

道徳の授業で伝えるべきメッセージとは何か

仮屋園 昭彦〔鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター〕・小柳 正司〔鹿児島大学教育学部(教育学)〕

What Message Should We Pass on to Students Through the Class of Morality?

KARIYAZONO Akihiko・KOYANAGI Masashi

キーワード：行動の多様性，基準の多様性，基準選択のための基準，問いかけ，捨てない心

平成16年より2カ年計画で、鹿児島大学教育学部と鹿児島県教育委員会との連携事業として、「道徳教育の充実のための教員養成学部等との連携研究事業」が発足した。この事業は、県教委、大学の教員養成学部、および研究協力校（小・中学校）が連携して行われている。そしてその内容は、1）児童生徒と教員養成学部生とを対象とした道徳性等に関する調査とその分析、2）道徳の指導法に関する研究開発、3）研究協力校での研究授業、授業研究会への教員養成学部生の参観、となっている。

本論文は、上記のなかの大学生を対象とした意識調査に基づく。調査は、大学生に自らの小中学校時代に受けた道徳教育を振り返ってもらい、その感想を回答してもらい、という内容であった。調査は16年度11月から17年度7月にかけて実施された。この調査のなかで、16年度に実施した調査結果は、16年度の中間報告に掲載された（2005、

鹿児島県教育委員会、道徳教育連携研究事業推進委員会）。

本論文では、この中間報告に掲載されなかった自由記述回答から、現在の道徳教育の問題点を浮き彫りにし、今後の道徳教育のあり方についてのいくつかの視座を提供する。

1. 問題と目的

大学生の自由記述に特徴的にみられた内容は、道徳は、きれいごと、理想論に終始している、というものであった。すなわち、典型的な感想は、「きれいごとを押しつけられている」、「誰もが正

しいとわかりきっているきれいごとを聞かされても意味がない」、「道徳は理想論で、現実に役に立つ可能性は低い」、というものであった。これらの感想からは、学生が自らが受けた道徳の授業に対して、現実感、納得感がもてなかった様子が伺える。

本論文では、学生が道徳の授業に対してもっている違和感の背景について考察する。そのうえで、道徳教育のあり方についての提言を行うことを目的とする。

まず、大枠としての提言は以下のようなものである。すなわち、道徳教育において重要なことは、教師の側に道徳教育を通して伝えようとしているメッセージが確立されているか否か、である。この大枠のもと、筆者らが考える道徳教育を通して伝えるべきメッセージについて、以下にみていくことにする。

具体的には、本論文で取り上げるメッセージの内容は以下の2種類である。

第1に、道徳性が問題となる場面の行動には多様性があり、その行動を選択する際の基準にもまた多様性があるというメッセージを、児童生徒に伝える必要がある。つまり、行動の多様性と基準の多様性である。

第2に、人間が道徳心を持ち続けることは非常に重要であるというメッセージを、児童生徒に伝える必要がある。このメッセージは、小中学校の授業においては、価値の自覚化を深める、道徳的価値のよさを実感する（横川小、2005）、という活動に相当する。

本論文は、鹿児島大学教育学部と鹿児島県教育委員会との連携事業である、「道徳教育の充実のための教員養成学部等との連携研究事業」の一環として執筆された。

次にこれら2つのメッセージの内容を素描していくことにしよう。

第1のメッセージは、行動の多様性と基準の多様性である。

多様性をあげた理由は、学生の感想に多様性に言及する感想が頻繁にみられたことによる。たとえば、「正しい答えがはじめから決まっていた気がする」、「意見によっては先生が否定することがあったから、生徒は先生に怒られないような答えしか言わなかった」、「意見を言った生徒に対して、違うと言いつつ先生がいた」、「もともとひとつの答えが決まっていた、先生はその答えを引き出すために強引に私たちに発表させていた」、「授業の終わりには必ず正解が待っていた」、といった感想は、多様性に十分にふれていない授業の感想であろう。一方、少数ではあるが、「小学校の頃先生が、正しい答えはない、と言っていたので自分の考えを素直に表現できた」、という感想もあった。

道徳における正解はひとつではない。人間がいかに多様な行動をとるかを示すことで、道徳の授業に現実感と納得感とをもたせることができる。

行動の多様性を善と悪の問題を例として考えてみよう。とるべき行動を善とし、それからの逸脱を悪とし、この2つをはっきり分ける。そのうえで、あくまでも前者を純粋に追求しようとする枠組みは二項対立と呼ばれてきた(仲正, 2003)。

この枠組みは、いくら逸脱項を排除しても、次の発展段階に進み、追求項の純度を高めようとするともたまたまた新たな逸脱項が生まれる、という悪循環に陥りやすい。たとえば、溺れている人を助ける、という場面を考えてみよう。この例では、その場で自分がすぐに救助のため水に入るが追求項、水に入らないが逸脱項になる。ここで追求項の純度を高めると、自分が水に入ったとして、自分が溺れそうになっても相手を助けようとするのか、自分が溺れそうになったら引き上げるのか、によって水に入るという追求項に新たな追求項と逸脱項が生じる。こうした悪循環は、社会システムといった大きな場面になるとわかりやすくなる。ソ連におけるスターリン体制の崩壊などはこの例に入る。

さて、この枠組みについて最も重要な点は、実際の人間行動は、二項対立の枠組みでは捉えられない、というところにある。20世紀に活躍した哲学者、ハンナ・アレントは、人間行動を二項対立的枠組みで捉える方法を批判し、人間の本性は多元性にあると考えた。彼女は以下のように考察した。すなわち、人間が人間であることを可能にしているものは多元性である。我々の世界が人間らしいのは、同質的で同じような考えの人々だけでなく、多様な考えをもつ人々がいて、他者相互の対話が進行し、多くの物語が絡み合っているからである(仲正, 2003)。

上記の場面でも、その場ですぐに自分が水に入る、入らないという二項的な両極行動だけではなく、現実にはその中間に多様な行動が想定できる。その多様な行動のそれぞれの背景に、なぜその行動を選んだか、という行動の基準がある。授業では、行動の多様性とその背景に存在する基準の多様性に言及する必要がある。

そして善悪という行動の評価は、多様な基準のなかの特定の基準に立った場合にのみ定まることを授業で示す必要がある。すなわち、評価は絶対的なものではなく、あくまで相対的なものである、という面を示す必要がある。

第2のメッセージは道徳心を持ち続けることの重要性を伝えることである。学生の感想に「道徳がなぜ必要なのか。道徳とは何なのかをまず教えてほしい」というものがあった。こうした感想は道徳教育の根幹にかかわるものである。では道徳心を持ち続けることが重要である理由は何か。

その理由とは、道徳律が、生物学的な、生理的な、あるいは自然科学的な根拠をもたないという点にある。道徳的価値は自然のなかに根拠をもつ自体的な価値ではない(永井, 1997)。したがって、道徳心や良心は、自然発生的に育つことはない。つまり、道徳心には形成する、育てる、という作業が必要なのである。

このことは道徳心に限ったことではなく、心の機能全般にあてはまる。自立、根気、頑張り、といったもともと人間の本性と考えられていた心の機能は、自然発生的に生じるのではない。あくまでもこうした機能が育つための環境条件が整って

はじめて十全に発現する。

生物は概して無駄を嫌う。必要のない機能はよほど生物学的に決定されているものの他は発達しない(頼藤, 1992)。心の機能は、一定の環境条件が整ったうえで、必要に迫られて身についでいく。したがって必要のない心の機能は退化する。

近年、規範意識の衰退化が指摘されている。これまでは、時代のありようが心の機能を発現させる環境条件として作用していたことに、我々が気づかなかっただけなのかもしれない。

心の機能のこうした特徴は、心理学以外の分野でも多くの研究者が指摘している。

江戸時代の教育思想研究者である辻本雅史(1999)は、貝原益軒の思想として以下の考え方を示す。辻本は「礼あれば心も亦さだまりやすし」という益軒の言葉を使う。この言葉の意味するところは、「人間の心は不完全であり、頼りなく、弱い。したがって、礼という型を身につけさせることによって、心を安定させ、心の規律化をもたらすことができる。」というものである。そしてその方法として、辻本は、「教え込み」型教育ではなく、「滲み込み」型教育の有効性を説く。

同様な考えは日本だけのものではない。仲正(2003)は、人間性について考察した先述のハンナ・アレントの考えを次のように紹介する(仲正, 2003, Arendt, 1958)。アレントは、人間性の普遍性、生得性に疑問を感じた。アレントは、人間性を自明の理のごとく捉え、人間性は各人のなかに自然発生的に生じる、という西欧近代を支えてきた神話に警告を発した。人間性とは、人類が誕生したときから自然にあったものではなく、人為的につくりだされたものである。さらに人間性とは、各人に自然に備わっているものではなく、特定の制度のなかで人為的に作り出されたものなので、非常に不安定で脆い。仲正は、以上のような考え方をアレントからの教訓として示す。

同時に、道徳心は必ずもたねば、生理的に、身体的に生きていけない、という性質のものではない。道徳心をもたなくても生きていける。そのため、常に道徳的価値(道徳心)を維持、強化しつづける翼賛作業が必要である(永井, 1997)。

以上のように、道徳心や人間性は、生理的、自然的な根拠をもつ自体的価値ではない。したがって、道徳心には形成、維持、強化といった人為的な作業が必要になる。

道徳心を持ち続けることの重要性を伝えるというメッセージは、道徳性の形成、維持、強化という道徳心育成のための作業なのである。

さて、道徳の授業を通して伝えるべきメッセージとして以上の2種類をみてきた。

ここで筆者が重要だと考えるのは、教師の側が道徳教育を通して伝えたいメッセージについて、あくまでも自分なりの考えや姿勢を確立しているか否か、という点である。したがって、ここにあげた視点以外に、自分なりのメッセージが確立されているのであれば当然それでもかまわない。教師の側の姿勢が確立されていれば、少なくとも学生からは、「とりあえずやっておこう、という中途半端な授業も多かった。教えるなら教えるできちっとしてほしい」、「中学校の道徳の授業はいい加減だったのもっと本気でしてほしい」といった感想も生まれまいであろう。

大学生から道徳の授業に関する不全感や違和感が生じる背景には、教師の側に、メッセージとして何を伝えたいのかが明確に定まっていない、という事情があるのではないだろうか。「いわゆるきれいごとを堂々と語ってほしい。そういう話をきくことで心が洗われる」という学生の感想は、教師の確固たる姿勢を望むものではなかろうか。

本論文では、道徳の授業で伝えるべきメッセージを上記の2種類に整理した。そのうえで、各メッセージにおいて、筆者らが伝えてほしいと考える内容の詳細を示す。道徳の授業で、自分なりのメッセージを構築する過程において、以下の論考が参考になれば幸いである。

2. 行動の多様性と基準の多様性

1) 行動の多様性

筆者が実際に小中学校で道徳の授業を参観した経験から述べると、道徳の授業のなかで教師は、理想と現実、強さと弱さ、清と濁、善と悪、の両方にふれ、その矛盾や葛藤を取り上げている。したがって、大学生の感想にあったように、必ずし

も一方だけを取り上げた、きれいごとの押しつけにはなっていない。ただ、結論部分で、理想、強さ、清、善の方向に導く、という授業が多いため、上記のような受け止め方になったと言える。

従来、上記のテーマは、哲学、思想、心理学、宗教、といった人間を対象とした領域において、根源的な理論上の柱のひとつとなってきた。本論文では、こうした分野での知見を取り入れながら、道徳教育においてとりうる視座を提供したい。

このテーマについては、現代思想の研究者である内田 (2002a, 2002b) の次の言葉が、非常にわかりやすく人間のあり方を言い当てている。内田は、ふたつの両立不可能な要請のあいだに引き裂かれてあることが人間の悲劇的宿命なのである、と指摘する。そして、理想と現実との相剋を私たちは同時に引き受け、同時に生きなければならない、と述べる。そのうえで、大人とは、矛盾した要請に同時に応え、それに引き裂かれていることを常態とする、と結論づけている。

つまり、理想と現実、善と悪、清と濁、とを同時に抱えながら、その葛藤、緊張の重みに耐えるだけの力量をもつのが大人の姿である、という考え方である。どちらか一方だけに偏り、どちらか一方だけでの立場で生きる、というのではない。どちらか一方のみというのは、非常にわかりやすいが、単純である。内田は、こうした単純なあり方は、子どもの論理であって、大人の論理ではない、と指摘する。

さらに具体的に、このような相矛盾する状態をいかに捉え、いかに生きるか、という点について、社会思想史を専門とする佐伯啓思 (2004) は以下のように考えている。

すなわち、いわゆる徳とは中庸の実現である。中庸とはバランスをとることである。両極端にはしることなく、うまくバランスをとることである。中庸の例として佐伯 (2004) は、放埒と禁欲との中として節制があり、傲慢と卑屈との中として矜持があり、辣腕と愚鈍との中として思慮がある、と述べている。

佐伯と同様の指摘は作家の曾野綾子 (2003) にもみられる。曾野は、人は神のように完全な善に

もなれないし、悪魔のように完全な悪にもなれない、と述べる。そして、みんなその中間にいて、崇高な部分と醜悪な部分とをもっている、と指摘する。そして人間は、悪の部分に対する深い理解と承認があってはじめて、自分のなかの悪を意識したときにはじめて善を意識する、と述べている。

さらに曾野は、日本人の特徴がオール・オア・ナッシングである点を指摘し、その中間のあいまいな部分の存在意義を認めない、と述べる。そのうえで、この世のすべてのものは対極のものの中間であり、最善や最悪といったものはほとんどない、と考える。したがって、いつも「ベターと思われるもの」で生きるほかはない、と述べる。

こうした考え方は、両極端を避けること、両方と適切な距離をとることの重要性を指摘していると言える。

上記の、中庸、中間、といった視点を筆者らなりに解釈しながら、これらの視点が道徳授業にもたらす視座を提案してみたい。

中間、中庸という上記の指摘にもとづくなれば、人間は常に最善でもなければ最悪でもない、その間を生きている、ということになる。そして、この間というのは必ずしも真中ということではなく、間にあるすべての中間地帯を含む、と筆者らは解釈する。

実際、人間は、この間にあるすべての位置のどこかに自分の着地点を見いだす。したがって、この着地点には、当然多くの立場があるということになる。

学生による道徳授業の感想には「きれいごと、理想論、現実味がない」、という表現が数多く使われていた。その理由は、実際の着地点には、多様な立場がありうるにもかかわらず、道徳授業が選択肢として最善と最悪の両極のみを提示してきたことに起因するのではあるまいか。つまり、最善の策がとれない場合、通常、人は最悪のケースをとるのではなく、次善の策、というものをとる。もちろんこの次善の策はひとつではない。多様な次善の策のなかで生きているのが人間である。人は、同時に複数の要因を考慮しながらとるべき行動に優先順位をつけ、多くの次善の策を考

える。現実に行われているこうした決定の段階性とも言うべきものを、従来の道徳授業では十分に扱ってこなかった可能性がある。

もちろん、実際の授業においてモラルジレンマ型資料を作成する際には、状況をできるだけ簡潔にする（徳永、1988）、という要件を踏まえる必要はあろう。提示場面は最善と最悪でかまわない。重要なのは、答えがこの2つのどちらかにある、という方向に導くのではなく、生徒達に自分なりの多くの次善の策を回答させる、という点である。そしてこの次善の策の段階性を考えていくと、強さと弱さ、美醜、善悪、の両面を人間がもっているという点が扱いやすくなる。

たとえば、図書室で借りた本を誤って破ってしまった、といった教材で授業を行うとする。こういった教材では、破ったことを報告できたか、できなかったか、という両極に位置する2種類の選択肢のなかで答えを考えさせるのではない。ここでの最善の策は、直後に本人が直接先生に報告することである。一方、次善の策としての報告方法も数多く考えられる。たとえば、直後ではなくとも卒業間際に報告する、あるいは親を介して報告する、といった方法である。

おそらく、われわれ人間は、最善の策をとることはできないとしても、次善の策としてのこうした多様性のなかで生きている。このような幅広い中間地帯を考えていくことで、道徳授業に現実味をもたせることが可能になろう。

さらに次の段階として、こうした中間地帯のなかでの、優先順位、決定の段階性を考える。こうしたなかで、人間の両面性を浮き彫りにしていくことが可能になる。

同時に必要な作業は、どのような基準に基づいてこうした行動を選択したか、を考えることである。道徳の教材は、どこからみても絶対的な善である行動を扱っていることが多い。そのため、どのような基準に基づいたのか、という問題は、暗黙の前提のなかに埋もれてしまい、扱われる機会が少ない。

道徳授業に、現実味のなさ、きれいごと感、不全感を感じる原因のひとつは、こうした基準の多様性を取り扱っていない点に起因すると言える。

2) 基準の多様性

人間は、多くの基準のなかからひとつを選択し、その基準で善とされる行動をとる。

したがって、特定の行動に対し、ある基準を適用すると善になり、別の基準を適用すると悪になる、という事例は多い。すなわち、善悪の判断基準は多様であり、一つではない。適用する基準を変えることで、善にも悪にもなりうる。

そして、われわれ人間は、特定の行動をとる際の根拠として、多くの基準のなかからおのれの責任においてひとつを選択する。そして、別の基準においてはその行動が不義理、悪であることを自覚し、その責任を自ら引き受ける。

こうした例は、古今東西の神話や物語に多くみられる。佐伯（2004）は、こうした例として忠臣蔵をあげる。周知のとおり、忠臣蔵には2つの基準がある。ひとつは主君への忠義であり、もうひとつは国家（幕府の決定）への忠誠である。赤穂浪士がとった討ち入りという行動は、この2つのどちらの基準を選択するかによって、善悪の判断が分かれる。つまり、個々の基準で善とされている行動には相互対立がある。このように、人間の行動決定は、相互に対立する多くの基準のうえに成立する。行動決定がもつこうした性質を重層的決定と呼ぶ。

通常、善悪の判断は、こうした複数の基準からなされる。そしてこれらの基準は相互に対立しあう。したがって、善悪という価値はあくまで相対的なもので、絶対的な善、絶対的な悪、といったものは少ない（奈良、1993）。このことを授業のなかで示しておく必要がある。

さて、こうした価値の相対性、基準の多様性を扱う際には、以下の諸点を考察しておく必要がある。

第一に、特定の行動をとる際の基準が複数あるとすれば、どれほど多くの基準を視野のなかに収めることができるか、という点である。

現実を考える基準をできるだけ多く考慮に入れておくことは、自らの行動の意味、位置づけを正確に知る、ということの意味する。つまり、自らのポジションを知る、ということである。すなわち、自分が社会のどのポジションにいて、いま

進んでいる道はどこに向かい、その先にはどのような分岐点があり、それぞれの分岐点はどこに向かっているのか(内田, 2002a), を考慮することである。多くの基準を視野に収めることができれば、ある基準を選択したときに見えてくる風景、別の基準を選択したときに見えてくる風景、を視野に入れることができる。どの基準を選択するかは、現在の自分のポジションというまた別の基準をもとにして判断する。つまり、個々の基準を関係づけながら、対応させながら行動を決定する、ということである。こうした多くの基準を関係づけ、視野に納め、基準同士の関係の網のなかで自分の取るべき行動を浮き彫りにする。

内田(2002a)は、こうした行為をマッピングと呼び、知性とはマッピングする能力である、と述べている。価値の相対性を認識し、複数の基準を視野に収める、という行動の重層性を支えるためには知性が要求される、という自覚が必要であろう。

第二に、選ぶという行為の重みである。複数の基準を前にした選択は、与えられるものではなく、自らに課せられ、委ねられている、という点は重要であろう。ここに自由の重荷(佐伯, 2004)ともいうべき現象が現れる。哲学者のオルテガは、われわれはひとつの軌道を課せられるかわりに、いくつもの軌道を与えられ、したがって選択することを余儀なくされている、と述べる。つまり、われわれは、多様な価値基準の間での選択を余儀なくされ、自由へ向けて強制させられている(佐伯, 2004)、と捉えることができる。基準選択の自由という行為が、その結果についての責任を含めて、いかに重たい行為であるかという認識を、まずわれわれは自覚すべきである。

3) 基準選択のための基準

ある行動をとる際、複数の基準からひとつの基準を選択するにあたっては、言うまでもなく、選択のための基準が存在する。つまり、基準選択のための基準である。これを本論文ではメタ基準と呼ぶことにする。このメタ基準も複数存在する。本論文では、比較的普遍的であると思われる2つのメタ基準について考察する。しかし当然、こう

したメタ基準は、個人的な背景、事情に基づくものも存在する。

第一のメタ基準は、自分自身が後悔するか否か、である。忠臣蔵の例では、赤穂浪士は、討ち入りをした場合の後悔と幕府の決定に服従した場合の後悔とを比較する。そして彼らは、前者の後悔よりも後者の後悔の方が大きく、後者の行動をとった場合、自分自身の苦しみが増大すると判断した。おそらく後者の行動(服従)をとった場合の後悔は、彼らの精神への耐え難い重荷として受け止められたと言える。

先述のように、ある基準のもとにとった行動の先にみえる風景に思いを馳せたとき、そこに悔いが残るか残らぬかを見定めて、人間は基準を選択する。赤穂浪士は君主への忠義という基準を選択したが、国家への忠誠(決定への服従)という別の基準は視野のなかに収まっていた。したがって、国家(幕府の決定)への反逆罪という風景は、基準選択の時点でみえていた。しかし、その風景のなかには後悔という言葉はなかったのである。

仏教研究者の奈良康明(1993)は、仏教の世界においては、後悔するかしないかによって善悪の判断が決められることを紹介している。そのうえで、「法句経」という名で知られる仏陀の教えを集めたダンマパダのなかの次のような一節を紹介している。すなわち、「ある行為をして後で後悔し、涙して嘆きながら苦い報いを受けるなら、それはよい行為ではない。ある行為をして、後で後悔することなく、喜び、心楽しく報いを受けるなら、それはよい行為である。」、というものである。

この一節で報いという単語に付随している形容句は、言うまでもなく報いの身体的影響性を示しているのではない。あくまでも精神的影響性、つまり、人が報いを受け止める際の精神状態のありようを示している。したがって、身体的には苦しい報いであっても、それを喜びのもとに受けられるならば、よい行為である、という意味である。

奈良(1993)は、善と悪とは状況によって決まり、絶対的な善、絶対的な悪、というものは日常生活のなかには存在しない、善悪は相対的なもの

である、と指摘する。「絶対的な」というのは、どの基準からみても、という意味である。そのうえで、倫理徳目というのは状況に応じて評価が変わる、と述べる。

さらに仏教での考え方をみていくことにしよう。その理由は、仏教の見方をみていくことで、後悔の有無によるメタ基準の特性が浮かび上がり、この特性との比較によって第2のメタ基準の特性を明瞭にすることができるからである。

後悔しないという点について、奈良は自浄其意（じじょうごい）という言葉を用いる。この言葉は心を浄める、という意味である。そして、各自が心を浄めるという前提にたったうえで、後悔しない善をなせ、後悔する悪をなすな、と述べる。また、どう浄めるかについての客観的な方法はなく、あくまでも個別的な生き方として現れる、と指摘している。

心を浄めるとは、落ち着いた、澄んだ心の状態を指すと筆者らは解釈する。澄んだ心とは、試験の直前などに、「やるだけのことはやった。もう悔いはない」、といった心境のときに現れる心性である。すなわち、澄んだ心、淨い心とは、自分にできるかぎりのことはすべてやった、という納得感のもとに立ち現れる、と言える。「心を浄めるという前提にたったうえで」というのは、何か行動を為した後には心が澄んだ状態、淨い状態なることを目標に、あるいは念頭において、事を為せ、ということの意味していると言える。

したがって、後悔するか否かというメタ基準は、行動の後、心が淨く、澄んだ状態、つまり自分で納得できる状態になるか否か、に基づくものである。そして結果的にそうした行動を善と呼べる行動とみなす。

この第1のメタ基準については、結局は自分の幸福を考えた基準ではないのか、という考え方が可能である。つまりこの基準は、悔いという重荷に自らが耐えられるか否か、という点にある。したがって、この基準は利己的で、自己満足な基準である、という見方になる。哲学者の永井（1996）は、どのように自己犠牲的な崇高な行為でも、そうしたくてする以上は、結局は自分が満足する（気持ちがよく、心が澄む）ような行動で

しかない、という点を指摘する。そしてこの基準だけからは、人間は、利己主義で自分にとって好いこと（自分のためになり、自分が満足すること）しかやらないことになってしまうのではないかと、という疑問が生まれる（永井、1996）。

この第1のメタ基準は、あくまでの自らの心の内部にある基準である。つまり自己内完結型の個人内基準であると言えよう。こうした個人中心型のメタ基準に対して、社会（共同体）中心型のメタ基準が存在する。これが第2のメタ基準となる。

第2のメタ基準は、複数の基準のなかで、より高次の基準を選択する、という判断である。

先述の佐伯（2004）は、ある共同体の秩序原理のなかで、より高次であるとみなされる基準を選択する、という基準の存在を指摘している。特に忠臣蔵のように、2つの価値基準がお互い排他的に対立する場合、「どちらの基準がより高次か」というメタ基準が機能する、と指摘する。基準の序列は、当該の人間が属する共同体の秩序原理に従う。佐伯（2004）が取り上げたのは、ソフォクレスの悲劇「アンティゴネ」という物語である。ここでは、2つの基準は国王の決定と兄弟愛である。姉のアンティゴネは兄弟愛を選択し、妹のイスメネは国王の命令に服した。

ここで国王の決定と兄弟愛とではどちらが高次の基準かが問題になる。国王の決定は、あくまで特定の共同体内での掟であった。一方、兄弟愛は、正義の女神の掟であった。したがって、国王の掟に服するよりも神の掟に服する方がより高次で普遍的な基準を選択したことになる。

佐伯（2004）は、こうした特定の共同体での「善」より高次の道徳律を「義」と呼んでいる。そのうえで彼は、本当の選択とは、何を「義」とするかという選択であり、人間はそれぞれの立場でなすべき「義」を自らに課している、と述べている。

この視点から忠臣蔵をみてみよう。第1のメタ基準で言うと赤穂浪士は、後悔の有無で選択した。そして第2のメタ基準でみると、佐伯（2004）によれば、彼らにとって幕府の決定そのものが義に反すものであった。したがって彼らは

より高次の「義」に訴えた。民衆が赤穂浪士の側について理由は、第1のメタ基準よりもむしろ第2のメタ基準を読み取ったからであろう。その結果、彼らは「義士」と称されたのである(佐伯, 2004)。

このように、行動の基準は複数あり、その基準選択の際にはメタ基準が機能する。そのメタ基準も複数あり、寄って立つメタ基準によっても善悪の判断が可能である。

3. 道徳の重要性

先述のように、道徳心は自然発生的に生まれるものではない。そこで道徳心、人間性を形成、維持、強化する作業が必要となる。

道徳の授業が、道徳心、人間性の形成、維持、強化、という意味をもつのであれば、それをどのように授業のなかで具体化していけばいいのか。上記の意味のもとに、道徳の授業をどのように捉えたらいいのか、道徳の授業で何をしていけばいいのか、という問題について考えてみたい。

1) 道徳の授業は問いかけ

学生による自由回答には、「誰もが正しいとわかりきっているきれいごとを聞かされても意味がない」、という類の回答が多かった。こうした回答のなかの「わかりきった」という部分について考えてみたい。

わかりきった、というのは本当だろうか。あるいは、わかりきった、というのはどういうことだろうか。

わかりきったということは、考えることをやめてしまったことを意味する。道徳の授業で示していることは、「古今東西、人間はこうした問題に悩んできたのだ」ということである。そこをわかりきった、こととして捉えてしまうことは、考え、悩み続けることをやめてしまったことを意味する。つまり、徳という行動の陳列棚を単に鑑賞するだけになる。自分の問題とは無縁なものとして鑑賞するだけになる。

このように、わかりきったこととして考え、道徳の授業を徳目の陳列棚を鑑賞するだけの時間に終わらせないためには、道徳の時間をどのように

捉えたらよいのだろうか。

筆者らは、道徳の授業を問いかけの時間として捉えることを提案したい。これまで人間が悩み、苦しんできた問題が、道徳の授業で示される。それは単に物語の提示ではない。これまで人間が悩み、苦しんできた問題を示しながら行われるべきことは、「おまえならどう考えて、どう動くんだ?」という問いかけなのである。道徳の授業では、当該のテーマを必ず自分の問題として捉えさせる。自分の問題として捉えるということは、自分への問いかけとして捉える、ということである。

自分への問いかけであるならば、自分ならどう動くのか、自分ならどう応えていくのか、を考える必要がある。

生きるということは、こうした問いかけに応えていく営みであると言える。20世紀に活躍した精神医学者で「夜と霧」の著者、 فرانクルは次のように考えた。人間は人生から問いかけられている存在である。通常、人間は、「もう人生には何も期待できない」という言い方に表れているように、自分が自分の人生に何かを期待する、という考え方をとる。しかし、フランクルは逆の方向で考える。自分の人生が自分自身に期待しているのである。自分の人生が自分に「おまえはどう生きるんだ」という問いかけをしているのである。そして生きるということは、自らの人生からの問いかけに応えていく営みなのである(諸富, 1997a)。

英語で「応える」はresponseという。「力量」はabilityという。したがって、応える力とは、これら2つの単語を合わせて、responsibilityとなる。すなわち責任である。人間はみな「おまえはどう生きるんだ」、という問いかけを背負っている。したがって、生きていくことには、こうした問いかけへの責任がつねにつきまとう。このことを道徳の授業で示すべきであろう。

人間の行動はつねに判断、決断の連続である。そうした際に、人間はそのつど、「おまえはどう生きるんだ」という問いかけを意識の根底に感じながら判断、決断する。したがって、生きていく以上、こうした問いかけが終わることはない。

問いかけが終わることはない、ということは、常に考え続けなければならない、ということである。こうした問いかけからの「卒業」はない。したがって、わかりきったこととして考えることをやめてしまうのではなく、自分の問題として考え続けることが必要なのである。

実際にどう動くかは、そのつど自分自身でおりあいのつけかたを見つけていけばよい。道徳の授業のなかで「こたえ」が示されたと考える必要はない。こうした問いかけには、誰にでもあてはまるような、一般的、普遍的なこたえはない。徳目と呼ばれる概念には、一般的な命題というかたちで定義することがむずかしく、個々の状況のなかで定義していくしかない概念が多い。そして概念のなかにはこうした性質のものがある。

2) 実践を阻むという捉え方

道徳の授業では、実践を支える心情と実践を阻む心情、という二項対立的な捉え方で心のありようを描くことが多い。

こうした捉え方のなかでは、弱さが実践の前に立ちふさがり、実践を阻んでいる、というイメージがある。実践が阻まれている状態とはどのような状態なのか。

上記のような二項対立的な状態での矛盾、葛藤というイメージはわかりやすいので、授業のなかで、こういうイメージを使うことそのものに異論はない。

ただ正確に言うと、少なくとも弱さが実践を阻んでいるのではない。弱いから実行できないのではない。

我々は通常、自分の思考としての心の声は自分自身の声であると考えやすい。しかし、ひとりの人間の心のなかには、自分以外の多くの他者の声が存在している。そして思考として生じる心の声の多くは他者からの声なのである。自分自身の声というものは意外と少なく、あるいはほとんどないと言えるかもしれない。

この点を指摘したのは、20世紀のロシアの思想家、ミハエル・バフチンである。バフチンは心もつこうした特性を意識の多声性（ポリフォニー）と呼ぶ（阿部，1997；Bakhtin, 1963）。バ

フチンは、人間を個に閉ざされたものとは考えず、徹底して関係的存在とみなす。そのうえで、人間は、つねに、はじめから、他者との言語的交流のなかに侵されている、と考える。そして人間の意識は、他者との対話的交流、他者からの多くの声によって成立している、と考える。

同様の指摘は臨床心理学者のロジャースにもある（諸富，1997b）。人間は、物理的にはひとりでも、心のなかには、内在化された様々な他者の声に支配され、捕らわれて、身動きがとれなくなっている。そのうえで、カウンセリングとは、こうした心のなかにある他者からの声から解放されることである、と指摘している（諸富，1997b）。

実践できない状態にあるのは、弱い心が実践の前に立ちふさがっているのではない。むしろ、心のなかにある多くの他者からの声によって、身動きがとれない状態になってしまっている、と捉えた方が妥当であろう。実践できない状態とは、多くの声からひっぱられ、動こうにも特定の方向が定まらず、身動きがとれない状態なのである。

実践できない状態を、実践が阻まれている状態として捉えるのではなく、身動きがとれない状態として捉える。この捉え方に立つと、実践できない状態に対して新しい見方をとることができる。

実践を阻む心情という見方をとると、その状態から脱却するためには、阻む心情を打ち破る、あるいは乗り越える、という行為をとることになる。しかしこの見方からは、打ち破る、乗り越える、という行為の根底にあるはずの機制がみえてこない。

一方、身動きがとれないという見方をとると、実践としてその状態から脱却するということは、どれかひとつの声を優先させる、あるいは多くの声を考慮したうえでの自分なりの着地点を見いだす行為になる。これらの行為の根底にある機制は、先述した基準の多様性とメタ基準で説明することができる。つまり、身動きがとれない状態から脱却するという行為を、どのようなメタ基準で、どのような基準を選んだ結果か、という機制過程で記述することができる。同時にこうした記述作業によって、人間の心の多様性、重層性にふれることができる。

すなわち、単に弱さと強さとの葛藤という二項対立的枠組みの外にでることが可能なのである。同時に「強い心をもちましょう」的な授業の終結から脱却することができる。

3) 「捨てない心」を育てる

先述のように、道徳心は自然のなかに根拠をもつ自体的な価値ではない。したがって、道徳的価値の形成、維持、強化という作業が必要になる。いわゆる価値の自覚を深めるといふ作業が必要になる。

永井(1996)は、法律と道徳とを比較して、道徳の効用と限界について考察している。法律の場合、いったん法律を考慮したうえで法律を捨てた人間に対しても、法律はその人を裁くことが可能である。法律の場合、考慮の有無、捨てたか持っていたかは問わない。一方、道徳の場合はどうか。道徳の場合、一度考慮され、そのうえで捨てられたら、その段階で打つ手がなくなり、「お手上げ」状態になってしまう(永井, 1996)。

この考えからは、「特定の道徳律が存在し、自分の行動がそれを破っているとわかっていながら、悪いことと知りながらやっている」場合に、道徳の側からは何か対応策があるのか、という問題が提起される。

永井(1996)のこの問題提起は正鵠を得ている。

「わかっていながらやる」ということは、道徳律を考慮に入れたうえで、それを捨てたということである。そして、捨てられた場合、道徳の側に対応策はない。

このように考えた場合、道徳に拘束力はあるのか、という問題が浮上するかもしれない。しかし、そもそも道徳とは、法律のごとく、人の行動を拘束したり、抑止したりする性質をもつのだろうか。

道徳と法律とはそもそも性質が異なる。人間はいくらプラスのインセンティブ(incentive)をつけてもよいことをするとは限らないが、ペナルティ(penalty)がなければほぼ必ず悪いことをする。したがって法律とは、そもそもよいことをさ

せるためにあるのではなく、悪いことをさせないための抑止力、拘束力として存在する(内田, 2002a)。

一方、道徳は抑止力、拘束力というかたちで機能するものではない。道徳は指針であり、目指すべきものなのであろう。したがって、目指すか否か、考慮するか否かは本人次第である。

このように考えると、道徳的価値の形成、維持、強化の作業というのはいったい何を意味していることになるのか。この作業自体にどのような価値があるのか。

道徳心は捨てようと思えば捨てられる。そしてそうなった場合、道徳の側には何の対応策もとることはできない。

だからこそ、道徳心を簡単には捨てられない心を形成することが必要になる。捨てても平然としていられる心を作ってはいけない。捨てようとする痛みを感じるような心を作る必要がある。たとえ、「わかっていながらやった」場合でも、平然としているのではなく、良心の呵責に苦しむことができるような心を作る必要がある。

心のなかに、当人を問いただし、責め立てることさえもできるような良心を育てる。こうした良心は、心のなかにしっかり根づき、本人も簡単には捨てられない。

道徳心を持ち続けることの重要性をメッセージとして伝えるということは、こうした作業を意味する。したがって、重要性は繰り返し伝える必要がある。先述したように、心に滲み込むまで伝える必要がある。道徳の授業にはこうした役割がある。

人間の心の機能は、もともと自然発生的に形成されるものではない。特定の環境条件が整ってはじめて、あるいは、必要に迫られ、使わなければならない状況にあってはじめて、その機能を伸ばす。礼儀や忍耐力、そして道徳心もそういった心の機能のひとつである。

道徳的価値(道徳心)の形成、維持、強化の作業をしていく意味は、こうした心の機能の性質にある。心の機能がいかにして形成されていくのか、という点を教師の側が自覚してはじめて、道徳心の重要性を繰り返しメッセージとして訴えて

いく、という作業の意味がみえてくる。

4. おわりに

本論文では、道徳教育において重要なことは、教師が道徳の授業を通して伝えようとするメッセージを確立しているか否かである、という提言を行った。そして具体的には、どのような内容をメッセージとして生徒に伝えていくべきなのか、を大学生の調査回答を材料にしながら考察した。当然、本論文で扱ったテーマ以外にも伝えるべきメッセージはあろう。したがってメッセージの内容は教師自身が自ら確立していけばよい。

伝えるべきメッセージの確立とは、教師が自分自身の道徳哲学をもつ、ということである。道徳の授業は、教師自身の道徳哲学があってはじめて成立する。

道徳哲学について筆者は以下のように考える。教師は人間相手の仕事である。人間相手の仕事である以上、自分なりの人間観を確立しておくことは必須の条件である。筆者がいう道徳哲学とは、まさにこの人間観なのである。人間とはどのような存在なのか、どのように生き、何に悩み、何に苦しむのか、について教師自身が語る言葉をもっているかどうか問われる。

同時にこのことは、教師自身のこれまでの生き方が問われることにもなる。教師自身が語る言葉には自らの生きざまが反映される。

おそらく生徒は、人間を語る教師自身の言葉に敏感に感じ取るのではなかろうか。そして生徒が教師に一番求めているのも、人間を語る教師自身の言葉なのではなかろうか。

引用文献

- 1997 阿部軍治 バフチンを読む 日本放送出版協会
- 1958 Arendt, H. The Human Condition 志水速雄 (訳) 人間の条件 筑摩書房
- 1963 Bakhtin, M. ドストエフスキーの詩学 望月哲男 (訳) 筑摩書房
- 2005 鹿児島県教育委員会・道徳教育連携研事業推進委員会 道徳教育の充実のための教員養成学部等との連携研究事業中間報告
- 1997a 諸富祥彦 フランクル心理学入門 どんな時も人生には意味がある コスモスライブラリー
- 1997b 諸富祥彦 カール・ロジャース入門 自分が自分になるということ コスモスライブラリー
- 1996 永井 均 子どものための哲学 講談社
- 1997 永井 均 ルサンチマンの哲学 河出書房新社
- 2003 仲正昌樹 「不自由」論 筑摩書房
- 1993 奈良康明 仏教と人間 東京書籍
- 2004 佐伯啓思 自由とは何か 講談社
- 2003 曾野綾子・クライン孝子 なぜ日本人は成熟できないのか 海竜社
- 1999 「学び」の復権 辻本雅史 角川書店
- 1988 徳永悦朗 モラルジレンマ物語の作成と方法 道徳教育はこうすればおもしろい 荒木紀幸 (編著) 北大路書房 Pp36-42.
- 2002a 内田 樹 「おじさん」的思考
- 2002b 内田 樹 期間限定の思想 晶文社
- 2003 内田 樹 子どもは判ってくれない 洋泉社
- 2005 横川町立横川小学校 道徳研究資料
- 1992 頼藤和寛 ホンネの育児論 創元社