

教職課程を対象とした、「当為議論（何をすべきか）」を深めるための手法 － Derek Parfit のトリプル理論 (Triple Theory) を援用したダイアログー

加藤 潤（愛知大学文学部 教授）

はじめに－道徳授業の陥穽

我が国の道徳教育は二つの場面でなされると、学習指導要領は規定している。ひとつは小中学校で年間約39時間行われている道徳授業を通じて、もうひとつは、他の教科、児童生徒指導等教育全体を通じてなされるものという規定である。したがって、どの学校段階においても、教員は児童生徒学生に対して、「〇〇すべきである」または、「〇〇すべきでない」という価値判断を提示する場面に常時直面する。

その「場面指導」が戦前、戦後の徳育のなかでどのように行われ、その欠陥は何であったのかは加藤（2013）に詳しいのでここでは紙幅を割くことはしない。ただ、ひとつだけ確認しておきたいのは、我が国で特設道徳が施行された昭和33年以降、そこで提示される価値（徳目）の種類はほとんど見直されておらず、次第にスローガンの色彩を帯びつつあるということである。つまり、友情、忍耐、平和、友愛といった標語があらかじめ提示され、それに向けて教材が学習者を誘導していく方法に終始してきた。葛藤場面を議論する、いわゆるディレンマ教材にしても、最終ゴールはあらかじめ設定されているのである。70年間ほとんど変化のない価値基準が社会変動に耐えうるのか、それは甚だ疑問ではないだろうか。たとえば、イギリスの学習指導要領（National Curriculum）では、道徳教育に

類する科目の一つ PSHEE（Personal Social Health and Economic Education）では、変動する社会構造、家族構造に対応するためのフレキシブルな対応策（coping strategy）を児童生徒が身に付けるための具体的な手法が提示される。たとえば、「近親の死、別離、離婚などに直面した時、どのように、誰に助けを求めるのかを考えよ」といったテーマが提示される。そこには正解はなく、理論的な正当性を子供たちが自分たちで議論し、構築することが求められる。その議論プロセスがいわゆる「生きる力」を獲得する基礎力となるのだろう。

いま指摘したように、我が国の道徳教育に欠けているのは、道徳的価値そのものを理論的に議論し、様々な価値基準に照らし合わせて、最終的な正当性を判断するプロセスである。

翻って、その道徳教育の担い手である教職課程学生への道徳教育と教職指導体制において、このような論理構成力を訓練しているかと問うてみると、皆無に等しい。振り返ってみれば、道徳教育についていえば、1958年（昭和33年）、特設道徳開設当初、道徳免許を整備せず、急遽担任に授業を担わせた弊害がいまだに続いており、年間2単位の一科目で小中学校免許が交付されている。教職課程を通じた指導体制においても、そこで要求されるのは、すでに学習指導要領に提示された価値を

受け入れる親和性と教職に自らをコミットさせる忠誠心だといえよう。

すでに、我が国の教育現場は多様な価値観、学力観、様々な個性をもった児童生徒、そして家庭を包含している。それらに即応できる資質を持った教員養成が求められていることは、採用試験の動向が変化してきたことを見ても明らかである。養成機関である高等教育の教職課程においても、高度な論理構成力、抽象的議論構築力を身に付けさせる必要がある点については異論のないところだろう。

そこで、本論では、今世紀最大の哲学者とも言われるイギリスの哲学者、Derek Parfitが提示しているトリプル理論を援用して、学生の論理構成力を養う機会を設定すること（例えば、道徳教育や教職実践演習等の授業、または、教育学演習として科目を新設してもよいし、正規カリキュラム外でグループワークの時間を設定してもよい）を提案してみたい。

第1章 トリプル理論とは

何をすべきか、何をすべきでないかという道徳的判断を下すとき、その根拠（正当性でもよい）となるのは何か、それを徹底的に追及したのが Parfit である。我々は日常生活で何気なしにやっている、「〇〇をしてはいけない」「〇〇をした方が良い」という判断の根拠は極めて脆弱なものである。時には教条的に刷り込まれたイデオロギーや因習だったり、時には自己にとって有利か不利かを基準にしていたりする。Parfit は、それをどんな反証も許さない、完璧な道徳律が客観的に存在すると仮定し、それを追い求めたのである。彼の

手法は、歴史上現れたすべての道徳的検証法を3つの立場に分け、そのいずれをも満たすのが最後に残った客観的な道徳律だという。

その三つの立場とは、1) Kantian theory (カント主義理論)、2) Consequentialist theory (功利主義理論)、3) Contractualist theory (合意主義理論) である。詳説は割愛するが、1) は周知のとおり、〇〇のためという手段ではなく、目的としてのみ行う、という定言命法に基づくのが道徳的行為とする立場である。2) は、行為、判断の結果が最大の利益をもたらす、いわば、市場原理的な行動規準である。3) は、すべての人々が合意し、納得する行為を道徳的とする立場である。3つの立場は、時には一致することもあれば、相反することもある。たとえば、瀕死の重傷を負った息子を病院に運ぶために父親が誰かの車を暴力で奪った行為は道徳的かといえ、1) では否である。車を奪うのは息子の命を助けるという目的の手段になっているからである。しかし、2) に立てば、父親は子供の命を救うという最大の利益を得ている。では、3) ならどのような行為がありうるのか。車の運転手に相当の金を払って車を使わせてもらうという契約を交わす行為が最善になる。ただ、それだと、時間的には浪費が生じ、息子の命の危険はさらに高くなるだろう。

Parfit はこうした、時に矛盾する3つの立場を完璧に満たす客観的道徳が存在すると仮定して、様々な事例から反証をつぶしていく手法をとっている。本論では Parfit 哲学を解説することを目的としてはいないので、これ以

上立ち入らないが、彼の議論手法、具体的な事例への反証のつぶし方は、現代、何をなすべきかという価値判断が混迷している時代に生きる我々にとって、日々必要になる自問自答のプロセスともいえる。ましてや、道德教育を担う教職学生にとって、こうした精緻な議論手法を身に付けておくことは、既存の徳目が揺れ動いていく社会に生きる子供たちへの教育（とりわけ道德教育）には必須の資質といっても過言ではない。

そこで、次章では、極めて日常的な場面を設定し、トリプル理論に照らしながら、議論を構造化していく訓練事例を提示してみよう。

第2章、ディレンマ教材とトリプル理論の違い。

現在の道德教育でもよくつかわれるディレンマ教材とは、学習指導要領に提示された徳目（価値）をめぐる葛藤する主人公の気持ちの揺れを読み取るというものである。授業の最後では、必ず、「価値の一般化」という時間を設ける。ここで、児童生徒は初めて主人公の葛藤と自分の過去の経験、今の生活と照合し、そこに通底する価値をより抽象的に理解するというパターンが、オーソドックスな道德教育として過去何十年にもわたって行われてきた。

「タッチアウト」という有名な読み物教材を例にとってみよう。ストーリーの概略は次のようなものである。

主人公は野球部のキャッチャーでキャプテン、全国大会をかけた東北地方大会の決勝戦の8回、一点リードしていたが敵ランナーが

3塁に進み、次のバッターがショートゴロを打った。塁が詰まっていたことから、ランナーはホームに走るしかない。主人公のキャッチャーはホームへの返球を要求し、ホームベースでクロスプレイ。ホームベース上で砂煙が上がる中、審判の判定はタッチアウトになった。次の9回の守りは零点に抑え、勝利する。彼らは全国大会に行くために仙台駅から新幹線に乗る。ホームでは負けた相手チームが応援に来ていた。仙台を出た新幹線の窓外に広がる青い空を見ながら、主人公はなんとも悶々とした気持ちを抱く。なぜなら、決勝戦でタッチアウトした直後、ミットからボールがこぼれ、落球していたのだ。審判はそれを見落としていた。だが、そこで、自らセーフですとは言えなかった、その呵責が、青い空とコントラストをなすのだった。これは、全国生徒作文コンクールで大臣賞をとった実話である。

これを読み物教材にして、学習指導案を書くのが、教職学生への道德教育としては定番になっている。実際にこの授業が行われた石川県氷見市の島尾中学校での学習指導案を見ると、教師たちの道德授業の進め方が一目瞭然である。冒頭でも述べたが、この方法をParfitのトリプル理論と比べてみると、大きな違いがある。それは、「タッチアウト」教材で主題とされている価値が、あらかじめ学習指導要領によって、「[公正, 公平, 社会正義] 正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること」(中学校学習指導要領参照)に設定されている点である。そこに欠けているのは、

「公正 (justice)」という価値概念に対して、主人公の行為の善悪を反芻するための照合理論がないことである。いいかえれば、「ボールを落球したことを告白しなかった行為」とは、どのような価値枠組みに基づいてなされたのか、そしてその善悪についての正当化理論は複数あるということを生徒にほとんど考えさせていないことである。物語の最終版の挿絵には、うつろな表情で新幹線の窓外に広がる青い空と緑の田園風景を眺める主人公が描かれているが、明らかに、そこで良心の呵責を感じることへの誘導である。

つまり、ジレンマ教材による授業は、一見、複数の価値を対立させ、その両者の正当性を議論しているように見えるが、実際には、決められた価値に行き着けない主人公の揺れをエモーショナルに刻印づける作業に過ぎない。もし、同じ「タッチアウト」教材だが、トリプル理論を使って議論させてみると、道徳的価値の本質と構造がいつそう深く理解できるのではないだろうか。そういう議論を教職学生が訓練することによって、我が国の道徳教育に新しい手法をもたらすことができるのではないだろうか。そこに本論の提言がある。

では、具体的に、この「タッチアウト」教材を使って、教職学生にどのような議論をさせるのか、その点を次章で考えてみたい。

第3章、道徳教材「タッチアウト」をトリプル理論で議論する

まず、物語を熟読した後、主人公の心の動きがよくわかる場面を三つえらぶ。これは、一般的な学習指導案作成で行うのと全く同じ

である。たいていの場合、以下の3つが出てくる。

- 1) 一点リードで迎えた敵満塁場面でキャッチャーの心情はどうだったのか。
- 2) ミットからボールを落としたのに判定がアウトになり、ベンチに喜びの表情も見せずに帰ってきたときの心情はどうだったのか。
- 3) 東京に向かう新幹線の車中で主人公は何を思ったのか。

授業展開で最も重要な発問として◎を付けるのは3) である。

以上のようなオーソドックスな読み取りをさせた後、今度は同じ教材をトリプル理論に照合し、3つの立場から主人公の行為を議論する。

議論テーマ：落球したにもかかわらず、審判判定がアウトになり、そのままベンチに帰った主人公の行為をどう考えるか。

↓

大学教員の議論提起

①カント主義理論との照合：落球したことを審判に申し出なかった行為は、自分のチームが勝つという最終目的のための手段として生まれた行為であり、それは定言命法に照らして善ではない。したがって、彼は正義を貫いているとはいえない。

↓

学生の反論シミュレーション：

野球では審判がルールブックであり、それに則ってプレーが運営されるのだから、審判の権限が絶対である。その審判の判定を覆す

ことはできない。もし、逆に、相手が落球していたことを指摘しても、判定は覆されないだろう。したがって、主人公は、その時点で正しくふるまっている。

大学教員の議論提起

②功利主義的理論との照合：もし、落球をその場ですぐに告白して、仮に審判が判定を覆したとすると、主人公とそのチームが得る利益はゼロどころかマイナスになる。わざわざ損をする行為を人間がやるとは思えない。

↓

学生の反論シミュレーション：

このままだと、主人公は一生この呵責に耐えなければいけない。長い時間の苦痛を考えると、その場で、もしくは後で審判に落球のことを告白し、適正な判断をお願いするという方法の方が、長期的な利益は大きいのではないか。試合に負けるリスクもあるが、審判が、それはそれでよいと言ってくれたとしたら、彼は解放され、青天白日の下、堂々と東京に行けるのではないか。利益を最大にするというのは、短期的な視点だけでなく、長期的な視点を考慮しないと計算できない。

大学教員の議論提起：

③合意主義理論との照合：このケースでは、相手は敵であり、そこから合意を引き出すことは不可能である。なぜなら、合意とは妥協であり、それは、相手が間違っただけの審判の判定を受け入れるということであるからだ。それは、①の最大利益追求の観点からも不可能である。したがって、③は成立しない。

↓

学生の反論シミュレーション：

そんなことはない。互いに合意するというのは、実際に話し合うことが無くても可能である。合意主義理論 (contractualism theory) の定義は、「他の何人も理論的人間否定できない」(No one reasonably rejectable) というものである。だから、そういう論理を主人公が構築すれば、彼の行為は正当化できる。たとえば、落球と審判の判定はほぼ同時だったことから、その瞬間、キャッチャーの立場でそれを覆す提案をするゆとりも資格もなかった。①で考えたように、審判の判断は絶対である。それに意義を申し立てることができるのは、相手の監督であり、監督はそれをしなかった。つまり、それは不当判定ではなかったと認めていることになる。といった論理をしっかりと構築しておけば、実際に敵チームと話し合いによって合意を形成する必要はないのではないか。野球では、そういう合意形成の議論機会はない。

ここまで、教員と学生の道徳的議論をシミュレーションしてきたが、実際にはこの流れで対話が進むわけではない。ただ、この議論が従来の対話と異なるのは、トリプル理論という枠組みとの照合によって進むことから、極めてシステムティックな構造を持つという点は重要である。なぜなら、構造的な対話によって学生の言語構成力、理論構成力は格段に高まるからである。いったん、このシステムティックな議論手法を身に付ければ、他の様々な命題に関しても、同じように議論構築

が可能である。似たような手法で大学の授業を作り上げている点では、サンデル（2011）を想起するだろう。確かに彼の手法も、ロールズの『正義論』（Rawls, 1971）を土台として、様々な正当化議論を学生に投げかけ、即答を求めている。その点では酷似しているかもしれないが、サンデルの授業方法の目的は、分析概念の操作能力と正当化のための時にはレトリックとも思える対話能力の向上である。したがって、多くテーマの場合、それが、カント主義に基づくものか、功利主義に基づくものか、その枠組みが曖昧である。もっとも、曖昧であるからこそ、現実のディベート能力が向上するともいえる。一方、Parfitの理論の目的は、現実問題というより、むしろ存在論に近い。つまり、人間が生きることへの客観的な補償、言い換えれば、生きていくべきであるという確証と求めたともいえる。ヴァグネル（2001）は、生きていくことそのものが、生きるべきであるという意思の表れであり、それに安住すべきだと、宗教家らしい存在論を提起しているが、Parfitは普遍的かつ可知的に証明できる「べき論」を求めたのである。

第4章、教職実践演習の授業での試み

教職の必修科目「教職実践演習」は、平成21年、文部科学省の通達に端を発し、各大学が対応を迫られた、新しい教職科目である。当時、新任教員の力不足、コミュニケーション不足、中堅教員の不足による指導体制の脆弱化が問題化していた。かつて特設道徳を急設した時と同じように、この課題への対応は

教職課程での指導に委ねられた。文科省はこの科目のガイドラインを提示しているが、教職課程を持つ各大学は右往左往し、多くが現職教員経験を持つ大学教員に、新任教員の心得、つまり、新任教員研修の前倒しのような内容をシラバスに盛り込み急場を凌いだのはまだ記憶に新しいことである。従来、教育総合演習という名称の科目が設置されていたが、この科目は目的、その内容が極めて曖昧なまま発足し、いわば、教職課程版の総合的学習ともいえるものであった。しかしながら、平成21年度の教員免許法施行規則改正で提示された「教職実践演習」は、かなり具体的な学習内容まで提示されていた。それほど、新任教員の現場へのソフトランディングが厳しい状況があったということだろう。

平成21年の規則改正は移行措置を経て、平成25年にはすべての大学の教職課程で同科目が立ち上がっている。この科目には、教科教育に関する実践力から、教員のコミュニケーション能力の育成まで、新任教員として即戦力を発揮するため、様々な内容が盛り込まれているが、筆者は、本学での「教職実践演習（4年次開講）」で、約3回の授業時間を割き、「新任教員のコミュニケーション能力の向上」を実践訓練している。具体的には、新任教員と保護者との対話（dialog）における論理構成力訓練を、いくつかの事例を通じて行うものである。対話（dialog）とは、文字通り対話者が矛盾を超えつつ弁証法的に、高度な合意形成を行うプロセスに他ならない。

本授業で行うのは、例えば、「修学旅行を欠席させたいという保護者の申し出にどのよう

に対応するのか」または、「給食費の支払いを義務教育の無償を理由に拒む保護者にどう対応するのか」、さらに、中学3年を想定して、「学校の授業にどうしてもついていけない子供を塾に行かせた方が良いのか、教師に指示してほしい」という要望に、どう答えるか、といった問いである。

授業当初、学生たちの説明はステレオタイプである。大半が、「修学旅行に行くことは当然だ」、「給食費を支払うのは国民の義務だ」、「学校は塾とは異なる。塾と学校はむしろ相反する」といった、既存価値観を基盤にして立論していく。しかしながら、本論で紹介したトリプルセオリーの概略を説明し、そのすべての論理に合致しなくても、ある一つの論理を手法として自らの論を立てるよう指示すると、論理はいっきに整然としてくる。たとえば、功利主義理論（consequentialism）を論法の基礎にすれば、修学旅行から得られる、生徒そして親への「利益」と学校教育にとっての「利益」は中身が異なっても、相反するものではなく、むしろ共立するものであり、そこに合意点を見出すことができることを立証できる。

こうした授業実践はまだ緒に就いたばかりで、その評価を判断するだけの客観的データは蓄積されていない。しかしながら、今後、本論で紹介したような理論構築訓練が、教職学生の資質向上さらには、長期的なコホート分析によって、現場での教育実践力の変化へと継続していく可能性もあると考える。その意味で、この試行は、教職実践演習のみならず、道徳教育、さらには教員養成全体を通し

て、「どのような資質が実践に必要なのか」という議論にも一石を投じるのではないだろうか。

終章—未来の教師像に向けて—

〇〇すべきである、〇〇はしてはいけない、という文章は、その価値必然性が問われることなく、長い間、教育現場で再生産されてきた。いわゆる「徳目主義」である。もちろん、道徳律の中には、その社会が持つ歴史伝統の中で定着してきた価値が含まれるべきである。ただ、それを固定化し、教条的な刷り込みをもって社会化が成立すると考えるのは間違えである。社会における習慣（ハビトゥス）とは、既存社会構造を再生産する装置にはなりえても、変動する社会の担い手を養成することにはつながらないからである。社会化という用語の「社会」の部分は急速に変化しているのである。それに対応できるのは、抽象的に社会事象を分析する鋭利な概念操作能力である。これまでの徳目教授型道徳教育では、もはや社会変動とのズレが拡大するばかりではないだろうか。

例えば、環境問題、命の重さ、といった新しいテーマにしても、様々な利害、さらには、時間スパンまで考慮しなければいけなくなっている。Parfitは、今の環境悪化が将来の人々を苦しめることに責任を持つべきか、といった事例も論じている。つまり、本来存在しない未来という時間を想定して、今、安易な議論をすることがいかに恣意的かつ曖昧であるかを指摘しているのである。さらに、彼が提示している、14歳で子供を産もうとしている

少女に対して、それをやめるべきか、否かという議論では、生まれてくるはずの赤ん坊の存在論まで考慮して議論する。こうした議論は学校現場のみならず、教員養成課程でもあまりなされてこなかった。

これまで長い間、教師の資質とはジェネラリストかスペシャリストかといった専門性議論 (generalist vs specialist) が行われてきたが、ここで提起した対話的指導法では、ゼネラル vs スペシャルという二分法は当てはまらない。なぜなら、Parfit のトリプル理論を使う対象は社会現象として無限であり、その意味ではジェネラリストでもなければいけないし、抽象的概念を徹底的に構造化する能力は高度な知的作業という点で高い専門性を必要するともいえるからである。

それら両者を併せ持つ教員養成は、どの高等教育機関でも実現できていない。先述したように、今後、具体的対話事例を増やし、さらに卒業生のコホート分析、他の手法との比較分析を重ねていくことで、より効果的な教員養成カリキュラムが生まれることを期待し、また、それを本論の残された課題として終わりたい。

参考文献目録

《邦文》

- (1) 加藤潤「道德教育を支えるもの」酒向健編著『道德教育を学ぶ』福村出版、1989年、第7章。
- (2) 加藤潤「学校教育の社会的機能再検討－社会化概念を手掛かりに－」『名古屋女子大学機能 (人文・社会編)』1992年、所収。
- (3) シャルル・ヴァグネル著、大塚幸男訳『簡素な生き方』講談社学術文庫、2001年。
- (4) 加藤潤「ポストヒューマン時代の教育」『教育学年報』第10号、世織書房、2004年、所収。
- (5) 加藤潤「道德教育の批判的考察と新たな授業方法論の模索—Derek Parfit の道德概念を援用した新しい道德授業の試み (その1) —」『愛知大学教職課程研究年報』第3号、2014年、所収。
- (6) マイケル・サンデル著、鬼澤忍訳『公共哲学』筑摩書房、2011年。
- (7) シャルル・ヴァグネル著、大塚幸男訳『簡素な生き方』講談社学術文庫、2001年。

《欧文》

- (1) Parfit, D (1984), *Reasons and Persons*, Oxford University Press.
- (2) Parfit, D (2011), *On What Matters*, vol. 1, vol. 2, Oxford University Press.
- (3) Rawls, J (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press.
- (4) MacFrouhar, L (2011), *How To Be Good-An Oxford Philosopher thinks he can distill all morality into a formula*, *New Yorker*, September 5, 2011, pp. 43-53.

付記：本研究は、科学研究費基盤研究 (C) 一般、課題番号：19K02572、研究代表者：加藤潤、研究課題名「リカレント教育の抑制要因に関する文化的・制度的分析」、の助成による研究成果の一部である。