

コミュニケーション的行為理論による 道徳教育基礎理論の探究(1)

渡 邊 満*

(平成5年9月28日受理)

はじめに

「道徳」という言葉には何か形式的で、非日常的な事柄であるという印象を与えてしまうものがあるように感じられる。ましてや、「道徳教育」と言えば、何か特別の教育のように思われがちである。それらには、「大切なもの」であると同時に、しかし「古いもの」、「困難なもの」、「知識や感情とは異なるもの」、「社会の秩序を保つもの」、「～しなければならないもの」等々であるという固いイメージがつきまとっているようにも思われる⁽¹⁾。しかし、「道徳」及び「道徳教育」についての以上のような印象は、はたして妥当なものなのであろうか。

道徳については、個人的なもの(主體的なもの)という性格と社会的なもの(客體的なもの)という性格とが常に混在しているように思われる。ドイツ語には、いわゆる「道徳的」(moralisch)と「習俗(人倫)的」(sittlich)という二つの形容詞の表現が存在している。通常は同じ「道徳的」という意味で使用されるが、厳密には差異が存在している。前者は理想主義的であり、後者は現実主義的である⁽²⁾。両者の位置付けをどのように捉えるのかが、われわれの道徳についてのイメージを規定しているように思われる。

例えば、カント(Kant, I.)は、善悪を、意志を直接規定する対象の概念として捉えるそれまでの考え方に抗して、意志を直接規定する根拠、つまり道徳法則を主張し、道徳法則が意志を規定し、その意志の是認と否認の対象として善悪を捉えた。従来の考え方では、道徳は、結局、感覚的な快・不快の原則に規定されてしまうのに対して、カントの考え方では、意志と対象との関係を逆にすることによって、道徳性(Moralität)の自律性が確保されることとなるのである。また、これによって道徳が習俗ないしは人倫(Sitte)に対して優位に位置付けられることになる⁽³⁾。

このようなカントの考え方は、道徳の主體的性格を基礎づけることとなり、道徳の「普遍性」、「人格性」そして「自律性」という諸原理を打ち立て、近代市民社会における道徳の原理の確立を果たすことになる⁽⁴⁾。

しかし、反面では、このような把握は、道徳を個々人の主体性の世界に押し止めることでもある。人間は社会の中に生きているのである。具体的な社会的状況の中で、衝動や感情を持ちながら生きているのであり、カントの考え方では、これらの人間性の諸側面は否定され、克服されるべきものとならざるを得ない。先のわれわれの道徳についての固いイメージは、このカントの考え方にも結びついているのではなかろうか。

一方、カントに対して、フランクフルト時代の若きヘーゲル(Hegel, G.W.F.)は、カント的道徳性の原理は、「統一のための倒錯した試み」であると批判する。「義務の命令はなるほど主體的であり、人間自身の定める法則であるが、それは人間自身のうちに現存している他の部分(—衝動、傾向性、情動的な愛、総じて特性—)と矛盾する法則であり、

*兵庫教育大学第1部(生徒指導講座)

支配する立法である。それはただ命令するだけである」⁽⁶⁾と述べる。なるほどカントの道徳は普遍性のもとに構想されているが、それは理性による感性の支配の統一に過ぎないとされるのである。そして、この時期のヘーゲルは支配—被支配を超える新たな原理を求め、彼はそれを「愛」の概念に見出す。愛による合一には、支配も、被支配もない。なぜなら、愛は生の疎外態としての「客体的なもの」のうちに、「再び自己自身を見出す生の感情」⁽⁶⁾なのであるから。ヘーゲルはこの愛を後に「相互承認」(gegenseitige Anerkennung)とも呼んでいるが⁽⁷⁾、これによってカントのリゴリズムが克服されるだけでなく、道徳と人倫との関係も再考されることとなる。

また、彼は後にイェナにおいて「人倫」(Sittlichkeit)という、「社会生活の基本となる人間関係の筋道」⁽⁸⁾としての客観的な概念を道徳性を超えるものとして定立するが、それによって民族とか、国家という社会的な諸制度が主体的道徳性を超えるものとして措定されることにもなる。これによって新たな問題を生じることにもなるが、しかし、この青年時代の「愛」(相互承認)という構想は、道徳性を主体的なものとのみ捉えるのではなく、相互主体的(間主体的)なものと捉えようとするものであることは明確であろう。しかも、道徳教育に関して、カントの考え方は、結局「教育のパラドックス」(強制による自由の形成という矛盾)を免れないが、若きヘーゲルのこの構想は、これを超える道を探究するものと言えよう。それは今日の道徳についてのわれわれの曖昧な把握を是正すると共に、道徳教育の新たな理論的基礎を探究する方向をも示唆しているのではなからうか。

以下では、教育と道徳教育の今日的な諸問題を検討することによって、ヘーゲルのこの「相互承認」が古い問題なのではなく、今日われわれが置かれている問題状況においても依然としてその意義を失っていないことを明らかにしたうえで、それを現代的な観点から「ディスクール倫理学」(die Diskursethik)という新たな構想のもとに追求するハーバーマス(Habermas, J.)のコミュニケーション的行為理論(die Theorie der kommunikativen Handelns)を手がかりにしながら、道徳教育の理論的基礎を探ってみたい。

序章 教育と道徳教育の現状と課題

第1節 今日、教育における基本的な問題は何か

(1) 生活世界

われわれはこれまで教育をわれわれ大人と子どもの共に生きているこの「生活世界」⁽⁹⁾という基盤の上に置いて捉えてはこなかったのではないかと思われる。

われわれは、ひとり一人が固有の名前を持ち、われわれひとり一人に固有の身体とそれに強く結びつけられた意識を持っている。確かに、身体の成熟はわれわれの生きて活動する物理的空間の拡大を伴う。そして、物理的空間の拡大は、われわれの意識の拡大とも連関しているように見える。そこには確実に空間と意識の関係について一般的な構造が存しているように思われる。しかし、その空間は一般的なものとしてのみあるのであろうか。われわれは意識の萌芽においてすでに名前を与えられ、「わたし」と「あなた」という関係の中に置かれている。「あなた」というのは特定の人であり、特定の身体を有する人である。そして、「あなた」は「わたし」に名前をもって呼びかけ、特定の言語をもって語りかける。「わたし」がいまだ言語を理解していないにもかかわらず、「あなた」は「わたし」に「あなた」の特徴的な身体による身振りともこれもまた特徴的な音色と規則性を持つ音声の集合とを使いながら「わたし」に語りかけるのである。「わたし」は「あなた」を

介して、「あなた」の身体と言語の固有性と規則性とを介して、もの（自然）へそして世界へ「わたし」の目を、手を、そして足を結びつけるのである。やがて「わたし」の身近な多くのものがまるで「わたし」の一部であるかのように「わたし」には親しいものとなる⁽¹⁰⁾。

われわれはこのようにして、まず、特定の人間との関係の中へ、そして固有の秩序や構造を持つある具体的な世界に生まれ、そして生きていくのであり、この具体的な世界から、やがて一般的な世界へと足を踏み出していくのである。家庭は、そしてそれを取り巻くいわゆる地域社会は、まさに特定の秩序と構造を有する生活世界である。この生活世界の中に生きることによって、子どもはその生活世界の構造（「生活形式」）に規定され、そしてその構造に基づいて外的世界を意味づけ、そして規定しながら自我を形成し、そしてその人格の多面的な側面と統一を獲得して、いわゆる自己形成を遂げていくのである。

しかし、今日、子どもたちはこの、言わば自然な自己形成の過程を十分には遂行し得ていないように思われる。確かに、子どもたちは家庭や地域社会において生活している。しかし、彼らの意識をもっとも強く規定しているのは、彼らが今真に生きている家庭や地域社会ではなく、学校ではなからうか。家庭において、テレビを見、食事をし、睡眠を取り、家族と親しく交わりながらも、彼らの意識を常に規定するものが他に存在している。それは学校であり、学校に規定された教育ではなからうか⁽¹¹⁾。生活世界の中での自然な自己形成は、学校に制約され、学校にコントロールされながら遂行されているのではないか。家庭において父母の語る内容が、学校に収斂するものであり、地域社会における子どもの位置が、学校における位置に規定されているとしたなら、それは学校による家庭と地域社会の「植民地化」⁽¹²⁾と言わなければならないであろう。

この学校による生活世界の植民地化という状況の中では、具体的世界の中での自己形成の過程に正当な位置が与えられないように思われる。例えば、これまでの学校の実態においては、科学的知識とそれに結合した技術の伝達が、そこでの教育の総体を規定していたように思われる。産業社会の発展は学校の教育を間接的にも直接的にも規定し、科学的知識のより効率的な伝達を要請してきた。また、特にわが国においては知識の伝達は、受験のための形式的・知識主義的教授が求められるという事態によって大きく規定されてきた。また、教育を支える学たる教育学あるいは心理学は、このような状況に対して、学校あるいは教育を生活世界の中へ引き止めることができなかつたように思われる。むしろ、生活世界における自己形成の基盤の上で、あるいはそれとの関わりの中で学校教育を構想することを怠ることによって、それを助長することさえあつたのではなからうか。

教育学は、科学的知識の体系的な教授が子どもの自己形成にどのようにして関わり得るのか、あるいは子どもの生活世界が学校における知識習得といかなる関わりを持つのかを必ずしも明確にしないで、人間性の調和的理念、知的、身体的及び道徳的教授の方法、科学の発展に対応したカリキュラムの作成、学校制度の改善と運営等に奔走してきた。学習心理学や発達心理学においては、子どもの学習過程と知的発達過程が実験的に精密に研究されてきた。確かに、人間は具体的な世界に従属して生きているわけではない。世界に自立し、世界に働きかけていくことができなければならないことに間違いはない。そのためには形式的・抽象的な操作能力は不可欠であろう。したがって、教育のひとつの課題はこの発達の遂行を可能にすることである。しかしながら、われわれは形式的・抽象的世界に生きているわけではない。あくまでも特定の文化的構造を有する具体的世界に生きているのであり、基本的にはそこに生きるしかないのである。具体的世界に生きながら、そこで

自立的に生きるためにかのものを必要とするのである。ここに転倒があってはならない。

今日多様に取りざたされる子どもをめぐる教育の諸問題は、大なり小なりこのことと関わっているように思われる。非行、登校拒否（不登校）、いじめ、ものへの執着、家庭と学校における暴力、学校からの脱落等々の諸問題は、このような具体的な文化的及び社会的な文脈の中での子どもの自我形成の過程から遊離した学校による生活世界の植民地化の帰結としても捉えられなければならないのではなからうか。

(2) 大人と子ども

われわれがこれまで当たり前の事柄として構想していた教育においては、子どもは常に不完全な存在として捉えられる。「善き大人」へ向けて教育されるべき存在なのである。しかし、「善き大人」とは一体誰のことなのであろうか。今日そのモデルは存在しているであろうか。それはどこにも実在しないひとつの理想であり、歴史的に繰り返し想定されてきた不確かな諸理念に過ぎないのではないか。なぜ不確かであるのか。それは現実の大人との関わりの中では想定され得ないからである。何となれば、われわれが生きているこの社会は、ひとつの理念によって完結したものではないし、言わば「閉じられた社会」ではないし、常にその成員は自己が何者であるのかを問い続けざるを得ないからである。

ベンナー (Benner, D.) はこのような事態を「実践的循環の崩壊」(Zerbrechen des praktischen Zirkels) と名づけ、以下のように説明している。「この実践的循環の支配する世界においては、道徳は習慣という形で一般に承認されており、生活規範はすべての人にとって自明のものと感じられている。これは言わば、理論と実践、理念的価値と現実が分裂する以前の世界である。しかし、実践的循環の崩壊によって、以前には真として通用していた生活規範の自明性に疑いがさしはさまれ、直接的経験的必要から規定されていた人間存在を、新たに、理念によって構想しなければならなくな」⁽³⁾ ったのであると。教育はもはや自然的な過程としては成立せず、教育についての学による人間的理念の探究とそれを実現する方法に関する科学的熟慮によって可能とする以外になくなるのである。ここに教育学の成立が必然的となるのである。

また、アリエス (Aries, P.) は『アンシャン・レジーム期における子供と家族生活』(L'ENFANT ET LA VIE FAMILIALE SOUS L'ANCIEN RÉGIME. 1960, 杉山他訳『<子供>の誕生』みすず書房, 1980年)において、「子ども期」は近代に固有のものであり、中世以前には存在しなかったことを実証的な研究によって明らかにした。中世までは子どもは単に「小さな大人」であり、共同体の中で大人と表面的には格別の差異を与えられることなく共存していた。そこでは子どもは大人との共同生活の中で自然に文化を伝承され、大人となっていったのである。子どもの育てていくべきモデルは身近の大人であり、大人の模倣は彼の成長の有力な方法であったと言えよう。しかし、近代においてもはや子どもは単に「小さな大人」とは見なされない。子どもが大人になるためには長い道のりを必要とするようになるのである。子どもと大人との差異は一見絶対的なものとなったと言えよう。

しかし、その差異は、彼らの生活様式それ自体の変化に由来するのであり、子どもと大人自体の中にあるのではない。農業から工業への転換が社会生活を一変させ、大人としての要件を多様なものとしたのである。したがって、子どもと大人との絶対的差異は生活の諸条件に由来するものであるということになる。中世においては大人の要件は外的なものと内的なものとの一体化であり、しかも世界はひとつの明確な理念によって貫かれていた。したがって、子どもは人間であることの中身を容易に看取することができた。ところが、

近代においては、内的なものは不明となり、内的なものが不明のまま、こまごまとして外的な文化を習得せざるを得ないのである。むしろ、外的なものを習得することによって内的なものを形成しなけりばならなくなつたと言つた方が適切であろうか。いずれにしても大人であることは必ずしも明確ではなく、今日のように外的な生活の変化の度合いが大きければ大きいほど大人と子どもとの差異はなくなつてくるという逆説的事態が生じてくると言わなければならない⁽⁴⁴⁾。

そこでは大人も子どもも、構想されざるを得ない理念へ至る過程的存在に過ぎないのである。しかるに、教育の現実においては、このことは看過され、子どものみがこの構想された理念へ導かれるべき存在とされ、しかも大人の今あるあり方自体は問われなまなのである。そして、常に子どもは未来の大人と見なされ、子どもの今は否定的にのみ捉えられることになる。教育の観点においては、そこには子どもが自己を形成していくための現実的なモデルは存在しない。不確かな理念としてのみモデルは存在するのである。教育は、理念的には、この不確かなモデルへ向けられ、現実には、こまごまとした知識の一方的な伝達と化してしまうのである。

教育の歴史には、「子ども中心主義」という考え方が存在していた。いわゆる「新教育」と呼ばれた20世紀初頭と中頃の教育と教育学の再新運動のスローガンがその例である。しかし、そこでもこのような事態は何ら変わらないように思える。確かに一見すると、大人による一方的な未来の押しつけは排除され、そこでは子どもの今（興味・関心）が肯定されているように見える。しかし、子どもの未来は子ども自身からは生じてはこない。子どもの未来は不確かなままなのである。子どもは自らの人間的な中身を不確かな未来から取り出すことはできないのである。現実には、子どもの未来は今いる大人との関わりから生じるより他には可能性はあり得ない⁽⁴⁵⁾。押しつけの排除それ自体はともかくとして、その押しつけの排除が大人と子どもとの関係を排除するものとなれば、あるいは子どもを現実の世界から遠ざけることが行われるなら⁽⁴⁶⁾、結局は大人が能力として先取りした未来が子どもに技術的に押しつけられることになる。それは技術的にしか可能ではない。なぜなら、子どもと現実との直接的関わりは子どもの自己形成を可能としないと見なされているのであり、「いかなる人間をいかにして育てるか」は日常的経験から教育学、あるいは科学的構想にまかされるのであり、子どもと現実との相互作用はその独自の（自然な）教育的意味の剥奪を余儀なくされたからである。20世紀初頭の「新教育」においていわゆる実験心理学が台頭し、20世紀中頃の「新教育」において教育におけるその影響力を確かなものとしてきたのはなんら偶然のことではないのである。

(3) 関係の中での自己形成

『忘れられた連関』(Vergessene Zusammenhänge. 1983, 今井康雄訳, みすず書房, 1987年)において、モレンハウアー(Mollenhauer, K.)は、20世紀初頭における哲学的人間学の提唱者のひとりであるプレスナー(Plessner, H.)の『有機的なものの諸段階と人間—哲学的人間学序説—』(Die Stufen des Organischen und der Mensch. 1928)における人間の「身体、心そして自我」の位置的關係についての議論を紹介して、人間の自己形成のトポス(場)について興味深い説明を行っている。プレスナーはそこで次のように述べる。「脱中心性は、人間に特徴的な、周囲に対するその正面からの被提示性の形式である。」⁽⁴⁷⁾この文をモレンハウアーは見事な解釈によって以下のようにその意味を説明している。

人間は自分自身に対して三重の仕方存在している。

- a 「生きている身体として」,
- b 「身体の中に生きるものとして」,
- c 「この両者を言わば『見る』ことのできる、話す自我として」.

私は「私は私の身体である」と言うことができるが、「私は身体を持っている」と言うこともできる。また、私は「私は私の心である」と言うことができるが、「私は心を持っている」とも言える。しかし、「私は身体を持っている」、「私は心を持っている」のほうがより正しいように思われる。このことは人間が動物や植物とは違って身体と心に対して距離を取ることができるからであり、これこそ人間の特質なのである。それゆえ、自我とは、身体と心の外にあって、そこから両者を見、知覚し、経験できるような位置である。したがって、私がそれであるところの第三者、つまり私がこの第三者であるのは「視点」としてであり、この視点に立って、私は自分の身体、心を見ることができるのである。この限りで「私(=自我)」は私の外にあり、脱中心的であると⁽¹⁸⁾。

このプレスナーによる人間の「脱中心性」の指摘は、人間の存在の本質のもっとも重要な諸側面のひとつをついたものであろう。われわれ人間はモナドのうちに閉じられた存在ではないのである。われわれは内的生活を持つだけでなく、外から何らかの形で内的な自己を見ることのできる存在なのである。それは人間が反省的な存在であるということだけでなく、自我が外にあるということは他の自我との関係を有するということなのであり、人間の内的な部分は、他の自我との関係のうちに存在しているということなのである。人間の本質は内にあるのではなく、むしろモレンハウアーの解釈が示すように「視点」として自我が外にあることに存するのである。さらに言えば、他の自我との関係にこそ人間の本質的な部分があるということになる。われわれは心を人間の最初の本質的部分と考え易いが、他との関係の中で生じる自我こそ最初の本質なのである。人間に成るということは自我が他の自我との関係の中で形成されることなのである。

また、他の自我との関係をモレンハウアーは「精神」(Geist)の領域とも言うが⁽¹⁹⁾、われわれはこれをこれまで誤って理解していたのではなかろうか。精神は内的なものであるのみ考えてきたのではないか。純粹に内的なものは心なのであり、精神ではないのである。精神は他の自我との関係の上に成立するのである。ヘーゲルは、精神とは「他在において自己自身のもとにあること」⁽²⁰⁾と言うが、それは精神は個人的なものではなく、共同的なものであるということである。ということは、文化の伝達は他の自我との関係の上で成り立つ行為だということになる。他の自我との関係とは社会のことであるから、文化の伝達は社会の上に成り立つのである。この社会を子どもの自我形成のトポスと考えるとき、この社会は先に言及した生活世界である。

精神の陶冶としての教育は、まず自我が固有の構造を持つ生活世界の中で他の自我との関係の中に置かれ、その固有の構造をなす生活形式を獲得することによって形成されるのである。したがって、教育のもっとも基本的な部分は生活形式の獲得である。関係性こそ自己形成の基盤なのである。今日の教育における基本的問題は、このことの等閑視ではないだろうか。教育における学校による生活世界の植民地化は、この生活世界の中での自我の形成という人間生成の基盤を危うくすることではないか。子どもたちを知的世界へ誘うことは、知的世界の多様性と統一性(法則性)を示し、それらの特質に対応した子どもたちの能力を形成することとしてのみ捉えられるだけでは不十分ではないか。それでは学校は知的世界となることはあっても、子どもたちの自己形成につながる自我形成の場とは言えないのではないか。また、学校による生活世界の植民地化は子どもたちの生活世界から

この自己形成のトポスを奪うことでもあろう。知的世界は関係の世界である生活世界と結合して初めて子どもたちに受容され、子どもたちの人間形成の領野となるのではないか。

第2節 「学ぶ」・「教える」とはどういう行為か

(1) 教育の行為モデル

一般に教育は「実践」であると言われる。それはどういう意味なのであろうか。教育の実践的性格が強調されるとき、しばしば、「教育が理想的なものではなく、ひとつの現実的な行為である」という主張を含んでいるように思われる。確かに、教育は現実の社会へ向けて子どもを送り出すことに関わる「現実的な行為」である。しかし、教育が「理想的なもの」ではないとも必ずしも言えない。ベンナーも言うように、かつて存在していた「実践的循環」はもはや成り立ち得ない。中世神秘主義において考えられていたようなマクロ・コスモスとミクロ・コスモスの合一はすでにわれわれには、少なくとも中世の人々と同じようには、実感され得ない。社会が確実に単一の目的論のもとに秩序づけられ得るならともかく、今やそれは不可能であり、社会は多元的な価値観のもとにその向かう方向性さえ不確かな状況にある。このような状況において問題視されなければならないのは、理念を問うことなのではなく、むしろ、理念を問うことなく現実のみを教育の基盤として主張することではないか。今日教育を困難にしているのは、理念を求めることにあるのではなく、必要性にのみ自らの正当性を託して、自らの行為の妥当性を問題にできないことなのではないか。さらには行為の妥当性を問わないで、子どもへの現実的な接近のみが追い求められていることなのではないか。それは自らのあり方を問わないで、子どもを単に操作の対象と見なすことに過ぎない。それはもはや「実践」ではない。技術の合理的な行使に他ならないのである。それが誤りであることは汎愛派に対するペスタロッチー(Pestalozzi, J. H.)の批判を思い起こすまでもなからう⁽²¹⁾。それは、近代教育学の初めから現代教育学に至るまで、一貫した主張であったはずである。

デルボラフ(Derbolav, J.)は、「教育倫理学要綱」(*Systematische Perspektiven der Pädagogik*, 1971, 小笠原道雄訳『現代教育科学の論争点』玉川大学出版部, 1979年, 第四章第1節)において、教育のこの行為としての構造を解明している。「自然のあらゆるものは、法則に従って活動する。ただ理性的存在のみが、法則の表象に従って、すなわち、原理に従って行動することができるだけである」というカントによる「自然的対象」と「理性的存在」の区別に従いながら、彼は人間の行為実践の根本理解の二重の意義について説明する⁽²²⁾。彼によれば、対象にとって妥当する「加工(治療)」(Behandlung)と、理性的存在にとって妥当する「行為」には違いがある。前者を彼は「技術」(Techne), あるいは「製造」(Herstellung)と名づけ、それに対して後者を「実践」あるいは「相互行為」(Miteinanderhandeln)と名づける。製造が対象の固有の規定性に従ってのみ為され得るのに対して、「相互行為は・・・素材における素朴な目的実現としては決して遂行されないのであり、・・・むしろ、了解的な意味コミュニケーションの枠内での・・・相互的影響作用」⁽²³⁾として遂行される。もし理性的存在を技術的に取り扱うなら、そこに誤りが生じる。すなわち、それは人間の自由と品位に対立し、被教育者は主体ではなく対象となってしまうからである。ここには、教育という行為は、加工(治療)や製造とは異なり、「主体-対象モデル」に基づく行為ではなく、むしろ教育は相互行為として「主体-対象モデル」とは異なる独自の行為であることが主張されている。教育が実践であるというのは、このような教育的行為の独自性に由来するのである。

しかしながら、デルボラフも、教育を完全に「主体-対象モデル」を超えるものとして捉えることに成功してはいない。その理由はマッシュェライン (Masschelein, J.) も言うように、なるほど、彼においては、教育は人間的な可能性を「生み出すこと」(Hervorbringen) であるが、それは製造におけるように技術的には可能ではなく、「被教育者自身によって達成されねばならないし、教育者によって開かれ、支えられ得る特殊人間的な諸可能性を・・・生み出すこと」⁽⁹⁰⁾ である。しかし、「彼は主体性と間主体性との間の関係についての伝統的な把握に組しており」、相互行為を、「了解的意味コミュニケーション」の枠内での「意図的諸主体の相互的影響作用 (ein gegenseitiges aufeinander Einwirken)」として把握しているのである。このよう実践は、彼自身言うように、「生徒の自律性と自己責任性を先ず完成するというその固有性に直面する教育的状況の中では不可能である」⁽⁹¹⁾。デルボラフにおいては、結局は、自己にひとつの寄与を付与する可能性は生徒に帰せられるのであるから、教育的行為は、技術的であってはならない「生み出すこと」ではあっても、その寄与が教師による生徒の未来からの先取りであることによって、現実には相互行為 (Interaction) ではないのである。

従来、教育学の中で繰り返し主張されてきたことのひとつは、教育が教師から生徒への一方的な影響付与なのではなく、また教師から生徒への教育内容の一方的な伝達なのではなく、生徒もひとりの主体であり、教育は「主体-主体関係」の中でのみ成り立つということであった。しかしながら、デルボラフにおいて示したように、現実には依然として、「主体-対象モデル」は克服されていない。彼は教育者の責任倫理を要求することで、教師-生徒関係が「主体-対象モデル」に陥ることを防ぐことができると考えているのである。教育の実際においても、ほとんどの場合、教育を構成する諸要因は、教師、生徒そして教材なのであり、そこでは教育の行為モデルは自然科学的モデルに止まってしまう他ないのである。なぜなら、教師と生徒との関係は、自然科学における認識のモデルを範型にしているからである。

それは図式化して示せば、「大人 (教師) - 『子ども (生徒) - 対象 (世界)』」なのであり、「大人 (教師) - 対象 (世界)」と「子ども (生徒) - 対象 (世界)」という二つの並行的な図式の総合として成り立っているのである。しかし、われわれの認識は「主観 (体) - 対象」という図式で成り立つのであろうか。これはデカルト (Descartes, R.) 以来われわれの科学的認識の基盤をなしていたものである。しかし、フッサール (Husserl, E.) の批判を待つまでもなく、このような図式は、結局はわれわれが認識を行う基盤である生活世界を廃棄することであり、生活世界を廃棄して認識は成り立たないことを忘れていと言わなければならない。認識の対象である事物は、生活世界の中にあるのであり、デカルトはその事物を数的量に還元して、その事物をそれが「存在する環境との複雑な相互関係の網の目から」⁽⁹²⁾ 切り取ったのである。それだけではない、認識するわれわれさえ、われわれが存在している生活世界における関係の網の目から切り取られているのである。われわれは他者との関係の中で生活形式を獲得し、自我を形成して、その上に精神が成立することはすでに述べたが、ここではこの関係が捨象されているのである。

したがって、われわれがむしろ目指さなければならないのは、「『大人 (教師) - 子ども (生徒)』 - 対象 (世界)」なのではなかろうか。あるいは、「[大人 (教師) - 『子ども (生徒) - 子ども (生徒)』] - 対象 (世界)」なのではないか⁽⁹³⁾。子どもの学ぶ行為は、大人との関係がなければそもそも成り立ち得ないであろう。しかし、それは大人も学ぶということだけではない。大人と子どもとの関係性が、子どもが学ぶ基盤を生み出すという

ことであり、関係性のあり方によっては、逆もあり得るといことなのである。教育の行為構想から大人と子どもとの関係性を排除したことに、今日の教育の諸問題のもっとも大きな原因があるのではなからうか。

(2) 近代教育思想の諸前提

学ぶという子どもの行為が大人との関係の中でのみ成り立つということは、すでに近代の初めの教育思想家にはひとつの切実な問題として把握されていたように思われる。モレンハウアーはすでに上げた書の中で、コメニウス (Comenius, J.A.) の『世界図絵』 (*Orbis sensualium pictus*. 1658) について興味深い問題を指摘している。「これはあなたたちが見るように小さな冊子です。しかし、全世界、全言語の、いわば手短かな概念なのです」というこの書の序文の一文を取り上げ、その二つの解釈可能性を示している。

1 「もしも平等といったものが人間の間で確かな見通しをもって追求されるべきだとすれば、たとえ子どもたちの直接目にするのが彼らの育っていく土地での社会生活の小部分に過ぎないとしても、すべての子どもが『全体』を学ぶのでなければならない。」

2 「近代の生活諸形態の事実が全体として形づくっている多様性は人を混乱させずにはおかないほどに大きく、したがってこの多様性は子どもに対して最初から正しい秩序のなかに提示されるのでなければならない。」⁽²⁸⁾

1 は市民社会の観点から見て「進歩的」であり、2 はその市民社会の展開に対して批判的である。コメニウスの後の教育学は1の解釈をとってきた。しかし、モレンハウアーはコメニウスの真意は2ではないかと言うのである。表題の『世界図絵』の orbis は翻訳では『世界』とされているが、正確には『世界圏』を意味する。その意味は円環状に描かれる意味連関である。したがって、「生きられている生活形式が・・・円環を代表的に示している場合にのみ、子どもたちは確かな仕方での社会的な生活の意味連関へと導き入れられる」⁽²⁹⁾のである。

われわれはこれまでコメニウスを進歩的の観点から読んできた。しかし、それは逆ではなかったのか。コメニウスがなぜ絵入りの教科書を作ったのか。それは子どもたちが知識を意味づけて学習するためには、まず意味連関の習得を前提にしなければ可能ではないということを知っていたからである。コメニウスの教育学的活動は、すでに世界を秩序づける理念が崩壊し、もはやそのままでは学習が可能ではないことを前提にして行われていたのである。この世界を秩序づける理念を絵によって子どもに把握させ、それによってひとつ一つの知識を意味づけることを支援しようとしたのである。コメニウスはデカルトの味方ではなかったのである。事実彼はオランダに滞在中のデカルトを訪問し、学問的な論争を行ったと言われている⁽³⁰⁾。

モレンハウアーは「あらゆる事態、あらゆる観念は、人間の実践の連関でのその位置が明らかになるような形で代表的に提示されなければならない」⁽³¹⁾と述べるが、われわれは今日に至るまでまったく逆のことは行っていたのではなからうか。知識を科学的な体系に従って整理し、単純なものから複雑なものへと並べることによって学習を効率的に組織しようとしていたのである。確かにコメニウスもそれを提唱していることは周知のことである。しかし、『世界図絵』はそれを補完している。また、知識主義的であるという批判が高まれば、それに対して知識教授とは対立するものとして道徳教育を強化するという方途を取ってきたのである。しかし、実はまさに逆であったのではなからうか。道徳、価値、規範、あるいはいわゆる「生き方」と呼ばれるものは、教育の目標であるだけでなく、知識や技術の教授を可能にするものとも言えるのではなからうか。

ペスタロッチーが『隠者の夕暮』(Die Abendstunde eines Einsiedlers. 1780)の中で「個人的境遇」(Individuallage)の原理と「居間の精神」を主張し、『ゲルトルートはどのようにしてその子を教えるか』(Wie Gertrud inre Kinder lehrt. 1801)において、「心情の陶冶」,「精神の陶冶」そして「身体の陶冶」のうち「心情の陶冶」を要としたのはコメニウスと同じことを考えていたということなのではないか⁽³²⁾。われわれは近代教育思想を必ずしも正当には理解してこなかったということなのかもしれない。われわれは今でもコメニウスやペスタロッチーと同一の課題の地平に立っているのである。

第3節 今日の教育と道德教育の課題

(1) 教育と道德教育の意義

「学校における道德教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものとし、道德の時間はもとより、各教科及び特別活動においても、それぞれの特質に応じて適切な指導が行われなければならない。」周知のように、これは『学習指導要領』第一章総則の一節である。われわれはこの記述を教育の本質に対する正しい見識を示したのものとして捉えることができるように思われる。近代初めの教育思想家の知恵は、教育を「教育」(Erziehung)、すなわち「道德教育」と「教授」(Unterricht)に区分し、教授を教育(道德教育)の下位に位置付けて、全体を教育(Erziehung)と呼んだことにある⁽³³⁾。上記の記述はこの考え方の正しい理解に基づいていると思われる。

しかし、教育と教授は並行的な二つの概念ではなく、教育(道德教育)を教授の上に置き、道德教育こそ教育のもっとも上位の目標であるという把握は、さらに教育(道德教育)によってこそ教授も教育となることができるという把握が付加されなければならないように思われる。そうでなければ、近代初めの教育思想家の主張が十全に理解されているとは言い難いのではなかろうか。

そこに今日までのわが国の道德教育に関わってしばしば見られる意見の食い違いが生じる原因が存在すると言えないだろうか。道德教育は、教科教育や特別活動とは独自の教育の単なる一領域なのではない。道德教育は教育なのであり、教育それ自体が成立するための不可欠な基盤を意味するのである。換言すれば、道德教育を持たない教育は、存在しないし、教科教育や特別活動さえ原理的には成立し得ないのである。

(2) 教育と道德教育の課題

今日教育と道德教育はいかなる展開をその課題とするのであろうか。その明確な方向をここで明らかにすることはとうてい不可能なことである。ここではこれまでの論述をもとに今後の研究の見通しを推測する意味で概略的に粗述してみるに止めざるを得ないであろう。少なくとも以下のことは、今後の考察の射程のうちに置かれていなければならないように思われる。

まず、教育を生活世界の基盤の上に戻し、あらためて教育を構想し直してやる必要があるであろう。子どもは生活世界の中ですでに自己形成を行っているものであり、親、兄弟、祖父母等との具体的な関係の中で自我を形成しているものである。教育はすでに行われているのである。学校における教育もこの、言わば自然な自己形成を自らの可能性の基盤として捉え直す必要があるように思われる。学校は家庭や地域社会とは異なる独自の課題を持つとは言え、その独自の課題を遂行し得るためには、家庭や地域社会における子どもの自己形成を前提にせざるを得ないのである。

さらに、学校が子どもの自然な自己形成の場を直接的にであれ、間接的にであれ縮減

することがあってはならない。また、社会の変化、例えば、工業化の急激な進展や、消費社会あるいは情報化社会への急速な変化によって、遊び場の減少や遊び自体の変質のために子どもたちの自己形成の場が切り詰められているとすれば、学校は子どもたちの教育の場としての機能を十全に果たすためにもそれを補完することが必要であろう。社会教育と学校教育の連係が要請されて久しいが、社会教育自体が「生涯学習」というパラダイム転換を行おうとする今、両者の連携が不可欠であろうし、そのことは学校教育にとって大きな意義を持つと思われる。また、小学校において新設された「生活科」は、子どもたちの自己形成を促進する場として、その意義は少なくないと思われる。しかし、生活世界における具体的な関係の中での自己形成の問題の認識を欠くなら、その意義は十分には実現され得ないであろう。

次に、教授は生活形式に結合されながら行われる必要がある。生活形式と言うと抽象的なものと捉えられがちであるが、それは生活世界を構成している具体的な価値であり、規範である。また、モレンハウアーの言う「代表的提示」につなげて言えば、教育内容は、単に科学的な知識の体系に即応させられるだけではなく、子どもたちが置かれている生活世界の現実に対応して彼らの自己形成を可能にするように編成されなければならないし、授業はその教科内容の伝達の間として組織されるのではなく、生徒が彼らの知識、思考そして行動を自らの関わる現実の社会における生活を振り返りながら、より妥当なものへ自ら組み替えていくよう組織される必要がある。そこでは教師自身の現実の社会に対する自立的姿勢が、決定的な意味を持つように思われる。

最後のもっとも重要な点は、近代以後の大人と子どもとの関係の問題に関わる。すでに見たように、近代においては子どもは現在の大人をモデルにして自己形成を行うことが困難になっている。子どもは未来に生きるものであり、その未来は不確かであらざるを得ないからである。その意味ではミード (Mead, M.) が『地球時代の文化論』(Culture and Commitment. 1970, 大田和子訳, 東京大学出版会, 1981年)において、今日の文化を「過去志向型の文化」や「現在志向型の文化」ではなく、「未来志向型の文化」と規定し、それに対応する「未来志向型の教育」を課題として主張したのは鋭い洞察と言わなければならない。大人がモデルにならない以上もはや「過去志向型の教育」や「現在志向型の教育」は、子どもにとっては単なる「押しつけの教育」にしか見えないであろう。しかし、とは言いながら、子どもは自らの自己形成のモデルをどこに見出せると言うのだろうか。二つの世代の共存の中でどこに「未来志向型教育」の基盤を見出せるのであろうか。いたずらに教育の全体を未来に照準を合わせることがあれば、それは逆に未来の「押しつけ」へ転化するであろう。それでは結局同じことである。

結局、子どもが自己形成を遂行するモデルは、今の大人にしかないのではなかろうか。鍵は、大人が子どもに関わるあり方にこそあるのではないか。古いあり方ではなく、自らの今の姿を点検しながら、子どもと共に未来を志向することなのではないか。子どもを「未熟な人」、「未来の大人」とのみ見ないで、「大人と共に生きながら、大人の生き方を自ら先取りの学んでいる人」と捉えたらどうだろうか。大人は自らが体現している文化の基軸となるもの(生活形式、価値、規範)を子どもに自らの現実世界の具体的な解釈として示す。子どももそれを先取りの把握し彼の発達段階に応じて解釈するのであり、そこに教育の介入する余地があると考えられる。すなわち、子どもが先取りの把握したものを大人と子どもが共に吟味し合うことである。その基盤は大人と子どもが共に生きている世界である。諸科学、芸術、道徳等々は、単に受容すべき対象としてだけではなく、この

現実世界を意味づける枠組みとしても捉えられなければならない。

このように考えるなら、教育（道德教育）は「相互行為」（Interaction）による「相互的意味限定」⁽⁹⁾を介した「規範形成と自己形成の過程」として捉えられるのではなからうか。そこではもはや「受容」や「適応」の実現ではなく、「了解」（Einverständnis）の樹立こそ教育的行為の核心となる。「実践的循環の崩壊」は、絶対的な規範の喪失でもある。したがって、そこでは大人も子どもも変わり得るという前提こそ必要であろう。若きヘーゲルがキリスト教の「実定的信仰」（キリスト教の形骸化）という現実直面して、理性の自律性実現の道をカントの「実践理性」を経て、むしろそれを批判して「相互承認」に見出したのは、このことにつながるのではなからうか。

小 結

以上、「生活世界」、「大人と子ども」、「実践的循環の崩壊」、「関係性」、「主観（体）性」、「間主観（体）性」、「生活形式」そして「了解」といった枠組みと諸概念を手がかりにしなが、今日の教育と道德教育が置かれた状況を明らかにし、そしてそれを超える方向を模索してきた。これらの諸概念は、今日の教育の困難な状況を打開していく上で意義深いものであると思われる。科学の発展は超加速度的に推進され、それに伴い子どもたちが学ばなければならないとされる知識も非常に短いサイクルで量的に増加し、更に質的に変貌している。社会もそれに伴って構造的に変化しており、高齢化、少子化は子どもたちの日常的な人間関係の希薄化を増大させるであろう。それらは新たな人間関係のあり方を要請しているとも言える。このような中で子どもたちの教育が依然として古いモデルによって行われるなら、今日の諸問題は解決を見出せないだけでなく、更に構造的な諸問題を排出することともなろう。

以下、最近「批判理論」という古い以前の枠組みから、「ディスクール論理学」を主張し、その具体的な構成的理論として「コミュニケーション的行為理論」を提唱している、いわゆる「言語論的転回」（die sprachtheoretische Wende）以後のハーバーマスの試みに学びながら、この教育と道德教育の新たなモデルを更に詳細に追求していきたい。

注

- (1) この「道德」と「道德教育」に関するイメージは、本学における「道德教育論」受講者に対するアンケート調査に基づく。
- (2) 加藤尚武『ヘーゲルの「法」哲学』青士社、1993年、p.197。
- (3) 小熊勢記、川島秀一、深谷昭三編『西洋倫理思想の形成1』晃洋書房、1985年、p.160。
- (4) 同上、p.163-4。
- (5) 同上、p.205。
- (6) 同上、この「愛」については、海老沢善一「若きヘーゲルの共同体倫理」、『愛知大学文学論叢』第72号、1983年参照
- (7) 久保陽一「カント道德哲学との対決」、加藤尚武編『ヘーゲル読本』法制大学出版局、1987年、p.86。
- (8) 同上、p.82。
- (9) ここで「生活世界」というのはフッサールの晩年の草稿『ヨーロッパ諸科学の危機と超越論的現象学』の基本概念としてのLebensweltを指している。この概念は彼においては厳密には両義的であり、「存在者の総体性としての生活世界概念と流動的地平としての生活世界概念と

- の二重性」(新田義弘『現象学』岩波全書, 1978年, p. 136)を有すると言われるが, ここでは, 中村雄二郎の「とくに人間の生=日常生活を成り立たせている具体的世界」という規定の意味で使っている(中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書, 1992年, p. 28)。
- (10) この記述はモレンハウアー, 今井康雄訳『忘れられた連関』みすず書房, 1987年, に示されているアウグスチヌスの『告白』における子どもの言語習得の分析を参照しながら, 筆者の考え方を述べたものである。
- (11) NHK 世論調査部編『現代小学生の生活と意識-NHK 世論調査』明治図書, 1991年, によれば「家にいても楽しくないことが多い」と答えた小学生は26%もあり, 「学校に行く気がしない」と答えた小学生は男子29%, 女子22%であり, 両方に答えた小学生は9%である。また, 父母との関係では, 「お父さんは勉強・成績にうるさい」が32%, 「お母さんは勉強・成績にうるさい」は53%であった。これらを総合すると子どもにとって家庭と学校とは切り離された場所ではないように思われる。
- (12) この概念はハーバーマスの「生活世界の内的植民地化」からヒントを得た。これはシステムの肥大化により生活世界のコンテクストが道具化され, 無価値にされることを意味する。森田数実「ハーバーマスと現代社会」, 徳永恂, 鈴木広編『現代社会学群像』恒星社厚生閣, 1990年, p. 32 及びハーバーマス「インタビュー 合理性の行方」『思想』1982年6月号, 岩波書店, p. 74-9参照。
- (13) 小笠原道雄編著『教育学における理論=実践問題』学文社, 1986年, p. 16. Benner, D., *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, zweite Auflage. 1978. 参照。
- (14) ヴァン・デン・ベルク, 立教大学早坂研究室訳『現象学の発見』勁草書房, 1988年, p. 158参照。
- (15) モレンハウアー, 前掲書, p. 14。
- (16) 例えば, 新教育を支えた教育理論のひとつはルソー (Rousseau, J.J.) に由来するが, 『エミール』では教育は田舎で, しかも家庭教師との一対一の中で行われる。
- (17) モレンハウアー, 前掲書, p. 29。
- (18) 同上, p. 29-31。
- (19) 同上, p. 31。
- (20) 加藤他編『ヘーゲル事典』弘文堂, 1992年, p. 280 参照。
- (21) Delekat, F., *Johann Heinrich pestalozzi*. 1968, S.74.
- (22) デルボラフ, 小笠原道雄監訳『現代教育学の論争点』玉川大学出版部, 1979年, p. 174-。同書における herstellung の「再建」という訳語は「製造」と変えた。
- (23) 同上, p. 175。ただし, 「了解の意味伝達」は, 「了解的な意味コミュニケーション」と変えた。
- (24) Masschelein, J., *Kommunikatives Handeln und Pädagogisches Handeln*. 1991, S. 181f.
- (25) *ebenda*.
- (26) 中村雄二郎, 前掲書, p. 22。
- (27) これらの図式は「子どもが大人との関係の中で対象を意味づける(学ぶ)こと」, あるいは「子どもが何らかの形で大人と関わる集団の中で, 対象を意味づける(学ぶ)こと」をモデル化したものである。
- (28) モレンハウアー, 前掲書, p. 58-9。
- (29) 同上, p. 61。
- (30) Blankertz, H., *Die Geschichte der pädagogik*. 1982, S.37.
- (31) モレンハウアー, 前掲書, p. 65。

- (32) 彼は崩壊した教育が家庭という「生活形式の本質的要素」(関係と情調)がまだ維持されている場でのみ可能となると考え、その上にその他の教育の全体を位置付けようとしたのである。ペスタロッチー, 長田新訳「隠者の夕暮」, 長田新編『ペスタロッチー全集』第1巻, 平凡社, 1959年。Delekat, *ebenda*, S.44.参照。
- (33) これはヘルバルト(Herbart, J.F.)の有名な「教育的教授」の思想であるが、ペスタロッチーの基本的な考え方でもあった。因に、1808年に「スイス教育協会」が発足し、その第一回の会合が10月26日に開かれ、そこで様々なテーマが論じられたが、その筆頭は「教育と教授との差異は何か」というものであり、翌年の第2回の会合でのペスタロッチーの有名な「レンツブルクの講演」はこの問題の解決を期したものであった。モルフ, 長田新訳『ペスタロッチー伝』第4巻, 岩波書店, 1940年, p. 204.
- (34) 拙論「R. ヘーニヒスヴァルト『ペスタロッチー教育学の哲学的基礎』, 解題」, 兵庫教育大学生徒指導講座『生徒指導研究』第4号, 1993年, p. 98 参照。

Eine Studie zur fundamentalen Theorie der Moralerziehung
im Zusammenhang mit der Theorie des kommunikativen Handelns

Michiru WATANABE

In diesem und kommenden Aufsätze, will ich den Aufbau einer Theorien zur Moralerziehung zu versuchen. Dabei, ich will die Moralerziehung vom ganzen Bereich der Erziehung bloß nicht trennen, sondern den Moralerziehung als was die Erziehung möglich macht ergreifen und die Aufgaben der Moralerziehung als der Ziel von Erziehung verstehen.

Die Erziehung heute befindet sich im schweren Zustand. Ich denke, daß es sehr wichtig für die neue Moralerziehung ist, die Ursachen dieser Schwierigkeit zu untersuchen. So ist das Inhaltverzeichnis wie folgt.

Einleitung

1. Die heutige Situation der Erziehung und der Moralerziehung
 1. 1 Was sind die fundamentalen Fragen in der Erziehung ?
 - (1) Lebenswelt
 - (2) Der Erwachsene und das Kind
 - (3) Die Selbstausbildung in der Beziehungen mit anderen
 1. 2 Welche Handeln sind Lernen und Lehren ?
 - (1) Das Handlungsmodell der Erziehung
 - (2) Die Voraussetzungen der modernen Erziehungsgedankens
 1. 3 Die heutige Aufgaben und der Sinn der Erziehung und der Moralerziehung
 - (1) Der Sinn der Erziehung und der Moralerziehung
 - (2) Die Aufgaben der Erziehung und der Moralerziehung

Schlußwort