

## 学校教育現場における倫理的アプローチの可能性

——高等学校での取り組みを通して——

上 村 崇

第一章 はじめに―「事件」は「現場」で起きているのか？

「会議室」で起きているのか？

近年ヒットした日本映画「踊る大捜査線」のなかで、主人公の青島刑事は「事件は会議室で起きているんじゃない、現場で起きているんだ!!」と叫んだ。流行語になったこの台詞は、現場主義と官僚主義の対立を浮き彫りにするものであった。映画ではこのような対立構造とともに、それぞれの立場にいる青島刑事と室井警視正の心の交流が描かれている。物語の構造には数々の問題を孕んでいるものの、「事件は現場で起きている」という現場主義（反官僚主義）が観客の共感を得たことは事実である。

倫理学においても、倫理学理論や学会の枠組み（会議室）にとどまることなく、現場へとおもむく研究者が出てきている。おもに応用倫理学と呼ばれる研究分野においてこうした態度をとる研究者が多い。それに対して倫理学という学問分野の特質を考え、安易に現場へとおもむくことを自制する倫理学研究者も多数存在する。わた

しは教育と倫理の関係を研究する者として、前者の態度をとる。確かに教育現場に研究者として土足で踏み込み、教師や生徒の証言を「サンプル」として収集することは搾取以外のなものでもない。

研究者による研究フィールドからの搾取という問題は、文化人類学が直面してきた大きな問題である。現場へとおもむくことで文化人類学や社会学に遅れた倫理学がこうした問題に巻き込まれる可能性は大いにある。この問題を解決するためには、倫理学だけではなく、文化人類学、社会学など学問分野を横断して「現場におもむくこと」について包括的に議論することが必要であろう。

こうした問題がありながらも、やはりわたしは現場におもむくことが必要だと考える。事件が起きているのが現場か、会議室か、といった二者択一の議論は不毛である。現場におもむいてはじめて、目に見え、耳に聴こえる問題がある。つまり、現場におもむいてはじめて事件が現れてくるのである。わたしが現場におもむく理由はここにある。本稿では高等学校での取り組みを通して、現場におもむくとはいかなることかということについて考えていきたい。第二

章では、わたしが実際に高等学校の現場で見たこと、聴いたこと、つまりわたしに現出してきた事件について記述する。つづく第三章では、教育現場において倫理学者に何ができるかということについてひとつの視点を提供したい。本稿は筆者の個人的な体験と活動にもとづいたものである。理論的な裏づけや一般化は困難であるが、倫理学者として現場に関わる一視点が提供できれば幸いである。

## 第二章 現場で事件を見るということ——高等学校での取

### り組みから

ある教育フォーラムで感じた違和感——理論の提供者と利用者という関係性

わたしは土曜日に開催されたある教育フォーラムに参加した。参加者の大半は小学校、中学校の教師であった。教育フォーラムは、教育学者たちによるアメリカ、イギリス、フランスの道徳教育に関する最新の実践事例の紹介と、学校の教育現場で奮闘する教師との意見交流会で構成されていた。この教育フォーラムでは、学校の教師たちは熱心に教育学者の話に耳を傾けていたし、意見交流会でも活発に意見が交換された。

意見交流会で、教師たちはこのフォーラムが大変有意義であったという感想を添えながら、おおむね次のような意見を述べた。「このフォーラムで拝聴した理論は『使える』ものだと思います」、「こ

れまでの道徳教育理論のなかには『使えない』ものが多かったが、今回お話の理論は『使える』ので、早速生徒指導に生かしていきたいと思えます。わたしは、教師たちの『使える』、『使えない』という言葉に違和感をおぼえた。ここでは、理論を提供する者(教育学者)と理論を利用する者(学校の教師)という図式ができあがっている。それは、『使えない』理論は切り捨てられ、新しい『使える』理論が求められる「理論の消費」とも呼びうる構造である。

土曜日の貴重な時間を割いてフォーラムに参加する教師たちは、教育熱心な人々であろう。フォーラムに参加しながら、使える理論を探す。こうした理論探しの旅を教育熱心な教師たちはしているのである。わたしはここでこうした教師たちを批判したいわけではない。むしろその教育熱心さや学校をよくしたいという気持ちには大いに共感するし、学校教育に関心を持つ者として学ぶところが多い。ただ、海外の道徳教育理論を受け取り、各学校でアレンジしていく上で、もつと教育学者や倫理学者が関わっていくことができるのではないかと思つたのである。各学校に対応した道徳教育理論を学者も含めて議論していくことによって、「使える理論」と「使えない理論」という判断を越えて、「その学校で使える理論」へと理論を鍛えていくことができるのではないか。理論の消費から理論の洗練へと転換すること、つまりフォーラムに参加する理論探しの旅から教育現場で理論を構築していく理論作りの旅へと転換することによって、学校での道徳教育理論は豊かになっていくのではないか。そのような思いがわたしのなかにはある。

教育学者が小学校、中学校の教師たちに理論や教育実践の情報を提供することは悪いことではない。教育学者は理論や情報を提供し、あとは現場の教師に任せるのが当然であり、教育現場にさまざまな分野の学者が割り込んでくることの方が学者の越権行為であるという意見が寄せられるかもしれない。確かに、学校教育現場における倫理学者の必要性を説いたとしても、教育現場になかなか入り込むことのできない倫理学研究者の「やつかみ」と受け取られて仕方がないところがある。しかしわたしがこのように主張するのには理由がある。わたしはこの教育フォーラムに参加するまでに高等学校の教育現場にもむいて教師や生徒への面談調査や授業実践を重ねてきていた。そのなかで見えてきたこと、聴こえてきたことを咀嚼していくなかで、わたしはこのような考えに至ったのである。そこで、わたしが教育現場へとおもむくなかで見えてきたこと、聴こえてきたことについて述べていきたい。

#### 教育現場で見えてきたこと―言葉の内実が喪失した現場

わたしがある高等学校の教育現場におもむいてまず見えてきたのは、生徒指導の多さであった。窃盗などの犯罪行為やバイクでの暴走行為に始まり、服装の乱れ、遅刻、授業中の私語に至るまで、問題行動の内容には差があるものの、あらゆる問題行動に生徒指導が行われていた。しかし、一年間学校に通ううちに、こうした生徒指導が問題行動の抑止としては作用していないことがわかってきた。問題行動を起こす生徒は、厳しい生徒指導がなされたとしてもまた

同じような問題行動を起こす。どうしてこのような状況になるのか、生徒指導の現場を見て気づく点があった。

わたしがこの学校に通い始めた当初から、生徒指導はよくおこなわれていた。むしろ、わたしが学校に通い始めた当初の方が、教師と生徒はわたしの前で生徒指導の現場をよく見せてくれていたといつてよい。たとえば生徒の服装が乱れていると教師が注意する。生徒は、「なんでえ」、「いいじゃん」、「はいはい、わかった」といつて教師に応える。教師は、「もうやつたらいかんで」とさらに注意する。些細な部類の指導ではあるが、こうした指導を多く目にしてきた。

こうした生徒指導をわたしが学校に通い出した当初目にするのが多かったのは偶然かもしれない。しかしこうした生徒指導は、教師でも生徒でもない、学校で異分子であるわたしに学校文化を知らせてくれるよい手がかりになった。こうした生徒指導のやりとりで教師は本気で怒っているわけではないし、生徒も本気で指導されているとは思っていない。ただ、学校の規則を破ると指導があるということを教師は示し、指導にたいして生徒は軽い抵抗を示すものの、いつもの出来事のようにその場を去っていく。こうした生徒指導で交わされる教師と生徒の言葉のやりとりは、教師と生徒に身体化され、形骸化されたものとなっていた。内実が欠落した生徒指導は回数を重ねても効果があらわれない。これらの生徒指導が問題行動の抑止に効果を発揮しない理由はここにあると思われる。

実は、教師も生徒もこうした生徒指導に効果がないことは了解済

みであることが教師や生徒への面談調査で明らかとなった。しかし、教師と生徒の接点はこうした生徒指導であるというのがわたしが通った学校の実情であった。「仕方なく」生徒指導を行い、「仕方なく」教師の話を書く。こうした構図ができあがったのはどうしてであろうか。面談調査を通じて、教師や生徒への言葉を聴くことでその実情が明らかとなってきた。

#### 教育現場で聴こえてきたこと―教師の苦悩と生徒の思考

教師から聴こえてきた言葉のなかで多かったのは、「時間が無い」、「忙しい」という言葉であった。わたしが通った学校では、学校評価を向上するために、多くの会議が設定されていた（高等学校入試の総合選抜と学区制が完全に廃止された広島県下では、どの学校も特色作りをして他校との差別化を図ることが重要な課題となっている）。教科指導に生徒指導に会議と、わたしが通った学校では教師が職員室にいることなどほとんどなかった。いつも走り回っている教師たち、これがわたしが最初に見た教師の姿であった。そして、彼／彼女たちが発する言葉が「時間が無い」、「忙しい」だったのである。忙しくて、時間が無いと思っても、充実した時間を過ごすことはできるかもしれない。しかし、教師たちは疲弊しきっていた。教科指導の負担、生徒指導の負担、会議による負担と、課される負担は教師の許容量を大きく越えていたのである。

とりわけ教師たちが悩んでいたのは、生徒とコミュニケーションをとる時間がないということであった。わたしが通った高校には家

庭に複雑な事情を抱えている生徒も多かった。生徒たちのなかには、教師に親の役割を求めるものもいる。彼／彼女たちは、教科や学校生活だけではなく、教師に親のように甘え、かまって欲しいと考える。こうした欲求がかなえられなければ、手のひらを返したように教師から離れ、教師への不信感を募らせていくのである。

教師は学校をよくしようと思えば、会議に参加すればするほど、生徒と関わる時間が奪われてしまう。また生徒のことを思えば思うほど、教師だけではなく父親、母親、友人といった役割要求に応えることが求められる、疲弊しきってしまう。つまり、学校や生徒のことを考える教師ほど、職務や生徒からの要求に応えることができなくなってしまうという負の循環構造が認められるのである。

こうした負の循環構造に苦悩しながらも、日々教師は生徒と向き合わなくてはならない。そこで教師が選択した行動方針が生徒指導なのである。生徒指導で生徒は変わると教師は思っていない。しかし、目の前に生徒がいる限り教師として何らかの対応をしなければならぬ。そこでたとえ言葉の内実が消失していたとしても、型どおりの指導を行うのである。「仕方なく」生徒指導を行う背景には、このような教師の苦悩が存在する。

生徒から聴こえてきた言葉のなかで多かったのは、「だるい」、「別に」、「わからん」という言葉であった。わたしが通った学校は、地域や県内での評判がそれほど高い学校ではなかった。生徒の多くがこの高校への進学を希望していたわけではなく、親や中学校の教師に言われて仕方なくこの高校に進学していた。生徒たちにとって学

校は楽しい場所とは思えないようで、学校の行事や授業に関心をもたない生徒が多かった。

生徒たちが最も大切にしていたのが友人関係である。学校行事や授業に意義を見出せない生徒たちは、友だちとお喋りや遊びに意義を見出す。こうしたお喋りや遊びは、学校生活のなかでは私語や問題行動として捉えられることが多い。そのため、友人関係を構築、維持するための行動が、そのまま生徒指導の対象になってしまいうことが多くなってくる。学校生活において、授業や行事に意義を見出せないために友人関係の構築、維持に向かうものの、そうした行動は生徒指導によって規制される。生徒たちに生徒指導が行われれば行われるほど、いつそう彼／彼女たちは学校生活に意義を見出せなくなる。ここに、負の循環構造が認められる。

負の循環構造を孕んだ学校生活を過ごさなくてはならない生徒たちは、とりあえず日常の学校生活を営むために、形骸化された生徒指導において型どおりの対応をすることになる。型どおりの対応として身体化されていたとはしても、その内実が欠落しているため「自分たちとは関係ない」指導となり、生徒はますます学校生活から離れていくのである。

#### 生きた言葉を紡ぐこと——会議室と現場を繋ぐ営み

教師の苦悩と生徒の思考を比較してみると、同型性が認められる。教師には学校や生徒を考えれば考えるほどその時間がとれず苦悩するという負の循環構造が認められる。生徒には学校生活に意義を見

出そうとすればするほど生徒指導の対象となる行動を採択してしまい、学校生活に意義を見出せなくなるという負の循環構造が認められる。そして、負の循環構造という同型性は生徒指導によって維持、強化されている。

では、負の循環構造を解体する方策は何であろうか。まず学校の会議を減らすという方向が考えられる。そのためには、高校でどのような活動方針を選択して、どのような会議を開くかという判断が必要となる。どのような会議を開くか決定する会議を開くようであれば、本末転倒である。この方向を実現させていくためには、教師同士の長期的な話し合いや理念の共有が必要となってくるであろう。

しかし会議の数が減ったとしても従来通りの生徒指導が有効ではないことには変わりがない。教師と生徒がそれぞれもつ負の循環構造を相互に強化しているのが生徒指導であることを思い起こしてみれば、やはり生徒指導の方法自体を変えていく必要がある。内実が欠落した言葉のやりとりに内実を吹き込む生徒指導のあり方が負の循環構造を解体する一番の方法であるとわたしは考える。そのためには、内実を持つ言葉、つまり生きた言葉を生徒、教師がともに紡いでいくことが必要となる。そのためには、その学校の教師、生徒関係に根ざした教育プログラムが必要となってくる。理論探しの旅から理論作りの旅へと転換しなくてはならないとわたしが考える根拠は、以上のような現場で見てきたこと、聴いてきたことにある。生きた言葉は、会議室（理論）と現場（実践）という二分法を繋ぐ

ものになりうる。

### 第三章 現場で動くということ——学校教育現場における

#### 倫理的アプローチ試論

倫理学者はなにができるか？——ある研究会での質問

生きた言葉を紡ぐことについて、倫理学者はどのような貢献ができるであろうか。文化人類学・社会学系の研究会でこのような問題を話し合ったときにわたしに向けられた質問を紹介しながら解決の糸口を探りたい。この研究会でのわたしへの質問は、教育学者、社会学者、文化人類学者がどのように現場と関わりながら学校教育に貢献できるかということに仮想的にはあるが答えを与えながら、倫理学者の学校教育への貢献を問うものであった。それは次のような質問である。

学校教育に学者はどのように貢献できるだろうか？

教育学者は学校の研究授業や教育フォーラムのような集まりで、国内外で紹介・構築された理論を教育現場で活動している教師に紹介することで学校教育に貢献するだろう。

社会学者は、教育現場での社会調査とその分析から学校教育がもつ問題を構造的に明らかにすることで、学校教育に貢献するだろう。

文化人類学者は、生徒として調査学校に入学して、他の生徒たちと一緒に学校生活を営むことで現場の生の声を拾い上げ、具体的にその学校の問題と学校文化に内在する普遍的な課題を指摘すること

で学校教育に貢献するだろう。

倫理学者はどのように学校教育に貢献できるのか？

かなり偏った学者像であるし、上に挙げたそれぞれの分野の研究者がみなこのようなアプローチで教育現場に関わっているとは思えない。しかしこのように特徴づけることも可能であろう。こうした質問にわたしはつきり応えることができなかった。倫理学者が教育現場に関わるのであれば、教育学者や社会学者、文化人類学者とは異なったアプローチが必要となってくる。その方法は現在も模索中であるが、現在の見解を示して本稿を終えたい。

倫理学者が学校教育現場でできること——見ること／聴くこと

倫理学者が学校教育現場でできることは、教育現場で教師や生徒、そして学校全体の雰囲気を見ること、聴くことであるとわたしは考える。わたしの見解は、現場におもむくことによつて事件が現れ出るということであつた。具体的になにを見て、なにを聴いたかということに関しては、ある高等学校の取り組みを通して前章で若干ではあるが触れることができた。これまでの議論から倫理学者の現場へのアプローチの可能性について考えていきたい。

規範や価値について研究してきた倫理学者が学校教育現場におもむくことで、規範的な問題や価値観に関する問題を見ること、聴くことが可能になる。こうした規範的な問題や価値観に関する問題を把握することは、倫理学者の特徴であると考えられる。

規範的な問題や価値観に関する問題を把握する能力は学校教育の

現場において求められながらも、なかなか機能していないものである。参考として、高等学校の学習指導要領の総則をみてみよう。

学校における道徳教育は、生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実を図るものとし、各教科に属する科目、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。

高等学校学習指導要領 第一章 総則 第一款 教育課程編成の一般

方針（棒線部は引用者）

道徳教育が教科として設置されていない高等学校の指導要領のなかで、道徳教育に関してふれられているのはこの総則部分である。この総則を読んでも明らかのように、道徳教育は学校活動全体を通して、つまり「いつでも」、「どこでも」行われなくてはならないことになる。しかし、「いつ」「道徳的な問題が生じているのか」、「どこで」道徳的な問題が生じているのか、ということを確認することは、道徳的な問題の解決法を考えることにもまして困難である。日常業務に追われる教師に高度な道徳認識能力を求めること自体に無理があるようにわたしには思える。

確かに、経験の豊かな教師のなかには、道徳的な問題の発生を的確に認識し、実践のなかで適宜指導している教師もいるであろう。こうした熟練教師が率先して道徳教育を行おうことができれば、そ

の学校に応じた固有の道徳教育が実践できるかもしれない。しかし、型どおりの生徒指導がおこなわれている現状を考えれば、こうした可能性に頼つてばかりはいられないであろう。

倫理学研究者が学校教育現場のなかへと身を置き、授業を参観したり教師や生徒との面談調査を重ねていくなかで、彼／彼女たちの思いや不満を聴くことができるであろう。倫理学研究者がまずできることは、教育現場の調査、分析ではなく、教育現場そのものの記述である。さらに、記述されたことがらを規範や価値観の観点から検討することが倫理学研究者には可能である。これが、学校教育現場での倫理学研究者のアプローチではないかとわたしは考える。それは、新たな規範や価値観を倫理学研究者が提示するというのではない。教育現場で見たこと、聴いた言葉からその学校で起きている倫理的な問題を把握し、その問題を解決する方向で道徳教育プログラムを教師とともに構築していくのである。こうした視点から道徳教育が行われてこそ、生きた言葉を紡ぐことが可能となり、規範や規則も内実をもつことができる。わたしは考える。だからこそ、倫理学研究者は教育現場へとおもむかなくてはならないのである。

#### 参考文献

- 越智貞編『応用倫理学講義 6 教育』、岩波書店、二〇〇五年。  
 越智貞、報告書『教育困難校と規範意識―教育プログラム構築のための倫理的学分析』、二〇〇七年。  
 越智貞ほか著、『人間論の21世紀的課題 6 教育と倫理』、ナカニシヤ出版、

二〇〇七年。

〔付記〕本稿は南山大学社会倫理研究所で開催された懇話会「教育現場への倫理的アプローチ―高等学校での取り組みを通じて」（平成一九年五月二六日）の発表原稿を加筆修正し、教育現場への関わりという観点からまとめたものである。懇話会当日にはさまざまな意見を頂いた。ここに感謝の意を表します。また、平成十八年度科学研究費補助金基盤研究（B）「自己知と自己決定の倫理的再吟味」（研究代表者、大庭健）での若手研究者との討議や意見交換、「広島大学東アジア研究会」での発表や参加者との意見交換にこの論文の内容の多くはよっている。重ねて感謝の意を表します。