

アラスデア・マツキンタイアの道德教育論

——リベラル・コミュニタリアン論争の観点から見る新学習指導要領——

山村和世^(*)

〈キーワード〉 道德教育 公民科教育 リベラル・コミュニタリアン論争

1 新学習指導要領における「道德教育の充実」という課題はじめに

小学校・中学校・高等学校における平成29・30・31年新学習指導要領改訂のポイントのひとつが「道德教育の充実」である⁽¹⁾。小・中学校で「道德」が教科化されたことは周知のことだろう。

高等学校においても状況は同じである⁽²⁾。学習指導要領第1章「総則」第7款においては、学校における道德教育の全体計画の作成が義務づけられるとともに、「公民科の「公共」及び「倫理」並びに特別活動が、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」であると位置づけられている（文部科学省2019b31）。新学習指導要領の目玉のひとつ、共通必修科目「公共」においては「思考実験の活用」などの新機軸が打ち出されているが、それらも「現代社会に生きる人間としての在り方生き方を探究する活動」に位置づけられるものである（文部科学省2019b30）。

(1) 高等学校学習指導要領は平成28年12月の中央教育審議会答申をふまえ、改訂の三つの基本方針のうちのひとつを「道德教育の充実」としている（文部科学省2019a2）。

(2) 本稿での道德教育をめぐる議論は、執筆者が高等学校の公民科教育を担当していること、および公民科の道德教育における位置づけの重要性から、おもに新科目「公共」を念頭に進められる。ただし、主題は道德教育をめぐる政治哲学的考察であって、得られる知見は高等学校公民科教育に限られない。

しかし、道徳教育とは何を指すものであり、その充実とはどのようなことを意味するのか。必ずしも道徳教育の専門家ではない教科教育の実践者にとって、はじめに検討を進めるほど、戸惑いが深まるのがこの問題である。もちろん学習指導要領は、必要な言葉をいちおうは準備している。たとえば「公共」の科目固有の性格について、学習指導要領解説は次のように記述する。

現実社会の諸課題の解決に向け、自己と社会との関わりを踏まえ、社会に参画する主体として自立することや、他者と協働してよりよい社会を形成することなどについて考察する必修科目（文部科学省 2019c:28）

なるほど、少子高齢化が進む成熟社会において、あるいはグローバル化する国際社会において、社会や世界に向き合い、自らの人生を切り拓く資質・能力を効果的に育む科目が「公共」なのだ、というわけである（文部科学省 2019c:47）。

これで道徳についてのあれやこれや問題は無事解決したのだから、あとは「トロッコ問題」^③で授業が盛り上がるような発話内容を考えよう——と頭を切り替えてつぎに進めたら健康的であるが、率直に言って、拭いきれない違和感がのこるのは否めない。人間としての在り方生き方とは何か。現代社会において善く生きるとは、どのようなことを意味するのか。これらの「道徳」の問題は、もう少し射程の広い哲学的省察を必要としているのではないか。道徳あるいは道徳教育についての省察は、上述の学習指導要領の（あえていえば表面的な）「解説」でもって、免除されるものではないのではないか。

本稿の目的

本稿の目的は、道徳教育の実践において、こうした疑問や違和感を覚える教育実践者が、その違和感の内実を対象化するうえで、手がかりとなしうる補助線を提供することである^④。具体的には、著名な倫理学者アラスデア・マッキンタイアの道徳教育論を取り上げ、そのロジックを内在的に検討することで、道徳教育とはどのようなものであるかをめぐる、思想的地平の一端を浮かび上がらせることを目指している。

彼の道徳教育論の内容を検討すればすぐに判明することだが、マッキンタイアの見方によれば、上述の新科目「公共」の道徳教育観・人間観は問題含みで、有害ですらあるものだ。それはどのようなことだろうか。マッキンタイア自身は、どのような道徳教育を

望ましいと考えているのか。

言うまでもないことだが、本稿はマッキンタイアの所説を、金科玉条のごとく奉戴するつもりは毛頭ない。むしろマッキンタイアの議論は、独特のゆがみを色濃く帯びたものであつて、大いに批判的に検証されるべきものである。しかしその奇妙なゆがみを導く、彼の間観や教育観をめぐる哲学的直観じたいには、意義深い思想的洞察が認められることは確かである。あたかもプリズムが光を分散させるように、結晶化された彼の思想は、道德教育に関する重要な論点を腑分けし、明確に浮かび上がらせるものなのである。くわえて、マッキンタイアの道德論は、ロールズ以降の英米圏を中心とする〈ヘリベラル・コミュニタリアン論争〉の系譜に位置づけられるものでもある。しばしばコミュニタリアンの代表的思想家と目されるマッキンタイアの議論を経由することで、学習指導要領における「道德教育の充実」のプロジェクトを、新たな視点から捉え返すことが可能となるだろう。それは現代社会の諸条件をふまえつつ、道德教育の在り方や人間観を省察するための、有益な視座を提供するものであるはずだ。

2 マッキンタイアの道德教育論(一)

価値多元的な現代社会における道德教育という問い

それでは、マッキンタイアの議論を検討していこう⁽⁵⁾。彼の議論は、現代社会の価値多元性を深く自覚したうえで、そうした現代的条件のもと、個人の道德性がどのような教育を通じて達成されるべきかを考察し、ひとつの明確な主張を提示するものである。

(3) 倫理学者フィリップ・フットの考案した、功利主義とカント主義の対立を先鋭化した思考実験。複数の被害者が生じることを避けるために、暴走するトロツコの軌道をコントロールし、その結果、別の一人の生死が左右することが倫理的に許容されるかが主題とされる。日本ではマイケル・サンデルが取り上げたことで有名となり、新科目「公共」の教科書においても必ずと言ってよいほど取り上げられている。この事実は「公共」における道德的指導のひとつの具体的イメージが、この思考実験に焦点化されていることを示すものとも考えられる。

(4) 学習指導要領は、「道德」が科目として設置されない高等学校においては、道德教育はすべての教員の課題であるとしており、この点は重要である。

(5) Alasdair MacIntyre. 1999. "How to seem virtuous without actually being so." 本稿におけるマッキンタイアの所論の分析は、この論文を中心に引く。引用部分はすべて引用者の訳出による。

価値多元的な現代社会における個人の道徳性という課題は、新学習指導要領においても、無視しえない問題となっている。たとえば新科目「公共」の学習指導要領解説によれば、

複雑で変化の激しい社会の中で、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置づけ、社会をどう描くかを考え、多様な人生観、世界観ないし価値観をもつ他者と共に生き、課題を解決していくための力が必要となる（文部科学省 2019c:27）。

とされており、この意味でも、マッキンタイアの問題意識はすぐれて今日的なものといえるだろう。以下、彼の論理を順を追って見ていこう。

マッキンタイアの現代社会認識

マッキンタイアが自身の道徳教育論を展開する際に出発点に置くのは、現代の政治文化に見出される危機的な兆候である。最初に確認しておきたいのがこの点である。

マッキンタイアによれば、現代社会においては、競合し相容れない徳性が多元的に存在しており、そこにはあらゆる人々が共通に説得されるような、単一の道徳教育のプログラムは存在していない。そのような単一の教育プログラムを、誰にとっても説得的なかたちで弁護することは、おそらく不可能なのである。学力指導要領の道徳的目標を確認したばかりのわれわれにとっては、脱力させられるような言葉だが、マッキンタイアはまずは力強くこのように断定する。

しかし彼が危機を見てとっている事態の核心は、ここにあるのではない。マッキンタイアにとって真に憂慮すべき事態とは、こうした道徳的多元状況にもかかわらず、あたかも万人に受け入れ可能であるような「道徳的レトリック」が現代の政治文化において流通してしまっていることの方にあり、すなわち、「われわれの政治的社会は、根源的な道徳的不同意によって亀裂が走り、砕け散っている」のであるが、そこでは同時に「公共的なレトリックが不同意の広がりや偽装し隠蔽するために入念に企まれ、かつ、価値についての同意のイデオロム」が蔓延してしまっているのである（MacIntyre 1999:122）。

さて、学習指導要領解説は「公共」の教科目標について、「人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に経ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和的で民主的な国家および社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成することとしている（文部科学省 2019c:29）。マッキンタイアに依拠するならば、これが万人に受け入れ可能であるような「道徳的レトリック」にはかならず、困難な現実の亀裂を表面的に糊塗するものでしかないことをまずは確認して、次に進もう。

道徳論の二つのタイプ

マッキンタイアは、このような「道徳的レトリック」を排除するために、次の概念区分を導入する。それは、「平凡でありふれた道徳的語彙のレトリカルな用法 the commonplace rhetorical usage of the virtue-words」（つまりは道徳的レトリック）と、「高度に体系的かつ一貫した道徳的理解にもとづく語法 any tolerably systematic and coherent understanding of the virtues」の区別である（MacIntyre 1999:119）。以後、前者を簡便に「レトリカルな道徳論」、後者を「高度に体系的で一貫した道徳論」と呼んでおくことにしよう。

マッキンタイアによれば、「レトリカルな道徳論」と「高度に体系的で一貫した道徳論」との間には、ほんらい大きなギャップが存在している。しかしそのギャップの存在は気づかれないままになっている。それは以下の理由によっている。

「高度に体系的で一貫した道徳論」において、たとえば「勇敢さ」や「寛容さ」や「公正さ」といった諸徳目についての判断は、システムティックな論理的検証のプロセスによって導かれることになる。その際にチェックされるのは、次の4項目である（MacIntyre 1999:120-121）。

- 一、反実仮想をともなった検証（もし状況が異なればその人物はどう行動したか）
- 二、行為の理由の検証（その行為をした主観的理由が何であるか）
- 三、快・苦の検証（その行為者はその行為の何に快・苦を感じているか）
- 四、それらの検証・推定を正当化するための多くの行為の観察

たとえば「勇敢さ」「寛容さ」「公正さ」とはそれぞれに異なる徳目（善）であるが、そのような諸善がそれぞれ論理的検証のもとに整序されていることが、「高度に体系的で一貫した道徳論」ということである。

しかし一方で、「レトリカルな道徳論」においては、この4つの検証プロセスによる吟味はなされない。そして厳密な吟味を免れるがゆえに、「レトリカルな道徳論」の内容は、融通無碍な性質を帯びるようになる。すなわち、どの特定の道徳的立場とも衝突することもなく共存可能となる反面、どの特定の道徳的立場とも完全には一致しないという、二面性をもついたのである。

マッキンタイアによれば、「レトリカルな道徳論」に見られるこうした「道徳的内容の不確定性」という特徴は、それが公共的な政治レトリックとして利用された場合、道徳的多元性という事実を覆い隠してしまうように機能するという。ふたたび、新科目「公共」の学習指導要領が掲げる「グローバル化する国際社会において、主体的に生きる平和的な公民」という徳目について考えてみよう。この内容は十分にもっともらしいものであり、表立ってこれに異を唱える者は少数派だろう。しかしそうであるがゆえに、この徳目は個人にとって道徳論として役に立たず、なんらかの行動基準を個人に与えるものにはならない。これらの事実は、マッキンタイアによれば、「改善された道徳教育の必要性」を示すものにほかならない。道徳教育の内実は、もつときちんと考え抜かれなければならない性質のものなのだ。

では、「レトリカルな道徳論」には、具体的にどのような問題が存在するのだろうか。なぜ道徳論として役に立たないのか。なぜ道徳的多元性という事実は、覆い隠されるべきではないのだろうか。——これらの論点について検討を進める前に、一点、迂回作業をしておきたい。すなわち、マッキンタイア自身が正しいと考える「道徳教育」の内容とはいかなるものか、の確認である。

3 マッキンタイアの道徳教育論(二) アリストテレス的道徳教育

まず、マッキンタイアの提示する道徳教育論のプログラムが、「高度に体系的で一貫した道徳論」を志向するものであることは、これまでの行論から了解できるだろう。その内実は「アリストテレス的道徳教育」と呼びうるもの^⑥であり、彼はこの立場を「ヒュー

ム的道德教育」と対照させつつ論じている (MacIntyre 1999:125-128)。

マッキンタイアは、徳の涵養に向けられた道德教育、要するに、若者に対する教育はすべて、教育される者の動機を変化させる何らかの方法を発見するところからスタートしなければならぬと述べる。これはほかでもない「自律」こそが道德教育の要諦である、という言明として理解しておくことができる。

この言明の背後には、マッキンタイアの間人観、あるいは生徒認識がある。すなわち、彼によれば、生徒の初発の動機には「欲望と情念 appetites and passions」が置かれている (MacIntyre 1999:123)。このとき生徒は、自分自身の満足か、自分の周りに存在する他者の満足(によって自分が満足を得ること)を得るためだけに行動している。しかし、人間の行為目的は「自己や他者の満足」にすべて還元されるわけではなく、ほんらい行為にはそれ固有の目的が内在しているべきである。

したがって、「自分や他人が喜ぶから行為に及ぶ」という行為目的は不十分なものでしかなく、生徒自身が行為本来の目的について理解し、その目的追求のプロセスに価値を見出すようになってはならない。言い換えれば、外発的動機による行動ではなく内発的動機にもとづく行動へと導くこと(すなわち自律)が、マッキンタイアのいう教育課題なのである(7)。

このような認識を前提に、マッキンタイアは「ヒューム的道德教育」と「アリストテレス的道德教育」の区別を導入する。すなわち、「ヒューム的道德教育」とは「欲望と情念」を行動原理とする教育であり、「自己や他者の快苦」によって行動の基準が定まるとする教育内容である。すでに明らかのように、マッキンタイアから見てこの「ヒューム的道德教育」は、外発的動機に基づくプログラムであるがゆえに「間違った道德教育論」である。マッキンタイアによれば、ここでは生徒は道德的行為の本質について根本的に誤解したままであり、親や教師の満足のみを基準に行動するため、永久に未成熟なままにとどまる。

さらには、道德的行為それ自体を目的として行為するのではなく、快樂をもたらすがゆえに道德的行為がなされるといった、目的

(6) マッキンタイアのアリストテレス理解については、彼の名著『美徳なき時代』のとくに12章を参照のこと。ここでマッキンタイアは「アリストテレスにとっては、プラトンにとつてと同じく、人間にとつての善き生はそれ自体、階層秩序をなす諸善から構成された、単一の統一されたもの」であるとして、ニーチェ主義に対抗して、アリストテレスの伝統に基づいた、現代社会における道德的回復を企図している (MacIntyre 1981=1993:193)。

(7) このような立論は、明らかにカント主義的なものである。ただし、マッキンタイアの観点からは、そうしたカント主義的実践道德の内実は普遍法則としてではなく、コミュニンティによって涵養されるべきものとなる。

と手段の転倒も見られるようになる。日常的なたとえ話を持ち出すなら、「勉強すればお小遣いをあげるよ」といわれた子供が、勉強そのものに目的を見出すのではなく、お小遣いを得るための手段として勉強するといった事態が、マッキンタイアのいう「ヒュームの道徳教育」の帰結といえる。大学附属校において、大学進学の特権を獲得するためにのみ勉強する学生も、ヒュームの振る舞いだと非難されるだろう。

したがってマッキンタイアによれば、「欲望と情念」を動機とする段階を越え、被教育者が行為目的それ自体に価値を見出すような「アリストテレス的道徳教育」が必要である。「アリストテレス的道徳教育」がめざす教育内容とは、「徳のある人間にとっての快苦と未熟な人間にとっての快苦とを区別」に到達することである。つまり他者のつまらない快苦に反応するのではなく、行為の目的を生徒みずから理性的に価値づけることが、道徳教育において最重要視されるべきなのである⁽⁶⁾。

「レトリカルな道徳論」はなぜ問題か？

では、マッキンタイアが「レトリカルな道徳論」に問題を見出すのはいかなる理由によっているのか、という重要な問いに返ろう。結論からいえば、「レトリカルな道徳論」は、人々が未知の状況において道徳的判断を下すための十分な道徳的資源を与えないから、というのがその理由となる。

マッキンタイアによれば、道徳のいかなるシステムであれ、それが有効に機能しているか否かは、新しく不慣れた未知の状況において、それまでに培われた道徳的資源を活用し、正しく有効な道徳的推論が導けるかどうかによって決定される。

ここでマッキンタイアは、ふたつ以上の道徳的徳目が相矛盾するようなジレンマ状況を例示する (MacIntyre 1999:129-131)。たとえば、国家機密の秘密計画にかかわる海兵隊士官について考えてみよう。彼／彼女は、「国の敵に立ち向かうという勇敢さ」を発揮するために、「上司に情報を報告する／国民に情報を開示するという誠実さ」を犠牲にしなければならない。あるいは、データを改ざんして短期的成果を報告すれば、長期研究プロジェクトの追加運営資金が得られるという研究者の例も考えよう。ここで彼／彼女は「研究者としての知的誠実性」と「知的発見がもたらす善」との間でジレンマ状況に置かれるだろう。

このような道徳的ジレンマ状況において、「レトリカルな道徳論」は無力であり貧弱なものでしかないとマッキンタイアは主張する。「レトリカルな道徳論」は道徳体系としての一貫性を欠いており、「道徳的内容の不確定性」を導くのである(すなわち、国への貢献

という誠実さの徳目と、敵に立ち向かうという勇敢さの徳目の間で板挟みに陥り、思考停止となる。新しく未知な状況に直面して、有効な道徳的推論を導くためには、マッキンタイアによれば、「高度に体系的で一貫した道徳論」が必要なのであり、そこに備わった論理体系に依拠してはじめて、複雑な状況下における適切な道徳的判断はなしうるのである。

たとえばマッキンタイアは、上記の研究者について、彼／彼女が道徳的推論を有効に働かせるためには、「詳細にわたって意味が確定されるように、人間の諸善が階層的に秩序化されていること a detailed and determinate hierarchical ordering of human goods」が必要であると主張する (MacIntyre 1999:131)。そのような緻密な体系性をもった道徳論でなければ、複雑な道徳的状況のもとでの判断は下しきれない、とされるのである。

4 マッキンタイアの道徳教育論(三)

多元的な道徳教育の必要性

すなわち、「レトリカルな道徳論」は個人に道徳的示唆を与えるものではなく、その無内容性によって逆に、特定の道徳的立場との間で矛盾や対立が表面化しないものとなっている。それゆえに、政治的世界において「道徳的レトリック」が蔓延しているのだが、しかしこのことがもたらす問題性については人々の自覚が十分に進んでいない。繰り返しれば、「レトリカルな道徳論」は、人々が道徳的判断を有効に下すうえでまったく役に立たず、そこには具体的な道徳的実践判断を導くうえで、価値の体系性が欠如している。このようにしてマッキンタイアは「高度に体系的で一貫した道徳論」が不可欠であるとの立場を明らかにし、「アリストテレス的道徳教育」を主張する。これまでの議論を要約すれば、以上のようになるだろう。

さて、ここで問題となるのが、「アリストテレス的道徳教育」と「ヒュームの道徳教育」がそうであるように、「高度に体系的で一貫した道徳論」は複数、そして多元的に存在してしまっているという事実である。マッキンタイアの立場からは「アリストテレス的道徳教育」が正しいと見なされるが、それはあくまでひとつの見解にすぎない。

(8) たとえば、周りから賢く思われたいから勉強する、という動機で勉強していたとしても、それは悪徳にすぎない。理性的判断の裏づけのない行為だからである。

そのことはマッキンタイア自身も容認している。たとえば、「ヒュームの道徳教育」は（他者の快苦への敏感さゆえに）経済原則にかなう道徳論であって、現代の資本主義経済のもとで適合的であるとすらいえる。他方、「アリストテレス的道徳教育」はポリスのような政治共同体への貢献という観点に依拠するものであるから、その点において、時代遅れと見なされる十分な理由すらある、とマッキンタイアは述べる。マッキンタイア自身の道徳教育論も、究極的には、誰にとつても受け入れ可能なものではありえないのである。

では、このような道徳的立場の多元状況を前提として、道徳教育はどのように営まれるべきなのだろうか。もちろん、ここでひとつの処方箋となりうるのが、弱毒化され、薄められ、誰にでも受け入れ可能であるような道徳教育の内容を考えることである。しかしこれはすでに見たように、採用することができない。マッキンタイアによれば、そのような道徳論はすでに公共的な政治レトリックとして浸透しているものの、しかしそのように希薄化された「レトリカルな道徳論」では、人々の実践的な道徳的判断において役に立たないからである。

そこでマッキンタイアが主張するのは、多元的な道徳教育の必要性である。薄められた道徳的内容では、道徳教育の内容を提供できない。したがって、「高度に体系的で一貫した道徳論」にもとづく道徳教育を考えるほかない。しかし「高度に体系的で一貫した道徳論」は必然的に多元的に並立している。それゆえ、道徳教育のプログラムも多元的であるべきであって、特定の道徳的立場に立つ人々が、それぞれの道徳的立場から教育をほどこす、というかたちで開始されるべきなのである。

マッキンタイアはより具体的に、道徳教育を2つのステージへと段階的に区別せよ、と提唱している。「第1ステージの道徳教育」では、「高度に体系的で一貫した道徳論」に基づき、特定の立場から強い教育的影響が及ぼされる。「第1ステージの道徳教育」は、別の道徳的立場から見れば「インドクトリネーション（価値の教え込み）」に映るものですらある。たとえば、読むべき書物も周到に選択され、検閲されてよいとすら、マッキンタイアは述べている。この「第1ステージの道徳教育」が終了した段階ではじめて、競合する他の道徳的見解を学ぶという「第2ステージの道徳教育」がスタートする。これがマッキンタイアの道徳教育の、いわばカリキュラム構想なのである⁹⁾。

5 マッキンタイアを批判する

以上がマッキンタイアの道徳教育論のさしあたっての全体像である。しかし、コミュニタリアニズムの思想家とされるマッキンタイアの議論には、独自のゆがみもあり、その理論的な問題点についても批判的に検討しておかなくてはならない。

5-1 「レトリカルな道徳論」の意義は本当なのか？

まず指摘しておくべき問題は、マッキンタイアが「高度に体系的で一貫的な道徳論」以外の道徳論(要するに「レトリカルな道徳論」)について、その価値をほとんど認めないということである。それは必ずしも無前提に妥当であるとはいえず、論争的なものである。

たとえば、次のような批判を考えてみよう。――「高度に体系的で一貫的な道徳論」が多元的に存在しており、それぞれに価値があるというのはいへん結構だ。しかしそうした道徳的多元性を超えて、市民社会の連帯を保証するための枠組みはどうやって作り出せばよいのか。ある道徳的立場と別の道徳的立場が激しく衝突することを避けるためには、たとえば「相互に異質な道徳論を尊重する徳性」が存在しなければならぬだろう。ところが、「高度に体系的で一貫的な道徳論」のそれぞれが、そのような徳性を導く保証はまったく存在していない。「高度に体系的で一貫的な道徳論」によっては、そうした異質性を保証する道徳的条件を実現することはできないのではないかと。

このような批判は、〈リベラル・コミュニタリアン論争〉の延長線上に位置づけられるものである¹⁰⁾。

〈リベラル・コミュニタリアン論争〉とは、一九七一年に出版されたJ・ロールズ『正義論』をめぐって、「無知のヴェール」の概念装置のもとにあらたな公共空間を構想する彼の規範理論が、「負荷なき個人」像、つまり個人の徳性にとつての共同体の重要性を軽視するものではないかとして生じた論争である。この論争はロールズ第二の主著として一九九三年に出版された『政治的リベラリ

(9) このタイプの議論は、「世俗的価値」と(したがって公立学校の教育方針と) 鋭く対立する「宗教的徳目の涵養を目指す宗教教育」が、いかにしてリベラルな多元的秩序と両立的でありうるかという問題とも近接しており、政治哲学的に興味深い観点を含んでいる。こうした(コミュニタリアン的な)宗教教育を「包括的教育(Comprehensive Education)」と位置づけ、そのリベラル社会での役割を肯定的に論じるBurt (2007) も参照のこと。

(10) この論争については、たとえば、ステイヴン・ムルホール、アダム・スウィフト『リベラル・コミュニタリアン論争』を参照のこと。

ズム」にも引き継がれた。ここでロールズは、異なる善の構想をもった市民間における連帯の構想を論じたが、しかしこのロールズの構想には、やはり異なる善を超えるメタレベルの徳性（善に対する正の優先 [the priority of the right over the good]）を、共同体からの道徳的源泉を無視したまま論じたものではないか、との批判が向けられた。

こうした論争史をふまえるなら、さきほどの「道徳的多元性を保証するための市民的連帯の枠組みはどうやって作り出せばよいのか」という疑問は、リベラルの立場から提起されるコミュニタリアンへの典型的な批判として理解することができる。コミュニタリアンは特定の「善 good」の構想を重視する。それは良いとしても、そういった個別の共同体の偏りを超えて、可能な連帯としての「正 right」の構想」を実現する道筋はコミュニタリアンの立場からは見えてこないのである。

じつは、マッキンタイアの道徳教育論に「第1ステージ／第2ステージの道徳教育」の2段階論が設けられているのは、このようなりべラルからの批判に応答するためのものであると考えられる。つまり、特定の共同体的前提のもとでなされる善の構想は維持しつつも、その多元性を承認することが、このような「道徳的多元性を確保するための政治的枠組み」に資するとの考え方がここで採用されていると解釈できる。

しかし、このマッキンタイアの道徳教育の2段階論が成功しているとも考えることは難しい。というのも、「第1ステージの道徳教育」において特定の道徳的立場を十分に学び、そのうえで「第2ステージの道徳教育」で多様性を学ぶとして、しかし、この第1ステージと第2ステージがつねに整合的でありうるとはかぎらないからだ。第1ステージで学習された道徳的立場からは、他の道徳的立場に対して、「尊重すべき異質性」ではなく「排除すべき異質性」が見出されることになったとしても、なんら不思議ではない。マッキンタイアは第1ステージと第2ステージの間で引き起こされる摩擦や齟齬について、見逃してしまっているのだ。

この問題は、マッキンタイアが「レトリカルな道徳論」として否定し去った対象への再考をうながすものである。すなわち、「レトリカルな道徳論」は薄められた道徳論であるがゆえに、特定の道徳的立場をこえて存在しうる「メタ道徳」となりうる⁽¹⁾。これは本当に拒絶すべき対象なのだろうか、という論点は完全に棄却されてはいないのである。

5-2 「高度に体系的で一貫的な道徳論」が本当にすばらしいのか？

これとは別の問題も指摘できる。マッキンタイアは「レトリカルな道徳論」の貧弱さ・無力さを指摘し、その理由として、それが

未知の新しい道徳的状况において有効な道徳的推論を導きえないから、というロジックを展開していた。しかしここでのマッキンタイアの論理展開は、きわめて特殊な理論的前提にもとづくものであると言わざるをえない。

たとえば、国家機密の秘密計画に参加したために、「誠実さ」と「勇敢さ」の間でジレンマを抱えている海兵隊士官の例を考えてみよう。国家機密を抱えたままで「誠実さ」を犠牲にするか、それとも誠実さを優先して敵国と戦う「勇敢さ」を放棄するのか、この人物は道徳的ジレンマに置かれている。「レトリカルな道徳論」によってはこのジレンマに立ち向かう道徳的指針は得られない、というのがマッキンタイアの診断であった。

しかし、「高度に体系的で一貫的な道徳論」であれば、この問題を判断するための道徳的資源が得られる、と本当に言えるのだろうか。また、そもそもこのような道徳的ジレンマ状況に対処できるかどうかで、ある道徳的立場の優劣や成否が判断できるのだろうか。

ここでのマッキンタイアの議論は非常に疑わしいものだ。道徳的ジレンマ状況に適切に対処し、何のためらいも心情の揺らぎもなしに「誠実さ」を優先できる海兵隊士官がいたとしたら、道徳的一貫性という意味ではすばらしいかもしれないが、「物事をあまりに平板に捉えすぎている人物」という印象を他人に与えるかもしれない。またあらゆる問題に優先させて「勇敢さ」を選ぶ人物がいたら、彼／彼女には一種の「偏狭さ」が疑われるかもしれない。ここでマッキンタイアが「高度に体系的で一貫的な道徳論」において、「善についての階層的な秩序性」を想定していたことを想起しよう。これは個人に確固たる行動原則を与える、強力な理論である。だがそのような強力な道徳論は、他方で、平板さ、偏狭さ、他者への無理解と表裏一体であり、道徳論としてそれが優れているかはきわめて疑わしいのである。

(11) この観点は、たとえば愛国心を涵養する歴史教育の在り方をめぐる議論と接続した場合に、きわめて論争的なものとなる。たとえば教育学者ブリックハウスは、家族や地域コミュニティにおける特定の絆を強調する政治教育・歴史教育を否定するコスモポリタン・リベラルと、特定の絆の構築のためには自国についての優越感情を喚起する「高貴な嘘」をも甘受する立場とを比較して、検討を行っている。詳細は Brighouse (2007) を参照のこと。この問題については機会があれば、別途、論じたい。

5-3 アイデンティティはどのような方をしているのか？

これまでの批判的省察は、マッキンタイアの道徳的人間についてのイメージの問題性を浮かび上がらせるものである。つまり、彼の人間観（あるいは生徒観）はある種のゆがみを帯びているのだ。ここでマッキンタイアが暗黙のうちに理論的前提にしているのは、(1) 特定のコミュニティなり道徳的立場なりが人間の道徳性の決定的な源泉であり、それが(2) 「善についての階層的な秩序性」を備えた道徳的観念を涵養させる、というかなり強力な道徳的人間モデルである。しかし、この(1)と(2)は、どちらも検証の余地の大きい理論的前提である。

これを「アイデンティティ理論の問題」の観点から考えることもできる。マッキンタイアの立論を敷衍すれば、「個人のアイデンティティが何によって構成されるか」と問いを立てたとき、希薄で弱毒化された「レトリカルな道徳論」はその役割を果たしえない。単一の、価値体系としての秩序性を備えた、特定の道徳的内容に強力でコミットする、そうした道徳的立場であってはじめてアイデンティティを構成しうるのであり、そのようにして人格を備えた個人こそが、数多の道徳的状況によりよく対処しうるのである。

しかし、アイデンティティとは本当にそのように単一の文化的・道徳的源泉によって構成されるものなのであるか。さらに、そのような単一の特定価値につよく依拠した個人が道徳的判断を導くとき、それが単なる「偏狭さ」として現れる懸念はないのだろうか。マッキンタイアの理論的前提は、このような深刻な疑問を生じさせるものである。

これに関して、経済学者アマルティア・センは、コミュニティリズムの思想家にしばしば見られる「単一帰属」という考え方をすなわち「どんな人も事実上、ただ一つの集合体のみ優先的に帰属している」と見なすアイデンティティ理論の偏りを厳しく批判し、次のように警告している (Sen 2006:20=2011:40)。

人間のアイデンティティは選択の余地のない単一基準のものだと主張することは、人間を矮小化するだけでなく、世界を一触即発の状態にしやすくなる (Sen 2006:16=2011:35)。

「アイデンティティは人を殺すこともできる。しかも、容易にである」というのがセンの主張である (Sen 2006:1=2011:16)。特定の集団への帰属意識は、その他の集団との隔たりの感覚をとまなう。すなわち、集団相互の排他性を生み出し、この世界への暴力を

喚起しかねない危険を孕むのである。それは矮小な人間理解の帰結であり、これに代わって道理的なのは（コスモポリタンの人間理解ではなく、各人のなかに重層的に見出される）「アイデンティティの複数性」のイメージであるとセンは説く。

突出した唯一の分類法による区分け the divisiveness of one preminent categorization にとって代わるものは、われわれはみな同じだという非現実的な主張などではない。われわれは同じではない。むしろ、問題の多い世界で調和を望めるとすれば、それは人間のアイデンティティの複数性 the plurality of our identities によるものだろう (Sen 2006:16=2011:35)。

この「突出した唯一の分類法による区分け」に対するセンの批判は、まさにマッキンタイアに向けられた批判と理解することができるだろう。

さらに言うならば、ひとりの人間の内部に、諸善をコントロールする道徳的判断基準が階層的な秩序性をもって存在するという見方も、現実離れたものであるかもしれない。この点に関して、政治思想家アイザイア・バーリンは、まったく対照的な人間理解を示している。バーリンによれば、ひとりの人間が抱く諸価値や諸欲望は、それぞれが相互に比較不能な基準のもとにあり、ここでは階層的な整序などはそもそも望みえない⁽¹²⁾。すなわち、アイデンティティとは本来、分裂的なものであり、人間とは引き裂かれた価値や欲望のもとで苦しむ、悲劇的な存在なのである。マッキンタイアの人間観を裏切つて、個人とはむしろ、そのような方をしていると考えるべきではないか。

(12) アイザイア・バーリンは『ロマン主義講義』において、低次の自己と高次の自己を階層的に区分し、高次の自己の優位性を前提とするカント主義的な自己論あるいはドイツ観念論の伝統)が、19世紀ドイツの思潮のなかでロマン主義を帰結したことを論じている(第四章「抑制されたロマン主義」を参照のこと)。そのことは20世紀の全体主義とも無縁ではないとされ、「ファシズムもまた、ロマン主義の相続人である Fascism too is an inheritor of romanticism」とバーリンは書き記している (Berlin 1965:145=2010:222)。このバーリンの言葉は、マッキンタイアの思想内容を内在的に吟味するうえで重要である。

6 学習指導要領の「道德教育の充実」をとらえなおす

そろそろ議論を閉じることにしよう。マッキンタイアの道德教育論の検討を通じて、新学習指導要領に掲げられた、「道德教育の充実」という課題を、われわれはどのように受け止めるべきだろうか。結論として、以下の二点を提示したい。

6—1(a) あるべき道德教育は人間理解のモデルに依存する

第一に必要なことは、道德教育というのは、善く生きるための教育的プロジェクトであって、それはけっして表面的なスローガンをなぞって糊塗できるようなものでない、という自明の出発点を確認することである。「現代社会に生きる人間としての在り方生き方」がどのようなものであるかは、それぞれの人間観に根差して語られるべきものであり、人間認識に支えられないすべての言説は無価値である。その意味で、誰でもが受け入れ可能な「レトリカルな道德論」の空疎さを強調するマッキンタイアの姿勢は、まったく正しいものだ。

人間にとってコミュニティの道德的資源はどの程度重要か、アイデンティティとは複数的な在り方をしているのか、あるいは階層的な道德的秩序を内部に含みこんだものであるのか、についての深いレベルでの省察を抜きにして、有効な道德的働きかけとは何かを考えることはできない。

6—1(b) 試金石としての「トロッコ問題」

その試金石となるのが、たとえば「トロッコ問題」である。すでに触れたように、高等学校の新科目「公共」において目玉とされている「トロッコ問題」では、カント主義的人格主義 vs ベンサムの功利主義（義務論 vs 帰結主義）の対立が扱われる。この思考実験は、ほとんどの「公共」の教科書において扱われており、学習指導要領解説はこれを「社会に参画する際に選択・判断するための手掛かり」をあたえる教材として位置づけている（文部科学省 2019c:17）。

マッキンタイアの所論を検討してきたわれわれにとって、この教材が提示する「カント主義的人格主義」あるいは「ベンサムの功利主義」の立場が、ともに「高度に体系的で一貫的な道德論」を備えるものであることは容易に看取できるだろう。しかし、「公共」で想定されているように、これらを先鋭的に対立させるような授業実践は、ある意味で「高度に体系的で一貫的な道德論」を（お互

いを相対化させることによって) あえて危険にさらすような振る舞いとなる。この問題をどのように考えるべきか。

他方で、「カント主義的人格主義」なり「ベンサム功利主義」に揺らぎなく同一化するような、「強力な道徳論」に固有の問題が孕まれることも、これまでの議論から懸念されるとおりである。すなわち、強力な道徳論には、個人を平板さ、偏狭さ、他者への無理解へと追いやる、別種の道徳的危険性がある。

学習指導要領は、「トロッコ問題」のような思考実験を道徳的判断のための「手掛かり」とせよと述べる。ただし、道徳教育的観点からすれば、その扱いは、このように幾重もの周到な検討を要請するものである。そして結局のところ、それぞれの扱いの妥当性についての判断は、実践者の「人間理解のモデル」に依存してなされるほかないのである。

6-2 多元的社会における道徳的亀裂を「道徳的レトリック」は埋めうるか？

第二に知見とすべきは、——第一の結論とある意味で矛盾するような言い方だが——空転の可能性を十分に自覚した上でなお、表面的なスローガンの道徳教育的ポテンシャルを肯定的に見なす、そのような学習指導要領の読み方もあるということだ。

価値多元的な現代社会にふさわしい道徳教育の構想は、理論的必然として、困難な隘路を導く⁽¹³⁾。そうしたなか、ヘリベラル・コミュニケーション論争⁽¹⁴⁾の知的遺産が示唆するのは、マッキンタイアの非難する「レトリカルな道徳論」は、じつはそれが表面的であるがゆえに、逆説的な仕方で、多元性な諸善の構想を超えるポテンシャルを備えるかもしれないということである。

もちろん、このような学習指導要領の読み方はきわめてトリッキーなものである。学習指導要領の意図からは大きくずれた、ほとんど誤読のような解釈にも映るだろう。しかし、ある道徳的内容がレトリカルな包摂性をもつことは、まさに多元的社会における道徳的亀裂を超えるための、ひとつの条件となるかもしれないのだ⁽¹⁴⁾。

補足すれば、このことは「あるべき道徳教育は人間理解のモデルに依存する」という第一の結論と必ずしも矛盾していない。もち

(13) 価値多元的な現代社会におけるリベラルな教育の成立条件について、政治哲学的観点からその困難さを検討したものととして、山村(2012)を参照のこと。

(14) このような議論の一例を挙げておこう。政治哲学者ウィリアム・ガルストンは、「哲学的教育 philosophical education」と「市民教育 civic education」の区別を導入し、真実を合理的に探求する前者とは別に、レトリカルな方法論によって市民的紐帯を生み出す後者の実践的意義を強調する(Calston 1989)。

ろん、「マッキンタイアの人間理解のモデル」に全面的に立脚するならば、「レトリカルな道徳論」は無価値となるだろう。しかし、「そうでない別の人間理解のモデル」に基づいたとき、「道徳的レトリック」が道徳的働きかけとしてのどのような意義を持ちうるかは、開かれた検討課題だからである。

本稿はこのようにして、「自明だがいま一度再確認すべき結論」および「常識に反するかもしれないが今後検討すべき結論」の二つの結論にたどり着いた。いずれにしても確かなことは、新学習指導要領の「道徳教育の拡充」は、具体的な授業実践の場において、生身のかたちで問われていくということである。それは教員と生徒がぶつかり合う生身の実践でありながら、同時に理論的な格闘をも潜在させている。

教育者それぞれの人間理解のモデルを掘り下げることで、それが多元的社会という条件のもとで、どのような道徳的働きかけを許すものであるかを検討すること。——これらの問題領域を実践知と理論知の両面において自覚することの重要性を、本稿のさしあたったの確認事項として、ひとまず議論を閉じることとしたい。

参考文献

- Berlin, Isaiah, 1965, *The Roots of Romanticism*. A. W. Mellon Lectures in the Fine Arts, Princeton Univ Pr. (=2010, 田中治男訳『ロマン主義講義』岩波書店。)
- Brighouse, Harry, 2007, "Should We Teach Patriotic History?," Kevin McDonough and Walter Feinberg ed. *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford: Oxford University Press.
- Burt, Shelley, 2007, "Comprehensive Educations and the Liberal Understanding of Autonomy," Kevin McDonough and Walter Feinberg ed. *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford: Oxford University Press.

- Galston, William, 1989, "Civic Education in the Liberal State," Nancy L. Rosenblum ed. *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press.
- MacIntyre, Alasdair, 1999, "How to seem virtuous without actually being so," Mark Halstead and Terence H. McLaughlin ed. *Education in Morality*, Routledge.
- , 1981, *After Virtue A Study In Moral Theory*, Bloomsbury. (=1993, 篠崎栄訳『美德なき時代』みすず書房。)
- Mulhall, Stephen and Swift, Adam, 1996, *Liberals and Communitarians*, 2nd edition, Oxford: Blackwell. (=2007, 谷澤正嗣訳『リベラル・コミュニティ論争』勁草書房。)
- Sen, Amartya, 2006, *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*, Norton. (=2011, 大門毅監訳・東郷えりか訳『アイデンティティと暴力』勁草書房。)
- 山村和世, 2012, 「リベラリズムの教育論とその隘路——多元的社会における教育構想という困難」宮台真司監修・現代位相研究所編集『統治・自律・民主主義 パターナリズムの政治社会学』NIT出版。
- 文部科学省, 2019a, 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』東山書房。
- 文部科学省, 2019b, 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説』東山書房。
- 文部科学省, 2019c, 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 公民編』東山書房。

(*) 山村和世 (やまむら わせ) wasei@hs.chuo-u.ac.jp。1978年、奈良県生駒市生まれ。中央大学附属中学校・高等学校教諭(中学社会・地歴公民科)。

東京大学大学院人文社会系研究科社会文化研究専攻社会学専門分野博士課程単位取得退学。専門は社会学・教育社会学・政治哲学など。担当科目: 政治経済(高3)、教養総合Ⅰ(高2)、教養総合Ⅱ(高3)。