたときに必要性が高まり、社会の統合や存続のために求められるものである。つまり「社会化のプロセスは、道徳的能力 (moral capacity) の操縦」[p.42]にあり、既存の枠組みに入れるものとされている。また、さらに道徳的行動は、「訓練と強制の超個人的なエージェンシ

一の存在」[pp. 42-43] によって行われるとしており、学習によって資質・能力を身に付けた道徳的個人が発現されるとしている。

他方、〈ポストモダニティ〉では、確実性や必然性がなくなり、偶然性に左右される状況になった。そのため倫理学によってコード化された道徳が意味をなさなくなっている。そして「〈エデンの園からの追放〉物語（アダムとイヴの林檎）」[p. 192] の比喻のように、常にアンビヴァレンスな状況に置かれて、選択が求められている。つまり〈ポストモダニティ〉の道徳的責任は社会ではなく、選択をする個人に所在が変化している。また、選択をするということは、他者も選択をするということであり、異なる選択を受け入れることが求められる。それは自分自身の選択を尊重することを異なる選択をする他者（差異）にも適用することであり、〈多様性〉を受け入れることである。多様性の受け入れには〈寛容〉が必要となるが、〈寛容〉をネガティブに捉えると「仕方がない」「別に（どうでもいい）」といった差異への諦めからくる無関心や無頓着になりかねない。多様性の尊重につながるポジティブな〈寛容〉を発展させることで〈連帯〉へとつながっていくことをバウマンは期待している。

次に道徳性と〈連帯〉のつながりをみていく。バウマンはポストモダニティの道徳性として哲学者のエマニュエル・レヴィナスの思想を参考にしており、〈連帯〉とのつながりで問題となるのはレヴィナスが〈顔〉と〈近接性〉と呼ぶ概念である。〈顔〉は他者がどのように現れるのかに関係する。他者（the Other）は〈顔〉をもっており、〈顔〉は私に語りかけてくるものである。しかし、他者が社会システムの中に組み込まれることで、〈顔〉が溶けて他人（others）となる。これは精神的な距離ができることで私が関わる必要性が薄れた状態である。この精神的な距離が〈近接性〉の問題であり、レヴィナスの〈近接性〉は精神的な距離が近い／遠いということではなく、精神的な距離がないということの意味している。バウマンはポストモダニティの道徳性のポイントの一つとして、「顔としての他者（the Other as Face）との出会い」を挙げている。それは〈道徳的衝動〉、〈道徳的責任〉、〈道徳的親密さ〉によって構成される。道徳的な場面で〈顔〉（語りかけてくる他者）と出会うことによって、私のなかに〈道徳的衝動〉が生じる。これが道徳性のスタートになる。つまり、自分とは関わりのない不特定多数の交換可能なだれか（語りかけてこない他人）と出会ったのであれば、その間には精神的な距離があり、すなわち道徳的親密さはなく、道徳的衝動は起こりにくい。他方、代替不可能な唯一の存在（私に語りかけてくる他者）と私との間には距離がなく、すなわち道徳的親密さが生まれており、道徳的な応答責任が求められる。この応答責任は、自分が応答するかしないかを選択できるものではなく、応答せざるをえないものである。つまり、「顔としての他者（the Other as Face）との出会い」とは〈応答責任（responsibility）〉であり、この〈応答責任〉こそがポストモダニティにおける道徳性とバウマンやレヴィナスは捉えている。

他方、もう一つのポイントは〈共在〉である。〈共在〉の捉えとして〈他者とともにあること〉と〈他者のためにあること〉の区別をつけることが必要である。中島の解釈によれば、〈他者とともにある〉場合において、私と他者は並行の関係であり、その他者は交換可能な存在であるため〈others〉といえる。他方、〈他者のためにある〉場合において、私と他者は垂直な関係で私は他者の下にある。この場合は代替不可能な他者であり〈the Other〉といえる [pp. 71-73]。つまり、顔の溶けた他人とは距離があり、出会うことがな

く、ともにあるだけであれば〈道徳的親密さ〉は生じないため、道徳的衝動は起こらず、道徳性は発揮されない。一方で、出会った他者のために応答責任を果たすことが他者のためにあることであり、他者のために見返りを求めることなく道徳性を発揮することが道徳的主体として存在する可能性を開く。

しかしながら、レヴィナスとバウマンによれば道徳性は二者間で発揮されるものである。そのため、第三者が現れることによって状況は大きく変化する。それは、〈社会〉の現れであり、その〈社会〉は規範を求めてくる。ピースタによるバウマンの分析に戻れば、〈社会化〉と〈社会性〉によって道徳的衝動は無効化されるのである [ピースタ, 2016, pp. 14-15]。ここで用いられる〈社会化〉は、ホロコーストの例のように、人間を巨大なシステムに組み込むことであり、〈社会性〉は逸脱に対して不寛容なことである。そのため、〈社会〉が現れたことにより、道徳的衝動は打ち消され、道徳的主体として存在が難しくなってしまう。だからこそ、〈他者のためにあること〉によって道徳的主体として存在することが求められる。中島は以下のようにバウマンを分析している。

道徳的人格 (*moral person*) としては私はひとり (*alone*) であるが、しかし、社会的人格 (*social person*) としては、私はつねに他者たちとともに (*with others*) あるという。道徳的人格と社会的人格は明確に区別されている。道徳的人格と社会的人格のこの区別は、「ためにあること」と「とともにあること」の区別に対応している。しかも、「とともにあること」と「ためにあること」の区別は、はっきりと、「他人たちとともにあること (*being with others*)」と「他者のためにあること (*being for the Other*)」の区別として語られているのである [p. 73]

このような〈道徳的主体〉として他者との結びつきを強め、広げていくことが社会的な連帯につながっていく。これはコミュニタリアニズムのような〈共通善〉や〈同一性〉を求めるものではなく、また〈コンセンサス〉を求めるものでもない。また、リベラリズムで求めるような、自立的で近代的な強い主体である「訓練と強制の超個人的なエージェンシーの存在」でもない。〈道徳的主体〉である私は「自らが十分道徳的であるかどうかについて絶えず自問する」弱い人間だからこそ、他者に無関心でいられず、多様性を受け入れながら〈連帯〉を希求するのである。

ここまで、ポストモダニティにおける道徳性が〈応答責任〉であること、社会というシステムが現れることで道徳性が発揮しづらくなること、〈他者のためにある〉からこそ自己を問い直す道徳的主体として存在しうるということについて明らかにしてきた。他方、バウマンの道徳性についての議論は、自己を問い直す道徳的主体が社会を問い直す政治的主体へとつながっている。次項では、社会を問い直す必要性があるのかについて、ポストモダニティをより具体的に描きだしているジョック・ヤングのパーспекティブを明らかにしていく。

1-2-2 ヤングによる現代社会の分析

ヤング (2007) は〈包摂型社会〉について以下のように説明している。

包摂型社会とは、他者を憎んだり、外部の敵とみなしたりするのでなく、他者が「われわれ」と同じ人間になるまで、かれらの社会化・更生・治療に励むような社会のことをいう。近代主義の視線は、他者の存在を、まったくのよそ者と捉えるのではなく、近代主義的な属性を欠いた人々と捉える。すなわち他者とは、文明化も社会化もされず、感受性も欠如した人々とみなされる。[pp. 26-27]

また、包摂型社会における〈逸脱する他者〉を以下のように定義する。

◎マイノリティの人々。

◎異質で、しかもその異質さが見た目にはっきり分かるような人々。

◎絶対的で議論の余地がない、明確な価値観をもたない人々。実際、自分の価値観を疑うということは、まだその人が熟成しておらず、感受性もはぐくまれていないことの証しとみなされる。

◎「われわれ」に脅威を与えるというよりも、「われわれ」の存在を支える役割を果たす人々。私たちは、同じ価値観をもたない人々の不安定な姿をみることによって、自分たちの価値観の正しさを確信する。

◎同化や包摂の処置を必要とする人々。この場合、刑罰と治療のための言説は、他者を統合するための言説である。犯罪者は「社会に借りを返し」て、社会に復帰しなければならない。麻薬常習者は、治療を受けなければならない。道を踏みはずした十代の若者は、暖かく迎えてくれる社会への適応方法が叩き込まれなくてはならない。

◎他者を締め出す障壁の前で立ちすくむ人々。ただしその障壁には透過性がある。近代主義者は、文化的手段を通じて社会化されていない人々を社会化していく。

[pp. 27-28]

つまり、〈前期近代〉までは他者（すなわち自分たちとは異なり、必要な資質や能力を持っていないかわいそうな人）を自分たちと同じ水準になれるような教育や支援を通して同質化し（差異をなかったこととし）受け入れる〈包摂型社会〉であった。

しかし、〈後期近代〉になると、同質化しているために大きな違い（人種や民族、宗教）は気にならなくなったが、その同質化した集団内の小さな差異（例えば生活保護受給者など〈逸脱する他者〉）が受け入れられなくなり、他者を〈本質化〉（例えば“男”だから、“女”だから、“〇〇出身”だから、など本人の能力や性向に関係のないラベリングをすること）し、社会の周辺に追いやる〈排除型社会〉になっているとしている。ヤングはその特徴として〈個人主義〉と〈相対的剥奪〉をあげている。

市場主導型の消費主義の登場によって〈個人主義〉は強まり続けている。人びとはさまざまな選択肢を選ぶことで、それぞれのライフスタイルを構築するようになっていった。そのような流れのなかで、〈個人主義〉は快楽主義的で刹那的な性格を持つものであり、選択を自発的に行う積極性を求めるものでもあった。このような動きによって〈共同体〉（コミュニティ）における人びとの結びつきは希薄なものとなり、〈共同体〉は解体され有名無実なものとなりつつある。

他方、〈相対的剥奪〉とは、自分が損をしているわけではないが、他の人が得をすることで自分が損をしているように感じている状態のことである。誰もが平等な社会になってきたときに、これまで気にならなかった小さな差異が重大なものとして過敏に感じるようになってきている。この〈相対的剥奪〉が強まっている原因として、〈能力主義〉に基づいた分配的正義が為されていないこと（たとえば新自由主義路線の政策の影響によって正規雇用と非正規雇用における格差が大きくなったこと）などが挙げられる。

〈個人主義〉の進展に伴う〈共同体〉からの〈脱埋め込み〉は、アイデンティティの危機を生み出し、存在論的な不安を増長させる。人は、自分と他者を比べたときに自分が優越していることで、自分の価値を維持でき、確実性を与えられる。不安を抱えた状態のときには、より強く優越的に他者と対比しようと試みる。〈相対的剥奪〉による不満から、〈本質化〉という他者に対する否定的なラベリングを行うことによって〈社会的排除〉が促される。それによって、〈本質化〉された他者の存在論的な不安も増大させ、さらなる〈排除〉の循環を生み出していくことになる。なお、ヤングによると、他者を〈本質化〉する際には、他者の〈他者化〉を行うが、それは「彼ら／彼女ら」が「われわれ」とは全く異なる存在であるとする〈保守的な他者化〉（ヤングは〈悪魔化〉とも表現している）と、「彼ら／彼女ら」は「われわれ」のような教養や道徳が不足していると考える〈リベラルな他者化〉とがあるが、どちらも「彼ら／彼女ら」と「われわれ」との間には大きな隔たりがあるという考えに基づいている。

ヤング（2008）はさらに、〈排除型社会〉を超えて〈過剰包摂社会〉になっていると述べる。

これまでも述べたように、排除の力が強く働いていないと言おうとしているのではない。そのプロセスは、私が当初前提にしていた単なる社会的排除ではない。むしろここでは包摂と排除の両方が一斉に起きていて、大規模な文化的包摂と系統的かつ構造的な排除が同時に起きている。すなわちこれこそが過剰包摂型社会である。これは強力な遠心力と求心力とを有する社会であり、吸収と排斥を同時に行なう社会である。

[p. 69]

すなわち、社会的包摂をすることと、社会的排除をすることが同時に行われる社会構造になっているということである。ヤングの論は、主にイギリスやアメリカについて述べられたものであるが、日本も新自由主義的な政策潮流のもと、そのような様子が垣間見える状況である。終身雇用・年功賃金を基本とした日本型雇用慣行がグローバル化に対応するために、正規雇用を切り詰め、非正規労働力を拡大する雇用戦略へと切り替えられていったことで、企業が人材を育てようという企業内教育が衰退し即戦力の人材確保に走り、さらに生活保障・社会保障制度が脆弱なため、賃金収入の低下が労働者の生計維持の困難につながり、多くのワーキングプア層が生まれている。正規雇用と非正規雇用による経済的格差により、いわゆる中流と呼ばれていた層がいなくなり二極化が進み、貧困層の割合が増えている。生活保護受給者が趣味に興じれば、そのような余裕があるのなら生活保護は不要だろうという論調がネット上で飛び交う様子が見られる。ヤングの示唆は日本の社会においても、大きな意味を持ちうるといえよう。

現代社会に求められている新しいシティズンシップとはどのようなものなのかを現在の社会状況等をふまえて考える必要がある。小玉重夫（2003）は、このような社会の変容において、新しいシティズンシップ論は大きな二つの課題（〈グローバル化と多文化主義から国民国家への帰属という枠組みが崩れてきていること〉と〈アイデンティティを共有する共同体への帰属意識を高める動きが高まっていること〉）にぶつかっていると述べている [pp. 166-167]。

しかし、これらの二つの課題はコミュニティへの帰属に対して矛盾する動きをあらわしている。グローバル化と多文化主義によりさまざまな人々を〈包摂〉していく動きがみられる一方で、アイデンティティを共有しない人々を〈排除〉しようとする動きがみられる。例えば、グローバル化が進展していく中で、その反動としてアメリカのトランプ政権に見られる「アメリカ・ファースト」のようなナショナリズムを強める動きが見られる。日本でも、少子高齢化による労働力人口の不足が外国人労働者の流入を促進し、異なる文化を持つ人々が地域社会にいる多文化の社会になりつつあるが、ネット上では外国人に対するヘイトスピーチが問題となっている。〈既存の社会〉に不都合な出来事が起こると、〈既存の社会〉における正義や正論が強調され、その結果、異質な存在を〈本質化〉して排除する動きになっていく。

ヤング（2008）は排除型社会において求められている新しい共同体（コミュニティ）の方向性について言及している。

表 1 「理想化された共同体」と「統合度の低い共同体」

	理想化された共同体	統合度の低い共同体
接触方法	有機的（職場，生誕地が中心）	たえず移動する
成員条件	帰属的	能力主義的
相互作用	対面的	対面的／媒介的
成員	一定	流動的
組織編制	空間的	文化的
統合の度合い	高い	低い
中心文化	伝統文化	創造文化

[p. 463]

表 2 「差異の多文化主義」と「変容的多文化主義」

	差異の多文化主義	変容的多文化主義
インターフェイス	閉鎖的	開放的
統治手法	不平等を無視する	平等を要求する
価値の付与	すべてに一樣	それぞれ異なる
時間枠	静的／停止	流動的／変化
発見	過去／起源	未来
規範	文化ごとに別々	文化間で重なり交錯する
境界	明確	曖昧
相互作用	観光客として	散策者として
差異の程度	強度の大きな差異	強度の小さな差異

[p. 463]

表 1 に示したように、〈前期近代〉であれば、〈理想化された共同体〉に向けてコミュニティの機能を高めようと社会参加を促進していくことが、人々が安心できる社会を作っていくことにつながっていた。しかし、〈排除型社会〉となっている〈後期近代〉ではコミュニティの凝集性を高めることが逆にコミュニティ内の相対的剥奪感を高めることにつな

がり、社会的排除を引き起こすなど、今のいじめの様相に類似した社会構造になっていく。だからこそ、ヤングは統合度を高めず、ゆるやかにつながっていく〈統合度の低い共同体〉を必要としている。

また、社会の多文化・多民族化が進展するなかで、異なる文化がどのように存在するのかについても言及している。表2に示したように、〈差異の多文化主義〉では、規範が文化集団ごとに別々なので、我々と彼らは違う存在であるという〈差異〉が強調され、それぞれの集団が統合度を高めた〈理想化された共同体〉になりやすく、コミュニティ内部での排除も引き起こしかねない。さらに、差異が強調されているためコミュニティ同士の対立も引き起こされる可能性をもっている。一方、〈変容的多文化主義〉では、異なることが前提であり、異なる文化を持つ者同士が交流することで新たな文化を創造していくことが目指される。それは一つの文化に統合されるのではなく、たくさんの新しい文化を生み出すものであり、〈統合度の低い共同体〉と関連していくものであり、ヤングは〈変容的多文化主義〉を提起している。

現代社会を、これまでのシティズンシップでとらえれば、求める市民像は既存の社会をよい社会（理想化された共同体）と捉えている市民である。そして社会の枠におさまらない周辺の人々〈差異の多文化主義〉で捉え、排除していく社会構造になっている。このようなシティズンシップの構想によって教育を進めることは排他的な市民を生み出す可能性も懸念される。例えば、シティズンシップ教育においては〈社会参加〉が求められており、奉仕活動が奨励されている。裕福な階層はこうした活動に参加できる余裕を持つ一方で、貧困層は参加の意思がありながらも参加が困難な場合もあろう。あるいは、コミュニティへの所属意識自体を持ちにくいエスニック集団も存在するかもしれない。排除型社会において、このような構図で同質的な凝集性を高めることは、「こうあるべきだ」という規範意識を強めることにつながる。社会生活を円滑に進めるために規律や社会への参加は重要であるが、「こうあるべきだ」から「こうあらねばならない」というように道徳的観念が強まってくると、ヘーゲル（1972）のいう「徳の騎士」のようにコミュニティ内の規範にそぐわないもの、コミュニティの活動に参加しないものは悪として排除されてしまう可能性がある。善悪の二元論で判断するのではなく、異質さを顕在化させ、多様性を尊重し受け入れていくために寛容であることが重要である。

ヤング（2008）はこれまでの内容を踏まえて、後期近代における社会契約と^{シティズンシップ}市民権について以下のように述べている。

マーシャルは、市民権にかんする古典的な著作で、法的権利や政治的権利に続く第三の権利、すなわち社会的権利を提唱した。本書で論じたのは、このような社会的権利が20世紀後半で劇的に拡大したことである。後期近代の社会契約は、たんに雇用を保障するだけでなく、能力主義にもとづいた雇用を保障しなければならない。そして、たんに余暇を与えるだけでなく、人々が目的とアイデンティティをもつことができるような、有意義な仕事と余暇を与えなければならない [p. 500]

こうした問題（能力主義にもとづかない不公正などから引き起こされる相対的剥奪感と不満）をなくすために、私たちは市民権にかんする新たな社会契約をつくらなければならない。その契約は、絶対的価値ではなく多様性を重視するものでなくてはならない。

その多様性は、人類の固定した特徴を羅列したものではなく、たえず変化し、発展し、自己と他者をともに変容させていくような、もろもろの豊かな文化から成るものでなければならない。新たな社会契約は、さまざまな問題を国家や専門家に委ねてしまうのではなく、民主的な議論と評価から成り立つものでなければならず、またそれを促進するものでなければならない。そして、たんに個人の権利だけを主張する市民権ではなく、あらゆる市民の相互協力の重要性を主張する市民権でなければならない。さらに、社会的目標に向かって、制度を改革していくには、市民と国家のあいだの相互協力が欠かせないことが十分に認識されなければならない [p. 502, ()内と下線強調は引用者]

後期近代において、これまでのシティズンシップを求めることでは社会的排除を生み出してしまふ可能性がある。「こうあるべきだ」という絶対的な価値に縛られるのではなく、そうした価値とそれに基づく規範を見直し、たくさんの文化を受け入れ、お互いにも変わることも受け入れられる社会が必要である。そのような社会を作っていくためには、現状に甘んじずに、社会的弱者を含めた「あらゆる市民」の声を受け止め、よりよいものを求め協力していく新しいシティズンシップが求められる。このようなヤングの共同体や市民権の考え方は、新しいシティズンシップ教育の在り方を提起してくれる。しかしながら、ヤングの主張するシティズンシップの捉え直しは示唆に富むものの、彼の議論はそこで求められるシティズンシップ教育に向けたその具体的な方法について示唆するものではない。

1-2-1で示したように、バウマンは〈道徳的主体〉が社会において困っている人のために〈連帯〉をすることを望んでおり、そのとき〈道徳的主体〉は同時に〈政治的主体〉にもなりうる。すなわち、社会構造的に排除の対象となる人が存在するときに、一人の他者のために〈道徳的主体〉は道徳性を発揮し、同じような人を救うために〈連帯〉をし、社会をよりよくしようという〈政治的主体〉となっていくのである。

ヤングの問題提起に対して直接の応答をしているわけではないが、ビースタの教育論はこの問題に対して示唆を与えているものと考えられる。次はビースタの考えるシティズンシップについて改めてみていく。

1-3 〈民主主義の「実験」〉

ここまで、現代社会が〈排除型社会〉となっており、これまでのシティズンシップを求めることでは、排除の流れをより強力に押し進めてしまふ可能性があることを明らかにしてきた。では、クリック・レポートで求められていた〈積極的なシティズンシップ〉を求めることについてはどうなのだろうか。ビースタの〈主体化〉について詳しくみていきながら、〈積極的なシティズンシップ〉の是非について明らかにしたい。

第1章の冒頭で示した通り、ビースタはシティズンシップを〈社会化〉と〈主体化〉とに分けて考えている。〈社会化〉は既存の社会的・政治的な秩序の一部となるために必要な学習であり、〈主体化〉は〈民主主義の「実験」〉に関わるものとされる。ビースタが必要だと考えるシティズンシップは〈主体化〉の方であるが、彼のいう〈民主主義の「実験」〉とはどのようなものなのだろうか。

まず、ビースタが〈実験〉という表現を用いているのは、民主主義がさまざまな可能性に開かれているものであることを前提としているからである。ビースタ(2014)は「民主主義

を決して終わらない目下進行中の実験」と表現しているが、つまり、民主主義はさらに発展していく可能性や、異なる民主主義になる可能性をもっており、すでに完成したものではないのである。ただし、それは完全に秩序がなく、いかなる形式ももたないという可能性ではない。

また、ビースタは、〈民主主義の「実験」〉は変換のプロセスであるということを強調している。その最も重要な変換は〈個人的な問題〉を〈集団全体の問題〉に変換することである。ビースタ（2014）は、現代社会が〈個人的な問題〉を〈集団全体の問題〉へ変換する場所や機会が縮小していることについて、バウマンを引用しながら次のように述べている。

“バウマンは、ポストモダンあるいは「リキッド」モダン社会が失ったように見えるものは、「私的な関心事」が「公共的な問題」に翻訳されうる空間、場所、機会であると論じている” [p.85]

実際、〈個人主義〉の浸透による〈公共圏〉の縮小が起こっているというのが現代社会である。1-2において論じたとおり、ポストモダニティにおいて道徳性を発揮するための道徳的衝動は〈社会化と社会性〉によって失われ、〈個人的な問題〉が〈集団全体の問題〉になりうる〈他者のためにある〉ような空間、場所、機会が失われている。さらには、消費主義における消費者としての個人が、それぞれの利益になることを選好し、損害を被ることを避けるような状況においては、〈集団全体の問題〉が〈個人的な問題〉に変換される可能性もある。

〈個人的な問題〉を〈集団全体の問題〉へ変換することが〈民主主義の「実験」〉における重要な課題といえるが、ここで気をつけなくてはいけないのは〈集団全体の問題〉は多数決で決まるような数量的な意味のものではなく、平等と自由などが問題となる公共的なものとして考える必要があるということである。それは〈民主主義〉において、マジョリティだけでなく、マイノリティに対しても関心を寄せる必要があることを意味している。ビースタ（2014）は、マジョリティによるコンセンサス（一致）を望むのではなく、マジョリティとマイノリティとの間のディセンサス（不一致）が生まれたその瞬間に〈民主主義〉は存在しようと強調する。コンセンサスは秩序の内側での議論で終始するが、ディセンサスは秩序の外側からの訪れに対して生じるものである。ビースタはディセンサスについて、哲学者のジャック・ランシエール（2003）の「対立する関心や意見ではなく（中略）、確定された感覚世界の内側での、すでにあるものではあるがその世界に異質なものの産出」[p.226]という言葉に依拠しているが、このディセンサスこそが民主主義であり、つまりディセンサスを求めていくことが〈民主主義の「実験」〉となる。

また、〈個人的な問題〉が集団のレベルで解決するべきものになりうるのかということも考える必要がある。つまり、〈公共圏〉を拡大することも〈民主主義の「実験」〉となるということである。しかしながら、政策立案者や政治家は、公共圏の縮小や〈民主主義の危機〉において、市民に政治への関心がないことは市民に責任があると説明し、よりよい民主主義にするためには、より〈よき市民〉が必要であり、それを生み出すシティズンシップ教育が必要であるという考えに基づいている。ビースタはこれらの考え方は「民主主義を理解するための植民地主義的方法」に基づくものとして厳しく批判している。

“民主主義化とは、それを通して、基本的にまだ民主主義の圏域の部分になっていない人々が民主主義に包括されるプロセスとして理解される。このことは、私が主張してきたように、民主主義の予想される目的地は皆が包括される状況、つまり民主主義が通常 of 政治的状况になったような状況である、ということを示唆する。それはまた、ある人たちは民主主義の「圏域」内にすでに存在しており、他者を彼らの実践の中に包摂することは、彼ら次第であるような仕組みを示唆する。(中略) 主たる問題は、それが、我々——そして鍵となる問いはもちろんここでいう「我々」とは誰なのかであるが——がすでに民主主義とは何であるかを知っており、包摂とはより多くの人々を既存の秩序に引き入れることに過ぎない、という考えを前提にしているということだ。これは、基本的に、民主主義化を理解するための植民地主義的方法であり、そしてそれは、まさに私が民主主義の(ある特定の定義の)帝国主義的拡張——それは現在、地政学レベルで生じている——とみなしているものの背後にある論理である。このアプローチの主たる問題は、政治的秩序それ自体、つまり他者が包摂されている民主主義が、当然のものだと見なされていること、つまりそれはそれ自体問われない出発点だということだ。このことは国際政治の問題だけではない。それは同時に、前理性的で前民主主義的な段階から、子どもたちが将来民主主義に参加するための参入条件に適う段階への移行を促進することによって、子どもや「新参者」を既存の民主主義的秩序に包摂することが民主主義的教育の仕事である、という仮定のうえで作動する民主主義的教育の形式の問題でもあるのだ。” [2016, pp. 177-178]

このような教育は、議会制民主主義という制度の下で、それが民主主義の全てだと理解したつもりで、またそれを絶対的な正しさとして拡大していく動きであり、新しく制度に参入する人たちにそこでのふるまい方を身に付けさせるものである。これは既定の枠にはめ込む〈社会化〉であり、ディセンサスは起こりえず、〈個人主義〉が進んでしまっている社会において〈公共圏〉の拡大も起こらない。また、〈民主主義の「実験」〉を担う〈政治的主体〉も現れえない。さらに、変換のプロセスは、問題の変換だけではなく、人々の変換も起こしうる。〈民主主義の「実験」〉は人々を変換し、民主的・政治的な主体性を生じさせる可能性があるとピースタ(2014)は述べる。

“民主主義の実験というものが変換のプロセスである以上、それは潜在的には学習プロセスでもある。しかし、問題となっている学習とは、実験に「適切」に従事するために必要な知識、スキル、性向の獲得ではない。その理由は、もっとも重要なことだが、学習自体が実験であることから、この実験に関与するための適切な仕方がどのようなものか完全には明らかではないことにある。そのために、主体化の様式としての市民学習は非線形的なプロセスとして考えなければならないのである。すなわち、市民でない状態から市民である状態へと線形的に至るのではなく、人びとの現実のシティズンシップの経験と民主主義の実験への関与によって、不規則に変動するプロセスとして考えなければならないのである。” [pp. 230-231, 傍点ママ]

この場合、制度のもとへ入るためにふるまい方を身に付けさせるのではなく、問題が起こったときに声をあげ、それを問題として取り上げられる市民を求めている。

上述のような〈民主主義の「実験」〉から考えると、〈積極的なシティズンシップ〉には問題点が三点あるとビースタは述べる。

① 機能主義的であること

〈積極的なシティズンシップ〉の市民は、既存の社会の再生産の役割を無意識に果たしてしまう。彼／彼女は社会の中で積極的に活動をするが、その活動はその社会で望ましいものと考えられている活動のため、その活動が本当に必要なのか・正しいのかを問うことがない。

② 個人主義的であること

個人の問題が個人のものにしかない。社会は参加することを求めるが、それと同時に一人ひとり大量消費社会の市民であり自己の欲望・欲求に従って出来事を解消しようとする。しかし、それはあくまで個人的な問題であり、社会・集団の問題にはならない。個人主義が強まっていけばいくほど、個人が感じた問題は、社会的な困難と認識されないため、乗り越えるべき社会的・集団的な問題に発展しえない。逆にいえば、個々人の選好が集まったものが（主に多数決により）社会的に望まれているものになりかねず、それは正しさを含んでいるとは限らない。

③ コンフリクト（衝突）よりもコンセンサスを求めていること

①、②で述べたように〈積極的なシティズンシップ〉の市民は、その社会の秩序に同意しており、その再生産に積極的に貢献する人々である。それは、参加している市民が望んでいる社会である。その中に異質な存在は求められておらず、コンフリクトよりもコンセンサスが求められている。コンセンサスは既存の社会の内側での話し合いにしかない。〈積極的なシティズンシップ〉を進めることによって、既存の社会をより強力な形で再生産していくことにつながっていく可能性がある。

〈よき市民〉を目指す公民教育であっても、〈積極的なシティズンシップ〉を求めるシティズンシップ教育であっても、先進国が進めているものは既存の社会を再生産する〈社会化〉であり、ヤングの〈排除型社会〉や〈過剰包摂社会〉の進行を食い止めることは難しい。ディセンサスによる民主主義を実行する〈政治的主体〉が必要であり、〈政治的主体〉を存在させる〈主体化〉が必要となる。

1-4 〈主体化〉の構想のシティズンシップ

章の最後として、ビースタの〈主体化〉について明らかにしていく。

ビースタ（2014）は、ランシエールの「主体化」についての考えを引用している。

“経験の所与の領野において先立って同一化できるほど明確ではない言明の、および身体と潜在能力が結びついた一連の行為を通じた、産出であり、またその産出を通して、当の同一化が経験の領野の環境設定をし直すことの一部となる”

“脱同一化であり、ある場所がもつ自然さからの撤退”

“主体の名を、そのコミュニティのいかなる明確な部分とも異なる存在として、刻み込むこと” [p. 207]

“それぞれのアイデンティティに現在の社会的地位を与えた経験の領野を再定義する”

“コミュニティの知覚可能な構造を定義している振る舞い方、存在の仕方、ものの言い方の間の関係を、分解すると同時に再構成する” [p. 208]

すなわち、シティズンシップの目的は、章の冒頭で述べたように〈同一化〉であり、既存の秩序への〈同一化〉を促すためには〈社会化〉を進めていくことが必要となる。その一方で、〈社会化〉のみを進めることは、既存の社会を再生産することにつながる。しかしながら、社会的に弱い立場の人びとは、社会でなされるコンセンサスに参加するための資質を身に付ける前に排除されてしまうため、彼らが不在であるのと変わらない状態でのコンセンサスとなり、弱い立場の彼らが救われる機会は失われたままとなる。それに対して、〈主体化〉とは、既存の秩序に何か新しい異質なものを付け加えることだといえる。既存の秩序に何か新しい異質なものを付け加えるためには、既存の秩序の外側に立つ〈脱同一化〉が必要となる。それは、秩序に〈同一化〉された人びとが気付かない社会的に弱い立場の人と〈顔のある他者〉として出会うことで〈道徳的主体〉として存在することと同様である。秩序の外側に立つことで秩序の内側にいる人びとは異質な存在となり、内側と外側の不一致である〈ディセンサス〉が起これ、不一致を解決するために〈民主主義が〉現れる。そのとき〈道徳的主体〉は同時に〈政治的主体〉として存在するのである。〈ディセンサス〉による〈民主主義〉の現れによって、既存の秩序の一部が分解されると同時に何か新しい異質なものが付け加えられ、新たな秩序が創造されていく。その新たな秩序は固定的なものではなく、さらなる〈ディセンサス〉によって変化していく流動的なものである。

多くの先進国で進められているシティズンシップ教育は〈積極的なシティズンシップ〉を求めるものではあるが、既存の社会を再生産する〈社会化〉の構想にもとづくものであった。1-2で示したようにヤングのパーспекティブによれば、既存の社会はポストモダニティへの移行によって構造的に社会的排除を促す〈排除型社会〉や〈過剰包摂社会〉へとなりつつある。それは〈個人主義〉と不公正な分配による〈相対的剥奪〉が重なり合って生み出された社会構造に基づいている。既存の社会に適合し、再生産を促す〈社会化〉の機能では、このような社会の構造的な変革を望めないため、〈主体化〉にもとづくシティズンシップを構想していく必要がある。そのためには〈民主主義の「実験」〉という視点から、さまざまな可能性に開かれたものとして、また〈個人的な問題〉を〈集団全体の問題〉に変換していくプロセスとして、〈民主主義〉そのものを捉え直し、〈ディセンサス〉を起これ〈民主主義〉を生じさせることを重要課題とし、それを担う〈道徳的主体＝政治的主体〉を生じさせていくことが必要になる。ただし、〈政治的主体〉が秩序の内側においてはディセンサスを生じさせる存在とはならないため、秩序の外側に立つように〈脱同一化〉を図る必要がある。このような〈主体化〉のシティズンシップの構想によって、社会を変革していくことが現代社会には求められているのである。

ここまで〈社会化〉のシティズンシップが進められている現代社会において、〈主体化〉のシティズンシップを求めていく必要性について明らかにしてきた。

市民革命から現れたシティズンシップという概念は時代を経て、市民的権利、政治的権利、社会的権利と拡大してきた。しかし、グローバル化と新自由主義の政策潮流のもと、社会は大きく変容してきている。それはモダニティからポストモダニティへの変化であり、ポストモダニティを言い換えるとすれば、境界線があいまいになったリキッドモダニティであり、包摂の後に社会的排除を行なう排除型社会である。また、ポストモダニティにおいて社会の現れによって他人との精神的な距離が生じているため、道徳性が発揮しづらいものとなっている。だからこそ、問いかけてくる他者に応答責任を果たそうとする〈道徳的主体〉として存在することが求められている。モダニティで求められた強い個人ではなく、弱さを自覚する道徳的主体だからこそ社会連帯を求めることにつながる。その社会連帯が公共圏の拡大、つまり〈個人的な問題〉を〈集団全体の問題〉へと昇華していく。この連帯こそが、道徳的主体が政治的主体としても存在しうる条件である。

その一方で、政策立案者や政治家が求める社会への能動的な参画は、機能的・個人的なものであって、〈社会化〉を促すものである。コンセンサスを求める限り、排除を生み出す社会をより強力に再生産していく可能性を秘めている。このような社会を変革していくためには、民主主義を完成したものと捉えるのではなく、〈民主主義の実験〉、つまりディセンサスが生じることで民主主義の現れを求めることが重要である。そのためにも、ディセンサスが生じたときに問題として取り上げる〈道徳的主体＝政治的主体〉を育てていく必要がある。そして、その際に求められる主体は、既存の社会から〈脱同一化〉を図る〈主体化〉のシティズンシップの構想にもとづいた主体である。

では、「他者のために」存在しようとする〈道徳的主体〉をどのようにすれば育てることができるのだろうか。また、そのような〈主体〉が現れるために、どのように〈脱同一化〉を図ればよいのだろうか。〈主体化〉を促すためには教育の役割が重要となる。次章では〈主体化〉を促す教育について明らかにするために、ビースタの〈主体化〉についての教育論について明らかにしていく。

³ ビースタは、『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』や『教えることの再発見』などの著書を通して、シティズンシップ教育だけにとどまらずに、教育全般について論じている。その際、後述のとおり、教育の三つの機能として上述の二つの他に〈資格化〉という機能を挙げている。

⁴ 小玉重夫(2003)「シティズンシップの教育思想」白澤社

⁵ 中央教育審議会教育課程企画特別部会(2015)「高等学校における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について(検討素案)」p.10

⁶ クリック、バーナード他(1998)「学校でのシティズンシップ教育と民主主義の教授」『シティズンシップ諮問委員会の最終報告書』

⁷ 奥村牧人(2008)「英米のシティズンシップ教育とその課題—政治教育の取り組みを中心に—」『青少年をめぐる諸問題:総合調査報告書』国立国会図書館調査及び立法考査局,pp.17-32

2 〈主体化〉を促す中断の教育

第1章では、シティズンシップ・シティズンシップ教育と関連させてビースタの教育論において重要なポイントである〈主体化〉について述べてきた。ビースタの考える〈よい教育〉とは、特に〈自由〉に関するものであり、そこには〈民主主義〉や〈主体〉という問題が絡んでいた。世界の教育潮流がシティズンシップの〈社会化〉に偏っていることに対して危惧していることも、このことと関わっていた。こうした教育潮流のなかでビースタが最も危惧しているのは、〈主体化〉を促す教育へと向かうベクトルとは異なる〈教育の「学習化」(learnification)〉と呼ぶ最近の教育情勢であった。そこで、本章では、ビースタの教育論に焦点を当て、〈主体化〉を促す教育について明らかにしていくこととする。はじめに、ビースタが指摘する教育の三つの機能である〈資格化〉〈社会化〉〈主体化〉という概念について説明する。その上で、これら教育の三機能がそれぞれどのような機能を果たしているのか、どのような方法でそれぞれの機能を働かせることができるのか、なぜこのような機能に分けて考えることが重要なのかということについて、彼の〈教育の「学習化」〉批判を考察することを通して、明らかにしていく。そのうえで、〈主体化〉について第1章とは異なるアプローチから捉えていく。〈主体〉とはどのようなものか、〈主体化〉はどのような方法で行えばよいのかについて明らかにしていく。

2-1 教育の言語と三つの機能

教育の言語は常に〈内容〉〈目的〉〈関係性〉を意識する必要があるが、ビースタは特に〈目的〉を重視している。それは、〈何のために〉教育を行うのかという「目的の諸領域」[p. 44]を意識した教育が〈よい教育〉であるとビースタが考えていることによる。ただし、教育の一つの目的のために機能しているのではなく、〈目的の諸領域〉との関連のために機能している。彼はその領域として、〈資格化 (qualification)〉〈社会化 (socialisation)〉〈主体化 (subjectification)〉を挙げている。

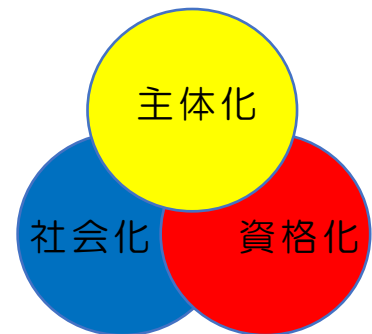


図 教育の三機能 [ビースタ, 2018]

図は筆者による

まず、〈資格化〉の機能は対象（児童生徒、大人など）に内容（知識・スキル・性向など）を提示し、習得させることであり、学校で教える知識、医療現場や芸術作品の制作に必要なスキル、思いやりや友情などの性向を身に着けさせることを目的としている。

次に、〈社会化〉の機能は「教育を通して、我々が特定の社会的、文化的、政治的な『秩序 (orders)』の一部になる多くの方法と関係」[ビースタ, 2016, p. 37] しており、あいさつをするなどの日常の望ましい行為、初詣や墓参りなどの特定の宗教行事に参加すること、投票率の低下から投票などの政治参加をすることなど、望ましい行為の仕方やあり方を促し、さらにはそれにどう向き合うのか（元気にあいさつをする、積極的に参加するなど）で、人格の形成に影響を与えるものである。

さらに、〈主体化〉の機能は「秩序からの独立を暗示するあり方や、個人がより包括的な秩序のひとつの単なる『標本』ではないようなあり方」[ビースタ, 2016, p. 37] と述べてい

る。すなわち、第1章で示したような〈道徳的主体＝政治的主体〉として存在することであり、〈脱同一化〉を図ることである。一方で、「生徒が他者の欲望や指示に従う客体のままでいるのではなく、自分自身が主体である(そのような主体となっていく)ことに関するもの」[ビースタ, 2018, p. 45]と述べている。これは〈主体〉が〈Subject＝従属するもの〉という言葉に関係するものであり、2-3で詳述する。

もちろん、ビースタは、教育の機能をこれら三つに分析的に区別をすることができるが、実際にはこれら三つを切り離すことは難しいことでもあると述べている。たとえば、進学校が学力向上を謳ってテストにおける点数の向上のみを追究した(〈資格化〉)としても、学力を向上させるために〈節制した生活様式〉や〈授業に積極的に臨む態度〉などを求めること(〈社会化〉)も同時に起こりうる。一方で、学力向上に意味がないのではないかという反発が起こるとすれば、この反発を学力向上をよしとする社会から〈脱同一化〉する動きと捉えれば〈主体化〉ということができる。しかしながら、〈何のために〉教育を行うのかという〈目的の諸領域〉を意識した教育が〈よい教育〉であるというビースタの教育論に即せば、この三領域は並列なのではなく、〈主体化〉とその〈質〉が最も重要といえよう。というのも、どのような〈主体〉を想定しているのかによって、その〈質〉は変わってくるからである。たとえば、単に既存の社会へ反発する生徒を育てることは一概に〈よい教育〉とはいえないだろうが、一方で既存の社会が求める知識や態度を無批判に身に付けた生徒を育てることは、生徒を教師のいいなりである客体にしてしまうことであり、こちらも〈よい教育〉とはいえないだろう。

ただし、〈資格化〉と〈社会化〉は具体的なイメージを持ちやすい反面、〈主体化〉については非常に抽象的でありイメージを持ちづらく、人びとの意識の後景に退きがちである。ビースタがいかなる〈主体化〉を構想しているのかについては、2-3で考察することとし、次節では、ビースタが、教育の言語と三領域とをもとに、〈教育の「学習化」〉をどのように批判しているのかについて検討する。

2-2 教育の「学習化」批判

ビースタ(2016)が〈教育の「学習化」〉として問題視しているのは、〈教育の言説〉が〈学習の言説〉にすり替わってしまっている状況である。実際、過去20年間で教育について語られるときに〈学習〉に関わる概念が増加し、〈教育〉に関わる概念は大きく減少している。〈児童・生徒〉に替えて〈学習者〉という言葉を使ったり、〈教授〉を〈学習のファシリテーション〉と捉えたりすることや、〈社会教育〉が〈生涯学習〉に替わるなどの変化がみられる。このような〈教育の「学習化」〉に対するビースタの批判は以下のとおりである[pp. 31-33]。

まず、ビースタは、「言語の力を過小評価すべきではない」[p. 33]と述べている。そこには、〈学習〉の言語が増えることによって、〈教育〉の言語では考えられていたことが埒外におかれてしまうことへの危惧がある。その一つは〈関係性〉である。〈学習〉は個人が行うものであり、非常に〈個人主義〉的なものである。それは共同学習(協同や協働であっても)においても、全員が同じ学びを得ているとは限らず、個々人によって得られる学びは異なることからわかる。それに対して、〈教育〉には「だれかがだれかに教える」「だれかが何かを教える」などのように、必ず〈関係性〉が含まれている。もう一つは〈目的〉である。こ

のことについてピースタは以下のように述べている。

“それはプロセスと活動を表しているが、それは——空虚でないにしても——内容と方向性に関しては開かれている。たとえば、教師が生徒の学習を促進すべきだと言うことは——政策的文献のなかではよく知られている文言であるが——、実際きわめてわずかなことしか言っていないか、むしろ何も言っていない。どんな生徒が学習すべきで、何の目的で彼・彼女らがそれを学習すべきなのかの具体性が伴っていない。”[p. 34, 傍点ママ]

すなわち、学習の言語では、〈だれが〉〈どのような目的で〉学ぶべきかは明確にされず、〈何を学ぶのか〉〈どのように学ぶのか〉についてのみ開かれているにすぎない。また、〈何を学ぶのか〉という〈内容〉は学校教育においては政策によって一方的に決められており、(生涯学習という概念にとって替わられてしまったが)社会教育においては消費主義的な個人がさまざまな選択肢から選ぶことになる。ただし、さまざまな選択肢はすでに決められており、選択肢自体を検討する機会や場所はほとんど提供されない。その予め決められている〈内容〉を〈どのように学ぶのか〉という〈方法〉は、どれだけ効果的・効率的なものかが判断基準として、選択される。〈学習〉の言語はこのような意味でも〈個人主義〉的なものであるといえよう。逆に〈教育〉の言語は〈内容〉〈関係性〉〈目的〉が重要になっており、ピースタは特に、そのうちの〈目的〉を重要視しており、後述するように、〈社会化〉〈主体化〉の他に〈資格化〉という三つの教育の機能が重なりあって教育の目的となるとしている。

また、ピースタは〈学習化〉においては、〈資格化〉と〈社会化〉しか起こらず、〈主体化〉を促すことはできないことを示唆している。彼は、ロボット掃除機の例を挙げ、〈学習化〉の問題点に対するイメージを具体的に指摘している。ロボット掃除機は置かれた部屋の掃除をすることで学習していくことで、その部屋においてより効果的・効果的な掃除の仕方を身に付けていくが、その際、ロボット掃除機はなんのため・だれのために掃除をするのかということ問われることなく、ただきれいにするためだけに学習を続けていき、その部屋へ適応していくだけである。この例において、掃除の仕方を身に付けることが〈資格化〉であり、ロボット掃除機が置かれた部屋をうまく掃除できるという適応が〈社会化〉であるといえる。また、ロボット掃除機がなんのため・だれのために掃除をするのかを問われることがないというところから〈主体化〉の機能が不在であるといえる。

しかしながら、ピースタが〈学習化〉を問題としているのは、単に〈主体化〉を促すものではない点にあるのではなく、それが前提として価値、すなわちどのような社会を担う主体を形成しようとしているのかといった政治的アジェンダが問われない点にある。ピースタは、〈学習化〉の具体的な問題として「知識の構成や理解における生徒の積極的な役割と、このなかでの教師のよりファシリテーション的な役割を強調する学習の新しい理論の増加」[pp. 32-33]をあげている。そこでは、教師の役割が「壇上にいる賢人」から「[学習者の]傍らにいる支援者」——「[学習者の]後ろにいる仲間」と述べられることもある——へと変わってきて[ピースタ, 2018, p. 1 ([]内原文ママ)]おり、〈学習者〉には積極的に学習に取り組み、知識を構成・理解することが求められるようになってきている。この流れは一見すると、進歩主義的で魅力的な内容に読み取れるが、〈教育〉の言説で考えると、〈学習者〉

は何のために、どんな知識を構成・理解するのか、〈教師〉はどのようなことを教えられるのか、どのような仕事をするのか、という点で不明瞭である。特に、ここで問題としたいのは〈学習の政治学〉に関することであるが、〈学習〉の言説のもとでは、これらの問題が不問とされてしまうことにある。このことに、ビースタは以下のように述べている。

“よりありそうなことは、教育が何のためにあるかについて、特定の「常識 (co-mmon sense)」的な見方に頼ったために、教育のねらいや目的に対する明確な注意が欠如しているということである (もちろん「常識」として現れたり、生じたりするものは、しばしば、別のグループの利益よりも、ある特定のグループの利益により役立つ、ということのを忘れるべきではない)。” [ビースタ, 2016, p. 30]

すなわち、ある特定の政治的アジェンダを追求するために定められた学習内容・学習方法を、生涯にわたって学び続けさせることが求められており、学習に積極的な生徒を育てることは、特定のグループに都合のよい生徒を育てることにつながり、それは特定のグループに有利な社会を再生産することにつながりかねないことだ。実際、現代社会の政策立案者や政治家が求めている学力は、OECDのPISA型学力に代表される〈言語〉〈科学〉〈数学〉などの特定の分野のものであり、それらを達成することが教育的に求められるものとなっている。

“実際のところ、このようなメッセージが世界のさまざまところで広がっている。たとえばユネスコの報告では、2010年の生涯学習に関する上海フォーラムで次のように言及されている。

‘私たちは、現在、急速に変化しつつある複雑な社会、経済、政治の世界に生きており、広範囲の状況においてますます迅速に、新たな知識、スキル、態度を身につけることで世界に対応していかなければならない。個人は、生涯を通じて学習する人にならなければ生活の中の困難に対処できなくなり、社会は学び続ける社会にならなければ持続できなくなるだろう。’

これは、学習がある特定の政治的アジェンダを追求するために利用される——もっと言えば、乗っ取られる——戦略の事例の一つにすぎない。それは、ある特定の利益に関して、社会の特定の部分に役立つように意図されたものである。この引用では、学習は、柔軟で適応力があり、順応性の高い労働力を必要とするグローバル資本主義にうまく合うように使われているように思われる。この文脈では、学習は適応の行為として描かれているが、しかし、適応するかどうかを私たちが「決意する」以前に、そもそも私たちが何に対して適応すると想定されているのか、どうしてそのようなものに適応すると想定されているのかを問うことの必要性が少しもほのめかされていない。個人の「学習する自由」や、民主主義のための学習という理解については、少しも顧みられていない。その代わりに、学習は、実際には逃げ場のない義務となってしまったかのような——そして、それは生涯学習の考え方における「生涯」という言葉に皮肉な響きを与えている。” [ビースタ, 2018, p. 47]

上述の引用においてビースタが指摘しているように、グローバルな大量消費社会における、産業界、経済界の要請によって、学習すべき内容が決まっていくということは、グローバルな大量消費社会を再生産することにつながっていく可能性がある。このように、消費主義による〈選択の自由〉が強調される一方で、〈学習する自由〉などの人間としての自由に関する議論が後景に退きつつある。こうした〈自由〉を回復するためには第1章で述べたようなディセンサスにもとづく〈民主主義〉が必要であり、それを担う〈主体〉が必要である。そこで、次節では、ビースタがどのような〈主体〉を想定しているのかについて考察する。

2-3 ビースタの考える〈主体〉

1-4で示したように、シティズンシップの〈主体化〉の分析の中で、ランシエールを引用して〈政治的主体〉が〈既存の社会へ何かを付け加える〉存在であり、社会の外側にいる（脱同一化する）存在であることについて明らかにした。以下ではあらためてビースタがどのように〈主体〉を捉えているのかについて詳しくみていくこととする。

ビースタの考える〈主体〉とは英語で〈Subject〉である。〈Subject〉を辞書⁸で調べると「下に (sub-)」「投げる (-ject)」が語源で、「支配・影響を受けるもの」という意味が出てくる。ビースタは哲学者のハンナ・アレントの行為 (action) に関する考えを用いて〈主体=Subject〉について次のように説明している。すなわち、〈行為〉とは何かを始めることであり、何かを創り出すことである。しかし、その〈行為〉がどのような結末を迎えるかは他者がその〈行為〉による始まりを〈引き受ける〉かどうかに依存している。アレントの考える〈主体〉は、ある〈行為〉を始めた者であり、同時にその結末を受け取った他者に従属する (Subjected) 者である。そして、自分たちの創始を他者が〈引き受ける〉ことが、自分たちが世界に到来し、〈主体〉として存在できる唯一の条件だと述べる [ビースタ, pp. 16-17]。

つまり、ビースタが「孤立した状況では、私たちはけっして主体として存在することができない」 [p. 18] と述べるように、一人では〈主体〉になりえず、〈他者〉が存在することで始めて〈主体〉になりうるということである。

その一方で、ビースタはアレントの議論には限界があるとも述べている。それはアレントが〈主体〉を外側からの第三人称の観点からみているため、内側からの第一人称の観点が描かれていないということである。ビースタはアレントの不足を補うためにレヴィナスによる第一人称の観点からの〈主体〉の説明について参照している。

レヴィナスの〈主体〉に関する考えのキーワードは〈唯一性〉である。この〈唯一性〉を認識論的にアイデンティティの問題として捉え、私たち一人ひとりが他の誰からも異なる「差異としての唯一性」のみに焦点があてられるとすれば、第三人称の観点に引き戻されてしまう。〈唯一性〉を第一人称の観点から考えたときに、「私が何を持っていれば他の人と異なるのか」という認識論的な問いではなく、「自分自身が問題になるのはどのようなときか」、「どんな状況で私は〈主体〉となりうるのか」という存在論的な問いが重要になる。この答えは具体的他者を前にした〈応答責任〉に出会ったときである。ビースタはレヴィナスの応答責任についての「主体性にとって基本的であり、もっとも重要なものであり、基盤となる構造」という説明を引用している [pp. 19-20]。

“出会いにおいてのみ、私にとっての応答責任が生じ、私の唯一性が重要となり始める。私の唯一性が「問題となる」のであり、私が問題となるのである。ここで、唯一性は差異の問題ではない。それは、第三人称の観点の問題ではなく、代替不可能性 (irreplaceability) の問題であり、第一人称の観点の問題である。”

[p. 20]

すなわち、誰かが代わりに応えてくれるような出会いは、〈問題〉とならない。自分だけに問いかけられており、自分が応えるしかない状況（出会い）が〈応答責任〉だといえる。この〈応答責任〉はつねに外部から到来するのであり、自分が引き起こせるものではない。（前述した Subject と同様）このような状況に出会ったときに応えようとする（応答責任を果たそうとすれば）、〈唯一性〉は現れ、〈主体〉として存在しうる。しかしながら、この〈応えようとする〉のは、自発的に応えようと備えるものではない。また、〈応える〉ための能力が必要なものでもない。私が応えざるをえない状況で、それに応えようとする意志の働きの問題である。ピースタは「すなわち私とともに、私のためにある私の存在の中断として現れる」[p. 21] と述べる、つまり〈内在性の中断〉として現れると述べている。ここで、明らかにされているのは、〈主体〉が何らかの資質や能力を身につけて到達するアイデンティティではなく、〈他者との出会い〉によってのみ〈主体〉として存在できる可能性が開かれ、常に〈主体〉であり続けることはできないということである。その〈他者との出会い〉によって私の〈内在性〉が〈中断〉される必要があると述べる。この〈出会う他者〉は 1-2-1 で示したように〈顔としての他者〉であり、私に語りかけてくるものである。語りかけは私にのみ訪れるものなので、誰も私の他に応えることはできない。つまり私は他の誰かと代替不可能なので、私自身が問題となり、私の〈唯一性〉が問題となるのである。

さらに、〈出会い〉によって必ずしも〈主体〉が存在するのではないことについても詳しく言及している。〈私〉は〈応答責任〉に出会うが、人間の〈自由〉は〈応答責任〉から逃れる自由も含む。〈応答責任〉から逃れるのはその状況（出会い）が〈私〉にとって〈抵抗〉のときに生じる。〈行為〉によって何かを創始したときに、それは〈他者〉が〈引き受ける〉ものなので、引き受け方によって〈私〉は〈抵抗〉に出会う。その〈抵抗〉が〈私〉の創始の足を引っ張るものであるとき、〈私〉は苛立ちや怒りの反応を起こすかもしれない。そのような〈抵抗〉に出会ったときに、抵抗するものを攻撃したり、逆にさらなる〈行為〉の意志を強めたりするかもしれない。この〈攻撃〉や〈意志〉が強くなりすぎてしまい、〈抵抗〉を示すものを破壊してしまうリスクがある。これをピースタは〈世界の破壊〉と呼ぶ。その〈抵抗〉との出会いのスペクトラムの反対側で、〈抵抗〉から身を引く場合がある。〈身を引く〉ことが強くなりすぎてしまい、いかなる世界との関わりからも身を引いてしまい、世界に存在することを手放してしまうリスクもある。こちらをピースタは〈自己の破壊〉と呼ぶ [p. 23]。

たとえば、自分の発言に対して批判をされたときに、その批判に耳を貸さず、批判をした相手を攻撃し、自分の発言を通そうとするときを想像してもらいたい。〈応答責任〉に出会っているが、行っていることは〈応答〉ではなく、自分の考えの〈主張〉のみである。このようなときが〈世界の破壊〉といえる。これはピースタが「幼さ」「自我（エゴ）中心的」

(レヴィナスの用語で)「エゴロジカル (egological)」と呼ぶ仕方である [p26]。同様に、自分の発言を批判されたときに、自分の〈主張〉をせずに、発言を引っ込めてしまう場合を想像してもらいたい。これも〈応答責任〉に出会っているが、〈応答〉をせずに、〈身を引く〉ことのみである。このようなときが〈自己の破壊〉といえる。これは批判をした者の意見に従っているだけであり、批判をした者の判断の客体以上にはなりえない [p. 29]。

このような両極端の応答では〈主体〉となりえないが、両極端の間に生じる〈中間点〉に留まることが〈主体〉として存在する可能性を指し示している。ピースタはこの〈中間点〉を〈対話〉と捉えている。

“私たちは、この中間点を対話と表現することができるかもしれない。少なくとも、対話を会話として捉えるのではなく、存在様式として、すべての人がかかわることのできる正義が探究されるような、ともにある仕方で捉えることができるのであれば、そのように呼ぶことができるだろう。この意味で、対話は競争とは根本的に異なるものである。競争は、勝者と敗者をもたらすことを目的とする存在様式である。競争はまた、誰かが勝利した時点で終わってしまう。これに対して、対話は決して終わることのない、どこまでも続く挑戦かもしれない。競争は活力を限定的に燃焼することを求める一方で、対話は継続し持続する活力、注意、関与を求めるのである。” [p. 24]

〈会話〉は「二人または数人が、互いに話したり聞いたりして、共通の話を進めること。また、その話。」、〈対話〉は「双方向かい合って話をする。また、その話。」と定義されている⁹。〈会話〉は2人以上で、話が進んでいる状態であると言えるのに対し、〈対話〉は一対一であり、向かい合って話をする状態である。複数人での〈会話〉では、話の当事者になっていなくても話は進んでいくが、双方向かい合っている〈対話〉では、〈問いかけ〉に対して〈応答〉しなければ話が進んでいかない。また、〈対話〉を英訳すると“Dialogue”になる。コンピュータを使用する際に出てくるダイアログボックスはコンピュータ上の問題を解決するために使用者に向けて〈応答〉を求めてくる。使用者が〈問いかけ〉に〈応答〉しなければ問題は解決しないままとなってしまう。つまり、字義的にも〈対話〉には〈応答〉が必要不可欠であるといえる。また、〈議論〉や〈討論〉は自分の意見を優位にすることを内在しているので〈競争〉のように、その場で「活力が燃焼される」が、〈対話〉は問いかけに対して応答し続ける――一旦その場から離れることもありうるが――試みである。ピースタは「主体として存在するということが、現実には、他なるものや他者との進行中の『対話の状態 (state of dialog)』にある」 [p. 4] ことであると述べている。それは〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉のスペクトルの〈中間点〉に留まることが意味しており、その意味において〈対話〉は〈主体〉として存在しうる〈状態〉なのである。

ここまで、〈主体〉が〈従属するもの〉であること、〈応答責任〉に出会い〈中間点〉に留まることの二つが主体として存在可能性を開く状況だということを示してきた。では、このような〈主体〉になりうる人を育てるための教育（主体化）はどのように行えばよいのだろうか。また、どんなことに注意を払う必要があるのだろうか。

2-4 〈世界〉との関わり方

前項で明らかにしたように、〈主体〉は一人ではなりえず、他者が行為を引き受けることで存在しうるものであり、また、自分以外の誰とも代わることができない〈応答責任〉を果たそうとする存在である。それは、〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉の〈中間点〉に留まること（対話の状態）で、実存可能性が開かれるものである。このような〈主体〉の捉えに基づき、ビースタは教育と教育者の課題として「他の人間に、世界の中に、世界とともに成長した仕方で存在すること、すなわち主体として存在することの欲望を引き起こすこと」[p. 12 傍点ママ]と述べ、教育の三機能のうち、〈主体化〉に重点を置いていることを繰り返し主張する。また、ビースタは『教えることの再発見』（2018）において、教育学者のフィリップ・メリューを用いて〈主体である生徒〉について、次のように述べている。

“世界の中心を占めることなく、世界の中に生きることができるものとして、自己を捉え世界の中に存在することである” [p. 14]

ビースタは、この〈世界の中に、世界とともに成長した〉存在をつくる教育の原理を〈中断の原理〉と呼んでいる [p. 28]。この項では〈中断の原理〉について理解するために、まず〈世界〉との関わり方について考えを深めていく。

ビースタは〈世界〉を以下のように定義している。

“文字通り「世の中〔世界の中〕」を意味するのであって、私たちが作り出した世界でもなければ、私たちが意のままにすることができる世界、つまり私たちが欲したり、想像することなら何でも行うことができる世界でもないのである。ここで「世界」という用語は、自然の世界にも、社会の世界にもあてはまるし、事物の世界にも、存在の世界にもあてはまるものである。具体的には、「世界」という用語は、私たちのこの地球を表しもするし、地球上のすべてのものを表しもする。さらには、この地球上で私たちが出会うすべての人間をも表すのである。” [pp. 12-13]

つまり〈世界〉は、〈世界〉としてすでに存在したものであり、私たちが作り出したり意のままにしたりすることができるものではない。そうだとすると、私の存在と世界の存在の〈関係性〉、すなわち私たちの関わり方が問題となっている。

ビースタ（2018）は、この〈世界〉との関わり方について、〈幼さ〉と〈成長した仕方〉とを対比させ、前者を〈エゴロジカル〉な仕方、後者を〈非エゴロジカル〉な仕方と捉えている。うち、〈成長した仕方〉とは「他なるものが何であり、誰であるのかということについて多様性と統一性が認められる」ことと定義している [p. 12]。この〈多様性と統一性を認める〉ことは、「この世界に存在する他なるものや他者に対する寛大さをともないつつも、自分たちの側からの行為としては理解することができないことを意味する」 [p. 13] としている。

〈成長した仕方〉では、〈世界の破壊〉も〈自己の破壊〉もせず、〈対話の状態〉にあることが可能になる。それは〈他者〉の存在を、自分が他の人とは異なる存在の証明に使うのではなく、一人ひとりの人間として、自分に語りかけてくる存在——レヴィナスが「顔」と表

現したもの——と捉えることである。それは他者の存在を〈許す〉——自分が正しく、他者が誤っている・劣っているなどと考える〈エゴロジカル〉なもの——のではなく〈受容〉する——一人ひとりが語りかけてくる存在と考え〈対話の状態〉にあるもの——ことである。この〈世界〉との関わり方は、2-2の〈教育の「学習化」〉のところでふれた、学習者のアイデンティティに関わる〈構成〉と〈受容〉の問題に深く関わっている。〈教育の「学習化」〉によって、〈伝統的な〉教授方法はマイナスのイメージがつけられ、構成主義などの〈進歩主義的〉な教育はプラスのイメージがつけられている。実際の教授法としても、教師の役割が〈傍らの支援者〉として教室内の学習をファシリテーションすることに重点が置かれてきている。つまり〈教えること〉は〈学習を促進すること〉として捉えられるようになってきている。ビースタは〈構成〉と〈受容〉の視点から〈学習を促進すること〉の問題点を、以下のように捉え直している。

“構成主義の基本的な直観によれば、知ることと学習することは、知る人と学習する人が知識と理解を能動的に構成する——意味を形成する——プロセスであり、知識と理解を受動的に受け取るのではないということである。(中略) この直観について広く知られている解釈は、私たちだけが自分たちのために学習し、意味を形成し、理解するのであり、私たち以外の何ものもそのようなことを自分のために行うことはできない、というものである。” [p. 51]

〈構成〉的な学習の考えにおいて〈知ること〉は〈意味を形成する〉ことであり、その意味を〈了解〉する行為とされる。つまり、「構成の考え方によれば、知られるべき世界の中心に知識の構成者が置かれ、世界——自然の世界と社会の世界——は私の構成、私の理解、私の了解の対象として位置づけられ」 [p. 52] ている。したがって、この世界では、世界に先立って私が存在し、その私が理解することによって世界に意味が形成されていく。世界は私の自由になるものとされてしまう。前述のメリュウの〈主体的な生徒〉の説明として「世界の中心を占めることなく、世界の中に生きること」とあったが、構成的な学習の考えでは、私は「世界の中心」を占めており、全て〈私〉から〈発信〉されることになる。これは、構成的な学習において〈知ること〉が〈エゴロジカル〉な仕方であることを意味しており、〈学習を促進すること〉では、〈主体〉を存在させる〈応答責任〉に出会わせることは難しいことを示している。

それに対して、ビースタは〈知ること〉を〈受容〉と捉えることを提案している。知ることを受容と捉えることにより、世界は「私たちに到来する『何か』として現れる」 [p. 52]。そのとき、知ことは「世界に耳を傾け、世界に関心をもち、世界をケアするプロセスとして、さらには世界を運び入れるプロセスとして」 [p. 52] 描かれる。「世界に耳を傾け」とするとき、「私たちに到来する『何か』」に私は出会う。この何かを〈発信〉しているのはあくまで〈世界〉からであって、〈私〉からではない [pp. 52-53]。前節で引用したアレントは孤立した状況では〈行為〉を始めようがないと述べていたが、このように〈世界〉がすでに存在しているからこそ、私たちは〈行為〉による創始が可能になるのである。

ここまで、〈世界の中に、世界とともに成長した仕方で存在すること＝主体として存在すること〉の意味を詳しくみてきた。〈世界〉を〈構成〉的に了解するのではなく、すでに存

在している〈世界〉を〈受容〉する関係性が重要であることを明らかにした。そして、〈教育の「学習化」〉によって影響力を増大させている〈構成〉的な〈学習〉に対して、〈学習〉を〈受容〉と捉えることによって多くの実存可能性が開かれ〈主体化〉を促すことが可能になることを指摘した。それでは、〈主体化〉を促す〈中断の教育〉はどのようなものなのだろうか。次節では、このことについて考察する。

2-5 〈主体化〉を促す教師の役割

前項では、教育の課題が〈主体〉として存在する欲望を引き起こすことであり、そのための〈世界〉との関わり方について明らかにした。前述の通り、〈主体〉として存在する欲望を引き起こすための教育の原理は〈中断の教育〉である。ここでは、〈中断の教育〉について詳しくみていき、その他に教師が果たす役割についてみていく。

〈中断の原理〉は、〈中断〉〈停止〉〈維持〉の三つからなる。まずは〈中断〉について確認していく。前述した〈エゴロジカル〉な存在の仕方は、自我の欲望を基にしている。〈中断〉とはこの自分の欲望を中断することであり、自分の欲望や望むものが本当に望ましいものなのかを問うことでもある。〈中断〉は、ときに〈抵抗〉として現れる。その〈抵抗〉に出会ったときに、世界と出会い、その世界との関連において自分の〈欲望〉と出会うことになる [p. 26]。ビースタが「私が主体であることに関する出来事は、つねに私の内在性の中断——つまり、私自身のために、私自身とともに存在することの中断——として現れる」 [p. 28] と述べるように、「私自身のために、私自身とともに存在することの中断」をすることが、欲望が望ましいものなのかを問い直すきっかけとなる。つまり、前項で述べたように〈了解〉の行為として学習することや、〈エゴロジカルな仕方〉で世界と関わることの〈中断〉ともいえる。

しかし、〈中断〉は〈主体化〉に資する方法（教育的な方法）で行われる場合と、そうでない（非教育的な方法）場合がある。ビースタによれば、非教育的な方法は「直接的な道徳教育と呼ぶ形式のもの」である。すなわち、子どもがとった／とらない行動に対して、教育者が〈正しい／間違い〉という判決を下すようなやり方である。この場合、判断が教育者によって行われ、子どもはそれに従うだけで「子どもがそうした判断との関係で主体として現れるための時間も機会も与えられない」ため、子どもは「教育者の判断の客体以上にはならない」。すなわち子どもは、ある人の「欲望に従属して存在」しているにすぎず、「ある人の欲望に対して主体として存在」 [pp. 29-30] することは許されておらず、それは〈自己の破壊〉の状態といえる。

〈停止〉は、〈中断〉によって生まれた〈欲望が望ましいものなのかを問い直すきっかけ〉に応答させることといえる。この問い直しが「人生において生きた問い」にするためには「直接的な道徳教育以外」を求めている。「欲望との関係を築くことのできる場」を開くための助言をすることが求められており、「欲望と、そこから導かれる行動との間のギャップを創り出すこと」を必要としている。この〈停止〉により「私たちの欲望は、結局のところ、決定的に物事を進めていく力なのであるが、私たちは自らの欲望を選択したり、変形させたりして、欲望に従属した存在から欲望に対する主体へと変化する」 [p. 30] とビースタは述べている。

〈中断〉と〈停止〉は、〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉との中間点で生じるものであり、

生徒を〈中間点〉に留めようとする中で生じるものである。生徒は、この〈中間点〉にいるときにだけ、〈成長した仕方〉で存在できる。だからこそ、生徒をこの〈中間点〉に留ませ続けさせる〈維持〉を提供することが重要である。〈維持〉によって「生徒は世界の中に、世界とともに存在することの困難に耐えることができる」[p. 31] ようになる。

ビースタによると、〈維持〉の提供について「もっとも重要で、不安定」と述べる一方、「想像しうる限りどのような方法であっても」よいとしつつ、具体的な方法は提示していない。ただし、以下のとおり、その方向性については論じている。

“中間点は生徒が世界と出会う場であるために、教育の仕事は、この出会いをもたらすことでもあり、その出会いに形を与えることでもある。(中略)教育の課題は、抵抗の経験に形を与えることであり、それによって世界の多様性と統一性の経験が本当に可能になるのである。このことはまた、抵抗の経験と出会い、これに取り組むための時間を与えることを意味している。あるいは、より役立ちそうで興味深い表現を用いれば、抵抗の経験をとおして取り組むのである。” [p. 31]

〈中断の原理〉に基づいた教育者の仕事は、生徒を〈抵抗〉の経験に出会わせることであり、それはそのような場を〈設定する〉ことであるといえよう。しかし、この仕事により、生徒は〈主体〉として存在しようという欲望を引き出すこと、つまり、「困難な中間点にとどまることを求める欲望を生徒に引き起こすこと」[p. 32] が可能なのだろうか。

この問いに対する答えとして、ビースタは二つの点について述べている。一つは「権力(関係)を権威(関係)へと転換すること」[p. 32] であり、二つ目は「教えることを学習から自由にする事」[p. 35] である。

〈権力(関係)を権威(関係)へと転換する〉とは「一人語りで一方向なもの」から「対話的で関係的なもの」への転換である [p. 33]。教育者は生徒が〈主体〉であることを目指して〈中断の教育〉を行うが、生徒自身はその〈中断〉を望んでいるとは限らない。望んでいない〈抵抗〉に出会わせられ、自分の欲望が望ましいものなのかを問い直させられるときに、そこには〈権力〉の行使がある。その望んでいなかった〈中断〉によって、成長した〈主体〉になりえたとすれば、その教育活動を認めるようになる。そうなることで、〈権力〉だったものは〈権威〉へと変わりうる。しかし、効果のある〈中断〉を行うことができたか、すなわち、生徒が〈主体〉として存在しうるか否かは、教育者の予測の範囲外のことである。時間的、空間的に教育者の前から去った後に起こりうるものだからである。しかし、教育者が受け入れられ、承認された権力(関係)である権威(関係)を目指すことが重要であるとビースタは述べている [p. 33]。

〈教えることを学習から自由にする事〉とは、先で述べた、教育者の教育活動を生徒が望んでいることとは限らないことに関連する。〈教育の「学習化」〉の流れの中で、〈教えること〉と〈学習すること〉とが密接につながってきている。ビースタはこのことについて、〈teaching and learning〉が〈teachingandlearning〉という一語になってしまったのではないかと揶揄しつつ、〈教えること〉と〈学習すること〉の関係性をビースタは問い直す必要性について論じている。

ビースタは結論として、「教えることを学習の原因と考えてはならないこと」「教えること

は必ずしも学習を生じさせることを目的とするものではない」『教えること』と『学習』の間に概念的に必然的關係性がない」と述べている。その上で、〈教えること〉ができるのはフェンスタマッハーの言う〈生徒化〉であるとしている。

〈生徒化〉とは、教師が伝えること（口で言う、テキストを書く、身振り手振りのジェスチャーをする、資料を提供するなどのこと）から、内容を習得するための仕方を指導することである。例えば、話の聴き方、発表の仕方、ノートのとり方などの表面的なことから、要求される思考の深さに至るまでさまざまな生徒化が考えられる。

教師が〈なにか〉を教えたからといって、必ずしも生徒はその〈なにか〉を全て学んでいるわけではない。例えば、教師が別の〈なにか〉について考えるように指示を出したとしても、その考え方や考えの深さは千差万別であり、教師の想定する〈考え〉と同じとは限らない。だからこそ、教育活動のなかでどのように考えればいいのかを指導していく必要があり、それが可能であるということである。

端的に言えば、〈主体化〉を促すための教師の役割は、生徒を〈中断〉させたときに、生徒がその〈中断〉によって〈世界の破壊〉や〈自己の破壊〉へと流れないように中間点で〈停止〉するような〈生徒化〉を求めて指導していくことであり、それが〈維持〉につながるものとする。

2-6 小括

2章では〈主体化〉を中心にビースタの教育論について論じてきた。

世界の教育は〈学習化〉が進行しており、教師の役割が後退してきているだけでなく、知識を構成する学習をすることで〈資格化〉と〈社会化〉を促し、既存の社会をより強力に再生産することにつながるという問題を内在している。さらに、特定の政治的アジェンダを追求することで特定のグループに都合のよい社会の再生産につながる可能性がある。だからこそ、教育は〈資格化〉と〈社会化〉の他に〈主体化〉を意識して行う必要がある。

〈主体化〉を促すためには、〈主体=Subject〉であることを理解することが必要である。〈主体〉は自分から問うのではなく、世界から問いかけられる存在である。その問いかけという〈抵抗〉に出会わせ、〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉のスペクトラムの中間点に留まらせることが主体として存在する可能性を開く。ただし、〈抵抗〉への出会い方を、世界を解釈した〈了解〉する形ではエゴロジカルな世界に留まることになる。世界からの問いかけと対話をし、世界をありのままに〈受容〉することで、〈世界のなかで、世界とともに成長した状態〉への欲望、つまり主体として存在する欲望を引き出すことができる。それができるのが〈中断の教育〉である。

〈中断の教育〉を行うためには、学習者の自由に任せるのではなく、教師が意図的に〈中断〉を行い、生徒が〈中断〉を受け入れ、問いかけに気付いて〈中断〉していくように〈生徒化〉することを教える必要がある。

⁸ 『Eゲイト英和辞典』(2003)Benesse

⁹ 『大辞林(第三版)』(2006)三省堂

3 学習指導要領改訂と「特別の教科 道徳」

ここまで、ピースタの教育論について分析を行ってきた。

第1章においてはシティズンシップ・シティズンシップ教育に関わって、〈社会化〉と〈主体化〉との違いについて明らかにした。ピースタは既存の社会の枠組みに当てはめる〈社会化〉の教育だけではなく、〈自由〉を志向する〈主体化〉の教育が重要であると考えている。また、社会学の分析によると、現代社会の構造は社会的排除が起こりやすい、いわゆる〈排除型社会〉や〈過剰包摂型社会〉になっているため、〈社会化〉の教育によって既存の社会が再生産されることは、社会的排除を促すことにつながる可能性も考えられる。このような社会的排除を生み出す社会構造を変えていくことができる〈政治的主体〉を育てるためには、ポストモダニティにおける道徳性である応答責任を果たす〈道徳的主体〉の連帯を促す必要があり、また既存の社会からの〈脱同一化〉が重要であることを明らかにした。

また、第2章においては、〈主体化〉を促す教育について明らかにした。世界の教育情勢はピースタが〈教育の「学習化」〉と呼んで危惧する状況になっており、教育の言説が後景に退きつつ、学習の言説が強まっている。〈目的〉や〈関係性〉、〈内容〉に関する議論が蔑ろにされた状況の下で、〈学習者〉はより効果的・効率的に学習すること、能動的に知識を構成することなどが求められている。このような学習においては、ピースタのロボット掃除機の比喻のように、〈資格化〉と〈社会化〉のみが促されるばかりで、〈主体〉として存在しようという欲望は引き出されづらい。そのため、〈主体〉として存在する欲望を引き出すために、生徒を〈中断〉させる教育を行うことの必要性について明らかにした。

本章において、まず〈主体化〉の構想のシティズンシップの視点から、日本において推進されているシティズンシップ教育についての批判的分析を通して、日本の政策決定者が求めているシティズンシップ・シティズンシップ教育の姿を明らかにしていく。その際、日本の教育、特に学校教育における教育情勢について、すなわち、2006年の教育基本法改正から2017年に告示された学習指導要領（以下、改訂学習指導要領）の改訂までの流れについて明らかにしていく。この改訂の柱として「主体的・対話的で深い学び」による授業改善が打ち出されており、これは2015年に中央教育審議会から出された「初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理についての報告」（以下「論点整理」）において「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」と提唱されたものが基になっている。「論点整理」では、「何ができるようになるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」という3点について述べられており、子どもの〈学び方〉や〈学力〉に重点が置かれている。これは改正教育基本法において打ち出された学力が基になっている。このような日本における教育情勢を、ピースタの分析視座から見たときに、〈学習化〉の流れが見られる。その際、どのようなことが危惧されるのか批判的に分析を試みたい。

最後に、一連の教育情勢における〈道徳の教科化〉が持つ意義について明らかにしていく。道徳の時間は、2017年の学習指導要領改訂に先立って行われた、2015年の学習指導要領一部改訂において「特別の教科 道徳」として位置付けられた。その際、「いわゆる『アクティブ・ラーニング』の視点」から「考え、議論する道徳」という方向性が打ち出されたが、改訂学習指導要領および解説では「考え、議論する」という言葉は前面に押し出されず、道

徳科における「主体的・対話的で深い学び」の実現という言葉に置き換えられている。道徳科においても〈学習化〉の流れが見え隠れしている状況であり、このような中で行われた場合に起こりうる問題点についても分析を試みたい。

3-1 日本のシティズンシップ教育

イギリスなどの欧米諸国でシティズンシップ教育が行われるようになった流れを受けて、日本においてもシティズンシップ教育の重要性が唱えられ、シティズンシップ教育を推進する動きが見られるようになった。経済産業省の「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」による報告（2006）ではシティズンシップを以下のように定義している。

“多様な価値観や文化で構成させる社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に(アクティブに)関わろうとする資質” [p. 20]

この定義から、経済産業省は「自己を守り、自己実現を図」れる強い個人を求めているといえる。すなわち、「多様な価値観や文化」とは自分との違いを強調した差異であり、その差異から「自己を守」る必要があり、そのような社会を生き抜くために「自己実現を図」る必要があると読み取れる。また、その強い個人は「よりよい社会の実現」のために他者と「積極的に(アクティブに)関わろうとする資質」を備えた個人であり、クリック・レポートをはじめとしたヨーロッパやアメリカのシティズンシップ教育を参考にした〈積極的なシティズンシップ〉と親和性が高いといえる。1-3で示したように、〈民主主義の「実験」〉から考えると、〈積極的なシティズンシップ〉には機能主義的・個人主義的な側面があり、またコンセンサスを求めるものであるため、経済産業省の求める個人を育てるシティズンシップ教育もまた、既存の社会を再生産する〈社会化〉の要素を強く持っているといえる。

その一方で、「報告書」では但し書きとして以下のようにも述べている。

私たち研究会の提言は、市民に奉仕活動などを義務付けたり、国家や社会にとって都合よい市民を育成しようという目的のものではありません。起点を市民一人ひとりに置いて、市民が社会の一員として参加し、自分を守り、声を上げ、豊かな生活を送り、個性を發揮し、自己実現し、よりよい社会づくりに参加・貢献できるようにすることが第一の目的であり、それが、ひいては、社会の持続的な発展や統合につながっていくという観点からの提言です” [p. 9]

「国家や社会にとって都合よい市民」の育成ではなく、「起点を市民一人ひとりに置」くように、〈個人の問題〉を〈集団の問題〉へと引き上げて〈公共圏〉を拡大しようという記述も見られるため、〈民主主義の「実験」〉につながる〈主体化〉の要素が残されていることを読み取ることができる。しかし、シティズンシップ教育が〈積極的なシティズンシップ〉を求める限り、〈公共圏〉を縮小していく可能性ももっている。「報告書」では、実際の

取り組みなどについて紹介をしているので、その分析を通して、〈社会化〉と〈主体化〉のどちらの可能性に開いているのかを明らかにしていく。

「報告書」では、「個人は、意識、知識、スキルをバランスよく獲得しながらシティズンシップを最大限に発揮することによって、自己実現し、またよりよい社会の実現へ寄与していくことができる」[p.35]として、シティズンシップを発揮するための〈意識〉〈知識〉〈スキル〉をそれぞれ以下のように定義づけている。

資料1 シティズンシップを発揮するための力について

意識	自分自身に関する意識	向上心、探究心、学習意欲、労働意欲など
	他者との関わりに関する意識	人権・尊厳の尊重、多様性・多文化の尊重、異質な他者への敬意と寛容、相互扶助意識、ボランティア精神など
	社会への参画に関する意識	法令・規範の遵守、政治への参加、社会に関与し貢献しようとする意識、環境との共生や持続的な発展を考える意識など
知識	公的・社会的分野	教養・文化・歴史、思想・哲学、社会的規範、ユニバーサルデザイン、環境問題、南北問題、まちづくり、NPO・NGO など
	政治的分野	わが国の民主主義の仕組み、国民の権利・義務、基本的な法制度、政府の仕組み、住民運動、住民参加、情報公開、戦争と平和、国際紛争、海外の政治制度など
	経済的分野	市場原理、景気、資本主義の仕組み、ボーダーレス経済、消費者の権利、労働者の権利、多様な職業の存在と内容、税制、社会保障制度、金融・投資・財務、家計、医療・健康、悪徳商法対応、各種ハラスメント、犯罪・違法行為、CSR など
スキル	自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル	自分のことを客観的に認識する力、他者のことを理解する力、ものごとを俯瞰的にとらえ全体を把握する力、ものごとを批判的に見る力など
	情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断するためのスキル	大量の情報の中から必要なものを収集し、効果的な分析を行う力、ICT・メディアリテラシー、価値判断力、論理的思考力、課題を設定する力、計画・構想力など
	他者ととも社会の中で、自分の意見を表明し、他人の意見を聞き、意思決定し、実行するためのスキル	プレゼンテーション力、ヒアリング力、ディベート力、リーダーシップ、フォローアップ、異なる意見を最終的には集約する力、交渉力、マネジメント力、紛争を解決する力、リスクや危機に対応する力など

[資料は「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会 報告書」(2006)から筆者が作成]

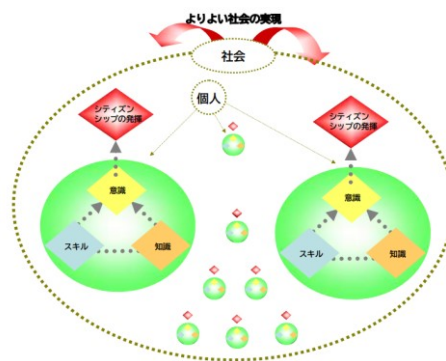
「報告書」では、〈意識〉を「自分自身に関する意識」「他者との関わりに関する意識」「社会への参画に関する意識」に分類している。まず、「自分自身に関する意識」として、向上心や探究心といった自分自身を高めようとする基本的なものと、それらを具現化している学

習意欲や労働意欲といったものを想定している。次に、「他者との関わりに関する意識」として、人権・尊厳の尊重，多様性・多文化の尊重，異質な他者への敬意と寛容，相互扶助意識，ボランティア精神などをあげている。最後に、「社会への参画に関する意識」として，法令・規範の遵守，政治への参画，社会に関与し貢献しようとする意識，環境との共生や持続的な発展を考える意識などを想定している。これらの〈意識〉は「特別の教科 道徳」での内容項目に新設や追加された内容（例えば，小学校中学年に「相互理解，寛容」が新設されたことなど）から，内容項目の諸領域「A主として自分自身に関すること」「B主として人との関わりに関すること」「C主として集団や社会との関わりに関すること」との関連が伺える。つまり，道徳教育の抜本的充実に対してシティズンシップ教育から何らかの影響を受けていることが考えられる。

〈知識〉は、「公的・社会的分野」「政治分野」「経済分野」といった分野があげられている。高等学校公民科や小・中学校の社会科公民的分野で学習する内容と同様のものである。

〈スキル〉は、「自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル」「情報や知識を効果的に収集し，正しく理解・判断するためのスキル」「他者ととも社会の中で，自分の意見を表明し，他人の意見を聞き，意思決定し，実行するためのスキル」に分類されている。これらは，いわゆる〈資質・能力〉と呼ばれるものであり，メタ認知やクリティカルシンキング，メディアリテラシーなどが含まれている。

図 個人のシティズンシップの発揮と社会との関係



[報告書， p. 35]

そして，右図のようにこれらの〈意識〉〈知識〉〈スキル〉を個々人が身に付けることによって，シティズンシップを発揮できる個人が社会に増え，よりよい社会を実現していくことを想定している。

また，「報告書」では，資料2のように具体的な事例において〈意識〉〈知識〉〈スキル〉がどのように身に付けられるのかを明示している。

資料2 シティズンシップ教育プログラム事例一覧

凡例*1: (A非常に適している対象, B適している対象, C関連をもって実施できる)
 凡例*2: (○非常に身につく ○身につく △関連を持って指導できる)
 (※) テーマの設定に応じる

教育プログラム事例	掲載ページ	対象レベル*1								CSを発揮するために必要な能力との関連性 関連性*2									
		学齢期			社会人					I. 意識			II. 知識			III. スキル			
		乳幼児	小学生・低学年	小学生高学年・中学生	高校生	大学生	地域住民	企業等の勤務者	不登校・ニート	a	b	c	a	b	c	a	b	c	
①主に学齢期を対象としたプログラム事例																			
1	ともに学びを創造する(お茶の水女子大学附属小学校)	P45	C*	B	A	-	-	-	-	-	○	○	○	○*	○*	○*	○	○	○
2	市民科(品川区)	P50	-	B	A	-	-	-	-	-	○	○	○	○	△*	○	○	○	○
3	すすんで学ぶ子(東村山市立秋津東小学校)	P54	-	B	A	-	-	-	-	-	○	○	○	○	△	○	○	○	○
4	市民性学習(立教池袋中学校・高等学校)	P59	-	-	A	A	-	-	-	-	○	○	○	△*	△*	△*	○	○	○
5	金融知力教育(NPO法人金融知力普及協会)	P63	-	C	A	-	-	-	-	-	○	△*	△*	△*	△*	○	○	○	○
6	学校憲法・生徒議会(米国Avalon School)	P66	-	-	B	A	-	-	-	-	△*	○	○	△*	○	△*	○	○	○
7	シティズンシップ(英国)	P69	-	B	A	A	-	-	-	-	△	○	○	○	○	○	○	○	○

[報告書， p. 44 より一部抜粋]

本稿では、例として〈知識〉の「政治分野」以外の全ての項目が「◎非常に身につく」となっている品川区の取り組みについて分析を試みる。品川区は内閣府から教育改革特区として認定され、その枠組みの中で〈教育改革プラン 21〉を策定し、小中一貫教育、学校選択制、独自のカリキュラムなど様々な改革を実施している。その一つに〈市民科〉があり、独自の教科書を使用するなど、その取り組みも充実している。以下が市民科のねらいとして掲げられている。

資料3 市民科の領域と身に付けさせる能力（品川区）

<ul style="list-style-type: none"> ①自己管理 : 自己管理, 生活適応, 責任遂行 ②人間関係形成 : 集団適応, 自他理解, コミュニケーション ③自治的活動 : 自治活動, 道徳実践, 社会的判断・行動 ④文化創造 : 文化活動, 企画・表現, 自己修養 ⑤将来設計 : 社会的役割遂行, 社会認識, 将来志向
<ul style="list-style-type: none"> ・市民科が学年別に設定している目指すものは、以下のとおり整理している（学年は、中高一貫教育）。 <ul style="list-style-type: none"> 1～2年：基本的生活習慣や規範意識 3～4年：よりよい生活を築く態度 5～7年：社会的行動力の基礎 8～9年：市民的意識の醸成と将来の生き方 ・これにより、最終的には「正しい規範意識」「適切な行動様式」「望ましい人間関係」「社会とのかかわり」を持ち、「正しい認識と行為」を実現、「教養豊かで品格のある人間形成」を目指す。
<ul style="list-style-type: none"> ・育てる「資質」と、身につけさせる「能力」について、次の通り整理している。 <ul style="list-style-type: none"> ○育てる「資質」：主体性・積極性・適応性・公德性・論理性・実行性・創造性 ○身につけさせる「能力」の領域：自己管理・人間関係形成・自治的活動・文化創造・将来設計 ○各領域の能力 <ul style="list-style-type: none"> 自己管理：自己管理・生活適応・責任遂行 将来設計：社会的役割遂行・社会認識・将来志向等

[資料は「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会 報告書」(2006)から筆者が作成]

資料3から、品川区では〈よき市民〉を求める保守的な側面が見られる。それは、「最終的には『正しい規範意識』『適切な行動様式』『望ましい人間関係』『社会とのかかわり』を持ち、『正しい認識と行為』を実現、『教養豊かで品格のある人間形成』を目指す」という記述から読み取ることができる。その一方で、「育てる『資質』と、身につけさせる『能力』」として、「主体性・積極性・適応性・公德性・論理性・実行性・創造性」や「自己管理・人間関係形成・自治的活動・文化創造・将来設計」など、社会を生き抜く強い個人に必要なものが取り上げられている。ここから、品川区が〈市民科〉で求めている市民像は、〈よき市民〉である一方で、〈積極的なシティズンシップ〉でもあるといえる。それは、シティズンシップ教育を通して、足りない資質を身に付けさせ、「正しい規範意識」や「適切な行動様式」

を身に付けさせようという視点にもとづいている。ここから、品川区の〈市民科〉は〈理想化された共同体〉を求める〈社会化〉の構想にもとづくものとしてスタートしていることがうかがえる。

したがって「報告書」に書かれた「よりよい社会」とは既存の社会にいる大人たちにとっての「よりよい社会」（理想化された共同体）であった可能性は否定できない。

経済産業省が推進しているシティズンシップ教育について、「報告書」の分析を通して〈主体化〉の構想よりも〈社会化〉の構想へ開かれていることを明らかにしてきた。この「報告書」が出されたのは2006年であるが、経済産業省がシティズンシップ教育に注目したのは2004年であったと記述されている[p.1]。2004年から2006年の時期は自由民主党が政権与党であり、第2次小泉内閣と第1次安倍内閣が組閣されていた時期で、内閣支持率も非常に高かった。また、この時期は、郵政民営化に代表されるように新自由主義政策が積極的に押し進められていた時期である。そのような政策潮流の中で、2006年12月に教育基本法が改正されている。政策決定者がどのような構想をもって教育改革を進めたのかを明らかにしていく。

3-2 教育基本法の改正と求められる学力

教育基本法は、2000年の教育改革国民会議によって出された「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」を受け、中央教育審議会での審議や答申を経て、2006年に成立した。その改正を受けて、翌年1月に出された教育再生会議の提言をもとに、中央教育審議会から答申「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」が出され、それにともなって同年6月に学校教育法も改正された。まず、改正教育基本法の第一条と第二条とには次のように書かれている。

（教育の目的）

第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

（教育の目標）

第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養う。

二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養う。

三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う。

四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養う。

五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う

中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」（2003）では、2000年代はバブル経済崩壊からの不景気による経済活動の停滞や就職難など、閉塞感が高まり、教育的にも「青少年が夢を持ちにくく、規範意識や道徳心、自律心が低下。いじめ、不登校、中途退学、学級崩壊が依然として深刻。青少年の凶悪犯罪が増加。家庭や地域の教育力が不十分で、家族や友人への愛情をはぐくみ、豊かな人間関係を築くことが困難な状況」¹⁰であると言及している。そのため「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」を目指し、以下の五つの目標を掲げている。

- 1 自己実現を目指す自立した人間の育成
 - 2 豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成
 - 3 「知」の世紀をリードする創造性に富んだ人間の育成
 - 4 新しい「公共」を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成
 - 5 日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成
- [下線は引用者]

うち、〈新しい「公共」を創造〉とは、「第1章2 21世紀の教育が目指すもの4 新しい「公共」を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」¹¹に「国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという『公共心』を重視」とし、「個人の主体的な意思により、自分の能力や時間を他人や地域、社会のために役立てようとする自発的な活動への参加意識を高めつつ、自らが国づくり、社会づくりの主体であるという自覚と行動力、社会正義を行うために必要な勇気、『公共』の精神、社会規範を尊重する意識や態度など」を求めている。また、具体的な改正の方向として、「国民が国家・社会の一員として、法や社会の規範の意義や役割について学び、自ら考え、自由で公正な社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神を涵養することが重要である。さらに、社会の一員としての使命、役割を自覚し、自らを律して、その役割を実践するとともに、社会における自他の関係の規律について学び、身に付けるなど、道徳心や倫理観、規範意識をはぐくむことが求められている。」としている。

また、当時の教育基本法に対する国会の議論によれば、改正の理由として当時の首相である小泉純一郎は「科学技術の進歩や少子高齢化など、教育をめぐる状況が大きく変化する中で、道徳心や自律心、公共の精神、国際社会の平和と発展への寄与などについて、今後、教育において、より一層重視することが求められてきて」と述べている。また、文部科学大臣（6代）であった伊吹文明は、日本人が「豊穰の中の精神の貧困」状態であり、それを反映して「社会的にもいろいろな残念な事柄が起こって」いることや、学校現場で「未履修あるいはいじめというような残念な現象」が起こっていることについて言及し、第二条に「書いてあるような資質を備えた日本国民をつくっていく」ことを強調している。加えて、「どのような人間の育成を目指すのか」という質問に対して、文部科学大臣（5代）であった小坂憲次は「知徳体の調和がとれ、そして生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間」「公共の精神をたっぴ、国家、社会の形成に主体的に参画する日本人」「我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人」など、「二十一世紀を切り開く、心豊かでたくまし

い日本人」を目指した教育改革を進めていくことを答弁している。[文部科学省, pp. 1-4]

答申では、社会構造の変化から教育的にも問題が生じていることについて言及しており、〈新しい「公共」を創造〉をしようとしていることから〈政治的主体〉としての日本人の育成を通して社会構造の変革を目指しているといえる。これは〈主体化〉の構想も持ち合わせているものといえる。しかし、〈公共の創造〉とは〈公共〉を新しい概念で捉え直し社会を再構成するものとしてではなく、既存の枠内に既に存在する〈公共〉を組み替えるだけのものとして捉えている可能性を否定できない。それは「国や社会の問題を自分自身の問題として考え」る問題の起点が、〈個人〉ではなく〈国や社会〉にあることで、〈国や社会〉が規定した〈集団の問題〉の解決に積極的に取り組む機能的な個人を育てることのみにつながりかねないことからいえる。これは、1-3で示した〈個人の問題〉を〈集団の問題〉へと移行させることと似て非なるものである。実際のところ、基本法の条文では「公共の精神に基づき」に変わっており、〈公共〉はすでに既存の社会に存在するものだという捉えに変わっているように思われる。また、伊吹の国会答弁は、欧米諸国のシティズンシップ教育の前提としてみられた〈市民としての素養が不足している〉という〈リベラルな他者化〉と同様であり、必要な教育を施せば、〈彼ら〉は素養を身に付け、〈よい市民〉になれるという考えに基づいているといえよう。小泉・小坂・伊吹といった〈政策決定者〉は、社会の変化にともなって起こっているさまざまな問題が、本来は社会構造的な問題であるはずなのに、個々人が資質の欠けた未成熟な存在であり日本人になりきれていないために起こる問題であり、また個々人を教育することで解決できる問題として捉えており、リベラルな〈他者化〉をしているものと考えられる。さらに日本人として欠けている資質として特に強調されているものが〈公共の精神〉と〈道徳心〉である。このことから、教育基本法によって、規定された〈公共〉というものが〈よい社会〉であり、その社会に適合するような資質である〈道徳心〉や〈公共の精神〉を身に付けさせる〈社会化〉の構想にもとづき教育を捉えていると考える。

また、第二条には改正前の教育基本法では書かれていなかった（教育の目標）が追加されている¹²。ここには、「どのような人間の育成を目指すのか」に対する小坂の答弁にあった人間像が目標として書かれている。この第二条を受けて、改正学校教育法の三十条二項には次のように書かれ、求められる学力が規定された。

“生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。”

このことによって、生涯にわたって学習する基盤として〈①基礎的な知識・技能〉、〈②思考力・判断力・表現力等の能力〉、〈③主体的に学習に取り組む態度〉という三つの学力が法律で定義されることとなった。しかし、教育における〈内容〉である〈学力〉が法律で定義されてしまうことで、論点は〈学力〉が身に付いているか、使うことができるかという〈資格化〉とその〈学力〉を効果的・効率的に学ぶ態度を身に付けているかという〈社会化〉の方向へと傾斜しているように思われる。こうした〈学力〉は、〈理想化された共同体〉に必要な構成員に求められる資質・能力とはいえ、〈差異〉が強調され社会的排除を促進する可能

性を胚胎しているといえる。すなわち、〈主体的〉という言葉はついているものの、〈学習〉が特定の政治的アジェンダの追求に利用され、既存の社会への適応に有利な学力の設定が、すなわち〈主体化〉を欠いて〈資格化〉と〈社会化〉とに傾斜した形で成されているように思われ、それが抱える矛盾は次節で述べるように、次期学習指導要領における資質・能力にも表れているように思われる。

3-3 生きる力と〈資質・能力〉論

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について」(2008)で、1996年の中央教育審議会提唱された〈生きる力〉¹³はOECDが提唱している「キー・コンピテンシー」を先取りしたものであると位置づけ [pp. 9-10]、改正教育基本法で求められている学力である〈①基礎的な知識・技能〉、〈②思考力・判断力・表現力等の能力〉、〈③主体的に学習に取り組む態度〉という三つの学力から〈生きる力〉は構成されるとしている。しかし、その輪郭はぼやけており、具体性に欠けていたため各教科で〈生きる力〉を育成するために教科全体を貫く資質や能力をより具体的にすることが求められた [pp. 13-16]。つまり「何を知っているか」「教科の学習で何を身に付けているか」というコンテンツベースの学習から、「何ができるようになるか」というコンピテンシーベースの学習へと変化が求められている。「何ができるようになるか」という資質・能力を育てるために「何を」「どのように」学ぶのが問題とされている。

このような流れの中で、2012年に国立教育政策研究所は〈21世紀型能力〉を提案している。これは「教科等横断的に育成が求められる資質・能力に注目して取り出し、それらを『基礎力』、『思考力』、『実践力』の三層で構成したもの」であり、〈生きる力〉を教育活動の中で獲得することを目指して作られたものである。

では、このような〈学力〉の定義と〈資質・能力〉は、本時の学習指導要領改訂において、どのように影響を与えたのだろうか。

2015年に中央教育審議会の初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理についての報告（以下「論点整理」）が出されている。これは各ワーキンググループが議論をする際の論点を整理したもので、学習指導要領（改訂学習指導要領）を方向づけるものであった。「論点整理」は、2030年の社会と、そして更にその先の豊かな未来を築くために、教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図して出されたものである。グローバル化、情報化、少子高齢化など「将来の変化を予測することが困難な時代」に学校教育は子供たちにどのような〈生きる力〉をどのように身に着けさせればよいのかについて述べている。この「論点整理」において、伸ばすべき〈資質・能力〉が定義され、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」が提唱された。それは、2017年告示の改訂学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」という言葉で表現されている。以下では、「論点整理」における〈資質・能力〉論がどのようなもので、〈主体的・対話的で深い学び〉がどのような流れで設定されたのかについて確認する。

「論点整理」では、次のように現代的な課題を整理している。

・社会的・職業的に自立した人間として、郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚し

た広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる人間であること。

- ・他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間であること。
- ・社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間であること。[pp. 9-10]

つまり、変化の激しい社会において、その変化に対応できるような資質・能力として、協働力、問題解決力を備えた〈訓練と強制の超個人的なエージェンシーの存在〉が求められているといえる。これらの課題に必要な〈資質・能力〉を、学習する子供の視点から、育成すべき資質・能力を以下のような三つの柱で整理している。

- i) 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」
- ii) 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」
- iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力，人間性等）」

i) から iii) は 3-2 で示した三つの学力〈①基礎的な知識・技能〉〈②思考力・判断力・表現力等の能力〉〈③主体的に学習に取り組む態度〉とそれぞれリンクしており，うち iii) の〈学びに向かう力〉には〈③主体的に学習に取り組む態度〉も含まれている。また，これらの資質・能力は，OECD のキー・コンピテンシーを基にした諸外国の先行研究や〈21 世紀型能力〉を参考にしている。参考にしている諸外国の教育改革における資質・能力目標は〈基礎的リテラシー〉，〈認知スキル〉，〈社会スキル〉に分かれており，それぞれ i) ～ iii) と対応している [pp. 9-11]。

さらに「特にこれからの時代に求められる資質・能力」として，いくつかの条件下における資質・能力のあり方について述べている。特に「変化の中に生きる社会的存在として」，「固有の組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく，様々な情報や出来事を受け止め，主体的に判断しながら，自分を社会の中でどのように位置付け，社会をどう描くかを考え，他者と一緒に生き，課題を解決していくための力が必要となる」 [p. 12] と書かれてあり，政治的主体である主権者としての資質や経済的主体としての資質，科学的素養などの資質が求められている。これらの資質は〈社会を生き抜く力〉¹⁴につながるとしている。こうした力の育成が求められる背景には，激しい変化が予想される社会であり，差異と多様性から発生する問題に対して，自己のアイデンティティを確立して，他者と協働し，解決を図っていく人材が求められている。これは非常に強い個人であり，社会を生き抜く強さが求められているという状況認識がある。

他方，国立教育政策研究所の「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 7」によれば，この資質・能力論には，以下のような相反しかねない一つの方向性が内包されているとされる [pp. 9-12]。

〈経済的な成功か，それ以外の側面の充実か〉

〈コンピテンシー〉という言葉のもとを辿れば、職業生活における成功の要因を調査するものであったことから、資質・能力は経済社会で成功するためのものという捉え方ができる。その一方で資質・能力が、経済社会での成功だけでなく、政治的・社会的・文化的側面の総合的な充実のために必要だという考え方もある。

また、〈生きる力〉は OECD のキー・コンピテンシーを先取りしてはいるが、その具体化においては欧米諸国の教育実践を踏まえて構想されている。つまり、OECD という経済的な発展を求める組織から出されている経済的主体を生み出すための資質・能力という側面を強く持っており、学習が経済界・産業界からの要請といった特定の政治的アジェンダを追究するように設定されるなかで、教育というものが捉えられている。

〈競争か、共創か〉（文化本質主義か、多文化共生社会か）

経済的な成功は、グローバルな社会の〈競争〉を生き抜くために資質・能力が必要であるという考え方と、グローバルな社会における諸問題を国や文化を超えて協力して解決策をつくりだす〈共創〉のために資質・能力が必要であるという考え方がある。それは、文化や思想の違いをもつ他者との差異を強調する〈文化本質主義〉で同質性を強く求めるか、他者との違いを生かしながら協力していく〈多文化共生社会〉という考えで多様性を受け入れるか、という違いでもある。

うち、〈競争〉の考え方はヤングの〈差異の多文化主義〉と、〈共創〉の考え方は〈変容的多文化主義〉と同様のものといえる。〈差異の多文化主義〉では自身の所属している共同体の文化の方が異なる文化よりも優れていると考え、自身の共同体を理想化して、共同体にとって異質な他者を排除する社会となる可能性をもっている。他方、〈変容的多文化主義〉では、他者の他者性を受け入れ、交流を通して新たな文化をつくりあげる可能性をもっている。

〈既存の社会への適応か、未来の社会の創造か〉

資質・能力は、既存の社会に先に暮らしている大人が求める社会への適応に必要なものとするか、既存の社会の想定を超えて新たな未来を作っていくために必要なものとするかという違いがある。それは〈社会化〉の構想であるか、〈主体化〉の構想であるかの違いといえる。

ビースタの視座から見ると、これらの相反する方向性を含みながらも、教育活動によってそれぞれ後者の方向性に進んでいくことの方が望ましいといえる。しかしながら、いきすぎた個人主義により経済的な成功を求め、他者と競争をし、文化や考え方の差異を強調し、既存の社会をうまく生き抜く個人が育成される可能性は否定できず、〈訓練と強制の超個人的なエージェンシーの存在〉を生み出す資質・能力を求めることで前者の方向性へ進む可能性も大いにありうる。第二次教育振興基本計画で打ち出された「社会を生き抜く力」が、社会を〈競争〉と捉え、既存の社会での経済的成功を暗に求めているとすれば、教師にその意図がなかったとしても、教育活動に内在しているヒドゥンカリキュラムによってそのような生徒の育成に寄与している可能性もある。

ここまで、法律によって学力が規定されたこと、OECD という経済的な要請のもとで各国がコンピテンシーベースの学力を求めており資質・能力と学力が結びついたことについて明らかにしてきた。資質・能力論をビースタのパーспекティブで分析すれば、これまでの「何を知っているか」「教科の学習で何を身に付けているか」というコンテンツベースの学力から「何ができるようになるか」というコンピテンシーベースの学力へと移行しているものの、

〈知識〉が〈スキル〉や〈性向〉へと移行しているだけで、どちらも〈資格化〉を求めるものであるといえる。同様に、資質・能力を求めることは、変化の激しい社会のなかでうまく〈生き抜く〉個人を育てることであり、それは特定の秩序の一部になる〈社会化〉を求めるものである。その一方で、〈主体化〉を求めるような記述はところどころに見られるものの、教育活動のあり方で〈主体化〉の機能が不在となる可能性もある。改訂学習指導要領においては、資質・能力を身に付けさせるために〈どのように学ぶ〉のかという視点について述べられているが、それは〈主体化〉を促す教育活動に資するものなのだろうか。次節ではその〈学び方〉について考察していく。

3-4 〈主体的・対話的で深い学び〉について

学校教育においては、上述した資質・能力の三つの柱を教育課程全体で育成していくために学習指導要領の構造的な見直しが図られた。これは前節で言及したとおり、「何を知っているか」だけではなく、「知っていること・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」にまでを念頭に置いて議論することが求められたためである [p.14]。そのために、「社会に開かれたカリキュラム」や教科横断的な考え方、先を見据えた教育（小中一貫教育や中等教育学校での教育等）などの必要性が唱えられている。その一方で、資質・能力を育むために授業の質の改善も求められている。それは子供たちが「どのように学ぶか」という視点での授業改善であり、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」である。それは、下記のような視点にもとづき「学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより」子供たちが資質・能力を身に付けていくことを目指すものといえる。

- i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。
- ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- iii) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

これは子供たち自身の興味・関心を引き出し、それについて問題意識をもって取り組み、他者との協働などを通して考えを広げ、見通しを持って最後まで取り組み、その振り返りを次の学習に繋げる学習のプロセスを重視したものである。実際、「中学校学習指導要領解説総則編」では、生徒に必要な資質・能力を育むための学びの質を高めるために授業改善が必要であるとして、「論点整理」において「主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」とされていたものに換えて、教師が取り組む授業改善が効果的に行われるための視点として「主体的・対話的で深い学び」を設定し、以下のように定義している。

「主体的な学び」…学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り

返って次につなげる。

「対話的な学び」…子供同士の協同，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める。

「深い学び」………習得・活用・探求という学びの過程の中で，各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見いだして解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かう。

学習指導要領案に対するパブリックコメント¹⁵には「アクティブ・ラーニングを学習指導要領に明記すべき」といった意見も見られた。そのような意見に対して文部科学省は「アクティブ・ラーニング」については，子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として，その位置付けを明確にする」[p.4]と回答している。また，「総則において『主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善』について規定するとともに，各教科等の『指導計画の作成上の配慮事項』として，『主体的・対話的で深い学び』の実現に関して，これまでも規定していた指導上の工夫について整理して規定」[p.4]したと回答している。つまり，授業改善の目標は「主体的・対話的で深い学び」の実現）であり，〈いわゆる「アクティブ・ラーニング」〉は授業改善の視点の1つにすぎないということが打ち出された。これはアクティブ・ラーニングによって「活動あって学びなし」の授業や，特定の型にはまった授業になってしまうことが問題視された背景もある。実際，授業が「主体的・対話的で深い学び」となるように質的改善を図ることが，子供たちの資質・能力を高めることにつながるとされ，単なるアクティブ・ラーニングで終わらせないための実践研究が教科・領域を問わず数多く行われている¹⁶。

3-3で示した通り，資質・能力を育てることはアンビヴァレンスな方向性を内在しており，その学び方によっては，特定の政治的アジェンダを追求する方向に進む可能性もある。〈主体的な学び〉に関していえば，子供たち自身の興味・関心が先立つ自発的・能動的なものであれば，自分が〈エゴロジカルな世界の中心〉にあり，中心から発信することにつながり，〈世界からの問いかけ〉に気づかない可能性もある。そのような学びはまるで，決められたハードウェアとソフトウェアで，いかに短時間でハイスコアを達成できるかということに焦点が当てられているゲームに取り組んでいる状況のようである。つまり，教育の「学習化」によって，予め決められた学習内容を「どのように（効果的・効率的に）学ばせるか」だけが課題となるため，教師の役割は「どのようにすれば効果的な支援を与えられるか」をエビデンスに基づいて効果的・効率的な方法を模索することだけになってしまう可能性がある。また，前述した「主体的な学び」に置き換えると，ゲームに対して「興味や関心を持ち（中略）見通しをもって粘り強く取り組み，自己の活動を振り返って次につなげる」ような取り組みが求められていると言える。しかし，「主体的な学び」は「自分はなぜそのゲームをやっているのだろう」と問い直す暇も与えず，活動自体を振り返らせさらに次のステージに向かわせるための〈主体化〉を促すことは難しい。さらに言えば，この場合，ハイスコアを達成するために必要なテクニックを習得する〈資格化〉と，それを習得するために役立つ習慣を身につけたりする〈社会化〉は促される。〈学習化〉における「主体的な学び」は〈資格化〉と〈社会化〉に特化したものであり，人間の自由に関心を持ったものではないことを

示唆している。

ディープアクティブ・ラーニングを進める識者の一人である溝上慎一は「主体的な学び」における主体を〈行為主体〉として捉えており、〈主体性=agency〉、〈主体的な学び=agentic learningあるいはlearning agency〉と訳している。[出典]つまり、働きかける者が〈主体〉であり、働きかけられる者は常に〈客体〉ということである。しかしながら、こうした把握においては、〈行為主体〉は孤立した状況であっても存在することができ、他者を必要としないため〈エゴロジカルな世界〉に存在し、〈顔のある他者との出会い〉によって問いかけられることがないので新しい公共を創造する他者のために存在する道徳的・政治的〈主体=Subject〉にはなりえない。また、〈対話的な学び〉に関しては、生徒同士、教師、地域の人々、先哲（資料等）とどのように出会うかによって単なる〈会話〉となるか〈対話〉となるかの違いとなりうる。ピースタが唱える〈主体化〉の理論では、中間点に留まることが〈対話〉であった。それは〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉の中間点であり、破壊は〈顔のある他者〉との出会いによって生じる抵抗から起こるものであった。それは、1-2-1で示した「自らが十分道徳的であるかどうかについて絶えず自問する」ような自分との〈対話〉であり、〈絶えず自問する〉のは簡単に答えが出るものではないからである。それは、協同することで知識を構成していくことは〈主体化〉を促す〈対話〉とはなりえないことを示唆している。さらに、〈深い学び〉に関しては、「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（答申）」（2016）において、アクティブ・ラーニングの視点での授業改善において深まりを欠くことで表面的な活動に陥ってしまうという失敗事例があったため [p. 50]、特に重視されており、その実現に向けて〈見方・考え方〉がポイントとされている。その〈見方・考え方〉とは「深い学びの鍵」として、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」 [p. 52] と定義されている。また「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものである」としている。また、〈見方・考え方〉を伸ばすことで〈資質・能力〉が高まり、〈資質・能力〉が高まることで〈見方・考え方〉も伸びる相互の関係にあるとしている [p. 52]。

たしかに、〈主体化〉の視点で考えると、学習と社会をどのようにつなぐのかが重要である。3-3で論じたように、〈資質・能力〉が既存の社会の再生産へとつながるものか、新しい社会を創造へとつながるものかは大きな違いとなる。ただし、「主体的」と規定されているからといって、必ずしも〈主体化〉が起こるわけではない。実際、学習者が自発的、能動的に問いを発しても、既存の社会の枠組みを超えることは難しい。〈主体化〉を促すには他者のためにある〈対話〉のあり方と学習と社会を創造的につなぐ〈見方・考え方〉が求められる。最低限の学びを保障する学習指導要領の定義を超えた「主体的・対話的で深い学び」を実現できるとすれば、〈主体化〉につながる教育の可能性は残されているのではないだろうか。

3-5 〈教える〉をめぐる議論の不在

〈解説（総則編）〉では、資質・能力を身に付けるための〈学び方〉は定義されたが、〈学び方〉を身に付けさせる〈指導〉についての言及はほとんどなされていない。〈指導〉については「これまで地道に取り組み蓄積されてきた実践を否定し、全くことなる指導方法を

導入しなければならないと捉える必要はない」[p. 4]などの記述はみられるものの、「1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくもの」[p. 4]とあるように教師の役割としては〈教授〉よりもむしろ〈学習過程〉や〈カリキュラム〉をどのように組み立てるかということが重視されており、授業における〈教授〉という教師の役割が見えづらくなっている。また、「児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすることこそ、教師の専門性が発揮されることが求められる」[p. 4]という記述からは、「特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない」[中央教育審議会, 2018, p. 27]とあるように、教師の自由な裁量に開かれているようにも読み取れるが、批判的に見ると「必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくこと」[ibid., p. 27]とあるように、教育の言説が学習の言説に置き換えられているために、教師に丸投げされているとも読み取れる。

〈学習化〉のなかで教師の役割は後退し〈学習〉は前進しているが、どのような〈教授〉が必要なのかについての言及はされていない。

教育社会学者のバジル・バーンステイン(2000)は教室で〈学校知識〉を教えることを〈教授言説〉(instructional discourse)と〈規制言説〉(regulative discourse)に分けて説明する。〈教授言説〉はどんな内容を、どのように学習させ、定着させるかといった知識・技能の伝達に関連し、〈規制言説〉は〈教育〉関係における社会的秩序に関するものであり、社会的秩序のなかでの行為ややり方に影響する。この〈教授言説〉はつねに〈規制言説〉のなかに埋め込まれており、二つの言説の関係によって、教育の状態は異なる様相を呈する[pp. 54-55]。また、バーンステインは〈学校知識〉を教える教室の状況を分ける教育コード論を展開する。それは「分類」(classificatoin: 「C」と表記)と「枠づけ」(Framing: 「F」と表記)から構成される。授業は〈分類〉と〈枠づけ〉のコードの強弱から記述される。〈分類〉は、カリキュラム等の分類などを表すことに関係し、〈枠づけ〉は教室内の統制の程度を表すことに関係する。コードの表記は強く分類・枠づけがされている場合は「C+」「F+」、弱い場合は「C-」「F-」と表記される[pp. 54-55]。

例えば、各教科の枠組みが強い場合は〈C+〉であり、教科横断的であれば〈C-〉となる。発言をするにも教師の許可が必要であるような統制が強い場合は〈F+〉であり、生徒に自由な裁量が認められていれば〈F-〉となる。いわゆる〈ゆとり教育〉以前の日本の教育は〈C+〉〈F+〉であったが、この〈学習化〉の流れによって生徒の学びを保障する学習過程や教科横断的なカリキュラムの編成から〈C-〉〈F-〉に変わったと考えられる。教師の統制が弱まっていくことにより、生徒の学習に対する自由裁量度が上がる。

ビースタが〈壇上の賢人〉から〈傍らにいる支援者〉へと教師の役割が変化していると述べるように、学習が前面に押し出されることによって教師の役割は後退している。それは〈学習〉と〈教授〉が陣地争い¹⁷をしているかのようである。しかし、〈F-〉となって統制が弱まったからといって教師が教えることを放棄することにつながるのだろうか。

2-5で論じたように、教師ができることは〈生徒化〉であり、教えることができるのは「学び方」である。教師は支援者(コーディネーター)としているのではなく、教師が発信

している情報に生徒が出会ったときに、どのような受け取り方をするかを教えることで学習を促すことが可能になる。バーンステインの分析によれば労働者階級の子弟は限定コードしかもっていないのに対して、中産階級はそれに加えて学校において支配的な言語コードである精密コードも有しているため、学校での成功に有利であることを明らかにしている [pp. 264-273]。〈生徒化〉をしないまま、生徒に学習を委ねてしまうことは、学習ができないままに終わってしまう生徒と学習が可能な生徒との格差を生み出すことにつながりかねない。教師は〈どのように学ぶのか〉を生徒に身に付けさせる必要がある。

一方で、〈どのように学ぶのか〉を生徒に身に付けさせるときに〈伝統的な教授〉と〈進歩主義的な学習〉の対立が現れるものとして描かれることが少なくない。〈伝統的な教授〉は誰かが話しているのを、見て聴いて学ぶやり方であるが、Youtubeでの教育的な映像などでやっていることは同じであるが受け入れられている。マララ・ユスフザイやグレタ・トゥーンベリのスピーチが世界的に影響を与えるのも同様であろう。一方で、〈伝統的な教授〉は統制的であり〈進歩主義的な学習〉は統制からの解放によって自由を得ることや、知識を構成していくことで効果的・効率的に教育を行うことができるとしている。ここから言えることは、〈伝統的な教授〉がダメなら〈進歩主義的な学習〉というように、選択肢がどちらかしかないと考える状況に問題があることである。しかしながら、〈主体化〉の視点で考えたときに、〈伝統的な教授〉が統制の行為となり〈主体化〉に関心がなければ、生徒は教師の統制の客体であり続けることになり、主体として存在できない。他方、2-4で示したように〈進歩主義的な学習〉は〈意味を形成〉し、その意味を〈了解する〉行為であるため、こちらも学習者は主体として存在できない。どちらも〈主体化〉を促す教育にはなりえないのであり、両者の対立を超える必要がある。

冒頭に述べた、「児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすることこそ、教師の専門性が発揮されることが求められる」に立ち戻って考えてみると、「『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすること」が〈生徒化〉にあたり、そのために「教師の専門性が発揮されること」が必要であるが、その具体は示されず、「必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ね」ることが示されるばかりである。教育の目的である三つの機能に意識を向けないのであれば、ロボット掃除機の例のように〈進歩主義的な学習〉の方法を工夫し続けることで〈資格化〉と〈社会化〉が促されていく。だからこそ、教師は〈主体化〉を促すことに意識を向けた規制言説にもとづき、生徒を〈中間にとどまらせる〉という教授言説にもとづき教授をおこない〈生徒化〉させていくことが重要である。

3-6 道徳教育の抜本的な充実に向けて

ここまで、シティズンシップ教育の観点から、教育が〈社会化〉・〈主体化〉のどちらのために行われるのか、〈主体化〉のためならばどのように教育を行うべきかについて考察してきた。本稿で主題としている道徳教育についても、これまでの議論を当てはめることができる。〈主体化〉の道徳教育を行うために、「道徳教育の抜本的充実」について分析をしていく。

社会の変化にともない、子どもを取り巻く環境やその周りで起こる問題も変化してきている。その中で、道徳が教科化された背景を考えると、「道徳の時間」への期待が大きい反面、歴史的に「道徳の時間」が忌避されてきた経緯から教科化に対する抵抗も大きいものであ

た。他方、「論点整理」の〈⑮道徳教育〉で「次期改訂においては、先んじて導入された小・中学校における道徳科の内容を踏まえつつ、高等学校における道徳教育の在り方について、公民科等における内容の充実・改善と併せて検討を行うことが求められる。」[p. 46]と書かれているように、道徳教育の抜本的な充実に向けて高等学校において公民科「公共」が新設された。道徳教育の改訂の経緯を追いながら、「公共」の捉え方と関連させて、求められている道徳教育について考察していきたい。

2013年の教育再生実行会議第一次提言において「学校は、保護者も巻き込みながら、子どもたちが社会の一員として守らなければならない決まりや行動の仕方を身に付け、時と場合に応じて責任ある行動や態度をとることができるよう、市民性を育む教育（シティズンシップ教育）の観点を踏まえた指導に取り組む」とシティズンシップ教育について取り上げている。また、2014年10月に出された中教審答申「道徳にかかる教育課程の改善について」において、「社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育（いわゆるシティズンシップ教育）等の充実の観点からも、外部の人材の協力を得ることや、『特別の教科 道徳』（仮称）の授業の積極的公開、土曜日の活用なども含めた家庭や地域の人々も参加できる授業の工夫など、家庭や地域との連携を強化することが重要である」と取り上げており、学校における道徳教育と関連させようという意図が見える。

2000年の教育改革国民会議「教育を変える十七の提案」において、「学校は道徳を教えることをためらわない」として、教科化を提言した。その後、〈心のノート〉が作成・配布されるなど、歴史的経緯から忌避されてきた道徳教育は漸進した。自由民主党から民主党への政権交代によってその動きは頓挫したものの、滋賀県大津市でのいじめによる中学生の自死の事件が大きく取り上げられ、2013年2月の教育再生実行会議第一次提言において再び「道徳を新たな枠組みにより教科化すること」が提言された。

提言のなかでは、「指導内容や指導方法に関し、学校や教員によって充実度に差」[p. 1]のあることが指摘され〈効果的な指導方法の明確化〉の必要性が打ち出された。この流れを受けて、同年3月に「道徳教育の充実に関する懇談会」が開かれ、12月にその報告書が出された。そこでは、心のノートの見直し、教員の指導力向上、教科化に向けた論点整理、検定教科書の使用、量的確保と質的転換などが打ち出された。実際、翌2014年には、〈心のノート〉を全面改訂した〈私たちの道徳〉が作成・配布された。また、中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」（2014）においては、「道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。」[pp. 2-3]とインドクトリネーションやインカルケーションによる道徳教育を否定している。また、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、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」[p. 3]とも指摘している。これらの記述からは、道徳教育の使命を〈道徳的主体〉を育てることとしているように思われる。

さらに、答申では、道徳の特別教科化（「特別の教科 道徳」（仮称）としての位置づけ）、検定教科書の導入、発達段階を踏まえた体系的な内容に改善、多様で効果的な指導方法への改善、評価の充実などについて打ち出している。答申を受けて、2015年に小・中学校学習指

導要領が一部改訂され「特別の教科 道徳」が改訂学習指導要領の完全実施に先立って、小学校は平成 30 年（2018 年）度、中学校は平成 31 年（2019 年）度から先行した全面実施が決まった。答申で打ち出されたものの他に、評価を個人内評価で行うことやいじめ問題への対応の充実などが盛り込まれた。

また、〈「論点整理」〉においては、『『これからの時代に求められる資質・能力の育成』や、『アクティブ・ラーニング』の視点からの学習・指導方法の改善を先取りし、『考え、議論する』道徳科への転換により児童生徒の道徳性を育むものであり、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方や他者との関わりについても考えを深める学習を通して、道徳的判断力、道徳的心情や道徳的実践意欲と態度を育てるものである」[p. 45]ことが打ち出された。その中で、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた傾向を指摘し、「自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換する」[pp. 45-46]ことも求めている。その反面、国民の道徳性を評価するのは内心の自由に反するといった声に対応する面もあって、2015 年には「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」が開かれ、どのような授業や評価が望ましいものなのかについて『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（2016）が出された。その中では、「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合い」や「登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」¹⁸ [p. 1（傍点強調引用者）]から質的改善をねらった質の高い多様な指導方法として〈読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習〉〈問題解決的な学習〉〈道徳的行為に関する体験的な学習〉の三つが例示された。

以上の流れを受けて出された「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（以下〈「解説（道徳編）」〉）には、〈道徳教育〉の目標として「学校における道徳教育は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする教育活動であり、社会の変化に対応しその形成者として生きていくことができる人間を育成する上で重要な役割をもっている」[p. 8]としている。また道徳科は、学校における教育活動において、「各活動における道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする役割」[p. 8]を担っており、この役割は改定前に〈補充・深化・統合〉と書かれていた内容と同義である。一方、〈道徳科〉の目標は「第 1 章総則の第 1 の 2 の（2）に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」[p. 13]とされ、道徳教育の目標と同様に「よりよく生きるための基盤となる道徳性」について書かれており、道徳教育の要としての機能が期待されている。

ここまで道徳の教科化の経緯を追ってきた。当初の政策決定者による「道徳を教えることをためらわない」といった〈よき市民〉に必要な道徳性を教え込む〈公民教育〉の方向性から、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、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」を求める〈道徳教育〉の方向性へと修正されている。価値に向き合い考え続ける姿勢は、1－2－1で示した「自らが十分道徳的であるかどうか

ついて絶えず自問する」姿勢と重なり、教科化は〈道徳的主体〉を目指す〈主体化〉の方向性を含んだものであるといえる。他方、〈道徳性〉を変化の激しい社会を生き抜くための〈資質・能力〉の一つとして捉えているため、3-2で示したように、〈訓練と強制の超個人的なエージェンシーの存在〉を生み出す資質・能力を求めることで、経済的な成功を求め、他者と競争をし、文化や考え方の差異を強調し、既存の社会をうまく生き抜く個人の育成につながる可能性は否定できず、たとえ道徳科においても、〈積極的なシティズンシップ〉と同様に、既存の社会の中で強く生き抜くために〈社会化〉の構想のみが進められる可能性もある。

だからこそ、自らを問い直す〈道徳的主体〉が連帯によって社会をも問い直す〈政治的主体〉として存在しうる〈主体化〉の構想の道徳科授業を目指す必要がある。実際、〈解説（道徳編）〉でも「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」[p.13]として求める方向を打ち出しており、〈多様性の尊重〉〈政治的主体〉〈道徳的価値に向き合う〉〈考え続ける〉という〈主体化〉の要素となりうる内容が含まれている。

しかし一方で、道徳科を要とした道徳教育は教育基本法に示された学力に「つながるものでなければならない」[p.14]と規定されている。また、中学校の道徳科の内容は全22項目にまとめられ、3-1で示したAからCに加えて、「D 主として生命や自然、崇高なものとのかわりに関すること」の四つの視点に分けて示されている。そこには各地域や学校の実態に合わせた重点的指導が可能であることも書かれている[pp.19-22]が、実際には、教科書が採択され、その使用義務が唱えられているため、学習内容の規定が厳しくなり、多くの学校で重点的指導ができずに自由な裁量が減ってきている可能性もある。さらにいえば、教育基本法に示された学力が〈目的〉となり、教える〈内容〉が固められ、開かれていると思われた〈方法〉も「考え、議論する」という〈学習化〉にとらわれてしまえば、既存の社会を前提とした〈資格化〉と〈社会化〉のみが行われると考えられる。つまり〈道徳教育〉は〈主体化〉の構想を持っているように思われるものの、実際には、特に保守的な政治的アジェンダの追求を促すものに留まる可能性を秘めているといえる。

他方、〈「論点整理」〉の「(2) 各教科・科目等の内容の見直し」では「③社会、地理歴史、公民」において、高等学校公民に「主体的な社会参画に必要な力を、人間としての在り方生き方の考察と関わらせながら実践的に育む科目」として新科目「公共」の検討を求めている。さらに「⑤道徳教育」では、高等学校における道徳教育の在り方について、先行して教科化が実施されることになった小・中学校の「道徳科」の内容を踏まえつつ、公民科等における内容の充実・改善と併せて検討を行うことを求めている。それを受けて、平成30年告示の高等学校学習指導要領では、高等学校における道徳教育の中核的な指導場面として「公共」と「倫理」、「特別活動」をあげている。また、平成30年告示の高等学校学習指導要領解説公民編（以下〈「解説（公民編）」〉）では、「小・中学校における道徳科の学習等を通じた道徳的諸価値の理解を基にしながら、様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより、自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していくことが必要であり、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を涵養することが求められる」[p.10]と示されている。さらに「主権者として、持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵

養やよりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成，現代社会に生きる人間としての在り方生き方の自覚の涵養」[p.10]について書かれている。つまり，自分を問い直す〈道徳的主体〉が社会も問い直す〈政治的主体〉としてつながっていく〈主体化〉の構想が公民科の学習に求められているといえる。自分を問い直す〈道徳的主体〉が社会も問い直す〈政治的主体〉としてつながっていく〈主体化〉の構想が公民科の学習に求められているといえる。実際，〈「論点整理」〉において，主体的に社会に参画しようとする態度についての課題が指摘される中，公職選挙法の改正に伴い選挙権年齢が満20歳以上から満18歳以上に引き下げられたことなども踏まえ，選挙権をはじめとする政治に参加する権利を行使する良識ある主権者として，主体的に政治に参加することについての自覚を深めることなど，これからの社会を創り出していく子供たちが，社会や世界に向き合い関わり合い，自らの人生を切り拓いていくことが強く求められた。公民科においては，従前の学習指導要領から一貫して重視されてきた，課題の発見，解決のための「思考力，判断力，表現力等」とも相まって，身近な地域社会から地球規模に至るまでの課題の解決の手掛かりを得ることが期待されている。〈「解説（公民編）」〉において，そのような理念に立つ持続可能な開発のための教育（ESD）や主権者教育などについては，引き続き公民科の学習において重要な位置を占めており，現実の社会的事象等を扱うことのできる公民科ならではの「主権者として，持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵養やよりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成」[p.9]が必要であり，子供たちに平和で民主的な国家及び社会の形成者としての自覚を涵養することが求められる。そのためにも，小・中学校における道徳科の学習等を通じた道徳的諸価値の理解を基にしながら，様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより，自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していくことが必要であり，現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を涵養することが求められる。

しかし，高等学校における内面的資質を育むような，人間としての生き方や在り方について考えを深める学習は必修科目では「公共」だけとなる。そのため特に「公共」における「倫理」的な内容の取り扱いが重要となるが，学習指導要領解説では論点整理で出されたものよりも「政治・経済」的な側面が強いものとなっている。「倫理」においては人間としての生き方や在り方について考えを深める学習が設定されており「倫理的主体として，行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方や，行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方などを用いて，行為者自身の人間としての在り方生き方を探求」[p.28]することが求められている。他方，「内容B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」においては，「政治・経済」的な面で起こりうる問題について追究や解決が求められており，人間としての生き方や在り方が深められていなければ，合理性や効果性，効率性などが重視された解決方法の模索に終わってしまう可能性もある。他方，現代社会において「ブラック企業」や「働き方改革」に見られる勤労観の問題や教育現場では「ブラック校則」といったきまりのあり方に関する問題などが顕在化しているように，これまでは当たり前として捉えられていたことが，異質な事象として捉えられる時代になってきている。これまでの当たり前の上でどう生きるかを考える〈社会化〉の構想ではより強く生き抜ける人が勝ち上がっていき，社会格差はより広がっていくだろう。既存の公共や理想的な公共を基にコンセンサスを作り上げるのではなく，今まさに生じているディセンサスから新しい公共を

創造していくような教育が求められているのではないだろうか。そのためには社会を問い直す〈政治的主体〉として存在できるように、中学校における道徳科授業で自分を問い直す〈道徳的主体〉が育てられることが必要になるのではないだろうか。

3-7 小括

第3章では、第1章・第2章で明らかにしてきたシティズンシップとそれに向けた教育のあり方という視点から、日本の教育情勢に関する分析を試みた。

1節では、経済産業省が推進する日本でのシティズンシップ教育が、主に〈社会化〉の構想に開かれていることを明らかにした。また、2節では、改正された教育基本法において規定された学力が、保守的な政治的アジェンダの追求に利用され、〈資格化〉と〈社会化〉のみが促される可能性があることを明らかにした。3節で示したように、教育基本法の改正を起点にして、世界の資質・能力に基づいた学力を育成する教育が、日本にも取り入れられているが、その資質・能力は経済的な要請や保守的な要請に基づいた側面をもっている。〈社会を生き抜く力〉という言葉に表されているように、生き抜く強さが無ければ生きていくことが難しい社会になっているが、そこには当該社会を受け入れ、再生産しようという〈社会化〉の構想が随所に潜んでいる。実際に教育に携わる人々は、教育によって既存の社会が再生産されることよりも、新しい社会を創造していくことを望んでいるかもしれない。しかし、4節と5節で示したように、「主体的・対話的で深い学び」といういわゆるアクティブ・ラーニングの視点での授業改善を謳って、教育の〈学習化〉と親和性の高い進歩主義の学習を進めることは、統制からの解放が達成される一方で、〈了解〉に基づく学習によって〈資格化〉と〈社会化〉が強く押し進められることにもなりかねない。

実際、6節で示したように、シティズンシップ教育や道徳教育において、よりよい社会やよりよい生き方を望んだとしても、〈社会化〉が強く押し進められる教育であれば、よりよい社会どころか、より生きづらい社会となり、その社会を生き抜くためのさらに強い個人が求められていくことにつながりかねない。第1章で示したことから考えると、〈社会化〉の構想で求められる〈よりよい〉という概念はモダニティのそれであり、ポストモダニティにおける〈よりよい〉とは異なっている。もし、ポストモダニティにおける〈よりよい〉を求める教育を目指すのならば、〈主体化〉が促される教育を行っていく必要がある。そのためにも〈道徳的主体〉を存在させるために〈中断の原理〉にもとづいた道徳科の授業を行うことが必要だと考える。次章では〈主体化〉を促す道徳科授業を提案する。

¹⁰ 「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（答申概要）」
2003年3月20日、

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030302.htm 2019年11月1日閲覧

¹¹ 「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（答申）」2003年3月20日、

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1334207.htm 2019年11月1日閲覧

¹² この追加に対して、国会では「教育の目標を法律に規定するのは不適切でないか」（憲法に定める〈内心の自由〉に抵触するのではないか）という質問も出ている

¹³ 「変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい次代を担う子供たちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生き

るために必要とされる力」〔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の改善について」2008〕

¹⁴ 〈社会を生き抜く力〉は第二次教育振興基本計画において出された

¹⁵ 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対する意見公募手続き（パブリックコメント）に寄せられた御意見等について」2019年3月31日

<https://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000157166>

2019年11月1日閲覧

¹⁶ 例えば，国立教育政策研究所での教育課程研究指定校事業など。

¹⁷ 〈学習〉が10のうち3を占めれば〈教授〉の役割は7残り，〈学習〉が9を占めれば〈教授〉は1しか残らないような捉え方。

¹⁸ これまでの議論では「登場人物の心情理解のみの指導」とされていた。

4 主体化を促す道徳科授業の構想

第1章と第2章で明らかにしたビースタの教育学を分析視座として、第3章では学習指導要領の批判的分析を行った。

教育の学習化が進む中で、〈能動的な学習者〉（アクティブラーナー）の育成を授業に求める傾向が強まってきている。こうした授業は、既存の枠組みのなかで効果的・効率的に知識を構成する了解の行為として学習をするため〈資格化〉と〈社会化〉を促すことにつながるが、授業における教師の役割が後退し教師によって生徒の思考を〈中断〉させる指導がされなければ〈主体化〉を促すかどうかは疑わしい。〈解説（道徳編）〉において、道徳科授業における〈学び方〉と〈指導〉について書かれている。しかし、3-4で示したように、生徒が「主体的・対話的で深い学び」を実現するために「学習過程」や「カリキュラム」をどのように組み立てるかということがほとんどである。実際のところ、いわゆる〈考え・議論する道徳〉の方法だけに気を取られ、グループでの話し合いが中心の授業が全国レベルでの研究大会でも散見される。グループ内で自分の意見を主張して終わる生徒と、それでいいよと自分の意見を持たない生徒とが出て、グループでの話し合いがうまく進まない場合も多く見られる。もしくはお互いの意見をぶつけ合って、結局お互いに譲らないような討論になる場合もある。話し合いのなかで〈中断〉が生じない限り、生徒はエゴロジカルな仕方存在するか、他の意見の客体として存在することになる。活発に話し合いが行われたとしても、それは〈資格化〉と〈社会化〉を促す〈能動的なシティズンシップ〉を求める教育とさして変わりはないだろう。〈主体化〉を促すためには「主体的・対話的で深い学び」をどのように捉え直して授業を構想すればよいのだろうか。

第4章では、道徳科において主体として存在する意欲を引き出す〈主体化〉を促すために、〈中断の教育〉をどのように取り入れていくか提案し、その実践を検証していく。

4-1 主体化を促す道徳科授業

道徳科の授業においても「主体的・対話的で深い学び」が求められている。中央教育審議会の「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（答申）」[pp. 221-228]によれば、道徳科の〈深い学び〉の鍵となる〈見方・考え方〉は、〈解説（道徳編）〉の「第2節 道徳科の目標」にも示されている「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」[p. 13]とされる。

また、各教科で育てる〈資質・能力〉の三つの柱である「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」は、それぞれ「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しての道徳性」と対応しているとされる。その対応関係を整理したものが下の表である。

表 道徳教育で育成を目指す資質・能力の整理

資質・能力の三つの柱	道徳教育で育成する資質・能力としての道徳性	中学校で道徳性を養う学習（iとii）と道徳性（iii）
i) 何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）	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	○道徳的諸価値の意義及びその大切さなどを理解すること
ii) 知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）	人間としての在り方生き方についての考え	○自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え人間としての生き方についての考えを深めること
iii) どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）	人間としてよりよく生きる基盤としての道徳性	○人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者とともによりよく生きるための基礎となる道徳性

[答申別添資料 16-1 を参考に筆者が作成]

表中の具体的な学習として、〈○道徳的諸価値の意義及びその大切さなどを理解すること〉では、「人間としてよりよく生きる上で、道徳的価値は大切なことであるということの理解」、「道徳的価値は大切であっても、なかなか実現することができないことの理解」、「道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は多様であるということ」を前提とした理解」などを、〈○自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え人間としての生き方についての考えを深めること〉では、「人生の意味をどこに求め、いかにによりよく生きるかという人間としての生き方を主体的に模索する」、「人間についての深い理解を鏡として行為の主体としての自己を深く見つめる」などの方向性を示している。これらの〈道徳的諸価値の理解〉と〈人間としての生き方についての思考〉を往還しながら〈○人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者とともによりよく生きるための基礎となる道徳性〉の涵養を目指す。往還の際に〈自己を見つめる学習〉と〈多面的・多角的に考える学習〉が必要だとしている（中央教育審議会 2016）。

しかし、3章までにみてきたように、道徳教育自体を〈社会化〉の構想で捉えるのか、〈主体化〉の構想で捉えるのかによって、その要である道徳科の指導方法は大きく変わってくる。3-2で示したように、道徳性を〈訓練と強制の超個人的なエージェンシーの存在〉のための資質・能力として捉えている限り、〈経済的な成功か、それ以外の側面の充実か〉、〈競争（文化本質主義）か、共創（多文化共生社会）か〉、〈既存の社会への適応か、未来の社会の創造か〉のいずれかの方向へと向かう可能性が内在しているのである。それは学習の方法によって前者か後者かの方向性が開かれるのである。「行為の主体としての自己」とは〈主体=agency〉という捉えであり、「他者とともによりよく生きる自己であれば応答責任が果たされず〈エゴロジカル〉な仕方が強められ、前者の方向性が開かれたままと

なる。だからこそ、後者の方向性に可能性が開くために〈中断の原理〉に基づいた〈主体化〉の構想の授業を行うことが求められる。それは、〈自らが十分道徳的であるかどうかについて絶えず自問〉し〈他者のためにある〉ような〈道徳的主体〉の存在可能性を開く授業である。

〈主体化〉の構想にもとづいた道徳科授業のために、道徳科における〈見方・考え方〉を捉え直し、以下の三つのポイントに整理した。以下では、各ポイントについて論じていく。

4-1-1 道徳的諸価値の理解に基づいて

まず、道徳科授業における〈資格化〉を〈道徳的諸価値の理解〉と捉え、どのように授業構想を進めていけばいいのかについて論じていく。〈道徳的諸価値の理解〉は、2-1で述べた教育の三つの機能と目的のうち、何らかの内容（知識、スキル、性向）を提示し習得することである〈資格化〉に該当する。学習指導要領では、道徳科の見方・考え方として「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」としているように、この〈道徳的諸価値の理解〉はまさに「基」として位置づけられている。より具体的には、〈○道徳的諸価値の意義及びその大切さなどを理解すること〉とされ、そのための学習の方向性として、4-1で示したように、以下が挙げられている。

- ・人間としてよりよく生きる上で、道徳的価値は大切なことであるというものの理解
- ・道徳的価値は大切であっても、なかなか実現することができないものの理解
- ・道徳的価値を実現したり、実現できなかったりする場合の感じ方、考え方は多様であるということ的前提とした理解

あらためて、〈解説（道徳編）〉[pp. 14-15]をみると、〈道徳的価値の理解〉について以下のように述べている。まず、〈道徳的価値の理解〉そのものを「道徳的価値の意味を捉えること」と「意味を明確にしていくこと」としている。また、日常生活でわかりきっていると思っている道徳的価値について、体験や教材との出会いや他者との対話を手がかりとして「自己との関わりを問い直す」こと、複数の道徳的価値が対立したときにどの価値を優先させるのかという判断に迫られたときに生じる葛藤などと向き合うことなどを通じて、道徳的諸価値の理解が進んでいくとしている。さらに、道徳的諸価値が「人間としてのよさを表すものである」ことに気付かせ、〈自己理解〉、〈他者理解〉、〈人間理解〉、〈自然理解〉へとつながるようにすることを求めている。なお、指導の際の注意点として「特定の道徳的価値を絶対的なものとして指導」しないことと「道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解」させる指導にならないようにすることを挙げている。逆にいえば、〈道徳的価値のよさや大切さ〉を実感的に理解させることが道徳科における〈資格化〉であり、その社会で求められている〈道徳的価値のよさや大切さ〉を実感的に理解すれば道徳的実践意欲が高まり、さらに道徳的行動へとつながっていけば〈社会化〉をも促すものである。

〈道徳的諸価値の理解〉の質を高めるためには次の二点が重要と考える。まず、単に観念的・客観的に言葉の意味を理解するのではなく、さまざまな面から意味を捉え直し明確にしていくことである。たとえば、〈諦めないで努力をすることが大切である〉こ

とや〈思いやりが大切である〉ことは中学生であれば誰もが知っていることである。こうした単に〈知っている〉だけの質の低い理解を高めていくためには、〈諦めないということはどういうことなのか〉〈諦めたいわけではないのに諦めてしまうのはどんな理由があるのか〉〈思いやりにはどのような形があるのか〉〈思いやりを受けると心はどのように動くのか〉というように、さまざまな面から道徳的価値の意味を捉え直し、明確にしていくことが必要である。また、このような捉え直しや明確にしていく際に重要なのは、自分自身の生き方と照らし合わせながらその価値を理解し、自分自身の価値観や価値そのものを問い直すことである。たとえば〈きまりについて〉考えた時に〈きまりを破ってはいけない〉ことを観念的・客観的に理解していれば、それは自分に関わることではなく、一般論としての理解でしかない。そのような理解にとどまっている場合、状況によっては破ることも致し方ないと安易に判断を下す可能性もある。もし、道徳的諸価値の理解を高めようとするのであれば、〈きまりを破ってはいけない〉理由について考え、さまざまな面から捉え、〈きまりの意義〉を理解することで、状況によって破ることがあるかもしれないができる限り守るように努めようと考えることが必要である。また、〈きまりを破ってしまった自分の経験〉と重ねて考えることにより、自身のきまりに対する価値観やきまりのあり方という価値そのものと向き合うことも必要である。これらによって自分自身の生き方や価値観についての理解が深まったり、他者に対する理解が深まって多様性を受け入れられるようになっていたり、人間というものがどのようなものなのかということについての理解も深まっていくと考える。このように道徳的諸価値の理解の質が高まることで、自分自身の生き方や価値観を問い直すことにもつながり、新たな価値観や価値の創造につながっていく。それは「自らが十分道徳的であるかどうかについて絶えず自問する」道徳的主体としての〈主体化〉にも通じるものであるといえる。

4-1-2 教材との出会わせ方

次に問題とするのは、教材との出会わせ方である。これまでの道徳の授業では、主に副読本と呼ばれるさまざまな読み物資料が取り上げられているものか、自作の道徳資料を用いることで実施されてきた。年間35時間やっている教師が稀である中で¹⁹、さまざまな資料を内容項目に沿って満遍なく実施されていたとはいえない。しかし、教科化されたことによって検定教科書が導入され、さまざまな教材を扱う必要がでてきた。このような教材にどのように出会わせられるかで、道徳的諸価値を自分自身との関わりの中でどのように理解することかについても大きな違いが現れる。以下では、教科書教材の特に読み物教材にスポットをあてて教材との出会わせ方について論じていくが、ここでのポイントは、見方・考え方の「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」の下線部に対応するものである。

読み物教材は顕在的もしくは潜在的に何らかの道徳的価値をもっており、読み手に対して〈問いかけ〉てくるものである。その〈問いかけ〉に対してどのように向き合うのが授業においてポイントとなる。

2-3, 2-4で示したように、教材からの〈問いかけ〉が生徒にとって〈抵抗〉と

して現れたときに、生徒はさまざまな反応を示しうる。もし〈問いかけ〉と正しく向き合い〈応答責任〉を果たすことができれば、主体として存在することが可能になる。ただし、正しく向き合えない場合として以下の二つが想定される。

まず、生徒が「自分はこう思う」という考えを強く持つ場合である。生徒が、登場人物が置かれている状況などを考慮せず、結末がわかっている状態で、今の自分の状況のまま「こうすればよかった」と解決策を考えてしまうことが多い。教材からの〈問いかけ〉は〈教材の世界〉の状況を含んだものであり、そのような状況を見捨てて考えることはただ自分の意志を強めているだけにすぎず、それは〈世界の破壊〉につながっていく。

つぎに、教材からの問いかけに対して、教材から〈望ましい／望ましくない行為〉を読み取り、それが正解だと判断して、それ以上の思考を停止させてしまう場合が考えられる。これは4-1-1で示したように、道徳的価値を観念的・客観的に理解するだけであり、自分自身の生き方と照らし合わせながらその価値を理解し、自分自身の価値観や価値そのものを問い直すことをしておらず、〈自己の破壊〉につながっていく。「先生はこのような答えを望んでいるのだろう」と忖度し、望ましい答えを出して終わってしまうことが考えられる。このように、教材からの〈問いかけ〉に対して向き合わないことで、自分勝手に考えてしまったり、思考を停止させてしまったりすると、〈エゴロジカルな仕方〉で存在したり、〈客体〉として存在したりすることにつながり〈主体化〉は促されない。〈教材＝世界〉と捉えたときに、世界の中にどう存在するのかは〈近接性〉に関わることであり、〈応答責任〉が求められる状況に置かれたときに自分自身が問題となる。〈世界の中に、世界とともに成長した状態で存在する欲望〉を引き出すためには、教材という世界にどのように出会い／出会わせるのが重要になる。

世界との出会い方として、〈世界を外側から眺めている場合〉、〈世界を内側から自分の見たいように見る場合〉、〈世界を内側から世界のありのままに見る場合〉などが考えられる。まず、〈外側から世界を眺めている場合〉、つまり三人称の視点で教材を読んでいる場合、世界と私の間には距離があり〈近接性〉は存在しない。そのため、〈応答責任〉は問われず、観念的・客観的な理解にしか到達できないと考えられる。次に、〈世界を内側から自分の見たいように見る場合〉、つまり一人称の視点で教材を読んでいる場合、内側から自分の見たいように世界を見ている、すなわち自分の認知の枠内で世界を構成しており、〈エゴロジカルな仕方〉で世界に存在することになる。エゴロジカルな世界では発信は常に自分からであり、世界から問われていることに気付かないため自分のなかで考えが完結してしまう。他方、同じ一人称の視点であっても、〈世界を内側からありのままに見る場合〉には、置かれた状況と自分自身との距離がなくなり、世界からの問いかけに対して自分しか応えられない状況として考えることができると考える。つまり、道徳的状況に置かれた登場人物と自分を重ねて考えることで、自分自身も同じ道徳的状況に置かれ、そのときにどのような行為を行おうのか、その行為の背景がどのようなものだったのか、登場人物が実際にとった行動と何が違うのかなどを考えていくことができる。以上、教材という世界と正しく出会わせることの重要性について論じてきた。では、正しく出会わせるためにはどのような方法が考えられるだろうか。

当然ながら、生徒は教材を読む前から教材の世界の内側にいることはできないので、

最初は世界の外側にいる。教材を読み進めていく中で、自分を世界の内側に置くことが可能になってくる。しかし、教材を読み進めた生徒が全て世界の内側にいる訳ではないため、教師が教材に関する〈問い〉を發することでその状況を理解することを促していくが求められる。そのなかで、發問の答えに対して、教師が教材の世界を代弁して〈問い返し〉をすることで、教材の状況に近づけることができるものとする。

このように〈問い〉や〈問い返し〉を通して、教材の登場人物や登場人物の置かれている状況などに対する自我関与が進み、世界の内側に入ったり、ありのままに見たりすることが可能になっていく。このより深く自我関与させる具体的な方法の一つとして考えられるのが〈役割演技〉である。〈役割演技〉とは〈道徳的行為に関する体験的な学習〉の一つであり、教材の状況に置かれなければ気付くことができない道徳的諸価値について実感を持って理解することが期待できる指導法である [早川, 2017, p. 11]。客観的にその状況を眺めて観念的に状況を想像・理解するのではなく、その状況に飛び込ませることで教材の世界の内側に立ち、教材の世界から問いかけられ、教材の世界の中に置かれた自分が応答し、自分の在り方を問い直すことにつながる。

他方、〈論点整理〉で真正面から問うのを避けてきたことを指摘された「あなたならどのように考え、行動・実践するか」という問いは、〈教材との出会い〉という視点で考えるとどうだろうか。〈あなた〉が教材の世界の外側にいれば、教材からの問いかけには応えることができず、教材の状況に立っていないため、「あなたなら…」という問いに対して、〈エゴロジカルな仕方〉で答えてしまう。それは〈世界の破壊〉といえる。一方で、問われている〈あなた〉が正しく教材と出会い、教材の状況に立って、その問いかけに向き合っているのであれば、「あなたなら…」という問いは有効な問いになりうる。つまり、「あなたなら…」という發問の良し悪しが問題ではなく、その發問をする段階において、生徒が〈教材＝世界〉とどのように出会い、その問いかけに向き合っているのかという視点で捉えることが必要であり、〈教材＝世界〉からの問いかけに向き合わせる生徒化を教師は意識する必要がある。

4-1-3 中断をもたらす發問や場面設定

〈主体化〉を促すために最も重要なことは〈中断の原理〉に基づいて生徒の欲望を中断させることである。ここでいう授業における生徒の欲望とは、生徒が自分の考えたいように考えることを意味している。そうした欲望の〈中断〉を生じさせるためには、〈抵抗〉を与える必要がある。そして〈抵抗〉に出会いつつも、〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉に陥ることなく、生徒をその中間点に留める指導が必要となる。

4-1-1で示したとおり、〈資格化〉として〈道徳的諸価値の理解〉を促すことは、既存の社会において求められている価値の大切さに気付き、その価値を大事にしようとする〈社会化〉も同時に促すことにつながる。ただし、高い〈道徳的諸価値の理解〉につながるような授業が展開されなければ、生徒はそれが当然と考える、つまり、考えたいように考える〈欲望〉を強化するだけで、〈主体化〉が生じる可能性は閉ざされたままである。また、4-1-2で示したとおり、〈教材＝世界〉とどのように出会い、問いかけに向き合っているかで、〈抵抗〉への出会い方も異なる。本項では、まだ論じられていない〈中断〉の与え方と〈中間点〉への留め方について論じていく。ここでのポ

イントは、見方・考え方の「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」の下線部に対応するものである。

〈中絶の原理〉に基づけば、中間点に留めるためには、欲望（内在性）を断絶する必要がある。世界の中心に自分を置いて自分が考えたいように考えるのではなく、世界の中心から語りかけられ応答できる状態にすることが重要である。つまり、自分はこのように思っていたけど、教材や他者（教師やクラスメイト）からの問いかけによって異なる視点を与えられたときに、自分の考えを問い直す視点をもつことを身に付けさせたい。

小学校の全ての教科書に掲載されている「手品師」という教材がある。この教材を用いた実践例をもとに、中学校の道徳科授業における〈中絶の教育〉について説明を試みたい。内容項目は〈A-1 自主、自律、自由と責任〉である。「腕はあるが売れない手品師が、ある少年に明日も手品を見せると約束した夜、夢だった大劇場への出演の誘いを友人から受けたが、いろいろ考えた末に、その誘いを断り、翌日もたった一人の客（少年）だけを前にして手品を見せる」というあらすじである。

以下は、教員研修の場で、小・中学校の教員を対象に複数回行なった模擬授業の様子である。発問の構成は以下のとおりである。

- 1 「手品師は何に悩んだのか」
- 2 「悩んでいる手品師をどう思いますか」
- 3 「手品師が少年を選んだのはなぜか」
- 4 「もし少年が約束の場所に来なかったら、手品師は後悔したか」〈中絶〉
- 5 「手品師にとって誠実な生き方とはどんな生き方か」

まず「手品師は何に悩んだのか」を問い、大劇場に行きたい気持ちや少年との約束を大事にしたいという気持ちなど、問い返しを行いながら物語の状況に自我関与を促した。次に「悩んでいる手品師をどう思いますか」と問うことで、〈少年との約束〉にも〈自分自身の夢〉にも〈友人との関係〉にも向き合おうとしている手品師の誠実な姿が描き出されたので、その手品師（「自分はお金がほしい」とエゴロジカルな手品師ではなく）への自我関与を促した。その上で、「手品師が少年を選んだ理由」を問うと、「約束を大事にするということは人を大事にすることであるということに気づいた」や「迷いながらだと、大劇場に行ってもいいパフォーマンスはできない」など、自我関与をしている状態で様々な理由を考えており、教室全体が〈考えたいように考える〉状態になっていた。「もし少年が約束の場所に来なかったら、手品師は後悔したか」と板書していくと、「来なかったら」の時点で「え？」という反応が現れ、考え込む姿がみられた。〈後悔した／しない〉を挙手で確認すると、したが少数派で、しないが多数派になったが、「悩んでいる人」と問うとほとんどが反応を示したため「手品師が後悔をしていないとすれば、どうして後悔しなかったのだろうか」と仮定して理由を考えさせた。

単なる問いではなく、答えを簡単に出すことができない〈難問〉を発することで、今までこんなふうに考えていたけれど、あんな見方や考え方もあるのか、本当にこの考え方でいいのだろうか、などと自分自身の考えを問い直す瞬間をもたらすことになり、生

徒は中間点に留まり〈対話〉の状態になる。そのときの会話の様式は説得や相手を論破することではなく、他者の尊重であり、受容となる。

このような〈中断〉を生み出し、〈停止・維持〉へつなげるためには、問いを発し、さらには〈難問〉を発する必要がある。単にわかりきったことを尋ねるのは、生徒の欲望を中断させる問いにはならない。むしろ欲望すら起こさせないものであり、問いとはいえない。基本発問や場面発問を通して、生徒がこのように考えたいという欲望を引き出した後に問い返すことにより中断をする場合や、わかったつもりでいることに対してゆさぶりをかけて中断をする場合が考えられる。道徳科において欲望を引き出す方法の一つは、自我関与を深めることであり、自分自身との関わりのなかで考えようとするからこそ、自分が考えたいように考えるのだといえる。

他方、場面をつくることも〈中断〉を起こし得る。〈すべき／しないべき〉といった価値観の二項対立等で議論を進める場合も考えられる。その際、反対のスペクトラムに属する意見は自分にとって〈抵抗〉となる。また、自分の考えと他者の考えとのズレも〈抵抗〉となりうる。このような対立を誘うような問いも考えられる。しかし、意見の対立によって自分の意見に固執してしまう場合があり、エゴロジカルな仕方にとどまってしまうと中断は起こりにくくなるため、やはり本質を問うような〈難問〉が必要になると考える。

また、役割演技²⁰もやり方によっては〈中断〉をもたらすものとする。〈道徳的諸価値の理解に基づいて〉〈教材の世界に正しく出会わせて〉教材に深く自我関与した状態で役割演技を行えば、頭で理解していたこと（理解していたつもりのこと）と実際に演じて表現したものとの間に乖離が生じる場合がある。その乖離は演じた本人だけでなく、自我関与しながら見ていた観客も同様に生じるものである。その場面（設定）に自分を投げ込むことも〈抵抗〉であり、そこから生じる乖離も〈抵抗〉となりえる。その〈抵抗〉について全体で振り返りを行うことが、〈停止〉や〈維持〉につながるものとする。

他方、異なるアプローチとして、教材を読んだ後に、生徒の考えたいことや疑問をもとに、生徒の意見から授業を展開するものがある。そのような実践では〈中断〉は起こるのだろうか。教材を読んだ時に、教材が持つ実生活とのズレや矛盾に対して気付く、「どうして」という疑問が生まれることがある。このような疑問から授業が展開されるが、多様な意見が出されて終わってしまう場合もある。価値相対主義的に肯定も否定もせずに放置してしまえば〈対話〉のチャンスを放棄することになる。他方、生徒が考えたいように考えているときに欲望を中断される経験がないままであれば、他者の異なる意見に触れても自分の意見に固執してしまい、エゴロジカルな仕方存在することになる。やはり教師からの問いかけがなければ、〈抵抗〉と出会うのは難しいといえる。逆に、これまでの授業を通して、異なる意見に触れたときに立ち止まって考えるような〈生徒化〉が行なわれていれば、生徒の考えから授業を展開していく場合であっても〈主体化〉の可能性は開かれている。しかし、そのためには〈主体化〉につながる〈生徒化〉を促す必要がある。生徒に対して、教師が〈中断〉を試み、授業後も考え続けるような〈停止・維持〉を行うことによって、〈中断〉が有意であることを認識させる必要がある。生徒が〈中断〉を有意であると捉えていれば、生徒同士の対話で〈中断〉が生じる

可能性もある。しかし、その〈中断〉を〈停止・維持〉させなければ〈主体化〉の可能性が閉じてしまうため、完全に生徒に任せてしまうような〈学習〉への依存は避ける必要があり、教師が〈中断〉にフォーカスを当てるなどの働きかけで〈停止・維持〉を促す必要がある。

4-2 主体化を促す道徳科授業の構想

ここまでピースタの教育論から、道徳的諸価値の理解に基づくこと、〈教材＝世界〉と正しく出会うこと、中断を生じさせる発問や場面設定の工夫について論じてきた。以下では具体的な授業を構想していく。

道徳科では、内容項目は以下のAからDまでの視点にもとづき構成されている。

A：主として自分自身に関すること

B：主として人との関わりに関すること

C：主に集団や社会との関わりに関すること

D：主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

うち、1-2-1で、ポストモダンの道徳性は〈社会〉が現れたときに発揮できなくなるということについて述べた。Cの視点はその〈社会〉について考えるものであるため、本論ではCの視点についての授業について考察していきたい。特に、Cの視点のうち、第一番目の項目としてあげられているC-10「遵法精神・公德心」について、これまで述べてきたシティズンシップ教育をめぐる議論や中断の原理を踏まえ、新しい授業開発の視点を示してみたい。

解説のC-10「遵法精神・公德心」には「人間が集まって社会が形成されると、「私」と「私」の利益がぶつかり合って集団のまとまりがなくなり、結局一人一人の願いが実現できないことがある。「法やきまり」は、この集団に秩序を与え、摩擦を最小限にするために、人間の知恵が生み出したものであることや、社会の秩序と規律を守ることによって、個人の自由が保障されるということを理解することは大切である」[p.44]と書かれている。法やきまりは個人のわがままで簡単に破っていいものではなく、進んで守ることが大切であるということがまず取り上げられている。その一方で、「法やきまりについては、その遵守とともに、一人一人が当事者として関心をもつことが大切であり、適正な手続を経てこれらを変えることも含め、その在り方について考えることが必要である」[p.45]とあり、「高等学校段階への発展を踏まえて、自分たちを拘束すると感じる法やきまりが自分たちを守るだけでなく、自分たちの社会を安定的なものにしていることを考えさせ、よりよいものに変えていこうとするなど積極的に法やきまりに関わろうとする意欲や態度を育てる」[p.45]ことを指導の要点としてあげている。

実際のところ、新自由主義が進展するなかで社会全体が厳罰化へ傾斜する動きを強めており、学校においても所謂ゼロ・トレランス方式の方針が一定の支持を集める現実がある。子どもたちに限らず、大人の間でも、きまりは我々を守るものではなく、しぼりつけるものであるという認識が強まってきているように思われる。

こうした中、北川善英と大坂誠（2008）は法の本質的機能について以下のように指摘している。

個人を取り巻く状況は、社会的状況によって様々な変化をする。そのような変化の中にあっても『個人の尊厳』が保障され続けるよう、法は創造的に形成され、変化していく（中略）法の役割について、社会の秩序を維持するために国家権力によるサンクションを伴った最も有効な規制手段という法の機能の一側面が強調されるあまり、法とは規範であり、規範に従うことで社会秩序が維持されているという一面的な認識が根強い。しかし、法の本来の目的は最も重要な価値である『個人の尊厳』を保障することであり、これを実現するために権力を拘束するのである。この点についての理解を深めることが法教育における今日的課題である²¹ [pp. 30-31]

小学校から系統的にきまりを守ること、法の意義を考えることについては学習をしていくこととなっているが、高等学校段階への発展を踏まえるとすれば、社会科の公民的分野との関連も考えて、遅くとも中学校3年生の段階では、きまりを守ることだけでなく、きまりの在り方を考えていくことの方が重要であると考えられる。〈きまりの遵守〉を理解することは〈社会化〉であり、既存の社会を再生産することにつながる。しかし、きまりは不変的なものではなく今、どんなことで困っているのか、このきまりでいいのか、どのようなきまりがいいのか、などいろいろな視点できまりについて考えていくことが必要だろう。例えば、いわゆる「ブラック校則」が教育問題として取り上げられている。社会的状況が変わってきているなかできまりが変えられない背景には、1-2-1でふれたように社会や組織を維持させるために必要な合理的行為が求められているからであり、一つ一つのきまりについての是非は問われ難い。「きまりだから」という理由だけで守らせようという指導では、生徒だけでなく社会や保護者からの反発を受けることが予想される。やはり、きまりのあり方について見直すことが求められているのではないだろうか。

以下では、中学校の全ての教科書で取り扱われている「二通の手紙」を検討材料として、このことについて考えていきたい²²。

「二通の手紙」のあらすじは以下の通りである。動物園に勤める元さんが事情を抱えた姉弟を、入園時間が過ぎているにも関わらずに入園させてしまう。しかし、閉園時間が過ぎても姉弟が見つからないことで大騒ぎとなってしまう。母親から感謝の手紙が届く一方で、園からの戒告処分の通知が届き、元さんがきまりについて改めて考え直し、自ら職を辞するという内容である。

なぜそのようなきまりができあがったのか（入園者の安全のためなど）という背景に思い至り、「一見、冷たいきまりのようだが、入園者の安全を、ひいては命を守るために決められた入園者のことを思いやった温かさを持ったきまりである」ということに気付かせ、きまりとは一時の感情で安易に破っていいものではないということを理解して、きまりを守っていこうということにつなげる教材である。

「きまりの遵守」についての授業のために作られた教材であるといえるので、きまりやルールを不変のものとして捉えていけば、上述のような流れで授業が行われることが考えられる。しかし、「個人の尊厳」を保障する視点できまりを捉えていけば、きまりを「遵守する」ばかりではなく、きまりの「在り方について考える」方にシフトしていく必要があると考えられる。すなわち、姉弟を含めた子どもたちの安全を守るためのきまりだとしても、姉弟の母親が忙しく働き続け動物園に連れて行くことができないままであれば、姉弟は別の

機会にすら動物園に入ることが叶わない。言い換えれば姉弟は動物園に入るといふ楽しみすら享受できないことになってしまう。

実際、2000年代から非正規雇用が主な原因としたワーキングプアが問題視されてきた。阿部（2009）によると、母子世帯の貧困の状況は非正規雇用、公的支援の乏しさなどから悪化の一途をたどっている²³。地域や学校の状況にもよるが、貧困家庭や非常に多忙な母子家庭の子どもが学級にいる場合、「きまりは安全のために作られたから、（ひいては命を守るために作られたのだから）おいそれと（個人の都合で）変える訳にはいかない」ということは理解できるが、自分の置かれた状況と重ねて考えた場合、上述のような状況の子どもは動物園に行くという楽しみも享受することができなくなれば、納得できるものではないだろう。そこで、「個人の尊厳」が保障され続けるようなきまりの在り方について考える授業も必要であると考え、授業を構想した。指導案は以下の通りである。

1 主題名 きまりのよりよい在り方 【内容項目 C-10 遵法精神、公德心】

2 教材名 『二通の手紙』（出典『中学生の道徳 明日への扉 3年』学研教育みらい）

3 主題設定の理由

（1）本時でめざす道徳的価値の自覚について

「法治主義」と「法の支配」という考えがある。法治主義はその法が適切な手順で成立したものであれば内容は問わず、「悪法もまた法なり」という言葉に表されるように法を遵守することのみが正義となる。一方、法の支配はその法が適切な手段で成立したとしても、その内容が適正でなければならないと考える。適正かどうかは権利や自由が保障されるかといった視点で判断されるものである。その一方で、きまりが適正でなかったとしても、個人の軽率な判断できまりを守らないということは秩序を乱すことにもつながり、社会的に許されるものではない。しかし、きまりが適正ではない場合であっても、そのままきまりだからと盲従することが求められるのは正常な社会と言えるのだろうか。

きまりがなんのためにあるのか、本当にそのきまりでいいのかなど問い直す視点に気づかせたい。

（2）教材について

動物園に勤める入園係の元さんは、入れてはいけないルールだということはわかっていたが、事情を抱えた姉弟を入園させてしまう。閉園時間を過ぎても動物園から出てこない姉弟を見つけるために職員総出で捜索が行われた。無事に見つかった姉弟の母親から連れていけない事情があったが、元さんのおかげで楽しそうな笑顔が見られたという感謝の手紙をもらう一方で、会社からルールを破ったことについての処分の通知が届く。二通の手紙を見て、元さんは職を辞することを決意する。この教材は「きまりが本来は来場者の安全を守りたいというあたたかい配慮が前提にある」と「きまりを守らせたいがためにルールが厳しくなる傾向にある」という内容を持っている。その部分を押さえるために、元さんの行動の是非を判断させ、発問や問

い返しを用いて理由について答えさせる中でそのことに気づかせたい。もしも元さんの行動は悪くないと考える生徒が多い場合は、その行動のはらんでいた危険性を示す資料を提示することで動物園のきまりについての上述の視点に気づかせたい。

(3) 生徒について

中学3年生ぐらいになると多くの生徒が立法者の視点を持つことができるようになる。生徒のきまりに対する思考の段階として①「きまりなんて守らなくてもいいだろう」→②「きまりだから守らなくてはいけない(罰せられるから)」→③「きまりは理由があって作られているのだから(できるだけ)守りたい」→④「そのきまりが作られた理由や事情はわかるけれど、そのままでもいいのだろうか、もっといいきまりにできるんじゃないのか」となっていると仮定する。多くの生徒が③の視点に気付いているのにもかかわらず②の段階に留まっているとすれば、③について実感的に理解させる必要がある。その上で④の段階に気付かせたい。しかし、既存のきまりが気に入らないから新しいきまりを作ろうと安易に考えるのは④ではなく①の段階で留まっていると考える。きまりの意義を理解した上で、よりよい社会を作っていこうとするきまりの在り方について考えさせたい。

(4) 指導について

安全配慮のためのきまりだということに気づくが、義務的な冷たい印象を生徒は持ちがちなので、その根底にあり来場者に安全に楽しんでもらいたいという思いに気づかせる。その上で、なおかつ姉弟のような境遇の人達も楽しませ、幸せにしたいという視点で考えれば、そういうきまりになっていないところから問い直し、社会科の公民的分野との関わりも踏まえて、きまりのよりよい在り方を探究させたい。

4 本時のねらい

きまりを破って姉弟を動物園に入れたことは姉弟や母親の気持ちを考えると思いやりのある行動であるが、個人の判断で安易にきまりを破ってしまうことは動物園内の安全を脅かし、動物園の存続も危ぶまれる事態となれば他のお客さんが動物園を楽しむことができなくなることにつながりかねない行動でもある。ただ、今のきまりのままでは幸せになれない人たちもいるので、新しいきまりを作るとしたらどんな思いが込められていてほしいのかについて考えることを通して、よりよい社会につながるきまりはこうであってほしいと願える道徳的判断力を高める。

5 学習指導過程

段階	教師の働きかけ		予想される生徒の反応	・留意点 ※評価							
	教師の発問・指示										
導入 3	<ul style="list-style-type: none"> ・きまりやルールはなんのためにあるのだろうか 		<ul style="list-style-type: none"> ・違反した人を罰するため ・変な人を取り締まるため ・安全を守るため ・安心できる社会にするため ・何か目標を達成するため 	<ul style="list-style-type: none"> ・価値についての認識を確認し、本時のねらいに向けての方向づけをする。 							
展 開 42	<ul style="list-style-type: none"> ○元さんがしたことは悪いことだったのだろうか 	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">悪くない 姉弟やお母さんが幸せになった</td> <td colspan="2">悪くない 悪い 悪い</td> </tr> <tr> <td>幸せにしたけど職員に迷惑をかけた</td> <td>ケガをしたらお母さんからの感謝の手紙がなくなっちゃったかもしれない</td> <td>ケガをしたら動物園が閉鎖されちゃって他の人も入れなくなっちゃったかもしれない</td> <td>ケガをしたら動物園が閉鎖されちゃって他の人も入れなくなっちゃったかもしれない</td> </tr> </table>	悪くない 姉弟やお母さんが幸せになった		悪くない 悪い 悪い		幸せにしたけど職員に迷惑をかけた	ケガをしたらお母さんからの感謝の手紙がなくなっちゃったかもしれない	ケガをしたら動物園が閉鎖されちゃって他の人も入れなくなっちゃったかもしれない	ケガをしたら動物園が閉鎖されちゃって他の人も入れなくなっちゃったかもしれない	<ul style="list-style-type: none"> ・授業前に読ませておき、自分の意見を黒板に貼らせる。 ・4件法で確認するが、元さんの行動を断罪させたいのではなく、行為に善悪をつける理由をはっきりさせたい。 ・来園者の安全を守りたいというあたたかい思いが込められていることを押さえたい。(姉弟の立場を優先する側が優勢なままであれば、資料を活用する) ・問い返しをとおして、きまりについての価値観を揺さぶりたい。 ・教材から離れず、教材の場面で考えさせたい。
悪くない 姉弟やお母さんが幸せになった		悪くない 悪い 悪い									
幸せにしたけど職員に迷惑をかけた	ケガをしたらお母さんからの感謝の手紙がなくなっちゃったかもしれない	ケガをしたら動物園が閉鎖されちゃって他の人も入れなくなっちゃったかもしれない	ケガをしたら動物園が閉鎖されちゃって他の人も入れなくなっちゃったかもしれない								
	<ul style="list-style-type: none"> ○元さんは最終的にどう考えて、職を辞したのだろうか 	<table border="1"> <tr> <td>いいことをした(姉弟たちが幸せな気持ちになった)から自分は悪くない</td> <td>他の職員に迷惑をかけてしまったのはまづかった</td> <td>万一のことがあったら、みんなが笑顔でいられたなかった</td> <td>万一のことがあったら、みんなが笑顔でいられたなかった</td> </tr> </table>	いいことをした(姉弟たちが幸せな気持ちになった)から自分は悪くない	他の職員に迷惑をかけてしまったのはまづかった	万一のことがあったら、みんなが笑顔でいられたなかった	万一のことがあったら、みんなが笑顔でいられたなかった					
いいことをした(姉弟たちが幸せな気持ちになった)から自分は悪くない	他の職員に迷惑をかけてしまったのはまづかった	万一のことがあったら、みんなが笑顔でいられたなかった	万一のことがあったら、みんなが笑顔でいられたなかった								
	<ul style="list-style-type: none"> ◎新しいきまりを作るとしたら、どんな思いが込められていてほしいですか 	<ul style="list-style-type: none"> ・動物園に来る人達の安全、安心 ・動物園にどうしても来られないような弱い立場の人への思いやり ・できるだけ多くの人たちが動物園に来て幸せを感じられる ・働いている人たちがやりがいを感じながら働ける 									
終末 5	<ul style="list-style-type: none"> 今日の授業でわかったことを書かせる ・今日の授業で「同上」についてわかったことを書いてください 			<ul style="list-style-type: none"> ・わかったこと:授業を通して新しく発見したこと、考えが深まったこと、考えが広がったこと ※道徳ノートへの記述 							

補助資料

〇〇県にある動物園「△△市動物園」で7月6日、小学1年生の女の子(6)がクマに指を噛まれる事故が起きました。

発表によると同日午後1時20分ころ、△△市動物園で女の子がツキノワグマにエサを与える体験をしていたところ、右手の中指を噛まれたといます。女の子は檻の外からエサをやっていたが、指が細くて小さいことから誤って檻の中に入ってしまい、噛まれてしまったとみられています。女の子は爪が割れるとともに指先の肉がえぐれるなどのケガを負い、市内の病院で手当てを受けました。

△△市動物園の発表によると、7月6日は飼育員が来園者に、クマへのエサのやり方を見せるイベントを行っていたといます。ところが、飼育員の判断で、エサのやり方を見せるだけでなく子供にも実際にエサやりを体験させたとのこと。エサやりを体験するイベントも定期的に行われているとのことですが、その場合は通常、手が檻の中に入ってしまうようにスティック状のリンゴやパンを使っているとのこと。しかしこれも、今回は飼育員が持っていたビスケットを使って、手のひらにビスケットを載せるような形でエサやりを行ってしまったようです。担当していた飼育員の男性は「子供たちを喜ばせたくて、当初は予定されていなかったエサやり体験をさせてしまった。ケガをさせてしまい、大変申し訳ない」などと話しています。

噛んだツキノワグマは、体調130cmのメス(23)。

△△市動物園では今後安全対策の徹底を図るとともに、7月7日に飼育員らを集めて、緊急会議を開き再発防止策などを検討するとしています。

以下に4-1で示した三つの項目の視点から授業の構想について述べる。

① 道徳的諸価値の理解に基づいて

指導案の〈3-1〉本時でめざす道徳的価値の自覚について〉において「きまりが適正ではない場合であっても、そのままきまりだからと盲従することが求められるのは正常な社会と言えるのだろうか。きまりがなんのためにあるのか、本当にそのきまりでいいのかなど問い直す視点に気づかせたい。」と書いたように、立法者の視点から「きまりの遵守」を考えさせるのではなく、立法者の視点からきまりを問い直し、つくっていきけることに気付かせようと考えた。

そこでまず〈きまりを守ることで生じるメリットとデメリット〉に気付かせるために、元さんがとった行動の是非を問い、自分の意見をもたせることを意図している。その際、五件法を用いて「どちらともいえない」という選択肢を入れると、価値判断を下さない状態を選択する生徒が一定数いると予想されるため、四件法を用いることでどちらかの価値判断を行わせている。これはあくまでも、〈思いやり VS きまりの遵守〉といった対立構造で考えさせて、思いやりよりもきまりの方が大事であるとしたいのではなく、思いやりという道徳的衝動が打ち消されないためのきまりのあり方について考えさせることを意図してのことである。

生徒が〈悪い〉〈どちらかといえば悪い〉を選んだ場合は、〈きまりを守ることで生じるメリット〉に気づいていると考えられる。逆に〈悪くない〉〈どちらかといえば悪くない〉を選んだ場合は、〈きまりを守ることで生じるデメリット〉と関連づけていると考えられる。うち、〈悪くない〉〈どちらかといえば悪くない〉を選ぶ生徒が多いことが予想される。それはきまりに縛られていると感じている生徒が多く、〈きまりを守ることで生じるデメリット〉には敏感だが、〈きまりを守ることで生じるメリット〉に気づいていないことが考えられるからである。このような生徒に対しては〈きまりの意義〉という道徳的価値に気付かせるために、補助資料を用いることとした。この補助資料は動物園で係員の思いやりが事故につながってしまった実際の新聞記事である。何も起こらなくてよかったという結果論ではなく、起こりうる可能性(リスク)を減らすためにきまりがある、さらには動物園自体の評判を守り、入園を楽しみにしている他のお客さんのためだということに気づける資料である。

② 教材との出会わせ方

教材の登場人物や状況に自我関与を促すための工夫は以下の二点である。

まず、〈教材の提示〉についてである。教材に書いてあることが答えだと教師が考えている場合、教科書を読ませずに、話の続きを隠しながら教材を提示することがある。このような場合の授業の多くは教材の〈読み取り〉となってしまうため、生徒の欲望は引き出されない。むしろ一度読んだくらいでは〈教材=世界〉と正しく出会うことはできないと考えるべきである。

そこで、本実践では教材を事前に読ませることと、プレゼンテーションソフトを使った教材提示を行うこととした。教材を事前に読むことによって、生徒はあらすじを理解することができ、(〈生徒化〉がなされていれば)自分の考えを持つこともできる。その上で、教師による範読のタイミングとプレゼンテーションソフトでの教材の文章提示

のタイミングを合わせながら行うことによって臨場感を高めることができる。その結果、自分を〈教材＝世界〉に置きやすくなり、自我関与が促されるものとする。

次に、〈問い〉の工夫を通して自我関与を促すことについてである。自我関与に関するオーソドックスな問いは「このとき〇〇はどんな気持ちだったのだろう」といった問いである。この問いに対して「嬉しい気持ち」や「楽しい気持ち」などの答えが出されることが考えられる。重要なのは、その理由づけであり、なぜそう考えたのかを問い返す必要がある。その際、問い返すことを通して、自分自身と関わらせて考えるように促す〈生徒化〉を意図する必要がある。教材の記述からその理由を探そうとする場合は〈第三人称〉の視点で考えており、〈教材＝世界〉の外側にいると思われる。それゆえ、教材の記述からは判断しきれないような問い返しをすることで、無意識のうちに登場人物と自分の置き換えが起こり、自分自身を〈教材＝世界〉の内側に置くことを促すことができる。

教師の役割が、基本発問や場面発問といわれる発問に対する答えを、そのまま受け取り、たくさんの意見が出たからよしとするようなものであれば、生徒は〈教材＝世界〉の外側に留まり、エゴロジカルな仕方存在し続ける可能性がある。それゆえ、教師は〈中断〉を行う前に、生徒が〈教材＝世界〉と正しく出会わせることを意識する必要がある。

③ 中断をもたらす発問や場面設定

4-2-①で示したように、四件法で問うことで、生徒の意見はそれぞれの立場に分かれる。立場を明確にした上で、立場ごとにその理由を述べさせることでそれぞれの理由に対して「どう思うか」という〈抵抗〉を少しずつ与えることができる。例えば、「悪い」「どちらかといえば悪い」と思っている理由を述べさせた後に、「悪いと思っている人たちはこんなことを考えていますが、それについてどう思いますか」と問うことで、「悪くない」「どちらかといえば悪くない」と考えている人は〈抵抗〉に出会わせることができるし、その逆もまた然りである。しかし、この〈抵抗〉が強すぎたり、時間を長く取りすぎたりすると、どちらかが正しいような討論となってしまう。その結果、自分の意志が強まって〈世界の破壊〉を引き起こしたり、討論自体を諦める〈自己の破壊〉につながったりすることも考えられる。そのため、教師が適宜理由に対して問い返しを行うことで、どちらの考えにも矛盾があったり、納得できない部分があったりすることに気付かせていく必要がある。つまり、他者の尊重や受容が起こる〈対話〉にするために、中間点に留まるべく〈生徒化〉をしていく必要がある。

この授業で目指す〈中断の教育〉は、「悪い」「どちらかといえば悪い」と考えている人に対しては「姉弟のような家庭的に恵まれない子どもは動物園に行きたいと願ってはいけないのか」という〈中断〉によって、「悪くない」「どちらかといえば悪くない」と考えている人に対しては「もし事故が起こっていたら、元さんの判断は正しいのか」という〈中断〉によって、双方ともに簡単には答えが出せない状況をつくり、単に「きまりを守ればいい」「きまりは守らなければならない」という枠組みを崩すことである。

このような構想に基づいて行なった授業実践について次節では分析していく。

4-3 主体化を促す道徳科授業の実践と検証

実践を行ったクラスは三年生で、この研究授業のために道徳科の授業を四時間分借りている。また、このクラスは筆者が教科担当として社会科も指導している学級であり、生徒との関係性もできている状況であった。また、当該クラスの他に、クラスを借りて授業実践を試みている。今回取り上げるのは、その四時間目の授業である。

以下は、指導案に基づいて実践した授業のプロトコルである。

※Sの後に数字がついているのは発言の順番でつけた番号であり、番号が同じ場合は同じ生徒の発言になる。また、Ssは全体に投げかけたときの特定できない複数人の反応である

発言者	発言（状況等）
T	今日は二通の手紙というお話できまりはなんのためにあるのかを考えてみましょう
T	きまりはなんのためにあると思いますか
S1	みんなが平等に生きられるように
T	（全体に）納得ですか？（挙手をうながす）
S2	公民で人権をやったじゃないですか、だから権利を守るためかな
T	どういう権利？
S2	例えば、32個アイスがあって32人いると、みんなが食べたいとすると、一人が2つ食べたいっていうと、食べれない人がいるから
T	きまりを守らないと？
S2	苦しい人がいる
T	苦しい人がいるんだ（全体に）納得ですか（手を挙げない生徒に指名）
S3	すべて一概にはそう言えないのでは
T	どう思うの
S3	対象者を管理しやすくするためだと思います。
T	（全体に）納得ですか（少数）「うーん」となってる人が多いですね
T	守らないと
S3	管理する側が管理される側を守らないといけないから、自分たちの首を締めるから守ったほうがいい
T	（全体に）納得ですか？（ほとんどの人が手を挙げる）
	（範読）※プレゼンテーションソフトの活用
T	元さんがしたことは「悪い」「どちらかといえば悪い」「どちらかといえば悪くない」「悪くない」に自分の考えに近いところに貼ってください。貼り終わった

	らペアの人と自分の考えを伝えてください
T	8対23で「悪くない」でいいですか
Ss	いや、理由をきいてください
	(「どちらかといえば悪くない」の生徒を指名)
S4	悪くないっていうことも考えたんですけど、万が一のことが、今回はなかったんで、丸く収まったのかもしれないですけど、もし姉弟が事故にあったり、死んじゃったりしたら、取り返しのつかないことになっていたかもしれないので、結果的に見つけて楽しかったし家族も幸せになったので、どちらかといえば悪くないのかな
S5	動物園の規則自体を破ったこと自体は悪いと思うんですけど、結果的に何もなかったから「どちらかといえば悪くない」かな
S6	きまりを守っていないのはよくないけど、子どもたちはよろこんでたし、お母さんも喜んでたし、いいんじゃないかなと
T	(「どちらかといえば悪い」と考えているS1に) みんなこんなことを言ってますよ?
S1	私は二人に動物園を回らせなければ…元さんが二人についていけばよかったんじゃないかなと思いました。
T	どうして
S1	広い動物園を歩かせるのは、小さい二人は迷子になるかもしれないし、まだ小さいんだから二人で行かせたのは間違いなんだと思いました。
T	じゃあ自分の仕事をほったらかしてでも行けばよかったと
S1	もうひとりいたから、その人に任せればいいのかな
T	そのぐらい子どもたちのことを思っているのであれば、そのくらいしてほしいと
S1	はい
S7	きまりを破ったせいで、元さんは後先を考えずに…
T	元さんは後先を考えていないんだ
S7	考えていないから、みんなに迷惑をかけている
T	(迷惑は) みんなってというのはだれのことですか
S7	職員に
T	職員に迷惑をかけていると
S8	きまりをやぶって、子どもたちを危険な目に合わせた

T	危険なんだ
S8	子どもたち同士で行かせて万が一なにかあったら
T	危険な可能性があるんだね
T	どちらかといえばの両方の意見を聞きましたが、隣の人はどう思っていますか (ペアワーク)
T	(「どちらかといえば悪い」の意見を指差して「悪くない」の S9 を指名) こんなことを言っていますがどう思いますか
S9	いいと思います
T	いいんだ
S9	「悪くない」だったけど、揺れ動いている
T	揺れ動いているのはどうして?
S9	きまりは守らなかったのはあるけど、子どもたちの良心がある
T	良心? 子どもたちの良心? 子どもたちへの良心?
S9	子どもたちへの良心です
T	どういうことですか
S9	子どもたちのことを思いやってる心があるから「どちらかといえば悪くない」にうつります
S10	私も揺れている
T	どうして?
S10	元さんは姉弟が動物園にすごく入りたい気持ちを知ってるし、二人もお客様だから楽しませたいという想いも持ってるし、子どもたちの親もすごい感謝してくれてるから、規則を破ったとしても、お客さんのためにやったことだから悪くない...
T	動物園っていうのはそもそもお客さんを楽しませるところなんだから何が悪いんだ!...と思っていたけど、こっちの意見を聞いていたら揺れてしまったと
S10	はい
S11	姉弟を笑顔にすることができたからいいことをしたんじゃないか
T	姉弟が笑顔なんだからいいじゃないか、きまりなんて守らなくていいんだってことです
S11	例外もある
T	例外もあるの、事情があったらルールは破っていいんだ! ってこと?
S11	はい
T	はい... (多くの生徒がえ? とかうーんという反応) みんな「え?」って言っていますね (「悪い」側の S12 を指名)
S12	二つあって、一つは二人を入園時間を過ぎたのに、特別に入れたっていうことで、

	<p>他のお客さんがあの子どもたちは入れたのに他のお客さんがどうして入れないのかという不公平が生まれてしまう。もう一つの理由は、そもそも、元さんが事情を聞いて、だれにも相談をせずに、自分一人だけの判断でやってしまったことだから</p>
T	<p>という両方の意見を聞きましたが、どう思いますか？（ペアワーク）</p>
	<p>（「悪くない」の S13 に指名）</p>
S13	<p>どちらかといえば悪くないに移ります</p>
T	<p>理由は？</p>
S13	<p>きまりを破ることはよくないけど、この子達は特別な事情があるから</p>
T	<p>その特別だと考える理由は</p>
S13	<p>お父さんが病気、お母さんは仕事という家庭の事情で、子どもたちは入りたいのに入れたい</p>
T	<p>お父さんもお母さんも連れていける状態なのに入れたいなら、お家の人を連れておいでという話になるけど、ちょっとこの事情だと特別じゃないのということですが…（再度 S12 を指名）</p>
S12	<p>物語に書いてあるわけじゃないけど、お母さんは仕事と言ってるけど、一週間のなかで一日も休みがないなんてないと思うから、休みの日を利用すれば、お母さんが連れて行くことはできるんじゃないかと</p>
T	<p>なるほど、お父さんの入院の世話しなくていいし、家事もしなくていいから、休みの日は動物園くらいに連れていけるだろうと（揺さぶり）</p>
S12	<p>いやー、（困ってから）1日くらいなんとか・・・</p>
S14	<p>（「悪くない」の一番端に貼った S14 に指名）</p>
T	<p>この出来事自体がきまりというものにしばられている</p>
S14	<p>なるほど、きまりっていうのはしぼるためにあるんだと 元さんを処分した人も縛るためにきまりをつくっているんじゃないのか</p>
	<p>（別の資料を提示）</p>
T	<p>何かあったときのことをみんな考えてたわけですが、何かあった場合の資料です。きまりは何かあったときに何を守っていたと思いますか。</p>
Ss	<p>来園者の命</p>
Ss	<p>飼育員の職とか全般的に</p>
S15	<p>動物園の評価。</p>
T	<p>どういうこと</p>
S15	<p>なにか事故があったときに、そこの飼育員は危ないことさせてるとか、そこの動物はあぶない、とかうわさが流れちゃうと、お客さんが減ってしまう。最終的に</p>

	動物園に行きたい人が行けなくなってしまう。
T	なるほど (「きまりはしぼるためにある」と言った S14 に)
T	この動物園のきまりは、縛っているっていう見方もできるけど、見方を変えると、命も守れるし、飼育員も守れるし、動物園自体を守れるし、これから来るお客さんの楽しみも守るっていうきまりっていう面もあるとしたら、きまりのイメージは
S14	そういう見方をしたらイメージが良くなる
T	こういうきまりの良さがあるんですね。だけど特別な事情もあるし、お客さんも喜ばせたいしということで、ほとんどの人がモヤモヤしてたわけですね。
T	じゃあ、きまりの良さを知ったときに、破ってもよさそうですか？
Ss	よくない
T	じゃあ、特別な事情があるけれど、この姉弟は動物園に入りたいと願っちゃダメってことですね
S12	そうなってくるとモヤモヤします (「新しいきまりをつくるとしたら、どんな想いが込められていけばいいか」と板書)
T	誰かを楽しませたいとか、誰かを幸せにしたいという想いは、もともとのきまりにも入っていましたが、二つの立場を大事にできるとしたら、どんな想いが込められたきまりになればいいですか
S16	来園者への想いが込められていけばいいし、それが伝わればいいなど
S17	とにかく楽しんでほしい
S18	命の大切さが込められていけばいい
S19	安心して楽しめる
S20	動物園はテーマパークだと思うので、来園者が笑顔で帰れるきまりになればいいし、安全は施設設備の面で強化すればいい
S14	安全で全ての人が幸せになれるように
T	全ての人っていうのは
S14	来園者だけじゃなく、働く人も幸せになってほしい
T	込められたきまりを実際に決めるのは難しいので、それは社会科の時間ですね。今日は「きまりはなんのために」について考えてきました。今日の授業できまりは
T	どうあればいいと思ったか、最後にふりかえって書いてください (ペアトークさせてから、ノートに記述させて授業を終えた)

① 道徳的諸価値の理解に基づいて

ここでは、他クラスの授業との比較も交えて、三つの項目の視点から授業実践の振り返りを行う。

4-2-①で示したように、「きまりだから守らなくてはいけない」と思いやりが大事だから「きまりは破っていいときもある」という対立で考えさせるのではなく、〈き

まりはなんのためにあるのか〉や〈きまりはどうあればいいのか〉ということについて考えを広げ、深めようと実践を試みた。

当該クラスでの実践に先立って、別のクラスにおいて、討論のように対立を促すようなやり方で実践したところ、授業後の振り返りに「事情によって、きまりは破ってもいい」「きまりは破ってはいけない」といった自分の意見が強く出てしまう生徒が多く見られた。一方で、〈きまりをつくること〉や〈きまりのあり方〉について記述する生徒はあまり見られなかった。その反省を踏まえて、当該クラスでの実践においては、あまり時間をかけずに両方の意見をバランスよく聞くことと生徒が正しいと思っていることに対して揺さぶりをかけることを意識して行なった。クラスの雰囲気も関係するかもしれないが、話し合いが討論ではなく〈対話〉となり、他者の意見を尊重し受容する雰囲気が見られた。例えば以下の S1 の記述のように、きまりは守るべきだと強く思っていた生徒の変容からもうかがえる。

S1: きまりは人々が平等にいられるために必要な守るべきものだが、それだけがすべてではないことが分かった。それは、元さんの行動から学ぶことができた。きまりとは皆に喜んでもらったり、安心してもらうためにあるものだと思う。きまりは命を守るためにあるものだが、あまり堅苦しくならないほうがいいと感じた。

また、補助資料を用いたことで、きまりは縛るためにあると考えていた S14 のように片方の視点に偏っていた生徒も、補助資料提示後の S15 の意見を受けて「そういう見方をしたらイメージが良くなる」と述べているように、〈きまりのあり方〉について新たな視点を手に入れた様子も見られた。授業後の S14 への聞き取りにおいては、「実際にそういうことが起こったことを考えると、動物園自体がつぶれてしまうこともあるかもしれないと思ったから、何かを守るためにきまりがあるのかもしれない」という意見も聞かれた。

また、授業での発言はなかったものの、道徳的価値と向き合おうとする記述がみられた。以下は〈きまりのあり方〉からきまりを問い直そうとする意見がみられた振り返りである。

- ・今回の授業では「きまり」というものの奥深さについてわかりました。「きまり」は守らなければならないものですが、それによって犠牲になるものが生まれるという「きまり」の歯がゆさを感じたからです。元さんは最後、二通の手紙を見比べ、晴れ晴れとした表情で動物園を去っていきました。元さんが感じた決意をムダにするような「きまり」は生まれてほしくないなと思いました。
- ・きまりは何のためにあるのか。みんなが快適に過ごすためにきまりがあると思う。人情も経営側も考えた両者にうれしいきまりをつくれれば最高だなと思った。
- ・今回はきまりを破ることで前例ができ、やぶりやすくなってしまおうという考えに納得しました。それでも、特別な事情がある可能性は否めないなので、誰もが納得できて多少は柔軟に対応できるようなきまりの在り方を模索していくことが大切のかなと考えました。
- ・きまりは基本的に命や安全を守るためにあるからやぶってはいけないだろうけど、きまりは完ぺきではないのだから、時代を経るごとに少しずつ進化させ、幸せと安全を両立できるようにしなければならないと思った。

② 教材との出会わせ方

4-2-②で示したように、教材を事前に読ませ、電子黒板にプレゼンテーションソフトを使用してテキストを投影しながら範読を行なった。他クラスでは、事前に読ませて範読をせずに発問から入る形で実践したところ、4-3-①で示したように自分の考えに固執しながら討論を行なっていたところから、エゴロジカルな仕方で存在していたように思われる。〈教材＝世界〉と正しく出会わせることで、生徒は自分を〈教材＝世界〉に置くことができる。当該クラスにおいては、S4やS10、S13のように、教材の状況や登場人物に自我関与して考えている意見が他クラスと比較して多く見られた。例えばS4は入れてもらった側である姉弟や母親の方の立場で元さんのしたことを判断しようとしていることが「結果的に見つかって楽しかった」という発言からうかがえる。その上で、もし事故が起こったとしたらと考えて「どちらかといえば悪くない」を選んでいる。また、S10は「知っている」「想いを持っている」「感謝してくれてる」という言葉から姉弟を入れた元さんに自我関与していることがうかがえる。また、S13のように「特別な事情があるから」と姉弟の家庭状況に自我関与した意見を持ちつつも、万が一のことが起きた場合のことも想像して意見が揺れ動く様子が見られた。さらに、S13の意見をきっかけに教師が揺さぶりをかけることで〈特別な事情〉を捉える重みが変わったため、「悪い」と考える立場の生徒の意見もS12の「休みの日を利用すれば、お母さんが連れて行くことはできる」から「守らなければならないところは守るが、来園者や飼育園、動物園それぞれの事情を考慮して判断し、みんなが『楽しめる』思いを込めた新しいきまり」を求める記述のように変容が見られた。

③ 中断をもたらす発問や場面設定

4-2-①で示したように、対立する意見から〈抵抗〉を与え、さらに〈中心発問〉である「新しいきまりを作るとしたら、どんな思いが込められていてほしいですか」を問う前段階で、それぞれの立場に対して中断を試みた。

他クラスにおいては、4-3-①、4-3-②でもふれたように、討論のように相手を説得、論破しようとする形だったため、自分の意見とは異なる〈抵抗〉が強く、結果として自分の意志を強める形になり、中心発問前のそれぞれの立場に対しての中断も、自分の意志を貫く形になった生徒が多く見られた。一方、当該クラスにおける「悪くない」と考える立場のS14に焦点を当てると、中心発問前の中断までは自分の意見が正しいと思っている様子が見られたが、中断によって、そういう考え方もあるのかもしれないと考え始める様子が見られた。それは、「出来事自体がきまりというものにしばられている」と発言しきまりは縛るためにあると考えていたS14の「(命も守れるし、飼育員も守れるし、動物園自体を守れるし、これから来るお客さんの楽しみも守ると)という見方をしたらイメージが良くなる」という答えからもうかがえる。

4-4 小括

ここまで、〈主体化〉の構想による道徳科授業の開発を試みてきた。〈主体〉を単なる行為主体ではなく、他者のためにある〈道徳的主体〉として捉え直し、社会連帯につながる

存在可能性を開くことを念頭において〈主体化〉につながる授業を構想した。単に既存の枠組みから自由になるのではなく、「既存の枠組みのなかで困る人が現れたときに道徳的主体である私はどう応答するのか」と常に自己を問い直すために、〈中断の教育〉を行い生徒を中間点に留まる〈対話〉の状態に置くことを目指した。〈対話〉の状態は、他者との差異を尊重し、受け入れる。自分だけの考えが正しいのではなく、また他者の意見と違うから関係を断ち切るのでもなく、他者の意見をもとに自分を問い直す〈道徳的主体〉の存在の可能性を開く。〈中断の教育〉においては、〈主体〉であることと〈対話〉の状態にあることは同時に起こるといえる。

例示した授業実践では、教材と正しく出会わせることを意識したため、〈事情があつて入れない姉弟〉や〈処分を受けてしまう元さん〉などが〈他人〉ではなく〈顔のある他者〉として現れたため、彼ら／彼女らに対してどのように応答するのかについて考える様子が見られた。また、元さんの行動の是非を問うことで、自分の考えたいように考える〈欲望〉を引き起こし、それぞれの立場に対して「それでいいのか」という投げかけを通して、〈中断の教育〉を実践した。生徒は、動物園に関わる全ての人々が〈幸せ〉であるためにはどうすればいいのかと問い直すことで中間点に留まり、彼ら／彼女らのためにあろうとする〈道徳的主体〉として存在可能性を開くことができたものと考えられる。

他方、〈深い学び〉を実現するために、道徳科における〈見方・考え方〉である「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」を掘り下げて三つのポイントを提示した。「道徳科授業はどうあればいいのか」という問いに対する答えとしてさまざまな授業が考えられるが、鍵となるポイントはいかに生徒の欲望を〈中断〉させるかである。そして〈中断〉をさせるためには、道徳的諸価値の理解を基にすることと、教材＝世界と正しく出会うことが効果的であることを明らかにした。中断を行う道徳科授業の構想での授業実践を継続して展開していくことが今後の課題である。

¹⁹ 東京学芸大学の調査によれば、中学校で75%の教員が満足に実施できていないと回答している。しかし、実際にはそれ以上の教員が実施できていないことが予想される。

²⁰ 本稿であつかう「役割演技」は上越教育大学の早川裕隆の理論および実践に基づいており、お面をかぶったり、決められた台詞をうまく表現するようなものではなく、登場人物に自我関与した生徒が決められた設定を即興的に演じるものであり、演じた後の全体でのふりかえりに主眼が置かれたものである。[早川裕隆(2017)「道徳科授業サポート BOOKS 実感的に理解を深める! 体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業 学びが深まるロールプレイング」明治図書]

²¹ 北川義英・大坂誠(2008)「法教育と法的リテラシー」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 III, 社会科学 10』pp. 30-31

²² 多くの教科書において3学年で取り扱われている

²³ 母子世帯はもはや珍しいことではなく、貧困状況にある子どもの中で、母子世帯に属する子どもは2割から3割と推計される。

第1節 本研究の総括

本稿では、〈主体化〉を促す道徳科授業の創造を試みてきた。

第1章では、シティズンシップ教育の視点から、〈社会化〉ではなく〈主体化〉を求める必要性について論じた。ポストモダニティでは、境界が曖昧になり、構造的に社会的排除を生み出す社会になりつつある。実際のところ、特定の政治的アジェンダを追求する動きがシティズンシップ教育にも見られ、特定のグループ以外の社会的排除につながる可能性を秘めている。だからこそ、そのような社会を強化し、再生産する〈社会化〉の構想のシティズンシップではなく、ポストモダニティの道徳性である応答責任を果たすような〈道徳的主体〉が連帯し、社会構造を問い直す〈政治的主体〉を生み出す〈主体化〉の構想のシティズンシップが必要となる。

第2章では〈主体化〉について、さまざまな視点から明らかにした。教育の「学習化」の視点では、教師の役割が後退してしまえば〈主体化〉は起こり得ないことを明らかにした。それは生徒の影響力が強まり教師の役割が後退することと、進歩的な構成主義の学習を行うことによって、生徒は理解を〈了解〉の行為で行うため、ロボット掃除機のように〈資格化〉と〈社会化〉のみが行われるのである。また、〈主体〉の視点では、ビースタの求める〈主体〉は〈(行為)主体=agency〉ではなく、〈主体=subjectivity〉であり、問われる存在であることを明らかにした。それは生徒が抵抗に出会ったときに〈世界の破壊〉と〈自己の破壊〉の中間点に留めることが〈主体〉としての存在可能性を開くことを示唆している。そして主体を存在させるために教育で重要なことは〈中断の教育〉を行うことである。また、〈主体化〉を促すために道徳教育でできることは、インドクトリネーションやインカルケーションによる道徳性の伝達ではなく、他者のために存在させ、常に自分が道徳的であるかを問い直させ、〈道徳的主体〉としての存在可能性を開くことである。そしてこの〈道徳的主体〉が〈政治的主体〉へとつなげることが〈主体化〉にとって重要である。

第3章では、ビースタの教育論を視座にして、日本の教育情勢について分析を行った。日本も世界の例にもれず、教育の「学習化」が進んでいる。法律による学力の定義、資質・能力論に基づくコンピテンシーベースの学力、「主体的・対話的で深い学び」というアクティブ・ラーニングの視点による授業改善などがその様相を呈している。そのなかで、道徳教育は〈主体化〉の要素を残しつつも、〈資質・能力〉や〈学習〉に偏っていけば〈社会化〉の方向へ舵をとっていく可能性が残されている。それは「主体的・対話的で深い学び」の〈主体〉をどのように捉えて授業改善をするかということにつながる。「主体的な学び」が見通しをもったり、振り返ったりするだけの〈(行為)主体=agency〉として捉えられていれば、既存の社会に適応し、その中でうまく生き抜くことが促される〈社会化〉の機能が促されてしまう恐れがある。また、生徒の学びに重きがおかれる教育の〈学習化〉の影響により、グループ活動が隆盛している中、教師の役割が後退していくことで、〈中断〉をさせることができないために、〈社会化〉への動きに拍車がかかってしまう可能性もある。

第4章において、このような前提をもとにして、〈主体〉を「自らが十分道徳的であるかどうかについて絶えず自問する」弱い人間だからこそ、他者に無関心でいられず〈連帯〉を希求する〈道徳的主体〉として捉え直し、〈主体化〉につながる道徳科授業を構想した。〈深

い学び)を実現する道徳科の〈見方・考え方〉「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての生き方について考えること」を掘り下げ、〈道徳的諸価値の理解〉を深め、〈教材＝世界〉から語りかけられ、応答責任を課せられる〈対話〉の状態で〈主体〉の存在可能性を開き、〈中断の教育〉で自己を含めた人間を問い直すことが必要であり、そのような実践を求めていくことが新しい公共を創造していくために必要である。

以上の前提をもとにして、授業実践に取り組んだ。教材と正しく出会わせようと意識して指導をした結果、生徒は教材の登場人物や道徳的場面に対する自我関与を深めた状態で、まさに登場人物を〈顔のある他者〉として捉えて、考える場面が見られた。そのような向き合い方のなかで、道徳的価値を理解しようとしたため、自分自身との関わりにおいて価値と向き合う場面も見られた。それは観念的な理解ではなく、実感をともなう理解であり、自分自身の価値観や他者の多様な価値観を受け入れるような理解でもある。つまり、道徳科で求めている「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、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」として存在させることが可能であることを明らかにした。

第2節 今後の課題

グローバル化と少子高齢化により、日本の社会はドラスティックに変化している。労働人口現象を補うために外国人労働者の割合が大きく伸びていけば、よりさまざまな文化が交錯する社会になっていく。このような変化の激しい社会を生き抜く力が求められている。その一方で、困っている誰かに応答する〈道徳的主体〉が、その社会を問い直す〈政治的主体〉として〈連帯〉していくことで、社会を誰もが生きていけるようなものに改変に資する大きな役割を果たすだろう。そのような〈道徳的主体〉を育てる〈主体化〉を促すために、〈中断の教育〉を道徳科授業に取り入れた教育実践を積み重ねることが今後の課題となる。

しかし、道徳科の授業だけではそのような主体を存在させる役割は担いきれないだろう。今回提案した〈主体化〉を促す道徳科授業は〈主体化〉の教育へ移行するきっかけに過ぎない。道徳性・道徳教育を〈社会化〉の構想ではなく、〈主体化〉の構想で捉えたときに、道徳科授業を要とした学校教育全体の道徳教育もまた異なる姿を表すだろう。それはコンセンサスによって同一化を図る道徳教育ではなく、多様性から生じるディセンサスに出会った時に新しい公共性を生み出そうとする道徳教育である。そのためにも、教師が〈主体〉を単なる〈行為主体＝agency〉として捉えるのではなく、〈主体＝Subjectivity〉という問われる存在であることを意識して、〈中断の原理〉にもとづいた教育を行っていける体制を整えることが必要であり、まずは今行われている教育を問い直す姿勢を持つことが課題となる。

主要参考文献一覧

- 石田徹, 高橋進, 渡辺博明 編(2019) 『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育 日本と諸外国の経験と模索』, 法律文化社
- クリック・バーナード, 関口正司 監訳(2011) 『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』, 法政大学出版局
- 小玉重夫(1999) 『教育改革と公共性 ボウルズ=ギンタスからハンナ・アレントへ』, 東京大学出版会
- 小玉重夫(2003) 『シティズンシップの教育思想』, 白澤社
- 小玉重夫(2013) 『学力幻想』, ちくま新書
- 小寺正一, 藤永芳純 編(2016) 『四訂 道徳教育を学ぶ人のために』, 世界思想社
- 坂井俊樹 監修, 小瑤史朗 他(2017) 『18歳までに育てたい力 社会科で育む「政治的教養」』, 学文社
- 杉浦真理(2013) 『シティズンシップ教育のすすめ』, 法律文化社
- デュルケム・エミール, 麻生誠・山村健 訳(2010) 『道徳教育論』, 講談社学術文庫
- 苫野一徳(2019) 『ほんとうの道徳』, トランスビュー
- 中島道男(2009) 『バウマン社会理論の射程 ポストモダニティと倫理』, 青弓社
- 早川裕隆(2017) 『「道徳科授業サポート BOOKS 実感的に理解を深める! 体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業 学びが深まるロールプレイング』, 明治図書
- バーンステイン, バジル, 久富善之, 長谷川裕 他訳(2011) 『“教育”の社会学理論—象徴統制, “教育”の言説, アイデンティティ (新装版)』, 法政大学出版局
- ビースタ・ガート, 上野正道 監訳(2018) 『教えることの再発見』, 東京大学出版会
- ビースタ・ガート, 藤井啓之, 玉木博章 訳(2016) 『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』, 白澤社
- ビースタ・ガート, 上野正道・藤井佳世 他訳(2014) 『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』, 勁草書房
- ビースタ・ガート, 上野正道 監訳(2018) 『教えることの再発見』, 東京大学出版会
- ビースタ・ガート, 藤井啓之, 玉木博章 訳(2016) 『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』, 白澤社
- 藤田昌士, 奥平康熙 監修(2019) 『道徳教育の批判と創造 社会転換期を拓く』, エイデル研究所
- 藤田昌士(2008) 『学校教育と愛国心 戦前・戦後の「愛国心」教育の軌跡』, 学習の友社
- 松下良平(2004) 『道徳の伝達—モダンとポストモダンを超えて—』, 日本図書センター
- ヤング・ジョック, 青木秀男 他訳(2007) 『排除型社会 後期近代における犯罪・雇用・差異』, 洛北出版
- ヤング・ジョック, 木下ちがや 他訳(2008) 『後期近代の眩暈 排除から過剰包摂へ』, 青土社