

公教育としての道徳教育に期待すること

—何について「考え、議論する」のか—

武庫川女子大学 松下 良平

※本稿は、2022年2月23日に開催された日本道徳教育方法学会第3回オンラインセミナーの講演記録です。

みなさん、こんにちは。本日は、日本道徳教育方法学会のオンラインセミナーにお招きいただき、まことにありがとうございます。

最初に、タイトルの「公教育としての道徳教育に期待すること」について一言述べておきます。公教育としての道徳科の本質はどこにあるのか。道徳科では今日、道徳をめぐって何について考え、議論すればよいのか。これらについて考えてみたいと思って付けました。私自身が大学院生時代には教育課程や教育方法の研究室に所属し、教育内容の重要性について実感したこともあって、道徳とは何か、なぜあえて学校で道徳教育を行うのか、といった問題について考えないと、道徳科の問題にも、教育方法の問題にもうまく取り組めないと思っています。というわけで本日は、道徳の理念と道徳科の論理や道徳教育の方法とをいかにつなぐかという問題をめぐってお話をしてみます。

1. 〈考えない道徳〉はどこがまちがっているのか

(1) 道徳に正解はない

最初に「道徳に正解はあるのか」という問題について考えてみましょう。まず学習指導要領の「内容」ですが、その理解はじつに多様な解釈に開かれています。あるコラムで最近書いたことの繰り返しになりますが(松下良平「正解なんてないのに、なぜ教師は正解を求めるのか」『道徳教育』第62巻第2号、2022年2月)、たとえば「勇気」です。「無理、ためらい、恥ずかしい」といった気持ちを振り払って善や正義に向かうこと」というようにふつうは理解されますが、悪天候の中の登山の場合、一步間違うと「無謀」や「愚か」になってしまいます。しなくてもよいのにあえて行動するとき「勇気」は見出されますが、殴られたときに殴り返さないなど、何かをあえてしないことが「勇気」とみなされる場合もあります。このように、何が勇気なのかは、大人であっても迷うことは少なくありません。正解は予め決まっているわけではないのです。人によって判断が分かれる例が少なくないことを考えると、そもそもたしかな正解はないというべきではないでしょうか。

「節制」についても同じことがいえます。たとえば大リーガーの大谷翔平選手は節制に努めています。見方を換えればじつに食欲でもあります。「二刀流」などという常識外れを追求する強烈な食欲があるからこそ、きびしく節制することができるのです。「生命の尊さ」であっても正解はないように思えます。一人ひとりの命はかけがえがないといいながら、このコロナ禍ではたくさんの人が治療を受けられないまま亡くなりました。でも多くの人々はその現実を当たり前のように受けとめています。動物の命をめぐっても特に欧米では近年奇妙なことが起きています。動物の肉を食べることについては平気なのに、その食する動物の飼い方については、暴力的なことを避けるなど配慮を求める動きが盛んになっているのです。このようなわけで、道徳の「内容」をめぐって正解がわからないとは、普通に考えれば当たり前のことなのです。

ところが学校では、正解はないという考え方はなかなか受け入れられません。正解はみんな

で考え、議論しながら探していくしかないし、見つかったとしても複数ありうる、という考え方が当たり前であれば、道德科は特に難しいことはありません。ですが、この常識が通用しないのです。教師が非常識なのではなくて、そこには別の「常識」があるからなのではないでしょうか。たとえば、教科書は習得すべき正解の集成であるという前提に立って、子どもたちを必ず正解へ導かななくてはいけないという考え方や、一部の子どもではなくすべての子どもたちを相手にする場合には、できるだけ分かりやすい方法を用いなくちゃいけないという考え方に縛られ、そのことが道德の常識の受け入れを妨げているとも考えられるのです。

（2）考えなくてもよい道德 — なぜ道德について考えなくてもよいと思われているのか

〈考えない道德〉には「正解をめぐって考えない道德」だけでなく、「考えなくてもよい道德」も含まれています。すぐ後で「反省的道德」なるものが出てきますが、それと対比される「直観的道德」がまさにそうです。そこで、「考えなくてもよい道德」についても簡単に触れておきます。

目の前で子どもが万引きしようとしたら、私たちは即座に「やめなさい！」と叱ります。その出来事に対して直観的に判断し、非反省的に反応するのです。直観的判断は、日々の生活の中で人々とかかわる中で身につけ、習慣化した道德を反映しています。この直観的道德に従うとき、「ダメなことはダメ！」になります。「当たり前でしょう！」「いちいち考えないとわからないの？」というわけですね。

そうであれば、「考えなくてもよい道德」とは、その場でとりたてて考える必要がないほどに定着した道德だといえます。判断や行為が自動化するほどに習熟した道德なのです。とはいえ、人のものを勝手に取ってきてはダメということがわかるには、私有財ということを理解しなければなりません。非反省的に見えても、根底のところでは深い理解に支えられているのです。考えなくてもよい道德とは、反省を必要としない道德ではなく、試行錯誤しながら理解を深めていった結果として、反省をもはや必要としなくなった道德、反省なしに働くようになった道德なのです。

ところが、この点を見誤り、原因と結果をひっくり返すとおかしい発想が生まれます。直観的道德は頭ではなく、心で受けとめなければならない、とする考え方です。道德の授業はこれまで、そのような考え方に従ってきたように思われます。学習指導要領の個々の「内容」に対応する道德的価値の具体的な現れが道德の資料では描かれており、その資料に描かれた人々の気持ちを「心」で受けとめれば、その価値を身につけることができる、とする考え方です。これを「心の教育」と呼ぶとすれば、それは因果関係を逆さまに理解している点で錯誤だといえます。先に述べた教師の「非常識」の背景には、そのような錯誤が隠れている可能性もあります。

2. 反省的道德 — 道德について「考え、議論する」ことはなぜ必要なのか

（1）反省的道德の必要

「道德について『考え、議論する』ことはなぜ必要なのか」という問題について、さらに踏み込んで考えてみたいと思います。社会が閉じてシンプルなまま、あまり変化しない時代には、先の直観的道德だけで十分だったかもしれません。けれども、今日のように社会が多様な人々や文化に開かれ、複雑さを増しながら急速に変化していく時代には、直観的道德がゆらぎがちになり、その妥当性について問い直すことが必要になってきます。内容項目についても多様な理解が可能になり、何が正解なのか、改めて考えることがますます必要になるということです。

知性を用いた省察、批判的な吟味としての反省を要する道德を反省的道德と呼べば、反省的道德が必要になる背景はほかにもあります。一つは、いわゆるモラルジレンマが生じている場合です。コールバーグの有名な「ハインツのジレンマ」もそうですが、道德と道德が葛藤して判断が複数の選択肢に開かれている状況は反省的道德を必要とします。もう一つは、道德判断

について他者への説明が必要になる場合です。たとえば「なんでいじめをしちゃいけないの？ ひどいことをするヤツは懲らしめた方がよくない？」と問われたら、教師や親は、相手に説明するために改めて理由について考える必要があります。あるいは自分の見解が人と違う場面でも、どうして私はそう考えるのかを相手に説明するために反省的道徳は必要になります。

ただし今日は、それらの問題ではなく、道徳という文化に目を向けて、少し違った角度から反省的道徳の必要性について考えてみます。私たちはあまり自覚していないようですが、道徳は原理的に異質な特徴をもつ二種類の道徳に区別できます。いずれも一定の普遍性をもつ道徳であるために、この二つの道徳は生活のあらゆる場面で葛藤し対立する可能性があります。この二つの道徳の違いについて理解し、それらの葛藤・対立をどのように打開するかについて「考え、議論する」ことが道徳科にとってふさわしいのではないのか。これが以下で話してみたいことなのです。

(2) 道徳の複数性 — 根本的に異質な二種類の普遍的道徳

原理的に異質な二種類の普遍的道徳の一つを、ここでは「伝統的道徳」と呼ぶことにします。「関係や集団に定位した道徳」と呼んでも構いません。

近年、いろんな研究分野で道徳についての研究が盛んであり、新たな知見が次々と得られています。皆さんもご存じだと思いますけれども、生物学や人類学、心理学や認知科学などで、人類史的スパンで道徳について捉え直そうとする動向があります。ヒトとチンパンジーなどの類人猿はどこが異なるのか、ヒトの中でホモ・サピエンスだけがなぜ生き残ったのか、といった問いを追求する中で、人間の道徳のもつ特徴が次第に明らかになっているのです。

共感や互惠・互助といった「関係」に根ざした道徳は、チンパンジーなどの類人猿にもあると言われていました。集団に根ざした道徳については、チンパンジーは徒党を組むことはあっても、人間がもっているような集団の結束はないという報告もあります。いずれにせよ、類人猿と共通するところも少なからずありながら、人間に固有の「関係や集団に定位した道徳」、これがここという伝統的道徳です。日本人が一般に道徳と呼ぶものは、伝統的道徳にほかなりません。互助や互惠、思いやりや配慮、共感、協力、集団の結束、集団への愛着や献身、リーダーへの恭順を求める道徳がまさにそうです。集団の中で経験と知恵が積み重なり、集団内で共有されている掟や規範、これもまた伝統的道徳の一部です。この伝統的道徳は、学習指導要領の「内容」にも色濃く反映されています。家族愛、思いやり、礼儀、感謝、勇気等々、これらは基本的には伝統的道徳の一種だといえます。

さらにいいますと、「コミュニタリアンの道徳」とか「ケアの倫理」と呼ばれているものも、それぞれ集団や関係に根ざしていますので、いずれも伝統的道徳の一つのバリエーションとしてみなすことができます。たしかにこれらは1980年代頃から、特にアメリカで注目されるようになりました。そのため新しい道徳のように見えます。けれども、これらはいずれも、すぐ後で述べます「リベラリズム道徳」に対抗しているといえます。だとすれば、ネオリベラリズムによって矮小化されたリベラリズムの道徳が過剰なまでに広がったときに、その反動として、伝統的道徳は時代の状況に合わせて再解釈され、いわば普遍性をもつものとして再生されたといえることができます。コミュニタリアンが支持する共通善や共同体の道徳（徳や規範）、あるいはケア論者が説く責任倫理や配慮・思いやりは、大胆にリニューアルされた古い道徳である、と私は見えています。

伝統的道徳と並ぶもう一つの普遍的道徳は「リベラリズム道徳」です。これは集団や関係ではなく、個人に定位した道徳です。単なるヒトではない人間が、一人ひとり異なる個人として、人間らしく自由に生きるために必要不可欠とされる道徳です。リベラリズム道徳には様々なバリエーションがありますし、その内部では対立も少なくありませんが、基本的には自由、権利や、平等、公正といったものを道徳の中心に据えています。ご存じのように、道徳教育論でお

なじみのコールバーグやカントやハーバーマスは、いずれもこのリベラリズム道德の伝統に立っています。

この道德は、ヨーロッパ近代が理性を武器にしてカトリック教会や絶対君主の支配と闘っていく中で築き上げられました。その意味では特殊な起源をもつ道德なのですが、万人に妥当する道德として構成され、実際にも今日では世界各地で受け入れられていることから、この道德もまた普遍的道德としてみなすことができるのです。市民革命以降のリベラリズム道德の発展はめざましく、20世紀に入ってから戦争、差別、専制、排除、労働問題、搾取等の問題と闘う中で、その道德はさらに洗練され彫琢されていきました。その結果として、第二次世界大戦後は国連の世界人権宣言の基礎になるなど、今日では世界標準の道德だといってもよいのではないのでしょうか。

3. なぜあえて公教育機関としての学校で道德教育を行うのか

(1) 国家と道德教育

道德の複数性を踏まえた上で、ここからは、なぜあえて公教育機関としての学校で道德教育を行うのかという問題について考えてみます。特に教科としての道德ですが、もし家庭における道德教育と同じ理念や論理で行うのなら、なくてもよいと私は考えています。たとえば「いじめはいけない」と教えるための道德科であれば、当たり前の伝統的道德を身につけさせるための道德です。その任務はまずは家庭や社会が担うべきであり、学校であっても生活の全体を通じてなされるべきです。道德科でことさらに行うべきとはいえません。特段の意義はないばかりか、下手をすると家庭や社会の教育責任を曖昧にしかねません。これが今日のお話のポイントの一つになります。学校における道德教育と家庭や地域における道德教育は原理的に異なるということです。だからこそ、公教育機関としての学校でなぜあえて道德教育を行うのか、という問いを立ててみたのです。

この問いは戦後日本社会では長らく忘却されてきた、と私は考えています。この問いに正面から向き合ったのは教育勅語だったのですが、戦後すぐに教育勅語の「排除」と「失効確認」を行ったとき、一緒にその問いも洗い流してしまったのです。もちろん教育勅語はこの戦後の日本社会にはふさわしくありません。復活を説く声が時々聞こえてきますが、中身はまったく今の社会にそぐわないのですから、その排除や失効確認は当然だったといえます。しかしその後は、特設「道德」の是非や実施状況ばかりが争点になり、「道德」が次第に既成事実化する中で、なぜ公教育で道德教育が必要なのかという問題に正面から向き合うことを怠ってしまいました。これは戦後の社会や教育が抱える大きな問題の一つなのではないのでしょうか。

教育勅語というのは歴史的な文脈に置いて読み解くと大変面白い、と私は思っています。明治新政府が誕生してから20年ほど経った1889年、やっと大日本帝国憲法が公布されましたが、一般の人々にはまだ日本国民という自覚はほとんどありませんでした。最後の内戦からまだ12年しか経っていません。藩としての「国」への帰属意識がまだ強いのです。まさに藩閥政治の絶頂期ともいえる時代ですが、憲法公布の翌年に教育勅語が渙発されたわけです。明治維新时期という国民国家の形を整える試みの仕上げの段階にあって、ネーション、つまり国民という一つの共同体をつくっていくために公教育にいったい何が出来るか。この問いに教育勅語は向き合えなければならなかったのです。

そのとき、教育勅語は国民国家形成のいわば裏面を担っていたと見ることができます。表面に当たるのは帝国憲法です。為政者の徳や人格によってではなく、憲法に従って政治を行う立憲主義の立場です。政治を憲法で縛るといっても構いません。立憲主義は元々国民の自由・権利を絶対君主から護るものでした。しかし市民革命を経た後でも国家は大きな権力をもっています。国民全体を巻き込むことによって、むしろいっそう強大になったともいえます。そのため、その強大な権力をきちんとコントロールして、国民の自由・権利を護ることが欠かせませ

ん。明治国家は帝国憲法の制定によって、モデルとなった欧米の国民国家のように、国民の自由・権利を一定程度認めたわけです。しかし、国民の分断を避け、自由を与えられた個人を一つの国民＝ネーションにまとめ上げる課題がまだ残っています。それを担おうとしたのが教育勅語だったといえるのです。

ただし教育勅語では、封建制下で成立し、当時の人々がなじんでいた道德が利用されました。主君への「忠」と親への「孝」は同一であるという論法によって国民の一体性を確保しようとしたのです。イエの論理の延長上に国民国家を位置づける家族国家論です。教育勅語は国民国家の基本的課題に挑戦したのですが、個人の自由・権利の保障を政治の前提とする立憲制国家とは原理的に相容れない論理に依拠していました。そのため、やがてこの裏面の方が表面より強い力をもつようになると、超国家主義が台頭し、迷走や暴走をくりかえした果てに帝国日本は崩壊します。

さて戦後日本は、教育勅語が直面した国民国家のこの基本的課題をどのように受けとめたのでしょうか。立憲主義に立つ国民国家において、戦前の天皇帝権の国家と象徴天皇を戴く戦後の国民主権の国家の間で実態にどれだけの違いがあるかは興味深い問題なのですが、少なくとも理論の上では二つの国家はまったく異なります。戦後社会は、先の裏面を排除したわけですから、もっぱら立憲主義の理念に立って国民の統合という課題に向き合うしかありません。立憲主義はリベラリズムの理念に依拠しています。国民主権の国家では、一人ひとりの国民が主権者ですから、民主主義を通じてネーションの意思を決定するしかありません。だとすれば、教育勅語に代えて学校で道德教育を行う場合には、リベラル民主主義に立脚するほかないのです。

この国民統合という課題では、多様な個人の自由な意見や考え方を権利として保障すると同時に、主権の行使のために、国家としては多様な国民の意思を一つにまとめ上げなくてはなりません。そのときにどうやって意思を統合するかという非常に難しい問題に直面します。立憲制の民主主義国家は、多を尊重しつつ一を求めるというパラドキシカルな問題を抱えているのです。

したがって、ここでいうリベラリズムには、個人の自由・権利の拡大や多様化をめざす「リベラル左派」と、個人の自由・権利を認めつつも国民の結束や連帯を重視する「リベラル右派」の両者が含まれます。公教育における道德教育は、教育勅語を排除した以上は、リベラル民主主義という土台の上で、政治的に対立しがちなこの両者をいかに調停するか、という問題と向き合う必要がありました。にもかかわらず戦後社会は、当たり障りのない国民道徳の中にひそかに自己犠牲の道德をしのばせるという、姑息とも無難ともいえるやり方でその問題をやり過ごしてきたのです。

(2) 立憲制国家が前提とする公的領域と私的領域の区別

リベラル民主主義国家における国民統合という課題に、公教育としての道德教育はどのような形で貢献できるのでしょうか。その前にまずは公教育が担う公的領域とはどういうものか、明確にしておく必要があります。

近代の立憲制国家においては公的領域と私的領域の区別が大前提になっています。公的領域は政府や地方公共団体などの公権力が介入できる領域、つまり政治の領域ですが、すべての人間に開かれている領域でもあります。他方、私的領域は政治が介入してはならない領域であり、家族や友人関係などの身近な人間関係が支配する、閉じたプライベートな領域です。

この公的領域の基本原則は、よき生き方とは何かについて国家や政治が介入し、特定の生き方を強制してはならないということです。「ちょっとおかしいのでは？」とか「けしからん！」などといったくなる生き方をしている人がいても、その人の思想や信条の自由を認めなくてはいけない、ということです。そのため、公的領域への宗教の教義や政治イデオロギーの介入は

許されません。不偏不党という意味で政治的中立を確保しなければならないということです。

そのさい必要になるのが法の支配です。公権力が支配する公的領域では各人の自由・権利を擁護するために、政治ができること、しなければならないことは、憲法に従って制定された法により厳格に規定されています。法という拠り所がないまま政治が勝手に力を行使すると、もはや法治国家とはいえません。その法を決める場が、いうまでもなく代議制民主主義の場合は議会です。議決では、国民や住民の代表である議員の審議を経て最終的には多数決が用いられますが、その前提として国民的な熟議や討議が必要になります。

このように公的領域が「善に対する正の優位」という考え方に従う限り、公教育で特定の生き方をよきものとして押しつけることはできません。違法でない限りは、特定の生き方を悪しきものとして蔑視することも許されません。そのことを踏まえたと、戦前からの流れを引き継いで国民道徳を教えてきた戦後日本の学校「道徳」は、かなり危ういといえます。国民が「思想及び良心の自由」を侵されていると思い始めたら、その道徳教育は公的領域の基本原則に反するようになります。

一方、私的領域における道徳教育では事情が大きく異なります。たとえば家庭における道徳教育では、宗教的教義や政治イデオロギーに基づく教育が禁止されているわけではありません。親が子どもに仏教やキリスト教の教えに従って道徳教育をするのはよくある話です。神棚や仏壇を拝みなさいという親もたくさんいることでしょう。親が子に労働者の支配を説こうが、自己利益の追求を説こうが、法に反しさえしなければ、私的領域では構わないのです。

行動原則として実際に生きて働く道徳は、私的領域での幼少期からの道徳教育で身につけていきます。「いじめはいけない」とか「万引きをしてはいけない」などの道徳は、日々の生活の中で培われた心の習慣とでもいうべきものが基礎になっています。その生活には学校生活も含まれますが、基本的には家庭や地域での人間関係や生活環境が大きな影響を与えているということです。

こうしてみますと、公私それぞれの領域によってふさわしい道徳は異なっていることがわかります。公的領域ではリベラリズム道徳が基本になります。自由、権利や、平等、公正の道徳であり、法と同様に誰にも等しく適用される道徳です。その道徳に基づいて法は是正され新設されます。

一方、私的領域の道徳は、今述べましたように規範としては多種多様ですが、その基本は伝統的道徳です。そのため、自分が所属する集団や人間関係のなかで生きていくための助け合いや支え合いが道徳の中心になります。自由や権利は、欧米のように集団の規範に組み入れられている場合は別でしょうが、伝統的道徳の影響が強い社会では疎まれる場合も少なくありません。「わがままをいわず協力しなさい」「自分勝手にせずみんなに従え」というわけです。

さてここでこの二種類の道徳の関係について考えてみます。日本社会では、戦前ほどではないにしても、未だにこの二つの道徳の区別はいい加減なままです。その背景の一つが、先に述べた家族国家論です。国家を大きなイエとみなし、立憲制国家と家族の本質的な違いに目を向けさせません。家父長と子どもの関係は、家父長としての天皇とその赤子である国民の関係と同じというわけです。これこそが教育勅語の負の遺産であり、そのような考え方を私は「教育勅語の精神」と呼びたいのですが、その精神はけっして過去のものではありません。今日の日本人にも深く根づいているように思われます。この精神に立ちますと、リベラリズム道徳と伝統的道徳の区別は難しくなります。もっといえば、公的領域でも伝統的道徳がリベラリズム道徳を押しつけがちになります。公的領域であっても自由、権利、平等、公正は蔑ろにされたり、時に疎まれたりするのです。戦後の学校「道徳」もまたその例外ではなく、伝統的道徳を説き、何よりもわがままや自分勝手に戒めました。

そのため戦後日本のリベラル派は、「思想及び良心の自由」を侵害するという理由で学校の道徳教育に反対してきました。道徳と法を峻別した上で、法教育は必要でも道徳教育は不要だ、

といった主張をするときもありました。しかしその道徳教育不要論は、公的領域が伝統的道徳に浸蝕されていることを追認しています。その意味で教育勅語の精神を前提にしているのです。リベラル派であっても依然として教育勅語の負の遺産から脱却できていないともいえるのです。

しかも近年では、さらに困った事態が生じています。これまでのように伝統的道徳が公的領域にひそかに侵入するのではなく、むしろ堂々と用いられるようになってきているのです。たとえば、公的領域の政治において、国民の権利を等しく尊重し、公正を重んじるのではなく、仲間を優遇する、自集団の敵を排除する、といったやり方が散見されます。会社や大学やその他の公的組織だけでなく、政府でさえもそうです。政府を批判する人々はよりよい国家を作っていくための素材を提供しているのであり、議論していけばよいだけなのですが、時に「非国民」扱いされるようになりました。巨大な権力をもっている人々が、自集団の利益のために国家やその他の公的組織を都合よく利用する事例も少なくありません。政治の私物化です。政治的部族が国家・政府を乗っ取ろうとするようになったということもできます。しかもそのことに誰も悪びれる様子はありません。仲間への思いやりや助け合いや結束といった、いにしえから受け継がれてきた道徳に従っているだけなのに、何がわるいかわからない、という風情なのです。自集団の結束や利益につながるようなら、いちいち議論をする必要はない、リーダーが嘘や間違ったことをいっても従う、ヘイトまがいの行為もやむをえない、といった風潮も目に付くようになっていきます。このような傾向がさらに進めば、公的領域は崩壊していきかねません。ここに現代日本社会の道徳的危機があるといえるのです。

ちなみに、帝国憲法と教育勅語の両方を起草した井上毅が最もおそれていたのも、同様の事態でした。教育勅語の精神が憲法を凌駕してしまうと、近代以前から受け継がれた伝統的道徳が国家の公的領域を支配するようになり、立憲主義が機能不全に陥ってしまいます。それを避けるためにあれこれ腐心したのですが、結果的に失敗したことは先にも指摘したとおりです。このままでは戦前と同じ間違いがくりかえされ、第二の敗戦を迎える可能性があるのです。

さらに厄介なことに、似たような事態は今日世界各地で起きています。トランプ現象がまさにそうですが、政治における部族主義の台頭や民主主義の危機はもはや世界的な傾向です。おそらく、国家間のグローバル競争が激しくなって、政府が営利企業のようになり、自国の利害ばかりを考慮するようになったことが、公的領域の変質をもたらしていると思われます。しかも日本の場合は、教育勅語の負の遺産がそれに拍車をかけているともいえるのです。

これに関連して、今日の社会ではもう一つ興味深いことが起きています。これまで私的領域とみなされていたところにリベラリズム道徳が進出していることです。女性の権利や子どもの権利の尊重は、家庭や身近な人間関係にも及ぶようになりました。女性が社会に進出するにつれて、自由・権利が家族の中でも尊重すべきものになり、家族を単に私的領域とみなすことはできなくなったのです。「個人的なことは政治的なこと」というフェミニズムのスローガンは、教育勅語の中核にあった家父長制の精神に正面から挑んでいます。今日の社会では、教育勅語の精神を活性化する傾向とそれを批判する傾向がはげしく拮抗しているのです。

とはいえ、私的領域にリベラリズムが持ち込まれる動向にも、どこか危ういところがあります。家族や友人関係の中で無闇に個人の自由や権利が主張されると、人間関係が崩壊しかねないからです。自由が制限され、自己犠牲が必要になることを拒絶しては、まず子育てが成り立ちません。かといって「我慢せよ」「仕方がない」などといってすますと、自己犠牲を愛とみなせる人しか子どもを産まなくなります。家族や友人関係などの親密圏でも公私の領域の再定義が求められており、そのことをめぐって議論するための公共圏が必要になっているのです。

4. 道徳科に期待する（すべき／できる）こと

公私の区別や関係をめぐるとの以上のような議論を踏まえると、道徳教育について何がいえるでしょうか。第一に、公教育機関としての学校における道徳教育は、私的領域の道徳教育と混同してはならず、公的領域の基本原則に従う必要があるということです。第二に、そのとき国民の統合という課題こそを公教育としての道徳教育は引き受ける必要があるということです。道徳教育が教育勅語の精神に従うことは許されませんが、教育勅語が直面した問いには向き合う必要があるということです。第三は国民統合の足場をいかに築くかについてです。公的領域と私的領域の関係が大きくゆらぎ、国民の間に対立や分断が広がりがねない今日、公共の問題をめぐって国民一人ひとりが考え、自分たちの意思を決定していく政治の基礎を築くものとして、「考え、議論する」道徳を位置づける必要があるということです。以下、この第三の点を中心に、もう少し踏み込んで考えてみます。

(1) リベラリズム道徳の教育

先にも述べましたように、戦後日本の学校における道徳教育は、当たり障りのない伝統的道徳としての国民道徳を教えようとしてきました。自由・権利、平等や公正といったリベラリズム道徳には冷淡だったということです。たとえば現行の学習指導要領では権利はわずかししか触れられていません。しかも義務と権利という関係で捉えられており、義務に先立つ権利としての人権についてはほとんど言及がありません。教育勅語の精神に今なお縛られているからでしょうか、この国の政府と国民がどこまで立憲主義や国民主権に鈍感なのかを、見事に物語っているように思われます。

そのことはたとえば外国人への対応に顕著に表れているといえます。旅行者に対しては「おもてなし」などといってこやかに歓待しますが、難民や外国人労働者や一部の定住外国人に対しては、単に冷淡というだけでなく、人権への配慮が著しく欠けている場合が少なくありません。最近よく話題になりますが、入管のような公的機関でもそうなのです。日本社会では普遍的な人権の考え方は、今でも日常生活からは学べないのかもしれないかもしれません。だとすれば公教育がその役割を引き受けるしかありません。

ただし道徳は、道徳科で教科書を用いて教えてもなかなか身につかないところがあります。生きて働く道徳は、先にも述べましたように、生活の中で多様な人々や事・物とかわることなしには身につかないからです。だとすると、リベラリズム道徳の習得も、道徳科の課題というよりも、まずは学校の生活全体を通じた道徳教育の課題であるということができます。

とはいえ、リベラリズム道徳を教えるに際して道徳科にできることもあります。人権や権利について、生活の中で身につけたことには誤解や不足がありえます。ですから、法教育とも連携しながら、道徳科で立ち止まって考え直したり、理解を深めたり、といったことは必要です。実際に今の教科書でもそのようなことは可能です。差別やいじめや外国人問題やLGBTQ問題について、何が問題なのか、何をすべきか、「考え、議論する」ことはできるのです。

(2) 道徳についての教育 — 反省的道徳の実践

道徳科では、「道徳の教育」よりも、「道徳についての教育」の方がふさわしいといえます。道徳について理解を促し、探究を促し、思考を深める場にするということであり、道徳について「考え、議論する」ことにより「反省的道徳」を実践するということです。そのとき、2- (1) で挙げた学習指導要領「内容」の解釈や、モラルジレンマを題材にしてもよいのですが、ここでは道徳の複数性の問題を取り上げてはどうか、という提案をしてみます。というのも、公教育としての道徳教育があえて担うに値する課題として国民統合がありますが、その課題が道徳の複数性の調停と深く関わっているといえるからです。また、道徳科が教科であるからには固有の論理が必要ですが、それもまた道徳の複数性を足場にして築くことが可能だからです。こ

の道徳の複数性の調停という課題は、徳目の解釈やモラルジレンマとは異なり、家庭教育ではなかなか対応できそうにありません。この点も、学校における道徳科のあり方を考える上で大事なポイントなると思います。

(3) 公的領域と私的領域の間にある学校

公私の領域の区別と関連について考えるとき、学校はとてもおもしろいところです。公教育の場ですから、学校は基本的には公的領域ですけれども、その隙間には私的領域がたくさんあります。友達に会うために学校に行く子は大勢いますし、先生もしばしば親心で子どもに接します。たとえば名前の呼び方ですが、公的領域では男女分け隔てなく「何々さん」と名字を呼びますが、いたずらした子どもを叱るときには「こらコウタ、何やってんだ!」と、まるで親のように名を呼び捨てにして怒ることもあります。あるいは、授業や学級会では自由な発言を尊重するけれども、子どもたちだけで遊び、活動するときには時に「文句ばかりいわないで!」と言い合うのです。

一見矛盾しているようにも見えますが、実際には公的領域の道徳であるリベラリズム道徳と、私的領域の道徳である伝統的道徳とを巧みに使い分けているといえるのです。学校は公的領域や公共圏での道徳的規範や対人関係の作法を学ぶ場ですが、同時に私的領域での道徳的振る舞いについて公的に学ぶところということもできます。もちろん二つの道徳の使い方がおかしくなって、公的領域で「先生のいうことを黙って聞きなさい」とか、私的領域で「みんな自分の好きにすれば」などと言い放ってしまい、総スカンを食らうこともあるわけですが。

公私の二つの領域は会社や学会などのような組織にも大なり小なりあります。すでに述べたように家族の中でもその葛藤が目立つようになってきています。一方、学校は、私的領域の道徳の厚い基盤の上に公的領域が成り立っている点で独特です。ケアに満ち、自集団への愛着と自分たちの掟に支えられた居場所がないと、学級・学校はいつ崩壊してもおかしくありません。だとすれば学校は、二つの道徳の違いと関連について「考え、議論する」ための格好の場だといえるのです。

(4) 何をめぐって「考え、議論する」のか

では道徳科では、二つの異質な道徳をめぐって何を考え、議論すればよいのでしょうか。第一に、リベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳はどう違うのかについて理解を深めることが大事になります。すでに申しましたように、教育勅語の精神から脱却できていないために日本人はこの区別がとても苦手です。戦前では「公」は天皇のことでしたが、今でも公的領域では「お上」に従わなければならない、と考えている人は少なくありません。法に従いさえすれば個人の自由が認められる、法に問題があれば自由や公正などの道徳的観点から問い直すこともできる、ということを理解していない人が多いということです。公的領域とはそもそも国民が支配する領域であって、議論を通じて自分たちで意思決定していけばよい、という発想になかなかならないということです。

第二に、政治的な左派と右派の対立の背後に二種類の道徳の対立が隠れているとき、この二種類の道徳の調停は、国民統合の基礎として非常に重要になります。これこそが教育勅語の起草者が直面した課題を継承しつつ、教育勅語の精神を克服するために必要なのです。とりわけ公私の領域がぶつかりあう境界線上でこの課題に向き合うことは急務です。コロナ禍の今もまさにそうですが、公私の境界線が大きくゆらぐ今日のような時代には、社会的にも意義の大きな課題となります。そこでは、対話を通じて合意を探るか、それが無理ならば互いの考え方の違いを理解して、相互に相手に寛容になるしかありません。そのことを学ぶ場が道徳科だということなのです。

（5）検討事例

今の第二の問題について具体的に考えるために、ここでちょっとこの番組を見ていただきます。

当日は、NHK「クローズアップ現代+」の「道徳」が正式な教科に—密着・先生は？子どもは？」（2018年4月23日放送）という番組の映像の一部が紹介された。そこでは、教材「お母さんのせいきゅう書」を用いた授業の様子が映し出されていた。

お母さんがたかしの0円の請求書を渡したときの気持ちとして、多くの子どもたちが家族にはお金を求めないのが当然だという「無償の愛」について述べていた時、ある一人の男の子が「お母さんは家事に対してお金をもらいたいのでは」と発言した。この男の子の発言は、共働きで仕事をしながら自分のために家事をこなす母親のことを思っただけの発言だったが、周りの子どもたちからは笑われるばかりであり、授業者も自分のねらいどおりに授業を進めようとするあまり、男の子の意見をくみ取ることができず、ついに男の子は泣き出してしまった。

この男の子は大変重要な問題を投げかけていたといえます。家庭ではお母さんは見返りを求めずに、子どもたちに一方的に様々なものを与えます。いわゆる「贈与」です。そこから贈与と交換も生まれます。今の番組の中で、ある子どもが「お金はいらないから、そのかわり、たかしの成長を見せてね」という考えを発表していましたが、これが贈与と交換ですね。それに対して商品交換という考え方があります。お金を払って対価をもらうことです。家庭は一般に贈与の場ですが、この男の子は家事を労働と見なし、お母さんもお金を欲しいだろうなという気持ちを率直に述べたわけです。お金を稼ぐために働かなければならないお母さんへの思いやりから出た言葉だったのですが、若い先生は無償の愛しか頭になく、その気持ちをくみ取れなかったというわけです。

ここでは、伝統的道徳としての贈与と、労働にはふさわしい対価を支払うべきとするリベラリズム道徳がぶつかり合っています。従来なら家庭は私的領域であって、贈与の道徳だけでうまくいったかもしれません。けれども今日、働きに出る母親が増えるにつれて、家庭にも公的領域が入り込んできているのです。先ほど司会の上地先生がいつてくださったのですが、中学生や高校生が親や兄弟の面倒を見なければならぬというヤングケアラーの問題もそうです。学ぶ権利や成長に必要な自由が不当に奪われることによって、この場合も家庭に公的領域が生まれつつあります。まさに家庭の問題で自由、権利、平等、公正が問われ、家庭への公権力介入の是非が問われているのです。

贈与というのは大変美しく英雄的行為です。参考資料（松下良平「正解のない道徳—無償の愛はよきものか」『学校教育』第1221号、2019年5月）にも書きましたが、贈与がなされなくなると、とても住みにくい社会や組織になっていくのは避けられません。ですが、贈与が公的領域で要求されると、暴力に転じる可能性があります。教育勅語が求めた「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」がまさにそうです。国の戦争のために命を捧げよ、といった形で国家が国民に贈与を求めたら、まさに暴力としての道徳の強制につながります。会社で労働の贈与が求められたら、たちまち過労死が生まれます。とはいえ、英雄的な贈与が国家や会社を窮地から救う場合があることもまた確かです。二つの道徳の葛藤・対立は、容易に答えの出せない問題をしばしば突きつけてくるのです。

「お母さんのせいきゅう書」の授業でも、男の子はそのような難問を突きつけてしまいました。ですから、この男の子の意見を拾い上げて、例えば「お母さんはお金を求めなかったけど、会社の中でもし0円で働いたらどうなる？」といった問いを投げかけて、子どもたちの思考を揺さぶれば、贈与や贈与交換の考え方が通用するところとそうではないところがあることに気づいたかもしれません。そういうふうに関わりだけを投げかけ、みんなで一緒に考え、議論した

上で、答えは子どもたちがその後時間をかけて探していく、そういう授業もあってよいように思います。

(6) 教師も子どもと一緒に考えよう

公教育における「道徳」は本来、道徳についての理解と対話を通じた深い学びを求めるものだといえます。「資質・能力」論の登場にも促されながらですが、ここにきてようやくそのような「道徳」の実現に向けて最初の一步が踏み出されつつあります。そのとき大事なのは、子どもたちに性急に正解を求めないことです。教師だってわからないのですから、一緒に悩み考えればよいのです。いわゆるP4C、つまり哲学対話の手法もどんどん用いてみたらよいのではないのでしょうか。

そこでは教育観も問い直されます。お手元の資料に「(成長の長い時間軸を見据えた)信頼と希望の回復」と書きましたが、教える側は種をまき、根づかせることに力を注ぐ必要があると思います。根づきさえすれば、いずれ葉が生い茂り、実を結ぶはずです。目先の小さな成果にこだわるよりも、子どもを信頼し、未来に期待する方が希望につながるのではないかと、いうことです。

(7) 国民に思考停止と服従を求める日本の道徳的伝統を問い直す

今日の日本社会の公的領域は急速に変質しつつあります。グローバル競争の激化や、公的組織の営利企業化の影響もあって公共圏が脆弱になっているだけではありません。様々な対立もまた顕在化しつつあります。たとえばSNSは、周辺化されていた人々の声を可視化させて、小さな物語同士の敵対を煽るようになりました。国民主権に立つ立憲制国家の論理を蔑ろにするウルトラ保守とでも呼ぶべき一派と、リベラル左派との対立も目立つようになっています。その結果として、公的領域が伝統的道徳の考え方に乗っ取られようとしています。このままでは国民は、思考停止と上位者への服従を求める道徳的伝統の中に再び取り込まれかねません。それを避けるためには、日本人は公教育においてリベラリズム道徳をきちんと学び直す必要があります。明治維新期の自由民権運動への警戒心を未だ引きずっているのでしょうか、自由・権利や平等や公正についての理解が表面的で形式的なものにとどまっている場合には、改めて深く学ぶ必要があるということです。

しかしながら一方で、私は伝統的道徳ももっと再評価すべきだと思っています。人間関係や集団が弱体化するとき、個人もまた衰弱していくといえるからです。社会を変えていくときは集合的な力が欠かせませんが、今やそれをもっているのは高齢の政治屋だけではないのでしょうか。伝統的道徳こそが人と人の結束や連帯や協働を可能にし、対話や議論に人を巻き込む力をもつことを、改めて思い起こす必要があると考えます。それは国民統合を間接的に支えてくれる道徳でもあるのです。

ただし、この道徳は使うところを間違うと大変危険です。贈与としての自己犠牲が英雄的行為になるか暴力になるかは紙一重です。公私の両領域の意味や役割を踏まえて、個々の事例ごとにいずれになるかを判断することが重要であり、そのためにこそ「考え、議論する道徳」は必要なのです。

まとめます。道徳教育では二種類の道徳を日々の生活の中でしっかり身につけることがまずは必要です。そのうえで道徳科では、公私の各領域にふさわしい道徳の使い方を学んでいく必要があります。両領域の狭間では、公的領域で伝統的道徳が、私的領域でリベラリズム道徳が必要になる場合もあるでしょう。そのような正解のない問題について国民全体が考え、議論する機会を積み重ねることによってはじめて、自由と連帯が調和する社会は実現していくのではないのでしょうか。