

# 「考え・議論する道德」へ向けて ーペスタロッチの道德教育思想を手掛かりとしてー

福山文子

お茶の水女子大学 文教育学部

## A Study about Moral Education Putting Emphasis on Thinking and Discussing on the Basis of Moral Educational Thought of Pestalozzi

Ayako FUKUYAMA

Ochanomizu University, Faculty of Literature and Education

Nowadays the conventional moral education is changing to the one putting emphasis on thinking and discussing. The purpose of this study is getting suggestions for moral education emphasizing thinking and discussing from moral educational thought of Pestalozzi. He shows that moral is individual and autonomous. And he points out the great importance of environment full of sufficient tenderness and mutually beneficial experiences for the autonomous morals.

Additionally, problems and arguments concerning the morals suggest the following two points;

- ・ It is important to let students discuss on their own initiative and to express their own opinions instead of making them reach to a correct answer.
- ・ The way of evaluation of the morals has to be examined closely which does not impede students' subjectivity.

Therefore it would be necessary to organize the circumstance in which to think and discuss freely and to examine the way of evaluation.

**keywords** : Moral Education putting emphasis on Thinking and Discussing, Pestalozzi, Autonomous morals

### 1. はじめに

平成 26 年 10 月の答申、「道德に係る教育課程の改善等について」をうけ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」、「議論する道德」へと転換が図られることとなった<sup>1</sup>。同答申においては、道德の時間の指導の現状をめぐり多くの課題が繰り返し指摘され、その改善が強く求められているとの認識のもと、「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、道德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、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき

基本的資質である」と、記されている<sup>2</sup>。つまり今後は、道德的な課題は、答えが一つではないからこそ、考え、議論する必要があり、言われるままではなく行動できる主体性や、自分とは対立する価値とも向き合い考え続ける姿勢の育成が目指されるといえる。

しかしながら、道德をめぐっては、小玉(2014)の「問題は、道德教育が特定の価値のおしつけにならない保証がどこにあるのかという点にある」といった、道德教育の教科化にかかわる懸念や<sup>3</sup>、「アイヒマン(を含めた多くの人々)が何か行動をする際に頼りにしたものは道德法則ではなく、全体主義社会そのものだった」<sup>4</sup>とのアーレント(Hannah Arendt)の指摘をはじめ、様々な議論がある。加えて、これまで、「読み物資料を『本当にこれでよいのだろうか?』『よい(いけない)としたら、なぜ?』と批判的に読むことは想

定外」であり、「資料がよしとする『道徳』に納得できない子どもたちにとっては、教師が評価してくれるようにもってもらいたい理由をでっちあげる時間」<sup>5</sup>とも言われてきた。そのような中、前述の答申においても、悩みの内実についての具体的な記述はないものの、どのように道徳の授業を行えばよいか悩んでいる教師の存在について言及されている<sup>6</sup>。この点においては、なぜ教師が悩むのか、何らかの形でその悩みの要因を探ることが必要だろう。

一方、道徳について語った教育思想家は少なくないが<sup>7</sup>、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi) は道徳を個人的・自立的なものとして位置づけている。この考え方は、道徳を相対的なものであると捉えていると解釈でき、その意味において、答えが一つではない道徳的な課題に向き合おうとする答申と通底すると考えられる。とするならば、考え・議論する道徳へ向けて、このような道徳にかかわる教育思想から、示唆を得ることが期待できるのではないか。

そこで本稿では、道徳にかかわる議論の存在を念頭に置きながらも、まず現状の道徳授業の課題から、教師の悩みの要因を探る。次に、ペスタロッチの道徳教育論は、『隠者の夕暮』『シュタンツだより』『リンハルトとゲルトルート』『ゲルトルートはどのようにその子を教えるか』等に散見しているが<sup>8</sup>、道徳や道徳状態について論じられ、かつ彼が書いた最も包括的な人間探求の書といわれる『人類の発展における自然の歩みに関するわたしの探究』(Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts/ 以後、『探究』)<sup>9</sup>を中核的に取り上げつつ、彼の道徳を個人的・自立的なものとして捉えた教育思想を手掛かりに道徳について論考する。さらに、道徳にかかわる議論を踏まえ、ペスタロッチの道徳教育思想を補完する視点として、答申でも言及されている主体性に着目しつつ、「考え・議論する道徳」へ向けて論考を試みるものである。

## 2. 道徳授業にかかわる課題

ここでは、具体的な実践<sup>10</sup>の展開と国際的な学力テスト (PISA) における日本人児童生徒の解答傾向を手掛かりに、現状の道徳授業について論考しその課題を導き出し、教師の悩みの要因を探る手立てとする。

### (1) 具体的実践としての「くもの糸」

以下に、主題名、資料名、ねらい、授業の展開を示す。

○主題名 よく考えて行動しよう 1 - (1) 節度・節制

○資料名 くもの糸 (改作資料 出典:「生きる力6」大阪書籍)

○ねらい すがっていたくもの糸が切れ、再び地獄に落ちるまでの主人公の言動について考えることを通して、常によく考えた言動をとりながら思慮深く生活しようとする心情を育てる。

### 【授業の展開】

＜導入＞ 話し合う時間を十分とるために事前に資料を配って読ませておき、カンダタや地獄の様子などの感想を発表させた。

＜展開＞ 展開前段では、資料「くもの糸」の続きを読んで話し合った。中心発問では「再び地獄に落ちたカンダタは、どんなことを思っているだろう。」とし、糸が垂れてきてからのカンダタの言動について振り返らせた。話し合いでは、「他の罪人が上ってこなかったら助かった。」「他の罪人のせいだ。」といった糸が切れたのは他人のせいだとする考えが多かったが、「カンダタが極楽に上がれなかった原因は何か。」「再び地獄に落ちたカンダタを見て、お釈迦様が悲しい顔をしたのはなぜか。」といった発問を切り返すことで、次第に「自分だけ助かろうとしたから切れたのかな。」「自分勝手な行動をしたせいだ。」といった自分さえよければいいと考えて行動することについての考えを通して、ねらいに含まれる道徳的価値を深めていくことができた。展開後段では、自分の欲や自分勝手な気持ちが出て失敗したというマイナス体験は出にくかったので、一度失敗したが反省したことを生かして次からはうまくいったことについても考えることで、ねらいとする道徳的価値と自分の経験とを結び付けられるようにした。

道徳の授業については、「あらかじめ『正答』として想定している判断や理由を子どもたちから『引き出す』技術が優れた授業技術だとされ、それを工夫・開発することが教師に求められてきた。そして、『何が道徳的によいか・正しいか』や『道徳的とはどういうことか』を考えて教材を分析あるいは構成する能力は教師に求められていない」<sup>11</sup>。つまり教師が、「何が道徳的によいか・正しいか」や「道徳的とはどういう

ことか」について主体的に考えることは想定されていない。

さらに、上記の授業展開の中で、いわゆる「優れた授業技術」と考えられる、『『カンダタが極楽に上がれなかった原因は何か。』』などの発問を切り返すことでねらいに含まれる道徳的価値を深めていくことができた」の部分に着目する。この「優れた授業技術」は、「他の罪人が上ってこなかったら助かった」という、多くの児童に芽生えかけた主体的思考を、子どもたちから「引き出す」ことを意図した発問の切り返しにより、内に封じ込めてしまったとも解釈できるのではないか。教師自身が主体的に考えることなく、「正答」を引き出す「優れた授業技術」は、異論を閉ざし議論を非活性化させる可能性がある。

「蜘蛛の糸」は一般的に芥川龍之介の著作と考えられているが、ドイツで生まれアメリカで活動した哲学者であるポール・ケラス (Carus, Paul) の "Karma: a story of Early Buddhism" が原作であり、その作品の奥深さは分野を超えて無限であるとの評価を得ている<sup>12</sup>。したがって、本来であれば、多様な解釈を可能とする作品といえる。松下 (2011) は、道徳教材「手品師」を例に挙げながら、たとえ「手品師」の作者の意図とねらいが同じように設定されていたとしても、「自分勝手」と「自分を主張すること」や、「許されない迷惑」と「許される迷惑」が区別されないまま、異質な他者、しかもごくまっとうな考え方をする他者が一方的に排除される状況が授業の中で生み出される問題性を指摘している<sup>13</sup>。「蜘蛛の糸」については、たとえ芥川という作家を紹介することで作品に意図が内在することになったとしても、その意図と異なる思考が授業の中で排除されることに伴う問題性を看過してはならないだろう。

## (2) 道徳授業と PISA の読解力問題

2000年のPISAの読解力問題では、以下のような、道徳教育の課題と捉えることができる問題が出題されている<sup>14</sup>。柳沼 (2012) は、この問題に関して、日本の子どもたちの白紙での提出が非常に多かったことを指摘した上で、海外の道徳教育の動向は、子どもがみずから考え主体的に判断するタイプの道徳教育 (徳育) が、教科教育 (知育) とともに密接に連動していると述べている。また同時に、この結果について報道では、国際比較において日本の子どもたちの読解力や道徳性が (ゆとり教育のせい) 低下したためだとされたが、実際は従来の形骸化した心情の読み取りに終始する道

徳授業に子どもが慣れてしまい、主体的な思考力や判断力を育成できていないからではないかと分析している<sup>15</sup>。

問題では、まず「落書き」に関する二つの手紙が提示される。ヘルガの手紙では、学校の壁に落書きをすることは迷惑であり社会的損失であると非難しているが、ソフィアの手紙では、落書きも芸術の一種であり、それを快・不快に思うのは価値観の違いに過ぎないと弁護している。この二つの手紙を読んだ後に、「あなたはこの二通の手紙のどちらに賛成しますか」「どちらの手紙がよい手紙だと思いますか」などと問われる。こうした問題では、子どもが主体的に問題状況の本質を見抜き、さまざまな課題を解決するための構想を論理的かつ多角的に考察し、自らの意見を表明することが求められる。

また、道徳教育に関する印象についてのアンケートの結果、「授業がいつも同じパターンで、始まる前から教師の口ぶりや最後のオチまで予想がついて、つまらなかった」「わからないふりをして話し合わなければならなかった」「道徳の価値を単純に受け取らないで疑問を言ったら、人格を疑われた」「先生が無理やり価値について言わせておいて『よく気づいたね』などと言われると嫌気がさした」といったコメントも報告されている<sup>16</sup>。

以上のことから、これまでの道徳授業においては、あらかじめ「正答」として想定している判断や理由を子どもたちから「引き出す」技術が優れた授業技術とされる中で、形骸化した心情の読み取りに終始する道徳の授業が行われてきたことが読み取れる。そしてその結果、異論は封じ込められ、議論は非活性化し、時には子どもを退屈・失望させ、主体的な思考力や判断力の育成に至らなかったといえるのではないか。またもし、このような状況が、教師の悩みの背景にあるとするなら、教員を悩ませている要因は、教員以外にあるとも捉えられる。「考え・議論する道徳」へ向け、これまで道徳授業で求められてきた指導のあり方の見直しをはじめ、優れた授業技術の捉え直しなどが進められる必要があるだろう。

## 3. ペスタロッチの道徳教育思想とその前提

1800年代になり、市民革命と産業革命を通じて、次第にその理想が社会の中で実現されていく中で、す

べての子どもに「近代西洋」の社会を生きる上で必要とされる知的能力と道徳性を身につけることが求められることになる。ペスタロッチは、ルソー（Jean-Jacques Rousseau）の『エミール』に学びつつ、自ら学校を設立し、自身の教育思想に基づいた実践に取り組むと同時に、その実践のための方法確立を試みた。ペスタロッチをはじめこの時代の教育思想家は、学校教育において、すべての子どもに、正しい知識を習得させ、道徳的な能力を発達させるための教育の実践的な方法の研究を進めた。このような取り組みは、近代教育学が一つの学問領域として、すなわち科学として成立することにおいて、重要な役割を果たしたと言われている<sup>17</sup>。

ここでは、ペスタロッチの書いた最も包括的な人間探求の書といわれる『探究』を中心に、かれの道徳教育思想を整理する。『探究』は3部構成になっている。第I部「私の探究の基礎」では、私たちが生活する社会を形成する諸契機の重要なもの（我欲的なものとして、財産、権力など。好意的なものとして、好意、愛など）を取り上げ、人間生活の概観を示している。また、この概観の提示には、社会生活を営む人間自然の矛盾錯綜した姿を、あるがままに明るみに出そうとする意図があるともいわれている<sup>18</sup>。第II部「この書の本質」は、第I部で取り上げられた問題を解決するための必要条件を究明するものとして、「環境が人を作る（Die Umstände machen Den Menschen.）と同時に、人が環境を作る（Der Mensch macht die Umstände.）という根本命題を含み、本書中最も重要な部分をなしている。ここにおいては、「自然状態においてわたしは何であるか」「社会的状態においてわたしは何であるか」「道徳的状态においてわたしは何であるか」について、論じられている。さらに第III部では、第II部で出された問題解決の必要条件が、果たして十分な条件であるか否かを吟味し検討することに主眼が置かれている。そして、その後の「わが書の最後の帰結」へと続く。以下に、ペスタロッチが、個人的・自立的なものとしての道徳をどのように捉えているのか輪郭をおさえつつ、そのような道徳の前提として何が必要とされたのか概観する。

#### (1) 個人的・自立的なものとしての道徳

ペスタロッチは、「自然状態において」「社会状態において」、さらに「道徳状態において」それぞれ自分は何であるのかと自問自答する形で、人間の本質を、動物的、社会的、道徳的の三段階に分け、発展的に考

察を進めていく。

動物的状態とは、未来の意識がなく、ただ感性的な快楽に生きる状態であり、個人生活にあてはめて考えるなら、幼児期に相当する。この状態の中で、生産活動は財産を生じ、また財産は相互間の闘争を引き起こす。そして、不幸・不運のものは、力ある者・富める者に救いを求める。このようにして、次の段階である、社会的状態が始まり、社会人となっていく。

社会的状態に生きる社会人とは、各自の自由を制限し、規則や習慣や世論に自己を従わせようとするところに生じてくる。この社会人は、教養によって社会的訓練を積む青年期に相当する。社会状態はそれ自身の性質上、法律や政治を必要とすることから、人類の安寧や秩序を保ち、また科学や産業の進歩に貢献する。ただし、人類の心情そのものの向上には関与しない。では、次の段階である道徳人には、どのように進んでいくのか。

ペスタロッチは、道徳的状态に生きる道徳人は、自然の所産でもなければ、社会の所産でもないと述べる。つまり、「私自身の所産（Werk meiner selbst）である。というのは造物主がわれわれの魂のうちに秘めてくれた慈悲・正義・感謝・信仰などの内面的感情は各自が自ら自己のうちに高むべきものでなければならぬ。各自は自らのうちにより善きもの・より高きものになろうとする欲望を懐き、自ら自己に作用して自己をより善くより高くする。道徳人はこのようにして自己自身の所産である。事実何人もわたしに代わってわたしが道徳的であることを感ずることはできない<sup>19</sup>。このような、道徳を外部から与えられるのではなく、あくまでも個人的で自立的なものとして捉えたペスタロッチの思想は、以下のことばに端的に現われている。

- 「わたしはただわたし自身によって、わたしに固有な力によって、道徳的となるほかない<sup>20</sup>
- 「もともと私の道徳は私が私自身を高貴化しようとする、あるいは普通の言葉でいわゆる正しく行動しようとする純粋な意志を、私の認識の一定の型および私の境遇の一定の状態に結びつける方法にほかならず、また私が父として子として官吏として臣下として自由人として奴隷として、すべてこれらの境遇において私自身の利益や私自身の満足を求めるよりも、むしろ私が配慮し世話し保護しその権利を重んじ、また服従し信頼し感謝し献身すべきであると私が確信するすべての人々の利

益と満足とを求めようとする純粹で正しい努力をする方法にほかならない」<sup>21</sup>

- ・「道徳は、まったくただ個人の事がらであるということ、道徳は二人の人間の間二人の事がらとして成り立つことはできないということ、自然状態は道徳を知らず、また社会状態は道徳に基づかないということ、これらのことは真実であるか。—中略—これらのことはすべて真実である！」<sup>22</sup>

つまり、社会正義なるものは全く相対的な善にすぎず、したがってまた道徳と称すべきものではなかった。このような社会状態から一步進めて、人間の真の内面的向上 (innere Veredlung) をもたらすものが道徳でなければならない、とペスタロッチは考えたのである<sup>23</sup>。このような、道徳を個人的・自立的なものとして捉える考え方は、国際法の専門家であるケルゼン (Hans Kelsen) の、道徳的価値は相対的で、一社会内に複数の道徳があり、一つの行動についても異なった道徳が異なった判断をするとする、「相対的道徳」という考え方を想起させる<sup>24</sup>。彼は、『『道徳』という唯一のものがあるのではなく、相互に矛盾する多様極まる道徳体系が存在することを自覚すること』<sup>25</sup>が重要であると述べている。また、道徳哲学においては、「人々の行為を不道徳であるとか、道徳的に賞讃に値するとか言って評価することは、その行為をただ一つの観点から考察することに過ぎないのであって、可能な唯一の観点からの考察というわけではないことは明白である」と考えられている<sup>26</sup>。つまり、「人がいかに生きるべきかに関する正しい理論を打つ立てることは、いかなる人にもできないことである」<sup>27</sup>との、認識が存在する。

以上のことから、ペスタロッチが、道徳を個人的で自立的なものとして捉えたこと、及び類似の考え方は、法学や哲学の領域においても提示されていることがわかる。

## (2) 個人的・自立的な道徳の前提とは

ここでは前項で述べた、個人的・自立的な道徳の前提として、ペスタロッチが何を重要であると捉えたかについて論考する。例えば光田 (2010) は、「彼が対峙した子どもたちは、その動物的な力をもって『我欲』を満ちそうともがき、それがかなえられないことの苦痛に自己自身を引き裂かれていた。しかし放置された彼らは、実存的な危機にありながらも、それを『道徳的自立』への転換点とすることはできない。なぜなら、

彼らのうちには『愛』が、すなわち『内的醇化 (じゅんか)』を可能とする力がいまだに目覚まされていないからである」<sup>28</sup>と述べている。また、「ペスタロッチの確信は同時に、埋没する『愛』の力をいかにして目覚めさせるかという問を包含するものであった。そこで彼は、子どもたちがその心の奥底に沈殿させている『環境の泥土』を浄化することから開始したのである」<sup>29</sup>とも論じられているように、ペスタロッチは、自立的道徳へと導く「内的醇化 (じゅんか)」を可能とするものを「愛 (Liebe)」と考えていた<sup>30</sup>。ペスタロッチは、さらに具体的に、幼い子どもへの母親からの愛や、居間の役割について論じていることから、自立的道徳の前提として、家庭を中核とした愛に満たされた、安心できる環境の重要性を指摘したといえる。

さらに、ペスタロッチはこのような環境に加え、互恵的な関係を築くことの重要性を指摘した。それを裏付けるものとして、光田 (2010) は、ペスタロッチが院長をしていた孤児院の子どもたちに「アルトドルフの町が焼けてしまった。(中略) おまえたちはこの子ら (焼け出された子どもたち) のうちの20人ばかりでも私たちの施設に引き取ることを、慈悲深いわが政府にお願いしてみようと思わないか」<sup>31</sup>と問いかけ、他者への奉仕を促しながら子どもたちを奮い立たせた<sup>32</sup>ことを挙げている。つまり、ペスタロッチは、互恵的關係構築の重要性、換言すれば、誰かの役に立つことで初めて感じることのできるよろこびや、充足感をもたらす力に着目していたといえる。

加えて、自立的道徳の前提からは離れるが、着目すべき点として、彼の人間に対する信頼を挙げたい。少し長いですが、このペスタロッチの人間への信頼にかかわる言葉を引用する。

ペスタロッチは、人間の自然が実存的な危機を孕んでいること、そして危機にある人間は脆く、思慮に欠け、軽薄で猜疑的であることを直視する。それゆえに、彼の人間観は「悲観主義的な (pessimistisch)」ものへと転換したとして評価されることもある。しかし、危機への注目は人間の自然に対する信頼を欠くものではない。むしろそれは、人間の弱さや危うさを克服するという発展の原理やそれに伴う内的な葛藤の発見であり、人間の自然に対する理解の深化にほかならない<sup>33</sup>。

この、ペスタロッチの人間への信頼は、カント哲学の「理性的意志」に共鳴しつつも異質のものであると

とらえられており、また、その優越性も指摘されている<sup>34</sup>。以上のことから、ペスタロッチの道徳教育思想から読み取れるものは、まず、道徳が個人的・自立的なものであり、他者から求められるものではないこと。そしてその前提として、愛に満たされた環境が必要であり、また与えられるだけでなく、誰かの役に立つ経験を含めた、他者との互恵的な関係を築き上げることが重要だということである。また、このようなペスタロッチの思想基盤には、人間への信頼が認められる。

しかしながら、ペスタロッチが述べた条件を満たし、その結果道徳的状态に至ったとしても、小玉やアーレントの指摘に応答できるといえるだろうか。小玉やアーレントが提示した課題は、道徳を獲得する過程にかかわるものではない。外からの(自立的でない)「道徳」を押し付ける力や、道徳を超える何らかの力にかかわる指摘と言える。では、そのような力に抗するためには、何が求められるのか。次の節では、ペスタロッチの道徳教育思想を補完するものとして、答申のなかでもその重要性が指摘されている主体性について考えていきたい。

#### 4. 主体性とはなにか

前述の通り、答申には、「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」との表現があり、主体性の重要性について言及されている。主体性を広辞苑でひくと、「主体的であること。また、そういう態度や性格であること。『一に欠ける』と書かれている。そして、主体的については、「①ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。『一な判断』『一に行動する』②主観的に同じ」とある。また主体性について、例えば岩田(2012)は、「自分の頭でよく考え、自分の責任をもって態度を示すこと」と述べ、同時に主体性とは、どんなに「アツくなる」シチュエーションでも「ちょっとクールダウンしようぜ」と立ち止まる意志を含んだ、「他者の言葉に耳を傾けつつ、他者に流されない」一見矛盾する2つの行為を同時に行う態度であると論じている<sup>35</sup>。

さらに岩田(2012)は、主体的でない事例として、9・11を挙げ、次のように述べる<sup>36</sup>。

旅客機の同時多発テロの後、イスラム教徒とその周辺への憎悪が一斉に増した。今でもその憎悪は強い。イラクへの戦争を断行したブッシュ大統領(当時)とそれに賛同する人たち。能動的で積極的だが、主体的でない。人々は思考停止に陥ってただただ高揚して、意気がって(ママ)、胸を張り、肩をいからせて自分たちの主張を繰り返した。他者の言葉に耳を貸すことはなかった。

主体的であるということは・・・一見矛盾することであるが・・・他者の言葉に耳を傾けることである。このときのアメリカからは主体性が完全に欠如していた。

この事例は、主体性の欠如が、冷静な判断を妨げ、結果として多くの人々が他者に流される状況を生み出す可能性を示唆している。そして、主体性の欠如が多様な価値観に向き合う姿勢をも脅かしかねないものとして描かれている。であるならば、主体性が担保されることによって、外からの力に抗することが期待されるのではないか。

では、主体性を育むにはどうしたらいいのか。ここでは、主体性の阻害要因から考えてみたい。外部評価は、その本質が他者の規定によって自己の振る舞いを決定させることであることから、主体性を阻害する可能性があるとして指摘されている<sup>37</sup>。道徳の教科化に伴い、「多面的、継続的に把握し、総合的に評価」し、数値による評価は適切ではないとされてはいるものの、既に評価が導入されることは決まっている。答申では、評価を効果的に実施するために、ノートや質問紙、発言や行動の観察など多様な評価を取り入れることや、教員研修をはじめ、学校全体としての組織的な取り組みの推進などが提言されているが<sup>38</sup>、主体性の阻害が最小限に抑えられる評価、つまり、各自が自分の頭で考え、判断したうえで表明した多様な意見が尊重されるような評価のあり方が、具体的かつ慎重に吟味される必要があるだろう。

#### 5. まとめにかえてー「考え・議論する道徳」へ向けて

本稿では道徳にかかわる議論の存在を念頭に置きつつ、現状の道徳授業にかかわる課題から教師の悩みの要因を探り、ペスタロッチの道徳教育思想を手掛かりに道徳について論考した。さらに、小玉やアーレントの議論を踏まえ、答申でも言及されている主体性に着目しつつ、「考え・議論する道徳」へ向けて考究を試

みた。

道徳授業にかかわる課題の検討を通して、教員を悩ませている要因が、教員以外にあることが示唆された。「考え・議論する道徳」へ向け、これまで道徳授業で求められてきた指導のあり方の見直しをはじめ、優れた授業技術の捉え直しなどが進められる必要があるだろう。具体的には、あらかじめ「正答」として想定している判断や理由を子どもたちから「引き出す」のではなく、異論を排除することなく議論を活性化することや、各自が自分の頭で考え、判断したうえで意見を表明する機会を提供していくことが必要だと考えられた。

ペスタロッチの道徳教育思想からは、道徳が個人的・自立的なものであると捉える視点を得た。また、ペスタロッチにより描かれた自立的道徳の前提は、家庭を中核とした愛に満たされた安心できる環境と、互恵的な関係だった。この愛に満たされた環境については、家族の形態が多様化し、家族機能の低下も懸念される現在、家庭の役割を補完するしくみを整えていく必要もあるだろう<sup>39</sup>。互恵的な関係については、道徳の時間に限らず、子どもたちが日常の実際の文脈の中で、誰かの役に立つことで初めて感じることでできるよろこびや、充足感を得る経験ができるよう意識することも有効かもしれない。

さらに、答申でも言及されていた主体性の重要性をあらためて指摘した。主体性を担保できれば、理論的には、たとえ特定の価値のおしつけが行われたとしてもそれに対し抗する力となり得るからである。また、全体主義の前にも簡単に屈服しない道徳の育ちにつながると期待される。そのためにも、今後、主体性の阻害が最小限に抑えられる評価のあり方が、慎重に吟味される必要があるだろう。

一人でも切れそうな蜘蛛の糸に、「数限りもない罪人たちが、自分ののぼった後をつけて、まるで蟻の行列のように、やはり上へ上へ一心によじのぼって来るではございませんか」（蜘蛛の糸、原文より）という状況の中で、不安を感じる韃陀多に寄り添う児童がいてもいいだろう。糸の細さに心もとなさを感じた韃陀多がとった行動を、自分勝手と捉えることもひとつのあり方だろうが、そのほかの解釈も許容され、尊重されている。道徳が個人的で自立的なものであるなら、子ども自らが道徳の状態に至るよう委ねざるを得ないし、委ねてはじめて主体性が培われるとも考えられる。「正答」を子どもたちから「引き出す」授業のあり方から「委ねる」あり方へと意識を変えていくこと

が求められるのではないか。そしてその中で、子どもたちがみずから道徳の状態に至ることが期待される。結果はすぐには出ないだろうが出る必要もないのではないか。答申には、「一人一人が生きる上で出会う様々な問題や課題を主体的に解決し、よりよく生きていくための資質・能力を培う」<sup>40</sup>ことが目標として示されている。道徳の状態に徐々に向かっていくことが求められているのである。

「考え・議論する道徳」へ向け、ペスタロッチの道徳教育思想から学べるものは決して少なくない。授業や評価のあり方を問い直すとともに、道徳状態への移行に適した環境を整えていく必要があるだろう。人間への信頼を基盤とした自立的道徳の意義と可能性をあらためて認識し、その深化と継承につながる取り組みが求められるのではないだろうか。

注

- 1 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』2015、p.2。文部科学省HP [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2015/07/29/1356257\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/07/29/1356257_2.pdf)より。
- 2 中央教育審議会『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』2014、p.2-3。文部科学省、同上、p.13にも、類似の記述がある。
- 3 小玉重夫「道徳とシティズンシップ教育の連携可能性」公益財団法人明るい選挙推進協会『考える主権者をめざす情報誌 Voters』2014、p.2。
- 4 田中直美「悪への省察と政治哲学に通底する『言語』（「政治と道徳のあいだーH. アレントの視点からー」コロキウム3）教育思想史学会編『近代教育フォーラム No.23』2014、p.240。
- 5 松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？ー「生きづらさ」の背景を探るー』日本図書センター、2011、p.68。
- 6 中央教育審議会、前掲書、p.18。
- 7 例えば、ジョン・ロック（John Lock:1632 - 1704）は、道徳性の育成を重視したが、彼の考える道徳性は、市民社会を支える市民として、また経済活動に参加する実務家として必要とされる道徳性だったといわれている。また、ジェントリという、正式には貴族に含まれないものの貴族と共に上流階級を構成する階層に生まれたロックの教育論には二重構造が指摘されている。一方において、国富増大に貢献するリーダーとなる、知性や徳を有した実務家の育成を目指し、もう一方で貧窮を怠惰な習慣の形成によるとみなし、貧民

家庭の子どもは、労働学校に收容し、勤勉と従順な態度を、罰で脅して習慣化する必要があると考えた（藤井千春編著『西洋教育思想』p.58-59）。したがって、「考え・議論する道徳」へ転換しようとする答申の内容とは相いれない要素があると考えられる。一方、カントによれば、因果法則から自由な自律的な行動とは、損得を顧みずに自分の意志で善なる行動を選択できることである。カントにとって人間の自由とは、因果律や外在的な目的に拘束されることなく、自分の意志で道徳的行動ができることを意味する（藤井、前掲書、p.73）。またカントは、「我々は、道徳性の明確な概念をけっきょく（ママ）自由の理念に帰した」（1785）（カント著、篠田英雄訳『道徳形而上学言論』岩波文庫、1785、p.146）とも述べており、このような道徳を他から強制されるものではないという点においては、後述するようにペスタロッチとの類似性が指摘されている。

8 中泉哲俊「『探究』にあらわれた道徳思想」弘前大学編『弘前大学人文社会』18、1959、p.1。

9 長田新編『ペスタロッチ全集第六巻』平凡社（第二版）、1974、p.5。（解説より）

10 道徳教育実践研究事業（呉市立川尻中学校区）「共感する力と思いやりの心を育成する道徳教育の創造」<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/62985.pdf>（2016年12月28日取得）。

11 松下良平、前掲書、p.70。

12 以上、「蜘蛛の糸」については、下記駒沢大学図書館のサイトより要約。<https://www.komazawa-u.ac.jp/facilities/library/plan-special-feature/todaysbook/2007/0801-1279.html>（2016年12月27日取得）。

13 松下、前掲書、p.36、67。

14 詳しくは、文部科学省国立教育政策研究所『～PISA調査問題例～OECD生徒の学習到達度調査』参照のこと。[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_02.pdf)（2017年1月28日取得）

15 柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育』慶應義塾大学出版株式会社、2012、pp.29-30。

16 柳沼、同上、pp.23-24。柳沼は、大学生を対象に「道徳授業」に関する印象についてのアンケートを実施している。一般的に批判的なものが多く、本文中に記載したコメントなどが報告されている。

17 藤井、前掲書、pp.78-79をもとに、筆者要約、加筆。

18 中泉、前掲書、p.3。

19 ここまで、（1）個人的・自立的なものとしての道徳の部分については、長田新、前掲書、pp.5-6、中泉、

前掲書、杉山直子他「道徳教育—ペスタロッチの道徳教育論を手掛かりとして—」山口大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要』24巻、2007、を参考にした。

20 ペスタロッチ「探究」長田新編『ペスタロッチ全集第六巻』平凡社第2版、1974 p.165。

21 ペスタロッチ、同上、p.158。

22 ペスタロッチ、同上、p.230。

23 中泉、前掲書、p.7。

24 ハンス・ケルゼン著、長尾龍一訳、『純粹法学』岩波書店、2014、pp.58-69。

25 ケルゼンは、このことを、何にもまして肝心なことであり、いくら強調しても足りないと言っている。ケルゼン、前掲書、p.68。

26 リチャード・ノーマン著、塚崎智監訳『道徳の哲学者たち—倫理学入門—』昭和堂、1998、p.4。

27 同上、p.6。

28 光田尚美「教育と福祉の人間学—ペスタロッチ—における『道徳的自立』の哲学を中心に—」関西福祉大学社会福祉学部研究会編『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』13、2010、p.73-74。

29 光田、同上、p.73。

30 さらに『探究』p.209には、「愛は小さな場所を選んで、そこを照らそうとする。すべてその外にあるものは近くであっても闇である」との文言もあり、ペスタロッチが愛をきわめて重要なものとして捉えていたことが窺える。

31 光田、前掲書、p.74。

32 ペスタロッチはその際、「いつまでも貧しいままでいるのではなく、いつかは身に付けた知識と技能をもって同胞のなかに入り、彼らのために役に立ち、また彼らの尊敬を受けることができる」と子どもたちを諭している。

33 光田、前掲書、pp.71-72。また、「リーンハルトとゲルトルート第一部」にある、「人間らしさの歓喜は、地上すべての美よりも偉大であります」とのことばも、象徴的である（ペスタロッチ全集第二巻 p.322）。

34 光田は、カントは「自立的道徳」へと導く「内的醇化（じゅんか）」を可能とするものを「理性的意志」とするが、ペスタロッチは「愛（Liebe）」とし、関係性の中で道徳的な自己を完成させていこうとしていると述べている（光田、前掲書、p.73）。また、岡田は「ペスタロッチが人間のこの動物的真理を認め、その上に立って人間の在り方を探究している態度は、カントを越えていると言っても、批判を集中される恐れは差程（ママ）ないであろう」と指摘している（岡本富郎「ペスタロッチの道徳教育思想のための一研究ノート—『探究』の場合」白梅学園大学編『白梅学園短期



- 大学紀要』第11号、1975、p.37)。  
 35 岩田健太郎『主体性は教えられるか』筑摩書房、2012、pp.89-90。  
 36 岩田、同上、p.89。  
 37 岩田、同上、p.68。  
 38 中央教育審議会、前掲書、p.16。  
 39 例えば、井上は「家族機能の低下やコミュニティ力の低下する現在の社会において、その政策の方向性は『家族にやさしい』政策を含めた、『社会の持続可能性』を担保できるような系統的なものでなければならず、また社会政策体系のなかに、教育政策、家族支援政策、地域政策をも組み込む必要がある」と指摘している(井上定彦「日本社会の直面する課題と学習・教育の役割－『社会の持続可能性』に向き合う」教育政策2020研究会編『公教育の市場化・産業化を超えて』八月書館、2016、p.204)。  
 40 中央教育審議会、前掲書、p.9。

参考文献

- 中央教育審議会(2014)『道徳に係る教育課程の改善等について(答申)』。  
 藤井千春編著(2016)『西洋教育思想』ミネルヴァ書房。  
 ハンスケルゼン著、長尾龍一訳(2014)『純粋法学』岩波書店。  
 井上定彦「日本社会の直面する課題と学習・教育の役割－『社会の持続可能性』に向き合う」pp.187-206. 教育政策2020研究会編(2016)『公教育の市場化産業化を超えて』八月書館に所収。  
 岩田健太郎(2012)『主体性は教えられるか』筑摩書房。  
 カント著、篠田英雄訳(1785)『道徳形而上学言論』岩波文庫。  
 小玉重夫「道徳とシティズンシップ教育の連携可能性」p.2. 公益財団法人明るい選挙推進協会(2014)『考える主権者をめざす情報誌 Voters』に所収。  
 松下良平(2011)『道徳教育はホントに道徳的か?－「生きづらさ」の背景を探る－』日本図書センター。  
 光田尚美「教育と福祉の人間学－ペスタロッチーにおける『道徳的自立』の哲学を中心に－」pp.69-76. 関西福祉大学社会福祉学部研究会編(2010)『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』13に所収。  
 文部科学省(2015)『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』。  
 文部科学省国立教育政策研究所『～PISA 調査問題例～ OECD 生徒の学習到達度調査』([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_02.pdf))  
 村野敬一郎「道徳教育を支える基礎的視点に関する考察～J.H. ペスタロッチーの道徳教育思想の分析を手掛かりに～」pp.11-17. 宮城学院女子大学編(2015)『宮城学院女子大学発達科学研究』15に所収。  
 中泉哲俊「『探究』にあらわれた道徳思想」pp.1-13. 弘前大学編(1959)『弘前大学人文社会』18に所収。  
 岡本富郎「ペスタロッチーの道徳教育思想のための一研究ノート－『探究』の場合」pp.35-56. 白梅学園大学編(1975)『白梅学園短期大学紀要』第11号に所収。  
 ペスタロッチ「リーンハルトとゲルトルト第一部」長田新編(1974)『ペスタロッチ全集第二巻』平凡社、第二版に所収。  
 ペスタロッチ「探究」長田新編(1974)『ペスタロッチ全集第六巻』平凡社、第二版に所収。  
 リチャード・ノーマン著、塚崎智監訳(1998)『道徳の哲学者たち－倫理学入門－』昭和堂。  
 杉山直子・杉山緑「道徳教育－ペスタロッチの道徳教育論を手掛かりとして－」pp.45-60. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター編(2007)『教育実践総合センター研究紀要』24巻に所収。  
 田中直美「悪への省察と政治哲学に通底する『言語』(「政治と道徳のあいだ－H. アレントの視点から－」コロキウム3の一部) pp.239-247. 教育思想史学会編(2014)『近代教育フォーラム』23に所収。  
 柳沼良太(2012)『「生きる力」を育む道徳教育』慶應義塾大学出版株式会社。

2017年2月1日 受稿