

道徳教育の存在論的地平

光 田 尚 美*

Ontological Horizon in Moral Education

(MITSUDA Naomi)

I. はじめに

道徳教育は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方（中学校の場合は、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」^①を目標としている。その道徳教育を進めるに当たっては、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること」^②と付記されている。

ここに掲げられている「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」は、道徳教育が基本とする理念の一つである。ことさら「生命に対する畏敬の念に根ざした人間尊重の精神を培うこと」は、児童生徒が「自己を見つめながら、人間としての在り方や生き方の自覚を深め」、「自殺やいじめに関わる問題、環境問題などを考える上でも、常に根本において重視すべき事柄」^③とも解説されている。

筆者は、拙稿「道徳教育における『畏敬の念』」において、ボルノー（Otto Friedrich Bollnow）の概念整理を手がかりに、「畏敬（Awe, Ehrfurcht）」がどのような感情であるのか、また、「畏敬」はどのようにして培われうるのかについて考察した。一方で、「畏敬」には、人間が人間としてあることの基層にある「自然の感情」であるにもかかわらず、生まれつきの素質として備わっている感情ではないという不自然さがあり、それゆえに、「畏敬の念」を培うために

* 近畿大学教職教育部准教授

〔キーワード〕 道徳教育、生命に対する畏敬の念、存在論的概念、アポリア、良心

は、感情の主体である子どもたちが、教材に描かれる生命のもつ圧倒的な力を感知する、その可能性に賭すといった側面があることにも言及している⁽⁴⁾。ボルノーの言葉を借りれば、「最高の冒険を要求する」⁽⁵⁾ことになるのである。

筆者が担当する科目「道德教育の理論と方法」でも、しばしばその困難さを痛感させるリアルな声が、受講者から寄せられることがある。平成29年告示の『学習指導要領』では、「生命に対する畏敬の念」に関連する内容項目は、道德の内容のDの視点「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事」に分類されている⁽⁶⁾。例えば、中学校の場合、(19)「生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること」や、(20)「自然の崇高さを知り、自然環境を大切にすることの意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること」、(21)「美しいものや気高いものに感動する心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること」、(22)「人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと」などは、生命のかけがえのなさ、自然の崇高さなどに触れ、人間の力を超えたものへの畏敬の念を深めるとともに、生身の人間の弱さや醜さ、しかしそれを乗り越えようとする生の崇高さに出合うことで、人間の生き方や在り方の基層に「生命に対する畏敬の念」を根づかせることをねらったものである。しかしながら、視点Dの内容を主題とする授業づくりに際しては、多くの受講生がかなりの苦戦を強いられるようだ。

教材分析や学習指導案の作成に取り組んだ受講生は、「教材の内容が難しい」、「生徒に何を伝えればよいのか、何を考えさせたり話し合わせたりすればよいのか、わからない」、さらには「はたして中学生は、この教材を正しく理解できるのか」との感想を口にする。一様に、教材理解や教材が取り扱う道德的価値についての捉え難さに困惑していることがうかがわれる。とはいえ、受講生たちは何も感じていないというわけではない。むしろ、自らが感受したものの正体が何か、それをはっきりとつかめずにいることの頼りなさや心地悪さが、「わからない」や「難しい」との表出に繋がっているのだと思われる。あるいは、ボルノーが示唆したように、人間の弱さや醜さといった生々しい生のあり様を見ることへの物怖じが、教材分析に踏み込むことを妨げているのかもしれない⁽⁷⁾。しかしながら、「生命に対する畏敬の念」は、まさにこの地平においてあらわれる。その捉え難さに尻込みしてしまうことは、子どもたちの豊かな学びや大いなる成長の機を逸することにもなるだろう。

そこで本稿では、「生命に対する畏敬の念」の意義をめぐる議論に今一度立ち返るとともに、

道徳科の教科書に掲載されている教材を取り上げ、そこに描き出されているが捉え難くもある人間の在りようを、それがいかに「在る」のかという切り口で読み解くこと、すなわち存在論的アプローチでもって思考することを通じて、道徳科の指導法に活かす知見を得たいと考える。具体的には、まず、道徳教育における存在論的アプローチの意義について考察する。そして、その考察を踏まえて、視点Dに分類される教材の一つである「カーテンの向こう」を分析する。先行実践の評価も交えながら、実際の指導につながる問題提起や提案を試みたい。

II. 道徳教育における存在論的アプローチの意義

1. 存在論的な概念としての「畏敬」

「畏敬」や「畏敬の念」とされる感情は、言うまでもなく、目で見えるものでもなく、また、言葉でもって語り尽くせるものでもない。それが何であるのか、どのようにして在るのかを、私たちははっきりと捉えられない。しかしながら、ボルノーが指摘しているように、人間として生きることが求められるとき、それは最も深く人間本質へと通じている感情の一つとして、私たちにその在りようが問われることとなる⁹⁾。

例えば、眼前に広がっている自然を、人間の生活に有用な資源として使い尽くそうとすることについて、何か引っかかりを感じることはないだろうか。自然が私たちに多大なる恩恵を与えうるのは、そこに豊かな生命が息づいているからである。それを有用な資源としてのみまなざすことは、それ自体が、豊かな生命を躊躇なく傷つけてしまうことになるのではないか。こうした違和感を、ボルノーは「羞恥」と呼んだ⁹⁾。それは、生命を大きく傷つけるまなざしに對峙して、その破壊的な力から守るよう、おのずからまなざしに覆いをかぶせるものであり、その一方で、覆いの向こうに生命の尊さが存在することを私たちに暗示する。「畏敬」や「畏敬の念」は、覆いに隠された生命の存在を感受したとき、まるで内なる呼び声に応じるかのように、私たちに湧き起こってくるものである。それは時として、私たちの生き方や在り方を問い、うちからその変容を迫る力となる。

五感では「知覚」されえないものであり、またこれこれであると「表象」できないにもかかわらず、人間がどうしても向かってしまうところのものを、田中は「存在論的な概念」と特徴づけている¹⁰⁾。そのかぎりにおいて、「畏敬」や「畏敬の念」もまた、存在論的な概念の一つと見ることができよう。

2. 存在論的アプローチの意義

ところが、こうした存在論的な概念は、その効果を測定したり価値づけたりすることもできないために、実体のない空想や妄想として片付けられてはいまいか。

私たちは日々、外的な刺激を身体に受け容れ（知覚）、それが大脳に伝えられることで、その刺激をこれこれであると意識している。しかしながら、私たちが知覚したものと、実際に意識する内容とは、必ずしも一致しない。例えば、ペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi）が開発した「メトデー（die Methode）」という直観教授法は、子どもたちが五感で知覚したものを系統立てて選別し、明晰な概念へと象らせる過程をたどることで知られている。しかしペスタロッチは、子どもたちが知覚したものを「直観（Anschauung）」と名付けることで、そこに明晰な概念として意識される内容を超えて受け容れられるものが含まれることを暗示している。そして、この意識内容を超えたものに、子どもたちの道徳的かつ宗教的な情操を育むための力があると考え、知的陶冶のみならず、心情陶冶の出発点にも「直観」を位置づけようとしたのである¹⁰⁾。

ペスタロッチが心情陶冶論において試みたのは、子どもたちの「直観」において意識を超えて感受されるものは何かを問い、それが人間の倫理的な生き方や在り方とどう繋がっていくのかを探究することであった。しかし、その努力にもかかわらず、ことメトデーに関しては、当時においてすでに知的陶冶に偏っているとの批判がなされていた。というのも、ペスタロッチは、心情陶冶のメトデーを、知覚を意識化させる知的陶冶のメトデーにならって描き出そうとした。そのことがかえって、意識内容を超えたものを感受する「直観」の意義を看過させ、はっきりと「知覚」することはできないけれども思わざるをえないような存在論的な概念を、機能論的に論じることになってしまったのではないか。

私たちの現実の社会における慣習や制度は、そこに生きる人々の意図によって構成され、社会の中で果たす機能でもって説明される。しかしながら、こうした社会的事実を営んでいる私たちの、人間として生きているという在りようを支えているのは、意識内容を超えたものの広がる存在論的な基層である。その基層に触れ、人間として生きるという在りようの重層性を改めて発見することは、私たちの生き方や在り方を根底から揺さぶるものとなる。

3. アポリアを問い続けること

小学校では2018（平成30）年度、中学校では2019（平成31）年度より、「特別の教科 道徳」

(道徳科)が実施されるようになり、子どもたちが、道徳的な課題を自分のこととして考え、また、他者と対話を積み重ねて広い視野から考えを深めていくような「考え議論する道徳」が目指された。背景には「いじめ問題への対応」というねらいがあるように、道徳教育はその実効性が求められている⁹²。それを受けて、「問題解決的な学習」や「道徳的行為の体験的な学習」などが、質の高い指導法として注目されている。

しかしながら、実効性として語られる教育の成果の実相は、価値や規範といった実体化された思考を理解することでのみ成り立つものではない。むしろ、存在論的な概念に向き合い、価値あるものとされることがらを超えて大切にしたいと感じる何かに出会うこと、その出会いによって実体化された思考を突き動かしていくことも、豊かな理解を生み出していく一助となろう。「生命に対する畏敬の念」を培うという道徳教育の基本理念は、まさに、このような学びを創出することを期待したものだといえる。

そうであるならば、道徳科の授業のなかで、教材を媒介として、子どもたちがいかにして存在論的な基層に触れるか、また、その学びを通して、象られる以前に私たちのうちで溢れ出るもの、いわば実体や機能を超越するものの存在を感受し、想像していく力を育むかが問われることになる。そのためには、子どもたち一人ひとりが存在論的な概念をめぐる「問い」に挑み、「問い続ける」という学びの様態が求められよう。

先にも述べたように、存在論的な概念とは、五感では「知覚」されえないものであり、またこれこれであると「表象」できないものでありながら、人間として生きることを思うとき、どうしても向かわずにいられない「問い」を私たちに突き付けてくる。それは、学校のテストや試験のような客観的な解答が存在する「問題」とは異なり、容易に解答にいたることができない、むしろ、定まった解答など存在しえないものである。

子どもたちが学ぶ(学習する)という営みについて、田中は、ビースタ(Gert Biesta)の議論を敷衍して「当事者性に即した営み」と捉え、『『問題』を解く(むしろ「解かされる」というべきだろうか)まえに、いささかなりとも自分なりの『関心』をもって、すなわち驚異の感覚、疑問をもちつつ『問う』ことである』⁹³と説明している。そして、存在論的な概念が私たちに突き付けてくるのは、この「自分なりの問い」であり、それは正答・正解のない、まさに「アポリア(aporia)」であるという。

アポリアとは、原義では「通り抜ける道がない、行き詰まりであること」や、「それによって生じる当惑、困惑」の状態を意味し、哲学においては、解決の糸口が見いだせないような難

題を指す。たしかに、正答・正解があるわけではなく、解決の糸口さえ見いだせないのであれば、それを問うても意味はないのではないかとの指摘もあろう。しかしアポリアは、「当事者の問い(自分なりの問い)」であるがゆえに、放置できない切実さをもって迫ってくる。そうであるからこそ、アポリアを問うことは、私たちの生き方や在り方を根底から揺さぶることになるのである。

とはいえ、正答・正解のない「問い」を「問い続ける」のは、その実、非常に厳しい営みでもある。正答・正解がないといっても、何らの解決も得られないわけではない。むしろ、一旦は解決したように感じられても、そこから新たな「問い」が生まれ、その「問い」からさらに「問い」が生まれてくる。その延々と続く「問い」に向かわなければならないのである。

また、正答・正解がないということは、これでよいとの確かな手ごたえを得られないということである。つまり、不確実性に身を置くことになる。わかりそうでわからない、届きそうで届かない、そのもどかしさや自らの頼りなさに晒されるのである。「問い続ける」とは、この身の置きどころのない心地悪さにひたすら耐えなければならない。

「問い続ける」ことを実現するには、このような厳しさに耐える力を子どもたちに鍛えることもまた必要である。そしてそれは、「問い」を思わずにはいられないような存在論的な概念に触れ、「問い続ける」ことを積み重ねるしかない。ゆえに、道徳科の学習指導を考えるに当たっては、主題や教材を通して、どのような存在論的な概念が語られ、どのような「問い」が喚起されるのかを研究し、教師と児童生徒とが共に考えられるような発問へと収斂していくことや、子どもたちが「問い」の厳しさに耐え、諦めずに挑み続けられるよう、学習活動を促進したり、支援したりするための工夫が求められよう。

以上の考察を下敷きに、次節では、「生命に対する畏敬の念」に焦点を当てた道徳科の授業を想定し、アポリアを問い続けることを軸とする、存在論的アプローチによる教材分析を試みたい。

Ⅲ. 道徳科の教材分析—超越的なものを想像する力を育むために

1. 教材選定の意図

超越的なものを感受し、想像する力を育むために、「生命に対する畏敬の念」をめぐる「問い」に挑むような授業を構想するに当たり、本稿では道徳資料作家の立石喜男による「カーテンの向こう」を教材として取り上げる。本資料は、教育出版の『中学道徳 心つないで3』に

採用されており、2020（令和2）年発行の道徳教科書『中学道徳3 とびだそう未来へ』にも引き続き掲載されている。前者においては、「自然や美しいものや崇高なものの力を感じる」の章に編集され、「いのちの授業」と並び、3-3)「人間の気高さ、生きる喜び」の内容項目を学ぶ資料の一つとして示されている。後者においても、Dの視点「生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の㉒「よりよく生きる喜び」に対応した資料として位置づけられており、「誇りある生き方とは」というテーマのもと、中学校最終学年である3年生としての学びを深めることが期待されている⁹⁰。

ところで、「生命に対する畏敬の念」については、Dの視点の㉒「感動、畏敬の念」において扱われる。その内容は、小学校第1学年及び第2学年では、「美しいものに触れ、すがすがしい心をもつこと」、第3学年及び第4学年では「美しいものや気高いものに感動する心をもつこと」、第5学年及び第6学年では「美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと」と示されており、小学校の段階では、美しいものや気高いものに触れ、関わりをもつことによって深く感じて心が動かされること、高学年にいたって、人間の力を超えたものを素直に感じとり、尊敬や畏敬の念を抱き、人間としての生き方や在り方を見つめ直すことなどが求められている。さらに中学校では、発達とともに豊かになってくる生徒の感受性や美的な情操、感動する心などを通して、「美しいものや気高いものに感動する心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること」が期待されている⁹¹。

一方、「カーテンの向こう」は、㉒「よりよく生きる喜び」を主題とする教材である。この内容項目は、小学校の低学年には設けられていない。というのも、この内容に迫るには、「人間が内に弱さや醜さをもつと同時に、強さや気高さを併せてもつことを理解」⁹²できるという発達の段階にあること、もっと言えば、「自分に自信がもてずに、劣等感にさいなまれたり、人を妬み、恨み、うらやましく思ったり」⁹³といった自己否定の経験とともに、「人間のもつ気高さ」「崇高さ」といった、その具体を例示できないような価値を自分なりに感知した経験が求められるからである。つまり、㉒「感動、畏敬の念」の深まりがあってこそ、㉒「よりよく生きる喜び」とは何かを考えられるのだといえる。

内容項目に照らすならば、「カーテンの向こう」はおそらく、一読して「畏敬の念」を感じられるような物語ではない。しかしながら、「生命に対する畏敬の念」を考えると、私たちは、人間が弱さや醜さをも併せもつ重層的な存在であること、それゆえに、「畏敬の念」を呼び覚ます「気高さ」や「崇高さ」があらわれ、「よりよく生きる喜び」が見出されることを理

解しておく必要がある。その意味において、「カーテンの向こう」は、「生命に対する畏敬の念」を問う教材の一つに位置づけられるだろう。

2. 先行実践の分析と評価

ところで、先述したように、「カーテンの向こう」は「道德の時間」の読み物資料として活用されてきた。物語の大筋は、以下の通りである。

イスラエルのとある病室の一室。薄暗い室内に、多くの重傷患者がベッドを並べている。室内には窓が一つしかなく、常に分厚いカーテンで閉ざされている。

看護婦もあまりやってこず、医師の回診もめったにない。見舞いの客は一人も来ない。変化のない毎日を、患者たちはベッドに横たわり、ただ時が過ぎるのを待っている。患者たちの唯一の楽しみは、窓に一番近いベッドを充てられているヤコブが、カーテンのすき間から外を眺め、見えた光景を話してくれることだった。

奇病に侵され、この病院に来たばかりの私だったが、同室の患者たちがどんどん亡くなっていくなかで、いつの間にかヤコブに次いで二番目に古い患者になっていた。私もまた、ヤコブの話に希望を抱いていた一人であった。しかし、どうしてヤコブだけが外の世界を見ることができるのか。古参の特権か、ヤコブはその場所を誰にも譲ろうとしない。死期を悟ったニコルが懇願しても、ヤコブはその願いを無視した。そんなヤコブを私は、徐々に妬ましく思うようになっていった。私は心のなかで、ヤコブの病気が重くなることを願った。皆と一緒に笑っていても、心の奥底ではにこりともしない自分がいたのだ。

その年の冬、ヤコブは体調を崩し、とうとう亡くなってしまった。皆は悲しんだが、私は、窓際のベッドを一人占めできると思うと、にんまりと笑いがこみ上げてくる。

いよいよ窓際のベッドに移ることになった。看護師に抱きかかえられ、カーテンのそばに横になった私は、睡魔にあらがいがながら期待に胸うち震わせ、その隙間をのぞきこんだ。そこから見えたものは、なんと冷たいレンガの壁だったのだ。

物語は意表を突く場面で終わり、その後の「私」は描かれていない。「私」が何を感じ、考えたのか、続く物語の展開は読者に委ねられることになる。ドラマティックな設定と展開で読後に「問い」を突きつける本教材を、印象深く覚えている学生も多い。また、中学校の教材で

あるが、小学校での実践も多く報告されている。

たとえば、福島県須賀川市立小学校の阿部教諭は、小学校高学年を対象に、「カーテンの向こう」を教材とした授業を試みている。しかしながら、授業を構想するにあたって、物語で描き出される道徳的価値の実現のされ方の崇高さゆえに、児童が登場人物の心情に共感し、自らの思いを託すことができない難しさに言及している⁸⁸。阿部教諭は、その難しさを乗り越えるために、「再現構成法」と「役割演技」という体験的な学習の手法を取り入れ、より深い心情理解をねらっている。

新潟市立中学校の堀川教諭もまた、「カーテンの向こう」の物語を再現構成法によって提示し、さらにサイコドラマの手法を加えた実践を紹介している。両教諭が採用している再現構成法とは、道徳授業でよく見られる教師の範読のように、文章教材を生徒に与え、読み聞かせるのではなく、教師が語りながら、学習支援材（場面絵、登場人物のイラスト、フラッシュカードなど）を活用して教材を提示する手法である。『『知識』として受け取るのではなく、ストーリーを『体験』していく』⁸⁹ ことによって、道徳の授業に欠かすことのできない「感情」の湧出が目論まれている。

堀川教諭の実践においてはさらに、「カーテンの向こう」の続き、すなわちカーテンを開け、レンガの壁を見たときの「私」が、他の患者たちに外の様子を尋ねられるという状況が設定される。その場面が、カウンセリングの手法の一つである「サイコドラマ」でもって演じられるのである。

「私」役の生徒は、レンガの壁を見ながら作り話をした、ヤコブを追体験していく。そこへ堀川教諭は、患者役の生徒に「私」役の生徒の「悪口」（「早く死ねばいいのに」「どっちみち長くはないさ」「ああ、憎らしい」など）を言わせ（聞かせ）る。「私」役の生徒は、真実を知る前の「私」をもそこで追体験する。

一方、患者役の生徒たちには、「カーテンの向こうはレンガの壁である」という真実を告げ、その後の患者たちの思いを演じさせている。「何にもない」「何も面白くない」と虚無感に苛まれる患者たちの姿は、おそらく、ヤコブが「カーテンの向こう」を語り出す以前の病室の光景だったろう。堀川教諭の実践は、そのものに「なってみる」ことで、登場人物のリアルな「感情」を体感的につかませている。

しかしながら、いずれの実践も、「感情」をつかむという意味では見事に成功しているが、その「感情」の基層に横たわる存在論的な問いに向き合うことを避けているのではないか。堀

川教諭の実践では、「私」役の生徒が、「死ねばいいと言われて苦しかった」が、「ヤコブもそうだったのだと思って」、「みんなの期待と夢を壊したくないから。ヤコブさんにもそうしてもらったから。今度は僕がします」⁹⁾と語り、大拍手をもらっている。この生徒の素直な感情の表出を否定するものではないが、死に瀕した仲間の願いを無視してまでも守り通そうとした「みんなの期待と夢」とは何だったのか、あれほどまでに憎み、その死を願っていたヤコブの行為を、「私」はどのような思いと覚悟で引き受けるのか、「苦しかった」、「今度は僕が」と表された心情に複雑に絡み合う問い(アポリア)に向き合ってこそ、この教材の主題となる「よりよく生きる喜び」に迫れるのではないだろうか。

3. 教材「カーテンの向こう」の分析

阿部教諭が指摘しているように、「カーテンの向こう」で描かれる道徳的価値の実現を問うのは、小学生にはいささか難しいだろう。しかし、これまでの学習を通じて、自己の生き方を見つめてきた中学生であれば、「正答・正解がない」、「わかりそうでわからない」心地悪さにも耐えながら、アポリアを問い続けることができるかもしれない。もっと言えば、「人間としての生き方を考える」段階にある中学生だからこそ、アポリアに挑戦することの意義があると考える。

そのためには、「カーテンの向こう」という教材において、生徒の生き方や在り方を揺るがせるような存在論的な概念がどう語られているのか、また、そこからどのような「問い」が抽出されるのかに注目して、教材を分析する必要がある。以下、こうした観点から、「カーテンの向こう」の教材分析を試みたい。

(1) 教師用指導書及び教科書等に示された「問い」

ところで、『中学道徳 心つないで3』の教師用指導書には、「カーテンの向こう」の場面に応じて、生徒の思考を促し、深めるためのいくつかの発問が例示されている。それによると、ここで押さえるべき場面と注目すべき登場人物の心の動きは、大きく分けて3つあると考えられる。

まず、ヤコブの話を聞いている病室の患者たちの気持ち(「ヤコブの話を、みんなはどのような思いで聞いていたのでしょうか。」¹⁰⁾)である。この発問によって、死を待つだけの日々を重苦しい病室で過ごす患者たちには、「ヤコブの話だけがせめてもの希望であった」ことが確

認される。

次いで、ヤコブだけが外の様子を知ることに対する「私」の感情（『『ヤコブが死ねばいい』と思った主人公についてどう思いますか』²⁹⁾）である。「ヤコブの病気が重くなることを願い、他の患者たちとヤコブの話に笑っている時も、心の底ではにこりともしない」、「ヤコブの死を悲しむふりをしながら、どこかで笑っている」、「外の様子を独り占めできる、誰にも知らせず、一人で楽しむのだ」との描写にあらわれる「私」の二面性に注目させ、人間のもつ弱さや醜さに気づかせるとともに、その弱さや醜さを自分のこととして捉えさせるよう指示されている。

そして最後に、「私」がカーテンの向こうにあるものを見た場面での気持ち（「カーテンの外を見た時、「私」はどのような気持ちだったのでしょうか。」³⁰⁾）である。この発問は、ヤコブが頑なに、カーテンのそばのベッドを譲らなかった理由を知った時、「私」のなかで、ヤコブの生き方に対するどのような捉え直しが生じたのか、その変容を考えさせるものであり、主題やねらいに迫る中心発問として設定されている。

これらはいずれも、生徒が教材を深く理解し、主題について考えるに当たって重要な場面や発問であることに相違ない。しかしながら、その発問に対して生徒が何を、どう考えるだろうかと予想してみると、次のような物語が容易に組み立てられていく。つまり、ヤコブの振り舞いや選択の理由を知った「私」が、その生き方の崇高さに触れ、自らの弱さや醜さに気づき、おそらくヤコブと同じように生きていく（つまり、崇高な生き方を求めていく）ことになる、と。このような物語に導かれることによって、人間の生き方や在り方の変容が極めてリニア的に捉えられてしまうのではないだろうか。

(2) 「私」を追体験する「問い」

そこで、これらの発問に絡み合うものの、捨象された「問い」を抽出することによって、どのような思考が導かれるかを考察してみたい。まず、注目されるのは、先行実践や教師用指導書においても取り上げられている「私」の感情の動きである。というのも、「カーテンの向こう」の物語は「私」の独白であり、生徒はおのずから「私」を追体験していく形で、教材を理解していくことになるからだ。

また、先行実践や教師用指導書においては、生徒が「私」に自分自身を重ね、「私」の感情を共感的に受け止めることによって、人間のもつ弱さや醜さを肯定的に捉えるよう留意されている。主題となる「よりよく生きる喜び」では、人間存在の二面性に着目させ、誰しもが弱さ

や醜さをもっていることに気づかせるとともに、だからこそ「よりよく生きたい」と願い、悩み、苦しむのであって、そこに人間としてのよさもまた現われることを理解させることが求められる。いわば、負の感情や状態を、人間がよりよく生きていくための必然的な要素であると捉え直すことで、肯定的に意味づけることが期待されているのである。

なるほど、自分の欲するものを誰か一人が独占している状況に対して不公平さや怒りを感じ、特権が与えられている者を憎むといった感情の動きは、中学生にもなれば容易に想像できよう。しかし、この負の感情や状態を肯定的に意味づけるとなると、教材に類似した場面を想起させ、「自分にもある」と共感するだけでは難しいのではないか。「私」の気持ちも理解できる、ではなく、なぜ「私」はヤコブを「羨ましく」思い、それを憎しみや死をも願う気持ちへと転じさせていくことになったのか、その感情の動きを「人が誰かを憎む」という存在論的概念を問うことが必要なのではないだろうか。

入院当初の「私」は、ヤコブの話に気持ちをなぐさめられ、ありがたいと思っていた。ヤコブが伝えてくれるのは、カーテンの向こうに広がる「外の様子」である。それは、ヤコブ自身を含めた病室の患者たちにとって、かつて自分たちの人生があった場所である。いつか戻りたいと願うものの、それはもう叶わないかもしれない。それにもかかわらず、唯一の、自分たちが生きていることを証してくれる場所である。

そのような意味において、ヤコブの話は、時間つぶしの楽しいお喋りなどではなく、患者たちの生きる希望であった。ゆえに、「私だって外が見たい」との思いが募るのは、その希望を確かなものにしたいからである。そこには、自らの身体的自由も奪われ、ただ死を待つだけの無力な存在として世界に投げ出されていることへの不安とともに、「生きる」ことへの渴望があらわれている。そして、外の様子を見ることに自らの生命の確かさを重ねる「私」が、確かな世界と繋がっているヤコブへの羨望を憎しみに変え、ついにはその死を願うまでに至ったのも、カーテンのそばのベッドを独占するヤコブの存在が、不安や渴望を埋める唯一の希望を、理不尽にも奪っていくものと感じられたからではないだろうか。

「人はなぜ他者をうらやみ、憎むのか」。そこには、充たされて生きたいという願いがあり、それが叶わないことへの苦しみや、そのような状態に置かれていることへのやりようのない不安がある。その重なりを感知することによってはじめて、人間のもつ弱さや醜さを肯定的に捉えることができると考える。そのためには、「私」の感情の変化をただ追うにとどまらず、「私」の憎しみの基層に何があるのかを今一度問い直してみたい。

(3) ヤコブの生き方を見つめる「問い」

もう一方の登場人物であるヤコブは、人間のもつ弱さや醜さをあらわにする「私」とは対照的に、人間の気高さや崇高さを体現するような人物として描かれており、先行実践や教師用指導書の展開例においても、生徒が彼の生き方に感動し、そのよさを理解したり、自分の生き方につなげて考えたりすることが期待されている。しかし読み手によっては、患者たちの希望の明かりを守り続けたヤコブの生き方に、あまりにも崇高な道徳的価値が実現されているさまを感じ、「自分にはそのような生き方はとてもできない」と思うものもいるだろう。自らも病魔に侵され、ただ死を待つだけの苦しい時間を過ごしてきたはずなのに、他の患者たちの希望を絶やすまいとするのはなぜか。こうした存在論的な問いが、ヤコブの生き方にも含まれているからである。

そこで、「カーテンの向こう」におけるヤコブの物語を考えてみたい。繰り返し見てきたように、ヤコブが伝えてくれる「外の様子」は、患者たちにとって、自らが「生きている」ことの確かさを味わうことのできる唯一の世界であった。翻って、ヤコブにとって、「外の様子」を話して聞かせることはどのような意味をもっていたのだろうか。

とはいえ、教材には、カーテンがいつ、誰によって壁にかけられたのか、ヤコブがいつ頃から、何をきっかけに作り話を聞かせるようになったのかなどは描写されていない。また、ヤコブの心の内も明かされてはおらず、ただ「私」から見たヤコブの在りようが語られるだけである。したがって、私たちは、自らの想像する力でもって多様な可能性を探りながら、そこに浮かび上がる人間としての生き方や在り方を見つめるほかない。しかしながら、こうした思考や経験こそが、自らの生き方や在り方をより深いものへと変えていく契機となる。その意義を踏まえて、「なぜ、ヤコブは外の様子を語り続けたのか」という問いをめぐり、いくつかの可能性を論じてみたい。

① 嘘を語ること

言うまでもなく、ヤコブが伝える「外の様子」は全くの作り話、いわゆる「嘘」である。それを語り続けることは、ヤコブにとっても相応の葛藤や苦悩を強いることとなっている。

なるほど、患者たちは、ヤコブの話になぐさめられ、つかの間でも「生きている」喜びを感じていた。そしてその事実にも、ヤコブもまたなぐさめられ、自らの存在を背われていたと思われる。しかしながら、ヤコブの話に喜びながらも、「私だって外が見たい」という思いは誰しも心のうちにあった。「私」はもとより、その切実な願いは、死を前にしたニコルによって

も語られている。ヤコブは常に、羨望のまなざしや、「なぜヤコブだけが……」、あるいは「ヤコブがいなくなれば……」といった怒りや妬み、憎しみのまなざしにも晒されていたのである。

さらに、ベッドを代わってほしいというニコルの懇願も退けなければならなかった。その願いを聞き入れれば、真実が明かされる。信じていた世界が虚構であったと知れば、患者たちは怒り、悲しむかもしれない。いや、もはや「生きている」喜びどころか、「生きる」ことへの希望をすら、失ってしまうに違いない。それは、残酷な死の宣告に通ずる。

真実を覆い隠すために、ヤコブはニコルを無視した。自分に対する怒りや妬み、憎しみの感情が増幅されたとしても、である。

② ヤコブを突き動かしたもの

これほどの葛藤や苦悩を引き受け、なおも嘘を語るのはなぜか。もっと言えば、そうまでして、患者たちの「生きる」希望や喜びを守りたかったのはなぜだろうか。このような問いに対して、「良心」という存在論的概念が想起される。

たとえば、カント (Emmanuel Kant) は、「良心」を「人間の内なる法廷の意識」と定義している。カントによれば、「良心」はすべての人間が本来的に自己のうちにもっているものであり、そのうちなる裁判官の呼びかける声を、聴かずにいることはできないという。また、「良心」はすべての人間を「義務づけるもの」であり、行為者を突き動かし、具体的な行為として「義務」を体現させるものであるとも述べている⁹⁴。

ハイデッガー (Marthin Heidegger) もまた、「良心」が行為者に、行為の目的や手段への関係のほかに、自己自身に対する「義務」を洞察させるものであるという。そして、その「呼び声 (Ruf)」は、日常的には公共的な世界に埋没し、頹落的な「世人 (das Man)」として存在している自己に、固有な存在でありうることを促すのだという⁹⁵。

ところで、ハイデッガーの良心論は、カントのいう「良心」が裁判官のごとく行為の善し悪しの責めを定めるのに対して、ただ行為者の存在を呼びかけるだけである。しかし行為者が、その呼び声を了解し、固有な存在でありうることを意欲すれば、共に生きる他者への責任が生じてくるのである⁹⁶。なるほど、「世人」として自己を喪失した存在であっても、社会的な生活のなかで、自らの行為の結果として生じた過失等の責務を引き受けることはあるだろう。しかしながら、他者の存在への、主体的で自由な応答という意味での責任の担い手になることはできない。それが可能となるのは、「良心」に促されるからなのである。

ハイデッガーの良心論に従えば、なぜヤコブが患者たちの「生きる」希望や喜びを、あれほ

ど頑なに守ろうとしたのかもまた、理解できるのではないだろうか。ヤコブは「良心の呼び声」を了解し、ヤコブとしての在り方を呼び覚まし、共に生きる他者である患者たちへの責任を引き受けた。その行為の具現が、嘘を語ることだったのである。

(4) 再び、「私」を追体験する「問い」

物語は次のように続いていく。ヤコブが亡くなり、彼のベッドに横たわることができた「私」は、期待に胸うち震わせながらカーテンの向こうを覗き込んだ。そこで「私」の目に飛び込んできたのは、「なんと冷たいレンガの壁だった」のだ。

「私」も読み手もこの瞬間に、打ちのめされるかのような衝撃を受け、すべてを理解するのである。ひとたび「カーテンの外を見た時の『私』の気持ち」を問えば、後悔、懺悔、羞恥、畏怖、尊敬、感謝など、実に多様な感情が語られるだろう。それほどに、読み手もまた、激しく心のうちを揺さぶられるのである。

はたして、カーテンの向こうに広がるレンガの壁は、いったい何を、「私」に突き付けたのか。このような問いを立ててみると、ボルノーのいう「振り返る羞恥 (die zurückblickende Scham)」が想起される⁹⁰。それは、「行為そのものを『恥じる』のではなく、これまで隠されていた人間の存在がその行為によって露わになったこと」⁹¹に対して生じる感情であり、まさにこの場面に通じているのではないか。

「私」がレンガの壁に見たものもまた、人間の存在であったといえよう。もっと言えば、誰かであって誰でもない、固有の自己を見失った患者たちのなかであって、共に生きる存在としての責任を引き受けようとした人間の存在である。翻って、それを見るという行為は、存在の覆いを破壊的な力で引きはがし、頹落的な「世人」のまなざしにさらすということにほかならない。その意味において、「私」は「羞恥」するのである。

ボルノーによれば、「羞恥」は「畏敬の念」を抱くべきものを感知する力であり、かつ「畏敬すべきと感じられたものへの接近を妨げる」⁹²ものである。『中学道徳3 とびだそう未来へ』では、『「私」は、このあとどうしただろう』⁹³という発問が提示されているが、おそらく「私」は、カーテンに覆われたものを明かすことなく、しかしそこに存在するものの尊さが開示されていくことを願うのではなからうか⁹⁴。また、ハイデggerによるならば、その責任の担い手となるためにも、「良心の呼び声」に耳を傾け、「私」固有の存在でありうることを求めていくのかもしれない。いずれにせよ、「私」が自らの生き方や在り方に向き合うさまにこそ、人間

の存在の気高さや崇高さがあらわれるのである。

IV. おわりに

本稿では、「生命に対する畏敬の念」を考えるに当たって、捉え難い人間の在りよう、すなわち、その存在を問うことの意義を示すとともに、「カーテンの向こう」に登場する「私」やヤコブの生き方を、ボルノーやカント、ハイデッガーらの哲学的思索を援用しながら読み解くことによって、授業にも生かされる「問い」を提示することを試みた。これらの「問い」は、「生命に対する畏敬の念」に象徴されるような存在論的な概念を問うものであり、それに向き合うことは成熟した大人であっても容易なものではない。しかしながら、子どもたちなりの解釈のなかにも、人間のもつ弱さや醜さ、また、気高さや崇高さを捉えた気づきがある。目には見えず、言葉で象れないものを感知し、想像しようとする力もある。子どもたちが何に気づき、それが何であるのかを明らかにしていくにも、教師による深い思索と洞察が欠かせないのではないかと考える。本稿がその一助となれば幸いである。

存在論的な概念に迫るには、無数の問いを重ね合わせながら、考え続けていくことが求められる。そして、こうした問いには、正答・正解がないこともまた、了解しておかなければならない。正答・正解がない「問い」、まさにアポリアを「問い続ける」力を鍛えること、正答・正解を求めようとする姿勢を改め、「わからない」を楽しむことなど、筆者も含め、教員自身が自らの指導を振り返り、問い直してみることが必要だろう。

V. 注、引用及び参考文献

- (1) 文部科学省、2017、小学校学習指導要領（平成29年告示）、p.18、https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf／文部科学省、2017、中学校学習指導要領（平成29年告示）、p.19、https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf
- (2) 同上
- (3) 文部科学省、2017、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編、pp.28-29、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf／文部科学省、2017、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編、p.29、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf

- (4) 光田尚美、2016、道徳教育における「畏敬の念」、近畿大学教育論叢第27巻第2号、pp.19-32
- (5) ボルノー・岡本英明訳、2011、畏敬、玉川大学出版部、p.87
- (6) 文部科学省、2017、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編、pp.22-23、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_012.pdf／文部科学省、2017、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編、pp.19-20、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf
- (7) ボルノー、前掲著、pp.59-63
- (8) ボルノー、前掲著、p.12
- (9) ボルノー、前掲著、p.92、p.139、p.163
- (10) 田中智志、2017、何が教育思想と呼ばれるのか—共存在と超越性—、一藝社、p.40
- (11) ペスタロッチ、前原寿・石橋哲成訳、1987、ゲルトルート教育法；シュタンツ便り、玉川大学出版部／Pestalozzi, 1943, Geist und Herz in der Methode. 1805, Bearb. von E.Dejung, Sämtliche Werke, hrsg. von A.Buchenau, Ed.Spranger, H. Stettbacher, Kritische Ausgabe, Orell und Füssli, 1927ff., Bd.18, SS.1-52
- (12) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編、p.2／中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編、p.2
- (13) 田中、前掲著、pp.38-39
- (14) 林泰成・貝塚茂樹・柳沼良太他、2020、中学道徳3 どびだそう未来へ、教育出版、pp.2-3
- (15) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳、pp.25-26／中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編、pp.23-24
- (16) 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編、p.68
- (17) 同上、p.67
- (18) 阿部浩幸、2016、小学校高学年 役割演技と再現構成法で教材攻略、道徳教育5月号、明治図書、pp.48-50
- (19) 堀川真理、2016、中学校 体験、それがアクティブ・ラーニングだ！～サイコドラマ仕立てで、道徳教育5月号、明治図書、p.52
- (20) 同上、p.53

- ⑫ 村井実他、2012、中学道徳 心つないで3 教師用指導書、教育出版、p.116
- ⑬ 同上、p.117
- ⑭ 同上、p.118
- ⑮ カント、樽井正義・池尾恭一訳、2020、人倫の形而上学、カント全集11、岩波オンデマンドボックス、pp.315-317
- ⑯ Heidegger, 1979, Sein und Zeit, Tübingen, S.273
- ⑰ ditto, S.288
- ⑱ ボルノー、前掲著、pp.92-95
- ⑲ 光田、前掲著、p.25
- ⑳ ボルノー、前掲著、p.92
- ㉑ 中学道徳3 とびだそう未来へ、p.101
- ㉒ ボルノー、前掲著、p.163

VI. その他の参考文献

- 池辺寧、2004、ハイデガーの良心論—責任への促しとしての良心の呼び声—、奈良県立医科大学看護短期大学部紀要 vol.8、pp.48-59
- 小野原雅夫、2001、カント良心論の体系的位置づけ—神へと至るもう一つの道—、福島大学教育学部論集第70号、pp.1-10
- 小手川正二郎、2014、いかにして「自己の内なる良心」に目覚めるのか、Heidegger-Forum vol.8、pp.112-124