

「特別の教科 道徳」にとって教科内容とは何か

林 泰 成*

(令和5年9月1日受付；令和5年10月19日受理)

要 旨

今、教員養成大学・学部 of 教科専門の在り方が問われている。日本教科内容学会も、「学校教育の教育実践に生き、子どもの学力育成と発達を助成するものとして」の「教科内容学」の創出ということを謳っている。ところで、戦後、1958年に設置された道徳の時間は、2018年度より小学校において、2019年度より中学校において、「特別の教科 道徳」（以後、道徳科と略記する）として教科化されたが、この道徳科においても、教科になったのであるから、教科内容の在り方を検討する必要がある。そこで、まず教科とは何かということから検討し、道徳科の場合には、その親学問を暫定的に徳倫理学であるとみなす。つぎに、学習指導要領に準拠しながら、道徳科の教科内容と教材の関係はほかの教科とは異なるのではないかということを示す。そうなるのは、道徳科の場合、学習指導要領を超え出る、いわば隠された目標があるからではないかということ論じる。そして、学問の歴史を振り返りながら、自然科学的なアプローチを道徳科において用いることの難しさを明らかにし、徳倫理学をも含みこんだ学際的な道徳教科内容学を新たに作り出す必要があるということ提案したい。

KEY WORDS

特別の教科 special subject 道徳 morality 教科内容 subject contents 親学問 academic discipline
道徳的価値観 moral sense of values¹⁾ 道徳的諸価値 moral values

1 問題と目的

国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会（2001）以降、教員養成大学・学部の教科専門の在り方が問われている。日本教科内容学会のウェブページに記載された「設立の理念」には次のように記載されている。

「教員養成大学・学部において教科内容を直接的に担う専門分野は、教科専門である。ところが、近年この教員養成における教科専門の教育内容が理学部や文学部の内容と同じで、そのために学校教育の教育実践との乖離があり、子ども達の発達を想定したものになっていないという指摘がある。そして、この課題を解決するには、教員養成大学・学部が独立した専門分野を築き、教員養成大学・学部独自の教科専門の創出が必要であるという。それは、教科専門の各教科の教科内容を学校教育の教育実践に生き、子どもの学力育成と発達を助成するものとして捉え直し「教科内容学」として創出することである」²⁾

この引用文中に記された指摘は、教員養成系の大学や学部が、独自に教科専門の教員を抱えていることの意味を問われたものであるとも言える。それに対して、直接的に応えようとする取組が、日本教科内容学会の試みであり、学会としての成果は、日本教科内容学会（2021）などにまとめられている。

ところで、戦後、1958年に設置された道徳の時間は、2018年度より小学校において、2019年度より中学校において、「特別の教科 道徳」として教科化された³⁾。学習指導要領では、「第2章 各教科」の中に位置付けられているのではなく、「第3章 特別の教科 道徳」として1つの章を与えられているので、他教科とは位置づけが異なることは明らかであるが⁴⁾、教科と呼ばれている以上は、この道徳科においても、上記の教科内容学を明らかにする作業は求められねばならない。

そこで、本稿では、道徳科にとって教科内容とは何かということについて検討したい。

まず、教科とその親学問という発想から検討し、道徳科の場合は、その親学問を暫定的に徳倫理学とみなすことができるということを示す。つぎに、学習指導要領に準拠しながら、道徳科の教科内容と教材の関係はほかの教科とは異なるのではないかということを示し、さらに、そのことは、道徳科の場合、道徳的価値観の形成という、いわば隠された目標があるからではないかということ論じる。そして、学問の歴史を振り返りながら、学問分野の中では比

*学長

較的に体系化に成功したと考えられる自然科学的なアプローチを、道徳科において用いることの難しさを明らかにし、その道徳的価値観の形成を目指して教科内容を再検討するならば、徳倫理学をも含みこんだ学際的な道徳科教科内容学を新たに作り出す必要があるということを提案したい。

2 教科とその親学問

2. 1 教科とは何か

まず、教科とは何かということについて検討しよう。

暫定的に辞書の定義から検討する。『広辞苑』によれば、「学校教育課程を構成する単位。教育内容をその特質に応じて区分し、系統的に組織化したもの。国語・社会・算数・理科など」⁵⁾と記されており、教育内容のまとまりが教科と言われている。しかし、そうだとすると、従来あった「道徳の時間」はいったい何だったのだろうか。正規のカリキュラムとして位置づけられていなかったとはいえ、小中学校では授業として実践されていたわけであるから、そのことをもって「教科」とよんでもよさそうなものではある。

この点については、中央教育審議会（2008）の次の文言が理解の助けになる。「教科について法制上定義がなされている訳ではないが、一般的に、①免許（中・高等学校においては、当該教科の免許）を有した専門の教師が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行う、ものと考えられている。」⁶⁾

この3条件に当てはめれば、従来の道徳の時間は、いずれも満たしていない。

しかし、では、教科化後の道徳科は満たしているのかというと、満たしているのは第2条件のみである。これのみをもって教科というのは難しい面もあるが、小学校にしか存在しない生活科も同様の問題をはらんでいると言える。むしろ道徳科の場合は、「特別の教科」として各教科とは別建てにしてある点でまだましだとみなさなければならないと言えるのかもしれない。

2. 2 親学問という発想

教科の内容を学問中心主義カリキュラムの立場からとらえれば、当該教科の元となる学問分野（これを親学問と呼ぶことにする⁷⁾）の構造を反映して、その内容が確定されることになる。

では、その発想に立って、道徳科の親学問について考えると、何がそれに当たるだろうか。道徳と類似の概念として倫理という言葉があることを考慮すると、倫理学という学問が思いつく。また倫理学と重なる領域として道徳哲学という言葉もあることを考えると、哲学も近いのかもしれない。しかし、倫理学や哲学を道徳科の親学問とみなすことには抵抗もある。なぜなら、倫理学や哲学の論文を読んでも、それがどう道徳科教育に生かされるのかが見えなからである。たとえば、教職課程に位置付けられた「道徳教育論」（科目名称がどうであれそれに該当する科目）の中で、たとえば、アリストテレス、カント、ベンサム、ロック、デカルトやロールズら先哲の考えを教えられたとして、それを生かして道徳科の授業をこんなふうに展開しようとするのできる学生がどれくらいいるだろうか。応用可能性という点では、まだ、心理学者のピアジェやコールバーグの発達論の方が生かせる可能性は大きいと言えるのではないだろうか。なぜなら、彼らの議論には、発達に応じた道徳的判断の違いが示されているからである。これらに加えて、社会学的視点は必要ないだろうか。デュルケムやサムナーらの社会と道徳の関連に関する考察にも大きな意味があるとは言えないだろうか。こういうふうに考えると、法律の問題とか、宗教との関連（私立学校では道徳科に替えて宗教を教えることが法的に認められている）とか、歴史的な問題とか、脳科学とか、進化論とか、さまざまな視点が必要なことのように思えてくる。あえて言うなら、こうしたもろもろの学問領域にまたがった道徳教育学が親学問だとしか言いようがないのではないか。しかし、そうした道徳教育学は現状では確立していない。つまり、親学問の構造から、道徳科の教科内容を確定することは困難であると言わざるをえない。

類似の事態は、ほかの教科でも起こりうるのではないと思われる。なぜなら、最近では、学校教育課程の中に、学際的なものが多く入り込んでいるように感じられるからである。たとえば、総合的な学習の時間や、独立した教科としては存在していないがさまざまな機会をとおしてその必要が唱えられているキャリア教育や食育などがそれにあたる。また学習指導要領に記されたカリキュラム・マネジメントという概念は、教科横断的な教育の取組を求める発想になっている⁸⁾。道徳科授業も、特別活動や総合的な学習の時間、家庭科などの教科とも関連している。そもそも学習指導要領の中で多用されている「資質・能力」の開発という発想そのものが特定の学問領域に閉じられたものではない。

もう一つ、倫理学を親学問として想定したくなる理由がある。倫理学には、徳倫理学、義務倫理学、功利主義など

の立場があるが、道徳教育は、教科化以前より、道徳的価値を教えるということをその考えの中心においている。道徳的価値とは、正義、誠実、友情などの価値であり、以前には徳目あるいは徳とも表現されていたものである。現在の学習指導要領では、道徳的価値と表現されているので、本稿では、その表現を用いることとするが、学習指導要領では、道徳的価値は道徳教育において教えられるべき内容として記されているので、徳倫理学に依拠するものだととらえ方が可能になる。徳倫理学では、行為者の徳が、その行為者の行為の正邪善悪の判断基準とされる。

徳倫理学は、アリストテレスをその代表者とみなすことができるが、現代における徳倫理学の復権は、アンスコム(1958)にあると言われている。徳倫理学は、歴史的に古い時代から存在しながら、比較的新しい話題でもある。

ここまでの議論に基づいて、暫定的に、徳倫理学を中核的な親学問とみなすこととし⁹⁾、次には、道徳科の教科内容についてさらに検討しよう。

3 道徳科の教科内容と教材

3. 1 道徳科の教科内容

小中学校の学習指導要領の各教科の内容を見ると、教科によって、ずいぶんと質の異なる内容が記されている。道徳科の場合は、「第2 内容」では、「項目」という表記が使われているものの、「第1 目標」の用語で言えば、「道徳的諸価値」が列挙されている。道徳的諸価値とは、前述のように、昔の表現で言えば「徳」あるいは「徳目」であり、具体的には、[善悪の判断, 自律, 自由と責任], [正直, 誠実]などの項目である。項目名称だけでなく、文章での表現も記されており、たとえば、小学校1, 2学年の[正直, 誠実]の中身は、「うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること」と書かれている。したがって、道徳科における教科内容は何かと問われれば、学習指導要領に準拠するかぎりは、道徳的諸価値あるいはその説明文で表現されているものだと答えるしかない。

しかし、同時に、道徳的諸価値とその説明文は、とらえようによっては矛盾している。座学としての道徳科の学習が、道徳的価値を知ることだとすれば、[正直, 誠実]について知ることは、どうすれば(その説明文である)「うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること」につながるのだろうか。生活することや行うことにまで到達しなければ、道徳教育としては十分なものではないと筆者は考えるが、道徳科の授業は、今でも教室での座学としてとらえられている。道徳的諸価値を知ったとしても、それが具体的な行為や行動にまでつながらなかったら、それを道徳教育と言ってよいのだろうか。けれども、こうした筆者のとらえ方は、逆方向からの批判も可能である。つまり、行動できているとしても心が育っていなければ意味がないではないとも言える。結局は、心の育成も、行為や行動の変容も必要なのである。

この行為や行動の変容は、教科内容には含まなくてもよいのだろうか。

3. 2 教科内容と教材

上記のように、学習指導要領には、道徳的諸価値が記載され、それが文章で表現されているが、道徳科授業では、それらを順に説明するというような教え方がなされているわけではない。そうした道徳的価値を含む教材が教科書によって提供され、それを材料として、教授・学習が成立する。

たとえば、[友情, 信頼]という道徳的価値がある。その中身は、発達段階に応じて、[第1学年及び第2学年]では、「友達と仲よくし、助け合うこと」と記され、[第3学年及び第4学年]では、「友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと」と記され、[第5学年及び第6学年]「友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと」と記されている。また、中学校では、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと」とある。

[友情, 信頼]に関する教材として、教科化される前から、すぐれた教材とみなされてきたものがある。たとえば、「ないた赤おに」や、「絵はがきと切手」や、「ロレンゾの友達」などである。これらの教材は、たしかに、友情や信頼を扱っている。しかし、教材の中身によって、友情や信頼の微妙に異なる側面が描かれている。「ないた赤おに」では、村人たちと仲良くなった赤おにのために、自ら旅に出る青おにの友情が描かれている。「絵はがきと切手」では、料金不足の絵葉書をもらった主人公が、そのことを友人に伝えるかどうかで悩む様子が描かれている。

「ロレンゾの友達」では、誤解されて警察に追われているロレンゾに3人の友人がどう対応すべきか話し合う場面が描かれている。「泣いた赤おに」で友情について学べば、多様な解釈があるとはいえ、多くの子どもたちは、自己犠

性的な友情に感動することだろう。「絵はがきと切手」で学べば、筆者ならそう悩みはしない。親しい友人ならば、不足していたことを伝えるだろうし、そう親しくなければ何も伝えないだろうと思うからである。「ロレンゾの友達」で学んだなら、本当の友達ならどうすべきだろうかと悩むのではないかと思う。

現在発行されている道徳科の教科書は、教科書検定を受けているので、学習指導要領に掲載されているすべての道徳的価値に関する教材が収録されている。しかし、どの道徳的価値に関してどの教材を使用するかは、各出版社が決めて教科書を編集し、検定の申請をする。そうだとすると、同じ内容（道徳的価値）を扱っているはずの教材を学んだからといって、教材が違えば、同じ内容を理解したことにはならないのではないか。

この点は、その方がよいとの判断もあるかもしれない。全国一律に同じ教材を用いて道徳科授業を行う方が、道徳的価値観の押し付けになるように思われるからである。ここでは、この問題に深入りしないが、道徳的価値を理解させる教育が、個々人の道徳的価値観の形成を同じものにしてしまうことはないかと筆者は考えている¹⁰⁾。ここでは、つまり、教科内容と教材とは別なものだと言わざるをえないということを確認しておきたい。

教科内容と教材との区別については、教科によって事情が異なるように思われる。たとえば、算数・数学では、「友達3人で公園の清掃のお手伝いをしたら、チョコレートが9ついただきました。3人で分けたら、1人がいくつもらえるでしょうか」というような練習問題は、教材になりうるが、しかし、その教材をとおして学ぶべき内容は $9 \div 3 = 3$ ということであろう。友達3人だろうが、見知らぬ3人だろうが、あるいは、チョコレートだろうが、飴玉だろうが、そうしたことは、些末な情報で、学ぶべき教科内容とは関係がない。

国語ならどうか。たとえば、「走れメロス」を教材として学ぶとき、学習指導要領に記されている〔知識及び技能〕や〔思考力、判断力、表現力等〕が教えられる内容であると考えれば、「走れメロス」は、教材でしかない。しかし、文学作品が文学作品として尊重されていることを考慮すると、道徳科の教材とはまた違った面が見えてくる。国語の教材としては文学作品の文章表現を変えることはめったにないが、道徳科の教材は、ときに、著作権者の許可を得て、内容を一部変えることがある。後者では、道徳的な内容こそが問題であって、文学作品としての完成度が問題ではないからであろう。そう考えると、国語では、「走れメロス」は一教材にすぎないとはいえ、まさしくその作品自体を学ぶというような一面がないわけではない。つまり、教材自体が教科内容的な面も備えていると言えるのである。

こうした教科ごとに違った側面を見せる教科内容は、道徳科教育にとってはどう位置づけられるのだろうか。

3. 3 道徳科の隠された目標と教科内容

道徳科の内容は、すでに明らかなように、学習指導要領に準拠して考えれば、道徳的諸価値であり、それを文章で表現したものにはかならない。しかし、道徳科教育で教えられていることがらが、そうした道徳的価値の認知的な理解にすぎないとすれば、とらえようによっては、表層的で浅薄な教育にとどまってしまうのではないか。この問題について考えるために、まず、学習指導要領に記された道徳科の目標について吟味しよう。

小学校学習指導要領によれば、道徳科の目標は次のとおりである（中学校学習指導要領も細部の違いはあるが、ほとんど同じ文章である）。

「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、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」¹¹⁾

「道徳的諸価値についての理解を基に」とあり、道徳的諸価値の理解が基盤になっていることが記されているが、目標としては、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため」「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」となっている。ここに言う「道徳性」とは、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」を意味しているの¹²⁾、この2文は、同じようなことを主張していると解される。

では、道徳的諸価値の理解をもとに道徳性が養われた状態とは、どういう状態を指すのだろうか。道徳的価値が順に教えられたとして、それを考える中で判断力や心情や実践意欲と態度が培われたとして、どういう状態が実現されるのだろうか。文部科学省（2017b）には、道徳的諸価値と道徳的価値観の関連に関して次のような説明がある。

「道徳的価値とは、よりよく生きるために必要とされるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるものである。学校教育においては、これらのうち発達の段階を考慮して、児童一人一人が道徳的価値観を形成する上で必要なものを内容項目として取り上げている。児童が今後、様々な問題場面に出会った際に、その状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的实践を行うためには、道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要になる」¹³⁾

興味深いことに、学習指導要領には「道徳的価値観」という言葉は用いられていない。そうしたもののまで、子ども

たちに教え込もうとしているわけではないからであろう。しかし、道徳的価値観の形成は、子どもにとって必要なものである。必要であるが、全員が同じ価値観を形成する必要はない。だからこそ、道徳的価値観の形成は個々人にゆだねられているのであり、学習指導要領の「目標」には記されていないのであろう。たとえば、正義感の強い者は、友人と言えども誤った行為をすれば警察に届け出るべきだと考えることになるだろうし、正義よりも友情を優先すべきだと考える者は、黙って逃がすという判断をするかもしれない。個々の行為については法的にどう処罰されるべきかとの判断は成立するだろうが、そういうことも含めて、子どもたちの道徳的価値観は学びに応じて何度も何度も編みなおされるべきものだ。

こうした、いわば隠れた目標があるということが、道徳科の教科内容の在り方にも影響する。道徳的価値観の形成を行うためには何が必要になるだろうか。価値観が、諸価値の複雑な関わり合いから構成されると考えれば、道徳的諸価値について教えることは大きな意味があるだろう。たとえば、道徳的価値観を、もろもろの道徳的価値がピラミッド状に積み上がったものと想定してみよう。ある人にとっては、その頂点にあるのは正義という価値かも知れないが、別なある人にとってはそれは思いやりという価値かも知れない。まったく同じように道徳科授業を受けていても、構築される道徳的価値のピラミッドは個々人によって異なるものになりうる。個々人の思考のくせであったり、感じ方の違いであったり、これまで体験してきた事柄の違いが影響して、何を一番大切な価値とみなすかは異なってくる。さらに、一番大切な道徳的価値が同じものであっても、それに影響されて行われる行為は別なものにもなりうる。例えば、友情を一番大切な価値とみなしていても、ある人は、苦しい状況を脱するには友人にお金を貸すことが必要だと判断するかもしれないが、別なひとは、その友人の自立を促すには、あえてお金を貸さないことこそが大切だと考えるかもしれない。同じ道徳的価値に端を発しながら、帰結する行為は真逆になる。こうしたこともまた、道徳的価値観の違いとして語ることができる。

では、こうした道徳的価値観形成に資する教科内容はどのようなものなのだろうか。これまで述べてきたような道徳的諸価値について知ることもちろん必要なことであろう。しかし、一方で、道徳的価値について学ばなくても、体験的に、友情や思いやりや親切などを、人々との関わり合いの中で感じ取ることもあるので、道徳的諸価値を取り上げない道徳科授業も可能だろうと思われる。たとえば、コールバーグの発案したモラルジレンマ授業では、そもそも道徳的価値を教えることと道徳性の発達は関係がないととらえている¹⁴⁾、ラス、サイモン、ハーミンらの提案する価値明確化の授業では、各人がすでに持っている価値観に気付かせるだけで、特定の道徳的価値を教えることはしない¹⁵⁾。また、道徳的価値観の形成や再構築につながるのは、知識であったり、感情であったり、教材の主人公のさりげない一言であったり、級友との議論であったりと、さまざまであろうから、そうしたことがらの集積物が道徳科教育の教科内容ということになるのではないか。

むしろ学問中心主義の視点から、道徳科の教科内容を考えようとするこの方に無理があると言えよう。なぜなら、道徳科授業で獲得が目指されているのは、暗黙知に包まれた日常の生活経験と主観的な格率から構成された、個々人によって異なる道徳的価値観の形成と再構築なのだからである。

4 学問と教科と教科内容

4. 1 学問の成り立ち

ここで、学問の歴史的な成立を振り返っておきたい。

学問の始まりを歴史の中に探るならば、紀元前6世紀頃の古代ギリシャにおける自然哲学の発生をあげることができる。そこで主張された自然哲学は、自然の成り立ちを、その根源は何かと問うことで始まった。たとえば、ミレトス学派のアナクシマン드로スは、自然の根源を「無限なるもの」とし、同じくミレトス学派のタレスは、「水」とみなした。万物の根源を、「無限なるもの」や「水」とみなすということは、現代に生きる人間からすれば、根拠のない妄想のようにも聞こえるが、紀元前6世紀ごろの話であるので、無理からぬことであろう。むしろ、それ以前には、おそらく神話のあるいは呪術的な説明に終始していた中であって、なにか万物の根源とみなせるようなものを見つけ出そうとする発想が出てきたことに進歩を認めることができる。さらに、そうした中であって、複数の提案が生じ、その優劣を競うような説明が生じてきたという点にも注目すべきであろう。つまり、もし、自分よりも合理的な説明をする者が出てきたならば、その者に席を譲ろうとするような態度が生じてきたと言える。

そうした形で哲学が始まったとすれば、その当時には個別の学問分野の分類はなかったもので、哲学がすなわち学問であったと言えよう。しかし、そこから、特定の対象に限定して、特定の方法を用いて、体系的な知識が構築されるようになると、それは個別の学問分野として独立していく。紀元前5世紀から4世紀に活躍したプラトンは、彼の学

園アカデメイアで、哲学や数学を教えていたし、紀元前5世紀頃に活躍したヒポクラテスは、医学を学び、それを呪術や迷信から、いわば「経験科学」へと変えたと言われている。

その後、ヨーロッパでは、中世には、宗教を基礎づけるものとして学問が発展し、大学や学校は、教会や僧院などとともにあった。

近代的な自然科学が始まったのは17世紀以降である。たとえば、ニュートンの古典力学の書物である『プリンキピア』は、正確には『自然哲学の数学的諸原理』という名称であり、彼自身は自然哲学者と呼ばれていた。サイエンティストという言葉が広く使われるようになったのは彼より後のことである。後に、この時代の大きな変化は、科学史家のバターフィールドによって「科学革命」と名付けられている¹⁶⁾。

科学性の基準として、反証可能性という言葉が使われることがある。たとえば、「すべてのカラスは黒い」という命題は、一羽の白いカラスが存在していることを示せれば、反証できる（間違っていることが証明できる）。そうした反証例を示せるかどうか科学的な命題であるための基準だという考え方である。科学哲学者のポパーによって提案された考え方である¹⁷⁾。

この自然科学の勃興は、非常に大きな成功を収めたので、自然科学的なアプローチは、他の学問領域に対しても大きな影響を与えたと言える。そのアプローチは、実験や観察を通した経験主義的なアプローチであり、また論理的な思考法を特徴としている¹⁸⁾。では、そうしたアプローチが、道徳科授業でも使えるかと問われれば、なかなか難しいとしか答えようがない。

4. 2 科学と道徳、あるいは事実学と規範学

それが難しい理由の一つは、道徳教育では規範（当為・価値）を扱うという点にある。事実がどうなっているかを解明したとしても、だからそのように行動しようとは言えないときがあるということなのである。たとえば、世の中のすべてのひとがいじめに加担したことがあるということが調査の結果わかったとしよう。しかし、それでもいじめをしてはいけないと私たちは言いたい気持ちになる。「…である」という事実から「…すべきである」という当為を導出することはできないということは、この問題に言及した哲学者ヒュームの名を冠して「ヒュームの法則」と名付けられている¹⁹⁾。

今ここで「私たちは言いたい」と記した。「それはあなたが言いたいだけで、みんながいじめているのならいじめでもよいではないか」との反論もあるかもしれない。しかし、それでもなお、「いじめてはいけない」と私たちが言い続けようとするならば、その論拠はどこに求めることができるだろうか。学校教育の中でなら、子どもの発達の段階とか、周囲の環境とかを考慮しながら、「そんなことしたらお母さんが悲しむよ」とか、「いじめられるひとの立場になって考えてみなさい」とか言うことはできるだろう。しかし、それを、その規範命題が正しいという論拠として示すことはできないのではないかと。けっきょく、道徳教育において行われていることは常識な判断を納得させて教え込むことでしかないのではないかと。こうした論拠のあいまいさが、道徳科においては、科学的なアプローチによる追求を断念せざるをえない理由なのだと思う。

だが、こういう言い方をすると、こうした倫理学で議論されているようなことがらが、道徳教育の特徴をあぶり出していると考えれば、これを道徳教育の親学問とすることは可能なのではないかと、との意見もあるかもしれない。しかし、それも難しい。なぜなら、道徳をめぐる議論をメタ分析するような理論的枠組は、分析のための道具としては役立っても、その内容を確定することには向いていないからである。つまり、これは理論と実践との関係のようなもので²⁰⁾、親学問と教科との関係とは違う。教科内容を考えるうえで親学問というものを立てざるをえないのだとすれば、やはり、道徳教育で何を取り上げるべきかということを各学問分野にまたがる領域の中から拾い集めて、それを新たに作り上げるしかないのではないかと。

4. 3 教科内容学としての道徳教育内容学

現在、大学の教職課程で小中学校の免許を取得する場合、ほかの教科とは違って、道徳教育に関する科目は1科目しか開講されていない。この1科目の中で、指導法も理論も学ぶことになっている。中学校・高等学校の各教科の教員免許を取得する際には、その教科の指導法も、専門的な内容も学習する。ところが、教科となった小中学校の道徳科の場合は、学級担任が担当するという原則もあって、専門的な内容まで学習する形にはなっていない。教職課程も、過密になっていて、さらにいくつかの科目を学生たちに学ばせようという発想になりにくいことは十分に理解できる。しかし、教育基本法の第1条で、「人格の完成」を目指すことを謳いながら、道徳科の教科内容を吟味することさえしないということではよいのだろうか。

林（2009）では、道徳教育実践学の必要性を説いた²¹⁾。この段階では、まだ道徳の時間は教科ではなかったもので、

この提案は、道徳教育を基礎づける一つの学問として、そうしたものが必要ではないかという主張であった。あえて「実践学」とつけたのは、実践に役立つ学問としての実践学であって、学としての提案がけっして抽象論のみに終始する提案と誤解されないようとの判断からであった。しかし、本稿での論述をもとに考えれば、学問中心主義で考えることが難しい道徳科のような教科については、学際的に新たな教科内容学を構築することが求められるのではないだろうか。

5 結語

最後に本考察のまとめをしよう。

本稿では、第1節において、道徳科にとって教科内容とは何かという問いを立てた。現在、教科内容学会などで、教科内容学の検討が進められているが、道徳の時間も教科化されて道徳科となったのだから、とうぜんその内容学が問題になるだろうという判断からである。

第2節では、まず、教科とは何かということから検討し、教科とその親学問という発想から、道徳科の場合にも、その親学問は存在し、それを暫定的に徳倫理学とみなすことにした。

つぎに第3節では、学習指導要領に準拠しながら、道徳科の教科内容と教材の関係はほかの教科とは異なるのではないかということを検討し、さらに、そのことは、道徳科の場合、道徳的価値観の形成という、いわば隠された目標があるからではないかということを論じた。そしてここでは、この価値観形成に資する教科内容として、道徳的価値にも意味はあるが、それだけにとどまらず、多様な領域からの集積物が道徳科教育の教科内容ということになるのではないかと示唆した。

そして第4節では、学問の歴史を振り返りながら、科学革命以降の自然科学は学問の体系として他領域を凌駕して成功を収めているが、しかし自然科学的なアプローチを道徳科において用いることの難しさを示し、その道徳的価値観の形成を目指して教科内容を再検討するならば、徳倫理学をも含みこんだ学際的な道徳科教科内容学を新たに作り出す必要があるということを提案した。

この第4節での提案が、本稿で立てた問いに対する本稿での最終的な回答である。しかし、道徳科教科内容学の具体的な中身までは示していないので、その中身を検討することが今後さらに求められよう。

また、道徳科のような教科の内容学を検討する中で見えてくるのは、事実学として示されるような学知以外にも教科の内容は存在するのではないかという内容の質の多様性の問題である。学問との関係がわりと明確な教科については、親学問にしたがってその内容を確定することが可能であるが、道徳のように規範と関わったり、美術や音楽、体育などのように身体知と関わったりするような領域については、親学問を示すだけでは不十分ではないかと思われる。この問題は、さらに、現在の教育課程に列挙されている教科がなぜ必要なのかという問いにもつながっていくだろう²⁾。こうした問題の検討は、今後の課題としたい。

注

¹⁾ 道徳的価値観を、本稿のKEY WORDでは、moral sense of values と訳した。道徳的価値観の英訳としてはmoral valuesの方が一般的な表現かとも思うが、学習指導要領に記された道徳的諸価値 (moral values) との混乱を避けるためである。この2つの語の関係については、林泰成 (2022) を参照。

²⁾ <http://jssce.jp/files-institute/EstablishmentPhilosophy.pdf> (2023年8月28日取得)

³⁾ 教科化された時点での問題点などの考察は、林泰成 (2015) を参照。

⁴⁾ 特別の教科であるというのは、他教科と比較してさまざまな特色を指摘できるように思うが、一番大きな特徴は、道徳教育は、道徳科として行われる教育と学校教育全体を通して行われる道徳教育という二重構造になっているということだと言える。

⁵⁾ 新村出 (2018), 「教科」の項。

⁶⁾ 中央教育審議会 (2008), p.59。

⁷⁾ たとえば、日本教科内容学会 (2021) においても、「親学問」という用語が使用されている。

⁸⁾ カリキュラム・マネジメントについては、大館昭彦・林泰成 (2023) を参照。

⁹⁾ 徳倫理学を親学問とみなしても、何を徳とみなすかということについては、さまざまな考え方があろう。したがって、このことによって、現行の学習指導要領に示された道徳的価値 (徳) のすべてが本当に望ましいものとして保証されるとはいえない。

ない。また、倫理学や哲学を親学問とみなしても、すべての思想が体系的に整理されているわけではないという点には注意が必要である。倫理学や哲学は、倫理学者、哲学者の数だけあると言っても過言ではない。

¹⁰⁾ この点については、道徳的価値を教えない道徳科授業も認めるようにした方がよいとは思っているが、しかし、現在の授業方法で、個々人の道徳的価値観の形成を同じものにしてしまうことはないとも考えている。林泰成（2022）を参照。

¹¹⁾ 文部科学省（2017a），p.165。

¹²⁾ 文部科学省（2017b）では、次のように説明されている。「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度を育てることを求めている。」（p.20）ちなみに、ここに言う「態度」は「具体的な道徳的行為への身構え」（p.20）を意味しており、行為や行動を意味しているのではない。

¹³⁾ 文部科学省（2017b）pp.17-18。

¹⁴⁾ もちろん、こうした主張に対しては賛否両論ある。たとえば、Hamm（1977）を参照。

¹⁵⁾ たとえば、Raths, Hamin, Simon（1978）を参照。

¹⁶⁾ Butterfield（1941）を参照。なお、「科学革命」という用語は、その後、クーンのパラダイム論とのかかわりでも有名になったが、バターフィールドの主張とは違った意味になっている。バターフィールドは、17世紀に起こった、自然科学のとりえ方の大きな変化のみを「科学革命」と呼んでいる。

¹⁷⁾ Popper（1934）を参照。

¹⁸⁾ 哲学者の中には、こうしたアプローチにならって哲学体系を構築しようとした者もいる。林泰成（2021a）は、こうしたアプローチを論理的経験論と名付けて、その勃興と衰退について検討した。

¹⁹⁾ Hume（1739-40）参照。

²⁰⁾ 理論と実践との関係については、林泰成（2021b）を参照。

²¹⁾ 林泰成（2009），pp.18-20, 185-187。

²²⁾ この問題は、Peters（1966）が論じている。

引用・参考文献

- Anscombe, G. E. M.（1958）“Modern Moral Philosophy” *Philosophy*, vol. 33, no. 124 アンスコム（1958）「現代道徳哲学」，大庭健編『現代倫理学基本論文集Ⅲ 規範倫理学篇2』勁草書房，2021所収
- Butterfield, H.（1949）*The Origins of Modern Science: 1300-1800*, Bell and Sons. バターフィールド（1978）『近代科学の誕生』（上・下），講談社学術文庫
- 中央教育審議会（2008）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
- Hamm, Cornel M.（1977）“Content of Moral Education, or In Defense of the “Bag of Virtues”” *School Review*, vol. 85, No. 2, pp.218-228
- 林泰成（2009）『道徳教育論』放送大学教育振興会
- 林泰成（2015）「道徳教科化の諸問題と教育哲学の役割」，教育哲学会『教育哲学研究』112号，pp.1-15
- 林泰成（2021a）「論理的経験論から日常言語によるコミュニケーション論へ」，加賀裕郎・新茂之『経験論の多面的展開』萌書房，pp.232-251
- 林泰成（2021b）「道徳科授業プログラムとしてのモラルスキルトレーニング—教育実践研究にとって理論構築とは何か—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』8，pp.111-120
- 林泰成（2022）「道徳的価値の理解と道徳的価値観の形成」，日本道徳教育学会『道徳と教育』341号，pp.89-92
- Hume David（1739-40）*Treatise of Human Nature*, <https://davidhume.org/texts/t/>（2023年8月28日取得），ヒューム（2010）『人性論』中央公論新社
- 国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会（2001）「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（平成13年11月）
- 文部科学省（2017a）小学校学習指導要領（平成29年告示）
- 文部科学省（2017b）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』
- 日本教科内容学会（2021）『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』あいり出版
- 大館昭彦・林泰成（2023）「カリキュラム・マネジメントによる教科横断的な教育課程の構築～いのちを大切にする教育を一例として～」『上越教育大学教職大学院研究紀要』10
- Peters, R. S.（1966）*Ethics and Education*, George Allen & Unwin, ピーターズ（1971）『現代教育の倫理』黎明書房
- Popper, Karl（1934）*Logik der Forschung*, Julius Springer, Hutchinson & Co. ポパー（1971, 1972）『科学的発見の論理』上／下，恒星社厚生閣
- Raths, L.E. Hamin, M. Simon, S.B.（1978）*Values and Teaching: Working With Values in the Classroom*, Merrill Pub Co. ラス，ハーミン，サイモン（1992）『道徳教育の革新—教師のための「価値の明確化」の理論と実践』ぎょうせい
- 新村出（2018）『広辞苑』（第7版）岩波書店

What is the Subject Content for “Special Subject Morality”?

Yasunari HAYASHI

ABSTRACT

The nature of subject specialization in teacher training colleges and faculties has come into question. The Japan Society of School Subject Content Education advocates the creation of “subject content research” that would live “in the educational practices of school education and assist the development and growth of children’s abilities. Moral education, which was created in 1958, has been a subject in elementary schools since the 2018 school year and has been in junior high schools since the 2019 school year as the “special subject morality” (hereafter referred to as “morality”). Now that it is a subject, it is necessary to consider what the content of this subject should be. For “morality,” the academic discipline is tentatively considered to be virtue ethics. Next, in conformity to the Courses of Study, we show that the relationship between the subject content and teaching materials for “morality” may be different from that of other subjects. This is because morality has hidden goals that go beyond the Courses of Study. In addition, examining the history of the discipline, I clarify the difficulty of using a natural scientific approach for morality and I propose that it is necessary to adopt a new interdisciplinary academic study of morality that includes virtue ethics.