

# 生涯教育の基礎となる 学習の諸領域

— 倫理的領域 —

北川 治 男

目 次	
I 倫理的領域	1 人格の成長と発達
II 今日の道徳的挑戦	2 自己同一性、共感性、現実的態度及び究極的関心
1 現代世界の特質と道徳的問題	3 普遍的な慈悲
2 今日の道徳的挑戦	IV 学校における道徳教育の課題
3 道徳的挑戦の本質的特徴	1 精神的独立と道徳的発達
4 新しい道徳に対する要請	2 学校における道徳教育の課題
III 道徳的に教育された人	

## I 倫理的領域

ユネスコが主催した道徳教育の専門家会議（ソフィア・1978年）において、次の定義が承認された。

「道徳教育の目的は、ある道徳原理を尊重し防衛しようとする意思を、個

人の人格の中に、そして社会集団の活動の前提の中に統合し、個人や集団が一貫してこの原理に従って行動し、開かれた批判的な態度で現実と対処するよう導くことである。」<sup>(1)</sup>

この定義から、倫理的領域とは何かについて明確な観念が得られる。そこから明らかに三組の主要な問題が引き出せる。

- (a) 道徳原理に関する問題。
- (b) 個人の人格の統合に関する問題。
- (c) 社会の道徳化に関する問題。

世界の現状に鑑み、これらの分野に当てはまる次のような諸問題が指摘できよう。

(a) 近代化の結果、倫理的規範にどのような変化が起こったのか。倫理的規範とその論理的根拠の、多様性と異質性は認めなければならないとしても、すべての人類に妥当する普遍的な道徳原理は存在し得ないのだろうか。

(b) 現代社会に特有な人間性の疎外や精神異常は、どうすれば癒せるか。健康なパーソナリティや道徳的成熟の要件は何か。

(c) どのようにすれば、政治的・イデオロギー的教化を避けながら、人々の心の中に市民意識を育て、社会的責任を受容させることができるのか。個人的自律の発達と制度的権威への尊敬との緊張は、どうしたら和らげられるのか。それらは調和できるのか。

このような諸問題を、(1)今日の道徳的挑戦とは何か、(2)成人がこのような挑戦にうまく対処できるようになるための人間的(道徳的)要件は何か、という問題として考察し、(3)成人してからも学習を継続する確固とした人間的(道徳的)基礎が得られるように、学校で伝達し発達させるべき知識・技能・態度は何かを考察してみよう。

## II 今日の道徳的挑戦

### 1 現代世界の特質と道徳的問題

今日の世界は数多の問題に悩まされており、そのほとんどが道徳的側面を持った問題である。国際関係の次元では、民族や国家間の緊張や争いがあり、人種や種族間の相違から生起する問題、イデオロギーや経済体制間及び先進工業社会と発展途上社会の間の衝突がある。東と西の間と同様、北半球と南半球の間の意見の相違が語られている。またそれぞれの組織社会の内部では、生産の機械化と人間疎外が進むにつれて、困難が起り、人々は従事する仕事の性質によって、自己の存在意義が感じられなくなっている。このようなことはたいてい、根無し草のような孤立した男女からなる大衆を、組織化しようとする冷厳な官僚機構に支配されるとともに、テクノロジーや消費を指向する社会における、人間生活の必然的な帰結である。人類は、ますます固い冷い残忍な態度を本質とする、多元的で空疎な国家へ分割されていくという考えが、広く行き渡っている。

このようなあらゆる問題の上に、のしかかる暗雲のように、核兵器や生物兵器による戦争の脅威が横たわっている。これと同様に、また地球上の資源が、節約されることなく急速に枯渇していくという自覚が高まっている。海洋が汚染され、土地は侵食されている。砂漠が拡大し、魚は姿を消し、石油の資源が減少している。

このように複雑で非人間的な状況に放り込まれ、人々はいたる所で不安と危惧の念を募らせ、空虚と虚無、退屈と苛立ちの感情を表わしているが、それは当然の反応であろう。破壊行為や窃盗、法律蔑視が罷り通るのも、また驚くに当たらない。

ソフィア会議は、道徳的次元を含んだ差し迫った問題を惹起する、特に重要な問題として、次のような諸事項を列举した。

「伝統的な信念の体系をむしろ、人々を馴染みのない選択に直面させる

科学技術の発展；

しばしば伝統的な家族構造を揺るがせ、疎外を助長し、相対立する価値を有する若者のサブ・カルチャー（下文化）の形成を促進する都市化；  
社会の年齢分布に変化をもたらし、権威の源泉を変化させる恐れのある急速な人口増加；

貧しい国に被搾取、怒り、絶望の感情を助長し、富める国には飽くなき資源の消費や厚かましさを促進するような、諸国間の富の不均衡の増大<sup>(1)</sup>。このような変化や外圧は、個々の国に及ぼす衝撃の度合は異なっても、世界共通の現象である。

## 2 今日の道徳的挑戦

今日人類が直面している危機的な問題を、いくつか簡単に列挙してみた。それらはすべて何らかの意味で相互に関連している。これらの問題を解きほぐし、解決の方途をさぐるためには、全世界的視野と、全人類にとって最善のものを求める倫理的視点が必要である。勿論、それぞれの問題には技術的、科学的、経済的、政治的な次元がある。それぞれの問題には、具体的な解決が求められていることは言うまでもない。しかし、どの問題解決も、その基礎においては、道徳的選択の問題と密接に関係しているという事実には、誰も目をつぶることはできないであろう。J・A・ラワリーズの次の見解は当を得たものといえよう。

「私たちが直面しているすべての問題、つまり年々増大する種々の危険は、根本的には、科学的、技術的性質のものではなく、いわんや政治的性質のものでもありません。それは道徳問題であって、社会構造が生命力をもった道徳原理の受け入れに反対しているために、不健全になっている社会に生ずる問題なのです。」<sup>(2)</sup>

このような道徳的課題が、現代世界が直面している様々な重大な問題の基礎に横たわっているのである。道徳問題に対する唯一の解決策は、道徳的な性質のものなのである。

## 3 道徳的挑戦の本質的特徴

今日の世界における、道徳的挑戦の本質的特徴はどのようなものであろうか。今日に特有な道徳問題があるのだろうか。道徳問題は、歴史上のどの時代にも共通し、全人類に共通したものではないのだろうか。その答えは恐らく「イエス」であろう。それにもかかわらず、現代世界は、今日その世界が持つ独自の構造に由来する問題を提示してくれる。つまりその問題とは、(1)伝統的な道徳原理の崩壊であり、(2)全世界的視野を持った新しい道徳原理に対する要請である。

まず、伝統的な道徳原理の崩壊について述べてみよう。宗教や哲学が、共にある基礎づけや方向づけを与えてくれた時代には、宗教や哲学が、義務や本分とは何かを教えてくれた。しかし、今日の世界では、我々が単一の包括的な価値体系をはっきり描き出すことは困難である。近代化、工業化、都市化、教育の大衆化、世俗化の過程が進行するにつれて、そのことが困難になっているのである。

教育について言えば、今日、教育の究極目標は明白であるとはとてもいえず、人々の希望は多様化され、相互に相容れないものになっている。今日ほど、人間に関する詳細な情報が手に入る時代はかつてなかった。同時に今日ほど、人間の本性或運命について、疑いの持たれる時代もなかった。宗教的信仰や哲学的信念が、事実上「私的な個人的な事柄」になり下がり、「複数<sup>(3)</sup>の個人的な私的信念の並存<sup>(3)</sup>」が支配している今日、人々は、義務や本分を理解しようとするよりは、自分自身の人生の意味を探求しようとしているのである。

こうして、自己形成や自己学習が、今日ほど重要になった時代はなかったといえよう。このことの意味は、今日、被教育者は、全責任をひき受けて、自ら自律を目指して成長して行く方法を、勇気をもって学ばなければならない、ということである。自己自身と世界に対する態度はどうあるべきかを、自分で決定出来るということが、成熟した成人の個人としての要件である。我々はこのような厄介な状況に投げ込まれて、その深淵からはい出す道を模

索し、自分自身の人生の意味を、自分で探求していかななくてはならない。

伝統的な道德原理の崩壊によって、人生や自己発達の目標に、非常に深刻な混乱が生じているので、その中において我々がとり得る唯一の道は、教育者自身が意識的に自己自身の人生の意味を探求しながら、生徒にもそのような意識を持つように促がし、また教育者と被教育者が共に手を携えて、意味を探求し、<sup>ライフ・フル・フイネメント</sup>人生成就や自己統合を求めていくことである。現代世界の道德的挑戦に対する対応の仕方の本質的な特徴は、まさにこの点にあると結論してもよいであろう。

#### 4 新しい道德に対する要請

(i) 新しい道德に対する要請が増大していることも、現代における道德的挑戦のもうひとつの本質的な特徴である。このことは、伝統的な道德原理の崩壊がもたらした、教育目標の深刻な混乱によるのである。すでに述べたように、世界中で同じような社会問題や道德問題が起こっていることが知られている今日、要請されている新しい道德は、民族や文化や宗教やイデオロギー、ならびに経済的発展の段階の相違を越えた、普遍的な道德でなくてはならない。

このような普遍的道德に対する要請は、すでに『生涯教育の基礎』<sup>(4)</sup>において、様々な形で表現されている。例えば、B・スチュールドスキーは、「恐らく今日必要なものは新しい信念であり、あらゆる地域的な差異を越えて全人類に共通する精神であろう」と述べ、R・H・ダーベは次のように述べている。「生涯教育は……〈現代人の混乱した困難な状態から、新しいヒューマニズムへの超越〉を含んでいる。こうして人生それ自体の意味が、生涯教育の主題となる。生涯教育の視点は、地理的・歴史的現在を越え、一方では〈文化の多様性〉の中に、他方では〈未来の鼓動とまたたき〉を秘めた現在と過去の関係の中に、単一の人間の統一性を見出そうとする。」<sup>(4)</sup>

(ii) それでは、現代世界において要請されている普遍的道德とは、どのようなものであろうか。我々はその道德を、既存の宗教的權威や哲学的權威、あるいは政治的權威から導き出すわけにはいかない。なぜなら、我々は今、

このような伝統的な道德的価値の源泉そのものが疑わしい権威になってしまった時代に生きているからである。我々の取り得る唯一の道は、今日の世界の混乱した状況に直面しつつ、人生の意味を探求しながら、我々自身にとって、また全人類にとって価値あるものを、日々一歩一歩確認していくことである。

しかし、議論を進めて行くこの段階で、ひとつのガイドラインを提示することは不可能なことではないだろう。つまり我々は、今日要請されている普遍的道德は、ヒューマニズムに基づくものであるとともに、合理性と利他愛に基づいたものであるべきだと、言っておきたい。P・N・キルパルは、このことを実に適切に次のように述べている。

「生涯教育の終極目標は、現代人の混乱した困難な状態から新しいヒューマニズムへの超越であり、このヒューマニズムは、人間的であるとともに宇宙的なものであり、自由で賢明で、かつ情け深く慈愛に満ちたものである。」<sup>(4)</sup>

これからのヒューマニズムの特徴が、ここに表現されている。まず第一に、そのヒューマニズムの本質は、人間的であるとともに宇宙的なものである。そのヒューマニズムは、非人間化された現代人を再び人間化し、人間の尊厳を確認する原理であるべきである。それは物質的利益を求める競争より、精神的豊かさの追求を第一に考えることである。それは孤独な群集を、自己自身の個性と人格を持った個人個人から構成される親密な共同体へと、迎え入れることである。それは特定の個人や民族や国家が、科学技術や富や軍事力等によって、他者を支配することを許すような関係を是正することである。それは機械化された人間が、人間性を取り戻すように導くことである。それは科学技術、産業、政治、情報等に関する巨大な組織や機関が、常に人道主義的な目的に仕えるよう、監視していくことである。

この新しいヒューマニズムは、人間と宇宙の間の新しい関係を追求する。「私たちは、大きさや資源に限りのある小さな惑星に住んでいます。そして、私たちは、そのことにはんの漠然と臆げながら気づいた、人類の最初の世代

であります。私たちはまた、人類が自らの問題の処置を誤って、その環境を破壊してしまう可能性があるということを、徐々にかつ不本意ながら認識しつつあります。」人間の尊厳は、人間がホモ・サピエンスとして生まれたという事実<sup>(2)</sup>に由来している。ホモ・サピエンスが、ヒューブリス (Hubris・傲慢) の過ちを犯さないためには、慎しみのある宇宙的謙虚さを保持し、宇宙における人間の位置を自覚し、宇宙の秩序あるプロセスに参画する人間としての運命を自覚しなければならない。

この人間的であるとともに宇宙的でもある新しいヒューマニズムは、一言でいえば、全人類の生存・発達・安心・幸福を保証する原理である。

(iii) 普遍的道徳は、独断的な主張に基づいたものではなく、合理的な考察に基づいたものであるべきである。このことは、(a)倫理的問題を取り扱う際に、科学的態度が不可欠であり、(b)普遍的道徳の諸原理は、科学的研究の結果に基づいたものであるべきである、という考えを受け入れることを意味している。

科学的態度は客観的な知識に依存し、人間や世界に関する先入見や、主観的、抽象的な考えを退ける。科学的態度は現実を直視し、現代世界における人間と社会に関する問題が、一定の歴史的な脈絡の中で生じた問題であることを理解する。このような科学的態度をもった個人は、自己の信念や確信、あるいはイデオロギーや世界観が誤りのないものであるという考えに取りつかれることはなく、他の人生観や人生のスタイルに対して、開かれた寛容な態度を示す。したがって、宗教、民族、文化、言語、社会階級、ならびに国の相違を越えた公平な精神とともに、問題の解決を探究する際の実践的で実用的な態度——これらすべてが、科学的態度を構成する。

第二に、普遍的道徳の諸原理は、客観的で実証的な研究の結果に基づいたものでなくてはならない。その原理は、科学的な研究や調査によってのみ、発見し公式化することができる。

道徳は科学的に扱うことはできず、さらに科学的「倫理学」を確立することは不可能であるという考え方が、広く行き渡っている。例えば動機論によ

れば、動機が善であることが道徳の本質であって、道徳から何らかの成果を期待するのは、動機が純粋ではないと考えられている。カントの厳格主義によれば、福徳一致は理想的な場合にのみ成就するものであって、普通の場合には、幸福の探求は人間的傾向として退けられる。道徳と科学は協力し合うものではないと広く考えられている。なぜなら道徳は「当為」に関するのに対して、科学は「存在」に関するものだからである。しかし、もし人間の道徳的な精神作用と行為が良い結果をもたらし、その人自身の幸福と社会の福利を増進し得ることを、理性と経験に基づいて明らかにすることができれば、すべての人に正しい動機づけを引き起し、それを補強することになるだろう。

しかし、道徳の科学的研究それ自体は、本来、規範を提示するものではない。そのことは、喫煙と肺ガンの関係に関する研究と比べてみれば分かることである。この両者に関する研究それ自体は、喫煙を止めるべきであるという規範を伴うものではない。しかし肺ガンにかかりたくないと思う人は、喫煙を止めるであろう。これと同様に、道徳の科学的研究によって明らかにされた事実を受け入れるかどうかは、その人自身の自由意志に基づいている。この意味で、科学によって裏付けられた道徳は、権威主義的な道徳の場合のような、外からの強制による道徳ではなく、逆に個人の理解と自覚に訴えるものである。この点で、この道徳は絶対的信仰に基づく宗教とも異なっているのである。

道徳の科学的研究を促進するためには、人間の価値指向的行動に関する現代の人間諸科学から学ぶことが多い。この人間諸科学の概念については、その提唱者の間に様々な見解の相違がある。つまり一方では、ある知識の分野が、正確な経験的証明を経ないまでも、現象学や解釈学の方法に準拠していれば、科学の範疇に入れてもよいと考える人がおり、他方では、自然科学的方法を適用することによって、行動科学を確立することが出来ると思う人がいる。ここでこの両者の中間に位置するものとして、人間性心理学を挙げることができるだろう。以上の人間諸科学の、どのような考え方を受け入

れるにしても、「自由」で「賢明」な道徳的選択が必要な今日、道徳の科学的研究を通して、道徳実行の効果を明らかにすることは、当を得たことであろう。

(iv) 現代世界に要請されている普遍的道徳は、合理性に基づいたものであるとともに利他愛に基づいたものでなければならない。今日では、特定の文化に縛られた、従来の自己中心的な道徳は崩壊したといえよう。なぜなら、人類が直面している主要な問題や危険は、すべて全世界的な規模で起こっており、その意味で、全人類は同一の共同体に属しているといえるからである。全人類の生存・発達・安心・幸福を保証するためには、それぞれの民族や国に歴史的に発達し、主に慣例や儀式という形式的な側面を重視する伝統的な道徳原理ではなく、さらに普遍的で高度な道徳原理が必要であろう。

このような普遍的で高度な道徳の実質は、どのようなものであろうか。その道徳原理の論理的根拠はどこに求められるのであろうか。この点に関して、芸術家や詩人の教えや助言ばかりでなく、道徳上の諸聖賢の教えや助言を、進んで受け容れようとする人が非常に多いことは不思議なことである。

K・ヤスパースは、「規準を与える人」<sup>(5)</sup>として、ソクラテスと仏陀と孔子とイエスを選び出している。ヤスパースは、これらの諸聖賢が、その規模と深さにおいて、比較を絶した影響を、何百年にも亘って及ぼしてきた事実を考えれば、彼等の優秀性は、世界の歴史に照らして明らかであると考えたのである。E・フロムもまた、老子、仏陀、(旧約聖書の) 予言者達、ソクラテス、イエス、スピノザや啓蒙運動をすすめた哲学者達の思想には大きな相違があるにもかかわらず、その思想の底に流れている人間的な態度を叙述してみると、彼等の間には、驚くほど共通した具体的な見解や規範があると指摘している。フロムによれば、欲を取り除くこと、隣人を愛することなどが、洋の東西を問わず、人道主義的な哲学や宗教の体系のすべてに共通する目標となっている。K・ヤスパースは、「人類がコミュニケーションの統一を成し遂げ、異文化が、相互にそれぞれを代表する重要な人物から学び合うようになって、はじめてこの共通の基礎を見出すことが可能となった」<sup>(5)</sup>と述べているが、

我々もこれに同意する。我々はまた、次のように結論したい。すなわち、全人類の生存・発達・安心・幸福を保証し得る高度な道徳は、イエスや仏陀やソクラテスや孔子その他の偉大な諸聖賢の教えや実践と軌を一にするものであり、その道徳の本質的な要素は、すべての生命を真に尊重することから生まれた、すべての人に対する慈悲であろう。

「慈悲」の目的は、人間を愛することであり、金銭や物品や雑事に対する関心を二の次とすることである。慈悲は民族や国家や宗教に拘泥せず、人類をすべて公平に普遍的に愛することを意味する。慈悲はまた、他人に利益を与えるためには、困難や犠牲を甘受しようとする精神態度の中に見出すことができる。このように、人間社会の秩序や統制、平和や安全に役立たないような精神作用や行為は、慈悲の精神に適うものとはなり得ない。慈悲は、恩人に対する感謝の表現として、恩人を尊重し、愛し、義務を果していくことの中に示される。慈悲は、正義感を調和させ、抽象的な原理・原則自体に固執することがないようにしようとする寛大な心の中にある。

以上のことは、重要な問題を提起する。すなわち、我々が道徳上の諸聖賢の教えや実践から、普遍的道徳の論理的根拠を導き出そうとする場合、多くの人にとって、既存の宗教的、哲学的権威と結びついた包括的な価値体系に依存することが、困難になってしまっているということである。しかし我々がここで問題にするのは、価値体系ではなく、その底に流れる人間的態度である。我々は——たとい合理性を重視するとはいっても——反宗教的な姿勢をとるべきではなく、人間の魂に対する我々の関心から、事態を検討し直してみることである。人間生活の現実に対する偉大な諸聖賢の深い洞察に照らして、我々自身の人生の意味を検討し、この諸聖賢の洞察を他の人々と共有することが、今日ほど差し迫った課題であることはかつてなかった。これはいわば絶えざる自己超越の道である。この過程を通して、人間は自分の可能性と限界の両者に関する現実を学んでいくのである。このことを自ら認識し自己を高めていくことは、ほとんどの人にとって極めて困難なことである。その目標を達成するには、大きな勇気と長い努力がいるものである。そのため

には生涯学習の過程が必要である。孔子はこのような絶えざる自己超越の道を、「日に新たなり」と述べて表現した。このような過程を通して、人ははじめて、自己自身の思考と感情の経験に基づいた信念の確かさを獲得できるようになるであろう。これが、自己実現の道である。

最後に、もう一点、普遍的道徳の本質的な特徴をつけ加えることによって、上記のことを補っておきたい。つまり普遍的道徳の性質は社会的なものである、個人主義の欠陥を克服することができるものである、ということである。『未来の学習』が適切に述べているように、「(特定の個人は) 自分自身に対して忠実であればあるほど、そして自己の本性の法則と自分自身の召命に関する法則に厳密に従っていけばいくほど、人類の共通の召命に近づいていき、その上に、他の人たちとも一層よく意思疎通ができるようになるのである。」<sup>(7)</sup>すなわち、真の自己実現は、本質的に社会性と意思疎通性の地平を開くのである。しかし、現実には、人間は自己の自由と社会的義務の衝突に悩むのが普通である。B・スチュールドスキーは、自己実現という考え方に立った個人主義には、危険が秘められていることを指摘し、「個々人は、自己の関心に従って自己の人生を組織することができなくてはならない、という見解に基づいた学習社会の概念は、一人一人自由に振る舞いたいという欲求が築く殻の中に、人間をつなぎとめてしまう」と述べている。スチュールドスキーの見解によれば、人間がこのような危険性を克服できるのは、「まず、他の人々との接触を絶えず新たに拡大し深化させることによってであり、第二に、社会的課題に深く参与することによってである。」<sup>(4)</sup>またアジア諸国の道徳教育に関する専門家会議は、次のような定義を提示した。「道徳教育は、宗教に基づくものであれ、伝統に基づくものであれ、人間的な価値に基づくものであれ、個人が人類の福利に貢献できるように、個人の品性を向上させることを目指すもくろみである。」<sup>(8)</sup>自己実現——あるいは自己の人間化——と、他の人や全人類を援助することに向かったの徹底的な奉仕との両者を、統合して追求できる個人だけがはじめて、その奉仕と参加を通して自己の尊厳性を高めることができるのである。

### Ⅲ 道徳的に教育された人

#### 1 人格の成長と発達

我々は前節で、今日の急速な社会変動の下で、単一の包括的な伝統的な価値体系が崩壊したので、もし我々が、以前と同様に、そのような価値体系に基づいているとすれば、明確な教育目標を設定することは困難である事態について論じた。我々はまた、この点にこそ、現代世界の道徳的挑戦の本質的特徴があることも論じた。従って、自己自身が自己学習や自己形成の責任を保持し、自己自身と世界に対する態度を、自己自身の責任において決定することが、今日の成人の要件であるべきであると、結論したのである。また前節で我々は、この道徳的挑戦のもうひとつの本質的特徴は、合理性と利他愛に基づく新しいヒューマニズムとしての、普遍的道徳に対する要請の高まりであることにも触れた。この節では、もし成人が十分な成熟を成し遂げるためには、その人の人間的(道徳的)要件は何であるべきかの問題について、さらに考察してみたい。

A・J・クロブレイが指摘しているように、急速な変化と不安定性と不確実性を伴った今日の社会においては、「人格の発達を指導しその糧となる、確固とした確実な道標や支柱が欠如しているため、自己同一性や自己確信や個性が押しつぶされたり押し流されたりする、深刻な危険性が存在している。」<sup>(4)</sup>深刻な自己からの疎外に陥る恐れは非常に高く、今日の社会における価値の崩壊によって、対人関係も容易に混乱し易くなっている、といわなくてはならない。

人間は、自己自身との関係と、他者との関係を持って生きる生き物である。自己自身との関係において、ひと度、自分の人格的統合が混乱すると、その人の自己像は曖昧になり、神経症やヒステリーの徴候を示すこともある。自己自身との関係が完全に崩壊すると、人格の中核が崩壊したり、精神分裂症になる。同時に、その人は、他者との正しい関係を維持することが出来なく

なり、閉じこもりによる自己防衛（自閉症）か、攻撃的になる（暴力）かのいずれかである。最終的な段階では、人格の崩壊か、さらに極端な場合には、犯罪や自殺や狂気につながることもありうる。

こうして現代の世界状況においては、自己同一化（自己同一性）の達成と、他者との打ち解けた誠実な意思疎通（共感性）の促進が、ともに教育の主要目的であるということができよう。事実、生涯教育の論者は、生涯を通しての人格的発達や自己成就や自己実現について論じることが多い。

## 2 自己同一性、共感性、現実的態度及び究極的関心

(i) 我々が、既存の特殊な価値体系に照らして、人格的成長や人格的発達の目標を設定するだけでは、十分ではない。そこで「精神的健康」と「道徳的成熟」の概念を調べてみることにしたい。まず前者から始めてみよう。A・H・マズローは、この精神的健康のことを「自己実現的人間<sup>(9)</sup>」と呼び、G・W・オールポートの「成熟した人格<sup>(10)</sup>」やE・フロムの「生産的な人格の構え<sup>(11)</sup>」なども、この概念の例と言えよう。

この節の初めに、我々は、本来の人間の条件として、自己自身との関係における強力な自己同一性と、他者との共感性をとりあげ、この二つが、今日、大人の人間の（道徳的）要件として、ますます重要になってきていることに触れた。マズローが列挙した精神的健康の諸側面からいえば、自己同一性は「自己受容」「自発性」「自律性；文化と環境からの独立；意志；積極的な行為の主体」「評価が絶えず新鮮であること」「目的と手段及び善と悪の区別」そして「創造性」であるということができよう。オールポートは、この自己同一性を「自己意識の拡大」として述べている。共感性についていえば、マズローはそれを「他者受容」「共同社会感情」「対人関係」「民主的性性格構造」と名づけた。オールポートによれば、この共感性は「自己が他者への暖かい関係を持つこと」である。他の論者達による精神的健康の特質に関する、さらに立ち入った説明は、ここでは必要ないであろう。

(ii) もうひとつ別の視点から、さらに二つの本質的な人間の条件を取り出すことができよう。この二つは、現実やあるがままの事物に勇気をもって

直面することと、第二には、常に究極的関心を保持することである。前者はここでは、現実と生きた接触を保つ能力であり、現実との接触を効果的に処理する能力である。人生の苦楽を味わうことを可能にする、この態度を獲得する人にしてはじめて、真の自己実現をし、自己同一性を確立しながら、共感性を享受することができるのである。現に、人は風雪に耐え、暴風雨と晴天を経験することによって、初めて真の人間になり得るのである。

精神的健康の特質の目録の中に、マズローが指摘した「現実をより有効に知覚し、それと快適な関係を保つこと」や「問題中心的」というのがあり、オールポートのいう「現実的知覚、技能及び課題」があるが、これらも、このような現実的態度に相当するものであろう。

人間をその人格の全体性と統合性においてとらえる時、現実と直面する態度は必要条件ではあっても、十分条件ではないことがはっきりする。現実的態度は、時には両刃の剣ともなりうる。なぜなら、この現実的態度は、現実と相対する場合に、自己を頼んで力んでいるところから、独善と不遜に陥る危険性を免れないからである。この危険性を克服し、自己自身の可能性とともに限界をも率直に広い心で認め、あるがままの自己を受け入れるためには、人は何らかの方法で究極的関心の地平を必要とする。

この地平が開けた時、人は、たとえ自分の運命が過酷で屈辱的で絶望的なものであっても、その運命に対処する能力を獲得し、生一般に対するより普遍的な感謝の念を抱くことができ、こうしてその人は、自己の運命をひとつの試練として受け容れることができるようになるのである。このように究極的関心は、逆境にあってもその人を支える、信仰や希望に身を委ねることを意味する。

マズローに言及すれば、「存在の領域」に係ること、「超然とした態度」「哲学的で悪意のないユーモアのセンス」が、この態度に相当するであろう。オールポートが述べているように、「人生を統一する哲学」を持っている人が、「情緒的安定」と「自己客観視、つまり洞察とユーモア」を享受しうるのである。



我々は、この究極的関心がある種の信仰を前提にしていることを認めるのにやぶさかではない。しかし、この信仰は、必ずしも特定の形式の宗教を要求するものではない。それは現に感じることができ、現に経験的基礎の上に保持される、精神のある状態を指す。マスローも確証を与えてくれているように、超越的存在に対する人間の関心の特徴は、非自然的なものとして、あるいは超自然的なものとして、定義する必要はないといえよう。

(iii) 以上、我々は、今日の成人に要請されている人間的（道徳的）要件として、(1)強固な自己同一性、(2)共感性、(3)現実的態度、及び(4)究極的関心の四つの特徴を指摘してきた。この人間的特性が、すべてよく平衡を保って力動的に相互に作用し合うことによって、自己統合が促進されていくであろう。

### 3 普遍的な慈悲

(i) 次に「道徳的成熟」の概念を調べてみると、何が基本的な道徳的構成要素であるかということについて、合理性をあげる論者と、利他愛をあげる論者の間に、今まで対立があったように思われる。我々の立場からいえば、この両者は相互に補い合うべきものであり、またそのことは可能でもあろう。

W・ケイのいう「全く新しい道徳的<sup>(12)</sup>態度」としての「合理的利他愛<sup>(12)</sup>」が、ここで想起される。ケイはまず、道徳の主要な要素として理性を重視する、J・ウィルソンとR・S・ピーターズの言に耳を傾ける。ウィルソンは「道徳に対する適切な態度は合理的態度<sup>(13)</sup>である」と論じ、ピーターズは「我々の道徳的生活は、多かれ少なかれ合理的に、知的に、自発的に行なわれなければならない<sup>(14)</sup>」と述べている。ケイは次に、「本質的に善といえるものは、ただひとつである。それはつまり愛<sup>(15)</sup>であって、他の何ものでもない」と論じる。J・フレッチャーに注目している。

ケイによれば、理性と愛は相対立したものという考え方は、誤った二分法である。理性と愛は相容れないものではない。例えば、ウィルソンが強調しているように、道徳における理性は、他者の感情に対する配慮を含むものであり、フレッチャーも、愛は合理的で公正なものでなくてはならないと述

べている。この二つの立場は、強調の程度の差であって、ともに同じ土俵の上に立つことができる。ケイは、一見相対立するように思われる理性と愛を調和するところに、「全く新しい道徳的<sup>(12)</sup>態度」の基礎を見出そうとする。ケイが述べているように、全く新しい道徳的<sup>(12)</sup>態度としての合理的利他愛は、「愛の色合いを帯びた理性以上のものであり、理性に制限された愛以上のものである。それは人間経験における新しい特性であり、その特性は、（水素と酸素の化合物である）水が、身体的生存にとって不可欠であるように、道徳的生活にとって本質的な新しい特性を、今や人類の中に融合し蒸留しつつある<sup>(12)</sup>のである。」ケイは、道徳的に成熟した人は「慈愛に満ちた理性的な人<sup>(12)</sup>」であると結論している。この結論は、生産的構えをもった自律的人間は、その人格の主な属性として、愛する能力と推論する能力を備えていると述べた、フロム<sup>(12)</sup>の考えと軌を一にするものである。ここで我々はさらに、R・F・ベックとR・J・ハヴィガースト及びP・A・ソローキンを想起することができよう。ベックとハヴィガーストは、道徳的に成熟した人格を、合理的で利他的なものとして定義し、ソローキンは、これからの指導者の属性や人間的特性として、純粋に科学的で公平な態度と、慈愛に満ちた気高さの両者を備えた「最高道徳的統合」に対する要請が高まっていると述べた。ハヴィガーストが、このように規律のある合理的な愛は、「他の諸宗教とともにキリスト教の教義によっても提唱されているもの<sup>(16)</sup>」であると述べていることも、また興味深い。ケイは、「その行為が今日出現しつつある合理的利他愛という道徳的<sup>(12)</sup>特性を備えた自己実現的人間」をホモ・モラーリス（道徳的人間）と呼んでいる。今日の成人にとって、ホモ・サピエンスからホモ・モラーリスへと質的転換を成し遂げることが、重大な課題なのである。

(ii) 我々は、合理的利他愛というこの道徳的<sup>(12)</sup>特性を、宇宙的正義に基づいた普遍的慈悲と呼びたい。この宇宙的正義は、いわゆる人間的正義と呼ばれているものとは異なるものである。人間的正義は、人間各人の思想の中に存在するものであって、自己中心的なものである。ある人の正義が他の人の正義と衝突することが起こり易い。人間的正義は、愛や慈悲や寛大や平

安のような、人間としての重要な精神活動とは、ともすれば逆の方向に働くものである。これに対して宇宙的正義は、すべての人間の生活がその境界内に置かれている、宇宙的秩序に対する、合理的な認識から由来するものである。従って宇宙的正義は、公平無私な万物を生々化育する愛を意味する。このような宇宙的正義に基づいた普遍的慈悲は、知識と徳、理性と感情の統合的全体として働くものである。言い換えれば、普遍的慈悲は、毅然とした態度をその中に含んだ、謙虚で柔らかな広い心であるともいえる。そしてこの心は、柔和さと厳格さが、統合された全体として働くよう調和するところに、その特質がある。

このようにして、前に述べた四つの人間的（道徳的）要件も、この普遍的慈悲の構成要素と考えることができる。自己同一性を確立し、共感性の発達した人は、自己自身は毅然とした態度を保持しながら、他者の人格をありのままに受け入れることができる。究極的関心を抱いている人は、世界全体と融和しながら、現実との効果的で柔軟な生きた関係を確立することができる。その逆もまた真である。宇宙的正義に基づいた普遍的慈悲が、統合的全体として力動的に働いている人格の中において、自己同一性、共感性、現実的態度、究極的関心という人間的（道徳的）特性が、十分な意味において獲得されるのである。

このような普遍的慈悲の精神は、あらゆる人間的諸力の源泉であるということができる。この精神は、重要な認知的・感覚的機能がすべて生起する源泉であると同時に、あらゆる道徳的及び宗教的な価値の基礎でもある。このように、普遍的慈悲の精神は、単に今日の成人に要請されている「道徳的」要件であるばかりでなく、人格のあらゆる構成要素、つまり知的、倫理的、情緒的要素、及び身体的要素さえもが関係する「人間的」要件そのものである。道徳教育の中心的問題は、人間がこのような人間的要件を獲得する手助けをすることである。このことは、幼年期や青年期だけでは決して成し遂げられる課題ではない。そのためには、家庭・学校・社会における生涯教育が必要である。

## IV 学校における道徳教育の課題

### 1 精神的独立と道徳的発達

(i) 我々は、自己同一性、共感性、現実的態度及び究極的関心を構成要素とする普遍的慈悲の精神が、道徳的に成熟した成人の形成の要件であることを論じてきた。次に論じる問題は、個々人が精神的独立へ向かって前進するのを援助する問題である。精神的独立を成し遂げ得る人は、自己の可能性を実現することができるが、精神的独立ができなければ、人格の崩壊の危険にさらされることになる。

幼児は普通、4ヶ月から12ヶ月の間に乳離れをする。この変化によって、幼児は、母子結合からの離脱を経験する。精神分析学者は、この変化が幼児の心理的発達に及ぼす影響を重視してきた。この変化は、母体からの誕生につぐ第二の危機的経験である。この際の母子の分離が、強制的なものであるか自然なものであるか、適切なものであるか否かは、幼児の人格形成の重要な要因である。子供は成長するに従って、幼児期の第一反抗期を経、思春期や青年期の反抗期へと、徐々に両親から心理的に離乳し（独立を成し遂げ）ていく。この心理的離乳（または独立）の成功・失敗が、子供が徐々に人格的統合を成し遂げていく際の、明暗を分ける重大な役割を果たす。この人格の漸次的統合が、精神的独立への前進であるということができよう。

この節では、我々は、この問題を道徳的発達に限定して考察してみたい。道徳的発達は、人間が生活し活動する社会のあらゆる機関によって、影響され成し遂げられる。その第一の影響は家庭の影響であることには、疑問の余地はない。M・ナイトが述べているように、「もし子供が、温かい、幸せな、確信に満ちた、愛情のある家庭的雰囲気の中で育てられれば、その子供が、よくバランスのとれた、誠実で、愛情をもった、寛大な心の持ち主に成長する可能性は最も高い。それに反して、このような背景を持たなかった子供、すなわち、自分は愛されていないと感じたり、愛されていることに全く確信

の持てない子供は、潜在的な問題事例である。<sup>(18)</sup>」家庭や家族の中での人間関係が、特に人生の初期において、しかし同時に児童期や青年期の形成時代を通して、子供の人格的、道徳的発達にとって、非常に重要であることは、誰も否定しないし、またそこでの人間関係が、精神的独立の基礎を与えることも、否定できない。しかし、学校における道徳教育を主に扱うこの論文では、品性形成における家庭の役割を、これ以上論じることはできない。

(ii) ここでは、特に初等・中等教育レベルの学齢期、つまり5・6才から15～18才までの、子供の道徳的発達の段階について考察してみたい。いうまでもなく、学校の教科課程計画はすべて、子供の身体的・情緒的・知的発達に関する知識を、考慮に入れて作成される。しかし、ここでの我々の関心事は、道徳性の発達である。

I・カントは、他律と自律について述べている。J・デューイは、道徳的発達のレベルを、前道徳的ないし前慣習的レベル、慣習的レベル、および自律的レベルの三つに公式化している。J・ピアジェは、まず子供の規則尊重の念の変化について、次に子供の正義の概念の変化について、道徳的判断の発達に関する調査をし、異なった年齢の子供達に質問することによって、そこから、大人の規制に基づく初期の正・不正の観念から、平等や相互関係の観念を含んだより自律的な道徳への進展、つまり規制の道徳から協力の道徳への発達があるという、一般的なテーゼを導き出した。

L・コールバーグは、この考えをさらに発展させた。彼の調査は、元のピアジェの研究に比べて、概念がより精確になり、研究対象の文化的背景の範囲がより広がっている。彼は道徳的発達を認知的側面から調査し、人間の道徳的思考は、六段階を経て進歩することを明らかにし、この六段階は、文化的相違を越えた普遍的な順序であることが、彼の間文化的調査によって見出された。この六つの発達段階は、次のように、三つの道徳的レベルに分類された。

「レベルⅠ 道徳以前のレベル

タイプ1. 罰と服従への志向

タイプ2. 素朴な手段的快樂主義

レベルⅡ 慣習的な役割適合の道徳

タイプ3. 良い人間関係を維持し、他人からの是認を求める良い子道徳

タイプ4. 権威維持の道徳

レベルⅢ 自分が受け入れた道徳原理による道徳

タイプ5. 契約と民主的な法による道徳

タイプ6. 個人の良心の原理による道徳<sup>(19)</sup>

コールバーグによれば、道徳的思考の発達は、退行も飛躍もなく、順序に従って段階を追って進展する。この発達は、子供が困難に出会って、自分の思考の誤りと矛盾に気がついた時に促進される。次の段階への進展をうながす刺激は、その子供の現段階より一段高い思考によって与えられる。

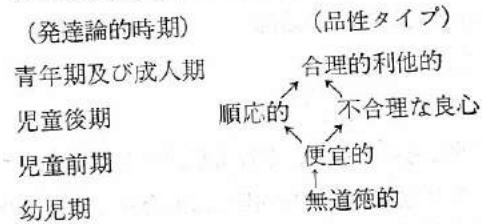
このような発見に基づいて、コールバーグは、道徳教育に携わる教師にとって重要な原則を、次のように提案している。(1)特定の子供の発達段階を把握すること、(2)ある問題情況に関して、真に道徳的な葛藤をひきおこすこと、(3)子供の発達段階より一段高い段階の思考法を提示すること、である。効果的な道徳教育を行なうためには、子供の発達段階を正確に把握し、発達段階に適した指導をすることが重要なことは明らかである。

我々がここで注意しなければならないのは、コールバーグの道徳的発達の理論が、思考や行為の認知的ないしは理性的な側面を強調し、感情的領域、つまり感情や情緒や情操に十分な考慮を払っていないと思われることである。いずれにしても、精神的独立を達成する過程に注目する我々の関心からいえば、他律から自律に到る(ピアジェの)道徳的判断の発達と、(コールバーグの)道徳的思考の発達は、道徳的発達の認知的側面を明らかにしているといえよう。

(iii) 精神的独立を全人格的な過程と考える我々の視点からいえば、我々が、ベックとハヴィガーストの道徳的品性の発達論に注目することは、正当であろう。彼等は、五つの品性のタイプを理念型として定式化し、発達論的順序という観点から、五つのタイプの階層的関係について考察している。こ

これらの品性タイプは、幼児期から青年期、そして成人期へと上昇していく発達論的順序をもった、動機づけのパターンであり、それぞれの発達段階における五つの主要な動機は、道徳的品性の構成要素として扱われている。

このことは、次のような図式に表わすことができる。



無道徳的：このような人は、自分の気まぐれや衝動に従い、自分の行為が他の人々にどう影響するかを顧みない。彼は自分が宇宙の中心であると考え、他の人々や事物を、自分の直接的な満足のための手段と見る。

便宜的：このような人は、基本的に自己中心的であり、自分自身の目的を達成するためにだけ、他の人の幸福や反応を考慮する。

順応的：このタイプの人は、ひとつの一般的な内的原理をもっている。彼は自分の属する集団の規則にいちいち従い、あるいは従おうとする。彼は他の人々がすることをしたいと思い、他の人々から非難されはしまいかと、そのことばかり気にする。恥の意識が支配的である。

不合理な良心：これは、自分自身の正・不正に関する内的原理に従って、所与の行為のタイプを判断する人である。彼は、自分の道徳理想にそって生きられない時、恥の意識にとらわれる。これは自分自身の統合性の崩壊だと感じる。

合理的利他的：このような人は、自分の行為を判断し方向づけるひと組の安定した道徳原理を持っているばかりでなく、与えられた状況の中で、特定のタイプの行為の結果を客観的に評価し、その行為が自分自身と共に他者にとっても役に立つかどうかに基づいて、その行為を是認する。彼は、社会的経験を通して獲得した自分の内的道徳原理に照らして、あらゆるタイプの行為の結果を客観的に評価するという意味で、合理的である。彼は、究極的に

は自分自身と同様に他者の幸福について配慮するので、利他的である。彼は、ある原理が人間に及ぼす効果を考慮することなしに、原理それ自体を追求することはしない。彼は確固とした良心を持ってはいるが、良心の規則が目指している究極的目的を達成するためにだけ、その良心の指令を適用する。このような人は、道徳的成熟を最高度に達成した人であり、十分な情緒的適応ができており、建設的能力を十分発揮することができるのである。

このように、ベックとハヴィガーストは、道徳的判断の場合と同様、道徳的動機にも発達論的階層構造が見られると論じている。コールバーグの場合には、何が道徳的であるかを理解することと、道徳的なことを行ないたいと思うことは別の事であった。コールバーグは、道徳性の発達段階は、道徳的思考についてのみ判断できると考えた。他方、P・マクフェイルは、「推論したことについて、何かをしてみたいと思う感情の伴わないような推論は、学術的価値を持つに過ぎない」と考え、「道徳教育の際、自己利益を願う自然な動機を拒否することによって、我々の課題を難しくしなければならない理由はない」と述べている。ベックとハヴィガーストが、動機づけの問題を重視しているのは、マクフェイルと軌を一にするものといえよう。

(iv) ノーマン・ウィリアムとシーラ・ウィリアムは、「考慮——服従」という合理性の尺度を表わす縦軸と、「自己——他者」という利他愛の尺度を表わす横軸から成る座標を設定し、どのような道徳的反応も、すべて次の四つの群のどこかに振り分けることができると述べている。つまり(1)自己のことを考慮する反応、(2)自己に服従する反応、(3)他者に服従する反応、(4)他者のことを考慮する反応、のいずれかに当てはまるという。この座標との関連でいえば、コールバーグは、合理性の軸にそって道徳的発達を把握したのであり、ベックとハヴィガーストは、その軸に利他愛の軸を加えたのだといえよう。

精神的独立の達成という全人格的な過程を問題にしている我々の関心にとって、このことの意義は小さくない。この全人格的な過程は、無条件的服従から合理的参加への移行であり、自己中心性から他者に対する配慮への移行、

つまり利他愛の発達過程であると見ることができる。

先に述べたように、合理性が洗練され、宇宙的正義に関する合理的認識にまで高まると、人間の自律性は、人間生活全体がその範囲内に置かれている宇宙的秩序の中で、正しい位置を占めるようになる。こうして人は、現実との生きた責任ある関係を、保つことができるようになるのである。利他愛が、普遍的慈悲の地平を開くと、利己的行為も純然たる利他的行為も、ともに単純には容認されなくなる。その時人は、自己同一性と他者に対する共感性を、ともに習得することができるのである。まとめていえば、合理性と利他愛が同時に発達することによって、宇宙的正義に基づく普遍的慈悲が、統合的全体として人格の中に習得される基礎が確立されるのである。従って、学校における今日の道德教育は、子供達が、合理性と利他愛という二つの方向に沿って、自己の精神的独立を成し遂げていくよう励まさないといけない。

## 2 学校における道德教育の課題

(i) 子供達がそれぞれの発達段階に応じて、精神的独立を成し遂げて行くためには、学校では何をなすべきであろうか。学校における道德教育の課題は何であろうか。子供達が、無条件的服従から合理的参与へ、自己中心性から利他愛へと進んで行くためには、どのような技能や態度や行為を学習し習得していったらよいのだろうか。

ここで、必要な道德的構成要素<sup>(22)</sup>についてのウィルソンの記述に注目してみたい。というのは、彼は、極めて一般的な目的を、技能や態度や行為というような、より限定された目標へ展開する方法を例示してくれているからである。彼はその道德的構成要素を、様々な方法で次のように記述している。

(a) 他の人々と同一化し、他の人々の感情や欲求や関心を、自分自身のものと同じような妥当性を持つものとして受け入れる能力。

(b) 自己自身の感情に対する知覚と洞察（自覚）と、他者の感情に対する知覚と洞察（他者の知覚）。

(c) 正当な道德的判断を下すために必要な、事実認識と社会的技能の修得。

(d) (a)の能力に基づいた(b)と(c)の要素を、他の人々の関心と関係づけ、一

組の正しい規則や道德原理にまで、合理的に公式化すること。

(e) 自己自身の人生や関心と関係づけ、このような規則や道德原理を定式化すること。

(f) (d)と(e)の道德原理を行為に移す能力、あるいは自己自身が考え抜いた道德原理に従って生きようとする能力。

道德教育に際して、理性の権威を重視したといわれるウィルソンに対して、人格的關係や他者に対する配慮を重視するマクフェイルは、我々すべてが、他の人々の感情や必要を見出し、それを考慮に入れて行動できるようにすることに、道德教育は基本的な係りを持つと考え、道德教育の目的を次のように指摘している。

「(1)他者が我々に送るメッセージ、つまり言葉や行為、言語による合図や言語によらない合図を受け取る能力を発達させること。

(2) このようなメッセージが、送り手の感情や関心について何を語っているのか、その解釈に習熟すること。

(3) 他者を助けるのに何を行ない何を言うべきか、適確な決断ができるようになること。

(4) 他者が正しく理解し易いような、明解で曖昧でないメッセージによって、我々の援助の意志を伝える技能を備えること。」<sup>(23)</sup>

さらに、ケイは、道德的態度の形成と変換が道德教育の主な課題であると考えるのであるが、学校で形成されるべき主な道德的態度として、次の四つ<sup>(12)</sup>の特質を挙げている。

(a) 道德的自律性：個々人の自己同一性が非常に安定しており、自分の道德的判断の妥当性に確信を持ち、それとは異なった指導に左右されずに結論に到達することができる。

(b) 道德的合理性：自己に課せられた道德的義務について、合理的に話ろうとする意欲。

(c) 道德的利他愛：他者を目的自体と考える他者に対する配慮。

(d) 道德的責任：人間の行為の欠陥を容認しようとする意欲。自らの道德

的判断によって自己に課した義務感、及び道徳的原動力。

学校で獲得すべき技能や態度や行為に関して、三組の考え方を見てきたわけであるが、これらの考え方についていえる重要なことは、それらがすべて、特定の道徳的、宗教的、政治的な信念に対して、中立的な特質であるということである。三組の考え方の間には、共通の要素を見出すことができる。ケイが、次のように、自分の考え方をウィルソンの考え方と比較しているのは興味深い。<sup>(12)</sup> 道徳的自律性——自覚。道徳的合理性——(c)(d)(e)。道徳的利他愛——(a)(b)。道徳的責任——(f)。マクフェイルの考え方については、(1)と(2)を道徳的利他愛に、(3)と(4)を道徳的合理性に割り当てることができよう。上記の四つの特質は、青年が獲得すべき技能や態度や行為の指標として、学校の道徳教育の目標になり得ることは、誰も否定しないであろう。

ケイの次のような結論は、<sup>(12)</sup> 一層興味深い。すなわち、結局、自律性は合理性の働きを伴い、責任は愛が発達した必然の結果である、ということである。このように、上記の四つの特質は、合理性と利他愛の発達として以前に捉えた精神的独立の基礎を形成し、同時にこの四つの特質は、精神的独立の結果であるとまとめて述べることができよう。しかし、ここで考慮に入れておくべきことは、上記のいわゆる諸徳性は、それらを認識している人から「教えられる」というよりは、それらを既に体得している人々から、何らかの仕方、全体として「つかみとられる」、ないしは習得されるものであるということである。従って、教師の道徳的品性と学校全体の道徳的風土が、特に重視されなければならない。

(ii) 言うまでもなく、学校は、それぞれ独自の校風や道徳的雰囲気醸成し出し、是認と否認、規則、理想や目標、諸集団、学科間の相互関係、人間関係、意志決定の手続き、コミュニケーションの手段、評価の方法、表彰と昇進について、それぞれ独自のやり方を工夫している。これらの運営の仕方が学校の共同生活を形作り、それが子供達の道徳的発達に強力な影響を与える。彼等の道徳的発達の前提条件として、明確な目的を持った親密な共同体の樹立が要請される理由はここにある。このような共同体は、次のような特

質を備えている必要があるだろう。(1)学校生活において、共通の気風や明解な価値が探究されること。特に道徳的品性の発達が、知識の獲得より重要であるだろうという共通の認識が得られること。(2)共同体をひとつに結びつける親しい関係。(3)率直な意見の相違に対して寛容であり、そのことによって、個人の自律性が尊重されるようになること。個人の自律性は共同体生活を損なうものではなく、むしろ豊かにするものだからである。(4)外的権威による規律から自己規律への移行、あるいは強制から自由への移行。(5)すべての子供が何らかの集団に加わり、そこで自分自身が価値ある一員として感じられるような機会。(6)個人的義務と社会的義務を経験し理解するような機会。(7)ストレスや不適応の兆候を示す子供を発見し、手助けをする特別な考慮と配慮。

ここに例示した、道徳的に見て教育的な学校の属性は、これですべてを尽しているわけではない。しかし、高度で高尚な道徳性の獲得は、学校全体の正常で健康な校風に依存するものであることは確かであろう。

(iii) ある宗教が公認されていたり、特定の国教を持つ国では、道徳教育が宗教教授の一部として行なわれている学校がある。他の国では、道徳教育は、「品性教育」や「市民教育」という名称の教科に含まれていたり、「価値教育」「平和教育」「性教育」「市民道徳教育」「発達教育」と銘打つ教科と関連づけて行なわれていたりする。しかし道徳を扱う教科にどのような名称が与えられようと、重要なことは、学校や子供自身の生活や外部社会に関する、あらゆる種類の道徳問題が、時間割のどこかで、定期的に論じられるべきだということである。宗教的な人生観やその他の人生観を理解し、それらが個人や共同体に及ぼす影響を理解する技能の習得を目指す授業時間、あるいは意志決定の際に現れる人間的価値の研究、及びこの人間的価値に対する関与——宗教的であろうとなかろうと——の仕方の研究を行なおうとする授業時間に、かなりの時間が割り当てられることを期待したい。教師は、このような授業時間に、生徒を支配することなく討論を推し進めていく訓練をすべきである。その結果、個々の生徒は発言の機会を持ち、自分の発

言や行ないの意味や結果を熟慮し、様々な側面から問題を見ることができるようになるのである。

すべての教科は、道徳的に見て教育的なものであるためには、人間的・個人的関連の範囲内で教えられるべきである。そうすれば、教科は孤立した知識の習得としてではなく、経験の一部として受けとられるようになる。このことは現代教育学の趨勢であり、教科課程を統合し、適当な道徳的内容と関連づける方途である。このような個別的・統合的な教科教授法は、生徒の道徳的発達に多大な貢献をするであろう。同じ教授法が、様々な課外活動にも要請されるであろう。

(iv) 道徳教育のもうひとつの要素は、困難やストレスに直面している個々の生徒を助ける、親しみ易く効果的なカウンセリングの制度である。この制度は、成熟への発達の過程にある若い人々に、何らかの道徳的共同体の経験を与えるような、他者への配慮の原理を、学校生活に具現するものである。このことは、教職員全員が、学校のカウンセラーや、心理学的サービスや福祉の専門家の助力を得て、カウンセリングの責任を引き受けることも意味している。

精神的独立は、適当で妥当な自尊心の発達がなければ保証されない。否定的な自己概念は、他者との率直で打ち解けた個人的関係を妨げ、他者との責任ある係りを困難にし、のけ者意識を持った人を、相互の支持を求めて反社会的集団に結びつかせたり、自己防衛的無関心へ退行させたりする。道徳的無能力、成績不振、社会的孤立、非行傾向の根源は、多くの場合、自己拒否や自己確信の欠如にあるものである。学校生活を通して自己確信の念を発達させることが、道徳的発達にとって極めて重大である。もし学力や体力に基づく競争的価値が学校を支配するとすれば、能力の低い子供が、深い自信喪失を避けるのは困難である。才能による階層分けより、個人的な貢献度や個人的な進歩に基礎を置く学校組織は、様々な能力に見合う多様な教科課程とともに、すべての子供が健全な自己尊重の念を持てるようにするのに、非常に価値を発揮するものである。世話ができるということは、すべての人のこと

を気づかう立場にある人の証拠であり、道徳的形成力をもった学校社会の核心をなすものである。

(v) 影響力のある道徳の教師の人格的特質について、さらに考察しておくことは価値のあることである。

第一に、道徳の教師は、生徒の多様性を識別し、個々人の潜在能力を発見させ、それぞれにふさわしい目標を与え、個々人が自己自身の潜在能力を実現するよう指導することができなければならない。

第二に、教師は模範であるよりも、典型であることを期待されている。教師は、言葉の積極的な意味で、創造的な人であるべきである。教師は、単に模倣されることを望むのではなく、生徒の中に教師より優れた者になろうという欲求を吹き込みたいと願う。彼は道徳的天才になる必要も、聖人になる必要もない。しかし統合性と誠実さを備えた全人として、意思疎通をする方法を心得ていなければならない。彼の生きた品性から、善良さと力強さへと人をうながす影響力が放散し、生徒を支配しようとするのではなく、生徒の自尊心の成長をうながす欲求が放散すべきである。

第三に、教師は価値に関して中立的である必要はない。宗教的経験と同様、道徳的伝統にも多様性があることを認識することは、どの伝統も陥り易い狭量さや硬直性や不寛容から逃がれるためには重要なことである。教師は他方で、安易な価値の相対性を回避する準備ができていなければならない。それぞれの伝統の統合性や特異性は認めなくてはならないが、教師自身は、特定の伝統に加勢したり、味方したりすることを期待されることがあり得る。彼は特定の究極的関心に身を委ねてもよい。なぜなら、道徳教育は道徳的価値の不断の選択に深く係っているからである。教師に要請されているのは、中立的であることではなく、他の信念や人生観に対しても開かれた心を持ち、寛容であることである。

第四に、開かれていることという概念は、真理の探求者としての教師像と結びつく。「開かれていること」は、真理に対する絶えざる探求、つまり疑い得ない真理の受容を超越し、永久に探求し努力することを意味する。

最後に、今日のような複雑で流動的で不確実な社会では、教師が教育的権威を確立することが緊急の課題である。教師は権威主義的になることなく、権威の座につく方法を学ぶことを期待されている。意味を探求し、人生成就や自己統合を目指しつつ、絶えざる自己超越の道を生徒と共に歩む教師は、そのことをよく成し得るであろう。このためにもまた、生涯学習の過程が必要である。

(vi) 我々が論じてきたこの倫理的領域が、生涯教育の基礎となる学習の一領域として、正当化されるためには、論じておかなければならない極めて重要な問題が、まだひとつ残っている。それは、道徳が、言語、科学、技術、政治、芸術等のような、他の教科と同じような方法で教えられるものであるか、という問題である。

ソクラテスが、相反する二つの結論、すなわち一方では、もし徳が知識ならば徳は教えられるという結論と、他方では、いまだかつて徳の教師は存在したことがない、従って徳は教えられないという結論を引き出した時、彼は、今日我々がなお直面している、道徳教育の基本問題に気がついていたように思われる。極端な言い方をすれば、徳の教師も存在し得ないし、徳を教える方法も存在し得ない。なぜなら、徳は教えられるというよりは、別の有徳の士に啓発された人によって「習得される」ものだからである。道徳教育のパラドックスは、有徳の士でありながら、その徳を教えようという意図を持たない人からだけ、徳は学びとられるという事実にある。

このような困難な諸問題に取り組むためには、道徳教育の二つの側面、すなわち道徳的理性の教育と、徳の教育とを区別することが有用である。前者は、道徳的行為の知識に関係し、後者は、道徳的行為の実践に関係している。まず前者から言えば、道徳的理性の教育は、道徳的思考の三つの知的過程から成っている。つまり、道徳原理の理解、道徳的情况の分析、及びこの道徳原理に照らして道徳的情况を検討することによって、望ましい道徳的行為に到達することの三つの過程である。道徳教育は、学生がこれらの知的過程を辿っていくよう指導することを目指している。従って、何よりもまず、道徳教

育は、知的訓練の過程であると定義することができよう。これは、道徳的行為の正当化の領域である。この領域では、道徳は教えられると結論してもよいであろう。教師は、教え込みにならないように自制すると共に、他の信念や人生観に対して心を開いている限り、学生に道徳的価値や道徳原理を提示することを期待されている。学生達は、提示された道徳原理に照らして、あらゆる種類の道徳問題を論じる必要がある。このようにして、彼等は、望ましい道徳的行為を推論する訓練を受けることになる。いうまでもなく、このような道徳的思考の過程は、合理的に理解され、適切な事実すべてに照らして考察された、正確な情報に基礎づけられなければならない。

徳の教育は、正当化された道徳的行為の実践に係っている。徳の教育は、知的訓練の他に、学生の感情や道徳的意志の訓練から成り立っている。人間の道徳的な精神作用と行為が、良い結果を生むことを科学的に証明することによって、学生は道徳の実践の必要性に目覚め、正しい動機づけを得ることができるであろう。教師は学生を絶えず励まし、道徳の実践という目標に向けて、学生を助け、助言を与えなければならない。ここで次のことを付け加えておくことが重要である。すなわち、教育者が様々な形態の訓練を行なおうとする時、自分自身が人生成就や自己統合を目指して、絶えず努力しなければならないということであり、さらに、もし様々な訓練形態が学生の内的推進力、つまり良心に訴えるものでないとしたら、その訓練は、言葉の真の意味で「道徳的」とは呼べないということである。影響力のある道徳の教師と同様、道徳的に見て教育的な学校も、このことをいつも考慮に入れている。こうして、特定の道徳的行為を自分の良心に照らして是認した後に、誤りなく実践に移すことができる個人だけが、「有徳」という名に値するのである。従って徳の教育も、十分効力を発揮するためには、道徳的理性の教育と結びつかなければならない。言い換えれば、道徳的理性の教育は、それに続く徳の教育の基礎となるという意味で、道徳教育の全過程の十分条件であるとはいえないとしても、必要条件ではある。

徳の習得は意図的教育の領域の外に属し、個々人の生涯学習の課題にとど



まるものではあるが、学生の道徳的思考の知的訓練という形式でなら、少くとも部分的には、道徳は学校で教えられると結論してもよいであろう。しかしそれは言っても、学校は徳の教育については責任がないなどと、結論しようとしているわけではない。それどころか、高度で高尚な道徳性の習得は、既に述べたように、絶えざる自己超越の道を、学生と共に歩む教師や成人の、人格的感化によると同時に、学校全体の正当で健全な校風によるのである。このような道徳的形成力をもった共同体の中でこそ、個々人は、英知と徳が、人格の内部で結合するまでの発達と深化を遂げる機会に恵まれ、このようにして、個々人はそれぞれの親よりも、道徳的潜在能力を十分に開化することができ、責任と能力を持ち信頼を得ながら、さらに次の世代に、より高い道徳的特性を提供することができるようになるであろう。したがって我々は、現代世界における予見できない道徳的情況に対処していくために、個々人の誕生から死までの道徳的発達だけでなく、世代を重ねて、全人類の道徳的責任性と能力と信頼性を、漸進的に増大させていくことに関与する、累代教育の理念を、ここであえて提唱したいと思うのである。

#### 参考文献

- (1) UNESCO, 'Meeting of Experts on Educational Institution and Moral Education in the Light of the Demands of Contemporary Life (Sofia, 24-29 April, 1978) - Final Report -' (Paris: UNESCO 20 Oct. 1978 ED-78/CONF. 631/4)
- (2) J・A・ラウリーズ「現代世界の道徳的責務」、J・A・ラウリーズ著／平塚益徳監訳『科学・道徳・モラロジー』（モラロジー研究所、1976）所収
- (3) Hirst, P.H. *Moral Education in a Secular Society*, (London: University of London Press Ltd., N.C.H., 1974) Chapter 1.
- (4) Dave, R.H. et al. *Foundations of Lifelong Education*. (Oxford: Pergamon Press for UNESCO Institute for Education, 1976)
- (5) Jaspers, K. *The Great Philosophers - The Foundations*. (London: Rupert Hart - David, 1962) p.13.

- (6) Fromm, E. *Psychoanalysis and Religion*. (New Haven & London: Yale University Press, Seventeenth printing, 1967) p.76.
- (7) 国立教育研究所内フォーラム報告書検討委員会（代表平塚益徳）訳『未来の学習』（ユネスコ・ハラップ共同発行、第一法規、1975）p.187
- (8) The Section for Educational Research Workshops in Asia. 'Moral Education in Asia', reprinted from *Research Bulletin of the National Institute for Educational Research*, No.14. (Tokyo: NIER, 1976) p.48.
- (9) Maslow, A.H. *Motivation and Personality*. (New York: Harper & Row Publishers, 1970) Chapter 11.
- (10) Allport, G.W. *Pattern and Growth in Personality*. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961) Chapter 12.
- (11) Fromm, E. *Man for Himself*. (Henley-on-Thames, England: Routledge & Kegan Paul, 1956) Chapter 3.
- (12) Kay, W. *Moral Education*. (Herts, England: George Allen & Unwin Ltd., 1975) Part Three: Conclusion.
- (13) Wilson, J. *Reason and Morals*. (London: Cambridge University Press, 1968) p.164.
- (14) Peters, R.S. 'Reason and Habit: The Paradox of Moral Education' in Niblett, W.R. (ed.) *Moral Education in a Changing Society*. (London: Faber, 1963) p.49.
- (15) Fletcher, J. *Situation Ethics*. (London: Student Christian Movement, 1966) p.57.
- (16) Peck, R.F. & Havighurst, R.J. *The Psychology of Character Development*. (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1962) Chapter 1 & p.124.
- (17) Sorokin, P.A. & Lunden, W. *Power and Morality*. (Boston, Porter Sargent Publisher, 1959) p.160.
- (18) Knight, M. *Morals without Religion*. (London: Dennis Dobson Ltd.)
- (19) Kohlberg, L. 'The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order I. Sequence in the Development of Moral Thought', in *Vita Humana*, vol. 6, no. 1-2, 1963.
- (20) McPhail, P. 'The Motivation of Moral Behaviour', in *Moral Education*, vol.

2, no. 2. (Oxford: Pergamon Press, 1970)

(21) William, N. & S. *The Moral Development of Children*. (London: MacMillan, 1970) Chapter 6.

(22) Wilson, J., Williams, N. & Sugarman, B. *Introduction to Moral Education*. (Middlesex, England: Penguin Books, 1967) pp.192-5.

(23) McPhail, P. 'The Moral Education Curriculum Project', in Macy, C. (ed.) *Let's Teach Them Right*. (Pemberton Books, 1969)

#### その他の参考文献

広池千九郎著『新科学としてのモラロジーを確立する為の最初の試みとしての道徳科学の論文』(モラロジー研究所、初版1928、第21刷1979)

Hiroike, Sentaro 'Morality and Morality Education'. (Kashiwa, Japan: The Institute of Moralogy, 1978)

森昭著作集6『人間形成原論(遺稿)』(黎明書房 1977)

村井実著『道徳は教えられるか』(国土社 1967)

下程勇吉著「カウンセリングの人間学的基礎」、『モラロジー研究』No.8(モラロジー研究所 1979)所収

So, Takeyuki 'The Way of the Sages - The Need for Supreme Morality in the World Today-'. (Kashiwa, Japan: The Institute of Moralogy, 1975)

'Humanism and Christianity: The Common Ground of Moral Education - A Consideration by James Hemming and Howard Marratt -'. (England, 1969)

'Moral and Religious Education in County Schools - A Report to the Social Morality Council -'. (England, 1970)

#### あとがき

ロンドン大学名誉教授、J・A・ラワリーズ博士のお名前を、心から感謝をこめて挙げさせていただきます。博士は、この小論文に目を通し、内容について貴重なご助言を下さり、私の英語の語法を点検して下さい、改善の労をおとり下さいました。またこの小論文を完成させるに当って、温かいご協力を賜りました。モラロジー研究所の大沢俊夫教授、細川幹夫助教授、望月幸義氏、岩佐信道氏、それに麗沢大学のG・バントク助教授にも、心から

感謝を捧げたいと思います。

#### 〈注〉

ここに訳出しましたのは、ハンブルグにあるユネスコ教育研究所主催の生涯教育研究プロジェクト(座長:ポール・ラングラン)へ提出した論文(英文)です。この研究プロジェクトのテーマは、「生涯教育の基礎となる学習の諸領域」であり、9人の執筆者が、(1)コミュニケーション、(2)科学的精神、(3)時間的展望、(4)空間的展望、(5)芸術、(6)身体、(7)技術、(8)市民、(9)倫理、という9つの領域をそれぞれ担当し、各々が自分の領域に関して、(1)現代世界が直面している様々な問題点、(2)その問題を解決し次代を担い得る成人の要件、(3)そのような成人を育成する学校(特に中等教育段階)の教科課程を改善する指針、について論文を執筆しました。

ハンブルグの同研究所で行なわれた準備会議(1978年11月27日から12月1日)で、お互いに今回の研究プロジェクトの主旨を確認し合った後、論文執筆にかかり、本会議(1979年10月8日から12日)で、それぞれの論文を検討し相互に意見を交換しました。その結果を踏まえて、各執筆者が論文に手を加え、1979年末までに、ユネスコ教育研究所とポール・ラングラン氏に提出しました。それにラングラン氏が序章と結論を書き、一冊の本にまとめることになっています。ここに掲載した論文は、この本の「倫理的領域」の章を構成するわけです。

この研究プロジェクトの成果は、近日中に、P. Lengrand 編著、*Areas of Learning Basic to Lifelong Education* として、ユネスコ教育研究所(The Unesco Institute for Education, Hamburg)とパーガモン出版社(Pergamon Press, Oxford)から共同出版される予定です。これは、同研究所が出している「生涯教育の進歩」(Advances in Lifelong Education)シリーズの10冊目になります。

同研究所の許可を得て、同書の「倫理的領域」の章を和訳して、今回、発表させていただいた次第です。

(1981年2月15日北川治男記)