

【論文】

道徳教育における内容項目「畏敬の念」に関する基礎的研究

藤井基貴¹・中村美智太郎²¹静岡大学教育学部・²静岡大学大学教育センター

要約

本論文の目的は道徳教育における内容項目「畏敬の念」を取り上げ、同項目を取り扱う授業において、どのような教育的課題が生じるかを西洋における概念史研究の成果に即して検討することにある。学習指導要領において「畏敬の念」は小学校段階における最上位の道徳性として位置づけられ、中学校段階における気高さの獲得や内面的葛藤の克服に向けた重要な価値理解とみなされている。西洋における概念史研究において「畏敬の念」は、「崇高」と共に自然体験やそのことから去来する人間の「恐怖」の感情とも結びついて研究されてきた歴史を持つ。本研究は西洋哲学における概念理解から知見をうることなしに道徳教育の実践が展開されることの課題および危うさを指摘することで、授業者に求められる哲学的・倫理学素養の重要性と新たな道徳教育実践の可能性を提起しようとするものである。

キーワード

道徳教育、崇高、畏敬の念、自然体験

1. はじめに

道徳とは何か、そして道徳教育とはどのようなものであるだろうか。こうした問いそれ自体は原理的な問いでありながら、学校における教育として実践されることと必然的に結びつくために、時代によって要請されるものでもある。私たちは、これらの問いをめぐる諸問題をすでに「寛容」という観点から明らかにしている¹。本論文ではこれを受け、さらに「崇高」、とりわけ「畏敬の念」の観点からこの問いに取り組みたいと思う。

わが国の道徳教育における「崇高」の問題を考察した先行研究としては、小野文生が論じたものがある²。小野は「崇高」の歴史をふまえて、道徳教育を実践する際に、崇高に関する問いをめぐる諸問題を考察している。その主張には、本論文にとって検討の対象となるふたつのポイントがある。

ひとつは崇高を体験する方法についてである。小野は、崇高概念が本質的に持っている「暗い側面」が、道徳教育において実践される際には「教育的フィルター」がかかることで「無毒化」されていると指摘する。この指摘に続いて、小野は、この「無毒化」それ自体は、「教育に際して生じ得る危険性」を避けるために長年積み重ねられた配慮であり、それには一定の意義がある一方で、この「教育的フィルター」があることで「リアルな体験」が不可能になってしまうことも否めないと主張している。この点については、道徳教育の中で「崇高」、特に「畏敬の念」を教育するという枠組みで考えた場合に、そも

そも「崇高」の「リアルな体験」が不可能であるとすれば、「崇高」の「非リアルな体験」はどのように実践され、そしてその実践はどのように評価され得るのかという問題の検討を通じて、考察する必要がある。

もうひとつは、「崇高にかかわるもの」の教育を含む道徳教育における問いのあり方についてである。小野によれば、崇高なものの教育に関わらず、道徳教育一般では、教育者が被教育者に対して道徳的に優位であることは前提されず、算数や理科のような教科教育とは異なり、知識の優劣が自明ではないために、教師と子どもの間には「非対称的な関係」は成り立たない。だが、道徳教育において、小野の述べるように、教育者が道徳的であることが前提されず、教育者と教育を受ける側にはいわば対称的な関係が見られることと、道徳的ではないことが甘受されることとは果たして同じ事態なのだろうかという問いが成り立ち得る。別の側面からみると、この問いは、道徳教育の成果をどのように評価するべきかという問題もはらんでいると言える。こうした問いについて、「崇高」と「畏敬の念」に関わる道徳教育の実践を検討することによって考察を進めてみたい。

その際に本論文では、崇高の問題をまず、「崇高」概念がわが国の道徳教育の枠組みでは西洋から輸入した概念であること³を鑑みて、その西洋における根源に遡りつつ、その本質的なありようを明らかにし、次に、それをさらに資料による教育実践のあり方に結び付けて、道徳教育としての可能性を引き出す考察を進めるといっ

り方で論ずる。

それに先立ち、まず現行学習指導要領における道德教育ではそうした概念がどのように位置づけられているのかをみておく必要がある。現行学習指導要領では道德教育の内容は、「1. 主として自分自身に関わること」「2. 主として他の人とのかかわりに関すること」「3. 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること」の四つの柱から成り立っている。このうち「3」で示される内容項目が「畏敬の念」「崇高」に関わるものであるが、細目は次の通りとなっている。

【小学校】

[第1学年及び第2学年]

- (1) 生きることを喜び、生命を大切にすることを。
- (2) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。
- (3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。

[第3学年及び第4学年]

- (1) 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にする。
- (2) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にする。
- (3) 美しいものや気高いものに感動する心をもつ。

[第5学年及び第6学年]

- (1) 生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。
- (2) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする。
- (3) 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。

【中学校】

- (1) 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。
- (2) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。
- (3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見いだすように努める。

前回までの学習指導要領における記述との相違としては、【中学校】における(1)と(2)の記述順序の変更がみられるが、基本的な内容に違いはない。【小学校】と【中学校】における内容は(1)から(3)に分けられているが、どの学年でも(1)が生命、(2)が自然、(3)が美にかかわるものとなっていることから、【中学校】におけるこの順序変更は、構成上の整合性を高めるものであって、内容的な変更ではないと解釈することができ

る。

高等学校における道德教育については⁴、小学校・中学校とは異なり、関東地方の県立高校における少数の例外を除いてそもそも「道德の時間」が設けられていないために、本論文では基本的には必要に応じて考察するにとどめる。ただし高等学校における道德教育は、学校の教育活動全体を通じて行われるものとされており、この点でキャリア教育の実践においては道德教育の視点から実践されているものがある。また、私立学校においては、学教法施行規則(第24条第2項)により「宗教をもって前項の道德に代えることができる」とされていることから、内容項目「畏敬の念」あるいは「崇高なもの」に関する指導と「宗教的情操教育」との同一視が、制度上認められている。

そもそも崇高や畏敬の念といった道德項目は、宗教の根幹をなすものであると言える。自然や崇高なものとの関わり、畏敬の念は、道德教育においても重要な要素だが、同時に、宗教の根源的な経験でもある。この意味で、西洋由来の概念である「崇高なもの」に関する教育は本来、宗教とは切り離せない面を持つ。ただし、いわゆる「政教分離」と言う際の「宗教」と、人間の本質としての「宗教的性質」とは区別され得るということには、留意が必要である。本論文では、道德教育という枠組みで実施される「崇高なもの」「畏敬の念」の教育を、学校教育において特定の宗派の宗教観念を教育するということと区別し、伝統的な道德教育のアプローチと、人間の本質としての宗教との重なる限り、考察の対象とする

本論文では、こうした「キャリア教育」と「宗教教育」については、議論に本質的に関連する限り言及することにした⁵。

さて、「3. 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」の項目において目指される児童・生徒の精神的成長は、(1)生命(2)自然(3)美という三つの細目に渡って構想されており、これら三細目は、学年の上昇に比例して、より複雑な構造をもつように意図されている。

(3)美についての成長プロセスをみると、小学校1・2学年時には「(3)美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ」とされるように、単に美しいものに触れることで受け取る感情が重視されているのに対して、小学校3・4学年時には「(3)美しいものや気高いものに感動する心をもつ」とされるように、「気高いもの」に対する認知が求められていることが分かる。さらに、小学校5・6学年時では「(3)美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ」とされ、「人間の力を超えたもの」という超越者・絶対者に対する認知への深化が要求されている。そして、この段階の児童は、こうした超越的・絶対的な存在に対して、単に認知を得

るだけではなく、また単に恐れを抱くのではなく、そうした存在への気づきを「畏敬の念」として昇華する存在者へと成長するべきであるとされる。

中学校段階に成長した児童=生徒は、この小学校段階での成長を基盤にして、その内面化が求められる。すなわち、「(3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きることの喜びを見いだすように努める」こととは、小学校段階での気づきとしての「畏敬の念」から、それをより内省的に受け止め、道徳的葛藤の克服の段階へと成長することが期待されているのである。

このように「畏敬の念」は、現行の学習指導要領において小学校段階で最上位の精神性のひとつとして位置づけられていると共に、中学校段階での葛藤克服や気高さの獲得への前提条件とされるという図式のもとにおかれている。この図式にしたがえば、「畏敬の念」は児童生徒の道徳性発達の指標として重要な位置を担っているといえよう。さらに、義務教育段階ではない、高等学校における道徳教育として「道徳の時間」が構想されれば、その構想はこの図式の延長線上に位置づけられるものがあり得るだろう。

本論文で取り上げる「畏敬の念」の学習指導要領における位置づけ及び意味付けは以上のように整理することができる。この理解をもとにして、以下では西洋の概念史研究においては「畏敬の念」がどのように議論されてきたのかを押さえてみたい。

2. 西洋における「畏敬の念」概念の歴史

そもそも道徳教育で提示される「3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」とはどのようなものなのか。特に「畏敬の念」がその内部に含まれている「崇高なもの」とはどのようなものなのだろうか。

この問題を明らかにしておくべき理由は、わが国における道徳教育の内容が、明らかに西洋哲学・倫理学の諸概念を受け入れて構想されているにもかかわらず、その源となる概念内包とのずれがしばしば見出されるためである。こうしたずれは1880年代の徳目論争における儒学の主流化に起源がある可能性があるが、いずれにしても道徳教育で扱う諸概念あるいは価値項目に関する概念研究とその教育実践には断絶が続き、この断絶によって日本は哲学教育に遅れたことは否めず、現在も西洋哲学の発展や流れをくめない道徳教育が続いているという現状があると言えるだろう⁶。こうした現状を乗り越えるために、西洋哲学思想の関連概念をふまえて、価値項目およびその関連資料を読み解くという基礎作業が改めて必要となる。そこで本節では、崇高概念の歴史を素描しながら、「崇高」、そして「畏敬の念」の概念的特徴を描き出しておくこととする。

2-1. 古代ギリシア——偽ロンギノス

「崇高」は一体いつ頃から重要な概念として歴史の上に登場したのか。この疑問に対して、私たちはその起源を古代ギリシアにまで遡って答えることができる。偽ロンギノス(Cassius Longinus, 213?-273)は、『崇高について』⁷の中で、崇高を軸として修辞論を展開した。彼は、崇高という言葉、着想の偉大さや言葉づかいの格調の高さ、精神的な高揚感が一体となった「高められた状態」について用いている。また、彼は「崇高は精神の偉大さの響き」(第9章第2節)であるという規定からも伺われるように、魂を高める特質として崇高を記述した。S. モンクが指摘しているように、もちろん、ロンギノスと誤伝された人物が崇高な文体という修辞上の概念を発明したわけではない⁸。しかし、偽ロンギノスの重要な役割は、古代修辞論の伝統の中で、崇高が演説や著述、議論の中にかんじて現れるべきかを意図的に示しつつ、崇高概念が文体の崇高を基盤とし、また、魂や経験のある種の性質を表現するものと規定したことにある。

つまり、偽ロンギノスは、崇高概念に「快と苦の混合感情に伴う心的な高揚感」という新たな規定を与えて、提案したのである。ここでの崇高は、演説を行う際の「技」という側面から描写されている。演説を行う者は聴衆の心をどのようにすれば動かすことができるのか。偽ロンギノスによれば、それは説得の技によってではない。演説をする者は崇高の力によって、演説に抵抗しがたい衝撃を与えて、聴衆を支配する。崇高はまるで「嵐のように」作用し、そして演説をする者の力を自らの内に示す。こうした崇高の力が与えられた演説の技によって、聴衆は「忘我の状態(ekstasis)」に置かれる。このとき、「崇高」の語源が「ロゴスのもつ力」を意味する古代ギリシア語「hypsous」であることを示唆しているように、演説する者は常にロゴスに導かれており、このロゴスによって「高められた状態」へと至る。この点に、崇高体験の本質がある。

その後、ヘレニズム期には、偽ロンギノスの書は時代の流れのなかに埋没してしまうのだが⁹、1674年のボワロー(Nicolas Boileau-Despreaux, 1636-1711)のフランス語翻訳の出版に際し再び脚光を浴びることとなる。ボワローの訳業は崇高概念を歴史の表舞台に引き出しただけでなく、フランスをはじめ、西洋諸国、具体的にはイギリス及びドイツに認知されることとなったのである。

2-2. 18世紀イギリス——パーク

近代において再び崇高概念は高い関心を集めるようになる。その背景のひとつは、いわゆる「グランドツアー」である。グランドツアーとは、主にイギリス貴族の子弟が学業の総仕上げとして行うイタリアやフランスまでの、比較的長期間に渡る旅行のことである。海峡を

渡ったりアルプスを越えたりするなかで、旅人たちは自らの存在を遥かに超えるような自然の存在に気づき、そうした自然と対峙することで、自らの存在を内省する契機を得た。とはいえ、当時であってもインフラの整備された比較的安全の確保されたルートが選択されることが多く、実際の危険のレベルはそれほど高くはなかったと推測される。しかし、日常生活には存在しない雄大な自然を体験することを通して内的成長が促されたことは間違いない。それと共に、新たな自然観を養う契機ともなり得た。グランドツアーは西洋近代人においては自己形成のための旅となり、広い意味で価値教育・道徳教育としての役割を果たしていたと言える。

こうしたグランドツアーにより美を超越する何かを経験した人々のあいだで、本来山は神の天地創造から存在していたのか、それとも大洪水の結果生じたものなのかという論争、すなわち「山巔論争 (mountain controversy)」¹⁰が起る。ここに、崇高が神的なもの結びつく、その結び目が見え隠れしている。この論争がもう一つの背景である。

「グランドツアー」の流行と「山巔論争」を背景に、イギリスの思想家・政治家バーク (Edmund Burke, 1729-97) の崇高論は登場する。バークは、『崇高と美に関する私たちの観念の起源への哲学的探求』(1756年)のなかで、崇高を美と対比的に論じている。ここでバークが分析の対象に選んだのは、「自然における崇高」¹¹であった。

「自然における崇高」の対象を経験主義的な方法で分析したバークは、偽ロンギノスの修辞学の伝統をまだ引きずりながらも、明らかにそれとは異なる崇高概念、すなわち空間概念としての崇高概念を用いている。例えば、次のような記述を参照してみよう。

「崇高さは、陰鬱な森の中で、風すさぶ荒野で、ライオンや虎や豹や犀の姿で、私たちに迫ってくる。」
[OSB.2-5]¹²

バークは、崇高概念をある空間を占める「力」として捉えており、ここでは崇高は特にこの力の変形として把握されている。バークにおいて、力は、私たちの「推理力」によって生み出されるどころか、それに先んじ、手に負えない勢いで無理遣りに私たちにせき立てるものである[2-1]。バークによれば、崇高の源泉は、この力のように「恐ろしいもの、あるいは恐ろしい対象に関連するか恐怖のように作用するものである」[1-7]。崇高は、こうした「恐怖」のように私たちの中に生じた苦や危険が除去されたとき、その場合に相対的に快となるような「歓喜」に基づいて生じるのだ[1-4]。

そのようにして生じる「歓喜」は、あり得る感情の

うちで最も強い「感激 (emotion)」が想像力によって生み出された結果である¹³。つまり、想像力においてのみ観察者に害を与え得る恐ろしい状況の「観照 (contemplation)」から生じるのである¹⁴。この観照のことをバークは「崇高」と呼ぶ。バークの分析では、そのような崇高によって引き起こされる自然感情が最高度に達すると「驚愕 (astonishment)」が生まれる。驚愕とは、あらゆる「心 (soul)」の運動がある程度の恐怖によって中止される精神状態のことである[2-1]。

苦や危険の原因は、直接私たちに作用する場合には苦痛なものになるが、私たちが現実とその場におらず、それを単に観念として想起する場合には私たちに歓喜を与える[1-18]。この歓喜は苦に依存せず、またいかなる絶対的快とも異なるが故に、単に「快」ではなく「崇高」と呼ばれるものである[ibid.]。

このように、バークの提起する崇高は、恐怖と不可分の関係にあり、恐怖がその本質であるとみなすことができる。この場合の恐怖はまさに空間の持つ力それ自体が惹起するものである。この意味で、バークの崇高はきわめて空間的であり、むしろ現実の空間と不可分であるとすらいえる。しかし、バークの崇高は、バーク自身が「経験主義的に」分析したという事実が指し示すとおり、まだ「歓喜」という表層的な感覚の枠組みに留まっているにすぎない。すなわち、この崇高は、まだ道徳感情として成立する手前の段階に留まっている感覚の異名である。

こうしたバークのような、空間の位相に属する崇高概念のもとに、カントの崇高論は出現することになる。カントは、それまでの崇高論を理論的に総括し、その後の崇高論の展開に根本的な基盤を提供すると共に、「崇高」の概念史上の重要なポイントとなっている。

2-3. 18世紀ドイツ——カント

カントの「崇高」「畏敬の念」をめぐる議論として『判断力批判』(1790)を検討しよう。カントは、よく知られているように、『判断力批判』の中で崇高を二種類に分類している。すなわち「数学的崇高」と「力学的崇高」である。「数学的崇高」¹⁵はピラミッドや聖ペテロ寺院といった圧倒的な大きさを持つ「自然」以外の対象が想定されているため、ここでは「力学的崇高」に焦点を当てて検討する。

カントの規定によれば、「力 (Macht)」とは大きな障害を克服する能力であり、その力がそれ自身力をもつものの抵抗に対しても打ち克つ場合「威力 (Gewalt)」と呼ばれる。自然が力とみなされても私たちに威力をくわえない場合、そうした自然は、それが美的判断力にとって恐怖を喚起するものとして表象される限りで「力学的崇高」である[B102]¹⁶。

カントにおける「力」の位置が自然のうちにあること、そして、自然が恐怖と結び付けられること、この二点が確認すべき前提条件である。

カントの崇高において、この「力」の概念が重要な役割を果たしている。そして、単にこの力の概念によって力学的崇高が数学的崇高と峻別されるという点で、カントの体系内部において重要であるだけでなく、崇高概念を強力に規定している点でも「力」の概念は無視できないものである。では、この「力」の概念とはどのようなものだろうか。

「恐れる者は自然における崇高を判断できない。しかし、恐れるべきものとしての自然の対象に対して、実際に恐れることなく構想力の働きによって不安が止めば、それによって生じる『快さ (Annehmlichkeit)』を感じるができる。」 [B103]

カントは例として「すさまじい破壊力を発揮する火山」 [B104] をあげる。私たちが安全な場所に居さえすれば、これは私たちに惹きつけるものである。つまり、火山や津波のような自然も、快の対象となり得る。しかし、この快さの根拠はその安全性に依るのではない。私たちはこの自然の力に抵抗し得ないことで自らの肉体的無力を思い知る一方で、私たちがその力から独立したものとして判定する能力と自然に対する優越性を自らの内に発見する [B104f]。この自然への優越性が自らの内面に存在していることに気づくことこそが、快の根拠である。

そして、この優越性を基盤として、生物の自己保存の本能とは異なる別の自己保存性が確立されることになる。それは私たちの「人格 (Person)」 [B105] における人間性である。このように確立した人格性において、私たちは崇高性を持つことができる。このとき、崇高性は自然の事物の内にはなく、私たちの心意の内のみあって、それは私たちの内なる自然に優越することによって外なる自然に優越していることを自覚する限りで、生じるものである。

ただし、私たちは崇高の感情へと高まるためには、「理念」に対する感受性を持たねばならないとカントは付け加えている。つまり、私たちの内で「人倫的理念 (sittliche Ideen)」が発達していなければ、文化によって準備された崇高の対象も、例えば「アルプスの山の愛好者を愚か者と見なすサヴォアの農民」 [B111] のような粗野な人間にとっては、単に威嚇的なものにすぎない。自然における崇高な対象に関する判断が可能であるためには「文化」が必要である。ここでカントは、その基盤は、実践的理念に関する感情、すなわち「道徳的 (moralisch)」 [B112] 感情を呼び起こす素質にあることを強調している。

このように、カントにおける「力学的崇高」には、恐

怖を与え得る自然が私たちの構想力を昂揚させ、私たちの心意が自然を越えて、自らの崇高性を自覚するレベルにまで至って、私たちはそうした恐怖を与える自然をむしろ「崇高」と判定することができるという構造がある。¹⁷ また、カントが文化について言及する際、啓蒙を通じて「理性」が十分に開発されうるという見通しがあると云える。

ところで、このようにして私たちのうちにいったん生じた崇高感情は、そのまま消失するわけではない。カントによれば、感性に関して「否定的な (negativ)」 [B124] 表象の仕方を通じて、崇高の感情は失われず、保持されるのだ。

構想力が感性的なものを超えてしまうと、その構想力は自らを支えるものを失う代わりに、感性による制限が除去される状態に至る。そしてこの状態によって、自らが無制限であることを感得するのである。この感性的なものから分離したものは「無限なものの表象」 [ibid.] であり、この表象は心意を拡大していくものとなる。

こうして、崇高はもはや「感情」であることをやめる。感性を超え、無制限となった構想力は文化のような「共通感覚」が支えるものと結びつくことで、個別的な感情であることから離れ、理性と結合して道徳的な性質をもつ「崇高」となるのである。この例として、カントはユダヤの法の例を挙げている。

「汝、おのれのためにいかなる形像をも造るなかれ、天にあるもの地上にあるものまた地下にあるものいかなる似姿をも造ることなかれ」 [B124]

カントによれば、私たちの内にある「道徳的法則の表象」や「道徳性にむかう素養」 [B125] についても、ユダヤの法と同様のものとみなすことができる。崇高は、この法にみられるように、もはや個別的な感情ではなく、理性と結合した共通感覚としてある。ここに至ると、崇高はもはや自然の対象を必要としない。これらの「表象」や「素養」においては、感覚に与えられるものが何もなくとも、「不滅の道徳理念」さえあれば、わざわざ「形像」 [ibid.] で補おうとする必要はない。この場合、ユダヤの法がまさに「命令」としてあったように、「道徳法則」もまさしく命令としてあることになる。これが、カントの主張する「否定的な表象」の意味するところである。感情であることから脱した崇高は、具体的な表象の助けを借りることがないため、例えば神や絶対者というような「無限なものの表象」が可能となるのである。カントによる分析を通じて、崇高は、感性のもたらす様々な障害を「道徳的原則 (moralische Grundsätze)」 [B121] によって克服することのできる「心意の力」であることが明らかになる。

このように、カントにおける崇高の問題は、その構造的な特徴から最終的には理性的問題、道徳法則の問題に到達する。ここにおいて、「崇高」体験はもはや「リアルな体験」であるのではなく、「非リアルな体験」であることが分かる。しかし「非リアルな体験」であるからといって決してその意義が失われるわけではなく、むしろ「非リアルな体験」であるからこそ、道徳法則にまで至ることが可能である。

古代ギリシアから始まり、パークを経て、カントに至る崇高概念の歴史的展開は、およそ以上のように理解することができる¹⁸。

ここまで歴史的展開を概観して分かるように、崇高概念の歴史にはいささか奇妙な側面がある。すなわち古代ギリシア時代に重要な概念として提起されていたにもかかわらず、それがいったん歴史のなかに消失して、近代になってから復活したという側面である。そして、実はこのことは、現代の崇高をめぐる状況にも当てはまる事態である。ナンシー (Jean-Luc Nancy, 1942-) が、崇高について論じる際に、「われわれは崇高へと戻ってきたのではなく、むしろそこからやってきた」¹⁹とわざわざ述べなくてはならなかったという事実から逆に明らかのように、「崇高」の問題は、歴史の中に埋没したり、浮かび上がったりするプロセスを持っている。そして、崇高がその都度改めて発見されているということが見てとれる。

道徳教育において扱われる「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の項目には、このような歴史が含意されている。とりわけ、概念史を概観するだけでも、「畏敬の念」に相当するものは、単に自然に対する敬意にすぎないものではないことが明らかである。そこには、恐怖を与える自然との精神的な格闘があり、それを内面化して自己を超越するための契機が含まれている。道徳教育において崇高や畏敬の念を取り上げる際には、このことを念頭に置かなければならないだろう。

3. 道徳教育における「崇高」・「畏敬の念」の扱われ方

前節において、西洋における崇高概念の歴史において崇高概念は登場と退場を繰り返してきたことを確認すると共に、「自然体験」・「崇高概念」・「畏敬の念」の三者が不可分に結びついていることを明らかにしてきた。現行学習指導要領「3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の(2)において通底している「自然」の観点の起源は、こうした概念的な含意に求められる。したがって、道徳教育において、これらの視点を無視して実践することは、その本質的な部分を看過した形骸的な実践になる恐れがある。

さて、日本の義務教育課程における「崇高」にかんする道徳教育は、低学年でのすがすがしい心の育成から、

中学年でめし・気高さの醸成を経て、高学年で畏敬の念の育成へと至るというプロセスを踏むように設計されている。このプロセスを経る理由は何だろうか。

道徳教育の資料作家である立石喜男は、低学年期の「子どもに『崇高なもの』を自覚的にとらえさせることはむずかしい」と指摘する²⁰。だからこそ段階的な成長プロセスを辿れるように、各学年に重点を置く必要があるものであり、低学年では「意図的に、豊かな自然体験や感動体験の場を保障し、身近なものの中に、美しいものが存在することに気づかせることが、この内容の指導の出発点」として、「体験を通して自分の心の中に湧き上がってくる“すがすがしさ”をじっくりと確認させる場の保障」が必要なのだという²¹。低学年時に実現される「すがすがしい心」は、中学年時に「感動する心の育成」に発展し、さらに高学年では「畏敬の念の育成」へと展開するとされる²²。

このように、道徳教育において小学校5・6学年「畏敬の念」は、小学校段階における「崇高なもの」への精神性の発達の到達点のひとつとして位置づけられていると共に、中学校段階での「弱さや醜さを克服する強さや気高さ」に至るための前提となっている。この図式についての検討を行う前に、道徳の教材「忘れられない誕生日」²³を参照してみよう。この教材を参照すべき理由は、『心ゆたかに』という教材が静岡県でもっとも広く使われている道徳教育の資料集であるということと、他県の資料でも取り扱いが見られる、わが国特有かつ象徴的な自然でもある「富士山」の体験が核となる体験となっているということがある²⁴。

さて、「忘れられない誕生日」のあらすじは次の通りである。「耕平」は夏休みの自分の誕生日に父とふたりで富士山に登る。バスで新五合目まで行き、頂上まで歩いて登る計画である。バスを降りると、「八月というのに空気がひんやりとして」おり、耕平は「自然の中の静けさに、何か特別なきん張感を覚え」ながら新六合目まで歩くと、「富士山から見る景色のめし・さ」に気づく。途中の山小屋での休憩をはさみ、さらに富士山を登り続け、ついに「富士山山頂奥宮」に到達する。

「やったあ。雲の上の山頂にやっと着いたんだ。」とさげんだ。ほくの胸は満足感でいっぱいだった。

そのときだ。東の空が赤く染まり始めた。しばらくすると、雲海のはるかかなたに太陽が顔を出した。

次の瞬間、一筋の光がすうっと富士山に向かってきた。まるで、光の道のようなだった。登山者たちの大きなよめきのあと、しばらくの間、だれも一言もしゃべらなかつた。ほくは、人を簡単に寄せ付けない富士山の威厳をはだで感じた。そして、堂々としている日本一の山「富士山」に、心があらわれる

思いがした。

父を見ると、手をあわせている。ほくもこのおごそかなふん囲気に、自然と手を合わせた。²⁵

富士山体験に際して「耕平」が抱いている「何か特別なきん張感」や「おごそかなふん囲気」といったものは「畏敬の念」に該当するものである。富士山登山において「耕平」が辿る心的プロセスは、学習指導要領において示される崇高体験のロジックに従っている。すなわち、まず「自然の美しさ」に感動し、そして自然の「威厳」に心を動かされ、さらに「光の道」に包まれる自然の光景に「気高さ」を感じているのである。

だが、すぐに気づくように、ここまででは小学校1・2年時から小学校3・4年時までの道徳段階に留まっているにすぎない。「美しさ」から「気高さ」への成長がさらに「畏敬の念」の獲得に至ることが小学校5・6年時で目指される道徳段階であるとすれば、この段階へは、どのように到達しうるのだろうか。

実は、「畏敬の念」への示唆は、「耕平」の父の言葉によって示されている。父は「富士山は最も天に近い山、雲の上の世界」であり、「山の神が住んでいると信じ」られてきた山であると「耕平」に教える。その際に「火を噴く恐ろしい山、神聖な山、そして、姿・形の美しい山として、人々にあがめられてきた」という富士山の歴史を説明している。この父の説明で「耕平」が感じ取れることは二つ挙げられる。ひとつは、自然体験における恐怖感情、もうひとつは、その恐怖感情をめぐる共通感覚である。

前節でみたように恐怖感情は、崇高感情における中心的な特徴のひとつである。自然体験は単に美しさに感動するだけでなく、同時にその背後に恐ろしさが隠されていることに気づく体験でもある。この恐ろしさの認知は主に想像力によって可能となる。火山の噴火や津波といった自然現象は、それらが実際の被害を与える現場においては、美しさを認知できる対象ではない。そうした自然の災害は、場合によっては数十年、数百年に一度起こるものであるため、人はそれを記憶し、それを想起することを試みてきた。この記憶の想起によって、自然は単に美しさを与える対象ではなく、人間存在を凌駕する対象であることを意識することができ、災害への準備を整えることができるのである。

他方、この「人間存在を凌駕する対象」という性質は、その同じ対象を容易に「畏怖の対象」へと転換させることができる。また、ここに「自らの存在を超えた存在」、すなわち「絶対者」「超越者」に対する感覚の余地が生まれる。「耕平」の父がわざわざ「火を噴く恐ろしい山」といった表現を使用しているのは、こうした崇高な自然体験の核心を言い表すものである。このような自然の恐

ろしさを、実際に自然の恐ろしさを体験するのではなく、間接的に定見することを通じて認識するということは、カントの提起した崇高感情の発見構造との一致を認めることができる。

カントは『判断力批判』において、自然から適切に距離をとることによって、人間は自らを圧倒する恐ろしい自然に対抗し得る精神性＝崇高感情を発見するという構造を指摘していた。ここには、「距離をとる」という形で安全が確保される場合に限り、崇高にかかわる道徳性が発見され得るという洞察が含まれている。この距離・安全の確保という点において、間接的体験としての芸術の教育的機能の可能性が生まれるのだが²⁶、カントにおいては絶対者は主観の内に、いわば内在化していると言える²⁷。

そして、もうひとつの恐怖感情をめぐる共通感覚は、他者との交感によってもたらされる。「耕平」は父親に「火を噴く恐ろしい山」が「神聖な山」「美しい山」と併存することを学ぶ。この学びは、崇高概念の歴史から明らかかなように、崇高の核心的な体験であるが、目の前にある富士山が「火を噴く恐ろしい山」であることは、実際の体験によってではなく、父親からの対話によって、間接的にもたらされる。ここでは、この他者との交感こそが、「畏敬の念」における「畏れ」の根源となっていることが示されている。

「忘れられない誕生日」という教材において、「畏敬の念」とは、「耕平」が自分だけで到達する感情ではなく、父親という信頼できる他者によって気づかされるという構図が示唆されている。実際、このことは「父を見ると、手をあわせている。ほくもこのおごそかなふん囲気に、自然と手を合わせた」という「耕平」の行為のあり方に現れている。ここで「耕平」は父の「手をあわせる」という行為を見て、それを模倣することで「畏敬の念」を獲得するに至る。

このように同資料において、美しさへの感受から気高さへの気づきへとつながり、さらに他者との交流に導かれて「畏敬の念」を獲得するという道徳性の発達が、小学校段階において獲得されるべき道徳教育内容に含まれていることを読み取ることが可能である。こうして小学校段階において獲得される「畏敬の念」は、中学校段階における「3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の内容項目では、「(2) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める」と前提される。この項目は、小学校段階の内容と一致するものであるが、実は次の内容項目「(3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見いだすように努める」に重ねられている。

中学校段階 (3) における「弱さや醜さを克服する強

さや気高さ」への確信の根底には、小学校段階での「畏敬の念」獲得の構造、とりわけ他者との交感がある。この段階に至ると、小学校段階の「畏敬の念」が内面化して、自己への内省に繋がるという仕組みになる。この自己への内省の現れが「弱さや醜さを克服する」という態度である。

自らの弱さ・醜さについての自覚は、自然や他者の行動の美しさ、また恐ろしい自然の間接的体験を通じて生まれる。これは、自己の存在を圧倒する外的な現象と自己とを共に内面において比較することで、自己の卑小さを自覚するというプロセスを経る。ここでは、「火を噴く恐ろしい山」のような恐ろしさを与える自然の対象に対していったん「畏敬の念」を抱くことによって距離を確保した後に、内面化された絶対者と自己との関係において自己への内省が生じるという構造が見られる。以上から、中学校段階において、この自己への内省により自己克服の道が、「畏敬の念」によって開かれていると考えることもできる。

その一方で、授業者にこうした崇高や畏敬の念をめぐる理解の素地がなかったとすれば、どうということになるだろうか。道徳教育についてしばしば危惧されるように、科学的根拠のない疑似科学に基づいた自然体験の解釈に陥ったり、あるいは儒学的な傾向やその他の特定の思潮にいたずらに偏った崇高体験の解釈を許したりするような危うさがある。こうした危うさに抗するためにも、授業者の側にこそ、倫理学や哲学に関する素養や知識が必要不可欠であるし、それによって新たな道徳教育実践の開発可能性もまた開かれるであろう。

4. おわりに

ここまでみてきたように、道徳教育における「自然や崇高なもののかかわりに関すること」には道徳性の発達段階が想定されていることが明らかである。

道徳性が小学校低学年時から順次発達していき、「畏敬の念」獲得に至ってひとつの頂点を迎える。そして、この「畏敬の念」の獲得によって、自己の内省が起り、さらにもう一段階発達するという図式が提起されていた。こうした道徳性発達の思想は、例えばコールバーグ²⁸などにおいて典型的にみられるわけだが、その欠点として、想定される学年で規定の道徳的心情が発達しなかった場合についての手だてが見いだしにくいということがある。道徳的心情は児童個人の精神的成長と軌を一にする側面があるが、当然のことながら精神的成長一般には個人差がみられる。この個人によって差がみられる発達段階の差異を、現実の教育実践の場でいかにして乗り越えて行くかということは課題のひとつであろう。

また、「自然や崇高なもののかかわりに関すること」に関する道徳性の発達には、教師の側にも十分に確保され

ていなければならない。例えば、教育基本法（平成18年12月22日法律第120号）第九条においては「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と「崇高な教員の養成」が求められている。ここに「崇高」の術語が使用されていることを単なる偶然であると考えすることは、もはやできないだろう。

続く第十条では「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせると共に、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」とあり、「家庭教育」においても、道徳性の発達を支援するように促さなければならないことも想定されている。ここで述べられる「心身の調和のとれた発達」とは、道徳性の発達を示唆するものであると解釈できる。心と身体との調和とは、ここまで考察してきた小・中学校段階における道徳性の発達プロセスで獲得されるべき精神性であるとみなせることに留意すべきである。

では、高等学校において道徳性発達はどのように考えられるべきだろうか。第1節において示唆したように、道徳の教科化の流れの中で、道徳の授業が必修化される動きがみられる。こうした動きは、高等学校段階以降においても諸個人の道徳感情が発達することの必要性が認められていることの現れである一方、その方法論についてはいまだ模索の段階にある。ここに一定の方向付けを与えていくことが必要である。ただし、その際、教育基本法第十五条で規定される「宗教に関する寛容の態度」を醸成していくことに留意しつつ、第2項で規定される「国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」という方向性を維持し、特定の宗教活動や思想傾向に寄与するような教育に陥ることがないように、道徳教育の方向性を見出す必要がある。

こうした方向性として、デュルケムが道徳の第三要素として述べたように、「道徳を理解する知性」が必要であることを示唆している²⁹。デュルケムは、道徳性とは「単にある一定の行為を全うすること」ではなく、「行為を命令する行為が自由意志によって求められること」が必要であると主張し、こうした道徳性を「宗教的道徳」から区別した。こうすることで、デュルケムは道徳性を神秘的な世界から切り離したのである。

道徳教育における「畏敬の念」や崇高に関わるものの陶冶は、道徳性の発達段階を想定したものであるが、発達段階に基づく教育それ自体に含意される限界をどのように乗り越えるかということが課題であると同時に、児童・生徒の自律性をいかに陶冶していくかということもまた課題であるといえよう。

注

- 1 藤井基貴・宮本敬子・中村美智太郎「道德教育の内容項目『寛容』に関する基礎的研究」、『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)』第63号、静岡大学教育学部、2013年、123-134頁。
- 2 小野文生『『崇高なもののかかわり』から考える道德教育の問いのかたち』、岡部美香・谷村知恵編『道德教育を考える——多様な声に应答するために』法律文化社、2012年、74-93頁。
- 3 崇高概念が西洋から輸入された概念であることと、そのことをめぐる問題については次を参照。森本隆子『〈崇高〉と〈帝国〉の明治——夏目漱石論の射程』、ひつじ書房、2013年。森本は、崇高体験を、「大いなる他者」としての自然との遭遇という局面において死に通じる自己超越への志向が内包された体験と分析すると共に、この遭遇は男性自我によってなされるという想定が隠されており、その際に、もう一つの大いなる性的他者としての女性との遭遇と表裏一体をなすとされると論じている。本論文は、この問題関心を共有するが、後者のジェンダーの問題については稿を改めて論じる必要があるために言及せず、前者の問題について考察を加えるに留める。
- 4 すでに関東圏を中心に、高等学校における道德教育構想の動きは存在している。例えば、茨城県では2003年から道德教育研究推進校10校を指定して実践や教材研究を続け、2007年から、全国で初めて県立高等学校で道德の授業を必修にしている。同じく2007年度から神奈川県は、政治参加・司法参加・消費者教育・道德教育を柱とする「シチズンシップ教育」を始めている。また、2009年度には埼玉県で、道德教育について「人間としての在り方生き方に関する教育」の推進方針が定められ、これによって各学年・全生徒を対象に、ロングホームルーム等の時間を活用して一定回数実施するように、埼玉県教育委員会が各校に通知している。そして、新しい学習指導要領でも、2010年度から高等学校の道德教育については、学校ごとに全体計画を作成することを義務づけている。こうした高等学校における道德教育の動きは、今後さらに加速していく可能性があるが、他方で、その内容が特定の思想・宗教のものになることや偏った教材が使用されることへの懸念もある。そうしたリスクを避けるためには、義務教育段階における道德教育を正確に理解して位置づける必要がある。この際にも「畏敬の念」概念が果たす役割は小さくはない。
- 5 キャリア教育と道德教育の関係については次を参照。中村美智太郎「キャリア教育に関する道德的基礎——道德性の発達とキャリア・アダプタビリティ」、山崎保寿・望月耕太編『新たなキャリア教育の展開とモデル教材——キャリア教育概説・教材・重要資料集』静岡大学、2013年。
- 6 このような問題状況について、河野は「現代社会における道德教育とは、リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育成することに他ならない」と述べて、従来の儒教的な道德教育に代わる「哲学教育」の一環としての道德教育を提案している。河野哲也『道德を問いなおす——リベラリズムと教育の行方』ちくま新書、2011年。
- 7 Longinus, *On the sublime*, in: The Loeb Classical Library ARISTOTLE XXIII, Harvard University press, 1927. 小田実・ロンギノス『崇高について』河合文化教育研究所、1999年。なおこの書物は、小田実と「ロンギノス」との共著という形式をとっている。
- 8 Samuel H. Monk, *The Sublime. A Study of critical Theories in XVIII-century England*, Ann Arbor Paperbacks and The University of Michigan Press, 1960, p.10.
- 9 佐々木健一「近世美学の展望」、今道友信編『講座美学』第1巻所収、東京大学出版会、1984年、129頁。
- 10 M. H. ニコルソン(高山宏訳)「山に対する文学的態度」、『西洋思想大事典』第4巻所収、平凡社、1990年、452頁。
- 11 ニコルソンによれば、17世紀後半から、イギリスにおいて、修辞上ではない「自然における崇高(natural sublime)」が発達し、その頂点はトマス・バーネット『地球の聖なる理論』(ラテン語版1681年、英語版1684年出版)における「愛憎併存」であるという。この「愛憎併存」とは、バーネットがアルプスの山々について、一方で「破壊された世界の廢墟」としながら、他方でイギリス人ではかつてなかったような「情緒的な反応」をしていることを指している。さらに、ニコルソンは、イギリスにおいては「自然の崇高」が「修辞学の崇高」より先行した点を指摘している。M. H. ニコルソン(高山宏訳)「崇高(外的自然における)」、『西洋思想大辞典』第3巻所収、平凡社、1990年。
- 12 略号は、『崇高と美に関する私たちの観念の起源に関する哲学的探究』の第2部第5節を指す。引用は次による。Edmund Burke, *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful*, University of Notre Dame Press, 1958(ed. by James T. Boulton). なお訳書は引用者によるが、次の訳書を適宜参照した。鍋島能正訳『崇高と美の起源』理想社、1973年。
- 13 *The Dictionary of Art* 29, GROVE, 1996(ed. by Jane Turner), p.889f.
- 14 *ibid.*, p.890.

- 15 数学的崇高には、我々が理性の能力であらゆる自然が小となるような別の非感性的な基準を発見し、それにより感性的には自然を測ることはできないにもかかわらず理性的には自然以上の優越性が我々の心意の内に存在することを発見するという構造がある。
- 16 略号はアカデミー版『判断力批判』B版の78頁を指す。引用は次の文献に拠る。Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*. In: Reclams Universal Bibliothek (Hrsg. von Gerhard Lehmann) 1976. なお訳出は引用者によるが、次の訳書を適宜参照した。篠田英雄訳『判断力批判』岩波文庫、1964年。及び、原拓訳「判断力批判」、『カント全集』第8巻所収、理想社、1965年。
- 17 カントにおいては、崇高に関する判断は必然性を持つためア・プリオリな原理を持ち、従って経験的・心理学的方法によって主張される感情性から区別され得るという点も重要である。
- 18 もちろん崇高について論じたのは、この三者だけではない。トマス・バーネット、ジョン・デニス、ジョセフ・アディソン、フリードリヒ・シラーなど、重要な思想を提供する論者は数多く存在するが、ここではこれ以上言及しない。あるいは、カント自身も、『美と崇高との感情性に関する観察』(1764)など、『判断力批判』以外でも崇高の問題を論じているが、ここではこれ以上言及しない。
- 19 ナンシー「序言」、ミシェル・ドゥギー他(梅木達郎訳)『崇高とは何か』所収、法政大学出版局、1999年、1頁。
- 20 押谷由夫・立石喜男編『小学校道徳 内容項目の研究と実践 12 美しさや崇高に感動する』明治図書出版、1991年、28頁。
- 21 前掲書(註19)、28頁。
- 22 前掲書(註19)、29頁。
- 23 「忘れられない誕生日」、静岡県教育研究会道徳教育研究部他編『こころゆたかに 静岡県小学校道徳副読本』所収、静岡教育出版社、2010年、36-39頁。
- 24 なお愛知県では「明るい心」という教材が使用されているが、ここでは静岡県のものを参照するに留める。
- 25 前掲書(註21)、38-39頁。
- 26 シラーの美的教育思想の意義のひとつはここに見出される。カントの思想を受けて、シラーは美的教育を提唱し、人間の美的な陶冶が可能であると主張している。この際に、恐怖を与える恐ろしい自然体験を間接的に体験することのできる芸術が、この陶冶を実現するのに大きな役割を果たしている。この問題については次を参照。中村美智太郎「シラーの調和的思考について——ガダマーの批判と美的思索のリアリティ」、日本倫理学会編『倫理学年報』第58集、2009年、173-187頁。
- 27 この内在化という観点には、後述する中学校段階(3)における「弱さや醜さを克服する強さや気高さ」における内在化の問題に回路を開いている。
- 28 Lawrence Kohlberg, *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In: *Handbook of socialization theory and research*, Rand McNally, 1969(ed. by D.A. Goslin). 永野重史(監訳)『道徳性の形成：認知発達論的アプローチ』新曜社、1987年。このコールバーグの道徳性発達理論は、後にキャロル・ギリガンによって批判されている。Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1982. 岩男寿美子(監訳)『もうひとつの声：男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店、1986年。なおコールバーグの理論の理解及びその実践例の検討については、次を参照のこと。荒木紀幸(編)『道徳教育はこうすればおもしろい——コールバーグ理論とその実践』北大路書房、1988年。また1997年の続編も参照。
- 29 エミール・デュルケム(麻生誠・山村健訳)『道徳教育論』講談社、2010年、214頁以降。

【連絡先 藤井 基貴
E-mail:emfujii@ipc.shizuoka.ac.jp】
【連絡先 中村 美智太郎
E-mail:mititaro@silk.plala.or.jp】

A Basic Study on a Feeling of Awe in Moral Education

Motoki Fujii¹, Michitaro Nakamura²

¹*Faculty of Education, Shizuoka University*

²*Education Development Center, Shizuoka University*

Abstract

The purpose of this study is to examine the problems of moral education dealing with “a feeling of awe” in Japan. The present Ministry’s curriculum guideline shows that “a feeling of awe” has an important place as the precondition to overcome the moral conflict or to acquire the moral nobility in the junior-high school, and that it has been regarded as the highest morality during the elementary school years. However, in most cases of Japanese moral education, “a feeling of awe” has not been discussed actively with the philosophical studies in the western countries. It is therefore often overlooked that the idea is strongly related to inner human fear caused by the experiences in nature. The paper discussed that school teachers should have the knowledge of concept based on these western ideas so as to understand the teaching materials deeply and seek the new approaches toward Japanese moral education.

Keywords

Moral education, sublimity, a feeling of awe, experiences in nature

