

<論文（道徳教育）>

学校において「法やきまりの意義」を教える 難しさ と可能性について

— ベルの「経済」と「文化」に関する論考を手がかりに —

小池 順子

要旨

本論文は、道徳教育に関する学習指導要領の中から特に「法や決まりの意義を理解する」という文言に着目し、これを学校の教育内容とすることの難しさについて考察している。現代日本で道徳教育を難しくしている「問題状況」は、資本主義が抱える矛盾に着目するベル（1976）の論考によれば、社会の「発展」上必然的な帰結である。したがって、学校や教師は「法やきまり」を教える難しさの内実を認識する必要がある。さらにこれらの意義を学校で教えるに当たっては、現代の子どもたちがもつ自己実現の欲望に依拠することに可能性があることを明らかにした。

キーワード

道徳教育 資本主義 経済 文化 欲望

I. はじめに

道徳教育は今、教育における喫緊の課題として受けとられている。

文部科学省（以下、文科省）は、2008年2月15日に小中学校の学習指導要領（以下、指導要領）の改訂案を公表した。それに先立って、文科省は、道徳教育に関して道徳教育の全体計画と「道徳」の時間の年間指導計画作成の中心となる、「道徳教育推進教師」を各小中学校に1人ずつ配置することを指導要領に明記する方針を決めている（2008年2月3日読売新聞）。

道徳教育に関しては、指導要領の改訂を審議する中央教育審議会（以下、中教審）とは別に、教育再生会議が同年1月31日の最終報告で「道徳を教科として充実させ、人間として必要な規範意識を学校で身につけさせる」と明記しているなど、「教科化」を推してきた経緯がある。中教審はそういった議論に対しては慎重な構えを崩さず、「道徳」を教科に「昇格」させる決定はしなかった。とはいえ、「道徳の時間を要として」と、これまで教育現場では曖昧だった科目としての「道徳」の時間の「使い方」に言及し、さらに専門の教師を各学校に配置するといった手立てを講じることは、従来の指導要領にはなかった。この点で、教育再生会議にしても中央教育審議会にしても、道徳教育が教育の重点的課題である認識している点は一致しているといえるだろう。

上のような背景をもっている新指導要領において、中学校における主な指導内容とされるものは以下の4つである。①自他の生命の尊重や社会の形成に主体的に参画する。②人間としての生き方に考えを深める。③法やきまりの意義を理解する。④職場体験活動やボランティア活動などを推進する。

これらの内容は、別段新しいものではない。むしろ、これまでの指導要領において繰り返されてきた文言である。しかし、「道徳教育推進教師」の配置や「道徳の時間を要と」するよう授業への言及があること、そして実現しなかったものの、道徳が「教科」として教えられることを期待する考えが大きく報道されるといったことが何か特別な意味をもつとしたら、現在、これらが授業内容とされることには特別な配慮が必要である。

本稿では特に、上の4つの指導内容から「法やきまりの意義を理解する」ことを授業における指導内容とすることの意味を考察したい。

これに焦点を当てる理由は、「法やきまりの意義を理解する」ことが子どもたちに欠けているということが広く認識されているとしたら、その事態を成らしめている理由をいくらかでも明らかにしなければ、「法やきまりの意義を理解する」という内容で授業をつくるとことはおよそ不可能といわなければならないからである。もし子どもたちが現在の生活の中で「法やきまりの意義を理解する」ことができなくなっているとしたら、そのことは、彼らがそれを理解しなくても生活できるようになったことを意味している。理解する必要がない「法

「法やきまりの意義」を不用意に授業の中で採り上げても、それは彼らにとって学ぶ意味のないもの、空虚な学校用の知識となってしまう。したがって、「法やきまりの意義を理解する」ことを教える授業をつくるには、「法やきまりの意義を理解する」ことが殊更必要になっている背景やその事態の根底を明らかにしておかなければならない。

「法やきまりの意義を理解する」ことが殊更必要になっている問題的状况に関しては、既に意義ある論考がいくつかなされている。以下ではそれらを参考にしながら、子どもたちが「法やきまりの意義を理解する」ことを学校の授業での指導内容とすることの意味を考察したい。

Ⅱ. 社会システムの変化と子ども

子どもが「法やきまりの意義を理解する」ことについて考える前に、子どもをとりまく社会・経済状況から子どもの在り方について考えてみたい。

高橋（2006）は、自己中心的な、あるいはちょっとした我慢ができない耐性欠如の子どもが出現し始めたのは1970年代末ごろからであるという。それは日本が高度経済成長を終えて、社会構造が知識と生産中心の重工業型社会システムから、情報と消費中心の社会システムへと変化する時期と重なっている（cf. 高橋, p.11）。高橋は、この社会システムの変化の結果、子どもたちは身近な大人たちが額に汗して働く姿を見て育つことができなくなり、これに付随して「地縁、血縁的な共同体の空気」を感じられなくなり、「家庭や地域の人間関係や仕事から完全に締め出」されたという（高橋, p.11）。こうして子どもは、「社会のお客様」（高橋, p.12）となり、「学校の階段を上ることだけが、期待されるようになる」。高橋は、これが「1980年代以降の日本の子どもがおかれた基本的な状況ではないか」という（同前）。

これが「基本的な状況」であるとしたら、日本の子どもは、地域の人間関係や仕事に煩わされることなく、豊かな社会の中で守られ学習に専念できるはずである。しかし、事態はそうはなっていない。高橋は、社会が情報化し生活が消費型になってしまったことで、子どもたちは共同体としての地域社会から切り離され「共同性（農耕型社会）を失い」、生産によって発展し続けるという

「明るい未来（重工業型社会）を失」った状態の中に投げ出されているという（高橋, p.22）。言い換えれば、地域社会から共同性が削ぎ落とされたため、子どもは共同生活者としては育てられなくなり、公共性を欠落させたまま「社会を浮遊し」ているのである（高橋, p.14）。そのことが、自己中心のだったり少しの我慢もできない耐性欠如の子どもの姿となって現れている。

このような状況に置かれた子どもたちは、高橋によれば、「自分らしく生きること」を望むようになったという。このことは、子どもたちの生きる社会が「情報・消費社会」に突入した時期と重なる（高橋, p.24）。このような社会、つまり、「消費者のニーズに合ったサービスを提供することがすべての基本となる」（高橋, p.28）社会に生き、かつ共同生活者としては育てられなくなった子どもたちは、文字通りのお客様、すなわち消費者として振舞うようになる。消費とは、「ある目的のために、結果のために行うのではなく、それ自体に充足感や高揚感を覚える行為」（高橋, p.26）である。子どもたちが「自分らしく生きること」を望むというのは、未来志向をもつことより「いま現在を輝くために生きる」（同前）ことを望むことである。このことは「今が楽しいこと」を価値とすることと同義となる。この価値観は、何が「正しい」という問題を揺らがせる。なぜなら、自己へのこだわりが優位になると、「何か正しいことか」という問題も、楽しいか楽しくないかという基準に委ねられ、「その人の感覚の問題」に解消されてしまうからである。

1970年代末に日本の教育に変化が現れ始めているという認識は、佐藤（2000）にも共通している。佐藤は、数々の調査結果を傍証としながら、日本の中学生や高校生が学ばなくなっていることを示し、その原因を分析している。そしてその一因が日本の教育の近代化にあるという（cf.佐藤：2000,p.25）。教育の近代化とは、具体的には就学率と進学率の上昇で示される。日本ではこれらの急上昇が1972年から始まり、1980年頃に頂点に達しているという（cf.佐藤：2000,p.26）¹。

佐藤は、子どもたちが教育の近代化の結果として学ばなくなっていることを、『学び』からの逃走』（佐藤：2000,p.9）と呼び、これは、産業主義社会からポスト産業主義社会への移行を基盤として、一層急速に進んでいるという（cf.佐

藤：2000,p.37)。産業主義社会とはモノの生産と流通を中心に構成される社会をいい、ポスト産業主義社会とは知識や情報や対人サービスの提供が主要な市場を形成する社会をいう（cf. 同前）。産業主義社会からポスト産業主義社会への移行は、先進諸国に共通した現象である。しかし、日本の場合これにグローバル化が加わり労働力が安価な海外へ委託されたため、多くの若年労働者が就職先を失った。この結果、若者は社会参加の機会を奪われている。のみならず佐藤は、「政府の誤った経済政策と政治的な無策」、そして「一連の教育改革の失敗」が、「学び」からの逃走に拍車をかけているという（cf.佐藤：2000,p.25）。子どもや若者は、自分たちの未来に明るい希望をもつことができなくなり、それに伴って学ぶ意味を見失い、学ぶ意欲も見失っている。

高橋は、1970年代末に重工業社会から情報・消費社会へと日本の社会システムが移行したという。佐藤は、1970年代末を境に、日本は産業社会からポスト産業社会へと移行したという。表記は異なっているが、両者は同じ視点、すなわち社会システムの移行という点から、子どもの在り方について分析している。そして高橋によれば、社会システムの変化により子どもは自分らしくあることを求めるようになり、佐藤によれば、社会システムの変化により子どもは「学び」から逃走することになったのである。

高橋の視点をとれば、消費者としての在り方をする子どもにとって、「法やきまり」、規範は自分らしく生きるという基準に照らして必要かどうかの選択肢の一つに過ぎない。場合によっては、自分らしく生きるためには、「法やきまり」が障害と感ぜられることすらあるかもしれない。また、佐藤の視点をとれば、そもそもの意義「学び」から逃走している状態にあっては、子どもにとって「法やきまりの意義」を学ぶこと自体に意味がないということになる。

子どもが「法やきまり」に対して上のような在り方で臨むとしたら、授業において「法やきまりの意義」を教えることは不可能であるといわなければならない。しかしだからといって、社会システムを元の意義にもどすこともまた不可能である。では、このような事態にあって「法やきまりの意義」を教えるということをどのようにとらえればいいのか。

Ⅲ. 「経済」と「文化」の親和性

社会システムの変化が私たちにとって既成の事実であるとしたら、「法やきまりの意義」を教える可能性もこの変化を前提に考察しなくてはならない。ここで、資本主義社会が「発展」するに従い生じる変化を、構造的にとらえたベル(1976)の論考を手がかりとしたい。

ベルは、資本主義社会が三つの独立した領域に分けられるという。その三つとは、経済、政治、そして文化である。これらが独立しているというのは、それぞれの中軸的な原則が独自のもので支配されているからである (cf.ベル：上p.18f.)。

経済の原則は機能性である。これは、生産の組織と財およびサービスの分配に関わり、組織の目標を達成するために技術を使う (cf.ベル：上p.37)。価値の尺度は効用である。経済の構造がつくるのは、具体的な組織と役割と機能であり、人間は人間そのものよりもその役割が重視される (cf.ベル：上p.38)。よって社会的な交流は、役割同士の関係になる。このとき人間は単なる客体となる (cf.ベル：上p.38)。

政治の原則は平等性である。そして政治とは、社会正義と権力との戦いが行われる場である。ここで条件になるのは、すべての人間は平等な発言権をもたなければならないという思想、すなわち平等思想である。平等思想は、社会に不満を抱くグループが社会正義を求める上で頼みにする源となる (cf.ベル：上p.39f.)。

文化の原則は自己実現である。ここでベルがいう人間の文化というのは、「文化人類学者の定義するような、ひとつのグループの芸術工芸や一定化した生活様式というほどの大きなもの」ではなく、「表現的象徴主義の場」、すなわち、「絵画や詩、小説において、あるいは祈祷、礼拝、儀式といった宗教的な形態において、人間存在の意味を探り、何らかの想像力豊かな形式のもとに表現しようとする努力」をいう (ベル：上p.40f.)。しかし、ベルがいう人間の文化は、芸術家や宗教家たちの活動について述べているのではない。それは一つの現れ方を示しているのであって、重要なのは「人間存在の意味を探り」、己れを「何らかの想像力豊かな形式のもとに表現しようとする努力」をする人間の在り方

である。

これらの三つの領域は互いに一致しないものである。社会内部の矛盾は、これらの領域の間に存在する不調和が原因なのだと、ベルはいう（cf.ベル：上p.37）。ベルによれば、「官僚的で階級的な制度からなる」経済的社会構造と、「形式は平等と参加をたてまえとする政治」との間には緊張関係が生まれる。また、「役割と専門化によって組織立てられる経済的社会構造と、自己を高め『完全な』人格を達成することに関心を持つ文化」との間にも、緊張関係が生じる（cf.ベル：上p.44）こういった緊張関係を生じさせる関係の中に、領域の分解という現象をみる事ができるのである。

しかしまた、これらの三つの領域の内容と関係は時代を追って変化していく。これらのうち、ここでは特に経済と文化の二領域について考察したい。これら二領域について、ベルはブルジョアジーと芸術家の在り方を使って具体的に論じている。

ブルジョアジーは、自分の財産を守り増やすために、固定した地位と自分の財産のコントロールを有し、物や金銭の自由な運動と個人の経済的社会的流動性を理想とする。そしてその過程で、伝統の拘束から解放されることを望む。経済活動において革新を求め、個人のエネルギーは物の生産へと集中していく。こうしてブルジョアジーは「経済における急進的な個人主義を生み出し、そのプロセスにおいてあらゆる伝統的な社会関係を破壊しようとする雰囲気を導入する（cf.ベル：上p.52）。

ベルは端的に、「ブルジョアジーを定義するのは、ニードではなくて欲求（ウォント）である」（ベル：上p.59）という。ブルジョアジーが志向する社会は、「共通の目的によって結ばれた人々の自然な連合」ではなく、「己れの満足のみを追求する多くのばらばらな個人の集合だと考えられる」（同前）²。

一方、文化が発展するにつれ、芸術家は「パトロンからばかりでなくあらゆる慣習から自由になろうとする意志」をもち、それは「拘束されない自己という思想」として表現された（ベル：上p.49）。文化においての変革は、個人が「単なる一個の存在から、意志をもった『自己』へと変わったこと」であった（ベル：上p.53）。そしてベルが重要な変化として指摘するもう一つは、「自己を抑制しよ

うという思想から、自分の欲望に従おうとする思想への変遷」である（同前）。

かつてアメリカにおいては、「経済と文化の二つの領域は結合して単一の性格構造を構成していた」（ベル：上p.47）という³。すなわち、一生懸命に働けばその報酬が当然得られるという経済システムと、一生懸命に働くことが聖なることであると価値づける文化の在り方とは、アメリカ社会において結びついてきた。しかし、ブルジョアジーと芸術家によって表される経済と文化の在り方が一般の人間のものになっていくにつれ、自分の欲望に従おうとする思想と、自分の財産に関する欲求を追求する態度は親和的であることが明らかになる。こうして、自分の財産や生産を志向するブルジョアジーの経済と、慣習から逃れ自己実現を志向する芸術家の文化は、「欲求」という点で結びついていく⁴。

IV. 資本主義社会における規範

このようにベルによれば、資本主義社会が「発展」し現代に至る過程において、三つの領域のうち経済と文化の領域が、欲望を追求するという点と「個人」を単位にするという点で結びついていく。そしてここでの問題は、それぞれの領域において「個人」が単位になることで、人が社会の規範を失っていくことである。

経済の領域においてブルジョアの考えが広まると、個人の欲求の追求が優位になり、快楽主義だけが残る。アメリカにおいては、このことにより宗教や慣習や伝統に支えられた倫理観すなわち個人を超えた超越的な倫理が見失なわれた（cf.ベル：上p.57）。また、ブルジョアは、政治に対しては「分け前を減らすような道徳理念の提唱や、税金にはすべて反対する」（ベル：下p.133）。個人が単位になるということは、人が自分の自由を守ろうとする一方、共同体的な社会が要求する社会的責任感や社会に対する自己犠牲を回避しようとするようになることを意味するのである（cf.ベル：中p.133）。

文化の領域ではどうか。人が自己実現を欲望する文化において、人の関心事は自己の個人的真正性である。すなわち、人は「社会の仕組みや慣習から社会によって自己を歪められることを拒否する、変えることのできない独自の性格」をもつ自己をつくろうとする（ベル：上p.53 f）。このようなことを求め続ける

自己は、「倫理的、美的判断の源として、行為よりも個人の動機を重視する」（ベル：上p.54）。つまり、「社会に与える影響よりも、自分自身に与える影響を大切にする」（同前）。このように、経済領域でも文化領域でもそれが「発展」するほど、個人の「私」に対する欲望は、私が社会に何をしようかという私の社会への影響よりも優先順位が高くなる。

しかも、過去百年間を経て、現代社会において三つの領域の中でも文化が優位を占めるようになってきているとベルは指摘する。その要因は二つある。第一の要因は、文化は新しいもの、独創的なものを激しく求め、これのダイナミズムと思想は科学技術がもつダイナミズムを追い越したと認められるようになったということである。第二の要因は、第一に述べた文化的な衝動が、広く正当なものとして認められるようになったことである（cf.ベル：上p.77）。

かつて文化は、「一つの規範を作り、道徳的、哲学的な伝統を守り育てる」役割をしていた（同前）。具体的には、かつての文化は規範や伝統といった「過去」に関連づけられており、儀式によって表現される道徳的で哲学的な文化に接触することにより、人は規範や伝統を守る人間としてもかたちづくられていた。この場合には、「個人的な体験と感覚は、個人の特異な精神的傾向であるとかたづけられ」、「連続性の大きな連鎖には無関係」であった（ベル：中p.101）。

しかし、新しいものを求めることが妥当とされる文化になると、文化はもはや規範や伝統を守る人間を形成する役割をしなくなる。それどころか、新しいものを求める近代の文化は、「悪魔的なものを、受け入れ、開拓し、それに凝り、そしてそれを一種の創造的な力の源として見る（これはまちがったことではない。）ことを始め」る（ベル：中p.154）。すなわち「文化が制度や法律よりも、芸術家の個人的な個性に深い関係をもつようになる」と、「体験の特異性が、何が望ましいのかの主な試験になるし、感覚の新奇さが変化の主な原動力になる」のである（ベル：中p.101）。

新しいものを求める近代の文化を、ベルは近代主義の文化と呼ぶ。近代主義の文化とは近代性を帯びた文化のことであり、近代性は、まず「過去としての過去とは手を切り」、「現在および将来にとって具合がよいように過去を消し去ろうとする」（ベル：中p.101傍点原文）。そして、「人類に対し、存在の大きな

連鎖を延長するよりは自己を新しくすべし、と命令する」(同前)のである。

こうして現代社会は、経済の領域においても、文化の領域においても、その発展の過程において倫理や規範を、意図的ではないにしても、いわば自ら手放したといえる。ベルはその帰結について端的に次のようにいう。「世界の文化の中から自分の好きな生活スタイルを自由に選択することが『自己形成』となった。過去とか伝統にとらわれることなく、まるで文化的な部分品が存在しているので、それを組みあわせて自分の人生という工芸品を作りあげるようなことが、現代の『自己形成』となった。つまり、経済と文化の両面で、欲望の充足があくことなく追求された」(ベル：下p.144)。

V. 「法やきまりの意義」を教えるための基盤

以上、資本主義社会が抱える問題について、ベルの経済と文化の二領域に関する論考を中心に検討してきた。ベルはアメリカの事実を基にこれらの論を展開しているが、その内容は日本の在り方にもよく当てはまるといわなければならない⁵。高橋や佐藤が述べる子どもをめぐる問題状況は、ベルが論じてきた資本主義が抱える矛盾の現れであると解釈できるからである。すると、高橋や佐藤が問題視する状況は、ベルの見方をとるならば必然的な状況に辿り着いただけということになってしまう。しかしだからといって、問題を問題のままにしてよいということにはならないだろう。

ベルは、共通の意志が存在するかどうか現代社会の問題であるという (cf. ベル：下p.194)。同じ問題は、日本にも生じているといえるだろう。しかしこれまでみてきたように、共通の意志だったものは、私たちが自ら手放してきたものでもある。皮肉にも、現代社会は私たちが自ら共通の意志を手放してきたことにより「法やきまりの意義」を欠損し始め、これを主題的に教える必要に迫られるようになった。しかしだからといって、失った共通の意志を取り戻せばいいという考えを安易にとり上げることはできないだろう。なぜなら、自己実現や個人の動機を優先できるようになることは、個人が役割や客体としてしかみられなかった時代との比較においては、人間の在り方としては「発展形」としてとらえることも可能だからである。したがって、さしあたり私たちは、

共通の意志を欠損した状態にあって「法やきまりの意義」を学校で教えなくてはならないという状況に置かれているということを認識しなくてはならないのではないだろうか。

では、私たちは「法やきまりの意義」を学校で教えるための基盤をどこに求めればいいのか。この問いに関して次に考察しなくてはならないのは、共通の意志を欠損した状態で「法やきまりの意義」を学校で教えることの意味である。ベルは、現代の資本主義社会でこそ自律的な人間ができあがる可能性を示している。しかし、それには三つの課題がある。その第一は、「われわれの過去を改めて肯定しなおすこと」である。「過去からの遺産を知ることによってのみ、われわれは後世に何を義務として負っているのかが明らかになるから」である（ベル：下p.195f.）。第二の課題は、「資源の有限性を認識し、ニードの優先順位を見出すこと」である。なぜなら、「無制限な欲望に対して、真に必要なものを認識すること」が必要だからである（ベル：下p.196）。第三の課題は、「すべての人に正義の感覚と社会への帰属意識を与える公正の概念について、合意を作り出すこと」である。「公正とは、人々が適切な分野で、もっと平等となり、そして平等に扱われるようになること」（同前 傍点原文）である。

「法やきまりの意義」を学校で教えるという観点から、ベルが挙げる課題の意味を考察したい。まず第一の課題は、「知る」ということが示す可能性である。つまり知るという営みと知った内容が、子どものその後の振る舞いを豊かに変えていくことを明確に課題として位置づけようとする考えである⁶。ベルがいう「われわれの過去」を文化遺産と言い換えれば、このことはむしろ道德教育に限らない、教育全体の課題としてとらえなければならないだろう。そして、この課題は失われた共通の意志を再び「醸成」する提案と解釈することができるだろう。このことが重要であることはいうまでもない。しかし、「われわれの過去を肯定しなおすこと」が学校でとりあげられるときに、それが子どもを抑圧するものとして現れてしまう可能性に常に留意する必要があるのではないだろうか。近代主義の文化は、現在と未来を志向する欲望を一つの特徴とする。したがって、「法やきまりの意義」を「われわれの過去」として教えようとする、それは子どもの自己実現を阻むものとしてうけとられる可能性があるとい

えるだろう。

第二の課題が意味するのは、「ニード」と「ウォント」の調整を示すことの可能性といえる⁷。ベルの論考において「ニード」と「ウォント」の関係が問題となったのは、経済の領域であった。したがって、この第二の課題が示しているのは、経済領域における欲望をどのように扱うかという問題である。「法やきまりの意義」を教えるという観点からいえば、経済的な「ニード」と「ウォント」を「法やきまり」を直接的に関わらせて学校で採り上げようとする、子どもは、いわゆる「損得勘定」の元に「法やきまりの意義」をとらえることになりはしないかという、次の課題がみえてくることになる。

最後に第三の課題について。「すべての人に正義の感覚と社会への帰属意識を与える公正の概念について、合意を作り出すこと」は、端的にいえば、「法やきまりの意義」を子どもに身に付けさせることに「成功」したときに成就する結果ではないだろうか。つまり、ベルがいう課題を学校教育の課題として文字通り受け取って授業をしようすると、その内容は「正義の感覚」や「公正の概念」を子どもの「外側」から押し付けるといったことになりかねない。第一の課題が孕む問題と同じ問題が、ここでも考慮されなくてはならなくなる。

以上のように、ベルの提案する自律的な人間ができあがる可能性に関する課題は、学校教育の課題として引き受けるには慎重な態度が求められるといわなければならない。不用意に授業の内容として「法やきまりの意義」を学校で教えようとするれば、個人として自己実現を追求しようとする子どもに、学ぶ意味のない内容を押し付けることになり、そればかりか対照的に彼らの欲望を一層際立たせることになってしまう。

この問いを考察するに際して必要なのは、「欲望」の内容だろう。ベルの論考において、現代資本主義社会においては経済と文化の両面で欲望の充足が追求されていることが指摘された。しかし、経済と文化はもともと異なる原則をもって矛盾する領域であった。したがって、二つの領域で欲望が追求されているといっても、そこで追求される内容は本来質が異なるもののはずである。しかも、欲望のうちでも自己実現を追求しようとする欲望は、時代と共に勝ち得たものとして解釈することが可能である。このようにとらえるならば、教師が子どもの自己実現の欲望に十分に応えることにこそ、自律的な人間を育てうる可

能性があるのではないだろうか。そしてこのような欲望は、経済領域における欲望と厳格に区別しなければならない⁸。ベルは、文化について、「自己が自己であることを示すもの、自分らしさを常に保持しようとする過程である」といい、こうした文化は「美的な世界についての一貫した視点と、自己についての道徳的な認識と、生活のスタイルとに執着することで獲得される」という（ベル：上p.82）。このようなベルの見方にしたがえば、自分らしい生活のスタイルを求めることと、道徳的な認識とは、決して矛盾しない。学校や教師は、失われた共通の意志を子どもの中に取り戻そうとするのではなく、「私が私らしくありたい」という子どもひとりひとりがもつ欲望を満たすことに授業の基本的態度をとるべきではないだろうか。またそうすることによって、「法やきまりの意義を理解する」こともまた、子どもひとりひとりの「私」に根をもつことができるのではないだろうか。

<引用文献>

- ベル， D. 林雄二郎訳 1976『資本主義の文化的矛盾（上）（中）（下）』
講談社学術文庫
- 藤田英典 2006『教育改革のゆくえ—格差社会か共生社会か』岩波ブックレット
No.688
- 加藤潤 「『教育は多様でなければならない』—平等原理から市場原理へ」（今
津・榎田編1997『教育言説をどう読むか』新曜社， pp.45—71）
- 松下良平 2002『知ることの力』勁草書房
- 佐藤 学 2000『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレットNo.524岩波
書店
- 高橋 勝 2006『情報・消費社会と子ども』明治図書
- 内田樹 2007『下流志向』講談社

¹ この急速な教育の近代化を、佐藤は「東アジア型の教育の近代化」と呼び、それには六つの特徴があるという。第一の特徴は、「圧縮された近代化」、第二の特徴は、競争の教育、第三の特徴は、産業社会との親和性、第四の特徴は中央集権化的官僚主義的統制、第五の特徴は強烈なナショナリズム、第六の特徴は、教育の公共性が未熟なこと、である。

² ベルはこのようなブルジョアジーの欲求が膨らむにつれ、政治における要求との間に緊張関係が生まれてくることを論証している (cf.ベル：上p.60-69)。

³ 日本の教育についていえば、日本の近代化の過程で、勤勉であることと立身出世が結びついていたことがこれに相似しているといえるだろう。

⁴ ベルは、ブルジョアジーの経済の法則と芸術家の文化の法則は人を相反する方向に導いていくという。ブルジョアジーは初め経済において革新を求める一方、文化的には保守的で、慣習や階級を守ろうとするからである (cf.ベル：上p.47)。しかし、時代がさらに進むと、結局、経済と文化が個人主義の点で結びつくということをベルも述べている。

⁵ ベルは、自分の論理が日本についても相当することを言及している。長くなるが、引用しておきたい。「日本では、『社会的枠組み』(‘frame’)あるいは組織に属している人々相互間の複雑な義務関係が、社会制度の統一をはかってきた。日本の宗教は西欧における神への信仰とは違って、個人間における調和的な人間関係の発展したものである。第二次世界大戦前は、この人間関係は国家(そして軍隊)と国家信仰のとしての天皇を中心として結ばれていた。／軍隊が敗れた戦後には、経済復興と経済成長という現世的な仕事が、人々のきずなとなった。／しかし今や、二つの問題が発生している。すなわち、もし経済成長が衰えたらそれに代わるものは何なのか。(侵略的なナショナリズムの再現化。)あるいは、経済成長がもたらした豊かさによって自由勝手な社会風潮が生まれ、このフレームをこわすことにはならないだろうか」(ベル：下p.125)。

⁶ 道徳教育において「知る」ということがもつ可能性については、松下(2002)が精緻な考察を行っている。

⁷ この内容、すなわち「無制限な欲望に対して、真に必要なものを認識すること」(ベル：下p.196)は、直接的には「環境教育」の課題として解釈されるだろう。

⁸ 教育に経済的な原理(市場原理)が「入り込んだ」ことによる「弊害」は、既に複数の研究者が指摘している。例えば、藤田(2006)や、加藤(1997)、内田(2007)など。

(こいけ じゅんこ 本学准教授)