

# 道德科の学習を考える

## — 次期学習指導要領を見据えて —

大阪体育大学 高宮 正貴

キーワード：自己を見つめる 多面的・多角的に考える 生き方についての考えを深める

### 1. はじめに

2023年8月27日に開催された日本道德教育方法学会第8回オンラインセミナーで、橋本舞佳会員は、教材から生徒が自ら創る問いである「問いⅠ」について考えを深めた後、人間としての生き方を問う「問いⅡ」を生徒が創る授業を提案された。増田千晴会員は、「未来の自分」「現在の自分」「過去の自分」という3つの時間軸を生徒の思考が往還する授業づくりを提案された。いずれの発表も、現在の「特別の教科 道德」（以下、道德科）の目標を授業者なりに解釈した上で授業に具体化したものだった。本稿では、学習指導要領の改訂を見据えて、改めて道德科の目標を構成する学習の要素を分析し、その意味の明確化を試みる。

### 2. 道德的諸価値についての理解を基に

「道德的価値についての理解」は小・中学校の『学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道德編』（以下、『解説』）の両方で「道德的価値の意義及びその大切さの理解」とされている。道德的価値の意義を理解するには、道德的価値について多面的・多角的に考える必要があるので、後に説明する「物事を（※中学校は「広い視野から」）多面的・多角的に考える」学習とも重なる部分がある。

わかりづらいのは、「基に」という記述をどのように理解したらよいかである。「道德的諸価値についての理解を基に」ということが、①授業前の「道德的諸価値についての理解」を基にすることなのか、それとも、②授業を通して深まった「道德的諸価値についての理解」を基にすることなのか必ずしも明らかではない。たしかに、小・中学校の『解説』には「道德的価値について理解する学習を欠くことはできない」と書かれているが、この学習が道德科の授業の中での学習であるとは明確に書かれていない。

ただし、小学校の『解説』には「道德的諸価値について理解する」という見出しがあり、中学校の『解説』には「道德的諸価値についての理解を基にする」という見出しがある。そのため、小学校では「道德的諸価値について理解する」学習を行うことが不可欠であり、中学校ではすでに獲得した「道德的諸価値についての理解を基にする」と解釈することも可能である。しかし、実際のところ、小・中学校を問わず、「道德的諸価値についての理解を基に」は上記の①と②の両方の意味を含んでいると思われる。

### 3. 自己を見つめる

「自己を見つめる」については、読み物教材の登場人物への「自我関与」やいわゆる「自分事」という用語と区別されずに用いられていることが多い印象がある。しかし、筆者としては、「自己を見つめる」とは「自己を対象化すること」だと捉えたい。だとすれば、自己を見つめる学習とは、増田会員の提案のように、「未来の自分」「現在の自分」「過去の自分」という時間軸で自己を対象化する学習などが考えられる。なお、時間軸で思考することは、後に説明する

「物事を（※中学校は「広い視野から」）多面的・多角的に考える」学習とも重なる部分がある。ところで、そもそもなぜ自己を見つめる必要があるのか。自己を見つめる学習が必要である根拠として、カントの「理性的存在者」と「感性的存在者」の区別が挙げられよう<sup>1)</sup>。「理性」とは「推論 (reason)」する能力である。理性を用いることによって、たとえば「私が困っているときに助けてほしいと思うから、困っている人がいたら助けよう」と推論したとする。しかし、人間は理性的存在者であるとともに感性的存在者でもあるので、自分の都合を優先したいという欲望をもっている。そこで、「推論して正しいと考えたことを、自分は実際にしたいと思うかどうか」「推論して正しいと考えたことを、自分は本当にできるかどうか」を問うことが必要になる。要するに、知的・理性的に善い・正しいと考えたことと自己の弱さや現実の「ズレ」と、そのズレの克服可能性について考える必要がある。

#### 4. 物事を（広い視野から）多面的・多角的に考える

「物事を（※中学校では「広い視野から」）多面的・多角的に考える」については、「物事」とは、小・中学校の『解説』に書かれている「道徳的価値を含んだ事象」（小学校）、「道徳的価値に係る諸事象」（中学校）と同義だと考えられる。しかし、「多面的・多角的に考える」対象は、事象（諸事象）だけでなく、①道徳的価値、②自己、③（人間としての）自己の生き方とも考えられるので、「物事を（広い視野から）多面的・多角的に考える」というのは、道徳科の学習過程全体を貫く学習と捉えたい。

「物事を（広い視野から）多面的・多角的に考える」ための思考の構成要素については、押谷由夫の見解も参考にしつつ<sup>2)</sup>、次の4つの軸にまとめられる。

本質軸	道徳的価値の意味、成立条件、意義
対象軸	①人（自己、相手、第三者）の視点 ②強さ／弱さ、理想／現実の視点
時間軸	過去、現在、未来
条件軸	時と場、阻害条件／促進条件、方法 （※方法は主に他教科）

本質軸の思考の中では、道徳的価値の「意味」を考えると、たとえば「友情とはどういうことか？」を問うことである。道徳的価値の「成立条件」を考えると「友情はどうしたら成立するか？」を問うことである。道徳的価値の「意義」を考えると、「友情はなぜ大切か？」を問うことである<sup>3)</sup>。

対象軸の思考には、自己、相手、第三者というように、「誰」の立場から考えるかという視点の移動と、強さと弱さ、および理想と現実を往還する思考の2つがある。

時間軸の思考とは、過去、現在、未来について時間軸を移動して考える思考である。

条件軸の思考の中では、「時と場」というのは中江藤樹の「時所位」論に基づくものである<sup>4)</sup>。中江によれば、明德を実現するには、時、所、位を見極めるとともに人事を尽くす（努力する）必要がある。たとえば、「友達を守るために、今はあえて本当のことを言わない」ということもあるかもしれない。つまり、「正直」は一般的に正しいが、時と場合によっては正直に言わないことが正しいかもしれない。しかし、時と場を考えると、あらゆるものが「時と場合による」という価値相対主義ではない。むしろ、正直の意味と意義を明確に理解した上で、それにもかかわらず、「場合によっては正直にしない方がよいこともあるかもしれない」と考えることである。時と場を考えると、道徳的価値についての理解を日常と実践に活かすためには不可欠な学習だと考えられる。

ただし、時と場を考えると単に個別の事例に拘泥することではない。時と場を考えるこ

とによって道徳的価値の理解が深まることもある。たとえば、「困っている人を助けることはよいことなのに、なぜ助けられない方がよい時もあるのか？」を考えると、「相手の意志を尊重するため」とか「相手の自尊心を守るため」というように、道徳的価値の意味と成立条件の理解が深まることもある。

時と場を考えることは、道徳的諸価値の相互の関連を捉えることにもつながる。たとえば、「かぼちゃのつる」では、「つるを伸ばすことは悪いことではないのに(個性の伸長)、なぜここではつるを伸ばすべきではないのか？」と問うことが可能になる。

「阻害条件」は、「一定の行為の実践を阻害する条件」であるが、阻害条件はさらに「対象条件・他者条件・社会条件・自己条件」に分けられる<sup>5)</sup>。たとえば「不正に立ち向かう勇氣」について考える場合、道徳科では自己条件(「勇氣を出せない弱さ」)について考えることが中心になる。しかし、勇氣を阻害する社会条件についても考える必要があり、社会条件については社会科等の学習との関連を図る必要がある。

「促進条件」とは、「自己克服のための援軍となり支柱となって実践化へはげましてくれる条件」、たとえば自発性などである<sup>6)</sup>。

道徳的価値を実現するための「方法」については、他教科での学習が中心となるが、道徳科で学習する道徳的価値についての理解と、他教科で学習する知識との関連を捉えておく必要がある。たとえば、「公共の精神」についての学習で「どうしたら選挙に行きたいと思えるようになるか」を考える場合、「よりよい社会を創りたい」というのは道徳的価値についての理解だが、「選挙制度を改革する」というのは社会科の学習課題となる。

## 5. (人間としての) 自己の生き方についての考えを深める

まず、小学校では「自己の生き方についての考えを深める」、中学校では「人間としての生き方についての考えを深める」となっているが、柴原弘志の表現を借りるなら<sup>7)</sup>、中学校も「人間としての自己の生き方についての考えを深める」が望ましい。というのは、人間一般の生き方というものには存在しないからである。

その上で、教材から生徒が自ら創る「問いⅠ」と、「生き方」を問う「問いⅡ」を分ける橋本会員の授業から示唆されるのは、道徳的諸価値についての理解を深めるだけで、はたして(人間としての) 自己の生き方についての考えは深まるのかという問いである。

たしかに、教材をもとに道徳的価値についての理解を深めた後、展開後段で「自分にもこんな経験はあったらどうか？」といった問いについて考えることが(人間としての) 自己の生き方についての考えを深めることであるという理解も一部ではなされているかもしれない。しかし、その場合、展開前段で獲得される価値理解が善い・正しいことが前提とされた上で、展開後段で「その道徳的価値を実現できている自分」や「その道徳的価値を実現できていない自分」に気づくということに過ぎず、道徳的価値の善さ・正しさを自己の生き方として引き受けるかどうかを問うことは許されていない。

イギリスの哲学者バーナード・ウィリアムズによる倫理学理論への批判を概説した渡辺一樹によれば、カント主義の「(誰しもが持つべき) 道徳的なプロジェクト」と「私のプロジェクト」は衝突することがありうる<sup>8)</sup>。ここからウィリアムズは、誰にでも等しくあてはまるべき不偏性(公平性)に基づく「道徳」と、個人の生き方としての「倫理」を区別する(ウィリアムズが言う「倫理」とは、何よりも自己に対する誠実さの倫理だと言える)。私の人生を遂行するためには、道徳的諸価値の一部に反する行為を行うことも許されるということである。たとえば、家族を捨ててでも、自分が追求する「創造」の道を選ぶという例のように。

ウィリアムズの議論が妥当かどうかを検討する紙幅はないが、少なくとも、「道徳的諸価値に

ついで「理解」と「(人間としての) 自己の生き方」が一致しない可能性があることを確認しておくことは重要である。

では、「道徳的諸価値」と「(人間としての) 自己の生き方」の関係をいかに捉えるべきか。内容項目に含まれている多くの道徳的諸価値の実現がすべての人に要請されていることは、イギリスの哲学者オノラ・オニールによるカント主義的構成主義の推論を用いれば正当化可能で

ある<sup>9)</sup>。内容項目に含まれている道徳的諸価値の多くは、それ自体としては普遍化可能である。たとえば、「個性の伸長」について、「そもそもなぜ個性を伸ばさなければならないのか？」という疑問が生じるかもしれない。しかし、人間は弱く、傷つきやすく、人間の能力は有限で不完全なので、互いに支え合い、助け合って生きていかなければならない<sup>10)</sup>。そして、他者が個性を伸ばすことによって、私は支えられ、助けられている。それゆえ、私も個性を伸ばして社会に貢献することは私の責務である。とはいえ、「個性の伸長」は「不完全義務」<sup>11)</sup>であり、つねに個性を伸ばさなければならないわけではない。そして、ある人が自分の人生の中でどの程度「個性の伸長」に重きを置くかという自己の生き方は、個々人によって多様であってよい。

家族を捨てても自分が追求する「創造」の道を選ぶという先述した例を改めて考えてみよう。オニールのカント主義を援用するならば、ある人が家族を捨てるという行為をしたとしても、そのことに対する「心残り」、自責、良心の呵責がその人に生じる限り、家族愛という道徳的価値の普遍化可能性が損なわれるわけではない。しかし、たとえ家族愛の普遍化可能性は揺るがないとしても、家族よりも創造の道を選ぶ決断の中にその人の生き方が現れているのであり、家族愛という道徳的価値と自己の生き方が衝突していることは間違いない。

そう考えると、すべての人に等しく要請される道徳的価値と、この私(つまり自己)の生き方は衝突することがありうる。「(人間としての) 自己の生き方についての考えを深める」学習は、そうした衝突の可能性をも含み込んだ学習でなければならないのかもしれない。

## 注

- 1) カント(大橋容一郎訳)『道徳形而上学の基礎づけ』岩波書店、2024年。
- 2) 押谷由夫「対象軸、時間軸、条件軸、本質軸の視点移動のスキルを磨く」『道徳教育』2018年8月号、2018年、4-7頁
- 3) 道徳的価値の意味、成立条件、意義の区別については、高宮正貴・杉本遼『道徳的判断力を育む授業づくり—多面的・多角的な教材の読み方と発問』北大路書房、2022年、を参照のこと。なお、道徳的価値の意義には、「理由」のほかに「目的」と「効用」も含まれる。
- 4) 中江藤樹(城島明彦現代語訳)『翁問答』致知出版社、2017年。
- 5) 村上敏治『道徳教育の構造』明治図書、1973年、119頁。
- 6) 同上、121頁。
- 7) 柴原弘志・荊木聡『中学校 新学習指導要領 道徳の授業づくり』明治図書、2018年、21頁。
- 8) 渡辺一樹『バーナード・ウィリアムズの哲学—反道徳の倫理学』青土社、2024年、106頁。
- 9) 高宮正貴「カント主義的構成主義による内容項目の正当化」道徳教育学フロンティア研究会編『続・道徳教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践・展望』ミネルヴァ書房、2022年。
- 10) 「連帯」などの諸徳の正当化については、以下を参照のこと。オニール,O.(高宮正貴・鈴木宏・榎桁祐哉訳)『正義と徳を求めて—実践理性の構成主義的説明』法政大学出版局、2024年。
- 11) カント(宮村悠介訳)『人倫の形而上学 第二部 徳論の形而上学的原理』、岩波書店、2024年。