

〈書評〉

加藤尚武・草原克蒙編著『「徳」の教育論』

芙蓉書房出版、二〇〇九年

平 石 隆 敏

一

最近「徳育」が社会的に注目を集めたのは、二〇〇六年一月に当時の安倍晋三首相の肝いりで発足した「教育再生会議」（野依良治座長）において、「教員免許更新制」や「教育バウチャー制」などとともに「徳育の教科化」が検討された時だっただろうか。安倍首相退陣後に福田康夫首相に提出された最終報告書（二〇〇八年一月三十一日）には、次のような「教育再生」のための提言がかかげられている。

（心身ともに健やかな徳のある人間を育てる）

○徳育を「教科」として充実させ、自分を見つめ、他を思いやり、感性豊かな心を育てるとともに人間として必要な規範意識を学校でしっかり身に付けさせる。

○家庭、地域、学校が協力して「社会総がかり」で、心身ともに健やかな徳のある人間を育てる。

○体育を通じて身体を鍛え、健やかな心を育む。

○「いじめ」、「暴力」を絶対に許さない、安心して学べる規律ある教室にする。

○体験活動、スポーツ、芸術文化活動に積極的に取り組み、幼児教育を重視し、楽しく充実した学校生活を送れるようにするとともに、ボランティアや奉仕活動を充実し、人、自然、社会、世界と共に生きる心を育てる。

（なおその後、文部科学省は二〇〇八年八月に「子どもの徳育に関する懇談会」を設置し、二〇〇九年九月三日に最終報告書が提出されたところである。）

たしかに日々、報道される子どもたちをめぐるさまざまな事件を目にするたびに、「いまの子どもたちは、どうしてしまっ

たのか」という思いをいただくのは、評者を含め多くの人々に共通するところだろう。

たとえば、文部科学省は二〇〇九年十一月三〇日に「平成二〇年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」を発表した。それによれば小・中・高等学校における「暴力行為」の発生件数は三年連続で増加しており、調査を開始した一九八三年以来最多の約六万件にのぼっているという。もちろん、この「最多」というのは、「暴力行為」の定義の仕方や報告の求め方・集計の仕方そのものが同じではないので、単純にそのまま受けとめることはできないが、「規範意識やコミュニケーション能力の低下が背景にあるのではないか」という文部科学省の指摘は、あながち見当外れと一蹴することもできないだろう。

こうした「徳」「道徳」をめぐる状況、さらに子どもたちに対する「徳」「道徳」の教育について語ることそのものは、それほど困難ではない。なぜなら、ほとんどの人は日々の生活の中で感じるころはあるだろうし、また学校教育をみなそれぞれに経験してきているのであるから、おそらく「誰もが一家言持っている」（一三三頁）からである。しかし、単なる個人的な経験や信念の開陳でしかない「人生論」としてではなく、きちんと「徳の教育」について論じることが簡単ではない。

本書『徳』の教育論』の大きな特徴は、執筆者に倫理学・哲学研究者とともに教育行政の専門家、学校教員をつらね、

「徳の教育」のあり方に関して、現実的な提言を投げかけようとしている点にあると思われる。とくに倫理学研究者による論稿においても、「そもそも徳とは」や「誰々によれば」という主張に終始するのではなく、たとえば「道徳」に関する学習指導要領の記載内容をきっちり踏まえた上で地に足のついた議論を展開しようという姿勢がうかがえる。

二

まずは倫理学者たちの主張から見ていくことにしよう。

第1章 「学力と徳性はどうような関係にあるか」（加藤尚武）は、現代の道徳の問題にとどまらず、学校教育のあり方全体に関わる本書全体の総論的な位置づけにある。

加藤によれば、まず「道徳の教育」に関する第一の問題は、「道徳とは何か」、つまり「道徳の内容に対する共通の理解」（一八頁）が欠如しており、そのため、そもそも次の世代になう子どもたちにとどのような徳性を身につけてもらいたいが定まっていない点にある。そこで、まず必要なのは、現代の子どもたちに教えておくべき道徳の内容の指針を明らかにすることである。

そこで重要になるのは、これまでの「家族主義」に代わる「コミュニケーションの倫理」であると加藤はいう。

現代の日本において、しばしば「モラルの欠如」として指摘

される電車内での化粧などのような「人前をはばからない」行為と、携帯で知り合った人と簡単に会ってしまう「見ず知らずの人に警戒心をもちたくないこと」とに共通するのは、「内と外のけじめ」の感覚が失われ（二二頁）てしまったことである。つまり、家族・家庭や学校・職場など、それぞれの「温かみのある信頼感を中心とする社会関係」（二二頁）である「ウチ」と、その外部の見知らぬ人と出会う世界である「ソト」とを区別する「家族主義」が崩れていることが、現在のモラルの崩壊の背後にあるのではないか。

しかし、ふたたび家族主義への回帰を求めることは今ではかなわないとすれば、必要なのはそれに代わるようなモラルの基盤を求めることである。加藤は、それが「チーム内のコミュニケーションによって目的を共有するような人間関係づくり」をささえる「コミュニケーションの倫理」なのだという。

また、もう一つの問題として、若者たちの間での「努力主義」の崩壊があげられている。いま高等学校は、若者たちをAランク、Bランク……と選別し、エリートから正規雇用、非正規雇用と割り分ける「共同選果場」（二七頁）となってしまう。そこでは、いったん下のランクに選別されてしまえば二度と上のランクにはい上がることはできず、けっして「努力は報われはしない」のである。そして若者たちは、このことにすでに気がついている。そこでの賢明な処世術は「自分を大切に思う気持ち（自己評価、自尊心）」をもたないことである。加

藤は、凶悪事件を引き起こす若者たちを生み出すのは、規範意識の欠如よりも、むしろこうした自尊心の欠如なのだという（三〇頁）。したがって、いま必要なのは、「高校の共同選果場体制をやめ、資格試験型を導入すること」、「努力が報われるという努力観に裏付けを与える」ような労働政策である。

第2章「道徳はどこまで教えられるか」（小出泰士）のテーマは、「どんな道徳を教えるべきか」についてである。

たしかに、教えるべき道徳の内容についての意見の不一致は存在する。しかし小出によれば、道徳教育の使命は、子どもたちに「われわれの社会生活を可能にし、日々の共同生活の中で物質的にも精神的にも恵まれた豊かな暮らしを送るために必要な原則」（四九頁）を根拠を示しながら伝えること、そしてこうした原則にもとづいて「その場の状況に応じて自分で道徳判断ができる力を養うこと」（五〇頁）である。

小出は、この教えるべき共同生活・社会生活のための基本原則として、次の五つをあげている。

①「拡張された他者危害原則」

個人は、他者に危害、迷惑、不快を加えない限り、自由を尊重されるべきである。

②「人間尊重の原則」

人間の尊厳は尊重されねばならない。これは他者だけで

なく、自分自身に対してもあてはまる。また臓器や組織も含めた「人体の尊厳」も、ここから導かれる。

③「社会的連帯性の原則」

われわれが社会に暮らすことは、他人から恩恵を受ける可能性の中に生きることである。それゆえ、われわれには、できる範囲で社会に恩恵を返すという相互扶助の義務がある。

④「通時的な他者危害原則」

環境問題にみられるように、われわれの行為はわれわれよりも後の世代の人々に対する危害となることがある。したがって、われわれは後の世代が被害をこうむることのないよう配慮せねばならない。

⑤「自己の人格的成長への配慮」

自分の心身の成長をはかる責任は、何よりも自分自身にある。自己の人格の陶冶は、人間の尊厳に対する積極的義務である。

そして、こうした原則を教えるための方法として、まず第一段階として自分の身につけてきた「狭い閉じた価値観を自覚し相対化する」(六四頁)プロセスをへた上で、第二段階として上記の基本原則を繰り返し教え聞かすことで、それが子どもを律する内なる「社会的自我」を形づくるようにすることを小出し提案する。

第3章「今の道徳教育に欠けているもの」(村松聡)は、道徳教育について文部科学省の学習指導要領に何が欠けているかを明らかにしようとする。

周知のように、道徳に関して学習指導要領は、道徳項目を、

- 1 自分自身に関すること
- 2 他人のとかかわりに関すること
- 3 自然や崇高なものとかかわりに関すること
- 4 集団や社会とかかわりに関すること

の四つの大項目に分類し、それぞれにいくつかの小項目を列挙している。

村松は、そこには二つの重要な観点が抜け落ちていると指摘する。

まず一つ目は、「自分自身に関すること」において、もっとも重要であり、すべての前提となるはずの「自分を正しく愛し、尊重すること」(七七頁)である。これは単なる「わがまま」や「増長」、「自己への執着」ではなく、根本のところでの自己自身への肯定と信頼である。村松は、現代の若者や子どもたちのおかれた問題は、「自らを愛することができず、尊重できないで、自暴自棄になり、苦しんでいる」(七九頁)ことにあるという。むしろ、きちんと自己を愛すること、そしてそれがいかに困難であるかを教えることが、まずもって重要である。

二つ目は、道徳における「理性の役割」という視点である。

たしかに指導要領では道徳の目標は「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」とされているが、実際には、とくに義務教育段階では、道徳的な心情や感性の涵養に重点が置かれているように感じられる。しかし村松は、現実の道徳的な問題では、一定の徳目さえ教えられていれば、おのずと解決がみちびけるということはないという。必要なのは、自分の「感性」だけにたよるのではなく、自己自身との、また他者との「理性的な応答のうちで、答えを模索すること」（八七頁）である。したがって道徳教育は、将来出会う倫理的な問いに自律的に、対話の中で考えることを学ぶことを、もっと重要視すべきなのではないか。

さらに第4章「自分を大切にすることはどういうことか」（児玉聡・島内明文）も、前章と同様に、道徳教育における「自分を大切にすること」という観点の重要性に焦点をあてる。

児玉・島内は、「自分を大切にすること」には「自尊心」と「自愛の思慮」の二つの要素があるという。

「自尊心」（セルフ・レスペクト）とは、「プライド」や「傲慢」とは異なり、「自分に価値があると信じること、自分に誇りをもてること」（一〇四頁）である。そして、これがなければ次の「自愛の思慮」は育ちにくいという点で、自尊心は「自分を大切にすること」の基盤である。

また「自愛の思慮」（ブルーデンス）は、「長期的な自己利益

を優先できる能力」である。そして、利他性を長期的な自己利益という視点からとらえるならば、「自愛の思慮は利他的な行動の基盤」（二〇六頁）となる。

先述のように、指導要領には「2 他の人とのかかわりに関すること」「4 集団や社会とのかかわりに関すること」として他者に対する徳目があげられているが、こうした「他人を大切にすること」においても自尊心と自愛の配慮が不可欠である。とくに他者に対する道徳的関係を、「自分と他人との対称性」を前提として、「他者との相互性の倫理」（二一〇頁）においてとらえるならば、長期的な自己利益への配慮である「自愛の配慮」は道徳教育の一つの柱となるものだといえる。

しかし道徳にはもう一方で、「見返りを求めない献身の倫理」という要素が含まれているのもたしかである。これについて児玉・島内は、まずは相互性をベースにした長期的利益への配慮にもとづく道徳をベースにし、他者への献身的行為についても何らかの「見返り」を設定したところから始めて、徐々に「見返りがなくてもボランティア活動自体に喜びを感じるがゆえにそれをする」という段階につなげていくようなやり方が可能ではないかと提起している（二二一頁）。

第5章「公共道徳を育てるのは誰か」（伊坂青司）は、公共道徳の育成をはかるべき「場所」についてとりあげている。

戦後の日本において、戦前の「国家」に代わる価値基準とな

ってきたのは、経済的利益優先の発想である。それは現代の「格差社会」においても、ゆがんだ形でつづいている。

そこでは、「家族」は「公共性の意識を欠いたまま孤立」(二二〇頁)しており、けっして公共道徳を育成する場とはならない。とくに現代では、父親の存在は子どもとの関係において稀薄になり、逆に母親は子どもとの一体化、子どもの所有意識がすすむことで、家族はますます公共空間から切り離された場所になっている。それは、もはや「子どもを自立化させる役割を果たしえない」のである。

これに対して、現代でも子どもにとって「公共空間」という役割をもちえているのは「学校」である。それは、子どもたちが他者経験を通じて、「自らのわがままな感情をコントロールすること、そして他者の立場を理解し配慮すること」を学ぶ場所である。伊坂は、学校における道徳教育で重要なのは、「道徳の時間」で何を教えるかということよりも、学校という場において「実践的な人間関係を通して、生きた道徳規範を生徒自らが学ぶこと」(二六六頁)にあるのだという。

とくに公共道徳は、国家が「上から」主導的に教育するべきものではない。そうではなく、他者との関係の中で「他者への配慮と利己的欲望の自己規制」を学ぶなかで自発的に形成されるべきものなのだといふ伊坂は主張する。

三

つづく章では、行政および高校教員からみた道徳教育の問題点が論じられている。

第6章「道徳教育をおこなう体制が弱すぎる」(桐生崇)は、文部科学行政官の立場から「学校における道徳教育」に関する「客観的事実」を明らかにしようとする。

まず、小・中学校の「客観的制約条件」として、つぎの三点があげられる。

① 日本最大規模の事業である

義務教育は、約一〇三〇万人の小・中学生を対象として約六五万人の教員がおこなう事業である。それゆえ、これだけの規模の教員集団を「均質で優秀な集団に保持することは実態としては非常に困難」(二三三頁)である。

また全国民が参加する事業であるだけに、誰もが一言言持っており、明確な目標設定は容易ではない。

② 授業時間数は有限である

総授業時間数は決められており、かりに道徳教育の充実のために道徳の時間数を増やすとすれば、その分、他の教科・領域の時間数を減らさなければならない。

③ 教員は教員免許を保有している

教員は、教員免許課程を履修したうえで教員免許状を有しており、したがって道徳教育の内容や指導法については一定水準の知識や理解をもっている（はずである）。

しかし現実には、教員免許課程での資格要件としては「道徳の指導法」二単位が必修となっているだけであり、その教授内容もまちまちなのが実態である。

（余談ながら、これはまさに指摘の通りである。評者らが二〇〇四年におこなった調査によれば、教員養成学部・大学での「道徳の指導法」対応科目の授業内容はきわめて多種多様である。「道徳教育の基礎理論」に大半をついやす授業もあれば、まったくそれに触れていない授業も少なくない。また「道徳教育の歴史」が全体の大半を占める授業や、もっぱら道徳性心理学をとりあげる授業もある。中には、どうみても「道徳の指導法」に関わるとは思えず、おそらく各分野の教員がローテーションで、環境問題など自分の得意なテーマについてとりあげているようなものもあった。「道徳の指導法」科目のミニマム・スタンダードは存在していないというのが現状である。）

次に、実際に学校で子どもたちに道徳教育をおこなう上で重要な要素は、次の三つである。

① 教員志望者の資質を高めること

しかし教員採用試験の競争率は低下傾向にあり、「新規の教員の質の低下が生じることは構造的に」避けられず（一四

七頁）、教員集団としてのレベルも下がりがちな構造にある。

② 学校内のノウハウの蓄積

だが学校には「ノウハウを共有する文化がな」く、すぐれた教員の授業も「名人芸」にとどまり、組織的な財産とはなりにくい。

③ 教員へのバックアップ体制

現実には教員が授業に集中できるような体制にはなっておらず、労働時間のうち授業の占める割合は低い。

桐生は、こうした分析を踏まえて、行政がなすべきこととして、①学校でなすべき道徳の内容を具体的に明確化すること、②教員候補者に対して最低限身につけておくべき道徳教育の授業方法のノウハウを共有できるようにすること、そして③学校がさまざまなプロ集団で構成されるようにし、教員が授業に集中できるようにすることを提案している。

第7章「学校は万能ではない」（今泉柔剛）では、同じく文部科学行政官である今泉は「学校教育の役割」という問題をとらあげる。

今泉は、現在の学校教育の困難は、学校にどこまでの教育を求めるかが曖昧なまま、さまざまな役割の期待だけが過大に負荷されており、そのため「本来やる必要のないこと」のために「学校教育においてやるべきこと」がなおざりにされてしまっ

ている点にあるという。

教育という営みは、近代以前は「家庭を中心として非常に限られた範囲で」おこなわれていたのであり、「そもそも教育のすべてを学校教育にゆだねてしまおうという考え方自体が、不自然」なのではないか。現代でも、「教育の土台はやはり家庭教育」であり、その上で公教育は「社会や集団への適応という『社会性の育成』という付加価値をつけていく場所」（一六四頁）ととらえるべきである。

いいかえれば、「学校教育」には限界があることを認識しておかなければならない。今泉は、学校教育が「力を発揮できる部分」と「限界がある部分」（一六九頁）とをつぎのように整理している。

まず、学校のアドバンテージは以下のような点である。

- ① 同世代の子どもたちの集団の中で、子どもが他者との共存や集団の中での個人の役割を学ぶことができる。
- ② 学校は、教育の専門家である教師、またそれをささえる多様な専門家からなる圧倒的に大規模な集団である。
- ③ 教師は授業以外にも、さまざまな場面で日常的に多様な指導をおこなうことができる。
- ④ 教師は日常的に子どもに接しているため、さまざまな事態に対して早期発見・早期対応が可能である。
- ⑤ 学校教育では、教師は単独ではなく、チームとして対応

することができる。

- ⑥ 「教育」という大義名分をもつため、家庭や各機関との連携・協力がとりやすい。

逆に、学校の限界は以下の点である。

- ① 学校が関わるができるのは、子どもの時間の一部ではない。
- ② 教育以外の分野では、かならずしも専門家がいてはならない。
- ③ 学校は、一人一人の子どもを大切にしながらも、つねに児童生徒全体のことを考えなければならない。

今泉はこうしたアドバンテージと限界を踏まえた上で、学校教育が最大限の効果を発揮できるようなあり方を求めるべきだというのである。

第8章「公民科」「倫理」はなぜ面白くないか（井上兼生）

は高校教員という立場から、高校公民科「倫理」の内容の改善を提起している。

井上によれば、現在「倫理」が面白くないとすれば、それはセンター試験が択一式問題形式であるためである。高い得点をとるためには「教科書のすみずみまで細かい知識を覚える」必要があり、週二時間の授業でそれに対応しようとすれば、授業

は「広く浅く効率的な授業」(一八八頁)にならざるをえない。

しかし公民科「倫理」は、本来、現代社会のさまざまな倫理・道徳的問題についての生徒たちの「実践的な判断力や対応力」をやしなう科目であるはずであり、現在の詰め込み式の「倫理」の授業はそれから大きく乖離してしまっている。

だが生徒の「実践的道徳力の育成」をはかるような「倫理」の授業は、工夫次第で可能なはずである。とくに高校生が関心を持ちそうな身近で現実的なテーマをとりあげ、そこから深い原理的な考察へと進んでいくようなスタイルをとれば、もっと高校生にとって魅力的かつ有意義な科目にできるのではないかと。もう一つ必要なことは、大学入試の改善である。とくにセンター試験を「資格試験化」し、二次試験を論述形式でおこなうこと、そして細かな知識を求めるのではない「良問」を大学が出題することが重要だと井上はいう。

第9章「日本の教育の課題と「徳育」」(草原克彥)は、本書全体を総括しながら、とくに日本の教育全体の問題を「知識偏重」という点にとらえ、教えられたことを覚える教育から「子供たちの考える力を引き出すような」教育への転換が急務であると指摘している。

四

「書評」の任務は、未読の読者に当該書・論文の内容を紹介すること、そしてその内容に対して論評をおこなうことである。しかし今回、評者が担当したこの「徳」の教育論所収の九本の論稿は、それぞれがかなり独立した性格をもつものであるため、「内容紹介」という任務をはたすために、すでにかなりの紙幅をついやしてしまった。もう一つの「論評」の部分については、各論文の個々の論点を一つ一つとりあげて論じる余裕はないので、本書全体に関して思うところを二三述べるにとどめることをお赦しいただきたい。もちろん最初に述べたように、現実の「徳の教育」という問題に対し、地に足のついた議論や提言をおこなおうとする本書の意義を十分に認めた上でのことなのだ。

まず、「徳」や「道徳」に関する議論の出発点は、現実の何らかの「モラルをめぐる問題状況」を認めるところにあるだろう。そしてそれがどのような「問題」であるのかを特定し、その原因や背景を明らかにした上で、解決の道を検討するというのが一般的な議論の道筋だといえる。

したがって「問題」をどのように特定するか、とくにどのような時間的スパンでとらえるかによって、議論の様相は大きく変わってくる。そもそも日本人の伝統的な心性のようなものが

問題なのか、戦後日本の社会状況や高度経済成長期以降の問題を組上にのせているのか、この数年以内に新たに発生した状況が問題なのか。それとも、もっと普遍的なレベルで徳の教育を論じるのか。まずは、この点を明確にしておく必要があるだろう。

二つ目は「学校での道徳教育」に焦点を当てることについてである。「現代のモラルに関する問題の元凶は、一に学校での道徳教育だ」というわけではなく、むしろ問題の背景は、家庭や地域、さらに社会全体のあり方にわたるようなものだと思う。また、「学校での道徳教育を改善すれば、すべての問題の有効な解決がもたらされる」とも思いたいが、週一時間の「道徳の時間」が無駄だなどというつもりはないが、第7章で今泉が指摘しているように、学校に過大な要求の負荷を負わせることの問題性は、やはり心しておかねばならないだろう。

最後に、倫理学研究者が「道徳教育」に関して、どのような分野で貢献ができそうかについて。学校での道徳教育の実際の指導方法や授業の改善が、倫理学者に期待されているわけではない。むしろ倫理学研究の成果がもっとも有効に関わることができるのは、「道徳」や「道徳教育」の基本的なとらえ方に関する部分であろう。

たとえば、先述のように指導要領で「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度」とされている「道徳性」は、どのように理解されるべきなのか。おそらくこの問題は、「道徳を教えること」

の意味にも深くかわるはずである。道徳は外部から注入する形でしか教えられないのか、それとも道徳性の自然な段階的発達を適切にうながすことが道徳教育なのか、あるいは特定の徳目を教えこむのではなく「道徳的なものの考え方」を教えることが重要なのか。

さらに、本書で何人かの論者がとりあげている「自分を大切にする」と「自尊心」と道徳性との関わりについて、心理学的な出自をもつ「自己肯定感・自尊感情 (Self-esteem)」や「自己効力感・有能感 (Self-efficacy)」などの言葉が現在の学校教育における重要なキーワードとなっていることからして、倫理学の立場からの深い議論を是非とも望みたい。

(ひらいし たかし・京都教育大学)