

# 今日の道德教育の場 の問題と対話の意味

ロイトリンゲン教育大学教授・文学博士  
フリードリヒ・キェンメル  
関西学院大学教授  
訳 下 程 息

1. 道德教育の今日的状況——問題点
2. 対策——道德教育本来の問題
3. 具体的相対性の原理
4. 模範主義と合理主義
5. 対立の総合としての「対話」

## 1. 道德教育の今日的状況——問題点

現代世界の多くの諸問題は、道德にかかわる性質のものであるということが、ますます自覚されてくるようになってまいりました。けれども、それにもかかわらず、このような自覚は教育学では無視されている状態でありませぬ。道德教育は今日、理論上の問題としても、教育学の圏外に属する事柄となっていますし、実践上の問題としても、無視され度外視されております。

道德教育が学問的にはどのように取扱われてきたかということにつきましては、以下のとおりであります。シュライエルマッハー、ヘルバルト、ペスタロッチ以来、精神科学としての教育学は、各人が銘々了解しているところ

により、責任感に裏づけられた教育的実践の理論として、何よりも倫理学と教育学とを結びつけることをねらいとし、教育学的な感化において絶対的な倫理の実質となるものを取り出そうとしてきました。人間の実践活動の倫理的定義、その実現の可能性に関する具体的な社会学的・人間学的条件、これら両者を同時に考えていくことが、教育学上の緊要な問題である以上、「存在」(Sein)と「当為」(Sollen)、教育の目標とその実現形式にかかわる問題を別々に考えることは、許されないことでもあります。

しかしながら、物事を論理的に明確に区別するところに基盤をもっている経験と分析中心の教育学は、「存在しているもの」と「存在すべきもの」とをあくまでも整然と分けて考えるよう主張し、倫理学上の具体的な諸問題を考察圏内に入れようとはしません。あるいは、倫理学上の諸問題を取上げるにしてもただ叙述するのみに止め、それらにかんする判断は別のところで下される審判に委ねるとどめ、そのことにこれ以上立ち入ろうとはしません。

教育の実践家は、道德教育を別の理由から問題にしようとはしません。教育の実践家は、倫理学にはかかわりのない範疇に属する社会学と心理学の専門語を習得して、教育学上問題となってくる過程を把握し判定しようとし、しかしそれとともに、子供に語りかけ指導していくための確固たる方法も目標ももたなくなりました。一定の生活圏と確固不動の伝統が失なわれてきますと、教育上の様々な理念が同時に共存し競い合うようになります。そのために、教育者は不安になります。古いスタイルの道德教育はこうして多くの教育者にとりましては、全く不可能なものとなってきました。

今日の道德教育の形式にかかわる問題は、場所と時間に対する、本質的な示唆を含んでおります。道德的実践の場としての具体的状況は、道德教育の形式と結果に大きく影響します。それ故に私はまず、道德教育の場を問題にし、そしてその次に、このような場に適合する形式を定義していく所存であります。

道德の問題は今日では、次のような二重の形式でクローズアップされてお

ります。すなわち一面においては、道德は特定の行動分野に結びついていて、その実際上の結果に緊密に直結しております。しかしながら他面、道德は、独自の法則に従うようになりはじめた各々の領域の間を自由に浮遊しているために、定着すべき場をもたなくなりました。このことは、道德教育においても問題となってまいります。道德教育は、理論中心の教育学においては、行動分野を規制する制度上の諸条件に密接に結びつく教育実践として、今までとは別のかたちでいろいろと問題にされてくるようになってきました。道德教育を学問的に取扱う方法は、部分的には、それが依存している理論的立場によって決ります。けれどもそのときには、道德教育の実現にまつわる困難な様々の問題よりも、その論拠・目標・構想などの視点が支配的になってくるのであります。従って、教育の実践は様々な困難に直面しています。それを克服しようと思っても、理論の側面からの援助がほとんどありません。

以上のことはとりわけ道德教育について言えるのであります。道德教育が成功し信頼に値するものになるかどうかは、その目標と手段とが一致するか否かにかかっています。ではここで日常的な例をあげてみましょう。道德教育にとりましては、子供が服従してくれることが必要であります。しかしながら、子供が服従するのは、萎縮・不安等に基づく、それらの倫理的価値は疑わしいと言わねばならぬ動機に発ずる場合があります。この服従の問題について言えるようなことが、また、他の教育の基盤と手段についても、一般的に言われるのであります。すなわち、教育の基盤と手段は、倫理的な意味で二面的、すなわちプラスと同時にマイナスにも、作用するのであります。

教育の諸形式の二面性という、この争えぬ現実的な困難は、教育の形式が自由に選ばれないで、教育の場の制度によってあらかじめ決定されているときには、ますます大きなものになります。では学校をよりどころにして、この問題をより詳細に解明してみましよう。学校という場における道德教育は、時間的、組織的、内容的にその枠組となる条件がすでに決っている、授業というかたちで行なわれねばなりません。このことによって、道德教育の

可能性は大幅に制限されています。道徳の授業は御存知のように、徳目にかんする教えというかたちで行なわれます。道徳教育にかんするこれとは別の構想を、学校で同じような方法で実施することはできません。たとえば、ヘルバルトの考えに即して性格陶冶を目指す教育的な授業をしようとしたところで、判断や行動における毅然とした性格を現実に実証できる、厳粛な状況が学校にはありません。信頼、愛、的互の卒直さを根柢とする「家庭教育」という、ペスタロッチがめざした指導的着想も、学校での授業という制度上定められた諸条件と相容れません。また、高度の自我の覚醒を中心の問題にしている、シュプラランガーの「良心の教育」、「節操の陶冶」を学校で実現する機会は、今やほとんどなくなってしまいました。

授業で可能と思われるのは、特定の形式で行なわれる道徳教育であるにすぎません。それは最高の形式での道徳教育ではありません。だから、道徳教育の他の諸々の形式は、捨てられております。一定の授業形式と道徳教育の目標や要請との間の不一致は、道徳教育そのものにもっとも敏感に反映し、その成功は疑わしいものになります。授業によってこのように提起されてくる問題は、さらには、教育全般に及んでくると私は信じております。と申しますのも、教育は様々な理由から、道徳を踏みにじり、誤り、その展開を妨げる危険に陥りがちだからです。ここで道徳的自覚に訴えてみたところで、なんらかの別の方法で規制されている社会関係をさらに硬直させ、具合よく強化していく手段に利用されますために、道徳的な感覚は鋭くなるというよりも、むしろ頹廢していくようになるのであります。

教育実践の場では、このような目標と方法との二元的背反性から脱却できません。教育学的理論によりますと、子供自身の発達と自主独立に関係する個人的援助の諸形式、激励と支持、力と依存、強さと弱さ、内面的権威と社会的強制などの要素はそれぞれ区別されています。しかしながら、これらは現実の教育的諸関係の場においては、判別できぬほど相互にもつれあっております。教育関係の二元性を止揚することは、できなくなっています。学校のかかげている普遍的な教育の構想において、このような亀裂がみうけられ

るのは、次の場合であります。すなわち、学校が一面において子供自身を代表すべきであると考えながら、他面、その社会的政治的経済的機能を果さねばならなくなったときであります。学校にこのように氷炭相容れぬ様々な異質な目標が共棲しているがために、学校の機能が多様化してくるのは、避けられぬことです。ここで注目せねばならぬことは、このような事態を最後までつきつめていくと、道徳教育という一定の分野にどのような結果がもたらされるか、ということであります。教師は子供を援助し代表しようと思っても、その役割が現行制度によって決められています。「教育を目標とする事業」がこのような二重の課題を担っているがために、能力の限界を越えたことが教師に要求されております。まさにこのような分裂が教師の意識と行動を規定しているのであります。かかる矛盾が表面にあらわれてくるときには、教育学的倫理は信頼に値するものではなくなり、それは自己を正当化のためのイデオロギーにすぎぬものではないかという疑惑に直面せざるをえなくなってきます。子供は所詮、強い現実感をもっています。現実に対する適応力が要求されておりますがために、たいていの子供は自主的に物事を選ぶとしないのが、通例であります。このような強制的な依存関係という場に置かれると、道徳的な動機からよりも、強者と弱者というカテゴリーで物事を考える方が、子供にとってははるより早いことになるわけであります。

教育の現実そのものの状況全般に見られるものは、このような(客観的な)倫理の欠如であります。教師が人格を統合して道徳のすぐれた授業を行なっても、倫理の欠如というこの事態を完全になくしてしまうことはできません。主観的には善意をもった意図も誠実な努力も、制度という与えられている条件によって、しばしば決定され、偽瞞という烙印を押されてしまうがために、教育学的行動も価値のないものに終る結果になることがあります。

## 2. 対策——道徳教育本来の問題

このように避けられぬ矛盾や分裂は、道徳の授業によりはつきりとあらわれてきます。と言いますのも、教育という建前を、他の専門分野の場合のよ

うに、ここでは簡単に拋棄してしまうことはできないからです。だから、道德教育本来の問題点は、その目標設定ではなく、むしろ、具体的な場で対決を迫られる二元性・矛盾・分裂などの諸契機のなかにあるように思われます。道德教育の課題を正しく理解するならば、このような様々な分裂を覆いかくすことなく、分裂を倫理にかかわる問題として受容し、虚心担懐に中心的主題として取上げていかねばならぬ、と私は考えております。

道德教育の具体的な場は、その形式を自ずから決定します。教育・授業と社会生活との場との間の相関関係が成立するのは、実際においては、それに参加している人々の目のとどかぬところだけではありません。かような相関関係はむしろ、これとでもともかく倫理の問題として認識され、道德教育の課題として受容されていたのではないのでしょうか。学校がただ諸々の知識を伝えているにとどまれているときにも、実際には教育を行なっているのです。短期間につめこまれた知識は、すぐに忘れられてしまいますけれども、授業の形式においていかなる姿勢で臨んだか、どれだけの能力を発揮したかということは、長い期間にわたって影響を及ぼしているのであります。学校が学習の諸形式についてそれとはなしに分っているものは、いつも様々な基準、しかもまた、社会環境で実際に通念となっている行動の基準であります。しかしこのような基準は、各々の倫理的価値評価や倫理的な実質を考慮せずに「隠微なかたちで」伝達されているのです。

以上のような方向で考察を進めていくためには、社会の基準と道德的義務との関係をより根本的に洞察し、両者を分けて考えていく必要があるように思われます。まずはじめに問題にせねばならぬのは、相互に対立し競い合う多くの価値体系によって規制されている開かれた今日の社会においては、社会の基準と道德的義務とがもはや同一ではなくなっているということであり、自明のことながら、各人の道德的義務は最後のにはつねに社会的な場にかかわっています。それだけに、道德的義務にとりましては、「よい生活」というかたちで営まれねばならぬ人間の共同生活が問題なのです。人間の共同生活の各々の形式は、道德的な意味でどれも同じように「よ

い」とは言えません。だから、道德的な自覚をもつことによって、実際に通用している社会の基準と道德的義務とを安直に同一視する行き方を打破していかねばなりません。

保守的な考え方は、社会の通念と道德的義務とが緊密に結びつかなくなったときにも、両者を同一視しようとするのでありましょう。保守的な考え方にとりましては、社会の通念と道德的義務は、個人の権利を超えたところから個人の主観的恣意を制御する、社会的に普遍的なるものを代表するものであります。保守的な考え方によれば、個人の良心の自由とその道德的自律性は無秩序の原理であるということになります。そして、より高度に普遍的なるものを、それが歴史的、社会的に相対的なものであるにもかかわらず、それに絶対的性格を付与し、それを擁護し強化していこうとします。このような前提に従いますと、社会の通念と道德的義務とは同一視され、宗教的に合法化され承認されたものにまでなってしまうのです。

このような保守的な考え方に對抗しようとするとき、啓蒙主義が拠となるに違いないと、私は考えております。すなわち、啓蒙主義は、社会の通念と道德的義務との間に生れうる矛盾を両者相互の利益のために持続させることによって、それが社会と人間の発展のために生産的に働くようにします。啓蒙主義にとりましては、道德的世界と社会的世界は最後のところでは一体となるべき筋合のものです。しかしながら、これら二つの世界は直ちに同一視されてはなりません。ここでまず先に招来されねばならぬのは、人間の生の現実の真の秩序と形態であります。啓蒙主義のかかげている希望、場合によってはそのユートピアへの悪しき志向は、このようなところに根ざしております。

自由の伝統におきましては、普遍的な拘束力をもった外的規範というものはありません。この自由の伝統をもった「開かれた」社会には、統一性がないから、それ自体が矛盾をはらんだ状況にあると、まずみなしますと、かような矛盾のなかにこそ道德の中心問題があるということになってきます。道德的な自覚をもっているならば、一つの立場を絶対化して満足するよ

うなことをしてはなりません。善なるものの内容と形式にかんしては異なり相容れぬ見解を含むような状況のなかで、諸々の共通のものを探求していかなければなりません。

私がここで明らかにしたいのは、倫理的姿勢が適切であるかどうかということ、争いという状況において相互の歩みよりが行なわれるか否かにかかっているということです。論争という状況におきましては、相異なる見解と行動様式が<sup>ひしめ</sup>きあっており、真理は一方の側にだけあるというわけにはいきません。ここにおいて<sup>ドグマ</sup>道徳的なのは、<sup>ドグマ</sup>教条（独断）主義に走らないでお互いに理解話しあっているという態度であります。道徳的なのは、見解の一致という背景や事実ではありません。道徳的なのは、個々の場合において和解することができ、自由な立場で見解の一致に致ることを許容する開いた心であります。

以上のように了解される道徳的自覚があれば、善なるものについての特定の知識がなくても、道は開けてきます。そして、具体的状況の要請に即した決断や決定を求めている道徳的義務は、明確に定義できぬということから、この道徳的自覚は生れてくるのです。善なるものとは、物事を仲介しバランスをとろうとする過程であります。それはかかる共同体と相互交流なのであります。善なるものは人間関係の形式を規定します。善なるものがこのようなかたちで表現される間は、善なるものが人間関係の正当な対象となりえます。ここで、人間関係の内容と形式とを切りはなして考えるのは、不道徳的であると言わねばなりません。

### 3. 具体的相対性の原理

道徳の原理はこのように理解されるときには、「具体的相対性」の原理となります。ここで考えられている具体的相対性とは、悪い意味での相対主義とはまったく次元を異にするものであります。具体的相対性とは、絶対的なものと相対的なものが、緊張をはらみながら、逆説的に結び合う現実の具体的な場をあらわしております。現実の要求に具体的に即応していこうとす

る道徳的自覚にとりましては、絶対的なものは相対的であると同時に、また相対的なものが絶対的でもあります。ここには、物事を成就しようとする力そのものがあり、両者の結びつきのなかにみなぎる厳しさがあります。

ここで異論が生じるでしょう。すなわち、具体的即応性の原理によって道徳的義務と責任の範囲があまりにも「今・此处」に限定されてしまい、倫理的責任として取上げられるべき全体の問題や社会関係の普遍的な次元が見失われてしまはせぬか、ということであります。するとここでは、道徳の要請を普遍的な通念にすることが必要となつてまいりましょう。

事実、道徳的態様がかわりをもつ範囲というものは、個人的人間関係という狭いところに限定されるものではありません。道徳の立場からみれば、道徳的態度と普遍性との双方の領域は緊密に相互に関連していると考えられます。両者をいちおう切りはなして考えることができるとしましても、道徳的自覚はつねに双方の領域に同時にかかわっております。そしてこれら双方が相呼応するか否かが、道徳的自覚の信頼度に関する試金石となってくるのです。道徳的自覚は特殊な領域に限定されるすじのものではなく、このような意味で、普遍的であるとともに、相互関連的であります。道徳の分野を同時に2つの方向に、すなわちより大きな普遍性とより強度な具体性という方向にむかって拡大し深化していくとき、それぞれ一面の傾向のみを強調する危険性は、相殺されてくるようになってきます。

場合によっては、社会の通念と道徳的義務との分裂とまで考えられるほどに、両者の一致の可能性が道德教育の場で問題となってくるのは、道德教育の目標と手段との間の関係が疑わしくなり、両者を一致させることができなくなってくる時です。しかしながら、われわれは、目標と手段とが一致しなくなってきたという事実そのものから出発せねばなりません。このことが、教育と授業において、道徳的な感化を及ぼす話をするを困難にしています。かような不一致が起るのは、権威の問題とそれを公認している諸制度の形態に直面するときであります。ここで出発点となってくるのは、現存

の社会関係は十分に拘束力を持ち、義務感に裏づけられたものではなく、それ自体確固たる基盤をもたぬものであるということでもあります。ちなみに諸々の基準が規定しているのは、「信頼できぬ」現実であり、「信頼できぬ」人間なのであります。

この不信感とその補強具とも言える一定の基準による外的統制が、権力と権力によって利用される心理的・社会的メカニズムの顕著な特徴となっております。だからここでは道徳教育の基盤はなくなっています。一般的に義務づけられているものは承認されねばならぬ、それがたとえ悪法であっても守られねばならぬというところでは、どんな道徳教育もそこなわれるのは、当然であります。道徳的に普遍的なものを実現し伝達する手段は、病的徴候を呈している権力が利用している手管とはまったく別ののであります。

制度化された権力のやり方は、物事を法的に承認していくことでもあります。だからしばしば「非本来的な」良心がつくりあげられてしまう結果になります。それに反して道徳教育は人格に対処するに信頼の念をもって臨み、行為が立派であるかどうかを問うよりも、まず人格を根底的に受け容れようとしします。道徳教育は個人の洞察力に訴えることによって、現実具体的に適応し現実を共通の地平で認識する能力を各個人に与えてくれるような、現実に対する感覚と良心を養成しようとしします。

私はここで、道徳的義務が普遍性・無条件性というより高い次元に属するものであると考える通常の方法をもって、道徳的義務と社会の通念とを区別していきたくありません。むしろ逆に、普遍性の地平から社会的現実の地平へ一歩下りていき、道徳に関する問題意識を掘りさげていく場をそこに開いて行きたいと思っております。様々な基準とそれを実行に移す制度上の諸々の形式とが相容れぬようになり、道徳破壊的に作用するならば、それらに固執するのはやめて、社会関係に内在する義務についての考察から出発し、本来の傾向からすれば社会の「基準に拘束されぬ」道徳教育の確立をめざして努力した方が、道徳教育に益することが多くなってきます。

私の了解するところによりますと、道徳的なものとしてまず問題になって

くるものは、従わねばならぬ価値ではありません。道徳的なものとは、具体的な諸関係において内在する義務の要請を満足させるものであり、普遍的に表現すれば、ここにおいて現実に対応していくための問題となり課題となるものであります。道徳的義務は、ここでは、人間の共同生活の具体的な条件から導き出されるものであり、それは共同体を媒介として効力を発揮するものであるという前提から出発しています。人間は道徳的な本質として現実の要請に従います。従うべき義務がどこにあるのか、それに対する理解が、よしや部分的で曖昧であっても、人間はこの現実の要請を義務として体験します。そしてこの義務は、人間の共同体という媒介物によって、はじめて具体化されてくるのであります。

私の考えによりますと、人間の共同体が倫理的な実質をもったものとして発展するのは、主体的な自由をもっているがために、普遍的な基準との間に個別的なギャップの生じる可能性をもっている義務感が、社会の権威と調和するようになってくるときであります。具体例をあげて考えてみましょう。子供に絶対的服従を要求するのも、また子供の意志に徹底的に迎合するのも、どちらもほとんど意味がありません。重要なのは、相互関係であって、立場如何ではありません。二者択一というかたちで、一方の立場を強調すると、即座に不幸を招きます。道徳的自覚は同時に数々の関係項をもつことができ、それらをたえず検討する必要に迫られているときのみ、自己自身を展開させていくことができるのです。相互関係を重視する行き方は、自己自身を他人の立場や境遇において考えることを人間関係の根本の前提であるとみなしております。それは多くの異なった視点から同時に考え行動することを教えてくれます。しかし、権力はとりわけ人間の行動において、幼児のような順応性を強要し、この順応性を維持するよう努力することによって、様々な立場や視点が根底的に相互に関連しているというこの事実を避けて通ろうとしがちです。社会の状況と全般の意識が変化してきた今日、このような行き方は、正統な教育の構想を原理的にもはや代表するものではなくなりました。それは文学でしばしば伺われるような、神経症的な考え方も言うべ

きものでありまして、実質的な充足を見出せぬ諸関係にあえて適応していこうとする結果生まれたものにほかなりません。

宗教的・道徳的立場がこのような権力そのものもっている病にかかってしまうと、物事を見る目は曇り、おのれの立場に対して正しく対処できなくなり、変動してきた社会や精神の連関関係（コンテクスト）に即して他の諸々の可能性を正しく検討することができなくなります。この根深い相関性を自己自身に対して認めようとせずに伝統的な形式に逆もどりをしようとする教育は、にもかかわらず成功しないでしょう。端的に言いますならば、過去の世界の形式でもって、今日の世界に即した子供の教育を行なうことなどできるはずがありません。多くの過去の世界の諸形式は、過去の世界と現在の世界に対する道徳の要求がその信頼を失墜させてしまうよう働きかけるがために、矛盾をますます大きくしていきます。過去と未来は現在に統合されるときには、力の泉となってきますけれども、道徳的であることが可能なのは、過去のためでも未来のためでもなく、現在の高みにおいてのみであります。道徳的であるためにも、行動するためにも、われわれは時代とともに歩まねばなりません。しかし、それはけっして時の大きな流れにただ時局便乗的に順応していくということではありません。

道徳教育の範疇において社会の基準と道徳的な義務とを同一視してしまうと、両者の誤用を阻止できなくなるばかりではなく、さらにはその濫用を正当化してしまうことになります。私は、このような濫用が阻止できるという前提から論を進めていくつもりはありません。子供の行動を道徳のレッテルで判断するよりも、具体的な条件と動機の下で行われた疑わしい行動を事実即して分析していく方が、道徳教育の意味を正しく理解する点において、はるかに望ましいように思われます。とにかく道徳の至上の要求を高々と掲げるようなことはやめにして、むしろそれとは逆に、その場その場での共同生活が具体的に何を要求しているかを見極めていかねばならぬでしょう。たんなる是々非々をこえたところにある、このような洞察に根拠づけられてくるときこそ、特定の行動や共同生活の秩序を是認することも批判すること

もできるようになるに違いありません。

道徳に関する専門用語を使用しなくても、人間の現実を記述することができますから、人間の現実の道徳の次元を把握し洞察することはできるはずであります。倫理の絶対的な次元に至る道は、相対化されることは望まれません。さりとして絶対的要求をかかげることもできぬ社会的普遍性の基準の領域においてではなく、具体的な人間関係の構造に特有な相対性の世界において開かれてくるのです。それにまた、このような具体的な次元においてはじめて、経験から学び、新しい状況に適合しなくなった伝統的な立場や伝来の行動様式を再検討していくことが、今まで以上にやさしくなってくるのです。

私はここで、以上のように理解された道徳的姿勢と道徳教育との形式についてもうすこし深く立入りにしたい所存であります。そのためには、教授法に関する視野をも考察圏内に含むような、ひとつの手がかりをつかむために、道徳教育の授業にかんして相互に対立している2つの主な見解について論じることから、はじめていくことにしましょう。

#### 4. 模範主義と合理主義

道徳教育の古い形式につきましても、はじめのところで話し申しあげましたが、それは徳目にかんする教説、すなわち倫理的な性格の陶冶をめざすヘルバルトの教説との関連においてでありました。ここで重要となってくる問題を概略的に申しあげますと、諸々の価値が情緒のはたらきによって相互に交錯してくるということ、社会化の理論に関する現代の用語で表現しますならば、諸々の基準が同一化の過程を辿って内面化してくるということがあります。このようなかたちで諸々の基準の位相の転移が行なわれるようになるとき、模範的生活の理想化をひとつの拠にして、権威と同一化し、権威を模倣することを学ぶような事態になります。ここでは、また同様に、権威に奉仕し権威を強化することを部分的には無意識に学ぶという過程を辿ることによって、以上のことが促進されてまいります。このような考え方に関連し

て、とりわけ重要と思われるのは、諸々の生活形式に参加する態度を明確に打出すこと、共同生活・共同意志・共同作業に歩調を合わせていくことであります。このような学習方法は最近の風潮となってきた教授法であって、部分的には批判されました。けれども、この学習方法が道德教育にとって疑いもなく重要な意味をもつものであるということから、出発してよいに違いありません。

今日多くの教師が選ぶ道德教育の第2の型は、社会的性質を帯びたものであれ、道德的性質を帯びたものであれ、妥当性への要求を合理主義の立場から解明し省察していこうとする行き方であります。この妥当性への要求が正統なものかどうかという問題は、啓蒙主義の思考にしたがって評価され、それが標榜してきたイデオロギー批判の方法の適用によって解明されるようになります。

道德教育に関する以上の2つの考え方（模範主義と合理主義）は相剋軋轢の状態にあり、相互否定の傾向にあることは、一目瞭然であります。いずれかに軍配をあげることは、そう簡単にできません。道德教育の見地からすれば、双方とも、相互補充関係にある独自の長所とともに特殊な短所を兼備しているように思われます。このことは双方を結びつけるよう指示していると言えます。

各々これら双方の考え方を取上げてみますと、双方とも倫理的には長短両面を備えており、道德教育に資するところがあるとともに、その逆でもあります。情緒の営みを活用して諸々の価値が重層していくよう努力する最初の考え方は、実践の問題から出発しており、行動を決定するような学習形式を追及している面では、争えぬ長所をもってあります。しかしかかる学習は無意識裡に行なわれるがために、合理主義と批判に基く洞察とは相容れぬものとなってくる面では、問題があります。そして、思想と行動の単一化を助成する傾向にあり、ともすれば自己の立場を絶対化しがちであります。

道德的啓蒙をめざす教育の第二の合理主義的な型も長短両面的であります。すなわち、あまりにも早くから問題意識中心になり、物事を相対化する

方向に走るために、子供に分不相応なことを要求する結果になりはしないかという、異論が生れるでしょう。この第二の型も双立性という性格をもってあります。すなわち、このような種類の省察は心理分析のいう見地からすれば、「合理化」を表わすものであるからです。かかる根柢の行為をあまり知らうとも是正しようともしない点では、このような省察も、権威に即した第一の学習過程とあまり変るところがありません。行動に関する省察がどのような価値に立脚しているかが、このように解明されていないために、建設的な道德教育にとってマイナスのはたらきをする結果になります。かかる省察は、共通の理解と理性的な実践に役立ちます。しかしながら、また、独善主義に走り、他の諸々の要求に直面したときに、一般論の領域へ逃避することによって自己防衛しようとする傾向を助長することもあります。

しかし、これら双方の良い面を結びつけて、欠点を補っていくことは、両者に対立する傾向にあり、原理的に矛盾しておりますために、課題としては容易なことではありません。両者のよい面を理論的に結びつけることは、以上の理由によって不可能に近いことでありましよう。けれども、理論の面で克服できない矛盾も、実践を通じて解決されることがありますから、両者のよい面を実践的に結びつけることができるにちがいありません。

私はここで主張したいのでありますが、道德教育の見地からさらに一步進んで、双方の授業形式を結びつけていくとき、道德的実質のあるものが生れてくるのであります。かかる結びつきは肯定的であるとともに、批判的な営みとなります。すでに明らかになりましたが、諸々の価値が情緒のはたらきによって交錯してくるという古い考え方は、社会の強制と道德の義務を十分に区別せず、教育の様々な手段のなかでの自由な要求と社会の強制とを十分に分けて考えようとしません。この側面を補充してくれるのは、道德教育における目標と手段との区別と一致をことのほか重視する、道德に関する省察でありましよう。また、権威に依存した授業形式が正統性を欠くものであったという局面もこのようにして補なわれ、バランスを回復するでしょう。他面、合理主義に基く省察も、社会の具体的現実とそのなかでの行動に強度に



密着したものとなるに違いありません。合理主義的論証も「実践という試練に臨むならば」、イデオロギー批判を標榜しながらも内々にはイデオロギー化してしまう危険に、それほど簡単に陥らなくなるでしょう。しかし、このような異質な考え方を結びつけていくときには、一般論や抽象概念の域に止まっていることはできません。具体的な生の形式に結びついたものにまでならねばなりません。

## 5. 対立の総合としての「対話」

以上述べてきたような意味で道德教育の形式にも同時になりうるような生の形式としての「対話」を、私はここで第三の総合的な考え方として提唱したいのであります。生の形式として理解される対話は、両方の考え方を同じように評価し、それぞれの長所を結びつけ、一面のみを強調するときかならず生れる欠点を少なくするようにします。

私の言う道德教育の形式であるとともに生の形式でもある私のいわゆる対話は、ハバマスが提唱しているような、妥当性への要求を検討し共同作業の目標にかんして賛同に漕ぎつけるための合理的な「討論」とは違うものです。対話はある意味では、ハバマスの言う合理的な討論ほど多くを要求しませんし、また別の意味ではそれよりもっと多くを要求しています。対話はその成行きが予定されていない交わりの形式であります。そしてこの交わりの形式は、個人の状況と状況内での個人の場に対してより広く開かれたものであります。対話は対象や目標を設定しません。しかし、本当の対話をすることができるのは、対話が相互の話し合いという一定の形式を義務として守るときであります。

ここで私が主張したいのは、かかる対話の形式はすぐれた倫理的生活形式を表わすものであって、それ自身を通じて倫理的作用を及ぼすということでもあります。私は自分の著書『道德教育の課題としての善なるものにかんする洞察』（1968年）のなかで、対話の形式において今日の倫理的な態度と教育に適合した諸々の条件がびつたりと満たされるという事実可依拠しながら、

上述のテーゼを論証し、この意味で以下のように定式化してまいりました。

「対話を可能にする条件は、倫理的態度を形成していくための条件と同じである。道德の最高原理をかかげようとするならば、対話に対する心がまえをもち対話を実行することこそは、道德の最高原理と言える。

対話を可能にする所以となるものは、対話以外のところにも対話以前のところにも存在しない。対話はそれ自身を通じて固有の前提条件をつくっていく。相互理解の可能性を対話に導入しうるものは、同時に対話自身から生れてくる。話し合った内容についてこれ以上何も言うことができなくなっても、行われた対話は、倫理的な、ひいては多分決定的に倫理的な作用を及ぼすものであると、私は考える。

対話は、参加している人々すべてに心ゆくまでの自由を与えると同時に、最高の相互連帯性をつくりあげていく、人間の交友関係の唯一の形式である。

対話が行なわれている状況を分析すると、今日要求されているような倫理的態度に関する条件が、もっともてっとりばやく明示されてくる。」

対話の形式が、私の今までの考察において重要となって来た以上の諸観点をどのようにして受け入れていくかということ、ここで個々にわたって論証していくことはできません。しかし少なくとも二、三の問題点はあげておきたいと思います。

私にとりまして重要なのは、対話が現実において一見拘束力をもたぬようであっても、そのなかには深い相互連帯性を生かす条件となるものがあるということです。対話はリラックスして行なわれます。だからこそ、他人の攻撃を恐れて防御的になって固くなったり、視野を失ってしまうようになったりするような破目には陥らずに、自己自身の殻から脱け出して実存的関係を確立することが、個人にとって可能で許容されたものになってまいります。

対話は強制することを許しません。

対話は具体的な場所と空間をもっていますが、けっしてそのなかに閉じこもろうとはしません。

対話は距離を容認しますが、接近するように仕向けます。対話は何事に対しても義務づけられぬという、まさにそのことを義務づけてくれます。

対話は賛同をうる可能性を根底的に提供し、賛同に対する心がまえから出発していますが、賛同するように強制はしません。

対話においては一面的な意見の頑迷さは撤回されますけれども、一般論に屈服せねばならぬような事態にはなりません。

対話は相対化の働きをしますけれども、そのことによって拘束力が無くなってしまふような無政府状態にはなりません。

対話は、人間であるとともに、自由な本質（存在）としての人間に語りかけますから、道徳的に語りかけます。

対話は様々な相違を認めます。そしてそれらの相違を蔑視しないで、それにかかわり合っているようにします。

対話は「論理的」であって、具体的な状況と状況内での話相手を見失わぬような方法で普遍化していきます。

対話を支えているものは、他人が自分の生活を守ってくれて、破壊するようなことはしないという信頼であります。

対話がかかわり合っているのは、具体的な人格であるとともに、同じくまた、あらゆるものが存立している場となっている、より大きな関連であります。

対話によって結論が生れぬこともあります。けれども助けられ、満足感が与えられます。

対話自身は生命であり、成就された現存在であります。対話は自己自身以外のところにその目標をもたず、自己自身のために求められます。

対話は「媒介項」であって、「手段」ではありません。

対話は「場」であって、「課題」ではありません。

対話は「共同体」であって、「伝達」ではありません。

対話は、社会の秩序を超えたところで為し遂げられ強制されるものを、自由な方法で許容します。対話は道徳と利害との間のバランスを保ちます。し

かしその際、理性に訴えねばならなくなったり、要請を無理やりに理由づけたり、自己を滅却して断念するように、間接的に要求したりするようなことはありません。対話は、他人の要求や普遍的な社会の要請との間の仲介の労をとります。しかしながらそのとき、理性的な調停を前提条件にしたり、利害の争いのときにとられる強硬手段を駆使したりはしません。

対話におきましては、現実の要請とそれに対峙するものが、権利と義務に結びつけられておりますために、抽象的なことを強いて要求するような結果を招くことはほとんどありません。対話が依存しているのは、具体的な対立物をもっている現実の地盤であります。

対話は「自由な」方法で「具体的に」仲介してくれますので、ひとつの要求を正当化しようと思うときにも、普遍的なものをかならずしも引合いに出す必要はありません。対話をはじまる前に、あらゆる矛盾や不正が除去されねばならぬということを前提にしているわけではありません。対話は「いつ何時でも」可能であり、どのような境位にあっても一歩前進させてくれます。だから、まったくありもしないようなことを「対立する事実」として頭から措定する必要はありません。

対話は現実を出発点にしています。そして、「現実に忠実であること」を自己自身の原理としています。対話は行動の社会的な関係とは別の原理をもっています。行動の社会的関係はその原理にしたがって、役割・権限・要請・報酬などに分類されていきます。諸々の領域や任務が各々の機能に従って分類されることによって、労働の分業関係が成立します。この分業関係は、相互無関係性を前提にすることによって機能しております。かかる分業による規制は、人々を大きな社会的な場に適合するようにするものであります。個人を交換可能なものにしてあります。しかし、このような規制は権力を維持するのに都合がよいのであります。以上のことは、秩序を安泰化していく場合にすぐれたメリットとなりますが、また同時に危険な側面をも伴っています。分業の方向に赴くよう作用するものは、分裂・抑圧・排除という事態をひきおこします。様々な葛藤は別の側面に転化するようになりますが、こ

れでは本来の解決にはなりません。このように、無理につくり出された社会の平和は、個人を犠牲にして成りたっていることがしばしばであります。

これに対して、対話は分裂を企てたり、役割を固定したりはしません。複合体をなしている諸々の問題や状況をそのまま認め、複合体という事態そのもののなかで解決を見出そうとします。対話は多くの次元をもっておりますために、1つの局面で調停できぬことを他の局面で和解させることを許容します。対話は事実、物事を統合していく力であります。だからこそ、宗教的・道徳的意識は、社会的に文化的水準を高め、支配者たちに求められるようにさえなったのであります。非現実的、修正的であるに止まらず、このように現実的な方法で統合していくのは、対話を除いてほかにありません。現実的に正しく適応していくことこそは、対話が従うべき原理にほかなりません。

以上私は対話について要約してまいりました。しかしながら、以上述べましたことからして、人間の生活形式であり社会的交友形式である対話が、他の社会的交流の諸形式にとってかわるものとなり、それらを不必要なものにすると言ったかのような印象を与える結果になっては、困ります。こんなことは到底考えられぬことであります。なぜならば、対話は普通の一般の場合以上に長い時間を必要とするからです。しかしそれにもかかわらず、対話こそは人間関係と社会機構の他の諸々の形式の根柢となるものであり、それらに持続性を与えてくれるものであると、いわれましょう。形式化と機能化がますます進んでいる社会の諸領域も——私は一面では官僚性、他面では工業化のことを言っているのですが——対話が行われるような関係を続けていけるような地盤があるときのみ、その各々の機能を果します。このような対話関係は周辺にしかみうけられないでしょう。しかし、この関係こそは、ゲーレンの表現を借用すれば、全体を結合させる「接着剤」の働きをします。

次に以下のことを確信をもって申しあげたいのであります。人間関係は対話の形式において人間性の名に値するものとなり、対話するということは人

間を真に人間らしくするための根本の条件となります。対話の可能性のなくなった人間関係は、人間性を受け入れる余地がありません。だからこそ道德教育の分野において対話は絶対に必要なのであります。

「ドグマ主義に脱することなく、社会化していくようにするにはどうすればよいだろうか？」(D・クレッセンス)この言葉はこう言いかえられます。すなわち、自主独立的に事態と対決し判断していけるように、社会的適応力を養成するにはどうすればよいであろうか。かような対決を行なうときまづわきまえておかねばならぬのは、体験される社会の場は、同質のものではない、そのために統一性のない矛盾したことが個人にしばしば要求されるということであります。私の見るかぎり、このことはたんなる欠陥に止まるものではなく、道德教育にとってチャンスともなります。と言いますのも、社会の因襲が倫理的な実質をもっているかどうかは、このようにして問われ、きっぱりと是認するにせよ、批判するにせよ、ここに行動形式に直結した価値が明らかになってくるからです。

道德教育の倫理と理論は、このような開かれた論争の場で展開されねばなりません。論争しているがために、善なるものとして何がなされるべきかということに関して、一致した知識を前提できなくなったときには、別の方向にむかって問われねばなりません。カントに従って「何を知ることができるか」と問うかわりに、意見が対立しているときには、どのような条件の下で意見の一致がみられるようにできるかが、まず問われねばなりません。

まだ定義されていない道徳的義務を解明し定義していくためには、従来では理性に訴えていくのが通則となっておりました。そうになると、自己の見解を分析し論拠づけていくが必要になってまいります。このような論証は、しかしながら強制力をもっておりません。だから、論拠の通用性は、厳密に考えれば証明できないものであるにもかかわらず、対立し合う様々な論拠を検討し、よりよい論拠を受け入れようとする心がまえが何よりも先に必要になってまいります。

道徳の立場から論証しようとする理性は倫理的要請に従うものでありますから、権威の力を借りて善なるものを立てることはできません。この理性は、善なるものを独力で知る力をもっておりませんので、問題となっている現実とのかかわりのなかでそれを探求していかなければなりません。そのかぎりでは、理性は形式的な能力であります。理性はこのようにして与えられる現実のかかわりのなかで、それ自身の要請を根拠づけ確認するよう試みねばなりません。理性的なものは対話において真実の証を立てて、現実に通ずるものとならねばなりません。しかし、このような通用性は、通用するものとみなされた根拠と同じように、相対的であり検討の余地があります。道徳的に義務づけられた理性は、権威の力を借りて絶対的な立場から発言するようなことはしません。理性は自己の判断を自分から検討するだけの器量をもたねばなりません。そして、悪い意味でけっして相対化されたり無力化されなかった善なるものは、相対的であることを認めねばなりません。

善なるものは要求される事柄ではなく、現実にかかわる事柄であります。このことと対応して、倫理は規範的性格のものではなく、具体的に与えられた社会の生活形式の中で検討され釈明されるべき筋合のものです。そして、この社会の生活形式は現実に適合したものであるかどうか、すなわち、ヒューマンな(人間にぴったりした)価値と実現可能な内容をもったものかどうかについて判断され論議されていかなければなりません。このような事柄が、先に述べた見解の出発点となっております。道徳の要請を意味づけ正当に根拠づけてくれる場合は、人間の具体的な生の諸関係以外の何処に求めるべきでしょうか。善なるものが体験されうる現実となるということこそは、善なるものの要請や価値のあらゆる規範的な妥当性を十全に根拠づけてくれるものであります。

このような見解のなかにすでに含まれているのですが、教育の領域においてもまた、無条件の要求をつきつけることを断念し、各々の要求についての対話を行ない、具体的に証明しようとする諸条件と諸要求から出発することによって各々の要求がもつ意味を明らかにしようとする、腹の底からの心が

まえをもたねばなりません。このこととは、特定の行動が要求しているものについてではなく、その根柢にある普遍的根本命題や原理についても言えるのであります。今日、教育の諸形態は、絶対的な要求をかかげ自己絶対視的な行動形態をとる学生運動の直撃をうけて、それに対して反発の態度をとり、全般にわたって拒否的になるように挑発されていますために、道徳の発展を阻害する結果を招くようになっていきます。しかしながら、心を開いて真剣に以上述べてきたような対話的行動をとるならば、教育の諸形態の場でみうけられるような、何もかも不信の眼で見るようになる危険性は、より少なくなってくるに違いありません。

註一この論文は昭和52年10月20日にモロロジー研究所研究部の研究会において講演されたものである。