

防災道德の課題と可能性

—— 現実世界の複雑さと当事者性に着目して ——

谷村千絵

(キーワード: 防災教育 道德教育 現実世界の複雑さ 当事者性 批判的実在論)

1. はじめに

今日、度重なる甚大な自然災害の発生を受け、防災ないし防災教育の実践と研究が盛んとなっている。国際的にも、ユネスコが「持続可能な開発のための教育(ESD)」や「持続可能な開発目標(SDGs)」において防災や防災教育の取り組みを示しているように、防災への意識は高まっている。日本のユネスコスクールでは、ESDの一環として防災に対して教科横断的に取り組んだり、地域と連携して防災訓練を行ったりする学校もめずらしくない(藤岡2016, 宮城県気仙沼市教育委員会2019など)。ユネスコスクール以外の学校においても、防災教育の実践と研究は増加傾向にある。

そして、緊急時の人命救助のみならず、避難所運営や復興支援に関するノウハウの蓄積も急がれている。災害時にはハラスメントを含む様々な人的トラブルも発生するとの報告も多くなされていることから、土木、建築、行政といった公的かつハード面の防災のみならず、人権やプライバシー、道德といった共同的かつ私的なソフト面の防災の重要性も周知されるようになってきた。

想定を超え、複雑で過酷な現実をもたらすのが大きな災害である。ハード面、ソフト面の両方において防災上の課題はまだまだ多く、それに対応する能力を、学校教育においてどのように育成できるのかということ、依然として大きな課題である。たとえば静岡県の中学生への調査では、東海地震に関する知識を獲得することで防災意識に「あきらめ」が生じたという報告もあるように(村越・村松2014)、科学的知識や技術の獲得を、複雑な災害に向き合い、いのちに向き合う姿勢とどのように結びつけて学習させるか、そして、大災害時には避けることが難しいとされる命にかかわる道德的難問に主体的に向き合う姿勢をどのように育てていけるのか、ということとは大きな課題となっている。

ここで、道德教育について述べるなら、日本の道德教育は、学校教育において教科化され、新しい局面を迎えている。理論研究、実践研究共に今後の増加が予想されるが、とくに、多様化・複雑化する現代社会では、心情主義を乗り越え主体的に考える道德が、これまで以上に問われている。考える道德の基礎的な実践として、日本では心理学者コールバーグの道德性発達モデルに基づいたモラルジレンマによる道德教育が一定の成果を上げてきている(永野1985, コールバーグ1987, 荒木紀幸2017など)。また近年の新しい道德教育の動向として応用倫理学を学校教育に導入するもの(小笠原・朝倉2017等)、子ども哲学(Philosophy for Children: P4C)の方法を取り入れる可能性を検討するもの(榊形2018等)など、考える道德教育の幅を広げ、質を高めるための実践が始まっている。複雑な現実世界に対応し、主体的に考える力を伴った道德性が求められている。

このように、防災教育と道德教育はどちらも現実世界の複雑さに対応する能力の育成を目指しており、そして、知識や技術と道德性、倫理、価値判断とを結びつけて考え、行動する能力の育成を目指している。ここに両者の共通点があるといえよう。これまでは、異なる領域で実践されてきたが、この両者を結びつけることができるならば、日本において、自然災害が多いという現実に向き合うことから子どもたちの生きる力を引き出す教育が可能となるのではないだろうか。

2. 本論文の問題と目的

防災教育と道德教育は、現実世界の複雑さに主体的に対応する能力の育成を目指す点、そして、知識や技術と道德性、倫理、価値判断とを結びつけて考え、行動する能力の育成を目指す点に、共通項があると考えられる。これを「防災道德」として、学校で実践できないだろうか。実のところ、静岡県を中心に、小学校や中学校で実

践された防災道德の先行研究がある（藤井・生澤2013, 藤井2018等）。これらの実践事例の報告とその検討においては、防災道德の理論的課題として防災知と道德知の原理的な違いが指摘され、また、実践課題としても道德の授業と防災の授業の内容の不連続性が指摘されている。本稿では、これらの防災道德の実践報告および理論的・実践的課題をあらためて整理し、それぞれの課題を乗り越える可能性について考察する。

3. 防災道德の実践事例

藤井・生澤（2013）では、静岡大学教育学部の教員である藤井基貴と学生らによって2011年と2012年に静岡県内の小中学校でなされた防災道德の授業実践事例が報告され、それらの実践に対し、教育哲学を専門とする生澤繁樹によって防災道德の課題と可能性が理論面から考察されている。また、藤井（2018）では、同じく藤井らによってなされた事例が数を増やして報告され、防災道德の理論的説明がより丁寧になされるとともに、現職教員、防災学、教育学の専門家から指摘された課題が複数提示されている。

以下、順に、藤井・生澤（2013）に示された防災道德の基本的構想と授業実践事例を確認したうえで、生澤によって指摘された理論的課題を確認し、次に、藤井（2018）で提示された課題のうち、とくに先に挙げる理論的課題と密接に関係があると考えられる実践的課題について明らかにする。最後に、防災道德に関するこれらの理論的・実践的課題の両者乗り越えうる可能性について考察を行う。

（1）防災道德の基本的構想とコールバーグの道德性発達理論

藤井は、2011年に防災道德のプロジェクトが開始された当初の考え方として、以下のように述べている。

本研究プロジェクトでは、2011年4月より、こうした（筆者注：防災教育の）先行教材および取り組みの成果に学びつつ、年間35授業時間が確保されている「道德の時間」を活用した防災教育（以下、「防災道德」）の授業およびカリキュラム開発を進めてきた。そのねらいは災害時における主体的な判断力および行動力の育成にある。（藤井・生澤2013, p. 91.）

藤井がこのように述べる背景には、2011年3月の東日本大震災後、学校での防災教育に急速に関心が高まったことがある。静岡県も含まれる東南海から西日本にかけては、南海トラフ巨大地震と津波の発生も予測されている。こうしたなかで、災害に実際に直面した人々と防災の専門家が連携して、防災教育の優れた教材がいくつか開発されている。たとえば、クロスロードや避難所図上訓練(DIG)などは、学習者の主体的な判断を促し、行動につなげやすいという面で優れており、民間、行政を問わず利用されることの多い教材である。これら学校教育の外で開発された教材を、教育課程でいかに活用できるか、ということは一つの課題となっている。

一方で、学校では防災を含めた安全教育のために確保されている時間数が限られているため、教科等でも防災に関連した内容の指導ができるよう検討する必要があることも指摘されていた。とくに静岡県では、東日本大震災後に、道德の時間において、防災に関する授業が増加したと藤井は述べているが、こうした状況において、「道德の時間」は、「総合的な学習の時間」や「特別活動」と並び、各教科の学習内容に発展的つながりを持たせつつ、複合的かつ現実的な課題を取り扱える点で適しているといえよう。藤井らによって実践された防災道德のプロジェクトは、このように、災害に主体的に向き合う姿勢を育成するための防災教育を、道德の時間を使って実践するものとして構想されている。

また、藤井の提唱する防災道德は、日本の道德教育の課題にも応えようとしている。従来の道德教育は、読み物教材を主とする心情主義のものが多く、教え込みになることがたびたび批判されてきた。藤井が着目しているのは、「考える道德」として、日本でも導入されてきたモラルジレンマの授業である。

道德のモラルジレンマの授業は、日本においては1990年代初めから、アメリカの心理学者コールバーグ(Lawrence Kohlberg, 1927-1987)の道德性発達理論に基づき、兵庫教育大学を中心として前述の荒木らによって開発、実施されてきた。コールバーグは、ピアジェの認知発達理論の枠組みに依拠しつつ、カントの道德論において示される究極的原理の「正義」は、人々において段階的に認知されること、つまり人々が正義を理解し実践する際、そこには認知的発達のプロセスがあるという事実を心理学の手法を用いて解明したのであった。

道德性の認知発達は、次の六つの段階を経るとされている。まず、①懲罰志向、②快樂志向である。この二つの段階は、前慣習の段階とされる。どのような文化、社会に生まれようとも、ほとんど本能的にもっている痛み、

すなわち懲罰を避け、報酬すなわち快樂をもとめて判断する段階である。次に③の「よい子志向」と④の「法と秩序思考」の段階は、慣習的段階とされている。日常の生活の中で、何をすれば自らが属する共同体において「よい子」として認められるか、あるいは「まっとうな一員」として認められるか、その共同体がもつ法や秩序を理解して判断し、行動する段階である。慣習的に「正義」とされる道德判断を、見様見まねで、知らないうちに身に付ける、といった段階ともいえよう。⑤の「社会契約的志向」と⑥の「普遍的な倫理的原理志向」は、「超慣習的段階」とされている。この段階において、慣習を脱し、他律的な思考から自律的な思考へと転回を遂げるものとされている。

この認知心理学的事実に基づいて進歩主義的な教育観から構想されたのが、児童生徒の道德性認知発達を促すための教育方法としての、モラルジレンマの授業である。モラルジレンマの授業では、道德的な価値の葛藤を含んだ資料が児童生徒に提示され、討議が展開される。話し合いの過程が重視され、教師が正答を与えることはせず、結論はオープンエンドにされている。

藤井の防災道德の実践では、六つの段階のうち、最後の二段階、「超慣習的段階」が目指されることになるという(上掲書, p. 92)。というのも、災害は日常的な判断を超えた超慣習的判断こそが、求められるからである。また、藤井は、コールバーグが「プラス1方略」として提示した知見に依拠する。この知見は、二段階以上高い者や一段階以上低い者との出会いには効果は確かめられないが、一段階だけ高い道德的認知をする者との出会いは道德性発達を有意に引き上げる、というものである。さらに、コールバーグは晩年、ジャスト・コミュニティという考え方で、共同体における社会生活の現実に根差した道德的雰囲気から、個人の道德的認知発達が受ける影響の大きさを指摘しているが、藤井は、このジャスト・コミュニティの考え方を重視するとも述べている。

(2) 防災道德の授業実践事例

藤井らは、防災道德の授業実践を、二段階方式で構想した。報告されている事例では、二時限で一つの実践となっている。一時限目は、災害時のモラルジレンマを題材とした、オープンエンドの討論の「ジレンマ授業」である。ここでは、コールバーグが示したモラルジレンマ(病気の妻を救うために薬の盗難を行うことは正しいか)に準じる形で、災害時を想定した題材(下記の例)が示され、ジレンマ・メーターなどを使いながら、子どもたちの意見を揺さぶっていく。静岡大学防災総合センターの専門家の指導助言を受け、防災科学の基礎データや最新の知見を盛り込み、そのうえで求められる判断や行動を児童生徒に考えさせるようにしたという。

- 事例1 被災して発熱している子どもを病院に連れていくために車のガソリンを盗むのはよいことか?
- 事例2 津波が迫るなかで、体育器具庫に入ってしまった友人の安否を確認するか、そのまま避難するか?
- 事例3 被災地を取材する報道カメラマンは、取材を進めるべきか、人命救助を行うべきか?

次の2時限目は、「ジレンマくだけ」と名付けられている防災の授業である。以下の例のように、上のモラルジレンマの授業のあとに、それぞれ防災授業が行われている。

- 事例1 防災バッグをつくろう
- 事例2 学校内の危険を見つけよう
- 事例3 地域の防災情報を知ろう

2時限目の「ジレンマくだけ」の防災の授業は、「ジレンマをあらかじめ回避するための知恵について考える」ことを目的として構想されたという(上掲書, p. 93.)。「ジレンマくだけ」という表現には、防災の知識によって、ジレンマをくだけて解消することができるという考えが示されているように思われる。

4. 防災道德の理論的課題

以上の藤井の実践報告に対して¹⁾、生澤は詳細な理論的考察を行っている。指摘されているのは、道德知と防災知の違いについてである。ジレンマを解決する高次の判断は、道德と防災において、思考や判断の基準が同じではない。たとえば、道德知では人助けや人命救助の正義は何より優先されるが、災害時のトリアージに見られるように、非常時には「より多くの命を救う」、「助かる命から救う」といった功利的な判断が必要となる。「平

常の道徳授業では（子どもの本音か建前かは別として）すべてが正しく、また“思い”や“気持ち”で応答し得たはずの価値判断も、非常時においては一旦留保が下され、場合によっては無効となる」（上掲書、p.96）のである。

このように、防災知では、当人の動機や義務以上に行為の帰結や社会的な功利性が求められる、と生澤は指摘する。このことは、道徳についての理論的支柱に、大きな一石を投じることになる。というのも、生澤が述べるように、道徳の理論の代表として知られるカントの思想において、何があっても「～すべし」と定められる定言命法を形式とする道徳観念は追いやられ、「もし～なら～すべし」という仮言命法による道徳的思考（カントにおいては低次とされていた）がより多く要請されることになるのである。災害時においては、功利的な判断を的確にするための科学的な知識や判断が重んじられるとも指摘し、生澤は次のように述べる。

この種の問いは、美しい心や善意を持つといった、かつてジョン・デューイがカントの道徳哲学を名指して「内的道徳」と呼んだものを説くだけでは、決して解けない問いである。可能な解決の糸口は、良心や情緒の持ちようではなく、個別的な状況の適切な把握、科学的知識を通じた判断や見通しのなかにあるかも知れない。むしろそのことを学ぶことで、私たちの道徳的な感情、考え方、判断は、いくらか鍛えられ練り直されるはずである。（上掲書、p.97）

このような立場から、生澤は、モラルジレンマ問題による教育実践がオープンエンドに安住することがないよう、警鐘を鳴らしている。災害時の状況の特殊性をとまなう問題状況について、普遍性でもって討論し、普遍的な結論を得ることなどできない。しかし、だからこそ、「答えがない」ということに結論を委ねるのではなく、「状況の特殊性を分析・判断するために、いかに科学や防災上の知識や判断を道徳的思考に役立てるかということが問われている」（上掲書、p.98）からである。そして、このように理論的背景を整理したうえで、生澤は、「ジレンマください」の授業に対して、防災の科学的知識を獲得するものとして期待を示しつつも、次のように指摘している。

当事者性という点から判断すれば、災害時のジレンマのなかで科学上、防災上応えられることもまた—それを情緒や心の迷いといった従来の道徳上の答えにくいジレンマと質的に区別しようという主張にもかかわらず—常に私たちの吟味に開かれていると言ってよい。（中略）科学的知識といえども決して絶対的な正しさ（私たちがそれ自体として鵜呑みにするような知識）を示すものではない。（上掲書、p.99）

当事者に照準を合わせて考えるならば、科学的かつ功利的であることも絶対に正しいとは言えないと、藤井はその判断の難しさを主張する。当事者性の問題は、深く、重い。たとえば、トリアージである。災害時に死傷者が多数発生している状況で、緊急の治療を必要とする患者のうち、命の助かる可能性が高い患者の治療を優先させる仕組みとして、トリアージがある。トリアージの判断は、医療の専門家に託された科学的な判断であるが、この判断は、「科学的かつ功利的判断によって優先されなかった」存在を生み出すことになる。その当事者の痛みや後悔や諦念は、判断が科学的であり、功利的であったことによって、払拭されてしまうものではないだろう。

生澤は、藤井が実践で示した防災道徳について、当事者性の問題を中心に考えることで「違った足場づくりや理論化の道が切り拓かれる」可能性を示唆している。生澤は、信奉する科学ではなく、「答えの出にくいものを何とか考えて続けていくために、答えられるものは答えられるもの—「保証付きの言明」—として問題整理し、私たちの経験を合理的に、ずっと豊かに再組織し方向づけていく」こととしての、「思考の方法としての科学」に期待を寄せている（上掲書、p.99）。

防災道徳の実践について、生澤が指摘する理論的課題は、道徳知と防災知の基準の違いを指摘するものであった。そして、「当事者性」を視野に入れることで、この理論的課題は新しい実践を切り開く可能性がある、と生澤は指摘している。

5. 防災道德の実践的課題

2018年に出版された『教育現場の防災読本』（中井仁監修）は、多領域から集まった38名の著者からなる「防災読本」出版委員会によって編まれ、自然、法律、行政、地域、教育、医療、経済、原子力、国際貢献と、幅広い観点から防災についての最新の知見が盛り込まれている。本書の第5章「防災と教育」の第4節「ジレンマ授業」は藤井が執筆したもので、防災道德の授業の理論的背景、実践報告、課題と展望がまとめられている。藤井は、2011年に始まった防災道德のプロジェクトは、2012年度末までに20種類の指導案を作成し、2018年1月時点で、指導案は30種類に、それに基づく授業は全国70校以上で実施されていると述べている。

本稿では、授業検討会等で出されたという防災道德の授業実践事例へのコメントのなかから、理論的な課題とも密接に関連していると考えられる実践的な課題に注目したい。それは本書の監修者である中井仁から出された問いで、二段階方式で構想されている防災授業の、前半の「ジレンマ授業」と後半の「ジレンマくだけき」の授業内容が直接関係しないのではないかと、いうものである。たしかに、防災道德の授業の1時限目と2時限目の内容のつながりは、たとえば、災害時の車のガソリン泥棒のジレンマ問題の時には、ジレンマくだけきとして防災リュックの授業が行われる、というように間接的なものになっている。このジレンマ状況の解決策としては、ガソリンの備蓄をしておくことが直接的である。

このように、内容を直接的なつながりのあるものにしたほうがよいのではないかとという疑問に対して、藤井は「災害時のジレンマは、災害時にそれを解消するための情報や方法がないからこそ起こるわけであり、ジレンマくだけき授業で取り上げる内容は、必ずしもジレンマの解消に直接的に役立つものばかりである必要はない。」（藤井2018, pp. 346-347.）と答えている。そして、ジレンマ授業は、「当事者となって疑似体験」し、「討議を通じて思考をめぐらすこと」で、「防災学習への動機づけ」になると述べ、そして、そうした動機づけがなされたあとの防災学習である「ジレンマくだけき」については、藤井は、事前にジレンマが生じそうな状況を「確認」し、「克服・回避」するための日常の備えや心構え、話し合いによる合意形成のための資質を育てるものである、と述べている。このように、二つの授業内容の非連続性を藤井自身が積極的に容認していることから、「ジレンマくだけき」の防災教育は、「総合的な学習の時間」や「特活」あるいは「教科」において、道德とはべつのもので実施される可能性が大きくなるだろう。実際、「ジレンマくだけき」の授業は道德ではなく「総合的な学習の時間」や「特別活動」で実践してもよいのではないかとという意見が、学校教員から寄せられたということである（上掲書, p. 346）。そのように道德と防災を分けて実施したとしても、全体として教育効果は得られるだろう。しかしながら、前段と後段の授業につながりをもたせて防災道德を一つの授業として行う工夫もできるのではないだろうか。防災道德を、防災としても道德としても新しい可能性をもつものとして提示するならば、ここにはまだ考察の余地があるように思われる。

6. 考察

本論文では、藤井による防災道德の実践について、理論的課題と実践的課題の両者について整理してきた。以下では、より詳細な検討を通して、防災道德の課題について考察を加えたい。

筆者は、生澤が指摘していた当事者性の問題こそ、防災道德の最大の課題であると考えている。というのも、本稿の冒頭で述べたように、道德教育と防災教育は、現実世界の複雑さに対応する能力の育成を目指す点、そして、知識や技術と道德性、倫理、価値判断とを結びつけて考え、行動する能力の育成を目指す点に共通点があると、考えるからである。この共通点は複雑な状況に当事者として立つ、まさにその位置性、すなわち「当事者性」にあるとあってよいだろう。

複雑な状況に当事者として立つとき、私たちは、たとえば生澤が指摘する道德知と防災知のように、その背景が異なる知の狭間に立たされることになる。複雑な状況に立つとき、道德の心情主義を乗り越える必要がある場合もある。誰にでも優しい自分でありたい、というような心情では対応できない現実がいずれ迫ってくるからである。他方で、正義のような普遍的とされる道德性にも限界はある。正義ではあっても実現可能性がなければ有効な選択肢にはなりえないし、正義を押しつけることで誰かを傷つけるという事態も生じるかもしれない。そして、災害時のトリアージのような場合は、生澤が指摘していたように、心情でも正義でもなく、科学的で功利的な判断が求められることになる。もちろん、先にも述べたように、トリアージのような科学的で功利的な判断が、当事者に何ら問題を残さないわけでもない。複雑な状況に当事者として立つとき、道德知と防災知の狭間で、心

情主義の道徳や普遍的道徳の限界に目配りし、そして、科学知の有効性や功利的な考え方を理解しながら、他方で、科学信奉や功利主義にも陥らない方途を、私たちは模索しなければならないのである。

生澤は、このような方途を「思考としての科学」と捉えていた。「思考としての科学」について、本稿では、科学哲学である批判的実在論（バスター2006, 2015）に依拠しながら、さらに考えてみたい。批判的実在論では、科学はもともと、人間が自然界に働きかけ、その経験の中で思考し、自然のメカニズムを理解するところから始まったと考えられている。批判的実在論では人間が作り出したものではない自然界のものを「自存的(intransitive)」と呼び、人間が経験によって作り出したもの、たとえば自然のメカニズムを理解するときのその「理解」や、それによって体系化され、蓄積されてきた科学知、文化や風習などを「意存的(transitive)」なものと呼んでいる。自存的な存在に働きかけて知を引き出す行為が自然科学である。さらに、人間社会は人間によって作り出された意存的なものであるが、社会全体は、人間の個々の意志やコントロールを超え、予測不可能な複雑なものである。そうした意味で、社会科学もやはり、人間の個々の意思やコントロールを超えた存在に働きかけ、そのメカニズムを理解する知を引き出す行為としての科学であると考えられている。

生澤のいう「思考としての科学」は、この批判的実在論でいうところの科学として考えることができるだろう。それは、自存的な対象である自然や、意存的ではあっても予測不可能な複雑なものである社会にかかわり、働きかけ、新たなメカニズムの理解や知を創造し、蓄積し、そして修正もする行為としての思考であり、科学である。そして、それとは対照的に、科学信奉とは蓄積され体系化された科学知あるいは科学技術を絶対的なものとしてとらえ、思考停止を招いている状態だということができる。

このような批判的実在論に考えにならえば、複雑な状況に当事者としてかかわるとき、その複雑さは、私たちが思考し、行為する対象であると同時に、思考する契機でもある。複雑すぎてわからないからこそ、思考と行為を繰り返す必要があるのである。なお、対象が複雑すぎて「もうどうしようもない」、「仕方ない」という状況を投稿け出してしまふことを、批判的実在論はTINA(There is nothing alternative)という思考停止状態として、強く批判している。

さて、このように考えるとき、防災道徳における道徳教育の部分は、やはり「考える」ことが重要になる。しかしそれは、コールバーグが明らかにしたような道徳的概念を理解することとしての「考える」ではないだろう。コールバーグの理論はあくまで認知発達の理論であり、その目的は道徳的概念の高次の理解である。ジレンマ状況の疑似体験は、認知発達の契機として用いられているのであり、ジレンマ状況において様々な見解のはざまに当事者として立ち、揺れ動きながら考えることが、目的にされているわけではないのである。

藤井は、防災道徳におけるモラルジレンマの授業を、ジレンマ状況を疑似体験することによって防災学習への動機づけを促すものとして位置づけていた。しかし、防災学習への動機づけを喚起し、複雑な状況で考え続けることを促す、という目的においては、コールバーグ理論に依拠するモラルジレンマの授業よりも、防災学習の教材として開発されているクロスロードというジレンマ・ゲームのほうが適しているのではないだろうか。クロスロードは、阪神淡路大震災の経験から、神戸市の職員と京都大学が連携して生み出した災害時のジレンマ状況を疑似体験するカードゲームである（吉川・矢守・杉浦2009）。防災について考えるきっかけ、行動するきっかけになると定評があり、多くの自治体や防災関係のNPOなどで取り入れられている。ジレンマのお題を工夫することで、考える防災道徳の教材として活用できる可能性は大きいと思われる。

また、道徳と防災の二つの授業内容の非連続性について、藤井は災害時の状況の複雑さを理由に挙げて容認している。先に述べたように、このように前提することで、「ジレンマくだけ」は、道徳とは別の「総合的な学習の時間」や「特活」あるいは「教科」などで実施される防災の授業になるだろう。しかし、このとき、災害や現実の複雑さは授業では扱わない、扱えない、と考えてしまうことで、教員も児童生徒も同様に、現実世界の複雑さに対しては「考えても仕方がない」、「学びようがない」ということを学んでしまう危険性がないだろうか。藤井自身は、「複雑さを加味することによって議論を深めることができる」と述べている（藤井2018, p. 347）けれども、むしろ、その複雑さを起点として授業に組み込むことはできないだろうか。たとえば、前段のクロスロードで災害時の道徳的なジレンマ状況を整理し、後段では、そのジレンマ状況を可能にする様々な背景について具体的に考え、場合分けをしながら、一つ一つについて困りごとを解決する工夫を考える、というような活動である。そのときに、防災の知やスキルをもっていることが大きな力となる感じがとられることもあるだろうし、日常的にもっている知やスキルを工夫することで対応できることが分かるかもしれない。こうした活動のなかで、現実世界の複雑な状況で考え、行動する当事者性が、学習者のなかに生まれてくるのではないだろうか。現実世界の複雑さを起点として、私たちが当事者として考え、行動するとき、防災知と道徳知を架橋することが

可能になるだろう。ここに、防災道德を一つの授業として実践する可能性が開かれるように思われる。なお、批判的実在論では、近年、道德的実在論についての議論が盛んとなっている。防災道德の基盤となる理論として、今後、この道德的実在論が手がかりになるかもしれない。

7. おわりに

本稿では、藤井らの防災道德の実践事例報告に指摘されてきた理論的課題と実践的課題の双方を乗り越える可能性について考察してきた。防災知と道德知に架橋し、防災道德を一つの授業として実践するためには、現実世界の複雑さを授業に組み込むことによって当事者性を喚起することに可能性があることが見えて来た。

筆者は、現在、藤井による防災道德の授業実践を参考にして、以下のような授業を考案し、徳島県の中学校での実践を試みている。それは、二段階方式の前段にクロスロード、後段に子ども哲学の手法を用いたものである²。前段は、クロスロードの方法を踏襲して、災害時の人権や道德の問題を設定してジレンマ・ゲームを行い、グループでの話し合いにおいてジレンマをもたらしている背景の複雑さや、一つの選択をしたときにどのような困りごとがおこるのかなどを整理する。後段は、対話的思考を促す実践、協働的な探究活動として近年注目されている子ども哲学の方法に則って、前段で洗い出した「困りごと」について、どのような工夫をすればそれを乗り越えられるか、あるいはあらかじめ避けられるか、ということを中心に話しあう、というものである。この話し合いは、方法こそ子ども哲学のものを参考しているが、実際に哲学の探究をしているわけではない。この実践は、「複雑な現実に向き合う」ということを起点にして、学習者の当事者性において防災の課題と道德の課題を結びつけて考えさせることに主眼があり、とくに後段は、知によってジレンマを砕くというよりは、当事者として話し合いをするなかで、「ジレンマをほぐす」方法に気がつく協働的な思考活動となっているのではないかと考えている。この実践の詳細については、稿を改めて報告し、検討を行いたい。

<文献>

- 荒木紀幸 編著 『考える道德を作る 中学校 新モラルジレンマ教材と授業展開』明示図書 2017
- 小笠原喜康・朝倉徹編著 『哲学する道德』東海大学出版部 2017
- 谷村千絵 「教員養成課程における学生と地域の学校との連携による防災教育：クリティカル・リアリズムの視点からとらえた学生の学び」『日本教育大学協会研究年報』33, 2015 pp. 141-152.
- 谷村千絵 「教員養成課程における防災教育実践の考察：主体性を生み出す『制約と可能性』」、『日本教育大学協会研究年報』, 36, 2018 pp. 171-183.
- 永野重史 『道德性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社 1985
- 河野哲也 『じぶんで考えじぶんで話せるこどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社 2018
- 藤岡達也 「持続可能な社会後地域防災、学校防災 — 繰り返される自然災害に対する防災教育の現状と課題 —」『第四紀研究』55 (4) 2016 pp. 175-183.
- 藤根基貴・生澤繁樹 「「防災道德」の授業開発に関する研究 — 「道德教育」と「防災教育」をつなぐ授業理論と実践 —」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No. 21. 2013, pp. 91-101.
- 藤根基貴 「災害道德の教育 — 「防災道德」授業の実践と哲学教育への可能性」『文化と哲学』静岡大学哲学会, 31, 2014, pp. 21-40.
- 藤根基貴 「ジレンマ授業」『教育現場の防災読本』中井仁監修 「防災読本」編集委員会, 京都大学学術出版会, 2018 pp. 332-347.
- 榊形公也 「考え、議論する」道德のための新しいアプローチ 『桃山学院大学キリスト教論集』第53号 2017 pp. 25-79.
- 宮城県気仙沼市教育委員会 「ESDの視点を取り入れた防災教育」『中等教育資料』文部科学省教育課程課編集 1月号 2019 pp. 20-25.
- 村越真・村松由貴 「静岡県の小中学校における防災教育の実態と課題」『教科開発学論集』2, 2014 pp. 1-11.
- 吉川肇子・矢守克也・杉浦淳吉 『クロスロード・ネクスト 続：ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション』ナカニシヤ出版 2009
- ロイ・バスター 『自然主義の可能性 — 現代社会科学批判 —』式部信 訳 晃洋書房 2006

ロイ・バスカー『弁証法：自由の脈動』式部信 訳 作品社 2015

ローレンス・コールバーグ『道徳性の発達と道徳教育 コールバーグ理論の展開と実践』岩佐信道訳 麗澤大学出版会 1987

<注>

¹ 藤井・生澤（2013）では、これらの3つの実践報告について、次の3点を課題として挙げている。

(1)災害時に判断を鈍らせるのは誤った知識だけではなく、経験則に基づく正常性バイアスもある。災害時における人間の心理状態についても教材開発の視点に加える必要がある。

(2)2011年度では、教材開発を担った学生が授業を実施したが、今後は、学校教員が担任するクラスで実施できるようにしていくことが課題である。

(3)防災リテラシーをふめて、市民社会に生きる児童生徒が主体的に行動できるような、防災シティズンシップを展望する教育開発として、汎用性の高い授業実践へと発展させ、教育の場への普及をはかりたい。

² 藤井（2014）では、おそらくは注2の3に挙げられている防災シティズンシップを展望して、防災道徳と子ども哲学との接続が試みられている。「考える道徳」と探求型の思考を促す子ども哲学との接続可能性は大きいように思われる。

The Possibility of Moral Education Integrated with Disaster Prevention Education: Complexity of the Real World and Actuality of Participants

TANIMURA Chie

Both the moral education and the disaster prevention education are aiming at developing the ability to deal with the complexity in the real world in relation to morality, ethics and value judgments of knowledge and a technique. Additionally both of them share the moment to engage the thought and the ability to act. Nonetheless, it has been practiced separately from each other in a different domain in a school setting. But to draw the power from children to survive and for their well-being, we have to think both together in a context of school education, especially in Japan where the number of natural disasters have taken place. Fujii & Izawa(2013) proposed school lesson practice based on the idea of the 'Moral Education integrated with Disaster Education'. The purpose of this article is to clarify the possibility and challenges of their practice and idea which based on the theory of moral development stages by Kohlberg. I pointed out the limitations of his theory as cognitive development, and from the perspective of critical realism, I discuss that we need to develop new theory to integrated disaster prevention education with moral education focusing on the students as actual participants.