

今日における道德教育の課題についての一考察

滝沢 利直*

A Study on Problems of Moral Education in Today

Toshinao TAKIZAWA*

The following manuscript reveals problems in today's moral education study. Improvement of moral education for reinforcement is an important issue today. For example, we have to focus on some problems of bullying at school. We have observed the decline of morality in everyday life. These problems and corruption of standards affect young students to keep moral standards which are expected in their society. It is affecting the morality of students. This paper suggests that how the moral education should be: 1) Basic self-esteem should be built in education because it will support social self-esteem. 2) Therefore, peer-relationship and joint experience must be emphasized in the class room. 3) Joint experience develops young student to acquire common beliefs or ideas among them of what is right and what is wrong and about how people should behave. 4. Study guidance and class room management as well as students' guidance must function in any class room.

1. はじめに

戦後の教育を振り返ってみるに、なにか深刻な事件等が生起する度に道德教育への要請はあった。社会の諸問題が人間の道德性の劣化や弱化によって生起しているので道德教育が必要であるという教育の可能性への期待を潜在させて要請しているということである。そして安倍晋三政権においてはいつそう道德教育へ期待が増しており教育改革を提案しようとしている。我々は、道德教育へのこの期待の根を訊ねつつ改めて今日の道德教育の課題とはなにかを明らかにしたい。

3. 11の出来事以降、人類の無限性とか産業社会への無根拠な信頼への問い直しを我々は行ってきた。産業社会の底への凝視をしているかどうかは一人ひとり多様であるが、それでも折々に問い訊ねている。加藤典洋の場合は、過去と向き合ってきたが未来についてはそこまで考えてこなかったのではないかと表白している。そして3. 11以降は、人類の有限性を自覚して未来のことを考えるようになったという。技術が進歩すればすべて解決するという楽観があったとも表白している。そして、加藤は「コンティンジェンシー（偶然性・偶発性）」という概念を提起して今日の人間の態度選択の在り方を暗示している。これは、「することもしないこともできるなかであることを行う偶発的投企」であり、あるいはそれをもたらす契機であるという。「過誤性」という概念に近い。彼は、正しさに守られて、誤らないように誤らないようにと考えを進める仕方には面白味がない。つまり、価値、創発性がな

いと言う。つねに誤りうる状況のなかに身を置いて考えることの方が、価値が高く、創発性に富み、ものを考えるあり方として、重要だという概念だという。「私が過誤性と呼ぶのは、人がコンティンジェントなままに一正しいかもしれないし、誤っているかもしれないというささえない（過誤的な）あり方のなかで— 物事を考え、ことに処すことのうちに現れているある実存的な様態のことである」と言っている。¹⁾加藤は、竹田青嗣思想における新しい欲望・力能相関における自由の無限性は、これを駆動する欲望の無限性からやってきていると述べて、その源泉は、他者との関係のなかに生じる普遍的な承認ゲーム（社会からまた相手から承認されることをめざす運動）の無限性であると解釈している。だが、この〈欲望>力能〉の関係の基盤が、有限性の近代の浮上によって、根拠を失おうとしていると言う。いま新たに起こっているのは、このような事態なのではないかと思っている。近代後期に現れた竹田のいう自由の範型も、構想も、大いに力をそがれざるをえないとも述べている。その場合、あらたな環境のもとで、改めて人は、自由をどう考えればよいのかと問う。²⁾欲望に対しても、承認願望に対しても、それに従うこともできるし従わなくてもいいというように、コンティンジェントな関係でつきあいたい。そういうコンティンジェントな感覚を定位している。このような感覚で未来を指向していくという。加藤は、竹田を否定していないが、そして人間の承認願望の基底性も受け入れるが、コンティンジェントな自由と力能を、これまでの「成長」型の自由と力能か

* 東京工芸大学工学部基礎教育研究センター教授
2014年9月29日 受理

ら更新しようという提言をしているのである。未来の「有限性」を懸念した加藤の視線は、我々に改めて未来の見つめ方や、人間の自由と成長のありかたや、この未来を指向した場合の教育のあり方を再考することを促している。ニヒリズムが横溢している今日、我々は可能性（他者へ、社会へ、人類へ）を求めて「自由」を経験しているが、そこにおけるいわゆる「道徳性」というものがどのように息づいているのだろうか。どこまでこれらの外部性に懇ろに期待しているのだろうか。本稿は、このような状況において今日の道德を、そして道德教育をめぐる、自由論の観点からその課題とは何かを考察していく。

2. 道德教育への諸要請の現況とそれへの批判

先述したように今日の教育においては、道德教育への要請が強くなっている。しかし、ほんとうにその必要性を教育界は実感しているということだろうか。むしろ近代社会が構築してきた自由社会のもとに子どもたち・若者たちは今を生きており、その状況は好ましいと評価できるということではないのか。しかし少なくとも教育意識の私事化と教育の公共性の自覚の稀薄化傾向は否定できないという問題意識は共有されている。また新自由主義の傾向も見いだされる。そこには主体的に他者とかかわって社会を創造していくことが豊かに展開されているのかどうかという疑念がある。また、子どもたちや若者たちの自尊感情が他国と比して低いという調査結果において現況のままでいいとはいえないという問題意識も共有されている。このような観点から、今日における道德教育の課題とは何かを考察していくことが求められていると筆者は考える。

道德教育の要請は、例えば教育再生実行会議の「道德教育の充実に関する懇談会」、全国都道府県教育長協議会、文部科学省「学習指導要領」に覗くことができる。いずれも今日において道德教育の充実強化が重要課題であるとしている。いじめ等の問題状況に対しての、また社会全体のモラルが低下していてそれが生徒の道德性の育成に影響を及ぼす社会風潮に対しての道德教育充実の要請である。

（1）まず、「今後の道德教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」（平成25年12月26日）をみてみよう。第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議で平成25年2月の第一次提言において、いじめ問題等への対応をまとめ、そして道德教育の充実に関する懇談会は、この提言も踏まえ、道德教育の充実について検討するため、平成25年3月に文部科学省に設置された。この懇談会では、我が国の道德教育の現状や、家庭や社会の状況等を踏まえれば、道德教育の充実、いじめ問題の解決だけでなく、我が国の

教育全体にとっての重要な課題であるとの認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、「心のノート」の全面改訂や教員の指導力向上方策、道德の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行い、その報告をおこなったとしている。また、今後の社会における道德教育の重要性という観点からも道德教育の要請を行っている。今後、グローバル化や情報通信技術の進展、少子高齢化の進行、予想困難な自然災害の発生など、与えられた正解のない社会状況に対応しながら、一人一人が自らの価値観を形成し、人生を充実させるとともに、国家・社会の持続可能な発展を実現していくことが求められるとしている。そのためには、絶え間なく生じる新たな課題と向き合い、自分の頭でしっかりと考え、また他者と協働しながら、より良い解決策を生み出していく力が不可欠となると規定している。

一方で、現状において、我が国の児童生徒については、身に付けた知識を生かして自ら考える力や学ぶ意欲に課題が見られること、また、他国の若者に比べて、自己肯定感や社会参画に対する意識・意欲が低いことなどを指摘している。確かに多くの若者が他者とのコミュニケーションや対人関係に悩んでいるという指摘もある。

（2）「道德教育の推進のための取組と国際理解教育の推進のための取組について」（平成24年3月全国都道府県教育長協議会第1部会）をみてみよう。近年、児童生徒の生命尊重の心の不十分さ、自尊感情の乏しさ、公共心の低下等が指摘され、道德教育の重要さとその充実が求められている、としている。さらに、新学習指導要領の道德教育の目標においては、伝統と文化の尊重、我が国と郷土を愛する心などが示されており、このことを踏まえて魅力的な教材の開発・活用による創意工夫ある指導への配慮も示されている。学校現場からは、「道德は心の内面に関わる指導であり、他教科のように指導の道筋がはっきりとしていないため指導法がわかりにくい」、「道德の指導のねらいに迫る適切で良質な教材がなかなか見つからない」などの課題が聞こえてくるという。そこで、地域教材など都道府県独自の道德教材を開発するとともに、幼稚園から高等学校における発達の段階に応じた道德教育を推進するための取組を展開し、道德教育の充実を図ることが求められていると指摘している。また、国際社会における道德教育について、（1）と同様にその意義が記述されている。

（3）「中学校学習指導要領解説道德編」（平成20年7月、文部科学省）をみてみよう。生徒を取り巻く社会の変化と道德教育について次のように記述している。生徒の道德性の発達は、生徒を取り巻く社会の影響を大きく受ける。現代の社会は、科学技術の進歩・発展が人間の生活に多大の恩恵をもたらす一方で、それを活用する人間の側の問題から様々な影響も出てきてい

るといわれる。特に今日の変動の激しい社会においては、生徒の自然な道徳性の発達を阻害している現象も多く指摘される。学校における道徳教育は、それらへの対応をいかに行うかが大きな課題になるとしている。特に考慮しなければならないこととして、次のような事柄が挙げられるという。

(1) 社会全体のモラルの低下への対処

生徒が感化され影響を強く受ける社会全体のモラルが低下している。生徒の道徳性の育成に、大きな影響を与えている社会的風潮として次のようなものが挙げられる。

- ① 社会全体や他人のことを考えず、専ら個人の利害損得を優先させる。
- ② 他者への責任転嫁など、責任感が欠如している。
- ③ 物や金銭等の物質的な価値や快楽が優先される。
- ④ 夢や目標に向けた努力、特に社会をよりよくしようとする真摯な努力が軽視される。
- ⑤ じっくりと取り組むことなどのゆとりの大切さを忘れ、目先の利便性や効率性を重視する。

このような社会的風潮は、社会全体の規範意識を低下させ、それが生徒の豊かな心の成長にも影を落とし、生徒が本来もっている人間としてよりよく生きようとする力をも弱めさせかねない状況にある。これらの問題を直視し、その改善に努めるとともに、子どもが多様な人々との豊かなかかわりの中で健全な心をはぐくまれるように努める必要がある³⁾。

以上、三つの道徳教育への要請の事例を紹介してきた。いずれも社会規範の形成、豊かな心の育成、国際社会を迎えた今日の社会での子ども達のその対応力と主体性の育成が求められており、道徳教育もその役割の一端を担っているという提言である。

この諸要請に対する批判が、一方である。例えば代表的な批判として、河野哲也による道徳教育の心理主義化への批判である。道徳教育の心理主義化は、人間の道徳性を成立させている社会的・政治的要因から目をそむけさせ、道徳の問題を矮小化してしまうというものである。河野は道徳教育を政治教育と結びつける必要性があると主張してきた。民主主義を政治教育として行う道徳教育の観点が必要であり、すなわち正対する社会的問題を解くことが道徳教育であるという考えである。道徳教育の心理主義化（「心のノート」活用によるドグマやイデオロギー教育、道学主義的になっていくことへの批判的立場）は、人間の道徳性を成立させている社会的・政治的要因から目をそむけさせ、道徳の問題を矮小化してしまう。生活の場における政治問題の問題解決学習としての道徳教育へと改革しなければならないというものである。したがって、道徳教育は自己の心的特性の陶冶を求める徳育としてではなく、生活の場における一種の問題解決として教育す

べきであるという提案である。⁴⁾

3. 今日の教育の課題としての自尊感情の形成

先述した「コンティンジェントな関係」概念を提起した加藤典洋が言及した哲学者竹田青嗣は、近代社会のかつての欲望は「自由」であったと言う。職業選択、思想信条、自由恋愛等の自由。これらは現代において実現した。そして、これが実現した現代は「承認」への欲望が問題となっているとみる。今の日本においては、挫折して自らの欲望をかみ殺すという経験が起りにくい。挫折が希薄化している。だからいつまでも「いつかはみんなから認められる」というナイーブなロマンチズムを引きずっている。挫折は大切であるという。それは、実現不可能な欲望や憧れをかみ殺し、強い忍耐で現実世界との調停を試み、自らの生き方を確立していく契機になる。だから、極端なロマン主義と泥のようなリアリズムの両者の引き合いにおいて、より深く生きられる「微妙な場所」を探し当てることが重要だと指摘している。挫折がないからその折り合いをどうつけるかという筋道がはっきりしないという現代の固有の危機があるとも言う。

こういう契機の経験は、中・高校生以降に強く経験されると思われる。この実存的な経験が社会や他者との関係を編み直していく力、自己理解の深化につながるという教師の生徒理解や見取りは大切かと思われる。その通りである。しかし、現代は大人達にも「うさんくさそうなリアリズムを身につける」場面も契機も少なくなっている。だからアイデンティティ形成も現代特有のこの特色を踏まえていくことが大切であるといえる。承認をめぐるより深く生きられる「微妙な場所」を探し当てるのが、今日の課題であると指摘している。⁵⁾このように未来志向の在り方を定位している。

ところで、平成26年版子ども・若者白書「今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～」が内閣府より出された。

【調査（平成25年度）概要】

1. 自己認識

(1) 自己肯定感

日本の若者は諸外国と比べて、自己を肯定的に捉えている者の割合が低く、自分に誇りを持っている者の割合も低い。

(2) 意欲

日本の若者は諸外国と比べて、うまくいくかわからないことに対し意欲的に取り組むという意識が低く、つまらない、やる気が出ないと感じる若者が多い。

(3) 心の状態

日本の若者は諸外国と比べて、悲しい、ゆううつだと感じている者の割合が高い。

(4) 社会規範

日本の若者は、諸外国の若者と同程度かそれ以上に、規範意識を持っている。

(5) 社会形成・社会参加

社会問題への関与や自身の社会参加について、日本の若者の意識は諸外国と比べて、相対的に低い。

(6) 自らの将来に体するイメージ

日本の若者は諸外国と比べて、自分の将来に明るい希望を持っていない。

2. 家族・家庭生活

親からの愛情に対する意識は、日本の若者と諸外国とで大きな差はない。一方で、家族といふときの充実感や家庭生活の満足度は、相対的に低い。

3. 友人

日本の若者の友人関係への満足度、安心感は、いずれも諸外国と比べると相対的にやや低い。⁶⁾

この概要から、『内外教育』は、この白書に対する分析を次のように行っている。①日本の若者は自己評価や意欲が相対的に低く、将来に希望を持つ割合も調査国中で最下位（日本・韓国・米国・英国・ドイツ・フランス・スウェーデン）②自国人であることに誇りを持つ割合7カ国中4位で「自国のために役立ちたい」はトップ。③家族や友人への満足度はやや低め。⁷⁾

先述の竹田の指摘とこの「子ども・若者白書」から言えることは、今日の教育において自尊感情の育みが求められているということである。

自尊感情とは何か。近藤卓によれば二つの領域、すなわち基本的自尊感情と社会的自尊感情があるという。前者は、人間を支える根本感情である。例として、母子関係において育まれる感情がそれである。生まれてきてよかったという安心感や他者への信頼感である。後者は、他者との関係で相対的に自分には価値がある、優れている、出来る、という感情である。自己効力感である。前者においては、自分自身の存在に確信が持てないという根源的で実存的な問いかけをし、自分自身の存在に対する不安を感じることに関係している。また、後者においては、他者との比較による優劣感として感じられるものである。前者が無条件であるとすれば後者は条件付きの自尊感情である。両者の強弱により4つのパターン、すなわち、大きく安定した自尊感情・低く安定した自尊感情・肥大化して不安定な自尊感情・低くて弱い自尊感情に類別できる。

近藤の調査によれば、今日の時代は、低くて弱い自尊感情の子どもが一定いるという。寂しくて孤独、自信がなく不安であるという感情である。近藤は、よって体験と感情の共有が同時に起こる「共有体験」が必要だという。基本的自尊感情は養育者からの絶対的な

愛やその後の他者との共有体験によって形成されるというのである。そして、学校教育のあらゆる場面で「共有体験」を実践することの意義と必要性を指摘している。さらには、道徳教育においてもその実践が期待できるという。⁸⁾

また、自尊感情に内在する〈自己肯定感〉の特性について鯨岡峻は、それを「心の育ち」として追究している。鯨岡は〈「子どもの心の育ちをエピソードで描く―自己肯定感を育てる保育のために―」〉という課題を追究して次のように知見を述べている。「なぜいま心の育ちを問題にする必要があるのか」と、改めて問うている。そして従来の保育と発達の考えを見直すことを試みている。従来は保育の見方が、子どもに力が付くように保育するか、子どもの心が育つように保育するかの見方の対立があった。前者の見方は、子どもが嫌がっても保育者が主導して次々に課題を与えて、結果として力が身に付けば、その子の自信になるという考えである。この立場の保育は、集団に視点を置き目に見える行動に注目し、「負の行動は抑え、保育者の願う行動は頑張らせて褒めるかたちで定着を図る保育」⁹⁾である。鯨岡はこの立場に対してこれが「子ども一人ひとりを育てる」という本来の姿かということ、一人ひとりに目を向ければそうではないことがはっきりすると言う。後者の立場からは次の指摘が可能であるという。行動だけを見ると問題がないようでも、心に目を向けると心が満たされ生き生きと過ごしているようには見えないという。そこには自信、意欲、充実感、自己肯定感を感じ取れない。保育者は子ども一人ひとりを見ていくことが求められているのである。そこでは、子どもは保育者に信頼を向け、自分の存在が保育者に認めてもらえるという感覚（自己肯定感）が育つというものである。

従来の発達の見方は、子どもの発達を「能力（できること）」面を見ることから構成されている。その段階を促進させるために、「～させる」という大人の働きかけに力点が置かれていた。この発達理解に力点が置かれていた。しかしこの発達理解に対して、鯨岡は、従来のこの発達の見方への再考を促しているのである。それは、「人間の一生涯は、その時間経過の中で、〈育てられる者〉の立場から〈育てる者〉の立場に移行し、さらに〈介護し・看取る者〉の立場から〈介護され・看取られる者〉の立場に移行していく過程であり、しかもそれが世代から世代へと循環していく過程である」¹⁰⁾という生涯に亘る関係発達の基本構造を定式化したものだという。このライフステージの定式化からして、発達とは、人間の一生涯に亘る身・知・心の面に現れてくる成長・変容の過程であると再定義できるという。この再定義の意義とは、発達を能力面だけでなく心の面を視野に入れることを自覚させる。それにより、心の関係性を「思う一思われる」という関係性の問題として常に問い訊ねることを自覚化できるのである。

鯨岡は、見えない心をどのように取り上げることができるのかと問う人の疑問に対して、「接面」というキーワードを使ってその可能性を述べている。人と人の関わる仕事に従事している人はこの「接面」をもっているという。「接面」に生じる心の動きにおいて、人と人の関係性の機微をなしている。当事者としてこの機微に入り込み心の動きを掴み取るのである。第三者としての観察（対象化）とは異なっているわけである。鯨岡は、たくさんの実践事例からしても、心は「接面」を通して感じられるという。「接面」でこの関係性を「養護の働き」という言い方をし、この働きが子どもの心を動かすという。それが「子どもの心に蓄積され、保育者への信頼感に繋がり、ひいては自己肯定感に繋がる」¹¹⁾と展開している。

鯨岡はまた、〈自分の心〉の成り立ちを保育の軸に据えている。そしてこの成り立ちを指向するにおいて、主体に二つの根源的な欲望（欲求）を想定している。

「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」である。前者は、自分の内部から立ち上がってくる欲望であり、「これを満たそうとするのが、人間の生涯を貫く根本的なあり方」であるという。後者は、「人間の内部に特定の他者と繋がれることの満足や喜びを本源的に求める欲望（欲求）」である。そして、自己肯定感、自己効力感、信頼感、安心感等は、この二つの欲望の充足の有りに規定されるという。正負の心の動きは、この有りに規定される。「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」は、先述した近藤の基本的自尊感情と社会的自尊感情に対応していることが分かる。¹²⁾

鯨岡のこの「自分の心」の育ちの在り様を、乳児期と幼児期に亘って次のように詳しく述べている。

●乳児期に重要な大人から大事に思ってもらえる経験を繰り返すことを通して、重要な大人への肯定的なイメージ（根源的信頼感）が成り立つのと同時に、自分への肯定的なイメージが築かれ、それが自己肯定感の根となる。この根はその後の自己肯定感の基底として存続し、その後のいろいろな場面で賦活される。

●乳児期から幼児期にかけての二重化される経験の意義。叱られる経験である。優しい母親と怖い母親。この経験によって自己肯定感も再体制化されていく。根源的信頼感は柔軟で頑健な信頼関係に鍛え直されていく。これが崩れる方向も危機も常にあり得る。自己肯定感恒久普遍ではないと、鯨岡は述べている。

●自己肯定感は普段はそれとして意識されないが、前向きの生きる力の源泉として存続し、その頑健さに応じて負の事態を乗り越えられるかどうかの力の基になる機能をもつという。¹³⁾

このように二重性を胚胎する心に「やじろべえ」を育てることが「自分の心」を育てていることになるのである。人は絶えず弁証法を辿っているとも言える。これは、「力」というより「心」を育てているということである。成長がやがて思春期に至る。これ以降に

においては友達が存在が大きな意味を持つ。「やじろべえ」は、この時期においても「自分の心」を育てる。

鯨岡峻は、子どもにとって重要な大人（保護者や保育者や教師）が自分の存在を喜んでくれている、肯定してくれているというように、その重要な大人への信頼感＝安心感を持続的に持てることが、まずもって子ども自身が幸福を感じる基底的条件の一つだと言う。そして、「その信頼感＝安心感と背中合わせになって生まれる自己肯定感がもう一方の基底的条件だ」¹⁴⁾と述べている。

鯨岡のこの自己肯定感からすれば、失敗してももう一度やってみようと思えるのは、心の基底にこの信頼感と自己肯定感が在るからだと言えよう。その試みを肯定的に〈映し返す〉大人が周りにいることと相まって子ども自身が幸福を感じるのである。この大人の映し返しを鯨岡は「養護の働き」と捉え今日の教育には強く求められていると主張している。そしてこれは、思春期以降での自尊感情の形成、自己肯定感の形成という教育論への意義ある論考である。

心理学者近藤と鯨岡のこの考えは、哲学者西研の現代に生きる人間の考察において更に深化されている。「存在の承認」と「評価的承認」（「基本的自尊感情」と「社会的自尊感情」に対応）として論じている。前者は、「安全ななかでの発言の受けとめ合い」であり、基本的信頼の醸成をする。この「寄り添い」によって自己肯定感を感じていく。後者は、或る働きや活動を高く評価して承認するということである。両者がどのように働くかによって所属集団の特色も異なってくる。他者の視点の取り込みをして自己視点を相対化していく。これが豊かな共同的な探究活動への契機となるという。¹⁵⁾

西は、「お互いのおもいをていねいに尋ねあい確かめあうこと」という関係の考察を行っている。近代と自由という観点からこの考察を展開している。近代が獲得した自由を人権として今日は大いに享受している。しかし、今日の人間は妙な気の使い方もしているという。「集団の中で自分の想いを出すことは危険だ。集団の空気を読んで対処しなくてはならない」という感じ方をしている。それでは集団を作り上げて役割関係を体得することが難しい。しかし、きちんと役割を果たして承認される関係において他者から評価されることは自信になっていく。ここでの他者と自分との関係の「よい」という信憑性には、「協同的な自由」の観取を見出せる。「自由な主体」を見出せる。この主体の形成が要点である。この過程には「互いの想いをていねいに尋ねあい確かめあうこと」が見出される。「よい一悪い」の価値をめぐる意見交換において、価値の確信を育てている。¹⁶⁾この「表現しあう」ということにより、一般意志（一般的な視点。みんなにとっての利益を考え実現しようとする意志）が形成されていく可能性がある。今日の社会の自由に呼応した多様性の出現に対

して、どのように相互承認と合意という共通性や公共性へとそれを変容させていくかが大切である。差異がいじめや差別へと変節することがないようにこの尋ねあう関係感触の教育が要点である。先述した竹田青嗣の指摘した「いつかはみんなから認められる」という若者たちのナイーヴなロマンチズムとは異なる関係感触であると言える。

この西の指摘は子どもや青年だけの問題ではない。自尊感情の形成を大きく左右する大人のふるまいへの問い返しでもある。西は、大人たちの或る実践（〈風景をともに創ろうとする主体〉としての大人のこと）を題材に「尋ねあう関係感触」の育ちを大人たち自身に見出している。自分の暮らす地域の公園や鶴見川での風景を大切にする人々の活動が提起しているものにその育ちが覗えるという。大人や地域の人々の活動において共通了解の成立具合とその創造的価値の出現が見出せるという。以下の言説は教育学者のものではない。工学を研究している者たちの、とりわけ景観工学者（山田圭二郎）らと哲学者（西研）との共同研究から提示された言説である。興味深い。

「共同性の表現には自由な発想がたくさんあってよい。・・・人々の自由な共同性の表現としての風景は、・・・『みんなにとって』大事なのであって、その『みんなにとっての』表現を保証するサポートこそ行政活動の真価・・・『私』がそこにいてよい、『私』の行動の自由が許されている。そう感じられるー『私』の当事者性を保証する一居心地のよい風景が広がってほしい。それはいずれ、その場所でのお互いの活動が、あらかじめ定まったルールが拘束する監視の眼差しによってではなく、お互いの自律と自由を受け止める温かな承認の眼差しによって保証される、そんな場所になっていくかもしれない。」¹⁷⁾

先述した河野哲也による道德教育の心理主義化への批判に対して、このような共同性はそのオールタナティヴとして豊かな示唆をもっていると考えられる。さらには、自尊感情の形成は、道学的に規範意識やルール感覚、或いはドグマ理解を促す教育的営為に親和性はあまりもたないと言えるだろう。一般意志の形成としての教育的営為の過程に関わっていると言える。その独自の人間関係づくりに「よさ」を感触する経験が生起するのであり、そこに「善」が保障されるという価値審級の形成も成立すると言えるだろう。

4. なぜ「道德教育の課題」としての自尊感情の

形成なのか — 竹田青嗣、ヘーゲル、カント、

ニーチェ

(1) 先述してきた近藤、鯨岡、西への考察からして、

「共有体験」「養護の働き」「尋ねあい確かめあう関係」「風景をともに創ろうとする主体」を参照しつつ、道德教育を、「道德の時間」はもとよりあらゆる学校教育の場において自覚していくことが、今日の日本の子どもたちの育ちを促す可能性があることが示唆された。すなわち、相互主体性を機能させていくことにより自尊感情を形成することが今日的課題として検討されているのではないかとということである。本研究の着地点を先取りしていえば、それは、道德教育における豊かな共同性の形成という課題であるということである。例えば、「尋ねあい確かめあう関係」を教育の場に保障して一般意志の形成に生きる子どもの育成を道德教育として自覚化していくことが考えられるということであり、尋ねあう関係を原理として教育実践をすることが道德教育となっていると考えられるということである。それが、多様で異質な他者への敬意の醸成に連続していくのではないか、自尊感情の形成につながっていくのではないか、ということである。

(2) 日本の学校教育における道德教育では、「道德性の発達」が目ざされている。「道德性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道德的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道德的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる」¹⁸⁾と定義している。この道德性の発達は、他律から自律への方角をとっていくものである。この過程では、人間関係の広がりをもっていく。そこでは、自信や自尊心を抱いたり、また自己嫌悪を抱いたりもするのである。この過程が一筋縄ではいかないことは、大人たちが来し方を振り返ってみれば、強く自覚される事柄である。

その過程を「自己意識の自由」として哲学者竹田青嗣はヘーゲルの自由の本質を手掛かりに考察している。ヘーゲルは自由の本質を「自己意識の本質」と捉えた。これはどういうことか。ヘーゲルの示している「自己意識の自由」というドラマがその本質を現している。それは、3つの類型をとるという。

① ストア主義・・・禁欲主義

この類型における人間の理想は、自然の秩序にしたがって生き、欲望にかき乱されずつねに精神を平静に保つことにある。竹田は、青年の「自己アイデンティティ」確保のはじめとしてこの類型が見いだされるとする。そして、この類型について、次のように解釈をしている。みんなで議論しているとき、べつに自分の考えを他人に知ってもらってどうだというわけじゃない、自分はこんなに立派な考えを持っていますよという態度は好きじゃない。私は私なんだから。こういう態度をとるといふ。これは、「私は他の人たちとは、ちょっと違うんだ。」という態度である。

② スケプチズム・・・懐疑主義

ストア主義とは対立的な態度である。どんなことについても「確実なものはない」という態度である。万物の相対性を強調するのである。他人の意見に対して「絵に書いた理想論だね」と言う。人の議論のあげ足をとる。斜に構えて「どんな意見も大した価値がないことにしてしまう」態度だと竹田は説明している。こういう相対化で「自己アイデンティティ」を確保する態度である。

③不幸の意識・・・高邁な物語

竹田によれば、スケプチズムは、人間がぶつかる問題に対して自分の確固たる考えや意見を示せない。そこで次の有力な手段として「高邁な物語」が登場するという。「『高邁な物語』とは、世界についての高邁な物語（＝理論体系）のことだ」と説明している。たとえば、それはキリスト教、マルクス主義、ポストモダン思想として示されるものである。それを我がものとすれば「自己アイデンティティ」を獲得する。なぜなら、理路整然と語れるし、自分を「正しく高邁な人間」であると考えられるし、共同体の仲間を得る、一人じゃないんだ、と思える。しかし、竹田は、この態度には弱点があるとも指摘している。それは次のようである。「高邁な物語」は理想像を含む。高い目標を設定しているので、若者はこれに憧れる。ほんとうの神への献身、とか、革命のための自己犠牲とかである。だが、この時、理想における「ほんとう」は、生身の人間の現実の自分の不完全さを責め立てる。この分裂が「不幸の意識」である。¹⁹⁾

ヘーゲルを参照したこの3つの類型にみられる自己意識は、他者との「承認のゲーム」なしに自己意識の内部だけで自分の価値を認めようとする試みであると竹田はいう。「自己意識の自由」（＝自己欲望）を自己意識の内部だけで確保しようとして〈もがく〉のである。そして人間はやがて「自己価値」は、「他者の承認」によってしかつかむことができないことを自覚していくのである。しかし、思春期から青年期にかけてはこの自覚がない故に「自己意識の自由」をめぐる諸出来事が出来るのである。我々大人たちの来し方の生における苦しみや不安を想起させるに十分な指摘である。

ヘーゲル思想をこのように解釈した竹田による次の指摘も非常に説得力をもつ。すなわち、カント思想が示した「善」へ向かう自由への本質的な批判をヘーゲル思想は内在させているということである。確かに「善」に向かう意志は、人間の自由の一側面ではあるが、本質ではないと竹田は言う。我々は諸条件がそろえば確かに「善きこと」に向かう。他人様を慮る。しかし、いつもこの諸条件がそろっているとは限らない。自己欲望をめぐっては、そして自己意識の自由をめぐっては、対立や葛藤がある。人間の本質は直接に「善きこと」への自由意志だと考えるのは素朴だと、竹田は指摘しているのである。道徳、或いは道徳教育の考察に

おいてこの論考は無視できない。「善」の理念からの外部的要請では、「善」は危ういのである。

(3) ニーチェ思想における道徳論には、今日のルサンチマンが横溢する時代には大いに示唆に富む提起を見出せる。ニーチェによる道徳批判は、むしろ今日における我々の指向を根本から問い直すことを叱咤し考察の重心を深くしてくれる。竹田青嗣によれば、ニーチェにおいて「よい」とは、自分たちは「力」を持っている、快楽を生み出す力、創造し、工夫する力、困難を切り抜ける力、他人を養ったり、助けたりする力等々に関係しており、「自分たちは力を持っている」という自己肯定的な感情こそがこの「よい」という言葉の本質があるという。²⁰⁾

この「よい」の本質は「利他性」ではなく、むしろ「利己性」にある、自己の「力の感情」にある。ニーチェは、従来のキリスト教に規定された「利己性」と「利他性」の根拠関係を逆転しているのである。そして、ニーチェは近代哲学の「道徳」観念は、キリスト教における「禁欲主義的理想」の変奏形態にすぎないとみたという。「キリスト教の没落は、人間の『存在意味』の超越的な根拠の喪失ということだから、それに代わりうる『存在意味の根拠』を“捏造”しなくてはならなかった。」²¹⁾そこで、「人間には『道徳』がある。『道徳的存在』でありうること、そこに人間が人間たることの本質的な根拠と理由がある。近代哲学の隠されたモチーフがここにあった」²²⁾とニーチェはみた。しかし、そもそも「道徳」とはなにか。ニーチェはこのように根本から問うたのだ。ニーチェは「道徳」につきまとう「うさんくささ」も問うた。すなわちそれは、次のことである。「道徳の起源は恐怖や不安にある。だから、道徳は群れ集まろうとする本能に由来する。またそういう意味で道徳は、“弱さ”の現れである。道徳の代表的な徳目は『利他性』だが、これは弱さから出てくる。したがって道徳の基礎には願望がある」²³⁾。竹田は、確かに道徳が弱さや不安や恐怖を起源とすること、弱さから出てくるということはあっても、彼の主張は道徳を無価値にしようということではないという。道徳批判の最大の眼目は、「道徳が人間の自然な生のありようを強く抑圧するにいたる、その奇妙な顛倒の論理をあばくことであった」²⁴⁾という。それは例えば、ニーチェのキリスト教批判の本質は、「汝の敵を愛せよ」は、根本的な顛倒がある道徳観だということである。そして、本来は、「まず自分のために努力する。そしてつぎに、その余裕と力のあるとき人は他人を助ける」²⁵⁾ということが道徳的“自然性”だと言っているのだと、竹田は明らかにした。

今日における道徳への要請、道徳教育への要請は、ニーチェの時代と異なっており、その要請の理由は人々の自己中心性と社会規範のあり方が低下しているからである。しかし、竹田が明らかにしたように、ニーチェのような「徹底的な思想家」は、うさんくささ

を越えて、顛倒を見定めたとき、「暴力による決着を回避するためにさまざまなルールを作ったり、共同体の中で人々が互いに助け合うことのできる条件を作り出すために努力する」²⁶⁾ことを徹底した原理として示したということである。道德の本質をこのように洞察した場合、今日の道德教育のあり方への示唆とは、次のように言える。道德は人間社会に必要不可欠であるが、「反自然的」思考を生み出す危険はうさんくさを帯びてくるし、社会的努力を弱化させたり歪めたりする危険がある、ということである。

ニーチェが「僧侶的評価様式」として批判した道德は、ルサンチマンの解消を道德の自然性を顛倒させることによって提示したからである。したがって、「善」の「べきだ」を内包した徳目を理解する方向をめがけた道德教育のあり方を探究するのではなく、3つの自己意識の類型にある人間が、やがて他者との関係において社会的関係を作り上げていくことに「善」が成立してくるという方向が指向されなければならないのである。

以上のように、これらの哲学者たちの論究から道德教育の課題が自尊感情の形成であることが改めて示唆されたといえよう。

5. 差別について

ここまでの考察からして、人間関係づくりとしての自尊感情の形成を指向した教育が今日の道德教育の課題であることが明らかとなりつつあるといえよう。ここではさらに人間性が有する負の暗部についての考察を進めていこう。

(1) ヘーゲルによるカント批判には、承認ゲームに生きている人間の生を深く了解することに見いだされる自由論の本質を有している。絶対的理想からの要請とか命令として「善きこと」への意志を見いだすのではなく、「善き私の実現」を核にしたものである。実存的私と社会が対立するのではない自己欲望のあり方を見いだしていたのである。竹田はこれについて次のように述べている。すなわち、「ヘーゲルの『自己意識』の思想が示しているのは、・・・人間の『自由欲望』が『他者との関係』の中で『関係の欲望』へと転化しうるその可能性の原理なのである」²⁷⁾と、述べている。いわば自己中心性をすべて否定すると人間の本性を否定することにゆきつく。だから、そうではなくてこれを前提として「善きもの」へと作り直すことが、道德教育の軸に据えられることが要点であることが示されているといえる。

教育の場における学び合う友だちとの関係は、この「関係の欲望」へと転化することが目指されている。竹田は、この友だち関係について次のように描出している。「友達の関係は人間にとってもっとも基礎的なエロス関係である。しかし、同時に、友だち関係はつねに『自己価値』を確認しあい、またそのことによっ

て挫折する領域でもある。つまり友だち関係は、楽しさを交換しあうエロス関係であるとともに互いの価値を認めあう承認ゲームである、という本質をもっている」²⁸⁾。或いはまた次のようにも描いている。「誰もが、自分なりの『生のほんとう』を自分自身の納得において自由に探し求めることができるということ。・・・各人が自分の『自由』を追求すれば、各人の『ほんとう』はまた社会の中でぶつかり合って新しい矛盾を生み出すからだ」²⁹⁾。

竹田のこれらの言説に見いだされる基本原理は「自由の相互承認」である。近代社会における「正しさ」は、この「自由の相互承認」の原理である。合理的で公正な関係のあり方を作り出していく努力が要請されているのだ。したがって、いじめや差別の把握とその関係を是正していくことが大切である。「自由の相互承認」は、齢いくつであっても常に基本原理である。いじめる人間が自分の優位性を保持せんがためにこの原理が活かされないで、悲しみつつ生の意味の「ほんとう」を感得できないいじめられる哀れな老若男女がそこに存在するのである。理不尽にも死を以てその不合理で不公正な関係を終える場合もある。

人間関係のうち「自由な友人関係」のもっている独自の意味がある。すなわち、親子関係や世間的な人間関係と違って、ある程度フェアネスが確保されている関係である。各人の「自由」や「欲望」や「ほんとう」が、つねに対等な権利をもったものとみなされている。自由な友人関係では、それらは互いに他を相対化しあっている。「この関係では、互いに自分のあり方や生き方を考えること、つまりそれぞれの『存在配慮』を主題化することが暗黙のうちに許容されている。このような条件の中で、人間はいわば自己を表現する存在となる。」³⁰⁾と、竹田は述べている。

人間はたとえどんな属性にあっても、友人（他者）に表現するということが要点である。道德はそこに相関性をもっている。どのように対処し、どのように行動するかが、その人間の内実なのである。竹田は、「友人関係では、それぞれがもっている『自己ルール』を、自己ルールのあり方自体を主題化するような仕方では交換しあう」³¹⁾と述べている。教育論からして、この竹田の指摘は、教育の場は大いに織り込んでいくべき知見である。

(2) 共同的な「よし一悪し」は社会規範であり、ルールである。一方、個々人の行為や態度の内的な規範は内的なモラルである。自分自身がこう「ありたい」「ありうる」ということの自己了解である。様々な属性や条件を抱えた人間たちの集団において、両者のズレに対して「べきである」として個人に要請していくのが、両者の一致の条件は何かを考えていくのが道德思想の重要な分岐点である。自由が獲得された今日においてその対立や緊張もかつてと較べて多様となっている。「共通了解」の形成が道德と関わっているのである。他者との関係が、嫌悪や不安を呼び起こすのではなく

個々人に意味と価値をもたらすものへと了解をすすめていくことが大切である。緊張や葛藤をもちつつも共通了解の「よさ」を観取していく。ここにおいてこそ、自信とか自尊心の形成につながっていくのではないか。いじめ、差別、ヘイトの問題もこの観点から問題の相貌が明確になる可能性がある。

道德教育の課題とは、こんにち、この相対化の経験であり、自己表現をすることが眼目であると言えよう。

だとするならば、自尊感情もこの豊かな自己表現と深く関わっている。

(3)ところが、この自己表現が不当に抑圧されたり、また悪意に満ちた恣意的歪曲化されると、自尊感情の成立を浸食する。竹田青嗣は、自尊感情を侵犯する「差別」について現象学的な本質観取をして次の3点を取り出している。①アイデンティティ補強②共同体関係③一般通念の利用、である。たとえば、差別用語を陰湿にしのばせ下卑た自己表現をするとかそういう人間関係をもつとかの場合、相手を劣った存在にその言葉は変えてしまう。自分が優越した存在であると感じて、自己価値の上昇感覚を感じる。アイデンティティ感覚を相対的に補強しているのである。そして、マジョリティの共同体に所属していることを自然なものとして信じられているのである。自分が〈たまたま〉そのような内属にあることには思いも及ばないのである。共同体関係における内属を無意識に前提にしているのである。そして優劣の関係が一般通念として共有されているのである。この差別することもエロスなのである。「どんな人間も対等な『人間』と見なすことが自分たちの社会の基本的でフェアなルールであるという自覚が薄いと、それができる立場に立つとだれでも『つい』差別してしまう」³²⁾と、竹田は述べている。自己価値に不安のある人ほど差別する。他人を相対化して劣位におく。だが、社会通念に生き、狭い価値観や世界像に生きている人は、無自覚であるが、いったん不連続な破綻や事件、事故に遭遇したときに、その自分を救済することは困難になる。差別される側もまた、差別に負けて不安の中で反動的なアイデンティティを形成してしまうこともまた真実なのである。差別の諸条件を告発し是正する努力も必要ではある。そしてさらには、自己アイデンティティや自己価値について〈自分がどのような関係態度をとっているか〉という問題として捉え直すことも重要である。竹田は差別の本質をこのように取り出している。子どもの差別も大人の差別も同様の本質をもっている。従って、このような自己理解の深化ができるかどうか、教育の課題であるとも言える。自尊感情の形成のあり方も上述の差別の本質観取により、より自覚化され、その方法化もよりいっそう明らかとなっていくのではなかろうか。

人間はつい差別してしまう弱き存在である。人間は死に至る存在である。この存在(特)性からしても、

自己理解の指向の深淺や努力が人間関係の創造を規定していく。規範意識や公共心の形成とかグローバル化における多様性への豊かな往還態度の形成という教育的課題も、この地平で問い続けることが大切であると言える。

6. 鈴木恵子実践を道德教育モデルとして位置づけるということ

今日においても鈴木恵子(元 藤枝市立公立小学校教諭)の優れた教育原理および教育実践が示していることを参照していこうとするムーブメントがある。鈴木学級および勤務校にはいじめ問題、差別問題はなかった。また、「技術的熟達者(technical expert)」モデルと「反省的实践家(reflective practitioner)」モデル(D. ショーン)の二側面の自覚をしていく意義を実践者自身が示している。鈴木は外からの加圧と内なる主体性の関係とその発展可能性を具体的な教育の場に絶妙に出現させている。前者の「技術的熟達者」は、どんな状況にも有効な科学的な技術と原理を基礎とする。後者の「反省的实践家」は、経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察する人であり、教育においては、複雑な状況に生起する複合的な問題の解決に生徒と連帯して取り組んでいく。³³⁾

鈴木恵子の実践的確信や多様な手立て(よすがにしたもの)は、〈生徒指導が機能として働く学級経営・学習指導〉への探究に依拠していた。すなわち、自己決定の場・相手とのかかわりで行動する場・存在感を与える場・発達の可能性を最大限発揮する場・人間的ふれあいが感じられる場、の創出を教育のあらゆる場に探究してきたのである。鈴木はこの生徒指導の機能を発揮する場を学校教育のあらゆる場に見いだそうと指向したのである。教育的関係づくりは、抽象的にではなくどこまでも具体的な子どもの生活の場にその都度見だし、価値づけ、企投した。従って今日における相互主体性の形成や自尊感情の形成に資する道德教育のモデルとして位置付けていくことは許されるのではないか。

鈴木は、自己肯定感を形成するために次の4つの実践的確信を持っている。³⁴⁾

- (1) 子どものよさを信頼し成長を期待すること。
- (2) 自分自身に向き合わせること。
- (3) 教師の喜びと感動を子どもの心に届くように伝えること。
- (4) 一人ひとりのがんばりがいが集団を育てること。

この確信を根拠にした実践的な諸知見は、例えば次のように紹介されている。すなわち、「自信をもった教師が壁になってあげる」「子どものほんとうの納得」「自立と愛の相補性」「分からない子の分からなさをわかるということ」「居場所—安心して自分を出せる場」「教

師が引っ張る授業は教師の思惑以上のものは創出されない」「学びにおける『し合う』関係性」として表白しているのである。

大人社会ではいつも親和性が浸透しているわけではないことを鈴木も十分承知している。おそらく泥のようなリアリズムをも噛み殺していく創造的な生きる力を想定していることが、鈴木の研究資料からも十分に「解釈」できる。

いま、「いじめ」や「差別」をめぐる学校教育や子ども世界だけでなく様々な日本の集団組織でもその重たい課題を抱えている。鈴木実践には、その課題に向き合う向き合い方の示唆がある。大人や教師一人ひとりに自分自身と正対することを要請している。当事者として正対することを要請もしている。当事者意識において我が事として活用できる原理や方法がある。

鈴木は、先述した鯨岡峻が示した「接面でのエピソード記述」を豊かに行ってきた教師の実践であると解釈できる。「接面」における相互主観性としての意味世界の記述が豊かに見いだせる。例えば、

「一人ひとりのありのまま、自然体の姿にみずみずしく感動したり、意外性にわくわくしたり、それがその子の良さだと心底大人が感じることで、子どもたちは、自分が愛されているという実感を持ち、「自分はこれでいいんだ」とか、「自分って素敵な子なんだ」という自信を得てくるんじゃないかと思います。」「(例えば、目立たない子、教室の隅っこにいる子に対して:) 担任が温かいまなざしを注いでいるかどうか、そういう子どもたちのよさもちゃんと公平に看取ろうとしているかどうか、その力を信じて、期待して引き出そうとしているかどうか・・・それを子どもはよく見ています。担任の心が子どもたちに反映していく。」「友達が自ら成長していく瞬間に、クラスの全員をしっかりと立ち合わせたい・・・。刺激になるばかりか、お互いをかけがえのない存在として認め合う心の育ちにつながる・・・」「変わろうとする子どもの良さをみんなで共有し、殻を脱ぎ捨てて、新しい自分を見つけしていくこと、これは希望である。この希望を学級文化にしていって。」「学級が一人ひとりにとって、安心できる、信頼に足る、居心地の良い、そういう居場所になっていなければ、子どもは安心して自分を出すことはできない・・・。高学年になるほど、それは顕著である。」「子ども同士をつなげるために大切なこと。個へのアプローチと同時に、学級の良さも引き出していく。そのための4つの要点として、①子どもの問題は、子ども自身にとことん考えさせること②聞きたい思い、話したい思いを大切に育てること③目の前に常に目標と希望を共有していくこと④かけがえのない他者を実感させること」³⁵⁾

ここには、西の言う「尋ねあいの関係」を見いだすことができるだろう。日々のこのような教育によって尋ねあいの意義を子どもたち自身が感得していることが窺われる。

全国の教師たちに注目された鈴木実践は、「指導が厳しい」とも言われている。子どもに責任を自覚させるからである。学びの取り組みにおける自分たち(子どもたち)のいい加減さによる困り具合を子ども自身に自覚させるのである。教師にとって流れるような教育実践ではなく、子どもにとっての問題になっているかどうかを基軸にしている実践だと言える。「大事なのは、『本当はどうありたいのか。本当はどうあることが自分たちにとってベストなのか』をいつも考えさせること。そして、自分たちの問題にさせていく、自分たちが困って、自分たちで考えて、『じゃあ、こうしよう』って考えて変わっていくことである」³⁶⁾と、鈴木は述べている。この状況は、容易には出来ないだろう。日頃の教育実践(学校経営、学級経営、子ども理解)が規定している。生徒指導が機能として働く実践が規定している。

鈴木恵子実践には、「道徳教育がめざす自尊感情の形成過程に適切なる指導が機能して、やがては豊かな人間関係をも構築するという〈原理と方法〉」が存在している。

7. 結論とまとめ

以上の考察から以下のことがいえる。

①道徳教育は、相互主体的な活動として展開すれば自尊感情を高められる。②そのためには「お互いの思いを尋ねあう関係」の場づくりがポイントである。それは、自由の相互承認の過程である。③優れた道徳教育のモデルを反省的实践家鈴木恵子の実践に見出せる。そこでは、4つの観点と生徒指導が機能する教育が根拠になっている。④この「学びの共同体」において培われた道徳性が、グローバル化の中で豊かな社会参画者となっていくかどうかを今後も継続して見つめていくことは求められている。

不条理や不遇のただ中にある人間の生にとって上記の結論は楽観的であると見る向きがあるかもしれない。しかし、〈人間関係の「よい」を感触〉し、そのよさを根拠に人間社会への「よさ」を信憑していくことは、狭隘なる実利的「役立ち」の感触を更新していく力となっていく可能性をもっていると、少なくともこれまでの考察から言えよう。加藤典洋の提起する「コンテイングエントな関係」が自尊感情の位相によっては多様に変容していくことはあっても、この相互承認の観点と矛盾することなく、人間の主体性や自由の本質を豊かに基底化していくものであると受けとめたい。

ところで、J. デューイ (1859 年 - 1952 年) の道徳教育思想は、次の言説に凝縮されている。「目標をもち、

他の人々との協働を伴う作業において学習され使用されるものは、意識的に道徳的知識 (moral knowledge) と見なされようと見なされまいと、道徳的知識なのである。というのは、それは、社会的関心を確立し、その関心を実効あるものとするのに必要な知識を授けるからである。・・・社会的意義 (social significance) が実感されるような状況の下で修得されるならば、それらは道徳的関心を育て、道徳的見識 (insight) を発達させる」³⁷⁾。社会的関心を育てることが道徳教育であるというデュイのこの指摘内容は、改めてあらゆる生活の場に、その都度に指向されている。デュイは、教育とは道徳教育のことであると主張しているが、その本質とは問題解決学習を形態論だけで論じないで、「考える子ども」と学びにおける協働性に力点をおいて考察していくことが改めて必要であるという謂いである。デュイ教育論は、道徳教育的観点からして、その要請に呼応していく力を提示していたのである。

いじめと差別の問題に関しては、多様性のなかでつながり (親和性) や共通了解、相互承認の観点で検討していくことが大事であることが改めて示唆されている。公共心の形成の行方を問いただすことが求められている今日である。グローバリゼーション化の流れに対応していく力の形成が求められている今日である。

今日において丁寧な教育実践が求められていると改めて言えよう。効率的な新自由主義の観点からの教育過程には、この寄り添うケア的な教育は期待できないと思われる。

【注・引用文献・参考文献】

- 1) 加藤典洋、『人類が永遠に続くのではないとしたら』、新潮社、2014、pp. 322-323
- 2) 同上、p. 330
- 3)
 - (1) に関しては、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afiedfile/2013/12/27/1343013_01.pdf 2014. 9. 20 現在
 - (2) に関しては、
http://www.kyoi-ren.gr.jp/report/H23bukai/h23itibuka_i.pdf 2014. 9. 20 現在
 - (3) に関しては、
 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』(平成 20 年 9 月)、日本文教出版株式会社、pp. 21-22
- 4) 河野哲也、『道徳を問い直すーリベラリズムと教育のゆくえ』、ちくま新書、2011、pp. 221-224、参照
- 5) 竹田青嗣、「耕論 消費される物語ー『夢はかなう』引きずるロマン」、朝日新聞、2014. 4. 22
- 6) 平成 26 年版子ども・若者白書、『今を生きる若者の意識ー国際比較からみえてくるものー』、内閣府、pp. 78-84
- 7) 『内外教育』第 6348 号、2014、時事通信社
- 8) 近藤卓、「自尊感情を育むいのちの教育」、『教育と医学』、慶應義塾大学出版会、2013. 9、pp. 86-92、参照
 近藤卓、『自尊感情と共有体験の心理学』、金子書房、2010、第 1 章 参照
- 9) 鯨岡峻、『子どもの心の育ちをエピソードで描くー自己肯定感を育てる保育のためにー』、ミネルヴァ書房、2013、p. 5
- 10) 同上、p. 10 11) 同上、p. 17 12) 同上、pp. 22-23、参照
- 13) 同上、pp. 58-59
- 14) 鯨岡峻、「子どもの幸福とは」、『教育と医学』No. 715、慶應義塾大学出版会、2013、pp. 2-3
- 15) 中村良夫、西研他、『風景とローカルガバナンス』、早稲田大学出版部、2014、西研、「自治の主体の成立条件と風景」、pp. 182-185 参照
 西研のこの研究には、NPO「ふるさとの会」の実践事例 (H I V 陽性者、精神障害者・身体障害者等への支援団体) を踏まえて、自尊感情をどのように抱いているかその実態から論考している。
- 16) 西研、「新しい倫理 4、『自由な主体に必要な〈尋ねあい〉』」毎日新聞、2014. 6. 9
- 17) 『風景とローカルガバナンス』、p. 242
- 18) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』(平成 20 年 9 月)、p. 18
- 19) 竹田青嗣、『哲学ってなんだー自分と社会を知るー』、岩波書店、2002、pp. 133-139
- 20) 竹田青嗣、『ニーチェ入門』、ちくま新書、1994、p. 80
- 21)、22) 同上、p. 100、23) 同上、pp. 103-104
- 24) 同上、p. 104、25)、26) 同上、p. 105、
- 27) 『哲学ってなんだー自分と社会を知るー』、p. 144
- 28) 同上、p. 182、29) 同上、p. 190、30) 同上、p. 185
- 31) 同上、p. 193、32) 同上、p. 123
- 33) 佐藤学、『教育方法学』、岩波書店、1997、p. 144
- 34) 糸井昇・池田修、鈴木恵子、『子どもの力を引き出す魔法の学級経営』、学事出版、2014、pp. 14-15。更には、鈴木恵子、糸井登、池田修、研究 G『明日の教室』、「自立の芽を引き出す」2014. 2. 1 京都橘大学での研究記録、と授業者・鈴木恵子の「学習指導案」(平成 5 年度藤枝市立高洲南小学校研究授業) および同年研究基本構想に関する資料も参照した。
- 35) 『子どもの力を引き出す魔法の学級経営』、第 1 章
- 36) 同上、p. 76
- 37) J. DEWEY, “Democracy and Education”, Macmillan Company, 1916, 松野安男訳『民主主義と教育』(上・下) 岩波書店、1998、(下) p. 240