

道徳教育の実存論的検討

—世界内存在の熟達と決断—

佐 長 健 司

An Existential Examination of the Moral Education
: Expertize and Resoluteness of the Being-in-the-World

SANAGA Takeshi

要 旨

道徳教育においては、道徳的な原理や価値は必要がないことを論じる。道徳的な原理や価値は、道徳的な行為が達成されたときに、その行為を外側からみて、その行為について語る言語的な道具にすぎない。実際に道徳的行為がすぐれて達成できるのは、道徳的であるように、その場の状況に応じて身体が動く熟達によるのである。また、他者との関係を断ち切ることによる、道徳的真理を求めての、孤独な決断の場合もある。いずれにしても、道徳的行為は一般的な道徳的な原理や価値とは無関係である。

1 検討の目的

学校教育における道徳教育について、批判的に検討する。その目的は、世界内存在の実存の視点から、その問題点を明らかにすることにある。そうすることによって、道徳教育のあり方を問い直し、道徳学習のカリキュラム、及び実践の新たな可能性を開きたい。

学校の道徳教育に対する批判は、いつの時期も少なくない。その1つは、学校の外部からの批判である。一般市民やメディア等が、児童・生徒の問題行動に注目し、道徳教育の充実を求めている。もう1つは、理論的考察の立場からの批判であり、道徳授業の問題点、あるいは課題を論じている。いずれの批判も道徳を重視し、児童・生徒による

道徳学習の充実を求め、学校における道徳教育の改善を要請している。

これらのような批判に答えるかのように、2017年に小学校と中学校の学習指導要領が改訂された。そこでは新たに設けられた「特別の教科道徳」を「要」として、他の教科・領域の教育をも道徳教育ととらえ、関係づけて指導する。そうすることによって、これまで以上に学校教育全体として道徳教育を推進することとなった。そこに、新たな道徳教育の可能性をみることもできる。

しかし、問題は認知主義 (cognitivism) の教育・学習観を維持していることにある。それは、学習者が学習活動によって、個人の内面に知識や技能を形成するとみる内化 (internalization) の見方

である。道徳学習であれば、道徳的な原理や価値を内面に形成し、それらが機能することによって道徳的行為が可能になるとみるのである。このような認知主義の教育・学習観から自由になれば、教育や授業のあり方が変わるはずである。認知主義のそれらから自由になるために、実存論的な見方で道徳教育・学習をとらえることを試みる。

そもそも、道徳教育が人間のよりよい生き方について学習させるのであれば、人間とは何か、よりよく生きるとはどうすることか、について明らかにすることが欠かせない。そこで、ハイデガー(Heidegger, M.)にしたがひ、人間は世界内存在(In-der-Welt-sein, Being-in-the-World)であり、世界のなかで道具、及び他者とかかわることによって、それらと自己とを開示するとみる。また、よりよく生きることは、実存(Existenz, existence)が可能になると考える。それは、可能な自己のあり方を求める自己によって、新たな自己を開示することができる存在としてのあり方である。

論じたいことは、実存としての学習者には、2つの学習が開かれていることである。第1は、熟達(expertize)である。世界内存在として、周辺世界のなかで道具、及び他者にかかわることに自己を見失うように没入し、すぐれて道徳的に振る舞う熟達ができるようになる。熟達において自己を見失うのであれば、自己の内面に形成すると考えられる道徳的な原理や価値は必要ない。第2は決断(resoluteness)である。良心の呼び声に呼び覚まされて、世界を共有する他者とのかかわりを断ち切って、孤独に本来の自己へと向かう決断である。そこでは、他者との関係を切断するので、一般に認められる道徳的な原理や価値とは関係なく、固有の道徳的行為を選び取ることになる。

これら熟達と決断の2つの学習によって、学校教育の認知主義的な常識から自由になることができる。すなわち、道徳的な原理や価値によって道徳的行為が可能になるとの想定を括弧に入れることができる。そうすることによって、これまでとは異なる、新たな道徳教育・学習を始めることが期待できる。

2 認知主義的な道徳教育に対する批判

(1) 道徳科を「要」とする道徳教育

学習指導要領が明示する道徳教育の目標は、次である。すなわち、「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」である。また、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」（文部科学省、2017a、2017b：3）とする。したがって、道徳科を「要」としながら、他の各教科、総合的な学習の時間、特別活動において、それぞれの教育活動のなかで、道徳的な指導を行うこととされている。すると、学校教育における道徳教育は、ある種のコア・カリキュラムととらえることができる。すなわち、道徳科をコア教科とし、他の教科・領域教育をそれに関係づけて、学校教育全体で構造的に道徳教育を行う教育課程となる。

道徳科の目標は、道徳教育の目標に基づいて、次のように示されている。すなわち、「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」と言う。ここでは、「道徳的諸価値についての理解」によって、道徳的に考え、道徳的な資質を育成すると述べられている。では、「道徳的諸価値」とは何か。それは、「内容項目」として示されている命題に含まれるとされる。たとえば、「自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと」とある。ここでの「道徳的諸価値」は自律、自主、誠実、責任等を意味するのであろう。

道徳科の授業では、教科なので検定教科書が使用される。教科書は、いずれの出版社であっても、学習指導要領の「内容項目」に応じて、いわゆる読み物教材によって構成されている。毎週1単位の道徳科授業では、道徳的価値を主題とし、教材の物語を読み、話し合ったり討論したりする

ことが一般的であろう。物語のなかに、他者の価値的な葛藤や道徳的な心情が描かれている。それらを読み取り、話し合いや討論等の活動、教師による説論によって、道徳的価値についての理解を深め、判断力や心情・態度を形成することになっている。また、それらの形成についての質的な評価(点数化しない成績評価)をも行う。

ただし、学校教育の道徳教育は、道徳科授業だけで完結しないのは、上述のとおりである。そのため、「各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない道徳的価値に関わる指導を行うことや、生徒や学校の実態等を踏まえて指導をよりいっそう深めること」などが求められる。道徳科と他の各教科等の指導を関係づけて、「道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践につなげていくこと」を目指すのである。

このような道徳教育の構想は、認知主義的な教育観によると言えよう。道徳科の授業とそれ以外の学校の教育活動全体とが関係を結び、道徳教育として統合的に指導することになる。道徳授業の学習が他教科や学校生活における道徳的な学習を導く、あるいは相互に望ましい影響を与え合うと考えている。道徳授業においては道徳的な原理や価値を学習し、それらを内化することによって、道徳的な認知構造を形成する。それがコンピュータにインストールされたプログラムのように機能するならば、実際の道徳的な判断や行為が可能になる。また、他の教科・領域の授業における学習でも、道徳的な判断や行為を実践する。ここでは、道徳授業で学習した道徳的な原理や価値を実践に適用すること、及びそれらに関する認知の構造を強化することを学習するだろう。したがって、道徳授業を道徳学習の「要」とし、他の教科・領域教育における学習を関係づけて牽引し、学校の教育全体として、道徳教育を行うことができるし、行うことが望ましいのである。

(2) 原理や価値と現実とのずれ

認知主義的な道徳教育に対しては、早くから批

判的検討がなされていた。ここでは、事実に認識を欠いているなどの問題が指摘されている。それは、事実についてよく知らないままに、道徳的な原理や価値を基準に道徳的な行為の是非を判断させているという問題である。あるいは、事実を知ることと比べるならば、言語化された道徳的な原理や価値が役立つとはいえないと考えられている。

最も早くから道徳授業(「道徳の時間」)に対して批判を行った1人として、上田薫をあげることができよう。上田は、日本における社会科教育の創設者の1人であり、総合的な社会科教育から道徳教育を切り取ることに、当初から強い懸念を述べていた。上田は、道徳授業について次のように述べる。すなわち、「特設道徳の教師がとくとして結論づけるように、現実の問題は解決しない。いや解決どころか、むしろそれは出発点であり、矛盾の指摘される段階に過ぎないのである。教師が終点だと考えるところに、現実に生きる子どもは出発点を発見する」(上田1964:328)と言う。

ここでは、道徳学習として、道徳的な原理や価値に基づいて行為について考え、判断しても、それは現実には正当化できないことが指摘されている。現実には、さまざまな状況があり、普遍化を志向する道徳的な原理や価値であっても、どのような状況においても、普遍的に適用することはできないからである。たとえば、「嘘をついてはならない」と言っても、嘘をつくことが相手を傷つけない場合があるのではないか。あるいは、「話を盛る」と言うように、嘘を楽しむ会話もあるだろう。もちろん、他者を貶めたり、罠に陥れたりするなどの嘘についてはならないこともある。いずれにしても、状況との関係において、道徳的な原理や価値の適用を考慮するべきであり、普遍的に適用できるのではない。

ここでは、詳しく紹介することはできないが、上田による道徳教育批判は上田自身が論じる「動的相対主義」¹⁾の理論が基礎づけているのであろう。その理論によれば、個性的な学習者個人と学

習対象との動的な関係において、学習が成立するとみる。学習者が学習によって学習対象について理解を深めるなら、学習者は変化、成長する。変化、成長した学習者に対して、学習対象も以前とは異なるように、その姿を開示する。すなわち、見方が変われば、見え方も変わるのである。そのため、学習対象も変化すると言えよう。このように、学習者と学習対象とは相互構成的であり、学習活動によって動的に変化し、相対的に真理は決定されると考える。したがって、普遍的な道徳原理も、普遍性を求める状況において正当化されるが、そうでなければ相対化されるのである。こうして、時間や場所を選ぶことなく、いつでもどこでも特定の道徳的な原理や価値が役立つことはないのである。

(3) 事実への還元

道徳的な原理や価値の言葉を排除して、道徳教育を考えるべきだと論じるのが、宇佐美寛である。道徳的な原理や価値に依存することなく、事実認識を重視し、豊かな事実認識によって道徳的な判断、実践は可能だと言う。

宇佐美は、道徳教育は難しいと言う。その理由はあらゆる教育が道徳教育だからである。すなわち、「教師は、あらゆる時間に子どもに影響を与えつづけている。生き方、人間についての見方に影響を与えつづけている。だから、特にどの部分、どの時間が道徳教育なのかを示すことは不可能である。そのような拡がりのある大きなものを論ずるのは難しい」(宇佐美2005:15)のである。

しかし、教育として確実に行えることがある。それは事実の教育であり、「教育がやってよいのは、事実をなるべく広く正確に偏りなく認識させることなのであって、そのような事実についてどのような感情を持とうとも、子ども個人の勝手ではないでしょうか。感情を目標とするのは、逆転した方法論であって子どもじしん(ママ)の思考を促し助けることを無視している」と言う。また、「事実をできるだけ広く知るのは、1人ひとりの子どもの権利です。この権利をおさえて、せまくかざられた

事実だけを示して、特定の感情を要求するという方法は、ファシズムにおける宣伝・煽動に近いもの」(宇佐美1974:34)なのである。

道徳授業も事実の学習の場となるべきだと、宇佐美は論じる。すなわち、「何を知り、どう行動するか。これを考える演習をするのが、まさに『道徳』授業に出来ることである」と言う。ところが、限られた時間しか与えられない、道徳授業では文章資料の物語を読んで、道徳的行為について考える。文章資料は直接経験とは異なり、他者の経験を粗い言葉で語るに過ぎない。そのため、読解とともに、事実的な内容を補いながら、道徳的行為について考えることが求められる。場合によっては、物語が発する道徳的なメッセージを批判的に解釈することをも必要とする。行為についての豊かな事実を補いながら、考えるべきはシステムであると、宇佐美は言う。それは、「具体的に言えば、ある目的のためにどんな観念—行動を選ぶかという、目的—観念—行動の関係の型」(宇佐美1989:204)なのである²⁾。

こうして、宇佐美は道徳授業を価値的な言葉と内容から解放し、事実認識を重視する他の教科の授業と同様に行くべきだと主張する。すなわち、一般教科の「常識のレベルにまで『道徳』授業をひき上げればいいのです。つまり、授業では、話し合い考えるのに十分なだけの事実を認識させるべきです。また、『ねらい』は、何を認識させるのかを明らかにするようなものであるべき」(宇佐美:2005:137)であると言う。道徳授業で行うべきことは事実認識の活動であり、新たな認識の形成を目標にするのである。

(4) 共同体道徳へ

道徳的な原理や価値をも無視し得ないとするが、実践的な共同体道徳を学習するべきだと論じるのが、松下良平である。松下の論じることにしたがえば、道徳原理は共同体において成立する、共同体道徳なのである。思考実験として、道徳原理を欠いた集団を想定する。そこでは、道徳原理がなくても、人びとは「価値あるものを選び、行為

によってそれを達成しようとする。あるいは、その逆に、望ましくないと思えるものを選び、それを避けるように行為する。これらのような価値的な選好と行為が、さまざまな状況において、多くの人々によって数多く反復される」のである。この無数の反復は、多数の価値的な行為を一般化してみることを可能にする。そこでは、「それぞれの（いまだ名づけようのない）行為がある特定の行為（一般化された行為）として同定されるようになり、同時に個々の状況の細かな違いも無視できるようにになって、関係するすべての人に妥当するものとしての道徳原理が成立する」（松下2002：48-49）のである。

こうして、道徳原理の成立根拠は、共同体における間主観的な一致としての、価値的な行為形式の一般化に求めることができる。しかし、間主観的な一致としての、道徳原理が客観的に実在するかのように取り扱われるようになると、道徳的な実践の要求は過大で抑圧的になる。すなわち、「道徳原理が具体的な生活世界の内部における対人間的・対自然的な相互作用を通じて生成してきた事実が見失われて、自己完結的で究極的な〈実在〉や〈理念〉を映し出したもの」（松下2002：49）だとみなされる。すると、もはやそれらを疑ったり、相対化したりすることはできなくなる。道徳的な原理や価値は絶対的な命令となり、それには無条件でしたがうべきだ、と誰もが思い込むようになる。こうして、道徳的であることによって、生きづらくなる。あるいは、真の意味での道徳的な秩序を失うことにもなりかねない。

そこで、松下は道徳的な原理や価値についての実践的な深い理解を求める。それには、「その道徳を身につけている人々と活動をともにすることによって、彼／彼女らのものの見方や感じ方、つまり関心や態度や善といったものを自己の認識枠組みの中に組み入れることが必要不可欠なのである」（松下、2002、p.123）と言う。集団のなかで、道徳的な他者とともに活動するなかで、道徳的な行為を模倣、あるいは共有、協働をすることが、道徳的な原理や価値の深い理解を可能にするので

ある。したがって、人々の集団である共同体の実践に参加し、他者との関係のなかで道徳的に行為を達成しようとするのが、道徳学習として求められる³⁾。

さらに、松下によれば、道徳的な原理や価値は言語化するものではないのである。それは生活のなかの暗黙の前提であり、道徳授業のように、授業の目標やねらい、あるいは内容として命題的に言語で表現されることはほとんどない。むしろ、「人びとは共同体道徳に無意識のうちにしたがっているものであり、なぜそのルールに従うべきか、ことさらに理由を考えることはふつうはない」（松下2011：237）のである。

このような共同体道徳を基礎づけるものは、何であろうか。松下は、共同体における人々の「〈呼びかけ-応える関係〉」に基礎づけを求めている。それによれば「呼びかけられ、寄り添われ、思いを受けとめてもらうことによって、人はかけがえのない存在であると教えられます。また、そのように〈呼びかけ-応える関係〉にある相手のことをわがことのように受けとめることによって、その相手=他者もまたかけがえのない存在であることを理解する」（松下2011：200）のである。このような呼応関係による共感的な他者理解が、生活世界において間主観的に共同体道徳を基礎づけているのである。このような関係性は、道徳授業よりも、日常生活の実践においてこそ求められ、学習することができるのであろう⁴⁾。

3 熟達としての道徳学習

(1) 実践のなかで／として語ること

前項では、上田、宇佐美、松下による道徳教育に対する批判をみてきた。いずれにも共通する議論は、道徳的な原理や価値を絶対視しない点である。上田はそれらによって道徳的行為を判断することは現実的ではないとする。むしろ、それらと現実とのずれにこそ、道徳学習の始まりを見出すべきだと言う。宇佐美は、道徳的な原理や価値を表現する言葉で行為を切り取るのではなく、具体的な事実の認識を重視するべきだとする。そのた

め、道徳授業であっても、教科一般の授業と同様に、事実認識の学習を行うべきだと言う。松下は道徳的な原理や価値の学習は、人々の集団である共同体における実践として学習すべきことを論じている。また、それらは言語によってではなく、共感的な呼応関係に基礎づけられて、他者との協働において深い理解になると考えている。

これらの批判を徹底して考えてみよう。道徳的な行為には、道徳的な原理や価値は必要がない、あるいはそれらに依存することの弊害を明らかにしたい。そのために、ここではレイヴ (Lave, J.) とウエンガー (Wenger, E.) の正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) の理論を手がかりとしたい。それは、松下が論じるように、実践の共同体への参加を学習とみるのである。知識や技能の習得を超えて、共同体の一員としてのアイデンティティの形成と共同体の維持と発展に貢献することが学習の成果である。そのためには、共同体から認められるように正統的に、容易な課題に取り組む周辺 (periphery) 的な参加から共同体全体にかかわる重要な課題に取り組む十全 (full) 参加へと、しだいに参加の度合いを高めていくことが求められる。

参加にとって重要な言語の使用に着目するならば、「外側から実践について語ること (talking about a practice from outside) と、実践のなかで語ること (talking within a practice)」とを明確に区別しなければならない。前者によって「言葉の使用を教え込むことは、それ自体が実践の談話 (discourse) ではなく、新たな言語の実践をつくりだし、それ自体が存続するのである。そのような言語的な実践における正統的周辺参加は、一つの学習を形づくるが、新参者はその言葉が指し示している実際の実践について学ぶことではない」のである (Lave/Wenger2006: 107-108)。したがって、「共同体に参加しようとする新参者にとっての目的は、正統的周辺参加の代わりに語りから学ぶのではなく、正統的周辺参加として語ることを学ぶということが重要なのである」(Lave/Wenger2006: 109) と言う。

正統的周辺参加として、道徳的学習について考察するならば、道徳的実践について語ることに、道徳的な実践のなかで／として語ることは異なるとし、明確に区別しなければならない。そもそも言葉を使用しない学習は、ほとんど考えることができない。また、他者とともに学ぶのであれば、言葉を使って語り合うはずである。したがって、語りを視点とし、「について」及び「として」と表現できる二つの語りの差異を視点にして考察しよう。

すると、道徳授業においては道徳的実践について語ると言えよう。読み物資料を読み、そこに描かれている他者の行為が道徳的実践かどうか、道徳的価値を実現するにはどうすればいいのか、について話し合ったり、討論したりするからである。その場合に必要とされるのは、一般化された言葉である。たとえば、「友達と仲よくし、助け合うべき」、「誠実に、明るく心で生活することはよい」などと言語的に表現することである。それらの言葉は一般的な原理、価値を意味し、意味するそれらは、どのような状況でも活用できるとする。そのような原理や価値を知識として習得しているなら、「困っている友達がいたら、どうするべきか」などの問いに答え、いつでも道徳的実践について語るができるのである。

一方、道徳的実践として語る場合は、普遍的な原理や価値の言葉を必要とはしない。必要なのは、自己と他者がおかれている状況に応じて、自他の行為を調整する具体的な言葉ではないか。たとえば、休み時間に、松葉杖を使いながら次時の授業の教室へ行こうとしている友達を目にした場合である。すると、松葉杖なので、一人で歩くには時間がかかる、行こうとしている特別教室は三階にあるので、階段を上るのは難しい、時間がかかるならば、授業の始まりに遅れるなどの事実を予期したり、把握したりするだろう。それらの事実が構成する状況に応じて、「歩くのはたいへんだよね」、「いっしょに行こうよ、教科書とノートは、ぼくが持ってあげる」などと声をかける。このように、その場に応じて、道徳的に望ましい自他の

行為を調整する具体的な言葉を他者に向けて発することが、道徳的実践のなかで、道徳的実践として語ることである。そうすることによって、困っている友達を助けるという道徳的実践が始まる。もちろん、ここでは道徳的な原理や価値の言葉を語ることはない。

道徳的実践は、時間と物理的な制約のなかで自己と他者とが身体的に出会い、両者の感情や思いが交錯、あるいは離反する複雑な世界において求められるのである。上述の松葉杖で歩く友達は、教師に申し出て、数分間程度は授業に遅刻することの許可をもらっているかもしれない。また、松葉杖で歩くことをゲームのように楽しんでいる可能性もある。さらには、松葉杖で歩く友達を助けたら、その友達の親友に妬まれるかもしれない。これらのような多様な可能性が予見できるし、予見しなければならない。そのため、予見を確かにするために、その状況についての具体的事実を把握しなければならない。把握できた事実が、実践としての行為を決定し、他者に向けての適切な言葉を発することを可能にする。

こうして、2つの語りは、それぞれに独自であり、異なる実践となるのは明らかである。すなわち、道徳的実践について語ることは、道徳授業の実践に明らかかなように、道徳的な原理や価値の言葉を使用する。また、客観視する行為の道徳性について評価する言葉をも使用する。一方、道徳的実践のなかで／として語ることは、多数の具体的な事実が構成する状況に応じて可能になり、語りでは具体的な行為を指し示す言葉を使用する。語りそのものも、道徳的な原理や価値に言及することはない。したがって、語りにおいて活用する言葉の差異に、道徳的に望ましい実践について語ることができても、道徳的に望ましい実践として語ることができるとは限らないことの原因を見出すことができる。

(2) 道徳的行為の熟達

すでに述べたが、認知主義は次のような想定による。すなわち、学習によって、学習者個人が道

徳的な原理や価値を内面に形成するならば、道徳的行為ができる。換言すれば、道徳的な原理や価値と呼ぶ知識の内化とも言えよう。

このような認知主義に代えて、ドレイファスら(Dreyfus, H., I./Dreyfus, S., E.)が論じる熟達(Expertise)の理論によって、道徳的な行為の達成について説明しよう。ドレイファスらによれば、「日々の倫理的な振る舞いにおいて、わたしたちの道徳意識そのものがあらわとなっているが、それは一般的な対人関係の状況に対して非反省的で自我を欠いて成立している」(Dreyfus/Dreyfus 1990: 239)のである。自我に基づかないのであれば、自己が内面に形成していると想定する道徳的な価値や原理は必要としなくなる。

ドレイファスは、熟達の学習について、技能獲得の現象学(A Phenomenology of Skill Acquisition)の5段階として明らかにしている。それは第1段階の初心者(Novice)から始まり、第2段階の進歩した初心者(Advanced beginner)、第3段階の能力(Competence)、第4段階の習熟(Proficiency)を経て、第5段階の熟達(Expertize)に到達するプロセスである。状況と切り離して、一般的なルールや原理を学習する初心者の段階から始めて、状況に応じて、しだいにルールや原理を活用することなく、自在に実践ができるように熟達していくのである。具体的な事例としては、自動車の運転が示されている。

このような熟達の学習は、道徳学習の場合も同様である。認知主義の立場が求める道徳学習とは大きく異なる。道徳的な価値や原理を習得すれば、道徳的な行為が可能になるとは考えないのである。それらには依存しないで、非反省的に状況に即した柔軟な行為を、ドレイファスは望ましいと論じている。ドレイファスによれば、道徳学習の初心者のときのみ、道徳的な価値や原理を習得することがある。しかし、その後はそれらに依存することなく、道徳的な行為に熟達するようになるのである。なぜなら、「技能を見習うこととしての熟達の現象学が正しいのならば、原理と理論は学習の初期段階においてのみ役に立ち、どのような

原理や理論であっても、熟達者の倫理的な行為を基礎づけることはない」(Drefus/Dreyfus1990: 252)からである。さらに、道徳的な原理や価値への依存は、道徳的な熟達を妨げるとも言う。

一方、エスノメソドロロジー(Ethnomethodology)の創始者であるガーフィンケル(Garfinkel, H.)は、認知主義のような想定は、極めて不自然な人間観を抱かせることを指摘している。それとは、逆の見方をするべきなのである。道徳的な原理や価値についてよりよく知っている(内化している)から、道徳的な行為ができるのではない。よりよい道徳的な行為ができるならば、道徳的な原理や価値についてよく知っていると認めることができるのである。もし、前者のような認知主義の見方をするならば、人間は、組み込まれたプログラムで動作するロボットようになってしまう。そうであれば、「社会の成員を、文化的もしくは心理学的な、あるいは両方の判断力喪失者(judgmental dope)とみなしている」(ガーフィンケル1995: 76)ことになる。

エスノメソドロロジーとは、人々の方法論であり、それについての研究活動をも意味する。前者のそれは道徳的な行為であれ、何であれ、人々の日々の実践の達成を可能にする実際的な方法である。その時、その場で、他者との関係を調整するために、瞬時に判断し、必要な振る舞いや会話等を実践する。それは、決して普遍的な原理や価値によって可能になるのではない。状況に応じて笑顔や思わせぶりな身振り、巧みな言葉を発することなど、見逃してしまうような些細だが、適切な人々の方法であるエスノメソドロロジーを駆使する。そうすることによって、望ましい相互行為を達成するのである。

このようなエスノメソドロロジーの視点からすれば、ドレイファスが論じる熟達は、エスノメソドロロジーの熟達ということになろう。もちろん、道徳的な原理や価値は不要である。ドレイファスの熟達の第1段階の初心者であっても、それらは不要ではないか。エスノメソドロロジーによって他者との相互行為を達成した場合、それを主題化して

語る場合は、道徳的な原理や価値に関する言葉が使われるかもしれない。しかし、道徳的な行為を基礎づけることのない道徳的な原理や価値に依存するならば、道徳的な行為そのものを妨げることにもなりかねない。

一方、道徳的な原理や価値が必要とされるのは、道徳的な行為について語る場合である。たとえば、自己の行為が道徳であることを正当化することがあるだろう。教師に「あなたは友だちの言うことにしたがってばかりで、自分の意見を述べるのがないでしょう」と言われた学習者は次のように応答する。すなわち、「友だちの言うことにしたがうのは、友だちと仲よくするためです。友だちと仲よくすることは、大切なことでしょう」と自己の行為を道徳的に正当化する。このように、道徳的な行為を達成するためではなく、すでに行った行為の道徳性について語るために道徳的な原理や価値は使われるのである。

4 決断としての道徳学習

(1) 自己を見失う頹落

ガーフィンケルもドレイファスも、ハイデガー(Heidegger, M.)から影響を受け、その理論を受け継いでいると言えよう。特に、ドレイファスは英語圏におけるハイデガーの紹介者、研究者としてよく知られている。

ドレイファスが論じる熟達としての学習は、自身も述べるように、ハイデガーの世界内存在の理論に依拠している。ハイデガーによれば、わたしたちは道具と他者を気遣う構造として、今、ここに現に存在しているのである。そのため、周辺世界は道具連関、及び目的-手段の行為連関として成立する。教師についていえば指導計画表にしたがい、教科書を使い、発問し、板書するなどして授業という行為を達成する。そこでは、指導計画表、教科書、発問の言葉、黒板、チョーク等の道具を使用する。しかも、これらの道具は単独ではなく、授業を行うにあたって必然的に関係づけられて使用される。また、授業は手段として、学習者の学力育成という目的のために行われる。学力

育成は手段として、生徒が希望する学校に進学するという目的のために行われる。さらに、進学も手段として、生徒の職業選択の幅を広げるという目的を達成するために行われる。もちろん、これらの道具を使用する目的的行為は、教師だけではなく、教師と学習者との共同行為、あるいは相互行為として可能になるのである。

このように、授業は道具連関と目的-手段の行為連関に位置づけられる、学習者との共同行為なのである。これらの道具連関と行為連関は教師が埋め込まれている周辺世界であり、形成的な性質を持っている。行為に熟達することは、道具連関と行為連関を拡大、強化する活動として周辺世界をつくる。ただし、熟達は世界のなかで非反省的に自己を非主題化し、自己を見失うようになることでもある。自己を見失うのであれば、ドレイファスが論じるように、自己の内面に形成すると考えられる、道徳的な原理や価値を必要としない。

ただし、ドレイファスはハイデガーの現象学的な人間の存在論に依拠するが、ハイデガーの実存論を無視する。なぜなら、それは心理学的であり、粗雑な議論になっているからである。また、ハイデガーの後期思想とも矛盾しているとみることもある。そのため、世界のなかで自己を見失うように没入する熟達としての学習を現象学的に論じるが、その一方で、見失った自己を回復する実存論的な変容には目を向けないのである。

しかし、ハイデガーによれば、自己を見失うように、自己を非主題化する状態は頽落 (Verfallen, Falling) である。それは、周辺世界への脱落として、自己を忘れ、他者とともに何かに没頭している状態である。そのため、その時その場の自己である「現存在は、本来的に自己自身でありうべき在り方としての自分自身からさしあたっては常にすでに脱落して、『世界』へ頽落している。『世界』へ頽落しているというのは、巷談や好奇心や曖昧さによって導かれている限りでの相互共同存在の中に没頭していることを指している」(ハイデガー 2015:262) のである。相互共同存在とは、自己を見失うように、他者と一体化する自己のあ

り方である。それによって自己は平均的な「ひと (das Man, the they)」となり、本来の自己を忘れて行為する不特定多数の1人となる。すなわち、頽落においては、自己は誰でもない「ひと」になり、本来的で固有な自己を見失うのである。

そもそも、わたしたちは他者を気遣い、他者との関係が望ましく成立するように、行為を調整する。気遣いに没入するなら、自己が自己であることを消し去るように、共同存在として他者と一体化する。このような頽落へと導かれる契機は、3つある。第1は「巷談」であり、他者のおしゃべりである。他者を気遣いながら、楽しくおしゃべりに没入するならば、自己を見失うようになる。第2は、好奇心であり、何か新しいものであれば、それに飛びつく。次々に、新しいものに跳び移っていくなかで、自己が本来求めていたものを忘れ、自己を見失うようになる。第3は曖昧さである。知るべきことについて知ろうとはしないで、直接にそれに接するように調べるなどのことはしない。噂話や世間一般の評価等を進んで受け入れるなかで、自己としてのあり方を求めることなく、自己を見失っていくのである。

自己を見失うことは、世界内存在であるにもかかわらず、世界との根源的なかわりを失うことでもある。すなわち、「根無し草になって漂い、しかも漂いながら、それでいてなお『世界』のもとに在ってそれにかかずらい、また他者たちとともに、そして自分自身と向かいあって存在している」(ハイデガー 2015:253-254) 状態である。

こうなると、有意性の欠落による不安が生じてくる。有意性の欠落は、「世界の不在ということではなく、世界の内部に存在するものがそれ自体でおおよそどうでもよいものとなり、その結果、この、世界内部のものの有意性の欠落を根拠として、世界がその世界性において、なおいっそう押しつけがましく迫ってくることになる」(ハイデガー 2015:278) ことを意味する。ここでの不安は、世界のなかに存在することそのもの、それには何の原因も理由もないという自己存在そのものの不安であろう。

わたしたちは、原因も理由もなく世界のなかに投げ込まれているのである。このような被投性 (Geworfenheit) による不安を忘れるために、自己を見失うように頹落している。しかし、日常的な行為に没頭するならば、自己を主題化しないので、自己を見失うとともに不安も消え去る。このように、頹落は被投による不安を隠蔽することでもある。頹落が少しでも欠け、隠蔽が破れるならば、すぐに不安に襲われる。

すでに述べたように、道徳的行為に熟達することは、自己を見失うことであり、頹落でもある。頹落として熟達すれば、共同体の道徳を他者と共有し、道徳的行為が可能になる。それは他者との相互行為でもあり、自己を見失うことによって、主題化して問うこともなく、非反省的な行為として可能である。

そのため、もし共同体道徳が不全をもたらしても、それに気づかず、改めようとするものもない。あるいは、その不全に気づき、声を上げようとすると、まわりからの圧力を受けることになる。すなわち、絶対視される道徳的な原理や価値によって「ひと」並みに振る舞えと命じられ、標準を逸脱する変則的な行為は決して許されない。すると、自己を見失うように、共同体のなかに溶解するしかない。こうして、新しい共同体道徳を創造しようとする試みは、すぐに摘み取られてしまう。これまでどおりの共同体道徳を維持するだけで、道徳的な発展は期待できないことになる。

しかし、歴史的、社会的な現実異なる。時代によって、社会によって異なる道徳を見出すことができる。共同体は変化するからである。変化のなかで、共同体道徳も更新される。人々の道徳的な行為の傾向が変化することである。すると、そこには伝統的な共同体道徳を揺さぶるような試みがあったのではないか。

それは、正統的周辺参加として捉えることができる。共同体への参加として重要な「正統的周辺性は、関係する複数の共同体を結びつける位置でもある。この意味では、周辺性は力がある、あるいは無力さのリソースであり、複数の実践共同体

を結びつけたり交流したりすることを提供、あるいは阻止する位置なのである」(Lave/Wenger, 2006, p.36.) と言う。このような見方からすれば、複数の共同体に周辺参加し、特定の共同体の道徳を疑うように学習することが、新たな共同体道徳の試みとなる。たとえば、地域社会の道徳と地球社会の道徳が異なることがある。そこで、両者の共同体に参加することによって、それぞれの共同体道徳を疑い、問い直すことによって、それぞれの発展を試みるのが期待できよう。

(2) 本来的な自己への決断

ハイデガーは、頹落に加えて、本来的な自己への実存についても論じている。そもそも、不安は本来的な自己へと向かわせることでもある。不安は、見方を変えるなら、可能な自己への自由でもあると言えよう。すなわち、「不安は、現存在の中に、自分に最も固有な在りうべき在り方に向けて在ること、つまり自分自身を選び取り、また掴み取る自由に向かって開かれている自由な在りようが潜んでいることを暴き出す」のである。そのため、「自分が常にすでにそう在るところの可能性としての、自分の存在の本来性に向かって開かれて自由であること (自発的であること) に直面させられる」のである (ハイデガー 2015: 280)。

わたしたちは、今、ここでの自己を開示しつつ、そのあり方を問う現存在 (Dasein) なのである。現存在として自己のあり方について、自己が問うのである。問うのは、現在の自己を超えて存在しようとする自己なのである。それは「何か自分とは別の存在するものと関わりあうような振る舞いということではなく、自分自身がそれであるところの在りうべき在り方に関わって在ることである」(ハイデガー 2015: 286) と言う。

このような可能な自己として、「ひと」ではない、本来的自己を求めることは、どのように可能なのか。それについては、ハイデガーは死が与える存在可能性を論じている。そもそも、死とは例外なく誰もが引き受けなければならない、自己の存在を失うという自己に固有の存在のあり方である。

そのため、死を自覚して自己のあり方を問うならば、良心 (Gewissens, conscience) の声に呼び覚まされ、「現存在としてはただひたすら、自分に最も固有な在りうべき在り方のほうを向くように指し示されている。このように自分自身が目前に迫るとき、現存在の内では他の現存在との繋がりはすべて解かれている」(ハイデガー 2015: 373) ののである。

自己の死を自覚することは、「ひと」として公共的な解釈として死を知るのではない。代替不可能な自分自身の死として、絶対的に死を受けとめ、死へと先駆けることである。「ひと」の死ではなく、他でもない自己が死ぬことに向き合うように先駆けるのである。自己の死は、自己に最も固有の存在のあり方であり、他者との関係を断つ孤独を可能にする。なぜなら、自己の死を引き受けるなら、他者のことなど、どうでもよいからである。また、死は可能な自己の実存の完結、その全体を開示する。死によって自己は存在しなくなるので、死のときにおいてこそ、最後の自己の存在のあり方、究極の実存をみることができる。

頽落のなかでは、自己の存在を問う不安に襲われる。なぜなら、頽落すれば、自己を見失い、本来の自己として存在しないからである。そのため、良心の呼び声に呼び覚まされ、「死への先駆け」とも言うべき決断 (Entschlossenheit) によって、道具連関と行為連関、及び共同存在である他者との関係を断ち切るように孤独になる。そうすることによって、有限である限られた生命を自覚し、本来の自己へと企投 (Entwurf) し、本来の自己へ実存することができる。すなわち、決断によって自己を見失っている平均的な「ひと」としての自己から脱し、他の誰でもない唯一固有の本来の自己へと実存するのである。

しかし、ドレイファスはハイデガーの本来の自己の議論を批判する。すなわち、その不可能性を指摘するのである。そもそも、現に存在するわたしたち「現存在 (Dasein) は、構造的に世界のなかに没入 (absorption) している。しかし、没入としての頽落 (falling) を逃避 (fleeing) とし

ての頽落から導き出したのであれば、本来性 (authenticity) の実現は不可能である。現存在の構造的な傾向としての脱落 (fall away) は、自己を隠蔽するという誘惑に負けることに等しい」と考えるからである (Dreyfus1991:229)。ここでは、不安からの逃避としての頽落とは異なる、没入としての頽落を述べている。没入としての頽落は世界に慣れ親しみ、何かに没頭することにおいて、自己を見失うことによる存在の不安からの回避である。しかし、ドレイファスは、頽落のようにみえても、本来の自己としての世界への没入を論じている。そうでなければ、世界に脱落するという現存在の本質的な世界内存在の構造においては、自己隠蔽のみであり、本来の自己は実存し得ないことになるからである⁵⁾。

ドレイファスは、本来の自己への決断としての学習も、世界内存在の熟達の延長としてとらえている。すなわち、「ハイデガーの言う決意した個人は、月並みで平均的で公共的な標準から逸脱して、自発的に個人的な状況に回答する。ハイデガーの用語を使えば、非決意的な現存在は一般的情勢 (Lage) に回答し、決意した現存在は具体的な状況 (Situation) に回答する」(ドレイファス、2000、「日本語版への序文」、p.23) のである。ここでは非本来の自己から本来の自己への実存的な変容にも、熟達が認められるとする。最もすぐれて熟達する者は標準化された共同体道徳から脱して、それまでの熟達を捨て、新たな特殊な状況においても、道徳的にすぐれた対応ができるようになる論じる。

このように熟達の段階として本来性と非本来性の実存をとらえ、どちらも世界内存在の本質だとみるのである。そのため、道徳的行為は、「ひと」として、非反省的に受け入れている共同体道徳から脱するように、熟達から決断へと発達していきと言えよう。ただし、非本来性と本来性の実存の両者のあいだは、非連続であろう。決断への延長があったとしても、決断までの熟達として共同体道徳の習熟と、本来の自己へと向かうように決断して共同体道徳から脱出し、これまでにないよう

に道徳的に世界と向き合うこととはまったく異なるはずである。正統的周辺参加としてみるならば、熟達十全参加である。一方、本来の自己の実現へと向かうのが、十全参加をやめる、周辺性の回復である。それは、古参者が新参者の位置へと立ち返ることである。立ち返ることによって、新たに学び始めるように参加のあり方、あるいは参加する共同体を変え、新たな自己の実現に向かうようになるのである。

5 小括

認知主義の学習観を疑い、道徳教育の新たな可能性を開くことを目的に論じてきた。認知主義の学習観とは異なるそれについて、実存論として考察したのである。

考察においては、道徳的な原理や価値に依存することなく、道徳的行為が可能になることが明らかになった。そもそも、すぐれた道徳的行為の達成においては、道徳的な原理や価値は必要がない。場合によっては、それらは道徳的行為の妨げになるのである。なぜなら、第1に、自己を見失うように、道徳的行為に熟達することができるからである。自己を見失うのであれば、自己の内面に形成されるとする道徳的な原理や価値は必要ない。ここでは、反省的に道徳的な原理や価値を想起したり語ったりすることは、熟達した道徳的行為を損なうことにもなりかねない。第2に、実存的に本来の自己に向かう場合は、他者との関係を断ち切って孤独な決断を行うことになる。共同体の他者との関係を断ち切るなら、共同体道徳の原理や価値とは無縁になる。第1と第2の、いずれも道徳的な原理や価値に依存することはないのである。

語りに注目すれば、レイヴとウエンガーが論じるように、道徳実践について語ることは、道徳実践のなかで／として語ることは異なる。道徳共同体への参加を行うには、正統的周辺参加としての語りを学ぶべきなのである。

道徳授業では物語を読み、そこに描かれている他者の行為の道徳性について語る。書かれた他者

の行為について、道徳的な原理や価値の言葉によって語る。この語りに熟達するのが、道徳授業における学習の実践が可能にし、目標とすることである。しかし、そのような熟達を可能にするのが、道徳授業を行う場となる学級の共同体である。そこでは、物語のなかの他者の行為について、道徳的な原理や価値の言葉で語るができるという目標の達成のために、話し合いや討論を行う。そのような活動は、学級の共同体道徳によって支えられている。そのため、話し合いや討論によりよく参加することによって、共同体道徳の実践のなかで／として語り、道徳的に熟達するように学んでいく。そこでは、語る行為において、他の学習者を気遣う。たとえば、よく伝わるように適切な大きさの声で、わかりやすい言葉で、順序を整えて語るなどする。すなわち、聴き手の立場になって、語りの行為の道徳性を高めるのである。

このような道徳学習の構造は、道徳授業も他の教科・領域の授業も同じである。数学であれば数学の言葉で学習対象について語るが、数学教室の共同体道徳への参加も同時に熟達するように、語りの学習をするのである。上述の道徳授業の場合と同じように、互いに聴き手の立場になって、適切な声の大きさや理解が容易な言葉で順序よく、数学の問題解決について語るのものである。すなわち、道徳的な原理や価値に依存することのない、共同体道徳の熟達としての学習は、いずれの教科・領域の授業であっても、道徳授業と同じように可能であり、行われている。さらに言えば、数学授業において語られる抽象的な数的世界の美しさには、道徳的な善を感じることもあるのではないか。そうであれば、語るべき対象も同じように道徳的な内容になるのかもしれない。

こうして、道徳科の授業を「要」として、学校の教育活動全体における道徳教育を関連づけるようなカリキュラム構造は成立しない、と言えよう。学級等の共同体道徳について実践的に学ぶことにおいて、道徳科も他の教科・領域における場合も等しいからである。そのため、道徳科と他の教科・領域教育とが道徳的な原理や価値を媒介に、ある

いは基礎と応用のような関係として影響を与え合うことはない。すると、道徳教育を充実させようとするのであれば、道徳科と他の教科・領域教育の、それぞれの学習活動において道徳的に熟達するように、指導と評価を行うべきである。

一方、正統的・十全参加の熟達は、ハイデガーによれば、自己を見失うように世界のなかに頹落することでもある。それは、本来的自己ではなく、誰でもない平均的な「ひと」として共同体道徳に埋没している状態である。そのため、本来的な自己の実存への企投を決断し、孤独になって共同体道徳から脱出し、本来的な自己として可能な道徳的行為の達成が求められる。

たとえば、いじめを目撃しても、集団の同調圧力に屈しない場合である。孤立することを十分に予期しながら、いじめに荷担することなく、いじめを傍観しないで、やめさせようと決断し、行動を起こす。「いじめをやめよう」と語ることを容易にする、学級共同体の道徳が異質な者を排除することを例外的に許容したとしても、そこから脱出する。このような孤独な実存的な決断としての学習を開くことが、道徳学習を豊かにするのではないか。

もちろん、そのような学習者こそが、いじめの対象になる場合もあるだろう。そのため、そのように孤独な決断をする学習者を早期にみつけ、保護及び支援をすることが、教師には必ず求められる。さらには、それには個人の教師だけでなく、多数の教師と学習者の組織的な取り組みをも必要とするだろう。このような集団による組織改革の試みをも含んでの、道徳教育なのである。ここに、学校教育全体で行うべき道徳教育のあり方を見出すことができるのではないか。

注

- 1) 上田の「動的相対主義」の理論については、別のところ(佐長2019:4-7)で、詳細に論じているので、参照してほしい。
- 2) 学習するべき内容に含まれる目的は価値的であり、事実には還元できないのではないか。
- 3) 松下は、共同体とは何かについては詳しく述べてい

ないようである。しかし、「〈呼びかけ—応える〉」という呼応関係が共同体道徳を基礎づけることを論じている。そのため、そのような呼応関係が成立する集団が共同体なのであろう。さらに、「共同体道徳と市場モラルとの分裂や対立」を指摘し、共同体道徳に市場モラルを組み込めば、「共同体の外部にいる見知らぬ他者にも〈呼びかけ—応える〉ことができるようになる」(松下2011:297)と言う。ここでは、共同体の外部にも道徳的な関係を拡大することを述べている。

- 4) コリントによれば、「集団に所属することを望むかぎり、人びとはおのずからその集団の道徳に強く結びつけられてしまう。正しいと考えられていること、あるいは正しくないと考えられていることについてのこの種の自発的感情を生み出すのは、社会的な結合なのである」(コリント2013:58)と言う。
- 5) 渡辺二郎によれば、「ハイデガー自身の思索の歩みとしては、勿論、本来的自己存在が根源的であると見なければならぬ。何故なら、ここにおいてこそ、現存在は、真の自己としてあり、『本来的』『最根源的』『最本来的』『開示性』が熟し、「実存の真理」が得られるからである(渡辺1985:498)。ここでは、真理は自己と世界との関係にあり、本来的自己こそが真理性のなかに存在するのであろう。このことについては、機会を改めて論じてみたい。

引用・参考文献

- 上田薫、1964、『人間形成の論理』黎明書房。
- 宇佐美寛、1974、『「道徳」授業批判』明治図書。
- 宇佐美寛、1989、『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書。
- 宇佐美寛、2005、『「道徳」授業をどう変えるか』明治図書。
- ガーフィンケル、ハロルド、1995、「日常生活の基盤—当たり前を見る—」サーサス、ジョージ／ガーフィンケル、ハロルド／サククス、ハーヴェー／シュグロフ、エマニエル、『日常性の解剖学』(訳・北沢裕／西坂仰)マルジュ社:31-92。
- 木田元、1993、『ハイデガーの思想』岩波書店。
- コリント、ランドル、2013、『脱常識の社会学』(訳・井上俊／磯部卓三)岩波書店。
- 佐伯眸、2014、「そもそも『学ぶ』とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」組織学会『組織科学』第48巻2号:38-49。
- 佐長健司、2019、『社会科教育の脱中心化—越境のアプローチによる学校教育研究—』大学図書出版。
- ハイデガー、マルティン、2015、『存在と時間』(訳・高田珠樹)作品社。
- 松下良平、2002、『知ることの力—心情主義の道徳教育を超えて—』勁草書房。
- 松下良平、2011、『道徳教育はホントに道徳的か?—「生

- きづらさ」の背景を探る―』日本図書センター。
文部科学省、2017a、「小学校学習指導要領」。
文部科学省、2017b、「中学校学習指導要領」。
渡辺二郎、1985、『ハイデッガーの実存思想』勁草書房。
- Dreyfus, Hubert, L., 1991, *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, MIT Press (ドレイファス、ヒューバート、2000、『世界内存在―「存在と時間」における日常性の解釈学―』(監訳・門脇俊介) 産業図書)。
- Dreyfus, H., I./Drefus, S., E., 1990, What is morality?: A Phenomenological Account of the Development of Ethical Expertise in Rasmussen, D., M. (ed.), *Universalism vs. Communitarianism: Contemporary Debates in Ethics*, MIT Press: 237-264 (ドレイファス、ヒューバート/ドレイファス、スチュアート、1998、「道徳性とは何か―倫理的熟達の実現に関する現象学的説明―」『普遍主義対共同体主義』(訳・菊池理夫他) 日本経済評論社: 369-411)。
- Gerfinkel, Harold, 2012, *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne, 2006 (1991), *Situated Learning :Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (レイヴ、ジーン/ウエンガー、エティエンヌ、1993、『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加―』(訳・佐伯胖) 産業図書)。
- Suchman, Lucy, A., 1994, *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press (ルーシー・A・サッチマン、1999、『プランと状況的行為―人間―機械コミュニケーションの可能性―』(監訳・佐伯胖) 産業図書)。