

# 道徳教育と道徳性の理念

## 道徳原理を「知ること」をめぐる

山口 匡

Tadasu YAMAGUCHI

学校教育講座(教育学)

### 0. はじめに

「自動」とか「オートマチック(auto-matic)」という表現がある。その一つが「自動車」である。ドイツ語では、そのものずばりで「アウトロー(Auto)」と言う。ことばの魔術に惑わされずに、よく考えてみたい。「自動車」すなわち「自ら動く車」は、本当に、すなわち百パーセント自ら動くのであろうか。車体は自動車そのものとしても、車体だけで自動車は「自ら」動くのであろうか。車体が動くためには、燃料が必要である。その燃料にして、すでに車体ではない。すなわち、車体は燃料という車体以外の「他者」を必要とする。次に、燃料を補給された自動車は、補給された時点で直ちに「自ら」動き出すのであろうか。運転手が運転しなければ動き出さない。運転手は車体以外の存在者であり、車体にとって「他者」である。その他、どんな「完全自動」を謳い文句にする機械といえど、最初にスイッチを押す誰かがいなければ、作動しない。すなわち、機械自身にとっての「他者」である。〔石川：89-90〕

「知と行為の二元論や認識・情意・行為、あるいは知・情・意の三分法に依拠する道徳教育論を、……「心情主義的道徳教育論」と呼ぶことにする。/この理論の特徴は、認識と情意と行為の関係を、あたかもロケット本体と燃料(エネルギー)と運動の関係と同じであるかのように捉えていることである。すなわち、ロケット本体が燃料=エネルギーを供給されることによって飛び出すように、判断や知識も、意欲や自覚や「やる気」という心的エネルギーを与えられることによって行為に移るといふわけである。それゆえそこでは、知性と感情と意志すなわち知・情・意の関係も、ロケット本体と重力と推進力とのアナロジーで捉えられることになる。ロケットが飛び出すためには自然の重力に逆らう推進力が必要なように、判断・知識が行為に移るためには自然の傾向性(inclination) = 衝動や欲望等の感情的なものに抗う意志の力や心構えが必要というわけである。かくして、このような三段構えの構図にもとづい

て認識と行為の関係を説明する図式を、ここでは「ロケットモデル」と呼ぶことにしよう。心情主義的道徳教育論とは、いいかえればこのロケットモデルに立脚した道徳教育論のことにほかならない。〔松下：4-5〕

第一のテキストは石川文康『良心論 その哲学的試み』からの引用である。より正確には、「自分自身と共に知る」良心、すなわち自律的良心の可能性を探る過程で、カントによる自律的良心の完成を論じた箇所からの一節である。その主旨は、「実は「自己自身」とか「自ら(auto)」とは、「他者」あるいは「他の人格」なしには成り立たない概念なのである」〔石川：89〕ことを確認することにある。人間の場合の「自己自身」とか「自ら」にかんしても、「自動車」の場合と同じように、「他者」すなわち「他の人格」の協働によってはじめて可能になるとされる。あるいは、「自己」とは、自らのうちに他者をまっしてはじめて可能になるものであるというのである。

第二のテキストは松下良平『知ることの力 心情主義的道徳教育を超えて』からの引用である。本書は「今日わが国の教育界を広く席卷し、人々の心性に深く根を下ろしている」と受けとめられる「心情主義的道徳教育論」を批判するなかで、「知ることの力」の復権を道徳教育論において果たそうとする〔松下： - 〕。さまざまな形態をもつ「心情主義的道徳教育論」の基本構造が「ロケットモデル」として図式化されているのだが、「ロケットモデルは、客観的 実在 = 「理性の事実」としての「道徳法則」を仮定し、それへの無条件的な尊敬に道徳性を認めるカントの義務論的な倫理学と、ある意味ではきわめて整合的である」〔松下：10〕と指摘されている。

さて、二つのテキストは事柄の説明のためにきわめてよく類似したアナロジーを用いている。すなわち、一方は「自動車」であり、他方は「ロケット」である。さらに、それぞれの機械を動かすための「燃料」、機械自体の「動き」「運動」、そしてこうした「動き」や「運動」を可能にする「スイッチ」「推進力」など、両者のレトリックのあいだにある類似性はじつに興味深い。ただし、議論が展開する方向はさしあたり正反対である。端的に表現すれば、前者はカント的な自律を

擁護するために、後者はそれを道德教育の場面において批判するために。前者は、「最初にスイッチを押す誰か」の二重性に自律の本質をつかみだそうとしているのに対し、後者は道德的行為を可能にする「意志の力や心構え」という考え方にある種の誤謬を見いだそうとするのである。

こうした対照は、道德教育と道德性の理念の連関を考察しようとする私たちにとって、どのような問題点を提示するのであろうか。本稿の目的は、二つのテキストの解釈をとおして、道德性の概念の今日的な意味合い、そして、道德教育におけるその位置づけと問題性にあらためて見通しを立てることにある。

## 1. 道德教育の基本構造

### (1) 道德教育の基本原則

一般に教育は何らかの能力を想定して(その発達であれ実現であれ)行われるといえるだろう。道德教育とは何かという問いは、結局のところ、道德を担う能力としての道德性を想定し、その能力をいかに発達させ実現させるのかという問いに帰着すると考えられる。おおよそ三つに分類される従来の道德教育観〔小寺：7〕をふまえて、道德教育の原則といわれるものを概観してみよう〔山口(2000): 38-41〕。

**原則** 内面化、しかし押しつけであってはならない  
『学習指導要領』では、「道德教育の目標は……道德的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道德性を養うこととする」〔小学校学習指導要領:91〕と唱われている。道德性を道德的価値の内面的自覚とみる立場は、道德教育を道德的価値の内面化をうながす過程としてとらえる。しかし、この立場には道德教育を伝統的な「徳目主義」、いわゆるインドクトリネーション(教え込み)におとしめる危険がつきまとう。道德が社会的規範である以上、その教育では集団と個という二つの契機に注目しなければならない。既成の社会規範をどの程度絶対的なものとしてとらえるか、あるいは相対的なものとしてとらえるかによって、道德教育のあり方は大きくちがってくる。道德教育は何よりもまず、子どもが規範や価値を自主的・自発的に選び取る能力を養わなければならないとされるゆえんである。

**原則** 自主的選択、しかし合理的な認識に支えられていなければならない

道德性を自主的な価値選択の能力としてとらえる立場は、当然、道德教育をこうした能力を育てるものとして理解する。しかし、子どもの自主的・自発的な価値選択が勝手気ままなものになってしまったらどうだろうか。価値の多様性を対等に認める態度がいきすぎれば、道德の相対主義に陥ってしまう。個人的な好みや規範意識にとってかわるようであれば、それは道

徳と道德教育にとって自殺行為以外の何ものでもない。そこで重視されるのが、道德の知的・認識的側面である。道德的判断は、ものごとに対する偏った見方からではなく、人間的・民主的な価値方向性と科学的・合理的な認識に支えられていなければならないという原則がここで付け加えられる。

**原則** 段階的発達の促進、しかし内面化がともなわなければならない

道德性には段階的な発達の普遍的な(文化によるちがいのない)法則性が認められるとして、次の段階への促進を道德教育とみなす考え方がある。その代表としてコールバーグをあげることができるだろう。彼は子どもの道德性が「正義・公正さ」の基準にしたがって他律的な状態から自律的な状態へといくつかの段階にそって順次発達してゆくと主張する。たとえば「盗み」は「悪い」としても、その理由としては「親に叱られるから」「世間から非難されるから」「良心が許さないから」など、いろいろでありうる。コールバーグはこの「理由づけ」の水準に着目するのである。彼の主張に対するさまざまな批判をここでとりあげる余裕はないが、ただ一点、「理由づけ」に注目するあまり判断の結果や実際の行動をないがしろにしかねないという、形式主義の危険性を指摘しておきたい。価値の内面化という実質がともなってはじめて、道德性は実際に道德を担う能力でありうるからである。

### (2) 問題の中心としての道德性

道德教育の代表的な三つの立場は、互いに対立し合うと同時に相互に補い合っていることがみてとれる〔藤田: 315-320〕。三者の相互関係をなぞれば、あるべき道德教育の輪郭がおぼろげながらも浮かんでくるのではないかと期待したくもなる。すなわち、価値の内面化の立場を包摂しつつ自主的な価値選択の能力を育てる道德教育を、子どもの道德性の発達に注意して行うこと。しかし、こうした予定調和的な見通しは、そのじつ、これといった具体的な指針を与えてくれるものではない。それどころか、場合によってはより根本的な問題を隠蔽しかねないのである。

道德教育を考えると、結局のところ、既存の社会的規範をどこまで絶対的なものとしてとらえるのか、あるいは、どの程度相対的なものとして切り捨てるのか、を決定するところに帰着する。これこそが本質的な問題なのであって、それにたいする態度を明確にしないかぎり道德教育は本来意味をなさない。誤解を恐れずにいえば、事実上この問題を先送りするかたちで、いわばアンチノミー(二律背反)の調整原理として持ち出されてきたのが、「能力としての道德性」という考え方にほかならないのではないか。

ここで「公式」と「応用問題」の対比で考えてみよ

う。応用問題とは、公式を知っているだけでは解けないが、公式を知らなければ何が問われているかさえ理解できないはずのものである。何が公式なのかをカッコに入れたまま、あたかも問題解決の能力がすでに存在しその育成に専念しようという発想。「能力としての道徳性」とは、この逆立ちした思考が生み出した一つの幻想かもしれないのである。たとえ道徳性の発達には普遍的な法則がある（コールバーグ）としても、そのことは決して正当な反論にはなりえない。なぜなら、問題の中心は、どうしてその道徳性の発達が「正義・公正さ」というフィルターをとおして判定されてしまっているのか、ということだからである。

### （3）『学習指導要領』の立場

それでは、こうした道徳教育の原則は実際の学校教育の場ではどのように関連づけられているのだろうか。『小学校学習指導要領』と『小学校学習指導要領解説 道徳編』をもとに確認しておきたい。

すでにみたように、『学習指導要領』では「道徳教育の目標」を「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」に定めている。さて、問題の「道徳性」は幅広い意味をもっており、さまざまな解釈が可能であるが、『小学校学習指導要領解説 道徳編』では、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性」であり、「人格の基盤をなす」「人間らしいよさ」であって、「道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる」〔小学校学習指導要領解説 道徳編：13〕と説明されている。そして、このような内面的な人格特性を中心にすえた道徳性の諸相として、「道徳的心情」（道徳的価値の大切さを感じとり、善を行うことを喜び、悪を憎む感情）、「道徳的判断力」（善悪を判断する能力）、そして「道徳的実践意欲と態度」（道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性）があげられている〔小学校学習指導要領解説 道徳編：25-26〕。

しかし、道徳教育の三原則でも確認したように、道徳は内面的な性質だけが問われるわけではない。この側面が、「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性」の「など」で表現されているように解釈することができる〔伊勢：199〕。学校における教育活動全体を通じての道徳教育では、「道徳的な習慣」（長い間繰り返して行われているうちに習慣として身に付けられた望ましい日常的行動の在り方）をはじめ「道徳的行為の指導」も重要になってくる〔小学校学習指導要領解説 道徳編：26〕。このように、『学習指導要領』においても、道徳教育の三原則にそって道徳性の内実（道徳的諸価値・道徳的心情・道徳的判断力・道徳的実践意欲と態度）が説明されていることがわかる。そ

して、道徳性の全体的な発達について、以下のような解説が見いだされる。

「道徳性の発達は、基本的には他律から自律への方向をとる。それは、判断能力からみれば、結果を重視する見方から動機をも重視する見方へ、主観的な見方から客観性を重視した見方へ、一面的な見方から多面的な見方へ、などの発達が指摘できる。さらに、相手のことを考える能力や相手のことを思う能力、自分自身を見つめる能力、感性や情操の発達、社会的な経験や実行能力、社会的な期待や役割の自覚なども大いに関係する。」〔小学校学習指導要領解説 道徳編：14〕

『学習指導要領』における道徳教育の考え方は、端的に「他律から自律へ」と表現することが可能であろう。問題の中心である「能力としての道徳性」は、他律から自律への発達としてとらえ直されることになるのである。

## 2. 「心情主義的道徳教育論」批判

### （1）「心情主義的道徳教育論」の問題点

松下良平は『知ることの力 心情主義的道徳教育を超えて』において、彼のいう「心情主義的道徳教育論の誤りを明らかにすること」、そして「「知ることの力」の復権を道徳教育において果たすこと」を目指している〔松下： 〕。ところで、この場合の「心情主義的道徳教育論」とはどのようなものなのだろうか。もう一度確認しておこう。

松下が批判する「心情主義的道徳教育論」とは「知と行為の二元論や認識・情意・行為、あるいは知・情・意の三分法に依拠する道徳教育論」と定義される〔松下：4〕。いいかえれば、認識（知っていること）と行為（行うこと）の対立や分裂を架橋するものとして「心」を位置づけ、その「心」を育もうとする道徳教育論であり、この道徳教育論は今日わが国の教育界を広く席卷し、人々の心性に深く根を下ろしているというのである〔松下： 〕。そして、この道徳教育論の特徴を「ロケットモデル」と名づけている。すなわち「ロケット本体が燃料＝エネルギー源を供給されることによって飛び出すように、判断や知識も、意欲や自覚や「やる気」という心的エネルギーを与えられることによって行為に移る」ととらえる道徳教育論である。

それでは、なぜ「心情主義的道徳教育論」（ロケットモデル）が問題なのか。それは、「わかっているのにやらない（やめられない・できない）」という知行不一致現象を前に、心情主義的教育論＝ロケットモデルは、判断や認識からの行為の逸脱をその傾向性に抵抗ないし対決することによって、それゆえ傾向性に対抗する別の情意的な能力を育成することによって防ごうとす

る〔松下：38〕からだという。こうした批判の背景には、さしあたり、「心の教育」(より具体的には『こころ/心のノート』)をめぐって指摘されてきたような、道徳教育の国家主義的傾向や心理主義化についての危惧〔小沢・長谷川〕〔三宅〕〔入江〕への深い共感をうかがうことができる。しかし、「知行不一致現象は道徳的理解の不十分さや一定の性質ゆえに生じるのであって、認識や知から切り離された情意や感情なるものの欠如によって生じるのではない」〔松下：3〕とする松下は、徹底して道徳的認識や理解の本質を追究しようとする。

## (2) 道徳原理の理解

さて、松下の議論はおおよそ次のような戦略をとる。まず、「道徳原理を理解すること」の構造の解明に向かい、「道徳原理は言語的生活を営むわれわれ人間の生活世界の中で生成したものであり、それ以外のどこにも基盤をもたないこと」、「道徳原理の強制力には、それに従って行為することを必然的なものにする力までは含まれていないこと」〔松下：48〕の二点を確認する。こうした前提に立てば、「各々の道徳原理はそれぞれ自身固有の論理に則ってはじめて理解可能になる」のであり、「その理解を別のより一般的な道徳原理の理解に置き換える(還元する)ことは不可能であり、それぞれ独自のやり方でしか理解できない」〔松下：59〕。そして、「道徳原理を理解するためには、その道徳原理の根底にある行為結果に対する是認や否認の態度を自ら受け入れること、つまりその行為結果を理解する者自身が自ら望ましいものとして選好する(あるいは望ましくないものとして選好しない)ことが不可欠」〔松下：74〕となる。こうして判明するのは、知行不一致現象の原因は、意欲の欠如や意志の弱さ等々ではなく、基本的には認識や理解のなかにあるという構造である。

「以上の二つの原則、いうなれば選好と行為の結合の原則、および理解と選好の結合の原則を結びつけば、道徳原理を理解することとそれに従って行為することは一体であるとする結論が導き引き出される。道徳原理を理解するさいに行為を自ら選好すること(あるいは選好しないこと)が必要不可欠であり、選好することが行為を起動する力として働く(あるいは選好しないことが行為を抑止する力として働く)のだとすれば、すでに道徳原理の理解そのものに行為への起動力・推進力(あるいは抑止力)に相当するものが含まれていることになる。したがって、人が道徳原理を理解し、しかもそれが十分なものであるならば、その人は基本的には理解しているとおりに行為するのである。」〔松下：78〕

しかし、これだけではロケットモデル批判としては当然不十分であろう。なぜ実際には、知ることと行うことの不一致がしばしば生じてしまうのか。「この現象が基本的には理解や認識のあり方に起因すること」〔松下：81〕の意味が、具体例の分析にもとづいて考察されることになる。その柱は、「未熟な理解」、「理解の内部」、「理解の外部」という三つの原因論である。さらに、については「言葉による理解」とどまっている場合と「不十分な理解」の場合〔松下：81-88〕、については、「選好の不一致」(複数の道徳原理の理解のあいだでの競合)が生じる場面と「特殊な状況での特殊な結果の出現」に直面するケース〔松下：89-100〕、そして では、「理解の一時的な棚上げ」によって起きるときと、道徳原理について理解はしているが「理解の実行の障害」にみまわれるとき、そして道徳原理の理解とは無関係に「透明な抑圧」(強い外的・客観的誘引)にさらされている場合とに分け〔松下：100-113〕、詳論がほどこされている。

それらの内容をここでくわしく分析する余裕はないが、知行不一致現象の原因が「基本的には認識や理解の中にある」というスタンスに揺らぎはない。この現象を心情(感情・意思・意欲等)の育成=ロケットモデルによって乗り越えようとするのではなく、むしろ、この知行不一致現象の複雑さと格闘することによって、「理解を深める教育」を展開しようという方向性が示されるのである。

## (3) 共同体実践

それではどのようにして道徳原理の理解を深める教育を進めるのか。キーコンセプトは「共同体実践に従事すること」〔松下：121〕にある。松下の理解によれば、「道徳的原理とは、その存在的根拠という視点からみれば、一般的状況において、ある一般化された行為を行うことがもたらす結果(一般的な帰結)をどのように価値づけるかについての共同体内部での相互主観的な一致の産物にほかならない」〔松下：49〕。それゆえ、「道徳原理を、究極的なものによって基礎づける代わりに、徹底して生活世界の内部に位置づけ、人間的行動と解釈の重層的構造に関連づけてきた」〔松下：65〕。したがって、道徳原理についての深い理解に達するという目標は、そのような共同体の実践に従事することによってこそ可能になるというのである。

「要するに、道徳原理について深い理解に達するためには、その道徳を身につけている人々と活動を共にすることによって、彼/彼女らのものの見方や感じ方、つまり関心や態度や善といったものを自己の認識枠組みの中に組み入れることが不可欠なのである。関心や態度や善を他者と共有するようになるその活動を実践ないしは共同体実践

と呼べば、深い理解とは、そのような共同体実践に従事することによってこそ可能になるのだ。」〔松下：123〕

道徳原理を理解するためには、実際の状況のなかで個々の事例を通じて身をもって知ることが必要であるが、そのさいに欠かせないのが「他者」による導きである。しかし、ここでいう「他者」とは、具体的な特定の誰かである必要はなく、「同時代や過去の無数の(しばしば無名の)人々のネットワークを指している」〔松下：122〕ことを補足しておかなければならない。道徳原理は人間の生活世界以外のどこにもその基盤をもたないがゆえに一般的(普遍的)な道徳原理に還元できず、「共同体実践に従事すること」によってのみ獲得されること、こうして自己の認識枠組みに組み入れられた「道徳原理の深い理解」そのもののうちに行為への運動や推進力に相当するものが含まれていること、こうした考察をとおして松下は、ロケットモデルにもとづいた心情主義的道徳教育論の破綻を宣告する。なぜなら、行為者の「知」に焦点を当てた教育、すなわち理解を深める教育によってこそ、知行不一致現象に適切に対処できるのだと考えるからである〔松下：146〕。

#### (4) 批判

さて、松下の議論に対する反論もいくつか提示されている。ここでは押谷由夫と齋藤勉による批判を確認し論点の整理に活用したい。ロケットモデル的発想が戦後日本の学校における道徳教育を一貫して拘束し支配してきたと主張する松下〔松下：9-10〕にたいして、「はたして知識や認識と分離して情意や行為を説いている論がどれだけあるだろうか」〔押谷：594〕、あるいは、そもそも「ロケットモデル」的な読み込みは当たらない〔齋藤：142〕、との疑義が提示されている。両者がともに依拠するのは、『小学校学習指導要領解説道徳編』のつぎの箇所である。

「これらの道徳性の諸様相は、それぞれが独立した特性ではなく、相互に深く関連しながら一つの全体を構成しているものである。したがって、これらの諸様相が全体として密接な関連をもつよう指導することが大切である。そして、道徳的行為が児童自身の内から自発的、自律的に生まれるよう道徳性の育成に努める必要がある。」〔小学校学習指導要領解説 道徳編：26〕

「これらの道徳性の諸様相」とは具体的には、「道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度など」をさすが、これらはそれぞれに「知ること」と密接に関連すると押谷は指摘する。心情的な側面を「知ること」

と、判断力的な側面を「知ること」、実践意欲・態度的な側面を「知ること」、そういう多面的な「知ること」がむしろ求められているのであり、道徳的価値の学習は、結局、「人間理解」「他者理解」「自己理解」を深めるものであるとされている点を強調する〔押谷：594〕。つまり、文部科学省の提唱する「心情主義的道徳教育論」においても「知ること」(認識・判断)が否定されているわけではないし、共同体実践が基盤になることも繰り返し述べられているというのである。批判の焦点は、松下の考える「知ることの力」が意味する範囲に定められることになる。すなわち、そこでの「知ること」の意味内容がきわめて狭く限定されたものになってはいないかという批判なのである〔齋藤：144〕。

### 3. 道徳性と自律

#### (1) 脱文脈化された道徳

問題はさしあたり、「知ること」の内実をどのようにとらえるかにかかわっている。松下の主張は、すでに道徳原理の理解すなわち「知ること」そのものに行為への起動力・推進力(あるいは抑止力)に相当するものが含まれているということであった。他方、押谷・齋藤の反論は、道徳性の諸様相が独立した特性ではなく、「相互に深く関連しながら一つの全体を構成している」という観点から、「知ること」の境界設定に再考をうながす。興味深いことに、双方の立場が互いに「知ること」の「切りつめ」を指摘しあっているという問題状況である。

ここで、「道徳原理を知ること」と「道徳性を育成すること」とのあいだによこたわる、いわば共犯的関係に意識を向けなければならない。この問題連関で着目したいのは、「心情主義的道徳教育論」がカント道徳哲学ときわめて密接な親和性をもつとの松下による指摘である。カントにたいする言及をいくつか拾いあげてみよう。

「ロケットモデルは、客観的 実在 = 「理性の事実」としての「道徳法則」を仮定し、それへの無条件的な尊敬に道徳性を認めるカントの義務論的な倫理学と、ある意味ではきわめて整合的である。というのも、カント倫理学(や道徳教育論)においては、反道徳的なものとしての欲望・衝動・本能等の「傾向性」に打ち勝って道徳法則のみに従う意志や「道徳的感情」(の形成)に、重要な価値が与えられているからである。いいかえれば、そこでは判断と行為の不一致は、判断と対立する本能的傾向に意志が屈服することによって説明できるからである。」〔松下：10〕

「カントが説いた「道徳性」も、個人が普遍妥当的な道徳法則の命令に自らの意志で無条件に服す

る場合にのみ認められるものであり、それゆえそのような自律的個人＝人格のもつ「目的としての価値」も抽象的に規定された非歴史的な人権にすぎず、これまた近代道徳の典型にほかならない。」〔松下：175〕

「カントにとって、従うべき道徳原理とは超歴史的な理性実体としての「道徳法則」であり、それは人々が現実世界の中で築きあげてきた道徳原理（実践的原理）とは厳格に区別されている。純粹な意志なるものを差し向けること（つまりそれへの無条件の「尊敬」）によって初めて、道徳原理は「道徳法則」となるのである。……かくしてカントの倫理学においては、「道徳法則」を理解することは、理性的存在という特権的地位をもった自律的人格にのみ可能なこととして、欲求・選好や行為の結果の認識とは完全に切り離されてしまう。このような「理解」が本書でいう理解と根本的に相容れないことは、もはやいうまでもない。」〔松下：176〕

「心情主義的道徳教育論」（ロケットモデル）批判は、「近代の脱文脈化された道徳原理」〔松下：175〕への批判を含意し、その典型としてカント倫理学をとらえている。近代社会は、社会圏の拡大と異質性の増加、社会関係の流動性を特徴とする社会である。そこでは、特定の状況での特定の行動様式を規定する具体的な規範がもっていた重要性はしだいに失われ、より抽象的で、適用に堪して普遍性をもった規範が必要となってくる。分化し、異質化した社会において共有できる規範は、いきおい抽象的・普遍的なものとならざるをえない〔磯部：137〕。こうしてできあがるのが、一方ではより社会的に普遍化された法であり、他方ではより個人的に内面化された道徳意識であった。

こうした「近代の脱文脈化された道徳原理」と「心情主義的道徳教育論」との親和性はどこにあるのか。松下によれば、心情主義者は（物象化的錯誤に陥ることによって）道徳原理を人間の生活の外側から与えられたものとみなし、道徳原理について知ることを（外部に存在するものの）受容のモデルでとらえているとみなしている〔松下：148〕。あるいは、脱文脈化を志向し、歴史的・社会的なるものを超えた普遍的なものによって道徳を基礎づけようとする近代に特有の道徳観こそが、知ろうとする個人に意志を差し向けることによってしか接近できない部分を生み出すことによって、心情主義的道徳教育論を可能にしたのだという〔松下：177〕。

## （2）道徳原理を知ることと道徳性

ここで、先述した「問題の中心としての道徳性」を

想起してみよう。道徳教育を考えると、最終的には、既存の社会的規範（道徳原理といいかえてもよい）をどこまで絶対的なものとして受け入れるか、あるいは、どの程度相対的なものとして切り捨てるかの決定に帰着する。これこそが本質的な問題なのであって、それにたいする態度を明確にしないかぎり、道徳教育は本来意味をなさない。事実上この問題を先送りするかたちで、いわばアンチノミー（二律背反）の調整原理として持ち出されてきたのが「能力としての道徳性」という仮構にほかならないのではないかとの問題提起であった。

この「能力としての道徳性」という問題は、松下の批判する「脱文脈化された道徳原理」と「心情主義的教育論」の「重大な悪循環」〔松下：151-152〕とアンビヴァレントな関係にあるといわなければならない。なぜなら、「心情主義道徳教育論」には、「所与の道徳原理を自明なものとして受け入れる」傾向と「道徳原理に対する批判的精神を枯渇させる」傾向とが同時に指摘されているからである〔松下：160〕。「道徳原理の正当化という企てを放棄することではなく、……新しい正当化の考え方を築くこと」、「人間の生を超越した普遍的なものによって道徳原理を（究極的に）基礎づけるという考え方をやめて、……人間の生活世界の内部で暫定的に正当化するという考え方を採用すること」〔松下：182〕が「理解を深める道徳教育」に必要なとしても、その「新しい」「暫定的」な正当化の基準は何を頼りにどこから導き出されるのだろうか。「ノイラートの船」といってもそれが航海中であるかぎり（たんに漂流しているのではないかぎり）、何らかの海路をとっているはずである。

「心の教育論はいずれも、あらかじめ損なわれているものを、その根本原因を省みることなく表面的に取り繕おうとするものでしかない」〔松下：191〕とは、まさに正当な批判である。しかし一方で、「道徳的理解をめざす教育は、サンクションの威力に抗して、正当な道徳原理に従ったり、逆に正当ではないものには従わない（あるいは従うべきものに変えていく）ことを判断し実行する力を養うことを、その本質的な部分として含んでいる」〔松下：210〕と述べる時、「知ることの力」が「能力としての道徳性」と表裏一体の構造で仮構されてはいないだろうか。

「道徳原理を知ること」と「道徳性を育成すること」は、ともにある「能力」を自明の前提としてその養成に望みをかけるという一点において同根元的な発想であるというのが、私たちの問題提起である。前者は「知ること」のうちに行為への起動力を含めることによって、後者は行為の起動力にも「知ること」の密接な関与を強調することによって、互いに「知ること」の「切りつめ」を指摘しあっているという関係に置かれているのである。問題の中心はむしろ、道徳教育に

において「あらかじめ損なわれているもの」をどのように共通理解にもたらしべきかという課題にあると思われる。そして、自明の前提としての「能力としての道徳性」こそが、道徳教育論において「あらかじめ損なわれているもの」なのではなかったのか。

### (3) 意志の自律と道徳性

ここでもうひとつのテキスト 石川文康『良心論 その哲学的試み』を読み返してみよう。石川はカントの自律的良心を「自動車」のアナロジーで説明しようとしている。そこにはたしかに「ロケットモデル」との類似性を感じさせるものがある。しかしそれは、きわめて表面的な解釈にすぎない。なぜなら、石川が問題としているのは、道徳行為への「推進力」は何かという問題ではなく、「最初にスイッチを押す誰か」への問いだからである。道徳教育論において「あらかじめ損なわれているもの」、それはカントの「自律」概念、いいかえればカント倫理学への重大な誤解を意味しているのではないだろうか。

論点を先取りしていえば、カントの道徳哲学は具体的・実体的な道徳原理を提示したものでなければ、道徳教育論（「能力としての道徳性」の育成）を展開したものでない。さらに、カントのいう「道徳性」とは行為の道徳的価値そのものであって、何らかの成長すべき人間的な能力を意味するものではまったくない。この「道徳性」の中核をなすカント的「自律」とは、むしろ、道徳的でないものをたえず暴き出していくための基準にほかならず、「知ること」や「道徳教育」もがその意味を消失する地点を指し示しているのである。

「自律を表すギリシャ語の「アウトノモス」、それを承けたラテン語の「アウトノミア」は、「自己立法」を意味する。……「アウト」は「自己自身」を意味し、「ノモス」は「法」や「法則」を意味する。ドイツ語の「アウトノミー」も英語の「オートノミー」もそこから来る。そのことから自己立法とは、自己が自己自身に法を与えることを意味する。そのさい重要なのは、同じ自己でも、どういう自己が、どういう自己に法を与えるのかということである。」〔石川：99〕

石川の解説によれば「自律」には二つの意味がともなわなければならない。第一に、「自らが自らに法則（「～べし」）を与えること」、第二に、「自らに与えた法則を同時に自ら「受け取り」、その法に従うということ」である〔石川：99-100〕。この二つの条件が同時に満たされてはじめて自律（自己立法）が成立する。「そのためには、法を与える自己は法を受け取る自己にとって他者でなければならない。その際、法を与え

るのが……、内なる他者としての英知的自己であり、その法に従うのが感性的自己にほかならない」〔石川：100〕。カントの倫理学は「命法」という概念を中核としている。人間は理性によって、あることをなすべしと「命じられている」のであり、あらゆる道徳的価値（道徳性）は、この命法の端的な意識にもとづく。この命法は具体的には「定言命法」と呼ばれるつぎのような命法であった。「意志の自律の原理」とあわせて提示しておこう。

「君の意志の格率が、つねに同時に普遍的立法の原理として通用することができるように行為しなさい。」〔カント（1788）：165〕

「それぞれの人間の意志は自分の全格率を通じて普遍的に法則を立法する意志である。」〔カント（1785）：70〕

定言命法はしばしば道徳原理とみなされるが、この理解は誤解のもとである。というのもカントにおいて原理的な問題は二重の意味をもつからである。一方では、すべての道徳的行為にとっての概念と最高の基準が求められ、他方では、その概念と基準にしたがって行為できるための究極的な根拠が求められる。ヘッフェによれば、第一の問いにカントは定言命法でもって答え、第二の問いに自己立法すなわち意志の自律でもって答える〔ヘッフェ：208〕。人間はつねに欲求する存在であり、歴史的・社会的存在でありつづけるがゆえに、道徳性は命法という意味をもつ。「自律は、単に欲求する社会的存在であるということ以上のこと、そして自分本来の自己に道徳的存在すなわち純粹実践理性を見出すこと この点にカントの挑戦がある を意味するのである」〔ヘッフェ：212〕。

「道徳性とは、諸行為が意志の自律に対してもつ関係、すなわち諸行為が意志の諸格率を通じて、ありうべき普遍的な立法行為に対してもつ関係なのである」〔カント（1785）：81〕。カントはいかなるものが善であるかを提示しようとしな。中島義道によれば「これは、カント倫理学にとって本質的なことである」〔中島：10〕。カントにおける道徳原理、道徳性は決して具体的・実体的な性質をもつのではなく、「適法的行為がめぐり出された後に、そのうちでさらに道徳的に善い行為を決定するさいに威力を発揮する」〔中島：42〕。試金石にほかならない。そして、定言命法が（理性的であるかぎり）すべての人間（人格）に同等にくだされているという「理性の事実」〔カント（1788）：166、182〕の前提に、「他者」すなわち「他の人格」の協働」〔石川：90〕の真意が存在するのである。

## (4) 問題の所在

「心情主義的道德教育論」批判の観点からすれば、カント倫理学は、脱文脈化された（選好や行為の結果の認識とは切り離された）道徳法則を掲げ、この道徳原理にしたがう意志や道徳的感情の形成に重要な価値が与えられていると見なされる。しかし、カントのいう「道徳感情」とは「道徳法則そのものに対する尊敬」を意味し〔カント（1788）：239〕、それはアプリアリに「あらゆる傲慢と虚栄的な自愛とを打ちのめす」〔カント（1788）：248〕感情にほかならない。それは道徳法則の意識とともに生じるものであり、「義務の概念を感情から導き出すことはできない」〔カント（1788）：179〕のである。

たしかにカントには、「道徳的志操の確立や陶冶の方法」〔カント（1788）：341〕、あるいは「善き品性の形成」〔カント（1804）：294〕についての言及が見られる。だが、このことをもってカント倫理学に「道徳教育」論を読み取ろうとするのは、あまりにも性急にすぎる。すでに確認したように、カントの「道徳性」は行為の道徳的価値そのものであって、何らかの成長すべき人間的な能力を意味するものではない。このことは「自律」の概念にも同様に当てはまる。

こうした意味連関から、カントが別の箇所でも論及している「人間の内面における最も意味深い革命」〔カント（1803）：173〕や、「法的強制に服従することと自己自身の自由を使用する能力とをいかにして統合できるのか」〔カント（1804）：237〕という問いかけを、あらためて受け止め直す必要があるだろう。

「私は、強制があるにもかかわらず自由〔を使用する能力〕をどのようにして開発してゆく〔ことができる〕のだろうか」〔カント（1804）：238〕この問いは、道徳的価値の内面化・合理的認識の形成・発達段階の促進（道徳教育の基本原則）にかかわる問いではけっしてない。端的に言って、そこに「道徳教育」の問いは存在しえないのだ。

カントにとっての「自律」とは道徳的行為の究極的な根拠であって、成長すべき能力や発達の段階ではなかった。したがって、「他律」と「自律」とは互い明確に区別されるべき、意志規定の対立概念以外の何ものでもない。「道徳原理」は「知る」べき対象ではなく、「道徳性」は「他律から自律へ」〔小学校学習指導要領解説道徳編〕と発達するような何かではない。そこでは、人間の変化・変容、成長発達についてのいっさいがまだ論じられていない。あるいは、そのような問いが意味をなさない地平においてのみ、道徳性の基準と自律の可能性が確保されたというべきか。「最初にスイッチを押す誰か」の二重性のみが、ただひたすら主題化されているのである。

道徳教育において「あらかじめ損なわれているもの」を共通理解にもたらすこと。この問題意識をまずは共

有することが、私たちのテーマであった。「能力としての道徳性」「他律から自律へ」の発達 こうした道徳教育上の課題にたいして、ある立場は「心情主義的」な「ロケットモデル」で取り組み、ある立場は「知ることの力」の復権や「共同体実践」にもとづく「深い理解」で実現させようとするかもしれない。いずれにせよその成長・発達モデルの背景に、カント倫理学の枠組みが想定されていることは明らかである。それも、大いなる誤解にもとづいて。カント倫理学の諸概念・理念の「物象化的錯誤」は、「心情主義的道德教育論」のみならず、道徳教育論全般について指摘されなければならない事実であろう。ではその結果、道徳教育において何がゆがめられ、何が犠牲となっているのであろうか。「能力としての道徳性」という空虚な中心。それが物象化されることによって、何が生まれ、何が隠されるのか。

さてこうして、カントの「道徳性」「自律」を道徳教育との関連でとらえ直すさいの特殊な困難さが確認された。私たちの考察はささやかな一步を踏み出したにすぎない。最後に、「道徳教育と道徳性の理念」をめぐる問題機制とさらに取り組むうえで、当面参考にしたい研究を紹介しておこう。

アクセル・ホネット「脱中心化された自律 現代の主体批判からの道徳哲学的帰結」。カントにおける自律概念の三つの意味層を分析し、現代の主体批判の帰結をふまえ、相互主体性理論にもとづく主体概念、人格モデル、脱中心化された自律のイメージを分析している。

岡田敬司『『自律』の復権 教育的かわり自律を育む共同体』。「他律・自律」問題の解決が目指される。他律の教育で得られた断片的知識が蓄積・圧縮された結果、ある時点で全体構造が立ち上がることによって、自律的判断が可能になるという仮説を提示している。カント的な理性的存在者の自律を超越論的に保証されたものとしてではなく、経験的、後天的に順次、構成されていくものとして再構成しようとする試み。他者認識への段階論的仮説も自律にいたる条件であることが論じられる。

鈴木晶子『イマヌエル・カントの葬列 教育的眼差しの彼方へ』。カントにおける「もの自体」についての教育学的考察。強制（他律）から自由（自律）への移行、強制のもとでの自由の獲得という主体化の機制を説明するためにカントがとった戦略が、自己の二重体モデルであるという、人間の生成をめぐるカントの逆説が考察されている。カント以降、近代の「教育的眼差し」は教育の起源の「不在のトポス」ということは自らの「眼差し」のそのものの起源を どのように眼差ししてきたのか、あるいは眼差ししてこなかっ



たのか。「発達迷宮」の彼方への誘いである。

引用文献・参考文献

石川文康『良心論 その哲学的試み』名古屋大学出版会2001  
 伊勢孝之『小・中学校における道徳教育は何をめざしているの  
 だろうか 道徳教育の目標と内容』沼田裕之(編著)『問  
 いとしての道徳教育』福村出版2000. 94-204頁  
 磯部卓三『道徳意識と規範の逆説』アカデミア出版会1998  
 入江曜子『教科書が危ない 『心のノート』と公民・歴史』  
 岩波書店2004  
 岡田敬司『『自律』の復権 教育的かかわりと自律を育む共同体  
 』ミネルヴァ書房2004  
 小沢牧子・長谷川孝(編著)『『心のノート』を読み解く』かも  
 がわ出版2003  
 押川由夫(書評)松下良平著『知ることの力』『教育学研究』  
 (第70巻第4号)日本教育学会2003. 12. 592-594頁  
 カント(1785)『人倫の形而上学の基礎づけ』(平田俊博訳)『カ  
 ント全集』(第7巻)岩波書店2000. 1-116頁  
 カント(1788)『実践理性批判』(坂部恵・伊古田理訳)『カント  
 全集』(第7巻)岩波書店2000. 117-365頁  
 カント(1798)『実用的見地における人間学』(渋谷治美訳)『カ  
 ント全集』(第15巻)岩波書店2003. 1-331頁  
 カント(1803)『教育学』(加藤泰史訳)『カント全集』(第17巻)  
 岩波書店2001. 209-316頁  
 小寺正一『道徳と教育』小寺正一・藤永芳純(編)『新版 道徳  
 教育を学ぶ人のために』2001. 3-30頁  
 コールバーグ他『道徳性の発達段階』(片瀬一男他訳)新曜社1992  
 齋藤勉(書評)松下良平著『知ることの力 心情主義の道徳教  
 育を超えて』『教育哲学研究』(第89号)教育哲学会2004. 5.

140-144頁  
 佐野安仁・吉田謙二(編)『コールバーグ理論の基底』世界思想  
 社1993  
 鈴木晶子『イマヌエル・カントの葬列 教育的眼差しの彼方へ  
 』春秋社2006  
 中島義道『悪について』岩波書店2005  
 藤田昌士『道徳教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究  
 所1985  
 ヘッフェ『イマヌエル・カント』(薮木栄夫訳)法政大学出版局  
 1991  
 ホネット『脱中心化された自律 現代の主体批判からの道徳哲  
 学的帰結』(池田成一訳)ホネット『正義の他者 実践哲  
 学論集』(加藤泰史・日暮雅夫他訳)法政大学出版局2005.  
 261-277頁  
 松下良平『知ることの力 心情主義の道徳教育を超えて』勁  
 草書房2002  
 三宅晶子『『心のノート』を考える』岩波書店2003  
 文部科学省『小学校学習指導要領』(改訂版)国立印刷局2004  
 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』大蔵省印刷局1999  
 山口匡(2000)『どうして道徳教育が必要なのだろうか 問題と  
 しての道徳性』沼田裕之(編著)『問いとしての道徳  
 教育』福村出版2000. 34-43頁  
 山口匡(『図書紹介』岡田敬司『『自律』の復権 教育的かかわ  
 りと自律を育む共同体』)『教育哲学研究』(第92号)教育  
 哲学会2005. 11. 134-135頁  
 山口匡(『書評』鈴木晶子『イマヌエル・カントの葬列 教育的  
 眼差しの彼方へ』)『図書新聞』(2790号)図書新聞2006. 9.  
 16. 3面

(平18年9月19日受理)

