

論 文

道徳性の発達と評価に関する一考察

「考え、議論する道徳」の指導計画・指導方法を巡って

On Development and Evaluation of Morality

Over Teaching Design for Thinking and Discussing of Morality

中村 清二

Seiji NAKAMURA

Key words : 道徳性の発達, 概念メタファー, 身体化された認知

はじめに

2017年3月に告示された学習指導要領の大きな特徴は、「資質・能力」という新たな用語に基づき、学校教育を通じて「何ができるようになるのか」という視点を中核に、全体的に整理が図られたことだ。

ただし、道徳教育について言えば、すでに2015年度の一部改訂によって「特別の教科 道徳」(道徳科)がそれまでの「道徳」に替わり、第3章に設けられ、「考え、議論する道徳」への転換が示されていた。

この大きな転換と合わせて、世間の耳目を集めたのが道徳における「評価」の導入であった。その評価は、児童生徒間の比較ではなく、「個人内評価」として総合的にその成長を捉えて記述する方式とされた。

そして、当然のことながら「考え、議論する道徳」において評価対象としての道徳性とはどのようなものか、疑問がわくことになる。ところが、学習指導要領解説の文言を見ると、次のように述べられているのである。

道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲及び態度を諸様相とする内面的資質である。このような道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない。

つまり、子どもたちのどのような変化を道徳性の発達と捉えれば良いのか、それはよくわからないが、とにかく

く指導と評価をせよ、というわけである。教育現場に混乱や不毛をもたらすこと必定である。

確かに、価値判断能力に関わる研究では、その基本的な枠組みにおいて一致を見ていない状況があり、確かに「容易に判断できるものではない」。ならば、なぜ「評価」を導入するのか、という疑問は当然のことながら持たざるを得ない訳で、その責任が帰されるのは教育行政にあるのはいうまでもない。

とはいえ、生じるかもしれない教育現場の混乱や不毛を看過することもできまい。こうした道徳性の指導と評価を少しでも安定的に把握しうる枠組みはないのだろうか。道徳的諸価値に対する判断力の発達をどのようなものとして実践者は理解しておけば良いのか、この点で手掛かりなる枠組みはないのだろうか。

そこで、本稿では、いくつかの学説の中でも経験科学の領域で有力な理論を手掛かりに、この問題に迫っていくことにしたい。それは、脳科学や言語学をはじめとして近年旺盛に研究が進められてきた認知科学における、ジョージ・レイコフ (George Lakoff) の「身体化された認知」(Lakoff 1999=2004, 43=60) 理論である。これはいわば、無意識的な認知プロセスを理論化したものである。

レイコフは認知科学の中でも、言語学においてその展開を牽引してきた認知科学者の一人であり、道徳性について次のように述べている。

認知科学特に認知意味論は、我々の道徳的概念〔道徳

性]とは何か、またそれらの論理がどう働くのかについての詳細で包括的な分析の手段を与えてくれる。この実証的探求の主要な発見の一つは、我々の認知的無意識の内には我々の道徳的アイデアを概念化し、それについて推論し、そして、それをコミュニケーションするための広範なメタファー的マッピングのシステムが存在するということである。我々の抽象的・道徳概念は、実質的に全てメタファー的に構造化されている(レイコフ&ジョンソン1999=2004, 290=335. 傍点は引用者による、[]は引用者による補足)。

ここで言われている「メタファー」とは修辞学におけるそれとはやや異なる「概念メタファー」と呼ばれる認知システムを指す。すなわち、道徳性とは無意識の内に概念メタファーによって構造化されたもので、こうしたメタファー・システムの存在によって、我々は道徳性について語り合ったり、考えたりすることが可能なのだ、という。メタファー・システム抜きに道徳性について思考することはできない、というわけである。このことが「評価」にもたらす知見を仮説的に述べるならば、道徳性の発達とは、メタファー・システムの発達によって支えられている、ということである。

以下、認知言語学の研究プログラムについて確認しつつ、メタファー・システムについて論じ、「考え、議論する道徳」について見解を述べることにしたい。

1 「考え、議論する道徳」への転換

冒頭にも述べたように、2017年3月に告示された学習指導要領の大きな特徴は、「資質・能力」という新たな用語に基づき、学校教育を通じて「何ができるようになるのか」という視点を中核に、全体的に整理が図られたことだ。

ただし、道徳教育について言えば、すでに2015年度の一部改訂によって「特別の教科 道徳」(道徳科)が設けられ、「考え、議論する道徳」への転換が示されていた。その際に見過ごせないのは、道徳性の内実を構成する道徳的心情、道徳的判断力という二つの文言の位置が入れ替わることとなった点だ。つまり、それまでは道徳性を構成するものとして、筆頭に道徳的心情が挙げられていたのだが、道徳的判断力に取って代わられたのである。その意味するところは、文部科学省が、それまでの道徳教育が心情主義道徳として批判されて来たことを認め、判断力を育てるものへとその性格を大きく変えた、ということであろう。

この道徳教育の性格の大きな変更に合わせて、新たに付け加わったのが「道徳的諸価値」の「諸」である。文科省は、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるもの」で、道徳教育が養うべきは「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、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である」と述べる。あたかも、それまで押し付けてきたことを半ば認めるかのように、「諸」を付加し、相互に対立しうる価値の多様性を強調することとなったのである。つまり、価値が葛藤することを新たに前提に据え、いわば「感じる」道徳から「考え、議論する道徳」へと転換が進められたのである。

このような大きな転換と合わせて、構図の大きな違いを浮き彫りにしたのが「評価」の導入であった。その道徳科における評価は、児童生徒間の比較ではなく、「個人内評価」であり、価値個々の理解や道徳性を分けて捉えた心情や判断力、態度や意欲などの個々の理解ではなく(つまり観点別とするのではなく)、総合的にその成長を捉えて記述する方式とされた。

「評価」をするというこの点には、極めて重大な問題があるものの、その問題の所在は過去数十年そう言われてきた場所とやや異なるところにある。

1989年告示の学習指導要領以来、道徳的発達とは道徳的価値(すなわち「徳目」)を感じ心のうちに内面化することであるとされてきた。文科省も「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」と解説で認めているように、心情主義的道徳教育として形式的に展開された実態がある。関心・意欲・態度の観点別評価の導入に連動して、心情において道徳的価値を内面化することが道徳教育の目標とされてきたわけである(cf. 松下良平)。

心情という曖昧で不安定な指標にのみ基づき指導を展開することは、指導する側における「心情」概念の自体が不安定であることに加え、児童生徒の心情の把握自体もまた不安定であり、その評価の「公平性」を担保することができず結果としては教師個人の恣意的な指導(結果としていわゆる価値の押し付け)が行われやすい極めて危ういものであった。

こうした危うさに対して、「考え、議論する道徳」という、外形的に一定程度確認しやすい「判断」を中心とした道徳教育へ転換が図られた、ということになる。そして、このことは、「評価」にまつわる問題の所在をこれまでとは異なるところに移すことになる。

従来は、心情において価値を捉え、それを内面化するといった道徳教育のイメージであった。ところが、今度は「考え、議論する道徳」であり、それは判断を中心とした価値の理解とされている。つまり、内面化されるにせよ、それは考え、議論されなければならないものとされているのである。それ故、ここにおいて想定される、指導され、育まれ、評価される対象としての道徳性とはどのようなものか、という視点がせり上がってくる。

では、その「考え、議論する道徳」における道徳性とはどのようなものとされているのだろうか。学習指導要領解説の文言に従えば次のようになろう（ここでは、2017年3月に全面改訂となり、2015年のものよりもより詳細にこの点が述べられた2017年の解説を参照する）。

まず、「道徳科において養うべき道徳性は、児童の人格全体に関わるものであり、数値などによって不用意に評価してはならない」ことを大前提として、特に「道徳性は、児童が将来いかに人間としてよりよく生きるか、いかに諸問題に適切に対応するかといった個人の問題に関わるものである。このことから、小学校の段階でどれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することはふさわしくない」とされる。

とはいえ、「道徳的価値の理解」は重要とされる。すなわち、「内容項目は、道徳性を養う手掛かりとなるものであり、内容項目に含まれる道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、「道徳性を養う」ことが道徳科の目標である」とされる。つまり、内容項目を理解するのではなく、道徳的諸価値の理解を基に、考えを深め、「道徳性を養う」ことが目標とされたのである。

約めていえば、どれだけ理解したか基準を設けることはふさわしくないが、「道徳的諸価値の理解」と「自己の生き方についての考え」を、「相互に関連づけることによって、深い理解、深い考えとなっていく」（＝「道徳性を養う」）そのプロセスを児童の中に把握していくことが「評価」であるというのである。

ところが、解説では、次のようにも述べるのである。

道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲及び態度を諸様相とする内面的資質である。このような道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない。

「その学習状況や成長の様子を適切に把握し評価することが求められる」という一方で、このように、道徳性を養ったかどうかは「容易に判断できるものではない」と述べるのである。端的に言えば、子どもたちのどのような変化を道徳性の発達と捉えれば良いのか、それはよくわからないが、とにかく指導と評価をせよ、というわけである。教育現場に混乱や不毛をもたらすこと必定である。

とはいえ、先にも述べたとおり、教育現場において生じうる混乱や不毛を看過することもできまい。こうした道徳性の指導と評価を少しでも安定的に把握しうる枠組みはないのだろうか。道徳的諸価値に対する判断力の発達をどのようなものとして実践者は理解しておけば良いのか、この点で手掛かりなる枠組みはないのだろうか。

そこで、本稿では、いくつかの学説の中でも経験科学の領域で有力な理論を手掛かりに、この問題に迫っていくことにしたい。それは、ジョージ・レイコフ (George Lakoff) の「身体化された認知」(Lakoff 1999, p.43) 理論である。これはいわば、「価値」のような抽象的概念を「考える」「議論する」ということはいかなるシステムによって可能となるのか、という問題を、無意識的な認知プロセスによるものとして理論化したものである。

2 認知言語学とは

認知言語学について確認しておこう。認知言語学はチョムスキーによる生成文法理論との論争を通じて、1970年代頃から基礎が固められてきた言語理論である。

その時の基礎の一つとなったのが、後期ウイトゲンシュタインである。ウイトゲンシュタインには「規則に従う」という議論がある (永井均 (1995), 146~170頁)。その議論は次のような問いを巡るものである。すなわち、言語とそれが織り込まれる諸活動の総体 (言語ゲーム) が、ある一定の規則に従うことから成り立っている場合、人がそのある一定の規則にある一定の仕方では従うのはなぜか、という問いである。

ウイトゲンシュタインによればこの問いは次のような無限後退をもたらす。人が規則に一定の仕方では従うためには、その一定の仕方を決める別の規則があるはずであり、あるとすればどこにあり、それはいつどこで決定されたのか。そして、もしかりにその一定の仕方を決めるさらなる規則がどこかにあったとすれば、今度はその規則に一定の仕方では従うのはなぜか、等々。

ウイトゲンシュタインは、この無限後退に対して、規

則によっては規定されない規則の使い方（実践）があった、それにおいて人々が一致していると考えなければ、この後退は止められないと結論する。すなわち、諸活動の総体は、規則ではなく、慣習的な無数の実践から成り立っていると考えざるをえない、と。

この見解は、ことばの意味はどんなに解釈を積み重ねても確定できず、故にそれはその使用にある、という考えとも結びつくことになる。この考えが示すのは、あることばを使う人は、そのことばの意味の精密な用法を理解しているからではなく、根拠なしに、疑うことなく、他の選択肢など考えもつかずに、使用しているということである。ウイトゲンシュタインの考えでは、規則と実践、ことばの意味と使用の関係が、先の問いが想定している関係（規則によって実践が支えられている関係）と逆転しており、実践によって規則がささえられ、また、語の使用によって意味が支えられているとされるのである。

こうした理論を源泉のひとつとしながら、認知言語学は生成文法理論と論争し発展してきたという。生成文法との違いを端的に指摘すれば、言語運用の基盤が、相対的であるにせよ、文法あるいは統語論（シンタクス）よりも語用論（プラグマティクス）にあるという点に求められる。

もちろん、生成文法理論と認知言語学は重なるところもある。しかしその関心の持ち方は異なるのである。例えば、言語運用能力の発達という点で見ると、生成文法理論は、元となる文法（普遍文法）がヒトの進化の過程の中で脳にモジュールとして組み込まれ、その生得的な機能を拡張していくことで言語運用能力が向上していくと捉える。そこから立てられる研究の典型的な問いは、拡張機能を備えた脳内モジュールはどのようなものか、というものだ。他方、認知言語学では、脳機能だけでなくそれと切り離されない身体器官の運用を通して、もう少し強く言えば、身体器官の様々な使用状況を本源として、言語運用能力が向上していく、と捉える。その研究の問いには、どのような身体のあり方や状況が言語能力の発達と結びついているのか、というものも含まれることになる。

付言すると、こうした捉え方の違いは、言語能力の発達を示す術語にも表れている。生成文法理論では言語獲得（acquisition）と呼称され、他方、認知言語学では、言語能力の発達を、経験基盤主義の立場から学習経験を重視し、言語習得（learning）と呼ばれ、様々な場面における学習、とりわけ身体器官の運動を伴う学習を重視

する方向性が示されている。

このように、生成文法理論が言語能力を他の能力から独立した脳機能と捉える方向にあり、他方、認知言語学では言語能力を他の能力やそれが発揮される状況と密接不可分なものと捉える方向にある、そういう枠組みの違いがあるのである。言い換えると、認知言語学は、脳機能の解明を持って言語運用の解明とするのではなく、言語運用を支える様々な周囲の状況と人の認知の関係の解明を待たねばならない、とする特徴を有するのである。そしてこの特徴は、言語をどう捉えるべきか、という言語観の違いをも浮かび上がらせる。すなわち、生成文法理論が普遍文法を想定するように言語の本質を安定的なものとして想定するのではなく、言語を本来的に流動的で可塑的なものとする立場である。

3 概念メタファー

以上のような言語の枠組みをベースにした認知理論としてレイコフが提起したのが「身体化された認知」理論である。「身体化された認知」において重要な役割を果たすのが「メタファー」的な思考と呼ばれるものだ。

本稿のテーマと絡めて言えば、道徳性とは、特定の概念メタファーによって自動的無意識的に理解されてしまうもので、そうである以上それらの機能を考慮せずには教育プロセスが実効的なものとはならない、ということになる。では、この概念メタファーとはどのようなものなのだろうか。

概念メタファーとは、私たちが世界について推論し、また理解する際に無意識的に用いているものである。これらは、日常の物理的な経験にもとづいて、抽象的な概念を理解することを可能にするものであり、思考に関わる無意識的な過程の基本的な側面とされる。

メタファーとは、社会的に構成されたものであると同時に、神経回路内で配線接続されたものであり、それはプライマリーなもの複合的なものに区別される。

「プライマリー・メタファー」は、感覚運動経験（ソース領域）を主体の物理的な経験（ターゲット領域）に直接リンクするもので、二つの仕方で発達するという。

一つは、直接的経験をとおしての発達である。たとえば、物事がより多く積み重なっていくことはより上等なことと理解する、「より多いことは上（More is Up）」というメタファーである。もう一つは、学習を通して次第に抽象化していく発達である。たとえば、「ほら、お父さん（See Daddy）」から「こっち来て見て

よ、お父さん (See Daddy come in) そして「言っていることわかってよ (See What I mean)」に至る、「見ることsee」が「知ることを見ること (Knowing is Seeing)」というメタファーへいたる発達である（「抱合 (conflation)」と呼ばれる）。ソース領域とターゲット領域の結びつきが神経回路で繰り返し発火するにつれて、この結びつきは強化され、思考の中でより早く、より容易にアクセスされることになる。他方、複合メタファーとは、プライマーメタファーから構成されるもので、「愛」、「因果関係」、「道徳性」といった抽象概念を概念化するものとされる（以上、Lakoff et al. 1999=2004, 48-56, 60-73 =66-74, 79-94, 155）。

レイコフは、概念メタファーなしで人間は考えることができず、思考過程は自動的で、無意識的であると、言い換えれば、母語を身につけてはじめて文字が読めるようになるのと同じように、メタファー・システムによっではじめて考えられるようになる、という。概念メタファーの重要性は、世界に対する身体レベルの最初のリアクションを用意することであり、また概念についてのいわゆる「常識」を与えることだというのである。

4 道徳的メタファー・システム

ここでは複合メタファーである「道徳性」について見ていこう。レイコフ1999=2004（第14章）によれば、道徳性に関するメタファーのソース領域は人々が歴史を通じ、文化をまたいでその幸福 (well-being) に寄与するとみなしてきたものに根ざしているという。

例えば次のような事柄である。健康であることは病気であるより善い。食べ物、飲む水、呼吸する空気は正常である方が汚染されている方より善い。強い方が弱い方より善い。コントロールしている方が、コントロールを失ったり他者に支配されたりするより善い。そして、ひとは隷属より自由を求める。快適に暮らせるに足る富を持つ方が貧乏であるより好ましい。ひとは、孤立し、攻撃に脆弱で、無視され遺棄されるよりも、社会的に善い関係を持ち、保護され、面倒を見られ、育てられたいと思っている。光の中で動ける方が、闇の恐怖に屈服するより善い。直立し、バランスが取れている方が、バランスを失い立ってられないより善いなどなど。

つまり、道徳性に関する概念メタファーのソース領域は、シンプルな人間の幸福に関する要素的アスペクト群（健康、富、強さ、バランスなどなど）に基礎づけられている、というのである。

こうしたソース領域を基礎として、道徳性について

の身体レベルの最初のリアクションを用意するメタファー・システムとして、レイコフは以下のようなものを示している。

幸福は富であり、道徳会計勘定である。

道徳性は自己利益の追求である。

悪は力である。

道徳性は強さである。

道徳的権威は親の権威である。

道徳的秩序は自然的秩序である。

純粋性は清潔性である。

幸福は健康である。

養育は道徳である。

紙幅の都合上、全ての紹介はできないので、レイコフが「最も重要な道徳概念の一つの要素」とする「幸福は富である」を見ることにしたい。

このメタファーは、道徳的相互関係、道徳的義務、道徳的責任を理解する際に欠かせない巨大なメタファー・システムである「道徳会計勘定」メタファーのその基礎となるものだという。このメタファー・システムは、「幸福は富である」メタファーと他のメタファーや勘定図式を結合させて次のような概念化をもたらす。

ある二人の人が互いに因果的に相互作用している場合、一般的に、その二人は取引行為に参加しており、それぞれがある効果を相手に手渡していると概念化される。そして、それが、助けとなる効果の場合は獲得と、有害なものなら損失と概念化される。つまり、ここでは、道徳的行動が経済的取引行為の用語で概念化されるのである。

こうした概念化の背後にあるのは、他人の幸福の増加はメタファー的にその人の富を増やすことであり、その人の幸福を減らすことはその富を減らすこと、という単純な経験だ。言い直せば、誰かにいいことをしてあげるとは、その人に何か価値あるもの、例えばお金を上げることであり、誰かに悪いことをすることは、その人から価値あるものを取り上げることを、ということだ。別の角度から言い換えると、他人に害を与えることは彼らへの道徳的債務をあなたが負うことになる、つまりあなたが彼らの富としての幸福を増加させる債務を負うことであり、他人の幸福を増やしてあげるとはあなたが道徳的債権を与えることになる、ということだ。

付言すれば、正義は、この道徳的会計バランスが取れた時ということになる。実物の簿記が経済活動にとって死活的に重要であるように、道徳的簿記も社会的活動に

とって不可欠である。バランスが取れた財政的会計簿が重要であるように、バランスが取れた道徳的会計簿が重要である、というわけである。

まとめ

以上見てきたように、認知言語学を視野に収めるならば、道徳性の理解は概念メタファーによる、自動的で無意識的なプロセスによってもたらされるものだ、ということになる。すなわち、道徳性とは無意識の内に概念メタファーによって構造化されたもので、こうしたメタファー・システムの存在によって、はじめて道徳性について語り合ったり、考えたりすることが可能なのだ、というわけである。そして、そうしたメタファー・システムのソース領域すなわち基礎となっているのが、健康、富、強さ、バランスに関わる様々な、身体を伴った具体的な経験であった。

このことがもたらす「考え、議論する道徳」を通じて育まれる「道徳性」への知見を仮説的に述べるならば、次のようになるだろう。

道徳性の理解を構造化するメタファー・システムがあり、そのシステムを基礎付けているのが、ソース領域である様々な経験である。すなわち、道徳性が育まれるということは、そうした健康、富、強さ、バランスに関わる様々な事柄が豊かに経験されていくことと切り離せない。とすれば、第一義的には、道徳性が育まれるとは、そうした経験が豊かに主体にもたらされることだと言える。第二に、何を考え、議論するかと言えば、そうした子どもたちの生活の中にある新しい経験が幸福にとってどのような意味を持つか、バランスをもたらすのか、といったことになるだろう。

身体を伴って実際に行為し、優しくされたり、とがめられたり、怪我をすることや過剰や不足によってバランスを崩してしまうことなどの生活上の経験が豊かになることが、幸福の諸アスペクトを精妙なものにしていくのである。そうした経験を基礎にして、メタファー・システムをより適切に利用し、道徳性について考え、議論することができるようになる、ということだ。

このことが示すのは、道徳科の授業という限られた時間と空間においてはその発達を保障することは難しいということになる。逆に言えば、生活の中で身をもって出会う事件やトラブルや喜びこそが基盤であり、豊かなそうした生活を子どもたちにもたらされたかどうかを最も重要だということになるだろう。

したがって、「評価」の対象としては、まずは、その

子ども個人にメタファー・システムに結び付けられた新たな経験がもたらされたかどうかということになるだろう。

また、道徳教育への指導計画・指導方法とは、学校生活の様々な場面において、健康、富、強さ、バランスに関わる様々な事柄が豊かに経験されていくことを第一に構想しなければならないことになるだろう。

そうだとすると、「解説」において述べられているような、教科や領域での道徳教育を要である道徳科に従属させ、その道徳性を発達させるという構想は転倒しているということになる。道徳性の基盤とは身を持った生活経験にこそある以上、新しい経験がなされることが、道徳性の発達に必要なからだ。つまり、学校生活全体を通じての様々な経験こそが道徳性発達の要だということになる。

参考文献

- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York, NY: Basic Books. (=2004『肉中の哲学：肉体を具有したマインドが西洋の思考に挑戦する』哲学書房)
- 永井均 (1995)『ウィトゲンシュタイン入門』筑摩書房
- 松下良平, (2002)『知ることの力：心情主義の道徳教育を超えて』, 勁草書房