

# 考え, 議論する道徳教育への転換

—— 理性の公的使用によって真の普遍性を志向する ——

今井伸和

## On the conversion to moral education for thinking:

A step towards true universality by the public use of reason

Nobukazu IMAI

(Received September 30, 2016)

### はじめに

道徳の教科化におけるもっとも重要なポイントは、考える道徳教育への転換であろう。そのことは、2015年にその一部が改正された学習指導要領の総則において、それ以前と比べてはっきりと打ち出されている。そこにおいて道徳教育の目標とされるのは、「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<sup>1</sup>。つまり、自分がいかに生きるべきかを考えることによってはじめて、主体的な判断も可能となる。他人の考えに依存して行動しては自立した人間とは言えず、自立した人間となるために考えることが必要だ、と学習指導要領は説く。

この転換には、しばしば指摘されるように、従来の道徳教育の難点が背景にある。すなわち、道徳の授業が、これまでは、「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」<sup>2</sup>になっていた、という批判である。児童・生徒の方も、教員の答えてほしいことを忖度して、わかりきったことを言ったり書いたりする。それでは、主体的に判断する自立した人間が育成できないのは、言うまでもない。そうした反省にもとづき、「考え、議論する」道徳科への転換が図られるわけである<sup>3</sup>。

そこで、重要な問題となってくるのが、何を考えるのかという内容の面と、如何に考えるのかという形式の面とであろう。さらに、「考え、議論する」道徳科は、具体的にどうすればできるのか、という実際上の問題もある。本稿の目的は、これらの問題を考察することにある。

考察のまえに、現代における考えることの必要性について簡単に押さえておこう。文科省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」は次のように説明する。「今後、グローバル化や情報通信技術の進展、かつてないスピードでの少子高齢化の進行、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。そのためには、絶え間なく生じる新たな課題に向き合い、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<sup>4</sup>。」要するに、社会状況の変化が甚だしく、その変化に既存の価値観では対応しきれないから、考える力が必要なのだ、という趣旨である。

さて本稿では、「懇談会」とはいささか異なった観点で、考えることが必要であることと、考えなければならない内容について、第一章で考察する。結論を先取りすれば、人間は、その性質上、社会状況の変化に関わりなく、考えずにはいられないということ、その際に考えずにはいられない内容は真の普遍性だということである。

では、如何に考えるかという問題については、どうか。中教審の「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」では、次のように説明される。「『特別の教科 道徳』（仮称）において、目標や指導のねらいに即し、児童生徒の発達の段階を踏まえた上で、対話や討論など言語活動を重視した指導、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導や問題解決的な学習を重視した指導などを柔軟に取り入れることが重要である」と<sup>5</sup>。そのうち、「対話や討論など言語活動を重視した指導」はモラルジレンマや価値の明確化

を、「道徳的習慣や道徳的行為に関する指導」はモラルスキルトレーニングを、それぞれ連想させる。「問題解決的な学習を重視した指導」は、文字どおり問題解決型の道徳授業がそれにあたる。いずれも、考え、議論する道徳授業の技法として、すぐれたものであるが、本稿では、それとは別の技法を第二章で考えてみたい。すなわち、理性の公的使用を、である。さらに、第三章で、それまでの考察をふまえ、実際の道徳の授業を構想してみたい。

## 1. 何を考えなければならないか

### (1) 考えないではいられない人間

宮沢賢治の未完の作品、「学者アラムハラドの見た着物」によれば、ほんとうにいいことが何かを考えざるをえないことに人間の本質があるとされる。学者アラムハラドは、子どもたちを集めて、塾を開いているのだが、あるとき、子どもたちに次のように問う。「人が何としてもさうしないであられないことは一体どういふ事だらう<sup>6</sup>。」この問いに、まず大臣の子のタルラが、「人は歩いたり物を言ったりいたします」と答える。次にブランダという生徒が、タルラよりももう少し気の利いたことを答える。すなわち「人が歩くことよりも言ふことよりももっとしないであられないのはいゝことです」と。このブランダの答えは、まさにアラムハラドが期待していたものであり、アラムハラドは、「そうだ。私がさう言はうと思ってゐた」と述べる。だが最後に、アラムハラドがもっとも目にかけているセララバアドという生徒が、次のように答える。「人はほんたうのいゝことが何かを考えないであられないと思ひます。」それを聞いたアラムハラドは、ちょっと眼をつぶり、そのくらやみのなかで、「そこら中ほおつと燐の火のやうに青く見え、ずうっと遠くが大へん青くて明るくてそこに黄金の葉をもった立派な樹がぞろっとならんでさんさんさんと梢を鳴らしゐるやうに思った」とされる。つまり、セララバアドは、アラムハラドが期待していた答え(ブランダの答え)以上の、もっとも優れた答えをしたわけである。

セララバアドの答えが、タルラはもとより、ブランダよりも優れている点は、どこか。いいことを「しないであられない」よりも「考えないであられない」がどうして優位なのか。たとえば、一般的に、他人のために自己を犠牲にすることは「いゝこと」だとされる。しかしながら、それは宮沢賢治において至高善ではなかった<sup>7</sup>。その証拠に、彼のもっとも重要な作品、「銀河鉄道の夜」で、カムパネルラは、川で溺れた級友ザネリを助けるために自己を犠牲に

して亡くなったが、この自己犠牲について、(死後の)カムパネルラは、「おっかさんは、ぼくをゆるして下さるだらうか。」と、悔いている<sup>8</sup>。自己犠牲は一見至高善であるかのように見えるけれども、カムパネルラの母にとっては、愛する息子が死んでしまうのだから、これ以上の悪はあるまい。このように、何が「いゝこと」であるかは一義的に決められないのだ。これをふまえて、先述の問い、ブランダよりもセララバアドが優れている点がどこなのか、答えてみよう。ブランダにおいては既存の価値(「いゝこと」)を実行するだけだが、セララバアドにおいては価値(「いゝこと」)が一義的に決められないことを自覚し、その自覚が今度は価値の再考を促し、真の普遍性(「ほんたうのいゝこと」)を志向している。そこにセララバアドの答えが優れている点がある。

そうすると、われわれは、「ほんたうのいゝこと」における「ほんたう」の箇所注目すべきである。それもそのはず、「いゝこと」は一義的に決められず、それが「ほんたう」に「いゝこと」であるかどうかを考えることが重要だからである。もし、これまでの道徳教育が、子どもに考えさせることをせず、既存の道徳的価値を教えこんでいるだけだとしたら、それはブランダの立場だと言える。しかし、人間の本質が考えることにあるとすれば、道徳教育は道徳的価値を考えさせるものに転換せねばならない。すなわちセララバアドの立場に、である。その際に死活的に重要なことは、「ほんたう」かどうか、である。われわれ人間は、既存の「いゝこと」が「ほんたうのいゝこと」であるか、すなわち真に普遍的なものであるかを考えざるをえないからである。

### (2) 「ほんたう」の「ほんたう」

では、「ほんたうのいゝこと」とは何であるのか。この問題を考えるため、吉本隆明による宮沢賢治についての考察を参照してみよう。吉本は、「ほんたう」について、「銀河鉄道の夜」における主人公ジョバンニと、いっしょに列車に乗り合わせた青年との議論を引き合いに出し、考察している。

ジョバンニと青年との議論とは、こうである。青年がジョバンニに「あなたの神さまってどんな神さまですか」と尋ねる。ジョバンニは、「ぼくほんたうはよく知りません。けれどもそんなんでもなしにほんたうのたった一人の神さまです」と答える。それで青年は「ほんたうの神さまはもちろんたった一人です」と言い、ジョバンニは「あゝ、そんなんでもなしにたったひとりのほんたうのほんたうの神さまです」と応酬する。この議論について、吉本は次のよ

うに述べる。

この応答と議論から宮沢賢治が作品のなかで「ほんたう」というときの「ほんたう」が、どんなちがった場所にいるものにとっても「ほんたう」とみなされるもの、いいかえればさまざまな「ほんたう」を束ねるパラ-位置の「ほんたう」の「ほんたう」という性格をもつものだということがわかる<sup>9</sup>。

吉本によれば、青年の神は明らかにキリスト教の神を指しており、キリスト教的な唯一神の存在は少しも疑われていない。その意味で、青年の神は宗派の神にすぎない。宗派が違えば、相手の宗派の神は互いに「ほんたう」とは見なされないのである。この吉本の議論を承けて、大澤真幸は次のように述べている。「ところで、青年が信ずる神は、世界宗教の神であり、その意味で、すでに普遍思想を体現している。そうであるとすれば、『ほんたうのほんたうの神さま』は、世界宗教の普遍性を超える普遍性、第一次の普遍性を超える超普遍性を志向していることになる<sup>10</sup>。」キリスト教を信仰する人もいれば、イスラム教を信仰する人もいて、また仏教を信じる人もいる。それぞれの宗教が普遍性を標榜している。そこでわれわれは考える。それぞれの普遍性を相容れないところの他者を排除せずに包摂するような、一段階高次の普遍性、真の普遍性は何であろうか、と。

「銀河鉄道の夜」では、また、ジョバンニとカムパネルラとのあいだで、「ほんたうのさいはひ」という問題をめぐって、やりとりがなされている。ジョバンニはカムパネルラに次のような決意を語る<sup>11</sup>。「ぼくはもうあのさそりのやうにほんたうにみんなの幸のためならば僕の中からだなんか百ぺん灼いてもかまはない。」さらにこう言われる。「きっとみんなのほんたうのさいはひをさがしに行く」と。そこで、「ほんたうのさいはひ」が「みんなの幸」のことだとわかる。すなわち、「ほんたうのさいはひ」とは、個々それぞれの個別的な幸福ではなく、それぞれの立場を超えたあらゆる人にとっての幸福、真に普遍的な幸福である。このように、「銀河鉄道の夜」や、前節で見た「学者アラムハラドの見た着物」における「ほんたう」は、「普遍性」を超えた真の普遍性であったと言える。

とはいえ、あらゆる人が幸福であるような世界は、可能なのか。一般的に言って、ある人の幸いが、直接的であれ間接的であれ、他の人にとって不幸をもたらす場合が、多々ある。この問題について、すこ

し具体的に考えてみよう。たとえば、東京に送電するために、福島の新通りに原発が建てられる。東京の人びとは、経済的で安定した電力供給という幸福が得られるが、浜通りの人びとは、いったん事故が起これば、とんでもない不幸に見舞われる（そして実際に事故は起こったのだが）。あるいは、日本の安全保障上の利益のため、沖縄に米軍基地が置かれる。沖縄以外の日本国民は安全保障という幸福が得られた（という気になる）が、沖縄の人びとは悲惨な苦しみを味わうことになる。このように考えると、あらゆる人が幸福であるような世界はほぼ不可能である、という悲観的な結論しか出てこないように思われるが、いずれにせよジョバンニの「ほんたうのさいはひ」という問いは、物語の中だけの空想などではなく、現代のわれわれが現実直面している、もっとも解決困難なアポリアでもある。

そうだとすると、われわれがほんとうに考えるべきこととは、通例考えられる「普遍性」をも超えた真の普遍性でなくてはならない。そういう意味では、「国家・社会の持続可能な発展」（道徳教育の充実に関する懇談会）のために考えることだけでは、残念ながら、その射程が狭いことになってしまう。おそらくそこでの「国家・社会」は、当然ながら、自分の国家・社会であり、真の普遍性ではないからである。あらゆる人とは、額面どおり、あらゆる人であって、自分の所属する国民国家や共同体を超えた、すべての人であるはずだ。

では、「ほんたうのいゝこと」を如何に考えればいいのか。次章では、この問題について考えよう。その際に参考になるのが、カントが、哲学的に洗練した形式で、『啓蒙とは何か』で言った「理性の公的使用」である。なぜなら、「理性の公的使用」によって始めて、真の普遍性について考えることができるからだ。

## 2. 如何に考えるのか

### (1) 理性の公的使用によって公私を超える

カントによれば、「啓蒙」とは、人間が未成年状態から抜け出て成年に達することである<sup>12</sup>。そのために必要なのが、「理性の公的使用」である<sup>13</sup>。ただし、「公的」（ならびに「私的」）の意味には、注意を要する。それは、通常の意味における「公的」とか「私的」とかとは異なり、ほとんど正反対の意味と言ってもいいほどだからである。

たとえば、公務員がその公職のために仕事をする場合、われわれは、その公務員が理性を公的に使用している、とふつうは考えたい。すくなくとも、

その公務員の理性は私的に使用されているとは、われわれはふつう言わない。公務員中の公務員である政治家が国民のためとか国益のためとかと言う場合、その政治家は理性を公的に使用しているとわれわれは考えるであろう。ところが、である。カントによれば、件の公務員や政治家は、むしろ、理性を私的に使用しているのである。なぜか。ある共同体の利害関係（つまりは自治体の利益や国益や選挙区の利益等）に、公務員や政治家の思考・行動が制限されるというメカニズムがどうしても働いてしまい、自由に考え行動することができなくなってしまうからである。「私的」と言われる所以は、そうした共同体の利害関係に制約されて、自由でないところにある。そうだとすると、理性を公的に使用することは、厳密にカントの言う意味において、ある特定の利害の關係に制限されずに理性を自由に行使することにはほかならない。政治家は、国益や選挙区の利害關係にからめ取られているという限りにおいて、自由ではない。すなわち、政治家は政治家である限りにおいて、理性を公的に使用することは不可能であり、いつもすでに理性を私的に使用しているわけである。

それに対して、理性を公的に使用することは、公務員であれ政治家であれ、自分を全公共体の一員として、世界市民の一員として見なし、主張することにほかならない。カントは、これを、公衆一般に向かって著書や論文を通じて自説を主張する学者の資格と述べている。「ここで私が理性の公的使用というのは、或る人が学者として、一般の読者全体の前で彼自身の理性を使用することを指している<sup>14</sup>。」このように、カントの言う「公的」とは、通例考えられる「公的」にしては、それが及ぶ範囲があまりにも過剰である。一方で、公務を離れて、自由に公務における欠陥等について所見を述べるからには、その行為はあまりにも私的である。その意味で、カントの「理性の公的使用」には、公私の区別というよりもむしろ、公とか私とかを超えた理性の使用のポイントがあると言える。

以上見たように、カントの言う「理性の公的使用」とは、特定の共同体や国民国家の利害關係に縛られずに、それらを超えて世界市民として普遍的に考えることである。宮沢賢治で言えば、「理性の公的使用」とは、「ほんたう」の「ほんたう」を考えることである。自分の国家や社会のことだけを考えているのは、料簡がせせこましいのである。

それでは、理性の公的使用とは具体的にどういうことなのだろう。ある共同体の利害に制限されずに自由に考えることなど、はたして可能なのか。そん

なのは絶対に無理ではないか。しかし、われわれはその好例の一つもっている。ソクラテスである。そこで次節では、柄谷行人がカントの「理性の公的使用」とソクラテスを結びつけて論じているので、柄谷のソクラテス論を参照してみよう<sup>15</sup>。

## (2) 理性の公的使用の模範としてのソクラテス

ソクラテスにおける最大の謎は、なぜソクラテスは裁判にかけられ刑死したか、ということである。柄谷によれば、その根本的な理由は、「公人として生きることの価値を否定したこと」にある<sup>16</sup>。ソクラテスが否定した「公人」とは、公職に就いて「審議に参加し、これを、国家社会（ポリス）に提議勧告する」人のことであった。ソクラテスはそれをダイモンから禁止されていたのだ<sup>17</sup>。

当時のアテネでもっとも重要視されたのは、公職に就いて公的な場で理性を用いて議論を戦わせることである。それが「徳」であり、その徳を子弟に養成させるために、ソフィストが雇われたわけである。このように言うと、ソクラテスもアゴラ（広場）という公的な場で理性を用いて議論をしたのではないかと思われるかもしれない。しかしソクラテスは国家の要職に就くことには関心がなかった<sup>18</sup>。ソクラテス自身は次のように述べている。「むしろほんとうに正義のために戦おうとする者は、そして少しの間でも、身を全うしていようとするならば、私人としてあることが必要なのでして、公人として行動すべきではないのです<sup>19</sup>。」すなわち、ソクラテスは、ほんとうの正義のためには、公職に就き議論するだけでは、不十分だと考えていた。どうして不十分かということ、外国人・奴隷・女性がアテネにおいて公から排除されてからである。すなわち、アテネにおける公は、一部の者のみが恩恵を受ける限定された「公」であり、真に普遍的な〈公〉ではなかった。それに対して、アゴラは、排除された外国人・奴隷・女性がいる場所であった。「ソクラテスが開示したのは、公人や私人、自由民や奴隷という区別を超えて存在するような『徳』である<sup>20</sup>。」真の〈公〉はアゴラにあったのであり、だからこそソクラテスは、アテネというポリスではなく、アゴラで議論したのである。

かといって、ソクラテスは私人としてのみ生きようとしたのではない。彼は、「ほんとうに正義のために戦おうと」して、刑死した。また、「たましいができるだけすぐれたよいものになるよう」<sup>21</sup>にと、あらゆる人に説いて回った。ソクラテスは、だから、「公」や「私」を超えた、真の〈公〉のために理性を使用した、つまりカントの言う意味において、理

性を公的に使用したのである。

### (3) 積極的なことを教えないソクラテス

ところで、ソクラテスが重要である理由が、考える道徳教育への転換という問題に照らして、もう一つあるので、付言しておこう。それは、教師が積極的なことを教えないということである。柄谷はソクラテスの産婆術について次のように述べている。「ソクラテスは何も積極的なことを教えない。かといって、放っておけば、自然に自覚が生じるわけではない。自覚は、それを妨げている虚偽の前提を破ることによってのみ可能である。その意味では、教えることが不可欠である。ソクラテスの『産婆術』は、このようなパラドクスをはらんでいる<sup>22</sup>。」

「産婆術」にもとづけば、道徳の授業を行う教員は正解や真理を知る必要はない。とはいえ、ここで疑問が生じる。すなわち、教員は知識をもっていなくてもいいのか、とりわけ道徳教育においては、道徳的価値を教えることが道徳教育だとすると、教師は道徳的価値について無知でいいのか、この疑問にどのように答えるべきであろうか。

あらためて、宮沢賢治の「ほんたうのいゝこと」や「ほんたうのさいはひ」を思い起こそう。それらが何であるかは、賢治においても積極的に何も語られないからだ。その理由として、彼自身が、それらについての正解を知らず、探求の過程にあったからではないか、と推察されている<sup>23</sup>。大切なことは、正解や真理について知ったかぶりをするのではなく、むしろ、「ほんたうのさいはひ」について、われわれはありきたりの正解で満足してはならない、ということである。ありきたりの答えは、おそらくは「ほんたう」ではないからだ。そうだとすると、教師も子どもも「ほんたう」の「ほんたう」について無知であり、だからこそ、それが何であるかを深く考えざるをえないことに、積極的な意味を見出すべきであろう。

ここで、筆者が本務校で担当する教職科目「道徳教育の研究」で2015年10月に実施したアンケートを紹介したい。そこに、ありきたりの正解では満足しない、過去において児童・生徒であり、現在において教員を志望する、教職課程の学生の姿が見取れるからだ。本科目を履修している学生に、教育実習で道徳の授業を行って困ったことや、今後道徳の授業を行うと想定して不安に思うことを尋ねた。すでに教育実習に行き小・中学校で実際に道徳の授業を行ったことのある学生の意見に、以下のようなものがあつた。すなわち、「子どもにどのようなことをおしえてよいかは学習指導要領に明記されている

ものの、あまりにもキレイごとのように思えて、どのように指導すればよいかわからなかった。」別の学生は、道徳の授業を行う不安を次のように記している。「綺麗事をおしえるにとどまり、子どもの中に残らないのではないか。」また、「今まで生徒として、授業を受けてきて、『何かの問題』→『どうすればよいか』→『模範』みたいな流れがあり、形式的だと思っていた。自分が考えることはほとんどなかった」と、自分が児童・生徒として受けてきた道徳の授業を振り返っている学生もいた。

道徳的価値についての紋切り型の知を教えるのが教師の役割ではないであろう。むしろ、児童・生徒の「虚偽の前提を破ること」(柄谷)が教員の力量であると言える。「虚偽の前提を破る」とは、言い換えれば、紋切り型の知の彼方を求めることである。ソクラテスでは、そのことが、産婆術と呼ばれる対話を通して行われた。ソクラテスは何かを教えたりするのではなく、問うだけである。この問いかける他者の出現が、問われる側の虚偽の前提を自己撞着に追い込むのである。では、道徳の授業において具体的にどうすればいいのか。最後の章で、授業の実践例を構想したい。

## 3. 考え、議論する道徳の授業の実際

### (1) ブレインストーミング

本章では、主体的に考えるために、ブレインストーミングの技法を道徳教育に取り入れる可能性について探求したい。ブレインストーミングを道徳教育において活用している事例を、筆者は寡聞にして知らない。隣接の総合学習や人権教育ではブレインストーミングが積極的に活用されているのだから、不思議だとも言える<sup>24</sup>。おそらくは、これまでの道徳教育は、道徳的価値を教え込むというオーソドックスなスタイルが一般的であり、考え議論する授業がそれほど行われていなかったからなのかもしれない。あるいは、オーソドックスな授業以外には、モラルジレンマや価値明確化、モラルスキルトレーニング、問題解決型といったスタイルの授業が、やはりそれなりに普及していたからであろう。

ブレインストーミングとは、「グループで新しい発想や視点を発見していくため」<sup>25</sup>の技法である。ブレインストーミングには、次の三つの利点が考えられるであろう。第一に、児童・生徒が主体的に考えることができることである。その際、教員の役割は議論を円滑に進めるファシリテーターである。第二に、児童・生徒が、仲間の考えにふれることを通して、協働して真の普遍性を目指すことができるこ

とである。そこで、児童・生徒は、自分とは決定的に異なる他者の考えにふれて、自分のありきたりの知識の虚偽性が破られ、自分の考えをいまいちど吟味するわけである。第三に、既知の正解がないような問いに対して、児童・生徒が主体的に考え議論することができることである。たとえば、「人生の意味とは何か」とか、「ほんとうの幸せとは何か」といったテーマは、道徳の授業にとってふさわしいものであろう。しかし、その反面、これらの問題は簡単に答えが出せる問題でもない。道徳の授業には、他の教科のように、正解がないとよく言われる。実際に、既述の、筆者による学生アンケートにおいても、「道徳には答えがない」との回答が散見される。まさにこういうテーマはブレインストーミングの得意種目であると言える。

では、実際の授業はどのようなものであろう。ブレインストーミングの一つであるKJ法を用いた授業を紹介しよう。たとえば、他者のメンバーと語り合うことを通じ、自己の幸福観を明確にするというような目標の授業を想定する。KJ法を用い、幸福観という個人的・内面的なものを外在化し、それらを他者と共有する、というものである<sup>26</sup>。授業の展開は以下のとおりである。

まず、数名の班を幾つかつくり、「あなたにとって幸せだと思うことは何ですか」と尋ね、比較的大きな付箋に各自アイデアを書いて、班で発表し合う。次に、アイデアの書かれた付箋を模造紙上に並べ、似ている項目をまとめていく。第三に、まとまりごとにタイトルをつける。第四に、このあとの発表がわかりやすくなるように、まとまりごとの関係や構造をよく吟味する。最後に、班ごとに五分程度で発表する。

全体発表の前に班でリハーサルを行い、そのときに関係や構造がうまく班の仲間に伝わらないと、考えが普遍的でなかったり理性が公的に使用されていなかったりする証拠となる。関係や構造を再吟味することで、自ずと理性を公的に使用し、真の普遍性を志向することができるようになるわけである。考え、議論する道徳教育へ転換するのであれば、ブレインストーミングも有効な技法の一つではないだろうか。

## (2) 思考実験

ところで、深く考えられるような道徳資料とは、どういうものだろう。われわれが、それを自分自身の課題として受け取り、その課題について深く考えることができるのは、「不法侵入」(ドゥルーズ)のような外部からの衝撃を受けたときではないか<sup>27</sup>。

たとえば、9・11や3・11のような衝撃を、である。逆に言うと、ありきたりの資料では、深くは考えられないことになる。

その際、テリー・イーグルトンが「悲劇」について述べていることが参考になる。彼によれば、悲劇には二種類ある<sup>28</sup>。第一に、大災害のようなカタルフィックな出来事が突如として起きる場合がある。それは、予想外の衝撃的な状況であり、その種の出来事には劇的な要素があるとイーグルトンは言う。すなわち、運命の突然のどんでん返しや激しい感情の交錯などを描くことによって、それがいわゆる物語となりうるということである。第二に、なにも悲劇は出来事であるとは限らない。「希望のない状況が、打ち身の鈍い痛みのように、いつまでも続く憂鬱な状況」<sup>29</sup>も悲劇に含まれる。この、閉塞状況が鬱々と終わることなく持続する状況について、イーグルトンが具体的に考えているのは、おそらく、次のようなことである。すなわち、深刻化する貧困や格差の拡大、難民の問題であり、その社会が生み出し、その社会の底辺に属している略奪された他者が、現に存在しているということであろう<sup>30</sup>。

ひるがえって日本の現状を見たとき、3・11はイーグルトンの言う第一の悲劇と第二の悲劇を併せもつことに気づく(なお、9・11も両者を併せもつだろう)。われわれは、東日本大震災および福島第一原子力発電所事故において、とてつもない衝撃を受けた。イーグルトンが言うように、それはまず予想外の破壊的な災害としてわれわれに衝撃をもたらす。たとえば、3・11では、地震により発生した津波が、住宅や建物を押し流し、甚大な被害をもたらした。また、その津波により電源を喪失した福島第一原発の原子炉がメルトダウンし、放射性物質の大量放出をまねいた。国際原子力事故評価尺度(INES)では、「フクシマ」は、「チェルノブイリ」と同様、レベル7の最も深刻な事故であった。3・11以前には原発のことなど考えたこともなかったわれわれの多くは、そこでようやく、原発を将来的にどうするのかを考えざるをえなくなったわけである。これが、イーグルトンが言う第一の悲劇である。では、第二の悲劇とは何か。地震や津波で愛する家族を失った人びとが数多くいる。それらの人びとは、愛する者の不在、喪失感に苦悩し傷を負う。そして喪失についての傷は永続する。「失うのは一回きりだとしても、人は何かを失ったとき、それを失い続けるともいえる。喪失感、あるべきものがそこにいるという感覚は繰り返し襲ってくる。テレビを一緒に見ながらの些細な会話。洗濯物かごに入っていない泥だらけのユニフォーム。買い物のときにしがみついてくる小さな

手<sup>31</sup>。」また、原発に関して言えば、放射性廃棄物をいかに処理・処分するのかという問題は、希望がない状況が終わることなく憂鬱に永続しているかのようである。というのも、高レベル放射性廃棄物の放射能レベルが十分に低くなるのに数万年かかるとされるからである<sup>32</sup>。このように、3・11という「不法侵入」は、われわれの思考を惹起せずにはおかないのである。

ここで、放射性廃棄物について、政治哲学者のマイケル・サンデルが紹介している興味深い事例を参照し<sup>33</sup>、そしてこの事例を道徳の資料として見立て、発問を考案してみよう。

スイスの電力は原発に大きく依存している（もっとも、3・11以降、スイス政府は段階的な脱原発を決めたのだが）。そこで問題となってくるのが、放射性廃棄物をどこに貯蔵するかという問題である。どの共同体も、迷惑施設中の迷惑施設、すなわち放射性廃棄物処分場を受け入れたがらなかったが、スイス中央部のヴォルフエンシーセンという山村に白羽の矢が立ち、そこで住民投票が行われることになった。住民投票の直前、数名の経済学者が村民調査を実施して、まず次のように質問した。「連邦議会がこの村に核廃棄物処理場を建設すると決定したら、処理場の受け入れに賛成票を投じるか」と。結果は、辛うじて過半数の51%の住民が受け入れると回答した。つづけて、経済学者たちは、次のように質問した。「連邦議会があなたの村に核廃棄物処理場の建設を提案するとともに、村民一人ひとりに毎年保証金を支払うことを申し出たとしよう。そのとき、提案に賛成するだろうか。」結果は、あにはからんや、受け入れると回答した住民の割合が51%から25%に半減した、というものであった。どうして、金銭的なインセンティブがあるにもかかわらず、受け入れる割合が半減したのであろう。金銭的なインセンティブがあったからこそ、半減したのである。どういうことか。受け入れに賛成したヴォルフエンシーセンの村民は理性を公的に使用し、市民としての責任から迷惑施設を引き受けようとしたのだが、金銭的インセンティブがその崇高な目的に水を差したのである。

この事例を用いていかなる授業が構想できるのか。実際の授業の発問は、次のように形式になるであろう。第一に、どうして過半数の住民は処理場受け入れを容認したのであろうか、第二に、どうして金銭的なインセンティブを追加したら、受け入れると回答した住民の割合は半減したのだろうか、第三に、あなたがその住民だとしたら、それぞれの質問に対して、どのように回答するか、といったもの

になるであろう。

## おわりに

本稿では、考え、議論する道徳科への転換に際して、何を考えるのか、如何に考えるのか、という問題を考察してきた。第一章では、宮沢賢治を参照しつつ、人間の性質が考えないではいられないものであるということ、しかも、何を考えないではいられないかということ、その内容は真の普遍性であるということ、をそれぞれ明らかにした。第二章では、如何に考えるのかということについて、カントの「理性の公的使用」がヒントになることを述べ、理性の公的使用の模範例としてソクラテスを取り上げた。さらに、ソクラテスが真理について知ってはいないように、教員も子どもも真の普遍性が何かを知っているわけではないのだが、そのことがかえって、ありきたりの正解に満足することなく、深く考える契機になることを論じた。第三章では、具体的な授業の提案として、まずKJ法に基づいた授業を紹介した。次に、深く考えられる資料としてスイスの放射性廃棄物処分場を取り上げ、授業の発問を考案した。

本稿では、道徳教育の大きな転換点において、その基本的な指針を示そうとしたつもりである。それがすなわち、真の普遍性を理性の公的使用によって考える、ということであった。とはいえ、残された課題もある。基本的な指針であるので、児童・生徒の発達段階まで考慮されていない。それぞれに発達段階に即した具体的な内容や授業スタイルについては、今後の課題である。

## 註

- 1 文部科学省『学習指導要領』（2015年3月告示）、1頁。なお、『中学校学習指導要領』（同年同月告示）では、「自己の生き方」の箇所が「人間の生き方」となっている。
- 2 文部科学省「道徳教育の抜本的改善・充実」、2015年。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/\\_icsFiles/afldfile/2015/07/14/1359722\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/_icsFiles/afldfile/2015/07/14/1359722_5.pdf)。2016.9.28）。
- 3 同文書参照。
- 4 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・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—」、2013年、3頁。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/\\_icsFiles/afldfile/2013/12/27/1343013\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf)。2016.9.28）。
- 5 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、2014年、14頁。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/)

- afieldfile/2014/10/21/1352890\_1.pdf. 2016. 9. 28)
- <sup>6</sup> 宮沢賢治『宮沢賢治全集 6』, 筑摩書房, 1986年, 211-214頁.
- <sup>7</sup> 天沢退二郎『宮沢賢治の彼方へ』, ちくま学芸文庫, 1993年, 67-68頁参照.
- <sup>8</sup> 宮沢賢治『宮沢賢治全集 7』, 筑摩書房, 1985年, 253頁.
- <sup>9</sup> 吉本隆明『宮沢賢治』, ちくま学芸文庫, 185頁.
- <sup>10</sup> 大澤真幸『思想のケミストリー』, 紀伊國屋書店, 2005年, 153頁.
- <sup>11</sup> 宮沢賢治『宮沢賢治全集 7』, 292頁.
- <sup>12</sup> Vgl. Kan, I. Kants Gesammelte Schriften, hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bde. VIII., W. de Gruyter, 1968, S. 35. (邦訳『啓蒙とは何か 他四編』, 篠田英雄訳, 岩波文庫, 1950年.)
- <sup>13</sup> Ebenda, S. 37.
- <sup>14</sup> Ebenda, S. 37.
- <sup>15</sup> 柄谷行人『哲学の起源』, 岩波書店, 2012年, 189頁.
- <sup>16</sup> 同書, 184頁.
- <sup>17</sup> プラトン『プラトン全集 1』, 岩波書店, 1975年, 88頁参照.
- <sup>18</sup> 同書, 100頁参照.
- <sup>19</sup> 同書, 88-89頁.
- <sup>20</sup> 柄谷, 前掲書, 199頁.
- <sup>21</sup> プラトン, 前掲書, 84頁.
- <sup>22</sup> 柄谷, 前掲書, 199頁.
- <sup>23</sup> たとえば, 見田宗介『宮沢賢治』, 岩波現代文庫, 2001年, 155頁, 天沢, 前掲書, 67-68頁, 吉本, 前掲書, 195頁をそれぞれ参照.
- <sup>24</sup> 文部科学省『今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)』, 2010年, 37頁 ([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300459\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300459_3.pdf). 2016. 9. 28), ならびに人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」, 2008年, ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404/013/008.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404/013/008.htm). 2016. 9. 28) 参照.
- <sup>25</sup> 新井和広, 坂倉杏介『アカデミック・スキルズ グループ学習入門——学びあう場づくりの技法』, 慶應義塾大学出版会, 2013年, 49頁.
- <sup>26</sup> 川喜田二郎『KJ法——混沌をして語らしめる』, 中央公論社, 1986年, 参照.
- <sup>27</sup> ドゥルーズ, G.『差異と反復』, 財津理訳, 河出書房新社, 1992年, 218頁.
- <sup>28</sup> イーグルトン, T.『甘美なる暴力——悲劇の思想』, 森田典正訳, 大月書店, 2004年, 184頁参照.
- <sup>29</sup> 同書同頁.
- <sup>30</sup> 同書, 446頁参照.
- <sup>31</sup> 宮地尚子『ははがうまれる』, 福音館書店, 2016年, 162-163頁.
- <sup>32</sup> 経済産業省資源エネルギー庁「高レベル放射性廃棄物の地層処分について考えてみませんか」, 2008年, 6頁参照. ([http://www.enecho.meti.go.jp/category/electricity\\_and\\_gas/nuclear/rw/docs/library/pmpht/hlw.pdf](http://www.enecho.meti.go.jp/category/electricity_and_gas/nuclear/rw/docs/library/pmpht/hlw.pdf). 2016. 9. 28)
- <sup>33</sup> サンデル, M.『それをお金で買いますか——市場主義の限界』, 鬼澤忍訳, 早川書房, 2012年, 163-164頁参照.