

## 森昭の道徳教育思想

### —『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』を中心に—

藤井 佳世

#### Akira Mori's Thought of Moral Education

Kayo FUJII

#### はじめに

小学校では2018年4月1日から全面実施されている「特別の教科 道徳」は、「道徳の時間」からの大きな転換を図り、「考える道徳」「議論する道徳」を実現する授業として進められている。「特別の教科 道徳」は、2013年2月に出された、教育再生実行会議による第一次提言に端を発している。教育再生実行会議による第一次提言に基づき、文部科学省に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置され、懇談会の成果として取りまとめられたのが「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」(2013年12月)である。そこでは、「道徳教育の目標は道徳性を備えた人間を育てることであり、その重要性にかんがみれば、全人格的な教育である道徳教育を、道徳の時間を要として、学校の教育活動全体を通じて行うという現行学習指導要領の考え方は、今後とも重要であり、引き続き維持していくことが適当である」(注1)とされ、従来と同様に、道徳教育は「全人格的な教育」であること、学校の教育活動全体を通じて行うことが述べられている。

その一方で、「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」では、道徳教育の目標としての「道徳性を養うこと」と「道徳の時間」の目標である「道徳的実践力（内面的資質）」の育成との関係が明確ではないことや内面的資質としての道徳的実践力に力点が置かれることにより、実践的な行動である道徳的行為の育成が軽視されがちである点が指摘されている(注2)。とりわけ、児童生徒の内面を育てることだけではなく、その「内面の力によって自発的・自律的に道徳的な行為ができるようにすることが重要である」(注3)とされ、「道徳の時間」における指導方法の改善について述べられている。その中で、「道徳の時間」の教育課程上の位置づけに言及があり、道徳の時間を「特別の教科 道徳」(仮称)とすることが提言された(注4)。

これをうけて、文部科学大臣から、2014年2月に「道徳に係る教育課程の改善等について」の諮問を受け、その審議をまとめたものが、中央教育審議会による「道徳に係る教育課程の改善等について」(答申)である。この答申は2014年10月に出された。これにより、2015年3月に学校教育法施行規則が改正され、学習指導要領が一部改正された。この改正は、内容をより体系的なものにする方向と問題解決的学習などの「指導方法の工夫」が含まれており、中央教育審議会の答申にある「多様な価値観の、時に対立がある場合も含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」(注5)ことを踏まえ、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え向き合う『考える道徳』『議論する道徳』へ

と転換を図る」<sup>(注6)</sup>ものとされた。先に記した通り、小学校では「考える道徳」「議論する道徳」に基づく「特別の教科 道徳」はすでに実施されており、中学校では2019年4月1日から全面実施されている。

「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」へという道徳授業の方向転換は、道徳教育の捉え方などのような変化をもたらすのだろうか。さらに、道徳教育は中学校で終わるわけではないため、道徳的な成長の在り方を視野に入れた教育を考えなければならない。ここで今一度考えるべきことは、今日の変化する道徳授業を視野に収めながら、どのように道徳教育を考えるのかということではないだろうか。

そこで、本論文では、「特別の教科 道徳」の授業を包摂する道徳教育について考えることを目的とする。道徳教育は、人間教育とも語られ<sup>(注7)</sup>、学校教育においては、小学校から高等学校までの教育活動として継続して行われている。そのため、本論文では、人間形成の視点から道徳教育について考察する。その際、教育哲学者の森昭の『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』をとりあげる。その理由は、森昭が『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』において人間形成と道徳教育を重ねて説明しようとしているからである。つまり、本論文は、森昭の道徳教育論の考察を通して、人間形成と道徳教育の理論上の課題について明らかにすることを目的とする。

本論文の構成は、次のとおりである。まず、小学校から高等学校まで続く学校教育における道徳教育の目標を確認することを通して、道徳教育の射程を確認する。次に、森昭の道徳教育思想の解明を通して、人間形成と道徳教育の結びつきについて考察する。さらに、森昭の道徳教育思想の特徴である、アメリカ思想とドイツ思想をどのように位置づけたのかという思想形成の視点から考察する。最後に、森の提案する道徳教育の内容についてまとめたうえで、批判的考察を行う。

## 1. 人間の在り方・生き方を考えること—小学校から高等学校までの道徳教育—

まず、小学校から高等学校までの学校における道徳教育の目標を確認しておきたい。小学校における道徳教育の目標は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」<sup>(注8)</sup>である。ここで述べられている道徳性は、次のように解説されている。「道徳性は、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指して行われる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである」<sup>(注9)</sup>。小学校における道徳教育では、道徳性は、人間としての在り方や生き方を実現するような人格の基盤であると捉えられている。

中学校における道徳教育の目標は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」<sup>(注10)</sup>である。ここで述べられている道徳性は、次のように解説されている。道徳性は、「思考や判断、行動などを通してよりよく生きるための営みを支える基盤となる」であり、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指して行われる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである」<sup>(注11)</sup>。中学校における道

徳教育において、道徳性については小学校とほぼ同じように捉えられており、道徳性の育成は、よりよく生きようとする内面や人格を育てることを意味する。

高等学校では、「学校における道徳教育は、人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことによりその充実を図るものとし、各教科に属する科目（以下「各教科・科目」という。）、総合的な探究の時間及び特別活動（以下「各教科・科目等」という。）のそれぞれの特質に応じて、適切な指導を行うこと」<sup>(注12)</sup>とされ、「人間としての在り方生き方に関する教育」<sup>(注13)</sup>が道徳教育であるとされる。

このことに関して、『高等学校学習指導要領 解説』では次のように、説明されている。

「道徳教育は、豊かな心をもち、人間としての在り方生き方の自覚を促し、道徳性を育成することをねらいとする教育活動であり、社会の変化に主体的に対応して生きていくことができる人間を育成する上で重要な役割をもっている。今日の家庭や学校及び地域社会における道徳教育の現状や生徒の実態などからみて、更に充実を図ることが強く要請されている」<sup>(注14)</sup>。

さらに、高等学校における道徳教育が、小学校と中学校からの連続性をもっていることも、次のように解説されている。

「高等学校における道徳教育は、人間としての在り方生き方に関する教育の中で、小・中学校における『特別の教科である道徳』（以下「道徳科」という。）の学習等を通じた道徳的諸価値の理解を基にしなが、自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していく。これらは様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより形成されてくるものであり、人間としての在り方生き方に関する教育においては、教師の一方的な押しつけや先哲の思想の紹介にとどまることのないよう留意し、生徒が自ら考え、自覚を深める学習とすることが重要である」<sup>(注15)</sup>。

高等学校における道徳教育の目標は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階にあることを考慮し、人間としての在り方生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」<sup>(注16)</sup>である。ここで述べられている道徳性は、次のように解説されている。道徳性は、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指して行われる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたもの」であり、「個人の生き方のみならず、人間の文化的活動や社会生活を根底で支えている」。そして、「道徳性は、人間が他者と共によりよく生きていく上で大切にしなければならないものである」<sup>(注17)</sup>。

さらに、高等学校においては、社会科における公民「公共」及び「倫理」、特別活動が人間として

の在り方生き方についての教育を、教育の目標として含んでいるため、それらが「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面である」<sup>(注18)</sup>とされている。そのため、それぞれの目標を確認しておこう。

「公共」では、目標（3）において、「よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生き国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める」<sup>(注19)</sup>とされており、「現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚」という点で道徳教育に深く関わる。

「倫理」では、目標（3）において、「人間としての在り方生き方に関わる事象や課題について主体的に追究したり、他者と共によりよく生きる自己を形成しようとしたりする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察やより深い思索を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を深める」<sup>(注20)</sup>とされており、「現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を深める」という点で道徳教育に深く関わる。

特別活動は、目標（3）において、「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、主体的に集団や社会に参画し、生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」<sup>(注21)</sup>とされ、「人間としての在り方生き方についての自覚を深め」という点で道徳教育に深く関わる。

以上のように、学校における道徳教育は、小学校から高等学校までの連続性に位置づけられており、人間とは何かといった探究とともに進められるような「人間の在り方や生き方についての自覚を深める」ことに収斂され、人格の教育という側面を持っている。

それでは、次に、人間の自覚を深めることを道徳教育の中心に据えた森昭の道徳教育理論を検討していこう。

## 2. 道徳教育の理論—人間形成と道徳教育の結びつき—

森昭は、道徳教育に関する著書である『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』を1955年に出版した。森は、1936年に京都帝国大学文学部哲学科に入学し、田辺元のもとで学び、大学院では木村素衛のもとで教育哲学を学んだ。森は、1950年に発足した関西道徳教育研究会（会長 平野武夫）に第6回の1955年頃から参加し、当時はデューイ研究者として知られていた（行安 2012:203）。

森昭の弟子だった田中毎実によれば、森は戦前戦後にわたって、海外の教育理論を輸入し、理念をそのままにし、方法のみを検討する日本の教育研究のあり方を批判していた。森は、当時のそのような教育理論のあり方を「送迎展示」と表現し、それらとは異なる方向を目指した。その方向とは、教育理論の自律であった（田中 2014:293-296）。

教育理論の自律という姿勢は、道徳教育論にも貫かれている。『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』には、西洋思想を日本の教育状況から捉え直し、位置づけ直し、体系化するアプローチを見

ることができる。田中によれば、森は1952年から約1年間旧西ドイツに留学したことによって、日本の教育状況を見直し、文化を相対的に捉え、「比較教育学」の視点から、それまで以上に固有の理論づくりに向かうことになった（田中2015：8-9）。

このように、森が道徳教育へ関心を持ったのは、ドイツ留学の際に距離をとって見た日本の教育の状況にあったとされる（田中2014：330）。日本の教育状況は、「自省性を欠いた啓蒙」（田中2014：330）という貧しい状況にあり、森はその状況を実践的に克服するべきだと考えていた（田中2014：330）。

『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』の中で、森は、当時の天野文部大臣の声明によって、教育界で道徳教育について議論され、道徳観の対立が顕在化し、その背景には「教育観」と「世界観」の対立があると見ていた（森2015：14）。そこで、森は、どのような「教育観」と「世界観」に自身が立っているのかを説明している。森の教育観と世界観を確認する前に、森の教育理論の中心概念の「人間生成」について触れておこう。

森は、「教育とは人間生成に影響をもつ一切の作用である」と考えていた（森2015：16）。人間生成とは、森によれば、ドイツ語でいえば *Menschwerden*、英語でいえば *becoming of man* になる（森2015：16）。森は、人間生成（*Menschwerden*）を、ヤスパースの述べる「*Selbstwerden*（自己が自己になること）」に近い意味をもつと述べるが、実存主義的な理解をしているわけではなく、カントによる「人間は教育によってのみ人間になることができる」の「人間になる」という表現に近いと述べている（森2015：17-18）。森にとって、人間は「自己活動的に人間へと生成する存在」である（森2015：17）。すなわち、人間は人間になっていく存在としてとらえられているのである。それでは、森の「教育観」と「世界観」を見ていこう。

森は、「教育観」の検討を行う際、伝達を中心とする伝統的教育観、成長主義の教育観、形成主義の教育観、自覚主義の教育観の4つに分類する。伝統的教育観には、パウルゼンやパウル・バルトがあげられている。成長主義の教育観は児童中心主義の教育観でもあるとされ、ルソーやペスタロッチ、フレーベル、デューイがあげられている。形式主義の教育観には、社会的形成主義の教育観と精神的形成主義の教育観が含まれている。それぞれ、社会的形成主義の教育観としてデュルケームがあげられ、精神的形成主義の教育観としてドイツの新人文主義やロマン主義の流れにある人間形成論が位置づけられ、シュプラランガーやディルタイをあげている。自覚主義には、木村素衛があげられており、シュプラランガーも含まれるかもしれないしつつ、ソクラテス、カントをあげている。というのは、観念論には、「精神の覚醒による人間の自覚」（森2015：24）が中心に据えられているとみているからである。加えて、ヤスパースの実存主義やフランスの人格主義を自覚主義に含めている。

興味深いことは、森が、西洋における宗教的背景を持った「魂の覚醒」と日本の伝統としての「主体の内からの会得・理会・自覚のひらめき」という意味の悟りを科学的には認識できないとしても、主体的・実存的に照らし出すことが重要であると捉えていることである（森2015：25）。森は、自覚の覚醒について、次のように述べている。長くなるが引用しておこう。

「実存主義、或いは何らかの宗教を背景とするか否かにかかわらず、私たちは教育における自覚

の覚醒という一面を看過してはならないだろう。——といっても、私は「覚醒」によって宗教的・実存的自覚の目覚めだけを意味しているのではない。例えば教師のちょっとした注意や訓誡が、生徒の意識や態度を大きく動かすことは、私たちがしばしば経験するところである。まして教師の心から感動して話す説話が、生徒の自覚に火を点じ、彼らの生活態度や人生観までも左右するほどに深い感銘をあたえることも、決してまれではない。また一人の人物の伝記や著書が、人間の魂を真底からゆりうごかし、終生その人の生活と思想を規定しつづけることもある。私たちは、この疑うべからざる人間生成上の事実を何と見るべきであろうか。それは「成長」であろうか。いや、それは連続的な成長ではなくて、人間の非連続的な飛躍・転回である。では、それは「形成」であろうか。いや、それは形を与える形成作用であるよりも、むしろ魂の爆発的燃焼ではないだろうか。しからば、それは「伝達」であろうか。いな、それは或るものの受け渡しではなくてむしろ精神の内面的「充実」というべきものである。してみれば、やはり一つの特別なカテゴリー——覚醒——によって捉えるほかはない事実といわざるを得ない」（森 2015:25-26）。

このように、森は、人間生成における覚醒の意義は無視できないのであり、覚醒を無視して道德教育の目的は全うすることはできないと考えた（森 2015:26）。そのため、森は、「人間生成が成長、形成、伝達、覚醒」の4つを含む立体的な出来事であるという「教育観」を示した。

これら4つの関係は、次のとおりである。「自然的生命の『成長』と人格への『覚醒』」が人間生成の縦軸をなし、「社会による『形成』と文化の『伝達』」が人間生成の横軸をなす（森 2015:29）。そして、人間は、成長する中で社会性を形成し「人間へと生成する」のであり、文化伝達によって「より人間的な人間へと生成してゆく」（森 2015:27）のであるが、ただ「形成され伝達される受動者ではなく」、能動する者でもある。その能動には、能動的な社会参加や能動的な文化理解が含まれ、さらに社会の建設や文化の創造につながるような「人間への自覚的生成」がある（森 2015:28）。すなわち、人間になっていく活動には、成長、形成、伝達、覚醒の教育が含まれるのであり、その中で、人間としての自覚が生まれ、その自覚が深くなり成長することによって、内面だけではない社会形成や文化創造へ向かうとされた。

次に、森の「世界観」を見ていこう。森は、「世界観」を自然主義と理想主義に大別する。「自然」を世界観の基本とする自然主義に該当するのは、ルソーのロマン的自然主義 (Romantic Naturalism)、スペンサーに代表される生物・社会的自然主義 (Bio-social Naturalism)、デューイに代表されるプラグマティズムの実験的経験主義 (Experimental Empiricism) に見られる科学的自然主義、マルクス主義に見られる唯物弁証法的方法による科学的自然主義である（森 2015:40）<sup>(注22)</sup>。

自然の世界を超越し、人生の真の意義を自覚しようとする理想主義に該当するのは、観念論 (イデアリスム) である<sup>(注23)</sup>。イデアリスムに含まれているのは、プラトンのイデア主義、カントやフィヒテの観念論、ヘーゲルやディルタイの客観的観念論、実存主義である。森は、カントの思想から、人間の真実の生き方は、「感性的自己と戦い、理想としての叡知的自己を自己の自由によって実現しようとする」（森 2015:45）無限の努力がなされることである、と述べる。さらに、理想は現実その

ものの中に何らかの仕方で実現されていると自覚することが客観的観念論に基づく生き方であるとされる。しかし、客観的観念論は、主体の内面で追求される理想と現実が折り重なっており、「現実と対決する人間の主体性が希薄」（森 2015:45）であるという側面を持つ。そこで、「自己の有限性と相対性の自覚に徹して行こうとする」（森 2015:45）実存主義に目が向けられる。実存主義は、客観的観念論とは異なる方向に「自覚」を捉えているわけだが、「主体の内的自覚」において両者は共通している（森 2015:46）。

森は、客観的観念論も実存主義も「自然的世界観」と対立すると捉えている（森 2015:46）。ヤスパースの言葉をかりながら、森は、理想主義は「内的行為の哲学」であるのに対して、自然主義は「外的行為の哲学」であるとする。さらに、「内的行為の哲学」は「自覚の哲学」とされ、「外的行為の哲学」は「実践の哲学」であるとされる（森 2015:46）。

森は、自然主義と理想主義を上記のように分類したのち、一定の留保をつけて、どちらの立場にも立てないと述べる。理想主義は、「人間の主体的自覚をつきつめてゆく態度」（森 2015:46）を内包しており、「人間の生成」という視点から見ると、それを切り捨てることはできない。日常においても、良心的に生きようとするなら、「私たちは自分一身に全責任を負うことを覚悟して、自分で自分の態度を決定するのであって、ここに私たちは『実存』的体験をする」（森 2015:46）ことになる。しかし、森は、理想主義においては、社会が十分に「具体性と社会性」をもって捉えられていないことが問題であり、実存主義は「非社会性」であるとする（森 2015:47）。その一方で、科学的自然主義は「実践性」をもっているが、人間の本分への十分な自覚が足りないと述べる（森 2015:47）。そこで、森は、「単独なる自己の誠実と良心に生きることと、社会のために実践することとの」矛盾を正しく統一する行為において、人間生成が実現されるとする（森 2015:48）。すなわち、森は、「科学的自然主義と自覚主義との正しい統一」という「世界観」でもって、道德教育の問題にアプローチしようとしたのである（森 2015:48）。

以上のように、社会实践と自己生成の両輪を実現することが道德教育の課題であるとされた。森は、この実現のことを「『人間の生成』が実践性と内面性を正しく統一すること」（森 2015:49）と述べ、時代の影響を受けた長期的な道德の課題であると捉えていた。道德における時代の影響とは、どのようなことを意味しているのだろうか。

### 3. 変革期の道德教育—社会形成という射程—

森は、『教育の実践性と内面性—道德教育の反省』の中で、当時を「変革期 (age of reconstruction)」（森 2015:50）と語っている。変革期は、「『危機』 crisis, Krise の時代」と言い換えることができる（森 2015:54）。森の診断では、当時は、「古い秩序と新しい秩序が人間生活のあらゆる分野で対立し」ており（森 2015:54）、裂け目を生じさせていた。そこには、信念の揺らぎの現れもあると森は変革期の危機を読んでいく（森 2015:160）。そして、道德教育の問題は、道德だけの問題ではなく、「『道德以前』の経済的・社会的・文化的・政治的問題」（森 2015:54）を含んでおり、それらの対立でもあったため、それらの対立が解消されない限り、道德教育の対立は続くと森は見ている。そこで、森

は安定へ向かう方途として、物質的条件の準備としての計画社会への移行、大衆社会に基礎を置く政治、社会技術の発展をあげたうえで（森 2015:54-57）、変革期における道德教育の在り方について考察している。

その際、森は、道德の絶対性を主張するような「過去を永遠化したもの、先験的なものを永遠と考えるもの、本質を永遠と考えるもの」（森 2015:54-57）のいずれの立場にも反対している。過去を永遠化したものとは、既存の秩序を維持するために慣習を絶対視することであるとされ、森はこのような「虚構」は打ち破られなければならないと述べている（森 2015:54-60）。先見的なものを永遠と考えるものは、「変化・発展の本来の母体である経験的・歴史的『内容』（質料）を道德から排除し、先験的『形式』のみをもっぱら追求する」（森 2015:54-62）ため、歴史性や具体的な内容を備えた現実を十分に捉えることができないという問題をもっている。本質を永遠と考えるものは、「具体的な価値経験」や「主体の作用経験」（森 2015:54-66）を除外してしまっているという問題をもっている。

このように、森は、本質主義や道德の価値の絶対化を批判し、「価値の相対性を強調」（森 2015:54-66）する立場をとっている。そして、価値の相対性を主張することは、道德の価値が絶対ではないからこそ、人間のその都度の決断と行為に「主体的道德的責任」（森 2015:67）が重くのしかかると見ていた。

すなわち、森は、固定化された基盤が現実にあるわけではなく、過去と未来の裂け目にいることを意味あることとして捉え、それを乗り越えるような「変革期の道德教育」を構想しようとした（森 2015:166）。その方向は、旧い秩序の維持ではなく、「新しい社会的・道德的秩序」（森 2015:166）の創造である。

森による価値の相対性の強調は、カントに代表される先験的道德論の抽象性を脱することを意味しており、先に見た通り、現実における社会实践と人間の自覚を緊張関係の中で結びつける方向と重なる。そこで、森は、まずカントの道德論をとりあげ、人格の自律の考えに注目しながら、その理論を検討している。カントの倫理学は「自律的人格主義の倫理である」（森 2015:69）とされるが、森はマックス・シェーラーの解釈を差し挟みながら、叡知人は「ほんらい手段としては取り扱いようのないもの、即ち自己目的なのである。であるからして、人々は安んじて、『現象人』の方は手段として取り扱ってもよいわけである」（森 2015:71-72）と解釈される可能性があると述べる。つまり、カントの倫理学は、「叡知人」を祭りあげ、経験界に属している現象人を軽んじて手段として使用するという考えを提供しているとも見られる。そのような「悪用」を回避するために、森は「カントの『目的の国』—人格共同体—はもっと根本的な検討を必要とする」（森 2015:73）と述べている。森から見れば、カントの倫理学は、内面的自覚主義に立脚しており、「道德における社会的実践」（森 2015:73）を十分に掴んでおらず、どのようにすれば実際に人格を尊敬するようになるのかという問いに答えていない（森 2015:74）。そのことについて、森は次のように述べている。

「お互いが『内面的』に人格を尊敬しあうだけでは十分ではないのであって、共同の行為において、それに参加する人々が自由に思考し、相互の討論や協力や批判によって自由に共同の目的を



企画・設定し、また同様の仕方で手段についても共同に考究して、このように自由に批判し協力しつつ目的の実現のために努力するとき、そしてまた、そのさいに、お互いがお互いを、自主的に思考し企画し批判する主体として認めあうとき、そのときにこそ、各人は真に具体的な意味の自律を実現し、またお互いを自律的人格として取り扱うことになるのである」（森 2015:75）。

人格的共同体には共同の実践が必要であり、社会实践なくして人格の自律はないというのが森の考えである。森から見れば、カントの倫理学は「純粋な道德観」であり、「自己の内面を規律するもの」ではあるが、「外部の歴史的所与」（森 2015:78）を批判することはできないのであり、「少なくとも現実の国家や社会の批判・改造に対して、実践的に全く無力なものである」（森 2015:79）とされる。このように、森にとって、道德教育において重要なことは、一人ひとりの人格の自律と社会实践との結びつきを射程に収めることだった。そのことを、森は、内面的自覚と道德の社会的実践を統一することであると述べている（森 2015:67）。

このように、森は、教育は単に人間の生成を行うのではなく、「人間生成を完成する社会」づくりも要求されると捉えていた（森 2015:50）。それゆえ、森は教育の究極目標として、「自然の支配を完成し、人間の生成を完成する、社会を建設する人間」を育成することであるとし、この目標は道德教育の究極目標でもあるとしている（森 2015:39）。すなわち、森の道德教育論は、内面における自覚だけではなく、変革期という危機の時代だからこそ、内面における自覚という人間の在り方が可能になるような社会を形成することも含めて考えられていたのである。

#### 4. 道德教育の内容

森は、道德教育の具体的な内容や方法を考える際に、道德教育の内容と方法は統一されるべきであると考えていた（森 2015:81）。その理由は、「人間生成を正しく方法的に指導する」ことは、「人間を道德的主体へと生成」させることを目標としているからであり（森 2015:81）、その意味で、道德は人間になっていくという内容と直接的な関わりをもつからである。すなわち、森にとって、道德教育は人間生成の方法そのものである。

森は、先に見たように、イデアリズムと自然主義は異なった考えを提案しているけれどもそれらの思想の両方を採用しているため、人間は「動物性」（自然性）でありながらも、「『道德的』に生きなければならぬ存在である」（森 2015:84）と述べる。動物性と道德性の両方を含んでいるのが、社会的動物としての人間という「社会的人間」（森 2015:84）である。このことについて、森は次のように述べている。

「私たちは人間が動物的（自然的）か、それとも道德的か、という問いと直にとりくむよりも、むしろ、まず、人間が社会的である事実を目をそそぐべきであろう。社会的人間は、動物的であるとともに道德的であらざるを得ないのであり、道德的でありながらしかも動物性をうらにかくしているのである」（森 2015:84）。

森は、人間性に動物性（自然性）だけではなく、文化性、社会性、人格性を含めており、「道德教育は、人格における人間性の完成を中軸とする」（森 2015:90）と述べている。

子どもを対象とする教育において、人格の目覚めを中心とする道德教育をどのように考えることができるのだろうか。森は、子どもは「自覚的な人格」ではないが、「人格」であると述べる（森 2015:90）。「私たち、自らを人格的主体として自覚している者は、子どもを人格としてとりあつかうのであり、また人格としてとりあつかわなければならないのである」（森 2015:90）とし、「人格」として子どもを捉えることは「子どもの人権を尊重することにほかならない」（森 2015:90）としている。さらに、「私たちが子どもを人格としてとりあつかわなければならないだけでなく、子どもにたいしても、彼が人格の尊敬にめざめるように指導しなければならない」（森 2015:91）と述べ、子どもを人格として扱う道德教育は基本であるとしている。

森は、道德教育の実際を検討すると、道德教育の教育計画や実施計画に力を注ぎすぎて、「道德性と人間生活におけるその発現領域が十分に究明されていない」（森 2015:169）という傾向が、学校の道德教育の計画において見られ、この傾向は警戒すべきであるとしている（森 2015:169）。

「もし、私たちがこんにち『徳目の体系』をつくろうと思うならば、何よりもまず現代の歴史的社会的現実の人間生活を見つめなければならないことを示唆している。（略）現代の徳目は、現代の課題を解決し、新しい道德秩序を創造するような性質の徳目でなければならないのである」（森 2015:170）。

このように、森は、人間の生活の具体的条件をよく観察し考察することが変革期における道德教育の内容をつくるには大切なことであると考えていた。言いかえれば、現代社会の分析や現実の分析が、道德教育の理論と方法を考えるために必要なことであると捉えていたといえる。

森は、道德教育の内容は良心の自覚の内容と重なると捉えており（森 2015:166）、具体的には次のとおりである。それは、「誠実」「自主・連帯」「自由・正義・友愛」を中心にしたものである。「誠実」は、「自分に対して、他人に対して、更にものごとに対しても現れる徳性である」とされる（森 2015:176）。森は、誠実さを小さい頃から日常生活の中で育むことが、高い道德性を身につけることにつながるのであり、誠実さは道德性の真髄であると捉えている。誠実さについては、ボルノー、ヤスパースの哲学的態度、ノールによる認識と慎慮を含む誠実さという真理へ向かう態度などが触れられている。それらをまとめて、森は、「『誠実』における『内的誠実』の面と、真理への勇気の面を特に強調したいと思う」と述べている（森 2015:178）。

「自主と連帯」は、「不可分の関係」にあり、「相関的に実現」されなければならない「規範的意味」を含む（森 2015:179）。「自主」は、「自分で考え、自分で意志し、自分で真偽・善悪の判断をくだし、自分の真にして善なる目的を以って、自分で行為する個人の主体性である」（森 2015:180）。最終的に「自主」は、青年における自覚的な「自己実現」の開始として確認することができる（森 2015:183）。

そのような自己実現は、社会的文化的条件によって左右され、動的で発展的な近代社会がより完全な自己実現への条件を与えると森は捉えていた（森 2015:183）。「連帯」は、人間の社会的関係のことである（森 2015:184）。森は、児童期において、子どもが社会的に意味のある行動を行おうとするため、社会的連帯意識が発展すると見ていた（森 2015:186）。人々は行動の社会的意味を考え、連帯する関係は、森から見れば、デューイが重視した考えであった。そのため、森は、参加による連帯を「民主的な徳性」（森 2015:187）と位置づけている。しかし、デューイの理論では、のちに見るような、「人間の本分」はあまり強調されていないとしている（森 2015:187）。

「自由・正義・友愛」における「自由」は、単に「内面性における自由」ではなく、「経済・社会・政治」の自由も含まれている（森 2015:190）。「正義」は、アリストテレスを参照に広義の正義と狭義の正義に分類され、広義の正義は「法にかなっている」ことを意味する「合法の正義」であるとされる（森 2015:191）。狭義の正義は、「算術的均等（ $A=B$ ）」に基づく「報償の正義」と「幾何学的均等（ $A:B=C:D$ ）」に基づく「配分の正義」である（森 2015:191）。そして、一人ひとりが身につけた正直さや勤勉さなどの徳は、正義が支配する社会において他者との関係の中で正しく発揮することができる（森 2015:193）。しかし、森は、正義が社会における公正な関係についての議論だとすれば、一人ひとりの「自分」が外側に位置づけられてしまい、傍観者の立場からの正義、超人格的で客観的な正義が広がるのではないかと危ぶんでいる（森 2015:193-4）。森から見れば、「正義に『自分』をふくめてそれを自覚し要求する主体の誠実が加わってはじめて、真に『道徳性』Moralitätとしての正義になる」（森 2015:194）。「友愛」は、正義の超人格的で客観的な性質という一面性を補完し、社会的不平等を規整するものとして捉えられている（森 2015:194-195）。

以上のように、森は、変革期の教育として、道徳の基本に「誠実」「自主・連帯」「自由・正義・友愛」を据えようとした。そして、道徳教育の方法論としては、「自身の倫理」というしつけから行い、「自己の倫理」という教育へ進むことを提案している（森 2015:201）。「自身の倫理」とは、「誠実」さを自分で具体化する倫理のことであり（森 2015:201）、自省・修養・克己・節制・自己実現・健康・純潔・清潔・創造的知性・趣味・生活設計・興味・努力・勇気・ユーモア・節度をあげている。その内容は、「自己の自己に対する関係」（森 2015:201）を深めることにある。例えば、森は、自省について、行為を反省するだけでなく、「自分の内部で、自分自身を省察し、批判し、良心によって裁く内的な自省もある」（森 2015:201）とし、自分自身を反省的に捉えることに強調点を置いている。「自己の倫理」を実現するためには、「創造の倫理」が必要であるとし、勤労（労働）・勤勉・技術・科学・企画・規律・正確、探求・進取・批判について説明がなされる。さらに、人々の間柄に生きる人間の倫理としての「交渉の倫理」（森 2015:216）が内容には必要であるとして、礼儀作法・信頼・約束・貞節・親愛・友情・親切・友愛・隣人愛・感謝・博愛・寛容・謙遜について、森は説明している。最後に、人間は社会の中で集団における有形・無形の関係を結んでいるため、集団生活に必要な徳性を身につけなければならないとし（森 2015:230）、「集団の倫理」として、公衆道徳・参加・団結・協力・責任・愛国心について説明している（注24）。

このように構想される森の道徳教育は、道徳的な意識である「良心」を中心に据えている（森

2015:147)。「良心」は「正邪、善悪を（感情によって）感知し・（或いは知性によって）識別して自己に正・善の心情、行為を命じ、邪・悪の心情、行為を禁ずる自覚的意識である」（森 2015:150）とされ、人間の経験によって形成されるものであるとされる。そして、森は、良心は、「善悪の規準によって自己を裁く意識だけ」（森 2015:152）ではなく、「自分が行動する社会的事態と、自分の行動の結果を見究める知性的認識が関与する」（森 2015:152）と捉えている。

興味深いことは、良心を知性と結びつけていることである。森は、「良心」は、自分の行動がどのような社会的意味を持ち、どのような事態をもたらすのかという、結果を全体として総合的に見究める「完全知」であり（森 2015:152）、認識を欠いた良心は主体的ではなく単なる主観であると説明している。良心といえ、人間の内面をさしているといえられてしまうことを、「日本語の『良心』は幸か不幸か、あまりにも直接に善（悪）の価値とむすびついた言葉であるため、そこには認識の一面が十分にでない」と森は語っている（森 2015:152）。

森は、「完全知」に「人間の本分」を自覚することまでを含めて捉えていた（森 2015:152）。森は、こうした成長が青年期に見られるとしており、青年が自己の理想を求め、精神が正しく指導されれば、人間の本分について考えるようになると述べている（森 2015:153）。森は善悪の規準に基づき「自分を裁く意識」と善悪の判断をする「知性的認識」をあわせたものとして、「良心」を捉えており、良心を知性的に発展しなければならないと考えていた。すなわち、「認識」が人間の本分の自覚にまで及んだとき、「完全知」としての「良心」が生じるのである。注意が必要なことは、森が、価値の相対化の立場をとっていたのと同じように、善悪の「具体的規準」も変化すると捉えていたことであり、道徳教育では、「善悪の存在と区別」への「意識」を目覚めさせることと、その規準を固定化させないような指導が提言されている（森 2015:153）。

森は、デューイの思想が「より以上の成長を不断に進めてゆく『経験の連続的改造』そのものが最高の善」（森 2015:155）としており、「常識的・慣習的な善・悪の対立を発展的に止揚するもっとも大きな善を追求している」（森 2015:155）として高く評価している。しかしながら、デューイの成長は「無目標」（森 2015:155）であり、「動的に（固定的でなく）一貫し、それらを指導してゆく究極目標への方向」（森 2015:155）が明確ではないとする。そのため、デューイの思想は「出たとこ勝負」のような「行動の理論」にもなってしまう（森 2015:155）。森は、それを回避するためには、「人間の究極目標」と「歴史的目標」を自覚しなければならないとする（森 2015:156）。

森にとって、『人間の本分』に目覚め、その自覚に基づいて思考し決断し行為するとき、人間は「本格的な『人格』になる」（森 2015:158）。ここで述べられている人格とは、現在ある状態を意味しているのではなく、「なる」対象である。それゆえ、「人間の本分」は、教育の究極目標であり、「人間の本分」の自覚が「現代の道徳教育の中核」でなければならないとしている（森 2015:165）。

## 5. 道徳教育論の課題

ここまで、森昭『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』を中心に検討してきた。森の道徳教育論の特徴は、三つある。一つは、人間形成と道徳教育を重ねて捉えていることにある。人間生成概念

から示唆されるように、森は教育とは人間になっていくプロセスや活動であると捉えていたため、人間になっていく内容に道徳が含まれるという見方をとる。その意味で、森の道徳教育論は人間になるという具体的で実践的なプロセスを含めた理論である。

このことが、二つ目の思想的な特徴を生み出している。それは、森がデューイに代表されるプラグマティズム思想とドイツの実存主義思想の接合を試みていることである。『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』は、森自身が「序」のなかで、「昨年あたりから、私にはようやくデューイを批判して一歩進める立場がひらけてきたような気がする」（森 2015:3）と述べているように、デューイ思想と距離をとっている。これまでの考察を通して見えてきたことは、デューイの思想を完全に切り離れたのではなく、人間の生活につながるデューイの思想の重要なところは残し、足りない部分をドイツの思想で補完するという構造である。しかし、このことが、後に述べるように、更なる課題をよびこむことになる。

三つ目の特徴は、森の道徳教育論は危機の時代の道徳教育論であるということである。『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』の中で、森は、新旧の価値の対立や安定期ではないことに何度も言及し、変革期にあることや危機の時代にあることを強調している。それゆえ、道徳教育は内面の育成だけではなく、新しい社会を形成することを含めて捉えられることになり、人間形成はその実現のために社会の形成も必要とする考えが提案されている。加えて、人間形成と社会形成は、危機の時代における価値の相対化の中で進むことになる。

最後に、森昭の道徳教育論における課題について考えていこう（注25）。体系志向の教育人間学（田中 2015:5）に向かう前著に位置づけられる『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』は、精緻で非常に体系化された論述で進められ、まとめられている。森の理論は、実践性と内面性という二つの方向を含んだ道徳教育論であった。そして、その二つの方向は、「良心」によって結びつき統合されると捉えられている。

しかし、この実践性と内面性を結びつけることについては、さらに考察が必要ではないだろうか。言い換えれば、人間の行為と内面がどのようにしてつながるのか、あるいは、人間の自覚が社会連帯とどのようにしてつながるのか、社会づくりと自分づくりがどのようにつながるのか、という理論的な課題がなお残されたままである。森は、実践性と内面性のそれぞれの説明にプラグマティズムの思想とドイツ思想の各理論を用いていたが、どのようにそれらが結びつくのかについての結びつきに関する理論を詳細に検討しているわけではない。むしろ、実際の具体的人間を据えることで両者を統合している。

そのことと関連して、人間の諸個人への自覚を、例えば森もしばしばあげているような学校における道徳教育の在り方として、具体的にどのように展開するのか、という問題も残ったままである。本論文は、森の道徳教育思想を実現しようとするものではなく、その理論を手がかりにして、自覚を中心とする道徳教育の特徴と課題を解明しようとするものである。その視点から見れば、人間としての在り方や生き方を考える道徳教育は、社会形成をどのように位置づけるのか、という課題があると思われる。確かに、例えば、現在の小学校における道徳教育においても、「道徳的価値の自覚を深める

指導」<sup>(注26)</sup>が促されており、内容項目のA-(1)は、「自立性や責任を自覚することに関する内容項目である」<sup>(注27)</sup>とされている。さらに、「児童の自覚を促す指導方法を工夫する」<sup>(注28)</sup>では、子ども自身が道徳的価値を「自分との関わりにおいて捉える」ことが進められているが、それらと社会形成との関係は曖昧である。

## おわりに

『教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』の後に執筆された『教育人間学』について、田中は、「生命論そのもの」であり、森自身の「出自である（ドイツ観念論以来の伝統に帰属する）教育の理論へ（ヤスパーズの実存哲学とディルタイの生の哲学を媒介させて）デューイらプラグマティストたちの経験の理論を統合し」、独自の「学問的な教育理論を実践の理論へ結合しようと試みた」（田中2012:39）と述べている。その前著である道徳教育論にも、プラグマティズム思想とドイツ思想の痕跡を確認することができる。

森の道徳教育論は、プラグマティズムの思想と関連の深い実践性とドイツの実存主義や観念論と関連の深い内面性の両方を可能にすることを目指した理論である。そこに、変革期の教育を構想することによって、しっかりと位置づけられていたのが、社会形成である。自己形成と社会形成は、人間の良心によって結びつけられており、良心は社会をどのように認識し人間が行動するのかという知性として、重要な機能を果たしていると考えられていた。知性的な人間であることはまた、道徳的な人間である。そのような道徳教育における知識の特性とは何であろうか。

何がよいことなのかを知ることが知識だと仮定すれば、よいこと自体が論争的である道徳の場合、「知る」ことは真理ではなく妥当さを認識することであるといえるかもしれない。そのため、道徳教育における「知る」ことは、各教科・科目における「知る」とは異なる活動が前面に現れる。さらに、人間の在り方・生き方を自覚する教育における「知る」ことは、自分を知ることや社会における共生の知につながる「知る」でもある。森の視点をかりれば、人間がより人間になっていくプロセスが、すなわち人間形成のプロセスが道徳教育を包含する。そのような道徳教育における知のあり方についての詳細な検討が必要になるとと思われる。それについては、今後の課題としたい。

## 【注】

- (1) 道徳教育の充実に関する懇談会（2013）「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」、6頁。
- (2) 同上、7頁。
- (3) 同上、7頁。
- (4) 同上、13-14頁。
- (5) 中央教育審議会（2014）「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申）、3頁。
- (6) 『小学校学習指導要領（平成27年告示）解説 特別の教科 道徳編』、2頁。
- (7) 「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生き

る力を育てるために～」(2013年12月)において、「今後の社会において、道徳教育に期待される役割はきわめて大きく、道徳教育は人間教育の普遍的で中核的な構成要素であると同時に、その充実は、我が国の教育の現状を改善し、今後の時代を生き抜く力を一人一人に育成する上での緊急課題である」(3頁)とされている。

- (8) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』、17頁。
- (9) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』、27頁。
- (10) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』、19頁。
- (11) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』、28頁。
- (12) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』、3頁。
- (13) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』、12頁。
- (14) 同上、28頁。
- (15) 同上、28-29頁。
- (16) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』、3頁。
- (17) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』、30頁。
- (18) 同上、12頁。
- (19) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』、92-93頁。
- (20) 同上、100頁。
- (21) 同上、645頁。
- (22) 一見すると同じ部類に分類できないものもあるように見えるだろう。森も、プラグマティズムとマルクス主義の間に違いがあることは示唆しており、批判的な検討を行なっている(森2015:40-44)。
- (23) 森は「イデアリズムは単なる観念論と見るべきではなくて、むしろ『自覚の哲学』としても理解されなくてはならない」(森2015:44)と述べ、「イデアリズムはさらに実存主義に通ずる面を持っている」(森2015:45)と捉えている。
- (24) 愛国心については、「単に所与の現状をそのまま愛するのではなくて、私たちは現状にひそむ問題の解決を企てなければならない。いいかえれば国家を改善しようとする者こそが、真の愛国者なのである」(森2015:233-234)としている。
- (25) 森の理論全体に対して、田中は、「自己教育ないし自己形成に焦点をあててきた」(田中2014:388)と捉え、自己教育と他者教育が具体的に結びついて広がるという臨床性が欠けていると指摘している。
- (26) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』、22頁。
- (27) 同上、28頁。
- (28) 同上、78頁。

#### 【引用参考文献】

- 板倉栄一郎 (2012) 「森昭の教育哲学に関する現代的意義—道徳教育との関連において—」『道徳と教育』第 56 号、1-10 頁。
- 板倉栄一郎 (2012) 「森昭—道徳教育と人間形成原論」行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と 21 世紀の課題』教育出版、169-178 頁。
- 森昭 (2015) 『新編 森昭著作集 第 2 巻 教育とは何か—民族の危機に立ちて ドイツ教育の示唆するもの』学術出版会。
- 森昭 (2015) 『新編 森昭著作集 第 4 巻 教育の実践性と内面性—道徳教育の反省』学術出版会。
- 田中每実 (2012) 『臨床的人間形成論の構築—臨床的人間形成論第 2 部』東信堂。
- 田中每実 (2014) 「森昭を読む—教育的公共性から世代継承的公共性へ」小笠原道雄・田中每実・森田尚人・矢野智司著『日本教育学の系譜』勁草書房、293-404 頁。
- 田中每実 (2015) 「解題/年譜・研究業績目録」『新編 森昭著作集 第 8 巻』学術出版会、3-33 頁。
- 行安茂 (2012) 「関西道徳教育研究会を支えた指導者たち」行安茂・廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と 21 世紀の課題』教育出版、199-209 頁。