

「特別の教科 道徳」のオルタナティブとして「倫理科」を構想する

池谷 壽夫

了徳寺大学・教養部

要旨

1958年以来特設されてきた「道徳の時間」に代えて、2017年の新学習指導要領で新教科「特別の教科 道徳」が設けられた。本稿の目的は、この「特別の教科 道徳」に代わる「倫理科」を構想することにある。第一にこの「特別の教科 道徳」が今日の価値多元的な民主主義社会において子どもたちの自主性と多様な価値観を保障しながら、現在生じている多様な倫理的諸問題に対応することが困難であることを明らかにする。次いで「特別の教科 道徳」のオルタナティブとしてこの間提起されている諸構想がそうした問題点と課題を克服することができるかどうかを批判的に検討する。以上の検討をふまえて、最後にドイツのベルリン州の「倫理」やノルトライン・ヴェストファーレン州の「実践哲学」の教授プランを日本の「特別の教科 道徳」と比較しつつ検討することを通して、それに代わる「倫理科」構想の輪郭を提起する。

キーワード：「特別の教科 道徳」、道徳、倫理、価値多元的民主主義社会

Conceptualizing of “ethics” as alternatives to “moral education as special subject”

Hisao Ikeya

Center for Liberal Arts Educaiton, Rytokuji University

Abstract

Instead of the “moral time” that has been established specially as no subject since 1958, a new subject "moral education as special subject" (hereinafter called “moral education”) was established in the new course of study curriculum guidance in 2017. The purpose of this study is to conceptualize “ethics” as alternatives of “moral education”. Firstly, we clarify that this "moral education" has difficulties to respond to the various ethical issue, while ensuring children's autonomy and diverse values in today's value pluralistic-democratic society. Then we examine critically whether the conceptions presented during this time as alternatives to “moral education” can overcome such difficulties. Finally, by comparing the course of study curriculum of the “ethics” in Berlin and the “practical philosophy” in Nordrhein-Westfalen in Germany with the "moral education" in Japan, we outline the conception of the "ethics" instead.

Keywords: “moral education as special subject”, moral, ethics, value pluralistic-democratic society

はじめに—今なぜ道徳や倫理が必要なのか

今、新自由主義政策による戦後日本社会の大きな変容とグローバル化、テクノロジーの飛躍的進展の中で、われわれはさまざまな道徳的問いの前に立たされている。第一に、徹底した社会の市場化の中で、成果主義と競争主義、自己責任論が人びとの間に浸透するにつれて、労働の場やコミュニティにあったつながりや連帯すら、徐々に失われつつある。そして自己責任の名のもとに、働かない者や働けない者、引き

こもりや生活保護を受けている者は「怠け者」とバッシングされる。こうして、地域や家族などの非市場的なコミュニティにあった「生活の道徳や倫理」すらしだいに新自由主義的倫理によって浸食されつつある。第二に、「多様性 (diversity)」とりわけ「性の多様性 (gender and sexual diversity)」の承認をめぐる闘争がある。曲がりなりにもジェンダー平等政策が85年の男女雇用機会均等法以降進められるなかで、最初に女性の権利、ついでLGBTIQなどセクシュアル・マイノリティの権利を「性の多様性」として承認させようとする動きが活発になっている。例えば、2015年には文部科学省は「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」を出し、東京都渋谷区と世田谷区が同性パートナーの証書の発行を行う制度を開始し、「第4次男女共同参画基本計画」(2015年12月25日閣議決定)において性的指向や性同一性障害を理由として困難な状況に置かれている場合への対応が盛り込まれた。また、「多様性と調和」を基本コンセプトの一つとして今年開催された東京オリンピック・パラリンピックを前に、第190回国会に「性的指向又は性自認を理由とする差別の解消等の推進に関する法律案」が提出されている(ただし、自民党の反対で未成立)。しかしその一方で、男性たちは男性の権利が奪われる「女災社会」だと男性の既得権を守ろうとし、女性にも男性並みに働き家事・育児もこなす新自由主義的「母性」が「女性活躍」の名のもとに押し付けられ、性暴力がますます増えている。ジェンダーとセクシュアリティをめぐる倫理がここでも鋭く問われている。

第三に、生と死というあり方そのものが問われている。先端医療技術の進展の中で、出生前診断や遺伝子治療・操作などの問題、脳死・臓器移植、安楽死、尊厳死など生命倫理に関わる諸問題、またそれらと関連した生命の優劣に関わる「優生思想」の問題などが、人々の日常生活のなかで問われている。とりわけ新型コロナ感染症が蔓延する中で、海外でも日本でも医療が逼迫し、治療の優先を決める「トリアージ」が事実上行われている¹⁾。

また、新自由主義的な経済至上主義や成長政策のもとで、地球の温暖化、核や原子力をはじめとするさまざまな環境問題は、「地球生命圏の存続問題」をわれわれにつきつけているし、「後世代への責任」という「世代間倫理」も問われている。さらに、新たな情報社会化の中で、スマホが人々の生活と世界の中に侵入するにつれ、インターネットに関わる道徳や倫理が求められている。さらには、ペットや家畜の飼育のあり方、動物実験の問題など動物倫理の問題も出されている。

今や大人も子どもも、日々の生活のなかでこれらの倫理的・道徳的な問題に直面している。しかも、今日の民主主義社会にあっては、人々の生き方や生活形態は多様化し、人々が持つ価値観や倫理観も複数化している。したがって、先に挙げた倫理的諸問題に関しても、相異なる複数の倫理や価値が提起され、せめぎ合い、論争がなされている。こうした状況のなかでは、学校教育においても、これらの問題について、子どもたちの異なる意見を尊重し合いながら、きちんと考え議論し合うことが、ますます必要となってきている。

本稿では、まず2017年の新学習指導要領で新たに教科として設けられた「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」と略記)がこうした倫理的諸問題にきちんと対応することができるのか否かを検討し、その問題点と課題を析出する。次いで「道徳科」のオルタナティブとして提起されている「道徳科」の諸構想がそうした問題点と課題を克服することができるかどうかを批判的に検討する。そして以上の検討をふまえて、最後にドイツのベルリン州の「倫理 (Ethik)」やノルトライン・ヴェストファーレン州の「実践哲学 (praktische Philosophie)」の教授プラン(日本の学習指導要領に相当するもの)を日本の「道徳科」と比較しつつ検討することを通して、「倫理科」の構想をスケッチ的に提起する。

1. そもそも道徳とは何か

本論に入る前に議論の前提として、そもそも道徳や倫理とは何か、両者はどこが違うのか否か、そこでは何が問題となっているかなどを明らかにしておきたい。

まず道徳と倫理の語はともにギリシャ語のエトス (ethos) やエートス (ēthos), あるいはラテン語のモレス (mores; mosの複数形) という共通の起源をもつ。吉沢²⁾によれば、「エートス」は次の三つの意味を持つ。第一に、たいてい複数形で「住み慣れた場所, 住まい, 故郷」を意味し, 第二に, 同じくたいてい複数形で「集団の慣習や慣行」を意味し, 第三に, それらの「慣習や慣行によって育成された個人の道徳意識, 道徳的な心情や態度や性格, ないしは道徳性そのもの」を意味する。このうち「エトス」はとくに第二の意味を持ち, 「モレス」は第二と第三の意味をもっている。ここからも理解されるように, 倫理と道徳はほぼ同義とみなすことができる。したがって本論文でも, 両者は基本的に同義なものとして扱う。次に今日われわれが道徳 (moral) と言う場合は, それはまず何よりも, 家族や集団, コミュニティ, 階級等によって形成され承認され定着した慣習や慣行としての規範として存在している。だが同時に, それは, これらの慣習の中で生まれ, 時にはそれに抵抗したりして個人の側に形成される, 無意図的・意図的な道徳意識, 道徳的心情, 道徳的態度や性格などを指している。言いかえると, 道徳は, 個人が「良い－悪い」「正しい－間違っている」「有徳な－不道徳な」といった判断や評価を行う際の, 個人のうちに意図的・無意図的に形成された性格, 慣習や原則の総体を指すと言える。また個人の内面からみれば, 個人が生涯の中で意識的な存在となるにつれて, 個人はその眼前にある習慣や無意図的に形成されてきた内面的な道徳を批判的に検討し再構築して, 自分独自の価値体系としての道徳性 (morality) をつくりあげていく。そして, それがその人の人格 (person) のコアをなすようになる。

ところで, 道徳に関して考慮すべき問題がある。第1に, 人間としての根源的な普遍的な道徳が存在するか否かという問題である。それを考えるためには, 人間には類として共通した「根源的な人間性 (human nature)」やそれに由来する根源的な人間的ニーズが考えられないのかどうかを検討されねばならない。かつて勝田³⁾は「根源的な人間性への要求」「人間の基本的要求」を道徳の基底にあるものとして提起したが, こうした提起は今日ニーズ論として積極的に引き受け展開する必要があるだろう。またノディングス⁴⁾も, ケア倫理を広く「ニーズを同定しニーズに応答しようとする」ものとしてとらえ, 基本的なニーズを「身体的ないしは生物的ニーズ, 安心 (safety) や安全 (security) のニーズ, およびある社会的なニーズ」からなるものとして, 生物学的なニーズに限定せずに提起している。

筆者⁵⁾も脆弱性を抱えているがゆえに相互に依存しケアし合うという人間の根源的なあり方から, また相互に他者の根源的なニーズや基本的なニーズを満たすことへの応答責任から普遍的な道徳 (的価値) が考えられるのではないかと想定している。ここで「基本的ニーズ」とは, 根源的なニーズにもとづきながらも, それとは区別される。さしあたりそれを, ドイヨル／ゴフ⁶⁾やMiller⁷⁾を参考にしながら, 「ある人が, (1) 自分が価値をもつとする目標の追求をさまたげるような重大な危害を避け, (2) 世界の中で他者との関係の中で他者の援助を受けながらも自律的に行動できるように, 他者によって満たさなければならぬニーズ」だと定義するならば, 少なくとも根源的なニーズから, 生存, 相互のケア, ホームと安寧などの道徳的価値が導き出されよう。

第二に, 根源的なニーズにもとづいた道徳を構想しうるとしても, あるいは個人の生活の土台としてそれぞれのコミュニティにおいて働いている道徳が存在するとしても, 道徳は階級分裂と国家の発生以来, つねに支配階級の重要なイデオロギー機能として働いている。マルクスを引くまでもなく, 支配階級はつ

ねに自分たちの特殊利益を代表する道徳を、あたかもそれが「普遍的なもの」であるかのように標榜し宣伝する。したがって、何が善であり何が悪なのかをめぐる道徳は、つねに支配階級のイデオロギーと被支配階級や被抑圧者のそれとの闘争のアリーナなのであり、個人もこのイデオロギー闘争に巻き込まれながら、自らの道徳性を形成している。ちなみに、この点を明確に指摘しているのは、『岩波哲学小辞典』⁸⁾だけである。

2. 「特別の教科 道徳科」はなぜ問題なのか

新学習指導要領では、道徳教育の目標を「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき①、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと②」⁹⁾（①、②は引用者が追加）を目標としている。この目標の設定自体は、次に見るようにそれ自体問題があるとはいえ、「多様な見方や考え方のできる事柄」に限るとしても「特定の見方や考え方に偏った指導を行うことのないようにすること」¹⁰⁾が明記されているし、「考える道徳」、「議論する道徳」が強調されている¹¹⁾。この点は、これまでの特設「道徳」と比べて大きな前進であろう。だが残念ながら、結論から言えば「道徳科」ではそれを達成することはできない。それは、以下の問題を孕んでいるからである。

(1) 道徳教育が依拠すべき諸原則と目標に関わる問題

今日のように人々の生活様式が多様化し、複数の価値や倫理が議論されている複数主義社会において、道徳教育が依拠すべき諸原則は何かという問題がまずもって丁寧に検討されなければならないはずである。それにもかかわらず、先の引用文の①にあるように、文科省は、改正教育基本法（2006年）やそれによって改正された学校教育法が依拠すべき道徳教育の原則だとしているが、これは正当化されるのであろうか。

たしかに旧教育基本法でも戦前の天皇制国家主義・軍国主義の反省と日本国憲法の基本的理念にもとづいて、民主主義的価値を最低限なかたちで志向してはいる。しかし、改正教育基本法や改正学校教育法は、旧教育基本法の理念すら大幅に後退させ、日本国憲法の諸原則を逸脱して、特定の価値を導入している。日本国憲法では、思想・良心の自由（19条）や学問の自由（23条）が保障されている。にもかかわらず、改正教育基本法は旧教育基本法第2条の「教育の方針」を「教育の目標」に変えただけでなく、その目標として5項目の道徳的規範を態度として養うことを導き入れている。例えば、「豊かな情操と道徳心」、「伝統」、「我が国と郷土を愛する」ことなど、こと細かに特定の徳目が法律の中に持ち込まれているのである。それに準じて改正学校教育法21条（教育の目標）においても、改正前には理解や技能の基本を定めた8項目だったものが、10項目に増えすべて「態度を養うこと」へと改変されている。これは、「法と倫理・道徳との峻別」をうたう近代法の理念に背馳するのみならず、日本国憲法における先の自由への介入にほかならない。

(2) 国家が特定した価値の内面化

第二に、先の引用文の②に関わって、道徳性の内容が問題にされねばならない。1958年の特設「道徳の時間」以来今日まで、国家がテーマや主題を示しているわけではなく、「内容項目」という名称で、特定の価値（徳目）をそこにすべり込ませている。こうして、国民各自が複数の道徳に直面しながら生活のなかで自主的・主体的に身につけるべき道徳の内容を国家が特定し、学校で子どもに教えている。今回の「道

徳科」では「内容項目」は1958年学習指導要領での36項目から比べれば少しは厳選されている。「主として自分自身に関すること」「主として他人関わること」「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」という四領域に即して、小学校1・2学年で19項目、小学校3・4学年で20項目、小学校5・6学年で22項目、中学校で22項目が内容項目（徳目）として割り当てられている¹²⁾（表1）。しかし、その厳選の根拠が明示されているわけではない。

しかも、例えば、「家族愛、家庭生活の充実」の項目でのように、「父母、祖父母を敬愛」という特定の道徳的価値が押しつけられている。これは日本国憲法における「思想・良心の自由」(19条)と「信教の自由」(20条)、および「子どもの権利条約」における「思想・良心・宗教の自由」(14条)などに国家が干渉し、「法と倫理・道徳との峻別」を謳う近代法の理念や国家の価値中立性の原則そのものを侵すことであり、その内容項目と価値がどんなに「正しいもの」だとしても、決してしてはならないことである。そのうえ、今日のようにグローバル化のもとで絶えざる技術革新がなされ、激しい変化のなかにある社会にあっては、さまざまな事象をめぐって倫理的問題がたえず生じ、またそれに伴い道徳的価値をめぐって多様な考え方が絡み合い、せめぎ合いながら並存し合っている（価値の多元主義と多様性）。今日、おおまかに言えば、次のような道徳が絡み合っている。それは、①リベラリズムの倫理と道徳、②ネオリベラリズムの倫理と道徳、③ケアの倫理、そして④これらの道徳の重なり合いのなかで、日常のコミュニティ（家庭、地域、集団、学校など）において機能している倫理と道徳、などである。

こういう社会だからこそ、学校教育には、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと」¹³⁾が積極的に求められているのである。それなのに、特定の価値をあらかじめ指定して、それに沿った内容を教え込もうとすること自体、文科省のこうした意図をすら否定することに他ならない。むしろ今求められているのは、提起される多様な倫理的・道徳的諸問題を前にして、子どもたちが協働しながらそれらの問題を議論・熟議し合うなかで、自分の道徳的理解や道徳的省察能力を形成していくことであり、そしてまたそれを支援することである。

表1

	小学校第1学年及び第2学年(19)	小学校第3学年及び第4学年(20)
A 主として自分自身に関すること		
善悪の判断、 自律、自由と責任	(1) よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。	(1) 正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。
正直、誠実	(2) 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。	(2) 過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活すること。
節度、節制	(3) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。	(3) 自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活をする。
個性の伸長	(4) 自分の特徴に気付くこと。	(4) 自分の特徴に気付く、長所を伸ばすこと。
希望と勇気、 努力と強い意志	(5) 自分のやるべき勉強や仕事をしっかりと行うこと。	(5) 自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと。
真理の探究		
B 主として人との関わりに関すること		
親切、思いやり	(6) 身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。	(6) 相手のことを思いやり、進んで親切にすること。
感謝	(7) 家族など日頃世話になっている人々に感謝すること。	(7) 家族など生活を支えてくれている人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接すること。
礼儀	(8) 気持ちのよい挨拶、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接すること。	(8) 礼儀の大切さを知り、誰に対しても真心をもって接すること。
友情、信頼	(9) 友達と仲よくし、助け合うこと。	(9) 友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと。
相互理解、寛容		(10) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること。
C 主として集団や社会との関わりに関すること		
規則の尊重	(10) 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。	(11) 約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守る。
公正、公平、社会正義	(11) 自分の好き嫌いとらわれないで接すること。	(12) 誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接すること。
勤労、公共の精神	(12) 働くことのよさを知り、みんなのために働くこと。	(13) 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働くこと。
家族愛、 家庭生活の充実	(13) 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つこと。	(14) 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくること。
よりよい学校生活、 集団生活の充実	(14) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくすること。	(15) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくること。
伝統と文化の尊重、 国や郷土を愛する態度	(15) 我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。	(16) 我が国や郷土の伝統と文化を大切に、国や郷土を愛する心をもつこと。
国際理解、国際親善	(16) 他国の人々や文化に親しむこと。	(17) 他国の人々や文化に親しみ、関心をもつこと。
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること		
生命の尊さ	(17) 生きることのすばらしさを知り、生命を大切にすること。	(18) 生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること。
自然愛護	(18) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接すること。	(19) 自然のすばらしさや不思議さを感じ取り、自然や動植物を大切にすること。
感動、畏敬の念	(19) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつこと。	(20) 美しいものや気高いものに感動する心をもつこと。
よりよく生きる喜び		

小学校第5学年及び第6学年 (22)	中学校 (22)	
A 主として自分自身に関すること		
(1) 自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。 (2) 誠実に、明るい心で生活すること。	(1) 自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと。	自主、自律、自由と責任
(3) 安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。	(2) 望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け、安全で調和のある生活をする。	節度、節制
(4) 自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと。	(3) 自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。	向上心、個性の伸長
(5) より高い目標を立て、希望と勇気を持ち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。	(4) より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げる。	希望と勇気、克己と強い意志
(6) 真理を大切にし、物事を探究しようとする心をもつこと。	(5) 真理を大切にし、真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。	真理の探究、創造
B 主として人との関わりに関すること		
(7) 誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること。 (8) 日々の生活が家族や過去からの多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること。	(6) 思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること。	思いやり、感謝
(9) 時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接すること。	(7) 礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとること。	礼儀
(10) 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。	(8) 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。	友情、信頼
(11) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。	(9) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。	相互理解、寛容
C 主として集団や社会との関わりに関すること		
(12) 法やまじりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと。	(10) 法やまじりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。	遵法精神、公德心
(13) 誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること。	(11) 正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること。	公正、公平、社会正義
(14) 働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに、その意義を理解し、公共のために役に立つことをすること。	(12) 社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。 (13) 勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献すること。	社会参画、公共の精神 勤労
(15) 父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること。	(14) 父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。	家族愛、家庭生活の充実
(16) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合っただけでなく、よりよい学級や学校をつくることにも、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること。	(15) 教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合っただけでなく、よりよい校風をつくることにも、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。	よりよい学校生活、 集団生活の充実
(17) 我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。	(16) 郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること。 (17) 優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること。	郷土の伝統と文化の尊重、 郷土を愛する態度 我が国の伝統と文化の尊重、 国を愛する態度
(18) 他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。	(18) 世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。	国際理解、国際貢献
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること		
(19) 生命が多く生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること。	(19) 生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。	生命の尊さ
(20) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にすること。	(20) 自然の崇高さを知り、自然環境を大切にすることの意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること。	自然愛護
(21) 美しいものや気高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こと。	(21) 美しいものや気高いものに感動する心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること。	感動、畏敬の念
(22) よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じる。	(22) 人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることに喜びを見いだすこと。	よりよく生きる喜び

(3) 子どもの内面的価値の評価

第三に、道徳が教科とされたことで、特定の内容項目に対する子どもの内面的達成度が記述式の評価というかたちであれ、評価されることになる。このことは国家による内面への干渉をいっそう強化することにつながりかねない。

たしかに、これまでも1961年の指導要録以来、「行動および性格の記録」、その後1991年の指導要録から「行動の記録」の欄において各教科、道徳、特別活動その他の学校生活全体にわたって認められる児童生徒の行動および性格について、「基本的な生活習慣」から「公共心・公德心」に至るまで指導要録で評定されていた。また教科の評価の観点として、1980年の指導要録で全教科に明確に「関心・態度」の観点が導入され、1991年の指導要録以降は「関心・意欲・態度」が導入され6段階で評価されていた。

しかし、「道徳科」になると、さらに授業の場面での子どもの言動までもが「学習状況及び道徳性にかかる成長の様子」として、「行動の記録」での評定と並んで、評価される。国家の定めた「内容項目」に合致しているかどうか、つねにチェックされるわけである。こうなると、多くの子どもは、これまでの「道徳」においてもそうであったように、ますます単元で求められる「正解」を形式的にあるいは表面的に受容しようとするだろう。

(4) 「道徳科」教科書が抱える問題

その上、新学習指導要領に準拠した「道徳科」の教科書にも多くの問題がある。ここでは中学校の「道徳科」教科書を取り上げ分析する。中学校では「道徳科」だけが新学習指導要領の全面実施に先行して2019年度から実施されたのに伴い、この間2度出されている。2019年度用教科書が8社から、そして本格実施の2021年度には7社から出されている。

すでに別稿¹⁴⁾¹⁵⁾でも指摘したように、これらの教科書の問題点の一つは、読み物資料それ自体の問題に関わっている。そのかなりの部分は文部省・文科省作成資料や教育委員会作成の道徳教育資料、および編集委員会が作成した読み物教材からなっている。しかも、これらの読み物教材の多くが、中学校の場合には22の「内容項目」(徳目)に合わせて恣意的につくられたりしているために、あるきっかけで主人公が道徳にめざめるといった、「できすぎストーリー」ないしは「いい子ストーリー」になり、そこには深い内面的葛藤が表現されてはいない。また「心に残るとっておきの話し」や「感動作文コンクール」、あるいは作文コンクールや主張大会の入賞作品からとられた教材も多い。ここでは、大人にとって都合のいい感動させるストーリーが多用され、困難に耐えて頑張る姿がもっぱらクローズアップされる(感動ポルノ)。そのうえ、末尾の質問構造は、たいていまず主人公や他者の心情を一人であるいはグループで考えさせた上で、すぐさま編者が意図した徳目の実現のために何ができるだろうか、と生徒に迫るものになっている。つまり、これらの読み物教材では、教材の多様な理解の検討は生徒によって深く議論されず、それよりもむしろ登場人物の心情を理解し、それを実践に移すよう促されるだけに終わってしまうのである。

ここには、二つの大きな問題がある。一つは、教材の内容を理解する際に必要となる、主人公をめぐる社会的事実や社会的背景(例えば貧困にもとづく差別)や科学的な事実(例えば脳死と臓器移植をめぐる医学的事実)などを考えさせる材料が示されていないこと、あるいは考えさせないことである。そのため第二に、読み物資料の多様な理性的な解釈や思考回路があらかじめ封じ込められてしまい、心情的理解や感動からいきなり道徳的实践が求められてしまうことになる。心情や感情はそれ自体道徳的行為の動因としてきわめて重要なものではある。しかし、それは他者との理性的な討論をつうじた知的な思考や事実認

識を媒介してはじめて、道徳的判断や道徳的実践へと結びつくのである。

以上の欠点を多くの読み物資料が抱えている以上、たとえグループで考え、議論し合うとしても、思考・討議はあらかじめ決められた枠の中でのものになり、読み物教材の登場人物の「心情理解」という意味での心情主義と、心情や感情に訴えて行動の変容を促そうとする心情主義の枠内にとどまらざるをえない。しかもすでに述べたように、全教科書で22項目の内容項目が単元ごとに明示されているから、なおさら子どもたちはこの単元の目標と教師の意を察して、教材に対応することになる。だが、問題はそれにとどまらない。そうした「正解」に疑問を抱いたり、反対意見を言えば、その子は「異端者」とみなされかねない。その子は、学級で孤立し、場合によってはいじめられることになる。あるいは、そうした「正解」(例えば家族愛)に合わない状況に置かれている子は、その「正解」の前に語る言葉を失い、自己肯定を奪われかねない。

こうしてみると、文科省が「考え、議論する道徳に」といくら強調しても、実際には「道徳科」はそのねらいとは裏腹に、子どもたちが道徳に向き合い、議論し合うことにはならない。むしろ子どもたちに道徳の嘘くささと偽善だけを教え込ませることになる。またそこで教えられる道徳は、具体的な状況や他者を欠いた空虚な「道徳」となり、また他者のニーズや声に耳を傾けたり、応答することを排除する「道徳」に陥ることになる。

3. 「道徳科」に対するさまざまなスタンスと問題点

(1) 三つの立場

では、「道徳科」にどう対抗的に向き合うのか。これに対してはおおよそ三つの立場が考えられる。一つは、「道徳科」を廃止し、道徳教育を他教科および生活指導の中で全面的に展開しようとする立場である。二つ目は今ある「道徳科」は問題であるとしても、それをできるだけ「よりよいもの」に改良していこうとする立場である。例えば、宮澤弘道らの「道徳の教科を考える会」¹⁶⁾は道徳の教科化に批判的なスタンスに立ちつつ、「子どもの内面に介入しない道徳教育の可能性」を探っている。具体的には、教材の「分断読み」を子どもたちに行わせることによって、主人公の心情の多面的な解釈を議論させたり、あるいは結論に至る部分を伏せて「中断読み」を行わせることで、今後の主人公の行動や思いを予測させたりして、教材の可能性を膨らませている。「民主的道徳教育」を提唱する藤田昌士ら¹⁷⁾も、「道徳科」の範囲内で民主的道徳教育の可能性を模索している点で、この潮流に含めていいだろう。

三つ目は、学校で道徳教育を本来すべきではないとの立場から、そのオルタナティブを求める考え方である。例えば苦野¹⁸⁾は、「自由の相互承認」の感度を育む「市民教育」を提唱し、それを学校全体として取り組むことの必要性を主張している。またリベラリズムに立つ河野¹⁹⁾も「道徳教育への総合的な取り組みが望ましい」として、道徳教育を民主主義教育=主権者教育に組み替えることを提案している。そして、もし核となる教科を作るとすれば、それは「道徳と学級活動やホームルームの時間、総合的な学習の時間などを統合した「哲学」という科目になろうという。

松下²⁰⁾もまた、一時期オルタナティブとして「市民教育としての道徳教育」を提起し、これからの道徳教育を構想していた。しかし、その後松下²¹⁾は、「道徳を身につける」教育は生活指導に委ね、「道徳について考える」教育に専念する新たな道徳科を構想している。これは管見する限り、唯一のオルタナティブ構想であり、後で展開する私の「倫理科」構想に近い。一方、国民文化総合研究所道徳・人権教育研究

委員会²²⁾は、道徳教育と人権教育は、本質的に異なるものではないとして、「道徳・人権教育」を提起している。

(2) 三つの立場の検討

まず第一の立場について検討しよう。たしかに各教科においてその教科固有の学問的成果の学習を通して間接的に道徳教育を行うことや教科にまたがって道徳教育を行うこと、そしてまた具体的な生活指導を通じて道徳教育を行うことはきわめて重要なことである。しかし、すでに性教育に関して国際的な教訓として、性教育は教科にまたがるテーマ領域として学校全体で展開される必要があるが、しかしそうするためにもキー教科となる教科とそれを推進するキー教員が存在しなければならないことが指摘されている²³⁾。これに学ぶならば、道徳教育を実現するためには、全体をコーディネートする専門的な教員がいること—そうでないと、結局は各教科の教員や各担任まかせになり、意識的な道徳教育は行われぬ—、そしてコアとなる独立した教科があることがどうしても必要になる。

第二の立場は、「道徳科」教科書の弊害を軽減する一定の対処療法である限りにおいて意味があるし、たしかに実践的でもある。しかし、それは「道徳科」のオルタナティブにはならない。また、この立場をとるとしても、道徳教育実践において「子どもの内面に干渉しない」という国家（公教育）の価値中立性の視点に、つねに自覚的であることが教師に求められる。

では、第三の立場の市民教育（シティズンシップ教育）や人権教育はどうか。たしかに市民教育は、「市民」としての権利と責任や国家と市民との関係、民主主義の学習を学ばせるという点では、学校教育においてますます重要になっているし必要なものである。しかし、それは一定の資格を持った「市民」としての政治や権利を主として扱うという点で、「市民」として人間のあり方が予め想定されており、かつ倫理や道徳を間接的に扱うことはあっても、それを直接扱うものではない。

人権教育もまた、道徳を直接扱うものではない。「人権教育と研修とは、人権および基本的自由の普遍的尊重と遵守を目的に、人権の普遍的な文化を築き発展させることに人びとが貢献できるように、エンパワーするための、あらゆる教育、研修、情報および啓発・学習活動から成る。それゆえ、人権教育は知識とスキルと理解を与え、態度と行動を育むことによって、とりわけ人権の侵害と乱用の防止に貢献する」²⁵⁾というその定義からわかるように、人権教育とは人権と基本的自由の尊重と遵守を中心にした教育である。しかも市民教育も人権教育も、もっぱら市民と市民との関係、人と人との関係を扱っており、その限りでの人間同士の倫理や道徳を扱う。しかし、自然や動物等との関係はその範囲外にある。この点で両者ともに環境倫理や動物倫理といった現代的な問題を直接扱うことにはならない。さらに、市民教育も人権教育もその基礎となる学問は政治学や法学である。これに対して、道徳教育の学問的基礎となるのは、「正義・善悪・義務などの道徳的規範や、自由や幸福といった人間的価値を問う哲学の主要部分」²⁶⁾たる倫理学である。このように、シティズンシップ教育や人権教育は「市民」である限りでの人間の倫理や道徳を扱うことがあるとしても、倫理や道徳を主に扱うものではないので、道徳教育の一部にはなりえても、「道徳科」のオルタナティブにはなりえない。

4. オルタナティブとしての「倫理科」構想

以上の検討を経た今、筆者が提起する「道徳科」のオルタナティブとは、全教科の領域にわたっての道徳教育の間接的実践であると同時に、直接的に倫理を考え探求する教科としての「倫理科」である。ここ

では、ドイツのとくにベルリン州の「倫理科」とノルトライン・ヴェストファーレン州の「実践哲学科」の教授プランの検討を参照点としながら、「倫理科」の基本的特徴や基本的価値と原則などを考察したうえで、「倫理科」の目標とテーマを提起して、まとめにかえたい。

ここでドイツの、そしてとりわけ2州を取り上げたのには理由がある。それは、旧西ドイツでは長らく「倫理科」がなかったことに関わる。旧西ドイツでは、キリスト教倫理が戦後復興の重要なバックボーンとなっていたため、ドイツ基本法第7条3項において「宗教科は非宗派学校を除き、公立学校における正規の教科である」と明記され、長らく宗教科でキリスト教倫理が教えられてきた。ところが宗教科に参加しない生徒が増大した1970年代頃から、宗教科に替えて彼ら向けに「倫理科」が次第に教科として設けられてくる。しかし、あくまでも宗教科がメインであるから、「倫理科」のカリキュラム上の地位を表す呼称は、大きくは宗教の「代替科目 (Ersatzfach)」, 「選択必修科目 (Wahlpflichtfach) (宗教と倫理とを同等のオルタナティブとして選択できる科目)」, 「選択科目 (Wahlfach)」の3つに分けられる²⁷⁾。

とりわけ、ベルリン州は2006年に、ノルトライン・ヴェストファーレン州は2003年にと、価値が多元化してきている社会状況の中で、他州よりもかなり遅く宗教教育に代わる倫理に関する科目を導入しているし、またその科目の構築をコンピテンシー志向アプローチ (kompetenzorientierter Ansatz) に則って目指している。もっとも、倫理関連科目のカリキュラム上の位置づけに関しては、両者は異なる。前者では2006年から「倫理科」がすべての学校種の7~10学年において正規科目として必修とされているのに対して、後者では2007・2008学年度から「実践哲学」が選択必修科目として導入されている。

以上の点で、ベルリン州の「倫理科」もノルトライン・ヴェストファーレン州の「実践哲学科」も、最近の価値の多元化傾向をふまえて、これまでの宗教倫理とは異なり現代的課題に取り組む倫理科を構築する試みとして、日本の新設された「道徳科」の内容やあり方を考える上でも示唆的ではないかと思われる。

(1)「倫理科」の基本的特徴

では、なぜ「道徳科」ではなくて、「倫理科」をオルタナティブとして提起するのか。それは何よりもまず「倫理科」が「教科」であることに関わる。そもそも「教科」とは、五十嵐他²⁸⁾をもとにすれば、「小、中、高の諸学校で、児童、生徒が学習する、これまでの歴史の中で獲得され確かめられてきた文化遺産としての知識内容や技術を、発達の・教育的視点から系統だてて組織した一定の領域」と言える。そうであるならば、第一に、「道徳科」も、人類の文化遺産である倫理学や道徳哲学という学問の成果をもとに、子どもの発達・教育段階に応じて系統的に構成される必要がある。その意味で道徳教育に対応する教科名は、「道徳科」ではなく「倫理科」(または「道徳哲学科」)であろう。またこの「倫理科」は、道徳性の発達段階から言えば、大人への一方的な服従から相対的に自立し始め、他者の視点から物事を考え始める、コールバーグの言う「第3段階 相互的なインターパーソナルな期待、関係および一致の段階」にあたる年齢段階、例えば小学校5・6年生ぐらいからは、議論をしながら学ぶことができるようになると思われる。

第二に、倫理科は現在の「道徳科」のように内容項目としての「徳目」を内面化する場であってはならない。むしろ複数の道徳が併存しせめぎ合っている現代において、「倫理科」を子どもたちが真に考え、議論する場とするためには、現代の倫理・道徳的テーマやトピックをめぐって子どもたちが学級という公共空間において、自分たちが持っている道徳を背景に議論し合うなかで、納得したり論争しあったりすることが必要である。

ここであえて「論争」と言ったのには、二つの理由がある。一つは、今日の「道徳科」教科書の心情主

義的な指導では、子どもたちの中にある倫理観の相違が曖昧にされたままで、ただ他者（例えば障害者やセクシュアル・マイノリティなど）に対する心情的・表面的な共感（sympathy）のみが強調されかねないからである。他者が置かれている社会的な状況・文脈の理解にもとづく深い共感（empathy）を欠いたままでは、「かわいそうだね、その気持ちわかるわ!」とか「みんな違ってみんないいね!」といった心情レベルの理解にとどまり、マイノリティに対してもつ自らの特権や倫理的責任は何ら内省されないし、問われずに終わってしまう（sympathyとempathyの違いについては、ブレイディみかこ²⁹⁾、参照）。

もう一つの理由は、今日の複数主義的・多文化的な社会の中では倫理や道徳をめぐる合意に達するとは必ずしも限らないからである。しかも、自己と他者との間に権力的関係が存在する場合には、なおさら簡単に合意に至るわけではないし、むしろ無理やり合意に至らせず、両者の間にある意見の違いをはっきりさせる方がいいだろう。多元的民主主義のもとでの倫理や道徳という内面的な問題に関しては、つねに「多元的民主主義には異議を表明する余地や、対立する利害や価値に余地が残されていなければならない」³⁰⁾ だろう。そして、そうした価値観の違いをまず討論の中で明らかにし、その違いを承認したうえで常に相互に理解し合おうとすること、これが必要だし、これこそが真の意味で「他者を尊重すること」であろう。

(2)「倫理科」が依拠する基本的価値と原則

では複数の価値や規範がいわばせめぎ合う複数主義社会のなかで、国家の価値中立性の原則を担保しながら、公教育の倫理科においてミニマムの価値共有が許されるとすれば、その共有しうる価値とは何であろうか。それは少なくとも日本国民の多くが共有している日本国憲法や、日本政府が批准している国際的な人権文書（国際人権規約、子どもの権利に関する条約、障害者の権利に関する条約、女性差別撤廃条約など）にあるコア価値だけであろう。例えば、それには戦争放棄と平和、個人の尊厳と尊重、生存権や基本的人権の尊重、主権者としての政治的・社会的参加とその権利、労働や教育への権利、ジェンダーと性の平等、自然環境の尊重などが入るであろう³¹⁾。ドイツでも、ベルリン・ブランデンブルク州合同「1～10学年の教授プラン」（2015年11月18日）における「C部 倫理 7～10学年段階」において、万人が分かち持つ道徳的拘束は「唯一、普遍的人権のうちに述べられ、ドイツ基本法のうちに成文化されているような諸原則」³²⁾ だと述べられている。

しかし、それでもこうした価値の教育が正当化されうるのは、それが強制によらず子どもたちの自発的な議論や論争を通じて行われる場合だけである。また、その場合であっても、これに抵触したり、これを越えるような子どもたちのさまざまな倫理的思考実験や主張（例えば所有権の否定や死ぬ権利の主張など）は排除されてはならないだろう³³⁾。

第二に、「倫理科」では、子どもたちがあるテーマをめぐる協働しながら倫理的探求をすることを教師がファシリテートすること、これが求められる。そのためにも、議論し合う基本的な核となる現代のテーマ群を設定すること、そしてそのテーマに関わる基本的な知識を提供することが大事となる。

第三に、子どもがこれらのテーマに関して「声」を出し合い議論に参加し合えるような物理的環境が整えられていると同時に、学校・学級全体が「ホーム」として子どもの安心と安全な環境、すなわちそれぞれの個人を尊重しあう公正な民主的なコミュニティとなっていなければならない。これはすでにコールバーグが道徳的発達を導く重要な要因の一つとして提起したものであるが³⁴⁾、そうしたコミュニティをつくるためにも、子どもの権利に関する条約で保障されている子どもの権利と参加が学校・学級で保障され

ていなければならないのである。

(3) 倫理科の目標とテーマ

特定の内容項目を教えるのではなく、さまざまなテーマやトピックに関して発言し、その呼びかけに回答し合い、議論する「倫理科」では、基本的なテーマに関する「倫理的知識や倫理的事実」の学習、つまり道徳に関わる歴史や事実の学習や、倫理的・道徳的諸問題を議論しコミュニケーションする方法といったスキルが必要となる。そして、こうした事実と知識やスキルの獲得をとおして、最終的には、子どもたちが倫理的・道徳的諸問題を合理的に（きちんとした理由づけをもって）かつ公平に（各個人を平等に配慮して）考えることができるようになる「倫理的省察能力（die ethische Reflexionskompetenz）」³⁵⁾を形成することが、何よりもまず倫理科の目標とならなければならない。

つまり倫理科は、第一に、自分の生活や社会的生活中で生じる道徳的諸問題について、倫理的知識や事実の学習や倫理的理解を踏まえて、協働しながら批判的に省察するのを支援すること、そして第二にそれを介して、倫理的諸問題に対して他者の支えのもとで責任を持って応答することのできる能力を育むよう支援することを目標とするのである。

では今日どのようなテーマとトピックが考えられるであろうか。ここでは、そのための一助として、ドイツのベルリン州の「倫理科 7-10学年」の教授プランやノルトライン・ヴェストファーレン州の「実践哲学」の教授プランを中心に検討しておこう。

まずベルリン州ではその学校法12条6節において「倫理科」の目標が次のように明確にされている。倫理の授業の目標は、「生徒の文化的、エスニック的、宗教的および世界観的な出自に関わりなく、彼らとともに個人的生活、社会的共同生活の基本的な文化的および倫理的な諸問題ならびに異なる価値・意味提供者と建設的に取り組むためのレディネスと能力を促進すること」であり、これによって生徒が「自己決定的で責任を意識した生活のための基礎」を獲得し、「社会的コンピテンシー、相互文化的な対話能力および倫理的判断能力を」身につけるようにすることである。そしてこの目的のために、「さまざまな文化、生活様式、大きな世界宗教や生活形成の諸問題についての哲学並びに世界観的・宗教的な倫理学の知識」が伝達されるのである³⁶⁾。

こうした目標に沿った「倫理科」教授プラン「C部 倫理 7~10学年段階」³⁷⁾では、6つのテーマ領域が設けられている。それは、①「私は誰？ アイデンティティと役割」、②「私はどのように自由なの？

自由と責任」、③「何が公正なの？ 法・権利と公正」、④「人間とは何？ 人間と共同体」、⑤「私は何をすべきなの？ 行為とモラル」、⑥「私は何を信頼できるの？ 知と信仰」である。そしてそれぞれのテーマ領域においては、次のような内容が個人的視点、社会的視点および理念史的視点から検討されるようになっている（表2）。

表2

テーマ領域	内容
私は誰？ アイデンティティと役割	課題としての自我、アイデンティティと役割、友情と愛情、労働と自己実現、幸福と人生の成功
私はどのように自由なの？ 自由と責任	行為の自由と意志の自由、決定と限界、責任ある行為
何が公正なの？ 法・権利と公正	さまざまな領域での公正、公正な分配、権利と公正、公正と罰
人間とは何？ 人間と共同体	祭りと儀式、人間と進歩、人間と道徳、寛容と紛争
私は何をすべきなの？ 行為とモラル	善と悪、道徳の規準、良心と道徳、義務
私は何を信頼できるの？ 知と信仰	人生の意味、希望と信頼、知と真実、死ぬことと死、宗教的信仰

(出所：文献37より池谷作成)

次に、ノルトライン・ヴェストファーレン州の「コア教授プラン 中等段階 I 実践哲学」38) を見てみよう。この「実践哲学科」は宗教科の授業に出たくない生徒に対してオルタナティブとして提供された教科である。この教科の中心的関心事は、「生徒が現実をきめ細かくとらえ、体系的に意味・価値問題に取り組み、これらの問題を人間の生存の意味に関する問いへの答えを探す際に応用し、民主主義社会において自律的に責任を意識して寛容に生活することができるようにさせる、そうした諸コンピテンシーを育成すること」にある。そして、これらのコンピテンシーは個人的コンピテンシー、社会的コンピテンシー、事象コンピテンシー、方法コンピテンシーの4つから構成され、それぞれのコンピテンシーの達成課題が考察されている。また問題領域は、①「自己への問い」、②「他者への問い」、③「善き行いに関する問い」、④「権利、国家及び経済に関する問い」、⑤「自然、文化および技術に関する問い」、⑥「心理、現実、及びメディアに関する問い」、⑦「起源、未来および意味に関する問い」の7つから構成され、各学年段階にわたって問題領域ごとに内容上の重点が示されている。ここではギムナジウム以外の中等学校の5・6学年と7・8学年のものを提示しておく(表3)。

表3

問題圏域	内容上の重点	
	5・6学年	7・8学年
自己への問い	私と私の人生 余暇、自由な時間	感情と分別 (Verstand) セクシュアリティと思春期
他者への問い	共同体のなかの人間 葛藤・紛争との付き合い	友情、愛情とパートナーシップ 他者との出会い
善き行いに関する問い	正直と嘘 「善」と「悪」	快楽と義務 暴力と攻撃性
権利、国家及び経済に関する問い	規則と法律 貧困と裕福	権利と公正 ユートピアとその政治的機能
自然、文化および技術に関する問い	自然による、自然との生活 共同生物としての動物	文化的存在としての人間 技術一効用とリスク
心理、現実、及びメディアに関する問い	メディア世界 「美しさ」と「醜くさ」	「真」と「偽」 バーチャリティと外見
起源、未来および意味に関する問い	世界の始まり 異なる宗教における生活と祭り	人生の幸福と意味 諸宗教における倫理的原則

(出所：文献38より池谷作成)

以上のドイツの2州の倫理科の教授プランを参考にしながら、そして最初に述べた当面する倫理的諸問題をも考慮しながら、さらに『こども哲学』全7巻³⁹⁾や『哲学のおやつ 10代からの考えるレッスン 第Ⅰ期～第Ⅲ期』⁴⁰⁾で取り上げられたテーマをも参考にして、キーテーマとトピックを暫定的な試案として提起しておこう(表4)。

表4

キーテーマ		トピック
キーテーマ1	生きること・人生	誕生, 生きることの意味, アイデンティティ, 幸福, 労働, 死など
キーテーマ2	人間関係	家族, 友情と愛情, ジェンダーとセクシュアリティ, 人権と暴力・差別, ケアなど
キーテーマ3	自由と責任	強制と自由, 自己決定, 責任など
キーテーマ4	善と悪	善と悪, 良心・疾しさと道徳, 義務など
キーテーマ5	正義, 平等と権利	正義・公正(正しいこと), 平等と差異, 権利, ルール, 法律, 戦争, 平和
キーテーマ6	ルールと法	ルール, 法律, 民主主義
キーテーマ7	情報・技術と付き合い	SNSでのいじめやセク스팅, フェイク, 軍事技術や原子力技術, AI問題など
キーテーマ8	動物・自然とともに生きる	動物倫理(動物園, ペット, アニマル・ファクトリー, 動物実験など), 環境倫理(地球環境破壊, 核問題など)
キーテーマ9	人間と宗教	人間にとって宗教が持つ意味, さまざまな宗教の世界観や倫理原則, 信仰の自由と寛容, 無神論

(出所：池谷作成)

この試案の特徴は第一に、学習指導要領のように目指すべき徳目として「内容項目」を割り当てていないことにある。あくまでも討論すべきテーマとそれに関連する内容が提起されている。第二に、この試案は新学習指導要領とは異なり、特定の道徳的価値を押し付けるものではない。内容をめぐって、生徒自身が持ち込んでくる道徳的価値をお互いに議論し論争するなかで、お互いに自分が持っている道徳的価値を内省していくことが求められるのである。第三に、日本の道徳教育ではこれまでいわばタブー視してきたきらいがある宗教の問題に関するテーマも取り上げている。このテーマは日本では論争的なテーマだが、グローバル化している中で日本にも多様な宗教的背景を持った外国人が住んでおり、そうした宗教的背景を理解することが今求められているし、また人間の人生において善かれ悪しかれ宗教が一定の役割を果たしていることも事実としてある。そのため、ここでは宗教の問題を積極的に提起している。もちろん公教育機関は「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」ことは言うまでもない。しかし、改正前の教育基本法9条において「宗教に関する寛容の態度」や「宗教の社会生活における地位」は教育上尊重されなければならないとされていたし、また改正教育基本法15条でも、それらに「宗教に関する一般的な教養」を付け加えて、教育上尊重しなければならないとしているように、宗教的問題を扱うことは否定されていないのである。

もちろんこの試案はまだ暫定的なものであり、「倫理科」のアウトラインを描いたものにすぎず、今後さらにテーマの構成および内容について検討し練り上げていく必要がある。今後の課題としたい。

文献

- 1) 池谷壽夫 (2021) なぜコロナ禍に優生思想が台頭するのか. 民主教育研究所年報 2021 (第21号)(民主教育研究所), 160-170.
- 2) 吉沢伝三郎 (2005) 道徳. 世界大百科事典改訂版, 20巻, 平凡社. 99.
- 3) 勝田守一 (1955) 新しいものと古いもの—道徳教育の一つの問題—. 勝田守一著作集 4 人間形成と教育, 国土社. 444-459.
- 4) Noddings, Nel. (2002) Starting at Home. Caring and Social Policy, University of California Press. 53, 54.
- 5) 池谷壽夫 (2021) 新自由主義に対抗する新たな人間観と教育観を求めて. 民主主義教育のフロンティア, 旬報社. 42-57.
- 6) ドイヨル, L./ゴフ, I. (2014) 必要の理論, 馬嶋裕・山森亮監訳, 勁草書房.
- 7) Miller, Sarah Clark. (2012) The Ethics of Need. Agency, Dignity and Obligation, Routledge. New York London.
- 8) 粟田 賢三・古在 由重 (編)(1979) 道徳. 岩波哲学小辞典, 岩波書店.167.
- 9) 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 (平成29年告示), 東山書房. 19.
- 10) 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 (平成29年告示), 東山書房. 157.
- 11) 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編, 東山書房. 9.
- 12) 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科 道徳, 教育出版. 24-25.
- 13) 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編, 東山書房. 1.
- 14) 池谷壽夫 (2018) 中学校「特別の教科 道徳」の問題性. 教育 (教育科学研究会). 2018年8月号, 13-20.
- 15) 池谷壽夫 (2020) 中学校「特別の教科 道徳」教科書 (2021年度) の特徴と問題点. 民主教育研究所年報 2020 (第20号)(民主教育研究所). 88-97.
- 16) 宮澤弘道・池田賢市編著 (2018) 「特別の教科 道徳」ってなんだ?—子どもの内面に介入しない授業・評価の実践例, 現代書館.
- 17) 藤田昌士・奥平康熙監修 (2019) 道徳教育の批判と創造, エイデル研究所.
- 18) 苫野一徳 (2019) ほんとうの道徳, トランスビュー.
- 19) 河野哲也 (2011) 道徳を問いなおす—リベラリズムと教育のゆくえ, 筑摩書房.
- 20) 松下良平 (2014) これからの道徳教育を構想する, 松下良平編著 新・教職課程シリーズ 道徳教育論, 一蓺社. 205-218.
- 21) 松下良平 (2015) 道徳科構成原理論 Ver. 1.0, 教育哲学研究. 第112号, 16-34.
- 22) 国民教育文化総合研究所 道徳・人権教育研究委員会 (2014) これからの道徳教育・人権教育—「おもいやり・やさしさ」教育を越えて—, アドバンテージサーバー.
- 23) ユネスコ編 (2017) 国際セクシュアリティ教育ガイダンス, 浅井春夫他訳, 明石書店.
- 24) WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010) Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf (2016.10.22アクセス)

- 25) 国連・人権理事会 (2011) 人権教育および研修に関する国連宣言 (2011年4月8日), ヒューライツ大阪.
<https://www.hurights.or.jp/archives/promotion-of-education/post-5.html> (2020.04.30アクセス)
- 26) 古茂田宏 (2016) 倫理学. 尾関周二他編 哲学中辞典, 知泉書館, 1295-1297.
- 27) Rösch, Anita (2012) Kompetenzorientierung im Philosophie-und Ethikunterricht. Entwicklung und eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. LIT Verlag.
- 28) 五十嵐顕・大田堯・山住正巳・堀尾輝久編 (1982) 教科. 岩波教育小辞典, 岩波書店, 81.
- 29) ブレイディみかこ (2021) 他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ, 文藝春秋.
- 30) シャンタル・ムフ (2002) 脱構築およびプラグマティズムと民主政治. シャンタル・ムフ編 (2002) 脱構築とプラグマティズム 来たるべき民主主義, 青木隆嘉訳, 法政大学出版局, 15.
- 31) 佐貫浩 (2020) 道徳的価値を教育はどう扱うべきか—道徳性の教育の方法論を考えるために. 民主教育研究所編 『民主教育研究所年報 2020 (第20号)』, 2-15.
- 32) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2015) Rahmenlehrplan: Teil C Ethik Jahrgangsstufen 7 – 10, 3. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf (2020.10.22アクセス)
- 33) 伊藤健治 (2015) 公教育における価値共有の可能性—規範哲学による道徳教育の問い直し—. 『公教育システム研究』第14号, 1-43.
- 34) 池谷壽夫 (2015) ケアの倫理と道徳教育. 『総合文化研究』(了徳寺大学), 第4号, 19-42.
- 35) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2015) Rahmenlehrplan: Teil C Ethik Jahrgangsstufen 7 – 10, 5. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf (2020.10.22アクセス)
- 36) Schulgesetz für das Land Berlin - (Schulgesetz – SchulG) Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26) <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php> (2020.10.22アクセス)
- 37) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2015) Rahmenlehrplan: Teil C Ethik Jahrgangsstufen 7 – 10.
- 38) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008) Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein – Westfalen Praktische Philosophie. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf (2020.10.22アクセス)
- 39) ブルニフィエ, オスカー (2006-2007) 『こども哲学』全7巻 (日本版監修: 重松清), 西宮かおり訳, 朝日出版社.
- 40) ラベ, ブリジット/ピュエシュ, ミシェル/ブリエ, デュボン (2008~2010) 『哲学のおやつ 10代からの考えるレッスン 第I期~第III期』西川葉澄訳, 汐文社.

2021年11月10日 受理
了徳寺大学研究紀要 第16号

