

道徳教育における「道徳性の様相」と「道徳的価値」の問題

目 黒 恒 夫*

Components of Morality and Moral Value

Tsuneo Meguro

学校における道徳教育の目標は「道徳性」の育成にあるとされる。この「道徳性」は「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的実践意欲と態度」などの「様相」から構成されている。そして、これらを育成するために「道徳的価値」を含む内容が道徳教育の「内容」項目として提示され、児童生徒においてはこの内容項目に含まれる「道徳的価値」を自覚し、身に付け、深めることが求められる。これらのことは昭和33年に道徳教育が学校の教育課程に位置づけられて以来、一貫して変わらない道徳教育の構造であり、文部科学省の基本的な考え方である。

このような道徳教育の構造やその考え方は多くの問題を孕む。その主要な問題は、「様相」及び「道徳的価値」が既成の道徳的な価値意識によって表現される実質的な内容との関連で取り上げられ、児童生徒が既成の道徳意識に制約されたままにとどまることにある。それは人間としての行為を問題にする人間の道徳性という本来の意味を危うくするものである。

キーワード 道徳教育 道徳性 道徳的価値

序

学校における道徳教育は、『学習指導要領』の「第1章 総則」「第1 教育課程編成の一般方針」において、「学校の教育活動全体を通じて行う」ものであり、「道徳性を養うことを目標とする⁽¹⁾」とされている。さらに、その「第3章 道徳」「第1 目標」において、「道徳教育の目標は……学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする⁽²⁾」とされ、「道徳性」を構成する「様相⁽³⁾」の育成が示されている。また「道徳の時間」は、これ以外の道徳教育と関連を図りながら、これを補充、深化、統合して、小学校の場合には「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成する⁽⁴⁾」こと、中学校の場合には「道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成する⁽⁵⁾」こととされている。そして、これらの目標を達成するための道徳教育の「内容」が項目で提示されている。

このような道徳教育の構造、すなわち目標を「道徳性」の育成とし、これを「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的実践意欲と態度」などの「様相」で示し、これらを育成するために「道徳的価値を含む内容⁽⁶⁾」を提示し、児童生徒がこの「内容」に含まれる「道徳的価値」を自覚し、

2012年4月5日受理
* 尚綱学院大学 准教授

身に付け、深めるよう指導するという構造は、昭和33年に「道徳の時間」が特設され、道徳教育が学校の教育課程に位置づけられて以来変わらない文部科学省の「基本的な考え方⁽⁷⁾」である。しかし、このような道徳教育の考え方に問題はないのであろうか。

道徳教育の中心的な概念となる「道徳性」、この「様相」、そして「道徳的価値」がそれぞれ何を意味し、どのような意味連関にあるか、これらは『学習指導要領』においては説明されていない。学校の教師がこれらを理解し、道徳教育の指導計画を作成し、これを実際に展開するための参考資料となるのは、文部科学省が作成する解説書や従来の指導書である。これらは「大綱的な基準である学習指導要領の記述の意味や解釈などの詳細について説明する⁽⁸⁾」ものであるとされるが、そこで示される説明、特に「様相⁽⁹⁾」と「道徳的価値⁽¹⁰⁾」の説明は多くの問題を孕んでいる⁽¹¹⁾。「様相」と「道徳的価値」の意味、そして両者の連関はどのように説明されてきたであろうか。そこにはどのような問題が滲出するであろうか。

1. 「道徳的心情」と「道徳的価値」の問題

昭和33年「道徳の時間」の特設に際して通達された別紙『小学校「道徳」実施要綱』では、「道徳的心情」について次のように述べられている。「道徳的心情は、道徳的行動に関する感情的側面である。感情は常に人格の基底にあって、行動を規定し、時には知的な判断の方向づけをもするものである。善を喜び悪を憎む感情は、幼時からの環境や、しつけによって養われるものである。よい道徳的心情を養うためには、常に善をほめ悪を禁止する一貫した態度によって、判断をまたぎずして自然に善をとり悪を避けるようにすることがたいせつである。⁽¹²⁾」また『中学校「道徳」実施要綱』では、「道徳的心情は、指導される道徳的諸価値を望ましいものとして受け取り、自分でもこれを追求しようとする価値感情であり、心情を養うように導くことは、小学校時代に引続いて中学校でも努力しなければならない⁽¹³⁾」とされている。

「道徳的心情」は、引用のコンテキストからすれば「善を喜び悪を憎む感情」であり、また「道徳的諸価値」を「望ましいもの」として受け取り、それを追求する「価値感情」とであるとされる。その際、何をもち「善」「悪」とし、「望ましいもの」とするのであろうか。「善を喜ぶ」という「感情」、「悪を憎む」という「感情」がまた「価値感情」ともいわれる場合、「善」「悪」、「価値」、「感情」の連関はどのように意味づけられるであろうか。また「道徳的諸価値」はどのような意味内容をもつのであろうか。これらのことは説明されていないが、それほど自明的なものであろうか。

「善を喜び悪を憎む感情」は「しつけによって養われる」とされる。確かに、幼いころからのしつけによって子ども自身の内に善悪の感じ（善悪という感じ）が生じてくることは否定できないであろう。幼い子どもは、具体的な状況において、どのような行為が善いのか悪いのか、どのような行為をすべきであるのかすべきでないのか、これを判断することは困難である。そのような発達段階においては、親や大人が代わりに状況を理解し、状況に応じた行為の仕方を教え込むというしつけがなされる。しつけは、子どもの発達段階に応じて様々な方法が取られるが、どのような方法を取るにせよ、親や大人の価値意識に基づいて行為の仕方を一方的に教え込むことであり、換言すれば行為の命令である。このような他律的なしつけが繰り返されることによって、子ども自身の内に善悪の感じが生じてくるのである。しかしそうだからといって、しつけによって善悪の感じをも教えることができるであろうか。しつけは、どのような行

為が善いのか否か、常に特定の行為の仕方を指示するのであって、当の善悪そのものを教えているわけではない。そもそも、善悪の感じがない幼い子どもに何が善か悪かを教えることはできないだろう。むしろ善悪の感じは、しつけが繰り返されることによって子ども自身が自らの内に生じさせるほかないものである。昭和44年の小学校指導書では次のように述べている。「幼い時から善をいつも承認され、悪を否認されると、承認される喜びと善とを、また否認される不快と悪とをそれぞれ結びつけ、自然に善を選ぶ感情が育つものである。この道徳的心情は、知識のように教えられるものでなく育てられるものである⁶⁴⁾。「教える」と「育てる」の意味内実、またその相違、さらには快・不快から善悪を結びつける快樂主義的な考え方は問題になるが、善悪の感じがしつけによって「養われる」「育てられる」とすることは妥当するであろう。けれども、善悪の感じは、しつけによって外部から必然的に生じさせうるものではなく、子ども自身が自らの内に生じさせるほかないものである。その際、善悪の感じと「善を喜び悪を憎む感情」が同義となるかはなお問題になる。

また、「道徳的心情」を養うために「判断をまたずして自然に善をとり悪を避けるようにすることがたいせつである」とされる。しかし同じ小学校実施要綱において、「道徳的判断」を養うために「道徳指導においては、児童の発達に応じてできるだけ児童の理解に訴え、判断を伴った正しい行動がとれるようにしなければならない⁶⁵⁾」ともされる。「道徳的心情」と「道徳的判断」の育成の違いはあるが、道徳指導においてこの矛盾をもつ指導をどのように理解すればよいのであろうか。しつけは、行為の仕方の一方的な教え込みであり、行為の命令である。この点で、しつけは子ども自身の主体的な判断を抑制する。このようなしつけと道徳教育は、矛盾なく学校教育に位置づけられるであろうか。学校教育は、教師と児童生徒の両者による意味付与と意味理解の共同の行為として成り立つ。道徳教育は、教師の行為として、児童生徒が自他の行為連関において自ら自覚して自らの意志によって行為できるようになることへの、すなわち自律的に判断できるようになることへの働きかけである。このような教育的な働きかけが主体的な判断を抑制するしつけと異なることは明らかである。それにもかかわらず、幼児期や小学校の発達段階だけでなく、中学校の道徳教育においてもしつけの必要性がいわれる。例えば、中学校指導書で次のように強調される。「望ましい行為を実際の行動に移すためには、何はともあれ、障害を押し切ってそれを動作化することが先決である。……家庭を中心に、幼児期のこどもを主として日常生活の基本的行動様式を身につけさせるために用いられてきたいわゆるしつけは、この方法原理に基づくものであるが、もとよりこれは、単に基本的行動様式に関してのみ有効な方法原理であるにとどまらず、広く道徳性一般を身につけさせるためにも、みのがすわけにはいかないものである。……この方法を、学校における道徳教育に際して用いる場合も、事情は同様である。⁶⁶⁾」発達段階を考慮に入れても、道徳教育が教育である限り、判断を抑制するしつけと自律的な判断を育成する教育が矛盾なく教育的な営みとしてなされるかどうかは問題になるであろう。

実施要綱で示された「道徳的心情」、すなわち「善を喜び悪を憎む感情」、「価値感情」、そして「道徳的諸価値」を「望ましいもの」として受け取ることは、これ以降の指導書や解説書においても基本的に同様の内容で取り上げられている。昭和33年、昭和44年、昭和53年の小学校指導書では次のようにいわれている。「道徳的心情は、道徳的な価値を望ましいものとして受け取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである。⁶⁷⁾」平成元年の小学校指導書では、「道徳的心情は、道徳的価値を望ましいものとして受け取り、善を行なうことを喜び、

悪を憎む感情のことであり、善を志向する感情でもある。それは道徳的行為への動機として強く作用するものである²⁸⁾とされ、「善を志向する感情」という文言が加えられる。

中学校指導書においては、昭和33年の指導書の説明は実施要綱と同様の内容であり²⁹⁾、昭和45年では「道徳的心情とは、道徳的に望ましい行為を行なうに当たっては喜びを感じ、望ましくない行為はこれを忌避しようとする心の動きのことである³⁰⁾」と示され、昭和53年では「道徳的心情は、道徳的価値を望ましいものとして受け入れ、それを実現することを喜び、これに反することを憎む感情のことである³¹⁾」と同様に説明されている。平成元年では「道徳的心情は、道徳的価値を望ましいものとして受け取り、善を行なうことを喜び、悪を憎む感情のことであり、善を志向する感情でもある³²⁾」と小学校指導書と同様に「善を志向する感情」が付け加わる。

そして平成11年以降の小学校解説書、中学校解説書とも「道徳的心情」について次のように述べている。「道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行なうことを喜び、悪を憎む感情のこと」であり、「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情であるともいえる。それは、道徳的行為への動機として強く作用するものである。³³⁾」ここでは、「望ましいもの」に代わって「大切さ」という言葉を用いて、「道徳的価値」の重要性をより強調したものになっている。また「志向する感情」について、その志向の対象を「善」だけでなく「人間としてのよりよい生き方」を加えて示している。しかし、「道徳的価値」が「大切」であること、また「人間としてのよりよい生き方」と「善」の意味連関については説明されていない。

以上のように、実施要綱、指導書、そして解説書においては、「道徳的心情」が「善を喜び悪を憎む感情」「善を行うことを喜び悪を憎む感情」であり、また「道徳的諸価値」を「望ましいもの」として受け取ること、「道徳的価値」の「大切さ」を感じ取ること、さらに「価値感情」「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情」等々であると示される。しかし「道徳的心情」を説明するこれらの「善」「悪」、「感情」、「道徳的諸価値」、「道徳的価値」の意味連関をどう捉えることができるであろうか。

人間は、善悪の感じ（価値感）、換言すれば善悪の意識（価値意識）を有する。人間は、ある対象について善の意識を有する場合にはその意識の対象に肯定的に関わり、悪の意識を有する場合にはその意識の対象に否定的に関わる。対象に対するこのような「情意的³⁴⁾」な関わりが善の意識、悪の意識によってなされる。すなわち、善という語、悪という語には、その意識の対象に対して情意的な関わりをもたらしはたらきが含まれているのである。さらに、人間は、ある対象について善の意識を有する場合、同時に何らかの仕方で何らかの程度に悪の意識を有する。ある対象について善の意識を有する場合にも「より善い」「より悪い」という「比較的」「順位的³⁵⁾」な関わりをもってその意識の対象に関わる。対象に対するこのような比較的順位的な関わりもまた善の意識、悪の意識によってなされる。すなわち、善という語、悪という語には、その意識の対象に対して比較的順位的な関わりをもたらしはたらきも含まれているのである。

このように善という語、悪という語には、情意的な、比較的順位的な関わりをもたらしはたらきが含まれているが、これは善悪の実質的な内容を表したのではなく、どのような善悪の意識の対象に対しても妥当するような善悪の形式的な内容を表したものである³⁶⁾。指導書や解説書の「善を喜び悪を憎む感情」「善を行うことを喜び、悪を憎む感情」「価値感情」等が善悪の形式的な内容を表し、それを称して「道徳的心情」とするならば、これらの説明はある面では妥当するであろう³⁷⁾。

しかし問題は、指導書や解説書の「道徳的心情」が善悪の形式的な内容にとどまらず、善悪の実質的な内容をも含んで説明されている点にある。それは、「道徳的心情」が「道徳的価値」との関わりで述べられている点にある。すなわち、すでに引用した箇所では「道徳的心情は、指導される道徳的諸価値を望ましいものとして受け取り、自分でもこれを追求しようとする」、「道徳的心情は、道徳的諸価値を望ましいものとして受け取り、主体的にこれを追及しようとする」、「道徳的心情は、道徳的価値を望ましいものとして受け入れ、それを実現する」、「道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、……人間としてのよりよい生き方や善を志向する」という点にある。

価値は、善という性質、悪という性質を表す。善悪は、それ自体として存在するのではなく、常に善悪の意識、すなわち価値意識を通してのみ存在する。善悪は、善悪の価値意識において、この意識の内に現れるのであり、実体として存在するのではない。価値（善悪）は、様々な場合に用いられるが、人間の行為に関して用いられる場合に道徳的価値あるいは倫理的価値と呼ばれる。道徳的価値もまた、人間の行為に関する価値である限り、ある行為に対する肯定的な、また否定的な、情意的な関わりをもたらしはたらきが含まれている。このはたらきもまた道徳的価値の形式的な内容を表すものである。しかし、指導書や解説書で示される「道徳的価値」は、このような形式的な内容にとどまらない。形式的な内容であるならば、「道徳的価値」を「望ましいもの」として「受け取る」ことも、その「大切さ」を「感じ取る」ことも意味をもたない。なぜなら、道徳的価値はそもそも「望ましき」「大切さ」という情意的な関わりを形式的な内容としてすでに含んでいるからである。したがって指導書や解説書の「道徳的心情」の説明は、「望ましいもの」を「望ましいもの」として「受け取る」こと、「大切さ」を「大切さ」と「感じ取る」ことになり、このような説明は意味をもたない²⁸。

指導書や解説書の説明が意味をもつとすれば、それはこの「道徳的価値」を形式的な内容との関連ではなく、それとは異なる実質的な内容との関連で述べている点にある。すなわち、指導書や解説書の「道徳的価値」は、道徳的な「価値」の形式的な内容を表したのではなく、道徳的な「価値意識」によって表現された実質的な内容を表したものである²⁹。「道徳的価値」が当初「道徳的諸価値」とされていたのは、実質的な諸価値の内容を表す証左である。「道徳的心情」はこのような「道徳的価値」の実質的な内容との関連で説明されているのである。

このことは、「道徳的価値」と道徳教育の「内容」の関連から明らかである。「道徳的価値」は、道徳教育の「内容」、すなわち「道徳的価値を含む内容」として項目で提示される。「道徳的価値を含む内容」とは、道徳的な「価値意識」によって一般的に表現された実質的な内容、すなわち「人間としてのよりよい生き方や善」が具体的に表現された「内容」である。このような「内容」に含まれる「道徳的価値」を善と感じ、これを「行うことを喜び」、またそれに反することを悪と感じ、これを「憎む」こと、そのようにして「道徳的諸価値」を「望ましいもの」として受け取り、また「道徳的価値」の「大切さ」を感じ取ることが、指導書や解説書で説明されている「道徳的心情」なのである。

「道徳的価値」について指導書や解説書では次のようにも述べている。「道徳的価値は決して生徒の外側から与えられるものではなく、生徒自身がよりよく生きようとする時の手掛かり、あるいは指針として主体的に求められるものである³⁰。」しかし、その「手掛かり」「指針」としての「道徳的価値」は、これを含む「内容」としてすでに前提され、「指導されなければならない」ものであり、児童生徒が「自分のものとして身に付け」なければならないものである。

解説書では次のように述べている。「学習指導要領『第3章 道徳』の『第2 内容』は、教師と児童〔生徒〕とが人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である。⁶¹⁾ 道徳教育において、「人間としてのよりよい生き方」を問題にし、それを「求め」ることも、「共に考え」ることも、「共に語り合」うことも必要なことであろう。しかし、これらのことを「実行」する際の「共通の課題」が「内容」項目で提示されているのである。換言すれば、「人間としてのよりよい生き方」の内容が「道徳的価値を含む内容」として前提され、提示されているのである。そしてこの「道徳的価値を含む内容」は、「道徳の時間」という道徳的実践力を育成する場においても、「道徳の時間」以外での教育活動を通じた道徳的実践の場においても、「指導されなければならない」内容となる。小学校の解説書では次のように述べている。「道徳の内容は……道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動で行われる道徳教育において、それぞれの特質に応じて適切に指導されなければならない。ここに挙げられている内容項目は……児童が自覚を深め自分のものとして身に付け発展させていく必要がある道徳的価値を含む内容⁶²⁾」である。中学校の解説書でも同様である。すなわち、「それら〔道徳の内容〕は……道徳の時間はもとより、全教育活動において、指導されなければならない。ここに挙げられている内容項目は……生徒が自覚を深め自分のものとして身に付け発展させていく必要がある道徳的価値を含む内容⁶³⁾」である。このような「道徳的価値」と道徳教育の「内容」の関連は従来の指導書から変わらないものである。例えば、「道徳教育の『内容』に含まれる諸価値を追求し、それらを身につけ、実践できるようにするために……適切な指導を与えることが必要である⁶⁴⁾」、「〔内容〕項目のそれぞれは……望ましいものの考え方や感じ方、あるいは生き方を指示するという形をとっている⁶⁵⁾」、「〔内容項目は〕望ましい生き方を育てるという考え方に従って構成されている。すなわち……望ましい道徳的価値を身につけることを目指して構成されている⁶⁶⁾」、「内容項目は……児童に自覚させ身に付けさせたい道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したものである⁶⁷⁾」等々である。

「人間としてのよりよい生き方」の内容が「道徳的価値を含む内容」としてすでに前提され、それが道徳教育の「内容」となるならば、そしてこの「内容」に含まれる「道徳的価値」を善と感じ、それに反することを悪と感じることが「道徳的心情」であるならば、「道徳的心情」の育成は前提された「人間としてのよりよい生き方」を教え込むことに陥るであろう。たとえ「道徳的価値」が「外側から与えられるものではなく……主体的に求められる」としても、児童生徒は教師によって「指導」される「道徳的価値」を「望ましいもの」、「大切」なものとして感じ、また「自分でも」「主体的に」それを追い求め、身に付けることが強いられることになる。確かに、道徳教育として、各々の時代、各々の社会において共通の価値意識によって表現された「人間としてのよりよい生き方」を問題にし、また身に付けることは必要なことである。それなくしては、人間関係も社会も成り立たない。しかし道徳教育の「内容」は、既成の道徳的な価値意識によって一般的に表現された内容であって、個々の具体的状況における個々の行為についても妥当する内容ではない。「道徳的心情」もまたそのような価値意識にとどまることはできない。むしろそれは、そのような価値意識の一般的な内容を個々の具体的な行為に即して問題にしていく価値意識として、人間としての行為を絶えず問題にしていく道徳的な価値意識として要請されることになる。なぜなら、「人間としてのよりよい生き方」は単に既成の道徳的な価値意識の内容においてのみ見出されるのではないからである。

2. 「道徳的判断力」と「道徳的価値」の問題

昭和33年の実施要綱では「道徳的判断」を次のように述べている。「道徳的判断は、善を善とし、悪を悪とする知的なはたらきである。³⁸⁾「善とする」「悪とする」ことは価値判断であるが、判断される当の「善」「悪」が何を含意するのかは説明されていない。昭和33年の小学校指導書では「道徳的判断は、何が善で何が悪かを判断する知的なはたらきである³⁹⁾」とされる。それは、対象についての善悪の判断である。昭和44年、昭和53年の小学校指導書ではさらに具体的に、「道徳的判断は、それぞれの場面でどのような考え方や行動をすることが善であり、悪であるかを判断する知的なはたらきである⁴⁰⁾」とされる。具体的な状況において内的な行為である「考え方」や外的な行為である「行動」についての善悪の判断である。昭和45年の中学校指導書では「道徳的判断力」という言葉を用いて、「道徳的判断力とは、道徳的な是非善悪を弁別する能力のことである⁴¹⁾」とされる。行為について善悪を判断する力である。そして昭和53年の中学校指導書及び平成元年以降の指導書や解説書では「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力⁴²⁾」であるとされている。

「道徳的判断力」を「善悪を判断する能力」とする場合、当の「善悪を判断する」とは、もちろん善悪それ自体を判断することではなく、対象の善悪を判断することである。ある対象が善であるのか、悪であるのか、より善いのか、より悪いのかを判断することである。そしてこの判断が善悪の意識、価値意識に基づいて行われる。道徳的判断は、人間の行為についての判断であり、その善悪の判断である。人間の行為は、常に自他の関わりにおいて、常に具体的な状況においてなされる。そこでの行為の仕方は多様であり、様々な可能性がある。この可能性は価値意識によって描かれる。そしてこの可能性の選択と判断もまた価値意識に基づいて行われる。どのような行為を善とするのか悪とするのか、この人間の行為についての判断が道徳的判断である。そしてこの判断は、人間の有する価値意識に基づいて行われるのである。

この行為の判断について、指導書や解説書では以下のように説明している。昭和44年、昭和53年の指導書では、「道徳的判断力が確立していれば、それぞれの場面に適合した融通性のある道徳的な行動が可能」になり、「そのためには、価値の基準を理解し、それに照らして判断できることが必要である⁴³⁾」とされる。昭和45年の中学校指導書でも同様な内容で次のように述べている。「道徳的判断力が身につけているということは、第1に、道徳的な是非善悪の基準をわきまえているということである。第2に、是非善悪の基準に基づいて、具体的な時と場面における望ましい考え方や行為が選択できるということである。⁴⁴⁾」昭和53年の中学校指導書でも同様な主旨で次のように示している。「的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的な行動をすることが可能になる。そのために、道徳的価値についての理解を深め、それに照らして適切に判断することのできる能力をもつことが必要である。⁴⁵⁾」そして平成11年以降の解説書では次のようにいわれている。「道徳的判断力」は「人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる。⁴⁶⁾」

「道徳的判断力」をもつためには、「価値の基準」や「善悪の基準」あるいは「道徳的価値」を理解すること、そしてこれらに「照らして」あるいは「基づいて」判断することが必要であるといわれる。「価値の基準」「善悪の基準」が何を意味するのかは説明されていないが、意味

するところは「道徳的価値（善悪）」という「基準」である。指導書や解説書の「道徳的価値」は、すでに問題にしたように、形式的な内容を表すのではなく、実質的な内容を含むものであり、道徳教育の「内容」で提示されるものである。したがって「道徳的判断力」をもつためには、「道徳的価値」を理解すること、換言すれば道徳教育の「内容」を理解することが求められることになる。そして、その「内容」がまた「価値の基準」や「善悪の基準」なのである。このような「道徳的価値」や「価値の基準」あるいは「善悪の基準」に「基づいて」行為を選択し、判断することが、指導書や解説書の「道徳的判断」なのである。人間としてどのような行為を善とするのか悪とするのか、この行為の判断の基準は形式的な内容としての価値意識であるが、指導書や解説書でのそれは具体的な内容を表す「道徳的価値」である。そしてこのような「道徳的判断」によってなされる行為が「道徳的行為」とされるのである。指導書や解説書の「道徳的判断力」とは、すでに前提される道徳教育の「内容」、すなわち既成の道徳的な価値意識によって一般的に表現された内容に「基づいて」行為を選択し、判断する「力」なのである。前提される「道徳的価値」を理解し、これらに基づいて判断することが児童生徒に求められることになる。道徳的判断（力）をこのように理解することで十分であろうか。

道徳は、自他関係にある人間の行為について、それが精神活動としての内的行為であれ、行動としての外的行為であれ、価値意識や規範意識によって一般的に表現されてきたものである。そして、それらが各々の時代、各々の社会において共通に受け入れられる場合、一般に道徳として意識される。人間の価値意識の内容は、また規範意識の内容も同様に、固定的なものではなく、時代によって、社会によって、そして個人によって異なっており、歴史性を有する。道徳もまた、価値意識によって表現される限り、確固として在るのではなく、歴史性を有する。道徳が歴史性を有するということは、道徳が単に既成の価値意識の内容を言い表すものだけでなく、また既成の価値意識の内容に基づいて行為を判断することだけでなく、そしてそのように判断された行為をなすことだけでなく、この既成の価値意識の内容を問題にし、人間の行為について新たな価値意識の内容を生み出していくことをも意味するのである。

また、道徳が価値意識によって表現されるということは、道徳が価値（善悪）そのものを表すものではないことを意味する。もちろん道徳は価値と関わる。しかし、この価値との関わりは、常に価値意識を通じた関わりである。ある行為を善とするのか悪とするのか、それは価値意識の表現であって、価値そのものを表すのではない。したがって、その価値意識の妥当性を、当の行為に求めることも、そしてその価値意識に求めることもできないのである。その価値意識の妥当性は、自他の関わりにおいて、自他の行為連関において、行為がなされる具体的な状況において、その都度確認していくほかないものである。指導書や解説書の「道徳的価値」もまた、価値意識によって表現されたものであり、価値そのものではない。それらに「照らして」判断する「道徳的判断」は、確かに人間の行為についての既成の価値意識、すなわち既成の道徳意識に基づいた判断であるが、その判断の妥当性は「道徳的価値」にその根拠を見出すことはできないのである。

さらに、道徳として一般的に表現されるものは、個々の具体的な状況において、個々の具体的な行為について妥当するものではない。人間の行為は、常に具体的な状況においてなされる。その状況における行為の判断は、自らが有する価値意識に基づいてなされる。それが自己独自の価値意識であれ、社会に共通の価値意識であれ、常に個々人が有する価値意識に基づいてなされる。その状況が異なれば、そして状況の内にある個々の事柄の理解の仕方が異なれば、そ

の価値意識の内容は異なって行為の主体に現れてくるのである。すなわち、道徳として一般的に表現されるものは、個々の具体的な状況に即して考えない限り、善であるとも、悪であるともいえない一般的な表現なのである。このことは、指導書や解説書の「道徳的価値」、それゆえ道徳教育の「内容」についても当てあまる。これらもまた、個々の具体的な状況に即して考えない限り、価値あるものとも、価値のないものともいえない一般的な表現なのである⁴⁷⁾。したがってここでもまた、「道徳的価値」に基づいて判断することを「道徳的判断」であるとすることは、その妥当性の問題を露にするのである。

確かに、人間の行為は既成の価値意識によって制約される。それなくしては、行為連関にある人間関係を維持することも、共同社会を成り立たせることもできないであろう。各々の時代、各々の社会において道徳教育が人間の行為に関する価値意識の内容、すなわち道徳意識の内容を児童生徒に身に付けさせようとする教育活動であることは否定できない。しかし道徳は、そのような既成の道徳意識を表すだけでなく、また既成の道徳意識に基づいて判断することだけを意味するのではない。人間は、そのような既成の道徳意識によって制約されつつも、同時に新たな道徳意識を生み出してきたのである。道徳教育が、ある時代、ある社会において共通に見られる道徳意識を身に付けさせるだけの活動であるならば、そしてそのような道徳意識に基づいて判断することのみが「道徳的判断」であるならば、そのような道徳教育は人間の道徳性を危うくするであろう⁴⁸⁾。

3. 「道徳的实践意欲と態度」と「道徳的価値」の問題

昭和33年の小学校実施要綱では「道徳的態度」を次のように説明している⁴⁹⁾。「道徳的態度は、善をとり悪を避けようとする人格の傾向であって、行動の実践方向を規定するものである。これは知的な判断や心情を基礎として形成されるものであるから、児童が常に道徳性を失わない行動がとれるようにするためには、児童の判断や心情が態度にまで高められるように指導しなければならない。⁵⁰⁾ 昭和33年の中学校実施要綱及び中学校指導書では「道徳的態度は、多かれ少なかれ持続的な行動の傾向性であるが、習慣と違って、常に心情に裏づけられているものである⁵¹⁾」とされている。

態度は、感情や気分のような受動的な、いわば自然的な状態ではなく、自他意識によって自己の在り方を方向づけている内的な態勢である。このことによって態度は、一方で自己の自己に対する関わり方を、そして自己の他者に対する関わり方をあらかじめ規定する一面をもち、他方でそれらの関わり方を固定化する一面をもつ。したがって、「道徳的態度」が「行動の実践方向を規定する」ことや「持続的な行動の傾向性である」ことも妥当するであろう。しかし問題は、それが「判断や心情を基礎として形成される」こと、「常に心情に裏づけられている」ことにある。この「判断」や「心情」がこれまで問題にしてきたような「道徳的判断」や「道徳的心情」であるならば、「道徳的態度」は、それらが基づくところの「道徳的価値」の実質的な内容、すなわち道徳教育の「内容」を前提したものになる。それは既成の道徳意識に自己の道徳意識を受動的に同化させ、その道徳意識の内容によって「善をとり悪を避けようとする人格の傾向」や「持続的な行動の傾向性」となり、またそれによって「行動の実践方向を規定する」ことになる。道徳的態度はこのような意味理解で十分なのだろうか。また、「判断や心情が態度にまで高められる」とは何を意味するのだろうか。このような説明によって道徳的態

度の内実を表すことができるのであろうか。

昭和33年の小学校指導書でも同様に、「道徳的態度は、善をとり悪を避けようとする人格の持続的傾向であり、実践的行動への身構えともいえる。態度は習慣と違って、判断や心情を基礎とし、それに裏づけられながら、行動に向かって動機づけられている状態である」と説明され、また「判断や心情はそのままでは行動に結びつきにくい、態度にまで高められることによって行動化が容易になる⁵²⁾」と述べられている。

態度は行動と関連する。態度は、一般に、知的、情的、意志的な人間の精神活動の現れといわれる。しかし態度は、そのよう外的な現れをさすのではなく、この外的な現れをもたらし内的な態勢を意味する。態度とは、本来、外的な態度ではなく、内的な態度を表す。外的な現れは、内的な態勢の表出にほかならない。道徳においては自他関係における行動が特に問題にされるが、行動としての外的行為は精神活動としての内的行為と密接に関連する。これらの行為は、自己意識、他者意識、自他関係、価値意識、行為の判断、意志、そして行為の結果についての責任等の連関にある。道徳的態度は、これらの連関のもとで自己の在り方を方向づけている内的な態勢である。この意義を、指導書でいわれるような「行動化」の面に見出すことはできない。

昭和44年の小学校指導書では、新たに「実践意欲」を「道徳的態度」と並記して、「道徳的態度および実践意欲は、道徳的判断、心情によって価値ありとされた行動をとろうとする傾向を意味する⁵³⁾」とされている。「道徳的態度」と「実践意欲」の相違については説明されていないが、「道徳的態度および実践意欲」が「道徳的判断」及び「道徳的心情」を前提し、それに基づいて「価値ありとされた行動」をとる傾向であることが明示されている。「価値ありとされた行動」とは、既述したように、「道徳的価値」に基づいた「道徳的判断」と、「道徳的価値」を善いと感じる「道徳的心情」によって、価値があるとされた行動をさす。したがって、このような「道徳的態度および実践意欲」の育成においても、児童生徒は「道徳的心情」や「道徳的判断」を前提し、それゆえに「道徳的価値」の実質的な内容に従い、そのような「価値ありとされた行動」をすることが求められるようになる。

「行動化」の問題は上で述べたが、さらにこの指導書では別の視点で次のように述べている。「道徳的判断、心情が道徳的態度や意欲にまで高められていると、適切な行為を選択し、実践し、道徳的価値を実現することの喜びを体験することができる。また、将来出会うであろうさまざまな場面、状況においても、その価値を実現するために最も適切な行為を選択し実践することが可能となる。⁵⁴⁾」

ここでは、「道徳的態度や意欲にまで高められていると」、「適切な行為を選択し実践することが可能となる」とされる。すでに述べたように、行為の選択・判断は常に個々の具体的な状況に即して、自ら有する価値意識に基づいてなされる。その際、この価値意識それ自体に、価値意識の妥当性の根拠を求めることはできない。道徳意識も同様である。道徳意識が人間の行為についての価値意識である限り、その妥当性を当の道徳意識に見出すことはできないのである。たとえ、その価値意識が社会に共通に受け入れられたものであっても、この共通性に道徳意識の妥当性の根拠を求めることはできない。それは、常に価値意識によって表現されたものであって、価値そのものではないからであり、また歴史性を有するからである。指導書の「道徳的判断」や「道徳的心情」は、「道徳的価値」の実質的な内容、すなわち道徳教育の「内容」を前提する。その「内容」は人間の行為についての価値意識の一般的な表現であり、個々の具

体的な状況における個々の行為について妥当するものではない。したがって、その一般性に基づく「道徳的判断」や「道徳的心情」が「道徳的態度や意欲にまで高められて」も、「適切な行為を選択し、実践」することができるとは言えない。すでに前提される「道徳的価値」を実現することは可能であっても、それは個々の具体的な状況においても妥当するものではないのである。そのような「道徳的価値」に基づいて「さまざまな場面、状況においても……最も適切な行為を選択し実践することが可能となる」とは言えないのである。むしろ、既成の道徳意識に制約された行為のみが可能になる。そこには、自他の関わりで人間としての行為について新たな価値意識を生み出そうとする道徳的な営みは現れてこないのである。

昭和45年の中学校指導書でも「道徳的態度とは、道徳的判断力および道徳的心情に裏づけられた結果の、望ましいものの考え方や感じ方、あるいは行動のしかたにつこうとする心の持続的傾向性のことである⁶⁵⁾」と同様の主旨が述べられているが、さらに「道徳的態度」を自律的なものと他律的なものに区別して次のように言及されている。「道徳的態度といっても、それは、必ずしも常に自律的な性質のものであるとはいえない。両親や年長者による賞罰のくり返しの過程で、いわば他律的に養われる道徳的態度も考えられるが、これは、他律的なものにとどまるかぎり、なお、ことばのじゅうぶんな意味では道徳的態度とみなしえない。⁶⁶⁾」

「道徳的態度」の「自律的な性質」が何を意味するのか説明されていないが、「道徳的判断力および道徳的心情に裏づけられた」ものと解される。他方で、「他律的に養われる道徳的態度」が「他律的なものにとどまる」あるいは「ことばのじゅうぶんな意味では道徳的態度とみなしえない」といわれるが、このことは何を意味するのであろうか。昭和44年の『中学校学習指導要領』において「道徳的態度における自律性の確立」が「道徳の時間」の目標として強調されているが、その自律性がここでも「道徳的判断力」や「道徳的心情」、それゆえ「道徳的価値」を基礎とするならば、その自律性の意味をどう捉えたらよいのであろうか。すでに前提される道徳教育の「内容」に基づいた「道徳的態度」が自律性を有し、それが「じゅうぶんな意味」での「道徳的態度」なのであろうか。自律的な道徳的態度と他律的な道徳的態度は、いずれも態度といわれる限り、そこには自己の在り方を方向づけている側面がある。指導書で目指される「道徳的態度」が「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的価値」、そして道徳教育の「内容」を前提し、これらを身に付けた「心の持続的傾向性」ならば、このような「道徳的態度」もやはり他律的な道徳的態度といわざるをえない。

この指導書では新たに「実践意欲」の説明もなされている。すなわち、「実践意欲とは、道徳的態度の中でも、特に道徳的実践への傾きを強くはらんだものである。道徳的態度に関して、自律性の確立にあわせて実践意欲を強調しているのは、道徳の時間が、直接に道徳的実践の指導を主眼にしえないものであるだけに、これに託して、望ましい考え方や感じ方の生活における具体化を期待する結果だといえることができる。⁶⁷⁾」

「実践意欲」が「道徳的態度の中でも」あるいは「道徳的態度に関して」という文言で示されるが、「実践意欲」と「道徳的態度」の関係は明確に述べられていない。その際、「実践意欲」の強調が「道徳の時間」との関わりでいわれる。すなわち、「道徳の時間」が「直接に道徳的実践の指導」ではないがゆえに、「道徳の時間」では実践のための意欲を強調し、その意欲が実践につながることを期待する、つまり「道徳の時間」を離れて「生活における具体化を期待する」とされる。しかし、このような主旨で「実践意欲」を捉えることができるのであろうか。確かに、昭和44年の『中学校学習指導要領』では「道徳の時間」において「実践意欲の向上

を図る」とされており、また「道徳の時間」は道徳的実践の場ではなく、道徳的実践力を育成する場とされる。しかし、「道徳の時間」は「実践意欲」を、それ以外の教育活動では「実践」を指導するという関連で、「実践意欲」を理解してよいのであろうか。平成10年の『学習指導要領』以降、小学校、中学校とも、「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養う」とされている。「実践意欲」は「道徳の時間」に強調されるだけでなく、「学校の教育活動全体」に関わるものである。したがって、道徳的実践力を育成する場であれ、道徳的実践の場であれ、共に人間の行為に関わる道徳的実践意欲と道徳的態の意味内実を明らかにしなければならないであろう。

昭和53年の小学校指導書の「道徳的態度及び実践意欲」の説明は、昭和43年の小学校指導書のそれと同様である⁶⁸。昭和53年の中学校指導書においては、それまで「道徳的態度」としていたものを「道徳的態度及び実践意欲」とするが、その説明は昭和45年の中学校指導書と同様の内容である⁶⁹。「道徳的態度」と「実践意欲」の相違も示されていないが、「道徳的態度及び実践意欲」が「道徳的価値の実現を求める人格の持続的な傾向⁶⁹」とすることによって「道徳的価値」との関係を示したものになっている。

平成元年以降の指導書や解説書では、小学校、中学校とも共通に次のように述べている。「道徳的実践意欲と態度は、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的心情や道徳的判断力を基礎〔基盤〕とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構えとすることができる。⁶⁹」

「道徳的実践意欲」と「道徳的態度」が両者とも「道徳的心情」と「道徳的判断力」を前提し、またこれらに基づいて「価値があるとされた行動」をとろうとする傾向性であることはこれまでと同様であるが、ここで初めて「道徳的実践意欲」と「道徳的態度」の相違が述べられている。両者は、人間の行為における道徳との関わりで各々どのように意味づけすることができるであろうか。

すでに述べたように、ある対象について善という場合、人間はその対象に肯定的に関わる。この肯定的な関わりは「情意的」であり、その対象を単に志向することだけでなく、その対象の実現を求めるという要求を含んでいる。行為についていわれる場合も同様である。ある行為について善という場合、この行為の価値意識においてその行為の実現が求められている。それは、人間の自然的欲求とは異なり、人間の「道徳的要求」あるいは「倫理的要求」である⁶⁹。

行為の判断は個々人の価値意識に基づいてなされる。自己独自の価値意識であれ、社会に共通の価値意識であれ、常に個々人が有する価値意識に基づいて行為の判断がなされる。その際、これらの価値意識の妥当性を当の価値意識それ自体に見出すことはできない。この妥当性は、行為がなされる具体的な状況において、自他の個々の行為連関において、その都度確認していくほかないものである。この確認へと強いるものが人間の自己自身に対する道徳的要求である。この道徳的要求が人間の自己自身の内に道徳意識として現れてくるのである。

道徳は、自己にのみ妥当するものでもなければ、他者にのみ妥当するものでもなく、両者に共に妥当する性質をもつ。道徳は、個人を超えてすべての人間に対して、共通に人間としての行為を要求する性質をもつ。道徳は、その内容において歴史性を有しつつも、個人間でも、社会間でも、時代間でも妥当するような人間としての行為を要求してくるのである⁶⁹。他方で、価値は常に価値意識を通してのみ存在する。そして価値意識を有するのは行為の主体としての

個人である。それゆえにこそ、自己の価値意識を問い、自己の行為を問い、人間としての行為を見出してしていくことが要請される。自他の行為連関において、自己の価値意識や自己の行為が人間として妥当するの否か絶えず自ら問題にし、人間としての行為へと強いるのが道徳的要求である。そしてこの道徳的要求を感得し、自覚することが人間の道徳意識にほかならない。道徳意識は、単に既成の道徳意識を表すものではない。道徳意識は、既成の道徳意識を有しながらも、それを問い、人間としての行為を問題にし、人間としての行為を見出してしていく人間の自己意識である。それは、人間の行為について新たな価値意識を生み出していくことを含意するのである。

指導書や解説書の「道徳的実践意欲」は「道徳的価値を実現しようとする意志の働き」であり、「道徳的態度」は「具体的な道徳的行為への身構え」とされる。しかし両者はともに、「道徳的心情」や「道徳的判断力」、そしてこれらが基づくところの「道徳的価値」を前提する限り、既成の道徳意識の内容に制約されたままにとどまるのである。むしろ、道徳的実践意欲や道徳的態度は、本来、上述の道徳的要求と道徳意識の反映である。すなわち、道徳的実践意欲とは、単に既成の道徳意識に基づいて行為をなそうとする意志の働きではなく、それゆえ既成の道徳的な価値意識の内容を実現しようとする意志の働きではなく、既成の道徳意識をもちながらも、自他の行為連関において人間としての行為を問題にし、それを見出し、それを遂行する意志である。そして道徳的態度とは、単に既成の道徳意識に基づいた行為をなそうとする身構えではなく、それゆえ「道徳的心情」や「道徳的判断力」に基づいた「道徳的行為」への身構えではなく、自他の行為連関において人間としての行為を問題にし、それを見出し、それを遂行することへと自己の在り方を方向づけている内的な態勢である。

4. 結び

学校における道徳教育の目標は、『学習指導要領』において、「道徳性」の育成であると示されている。この「道徳性」は「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的実践意欲と態度」などの「様相」から構成され、そしてこれらの「様相」はいずれも「道徳的価値」に基づいて説明されている。

しかしこの「道徳的価値」は、道徳についての価値という形式的な内容を表すのではなく、道徳についての価値意識の表現という実質的な内容を表すものである。そしてこの実質的な内容が道徳教育の「内容」項目として前提され、提示されることになる。「道徳性」の育成は、これらの「内容」項目に含まれる「道徳的価値」を自覚し、それを身に付け、またそれに基づいて自己の生き方についての考えを深め、人間としての生き方についての自覚を深めることになる。

道徳教育の「内容」項目は、人間の行為についての価値意識の一般的な表現であり、個々の状況における個々の行為について常に妥当するものではない。人間の道徳性は、個々の具体的な状況において、自他の行為連関において、人間としての行為を絶えず問題にし、それを見出し続ける人間の在り方である。それが道徳の歴史性となって現れる。しかし、指導書や解説書で示される「様相」は、すでに前提される「道徳的価値を含む内容」、すなわち道徳教育の「内容」項目を善と感じ、これに基づいて行為を判断し、そしてそのような行為をなそうとする意志の働きであり、またその行為への身構えとして説明される。このような「様相」の育成が道

徳性の育成であるならば、徳の歴史性という問題に対峙することはできない。児童生徒は既成の徳意識に制約されたままにとどまらざるをえない。そこには人間としての行為を問題にする人間の徳性という意味内実は顕現されないのである。既成の徳意識を身に付けることも重要な徳教育である。しかし人間の徳性を育成するという点においては、そのような徳意識に制約されたままにとどまることはできない。自他の行為連関において、自己の価値意識と徳意識を人間として絶えず問題にし続けることが教師と児童生徒の共同的行為として要請される。

注

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍、平成 20 年、13 頁。文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、平成 20 年、15 頁。
- (2) 同書『小学校学習指導要領』、102 頁。同書『中学校学習指導要領』、112 頁。
- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説道徳編』東洋館出版社、平成 20 年、24、28 頁。文部科学省『中学校学習指導要領解説道徳編』日本文教出版、平成 20 年、25、28 頁。
- (4) 前掲書『小学校学習指導要領』、102 頁。
- (5) 前掲書『中学校学習指導要領』、112 頁。
- (6) 前掲書『小学校学習指導要領解説道徳編』、34 頁。前掲書『中学校学習指導要領解説道徳編』、36 頁。
- (7) 同書『小学校学習指導要領解説道徳編』、12 頁。同書『中学校学習指導要領解説道徳編』、11 頁。
- (8) 同書『小学校学習指導要領解説道徳編』・『中学校学習指導要領解説道徳編』、まえがき。

文部科学省が作成した解説書や従来の指導書は以下の通りである。これらからの引用は出版年と書名をもって記す。

- 文部省『小学校道徳指導書』明治図書出版、昭和 33 年
 - 文部省『中学校道徳指導書』東洋館出版社、昭和 33 年
 - 文部省『小学校道徳指導書』日本書籍、昭和 36 年（修正版）
 - 文部省『中学校道徳指導書』東洋館出版社、昭和 37 年（修正版）
 - 文部省『小学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、昭和 44 年
 - 文部省『中学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、昭和 45 年
 - 文部省『小学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、昭和 53 年
 - 文部省『中学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、昭和 53 年
 - 文部省『小学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、平成元年
 - 文部省『中学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、平成元年
 - 文部省『小学校学習指導要領解説道徳編』大蔵省印刷局、平成 11 年
 - 文部省『中学校学習指導要領解説道徳編』大蔵省印刷局、平成 11 年
 - 文部科学省『小学校学習指導要領解説道徳編』東洋館出版社、平成 20 年
 - 文部科学省『中学校学習指導要領解説道徳編』日本文教出版、平成 20 年
- (9) 「道徳性」の各々の「様相」は学習指導要領において変遷が見られるが、それが整理されて「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」として記載されるようになるのは小学校では昭和 43 年、中学校では昭和 44 年以降である。そして、現行のように「道徳的心情」が筆頭に置かれるようになるのは平成元年以降の学習指導要領においてである。
 - (10) 「道徳的価値」が道徳性の育成において中心的な位置を占めることは、例えば次のような文面に明瞭に示されている。「道徳性とは……道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる。」「道徳的価値の自覚を深めていくことによって道徳性が発達する。」（平成 20 年『小学校学習指導要領解説道徳編』、16、18 頁。平成 20 年『中学校学習指導要領解説道徳編』、16、18 頁。）
 - (11) 「道徳性」の問題については、拙稿「道徳教育における道徳性の問題」東北教育哲学教育史学会『教育思想』第 37 号、2010 年、3～20 頁を参照。
 - (12) 文部省『小学校中学校「道徳」実施要綱』教科書協会、昭和 33 年、18 頁。
 - (13) 同書、61 頁。
 - (14) 昭和 44 年『小学校指導書道徳編』、38 頁。

目黒：道徳教育における「道徳性の様相」と「道徳的価値」の問題

- (15) 前掲書『小学校中学校「道徳」実施要綱』、19頁。
- (16) 昭和45年『中学校指導書道徳編』、31～32頁。
- (17) 昭和33年『小学校道徳指導書』、23頁。昭和44年『小学校指導書道徳編』、38頁。昭和53年『小学校指導書道徳編』、34頁。
- (18) 平成元年『小学校指導書道徳編』、14頁。
- (19) 昭和33年『中学校道徳指導書』、27頁。
- (20) 昭和45年『中学校指導書道徳編』、42頁。
- (21) 昭和53年『中学校指導書道徳編』、28頁。
- (22) 平成元年『中学校指導書道徳編』、14頁。
- (23) 平成11年『小学校学習指導要領解説道徳編』、25～26頁。平成11年『中学校学習指導要領解説道徳編』、28～29頁。平成20年『小学校学習指導要領解説道徳編』、28頁。平成20年『中学校学習指導要領解説道徳編』、28頁。
- (24) 矢島羊吉『倫理学の根本問題』福村出版、1976年、133、138～139、151頁。
- (25) 同書、134、144～149、151頁。
- (26) 同書、151～152頁。
- (27) 指導書や解説書では「善を喜び悪を憎む感情」「善を行うことを喜び、悪を憎む感情」とされるが、むしろ善悪の感情、善悪に対する感情である。「価値感情」ともいわれるように価値（善悪）についての感情である。そしてそれらの感情において肯定的な側面と否定的な側面が現出するのである。
- (28) 「道徳的価値」を「望ましいもの」として「受け取る」ことは、価値や道徳が意味をもつ前提である。その前提なくしては、価値も道徳も成り立たない。他方で、人間は道徳的価値そのものを否定することも可能なのであり、それは価値の否定であり、道徳の否定である。このような意味連関で道徳的価値を「望ましいもの」として「受け取る」ことは意味をもつ。しかし指導書や解説書の「道徳的価値」はこのような意味連関で説明されているわけではない。
- (29) 昭和45年の『中学校指導書道徳編』でも「道徳的価値と呼ばれるものは、具体的には、人間の生き方のなかで、相互に補い合い、干渉し合って統合されている人間らしいよさ、すなわち道徳性を、分析的に要素化して取り出したものである。慣用に従えば徳目といってもよい」（17頁）とされ、「道徳的価値」の実質的な内容である「徳目」を列挙している。
- (30) 平成元年『中学校指導書道徳編』、4頁。また、平成11年『中学校学習指導要領解説道徳編』、24頁、平成20年『中学校学習指導要領解説道徳編』、35頁をも参照。
- (31) 平成20年『小学校学習指導要領解説道徳編』、34頁。平成20年『中学校学習指導要領解説道徳編』、36頁。
- (32) 平成20年『小学校学習指導要領解説道徳編』、34頁。
- (33) 平成20年『中学校学習指導要領解説道徳編』、36頁。
- (34) 昭和33年『中学校道徳指導書』、25頁。
- (35) 昭和45年『中学校指導書道徳編』、44頁。
- (36) 昭和53年『中学校指導書道徳編』、31頁。
- (37) 平成元年『小学校指導書道徳編』、16頁。
- (38) 前掲書『小学校中学校「道徳」実施要綱』、18～19頁。
- (39) 昭和33年『小学校道徳指導書』、23頁。
- (40) 昭和44年『小学校指導書道徳編』、38頁。昭和53年『小学校指導書道徳編』、34頁。
- (41) 昭和45年『中学校指導書道徳編』、42頁。
- (42) 昭和53年『中学校指導書道徳編』、28頁。平成元年『小学校指導書道徳編』、14頁。平成元年『中学校指導書道徳編』、14頁。平成11年『小学校学習指導要領解説道徳編』、26頁。平成11年『中学校学習指導要領解説道徳編』、29頁。平成20年『小学校学習指導要領解説道徳編』、28頁。平成20年『中学校学習指導要領解説道徳編』、28頁。
- (43) 昭和44年『小学校指導書道徳編』、38頁。昭和53年『小学校指導書道徳編』、34頁。
- (44) 昭和45年『中学校指導書道徳編』、42頁。
- (45) 昭和53年『中学校指導書道徳編』、28頁。
- (46) 平成11年『小学校学習指導要領解説道徳編』、26頁。平成11年『中学校学習指導要領解説道徳編』、29頁。平成20年『小学校学習指導要領解説道徳編』、28頁。平成20年『中学校学習指導要領解説道徳編』、28～29頁。
- (47) 道徳教育の「内容」項目が、ある状況においては価値あるものとして、ある状況においては価値のないものとして現れてくる問題については、前掲書「道徳教育における道徳性の問題」『教育思想』、18頁を参照。

- (48) 同書、20 頁を参照。人間の道徳性とは、既成の道徳を身に付けている状態ではなく、人間としての行為を問題にし、それを求め続ける人間の在り方である。道徳は、その内容において歴史的に多様であり、既成の道徳を意識しつつ、人間としての行為を自他の行為連関において問題にしていく営みによって生まれてくる。このような道徳を生み出していくことこそ、人間の道徳性を表すものである。
- (49) 「道徳的実践意欲」及び「道徳的態度」という概念が、「道徳性」の「様相」として明示されるようになるのは、昭和 44 年の小学校指導書、昭和 45 年の中学校指導書からである。それ以前にも各々の概念は見られるが、「様相」としては明確に示されていない。例えば、昭和 33 年の小学校実施要綱では、「道徳の時間」の指導目標の一つに「道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く」（8 頁）ことが掲げられているが、「道徳性」の「様相」としては「基本的行動様式、心情、判断、態度など」（15 頁）が示され、「実践意欲」は含まれていない。また中学校実施要綱では、「様相」という言葉はなく、「道徳性」を高めるために「道徳的判断力を高めること、心情を豊かにすること、創造的、実践的な態度と能力を養うこと」（51 頁）が必要であることを示しているが、「実践意欲」については取り上げられていない。昭和 33 年の小学校指導書でも「道徳の時間」の目標の一つに「道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く」（9 頁）ことは掲げられているが、「様相」としては「基本的行動様式、道徳的心情、道徳的判断、道徳的態度など」（22 頁）が示され、ここでも「実践意欲」は含まれていない。昭和 33 年の中学校指導書でも「様相」という言葉はなく、「道徳性」を高めるに必要な事柄として「道徳的に判断力を高めることと、道徳的に心情を豊かにすることと、創造的、実践的な態度と能力を養うこと」（9 頁）を示しているが、「実践意欲」は含まれていない。ただ、「道徳の時間」の指導方法として「日々の実践意欲、能力および態度」（7 頁）を高めるように配慮することが示されている。
- (50) 前掲書『小学校中学校「道徳」実施要綱』、19 頁。
- (51) 同書、61～62 頁。昭和 33 年『中学校道徳指導書』、27 頁。
- (52) 昭和 33 年『小学校道徳指導書』、23 頁。
- (53) 昭和 44 年『小学校指導書道徳編』、39 頁。
- (54) 同書、39 頁。
- (55) 昭和 45 年『中学校指導書道徳編』、43 頁。
- (56) 同書、43 頁。
- (57) 同書、43 頁。
- (58) 昭和 53 年『小学校指導書道徳編』、35 頁。
- (59) 昭和 53 年『中学校指導書道徳編』、28 頁。
- (60) 昭和 53 年『中学校指導書道徳編』、28～29 頁。
- (61) 平成元年『小学校指導書道徳編』、14 頁。平成元年『中学校指導書道徳編』、14 頁。平成 11 年『小学校学習指導要領解説道徳編』、26 頁。平成 11 年『中学校学習指導要領解説道徳編』、29 頁。平成 20 年『小学校学習指導要領解説道徳編』、28 頁。平成 20 年『中学校学習指導要領解説道徳編』、29 頁。
- (62) 前掲書『倫理学の根本問題』、139～140、142 頁。
- (63) 前掲書「道徳教育における道徳性の問題」『教育思想』、19 頁。