



## 道徳哲学ノート(2)：道徳教育の可能性について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2008-05-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本間, 謙二 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00005373">https://doi.org/10.32150/00005373</a>

## 道徳哲学ノート(2) 道徳教育の可能性について

本 間 謙 二

北海道教育大学旭川校哲学倫理学研究室

### 1・学校とは何をするとところか

道徳教育の可能性を論ずるためには、まず「学校」をどう捉えるか、「学校教育」とは何かという問題を明らかにしておかなければならない。なぜなら、学校をどう性格付けるか、どう捉えるかによって、教育の意味が違って来るし、必然的に道徳教育の意味も違って来るからである。

デューイによれば学校とは健全な市民を育てるところに他ならない<sup>1</sup>。したがって、学校はできるかぎり社会の縮図であらねばならないことになる。社会と学校とは密接に関連しあっているがゆえに、学校だけが社会から独立し、いわば社会の雑菌から隔離された、無菌地域であることはできない。なにもデューイを持ち出すまでもなく、学校とは健全な社会人を育てるための場と時を保証するところである、ということをも確認しておく必要がある。もちろん、国家は国の最も基本的な政策として教育を位置づけなければならないし、そこでは子供の教育を受ける権利や親の義務などが議論される。そうしたことがなされる根底には「共同体の成員を育てる」という根本要請が横たわっている。このような議論をすると、また、国家のために唯々諾々と従う無批判的な期待される人間を育てるのか、という議論がなされるが、そうした不毛な議論はもうそろそろやめにしたほうがよい。共同体とは何か、国家とは何か、世界とは何かという問いに十分な答えを出すためには、かなり高度で成熟した思考を必要とする。そして、そうした思考の果てに、ある回答を見出し、それを社会に提供していくのは、優れて健全な社会人の行う仕事である。それが、たとえ、国家に対して批判的な回答であってもそうである。ここでは、そうしたことを確認しておけば十分であろう。学校に学ぶ児童生徒が、そうした問いに十分な回答を与えることはできない。高校生や大学生になったとしても十分な回答をすぐに与えることはできないであろう。いわばそうした子供を育てるのが学校である。そもそも、サルトルに倣うまでもなく、人間は生まれながらにして、人間として生まれてくるのではない。仮に人格を備えているものとみなされてはいるが、人間は生まれて後の長い陶冶の時期を経てはじめて人間になるのである。そうした意味では、学校とは人間が本当の意味での人間になるための道場であるといってもよい。このことが社会の全体に同意されている証拠はいくつか挙げることができる。その端的な例は、最近のように子供が反社会的な罪を犯すと、人々は必ず学校教育に言及してくる。つい最近まで、学力低下が心配であるとながら立っていた同じ人々が、学校では最も必要なことが教育されていないのではないかと、言い出すのである。この事実は、社会が学校教育に求めていることの本質をあぶり出している。安全な人生など存在しないことは言うまでもないが、その上で、自立した社会人として生きていけるようになってもらいたい、というのが親の究極的な願いである。そうした萌芽を育てることこそが学校に求められているのである。いわゆる学力をつけること、論理的な思考法を身につけるだけならば、むしろ学校よりも家庭教師の方が優れていることは言うまでもないことだし、父親のプログラムに従って教育されたJ. S. ミルがその典型的な例である。<sup>2</sup>再度言うが、学校とはそうしたために存在するのでは断じてない。共同の中での個を育むためにこ

そ存在するのである。

## 2・道徳教育とはなにか、どうあらねばならないか

道徳哲学とは、「人間としてどのように生きていくのがよい生き方であるか」を考察する学問である。だとすると、道徳教育は「人間としてどのように生きてくべきか」を教える教育だということになる。このようにいってしまえば非常に簡単であるかに思えるが、ことはそれほど簡単ではない。道徳とは優れて人間的な事柄であり、人間社会にのみ存在する事柄であり、人間共同体によってのみ要請される事柄なのである。言うまでもないことだが、道徳は人と人との間にのみ成立する事柄であって、人と自然、人と動植物との間に成立するものではない。人と自然や動植物の間にも道徳が成立すると主張する、例えば環境倫理などの「人には自然や動植物を意のままにする権利は与えられていない」とする主張は、人と人との間の倫理を拡大すべき必要と要請に迫られてのことと理解すべきであろう。つまり、これ以上の自然破壊が進めば人類をも含めてすべての生物が地球上で生存を続けることができなくなるという危機感に支えられて、初めて成立してきたという事実を見れば、そのことは理解されるだろう。<sup>3</sup>このことをきちんと確認しておくことが大切である。子供たちにウサギを飼わしておいて、一方でウサギを食べるなどという混乱した先生が時々出現するが、それなども教師自身がこのことをきちんと把握していないことに起因する。命の大切さを教えるために動物を子供たちに飼わせるときに、教師は十分な注意を払わなければ、子供たちの間に不必要な混乱を起こすことになる。人間として、共同社会で生きていくとき、そこにはどのような問題と困難が存在しているのか。それを道徳的にどう考えてどう生きていくべきであるのか。こうした課題を子供たちにはっきりと自覚させ、自分の課題として引き受け、考えさせることが大切である。

哲学者たちは、道徳というものをあたかも人間が生まれながらに持っているものとして証明したが、決してそうではない。人間共同を成立させるためにどうしても必要であるからこそ、人間が生まれながらに、素質として、あるいは、可能性として道徳を備えていると言いたいだけなのである。このことをみても道徳現象が経験に先立って成立するとは決して言えないのである。せいぜい、道徳成立の可能性が経験に先立って、あるいは成立するかもしれないという程度のことなのである。だとすれば、道徳教育においては、いつも自分たちが新しく道徳を創造していくという仕方考えさせることが必要である。道徳はアプリアリに、すでにどこかに存在するのではない。新たな問題が常に新たに出現し、それは決してかつてあった問題ではないのと同じように、それに対する道徳的態度も常に新たに創造されなければならない。他人に親切にすることを自分の格率にしているからといって、いつも同じようにオートマチックに他人に対して振る舞えばよいのではない。ひとは必ずそのたび毎にある種の苦悩やためらいをもちながら、新たな人に新たに親切に振る舞うのである。そういう意味で、道徳的態度はいつも新たに創造されるものなのである。そのたび毎に葛藤を経ることによってしか、わたしたちは道徳的に振る舞えないこと、道徳を実現することが如何に困難な課題であるかを子供たちとともに実感しなければならない。かつて、司馬遼太郎氏が教科書の中で人に同情することの大切さを説いていた。そして、そのことは簡単で、転んで痛い人がいたら、その人に駆け寄って「痛いでしょう」と言い続けることだと述べていた。それは、本当に大切なことだが、言い続けるということは、同情を常に持ち続けることは、本当は、内容上実質上難しいことなのだ。もしかしたら、その人は先ほど自分に意地悪をした人かもしれないのだから。あまり好きではない人かもしれないのだから。

同じように、どう生きていくのが人間としてよい生き方であるか、という問いは絶対的な回答を見いだすことのできない問いである。もしも、絶対的な回答が準備されていたのなら、わたしたちは何ら苦勞することなく、子供たちに正解を教えることができるであろう。このことは歴史が十分に証明していることである。

絶対的な正解がないからこそ人間たちはどう生きていくべきか問い続けるのである。そういう性質の問いであればこそ、それを教えようとするわたしたちはまた子供たちに問いかけ、自らもともに回答を求めて苦吟しなければならない。それが道徳教育のあるべき必然的姿である。そのときそのとき、場合場合によって道徳的状况は異なっている。様々な価値観の葛藤に悩まされるであろう。後述するように、自分の人生観によって価値の位階付けも異なっているだろう。その中で、どう生きていけばよいのか、どの価値をなぜに選択すべきであるか。それらは画一的な回答を不可能にする問いである。そうした問いの中でわたしたちは必ず何かを選択せざるを得ない。そこに道徳教育の厳しさがあるといえる。

### 3・道徳はどう教えられるべきか

このことについても明確な回答を与えることはできない。しかし、このことについて若干の考察と指摘はどうしても必要である。まず、道徳教育というと、古くはプラトンが発したように、「道徳は教えられるか」という問題がすぐに持ち出される。これについては、わたしたちは「道徳は教えなければならない」という立場を明確にする。もしも、道徳というものが教えられないものならば、そもそも道徳教育という名称自体が自己矛盾をおかしたものになる。共同体そのものは、従って、学校現場は道徳を教えることを絶対必要なこととして要請してくる。その要請に応えようとするのが道徳教育である。それでは、道徳はどのようにして教えればよいのか。プラトンに倣って、道徳は知識であり、それ故に教えられるものなのであろうか。この問題に答えるためには、まず知識とはなにかということを明確にしておかなければならない。理性を働かせて、それでもって理解するものが知識であるというならば、ほとんどのものが知識ということになる。しかし、「第二次世界大戦が西暦何年に始まって、何年に終わった」ということと、「友情が大切である」ということが同じ知識であるといえるであろうか。前者においても様々な研究によって理解の深まりということがあるのはもちろんである。しかし、後者における理解の深まりは、むしろ実感を伴ったものでなければならない。そして、道徳における理解は学年や経験などによって一律であることはできない。あり得ないものである。低学年においては、友達とは毎日一緒に学校に来てくれるから大切、というものであるかもしれない。それで十分であり、教師はそれ以上のものであることを強制する必要はない。しかし、同時に、経験や成熟にともなって、さらに深い理解、実感へと深化することを予測させる必要がある。

ここまで考えてくると、道徳に一律的な教え方というものがあるとは思えない。むしろ、どのように教えても、どのように考えさせてもいいともいえる。どの教科も同じだろうが、とくに道徳教育においては抽象的な知識だけの教え込みは絶対にいけない。従って、事例もできるかぎり具体的なものでなければならない。具体的な事例というとすぐ校則を問題にされたり、制服を問題にされたり、あるいは、髪型を問題にされたりするという理由で、抽象的な事例に逃げがちになる。こうした姿勢は道徳を議論する場合に最悪なものの一つといわなければならない。子供たちが一番興味関心のある課題をむしろ一番を選んで議論すべきである。ここで問われるのは教師の真の力量であり、悩む力であり、生きる力であり、思索する力、問題に真正面から立ち向かう力である。どのように教えてもいいが、道徳に対する深い洞察力が必要になる。

### 4・徳目主義はなぜ不毛であるか

道徳が知識であるなら、必要な徳目を次々と教えていけば、それで事足りるという見解も出てくるだろう。しかし、道徳は次々と知識を積み増していけば、各人の人生がよいものになるという性格のものではない。たった一つの徳目が、つまり友情の大切さを痛いほど実感できる人もあれば、一生かかっても実感できずに

終わる人もいるのである。そして、それを実感できなかった人の人生が実感できた人の人生よりも不幸であったとも言えないところに道德のもつ難しさがある。なぜ友情が大切なのか。なぜ家族は大切なのか。いのちは、苦悩は、これらは人生を構成する最も大切なものばかりである。それを考えることは自らの人生を考えることとほとんどイコールである。つまり、道德について考えることはいかに人生を送るかと考えることと同じことなのである。自分の一生をどのように送るかによって、各人がもつ価値の位階も違ってくる。ここで確認しておかなければならないのは、絶対的な善、絶対的な価値は存在しないということである。もしも、絶対的な善、価値が存在していたならば、今更ここで道德教育について議論する必要などないのである。それが存在しないからこそ、わたしたちはどう生きていくべきかを議論しつづけているのである。そのことはカントの定言命法に端的に表現されている。「汝の意志の格率が常に同時に普遍的立法の原理となるように行為せよ。」つまり、自分が自分の意志を常にこういう考えで縛って行為するとき、その縛りがすべての人の行為を縛れる原理原則でもあるようなものでなければならない、というのである。それは、形式的には言えることであろうが、実際にそれではどうすべきかという段になると、わたしたちは一步も踏み出すことはできなくなるだろう。形式的には絶対的な善、価値の存在の可能性は議論できても、実質的にはそれを明らかにすることはできない。カントの定言命法は、そのことを端的に表現しているのである。しかるに、わたしたちが学校で児童生徒たちに教えようとしているのは、決して形式的な道德の可能性ではない。実質的な道德の必要性なのである。価値の葛藤、価値の位階の相違はあっても、それらは人を害するものではない。あるいは、一方を選択することが、他方を捨てることになっても、有限な存在者としての人間にはそれ以外の道はない、という人生の苦悩はそれだけで十分に道德的なものなのである。

このように述べてくれば、徳目主義が成立しないことはもう十分に理解されたと思われる。徳目主義とは徳目を羅列して、それを頭から覚え込ませるような教育の仕方をいう。それがなぜ成立しないかといえば、端的に、頭から覚え込むような人生は存在しないからである。友情が大切であるのは、自分の人生の中に友情が確固たる位置を占めて不動のものだと実感できるからである。覚え込まされたのではなくて、自分自らが自分の人生の中に位置づけたのである。繰り返し言うように、その位置づけ方はそれぞれの年齢、経験などによって様々だろうし、人生の成熟とともに自分の中でも違ってくるだろう。それは、むろんのことなのである。他人に害を加えない、自分が望まないことは他人になさない、等の普遍的と思われる徳も、頭から覚え込むことは決してできない。覚え込んだとしても無意味である。それは、どれほどそれらを覚え込ませられていたとしても、この世から犯罪のなくなることが証明している。最初は皮相な理解であってもよい。頭からたたき込むのではなく、その時々経験に照らして、できるかぎり子供の人生の中に位置づけていくこと、自分で考えて自分で位置づけていくこと、それが道德教育の根本的な在り方でなければならない。

## 5・道德は押しつけか

道德教育というと必ず言われるのが、道德は押しつけ教育になっている、ということである。これについてはきちんとした議論の整理をしておく必要がある。

一方では、道德は押しつけである。なぜか、すでに述べたように、道德は社会的な要請からしか生じない。人間が人間社会をよりよく経営していくためにどうしても必要であると考えたからこそ、人間は道德、倫理を考案したのである。従って、これは社会の構成員であるすべての人間がそれに服さなければならないものである。もちろん、文明や文化の違い、宗教の違いによってそれらの内容は異なってくるだろうが、今言った原則は何ら違わない。それ故に道德の命題は必ず「汝・・・すべし」という命令か、あるいはモーゼの十戒に見られるように、「汝・・・するな」という禁止命令のかたちをとっている。道德命題はすべて命令であ

り、そういう意味ではそれは押しつけである。ところでここで、それはどこから、だれから命令されるのかという問題が生じてくる。古来哲学者たちはこのことに最も心を砕き悩んできた。もしもそれが本当に他者からの命令であるならば、自由な存在者である人間はだれも唯々諾々として命令に服することはないであろうし、他者の命令に服するならば、そもそも自由な存在としての人間に背くからである。そこで様々なことが考え出された。まず、どうしても人間が自由であることは確認し確保しなければならない。その上で命令に服するのでなければならないという一見矛盾した事態をどうすれば克服できるのかというのである。そこで考え出された解決法は、一つは自分が自律的な存在として、自ら立法し自らそれに服することによって、自由と命令服従の矛盾を解決するというものであった。自分が自分に命令して、自分からそれに服従するというのである。これならば確かに矛盾は解決できる。これはわれわれの道徳教育にとっても最も大切なことの一つである。他人が大切だといっているもの、友情を、なるほど自分が考えても大切なものとして自分の人生の中にしっかりと位置づけて、自分のものとして行為する。自分で考えて、納得して位置づけることによって、それは明確に自分のものとなる。道徳教育においては、上で述べたことはそのような過程で実現されていくだろう。もう一つ大切な問題は普遍性の問題である。自分が自分に命じていることが、本当に社会や世の中でよいこととして共通に受け入れられる保証はどこにあるかという問題である。これはそれほど簡単な問題ではないし、簡単な解決法はない。先にも述べたように、形式的な普遍性ならばカントの定言命法によってでも確保される。しかし、実質的な絶対的な普遍性については、これを確保することは、絶対的にはほとんど不可能と言ってよいだろう。そこでわたしたちは、討論による合意とか、あるいは、価値の間の葛藤、価値の位階秩序などという問題を持ち出さざるを得ないのである。どの徳が最も枢要であるかは議論が分かれるであろうが、プラトンが賢明、節制、剛毅、公正を枢要な徳とよんだように、いくつかの徳を枢要な徳として指摘し、それらが何故に枢要であるかを議論し、社会的に確認することは可能であろう。枢要であると指摘された徳の内でも人生の各段階において、なにを最も重視するかはそれぞれであろうし、個人によっても異なるであろう。それらの相違をお互いに認め合ったとしても、わたしたちが生きていくのに支障があるとは思えないし、道徳教育の場面ではむしろそれで十分であると思われる。

繰り返すが、道徳が命令であるという意味では、それは押しつけである。しかし、それは自立的自由な主体としての人間個人が自ら立法し自ら服すというものでなければならない。そこにこそはじめて、行為主体の責任という問題も生じてくるのである。他者によって強制された行為に、わたしたちは責任をもつことはできない。自ら選択した行為であるからこそ、それに責任をもつことができるのである。そのとき「押しつけ」議論は解消してしまう。次に大切なのは、わたしたちの選択した行為に道徳的な普遍性をどのように確保するかという問題である。これについては、絶対的な回答は存在しないと言うのが筆者の考えである。これについては社会の成員間での議論に期待する以外にないし、それで道徳教育にとっては十分な回答を得ることは可能である。

## 6・悩む力

北海道浦河町に「べてるの家」という精神障害者の共同住居がある。<sup>4</sup>この施設は、詳しくは直接本にあたってもらうことにして、精神障害者たちが自ら経営している、全国的に見ても非常に稀有な施設だという。以下にこの本の中に書かれていることを紹介する。それは、わたしたちが道徳教育を考えていく上で貴重な示唆を与えてくれると思われるからである。

普通の場合、障害者の施設はさまざまな保護を受けて運営されているし、実際に運営しているのはいわゆる健常者たちで、障害者自身が自ら運営している施設はほとんどといってよいほどない。それらの施設とは

違って、「べてるの家」は障害者自身はその運営に当たっている。そこにいたる道はもちろん並大抵のものではなかったし、普通そのように運営することは不可能だと思われるはずである。それでは、どうして障害者自身による運営が可能になったのか。そこにはふつうの施設ではみられない根本的な考え方の違いがあった。「浦河にいったときに、精神科の患者さんに会っていちばん最初に思ったことは、この人たちは病気によって幸せを奪われているのではなくて、本来的に人間に与えられている“苦労が奪われている”人たちだと考えたのです」<sup>5</sup> だから、彼らはまず「悩む力をとりもどそう」「悩みを深め、広げよう」としてきた。<sup>6</sup>こう考えた根底には「人はどんなに努力しても、あがいても解決できない苦労や悩みが備えられている」という人間存在への深い認識があったし、人間というものはそれらの苦悩を一つ一つ生き抜くことによってしか前進できないという認識があった。「人間には本来そうした苦労や悩みがあるはずだというのに、それがいまの世の中ではしばしば置きざりにされているのではないか。あるいは、だれもがそれを自分からおおい隠そうとしている。」<sup>7</sup>彼らに備わっている、悩む力を奪ってしまえば、彼らは決して本当の人間として生きていくことはできない。人間には悩む力が備わっている。「自ら生きることに悩み、存在することを疑い、なおかつ生きるほかにすべのなかったものが経てきた苦労だった。そうして積み重ねられた苦労が、彼ら一人ひとりのなかにはぎっしりと詰まっている。」<sup>8</sup>ところが普通の場合、精神障害者たちは、そのびっしり詰まっている苦労に直面させてもらえない。そうした苦労をさせてもらえない。直面させられなかった。誰かが必ず彼らの苦悩を肩代わりしてしまっていた。あるいは、薬で肩代わりさせられていた。もちろん薬は必要だけでも、たいていの障害者はケアされ保護され続けている。そのことは彼らの悩む力を奪うことを意味する。人間の本当の生きる力は苦労すること、悩むことからしか生じない。そうした深い人間認識に基づいていたからこそ浦河の「べてるの家」は可能になった、という。これ以上は直接本に当たってもらえないが、いろいろな紆余曲折を経て、こうした考えを実現することができた。彼らは自分の悩みを自分以外には背負う人がいない悩みとして、取り戻していった。だれもが、それぞれの悩みを認めあえるようになった。今彼は落ち込んでいる。もっともっと落ち込まないとだめだ。それでないと本当の自分になれない。多くの人の助力はもちろん必要だった。しかし、どんな助力であろうと、他人の悩みを丸ごと引き受けるような助力は存在し得ない。このような根本認識に支えられて「べてるの家」は自力で経営することができるようになったという。

ここにはわたしたちが道德教育を考えていく上で非常に示唆に富むものが隠されている。ヤスパースは死、苦悩、闘争、負い目等を限界状況とよんでいる<sup>9</sup>。限界状況とは、人間が必ずそれに直面せざるを得ないものであって、それに直面して必ず人間は挫折する。そして、人間はその挫折を通じてはじめて本来的な生をおくり出すというのである。人間はだれも死を避けることはできない。何らかの病を得ずに生きることもできない。人と争わずに生きることはできない。そのとき必ず勝者と敗者が生まれる。自分がいくら勝者になりたくなくとも、自分が社会で何らかの位置を占めれば必ず誰かを閉め出すことを結果する。自分が生存していくためには何らかの生存を犠牲にしなければならない。毎日の食事がそうである。それは自分に負い目となって襲ってくる。こうした限界状況に直面して、人はそれでも自分の生に意味はあるのか、それでも生きていかざるを得ないのか。それではどう生きていけばいいのか、と自問し始める。道德教育が冒頭にも述べたように、人間としていかに生きていくべきかを考え、実践していくものだとすれば、ヤスパースの言う限界状況、人間の挫折の経験を無視して、道德について議論していくことはほとんど不可能であろう。前述したように、それら人間の根本的苦悩とは無関係に友情や愛について議論を深めることは可能であろう。しかし、それらについてさらに深い認識を得ようとすれば、どうしても人間の限界、挫折等々についての認識が必要になる。「べてるの家」の実践がわたしたちに教えているのはこのことであると思われる。わたしたちは子供たちから「悩む力」を奪い取ってはいないか。それが実は「生きる力」を奪うことになるとは知らずに、

子供たちを保護し、管理し、彼らを挫折から守っている。安全な人生など決して存在しないことを認識するならば、子供たちをして深い人間的悩みに直面させなければならない。道徳教育のもっている一つの大きな意味は人間の存在の意味について自問させることだが、それは、各人に自らの悩みに深いところで直面させることに他ならない。今の君たちの悩みはどこにどのようなものとしてあるのか、それは、どうすれば解決するのか、それはいつまでも解決できないものなのか、その悩みは他の人の悩みとつながっていないか、自分だけでその悩みは解決できるものなのか、他の人の助力をどうしても必要とするものなのか、その悩みは他の存在とつながっていないか、等々悩みはつきないが、それはとりもなおさず自らの存在の意味を問い、さらに言えば、世界の存在の意味とも連なっていくものであるのだ。

## 7・人間は成熟するものである。

人間には悩む力が備わっていること、それを十分に生かしていかなければならないことは確認できた。しかし、それだけで道徳教育は可能なのだろうか。わたしは、ここで従来道徳教育に非常に大切でありながら決して一度も議論されなかった大切なことを提起したいと思う。それは、道徳が本当に必要と感じられ、自らも道徳的に生きるべきだと実感できるためには人間の「成熟」が必要である、ということである。あるいは、人間の成熟をまっけてはじめて道徳は実現すると言いかえてもいい。わたしたちは「成熟」という事態を考慮してはじめて道徳について語れるし、道徳教育の可能性について論じることもできるのである。そして、道徳教育も児童生徒の成熟を期待しなければ、原理的には成立しないと思われる。つまり、教育はいつも子供たちの将来に視線を向けつつ行うものだが、道徳教育においてはよりいっそう子供たちの成熟を期待し、彼らの将来に目を向けながら、現在の子供たちに向かっていくという側面が強いといわねばならない。

人間が成長するものであるとか、あるいは普通に発達、発展を遂げるものだという議論が各方面からなされてきた。かつてロマン主義が主張したような人間社会の連続的直線的な進歩を信ずるものはもはや誰もいないであろう。カントがかつて主張したように、もしもわたしたちが自分に与えられた理性を十分に発揮できたなら、ほとんど理想的といっているような共同体、社会、世界が実現するという理性信仰も、もはや通用しない戯言かもしれない。それでもわたしたちは依然として、多かれ少なかれ、人間理性に訴えかける以外に道はないのであるが、

最近心理学などで人間の生涯にわたる発達ということがいわれている。その際には、おそらく人間は成長するにつれて、あるいは加齢していくにつれて、各人がそれまで経験したことのない、常に新しい段階に突入するということが念頭に置かれているのであろう。それらを考慮した上で、道徳を語る際には、それらの概念はやはり不十分であるといわざるをえない。そこでわたしは道徳教育の可能性を論じるためには、「成熟」という概念を導入すべきであると主張する。

それでは「成熟」とはいかなる概念であるか。いま、成熟とは総合的に思考することのできる能力といってもよい。あるいは、生きとし生けるものはすべて何らかのかたちで関連しあっているからこそ、それらは存在を許されている、ということを実感できる能力と言いかえてもいい。つまり、存在の全体は、互いに他を必要とし、互いに他によって存在を許されているという意味で、ある必然性をもって存在しているということを実感できる能力である。こうした能力はもちろん簡単に身に付くものではない。わたしたちがこうした能力を身につけるためには長い間の生の経験を積まなければならない。本当の意味での倫理的能力はこうした成熟を待ってはじめてわたしたちの獲得できるものなのである。最近みられるような凶悪な犯罪者はこうした成熟を拒否し、自らの存在を含めて、存在するものすべての意味を否定してかかっている。こうしたものにとって倫理や道徳は全く無力である。彼らに心の内なる道徳心や良心を説いても全く無意味であり、

無力である。こうした事実は逆に道徳というものが如何に人間の成熟に期待したものであるかを証明している。

ここでもう一度原則に戻る必要がある。道徳はなぜ必要なのか。言うまでもなく社会の成員が幸福な生活を送ることができるためである。なぜ、社会の成員のことを考えなければならないのか。言うまでもなく、わたしたちもまたそれぞれが社会の一成員だからである。そして、だれひとりとして社会から隔絶して生きることはできないからである。幸福も不幸も人間と人間との間に存在し、それ以外には存在しないからである。もちろん、社会から全く隔絶した生活もあるいは可能かもしれないが、そういう生活や態度はここでは扱う必要はない。福沢諭吉の好む一個の独立という言葉も全く社会的概念であることは言うまでもないことである。そのとき、わたしたちは一見無関係に思える存在の間にも関係性を認識することが求められる。道徳的意識とは言い換えれば関係性を認識する意識といってもよい。AとBとの間に一つの関係性を認識することは、人間世界においては、基本的には、そのまま倫理的・道徳的関係性を認識した、ということの意味する。それほど人間社会は道徳的関係性に覆われている。しかし、そのことの認識はそれほど容易なことではない。まず、一見無関係に見える人と人との間に密接な関係の存在することを知らなければならない。これもそれほど容易なことではない。時間空間を越えてなお関係が成立することを知らなければならない。これは児童生徒にとっては、ほとんど至難なことである。次に、その関係性によって人間が、自分が生かされていることを知らなければならない。これもまた至難である。ヘーゲルをまつまでもなく、自分の仕事の完成は必ず他者の仕事を期待せずにおかない。よいお茶はよい茶器とよい茶菓子をどうしても必要とするのである。よいお茶作りに専念する人は、その成功を他者の仕事にその多くを負っている。まず何よりも、これはよくできたお茶だと評価してくれる人をどうしても必要とするのだ。かくして、わたしの存在は、そのどのような仕事も行為も他者の存在なくしては成立し得ないことが明らかとなる。そして、「わたし」とはここでは仕事し行為し表現する存在主体として理解される。それらすべてを労働と言いかえてもいいが、ここではむしろ多様な行為をなす存在だと言っておく方がよいだろう。その多様な行為は他者に向けて、他者を期待して、他者に評価されてはじめて存在しうるものとなる。こうした意味で、わたしは、わたしの存在は他者によってその存在を許されている、というのである。

関係性は人と人との間にだけ成立するのではない。それはあらゆる存在へと広がっていく。人と人との間の関係性を理解したものは、目を人と他の存在との関係性へと向ける。ヤスパースが負い目といったように、私たちは日常他のあらゆる生物を犠牲にして生存している。そのことの認識とそれに基づく罪の意識を、そのどうしようもなきヤスパースは負い目とよんだのである。ここで、私たちが他の生物によって生かされている事実を認識せざるを得ない。同じように、私たちの肉体的な死は他の生物への贈り物になるだろう。あるいは、草木花月の美しさによって、自分の心の洗われるのを体験したものは、それらによって自分が生かされているのを感動的に実感するだろう。花の命の終わりに自分の命の終わりを重ね合わせることによって、命の持つ意味を心から悟ることもできよう。事実、命の尊さを学校で教えることは本当に難しい。今朝食べたご飯を、肉を私たちは犠牲にしている。その上で、それだからこそ命の尊さを教えなければならない。しかし、本当の意味で命の尊さを実感できるためには、本当に成熟を必要とする。どこかでヘルマン・ヘッセが言っていたように、あれほどまでに風雨に耐えて生き続けてきた葉が、音もしないほど静かな風に静かに散った。そのとき、あれほど強靱だった葉が静かに落ちたそのとき、彼は存在の神秘的原理を知ったという。時が来たのだ、散ることが許されるときが来たのだ。そうしたことを感じ取るのもまた人間である。人間たちが人間世界を越えて、森羅万象にまで道徳的原理を感じ出すのは、やはり、良心というよりは成熟であろう。こうした意味で、道徳の必要性を実感させてくれるのは成熟であり、多様な幸福を実感でき、存在のすべてにその存在意味を発見できるだけの能力を十分に身につけることを可能にしてくれるのは成熟である。

としか言えない。

今述べた意味で、学校教育においては、将来成熟する子供たちを見据えてなされなければならない。成熟した後には、すべていわば必然的連関をもって存在していると思える森羅万象も、学齢期の児童生徒にあっては、もちろんそのような連関を認識することなど思いもよらないであろう。むしろ、各個別教科においては、それぞれの現象が一見何らの連関をもたないものとして教えられ、学ばれるというのがふつうである。植物の勉強は社会の仕組みとはほとんど無関係に学習されるのである。それどころか、児童生徒においては生物と無生物あるいは生物同士であってもそれらの必然的連関がはっきりと認識されるということは、なかなか困難であろう。人間の発達段階を考えると、もちろん最初に分析的な思考を鍛えることが容易であるし、効果を上げることができるであろう。そうした観点からみても、総合的な思考に関しては、面倒な思考を省略して一足飛びに結論に至る、という道をとりがちなのである。一見、何の連関もないように見えるものの間にも、深いつながりがあったということを見出すのは、非常に高度の思惟のみのなせる技である。そうした深い理解を欠いたまま道徳を教えようとする、どうしてもいきなり徳目を並べて、それを押し付けるという徳目主義に陥りがちになる。そうした事態を避けるべきであるのは、前述したとおりである。

ところで、すべての科目を道徳に関係させて学ばせるという極端な議論が出てくるのも、おそらくは道徳の存在関係性という背景があつてのことである。それは不可能であるとしても、学校というものを人間として成熟していくための最初の道場ととらえるならば、各教科を越えて常にそうしたことに関心を払う先生がいるということが必要になる。繰り返しいっておくが、この教師は、道学者であつたり、口うるさく服装や態度を注意するといった、いわゆる生活指導の先生であつてはならない。人間として成熟していくためには、今この段階で常にどのような問題意識を生徒に持たせるべきであるのか、一見無関係に見えるこれらの現象も深いところで互いに連関しあっているということを生徒に考えさせ、自覚させるような問いを発し続ける教師でなければならない。こうした教師は、教科指導はもとより生活指導においても、生徒の発達段階等に深い理解をもっていなければならない。わたしは、こうした役割こそが学校においては管理職の果たすべき役割であると考え、しかし、今はそれについて議論するところではない。道徳の時間というものがもうけられた意味はそうしたことを越えて、どう教育していくべきかがやはり問われているのである。わたしたちが児童生徒に道徳の時間で道徳の必要性を考えさせ、実感させるためには、やはりどうしても子供たちの成熟度に合わせたかたちでの発問とその段階での回答を十分に用意しておかねばならない。それが道徳を教える教師の責務であり、繰り返すが、そこにこそ道徳教育を遂行する側の難しさがある。<sup>10</sup>

1 デューイ『学校と社会』、宮原誠一訳、岩波文庫版頁参照。

2 『ミル自伝』J. S. ミル、朱牟田夏雄訳、岩波文庫参照。しかし、その中でミルは「わたしの教育の主な欠陥は、子供たちが親からほり出されて何とか自分でやってゆかされるとか、集団の中にほりこまれるとかいうことから得られるもののほうにあった。」(同書40頁)と述べている。彼は社会性とか共同性の重要性を自覚していたし、何よりも同じ世代の人々が共有する雰囲気や共有できなかったことを嘆いていたのである。

- 3 あとでみるように、人間は成熟するにつれて、すべての存在の間には必然的連関があることを実感することになるが、そのことはここではまだ扱わない。ここでは、原理的にみて道徳があくまでも人間社会によって要請されたものであることを確認することが大切である。
- 4 『悩む力ーべてるの家の人びと』、斉藤道雄著、みすず書房、2002年、参照。
- 5 同書140頁。
- 6 同書141頁。
- 7 同書140頁。
- 8 同書141頁。
- 9 ヤスバースの実存哲学に基づく道徳観についてはいつか詳しく論じるつもりである。
- 10 この稿を書くにあたって、村井実著『道徳は教えられるか』、国土社、1996年、を参考にさせていただいた。記して感謝する。筆者は村井氏の提言は示唆に富むものであるが、現在では氏の提言を越えてさらに具体的な議論をなすべきであると考えてこの稿を書いた。今後、さらに具体的な提言をしていくつもりである。

(本学教授旭川校)