

琉球大学学術リポジトリ

道徳教育における「伝達」の問題点とその克服へ向けて

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2008-09-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上地, 完治, Uechi, Kanji メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/7250

道徳教育における「伝達」の問題点とその克服へ向けて

上地 完治*

Toward Overcoming a Problem of Methodology of Transmission in Moral Education

Kanji UECHI

Summary

In this paper I try to make clear of a problem of methodology of transmission in moral education, and to draw a rough draft for the meaning and the significance of creative and constitutive moral education.

はじめに

2006（平成18）年12月15日、教育基本法改正法が成立した。1947（昭和22）年に制定された前教育基本法のもとでわが国の教育は充実発展し、それが国民の教育水準の向上や戦後の社会経済の発展の原動力となってきたことは認めつつも、わが国の教育をめぐる環境が大きく変化してきたため、これまでの教育基本法の普遍的な理念は大切にしながら、新たな教育の理念の必要性が高まってきた。これが教育基本法改正の理由だとされている⁽¹⁾。

教育基本法改正をめぐるのは、賛成・反対双方の立場からさまざまな議論が展開された⁽²⁾。本来ならば新しい道徳教育のあり方を模索する場合、こうした議論を踏まえ、まずは改正の是非から問われなければならないことは当然のことである。我々は道徳教育の研究者、または学校での実践家として、「教育の憲法」と呼ばれる教育基本法のあり方そのものについても無関係ではいられない⁽³⁾。とりわけ、教育基本法改正にも多大な影響を与えている近年の政治的・社会的情勢、すなわち新自由主義や新保守主義といった視角からこ

の問題を分析することは、今日の学校をとりまく状況を的確に理解するために回避できない作業であるといえるだろう⁽⁴⁾。

しかしながら、本稿では、教育基本法がすでに改正され施行されているという単純な事実に加え、その問題まで議論の射程に含めるとあまりにも議論が拡散してしまうという理由から、こうした教育基本法改正の是非についてはあえて議論の対象から外すことにしたい。そしてその上で、本稿では、教育基本法改正を受けて学校教育において規範意識の育成が強調される時、必要となるのは規範の「伝達」なのではなく、規範を創造・構成する態度なのだということを提案したい。そして、そのような規範意識を育てるための方法や学校の果たす役割についても触れてみたい。

1. 教育基本法改正のポイントー規範意識の強調ー

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

* 琉球大学教育学部 教育学専修

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造をめざす教育を推進する。

ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

教育基本法 前文

教育基本法改正法が成立した2006（平成18）年12月15日にだされた文部科学大臣談話では、「公共の精神等、日本人が持っていた『規範意識』を大切にすることが、今回の改正のポイントの1つとして示されている。それは今回の改正をめぐる議論の中心を占めていたのがいわゆる「愛国心」の取り扱いであったことから明らかであろう。また、「公共」の精神の尊重や「伝統」の継承という観点が教育基本法前文ならびに第2条「教育の目的」に新たに盛り込まれたことから、こうした観点が今回の改正の趣旨であることがうかがえる。教育基本法の条文には「規範」ならびに「規範意識」という文言は全くみられないものの、「愛国心」や「伝統」や「公共性」といったものを総称して、規範（意識）というキーワードが構成されているといえる。

では、今回の教基法改正の中核とされるこの規範というものをどのように捉えたらよいのか。まずは辞書的な意味を確認しておこう。『倫理思想辞典』によれば、規範とは、広義には人間の行動を律する倫理的な価値に関する規則であり、より強い意味では、あくまでも人間の自由にかかわりながらも、「正しい」行為というものを規定するものだ⁽⁵⁾とされている。また、教育思想史学会が編纂した『教育思想事典』では、「規範とは、社会的（または対人的）行為を規制する原理の総称」であり、「1つの社会集団に属する成員が共有している、一定の状況下で、何をなすべきか、また何をしてはいけないかということについての自他の行為を評価する上での行為基準」だと説明されている⁽⁶⁾。したがって、規範とは、人々が自由を行使しながら同時に社会秩序も維持するた

めに必要となる、他者とのかかわり方について共有された社会的な規則であるということを確認しておきたい。そしてその上で、この規範というものの性質をもう少し考えてみたい。

「規範意識を育てる」というとき、一般にイメージされるのは今の社会において「善い」とされる「規範」を内面化した自己意識の育成であり、同様に、「規範を教える」といえばそのような「規範」を獲得させるための働きかけとして理解されるだろう。では、このとき「育てられるべき規範意識」や「教えられるべき規範」の正しさは疑いようもないものなのだろうか。

たとえば、伝統を例に挙げて考えてみよう。伝統にはたんに伝承・継承するだけではなく、革新したり発展させる態度が求められる。革新とは、これまでのよくない点・不十分な点を改めることであり、「悪しき伝統」という言葉があるように、伝統には好ましくない考え方や、今の時代には適さないような考え方も含まれている場合がある。それゆえ、伝統に対しては善いものを守り悪しきものを切り捨てるが必要となる。しかし、伝統として継承された前世代の考え方には、その何を守り何を捨てるべきかという判断基準が含まれてはいない。つまり、伝統をたんに伝達するだけでは、その伝統を全肯定することにつながるであり、我々は伝統を伝承・発展させるというとき、こうした変更を必要としていることを自覚しているはずである。

規範が「他者とのかかわり方について共有された社会的な規則」であるということは、「社会がどのようにあるべきか」という観点によって将来的に変化するはずだし、変化しなければならないということの意味する。未来の社会をこれまでよりもより善いものにしようとするれば、その分だけ今の社会を変えることになり、その変わった分だけ規範の内容も変化するはずである。いみじくも、教育基本法の前文に明記されているように、今の民主的で文化的な国家は「たゆまぬ努力によって」築かれたものであり、その民主的で文化的な国家を「更に発展させる」ということは、規範それ自体も必要に応じてバージョンアップがおこなわれなければならないといえるのである。

2. 伝達の何が問題か

世紀の転換期の混迷を映し出すかのように、今日道徳的規範の伝達について論じることは、一方ではきわめて容易であるが、他方ではますます困難になりつつある。何をどうすることが道徳教育なのかという問いの答えは、ある種の人びとにとってはほとんど自明であり、昔も今もちょっと考えれば誰にでもすぐに分かることである。すなわち社会がこれまでずっと維持してきた道徳的規範を子どもたちにきちんと教える（伝える）ことである。けれども、別の人びとにとっては、その問いは考えれば考えるほど答えが見出せないものなのだ⁽⁷⁾。

(1) 伝達の問題点

松下良平は近年の日本の道徳教育が抱え込んでしまった困難な状況について、2004年に刊行された『道徳の伝達』のなかで上記のように指摘した。松下の見立てによれば、道徳教育は一方では単純に「正しいことは教え込むべきだ」とする立場と、他方では教え込みを回避しようとして道徳教育それ自体を回避してしまう立場の狭間ですっかり困惑してしまっているというのである。松下自身はこうした両者の立場をともに克服することを、500ページを超える大著のなかで試みているのだが、彼の指摘にしたがって、道徳を伝達することに含まれるアポリア（難問）を概観してみたい。

松下は伝達を基本原理とする立場に「闘争理論」という彼独自の呼称を与えている。それは、この立場において、道徳教育という教育的なはたらきかけとは、「教育者の意思が被教育者の意思と闘争することであり、それが目的を達成するとは、被教育者との闘争に勝利すること、すなわち被教育者が教育者の意思に従うようになること」であること、そしてそのために「目的を達成する（闘争に勝利する）ための有効な手段をさまざまに用意し、それらを効果的に用いること」であるからだとしている⁽⁸⁾。

伝達には、「人は自分の所属する社会や集団の道徳原理に従うべきである」という1つの価値的な前提が存在している。しかし、松下によれば、

自分たちの社会・集団がある道徳原理に従っているという事実と、自分たちはその道徳原理に従うべきであるとする当為—両者は同一ではない—が混同され、架橋されてしまっているのだという⁽⁹⁾。ここでは「自分の社会・集団の道徳原理に従うこと」が間違っているのではなく、この価値的な前提を無条件に受け入れてしまうと、「なぜそうすべきなのか」「本当にそうすべきなのか」「もしかすると別にもっといい考え方があるのではないか」と「知的に探求する余地」⁽¹⁰⁾がそこに残っていないことが問題なのである。

(2) 共同体主義

上記の問題を検討するために、松下によって有力な「闘争理論」の1つに挙げられているアラスデア・マッキンタイアの共同体主義を取り上げてみたい。

マッキンタイアは、「私が何を行なうべきか」という問いに対する答えは、私が生きている社会の中にすでに存在しているのだとする。「私が何を行なうべきか」という問いに答えるためには、それが問われている具体的な文脈についての理解が不可欠であり、この問いは、マッキンタイアによれば、ある都市の市民、ある一族、ある民族に属するものとして生きているという具体的な文脈において「私」という存在がまず捉えられなければならない。そのことを前提としてはじめてその具体的な私にとっての善とは何かという問いとして理解されるのだという⁽¹¹⁾。つまり、「私は何を行なうべきか」という問いに答えられるのは、その前に「どんな物語の中で私は自分の役割を見つけるのか」という問いの答えをすでに知っている場合のみである⁽¹²⁾。そして、マッキンタイアにとって、このように「私は何を行なうべきか」という問いに先立って存在して、この問いに答えを与える物語こそが「道徳」なのである。

マッキンタイアの共同体主義の特徴の一つは、道徳をその正当性が問えないものとして、すでに社会の中に存在しているものとして捉えている点にある。マッキンタイアはチェスを事例に挙げてその自明性を次のように説明している。チェスをしているときに、「あれが王手詰めを勝ち取る唯一の手であったけれど、それは打つべき適切な手

であったのか？」と問うのは馬鹿げている、と。チェスをするということは、このゲームの目的が勝つことであるということをも自明のこととして含みこんでいて、誰もそれを疑うことはしない。もしそのような問いが意味を持つとすれば、そのときはチェスがゲームとは異なる特殊な観点—たとえば、チェスをする目的が小さな子どもを楽しませることにある場合など—が選択されていることになる⁽⁴³⁾。マッキンタイアは、チェスのようなゲームには実際には多様な目的が設定されるが、しかし、「私は何をなすべきか」という道徳的な問いについては、その目的は社会的に確定していると述べるのである。

このことから、マッキンタイアは次のように断言する。「あらゆる道徳は常にある程度、社会的な地域性と特殊性に結びつけられているので、近代の道徳がもつ、あらゆる特殊性から解放された普遍性への熱望は幻想だということである」⁽⁴⁴⁾。カントに代表されるようなやり方で、一方では個人の自律を何よりも尊重し、他方ではしかし秩序を保つための規則と、その規則の正当性を求めようとする近代の道徳理論をマッキンタイアは徹底的に批判する。そして、マッキンタイアにしたがえば、道徳の内容（徳）はある伝統の要素として伝達されるほかないのだという。

だが、マッキンタイアのいうように道徳を共同体にすでに埋めこまれた伝統という「物語」として捉えるとき、まさにこうした「物語」に対する吟味の余地はまったく残されていないことになる。なぜなら、この「物語」の正当性はまさに伝達によって担保されているのであって、正当だから伝達されたのではないからである。その証拠に、いちいち物語の正当性が問われてしまえば、それは自明のこととして成立しなくなってしまうだろう。

(3) 伝達の正当性をめぐって

社会的に共有されている自明な物語を規範として伝達するということは、その正当性を問わないことを意味している。そして、松下がまさに指摘しているように、「実際には正当性のない対象を、中立を装ったり、理由を捏造したり、別の可能性を隠蔽したり、強制手段や制裁措置を工夫したりして、人びとに自発的に受け入れさせることも、

まったく可能」なのであり、「人間社会が生み出したこのような支配や強制のシステムの中で、もっとも巧妙かつ有効性をもつものの典型の1つが、学校」なのである⁽⁴⁵⁾。それゆえ、こうした条件を備えた闘争理論の支持者や実践家にとって、「道徳原理を伝達するとは、自己の意思とは異なる他者の意思を排除し—もちろん当の闘争論者は『排除』という"権力的なことば"はけっして使いたがらないだろうか—、自らが信奉する秩序の正当性を世界に喧伝し確立しようとすることに変わりはないのだ」⁽⁴⁶⁾。

もっとも、学校で道徳教育をおこなっている教師にとって、伝達は松下のいうように「排除」という権力的な言葉と結びつくというのは想像しがたいのではないだろうか。なぜなら、伝達される内容が「道徳的に正しいこと」である場合、それは押しつけではなく、正当かつ必要な教育行為として認識されるからである。道徳教育、とりわけ道徳の時間に道徳を教えるためには「道徳的正しさ」が必要であり、また教える内容が「道徳的正しさ」を含むがゆえにそれが容易に教え込みになってしまうというメカニズム—発表者はそれを「道徳的正しさ」と「教え込み」の連鎖と呼んでいる⁽⁴⁷⁾—がそこに生じてしまうのである。

村井実は戦前の修身教育に対する反省が適切でなかったために、戦後の道徳教育にゆがみが生じてしまったのだと断言する。戦前の修身教育は、天皇制を中核とした当時の日本の国家主義的なイデオロギーによって国家への献身的な自己犠牲の精神を育てた点が問題視される。しかし、村井によれば、道徳教育の観点からすれば、修身教育の決定的な問題点はその内容というよりもむしろ、原則の知識の注入をもって道徳教育のすべてであると誤解し、ただ権威と権力に頼ってその注入を強行しようとした点にあるのだとする⁽⁴⁸⁾。そこには、道徳教育の目的が、「人間と人間との関係の中で、私たちが自力で『善い』『悪い』の判断を下しうる」ようになることを意味するのであって⁽⁴⁹⁾、「生徒が教師の言葉、説明、思想などをそのまま再現することができるかどうか」⁽²⁰⁾が問題となるべきではないという、道徳教育に対する村井の強い信念が読み取れる。

今回の教育基本法改正において提示された「伝

統」やいわゆる「愛国心」をめぐる議論には、今からちょうど40年前に記された村井の危惧がそのまま当てはまるといえるのではないだろうか。「伝統」や「愛国心」を肯定する立場の人々は、こうした規範意識を子どもたちに確実に「伝達」することが大事だと主張し、他方、こうした規範を教育基本法に盛り込むことに反対の人々は、その規範の内容の危うさについて声を上げる。だが、道德教育の観点からすれば、「伝統」とはこうであり、「国を愛する心」とはこのようなものであるという内容自体の不具合のみならず、それを学校教育において子どもたちに確実に教え込もうとする態度それ自体が非常に危うい問題を孕んでいるといえるのである。

もしも、規範の完全な教え込みによって犯罪を犯さない人間を確実に形成するテクノロジーが開発され、そのテクノロジーによって人格形成がおこなわれるとしたら、それははたして「道德教育」と呼べるのだろうか。そして、そのような社会は果たして幸せな世界と呼べるのだろうか。

3. 「創造的」で「構成的」な道德教育

以上見てきたように、教育基本法改正によって規範意識の育成が強調されるようになったことを受けて、これまでの「伝達」とは異なる方法で道德教育を展開することがこれからの道德教育の課題となることが浮き彫りになってきたといえる。そこで、最後に、それがどのような道德教育となるのか、そのラフデッサンを描いてみたい。

(1) 道德のイメージ

「正しい道德的内容」「正しい規範の内容」を正確に「伝達」するのではないということを考えたとき、この課題に答えるためには「創造的」で「構成的」な道德のイメージを構築する必要がある。

「創造的」というキーワードが意味するのは、いままでの規範を踏襲するというイメージを捨て去り、子どもたちが自ら創り出すのだという姿勢である。先に取り上げた松下は「伝達」を基本原理とする「闘争理論」の問題点を徹底的に暴きだしたが、しかしその著書のタイトルからも分かる

ように、松下自身は伝達という行為に期待を寄せている。彼の推奨する伝達とは、「闘争理論」のなかに見出されるものとは異なり、実践を共有する中で強制力をともなわずに伝わる行為をさせているという⁽²¹⁾。だが、伝達に期待を寄せる松下もまた、伝達に次のような「創造的」な側面が必要であることに留意している。「道德的に正当な規範の伝達を自己否定的な生の様式に陥らないようなやり方で、それゆえ既存の社会構造を多少なりとも組みかえていくようなやり方で可能にする」⁽²²⁾ことが重要であり、「伝達する側が伝達される側よりもより自然的な嗜好をもっている場合には、伝達の試みの過程で伝達する側の意思こそが変容し、伝達する側と伝達される側の関係が逆転する可能性がある」⁽²³⁾。「伝達」される内容が道德的に正しければそれを教えること、正確には教え込むことにも正当性があるように思えてしまう。こうした道德教育のアポリアー「道德的正しさ」と「教え込み」の連鎖—を意識する姿勢の重要性を「創造的」というキーワードは表現しているのであって、現実の社会とはかけ離れた独創的な規範を創造することを意味しているのでは決してない。

もう1つのキーワードである「構成的」もまた、「伝達」を否定して創り出すというイメージを帯びている点では「創造的」と同じだが、「構成的」というキーワードには次のような意味も含まれている。それは、子どもたちが学校での生活や学級での生活という具体的な文脈の中から創り出すというイメージである。規範は子どもたちの想像力というよりもむしろ、彼らの経験の再構成として創り出される。デューイは経験を再構成することこそが教育であると指摘したが、規範も社会の中で—したがってつねに他者との間で—経験の再構成によって生じるといえよう。したがって「構成的」は「創造的」よりも現実的であり社会的なのである⁽²⁴⁾。

(2) 学習指導要領に対する提案

こうした創造的で構成的な規範のイメージを道德教育の世界で求めてみると、実は、コールバーグの道德性の発達段階の第5段階が、完全ではないがそれを表現するよいモデルであるといえるの

かもしれない。道徳性の発達を6段階に区分して説明するコールバーグによれば、自分が所属する身近な集団（家族・友人・職場など）の期待に沿う行為が善い行為であるとするのが第3段階で、第4段階になるとそうした集団が社会全体へと広がり、社会的権威や定められた規則を尊重しそれに従うこと、すでにある社会秩序を維持することが善い行為だとされる。慣習的水準と呼ばれるこの第3・第4段階の特徴をまとめると、社会（身近な人間関係も含めて）の秩序維持に関心があり、社会のルールを守るための義務や名誉が判断基準となるといえる。これに対して、第5段階では、社会的な規則というものの変更不可能な固定されたものとしてではなく、社会的に批判され合意された基準によって決定される変更可能なものとして捉えられる。つまり、この第5段階の観点では、社会秩序やそれを維持するための法律といった規則の重要性を認めつつ、それが絶対的なものではなく、人々の合意によってよりよいものへと修正されるべきものとして捉えられているのである⁽²⁵⁾。

ひるがえって日本の学習指導要領に目を向けると、そこにはコールバーグの第4段階的な発想は顕示されていても、第5段階的な発想が明示されているとは言い難い。視点「4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること」の内容項目には、たとえば「約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ」（第3・4学年）、「公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす」（第5・6学年）、「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める」（中学校）といった文言は見いだせても、社会をよりよく変革していこうという態度は皆無だというのはいいすぎだろうか。実際、上述の中学校の内容項目にかんして『中学校学習指導要領解説―道徳編―』をみても、「社会の秩序と規律を高める」ということがどういうことなのか不明瞭であり、この箇所がよりよい社会の実現のために既存の規範を変革してより高次のものへと再構成していくという創造的・構成的な態度を示しているとは解釈しがたい。逆に、同じ中学校の内容項目「公德心及び社会連帯の自

覚を高め、よりよい社会の実現に努める」の場合、よりよい社会を実現するために必要なことは、「社会生活を営む上で必要とされる約束やきまりを重んじ、自他への配慮と深い思いやりを大切に、また、社会生活においてお互いに迷惑をかけることのないような行動の仕方を身に付けるよう指導する」⁽²⁶⁾ ことだと解説されているのである。

(3) 方法論に関する提案

教育基本法において強調された規範を、社会を構築するために共有されるべき基本原理として捉え、かつそれを「創造的」で「構成的」な道徳という観点から捉え直したとき、そのような規範意識を子どもたちに育成するためにはどのような方法を取ればいいのか。月並みな言い方になるが、それは「考えること」と「話し合うこと」である。ただ、この月並みな言葉にも留意しなければならない点がある。

ある徳目を伝達するという行為においては、考えるとはその徳目の意味を理解することと同義である。しかし、伝達を否定し、「創造的」で「構成的」に規範を考えるということは、伝達における「答え探し」ではありえない。それは、唯一の正解というものがない世界の中で、それでも答えを創り出すという「創造的」で「構成的」な行為である。

そして、このように創り出された「答え」は唯一の正解ではないゆえに、その正しさが自動的に保証されるわけではない。だが、規範には正しさという観点が不可欠である。そこで、「創造的」で「構成的」な規範の正しさを吟味する必要が生じる。この正しさを求めて吟味する行為が「話し合うこと」となる。話し合うとは、そのようにして考え出された規範の正しさをめぐると話し合いであり、それゆえ、この話し合いは規範の根拠をめぐると話し合いとなる。

(4) 学校教育の意味について

学校教育における道徳教育とは、したがって、このようにして規範を吟味し、自分たちの力で構成することを練習する場となる。学校は現実社会から一定程度隔離されているため、その規範の構成の帰結による責任を問われることはない。した

がって、規範の構成を練習するには最適な場だといえる。他方で、先述したように、こうした規範の構成は具体的な生活という文脈を不可欠に必要とする。そのため、こうした練習は学校や教室という「社会」のなかでこそ可能となるともいえる。この二重の意味で、学校はこうした道徳教育にとって最適な学習の場であるといえるのである。

【註】

- (1) 「教育基本法改正法成立を受けての内閣総理大臣の談話」ならびに「教育基本法改正法成立を受けての文部科学大臣談話」参照。いずれも文部科学省のホームページから閲覧することができる。
- (2) たとえば広田照幸は、教育基本法改正の推進派・反対派の主張について、市川昭午の整理を紹介している。それによれば、推進派の主張には(1)「押しつけ論」(わが国の主権が制限されていた占領下で作られたものなので、日本人として自主的に見直すべき)、(2)「規範欠落論」(教育の荒廃が深刻になっているのは、かつての教育勅語のような国民が遵守すべき徳目が欠落しているからであり、そうした徳目や規範を盛り込む必要がある)、(3)「時代対応論」(時代の進展や社会の変化にともなって新しい教育課題が生じてきており、それに対応する内容に修正する必要がある)、(4)「原理的見直し論」(制定から半世紀以上がすぎているので、基本原理から抜本的に見直す必要がある)、(5)「規定不備論」(法文の表現に紛らわしい部分があり、それが不要な混乱を招いているから、そこを改める必要がある)があるという。また、見直し不要論としては、(1)「徹底擁護論」(教育基本法の内容は理想に近いものであり、多くの問題は、その教育基本法の精神が生かされてこなかったから生じているのであり、必要なことはその精神を一層徹底させることである)、(2)「当面不要論」(必要に応じて改訂することを認めないわけではないが、当面は見直しが必要だという根拠に乏しい)があるという。広田照幸『＜愛国心＞のゆくえー教育基本法改

- 正という問題ー』世織書房、2005年、5-9頁。
- (3) 道徳教育に即して述べれば、子どもたちに「将来このような人になってほしい」とか「このような人にはなあってほしくない」と願って教育することも、厳密に言えばある価値に基づいた方向づけであると指摘できる。したがって、前教育基本法を貫く理念が何であり、それが今回どのように変わったのか、そしてこの理念の変更が何を意味し、それが誰の利益に合致するものなのか、厳しく吟味する姿勢が必要不可欠であることはいうまでもない。
- (4) 広田、前掲、9-23頁。
- (5) 星野勉・三嶋輝夫・関根清三編『倫理思想辞典』山川出版社、1997年、62頁。
- (6) 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、122頁。
- (7) 松下良平『道徳の伝達ーモダンとポストモダンを超えてー』日本図書センター、2004年、15頁。
- (8) 同上書、157頁。
- (9) 同上書、167頁。
- (10) 同上書、170頁。
- (11) アラスデア・マッキンタイア『美徳なき時代』みすず書房、1993年、269-270頁。
- (12) 同上書、264-265頁。
- (13) 同上書、154頁。
- (14) 同上書、155頁。
- (15) 松下、前掲書、91頁。
- (16) 同上書、159-160頁。
- (17) 拙論「道徳授業における『道徳的正しさ』と『教え込み』の連鎖ー教師は道徳を教えることができないのかー」日本道徳教育方法学会編『道徳教育方法研究』第12号、2007年参照。
- (18) 村井実『道徳は教えられるか』国土社、1990年(初版は1967年)、26頁。
- (19) 同上書、48-49頁。
- (20) 同上書、38頁。
- (21) 松下、前掲書、161頁。
- (22) 同上書、29-30頁。
- (23) 同上書、163頁。
- (24) 「創造的」というキーワードにはもう1つ、社会構成主義的な意味も含まれている。道徳規範は確かに私たち個人々人を束縛し、人間形

成に多大な影響を与える。しかしながら、そうした道德規範を形成するのもまた個人なのである。拙論「社会構成的な道德教育の創造へむけて」『琉球大学教育学部紀要』第67集、2005年を参照。

- (25) コールバーグの道德性の発達段階の第5段階については以下を参照。ローレンス・コールバーグ（岩佐信道訳）『道德性の発達と道德教育－コールバーグ理論の展開と実践－』広池学園出版部、1987年、25頁。伊藤啓一『統合的道德教育の創造』明治図書、1991年、94-96頁。
- (26) 文部省『中学校学習指導要領解説－道德編－』大蔵印刷局、1999年、24頁。