

## 道徳教育の批判的考察と新たな授業方法論の模索 —Derek Parfit の道徳概念を援用した新しい道徳授業の試み（その1）—

加藤 潤（文学部・教授）

### 序章

かつて、道徳教育の現場での位置づけについて論じた際、ある中学校の教務主任の言葉を引用したことがあるが、本稿を起すにあたって、今一度紹介しておきたい。

「道徳はね、多くがほかの科目に化けてしまうんですよ、ある時には学級指導に、ある時には受験科目に<sup>(1)</sup>」。

同じ言葉を再掲したのはほかでもない、それから20年を経たにもかかわらず、我が国の道徳教育の位置づけはほとんど変わっていないからである。一方では、社会の危機に警鐘を鳴らす世論を受けて、教育審議会の答申には繰り返し、道徳教育の強化がうたわれている。戦後に限ってみても、高度経済成長期の物質中心主義と知育偏重を糾弾した、昭和41年の第20回中教審答申では、別記として「期待される人間像」を添付したのは象徴的だろう。同答申の本論では、後期中等教育の拡充整備が提言されていたが、そこには、いわば青少年の道徳的荒廃に肅正を求めるかのような論調が色濃い。すなわち、享楽主義と利己主義が批判され、教育における知育偏重からの脱却が強く求められていたのである。その後の中教審答申または総理直属の教育審議会報告でも、道徳教育の強化を提言しているものは枚挙に暇ない。直近で見れば、平成25年（2013）教育再生実行会議の第一次提言は、いじめ自殺に対する世論の批

判を受けて出されたものであるが、その冒頭で「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」することが提言されている<sup>(2)</sup>。これらは、いってみれば社会問題の原因を学校教育の機能低下に求め、その解決策として、普段は主要教科の陰でないがしろにされてきた特設道徳が、この時だけ社会規範の再構築というミッションをお仕着せられたようなものである。

いったい、我が国の道徳教育は、こうしたあいまいな、時には政治的恣意に操作される位置づけのままではよいのだろうか。もし、教育学研究者と教育実践関係者が、道徳教育を政治的言説への従属から自立させたいと考えるなら、これまでの道徳の授業とは全く異なる道徳教育カリキュラム構造と道徳授業方法論を提示し、むしろ、政治的言説の基礎となりうる理論を提供しなければならないだろう。

もちろん、この根本的な道徳教育理論改革が一朝で実現しないことは認めながら、本試論ではイギリスの哲学者、Derek Parfit（1900-）が追及した「道徳の客観性」（moral objectiveness）、とりわけ彼が提出したトリプル理論（triple theory）とアイデンティティ解釈を援用しながら、我が国の道徳教育に欠如し続けてきた、価値と存在の学習方法の可能性を提案していきたい<sup>(3)</sup>。

その前提として、まず、我が国の特設道徳

が誕生した経緯について若干の考察を加えておく。それというのも、道德教育の曖昧かつ脆弱な位置づけの原因は、この特設道德が生まれた経緯と無縁ではないからである。

## 第1章 道德特設の背景 — 昭和33年学習指導要領改訂が意味するもの

周知の通り、終戦直後の昭和20年12月31日、GHQが出した4つの司令の一つが、「修身、日本歴史、地理の停止」だった。これ以降、13年間、我が国の道德教育は空白期に入るのである。とはいえ、戦後のいわゆる「新教育」はアメリカ型の民主主義的教育の我が国への移植であり、その中で道德教育は社会科の一部として行われていたことも事実である。社会科における道德教育の位置づけは、昭和27年の教育課程審議会答申で触れられている。すなわち、「社会科の改善にあたって力を注ぐべき面の一つは、基本的人権の尊重を中心とする民主的道德の育成である」というものだった<sup>(4)</sup>。つまり、修身の停止以降も、民主主義的教育理念の中核である公民教育(citizen education)は社会科の中に組み込まれていったのである。ただ、昭和20年代後半には、青少年の社会規範低下を憂慮し、道德教育の強化を教育に求める社会的風潮があった。その当時の社会的雰囲気をよく表しているのが、永井龍男の随筆「道德教育」(昭和36年)である<sup>(5)</sup>。話は鎌倉の名刹の住職が、境内の垣を破り、樹木を折る高校生に注意したエピソードである。

「すると、彼らはいい合わせたように、『僕らは学校で、道德教育をうけませんでした』

と、平気な顔で応えるというのだ。修身という科目が、うるさく議論されていた当時なのである」

つまり、この時の高校生は昭和33年の道德特設の時にはほとんど義務教育を終えていた世代なのである。ここには、当時、青少年の規範力低下の原因を学校教育における道德の不在に求めようとする世論の雰囲気が出ている。世論は戦後社会が抱える様々な問題を道德の不在に帰すことによって、逆にその解決策として道德教育の復活を呼び込んでいったといえる。

占領下のアメリカ型民主主義教育の移植については、その後、次第に批判的な世論が投げかけられていった。アメリカの進歩主義的教育の影響を色濃く受けた、いわゆる「新教育」については、昭和25年頃から学力低下を招くのではないかという批判が出されていった<sup>(6)</sup>。「6. 3制野球ばかりが強くなり」などという戯れ歌が生まれたのもこういう社会状況を表している。

こうして、戦後の教育改革は「政府自身によって次第に変質させられる運命にあった」のだった<sup>(7)</sup>。すなわち、基礎学力低下、規範教育の欠如という社会問題を解決するために、文教政策は占領政策の手を離れたのち次第に復古的な方向へと舵を切っていくのだった。昭和31年(1956年)教育課程審議会に出された「小学校・中学校の教育課程の改善について」の諮問に対して出された昭和33年の答申では、それまで社会科の一部として民主的道德の育成に傾注することで道德教育としてきた方針を転換し、「学校全体で

道徳教育を行う立場をとりながら」、かつ、小中学校で道徳の時間を特設すべきであると提言した<sup>(8)</sup>。

ここに、修身の停止以来、単独の時間として設けられていなかった道徳教育が、社会科とは切り離されて特設されたのだった。しかも、注目すべき点は、昭和33年の学習指導要領改訂では、学習指導要領の拘束力がそれまでよりはるかに強くなっていることである。教育学者の梅根悟によれば、昭和26年の学習指導要領改訂では「教授の手引き」と、緩やかな拘束力しか持たなかったものが、33年改訂では官報で告示され、それは「学校教育法施行規則に示された法的な基準を持つ性格」になったということだった<sup>(9)</sup>。

こうして特設された「道徳」では、「小学校の一年から六年まで毎年くり返して、親兄弟に感謝と親愛の情をもつことを中心とする教育がなされる」ことになり、この基本的授業構造は現在まで変わっていない<sup>(10)</sup>。それからの五十五年間というもの、道徳の授業教材や授業展開の開発は行われたものの、教科免許不在のままの曖昧な位置づけと、道徳的価値そのものについての検討は行われないうまま、冒頭に引用したように、現場での道徳軽視と政治的利用が放置されてきたのである。

そうはいつても、年間35時間設けられている道徳授業を空疎だと批判するだけでは、学校教育現場の努力に冷笑を投げかけることになってしまい、問題の解決にはつながらない。そこで、章を変えて、現在の道徳授業のどこに問題点があるのかを検討してみよう。この作業を経て、次の課題である「新たな道

徳授業の構築」を模索できると考える。

## 第2章、現行の道徳授業批判 — 中学校道徳学習指導要領を検討する —

まず、現在の学習指導要領に明記されている道徳の定義を見てみよう。年間授業計画で35時間設けられている道徳授業だが、中学校学習指導要領第1章総則では、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」とされている。

それでは、道徳の授業にはどんな役割が期待されているのだろうか。実はその点についての定義と合意が、特設道徳発足以来あいまいなままだったのである。具体的に授業の組み立ての典型を見てみよう。まず、学習指導要領に指定されている道徳授業の内容は、項目数でいえば大きく4つの大項目があり、それら4つのカテゴリーの中に23の小項目が設定されている。これが、いわゆる「徳目」と呼ばれる主題（道徳的価値）である。4つの大項目とは、1「主として自分自身に関すること」、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」である。1、2の大項目にはそれぞれ5つ、3には3つ、4には10の小項目が含まれ、計23の徳目となり、これが一時間ごとの授業の「主題」に対応するのである。23の主

題に35時間が充てられている。時間数が主題数を上回っているのは、項目によっては2時間をかけることがあるからである。

これらの主題を教師が授業展開に具体化し、学習指導案を作成するのである。一例をあげれば、大項目2の中の小項目1では「礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる」とある。これを教師が、たとえば、「礼儀の重要性」といったようにコンパクトな主題に加工し、これが主題名となり、同時に授業のねらいにもなる。先の主題でいえば、「礼儀の意義を理解させ、適切な行動がとれる態度を育成する」といった、教師が生徒の内面に定着させたい価値として「ねらい」が学習指導案に明記する。

このいわゆる徳目を、どのような手立てで生徒に内面化するのだろうか、そこが道德授業の方法論の妥当性を検討する対象である。教育現場では教師個人や県レベルで様々な道德教材が工夫され、学校レベルや県教育センター等の機関でアーカイブスとして保存されていることが多い。しかしながら、もっともオーソドックスな授業手法として現在も行われているのは、読み物教材による授業である。23の徳目に合わせた物語が副読本として用意されている県は少なくない（例えば、愛知県では、小学校では『明るい心』中学校では『明るい人生』という副読本が配布されている）。この授業方式の源流を求めると、基本的には戦前の修身と変わっていないことがわかる。作家の中勘助は『銀の匙』の中で明治後期の小学校での修身を回想しているが、当時の授業風景はこんなものだった。

「学課のうちでいちばんみんなの喜ぶのは修身だった。それは綺麗な掛け図をかけて先生が面白い話を聞かせるからで、その絵には弾丸にあたった親熊が蟹をあさってる子熊をひしがないように持ちあげた石を抱えたまま死んでいるところ・・・などあった。生徒らは美しい絵にみとれ、お話にききほれて、もうひとつ、もうひとつ、とねだる<sup>(11)</sup>」

ここに、戦前戦後を通じた我が国の道德教育の特徴が表れているのだが、同時にその特徴こそが本論で批判したい欠陥でもある。端的にいえば、我が国の道德教育は、伝統的に存在してきたと考えられる価値（徳目といってもよい）を提示して、それを児童生徒に確認、共感させるという刷り込み型の方法に基づいてきたのである。この方法論には一つの盲点がある。それは、加賀裕郎（1990）も見抜いているが、現代社会がすでに寄りかかるべき原理、主義を失った、「いわば、どんな最終的出口も見いだせない不透明な時代であり、そのただなかにあって人々は、絶対主義と相対主義の岐路に立たされている」という視点が入っていないことである<sup>(12)</sup>。

たとえば、指導要領の主題を見ても、「真実を求め」「正義を重んじ」「父母への敬愛」「友情の尊さ」といった主題が並ぶが、もしその根底にある「真実」「正義」「父母」「友情」といった概念自体が、現代社会の中で曖昧になり、生徒たちが実感できないものになっているとしたら、それを読み物教材のなかで共感させようとする方法論は教条主義以外のなにものでもなくなるのではないだろうか。また、道德授業の最終盤（つまり学習



指導案でいう終末)で行われる「価値の一般化」という作業は、本時の読み物で理解した主題と同じような経験を生徒自身の過去や現在の生活に照らし合わせ、そこに流れる共通性を発見させようものである。これでは、過去の自己体験を思い出させ、同じような葛藤や悩みを経験している人間がいるのだという共有感覚を味わうだけに終わってしまうのではないだろうか。ここでもまた、固定化された既存の価値を確認する作業に終始している。

こうした欠陥を指摘しながら、加賀(前掲)が現代の道徳教育に必要だと主張するのは、「絶対性を僭称して、実際は偏狭な道徳を教え込むことでも、道徳教育を放棄することでもなく、道徳的一致を追及するに足る能力と資質を涵養すること」なのである<sup>(13)</sup>。このことを敷衍してみれば、徳目をア・プリオリに提示して刷り込む授業法ではなく、道徳的概念自体を対象化し、議論、分析して一定の結論や合意を引き出す能力を育成する授業展開でなければならないということだろう。

これまで、我が国の道徳教育では、習俗、伝統文化、共同体規範といった「過去の遺産」に基づいた徳目を連綿と次世代に再生産していくことに、その役割の重きをおいてきた。もちろん、徳育の原点は、価値観を人格に内面化していない真っ白(タブラ・ラサ)な状態の子どもに社会化(socialization)をほどこし、それによって社会統合(social integration)が維持されるという機能主義(functionalism)を否定するつもりはない。

学校教育の社会化機能を否定してしまえば、現在の社会構造のなかで国民、市民といった人格の同質的枠組みを形成することは不可能である。ただ、それは社会化のすべてではなく、あくまで一次的社会化(primary socialization)と呼ばれる基本的社会性の内面化のレベルのことである。社会化にはもうひとつ、二次的社会化(secondary socialization)といわれる、個人が自分の人格と社会的価値をすり合わせ、自分らしさを確立していく、言い換えればアイデンティティ形成のプロセスがあるのである。我が国の道徳教育はこの両者を混在させたまま行われているのではないだろうか。だから、青年期を通過する生徒個人に対して、時には一次的社会化をほどこすような、「生き方の教条」が行われるおそれがあるのだ。つまり、自分らしさまで「しつけ」のように外から決めつけられるような道徳教育は、主体的個人の確立とその契約集合体である社会を形成するには弊害となりうるということである。

アイデンティティ形成に寄与する道徳教育を実現するためには、既存の価値を伝達するだけではなく、価値そのものを相対化して、自分の中で、または他者と議論しながら理解を深め、時には改変を試みるものでなければならない。つまり、道徳授業を一次的社会化から二次的社会化へと、そのねらいをシフトしていく必要があるだろう。

おそらく、家や地域の教育機能が低下しつつあるいま、学校が一次的社会化から撤退すれば、社会規範の内面化を担当する社会セクターが不在になるのではないか、という疑

問が投げかけられるだろう。しかしどうだろう、学校がすべての社会化を担当すべきであるという言説が学校を丸抱え教育へと傾斜させ、教師が過剰負担に押しつぶされるようになってきたのではないか。一次的社会化機能（狭義にしつけといってもよい）を社会のどのセクターが担うべきなのかという議論が全くなされないまま、学校教育がすべてを担うオール・イン・ワン制度になってきているのである<sup>(14)</sup>。もし、意図的な政策として公教育に家族や地域の代替機能を担わせるとするなら、今よりはるかに多くの教育人材と予算を投入する措置をとらなければならないはずである。それができなければ、一次的社会化は、家庭や地域に何らかの形で分担させる仕組みをつくるしかないだろう。

では、かりに道徳を二次的社会化に重点を置いた教育に転換させるという社会的合意ができたとしてみよう。すると、今のような主題設定と読み物中心の道徳授業は適当ではないということが分かるだろう。なぜなら、青年期の個人がアイデンティティを獲得していく過程では、既存の習俗、文化、伝統等を受容するだけでなく、それらを疑い、葛藤することが必要だからである。つまり、既存価値を受け入れるだけでなく、社会的価値と個としての自己とを往復しながら、ある均衡点を見つけるプロセスがアイデンティティ獲得なのである。その確立のために設定されたのが、エリク・エリクソンのいうモラトリアム期に他ならない<sup>(15)</sup>。

このように考えると、青年期前期の道徳授業に関していえば、道徳的価値と人間の行為に

ついでに哲学的省察こそが、上記の目的を達成させるために必須のものだということに合意を得ることができるだろう。この仮説のもとに、次章では、今後の道徳授業を構築するための概念的枠組みを提示してみよう。

### 第3章、道徳的概念を議論する道徳教育とは —Derek Parfit の理論を援用して—

#### 1、道徳的ジレンマ授業の限界

道徳教育を徳目の教え込みから、道徳的価値を対象化し、論理的に分析する授業は、果たして中学校レベルでの道徳で可能なのだろうか。これによく似た授業法として現在すでに多くの教育実践で行われているのは、「道徳的ジレンマ」を利用した授業である。荒木紀幸（1990）によれば、この授業はジレンマ物語を利用して生徒にふたつの価値について考えさせるものである。荒木は「ジレンマ物語はオープンエンドの形で投げかけられる道徳的な価値の葛藤である」という<sup>(16)</sup>。荒木が事例として提示しているのは、たとえば、瀕死の息子を運ぶために車を借りようとして拒否された父親が、車の持ち主に暴行を働いて奪ったという話である。道徳的ジレンマ授業では、この場合どう行動するのがよいのかという結論を引き出すことがねらいではなく、この場面で葛藤を起こしている生命尊重、家族愛、法遵守といった複数の価値構造を理解させることが目的である。

しかしながら、ジレンマ物語を利用した道徳教育では、葛藤しているそれぞれの価値は自明のものとして扱われており、一つの価値概念を深く掘り下げたり、価値自体の真

偽を議論したりすることを生徒に要求するわけではない。したがって、ともすれば、ジレンマ状況をどう切り抜けるかという対処法（coping strategy）へと導きやすくなる。本論が目指す授業法は、あくまで一つの道徳的価値を相対化し、時には解体、否定する思考実験を通じて、価値概念が現代に生きる自己にとってどのような意味を持ち、行為へとつながっていくのかを掘り下げることを目的としている。したがって、ジレンマ授業とは異なるモデルを提示しなければならない。

そこで、ひとつのよりどころとして、Derek Parfit（英：1942～）が道徳の客観的存在証を試みる過程で提出した、いくつかの発想と理論枠組みを利用してみたい。

## 2、Derek Parfit の方法論

本論では議論を単純化するために、道徳的価値とは何かを巡る論争史を3つに大別する。すなわち、ある行為の結果が最大の効用を生むとき、その行為が最も道徳的であると考える結果功利主義（consequentialism）、ある行為の道徳性はその結果ではなく、行為そのものが目的となっているかどうかで決まる、いわゆる定言命法（imperative）を道徳律の基準にするカント主義（Kantianism）、そして、すべての人々が受け入れる（consensus）行為が善であるとする契約論（contractualism）の3つを想定する。

先の道徳的ジレンマ物語を例にとってみよう。瀕死の重傷を負った息子を病院に運ぶために父親が他人に暴行を働いて車を奪った行為は、果たして道徳的かどうかという問題で

ある。この場合、生命を救うという最大の結果効利を得るためには暴行も窃盗も、法的な問題は措いて、すくなくとも道徳的には正当化されることになる。ところが、カントが主張する道徳は、その結果はたとえどんな悲惨な結果に終わろうと、行為自体に手段性が含まれているか否か、その一点が道徳的といえるか否かを決める唯一のよりどころとなる。さらに、契約論に従えば、すべての行為関係者が受け入れられる行動が最適なものということになる。つまり、カントに従えば、暴行を働いて車を奪うという行為は、父親を救うという別の目的のための手段としての行為である。たとえ命を救うという崇高な目的のためであっても、その行為自体が目的ではない限り、それは道徳的とはいえないというのだ。では、契約論ではどうなるだろう。自動車の所有者に事情を説明し、それなりの報酬を払って車を使わせてもらい双方が合意するという、現実的な解決法が最適行為として導かれるだろう。

同じような事例を、サンデル（2012）は別の事例で説明する。銃をもった暴漢に追われた友人を家にかくまい、暴漢にその友人が家にいるかどうかを問われた時、「いない」と答えることはカントによれば道徳的行為ではないということになる。つまり、人命のための方便だろうが何だろうが、他の目的のために真実を言わないということは、すべて非道徳的行為になるというのだ。しかし、功利主義に立てば、嘘をいうことで最大の利益が得られることになるのだ<sup>(17)</sup>。

一見すると、これらの倫理学潮流、すなわ

ち、功利主義論 (consequentialist theory) と普遍主義論 (Kantian theory)、それに契約主義論 (contractualist theory) は、一見、我が国の道德教育と無縁のように思われるかもしれない。ところが、じつはこの三者が歴史的に相いれない立場を形成してきたことが、そのまま道德教材と授業展開に反映しているのだ。前項で紹介した「道德的ジレンマ教材」を思い起こしてもらえばよいが、道德教材に使われる説話の多くには、こうした価値の葛藤場面で主人公が悩む姿が描かれている。たとえば、野球の捕手がランナーにタッチしてアウトと審判にコールされたのだが、ほんとうは落球していたことを隠して、最後まで呵責に苛まれる物語（「タッチ・アウト<sup>(18)</sup>」）。これなどは典型的な「ジレンマ物」と言えるだろう。

ところが、ジレンマ教材では、最終的に道德的価値とは何かを児童生徒に考えさせることはできない。なぜなら、功利主義、普遍主義、契約主義のどれが最善の立場かを学校教育の中で断言することはできないからである。ふたつの価値が葛藤している場面を、児童生徒たちは自らの心情に照らして、共感したり、反発したりすることで、価値への理解を高めることが、「価値の一般化」と呼ばれる道德授業の到達点になっているのである。

この授業方法が行っているのは、「これこれを守るべきである」という当為（規範といってもよい）の教条的刷り込み、もしくは、「ふたつの価値を臨機応変に使い分けよ」、または、「他者が合意してくれるような方法を見つけよ」という処世訓探しにほか

ならない。もし、徳目を刷り込まない道德を目指すなら、「正義」とは何か、「生と死」とは何か、「平和」とは何か、といった概念分析訓練をやるべきだが、現行の道德学習指導要領にはそうした思弁的訓練は指示されていないし、23にも及ぶ徳目（主題）について35時間で深く掘り下げるのはとうてい不可能である。

このように、功利主義的価値と普遍主義的価値を並立させたままで教える今の道德教育は、現代社会の様々な状況で二律背反する価値の間で判断を求められる時（例えば、利潤と安全、豊かさと格差）、自律的市民としてその議論に参加する習慣さえ身につけさせてくれない。

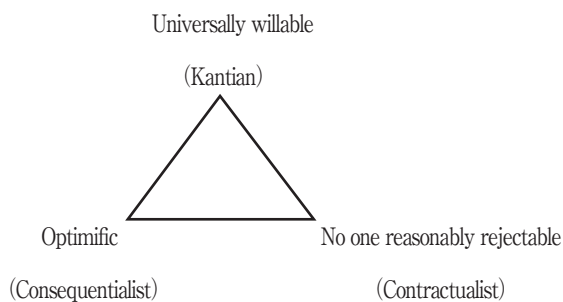
そこで Parfit の理論が有効になると考える。Parfit は、Kantian、consequentialist、contractualist の三者がすべて否定できないような統一的な道德理論が存在するというのだ。もし、それが理論的実証に耐えるものなら、道德教育の教材は整然とした構造をもつはずである。つまり、Parfit の主張する統一論を、何らかの教材もしくは授業方法で道德教育に取り入れた場合、これまでのようないくつかの矛盾する価値を並列提示するジレンマ型ではなく、さらに高次の普遍的道德概念を児童生徒に提示し、それを操作できる能力を育成することが可能になるのではないだろうか、それが本論の仮説なのである。

そこで、まずは、Parfit のいう統一理論とはどのようなものかを概観しておこう。この統一理論は最上公理 (top-of-the-mountain formula) またはトリプル理論 (Triple Theory)



と呼ばれる（以下、トリプル理論と呼ぶ）。トリプル理論は三つの条件をクリアする行為が善（right）であり、条件に抵触すれば悪（wrong）であるという、きわめて単純な発想から成る（下図参照）。

**Parfit's Triple Theory of Moral Objectiveness.**



すなわち、ある行為が、他のより適した原理、または普遍的な意志の原理、さらに合理的に拒否できない原理の三つのいずれかによって許可されない場合、その行為は悪（wrong）であるということになるというのである。この公理を満たせば、行為の結果が最も良い結果をもたらすという点で consequentialist theory に適っているし、普遍的な望ましさを備えている点で Kantianist theory と矛盾せず、さらに、すべての人々がおおむね否定しない（合意が形成される）点で contractualist theory にも適合しているのである。

このトリプル理論に欠陥があるのかないのかという点についての議論は本稿での目的ではないので立ち入らないが、Parfit は数年間をかけて数百人の哲学者に批判を仰ぎ、最終的に 1600 頁を超える著書にまとめた

(Parfit (2), 2011)。この歴大な Parfit の論理は、彼が尊敬しながらも反論した Bernard Williams の道徳論と対比するとわかりやすい。つまり、Williams は道徳とは極めて人間的なシステム（human system）であり、善悪の判断に答えられる客観的な事実は存在しないと考える。道徳が人間的なシステムなら、人は欲望を持ち、完全に平等ではありえない、本来、利己的に偏るものであるという。人間は世界の盲目的な奉仕者（blind servant）ではないというのだ<sup>(19)</sup>。それに対して、Parfit は、客観的な道徳判断は存在するという仮説のもとに、彼のトリプル理論を構築したのである。

このトリプル理論は、単なる概念操作によって作られた道徳理論ではなく、現実の行為を説明する枠組みとして構築されたものであることは、Parfit がつねに現実の経験や行為を事例として使いながら論述していることからわかる。それならば、我が国の道徳教育の教材の中に、Parfit の思考方法やトリプル理論を取り入れた教材、授業法を導入することは不可能ではないと考えるのも、あながち飛躍とはいえないだろう。

たとえば、先に紹介した、緊急時に他人に暴行を働いて車を奪うという行為を考えてみよう。はたして、この行為はトリプル理論にどこまで耐えられるだろうか、そこを道徳授業の展開で教師と児童生徒とが議論し考えていくのである。まず、この行為は、当事者、被害者、傍観者のどれだけの人々の合意を得られるだろうかを検討する。次に、この行為の結果には最大の利があったといえるかどうか

かを問う。さらに、その行為は他の目的のための手段的動機ではなく、普遍的な望ましさに基づいているかどうかを検討する。おそらく、現在使われている道徳のジレンマ教材や読み物教材の中では、トリプル理論を理念型として完璧に満たす行為はないだろう。しかしながら、だからといって、それは不完全な主観的判断を授業で教えることにはならない。Parfitが目指すのと同じように、道徳授業でも「道徳的判断の客観性」に近づくために、こうした価値の検証を行うのである。

すでに述べたように、我が国の道徳授業展開は、学習指導要領に定められた主題（徳目＝道徳的価値）を物語教材に仕込ませ、児童生徒の内面に、ただ経験や記憶として残すだけの作業である。しかも、その主題には、全く相反する価値、時代的にすでに変更が求められている価値が混在しており、児童生徒はこの混沌とした主題の海で漂うのみである。このような形骸化した道徳の授業展開が、冒頭で紹介したある中学校の教務主任の慨嘆となって表れているのではないだろうか。それなら、むしろ、Parfitが数十年かけてやった思考作業を単純化した、トリプル理論検証授業とでもいう新しい手法を使ってみることは無益では決してないと思う。

この手法を、今使われている道徳教材で試行的に導入し、学習指導案にまで形式化する作業の結果は次報告で行うが、最後に、もう一つ、Parfitの存在論についての斬新な発想を、道徳教育に導入する提言をしておきたい。それというもの、彼の自己概念が、我が国の道徳教育にこれまで欠けていたセルフ・

アイデンティティ (self-identity: 自我同一性) の現代的問題を授業で扱うきっかけになるのではないかと考えるからである。節を改めて、その点についての若干の考察を加えておきたい。

### 3、Parfitのアイデンティティ論と道徳授業への応用可能性

いうまでもなく、自我同一性概念については、エリク・エリクソンが提唱した社会心理学的な定義が定着している。すなわち、アイデンティティの確立とは、これまで生きてきた自分と今後生きていくだろう自分とが一貫していること (consistency)、そして、自分らしさが、多かれすくなかれ、他者、社会に受け入れられているという感覚を持つことである。この青年期の課題が達成されなければ、自我の拡散 (diffusion) という否定的人格が強まるというのが、エリクソンの発達段階説であった。

このアイデンティティ概念には、あくまで一個の人間が誕生から死までの階段 (8段階) を登り詰め、完璧というゴールに上っていくという、あたかもビルトウング・ロマンスのような啓蒙的人生観が色濃く表れている。しかしながら、現代社会における様々な自我の様相は、こうした近代社会の中産階級をモデルとした自我のあり方で説明できるものではない。MPD (多重人格)、発達障害、性同一性障害、サイバー・スペース上の匿名自我等々、現代社会のポストヒューマン化現象を説明するにはあまりにも狭隘な概念なのである<sup>(20)</sup>。

加えてもう一つ、エリクソンの自我同一性の欠陥は、自我が時間的には個人の一生に閉じ込めている。換言すれば、未来に生きる人々と現在の自己とは、全く無関係にその存在を説明しようとしている。しかし、現在を生きる個人と将来を生きるだろう個人とは、まったく独立しているといえるのだろうかという疑問を禁じ得ない。たとえば地球温暖化問題を道徳で扱うとしよう。いま我々が持ち合わせている説明枠組みでは、せいぜい、この時代の環境悪化が次世代さらに後世に悪影響を及ぼすことになるから、今を生きる我々も責任として禍根を残さないようにすべきであると、あたかも慈善事業の徳行を奨励することくらいしかできない。もちろん、それも、道徳性は道徳的行為を習慣化することで形成されるというアリストテレスに従えば、十分に児童生徒に社会性を内面化する行為に違いない。だが、近代の自我が行き着いた隘路の問題とは、近代的自我概念が「個」の殻を厚くし、そこに閉じ込めてしまったことではないだろうか。そうした自閉的な自我が、市場においては富の独占と利己的行為を生み、異文化や異民族と共生する生き方を阻んでいるのではないだろうか。自我を一個の人間に限定する発想の限界は、すでに、リバタリアン (libertarian: 自由論者) とコミュニタリアン (communitarian: 共同体論者) の争点となっている。リバタリアンは個人の所有権と選択の自由を侵害するものは悪であり、個人は過去にも他者にも基本的には責任を負わないと考える。それに対してコミュニタリアンは、道徳的価値は個人が他者とかが

わるなかで生じ、それは、過去や未来に対しても何らかの責任関係を想定しなければ成立しないという。サンデル (2011) は、マッキンタイアの『美徳なき時代』を引用して、コミュニタリアンのアイデンティティ概念が個ではなく、その源泉である家族、地域、部族等の共同体に根差し、そこで他者に対して様々な役割を演じる (物語) 中で道徳的善も生まれると主張している<sup>(21)</sup>。

その点でいえば、自閉的自我の限界を超えようと試みている Parfit のアイデンティティ概念もまた、現代社会の問題を解決するための議論にパラダイム転換を与えてくれる可能性を持っている。Parfit の場合は、政治的イデオロギー論争ではなく、纯粹に実存論を展開する中で証明されたアイデンティティ概念であり、人間の生を道徳的価値として位置づけたところに、その特異性がある。

翻って、教育現場に目を向けてみよう。学校教育とりわけ道徳教育において、アイデンティティのあり方を「個」として定義し、それは現在のみの現象として教えるのか、それとも「個我」から「共生我」へと拡大し、時間軸を現在から未来へと延長して定義するのか、その違いは、児童生徒に全く別の価値観を内面化するだろう。極論すれば、それは個人の人格 (personality) と国民的性格 (national character) を左右するともいえる。

では、Parfit のアイデンティティ論とはどのようなものか、簡単に触れておきたい。まず、Parfit は西欧近代的自我とは全く異なる概念を提示する。すなわち、これまで、「人間は長いガラスのトンネルの中を走り抜けて

いき、その向こうには闇があるだけだ」と考えていた自分の人生を「ガラスのトンネルは消滅し、私は広い空間に開かれて存在している」と考えるように転換したという<sup>(22)</sup>。それによって、彼は「自分と他者の人生は依然違うものだが、前よりはるかに他者が近くに感じられるようになり、より他者のことを考えるようになった」、と彼はいう<sup>(23)</sup>。

また、彼は次のような例を出して、道徳的判断とアイデンティティの問題を関連づけて論じる<sup>(24)</sup>。

「ある少女が14歳で子どもを生もうと決心する時、この決心は果たして正しいか」

それに対して、「いま子どもを生めば、必ずその子どもの人生のスタートは悪いものになる、だが、25歳になるまで待って産んだとすれば、その子どもの人生はより良いスタートを切るだろう。だから、彼女はもう少し待つべきだ」という道徳的判断を検討する。この判断を検討する時、Parfitは現在の人間と未来に存在するだろう人間（生まれてくる子ども）との関係を持ち出す。もし、少女がいま生まずに25歳になってから産んだとすると、14歳のいま生む子どものほうが25歳で生む子どもより不幸だといえるだろうか。応えは否である。なぜなら、14歳で生まれるはずの子どもは、25歳で生んだ場合にはこの世に存在しないからである。両者を比較するのではなく、14歳で生まれて不利な人生スタートを切る子どもが比較されるのは、その子が生まれたなら将来存在しないはずの仮想上の子どものことである。すなわち、人は存在しないより存在したほうが良

い、という命題を正しいと仮定すると（ほぼ、先験的に合意できるだろう）、不利な状況でのスタートであれ、存在しないことよりはより良い状態であるという結論が引き出せるのだ。一方、consequentialistの功利的な考え方からいえば、25歳で生んだ子どものほうが幸福になる可能性が高いわけであるから、少女は14歳で子どもを産むべきではない、という別の結論が引き出されることになる。ここで、Parfitは生まれてくるはずの子どものアイデンティティを問題にして、道徳的判断を検討しているのである。いいかえれば、少女が子どもを生むか生まないかの善悪問題は、想定される結果の比較の問題ではなく、ふたつの存在の比較を問題にするのである。ここで注目すべきは、Parfitが、現在に生きる人間（少女）が、生まれてくるだろう人間（赤ん坊）に対してもつ責任は論理的に説明できると考えていることである。同じ論法を使えば、現在の人間が未来に起きるだろうと予測される地球温暖化に対して、何らかの対策をとるべきか否かという課題についても議論できる。

これらを議論する時、我々は人道主義だとか道義的責任だとかいった恣意性の高い論法を持ち出す必要はない。ただ、我々の存在が未来に存在するだろう人間に対して開かれ、かかわっていることだけを頼りに、現在の我々の行為の道徳的判断を引き出せばよいのである。ようするに、先に引用したように、我々の存在は「個」に閉じこもっているのではなく、未来の他者を存在させたり、不在にさせたりするという関係性を持っているので



ある。こうした自我の概念は、リニアな時間軸上の点として定義される近代の西欧的自我概念にはこれまで全く無かったものである。

もし、現代社会の諸問題を道徳の授業で児童生徒に議論させる際、Parfitのアイデンティティ概念を使えば、これまでとは全く別の解決策を導く可能性があるのではないだろうか。これを、東洋的な円環的時間概念と無我の概念だと、文化的相違に退けることもできるだろうが、Parfitが膨大な論理実証を費やして結論づけた新しい客観的道徳判断と評価し、積極的に学校教育の中に取り込むことは無益ではないと考える。

現代社会の諸問題を道徳の授業で児童生徒に議論させる際、Parfitのアイデンティティ概念を使えば、これまでとは全く別の解決策を導く可能性があるのではないだろうか。なぜなら、自我の概念を「個」から「脱個」へと転換させれば、個の所有概念、個と個の貧富格差、未来の社会へと連続する現在の個としての責任など、すべての社会現象が包含（inclusion）され、これまで問題とされてきた他者との葛藤は共存の対話となり、富者の富は共有財産とみなされるようになるだろう。

こうした概念転換は、近代個人主義への挑戦という点ではコミュニタリアンと価値を共有するだけの陳腐な繰り返しだと疑念をもたれるかもしれない。または、現在の市場型資本主義を否定するラディカルなイデオロギーであるとの謗りを受けるかもしれない。しかしながら、例えば、J. ロールズが『正義論（*Theory of Justice*）』で提唱した公理、すな

わち、富める者が正当化されるのは、その人の富獲得が、貧者にもっとも大きい利益をもたらしているという条件を満たした時だけである、という発想の底流には、個のアイデンティティを否定した、拡張した存在概念ともいべきパラダイム転換があるのではないだろうか。いま必要な道徳教育とは、そうした価値論の最前線を生きる次世代に、道徳的価値のパラダイム転換について議論できるだけの、論理操作能力を身に付けさせることではないだろうか。

我々は、今後の道徳教育方法を模索する時、本論で述べてきたような知的実験を大胆に行う必要があるだろう。それなしには、道徳教育は現代的課題に実効性を持たないだろうし、なによりも、これまで55年間にわたって繰り返してきた形骸的な道徳授業を、今後も繰り返していくことになるだろう。

## 終章－残された課題－

本論では、我が国の道徳教育の制度的また方法論的不完全性について指摘し、そこから新たな道徳授業方法論を模索するために、Derek Parfitの道徳概念を整理した。そこで明らかになったのは、Parfitのトリプル理論（triple theory）と拡大的アイデンティティ解釈は、近代的自我のパラダイム転換をもたらし、この転換が現代社会の諸問題のアポリアを乗り越える一つの実験的方策になる可能性を持っていることであった。

しかしながら、本論では、現行の道徳授業教材をどのような授業展開で行えば、Parfitの道徳理論を児童生徒が理解し概念操作でき

るようになるのか、その点についての具体的授業事例は提示できていない。この授業事例が提示できなければ、冒頭で我が国の道徳がその発足から現在まで中途半端現在なままであると指摘したことは、対案なき理論批判に終わってしまうだろう。そこで、次報告（その2）では、現行の読み物教材を Parfit の道徳理論に沿って児童生徒が考えるための学習指導案を作ってみたい。その際、児童生徒がトリプル理論を使った道徳的価値判断をできるようにするためには、どのような教師の発問が必要なのか、具体的に提案してみたい。

その上で、この新しい道徳の授業方法論が、我が国の学校教育に定着し得るものかどうか、そして、この方法論が現代社会の諸問題解決に寄与し得るのかについての評価を受けることになるだろう。これを残された課題として、本稿を擲筆としたい。

## 注

- (1) 加藤潤「道徳教育を支えるもの」酒向健編著『道徳教育を学ぶ』福村出版、1989年、第7章、170頁。
- (2) 2013年11月、政府有識者会議は、道徳の特別教科化、検定教科書の使用、記述式の評価導入、担任による授業を提言し、文部科学省は早ければ2015年度から特別教科としての道徳を導入する方針を表明した。
- (3) Derek Parfit（英：1942-）の思想については、参考文献の二つが、彼の数少ない著書の中の代表作であるので参照されたい。
- (4) 国立教育研究所編、『日本近代教育百年史6』1974年、299頁。
- (5) 永井龍男「道徳教育」『カレンダーの余白』講談社、1965年所収、120頁。

- (6) 勝田守一、中内敏夫著『日本の学校』岩波新書、1964年、253頁参照。
- (7) 同上書、250頁。
- (8) 国立教育研究所編、『日本近代教育百年史6』1974年、300頁参照。
- (9) 宗像誠也、国分一太郎編『日本の教育―“教育裁判”をめぐる証言―』1962年、109頁、梅根悟の証言より引用。
- (10) 同上書、110頁。
- (11) 中勘助『銀の匙』中勘助全集第1巻、岩波書店、1989年（初出は、大正2年（1921年）および大正4年（1923年）の「東京朝日新聞」連載）。
- (12) 加賀裕郎「道徳と道徳教育」佐野安仁、荒木紀幸編著『道徳教育の視点』第1章、晃洋書房、1990年、10頁。
- (13) 同上書、同頁。
- (14) 加藤潤「学校教育の社会的機能再検討―社会化概念を手掛りに―」名古屋女子大学紀要（人文・社会編）、第38巻、1992年。
- (15) エリク・エリクソン著、小此木啓吾訳『自我同一性』誠信書房、1973年、および、加藤潤「近代言説としての『青年期』」名古屋女子大学紀要（人文・社会編）、第48巻、2002年を参照されたい。
- (16) 荒木紀幸「道徳教育の方法」佐野、荒木編著、前掲書、第3章、66頁参照。
- (17) マイケル・サンデル著、鬼澤忍訳『これから「正義」の話をしよう―いまを生き延びるための哲学―』早川書房、2011年、第5章を参照されたい。
- (18) この教材は、富山県氷見市島尾中学校の小川友康教諭（2005年当時）が行った道徳授業で使われたものであり、出典は副読本の「自分を考える」である。
- (19) MacFarouhar, L.(2011), pp.51-52.
- (20) 加藤潤「ポストヒューマン時代の教育」教育学年報、第10号、世織書房、2004年所収。
- (21) マイケル・サンデル著、鬼澤忍訳『公共哲学』筑摩書房、2011年、230頁参照。なお、マッキンタイアについては、アラスデア・マッキンタイア著、篠崎榮訳『美徳なき時代』みすず書房、1993年を参照されたい。
- (22) MacFarouhar, L.(2011), p.44.
- (23) ibid.

(24) この事例に関する以下の引用はすべて、Parfit (1):

D.(1984), pp.358-360. より引用。

**Bibliography** (注に出典表記の無いものにとどめる)

- ・ Parfit (1) : D.(1984), *Reasons and Persons*, Oxford University Press.
- ・ Parfit (2) : D.(2011), *On What Matters, Vol.1, Vol.2*, Oxford University Press.
- ・ Rawls, J.(1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press.
- ・ Russell, J. & Cohn, R. (2012), *Derek Parfit*, Bookvika Publishing.
- ・ MacFarouhar, L.(2011), “*How To Be Good –An Oxford philosopher thinks he can distill all morality into a formula. Is he right?* “, *The New Yorker*, September 5, 2011, 43-53.
- ・ MacIntyre, A. (1981), *After Virtue*, University of Notre Dame Press.

