

「考え、議論する道徳」と道徳的判断力

山口 匡

学校教育講座 (教育学)

On the Moral Judgement in the Concept of “Moral Education through Deliberating and Discussing”

Tadasu YAMAGUCHI

Department of School Education (Pedagogy), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

はじめに

小・中学校の「一部改正学習指導要領」の告示(2015年3月27日)以降、「特別の教科である道徳」(以下、道徳科)の完全実施(小学校で2018年度、中学校で2019年度から)に向けた本格的な準備が着々と進められている。道徳科は「教科」ではなく「特別の教科」として位置づけられた。それは、論者によってさまざまな受け止め方があるようだが¹、山積する懸案を一举に解消するためにひねり出された新奇な枠組みというのが実情ではないだろうか。したがって、道徳の教科化それ自体の是非を問いつける批判的な議論は今なお重要であるし、これからもその意義が失われることはないだろう。しかし現時点においては、教科化の流れが不可逆であるという事実をふまえ、それを受け入れつつ、それに抗しながら、道徳科をいわばよりよく「活用する」方途を探ることがむしろ現実的であると思われる。そのためには、インパクトのあるスローガンや次々と提起される目新しい能力概念、言葉(名前)だけが空回りしそうな学習・指導法に振り回されることなく、まずは道徳科の理論構成をいくつかの核心的な概念や理念にそって慎重に検討することが必要になるはずである。本稿ではこうした試みの一環として、道徳科の問題点を「道徳的判断力」をキーワードに考察する。

さて、今般の道徳の教科化に向けた急激な流れの起点が教育再生実行会議にあるとするならば、その後の経緯は以下の通りである(2016年9月現在)²。

2013年2月 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について」(第一次提言)〔以下「提言」〕

2013年12月 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について：新しい時代を人としてより良く生きる力を育てるために」(報告)

〔以下「懇談会報告」〕

2014年10月 中央教育審議会道徳教育専門部会「道徳に係る教育課程の改善について」(答申)〔以下「中教審答申」〕

2015年3月 文部科学省「小・中学校一部改正学習指導要領」〔以下「新学習指導要領」〕

2015年7月 文部科学省「小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」〔以下「解説」〕

2015年7月 教科用図書検定調査審議会「「特別の教科 道徳」の教科書検定について」(報告)

2015年8月 中央教育審議会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会 論点整理」〔以下「論点整理」〕

2015年9月 教科書検定基準の一部改正

2016年7月 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について」(報告)〔以下「専門家会議報告」〕

2016年8月 中央教育審議会教育課程企画特別部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」〔以下「審議のまとめ」〕

後述するように、道徳科の基本方針からは「道徳的判断力」を重視する姿勢を明確に読みとることができる。しかし、「道徳的判断力」を重視した道徳教育観は、教科化への直接の契機となった「提言」ではまったく議論されていない。その後の「懇談会報告」では若干ふれられてはいるものの、実質的には「中教審答申」の成立過程で主題化され、「新学習指導要領」で明確化されたものである。2011年の大津市中学生いじめ自殺事件を発端とした「提言」では、いじめ問題等への対応として「道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化し、人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によってみずからをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てることが求められる」(「提

言」1-2頁)と述べられているにすぎない。その後、具体的な教育課程の改善に向けた議論のなかで、「道徳的判断力」重視の方針が鮮明になっていく。なぜ「道徳的判断力」なのか。その経緯をたどることによって、道徳科における「道徳的判断力」の意義と問題点を考察して行きたい。

1. 道徳科の重要課題

「読み物道徳」から「考え、議論する道徳」への質的転換。道徳科のコンセプトは、しばしばこのように表現される。しかし、何を、どのように、何のために、「考え、議論する」というのだろうか。こうした根本的な問いにそった分析が、道徳科の問題点を把握することにつながるとされる。そのために、テーマに必要なかぎり、「新学習指導要領(小学校)」の基本姿勢を確認しておこう。まずは「道徳教育の目標」と「道徳科の目標」である。

「道徳教育の目標」(第1章 総則)

「道徳教育は、……自己の生き方を考え、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を目標とする。」

「道徳科の目標」(第3章 特別の教科 道徳 第1 目標)

「……道徳教育の目標にもとづき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己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。」

まず注目しなければならないのは、「道徳的価値の理解」と「多面的・多角的に考える学習」の強調、この二点である。「中教審答申」は、従来の「道徳の時間」の問題点として、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例」や「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例」があることを指摘している(「中教審答申」11頁)。そのため、上記二点を明確化することによって、学校や教員による「指導の格差」(同2頁)を是正し、全国で同じ水準の道徳教育を実施できるように、「何を教えるのか」、「いかに教えるのか」という観点を重視した記述が意図されていることがうかがえる³⁾。

「道徳的価値」の具体的な内容は、「第2 内容」に列挙されている。まず、従来の四つの視点を基本的に踏襲しながらも、はじめに内容項目のキーワードが提

示され(「善悪の判断、自律、自由と責任」、[正直、誠実]等)、そのなかで各学年段階の内容が示される形式に変更された。さらに、各内容項目も道徳的価値を限定するように、文末の表現がすべて「……こと」で統一されている(「よいことと悪いことを区別し、よいと思うことを進んで行うこと」、「うそをついたりごまかしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること」等)。

このように、内容項目の提示が学年別先行から内容先行へと変更されたこと、各内容項目の文末表現が統一されたことは、文中に「……を理解し」「……を知り」が増えていることとあわせて、「道徳的価値の理解」が道徳科の基盤となるという考え方を象徴的に示しているものとして解釈することができるだろう⁴⁾。

「多面的・多角的に考える学習」に関しては、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」からいくつかの基本方針(言語活動の充実、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等)を読みとることができる。他方、「新学習指導要領」全体を通して「多様」「多面的」「多角的」の語が頻出する理由としては、道徳の教科化が「価値観の押しつけ」につながるのではないかという批判への対処(予防線)としても理解することができる。事実、「中教審答申」では次のように述べられていた。

「……道徳教育をめぐるっては、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの批判が一部にある。しかしながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。むしろ、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であると考えられる。」(「中教審答申」2-3頁)

「道徳教育で養うべき基本的資質」すなわち「道徳としての問題を考え続ける姿勢」のあるべき姿としての、「多様」「多面的」「多角的」。とりあえずは、このように理解できそうである。しかし、慎重に検討しなければならないのは、後述するように、「新学習指導要領」における「多様」「多面的」「多角的」という用語の、実際にはきわめて限定された用法についてである。

2. 道徳的判断力の重視

第三の注目点は、「道徳的判断力」の位置づけ(提示

順の変更)である。今回の学習指導要領一部改正で、道徳的心情と道徳的判断力の順番が入れ替わった⁵。道徳の教科化のなかで、「道徳的判断力」がどのようにとらえられ、何が期待されているのだろうか。

1968年の改訂以来20年ほど続いた「道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにする」という、道徳の目標に関する記述は、1989年の改訂で、「道徳的判断力」と「道徳的心情」の順序が入れ替わり、「……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する」となった。そして今回の再度の変更である。なるほど、「解説」では、「道徳性の諸様相〔道徳的判断力、道徳的心情、道徳の実践意欲と態度〕には、特に序列や段階があるということではない」（「解説」19頁〔 〕内：引用者）との断りがある。ならばなおさら、なぜ順序の入れ替えがなされたのかが気になるところである。ここで「解説」における「道徳的判断力」の説明を確認しておこう。

「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる。」(同)

これに対して、「道徳的心情」は「道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」のことであり、「道徳的行為への動機として強く作用するもの」とされている。そして、「道徳の実践意欲」は「道徳的価値を実現しようとする意志の働き」として、「道徳的態度」は「具体的な道徳的行為への身構え」として説明されている(同)。道徳性の諸様相がこのように区分されるならば、「道徳的価値の理解」「多面的・多角的に考える学習」という道徳科の重要課題を担う能力は「道徳的判断力」以外にはないことが明らかになる。

さて、「諸様相」に関する提示順の再変更にさいしては、先に見たように、いわゆる「読み物道徳」からの脱却が強く意識されていたことはたしかであろう。それにしても、なぜそのことが「道徳的判断力」の重視に結びつくのだろうか。道徳性の諸様相として従来から用いられてきた能力概念のひとつであるという事情以外にも、道徳教育を超えた（あるいは、含む）より広い文脈で確認すべきことがありそうである。すなわち、全体として「判断力」という能力概念が重視されるに至った背景を、関連するさまざまな能力概念に位置づけて整理する必要があると思われるのである。

それらの能力概念を列挙してみると、おおよそ次の通りである（けっして完全なリストではない）。OECD

(DeSeCo)「コンピテンシー」、PISA「リテラシー」、学校教育法「〔基礎的な知識及び技能を〕活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、学習指導要領「言語能力」、国立教育政策研究所「21世紀型能力」……。さらには、「新学習指導要領」の改訂作業当時から、教育課程改革の動向が全体として「アクティブ・ラーニング」⁶の導入を進めていたことや、「シティズンシップ教育」の観点が視野に入っていたことも指摘しておかなければならない⁷。

3. 道徳科と資質・能力の「三つの柱」

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問（2014年11月）を受けて設置された中央教育審議会教育課程特別企画部会は、2015年8月の時点で「論点整理」を行っている。時期的には、「新学習指導要領」が告示され、「解説」が公表された直後とってよいであろう。この「論点整理」のなかに次のような注目すべき記述がある。

「……既に学習指導要領が一部改正され、……〔特別の教科 道徳〕（道徳科）が実施されることとなっている。本「論点整理」が目指す「これからの時代に求められる資質・能力の育成」や「アクティブ・ラーニング」の視点から学習・指導方法の改善を先取りし、「考え、議論する」道徳科への転換により児童生徒の道徳性を育むものであり、……。」（「論点整理」45頁）

次期学習指導要領に向けた教育課程企画特別部会の審議を「先取り」といわれる道徳科。それでは、道徳科が「先取り」した「これからの時代に求められる資質・能力」とは何だろうか。2016年8月に発表された「審議のまとめ」⁸もふまえて確認しよう。

「論点整理」および「審議のまとめ」は「育成を目指すべき資質・能力」を、上述のようなOECDにおける理念的枠組みや海外の事例、カリキュラムに関する先行研究等に関する分析をふまえて、以下の「三つの柱」で整理した（「審議のまとめ」26-28頁）。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養）」

すぐにわかるように、これら「三つの柱」は、学校

教育法（第30条第2項）が定める、学校教育において重視すべき学力の三要素（「基礎的な知識・技能の習得」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」）にほぼ対応している。

そして、学習指導要領の次期改訂の視点は、「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということであると強調され、「アクティブ・ラーニング」の意義が次のように述べられている。

「思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、……思考力・判断力・表現力が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。……

このように次期改訂が目指すべき資質能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子どもたちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。」（「論点整理」17頁）

「論点整理」で「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」といわれた「アクティブ・ラーニング」は、「審議のまとめ」では「主体的・対話的で深い学び」へと表現が変更されている。いずれにせよ、「三つの柱」を「どのように学ぶのか」という方法として導入されたのが「アクティブ・ラーニング」の視点ということになるであろう。問題は、「考え、議論する」道徳科が、どのような内容でそれらを「先取り」していると考えられているのかである。

「審議のまとめ」の直前に、道徳科の指導方法と評価に関する「専門家会議報告」が示されている。そこでは上述のような、「論点整理」を「先取り」しているとの評価に呼応するように、資質・能力の「三つの柱」と道徳科との関係が整理されている。すなわち、道徳科の学習活動に着目したとらえ方として、「道徳科の目標」をもとに、①「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」には「道徳的諸価値についての理解」の部分、②「理解していること、できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」には「物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める」の部分、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」には「よりよく生きるための基盤」「自己を見つめ」「自己の生き方についての考えを深める」の部分、それぞれ重視する方針が議論されているのである（「専門家会議報告」4頁）。

また、「専門家会議報告」では「アクティブ・ラーニング」の語は使用されていないが、それに対応することとして、「問題解決的な学習や体験的な学習を含めた質の高い多様な指導方法に関する実践や研究」の深化と共有の必要性が強調されている（同5頁）。

「道徳教育の質的転換」は「道徳科の質の高い多様な指導方法」によって確立される（同6頁）。こうしてこれまでの分析を整理すると、道徳科が重視する「問題解決的な学習」を通じた「考え、議論する」指導・学習方法は「アクティブ・ラーニング」の視点（主体的・対話的で深い学び）を含意するものであり、そのことは必然的に、とりわけ「理解していること・できることをどう使うか（「思考力・判断力・表現力等」の育成）」に深く働きかけることを意味する。道徳科における「道徳的判断力」の重視は、けっして道徳教育の脈絡からのみ生じたのではなく、むしろ次期学習指導要領に向けた全体的な教育課程に関する議論を通して、ある側面ではいわば事後的に着目され、特定の方向性のもとで新しい意味づけをなされてきたと認識すべきではないだろうか。

「道徳的判断力」を重視した「考え、議論する道徳」という道徳教育観自体も、同様の経緯のなかで主題化されたものであろう。評価のあり方や検定教科書の導入をめぐる、ともすれば「価値観の押しつけ」が危惧される状況に対して、ある種の転換がなされたことを受けとめることができるかもしれない。しかし、その「道徳的判断力」が上述のような「どう使うか」という「活用的」な能力と同列におかれ、同種の働きや役割のみを期待されるとき、結果としてみます形式的で形骸化した道徳教育に陥ってしまう危険性があるのではないかというのが、本稿の問題提起である。

4. 何を、どのように、何のために、「考え、議論する」のか？

「考え、議論する道徳」をもっともよく象徴するのが、「問題解決的な学習」ということになるであろう。「言語活動の充実」「体験的な学習」とあわせて、子どもたちの主体的な思考や判断、表現が道徳の授業に求められている。そこで、道徳科における「問題解決的な学習」が実際にどのようなものであり、そこで「道徳的判断力」に何が求められているのかを、冒頭で立てた問い【何を、どのように、何のために、「考え、議論する」のか？】にそって検討してみよう。「解説」には「問題解決的な学習の工夫」として、次のような説明がある。

「道徳科における問題とは道徳的価値に根差した問題であり、単なる日常生活の諸事象とは異なる。道徳科における問題解決的な学習とは、ねら

いとす道徳的諸価値について自己を見つめ、これからの生き方に生かしていくことを見通しながら、実現するための問題を見付け、どうしてそのような問題が生まれるのかを調べたり、他者の考え方や感じ方を確かめたりと事物を多面的・多角的に考えながら課題解決に向けて話し合うことである。そして、最終的には児童一人一人が道徳的諸価値のよさを理解し、自分との関わりで道徳的諸価値を捉え、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われるようにすることである。」(「解説」91頁)

「道徳的価値に根差した問題」を〔何を〕、「自己を見つめ、他者の考え方や感じ方を確かめ、事物を多面的・多角的に考えながら」〔どのように〕、「道徳的諸価値のよさを理解し、自分なりに発展させていくよう」〔何のために〕、「考え、議論する道徳」。このように定式化することができる。

注意したいのは、ここでいわれる「道徳的価値」とは具体的には「内容項目」を意味しており、四つの視点のもとにあらかじめ提示されているという点である。つまり、いかに「問題解決的な学習」が重視されようとも、「新学習指導要領」は問題に「根差した」道徳的価値それ自体が「考え、議論する」対象であるとはいわないのである。

すでにふれておいたように、「多様」「多面的」「多角的」の語は、ある限定された使用法や文脈においてのみあらわれる。すでに見た「第1 目標」での2カ所以外の7カ所(小学校)を順に提示してみよう。すべて「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」からの引用である(下線:引用者)。

- ・「児童が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力を育むことができるよう……言語活動を充実すること。」
- ・「特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること。」
- ・「多様な見方や考え方のできる事柄について、特定の見方や考え方に偏った指導を行うことのないようにすること。」
- ・「児童の発達の段階や特性、地域の実情等を考慮し、多様な教材の活用に努めること。」
- ・「児童が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発や活用を行うこと。」
- ・「多様な見方や考え方のできる事柄を扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること。」

ちなみに、内容項目でこれらの言葉に近い表現とし

ては、「B 主として人のかかわりに関すること」〔相互理解、寛容〕〔第5学年及び第6学年〕の「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心もち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」を、かろうじて見つけ出すことができる。ただし、それはあくまでも「相互理解・寛容」という道徳的価値の内容説明にほかならない。

つまり、児童生徒に「多面的・多角的に考える」ことが許容されるのは、「道徳的価値に根差した問題」に対する「多様な感じ方・見方・考え方」に事実上限定されている。「内容項目」に示される「道徳的価値」の学習のためには「多様な教材」が活用されなければならないが、当の「道徳的価値」が多様で、多面的・多角的な見方や考え方の対象となることはないのである。だとすれば、「考え、議論する」道徳科もその実態はやはり、「価値観の押しつけ」ということになるのだろうか。しかし、本稿ではこの問題を論じることはできない。むしろその前に、「新学習指導要領」の「道徳的判断力」観の問い直しが先決だと考えられる。

5. 道徳的判断力と道徳的価値の理解

実のところ、「新学習指導要領」がどのような判断力理論に依拠しているのかは不明である。しかし、「解説」の説明からある程度の予測を立てることはできる。問題は、その「道徳的判断力」観がきわめて図式的、機械的なものであり、今日では批判的なとらえ直しの対象となっているという事実である。

道徳科についてのある最新の解説書⁹では、「電車で席を譲る」ケースをもとに次のような説明がある。

「私たちが「電車で席を譲る」とき、その行為へ私たちを駆り立てる動機の一つは、目の前の相手を思いやる【心情】でしょう。そして、状況を見て自分が立つべきだと【判断】する。この選択を実現しようとする【意欲】から【態度】が生まれます。状況を正しく判断するためには、何が正しいことかにかんする【知識・理解】、判断を導く【思考力】、そして、どう示すかという【技能(スキル)】も必要です。

このように諸様相を挙げていくと、それらがバラバラに働くように見えますが、実際には関連し統合されて行為につながります。その行為を繰り返す中で【習慣】が形成され、その習慣が人格となっていきます。」

道徳性の諸様相と資質・能力の「三つの柱」を関連づけた説明である。三段落目で道徳性の諸様相が「実際には関連し統合されて」行為を導くとされているものの、一段落目では、「親切・思いやり」という道

徳的価値の理解にもとづく「心情」から「判断」が生じ、選択された行為が「意欲」「態度」によって実現されるという、段階を踏んだ構成になっている。また二段落目においては、資質・能力の「三つの柱」がすべて、「状況を正しく判断するために」必要とされるものとしてとらえられている点にも注意すべきである。

さて、倫理学、道徳哲学の領域における判断力理論には大きく二つの系譜、すなわちアリストテレスとカントの判断力理論がある。ここで両者について詳述することはできない。ただし重要なのは、「道徳的判断力」に関して近年、両者の理論を統合しつつ、従来の判断力理解を乗り越えようとする議論が蓄積されてきているという現状認識である。

「道徳的判断力」を、実践的推論によって原則から行為の決定を導出する働きとしてとらえる立場（アリストテレス）であれ、格率（行動方針）の普遍化を検証する働きとしてとらえる立場（カント）であれ、「道徳的判断力」はおおむね「道徳原理とその適用」モデル¹⁰で理解されてきた。図式化すると、「道徳的価値（原理・原則）」→「個人が現実面に直面する状況の認識」→「行為の決定」と表すことができる。明らかに「新学習指導要領」もこの理解にそっており、そして、この理解にとどまっている。

あらかじめ確認しておいた「解説」における「道徳的判断力」の説明を要約すると、「道徳的価値の理解」（大原則）→「様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるのか」（小前提）→「それぞれの場面において機にに応じた道徳的行為」（結論）となる。道徳原理を具体的な状況に適用して求められる行為を導き出す能力としての「道徳的判断力」。しかし、こうした判断力理解には、とりわけ道徳教育において二つの大きな難点（弱点）が指摘されなければならない。

第一は、いわゆる「アクラシア（無抑制）」問題（善いと知りつつできない／悪いと知りつつしてしまう）であり、これがいわゆる「心情主義道徳教育」の温床となる¹¹。「解説」では、「道徳的判断力」以外の道徳性の諸様相は、道徳的価値をふまえた道徳的行為への、「動機」（道徳的心情）、「意志の働き」（道徳的実践意欲）、「身構え」（道徳的態度）と説明されていた。構造上、「道徳的価値の認識」、「道徳的判断力」、「道徳的行為」が分割、分断されていることがわかる。その結果、「道徳的判断力」がはたすべき役割は当初の印象とは大きく異なり、きわめて限定されていることも判明する。「道徳的価値の理解」に対して「道徳的判断力」が直接かわかることはなく、「道徳的行為」の実現に向けてはひたすら「道徳的心情」に働きかけるということにならざるをえない。

第二の難点は、そもそも個々の具体的な状況がなぜ、どのようにして道徳的な問題として認識されるの

かという問題である。従来の「道徳原理とその適用」モデルによる判断力理論ではこの問題に答えることができない。判断力は原理を具体的な状況に適用する（後者を前者のもとに包摂する）能力であった。しかし、なぜ、ある具体的な状況がある原則のもとに包摂される事例として判定できるのだろうか。ここから明らかになるのは、判断力は単に原則を具体的な状況に機械的、図式的に適用する（「活用する」）能力ではありえない、という事実にはかならない。

ある現実の個別の具体的な状況を道徳的に重要な場面として分節化し、しかも、他のようにではなく、「まさにこのように」道徳的な問題を帯びた状況として（たとえば、席を譲るべきケースとして）判定すること、できること。論理的にいえば、こうした判断力の働き自体に、すでに同時に何らかの道徳的認識がともなっていないなければならない。あるいはむしろ、このような判断力の働き（の訓練、教育、成熟）を通して、「道徳的諸価値についての理解」がはじめて発動し成立するのではないだろうか。そして、こうして理解されるに至る「道徳的価値」は当然のことながら、四つの視点のもとで19個から22個の内容項目に分類されるようなものではありえないだろう。はたして、このような「道徳的判断力」に対する新しく十全な理解を、「新学習指導要領」から読みとることができるだろうか。そこでは依然として、切り詰められ矮小化された判断力だけが想定されているのではないだろうか。

あらためて問うべきは、どれほど「考え、議論する道徳」を強調して、「読み物道徳」や「価値観の押しつけ」を克服しようとする道徳科であったとしても、その前提となる「道徳的判断力」に対する理解（むしろ、無理解）のために、結果として、道徳教育の危機をますます深刻化させてしまうのではないかという危険性である。

おわりに

具体的な状況や事物について、ある特定の特徴に注目し、その道徳的特性を把握する能力としての「道徳的判断力」。こうした「道徳的判断力」は、従来の図式的、機械的、活用的な判断力理解（「道徳原理とその適用」モデル）と区別して、「道徳的感受性」とよばれることがある¹²。ただし、この感受性を「道徳的心情」と同一視してはならない。それはすぐれて知的で能動的な能力として理解されなければならない。

ところで、この道徳的感受性としての「道徳的判断力」が行う状況の分節化と特定の道徳的意義づけは、対象の側の問題ではなく、判断する主体の側の問題である¹³。具体的な状況について、どのような側面に着目し、どのような側面には着目しないのか、着目した側面をどのような道徳的に重要な場面として理解し、

どのような道徳的に重要な場面としては理解しないのか。こうした感受／判断は、状況がもつ客観的な性質によってではなく、判断主体からの対象への意味づけによってはじめて成立する。道徳教育がその主導概念として「道徳的判断力」を重視するのならば（そのこと自体は、これまでの議論およびシティズンシップ教育を視野に入れるなら、きわめて正当な方向性だと思われる）、こうした「道徳的判断力」への理解を深めていくことが必須の条件になるはずである。すくなくとも、「道徳的判断力」の重視が、どれだけ考えたか、どれだけ議論したか、どのように表現されたか等の活動場面に矮小化され、最悪の場合、「議論させればよい」といった誤った道徳教育観が広まることだけは阻止しなければならない。

そして、「道徳的判断力」に対する理解を深めれば深めるほど、道徳教育がそもそも「教科」ではありえないことも明らかになる。「教科」については、「系統的に組織化された文化内容を教授する」（今野喜清他編『新版 学校教育辞典』教育出版2003）という任務の存在が最小限の共通要素とされるようである（『懇談会報告』14頁）。他教科では基盤となる学問体系が一定程度明確であり、それにもとづいて教科内容が構成されるのに対して、道徳科の場合には、そのような文化内容に即した客観的な基盤は存在しえない。

「道徳原理とその適用」モデルで「道徳的判断力」をとらえることは、「心情主義道徳教育」に逆行すること（あるいは、その圏域にとどまること）であり、結果として、あらかじめ（恣意的に）定められた「道徳的価値」の「押しつけ」に道を開くものであった。したがって、道徳教育が道徳教育であるかぎり、そして道徳教育の充実を求めれば求めるほど、本来、「教科化」などという発想は出てこないはずなのである。「考え、議論する道徳」というコンセプトを「道徳的判断力」という主導概念をふまえて再構築すること。このことが、教科化を受け入れつつ教科化に抗しながら、今後の道徳教育のあり方を探るための、すくなくともひとつの、しかしきわめて重要な視点を開くと思われる。

【付記】

本稿は、2016年1月30日、愛知教育大学教職大学院シンポジウム「『特別の教科 道徳』教育を考える」（刈谷市産業振興センター）において行った同題の発表原稿に、大幅な加筆・修正を施したものである。

註

¹ たとえば、「特別の教科」の意味を、「教科とのかかわりだけでなく、特別活動や総合的な学習の時間など学校の教育活動全

体、及び家庭や地域での道徳教育と密接にかかわる」、「本来の教科の概念を超えて成り立つ」、「スーパー教科」としてとらえる立場もある。押谷由夫・柳沼良太編著『道徳の時代をつくる！：道徳教科化への始動』教育出版2014、3頁、参照。
² これらの文書からの引用箇所は、本文中に示した略記と、文部科学省HP上のPDFファイルの頁づけで提示する。
³ 走井洋一「記述内容を明確化し、「考え、議論する」道徳教育へ」『道徳教育』No. 684 明治図書2015、58-59頁、参照。
⁴ 廣瀬仁郎「目標と内容にかかわる部分の変更：ピンポイント解説」『道徳教育』No. 684 明治図書2015、62-64頁、参照。
⁵ 金光靖樹「今なぜ「道徳的判断力」なのか：「押しつけ」がなければそれだけで「道徳的判断力」の授業になるのか」『道徳教育』No. 691 明治図書2016、4-6頁、参照。
⁶ 文部科学省が公表した文書のなかで「アクティブ・ラーニング」の語が最初に用いられたのは、2012年8月の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」においてである。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」（9頁）

その後、「論点整理」の審議をきっかけに、アクティブ・ラーニングは全国的に、しかも小・中・高校を通じて話題となった。中央教育審議会の議論ではこうしたブームの状況に危惧が表明されて「審議のまとめ」に至っている。その結果、アクティブ・ラーニングに関する表現も、アクティブ・ラーニング「への転換」から、「の充実」、「の視点」へと変化している。市川伸一「どのように学ぶか：各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実」『月刊 教職研修』Vol. 45-2 教育開発研究所2016、28-29頁、参照。

⁷ すでに「提言」で「シティズンシップ教育」の語が用いられている。「学校は、保護者も巻き込みながら、子どもたちが社会の一員として守らなければならない決まりや行動の仕方を身に付け、時と場合に応じて責任ある行動や態度をとることができるよう、市民性を育む教育（シティズンシップ教育）の観点を踏まえた指導に取り組む。」（「提言」2頁）

⁸ 「審議のまとめ」は、「論点整理」をもとに各学校段階や教科等別に設置された専門部会における議論をふまえてまとめられたものである。今後のスケジュールとしては、2016年内に「答申」が策定され、2016年度中に小・中学校の次期学習指導要領が告示される予定である。

⁹ 松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編『特別の教科 道徳Q&A』ミネルヴァ書房2016、86頁。

¹⁰ 菅豊彦『道徳の実在論の擁護』勁草書房2004、186頁、参照。

¹¹ 松下良平『知ることの力：心情主義の道徳教育を超えて』勁草書房2002、とくに17-19頁、参照。

¹² 菅豊彦、前掲書、203-207頁、参照。

¹³ 八幡英幸「倫理学における判断力の問題（序説）：普遍化可能性と特殊性」『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』第59号2010、147-148頁、参照。

（2016年9月23日受理）