

道徳教育で私たちは希望をどう語れるか？

松岡 靖

神戸松蔭女子学院大学人間科学部

Author's E-mail Address: matsuoaka@shoin.ac.jp

How Can We Talk about Hope in Moral Education?

MATSUOKA Yasushi

Faculty Human Sciences, Kobe Shoin Women's University

Abstract

本稿の課題は道徳教育で私たちは希望をどう語れるかを検討することである。この研究は2015年に改訂された学習指導要領を二つの段階で検討した。第一にオースティンの言語行為論を枠組みとして、発語行為・発語内行為・発語媒介行為という三つの水準で指導要領を分析した。第二に玄田らによる希望の社会科学の成果、とくに職業希望に関する知見を参考に、指導要領にみる希望の語り方を考察した。結論は次の二点にまとめられる。第一に指導要領の希望の語り方には、成果主義と初志貫徹という特徴があり、それぞれに長所と短所がある。また指導要領は規則の遵守を強調しつつ、「結社の自由」に沈黙している点是不充分である。第二に個人による職業希望の語り方には、可能性・関係性・物語性という三つの要因が影響していた。個人の希望はその人の社会的な条件にある程度左右される。また希望は他者との関わりを契機に創られ、人生の各段階で作り直されていく。言語行為論や希望の社会科学に学ぶことで、道徳教育と希望の概念をより深く理解できる。

The purpose of this paper is to investigate how the concept of "hope" is discussed in terms of moral education. The present paper analyzes in two stages the revised Course of Study published by the Japanese government in 2015. The first stage analyzes the Course using the three levels of Austin's speech act theory: locutionary acts, illocutionary acts, and perlocutionary acts. The second stage examines the Course using Genda's perspectives on hope in social sciences, particularly using the concept of hope with regard to occupation. The results of the analyses suggest two main points. The first is that the way in which hope is discussed in the Course of Study reflects the concepts of prioritizing results and pursuing original purposes, both of which have advantages and disadvantages.

The Course emphasizes the importance of respecting rules but at the same time it silences “freedom of association.” The second point is that the way in which an individual discusses hope with regard to their occupation includes three elements: possibilities, relationships, and narratives. An individual’s hope is influenced by social factors, the concept of hope is created through relationships with others and is further reformulated at every stage of an individual’s life. This paper suggests that speech act theory and social sciences of hope help us to understand moral education and the concept of hope.

キーワード：道徳教育、学習指導要領、言語行為論、希望の社会科学

Key Words: moral education, government course of study, speech act theory, social sciences of hope

はじめに：希望の語り方を弁えた道徳教育

本稿の課題は、道徳教育で私たちが希望を語るために、不可欠な二つの論点を検討することである。第一の論点は一般的な議論の作法として、私たちが希望をどう語れるかである。第二の論点は限定的な道徳教育の問題として、この作法を弁えた実践にどんな効果を期待できるかである。希望の語り方への理解が浅いまでは、道徳教育での成功も覚束ないだろう。なおこの主題に三つの限定をつけておく。(1)「道徳教育」の範囲を、今の日本の小中学校で教師が子どもを指導する場面に限定する。なぜなら義務教育の現場こそ、学習指導要領が法令として適用される範囲だからである。(2)この「私たち」とは誰か？ 後で述べるようにその対象は前もって画定できない。希望を語る現場では語り手も聞き手も移り変わる。学習指導要領を扱う本稿では「私たち」の宛名はさしあたり日本国民ではないか。(3)希望の具体的な内容やその是非よりも、「語り方」つまり語る作法に今回は集中する。この一歩引いた論じ方は教育の可能性と限界を見極めるには有効だろう。

このように課題と論点を設定した背景には、一般的に三つの契機がある。第一にここ十年ほど日本社会を覆う空気のように、希望が語られる機会が増えてきた事実がある。とくに2011年3月11日以降は、東日本大震災からの復興を語らさい、各メディアで官民を挙げて掛け声のごとく、絆や希望が使い回されている。本稿はこの現状を反省するきっかけにもなる。第二に道徳教育とのつながりで言うと、2015年の学習指導要領の改訂は見逃せない。義務教育を行う小中学校で、教師が指導する道徳は児童生徒が学習すべき「特別の教科」に格上げされた。改訂された要領の記述を考察することで、ともすると過剰になりがちな教育への期待に歯止めをかけたい。第三に最近の日本で社会科学の研究動向をみると、希望をキーワードとする知見が蓄積されている。家族社会学では山田昌弘『希望格差社会』、学際的には玄田有史らの「希望の社会科学」などがその代表だろう。そこから道徳教育論が学ぶべき成果も多い。

本論の前に研究の傾向を意識しながら本稿の特徴を述べる。残念ながら字数の制限や私の準備不足で、道徳教育の先行研究を周到に検討することはできない。それでも本稿の特徴は次の三点にある。(1)2015年3月改訂の学習指導要領と、続く7月改訂の解説の道徳編を取り上げる点である。とりあえず素材は新鮮と言えるが、単なる時事報告に終わることなく希

望の考察を深めたい。(2) 現代の言語哲学で有力な学説の一つ、言語行為論に指導要領を分析する枠組みを求める点である。その方法論を使いこなせれば、教育の内容や方法の是非を扱う研究動向に一石を投げられる見込みがある。(3) 社会調査の手法で職業希望を検証した知見に学ぶ点である。新しいデータや冷静な分析を参照することで、道徳教育での職業希望の育み方を提案できるだろう。日本列島の住民が道徳科を「特別の教科」として承認するとしたら、それは社会科学や倫理学などの研究成果に支えられてのはずである。

冒頭の二つの論点をこうした視野で検討すべく、以下は四つの段階で進めたい。第一に小中学校の学習指導要領を題材にして、去年改訂の道徳教育に関する記述を調べる。この行政文書で希望がどう語られているか。その書きぶりを跡づけることは、次の言語哲学の出番を用意することになる。第二にJ.L. オースティンの言語行為論を導入した後で、道徳教育における希望をめぐる発語を分析する。この方法で指導要領を読み解くなら、そこに事実の確認と行為の遂行という両面性が読み取れる。第三に2000年代半ば以降の社会科学の成果に学ぶことで、望ましい教育への示唆を引き出したい。ここでは社会学や経済学などのデータと分析を参照しつつ、新しい職業希望の育て方を構想する。第四に以上で得られた成果を整理し、希望と教育の探求に役立つ先行研究を見渡し、その前提となる制度上の課題を指摘する。大きな主題からみて積み残された課題は多いとはいえ、本稿は希望の語り方を弁えた道徳教育への一歩になるだろう。

1. 学習指導要領にみる希望：「特別の教科 道徳」

(1) 2015年の改訂の概要

文部科学省は学校教育法施行規則の一部改正に合わせ、小中学校と特別支援学校の学習指導要領を、2008年以來7年ぶりに改訂した。新しい文書は2015年3月に官報で告示され、同年4月から小学校で移行措置として実施が始まった。2018年4月からは小学校で、2019年4月からは中学校で、改訂版が全面的に実施される運びとなる。なかでも今回の変更の特徴は道徳教育の強化であり、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」に改めたことである。1958年から現行までの指導要領の目次では、「第1章 総則」「第2章 各教科」に続いて、その他の領域が並んでいた。各教科とは国語から体育までの9教科である。ただし小学校の生活科は中学校で外国語に入れ替わる。2008年版ではその他の領域として、「道徳・外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動」の4章が設けられていた。教科と領域の間に割って入るように、今回の改訂で道徳が「特別の教科」に格上げされた。この措置をめぐって賛否両論が交わされたのは周知の事実である。その論議はまだ尽きそうもないが、本稿ではその是非を正面から論じることはしない。

希望の語り方に問題を絞り込む前に、要領総則の「教育課程編成の一般方針」から、道徳教育の目標と配慮・留意を表1に取り出した。小学校と中学校でほぼ同じ記述が並ぶので、ここでは小学校版を参照する。第一に改訂前の目標は表1の右上のように記載されていたが、改訂後は左上のように更新された。一見して気づく変化は、改訂前はかなり具体的で冗長だったのに、改訂後はずっと抽象的で簡潔になったことである。第二に実施上の配慮・留意はど

う変わったか。改訂前の小学校版は、表1の右下にある多方面への配慮を求めている。しかし左下にある改訂後では、教師と児童たちの関係、家庭や地域との連携、豊かな経験を通して、内面に根差した道徳性、などが取り除かれた。そのかわり改訂後の留意点の多くは、改訂前の目標にあった語句で埋められている。つまり改訂前の目標の多くが、改訂後に実施上の留意点に移された。目新しい表現を探せば、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」という一節である。平和で民主的な国民・市民を育成しよう、という所信表明である。

表1 道徳教育の目標と配慮・留意の新旧対照表（小学校）

	新（2015年改訂版）	旧（2008年改訂版）
目標	「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」	「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、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、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐく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、公共の精神を尊び、民主的な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を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこと」
配慮・留意	「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、豊かな心を持ち、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、平和的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」	「教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、児童が自己に生き方についての考えを深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな経験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない」

道徳教育の位置や目標が変えられた動機として、いじめと情報公開も大きかった。要領総則の「第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」に二つの記述がある。一番目の記述は実践的な指導内容についてである。子どもたちの「日常生活に生かされるようにすること。その際、いじめの防止や安全の確保等にも資すること」。その背景にあるのは世間を騒がせ続

けるいじめ事件への危機感である。文部科学省の憂慮は同年7月告示の解説の道徳編、総説「1改訂の経緯」にも明記された。二番目の記述は道徳に関する情報の積極的な公開についてである。前提として2001年施行の情報公開法も大きい。要領の留意点は「家族や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図ること」である。文部科学省の要請は主に教育委員会・各学校・教職員などに向けられている。なぜならこうした組織や個人による対応のまずさが、日本の世論で手厳しい批判を招き続けているからである。この危機感といきさつからして、いじめへの対応と情報公開の促進とは、同じ問題への対処である。さらに「特別の教科」たる道徳には、いじめの防止という効果まで期待されている。

(2) 道徳科における希望の記述

改訂された箇所は「第3章 特別の教科 道徳」に集中している。そのうち次の三つに注目したい。(1)「特別の教科」の位置づけ、(2)教育方法への配慮、(3)希望の内容項目である。ここでも小学校と中学校に共通する記述がほとんどなので、中学校を主に小学校も参照する。道徳に関する第一の論点は、なぜ「教科」への格上げが「特別の」という条件付きかである。中途半端なこの措置にも理由がある。その視点から要領第3章を読み解くと、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」のほぼ末尾に、関連の深い二つの記述がある。一番目の記述は徳育ゆへの配慮である。「多様な見方や考え方でできる事柄について、特定の見方や考え方に偏った指導を行うことのないように」。以前から他の教科は一般に知育または体育とされてきた。対して新しい道徳科は小中学校の徳育の要とされる。この位置づけは現行の「道徳の時間」と同じである。価値観の多様化・相対化に賛否両論があろうとも、もはや社会の趨勢として無視できない。それゆえに多様性への配慮が記された。この配慮はとりあえず妥当と思われる。ただこの文言が教師の実践を萎縮させる懸念もある。いわゆる教育の中立性との兼ね合いで、そうした不安もすでに指摘されている。

二番目の記述は教育評価上の但し書きである。生徒の成績を評価するさいに「ただし、数値などによる評価は行わないものとする」。これは現行の「道徳の時間」から引き継がれ、今回の改訂でも生き残った。やはり徳育の要たる道徳科では、知識・理解とともに心情・意欲・態度を軽視できない。教科での知育や体育と同じ評価法は道徳教育に不向きとの判断である。価値観の多様化・相対化という現実を弁えれば、数値による評価はなおさら難しくなる。こうして「教科」なのに数値評価は避けるという「特別の」扱いとなった。その背後に政策レベルのせめぎあいがあった。「とにかく道徳を教科にしたい」という推進派と、「せめて数値評価は避けたい」という慎重派、具体的にはこの両者の綱引きである。その政治力学を直接ここで論じることはしない。いずれにせよ「特別の教科」の理由には、多様性への配慮と数値評価の回避があった。今回の教科化への賛否は別にしても、この慎重な態度は現状では順当だろう。

道徳に関する第二の論点は、その内容ではなく方法にある。同じく「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の前半で、教育方法への注文は2008年改訂の現行版より詳しくなった。そのうち新しく強調された三箇所を引用する。(1)「道徳性を養うことの意義について、生徒自

らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるように」。主体的な学習態度という点は、道徳教育の目標にある「主体的な判断」に通じる。さらに意欲の低い中学生を動機づけようとの意図も読み取れる。(2)「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、(中略)自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること」。言語活動の強化は改訂全体の基本方針の一つであり、先にみた価値の多様化・相対化への配慮もうかがえる。(3)「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」。問題解決という用語は改訂前までなかったものの、多様な指導法を工夫せよ、という方針は従来から一貫している。つまり生徒の主体性、言語活動、問題解決などが教育方法において重視されている。

道徳に関する第三の論点は、要領第3章「第2内容」に並ぶ内容項目である。とくに希望に関するねらい・目標は本稿で重要である。そこに道徳科の内容が四つの大項目に整理されている。それぞれのキーワードは、「自分自身」「人との関わり」「集団や社会との関わり」「生命や自然、崇高なものとの関わり」である。最初の「A主として自分自身に関すること」に、希望を語る小項目が位置づけられる。改訂の前後でも小学校・中学校でも重複は多いが、各学年段階で希望に関する内容項目を表2にまとめた。

表2 道徳の内容項目「希望」の新旧対照表

	新 (2015年改訂版)	旧 (2008年改訂版)
小学校	希望と勇気、努力と強い意志	(項目名の記載はない)
第1～2学年	自分のやるべき勉強や仕事をしっかり行うこと。	自分のやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。
第3～4学年	自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと。	自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げる。
第5～6学年	より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。	より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力する。
中学校	希望と勇気、克己と強い意志	(項目名の記載はない)
第1～3学年	より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気をもち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。	より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ。

小学校の項目は「希望と勇気、努力と強い意志」である。とはいえ希望という用語はいわゆる低学年と中学年の段階では現れない。登場するのは高学年になってからである。現行では「より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力する」であった。改訂後は「より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜く」(傍点は引用者)になった。つまり傍点の語句が追加されたのである。ごく普通にこの文章を

読むなら、小学生に課されたハードルが持ち上げられたことが判る。文部科学省の意図によれば、本人の努力だけでは足りないから、あくまで当初の目標を達成するように、というわけである。それを指導する小学校の教職員の役割も応分に上げられたということだ。

中学校の項目はどう改訂されたか。該当する項目は「希望と勇氣、克己と強い意志」である。ここで小学校の「努力」は中学校で「克己」に格上げされた。現行では「より高い目標を目指し、希望と勇氣をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」であった。改訂後は「より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇氣をもち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げる」(傍点は引用者)となる。追加された傍点の部分からも、達成までやり遂げよという主張が読み取れる。ここでも中学生が克服すべきハードルはより険しくなった。文部科学省の価値観は、意志や努力を評価するだけでなく、客観的な結果を出すまで追求せよ、というものである。その要請に応える中学校の教職員の役割も重くなったと察せられる。

以上で改訂された学習指導要領に沿って、道徳教育の概要と希望に関する記述を三点に要約した。(1)「特別の教科」という位置づけ、(2)教育方法上の配慮の増加、(3)希望という目標の切り上げである。今回の改訂は送り手の文部科学省からのメッセージである。受け手である私たちはこの呼びかけにどう反応するか。繰り返すようだが、「私たち」の範囲からして事前に一義的に決まっているわけではない。改訂をめぐる成り行きは現実問題として今後の交渉に開かれている。その交渉に誰がどのように関与するか。その見通しは予断を許さない。たとえば恒常的ないじめ事件の発生が改訂の一因となったように。そこで本稿ではいったん現在に踏み止まり、言語哲学を利用してこの行政文書を分析しよう。

2. 分析のための言語行為論：事実と行為の両面性

(1) 道具としての言語行為論

唐突ながら学習指導要領もまた文部科学省の発語である。それは日本国民を始めとする聴き手や読み手に向けられている。広義の発語は音声によるとは限らない。むしろ音声や文字を用いた活動はすべて発語と解釈できる。言語行為論 (speech act theory) を使うことで、この行政文書の含意を分析しよう。この理論は言語哲学で有力な学説の一つで、すでに膨大な研究の蓄積がある。今回はその原典に立ち帰り、J.L. オースティン『言語と行為 (How to Do Things with Words)』を参照する。すでに原題が著者の関心を端的に示している。どうやって言葉で物事を為すか。その様相を分析する枠組みを言語行為の一般理論という。そして全ての言語行為は二つの機能を併せ持つ。(1) 事実を確認する発言 (constative utterance) では、命題の真偽を見極めることが関心の的となる。(2) 行為を遂行する発言 (performative utterance) では、話すこと自体が所期の目的を達成することになる。両者は日常会話のさなかで入り混じる。個々の発言でその比重が揺れ動いても、完全な事実確認も純粋な行為遂行もまず生じない。あらゆる発言はこの両面性を兼ね備えている。

人々の言語生活の実態に迫るにはどんな枠組みが有効か。オースティンは自説を周到に展開しているが、本稿で必要な範囲で分析の枠組みを紹介しよう。彼は言語行為を三つの水準に切り分けた。第一の水準は発語行為 (locutionary act) で、ルールに則って意味を込めて一

連の音を口に出すことである。その事実は主に言語学の研究対象であって、本稿ではこれ以上立ち入らない。第二の水準は発語内行為 (illocutionary act) で、発語行為が成り立つと同時に、それ自体で何らかの慣習的効力を発揮する。お決まりの場面で期待通りの言葉を語ると、その行為は宣言や約束として機能する。同一の言辞でも時と場合によって、感謝や祝福ともなり、あるいは嫌味や呪いにもなる。ただし宣言や約束が実行されるかどうか、それは次の次元の問題である。第三の水準は発語媒介行為 (perlocutionary act) で、すでになされた発語行為と発語内行為を通じて、何らかの結果を引き起こして所期の目的を達成する。外的な環境や居合わせた人々の思惑が交錯する過程で、首尾よく話し手の意図が実現する場合がその典型とされる。宣言や約束という発語内行為の結果もこの段階で検証される。要するに言語行為とは、人々が事実を確認しつつ行為を遂行する振る舞いをさす。

道徳教育における希望の語りにも言語行為論は適用できる。試しに「私たちには希望がある」という台詞を考察しよう。(1) 発語行為の水準では、「私たちには希望がある」と発音された時点で完結し、本稿で扱うべき要素は残されていない。(2) 発語内行為の水準では、置かれた文脈に応じていろんな反応が生じる。たとえば「ここで絶望しちゃいけない」と、自他に言い聞かせる効果をもつかもかもしれない。あるいは「私たちと言われても自分は仲間じゃないし」と反発する人もいるかもしれない。こうした配慮や意図も日常生活に満ち溢れている。(3) 発語媒介行為と捉えれば、その状況や聞き手の思惑に左右された結果、居合わせた人々は満足したり失望したりする。たとえばこの台詞をきっかけに、人々は過度の悲観から抜け出したり、逆境を乗り越える手立てを模索したりもできる。「私たち」「希望」といった発語行為は、このような発語内行為や発語媒介行為を予感させる。こうして発語媒介行為の結末は、端緒となった発語行為から、時の流れにおいて遠ざかり、その因果関係も薄らいでいく。時には沈黙もふくむ循環で日常言語は成り立っている。

(2) 対象としての学習指導要領

学習指導要領を言語行為論でどう分析できるか。発語内行為と発語媒介行為という水準で、この行政文書の性格や特徴をあぶり出してみよう。各論に入る前に総論としてこの要領の性格を指摘しておく。発語内行為の水準では、それは文部科学省による宣言であり、発語媒介行為として小中学校の教育活動に法的拘束力をもつ。見方を変えれば、この説明に則って義務教育を実行することを、日本政府は日本国民に約束している。そして結果的に論点の後出しになるが、発語行為の確認は要領の本文を整理した時点で終わった。さらにその作業は発語内行為の分析にも踏み込んでいた。となると取り組むべき課題は、発語内行為での残された部分を補足して、発語媒介行為として考察を深めることである。2015年7月告示の要領解説「特別の教科 道徳編」の小学校版を参照して、先に取り上げた三つの論点を改めて検証しよう。

第一の論点は「特別の教科」の位置づけである。これは教育目標との関連が深い。解説第1章総則第1節「改訂の経緯」で、まず「自立した一人の人間として」という目標が確認される。続けてグローバル化の進展とともに、「時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の

存在を認識しつつ」という資質・能力が重要とされる。すぐ後に道徳教育が「他教科に比べて軽んじられている」との認識から、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」が批判される。さらに「いじめの問題への対応の充実」もねらいだという。文部科学省の発語内行為は、教科に格上げした理由をこのように力説した。さらに発語媒介行為として敷衍しよう。グローバル化に対応できる自立した個人を育成する一環として、道徳科もこれまで以上に改革を迫られ続けるだろう。教科化もその歩みの一步に過ぎない。大規模な社会変動が加速していくかぎり、改訂という発語媒介行為が一定の成果を収めても、その効果があまり長続きするとは期待できない。

第二の論点は教育方法への配慮である。まず道徳教育の目標である道徳性は「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」から構成される。これらを育てるには、思考・判断・表現を行う言語活動が有効とされる。同じく第1章第1節で文部科学省が求める「議論する道徳」への転換である。同じ節に続く記述では、「答えが一つではない道徳的な課題」に向き合うよう、教師は児童や生徒を指導する。また同じ第2節の文言はこう戒める。「特定の価値観を児童に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にある」。この教育方法への配慮はすでにみた指示、「多様な見方や考え方のできる事柄について、特定の見方や考え方に偏った指導を行うことのないように」と重なる。要領解説にある一連の発語内行為は、新しい道徳を教科教育へと自立させる工夫である。とはいえ、発語媒介行為としてのこの記述は、問題解決学習と教育の中立性の葛藤を招くかもしれない。なぜなら小中学生が興味を持ちやすい問題を扱う場合、教師が中立であり続けることはたやすくはない。これもグローバル化の時代なら当然の憂慮である。

第三の論点は希望の内容項目である。改訂された希望のねらいには二つの特徴がある。一番目の特徴は結果を追求する成果主義である。小学校の「希望と勇気、努力と強い意志」は、改訂前は「努力する」で終わっていた。改訂後はその後に「物事をやり抜く」が加えられた。中学校の「希望と勇気、克己と強い意志」は、改訂前は「着実にやり抜く強い意志をもつ」であった。改訂後はその後に「その達成を目指し…着実にやり遂げる」と書かれた。発語行為の変化は文部科学省の宣言でもある。つまり発語内行為としての意図は「心情理解のみに偏った形式的な指導」を払拭することにある。この反省は行政側も要領解説『道徳編』の総説「改訂の経緯」で率直に認めている。その発語内行為は妥当である。ところがこの文言は、子どもの努力や意志だけでなく、発語媒介行為としては成果も含めた評価まで、教員たちに要請するかもしれない。ところが「特別の教科 道徳」で数値評価は認められていない。この事情を目標と評価の不一致とみるなら、新しい道徳教育を実施するのはやはり大変である。

二番目の特徴はあくまで初志貫徹をめざす精神である。当然ながらそこに長所と短所が指摘できる。(1) 長所として、目標が明快にわかりやすく示されているから、結果の是非も事実に即して判定しやすい。小中学生たちにとって、学校という場所で通用するわかりやすさは有効になる。また時間の射程という視点でも、一学期や一学年のように期間を限定すれば、教育実践の計画・実践・評価もやりやすい。この見通しに立てば、発語内行為の水準では初志貫徹型の長所が期待できるのではないか。(2) 短所として、目標が固定されがちで更新し

にくく、結果を評価するさい融通が利かないことにある。長期的には子どもが成長していくにつれて、社会人としての目標や評価はより複雑になると予想される。発語媒介行為の水準で中長期的な将来を見越した場合、初志貫徹型のこうした欠点が立ち現れる心配もある。その懸念と対策については後で希望学を参照したい。

(3) 「結社の自由」への沈黙

じつは言語行為論で見落とせない論点がある。それは何らかの発語がなされなかった場合である。発語のない状態がしばらく続いて、そこに考察すべき問題がないとは言い切れない。むしろ私たちの普段の生活では、自分から沈黙したり、相手を沈黙させたりする場面がある。さらに誰かが発語しない、できないという現実もある。沈黙が大きな意味をもつなら、それを聴き逃してはならないし、対象として分析する価値がある。意義のある一例として、学習指導要領であまり語られない部分に注目しよう。取り上げるのは「結社の自由」である。哲学者の西研は教育学者の荻谷剛彦との対談、『考えあう技術』で『心のノート』の欠落を指摘した。この道徳教育の副読本は2002年から文部科学省が小中学校に配布したものである。2013年に『私たちの道徳』として改作され、引き続き2014年から全国に配布されている。行政側は各学校にこの教材の使用を積極的に推進してきた。

一般に憲法で保障された人権の一つが「結社の自由」である。西も指摘するように、近代以降の社会では「不特定多数のいろんな人間と会って関係をつくる」ことができる。ただしそれを実践する個人は共通の知識や一定の教養を必要とする。『心のノート』にはそれを育成する視点がない、と彼は指摘した。この発言を受けて荻谷はこう述べた。今までのコミュニケーション能力は「すでに集団が存在していて、その中での協調性」だった。しかし西が唱える「結社の自由」はもう一つの自由の基盤になる(52-53頁)と。この発言には荻谷の期待が込められている。ただしこの対談にさらに踏み込んだ発言はみられない。二人のやりとりは『心のノート』に関するもので、学習指導要領をめぐる対話ではない。それでも同じ官庁の行政文書には共通点がある。文部科学省の発語行為は「結社の自由」を前に沈黙を保っている。これは偶然ではなく当然である。同時代の指導要領が語らない内容を『心のノート』が強調したら、法令としての一貫性が怪しくなる。

沈黙の様子を発語行為の原文で確かめよう。表3の新旧対照表に、小学校の「規則の尊重」、中学校の「遵法精神、公德心」という内容項目を整理した。小学校でも中学校でもこの項目は集団や社会との関わりに含まれる。(1) 小学校版から5～6年生分を引用する。「法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと」。この発語行為の時点で、法やきまりに不備がないのは自明とされる。(2) 中学校版で該当部分はこう変わる。「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること」(傍点は引用者)。改訂前に二項目に分かれていた遵法と公德心が、改訂後は一文にまとめられた。この統合を考慮すると、小学校版からの増補は法やきまりの「よりよい在り方について考え」に絞られる。この発語内行為は二通りに解釈できる。第一の解釈は、

小学生から中学生への発達に応じて、という要領全体を貫く原則である。第二の解釈は、自立した個人と国家・社会の形成者を育成する、という要領の総則が掲げた目標である。

表3 道徳の内容項目「規則・遵法」の新旧対照表

	新 (2015年改訂版)	旧 (2008年改訂版)
小学校	規則の尊重	(項目名の記載はない)
第1～2学年	約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。	約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。
第3～4学年	約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること。	約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。
第5～6学年	法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切に、義務を果たすこと。	公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切に、進んで義務を果たす。
中学校	遵法精神、公德心	(項目名の記載はない)
第1～3学年	法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切に、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。	<ul style="list-style-type: none"> ・法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。 ・公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める。

けれども日本の今後目を見れば、「結社の自由」への沈黙は発語媒介行為として不十分だろう。この欠点を指摘するために、最近の日本の政治をめぐる出来事を二つ紹介したい。第一の出来事は選挙権年齢引き下げである。2015年6月に公職選挙法が改正され、国政レベルでは2016年夏の参議院選挙から、20歳以上ではなく18歳以上の有権者が投票できる。議会制民主主義の政治制度によって、間接的に立法に関わる権利が新たな世代に保障された。すでにこの前例への対処として、高校を始めとする教育現場は政治教育・主権者教育・市民教育などに取り組むつつある。しかし高校での社会科教育だけで万全だろうか。もし高校に進学しなかったり中退したりすれば、その人は学習の機会を得られない。やはり国民教育の基盤となる義務教育の段階で、道徳科も活用してその対策に取り組むべきだろう。この方針を文部科学省が宣言すれば、それは法改正を後押しする発語内行為であり、民主主義を活性化する発語媒介行為になりうる。

第二の出来事はいわゆる「安全保障関連法案」をめぐる世論である。この法案が2015年9月に国会の可決に至る過程で、是非をめぐる論議はかなり盛り上がった。20歳以下だけでなく18歳以下の未成年も、多様なやり方で政治活動に参加した。たとえばTwitterやLINEなどの情報空間で、また各地の街頭や公園で若者たちも「結社の自由」を実践した。この事態は国境を越えるインターネットや海外メディアでも注目され、「私たち」という主語ではじま

る多様な発語内行為が交わされた。この相乗的な展開は日本政府の教育政策に必ずしも反しない。小中学校の学習指導要領の総則は道德教育の目標をこう掲げた。「主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者とともによりよく生きるための基盤となる道德性を養うこと」。さらに道德科の留意事項として、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」という語句も改訂で追加された。以前より踏み込んだ文部科学省の発語行為は、選挙年齢引き下げなどの社会変動を見越した発語内行為かもしれない。「結社の自由」への沈黙を破る施策は、日本の今後にふさわしい発語媒介行為のはずである。

3. 希望の社会科学による知見：職業希望への道德教育

(1) 「希望格差社会」という警告

すでに2004年に家族社会学者の山田昌弘は『希望格差社会』で、「負け組の絶望感」に警告を発していた。1990年頃からグローバルに社会のリスク化と二極化が進み、日本もその例外ではない。(1) リスク化とは、「安全・安心」が当然と思われていた日常生活が、より多くの人々にとって不安定かつ不確実になることをいう。(2) 二極化とは、20世紀を通じて縮小しつつあった社会の格差が再び拡大し始め、経済的な中間層が薄くなることをさす。この二つの変化によって日本社会はより不安定になりつつある。その不安定さは三つの領域に表れている。(1) 職業生活において、「企業による男性雇用の安定と収入増加」がもはや見込めなくなった。(2) 家庭生活の面でも、「サラリーマン－専業主婦型家族の安定と生活水準の向上」が望めなくなった。(3) 学校教育の役割として、「職業振り分け機能と学歴上昇」が以前ほど確実に機能しなくなった。つまり職業・家庭・教育においてリスク化と二極化が進んでいる。

同時代をこう分析した山田の予測は悲観的だった。彼の心配は「希望の喪失」への警告となる。その診断を要約すると、量的格差（経済的格差）は、質的格差（職種・ライフスタイル・社会的地位の格差）を生み、心理的格差（希望の格差）につながりかねない。「希望格差」と名付けた所以である。負の連鎖に脅かされるのが1990年代以後に生まれた若者だという。なぜなら、新しい世代は以前からの貯蓄も少なく、急激な変化に影響されやすい。これからの人生でリスク化・二極化を回避するのが難しい。山田が採用した希望の定義は、「心が未来に向かい、現在の行動とつながっている時に生じる感情」（225頁）である。現在の努力がいずれは報われるはず、という見通しが失われたら希望は持てない。親世代まで機能していた職業・家庭・教育の安定は、いわばお仕着せの希望を若者に用意していた。それが失われた逆境にこの世代は生きている。『希望格差社会』の終わりに山田は対策を提言した。しかしその発語媒介行為としての代案に、発語内行為としての悲観論を打ち消すほどの説得力はなさそうだ。

(2) 社会科学による希望の再定義

お仕着せの希望の喪失にどう立ち向かえばいいか。労働経済学者である玄田有史『希望のつくり方』が参考になる。玄田らは2005年に東京大学社会科学研究所で「希望の社会科学 (social sciences of hope)」というプロジェクトを立ち上げた。今も続くこの研究は希望学と略称される。その調査によると、日本では職業と結び付けて希望を語る傾向が強いという。そ

ここで希望の定義と要因、職業との関連を辿ってみよう。彼は社会科学を適用できるように希望を二つの段階で再定義した。定義の前半にある三つの要素は、経済思想史を研究する R. スウェッドバークによる。スウェッドバークは、“Hope is a Wish for Something to Come True.”と定義する。三つの要素を簡潔に解説しておく。(1) a Wish とは、希望の核は科学的なものではなく、そこには個人の願望という感情が込められていることを指す。(2) for Something とは、願望は具体的な何かを追い求めて、その対象には社会的な意味が含まれていることを言う。(3) to Come True とは、個人の求める何かが、本人の努力や他者との交流を通じて実現されていくことを示す。

希望の定義の後半に玄田は“by Action with Others”という二つの要素を付け加えている。(4) by Action とは、個人も組織も希望を実現するには、自発的に行動を起こさなければならないことを意味する。(5) with Others とは、希望を育むのも実現するのも個人の努力だけでは難しく、仲間が協力してくれると成功しやすいことを表す。以上の五要素で希望を定義すると、個人の願望に始まり、具体的な何かに向かい、実現したい物事であり、行動を伴う必要があり、仲間がいることが鍵になる。希望学による定義の長所を私なりに挙げると、一番目に希望の具体的な内容に縛られないから、その語り方に焦点を当てやすい。二番目に新生児から高齢者まで全世代にあてはまり、調査の対象も考察の範囲も幅広い。三番目に社会科学の手法を活用して、希望学に検証可能な知見をもたらした。玄田による定義という発語行為は、発語内行為と発語媒介行為として本稿での考察にも役立つ。

(3) 希望の要因が職業希望に及ぼす効果

社会科学のデータから解明された希望の要因とは何か。玄田たちが近年の日本で行った研究の全体像は分厚く多岐にわたる。道徳教育との関わりでは、個人の希望を左右する三つの要因に注目しよう。第一の要因は可能性である。個人が与えられ獲得した属性はその人の可能性に影響する。そして可能性は資源として個人の希望を規定している。指標として重要な属性は三つあった。(1) 年齢段階でいえば、若い世代は希望をもつ確率が高く、高齢者になるにつれて低くなる。(2) 経済的収入では、年収 300 万円以下だと希望をもちにくく、それを上回る場合は総体として楽観的といえる。(3) 健康状態でみると、怪我や病気を抱える場合は希望を失いがちで、問題ないと答えた層では比率が高い。(4) 教育機会の程度において、最終学歴が大学以上といった高学歴層は希望をもちやすく、中学校卒業などの低学歴層で確率は低くなる。要するに「希望がない」という閉塞感に陥りやすい経済指標として、高齢・失業・低所得・不健康・低学歴などがある。

第二の要因は関係性である。今の日本で人のつながりは大きく速く変化している。もちろん昔ながらの家族・友人・同僚などの強い絆 (strong ties) は、個人の希望にとっても大切である。つまり血縁・地縁・職場に恵まれるほど、その人は希望を抱きやすい。けれども現代社会では、ちょっとした知り合いとの弱い関わり (weak ties) が、人の一生を左右する度合いが高まっている。こうして人間関係が変容する背景には都市化や情報化がある。具体的な事実として、行き交う人間や情報の絶対的な量が増え、さらに移動の距離も速度も膨らむ一

方である。個人のレベルでは情報機器を介したコミュニケーションが日常茶飯事となった。世界のレベルでは国際化を超えるグローバル化の勢いは止まらない。大きく速い社会の変動の中で、他者との関係性は安定せず、その流動化が個人の希望に影響している。

第三の要因は物語性である。玄田いわく、希望とは不安な未来に立ち向かう人々が求めてしまう物語である。希望学の成果には職業希望をめぐる興味深い知見がある。子どもの頃に抱いていた職業希望と、大人になってから経験した仕事のやりがいには、意外な相関があるという。中学三年の時点で就きたい職業がなかった人より、すでに何らかの希望があった人のほうが、その後の人生でやりがいを経験した割合が高い。さらに中学三年で職業希望があった層に限ると、同じ夢を追いかけるより志望が変わった人々のほうが、やりがいを経験した確率が高い。玄田はインタビュー調査の結果を加味してその理由を説明した。ほとんどの人々が子ども時代に憧れた職業に就けるわけではない。けれども無駄を厭わずに挫折を前向きに語ることで、個人は新たな希望を育てていける。要するに物語がないよりはあるほうが、そして決まった物語に固執するよりは、時間とともに更新していくほうが、人々はやりがいをもって働きやすい。

言語行為論による学習指導要領の分析と、希望学からの知見を組み合わせると三つのことが判る。(1) 学習指導要領に明確な希望の定義はない。それでも推測できるように、玄田による要素の五番目、with Others は想定されていないようだ。要領で語られる希望が個人の自己責任に偏りがちなのは、関係性への認識が弱いからではないか。(2) 可能性が希望の要因になる関係は社会調査を通じて確認された。希望は個人の心情や態度だけで決定されない。この事実を前にすると、要領の内容項目で希望を「勇気・努力・克己・意志」と一括りにした扱いは一面的に過ぎる。なぜなら個人の希望のあり方も、年齢・収入・健康・学歴などに影響されるからである。単なる本人の意欲の問題ではない。(3) 希望の物語性と対比すると、要領の特徴だった成果主義と初志貫徹のリスクが浮かび上がる。もし子どもの頃から憧れていた職業に就けなくても、無駄を厭わずに挫折を前向きに語ることで、人は新たな希望を紡いでいける。この調査結果に照らせば、学校での短期的な結果ばかりを追い求める欠点が見られる。また当初の目標の達成にこだわり過ぎるのも望ましくない。以上の三点がとりあえずの成果である。

おわりに：考察の深化と今後の展望

(1) 言語行為論と希望学によるメッセージ

本稿の成果を二つの要点にまとめて考察を深めよう。第一の要点は、改訂された学習指導要領を言語行為論で分析した結果である。第二の要点は、義務教育の道徳科で職業希望を育てるための留意点である。第一の要点として「特別の教科」の語り方に二つの特徴を指摘した。一番目の特徴は成果主義と初志貫徹である。もともと学校という環境は時間・空間・人間の面で区切られている。小学校は6年間、中学校は3年間が一区切りとされる。その敷地は壁と校門で仕切られている。主な登場人物は子どもと教師で占めている。評価のまなざしの主流は教師から子どもに注がれる。成果主義と初志貫徹を重ねる発語内行為は、この統制さ

れた環境にふさわしい。けれども子どもたちが卒業後に生きる社会は、これほど整然と区切られておらず、山田が指摘したように以前ほど安定していない。文部科学省が強調したグローバル化の進展も急である。成果主義と初志貫徹という発語内行為は、やや視野が狭すぎる発語媒介行為でもある。この欠点を補う方法の一つは、小中学校でキャリア教育の意味を持つ「総合的な学習の時間」や「特別活動」との連携だろう。

要領の二番目の特徴は「結社の自由」への沈黙である。「私たちは」で始まる発語行為は、自立した個人に統合を呼びかける発語内行為でもある。改訂版第1章総則第1に、道徳教育の目標は「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」とある。直後の留意事項に「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」と記されている。この方針からして「結社の自由」への沈黙は意外である。この意外性を説明するために、松下良平『道徳教育はホントに道徳的か?』を引用しよう。彼が提案する共同体道徳への教育は、「善悪のグレーゾーンで、関係者の呼びかけに応じながら、自らの責任で行為に対して新たな価値づけをおこない、その判断を批判的に吟味していく訓練」(167頁、傍点は引用者)である。この傍点の語句は重要である。呼びかけと応答を通じて「私たち」を成立させる権利が、「結社の自由」だからである。この道徳の捉え方から省みると、文部科学省の沈黙には道徳を個人の特性とみる傾向が窺える。逆に「結社の自由」を後押しする発語内行為は、政治教育を後押しする発語媒介行為として有望だろう。

第二の要点は、道徳教育を通じて職業希望を養成するための留意点である。玄田の見解を頼りに職業希望と道徳教育の間を探ると、三つの接点が浮かび上がる。一番目の接点は希望の定義そのものに含まれる。最初の必要条件からして、個人の願望という感情がなければ、どんな希望もスタートしようがない。願望を基点として他者と関わりつつ自発的に行動すれば、首尾よく希望を実現できるかもしれない。もし当初の希望が挫折した場合でもたぶん大丈夫である。子どもの頃の職業希望がそのまま叶わない時でも、その人が物語性を手放さないかぎり、希望をつくり直す余地が残されている。この助言は単なる慰めや説教ではない。なぜなら裏付けとなる社会科学的数据が示されたからだ。職業希望を更新した大人のほうが、変わらないままの大人よりも、仕事でやりがいを経験した割合が高かった。発語内行為としての指導要領が、成果主義と初志貫徹にこだわり過ぎると、発語媒介行為としての短所が露呈しかねない。

希望と道徳をつなぐ二番目の接点は、個人の希望を左右する三つの要因にある。(1)可能性とのつながりは見えやすい。義務教育の役割の一つは、子どもたちの可能性を拓けることにある。今の日本では各人の職業選択はかなり自由に開かれている。この可能性と道徳教育の関連は疑うまでもない。(2)関係性とのつながりもすでに明らかだ。家族や小中学校での人間関係、そこでの強い絆はもちろん大切である。同時に弱い絆が職業選択のチャンスになる時代に私たちは生きている。(3)物語性とのつながりも小さくない。人生の早い時期から希望を持ち続ける習慣と、挫折を乗り越えて希望を修正していける力。この習慣と力が個人の内面に根付いているほど、その後の人生に働きがいをもたらす確率が高い。希望の諸要因に配慮して道徳教育を工夫すれば、小中学生たちが職業希望を育てていけるかもしれない。

この発想から省みると、指導要領の語り方は可能性・関係性・物語性への配慮が足りないのではないか。

三番目の接点のキーワードは「お仕着せ」と「自前」である。山田と玄田の文章からは新世代へのメッセージが読み取れる。議論を明晰にするために希望を二つに区別しよう。一方のタイプを「お仕着せの希望」と呼ぶ。山田が分析した対象は、1980年代までの日本で常識とされた希望だった。これを「お仕着せ」という理由は二つある。(1) 常識とされた希望の中身は、既存の社会構造や世間の常識や周囲の期待に縛られていたから。(2) 先行世代を支えた職業・家族・教育の安定が、その後の社会変動で大きく崩れつつあるから。他方のタイプを「自前の希望」と名付けたい。個人が周囲に助けられつつ自力で希望を書き換えようと玄田は呼びかけた。その場合の希望を「自前」という理由も二つある。(1) ますます不安定になる雇用状況を、後続世代は冷静に認識しつつあるから。(2) 自らの可能性・関係性を活かしつつ、物語性をもって希望を更新できるから。つまり「お仕着せの希望から自前の希望へ」。これが希望学から道德教育へのメッセージであり、小中学校のキャリア教育で子どもたちが職業希望を育むための指針となろう。

(2) 希望・道德の先行研究と制度上の課題

最後に道德教育における希望の語り方の先行研究と、実践の前提になる制度上の課題を整理しよう。まず冒頭の二つの論点に応じて先行研究を挙げる。第一の一般的な論点は、私たちが希望をどう語れるかであった。この見方から希望の語り方に重点をおく路線がある。以上では今の日本の事例を念頭に議論した。この方法は現実にある問題の検討には適している。ただし議論の射程が狭く限られた懸念もある。本稿で収束しかけた視野を開き直すには、議論の時間・歴史や空間・地域をひろげたり、複数の研究領域を行き来したりするのが有効だろう。論点がぼやけないように用心しつつ、取材の候補となる先行研究を挙げよう。(1) 哲学の歴史を振り返ると、E. ブロッホ『希望の原理』、E. フロム『希望の革命』などの古典を見過ごせない。(2) 言語行為論はその後に学際的に発展したため、たとえば「批判的言説分析」などが考察の枠組みに流用できる。(3) 臨床心理学などの「ナラティブ研究」も希望の語り方の役割や妥当性の検証に役立つ。

第二の限定的な論点は、希望の語りにもどんな教育的効果を期待できるかであった。道德教育研究としての本稿は用意周到とは言えない。理由は少なくとも三つある。(1) 今回は分析の対象が狭く限られている。主な資料は学習指導要領で、具体的な教育実践を取り上げていない。(2) 時間軸でみると歴史的背景に触れることなく、さらに要領改訂後の道德科の今後を見通せていない。(3) 道德教育の概念の全体図を描いた上で、そこに希望の役割を位置づけるには至っていない。こうした不十分さを埋め合わせるには、道德に関する先行研究の洗い直しが先決だろう。現時点で私の念頭にある教育学の著作は、P. フレイレ『希望の教育学』である。「解放の神学」を引き継ぐ彼の人間観では、「より人間らしくなるという使命」がすべての人にあるという。道德教育で希望が占める位置の考察に、この使命観は示唆を与えるかもしれない。この問いに応える仕事は少なくとも論理の上で、教育の理論と実践に先立つ

倫理学の模索になる。希望の語り方を弁えた提案も、他者による先行研究に触発されてその成果だろう。

そして道徳科の条件となる制度の課題を二つ指摘しておきたい。一番目の課題は大学などでの教員養成課程のあり方である。現行の教職員免許法は小・中・高の教員免許状取得に、広義の「教職に関する科目」の履修を義務づける。その科目群は狭義の「教職に関する科目」と「教科又は教職に関する科目」に大別される。「道徳の指導法」は後者の「又は科目」にある。今回の要領改訂と平行して、教職課程の科目編成も変更されるという。2015年12月の文部科学省の『教職課程認定申請の手引き（平成29年度開設用）』では、「道徳の指導法」は「道徳の理論及び指導法」と改称されるが、必要単位数は1～2のまま据え置かれる（26頁）。つまり「教科」と「指導法」の2科目ではなく、「理論及び指導法」の1科目のままである。これで道徳教育を充実できるかどうかは心許ない。二番目の課題である中学校の道徳科の担当は、一番目の問題と切り離せない。2015年の指導要領でも道徳科は原則として学級担任教員が指導する。学級担任制の小学校ではまだしも、教科担任制の中学校でも道徳科専任の養成と採用は予定されていない。この安上がりの扱いも「特別の教科」ゆえの現実である。教員養成と科目担当の制度設計は、発語内行為として養成課程に反映され、発語媒介行為として学校現場で実施される。その詳細と是非は残された検討課題である。

参考文献

- J.L.Austin (1962) "How to Do Things with Words" Oxford University Press
J.L. オースティン (1978) 坂本百大訳『言語と行為』大修館書店
- 荻谷剛彦・西研 (2005)『考えあう技術』筑摩書房
- 玄田有史 (2006)『希望学』中央公論新社
- 玄田有史 (2010)『希望のつくり方』岩波書店
- 河野哲也 (2011)『道徳教育を問いなおす』筑摩書房
- 佐藤彰・秦かおり編 (2013)『ナラティブ研究の最前線』ひつじ書房
- リチャード・スウェッドバーク (2009)「希望研究の系譜」東大社研・玄田有史・宇野重規『希望学1 希望を語る』東京大学出版会 31-79 頁
- 鈴木弘輝 (2012)『生きる希望を忘れた若者たち』講談社
- P.Freire (1992) "Pedagogia da Esperanca" Paz eTerra.
パウロ・フレイレ (2001) 里見実訳『希望の教育学』太郎次郎社
- E.Fromm (1968) "The Revolution of Hope" Harper & Row
E. フロム (1970) 作田啓一・佐野哲郎訳『希望の革命』紀伊國屋書店
- E.Bloch (1959) "Das Prinzip Hoffnung" Suhrkamp Verlag

- E. ブロッチホ (1982) 山下肇ほか訳『希望の原理』 白水社
- 松岡靖 (2013) 「幼児教育と経済」 鬘申久美子・石川昭義編著『希望をつむぎだす幼児教育』
あいり出版 157-172 頁
- 松下良平 (2011) 『道徳教育はホントに道徳的か?』 日本図書センター
- 文部科学省 (2013) 『心のノート 改訂版』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm、2016年1月20日引用
- 文部科学省 (2014) 『私たちの道徳』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm、
2016年1月20日引用
- 文部科学省 (2015) 『小学校学習指導要領』 新旧対照表 (平成27年3月)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356250_02.pdf、2016年1月20日引用
- 文部科学省 (2015) 『中学校学習指導要領』 新旧対照表 (平成27年3月)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356251_02.pdf、2016年1月20日引用
- 文部科学省 (2015) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 (平成27年7月)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1282846_3.pdf、2016年1月20日引用
- 文部科学省 (2015) 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 (平成27年7月)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/29/1356257_2.pdf、2016年1月20日引用
- 文部科学省初等中等教育局教職員課 (2015) 『教職課程認定申請の手引き (平成29年度開設用)』
- 山田昌弘 (2004=2007) 『希望格差社会』 筑摩書房

(受付日 : 2015. 12. 9)