

道徳教育にとって道徳とは何か

走井 洋一*, 小池 孝範**, 清多 英羽***, 奥井 現理****, 紺野 祐*****

(平成 24 年 1 月 31 日査読受理日)

What is “Moral” in “Moral Education”?

HASHIRU, Yoichi KOIKE, Takanori SETA, Hideha OKUI, Genri and KONNO, Yu

(Accepted for publication 31 January 2012)

キーワード：道徳，道徳教育，カリキュラム，学校教育

Key words：Moral, Moral Education, Curriculum, School Education

問題の所在

本稿は道徳教育にとって道徳とは何かを問うものである。この問いに取り組もうとすれば、私たちはプラトンが『メノン』で示した問い、つまり「人間の徳性というものは、はたして人に教えることができるものであるのか」(Platon, 1974, p.248(70))という問いに直面する。この問いに向き合ったのちに改めて道徳教育を考えてみれば、他の〇〇教育と呼ばれるものとの相違に気づかされる。私たちは〇〇教育を考える際に、〇〇を教えることを問うまでもなく自明のこととして前提しているのである¹⁾。例えば、算数教育について考える際には算数を教えることができるという前提に立ち、いかにして子どもたちに算数を定着させるのかという技術論的な議論を試みることになる。しかし、道徳教育にはまずもって道徳を教えることができるのかという問いが生じてくるのである。

なぜ、そのような問いが生じてくるのであろうか。それは、道徳を教えることはできないという可能性が見通されているからにはほかならない。道徳を教えることはできないという可能性を考慮するからこそ、道徳を教えることはできるのかと問うことになるのである。それでは私たちはなぜ道徳を教えることができないと考えるのだろうか。それは、道徳の内実への懐疑が背景にあるからであろう²⁾。私たちが社会生活を送るかぎりにおいて道徳的であることが求められることに異論はないだろうが、「道徳的であること」の内実異なる³⁾といういわば相対主義的な考え方が通底しているからにはほかならない。

しかしながら、本稿はこうした相対主義を乗り越える道筋を倫理的な視点から取り組むことを目的としてはいな

い⁴⁾。村井(1990a,b)が指摘するように、教育が子どもの〈善さ〉を目指した営みである以上、〈善さ〉にかかわる道徳教育と相即の関係にあるはずである⁵⁾。こうした観点からすれば、教育について考える際には道徳教育について考えざるをえないし、教育を行う以上そこで達成しようとする道徳の内実について問うことが必要とされていると考えてよいだろう。それゆえ、本稿は、道徳教育にとって道徳とは何か、より具体的には、道徳教育において子どもたちに伝えられるべき道徳とは何かを考えることを目的としたい。

そこでまず、道徳の内実を決定する前に、道徳はどのような構造を有しているのかを確認し(I)、それからその内実についてのいくつかの立場があることを認めたくて、「道徳を教えることができるのか」に対して一定の見通しを示す(II)。そして、私たちが道徳的な行為を生み出すプロセスに着目し、そのプロセスについての捉え方の相違に応じて道徳教育がありうることを示し(III)、最後に、現行の学習指導要領に示される道徳の内実を分析し、道徳教育にとって道徳とは何かを示すとともに、その問題点を指摘することとしたい(IV)。

I 道徳とは何か

道徳とは何かを問う場合、そもそもその言葉がどのような意味をもつのかを知るところからはじめるのが適切であろう。道徳という言葉は古くは四書五経にみられるものであるが(村田・三浦, 1983; 小寺・藤永, 2001)、私たちが用いる道徳という言葉は必ずしもそうした漢籍からだけでなく、西洋思想からの影響もある。そこでその両者を見通して道徳を考えていくために、両者に通暁した和辻哲郎の「道徳」理解を手がかりに進めていくことにしたい。

和辻(1965, 上, pp.627-642)は「徳」という言葉やそれに対応するギリシア語のἀρετήやラテン語の vitus がどのように用いられていたのかを分析して、「徳」が人の本性そのものではなく、人が獲得して自分のものとしたもので

* 児童教育学科 教育学研究室

** 秋田県立大学 総合科学教育研究センター

*** 青森中央短期大学 幼児保育学科

**** 飯田女子短期大学 家政学科

***** 秋田大学 教育文化学部

あって人倫の道に合うように行為しようとする力であるとした。和辻によれば、「倫」とは、人々によって構成される集まりであると同時にその集まりによって規定された個々の人々を指し示す「なかま」である。例えば、友だちという「なかま」関係は個人が集まっただけでは成立せず、友だちという関係のもとではじめて「〇〇さんは私の友だちだ」ということができるのである。

ただ、「なかま」は友だち関係だけでなく、兄弟や親子などの関係もありうる。それらはどう違うのだろうか。私たちの生活を観察すれば気づくことであるが、それらの違いは関係の仕方が違うことに由来している。そのため、「倫」は同時に、「きまり」や「秩序」をも意味することになる。私たち人間は人と人との間柄でしか存在することができないがゆえに(和辻, 1965, 上, p.12), そうした「なかま」関係のもとで生活することを余儀なくされており、それぞれの関係を維持していくことによって私たち自身を維持していかざるをえないからである。そしてこれが「人倫の道」といわれるものである。それゆえ、和辻に従うと、人間が人と人との間柄でしか存在することができないという基本的な事実立つことで、道徳とはそうした間柄でどうふるまうかをその間柄において獲得し自分のものとした「心の持ち方」「身の持ち方」を意味することになる。

こうした和辻の「道徳」の議論を踏まえると、道徳は個人の意識や行為にとどまるものではなく、個人と社会のどちらにもかかわらざるをえないことが明らかになる⁶⁾。このことは、道徳に対応する英語の moral の語源となるラテン語の moralis は「習慣」を意味する mos から生じていることから傍証されるであろう⁷⁾。「習慣」や「慣習」は、私たちの行為のなかで繰り返して生じるものをさすが、これらには個人的な行為の繰り返しだけでなく、私たちが帰属する社会——「なかま」関係——において共有されている行為もある。だとすると、道徳は一人一人の行為に関わりながらも、それをある一定の方向性へと導くような規範性を有していることが理解できる(図1参照)。

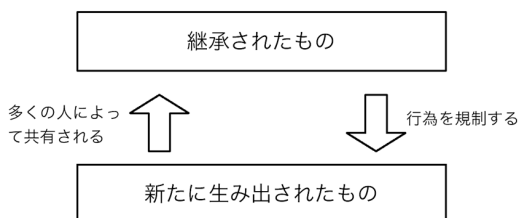


図1 習慣・慣習の構造

そして、こうした習慣や慣習にもとづく道徳は私たちの生活を離れて生じないこともここから明らかになる。すなわち、私たちの行為が習慣や慣習の規範性によって一定の方向へと導かれるのは、特定の時間的・空間的な制約のもとにおいてであるということである(Dilthey, 1888)。私

たちの行為は私たちが生活する社会と隔たてられたところから導かれるのではなく、生活をしている社会から導かれる。そのため、道徳はある特定の時間的・空間的な制約のもとに置かれているということができよう。ただ、時間的・空間的な制約があるといっても、それらは過去や未来とのつながり(いわゆる世代間倫理の問題)や他の空間とのかかわり(国と国とのかかわりや国のなかにある地域社会、さらには家族など)をもって成立している。そのため、一見すれば「なかま」関係という人間関係において成立するようにみえないものであっても、その状況の背後に「なかま」関係を前提にすることもある。例えば、環境問題は私たちと自然とのかかわりであるが、これは私たちと私たちの子孫との間柄において生じることがらだともいえるからである。それゆえ、その瞬間・その場所で切り取られたものではあっても、他の時間・時代や空間・場所とのかかわりを絶つことはできないものとして道徳は生起しているといえるであろう。

さて、ここまで和辻の議論を出発点として道徳について考えてきたが、道徳の形式的な枠組みは示されたものの、その内容について言及されていない。ここまでの道徳の枠組みからわかるように、道徳はある特定の人間関係において獲得された、その関係でどうふるまうのかという心身の持ち方であるために、その都度の場面においては「〇〇するのがよい」とか「××はよいことだ」といったように、〈善さ〉という価値をもつものとして生じることになる。その内実とは時間的・空間的な制約を逃れることができないため、他の時間や空間との関係をもちながらも、その都度の時間的・空間的な範囲内において妥当するものとならざるをえない。

とすると、道徳が一人一人の状況に応じて異なるため、その都度どのように行為するかは人それぞれでよいのだから、学校教育で一定の行為の方向性を教える必要はないし、教えることもできないと考えるべきなのだろうか。そこで次に道徳を教えることができるのかどうかを考えていくことにする。

II 道徳の内実についてのいくつかの立場⁸⁾

道徳は、個人と社会との緊張関係のなかで生起し、ある特定の時間的・空間的な制約のもとにあるため、その内実を普遍的に規定することは不可能であった(相対主義/文化相対主義)。だとすると、道徳を教えることは不可能なのだろうか。道徳の内実が〈正しさ〉、〈善さ〉といった価値にかかわるかぎり、誰しにも妥当する価値がないなら、それを考えることや教えることは不毛であるという議論もありうるだろう(ニヒリズム)。

しかしながら、こうした相対主義やニヒリズムそのものが一つの価値表明になっていることに私たちは気づく必要

がある。そもそも「主義 (principle)」とは行動や思考の傾向性を意味しているのであって、相対主義やニヒリズムが「人がどのように行為しようともそれでよいのである」とか「誰しもが同じように行為する必要はない」と表明するものであるかぎり、特定の〈善さ〉を志向しているといえるはずである。あらゆる価値から自由であると考えられている相対主義やニヒリズムにおいてさえ、特定の〈善さ〉という価値を志向しているのであれば、私たちはその立場に自省的であるかぎり、〈善さ〉について考えざるをえないといっただろう。それゆえ、道徳の内実を考えることは私たちにとって不可欠であるといってもよいはずである。

しかし、私たちは必ずしも自らの行為や考えに自省的であるわけではない。それどころか、私たちはその都度の場面においてその都度行為していると考えてよいだろう (図2参照)。

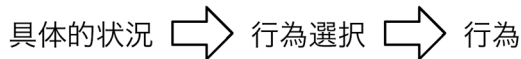


図2 行為の選択

この際、ある特定の具体的状況下においてさまざまな選択肢のなかからある行為が選択される以上、自覚的であるかどうかは別として、行為選択という判断が生じていることになる。その判断はその都度の場面においてなされるために、その行為が行われる具体的な人間関係やその関係を支える社会が問われることとなるが、その選択の基準はそうした人間関係を中心とした社会のなかで獲得したのもであった。そのため、私たちの行為は図3のように生じていると考えられる。

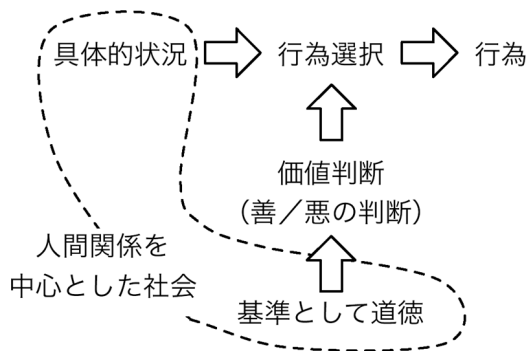


図3 行為の選択と人間関係を中心とした社会

もちろん、その際の基準となる道徳は必ずしも一義的には規定されないだろう。例えば、J. ロールズは個々人の価値判断にもとづく〈善さ〉ではなく、社会制度の〈正しさ〉を問題とすることで、個々人の価値判断と行為の自由を保障するリベラリズムの立場を主張する (Rawls, 1971=1979)。一方、M. サンドルはそうしたリベラリズムの立場を、私たちが特定の時間と空間の制約のもとで生活して

いることを無視していると批判し、帰属している社会とその伝統に根ざした「善き生」を目指すとするコミュニタリアリズムを標榜する (Sandel, 1998²=1999)。しかしコミュニタリアリズムは社会とそこに帰属する個人を前提とするために部外者を排除する力を孕んでもいる。それゆえ、私たちに束縛しうる国家や社会制度そのものの役割を縮小、ないしは廃止し、私たちの個人で自由な活動を担保しようとするリバタリアリズムという立場もありうる。このように個人の自由をどの程度認めるのかという議論をめぐっても、いくつかの立場があることに気づかされる。

しかし、私たちはこうした立場の相違があることを認めつつも、あるいは、日常生活においてはこうした立場の相違について自覚的ではないとしても、その都度の場面でその都度の行為を選択しているし、これからも選択していかざるをえない。そして、その選択は、まったくの中空ではなく、私たちがそのなかで生活している社会において生じるのである。だとすれば、そうした行為の選択ができるようになることが社会生活において求められると考えてよいだろう。

もちろん、こうした行為の選択ができるようになるためには、教育を必ずしも必要としているわけではないだろう。先にみたように、私たちは私たちが帰属する社会においてどうふるまうかをその関係のなかで獲得しているのである。それゆえ、教えられなくとも行為を選択できるようになると考えられる。確かにその意味では道徳を教えることは必要ないという主張も成り立ちそうである。しかし、子どもたちがこうした行為の選択の能力をより効率的に高めていくように働きかけるといって教育することができるといえる。そしてまた、私たちはある社会を生きる人間であり、次世代を担う子どもたちに当該の社会において学びとってきたことを伝えようとするはずである (紺野ほか, 2011)。このように考えてくれば、道徳の内実についてどのような立場に立とうとも、あるいはどのような立場に立つものに対しても、同一の社会を生きる当事者のひとりとして、あるいはまたその仲間として道徳教育を行うことができるはずであるし、子どもたちの〈善さ〉を志向しつつ教育を行うことができるはずである。

III 道徳を教育すること

それでは、道徳教育をどのように行うことができるのだろうか。ここまで考えてきたことから、道徳を教育ということは、具体的な場面において適切な行為を選択できるように働きかけ、その結果子どもたちがそのような行為を選択し、実際に行為することができることをめざすことにほかならない。とすると、私たちは行為そのものよりも、行為を生み出すとされる選択する能力を高めることが求められるのだろうか。この点を考えてみよう。

ここまでみてきたように、私たちのその都度の行為は必ずしもすべて自覚的にかつ一定方向を向いて生じるものではない。そのため、その都度の行為を反省することで徐々にそれらの行為に一定の傾向性をもたせることが可能になるといえる(図4参照)。

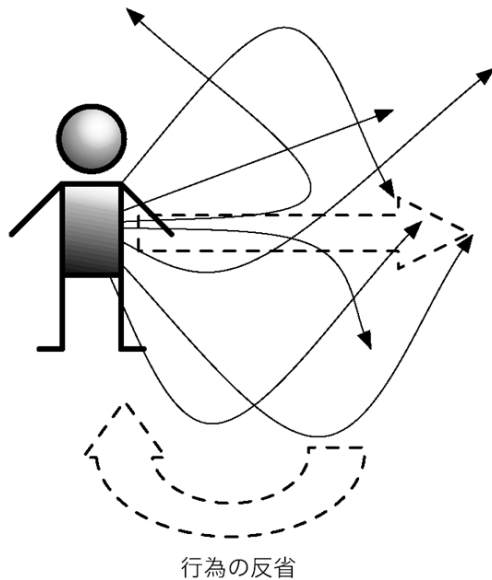


図4 自省による行為の見直し

それでは、その傾向性は何によって生み出されるのだろうか。

I. カントは意志によると考えた。彼はこの世界にはいろいろと善いとされるものがあるが、それらを生み出すのはそれらを用いることができる意志にほかならないため、善い意志こそが無制限的に、それ自体として善いとしている。カントによれば、私たちは理性的存在であると同時に感性的存在でもある。そのため、感性に負けてしまい、善くない行為を生み出すこともあるだろう。それゆえ、このような意志は理性からの命令(命法)として「〇〇すべし」という義務を私たちに要求することになる。さらに、その命法は「××のために〇〇すべし」という条件を必要とする仮言命法ではなく、ただそれのみとして成り立つ「〇〇すべし」という定言命法として私たちに迫るのである。というのも、もし「××のために」という条件が付されるということになれば、「〇〇すべし」自体が善いのではなく、「××のために」が善いことになってしまい、意志よりも上位に善さを決定するものが見出されることになってしまうからである。

ただ、それぞれの人に迫ってくる命法はあくまでもその人にとってのものでしかなく、他の人にも妥当するとは限らず、場合によっては他の人の命法と衝突することになってしまう。それゆえ、カントは命法が他者との関係においても成り立つ基本原理を「君の意志の格律が、いつでも同時に普遍的立法の原理として妥当するように行為せよ」

(Kant, 1788=2000, p.72)と定式化することで、誰にとっても命法が妥当する道筋を示している。こうしたカントの立場は、意志が義務として私たちに現れてくることから義務論という。

しかし、行為の結果が望ましいものであれば、意志が善いかどうかを問わなくてもよいという立場も成り立つ。これを帰結主義という。功利主義はこの最も典型的なものであると見てよいだろう。功利主義の代表的な論者であるJ. ベンサムは「功利性の原理とは、その利益が問題になっている人々の幸福を、増大させるように見えるか、それとも減少させるように見えるかの傾向によって、または……その幸福を促進するように見えるか、それともその幸福に対立するように見えるかによって、すべての行為を是認し、または否認する原理を意味する」(Bentham, 1789=1979, p.82)として、私たちの行為によって生み出される結果が私たちにできるかぎり利益を多くし、不利益を少なくなるように、つまりより幸福になるように行為することを求めた。これはある個人の行為についてだけでなく、複数の人間が集まった場合においても同様に利益が多くなるように、つまり最大多数の最大幸福を目指すよう行為を選択することを求めているのである。ここではどのような意志によって生み出されたのかではなく、行為の結果がどのようなものであったのかが重視されている。

義務論や帰結主義のように行為に焦点をあてて、それに意志や帰結がどうかかわるのかを問うのではなく、そもそも行為する人はどうあるべきなのかを問う立場もある。これを徳倫理学という。例えば、アリストテレスは『ニコマコス倫理学』のなかで「人間的な卓越性」(Aristotelēs, 1971, 上, p.50 (1010))を探究することの重要性を指摘している。アリストテレスによれば、私たちが求めているのが人間的な善であり、人間的な幸福であり、それらは人間的な卓越性から生み出されるからである。つまり、行為を生み出す人間の性質にその中核を見出したのである。

ここまで道徳的行為の傾向性が何によって担保されるかという点を義務論、帰結主義、徳倫理学から確認したが、この立場の取り方によって道徳教育における子どもたちへの教育的アプローチが異なってくると考えてよい。例えば、義務論の立場に立つならば、子どもたちの意志を生み出す理性を錬磨していくことが望まれるだろう。具体的にはモラル・ジレンマのような道徳的なコンフリクトを提供してそれについて考えを深めさせるという指導がありうる⁹⁾。また、帰結主義の立場からは望ましい行為を繰り返し行わせるような指導を通じて行為の傾向性を収斂させていくということもありうるだろう¹⁰⁾。また、徳倫理学の立場からは、子どもたちの道徳的な人格を高めていくことが求められるだろう¹¹⁾。

このように道徳的行為の傾向性が何によって担保されて

いるのかという理解に応じて子どもたちへのアプローチが異なってくると考えられる。私たちがこれから考えようとしている学習指導要領に示される道徳の内実が、これらのどの理解に依っているのかは必ずしも厳密にはされていない。ただここで確認したいのは、どの理解が正しいのかという問題ではなく、具体的な教育の場面では明示的かつ自覚的なものではないとしても、子どもたちへの働きかけの背景にこうした理解があるということである。こうした背景を理解しておくことで、私たちの日々の教育活動にどのような意味があるのかを自省することが可能となるからである。

IV 道徳の内実——学習指導要領に示される道徳

簡単に確認しておけば、教育基本法、学校教育法、学習指導要領における道徳教育の構成原理は以下のようになっている(表1参照)。

表1 現在の学校教育制度における道徳教育の構成原理

| | | | |
|--------|--------|-------|---------|
| 教育基本法 | 前文 | | 教育の理念 |
| | 第1条 | | 教育の目的 |
| | 第2条 | | 教育の目標 |
| | 第5条第2項 | | 義務教育の目的 |
| 学校教育法 | 第6条第2項 | | 学校教育 |
| | 第21条 | | 義務教育の目標 |
| 学習指導要領 | 第1章 総則 | | 道徳教育の目標 |
| | 第3章 道徳 | 第1 目標 | |
| | | 第2 内容 | 道徳教育の内容 |

本稿ではそれぞれの条文、文言を示さないが、教育基本法・学校教育法の規定を踏まえて学習指導要領で示される道徳教育の目標が決定されている¹²⁾。例えば、2006(平成18)年に改正された教育基本法第2条各号の規定を反映して学習指導要領の道徳教育の目標が示されているが、道徳教育の目標がこれらの法規群の規定を反映しているのは、法令の階層性にもとづいているからにはかならない¹³⁾。そして、これらに基づいて、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育の内容項目が示されることになるが、学習指導要領では、道徳教育の目標、道徳の時間の目標が小学校・中学校共通であるのに対して、道徳教育の内容については、発達段階を考慮して小学校では2学年ごとに3段階で、中学校では1段階で、

1. 主として自分自身に関すること
2. 主として他の人とのかかわりに関すること
3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること
4. 主として社会や集団に関すること

の4つの視点のもとに整理され、示されている¹⁴⁾。

さて、この内容項目が現在の学校教育において求められる道徳教育の内実ということになる。もちろん、内実として規定されたこれらの項目について学校教育で取り扱うべきではないという主張もありうるだろう¹⁵⁾。なぜそのような主張が生じるのかは後に検討することにして、まずはこの内容項目を詳細に検討していきたい。

この道徳教育の内容項目は各学校・学年段階ごとに16~24項目掲げられているが、そこで示される徳目の数は必ずしもそれにとどまらない¹⁶⁾。例えば、中学校の内容項目1-(1)「望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする。」には、いろいろな見方ができるだろうが、さしあたって「望ましい生活習慣を身に付ける」、「心身の健康の増進を図る」、「節度を守る」、「節制に心掛ける」、「調和のある生活をする」というように5つの徳目が含まれているとみることができる。試みに学習指導要領の内容項目を徳目に細分し、その数を内容項目数と徳目数で比較すると、表2となる¹⁷⁾。

表2 項目数と徳目数の比較

| 学校・学年段階 | 項目数 | 徳目数 |
|---------------|-----|-----|
| 小学校第1学年及び第2学年 | 16 | 42 |
| 小学校第3学年及び第4学年 | 18 | 39 |
| 小学校第5学年及び第6学年 | 22 | 62 |
| 中学校 | 24 | 77 |

学習指導要領は道徳の時間の指導においてこれらの項目を当該の学校・学年段階の各学年において「すべて取り上げること」(文部科学省, 2008 a,c), すなわち、どの学年においても当該学年が内容としている項目を道徳の時間にすべて指導しなければならないと求めている。しかし、ここに道徳教育の難しさがあるといつてよいだろう。その難しさの1つには技術論的な問題が考えられる。道徳の時間は年間35回(小学校第1学年は34回)以上設定することとされているが、現実にはそれを大きく上回って設定することは困難である。そのため、授業回数を上回る徳目を扱わなければならないということになるだろう。また、実際の道徳の時間の指導においても、項目のなかに徳目が複数含まれていると、その授業での到達目標が教える側にとっても学ぶ側にとっても明確になりにくいという問題点を指摘できるはずである¹⁸⁾。だとすると、これだけ多くの徳目を現在の道徳の時間の授業時数で適切に扱うことは現実的には不可能であると考えてもよいだろう¹⁹⁾。

ただ、道徳の時間の運用にかかわるこのような技術論的な問題だけではなく、ブレツィンカが指摘するように(Brezinka, 1995=2009, p.183-185), 多元化した文化のな

かでは「社会のすべての構成員に妥当する、人格全体に関する具体的で実質的な理想が見当たらない」という問題が存在している。この指摘は相対主義的な「何でもあり」の状況の表明ではなく、私たちが「家族、教会、企業、団体などの社会に属する様々な部分的組織のなかで、様々な下位文化の影響を受けながら生活する、様々な人間のあり方が存在するのであり、またその理想も限られた生活領域の内部でのみ妥当し、「このような社会の部分的組織と下位文化の内部には、規範のカオスではなく、秩序が成立している」という社会状況を踏まえたものである。仮にこうした社会状況を私たちが生きていますとすれば、私たちは社会の部分的組織に存在する秩序に従ってそれぞれが生活しているということになる。当然ながら、これらの部分的組織とそれが有する下位文化が求める人格理想や規範は同一のものではありえないが、そこに属する人たちによって共有され、伝えられていくことはIでみたとおりである。

だが、繰り返しになるが、私たちの生活する社会に多様な文化があるというのは相対主義を標榜しているわけではない。ブレツィンカが指摘していたように、私たちの社会にあるそれぞれの文化は排反事象ではないのである。むしろ、重層的な関係にあるとあってよい。なぜなら、私たちは、ある社会のなかの部分的組織に属し、さらにその部分的組織のなかの部分的組織に属し……という重層構造のなかで、そのそれぞれの有する文化の求める人格理想を目指すべく教育を行うからである。そして別の部分的組織に属する人も同様に教育を行おうとするだろう。そのように考えるならば、こうした文化の積事象として学校教育で取り込まれる道徳の内容項目が設定される必要があるはずである。ブレツィンカもまた、「多様なもののなかに最小限の統一性を確立するためには、「社会の基礎となる理想」あるいは「最小限の理想」といわれる、美徳の最小限の基準があれば十分」(Brezinka, 1995=2009, p.185)であると指摘していることからこうした積事象としての道徳の内容項目を設定することが求められていることの妥当性は担保されるといってよいだろう。先にみたように、道徳教育の内容項目に対して批判が生じるというのは、下位文化の和事象として設定されているからとみることもできるはずである²⁰⁾。確かに積事象としての道徳を学校で行う道徳教育の内容とするには、それぞれの文化がそれぞれに価値規範を保持し、その構成員にそれを遵守させているという前提でのみ可能なことである。しかし、これだけ道徳教育の内容が肥大化し、物理的な制約のゆえにそのすべてを網羅することが困難な事態の前に、私たちは「隙間への勇氣(Mut zur Lücke)」をもって道徳教育を行うことが求められているのではないだろうか。

おわりに

学校で行われる道徳教育における道徳は、多元的に構成される私たちの社会が有する文化の和事象ではなく、積事象でなければならないとの結論に達したが、まだ検討すべき、あるいは解決すべき点があることを最後に指摘しておきたい。

まず、現行の学習指導要領に示される道徳の内容項目がどのような背景から設定されてきたのかを検討する必要があるだろう。本稿ではブレツィンカの所論をもとに内容項目に示される道徳の徳目が多元的文化の和事象であるとしたが、それぞれの内容項目がどのような背景から設定されたのかを検討することでそのことを傍証することができるだろう。そのためには、1958(昭和33)年に道徳の時間が特設されて以降の道徳の内容項目の変遷をたどることはもちろん、1947(昭和22)年の教育基本法・学校教育法制定・施行によりはじまった学校教育において新設された社会科の内容項目とも比較検討しつつ、現行の内容項目に至るまでの道筋を捉えることが必要になるだろう。

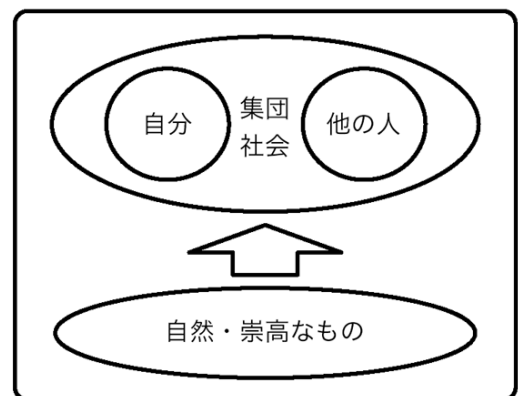
また、道徳の内容項目を積事象と設定するという理念モデルは明らかになったとしても、そのもとで何を積事象とするのかについては今後解決されなければならない問題である。もちろん、これは教育学が決定すべき問題ではなく、社会の合意形成のプロセスを経て決定すべき問題である。ただ、この内容項目がはたして徳目という形で示されるのがよいのか、あるいは人間像として示されるのがよいのかを含めて、教育学が寄与する余地はあるはずである。

註

- 1) 村井(1990a)；土戸(2003)らもこうした指摘を行っているが、そもそもこうした問いを喚起しているにもかかわらず、それを自明視してしまうところに道徳教育が抱える問題があるとも考えることもできるはずである。ただ、本稿はこの問いに直接的に答えるものではない。
- 2) 例えば、ブレツィンカが「社会的な教育目標がその目的を達成しうるのは、その目標を構成する人格理想が社会の中で承認され、社会の規範的文化の一部となっている場合のみである」(Brezinka, 1992=1995, p.23)と指摘しているように、社会のなかで目標とする人格理想が共有されている場合には、そもそもそうした問いを立てる必要性すら見出されないはずである。
- 3) 道徳的であることを求めるものであっても、その内実が一意的に決定しないという事例はさまざまに考えられるが、例えば、「道徳の時間」の教材として用いられるジレンマ教材のなかで表現されているモラル・ジレンマを指摘できるだろう。モラル・ジレンマ

- (moral dilemma, 道徳的葛藤)はコールバーグが道徳性の発達段階において見出した仮説であるが(Kohlberg, 1969=1987), そこで示された「ハイイツのジレンマ」に触発されるかたちで「道徳の時間」の教材として示されてきたのがジレンマ教材である(例えば, 荒木(1988)などを参照。)
- 4) もちろん, 相対主義という疑念を捨て置いたままでは, 道徳教育に従事する教師や, 道徳教育を受ける子どもたちの, 道徳教育に対する信頼を獲得することができないだろう。相対主義が乗り越えられなければならない理由については本稿においても簡単に言及している。
- 5) この点はヘルバルトもまた, 前期著作において明らかにしているところである(Herbart, 1806=1968, p.32). そこでは, 道徳性の陶冶を目指す「教育(Erziehung)」と知識の陶冶を目指す「教授(Unterricht)」が相即の関係であることを指摘している。
- 6) 和辻は「……人倫の根本原理が二つの契機を蔵することは明らかであろう。一は全体に対する他者としての個人の格率である。ここに自覚の第一歩がある。個人の自覚がなければ人倫はない。他は全体の中への個人の棄却である。超個人的意志あるいは全体意志の強要と呼ばれたものも実はこれであった。この棄却のないところにも人倫はない。」(和辻, 1965, 上, pp.26-27)と述べる。
- 7) ちなみにこのmosはギリシア語の $\mu\omicron\varsigma$ の翻訳語であり, ここから派生した $\eta\chi\mu\omicron\varsigma$ を語源として倫理学に対する英語のethicsが生じたが, この“moral”と“ethical”を厳密に使い分けようとする立場もある。例えば, 田中(2003, pp.18-19)はルーマンやドゥルーズを援用しつつ, 「道徳規範への批判ののちに倫理的な生が可能になる」とし, 「倫理的であることは, 個別的・具体的な状況のなかで生きることを問い, たえずよりよい生を創出することである」と指摘している。本文中で示しているように, 本稿の立場は, 道徳が習慣や慣習にもとづいて生起するものであるかぎり, そしてまたそうした習慣や慣習が私たちの「生」を離れて生起しないものであるかぎり, 道徳が固定的な規範を意味していないと捉える。道徳と倫理を厳密に使い分けることは, ある社会や文化にある規範を遵守していくことが望ましいとする誤った見方を排除することに寄与するが, しかし, 道徳を批判的に乗り越えた後に生み出されるとする倫理は, 徹底した個人主義あるいは相対主義を許容することになるだろう。それゆえ, 本稿では道徳が習慣や慣習との関係において生起するという立場を採ることとしたい。
- 8) 以下の議論では, 坂井・柏葉(2007)を参照した。
- 9) モラル・ジレンマについては註3)参照。

- 10) こうした習慣による指導は非常に有効ではあるが, 同時に意志の問題を考慮しないという危険性を孕む(Foucault, 1975=1977, pp.141-174).
- 11) ただし, アリストテレスは「……われわれは本性的にこれらの卓越性を受けいれるべくできているのであり, ただ, 習慣づけによってはじめて, このようなわれわれが完成されるにいたるのである」(Aristoteles, 1971, 上, p.56(1120))と述べているように, 必ずしも道徳的人格の形成が内的なものへの働きかけとして位置づけられているわけではない。
- 12) この点について, 学習指導要領では明示的に「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」(文部科学省, 2008 a,c)と示されている。
- 13) 法令の階層性については, 例えば, 菱村(2005, pp.49-52)参照。
- 14) これらの4つの視点は『小学校学習指導要領解説道徳編』(文部科学省, 2008 b, p.35)によれば「深い関連」を有しているが, そこで示されているこれらの関係を図示すれば, おおむね次のようになるであろう。



- 15) 例えば, 高橋哲(2003)は「愛国心」の涵養を国家が実施する教育において行うことの危険性を主張している。ただし, 本稿ではその主張の是非は問題としない。
- 16) 本稿では「徳目」を「私たちが遵守すべきものとして示された規範の細目」と位置づけておく。なお, ここでそもそも「徳目」を措定する道徳教育が成り立つのかという問いがありうる。例えば, 宇佐美(1987, pp.182-197)は「徳目とは, 現実に行われている道徳的思考の構造の特に評価的な部分をとり出し, 同質的と思われる評価の論理を集め, ある類にまとめるにさいして, その類につけた名前」としたうえで, 「徳目は, 行為よりも後に, 事後的に整理の便宜のために考えられた記号なのであって, それが行為の指針となると考えるのは, まったく逆である」と指摘し, 徳目やそこから構成される人間観ではなく, 全体的な人間像を措定して道徳教育を導こうとしている。その方向性

については首肯しうところである。しかし、この議論は現行制度下における道徳教育の枠組みをも再考することが目指されているため、本稿の課題を逸脱することになる。それゆえ、この課題は別稿を期して取り組むことにしたい。

17) さしあたって以下のように徳目を数えた。

[小学校第1学年及び第2学年]

1 主として自分自身に関すること

- (1) ①健康や②安全に気を付け、③物や④金銭を大切にし、⑤身の回りを整え、⑥わがままをしないで、⑦規則正しい生活をする。
- (2) 自分がやらなければならない⑧勉強や⑨仕事は、しっかりと行く。
- (3) ⑩よいことと⑪悪いことの区別をし、⑫よいと⑬思うことを進んで行く。
- (4) ⑭うそをついたり⑮ごまかしをしたりしないで、⑯素直に⑰伸びと⑱伸びと生活する。

2 主として他の人とかかわりに関すること

- (1) 気持ちのよい⑮あいさつ、⑯言葉遣い、⑰動作などに心掛けて、⑱明るく接する。
- (2) 幼い人や高齢者など身近にいる人に⑲温かい心で接し、⑳親切にする。
- (3) 友達と㉑仲よくし、㉒助け合う。
- (4) 日ごろ世話になっている人々に㉓感謝する。

3 主として自然や崇高なものとかかわりに関すること

- (1) ㉔生きることを喜び、㉕生命を大切にする心をもつ。
- (2) ㉖身近な自然に親しみ、㉗動植物に優しい心で接する。
- (3) ㉘美しいものに触れ、㉙すがすがしい心をもつ。

4 主として集団や社会とかかわりに関すること

- (1) ㉚約束や㉛きまりを守り、㉜みんなが使う物を大切にする。
- (2) ㉝働くことのよさを感じて、㉞みんなのために働く。
- (3) ㉟父母、㊱祖父母を敬愛し、㊲進んで家の手伝いなどをして、㊳家族の役に立つ喜びを知る。
- (4) ㊴先生を敬愛し、㊵学校の人々に親しんで、㊶学級や㊷学校の生活を楽しくする。
- (5) ㊸郷土の文化や生活に親しみ、㊹愛着をもつ。

[小学校第3学年及び第4学年]

1 主として自分自身に関すること

- (1) ①自分でできることは自分でやり、②よく考えて行動し、③節度のある生活をする。
- (2) ④自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げる。

(3) ⑤正しいと判断したことは、⑥勇気をもって行く。

(4) ⑦過ちは素直に改め、⑧正直に⑨明るい心で⑩元気に生活する。

(5) ⑪自分の特徴に⑫気づき、⑬よい所を⑭伸ばす。

2 主として他の人とかかわりに関すること

(1) ⑮礼儀の大切さを⑯知り、⑰だれに対しても⑱真心をもって接する。

(2) ⑲相手のことを思いやり、⑳進んで親切にする。

(3) ㉑友達と⑳互いに理解し、㉒信頼し、㉓助け合う。

(4) 生活を支えている人々や高齢者に、㉔尊敬と㉕感謝の気持ちをもって接する。

3 主として自然や崇高なものとかかわりに関すること

(1) ㉖生命の㉗尊さを感じ取り、㉘生命あるものを大切にする。

(2) ㉙自然の㉚すばらしさや㉛不思議さに㉜感動し、㉝自然や㉞動植物を大切にする。

(3) ㉟美しいものや㊱気高いものに㊲感動する心をもつ。

4 主として集団や社会とかかわりに関すること

(1) ㊳約束や㊴社会の㊵きまりを守り、㊶公徳心をもつ。

(2) ㊷働くことの大切さを㊸知り、㊹進んでみんなのために働く。

(3) ㊱父母、㊲祖父母を敬愛し、㊳家族みんなで㊴協力し㊵合って㊶楽しい家庭をつくる。

(4) ㊷先生や㊸学校の人々を敬愛し、㊹みんなで㊱協力し㊲合って㊳楽しい学級をつくる。

(5) ㊴郷土の㊵伝統と㊶文化を大切にし、㊷郷土を㊸愛する心をもつ。

(6) ㊹我が国の㊱伝統と㊲文化に㊳親しみ、㊴国を㊵愛する心をもつとともに、㊶外国の人々や㊷文化に関心をもつ。

[小学校第5学年及び第6学年]

1 主として自分自身に関すること

(1) ①生活習慣の大切さを②知り、③自分の生活を見直し、④節度を守り⑤節制に心掛ける。

(2) ⑥より高い目標を立て、⑦希望と⑧勇気をもって⑨くじけないで努力する。

(3) ⑩自由を大切にし、⑪自律的で⑫責任のある行動をする。

(4) ⑬誠実に、⑭明るい心で⑮楽しく生活する。

(5) ⑯真理を大切にし、⑰進んで新しいものを求め、⑱工夫して生活をよりよくする。

(6) ⑲自分の特徴を知って、⑳悪い所を改め㉑よい所を㉒積極的に伸ばす。

2 主として他の人とかかわりに関すること

(1) ㉓時と場を㉔わきまえて、㉕礼儀正しく㉖真心をもつ

て接する。

- (2) だれに対しても¹⁹思いやりの心を持ち、²⁰相手の立場に立って親切にする。
 - (3) 互いに²¹信頼し、²²学び合って²³友情を深め、²⁴男女仲よく協力し助け合う。
 - (4) ²⁵謙虚な心を持ち、²⁶広い心で自分と異なる意見や立場を大切にすること。
 - (5) 日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに²⁷感謝し、²⁸それにこたえる。
- 3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。

- (1) ²⁹生命がかけがえのないものであることを知り、³⁰自他の生命を尊重する。
 - (2) ³¹自然の偉大さを知り、³²自然環境を大切にすること。
 - (3) ³³美しいものに感動する心や³⁴人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。
- 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

- (1) ³⁵公德心をもって³⁶法やきまりを守り、³⁷自他の権利を大切に³⁸進んで義務を果たす。
- (2) だれに対しても³⁹差別をすることや⁴⁰偏見をもつことなく⁴¹公正、公平にし、⁴²正義の実現に努める。
- (3) ⁴³身近な集団に進んで参加し、⁴⁴自分の役割を自覚し、⁴⁵協力して⁴⁶主体的に⁴⁷責任を果たす。
- (4) ⁴⁸働くことの意義を理解し、⁴⁹社会に奉仕する喜びを知って⁵⁰公共のために役に立つことをする。
- (5) ⁵¹父母、祖父母を敬愛し、⁵²家族の幸せを求めて、⁵³進んで役に立つことをする。
- (6) ⁵⁴先生や学校の人々への敬愛を深め、⁵⁵みんなで協力し合い⁵⁶よりよい校風をつくる。
- (7) ⁵⁷郷土や我が国の伝統と文化を大切にし、⁵⁸先人の努力を知り、⁵⁹郷土や国を愛する心をもつ。
- (8) ⁶⁰外国の人々や文化を大切にすることを持ち、⁶¹日本人としての自覚をもって⁶²世界の人々と親善に努める。

[中学校]

1 主として自分自身に関すること。

- (1) ¹望ましい生活習慣を身に付け、²心身の健康の増進を図り、³節度を守り⁴節制に心掛け⁵調和のある生活をする。
- (2) ⁶より高い目標を目指し、⁷希望と勇気をもって⁸着実にやり抜く強い意志をもつ。
- (3) ⁹自律の精神を重んじ、¹⁰自主的に考え、¹¹誠実に実行して¹²その結果に責任をもつ。
- (4) ¹³真理を愛し、¹⁴真実を求め、¹⁵理想の実現を目指す。

指して¹⁶自己の人生を切り拓いていく。

- (5) ¹⁷自己を見つめ、¹⁸自己の向上を図るとともに、¹⁹個性を伸ばして²⁰充実した生き方を追求すること。
- 2 主として他の人とかかわりに関すること。
- (1) ²¹礼儀の意義を理解し、²²時と場に応じた適切な言動をとる。
 - (2) ²³温かい人間愛の精神を深め、²⁴他の人々に対し思いやりの心をもつ。
 - (3) ²⁵友情の尊さを理解して²⁶心から信頼できる友達をもち、²⁷互いに励まし合い、²⁸高め合う。
 - (4) 男女は、互いに²⁹異性についての正しい理解を深め、³⁰相手の人格を尊重すること。
 - (5) ³¹それぞれの個性や立場を尊重し、³²いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、³³寛容の心を持ち³⁴謙虚に他に学ぶ。
 - (6) ³⁵多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、³⁶それにこたえる。
- 3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。
- (1) ³⁷生命の尊さを理解し、³⁸かけがえのない自他の生命を尊重すること。
 - (2) ³⁹自然を愛護し、⁴⁰美しいものに感動する豊かな心を持ち、⁴¹人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。
 - (3) ⁴²人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、⁴³人間として生きることにより喜びを見いだすように努める。
- 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。
- (1) ⁴⁴法やきまりの意義を理解し、⁴⁵遵守するとともに、⁴⁶自他の権利を重んじ⁴⁷義務を確実に果たして、⁴⁸社会の秩序と規律を高めるように努める。
 - (2) ⁴⁹公德心及び⁵⁰社会連帯の自覚を高め、⁵¹よりよい社会の実現に努める。
 - (3) ⁵²正義を重んじ、⁵³だれに対しても公正、公平にし、⁵⁴差別や⁵⁵偏見のない社会の実現に努める。
 - (4) ⁵⁶自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、⁵⁷役割と責任を自覚し⁵⁸集団生活の向上に努める。
 - (5) ⁵⁹勤労の尊さや意義を理解し、⁶⁰奉仕の精神をもって、⁶¹公共の福祉と社会の発展に努める。
 - (6) ⁶²父母、祖父母に敬愛の念を深め、⁶³家族の一員としての自覚をもって⁶⁴充実した家庭生活を築く。
 - (7) ⁶⁵学級や学校の一員としての自覚を持ち、⁶⁶教

師や学校の人々に敬愛の念を深め、^⑥協力してよりよい校風を樹立する。

- (8) ^⑧地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、^⑨社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、^⑩郷土の発展に努める。
- (9) ^⑪日本人としての自覚をもって国を愛し、^⑫国家の発展に努めるとともに、^⑬優れた伝統の継承と^⑭新しい文化の創造に貢献する。
- (10) ^⑮世界の中の日本人としての自覚をもち、^⑯国際的視野に立って、^⑰世界の平和と人類の幸福に貢献する。

この徳目の分類は試みに行ったものであり、この徳目数の妥当性については異論もあるだろう。ただ、ここでの意図は学習指導要領に示された内容項目よりも多くの徳目が示されている点にあり、その点の妥当性は示されていると考えている。

- 18) 道徳の時間の指導に限らず、授業においてはそのねらいを簡潔に設定することが求められる(小寺・藤永, 2001, p.175)。さらに、学習指導要領が示す道徳性の内実、つまり道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を育成するという視点で考えれば、それぞれの徳目において、心情を高めることを中心に指導する、判断力を高めるような指導を行う、などの展開が考えられるはずである。つまり、徳目数よりも多くの授業時数が必要になるということである。逆に言えば、この限られた授業時数のなかでこれだけ多くの徳目数を指導するということになれば、道徳性のある側面に着目した指導を行うことは困難であるということである。
- 19) 道徳の時間で適切に徳目を扱うためには、道徳の時間の授業時数が少ないのかあるいは徳目数が多いのかという問いに応じて、解決に向けた2つの道筋がある。ただ、後述するように、道徳の時間を増やすという選択ではなく、徳目の数を厳選するという選択が妥当であると考えられる。
- 20) 例えば、先に指摘した高橋(2003)も現在の道徳教育の内容項目すべてに対して批判的であるわけではないことから考えても、学習指導要領に示される道徳教育の内容項目は、文化の和事象として設定されているといえるはずである。

参考文献

- 荒木紀幸(編)[1998]『道徳教育はこうすればおもしろい——コールバーグ理論と実践』, 北大路書房
- Aristoterēs [1971] *Ethica Nicomachea*.=アリストテレス『ニコマコス倫理学(上)(下)』(高田三郎訳, 岩波文庫, 岩波書店)

Bentham, J. [1789=1979] *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*.=ベンサム『道徳及び立法の諸原理序説』(関嘉彦訳, 世界の名著——ベンサム/J・S・ミル, 中央公論)

Brezinka, W. [1992=1995] *Glaube, Moral und Erziehung*.=ブレツィンカ『信念・道徳・教育』(小笠原道雄・坂越正樹監訳, 玉川大学出版部) ——[1995=2009] *Erziehungsziele, Erziehungsmittel. Erziehungserfolg: Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*.=ブレツィンカ『教育目標・教育手段・教育成果——教育科学のシステム化』(小笠原道雄・坂越正樹監訳, 玉川大学出版部)

Dilthey, W. [1888] “Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft,” In: *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften, Band VI*, Vandenhoeck & Ruprecht.

Foucault, M. [1975=1977] *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*.=フーコー『監獄の誕生——監視と処罰』(田村俣訳, 新潮社)

Herbart, J.F. [1806=1968] *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*.=ヘルバルト『一般教育学』(是常正美訳, 玉川大学出版部)

菱村幸彦 [2005] 『やさしい教育法規の読み方(新訂第3版)』, 教育開発研究所

Kant, I. [1788=2000] *Kritik der Praktischen Vernunft*. =カント『実践理性批判』(坂部恵・伊古田理訳, カント全集7, 岩波書店)

Kohlberg, L. [1969=1987] *Stage and Sequence*. =コールバーグ『道徳性の形成——認知発達のアプローチ』(永野重史監訳, 新曜社)

紺野祐・走井洋一ほか [2011] 『教育の現在——子ども・教育・学校をみつめなおす(改訂版)』, 学術出版会

小寺正一・藤永芳純(編) [2001] 『新版道徳教育を学ぶ人のために』, 世界思想社

文部科学省 [2008 a] 『小学校学習指導要領』, 東京書籍 ——[2008 b] 『小学校学習指導要領解説道徳編』, 東洋館出版社

——[2008 c] 『中学校学習指導要領』, 東山書房

村井実 [1990 a] 『道徳は教えられるか』, 国土社 —— [1990 b] 『道徳教育原理——道徳教育をどう考えればよいか』, 教育出版

村田良一・三浦典郎(編) [1983] 『道徳教育の研究』, 協同出版

Platon [1974] *Meno*. =プラトン『メノン』(藤沢令夫訳, プラトン全集9, 岩波書店)

Rawls, J. [1971=1979] *A Theory of Justice*. =ロールズ『正義論』(矢島欽次監訳, 紀伊國屋書店)

坂井昭宏・柏葉武秀（編）[2007]『現代倫理学』，ナカニシヤ出版
Sandel, M.J. [1998²=1999] *Liberalism and the Limits of Justice*. = サンドル『自由主義と正義の限界(第2版)』(菊池理夫訳，三嶺書房)
高橋哲哉 [2003]『「心」と戦争』，晶文社
田中智志 [2003]『教育学がわかる事典』，日本実業出版社

土戸敏彦（編）[2003]『〈道德〉は教えられるのか？』，教育開発研究所
宇佐美寛 [1987]『教育において「思考」とは何か——思考指導の哲学的分析』，明治図書
和辻哲郎 [1965]『倫理学(上)(下)』，岩波書店

Summary

The purpose of this paper is to consider the meaning of “moral” in “moral education”. Because we aim to be good through education, education is the same as moral education. Even if we, take a position of relativism, we can teach morality to children. Also depending on foundations, that moral behavior is based on, there may be a variety of moral education. The current moral education in Japanese school education depends on these foundations.

The current school education in Japan is based on the Teaching Guideline (it is called “*Gakusyuuushidouyouryou*”). “Moral” for “moral education” is based on the Guideline, too. The Guideline provides many more ethical laws than we can teach in periods set a side of moral education. Because moral laws in the Guideline are provided as “*sum events*” of pluralistic cultures. But moral laws have to be provided as “*product events*”.