

# 道徳の授業は何を問題とするのか

—「道徳的諸価値についての理解」を基に考える—

小林 秀 樹\*

本稿では、平成27（2015）年3月に改正された学習指導要領における道徳教育が、「道徳的諸価値についての理解を基に」していることに着目し、改めて道徳的価値とは何か、その価値について児童生徒が理解するとはどのようなことか考察する。

そのために本稿では、道徳の一般的な語義および和辻哲郎による「徳の諸相」に関する考察をもとに、道徳における規範と徳の関係を素描する。さらに、教育学の言語主義を批判する宇佐美寛の論考を手がかりとして、指導要領における道徳的価値や徳目、またその内容項目との関係を明らかにし、児童生徒が道徳的諸価値について理解することをどう考えたらよいかについて再考する。

キーワード：道徳教育，特別の教科，道徳的価値，徳目

## はじめに

平成27年3月改正の学習指導要領において、小学校では平成30年度から、また中学校では平成31年度から「特別の教科 道徳」が新たに位置付けられることとなり、「考え、議論する」道徳への転換が図られることとなった<sup>1)</sup>。本稿ではこうした動向にある新しい道徳教育の内容について、そもそも道徳教育が扱う「道徳」とはどのような意味のものか、教育すべき道徳の内容をどのように捉えたらよいか、また、そうした道徳の内容について「考え、議論する」ということをどのように捉えたらよいか、「道徳的諸価値についての理解」を中心に考察する。

まず本稿では、道徳の内容について考えるため、道徳という語の一般的意味について確認し、そこに規範と諸徳という二つの側面が指摘されることを確認する。続いて、その規範と諸徳との関係をどのように捉えたらよいかについて、和辻哲郎による「徳の諸相」に関する考察を手掛

---

\* 淑徳大学総合福祉学部准教授

かりとする。和辻による考察は、規範と諸徳との関係構造を洋の東西の思索を踏まえた形で提示しており、道徳をどう捉えるべきかに関する一つの穏当な足掛かり足りうると考えられるからである。その上で、学習指導要領における「特別の教科 道徳」が、「道徳的諸価値についての理解を基に」していることを取り上げ、その課題をどのように捉えたらよいか、宇佐美寛による考察を手掛かりとして明らかにしたい。

## 1. 道徳の語義をめぐる問題

「道徳」の語義をめぐることは、すでに「倫理」との異同という観点から論じたことがある（小林 2017）。一部重複するが、本稿に必要な範囲で、まずは道徳をめぐる一般的な理解について確認する。

一般に道徳とは、「人のふみ行ふべき道」であり、「ある社会で、その成員の社会に対する、あるいは成員相互間の行為の善悪を判断する基準として、一般に承認されている規範の総体」（広辞苑）とされる。「倫理」と同義とされることが多いが（広辞苑、明鏡国語辞典）、道徳は、「社会生活の秩序を成り立たせるために、個人が守るべき規範」（明鏡国語辞典）、「法律のような外面的強制力を伴うものでなく、個人の内面的な原理」（広辞苑）など、主に個人における規範をさすものとして用いられる。

一方、日本国語大辞典では、道徳を「人間がそれに従って行為すべき正当な原理（道）と、その原理に従って行為できるように育成された人間の習慣（徳）」とに分けて説明し、道徳とは、「はじめ慣習、風習、習俗の中に現れるが、人間の批判的な自覚の高まりとともに、慣習や習俗を批判し反省しながら、慣習から分化した精神的規範や規準として現れる」（精選版 日本国語大辞典）ものとしている。先の道徳の語義とは異なり、ここでは道徳が行為の善悪を判断する基準すなわち規範としての意味だけでなく、その基準に則って行為できるよう「育成された人間の習慣（徳）」としても説かれている点に注意すべきであろう。

一般に徳とは、「道をさとった立派な行為。善い行いをする性格。身についた品性」（広辞苑）であり、「修養によって身につけた、すぐれた品性や人格」（明鏡国語辞典）とされるが、このような徳の意味からすれば、道徳を「人のふみ行ふべき道」「一般に承認されている規範」として解するだけでは十分ではない。むしろ、規範と徳、双方が道徳の語義を形作る内容となる。

先の拙論では、明治期の西洋倫理学の受容とともに、もっぱら西洋の倫理学が「倫」の「理」を問う規範学としてアカデミズムに根を下ろす一方、伝統的人間関係を前提とする徳やその修養が倫理学の探究対象ではなくなっていくこと、それによって「道徳」と「倫理」の意味内容に乖離が生じていった可能性を述べた。しかし、西洋の倫理学が「徳」の概念を捉えてこなかったわけではない。また、洋の東西を問わず、「徳」の意味をめぐることは重なり合うところも多い。

そこで、次にその事情を和辻による考察から確認することにしよう。

## 2. 和辻による徳の定義とその諸相

和辻哲郎は西洋思想と対峙しつつ、日本人の倫理を独自に探究した人物である。彼の主著である『倫理学』には、「徳の諸相」という「付説」があり、洋の東西をまたぐ考察から、人倫の道と徳との関係が論じられている（和辻 1962：627-659）。

和辻はまず、徳の語義として「徳は得なり、身に得るなり」という解釈をあげながら、損得の得ではない倫理学上の徳の概念について考察する。和辻は徳の語義を検討して、はじめに「物の本性もしくは物に固有な力」を導く。しかし、梅の酸味のように、そのものに本来備わる性質は、後から得られる類のものではない。和辻はこのことから、あらためて礼記（楽記）を引用して礼と楽に触れ、礼については「我々は丹念にしつけられることによって礼を身につける」とし、また楽（音楽・芸術）については「音楽を習得し理解することは道徳的に高まること」であって、「『文化』は同時に『道徳化』である」として、「徳とは、人が得てもって己のものとして、人倫的な本性あるいは力の優秀性である」（和辻 1962：630）と定義づける。

和辻はこの定義づけを『論語』における徳の用語例にあてはめて検証する一方、近代ヨーロッパ諸語にも妥当することを論じていく。特に、近代ヨーロッパ諸語の語源となっているギリシア語のアレテーについて、それが道徳的意味に解されるようになった経緯、さらにはさまざまな徳が、実は一つの徳の諸相であることを指摘する。この指摘は、本稿にとっても重要であるので、少し詳しく見ることにしよう。

ギリシア語のアレテーは、元来あらゆる事物の「よきこと」「優れていること」を意味し、「速く走ること」としての馬のアレテーや、「家を建てること（建築の技術）」としての大工のアレテーのように用いられた。しかし、ソクラテスは『プロタゴラス』において、このアレテーをポリス市民であれば誰もがもつべき「よさ」「優秀性」の意味で探究する。

『プロタゴラス』では、「徳が教えられるものか」をめぐる議論がなされるが、その議論の中でソクラテスは、正義・節制・敬虔といった徳が、ある一つの徳を構成する部分であるのか、それとも全く同一のものに対するさまざまな名前にすぎないのかをプロタゴラスに対して問うている（『プロタゴラス』329C）。そして、ソクラテスは、正義も敬虔も徳としての正しい性格をもつ以上、正義と敬虔は本質的に等しいものでなくてはならず、節制と智慧、正義と智慧なども本質的に同一であると結論する。ソクラテスの見解によれば、「それらは皆市民としてのアレテーのさまざまな相にほかならない」（和辻 1962：637）のである。和辻は、この『プロタゴラス』における議論から、「アレテーが特に道徳的意義を獲得したのは、市民としてのアレテーの反省、従ってポリス的存在の自覚と結びついて」であるとする。和辻によれば、ポリス的存在であるこ

とは、「市民に一定の行為の仕方を課している」のであり、「この行為の仕方が個々の市民において魂の性質となっているもの、それがアレテー」（和辻 1962：639）とされるのである。

かくして和辻は、徳という漢語にしる、アレテーに由来するヨーロッパ諸語にしる、「東西いずれの側から進んでいっても、徳が人倫の道を前提とする」ものであり、「人倫の道に合うように行為する人が徳ある人であり、人倫の道に合うように行為せしめる心の持ち方、あるいは『力』が徳である」（和辻 1962：640）と結論づける<sup>2)</sup>。

また和辻は、この「人倫の道」と「徳」、さらには「義務」や「善」との関係について、「人の歩むべき道、すなわち人間の行為の仕方」は、個人を超えた権威あるものとして個人の行為を拘束するがゆえに「義務」であり、身についた優秀性としては「徳」であり、その仕方は結果に即してみれば「善」であるとして、「『義務』と『徳』と『善』とは行為の仕方の三つの様相にほかならない」と説く（和辻 1962：640）。「人の歩むべき道」を和辻は「人間行為の仕方」と言い換えているが、前節で確認した道德の語義を構成する規範と徳、さらに道德的な「善」との関係構造は、以上のような「行為の仕方の三つの様相」として捉えることができるのである。

さらに和辻は、種々の徳とは市民の徳としての一つの徳の種々の相に他ならないという「徳の統一」の問題を取り上げ、「このような徳の統一はいかにして可能であるか。また一つの徳がいかにして種々の特殊の相を持ち得るのであるか」（和辻 1962：642）を問うている。本稿で詳論する余裕はないが、和辻は、一つの徳と種々の相との連関を「徳の体系」と呼び、ギリシアと異なる他の民族や他の時代における「徳の体系」はいかにして成立してくるのか、またそうした相違を前に、徳の統一とはいかに考えられるべきかについて、「人間共同体の構造から理解されねばならぬ」（和辻 1962：653）ものとして考えるのである。

以上の和辻の考察について、本稿で重要なのは次の点である。まず和辻にしたがうなら、洋の東西を問わず徳は「人倫の道を前提とする」ものであり、「人倫の道に合うように行為せしめる心の持ち方、あるいは『力』」であり、身に付けるものであるということである。また、各々の場面で選取られた行為や判断に認められ、さまざまに呼びならわされている諸徳については、その人倫の構成員としての「よさ」「優秀性」の諸相であり、本質的には一つのものだということである。

では、このように道德を捉えることから、その教育についてどのように考えていくことができるだろうか。そのことを検討するために、まずは学習指導要領において、道德教育の目標や内容がどのように捉えられているかを確認することにしよう。

### 3. 学習指導要領（平成27年3月）における道德教育の目標と内容

平成27年3月の学習指導要領では、第1章総則の第1の2において、「学校における道德教育

は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」とし、その目標を「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（人間としての生き方）<sup>3)</sup>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」と定めている。まずは、この道徳教育の目標に対し、平成27年3月の改正により新設された「道徳科」がどのような目標や内容をもつものであるか、「特別の教科 道徳編」の学習指導要領解説（以下、解説）<sup>4)</sup>をもとに確認していくこととしよう。

まず、目標に関しては、従前の道徳の時間の記述が「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め（道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め）、道徳的実践力を育成する」であったのに対し、今回の改正では、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（物事を広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（小中p.4）とより具体的に改められた。

次に、内容に関しては、一部順番が入れ替えられたものの、従来の「主として自分自身に関すること」等の四つの視点から、小学校から中学校まで段階ごとに19～22の内容項目が示された。

ここで、今回の改訂に関し特筆すべき点は、「構成やねらいを分かりやすく示して指導の効果を上げる（上げることや、内容項目が多くの人に理解され、家庭や地域の人とも共有しやすいものとする）などの観点から」（小中p.4）、それぞれの内容項目に手掛かりとなる言葉、すなわち「内容を端的に表す言葉」（小p.20、中p.19）が付記されたということがある。

解説の「第2節 内容項目の指導の観点」に掲げられている一覧（小p.24、中p.23）を見ると、内容項目は、例えば「善悪の判断、自律、自由と責任」などの言葉を見出しとして、小学校から中学校まで学年段階・学校段階ごとに示される形となった。また、その後の説明も「内容を端的に表す言葉」ごとにまとめ直され、「(1)内容項目の概要」および「(2)指導の要点」として、学年段階順に示されることとなった。

解説によれば、この内容項目は、「児童が（中学校の3年間に生徒が）人間として他者と（他者ととともに）よりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したもの」（傍点引用者）とされ、「教師と児童（生徒）が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題」であり、また「児童（生徒）自らが道徳性を養うための手掛かり」であると位置付けられている（小p.20、中p.19）。

ここで注目しておきたいことは、今回の「考え、議論する」道徳への転換においては、特に道徳科における学習活動が「道徳的諸価値についての理解を基に」なされるとされていることである。これまでも「道徳的価値の自覚」については謳われてきたが、今回の解説を読む限り、「道徳的諸価値についての理解を基に」という表現が繰り返され、道徳的価値の理解がより基盤的な

位置づけを与えられている。そこで、学習指導要領における記述や解説をもとに、「道徳的諸価値についての理解」とはどのようなことかさらに詳しく見ておくことにしよう。

#### 4. 道徳的諸価値の理解

道徳的諸価値とは何か。解説によれば、「よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるもの」(小p.16, 中p.14)である。さらに解説によれば、「学校教育においては、これらのうち発達の段階を考慮して、児童(生徒)一人一人が道徳的価値観を形成する上で必要なものを内容項目として取り上げている」(小p.16, 中p.14)とされる。つまり、道徳的価値にはさまざまなものがあるが、児童生徒の道徳的価値観形成に必要なものが、取り上げられているのである。そして、児童生徒が「状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的実践を行うために」、「道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要になる」(小p.16, 中p.14)とされる。

小学校の解説では、続く段落におそらくこの「道徳的価値の理解」に関連するものとして、「価値理解、人間理解、他者理解」という三つの理解について説明がなされている(小pp.16-17)<sup>5)</sup>。「おそらく」と述べたのは、この三つの理解の説明が、前の段落とどのような関わりにあるのか、いまひとつ判然としないためである。だが、それはひとまず措くこととし、まずはそれぞれの説明からおおよそ理解されることを述べることにしよう。

まず取り上げられるのは、「一つは、内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること」という「価値理解」である。しかし、すでに道徳的価値が「よりよく生きるために必要とされるもの」であり、この道徳的価値を含む内容を取り上げたものが「内容項目」であった以上、先の説明は、いささか同語反復的であろう。この説明が付されている意図を汲むとすれば、「道徳的価値の意義及びその大切さの理解」としては、内容項目を理解することが肝要であり、また重要なのは、児童自らがそれをよりよく生きる上で大切なものと理解することだろう。道徳的価値を個別に指し示す際、先に述べた「内容を端的に表す言葉」が用いられることからすれば、結果として道徳的価値の理解とは、「内容を端的に表す言葉」について、児童生徒がその内容項目に関する理解を得ることとして理解されると言えるだろう。

次に、二つ目として「道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること」という「人間理解」が取り上げられる。私たちは、道徳的価値の大切さを理解したからといって、必ずしもそれを尊重した行動がとれるとは限らない。ここでは、そうした人間の弱さをめぐる理解を通じ、逆説的に道徳的価値の大切さが浮かび上がってくることを示したものと推測される。

そして三つ目として、「道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考



え方は一つではない、多様であるということを前提として理解すること」という「他者理解」が挙げられる。これは、道徳的価値やその実現に関する多様な受け止め方への理解のことであり、そうした寛容な姿勢を前提に、「道徳的価値の意義及びその大切さ」を理解する必要があることを説いたものと推測される。

しかし、ここで補足された三つの理解を踏まえるなら、道徳的価値の理解（もしくは道徳的価値の意義及びその大切さの理解）とは、かなり困難な課題に見えてくるのではないだろうか。なぜなら、三つの理解によれば、児童は①道徳的価値の意義や大切さを始めから理解しているわけではないのであり、②仮に理解しているとしても、人間にはその弱さゆえ、それを実現できないことがあること、さらに、③その道徳的価値実現の可否に対する受け止め方もまた多様であること、これらのことへの理解もまた求められているからである。

経験豊かな大人は、「道徳的価値の意義及びその大切さ」を説き、自明のようにその内容項目を立て、一覧として示すかもしれない。また、②や③を認識したうえで、なお道徳的価値の意義及びその大切さを説くかもしれない。しかし、子どもにとってそれらは、まだ十分に経験も理解もされていないものである。①の状況にある子どもたちに対し、②や③の理解を得させつつ、「道徳的価値の意義及びその大切さ」への理解を図るということは、一体どのようなことなのだろうか。

確かに解説では、「その〔内容項目の〕<sup>6)</sup> 指導に当たっては、内容を端的に表す言葉そのものを教え込んだり、知的な理解にのみとどまる指導になったりすることがないように十分留意する必要がある」こと、また「各内容項目について（を）児童（生徒）の実態を基に把握し直し、指導上の課題を具体的に捉え」る必要があることが述べられている（小p.20, 中p.19）。しかし、児童生徒の実態を基に内容項目について把握し直し、指導上の課題を具体的に捉えるというのは、何をどうすることなのだろうか。この点が明らかにならない限り、道徳的価値の理解とは、やはり内容項目を「正解」として、それに類することを児童生徒に答えさせたり書かせたりする営みになってしまうのではないだろうか。

ここで二つの問題を指摘したい。

一つは、改めて道徳的価値の理解とは何かということである。

今回の改訂により内容項目に付されることとなった「節度、節制」、「友情、信頼」といった「内容を端的に表す言葉」は、従来「徳目」と呼ばれてきたものといえる。徳目とは、一般に「徳を分類した名目」（広辞苑）、「徳を分類した細目」（明鏡国語辞典）とされ、道徳の授業では一般にこの徳目を主題として、その内容項目に関する理解、また、それを尊重する姿勢や志向する態度の育成などがねらいとされてきた。

これまでの解説に基づく論述において重要であるのは、結果として「内容を端的に表す言葉」がこの徳目のように理解され、道徳的価値と同一視されていくということである。すなわち道徳

的価値とは「節度、節制」,「友情、信頼」であり、その内容項目の理解こそ、道徳的価値の理解と考えられるのであった。しかし、これはともすると、もっぱらその徳目の伝達を道徳教育の役割と見なし、その内面化を目指す徳目主義に陥りかねないのではないか。

そもそも、解説の記述に従ったとしても、道徳的価値と内容項目は厳密には同じものではない。あくまでも内容項目は「よりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したもの」(傍点引用者)にすぎなかった。また、それゆえ従来の「徳目」と言える「内容を端的に表す言葉」も、それを直ちに道徳的価値と見なしてよいか検討を要するだろう。改めて道徳的価値、徳目、内容項目の相互の関係性を問う必要があるのである。

もう一つは、道徳的価値の理解に関する「児童(生徒)の実態」とはどこに窺うことができ、それはどのようなものであるかという問題である。この問題を考慮するに、それはやはり、児童生徒の道徳的価値に関わる発言や行動において認められると言うしかないだろう。その発言や行動を生み出す判断に道徳的価値は関わっている。道徳的価値の理解について考えるためにも、児童生徒の道徳判断のあり方、またその機序について明らかにする必要がある。

そこで、次節からは、道徳的価値について、また道徳判断の論理構造について長年にわたって鋭い主張を展開してきた宇佐美寛による考察を参照し、道徳的価値の理解について引き続き考察していこう。

## 5. 宇佐美寛による道徳的価値判断の論理構造

宇佐美は初の著作である『思考・記号・意味—教育研究における「思考」—』(1968)<sup>7)</sup>において、学習者の思考についてなされる教育研究が「言語主義的な混乱」を抱えていることを指摘し、記号理論に基づいた批判的検討を行っている。

宇佐美はこの著作において、教師による道徳的評価の問題を取り上げるが、それは教師がもっぱら学習者の思考の所産である言語表現を学習者の思考過程そのものと見なし、言葉のレベルに定位して道徳的価値判断を評価し、また導こうとする言語主義の誤りが認められるためである。宇佐美は、道徳的評価について考える上でまず道徳的価値判断の論理構造について理解しておかなければならないとするのだが、その分析は示唆に富む。そこで宇佐美による道徳的価値判断の論理構造に関する分析を見ることにしよう。

一般に価値判断とは、「よさ」や「望ましさ」という観点から選択を行うことと言える。そして、これに倣うなら、道徳的価値判断とは、道徳的な「よさ」や「望ましさ」という観点から、何らかの選択を行うことである。このとき、その選択が道徳的であるか否かは、その理由を問うことで明らかにされる。何を「望ましい」とし、何を「よい」としたのかは、その選択の理由の



うちに示されるからである。

しかし、宇佐美によれば、このとき重要であるのは、「価値判断の理由づけは、ある範囲までは事実判断の積み重ねによってなされる」(宇佐美 1987:172)ということ、したがって「ふつう価値の問題だとみなされていることは、かなりの程度までは、事実の問題」(宇佐美 1987:172)だということである。

例えば、「ひとの金を盗む」という例で考えるなら、もし金を盗むと「盗まれた人が困るから」、「そのように金を得ると働く意欲を失うことになるから」、「法律で罰せられるから」などと答えることが可能である。しかし、これらはみな、もしそのようなことをしたら、どんなことが起こるかという事実を述べたものに他ならない。このように、価値判断の理由づけは、ある範囲までこうした事実判断の積み重ねによってなされているというのである。

こうした理由づけは、最終的には何らかの形で根拠づけられなければならないが、宇佐美によればこの最終的な価値判断命題の根拠づけは、経験的検証が不可能であり、そう信じられているものに過ぎない<sup>8)</sup>。こうした最終的な根拠づけをどのように考えるかは、倫理学が扱う大きな問題であろう。しかし、この問いの決着を俟たなくとも、日常の道徳的価値判断がなされているということ、また、その理由づけの多くが、実際にはかなりの程度まで事実判断によってなされていると指摘されたことには注目すべきである<sup>9)</sup>。

宇佐美はこうした一般的な道徳的価値判断に関する分析をもとに、子どもの道徳的価値判断についても論究していく。子どもの道徳的価値判断がどのような特徴を持つか、彼の挙げている「朝の掃除当番に遅れるから、しゃ断機はしまっているのにくぐり抜けて、踏切を走り渡る」子どもの例をもとに見てみよう。

宇佐美によれば、道徳判断とは「多くの場合は、思考・行為のいくつかの可能性から一つを選びとること」(宇佐美 1987:174)であり、それは必ずしも善を捨てて悪を選ぶこととは限らないとされる。宇佐美は先の子どもが、必ずしも「踏切のきまりを守る」という原理そのものを否定する意図をもっていただけではなく、むしろ「学校の友達に迷惑をかけないという原理Aを選び取り、踏切のきまりを守るという原理Bを捨てた」ものと定式化し、その判断について考察する。

原理Bを守らなければならない理由については、①電車にひかれる恐れがあり危険である、②電車のダイヤを乱す、③小さい子どもがまねる、④学校全体の評価が下がる、などを挙げるができるだろう。しかし、宇佐美はここで、それにもかかわらずこの子どもが原理Aを選んだのは、遮断機をくぐるということがそうした理由のどれにも触れないことを知っていたためであると考えてみるのである。

宇佐美は、今見たような原理Bを捨て、原理Aを選ぶというような価値判断において、そもそもBやAのような道徳原理について知っているとはどのようなことなのかを考察し、その前提と

して次のような層状の論理構造があると分析している。

ある道徳原理を知っているとは、次のような層状の論理で考えるということである。すなわち、(1)もし……をするならば、……が結果1する。(2)この結果1が原因で結果2が出てくる(このような原因・結果の連続は結果Xにいたる<sup>10)</sup>。(3)結果Xは、基準的な形而上学的価値判断命題(例えば「人間は生きていくべきである。」)に基づいて悪と考えられる。(4)この形而上学的命題の根拠づけは、直観主義的(あるいは、超越主義的または自然主義的)に行われている。(宇佐美 1987:175-176)

宇佐美は、このように先の事例における道徳的価値判断の論理構造を分析したうえで、個々の子どもがこうした構造において様々な差異をもちうることを指摘する。例えば、ある子どもには、先に述べた「(1)もし…をするならば、…が結果1する」という予測が狭いということがある。また、ある子どもは「(2)この結果1が原因で結果2が出てくる」という見通しが短いかもしれない。また、ある子どもは(3)・(4)の部分について「ただ何となくかっこ悪いことだと思う」とか「先生に怒られるからやらない」などと答え、狭い経験を越える基準をもたず、それゆえ判断の一貫性をもたないかもしれない(宇佐美 1987:176-177)。

これは、子どもの道徳的思考がもつ未熟さと言いうことができるだろう。宇佐美はこうした論理構造を示したうえで、先の事例における子どもの価値判断を次のように分析する。

彼は「もしAしたら、Bが結果する。」という形で表現できるようなことをいくつか知っている。彼はBがさらにCをひき起こすことも知っている。彼はCを望ましくないと思う。理由づけは、Dという、その真偽は問えないものによっている。DをさらにEという見地で根拠づける。例えば、Aは電車が通過し踏切があくまで待つことであり、Bは掃除当番に遅れることである。Dは、「自分がしてもらいたくないこと(この場合、迷惑をかけられること)は、他人にもするな。」であり、Eは「良心がそう言うから」という直観主義的な根拠づけである<sup>11)</sup>。(宇佐美 1987:185)

宇佐美はこの子どもの価値判断の構造を以上のように分析するのであるが、この子どもにとって「望ましい」ものとは何であり、価値判断の基準とは何であったのが重要である。そこにはどのような「よさ」や「望ましさ」があったと言えるだろうか。

宇佐美はこの点について、この子どもが「ある未来の経験」、すなわち、「無事に、十分に早く学校について掃除ができ、だれからもいやがられないという経験」を望んだのだと解釈する。宇佐美がここで指摘しようとしているのは、この子どもが望んだのはそうした「ある未来の経験」

であり、必ずしも何らかの徳目を目指して判断し行為したわけではないということである。つまり、この子どもは、「責任」、「意志の強さ」、「友情、信頼」といった徳の実現を欲して行為したわけではない。

子どもがもつ道徳的価値判断の構造が以上のようなものであるとき、では徳目とはどのように位置づけられるのだろうか。

## 6. 「徳目」をどのように捉えるか—宇佐美寛による徳目主義批判—

先ほどの例を参考に、このことをもう少し考えてみよう。前日にどれだけ時間がなかったとしても、きちんと間に合うように起き、友人と朝の掃除当番を務める子どもがいたとしよう。そこで、その子を知る子どもや大人が、そうした子どもの姿を「望ましい」と思い、その「よさ」を「責任」や「意志の強さ」、「友情、信頼」という名で呼んだとする。ここには、その子どもの姿に認めた「よさ」の他に、そうした「よさ」を指示する「責任」や「意志の強さ」といった名称（徳目）がある。さらに、類似の事例において指示語として通用するだけのその名称の理解、すなわち「よさ」の概念（徳目の概念）がある。

ときに徳目は、ある判断や行為を評価する際、その見本として規範的に用いられることもある。しかし、先の子どもは「責任」や「意志の強さ」という徳目に導かれ、それを体現しようとしてその行為を選択したわけではない。逆に、この子どもが、「当番だから」という素朴な理由で出かけたにしても、それを「責任感がある」、「意志が強い」、「友人を裏切らない」などと評価し、各々の徳目の事例とすることはありうるだろう。

宇佐美は「徳」や「徳目」というものがどのようにできたのかについて、次のように述べている。

現実には誰かの思考・行為を望ましいと思うという事実がまずある。このような事実は多数あるので、「望ましい」と思う（「望ましい」という記号が指示する）側面のみをとりあげ、一般化して「徳」と呼ぶことにするのである。望ましいということの理由もいろいろあるので、いくつにも分類して名前をつける。この名前が徳目である。（宇佐美 1987：187-188）

このように宇佐美によると徳目とは、「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」に他ならない。したがって、「それが行為の指針となると考えるのは、まったく逆」であり、「それ〔記号〕以上の実体的・規範的な意義を徳目に担わせるのは誤り」（宇佐美 1987：195）なのである。

しかし、実際の道徳教育においては、単なる記号である徳目（およびその徳目を超状況的に説

明する内容項目と)を、現実の望ましいものを求める思考より先に存在するもののように捉え、その内容項目の理解をねらいとする授業が行われていると宇佐美は批判する。宇佐美は、そうした道徳授業における誤りを「徳目主義<sup>12)</sup>の虚偽」と呼び、「一 『学習指導要領』に示されている内容項目』を『価値』だと考える誤り」、さらに「二 その上で、このような『価値』を『ねらい』とする誤り」として批判するのである(宇佐美 1984:97)。

宇佐美はこうした誤りが、言葉で表現される一般的なものを、その言葉に依拠して実在するものとする「実念論的言語主義」によるものと批判するが、それでは宇佐美は、価値や徳目、またその内容項目をどのように考えるのだろうか。

宇佐美によれば、まず現実「価値がある」と言われる場合、その言われている対象であるのは、あくまでも「経験のあるあり方」であるという(宇佐美 1984:97)。宇佐美が寺山修二を引用し挙げる例でいえば、それは、シラーの叙事詩「走れ、メロス」において、メロスとセリヌンティウスが顔を見合わせ微笑し合う、その瞬間に二人が味わっている経験のことである。つまり、そうしたあり方の経験こそ、「価値がある」と言われる対象に他ならない。そして、そうした経験における「よさ」こそが価値であり、「友情」と名づけられるものなのであって、「友情」という徳目の「内容項目」とは、そうした諸経験の一般的説明にすぎないものとされるのである。

したがって、その「内容項目」にある説明自体は、「価値」と呼べるものではない。それは事後的な説明にすぎず、その説明自体に価値があるわけではない。それにもかかわらず、「内容項目」を「価値」と誤認し、そのような「価値」を道徳授業の「ねらい」とすることの誤りを宇佐美は、「徳目主義の誤り」として批判したのである。

こうした宇佐美による指摘が正しいとすれば、学習指導要領やその解説において述べられている「道徳的諸価値についての理解」とはどのように考えられるのであろうか。これまでの論究を踏まえて考察してみよう。

## 7. 「道徳的諸価値についての理解」をどう考えるか

これまでの検討を通じて提起された課題は、道徳的価値、徳目、内容項目とはどのような関係にあるのかということ、さらに道徳的価値の理解に関する「児童の実態」は、どのように捉えられるかということであった。

こうした問題について、記号理論に基づく宇佐美の論究は、一つの見通しを与えるものである。問題となっている事態を宇佐美の議論に内在的に描き直すなら、次のようになろう。

価値とは、経験のあるあり方である。道徳的価値とは、道徳的に望ましい、経験のあるあり方であり、通常私たちはそれが実現されるよう判断し行為する。それに対して徳目とは、その「望ましさを指し示す必要から、個別具体的な状況を離れて用いられる記号であり、指導要領にお

ける内容項目とは、発達段階に応じたその徳目の一般的説明である。

このとき、指導要領において道徳的諸価値を理解すること、すなわち内容項目を理解することとは、単に学習者が、その内容項目の説明を言語的に再現できることではない。これまでの論究によれば、内容項目の理解とは、その一般的説明のうちに「もし……をするならば、……が結果する」という事実判断を幅広くまた長い見通しにおいてもつことを意味した。このように、「道徳的諸価値についての理解」とは、内容項目の見出しに関わる望ましい判断や行為について、また、それがなされる状況やもたらされる結果について多く具体的に知ること、またそうすることで抽象的な内容項目を具体的に豊かにし、深めていくことと言える。

望ましい判断や行為と、それが生み出す結果の関係について知るとは、その望ましさを指示する徳目の概念的意味の理解と相補的な関係にある。このとき、第4節でみたように、その関係理解には個人差や発達段階における相違が認められるであろうし、そもそも道徳的に価値ある経験をしたことがあるか、また、そうした経験が時に実現できない現実をどう受け止めているかといったことに関する「児童の実態」がある。

学習者の間にこうした相違があることは、かえって「考え、議論する」ための前提となりうるだろう。「道徳的諸価値についての理解を基に」するとは、徳目を実体化・規範化し、それを指針として道徳の問題を考えるのではなく、個々の学習者が捉える価値、すなわち個々の学習者が望ましいと考える経験のあり方をまずは尊重し、そこから出発することとして捉えられる必要があるのではないだろうか。

## おわりに

本稿では、はじめに道徳という言葉の辞書的意味から、この言葉における規範と徳という側面を確認した。そして、和辻の論考からは、洋の東西を問わず、徳とは「人倫の道を前提とする」ものであり、諸徳は人倫の構成員としての「よさ」の諸相であって、本質的には一つのものと考えられることを確認した。

和辻に従うなら、指導要領における道徳的諸価値も本質的には一つのものに他ならないことになろう。そして、宇佐美によれば、徳目とはその分類のための記号であって、行為の指針となるものではなく、行為の指針となるのは「望ましい」「よい」経験であるとされた。

考えてみるに、子どもとは、様々な「望ましい」経験を求めて生きる中で、道徳的と形容される諸価値をも見出し、その理解を深めていくものと言えるのではないだろうか。そして、仮にそうであるとすれば、道徳の授業とは、子どもたちが互いの経験や様々な資料から、道徳的価値が認められる経験に直接・間接に触れるだけでなく、その経験に関わる判断や行為を、その理由や結果とともに問い直し、徳目という名称のもとにその理解を豊かにする時間、内容項目について

の理解を深める時間と言えるのではないか。

本稿では、学習指導要領における「道徳的諸価値についての理解」を捉えるために、先行する宇佐美の「分析哲学的」な議論に内在的に論を進めてきた。しかし、この宇佐美の議論自体やその他の論究の可能性については、十分検討する余裕がなかった。今後の課題としたい。

## 注

- 1) この後、平成29年3月に指導要領の全面改訂がなされ、この新指導要領については、小学校が平成32年4月から、また中学校は平成33年4月から施行されることとなっている。本稿では執筆時期の関係から、平成27年3月の指導要領およびその解説を元に論じているが、新指導要領との対照は行い、異同がある場合には注に付すこととする。
- 2) 和辻は「徳は得である」ことを確認し、「徳とは人倫の道を個人の身心に即してながめたもの」と規定する。例えば、「信は朋友の道であり、従って朋友が朋友として守るべき行為の仕方」なのであり、「この信の道を身に得て心の持ち方とした者において初めて信は徳になる」のである(和辻 1962:641)。
- 3) 平成29年3月の学習指導要領では、小学校と中学校で「自己の生き方」と表記されている。
- 4) 以下、本稿において平成27年7月の学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」から引用する際は、小学校を基本とし、中学校の内容に相違がある場合は( )内に付すこととする。また、引用に際しては、小学校は(小p.1)、中学校は(中p.1)のように本文中に頁数を付す。なお、平成29年3月に全面改訂された学習指導要領に関する解説は、同年6月21日に文科省より公表されている。執筆時期の関係から本論では言及できなかったが、道徳教育に関する内容については、小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」の3頁に「この全面改定後も、一部の項目の場所が移動された等の形式的な変更点以外は、実質的な変更はない」とある。
- 5) 中学校の解説ではこのような説明はなく、道徳的価値について理解するとは「道徳的価値の意味を捉えること、またその意味を明確にしていくこと」であり、教材や他者、また自己との対話を通して本当の理解がはじまること、さらには道徳的価値の対立する場面における対応や反省を通じて道徳的価値の理解が深まることが指摘されている。なお、その後に「このようなことを通して、道徳的諸価値が人間としてのよさを表すものであることに気づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念に根ざした自己理解や他者理解、人間理解、自然理解へとつながっていくようにすることが求められる」(中p.15)(傍点引用者)とある点については、本稿とのかかわりにおいて重要である。
- 6) [ ]内は引用者による補足。以下同じ。
- 7) この著作は、その後、書名を改めて改訂・復刊されている(宇佐美 1987)。以後、本稿で



はそちらに依拠することとする。

- 8) 宇佐美はこの最終的な根拠づけについて、直観主義、超越主義、自然主義という三つの立場を挙げ、次のように説明している。直観主義とは、あるものが「望ましい」ことが「自明」である、または「直観的」に知りうるとして、理由づけを打ち切る立場である。超越主義とは、神・仏のような超越的権威の命令（あるいは教え）を究極の理由とする立場である。そして自然主義とは、「望ましさを根拠を、客観的事態が事実としてその望ましさと一致することに求め、自然な、本来の存在にかなっているから価値があると考え」（宇佐美 1987：171）立場である。
- 9) 本稿では論究ができなかったが、宇佐美のこうした指摘は、道徳的判断の理由を遡求することにおいて、児童生徒だけでなく教師の側にも限界があることを示すものである。そして、そのためにかえってその根拠づけの意味をもって、道徳的価値が教師によって「押しつけられる」という根本的な構造があるように思われる。「考え、議論する」道徳授業を構想するうえで、こうした問題をどのように考えたらよいかについては、また稿を改めて論じたい。
- 10) 原文ママ。この位置でおそらくパーレンが閉じられるものと思われる。
- 11) 引用箇所ではBからDを結ぶCについての記述が欠けている。あえて付け加えるとするなら、「掃除当番に遅れることで皆に迷惑をかけ、皆から嫌がられる」といったところであろうか。この子どもはそうした事態を望まないがゆえに、「踏切のきまりを守る」という原理の方を捨てるのである。
- 12) 宇佐美は「徳目主義」について、『『徳目主義』とは、徳目というたぐいの言葉と価値の経験とを区別せず、経験（直接経験であろうと間接経験であろうと）の中に、言葉で名ざしできるような形で価値が存在すると考える基本構造の思想です』（宇佐美 1984：80）と述べている。

## 引用文献

- 小林秀樹 2017 「道徳教育における「道徳」をどうとらえるか—「道徳」と「倫理」の異同をめぐる考察から—」『淑徳大学研究紀要』51：87-104.
- 宇佐美寛 1968 『思考・記号・意味—教育研究における「思考」—』誠信書房.
- 宇佐美寛 1984 『「道徳」授業をどうするか』明治図書.
- 宇佐美寛 1987 『教育において「思考」とは何か』明治図書.
- 和辻哲郎 1962 『和辻哲郎全集 第十巻』岩波書店.

## Rethinking Moral Education Classes on the Basis of the Understanding of Moral Values

Hideki KOBAYASHI

In this paper we note that moral education in the Ministry of Education, Science and Culture's "Course of Study" revised in March 2015 is based on the understanding of moral values. The purpose of this paper is to reconsider what the moral values are, and how they can be interpreted. To this purpose, we check the meaning of "*Doutoku*" (morals) in dictionaries and Tetsuro Watsuji's study of "*Toku no Shyosou* (Aspects of morality)" in his "*Rinrigaku*", and confirm the relationship between moral norms and virtues in morality. Then with reference to Hiroshi Usami's critical study of verbalism in pedagogy, we make clear the relationships between moral values, virtues and their meanings in the new "Course of Study", and reconsider our approach to the child's understanding of moral values.

Keywords: moral education, special school subject, moral values, virtues