

公民科「公共」における「選択・判断の手掛かり」について*

嶋 崎 太 一*¹

“Guides for Choice and Judgement” in High School Subject “Public”

SHIMAZAKI Taichi

In the high school subject “Public” which is introduced instead of previous “Modern Society” in the new curriculum, two ways of thinking are treated as the guides for choice and judgement of the social matters: utilitarian and deontological ways. In this paper, I will propose that we should interpret this deontological way in wider sense, that is not only as Kantian ethical theory but also as Rawlsian theory of justice.

キーワード：「公共」、義務論、正義論、公正

はじめに

2018 年告示（2022 年度より年次進行で施行）の新高等学校学習指導要領では、公民科に大きな変革があった。すなわち、従来の「現代社会」（2 単位）か「政治経済」と「倫理」両方（それぞれ 2 単位、計 4 単位）かのいずれかを必修とするというこれまでの科目編成から、「公共」（2 単位）を必修科目とし、「公共」履修後の選択科目として「政治経済」（2 単位）と「倫理」（2 単位）とを置くという編成へと、大きな改訂が施された。「公共」は、経緯としては旧「現代社会」との存廃とは別の文脈で構想された科目である¹が、実質的には「現代社会」の後継科目と目されている。

ここで「公共」内のカリキュラム構成を見てみよう。「公共」は以下の内容から成る。

A	公共の扉
	(1) 公共的な空間を作る私たち
	(2) 公共的な空間における人間としての在り方 生き方
	(3) 公共的な空間における基本原理
B	自律した主体としてよりよい社会の形成に参 画する私たち
C	持続可能な社会づくりの主体となる私たち

* 本研究は令和 4 年度特別教育研究経費の助成を受けたものである。

*1 工学科・リベラルアーツ教育院・准教授
原稿受付 2023 年 5 月 19 日

このうち、大項目 B についていえば、18 歳成年を踏まえた主権者教育、消費者教育などが「現代社会」よりも強調されているが、内容的には法・政治分野、経済分野など、「現代社会」をほぼ継承した形になっている。実際には、この B が各校の年間指導計画上、大部分を占めることが予想される²から、B について言えば、やはり「公共」が「現代社会」の実質的後継科目であるということを想定させるようになっていってよい。

他方で、A についてはどうであろうか。A「公共の扉」は、この新科目「公共」の新たな性格を形成していると言ってよい。この A は、「この科目の導入」として、「内容 B 及び C の学習の基盤を養う」ものであることが規定されている（文部科学省 2019: 37）。この A のうち、(1) 及び (2) は、従来、一般に「倫理分野」として位置づけられてきたものである。

「現代社会」においても倫理分野は、(1)「私たちの生きる社会」において生命倫理や環境倫理を扱うことが定められ（文部科学省 2014: 10）、また (2)「現代社会の人間としての在り方生き方」において「現代社会について、倫理、社会、文化、政治、法、経済、国際社会など多様な角度から理解させるとともに、自己とのかかわりに着目して、現代社会に生きる人間としての在り方生き方について考察させる」（文部科学省 2014: 12）とあり、倫理分野の学習は確かに内容の中に位置づけられていた。ただし、

科目全体の中で倫理分野がどのような意義をもつのかについては、必ずしも明確とはなっておらず、実際の教科書でも、前半部分にまとめているものもあれば、後半部分に付したのものもあるなど、倫理教育が占める場所も、カリキュラム上統一されていたわけではない。そのこともあって、科目「倫理」ではない「現代社会」固有の倫理教育というものが注目されることは少なかったように思われる。

それに対し、「公共」においては、A「公共の扉」が物理的場所としても（「内容のA, B, 及びCについては、この順序で取り扱う」（文部科学省 2019: 80）ことが2018年告示指導要領では定められた）、教育内容からしても、まさに「導入」として位置づけられたことによって、科目内における倫理分野の存在意義は、旧課程よりも大きく明確化されることになったと言えるだろう。

そこで本稿では、「公共」における倫理教育の在り方を、「義務論」をどのように取り扱うべきかという点に焦点を当てて検討したい。

1. 二つの考え方

1-1 「行為の結果」と「行為の動機」

A「公共の扉」の中でも特に「公共」の独自性が顕在化していると思われるのが、(2)である。(2)のねらいは次の通りである。

主体的に社会に参画し、他者と協働することに向けて、幸福、正義、公正などに注目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 選択・判断の手掛かりとして、**行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方**や、**行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方**などについて理解すること。

[...]

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(イ) 倫理的価値の判断において、**行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方**と、**行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方**などを活用し、自らも他者と共に納得できる解決方法を見いだすことに向け、思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を通して、人間としての在り方生き方を

を多面的・多角的に考察し、表現すること。

(文部科学省 2019: 42, 太字は筆者による)

ここで注目に値するのは、「選択・判断の手掛かり」として、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」と「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」が提示されている点である。一般的にはこれは、功利主義と義務論とにそれぞれ当てはめられて解釈されてきた。橋本（2018: 78）は、この二つの考え方を「帰結主義と非帰結主義」として整理し「代表的な「帰結主義」の考え方として挙げられるのが功利主義である。他方、非帰結主義には、カントの「義務論」等がある」と述べる。同様に工藤（2018: 12）も「思想史の文脈からいえば、功利主義とカントの動機説、義務論との考え方に該当する」と説明する。確かに、功利主義と義務論を対立的に整理するのは、20世紀以降の倫理学の常套的な手法であると言ってよく、一見したところ、それが高等学校の教育課程にそのまま再現されているとみることもできる。

ただし、この学習指導要領のこの叙述を端的に功利主義と義務論との対立として整理することには、少なくとも二点の疑問の余地がある。

一つは、「これら二つの考え方のみが行為の選択・判断の基準ではなく、他の考え方もある」（文部科学省 2019: 43）と解説されているように、あくまでこの二つの考え方は「例」として示されているに過ぎないという点である。学習指導要領上、確かに強調されているのはこの二つの考え方であるが、この両者に限定して、それを対立的に捉えることこそが「課題を追究したり解決したりする活動」に資するとされているわけでは、当然ない。学習指導要領では「行為の動機について、個々の動機に留まらず、行為者をもつ性格や態度などと関連付けて考えることにより[...]」（文部科学省 2019: 41）と、徳倫理的な視点もわずかに提示されている。ここでは興味深いことに、「行為の動機について」と、「義務論」的な考え方との関連で徳倫理の視点が言及されている。ただし、徳倫理が義務論から導出可能なものなのかどうか、倫理的には十分に疑問の余地がある。そもそも、この「行為の動機」に注目する考え方が、「義務論」なのかどうかという問題を検討しなければならない。

1-2 義務論とカント

そこで二つ目の疑問は、「行為の動機」に注目する考え方をどこまで「カントの義務論」と表現可能かどうか、という点である。「公共」における倫理教育

の解説の中には、「A ベンサムの功利主義のような結果としての社会的な正義の実現を重視する立場、B カントの義務論や現代のロールズに見られる先験的なあるべき正義を重視する立場」（堀 2020: 4）と、ロールズの正義論を引き合いに出して整理する解説を見いだすこともできる。そして、のちに見るように、実際にロールズの正義論を功利主義と対比する教科書もある。

そもそも、今日の一般的理解に沿って「義務論」を”deontology”の訳語として理解するならば、義務論 [deontology] という語の初出は 1826 年の J. ベンサムの論文であり³、カントが『道德の形而上学基礎づけ』（1785）や『実践理性批判』（1788）を著した時代に義務論という語は存在しなかった。カントは晩年の著作『道德の形而上学』（1797）の中で「義務論 [Pflichtenlehre]」という語を用いているが、これすら、カントが積極的に自らの実践哲学上の立場を指示するものとして使用しているわけではない。ベンサムの使用例では deontology は、多義性が認められるものの、「義務の学[the science of duty]」（Louden 1996: 575）、すなわち倫理学一般を指す語であった。カントの倫理的立場を指すものとしての「義務論」という用法は、1930 年代前後のブロードに端を発するものであろうとも言われる（児玉 2010: 132）。ルーデン（1996: 592）は「純粹に義務論的な理論、純粹に目的論的〔功利主義〕的な理論というのは現実に実在するものというよりは理念的究極点であるということ[...]心にとめておかなければならない」というブロードの言葉を引用し、「長年にわたり哲学者たちによって発展させられてきた道德的義務の現実的諸理論においては、様々な種の混合的理論が見いだされる」のだとしている。いずれにしても、倫理学の視点から考えても、一般的に「義務論」とはカントの立場を指すという用語法はあるとしても、本来的には「義務論」をカント固有のものとしなければならない理由はない。

なおのこと「公共」は、「主体的に社会に参画し、他者と協働することに向けて」主体的に思考・判断をする力を養うことを目的とし、倫理思想史の教育そのものを目的としているわけではないから、「行為の結果」に注目する考え方と「行為の動機」に注目する考え方とがそれぞれ倫理思想史上のいかなる立場にあたるかという問題は、あくまで便宜的なものであると言わなければならない。

2. 教科書分析から

実際に 2022 年度からの新課程のために文部科学省の検定を経た「公共」の教科書を見ると、この二つの考え方と倫理思想史の取り扱いをめぐっては、かなりの多様性が認められるのが現実である。ごく雑多に整理すると、思想史とは一応切り離して二つの考え方を提示する「思想史分離型」と、これらの考え方を思想史の概観の中で取り上げる「思想史準拠型」とに区分的ことができる。もっとも思想史とは切り離しているのは第一学習社版であろう。ここでは、二つの考え方を「すべての人々の幸福などの充足を全体として最大限にもたらすような行為ほど道德的に正しいとする、功利主義的な考え方」と「予期される結果にかかわらず、人間には従うべき義務的な制約があり、それに基づいて行動することが正しい行為であるという考え方」と言い換え（谷田部 2021: 24）ている。「功利主義」という呼称は用いるものの、思想史を概観する流れの中でこの「行為の結果」に注目する考え方に言及するのではない。他方、数研出版版（矢野 2022）や実教出版版（桐山 2021、中野 2021）のように、思想史の概説に重点が置かれ、必ずしも、この二つの考え方を明確に対比するという構造が教科書本文においては採用されていないものもある⁴。

中でも特徴的なのは、功利主義とロールズの正義論を対比し、「カントの義務論」と「功利主義」の対比という構図とはなっていない清水書院版である。そこでは、功利主義とロールズの「公正としての正義」を対比した上で、正義論について「各人が尊重される社会の構想や、自由を最も価値のあるものとし、正義の原理をメンバーの承認によるものとする考え方は、社会契約説や、カントによる道德法則と自由のあり方、人間を「人格」として尊重する思想などを受けついで」（大芝 2021: 23）いると述べ、カントについてはロールズの正義論の背景として言及されるにとどまる。

さらに、東京書籍版では、「目的論」と「義務論」を対比し、「目的論」をさらに「帰結主義」と「徳倫理学」とに区分するという方法を採用。学習指導要領のように「行為の動機」に注目するところから徳倫理を導くのはまた別の道を辿らせている点で興味深い。そして、こうした目的論に対し「行為の結果とは無関係に、それ自体で正しい行為をなす義務がある、と言う考え方」（間宮 2021: 24）として義務論を導く。同書は、義務論の代表的な論者はカントであるとして、「義務とは、行為する人自身が、だれもが守るべき道德法則として自ら定め、自らそれに従う（自律）ことである。しかも、そのように定め

た道徳法則を順守するという動機からのみ遂行することである」(ibid.)と、カントの実践哲学の立場を比較的忠実に解説する。

そして、その上で「実際のところ私たちは、カントが説くようなしかたで義務を遂行せず、功利主義が説くような幸福追求を正しさの指針と見なす可能性はある。しかし、そのような考え方には、全体の幸福量を増大するために、一部への不正を許容するという問題が生じる場合がある」というカント的義務論の問題点を指摘する。この問題点に対し同書はロールズの正義論を引き合いに出すことで解消しようと試みるのである。「このような不正に対して、ロールズは、すべての参加者がたがいに公正（フェア）と感じるルール の範囲内で社会生活に参加するとき、すべての参加者にとっての「公正としての正義」があらわれると考えた」(間宮 2021: 25)とする。このように東京書籍版の様々な考え方の整理は独特であり、「目的論と義務論、功利主義と「公正としての正義」」(ibid.) というような整理の仕方をしているのである⁵。

このように、「公共」の各教科書において、「行為の動機」に注目する考え方として「カント」の名前を出す教科書が圧倒的に多いのは当然の事実ではあるが、正義論を功利主義的な考え方とどのように対比させるかについては、多様性があるのが実態である。このことは、「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」という学習指導要領の表現の特殊性、そしてひいては、倫理学上の「義務論」という語の多義性に起因するものであろう。

思想史的観点からすれば、一般的なカント倫理学の解説において「公正」が問題となることは少ないこと、ロールズが、「<公正としての正義>の構想をカント的に解釈することが可能」(Rawls 1971: 251)と述べ、自らの立場を自覚的にカントと関連付けていること、そもそも正義論は広義の「義務論」に分類されることもある(赤林 2005: 38) ことなどから、「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」にロールズの正義論を関連させ、場合によってはカントよりも正義論に重きを置く記述がみられるのも、全く不自然なことではないだろう。

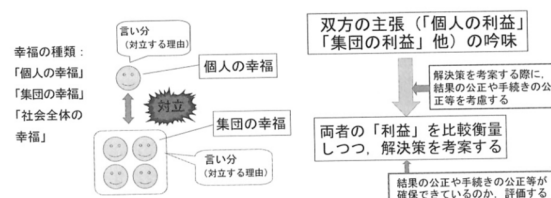
「主体的に社会に参画し、...幸福、正義、公正などに着目して、課題を追究したり解決したり」(文部科学省 2019: 41) するための「選択・判断の手掛かり」としてこれらの考え方を学ぶという「公共」における趣旨からして、功利主義や(カントの)義務論などの思想史的な位置は、有意義ではあるかもしれないが副次的要素であると言える。また、大規模

開発において「たとえ多数の人々の生活の利便性が向上し、社会全体の幸福が最大限になろうとも、環境悪化の問題の影響を周辺住民だけが被るのは公正ではないと捉え[...]」(文部科学省 2019: 43) という「行為の動機」に注目する考え方の学習指導要領解説の説明の仕方からして、「社会をどう構成するか」という問いに向き合う視点としての「考え方」という性格が強く、ロールズの正義論が意識されるのは、むしろ必然的とすら言える。

3. 「幸福・正義・公正」の問題

3-1 旧課程における幸福・正義・公正

上で引用したように、「公共」のA「公共の扉」において、「幸福、正義、公正などに注目」することが要求されている。幸福・正義・公正という三つの原理に注目する点そのものは、2009年版学習指導要領の「現代社会」から共通している。そこでのこれら三原理は、「個々人は、自らの「幸福」を願い、充実した人生を求めている」が、自己の「幸福」追求が相互に「対立」する場合があります、そのための調整原理こそが「正義」であり、その「正義」を評価する指標として、結果や手続きの「公正」がある、というように整理されるものだった (cf. 文部科学省 2009: 10-11)。以下は、橋本 (2018: 16) による図示である。



「現代社会」における幸福・正義・公正をめぐる授業設計について、桑原 (2013) は以下のように整理している。

- ① 問題の概要の把握
 - ② 問題の構造の追究 (幸福) をめぐる対立の構造)
 - ③ 正義の実現による問題解決方法の追究
 - ④ 問題解決のための公正さの追究
 - ⑤ 幸福追求の限界の認識
- (枠囲みは筆者による)

ここで最後に「幸福追求の限界の認識」とあることが象徴しているように、幸福追求は第一次的な原理として置かれ、それに限界があることから、問題解決のために正義、公正といった言わば第二次的な原

理が要求されるかのような論理が、「現代社会」にはあったきらいがある。これに対しては「幸福」を追求することが「不正義」であるという認識を与えることにつながりかねない(原 2018: 43) という批判が既にある。

3-2 「公共」における「幸福・正義・公正」

このように、「現代社会」から「公共」にかけて、この三つの原理への注目は一貫しているように見えるが、橋本(2018: 16)によれば「〔「公共」における枠組みと〕平成21年版「現代社会」の枠組みとの異同について留意すべきである」。橋本は、幸福・正義・公正の三原理が「公共」においては「課題を捉える視点」として位置づけられていることに注目する。

「公共」においては、これらに注目し、課題を解決する学習を行うことにより、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方や、行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方など」を選択・判断を手掛かりとする力を身に付けることが求められている。この二つの考え方の中には、「幸福」と「公正」という二つの概念が含まれており、一見したところ、「行為の結果」に注目する考え方には「幸福」が、「行為の動機」に注目する考え方には「公正」が当てはめられているかのようである。

では「正義」はどうかというと、実のところ新学習指導要領において「正義」に関する言及は、「幸福」や「公正」と比べると、少ない。さらに言えば、管見の限り、学習指導要領本文では、「幸福・正義・公正」という三原理の並列の中でしか「正義」への言及はないようである。その解説においては「国家・社会が安定し、協働の利益が継続して確保されるためには、何が正義かを考え、各人の意見や利害の衝突を調整する必要があること、そのような調整に際しては、各人を、尊厳ある存在として平等に配慮し、公平・公正な解決を図ることが大切である」(文部科学省 2019: 47) とあることから、旧課程の三原理の捉え方が踏襲されていると解釈することも可能ではある。ただいづれにしても、新学習指導要領において「正義」の扱いには、「幸福」や「公正」と比べると不明瞭な点があることは否めない。そもそも、「公共」の多くの教科書が「正義」に関連してロールズに言及するが、ロールズの「公正としての正義」という基本的な着想を踏まえると、なおのこと「正義」概念がいかに「公正」と区別されるのか、学習指導要領において「正義」とは何なのか、疑問が残る。そこで、「公正」と「正義」の相違点を明確化する必要はむしろなく、類概念として「幸福」原理と対と

する方が、議論としては整理しやすいように思われる。

3-3 「幸福」概念の位置

学習指導要領を見ると、「公共」A-(3)以降、「幸福」概念の登場頻度が減少する。それに対して、「公正な世論の形成」、「公正かつ自由な経済活動」(文部科学省 2019: 50) など「公正」という語の使用例が目立つようになる。しかし、政治的な利害調整についての文脈において「民主政治の推進や持続可能な社会を形成していくために必要な主権者意識や当事者意識を育み、多面的・多角的に考察する姿勢が、様々な集団や社会の多様性の尊重、ひいては各人の幸福を実現できるよりよい社会の形成にもつながることを理解できるようにすることが大切である」(文部科学省 2019: 61) という学習指導要領解説の文章などに「幸福」概念は見いだされる。

ここで注意しなければならない点は、ここでは幸福の実現が最終的に目指されるべきものとして理解されている点である。つまり、「公正」原理によって調整されるべき、いわば限界を定められるべき「幸福」とは次元として異なると言わなければならないのではなかろうか。

さて、「行為の結果」を重視する功利主義は、幸福主義的倫理学の一つとして理解されるが、言うまでもなくこれは、利己主義⁶とは異なる。功利主義が目指す「幸福」は、決して自分自身のみの幸福ではなく、社会的意志決定の方針として採用されるまさに「最大多数の」幸福だからである。そのように理解するならば、旧課程で言われていた「幸福」と、新課程において「行為の結果である個人や社会全体の幸福」とは、そのまま対応関係にあるわけでないことは明らかであろう。功利主義が目指す「幸福」は、やがては「公正」原理によって調整されるべき第一的な原理ではないからである。

そして、さらに言えば、「行為の動機」としての「公正などの義務」もまた、学習指導要領解説にある「各人の幸福を実現できるよりよい社会の形成」を目指すものであることは否定できない。したがって、「誰もが幸福を目指す」という人間学的事実を前提した上で、生じる対立を解決する原理として、総量としての幸福を重視する功利主義と、幸福な社会の実現のために公正を重視する「義務論」とがある、と解釈するのが妥当であろう。旧課程「現代社会」における「幸福」の位置は、あくまで出発点となる第一的な原理であり、「正義」や「公正」によって調整・克服されるべきものとして捉えられがちであったが、人間学的事実として幸福を目指すということと、幸

福に注目して行為や社会の正・不正を考えることは別次元の問題であろう。

すると、逆に言えば、「行為の動機」に注目する考え方について、むしろ、思想史的な背景としてカントに触れることは適切であるとしても、カントの「義務論」と同一視することは困難である。というのは「幸福になること」ではなく、むしろ「幸福に値すること」を目指すカントの実践哲学の大前提は、この「公共」においては、共有されにくいからである。したがって、「行為の動機」に注目する考え方については、「公共」の趣旨を踏まえるならば、カントの義務論に限定することなく、ロールズの正義論などを含めて学習内容を構成していく必要があるように思われる。

4. 公正とは何かという問い

実は、公民科における「公正」について、「公正」には、公明正大(fairness)、平等・衡平(equality, equity)、正しき(justice)などの意味が混在し、「授業において活用できる状態にはない」(石川・小仲・野間2017: 159)という指摘もある⁷。「平等」概念もまた、同種の問題を抱えており、よく用いられる語で言えば、「結果の平等」に対して「機会の平等」を、さらに「水平的平等」に対して「垂直的平等」を置いた場合には、それぞれの後者は、概念的に「公正」と区別しにくい場合もある。そもそも、ロールズの正義の第二原理の中に「社会的・経済的不平等が、機会の公正な平等という条件のもとで全員に開かれた職務と地位に伴うものであるということ」(Rawls 2001: §13.1)が含まれているほどなのである。このように、「公正」、「正義」、「平等」の三概念は、文脈によってそれぞれが多様な内実をもちうるものであり、截然と区別することは難しいと考えてよい。むしろ、「公正」(「正義」、「平等」)の多義性を引き受け、特定の事例がなぜ「公正」でありえるのか、またありえないのかについて、検討することこそ、「選択・判断」のための思考としては重要であるだろう。

最後に「公正」を正義論的に考える際の一つの不可欠と思われる視点を提唱しておこう。

中学校に目を転じると、「公正」は「効率と公正」という対比軸の中にあられ、「手続きの公正」、「機会の公正」、「結果の公正」という三つの観点から説明される。中学校の教科書では、部活動間のグラウンドや体育館の使用日を、各部活動の主張をもとに話し合う、という具体例を挙げているものが多い。こうした中学校教科書とよく似た構成が、第一学習

社版の「公共」教科書でも採用されている。それを再構成すると、次のようになっている。

- ・主張 A (陸上部, 20 人, 実績 : 中)
部活間の平等を重視
 - ・主張 B (野球部, 60 人, 実績 : 低)
部員の人数 (満足の総量) を重視
 - ・主張 C (サッカー部, 30 人, 実績 : 中)
部活の状況に応じた公平・公正を重視
 - ・主張 D (ソフトボール部, 30 人, 実績 : 高)
実績や結果を重視
- (谷田部 2021: 25 をもとにした筆者の整理)

同教科書では「結果を重視する考え方」として B と D、「義務を重視する考え方」として A と C が置かれている。しかし、資源の有効活用という観点で言えば、B の人数比例の考え方がなぜ「公正」ではありえないのか、また D の実績重視の考え方がなぜ「公正」ではありえないのか、について検討することも重要な「選択・判断」の思考であろう⁸。むしろここで注目すべきなのは、各部活動が、人数や実績について自らの状況に都合のよいような仕方意見で提唱している、という点である。むしろ、そのこと自体は、きわめてありえそうな事象である。これは、先に言及した「第一次的な原理」としての「幸福」にあたる。

これに対し、ロールズの「無知のヴェール」の概念が適用すると、どのようになるかという問題を考える必要もあるだろう。自分が別の立場であってもそのように主張可能であるか、という観点を入れることで、より「公正」な状況とは何かについての思考に深まりが生まれるように思われる。

5. 留意すべき事項

以上の議論から次のことが帰結する。

- ①「行為の動機」に注目する考え方として、「公共」においては、カントの義務論に限定して考えることは困難であり、むしろ正義論的な問題に焦点をあてる必要があるだろう。
- ②旧課程における「幸福・正義・公正」における「幸福」を各人が自らの利益を主張する第一次的な原理として理解するならば、それと、功利主義が追求する「幸福」とは、次元として区別されなければならない、むしろ目標点としての社会的幸福に達するための道筋として「行為の結

果」と「行為の動機」とが存在すると整理するべきであろう。

既に言及したように、中学校学習指導要領では「公正」は「手続きの公正」、「機会の公正」、「結果の公正」という三つの観点から整理されるが、「公共」では、この「公正」の三観点はあまり主題化されない。また、「行為の動機」に注目する考え方において登場する「公正などの義務」と、A-(3)及びBの政治・経済分野においてみられる「公正な世論の形成」、「公正かつ自由な経済活動」と言った場合の「公正」概念との関連性は必ずしも明確ではない。また橋本(2018: 65)は、「「公共」における「公正」は、(a)「倫理的価値」の「義務論」としての解釈と、[...] (b)「結果の公正」「機会の公正」「手続きの公正」の3つの解釈、合計2つが成り立つ」と述べ、「選択・判断の手掛かり」となる考え方に登場する「公正」概念と、中学校公民的分野の「公正」概念とを安易に同一視することを避けている。このように、中学校、「公共」A-(2)、「公共」A-(3)以降、の三つの領域間で「公正」概念にどこまでの連続性を認めるべきか、という問いに端的に回答することは困難であると言わざるを得ない。

ただし、一般的なカントの義務論の説明において必ずしも問題にはならない「公正」が義務の例として掲げられている点を重く見るならば、少なくとも「公共」A-(2)における(義務論的な)「公正」概念が、「手続きの構成」や「機会の公正」といった正義論的な文脈への射程を有することは疑いない。また、「公共」A-(2)と「公共」A-(3)以降との間の連続性については、次のように指摘しておきたい。そもそもA-(3)以降において、「行為の結果」に注目する功利主義的な考え方がどのように政治・経済分野に活きるのか、という視点も「公共」全体の中であまり明確化されていないことを踏まえると、「公正」概念にかかわらず、「公共」学習全体を通して「A〔「公共の扉」〕に示した事項については、以降の学習においても、それを踏まえて学習が行われることに特に留意する」(文部科学省 2019: 37)をいかにして実現するか、という教育実践上の課題である、と。

「功利主義と義務論」という対比はあまりに一般的であり、「公共」のみならず、たとえば今日の専門職倫理教育においてもしばしば引き合いに出される(Martin & Schinzing 2005: 63, van de Poel & Royakkers 2011: 89 etc.)。しかし、「功利主義」がベンサムやミルによって自覚的に展開された概念であるのに対し、「義務論」は20世紀以降になって使用

されるようになった「ラベル」であり、一種の理念型であることを念頭に置くならば、いかなる意味において「義務論」を語るのかを明確にしなければならない。さらに言えば、ロールズをはじめカント主義倫理[Kantian ethics]を標榜する多くの立場を取捨選択しながら、それぞれの文脈で目指される「倫理教育」の目的に適合する仕方でも「義務論」を再構成する作業が前提として不可欠であろう。

参考・引用文献

<書籍・論文・資料>

- 赤林朗(編) 2005:『入門・医療倫理 I』勁草書房
- 石川誠, 小仲一輝, 野間勇輝 2017: 「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の理論的分析」, 『教育学実践研究紀要 17』, 京都教育大学教育支援センター
- 石田雅樹 2022: 「対立を合意に導く民主的プロセスをどのように教えるか」, 『宮城教育大学紀要 56』
- 工藤文三 2018: 「「公共」の基本的性格と実践に向けた課題」, 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会(編)『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』, 清水書院
- 桑原敏典 2012: 「社会科における見方考え方とその育成の方法」, 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録 151』.
- 橋本康弘 2018: 『高校社会「公共」の授業を創る』, 明治図書
- 原宏史 2018: 「「対立と合意・効率と公正」と「幸福・正義・公正」を接続する中学校社会科授業の開発」, 『東海学園大学研究紀要 23』
- 原宏史・金原洋輔 2019: 「中学校社会科公民的分野と高等学校公民科「公共」を接続する中学校社会科授業の開発」, 『東海学園大学研究紀要 24』
- 堀一人 2020: 「新科目「公共」をどのように展開するのか」, 『AGORA73』, 数研出版
- Louden, R. B., 1996: Toward a Genealogy of 'Deontology', : Journal of the History of Philosophy, 34.
- Martin, M. W & Schinzing, R., 2005: *Ethics in Engineering (fourth edition)*, New York
- Rawls, J., 1971 : *A Theory of Justice*, Cambridge
- Rawls, J., 2001: *Justice as Fairness: A Restatement*, Harvard
- Van de Poel, I & Royakkers, L., *Ethics, Technology and Engineering*, Malden & Oxford

<学習指導要領等>

文部科学省 2009: 高等学校学習指導要領 (平成 21 年告示) 解説: 公民編, 東京書籍

文部科学省 2016: 高等学校学習指導要領における 公民科目の改訂の方向性として考えられる構成 (案),

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chu kyoy3/062/siryoy/_icsFiles/afieldfile/2016/03/09/136 7885_10.pdf

文部科学省 2019: 中学校学習指導要領 (平成 29 年 告示) 解説: 社会編, 東洋館出版社

文部科学省 2019: 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説: 公民編, 東京書籍

<検定教科書>

大芝亮ほか 2021: 『私たちの公共』, 清水書院

荻部直ほか 2021: 『高等学校 公共』, 帝国書院

桐山孝信ほか 2021: 『公共』, 実教出版

中村達也ほか 2021: 『詳述 公共』, 実教出版

中野勝郎ほか 2021: 『高等学校 公共』, 清水書院

間宮陽介ほか 2021: 『公共』, 東京書籍

谷田部玲生ほか 2021: 『新公共』, 第一学習社

矢野智司 2022: 『新版 公共』, 数研出版

※検定教科書の出版年は, 教科書検定の年である。

注

¹ 学習指導要領改訂の準備段階の 2016 年の資料において「この科目〔「公共」〕は、「現代社会」における三つの大項目相互の関係や学習内容において共通する点が多く、その発展と捉えることもできることから、「現代社会」については科目を設置しないことも含め検討する」(文部科学省 2016)とあり、少なくともこの時点において「現代社会」廃止は既定路線ではなかった。

² 各教科書の配当ページを見ても B に多くの紙面が割かれている。実際に各教科書会社の発表するシラバス案でも、6 月～1 月もしくは 2 月までの期間を B に割くものが多い(第一学習社、東京書籍など)。

³ 厳密には、1816 年にベンサムは『クレストマティア』において deontology という語を使用している。

ただし、この論考が公になったのは彼の死の二年後 1834 年(いわゆる『パウリング版全集』)のことであるから、世間的に公になったものとしては 1826 年のベンサムの論文『ウェストミンスター・レビュー』であろう(Louden 1996: 573f.)。なお 1834 年『パウリング版全集』には、まさに文字通り『義務論』と題された遺稿も公刊されている。

⁴ たとえば、桐山(2021: 27)のように、特集ページで明確にカントと功利主義という対比軸を提供している教科書もある。

⁵ ただし、カントの説を概観する際には「目的論」一般というよりは特に「功利主義」を念頭に置いた対比の仕方をしており、そもそも目的論の一つと位置付ける徳倫理学については、(カント的)義務論とも正義論とも明確に対比はしていない。このように、選択・判断の手掛かりとなる考え方の整理について曖昧さが残るのも事実であろう。

⁶ むろん、道徳的行為を長期的な視点での幸せ[well-being]の追求としての利己心[self-interest]に還元する倫理的利己主義[Ethical Egoism]という立場も存在する。この場合に追求される幸福とは、単なる第一次の原理としての幸福とは区別されることになるだろう。

⁷ 「幸福・正義・公正」は英語に直すとどうなるだろうか。「正義」があることから、justice でないことは確かである。ロールズの「公正としての正義」という表現どおり、fairness という英語を当てることが多いのは当然のことと言えるが、equity という語が当てられるケースもある(原・金原 2019 など)。さらに学習指導要領では、「各人の意見や利害を公平・公正に調整することなどを通して…」(文部科学省 2019: 45)などのように、A-(3)以後、「公平・公正」という形で、「公平」という関連語があわせて登場することになる。すると、より一層、概念の不確定性に拍車がかかる印象はぬぐえない。

⁸ B については、同様の視点が石田(2022)によってなされている。なお、D については次のように言える。すなわち、給与分配において実績に即した分配を「公正」とする見方は比較的一般的であると言える。では、部活動のグラウンド使用においてそれを当てはめることが難しいとすればそれはなぜだろうか。それはおそらく、「目的」の概念であろう。成果を上げることが労働の目的であることは、ひとまず妥当するとして、同様に実績を残すことが部活動の目的でありうるだろうか。議論を通してこの点に気づくことも「公正」について思考の深まりにつながるであろう。