

日本における道德性の構造と学校教育の役割

—道德教育の比較分析を通して—

The structure of morality and the role of schooling in Japan : Through the comparative analysis of some moral education cases

石川県立大学生物資源環境学部 教養教育センター 石倉 瑞恵

Abstracts.

The structure of Japanese morality and moral education is analyzed compared to the foreign and Japanese pre-war cases. The problem is that Japan has not argued its morality even though Japanese society has changed after the Second World War. The task for future moral education is to clarify Japanese collective basis and its common recognition which are adapted to Japanese heterogeneous society.

Keywords: structure of morality; moral education; school role; heterogeneous society; comparative analysis

1. はじめに

平成18年改正の教育基本法は、新たに「豊かな情操と道德心を培う」ことを教育目標として掲げ、就学前教育から高等教育のあらゆる段階における道德教育重視の方針を打ち立てた。小学校、中学校の道德教育は、教育基本法に定められた教育の根本精神に基づき、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととされている。また、高等学校では道德が特設されていないので、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育についてその全体計画を作成すること、公民や特別活動を通して人間としてのありかた生きかたに関する学習を充実させることが義務付けられている。

しかし、「道德性を養うこと」を目標として掲げながら、日本における道德性とは何かと問うた時、それが漠然としたイメージしか伴っていないことに気付く。小学校、中学校学習指導要領では、道德教育の内容として、「友達と仲良くし、助け合う（注1）」等20前後の項目を掲げているが、その内容についてはすでに「総花的な記述の羅列となっておりわかりにくい」、「道德教育の目標である『道德性』を養うことと、道德の時間の目標である『道德的実践力（内面的資質）』育成と

の関係が、教師を含む関係者に十分理解されていない（文部科学省、2013、7）」等の問題点が指摘されている。すなわち、「道德性」に対する共通理解のないまま、学校教育に責任が投げかけられているのである。

本稿は、我が国の道德性の構造を明らかにし、道德性を育む上での学校教育の役割について検討することを目的とする。初めに、道德性概念を社会学的に明らかにし、次にいくつかの国における道德性の構造とその涵養における学校教育の役割について比較検討を行う。最後に、日本の戦前における道德性の構造と学校教育の役割を分析し、戦後道德性の変容、及び現在の道德性の構造と道德教育の課題を明示しようとする。

2. 道德性の構造と道德教育

—デュルケムの道德教育論を手がかりとして—

道德性の構造、及び道德性と社会、教育との関係性を明らかにするために、デュルケムの『道德教育論』をひも解くこととする。彼はパリ大学での講義録（注2）をまとめた『道德教育論』において、宗教に依拠しない、自立した個人を確立する道德教育とは何かを問い、道德性が「規律の精神」と「社会集団への愛着」、

それらを道徳へと結びつける「道徳を理解する知性」の3要素から構成されると述べている。なお、デュルケムにおいて「道徳」とは、人間が内在化すべきものとして社会の共通認識となっている価値・規範を指している。

第一の「規律の精神」とは、個人を抑え社会の規律に従う精神のことである。道徳は人間の行為を決定し、固定し、規定するものである。したがって、道徳性は、まず個人の規則正しい生活態度、すなわち規則性を好む心を前提とする。しかし、「義務は規則正しく、常に変わらず、一律で、単調でさえある（デュルケム、麻生・山村, 2010, 88-89)」ので、規律を好む心と規律性を「育む」必要がある。

教育の役割は、規律に従うことを教えるのではなく、「規則の中に存在し、規則を尊ぶべきものとする道徳的権威」を子どもに「感得」させることである（同上, 263）。道徳的権威を感得するとは、規律に対する服従を「尊敬」に基づく服従となすことである。

尊敬に基づく服従とは、教師が子どもから尊敬を得ることが基本となる。その尊敬は、教師が子どもと同様に規則の支配（例えば、学校の規則など）を受け、その実施を義務付けられており、なお、それを感得していることが子どもに正しく理解されるところに生じる（同上, 264）。

第二の「集団への愛着」とは、社会的理想に対する愛着である。各人は各々の社会的理想を自己の中に秘めているものである。社会に対して愛着を感じるということは、各人が自己に秘めている社会的理想と現実社会の目指す理想、その社会に属する人々との理想とが等しいということである。したがって、社会的理想への愛着は、社会集団に属する個人への愛着となる。「このとき、同胞や人間全体の苦しみは、そのまま自分の苦しみとなり、それらに何らかの救済の手を差し伸べずにはいられない（同上, 159）」のである。

社会的理想に対する愛着を育むのは教育の役割である。しかし、社会的理想をただ単にくり返すことが最上の方法ではない。「観念に深い色合いや輪郭や生命を与え、それを行為の原動力にさせる。ありのままの事

実についてできるだけ明確で生き生きとした印象を子どもに与える（同上, 375）」ことが必要である。観念が生き生きとした印象になれば、「もっと非個人的な集合生活に対する愛着心を子どもたちに抱かせる（同上, 389）」ことができる。

教育の最終段階は、社会において従うべき道徳の意義を子どもに理解させることにある。その時、道徳の意義を説諭し、注入するのではなく、道徳の意義を解き明かすことが重要である。そうして身につけた「道徳を理解する知性」を介して、規律の精神と社会への愛着は道徳の内在化へと結びつくのである。

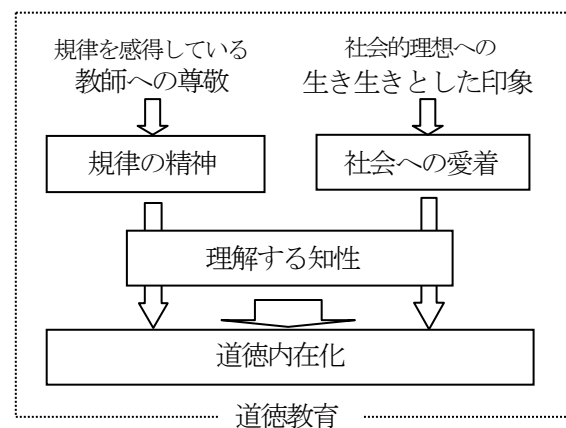


図1 道徳性の構造と道徳教育

すなわち、道徳教育とは、規律ある教師への尊敬を経て規律の精神を身につけること、社会に対する愛着を育むこと、また、愛着を育むように社会的理想についての生き生きとした印象を形成すること、そしてこの二つの上に道徳を理解する知性を身につけることである。

しかし、デュルケムは、道徳が宗教によって実現されている社会においては、「超越的な力」が「理解する知性」の代わりになりうると述べている。宗教に依拠した道徳教育の場合、「この義務（道徳）を課する存在が個人を超えたところに実在」するので、それは学校教育よりも「いち早く道徳性の客観的根拠を獲得する（同上, 189）。」道徳的価値・規範が「超越的な力」と結びつくため、道徳的価値・規範を感得したり、意義

を解釈したりする上での教育的努力はより少なくすむのである。

3. 宗教に依拠した道德教育

デュルケムの『道德教育論』は宗教に依拠した道德教育を例外的なものとして扱っているが、アジア諸国では、むしろ宗教に依拠した道德教育を行っている国のほうが多い。そこで次に、デュルケムが「超越的な力」が関与すると考えている宗教に依拠した道德における道德性の構造と、そこへの学校教育の関与について、デュルケムの道德性理論にあてはめて分析してみる。仏教の事例としてタイを、イスラームの事例としてインドネシアを取り上げる。

(1) タイにおける道德性と学校教育

タイには、民族、宗教（仏教）、国王の3つを国家象徴とするラックタイという道德原理がある。ラックタイとは純粋な仏教倫理ではなく、国王を崇拝する国家道德と結びついたタイ独自の道德理念である。

仏教儀礼は、タイの家庭においては日常的慣行である。例えば、功德を積む行為の一つとして、日常的に朝の僧への食事提供を行い、就寝前には必ず家庭に備えられた仏壇に三度跪拝し、仏教の経文を唱える。また、年間を通して仏教に関した行事が多数存在しており、人々はその度に寺院参詣を行う（野津, 1994, 119）。仏教の規律とその理念は、家庭・社会における儀礼の中で習得しているのである。

学校は、仏教儀礼を国家儀礼と結びつけ一つの観念に同化し、家庭・社会において形成された仏教規律・愛着の上に国家道德の規律・愛着を形成する役割を果たす。タイでは、就学前教育の段階から、子どもは毎朝、国家・仏教儀礼に参加する。校庭に整列して、国歌を斉唱し、国旗掲揚を行い、三帰依文「われ仏に帰依し奉る、われ仏法に帰依し奉る、われ仏僧に帰依し奉る」を唱和する（同上, 125）。

三帰依文の後、就学前教育段階では「園児の誓い」の唱和に続く。「タイは民族、宗教、国王を有している。我々の祖先はこの3つのために血を捧げ、身を捧げ、

命を捧げ、辛苦を捧げてきた。我々は国のために命を捧げなければならない。我々は宗教を守り維持しなければならない。我々は国王を崇拝しなければならない。我々生徒は学校の決まりにしたがい行動しなければならない。自分に対して他人に対して、誠実でなければならない。自分に対して他人に対して、迷惑をかけないように努めなければならない（同上, 125）。」

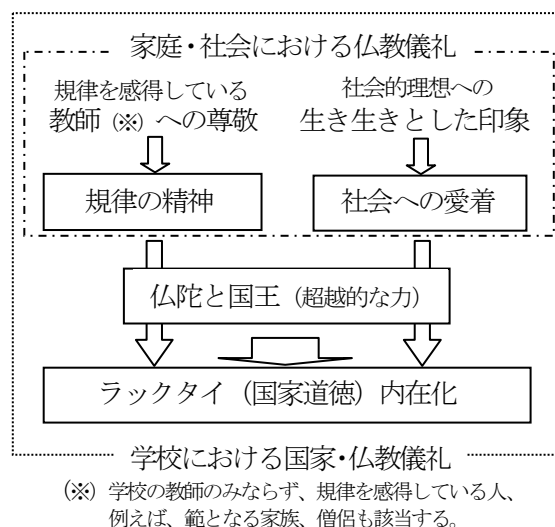


図2 タイにおける道德性と学校教育の役割

仏陀と国王は、学校における国家・仏教儀礼と結びつくことで道德的義務の客観的根拠である「超越的な力」となり、ラックタイ内面化に大きな役割を果たしていると考えられる。「仏陀を崇拝する観念と王権を敬愛する観念は儀礼の中で同時に身体化される（同上, 126）」のである。

(2) インドネシアにおける道德性と学校教育

イスラーム社会には、唯一の神の下で、あらゆる言語や民族の壁を越えて人々が共存可能であり、その神の下で正義が行われる平等な社会であるという「イスラーム共同体（ウンマ）」思想がある。インドネシアにおける道德性とは、国境や民族の壁を超えたイスラーム国際社会の道德性を意味する。イスラームの經典であるコーランに記されている行動規範とは、時代や民族を超えた普遍的な道德・倫理的価値とされている。

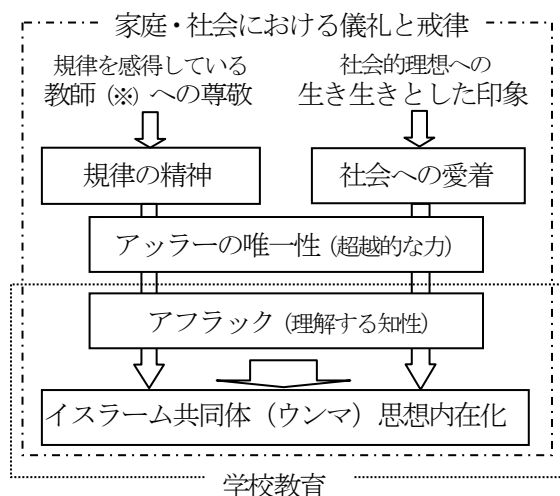
非常に厳格なイスラーム倫理では、アッラーの存在

の唯一性、全体的卓越性、認識論的・価値論的究極性が絶対的服従への客観的根拠となっている(手嶋, 1999, 119)。割礼などの通過儀礼や清め、礼拝、喜捨、断食、巡礼、婚姻から相続に至る緻密な規律を内在化することができるのは、その超越的な力によるものである。

イスラーム世界における道德教育は、慣習的な儀礼と戒律を通して家庭とイスラーム社会が担っており、イスラーム共同体規律の感得、そこへの愛着の育成は、学校教育以前において育まれると考えられる。それでは、学校教育はどのような役割を果たしているのか。

インドネシアのイスラーム学校では、「アフラック」という科目において、イスラーム倫理を学ぶ。「イスラーム倫理は、「神への倫理」と「生物への倫理」に分けられており、「神への倫理」について学習した後(注3)、「生物への倫理」に進む。「たとえば、隣人とどのような関係を築くべきか、社会とどのように関わらなければならないかについて具体的なクルアーンの章句やハディースの中の預言者ムハマンドの伝承をもとに学んでいく(服部, 2001, 229)。」

すなわち、学校ではイスラームの規律と倫理を解釈する学習を通し、すでに感得しているアッラーの唯一性の上にイスラーム倫理を「理解する知性」を育成している。それは、イスラーム共同体思想をより強力に内在化する働きを担っている。



(※) ここでは、規律を感得している人、範となる家族、ウラマー(宗教指導者)を指す。

図3 インドネシアにおける道德性と学校教育の役割

以上の事例により、「宗教に依拠した道德」における道德性の特徴と学校教育の機能については次のようにまとめることができる。

道德と社会的理想とが明確であり、それらがそれぞれの国家におけるコンセンサスとなっているために、道德教育は、家庭と社会から学校へと連続性をもつことができる。家庭や社会における儀礼や慣習の中で規律の精神を身につけ、社会的理想への愛着を育み、超越的な力を感得する。学校の役割は、その道德性基盤を更なる次元へと止揚することにある。インドでは仏教倫理から国家・仏教道德へと道德概念そのものを止揚する役割を果たし、インドネシアでは、「超越的な力」から「理解する知性」へと道德意義内在化の方法を止揚する役割を果たしている。

4. 宗教に依拠しない道德教育の新しい可能性

(1) 市民性教育

歴史的な早い段階において公教育概念が発達した欧米諸国では、学校における道德教育は宗教に依拠しない道德教育である場合が多い。

「宗教教育」を行なっている国がないわけではない。例えばドイツでは、1919年ワイマール憲法において宗教の履修が義務づけられて以来、現在に至るまで宗教教育が「宗教科」に引き継がれている。しかし、宗教科はカトリックとプロテスタントに分かれており、宗派ごとの教育となる。また、教会離れ等の要因により、履修拒否をする生徒(保護者)も現れるようになり、現在では宗教科の代替科目として「倫理・哲学科」を設けている州もある(濱谷, 2004)。先のタイやインドネシアと異なり、ドイツでは道德やしつけに関する教育は家庭教育の領域とみなす慣習があるため(注4)、宗教科や倫理・哲学科は、それぞれの社会への愛着を育んだり、価値・規範を内在化する教科ではなく、あくまでも哲学的な教科としての位置づけにある。

フランスはそのような宗教教育も排除した国である。フランスでは1881年教育法以来、学校教育における宗教性が徹底的に排除され、早々に公民教育が導入された。その背景には、18世紀コンドルセの「公教育論」

がある。フランス革命の精神「自由、平等、博愛」を受け継いだ彼の公教育論は、教育が政治や宗教から全くの自由となること、そして、何人も能力に応じて平等な教育機会を与えられなければならないという考えに集約される。

一方で、20世紀後半に至るまで中絶が違法行為とされるなど、フランス社会ではカトリック倫理の影響力は大きい。また、フランスは、多くのアフリカ移民（イスラム教徒）を抱えた多様な文化、宗教、民族から成り立つ社会である。しかし「自由と平等」に裏打ちされた公教育の分野には、宗教性が入り込む余地は全くない。例えば、2004年には「非宗教性の原則の適用により公立初等学校、コレージュ、リセにおける宗教的帰属を表明する標章及び服装の着用を枠付ける法律」が制定され、学校では宗教や思想を標章するものを身につけることすら禁止された（藤井、2006、52）。この法律にも、どのような宗教や思想をもつ生徒も教育の場で不利を被ることがないように配慮した平等原理が貫かれている。

デュルケムの道徳性理論は社会の単一性を前提としたものであるが、このような多様性と共存を前提とした社会における道徳とは何であろうか。それは、多様な価値をつなぎ合わせる「市民性」という概念である。個人の自由と尊厳、誰もが平等であること、多様性の受容、弱者との連帯等民主主義を実現するための価値・規範である。

現在フランスの学校では、市民性を育む教科として「公民」と「市民性教育」を設置している。「公民」は、集団を形成する市民として民主主義に関わる諸価値を学ぶことを目標としている。「市民性教育」では、各学校が独自にテーマを設け、教科横断的学習や体験活動を行っている。

学校で市民性教育を行っている一方、家庭等の私的領域においては宗教に依拠した道徳教育が行われている。市民性教育は、各人が私的領域において身につけた多様な価値を乗り越える教育であると言える。すなわち、フランスの学校では、「公民」と「市民性教育」を通して「市民性価値・規範を理解する知性」と「市民

共同体への愛着」を育むのである。宗教に依拠した道徳教育の場合と異なり、「市民性価値・規範を理解する知性」に代わる「超越的な力」は存在しない。デュルケムが言うように、市民性教育においては市民性の意義を注入するのではなく、市民性の意義を解き明かすような教育が必要となってくる。

（2）オーストラリアにおける哲学的探究

市民性の意義を解き明かすような教育として示唆深い事例が、オーストラリアにおける「子どものための哲学的探究」である（西野、1997）。宗教や文化、民族などの多様性を超えて民主主義の価値・規範を育成するための市民性教育の一つとして考えられる。

「子どものための哲学的探究」とは、伝統的な道徳教育と同様に道徳や価値にかかわる主題を扱いながら、価値の教え込みや押しつけに陥らない探究的活動を行う教科である。「ある価値を大切な物として教える伝統的な道徳教育的立場を回避し、そのため道徳的判断には『中立』であろうとする（同上、70）」ので、「民主主義的主題を扱うのではなく、民主主義社会に必要な資質や能力としての思考力や判断力を育成する（同上、67）。」

西野は、日本の道徳教育との比較を通して「哲学的探究」の特色を以下のように説明している。日本の道徳教育においては、「主人公の感得した道徳的価値に子どもが共感できるような教材（同上、75）」が用いられ、主人公の心情を読み取ることにより、思いやりや命の大切さ等を学ぶ。確かに、例えば『みんなで考える道徳』を見ると（注5）、その一節に緒方貞子による「みなおなじ地球の子」の数ページが取り上げられており、最後に「緒方さんは、難民の子どもたちに出会って、どんなことを思ったでしょう（緒方、2011、51）。」という心情を読み取る質問により締めくくられている。これは、読み手に共通した価値、解釈が存在するという前提での問いかけである。

一方で、哲学的探究では、「使用される物語教材には、主人公の置かれた状況や心情に関する書き込みはほとんどなく、物語は様々な意見や考えをもつ登場人物の

対話を中心に展開する（西野，1997，75）。」哲学的探究において、教材は共通の価値を読み取る題材ではなく、子どもの関心を喚起する手段、議論を導く手段である。議論を通して共感したり容認したりする経験こそが市民性価値を構築、解釈することになる。すなわち、哲学的探究では、探究する共同体の形成（同上，71）が目指されているのである。

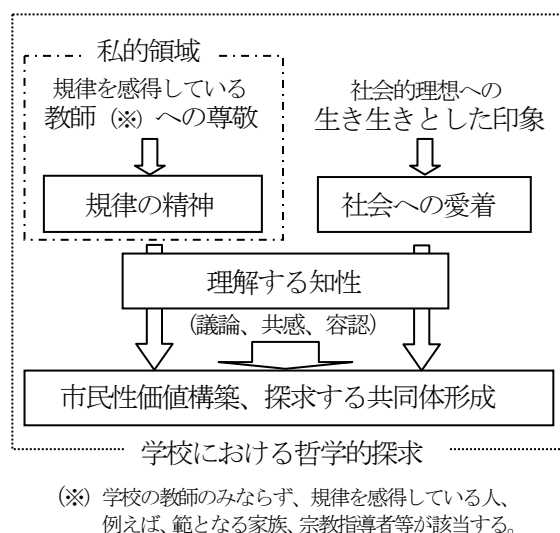


図4 市民性における哲学的探究の位置づけ

多文化社会では、社会的価値が多様であり、共通の価値に向かう教育が成立しない。哲学的探究では、模索する共同体への愛着と市民性価値を理解する知性とを学ぶ。その学習は、一つの既存の道徳を内在化するためのものではなく、多様性のために常に変化する価値と共同体を構築し続けるためのものである。このような道徳教育は多様化した集団を前提とした場合にこそ可能であり、デュルケムの視点にはない新しい道徳性理論を提示していると言える。

5. 日本における道徳性の構造

（1）多元社会としての日本

次に日本の道徳性の構造について検討するのであるが、まず日本社会は、デュルケムの道徳性概念や宗教に依拠した道徳教育を行なっている事例のように、単一の明確な価値を抱く国家なのか、あるいは市民性教育を行なっているフランス、オーストラリアのように、

多様化した価値を抱えた多元社会であるのかについて検討する必要がある。

日本は、オーストラリアのように移民により成立した国ではなく、またフランスのように多くの移民が移り住む国家でもない。近年では、日本にも多様な国からの移住者が確かに存在するが、ごく最近まではほぼ単一民族国家であった。しかし、単一民族国家であるということが価値集団の単一性を意味しているとは限らない。

近代初頭までの日本は、共通した価値認識を持つ国民としての結束が乏しかったことが明らかにされている。奥平（2009，53）は、1890年の日清戦争、日露戦争以前には、国家への所属意識があったのは、ほんの一握りの支配階層の間においてのみであり、民衆には国家への所属意識がほとんどなかったと指摘している。それは一つに、日本という国家が、例えばフランスのように、被支配者階級が団結して権利を獲得した経験や、アメリカのように、民衆が一丸となって自由と独立を勝ち得た経験をもたなかったからである。また一つに、江戸幕府が民衆の国内移動を制限したために、民衆の帰属意識は自分の出生地という狭い領域にしか生じなかったからである。結果的に、これほどまで狭い国土であるにもかかわらず、意思疎通が困難なまでに日本の方言は差異化した。近代学校の課題の一つが標準語の普及であったのもそのためである。様々な要因のなすところにより、明治初頭の日本人には国民としての意識はほとんど芽生えていなかった。一般民衆がもつ所属意識とは、自分の身分、職業、村落などであり、人々は、それらの共同体において明文化された、あるいは暗黙のうちに成立した掟・作法・慣習・精神などに従っていた（奥平，2009，53）。

日本国民という集団を作り上げたのは、明治期に導入された近代学校と国定教科書、そして道徳教育を担う教科「修身」であった（注6）。修身は、既存の価値を学ぶ教科ではなく、多元的な日本社会において初めて作りあげられた国家価値そのものであり、それを学ぶための教科であった。

(2) 日本初の国家価値としての修身

次には、修身を根底とする国家価値とその教育構造について検討してみる。

日本における近代学校の幕開けは、1872（明治5）年「学制」の創設に遡る。この学制序文「学事奨励に関する被仰出書（おおせいだされしよ）」で謳われている教育の理念は、ヨーロッパ人文主義思想の影響を思わせる文体であり、教育は自己の立身出世のためにあるのだと説く。しかし、1879年には学制を廃して新たに「教育令」が定められ、国家主義的教育体系が整えられた。1890年には「教育勅語」において国民道德の基盤が提示される。「儒教倫理的私徳と立憲主義的公徳が車の両輪の如に配置」されていると馬・西村（2008, 77）は指摘しているが、むしろ儒教倫理を活用した皇国民道德であると解釈できる。確かに、「父母ニ孝」を尽くせと儒教道德を説く節もあるが、子が父母に孝を尽くす構図が、そのまま父たる天皇とその子たる臣民との関係性に利用され、「一旦緩急アレバ義勇公ニ奉ズル」ことを絶対的価値とすることに成功しているからである。

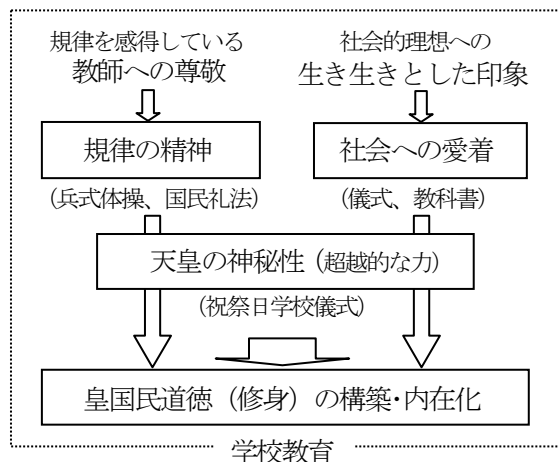


図5 戦前の道德性の構造と学校教育の役割

1879年から開始された修身は、皇国民道德の本質を学ぶ教科であったが、皇国民道德の教育機能は学校全体の活動の中に巧妙に仕掛けられていた。教育勅語と同時期に導入された兵式体操、規律ある運動会、昭和期の国民礼法など、学校行事は規律の精神を育んだ。

教育勅語発布翌年に設けられた祝祭日学校儀式規定は、最も巧みな教育装置であった。その規定に基づき天長節や紀元節には学校行事を行い、御真影を掲げて校長が教育勅語を奉読し、君が代を斉唱した。天皇の系図を敬う儀式は、皇国民道德を課す存在としての天皇を神秘的で超越的な存在へと高める役割を担った。儀式後に、児童生徒に配布されるお祝いの鉛筆も、天皇を敬う気持ちを向上させることに貢献した。以後、国語の教科書には、美しい騎兵姿の天皇陛下の挿絵を背景とし、「てんちょーせつは、てんしさまの、おうまれなされた、めでたいひであります(注7)」という文章が、高学年であれば、同一文章が漢字交じりで表記されたものが掲載されるようになった。毎学年同じ文章を繰り返し学習し、毎年祝祭日学校儀式を繰り返す、鮮明なイメージの繰り返しは、皇国民道德への愛着を確実に育んだと考えられる。

図5に示した通り、戦前の学校教育は、皇国民道德の創出、規律の精神と天皇を頂く日本国への愛着の育成、天皇の神秘性の創出と皇国民道德の内在化と、あらゆる教育機能を一手に引き受けていたと言えることができる。

(3) 戦後道德性の解体と再構築

戦後、学校教育は民主主義の精神に基づいて再編成された。皇国民道德は解体し、新たな道德性が模索された。修身を廃し、皇国民道德の下ではその概念に触れることすらタブーであった「社会科」が新設された(注8)。修身に代わる教科を設けることは、再びその教科が修身の性格に陥る可能性があるとして回避され、道德教育は社会科をはじめその他教育活動全体を通して行うことになった(生野, 2009, 82)。

しかし、当時の文部大臣天野貞祐は、1953（昭和28）年に『国民実践要領』を刊行し、愛国心は人類愛に一致するとして愛国心を柱とする何らかの道德教育を特設することを提案している。『国民実践要領』は、第1章「個人」として16の項目を含み、以下第2章「家」（6項目）、第3章「社会」（10項目）、第4章「国家」（9項目）という構成をとっており、国家を基盤とし

た道徳論であることがわかる。ただし、それは戦前の国家主義とは異なり、「個人」ならば「人格の尊敬、自由、責任、愛・・・」など、民主主義社会において守られるべき徳目が掲げられている。

昭和22年、及び昭和26年学習指導要領において道徳教育は特設されなかったものの、昭和33年学習指導要領では、教育活動全体を通して行う道徳教育では著しい効果が上がらないとして、新たに道徳教育のための時間を特設することになった。しかし、「道徳の時間」特設にあたっては十分な審議が行われたとは言いがたい(同上)。「道徳の時間」の基本的な考え方は、『国民実践要領』の内容を踏まえており、それは今日におけるまでの道徳教育に関する考え方、「とりわけ文部省を中心とした行政側の採用してきた一方系譜として連続し、その基調となっている(貝塚, 2002, 2)」と考えられる。すなわち、天野の思想の基幹たる「愛国心」を中核として戦後の道徳性が再構築されたのである(注9)。

『国民実践要領』第4章は、国家について次のように述べている。「人間は国家生活において、同一の土地に生まれ、同一のことばを語り、同一の血のつながりを形成し、同一の歴史と文化の伝統のうちに生きているものである。」また、彼の『教育論』においても同様の表現がある。国家とは「とにかく祖先このかた、同じ言葉を話し、同じ皇室をいただき、同じ運命を背負い、そうして一つの民族を形成した生活共同体、運命共同体(同上, 8)」である。文化的生活共同体としての国家が存在するというのであるが、それは天野のような戦前を生きた世代、すなわち皇国民道徳を感得した世代であるからこそ、そのような共同体を認識したのではないかと考えられるのである。

問題は、その後日本が高度経済成長期を経て、都市化、国際化と急激な変化を迎え、つまり、人それぞれに多様な価値を形成する時代が到来し、天野の言う愛国心が道徳を内在化する超越的な力にも道徳を理解する知性の源にもなり得なくなった点にある。にもかかわらず、日本の道徳教育が天野の愛国心を中心として構築されてきたことにある。

すなわち、戦後解体した道徳性を再一再構築する試みが欠如していたと考えられるのである。

6. 結論 ―日本の道徳教育の課題―

以上の考察を経て結論付けられることは、日本の道徳教育は、日本の現状に即して道徳性を構築するという課題に直面しているということである。

現代の日本において道徳性を構築する上での思考のプロセスは、次のようであると考ええる。

第一に、日本社会の集団性を把握することである。「とにかく祖先このかた、同じ言葉を話し、同じ皇室をいただき、同じ運命を背負い、そうして一つの民族を形成した」という理由で単一の共同体に所属しているとする意識は、現代の日本社会においては、ほとんど意味をなさない。日本が戦後経験した様々な進歩、発展のおかげで、日本には多様な価値があふれ、人々は多様な価値の中から選ぶ自由を手にした。労働のあり方、女性の生き方、男性の生き方、家族のあり方、人生の捉え方・・・方向性が多様である今(その中には正反対の方向性もあり、どちらもマイノリティにはなりえない)、われわれがどこから来たかということは、道徳性という点においてはすでに問題ではないのである。多民族社会という意味ではなくして、多元化した社会であることを正確に把握する必要がある。

第二に、価値選択の自由の中で、何を共通の価値・規範とするのかを明らかにしなければならない。市民性を掲げているフランスやオーストラリアの事例は大いに参考になるが、そのまま模倣することは避け、日本独自の文脈で検討し直すことが必要である。日本は孤立した島国であるにもかかわらず、南北東西における風土の違いが大きく、生活様式や文化、習慣の地域差が大きい。そして同時に、世界に例を見ないほど社会の進歩と変化は著しい。日本的多元社会において誰もが内在化する価値と規範について慎重に検討する必要がある。

第三に、日本的多元社会における共通価値・規範を「理解する知性」を育むあり方を確立することである。やはり、オーストラリアの哲学的探求は一つの手がか

りとなるであろうが、第二で述べた理由により、全くの模倣は意味をなさない。

最後に、道徳教育への学校の関わり方を検討することである。日本では、戦前の流れを汲み、学校が道徳教育を一手に引き受けてきた。しかし、多元社会においては、道徳教育における私的領域が残されなければならない。なぜなら、自由選択に基づいた理念と価値について学校が関与すれば、多元性を無にすることになるからである。また、図4「市民性における哲学的探究の位置づけ」において示したように、自由選択に基づいた（「私的領域」での）価値に従って、「規律の精神」を身に付けるためである。「市民性」に相当する複雑な概念の下ではなく、より身近な概念の下で規律に従う経験を経て、基本的な「規律の精神」を身に付ける必要があるからである（注10）。

以上、デュルケムの道徳教育論、外国及び戦前の日本における道徳性の構造と道徳教育を比較対象として、現日本の道徳性と道徳教育の問題点を指摘した。道徳性とは普遍的、恒久的なものではなく、時代とともに変化するものである。現代の日本に即した道徳性を構築することは目下の課題であるが、道徳性を可変的なものと捉え、道徳性構築を最終地点とせず、常に道徳性の問題を語ることを怠ってはならない。

注釈

1. 『学習指導要領小学校』第三章第二「内容」のうち、主として「第一学年及び第二学年」を対象とする項目の中の一つ。
2. 1902年から1903年にかけてのパリ大学文学部「教育の科学」における18講分の講義録。
3. 「生物への倫理」はさらに「人間への倫理」と「人間以外の生き物に対する倫理」に分類され、それぞれの項目について学習が進められていく。（服部，2001，229）
4. ドイツの学校は、教科教育のみを担う学校である。日本の特別活動に相当する教育活動は存在しない。学校は半日制であり、クラブ活動の代わりにコミュニティのサークルに所属する。学校では体育の授業

もない。

5. 必ずしも教科書通りの授業が展開されていないことも考えられるが、ここで問題にしたいのは、日本において道徳という教科がどのように把握されているかという点で、それを探るには、文部科学省検定教科書が大いなる手がかりとなるのである。
6. 修身教科書では、鍛錬、親子関係、上下関係、兄弟・朋友、社会道徳、生活、個人等のあるべき姿が、教訓的な文体で示されていた。例えば、『尋常小学校修身一』（明治32年）第32課「せんせいをば、たふとみうやまへ。」のように。（唐澤，1968，476）
7. 『国語読本』（明治33年）内の「天長節」という課で扱われた。
8. 戦前は、天皇の御世を否定することになるとして、皇国民が社会を語ることは許されていなかった。昭和22年学習指導要領によれば、新設社会科の目的は、社会生活を理解させ、社会的態度や社会的能力を養うことにあった。
9. 平成元年以降の小学校・中学校道徳の内容も『国民実践要領』と章立構成（個人、家、社会、国家）は類似している。自分自身に始まり、他人とのかかわり、自然とのかかわり、そして、最後に集団や社会とのかかわりとなっている。
10. 日本では宗教信仰が弱いためそのような経験がないとする見方もできるが、そのような場合、戦前の儀礼や国民礼法に代わる規律の訓練を導入することも一つの可能性として考えられる。例えば、マスゲーム。昭和52年学習指導要領の下では、道徳教育とともに体育を重視し、マスゲームを頻繁に導入した。マスゲームの規律は明快であるために、規律の精神を育むという意味において評価できる試みと言える。

引用文献

- 生野金三. 2009. 道徳教育の研究 ～道徳性をめぐって～. *埼玉学園大学紀要（人間学部編）*. 9: 81-90.
- 緒方貞子. 2011. みなおなじ地球の子. *みんなで考え*

る **道徳6年** 日本標準. 12 : 48－51.

奥平康熙. 2009. 1952 年代後半の日本における道徳教育論とその転換 (上). **和光大学現代人間学部紀要** 2 : 47－60.

貝塚茂樹. 2002. 文相天野貞祐における国家論と「戦後」認識 ―「愛国心」に関わる発言を手がかりとして―. **モラロジー研究** 50 : 1－29.

唐澤富太郎. 1968. **図説 明治百年の児童史 上**. 講談社.

手嶋將博. 1999. マレーシアの環境教育におけるイスラーム的価値の導入 ―初等教育「理科」・「地域科」のカリキュラム分析を通して―. **比較教育学研究** 25 : 116－134.

デュルケム, エミール (麻生誠・山村健 訳). 2010. **道徳教育論**. 講談社学術文庫.

西野真由美. 1997. オーストラリアにおける子どものための哲学教育 ―思考力を育成する道徳教育のための一考察―. **比較教育学研究** 23 : 65－80.

野津隆. 1994. タイ農村の幼児教育と文化伝達の構造 ―文化伝達に対する家庭と幼児教育施設の相互関連の検討―. **比較教育学研究** 20 : 117－128.

服部美奈. 2001. **インドネシアの近代女子教育 イスラーム改革運動の中の女性**. 勁草書房.

濱谷佳奈. 2004. ドイツ中等教育における『倫理・哲学科』の法的地位の正当性 ―宗教科必修規定に対するバイエルン州とブランデンブルク州の対応に着目して―. **比較教育学研究** 30 : 168－185.

藤井佐知子. 2006. 平等と多様性を尊重する学校 フランス. **世界の学校教育**. 学事出版. 3 : 44－55.

馬新媛・西村正登. 2008. 近代日本における道徳教育の変遷. **山口大学教育学部研究論叢** 58 (1) : 75－86.

文部科学省 道徳教育の充実に関する懇談会. 2013. **今後の道徳教育の改善・充実方策について (報告) ～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～**.