



Title	保育実践における「道德教育」再考のための論点整理：村井実の教育学を通して
Author(s)	高坂, 千里
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 144, 175-198
Issue Date	2024-06-28
DOI	10.14943/b.edu.144.175
Doc URL	<a href="http://hdl.handle.net/2115/92707">http://hdl.handle.net/2115/92707</a>
Type	bulletin (article)
File Information	10-1882-1669-144.pdf



[Instructions for use](#)

# 保育実践における「道德教育」再考のための論点整理

— 村井実の教育学を通して —

高坂千里\*

【要旨】本論文の目的は、教育学者・村井実の教育学を踏まえて、文部科学省による『幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集』の文言を分析し、保育実践における「道德教育」を再考するための論点を整理することである。村井は、「善さ」を他者との間でどこまでも同意を求めて作り出す一元的な価値とし、「倫理的人間像」を前提とすることで、「過程像」志向の道德教育を構想した。そこには、「善さ」の追求と、道德的主体性の形成という二つの側面が見出された。村井の論を踏まえると、『事例集』においては、乳幼児を利己的な存在とみなす利己的人間像を前提とし、慣習的道德の形式自体を「善さ」とすることにより、「結果像」を目標とする道德教育のあり方が示されていた。倫理的人間像を前提とした場合、保育実践における「道德教育」は、保育者と乳幼児とが「訴え」的存在としてともにオープンな「善さ」を追求する過程を中心として構想することが可能である。以上の検討から、乳幼児に対してどの人間像を採用するか、乳幼児が「道德的」とあるとはどういうことかという、保育実践における「道德教育」を再考するために必要な2つの論点が示された。

【キーワード】道德教育、保育実践、「道德性・規範意識の芽生え」、村井実の教育学

## 1. はじめに

保育内容としては従来、いわゆる五領域が示されていたが、2017年に告示された保育所保育指針および幼稚園教育要領では、新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目の成長が期待される姿が明示された。このうちの一つに「道德性・規範意識の芽生え」があり、その内容は「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」(p.11) というものである。

この項目にかかわる解説書である『幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集』(文部科学省, 2001, 以下、『事例集』と略記)では、「学校教育においては、幼稚園段階から高等学校段階まで、発達段階に応じて道德教育が行われて」(「まえがき」より) いることが述べられている。また、小学校の道德の学習指導要領解説(文部科学省, 2017)においても、「道德性を育てることが学校教育における道德教育の使命」(p.1) であり、「児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行う」(p.10) 必要性が示されている。幼保小の円滑な連携の重要性が強調されている背景も鑑みると、幼児期の道德教育は、小学校以降の道德教育の準備段階とし

\* 北海道大学大学院教育学院 博士後期課程

て位置づけられ、そこでは一貫した「道徳性」の連続的かつ段階的な発達が想定されているといえる。

具体的な保育者の援助について、『事例集』では、「幼児期は、自分の行動について客観的に考えることや、善悪の判断がまだできにくい時期であり、親や教師から認められたり、褒められたりするとよいことなのだと考え、逆に注意されたり、叱られたり、拒否されたりすると悪いことなのだと次第に知るようになる。したがって教師は、家庭と連携しつつ、適切な働き掛けを行うことが必要になる」(p.1)と示されている。

この発達観に立つと、生まれたばかりの新生児は、「道徳性」がまだ芽生えておらず善悪の区別が分からない、最も「道徳的」ではない人たちということになるのだろうか。また、大人の側で既知である善悪の区別を幼児が理解するためには、褒めたり、注意したりすることが望ましいということの根拠はどのようなものなのだろうか。そもそも、文脈に依存しない、絶対的かつ普遍的な善悪の区別やきまりが存在するわけではない。「道徳性」も、価値中立的な概念ではなく、人間が身につけていることが望ましい性質として定義されている<sup>1</sup>はずであり、時代や文化によって、その意味するところが異なることは明白である。

「道徳性・規範意識の芽生え」という目標が、「善悪の区別が分かること」「思いやりをもつこと」「きまりを守ること」といった内容を「道徳的である」とする価値観の上に成り立っているのであれば、この価値観自体の妥当性の根拠はどこにあるのだろうか。乳幼児を「道徳性」がまだ芽生えていない存在とみなすことになるこの観方は、妥当なものであるといえるのか。保育実践における「道徳教育」を構想する上では、どのように道徳教育を行うかの前に、そもそも「道徳性」とは何か、善悪とは何かということについて十分に検討する必要があるように思われるのである。

ここで、『事例集』がどのような位置づけにあるものか確認しておきたい。『事例集』は、告示文書である幼稚園教育要領の内容について、具体的な実践例とともに示した解説書である。保育者が自己研鑽のために読むことを想定したものであり、規範的性格をもっているといえる。このような背景から、『事例集』を分析資料として、そこで想定されている道徳教育のあり方を明らかにし、今後、保育実践における「道徳教育」について検討するために必要と思われる論点を示したい。

その際、本稿では教育学者・村井実による教育学理論を援用する。なぜなら、村井実は教育という事象にまつわる根源的な議論を体系的に行った数少ない理論家であり、とりわけ教育における道徳の一般的理解を問い直して原理的な探究を行った点に重要な特徴があるからである。村井は保育実践について明示的な言及を行っているわけではないが、村井による道徳教育の概念は教育の対象年齢を特に措定しているわけではないことから、乳幼児期の子どもを対象とした保育実践にも援用可能な議論であると考えた。

村井の教育学は、非常に体系的かつ複雑であり、その全体像を理解することは容易ではない。しかし、村井の提示する道徳教育に関する理論を参照することで、既存の道徳教育論を相対化し、保育実践における「道徳教育」を再考するために必要な論点を提示することが可能であると考えられる。やや長文の引用を含むが、今後の議論のためにも紙幅を割いて整理することとする。なお、本稿では村井の著書について、『道徳は教えられるか』(1967)を『道徳』、『教育の再興』(1975)を『再興』、『教育学入門』(1976)を『入門』、『「善さ」の構造』(1978)を『構造』、『道徳教育の論理』(1981)を『論理』、『道徳教育原理』(1990)を『原理』と略記して示す<sup>2</sup>。

## 2. 村井実の教育学

まず、村井が教育学をどのようなものとして認識していたか確認したい。『入門』において、村井は教育に対する問い方は二つあるとし、「どう教育するか」という思想的態度と、「教育とは何か」という科学的態度とを区別している。後者は、「教育の仕方やあり方に直接に関心をもってしているのではなく、むしろ事実としての『教育問題』に関心をもち、いわば『教育問題』を問題として」(p.22) おり、「教育思想についての論」(p.22) とならざるをえないという。

この種の論(筆者:教育思想についての論)というのは、その性質上、教育を「どうするか」という、いわゆる教育論あるいは教育思想のあとで出てくる議論という特色をもっており... (中略) ...こうしたメタ的性格の議論は、一般に理論と呼ばれる。したがって、すでに論じられつつある問題—「教育」、あるいは「教育問題」—を事実として検討するこの議論は、慣習にしたがって、教育問題の理論と呼ぶことが適当であり、またさらに、この事実としての「問題」の検討に、帰納・実証・実験等の、いわゆる科学的方法が適用されるならば、それはまさに教育の科学と呼んでしかるべきものである(『入門』, p.23)

このように村井は、実践に対して直接的な指令力をもつ教育思想(=「どう教育するか」)のあとに出てくる、メタ的性格をもった科学としての教育学を構築しようとしたのである。

その上で、「教育」という語については、文化伝達の行為としての「教える」と、子どもの成長を図る行為としての「育てる」という、一見して異質ともいえる二つの行為を同時に成就する意図をもつ行為、「子どもを『善く』しようとする働き」(p.123) であるとしている。

当然、「善く」とはどういうことかが問題となるのであるが、この「善さ」は道徳教育にも深く関わるものである。村井は、『原理』の中で、道徳教育についてこう述べる。

道徳教育にかぎらず、教育というのは、平たくいえば、世の親や大人たちが、歴史の最初から、その子どもたちを善くしたいと願わないではおれなかった—そこからの、その親や大人たちによる、子どもたちへの働きかけをいうのである。したがって、道徳教育というのは、そうした教育の中での、とくに道徳的に子どもたちを善くしたいという働きかけということになる(『原理』, p.21)

道徳教育は、子どもを「善く」しようとする働きかけである教育の中でも、「道徳的に」子どもを「善く」しようとする働きかけであるという。「善さ」同様、「道徳的」の定義こそが重要だが、村井が教育および道徳教育をこのように位置づけていたことを踏まえた上で、以下、『事例集』を分析するために必要な3つの論を取り上げていく。

まずは、「善さ」についての定義を確認する。波多野(1987)が、村井の「善さ」理論について、「村井氏の『善さ』というものが、きわめて深遠かつ難解な概念であることは否定できない。しかも、この概念が、村井氏の教育理論の中心になっているだけに、この概念への理解がなくては、われわれは、一步もすすめない」(『村井実著作集2』「解説」より)と述べているように、本稿においても最も重要な概念といえる。何かの性質に置き換えることはできない

「善さ」とは、他者の訴えへの配慮をせずにはおれないという、「相互性」を含む人間の生得的な要求が満たされる程度に応じてなされる判断の記号なのだという。この「善さ」理論は、価値の相対主義から価値の絶対主義への転換を可能にするものである。その上で、この「善さ」の定義にもかかわる、「人間をどのような存在として『観る』か」という人間像について取り上げる。彼は、人間が「相互性」を有し、「善さ」を志向するという事実から、「倫理的人間像」こそが生身の人間の「観方」としてふさわしいものだとする。最後に、より「善い」判断を可能にする「道徳的主体性」の形成についても参照する。

### (1) 「善さ」理論

教育および道徳教育を構想する上では、「善さ」とは何かという問いは本来不可避である。まずはこの問いに答えうる、村井の教育学の核である「善さ」理論を取り上げる。ただし、村井によれば、これは「『善さ』の決定についての一つのモデルの提案」（『再興』、p.168）であり、「このモデルが正しいかどうか、役にたつかどうか—これは、今後の私自身はもちろん、みなさんの経験なり、実験的、あるいは実証的な研究の結果によって確かめてみる以外に」（p.168）ないとしていることを断っておく<sup>3</sup>。

### 「善さ」をめぐる思想史

まずは、彼が「善さ」について立論せねばならなかった理由を確認する必要がある。『構造』の中で、村井は「善さ」とは何かについてなされてきた議論を以下のように整理している。

紀元前4世紀のギリシアでは、「善さとは『快さ』」であるとするソフィステスの主張、それに対する「善さとは『勇敢』『節制』『敬虔』等の徳である」という伝統的な答えがあった。さらにまた、一部の人々の間では、「善さとは『無欲』『心の平静』だ」という主張も行われていた。しかしプラトンは、「善さとは『善のイデア』である」とした。「善のイデア」とは、もっとも理性的な人々が、磨き上げ訓練された目を以て見ることのできる「善さ」の原形である。これは、当時の「善さ」についての様々な主張をより広い視野の中に取り込む規定となっている。

しかし、高度の知的直観をもつ者にしか「善い」かどうかを判断することはできないとされていることで、人々が日常生活において身近に感じていた「善さ」というものが、はるか遠くに存在するものとなってしまった。ここで、弟子のアリストテレスは「善さは『幸福』」であると規定した。プラトンが「善い」とされるものの性質に注目したのに対し、アリストテレスは人間の側での望みに注目することで、プラトンの考えを継承しつつも、人々の身近な指針としての「善さ」を取り戻したのである。しかし後に、人々が何を幸福と感じるかは様々であり、アリストテレスは、高次の幸福と低次の幸福を区別し、「魂あるいは精神の有徳な活動」と主張するようになった。この新たな規定によって、現実には蓄財や名声や健康などを「善さ」とみなして求めることに追われがちな一般の人々にとっては、「善のイデア」に劣らず、日常生活の経験からは遠い関心事となってしまった。蓄財等への欲求も必ずしも斥けるわけではなく、しかもそれらを絶えず浄化することのできる「善さ」はないのだろうか。

そこで、次は「善さは『神』である」とする新たな規定が生まれた。論理的には「善のイデア」と「幸福」とを一つ的人格に止揚したものと見ることができ。宇宙の中心原理でありながら、人々のあらゆる欲望をゆるし、かつ人間的な徳の完成をも約束してくれる生活の指導者

である。「善さが『神』である」ならば、人はもはやそれ以上に「善さ」を問う必要はない。なぜなら、「善さ」である神を仰ぎ、その教えに従うことによって、人は「善く」生きることができるからである。こうして、ヨーロッパに、「善さ」の決定をことごとく「神」にゆだねる中世が始まる。

やがて、この時代は崩壊し、人々は「善さ」とは何かを、再び人間自身の問題として問い直すことを始めた。この新しい問いを代表した思想家の一人が、「功利原理」を提案したベンサム<sup>4</sup>である。彼は、「善さ」に代わって、新たに「快さ」が原理とされなければならないことを主張した。彼は、もともと「善さ」は「快さ」にすぎないのに、人々がそれに気付かなかったところに歴史の迷いと過ちが生じたと考えていた。「善さ」についての論理や思索は、つねに主観的であり、独断的であり、社会的には専制を助長して人々の苦しみのもととなってきた。しかし、「快さ」は「善さ」と異なり、万人が感ずることもできれば計量することもできる。最大多数の人間にとっての最大の「快さ」の実現を目標とすることで、「快い」社会が実現できる。そしてそれこそが、「幸福」な社会であり、「善い」社会なのだという。

功利主義はミルによってさらに大きな思想となり、人間と社会についての経験主義的・実証主義的研究の展開への強力な推進力として働いた。ベンサム以降、「善さ」が「善さ」として追求されることはなくなり、諸科学は、「善さ」の名において「快さ」の追求と実現に関わる理論として急速に発展してきた。近代社会は、まさに人間にとっての「快さ」をもっとも大きく、多くの人に実現する方向に効率的に変化してきた。

ここで村井は、「善さ」を「快さ」とする規定は、歴史的に必ずしも新しいわけではないことを指摘する。この規定にはかつてのソフィステスに対するプラトンの批判がそのままあてはまるという。プラトンによれば、「善さ」が「快さ」に他ならないのであれば、どういう「快さ」であれ、もはやその「快さ」を求めることだけが問題となり、しかも不断にその持続と増大とを求めないわけにはいかないことになる。なぜなら、「快さ」というものは、一度得られれば、それが停止すること自体が「苦しみ」であり、のみならず、絶えず増大するのでなければ「快さ」としては感じられないはずだからである。「善さ」を「快さ」とするのであれば、疥癬を患って、搔けば搔くほど快さと痒さを増していき、一生搔き続けるのと同じ状態であるという。

そして村井は、我々に与えられた3つの選択肢を提示する。「善さ」を「快さ」とする規定をこのまま採用して生きるか、プラトン以来の「善さ」の規定の変化の歴史をもう一度繰り返すか、あるいは、真剣に「善さ」を問い直すことによって、全く新しい規定を作り出すことを企てるか、の3つである。当然村井は、最後の選択肢を取り、「善さ」について新たな規定を生み出すに至ったのである。

### 教育における「善さ」の重要性

村井の善さの理論を参照する前に、教育における「善さ」の概念の重要性についても確認しておきたい。『構造』によれば、私たちは、子どもたちとの日常生活において、「あれは善い子だ」、「それは善くない」というように、「善い」「善くない」という言葉を使用している。しかし、仮に、「正直」で、「勤勉」で、「自立性」をもっているなど、さまざまな「善い」と考えられる徳目を備えていたとしても、それで満足するわけではない。また、「この子は善い子だ」と言うとき、「(私は) この子が好きだ」と言っているわけではない。「あの子は善くない子だ」と言うとき、「(私は) あの子が嫌いだ」と言っているわけではない。あるいは、「この子は(私

に) 快さ (あるいは利益) を与える (あるいは与えない)」ということを言っているわけではない。

このように、教育において大人は常に「善さ」を問題としており、「善い」「善くない」という言葉は特殊な性質をもっていることがわかる。しかし、「善さ」を「快さ」とする思想の潮流の中で、教育界における「善さ」への関心が失われていったのだという。

強制教育制度というのは、その制度の由来からして、明確に近代国家の担い手としての国民あるいは市民を形成する目的をもつものである。つまり、近代国家の維持と発展に必要と見做される知識・技術・行動様式および思想の形成を目的としていると言ってよい。したがって、この強制教育制度の発達普及というのは、本来教育への私的な意欲—子どもを「善く」したいという親、あるいは大人の意欲—が、社会の公的な利害関係の枠組みに合わせられ取り込まれていく動きの拡大を意味する。そして、それに伴って、国家・社会の繁栄とそこでの生活に効果的な関係をもつ知識・技術の蓄積や獲得への関心が急速に教育と学習活動とを支配していくことを意味するのである。… (中略) …こうした歴史的事実の影響下にあつては、「善さ」の問題への伝統的な関心は、低下していくことこそ自然であれ、活発に維持されていく理由はほとんど考えることができないのである。

しかし、きわめて当然のことながら、歴史的事態のこうした動きは、人々の間に「善さ」への関心自体が失われたことを意味するわけではない。人々は依然として、子どもたちが「善く」なること、その子どもたちによって「善い」社会が作り出されることを期待しつづけた。これは人間として当然のことであった。

… (中略) …私たちは、強制教育下の学校において如何に「善い」子、「善い」行ない、「善い」生き方、「善い」国民等の言葉が強調されてきたかを知っている。しかし、その「善い」ということの実質は、たとえば「愛国」、例えば「順法」、たとえば国家の経済的「繁栄」への寄与等、国家的「快さ」に関わる徳目と平然と等置されてきた。親たちもまた、多くがそれを「すぐれた成績」「進学」「就職」「幸せな結婚」「立身出世」等、個人的「快さ」に関わることがらと平然と等置してきた。もちろん、こうした中であつて、学者や識者と呼ばれる人々の中には、この一般的な風潮に批判的な人々も少なくなかったが、こうした人々もまた、その批判にあたっては、「善さ」を「善さ」として強調しえたわけではなかった。ただ、たとえば「民主性」、「人間性」、「自主性」、「自己実現」等、徳目にも欲望にも中性的な、しかし同じものの、いわば学者風あるいは識者風の置き換えといつてよい言葉を強調する以外の方法を知らなかった。

こうして、「善さ」への関心自体は人々の間で失われたわけではないにもかかわらず、それはほとんど常に「快さ」あるいはそれに関わる他の何物かに置き換えられて主張されたり争われたりするに至つたのである (『構造』, pp.252-254)。

このように、人々は生活および教育という営みの中で「善さ」への関心を持ち続けながらも、「善さ」を「快さ」や別の何かに置き換えてきた<sup>5</sup>のである。では、これまでとは異なる、新たな「善さ」の規定とはどのようなものだろうか。

## 人間が行う判断の記号としての「善さ」

村井は、「善さ」を何かの性質ではなく、人間が行う判断の記号と定義する。村井によれば、判断というものは、「個々人の内部での働きであり、その意味では所詮主観的であると言ってもよい」(p.294)が、「むしろ極力客観的であろうとするとともに、判断という働きの特徴がある」(p.294)という。知覚や感覚も主観的であるが、青いものは青く、山は高く、人間の間で「共通に知覚され感覚されなければならない」(p.294)のだから、その意味で客観的であることを求める働きである。判断もまた、基本的には、「それ自体客観性を保障されている知覚や感覚を素材として、しかも論理をもって働く働き、つまりその意味でものごとを客観的に把握する働きとして、人間の内部に共通に組み込まれている規制」(p.294)なのだという。つまり、人が何かを「善い」と判断することは、私が「善い」と判断しているという点において主観的であるが、同時に、これは青い、これは高い、という知覚と同様、客観的な性質も有しているのである。

では、「善さ」の判断はどのようなメカニズムによってなされるのだろうか。「善さ」と「快さ」との関連について、村井はこう述べている。

ある人物について私が「善い」という判断を下すとき、私の内部の「快さ」への要求が少なくともある程度満足させられていることは否定できない。だが、それだけでは、私のその人物についての判断は、私が彼を「好き」ということに止まるにちがいない。「善い」という判断が成り立つためには、それだけでは足りないのである。私の内部には、「快さ」への要求以外にもいくつかの要求があり、それらが同時に多少とも満足させられているときにはじめて、その人物についての「善い」という判断が成り立ってくると見えるのである(『構造』, p.298)。

「善さ」が「快さ」であるとするならば、「快さ」が満たされる程度のみに応じて「善い」かどうか決まってしまう。しかし、人間は「快さ」が満たされたからといって「善い」と判断しているわけではないことを考慮すると、「善さ」の判断にかかわる別の要求があると考えられるという。

まずは、一つ目の「相互性」の要求にかかわって、「善い」という言葉の使用についてこのように説明している。

「善い」という言葉は、明らかに、「私は欲する」あるいは「私は好きだ」などと言うばあいの「欲する」あるいは「好き」とは異なった性質の働きをもって使用される。たとえば、私たちが「私はXを好きだ」「私はXを欲する」と言うばあい、私たちは、単にXについてそれと私自身の関係を述べているにすぎない。しかし、「Xは善い」あるいは「私はXを善いと思う」と言うばあい、私たちは、Xについてそれと私との関係を述べると同時に、その同じ関係がXと他者との間にも成立するという期待を述べているのである。

私たちはなぜ「快い」「欲する」などの言葉だけを用いて生活することができないのだろうか。なぜことさらにそれとは明確な使用法上の区別を設けた上で、「善い」という言葉を併用しなければすまないのであろうか。

私には、その理由は、まさに私たちが人間であるからだと言う以外にないように思われ



る。人間というのは、まさに「人—間」つまり「人と人の間」的な存在であり、したがって何ごとの判断においても、結果はこの基本的な性質の優先的な支配をのがれられない—その事実が、「善い」という言葉の使用に現れていると思われるのである。（『構造』、p.299）

このように、人間であるがゆえに「善い」という判断が必然的に行われるのであり、私が「善い」と判断するとき、その対象は他者にとっても「善い」という期待が含まれているという。

『構造』では、このことについて説明するために、離れ小島で一人生活する者（ロビンソン）の例が挙げられている。他者がいないのであれば言語がそもそも発生しないと考えられるが、仮にあるとすれば、彼にとって意味をもつ命題は「（私は）欲する/欲しない」「（私は）快い/快くない」などに限られる。ここで、別の離れ小島で育ったもう一人の人間（フライディ）がこの島に現れた場合、状況は全く異なるものとなる。特定の食物を食べるにしても、特定の住居を定めるにしても、生活が二人によって成り立つかぎり、自らの「欲する」等によって成り立つ命題と、相手の「欲する」等によって成り立つ命題との相対関係においてのみ、それらの命題はそれぞれを支配することになる。つまり、彼らの欲望や感受性が相互的な制約下にある事態を含む命題、いわば「相互的に欲する」「相互的に欲しない」等を意味しうる新しい命題が支配的な力をもって出現する必然性がある。そして同時に、「欲する」「欲しない」、「快い」「快くない」等の言語、および、「相互的に欲する」「相互的に快い」等を意味するものとしての「善い」という言語、「相互的に欲しない」「相互的に快くない」等を意味するものとしての「悪い」という言語等が発生するという。

しかし、発生の順序としては、個人の欲望や感情を表現する言語が先にあって、後にその相互的な制約を表現する言語が生ずるというわけではない。むしろ、欲望や感情の相互的な制約を表現する言語の必要性が生じて、次いでその欲望や感情の個人性を表現する言語の必要性が生ずるのだという。このことについては、意識に無意識が先行するとしたフロイトやユング等の着想を援用することができるとし、「個人としての人間よりもさきに、いわば『人と人との間』としての人間が、少なくとも論理上先行していることを認めないではおれない」（p.302）と述べている<sup>6</sup>。このように、人間が人間と共にいる限り、他者の訴えに配慮せずにはおれないという、「相互性」の要求をもっているということがいえる。

村井は次に、人間が自分の生体の維持と発展に対して、効用が最大であることを求めないではおれないという、「効用性」の要求を挙げる。これは、まさに「快さ」の要求であり、すべての生物に共通して備わる要求であって、人間も、この要求の支配を避け得ない。しかし、「快さ」ではなく、「効用性」の要求と呼ばれるべき理由として、このように説明する。

...感覚的な「快さ」、あるいは精神的な「快さ」というのは、触覚、嗅覚、聴覚等に関して単独に現われる知覚的な「快さ」に対して、どういう性格をもつと考えられるであろうか。全体的に感覚的な「快さ」というのは、いくつかの知覚的な「快さ」の何らかの関係での複合と考えざるをえない。また、精神的な「快さ」というのは、さらにそうした感覚的な「快さ」と、他の、たとえば情動的、あるいは知的な「要求」の満足との、さらに複合と考えざるをえない。しかし、もしもそうだとすれば、私たちのこうした複合としての「快さ」の経験というものは、当然、すでに単純に「快さ」の要求の満足としては説明しきれないだけの構造的な拮抗をもつといわなければならない。知覚的な「快さ」も、感

覚的な「快さ」も、精神的な「快さ」も、それを「快さ」と呼びうる点では同じである。だが、知覚的な「善さ」において満足させられている要求は、もはや決して私たちが経験する精神的な「快さ」において満足させられている要求と同じではない。後者において満足させられているものは、前者において満足させられている要求よりもはるかに複雑であり、むしろ、前者の要求が、他のいくつかの要求と同時に、いわば複合的に満足させられていると考えなければならないのである。（『構造』, p.308-309）

このように「快さ」への要求は、少なくとも私たち人間の場合には、ほとんどつねに他の要求と複合的に満足させられていると考える必要がある。その意味で私たちは、それを他の生物のばあいには「快さ」への要求と呼ぶが、人間についてはあえて「効用性」の要求と呼ぶことが適当だと述べられている。

次に挙げられるのは、物事の筋道を立て、貫くことへの要求、「無矛盾性」の要求である。これは、「相互性」と「効用性」の要求の充足と同時に、主観的な情報、能力の範囲内ではあるが、論理的な矛盾のないことを求めるということである。村井は「いないいないばあ」を楽しむ幼児を例に挙げている。「いる」（存在する）という事実と「いない」（存在しない）という事実との間の無矛盾性を喜んでおり、このことは、幼児がすでに論理的な無矛盾性への要求に貫かれていることを表しているという。

そして、人間に生まれついて備わっている「相互性」「効用性」「無矛盾性」の三つの要求は、それぞれが最大限に満たされることを求める一方で、実際には、すべてが同時的に、しかもそれぞれ最大限に満たされるということは明らかに不可能である。そのため、状況に応じて、これら人間の基本的な要求の充足を調整する基本的要求として、「美」の要求を挙げている。そして、これらの要求への重みづけは、人によって、状況によって異なるものである。

以上のように、「善さ」は、「相互性」含む人間の生得的な要求が満たされる程度に応じてなされる判断と定義されている。村井は、「善さ」を何かの性質に置き換えるのではないやり方で、定義しているのである。

### 諸価値の関係

ここで、村井の「善さ」の定義がどのようなものの見方の転換を可能にしているのか、示したい。『論理』によれば、価値を人々の主観に依存するものとする主張である「価値の相対主義」は、「価値をめぐる一切の対立や争いの可能性を斥け」（p.226）ることができる。しかし、もともと価値というものが、「人間の間で『善い』とされる性質」という概念であり、それ自体がすでに個人の好みや主観を越えた普遍性をもつものとして成り立っているのだという。そのために、価値を個人の主観に帰着させることはそもそも論理上不可能である。

価値を巡って人間が経験してきた対立や争いのむなしさを繰り返すことを拒むがゆえに、価値について真剣に考えようとする態度を失ったとみなすこともできる。しかし、「価値の相対主義」とあえて言い出さないではおれなかったというところに、かえって「『価値』の問題からまぬがれようもない人間の本質が露頭している」（p.227）という。

ここで、村井の「善さ」の定義を採用すると、このような価値の「多元論」ではなく、「一元論」の立場に立つことになる。つまり、これまで互いに矛盾したり、対立していたようにみえていた価値は、「つねに本来的に同根であり、したがって相互にきわめて親しい関係にある

はずのもの」(p.231)として取り扱われることになるのだという。

最近では、とくにしばしば、価値が変化したとか、価値が多様化したなどと歎かれることが多い。ある人々は「聖」を、ある人々は「利」を、ある人々は「権」を、それぞれ思い思いに重要な価値として立て、しかもそれらのそれぞれを人々がさらに思い思いに受けとめてゆずらない状況が生じているというのである。もしそうだとすれば、それは、上記のいわゆる「価値の相対主義」がいわば逆効果を及ぼして、かえって人々の間に価値の対立を激化していると考えてもよいのかもしれない。

…(中略)…したがって、今や私たちにとって大切なのは、私たちのすべてが、むしろ人間にとって「価値」は一元である—「善さ」への関心と判断に関わる—ということを経験して、それぞれが価値として主張しようとするところのものを、本来の「善さ」の判断に引き戻して互いに謙虚に吟味するという習慣を確立することであろう。道徳的に「善」と主張されるどんなことがらについても、私たちは、対立する以前に、それを人間としての本来の「善さ」への関心に照らして、「その『善』はほんとうに『善い』のか」を問いえなければならぬであろう。同様に、「真」として主張されるどんなことがらについても、「美」として主張されるどんなことがらについても、もちろん「利」や「権」などのその他のどんなことがらについても、私たちはやはり、それらについて対立したり争ったりする以前に、それらが人間としての私たちにとって「ほんとうに『善い』のか」を問いえなければならぬ。そうした問いを通じて、価値についての判断を、人間としていわば不断に純化していくことができなければならないのである。

…(中略)…(筆者:「価値の相対主義」への逃避に代わって)あらゆる価値の主張に関して人々が謙虚にそれを吟味するところの、そしてどこまでも同意(コンセンサス)を求めつつ生きようとするところの、価値についての新しい生活様式が開かれることになるのである(『論理』, pp.232-234)

このように、時に対立し合うようにみえる諸価値は、すべてが「善さ」を追求した結果生み出されてきたものである(図1)。これらの価値については、「どれが『善い』のか」ではなく、「これは『善い』のか」という問いにおいて、それぞれ吟味される必要がある。この多様な価値は、「善さ」にかかわる要求への重みづけが異なることに起因していることが指摘されている。そして、「善いもの」はどのような位置づけにあるのかについて、このように述べている。

…「善いもの」を不断に作り出していく人間自身にとっては、たとえ過去に作り出された「善いもの」—文化—が参考や手がかりとして利用されるとしても、「善さ」そのものは基本的にオープンでなければならない。人間はいわば、そのオープンな「善さ」を追って、「善いもの」を具体的に実現しながら生きていくと考えられているのである。(『論理』, p.239)

このように、「善いもの」として作り出されてきた諸価値は、オープンな「善さ」を追求する過程で、手がかりとして利用されるものなのだという。

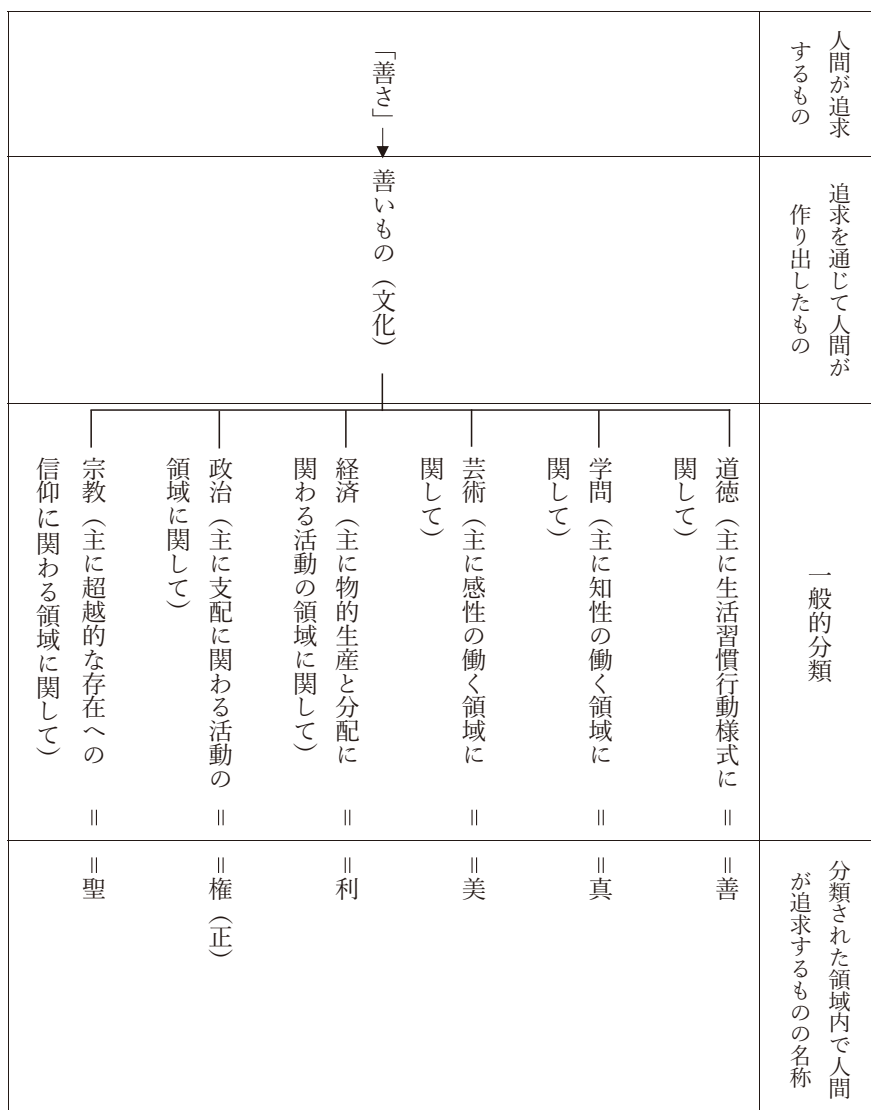


図 1 諸価値の関係（『論理』, p.230より高坂作成）

### 慣習的道德

次に、「善さ」を追求する過程で生み出されてきたものの中でも、道德に関するものである、「慣習的道德」を取り上げる<sup>7</sup>。『論理』では、慣習的道德を4つに分類している。①社会的利害からの指令によるもの、②宗教的指令によるもの、③生活習慣からの指令によるもの、④（本来的に）道德的要求からの指令によるもの、である。

そして、慣習的道德自体が「善さ」と取り違えられることについて、以下のように述べている。

もともと私たちが道德とよぶものには、大きく分けて、本来性質の異なった二つのものが含まれている。一つは、社会生活の慣習的なルールまたは約束としての道德であり、他

の一つは、人間の本質的なあり方という意味での道徳である。公衆道徳とよばれる社会生活でのさまざまなルール—道徳的慣習—は前者にあたり、「他人に迷惑をかけない」という意味での道徳—道徳律—は後者にあたりと考えるとよいであろう。

…（中略）…私たちの道徳行為は、実際には、この道徳的慣習と道徳律との相補的な全一として成り立っていると考えられる。したがって、道徳については、私たちは、道徳的慣習と道徳律とのこの全一的で相補的な関係を見失わないということが重要とされるのである。道徳的慣習にとられるときには道徳は形式的となり、道徳律だけにとられるときには、道徳は空念仏にひとしいものとなる。

しかしこのことから、道徳についての人々の間でのありがちな把握のゆがみ、あるいは誤解が生ずるのである。

道徳という言葉を目にし、あるいは口にするとき、人々のもっとも陥りやすい過ちは、それを道徳的慣習と同一視することである。…（中略）…「道徳的」ということが、人間の本来的なあり方に適っているかどうかよりも、社会の慣習的なルールや約束に適っているかどうかによって判断されることになるのである。

この判断が、道徳的に硬直した性質をもつに至ることは当然であろう。もともと道徳的慣習というものは、特定の歴史的・社会的諸条件によってきびしく制約されており、しかもそれらの諸条件に変化があれば容易に変動する性質のものである。したがって、もし道徳というものが道徳的慣習と同一視されるばあいには、ある行為が道徳的であるかどうかの判断も、特定の時間的・場所的条件にきびしく制約されるのであり、諸条件の多様性や急激な変動を超えて普遍的に妥当しうる柔軟性に乏しい。こうして、道徳には、上記の「硬直性」という結果がどうしても避けることができないことになるのである。（『道徳』、pp.106-107）

ここでは、道徳を慣習的道徳自体と同一視するという、人々が陥りやすい誤解によって、道徳が「硬直した性質」をもつことが説明されている。

そして、慣習的道徳と人間の関係についての考え方を、「慣習的道徳を身に付け、かつ実践するところに、道徳的人間が実現する」考え方と、「特定の社会や国家の内部での特定の慣習的道徳をつねに越え出る努力をするところに道徳的人間が実現する」考え方の二つに分けている。ここでは、前者を「形式的道徳観」、後者を「向善的道徳観」と仮に定義したい。村井は「善さ」や倫理的人間像の定義に鑑みて、道徳教育においては、向善的道徳観を採用している。人間が他者との間で、同意を求めつつ「善さ」を追求するとき、慣習的道徳はその手がかりとなりながらも、変容させられる可能性を常に有していることになる。

## (2) 倫理的人間像

### 「行動する」自分と「観る」自分

次に、「善さ」理論とも深く関わる、人をどのような存在として「観る」かということについて取り上げていく。『論理』ではこのように述べられている。

人間は、人間に特有の「考えることを考える」能力を有しているがゆえに、「行動する」自分とそれを外化した「観る」自分が存在している。人間は「行動する」自分を「観る」際、科学の知識を使用する。しかし科学は、人間をある特定の観方から「観る」ことにより成り立つ

ているものであり、それぞれの科学における「観方」は、現実の人間や世界にそのまま当てはめられるものではない。それにも関わらず、それを「行動する」自分そのものとして認識するとき、外化された自己が本来の自己から乖離した状態にとどまる、「疎外」が起こる。

一方哲学は科学と異なり、特定の観方を越えて、世界をあるがままに観ようとするものである。加えて、哲学の問いは、「観る」自己を不断に「行動する」自己へと帰すための問いであり、その二つの本来的な同一性を問題としている<sup>8</sup>。

しかし、哲学で提示される世界も、世界そのままではなく、何らかの「観方」によって「観られた」世界にすぎない。そのため、疎外は「もともと人間に本質的ともいべきものであって、完全な克服などということはありません」(p.203)と考えなければならない。それでも、我々は、その「疎外が不断に克服されつつある状況」(p.203)を得るために、ふさわしい「考え」を選択する必要があるという。

そして、人間を倫理的な自覚に立たないわけにはいかない存在として認識するとき、「善く」あろうとする存在として人間を「観る」、倫理的人間像を確立したことになるという。

しかし、現代の社会および道徳教育においては、このような「観方」は取られていないことが『原理』では指摘されている。人間は生物の一種として、「欲望の充足」を求めているという「生物学的人間観」や、人間は「快」を求め、「苦」を避けようとしているという「功利主義的人間観」が、前提とされているのだという。どちらも人間を「効用性」の要求のみをもった存在として「観る」ものであるが、これを本稿では利己的人間像と仮に呼び、論をすすめていきたい。

まず、利己的人間像によって、疎外は起こるのだろうか。「善さ」理論を取り上げた際に、人が「効用性」のみならず「相互性」の要求を生得的に持っているということについては、人間がいつの時代も「善さ」を問題としてきたという事実や、「善さ」という言葉のもつ特殊性から説明した。ここでは別の視点から、「利己的」、つまり、村井でいうところの「効用性」の要求しか有さない存在として人間を「観る」ことによる限界について検討したい。

利己的人間像を前提としたとき、私たちは、自分の生に対してどういう意味を見出し、どういう生き甲斐をもって生きていくのかと村井は問う。

欲望も利得（快）もセックスも、それらが人間の内部での強い動因であることは誰しも認めるであろう。だが、それにしても、もしそれらが生身の自分の正体だというならば、人間はそれをいかにも空しいと感ずるにちがいない。もちろん、なぜそう感ずるのかといわれれば、誰もその十分な説明はできないであろう。多分、それを空しく感ずるのが人間なのだという以外にないのかもしれない。だが、いずれにせよ、人間は、そういう空しさを抱いたままで生きることのできない性質の生物なのである。（『論理』、p.208）

ここでは、利己的人間像を現実の自分に当てはめることが「空しい」と感じられることの理由として、それが人間であるという以外にないと述べられている。「空しい」と感じるということは、まさに疎外が起きている状態である。

次に、利己的人間像を前提としたときに説かれることになる「道徳」との関係について取り上げたい。村井は、現代文化における快樂追求の風潮の根本的な原因のひとつは、「人間は基本的に利得（快）を追うものである」という現代での自己認識と、それに代わる論理や信仰の

欠如に求められるとし、以下のように述べる。

...利得（快）追求の風潮の結果がさまざまな公害や生活資源の危機であることを私たちが認め、また当然にそうした公害や資源の危機を逃れたいというのであれば、私は、公害の防止の必要や省エネルギーの必要を説く以上に、より根本的な要請として、「人間は基本的に利得（快）を迫るものである」という類いの自己認識をまず私たちの間からとり除く努力がなされなければならないと思う。なぜなら、一方で自ら「快樂追求」をもって自分の本性と認めながら、しかもその本性に反するはずの生活—公害防止や省エネルギーの生活—を実行するなどということは、まさに自己矛盾（『論理』、p.209）

利得追求の抑制を説いても、「しょせん人間は自分の利得のために動いている」という自己認識を覆すことができなければ、「根本的に人間本性に反しているという理由によって、人々に受け入れられる基盤をもたないばかりか、そうした批判や取り締まり自体を嘲弄する正当な根拠すらもちつづけることになる」（p.210）という。このことは、自らを「利己的な存在」として「観る」こと自体が、むしろ快樂追求を促進しているということを示しており、「利己的」な人間に対して説かれる道徳は、人間が「利己的」であるがゆえに、説得力をもたないことになってしまう。

以上のことから、人間が利己的であり、利得の追求のみを行動原理とする存在とみなすことと、そこで説かれる道徳論には矛盾が内包されている可能性があるといえるだろう<sup>9</sup>。村井はこの利己的人間像に代わるものとして、倫理的人間像、「人間は、『善く』生きようとする存在である」という認識を提示しているのである。「善さ」とは、「相互性」を含む人間の生得的な欲求が満たされる程度に応じて下される判断であった。人間は、人間であるがゆえに、他者との間で訴え合い、同意のもとに善さを追求しようとする存在なのだという。そして、倫理的人間像は他の人間像と並列したり対立したりする性質のものではなく、むしろそれらの根底にあって、当然そこになくしてはならない人間像として成立しており、「普通に人間について『道徳的』といわれるばあいの、その含意についての根本的な批判の意味をもつ」（p.219）のだという。

倫理的人間像を確立することの必要性について、以下のように述べている。

一般に人々が道徳を論じたり、ある人を道徳的であるといったりするばあい、多くは、その人の行為がたまたま、あるいはつねに、いわゆる道徳的な徳目の規準に叶っていることを意味している。この道徳的な徳目の規準というのは、正直であるとか、勤勉であるとか、親孝行であるとかと公に認められる状態を指している。したがってまた、人々が、自ら道徳的であろうと考えるばあいにも、また、他の人々を道徳的にしようとするばあいにも、人々は、自分や人々の行為をそうした規準に合わせることをまず考える。そして、それに成功することによって、人々は、自分が道徳的になり得たとか、人々を道徳的になし得たとかと認めたがるのである。しかし、もしも道徳がそういうものであり、また道徳的人間というものがあるならば、こうしたプロセスを経て出来上がるものを指すものであり、それ以上のものでないとしたならば、人間が道徳的であるということは、如何に貧しく、単純でたわいないものであるかを私たちは考えないではおれない。...（中略）...しかし、人々が

道徳的であろうと願ったり、他の人々を道徳的にしようと欲したりしているのは、...（中略）...もっとはるかに人間にふさわしい結果、しかもその中でももっともやり甲斐のある結果を望んでいるにちがいないのである。では、この高い意図と、低い現実との喰いちがいはどうして出てくるのだろうか。...（中略）...それは今や、人々が進んで「善く」あるうとするという...（中略）...倫理的人間像を確立していないということから生じていると見られる（『論理』, pp.219-220）

ここでは、利己の人間像に基づくと、「正直」「勤勉」といった既存の徳目の規準に叶った行為を実践していることが「道徳的」であるということと同義になってしまうが、このような意味で普通使われる「道徳的」という言葉に対し「倫理的」という言葉を用いて、新たな人間像が提案されているのである。

このことは「性善説」か「性悪説」か、という議論とも関連する。人間はすべて本来「善く」生きようとしているという、倫理的人間像は、一見「性善説」に近いと受け取られやすいかもしれない。しかし、「善さ」は何かの性質に置き換えられず、オープンなものであるならば、何が「善」か、何が「悪」かがあらかじめ決定されている「性善説」「性悪説」は斥けられることになる。村井は、自身の論は『『性向善説』』とでも呼んで区別されるにふさわしい人間の観方（『論理』, p.239）であると述べている。

#### 教育目標としての「結果像」と「過程像」

「善さ」をオープンで一元的な価値と捉え、人間を倫理的な存在として観た場合、道徳教育の目標はどのようなものになるだろうか。村井は、目標としての人間像についてこのように述べている。

...目標としての人間像については、子どもたちが人間として現在どうななければならないかを示すもの—過程像—と、やがてどうなって欲しいかを示すもの—結果像—とをあらかじめはっきりと区別しておくことが必要であると思われる。

過程像というのは、要するに、「善く」生きようとする子どもたちがその生まれつきの働きを活発に働かせるというイメージに関わるもの...（中略）...であり、そうした生き方を大切にすることによって、子どもたちが結果としてやがてどういう人間になるか、あるいはどういう振舞いをするようになるかは、子どもたち自身の選択や成長に任せようとする教師（あるいは親）の姿勢を、過程像志向の姿勢と呼ぶことができる。これに対して、結果像というのは、子どもたちの成長の結果を先どりして、要するに、子どもたちがどういう性格の人間、あるいはどう振舞う人間になってほしいかのイメージに関わるもの...（中略）...であり、そうしたイメージに合った子どもを育てようとする教師の姿勢を、私たちは結果像志向の姿勢と呼んで、上記の過程像志向から区別することができるのである。

過程像志向の道徳教育は、おのずから、描かれた目標—過程像—を子どもたちにどう実現させるかに向かって、その手続きを、子どもたちの「善く」生きようとする働きに即して工夫することになる。これに対して、結果像志向の道徳教育は、おのずから、描かれた目標—結果像—に子どもたちを合致させることに向かって、結果像を子どもたちに印象付



ける教訓のくり返しや、結果像への監督指導の強化に関心を向けることにならざるをえない。〔論理〕, pp.331-332)

ここでは、「過程像」と「結果像」についての違いが示されている。「善さ」が何かの性質に置き換えられることはないのだから、あらかじめ子どもがどうなるのが「善い」か決定されている「結果像」を目標とした教育ではなく、「善さ」を追求する過程にあることを求める「過程像」こそが道德教育の目標に据えられることになる。

### (3) 道德的主体性

#### 道德的主体性の構造

新たな「善さ」の定義と倫理的人間像に基づくと、道德的人間は慣習的道德を越え出る努力をすところ実現するのであり、道德教育では過程像こそが目標となることをここまで確認した。最後に、「道德的主体性」について取り上げたい。

〔論理〕では、慣習的道德を「単に他からの指令として押しつけられてではなく、あたかも自分で作り出したかのように理解して、自分に対する自分自身の命令として採用し、なお時に応じて修正したり変更したりすることもできなければならない」(p.293)と述べられている。そのために必要な、3つの機能から実現される「道德的主体性」の構造<sup>10</sup>を示し(図2)、それぞれの機能に即した主体性を以下のように説明する。

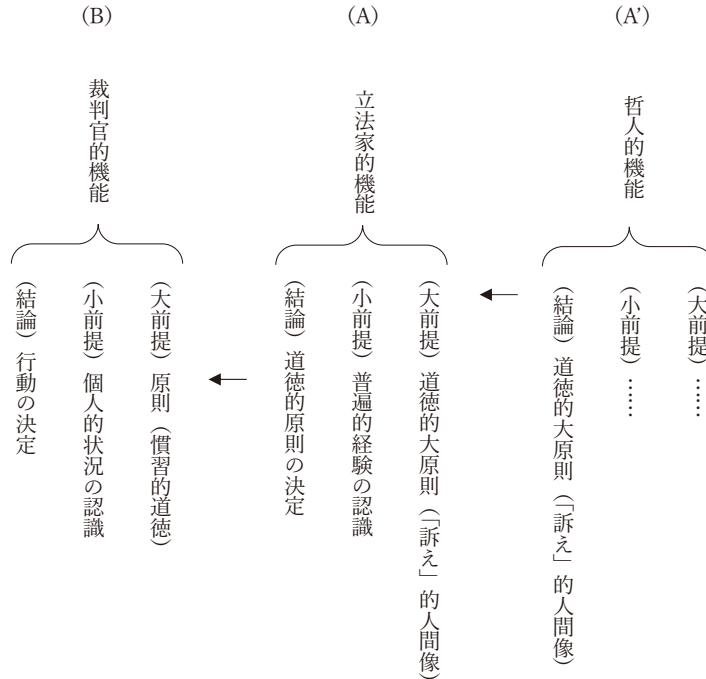


図2 道德的主体性の構造 (〔論理〕, p.304より高坂作成)

裁判官的主体性というのは、ちょうど裁判官がいわゆる実定法（大前提）を個別の事例（小前提）に適用して判決を下すばあいには似ている。…（中略）…裁判官が実定法そのものを疑わない立場に立つように、私たちは一応原則（慣習的道徳）そのものを疑うことはしない。安定した社会では、私たちはまさにこのやり方で自分の行動を決定して生きることが重要であり、その決定にすぐれた能力を示すことも、道徳的に高い評価を受けるであろう。原則にやたらに疑いをさしはさむことは、いわば社会的疎外や非行にもつながることになるのである。

これに対して、立法家的主体性と呼ぶものは、全く性質がちがっている。そのちがいは、一口にいえば、裁判官から立法家を区別するちがいである。つまり、立法家の仕事は、裁判官とちがって、かならずしも実定法をそのままに承認する立場にはいない。むしろ、実定法や、社会的規則や、慣習的道徳がそのままには適用しなくなったばあいに、新しく実定法そのものを補足したり作り代えたりする仕事なのである。したがって、立法家というものは、裁判官のように、出来上がった法律や慣習化された実践規則に判断の根拠を求めたのではなく、むしろそれらの法律や実践規則を、人間的あるいは社会的正義にかなった、より高次の原則にしたがって、進んで打ち建てることを自分の仕事としているのである。この意味で、この立法家的主体性は、裁判官的主体性に比して、知的なレベルにおいて一段と高次であるといわなければならない。

こう見てくるとき、人間の道徳的主体性の問題が、単に上記の裁判官的主体性のみならず、当然、立法家的主体性までも含んで考えられなければならないことは明らかであろう（『論理』、pp.305-306）

裁判官的機能は、「嘘をついてはいけない」「人を傷つけてはいけない」「困っている人は助けるべきである」といった、原則（慣習的道徳）と、状況の認識を照らし合わせたときに、どのように行為すべきかと判断する機能である。原則を妥当なものとして、それに適った行動を決定していくのである。一方で立法家的機能は、自ら道徳的原則を打ち建てる機能である。様々な検討を通して、根拠をもって原則を補足したり、作り代えるはたらきをする。

そして哲人的機能は、立法家的機能よりさらに高いレベルに考えざるを得ないものであり、「訴え」的人間像を確立するに至る機能であるという。人間についてキリストが愛、孔子が仁として規定したように、人間が、他者の「訴え」に耳を傾ける能力を有することを人々は経験的に知ることができる。しかし、この「訴え」的人間像への能力は、かならずしも人間の自然本然の持ち前のままに、哲人的主体性となって実現されるわけではない。先に述べた人間独特の自己外化の能力のために、哲人的レベルでの実践的三段論法の働きをもって、「訴え」的人間像に代わって、利己的人間像を導き出すこともできる。このとき、人間はいわゆる自己疎外に陥り、その意味で主体性を失うことになるのだという。

「訴え」的人間像については、先に挙げた「相互性」に関連して、「私は欲する」という命題の「私は訴える」という命題への変質を示した箇所でも触れられている。

単独に生活するロビンソンというのは、もともと人間という存在としては全く抽象化された仮構であり、したがって、仮構でないところの現実のロビンソンにとっては、もともと単に「欲する」ということは、抽象化された主観の中でしかありえないのであって、本

来はそもそも「訴える」であらざるをえなかったのである。一口に「訴える」の個体的（あるいは生理的）様態が「欲する」であるにすぎないと説明してもよい。いずれにせよ、この「訴える」存在として生きるところに、はじめて、ロビンソンにとっての人間の生活が始まることになるのである（『論理』、p.287）

このように、「訴える」存在として生きることが人間的な生活なのであり、倫理的人間像が人間の観方にふさわしい所以である。したがって、哲人的主体性の実現のためには、「訴え」の人間像、つまり「訴えが重んじられ、計測されなければならない」という指令を結論として導き出すに至る実践的三段論法の過程が、私たち自身によって十分に慎重に踏まれなければならない。原則（慣習的道德）の根拠に関する検討のさらに前提として、「人間をどのような存在として『観る』か」といった問いについて検討するための、より高次の哲人的機能が必要であるのだという。

さて、この道徳的主体性の概念を用いることによって、先に述べた「形式的道徳観」と「向善的道徳観」の説明が可能になる。村井は、現実の学校における道徳指導の大部分が、裁判官的機能の訓練以上の何物でもなく、それで充分であるかのように考えられがちであることを指摘している。つまり、「形式的道徳観」の道徳教育では、慣習的道德の習得が道徳教育の中心の課題であり裁判官機能の育成のみが行われるのに対し、「向善的道徳観」の道徳教育では、「道徳的慣習の習得よりも、それを理解、批判、選択し、越え出るための力量の習得が強調されることになる」（『道徳』、p.123）ため、立法家的機能、哲人的機能の育成にも重きを置かれることになるのである。

### 「善さ」と知識

以上のことにもかかわって、道徳的であることと知識の関連について『論理』ではこのように述べられている。たとえば、三歳の幼児に対しては責任を問うことのない行為についても、七歳の子どもに対してはそれを問うて非難することがある。また、重大な道徳的責任を問われるべき行為であっても、一時的に知性を喪失した人によってなされた場合には、責任を問うことはない。このように、私たちは、知識と「善さ」の判断との相関性を承認しており、教育においても、知性が発達していくにつれて、子どもの行動における「善さ」の判断も進むことを期待している。

ただし、知識の拡大が必ずしも道徳性の実現にはつながらないという。例えば、すぐれた知識の集積をもつ学者であったとしても、「善さ」への関心が自身の学問領域で重視される要求、たとえば「無矛盾性」の要求にしか向けられておらず、慣習的道德、あるいは人間の「相互性的」生き方に対するすべての関心が失われていたとすれば、彼の人間性は、その偏りのゆえに、「道徳的ではない」と見られることになる。また一方で、無知と思われる人が道徳的な振る舞いをすることもあるが、その人もまた、自然や社会や人間についてそれなりに知識を持っているのである。その知識が、たとえ貧しくはあっても、人間の「相互性」への基本的自覚によってそれなりに十分統一されているという意味において、彼は、「道徳的である」と見られうる。つまり、「知識の量を問題とする以上に、『善さ』への知識の質を問題としている」（p.340）という。

このように、「相互性」の自覚のもとに、知識を統一し、使用することが、「道徳的」である

ということになる。そして、知識は「善さ」の判断と相関関係にあるが、量よりも質が重要であるといえる。

### 小括

以上、村井の教育学の一部を概観してきた。ここで、保育実践における「道德教育」を再考するという視点から内容を整理したい。

「善さ」とは、「相互性」を含む人間の生得的な要求が満たされる程度に応じてなされる判断の記号であり、人間が他者との間で同意のもとに追求するオープンな価値である。そして、人間はそのような「善さ」を追求して生きる存在であるために、倫理的人間像こそが教育の前提に置かれることになる。その場合、慣習的道德の形式自体、つまり善悪の区別やきまりを守っていることが「道徳的」なのではなく、保育者と乳幼児との間で「善さ」を追求することこそが「道徳的」であるといえるのであり、道德教育の目標は自ずと「過程像」の形で示される。また道徳的主体性は、「善さ」の判断のうち、個の知的な能力にかかわる側面であるといえる。この意味において、乳幼児が物事に対する理解を深めていく、知識を拡大していくことは、より「善い」判断をするために必要なことといえるが、重要なのは知識が「相互性」の自覚によって統一されていることである。

村井の論を踏まえると、倫理的人間像を前提とした道德教育には、保育者と子どもがともに倫理的な存在、「訴え」的存在として「善さ」を追求する過程と、知的な能力にかかわる、より「善い」判断を可能にするための道徳的主体性の形成という二つの側面を見出すことができよう<sup>11</sup>。乳幼児を対象とした保育実践では、知的な能力の未熟さという意味において、道徳的主体性の形成には制約があると考えられるが、「善さ」の追求という視点から道德教育を構想することができる可能性があるのではないだろうか。

## 3. 保育実践における「道德教育」とは

本節においては、村井の教育学を踏まえて、『事例集』の文言を分析しながら、保育実践における「道德教育」についての今後の議論のために、論点整理を行いたい。

まず、乳幼児はどのような存在として観られているのだろうか。すでに参照した通り、『事例集』では、「幼児期は、自分の行動について客観的に考えることや、善悪の判断がまだできにくい時期」(p.1)と示されている。そして、「道徳性の発達」には、「社会のルールに合わせて自分を抑えようとする力を身に付けるとともに、人間として自分らしく生きる力」(p.2)、「自分の欲求や行動を自分で調整しつつ、共によりよい未来をつくっていくとする力」(p.2)が必要なのだという。ここでは、自分の欲求を抑制した上で「自分らしく」生きるということが強調されており、「自分の視点からしか物事を見ることができないために他者や社会と調和的な関係を結ぶことが難しい幼児は、まず自己の欲求を抑えることを身に付けていく必要がある」という論理を読み取ることができる。村井の定義を用いれば、『事例集』が想定する乳幼児は「効用性」しかもたないために、自己の利得の追求を抑制できるようになることが必要であり、そのことを通して「相互性」が身に付いていくと考えられているともいえる。ここでは、乳幼児は「利己的」な存在として観られており、そのために「利得追求」の抑制を説く道德観が示さ

れているといえる。

また、『事例集』においては、「道徳性の発達」が「善い」ものとされ、目標とされている。「道徳性の発達」という語で示されているのは、「自己の欲求や行為をコントロールすることで、他者と調和して生きられる」ようになっていくプロセスである。しかし、ここで「善さ」は「社会適応」等の個人的「快さ」、あるいはその個人が属する集団にとっての「快さ」に等置されているといえる。

加えて、具体的な子どもへの働きかけについては、「親や教師から認められたり、褒められたりするとよいことなのだと考え、逆に注意されたり、叱られたり、拒否されたりすると悪いことなのだ」と次第に知るようになる」(p.1)とされていた。ここで、大人にとって既知である慣習的道徳が「硬直」してしまう可能性があることに注意しなければならない。「善さ」は、他者との間でどこまでも同意を求めて作り出されていくものであり、慣習的道徳はその手がかりにすぎないのであった。大人にとって「善く」ても、子どもにとって「善くない」のであれば、それは「善さ」ではない。大人と子どもとの間で、「善さ」を追求することこそが道徳的なのである。

道徳的主体性の形成という観点からは、褒められたり注意されるという経験が、「善さ」の判断に必要な知識のごく一部でしかないことも指摘できる。重要なのは、慣習的道徳の形式を身につけること自体ではなく、子どもが自ら「善さ」を判断するために必要な、慣習的道徳をつくり出す根拠となる知識と、それを統一する「相互性」の自覚である。

以上のように『事例集』は、「利己的人間像」を前提とし、「善さ」を慣習的道徳の形式自体や「道徳性の発達」に置き換えることによって、「結果像」を目標に据えた道徳教育のあり方を示していると捉えることが可能である。

また、「道徳性・規範意識の芽生え」に含まれる、「規範意識」についても検討しておきたい。一つの項目にされていることから、「規範意識」は、「道徳性」に深くかかわる重要なものとして位置づけられていることがうかがえる。村井の論を踏まえると、「道徳性」と「規範意識」はどのような関係にあるものといえるのだろうか。

まず、「規範意識」が目標とされているということは、「規範を守ろうとすること」は「善い」という価値観が前提にあるだろう。しかし、規範すなわち慣習的道徳自体は、「善さ」そのものではなく、「善さ」の手がかりとなるものである。その意味で、どのような規範でも守るべきということではなく、「善い」規範は守るべきであるということにすぎないはずである。前者は、道徳教育を裁判官機能の育成のみと考える「形式的道徳観」であり、後者は、立法家的機能および哲人的機能の育成も重要と考える「向善的道徳観」に該当すると考えられる。「善さ」の定義に鑑みれば自ずと「向善的道徳観」に立つことになるため、「道徳性」と「規範意識」は、「善さ」と慣習的道徳の関係のように、強い関連をもちながらも同一視してよいものではないといえる。

「規範意識」という語は、あくまでも「意識」を指しており、規範を実際に守っているかどうかを直接に意味してはいないのかもしれない。しかし、規範を守ろうとしているかどうかは、実際の行動として、規範を守っているかどうかによって判断されることになるのではないだろうか。「規範意識」の強調は、道徳教育の目標として「結果像」を強く意識させることが推測される。

道徳教育が、利己的人間像を前提とし、「道徳的主体性の形成」、その中でも慣習的道徳に従

うための判断を行う裁判官的機能のみの育成を想定したものであるならば、認知的発達が無熟な段階にある乳児には道德教育は成立せず、幼児に対しても「芽生え」を要求することになるだろう。しかし、人間を「倫理的な存在」として観て、「訴え」的存在としてともにオープンな「善さ」を追求するというのが道德教育の重要な側面であり、実際にそのような関係が成り立つのであれば、幼児は十分に「道德的」たりえる。さらに、そのようなかわりは乳児のときからすでに行われているはずである。たとえば、乳児の泣きや笑い、言葉としては表されない彼らの「訴え」を、保育者が聴き取るのみならず、言葉を理解しない彼らが、保育者の「訴え」を聴き取り、応答する。このようなコミュニケーションこそ、「善さ」の追求だといえよう。倫理的人間像を前提とするならば、乳児に対する道德教育も十分に語り得るのではないだろうか。

#### 4. おわりに

本論文では、保育実践における「道德教育」再考のための論点を整理するため、村井実の教育学を用いて『事例集』を分析した。村井の論を踏まえると、『事例集』において示されている道德教育は、利己的人間像を前提とし、慣習的道德の形式自体を「善さ」と捉え、「結果像」志向であり、「道德的主体性の形成」のうち「裁判官的機能」の育成のみを想定したものと捉えることが可能である。しかし、倫理的人間像を前提とした場合、保育実践における「道德教育」は、倫理的な存在である保育者と子どもとの間で、訴え合い、同意を求めて「善さ」をつくり出していく過程を中心に構想することができる可能性がある。幼児のみならず乳児に対しても、彼らを「善く」なろうとする存在として観て、「訴え」的存在としてともに生きることによって「道德的」であることができるのであり、「道德教育」は十分に成立すると考えられるのである。今後、保育実践における「道德教育」を再考するために必要な論点として、乳幼児をどのような存在として観るか、乳幼児が「道德的」であるとはどういうことか、という2点が挙げられ、道德教育の前提や目標についての根源的かつ原理的な検討の必要性を示したことが、本論文の意義であると考えられる。

「乳幼児をどのような存在として観るか」は、発達心理学の領域における検討が不可欠であろう。たとえば、三人称的に観察することを通して子どもを理解してきた伝統的な心理学を批判し、二人称的にかかわる他者の「心」を理解することができる乳児の姿を実証的に明らかにしているレディ（2008）のように、乳幼児を関係論的に捉えているものもある。村井が述べていたように、「善さ」理論や倫理的人間像については、今後実証的な研究の知見によっても批判的に検討する必要がある。

#### 注

1. 発達心理学の領域においては、R.S.ピーターズ（1971）が、「一つの行動の形態を『道德』と名づけることによって、この行動が追求され奨励されるべきものであるということに」（p.162）なるとし、「道德性の発達」研究を行ったコールバーグの理論がある一つのタイプの道德性を扱っているに過ぎない可能性を指摘している。
2. ここでは元著書名を挙げているが、本論文における引用元はこれらが収録された著作集（小学館発行の『村

井実著作集』全8巻)である。

3. 村井は、『再興』において、これまでの歴史の中で教育が「粘土モデル」,「植物モデル」,「動物モデル」といった子ども観を前提としていたことに対し、「人間モデル」の教育を構想する必要を説く。そのために「善さ」が何であるか定義する必要があるが、以下のように述べている。「率直に言って、実はこの問題を取り上げることに、私は少なからずためらわないわけにはいきません。というのも、それがほんとうにどうなっているのか、だれかの信頼できる学説や理論をお伝えしようにも、そういうものはまったくないだけでなく、私自身もまた、実験なり、満足できるまでやってみたことがないからです。しかもなお、私は今、あえてそれをみなさんに申し上げようと思います。なぜなら、そうしないかぎり、「人間モデル」がなんであるかを納得していただけないと思いますし、私自身もまた、自分自身を納得させることができないからです。率直に言って、この問題をはっきりさせないかぎり—たとえほんの仮説としてでもはっきりさせないかぎり—教育という仕事自体が、なんのために、なにを目的としてやっているのかが説明しきれないわけであり、したがって、所詮はごまかしに終わらないわけにいかない、と私は思っているのです。」(『入門』, pp.167-168)
4. 『構造』では「ペンタム」と表記されているが、「ベンサム」の方が一般的と思われるので、ここでは「ベンサム」とする。
5. 村井は、功利主義思想を批判するG. E. ムーア (1903) の、「善さ」は「善さ」でしかなく、何か他のものに置き換えることはできないとする「自然主義的誤謬」の概念を援用している。
6. 『道徳』では和辻哲郎の「間柄」概念を引用している。また、このことに関連すると思われるものとして、哲学の領域で廣松 (1988) は、共同主観的に共有化・同一化している所識をもって所与を認識する認識主観は、「単なる特個的能知者誰某より以上の能識的或者」として認識活動を営んでいると述べている。「ヒトは当然こう判断する筈だ」と判断当事者が意識するとき、彼は〈判断主観一般〉を僭称し、その判断に同意・共賛しているということができるといふ。
7. 1967年の『道徳』における「道徳的慣習」が、1981年の『論理』では「慣習的道徳」と呼び改められている。本論文においては「慣習的道徳」で統一する。
8. この箇所について理解を深めるために、経済学の「観方」と「行動する」自分との間で起こった疎外を経済哲学が克服しようとした例として、内山 (1997) を参照したい。イギリスの古典経済学は、貨幣によって全ての価値を表現しようという前提において成立する経済理論を構築してきた。経済学者たちは、本来は貨幣で測ることができないはずの人々の生活の豊かさ、商品や労働が人々にどのような意味や効果をもたらすかを意味する「有用性」を何とかその理論の中に組み込みたいと思ってきたが、できないでいた。なぜなら、「交換価値」である貨幣は絶対的な価値をもつが、「使用価値」および「有用性」は相対的な価値であり、貨幣を前提にした経済システムの中では取り扱うことはできないものであったためである。一方、ドイツには様々な問題が哲学的精神の中で語られるという土壌があった。一部の近代形成期の人々は、人間を貨幣に置き換え、抽象的な一労働者として扱い、孤立した利己的な個人とみる貨幣社会の経済学を、人間への侮辱と感じ、中には貨幣の廃止を訴えた学者もいた。ドイツの経済哲学の視点に立たないかぎり、貨幣否定論は課題になりえなかったという。これはまさに、経済学の観方を現実の人間に当てはめることで、深刻な疎外が生じた例といえる。イギリスの古典経済学における人間の「観方」はあくまで「経済学的人間像」であり、現実の人間の本来の同一性を問題とする哲学的な視点からは、批判されているのである。
9. 利得追求の抑制を説く道徳論に関連して、道徳教育について論じる松下 (2011) は、自分の利益を抑制したり放棄したりして他人の利益を考えるほどに思いやりがあることになる「反利己主義としての思いやり」観を批判する。「自己利益の獲得競争が土台となっている社会では、『反利己主義としての思いやり』を説

くほどに、利己主義が力をもってくる」(p.65)とし、利他という名の自己犠牲が利己主義の世界を擁護する構図を解説している。

10. アリストテレスの実践的三段論法を援用したものである。また、裁判官的機能および立法家的機能という用語はJ. S. ミルが使用したものであり、そこに、「哲人的機能」を追加したものであるという。
11. 波多野（1987）は「村井実著作集2 教育の再興」の解説にて、「『善さ』の理性的側面は『三段論法的』になり、情的側面は『エロス』になる」(p.379)と述べている。村井はソクラテス研究者でもあり、村井の「善さ」理論の根拠にはソクラテスの哲学がある。

## 文献

- 廣松渉（1988）. 新哲学入門. 岩波書店.
- 厚生労働省（2017）. 保育所保育指針. フレーベル館.
- Peters, R. S. (1971). *Moral Development*. 上野直樹（訳）（1985）. 道德性の発達——多元論の言語——. 永野重史（編）道德性の発達と教育——コールバーグ理論の展開——. 125-169. 新曜社.
- 松下良平（2011）. 道德教育はホントに道德的か？——「生きづらさ」の背景を探る——. 日本図書センター.
- 文部科学省（2001）. 幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集. ひかりのくに株式会社.
- 文部科学省（2017）. 幼稚園教育要領.
- 文部科学省（2017）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道德編.
- Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*. (G. E. ムーア. 深谷昭三（訳）（1973）. 倫理学原理. 三和書房)
- 村井実（1987）. 村井実著作集 第二巻 教育の再興. 小学館.
- 村井実（1987）. 村井実著作集 第四巻 道德は教えられるか 道德教育の論理. 小学館.
- 村井実（1988）. 村井実著作集 第一巻 教育学入門. 小学館.
- 村井実（1988）. 村井実著作集 第三巻 ソクラテスの思想と教育・「善さ」の構造. 小学館.
- 村井実（1990）. 道德教育原理——道德教育をどう考えればよいか——. 教育出版.
- Reddy, V. (2008). *How Infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press. (佐伯胖（訳）（2015）. 驚べき乳幼児の世界——「二人称的アプローチ」から見えてくること. ミネルヴァ書房)
- 内山節（1997）. 貨幣の思想史——お金について考えた人びと——. 新潮選書.

## 付記

本論文は、著者が北海道大学大学院教育学院に提出した2023年度修士論文の一部を加筆・修正したものである。本論文を作成するにあたり、北海道大学大学院教育学研究院・教授の守屋淳先生、准教授の伊藤崇先生、そして北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター・准教授の川田学先生に、有益なご助言を賜りました。記して感謝申し上げます。



## Organizing Key Issues for Reconsidering “Moral Education” in Childcare Practices

— Through the Educational Philosophy of Minoru Murai —

Chisato TAKASAKA

### Key Words

moral education, childcare practices, “Emergence of Morality and Normative Consciousness”, educational philosophy of Minoru Murai

### Abstract

The purpose of this paper is to analyze the text of the “Collection of Cases for Cultivating Moral Sprouts in Kindergartens” by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), based on the educational philosophy of Minoru Murai, and to organize the points for reconsidering “moral education” in childcare practices. Murai conceptualized “goodness” as a unified value created through seeking consensus with others and assumed “ethical human image” as a premise to envision a moral education oriented towards “process-oriented human image”. There are two aspects of this moral education: the pursuit of “goodness” and the formation of moral subjectivity. Building upon Murai’s theories, the “Collection of Cases” presupposes “self-serving human image” in viewing infants and toddlers, considering the conventional form of moral customs itself as “goodness”, thus indicating moral education that aims for “outcome-oriented human image”. In moral education in which “ethical human image” is assumed as a premise, both caregivers and infants exist as “appealing” entities and pursue an open “goodness” together. Based on these considerations, two issues for reconsidering “moral education” in childcare practices were identified: determining which human image to adopt for infants and toddlers, and considering what it means for infants and toddlers to be “moral”.