

Title	「特別の教科 道徳」（中学校）における「内容項目」の解説
Author(s)	千葉，胤久
Citation	
Issue Date	2017-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/10500
Rights	

「特別の教科 道徳」（中学校）における
「内容項目」の解説

平成 29 年 3 月

北海道教育大学旭川校
倫理学研究室

千葉胤久

まえがき

本冊子は、『中学校学習指導要領』（平成 20 年告示，平成 27 年一部改正）「第 3 章 特別の教科 道徳」において，道徳科で扱うことと定められている 22 の内容項目に関する解説集です。

それぞれの内容項目を道徳科の授業において取り上げる際に着目しておくべき点，留意しておくべき点等を，哲学・倫理学上の諸見解を参照しつつまとめています。

ただし，この解説集はあくまでも暫定版であることをお断りしておかなければなりません。哲学者，倫理学者の言葉をそのまま引用して記載しているところもあれば，哲学者・倫理学者らの見解を参考にして筆者なりにまとめて文章化したものを記載しているところもあり，記述スタイルにばらつきがみられます。また，内容項目ごと記述内容に多面的な目配りが十分にできているとは言いがたく，記述内容に偏りが見られるところも残されています。また，解説の文章の分量にも内容項目ごとにばらつきがあり，説明の行き届いていない箇所も散見されます。

このように解説集として完成したものとは程遠いものであるに過ぎませんが，暫定的なものではあれ，いったんは公表し，批判を請うことも重要であると考え，公表させていただきました。

平成 29 年 3 月 31 日

千葉 胤久

〈付記〉

本解説集は，科学研究費・基盤研究（C）課題番号 26381247（研究代表者 千葉胤久）による研究成果の一部である。

目次

A	主として自分自身に関する事	1
A-1	自主, 自律, 自由と責任	1
A-2	節度・節制	4
A-3	向上心, 個性の伸長	7
A-4	希望と勇気, 克己と強い意志	11
A-5	真理の探究, 創造	13
B	主として人との関わりに関する事	14
B-6	思いやり, 感謝	14
B-7	礼儀	17
B-8	友情, 信頼	19
B-9	相互理解, 寛容	21
C	主として集団や社会との関わりに関する事	23
C-10	遵法精神, 公德心	23
C-11	公正, 公平, 社会正義	25
C-12	社会参画, 公共の精神	28
C-13	勤労	31
C-14	家族愛, 家族生活の充実	32
C-15	よりよい学校生活, 集団生活の充実	35
C-16	郷土の伝統と文化の尊重, 郷土を愛する態度	37
C-17	我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度	39
C-18	国際理解, 国際貢献	41
D	主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関する事	44
D-19	生命の尊さ	44
D-20	自然愛護	46
D-21	感動, 畏敬の念	47
D-22	よりよく生きる喜び	50

A 主として自分自身に関すること

A-1 自主, 自律, 自由と責任

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。

「自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、…実行」するとは、そのときそのときの感情や欲望に流されることなく、また他人の意見に無批判に従うことなく、自らのなすべきことを、それをなすべき理由と共に明らかにしたうえで、その行為を実行することである。これは、自他ともに認めることのできる理由に基づいて行為することであり、その意味で理性の命ずる行為を行っていくことを意味している。このような意味をもつ自律は、自由な主体であるために必要な条件であると言えることができる。

自由とは自分がしたいと思ったことを何でも好きにできることと考えられがちであるが、これは場合によっては自分の感情や欲望に流されているだけのことを意味し、感情や欲望に縛られて自分を見失っているという意味で自由を失っている状態であると言えることもできる。仮に、何でもしたいと思うことを無制限に行うことができることを「自由」という言葉で呼ぶことができたとしても、その「自由」は人びとに「万人の万人に対する戦争状態」をもたらすだけであり、倫理的・道徳的に尊重すべき価値を何ら有するものではないと言わざるをえない。

われわれには自由が人権として認められている。しかし、人権として尊重されるべき自由は、いま確認したように、自分がしたいと思ったことは何でもしてよいということではない。例えば、自分がしたいと思ったことであっても、それが同時に他者に危害を加えることであるならば、それを行うことは禁止される（＝他者危害原則）のであり、尊重されるべき自由には含まれないのである。

自分を自分で律することができ、自分を支配しているのは自分であるということを実感することによって自由はあるのだということを自覚できるようにすることによって自由の意味を考えさせることが重要であろう。

また、感情や欲望を理性的に制御することとしての自律は、自己の生を発展させ、自己を向上させるためにも不可欠なものである、ということもできる。自律としての自由に目を向けることによって、自由は自己を発展させ、自己を実現するためにも必要な条件であるということへの自覚を促し、自由の積極的な意味に気づくことができるような指導を行うことも必要であろう。（大庭 2006, 451-452 頁参照）

多数の「してもよいこと」があり、多数の可能な選択のうちから何をするのかを自分の意志で決め、それを行うことができるとき、われわれの自由は保障されているということができる。このように、他のことをする可能性に開かれているなかで、ある特定の行為を為すことを自分で決めたのであれば、すなわち、自由を行使したのであれば、その行為の責任は自分にあるということができる。自由には責任が伴うと言われる理由の一つがここにある。

自律的な行為は自由な行為であるがゆえに、その行為には責任が伴うのである。

では、自由にもなう責任ということをごどのように考えていったらよいのであろうか。責任というと、すぐに思い浮かべられるのは、「責めを負うこと」、「制裁を受けること」といったマイナスのイメージをともなう事柄ばかりである。この観点からのみ責任を取り上げるならば、自由を行使し責任を負うことに対して、萎縮的な効果をもたらしかねない。もっと別な側面からも責任ということを考えることはできないだろうか。ここで着目すべきは、責任＝応答可能性という側面である。この点については川本隆史の以下の言葉を参照しておこう。

「日本語の『責任』も、漢字だけ見ると『責める』に『任せる』と書くので、まわりから責められておしつけられた任務といった、重苦しい感じを受けるかもしれない。しかし、英語で責任に当たるのは『レスポンシビリティ responsibility』——わたしに呼びかけてきた相手にこたえること——という単語である。相手にこたえなければならぬという点では責務であるが、こたえることによって自分の能力を実現できるという面に着目すると、責任も一種の自由（『～への自由』）に含まれる。『自由には責任がともなう』という表現もよく聞かれるが、両方はもともと結びついているものである。／相手の権利主張に耳をかたむけ、なるほど正しい主張だと判断したら、相手のいい分が実現できるよう行動に移ること、反対に相手の主張がふに落ちないときには、そこで会話を打ち切るのではなくてどこがわからないのか、筋が通らないのかを言葉で説明すること——『責任』を果たすとは、そうした肯定なり否定の応答を続けることなのである。／『権利』や『責任』という用語をあまり使ったことがない人でも、人間としてふさわしい扱いを要求したり、要求されたりするなかで、暗にこの二つの言葉を用いてきたはずだ。『無視しないで、わたしの言うことを聞いて』という訴えは、立派な権利主張であり、そうした訴えにこたえることのできる『わたし』は、相手に対する責任を負っている。そもそも、権利や責任という言葉が存在しない民主社会は成立しない。」（川本 1998, 144 頁以下。高校教科書における記述としては、河合秀和監修 2011, 106 頁以下。）

なぜそのような行為をするのかという他者の問いかけに対して、自らの行為の理由を語ることができることとしての応答可能性＝責任を大切にしたい。

自律としての自由を考える際に留意すべき点として以下の 2 点を指摘しておきたい。一つは、自律は、後で取り上げられる「節度・節制」と同じく、欲望（欲求）・感情を制御し、コントロールすることではあるが、欲求や感情をすべてなくすことではない、ということである。あらゆる欲求・欲望を取り去るならば、自己の生を発展させ、向上させようという意欲も失われてしまうことになるからである。自分の従うべき欲求・欲望を自ら反省的に選択することができること（高階の欲求を持ちうること）もまた自律の重要な側面である。

もう一つの留意すべき点に関して、大庭健の以下のような指摘を参照し、参考にしておきたい。

「非人称的な理性に拠点を求めるにせよ、特異的な高階の意欲に拠点を求めるにせよ、自己

統治としての自律には、フーコーが「主体化＝臣下化」として剔り出した問題がはらまれている。とりわけ、近代後半以降では、国家は、諸個人を直接統治するよりも、むしろ諸個人の自己統治を誘導し監視するという、間接的な統治へと変貌しており、自律の強調は、公共的な問題を個人の問題へと矮小化したり、自己統治に欠けるとされるものを排除することに繋がりうる。…のみならず、自律のみを強調することは、自他の間での相互的な共同決定であるものを、あるいはそうであるべきものを、個人による自己決定へと切り詰めてしまう危険をとまなう。換言すれば、自律だけを強調することは、かえって各人が、自ら生を版図として領有し統治するミニ領主と化することを強化し、かえって人間としての絆を弱めることに通じる。」(大庭 2006, 452 頁)

自律の大切さと自由には責任が伴うことが、一方的に強調されるならば、それは安易な「自己責任論」に陥ってしまう危険性がある。「させられてしまった自己決定」を尊重すべき自己決定と混同してしまう危険性も増大させてしまう。自律や自立を、一人前の人間として生きていること条件として強調しすぎることは、人間が相互に依存しあわなければ生きていくことができない傷つきやすい存在であることを忘却することにつながる危険性を有しているということは銘記しておきたい。

〈参考文献〉

- カント, I. 『道徳形而上学の基礎づけ』(宇都宮芳明訳 1989 以文社)
ミル, J. S. 『自由論』(齊藤悦則訳 2012 光文社古典新訳文庫)
大庭健 2006 「自律」, 大庭健他(編) 2006 所収。
大庭健他(編) 2006 『現代倫理学事典』弘文堂。
河合秀和監修 2011 『新 現代社会: 地球社会に生きる』(平成 18 年 3 月検定済), 教育出版。
川本隆史 1998 「自由と平等の学びあい」, 佐伯胖他(編) 1998 所収。
佐伯胖他(編) 1998 『岩波講座 現代の教育 9 教育の政治経済学』岩波書店。
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』。

A-2 節度・節制

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事。

プラトンは、個人の魂の三部分が調和のとれたあり方を示すとき、三部分がそれぞれの本分をはたすことになり、その意味での「正義」が個人において実現されると考える（『国家』434D - 444E）。魂の三部分とは、理性、気概（強い意志）、欲望の三部分である。これら三部分の調和ある状態は、理性が他の部分に命令を発し、他の部分はその命令に従うことによって実現されると考えられている。理性が、その知恵によって魂全体を配慮し、他の部分に命令を発する。気概が、そうした理性の命令に従い、勇気をもって、欲望の放縦を制御する。欲望が、理性の命令に従う気概の力によって制御され、節度ある仕方で食欲・性欲等の必要な欲望を満たし、生存の維持を担うことになる（プラトンの「魂の三部分の調和」に関しては、岩田 2003, 68 頁参照）。これが、プラトンの考える「魂の三部分の調和」である。

プラトンの「魂の三部分の調和」に関する議論において、節度は、理性（の命令に従う意志）の力によって、欲望を制御することを意味する。「魂の三部分の調和」状態は、節度があり、欲望を制御できている状態、つまり必要な欲望を必要なだけ満たすことで自足した、安定した状態である。これをプラトンは、魂（自己自身）の健やかなあり方としての「幸福」とみなす。逆に、節度がなく、あらゆる欲望を思うままに満たそうとする状態は、際限なく欲望を追求することであり、それはつねに満たされることがなく、不安定な状態である。これは、魂を傷つける不健全なあり方であり、不幸であるということになる。

こうしたプラトンの議論から見て取ることのできる「節制・節度」の意味・意義は、節度ある生き方・あり方がわれわれに幸福をもたらすのであり、節度は、幸福であるために不可欠な徳であるということである。節度は幸福であるために必要な条件であるという見方は、アリストテレスの幸福（エウダイモニア）に関する議論、「中庸」を巡る議論にも見て取ることができる。

アリストテレスは、幸福は「徳に基づく魂の活動」（『ニコマコス倫理学』1098a）である、と言う。そして、徳とは一般に「中庸（中間）」の性格・性向をもつものであるとされる。例えば、勇気という徳は、恐怖という感情の観点から見ると、恐怖が過大である臆病と恐怖が過小である無謀との中間としての中庸の性向を意味する。過大である臆病と過小である無謀が悪徳であるのに対して、中庸・中間である勇気が徳である。節度に関しても同様のことが言える。欲望・欲求に関して過大にすぎる放埒と過小にすぎる無感覚との中間・中庸が節度という徳である。

過大と過小の中間が中庸であるとはいえ、アリストテレスの中庸とは、単なる量的な平均を目指すことや、なにごと「ほどほど」におさめることを意味するわけではない。欲望・欲求に関する中庸としての節度を例にしてこのことを確認しておこう。欲望・欲求が過小である無感覚とは、何に対しても喜びが感じられず、それゆえに何も欲求しないことであるが、それは欲求すべきことさえも欲求しないこととして欲望・欲求が過小であることであり、無

気力・無感動な状態のことである。欲望・欲求が過大である放埒とは、欲求する必要のないことをも欲求することとして欲望・欲求が過大であることである。これらに対する中庸としての節度とは、欲求すべきことは欲求し、欲求する必要のないことは欲求しないことを意味する。言い換えれば、節度とは状況に応じて、適切に欲求することであり、これが欲望・欲求が適度なこととしての中庸の意味である。したがって、中庸としての節度とは、いつでも中くらいの欲望・欲求をもつこととは異なることであるということができる。欲求すべきものは強く欲求し、欲求すべきではないことには欲求をもたないことが節度であるということになるからである。

したがって、中庸とは状況に応じて適切な対応をとることであり、状況を正しく認識する実践理性的な能力を必要とするものであるということになる。この点に関してアリストテレスは以下のようなことを述べている。

「しかるべき時に、しかるべきものについて、しかるべき人々に対して、しかるべきことのために、しかるべき仕方で行った情念〔恐れること、自信のあること、欲すること、怒ること、憐れむこと、など〕を感じることは、中間の最善の状態によるのであり、これこそまさに徳に固有のことのである」 (『ニコマコス倫理学』1106b. []内は引用者による補足)。

このように、中庸としての徳とは、状況にふさわしい仕方を感じ、行為しようとする性格・態度が身についていることである。中庸としての徳のひとつとしての節度に関して言えば、「しかるべき時に、しかるべきものについて、…」欲望を満たすことが「節度」であり、状況に応じて、欲求すべきことは欲求し、欲求する必要のないことは欲求しないことで、欲望・欲求を適切に発揮することが「節度」であるということができる。この点に関して注意すべきは、欲望を全くなくすことが「節制・節度」ではないということである。欲望・欲求を全くもたない(もてない)ことは、何ごとにも無気力・無感動・無関心なことであり、悪徳の一種であるということになる。

何が「しかるべきものであるか」を見て取る能力、つまり状況を正しく認識する能力が「思慮」(フロネーシス)であり、「思慮」という実践的な理性が、放置すれば極端に走りがちな欲望・感情を「あるべき点に」とどめることが中庸である(岩田 2003, 77 頁参照)。このように、中庸とは理性によって欲望や感情などの非理性的部分を統御することである。そして、この理性によって非理性的な部分を統御することができている状態がアリストテレスにおいては「幸福」と呼ばれていたことを想起するならば、なぜ中庸が幸福をもたらすとアリストテレスが主張するのか、その理由も十分に理解しうるものになるであろう。

以上のようなプラトンとアリストテレスの議論から共通に見て取ることのできる節制・節度の意味・意義は、節度ある生き方が幸福につながる、ということである。節制・節度は、幸福であるために必要な徳であり、欲求・欲望を適切に満足させることによってえられる調和状態としての幸福、自己実現としての幸福を可能にするために必要な条件のひとつなのである。ここで注意すべきは、節制・節度は、適切に欲望・欲求を満たして、幸福を実現するための手段としての価値をもつものであるということである。節制・節度はそれ自体に価値があるものというよりも、幸福実現の手段としての価値をもつものであるにすぎないの

である。

したがって、節制・節度を心がけることそれ自体を目的とするような指導は、手段の目的化に陥る危険性があり、避ける必要があると言えよう。『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（以下、『中学校学習指導要領解説』と略）において「節制・節度」と合わせて記述されている「望ましい生活習慣」や「健康の増進」も、それ自体に価値があるというよりも、自己実現・自己開花としての幸福という目的を実現するための手段としての価値をもつものなのである。規則正しい生活習慣を身につけさせる「しつけ」も同様である。したがって、単に規則正しい生活習慣を身につけることそれ自体を指導の目的とするのではなく、自己実現のための手段として「規則正しい生活習慣」は価値をもつということを子どもたちが自覚できるように指導することが重要であると言える。

節制・節度という内容項目を取り上げて授業を構想する際には、以下の点にも注意すべきであろう。まず注意すべきは、節制・節度はすべての欲望・欲求を捨てることではないということである。欲望・欲求を我慢することが「充実した生」、「楽しむこと」に全くつながらないならば、その我慢は節制・節度とは無関係なものであり、無意味なものなのである。節制・節度の指導を、単に欲望を抑えることだけを指導するものにしてしまわないように注意する必要があるであろう。

〈参考文献〉

- アリストテレス『ニコマコス倫理学』（朴一功訳 2002 京都大学学術出版会）
岩田靖夫 2003『ヨーロッパ思想入門』（岩波ジュニア新書）岩波書店
プラトン『国家』（藤沢令夫訳 1979 岩波文庫）
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』。

A-3 向上心、個性の伸長

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究すること。

現代は個性的であることが求められる時代であり、現代社会のあらゆる場面において、個性を生かし、(この内容項目の『中学校学習指導要領解説』における説明にもあるように)個性を伸ばすことが求められている。しかし、個性的であるとはどのようなことなのだろうか。個性とは何であろうか。『中学校学習指導要領解説』では、「『個性』とは、他者と取り換えることのできない一人一人の人間がもつ独自性」であり、「能力・適性、興味・関心、性格といった様々な特性において捉えられる」ものであると規定されている(文部科学省2015, 29頁参照)。確かに、個性とは、「一人一人の人間がもつ独自性」という意味をもつと言えるだろう。しかし、この独自性を単に他人とは違うことを意味すると捉え、「個性の伸長」を、人とは違う変わったことを自分なりのスタイルで行うことが重要だということを述べた言葉だと考えるとすれば、当然ながら、それは「個性」や「個性の伸長」の意味を誤解したことになる。ここでは、内田詔夫の以下の言葉を参考にしたい。

「だれかが自分の特性、持ち味を最も有効に活用しつつすべての人に通じる普遍的な価値のあるものを真剣に追求し、その人らしい仕方で見事に実現して見せるとき、その成果は個性的であるとともにだれからも賞賛されるものになる」(内田2002, 154頁)。

「人間社会で価値があるとされるものは、生活を快適豊かにしてくれるもの、人間の考え方や感じ方を見事に表現してくれるものなど、たいていの人々が共通して認める普遍的なものです。ですから、自分の個性を最もよくいかすのは、ただ単に人と違うことを目指したり、あるいは他人と無関係に『自分なりのやり方』で満足することではなくて、むしろそれぞれの分野で高く評価されているものよさを感じ取りそれを手本としながら、自分にとって本当に大切だと思えるもの、納得できるものを少しでも実現しようとする姿勢を持ち続けることだろうと思います」(内田2002, 156頁)。

人間にとって普遍的に価値があるといえるものの実現を目指して、自らの持ち味や特性を生かしていくことが「個性を伸ばす」ことであり、「自己の向上を図る」ことにつながるということができる。そして、このときの「自己を見つめ」る働きとは、単に自己の内面に目を向けることを意味するのではなく、自分がこの社会において実現すべき普遍的価値は何であるかを吟味するまなざしであるということができる。自己の内面だけを見つめるのではなく、他者にも目を向け、他者と関わりながら、自他に共通の普遍的な価値を実現しようと努めることによって、その営みの中で自分は物語られ、形作られていくのであり、個性もつくられていくのである。

だが、「自己を見つめ…個性を伸ばす」ことを促す指導を行う際には、いまの子どもたち・

若者たちは『個性的であること』へと休みなく駆り立てられ、つねに強迫神経症的な不安におののいて」（土井 2004, 43 頁）いるといえるような状況に置かれているということにも注意を払う必要がある。

「現代の子供たちは、『個性的な自分』の実感をすでに得ているというよりも、むしろ何とかして個性的でありたいと願ひ、そうあらねばならないと焦っているのが実情でしょう。いまの平凡な自分は『本当の自分』ではない。『本当の自分』はもっと輝いているはずだ。彼らは、なんとかかそう思い込もうと躍起になっています。／個性的な存在であることに究極の価値を置くこのような社会的圧力の下で、彼らは、自己の深淵に隠されているはずの潜在的な可能性や適性を見出そうとあせり、絶えざる焦燥感へと駆り立てられています。…『個性的であること』は、彼らのあいだではもはや社会的規範の一つと化しているのです」（土井 2004, 37 頁以下）。

個性の伸長のため「自己を見つめること」の必要性を安易に強調することは、自分の中に実体のようなものとして「本当の自分」が存在するかのように誤解させ、そのような、そもそも存在することのない「本当の自分」を発見するように子どもたちに強いることになり、個性や「本当の自分」を発見できない焦りと苛立ちをもたらすだけにもなりかねない。個性的であることを強いる指導は、子どもたちの自己肯定感をいたずらに低めてしまう恐れがあるのである。

個性に関しては、自己肯定感との関係でもうひとつ指摘すべきことがある。個性とは、「他者と取り換えることができない…独自性」である、という『中学校学習指導要領解説』の指摘を振り返っておきたい。「他者と取り換えることのできない…独自性」を「かけがえのなさ」という言葉で表現することもできるが、『中学校学習指導要領解説』で指摘されている「かけがえのなさ」としての個性は、「能力・適性、興味・関心、性格といった様々な特性において捉えられる」ものであり、他者との比較において「その人固有の持ち味とも呼べるもの」（文部科学省 2015, 29 頁）とされていた。ここで指摘されるべきは、「かけがえのなさ」の多義性である。「かけがえのなさ」には、他との比較の上での違いに由来する希少性としての「かけがえのなさ」と、他者との比較が意味をなさない「尊厳」としての「かけがえのなさ」との二義がある。ここで重視すべきは、後者の「尊厳」としての「かけがえのなさ」であり、「尊厳」としての「かけがえのなさ」として個性を肯定することは、どのようなものであれ自分が存在することそれ自体を肯定できることであるということに注目すべきである。個性は「能力・適性、興味・関心、性格といった様々な特性において捉えられる」ものを意味するばかりではなく、「私が私として存在することそのこと」においてすでに見出されるものとしての「独自性」を意味するものとしても理解されるべきものなのである。そして、どのようなものであれ自分が存在するということそのことを自他が共に肯定することができるという意味での「個性の尊重」があって初めて、何らかの能力や特性として捉えられる「個性」の伸長を、「焦燥感へと駆り立てられ」ることなく、図りうるようになるということを銘記しておきたい。

もちろん、自己の存在の無条件の肯定という意味での「個性の尊重」は、内容項目としては「向上心、個性の伸長」に固有のものではなく、後述の内容項目「生命の尊さ」により密

接に関連してくるものであるので、「生命の尊さ」を扱う際に主題的に取り上げるべきものである。したがって、「向上心、個性の尊重」を取り上げる際にも主題的に取り上げる必要があるとは必ずしも言えないが、「向上心、個性の尊重」という内容項目を取り上げる際に前提として意識しておくべき事柄として理解して指導に臨むことは必要であるし、内容項目同士の関連を考える際にも着目しておくことは必要であろう。

〈参考文献〉

内田詔夫 2002『人間理解の基礎：中学生の哲学』晃洋書房

土井隆義 2004『「個性」を煽られる子どもたち』（岩波ブックレット）岩波書店

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』

A-4 希望と勇気、克己と強い意志

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こと。

勇気とは、プラトン『ラケス』、アリストテレス『ニコマコス倫理学』の議論を参照するならば、「恐れるべきことと恐れるに値しないことについての知識」に基づいて行為することである、とすることができる。たとえば、アリストテレスは「勇気ある人」とは以下のような人のことであると述べている。

「こうして、しかるべき目的のために、しかるべき仕方、しかるべきときに耐えたり恐れたりする人、またそのようにして自信をもっている人、こうした人が勇気ある人なのである。なぜなら、勇気ある人とは、事柄の価値通りに、また分別（ロゴス）が命じるのに従って恐れを感じ、また行為するからである。」（『ニコマコス倫理学』1115b）

何かあることに恐ろしさを感じたとき、その恐ろしさにいかに対処することが「しかるべき」対処であるかを思慮深くわきまえること（フロネーシス）によって、恐れるべきことは恐れて、それを行うのを慎み、恐れるべきでないこと・恐れるに値しないことは、恐れを感じたとしてもそれに耐えて、事を行っていくこと、これが勇気あることなのである。

これに対して、「恐れるべきでないものを恐れたり、しかるべき仕方、しかるべきときに恐れなかったりして、…数々の過ちが生じる」（『ニコマコス倫理学』1115b）のであり、「恐れるべきでないものを恐れる」人は、恐れが過多という意味で恐れが超過している人であり、恐れすぎる人として臆病な人である。逆に、恐れるべきことを恐れない人は、恐れが過少という意味で恐れが超過している人であり、無謀な人、向こう見ずな人である。恐れが過多であることも過少であることもないという意味で「勇気ある人は中間の態度を保っている」（『ニコマコス倫理学』1116a）のであり、その態度において勇気ある人は美・美しさ（行為の立派さ）を目指して行為する（『ニコマコス倫理学』1115b）ことになる、というのがアリストテレスの見解である。

アリストテレスにおいては、勇気は、いま問題となっている事柄が「恐れるべきもの・恐れるに値するもの」であるか否かを知り、いかになすことがしかるべきであるかを知るといふ実践知に基づいているものであるとされている。「希望と勇気」という内容項目を指導する際にも、こうした状況認識的な知的な側面に着目した指導が求められるといえるであろう。

しかし、こうした見方に対しては「知に勇気は還元されるのか？」ということが疑問に付されることがあり、知以外に、ある種の胆力・強い意志もまた必要ではないか、と批判が加えられることがある（三嶋 2006, 839 頁）。それゆえに、本内容項目には「克己と強い意志」というキーワードが付け加えられていると見ることもできるであろう。

知と実践の関係をどのように考えるべきであるかは大きな問題であり、知によって意志

を制御することができるのかどうかに関しても、ここで答えを出すわけには行かないが、行為を導くものとして知的な側面だけではなく、意志の側面にも注目すべきであるということは確かなことである。しかし、強い意志を発揮できないことをただ責めて、「強い意志を持て」と叱咤しても、「困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること」ができるようになるわけではないということも、また確かなことである。ここで重要なのは、強い意志を育むためには、また、「困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること」ができるようになるためには、困難にくじけてしまう自分や失敗してしまった自分を受け止め、受け容れてくれる他者が必要である、ということである。教師こそが、そうした他者になる必要がある。さらに、教師がその任を担うだけでなく、クラスの成員が互いに困難にくじけてしまいそうな者を支え合えるような環境を生み出すことも必要である。従って、ここでの指導のあり方として求められるのは、強い意志をもつよう直接指導することではなく、強い意志を子どもたちが持つことができる「環境」づくりをしておくことによって、子どもたちの行動のうちに「強い意志によって事をなし遂げる」と呼ぶことのできるような行動のパターンが生じてくるように配慮するという、いわば間接的な指導であるように思われる。

〈参考文献〉

- アリストテレス『ニコマコス倫理学』（渡辺邦夫・立花幸司訳 2015 光文社古典新訳文庫）
大庭健他（編）2006『現代倫理学事典』弘文堂
プラトン『ラケス』（三嶋輝夫訳 1997 講談社学術文庫）
三嶋輝夫 2006「勇気」、大庭健他（編）2006 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』。

A-5 真理の探究, 創造

真実を大切にし、真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。

真理の探究は、つねに疑問や問いのかたちではじめられる。あることに疑問を持つこと、あることに対して「なぜ…」、「どうして…」といった問いを立てること、これらはいずれもそのあることに対する無知・不知を意味し、そのことを自覚しているからこそ、疑問や問いが発せられるのである。いわゆる「無知の知（無知・不知の自覚）」があればこそ、真理の探究が開始されるということもできる。知っていると思いついでしまっているならば、改めて知ろうと努めるということなど、なされるはずがないであろう。逆に、何かあることを知っていないということを自覚していればこそ、そのあることを知ろうと努めるようになり、知を希求する態度が生まれる。

『中学校学習指導要領解説』で述べられているように、「とかく人は、思い込みが強く偏見や先入見にとらわれて、事物の真の姿に気付かずに過ごしている場合が少なくない」（文部科学省 2015, 33 頁）。不知の自覚は、こうした思い込み・偏見・先入見から自由になることを意味している。

しかし、偏見や先入見から自由になるとはいつでも、それは全ての先入見を捨て去り、無前提の地点からはじめることを意味するわけではない。言い換えれば、つねにわれわれは何らかの先入見から出発するほかはないのである。先入見から自由になるとは、いかなる先入見を自分は有していたのかを自覚することであり、必ずしもその先入見を捨て去ることを意味するわけではない。また、自らの有していた先入見に気付くためには、それとは異なる他なる見解に出会うことが必要である。自分とは異なる他者の考え方に対して開かれた態度をとることが必要なのである。

こうしたことを踏まえながら、人間が得ることのできる「真理」とはどのようなことであるのかという問いを問うとき、岩田靖夫の、真理の暫定性に関する以下のような主張がその問いへの解答のひとつになっていることに気づく。岩田は、ソクラテスの行った反駁的対話（エレンコス）を「異なる人生観をもつ人間同士が、どこで合意しうるか、という合意点の探究」（岩田 2008, 10 頁）と規定した上で、以下のようなことを述べている。少々長くなるが、引用しておきたい。

「反駁的対話の反復によりある合意点に達したとき、その合意点がとりあえず人々により真理と称されるものである。しかし、そうであれば、真理はいつも暫定的であることを自覚せねばならないだろう。そして、いつも新たな反駁的対話へと自分の信念を開いておかなければならない。なぜなら、すべてがドクサ〔思い・思いなし・信念〕から始まっているのであるから、他者とのどれほどの切磋琢磨によりドクサの普遍性を高めようとも、全体がドクサの流沙を脱出することは、決してできないからである。このことを逆に言えば、人間には自己絶対化が許されない、ということである。人間が自己絶対化に踏み込むとき、自己神化が起こり、他者の抹殺が起こるのである。／ソクラテスは『絶対の真理は神のみに許された

知であり、人間の知はほとんど無に等しい』(『ソクラテスの弁明』二三 A) と言っている。それゆえ、われわれは真の善を求めて絶え間のない探究の途上にある他はない。この途上の意識が、異なるドクサ(信念、信仰)をもつ他者への畏敬の念を生み、寛容の精神を生むであろう。それは自己絶対化の放棄であり、異なるものに対して開かれた心を持ち続けることである。しかし、この精神は、自己のドクサの危うさの自覚、ソクラテスの言う『無知の知』がなければ、成立しえないものなのである」(岩田 2008, 11-12 頁)。

人間が得ることのできる真理は、つねに暫定的な真理にとどまるのである。しかし、このことは人間的な真理の無価値を意味するわけではない。真理の探究においては、自己の信念がつねに誤りの可能性に開かれていることを自覚しつつ、異なる信念をもつ他者との対話をどこまでも継続していくことが、どこまでも求められるのであり、真理の探究はつねに途上にあるのである。「自己絶対化」を放棄することによって、独断的な見方や独善的な見方に陥る危険性を避けながら、真理探究の途を歩み続けること、こうした真理への謙虚さが学問的誠実さを生み出すのである。

また、この内容項目に関連しては、真理探究活動や創造活動における直感的なひらめきについて取り上げることも大切である。「わかった」というひらめきが得られたときの喜びの一瞬。それは、何ものにも変えがたい喜びの瞬間である。たとえ、そこで「わかった」ことが後に誤りであると明らかになったとしても、そうした一瞬を得られたことそれ自体の価値は失われることはない、ということができるのではないだろうか。こうした喜びの観点からもこの内容項目を扱うことは可能であろうし、重要であろう。

〈参考文献〉

- 岩田靖夫 2008 『いま哲学とは何か』(岩波新書) 岩波書店
プラトン 『ソクラテスの弁明』(三嶋輝夫訳 1998 講談社学術文庫)
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』。

B 主として人との関わりに関すること

B-6 思いやり，感謝

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。

『語孟字義』において伊藤仁斎は、「忠恕」ということを，心を尽くして他人の心をおしはかることと規定しているが，伊藤が重視する「忠恕」こそ「思いやり」であるということが出来る。

「自己の心を尽くすのを〈忠〉とし，人の心を思いやるのを〈恕〉とする。…かりにも人に対して，そのすききらいがどうであるか，その立場や行為がどうであるかと思いやって，人の心を自己の心にし，人の身をわが身にして，くわしく引きくらべて，人のことを思いはかると，人の誤ちがつねにやむをえない原因から出，または耐え切きれない理由から発生しており，深くその人の誤ちを苦ししたりにくんだりしてはならない事情があることがわかり，なごやかな態度で，なにごとにも必ず寛容にするようにして，むごく薄情に人に対するようにはならない。人の危急に奔走し，人の苦難を救うことを，やめることができない。その〈徳〉の偉大なこと，はかり知れないほどだ。孔子がいう。『死ぬまで〈恕〉を行うがよい。』まことにもっともではないか。」（伊藤仁斎『語孟字義』，151 - 152 頁）

こうした「他人の心を思いはかること」としての「思いやり」に関連して，清水哲郎は以下のようなことを述べている。

『『思いやる』は，倫理学のトピックスとしての思いやりに関係する限りにおいては，『相手の身になって考える，同情する，察して気遣う』などと定義される意味で使われている。『相手の心中を思いやる』『思いやりのない仕打ち』といった例文からすると，思いやるという振舞いは，自分と相手の立場の違いを前提し，自分の視点から相手を理解しようとするのではなく，思考において相手の立場に自らの身を置いてみて，相手がどう考え，感じているかを理解しようとする事として解される」（清水 2006，99 頁）

思いやりに必要な条件が，ここでは的確に指摘されているということが出来る。まず，思いやる事が出来るためには，自他の差異が意識され，理解されていることが必要であり，その差異の自覚にもとづいて，自分の視点からではなく想像上の相手の立場に身をおいて相手のことを理解しようとする事，これが「思いやり」の必要条件である。他人のことを理解するための想像力の重要性が指摘されることがあるが，思いやりには相手の立場を想像するということが欠かせないことを考えるならば，当然の指摘であるということが出来る。

清水は、「思いやり」とはどのようなことかを理解する上で、さらにもうひとつ重要な指摘をしている。

『思いやり』に対応する英語としては、辞書的には **compassion** が有力だが、これは苦しんでいる相手に対する同情ないしは共感であり、かつその苦しみを緩和したい、あるいは少なくともそれを分かち合いたいという思いが伴っているものである。したがって、思いやりと **compassion** とは相当重なり合う概念であるが、差異もある。後者は、相手が感じる情緒を共に感じる情緒のあり方を表しており、意志的に姿勢も伴っていてもいるが、前者のように自らの身を相手の立場において、どう考え、感じるかを考えようとする知的な働きを表してはいない。「思いやり」は、相手に対する受容的・肯定的な意志的態度をもって相手の状況を理解しようとする働きであるが、その結果情緒面で相手と同じ思いになっているかどうかは語っていない。」(清水 2006, 99 頁)

ここでは、「思いやり」が一般には優しさや心の温かさといった情緒的なものとして理解されることが多いのに対して、それが知的な側面をもっていることが指摘されている点に注目すべきである。「思いやり」は、苦しむ相手を前にして、相手の苦しみを何とかやわらげたいと考えて相手に関わっていくことであるが、それは相手に対するなんらかの共感にもとづいておこなわれるものだとしても、相手のもつ苦しみの感情と同じ感情を思いやる側が有することを意味しない。相手のもつ苦しみと同じ苦しみを抱えてしまえば、自ら苦しむものになってしまうのであって、他者を思いやる余裕を失ってしまうことになるからである。したがって、「思いやり」における他者の苦しみの理解は知的な理解でなければならないということもできるのである。この点をメイヤロフは、ケアする者とケアされる者との間の「差異の中の同一性」という言葉で語りだしている。ケアする者とケアされる者との間に「差異の中の同一性」が成立しているとき、相手の成長の手助けを行うこととしてのケアが可能になるというのがメイヤロフの基本的な主張である(メイヤロフ『ケアの本質』)。

このように見てくるならば、「思いやり」ということをケアと関連づけて考察することも必要であるということができるようになる。清水も「思いやり」とケアとの関連を指摘して以下のようなことを述べている。思いやりも **compassion** も「主体が関わる相手のケア的姿勢に…注目して言及する点で」共通しており、この点から見ると、**compassion** と同様に思いやりも「ケア、共感 (**sympathy** ないしは **empathy**)、憐みの情 (**pity**) などの類語であり、人間間のケア的場面に関わっており、ことに主体の情緒と意志の両面にまたがる望ましいあり方を指している」(清水 2006, 99 頁)と言われている。

『中学校学習指導要領解説』では、「思いやりの心は、単なるあわれみと混同されるべきものではない」(文部科学省 2015, 35 頁)とされている。『中学校学習指導要領解説』では、両者の違いとして、「人間尊重の精神に基づく人間に対する深い理解と共感」の有無が挙げられているが、この違いは具体的には以下の違いとしてあらわれてくるように思われる。思いやりは、他者に対する憐みの情をもつことでもあるが、それにとどまるわけではなく、他者の苦しみを分かち合い、それを緩和したいと願う姿勢をもあわせもっているという違いとしてあらわれてくるということができよう。冒頭の引用において伊藤仁斎も述べていたように、「人の心を自己の心にし、人の身をわが身にして、くわしく引きくらべて、

人のことを思いはかると、…人の危急に奔走し、人の苦難を救うことを、やめることができない」ようになる。「単なるあわれみ」が、相手との関わりにおいて、傍観者にとどまるものであるのに対して、「思いやり」においては他者の苦しみを傍観してすますことはできないのである。

また、「思いやり」と「ケア」との親近性の観点から見れば、「単なるあわれみ」には、自らを相手よりも高みにおいて、相手を自分よりも低く見る姿勢を見て取ることができるのに対して、「思いやり」においては、自己と相手は同等であり、ともに苦しみにさらされる同胞であり、互いに支えられることが必要な存在であると意識されているという差異を指摘することができる。

『中学校学習指導要領解説』においては、「思いやり」が「人間愛」や「人間尊重の精神」として理解されている（文部科学省 2015, 35 頁参照）が、そこで言及されている「人間愛」や「人間尊重の精神」ということも、人間は単独では生きていくことのできない脆弱な存在であり、それゆえにお互いに支えあわねばならない存在であるというケア的な人間観のもとに理解されるべきであろう。支え合いとしての人間愛・人間尊重の精神が、われわれが人間として生きていくためにはどうしても必要であるということ。このことが、「思いやり」と「感謝」が一对の内容項目としてまとめられていることの原因であると言えるであろう。

〈参考文献〉

- 伊藤仁斎『語孟字義』、『伊藤仁斎集』筑摩書房、1970年、所収
井上厚史 2016「他人の過ちはどこまで許せるのか：伊藤仁斎『語孟字義』」直江清隆（編）2016 所収
大庭健他（編）2006『現代倫理学事典』弘文堂
清水哲郎 2006「思いやり」大庭健他（編）2006 所収
直江清隆（編）2016『高校倫理の古典で学ぶ 哲学トレーニング2：社会を考える』岩波書店
メイヤロフ、M. 『ケアの本質』（田村真・向野宣之訳 1987 ゆみる出版）
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』

B-7 礼儀

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。

『中学校学習指導要領解説』にあるように、「礼儀」は「社会生活の秩序を保つために守るべき行動様式であり」、「具体的には言葉遣い、態度や動作として表現される」ものである。また、礼儀は「人間関係や社会生活を円滑にするために創り出された優れた文化である」（文部科学省 2015, 37 頁）ということも確かなところであろう。

しかし、より重要なのは、これも『中学校学習指導要領解説』にあるように、「礼儀の基本は、相手の人格を認め、相手に対して尊敬や感謝などの気持ちを具体的に示すことであり、心と形が一体となって初めてその価値が認められる」（文部科学省 2015, 37 頁）ということである。言い換えれば、「形だけで心が伴っていないと批判され、形ができていたとしても人間尊重の精神がなければ礼は通じない」（文部科学省 2015, 37 頁）のである。孔子の言葉に、「人にして仁ならずんば、礼を如何せん」（『論語』八佾篇三）とあるように、人として他人のことを親身に思う人間らしい感情がそこになれば、たとえ礼儀正しくはあっても何にもならないと言わざるを得ないのである。

形だけの礼儀を、あるいは形としての礼儀そのものを道徳と混同してならない。（マナーやエチケットと道徳との違いをここに指摘することもできる。）礼儀正しくあることと道徳的であることとは別なことであり、区別されなければならない。礼儀正しくはあるが、道徳的であるとは言えない人（例えば、「礼儀正しい詐欺師」）が存在することがこのことの証左である。したがって、礼儀の指導においては、形にとらわれるのではなく、その基本にあるべき「人間尊重の精神」に目を向けるべきであろう。指導において取り上げる礼儀の例において、どのような「人間尊重の精神」が、どのように礼儀という形のなかに表れているのか、その礼儀のうちでどのような仕方で相手を人間として尊重するということが実践されているのか、こうしたことを確認することが大切であるということができよう。

礼儀と道徳とを区別すべきであることを、カントは「補助貨幣」という比喻で語っている。

「礼儀（丁重）とは相手に親愛の念を抱かせる、如才なさというふりである。…／人間関係における交際の徳は、すべて補助貨幣である。補助貨幣を本物の金貨と思いつむのは子供だけだ。——とはいってもこうした手段を欠くよりも、補助貨幣を通貨の流通過程に組み入れるほうが好都合だし、相当程度減価を伴うとしても、最後には補助貨幣は純金と交換できるのである」（カント『人間学』, 61 頁）。

「補助貨幣」が「本物の金貨」ではないように、礼儀は道徳ではないのである。しかし、引用したカントの言葉の後半部分には、「補助貨幣」としての礼儀が道徳との関係において有している、ある重要性が語られているということにも着目すべきであろう。礼儀正しくあることはそれ自体道徳的であることを意味しないが、「補助貨幣」が「純金と交換できる」と同様に、礼儀正しくあることが道徳的であることに転化することは可能なのである。こ

うしたカントの主張を踏まえながら、アンドレ・コント＝スポンヴィルは以下のようなことを述べている。

「大人になると礼儀正しいだけでは足りないが、子どもにはその礼儀正しさが不可欠なのだ。それははじまりにすぎないが、すべてはここからはじまる。『お願いします』あるいは『すみません』と口にするのは尊敬の念をもっているふりをするのであり、『ありがとうございます』と口にするのは感謝しているふりをするのだ。しかし尊敬の念にしても感謝にしても、まずはここからはじまる。自然が芸術を模倣するように、徳行（モラル）は、徳行を模倣する礼儀正しさを模倣する。／…私たちは、徳行ではなく礼儀正しさを身につけることによって、価値ではなくしきたりを尊重することによって、道徳的になりうるのだ。徳行は最初の一つの技巧であり、次いで人間のうちでかたちをなしていく。徳を模倣することによってこそ、私たちは徳をもつようになる。」（コント＝スポンヴィル 1999, 22 頁以下）

幼い子どもたちに対しては、まずは形として礼儀を教え、躰けることは必要であろう。それなしに彼ら彼女らがみな自然と道徳的になるとは考えられない。ここに礼儀に関する指導が道徳教育において必要であり、重要である理由の一つがある。礼儀正しくあることは道徳的であるための第一歩であり、礼儀正しくあるよう指導することが、小学校低学年あたりまでの道徳教育の多くを占めることになるということもできるであろう。

しかし、それ以降の段階、小学校高学年や中学校の段階であれば、そのレベルを超えた指導も必要になる。礼儀の指導においては、形としての礼儀の指導にとどまるのではなく、「なぜ礼儀正しくなければならないのか」を反省的に考える時間を設けて、礼儀の意義を問い直すことも必要である。礼儀の意義を反省的に捉えなおす作業においては、礼儀の基本にある「人間尊重の精神」が、指導において取り上げる礼儀の例においてどのように表れているのか、どのような仕方で相手を人間として尊重するということが行われているのか、を考察していくことが大切であろう。

〈参考文献〉

『論語』

カント, I. 『人間学』 (2003 『カント全集 第 15 巻』 岩波書店)

コント＝スポンヴィル, A. 1999 『ささやかながら徳について』 紀伊國屋書店

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』

B-8 友情, 信頼

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。

アリストテレスは、友であるために必要な友愛（愛）を以下のように規定している。

「友であるためには、互いに対して好意を抱き、かつ互いの善を願い、しかもそうしたことが互いに気づかれていなければならない。」（『ニコマコス倫理学』1156a）

この規定には、二つの要素を見て取ることができる。第一に見て取れるのは、「互いに対して好意を抱き」、「互いに気づかれて」の部分で語られているように相互性が友愛に必要な要素と考えられていることである。アリストテレスによれば、相手の応答、相互の応答があって、はじめて愛・友情は成立するのであり、一方的な好意だけでは、愛・友情ではないということになる。愛の相互性が示唆することとしては、以下のことが考えられる。愛とは個人の内面にある感情（愛情）にとどまるものではなく、人と人の間に成立する関係性であるということである。また、この相互性が互いの信頼関係を生むということも指摘できる。

第二の要素は、「互いの善を願う」ということ、つまり互いに「相手のために相手にとっての善を願う」ということである。この点に関してアリストテレスは、続けて以下のようなことを述べている。

「有用性のゆえ互いに愛し合っている人たちは、相手を、相手の人そのものとして愛しているのではなくて、相手から自分自身に何か善いものが生じるかぎりにおいて愛しているのである。快樂のゆえに愛する人たちも同様である。……有用性のゆえに愛する人たちは自分にとっての善のゆえに相手に愛情を抱いており、また快樂のゆえに愛する人たちは、自分にとって快いがゆえに相手に愛情を抱いているのであって、そうした愛情というのは、愛される人が愛される人であるかぎりにおいてではなく、相手が有用であったり、快かったりするかぎりにおいて、抱かれているものなのである。／それゆえ、これら二種類の友愛は付帯的なものにすぎない。なぜなら、愛される人がまさに愛されるかぎりにおいて、愛されているのではなく、一方の友愛においては、愛される人は何か善きものを相手に提供するかぎりにおいて愛され、他方の友愛においては、愛される人は快樂を提供するかぎりにおいて、愛されているからである。」（『ニコマコス倫理学』1156a）

アリストテレスによれば、相手にとっての相手の善を願い、相手のために相手その人そのものを愛することが真の愛であり、自分にとっての快・有用性を目的とした愛は、「付帯的な」愛であり、真の愛とは言えないのである。自分にとっての快を目的とした愛とは、例えば相手を容姿の美しさゆえに愛することや自分を楽しませてくれる話をしてくれるがゆえに相手と付き合うことなどを例として挙げることができるであろう。また、自分にとっての有用性を目的とした愛とは、例えば、経営者が自分の会社の業績をあげてくれる有能さゆ

えに社員を大切にすることや自分にとって都合のいい相手と付き合うことなどを例として挙げることができる。これはどれも、自分にとっての善（快・有用性）を目的とした愛であるにすぎない。快楽・利益を目的とした愛は、結局自分が快楽・利益を得ることを目的としているにすぎない。相手が目的ではなく、自分の快・利益のための手段になってしまっている。これらと区別される、相手にとっての善を目的とした愛が真の愛であるというのがアリストテレスの主張であり、このことを簡潔に述べたのが以下の言葉である。

「友愛は、愛されることよりも、愛することにその本質があると考えられる。」（『ニコマコス倫理学』1159a）

「愛されること」とは、自分のために自分にとってよいことを相手がしてくれることを願うことであり、自分にとっての善を願うことであるのに対して、これと区別される意味での「愛すること」は、相手にとっての善を相手のために願い、実現しようとすることであると考えることができる。

また、自分にとっての善を目的とした愛と相手にとっての善を目的とした愛には以下のような違いも見えて取ることができるとアリストテレスは考える。自分にとっての善を目的とした愛は、相手の偶然的に所有しているものを愛しているだけであって、その人そのものを愛しているわけではない。自分に快や利益を与えてくれる性質を相手が失えば、その愛もなくなる一時的な愛にとどまる（『ニコマコス倫理学』1156a）。これに対して、「相手の善を目的とした愛」は、その人自身が善くあることを望み、それを援助しようというものとなる。相手その人自身を愛することであって、その人の偶然持ち合わせている性質や特徴を愛するわけではない。それゆえ、その愛はその人が生きて存在する限り存続しうるものであり、永続的な愛でありうるということができるのである（『ニコマコス倫理学』1156b）。

「相手のために善いことを願う」とは、相手その人自身が善くあることを願うことである。そして、アリストテレスにおいては幸福が最高善と考えられているのであるから、「相手のために善いことを願う」ということは相手が幸福になることを願うことである、と言い換えることができる。さらにこれを、幸福に関するアリストテレスの主張を踏まえて言い換えれば、相手が自らの能力を十全に発揮し、相手自身が自らの生を「これでよし」と思えるようになるよう援助することと言い換えることができる。

〈参考文献〉

アリストテレス『ニコマコス倫理学』（朴一功訳 2002 京都大学学術出版会）

岩田靖夫 1985『アリストテレスの倫理思想』岩波書店

千葉胤久 2013「道德教育の内容項目に関する哲学・倫理学的研究」, 北海道教育大学旭川実践教育学会（編）『旭川実践教育研究』第 17 号所収

文部科学省 2015『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』

B-9 相互理解, 寛容

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、いろいろなものの見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。

寛容論の基本には、人間は誤りを犯す有限な存在であるという人間理解がある、と言われることがある。このことが「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」という内容項目の表現には表れているということができるだろう。自らを過ちを犯しやすい者であると自覚することによって、他の異なる意見に耳を傾け、「謙虚に他に学」ぶことができるようになり、そのことで、自らのとらわれていた誤りに気づき、自らの誤りを正すことで「自らを高めていくこと」ができるようになるのである。

この「寛容の心」を伊藤仁斎の「忠恕」に関する言葉を手がかりに考えていくことができる。内容項目「思いやり, 感謝」の解説においてもすでに引用したところであるが、伊藤仁斎は「忠恕」に関して以下のような注釈を加えている。

「自己の心を尽くすのを〈忠〉とし、人の心を思いやるのを〈恕〉とする。…かりにも人に対して、そのすききらいがどうであるか、その立場や行為がどうであるかと思いやって、人の心を自己の心にし、人の身をわが身にして、くわしく引きくらべて、人のことを思いはかると、人の誤ちがつねにやむをえない原因から出、または耐え切きれない理由から発生しており、深くその人の誤ちを苦しにしたりにくんだりしてはならない事情があることがわかり、なごやかな態度で、なにごとにも必ず寛容にするようにして、むごく薄情に人に対するようにはならない。人の危急に奔走し、人の苦難を救うことを、やめることができない。その〈徳〉の偉大なこと、はかり知れないほどだ。孔子がいう。『死ぬまで〈恕〉を行うがよい。』まことにもっともではないか。」(伊藤仁斎『語孟字義』, 151 - 152 頁)

相手の立場に立って、親身になって相手のことを考えることができる(=「思いやり」)ようになると、相手がなぜそのようなことをしたのかわからず、許すことはできないと思わざるをえないようなことでも、相手の側にはそれなりの止むを得ざる理由があるということに気づくことができ、相手を許すことができるようになる。相手の事情を知ることができることで、相手を助けてあげようという気持ちを持つようになることもある。相手の行為に怒りを感じ、許すことができないという感情にとられる時も、往々にしてそれは、相手の行為の理由や動機に関する無理解や誤解ゆえに生じているのであって、ここにもわれわれが誤りを犯しやすい者であるということの例を見て取ることができる。相手の心をおしはかり、相手に対する無理解や誤解をただすことによって、相手を許すことができるようになること、ここにも「寛容の心」の重要性を見て取ることができる。

他者に寛容になることは、自分とは異なる他者の考え方や価値観を受け容れることであるが、しかし、その受容は自分の考え方を改めて他者の考え方に同意することを必ずしも意

味するわけではない。他者の異なる考え方を自分が採用するわけではないが、そうした異なる考え方を相手が持っていること、そのことを肯定し受けとめることが寛容の精神においては重要となる。

そのうえで、さらに寛容の問題を考える際に問題となるのは、われわれはどこまで寛容であるべきかという問題である。最近の事例では、ヘイトスピーチの問題をこの問題の事例として挙げることができる。ジョン・ロックは、異なる信仰を持つ者に対して暴力的な迫害を加える不寛容な者たちに対して、政教分離の立場から寛容な態度を示すべきであるとする主張を展開している。しかし、このように寛容の精神を重視するロックもそうした不寛容な者たちに対しては寛容である必要はなく、不寛容には不寛容な態度で対するべきであると考えている。ロックは、無条件の寛容という立場は取らないのである（ロック『寛容についての書簡』）。

これに対して、渡辺一夫は「不寛容によって寛容を守ろうとする態度は、むしろ相手の不寛容をさらにけわしくするだけである」（渡辺 1993, 210 頁）と考へ、「不寛容に報いるに不寛容を以てすることは、寛容の自殺であり、不寛容を肥大させるにすぎない」（渡辺 1993, 208 頁）と断じている。渡辺はロックが取らなかった無条件の寛容という立場に敢えて立とうとしているのである。不寛容に対して、それを暴力的ないしは強制的に否定することは許されない。しかし、それは不寛容をそのままに容認することを意味するわけではない。不寛容に対しては、それが寛容になるように粘り強く説得していくという寛容の姿勢を持ち続けることが重要なのであり、たとえそれが「忍苦を要し、困難で、卑怯にも見え」（渡辺 1993, 210 頁）るとしても寛容であり続けるべきである、ということを渡辺は主張しようとしていると言えるであろう。無条件に寛容であるべきかという問題は今日も問われ続けるべき問いであるということができる。

〈参考文献〉

- 伊藤仁斎『語孟字義』、木村英一（編）『日本の思想 11 伊藤仁斎集』筑摩書房、1970 年。
井上厚史 2016「他人の過ちはどこまで許せるのか：伊藤仁斎『語孟字義』」、直江清隆（編）2016 所収。
直江清隆（編）2016『高校倫理の古典で学ぶ 哲学トレーニング 2：社会を考える』岩波書店
福島清紀 2016「どんな考え方も尊重しなければいけないのか：ロック『寛容についての書簡』」、直江清隆（編）2016 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』
渡辺一夫 1993「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか」、『渡辺一夫 評論選 狂気について 他二十二篇』（岩波文庫）、岩波書店
ロック、J.『寛容についての書簡』、大槻春彦責任編集 1980『ロック・ヒューム』（世界の名著 32）中央公論社、所収

C 主として集団や社会との関わりに関すること

C-10 遵法精神，公德心

法やきまりの意義を理解し、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。

人々が集団で暮らしながらも、各人が無際限に自己の利益を追求していくならば、人々の間に相互に衝突が起き、自由な利益追求が阻害されてしまう。「法やきまり」の意義は、『中学校学習指導要領解説』にもあるように、「集団に秩序を与え、〔個人間の〕摩擦を最小限にするために、人間の知恵が生み出したもの」であり、「社会の秩序と規律を守ることによって、個人の自由が保障される」というところにある（文部科学省 2015, 43 頁参照）。「法やきまり」の、こうした意義を十分深く理解しておくことは重要である。

しかし、現実の法やきまりが、この意義に適ったものになっているとは限らない。このとき重要になるのは、法やきまりの「よりよい在り方について考え」ることであり、そもそも法やきまりは何のために存在するのか振り返ることである。法やきまりは、自他の権利を守り、自他の暮らしをよりよいものにしていくためのものであり、そのために守ることが義務として課せられるものである。もし、現状の法がこの目的に反しているならば、そうした法は改められていくべきものである。いかなる法がわれわれの社会に必要なのか、自ら考え、作り上げていこうとする姿勢の重要性に気づく必要がある。言い換えれば、法という秩序に従うことを強制される法の客体として人々をみるばかりではなく、人々を、法を作り、法を用い動かしていく法の主体として理解したうえで遵法精神の指導は行われる必要があるのである。したがって、この指導は主権者教育と関連させて実施していくことが必要なものであるといえることができる。

この視点から「公德心」について考えるならば、公德心における「公」は、いわゆる「お上」のことではなく、ひとりひとりの自由を守るために、人々がともに作り上げていくべき「公共」のことであり、「公德心」とは、その意味での「公共」をともに大切にし、維持していこうとする「公共精神」のことであるといえることができる。この「公共精神」における「公共」は、公私の二分法、公私二元論における「公」としての「公共」ではなく、「公」-「公共」-「私」の三分法（桂木 2005）、「政府の公／民（人々）の公共／私的領域」の相関的三元論（山脇 2004）における「公共」として理解されるべきものである。いわゆる「活私開公」としての公共（性）がここでは意識されるべきなのである。「お国のために…」という言葉に象徴される、国家という「公」のために個人や私的なことを犠牲にする「滅私奉公」的な公私観でもなく、「自分の私生活を楽しめばそれでよく、人々との公共生活は無視してよいという考え方やライフスタイルを意味」する「滅公奉私」的な公私観でもない、「活私開公」の公私観・公共観をもつことの重要性を山脇直司は指摘している（山脇 2004,

28-37 頁)。この「活私開公」の公共性がこの内容項目の指導において着目すべき公共性であり、この公共性に根差した公德心がこの内容項目の指導において着目すべき公德心である。このように、この内容項目は「社会参画、公共の精神」という内容項目と密接な関係を有しており、一体のものとして扱われるべきものであるといえることができる。

現代社会において大切にされるべき「公德心」は、桂木隆夫が述べるように、「下からの公共性、下からの秩序形成をできるだけ認めようという考え方」（桂木 2005, 10 頁）に立脚したものとなるべきである、といえる。公共的な秩序を形成し維持することをつうじて「規律ある安定した社会の実現に努める」主体は、ひとりひとりのわれわれ市民なのであり、国家だけが公共的な秩序を形成し維持する主体なのではない、という意識を持つことが重要だろう。「上からの公共性、上からの公共的な秩序形成」に服することに偏することなく、「下からの公共性、下からの公共的な秩序形成」と連動した「上からの公共性、上からの公共的な秩序形成」の実現に努める姿勢が現代社会において育まれるべき「公德心」である。

〈参考文献〉

桂木隆夫 2005『公共哲学とはなんだろう』勁草書房

平野仁彦・亀本洋・服部高宏 2002『法哲学』有斐閣（有斐閣アルマ）

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』

山脇直司 2004『公共哲学とは何か』（ちくま新書 469）筑摩書房

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。

正義に「平等・等しさ」が意味として含まれるということは、正義の定義として古来より定式化されてきたいくつかの定義からもうかがい知ることができる。例えば、アリストテレスに由来するとされることのある「等しいものを等しく、等しくないものを等しくなく扱うこと」という定義を取り上げてみよう。これは、正義の「形式的定義」と呼ばれるものであるが、この正義の形式的定義のうちにも、正義にはなんらかの意味での「等しさ」、「平等」が含意されているということを見て取ることができる。形式的定義の前半の「等しいものを等しく扱う」は、何らかの観点において等しいと見なされる者同士を、その等しさゆえに等しく取り扱うという関係が成立しているとき、そこにある種の正義が成立しているということを述べたものであり、そこに「等しさ」の要素が含まれていることは容易に見て取ることができる。しかし、形式的定義の後半の「等しくないものを等しくなく扱うこと」は、「等しくなく扱う」つまり「不平等に扱う」ということであり、そこには「等しさ」や「平等」ということは含まれていないように見える。だが、この意味での「等しくなく扱うこと」、「不平等に扱うこと」にも、ある意味での「等しさ」の関係、「平等」の関係を見いだすことができる。正義、公正、公平の基本には何らかの意味での「平等」が存在するのであるが、正義に含まれる「平等」は一義的ではなく、多義的なのである。では、「等しいものを等しく扱うこと」としての正義、「等しくないものを等しくなく扱うこと」としての正義には、どのような意味での「平等」を見て取ることができるのであろうか。

まず、「等しいものを等しく扱うこと」としての正義のうちには、誰をもひとしなみに等しく扱うことを要求するタイプの正義を指摘することができる。それは基本的な自由、幸福、基本的なニーズを誰もが等しく享受できるようにすることとしての正義・公正において要求されるものである。誰もが人間である限り、そのことだけで誰に対しても等しく人権は保障されるべきであると考えた人権の考え方が、このタイプの正義の典型である。この意味での平等は、だれをもひとしなみに等しく扱うことを要求するものであり、「結果の平等」として考えられるものであるということもできる。

道徳教育に限らず教育の目的が「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた……国民の育成」（教育基本法第1条）にあることを考えるならば、誰をも人間として等しいものと理解し、それゆえに等しく扱うべきであると考えた態度を養うことは、教育の目的にかなったことであり、道徳教育において目指されるべき目標のひとつであるということもできる。

しかし、「誰もが等しく人間であるのであるから、皆等しく扱われなければならない」ということをどのような場合でも機械的に守っていれば正義にかなったことになるというわけではないということもまた認めざるをえない。どのような仕事をしようとしまいと、どの

ような努力をしようとしまいと、それらに関わらず、すべての人は等しく人間であるから、「等しく扱い」、すべての人の生活を平均化して一律に同じレベルのものにすることが正義にかなっていると見なされることはないであろう。「等しく扱うこと」としての正義に関しては、それを単純に主張するならば、こうした行き過ぎた「結果の平等」を正義として主張するということになりかねないという問題点を指摘することができる。また、人間が能力・才能、体格など多くの面で不平等な状態にあることは事実として否定しえない。そして、これらの不平等を平等化することが必ずしも正義にかなっていることとして求められるわけでもない。これらのことを無視して、道德教育の場において「人間は平等である」、「等しく扱わなければならない」ということを正しいこと（正義）としていくら主張したとしても、その主張に児童・生徒たちは納得しないであろうし、そのような仕方での人間の平等性を主張することは、かえって「人間は平等である」という理念に対する不信感を抱かせることになってしまうであろう。

こうした問題に対処するためには、正義には他方では「等しくないものを等しくなく扱う」という側面もあるということをも道德教育において取り上げることが必要となる。

「等しくないものを等しくなく扱うこと」としての正義としてはアリストテレスの配分の正義をその一例としてあげることができる。アリストテレスの配分の正義は、共通の財などをどのように分配することが正義にかなっているか定式化しようとしたものであるといえる。アリストテレスによれば、配分の正義は「幾何学的比例関係」（『ニコマコス倫理学』1131b）を確保することを目指すものである。幾何学的比例関係とは比率の等しさを意味する。幾何学的比例関係に基づく配分の正義とはどのようなことか、簡単な例で考えてみることにしたい。二人の人が働いて得ることができた利益を二人に分配する場合を考えてみよう。二人は同じ種類の仕事をしたが、一方の人は他方の人の倍の時間働いたとする。ここでは、二人の間において、労働の成果に関わる相違として指摘できるのは労働時間の違いだけである、とする。両者の労働時間の比率は2：1という比で表すことができる。このとき、この労働の成果としての利益の分配は、労働時間の比率と同じ2：1の比率で分配されるべきであり、そのときその分配は正義にかなったものとなる、というのがアリストテレスの考える配分の正義である。ここでは、労働時間の異なる者・等しくない者同士が等しくなく扱われており、「等しくないものを等しくなく扱う」としての正義の一例をここに見て取ることができるのであるが、この「不平等」な扱いが正義にかなっているのは、そこに比率の等しさという意味での「等しさ」、「平等」が成立しているからであるといえる。このように「等しくないものを等しくなく扱うこと」としての正義には、比率の等しさという意味での「等しさ」、「平等」を見て取ることができるのである。

アリストテレスの配分の正義は、労働の成果をあげるのに貢献した価値の違いに応じて、労働の成果の分配も異なったものにすべきであるという考え方であり、それゆえそれは「功績(merit, desert)」に応じた配分を正義とする考え方であるということもできる。キケロ、ウルピアヌスの言葉に由来すると言われる「各人に各人のものを」与えることという正義の定義、これは『中学校学習指導要領解説』において「各人に正当な持分を与える」（文部科学省 2015, 45 頁）こととして言及されているものであるが、これも、ひとつには功績に応じた配分の正義を意味するものとして理解することができるものである。功績に応じた配分により、「各人に正当な持分を与える」ことができることを正義と見なす考え方があるこ

とに気づくことによって、何でもひとしなみに「等しく」扱うことだけが正義であるという硬直した見方から解放され、行き過ぎた「結果の平等」に陥る危険からも自由になる可能性が開けてくるということが出来る。

他方で「等しくないものを等しくなく扱うこと」としての正義という見方にも注意すべき問題点があることが指摘されなければならない。まず、身分上の差別など各種の差別を正当化し、差別を助長しかねないという危険性を有するものであるということが指摘されなければならない。また、アリストテレスの配分の正義は、先に挙げた具体例に即して言えば、長時間労働することができるか否かといった能力に応じて配分を変えることを正当なことと考えるので、能力主義的な考え方を取っており、アリストテレスの配分の正義には、能力の不平等や能力による差別をそのままに容認するという過酷な一面があるということも指摘されることがある。道徳教育において「等しくないものを等しくなく扱う」ということもまた正義にかなったことであるということを見習うことは、「正義・公正・公平」に関する平板な理解を脱して、「正義・公正・公平」に関する理解をより一層深めることにつながるということは確かであるが、他方で「等しくないものを等しくなく扱う」ことには危険性があること、すなわち差別や過酷な格差を容認してしまうという危険性があるということを見習うことも同時に児童・生徒に意識させることも必要である。そのためには、「等しくなく扱う」ことを正当化できる理由が「等しくないもの」同士の相違のうちに見出せるのかどうか、児童・生徒たちに慎重に見極めさせることが重要になる。

いずれにしても、「正義・公正・公平」という内容項目を扱う際に重要なのは、問題となっている事柄における正義には、どのような意味での「等しさ・平等」が求められるのかを熟考することであると言えよう。

〈参考文献〉

アリストテレス『ニコマコス倫理学』（朴一功訳 2002 京都大学学術出版会）

碓井敏正 1998『現代正義論』青木書店

ジョンストン, D. 2015『正義はどう論じられてきたか』みすず書房

千葉胤久 2016「道徳教育の主題としての『正義』」、『北海道教育大学紀要 人文科学・社会科学編』第 67 巻第 1 号所収

平井亮輔（編）2004『正義：現代社会の公共哲学を求めて』嵯峨野書院

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』

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。

「社会参画の意識…を高め」とは，自らが「民主的な国家・社会の形成者」であることを自覚し，民主的社会の形成者として行動しようとする意欲を持つことができるようになることである。したがってこの内容項目は「国際社会を生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」という社会科の目標（『中学校学習指導要領解説 社会編』17頁）と合致する内容を含んでおり，社会科における学習と連動させて指導を行うことが有効であると言えることができる。

ここで自覚を高めることが求められている「社会連帯」とはどのようなことなのであろうか。あるいは「社会連帯の自覚を高め」とは，どのようなことを自覚的に意識できるようになることなのだろうか。ここで自覚されるべきは，「人は互いに依存してしか生きられない存在であり，それゆえに連帯して生きることがどうしても求められる，そういう存在なのである」ということであらう。

ケアの倫理における「正義」を意識的に論じているケア論者として，E・F・キテイがいる。彼女は，ロールズの正義の二原理の不十分さを指摘して，「正義の第三原理」を提案している。「正義の第三原理」を「ケアに対する社会的責任の原理」と言い換えた上で，その原理の内容を以下のようなものと規定している。

「ケアに対する社会的責任の原理は，以下のようなものと解釈できるだろう。ケアを必要とするそれぞれの人々のニーズにしたがって各人に，ケアできる能力にしたがって各人から，またケアを与える人々に資源と機会が利用できるように社会的制度からの援助が与えられることで，すべての人が持続可能な関係のなかで適切にケアが受けられる——このようなあり方である。」（キテイ 2010，254頁）

われわれは，互いに依存しあうことではじめて生きることが可能となる存在なのであり，そうした人間たちの間での正義は，お互いが支えあい，ケアしあいながら，お互いのニーズを等しく満たすことができることにある，というのがキテイの考え方であると言えることができるであらう。このキテイの議論は，「社会連帯の自覚」と関連づけて理解することのできる内容を含んでいる。

『中学校学習指導要領解説』においては社会連帯の自覚に関して，以下のようなことが述べられている。

「この社会の全ての人々が，自分も他人も共によりよく生きようとしていることを自覚す

ることから、互いに助け合い励まし合うという社会連帯の自覚も出てくる。一人一人の個性を尊重し民主的な社会を築くためには、社会を構成する多くの人々と助け合い励まし合いながら社会連帯を深めることが求められる。」(文部科学省 2015, 47 頁)

ここで述べられている「互いに助け合い励まし合う」こととしての「社会連帯」は、先のキテイの言葉で言うならば、「ケアを必要とするそれぞれの人々のニーズにしたがって各人に」援助が与えられ、「ケアできる能力にしたがって各人から」援助が与えられ、そしてケアすることを支援する「社会制度から」も援助が与えられることとして実現されるべきものと敷衍することができる。また、ニーズの原理を採用するケアの倫理においては、各人のニーズが等しく考慮に入れられるべきであるとされるが、この意味での平等への配慮はひとりひとりの異なるニーズに個別に対応することを要求するものとなる。『中学校学習指導要領解説』において述べられている「一人一人の個性を尊重」ということも、ひとりひとりの異なるニーズに個別に対応することと言い換えることのできるものである。

また、この内容項目における「公共の精神」については、内容項目「遵法精神、公德心」の「公德心」に関して指摘しておいたことと同様のことが想起されるべきであろう。ここでもやはり、「公共の精神」における「公共」とは何か、ということが問題となる。内容項目「遵法精神、公德心」に関する解説においてすでに言及したことではあるが、再度ここでも言及しておきたい。ここで着目すべき「公共」は、公私の二分法、公私二元論における「公」としての「公共」ではなく、「公」 - 「公共」 - 「私」の三分法(桂木 2005)、「政府の公/民(人々)の公共/私的領域」の相関的三元論(山脇 2004)における「公共」として理解されるべきである。「活私開公」としての公共(性)がここでは意識されるべきなのである。「お国のために…」という言葉に象徴される、国家という「公」のために個人や私的なことを犠牲にする「滅私奉公」的な公私観でもなく、「自分の私生活を楽しめばそれでよく、人々との公共生活は無視してよい」という考え方やライフスタイルを意味する「滅公奉私」的な公私観でもない、「活私開公」の公私観・公共観をもつことの重要性を山脇直司は指摘している(山脇 2004, 28-37 頁)が、この「活私開公」の公共性が、この内容項目の指導において着目すべき公共性である。

「活私開公とは、金泰昌(一九三四 -)が最初に用いたことばですが、個人を他者関係のなかで活かしながら、民(人々)の公共性を開いていくという意味で滅私奉公や滅公奉私とは対極の概念と考えてください。このコンセプトにおいて、『個人の尊厳』は『他者感覚』を媒介として『公共性』と両立し、補完しあうのです」(山脇 2004, 37 頁)。

この内容項目において語られている「公共の精神」は、現代社会において往々にしてみられるエゴイスティックで自己中心的な「滅公奉私」的な考え方への反省から、その必要性が指摘されているものであるが、決してそれは、個人や私的なものを国家や公的なものに従属するものとして扱い、個人や私的なものを犠牲にすることを求める「滅私奉公」的な「公共の精神」を意味するものではない。桂木隆夫の言葉を借りるならば、それは「下からの公共性、下からの公共的秩序形成」(桂木 2005, 9-12 頁)である。

そこで重要となるのは、他者との協力、自分とは異なる者との共同（桂木 2005, 12 頁以下）であり、「公共性は、他者とのコミュニケーションのなかで個人の自己実現と尊厳が発揮されることと密接に関連している」（山脇 2004, 29 頁）ということである。

また、ここで意識されるべき公共性を「生成するものとしての公共性」として理解しておくことも重要であろう。

『公共』の領域はあらかじめ存在しているというより、人々の自由な活動の集積から生成するものであり、そこでは、何が公共性かについて意見が分かれることになる。つまり、『公共』の領域では、意見の違いがあつてそれを認め合うことが公共性の観念と結びつくこととなります。…上から『公』によって特定の意見を正当化する（押しつける）よりは、意見のぶつかり合いの中から、公共性について合意を形成することのほうが望ましいと考えられることとなります。『公』が、比較的はっきりした制度的な裏付けを持った存在であるとするならば、『公共』は、そうした制度によって特徴づけられるのではなく、むしろ多様な活動の集積として、必ずしも一貫性を有するものではないが、自発的で持続的な生成として理解できる。」（桂木 2005, 16 頁以下）

こうした「自発的で持続的な生成」を実現する営みの一つとして、「熟議」を挙げることができる。また、人々が生成的に作り上げていく公共の具体的事例としては、種々の NPO 活動を挙げることができる。こうした点にも、この内容項目の指導が社会科における教育活動と密接に連携して行われるべき理由を見て取ることができる。

〈参考文献〉

桂木隆夫 2005 『公共哲学とはなんだろう』 勁草書房

キテイ, E. F. 2010 『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』 白澤社

田村哲樹責任編集 2010 『政治の発見 第5巻 語る：熟議／対話の政治学』 風行社

文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 社会編』

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』

山田竜作 2010 「現代社会における熟議／対話の重要性」, 田村責任編集 2010 所収

山脇直司 2004 『公共哲学とは何か』（ちくま新書 469） 筑摩書房

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。

勤労とは労働に勤しむことであるが、そもそもなぜ労働しなければならないのだろうか。確かに、食べていくため、生きていくためには働かなければならないと言えるだろう。しかし、労働は食べていくための手段、食することが可能になると言う意味での生きていくための手段として必要なだけであろうか。労働することそれ自体に価値があり、それ自体が目的であるという面もあるのではないだろうか。労働すること自体に喜びを感じ、労働することにおいて自己実現をなしとげることができるであろうし、自己の人生の意味を労働することそのうちのうちに見出すこともできるであろう。労働それ自体が目的となるということのうちにも労働することの尊さや意義があるということは、道徳の授業の中でぜひ取り上げておきたいところである。

しかし、ここで注意しなければいけないのは、大庭健も言うように、「雇う側から、…『働くことの喜び』あるいは『労働の中にある快樂』が声高に語られるようになった」(大庭 2008, 42 頁)ということである。これは『『働くこと自体の喜び』というフレーズが、“劣悪な環境にも自発的に適応せよ”，という要求を語るために用いられるようになった」(大庭 2008, 42 頁)ということを意味する。働くことそれ自体のうちに喜びを見出すことができるということに労働の尊さや意義を見出すことができると指導することが、子どもたちが劣悪な環境で働くことを正当化することに利用されないように注意して、言い換えれば、労働搾取の片棒を担ぐという愚を犯さないよう注意して指導に当たらなければならない。

「勤労を通じて社会に貢献する」ということも、国家への一方的な奉仕を強調する指導になってしまわないように注意したい。われわれは、社会の中において相互に依存しあうことによってはじめて人間として生きて存在することができるようになる。ここでも大庭の言葉を借りるならば、「仕事について働くということは、そうした相互依存のネットワークに自ら能動的に参与する、ということに他ならない」(大庭 2008, 97 頁)のであり、「自分の活動が、こうした相互依存のネットワークの網目の一つを織り成すようになる、ということが、すなわち仕事をもって働くということなのである」(大庭 2008, 97 頁)。労働を通じて社会に貢献するとは、人々がそれぞれの仕方でもって労働することによって、社会という相互依存のネットワークをしっかりとした網目をもったものとして協働して編み上げることであり、そのことによってお互いの存在が承認され、お互いの存在がそのままに肯定される空間をつくりあげることに貢献することとして理解される必要があるのである。

〈参考文献〉

- 大庭健 2008 『いま、働くということ』(ちくま新書 720) 筑摩書房
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』

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。

家庭とは，確かに、『中学校学習指導要領解説』にあるように「そこから出かけていき，そこへと戻る安心できるよりどころとなる場所」（文部科学省 2015，51 頁）である，ということが出来る。他の内容項目の記述においても触れてきたように，人間は他者に依存しなければ生きていけない存在であり，相互の支え合いが必要である存在であるということを感じ起すならば，家族の成員にとって家庭が「安心できるよりどころとなる場所」となるために，家族の成員が互いに支え合い，相手から支えられるとともに，自らも自分にできる範囲において相手を支えるという関係が，家族の成員間のなかで構築されている必要があるということが出来る。このことを述べた言葉が，「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」であるということも出来るであろう。子どもたちは，相対的に，支えられる側，ケアされる側に多く立っている。支えられていることへの感謝が「父母，祖父母を敬愛し」という言葉が語ろうとしていることであろうし，支えられていることへの感謝は，同様に支えを必要とし，ケアを必要としている家族の他のメンバーへとケアを返し，他のメンバーを支えていくことによって示されるということも出来るであろう。

この内容項目が想定している，親子や夫婦が互いに相手を思いやり尊重し合う，愛情あふれる家族は，確かに，だれにとっても望ましいものであり，よき家族の在り方として，だれもが目標とすべき「理想の家族」であるということが出来るであろう。しかし，こうした「理想の家族」の実現を目指そうとするとき，注意しなければいけないことがある。

第一に注意すべきは，実際の家庭が「安心できるよりどころとなる場所」になっていない場合があるということである。家庭が「安心できるよりどころ」となっており，そのような場となるように父母や祖父母らが努めてくれていることに気づくならば，だれしものがそうした存在である父母，祖父母らを自然と敬愛することになるであろう。こうした場合であれば，「安心できるよりどころ」を家族が作ってくれている事例に触れることだけで，無理に父母や祖父母を敬愛させようとしなくとも，敬愛の念が自然と表に現われてくるような指導を行うことが出来るであろう。しかし，実際の家庭がそのような場所になっていない場合が多々あるというのも事実である。この場合は，どのような対応が求められるのであろうか。このことに関してひとつの示唆を与えてくれる主張として，柏木恭典の以下の言葉を引用しておきたい。

「われわれは，認められ，受けとめられて初めて，そこに『居場所感』を見いだすことが可能となる。誰にも認めてもらえず，受けとめてもらえない場所に居場所感を見いだすことはない。われわれは皆，認められることや愛されることを欲している。それが満たされて初めて，他のものを認め，愛することができるのである。パラフレーズすれば，特定の他者との親密圏を十全に生きて初めて，匿名の他者との公共圏を十全に生きることが可能となるの

である。本来であれば、家族の構成員が無反省的に、子どもを認め、受けとめ、愛することは自明のことであった。だが、現代の家族の現実を鑑みると、その自明性は、完全にとはいわないまでも、喪失しつつあるように思われる。／とするならば、その『アットホームな親密圏を十分に生きる』という営みは学校で保障されるべきであろうし、その営みこそがあらゆる学びの前提となるのである。…子ども一人ひとりが大切にされ、認められ、愛される場所にすることこそが今日の学校に与えられた責任なのではないだろうか。」(柏木 2011, 230 頁)

ここでは、「安心できるよりどころとなる場所」がありうることを、またそうした場所作りを学校は支援するという子どもたち・生徒たちに示すことが必要であろう。こうした学校の取り組みを通じて、今度は子どもたち・生徒たちが自分たちで「安心できるよりどころ」を他者のために作ることを引きついでいく環境が生まれるのである。

家族の問題を考える上でもう一つ注意すべきことがあることを、牟田和恵の以下の言葉は教えてくれる。

「私たちが素直に思い浮かべるそうした『善き家族』、『素晴らしい家族』は、たとえ実現されたとしても、いや、実現されるときにこそ、私たちから多くを奪い、失わせる。夫婦や親子間での情愛や温かさをもっとも善きものと見なし血縁や性愛のつながりを絶対視することは、よりひろい人々とつながる可能性を阻害し、人が生きる力を奪う。現代の住まいの構造やあり方について、児童虐待の問題に関連して閉鎖性・密室性の弊害が指摘されることがあるが、そのような問題とは無縁の家族であれ、住まいが『家族の団欒』の場であることが重視される一方で、夫婦親子の家族以外の者が入ってくることを容易に許さない、排他的・閉鎖的な空間になっている。社会の『基本単位』として、生計の維持、育児や介護を自己完結的に担わされているが、大人がたった二人しかいない家族はきわめて脆弱で、そこに生きる人々の生を長い期間を通じて安定的にするにはとても不十分だ。そこで育つ子どもたちも、いくら親の温かい愛情に包まれていようと、親以外には教師くらいとしか大人と親しく接することがなく、多様な人々の中で力強く生きる術を学ぶ機会を奪われている」(牟田 2011, 168 - 169 頁)。

この内容項目においても求められているような「理想の家族」、「善き家族」の実現のみを視野狭小的に追求するならば、「人々の生きる支え・よすがを、極小の人間関係である親子や夫婦の家族に負わせ」(牟田 2011, 169 頁) だけになり、人々が長い期間にわたって生を安定的に維持することは困難になってしまうのである。「安心できるよりどころとなる場所」をつくりあげようとする試みが、かえって、人々の生を不安定なものにしてしまうという逆説を、ここに指摘することができる。牟田の言うように、「人が生まれ、育ち、はたらき、そして老い衰えていくなかで、安定して次の世代に生をつないでいくには、自明とされてきた家族を超えるつながりがどうしても必要」(牟田 2011, 169 頁) なのである。

この内容項目の指導にあたっては、ケア労働を女性が担わされてきたこと、そして、さまざまな依存者のケアを家族が担わされてきたこと、こうした状況を改めるということが共

に目指されてはじめて、「理想の家族・善き家族」や「家族愛，家族生活の充実」の追究は
かろうじて望ましいものになるということを忘れてはならないであろう。

〈参考文献〉

柏木恭典 2011 「学校と家庭の狭間で揺れる子どもたち」，柏木恭典他 2011 『学校という対
話空間：その過去・現在・未来』北大路書房。

キテイ，E. F. 著，岡野八代・牟田和恵編著 2011 『ケアの倫理からはじめる正義論：支えあ
う平等』白澤社。

牟田和恵 2011 「キテイ哲学がわたしたちに伝えてくれるもの」，キテイ，岡野・牟田編著
2011 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』。

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，協力し合ってよりよい校風をつくとともに，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。

学校，学級は，家庭，地域と同様に，他者と共に生きていく場である。「よりよい学校生活」をつくりあげていくために，他者と共に生きていく場を協働して「よりよいもの」にしていこうとする姿勢が必要である。こうした姿勢を身につけるためには，自己と他者は，自分たちが共に生きる場を「よりよいものにする」営みの協働的な主体であるということを実感することが必要である。

学校・学級という「他者と共に生きていく場」，「自分たちが共に生きる場」は，単に自分にとって都合のよい居場所であるのではなく，基本的には誰にとっても無条件に「自分にとっての居場所」となる場でなければならない。そのためには学校・学級は，そこにおいて誰もが存在することを認められ，受け容れられる場でなければならない。学校・学級をそうした場にするには，第一には教師の務めであるが，この教師の営みに子どもたち・生徒たちが自ら協働的に関わることも必要である。お互いに相手から自分の存在を無条件で肯定されるという相互の関係が形成されるように指導することがここでは求められる。先に内容項目「家族愛，家族生活の充実」に関する記述の中で言及した柏木恭典の言葉はこのことの重要性を指摘した言葉として読むこともできるであろう。ここでも再度，柏木の言葉を引用しておくことにしたい。

「われわれは，認められ，受けとめられて初めて，そこに『居場所感』を見いだすことが可能となる。誰にも認めてもらえず，受けとめてもらえない場所に居場所感を見いだすことはない。われわれは皆，認められることや愛されることを欲している。それが満たされて初めて，他のものを認め，愛することができるのである。パラフレーズすれば，特定の他者との親密圏を十全に生きて初めて，匿名の他者との公共圏を十全に生きることが可能となるのである。本来であれば，家族の構成員が無反省的に，子どもを認め，受けとめ，愛することは自明なことであった。だが，現代の家族の現実を鑑みると，その自明性は，完全にとはいわないまでも，喪失しつつあるように思われる。／とするならば，その『アットホームな親密圏を十分に生きる』という営みは学校で保障されるべきであろうし，その営みこそが学びの前提となるのである。…子ども一人ひとりが大切にされ，認められ，愛される場所にするからこそ今日の学校に与えられた責任なのではないだろうか。」（柏木 2011， 230 頁）

教師，児童生徒が，自分たちの学校・学級を「一人ひとりが大切にされ，認められ，愛される場所にする」を目指して互いに協力し合うこと，そして，そのためにはひとりひとりに何ができるか共に考えていくこと，このことが，内容項目「よりよい学校生活，集団生

活の充実」の指導においては基本的に求められると言えるであろう。

集団の意義、集団生活の意義もまた、人は傷つきやすい脆弱な存在であり、ひとりでは生きていけず、他者と共に生き、互いに支え合いながら生きていくことが必要な存在であるというところがある。互いに支え合いながら生きていくことこそが集団生活であり、集団生活をしなければ人は人として生きていくことはできないというところに、集団生活の必要性と集団生活の意義があるのである。

しかし、学校という共同生活の場は、共同生活の場であるからこそ、かえって他を排除することが行われてしまう場でもある。他を排除することによって、同質性を確保し、同質の者同士だけの間での共同生活が営まれてしまうことになりがちである。いじめもこうした形で起こる共同生活のひとつであると言える。

問われるべきは、いかなる形での共同生活が必要なのかということである。傷つきやすい存在である自分が傷つくことを防ぐために、他者を傷つけることは許されるのであろうか。傷つきやすい存在である人間同士、傷つけあうのではなく支え合うことによって共に生きていく方途を探し求めていくこと、意見の対立を異なる意見の排除という形で解消するのではなく、合意形成をはかることを大切にしながら意見の対立を克服しようとする姿勢をもちつづけることで意見の異なる者同士の共存を何とか維持していこうと模索し続けること、こうした営みを続けていこうとする姿勢の中にこそ、「集団の中での自分の役割と責任」の自覚が見て取ることができるのであって、「集団の中での自分の役割と責任」は個を捨てて集団に奉仕することにあるわけではないということは忘れないようにしたい。

〈参考文献〉

柏木恭典 2011 「学校と家庭の狭間で揺れる子どもたち」、柏木恭典他 2011 所収。

柏木恭典他 2011 『学校という対話空間：その過去・現在・未来』北大路書房。

桂木隆夫 2005 『公共哲学とはなんだろう』勁草書房。

キテイ, E. F. 2010 『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』白澤社。

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』。

山脇直司 2004 『公共哲学とは何か』（ちくま新書 469）筑摩書房。

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。

「郷土の伝統と文化を大切に」する，「郷土を愛」するということが，この内容項目では指導すべき内容として掲げられているが，自分の住み慣れた郷土，懐かしい故郷への愛着の気持ちは，多くの人々のうちで自然と湧き上がってくるものであると言える。郷土への愛着の気持ちは，何に対する愛情であり，どのような内容のものであるのか，道徳の授業の中で意見交換を行うということもできるであろう。学級内の生徒たち同士で意見交換するばかりではなく，その土地に暮らす多くの人々の思いに触れる機会があってもよいであろう。

しかし，道徳教育における郷土愛は，生まれ育った土地に対して自然とわき起こってくる愛着の気持ちだけを対象とするのではない，ということに注意したい。郷土に対する愛着の気持ちに関する意見交換を通じて，自分もっている郷土への思いと同じ思いを他者が共有していることに気づくことができることもあるであろうし，自分とは異なった視点で郷土のよさを見いだしている他者の思いに気づくこともあるであろう。そうした多様な思いを人々がもっていることを互いに共有し，多様な思いを認め合うことが必要であろう。そして，その上で，地域社会・郷土のどのような発展が求められるのかを考え，どのような方向での発展が，われわれが共に暮らす地域社会・郷土には求められるのか検討するということが授業の中で行うことが「考える道徳」としての道徳授業には必要であると思われる。

「よりよい学校生活」においても言及したことであるが，郷土にしても学校にしても，それはわれわれがそこで生きている場，生活している場であるということ，ここに道徳の授業でこれらのテーマを扱う際の糸口があるように思われる。自らの生の基盤に関心を持ち，それを大切にしていこうと思うことは，そこで生きている自分自身に関心を持ち，大切にしていこうとするものの一つの現われであると言えるであろう。

郷土への愛着の気持ちを持てるようになることは望ましいことではあるが，愛着の気持ちをもてないことを批判するような指導になってはいけない，ということには注意したい。学校と同様に郷土も，好むと好まざるとにかかわらず，否応なしにそこで生きざるをえない場でもあり，そのことゆえに苦しんでいる人たちもいる，ということ忘れてはならない。郷土を大切にすることは，郷土のよい面を受け継いでいこうと努めることばかりではなく，郷土の抱える問題点を自覚し，どうしたらそれを改めることができるか主体的に考えていくことでもある，ということができるであろう。

学校の道徳教育における郷土愛の指導においては，他の人と共に生きる場である郷土・地域をどのようにしたら，よりよい場にするができるのかを考えるということ子どもたち・生徒たちが実践できるようにしたいところである。また，社会科の授業とも連動させて，個別具体的な問題を取り上げて，「よりよい場」を創り上げていくためには何が必要か考える活動を子どもたち・生徒たちが実践できるように配慮することも必要であろう。こう

した実践は、自国の伝統・文化の尊重や愛国心の問題を考える際にも有効に機能しうるように思われる。

〈参考文献〉

桂木隆夫 2005 『公共哲学とはなんだろう』 勁草書房。

キテイ, E. F. 2010 『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』 白澤社。

齋藤純一 2003 「愛国心『再定義』の可能性を探る」, 『論座』 2003年9月号朝日新聞社

高橋哲也 2004 『教育と国家』 (講談社新書) 講談社

広田照幸 2005 『《愛国心》のゆくえ：教育基本法改正という問題』 世織書房

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』。

山脇直司 2004 『公共哲学とは何か』 (ちくま新書 469) 筑摩書房。

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。

学校教育における愛国心教育を考えると，高橋哲也の「何を愛するかは個人の自由，最も自由な領域に属するべきことです」（高橋 2004，68 頁）という指摘に耳を傾ける必要がある。こうした自由を堅持しようとするを，「行き過ぎた個人の自由の尊重」であるなどと非難すべきではない。「何を愛するかは個人の自由」であるということ堅持しようとする立場からすれば，学校教育において愛国心教育を行うことは個人の自由の侵害であり，行ってはならないということになるであろう。

また，ある特定の国のあり方や自国の文化・伝統を善きものとして愛し，大切にすることを強調する教育を行うならば，広田照幸が危惧するように，それは「妙なプライドをもった自国中心主義者を生み出してしまう結果になりかねないだろう」し，「自国文化がすぐれており他国の文化にはさほど価値を認めない，というふうに粗雑に考えてしまう」（広田 2005，179 頁）生徒たちを生んでしまうことにもなりかねないだろう。

では，学校教育において愛国心教育はいかなるかたちでも行うべきではない，と言うべきなのだろうか。この問いに対して「行うことは可能である」という方向での回答を行うにあたって，一つの示唆を与えてくれる論考を齋藤純一が提示してくれている。「愛国心」というと，通常は，自分の国家を愛し，これに奉仕しようとする態度として理解されるが，齋藤は「愛国心」を「ナショナリズムとの癒着から切り離して，それを自らの属する政治的空間に対する積極的な関心／関与として定義しなおす」（齋藤 2003，22 頁）ことを試みている。そして，最終的には「『愛国心』を同じ政治的空間にともに属しているという感情，その空間を外部から隔てることなく，内外にわたる問題連関の認識に立ちながら，それがかかえている問題を民主的な意思形成・意思決定によって解決していこうとする思想と行動として定義しなおす」（齋藤 2003，25 頁）している。彼によれば，自らの属する政治的空間は国家に限られるわけではなく，「国家以外の——国境に制約されない——政治的な空間や連帯に愛着や忠誠の感情が寄せられていくこと」（齋藤 2003，24 頁）もまた「愛国心」と呼ぶことができるのである。齋藤によれば，「国家は『愛国心』が向けられるべき唯一の特権的な対象ではなく，『愛国者』たらんとすれば同時に『コスモポリタン』たらざるをえず，『国民』ではない人々も『愛国心』をいだきうるものでなければならない」（齋藤 2003，25 頁）という条件が堅持されることによって，「愛国心」は「排除しない愛国心」となることができるのである。「排除しない愛国心」のもとでは，「異論を封じない討議によって意思形成がおこなわれ，そのことによって「はじめて，少数派は多数派の意思決定を（暫定的に）受け入れることが可能となる」（齋藤 2003，25 頁）のである。市川秀之の言葉を借りるならば，同じ空間を生き，共通の課題に取り組もうとするあらゆる人が「この場所をよくしていこう」と思う際に抱くポジティブな感情が，齋藤の言う「再定義された愛国心」なのである（市川

2014, 117 頁)。

こうした「愛国心」の再定義の試みを参考にして、「国を愛する態度」の指導の方向性を考えていくなれば、以下のようなことをありうべき指導の方向性として指摘することができるであろう。愛国心教育を、特定の国家のあり方の受容を強要するようなものに貶めないためには、そして、特定の政治的立場に立った教えを注入するようなものに貶めないためにも、自らの生きる場を、共に生きている者たちと協働してよりよくしていこうとする意欲や関心として愛国心をとらえ、そうした意欲や関心を育てていくことを学校教育における愛国心教育として目指していくことが大切であろう。

愛国心と愛郷心・郷土愛を混同することを戒める議論がある。それらの議論において想定されている愛国心はいわば「愛国家心」であり、郷土愛が自然とわき起こる愛と考えられるのに対して、「愛国家心」としての愛国心はつくられたものであるという違いが強調される。愛国家心としての愛国心と「再定義された愛国心」は全く別なものである。また、「再定義された愛国心」は自然に愛着としてわいてくる郷土愛から出発するものではあるが、単なる郷土愛とも異なる面を有している。「再定義された愛国心」において想定されている国は、既にある一定のかたちで存在していて、それに忠節を誓うことが求められるものでもなければ、そこから愛着の気持ちが自然とわいてくるものとも異なる。その国は、これからわれわれが共につくる将来の姿として愛され、想像されるものでもあるのである。

「再定義された愛国心」は、「公德心」、「公共の精神」、「よりよい学校生活」、「郷土を愛する態度」といった内容項目においても参照することが求められる公共哲学の立場（「民による公共」を重視する立場）からも肯定しうる「愛国心」であるということができる。さらに言えば、「国際理解、国際貢献」とも共通の基礎の上に展開されうるものでもある。これらに共通の基礎とは、「他者とともに生きる場をよりよくしていこうとする関心・関与を育てていこうとする姿勢」のことであり、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」に分類される内容項目に関しては、いずれも、この基礎を重視しながら授業が構想されるべきであると言えるであろう。

〈参考文献〉

市川秀之 2014 「グローバル化の中の道徳教育」、田中智志・橋本美保監修・松下良平編著 2014 所収。

齋藤純一 2003 「愛国心『再定義』の可能性を探る」、『論座』2003 年 9 月号朝日新聞社

高橋哲也 2004 『教育と国家』（講談社新書）講談社

田中智志・橋本美保監修・松下良平編著 2014 『新・教育課程シリーズ 10 道徳教育論』一藝社。

広田照幸 2005 『《愛国心》のゆくえ：教育基本法改正という問題』世織書房

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』。

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。

この内容項目は、二つのキーワード、すなわち「国際理解」と「国際貢献」から構成されているが、これらはそれぞれ異なる仕方での主題化が可能であるように思われる。

まず、「国際貢献」においては、グローバル化が進む世界の中で「今日私たちが抱える問題、例えば環境や資源、食料や健康、危機管理など、どれも一地域や一国内にとどまる問題ではない」(文部科学省 2015, 59 頁)と言わざるを得ない地球規模の問題を主題として取り上げ、こうした問題を世界の他の地域の人々や他の国々の人々と協働し、連帯することによって解決していこうとする意欲を高め、世界の平和と人類の幸福に主体的に貢献していこうとする姿勢を育む指導が求められる。人類の幸福に主体的に貢献することが求められるのも、それは、私たちが「地球規模の相互依存関係の中で生きており」(文部科学省 2015, 59 頁)、そうした相互依存関係がなければ人として生きることができない存在だからであるということには注意を払っておくことにしたい。したがって、「国際貢献」は恵まれた者による一方的な施しではなく、世界の人々との協働・連帯という形を取らなければならないのである。ここにおいても、われわれはだれもが傷つきやすい脆弱な存在であり、互いの支え合いを必要とする存在であるということの自覚が必要なのであり、その自覚のもとに「国際貢献」はなされるべきであろう。具体的な指導としては、こうした自覚のもとに行われていると考えられる数々の国際的な NGO 活動、NPO 活動を事例として取り上げて、考察を深めていくことが有効であると考えられる。

ここでは、「国際貢献」の観点において目的とされるものを「人類の幸福」と記したが、『中学校学習指導要領』および『中学校学習指導要領解説』では「人類の発展」と記述されている。この「人類の発展」という表記は、おそらく、“human development”(人間開発)を念頭に置いたものであろう。したがって、ここで目的として目指されるべき「人類の幸福」とは一体どのようなもの・ことなのかを考えるためには、A・センやヌスバウムらの言う「ケイパビリティ」、「人間開発」にどのようなもの・ことが含まれているか参照することが有効であると言える。『人間開発報告書 1990』は、「人間開発」に関して以下のようなことを述べている。

「人間開発は人びとの選択を拡大する過程である。これらの広範囲の選択のうちもっとも重要なものは、長命で健康な生活をおくること、教育を受けること、そしてまともな生活水準に必要とされる資源を手にするることである。政治的自由、人権の保障、人格的な自己尊重がさらなる選択に含まれる」(United Nations Development Programme, 1990, p. 1. 訳文は、馬淵浩二氏による翻訳を使用。馬淵 2015, 188 頁参照。)

「人間開発」として最も重要なものとして挙げられているものは、人々の基本的ニーズと言えるものであり、これらを確保すること、このことの実現を目指して世界の人々が協働する姿を具体的にイメージできるような指導を行うことが、この内容項目の指導の具体例として考えられる。(例えば、東南アジア諸国における教育活動への支援など。)

「人間開発」は現代の世界の中で、(少なくとも表向きは)世界共通・人類共通の普遍的な価値を有することと考えられているものである。「国際貢献」は普遍的な価値の追究という側面を持っていると言える。しかし、この「人間開発指数」として取り上げられている「人権」に関しても、それは西洋由来の考えかたであって、たとえばイスラム文化にはなじまないなどと言われることがある。文化の差異や価値観の多様性をいかに認め合うべきかという問題がここに生じてくるのであり、この問題を主題的に考えるのが、もう一つのキーワード「国際理解」に関する指導である。

『中学校学習指導要領』における本内容項目の記述の文章においては、「国際理解」は「他国を尊重」することと表現されており、その「他国を尊重」することを、『中学校指導要領解説』は以下のように説明している。

『他国を尊重』するとは、他の地域や国々はそれぞれの文化や伝統、歴史をもっており、地域や国々の在り方、あるいはそういう地域や国々のもっている理想等を、違いは違いとして理解し、それを尊重していくことを意味している(文部科学省 2015, 59 頁)。

自文化とは異なるものであっても、「違いは違いとして」、異文化を異文化として理解し、尊重することが重要であって、自文化と異なるという理由だけで異文化を排除する自文化中心主義の考え方に陥ってはならない、ということは、「国際理解」の指導にあたって基本にすえられるべき考え方であるということが出来る。この考え方は、道徳的相対主義と呼ばれる考え方と共通する面を有している。道徳的相対主義の考え方によれば、道徳は文化・社会等に相対的なものである。道徳は文化・社会によって異なり、異なった道徳の間に、価値の優劣はなく、自分の価値観(道徳)で他の価値観(道徳)をはかって、批判してはならないということになる。このように道徳的相対主義は、先ほど「国際理解」の指導の基本に据えられるべきとされた考え方を共有しているのであるから、肯定的に評価されるべき面を有する考え方であるとともに、実際に現代の多くの人々が肯定的に受けいれている考え方でもあるといえる。

しかし、異文化と自文化の「違いは違いとして理解し、それを尊重していく」という道徳的相対主義を安易なかたちですすめていくと、いくつかの問題点に直面することになる。道徳的相対主義を無批判に受け入れることによって生じる問題点として、丸田健は以下の3点を挙げている(丸田健 2005, 70 - 72 頁)。

①異なる社会集団を道徳的に批判できなくなる。

人々から自由がはく奪されている社会があっても、道徳的相対主義の立場に立つならば、自由は尊重すべきという自分の社会の価値観を押し付けてはいけないので、自由をはく奪している社会に対して異議申し立てしてはいけないということになる。

②自分が属する社会集団の道徳的批判もできなくなる。

戦時中、この戦争は正しい戦争であるという認識が日本社会にあったなら、道徳的相対主義的にはその認識は正しいのであり、それに反対することは悪であるということになる。

③他者に対する関心の希薄化を助長する。

異なる価値観を持つ者同士の間では、価値判断の不一致が生じる。道徳的相対主義の立場に立つならば、価値判断の不一致はそのままに尊重し、解消してはならないということになる。価値判断の不一致を抱えた者同士が、不一致を維持したままに共に生活をすれば、不一致ゆえの対立・衝突が生じてしまうことは避けられない。価値判断の不一致を維持しつつ、不一致ゆえの衝突を避けるためには、価値観の異なる者同士が共に生きるということ断念し、価値観を共有できる者だけで暮らす閉鎖的な付き合いに限定すべきである、ということになる。

これらの問題点を克服するためには、文化の差異を越えて、「人類に共通の準拠枠」と言えるようなもの（例：人を殺してはいけない、親しいものを手厚く葬る、等）に着目することによって、「違いは違いとして理解」しつつ、より深く異文化を理解したり、あるいは異文化に異議申し立てをしたりすることもできるようになるし、場合によっては自文化に対する批判の意義を理解できるようにもなる（丸田 2005, 73 頁参照）。人類に共通の準拠枠を支点として、自他の間での対話を行うことが、異文化理解、国際理解をより深めていくことにつながるのである。丸田も言うように、「他者に対する開かれた態度であったはずの相対主義が、かえって他者に対して心を閉ざす傾向を助長するようではいけない」（丸田 2005, 73 頁）、というべきである。「国際理解」に関する指導にあたっては、他者に対して閉じた態度を助長するような形での相対主義的な見方に陥らないように注意する必要がある。

〈参考文献〉

セン, A. 1999 『不平等の再検討』池本幸生他訳, 岩波書店。

中戸義雄・岡部美香編著 2005 『道徳教育の可能性』ナカニシヤ出版。

ヌスバウム, M. C. 2005 『女性と人間開発』池本幸生他訳, 岩波書店。

馬淵浩二 2015 『貧困の倫理学』（平凡社新書）平凡社。

丸田健 2005 「道徳規範の諸側面」, 中戸義雄・岡部美香編著 2005 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』。

United Nations Development Programme, 1990, *Human Development Report 1990*, Oxford University Press, USA, 1990.

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

D-19 生命の尊さ

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。

生命の連続性は、いくつかの異なった視点から考えることのできるものである。ひとつは、地球上に生命が誕生し、それ以降、種や個体としては死滅を繰り返してきているが、生命としては引き継がれつつ、いまにつながっているという意味での生命の連続性を考えることができる。この意味での連続性からは、地球環境の特異さ、生命が存在することのごく小さな確率などに由来する「尊さ」の感覚を味わうことができるであろう。また、あるあり方が生き残ることにつながっているということからは、特定のあり方をもって生まれ、生きていくことの「尊さ」について考えることもできる。

いまひとつの連続性としては、先祖から受け継ぎ、子孫へとつないでいくいのちの連続性ということを考えることもできる。ここからもある特定のあり方をもって生まれて生きていることおよびそれを次世代へと受け渡していくことの「尊さ」を感じ取ることができるであろう。また、いのちをそこから受け継いできた者たち、いのちをそこへとつないでいった者たちといった、自分にとって大切な者たちに死なれてしまい、あるいは死なせてしまったことから痛切に感じさせられてしまういのちの有限性や取り返しのつかないさが、かえっていのちを「尊いもの」たらしめることにもなる。

このようにして実感してくることになるいのちの「尊さ」を「かけがえのなさ」と表現することは可能であるが、ここでは「かけがえのなさ」の二義性に注意したい。

どのような在り方をしているかという点での「かけがえのなさ」と、どのような在り方をしているかに関わらず存在しているだけでそれぞれがかけがえのないものだと言えるという場合の「かけがえのなさ」との二義性に注意したい。

いまここに「私」が存在することの「偶然性」に関しても同様なことが言える。どのような両親のもとに生まれ、どのような名前を持ち、どのような人生を歩むことになったかということも、今ここに「私」があることの偶然性ということができるが、これはいまここで「私」がどのようにあるかということに関する偶然性である。これとは区別することができる偶然性として、どのようなものであるかに関わらず、そもそも私が存在するという事実それ自体が偶然であるという意味での、私があるということそのことの偶然性を挙げることができる。

これは、ウィトゲンシュタインの「神秘とは、世界がいかにあるかではなく、世界があるということそのことである」（『論理哲学論考』6・44）という言葉と通じる内容をもつものである。世界がこのようなあるということが驚くべきことなのではなく、世界があるということ、そのことがまさに驚くべきことなのである。同様に、「私」がこのようなあることが

驚くべきことなのではなく、「私」があるということそのことがまさに驚くべきことなのである。

これは自己肯定感（あるいは自尊感情）の二つの区別にも通じている。例えば、近藤卓は自尊感情を社会的自尊感情と基本的自尊感情とに区別し、そこに以下のような違いが見出せることを指摘している。

「社会的自尊感情は、他者との比較を想定しており、より優位な位置へと自分を高めていこうとする意欲につながります。それに対して、基本的自尊感情は、自分自身が今ここに存在していることを保障するもので、このまま生きていていいのだという根源的な感情です。いのちの教育が目指すものは、いうまでもなく基本的自尊感情の確立であり補償（ママ）です。」（近藤 2007, 12 頁）

近藤の言う社会的自尊感情に関連するのは、自分がどのようにあるのかに関わる「尊さ」やかけがえのなさの感情であるということが出来る。一方、彼の言う基本的自尊感情は、自分が存在することそのことの「尊さ」やかけがえのなさの感情であるということが出来る。近藤は、彼の提唱する「いのちの教育」の目指すものは基本的自尊感情の確立であると述べているが、このことは「生命の尊さ」という内容項目に関する指導において目指すべきものは何かを考える上での示唆を与えてくれている。「生命の尊さ」の指導において目指すべきは、自分が存在することそのことを自分がどのようにあるかに関わらずに肯定することができることとしての自尊感情・自己肯定感の確立である。

近藤の言う社会的自尊感情を育てることも重要なことであるのは確かである。しかし、それは「生命の尊さ」の指導においてよりも、「個性の伸長」において主題的に取り上げることが適切である。もちろん、「個性の伸長」の指導においても、基本的自尊感情の保障が基盤にあることが前提であることには変わりはない。この意味で、「生命の尊さ」の指導と「個性の伸長」の指導は、相互に関連するものであるということも意識しておく必要があるだろう。

〈参考文献〉

- ウィトゲンシュタイン, R. 『論理哲学論考』(野矢茂樹訳 2003 岩波文庫)
近藤卓 2007 『いのちの教育の理論と実践』 金子書房
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』。

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。

自然の崇高さとは、自然とはそれなくして人間が生きていくことはできず、その恵みによってはじめて生きていくことが可能になるものであると同時に、人間に対して大いなる災いをもたらす存在でもあるという自然の二面性のうちに共通してみられる、人間の意のままにならない人間的な次元を越えたものであるという点にあるということができる。

しかし、人間は自分の生活のために欠かすことのできない自然を、もっぱら自分の生活のためにあるものとみなして、自然を自分の生活を豊かにするために利用し改変することはよいことであると考えもする。科学技術を身につけるに伴って、自然を支配可能なもの、意のままに利用可能なものと見なす傾向も強まってきたということもできる。こうした、環境倫理的な意味での「人間中心主義」が、現在の自然環境の問題を引き起こしている要因の一つとして挙げられることがある。

自然の崇高さに関して言及した、「自然とはそれなくして人間が生きていくことはできず、その恵みによってはじめて生きていくことが可能になるものである」という自然観は、人間を自然の支配者として位置づけるのではなく、自然・生態系の一構成員とみなす見方と親和性を有すると言える。自然・生態系に属するすべてのものは、相互につながり合い、相互に依存しあうことによって、はじめて生存が可能となるのであり、ここに生物多様性を維持することの意義があるということができる。この点から見て、「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」するということは、自然という「生命共同体」(A・レオポルド)の一員として、自らの所属する共同体の全体性と統合性を維持していくことの重要性を理解することととらえ返すことができるように思われる。

この観点からは、持続可能な開発ということも、単にある一定程度の次元の人間の生活が持続可能であるための成長や開発ということが考えられていけばよいのではなく、そうした人間の生活のあり方が持続可能であるために欠くことのできない自然環境の持続可能性も考慮に入れられなければならない。

〈参考文献〉

- レオポルド, A. 『野生のうたが聞こえる』(新島義昭訳 1997 講談社学術文庫)
IUCN 国際自然保護連合・UNEP 国連環境計画・WWF 世界自然保護基金 1992 『新・世界環境保全戦略 かけがえのない地球を大切に』 小学館
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』

D-21 感動, 畏敬の念

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。

ここで「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」ということが言われ、「畏敬の念」という言葉が使用されている歴史的な経緯をたどるならば、「期待される人間像」（1966年中央教育審議会答申別記）において示された、「宗教的情操」としての「生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念」に至りつくことは否定できないであろう。「われわれはみずからの自己の生命をうんだのではない」のであり、自らの生命の根源は、われわれ「人間の力を超えたもの」であり、「聖なるもの」である、ということができる。この関連を重視する立場からすれば、ここで語られている「畏敬の念」は、人間を人間たらしめる「絶対者」、「神」、「仏」、「天」などの永遠絶対のものに対する畏敬の念ということになる。「畏敬の念」が内容項目として取り上げられることになった経緯からこのことは言えるばかりではなく、一般的にも「畏敬」の対象として思い浮かべられるものは「神」などの絶対者であるということができるであろう。

しかし、「人間の力を超えたもの」として「神」や「仏」などを取り上げて授業を実践しようとしても、特定の宗教によらずに実践することは難しい。宗派教育が禁じられる公立学校での道徳教育では、この方向で「畏敬の念」を取り上げるのは困難である、と言わざるをえない。では、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」は、どのようなものとして理解すべきなのだろうか。ここでは、この課題をO・F・ボルノーの「畏敬」に関する主張を参考に考えていくことにしたい。

ボルノーは「神に対しては、畏敬はあまりに弱く不適切な振舞い」（ボルノー2011, 56頁）であると述べ、神を畏敬の対象と考えることに異議を唱えている。ここに「畏敬の念」を取り上げる際にもうひとつ注目すべき論点を見て取ることができる。彼において「畏敬は、この世において神的なものの作用として感じられるものに対する適切な態度である」（ボルノー2011, 56頁）のであって、畏敬の対象は神そのものではなく、神的なものの作用が働いているところのものである。それゆえ「我々は神聖な場所や厳粛な機会に畏敬の念を抱く」（ボルノー2011, 56頁）と言われるのである。

ボルノーは恐怖と畏敬との違いについて以下のように述べている。

「恐怖は、自己と恐ろしいものとの間の隔たりをできるだけ大きく保つことを試みるのに反して、畏敬の念を抱く者は、畏敬すべき人の近くに留まっていたいのである。畏敬すべきものは彼に対して威嚇的ではなく、むしろ友愛的で促進的に向かうのであり、それゆえに彼は愛や敬愛のような仕方で引き寄せられるのを感じるのである。／この両方の感情、つまり気持ちを傾ける敬愛と尻込みする恐怖との共同作用において、一種の均衡が形成されるの

であり、そこではつねに一方の感情の動きの直接的に摑む力が、対立する力によって調整される。」(ボルノー2011, 60 頁)

また、これもボルノーの言うように「畏敬は必然的に他の存在への関係であり、そして必然的に我々とは違った存在への関係である」(ボルノー2011, 68 頁)。ボルノーは「他の存在」を二つに分けて、畏敬に「我々の上にあるものに対する畏敬」と「我々の下にあるものに対する畏敬」との区別が成り立ちうることを指摘している(ボルノー2011, 68 頁)。「我々の上にあるもの」とは、『中学校学習指導要領解説』にあるように「人間の力を超えたもの」と言い換えることのできるものであり、大いなる自然など、それによって人間が初めて存在することが可能になっているもののことであろう。では、「我々の下にあるもの」とは何であろうか。これについてボルノーは、そのか弱さゆえに抱かれることになる「幼子に対する畏敬」をその具体例として挙げている。か弱く、壊れやすい脆弱なものに対して、その壊れやすさへの恐れ感情をもつとともに、壊れやすい脆弱なものを保護しようとする思いをあわせてもつことが「畏敬」という語で語られている。同様な意味で老人もまた畏敬の対象となると言われる。「畏敬は老人が既に弱く衰え始める場合にまさに始まるのである。そして畏敬はまた、個々の巨大ないしはその他何らかの功労のある人物にそれほど妥当するのではなく、その純粋な形では、まさに無名で取るに足らない年寄りの際に発生する」(ボルノー2011, 73 頁)。弱さゆえに畏敬の対象になるものとしてはほかに女性も挙げられている。「畏敬の念をおこさせるのはまた女性と子どもであるが、それはまさにその弱さにおいてである」(ボルノー2011, 73 頁)。畏敬は、自らを超えるものへの思いにとどまらないこと、この点にも注目しておきたい。

畏敬の対象として生を挙げることもできる。「ここでは生は生物学的な意味ではなく、我々を支え、そして我々が我々の現存在のあらゆる瞬間にそれに密接に結びついているすべてを司る神的な生として理解されるべきである」(ボルノー2011, 73 頁以下)。我々の存在を支えてくれるものとして我々を超えているもの、「人間の力を超えているもの」としての生が畏敬の対象となるのである。そして、さらにここで注目しておくべきことは、生が畏敬の対象になるのは、それが弱く脆弱なものでもあるからであることにボルノーが言及していることである。「力としての生は同時に両方である。すなわち生は、すべての個々の現存在を支え、そしてそれが無ければ個々の現存在が存立し得ない根底として、強力で圧倒的である。しかし、生はやはり再び弱く、傷つきやすい。」(ボルノー2011, 74 頁)。

「生はここでは、諸々の世代の鎖によって一貫して流れており、その担い手が個々人である肉体的な生(生命)であり得る。かくして、ここでは肉体およびそれと関連している諸機能に対する畏敬が存在する。しかし生はまた精神的な意味で、人間が保護し、そして彼がそれに奉仕しなければならない無意識的な創造的なものでありうる。それはつねに、必ずしも本来的に彼の意思の自由になるものではなく、彼がそれに恩がある何かより大いなるものである。」(ボルノー2011, 76 頁)

自己の意思の自由になるものではないものをそのままに受け容れようとする態度のうちには畏敬の念を見て取ることもできるであろう。自分の意のままにならないものをそのまま

に受け容れること、これは、例えば仏教においては「一切皆苦」という言葉とともにその必要性が語られていることであり、自分の意のままにならないものを自分の意のままにできるかのように錯覚し、自己を誤って絶対化しがちであるという人間の傲慢なあり様をキリスト教は「原罪」という言葉で語りだしてもいる。畏敬ということを既存の宗教の教えとの関連において検討してみるならば、以上のようなことを指摘できる、ということ为先のボルノーの言葉は教えてくれるように思う。「原罪」との関連からは、畏敬と傲慢とは対義語的な位置づけができることを垣間見ることができる。

「畏敬すべきものに直面した人間に特徴的な表現は、沈黙である。人間は畏敬のために黙り込む。『黙り込む(verstummung)』というのは、ここでは正しい言い表し方である。なぜならば、それは人間が何らかの熟慮からそれへと決断する意図的な沈黙ではなく、往々にして彼の意思に反してまでも、畏敬すべきものとの邂逅(Begegnung)の際に内的な深みから突然現れるからである。畏敬は人間を沈黙へと強要する。」(ボルノー2011, 78 頁)

「畏敬への教育が可能であるならば、それは確かに外部からの教化によってではなく、しかしまた、すでにそれへと教育された人たちの恭しい振る舞いへと次第に成長させることによってでもない。そうではなくて、畏敬の念は、畏敬すべきものを知らず知らずの間に傷つけることを経由する道においてのみ入手できるので、それへの教育はまったく限られた程度においてのみ可能なのであり、しかも畏敬すべき人間自身が彼の教育的責任のゆえに、いまだ不敬な者の力へ赴いて、自己の傷つきやすさにおいて彼に身を晒すことによるのみ可能なのである。」(ボルノー2011, 86 頁)

生命への畏敬の念を、生命の「傷つきやすさ・脆弱性」へのまなざしとしてとらえることが必要であることを、これらのボルノーの言葉は語っているように思う。

〈参考文献〉

- 岩田文昭 2007「道德教育における〈宗教性〉」, 国際宗教研究所(編) 2007『現代宗教 2007』秋山書店, 所収
- 貝塚茂樹 2012『道德教育の取扱説明書: 教科化の必要性を考える』学術出版会
- 貝塚茂樹監修 2015『文献資料集成 日本道德教育論争史 第Ⅲ期 戦後道德教育の停滞と再生 第13巻「期待される人間像」論争』日本図書センター
- 氣多雅子 2008「宗教学の立場から『宗教的情操教育』を考える」, 学術の動向編集委員会(編) 2008『学術の動向 2008年12月号』公益財団法人日本学術協力財団, 所収
- ボルノー, O. F. 2011『畏敬』岡本英明訳, 玉川大学出版部
- 1978『問いへの教育 増補版』森田孝・大塚恵一訳編, 川島書店
- 文部科学省 2015『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』。

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の喜びを見いだすこと。

ヴィクトール・E・フランクルは生の意味について以下のようなことを述べている。

「最期の瞬間までだれも奪うことのできない人間の精神的自由は、彼が最期の息を引き取るまで、その生を意味深いものにした。なぜなら、仕事に進化を発揮できる行動的な生や、安逸な生や、美や芸術や自然をたっぷり味わう機会に恵まれた生だけに意味があるのではないからだ。そうではなく、強制収容所での生のような、仕事に真価を発揮できる機会も、体験に値すべきことを体験する機会も皆無の生にも、意味はあるのだ。／そこに唯一残された、生きることを意味あるものにする可能性は、自分のありようががんじがらめに制限されるなかでどのような覚悟をするかという、まさにその一点にかかっていた。被収容者は、行動的な生からも安逸な生からもとっくに締め出されていた。しかし、行動的に生きることや安逸に生きることだけに意味があるのではない。そうではない。およそ生きることそのものに意味があるとすれば、苦しむことにも意味があるはずだ。苦しむこともまた生きることの一部なら、運命も死ぬことも生きることの一部なのだろう。苦悩と、そして死があつてこそ、人間という存在ははじめて完全なものになるのだ。」(フランクル 2002, 112 頁以下)

『『生きていることにもうなんにも期待がもてない』／こんな言葉にたいして、いったいどう応えたらいいだろう。…／ここで必要なのは、生きる意味についての問いを百八十度転換することだ。わたしたちが生きることからなにを期待するかではなく、むしろひたすら、生きることがわたしたちからなにを期待しているかが問題なのだ、ということを知り、絶望している人間に伝えねばならない。」(フランクル 2002, 120 頁)

「具体的な運命が人間を苦しめるなら、人はこの苦しみを責務と、たった一度だけ課される責務としなければならないだろう。人間は苦しみと向きあい、この苦しみに満ちた運命とともに全宇宙にたった一度、そしてふたつとないあり方で存在しているのだという意識にまで到達しなければならない。だれもその人から苦しみを取り除くことはできない。だれもその人の身代わりになって苦しみをとことん苦しむことはできない。この運命を引き当てたその人自身がこの苦しみを引きうけることに、ふたつとないなにかをなすとげるたった一度の可能性はあるのだ。／強制収容所にいたわたしたちにとって、こうしたすべてはけっして現実離れした思弁ではなかった。わたしたちにとってこのように考えることは、たった一つ残された頼みの綱だった。それは、生き延びる見込みなど皆無のときにわたしたちを絶望から踏みとどまらせる、唯一の考えだったのだ。」(フランクル 2002, 131 頁)

これらのフランクルの言葉は、苦しむ者であることを避けられないわれわれにとって、苦しむことのうちにある生きる意味を問い直させてくれる言葉であり、われわれを勇気づけてくれる言葉であると言える。また、苦しみのうちにも生きる意味を見いだすことができる人間の強さを改めて感じさせてくれる言葉でもある。

ただ、こうした言葉を受けとめることができないほど苦しみに打ちひしがれてしまうということもあるのではないだろうか。そのような苦しみのうちにある人たちに対して、どのように応じることができるのであろうか。

このとき必要となるのは、生きることにはそもそも意味などないのだということをもそのまま受けとめることではないだろうか。「生命の尊さ」の内容項目の欄でも言及したように、われわれが生きて存在していることは偶然であり、このようなあり方で生きて存在していることが偶然であるばかりか、そもそも生きて存在していること自体が偶然である。生きて存在していることそれ自体が偶然であり、そのことには何らの理由も根拠もない。生きて存在していることに理由も根拠もない、それゆえに生きていることそのことにそもそも意味などない、それなのに、なぜかいまここに生きて存在している。このことを真に驚くべきこととして感じとることができたならば、あるいは、それがわれわれの生の常態なのだと受け入れることができれば、意味はなくとも生きていくことが可能になりはじめるのではないだろうか。

また、生きる意味を見いだせずに苦しむ人が、生の意味のなさ・存在の根拠のなさを真に驚くべきこととして受け入れることができるようになるためには、言葉によって生きる意味を構築するのではなく、苦しむ自分のかたわらにただともにいる人、この意味のない生をただとも生きてくれる人、苦しみ悲しみ涙する自分とともにただ泣いてくれる人、こうした人々との出会いが必要なのではないだろうか。こうした人々と出会えることでかろうじて生き延びることのできる生もあるのではないだろうか。こうした人々との出会いがあってはじめて先のフランクルの言葉も受けとめる勇気が出てくるのではないだろうか。(フランクル自身が自らの言葉を受けとめることができるようになったのは、愛する妻への思いをもちつづけ、想像の中で妻と語り、「愛する妻の姿を心のなかに見つめること」(フランクル 2002, 63 頁) ができていたからであるように思われる。)

教師には、子どもたちという「苦しむ人」の「かたわらにただともにいる人」になることが、あるいは子どもたちという「苦しみ悲しむ人」と「ともにただ泣くことができる人」になることが求められる場合があるのではないだろうか。こうした人たちがいてはじめて子どもたちは、「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」ができるようになるのではないだろうか。

〈参考文献〉

フランクル, V. E. 2002 『夜と霧 新版』池田香代子訳, みすず書房。
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』。