

生徒指導と道德教育が協働育成すべき「豊かな心」

“Rich Heart” to Be Cultivated
through
Student Guidance and Moral Education

秋山博正

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要』

第48巻 第2号 別刷

2016年2月

生徒指導と道德教育が協働育成すべき「豊かな心」

“Rich Heart” to Be Cultivated through Student Guidance and Moral Education

秋山博正

Hiromasa AKIYAMA

はじめに

最近の教育関係の集会は二極化しているように見受けられる。一方のテーマは「学力向上」であり、もう一方のそれが「豊かな心の育成」である。圧倒的に前者の方が多いが、本論が関わるのは後者の方である。豊かな心の育成は1998年(平成10年)に「心の教育」が掲げられて以来しばしば取り上げられるテーマである。豊かな心の育成は大切である。だが、それは聞き心地がいい語なので意に介されず、概念が明確に規定されてこなかった嫌いがある。豊かな心の育成は教育の目的でさえあるのに、である。そのことが学校教育での混乱の一因となっている。

そこで本論では曖昧なままに放置されてきた豊かな心、特に高等学校において生徒指導と道德教育が協働して育成しようとしている豊かな心を明らかにする。本論の論題を「生徒指導と道德教育が協働育成すべき『豊かな心』」とした所以である。そして解明の手がかりとするのが『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』である。ただし、本論で明らかにするのは、教育行政だけが求める豊かな心の概念ではなく、教育行政と現場の教師が共有できる豊かな心の概念である。

さて、本論全体の目的は豊かな心の解明にあるが、その前に生徒指導と道德教育のそれぞれの目標、内容、両者の関係などを明らかにする必要がある。生徒指導と道德教育は二つの別々の教育活動として行われてはいるが、両者の最終的な目的は同一の、生徒の「人格の完成」である。むしろ、高等学校において達成できる目的ではない。だが、混乱を避けるためにも教師はそのことを銘記しておかなければならない。

高等学校において目指される目標は、生徒指導においては生徒の「自己指導能力の育成」と「充実した学校生活の実現」である。道德教育の目標は生徒の「道德性の育成」である。換言すれば、生徒指導は、道德的実践の適切化によって道德性の一部である自己指導能力の育成を目指す。一方、道德教育は道德性の育成を目指し、その結果として道德的実践の適切化を図ろうとする。したがって、両者は道德的実践を介して相互に支援できる関係にあるのである。

それでは、その両者が協働して育成する「豊かな心」とはどのようなものであろうか。結論からいえば、それは一定水準以上の道德性である。より詳しくいえば、「どんな状況や対象を前にしてもそれにふさわしい道德的実践ができる道德的実践力」である。その理由は第4章以下で述べる。

1. 生徒指導と道德教育の共通の目的

「教育」という語を含んだ語やそれに類する語を最近よく耳にする。教科教育、道德教育、人権教育、

環境教育、情報教育、キャリア教育などの以前から用いられていた名称だけでなく、法教育、主権者教育、金融教育、シティズン・シップ教育、PSHE(Personal, Social, Health and Economic Education)といった耳慣れない名称も使われ始めている。直近では「法育」なる名称さえ聞いた¹。これらは教育活動が細分化されつつあることの現れである。換言すれば、従来はそれほど意識されていなかった目標が意識され始め、その目標を達成するために従来の教育活動が細分化されたり、従来なかった教育活動が始められたりした結果が上述の新名称の登場であろう。しかも、この傾向は今後も続くと考えられる。

とはいえ、名称が多様であるほどに教育目標や内容は多様であるのだろうか。重複はないのだろうか。そもそもそれぞれの教育活動の目標とはいかなるものであろうか、と疑問は尽きない。しかし、生徒指導を含む諸々の教育活動の目標に注目すれば、上述の教育活動が日本国内の学校教育の枠内で行われているものである限り、それらの目標は教育基本法が示す教育の目的に一致するものであろうし、そうである必要がある。それでは、学校教育の目標とは何であろうか。

2006年(平成18年)12月22日に公布・施行された教育基本法の第1条には、教育の目的として「人格の完成」と「平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成」が併記されている。両者は併記されているが、同質のものではない。前者はいわば理念的な目的であり、後者は現実的な目的であろう。いずれにせよ、両者とも大綱的で常識的であり、国民や教育現場の教師にとっても異論のない目的であろう。

この教育基本法に基づいて編集されたのが2008年(平成20年)告示の現行「学習指導要領」である。現在の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校などでの教育活動は現行のそれぞれの「学習指導要領」(幼稚園は「幼稚園教育要領」)に基づいて行われている。そしてそれぞれの「学習指導要領」が共通に目指すところを簡潔に表現すれば、それは「確かな学力を基盤とする生きる力の育成」である²。

それならば、生徒指導を含む上述の諸教育活動は直接にはそれぞれの目標達成を目指しているが、間接には生きる力の育成を通じて「平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成」を目指し、最終的には「人格の完成」を目指していなければならないことになる。つまり、それぞれの教育活動はてんでんばらばらに行われてよいものではなく、「人格の完成」という一つの目的の達成を目指して行わなければならないのである。そのことは銘記しておく必要がある。

諸々の教育活動が多様な経路を辿りながら目指すところは一点という事情は、一休宗純の作とされる「わけのほる ふもとの道は多けれど おなじ高嶺の月をこそ見れ」という歌³を想起させる。

ところが、実際の教育現場では、教師が教育の最終目的が「人格の完成」ただ一つであることを忘れた結果、混乱が生じることがある。例えば、目の前の生徒への指導支援の場面で、この指導支援は生徒指導か、それとも道德教育か、と迷い行動に移せないことがあるという。両者を概念的に区別することは必要だが、実際の指導支援の場面では、当該の生徒が人格の完成に向けて良くなるよう働きかければよい。その働きかけが生徒指導であるか道德教育であるかの区別をその場でする必要はない。重要なのは、その場でその生徒にふさわしい指導支援をすることである。それが生徒指導であるか道德教育であるかは後で明らかにすればよい。

2. 生徒指導の目標と道德教育の目標

繰り返すが、生徒指導も道德教育も最終的に目指すところは同じ「人格の完成」である。だが、両者がそれぞれ固有の活動として区別されているのは、それぞれに固有の目標があるからである。それな

¹ 日本道德教育学会第86回岡山大会(2015年11月21日)での平野節子氏(日本法育研究会理事長)との対話において。

² 梶田叡「新しい時代の教育に望むこと」(文部科学省教育課程課編『中等教育資料 No.863』)ぎょうせい、2008年、16頁以下。

³ 一休宗純『一休骸骨』寺井与三郎復刻、1886年、6頁。

らば、どのような目標があるのであろうか。

生徒指導の目標は『生徒指導提要』に次のように記されている。

生徒指導とは、一人一人の児童生徒を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています⁴。

つまり、生徒指導の目標は生徒の「個性の伸長としての社会的資質や行動力の向上(人格のよりよい発達)」と「すべての児童生徒が有意義で興味深く充実した学校生活を送れるようになること」にあるのである。ただし、両者は相互補完的ではあるが、前者が生徒の内面的な変化に関する目標であるのに対して、後者は外面的な変化に関する目標である。後述する道徳教育の目標が内面的変化であることが明言されているのに対して、生徒指導は生徒の外面的変化をも目標としている。この点に生徒指導の特色がある。ちなみに、小学校段階での基本的な生活習慣形成に関わる指導は現在では生徒指導と呼ばれているが、『生徒指導提要』(2010年)が作成されるまでは一般に「生活指導」と呼ばれていた。これは、小学生には生徒という名称は使えないという理由もあるが、今日、生徒指導と呼ばれる活動における児童の外面的変化への指導支援の重要性を反映していたからであろう⁵。

生徒指導が生徒の外面的変化を重視しているからといって、生徒の内面的変化を軽視しているわけではない。というのは、『生徒指導提要』は「個性の伸長としての社会的資質や行動力の向上」を生徒指導の内面的変化に関する目標として示しているだけではないからである。その上、「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」に生徒指導の積極的な意義があるとも述べているからである⁴。つまり、こういうことである。「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」は、生徒指導が目指すべき内面的変化にほかならない。そして内面的変化である「児童生徒の自己指導能力の育成」には積極的意義が帰せられるのである。この点において生徒指導が生徒の内面的変化をも重視していることが窺われる。

このように解釈してよいのであれば、前述の内面的と外面的の二つの生徒指導の目標は、より具体的にいえば、生徒の内面的変化に関する目標である「自己指導能力の育成」と、外面的変化に関する目標である「充実した学校生活の実現」であることになる。むろん、生徒の内面的変化に関する目標を「自己指導能力の育成」だけに限定することに対しては、目標を狭く設定しすぎるという批判があるかもしれない。だが、自己指導能力は、生徒指導の内的変化の目標に関わる「個性の伸長」、「健全な成長」、「人格のよりよい発達」、「自己実現」、「自己選択」、「自己決定」などを含む概念である⁴。それゆえ、自己指導能力を「社会的資質や行動力」の代表としても差し支えはないだろう。

一方、道徳教育の目標は『高等学校学習指導要領』において次のように定められている。

道徳教育は、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、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする⁶。

一文が長く読みにくい文だが、道徳教育の目標が道徳性の育成であるのは明らかである。道徳性は『高

⁴ 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010年、1頁。

⁵ 松田文子・高橋超編『生きる力が育つ生徒指導と進路指導』北大路書房、2013年、4頁。

⁶ 文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房、2009年、15頁。

等学校学習指導要領解説 総則編』において次のように説明されている。

道徳性とは、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なさ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といえる。学校における道徳教育においては、各教育活動の特質に応じて、特に道徳性を構成する諸様相である道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度などを養うことを求めている⁷。

したがって、道徳性は「道徳的行為を可能にする人格的特性」、「人格の基盤をなすもの」、「人間らしいよさ」、「道徳的価値が統合されたもの」であり、「道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度などの様相によって構成されているもの」である。これらは内面的なものであるゆえ、道徳教育が生徒の内面的変化にもつばら関わるものであることは明らかである。

なお、道徳教育を進めるに当たっては「道徳的实践力」の向上への配慮が求められている⁶。道徳的实践力は「内的な力」⁷であるだけでなく、「主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を包括するもの」⁸である。だとしたら、道徳的实践力は、いわば道徳性の中核であるゆえ、道徳教育はいよいよ生徒の内面的な変化を目指すものである。この点で、道徳教育は、生徒の内面的変化と外面的変化の両方を目指す生徒指導とは異なる。

それならば、生徒指導が目指す「自己指導能力の育成」という内面的目標と、道徳教育が目指す「道徳性の育成」という内面的目標とはどのような関係にあるのであろうか。自己指導能力とは、持って回った表現だが、「自発性・自主性」、「自律性」、「主体性」、「自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力」、「自分から課題を発見し、自分で解決しようとする力」、「自己学習力」、「課題発見力」、「課題解決力」などの総体として考えられている⁹。それゆえ、自己指導能力は結局、「自律の能力」である。なお、本論では、自律を「他者の考えを尊重しつつ、自ら考え、自らの意志で決定し、その行為の結果には責任をもつ」⁷働きを意味する語として用いる。

自律は道徳性の働きの一つであるから¹⁰、自己指導能力が道徳性の一部であることはいうまでもない。だとしたら、生徒指導の、生徒の内面的変化に関する目標は道徳教育の目標に含まれることになる。

生徒指導の自己指導能力の育成という目標が、道徳性の育成という道徳教育の目標に含まれるのであれば、生徒指導の特色はやはり生徒の外面的変化である充実した学校生活の実現にあると理解すべきであろう。生徒の外面的変化という目標は道徳教育の直接の目標ではないからだ。ただし、生徒指導に求められるのは充実した学校生活の実現であるゆえ、生徒の内面の充実、特に自己指導能力の育成は不可欠である。

ところで、生徒指導の、生徒の内面的変化に関する目標が道徳教育の目標に包摂されるのであれば、生徒指導と道徳教育はどのような関係にあればよいのであろうか。次章では両者の関係について考察する。

3. 生徒指導と道徳教育との関係

生徒指導と道徳教育の両者の関係についての公式見解は、生徒指導の基本書である『生徒指導提要』からの言及しか見当たらない。それは学校教育において道徳教育が生徒指導よりも歴史的に先行した影響であろう。また、生徒指導が道徳教育を前提しているからだとも考えられる。いずれにせよ、両

⁷ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009年、25頁。

⁸ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版、2008年、32頁。

⁹ 文部科学省『生徒指導提要』10頁以下。

¹⁰ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』18頁、25頁。

者の関係について生徒指導の側からの言及しか見当たらないことについての詮索は措く。

さて、『生徒指導提要』では、生徒指導と道德教育との関係は次のように述べられている。

…道德教育は、児童生徒の道德的心情、判断力、実践意欲や態度などの道德性の育成を直接的なねらいとしているのに対して、生徒指導は、児童生徒一人一人の日常的生活場面における具体的な問題について指導する場面が多くなります。つまり、生徒指導は道德的実践の指導において重要な役割を担っている…。

…（道德教育と生徒指導の）両者には密接な関係があります。例えば、道德教育において児童生徒の道德性が養われれば、それはやがて児童生徒の日常生活における道德的実践が確かなものになり、ひいては自己実現にもつながるため、生徒指導も充実します。逆に、児童生徒の日常生活における生徒指導が徹底すれば、児童生徒は望ましい生活習慣を身に付けることとなりますから、これは道德性を養うという道德教育のねらいを側面から支えることとなります。

道德教育で培われた道德性や道德的実践力を、生きる力として日常的生活場面に具現できるように援助することが生徒指導の働きです¹¹。

この引用文でも、道德教育の目標が生徒の道德性の育成にあることが明示されている。道德教育によって道德性が育成されれば、道德的行為、態度、発言など(以下、行為など)の道德的実践がより適切に行われるようになり、生活が充実させられ、自己実現が促進される。したがって、結果的には、道德教育が生徒指導を支援することになる。

一方、生徒指導は多くの場合、生徒の日常的生活場面における具体的な問題についての指導である。つまり、それは道德的実践の指導である。そして日常生活における生徒指導をよりよく行えば生徒の道德的実践(生活習慣)をより適切なものにするができる。道德的実践と道德性、換言すれば、道德的実践と、道德性の核である道德的実践力とは相関関係にあるので⁸、道德的実践がより適切なものにされれば、道德性と道德的実践力もより高められることになる。

また、道德教育によって育成される道德性は「生きる力」のうちの「豊かな人間性」にほぼ相当する¹²。それならば、道德性に基づく道德的実践が生徒指導によって指導されるということは、豊かな人間性に基づく道德的行為などが生徒指導によって指導されることにほかならない。この事実が上述の引用文では「道德教育で培われた道德性や道德的実践力を、生きる力として日常的生活場面に具現できるように援助することが生徒指導の働き」だと述べられているのであろう。そうであれば、生徒指導は道德的実践の指導を通じて道德教育を支援することになる。したがって、生徒指導と道德教育は道德的実践を介して支援し合えることになる。

とはいえ、生徒指導と道德教育の相互支援という結論は当然といえば当然である。というのは、前述したように、生徒指導の目標の一つである「自己指導能力の育成」、つまり自律能力の育成は道德教育の目標である道德性の育成に含まれるからである。ただし、それだけなら生徒指導の存在意義は大きいとはいえない。生徒指導とはその程度の教育活動なのだろうかという疑問が生じる。

生徒指導の存在意義を考える場合、注目すべきは生徒指導の「充実した学校生活の実現」という目標である。『生徒指導提要』には「自己指導能力の育成」と「充実した学校生活の実現」とが生徒指導の目標として併記されている。だが、道德教育との差異を際立てようとするれば、つまり生徒指導の存在意義を高めようとするれば、生徒指導は生徒の「充実した学校生活を実現」して「自己指導能力の育成」をめざす活動、すなわち道德的実践の適切化により道德性を養う活動だと理解すればよいのではないだろうか。

そう理解してよいなら、道德教育が道德性の育成から道德的実践の適切化へ向かう活動であるのに

¹¹ 文部科学省『生徒指導提要』25頁。

¹² 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道德編』3頁、および『生徒指導提要』7頁。

対して、生徒指導は道徳的実践の適切化から道徳性の育成へ向かう活動だということになる。この意味で、生徒指導と道徳教育は相互補完的な関係にあるといえる。

それでは、両者が協働して育成すべき対象である「豊かな心」とはどのようなものであればよいのだろうか。次章では豊かな心の説明を試みる。

4. 『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』における豊かな心

さて、本論の主題は「生徒指導と道徳教育が協働育成すべき『豊かな心』」であるが、豊かな心とはどのようなものだと理解すればよいのだろうか。舞台裏を明かせば、この主題は広島県教育委員会主催「平成26年度 生徒指導主事研修」における講演のテーマの一部として筆者に与えられたものである。指導主事対象の講演の性質上、明らかにする必要があったのは、教育行政と学校現場の両方で共有されている、あるいは共有されなければならない「豊かな心」の内容である。

豊かな心とは、生徒指導と道徳教育が協働してその育成を目指すものであるから、それが一定水準以上の道徳性であることは容易に想像がつく。それだけでなく、豊かな心の関係概念である「豊かな人間性」がほぼ道徳性であることは第3章(前頁)で述べた通りである。さらに、先取りすれば、『高等学校学習指導要領』は道徳性が狭義の「豊かな心」として働くことを求めている¹³。これらの理由から本論では豊かな心が一定水準以上の道徳性であるとして考察を進める。その場合重要なのは、道徳性の内容をできるだけ具体的に示すことである。というのは、具体的な手がかりは、教師の生徒への指導支援に資するからである。

4.1 『生徒指導提要』における豊かな心

それでは、豊かな心の具体的内容とはどのようなものであろうか。まず『生徒指導提要』を見てみよう。『生徒指導提要』では、すでに要約したことであるが、生徒指導を通して育まれていくべき資質や能力として「自発性・自主性」、「自律性」、「主体性」が挙げられている。また、それらを包括する概念である自己指導能力の内容として「自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力」、「自分から課題を発見し、自分で解決しようとする力」、「自己学習力」、「課題発見力」、「課題解決力」が挙げられている⁹。細分化されているが、これらの働きや能力をまとめたものが「自律の能力」であり、それが道徳性的一部分であることは前述した通りである。したがって、『生徒指導提要』においては自律の能力、ひいては道徳性が豊かな心の内容であると理解できる。

4.2 『高等学校学習指導要領』における豊かな心

次に『高等学校学習指導要領』に基づいて豊かな心としての道徳性の内容を明らかにしよう。それにおいては道徳性について次のように述べられている(再引用)。

道徳教育は、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、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする⁶。

引用文中では育成すべき日本人の属性が長々と述べられている。述べられている属性は、道徳性と

¹³ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』18頁、23頁。

の関係で捉えれば、すべてが道德性の望ましい働き方や現れ方を表したものである。「望ましい」とは現代の日本社会が要請しているという意味である。直接には、中央教育審議会や文部科学省が求めているという意味である。そして道德性の望ましい働き方や現れ方、換言すれば、一定水準以上の道德性に求められる働き方や現れ方は「道德的実践」といわれるものである。

4.3 道德的実践

さて、道德性は、前述したように単独に働くのではない。道德性が備わった人が実際に行う道德的な行為などが道德的実践である。そして現代の日本社会において求められている道德的実践の仕方は前述の引用文によれば次の通りである。

- ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす
- イ 豊かな心をもつ
- ウ 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る
- エ 公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努める
- オ 他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する
- カ 未来を拓くべき主体性をもつ

これらの道德的実践の仕方は多様ではあるが、道德性という一つの同じ人格的特性に由来するものだから別々のものではない。それぞれの道德的実践の仕方は通底し関連している。ちなみに、前掲の「イ 豊かな心をもつ」という道德的実践は、具体的には「他人を思いやる」、「社会貢献する」、「生命を大切にしておいて人権を尊重する」、「美しいものや自然に感動する」、「正義感や公正さを重んじる」、「他者と共に生きる」、「自立する」、「責任を感じそれに応える」などの実践だとされている¹⁴。「イ 豊かな心をもつ」ことに含まれるこれらの具体的な道德的実践も、前掲のイ自身を除くア～カの実践に含まれる具体的な道德的実践とは別物ではない。アおよびウ～カのそれぞれの道德的実践は「イ 豊かな心をもつ」ことの各実践と通底し関連し時には重なる。

逆にいえば、「イ 豊かな心をもつ」ことに含まれるそれぞれの道德的実践も、次の意味においてアおよびウ～カの各道德的実践と通底し関連し時には重なる。すなわち、豊かな心の人には人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念をもち、それらを家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かすことを通じて「他人を思いやる」、「社会貢献する」、「生命を大切にしておいて人権を尊重する」などの道德的実践を行うという意味において、「イ 豊かな心をもつ」ことに含まれる各実践は、「ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす」ことに含まれる各実践と通底し関連し時には重なるのである。このことはウ～カのそれぞれの道德的実践に関しても同様である。

以上で、一定水準以上の道德性が備わっている日本人の道德的実践は多様であるが、それらは通底し関連し時には重なるということを明らかにしたことにする。この事実は、それぞれの道德的実践が同じ一つの道德性、より詳しくいえば、同一の「道德的実践力」から生じていることに由来する。そして道德的実践力は、道德的実践を可能にする道德性の働きであるから道德的実践の「基盤」であるとされている⁷。それならば、豊かな心は一定水準以上の道德的実践力であることになる。

その場合、道德的実践力の「実践」という語に引きずられて道德的実践力を単なる実行力のように理解してはならない。道德的実践力には道德的判断力も含まれる。判断をするためには当然、現実認識が先行しなければならない。認識には理知的な認識もあるが、情緒的認識、例えば愛情や美しいもの

¹⁴ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』23頁。

を感じるという認識もある。そのような認識力や感受性も道徳的実践力に含まれるのである。

4.4 道徳的実践力

道徳的実践の基盤としての道徳的実践力については『高等学校学習指導要領』において次のように記されている。

道徳教育を進めるに当たっては、特に、道徳的実践力を高めるとともに、自他の生命を尊重する精神、自律の精神及び社会連帯の精神並びに義務を果たし責任を重んずる態度及び人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うための指導が適切に行われるよう配慮しなければならない⁶。

この引用文からは、道徳的実践力とは別に三つの精神と二つの態度があるように読める。しかし、一例を挙げれば、「自他の生命を尊重する精神」を基盤として前述の「ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす」という道徳的実践がなされることは明らかである。だとしたら、「自他の生命を尊重する精神」は、道徳的実践力のうちのアの「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を具体的な生活に生かす」能力を強調した場合の道徳的実践力の名称だと捉えるべきである。つまり「自他の生命を尊重する精神」は道徳的実践力なのである。したがって、残る二つの精神と二つの態度も道徳的実践力であることになる。

ところで、特に三つの精神と二つの態度が選ばれたのは、それに基づく道徳的実践が今日、十分には行われていないからであろう。例えば、自殺やいじめの問題は相変わらず多発しており、それらに対しては「自他の生命を尊重する精神」が不可欠だからである。

さて、道徳的実践力である三つの精神と二つの態度は次のように整理できる。

- ① 自他の生命を尊重する精神
- ② 自律の精神
- ③ 社会連帯の精神
- ④ 義務を果たし責任を重んずる態度
- ⑤ 人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度

これら①～⑤は確かに、今日求められている道徳的実践の基盤となるものである。また、生徒指導がその育成を求める自律の能力(自己指導能力)が「② 自律の精神」に一致することも明らかである。

ところで、道徳的実践力の①～⑤の「能力」は、道徳教育によって育成されるべき日本人が行うべき前記のア～カの道徳的実践の基盤であることが求められている。だから、①～⑤の能力が直接その基盤となる道徳的実践がア～カの中にあるはずである。なお、①～⑤の能力は今日特に要請されるものに限定されているので、それらがア～カの道徳的実践のすべてを網羅してそれぞれの直接の基盤となるとは限らない。これらのことを踏まえて、道徳的実践の行われ方(形態)と、その基盤となる道徳的実践力の能力との対応関係を整理したものが次の【表 I 道徳的実践の形態と道徳的実践力】である。

ただし、本来ならこの表は道徳性を土台(底)にして、その上に道徳的実践力が乗る構造で描くべきであった。だが、都合で【表 I】は本来のものを横倒しした表になってしまった。また、諸々の道徳的実践と、道徳的実践力の各能力との対応関係は必ずしも一対一ではないし、示しているのは主な対応関係だけである。さらに、スペースの都合で、文章を圧縮したり略語を用いたりしている。なお、前述したように、諸々の道徳的実践は関連し合っているので、この表でも一例として「イ 豊かな心をもつ」ことのそれぞれの道徳的実践がア～カ他の道徳的実践とどう関わるかということを示している。

【表 I 道徳的実践の形態と道徳的実践力】

| 道徳的実践の形態 | | 道徳的実践の基盤 (道徳的実践力) | 道徳性 |
|----------------------------|----------------------|-------------------------------|-----|
| 一般的な道徳的実践の場合 | 豊かな心をもつ場合 | | |
| ア 人間尊重の精神・生命畏敬の念を具体的生活に生かす | ・生命・人権を尊重 | ①自他の生命を尊重する精神 | |
| イ 豊かな心をもつ | ・他人を思いやる ・美・自然に感動 | | |
| ウ 伝統・文化尊重、愛国心・郷土愛をもつ、文化を創造 | | | |
| エ 公共の精神を尊重、民主的社会・国家の発展に努力 | ・正義感・公正を尊重 ・社会貢献 | ⑤人権尊重・平等社会実現の態度 | |
| オ 他国尊重、国際社会の平和・発展・環境保全に貢献 | ・他者と共生 | ③社会連帯の精神 | |
| カ 未来を拓く主体性をもつ | ・自立 ・責任の感得・応答 | ②自律の精神（自己指導能力） ④義務・責任遂行の態度 | |
| *その他の実践形態 | *その他の実践形態 | *道徳的実践力一般 | |

5. 求められるべき豊かな心

【表 I】によって『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』が求める道徳的実践と道徳的実践力との関係を概観できたことにする。この表を手がかりとして豊かな心の何たるかを考えるとすれば、どのように考えればよいだろうか。

5.1 豊かな心の「豊かさ」

【表 I】から考えられる豊かな心の候補は三つある。それらは【表 I】の左から挙げると、A「ア～カの道徳的実践ができる道徳的実践力」、B「イの豊かな心をもつという道徳的実践ができる道徳的実践力」、C「①～⑤の道徳的実践力」の3種である。Bの狭義の豊かな心をもてる道徳的実践力は、Aのア～カの道徳的実践ができる道徳的実践力の一部である。したがって、Aの道徳的実践の範囲の方がBのそれより広い。また、Aの道徳的実践力が基盤となるア～カの道徳的実践の範囲を、Cの道徳的実践力が基盤となる①～⑤の道徳的実践力がカバーできる道徳的実践の範囲と比較すれば、前者の方が広い。①～⑤の道徳的実践力だけではア～カの道徳的実践すべての基盤にはなりえないからである。それゆえ、3種の豊かな心の候補がなしうる道徳的実践のうちではAの道徳的実践が最も多様である。道徳的実践の多様性には幅があるのである。このことはどう考えればよいのだろうか。

結論からいえば、道徳的実践の「多様性の広さ」こそが、豊かな心の「豊かさ」の内容であろう。換言すれば、これまで豊かな心を「一定水準以上の道徳的実践力」として考察してきたが、その一定水準とは道徳的実践の多様性の広さなのである。できるだけ多くの道徳的実践ができる道徳的実践力がより豊かな心なのである。というのは、例えば困っている人がいるとしよう。この人に一つの支援しかしない人と多くの支援をする人とを比べた場合、それぞれがベストの支援をしているとしたら、私たちはどちらをより豊かな心の人だと思っただろうか。いうまでもないことである。

あるいは、一つの支援しかできない場合でも、困っている人が少し助かる支援をしている人と、大いに助かる支援をしている人がいるとしたら、どうであろうか。この場合も、それぞれの人はベストを尽くしているとしよう。私たちは、大いに助ける支援をしている人の心の方がより豊かだと評価するのではないだろうか。だとしたら、道徳的実践の「質の高さ」も豊かさの内容であることになる。

それならば、豊かな心、つまり一定水準以上の道徳的実践力であるための条件は、それがなしうる道徳的実践の多様性の広さとその質の高さであることになる。ここではその広さと高さを客観的に示すことはできない。だが、道徳的実践の多様性の範囲は比較できる。そこで、前述した三つの道徳的実践力に戻ろう。

3種の道徳的実践力のうちで道徳的実践の範囲が最も広がった、つまり最も多様であったのがA「ア～カの道徳的実践ができる道徳的実践力」であった。【表I】では道徳的実践の質は比較できないので、判断基準になるのは道徳的実践の範囲だけである。だから、3種の道徳的実践力の中ではAの道徳的実践力が最も豊かな道徳的実践力である。その限りでは、『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』において求められている「豊かな心」とはA「ア～カの実践ができる道徳的実践力」である。だが、それだけだろうか。

5.2 求められるべき豊かな心

前述したように、ア～カの道徳的実践は現代の日本社会において特に求められているものである。だが、そのほかにも必要な道徳的実践はある。しかし、それらを一々挙げていけば際限なく挙げなければならなくなり收拾がつかなくなるだろう¹⁵。したがって、ア～カの道徳的実践は必要な道徳的実践のすべてではない。必要な無数の道徳的実践のいわば代表として理解すべきであろう。

そのことを踏まえると、『生徒指導提要』と『高等学校学習指導要領』が最終的に求める豊かな心とは、「どんな状況にあっても、どんな対象を前にしても、それにふさわしい道徳的実践ができる道徳的実践力」であろう。だとしたら、状況や対象にふさわしい道徳的実践ができる道徳的実践力としてはどのような道徳的実践力を考えればよいのであろうか。

例えば、道徳的実践ではないが、偉大な芸術作品に対しては感激や驚嘆という応答がふさわしい。憤激などは当を得た応答ではない。また、立派な料理を供応されて感謝するにしても、それは偉大な芸術作品に対する感激と同じものではない。このように、私たちは与えられた状況や対象に価値を見いだすことができ、その価値にふさわしい応答ができる。

状況や対象に応じた道徳的実践およびその基盤となる道徳的実践力を考える上で手がかりとなるのが、ディートリヒ・フォン・ヒルデブランド(1889-1977)の「価値応答(Wertantwort)」という理論である。彼は『哲学・現象学年報 第3巻(1916)』に掲載された浩瀚な「道徳的行為の理念」と題する論文¹⁶で価値応答理論を展開している。その概要を次に述べる¹⁷。

さて、前述したように、一定の価値に対しては、私たちはそれにふさわしい応答ができる。より詳しくいえば、肯定的価値あるいは否定的価値に対して、それぞれに応じた一定の肯定的応答あるいは否定的応答を行える。また、より高い価値には、より低い価値に対するのとは質的量的に異なった、より高い価値にふさわしい応答ができる。芸術作品の価値に対する応答が立派な料理の価値に対する応答と同一性質のものでありえないように、当面の価値に対してはそれにふさわしい応答があるのである。だが、対象のもつ価値について私たちが錯覚しているようなときには、それにふさわしい応答はできない。このようにフォン・ヒルデブランドは考えている。

様々な価値があるように、様々な応答がある。とはいえ、肯定的価値には肯定的応答がふさわしく、より高い価値にはより高い質の応答がふさわしい。だから、状況や対象にふさわしい道徳的実践とは、その行為などが道徳的であるだけでなく、そうした応答を含むものである必要がある。ただし、そうだとすると、状況や対象にふさわしい道徳的実践の基盤となる豊かな道徳的実践力を考察するために価値応答理論を援用するのならば、解決しなければならない課題がいくつかある。例えば、状況や対

¹⁵ ア～カの道徳的実践の具体例として挙げられている実践だけでも相当数にのぼる。本論末の【表II 豊かな心が基盤となる道徳的実践の形態】参照。【表II】は『高等学校学習指導要領解説 総則編』に示されている、豊かな心を基盤とする具体的な道徳的実践をア～カの道徳的実践ごとに整理した一覧表である。

¹⁶ Dietrich von Hildebrand, *Die Idee der sittlichen Handlung*, Darmstadt 1969.

¹⁷ 小倉貞秀・清水哲臣『価値と人格』以文社、1977年、46頁以下参照。

象の価値はどのように把握するのか、把握された価値にふさわしい応答はどうやって見いだせばよいのか、そもそもそのような応答を行う道徳的実践力はどのようにして育成すればよいのか、といった問題を解決する必要がある。だが、それらについての論考は機会を改めて行う。

おわりに

小学校では「特別の教科 道徳」が2018年度(平成30年度)から全面实施され、中学校ではそれが2019年度(平成31年度)から全面实施される。そのため2015年(平成27年)3月27日にそれぞれの「学習指導要領」改訂版の告示が公示された。そして7月にはそれぞれの「学習指導要領解説 総則編」と「学習指導要領解説 道徳編」の改訂版が公表された。それらを見ると、小学校と中学校のそれぞれの「学習指導要領」、「学習指導要領解説 総則編」改訂版および「学習指導要領解説 道徳編」改訂版のすべてから「道徳的実践力」という語が除去されている¹⁸。

だからといって、本論における考察が無効になるわけではない。それは『高等学校学習指導要領解説 総則編』には、まだ道徳的実践力という語が残っているからだけではない。道徳的実践力という概念がなくなっても、道徳的実践が何らかの基盤から生じるという構造は事実として変わらないからである。

本論では、その構造を踏まえて、教育行政と教師に共有される豊かな心としては、「どんな状況や対象に対してもそれらにふさわしい道徳的実践ができる道徳的実践力」が求められるべきであることを明らかにした。特に、豊かな心が豊かな道徳的実践力だと明示した点に本論の特色があろう。

とはいえ、現段階では、いわば理想を示したにすぎない。価値応答理論の導入も緒に就いたばかりである。理想を生徒への実際の指導支援において有効なものにするには、前述したように、状況や対象の価値はどのように把握するのか、把握された価値にふさわしい応答はどうやって見いだせばよいのか、そもそもそのような応答を行う道徳的実践力はどのようにして育成すればよいのか、といった問題を解決しなければならないのである。

※【表Ⅱ 豊かな心が基盤となる道徳的実践の形態】は次項に掲載。

【謝辞】

2015年(平成27年)1月22日(木)、広島市東区民センターにおいて広島県教育委員会主催「平成26年度生徒指導主事研修」が開催された。筆者はその研修に講師として招聘され、指導助言をさせていただいた。本論はその成果の一部である。そのことを明記して、関係各位に謝意を表する。

¹⁸ 2014年(平成26年)に国立教育政策研究所が「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を資質・能力として抽出して「21世紀型能力」を提唱した。21世紀型能力は①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、その使い方を方向づける③実践力の三層構造をもつとされる。そしてこの③実践力の用法に道徳的実践力の用法が抵触するので、道徳的実践力という語が廃止されたのだと考えられる。

【表Ⅱ 豊かな心が基盤となる道徳的実践の形態】

| 豊かな心が基盤となる道徳的実践の形態 | |
|--|---|
| 理念として掲げられた道徳的実践 | 理念実現のための具体的な道徳的実践 |
| ア 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす | 人権の尊重、人間愛、自他の人格の尊重、自他の権利の尊重、生命のかけがえのなさに気づく、命あるものを慈しみ畏れ敬い尊ぶ |
| イ 豊かな心をもつ | 他人を思いやる、社会貢献、生命・人権尊重、美・自然に感動、正義感・公正さを尊重、他者と共生、自立、責任遂行 |
| ウ 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る | 文化的遺産の中に優れたものを発見・継承してそれを発展させる、文化的業績とそれを生み出した精神に学んで自己を向上させる、我が国・郷土の伝統・文化を理解・尊重・継承して発展させる、我が国・郷土に親しみ愛着しそこに根を下ろし世界と日本の関係を考え日本人としての自覚をもって文化の創造・社会の発展に貢献 |
| エ 公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努める | 社会全体の利益を図る、国民主権・基本的人権の尊重・自由・平等などを自覚、人間の道徳的な生き方を問題にする |
| オ 他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する | 日常に社会連帯を自覚、自他協同の場を実現、環境保全、自然・生命への感受性・想像力を養う、自然・生命を大切に守る |
| カ 未来を拓くべく主体性をもつ | 未来に夢・希望をもつ、自主的に考え自律的に判断し決断したことは積極的・誠実に実行し、その結果に責任をとる、日本人としての自覚をもって文化の創造・民主的な社会の発展に貢献、国際的視野に立脚し世界の平和・人類の幸福に寄与 |

“Rich Heart” to Be Cultivated through Student Guidance and Moral Education

Hiromasa AKIYAMA

The purpose of this paper is to elucidate the content of the “rich heart” to be cultivated through student guidance and moral education in upper secondary schools.

For this purpose, it is necessary to clarify each of the goals and contents of student guidance and moral education, and the relationship between the two. Student guidance and moral education have been conducted separately, as two educational activities. However, the ultimate goal of both is the same, namely “to complete students’ character.” Of course, this cannot be achieved in upper secondary school. However, we should be aware that the ultimate goal of education is “to complete students’ character.”

The goals of student guidance in upper secondary school are “to cultivate the autonomy of students” and “to realize a fulfilling school life in students.” The goal of moral education is “to cultivate student’s morality.” In other words, student guidance aims to cultivate autonomy and, partly, morality by improving the moral practice of students. Moral education aims to cultivate morality and thereby tries to improve moral practice. Therefore, student guidance and moral education are inter-related and can support each other through moral practice.

Then, what can be the “rich heart” that both student guidance and the moral education cultivate? In conclusion, it is a minimum level of morality (moral practice ability). Specifically, it is morality (moral practice ability) that can manifest the appropriate moral practice in any situation.