

学位論文

論文題目

現代英語圏における道德教育論の展開と諸相
－R. S. ピーターズにおける教育哲学の構想を基点として－

2004年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
学校教育実践学専攻
(配属大学：鳴門教育大学)

谷 田 増 幸

目 次

	頁
序 章 研究の目的	7
第1節 本書の構想	7
第2節 先行研究と本研究の位置づけ	11
第I章 現代における分析的教育哲学の動向とピーターズの位置	14
第1節 分析的教育哲学の一般的動向及びその特質	14
1 はじめに	14
2 分析的教育哲学の段階区分	14
2.1 分析的教育哲学の第一段階	15
2.2 分析的教育哲学の第二段階	16
2.3 分析的教育哲学の第三段階	16
第2節 分析的教育哲学は退潮的傾向にあるのか	19
1 フィリップスの見解—イーデルの論拠をもとに—	19
2 宮寺晃夫の見解—ホワイトやヘイドンの動きから—	19
3 ノルデンボーの見解	20
第3節 ピーターズの教育哲学上の位置	22
第II章 ピーターズにおける教育哲学を基盤とした道德教育論の構想	26
第1節 「教育」概念の分析—イニシエーションとしての教育—	26
1 はじめに	26
2 概念分析の哲学的前提	26
3 教育における三つの規準	27
3.1 価値あるものの伝達	27
3.2 意識性(最低限の理解)と自発性	28
3.3 認識上の展望	30
4 イニシエーションとしての教育	30
5 ピーターズの「教育」概念の分析に向けられた批判	33
第2節 教育の正当化の問題	38
1 はじめに	38
2 教育に固有な価値	38
3 「教育」という諸活動に内在する価値	39
4 ピーターズの正当化の方法	41
5 ピーターズの教育の正当化におけるハーストの見解	43

6	ピーターズの教育の正当化における構図(及びその内実)……………	44
第3節	ピーターズのデューイ再考 ……………	47
1	はじめに……………	47
2	ピーターズのみるデューイの教育哲学……………	47
2. 1	国際教育哲学叢書の意図とデューイ教育哲学……………	47
2. 2	デューイ教育哲学の一般的特徴……………	47
2. 3	デューイ教育哲学への概括的な論評……………	52
3	シェフラーのみるデューイの教育哲学……………	54
3. 1	デューイ教育哲学の一般的特徴……………	54
3. 2	デューイ教育哲学への概括的な論評……………	57
4	ピーターズとシェフラーのデューイ理解……………	59
第4節	ピーターズの教育哲学の射程 ……………	65
1	はじめに……………	65
2	「国際教育哲学叢書」企画に見られる教育哲学の性格……………	65
3	教育哲学の関わる領域……………	66
4	教育哲学と哲学との関係性及び教育哲学の中心課題……………	67
5	1960年-80年における教育哲学への回顧……………	69
5. 1	教育哲学と教育理論……………	69
5. 2	「教育」概念の分析……………	70
5. 3	教育哲学への将来展望……………	71
6	ピーターズにおける教育哲学の射程に対する総括 -ハーストの論評に依拠して-……………	74
第5節	ピーターズの道徳教育論 ……………	78
1	問題の整理-「道徳教育とは何か」に代えて-……………	78
2	ピーターズに見られる「道徳性」概念……………	78
2. 1	理性的な道徳性-「道徳」概念の分析-……………	79
2. 2	理性的な道徳性-「手続き的原理」と「基礎的諸規則」-……………	81
2. 3	理性的な道徳性-形式と内容-……………	83
3	ピーターズに見られる「道徳的発達と道徳の学習」……………	84
3. 1	道徳教育における形式と内容(再論)……………	84
3. 2	道徳教育のパラドックス……………	85
3. 3	習慣の問題……………	86
3. 3. 1	記述的用法としての「習慣」(Habits)……………	87
3. 3. 2	説明的用法としての「習慣」(Out of Habit)……………	88
3. 3. 3	「習慣化」(Habituation)……………	88
3. 4	道徳性の獲得のあり方-習慣化の過程を踏まえて-……………	89

3. 4. 1	道徳性の内容の学習：(a)タイプの徳性	89
3. 4. 2	原理への敏感さ：(b)・(c)タイプの徳性	90
3. 4. 3	自制心の発達：(d)タイプの徳性	91
4	総括ーロイスの批判を中心にー	91
第6節	オークショットの教育論ーピーターズにおける道徳教育論の基底ー	98
1	はじめに	98
2	オークショットの経歴と著作	99
3	オークショットにおける教育の一般的構想	100
4	教育のタイプ	101
4. 1	学校教育	102
4. 2	職業教育	102
4. 3	大学教育	103
5	教育の過程	104
5. 1	実践知と技術知の区別	104
5. 2	教えること(instructing)と分け与えること(imparting)	105
5. 3	ピーターズの分析	108
6	道徳教育(道徳性についての二側面)	110
7	オークショットとピーターズにおける知的風土	112
第Ⅲ章	ピーターズ以後の『道徳教育研究』(<i>The Journal of Moral Education</i>)	
	を中心とした道徳教育論の諸相	120
第1節	ピーターズの道徳教育論とその後の展開についての観点	120
第2節	論争的課題としての道徳教育論の諸相	
	ーJMEを中心とした展開過程における一視角ー	123
1	はじめに	123
2	道徳教育研究の回顧と展望ーJMEの25周年特集号からー	123
2. 1	JMEの25年	124
2. 2	JMEの回顧と展望	126
3	「特集」に見られる道徳教育論の展開	129
3. 1	道徳教育の背景における変化への対応	130
3. 2	個人、共同体、社会と道徳教育との相互関係	133
3. 3	道徳性の特質と道徳教育	136
4	論争的課題としての道徳教育論への展望	138
4. 1	道徳教育研究全般の在り方について	138
4. 2	道徳教育論の展開について	138
4. 3	今後の道徳教育研究に向けて	138

第3節 ウィルソンの道德教育論に関する覚書

－ JMEにおける分析的道德教育論の帰結と展望－	143
1 はじめに	143
2 ウィルソンのアプローチにおける特質と課題	144
2.1 ウィルソンの道德教育論における中心的要素	145
2.2 ウィルソンの道德教育論に対する難点や批判	151
2.2.1 道德教育における哲学	151
2.2.2 道德性や道德教育の概念	152
2.2.3 道德教育の方法, 過程, 評価	154
3 「特集」におけるウィルソンの道德教育論に対する再検討	155
3.1 教育における道德性の再考－ヘイドン(Haydon, G.)の場合－	156
3.2 道德的構成要素の再考－ストローハン(Straughan, R.)の場合－	158
3.3 ウィルソンのアプローチから徳倫理学への架橋	
－トービン(Tobin, B.)の場合－	159
3.3.1 人の概念をもつこと	160
3.3.2 道德的原則としての概念を要求すること	161
3.3.3 規則を支持する感情をもつこと	161
4 まとめ－分析的道德教育論の視界と可能性－	162

第4節 道德的発達における「家族」の諸問題

－多様性の中に道德教育論の座標軸を求めて－	167
1 はじめに	167
2 家族の多様性と道德教育	
－ハルステッド(Halstead, J.M.)の考察から－	168
2.1 家族と家庭生活との多様性	169
2.2 家庭内で伝えられる諸価値の多様性	172
2.3 教育政策との関わりの中での多様性の処遇	174
2.3.1 リベラリズムの立場から	174
2.3.2 共同体主義の立場から	175
3 道德的発達における家族と学校の役割	
－オーキンとライヒ(Okin, S.M. & Reich, R.)の考察から－	176
4 まとめに代えて	179

第IV章 道德教育論における徳論的観点への傾斜

第1節 英語圏の道德教育論における徳論的アプローチの展開

－徳倫理的観点からの検討を中心に－	184
1 はじめに	184
2 徳論的アプローチの展開をめぐる理論的背景	184

3	徳論的アプローチとは何か	185
3. 1	徳倫理学からの説明	185
3. 2	特徴(認知的発達理論が捨象してきたもの)	187
3. 3	内容と方法	189
3. 4	潜在的な諸問題	191
4	徳論的アプローチから見る本邦における道德教育論への示唆	192
第2節	教育関係における権威論の再検討	
	－英語圏の教育学における徳倫理的観点からの可能性－	199
1	はじめに	199
2	権威一般の歴史的 성격	199
3	分析的教育哲学の系譜における権威論の展開	201
3. 1	ピーターズにおける権威論	201
3. 1. 1	権威の座にあること (being in authority) と 権威者であること (being an authority)	201
3. 1. 2	合法的権威 (<i>de jure authority</i>) と実際の権威 (<i>de facto authority</i>)	202
3. 2	ウィルソンにおける権威論	205
3. 2. 1	権威の座にあること (being in authority) と 権威者であること (being an authority)	205
3. 2. 2	合法的権威 (<i>de jure authority</i>) と実際の権威 (<i>de facto authority</i>)	206
4	徳倫理的観点における権威論の布置	
	－シュトゥテルとシュピーカー (Steutel, J. & Spiecker, B.) の考察から－	208
4. 1	権威の座にあること (being in authority) と 権威者であること (being an authority)	208
4. 2	合法的権威 (<i>de jure authority</i>) と実際の権威 (<i>de facto authority</i>)	210
5	徳を教育すること－養育・しつけ論への射程－	212
6	教育関係論としての権威論の展望	213
第3節	教師の道德的役割について	
	－カー (Carr, D.) における道德的 exemplar としての 教師の概念モデルを手がかりにして－	220
1	問題の所在	220
2	教育学上の道德的関わりについての諸観点	220
3	カーにおける道德的 exemplar としての教師の概念モデル	222
4	問題群整理のための座標軸	225
補 節	本邦における教師の道德的役割論の諸相	231
1	昭和33年度「道德教育指導者講習会」(文部省主催)に 見られる教師の道德的役割論の諸相	231

2	「道德の時間」特設にかかわった研究者たちに 見られる教師の道德的役割論の諸相	232
3	教育雑誌『道德教育』（明治図書）に見られる教師の道德的役割論の諸相	233
4	本邦における教師の道德的役割論の特質	238
終章 現代英語圏における道德教育論からの示唆 ……………241		
第1節 ピーターズを淵源とした教育哲学の地平 ……………241		
1	はじめに	241
2	分析的教育哲学の評価についてのポイント	241
3	ピーターズの教育哲学における意義	242
4	「分析」の可能性について	243
第2節 人間形成論としての道德教育論の意義 ……………247		
1	ピーターズの道德教育論の特質	247
2	ピーターズ以後の道德教育論にみるその特質	248
3	道德教育論における徳論的観点の特質	250
4	現代英語圏の道德教育論からの示唆	252
第3節 学校教育実践学としての道德教育論の構築に向けて ……………255		
補節 自ら課題に取り組み、共に考える人間としての 在り方生き方に関する教育の展開 ……………257		
1	はじめに	257
2	「在り方生き方教育」とは何か	257
3	「在り方生き方教育」における改善の視点	258
3. 1	“自ら課題に取り組む”－生徒の自立を促す指導と支援－	258
3. 1. 1	「倫理」	259
3. 1. 2	特別活動	259
3. 2	“共に考える”－他者性の認識と協働性の構築－	260
3. 2. 1	自己形成の課題を抱えた生徒との対峙	260
3. 2. 2	校内態勢の創造－“学校の教育活動全体を通じて”－	261
4	おわりに－「在り方生き方教育」の道德論へ向けて－	261
参考文献 ……………263		

序章 研究の目的

第1節 本書の構想

本論文は、英国における教育哲学及び道德教育論の第一人者であるピーターズ(Peters, R. S.)¹⁾の論考を手がかりにその構想を踏まえながら、その後の英語圏の道德教育論の諸相を展望しようとするものである。したがって、本論は二段階の構成からなる。一つは、英語圏における分析的教育哲学の動向を踏まえ、ピーターズにおける教育哲学と道德教育論の構想を明らかにすることである。もう一つは、ピーターズ以後の道德教育論の展開と諸相をピーターズの道德教育論を礎としながら明らかにすることである。

このような構成に至った背景の一つには、筆者の「道德教育に対する学的基礎付け」への並々ならぬ願望がある。道德が人の在り方生き方に直接的に関わるだけに、基本的に歴史や風土、そして宗教や政治、芸術や科学など、文化のあらゆる領域を含み込んでいることに異論はなかろう。そのために、古来よりさまざまな場面で、さまざまな方法や形式あるいは習慣や制度を通して、またさまざまな人々によって論じられてきたことも今日の世界の有り様が示すとおりである。いきおい、道德を論じる際には宗教の問題を無視しえないという言説もある種の説得力を持っていることは認めなくてはならない。

しかし、道德を教育の問題として論じる際には、ソフィスト的な相対主義の誘惑に惑わされることなく、ソクラテス的な意味で教育論として人間としての在り方生き方が希求されていかななくては、教育としての意味性を喪失してしまうことになる。卑近な言い方をすれば、道德教育が単なる一識者としての見解の披瀝や実践として留まることなく、公共の議論を通しつつ教育論として学的な蓄積の中で営まれていかない限り、決して実りある営みとはならない。因みに、そのような志向性は道德教育を決して矮小化することではないことは言うまでもない。

その意味で、1960年代以降教育が公共の議論として浮上していくなかで、20世紀における「哲学革命」を経て、分析哲学²⁾の手法を教育哲学の領野に導入したピーターズの諸論考は、「教育」概念の分析をはじめ、彼の道德教育論に至るまで、独特の方法でその礎を築いたと言える。もちろんいくつかの問題点を含んでいることは否めない³⁾が、ハースト(Hirst, P. H.)が「リチャード・ピーターズは教育哲学に革命を起こしたのであり、……(中略)……その分野に携わるあらゆる他者の研究の証拠となるのであるから、彼が引き起こしてきたその変容についてあと戻りすることはできない」⁴⁾と説明しているように、彼の研究の足跡をまず丁寧に辿ることは、「教育」概念の明晰化のみならず、英語圏における道德教育論の基盤を探ることになると思われる。

また、筆者がピーターズを取り上げる第二の理由は、分析的教育哲学に関するわが国の土壤に関するものである。確かにわが国においても宇佐見寛の先駆的業績(『思考・記号・意味—教育研究における「思考」』1968年)などがまずは挙げられよう。けれども、近年の宇佐見の道德教育に関する発言⁵⁾を見ても、分析的教育哲学に関して果してその求められた意味を正しく受容しているかは、検討の余地がある。

そうした中で村井実は「日本では、こうした分析哲学への関心は、いまもなお生まれて

すらいないように見える。……(中略)……まさに分析哲学以前の状況とってよい」⁶⁾と述べている。筆者は、だからわが国でも分析的な識眼が必要なのだとは直截には考えない。しかし、ピーターズに限ってみても、主著である『倫理と教育』(*Ethics and Education*, 1966)(邦訳『現代教育の倫理』(1971年))は、英語圏では教育学や教師を目指す学徒の必読書となっている⁷⁾のに対して、こうした手法が馴染みが薄いためか、わが国では現在絶版になっている。ましてや、ピーターズに関する研究⁸⁾も『教育哲学研究』(教育哲学会編)などに散見されはするが、彼の道德教育論や正当化などの論証手続きに関する部分的考察の域を出ていない。その意味でも日本語の言語観とは極めて対照的な英米圏の言語のもとに育まれたピーターズの教育哲学とそこから導出される道德教育論とは、わが国の道德教育についての論議を相対化して考える上にも有効であると思われる。

特に今日の国際化の中で、道德教育とて、その地域的特殊性を基盤としながらも、地球市民的資質を求めて共約可能性を志向せざるを得ない状況にあることは確かである。わが国の道德教育の特殊性に訴えて、英語圏の道德教育論に対して排他的であることは決して生産的でないと思われる。

さて、英語圏におけるピーターズ以後の道德教育論は、明らかにピーターズにおける道德教育論の到達点を踏まえながらも、またピーターズが対象化したピアジェーコールバーグ流の認知的発達理論の課題性を明らかにしつつ、それを乗り越えようとする様々な色調を奏でている。本論文のⅢ章以降では、本論文のもう一つの大きなテーマとして、ピーターズやコールバーグが打ち立てたカントに依拠する義務論的、あるいはミルらに依拠する功利主義的な道德教育論と対照させて、徳論的な潮流の中にピーターズ以後の道德教育論の諸相を描き出そうと努めている。

なぜなら、少なくとも道德教育論としての温度差はあるものの、ピーターズの合理主義的な立論を対照化する形で、各論者が持論の展開を推し進めていることは確かだからである。こうした英語圏にあっては、多文化社会を現実のものとして受け入れつつ、家族や地域社会の著しい変容のなかで、マッキンタイア(MacIntyre, A.)やサンデル(Sandel, M.)らによる1980年代以降の徳倫理学の復興を受け、道德教育論において徳倫理的なアプローチが隆盛を極めつつあることは認められてよい。政治哲学的には共同体論の流れを汲むものであるが、リベラリズムの中であらためて共同体の在り方が問われているのである。アメリカ合衆国におけるキャラクター・エデュケーションの復権もその流れに入れて考慮されてよからう。

けれども結論を先取りすれば、実は共同体の再生を目指した徳論的なアプローチも、反転すればピーターズ自身が展開した自家薬籠中の徳論とも微妙に交差してくる。こうしたところに、言語を媒介にしてその公共性を問おうとしたピーターズの道德教育論の懐の深さを認めることもできる。

実はこうした道德教育論の潮流の内実を明らかにすることは、ピーターズ以来の英語圏における道德教育論に通底する思想的基盤を背景としつつ、道德教育学説史としての展開を可能にするものであり、本論文におけるテーマの一つとなっている。それが未だ十分果たされぬ遠大な構想であるとしても、本論が道德教育学説史としての序論的な取り掛かりの意味を持つとすれば、筆者としての所期の目的は果たされることになると思われる。

[註]

1) イギリスの教育の哲学者 Richard Stanley Peters. 1919年イギリスに生まれる。パブリック・スクールのクリフトン校を経て、オックスフォード大学で古典語を学ぶ。第二次世界大戦ではキリスト教の一派、クエーカー教のフレンド派救急隊に参加し、罹災者の救助活動に当たる。戦後、高校で古典語の教師をしつつロンドン大学バーベック・カレッジ大学院(定時制)に学ぶ。同大学院で学位を取得した後、学問の関心を心理学と哲学から教育の哲学へと拡大する。同カレッジ講師、準教授を経てイギリス唯一の講座であるロンドン大学教育学研究所教育哲学教授に就任。分析哲学日常言語学派の手法で「教育」概念や教育問題の解明に取り組む。教育の哲学をイギリスにおいて哲学の一部門として確立するのに最大の貢献をなし、英国教育哲学会で不動の位置を築く。1983年退職。英国教育哲学会会長歴任。主著『ホップス』(1956年), 『社会原理と民主国家』(共著)(1959年), 『倫理と教育』(1966年), 『教育の論理』(共著)(1970年), 『心理学と倫理発達』(1974年)など。

2) 分析哲学とは、19世紀以来の科学主義を発端としながら論理実証主義的な思考方法とともに今世紀初頭より特に英語圏において始まった「哲学の自己反省の動き、要するに、ことばを分析的に吟味することによって、伝統的な問題意識の曖昧さと議論の混乱とを克服しようとする試み」で(村井, 1990年, 2頁)であるとされる。そのような哲学の自己反省の動きに対して、やや遅れ教育の分野において分析的な仕事をなしたのがピーターズであった。彼はその「教育」概念の分析をはじめ、心理学や社会哲学を踏まえて道徳教育の分野にまで包括的な論及をなしている。もっとも、「ことばの分析」に矮小化するのではなく、そのことが「思想の分析」に通底するということを踏まえておきたい。

村井実「監訳者はしがき」(ムーア, T. W. 著 [村井実監訳, 諏訪内敬司・東敏徳共訳] 『教育哲学入門』川島書店, 1990年所収), 参照。

3) ピーターズについては、広範囲に渡って多くの論及がなされている。

cf. Cooper, D. E. (ed.): *Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986.

4) Hirst, P. H.: Richard Peters' contribution to the philosophy of education.

In: Cooper, D. E. (ed.): *Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 38.

5) 例えば、宇佐見寛著『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書, 1989年。

6) 村井実, 前掲書, 3頁。

7) 諏訪内敬司・東敏徳, 前掲書, 197頁。

8) わが国におけるピーターズ研究については、後の二次文献を参照のこと。主だったものを挙げると以下のようになる。

東敏徳「ピーターズの道徳教育論の意義」(教育哲学会編『教育哲学研究』第54号, 1986年所収)

林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察ーヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との関連においてー」(教育哲学会編『教育哲学研究』第58号, 1988年所収)

木内陽一「教育哲学の発展ー分析的教育哲学の形成と構造」(小笠原道雄編『教職科学

講座 1 教育哲学』福村出版，1991年所収)

第2節 先行研究と本研究の位置づけ

この分野における先行研究としてまず挙げなければならないのは、宮寺晃夫の『現代イギリス教育哲学の展開』(1997年)である。この著書においてはピーターズからホワイト(White, J.)に至るまでのイギリスにおける教育哲学が「分析的教育哲学から規範的教育哲学へ」の展開として跡づけられ、リベラリズムを基盤とする教育哲学の新方向を明示することが目されている。当然、筆者の問題関心もこの枠組みを共有し継承することとなるが、宮寺の特色は教育哲学思想の枠内でのそれであって、道徳教育論にまで踏み込んだものとは言い難い。

では、英語圏の道徳教育論としては、どのような先行研究があげられるであろうか。もちろん、アメリカを中心にコールバーグ派の道徳教育論が隆盛し、本邦においてもその原理から指導事例に至るまで多くの研究書がすでにあることは言を待たない。けれども、筆者の問題関心は、コールバーグ派の論考を無視できないものと承認しつつも、また含みつつも、ピーターズにおける教育哲学と道徳教育論の構想を基点としてとりわけ70年代以降の英国を中心として展開されてきた道徳教育論を概観していくことの中にある。それでは、以下に関連すると思われる先行研究をいくつか列記してみよう。

- ・東敏徳「ピーターズの道徳教育論の意義」
(教育哲学会編『教育哲学研究』第54号, 1986年所収)
- ・林泰成「分析哲学と道徳教育—R. S. ピーターズの道徳教育論を中心に—」
(佐野安仁他編『道徳教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)
- ・林泰成「ピーターズのコールバーグ批判—教育目的論と道徳教育論の検討を通して—」(佐野安仁他編『コールバーグ理論の基底』世界思想社, 1993年所収)
- ・新井浅浩「イギリスの人格教育に関する研究—Personal and Social Education(PSE)の概要とその展開」(『文理情報短期大学研究紀要』第1号, 1995年所収)
- ・柴沼晶子・新井浅浩「英国の1988年教育改革法後の宗教教育と人格教育」
(日本比較教育学会編『比較教育学研究』第21号, 1995年所収)

こうした諸論文において、ピーターズを中心に据えた分析的教育哲学の枠内での道徳教育論の特徴はいくらか明らかにされているものと捉えられる。また補足的には、比較教育学あるいは教育政策の立場から、宗教教育やPSEとの布置の中に、英国における道徳教育の位置づけを行うことも可能であろう。

さて、本研究のねらいとするところは、これらの先行研究を踏まえつつも、一つは英語圏における分析的教育哲学の動向を踏まえ、ピーターズにおける教育哲学と道徳教育論の構想を明らかにすることである。具体的には、ピーターズが構想する教育哲学について分析的側面と規範的側面の双方に着目し、その整理を行うことである。その結果、ピーターズは概念分析の手法を導入して英国「教育哲学」の形成に大きな足跡を残す一方で、そのことを通して結果的に「常識」(common sense)という英国独特の伝統観に立脚した規範的な側面を露にするものと考えられる。しかし、ピーターズの姿勢は分析的教育哲学の岐路にあ

って、ホワイト以後の英国教育哲学や道德教育論にとって新たな展開を半ば予告したのもであったことも明らかにされるであろう。

もう一つは、ピーターズ以後の道德教育論の展開と諸相を、70年代以降の道德教育論の連続的な流れの中で把握し、かつ社会的・理論的背景を押さえて、その教育的意義を整理・統合しようとするものである。したがって、現代英語圏における教育哲学通史を基底として、中心には英国道德教育論史の展開が置かれることになる。その際、英語圏においては分析的教育哲学の形成を道德教育論上も等閑視しえない事実と捉え、義務論的(分析的)アプローチとその対抗軸としての徳論的(規範的)アプローチという二分法(ディコトミー)を一つの重大な指標としながら、その展開過程を精査することとしたい。

これらの結果、先行研究がまだ充分には明らかにしていない次の諸点を、本研究の仮説として示しておきたい。

- (1) 現代英語圏にあつては、分析的教育哲学の成立と規範的な問題としての道德教育論の展開は密接に関連しており、すでに概念分析の手法の中に規範的な観点はあらかじめ組み込まれている。また、それは暗に研究者たちの依って立つ価値体系を肯定的に表明することとなっている。即ち、分析的教育哲学者たちの道德教育論は、結果的に英語圏の「生活形式」に立脚した伝統的道德観念と結びついている。
- (2) 科学的客観性と価値中立性を標榜した分析的教育哲学の運動が収束する中で、実践哲学の復権や社会的背景と相俟って道德教育論における徳論的アプローチが台頭してくる。それは従来のカント的な義務論や功利主義、さらには初期の分析哲学が追求した価値論など“道德の一元論”に対置されるものである。普遍化・客観化への反動として、具体的人間像を念頭に置いて、実践的で教育的文脈に馴染みやすい、卑近な諸徳性を取り上げられ、教養・習慣・身体と結びつく形で、徳論的アプローチとして措定される。そのことはアリストテレスが厳密な学としての倫理学を断念し、「中庸」を重視して「幸福」な生活と結びついた「人間的な善」にその視点を置いたことと呼応するものである。
- (3) 上記、(1)、(2)を綿密に追求することによって、70年代以降の英語圏における道德教育論が時代の趨勢において、義務論的アプローチから徳論的アプローチへとその重点を移動しつつあることが見て取れる。また、確かに急速な多文化社会への移行やそれに伴う家庭の変容は、名称を変えながらもむしろ社会の保守化と相俟って徳論的なアプローチへの傾斜を強めてさえいる。

しかし、表面的には、その特徴を顕在化させたり潜在化させたりするものの、リベラリズムや合理主義への信頼と、価値多元的で社交的な徳性への回帰とは、道德教育における車の両輪として相剋と共存の関係を把持していることが見て取れる。それは英語圏の道德教育論における独特の展開過程でもあり同時に、わが国の道德教育論を対照化させて捉える際の枠組みとしても機能する。

上記の点を明らかにするために、以下のような順序で叙述が進められることになる。

第Ⅰ章では英語圏における分析的教育哲学の動向を踏まえ、ピーターズの教育哲学上の位置づけが行われる。第Ⅱ章では、ピーターズにおける「教育」概念の分析を発端として、教育の正当化問題、教育哲学の射程を踏まえて、彼の道徳教育論の特質が描出される。なお、ピーターズのいわば「保守主義者」としての規範的側面に少なからず影響を与えたとされるM. オークショットの教育論を6節に配置することで、ピーターズの道徳教育論の懐の深さへの認識の一助としたい。

第Ⅲ章では、英国で発刊され続けている雑誌『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*) (以下JMEと略記する)の動向に着目しながら、ピーターズ以後の道徳教育論の展開について実践的側面を配慮しつつ具体的にその諸相の一端が明らかにされる。そこでは、道徳教育論の理論的展開、ピーターズと連動した形でより実践的な枠組みを提供したウィルソンの道徳教育論、さらには「家族」における道徳的発達の問題をも取り上げる。第Ⅳ章では、道徳教育論における徳論的アプローチの展開が徳倫理学の動向を踏まえて叙述される。そこでは権威論や教師の道徳的役割の再考が促されることになる。

こうした考察を踏まえて、終章では英語圏における道徳教育論の展開と諸相から示唆される点が明らかにされる。一つにはピーターズの教育哲学と道徳教育論からの帰結、さらにもう一つは徳論的アプローチを踏まえての道徳教育論の展望からの示唆となる。言うまでもなく、こうした本論文の考察が本邦の学校教育実践学としての道徳教育論に直接的あるいは間接的に寄与することは言うまでもない。本邦の道徳教育に対する示唆はそれまでの各章においても間接的に触れられることになるが、道徳教育実践学の新たな視座を提供してくれるものと思われる。因みに、補節においてはこうした研究論文の視座から、本邦における高等学校の道徳教育の在り方を例示的に論じたものとなっている。

第 I 章 現代における分析的教育哲学の動向とピーターズの位置

第 1 節 分析的教育哲学の一般的動向及びその特質

1 はじめに

1960年代以降の英語圏の教育哲学の支配的傾向を「分析的教育哲学の興隆と凋落」¹⁾という言い回しで表現することは、一般に周知のこととして受け入れられる観がある。それは、最近の宮寺晃夫の一連の論文²⁾においても、イギリスにおける教育哲学が、「分析的教育哲学」(Analytic philosophy of Education. 'APE' と略記されることもある)から「規範的教育哲学」(Normative Philosophy of Education. 宮寺の命名による)へと転換が図られていると、同様の指摘がなされていることからもうなずける。

しかし果して、実際にそうなのだろうか。分析的教育哲学の役割は終わったのだろうか。そこでの教育哲学についての一般的趨勢はそれらの文献に委ねるとしても、あまりにも「分析」という用語を一面的に捉え過ぎてはいなかっただろうか。否、むしろ何をどのように「分析」するのかということをも改めて考える必要があるのではないだろうか。

ここでの筆者の主眼は、ノルデンボー(Nordenbo, S. E.)の論文に依拠して「分析的教育哲学」の動向と内実を捉え直し、分析的教育哲学のリーダーの一人である、ピーターズの教育哲学上の位置を暫定的に定位することにある。そのことは同時に、次章以後で展開されるであろう、彼の教育哲学と道徳教育論の構想を捉え直す基底的な一局面として意味を為すものと思われる。APEの教育概念に流れ込んでいる文脈と同様に、たとえピーターズの教育哲学も、結果的には「意外と伝統的な教育理念と相通じる内容である」³⁾という宮寺の見解へ落ち着くことになろうとも、その運動過程を経て研ぎ澄まされた「分析」の意義は確保されるものと思われる。

2 分析的教育哲学の段階区分

ところで一般に分析哲学を定義することは容易なことではないが、19世紀後半のマッハ(Mach, E.)らの科学主義を発端としながら論理実証主義的な思考方法とともに、今世紀初頭より特に英語圏において始まった「哲学の自己反省の動き」であるとされる。そのような哲学の動向にやや遅れ、1960年代半ば以降教育学「言語」の分析を主要課題とした、クーンの意味における「パラダイムの移行」が図られることになる。つまり、基本的には「言語」のレベルに視点を据え、「教育」概念の分析、とりわけその言語学的分析に問題を焦点化しようとしたのが、まさに分析的教育哲学の運動に他ならない。そこには、「教育」概念が正確に規定されれば、教育問題は解決されるというよりは、消滅するという暗黙の実定的な(positive)考え方が存在したことを見逃すことはできない。また、それと同根のものとして、言葉の分析の意義は即ち思想の分析にあるのだという考え方も基底として存在していたのである。

実際に分析的教育哲学がどのような形で進展していくかということとはともかくも、「パラダイム転換」という意味では、当初、従来の「伝統的」教育哲学を否定する形で自らを措定しなければならなかったのも事実である。スカンジナビアンであるノルデンボー(

Nordenboφ, S. E.)によれば、そのアンチ・テーゼは、

- (a) 「分析的」教育哲学は、教義のコレクションからなるのではなく、明確な方法からなる。
- (b) 出発のポイントは理論の中で手に入れらるのではなく、存在する教育実践の中で手に入れられなければならない。実践が第一番目で、理論が第二番目である。
- (c) 教育哲学は、その仕事を実質的な教育上の処方箋を出すことではないところの、「第二階」(second-order)の活動である⁴⁾。

ということになるが、それこそが分析的教育哲学の極めて一般的な特徴ということになるであろう。けれども、決して方法論的に統一されていたわけでない。

さて、同じくノルデンボーによれば、分析的教育哲学の発展は、三つの段階に分けられる⁵⁾。第一には、論理実証主義によって鼓舞される段階、第二は、アメリカを中心とした「ピースミール」(piecemeal)な概念分析の段階、第三にロンドン学派の段階である。

2. 1 分析的教育哲学の第一段階

第一の段階は、論理実証主義をその明白な出発点とし、いわば教育的状況を目的一手段図式において構造化することを目指す段階である。英語圏においてはファイグル(Feigl, H.)やオコナー(O'Connor, D. J.), ドイツ語圏においては、ブレツィンカ(Brezinka, W.)らの論者をノルデンボーは挙げている⁶⁾。言うまでもなく、目的一手段図式は、事実と価値、あるいは記述的なものと規範的なものとの区別を前提とし、自然科学の諸形式を模範とするわけであるから、そのような初期の分析的教育哲学が、「明晰性、秩序そして知的防腐法についての消極的な美德」⁷⁾のみに達するという事は容易に想像がつくであろう。

しかし、この初期の分析的教育哲学が次の段階の呼び水になることを考えれば、そこでの批判をまとめておくことも意味がある。つまり、論理実証主義の価値理論が、価値判断をその価値の絶叫、命令、説得、規定などとみなす、非一認知主義的傾向を示すことから推測しうるように、この段階の分析的教育哲学は、教育理論そのものを技術工学に貶めるといふ非難を惹起するとともに、科学の統一構想についての疑念を生じさせることになるのである。それは道徳的な観点からすれば、教育についての技術工学的な見解の適用によって、人間学的な問題が自然科学的な事柄との等価において操作される対象に限定されてしまうことを意味する。また、認識論的な観点からすれば、一言語ゲームの発展に密接に関わっているのではあるが一完全に統合された人間を、心理学的用語において、例えば本能を制御する存在として、適切に記述することはできないという主張になって表される。つまり、言語ゲームの理論においては、社会的諸現象は、それらが「意味」を持っていることに対して欠くことのできない規則、即ち文化やその一部であるような「生活形式」を規定するところの規則によって構成されることを意味する。したがって、哲学的分析は、社会科学にあてはまることとなり、「与えられた文化の中において相互作用の基本型を構成するところの、概念的構造を精密に地図に示すこと」⁸⁾が教育哲学の仕事とならなければならないという主張によって結論づけられることになる。

こうして、このような地図化が概念分析に集中されるのが、第二の段階であり、さらに

規則がその一部である「生活形式」を構成するところのそのような規則を掘り出すことまで含めようとするのが、第三の段階であると言えるであろう。即ち、アメリカにおいては純粋な概念分析が支配的である一方で、ピーターズらを先導者としたロンドン学派は、超越論上の哲学的アプローチを推し進めることになるのである。

2. 2 分析的教育哲学の第二段階⁹⁾

第二段階の「ピースミール」な概念分析は、言語哲学においてよく知られた、ライル(Ryle, G.)の課題語と達成語との間の区別、さらにはオースティン(Austin, J. L.)の言語行為論を念頭に置きながら概念の「論理的地理学」を目指して進められる。論者としては、『教育のことば』(1960年)などで著名なシェフラー(Scheffler, I.)を挙げれば十分であろう。この段階における特徴を先の分析的教育哲学の出発点と比較すれば、

- (a)' 哲学は主として一つの方法と見なされるのであるが、分析哲学の論理—実証主義的段階とは異なる。
- (b)' 分析の主たる対象は教育概念の日常言語における適用である。
- (c)' 最後に、第二の分析的段階は、前の非—認知主義に対する代替案を主張することによってではなく、分析……「第二階」に関わる存在である……が規範的な判断をなしえないという事実を強調することによって、決定主義的な態度を拒否する¹⁰⁾。

とノルデンボーは見ている。いわば、純粋にスコラ的な目的を持つということによって、この段階の分析的教育哲学は特徴づけられると言えよう。

2. 3 分析的教育哲学の第三段階

さて、第三段階のロンドン学派の活動と上述のアメリカでの「ピースミール」な概念分析とが時間的な先後関係を表現することを意味するわけではない。ロンドン学派は、「ピースミール」な概念分析が帰されるべき本質的価値を体現するのではなく、さらなる分析の手段としてみなされることを強調するという意味で、便宜的に第三段階と位置づけられる。周知の如く、それはロンドン学派の「超越論」が、概念分析を越えてさらなる段階を示すということでもある。

また、このようなロンドン学派の学の方針は、明らかにヴィトゲンシュタイン(Wittgenstein, L.)の概念である「生活形式」の延長線上に位置づけられるものとして示される。ヴィトゲンシュタイン流の認識論的かつ存在論的観点からすれば、人々が理解し合うためには、人々が言表することがその中において適合されるような、概念についての一般的な枠組みが想定されるのであって、「生活形式」はいわばそのような概念図式を固定することの一部を担うものなのである。言い換えれば、概念図式は与えられた「生活形式」に依存するといっても過言ではなかろう。そのような意味で、概念についての使用法や意味について言及することは意味があるし、概念は他の諸概念と関係づけられることになるわけである。もちろん、そこでの客観性の問題は、すでに受け入れられた諸概念の体系の範囲内においてのみ認められうるものとなる。このように見て来ると、ロンドン学派の段階は、ある意味で第一の論理実証主義的段階に対する批判への一つの回答であったと

も言えるのである。

ところで、ロンドン学派の教育哲学への実質的な寄与は、教育概念の分析、「知識の諸形式」についての理論、そして教育の正当化についての問題である¹¹⁾とされる。その中心となる指導者がピーターズやハースト(Hirst, P. H.)であることは言うまでもない。ここでは詳細に論じ得ないが、ピーターズは何年もの間いくつもの修正を受け入れつつも、「教育」概念の分析を縦にライルの課題—達成の座標軸をとり、横に評価的(あるいは道徳的)—認知的(あるいは認識論的)座標軸をとって遂行していったのである。また、ハーストの「知識の諸形式」は、陳述が要するところの概念、及び論理的構造、さらにはそれが評価される場所の真理基準を示したものに他ならないが、いわばピーターズにおける教育の認知的条件についての概念分析をさらに徹底させたものと見なすこともできよう。さらに、ピーターズは哲学的には大いに議論の余地のある「超越論的論証」(transcendental argument)でもって教育の正当化を図ることになる。そこに見出しうるこの学派の基本的な立場は、「教育は外的な目的のためにではなく、それ自身のために、生徒の合理性ないし知識、さらには知性を養い育てることに、中心的に関わるべきである」¹²⁾という言葉でもって示される。

最後に、この期の分析的教育哲学を以前の段階のそれと比較してみよう。基本的には、ピーターズやハーストらが分析的プログラムの「第二階」の性格に賛成しながらも、彼らが行ったことはさらに先へ進んでしまったということである。ノルデンボーに依拠すれば、この第三段階の分析的教育哲学は次のように特徴づけられる。

- (a) 分析的教育哲学の第二の段階と同じように、彼らは第一に哲学を一つの方法とみなす。
- (b) しかし、この学派は言語ゲームや「生活形式」の理論を受け入れるために、教育的表現の日常言語における使用というよりもむしろ、教育的ディスコースの論理的(超越論的)前提条件を分析の対象にすることになる。
- (c) このことは、最終的に次のような事実を導く。即ち、主張された分析についての「第二階」の性質にも関わらず、それは明らかに「第一階」の判断に終るということになる¹³⁾。

それゆえ、ロンドン学派の教育哲学は重要な「教育」概念の分析を形作るばかりではなく、後期の分析においては社会的かつ文化的諸価値についての合理的な批判や正当化をも構成することになる。その意味では、この学派の教育哲学は、社会的(そして教育的)実践についての批判的分析とも言える。また、双方が互いに限定しかつ前提にするという意味では「分析」と「総合」との営みであるとも言えるわけである。

[註]

- 1) Nordenbo, S. E.: Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends During the Last 25 Years. In: *International Review of Education*. XXV, 1979, p. 433.
- 2) 宮寺晃夫「教育の合理主義的理解とは何か」(『教育哲学研究』第63号, 1991年所収) 4-10頁。

宮寺晃夫「現代教育哲学の転換—イギリスにおける「分析的教育哲学」の退潮と「規範的教育哲学」の登場—」（『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第71号，1992年所収）33-46頁。

宮寺晃夫「「多人種社会」への教育理論—プルーラリズムと現代教育哲学」（『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第74号，1993年所収）13-26頁。

3) 宮寺晃夫「教育の合理主義的理解とは何か」（『教育哲学研究』第63号，1991年所収）9頁。

4) Nordenbφ, S. E. , op. cit. , p. 439.

5) ibid. , pp. 441-451.

6) cf. ibid. , p. 441. もっとも，ドイツ語圏において論理実証主義をそのまま受容した教育学は見当たらない。ノルデンボーの枠組みにおいてここでの論者にブレツィンカを加えることは，やや勇み足ではないかと思われる。

7) O' Connor, D. J. : *An Introduction to the Philosophy of Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1957, p. 113.

8) Nordenbφ, S. E. , op. cit. , p. 444.

9) 1960年代以降のアメリカ教育哲学界における「分析」的傾向については，以下の論文が詳しい。宇佐見寛「哲学的分析」（杉浦宏編『アメリカ教育哲学の展望』清水弘文堂，1981年所収）

10) Nordenbφ, S. E. , op. cit. , pp. 446-447.

11) ibid. , p. 448.

なお，ハーストは，自由教育の概念を知識そのものの本質と意義の上に置こうと考え，知識を七つの基礎的な形式へと分類するための案を提出した。彼の案によれば，各々の形式は「その形式にとって固有であるところの特別な基準にしたがって経験に対して検証できるような，識別可能な表現を持って」いるとされ，数学，自然科学，人間科学，歴史，宗教，文学と芸術，哲学の七つに区分される。

cf. Hirst, P. H. : *Liberal Education and The Nature of Knowledge*. In: Peters, R. S. (ed.) : *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973, pp. 102-105.

12) Nordenbφ, S. E. , op. cit. , p. 451.

13) cf. ibid. , p. 451.

第2節 分析的教育哲学は退潮的傾向にあるのか

さて、以上のような分析的教育哲学の動向からも容易に想像できることであるが、ここではそのことを踏まえ、分析的教育哲学への批判及びその現状¹⁾を整理しておこう。

1 フィリップスの見解—イーデルの論拠をもとに—

例えば、『国際教育百科事典』において「教育哲学」の項目²⁾を執筆したフィリップス(Phillips, D. C.)は、1970年代以降有力になってきた分析哲学への批判を要約的に述べることから始めている。彼によれば、第一に、全く分析に哲学の範囲を限定してしまうことは取るに足らない、難解で論理的ないしは言語上の問題に注意を焦点化してしまう恐れがあるということが、大陸の哲学者から非難されたとしている。それは、いわば分析という手法の不毛性とその実践からの疎遠、ということである。大陸の哲学者にしてみれば、「我々は何を為すべきか、またどのように生きるべきか」ということについての教育学的な行為指針をどのように導き出すということかということでもある。しかし第二に、これと表裏を為してポパー(Popper, K. R.)がそうであったように、一方で形而上学的関心が継続したことも問題点として挙げられる。さらに第三に英語圏の哲学者からはヴィトゲンシュタインの転回にともなう言語分析の中立性をどのように確保するのかということが指摘されたとしている。即ち、言表される言語を明晰化することで哲学的問題を解消しようとするとき、日常言語学派の哲学者は、言語が言語共同体の構成員によって用いられている以上、形而上学的仮定や規範的言質から自由ではありえないではないかということである。言い換えれば、「誰の概念を分析するのか」という問いに置き換えられる問題であると同時に、現に社会的に有力な価値を擁護するという保守的なイデオロギー性が非難の対象になるということでもある。

もともと、これらの指摘は、そのまま分析的教育哲学への非難として一どの段階を主に指しているかという強調の違いはあるにしても—受け取ることは可能である。そして、このような文脈の中での的を得ているのが、有名なイーデル(Edel, A.)の見解である。つまり、「一般に分析的教育哲学とよばれているものは、岐路に立っているようなものである。問題なのは、教育に対する哲学的貢献の可能性である」³⁾と。この意味をフィリップスは、分析的活動は、その正確さと明晰さからはもはや退却することはありえないのだが、その代わりに経験的、評価的、社会史的な構成要素をいかに有益な方法で合体させるかという必要に迫られているということである⁴⁾、と解釈しているようにみえるが、それは筆者にもまずは妥当な見解であると思われる。

2 宮寺晃夫の見解—ホワイトやヘイドンの動きから—

そして、この延長線上に、分析的教育哲学を「規範的教育哲学」と対置させることによって、その退潮的傾向を積極的に示そうとするのが、宮寺晃夫の論文⁵⁾である。宮寺はホワイト(White, J.)やヘイドン(Haydon, G.)らとの影響下にあつて密接に関わりつつ、まずロンドン学派の一員である彼らが「教育哲学」観の変化によって「規範的教育哲学」へと突き動かされたことが一つの特質だと論じている⁶⁾。そしてその上で、宮寺は分析的教育哲学の退潮の原因をその社会的要因と絡めて二点ほど、挙げている⁷⁾。即ち、その第一点は、

70年代始めから教育と関連する哲学の分野で見られるいわゆる「倫理的転回」(ethical turn)が教育哲学にも影響を及ぼしたということである。また、第二点目は英国における教育哲学を取り巻く状況を吐露したものとして「価値多元的社会」の出現を挙げている。

「倫理的転回」の衝撃について彼の言葉を借りて要約すれば、「事実や言語の問題に還元して客観的・論理的に分析していこうとする傾向が批判され、事実や言語問題に還元されない「価値」独自の問題領域の存在が再認識されるようになった」⁹⁾ということになる。言い換えれば、「価値」領域では、一般に議論は一元的に収斂していくものではなく、現実の文脈の中で「言語」自体が増殖していくことがその特徴であるから、人々の間の「ディスコース」の中でこそ「価値」が捉え直されるべきであるというものである。宮寺は、この場合「言語」という実体を頼りにして教育哲学に理論としての構造を付与しようとしてきたのがまさに分析的教育哲学であるとしているがゆえに、その特質を――その発展形態を無視して――極めて矮小化して捉えていると言えるであろう。しかしそのことはここで置くとしても、趨勢として教育哲学が「「フロネーシス」――……(中略)……多様な文脈のただなかで問題を構成していく実践知――を追求する学問として」⁹⁾脱構築されなければならないというホワイトらの主張を、純粋に「規範的教育哲学」への転換として受け止めているのではないかと思われる。

また、宮寺が第二の要因として、社会的・教育的現実の激変としての多人種社会(multi-racial society)の出現を挙げているが、この件に関してはさらに詳細な検討を必要とすることであり、ここでは立ち入らない。ただし、80年代になって、ピーターズの有名なテーゼ「イニシエーションとしての教育」¹⁰⁾(Education as Initiation)を前提とするような価値体系が極めて一部の人々にしか有効に機能しえなくなったとは言えるかもしれない。少なくとも、宮寺はこのような要因から逆に「規範的教育哲学」の新たな教育課題をホワイトやヘイドンに従って説明しようとしているのである。

3 ノルデンボーの見解

最後に、分析的教育哲学の発展段階を特徴的に示し、その支配的傾向を「分析的教育哲学の興隆と凋落」としたノルデンボーの見解を見ておこう。彼は、分析的教育哲学の批判と課題についてその内部批判という形で二つの中心的な局面を示してくれている。それは端的に言えば、一つには、分析的方法の能力における信頼性の失墜ということ、二つにはそれとパラレルな関係にあるが、規範的な問いに答えるためのその運動の無能さが露呈されたということ¹¹⁾である。これはフィリップスの見解とほぼ重なっているとみてよからう。しかし、教育概念を明らかにする分析的技術の、注意深い、累積的・継続的使用が、「フアジーな」カテゴリーであるべくして保持されていることを無理に分析したり・明瞭化したりすることによって逆に混乱を招いたという彼の指摘は、分析そのもののあり方に反省を促す点で注目に値しよう。また、規範的な問い、即ち価値の問いに答えるための分析的教育哲学の無能さに関しての批判については、ことロンドン学派に至っては、その「学派がそもそも、最終的には規範的であるところの、分析的教育哲学の最後の発展であるという事実を、全体的には無視している」¹²⁾としており、分析的教育哲学に関しての彼なりの鋭い洞察が窺える。言い換えれば、分析的教育哲学の運動全てをひとくくりにして捉えることの誤りを如実にも突いていると筆者には思われる。

さて、以上のように、分析的教育哲学の運動を一般的に「退潮」していると見ることは可能かもしれないが、それはやはりイーデルの述べる如く依然として「岐路に立っている」のである。もちろん、その前提として分析的教育哲学をどう定義付けるかでその趨勢の捉え方も変化してくるに違いない。哲学が分析的であることから逃れることはできないのであり、要は分析的教育哲学を辿った足跡を学説史的にさらに詳細に検討してみる必要がある。

[註]

- 1) 分析的教育哲学の動向及び問題点について、わが国では、先にあげた宮寺晃夫の論文と以下の論文が、代表的なものとして挙げられよう。
木内陽一「教育哲学の発展—分析的教育哲学の形成と構造」
(小笠原道雄編『教職科学講座 1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)
- 2) Phillips, D. C. : Article “Philosophy of Education” . In: Hussen, T. / Postlethwaite, T. N. (ed.) : *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 7, Oxford (Pergamon Press), 1985, pp. 3859-3876.
- 3) Edel, A. : Analytic philosophy of education at the crossroads.
In: Doyle, J. F. (ed.) : *Educational Judgements: Papers in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1973, p. 233.
- 4) Phillips, D. C. , op. cit. , p. 3876.
- 5) 宮寺晃夫「現代教育哲学の転換—イギリスにおける「分析的教育哲学」の退潮と「規範的教育哲学」の登場—」(『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第71号, 1992年所収) 33-46頁。
- 6) 同上, 36頁。
- 7) 同上, 37-40頁。
- 8) 同上, 37頁。
- 9) 同上, 37頁。
- 10) 「イニシエーション」(Initiation)という語句は、ピーターズが自らの教育概念の分析に基づき、その教育のあり方を端的に示そうとしたものである。例えば『倫理と教育』(邦訳)においては「手ほどき」という訳語が与えられている。しかし、ピーターズによれば、その語は価値ある活動と行為の様式の存する公的世界の中へ「導き入れること」を意味しており、そのことによってプラトンの意味での高次の陶冶を可能ならしめるとされる。したがって、ここでは原語をそのままカタカナで表記して用いることにした。
木内陽一「道徳と教育」(小笠原道雄編著『文化伝達と教育—教育学入門—』福村出版, 1988年所収)18頁, 参照。
- 11) Nordenbφ, S. E. , op. cit. , p. 452.
- 12) *ibid.* , p. 452.

第3節 ピーターズの教育哲学上の位置

いわばピーターズを評価し直すことに筆者の意図がある以上、彼の教育哲学上の寄与を従来の評価に従ってここで定位することは、序論以上の意味はないと思われる¹⁾。さらに、ロンドン学派のリーダーの一人として彼の業績は、すでに指摘されたに等しい。しかし、ここでピーターズにおける簡単な見取図を描いておくという意味では有益であろう。

ピーターズは、第二次大戦後ロンドン大学でポパー(Popper, K. R.)やオークショット(Oakeshott, M.)、さらにはリード(Leid, L. A.)のもとで研究しているわけだが、学問的関心を哲学と心理学から教育の哲学へと移動してきたことが、まず挙げられるべきであろう。それは彼の初期の主著である『ホブズ』(1956年)や『社会原理と民主国家』(1959年)において明らかであると同時に、基本的なその関心はその後も彼の教育的著作において常に開陳されているのである。当初より彼の教育哲学が規範的な部分と何らかの接点を持っていたことをここでは指摘しておいてよいだろう。

そして、リードの後、イギリス唯一の講座であるロンドン大学教育学部の教育哲学教授に就任し、いわゆる分析哲学日常言語学派の手法で教育概念や教育問題の解明に取り組むことになる。彼の「教育」概念の分析においては、既に述べてきたように後期ヴィトゲンシュタイン(Wittgenstein, L.)やライル(Ryle, G.)の影響を明らかに見て取ることができる。一般には「教育の哲学」をイギリスにおいて哲学の一部門として確立するのに最大の貢献をなしたとされる。もちろん、多くの問題点を内包していることは否定できないが、彼が、その「教育」概念の分析をはじめ、心理学や社会哲学を踏まえて道徳教育の分野にまで包括的な論及をなしていることは事実である。同じロンドンライナー²⁾の一人であるハースト(Hirst, P. H.)の指摘³⁾を待つまでもなく、その影響力は甚大なものと、今もって言えるのではないだろうか。

さて、彼の業績においてまず特筆すべきは、上述してきたように、一連の論文や著作において、彼が「教育」そのものの有力な概念を発展させたということである⁴⁾。ピーターズ自身、論文「イニシエーションとしての教育」⁵⁾で言明しているように、教育はそれ自身を越える如何なる目的をも持ち得ないのであって、教育はそれ自身の内にその原理と規準を持つ。したがって、それを教育概念の分析によって明らかにしようとしたのが、いわゆる彼の教育概念の規準であった。それはその方法論上、経験的検証からも免れ、また規範的な部分が直接的に意図されているわけでもない。つまり、認識論上の規準として提示されたのである⁶⁾。そして、その概念を用いながら、結局教育は人を価値ある生活スタイルへと「イニシエイト」することに他ならないと彼は結論づけてしまうのである。

もちろん、この規準に対してはさまざまな批判が繰り返され、彼も「教育ある人(あるいは、教養ある人)」(educated man)の概念を持ち出しながら、修正を加えていくことにはなる。しかし、彼自身後の論文⁷⁾で明らかにしているようにどうも十分には説得するには至らなかったようである。

そして、ピーターズの業績におけるもう一つの大きな柱としては、教育の正当化についての問題が挙げられるであろう。ピーターズは「教育」という概念の分析を通して教育が多くの過程が満たさなければならない一定の規準を意味することを明らかにしたのであったが、その教育の中核に内在する規準から、当然の結果として、ある種の価値論上の問題

をピーターズが抱え込んでしまうことになる。つまり、ピーターズは教育と呼ばれる活動の規準の第一として、「価値あるものを伝達すること」を挙げたのを想起すれば十分であろう。

それでは、一体「価値あるもの」とは何なのか。ここにピーターズの教育の正当化の問題が生じてくる。具体的には『倫理と教育』において、「なぜプッシュ・ピン〔鋸を使って行う子どもの遊び〕よりも詩の方が望ましいのか」という問題として論じられるが、より学校教育に引きつけて考えれば、なぜ学校の教科はプッシュ・ピンやスロット・マシンなどよりも望ましいのかということとして受け取ればよからう。

彼の正当化の経緯については、論文「教育の正当化」にその詳細を譲ることになるが、ピーターズが正当化のための方法として用いるのが、「超越論的論証」(transcendental argument)である。これは、彼の言葉を借りれば、「原理が暗黙の内に前提しているものを明らかにするために原理の背後に立ち入って精査する」⁸⁾という形式の論証であり、カントの超越論的演繹から示唆されたものである。そして、こうした方法で論証されていくのが、主著『倫理と教育』においては、「平等」、「価値ある活動」、「インタレストの斟酌」⁹⁾、「自由」、「人格の尊厳」、「同胞愛」の原理などである。

もっとも、このような正当化に限らずとも、どんな正当化の方法も、認識論的問題として成功しないことは言うまでもない。例えば、林泰成がハンス・アルバート(Hans, H.)の「ミュンヒハウゼンのトリレンマ」¹⁰⁾に依拠しながら、結局ピーターズの場合は無限循環に陥っていることを指摘している¹¹⁾ことは正鵠を射ていると思われる。むしろ、このようなピーターズの超越論的な形式の内実を明らかにすることの方が、筆者には有益なことのように思われる。

これだけで言い尽くせるものではないが、以上をピーターズの教育哲学の寄与に関する要点とするならば、それらのことに対してどのような評価が与えられているのだろうか。

例えば、ドイツ語圏において積極的に英語圏の教育哲学を受容してきたエルカース(Oelkers, J.)によれば、「現代の教育科学的論争が、教育学的伝統の中心的な概念を留保してきた」¹²⁾として、分析的哲学の思考手段で「教育」(Erziehung)概念を叙述しようとしたピーターズの業績に注目するように促している。もっとも、彼はその方法論的な問題の分析に重点は置いていない。むしろ、このような「教育」概念の教育学への寄与の可能性を問題にしているのである。ここでは詳細には論じ得ないが、エルカースは少なくとも、「陶冶」(Bildung)概念と「有用性(=役立つこと)」(Brauchbarkeit)概念とのジレンマの間に、ピーターズの提起した「教育」概念の問題を置き、その可能性を探ろうとしている。ただそこで、英語圏における分析的教育哲学の文脈の中での陶冶思想が、とりわけピーターズの「イニシエーションとしての教育」が、1920年代にドイツ教育学の主流を占めた文化教育学的な視座とエルカースはシュプランガー(Spranger, E.)を援用してはいるが¹³⁾、一対照されている¹⁴⁾のは瞠目に値すると思われる。

以上のようなピーターズへの概略的な教育哲学上の位置づけを前提として、価値論上の問題を抱えた彼の教育哲学と道德教育論の構想を次に見ていくこととしよう。

[註]

1) ピーターズの教育哲学上の位置についてその概略は、以下の論文に詳しい。

木内陽一「教育哲学の発展—分析的教育哲学の形成と構造」(小笠原道雄編『教職科学講座1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)27-43頁。筆者もその概略を概ねこの論文に負っている。

2) 「ロンドン学派」のことを指すが、内部では「ロンドンライン」(London-Line)とも呼んでいる。

3) Hirst, P. H. : Richard Peters' contribution to the philosophy of education. In: Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 38.

4) Phillips, D. C. : Article "Philosophy of Education". In: Hussen, T. / Postlethwaite, T. N. (ed.) : *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 7, Oxford (Pergamon Press), 1985, p. 3873.

フランケナ, W. K. (松野安男訳) : 論文「教育」(荒川幾男他編『西洋思想史大事典』平凡社, 1990年所収)552-568頁, 参照。

5) Peters, R. S. : Education as Initiation. In: Archambault, R. D. (ed.) : *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 92.

6) 宮寺晃夫「教育の合理主義的理解とは何か」(『教育哲学研究』第63号, 1991年所収)6頁, 参照。

7) Peters, R. S. : Philosophy of Education 1960-80. In: Hirst, P. H. (ed.) : *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Routledge & Kegan Paul, 1983, pp. 36-39.

8) Peters, R. S. : *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, pp. 114.

R. S. ピーターズ著(三好信浩・塚崎智共訳)『現代教育の倫理—その基礎的分析』黎明書房, 1971年, 159頁。

なお、以後翻訳のある文献の訳出にあたっては、原典をもとに翻訳を参照しつつ、訳し直している箇所もいくつかあることを指摘しておきたい。

9) ピーターズは主著『倫理と教育』において、「インタレスト」(interest)の概念を分析することから始めているが、日本語の「興味」や「関心」では十分に言い表すことはできない。少なくとも、現象学でいうところの「志向性」(Intentionalität)や「関心」(Sorge)ではないと思われる。むしろ、「権利」や「利益」に関わる功利主義的概念ではないかと思われる。したがって、ここでは原語をそのままカタカナで表記して用いることにした。

cf. Peters, R. S. : *Ethics and Education*, pp. 167-170. (邦訳 : 241-245頁)

10) アルバート(Albert, H.)によれば、あらゆる基礎づけの試みは、(1) 無限退行か、(2) 論理的循環か、(3) ある一定の地点での判断中止、のいずれかに帰着する。しかるに(1)(2)は本来の意味で基礎づけとは言い難く、また(3)も恣意的で独断的なものであるとして、一切の基礎づけの試みは無効である、と彼は主張する。ドイツのほらふき男爵ミュンヒハウゼンの名にちなんでこの名称がつけられた。

なお、「ミュンヒハウゼンのトリレンマ」については、以下の論文でアーペル(Apel, K.)が批判している。

アーペル, K. (宗像恵・伊藤邦武訳)「知識の根本的基礎づけ—超越論的遂行論と批判的合理主義—」(ガダーマー・アーペル他著〔竹市明弘編〕『哲学の変貌—現代ドイツ

哲学一』岩波書店，1984年所収)

また，小河原誠氏の次の論文もこのことについて論じている。

小河原誠「ほらふき男爵のトリレンマと合理主義の問題」(『鹿児島大学法文学部紀要
人文学科論集』第19号，1983年所収)

11) 林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察－ヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との関連において－」(教育哲学会編『教育哲学研究』第58号，1988年所収)
56-69頁。

12) Oelkers, J. :Der, Educated Man' und das Problem der Bildung(R. S. Peters).

In: *Pädagogische Rundschau*, 32, 1978, S. 24.

ドイツの教育学にあっては英米の教育学に対する言及はきわめて少ないが，上記の論文はピーターズの教育概念について論じられた貴重なものである。ここでエルカースは，ピーターズの提唱した「イニシエーションとしての教育」すら限定的な概念であって，教育は「イニシエーション」に留まるものではないと批判している。

13) *ibid.*, S. 45.

14) 木内陽一「道徳と教育」(小笠原道雄編『文化伝達と教育－教育学入門－』福村出版，1988年所収)184-185頁，参照。

第Ⅱ章 ピーターズにおける教育哲学を基盤とした道德教育論の構想

第1節 「教育」概念の分析—イニシエーションとしての教育—

1 はじめに

教育哲学においてピーターズが研究の核心としたところの一つは、教育活動と他の人間の営みとを区別する際、その中心的な特徴を地図化しようとしたことであると言われている¹⁾。そして、その問題に専心しているのが彼のロンドン大学教育学研究所における教授就任演説「イニシエーションとしての教育」(1964年)と、彼の教育哲学における主著『倫理と教育』(1966年)(邦訳『現代教育の倫理—その基礎的分析』(1971年))である。したがってこの節においては、まず彼の「教育」概念の分析を要約することをその目的としたい。それは、ピーターズの教育哲学における基盤を意味することになる。

2 概念分析の哲学的前提

ピーターズは論文「イニシエーションとしての教育」において、はじめに1960年代の新しい特徴を「教育が公けの議論や理論的な考察の対象となるような広がりをもったことである」²⁾と規定し、教育についての様々な学的あるいは政治的な領域からの言説が教師たちに概念的な「暗い影」を落としていること指摘する。それゆえ、「教育」の概念についてより明確にすることは緊急で不可欠なことなのであり、「概念の明確化は、すぐれて教育哲学者の仕事である」³⁾と断言している。それでは、彼がなそうとした「教育」についての概念分析はどのように進められるのであろうか。

まず、「教育」の概念分析の哲学的前提が『倫理と教育』において後期ヴィトゲンシュタインの言語観に依拠しながら二点ほど簡潔に述べられている⁴⁾。要約すれば、第一には「教育」の概念も他の概念と同じように、無数の「言語ゲーム」のネットワークの中で「家族的類似性」をもって重複したり交錯したりしているのであって、その術語の中核的用法と周辺的用法とを区別し、多様な用法の中に含まれる類似性と同時に相違性をも認めることに意義があるとする言語観である。そこでは、言葉の持つ多様な用法を包み込むところの公式を発見できるというプラトンの形而上学は否定され、「教育」についての定義からそれがすべての実例に適合するかどうかを確かめるといういわば演繹的方法をとることはまさに鈍感を暴露するものであると断罪される。

第二は、前期ヴィトゲンシュタインの論理実証主義的な言語観の否定に関するものである。つまり、「教育」という術語が、名辞のひな形としてある典型的な指示対象と結びつけられることによって意味を持つとは限らないということである。確かに「教育」は学習に関連しているわけであるから、基本的には「教育がなされるためには何ごとかが進行していなければならないし、ある人が教育を受けた人間として認められるためには通り抜けてきた何ごとかがなければならない」⁵⁾ということになる。しかし、だからと言って特定の型の活動が必要とされるわけではないのである。ここに見られる前提は明らかに日常言語学派のそれを宣言していることに他ならない。

3 教育における三つの規準

上記の前提のもとに進められるピーターズの「教育」概念の分析にあつては、当然「教育」という概念が、「訓練のような過程、ないしは例えば講義のような活動から何らかの特別な型を選抜するところの概念ではない」⁶⁾ことは明白である。むしろ、それは「訓練のような諸過程が従わなければならない規準を示唆する」⁷⁾のである。つまり、そのような「教育」の中核に内在する規準を明らかにすることが、彼の言語分析の第一の目的となる。「イニシエーションとしての教育」と『倫理と教育』においては表現上の若干の差異はあるが、善かれ悪しかれ英語圏において後々まで影響を与えることになるその規準(criteria)は概ね以下の三点に要約される。

(第一の規準)

「教育」は、それを受けることになった人々に対して、価値あるものを伝達することを意味する。

(第二の規準)

「教育」は、ある種の伝達の手続きが、学習者の側における意識性と任意性とを欠いている場合には、その手続きを除外することがある。

(第三の規準)

「教育」は、惰性に流されることのない、知識、理解、および、ある種の認識上の展望を含んでいなければならない⁸⁾。

これらの規準の明確化は、「教育」についての経済学的・社会的・心理学的見地の歪みから「教育」そのものの中核的用法を抽出するという形式で、さらには伝統的な「鑄造モデル」の教育理論と児童中心主義的な「成長モデル」のそれとの功罪を吟味するという形式で進められる。ここではこの規準がどのような吟味のもとに提出されているのか、論文「イニシエーションとしての教育」を中心に見ていくことで、後の問題把握の材料としよう。

3. 1 価値あるものの伝達

「教育」が「価値あるものを伝達することを意味する」というのは、教育の非本質的な目的を問い返すことで明らかにされる。具体的には、当時広がりを見せた「教育」についての経済学的・社会的・心理学的視点がその俎上に載せられたのである。ピーターズの指摘にしたがうと、例えば「社会的結合の文脈において「教育」は社会化の過程として無邪気に記述され」⁹⁾うるが、そのような視点は教育の手段的方法を勇気づけることになる。言い換えれば、それは教育の機能や効果を示唆する傍観者の立場であつて、教育を危険な次元に誘惑することになってしまう。「自主性において携わっただれかの観点からなされた教育についての記述」¹⁰⁾でないがゆえに、彼においてはそれらの視点は派生的な用法に分類される。

もちろん、彼が「教育が言語や思考の形式の中で明瞭に表現されるところの公的な伝統へのイニシエーションを含む限りにおいて、あらゆる教育は「社会化」の一形式として見なされうる」¹¹⁾と述べていることからわかるように、「社会化」そのものを否定するの

ではない。ただ、そのことによっては「教育」の中核的用法は明らかにしえないのである。

ここからピーターズによって導出される「教育」という用語の中核的用法は、「価値ある精神状態に伝導するであろうと考えられる何らかの方法において我々が我々自身や他人を慎重に配置するところの状況に制限される」¹²⁾のである。ここでの議論は単純なものではないが、いわゆる功利主義的な価値を助長するような陳腐な方法——例えば高収入や地位のための教育——としての「教育」概念は周辺的な用法であって、「教育的」(educative)だと呼びうるためには、「諸過程や諸活動そのものが価値あることに寄与するかまたは価値あることを含んでいるということを示唆」¹³⁾しなくてはならないという意味である。それは先述した「教育」が特別な型を示すのではなく、「規準」を示すのだということと相俟って意味をなすことを忘れてはならない。こうして「教育」の規準の一つとして「価値あるものを伝達すること」が意味されることになる。

また補足的にはあるが、ピーターズはこのような「教育」についての本質的な目的と非本質的なそれとををわかりやすく描出するために‘aim’、‘aiming’という用語を用いて説明している。つまり‘aim’、‘aiming’という用語はある活動の範囲内において何かの対象に集中することを意味しているのに対して、‘purpose’、‘motive’などの用語は非本質的な目的を暗示するがゆえに同等に使用することはできないのだと言う。どちらにしても教育の領分で「ねらい」(aiming at)がしばしば尋ねられるのは、「教育」が「人々が達成しようとしていることについて常にはっきりしているというわけではないところの活動に、非常なまじめさでもって人々が従事するところの一つの領分」¹⁴⁾であることを、つまり本質的ながゆえに「規準」をもってしかその中心的用法を示しえないことを意味しているのである。

そのような意味からすればピーターズは、目的—手段図式で設定される功利主義的な教育目的論を一応のところ拒否して、内在主義的な教育目的論の立場に立っているとさえ言う¹⁵⁾。

3. 2 意識性(最低限の理解)と自発性

第一の規準は、その非本質的な目的ゆえに功利主義者のモデル、さらにはそれを極端なまでに押し進めたともみなされる鑄造モデルを言語分析的に克服していく形で析出されたものであった。

ところで第二の規準は、そのような伝統的な方法に対するアンチテーゼとして熱狂的に採用された児童中心的、「進歩主義的」成長モデルをその俎上に載せている。ここに言われる成長モデルにおいては、一般に教育についての次のような四つの発達観が前提にされているとピーターズは見ている。

- ① カリキュラムは教師の要求からというよりは子どもの関心や必要から生じるべきである。
- ② 自己表現は内容の訓練よりもさらに重要である。
- ③ 子どもたちは強制されたり罰せられたりすべきではない。
- ④ 子どもたちは事物を語られるよりもむしろ「経験から学ぶ」ことを許されるべきである¹⁶⁾。

もっとも、彼はその「進歩主義的」イデオロギーの内実の理解にあたっては、歴史家の博識を必要とするとしながらも、フレーベル、デューイ、ルソーとは一線を画するものがあると理解している。例えばデューイについては次のような形で「進歩主義的」なイデオロギーとの距離を認めているのは興味深い。

「例えば「成長」とか「経験」とかの概念がその名前に密接に関連づけて考えられるところのデューイは、「進歩主義的教育運動」のいくつかの教義や実践に対する責任を放棄し、かつ彼のより穏健な立場についての誤解を改正するために、一冊の書物を著さなければならなかった。」¹⁷⁾

デューイ批判も含めてその詳細は後に譲るとしても、ここではこの成長モデルに哲学的分析の閃光が向けられた結果、どうして第二の規準が浮かび上がってくるのかを検討しよう。ピーターズによれば、この成長モデルは従来のモデルに対して、第一にその狭量な手段的な通告を避けるという点、第二に教育の方法に関する別の次元、つまり手続き原則を強調するという点において見るべきものがあるという。もっとも「成長」概念は、実現する価値がある何らかの(種類の)「自己」とか成長の方向とかを決定する価値規準を前提とするのに、それを捨象してしまうかまたは永久に放棄してしまうわけであり、その意味で逆に第一の規準を満たしえない。けれども、教育に内在する中心的規準という観点から言い換えれば、手続き的原則が無視されるような「教育」を認めることができないという、ある種の道徳的原則を導出していることに気づかされる。

そこでは、「教育」はどんな特別な過程を選ぶものではないが、……(中略)……「教育」の中に含まれるその諸過程が満足させなければならない規準¹⁸⁾をもまた意味するのである。具体的には「教育ある」(educated)という概念を基底として、催眠、ドラッグ、洗脳と対比させる形でピーターズは第二の論点を次のように二点挙げている。

- (a) 価値あることを気にかけること。
- (b) 価値あることを気にかけながら少なくとも最小限の理解と自発性を含んだやり方において適切な知識や技能を所有することをもたらされること¹⁹⁾。

ここには「成長」理論家が「教育」を被教育者の自己決定として行っていくための手続き的原則のエッセンスが提出されているといえるであろう。つまり、個人の自己監督を強調するような原則は伝統的な教育観においては脱落したものであり、見直されるべき点ではあったのである。

ただ結果的には、成長モデルもまた教育過程の必要な特徴を手続き的原則だけに改造してしまうのである。それは、「教育」(education)と、‘edu-care’よりもむしろ‘educere’との間の関係を強調する²⁰⁾ものであり、また「刻印すること」よりもむしろ「導く(=案内すること)の方へ概念を鋳型に入れて造る」²¹⁾ことを意味したのもある。

3. 3 認識上の展望

第三番目の「教育」が満たすべき規準は、ピーターズによれば「教育の内容についての認識的な見方に関わる」²²⁾。ここにおいても継続的に「教育ある」(educated)とは何を意味するかということが分析の基底にある。

例えば、ある種の高度な訓練を受けてはいるが「教育ある」とは言えない場合がある。このことは、その人が限定的な構想しか持っておらず、生き方についての一つの筋の通った型の中でその獲得した技術を見ていないことを意味する。またしばしば用いられる「全人教育」というスローガンの背景には、何らかの限定されえない認識的な展望が暗黙の了解とされていることを我々に示している。さらには哲学者、科学者、料理人として訓練されている人に対して、「教育ある」かどうか問いを立てることが可能であるということが、その認識的な展望を前提としているというわけである。

この「教育」と認識的展望との間の概念的な関係を確定するために、より具体的にピーターズは「感情の訓練」を「感情の教育」に対比させている。一般に「感情を訓練する」というよりも「感情を教育する」と自然に言うということは、例えば「嫉妬心」や「怒り」によって意味されるどころの認識的な核、つまり何らかの信念を前提にしていることがわかる。逆に言えば、「感情の教育」者は「人の信念の上になされなければならない仕事ゆえに「教育」について語るのである」²³⁾。他方、戦闘パイロットに例示されるように、感情の「訓練」は限定された状況における適切な反応の習慣についての獲得を暗示する²⁴⁾。それゆえ「訓練」は「教育」についての広範な認識的内容を欠いているのである。

こうした分析において析出される規準が、「教育」の内容についての認識的な見方ということである。ところで「教育」と認識的内容との間の関係を問うことは、何らかの活動においてなぜこれよりもあれの方が教育的に重要なのかということの説明することにもなる。ピーターズはこのことをライル(Ryle, G.)の‘knowing-that’と‘knowing-how’の問題を引き合いに出して詳述している。つまり、自転車に乗ったり、ゴルフをしたりすることは‘knowing-how’の問題でさらに発展的に知ることによって多くの光を投げかけないが、「他方、歴史や科学や文学においては知るべき莫大な量が存在し、しかもそれが正しく同化されるならば、それは絶えず無数の他の事物についての人の見解に光を投げかけたり、またはその見解を広くしたり深めたりする」²⁵⁾というのである。彼に言わせれば、「教育ある」ということの中核的用法には、‘knowing-how’と同様に‘knowing-that’を含んでいなければならないのである。それを満たしてくれるのが、歴史や科学や文学であって、ゲームなどは限定的な教育的価値しか持たないというわけである。ここには疑義がはさまれる余地は多分に残されているが、ここでは触れない。

少なくとも「教育ある」ということの分析を通して得られた認識的展望という観点から見れば、逆に「教育」が教授(instruction)、訓練(training)ないしは教練(drill)……のような過程が満足させなければならない三つの基本的な規準を要約する²⁶⁾ ことにもなるし、また「自由教育」も「教育が専門家の訓練に限られるべきではないという嘆願(= 解解)」²⁷⁾として解釈されることになるのである。

4 イニシエーションとしての教育

以上、ピーターズは、鑄造モデルや成長モデルへの批判的考察の中で、また「教育あ

る」という概念を基底として、「教育」の中枢に内在する規準を「弁証法的なやり方」で明らかにしたのであった。そして、それをもとに「教育」についてのより包括的で積極的な説明を提案しようとしたのが両者の論考に見られる第二の目的である。

既に明らかにされたように「教育」は教師と学習者との間のどんな特別なタイプの業務(=処理)をも選抜しないのであって、「そのような業務が従わなければならないところの規準(criteria)を述べるので」²⁸⁾ あった。またより積極的には「「教育」は知的かつ自発的な方法において価値あることを意図的に伝える過程と、学習者においてそれ(=価値あること)を達成するための願望……(中略)……を創造する過程を本質的に含む」²⁹⁾ のでもあった。

その意味で彼は「教育」のこのような包括的な説明にあたって「イニシエーション」(initiation)という用語を用いる。彼はその理由として次のように述べている。

「「イニシエーション」(initiation)という用語は、もし、それ(=イニシエーション)が価値ある活動と行為の様式の中に存在しなければならないということもまた規定されるならば、これらの異なったタイプの業務を包含するのに十分に一般的(=普遍的)なのである。」³⁰⁾

彼はこの「イニシエーション」という用語の説明にあたって、いくつかその論点を提供している。第一に言及されるのは精神の発達論的視点についてである。彼によれば、「子どもは信念、欲求、そして感情にまだ分化されないような意識をもって生まれてくる」³¹⁾ が、「そのような特別な意識の様式すべては、公的世界の中での対象の典型(=タイプ)に内面的に関係しており、典型的な対象を指示することと一緒に同じ歩調であとから発達する」³²⁾と解される。つまり、未発達な精神が発達するのは「我々の遠い祖先が何世紀をも要したところの、公的言語の中に秘められた公的伝統の中へとイニシエイトされることの所産(=結果)なのである」³³⁾。したがって、精神を持つということは、「全てのこのような受け継がれた伝統の中にある暗黙の内の規範に従って分化した意識を持つ」³⁴⁾ことであり、その限りにおいて「「教育」は個人が公的伝統の中へとイニシエイトされる場所(の手段)によってその過程を区画する」³⁵⁾ものでもある。

このようにピーターズが、精神の発達論的視点に言及するのは、公的伝統の中に秘められた非個人的な内容や手続きを重視しているからであるが、そのことはデューイの批判的思考を攻撃することでさらに強化されている。ピーターズに言わせれば、「批判的であるところの具体的な何かを後世に伝えることなしに、「批判的思考」と呼ばれる抽象的な技術を育成することは……(中略)……不合理」³⁶⁾なのである。カントをもじって「批判のない内容は盲目であるが、内容のない批判は空虚である」³⁷⁾と言わしめているのは、明らかにホワイトヘッドの教育論を念頭に置いていると思われる。

第二の論点は教育の相互主観性に関わる。ピーターズは教師と学習者の双方が忠誠を誓うべき非個人的な規準、つまり公的規準をD. H. ロレンス(Lawrence, D. H.)が「聖地」として注目させた相互主観性とみなし、それへの正当な取り扱いを求める意味でこの「イニシエーション」という用語が有効なのだとしている。少なくとも従来の鑄造モデルや成長モデルはこの相互主観性を正しく評価し損なっており、教師としての仕事は、「彼が共有

し、価値あると考えるところの、公的な生活の形式の内側に他者を至らせようと努めることで」³⁸⁾ なければならないのである。具体的にはこの相互主観性という磁場でこそ、科学では真実が、また道徳では正義が正当に取り扱われることになる。

以上、非個人的な規準が強調されてきたわけであるが、第三の論点はそれとは反対に人格関係の重要性に関係する。つまり、ピーターズはそのことについて次のように述べている。「教師について必要とされることは、……(中略)……同胞愛の感情に付け加えて、彼の生徒との親密な関係ではなく、人に対する尊敬である」³⁹⁾と。ここで教育と人格関係について、「同胞愛の感情」と「生徒を人格として尊敬すること」が指摘されている。

まず「同胞愛の感情」は非個人的な原則にしたがって導かれる営みの感情的土台として必要とされる。象徴的には教育の最高段階において「教師(teacher)と教えられること(taught)との間には、ほとんど差異がなく」⁴⁰⁾ なり、「それらは共通の世界を探究するという共有された経験の中にもともに参加」⁴¹⁾ することを体現するが、このことがまさに「同胞愛の感情」として意味される。そこで探究は、時には対話という形式がとられ、教師のユーモアが共通の営みを一体化させるための触媒として働くことになる。

他方で、「人格に対する尊敬」は「他者が、彼(教師)の制度上の役割と交差する特殊な感情や意図をもった明確な意識の中心として顧慮されるときに呼び起こされる感情のこと」⁴²⁾であって、このことが常に思い出されなければならない。

というのは、まだ未分化の精神に対しては、そのような個人的な差異が強調されることによって、教師は後の探究にとって必要な技術の提供をより適切に行うことが可能となるのであり、大学教育、成人教育さらには中等教育の後期の段階などにおいては、教師が公的伝統の中へと他者を「イニシエイト」しようとする思考の形式を示す際、思いやりをここで準備することになるからである。

こうして、教育と人格関係とについて考察した場合にも、「同胞愛の感情」及び「人格に対する尊敬」は互いに「イニシエーション」として表現されることによって、教育の本質的な特徴として適切に包含されることになるのである。

最後に、「教育」について最も基本的な論点をピーターズは提供している。それは「教育」が必然的に目的ではなく、規準を意味するものだという事は、彼の「教育」概念の分析の根幹をなすものであったが、まさにそのことによって、「教育」が「行為及び思考の活動や様式の中に他者をイニシエイトすることの中に存する」⁴³⁾ ということの意味するということである。

つまり「教育ある人」、あるいは「イニシエーションを受けてきた教師は今や、自分自身が思考や行為についてのこれらの活動や様式の内側にいるのである」⁴⁴⁾。したがって、彼らは創造された対象の美しさを「おそらく鮮やかに理解する」⁴⁵⁾。また彼らは「証明ないしは小論説の優雅さ(=精確さ)、議論の適切さ、解説の明快さ、批評の機知、計画の整然としたさま、そして決定の公正と賢明さとを認識できる」⁴⁶⁾。さらに、彼らはおそらく真実についての愛、正義への情熱、そして無味乾燥なものへの憎悪を持っている」⁴⁷⁾であろう。このような生活(=生き方)の形式の中にいる者に、その目的は何かと問うことはあまり意味をなさない。なぜなら、何がよいかを本当に理解することは事実上その営み自体に委ねられることであるからである。

こうした活動や様式の内側にいる「教育ある人」に対して、端的に言えば「子どもたち

はその門の外側の未開人の立場で旅行をし始める」⁴⁸⁾ようなものなのである。つまり、ピーターズが「教育」を「イニシエーション」として表そうとした根幹には、旅行をはじめた子どもたちが「文明の砦に到着するとき、彼らが自分たちが見るものを理解し、かつ愛することができるようにその砦の内側に彼らを至らせること」⁴⁹⁾こそ「教育」であると言いたいのである。

以上が「イニシエーション」として「教育」を説明しようとするところのピーターズの論点である。

ただし、経験的な事実について思索することは哲学者の仕事ではないとしながらも、ピーターズは認知的構造や動機づけの処置についても言及している。それは目的-手段図式として教育を位置づけようとしたものではなく、結果として「イニシエーションとしての教育」の一連の流れの中に位置づけようとした意図されたものと考えてよい。つまりピーターズは、成長モデルのように子どもたちの「関心」に追従するのではなく、「欲する価値あるものを、それが新しい欲求を創造し、かつ新しい関心を刺激するような方法において提供すること」⁵⁰⁾こそが教師の仕事であるとしているのである。そこではホワイトヘッドの「知的成長の諸段階」⁵¹⁾の援用やオークショットの引用が見られる。それは詰まるところ、子どもに授けられてもないのに「創造力」を勇気づけたり、本当の問題かどうかわからぬまま「問題解決」を叫ぼうとしたりする成長モデルへの攻撃と見て取れるが、一方で最後には「ピューリタンの美德」⁵²⁾や「生活の質」(a quality of life)⁵³⁾の論議まで登場しており、やや英国の風土を基盤として育まれた伝統に対する暗黙の肯定を感じないわけではない。

ともあれ、次の二つの言説は、ピーターズの「教育」観の吐露と解してよい部分であろう。

「教育は、そういうわけで、それ自身を越えてどんな目的も持つことはできないのである。その価値は、その(=教育)の中にある絶対的な(=内在的な)原則と規準から由来する。教育あるということは、目的地へ到着したことではない。つまり、それは異なった(=違った)見地をもって旅行することなのである。」⁵⁴⁾

「忍耐が高貴でこじつけた認容へと越えることができるところの、そして動物的な享樂が生きることの質へと越えることができるところの、見方のもとで、永久不変のものそのような接触を準備するのが、まさに教育なのである。」⁵⁵⁾

もっとも、教育の中にあるとされる絶対的な原則や規準、また永久不変なものとの接触ということについては、概念分析の絶対化と「イニシエーションとしての教育」の形而上学的な傾向とをみて取ることが可能であり、議論の余地がないわけではない。

5 ピーターズの「教育」概念の分析に向けられた批判

以上が「イニシエーションとしての教育」に見られる⁵⁶⁾、ピーターズの「教育」概念の規準と「イニシエーションとしての教育」の意味内容であった。これは彼の「教育」についての分析と総合の営みに他ならない。

事実、この論考に対してはさまざまな批判が向けられ、ピーターズ自身も「教育と教育

ある人」(1970年)などにおいて修正と弁護を繰り返している。ここでは紙面の都合もあるので、その概念分析の批判を中心に簡単に触れておくこととしよう。

まずハースト(Hirst, P. H.)は先の論文⁵⁷⁾において基本的な問題点を二点指摘している。つまり、それは一つには概念の規準の問題、二つには教育が関係すべき価値ある活動についての決定の問題である。特にはじめの「三つの規準は、我々の社会においてさえ決して普遍的に共有されていない分離したある特別な教育の概念として直ちに攻撃され」⁵⁸⁾ているし、また、この規準は認知的発達への熱心な弁明によって特色づけられているという批判もある。

また、ドイツ教育学界にあって経験的教育学の一方の柱とされるブレツィンカ(Brezinka, W.)もピーターズの教育概念の分析をその俎上に載せている⁵⁹⁾。彼によれば、ピーターズの教育概念の分析は「確約されているとはいえ、その分析は依然として理解しがたい混乱に終わっている」⁶⁰⁾と断罪する。例えば、ピーターズは「教育」をはっきりとした過程とは考えていないとしつつも、一方でははっきりなしに「教育の過程」について語っている。また、「教育」が「価値あるものを意図的に伝達すること」、つまり「公的世界」への他人による「イニシエーション」を意味する一方で、「すべての教育は自己教育である」といった言説をピーターズから受け取ることも可能である⁶¹⁾。こうしてブレツィンカは、ピーターズの教育概念の分析が、イギリスの教育哲学の現状を代表しているとしつつも、その中には「四つの異なった教育概念が見出され」⁶²⁾、「これらの概念はいずれも、科学的に使用できるように十分に明確に規定されているとはいえない」⁶³⁾と結論を下している。ここでは、明らかに彼の概念分析の方法と析出された中味に問題があることが示されているが、この教育概念の分析こそが彼の教育哲学の出発点であることを考えれば、問題はより深刻である。

一方、「イニシエーションとしての教育」の提起についても、例えば現在の生涯教育という観点に立てば、「教育」は本質的に「イニシエーション」に留まるものなのかという問いは、自ずと生じてくる。ただ先に略述したように、ピーターズの提起が1920年代のドイツ教育学の主流を占めた文化教育学的視座と対照させられるのは、やはり興味深い点であることを付記しておいてよい。

もともと、「イニシエーションとしての教育」は、鑄型モデルや成長モデルを克服しようとしたピーターズの「教育」概念の分析に対する総合的叙述であり、一つの到達点を示していることは確かである。それは一種の「統合化」の作業でもある。また、分析がセカンドオーダー(second-order)のものである限り、特別な形式ではあるが、少なくとも「実践の場」をファーストオーダー(first-order)として立論しようとしているとも確かである。ただ、その過程で何らかの暗黙の前提が挿入されている可能性は否定しきれものではない。以上のことを考慮しつつ、彼の「教育の正当化」論などとともその構想の全体像の中で「イニシエーションとしての教育」を検討していく方が賢明かと思われる。

[註]

- 1) Hirst, P. H. : Richard Peters' contribution to the philosophy of education.
In: Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 18.

- 2) Peters, R. S. :Education as Initiation. In:Archambault, R. D. (ed.) :*Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 87.
- 3) *ibid.*, p. 88.
- 4) Peters, R. S. :*Ethics and Education*, Allen & Unwin. 1966, pp. 23-25.
R. S. ピーターズ著(三好信浩・塚崎智共訳)『現代教育の倫理－その基礎的分析』黎明書房, 1971年, 22-25頁。
- 5) *ibid.*, p. 24. (邦訳 : 25頁)
- 6) Peters, R. S. :Education as Initiation. In:Archambault, R. D. (ed.) :*Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 92.
- 7) *ibid.*, p. 92.
- 8) Peters, R. S. :*Ethics and Education*, Allen & Unwin. 1966, p. 45. (邦訳 : 55頁)この『倫理と教育』においては(2)と(3)との論述の順序が逆になっていたが, 「イニシエーションとしての教育」を中心にその概念分析を明らかにしていく関係上, 「イニシエーションとしての教育」の論述に合わせてその順序を入れ替えた。
- 9) Peters, R. S. :Education as Initiation. In:Archambault, R. D. (ed.) :*Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 89.
- 10) *ibid.*, p. 89.
- 11) *ibid.*, p. 89.
- 12) *ibid.*, p. 91.
- 13) *ibid.*, p. 92.
- 14) *ibid.*, p. 93.
- 15) 宮寺晃夫「教育目的論の構造」(大浦猛編『教育の意義と目的』山文社, 1990年所収) 57頁, 参照。
- 16) Peters, R. S. :Education as Initiation. In:Archambault, R. D. (ed.) :*Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 93.
- 17) *ibid.*, p. 94.
- 18) *ibid.*, p. 96.
- 19) *ibid.*, p. 97.
- 20) *ibid.*, p. 95.
- 21) *ibid.*, p. 96.
- 22) *ibid.*, p. 97.
- 23) *ibid.*, p. 99.
- 24) *ibid.*, p. 99.
- 25) *ibid.*, p. 100.
- 26) *ibid.*, p. 100.
- 27) *ibid.*, p. 101.
- 28) *ibid.*, p. 102.
- 29) *ibid.*, p. 102.
- 30) *ibid.*, p. 102.
- 31) *ibid.*, p. 102.

- 32) *ibid.*, p. 102.
- 33) *ibid.*, pp. 102-103.
- 34) *ibid.*, p. 103.
- 35) *ibid.*, p. 103.
- 36) *ibid.*, p. 104.
- 37) *ibid.*, p. 104.
- 38) *ibid.*, p. 104.
- 39) *ibid.*, p. 105.
- 40) *ibid.*, pp. 104-105.
- 41) *ibid.*, p. 105.
- 42) Peters, R. S. : *Ethics and Education*, Allen & Unwin. 1966, p. 59. (邦訳 : 76頁)
- 43) Peters, R. S. : *Education as Initiation*. In: Archambault, R. D. (ed.) : *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965, p. 107.
- 44) *ibid.*, p. 107.
- 45) *ibid.*, p. 107.
- 46) *ibid.*, p. 107.
- 47) *ibid.*, p. 107.
- 48) *ibid.*, p. 107.
- 49) *ibid.*, p. 107.
- 50) *ibid.*, p. 109.
- 51) ホワイトヘッドは「知的成長の諸段階」をロンドン師範学校協会での講演「教育のリズム」(1922年)の中で説明している。そこで彼は知的成長のリズムや特性への注意を欠いた教育の不毛性を指摘し、ヘーゲルの「正」(Thesis), 「反」(Antithesis), 「合」(Synthesis)の発展の理論を援用しながら、自らの「知的成長の諸段階」を各々「ロマンスの段階」, 「精密化の段階」, 「普遍化の段階」と名づけている。詳細は以下の文献を参照せよ。
- ホワイトヘッド, A. N. 著(久保田信之訳)『ホワイトヘッド教育論』法政大学出版局, 1972年, 25-45頁。
- 52) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 110.
- 53) *ibid.*, p. 110.
- 54) *ibid.*, p. 110.
- 55) *ibid.*, p. 110.
- 56) 『倫理と教育』においても基本的にはほぼ同じような論理構成とみなすことが可能である。
- 57) Hirst, P. H. : *Richard Peters' contribution to the philosophy of education*. In: Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 21.
- 58) *ibid.*, p. 21.
- 59) W. ブレツィンカ著(小笠原道雄他訳)『教育科学の基礎概念—分析・批判・提案—』黎明書房, 1980年, 45-46頁。

- 60) 同上, 46頁。
- 61) 同上, 46頁, 参照。
- 62) 同上, 46頁。
- 63) 同上, 46頁。

第2節 教育の正当化の問題

1 はじめに

前節で見てきたように、ピーターズは「教育」概念の分析を通して、教育がある定まった過程ではないこと、言い換えれば何らかの実体を示すものではないことを論じた。すなわち、教育とは多くの過程が満たさなければならない一定の規準を意味するのであった。もちろん、その規準の導出にあたっては、その基底に「教育ある人(あるいは、教養ある人)」(educated man)という人格的概念を置いたことは明白である。そのような中で教育の中枢に内在する規準から、当然の結果としてある種の価値論上の問題をピーターズが抱え込んでしまうことにここでは注目しよう。それは、ピーターズが教育と呼ばれる活動の規準の第一として、「価値あるものを伝達すること」を挙げたのを想起すれば、十分であろう。

つまり、ピーターズにあっては教えられるべきものは、「価値あるもの」でなくてはならなかった。それでは、一体、教育されるべき「価値あるもの」とは何なのだろうか。また、その「価値あるもの」はどのように根拠づけられるのであろうか。これがまさにピーターズの教育の正当化の問題である。そして、この問題に専心しているのが、『倫理と教育』(1966年)の第Ⅱ部「教育の倫理的基礎」¹⁾と論文「教育の正当化」(1973年)²⁾である。ここではそれらの論文に依拠しながら、ピーターズにおける教育の正当化の問題を探っていくこととしよう。

もっとも、その前提として「正当化」ということについて今一度明晰にしておくことが今後の論を進めていく上で賢明であろう。そもそも「正当化」は‘justification’の訳語であり、本来日本語にはなかったものであるが、今日法律用語をはじめ思想、方針、ことなどがらなどについてかなり広範に用いられる。その意味としてはその概念の根拠関係が問われているのであって、「根拠づけ」という類のものとして理解しておきたい。一方補足的ながら、これとよく似た概念に「検証化」(verification)があるが、むしろこちらは真理関係が問われていると考えた方がよからう。

2 教育に固有な価値

論文「教育の正当化」では、まず「教育されている」(being educated)ということに固有な価値とは何かを吟味することから始められている³⁾。そこで、ピーターズは多少特別なやり方ではあるが、「教育」概念における広範な一般的用法よりもその中心的な用法を捜し求め、19世紀に現れた、訓練と対比される「教育」についての特別な概念に着目する。彼に言わせれば、その時以来「教育的である」(educative)と呼ばれるようになったのは、さまざまな学習過程がまさに「教育ある」人の発達に貢献してきたからに他ならない。しかし、彼はこのような観念は、狭義の専門化や科学技術の発達との関連における知識の手段的見地の増大に対比させられて現れたことを指摘し、そこでは以下のように「教育ある」人について四つの要点が指摘されている⁴⁾。

- (a) 教育ある人は、単に専門化された技術を持っている人のことではない。
- (b) また、教育ある人の知性が狭量に専門化されているわけではない。

- (c) こうしてしばしば専門的な知識と結びつけて考えられたところの手段性と対照的に、教育ある人は、ある程度ものごとをそれら自身のために行ったり、知ったりすることができる人である。
- (d) 教育の過程、つまりそのことによって人々がこのような生活形式の中へと徐々に「イニシエイト」される場所の過程を含まなければならない。

このような「教育ある」人の要点は、既に明らかにされたピーターズの「教育」概念の分析を逸脱するものではない。むしろ、依然として「教育」概念の輪郭の域を出ているとは言えない。しかし、ピーターズが教えられるべきものとして「価値あるもの」を考察する時、「目的」と「手段」との因果関係的な過程としてそれを示そうとしているのではない。そこには、「学習者が学習状況の中で導かれる内容と、学習者が学習したときに自らが果たしたことで構成される場所の内容との間に、ある種の論理的なつながりがなければならない」⁵⁾としている。またそればかりではなく、学習へと導かれる内容と学習者が果たした内容との間には、学習者の発達の視点をも見逃すことはできない。ましてやデュエーイのような思想家に見られるように、生活することの価値と教育の価値とを同等視することもできないのである。

ピーターズはまさにこのような込み入った「教育」という諸活動の中で、そこに「内在する価値の正当化」をはかるわけである。

3 「教育」という諸活動に内在する価値

ピーターズが教えられるべきものとして「価値あるもの」を考察した時、そこには「教育」という諸活動が内包するある種の論理的関係を見逃すことができないということが、今や明白になった。それは、「価値あるもの」が、それ自身の内に価値を有するもの、即ち「内在的価値」(intrinsic value)を有するものでなくてはならないことを暗示している。したがって、論文「教育の正当化」でピーターズは、そのことを手段的に扱われるもの、即ち「外在的価値」(extrinsic value)との対比において示そうとする。

ピーターズにとっては、少なくとも手段的に教育を正当化することはできない。確かに知識にしても「知性」(understanding)にしても、その有用性を個人のインタレストや社会的価値に関連させて正当化することは可能である⁶⁾。けれども、最後には何が個人的利益や社会的利益を構成するのかという議論になるからである。例えば、単純化してあるものが他のものよりもなぜ是認されるべきかという問いの一つの回答として、功利主義的に社会的利益がさまざまな喜びや満足の諸形式を構成するからだとしても、それらをものごとを為すことと分離できない以上、問題を解明したことにはならないとピーターズは言う。したがって、教育において「価値あるもの」は、少なくとも非一手段的な方法で正当化されなくてはならない。言い換えれば、何らかの目的に対して手段的に役立つという根拠が示されるのではなく、「ものごとをなすことの根拠が、なされるものごとに内在的な特徴から生ずる」⁷⁾ということが示されなければならない。

では、具体的に内在的な価値とは何だろうか。もっとも、「価値ある」(worth while)という用語が、非本質的な価値についての問いを立てるためにもしばしば使用されるように、その概念の分析だけによって明確になるのでもない。ピーターズはここで、以下の

「価値ある」という用語の二つの使用法において、教育に「価値あること」を探索している⁸⁾。

- (a) ある活動が、多分、興味の尽きないものであるとわかったり、時を過ごすのに面白い方法であったりするということを指し示すために、その用語は使用されることができる。
- (b) あるいは、その用語は、夢中になったり、楽しんだりすることではほとんど満足してはならないような「価値」を指し示すことができる。

端的に言えば、こうして論文「教育の正当化」において内在的価値として挙げられるのが、「退屈の欠如」と「理性の価値」である⁹⁾。

ピーターズにあっては、その価値の範型となるのは、あくまでも「知識と知性とに関係づけられたある領域の性質を所有している人」¹⁰⁾、いわゆる「教育ある人」である。第一番目の内在的価値としてあげられる「退屈の欠如」は、言うまでもなくその「教育ある人」が時を費やすその活動と、彼がその活動の従事する際の態度に着眼したものである。諸活動は、多かれ少なかれ問題となる活動の特徴と、行為者の性質や力量とに依存することは避けられない。例えば、食事や性行為のような明らかに欲求に根ざした活動もある。しかし、ピーターズはその活動が「教養のある」(civilized)ものになる起点は、野蛮な能力からその中に没頭させるものを守る、手の込んだ諸規則や慣習の発達であるとする。即ち、「諸活動が遂行される際の態度を支配する規則や慣習の発達が、習得の中に含まれる喜びのために、面白さや楽しさの源泉を付随的に発生させる」¹¹⁾のである。このように内在的価値としての「退屈の欠如」とは、諸活動が遂行される際の態度を支配する規則や慣習の発達を意味しているものと受け取れる。ただこの点において、ピーターズは「教育ある」(educated)状態を密接に「教養のある」(civilized)状態と関連づけており、彼の「イニシエーションとしての教育」の枠組みに概ね規定されている。

したがって、このような洗練されたタイプの活動に「イニシエイト」されるためには、逆にまた知識と知性とを必要とするという当然の帰結を導いてしまう。ピーターズは例えば、プラトン以後の哲学者たちによって、「知識を追求すること」が「満足と没頭との最も永遠なる源泉を準備するものとして主張」¹²⁾されてきたことを挙げ、「退屈の欠如」の論拠としてその活動の無制約性を次のように例示している。

「科学や歴史においては、そのような到達できる目標はないのである。というのは、真理は到達されうる対象ではないからである。すなわち、真理は、常に漸進的な発達でなければならないところの一つの神の盾(an aegis)なのである。」¹³⁾

少なくとも、知識と知性を何らかの形で具有していることが、退屈の可能性を最小限にさせると彼は考えている。

ところで、ピーターズが掲げる内在的価値としての「理性の価値」は、「退屈の欠如」をその価値の消極的側面であるとするならば、その積極的側面であると考えられる。換言すれば、「教育ある人」が従事するその活動やその態度に際して感得されうるものではな

く、「教育ある人」が従事する諸活動の代表モデルであるところの「知識を追求すること」あるいは「真理に関わること」を通して、プラトンの『ゴルギアス』におけるソクラテスの如く、「明らかに惑わされたり、誤ったりしない人の精神の状態」¹⁴⁾という価値に達する可能性を持つものとして、それは措定される。たとえ実質的にはその理想を除いて何物をも手にすることができないとしても、真理に関わる何人かの人には、そのような「偏見や誤りから自らの精神を解放させるために骨折って絶えず努力することに達する」¹⁵⁾ことを否定しきれものではないのである。こうして「理性の価値」は、「例えば、謙虚さ、恣意性を憎むこと、一貫性、明晰性などの徳を引き起こすところの、理性の要求の中に暗に含まれるところの価値」¹⁶⁾として意図されるのである。

ただし、ピーターズはこのような「理性の価値」を説明するにあたって、その要件を三点示し、その絶対化を否定している。長くなるが、ピーターズの「理性」認識の根幹を為すと思われるので以下に引用しておこう。

「第一に、最終的なことは、推測したり、探し求めたりしてもそこに至らないということである。誤りは常に生じうるといふことの価値が認められるのである。価値は、それが誤りの中にはないという状態に付着するのと同じように、誤りを根絶しようとする企てに多く付着するのである。第二に、真理についての実定的な考え方は、想定されていないのである。つまり、そのことは、真実の言明は経験科学、論理学、数学の領域においてのみなされうるといふことを要求するのである。もっと正確に言えば、その用語は、ある種の客観性が可能であって、判断に賛成したり、反対したりするところの理性が与えられうる、例えば道徳や他の人々を理解することの分野を覆うために広く用いられているのである。第三に、このように問題を決定するための如何なる企てからも分離できないところの、美德の一群が存在するのである。それらは、――主たるものを挙げれば、――真実言明と誠実さ、思想の自由、明晰性、非恣意性、公平さ、適切さの感覚、一貫性、証拠やその源泉としての人々に対する敬意、などのようなものである。これらは、理性を使用することによって問題を回答することに真剣に関わる人であるならば、だれによっても、美德として受け入れられなければならない」¹⁷⁾。

第三点目の一群の美德は、正当化によって示される具体的な理性の諸原理の一端をも示しており、後の課題に取っておきたい。けれども、このような彼の「理性」認識の様相に、ポパー流の科学観の影響を看取することも、そんなに困難なことではなかろう。その意味ではピーターズの規定する「理性」の特質をこの部分に垣間見することもできるのである。

以上、十分に明確であるとはいえないが、ピーターズは「価値あること」の言語的用法から教育という諸活動に内在する価値として二つの点を指摘したのであった。

4 ピーターズの正当化の方法

こうして、「外在的価値」(extrinsic value)に対して、「退屈の欠如」と「理性の価値」という二つの「内在的価値」(intrinsic value)が提示されたのであるが、今世紀の価値倫理学者シェラー(Scheler, M.)のように厳密な価値体系を示すことがピーターズの意図するところではない。彼の内在的価値の提示は、教育の正当化と関わって、あくまでも

特別な形式に留まっているのである。けれども、その意味では、ピーターズが、「理性の価値とは、価値の唯一のタイプなのである」¹⁸⁾と述べているように、その「理性の価値」を中心に教育の正当化を試みていることも確かである。

では、議論を教育の正当化の方法に移そう。問題は「理性の価値」がどのように正当化されるのかということである。実はピーターズが正当化のための方法として用いるのが、(いろいろな用語が当てはめられてはいるが)「超越論的論証」(transcendental argument)と呼ばれているものである。その明確な定義は、論文「教育の正当化」では示されていないので、ここでは主著『倫理と教育』によって、その意味するところを明らかにしてゆこう。

『倫理と教育』第三章「正当化の古典的理論」においては、今世紀中葉までの主として英米圏での倫理学説(例えば、自然主義、直覚主義、情緒主義)を踏まえながら、それに代わる正当化理論として、この「超越論的論証」を提示しようと試みているのである。この論証は、「わけてもカント(Kant, I.)によって用いられた論証の形式」¹⁹⁾、いわゆる「超越論的演繹」(transzendente Deduktion)から援用されたものであり、彼の言葉を借りれば、「原理が暗黙の内に前提しているものを明らかにするために原理の背後に立ち入って精査する」²⁰⁾という形式のものである。もっとも、カントの場合は、我々が対象を認識する際、因果性・同一性などのカテゴリーや時間・空間などの直観形式を認識の枠組みとして前提としなければならないことを示したのであった。これに対しピーターズは、その改訂版として「理由を与えることによって人々の行動を導くという実践的機能をもつところの、ディスコースについての分化された一形式」²¹⁾を提示し、まさに正当化の古典的理論が等閑に付してきた「理性、感情、直観等のはたらきがその中で生起するところの、状況の公共的な性格」²²⁾を問題にしようとする。具体的に言い換えれば、「ある人が、自分は何をなすべきかについて、他の人と、あるいは自分自身と、まじめにとりかわす議論において公共的なディスコースの形式を用いるかぎり、彼が前提しなければならぬものを指摘する」²³⁾論証ということである。

そこでは、「私は何をなすべきか」の問いに答えようとする試みにおいて自らの理性を用いる人は、一体何にコミットしていることになるかのを明白にさせようとする²⁴⁾のであるから、例示すれば先に示された一群の美德とかが、ア・プリオリに前提にされなければならない、そのことが直接教育の内容として示唆されることになる。逆に言えば、ここでは「私は何をなすべきか」あるいは、「あれではなくこれをするのか」という問いが成立するための前提としての条件を要請しているということとして受け取ればよい。

このような方法に則りながら、『倫理と教育』においては、具体的に「平等」、「価値ある活動」、「インタレストの斟酌」、「自由」、「人格の尊敬」及び「同胞愛」の各原理が正当化されることになる。これらの諸原理は、論文「教育の正当化」における「理性の価値」から前提とされる、先の一群の美德とはほとんど相違ないことは明白であろう。なぜならこのような形式において少なくとも、ピーターズは、理性的に「教育」活動の前提となる根本原理を明らかにしようと努めたからである。ただし、このような諸原理が彼の道徳教育の根幹を形作っていることも見落としてはならないのであって、後の検討課題としておくこととしよう。

5 ピーターズの教育の正当化におけるハーストの見解

さて、ピーターズにおける教育の正当化は、ロンドン学派を代表する彼が、ノルデンボー(Nordenbo, S. E.)の先の指摘のように、その規範的部分と切り離されていないということの証左でもあるが、多くの問題点を含んでいることは否めない²⁵⁾。

同僚であったハースト(Hirst, P. H.)もピーターズについて、「ピーターズが手に入れた哲学的信念とそれらが支持されうる教育的原理の両方が正当化される必要があることを彼がまさに鋭く認識しているということが、彼の研究の一つの大きな特色である。」²⁶⁾としながらも、「自分が最も防御的であるとみなした哲学的立場についての根本的な支持を述べることにとどまったばかりではなく、あたかもア・プリオリな必然性とみなしうる主張であるかのようにそれらの支持を断言した」²⁷⁾と述べ、「「エッセンシャルイズム」の罪をさらに正当化させることに仕えただけであった」²⁸⁾と述懐している。

さらに、ピーターズが正当化のためにカント流の「超越論的論証」を用いたことについても、ハーストはこの種の議論の限界を注意深く見守らなければならないとしている。つまり、「何らかのカテゴリーもしくは原理のセットが必然的にあらゆる経験や思考の中で普遍的にあてはまらなければならないということをピーターズが示そうとする限りにおいて、彼は確かに与えられたカテゴリー上の図式から可能な限り論証されうる何ものにもまさっていた」²⁹⁾とするものの、根本的な存在論的な特徴については何ら明らかにしてはいないとしている³⁰⁾。一方、もう一つの問題として、ピーターズが作り上げた「超越論的論証」のどのようなものが、実際にそれ自身妥当するのかという問題についても、ハーストは、テイラー(Taylor, C.)の所論を紹介しながら、次のような難点があることをも指摘している。

「我々が道德上の生活において、経験や思考の限界状況の中で観察されたり、考えられたりすることに焦点をあて、それ自体知覚したり、考えたりすることが何であるかに関心を持たないとき、そのような限界状況を明瞭に表現することは、難しいということである。このような限界状況が明らかに妥当するとみなされうるために、これら(の限界状況)を明確化しようとする我々の企ては、深刻にもそれらをゆがめることになるし、まさにその企ては我々が同意するであろう特別な哲学的教義によって感染しうることになるのである」³¹⁾。

もちろん、このような論証形式をピーターズが用いているということが、そのまま社会的もしくはイデオロギー的に相対的な感染物によって歪められていることの事実を直接的に示すわけではない。けれどもその危険性を常に持っているということである。

しかし、ハーストの関心からすれば、この種の企てが哲学的に受け入れられるかどうかという問題ばかりではなく、「哲学または教育哲学が直面しなければならない最も困難な問題のいくらかを処遇するための企て」³²⁾として、ピーターズの教育哲学のもう一つの特徴的な姿を浮き彫りにするのだと評価もしている。つまり、ピーターズが強調し過ぎたという観は否定できないとしても、「もし教育哲学者が教育的討論に対して効果的に貢献すべきであるとしたら、彼は、仮に極端に議論の的となっているにしても、何が重要な問題であるかについて哲学的な困いを時折放棄するための準備をしなければならないという、

認識」³³⁾をピーターズは顕著にさせたというのである。逆説的な見方ではあるが、英国において「教育哲学」が認知される過程の渦中に身を置くピーターズやハーストにしてみれば、どのような形にせよ教育の正当化の問題はロンドンライナーとして越えなければならない道程であったとも言えよう。

同じロンドンライナーの一人であり、カリキュラム論に接続する「知識の諸形式」を体系化したハーストにしても、あらためて教育の正当化の問題を俎上に載せれば、多くの議論を呼んだことは否定し難いようで、鋭角的な批判を含めてはいるが、一方でそれを擁護するという、かなり際どい見解を示していることが理解できる。

6. ピーターズの教育の正当化における構図(及びその内実)

しかし、このような正当化に限らずとも、どんな正当化の方法も認識論的問題としては成功しないことは既に指摘されていることである。例えば、林泰成がアルバート(Albert, H.)のミュンヒハウゼンのトリレンマに依拠しながら、結局ピーターズの場合は無限循環に陥っていることを指摘している³⁴⁾ことはある意味で正鵠を射ている。問題は、このようなピーターズの超越論的な形式の内実を明らかにすることの方が、筆者にはむしろ有益なことのようと思われる。果してピーターズは本当にカント的な意味でこのような方法を用いたのであろうか。

確かに、ピーターズは『倫理と教育』において、今世紀中葉までの主として英米圏での倫理学説(例えば、自然主義、直覚主義、情緒主義)を踏まえながら、それに代わる正当化理論として、この「超越論的論証」を提示したわけである。従って、彼が「価値情緒説を回避し、非経験的・超越論的な形態」³⁵⁾をとっている、とした木内陽一の指摘も十分にうなずける。

けれども、実質的にはピーターズ的な超越論と彼の分析的手法との間には、案外親近性があると考えた方が説明が付きやすいのではないかと考えられる。例えば、ピーターズが受容したエイヤー(Ayer, A. J.)を代表とする価値情緒説にしても、現実的にはその楽天的な性格が指摘されている³⁶⁾。すなわち、情緒主義者は一般に、メタ倫理的には絶望視しながらも、実践的性格の強い規範倫理学に対しては、また実際の道徳的生活においては、きわめて現状肯定的なのである。言い換えれば、現実にあるものを肯定して認めるわけだから、「実定的」と言うことでもあろう。ピーターズが「教育的哲学」(educational philosophy)ではなく、「教育の哲学」(philosophy of education)であることを求めるのも、一種の分析的捉え方なのであって、それは「メタ性」を志向する現れであるが、そのことは結局彼が具体的な実践から遠い距離にあることを示している。だからと言って、より実践的な規範に対して否定的ではないのであって、やはりその逆であると考えた方が穏当であると思われる。そして、彼の超越論にしても、カント的な演繹性は見られないのであって、むしろ、論証されねばならないものを前提のうちに加えるという「論点窃取の誤り」(*petitio principii*)を犯しているというデーゲンハルト(Degenhardt, M. A. B.)の指摘³⁷⁾にもあるように、それは実定的なものであると考えられる。いわば、現状を追認する形で論証を進めているわけである。言い換えれば、ピーターズ的な超越論と彼の分析的手法の双方に通底する意識には、やはりイギリス哲学の伝統である「常識」(commom sennse)への絶対的な信頼感が存在すると考えてよい。

その意味では、エリオット(Elliott, R. K.)がピーターズ思想を「古い型の哲学」だと断罪している³⁹⁾のも、どのような意味で古いのか検討の余地がある。また、さらにヴィトゲンシュタインの「生活形式」(Lebensform)やフッサールの「生活世界」にどれだけ依拠しているのかということも、ピーターズの記述にも関わらず、多く問題を含んでいることになる。ただ、理論と実践との二元論に立ちながらも、陶冶的な観点からではなく、ある種の実践へのコミットなしにはありえない、ピーターズの立論スタイルは明るみに出されたと思われる。

[註]

- 1) Peters, R. S. : *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, pp. 91-236. (邦訳 : 125-325頁)
- 2) Peters, R. S. : The Justification of Education. In: R. S. Peters (ed.) : *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973, pp. 239-267.
- 3) *ibid.*, pp. 239-242.
- 4) cf. *ibid.*, pp. 240-242.
- 5) *ibid.*, p. 241.
- 6) cf. *ibid.*, p. 243. 一つの説得力ある手段的な例として、ピーターズは、コミュニケーションの過程が非常に重要な意味を持つ文明化された共同体においては、知識がその生存にとって本質的なものである、ということを挙げている。
- 7) *ibid.*, p. 247.
- 8) *ibid.*, p. 247.
- 9) *ibid.*, pp. 248-253.
- 10) *ibid.*, p. 248.
- 11) *ibid.*, p. 248.
- 12) *ibid.*, p. 249.
- 13) *ibid.*, p. 250.
- 14) *ibid.*, p. 251.
- 15) *ibid.*, p. 251.
- 16) *ibid.*, p. 264.
- 17) *ibid.*, pp. 251-252.
- 18) *ibid.*, p. 260.
- 19) Peters, R. S. : *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, p. 114. (邦訳 : 159頁)
- 20) *ibid.*, p. 114. (邦訳 : 159頁)
- 21) *ibid.*, p. 114. (邦訳 : 160頁)
- 22) *ibid.*, p. 114. (邦訳 : 160頁)
- 23) *ibid.*, pp. 114-115. (邦訳 : 161頁)
- 24) *ibid.*, p. 153. (邦訳 : 220頁)
- 25) 林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察ーヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との関連においてー」(教育哲学会編『教育哲学研究』第58号, 1988年所収), 参照。なお、ピーターズの「教育の正当化」についての議論は、概ね上記論文と以下の

論文によって整理されているので、詳細はそちらを参照されたい。

東敏徳「道德教育の哲学」

(村井実・遠藤克弥編『共に学ぶ道德教育』川島書店, 1990年所収)

林泰成「分析哲学と道德教育—R. S. ピーターズの道德教育論を中心に—」

(佐野安仁・荒木紀幸編著『道德教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)

26) Hirst, P. H. :Richard Peters' contribution to the philosophy of education.
In:Cooper, D. E. (ed.):*Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 13.

27) *ibid.*, p. 14.

28) *ibid.*, p. 14.

29) *ibid.*, p. 14.

30) cf. *ibid.*, p. 14. そこで、ハーストは、「あらゆる先験的議論の欠点は、例えばカテゴリー上の枠組みが普遍的であるとする証拠のような、独自の証拠を準備することに失敗したことである」というケルナー(Körner, S. :*Categorical Frameworks*, Blackwells, 1970, p. 72.)の議論を引き合いに出し、そのようなア・プリオリな独自性をどんなに設立しようとする議論も、それ自身その枠組みを越えて広がらなければならないのであり、それゆえその枠組みは普遍的には必要でないということを論証することになっている。

31) *ibid.*, p. 15. もっとも、このような見解はハーストがテイラーの次の論文から祖述した内容である。

cf. Taylor, C. :The Validity of Transcendental Arguments.

In:*Proceedings of Aristotelian Society*, Vol. 79, 1978-79, pp. 163-165.

32) *ibid.*, p. 15.

33) *ibid.*, p. 15.

34) 林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察—ヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との関連において—」(教育哲学会編『教育哲学研究』第58号, 1988年所収) 56-69頁。

35) 木内陽一「教育哲学の発展—分析的教育哲学の形成と構造」(小笠原道雄編『教職科学講座 1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)39頁。

36) 弘睦夫「倫理の情緒理論に関する論考」(『広島大学文学部紀要』第40巻, 1980年所収)123頁。

37) Degenhardt, M. A. B. :*Education and the Value of Knowledge*, George Allen & Unwin, London, 1982, pp. 59-60.

38) Eriott, R. K. :Richard Peters:a Philosopher in the Older Style. In:Cooper, D. E. (ed.):*Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, 1986, p. 46.

第3節 ピーターズのデューイ再考

1 はじめに

本節においては、1970年代分析的教育哲学の限界が幾らか指摘されるに及んで、その枠内で他の教育哲学との関係を有機的に問い返そうとした、ピーターズが彼自身「デューイ再考」を企てたことへの意義を明らかにしたい。その方法として、アメリカを代表する分析的教育哲学者であるシェフラー(Scheffler, I.)のデューイ理解と対比させる形でその主張するポイントを析出する。ただし、これをもって分析的教育哲学の共通項であるとか、英国とアメリカにおける伝統の差異であるとかという即断は控えなければならない。

2 ピーターズのみるデューイの教育哲学

2. 1 国際教育哲学叢書の意図とデューイ教育哲学

ピーターズはアーチャンボルト編『哲学的分析と教育』(*Philosophical Analysis and Education*, 1965年)を出発点として「国際教育哲学叢書」を企画し、1986年までに17冊をルートレッジ・アンド・ケガンポール社より出版している¹⁾。このことは確かに分析的教育哲学が学問的に認知されてきた過程とみなすことは可能であるが、監修者としてのピーターズの言葉をみるかぎり、直接的に「国際教育哲学叢書」の意図が論じられている。

つまり、どんな哲学の応用分野についてもそうであるように、「二つの両極端のうちの一つへと分極化すること」²⁾の危険性、すなわち実践的であることと哲学的であることとの乖離の危険性は、その学問の性質上拭い難い特色の一つである。しかし、教育哲学がそのような罠に陥ることは許されない。そこで、この両者を有機的に統合することを目的として企図されたのが、他ならぬこの「国際教育哲学叢書」ということになる。彼の言葉を借りれば、その目的は「実践的に適切でありかつ哲学的ににその任に耐えうるようなこの領域における基礎的な研究の骨格を打ち立てること」³⁾に他ならない。そうした観点からすれば、理論と実践との関係にある意味で心を砕いたデューイの教育哲学に関する研究がこの叢書の中に入れられるのは自明視されてよいであろう。なぜなら、デューイが一般に「自分の哲学を実践的な関心に著しく関係づけようとした哲学者であった」⁴⁾ことは、ピーターズのみならず認められるところでもあるからである。

とはいえ、デューイをその意味で無批判に礼賛するわけではない。ピーターズ流の分析的視座から得られた「教育」概念を武器にデューイの教育哲学がその俎上に載せられるのである。

2. 2 デューイ教育哲学の一般的特徴

ジョン・デューイの1世紀近くにも及ぶ教育哲学を一言で言い表すことは困難である。彼の生涯のうちにめざましく発達していった産業社会における学校教育に対して、彼が養育された古い田舎生活での学習環境の諸特徴をあてはめることにあったとみなすことがまづは考えられるが、ピーターズはそれを一般化して次のように書き記している。

「彼の哲学は、学習と生活との密接な連結と、そして共有された経験によって行き渡った社会全体に対する貢献の感覚と共に、この新しい制度の中へ、彼の少年時代の学習で

ある問題解決法，自己学習法を導入する企てであったと言えよう。」⁵⁾

しかし、ピーターズ自身は、デューイの教育哲学を理解する要点を、デューイの初期の経験やデューイのプラグマティストとしての立場にあるとはしていない。むしろ、彼はデューイが後に改心することになったとしてもヘーゲル主義者であったということの認識が、彼の教育哲学を特徴づけるものであったという。少なくとも、デューイは「ヘーゲルと同じように二元論を寛大に取り扱うことはできなかつたのであり、外観は矛盾するように見える教義を統一することに対して情熱を持っていた」⁶⁾のである。いわば、プラグマティズムにしてもその科学方法論にしてもデューイにとってはその統一への手段に過ぎなかつたというのがピーターズの見解である。

以下、(a)個人的成長と共有された経験、(b)個人的関心と外面的指示、(c)教育の内容と学校の役割、という三点にわたってピーターズはデューイの教育哲学の特徴を論述している。

(a) 個人的成長と共有化された経験

デューイが二元論を克服しようとしたことからわかるように、共有化された経験と個人的成長を調和させようとしたことは彼の教育哲学の一つの特徴である。そのことを目指した『民主主義と教育』は一見頭を抱え込んでしまうような書物であるが、そこでは題目にあるような政治制度の論述が展開されているわけではない。むしろ彼は民主主義を「生活の方法」とみて、その特徴として共有化された経験と社会集団間の自由なコミュニケーションとを強調しているのである。そしてこの延長線上に個人的成長をみようとしていることはデューイの次の表現に看取れる。

「「内的」人格の完成という観念は社会の分裂を示す確かな証拠なのである。内的といわれているものは、他の人々と結びつかないもの——自由で十分な伝達ができないもの——にすぎないのである。精神的教養と呼ばれているものが、通常、何か不健全なものを伴う無益なものであったのは、人が内面的に——したがって排他的に自分だけが——もっているようなものとそれが考えられてきたからにほかならない。ある人が一個の人間としていかなるものであるかは、他の人々と相互に自由に交際しながら共同生活しているものとして彼がいかなるものであるかということである。」⁷⁾

しかし、ピーターズはデューイがこのように自己の理論化の統一性を賦課しようとしたところの生物学的なメタファーが不十分であることを指摘するのを忘れてはいない。デューイに従えば、成長が一つの目的となるかぎり、教育は「年齢に関わりなく、成長ないしは生活の適切さを保証する条件を提供するという企てを意味する」⁸⁾ことになる。しかしピーターズに言わせれば、生きるということは青年期であれ、熟年期であれ、それ自身本質的な特質をもち、しかもその特質に教育は関わることになるのであるから、「成長」はこのような特質の規準をどう準備しえるのかということが難点となる。ましてナポレオンやサド侯爵が「成長」しなかつたわけでもない。事実、デューイも著書『経験と教育』において盗賊やギャングの成長を引き合いに出して論難しているが、多くの人を説得するこ

とに成功はしていない。デューイに必要なのは成長についての望ましい形式とそうでない形式とが区別されるところの他の規準だったのである。

このようにデューイは人間と自然との間の二元論を大目にみることはできなかったのであるが、そのことは彼の「成長」のメタファーが、人間は自然界の一部であるという彼の主張を象徴する概念装置の一部であったことを物語っている。

けれども、ピーターズはデューイが教育のための他の価値規準を持っていたことも認めている。それは主著『民主主義と教育』においてデューイが「教育」の「技術的定義」と呼んだものであるが、簡潔に言えば、実践的知識についての、すなわち批判的思考力の発達についての「成長」に関わるものであった。もっとも一般的な見解として全ての成長イデオロギーの中に自律性、すなわち自らを源とする活動の観念を一つの倫理的価値として見て取ることは可能である⁹⁾が、デューイが共有化された経験とコミュニケーションとを引続き強調したことで、純然たる成長イデオロギーとは袂を分かち、協同的な問題解決の価値を高く評価することに関わっているとピーターズは見ている。そのことはとりもなおさずデューイが実践の場として置いた共同社会の特徴を投影してみれば一目瞭然である。結局彼にとっての望ましい成長とは「あらゆる方向における成長ではなく、……(中略)……むしろ外界のさらなる統制の可能性を開く、実践的・批判的思考における成長なのである」¹⁰⁾。

このようにデューイが人間の社会的性質を強調している背景には、明らかにミード(Mead, G. H.)の社会理論の影響を深くみて取れるとしているが、それをして「成長は、……(中略)……民主的な環境においてのみ繁茂することができる」¹¹⁾というデューイの確信へ至らしめたことは確かであろう。いずれにしても、「デューイにとって生活の民主的なやり方とは、成長の「重要令状」なのである」¹²⁾って、民主主義と教育との出現のもとで認められる統一がここにあると、ピーターズは見ている。

(b) 個人的関心と外面的指示

デューイが二元論を越えようとする企ては彼の教授場面に最も顕著に表されているが、ピーターズは以下①教育の目的、②教授方法、③社会的統制と教師の役割の三点に分けて解説している。

① 教育の目的

デューイは教育の手段と目的との間の従来からの誤った二分法を『人間性と行為』において暴露しつつも、彼は教育の目的について二つの関心を示している。それは第一には、教育的諸活動にはその本質的価値があるのであって何らかの手段ではありえないということ、第二には、善なる目的は、何かし続けていることから、すなわち生徒の目的から生ずるのであって、外部から課せられてもまたできあいのものであってもならないということである。もちろん、デューイはこのような目的が子どもの本性(=自然)から自然的に生ずるとするルソーの見解には完全には同意できなかったのであって、社会的に協同することの方法へ、あるいは特別な手続きの建設へ役立てられなければならなかった。

こうして「デューイは、ミードから彼が学んだものとヘーゲル学派として彼の身体の中にあるものとの、進歩主義的・児童中心的アプローチへ結合させようとしたのである。彼は外的な指示や賦課には抵抗したのであるが、外的な是認や奨励についてはその重要性を

主張したのであった。彼はこうして教授の進歩主義的な見方と伝統的な見方との間のある種の調和を成し遂げたのである」¹³⁾。

② 教授方法

教授方法においてデューイは、進歩主義的・児童中心的アプローチとの差異を強調するかのように、教師の役割は決して受身的ないしは傍観者的であってはならないと指摘しようと努めている。すなわち、彼は「個人的な経験の上に教育の基礎を置くことは、今までの伝統的な学校において存在した以上に成熟したものと未熟なものとの間のさらに増加した、親密なる接触を意味するであろうし、またその結果として他者の指導よりもさらに多くのものを意味するであろう」¹⁴⁾と主張している。

事実、デューイの実験学校においても生徒数に比べてはるかに多くの教師が配置され、教材の入念な選択や部類分けが行われている。そして、デューイ自身、このような教材の選択や部類分けを「相互作用」と「継続性」という二つの教育的な経験の規準によって叙述している。ここにデューイが多くの進歩主義者の即断を回避しようとする配慮をピーターズは見ているのである。つまり、デューイにあっては、教師の役割を軽視することが許せなかったし、単に子どもにとって興味があるということでは十分ではなかったのである。将来の経験の可能性について豊かな関心が探求されなければならなかったのである。

また、これらの「教育的経験」の規準に適合する学習方法がいわゆる問題解決の方法であった。しかし、デューイはその履行にあたっては個々人の特性によって適宜変更されなければならないことを知っていたので、キルパトリックのような問題解決の強調には慎重な態度をとらざるを得なかったのである。

③ 社会的統制と教師の役割

教師の社会的統制についても、デューイは「伝統的な学校における「秩序維持」の見方と進歩論者によって唱道された自らに課した統制との間の二分法を越えようとし」¹⁵⁾ている。具体的には、彼は学級にいる子どもたちをゲームへの参加になぞらえ、ゲームの規則に従っているときは、外面的な賦課は感じないという状況を想定している。その中では個々人の活動の統制は、共有化された相互作用的な状況によって影響を受けるのである。

その中であって教師は「集団の利益の代表者」としてその権威を行使することになる。ここでの秩序は教師の管理の中にあるのではなく、なされるべき共有化された仕事の中に存することになる。したがって、「新しい学校では、教師の主な仕事は、個々人の知識が、社会体制に役立つような選択された諸活動を可能にするであろう知識内容と堅く結合されるようにどんどん先へと思考したり計画したりすること」¹⁶⁾となるのである。

(c) 教育の内容と学校の役割

デューイはときおり、内容を犠牲にして子どもの関心に従うことを賞揚する進歩主義者たちと一緒に分類されてきたが、このことは彼の立場を全く誤解するものであるというのがピーターズの基本的な見解である。ヘーゲル主義者としてのデューイは「経験の熟した果実」としての社会の文化遺産を無視できなかつたとしている。

しかし、一方で「子ども」と「カリキュラム」、さらには「学校」と「社会」の間の二分法をデューイ流の社会学的原則や心理学的原則によって具体化しながら克服しようとしたことも事実である。ピーターズの理解にしたがえば、「社会学的原則は、生徒が共同社

会の文化の構成要素となる、風習、習慣、価値そして知識へとイニシエイトされることを要求し¹⁷⁾、また「心理学的原則は、このようなこと(=風習、習慣、価値、知識など)が当然与えられるべき生徒の個人的な必要、関心そして問題に関してなされるべきであることを要求¹⁸⁾するのだという。ここではデューイのそれら二分法の解決策についてピータースは以下①子どもとカリキュラム、②学校と社会、という二点について取り上げ叙述している。

① 子どもとカリキュラム

ピータースはデューイのカリキュラム論を時代遅れとしながらも、それはデューイのねらいをうまく説明しているとしている。ピータースによれば、デューイのカリキュラムは大きく次の三つの項目に分けられる。

第一に、デューイは例えば裁縫、調理、編物、大工仕事そして金属細工のような実践的諸活動の重要性を強調した。このような諸活動は、衣食住に関係しており、生活に基本的なものであって、だからこそ文化遺産の一部にもなったのであり、社会学的原則に一致するというわけである。また、これらの諸活動は子どもがそれらに関心をもっていること、さらには精神的な発達に関連のある運動神経の諸活動を体現するという点で心理学的原則にも一致するというわけである。さらに、これらの諸活動が他のあらゆる種類の実りある研究を開くことができるという点で、デューイのいう「継続性」にも合致するのであった。

第二に、彼は問題解決的動物としての人間概念からいくつかの伝統的な「科目」を含めた。具体的には、日常的な行為の空間的、自然的連関を知覚するために地理学が、また日常的な行為の人間的な連関を認識する方法として歴史が、さらには人間の諸活動の目的の達成と進歩の手段として科学が、教えられるべきであるとしている。

最後に、例えば読書、作文、数学そして外国語のようなコミュニケーションの技術を含めるべきであるとしている。これらは自分自身を表現しようとする、また他者とともに自分の経験を共有化しようとする、子どもの「衝動」に訴えたのである。

② 学校と社会

ピータースによれば、学校と社会との間の二元論を解決しようとするデューイの企てには、第一に家庭や地域社会と学校との関係、第二に生徒が卒業してから入るであろう広範な社会と学校との関係、という二つの見方があった。前者の見方について、デューイは家庭や地域共同体における学習についてのインフォーマルな形式をその典型と見ていた。本来学校の中と外での学習は分解できないというのが、彼の基本的な見方であった。一方、多くの共有化された関心と開放的なコミュニケーションとを提示してくれる学校は実在する一つの共同社会であるという主張が後者の見方へのデューイの回答となった。学校は、彼の民主的な生き方にしたがって、一つの小型の民主社会となるべきなのである。

こうして彼の考える学校の典型は、「実業学校や職業教育について現行の論議の中の卓越した部分を手に入れ¹⁹⁾ているわけである。もちろん、ここでデューイが階級構造からくる実践的なものと教養を広めるものとの間の裂け目を非難したことは言うまでもない。また、教育が経営者の要求にコミットすべきであるという示唆にも異議を唱えている。しかし、実践的諸活動がさらに学校に導入されるならば、教育は職業のためではなく、職業の中にあるべきだ、とデューイは主張したのであり、その意味では職業教育と教養教育との間の二元論の解決策の一つに過ぎないのではないかというのが、ピータースの見方でも

ある。

2. 3 デューイ教育哲学への概括的な論評

以上が、ピーターズの捉えたデューイ教育哲学のアウトラインと言ってよいものであろう。次にデューイ哲学を評価する段階になるが、このことは容易なことではないという²⁰⁾。しかし、問題解決についての「成長」の説明によってさまざまな二元論を解決しようとするデューイの方法に対して、ピーターズの基本線は「二元論は実際には解決されていない」²¹⁾ということで一貫している。

以下、デューイ哲学の鍵概念となる(a)社会学的原則、(b)心理学的原則、(c)科学技術的人間、がその俎上に載せられ、その曲解が指摘される。その上で、(d)デューイの教育哲学についてのいくつかの問題点が列挙されまとめられる。これは、いわばピーターズの教育哲学が逆に照射される部分となる。

(a) 社会学的原則

デューイは確かに子どもに彼の文化遺産に気づかせることの重要性を指摘してはいるが、それはあくまでも「現在の実践的かつ社会的問題」²²⁾の枠内でのことであった。それはデューイにしてみれば、古典的なテキストに対する想像力のない、機械的な学習に対しての攻撃としては意味があったが、ピーターズによれば、「それはいくつかの研究の伝統が同時代の実践的諸問題を支えているところの、ある程度の自律性を考慮に入れ」²³⁾ていないということの問題とされる。つまり、「理解するということはこれらの伝統に貢献してきた人々の精神の中へと想像的に入っていくことによるのであり、またどのような同時代の実践的問題がこれらの伝統から生じていることとして存在するのかを把握することによるのである」²⁴⁾。

したがって、教育の場となる学校もこのような同時代の諸問題から自らをいくらか遠くに隔てて、科学の世界についての考察へと、さらには文学や歴史の人間的条件についての洞察へと子どもたちを導き入れることが必要になる。ピーターズにとっては「二元論がそこには存在し、(それが)絶え間のない緊張を起こすのである」²⁵⁾。

この見解にしたがえば、デューイの「集団の利益の代表者」としての教師の役割もピーターズにあっては不満足なものに映る。デューイが教師をゲームにおけるキャプテンのような指導者と想定したことにしたがえば、ゲームの参加者はどう振舞ったらいいか知っているのに対して、生徒たちは無知なるがゆえに教師のところへやってくるのだというわけである。つまり、デューイの「その見方は、権威者としての教師の立場と「参加」のための合法的な要求との間の二元論に関してごまかしている」²⁶⁾とピーターズには写る。デューイにあっては、いわば民主主義の決定における「参加」の問題と教師の自由や権威との問題の両立について、その緊張関係、すなわち二元論が隠蔽されているとピーターズはみるのである。事実、デューイの掲げる民主的な生活への方法や態度はやや神秘主義的な色彩を帯びている。

(b) 心理学的原則

心理学的原則についてのデューイの取り扱いにもピーターズは不満を表明している。そ

これは、デューイが子どもの「内面的な条件と呼んだものと、社会的影響の結果であるもの、との間の二元論を彼をして過度に単純化せしめた」²⁷⁾ことである。そもそもデューイは家庭や地域共同体において続いていたインフォーマルな学習を学校の学習と連結させようとしていたが、彼がモデルとした家庭や地域共同体はどこのものであったか明らかにしていないと、ピーターズは指摘する²⁸⁾。さらに教育場面に限っても以下二つの問題を指摘している。

第一には、デューイが調査したり実験したりするための「衝動」をまずもって前提にしていたことがあげられる。確かに生まれてすぐの幼児には多くの衝動に満たされている。しかし、子どもが学齢期に至るにしたがってどれくらいその「衝動」を欠くかということが大切な問題だと、ピーターズは考える。また、子どもがその「衝動」をもって考え込むところの問題場面によっては「成長」の可能性があまりないものもあるのであって、「衝動」に盲目的であることは許されないのである。

さらに、そのことは付随的に社会的統制の問題にも触れることになる。例えば、手に負えないような子どもたちを想定すれば、教師について多くの子どもたちが期待することの一つは「秩序を保つ」ということになる。そうすればやはり「子どもたちがデューイが是認したようなやり方においていつでも喜んで学習するように、彼らを再社会化するには、まさに熟練した教師を必要とする」²⁹⁾というのがピーターズの見解である。

第二には、デューイが模倣を却下したことがあげられる。確かにデューイの見地からすれば、子どもが同一化するところの多くの社会のモデルは打算的、手段的であるがゆえに反教育的なものであろう。さらには模倣が外面的な賦課の気味があるゆえに彼が敵対したことも考えられる。しかし、ピーターズによれば、教師が教える内容に習熟し、熱心さをもっているのであれば、模倣と同一化は便法ではなく「都合がよい」のだという。ここではオークショット(Oakeshott, M.)の見解を例に引き合いに出しているが、少なくとも「デューイのような進化論的な態度をもつ思想家が、人類が文化の発達のために発展させてきた主たるメカニズムの一つを無視することは、かなり無頓着である」³⁰⁾としてデューイを断罪している。

(c) 科学技術的人間

デューイの民主主義と教育の構想について、彼の信念の中心に据えられたのは、科学技術的、問題解決的人間であった。というのは彼が、開拓者を特徴づけてきた古い個人主義的価値の不適切さを指摘すると同時に、彼が構想する新しい個人主義に手がかりを与えてくれると考えたのがいわゆる科学技術だからであった。つまり、それは「現在の問題が物質的な自然と苦闘することの問題ではなくて、社会的諸条件を取り扱うことの問題だからであった」³¹⁾。

ピーターズはこのようなデューイの理想について、第一に社会的諸問題と取り組むために科学を用いた、実践的な思考力の使用、第二に共有化された経験とコミュニケーションの強調について概ね今日においても適切であると評価するが、一方で生活や教育にとって今なお有効な個人主義的理想を軽く扱ったことを非難する。ピーターズによれば、自律性、誠実、そして確実性などの「個人主義的理想は、内的な人格を完成させることの「腐敗」の一面としてほとんど捨て去られることはできない」³²⁾のである。

(d) デューイの教育哲学についてのいくつかの問題点

以上の記述からも類推できるように、デューイが自らの理想像及び人間観を提唱するとき、そこには「人間的条件のある種の諸特徴を完全に無視した、非常に一方的な人間観を発達させているということが主として挙げられる」³⁹⁾とピーターズは指摘している。そして、ピーターズはその欠点を四つの点にわたって開陳しているが、それはデューイ哲学の根幹をなす問題点とも言えるであろう。それを以下に列挙すると、

- ① デューイは、人間についての純粋に個人的な生活や感情の教育を無視している。
- ② デューイには時間と科学技術が与えられさえすれば解決しうる諸問題を提供するというある種の楽観主義の様相が見られるが、生活については、反復と熟知を必要としたり、審美的な感情を必要としたり、あるいは苦しみに耐えて生きていかなければならないという状態もあるのであって、すべてが問題として解決されうるものではない。
- ③ デューイは基本的な非合理性を完全に無視している。
- ④ デューイは実用主義的な姿勢にあって、自然をちょうど人間の諸目的のために使用できる何かとしてみており、ラッセル(Russell, B.)が「宇宙の不敬」と呼んだものの罪を犯している。すなわち、彼には畏敬や驚異の感覚が欠けているのである³⁹⁾。

ということになる。四つの点は、ピーターズのデューイ理解に関する限り同じ幹から出ていると考えられるが、そのことは最後に結論としてまとめられている。長くなるが、その引用を記してこの項を閉じることとしたい。

「学校において続いてきた多くの形式主義や不適切さに対するデューイの反抗は、今なお適切である。さらなる「共有化された経験」とさらなる実践的思考力の発達に対する彼のねらいがそうであった。しかし、彼の科学技術的人間の理想は、あまりにも限定的で、文化に閉ざされていた。それ(=彼の科学技術的人間の理想)は、人間的条件のあらゆる次元を無視するのである。――特に人間の状況、人間の非合理性、そして人間の感情(=情緒)的な敏感さや感受性(を無視するのである)。協同的な活動についての信仰は、救済活動ないしは個人的な利得のための孤独な探索に対する歓迎されるべき矯正手段である。しかし、人間は公的な世界と同時に個人的な世界に存在する。すなわち、人間は、変形されなければならないと同様に順応を余儀なくされる自然によって、つまり人間の諸目的のために支配されるべき物質(=材料)であるのと同様に、楽しみ、不可思議、そして畏敬の対象であるべき自然によって、周囲を囲まれているのである。均衡は個人的な先取(=偏見)と公的な諸政策との間で、つまり従属的な謙遜と専横な「思い上がり(=横暴)」との間で確定されなければならない(=取り決められなければならない)ならない。デューイが解決しなかった二元論が存在するのである」³⁵⁾。

3 シェフラーのみるデューイの教育哲学

3.1 デューイ教育哲学の一般的特徴

シェフラーの場合、デューイの社会理論と教育理論における鍵概念を「全体性」

(wholeness)に見ている。それでは「全体性」とは何を意味するのであろうか。予め例示的に教育について言えば、「我々の活動の果てしない文脈の中で増大する認識、つまり知的な活動性の発展を通しての意味の継続的な成長」³⁶⁾とシェフラーは見ている。このような「全体性」の概念は、『人間性と行為』において説明を与えられている³⁷⁾が、デューイにあってはその感覚と宗教的感覚とが同一視されているとシェフラーは捉える。例えば、別々の自己の取るに足らない行為が宇宙と対比され、そこにおける実存が全体性の感覚を強調するといった具合である。

したがって、宇宙の中に生きる我々が、その生を営み、存在を保つところの共同社会は、デューイにあっては「全体性」の象徴と映る。しかし、「全体性」は宇宙のように果てしないからこそそうであって、完全には把握されないというのが本来の意図である。その結果、「デューイにとって理想的な社会とは、個人自らの活動と自己発展を通して、個々人の最大限の成長が許される共同生活」³⁸⁾ということになる。もっとも、民主主義の理想もこの相において捉えられる。シェフラーの理解にしたがえば、「そのような共同生活がお互いにその成員を分ける人工的な障害から解放されているのであって、すなわちその共同生活は観念の自由なやりとりを育て、前提としてのその共通な諸活動の基礎となる諸観念を取り扱うのである。――もっともそれは、経験によるテストに開かれており、そのような諸活動が影響を与える全ての人によって批判されることができ、しかも彼らの共通の同意を得ている手続きによって修正されることができるのである」³⁹⁾と。

しかし、だからといって民主主義の機構、すなわち政治形態はこのような理想へ向けられた目的ではなく、あくまでも手段である。そのような理想は「公的な生活における公けのやり取りや参加の形式の中で各人の尊厳や判断力を認める、諸制度によって促進された人間行動の特質において捜し求められるべきことなのである」⁴⁰⁾。いわば、普遍的な社会的幸福と個々人としての人間の十分な発達という二つの視点から民主主義の機構が要請されるのである。

大雑把には以上が、「全体性」の概念から導出されるデューイの社会理論とみてよいが、デューイの場合、このことと教育の必然性とは連結されているとシェフラーはみる。すなわち、民主主義的な理想によって必要とされる自由の中では、精神の自由が基本的なものであり、解放された思考力こそが、行為の自由を導き、保証するのに必要なのであるから、「自由の諸条件のもとでの思考力の教化が、デューイにとっては……(中略)……すぐに民主主義の基本的な責務と教育の主たる仕事になるのである」⁴¹⁾。

したがって、デューイにあって「教育の初期の目的は、生活のあらゆる分野に適応することについて批判的思考の習慣と精神性とを発達させることである」⁴²⁾。そこでは指導する諸観念はもちろんだグマ的であってはならないのであって、むしろそれらは、自らを行為というテストの結果によって証明し続けなければならない。そしてその目的の任務にあたるのが学校であって、「学校は人間生活のあらゆる領域に対して批判的な方法の適用を例証すべき」⁴³⁾ことが期待される。これらを、デューイの教育理論の中心的な観念と見て、シェフラーは以下、(a)カリキュラムの問題、(b)学校教育の問題について立ち入って叙述している。

(a) カリキュラムの問題

カリキュラムの問題について、デューイが強調する点は連続性と意味であるとシェフラーはみている。確かに現代の学校教育にあつてはそれとは逆の選択と専門化とが余儀なくされる事態なのであるが、デューイは種々の研究上の分類は便宜上の方策に過ぎないとみる。例えば、科学技術の十分な意味が、その理論的な基礎とその人間的な趣旨との関係の中に置かれなければ、それは正しく評価されえないし、人文主義的な諸研究も同様に、もしそれらが社会的世界や社会的世界を変えつつある科学との関係から孤立させられるならば、不毛なものとなるのである。そこでは、我々の社会生活に対して内容を供給しているところの諸々の意味と、その意味の多くが過去の経験によって現在の活動に寄与しているところの連続性ととも常に問われなければならないということである。

したがってカリキュラムの統合の問題は、初歩的には「あらゆる研究は一つの偉大な共通世界における関係から生ずる」⁴⁹⁾ということを経験することの問題として理解される。つまり、「諸研究は、この世界に接近するさまざまな手段として、また共通の諸問題の解決のための価値ある資源として相互に関係づけられることになる」⁴⁹⁾のである。もっとも、学校においては批判的思考の習慣とその精神性を教化することが目標とされるが、それらは学校の存在と役割を意味するとともに社会的諸条件との関連を最終的に申し立てる過程なのであって、そのような学校の社会的役割こそが、学校における専門化した諸活動に統合と一貫性を与えているわけである。

(b) 学校教育の問題

前述したデューイの描く理想社会の概念からも容易に類推されるように、そのような社会は、「個々の成員の間で定義できないさまざまな成長概念に基礎を置く」⁴⁶⁾のであるが、デューイ自身は無制限に基本的な価値として「成長」概念を措定したということによって批判されてきた。しかし、シェフラーはその「成長」概念を定義不能であるとか、不確定であるとかとは捉えない。むしろ、「そのような社会は、人々の生活を互いに規定する価値形成において、観念の自由な表現、多様性についての寛容さ、そしてその成員の参加を育てる諸制度を必要と」⁴⁷⁾し、さらに言えば、「そのような諸制度自身は精神の習慣、とくに批判的かつ科学的思考と調和する習慣、を扶養することを必要とする」⁴⁸⁾と言って、「成長」が無定形・無方向でないことを明らかにしている。

そして、デューイの主張する学校教育も理論的根拠においてはこの延長線上において描かれているとシェフラーはみる。すなわち、学校は「精神の批判的習慣を教化するようデザインされている」⁴⁹⁾のである。もちろん「このねらいは、学習過程における生徒自身の目的についてのかかわり合いと、学校での学習を周囲の社会の諸問題と関係づけることを必要とする。しかし、……(中略)……学校教育はそれゆえ無定形のものでもない」⁵⁰⁾なのであって、学校教育は「諸問題を巡って組織化され、またそれ(=学校教育)は批判的で責任のある思考の訓練を生徒の中に内面化するように方向づけられる」⁵¹⁾ことになる。このことをシェフラーの叙述にしたがってもう少し具体化してみよう。

例えば、シェフラーにしたがえば、デューイの図式における活動の全体的な要点は、「活動は、できるかぎり観念の能力や結果の批判的な評価を道案内することを通して教育的になされるべきである」⁵²⁾ということになる。けれどもここでデューイは学問に反対しようとしていたというわけではない。ただ、「デューイの見方によれば、教育において優

位を占めるべきものは、まさに合目的な問題解決の活動から生ずるような⁵³⁾学問の構想なのであり、そのことが教育的に意味あることなのである。

さらに、このようなデューイの見方からして、彼が逆に遵法者の社会を熱心に育てようとしたものではないことは明白であると、シェフラーは指摘する。つまり社会の諸問題との関連づけを彼は望みながらも、社会的なドグマを教え込むことを唱道するものではないのである。あくまでも「学校の基本的な忠誠は、分析の批判的な方法への忠誠」⁵⁴⁾なのである。一方で、デューイが学校の社会的な精神的風土を強調していることは確かであるが、そこでは服従を養うことを意図しているのではなく、教師に社会の諸問題との連続性における学習に対して注意を喚起しているのである。もちろん、過去との連続性が避けられないことも指摘するまでもなからう。

まとめれば、学校の役割は、「生活の諸問題に適用されるような思考力の習慣を発達させようと努力すること」⁵⁵⁾なのであるが、そのことは「それ自身、我々の一般的生活の諸問題や実践の両方に耐えるための批判的な評価をもたらすことのできるどころの、社会の大きな変化の一部をなすのであ」⁵⁶⁾って、まさにこのような精神の聡明な習慣についての遠大な発達を学校教育においてデューイは意図しているのである。少なくともシェフラーの理解はそうである。

3. 2 デューイ教育哲学への概括的な論評

前項において示されたデューイの教育哲学に対するシェフラーの理解は、いわば彼の同意する部分でもあった。けれども最後にデューイの理解についてある種の異論を四点にわたって論述している。それをここで紹介することはピーターズとの対照において有効であろう。

(a) 連続性の観念の誇張

まず第一に、連続性の観念がデューイの処遇にあっては誇張されているとシェフラーは提案する。彼はデューイが様々な要素や問題を連続性の相のもとにみようとしたことによる教育的意義を認めながらも、次のように述べる。「不連続と相違は連続性と同じように当然のことであって、連続と相違は、それらが存在しているところに認められることもまた必要とするのである」⁵⁷⁾と。

このような観念の誇張については、例示的に理論と実践との問題が取り上げられている。シェフラーによると、「理論は確かに観察や実践と関連づけられるけれども、理論はまた独立した(=自律した)ものなのであ」⁵⁸⁾って、すなわち、「それはそれ自身の経歴と生命を持っている」⁵⁹⁾ものなのである。したがって、実践的問題と実践的解決との間の手段として理論を解釈するような、いわばパースとデューイの両者の初期の討論において指し示されたような、理論についてのこのような評価はその攻撃に耐えられないと判断する。

それではシェフラーは理論を実践との関係においてどう捉えているのであろうか。彼によれば、「理論は単純に実践を導くことに仕えるのではなくて、基本的な自然の諸過程の、聡明で首尾一貫した説明を我々に与えることに仕える」⁶⁰⁾ものである。ここでは、少なくとも理論は実践的な結果によって限定されるものではないということがその基調にある。そして、そのような理論化の過程はさらに創造的な過程でなければならないというのが第

二の眼目である⁶¹⁾。そこで理論家に要請されることは「創り出すこと、単純化すること、要請すること、カテゴリー化すること、推定すること、理想化すること、から自由」⁶²⁾であることであって、言い換えれば現象の変化や実践的な緊急性の詳細からの距離も理論家にとって場合によっては必要となるのである。

(b) 思考の問題—理論における不適切さ

ここではデューイが我々の成長を促す処方として提出した問題解決の問題そのものに焦点が当てられている。シェフラーに言わせれば、第一に「諸問題は実践の困難さとは同一化されない」⁶³⁾のであって、今までの広大な理論と実験との文脈の中から生じるものであるとされる。さらに、科学の生命は諸問題を解決することに費やされるだけではないのであって、「問題—発見も問題—解決と同じように大切な」⁶⁴⁾ものとして扱われなければならないのである。その意味で子どもが諸問題を捜し出すことも奨励される必要があるのである。

第二に、シェフラーは「思考の問題—理論が、あらゆる領域における思考の統一した分析を与えようと企図することにおいて、困難である」⁶⁵⁾と指摘する。つまり、思考の問題—理論は、「科学的創造力ばかりでなく、芸術家、歴史家、詩人、翻訳家、発明家、小説家、数学者の仕事のスムーズに含むことのできるどころの、分析を提供していない」⁶⁶⁾ばかりか、「共通の抽象的な枠組みの中へこれらのすべての多様性を無理に押し込めようと企て」⁶⁷⁾ようとしていると彼には映る。そこでは少なくとも、教育における、科学と歴史、芸術と数学、詩と法律上の推論などの間の多様性についての認識が必要とされることになる。このことをシェフラーは伝統という概念に仮託して次のようにもまとめている。すなわち、「我々は、問題—解決としての思考についての抽象的・哲学的図式を通していくつかの伝統を単純に濾過するよりも、我々が今いくつかの伝統を所有しているように思考についてのいくつかの伝統を伝えることを必要とすべきである」⁶⁸⁾と。

(c) 意味についての偏狭さ

デューイは教育についての説明の中で意味の重要性を強調したのであるが、シェフラーに言わせれば、教育的過程の中ではその意味は固定的なものではなく、様々な関連のもとでフレキシブルに変化するものであると捉える。具体的に言えば、「科目の意味は……(中略)……、生徒の目的についての文脈や潜在的な行為の中にそれらが結合されるのと同じように、それらの相互の関連を通して高められる」⁶⁹⁾ものである。そのような意味連関においては、たとえ子どもたちがどのような仕方において学ぶにしても、逆に少なくとも「教師自身が、方法や組織化と同じようにカリキュラムについての彼の教育的選択を活気づけるどころの、目的、価値、そして規準についてできる限り、構想をはっきり持つ」⁷⁰⁾ことが要請されるのである。

(d) 学校の自律性についての過小評価

シェフラーは学校についてのデューイの見解が、その自律性を過小評価していると信じている。デューイは「問題のある諸条件を、思考力の強化を通して、さらに調和的で満足できる解決へと変えていくことができる代理人として、学校の媒介的役割を強調する……

(中略)……ために、彼は学校の焦点の中心に社会的諸問題の場所を定めながら、学校と社会との間の連続性を強調⁷¹⁾したということはこれまでの叙述で明らかにされたところであった。しかし、「理論を育てるとき、学校はその基本的意味において、術学趣味や神話を増殖させることによってではなく、学校よりも広い、また学校がその中に置かれているところの社会よりもさらに広い、世界についての理論的な解明を奨励することによって、生活と離れて位置すべきである⁷²⁾という。すなわち、「学校は社会からの十分な距離を必要とする⁷³⁾というわけである。シェフラーによれば、「学校は改善された社会に対する手段として自らを単純にはみな⁷⁴⁾すべきではなく、社会に対してある種の自律性を保持する必要があるのである。

以上、デューイの見解に対するシェフラーの異論についての四つの要点である。

4 ピーターズとシェフラーのデューイ理解

ピーターズとシェフラーとが理解するデューイの教育哲学をみてきたわけであるが、この部分をもってデューイの教育哲学を論じるのは明らかに越権行為であり、ここでの当初の目的からは逸脱することになる。しかし、今後のピーターズ研究へ向けての足がかりをつける意味でも、許される範囲で両者のデューイ理解について若干の考察を加えておくことは無意味ではない。

そもそも、デューイなる人物は19世紀中葉より20世紀に至るまで約一世紀近く存命し、近代教育学に対して今なお大きな影響力を与え続けている⁷⁵⁾。デューイをどのように克服するかという時代から、ある種の距離をおいて考察する時代になったとは言えようが、その哲学はなかなか難解である。では、その難解なデューイ哲学を二人の分析的教育哲学者はどう捉えようとしたのであろうか。

まず、「分析」ということに拘れば、デューイの難解さは一般的には彼の哲学体系が「分析的」ではないと言えることであろう。ピーターズが彼の哲学をヘーゲル主義的な二元論の克服として捉え、シェフラーが「全体性」を鍵概念として捉えたこともその証左となっている。それに加え、デューイが「相互作用」や「連続性(継続性)」の概念をもって諸概念相互の関連、あるいは理論と実践との相互の関連を重視しようとしたことも列挙されてよいだろう。「分析」をここで「概念の明瞭化とその論理的再構成という行為」というふうに暫定的にも限定するならば、明らかに分析哲学者にとって、分析哲学とデューイ哲学は当初より相反する両極に置かれざるをえないものとして察知されることであろう。ピーターズにしてもシェフラーにしても、自らと対極にあるものとしてデューイを分析の俎上に載せたのである。もちろん、このような背景には先述したように、1970年代に入ってイーデルら⁷⁶⁾によって「分析」の成果と方向が厳しく問われてきたことがあることを忘れてはならない。

その結果としてここに要約した内容をみる限り、論述上の用語の差異などはあるにせよ、ピーターズとシェフラーに大きな枠組み上の差異を認める必要はないと思われる。基本的にピーターズやシェフラーの立場に進歩主義やプラグマティズムへの転向が見られるわけではない。彼らは日常言語学派の手法をもってして、デューイの「成長」概念などに鋭敏なメスを加え、「教育」に関わる領野においてその見取図(=論理的な地図)を描こうとして、デューイ哲学の区画整理をめざしているように看取しうるのである。両者とも確かに

デューイ哲学の鍵となる概念に着目し、その特徴と問題点を指摘しているのである。かと言って、ピーターズとシェフラーとの内容上の相違がないわけではない。

第一には教育哲学そのものの捉え方に関わるものである。シェフラーが教育哲学の目的を概念的道具の明瞭化により教育の理解を深めることにあるとしてある意味では限定的に捉えているのに対して、ピーターズは、教育哲学そのものを哲学の応用分野としてとらえ、さらには社会学や心理学などの分野との関連を極めて重視していることにあるだろう。それは両者の学的形成の違いを意味するものでもあろう⁷⁷⁾。その結果としてピーターズは、デューイの教育哲学への論評において「社会学的規則」や「心理学的規則」に対する不満を露にしているのである。

第二にデューイ哲学の批判的な再構成に関わるものである。「分析」と「総合」が知識体系の表裏の関係を示すことから自明なように、「分析」は決してそれだけに終るものではない。即ち、批判的な再構成が一般にその後には必要となることは言うまでもなからう。しかし、再構成を支える視点は、純粋な「分析」から直に導出されるというわけではない。やはり分析の背景にある言語に支えられた文化に規定せざるをえないのである。したがって、ピーターズがデューイ哲学を批判的に再構成する際には、あくまでもオークショット、ラッセルそしてホワイトヘッド(Whitehead, A. N.)などが引き合いに出され、ある種英国独特の伝統観に脚色されているのである⁷⁸⁾。(もっとも教育そのものは本来保守性を帯びたものであるのだが。)オークショットの体育指導者の例や、ラッセルの「宇宙の不敬」の概念など、明らかに議論としては超越論的で問題を含まざるをえない。他方、シェフラーの場合どうかというと、ここでの即断は極めて危険であるが、ピーターズほどには「伝統」には傾斜していないとは言えるだろう⁷⁹⁾。もちろん、それはシェフラーのおかれた風土によるのかもしれないが、彼の学問への姿勢としてみる方が穏当かもしれない。

以上簡単にピーターズとシェフラーの共通する姿勢と相違点を挙げてきたが、ここで改めて問われなければならないのは、このような彼らの試みにどのような意義を見出せるかということである。彼らの批判の一つ一つについてみれば、大局的には今までデューイについて出されてきた批判の枠を大きく越えるものとは言い難い⁸⁰⁾。とは言え、「分析」という哲学的態度は、どのような時代にあっても行われてきた基本的なものであり、決して無意味ではありえない。むしろ、21世紀にあって、このような「分析」の手法はますます精緻化する一方である。そのような「分析」のメスは常に教育の諸概念に加えられていかなければならないことであろう。その意味でピーターズらが、従来の伝統主義者としてでもなく、また進歩主義者としてでもなく、デューイの思想をある意味で区画整理していることはそれだけで意義のあることでもあろう。しかしそれに加えて、分析的教育哲学の側から改めて実践性を帯びたデューイの教育哲学の「分析」と「総合」を企図することは、教育学的に理論と実践との架橋を試みている一つの方法として見ることは可能である。すなわち、理論と実践との間に教育学の、あるいは教育哲学の固有性を見ようとするとき、このようなピーターズの試みは、教育理論と実践との関係を最も鋭敏に示唆してくれる手法を提供してくれる可能性があるのである。

少なくとも我々が一般に安易に超越的なものに動じることなく、方法論的な確かさをもって一步一步教育的営為に対して足を進めようとするとき、このような手法を抜きにすることはできないのである。

[註]

- 1) 木内陽一「教育哲学の発展－分析的な教育哲学の形成と構造」(小笠原道雄編『教職科学講座 1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)35頁。
- 2) Peters, R. S. :General editor's note. In:Peters, R. S. (ed.):*John Dewey Reconsidered*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977, p. viii.
- 3) *ibid.*, p. viii.
- 4) *ibid.*, p. viii.
- 5) Peters, R. S. :John Dewey's philosophy of education. In:Peters, R. S. (ed.):*John Dewey Reconsidered*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977, p. 102.
- 6) *ibid.*, p. 102. デューイの教育理論における二元論を除いていくためのこのような統一への情熱は彼の『子どもとカリキュラム』, 『学校と社会』, 『教育における関心と努力』, 『経験と教育』などの広大な範囲をもった著作題目にも表されているとピーターズは指摘している。
- 7) Dewey, J. :*Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916, p. 143.
(松野安男訳『民主主義と教育』岩波書店, 1975年), 197頁。
- 8) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 104.
- 9) *ibid.*, p. 105. ピーターズはデアードンの著書『初等教育の哲学』(*The Philosophy of Primary Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1968)から成長イデオロギーについて論じている。
- 10) *ibid.*, p. 106.
- 11) *ibid.*, p. 106.
- 12) *ibid.*, p. 106.
- 13) *ibid.*, p. 107.
- 14) Dewey, J. :*Experience and Education*, New York, Macmillan, 1938, p. 21.
- 15) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 109.
- 16) *ibid.*, p. 109.
- 17) *ibid.*, pp. 109-110.
- 18) *ibid.*, p. 110.
- 19) *ibid.*, p. 112.
- 20) 例えば, シドニー・フック(Hook, S.)のようにデューイをライマー, グッドマンそしてイリイチのような急進主義者たちと, スプートニク後の伝統主義者たちとの間の中道に置こうとしている立場があることをピーターズは引き合いに出して論じているが, その中道の必要性は認めるものの十分な説得力は持っていないとする。
- 21) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 113.
- 22) *ibid.*, p. 113.
- 23) *ibid.*, p. 113.
- 24) *ibid.*, p. 113.
- 25) *ibid.*, p. 114.
- 26) *ibid.*, p. 114.

- 27) *ibid.*, p. 115.
- 28) *cf. ibid.*, p. 115. 当時, 社会学者はこの点に関して家庭や地域共同体間に存在する多くの不均衡をすでに指摘していた。
- 29) *ibid.*, p. 116.
- 30) *ibid.*, p. 117.
- 31) *ibid.*, p. 117.
- 32) *ibid.*, p. 118.
- 33) *ibid.*, p. 118.
- 34) *ibid.*, pp. 118-121. なお, ④について, ピータースはホワイトヘッドの「知識の利用の仕方の習得」を引き合いに出し, 「利用」の意味がデューイとは異なることを指摘している。デューイの言うように実践的な諸目的に貢献することが唯一の「適切さ」の規準ではなく, 実践的な諸目的に関係なくとも, あるいは情緒的に必要な「適切さ」の規準があるということピータースは言おうとしている。
- 35) *ibid.*, p. 121.
- 36) Scheffler, I. : *Dewey's Social and Educational Theory*. In: Scheffler, I. : *Inquiries -Philosophical Studies of Language, Science, Learning-*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1986, p. 363.
- イズラエル・シェフラーの最近の著作としては, “*Teacher's College Record*” (1986夏号)に掲載された“*Computers at School*” (生田久美子訳「コンピューターと学校」: 『現代思想』青土社, 1986年2月号所収)があるが, この“*Inquiries*” (1986年)はこれまでの業績を領域別に整理して再編集したものである。
- 37) Dewey, J. : *Human Nature and Conduct*, New York, Henry Holt, 1922, 1930, pp. 330-332.
- 38) Scheffler, I., *op. cit.*, p. 364.
- 39) *ibid.*, p. 364.
- 40) *ibid.*, p. 364.
- 41) *ibid.*, p. 365.
- 42) *ibid.*, p. 365.
- 43) *ibid.*, p. 366.
- 44) Dewey, J. : *The School and Society*, University of Chicago Press, 1899, p. 103.
- 45) Scheffler, I., *op. cit.*, p. 367.
- 46) *ibid.*, p. 367.
- 47) *ibid.*, p. 367.
- 48) *ibid.*, p. 367.
- 49) *ibid.*, p. 368.
- 50) *ibid.*, p. 368.
- 51) *ibid.*, p. 368.
- 52) *ibid.*, p. 368.
- 53) *ibid.*, p. 369.
- 54) *ibid.*, p. 369.
- 55) *ibid.*, p. 370.

- 56) *ibid.*, p. 370.
- 57) *ibid.*, p. 370.
- 58) *ibid.*, p. 370.
- 59) *ibid.*, p. 370.
- 60) *ibid.*, p. 371.
- 61) 「創造力」の問題が提出されるとき、そこにはその超越論的理論が容易に独善的なドグマに転化する危険が伴う。すなわち、学問の方法論的な関心として「創造力」を規定するとき、その理論構成の中にある種の「超越点」を含まざるをえないのである。(弘睦夫「創造力の問題」〔『広島大学文学部紀要』第46巻, 1987年所収〕94頁, 参照。)その意味でここでのシェフラーの見解は、理論＝実践問題の架橋を考えると、一つの問題を残さざるをえない。
- 62) Scheffler, I., *op. cit.*, p. 371.
- 63) *ibid.*, p. 371.
- 64) *ibid.*, p. 371.
- 65) *ibid.*, pp. 371-372.
- 66) *ibid.*, p. 372.
- 67) *ibid.*, p. 372.
- 68) *ibid.*, p. 372.
- 69) *ibid.*, p. 372.
- 70) *ibid.*, p. 372.
- 71) *ibid.*, p. 373.
- 72) *ibid.*, p. 373.
- 73) *ibid.*, p. 373.
- 74) *ibid.*, p. 373.
- 75) 田浦武雄編著『新版教育哲学原理』川島書店, 1986年, まえがき2頁, 参照。
- 76) Edel, A.: *Analytic Philosophy of Education at the Crossroads*.
In: Doyle, J. F. (ed.): *Educational Judgements: Papers in the Philosophy of Education*,
Routledge & Kegan Paul, 1973, p. 233.
- 77) シェフラーは、アメリカにおいて教育研究の領域に分析哲学的な手法を導入した第一人者であるが、また一方科学哲学会(The Philosophy of Science Association)の会長も歴任するなど哲学の分野において注目すべき活躍をしている。彼の教育的著作である“*The Language of Education*” (邦訳『教育のことば』)や“*Conditions of Knowledge*” (邦訳『知識の条件』)を見てもわかるように、彼は認識的概念の「知る」や教育的概念である「学ぶ」・「教える」の分析、あるいは言語の多義性や曖昧性などに関心をより多く示している。
- 78) Vgl. Oelkers, J.: 'Der, Educated Man' und das Problem der Bildung (R. S. Peters), *Pädagogische Rundschau*, 32, 1978, S. 41. 既に記したように、上記の論文でエルカースは、ピーターズの提唱した「イニシエーションとしての教育」すら限定的な概念であって、教育は「イニシエーション」に留まるものではないと批判している。その意味では、ピーターズはデューイの思想を限定的だと批判しながら、自らもその「伝統」の中に容易

に制約されているのである。

- 79) ところが、シェフラーは ‘Computers at School?’ : *Teachers College Record*, Teachers College Columbia University, 1986, summer. (邦訳「コンピューターと学校」 : 『現代思想』青土社, 1986年2月号所収)において、日本の伝統的な学校教育観を引き合いに出しながら、自国のコンピューター教育について手厳しい批判と今後の提案を行っている。一概にシェフラーの伝統文化へのコミットの度合を規定することは難しい。
- 80) 斎藤勉著『デューイの教育的価値論』福村出版, 1980年, 146-169頁, 参照。

第4節 ピーターズの教育哲学の射程

1 はじめに

これまでも関連して叙述しておいたように、教育哲学を学問として規定することは容易なことではない。ましてや、英語圏においては戦後教育哲学が学問として認知されていく過程そのものが、ピーターズの辿った足跡と重なることを思い合わせてみれば、教育哲学を彼がどう捉えていたかを看取ることは、彼の思考の遍歴を探ることでもあると言えよう。

ここでは彼の「教育哲学」についての基本的な言説を取り出して、それを明らかにするとともに、そのことで彼の教育哲学の基本的構想と道徳教育論の枠組みの一端を窺い知ることができるものと思われる。

2 「国際教育哲学叢書」企画に見られる教育哲学の性格

さて、ピーターズがアーチャンボルト編『哲学的分析と教育』(1965年)を出発点として「国際教育哲学叢書」を企画し、1986年までに17冊を出版していることは、先に指摘した通りである。このことは確かに分析的教育哲学が学問的に認知されてきた過程である¹⁾が、監修者としてのピーターズの言葉の別の箇所からは、彼の意図してきた教育哲学のタイプをも如実にうかがい知ることができる。

つまり、教育哲学は認識論、倫理学、そして精神哲学のような哲学の確立された部門とは異なって、科学哲学や政治哲学と同じように「教育問題に関連したやり方で哲学の確立された諸部門を参考にし、かつそれらを互いに持ち出すこととして教育問題を考える」²⁾というタイプのものだとする。したがって、「権利」、「罰」、「権威」などについて哲学者によってすでになされた議論を参考にしつつ教育問題に引き付けて発展させることが、教育哲学の課題の一つということになる。ところが、「教育」、「教授」、「学習」、「教化」のような概念については、教育の哲学者が独自に新しい分野を切り拓くことになり、そのことで哲学に対して新しい光を投げ返すことにもなるのだという。

しかし、教育哲学はこの範囲に留まるものではない。どんな哲学の応用分野についてもそうであるように、「二つの両極端のうちの一つへと分極化すること」³⁾の危険性、すなわち実践的であることと哲学的であることとの乖離の危険性は自明のことである。実はこの両者を有機的に統合することを目的として企図されたのが、この国際教育哲学叢書でもあったのである。彼の言葉を借りれば、その目的は「実践的に適切でありかつ哲学的にその任に耐えうるようなこの領域における基礎的な研究の骨格を打ち立てること」⁴⁾にある。

少なくとも、ここでは彼の企図する「教育哲学」が哲学の応用分野として位置づけられるとともに、教育独自の問題に取り組むことで哲学へ新たな指針を投げ返すことになるという相互関係で双方が規定されているといえるであろう。さらに、教育哲学が「実践的」な部分と切り離されないのだということが明言されている。しかし、「実践的に適切であり、かつ「基礎的な研究の骨格を打ち立てる」とは如何なる意味内容であろうか。形容矛盾であるけれども、ここに彼の目指す教育哲学の存立基盤が横たわっていることは、根本的に否定し得ないのではないかと思われる。

3 教育哲学の関わる領域

とは言え、彼の示す教育哲学の領域は、その主著『倫理と教育』において20世紀の「哲学革命」を踏まえ、さらに明確な形で示されることになる。

その序文において、ピーターズはまずもって20世紀の「哲学革命」について略述している。それは、教育哲学についても同様のことであつて、高い次元の指示を明確に系統立てて説くことではなく、むしろそのような「職業的貴族的宣言を分析の弾頭台の下で赤裸々にすること」⁵⁾が教育哲学の主な仕事であるとする。従つて、その常套手段は「諸概念のきびしい境界設定、知識の諸概念の執拗な解明、さまざまな言説形式の諸前提の根気強い解明」⁶⁾となるという。もちろん、彼は19世紀までの哲学を否定するわけではない。ソクラテスやカントやアリストテレスでさえ、それを行っていたのである。ただ、意識の高まりが異なるのだという。

さらに、彼はその著書において教育哲学と大きく関わることになる道徳哲学及び倫理学の役割をその哲学の発展と分化の過程において規定している。すなわち、倫理学は「実践的なこと」を「理論的なこと」に対照させた場合の、その実践的問題に対する答えの分析と正当化に関わるのだと。そうして、倫理学は「哲学革命」の結果、人間が何を世界に要求するのかという問題を、事物はいかにあるのかという問題から区別することを学んだのだとする。例えば、喫煙をすることは善であるか悪であるかと考えることは、喫煙の原因を探ることとは別の問題だというわけである。ここでは価値問題と事実問題の峻別をその成果としているのである。

ところが、教育上の問題はそれほど、簡単ではない。理論的問題と実践的問題、あるいは価値問題と事実問題とが、混然一体となっている。必然的に教育は、哲学に固有の問題を出すのではなく、上述されたように「政治学と同じく、哲学の基礎的な諸部門のいくつかが適用される領野」⁷⁾として彼には把握される。そこでは、とりわけ、倫理学、社会哲学、認識論、哲学的心理学において発達してきた概念分析と正当化の理論が用いられなくてはならないとしている。

以上のように、ピーターズは「哲学革命」の成果として、その概念分析的手法と正当化の理論をもとに、哲学の諸分野の適用される領域として教育を考え抜こうとしているのである。

それでは、教育哲学が具体的に関わるべき主たる領域は何なのであろうか。彼は以下のように四つにまとめている。

- I) 「教育」「教授」「訓練」「大学」「学校」というような――教育に関する諸概念の分析
- II) 倫理学と社会哲学の教育への適用の明確化
 - ① 価値ある内容の問題
 - ② 価値ある内容が伝達されるときにとられるべき手続きの問題
……自由・平等・権威・処罰などに関わる倫理的問題
- III) 伝達に関する仮定。……教育心理学的問題及び哲学的心理学上の問題
- IV) カリキュラムに関連するありとあらゆる種類の哲学的問題⁸⁾

ただ、彼がまえがきにも述べているように、この著書が「倫理学と社会哲学の分野に属する教育哲学への入門書」⁹⁾として企図されているわけであるから、当然その中心がⅡ)の内容になることは断わっている。しかし、それをなすためには、「教育」の概念に関する予備的な論及を抜きにしては語れない。「なぜなら、教育とは何であるかについての正確な観念と、そして教育が例示している価値判断のタイプについての正確な観念とをもたずして、教育のうちに含まれている基本的な倫理的問題にとびつくことは無謀だと思われるからである」¹⁰⁾。したがって、この書物が、次のような三部構成になっており、「教育」の概念の一部を割いていることから、Ⅰ)における「教育」の諸概念の分析が、Ⅱ)以下の教育哲学的課題の前提に位置されることが、推し量られるのである。

- 第一部 「教育」の概念
- 第二部 教育の倫理的基礎
- 第三部 教育の社会と社会的統制

ピータースの場合、この「教育」概念の分析を発達させたことに大きな貢献をなしている¹¹⁾のは疑い得ない事実であって、やはり問題はその概念分析をもって、どのように実践的問題と結びつくのかということでもあろう。

4 教育哲学と哲学との関係性及び教育哲学の中心課題

また、ハーストとの共著『教育の論理』(1970年)¹²⁾においても、同様に教育哲学の学的な性格が叙述されている。そのことを繰り返すようになるが、「教育するということ」は本来活動についての混成のタイプである以上、教育問題の解決に関係のある、哲学の設立された部門のある部分を寄せ集める必要のあることがピータースによって再び強調されているのである。つまり、哲学するために教育哲学者はたった一つの哲学の部門だけに集中することは希なこととなる。そこでこのピータースの例示を便宜的に表にまとめると、以下のようになる。

教育哲学の課題		寄せ集められる哲学の部門
〔教授と学習の問題〕	←	<哲学的心理学> ・人間発達の理論 ・学習のタイプとその教授の関係 ・動機づけや概念形成の理論
〔思考の特別な形式 についての区別〕	←	<歴史哲学> <数理哲学> <科学哲学> など

さらに ↓ [カリキュラムの構成] を教授 方法や子どもの取り扱い方な どの実践的関心のもとにすると すれば	←	↓ <倫理学> <社会哲学>が加わる。
[教育の評価]	←	<倫理学> <知識論> ……知識, 信念, 理解。
[人々を教育するということ]	←	<哲学的心理学> ・人間発達の性質 ・教授, 教化, 認識, 学習につい ての経験的な理解 <社会哲学> ・子どもの自由 ・子どもへの罰 ・子どもの権利 ・教師の権威

そして、このような図式的な方法の中で、ピータースは教育哲学の中心課題を明らかにしている。即ち、彼にとってそれはまず第一に「「教育」の概念と人間発達に関係づけられた概念とについてより詳細に考察すること」¹³⁾として提案される。しかし、これとパラレルな関係で第二に概念分析の背後にある目的が示される。即ち、それは、「教授, カリキュラム, 生徒との関係, 教育的共同体のための関係, さらに教育や人間発達についてのある種の見方を手に入れることについての密接な関係を真に指し示すこと」¹⁴⁾であるとされる。このような課題は『倫理と教育』において示されたⅠ)の領域とⅡ)Ⅲ)Ⅳ)の領域との対応関係を示しているのであって、この時点で大きな変更はないものと考えてよい。結局、「教育」概念の分析とそれに基づいた総合化(あるいは統合化)の作業がピータースにとって教育哲学の中心的課題であろうと思われる。ただし、「人間発達」という視点がここで加わっており、心理学や倫理学, あるいは社会哲学に踏み込んだ彼なりの「教育人間学」への方向を示すものと受け取ってもよいと思われる。

ところで、ここでの問題点を一つ指摘しておけば、設立されたある哲学の部門をどのように寄せ集めるのかということが問われる。ピータース流に言い換えれば、教育哲学がその各々の哲学の部門と関係づけられるにあたって、その関係性はどのように正当化されるのかということである。単に寄せ集め, 利用するというのでは、何とも心もとない。事実、彼が言及する道德教育の分野にあっては、心理学的な経験的要素が混然と組み込まれていることにだれしも気づくはずである。

しかしピータースに言わせれば、「「教育」の概念において具体化された実践的諸目的

は、あらゆる範囲の研究を引き寄せることに対して関係性の諸原則を与える¹⁵⁾のであって、教育哲学は「統合教育」への道を拓くものだとしている。つまり、「教育」概念の分析がそのような関係性の諸原則を与えるのだとしており、彼にあってはそれが何としても、その教育哲学の根幹に位置するのである。もっとも、詳細な実践的決定については、心理学者、社会学者そして歴史家などの仕事であるところの経験的な事実に依存することになる¹⁶⁾としており、今一つその関係性の射程についてはどうも歯切れが悪い。

果して、「教育」概念の分析から他の哲学部門との関係性や、実践的関係性が直接的に導出できるのだろうか。また、彼の言う教育哲学はどこまでの実践性を射程に入れているのであろうか。彼の教育哲学観を見ると、このような疑問は依然として残っている。

けれども、別の言い方をすれば、このように教育哲学に「統合化」する作用があるということは、概念分析に終始できない彼の教育哲学の宿命であるとともに、何らかの形で実践性を余儀なくされていることの証左でもあろう。そのこと自体は単に否定されることではない。やはり、このような「統合化」の動きが、教育哲学の内実をかなり不透明にするものであることに違いはないのであるとしても、言語分析によってその他の部門との関係性や射程をどのように調停していくかを、今は見極めていく必要がある。

5 1960年－80年における教育哲学への回顧

最近のピーターズの教育哲学に関する回顧的論文「教育の哲学1960－80」(1983年)¹⁷⁾において、彼は今までの分析的教育哲学の到達点を踏まえながら、今後の教育哲学についての展望を語っている。特に目新しいものではないが、彼の教育哲学における学問観を総括する意味では有意義であると思われる。直接にその基本的構想に関わる項目に限って、彼の考えを抜粋してみよう。

5. 1 教育哲学と教育理論

ここでは、端的に教育理論そのものの性質と、教育理論と教育哲学との関係が論じられている。

まず、教育理論そのものの性質については、ピーターズはいわゆるオコナー(O'Connor, D. J.)とハースト(Hirst, P. H.)の見解を紹介している。言うまでもなく、オコナーは観察によって検証できるような教育研究のために「理論」という語句を留保しようとしたのであり、他方、ハーストは教育理論を科学理論としてではなく、実践の補完物――さまざまな種類の活動を導くところの指針や一般化の主要部――として考えようとしたのであった。しかし、ピーターズはこれらの考えに対してどちらかという、趨勢としては、ハーストの見解が教育哲学者に受け入れられたとしている。しかし、皮肉にも、教育哲学の外側では、社会科学を含めた種々の教育についての学問分野が、不鮮明なものから次第に厳密な土台の上に載せられる過程で、各々の教育理論が分化すると同時に孤立化していったために、実践に関わる教育問題について、その問題を処理するための十分に共同したアプローチができなかったのだと彼は嘆いている。むしろ、教育哲学以外の教育に関わる分野はオコナーの見解にしたがって発展していったということであろう。このことは、教育理論そのものの真理性や科学性を高めようとするのが、そのような教育諸理論の総合化を困難にしていることを意味するが、それはわけても教育哲学の困難性をも意味していたわけで

ある。したがって、彼が「あらゆる範囲の」教育理論を引き寄せる形で教育哲学的に教育問題に取り組もうとするとき、その理論の敷居は(ハースト的に)あまり高くない方がよいとは考えていたであろうことは推測できる。重ねて言うように、「教育理論の制度化」がそれら各々の理論をばらばらにしてしまったのである。

しかしながら、一方ピーターズは教育哲学の構想について、特別な諸問題の解決に直接連動される形でそれを性急に捉えようとしていたのでもない。ピーターズ自ら述べているように¹⁸⁾、彼が編集した『プラウデンにおける展望』(1969年)と『校長の役割』(1976年)という二冊の学際的書物は、問題への解決策を直接提出するのではなく、現今の諸問題について考察するための異なった見地を与えようと思われたものであったのである。つまり、教育理論に過大な実践的問題解決能力を期待することはできないのであって、むしろ教育理論がその問題についての透視図を与えることに貢献すべきであると主張しているのである。そして具体的に、彼はその機能について次のように述べている。

「教育理論のほとんどは、……(中略)……—例えば技術の教授—と同じように実践に密接には関係していない。教育理論のより多くは、学級の状況が違った観点において眺められるように、また過去から存続するステレオタイプが動揺させられ、おそらくは粉碎されるように、人の態度を変える機能を持っているのである」¹⁹⁾。

ところで、ピーターズによれば、このような教育理論について鏗(かすがい)の役目を果たすのがまさに教育哲学であって、「教育哲学が続く限り、なされる全ての研究が他の学問から孤立させられるわけではない」²⁰⁾という彼の言説には、その理論と教育哲学との関係が端的に示されているのである。そして彼自身、このような研究成果の一つとして、ピアジェーコールバーグ理論への批判から自らの道徳的立場を構成していったことを挙げている。一般にこのような学際的な研究を教育哲学が担うには、多くの困難と混乱があつて十分には進展しなかったとは思われるが、彼は、事実そのような研究を求めていたし、そのことを通して教育哲学が実践への間接的なコミットを為し得るものと考えていたようである。

5. 2 「教育」概念の分析

これまでの説明から明らかなように、ピーターズにあつて「教育」概念の分析は、彼の哲学の基軸に位置するものであつたが、彼自身多くの注意を受け取つたとして、次のように述べている。

「「教育」の概念について説明を与えようとする企ては、あまりにも特別すぎたか、あるいは十分には特別ではなかつたのである。私は知識と理解とでもってそれをあまりにも密接に連結したのである」²¹⁾。

事実、彼はワーノック(Warnock, M.)やハートネットとナイシュ(Hartnett and Naish)の議論をここで紹介し、一定の理解を示している。つまり、ワーノックは、「「教育」の分析を試みることは全く素晴らしい楽しみではあるが、あまりにも多くの方法があり過ぎて、

有益に取り扱われることはほとんどない。」²²⁾と主張し、ハートネットとナイシュは「「教育」は本質的に一つの論争される概念であり、人々のイデオロギーにしたがってさまざまな方法において用いられるものである」²³⁾と主張している。

翻って、ピーターズが今まさに問題とするのは以下のことである。

- ① 「教育」について言われうるどんな明白なことがあるのか。
- ② 「教育」について論争の余地が生ずるようなどんな要点が定められうるのか²⁴⁾。

そしてそのための概念分析の要点を次のように指し示している。

「まず第一に、概念分析はあまりにも自己充足的な(=無口な)運動になりすぎる傾向がある。概念への規準は、それが前提とする、歴史的ないしは社会的背景や人間性についての見方に十分に注意を払うことなしに用語の使用において捜し求められているのである。第二に、もし何かが一つの目的として提唱されるならば、それとその強調のための正当化が必要とされるのである。」²⁵⁾

ピーターズによれば、それらは、逆に次のような概念として獲得されなければいけないということでもある。

「諸概念は、抽象的で孤立化された方法において取り扱われることはできない。それら(=諸概念)は、考慮に入れられなければならない、社会的かつ歴史的な文脈を持っているのであり、またそれら(=諸概念)の分析はいくつかの教育的問題に関係づけられる一つの要点を持っていないなければならない。」²⁶⁾

このようなピーターズの世界分析の要求は、分析哲学の流れからの推移にせよ、また教育的要請にせよ、一応初期のピーターズの世界分析以上の、その分析の徹底を彼が求めていることになるであろう。

5. 3 教育哲学への将来展望

ピーターズはこの論文の最後に、「将来的な展望」と称して、これからの教育哲学に対して九つの提言を行っている。項目だけ挙げれば以下のようなことになる。

- (1) 書物の不足
- (2) さらなる哲学的な深さの必要性
- (3) 哲学を他の学問と統合する必要性
- (4) 分析的アプローチを緩和する必要性
- (5) カリキュラムにとって全体として必要とされる「知識の諸形式」の基礎に代わるもの、ないしはその修正
- (6) 特別な科目についての哲学的研究のさらなる必要性
- (7) 「教育」概念について必要とされるさらなる思考

- (8) 外側から必要とされる貢献へのさらなる感受性
- (9) 教育哲学と実践的問題とを関連づける必要性²⁷⁾

これらの項目は相互に依存する関係でもあるが、一方で相互に離反する関係でもある。決して体系化して言表されているものではない。しかし、今まで辿ってきた教育哲学の道を顧みる中で、展望を述べているだけに、彼の教育哲学観をうかがい知るには有効であろう。必要に応じてその意味するところを略述することとしよう。

(1) 書物の不足

あとの項目と深く関わってくると思われるが、まず、「ロンドン学派」によってなされた研究結果において、論文や論文のコレクションという形態は非常に多いが、一貫した書物という形態が少ないことが嘆かれている。これは研究の深さや広さについてのピーターズ流の不満であろう。

(2) さらなる哲学的な深さの必要性

ここでは、教育哲学がさらなる人間性についての明白な理論を必要としていることが訴えられている。それは、ピーターズにあっては言語分析を通して遂行されるものであって、未だに、「合理的精神」、「自律性」、「学習」、「関心」などの諸概念があまりにも空虚に取り扱われてきていることを述懐している。

とりわけ、実践的であるような道德教育の分野においても、その哲学的誤りや不明瞭さ、さらには方法論的な欠陥にも関わらず、ピアジェーコールバーグの認知的発達理論が隆盛をきわめたという事実は、まるで一つの「事業」のようなものと指摘している。つまり、その理論においては、道德の効果的な側面、意志や自尊心、さらに発達に影響を与える社会的要因に対して十分な注意が払われていないのであって、彼はもっと「全体としての人間性」について考慮に入れる必要があることを力説するのである。このことを彼は「我々は、『エミール』におけるルソーのように、あまりにも「抽象的な人間」を取り扱い過ぎた」²⁸⁾とも皮肉っているのである。もっとも、人間性の探求にあたっては、次の項に出てくるように、純粋な概念分析だけで遂行され得るものではないことは言うまでもなからう。

(3) 哲学を他の学問と統合する必要性

ピーターズは教育哲学が純粋な思弁哲学でないことを次のように言っている。即ち、「教育哲学はまた教育理論の一部であり、また経験的なものに頼ることなしに何らかのことを述べることはほとんどできない」²⁹⁾と。例えば、学習についての教育的立場を明らかにする際には、学習の一般的諸条件について経験的に知られていることを人は無視できるものではないとするのである。という背景には、内容の論理を扱うことが教育哲学の全てではないという彼の考え方がある。

そしてたとえ、教育哲学者が他の学問についてのあらゆる学識を習得することができないとしても、自らが研究している問題に関連した他の学問分野に精通することは期待してよいとするのである。少なくとも、彼にあっては、そのような総合への企てなしに、特殊な分野の教育問題に適切に取り組むことは不可能であると考えている。

このように見てくると、彼はここでも明らかに教育哲学を二様に規定しているのがわかる。つまり、彼の念頭には教育に関わる諸概念を明晰化するという言語分析を第一義の、いわゆる狭義の哲学的運動と捉え、それをもとに他の学問との有機的統合化を図るという広義の哲学的運動をもって、教育哲学を包括させるわけである。そして、先に述べてきたように、第一義の概念分析が、教育問題に関わる他の学問の呼び寄せる様式を規定するというので、その二相の哲学的運動は相互に関係づけられるのである(もちろん、ここに20世紀の「言語論的転回」の影響を受けた哲学のメタ性を見て取ることは容易である)。どちらにしてもピーターズが「教育哲学は教育理論の哲学的基礎を強化すると同じように、教育理論についてのさらに明確な一部にならなければならない」³⁰⁾とするのは、そのような意味であって、彼の教育哲学の枠組みの土台に変わりはないことを示している。

ただ、ここでも学問の統合化の際に、現前にある他の学問分野を関連があるとして、あるいは経験的であるとして、現状肯定的に捉えてしまつてよいものなのかどうかということは、依然として問題が残るのである。ましてや概念分析によって教育と他の学問との関係性が直接に正当化されるとは限らない。むしろ、教育哲学的にはそのことが問題であるように考えられる。どう考えても筆者には、他の学問との関係を問うこととそれを適用することとは次元の違う問題であるように思えてならない。

(4) 分析的アプローチを緩和する必要性

さらに以上のような、広義の教育哲学的運動のために、言い換えれば、教育哲学が教育理論へ明確に寄与してゆき、さらには実践的であるために、ピーターズは言語の使用を吟味するという概念分析のパラダイムに執着すべきではないと言う。彼の学的な出自から考えて、このような回顧をどう捉えるべきであろうか。彼の「教育」概念に与えられた攻撃から、彼は概念分析への限界を感じたのでであろうか。または、彼が後期ヴィトゲンシュタインの余波を受けているということの当然の帰結として受け取るべきであろうか。

さまざまな理由づけは可能であろうが、それはともかくとしてここで彼は、狭義の概念分析を「常識的アプローチ」と捉え、さらに他の関連諸科学を参照していくことを「専門的アプローチ」と捉え、双方に敏感であるべきであると言い直している。概念分析のみに依存するだけの教育哲学は「術学的(=スコラ的)」なのだとも言っている。

しばしば、哲学と経験的な研究とが互いに影響し合うべきことが声高に言われはするが、ここでピーターズは自らの研究史を振り返り、「哲学」ではない「教育哲学」のその方法論的な独自性をこの辺りにみているとするのが適切であろう。ここには、もちろん、経験的研究に対する彼なりの信頼感をうかがうことはできる。

(5) カリキュラムにとって全体として必要とされる「知識の諸形式」の基礎に代わるもの、ないしはその修正

ここでは、各論としてカリキュラムに対する哲学的基礎として、ハーストの「知識の諸形式」に対する代替案の検討を求めている。哲学的基礎を持たないカリキュラム論への言説を戒めているのである。ピーターズにとっては、それこそ総合化が要求される教育哲学の大きな課題の一つであろう。

(6) 特別な科目についての哲学的研究のさらなる必要性

ここでは、各科目についての教育哲学的なアプローチが、例えば宗教や体育など、極めて限定的な科目に限られてきたという事実が述べられている。

(7) 「教育」概念について必要とされるさらなる思考

これまでの提案と重なってくるのではあるが、「教育」概念とその目的に対しては、「人間性と教育が作用する社会」とをさらに考慮に入れるべきことが、今一度強調されている。ここで彼は時代の趨勢を見極め、「労働のための教育」から「余暇のための教育」への、80年代の問題方向を示唆している。

(8) 外側から必要とされる貢献へのさらなる感受性

ピーターズは知識社会学の運動や脱一学校化運動についての討議が十分ではなかったことを回顧しつつ、学校教育そのものが教育と矛盾しないかどうかについて公明正大に正面から話し合われる必要があることを訴えている。

(9) 教育哲学と実践的問題とを関連づける必要性

ピーターズはデアードン(Dearden, R. F.)の著書『初等教育の問題』(*The Philosophy of Primary Education*, 1968)を実践的な目的で為されたこの種の研究であると評価する。そして、彼は目的・対象・児童中心的教育についての一般的な取り扱い方がある一方で、読書・発見学習・統合日の問題についてのより特別な取り扱い方があることを認める。また、今後は、多文化社会における規準・評価・教育や、校長の役割についてさらに研究が進展していくことを展望している。

以上、ピーターズが示した「教育哲学への将来展望」であるが、この論文の最後に、いささか気になる表現ではあるが、次のようにまとめている。「確かにこのようなより低レベルの研究のタイプが、高レベルの理論化と同じように教育哲学の将来にとって、徹底的に大切なのである。」³¹⁾と。なぜなら、「私が言及してきたような実際の諸問題が、もしその取り扱いが首尾一貫した、しかも明白な哲学的立場から生じていないのであるならば、適切に、あるいは創造力豊かに取り扱われうる」³²⁾とは考えられないからである。これまでの文脈からして、ピーターズがここで演繹的な超越論哲学を志向しているのではないことは理解できるであろう。つまり、彼は「社会的諸価値や人間性についてさらに力点を置いた「ロンドン学派」の発展」³³⁾をさらに願っているのであって、「明晰性への強調、議論を生み出すこと、また実践と密接に接触し続けること」³⁴⁾を「常識」の中で依然として粘り強く求めているのである。

6 ピーターズにおける教育哲学の射程に対する総括一ハーストの論評³⁵⁾に依拠して一

確かに、ピーターズが教育哲学において顕著な研究をやり始めたとき、イギリスにおいて一つの明瞭な学究的・専門的分野が存在してはいなかった。しかし、ハースト流に言えば、実践的に重要な一つの知的企てとして教育哲学が特徴づけられるために、状況は整えられていたのである³⁶⁾。

そうした中で登場したのがピーターズであって、彼は教育哲学の出発点として「哲学革命」に基づいて哲学とは何であるかを明らかに規定し直す。即ち、「最近の「哲学革命」の主たる特徴は、哲学的研究のこのような二次的性格についての明白な認識である」³⁷⁾と。そして当然の結果として、ピーターズは教育問題に哲学者のこのような特徴的な技法やその業績を役立てるということに着手するわけである。

したがって、このような「二次的性格」、即ち「メタ性」は彼の研究方向を大きく左右することになる。つまり、当時のいわゆる実践的な教育原理や教育思想史と明確に袂を分かち、教育問題に関する哲学者の仕事の固有性を明らかにすることが彼の目指す教育哲学の方向であったのである。彼の主著『倫理と教育』においては、教育哲学は、次のように記されている。

「概念についての訓練された境界に従事するのであり、(言い換えれば)知識の根拠または論議の異なった形式の前提についての気長な解明に従事するのである。……(中略)……哲学者は(競合する)信念や基準が前提とする概念的な図式を明白にするのである。すなわち、彼らはそれらの整合性を吟味し、それらの正当化のために規準(criterion)を探し求めるのである」³⁸⁾。

もちろん、こうしたテーゼにしたがって遂行された、ピーターズの「教育」概念についての分析的技術の適用は、教育哲学に対して彼の最も重要な貢献の一つであると、ハーストも認めるところである³⁹⁾。

けれども、実際のところ、ピーターズも認めるように、彼の「教育」概念の分析に多くの批判を浴びることになり、彼自身も半ばその誤りを認めることになる。ここではそのことに立ち入らないが、つまり、その結果として、上述したような「社会的諸価値や人間性に力点を置いた」教育哲学の発展をさらに求めたということは、通時的には納得のいくところである。

しかし、教育哲学の構想の問題としてみれば、ピーターズが分析的活動を開始したとき、彼は「意味」についての本質主義者の理論を採用していたわけではない⁴⁰⁾。あくまでも概念間の関係を述べるのに必要かつ十分な諸条件を見つけ出そうと概念的な使用法の地図化をはかってきたのである。つまり、彼は分析の当初より、概念が生じ、作用する社会的文脈に、それ自身が依存すること、また「教育」や「知識」のような語句の使用に対して、一つの決まり文句を見つけ出そうとする哲学には鈍感なものがあるということ、を、認識していたと考えるべきであろう⁴¹⁾。

とすれば、彼の教育哲学における回顧は、彼が目指した教育哲学の変更ではなく、「哲学革命」によって先鋭化された以外の影の部分は今や、逆に強調しているということであろう。それはまた、彼の「二次的な」哲学的分析の社会的文脈へのコミットと深化とから与えられる諸原理によって、教育理論と教育実践とを何らかの形で架橋できると彼が考えているということでもあろう。

もちろん、筆者の見るところ、その「超越点」の問題は解決されるわけではないが、漸次的に分析を深化・徹底させようとするところに、英国流の現状肯定観が見え隠れしているとするのは、あまりにも当然すぎるであろうか。しかし、実践に目を向けるとき、この

ような哲学の姿勢は止むを得ないものと思われる。

[註]

- 1) 木内陽一「教育哲学の発展—分析的教育哲学の形成と構造」(小笠原道雄編『教職科学講座1 教育哲学』福村出版, 1991年所収), 35頁。
- 2) Peters, R. S. :General editor's note. In:Peters, R. S. (ed.) :*John Dewey Reconsidered*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977, p. vii.
- 3) *ibid.*, p. viii.
- 4) *ibid.*, p. viii.
- 5) Peters, R. S. :*Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, p. 15.
(三好信浩・塚崎智共訳)『現代教育の倫理—その基礎的分析』黎明書房, 1971年, 14頁。
- 6) *ibid.*, p. 15. (邦訳: 14頁)
- 7) *ibid.*, pp. 17-18. (邦訳: 18頁)
- 8) *ibid.*, pp. 18-19. (邦訳: 18-19頁)
- 9) *ibid.*, p. 19. (邦訳: 19頁)
- 10) *ibid.*, p. 19. (邦訳: 19-20頁)
- 11) Phillips, D. C. :Article "Philosophy of Education" . In:Hussen, T. /Postlethwaite, T. N. (ed.) :*The International Encyclopedia of Education*, Vol. 7. Oxford(Pergamon Press), 1985, pp. 3872-3876.
- 12) Hirst, P. H. and Peters, R. S. :*The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1970.
- 13) *ibid.*, p. 14.
- 14) *ibid.*, p. 14.
- 15) *ibid.*, p. 15.
- 16) *ibid.*, p. 15.
- 17) Peters, R. S. :Philosophy of Education 1960-80. In:Hirst, P. H. (ed.) :*Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Routledge & Kegan Paul, 1983, pp. 30-61.
- 18) *ibid.*, p. 40.
- 19) *ibid.*, p. 40.
- 20) *ibid.*, pp. 40-41.
- 21) *ibid.*, p. 41.
- 22) *ibid.*, p. 42.
- 23) *ibid.*, p. 42.
- 24) *ibid.*, p. 42.
- 25) *ibid.*, p. 43.
- 26) *ibid.*, p. 44.
- 27) *ibid.*, pp. 49-55.
- 28) *ibid.*, p. 51.
- 29) *ibid.*, p. 51.
- 30) *ibid.*, p. 52.
- 31) *ibid.*, p. 55.

- 32) *ibid.*, p. 55.
- 33) *ibid.*, p. 55.
- 34) *ibid.*, p. 55.
- 35) Hirst, P. H. :Richard Peters' contribution to the philosophy of education.
In:Cooper, D. E. (ed.) :*Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, pp. 8-40.
- 36) cf. *ibid.*, p. 8.
- 37) Peters, R. S. :The Philosophy of Education. In:Tibble, J(ed.) :*The Study of Education*,
Routledge & Kegan Paul, 1966, p. 61.
- 38) Peters, R. S. :*Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, pp. 15-16. (邦訳 : 14
-15頁)
- 39) cf. Hirst, P. H. , *op. cit.*, p. 11.
- 40) cf. *ibid.*, p. 12.
- 41) cf. *ibid.*, p. 13.

第5節 ピーターズの道德教育論

1 問題の整理—「道德教育とは何か」に代えて—

今更のことではないが、道德教育の困難さは、何にもまして「教育とは何か」という問題への自覚的な視点が要求されるということにも起因している。また、そのことによって道德教育を論ずる際、その独特の磁場から何らかのバイアスがかかることも故なきことではない。教育研究者にとって、正直なところ正面から道德教育の領域に足を踏み入れることは、常に足元をすくわれる危険性を孕んでいる。それは何らかの視座を設けて研究することが困難であるばかりでなく、たとえそれができたにせよ、そのことがすでに道德教育を捉えることに矛盾を来すという類のものだからでもある。少なくとも、古今東西の教育哲学者の論考が、その面では十分に成功していないということは認めなければならないと同時に、道德教育がそのような性質を持つものであることをまずは肝に命じておくべきであろう。

また、教育の理論と実践の枠組みの中で、道德教育を本当に捉えるということが可能なかどうか、筆者には正直なところ見当がつかない。それはまずもって、ソクラテス以来「知と徳」、「知と行」の問題が生じ、「道德」が知識の問題であるのかどうかということさえ、結論は出されていないからでもある。確かに部分的には知識の問題であろうが、最も本質的なところは別のところにあるような気がする。

どちらにしても、道德教育が取り扱うのに簡単な対象ではないことに変わりはないし、また実りが十分に保証されるとも断言できるものではない。ただハーストも言うように¹⁾、ピーターズが研究の当初より関心を持っていた社会哲学と哲学的心理学との双方が教育問題の中に持ち込まれるとき、それが道德教育についてある種の「洗練された説明」を進展させたことは、一般に認められるところである。事実、道德教育についての彼の著作をその論評なしに置き去りにすることは、彼の業績についての意味を曲解することにもなる。

したがって、以上のような事情に鑑み、ここではピーターズの道德教育論²⁾を、第一に、道德の本性として彼が「道德性」をどのようにみるのか、第二に、教育の問題として、そのような「道德性」をどのように教育するのか、あるいはそのような「道德性」はどのように発達させられるのか、という二点に便宜的に枠づけして見ていこうと考える。言うに及ばず、第一と第二のポイントは簡単に切り離せるものではないが、ここでは少なくとも「道德」と「教育」という二つの実践的契機に分けて考察してみようということである。

2 ピーターズに見られる「道德性」概念

ピーターズがホブズ(Hobbes, T.)をはじめとする国家論や社会哲学の研究分野でその業績をまず認められ、また研究の初期から「道德性についての性質と慣習」(Nature and Convention in Morality)(1951年)や「フロイトとピアジェとの道德発達理論の比較」(Freud's Theory of Moral Development in relation to that of Piaget)(1960年)などの論文を著しているという根底には、「一個の理性的かつ自律的な存在としての人間概念に基礎づけられた……(中略)……倫理的理論」³⁾があったとされている。そのことは、彼の「教育」概念の分析や教育の正当化の試みにおいても、明らかに認めることができる。したがって、ピーターズの道德教育についての論及は、ロンドン大学教育学部へ奉職してか

らの職務上の任務として為されたものというよりは、分析的手法の受容や社会哲学や心理学への関心を踏まえながらも、彼の教育思想の根幹に位置するものと捉えた方が賢明であろう。換言すれば、彼の「道徳性」概念は、一連の道徳教育に関する論文においてのみ開陳されているのではなく、彼の教育哲学全体の構想をなす形で定義づけられていると見るべきである。事実、その一例として、ピーターズの言う教育の正当化によって、つまり超越論的論証によって示された根本原理は、彼の道徳的言説ないしは道徳的行為の前提条件として作用するものと考えられる⁴⁾と、林泰成も指摘している。教育の正当化の試みそのものもその意味で道徳的に規定されたものと解せるわけである。

それでは、そのような彼の教育的思考の根底を為すとも言える「道徳性」とは、どのようなものであるのだろうか。

2. 1 理性的な道徳性－「道徳」概念の分析－

ピーターズの、道徳教育について比較的初期の論文である「理性と習慣－道徳教育のパラドックス－」⁵⁾は、彼のそれに対する基本的なアプローチの仕方を示しているものと言えよう。というのは、その出発点として、ソクラテスの忠告に従いながら、道徳とは何であるかということを確認するために、「道徳的」という言葉の使用法の吟味から始めているからである。この論文の主題はもちろん、アリストテレスが理性と習慣とを強調しようとしたあまり陥ったところの、「道徳教育についてのパラドックス」を解決しようとする試みにあるが、まずは彼の「道徳的」という言葉の分析を辿ることから始めよう。

彼はここでも「道徳的」という言葉を広範でしかも詳細に調査・吟味するわけではなく、その用語が意味する背後の要点を探ろうと、例示的に‘morals’と‘unethical’の用法の違いに着目する⁶⁾。つまり、‘morals’という言葉が、性欲や利己心に関することを暗示する一方で、‘unethical’という言葉は、医師、実業家、広告業者の行為などに好んで使用されるという事態はどうした理由によるのかと疑問を投げかける。これに対して、みずから‘unethical’という言葉がギリシア貴族の節度を失った軽度の過ちに、他方‘inmoral’という言葉がローマ人に見られた残酷な無謀さに対照させてはいる。しかし、彼の言わんとすることは、‘morality’という言葉が、「科学的人道主義者の合理的で知性的な規律と同様に、ピューリタンの残酷な戒律にもあてはまる」⁷⁾という用法の多様さを指摘することにある。

そして、「このような日常言語の用法についての多様性の背後には(behind)、識別しうるディスコースの形式」⁸⁾があるとす。即ち、このような用法は、何がそうあるべきか、あるいは何が為されなければならないかという、「実践的なディスコース」と呼ばれる部門に関係しており、しかも行為を導き促す理由を暗示するという点で、命令法とは異なった社会的機能を持っているというのである。(ここでは明らかに、ピーターズは道徳の領域において、ムーアの指摘した「自然主義的誤謬」を回避して、存在と当為の問題を峻別して論を進めていこうとしている。)

もちろん、「……すべきである」「よい」「正しい」という用語の使い方次第で我々の実践的な行為を直截に決定できると主張しているのではない。ここでピーターズがディスコースの形式として対象化するのは、言語学上の議論ではなく、「我々の言語表現の用法にとって前提となることを明らかにしようと試みたカント派の形式についての議論」⁹⁾で

ある。話法や思考が分化され、科学や神学や形而上学のような学問に区別されるように、用語的区別の背後に諸活動を識別する形式が自ずと備わっているというわけである。

ピーターズが日常言語の用法の背後にこのようなカント流のカテゴリー形式をあてがうということについて、アメリカの教育哲学には登場しない彼独特の立論形式である。もっとも、それを理性主義と片づけてしまうことは簡単であるが、後に多くの問題を抱え込んでしまうことに変わりはない。

ともかくも、彼はこのような概念分析を遂行することによって、「道徳は、行為すること、あるいは行為しないこと、または存在から何かをもたらすこと、あるいはもたらさないことについて、どんな理由があるかということに関わる」(下線筆者)¹⁰⁾ものであることを明らかにする。

これは至極当然のことである。なぜなら、我々は生活上のさまざまな実践の局面において何らかの形で理由づけを行っているからである。一般にそれなしには実践とは言えないであろう。むしろ、我々が実践的に関心を持つのは、何がその理由づけを適切なものにさせるのかということであろう。

これについて、ピーターズはその理由づけの妥当性を決定する上で「原理」が否応なく要請されることを提示する。つまり、「我々の道徳的原理は、理性(=理由づけ)によって裏づけられたこのような諸規範の構造の中で、我々にとって基本的なもの、ないしは無視しうるものとして取捨選択される」¹¹⁾のものであると。もちろん、人間がその諸規範の構造を、環境やその他の変化に応じて、修正・適応させていくことは明白であろう。また逆に、人間が習慣や伝統に左右される存在であることも事実であろう。しかし、多かれ少なかれ、道徳的生活の諸側面がこのように「合理的に、知的に、また自発的に」導かれるものである以上「人は、環境の中でその相違点に照らしながら規則を知的に自己に適用させることを可能にさせるような、また、環境の変化や、適応の条件結果についての、経験的知識に照らし合わせながら、時折規則を修正させようような、あるより高度な原理に同意しなければならない」¹²⁾というのである。

では、そのより高度な「原理」とは何であろうか。ここではその内容について、ピーターズは端的に四点指摘している。即ち、「公平さ」(impartiality)、「真実—言明」(truth-telling)、「自由」(liberty)、そして「インタレストの斟酌」(the consideration of interest)の原理である。これらの原理は行論によって明らかのように、「実践的なディスコースの中で理由づけを与えるまさにその活動によって前提されている」¹³⁾原理として彼には認識される。そして、楽観的にも「この高度な原理は、かなり形式的性格を持つものであるけれども、特殊な諸規則を正当化し、特殊な事態において例外を作ることにに関して、まさに一般的な適切さの規準を準備する」¹⁴⁾のだと述べている。

彼が示す例によれば、理性的な諸規則を維持する人は、先に挙げたような、自らの諸原理を手続き的段階でしっかりと保ちながら、それにも関わらず、喫煙や賭博などの低い水準にある実際の規則の内容について考えていることを変更することが可能になる。

こうして、ピーターズは規則に対する理由づけとして働くと考えられる「手続き的原理」(procedural principles)、あるいは「手続き的諸規則」(procedural rules)、すべての認知される社会的条件のもとで正当化されうる「基礎的諸規則」(basic rules)、さらに特殊な社会的・経済的・地理的条件に関する付随的な事実に依存する「相対的諸規則」

(relative rules)と、厳密には三つの位階に規則を枠づけするのである¹⁵⁾。そして、道徳教育にあつては、その中でも「手続き的諸規則」と「基礎的諸規則」を教えることが重要になると述べている。

大雑把ではあるが、以上がピーターズが彼独自の概念分析によって導出したところの道徳性の構造と考えてよいと思われる。繰り返すならば、それは道徳が理由づけに関わり、理由づけの妥当性を決定するためには、ある種のより高度な「原理」を前提とせざるを得ないということであった。そして、それを道徳性の核として、そこから道徳性の構造化が図られるのであった。

このようなピーターズの立論の背景には、彼自身が述べているように¹⁶⁾、直覚主義と伝統主義とに対する反論があると同時に、アメリカの知識人の一部にある相対主義への嫌悪が挙げられる。そのような考え方が、現代の急速な社会変動によって勢いを得ることに反対して、彼はあくまでも「理性的に保持され、知的に適用された規範」の忠実なる支持者であることを言明し、まさに「適切さ」の規準を擁護しようとするのである。

もっとも、多くの論者が指摘するように、このようなピーターズの立論には、その正当化と関わっていくつかの問題が残されている。ここでは、このような「原理」がどうして正当化されるのかという根幹にあたる問題や「原理」間での妥当性をどのように決定するのかという、倫理学の根本問題に踏み込んで議論はしていない。彼は、この論考で、ある「原理」は、他の「原理」よりも妥当性を持っているという「原理」の特徴を示す程度である。また、「手続き的原理」・「基礎的諸規則」・「相対的諸規則」の枠づけ、あるいは連関も今一つ明白ではない。どちらにしても、その辺りの厳密な論及は彼の教育哲学の枠外としてか、あるいは経験領域として退けられているのである。それは、少なくともピーターズが道徳教育の分野にあつても日常言語の用法から規定されるそのような見取図を提供することを主眼に置いていたことがまず、考えられるであろう。けれども、そこには彼なりの実定的な(positive)思想がやはり背景としてあると同時に、まさにそのことが彼の分析の限界でもあったと考えられる。実のところ、これで分析が完結したと言えるかどうかは、まさに疑問なのである。「道徳性」については、さらに違った角度から吟味していこう。

2. 2 理性的な道徳性—「手続き的原理」と「基礎的諸規則」—

論文「道徳的発達と道徳の学習」¹⁷⁾においても、「「道徳性」についての明確な観念が、道徳教育のどんなアプローチにとつても一つの本質的な前提条件である」¹⁸⁾として、その「道徳性」を明らかにすることが哲学者の任務であることをピーターズは訴えている。それは、彼が考えるに、「道徳」の範囲設定が中立的な問題ではないことをも意味している。つまり、ピアジェ流の、あるいはフロイト流の、あるいは社会化過程としての心理学的アプローチでさえ、暗黙の倫理的立場を前提にしているし、またこの道徳教育の分野の経験的研究の中にさえ、ある種の倫理的仮定がこっそりと持ち込まれていないとも言えない。したがって、哲学者の仕事は、倫理学の研究を通して、このような倫理的立場を明確にし、そこに与えられる議論を討議することであるとはじめに断わっている。どのような道徳的立場をとるにせよ、まずはその前提となる「道徳性」が明らかにされなければならないのである。

ところで、今日人々が採用すべき道徳的立場の代替案として、一方では伝統的規約の遺物からか、他方では実存主義ないしは「状況倫理」のような主観論的な立場からの提案が考えられているが、ピーターズはこれらを唯一の代替案ではないと退ける。その上で、彼は「伝統と何種類かのロマンチックな抗議との間に、一つの中道がある」¹⁹⁾として、その中道の方向性を「理性の使用」と密接に関係づけようとする。端的に言えば、彼が提出するのは、「理性的に普遍性をもった道徳性の観念」²⁰⁾ということである。

このような道徳性は、一般に、今まで設定されてきたことに対して人々に「批判的な」態度を採用させることを可能にすることとしてピーターズには理解されるが、その「批判性」は次のような原則を人々が手に入れることを意味する。つまり、社会的変化や経済的拡張の結果として、生活の規約についての衝突や競合する世界についての見方の存在を人々はもはや無視することができなくなった。その結果として、どのような世界観が真実であるのか、あるいはどのような規約が正しいのかを省察するならば、人々は自ずとそのような問いを決定するための手続き上の方法についての、より高い段階の理性的な原則を受け入れざるを得ないというわけである。こうして、この論文においても、道徳的諸問題を決定するための一般的規準として、「真実言明」、「自由」、「公正」、「インタレストへの斟酌」などの原則が我々に与えられることになる。ピーターズは、このような原則を「手続き的原理」とも呼んではいないが、これらの原則こそが生活上の取り決めを為すための枠組みを与え、どんな種類の省察が妥当であるかを規定するのである。逆に言えば、道徳的問題が明確に習慣や法律から区別され、規約が批判の対象となり、さらに人々が道徳的存在として自律することができるのは、まさにこのような原則に拠ることになるのである。

しかし、ここではピーターズの「道徳性」にとって根幹にあたるこの「手続き的原理」は、道徳的実践の手続き上の規準枠以上のものではない。即ち、上述のように「手続き的原理」は生活上の取り決めをつくるための枠組みを与えることになるわけであるから、彼によれば、それが我々の存在規定や生活条件に当てはめられ吟味されることによって、例えば、財産、契約、教育などの問題についてどの程度の公正な一致がえられるかということについての、より具体的な「基礎的諸規則」を生じせしめることになる。もちろん、ここでの「基礎的諸規則」は「手続き的原理」から導出された下位コードにあたることは言うまでもないが、例えば、「傷つけないこと」、「約束を守ること」、「若者と財産の世話」、「殺人や盗みに関する規則」などがそれにあたると考えられる。

こうしてピーターズ自身、「手続き的原理」と「基礎的諸規則」とで与えられる道徳性によって、生活における莫大な意見の相違がすべて解決されなくても、生活における基本的なレベルでの安定性や一致は少なくとも確保できるものとして考えているのである²¹⁾。要は、このような原則が状況についての規範的に適切な諸特徴に対して人々を鋭敏にさせてくれるのであって、より具体的な問題に対しては伝統の中でこのような原則が再解釈される必要があると主張するに留まっているのである。このような方針は、先に検討した論文の中の「道徳性」概念と変わるものではない。

言うまでもなく、「手続き的原理」と「基礎的諸規則」に基づいた道徳性を理論としてみるならば、先に指摘したようないくつかの問題点が指摘されうることは容易に予想されよう。もちろん、ここでの問題点は既にいくつかの論文で指摘されている²²⁾。

以上がピーターズの考える「原理」と「規則」における道德性の内実と見なしてよいであろう。ただし、彼はこのような原則に基づいた道德性が、一般の論証形式に基礎づけられたものであると見なしていることも忘れてはならない。その意味でも、彼はこのような道德性を形式と内容という点から論じているので、次にはその論点を把握することとしたい。

2. 3 理性的な道德性－形式と内容－

ピーターズの「道德性」概念は、彼の社会哲学への傾倒を背景としながら、伝統主義や主観主義でもない、「中道」の道を理性の使用に訴えてきたのであった。それは、カントを引き合いに出すまでもなく、結果としてその形式主義に陥ることは、だれしも予想のつくことである。ここでは、そのような批判を意識しつつも、彼がその「道德性」に対して形式と内容の点から論じている部分に注目したい。

ピーターズは信念の領域でなされる識別を類例として挙げながら、道德においても同様のことが当てはまると述べている²³⁾。例えば、「ギャンブルが悪い」という信念が、そのように育てられたという単純な理由で保持される場合もあるし、一方ギャンブルを実践した上での被害や反省からもたらされるという場合がある。このことは、一つの信念(内容)に対して異なった理由づけ(形式)が存在することを意味する。つまり、理性的に信念を持つことは、信念に対する一つの形式を採用することなのである。逆に、反省的な人々が、互いの考察の「適切さ」を受け入れたにせよ(厳密には推論形式の「適切さ」と考えたい)、ある種の信念についてその内容が異なることもありうることなのである。

そして、このような内容と形式との識別が、道德や道德教育を討議する際には、極めて重要になるとピーターズは言う。なぜなら、そのような問題への一致、あるいは不一致に対して、その内容と形式とのいずれに関係があるのか、あまりにも顧慮されていないからである。いわば、理性の使用ということの内的必然性として、内容と形式との識別が要求されることになる。

こうして、先の「手続き的原理」は、道德的生活に対していかなる詳細な「内容」をも準備するわけではないが、道德的意識に対する一つの形式を供給することになる。それは善悪の判断を為すときに、何が適切であるかということに対して人々を敏感にさせる、いわば「経験を構造化する思考の形式」²⁴⁾と呼ばれるものである。興味深いことにピーターズにあっては、科学についての諸原理もまた、科学にとって一致した内容を保証するわけではないとする点で、同様に「思考の形式」と考えられているのである。科学についての諸原理の内実が何かという問題は残るが、少なくとも「理性の使用」のモデルとして、科学的な仮定・観察・討議・吟味などが内意されていることは確かであろう。

ともかくも、人々が道德性の内容について、必ずしも同じ結論には達しないにせよ、適切な考察を為す際には、「共有化された諸原理によって組み立てられた、思慮深い人々の思考の形式」²⁵⁾を、彼は当てにするのである。

では、このような文脈から、道德性の内容は無視されていいのか。彼は必ずしもそうは考えていない。その内容は、その文脈からしてより「基礎的諸規則」や「相対的規則」のことを指していると考えられるが、要は根本原理たる「思考の形式」に如何にコミットされるかということで、その内容を考え抜こうとしていると捉えてよい。その意味では、そ

の「思考の形式」は絶対的であって、思考の内容は相対性を帯びてくるものとして理解する。もっとも、そのような「思考の形式」は、彼の教育の正当化によって、経験的にではなく、論理的な必然性をもって明らかにされているということを断っておいてよい。

問題は、道徳教育を考える際、このような形式と内容との識別がどのように作用するかということであろう。言うまでもなく、コールバーグはその形式を問題とし、公正の原理に一元化して、認知的発達理論を打ち立てたのであった。そして、ピーターズは形式を問題とするという意味では、ピアジェーコールバーグ流の認知的発達理論を基本的には受け入れているのである。しかし、彼の場合、「思考の形式」を獲得するにあたって、それを発達させることを促すことだけで、道徳教育を考えようとしているのではない。その辺りは、道徳的な発達と学習を形式と内容との間の識別に関係させて論じている部分をさらに吟味していく必要があると思われる。

3 ピーターズに見られる「道徳的発達と道徳の学習」

ここでは、ピーターズの「道徳性」概念から、どのようにそれを「教えること」が構想されるのかを吟味していくこととする。

3. 1 道徳教育における形式と内容(再論)

まず、このように急速に変化する時代状況にあつては、「基礎的諸規則の知識とともに、それなしには基礎的諸規則に対して合理的例外をつくりえず、またより相対的な規則の決定さえもできないような手続き的諸規則の両者を最小限教えることが重要である」(下線筆者)²⁶⁾とピーターズも言明しているように、その中味に「手続き的原理」と「基礎的諸規則」が含まれることは明白である。

けれども、道徳教育の中味はそれだけに限られるものではない。というのも、彼が「手続き的原理」の一つに、「インタレストの斟酌(the consideration of interest)」を含ませたことを想起していただきたい。彼は、それをもって道徳教育が、社会的行為に関する規則の維持と同様に、「善い、あるいは価値ある活動の促進」に関わるべきだとするのである。もちろん、彼にあつては教育における倫理的関心が基底にあつて、道徳教育が教育のまさに骨格たらんとするわけであるから、「価値ある活動」の問題は、そのまま道徳教育の問題に重ねられることになる。実際のところ、学校の中で目指されているのは、まさにこのような「価値ある活動」であることは言うまでもない。少なくとも、「教える」ことの中味に関わって、理性的な規約における手続き的問題と、価値ある実質的な内容の問題とを分けて考察することを提起するのである。

ところが、このような識別を教育の問題として考えるとき、各々が独立して単純に教えられるわけではない。むしろ、教育的には両者は相互補完的なものであろう。ピーターズもオークショット(Oakeshott, M.)²⁷⁾における「言語」と「文学」との区別を結びつけて、その点を強調し、自らの道徳教育論を言語論的に展開する。即ち、このような「言語」の中にこそ、はっきりとは明示されない「手続き的諸規則」とピーターズが呼ぶものが内意されているわけであるから、人々が言語を自律的に使用できるように人々をその言語使用の中に「イニシエイトする」(initiat)ことが、道徳教育の大部分を占めることになるのである²⁸⁾と。ただし、それは「文学」の紹介を通して行われるのが、一般的である。いわ

ば、「価値ある活動」へと「イニシエイト」することで、「道徳的原則」も自ずと獲得されることになるということである。もちろん、ここでは理論と実践との間の「超越点」をどう扱うかという問題は依然として残されたままである。

3. 2 道徳教育のパラドックス

このように、ピーターズは道徳教育の形式と内容を規定した上で、心理学的な観点から「道徳教育のパラドックス」を吐露する。それは彼にとって実践上の困難点でもある。即ち、

「人々を、理性的に、知性的に、かつ十分に自発的に行為するように発達させることが望ましいことであるとしても、子どもの発達における動物的な事実が、子どもの発達の最大の形成期においてこのような生活様式に適応できず、しかもその生活を送るにふさわしい方法を受けつけないということを明らかにする。」²⁹⁾

のであると。また、彼はこのようなパラドックスについて三つの論拠を挙げている。まとめて示せば、次のようになる。

- ① フロイト派、クライン派、ボウルビィとハーロウ等の証明において、後期発達に及ぼす幼児教育の決定的な重要性を示す証拠がある。
- ② フロイト派の超自我に関する理論とピアジェの子どもに関する超越論的段階論の双方が、子どもに対して規則が、外面的で、不変的な、しばしば神聖なものとして見えるということを示唆している。
- ③ ルーリヤの技巧的な作業に関する実験によれば、理由を示すことは、ある一定の年齢以前には、殆ど全くといってよいほど、教育的効果がない³⁰⁾。

ピーターズはこのような論拠を認めつつも、論文「理性と習慣」においては、この道徳教育のパラドックスを理論的な方法で解決しようと考究しているわけで、悲観しているのではない。行為に関する理性的な規律とそれを含意したさまざまな言語の使用が、幼い子どもにとってはたとえ「理解の域」を越えるとしても、「子どもたちが習慣と伝統の中庭を通過して理性の宮殿に入ることができる」³¹⁾ことを楽観しているのである。

したがって、彼の言葉によってまとめれば、「道徳教育の問題は、さまざまな善い活動形式を含意する「文学」から、どのようにして必要な行為の習慣と深い洞察とが、後期段階における理性的な規律の発達と、「言語」活動の習得とを無意味にしないやり方で、獲得されうるか」³²⁾という問題に帰着することになる。

明らかに、ピーターズは道徳教育の実践にあたって、つまり理性的な規律の発達と言語習得に関わって習慣と伝統の要素を意識しているのである。果して習慣と伝統とが将来的に理性的な規律の発達や言語の習得を保証するのかという問題は、おそらくピーターズの中では既決の問題であろう。なぜなら、彼にとってそのような習慣と伝統とは、すでに言語の使用の中に理性的な規律とともに「言語ゲーム」として内意されていると理解されるからである。

しかし、筆者には依然として未決の問題としてくすぶっていると云わざるをえない。というのは、ピーターズがもう一つの道德教育のパラドックスを見落としているからである。つまり、理性的な規律の発達と言語の習得によっても、人々はその言語空間を越えて、新たな原則や意味内容を創造しなければならないという事態が想定されるからである。いわば、第二の「超越点」の問題が解決されていないのである。

ともかくも、ピーターズは、上記に挙げたような心理学的な知見を証拠に道德教育のパラドックスを指摘し、習慣や伝統に依拠しつつ「理性の宮殿」へと子どもたちを至らしめることを考え抜こうとしているのである。

3. 3 習慣の問題

さて、問題は、価値ある活動の中へと「イニシエイト」される中で、理性的な道德原理を獲得していくために、ピーターズにあっては「基礎的諸規則と呼ばれるものに関する、健全な道德的習慣の形成がその必須条件である」³³⁾としている点にある。あくまでも、彼は道德問題における習慣の重要性を強調して止まないのである。その背景には、彼の「教育」概念の分析からも明白なように、子どもたちを事柄の内面に到達しうるようなやり方で、文化的な観察能力や活動能力を「教える」こととして、「教育」を考え抜こうとする彼独特の教育観があることも見逃せない。しかし、そのことを包み込むような形で、理性と連携した知性的な適合性や、価値ある文化的な活動の喜びが、習慣を強調することと矛盾しない³⁴⁾と、彼が捉えている点が特筆されるべきであろう。

とりわけ、ピーターズは「習慣」の役割について、コールバーグ(Kohlberg, L.)のそれに関する主張に反駁する形で、「道德性の発達—多元論の弁護—」³⁵⁾という論文でかなり詳細に述べている。そこでも、習慣が道德性との関係で吟味され、習慣にしっかりと根づいた道德性こそが、理性的で内省的な道德性に適切な基盤を与えるものであると論じられている。それは、アリストテレス以来の道德発達の伝統に則りながら、実践によって徳を獲得するという考え方をピーターズが受け継いでいるものと考えられる。ともかくも、ピーターズの「習慣」概念の分析を追いながら、その道德性との関係を吟味してゆこう。

まず、彼は「習慣」という概念の用法を三つに区別している。それを列挙すれば、以下のようになる。

- ① ある人の習慣または習慣的に行うことについて記述的に語るができる。
- ② 「習慣によって」とか「習慣に強いられて」とか「単なる習慣で」などのように、説明のための句としてこの語を用いることができる。
- ③ 特定の事柄が「習慣化」の過程によって学ばれるというように語るができる³⁶⁾。

このような区別は、必ずしも筆者には明確に判別しえるものではないが、ピーターズは、この用法の区分にしたがって、コールバーグの理論に触発された形で導出した以下の道德性のタイプとを関係づけるのである。

- (a) 几帳面、清潔、そしておそらくは正直などのような高度に特殊な徳性。これらは特定のタイプの行為に結びついており、定められたやり方で行為するためのいかなる内

在的な理由もない。

- (b) あわれみのような行為の動機でもあるような徳性。
- (c) 公正、寛容といった一層人工的な徳性。これは権利や制度にかかわるより一般的な考慮を含む。
- (d) 勇気、誠実、忍耐などのような高次の徳性。これは反対の傾向に直面する場合に実行される³⁷⁾。

つまり、ピーターズはここで、コールバーグと対照的に「異なったクラスの徳性」が並存することを前提として、それが「習慣」の用法と何らかの形で対応するということを示そうとするのである。

3. 3. 1 記述的用法としての「習慣」(Habits)

ピーターズが「習慣」という概念の用法を区分した第一のものを、便宜的に「習慣の記述的用法」と呼ぶとするならば、それに彼はどのような意味を持たせているのであろうか。

彼によれば、このような用法は、行動についていくつかの示唆を我々に与えてくれるとする。一つは、個人が以前にも行ったことがあり、また再びする可能性がある何らかの行動であるということ、二つには、個人が多かれ少なかれ自動的に実行できる類の行動であるということである(下線筆者)³⁸⁾。

では、具体的にどういう形式の行動を「習慣」と呼ぶのであろうか。彼は英語の‘Habits’が、語源的に人が衣服を身にまとうようなあり方の行動形式を示唆するところから、衣服と同じように人の品行を示すものであるとしている。そして、今日においては「人の定着した性向」を示すことに限定される傾向があると付け加えている。その結果、朝食前の散歩、時間厳守、あるいは礼儀正しさなどは「習慣」にあてはまる。しかし、以上のことから、夢や胃痛などが適合しないばかりでなく、同情や怒りもそれらが非自動的なるがゆえにあてはまらないことになる。

こうしてみると、習慣と知性、ないしは理性はその「習慣」の性格上、両立しえないように見える。事実、ライル(Ryle, G.)が習慣を一元的な性向と捉え、これらが両立しないと結論を下したことをピーターズも指摘している。つまり、ライルは習慣を特定の型の習熟によって発達するものと捉えていたのである。しかし、ピーターズが眼目とするところは、後の「習慣の説明的用法」との違いからも説明しうるように、決して習慣を一元的な性向と捉えないことにある。例えば、ブリッジやチェスに興じることは、ある人にとって習慣に位置づけられるものであるが、決して一元的な活動ではなく、また知性や理性を欠いたものではないとするのである。そこでは、オークショット(Oakeshott, M.)の習慣における「可塑性」概念を引用しつつ、習慣的な行動様式が知性ととともに理性を含みうるものであり、そのことをこの記述的用法のうちに語るができるというわけである。

ピーターズのこのような習慣と知性、ないしは理性との関係に立てば、習慣として徳性を語る事が許されることになる。それができなかつれば、道徳生活上、我々は常に熟慮と判断を余儀なくされ、困難を極めることは目に見えているのである。けれども、彼に言わせれば、習慣としてあらゆる徳性を語る事ができるとしているのでもない。なぜなら、習慣をもって人々の道徳的生活を導くには次のような理由を持って不十分であるとい

うことを彼が認めているからである。即ち、第一には、先に分類した(b)(c)(d)の徳性は習慣との関係において異なっているということ、第二に、人々が習慣と呼ぶことのできる徳性は、それら自身が不完全さを持っているということ、第三に非日常的な状況では、もはや人々は習慣によってこうした状況を切り抜けることができないということ³⁹⁾、である。

こうして、第一の理由から、彼は「几帳面、清潔、またおそらく正直のような(a)タイプの徳性が、習慣と呼ぶことのできる徳性のうちもっとも典型的な種類」⁴⁰⁾であるとする。なぜなら、この(a)タイプの徳性は、上述のとおり、特定のタイプの行為に結びついており、自動的であるという条件も満たされ、さらにあらかじめ決められた様式で行為するための内在的理由も含まれていないからである。一方、(b)は特定の事態が招来することによって喚起されるものであるし、(c)は思考のあり方に関与している。さらに、(d)は反対の傾向において実施されるものである。その意味では、彼はこれらの徳性を習慣と呼ぶにはどうしても馴染まないとするのである。

以上、ピーターズは記述的用法としての「習慣」が、知性、ないしは理性と必ずしも両立しえないものではなく、その意味で(a)タイプの徳性と典型的に結びつくことを示したのであった。

3. 3. 2 説明的用法としての「習慣」(Out of Habit)

ところが、「習慣によって」、あるいは「習慣から」というように行為を説明する用語として「習慣」を問題にする際には、知性や理性とは矛盾することになるとピーターズは言う。つまり、このような説明的用法にあつては、「知性」概念があてはまらないような日常的な状況が示唆され、「自動性の条件や行為のステレオタイプの形態という条件がより強く示唆される」⁴¹⁾のである。そのため、理性に典型的に結びつけられるような、熟慮・吟味・正当化などの過程ばかりでなく、行為に内在する特徴に関係づけられるところのその行為の説明をも排除することになる。いわば、「訓練に関する古い心理学的な法則によって説明されるもの」⁴²⁾が示唆されることになるのである。

したがって、このような説明的用法は、道徳性の領域における習慣としての徳性をさらに一層排除することになる。(b)(c)(d)タイプの徳性は、言うまでもない。ある種の(a)タイプの徳性、例えば、正直などのような徳性も、「真実一言明」や「ごまかしをしないこと」などの特定の範囲の行為によって実行されるため、「習慣によって」は実行されないかもしれないことが考えられるのである。つまり、ピーターズによれば、このような習慣についての説明的用法は、(a)タイプの徳性の中でも、「礼儀正しさ」、「几帳面」、「儉約」といった、極めて慣習的な徳性に限定してあてはまることになる。

3. 3. 3 「習慣化」(Habituation)

では、第三の「習慣化」(Habituation)によって意味されることは何であろうか。ピーターズは「人々が物事に自ずから慣れ親しんだり、また繰り返しのよって獲得するといった広範囲にわたる学習の過程を記述するために」⁴³⁾この用語を使用している。ここで、彼は学習過程としての「習慣」を問題にしたいのである。言い換えれば、訓練が習慣化の一つの典型例であるように、「ある行動形態が繰り返されるということ」、即ち「習

慣化の過程」が習慣の概念の中に既に内在していることを認めないまでも、我々の「習慣」についての理解の一部になっていることを、彼はこの用法の中に見て取るのである。

もちろん、習慣が「習慣化の過程」によって形成されなければならないということを必要条件とするかどうかは、必ずしも言い切れるものではない。例えば、思春期以降の異性への眼差しは、訓練でもなければ、「習慣化の過程」でもない。しかし、重ねて言えば、習慣が「繰り返し学習されること」、即ち「習慣化の過程」を内意しているということを見做することはできない。ただ、ここでの彼の狙いは、(1)と(2)における習慣と徳との関係から、さらに一步踏み込んで「習慣化の多様な形態と徳性の発達」との関係性を吟味することによって、コールバーグ理論と対照化させることにもあるということをつけ加えておきたい。

その上で、ピーターズは「習慣化の過程」を大ざっぱに二様に分類している。まず第一のものは、「訓練ということによって連想される無意識性をもって特徴づけられる」⁴⁴⁾類のものである。いわば心理学的には、「習慣を随伴性や接近性、さらには頻発性のような連合の法則によってのみ説明可能な方法で「覚えた」場合の習慣化の過程」⁴⁵⁾によって象徴させられるであろう。しかし、全ての習慣化のケースがそうなのではない。彼にすれば、理性的なタイプの徳性が習慣化の過程から出現することが自明であるということは、やはり理性や知性に関わった習慣形成のあり方を容認せざるを得ないのである。いわば、第二のものは「適応性のある」習慣化の過程と呼ばれるべきものでであろう。それは、例えば、「テニスの試合のようなある全体的な目的をもった活動の文脈において、習慣を知的に形成すること」⁴⁶⁾でもあるし、正当化・熟慮・反論といったような理性と結びついた「高次のためらい」でもある。もっとも、後者の「習慣化の過程」に前者のそれが入り込むことがあるように、このような区分が便宜的なものであると、彼は断わっている。要は「習慣化の過程」を吟味すれば、このような分類が可能になるということである。

以上のような徳性と関係づけられた「習慣」概念の分析から、彼は次に人が徳性をどのように獲得していくのかについて積極的に考究している。例の徳性の分類にしたがいながら、その獲得の仕方について吟味してゆくこととしよう。

3. 4 徳性の獲得のあり方—習慣化の過程を踏まえて—

改めて述べるまでもなく、ピーターズの主張のポイントは、徳性の獲得にあたって、理性と習慣との役割が矛盾するものではないということ、言い換えれば、両者の間に「中道」があることを示すことであつた。それは、徳性の獲得にあたって「習慣化の過程」が基本的には、理性的で内省的な徳性に適切な基盤を与えるのだという主張でもある。さらに、逆に言えば、その主張は「コールバーグの徳性発達に関する説明が、徳性の狭い解釈に基づいてうち立てられたものである」⁴⁷⁾ことを立証するという狙いをも含意していたのである。

彼が、タイプの異なる徳性ごとに、その獲得のあり方を示している⁴⁸⁾のはそのためでもある。以下それを略述しておこう。

3. 4. 1 徳性の内容の学習：(a)タイプの徳性

ピーターズ自身述べているように、習慣を持って道徳的生活を導くということは、基本

的には不十分であった。けれども、例えば、(a)タイプの徳性は、彼の「習慣」概念の分析からも理解できるように、記述的用法としての「習慣」と両立しえないものではなかった。とすれば、「習慣化の過程」をもってすれば、この種の徳を獲得することは可能になるのであろうか。

ところが、彼に言わせれば、いざある種の徳性を獲得するということになると、「何が学習されなければならないか」ということへの配慮を抜きにして、「習慣化」の役割を論じることは不可能なことなのである。つまり、正直さのような(a)タイプの徳性を獲得するのに、泳ぎの学習のように、単に練習や模倣といったような「習慣化の過程」を通してだけでは成立しえないということである。やはり、子どもが正直さを獲得したと言えるためには正直とは何かを理解していなければならないと同時に、「真実や虚偽、信念や不信」などのその他の概念の獲得を前提としていなければならないのである。もちろん、彼は繰り返しや慣れ親しむという「習慣化の過程」がその助けになることを否定するものではない。

けれどもそこに、実はコールバーグの認知的刺激による発達理論とは異なった、ピーターズの主張する「教育の過程」が登場することになる。そのことを彼は次のように述べている。即ち、

「理解が、教えられることのない「経験からの学習」を通じてだけ発達することはありえない。なぜなら、「正直」は社会的にごまかしやうそと定義される行為との関わりの中でのみ学ばれうるからであり、さらに、これらのことを全体的な社会的実践のネットワークの中に参加することなしに理解するのは不可能だからである。したがって、道徳教育がまさに始められるためには、規則についてある種の教育がなければならない。その内容は、外発的というよりはむしろ内発的に関係づけられるような方法で示され、説明され、きわだたせられなければならない。これは教育の過程と呼ぶことのできるどのような過程にも中心的な特徴である。さまざまな習慣化の過程によって、どのような補足的な助力を与えられるとしても、何らかの教育の過程なしに道徳教育を考えることはできないのである」(下線筆者)⁴⁹⁾。

と。

したがって、たとえ初期の段階において理性や知性が有効に働き得ないとしても、子どもに「嘘をついたり、欺いたりする行為の類似性に気づくようになる形で、規則を教えることが可能である」⁵⁰⁾とピーターズは述べている。

どちらにしても、彼はこのような(a)タイプの徳性の獲得においては、「教育の過程」としての道徳性の内容の学習がまず前提であって、いわゆる「習慣化の過程」をその補助的な手段として位置づけているのである。ただし補足すれば、コールバーグが「認知的刺激」概念を、またピーターズが「教育」概念をどのように規定しているのかが、改めて問題化される場面ではある。

3. 4. 2 原理への敏感さ：(b)・(c)タイプの徳性

最終的に、理性的で内省的な道徳性を獲得するために、さまざまな方法である種の内容

を与えることが可能だと考えている点が、ピーターズがコールバーグと異なる点であるが、わけても「発達の初期の段階において可能なかぎりの何らかの方法によってもたらされる習慣の獲得が、より理性的な規則の遵守の様式へと発達していく」⁵¹⁾ということ、彼は主張の要点としている。

具体的には、ピーターズはコールバーグが指摘した「知的に規則に従うように促すこと」が原理的な道徳性を準備するために初期の段階で行われる唯一のものではないと考えている。すなわち、子どもは「規則」と「原理から取り出される熟慮」とをその段階で直接結びつけ得ないとしても、「後に原理として役立つであろう熟慮に敏感になること」⁵²⁾が可能だとするのである。とりわけ、(b)・(c)タイプの徳性の獲得については、このことが当てはまる。

では、これらタイプの徳性を獲得するには、「習慣化」はどのように働くと考えればよいだろうか。しかし、ピーターズはこの場合、基本的には「習慣化」という用語をあてはめることに躊躇している。例えば、「他者への思いやり」のような(b)タイプの徳性への熟慮に敏感にさせるために、他者が苦しんでいる光景に進んで子どもの目を向けさせるということは考えられないからである。ただ、思弁的であることは免れ得ないとしても、他者の苦痛に対して感覚を鋭くすること、いわばそのような敏感さを適切な形式に育てることが、原理的な形式の道徳性の発達にとって一つの重要な領域であることを否定しようとするものではない。

3. 4. 3 自制心の発達：(d)タイプの徳性

結局のところ、ピーターズが「習慣化」について重要な役割を与えるのは、自制心と密接な関係を持つ(d)タイプの徳性である。つまり、誘惑や恐れなどのさまざまな状況と、それによって引き起こされる内的動揺とに慣れ親しむことによって、人々はある種の熟慮から当面の反応を制御できるようになると彼は考える。彼の言葉をもってすれば、「習慣化は、そのような状況のもつ特徴に子どもを慣れ親しませ、また克服されずに喚起されるかもしれない感情を実践的に処理することを可能にする、適切な行為の型を発達させるのに重要なもの」⁵³⁾なのである。その意味において、パブリック・スクールの性格訓練システムをその一例として挙ているが、それは検証可能なことではなく、あくまでもそこに「内在的一般性」を彼が認めているに過ぎない。

以上、ピーターズにおける道徳性の獲得のあり方を、「習慣」の問題と絡めて略述した。そこには既述してきたように、コールバーグと対照的に、ピーターズが多様な道徳性のあり方、あるいは獲得の仕方を容認しているということが明らかである。それはもちろん、経験的に実証できる類のものではなからうが、彼が「習慣」概念の分析と「哲学的心理学」をもって、その明確な構想を示したことは、一定の評価に値すると思われる。

4 総括—ロイスの批判を中心に—

はじめにも指摘しておいたように、ピーターズが当初より哲学的心理学と社会哲学との関心から、道徳教育について一連の説明を発展させたことには、だれも異論を唱えるものではないが、これらの説明にとって基底にあるのは、ハーストも指摘するように「一個の理性的かつ自律的な存在としての人間概念」⁵⁴⁾である。したがって、彼の道徳教育論の特

徴点の第一には、「理性的に普遍性を持った道德性の観念」⁵⁵⁾が挙げられよう。人が自律的な道德的存在であるためには、理性的に導かれた一連の道德的規則であるところの手続き的原理や基礎的諸規則を受け入れざるをえない。その意味では、ピーターズはあくまでも理性主義に立脚していると言えるのである。

しかし、既に述べてきたその手続き的原理や基礎的な諸規則、あるいは相対的規則という、一連の道德的規則に対して、理論的な欠陥があることも多くの論者の指摘する通りである。例えば、ロイス(Royce, R. J.)は、その実践的側面からいくつかの困難点を指摘している。それを簡略にまとめて箇条書きすれば、

(1) 二つないしはそれ以上の手続き的原理が、ある状況で適切であって、しかもそれらが衝突しているところでは、それらの諸原理の一つは侵害されるに違いない⁵⁶⁾。一步譲って、手続き的原理が特別な指令を準備するのではなく、理由づけを適切にさせるところの熟慮を準備するのだというピーターズの主張を受け入れたとしても、手続き的原理が道德的ディスコースと非-道德的ディスコースとの識別根拠を提出することはあっても、道德的ディスコース内での意見の識別を見出す根拠を提出することはできないのである⁵⁷⁾。

(2) ピーターズの著作を見る限り、基礎的諸規則を構成する内容が明晰判明でない⁵⁸⁾。さらにここでも競合する諸規則間でなされる選択に対して準備されうる理由づけが存在しないのである。また逆に言えば、例示されている基礎的諸規則のうち、時間厳守や盗みに関する諸規則と殺人に関する諸規則が同じように社会にとって重要であるということも根拠がないと言える⁵⁹⁾。

(3) ピーターズは、道德性の形式と内容とを区別して考察しているが、だからといってそこから何が道德教育の内容を構成するかは、正確に示されてはいない⁶⁰⁾。手続き的原理との関連から導出される道德教育の内容を勘案しても、ピーターズが避けようとした「教え込み」を回避することに成功してはいない⁶¹⁾。

(4) ピーターズは道德性を考察するにあたって「理性的かつ自律的な」人をその基底に置いているということもあって、彼の諸原理は、存在を無視されている人々(=社会的弱者)、即ち彼の諸原理に同意しない人々がどのように取り扱われるべきかに関して何ら手引きを与えてはいない⁶²⁾。

などということになる。

このような批判は同時に彼の道德教育論の第二、第三の特徴を示していることにもなる。例えば、(1)や(2)からは、彼の把握する道德性が、明らかに多元的であり、相対主義的性格を帯びたものであることを如実に示している。ロイスは、その点を総括して「内包される諸原理が複数であるということはたった一つの原理だけに頼る理論よりもより広範な訴えを持つかもしれない一方で、そのような相対主義は、(こうした)反対を断言するための妥当な理由づけがないにも関わらず、誰もが何らかの反対すべきものを見つけるかもしれ

ないところでは、ディレンマが生ずることを確実にする」⁶³⁾と論難しているが、的を得たものであろう。ただ、そのような諸原理の内に体系化することがピーターズの意図ではなかったであろうことも、今までに記述された部分から推測しうるところでもある。

また、道徳性の中味にも関係してはいるが、(3)からは、道徳教育の内容や方法についてもその特徴として多様性を垣間見ることができる。ピーターズにとって、理性的な道徳性をもった人間として自律するためには、少なくとも一連の諸原理を理解したり、敏感になったりすることが要請されるわけであるが、それは先の「道徳教育のパラドックス」の指摘にもあるように、一義的に可能なわけではない。つまり、ある価値観を押しつけることや、子どもの成長を待つことで達成されるとは考えていないのである。したがって、コールバーグ流の認知的な発達理論を受け入れつつも、それだけでなく、道徳的規範を教えることとして習慣や伝統というものの要素の援助を期待しているのである⁶⁴⁾。それは、彼の「イニシエーションとしての教育」からの当然の帰結でもある。ただ、彼の非難の対象であった「教え込み」の回避に、結局のところ成功していないというのは、その概念分析の内実とともに改めて問われなければならない問題であろう。

しかし、一方でロイスの(4)の批判は、ある意味で一層深刻である。そのことは、ピーターズの「教育」概念が、イギリスの伝統的な教育観、言い換えればリベラル・エデュケーションに立脚しており、彼の道徳教育論もその域を出ていないという指摘であるが、大きな問題として残されていると言えよう。

以上、ロイスの批判からピーターズ道徳教育論の特徴を浮き彫りにさせようと試みてきたわけであるが、これらのことを通してもう一つ言えることがある。それは、彼の道徳教育論が、実践的には極めて脆弱に見えるということである。基本的に日常言語の分析を通して、道徳性や習慣の中味を明晰にしようと努めたことは評価されうるが、子どもを目の前にした日々の実践という観点では確かに教師や親は、心もとないと感じることがあってもしかるべきであろう。その意味では、明らかにコールバーグ理論の方が実践には移し易いと言える。

しかし、そのような観点からピーターズの道徳教育論を他の道徳教育論と比較することも問題なしとはしない。とりわけ、道徳教育という人間の生き方に関わる独特の磁場において、容易に実践的であることが決して良いとはかぎらないからである。少なくとも、道徳教育の分野で何らかのドグマに陥ることなく、ある確かさをもって歩みを進めるとすれば、ピーターズのようなメタ・レベルからの検討モデルは決して意味を失っていないと思われるのである。ただ、「言語の限界が意味の限界である」というヴィトゲンシュタインの言表を待つまでもなく、ピーターズが道徳教育論においても同じように自らの習慣や伝統の中に捕らわれたことは、やはり成否を考慮せずとも教育における理論と実践との一つの調停のあり方を示しているのではないかと思われる。

また、彼の立論形式からの教育における理論と実践の問題も存在する。つまり彼はその「言語ゲーム」としての教育観を基盤としながら、経験諸科学における洞察も加え、極めて広範で粘り強い分析を試みているとは言える。しかし、果してこのような彼の思弁性がどこまであてはまるのか、あるいはどこまでが経験的な問題なのか、といったことはいかにも判然としないのである。それは彼が哲学者であり、心理学者でもあるという事情もあろうが、思弁的問題と経験的問題との接点をどう扱うかということに関わってそこに議論

の混乱は避けられないのである。おそらく彼が経験領域を含め、実践へのコミットが前提としてあるためであろうが、ここではただ、彼が哲学者として経験諸科学に対して肯定的にコミットしているということの評価すべきではあろうと思われる。哲学の思弁性にのみ頼るといいうのも、今や新たな超越論化とみなされる可能性がある。

[註]

- 1) Hirst, P. H. :Richard Peters' contribution to the philosophy of education. In:Cooper, D. E. (ed.):*Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 31.
- 2) ピーターズの道徳教育論については、以下に示されるような有力な先行研究がある。それを下敷きにして、教育における理論と実践の問題から論及したことをはじめに断っておきたい。
東敏徳「ピーターズの道徳教育論の意義」
(教育哲学会編『教育哲学研究』第54号, 1986年所収)
林泰成「分析哲学と道徳教育－R. S. ピーターズの道徳教育論を中心に－」
(佐野安仁・荒木紀幸編著『道徳教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)
林泰成「ピーターズのコールバーグ批判－教育目的論と道徳教育論の検討を通して－」(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年所収)
- 3) Hirst, P. H., op. cit., p. 31.
- 4) 林泰成「分析哲学と道徳教育－R. S. ピーターズの道徳教育論を中心に－」
(佐野安仁・荒木紀幸編著『道徳教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)206頁。
- 5) Peters, R. S. :The Paradox of Moral Education. In:Niblett, W. R. (ed.),
Moral Education in a Changing Society, Faber & Faber, 1963.
(安斉伸・平野智美訳『変動する社会の道徳教育』福村書店, 1967年所収)
- 6) *ibid.*, p. 47. (邦訳: 48頁)なお, 訳文は翻訳書を参照しつつ, 原文より訳出し直した。
- 7) *ibid.*, p. 47. (邦訳: 49頁)英語圏における 'morals' と 'ethical' との用語の内包関係は, 日本語の「道徳」と「倫理的」とのそれに半ば対応していると考えて, この場合論を進めてよいかと思われる。
- 8) *ibid.*, p. 47. (邦訳: 49頁)
- 9) *ibid.*, p. 48. (邦訳: 50頁)
- 10) *ibid.*, p. 48. (邦訳: 51頁)
- 11) *ibid.*, p. 49. (邦訳: 52頁)
- 12) *ibid.*, p. 51. (邦訳: 55頁)
- 13) *ibid.*, p. 51. (邦訳: 55頁)
- 14) *ibid.*, p. 51. (邦訳: 55頁)
- 15) *ibid.*, p. 52. (邦訳: 57頁)
- 16) *ibid.*, p. 50. (邦訳: 53頁)
- 17) Peters, R. S. :Moral Development and Moral Learning. In:*The Monist*, Vol. 58, No. 4, 1974. この論文に, ピーターズの多くの道徳教育に関する論文の中でも, 主要な論点が掲載されていると, ハーストは指摘している。

- cf. Hirst, P. H. :Richard Peters' contribution to the philosophy of education. In:Cooper, D. E. (ed.) :*Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 31.
- 18) Peters, R. S. :Moral Development and Moral Learning. In:*The Monist*, Vol. 58, No. 4, 1974. (In:*Moral Development and Moral Education*, George Allen & Unwin, London, 1981, Chapter 7, p. 140.)
- 19) *ibid.*, p. 142.
- 20) Hirst, P. H. , *op. cit.*, p. 31.
- 21) *ibid.*, p. 32.
- 22) 例えば, 次のような論文が挙げられる。
 Royce, R. J. :R. S. Peters and Moral Education, 2:Moral Education in Practice. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 13, No. 1, January, 1984.
 東敏徳「ピーターズの道徳教育論の意義」
 (教育哲学会編『教育哲学研究』第54号, 1986年所収)
 林泰成「分析哲学と道徳教育－R. S. ピーターズの道徳教育論を中心に－」
 (佐野安仁・荒木紀幸編著『道徳教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)
- 23) Peters, R. S. , *op. cit.*, p. 143.
 なお, 林泰成も, 以下の論文で同様のことを略述している。
 「分析哲学と道徳教育－R. S. ピーターズの道徳教育論を中心に－」(佐野安仁・荒木紀幸編著『道徳教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)。また, 次のピーターズの文献は, 道徳教育の形式と内容について, 直接的に取り扱っている。(ただし, 上記に挙げたピーターズ論文との重複も多い。)
- Peters, R. S. :Form and Content in Moral Education. In:*Authority Responsibility and Education(3rd.ed.)*, George Allen & Unwin, London, 1973.
- 24) Peters, R. S. :Moral Development and Moral Learning. In:*The Monist*, Vol. 58, No. 4, 1974. (In:*Moral Development and Moral Education*, George Allen & Unwin, London, 1981, Chapter 7, p. 144.)
- 25) *ibid.*, p. 145.
- 26) Peters, R. S. :The Paradox of Moral Education. In:Niblett, W. R. (ed.), *Moral Education in a Changing Society*, Faber & Faber, 1963, pp. 52-53.
 (安斉伸・平野智美訳『変動する社会の道徳教育』福村書店, 1967年所収)57頁。
- 27) Oakeshott, M. :*Rationalism in Politics and Other Essays*, London, Methuen, 1962, pp. 308-311.
- 28) Peters, R. S. , *op. cit.*, p. 54. (邦訳 : 59頁)
- 29) *ibid.*, p. 54. (邦訳 : 59頁)
- 30) *ibid.*, pp. 54-55. (邦訳 : 60-61頁)
- 31) *ibid.*, p. 55. (邦訳 : 61頁)
- 32) *ibid.*, pp. 55-56. (邦訳 : 61頁)
- 33) *ibid.*, p. 59. (邦訳 : 66-67頁)
- 34) cf. *ibid.*, p. 59. (邦訳 : 67頁)

- 35) Peters, R. S. :Moral Development:a Plea for Pluralism. In:Mischel, T. (ed.):
Cognitive Development and Epistemology, Academic Press, 1971.
(In:Peters, R. S. , *Moral Development and Moral Education*, George Allen & Unwin,
London, 1981.) (上野直樹訳「道德性の発達—多元論の弁護—」永野重史編『道德性の発達と教育』新曜社, 1985年所収)。ここでの習慣についての考察の多くは, この文献に負っている。
- 36) *ibid.*, p. 96. (邦訳: 143-144頁)
- 37) *ibid.*, p. 94. (邦訳: 141頁)
- 38) *cf. ibid.*, p. 97. (邦訳: 144頁)
- 39) *cf. ibid.*, pp. 98-99. (邦訳: 146-147頁)
- 40) *ibid.*, p. 98. (邦訳: 146頁)
- 41) *ibid.*, p. 100. (邦訳: 149頁)
- 42) *ibid.*, p. 101. (邦訳: 149頁)
- 43) *ibid.*, p. 102. (邦訳: 151-152頁)
- 44) *ibid.*, p. 103. (邦訳: 152頁)
- 45) *ibid.*, p. 104. (邦訳: 153頁)
- 46) *ibid.*, p. 103. (邦訳: 153頁)
- 47) *ibid.*, p. 111. (邦訳: 163頁)ここでの概要は, ほぼこの文献に負っている。
- 48) *ibid.*, pp. 104-109. (邦訳: 154-160頁)
- 49) *ibid.*, p. 105. (邦訳: 155頁)
- 50) *ibid.*, p. 105. (邦訳: 155頁)
- 51) *ibid.*, p. 106. (邦訳: 156頁)
- 52) *ibid.*, p. 106. (邦訳: 157頁)
- 53) *ibid.*, p. 108. (邦訳: 158頁)
- 54) Hirst, P. H. , *op. cit.*, p. 31.
- 55) *ibid.*, p. 31.
- 56) *cf. Royce, R. J. :R. S. Peters and Moral Education, 2:Moral Education in Practice.*
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 13, No. 1, January, 1984, p. 10.
- 57) *cf. ibid.*, pp. 10-11.
- 58) *cf. ibid.*, p. 12.
- 59) *cf. ibid.*, p. 13.
- 60) *cf. ibid.*, p. 13.
- 61) *cf. ibid.*, p. 14.
- 62) *cf. ibid.*, p. 15.
- 63) *ibid.*, p. 15.
- 64) 「習慣」や「伝統」についてピーターズに大きな影響を及ぼしたオークショットは, 論文「政治における合理主義」(1947年)で次のように「合理主義者の道德」を規定しながら, 批判している。即ち, 「合理主義者の道德は, 道德的理想を自覚的に追求する道德であり, 適切な形態の道德教育とは, 教戒つまり道德諸原理の呈示と説明によるものである。これは, 習慣の道德, つまり道德行動の伝統に無意識に従うことよりも高い道

徳(自由人の道徳—人気取りのはったり言葉にはきりが無い)であるとみなされるが、実際にはそれは、技術におとしめられた道徳であり、行動の教育ではなくむしろイデオロギーの訓練により獲得されるものなのである。」(オークショット, M. 著 [嶋津格他訳] 『政治における合理主義』勁草書房, 1988年, 35-36頁)と。この場合、もちろんはじめにオークショットの言う「合理性」概念について吟味する必要がある。しかし、ピーターズが理性的な道徳性を信奉しつつもこのようなオークショットの「合理主義」批判、言い換えれば「伝統」観の是認を配慮していることに間違いはない。むしろ、ピーターズの中ではそれらほうまく調停されていると捉えるべきであろう。

第6節 オークショットの教育論—ピーターズにおける道德教育論の基底—

1 はじめに

昨今の英国における教育哲学の動向を本邦において明細に論述したものとして、宮寺晃夫の主著『現代イギリス教育哲学の展開』(1997年)をあげることができる。そこでは戦後英国の教育哲学が「分析的」手法をもって60～70年代にかけて隆盛を迎えたが、80年代以降価値観の多様化と「多人種化社会」(multiracial society)の出現に伴い、教育論議の収斂へ向けて「規範的な観点」¹⁾が注目されるに至ったことが、ホワイト(White, J.)の一連の著作を綿密に吟味する中で打ち出されている。

もっとも、その間の多文化・多民族教育へのシフトや教育問題に関する文化葛藤の状況は教育社会学の立場からもいくらか散見されるにおよんでいる²⁾。こうして教育哲学が関連諸科学のパラダイム転換や教育現実の変化に伴って否応なく対応を迫られ続けるのは止むをえないとしても、教育哲学の底流にある通奏低音を明らかにすることは「思想史」という枠組みに押しとどめられるだけでなく、依って立つ学問分野の基層をなすものと思われる。そこで本節では一見迂回路を辿るようであるが、政治哲学者オークショット(Oakeshott, Michael)の教育哲学に焦点を当ててみたい。

なぜゆえに、オークショットかということが問われうるかも知れないが、その理由はいくつかあげられる。まず第一に、戦後英国教育哲学界にあつて「教育哲学」を一学問分野として独立させ、独特の道德教育論を展開したピーターズ(Peters, R. S.)の功績は確固たるものがある³⁾が、その教育学的理解についてはオークショットの「伝統」観に決定的に影響を受けているとされている⁴⁾こと。また、その教育学的理解も今なおリベラリズムの伝統の中で脈々と流れていること。第二に、オークショット自身は1990年89歳でその生涯を閉じたわけであるが、相前後して彼についての論及が多く見られ⁵⁾、いわば「オークショット・ルネサンス」を創出していること。ことさらにそのブームを取り立てようとするものではないが、昨今の「リベラリズム再考」の機運の中で彼をどのように位置づけるにしても、再評価的色彩が強い⁶⁾ことは否定できない。第三に、彼の教育理論についてはフルー(Fuller, T.)によって、『リベラル学芸の声』(*The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, 1989)として編集されているが、今日注目を集めているトピックの一つであり⁷⁾ながら、未だ十分には明らかにされていないこと、などである。このような事情に見るかぎり、オークショットの哲学は、政治哲学のそれと決して限定されるものではない。

ただし、以上のような理由でもってオークショットを取り上げるにしても、一世紀近くに渡って英国の政治哲学界に君臨したオークショットの思想変遷の全体像を掌握することは筆者のめざすところでもないし及ぶところでもない。そこでここでは方法論的にピーターズの論文「マイケル・オークショットの教育哲学」(Michael Oakeshott's Philosophy of Education, 1981)を縦軸として、さらに一連のオークショットの教育論文を横軸として交差させながら、そこに見られる思惟を析出させることで、ピーターズらに与えた教育学的理解の「伝統」観に迫りたいと考える。

結論としては、「リベラリズム的合理主義者」(liberal rationalist)⁸⁾として認知されるピーターズにしても、また彼に続く一連の英国の教育哲学者にしても、その分析的手法

や合理主義的思考からもはや撤退することはないであろうが、それらを包含する底流としてオークショット的な懐疑論や伝統観を息の長い水脈として彼らが享受していることを示したい。

2 オークショットの経歴と著作

1990年12月のオークショットの逝去に対する公けの反応は彼が生前に受け取ったものに比して対照的であった⁹⁾というアンビヴァレントな報告を待つまでもなく、彼自身は英国の政治哲学者・政治思想家である以外に通例どんなカテゴリーにも当てはまらない人物である。つまり、「彼はほとんど伝統的な信念を持たない伝統主義者であり、多くの実証主義者よりも一層懐疑的な理想主義者であり、リベラリズムを拒絶する自由の愛好者であり、ロックよりもヘーゲルを好む個人主義者」¹⁰⁾なのであった。ここでは、オークショットの教育学的思惟を理解する一助として、彼の経歴について簡単に触れておくことにしよう。

マイケル・オークショットは、1901年イングランドのケント州チェルスフィールド(Chelsfield)に生まれ、フェビアン協会の著述家ジョセフ・オークショット(Oakeshott, Joseph)を父に持っている。ケンブリッジ大学で歴史学を修め、23年優秀な成績で卒業後は25年より同大学のフェローとなり、29年からは歴史学の講師を勤めている。第二次世界大戦従軍後、49-50年まではオックスフォード大学で教鞭をとり、1951年に対照的とも言える学風のハロルド・ラスキ(Laski, Harold)の後を継いでLSE(ロンドン・スクール・オブ・エコノミクス)の政治学教授のポストに就いた。以後69年に克蘭ストン(Cranston, M.)にこのポストを譲るまで、悠然としてその独特の政治哲学を論じ、今日英国ではOakeshottiansと呼称される一群の政治理論家を生み出すほどまでになっている¹¹⁾。その間66年には英国学士院特別会員にも選出されている。引退後も旺盛な研究・著作活動は衰えず、円熟した完成期へと向かうこととなる。

このように概観してみてもわかるように、同世代の亡命を余儀なくされた思想家たち(例えばポパー, K. R.)と比較すれば、オークショットの経歴そのものは「さしてドラマティックでもなければ魅力に富んだものであるともいえない」¹²⁾。しかし、両大戦を通じて培った彼の思想的経歴は、本邦における矮小化された「保守主義者」としてのイメージだけで捕らえきれぬものではないことは付言しておいてよからう。

そのことは彼の著作活動を丹念に辿っていくことに譲らなければならないが、大別すればその活動は大きく前期と後期とに区分される。前期の主要な著作は『経験とその様態』(*Experience and its Modes*, Cambridge U. P., 1933)である。そこではかなりの量をヘーゲルとその真理論に負いながら、認識論としての「経験の諸様式」を論じている。オークショットによれば、人間は経験の「様式」として知られている限定されたパースペクティブを通して世界を眺めるといふ救いがたい傾向をもっており、それぞれの「様式」は与えられた興味の点から眺められる経験の全体についての特別で同質の描写を構成する。とくに親しまれ形づくられた「様式」として、「実践(道徳)・科学・歴史・詩歌」の四つを列挙しているが、哲学的パースペクティブのみが全体性としての経験の観点からそれらを再解釈し個々の「様式」の論理的形式を明らかにすることになる。したがって、彼にとって、哲学は完全な知識体系の構築ではなくて、「説明」なのである。このような哲学的な枠組みや態度は後期の著作においても継続・深化されていく。

オークショットの後期の著作は、『政治における合理主義』(*Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962)と『人間的行為について』(*On Humann Conduct*, Oxford U. P., 1975)に代表されるが、これらは政治的活動の解釈における一貫性の原理を求めて、彼の哲学的方法を政治学研究にあてはめたものにほかならない。そこでは周知のように彼が「合理主義」と呼ぶところの政治の理想像に対して鋒先が向けられる。つまり、そこではある種の主知主義者、言い換えれば「政治の世界に知性的な青写真をあてはめることができると考える人や、具体的な諸問題を抽象的な一般化の光によって解決できると考える人」¹³⁾を批判の対象としている。

それではオークショットはその「合理主義」に代わって何を政治的行為の規準と見なすのか。それは「伝統的な行為のやり方について臨機の才を用いる」¹⁴⁾とあるように、極めて伝統的で実践的な知識である。オークショットにとって、少なくともこの世はありうべき最善のものであって、そこには「最も少ない害悪を選択する」という「修繕の政治学」がついてまわることになる。ただし、誤解を招かぬように付言すれば、その系列を保守主義者バーク(Burke, E.)のそれに重ね合わせることはできない。なぜなら、バークのようなキリスト教的、自然法的な抽象概念における信念を持っているのではなく、オークショットは自らの哲学における懐疑論の結果として保守的だからである。クランストンに言わせれば、彼と同質の心的態度として重ね合わせられるのは、むしろヒューム(Hume, D.)のそれであって、神でも、自然法でも信頼すべき何ものも見出せなかった結果、伝統、習慣、そして風習を几帳面に信頼したのである¹⁵⁾。こうしたオークショットの懐疑的な保守主義は、ドグマ的でもなく寛容なものであるが、これが彼の教育論に通底していることを指摘することにとどめておこう。

3 オークショットにおける教育の一般的構想

さて、ピーターズはオークショットの教育哲学についていわゆる技巧的な能力とは識別される独特の嗅覚に着目しながら、一方でその文芸的な妙技、ある種の体系的な捉えどころのなさに逡巡しつつも、自らの見解として「彼の著作にたいへん影響を受けてきた」¹⁶⁾ことを認めている。では、オークショットの教育哲学はどのようなものなのであろうか。ピーターズの視角を通してまずはその核心部分に迫ってみよう。

オークショットが教育について語る時、まず「人々の文明化された遺産」言い換えれば、「感情・信念・心象・観念・思考方法・言語・技術・実践そして活動方法の蓄え」¹⁷⁾に着目する。何となれば、「教育とは、指導と節制とによって、自分自身について認識し自己を形成するための学習過程である……(中略)……、その中で我々は「文明」と呼ばれるものに向かいつつ、その過程で文明にふさわしい自らの才能や素質を発明し、それを開発し用いる」¹⁸⁾からである。したがって、何の文脈もなく自己を形成しようとすることは不可能であると断言する。つまり、「教育はこのような文明化された遺産の中へと新しい世代を手ほどきすること(initiation)」¹⁹⁾にあるのである。これは紛れもなく有名なピーターズ・テーゼに連結してくる。しかし、オークショットもこのイニシエーションを、人々を鑄型にはめる過程や、習慣化し形骸化した方法でこの遺産を伝えることとは見なしていない。また、生物学的な遺伝的資質の発現や「自己実現」さらには「個々の可能性の発達」という進歩主義の用語にも置き換えるわけではない²⁰⁾。その意味では後にピーターズの教

育の規準によって指摘されるところの「伝達の手続き」が問題なのである。

ところが、彼のイニシエーションについての説明は幾分遠回しで比喩的さえある。例えば、「もし我々が教育を文明化へのイニシエーションと認識するならば、我々は教育を、物質的・情緒的・道徳的そして知的な遺産についてその方法を学ぶこととみなすであろうし、人間の言語の多様性を認識したり、その多様性が織りなす会話に参加するための学習とみなす」²¹⁾のであると。ここでは教育を文明化された遺産の中へのイニシエーションと認定しつつも、「会話」というメタファーが用いられている。オークショットがそれを用いる理由としてピーターズは三点を挙げている。要約すれば、

- (1) 「様式」に匹敵する、科学・詩歌・歴史・道徳といったさまざまな「声」が存在するということ。
- (2) 横断的な学問の会話なしには大学(university)の機能は果たし得ず、一つの思考「様式」へ討議を制限することに危険性があるということ。
- (3) 諸々の「声」の間の諸関係が断言や拒否の声ではなく、承認や調停という会話的關係であること²²⁾。

ということになる。

「討議」や「対話」ではなく、「会話」がオークショットにとって教育によって目指されるべき究極の言語空間とみなすことができようが、少なくともこのような諸々の「声」ないしは経験の「様式」に創造的に分け入り、会話的關係を取り結ぶことが「文明化へのイニシエーション」すなわち「教育」なのである。その結果、さらにオークショットにとっては各々の「様式」が持つところの、明確に特徴づけられる「言語」や「作品」が、教育のタイプ—学校教育・職業教育・大学教育—を限界づけることになる。

4 教育のタイプ

さて、オークショットにおいて一般的構想として「心情、信念、想像、知性そして活動についての人間の遺産の中へと新参者を慎重にイニシエイトすることが結果として起こるとき、教育は始まる」²³⁾と言われる。ここでは、「言語」と「作品」によって区別される教育のタイプを一瞥していくつもりであるが、オークショットは別の箇所「学校」そのものの観念を問題にしている。まずは議論の前提としてオークショットにおける「学校」観を抽出しておこう。彼によれば「学校」は次の五つの観念に特徴づけられる。

- (1) 知的で、想像的なさらには道徳的で情緒的な遺産の中へと真剣で秩序正しいイニシエーションがなされることである。
- (2) 学問によって学ぶための契約である。
- (3) 学習者の直接的で、ローカルな世界と彼に配慮を与えるところの最新の関心や動向とは距離が置かれている。
- (4) 教師と学習者との間のパーソナルな取り引きが行われるところであり、唯一欠くことのできない装備は教師である。
- (5) 多かれ少なかれ忠誠や敬虔そして愛情を引き起こすそれ自身の伝統とともに、教師

と学習者の歴史的な共同社会である²⁴⁾。

ここに取り上げられている各項目は、「スコール」(*scholē*)という本来の字義や中世の修道院付属の学校にその淵源をもっており、分析的な側面はあるが「一般教養科目」(*liberal arts*)的な色彩が強いことは否定できない。また、「学校」において唯一欠くことのできない教師によって意図された何らかの価値が学習者によって学ばれることを期待していることから、先後関係はともかくもピーターズ的な「教育の規準」に収束していくことも指摘しておいてよかろう。学校の社会化が進行する中で「教育はなにものをも教えないための活動になる」²⁵⁾ことを危惧しつつ追認するのは従来の伝統的な「学校」観なのである。

そういう「学校」や「教師」認識を土台として、教育のタイプが「言語」と「作品」の区別に応じて展開されると考えてよかろう。

4. 1 学校教育

オークショットは、学校教育という枠組みで初等・中等教育を念頭に置いていると考えられるが、先の「言語」と「作品」の区別から言えば、学校教育は主として異なった「作品」へのイニシエーションと関係すると考えている。基本的な技術を習得した後で、子どもは文明化のための知的な遺産を享受し始めるばかりでなく、それを使用し始める。しかし本当にその使い方を知って獲得したものではない。「学習するとはいろいろな使い方が隠されたままの、生の材料を借りてきている」²⁶⁾ようなものである。

その上で彼は学校教育に特別の機能を課している。それは「人が何か言うべき重要なことを持つ前に話すことを学習することであり、しかも、教えられることは必ずしも理解されることなしに学習されうるという性質を持っていなければならない」²⁷⁾のである。また、学校教育は特別な方向づけがなされるものではなく、また依然として「個人の才能や素質と関係するものではなく……(中略)……自分自身の好みに従うことは許されない」²⁸⁾のである。

ここでは学校教育における逆説的な学習－教授の関係が指摘されているが、残念ながらオークショットの言及はここにとどまっている。したがってピーターズは叙述を進めるにあたってこの部分に対して明らかに不満を表明している。つまり、個々の適性や才能について何ら説明が与えられないとすれば、それはエリート教育であって、有効なイニシエーションの鍵となる「動機づけ」について説明が必要だとするものである。「学校段階でのカリキュラムの内容は、個人の興味や好みによっては決定されえないこと、さらに我々の共通の遺産の「核心」は少なくともすべての人に伝えられなければならない」²⁹⁾とするオークショットの意図は認めつつも、ピーターズは共通の遺産の範囲内においても個人の適性に対する多くの余地を残しているとし、デューイ支持者や「発見学習」の心奉者によって唱導される学習のタイプを頑なまでに否定しはしないのである。これはピーターズの〈心理学の哲学〉(*philosophy of psychology*)への関心を踏まえれば至極当然のことであろう。

4. 2 職業教育

オークショットによれば、学校を卒業後も教育は続き、分岐しうる二つの道がある。それが「職業」教育と「大学」教育である。両者は異なった教育であるが、互いに相補的でもある。

文明は一方の観点からみれば、「現在の生活様式を規定し可能にしている技術の集まり」³⁰⁾とすることができるが、「職業」教育はこうした技術が習得される過程として把握される。ただし、これらの技術を学ぶ目的は文明の全資本の中から必要とされる部分を借りてきて、それを学び、利殖を生み出すことにあるわけで、現在の技術と知識に水準に限定される。

ここでオークショットは、「言語」(思考様式)と「作品」あるいは「テキスト」の区別を用いて、「職業」教育についてその説明を敷衍している。つまり、「職業」教育で学ばれるのは「言語」ではなく、ここでも「作品」であり、「習得されるのは権威によって決められる知識であって、それを生み出した思考様式に習熟することではない」³¹⁾。せいぜい情報を得るために「作品」や「テキスト」を読むのであって、創造的に思考したり、新しいことを語ったりするために生きた「言語」を学ぶのではないのである。その意味からすれば「職業」教育は「人々を現代生活の特定の場所に適合させ、現代のニーズを満たすための教育」³²⁾ということになる。

オークショットのこのような説明に対してピーターズは、一般的には受け入れられやすいものと言及しつつも、「教育」と「訓練」という概念分析的な観点から批判している。周知のように、彼の「教育」概念の分析からいけば、「教育」はいくらかの諸原理の理解とその展望を含んでいなければならず、オークショットの説明では「職業」教育(下線筆者)に当たらないというわけである。

4. 3 大学教育

オークショットの区分によれば、大学教育こそが「作品」の教育ではなく「言語」の教育ということになる。なぜならそれは説明言語あるいは思考様式の使用と習得に関わっており、さまざまな思考の「様式」は同化されるべき「作品」として教えられるのではなく、異なった探究のタイプがその中へと案内される「言語」として教えられるからである。その上で、彼は大学の要点を四つ挙げている。要約すれば次のようになる。

- (1) 大学とは、文明という知的資本全体を尊重し関与する人々の集まる場所である。大学は単に知的遺産を保つばかりではなく、無視されてきたものを回復し、損なわれたものを修繕し、再構成し、再投資する場である。
- (2) 大学において知的資本は、さまざまな思考様式や知的活動としてあらわれるのであり、それらは各々自らの「声」、すなわち「言語」で語り、互いに会話的に関係する。つまり、間接的に承認・調整する関係にある。
- (3) 大学は学問と研究の場であるのみならず、教育の場でもある。それは諸々の絶えざる思考様式や知的活動の探究が会話的に行われている場に自由に入出入りすることを享受することである。
- (4) 大学はアカデミックな教育に従事する人々の集まりであり、その意味で教師の役割が際立っている。教師が教え、伝えうることは思考様式に親しませること、言い換え

れば文明の知的資本全体をなす「言語」に親しませることにある³³⁾。

これらの要点は先述の「学校」観に重なってくる。ただし逆説的ではあるが、大学の主たる機能が思考の様式である「言語」の中へ学生をイニシエイトすることであるとしても、そこには適切な「作品」あるいは「テキスト」学習が欠かせないことを補足している。つまり「職業」教育のように何らかの実践的な目的に使用されるための研究ではなくて、「言語」のパラダイムとして「作品」が取り上げられ研究されることを意図しているのである。

このようなオークショットの大学観に対して、批判として大学の「知識産業」の核としての位置づけや大学の実用的な諸目的を云々する見解が当然予想される。オークショットがあまりにも自由七科を起源とする「一般教養科目」(liberal arts)を念頭に置いた大学を考えている³⁴⁾というピーターズの指摘も正鵠を射ている。しかし、オークショットにしてみれば、実際の行動や処方箋的思考から離れて「思考様式」に親しむという「余裕」を享受することこそが大学教育の固有な性格なのである。むしろ、教育の現代化が進行する中で大学教育に別の外的な性格を与えようとすることは教育の現場から離脱することであるとする³⁵⁾彼の強い危機意識の現れと認識してよかろう。

5 教育の過程

さて、オークショットが文明の資本がどのように伝えられるべきかという問題に専念するとき、彼は学校教育のタイプを「言語」と「作品」の相違によって区分したように、「知識」を二つの類型に区分している。

ただし、そこでこの区分が持ち出される文脈は「合理主義」に対する批判である。彼が攻撃するのは、ベーコン、デカルト以来の「ヨーロッパにおける最も顕著な知的ファッション」³⁶⁾となった近代合理主義である。つまり、理性そのものを否定するのではなく、「理性を「方法」の適用、すなわち「技術」(technique)と同一視するやり方であり、人間の生のさまざまな相を厳密な意味ですべて合理的方法によって解決すべき問題であるとする合理主義の行き過ぎである」³⁷⁾。ということは、彼の意図として物事の処理を問題解決によって果たそうとする「合理主義」に対して、我々が文明化の途上で慣れ親しんできた習慣や伝統という知的スタイルに再考を促そうとする態度に他ならない。そのような枠組みの中で彼の知識類型は論じられることになる。

5. 1 実践知と技術知の区別

オークショットは彼の代表的論文「政治における合理主義」(Rationalism in Politics, 1962)において、「人間の活動はすべて知を含んでおり、一般的にこの知は二種類の知識からなり、その双方が現実の活動に含まれている」³⁸⁾とする。その第一の知識が「技術的知識」(technical knowledge)であり、第二の知識が「実践的知識」(practical knowledge)あるいは「伝統的知識」(traditional knowledge)と称されるものである³⁹⁾。前者は「意図的に学習され、記憶され、実用に移されるものであり、諸ルールへと公式化される」⁴⁰⁾ものである。これに対して後者は、「使用されていることの中にもみ存在し」⁴¹⁾諸ルールへと公式化されることはない知識である。しかし、深遠な知識というわけではない。それ

らのことは、別の箇所でも次のようにも言い換えられている。

「技術的知識は、その語の最も単純な意味において、教えられることもまた学ばれることも可能である。一方実践的知識は教えられることもまた学ばれることもできず、分け与え(imparted)獲得される(acquired)ことができるのみである。それは実践の内にのみ存在し、それを習得する唯一の方法は、名人への弟子入りによる方法である」⁴²⁾。

改めて言うまでもなく、オークショットの要点は知識のあり方を直接的に類型化することにあるわけではない。「政治における合理主義」の文脈に即して言えば、この二種類の知のあり方は、「区別可能だが切り離せないものとして、すべての具体的な人間の活動に含まれる知識の双子の構成要素」⁴³⁾なのであり、「合理主義」的思考において「実践的知識」が知識として是認されないことこそ問題がある。つまり、「技術的知識」のみが「理性」の主権のもとに一人歩きすることを戒めているのである。いわば「実践的知識」の復権を求めることがオークショットの要諦である。

5. 2 教えること(instructing)と分け与えること(imparting)

もちろんオークショットの知識の類型論は、ポランニー(Polanyi, M.)やライル(Ryle, G.)を引き合いに出せば、とりわけ独創的だというものではない。しかし、ここではその類型が教授—学習過程の問題とリンクしてくることに注目したい。そのことについてオークショットが講演「学習と教授」において一層明確化を試みている⁴⁴⁾とピーターズも評価している。それでは、より具体的にオークショットにおいて何が伝えられなければならないのかを見てゆこう。

さて、そこでまず問題になるのが私たちが「知る」、「考える」、「理解する」、「説明する」あるいは「遂行する」などさまざまな種類と次元とに関与すると考えられる「諸能力」である。これらの「諸能力」は単純なものが集合体を為して複雑な能力を構成することもあり、そういう多様性と力動性の中で私たちは日々さまざまな「遂行」を余儀なくされていることになる。そして、オークショットによればそれらさまざまな種類や次元の「諸能力」を構成するものは、「情報」(information)と「判断力」(judgment)との結合としてみなされる⁴⁵⁾。端的に言えば「情報」と「判断力」とが伝えられなければならない中味ということになる。では、それらは何を意味するのであろうか。

まず、一方の「情報」はその構成要素が簡単に認識され、明白な「知識」(knowledge)の要素であり、かつ箇条書きにされうるという点からすれば、先ほどの「技術的知識」と捉えて間違いはなかろう。けれども、その「情報」にとって問題になってくるのが、知識(すなわち特別な能力や技術)に関係する「規則」あるいは「規則的命題」である。この「規則」あるいは「規則的命題」は「情報」の要素の中に異なった方法で供給されており、オークショットによれば以下のように三つの観点から捉えることができる。

- (1) モールス符号のように、規則が遂行できることの1つの条件として知られていない場合。
- (2) 文法上の諸規則のように、規則が正しいか間違っているかという点からその遂行を

評価するための規則である場合。

- (3) しばしば「原理」(principle)⁴⁶⁾と呼ばれうるもので、どんな遂行においても進行していることを説明するために提出される「命題」(proposition)がある。それは決して遂行を成立させている知識の構成要素ではないが、「隠れた理論的根拠」(underlying rationale)を提供する。例示すれば、自転車に乗るときの力学の原理や、道徳的行為の場合の中庸についてのアリストテレスの学説など⁴⁷⁾。

ここでは「情報」の中にこのようなヒエラルキーを持つさまざまな要素が供給されていることが示される。そしてこのような分析を見るかぎり、あらゆる知識において「情報」はその構成要素があるが、それは「漠然とした自覚から明らかになる認識や同一化から、私たちが知っていると言っていることをその中で所持する技術や能力を知らせるための規則や規則的命題にまで至」⁴⁸⁾っていることを示している。

しかし、オークショットによれば、こうした「情報」についての分析で私たちが知っていることのすべてを構成するというわけではない。ここに「情報」がもう一つの「判断力」(judgment)と提携されなければならないという彼の主張と重なってくる。ここでの「判断力」は「無言のあるいは暗に示された知識の構成要素、即ち単に命題において具体的に挙げられないのではなく、命題において区別できないような要素」⁴⁹⁾のことを意味しているが、先述の「実践的知識」とみなしてよい。また、規則の形式では現れないような、「情報」の中では解決されないような知識の構成要素と言っているかもしれない。ともかくもライ尔的に言えば、「方法を知ること」(knowing how)が「内容を知ること」(knowing what)に付け加えられなければならないのである。

さらにオークショットの「判断力」への強調は続く。つまり、その「判断力」は平易に言語化・命題化できないわけであるから、各々個人によって行使される独特の「やり方」(style)を備え、独特の「表現形式」(idiom)を持つことになる。「スタイルに気づかないことは、その人の行動や言動の意味の四分の三を捉え損なったということであり、あるスタイルを獲得していないということは……(中略)……どんな意味を伝えるための能力からも自らを切り離してきたこと」⁵⁰⁾になる。ピーターズの言葉を借りれば、「もし人が「判断力」を発達させていないのであるならば、諸々の技術ばかりか、文明化の思考の形態を特徴づけるさまざまな「言語」さえも獲得していない」⁵¹⁾ことになるのである。このようなオークショットの「判断力」への傾倒は、先の「実践的知識」の復権への論調と同心円上のものであろう。

こうした分析によって教授－学習過程において伝えられなければならない「諸能力」の内実については一定の理解が得られたことと思われる。問題はこうした「諸能力」が教授－学習過程においてどのように伝達されるべきであるかということである。

言うまでもなく、「教師がその中に生徒を手ほどきしようとするところの、人間の業績としての遺産が知識(knowledge)であり、……(中略)……知識は能力の多様性として認識されることであり、その能力の各々において「情報」と「判断力」との総合がある」⁵²⁾というのが、彼の知識観である。したがって、「学ぶこと(learning)はその遺産を継承していくことであり、教えること(teaching)は生徒をその中に慎重に手ほどきすること」⁵³⁾に他ならない。それを踏まえて彼は今までの知識類型に基づきながら教授－学習過程の要点につい

て論じている。まとめると以下の通りである。

- (1) 知識についての二つの構成要素(「情報」と「判断力」)は個別にではなく相携えて伝達され、獲得されうるものである。
- (2) 知識についての二つの構成要素は同じやり方で獲得されうるものではない⁵⁴⁾。

したがって、教えること(teaching)は教授すること(instructing)(ないしは「情報」を伝えること)と分け与えること(imparting)(ないしは「判断力」を伝えること)という二重の活動の中にあり、しかも学習すること(learning)も同様に二重の活動になる(下線筆者)。

上記のように教授—学習の過程は、アンビヴァレントな「情報」と「判断力」という二つの構成要素に着目しながら、相携えつつ違うやり方で習得されるものとして描かれるのである。それは教授すること(instructing)と分け与えること(imparting)の二重の活動としても捉えられることになる。もちろん、教授することは「情報」を伝えることと、また分け与えることは「判断力」を伝えることと対応する。

それではこのような教授—学習過程と捉えたとき、教授者としての教師の仕事についてはどのようなことが考えられるであろうか。オークショットの言及にしたがってここで触れておこう。

まずは「情報」、即ち教授すること(instructing)についてである。オークショットによれば、教師は実際問題「情報」を直接的に使用したり獲得したりする活動に慣れ親しんだ生徒に直面させられることになる。そこでの教師の仕事の第一は「直接的に実践的な意味を持っていないような諸事実に生徒たちを接触させること」⁵⁵⁾になる。それゆえ、教師は生徒にどのような「情報」を伝えるかを考慮し決定する必要があるし、「情報」の構成要素をなすばらばらの事実が修正されるような組織化を行って、それを容易に接近できるようにしなければならない。しかし、生徒の実際的な生活を直接的に利用することによって与えられる組織化についてはオークショットの意図するところではない。ここにはピーターズと同じような児童中心主義への批判が見え隠れしている。とは言え、思想や言語の様式に関しての「情報」の組織化は初心者にはあまりに洗練され過ぎているのであり、結局のところ学校や大学のカリキュラムの「科目」に関しての「情報」の組織化に甘んじざるを得ないというところであろう。

そのほかにも教師の仕事として二つのことが挙げられている。一つは「情報」が生徒に伝えられるところの順序を勘案しなければならないということ。二つめは獲得された「情報」が他の形式の中においても認識されるべく、また関連のある時にはどんな場合にも想起することができるよう生徒を訓練しなければならないということである⁵⁶⁾。この点についてはピーターズも獲得された「情報」の正確さとレディネスという点においてオークショットの考察を追認している⁵⁷⁾。

次に「判断力」についての、即ち分け与える(imparting)ということについての教師の仕事に移ろう。行論において明らかなように、「判断力」は「情報」それ自身ではないにしても「情報」それ自体の組織化の中にもいくらか分け与えられている。また、オークショットにとってはそれは教師の意図的な企てに属することでもある。したがって一般的には「判断力」は「情報」伝達との共同においてのみ教えられることであり、教授の過程で間

接的に分け与えられる副産物ということになる。具体的には、単に判断の仕方や解釈の仕方を示すのではなく、知的な美德を認識したり享受したりすることも含めている。さらにその中でも生徒が最も獲得を困難としているのが、すべての言動や行為において働いている個人の知性、言い換えれば個人のスタイルでありイディオムを見抜くための能力であることも付け加えている。ただし、「判断力」という概念の設定自体からその不透明感が拭えぬようにそれはやはり理屈の上から個別に分け与えられるのでない。実践を通してのみ理解されうるとい性格のものである。オークショットのそれについての言動も暗示的であることを免れない。例えば、次のような表現を借りて教師の仕事を示唆するのみである。

「もしそれが学ばれるのであるならば、それは決して忘れられることはできないであろうし、享受されるために努力して思い出される必要もなからう。それは実際全くしばしばすべて他のものが忘れ去られたときに依然として残されたままのもの、すなわち失われた知識の影なのである。……(中略)……それは情報が伝えられるそのやり方において、声の色調において、教授に付随して起こる身振りにおいて、余談や間接的な言葉において、そして事例によって、でしゃばることなく教え込まれるのである。……(中略)……あらゆる発言の中で働いている個人の知性を求めて聞くことの習慣が、このような習慣を持つ教師を模倣することによって獲得されるであろう」⁵⁸⁾。

まとめれば少なくとも、分け与える(imparting)ということにおいて以下の二つのことが意味されている。つまり、第一には狭義の判断力や好みさらには洞察力のようなものだけが分け与えられるということ。第二に、「判断力」のようなものはただ示される(shown)ことだけが可能なのであって、分け与えるには教師の実例が含まれなければならないということである。

ともかくも、講演「学習と教授」においてオークショットは自らの知識の二類型をもとに教授－学習過程と教師の仕事をそれなりに明細に描いてみせたのであった。1960年代から70年代にかけて集中的に行われた彼の教育言語の分析における核心部分はこのあたりにあると言っても過言ではなからう。ただこれについてはもちろん、ピーターズの立場からすれば異論のあることは否定できない。それは項を改めて次に考察することとしよう。

5. 3 ピーターズの分析

ピーターズは、オークショットの教授すること(instructing)と分け与えること(imparting)との間における区別を明らかに重要な識別であると認めながら、一方でその詳細については明快ではない⁵⁹⁾と不満を述べている。しかし、分け与えるということが、私たちが成し遂げられたことのある種の神秘を暗示したり、何かが成功のうちに学習されたことを指し示すときに、私たちが使用する語句であるとするならば、幾分か概念上の真理であることをピーターズは認めるのである⁶⁰⁾。いわば、ライル(Ryle, G.)の言うところの達成(achievement)語としての意味を分け与える(imparting)ということに付与しようとしているのである。このような分析的な見方がオークショットの意図するところかどうかは疑問である。しかし、分け与えることは教師の成功を指摘しようするとき用いる語句であるとピーターズは見るのである。

一方、オークショットによって分け与えられると考えられるのは「判断力」(judgment)であった。そこにもある種の神秘が暗示され意図されているように思われるが、ピーターズはその「判断力」についても分析のメスを入れる。即ち、「判断力」という語の使用について三つの区分があるとするのである。それを要約すると以下のようになる。

- (1) ブラッドリー(Bradley, F.H.)のような観念論哲学者によって使用されるような一般的な意味がある。例えば、「赤」, 「猫」, 「交通法規の違反」として何かが認識されるような場合である。
- (2) ある言語を用いるという一般的な技術が判断力についてより特殊な意味をもたらす場合がある。その理論的枠組みは審判(judge)によって遂行されるタイプのものである。例えば、診断のとき、機転をきかせるとき、どのゴルフクラブを使うのかを決定するとき、戦争・政治・仕事などでいつもの手順ではことが運ばないようなタイプの状況を取り扱うときなどが考えられる。いわば「判断力」という用語がふつうに連想される時である。
- (3) オークショットによって言及されている、個々の遂行者のスタイル(style)と呼ばれるものがある。これは、個々の知性(intelligence)に注意を引こうとするものである⁶¹⁾。

その上で、ピーターズの批判は続けられる。まず、第(1)の「判断力」の意味において模倣や同一化のような過程によってだけ分け与えられる必然性はないということ。この種の教授はテーチング・マシーンによって遂行されることが可能だというわけである。

オークショットが意図して用いているのは、(2)と(3)の場合である。とりわけ(2)の場合、ピーターズの論点は「判断力」を身につけるための習得方法に向けられる。オークショットは一連の著作の中で形式化された教授ないしは手引書や案内書の使用と対照させて、それをすでに身につけただれかのもとで見習いとして仕えることがこの種の判断力を身につける唯一の方法であると論じる。しかし、ピーターズはその見習い制度が効果的で理解の早い方法であることは認めながらも、唯一の方法であるかどうかには疑問を投げかけている⁶²⁾(下線筆者)。

もしそうだとすれば、判断力が自力で学ぶことができないことが論証されなければいけないが、オークショットはそこまで踏み込んではいないのである。また、オークショットの仮定を前提にすると、判断力を身につけるまでに途方もない長い道のりを想定しなければならなくなる。もちろん対照的にデューイの批判的思考の発達についての説明などは思考形式のパラダイムとして教師の役割を余りにも過小評価し、開拓者の自助努力のイデオロギーに荷担しているという立場を、ピーターズは堅持している。しかし、オークショットにしたがえば独学の人はずべて「判断力」を欠いてしまうことになる。これも奇妙なことであると言って譲らない。

さらに、ピーターズは、オークショットが一般的な学習状況を見落としていることもつけ加えている。例えば、ゴルフやクリケットの教師が自ら最高の名人とは限らない。また、彼らは他人のパフォーマンスについて論評したり、賞賛したりする技術を身につけているのであって、具体的な場面でも「右肘を中にいれて」といった諸規則の反復によって指

導を行うわけである⁶³。必ずしも名人につかなくても「判断力」の上達は可能ということになる。どうも実例によって学ぶとか見習いとして仕えるといったやり方は、オークショット自身が気に入っている学習方法の一般化に過ぎないのではないかという見方もできないわけではない。

結局のところ、ピーターズは諸活動の「限定性」に着目しながら(2)の意味における「判断力」養成についてまとめている。すなわち、ある種の活動が限定的に「目標-志向」的で技術に近似するものであり、初期のイニシエーションが与えられるならば、学習の自助努力的方法について可能性が開かれているということ。しかし、ある活動が具体的な説明や一般的諸原理の履行など無限定的要素が強いものであるならば、必ずしもそうは行かない⁶⁴ということであろう。

さて、(3)についてピーターズは「スタイル」という語が他のものの中にそれを見抜く能力とそれを獲得する能力とを合成したものだという認識を示しながら、オークショットがそれを望ましい特性とだけ結びつけている是認の用語であると分析する。ピーターズによれば、人の「スタイル」は不必要でおそらく些細な、気晴らしをさせるような装飾品なのであって、オークショットはあまりにも「スタイル」に拘り過ぎていたことは確かであるとしている⁶⁵。

以上、オークショットの「判断力を分け与える」ということについて、ピーターズの分析を見てきた。オークショットの説明によれば、そこでは徒弟見習いや技術の伝達について経験的な諸研究の成果が引用されているわけではない。また関係する心理学的プロセスについて(例えば、役割取得、模倣、同一化の理論など)言及するわけでもない。それでは論理的にも心理学的にも読者を未知の領域に導き置き去りにするようなものだ⁶⁶とピーターズの批判は手厳しい。ピーターズによれば、この領域にオークショットがその神秘を暗示したことは教育理論の成長にとって計り知れないとしながら、しかし今後この領域における諸概念の地図化が行われなければならないし、適切な一般概念を導出するために心理学や社会学の理論に及ぶ徹底した探査が必要とされるのではないかというわけである。

6 道徳教育(道徳性についての二側面)⁶⁷

道徳教育についてのオークショットの説明は、「実践的知識」と「技術的知識」とにおける二分法による識別に大きく依存する形で論文「バベルの塔」(The Tower of Babel, 1948)において中心的に展開されている。その意味では同一線上のものと考えてよい。

論文「バベルの塔」ではまず、いかなる倫理学理論、実践的な問題をもその外に置き、ただヨーロッパ文明における道徳的な生の形態のみが問題とされる⁶⁸。それは「二つの理念的な極の混合物」からなり、両者はそれぞれ他方から制約を受けることなく存在しているとみなされる。そしてこの両者が今日のヨーロッパ文明の道徳的な生の形態を形づくっているとされる。その一つは「情緒と行為の習慣」(a habit of affection and behaviour)であり、もう一つは「道徳的規準の反省的適用」(the reflective application of a moral criterion)である。

「情緒と行為の習慣」は習慣的にある仕方で振舞っている人々と共に生きることによって獲得される類の道徳性であり、意識的に自らを振舞いのルールに適合させることや、道徳的理想の表現として認められる行動によるものではない。いわば自ら母国語を話すこと

を学ぶように、自らその中で養育されてきた伝統に思慮することなくつき従うことによって獲得されるものである。場合によってはしばしば「行わないことやある行動をしないよう命ずる趣味の中に現れる」⁶⁹⁾こともある。したがって、この種の道徳性はあらゆる状況の中で躊躇うことなく適切に行為するための力を人々に与えてくれはするが、道徳的諸原理を追求する中で人々の行為を説明したり、防御したりする能力を彼らに与えるわけではないのである。

他方、「道徳的規準の反省的適用」はそれとは正反対に位置する道徳性と考えられる。オークショットによれば、その道徳性は「道徳的理想の自覚的追求」(the self-conscious pursuit of moral ideals)と「道徳的ルールの子省的遵守」(the reflective observance of moral rules)という二つの要素からなるが、自己意識に特別な価値が与えられる点でその区分は同根のものと考えられる。この形態においてはまず、諸々の生活はしかるべき配慮を受けるための問題状況とみなされ、道徳的ルールや理想が言葉で公式化されなければならない。そして人々はこれらの公式化された諸目標を批判に対して弁護する能力を持っていなければならない。しかも、人々はその時その時の生の状況が生ずるたびにそれらの諸目標を適用することになるのである。「実際、道徳的生のこの形態では「伝統」が私たちを最後まで連れて導くことは望まれていないので、その形態における美德は絶え間ない矯正的な分析と批判に行為を従わせることになる」⁷⁰⁾のである。

また、ここでは行為よりも正しい道徳的理想を持つことの方が大切にされるためそれに見合った独特の教育に依存することになる。それはまず第一には、諸理想それ自体の発見と認識における知的な訓練が必要とされる。第二には、これらの諸理想の理論的な取り扱い方についての訓練を必要とする。そして第三にはこれらの諸理想を具体的状況にどのようにあてはめるかについての訓練を必要とする⁷¹⁾のである。しかし、このような教育を施されたにせよ、諸理想と行為との間に避け難い亀裂があることを勘案するならば、幾分か哲学者か自己分析家でなければこの種の道徳的生の完全に共有することはできないのは自明のことであろう。

こうして、オークショットは道徳的生の形態についてその二つのあり方を識別するわけであるが、実際の道徳性においてはこの二つは混ざり合っている。言うまでもなく彼の関心は、「情緒と行為の習慣」よりもむしろ「道徳的規準の反省的適用」のタイプの道徳性が優位を占めている、その生活の仕方を攻撃し⁷²⁾、前者の価値を擁護することに向けられていると言ってよい。

何よりも習慣による道徳性はその安定感に特徴がある。「知覚された硬直した枠組みが存在しないので、それは道徳的諸理想の体系の中の何らかの欠陥や不整合の発見から生ずるような種類の崩壊から免れている」⁷³⁾。要するに固定したものがないため、柔軟であって、変化を受けても崩壊しにくいのである。だからと言って習慣が盲目的だというわけでもない。この種の道徳性は常に状況のニュアンスに対応し、部分的なヴァリエーションのみならず変化を受け入れることができる懐の深さがある。オークショットはこの伝統的な習慣による道徳を類比的に生きた言語が受ける変化になぞらえて説明しているが付言を要しないであろう。

一方、理想からなる道徳性においては、いかに行動するかについての不安定性が常につきまとう。また、この形態において社会は一直線に美德を求めようになり、したがって

遠大な道徳的ヴィジョンを構想し、さらには人々の間で激しい道徳的競争を助長することになる。しかも、可塑性を欠き変化を受けつけないから、自己変容の能力もほとんどない。要するに、オークショットにとって後者は「個人においては危険であり、社会においては破壊的な道徳的生の形態」⁷⁴⁾ということになる。

さて、このような道徳的生の形態について、ピーターズはどのように見るのであろうか。彼は周知のように教育されるべき「価値あるもの」はどのように根拠づけられるのかという問題を論文「教育の正当化」(1973年)をはじめとする一連の論文において専心している。そのことからわかるように、ピーターズはまずオークショットの「諸原理」の概念に鋒先を向けている。それは「諸原理」を因果的に活動の副産物であるとし、それ自身は正当化されえないとする、オークショット独特の相対主義的な確信に由来するものだ⁷⁵⁾とピーターズは断じている。つまり、彼は「諸原理」への懇願は合理主義者の異常であるとするオークショットの奇妙な説明を揶揄し、「諸原理」の適用にとっては「判断力」こそが用いられる場面であり、「諸原理」の背景を想定せずには「実践的知識」さえ理解できないと論じるのである。この辺りからはピーターズの合理主義者としての面目がうかがえる。オークショットの道徳性についての理念型は、きっと過去の遠い時代に私たちの社会で妥当していたかも知れない二つの魅惑的なモデルを特筆したのかもしれないが、現代の産業社会にあってはほとんど妥当しないのではないかと、ピーターズはそれを過去に葬り去ろうとするかのようなようである。

しかしながら、一方で balanサーとしてのピーターズは道徳教育の観点からオークショットの議論を教訓的に受け止めることも吝かではない。彼は、ピアジェ(Piaget, J.)の「道徳的発達段階説」に依拠しながら、オークショットの道徳的生の形態を援用する。つまり、オークショットの道徳性についての議論は修正を要するとしながらも、幼い時期の子どもたちの道徳性はオークショットの「情緒と行為の習慣」に近づかなければならないとし、ピアジェが道徳判断の「超越論的ステージ」と呼んだものを通過してから若者は、「道徳的規準の反省的適用」が発達させられなければならない⁷⁶⁾とするのである。いわば理性の宮殿には習慣の中庭を通って手ほどきされなければならないのである。その意味でピーターズは「オークショットの光輝く伝統的な道徳性についてのスケッチは、そのような合理主義の過剰に対しては健康によい中和剤なのである」⁷⁷⁾と結んでいる。

7 オークショットとピーターズにおける知的風土

こうしてピーターズのオークショット理解を参看にしながら、オークショットにおける教育哲学の梗概を述べてきた。そこでは、オークショットの教育における一般的構想から学問論、知識論、さらには道徳教育論に至るまで一連の広範な思索が展開されている。その正確な位置づけは彼の政治哲学の全体の中で求められなければならないとしても、その特質をいくつか明らかにしておくことは、英国において育まれたきた教育哲学の土壌の特質をも明らかにすることに繋がるものと思われる。

まずは、オークショットの教育における哲学的理解についてである。それは最初の名著『経験とその様態』(1933年)において探究され、さらには『人間的行為について』(1975年)において仕上げられたところの、人間の経験についての哲学的理解から生じており、またそれを前提にしているということである。少なくとも人間の活動についての明確な特徴

を同定することは、常に彼の哲学的探究の中心にあった⁷⁸⁾のである。例えば、次の有名な一節は、彼についていわゆる「保守主義者」というレッテルを増幅させはしたが、そのような捉え方すらも一面的なものとして退ける象徴的な表現である。

「人間は果てしもなく底も知れない海原を航海している。そこには避難できる停泊港も投錨のための底地もない。出港地もなければ定められた目的地もない。その企ては船を水平に保って浮かび続けることである。海は友にもなり敵にもなる。そして船乗りの技量は、どんなに悪意に満ちた状況でさえも友とすることができるように、伝統的な行動様式を資源として使いこなすことにある」⁷⁹⁾。

確かに人間理性の不完全性に対する信念を根底に置いた世界観あるいは人間観であり、そこを起点にして人間の行為(実践)を模索しているという点でまた「非合理主義」という言い回しも外れているとは言えない。しかし、先述したようにそれはむしろヒューム的な懐疑論の結果であることを踏まえなければならない。そこには人間存在の核心にまで迫ろうとするオークショット独特の存在論が胚胎しているわけで、ピーターズとの関心の層の違いを、あらためて認識せざるを得ない。少なくともこの混沌とした無秩序の世界を言語によって分節化し、秩序づけようとするのが私たち人間のあくなき姿であるとするならば、二分法(ディコトミー)による世界分割化はオークショットにとってまさに「バベルの塔」以外の何物でもなく映じたことであろう。どちらにせよ、教授や学習について明確な特徴を求めることは彼の人間についての深い哲学的探究とは不可分であるということである。

一方、ピーターズの関心はあくまでも教育学的言説についての認識論的関心に縮減される。つまり、ピーターズは自己の教育学における認識論的問題においてはその「概念分析」という方法論も含めて合理主義的に理論構成を進めているのである。したがって、「オークショットの教育哲学」は各々の場面でピーターズによって「概念分析」の俎上に載せられ、彼流に吟味し直されている。ピーターズには概念の明確化によって教育論議に客観的、公共的な共通の土俵ができるというリベラリズムの立場への信頼が横たわっていた⁸⁰⁾のである。

そこではまた、彼が教育哲学そのものを哲学の応用分野として捉え、さらには社会学や心理学などとの関連分野との連携をあくまでも重視する学問観もうかがえる。オークショットが社会的あるいは心理学的知見に十分顧慮していない点についてピーターズの指摘は鋭い。

こうした観点からすれば、ピーターズの批判はオークショットの非合理主義を暴き、かえって彼との立場の違いを鮮明にする形となっている。つまり、リベラリズムと合理主義とがピーターズ思想の基盤にあることはやはり認められてよい。それは両者の学的出自の相違からしても明白なことであろう。したがって、ピーターズはオークショットの見解を無批判に受け入れているわけではないように見える。

しかし、言うまでもなくピーターズの教育哲学の特徴は「概念分析」の名のもとで結果的に繰り広げられた思想にこそある。ピーターズにあっても周知のように、分析的な概念論議の結果、教育の規準をすべて満足する実在のプロセスをさす言語が「イニシェーションとしての教育」であったことは言を待たない。そこで結果的に展開されたものとしての

彼の思想は、社会批判的なものではなく文化伝達を重視する現状追認的なものにならざるを得なかったということである。このような伝統重視のリベラル・アーツ論に落ちていくことを考え合わせれば、やはり概念分析の因果論的な結果によって導出されてきたテーマであったにせよなかったにせよ、論点先取の感は否定できない。事実、ピーターズにおいても当初より実験心理学や行動主義心理学に対する懐疑⁸¹⁾が横たわっていたこともその傍証とされよう。確かに帰着すべきは、オークショット流の「私たちは、すでに存在しかつ私たちに先立つ人々によってさまざまなやり方で理解される諸観念の世界に生まれ育つ」⁸²⁾という素朴な存在論であったろうと思われる。そのことは既にピーターズ自身の哲学的前提としてもインストゥールされていたものと思われる。

そして、それこそがピーターズとオークショットとが互いに影響下にあった英国独特の知的風土ではないであろうか。彼らの学的探究は1960年代から70年代の教育爆発の時代を迎え大いに活性化されるが、そこには脈々と引き継がれてきた伝統というものがある。

それはイギリスにおいて政治という営みからすれば、「殊更に抽象的理念によって律するような精神的風土や、政治的・社会的再編成をその論理的帰結にまで貫徹するといったような文化は、元来存在しない」⁸³⁾ということになるし、そこには改めて本邦において意味されるのとは異なった趣の「保守主義」という概念が与えられるかもしれない。

また、落合仁司によれば、近代啓蒙主義の基礎概念としての合理主義や個体主義に対して、保守主義の伝統として慣習あるいは《遂行的なるもの》こそがこの二世紀にわたって護り続けられてきた⁸⁴⁾として、その保守主義の掉尾を飾るオークショットの社会哲学が是非とも検討されねばならないとしている。そこには、ハイエク(Hayek, F. A.)の自生的秩序、ハート(Hart, H. L. A.)のルール、オースティン(Austin, J. L.)の言語行為、さらにはヴィトゲンシュタイン(Wittgenstein, L.)の言語ゲームをも通底する行為遂行の累積的帰結として慣習の意義が指摘されている⁸⁵⁾のである。詳細は今後の議論を待たなければならないが、筆者の視座からすればここでは少なくともオークショットやピーターズの共同の学問的磁場としてその「保守主義」⁸⁶⁾について留意しておく必要があるように思われる。

あらためて言うまでもなく、人間の行為が何らかの文脈あるいはルールを前提にしつつ、自己言及性やさらには行為累積性に立脚せざるを得ない⁸⁷⁾以上、規範的、暗黙的かつ累積的な事態としての慣習や伝統に依拠することになるのは考えてみれば必然である。そこでは理性によってことさらに世界把握を完遂しようとするのが思い上がりであることは言うまでもない。ここでいう「保守主義」もそのような意味で何らかの慣習や伝統に係留しつつ「正気な社会」を擁護しようとする不断の闘争として見られるべきであって、きわめてポジティブなものである。

したがって行論から明らかなように、オークショットにおいてはその存在論から、ヒューム以来の懐疑主義を踏まえて脈々と連なるそのような「保守主義」的伝統に積極的意味を与えていることは見て取れよう。またピーターズにおいても意識的かどうかは別問題として自らのリベラリズムと合理主義を支える屋台骨として、オークショットの「伝統」観を受容しつつ、結果として「保守主義」的であると考えるのはあながち誤っているとは言えないであろう。

またその延長線上に、ここにおいて吟味してきたオークショットの教授と学習についての慣行が、今日再び脚光を浴びているところの「会話」論⁸⁸⁾へと導かれることを指摘して

おかなければならない。それは西洋近代倫理学における討議論やコミュニケーション論への苛立ちや違和感から、達成されるべき一定の目的を持たず、「異質な諸個人が異質性を保持しながら結合する基本的な形式」⁸⁹⁾として、共生社会のモデルとして再登場したものである。果して、オークショットの透徹した「会話」性が十分汲み取られているかは疑問は残るが、オールタナティブとして模索されてはいる⁹⁰⁾。ピーターズ後の教育哲学の動向が、多文化社会における共生をテーマとして掲げるとしても、オークショットの視座はそのような動きさえも深く見据えたものであり、決して色あせているとは言えないであろう。そのかぎりにおいて、今日オークショットは「ソクラテスの最新の化身」⁹¹⁾として教育における哲学的理解についての「ゼロ符号」として何度となく立ち現れるのである。

[註]

- 1) 宮寺晃夫によれば、「規範的」とは多様な価値観の間でその「対立の調整を図り、共存の可能性を探るような観点、つまり諸価値を正当化する規準(norm)という意味を表す(宮寺晃夫『現代イギリス教育哲学の展開—多元的社会への教育—』勁草書房, 1997年, 4頁)。
- 2) 以下の文献を参照されたい。
佐久間孝正『イギリスの多文化・多民族教育』国土社, 1993年。
松井清『教育とマイノリティ』弘文堂, 1994年。
- 3) ピーターズは、ハースト(Hirst, P.H.)や、先のホワイト等らとともに、俗に「ロンドン・ライナー」(London liner)と呼ばれる一群の教育哲学者を組織して英国の「教育哲学」を一学問分野として独立せしめた。
cf. Peters, R. S.: *Ethics and Education*. George Allen & Unwin, 1966. (三好信浩・塚崎智共訳『現代教育の倫理—その基礎的分析』黎明書房, 1971年)
cf. Peters, R. S.: *The Justification of Education*. In: Peters, R. S. (ed.): *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973, pp. 239-267.
- 4) 木内陽一「教育哲学の発展—分析的教育哲学の形成と構造」
(小笠原道雄編『教職科学講座第1巻 教育哲学』福村出版, 1991年所収)40頁。
cf. Oakeshott, M.: *The Tower of Babel*. In: *Cambridge Journal*, 2, 1948, pp. 67-83.
(Oakeshott, M.: *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962, pp. 59-79.)
(島津格他訳『政治における合理主義』勁草書房, 1988年, 67-90頁。)
cf. Oakeshott, M. 1975: A Place of Learning. In: *Colorado College Studies*, 12, 1975, pp. 6-29. (In: Fuller, T. (ed.): *The Voice of Liberal Learning*, Yale University Press, 1989, pp. 17-42.)
- 5) 主なものとしては以下の文献を参照されたい。
Crick, B.: *The World of Michael Oakeshott, or the Lonely Nihilist*. In: *Encounter*, Vol. 20, No. 6, 1963. (reprinted in: *Political Theory and Practice*, Allen Lane The Penguin Press, 1971, pp. 120-34.) (香西純一訳「マイケル・オークショットの世界」, 田口富久治他訳『政治理論と実際の間2』みすず書房, 1976年所収)3-27頁。
Fuller, T. (ed.): *The Voice of Liberal Learning*, Yale University Press, 1989.
Liddington, J.: Oakeshott: Freedom in a Modern European State. In: Pelczynski, Z.

and Gray, J. (eds): *Conception of Liberty in Political Philosophy*, The Athlone Press, 1984. (吉浜精一郎訳「オークショット」, 飯島昇蔵・千葉眞他訳『自由論の系譜－政治哲学における自由の観念－』行人社, 1987年所収) 357-392頁。

Minogue, K. R.: Michael Oakeshott: The Boundless Sea of Politics. In: A de Crespigny and K. Minogue (eds): *Contemporary Political Philosophers*, Methuen, 1976, pp. 124-125. (半澤孝麿・塚田富治訳「マイケル・オークショット－果てしない政治の大海」, 『現代の政治哲学者』南窓社, 1977年所収) 154-184頁。

Norman, J. (ed.): *The Achievement of Michael Oakeshott*, Duckworth, 1993.

有馬忠宏「オークショットのホブズ解釈について」(同志社法学会編『同志社法学』第29巻, 第6号, 1978年所収) 99-114頁。

澁谷浩「自然法なき保守主義－マイケル・オークショット－」(飯坂良明他編『現代の政治思想』理想社, 1981年所収) 119-151頁。

澁谷浩「法のルール」と政治」(明治学院大学法学会編『明治学院論叢法学研究』33号, 1985年所収) 55-76頁。

澁谷浩「混沌の中の保守主義－現代英国保守思想の一考察」(『明治学院大学法学部二十周年論文集』, 1987年所収) 613-636頁。

添谷育志「現代イギリス政治思想の系譜(2)－「海図なき海」への航海者, あるいは「Conscienceの圧制」に抗して－M・オークショット論覚書(その1)」(『埼玉大学紀要』社会科学篇, 第33巻, 1985年所収) 1-10頁。

添谷育志「現代イギリス政治思想の系譜(2)－「海図なき海」への航海者, あるいは「Conscienceの圧制」に抗して－M・オークショット論覚書(その2・完)」(『埼玉大学紀要』総合篇, 第5巻, 1986年所収) 1-31頁。

添谷育志「政治哲学者」オークショットの形成－『経験とその諸様態』から『政治における合理主義』へ－(オークショット, M. 著, 澁谷浩他訳『保守的であること－政治的合理主義批判－』昭和堂, 1988年所収) 358-369頁。

添谷育志「バベルの塔と人類の「会話」－マイケル・オークショット」(藤原保信・千葉眞編『政治思想の現在』早稲田大学出版部, 1990年所収) 51-83頁。

添谷育志「保守主義」(白鳥令・佐藤正志編『現代の政治思想』東海大学出版会, 1993年所収) 197-225頁。

野田裕久「イギリス政治文化と保守主義－マイケル・オークショットを手がかりとして－」(京都大学法学会編『法学論叢』123巻2号, 1988年所収) 32-60頁。

中金聡『オークショットの政治哲学』早稲田大学出版部, 1995年。

本邦においては中金聡の以下の著作が体系的である。

- 6) 井上達夫『共生の作法－会話としての正義』創文社, 1986年, 193-273頁。
- 7) 中金, 前掲書, 236頁。
- 8) 宮寺晃夫『現代イギリス教育哲学の展開－多元的社会への教育－』勁草書房, 1997年, 50頁。
- 9) Norman, J., op. cit., p. ix.
- 10) Cranston, M.: Oakeshott, Michael. In: *International Encyclopedia of the Social Science*, Vol. 18, 1979, p. 601.

- 11) 添谷, 1988年, 前掲書, 358-359頁。
- 12) 中金, 前掲書, 1頁。
- 13) *ibid.*, p. 602.
- 14) Oakeshott, M. : *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962, p. 127.
M. オークショット著(島津格他訳)『政治における合理主義』勁草書房, 1988年, 147頁。
- 15) Cranston, M., *op. cit.*, p. 602.
- 16) Peters, R. S. : *Michael Oakeshott's Philosophy of Education*.
In: Peters, R. S. : *Essays on Educators*, George Allen & Unwin, 1981, p. 89.
- 17) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 304. (邦訳 : 366頁)
- 18) *ibid.*, p. 303. (邦訳 : 365頁)
- 19) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 90.
- 20) Oakeshott, M. : *Education: The Engagement and its Frustration*. In: Fuller, T. (ed.) :
The Voice of Liberal Learning, Yale University Press, 1971, p. 65.
- 21) Oakeshott, M. : *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962, p. 304.
M. オークショット著(島津格他訳)『政治における合理主義』勁草書房, 1988年, 366頁。
- 22) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 90.
- 23) Oakeshott, M. : *Education: The Engagement and its Frustration*. In: Fuller, T. (ed.) :
The Voice of Liberal Learning, Yale University Press, 1971, p. 68.
- 24) *ibid.*, pp. 68-70.
- 25) *ibid.*, p. 94.
- 26) Oakeshott, M. : *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962, p. 305.
M. オークショット著(島津格他訳)『政治における合理主義』勁草書房, 1988年, 368頁。
- 27) *ibid.*, p. 306. (邦訳 : 368頁)
- 28) *ibid.*, p. 306. (邦訳 : 368頁)
- 29) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 92.
- 30) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 307. (邦訳 : 369頁)
- 31) *ibid.*, p. 309. (邦訳 : 371頁)
- 32) *ibid.*, p. 309. (邦訳 : 371頁)
- 33) *ibid.*, pp. 310-312. (邦訳 : 372-374頁)
- 34) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 92.
- 35) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 315. (邦訳 : 376頁)
- 36) *ibid.*, p. 1. (邦訳 : 1頁)
- 37) 中金, 前掲書, 117-118頁。
- 38) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 7. (邦訳 : 8頁)
- 39) ポランニー(Polanyi, M.)の「暗黙知」やライル(Ryle, G.)の“knowing that”と
“knowing how”の区別に類似しているという指摘は認められよう(中金, 前掲書, 153頁
参照)。

- 40) Oakeshott, M., op. cit., p. 7. (邦訳：8-9頁)
- 41) ibid., p. 7. (邦訳：9頁) ヴィトゲンシュタイン(Wittgenstein, L.)が後期に到達した「結論」がオークショットの「出発点」になっているという指摘はあるが、ケンブリッジで同僚として共にしていることを考え合わせれば、そのような知的風土こそ問題にされるべきであろう(中金, 前掲書, 155頁参照)。cf. Winch, P.: *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*, Routledge & Kegan Paul, 1958. (森川真規雄訳『社会科学の理念－ヴィトゲンシュタイン哲学と社会研究』新曜社, 1977年)参照。
- 42) ibid., pp. 10-11. (邦訳：11頁)
- 43) ibid., p. 8. (邦訳：9頁)
- 44) Peters, R. S., op. cit., p. 95.
- 45) Oakeshott, M.: Learning and Teaching. In: Peters, R. S. (ed.): *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1967, p. 164.
- 46) このような「原理」の中にはピーターズが「超越論論的論証」によって導出したさまざまな道徳的諸原理も含まれると考えてよい。オークショットとの前後関係の詳細はわからないが、このような分析的言語観の影響も当然オークショットには見られる。
- 47) Oakeshott, M., op. cit., pp. 165-166.
- 48) ibid., p. 167.
- 49) ibid., p. 167.
- 50) ibid., p. 169.
- 51) Peters, R. S., op. cit., p. 96.
- 52) Oakeshott, M., op. cit., p. 170.
- 53) ibid., p. 170.
- 54) ibid., p. 170.
- 55) ibid., p. 171.
- 56) ibid., p. 172.
- 57) Peters, R. S., op. cit., p. 97.
- 58) Oakeshott, M., op. cit., p. 175.
- 59) Peters, R. S., op. cit., p. 98.
- 60) ibid., p. 98.
- 61) ibid., pp. 99-103.
- 62) ibid., p. 101.
- 63) ibid., p. 102.
- 64) ibid., pp. 102-103.
- 65) ibid., p. 103.
- 66) ibid., p. 104.
- 67) ここでのオークショットの道徳教育論は、中金聡の前掲書『オークショットの政治哲学』(早稲田大学出版部, 1995年, 123頁以下)に簡潔にまとめられており、そこでの議論に負っている。
- 68) Oakeshott, M.: *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962, p. 60.
M. オークショット著(島津格他訳)『政治における合理主義』勁草書房, 1988年,

- 69頁。
- 69) *ibid.*, p. 61. (邦訳 : 70頁)
 - 70) *ibid.*, p. 67. (邦訳 : 76頁)
 - 71) *ibid.*, p. 67. (邦訳 : 77頁)
 - 72) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 105.
 - 73) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 64. (邦訳 : 72-73頁)
 - 74) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 70. (邦訳 : 79頁)
 - 75) Peters, R. S., *op. cit.*, p. 105.
 - 76) *ibid.*, p. 107.
 - 77) *ibid.*, p. 107.
 - 78) Fuller, T. : Introduction to The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education. In: Fuller, T. (ed.) : *The Voice of Liberal Learning*, Yale University Press, 1989, p. 1-2.
 - 79) Oakeshott, M., *op. cit.*, p. 127. (邦訳 : 147頁)
 - 80) 宮寺, 前掲書, 51頁。
 - 81) 同上, 52頁。
 - 82) Fuller, T., *op. cit.*, p. 6.
 - 83) 野田, 前掲書, 33頁。
 - 84) 落合仁司『保守主義の社会理論』勁草書房, 1987, 133頁。
 - 85) 同上, 133頁。
 - 86) この点については弘睦夫の論文「功利主義にみる平等思想の一局面」(河野眞先生頌寿記念論集刊行委員会編『人間と倫理』西日本法規出版, 1994年, 63-75頁所収)において周到な目配りのもとに触れられている。
 - 87) 落合, 前掲書, 123-124頁。
 - 88) ピーターズも「教育的手続きとは何か」(Peters, R. S. : What is an educational process? In: Peters, R. S. (ed.) : *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1967, pp. 1-23.)と題された論文でオークショットの「会話」に積極的な意義を見出している。(坂本雅彦「会話と教育の関係に関する考察」1997年教育哲学会口頭発表用原稿参照。)
 - 89) 井上, 前掲書, 254頁。
 - 90) ローティ(Rorty, R.)も主著『哲学と自然の鏡』においてオークショットの論文「人間の会話における詩の声」をもじって、「人間の会話のなかでの哲学」(ローティ, R. 著: [野家啓一監訳] 『哲学と自然の鏡』産業図書, 1993年, 449頁。)としてその「会話」論に触れている。
 - 91) Fuller, T., *op. cit.*, p. 16.

第三章 ピーターズ以後の『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*) を中心とした道徳教育論の諸相

第1節 ピーターズの道徳教育論とその後の展開についての観点

前章において、ピーターズにおける教育哲学全体の構想のなかで、彼の道徳教育論の構想について触れてきた。

さて、それではこうしたピーターズの到達点を踏まえて、その後の英語圏の道徳教育論はどのように展開していくのであろうか。言い換えれば、ピーターズの道徳教育論においてその継承過程のなかで、どの部分が発展させられ、どの部分が置き忘れられていくのであろうか。

けれども、上記の問いに応えることは容易ではない。ピーターズの諸論考が、1960年代以降教育が公共の議論として浮上していくなかで、一識者としての単なる教育論の披瀝ではなく、日常言語を分析することによって「教育」概念をはじめ、道徳教育論に至るまで教育学的な確固たる礎を築き上げたことはすでに論述したとおりである。また、教育哲学・教育政策の領域から道徳教育の実践レベルまでピーターズの残した業績とその射程は幅広く、それらは分かちがたく連動している。また、道徳教育論が人間の在り方生き方にかかわる以上、それすらも他の諸領域と密接に結びついている。

したがって、基本的にはピーターズの到達点を踏まえてそれぞれの研究者の問題関心から展開させられていく領域が大きく広がって、分化していると見るべきであろう。その意味では、ピーターズの到達点は、教育学の上では常に立ち帰られるべき結節点に位置していると考えられる。ピーターズ以後の道徳教育論も、社会的背景や政治的文脈等の変化に伴う思考の枠組みの変容と問題関心の重点移動とから生ずるところの展開として筆者は捉えている。決してピーターズの思考過程そのものが過去の遺物として葬り去られるわけではない。

基本的には、世界的な学術団体である「道徳教育協会」(AME)の機関誌である『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*) (以下JMEと略記する)を中心に英語圏の道徳教育論の諸相を明らかにしようとするものであるが、それらのことを踏まえつつ、ピーターズ以後の道徳教育論についてできるかぎり考察上の簡明な観点を提示しておくことで、III章以降の論述の位置づけが明らかになるものと思われる。

まず、第一の観点は「価値多元的な社会の出現」である。先述したように宮寺晃夫は価値多元的な社会あるいは多人種社会の出現という社会的背景をもとに、ピーターズらが唱道した分析的教育哲学を「規範的教育哲学」と対置させることによって、その退潮的傾向を積極的に示そうとした¹⁾。その文脈においてピーターズ以後の教育哲学は、ホワイト(White, J.)やヘイドン(Haydon, G.)らによって接続されることになる。

本章では、道徳教育論におけるそうした社会的背景の変化とその展望を第2節においてJMEの25周年特集号「道徳教育研究の回顧と展望」を中心として読み取ろうとしている。また、第4節において同様に「家族」に焦点を当てて、その変容を読み取ろうとしている。

第二の観点は、「リベラリズムと共同体論(共同体主義)の相剋」である。もちろん、こ

のことは第一の観点としての社会的背景と密接にかかわっているが、より政治哲学的な文脈として捉えられる。象徴的には、ロールズ(Rawls, J.)の「正義論」に、マッキンタイア一(MacIntyre, A.)やサンデル(Sandel, M.)らの「共同体論」が対置されるであろう。

こうした見方をすれば、ピアジェーコールバーグ流の認知的発達理論が道徳的発達を道徳的葛藤の道徳的理由づけの形式によって評価するという点で、またピーターズの道徳教育論がその中心的な目的をカント主義的な意味での道徳的自律であるとする点で、一般的にはリベラリズムの道徳教育論に位置づけられることになる。言うまでもなく、次章以後で中心的に取り扱う徳論的アプローチ(the virtue approach)は「共同体論」と強い親和性を持っている。

本章ではこのような政治哲学的な文脈と道徳教育論との関係について第2節において中心的に論じているが、このような枠組みはそれ以後も保持されている。また、第IV章第1節においては徳論的アプローチの社会的・理論的背景について触れている。

第三の観点は、「道徳教育論の実践的レベル」である。もちろん、道徳教育の実践をどの点から捉えるかはたいへんむずかしい問題である。しかし、ピーターズ流の理性的原理のアプローチに対して、より分析的で実践的な道徳教育論を徹底させているのはウィルソン(Wilson, J.)である。事実、理論的な側面から道徳性の発達について考察しているピーターズに対して、その短所を補完するにはウィルソンの道徳性の構成要素(moral components)という考え方が有効である²⁾ことは確かであろう。本章では第3節においてJMEの特集記事からウィルソンの分析的な道徳教育論を取り上げ、その帰結と展望を論じている。

ところで、徳論的アプローチは、リベラリズムにその根拠を置くコールバーグの認知的発達理論やピーターズの理性的原理のアプローチに対して、道徳性概念そのものを批判するところから出発する。つまり、徳論的アプローチは、理性的原理のアプローチにおいて明らかなように道徳性は今や善悪の振る舞いに関する規則や原理のシステムへとあまりにも収斂されているので、道徳性を徳でありひとの幸福であるとするギリシャの徳倫理学のラインに沿って広い意味で理解しようと訴えるものである。したがって、徳論的アプローチにとって、道徳教育の目的は、例えば節制、勇気、親切そして正義のような徳において子どもたちを陶冶することであり、その方法は情緒や欲求のような子どもたちの経験を習慣化することから始まる³⁾ことになる。

もちろん、徳論的アプローチが上記の社会的背景や政治哲学的な文脈と連動しており、ピーターズ以後の道徳教育論の展開軸の一つとして大きな潮流を示していることは確かであるが、その系譜を描くことも容易ではない。それは徳論的アプローチが決して一枚岩ではないからである⁴⁾。

徳論的アプローチの枠内にあるとされる論者の研究拠点だけを挙げてみると、クリッテンデンにしてもシドニー大学、またシュピーカー(Spiecker, B.)やシュトゥテル(Steutel, J. W.)にしてもブリージュ大学、ストライク(Strike, K. A.)にしても元コーネル大学ということで、英語圏という括りに収まりきれないほど幅広い。翻って、ホワイト自身、分析的な教育哲学の伝統のなかでピーターズの薫陶を受けてきたのであり、またアメリカ教育哲学会に長く君臨するストライクにしても、その立場を「リベラルでありかつコミュニタリアン(共同体主義者)」であると自認している⁵⁾のである。実はこうした点が徳論的アプローチ

の裾野の広さであり、それゆえにどこの共同体の徳を問題とするのかという課題を含んでいることも見逃してはならない。

しかし、例えばシュトゥテルのように捉える論者もいる。つまり彼は、ホワイト(White, J.)の道德教育理論を「法に基づいた道德性の構想」に対する彼の批判と古典理論の上に接ぎ木されたオールタナティブに対する彼の弁護から、またクリッテンデン(Crittenden, P.)をアリストテレス的なアプローチとしての道德性と道德的発達の双方についての幅広い見解から、徳論的アプローチについての一つの明確な実例と見なしている⁶⁾。しかしながら、道德教育における徳論的アプローチの最も明確で強力な実例は、道德性についてのカント的な観点(義務の倫理学)をアリストテレス的な道德的生(徳倫理学)の説明と対照させている最近のカー(Carr, D.)の著作の中に見出される⁷⁾としている。

したがって、第三章・第四章では徳論的な視座から論じられたJMEの論文⁸⁾や、カーとシュトゥテル(Carr, D. & Steutel, J.)による綱領的著作『徳倫理学と道德教育』(*Virtue Ethics and Moral Education*, 1999)に寄稿した論文等の著者を中心として、試行的にゆるやかにその輪郭を描こうと努めていることを断っておきたい。

また、前章において見てきたように、ピーターズの道德教育論を理性的原理を中心としたアプローチと見なし、そこからの重点移動として徳論的アプローチの展開を本章以後の叙述から捉えるとしても、複眼的にはピーターズを含めた英語圏の道德教育論共通の土壌を明らかにする意図が底流にあることを踏まえておきたい。

[註]

- 1) 宮寺晃夫「現代教育哲学の転換—イギリスにおける「分析的教育哲学」の退潮と「規範的教育哲学」の登場—」(『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第71号, 1992年所収) 33-46頁。
- 2) 林泰成「道德性の発達と道德性の構成要素—ピーターズとウィルソンを手がかりに—」(『関西教育学会紀要』第15号, 1991年所収) 19頁。
- 3) Katayama, K.: Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society? In: *An announcement manuscript in PESGB 36th annual conference*, 2002, pp. 3-4.
- 4) cf. Steutel, J. & Carr, D.: Virtue Ethics and the Virtue Approach to Moral Education. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education* (London: Routledge), 1999.
- 5) Strike, K. A.: Interview (unpublished), 2003.
- 6) Steutel, J. W. 1997: The virtue approach to moral education: some conceptual clarifications. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, No. 3, p. 405.
- 7) *ibid.*, p. 405.
- 8) JMEは決して徳論的アプローチの綱領的雑誌ではない。第三章2節で詳細に論じられるように、英語圏の道德教育の動向に目配りしながらも、国際的な視野を射程に収めると同時に教育心理学的色彩の強い実証的論文の掲載など、その研究手法も多岐にわたる。

第2節 論争的課題としての道徳教育論の諸相

－ JME を中心とした展開過程における一視角－

1 はじめに

「道徳教育」への言及は、子どもたちの実態からの支持や非難は措くとしても、時代の趨勢や背景とも相俟って、多様であり、混沌としている。言うまでもなく「人が生きる」ということに直接的及び間接的に関与する以上、一朝一夕に「答え」が導出されるということ事態、無理がある。また、独特の磁場からバイアスがかけられることも故なきことではない。一方で日々「道徳教育」の実践は営み続けられている。手を拱いて待っているだけで前進するものでもなからう。

このような通俗的なジレンマを参照しつつも、営為としての「道徳教育」の前進に対して、一個の人間としてどのようなアプローチの仕方があるのだろうか。もちろん、それとて多様さを免れるものではなからう。

そこで、この節においては、営為としての「道徳教育」に敬意を払いつつ、その理論化の営みを事例的に取り上げ、一視角から多様性のもとに「地図化」(mapping)することまずは道徳教育論への予備作業として「見取り図」を作成していこうと考える。声高に功利に追随することなく、冷静に道徳教育論の有り様を分析することで、道徳教育論の特質及びその背景を露出させることができるのではないかと思われる。そのことはまた、メタレベルからではあるが、「道徳教育」への問い返しを可能にするものと思われる。さて、以下に論述の順序を記しておこう。

まず第一にテイラー(Taylor, Monica. J.)の論文「答えられていない問い、問われていない回答」¹⁾を取り上げる。この論文は英国でも学術出版社として伝統と名声のあるカープアックス出版から発刊され続けている『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*) (以下JMEと略記する)の25周年特集号の巻頭を飾る論説である。言うまでもなくJMEは英語文化圏を中心としながらも道徳教育の分野における代表的国際誌であり、20年来その編集長の地位にあったテイラーは「20世紀から21世紀へ」と題する特集号において、これまでの道徳教育研究の回顧と展望について忌憚なくその思いを吐露している。彼女の論説にはその後続く論者(例えば、わが国でも著名なウィルソン(Wilson, J.)やリコーナ(Lickona, T.)など)の概説も付加されており、道徳教育研究の現状を推し量るには総論として見通しのよい展望台になるものと思われる。

さて、テイラー論文を手がかりとしながら、昨今の英語圏における道徳教育研究の理論化の営みへ足を踏み入れよう。そこで、第二に「特集：20世紀から21世紀にかけての道徳教育」への寄稿からいくつか関心を持たれ、議論が継続されつつある論点を取り上げる。当初、その論述のテーマはテイラーによって提示されたのではあった²⁾が、寄稿者たちの反応はむしろ様々であった。そこには道徳性や道徳教育のパラドックスがあると指摘されている³⁾が、おそらくは現在の道徳教育研究にとって欠くことのできない「鍵となる論題」を提供しているのであり、そこに道徳教育研究の特質と背景を探ることは可能であろう。

2 道徳教育研究の回顧と展望－ JME の25周年特集号から－

1996年という年がJMEの25周年にあたったことと、ミレニアムに近づくということの

双方が時宜にもかなっていたのであろうか、「20世紀から21世紀へ」と題された特集号において、テイラーは道德教育研究、道德的発達の研究、カリキュラム開発や評価の研究においてこのJMEが唯一国際的で学際的な研究雑誌であって、ユニークな立場にある⁴⁾ことを強調している。では、そのJMEの歴史と道德教育への寄与とはどのようなものであったのだろうか。

2. 1 JMEの25年

JMEはレスター大学のライト(Wright, D.)の編集上の手腕によって1971年10月に英国にて創刊されているが、当初より英国ヒューマニスト協会、社会的道德性協議会をはじめ宗教的關係者あるいは非宗教的關係者、教育關係者など広範な共同体の一員を含んで出発している。したがって思想的にも英国經驗論や教育実践に確固とした根拠をもって⁵⁾スタートしたのである。その証拠にテイラーはライトの6年後の退任の論説を取り上げ、3つの研究上の方針を確認している。要約すれば、以下の通りになる。

- (1) 道德性の特質、道德的な人であるとは何を意味するのか、そして道德教育の性質と目的についての耐えうる考察。
- (2) 子どもたちや青年、そして大人がどのように道德的発達するのかということについての、またその発達の性質やそれを促進したりあるいは抑制したりする諸要因についての、理論的かつ經驗的研究。
- (3) 道德的発達についての特別な側面を養うための、主として学校における、しかしそればかりでなく他の文脈における、計画的で慎重な関わりについて⁶⁾。

ここから見受けられることは、変動する現代社会にあって「道德教育」が主要なテーマに躍り出る中で、あくまでも理論的な骨格を固めつつ、道德教育のあり方について經驗科学的知見、とりわけ心理学的な発達論の成果を踏まえながら、教育実践への指導性を高めていこうとする狙いを看取することが可能である。このことは例えば、それ以前に発刊されたニブレット(Niblett, W. R.)の編著からなる『変動する社会の道德教育』(1963年)との相違によって一層明らかである⁷⁾。後者はロンドン大学教育研究所において行われた講演に基づいてまとめられたものであるが、講演者は聖職者、物理学者、哲学者、神学者、社会学者、医師といった広範な識者たちであり、むしろ当時の「社会問題」として認知されつつある段階と考えられる。したがって、JMEにおいては付託事項は理論面から実践面に至っているが、60年代の教育爆発の時代を経過してその探究姿勢は冷静さを装っていると思なしてよからう。

けれども、このような方針でスタートしたはずのJMEもその展開にあっては、必ずしも字義通りに一貫した姿勢であったというわけではない。テイラーによれば、以下の二点が指摘されている。

- (1) その方針において一層アカデミックになっていったということ。
- (2) 一層広く国際的次元において展開されるようになったということ⁸⁾。

前者については、実践者への指導性を志向しながらも、実態としてこの分野における研究や議論の質の高さや相互批判が高度な研究水準を確保したとしている。また後者については、70年代中葉までに北アメリカ大陸との連携—とりわけコールバーグやハーヴァード大学との繋がり—をとると同時に、編集委員会の再組織化を図り、70年代後半以降は英語圏以外からの報告をも掲載するなどして国際化の流れを踏まえてJMEが発展してきたことを物語っている。

さらに特筆すべきは、1983年以降についてはJME自らが「テーマに基づいた特集」を組むことによって、関心があり重要な論題となっている分野について、紹介と最新の理論的かつ経験的研究について批判的な検討を与えていることである。例えば、1995年までの特集は以下の通りである。

- ・「道德教育、宗教教育と倫理学説」(1983)
- ・「テレビ放送と倫理」(1984)
- ・「道德教育と発達におけるフェミストの観点」(1987)
- ・「ローレンス・コールバーグを記念して：最近の研究についてのいくつかの動向」(1988)
- ・「東西の道德性と道德教育における観点」(1990)
- ・「説話と道德の範囲：ケアリングと正義の話」(1991)
- ・「シチズンシップと多様性」(1992)
- ・「職業上の道德性：教授の倫理的次元」(1993)
- ・「人権教育」(1994)
- ・「キブツの経験：道德教育との関わり」(1995)⁹⁾

このことは、JMEがこの分野においてそのマーケットばかりではなく、学問及び教育研究上の最先端を走り、そのリーダー・シップを如何なく発揮していることを伺い知ることができる。

80年代以降については、言うまでもなく情報技術等の発展に伴い、国際的な学問上のネットワーク及びコミュニケーションの緊密化がこのJMEにおいてもさらにはかられることになり、西欧や東欧さらには極東からの論稿も増加していくこととなる。そして、当初ライトによって示された研究方針ではあったが、このようなJMEの展開に伴い、その性質と目的が改めて以下のようにフロント・カバーに示されることとなる。

「JMEは生涯にわたる道德教育のあらゆる側面の考察のために、独特の学際的で国際的なフォーラムを提供する。それは理論と実践においてばかりではなく、社会的かつ個人的レベルにおいても、哲学的分析、経験的研究の報告、そしてある範囲の価値問題や価値づけの過程を提出するところの教育的ストラテジーについての評価をも含んでいる。」¹⁰⁾

こうして国内外において進行する社会的・経済的・文化的変化に対応して、各国の行政機関や学校組織はカリキュラムの計画・実行を通して道德教育と道德的発達に対して明白

な省察の提出を迫られる中で、JMEは「有効な道德教育の手だてを知らしめ、影響を及ぼしうる、研究と討議のための国際的な学問上のフォーラムとして、新事態の先頭に位置する」¹³⁾ものと捉えられてきているのである。もっとも、国際化の進展の中で異文化間のコミュニケーションをどのように高めていくかといった課題は残っているものの、このようなJMEの25年を通して、道德教育や道德的発達の問題が単に一識者としての見解の被歴ではなく、学問的な俎上に載ってきたその展開過程と見なすこともできよう。いわば、制度内における「道德教育学」としての学問的認知の過程をJMEの25年の歴史を振り返ることで大雑把ではあるが、ある程度見通すことができるわけである。

2. 2 JMEの回顧と展望

さて、以上のところはJMEの表側の、制度上の発展史として見なすこともできよう。では、その内実はどうだったのであろうか。誌上における道德教育論としての展開はいかなものであったのだろうか。テイラーはこの論説の後半部において将来への研究展望を開く上にも、その身元確認としてその間の状況を首尾よく述懐している。いくつか論点を整理してみることにしよう。

まず第一に、全体としての道德教育と道德的発達の報告について。それは概観すれば、その場限りで調和を欠いたものであった¹²⁾という。なぜなら、ある種の一貫性が保持されてきた面もあるが、流行や政治的強制に支配された側面もあり、さらには研究上の質疑において時折明晰性を欠いてきたからである。とりわけ、道德的発達の研究から道德教育への知見を引き出す際、理論と実践との連結は一貫してなされなかったのだ¹³⁾という。この領域における批判的再検討は必要とされようが、少なくとも制度上に限った問題というわけではないことはここで踏まえておきたい。

では、ともかくもその一貫性を欠いた背景としての、流行や不連続は具体的にはどのような事項であったのだろうか。彼女によって六つの潮流として以下のように指摘されている。

- ・ 道德教育についての、世界的または政治上、社会上、経済上、科学技術上の文脈が見落とされてきた。
- ・ 偏狭さや文化的帝国主義への傾向を否定できず、殊のほか西欧の道德についての関係枠により大きな比重が置かれた。
- ・ 学校における形式的な道德教育が支配的な焦点となり、家族・仲間・宗教団体・メディアなどの他の諸制度や機関の形成的役割を無視してきた。
- ・ 道德教育の内容よりもむしろその形式に専念してきた。
- ・ 有力なパラダイムは、発達のかつ認知的なものであった。判断作用の相違の認識に伴い、道德的推論が疑問の余地なく焦点化された。道德的感情・習慣・意志へのいくらかの注意にも関わらず、省察・感情・行為の相互関係は十分に探究されなかった。
- ・ 日々の道德的選択や道德的コミットメントに関わる多義性や両面価値性よりも、仮説上の道德的ディレンマについての臨床分析が好まれた¹⁴⁾。

テイラーにとって、これらの潮流はある意味で「問われていない‘回答’」の枠組みを

形成していることに間違いはない。また、どの点においてもここ四半世紀の道德教育論上の展開過程を一瞥すれば納得しうるものでもあり、その原因を探ることもさして労苦でもなかろう。例えば、平板ではあるがそこには西欧中心主義や近代啓蒙主義の痕跡を垣間見ることが可能である。さらに、指摘された論点の後半部はピアジェーコールバーグ流の道德性発達理論の隆盛を物語っているが、明らかに学問的な俎上に載せやすかったということも考えられよう。

けれどもむしろ、ここから編集の立場にある彼女は第二の論点として、これらの潮流の間にある種の緊張と盲点を読み取っていることに注目したい。では、まずその緊張とは具体的に何を意味するのであろうか。彼女の挙げている例を簡略化して列記してみよう。

- ・「個人主義と普遍主義」
- ・「道德性についての主観主義と客観主義」
- ・「多元主義と相対主義」
- ・「道德についての文化的側面と政治的側面」
- ・「利他主義と利己主義」
- ・「権威、権力、権能の関係」
- ・「自律と服従」
- ・「フォーマルな道德教育とインフォーマルな道德教育」
- ・「生涯道德教育と生活－労働の準備としての道德教育」¹⁵⁾

これらのディレンマあるいはトリレンマの解決は容易ではない。テイラー自身もこれらの間に「共有しうる、核となる価値」は見出せるのだろうかと疑問を投げかけている。また、議論の深化と捉えうるものかも判断がむずかしい。どちらにしても長い間道德教育に課せられているテーマの類であることには違いないが、研究の進展や深化とともにこのような道德哲学や政治哲学に基盤を置くような根本的な課題が付随的に浮き彫りにされるといのがこの種の研究の複雑さを物語っていると言えよう。

さて、以上のような緊張の緩和にはある種の困難さがつきまとうにしても、次に彼女が挙げる盲点は具体的であり今後の実践研究に向けて示唆的ですからある。以下略記すると、

- (1) 研究対象とした年齢層について、幼児期や学童期の子どもが十分に取り上げられてこなかったことと、道德的成長についての子どもたち自身の経験や機会を関連づけることが十分ではなかった。また、壮年期以降の人々、あるいは死を迎えつつある人々の道德的省察・道德的発展を十分に取り上げてこなかった。
- (2) 研究対象とした人々の能力の範囲について、才能に恵まれた人あるいは教育的配慮を必要とする人々は道德教育や道德的発達において十分に特色づけられてこなかった。また、少数民族、身体障害、階級あるいは性の方向づけは十分ではなかった。
- (3) 学校が道德教育にとって制度的な中心であったとしても、学校のエートス、組織や経営についての倫理、潜在的なカリキュラムに対する影響については注意を欠いてきた。
- (4) 教授－学習過程においては、道德的手本としての教師の役割についての探究は十分

- でなかった。また道徳的誤りや失敗からの学習についての探究は報告されなかった。
- (5) 道徳的発達の間では、道徳的創造力、勇気、アイデンティティに対して注意がほとんど与えられなかった。
- (6) 学校や教師、保護者や共同体の間での、共通の目標への責任と働きかけの区分についての探究が不十分であった¹⁶⁾。

ということになる。

繰り返すまでもないが、研究上の潮流に対して置き忘れてきたもの、あるいは研究上困難を伴う課題をもっているものであることに間違いはない。道徳教育研究が実践化を促されるものである限り、これらの諸点に目配りをしていくことは、テイラーの目には当然のこととして写ったのであろう。

最後に、このような回顧的な診断を踏まえ、将来のJMEのあり方を巡って分析、議論、研究上の提案を彼女が行っていることを取り上げたい。総花的な視点は編集者として否めないが、ポイントを絞って以下にまとめてみよう。

(1) グローバルな視点

- ・ 社会的・政治的・経済的变化及び科学技術上の変化における影響
- ・ 直接的なコミュニケーションの可能性
- ・ 世界市民としてのあり方と地域的な共同体の一員としてのあり方
- ・ 自然の中に生活する私たちの倫理的なあり方

(2) 国家的な視点

- ・ 東西間あるいは南北間における道徳教育の違いあるいは連携のあり方
- ・ 政治教育と道徳教育との関係
- ・ 多元主義や文化的な差異の扱いについて
- ・ メディアやテクノロジーの道徳教育への影響

(3) ローカルな視点

- ・ 共同体、諸制度、若者組織、学校、家族における道徳教育上の共有しうる目標とめいめいの役割
- ・ 道徳的風土の改善
- ・ 日々の生活の中での子どもの養育態度やしつけ方

(4) 哲学的な視点

- ・ 道徳哲学と道徳教育との関係、とりわけ非西欧哲学との対話
- ・ 宗教における道徳的コード(規約)の探究
- ・ 美德や道徳的性質、さらには人間一般の性質についての哲学的・心理学的分析
- ・ 経済、医学、科学、宗教における倫理的諸問題と道徳教育との関係

(5) 心理学的な視点

- ・ 習慣、推論、感情、判断と行為との統合
- ・ 道徳的アイデンティティと個人の統合
- ・ 危機的な事件や状況の発達における影響

(6) 教育的な視点

- ・ 教育システムや学校カリキュラムの範囲内での道德教育のあり方
 - ・ 学校を基礎に置いた道德教育実践の記録と評価の蓄積
 - ・ 教授－学習方法の改善と道德的発達の関係
 - ・ 教師と生徒とにおける道德的共同の可能性
- (7) 専門職としての教師の視点
- ・ 道德的行為者としての教師の役割と教師の道德的責任
 - ・ 教師における道德的価値の認識と倫理的感受性や技術の発達
 - ・ 専門的な道德的発達の実践と支援のあり方
- (8) 理論－実践関係における視点
- ・ 調査研究と教育実践との連携
 - ・ 専門分野における意志疎通の円滑化¹⁷⁾

まとまりのあるものとは言えないかもしれないが、ここに開陳されたテイラーの提案は、それまでのJMEの活動を振り返ってのものだけに、その回顧と裏返しの関係にある。ただし、長年編集の任にあたった彼女のJMEへの将来展望でもあるだけにその言質は重い。このようなJMEの共同企画事業が国際的なネットワークの進展に伴い、次世紀の道德教育における教育政策や教育目標、さらには教育実践に影響を無視できない以上、テイラーの議論を踏まえておくことはその前提と思われる。

3 「特集」に見られる道德教育論の展開

さて、以上は編集者テイラー(Taylor, M.)におけるJMEの25年の総括である。すぐに道德教育研究がグローバルな視点を持ちつつ、複合的かつ学際的領域に跨っていることを了解するのは容易であろう。

しかし、果たしてこのような道德教育研究の事態はどのように統合され、秩序づけられることが可能であろうか。もとより道德教育が有機的にそして効果的に機能していくためには、実践の連続ばかりではなく、反省的思考とその背景的視座や統合的視点を確保しておく必要があることは言うまでもない。そこにもまた道德教育論への理論化の営みがあるわけである。けれども、翻って道德教育研究においては「道德の時間」の授業展開における教育的方法論や技術論からその時代の倫理思想や道德哲学に至るまで、理論化の射程は広範に及ぶ。そこに理論化のヒエラルキーが存在することは否定できないし、どこに重点を置くかはまた識者によって異なりもしよう。

そこで、ここでは便宜的に「特集：20世紀から21世紀にかけての道德教育」への寄稿からいくつかの関心を持たれ、議論が継続されつつある論点を取り上げてみよう。当初、その論述のテーマはテイラーによって提示されたのではあった¹⁸⁾が、寄稿者たちの反応はむしろ様々であった。そこに道德性や道德教育のパラドックスがあるとテイラーは重ねて指摘している¹⁹⁾が、おそらくは現在の道德教育論にとって欠くことのできない「鍵となる論題」を提供しているのであり、そこに道德教育論の特質と背景を探ることは可能であろう。以下、寄稿者の主張や論点からテイラーが受け取った枠組みを利用しながら項目立てて叙述していくこととする。

3. 1 道德教育の背景における変化への対応

一般的に、国家や共同体における文化的、社会的、政治的、経済的、技術的变化や発展についてはグローバルな背景の変化として指摘するまでもない。しかし、それらに付随してもう一つの社会や共同体内部における道徳的環境や認識における変化や衝撃も覆われるべくもない。少なくとも西欧諸国におけるような多元的社会にあっては、「宗教のような伝統的な道徳性の源泉の拒否、権威の性質の世俗化、共同体への連帯や所属の意識の衰退、道徳的または社会的コンセンサスの欠如、相対主義や社会的無秩序への認識の増大」²⁰⁾などは共通に認識される道徳的背景の変化とみなしてよかろう。

しかしながら、寄稿者たちにおいてこのような変化への対応についての強調点は異なっている。例えば、ヘミング(Hemming, J.)は、宗教的または社会的神話が萎んだあとの道徳性の問題を取り扱っている²¹⁾。

彼によれば、そもそも「教育への伝統的なアプローチは、子どもが確立された宗教との接触や親や学校を通しての宗教的観念の注入から、道徳的成熟を得ることを前提としていた」²²⁾とする。そこでは「“神”によって人々は何を意味するかを再考すること」²³⁾の中に道徳性があり、少なくとも20世紀初めまではどこにもまたあらゆるものの中に神が存在すると信じられていた。しかし、現代において行為を形づくるものは、神ではなく「専門的知識」に代わってしまったのである。神を信ずるという伝統的信念が減少してしまった中で、道徳的展望に対する代替案は何かというわけである。彼の方策は至って穏当である。それは共同体を再生することであって、その基礎は「相互のコミットメントと責任の感覚」²⁴⁾であるという。そして、そのような共同体の感覚と責任を再生させるために主要な役割を担うのが家庭と学校の生活である。そこでは子どもたちに対して、経験と相互関係を通して社会的または道徳的価値を養うことが期待される。ただし、その道徳的発達は従来の抽象的なインカルケーションによって成し遂げられるのではなく、共通の価値を通して社会的行為または相互行為によって経験づけられ、普遍的なカリキュラムの中味によって補強されなければならない。したがって、学校は「ティーチング・ショップとしてよりもむしろ協働的な共同体」²⁵⁾としてこのような育成への責任を持つことを期待されることになる。

道德教育と宗教や神話とのこのような関係は軽々に論じられるべき性質のものではない一方で、道德教育の歴史的・発生的理解²⁶⁾を踏まえれば慎重に議論を要する事項であることに相違はない。その意味からすれば、ヘミングにおける道徳についての宗教的・神話的省察は粗雑さを否めない。一方、展望として掲げられた「共同体の再生」についても手続き論としては理解できるが、細部にわたるとその脆さを露呈してしまいかねない。

一方、リコーナ(Lickona, T.)は、道徳的社会を再建するための処方箋として、効果的な品性教育(Character Education)のための11の原則を提言している²⁷⁾。もとより品性教育は、アメリカの公立学校において1920年代より広範囲にわたり、盛んに行われていた手法である。今日においても価値明確化、道徳性発達のアプローチとともに大きなウエイトが占められており、ヒギンズ(Higgins, A.)によれば「品性教育が主流になろうとしており、それは、道德教育を表現する唯一のものであろうとしている」²⁸⁾という事態さえ報告されている。そこには、アメリカ社会における青少年の「道徳的能力の急激な低下」に対する国民の恐怖感や欲求不満から、社会の道徳的承認を受ける人格特性としての品性、言い換え

ば社会の伝統的価値を教えることの重要性が再認識されたのだとみなしてよい。

事実、リコーナにおいても「品性教育が合衆国において学校が道徳的価値、倫理、市民教育の分野におけるプログラムを履行するための主導的な用語として現われてきた」²⁹⁾として論述を開始している。そして、彼は今やあらゆる学校が品性教育に従事すべきやむにやまれない理由があり、それを以下のように三点挙げている。

- ・ 私たちは十全たる人間になるために善良なる品性を必要としている。
- ・ 学校が公共的で人間としての共同体をケアするならば、学校は品性教育にとってより望ましい場である。
- ・ 道徳的社会を建設するという課題にとって品性教育が本質的なものである³⁰⁾。

ここからはある種の緊迫感をみてとることができるが、現実として社会が厳しい道徳的諸問題を抱えていることの証左でもある。そのことをリコーナも「10の心悩ます若者の風潮」として捉え、「このような道徳的に危険な徴候に対応するためにも、合衆国において品性教育への関心が急速に高まっている」³¹⁾としている。

しかし、実際の品性教育はその善良なる品性を建設するためのアプローチとして内容と方法面において多様性を持ち、一貫性を十分に確保できているわけではない。そこでこの分野の指導指針としてリコーナによって掲げられたのが以下順に列記する「11の原則」である。

- (1) 品性教育は善良なる品性の基礎として核となる倫理的価値を促進する。
- (2) “品性”は思考、感情、行為を含むためにわかりやすく定義されなければならない。
- (3) 効果的な品性教育は学校生活のあらゆる局面において核となる価値を促進する意図的で、先行学習を踏まえた、わかりやすいアプローチを必要とする。
- (4) 学校はケアする共同体でなければならない。
- (5) 品性を発達させるために、生徒は道徳的行為のための機会を必要とする。
- (6) 効果的な品性教育はあらゆる学習者に敬意を示し、彼らを成功に導くところの、意義深く魅力的でアカデミックなカリキュラムを含む。
- (7) 品性教育は生徒の本質的な動機づけを発達させるよう努めるべきである。
- (8) 学校のスタッフは、全ての人が品性教育のための責任を共有し、生徒の教育を指導する核となる同じ価値を固守しようとする、学習する道徳的共同体にならなければならない。
- (8) 品性教育はスタッフと生徒の双方からの道徳的指導力を必要とする。
- (9) 学校は品性を形成する営みにおいて十全なるパートナーとして両親や共同体の一員を組み入れなければならない。
- (10) 品性教育の評価は、学校の品性、品性教育者としての学校スタッフの職能、そして生徒が善良なる品性を明らかにするところの程度を評価すべきである³²⁾。

これらの原則は学校での理論と実践における質を保証すべきものとしても掲げられているが、リコーナの提言から垣間見えてくる意図も存在する。

まず、伊藤啓一によれば、リコーナ自身コールバーグの道徳性発達理論を支持し、価値の明確化の有効性を認めて³³⁾いないわけではない。そのことを承認しつつ、望ましい価値を教えることの必要性を説くのが彼の立場であった³⁴⁾。それは「11の原則」の中に陰に陽にそれまでのさまざまな道徳教育的手法が流れ込んでいることでも理解できよう。20世紀初頭に広がった品性教育の単なる焼き直しではない。そこには「尊敬」(respect)を道徳性の核として倫理的価値を教えることを前提としつつ、動機づけ、ケアリング、共同体、評価といった諸概念が散りばめられ、補強されているのである。

けれども、ヒギンズが指摘しているような品性教育に対する根本的な困難³⁵⁾が解決されるわけではない。つまり、基本的な徳目について論争の余地がないように見える一方で、徳目の定義に関する見解の相違を隠蔽しようとし、実際のところ徳目のリストの構成や徳目間の優先順位における齟齬ばかりでなく、価値相対性の問題が惹起されることは一目瞭然なのである。おそらく哲学的正当化に関しては、マッキンタイヤー(MacIntyre, A.)³⁶⁾に依拠するものと思われるが、徳が文化的脈絡や哲学的根拠づけから切り離されて一人歩きするとすれば陳腐なものにならざるを得ない³⁷⁾。

したがってこうしたリコーナの提言には、合衆国における道徳的事態の憂慮と危惧によってにわかに回帰し、活性化してきた品性教育に対して、その理論的土台の脆弱さによって雲散霧消させることなく、理論的枠組みを強固にすることによって普遍化をはかるといふ戦略があるに違いない。また、自由主義的合理主義的価値観に対する伝統的価値観の後押しがあることもつけ加えておいてよからう。

以上のようにヘミングやリコーナにおいては、道徳教育の行われる背景の変化を少なくとも「共同体の再生」や「伝統的な価値の再生」によって改善することが強調されていた。それに対して、「特集」においてはタッパン(Tappan, M. B.)とブラウン(Brown, L. M.)のように、現在行われている道徳教育の実践を越えて“ポストモダンの条件”との関わりを考察している³⁸⁾。彼らによれば、「ポストモダンの議論は近年さまざまな学問分野に跨り広がっているが、未だ道徳教育の分野においてその衝撃はない。今こそその議論を始める機は熟した」³⁹⁾のだという。

では、“ポストモダンの条件”とは何を意味するのであろうか。彼らはリオタール(Ryotard, F.)に依拠しつつポストモダンの展望にとって鍵となる要素は明らかに「批判的な次元」だとしながら、近代啓蒙的な見方や価値観を補強する完全性、理性、普遍性についての諸前提に挑戦していく。結果として、ポストモダンの展望は壮大な進歩の物語を拒絶し、普遍的理性の見方に疑問を投げかけ、多元論や人種的・性的・民族的差異の現実を讃えることだ⁴⁰⁾という。したがって、ポストモダンの批評は単純に認識論的なものではなく、明らかに政治的・道徳的であり、さらに言えば道徳教育の実践と深淵で密接な関係を取り結ぶことになる。

このようなポストモダンの観点からすれば、過去25年のうちに従事されてきた道徳教育のほとんどの営みは、差し迫った社会的・政治的・経済的諸関心を提出していないがために、短絡したものと写る。つまり、このような現実の緊急的課題に直面しつつ、従来の道徳教育への有力なアプローチは現状の体制を単純に永続させてきたということになる。例えば、コールバーグのジャスト・コミュニティ・プログラムは道徳的推論における「型にはまった」諸段階を獲得することを支援し、品性教育は「伝統的な価値や徳」への回帰を

求めた⁴¹⁾というわけである。言い換えれば、これらのプログラムは「社会の機能としての教育」であって、そこでは社会の基本的諸原理や指令を維持することに奔走していたことになる。対照的に、ポストモダンの道徳教育は「教育の機能として社会を考察する」のであって、支配的な社会の基本的諸原理や指令は歪んでいるという前提のもと、それを作り直すことに仕えるのだ⁴²⁾という。

それでは次に、ポストモダンの道徳教育における方法論に移ろう。ここでは特別な社会的・文化的・歴史的な文脈から現れる言語やディスコースの形式を理解し、またその文脈の中に生きる人々の発達を考察し、言語と権力との基本的な相互関係を明らかにする新しい心理学が必要とされる。タッパンとブラウンはバフチン(Bakhtin, M.)の理論に依拠しつつ、典型的には小説家によって創造される「語り」(narrative)に注目する。「他者」の言葉が「自己」によって表現されるその過程が「語り」なのであるが、そこにおいてこそ「他者」と「自己」の間で「対話的」(dialogic)な相互関係を生起させるのである。まさに現実の「生きた言語」とはそのような「自己」と「他者」との境界にあるという認識である。

こうして心理学的または道徳的機能を形成し、仲介する「他者」の声、言葉、言語に耳を傾け、誰がどのような具体的状況で話しているのか、そして誰が聞いているのか、さらには権力との関係における性質は何かと問う中で、既存の社会的・文化的・歴史的な配置が解体され、人間の威厳と自由と解放とを促進するポストモダンの道徳教育が展開されることになる。具体的には、教師の権力、知識、そして権威に阿るのではなく、教師と生徒は純粋な対話や相互の観念の交換に従事することによって、「問題提出型」の道徳教育を志向していくことになる⁴³⁾という。

以上のように、「批判性」と「対話性」という徴表を主な武器にするこのような学問のあり方をタッパンとブラウンは「ポストモダン道徳教育学」(Postmodern Moral Pedagogy)とも呼んでいるが、その方向性を巡っては、パウロ・フレイレ(Freire, P.)の「被抑圧者の教育学」を念頭に置いていることは明らかである⁴⁴⁾。しかし、教師・生徒間の真正な対話的関係に目を転ずる時、ノッディングズ(Noddings, N.)のケア倫理への接近を見て取ることができるなど、その射程は広く開かれているとも言える。ポストモダン論議が一段落する中で、今後このような「ポストモダン道徳教育学」がどう整合的に論じられていくかは議論の精緻化と具体化を待たねばならないが、軽快な「批判」の色調だけでは足元をすくわれかねないのは確かである。ただし、道徳教育の背景への変化をどう読みとるかということに、「伝統への回帰」において捕捉できない盲点を明示し得たことは主是できよう。

3. 2 個人、共同体、社会と道徳教育との相互関係

さて、道徳教育の背景における変化への対応を整理していくと、それとオーバーラップする形で道徳教育におけるもう一つの現代的な対立軸を読みとることができる。それはいわば「道徳性と道徳教育に対する個人主義的アプローチ対共同体主義的アプローチ」⁴⁵⁾である。周知のように、この四半世紀において道徳教育や道徳的発達の理論と実践は「個人的発達、主として認知的発達、そして道徳性や心理学的プロセスについての自由主義的合理主義者の理論に焦点を集めてきた」⁴⁶⁾ことに異論はなからう。しかし近年、個人についての道徳教育や道徳的発達から、共同体や社会との関係において、言い換えれば個人と集

団とが関わり合う場として、道德教育を広く捉える方向へと、明らかに重点移動してきたことは見逃せない。

政治思想的には、広く「自由主義」(Liberalism)⁴⁷⁾を再検討する気運の中で、先のマッキンタイヤー(MacIntyre, A.)やテイラー(Taylor, C.), サンドル(Sandel, M.)ら共同体主義者の議論が注目を集めていくことになるが、背景としては「リベラルな理想に基づいた社会の現実の進展が、個人主義への反省を促さざるをえなかった」⁴⁸⁾というのが正直なところであろう。けれども、こうしたリベラリズムと共同体主義の間の論争を活発化させた理由として、共同体主義が思想としての個人主義に根本的な批判を加えることで、その議論を深化・発展させた⁴⁹⁾とも捉えられるわけである。

どちらにしてもこのような事情は直接的にしる、間接的にしる、道德教育論の展開と微妙に連結していることはこれまでの記述によっても推測することは可能である。「特集」においても、この対立軸はヘイスト(Haste, H.)によって「共同体主義と道德性の社会的構築」⁵⁰⁾と題して焦点化されている。編者のテイラー(Taylor, M.)も、彼女は「心理学的または社会的プロセスに対する自由主義的合理主義と共同体主義との関係、両者の価値、そして道德教育に対する両者の密接な関係を探究し、一つの青写真を提出」⁵¹⁾していると論評している。ここでは彼女の議論を取り上げて、その対立軸と道德教育論の関係を整理してみよう。

さて、ヘイストは昨今の子どもたちの現象としての道德的崩壊やテイラー(Taylor, C.)の「近代性の三つの沈滞」⁵²⁾を持ち出し、他者への責任という共同体論的な価値の復活が意図されつつあることをまずは確認している。もちろん、共同体主義は道德的諸問題への解決策として単純に現れてきたのではなく、合理性の意味や近代啓蒙主義への懐疑といった潜行部分を持っている。また、アトミズム⁵³⁾や環境論への配慮といった問題も含んでいる。けれども、こうした自由主義的合理主義と共同体主義との論争は道德教育に関する限り、二つの要素に縮減することができる。一つは何が望まれる価値かということであり、もう一つはどのような心理学的・社会学的モデルを想定するかということである。上記の点についてそれぞれの系譜を跡づけてみよう。

まず、個人の自律、諸権利あるいは普遍的な道德の諸原理といった自由主義的合理主義の諸価値は、英国のロックやドイツのカントから生じ、ロールズ(Rawls, J.)の「公正としての正義論」によってカントの次元を補強してきたとみる。そこでは、「一般化された諸原理に基づく合理的な解決」、「社会的プロセスから故意に解放された個人的かつ自律的な存在によって実行される推論や判断」、「人々の自由や諸権利及び自律を意味する正義や人々への敬意」⁵⁴⁾といった手続きや価値が前提とされる。したがって道德教育の目標は、子どもたちを公平で自律的な判断をなす際に立派に理由づけできるように訓練することにある。

このようなロールズのリベラルな観点を心理学的なプロセスを織り交ぜることによって道德性の理論に仕立て上げたのが、言うまでもなくコールバーグ(Kohlberg, L.)であった。それは「理由づけ」(reasoning)を研究の焦点とし、道德性に関わるあらゆる諸活動をそれのもとに組み込んでいくものであった。その結果、自己と道德性との関係が全体に敷衍され、道德的アイデンティティも含めて個人の自律と道德性が癒着することになった⁵⁵⁾のである。

こうした道徳性や自我概念は、明らかにデカルト派の心身二元論や価値中立性を重んじる啓蒙の信念に多くを負っているが、理性という無限の能力の中に信頼を置くことによって、諸問題は解決するという楽天的な信念が宿っていることも確かである。ともかく自由主義的合理主義者の道徳性についての思考は、「人は完全な道徳的解決に到達する能力がある」⁵⁶⁾という前提に鼓吹されていることになる。

一方、共同体主義者は異なった心理学的伝統から出発し、「意味生成における言語と社会的相互作用の卓越性」⁵⁷⁾とを強調しているとヘイストはみる。即ち、「人間の生活は基本的に対話的なものであり、言語表現の獲得を通して自己や自らのアイデンティティを明らかにすることができる」⁵⁸⁾、また「何らかの“意味”は私たちの社会的共同体の範囲内の理解や認識に依存する」⁵⁹⁾といった共同体主義者らの言説の系譜から、道徳的責任や義務は共同体の一員として限定される社会的文脈の範囲内で意味を持ちうるとも言えよう。逆に共同体の社会的機能も道徳性を源泉としながら人々の相互依存によって果たされるものと見なされる。

したがって、道徳教育上の価値としては「共同体への所属の感覚、共同体に対する義務の感覚、そしてその責務を効果的に遂行するのに必要とされる個人的な特質」⁶⁰⁾が称揚されることになる。ロールズの議論を逆手に取れば、「人々は単純に無知のヴェールの背後から“自律的な推論”を行うことができる孤独な存在者でもなければ、また文化的コンテクストから宙吊りされた客観的な状態にある孤独な存在者でもない」⁶¹⁾というわけである。この立場では社会的・文化的・歴史的コンテクストを十分に考慮に入れることを通して初めて道徳性が理解される。しかし、その道徳性は認知的レベルに留保されるものではなく、共同体の中で共有された価値を犯す人々を穏やかに懲罰し、また共有された価値の懐に住まう人々を暖かく見守っていくことになるのである。

けれども、道徳教育にあたっての共同体主義的アプローチの方法論が未だ明確にされているわけではない。そこでヘイストはその価値論と心理学的・社会的プロセスとを識別しながら、共同体主義の“アジェンダ”へ向けてその基本的原理を以下のように提出している。

- ・ 言語や社会的実践を通して学ぶこと。
- ・ 社会的アイデンティティを育成すること。
- ・ 他者と関わったり、他者と繋がっていると感ずること。
- ・ 諸制度や共同体は多数の隠れた、または公然のアジェンダを持っていることを認識すること。
- ・ 意味を生成する解釈学的プロセスについて意識的に評価すること⁶²⁾。

簡潔過ぎていくらか陳腐さは拭えないとしながらも、彼女の要点はその心理学的・「社会的プロセスと言語こそは一つの試練であって、……(中略)……それゆえ道徳性が根拠づけられるのは格言を通してではなく、まさに実践(praxis)を通して」⁶³⁾という認識にある。このことは、共同体主義のアプローチが有効に機能するためには単に静的に規則に従うことにあるのではなく、行為と諸規範の生成過程に参画することをも必要とする、という動的な捉え方を意味している。さらに彼女は、これらの原理を推奨することの中に理想の結

果ばかりでなく、その危険性をもその俎上に載せ、共同体主義のプロセスを吟味している。なぜなら、「価値を下落させた共同体主義が服従、因習主義、さらにはファシズムさえも導くであろう」⁶⁴⁾ことは容易に察することができるからである。

以上、ヘイストの議論は共同体主義の土台を固める心理学的・社会的プロセスの図式に説得力があることを指摘することであった。それはあくまでも共同体主義の立場からの可能な道德教育論への“青写真”でしかない。道德教育方法論を巡って個人主義的アプローチと共同体主義的アプローチという対立図式の相違は識別されうるのではないかと思われるが、今後はこのような対立軸をどう摺り合わせていくかということが課題になる。

因みに、このような議論を踏まえて最近ストライク (Strike, K. A.) はリベラリズムと共同体主義の間隙をどのように埋めていくかということで、より詳細な議論を展開している。彼によれば、両者の間隙を埋めるものは、例えば共感や同情といった道德的能力とか優しさや礼儀正しさといった概念である⁶⁵⁾という。「ゲマインシャフト」(Gemeinschaft)でもなく、また「ゲゼルシャフト」(Gesellschaft)でもない学校がとるべき方略がそのような間隙として示されているわけである。

ともあれ、リベラリズムを中心に据えた個人主義的アプローチが「不安定性と分裂」への危機を抱えている限り、共同体主義的アプローチは幾度となく立ち現れる機会を有することに間違いない。また、リベラリズムの伝統を今後も継承していくとしても、共同体主義的アプローチとの議論の進展こそが道德教育論の深化を促すことも確かであろう⁶⁶⁾。

ところで、道德教育において個人や共同体を問題にすると、当然の帰結として「学校の位置づけ」が問われてくることになる。一種の「共同体」として捉えられる学校は、生徒個人に対して、あるいは家庭や地域共同体との関係においてどのように開かれるべきであろうか。「特集」においてその辺りを指摘する論者もいる。

例えば、先のヘミング (Hemming, H.) が「参加型の共同体」のための準備として「社会的・道德的成熟を養う点」で学校に中心的役割を与えていた⁶⁷⁾ことはここで今一度押さえておいてよい。また対照的に、デイモン (Damon, W.) とコルビー (Colby, A.) は、若い人々の道德的成長について「学校は自らその全責任を背負うことはできない」⁶⁸⁾と主張する。なぜなら、「若い人々と接触を持つあらゆる組織がそれについて建設的な役割を果たさなければならぬ」⁶⁹⁾からである。したがって、「学校は若い人々のための一連の明確で一貫した可能性に備えるために、家族、教会、青年カリキュラム、そして他の共同体組織と結びつくべき」⁷⁰⁾ことを彼らは唱導する。何となれば、このような諸制度との協同こそが、責任のある道德的習慣や成熟した道德的省察の発達、さらには習慣と省察の統合をもたらすからである。

学校の位置づけを巡る彼らの議論はヘミングの議論と表裏の関係をなすと思われるが、ともかくも道德的成長について学校がそのような諸制度の「核」として機能せざるをえないとする議論へ収斂されていくものと思われる。

3. 3 道德性の特質と道德教育

さて、「特集」において「鍵となる論題」を幾つか取り上げて説明を加えてきたが、その暗黙の内にあつたのは「道德性の本質と道德教育」についての問いである。即ち、道德性とは何であろうか、道德的な人とはどういう人を指すのであろうか、また道德的に教育

されるとはどのような事態を指すのであろうか。わが国ではこのような議論は空理空論とされ俎上に載せられにくい。各論者は暗々裏にこれらへの回答を提起しているものとも見なされる。哲学的な問いへと昇華されていく傾向はやむを得ないとしても、避けて通ることはできない。

例えば、分析的教育哲学の土壌にあったウィルソン(Wilson, J.)によれば⁷¹⁾、今日道徳性と道徳教育について決して共通の概念を共有しているわけではないという。その意味からすれば、「道徳教育における第1段階は実際には達していない」⁷²⁾のだということになる。では、最初の一步はどうすればよいのか。ウィルソンは続ける。つまり、「道徳性における教育として」、言い換えれば、理性の手続きを持っているところの「思考や生活の特別な形式における教育として道徳教育をみなさなければならない」⁷³⁾という。そして道徳的教育を受けた人は論理的にどのような装備を必要とするのか、またその装備をどのように評価するのか、さらにはその装備を高めるための実際的方法をどのように生み出すのかを確立しなくてはならない⁷⁴⁾とするのである。

あくまでも彼は内容ではなく形式として教育を論じていることは理解できよう。したがってその重点は特別な内容としての徳目ではなく、理性に則った基礎的な規準に置かれようとしているのである。ピーターズ(Peters, R. S.)やハースト(Hirst, P. H.)さらにはヘア(Hare, R. M.)などの影響を受け、四半世紀にわたって英語圏の分析的伝統に則り道徳教育を唱導してきたウィルソンの発言だけに、その理性主義の立場を軽んずることはできない。

このことと対照をなすのが、先述のデイモンとコルビーの提案である。彼らは道徳的省察と道徳的習慣の統合を目指す一方で、ほとんどの共同体においてほとんどの大人に共通する幾つかの核となる諸価値—例えば、他者への敬意、正直、公平、思いやり、責任—へのコンセンサスが必要である⁷⁵⁾と説く。これらは、リコーナによって「善良な品性の基礎」として唱導されたものと本質的には変わりはない。

さらに急進的なものとしては、「狭い意味での道徳性を越えて諸価値の包括的なシステムを学校が提供すべきであり、(むしろ)望ましいものへの方向づけを伴った(個人的)アイデンティティの発達」⁷⁶⁾に焦点を合わせていくべきだとするニーザン(Nisan, M.)の提案もある。アイデンティティという点では、1980年代のポーランドの社会運動“連帯”を受けて、ニムチンスキー(Niemczynsky, A.)も、道徳教育の目標として「道徳的個人の創造」を挙げている⁷⁷⁾。そこでは、「互いに同等に扱おうとしたまた扱うことのできる人、さらには互いに共感の情を持つことができる人」⁷⁸⁾が求められている。つまり、「公平さや正直の徳にケアや共感の徳を加えることで、社会の道徳的根拠についてより深い理解を提供することになる」⁷⁹⁾と彼は見ている。

このように見てくると、それ以前の議論も含めて考えれば、道徳性についての議論はいくらか混沌としてくる。リベラリズムと共同体主義との対立軸がここでも垣間見えるとは言え、具体的にいわゆる「道徳の存在論」へと戻していく作業を通してしか一步も前には進めないのではないかと思われる。道徳的アイデンティティの議論さえ、暗礁に乗り上げてしまうことは想像に難くないであろう。

ましてや、道徳教育の目標やプロセス、及び効果的な方法論への言及は以上のような議論の上に成立することを考えると、筆者の範囲をはるかに越えている。しかし、方法論への示唆は十分に示されているのではないかと思われる。

4 論争的課題としての道徳教育論への展望

こうして、テイラー(Taylor, M.)の論文を参照しつつ、JMEを通して見受けられるここ四半世紀の道徳教育研究及び道徳教育論の展開の一端を概観してきた。明らかに道徳教育学における発展過程から照射した一見取り図に過ぎない。この分野におけるスケッチがいかに困難であるかもさることながら、こうした見取り図を一例として、どのような示唆を受け取ることが可能であろうか。その辺りを今後の展望も含めていくつか整理しておこう。

4. 1 道徳教育研究全般の在り方について

JMEの目指す方向性と重なることになるが、明らかに道徳教育研究が「国際性」と「学際性」という二つの指標を持ちつつ、大きく展開されていることが見て取れる。それは、洋の東西を問わず「近代化」あるいは「ポスト近代化」を迎えつつあるそれぞれの国がもはや固有の論理だけによって、もしくは既存の伝統的価値観だけによって道徳教育を展開することが困難になっていることの証左でもあろう。また、文明存続への人類共有の課題として道徳教育がグローバル化しつつあるとも言えよう。

さらには道徳教育学と隣接する倫理学や心理学ばかりではなく、学問間のネットワーキングも、新たな問題の惹起に付随して生じている⁸⁰⁾。単に行為指針の導きの糸としての倫理学や、人間の行動メカニズムの解明手段としての心理学では事足りない。背景理論として文化的・歴史的・政治的コンテクストも射程に入れた探究が求められる所以でもある。

4. 2 道徳教育論の展開について

道徳教育論の展開にあたっては便宜的に、道徳教育の背景への変化、個人や共同体と道徳教育の関係、道徳性と道徳教育とに区分して主要な論争点を並置してきた。

道徳的伝統に対して、失われた伝統へと回帰しようとするもの、新たに構築しようとするものがあつた。さらには道徳的現状を「未完のプロジェクト」としてその徹底をはかるもの、あるいは新しい枠組みを求めるものなど、多様さは拭えなかつた。

一方で、リベラリズムと共同体主義の対立はより先鋭化したものの、その議論の深まりは道徳教育論への示唆をいくつか与えてくれている。このような対立軸は古くはソクラテスの『メノン』における「徳は教えられうるか」という問いや、アリストテレスの『ニコマコス倫理学』における「知性的徳」と「倫理的徳」の区別まで遡ることもできよう。望むべくは対立の勝敗や対立の解消ではなく、そのような問いの立て方によって、どのような有意味な言説と道徳教育への洞察を手に入れることができるかということであろう。また、論争的課題として位置づけられるところに、道徳教育論の固有の磁場が醸成されもしているのである。

4. 3 今後の道徳教育研究に向けて

あくまでも「地図化」という作業に禁欲する中で、道徳教育研究の現状の見取り図を作成し、道徳教育論の特質や背景を析出することをこの節の狙いとしたのであるが、この場を借りて今後の道徳教育研究や方法論研究に向けて何らかのことを展望しうるのであろうか。

ここで展開されているように、総論としては「理論」と「理論」、「理論」と「実践」、

さらには「実践」と「実践」とを丁寧に摺り合わせていく作業が今後ともさらに必要になるということは言える。そのことがおそらくは私たちが暗黙の内に前提としている道徳教育研究及び方法研究の土台を明らかにしていくものと思われる。

それは決して大所高所から理論を紐解くことを意味するのではない。例えば、このJMEの論説を担当したテイラー(Taylor, M.)にしても、別の論文「価値を言葉に表す：生徒の道徳と文化的経験」⁸¹⁾では詳細に学校のエートスも含めて生徒たちの周りに存在する価値を聞き分け、拾い集めることから始めている。

また、本邦においても越智貢は論文「教育倫理学ノート(2)」において教師の視野の拡大を目指し「学校ジャーゴン」の解消を図ろうとしている⁸²⁾。少なくともこのような今まで道徳教育研究の網目にかからなかった研究を積み上げていくことも肝要かと思われる。

一方で、「実践」の蓄積ということも念頭に置かなくてはなるまい。日々教室の内外で営まれている「教育実践」こそが道徳教育における方法論的問い返しの基盤であることは言を待たない。ややもすると、纏れた糸を解くことに熱中するあまり、対象としての「生徒」が見えていないことさえある。このことは後の課題とされよう。

こうして、道徳教育研究をめぐっては展開されつつ振り出しに戻るという往還運動の最たるものと見なすこともできよう。しかし、その運動が平坦ではないとしても螺旋運動として研究を蓄積し、実りあるものとしていくためには、道徳教育学としてさらなる方法論を構築するとともに、道徳的「寛容」を射程に入れて私たち自身に課せられた道徳的内実を再構築していく必要もあると思われる。

[註]

- 1) Taylor, M. J. :Unanswered Questions, Unquestioned Answers. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 2) *ibid.*, p. 9.
- 3) *ibid.*, p. 9.
- 4) *ibid.*, p. 5.
- 5) *ibid.*, p. 5.
- 6) *ibid.*, p. 6.
- 7) cf. Niblett, W. R. (ed.) : *Moral Education in a Changing Society*, Faber & Faber, 1963.
(安斎伸・平野智美訳『変動する社会の道徳教育』福村出版, 1967年。)
- 8) Taylor, M. J., *op. cit.*, p. 6.
- 9) *ibid.*, pp. 6-7.
- 10) cf. *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 11) Taylor, M. J., *op. cit.*, p. 8.
- 12) *ibid.*, p. 15.
- 13) *ibid.*, p. 15.
- 14) *ibid.*, pp. 15-16.
- 15) *ibid.*, p. 16.
- 16) *ibid.*, pp. 16-17.
- 17) *ibid.*, pp. 17-19.

- 18) *ibid.*, p. 9.
- 19) *ibid.*, p. 9.
- 20) *ibid.*, p. 10.
- 21) Hemming, J. :Morality After Myth. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 22) *ibid.*, p. 39.
- 23) *ibid.*, p. 40.
- 24) *ibid.*, p. 42.
- 25) *ibid.*, p. 44.
- 26) 弘睦夫「道德教育のための基本的視点の確立のために」(未発表), 1986年, 参照。
- 27) Lickona, T. :Eleven Principles of Effective Character Education.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 28) アン・ヒギンズ(吉田謙二訳)「アメリカの道德教育研究—今日の一展望—」(杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』晃洋書房, 1995年所収)433頁。
- 29) Lickona, T. , *op. cit.* , p. 93.
- 30) *ibid.* , p. 93.
- 31) *ibid.* , p. 94.
- 32) *ibid.* , pp. 95-99.
- 33) 伊藤啓一「道德教育の授業理論」(小寺正一・藤永芳純編『道德教育を学ぶ人のために』世界思想社, 1997年所収)109-110頁。
- 34) リコーナの立場を踏まえつつ, 価値明確化・モラルディスカッション・ジャストコミュニティアプローチ, さらにはインカルケーションを効果的に統合して道德教育の在り方を具体的に創造しようとしているのが伊藤啓一の立場である。詳細については, 伊藤啓一『統合的道德教育の創造』(明治図書, 1991年)を参照のこと。
- 35) アン・ヒギンズ(岩佐信道訳)「アメリカの道德教育—ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて—」(コールバーグ・ヒギンズ著『道德性の発達と道德教育』広池学園出版部, 1987年所収)145-146頁。
- 36) cf. MacIntyre, A. :*After Virtue, 2nd.ed.*, University of Notre Dame Press, 1984.
(篠崎栄訳『美德なき時代』みすず書房, 1993年。)
- 37) アン・ヒギンズ(吉田謙二訳)「アメリカの道德教育研究—今日の一展望—」(杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』晃洋書房, 1995年所収)437頁。
- 38) Tappan, M. B. & Brown, L. M. 1996:Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 39) *ibid.* , p. 101.
- 40) *ibid.* , p. 102.
- 41) *ibid.* , p. 102.
- 42) *ibid.* , p. 102.
- 43) *ibid.* , p. 106.
- 44) *ibid.* , p. 106.
- 45) Taylor, M. J. , *op. cit.* , p. 11.

- 46) *ibid.*, p. 11.
- 47) 厳密には「自由主義」(Liberalism)と「個人主義」との概念枠は異なるが、ここでは道徳教育論を考察していく上で共同体主義に対する共通の基盤を問題としていることに留意していただきたい。
- 48) 白水土郎「研究報告：共同体主義とは何か」(実践哲学研究会編『実践哲学研究』京都大学倫理学研究室，1995年所収)42頁。
- 49) 同上，42頁。
- 50) Haste, H. :Communitarianism and the Social Construction of Morality.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 51) Taylor, M. J., *op. cit.*, p. 11.
- 52) テイラーが『信頼性の倫理』(1991)において述べている3つの概念，即ち世界を破滅へと導く「個人主義」，「疎外」，「道具主義」を指す。
cf. Taylor, C. : *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1991.
- 53) テイラーによれば，「アトミズム(atomizm)」という言葉は，社会契約論の学説を特徴づけて言うこともあれば，社会よりも個人を優先させて個人の権利を擁護し，社会は個人が目的を実現するための単なる道具でしかないという学説に対してもそう呼ばれることがある。
cf. Taylor, C. 1979:Atomism. In: Avineri, S. and de-Shalit, A. (eds) :
Communitarianism and Individualism, Oxford University Press, 1992, p. 29.
(田中智彦訳「アトミズム」(『現代思想』青土社，1994年4月号所収)193頁参照。)
- 54) Haste, H. , *op. cit.*, p. 49.
- 55) *ibid.*, p. 49.
- 56) *ibid.*, p. 50.
- 57) *ibid.*, p. 50.
- 58) Taylor, C. : *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1991, p. 32.
- 59) Shotter, J. :Becoming someone:identity and belonging. In: N. Coupland & J. F. Nussbaum (eds) : *Discourse and Lifespan Identity*, London and Newbury Park, Sage, 1993, pp. 5-27.
- 60) Haste, H. , *op. cit.*, p. 51.
- 61) *ibid.*, p. 51.
- 62) *ibid.*, p. 53.
- 63) *ibid.*, p. 53.
- 64) *ibid.*, p. 54.
- 65) Strike, K. A. :Liberalism, Communitarianism and the Space Between: in praise of kindness. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 2, 2000, p. 143.
- 66) 白水，前掲書，48頁参照。
- 67) Heming, J. , *op. cit.*, p. 45.
- 68) Damon, W. & Colby, A. :Education and Moral Commitment. In: *The Journal of Moral*

- Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, p. 35.
- 69) *ibid.*, p. 35.
- 70) *ibid.*, p. 31.
- 71) ウィルソンは、道徳観念の分析を通して「道徳性の構成要素」(moral component)を明確化し、その構成要素を発達させることが道徳教育の目的であるとする。
(林泰成「分析哲学と道徳教育－R. S. ピーターズの道徳教育論を中心に－」(佐野安仁・荒木紀幸編著『道徳教育の視点』晃洋書房、1990年所収)202頁参照。)
- 72) Wilson, J. :First Step in Moral Education. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, p. 85.
- 73) *ibid.*, p. 86.
- 74) *ibid.*, p. 85.
- 75) Damon, W. & Colby, A. , *op. cit.*, pp. 34-35.
- 76) Nisan, M. :Personal Identity and Education for the Desirable. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996. , p. 75.
- 77) Niemczynsky, A. :Moral Education is Not Good Enough Because Education is Not Moral Enough. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- 78) *ibid.*, p. 111.
- 79) *ibid.*, p. 111.
- 80) 川本隆史『現代倫理学の冒険』創文社、1995年、参照。
- 81) Taylor, M. J. :Voicing their Values:Pupil's Moral and Cultural Experience. In:Halstead, J.M. & Taylor, M. J. (eds):*Values in Education and Education in Values*, The Falmer Press, 1996.
- 82) 越智貢「教育倫理学ノート(2)」(西日本応用倫理学研究会編『ぷらくしす』, 1998年所収)。

第3節 ウィルソンの道徳教育論に関する覚書

－ JMEにおける分析的道徳教育論の帰結と展望－

1 はじめに

第3節における主要な目的は、ウィルソン(Wilson, John)の道徳教育論に焦点を当て、その特質と課題についてあらためて概括することの中にある。言うまでもなく、ウィルソンの道徳教育理論がヘア(Hare, R. M.)に代表される分析哲学の伝統¹⁾に則った道徳教育へのアプローチであるだけに、英語圏においては本流として決して色褪せるものではないし、彼が過去40年間の内に英語圏の道徳教育研究において影響力を行使してきた事実は多言を要しないと思われる。

けれども、残念ながら本邦にあって現在のところ有力な方法論の一つとして顕在的に論じられているとは言い難い。例えば、井上治郎によって「海外における道徳教育研究の動向」と題して、コールバーグ(Kohlberg, L.)の認知発達理論との対比において首尾よく論じられている²⁾のが目を引くが、紹介の域を出ていない。おそらく唯一本格的にウィルソンの議論を分析的教育哲学の系譜に沿ってその俎上に載せているのは、林泰成の一連の論考であろう³⁾。その中で林はウィルソンのカリキュラム分析表に基づき、道徳教育についてのカリキュラム分析の方法を提示しているが、このことなどはウィルソンの数少ない実践への適用例とみなすことができよう。

こうして彼我における温度差はあるものの、むしろ昨今の事情からして、90年代に入って再活性化した感のあるウィルソン自身の議論を踏まえ、再評価への気運は高まっているとみなしても過言ではない。事実、道徳教育分野における代表的国際誌『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*) (以下JMEと略記する)において、最近「哲学と道徳教育：ジョン・ウィルソンの貢献」⁴⁾と題して特集が組まれたことはその証左となろう。そこでは明らかに現時点においてウィルソンの研究上の到達点が示されるとともに、それを乗り越えようとする野心的な論考も幾つか散見される。

もちろん、著者としては声高にその論調に組みする意図はないけれども、このようなウィルソンについての論考を概観することによって、英語圏の道徳教育論が抛って立つところの地平と現在のところ置かれている問題構制のいくつかを析出させることができるのではないと思われる。そのことはまた、本邦における道徳教育研究へ向けて何らかの具体的な方向性と示唆を可能にしてくれるものと思われる。

ところが、ウィルソンが半世紀近くの間道徳教育において主導的な立場にあったこと、及び40冊にも及ぶ著作と200余りの論文を考え併せると、それらすべてに目配りすることは現在の著者の力量を遙かに凌駕しているし、さしあたりの狙いとするところではない。幸い、上記のようにJMEにおいて特集が組まれているので、暫定的にそれに焦点をあてることによって、この節の目的のいくらかは果たされるものと思われる。

さて、以下に論述の順序を記しておこう。

- (1) マクローリンとハルステッド(Mclaughlin, T. H. & Halstead, J. M.)による特集の基幹をなす共著論文「道徳教育におけるジョン・ウィルソン」⁵⁾をもとに、道徳教育に対するウィルソンのアプローチの中心的な要素を描出するとともに、彼の主張や議論に

関する難点や批判を整理する。

- (2) ウィルソンの主張や鍵概念を踏まえて、今後の道德教育研究に対して彼の再評価や新たな方向づけを野心的に施そうとするいくつかの論文を特集より取り上げ、整理を行う。
- (3) 最後にウィルソンへのインタビューや寄稿論文への彼の応答に配慮しながら、英語圏における道德教育研究の地平と問題構制の幾らかを明示する。

2 ウィルソンのアプローチにおける特質と課題

ウィルソンの「特集」が20世紀最後の年にこのJMEにおいて組まれたことは、決して故なきことではない。冒頭の「論説」においてハルステッドとマクローリンは二つのことを挙げている⁶⁾。一つはウィルソンが30年ほど前にJMEの設立にブラックハム(Blackham, H.)やヘミング(Hemming, J.)らとともに加わり、今日まで編集委員会の一員として辣腕を揮ってきたことである。二つには、道德教育がウィルソンの思考と著作の中心的な位置を占め、道德教育に真剣に取り組んできた人々の注意を30年以上にもわたって喚起し続けてきたことである。その意味で批判的考察に耐えうる感化と刺激の源泉として、ウィルソンの著作の意義は、この特集における諸論文から最もよく判断しようというわけである。

さて、このことを受けて巻頭論文「道德教育におけるジョン・ウィルソン」では、マクローリンとハルステッドによって、膨大なウィルソンの業績について整理がなされることになる。一筋縄でいかないのは承知の上である。そこでウィルソンの道德教育に対して、彼らによってまずもって示される指標は、「広範さ」、「特殊性」、「野心」、「重要性」の4つの観点である⁷⁾。この四点によってあらかじめ論点の見通しを立てようという算段である。

第一の「広範さ」については言うまでもない。ウィルソンの教育的関心が哲学や概念分析から宗教教育、性教育、メンタルヘルスや愛情に至るまで及んでいること、また彼がオックスフォードにおいてファーマントン財団の主任研究員を引き受けてからすでに35年を経過し、その間の著作と、さらに1950年代中葉よりこの分野に関係するテーマについて著した文献をも合わせると、その範囲は際立っているとしか言いようがない。

第二の「特殊性」は、その論述のスタイル、主張そして結論にあるとされる⁸⁾。つまり、ウィルソンのスタイルは議論の筋道が通っており、また中心となる基本的な要点について強力に主張されたり繰り返されたりするためにわかりやすいものになっているということ、さらにウィルソンの主張と結論はこれまで彼が執筆してきた期間中、注目すべき全体的な一貫性を保持しているということである。事実、ウィルソンの場合「道德教育における研究や教授にとって大切なことは“道德”または“道徳的に教育された人”についての明確な説明に照らして、あるいはその説明に基づいて行われるということであり、いかなる実質的な内容よりも道徳性の“形式”を生徒に伝えることが必要とされる⁹⁾」という主張に集約されることになる。

第三の「野心」については、「ウィルソンが道德教育について精巧な全体的理論を提供しようとするのではなく、むしろその企てに対して明晰性を与えるという関心において一連の基本的な問いに対して答えようとする¹⁰⁾」ところにあるとされる。ただし、彼の研究

が道德教育の他の研究や実践に対して欠くことのできない枠組みを与えていることは見逃されるべきではなからう。

第四の「重要性」は、以上のことから導出されるようにたとえ全体としてどのような評価が下されるにしても、ウィルソンの道德教育への寄与が無視できない基本的なテーマを処遇している限り否定できるものではない¹⁴⁾ということである。

こうして提示された指標を導きの糸としながら、マクローリンとハルステッドはウィルソンのアプローチにおける鍵となる概念について以下具体的に地図化を企てている。もちろん、彼らとてウィルソンの道德教育への寄与について完全な説明と評価に至らないことは断っている。そこで彼らが展開するところの手法は、まず第一に、八つの表題のもとにウィルソンのアプローチについて中心的な要素を分析することであり、第二に、ウィルソンの主張、議論、結論に対して困難な部分と一連の批判のアウトラインを描写することである。

ここでは、彼らの分析にしたがってその要点を整理していくこととしたいが、彼らの論点は、多くの場合ウィルソン本人の文献を直接引用する形で纏められている部分もあるので、そのことをあらかじめ断っておきたい。

2. 1 ウィルソンの道德教育論における中心的要素

さて、それでは実際にマクローリンとハルステッドの膨大な分析¹⁵⁾をもとに、以下に八つの表題に合わせてウィルソンの道德教育論の要点をそこから必要に応じて列挙してみよう。

(1) 道德教育についての一般的観点

- ・ 道德教育にふさわしい第一段階は未だに手に入れられていないが、そのことは希望への根拠がないことを意味するのではない。道德教育についての多くの混乱があるにしても、道德教育の問題を全体として捉えるとともに、道德教育研究を可能にさせたり、実践的方法を発達させたりするための観点を一貫した合理的な方法において構築する必要がある。
- ・ 中心的な問題点は概念的な問題である。例えば「道德性」や「道德教育」とみなされることは何なのか。道德教育への取り組みを支配する規準を描出することで初めて道德教育の向上を為すことが可能である。
- ・ 上記のような問いは、分析哲学や分析的心理学、さらにはサイコセラピーによって解明される必要がある。
- ・ 数学・歴史・自然科学と異なって、道德性の部門は人々の見解が異なり、基本的な原理や手続きについて一致を見ないがゆえにその進歩には疑問の余地がある。しかし、その成功は前者と同じような分析的手続きに従うことにある。
- ・ 道德性は「思考や生活の特別な形式」とみなされうるので、道德教育は「道德性の教育」と考えるのが有用である。
- ・ 提出されるべき道德教育についての全体的な見方は、さらなる発達と正当化を必要とするのであって、最終的で決定的なものではない。
- ・ 道德教育への方法は理性に基礎を置くのであるから、どこでも適用できるものと

して提供されるべきである。なかんずくそれは特殊な文化を評価するための批判的方策を含む。

- ・ 道德教育への主たる障害は、個人的な選好、ファンタジー、非合理的な感情などの様々な種類の心理学的抵抗である。それらの社会的な対応物は相対主義、非妥協的な権威主義、そして原理主義である。また、ファンタジーは道德性について明快に思考することを拒み、教育へのコミットメントを欠いている。

(2) 「道德」の意味と性質

- ・ 道德性の概念は明らかに曖昧であり、「道德」や「道德性」によって公正に表される、明白な概念が必要である。
- ・ 道德性は政治や宗教、その他の思考や生活の部門とは区別されうる、一つの生活の部門である。
- ・ 道德性の特殊性はいかなる「内容」の列挙においても理解されるものではなく、その企ての性質によって論理的に必要とされる、特徴的な概念、目的そして手続きによって理解される。
- ・ 道德性こそが最も基本的で重要である。
- ・ 意志や行為や他者を過度に強調する道德性の見方は狭く一面的である。社会的装置ないしは制度としての道德性もあるが、幸福・威厳・罪・絶望・理想などの「我々の魂の状態」に関する観念としてもみなされるべきである。道德性については二つの側面がある。一つは対人関係の問題に関することであり、もう一つは自己と他者との共生、友愛や愛情などを含む生活の形式に関するものである。
- ・ 「道德」という語を主に使用するのは、一連の基礎的な性行や、人間の願望・感情・行為についての基本的な環境、さらには感情的気質やメンタルヘルスに関わる場合である。
- ・ 道德性をより詳細に明確にするやり方の一つとして人間形成に必要とされる道德的美徳を明らかにしようとするところがあるが、実り多い戦略とは言えない。なぜなら、徳が何であり、人間形成が何かを、また徳の間の葛藤がどのように解決されるかを示すことが困難だからである。
- ・ 人々が公衆の場でどのように振る舞うべきかということから道德性を明らかにする方がより適している。それは道德性と善き生活についてのより広範な見方を提供してくれるからである。
- ・ ある行為が道德の領域の内にあるということは、それが理性的で、ある種の理由をもってなされなければならないということである。また、責任を含んでいなければならない。信念や行為が「我々自身の」ものであるというのは、一つの大切な感覚である。
- ・ 道德的行為はある種の理由のために遂行される行為であるばかりか、ある態度、感情そして傾向をもって遂行されなければならない。それは意図的で自発的でなければならない。
- ・ 他人の感情や関心を斟酌すべきかどうかと尋ねるときに、道德性についての理性の規準がはたらき始める。その手続き的原則は不偏で規範的でなければならない。

このことは人を我々自身と同等の足場で取り扱うことを含む。普遍化可能性が道徳的手続きの鍵となる原則であり、正義について思考するための出発点である。

- 他人の感情や関心を斟酌することは、「ことばに専心し、明晰さを得ること」が重要であることを強調する。我々は互いに理解しなければ意志疎通できないし、意志疎通できなければ、一緒に物事をなすことはできない。
- 道徳的議論の真なる要点は、事実や論理を吟味することではない。それはよりうまく、特徴を見きわめ、誠実なやり方で事実心理学的に反応できることである。
- 他者への寛容と敬意だけが道徳性の向上にとって必要なのではない。そればかりでなく、我々は世界やそこに住む人々への強い関心、さらに究極的にはそれらへの愛着や愛情を必要としている。人が感じるべきことは、人が行うべきこととしての道徳教育にとって中心的なものである。

(3) 道徳教育：目的

- 道徳教育の目的は道徳的に教育された人を生み出すことにある。したがって道徳的に教育された人によって我々が何を言おうとしているのかを明確にすることが大切である。我々は「道徳」の領域に関連する一連の正確な性質、属性、技術、能力、そしてその他の特徴を必要としている。
- 「子どもが道徳的に振る舞うことを可能にさせる」こととしての道徳教育の見方は不適切である。単に規則に従うのは道徳行為の退屈した見方である。道徳的原則や行為は批判的な使用と人のある部分での独立、即ち道徳的自律を論理的に意味する。
- 何らかの「思考の型」や「生活の部門」において人を教育することは、問題となっている分野において考えたり行為するために何がうまくいくための適切な規準かを生徒に示してやることを意味する。それは生徒がその分野の特徴に注意を払い、適切な方法や原則を使用できるように決心することを勇気づけることも含む。
- 道徳的に教育された人は、あるやり方で感じたり行為したりするばかりでなく、正しい理由でそうしなければならない。単に習慣づけ、衝動、さらには条件づけでいわゆる正しいことを行っても、道徳的に教育されているとは言い難い。正しい理由づけで正しいことを行う人のみが道徳的に教育されているのである。したがって人は正しい理由を知り、それが正しいと確信しなければならない。
- 道徳教育が人々に一連の特別な美德にしたがって行為することを意味するのであるならば、道徳教育の目的は「道徳的に善い人々」を生み出すことではない。道徳教育は、人々が党派性のない道徳性の基準に従うようになることも含意する。
- 道徳教育の目的は、生徒がうまく道徳的決定を為し、それにしたがって行為することができるような能力を彼らに与えることである。
- 宗教教育は道徳教育に対して満足のいく枠組みは提供し得ないが、道徳教育は必ずしも宗教に敵対するものではない。道徳的に教育された人にとって受け入れることの可能な宗教的信念の形式があるし、それらと連携した道徳教育のアプローチもある。

(4) 道徳教育：道徳的に教育された人の構成要素

- ・ 道徳的に教育された人の構成要素は道徳的に考え行為することが何を意味するのかという考察から由来する、道徳的な思考・能力・感覚・動機そして態度についての諸要素である。その構成要素は心理学的な実態、要因、特性、あるいは構成物でもなく、また「心理的メカニズム」についてのいかなる理論に由来するものでもない。それは論理的構成要素である。
- ・ 道徳的に教育された人の構成要素は次のようにカテゴリー化される：
 - ① 人が持っている概念
 - ② 人が自らの振る舞いにおいて用いるべきだと考える概念(または規則や原則)
 - ③ ある概念が用いられるべきだとする信念を支持する感情や情緒
 - ④ 周囲の環境について人が持っている知識(自己と他者の中で感情を確認する能力や関連する厳然とした事実についての知識)
 - ⑤ 人と交際したり、実際の状況に当てはめたり、あるいは実際に意思決定に基づいて行為したりする場合の「方法知」
- ・ 構成要素にはギリシア語の省略形に基づいた奇妙な名前が与えられている：PHIL(philos), EMP(empathes), GIG(gignosco), KRAT(kratos)など。これらは精確さと明晰性への関心に基づく。
- ・ 構成要素についてその軽重を論ずることは誤りである。

(5) 道徳教育：何が教えられるべきか

- ・ 道徳教育は道徳的問いや問題に対して「正しい回答」の形式の中で特別な内容を伝えることにあるのではない。
- ・ 道徳教育は過度の受容性、中立性、もしくは「開放性」を含むものとしてみなされるべきではない。また、生徒は単に一連のあれかこれかの道徳的観点を提供されたり、それらの観点を選ぶように促されるべきではない。結局このことは納得のいく選択への規準をもたない「ウインドーショッピング」の形式になってしまうからである。したがって我々は選択するのに適切な一連の規準を提供しなければいけない。教師の中立性はそのような規準によってこそ支配される。さらに、教師は生徒に易々と正しい解答を与えるのは誤りである。生徒は適切な手続きを経て自らの理由づけを行うことによって解答に到達すべきだからである。したがって、学校における道徳的伝統や実践の確立は明確な道徳的態度をもった教師によってなされるべきである。さらに道徳教育の実践は権威や学問についての明白な背景を必要とする。
- ・ こうして、生徒に道徳的信念や実践についての堅固な枠組みを紹介することと、教え込みや条件づけの類への過度の影響を避けることとの間のバランスの問題に突き当たる。確かに真空の中では道徳的理由づけを発達させることもできない。けれども、必ずしも両者が衝突するわけではない。前者は後者の前提条件として理解され、実行されるべきである。明らかな道徳的論争は「論理的に前者の方法論や一連の合理的な手続き」にしたがって判断されるにちがいないからである。つまり道徳教育にとって究極的に重要なのは諸原則や手続きを理解することである。習慣や伝統についての道徳教育における役割は、経験的に決定される問題である。内容への理由

づけと真実を決定する規準があるならば、方法と手続きがきつと内容を与えてくれるのである。

- ・ 「道徳的方法論」ないし「道徳的思考」についての直接的で明確な教授のための、また生徒が道徳的構成要素に親しむための、一つの役割がある。

(6) 道徳教育：方法と過程

- ・ 教師は道徳教育についての一般的な目的や諸概念を理解し受け入れなければならない。生徒が何を学んで欲しいのかを明らかにすると同時に、生徒にもそのことを明らかにしなければならない。
- ・ 道徳教育についての実践的方法は、実践的課題や適切な諸原理の把握に従事している教師やその他の人々によって決定される必要がある。ここに哲学者がこれらの方法について言及しうることへの限界がある。
- ・ 一種類の的方法、一種類の教師の役割、アンバランスなやり方における道徳性の一側面等を強調することによって、方法への非現実的なアプローチは避ける必要がある。
- ・ いろいろに異なった方法やそれらが用いられている文脈が存在するが、同じ要点、学ばれるべき同じ中味があらゆる文脈において生徒にわかるように関係づけられなければならない。
- ・ 道徳教育の領域は、学校においては様々なタイトルやラベルを伴ったカリキュラムのユニットによってしばしば扱われる。しかしながら、体系的に描写される特別な「思考の形式」や「生活の部門」における教育を指し示すものとして「道徳教育」のタイトルを用いるのが有益である。また、道徳性について直接教授するには、「道徳的思考」のタイトルを保持するのが適切である。道徳的思考の特殊性を尊重しないカリキュラム統合の形式については注意が必要である。
- ・ 道徳的に教育を受けた人を生み出す最も重要な要因は、道徳教育のいかなる直接的な過程ないしは教育的過程においても満足することはできない。道徳教育の前提条件は様々な種類からなる。
- ・ 生徒は適正な言語やコミュニケーションの使用へと導かれるべきである。それは、彼らが偏見やファンタジーや非合理的な感情なく、いかなる道徳的問題にもアプローチし、明晰にかつ合理的に討議するためである。
- ・ 道徳教育にふさわしい方法としては、説話、役割演技、ドラマそして模倣訓練の利用があげられる。とりわけ年少の子どもは、模範演技や教師の人格から学ぶことができる。芸術を通しての創造的な洞察、助け合いへの参加、道徳的問題に関心のある友人との対話などの焦点化された活動も適切である。さらに航海訓練などのような共同で行う社会的活動も道徳的には教育効果がある。
- ・ 学校における効果的な道徳教育のためには、適切な社会的文脈が必要である。その場合、家族はここで必要とされることへの一つのモデルを提供する。即ち、両親は彼らの子どもを慈しみ、扶養する。さらに適切なしつけでもって正義の制度へと彼らを手ほどきするのである。学校におけるこの種の「家」制度によって、このことは再現される。

- ・ 動機づけは、我々が道徳性と呼ぶ生活や思考の完全な形式を生徒が真面目に受け取ることを支援することの一つの問題である。ただし、道徳的動機づけは複雑である。
- ・ 道徳教育の実践は、権威としつけについての明らかな背景を必要とする。教師は権威主義者であってはならないが権威を持っていないといけないし、服従を強要するのに十分な力量を持っていないといけない。教育するには正当な秩序の枠組みを必要とするのである。しかし、無批判に権威を受け入れたり、勝手に規則が課せられることを意味するのではない。理性の手続きが道徳的権威への基礎となる。
- ・ 道徳教育は「次の世代の指導者」として教師の地位の高揚を必要とする。

(7) 道徳教育：評価

- ・ 我々が一度道徳教育の目的や、道徳的に教育された人についての構成要素を明確に理解したならば、道徳教育をどのように評価するかについて知りうる位置にある。
- ・ 評価は生徒が正しい行為を道徳的に行ったかではなく、適切な手続きの規則に従い、かつ構成要素を手に入れたかどうかに基づいて行われる。
- ・ この分野での評価は、哲学が明らかにしうるところの多くの困難や複雑さに直面している。例えば、人の動機や意図は、人が従うところの理由づけや原則に複雑に関係する。
- ・ 「公平無私な用語」において、それぞれの構成要素を評価しようとすることは可能である。
- ・ 生徒の道徳教育を促進するための要因を発見するために、道徳的構成要素のリストを用いる研究が学校において行われてきたが、その技法は構成要素のそれぞれにおいて生徒の能力のレベルを評価することを含んでいる。そのような評価は、観察、インタビュー、非公式な討論、文書記録、質問票、教師や同僚からの資料などさまざまなものを抛り所とする。
- ・ すべての人が道徳性においてふさわしい基準に到達したかどうかについて、その能力は程度の問題である。世間慣れしていることと合理性との間の相互関連はない。確かに世間慣れしていることは必要な学習にとって一つの障害ではある。しばしば道徳性の形成を妨害するのは、人々の真面目さ(意志、動機)の欠如である。

(8) 道徳教育研究

- ・ この分野における研究は、哲学が明らかにしうるところの数多くの困難さや複雑さに直面している。それゆえ、道徳教育の研究における「第一段階」、即ち概念、目的、理性によって演じられる部分などは哲学者によって引き受けられなければならない。それから、経験的研究は道徳教育の実現に関連がある諸要因の調査のために行われなければならない。最後に、その結論を操作しやすい形式に翻訳することを手助けするために、実践にあたる教師の専門的知識が必要とされる。
- ・ 道徳教育への経験的研究は、標準的には道徳教育の適正な概念へ適合される必要がある。
- ・ 道徳教育研究は、概念的研究と経験的研究とが正しくかみ合うような学際的なチ

ームを必要とする。概念的な研究と経験的研究のかみ合わせは留まったままであり、そこには学問間の意志疎通の困難さがある。それは方法論や思考のスタイルの違いにもよるが、主たる障害は心理学的な抵抗である。

- ・ 我々は永続的で、適性に資金提供を受けた、学際的な、道徳教育のための研究センターを必要とする。(そこでは一般的な哲学的方向づけのもとにある経験的な研究者を含む。)これなくしては、道徳教育の本当の進歩はあり得ない。

以上のような形で羅列的ではあるが、八つの表題のもとに纏められたのがウィルソンの道徳教育論における要点である。多少の齟齬はあるが、思考の一貫性は認められるのであり、この部分を見通すだけでも、ウィルソンの主張の骨格を理解することはまずもって可能であろう。

2. 2 ウィルソンの道徳教育論に対する難点や批判

次に、ウィルソンの道徳教育論における難点や批判を追っていくことにしよう。そのことで一層その特質が浮き彫りにされるものと思われる。

こうしたなかでマクローリンとハルステッドがまずもって注目しているのは、やはりウィルソンの全般的な観点と議論のスタイルである。それは、「道徳教育についての見解は言うに及ばぬ“自明の理”にすぎない」とするウィルソンの信念と堅く結びついている¹³⁾としているが、そこに彼らはまずヘアの哲学的影響を見ている。具体的には、ヘア哲学における防衛的・限定的論述のスタイルが、ウィルソンの敵対的なスタイルと、基本的な要点を執拗に繰り返す姿勢に微妙に反映されている。さらには、議論の噛み合わない論者に対してウィルソンが心理学的説明を与える傾向があるのも、このような一連の姿勢の中にある。確かに、これらのことは価値観の相違とみなされる問題への批判や対話を押さえる効果はあるものの、鍵となる哲学的問題は未決のまま残らざるを得ない¹⁴⁾ことになる。

一方しかしながら、彼らはウィルソンの研究の特色でもあるその鋭い思考とその適性に留意することも大切であるとしている¹⁵⁾。ウィルソンにおいて過度に抽象的な「理性」概念が強調されたからといって、道徳性や道徳教育の性質について偏狭な見方を彼が採用しているのでもない。ましてや、彼の基本的な観点や仮定への複雑さや理由づけに怠慢であったわけではないのである。

さて、こうしたウィルソンの全般的な観点や議論のスタイルをとりあえずは括弧に入れておいて、マクローリンとハルステッドは以下に示す三つの具体的な観点から、議論をすすめる。ここでも、その枠組みを利用してウィルソンにおける問題点を概括していくこととしよう。

2. 2. 1 道徳教育における哲学

ここで取り上げられるのは、道徳教育の分野における概念的な問題である。概念的な問題の中核にあるのは道徳的概念の明晰化あるいは「地図化」の課題であるが、マクローリンとハルステッドは、ウィルソンのこの分野におけるアプローチとその回答にまず難点があると指摘する¹⁶⁾。

ウィルソンが合理的な議論、人々間のコミュニケーションや相互の理解、さらには真

理の発見の前提に置いているのは、正しい理解と言語の使用であることは多言を要しない。したがって成功裡にこれらの問題を解決するためには、我々が何を述べようとしているかということについて細心の注意を払っていくことになる。けれども、このような言葉や概念の明晰性への関心、言い換えればウィルソンの「哲学的方法論」への「批判は、哲学や教育哲学の分析的伝統に登場した広範な批判の中に位置づけられる」¹⁷⁾ことはやむを得ない。マクローリンとハルステッドはこの分析的伝統への批判を以下に示すように十点挙げている。要約すると、以下のようになる。

- (1) 哲学の歴史、とりわけ諸概念の歴史への無頓着
- (2) 分析やコミットメントに関して偽りの価値中立性を熱望すること
- (3) 自らの立場における諸前提や価値についての批判のなさ
- (4) 批判に耐え得ない理性主義の採用
- (5) アプローチのあり方が本来的に保守的であること
- (6) 実質的な議論の発展を除外して「第二階」の明晰化にいたずらに閉じこもること
- (7) 単なる概念分析に由来することの中にあまりにも多くのことを読み込もうとすること
- (8) 日常言語の使用が意味決定におけるもはや攻撃し得ない最終審判であると主張すること
- (9) あらゆる文化や社会的文脈から独立して普遍的な意義や価値を不正に要求すること
- (10) ポストモダン的な観点による一連の洞察を無視すること¹⁸⁾

したがって、ウィルソン自身の研究もこの種の一般的なラインに沿って批判されてきたことは一応認めなくてはならない。しかし、哲学における分析的伝統への批判がその正当な理解にもとづいて行われたかは明らかでないし、ウィルソンの哲学や哲学的方法論への広範な議論を視野に収めないと十分な評価は下せないであろう。

事実、鍵となる問題についてのウィルソンの見解は複雑で微妙なニュアンスを含んでいる。例えば、彼自身風刺的に「分析的伝統」の代表者とみなされることには抵抗していると、マクローリンとハルステッドは指摘している¹⁹⁾。より具体的には、ウィルソンが「第二階の明晰化」や「中立性」に関わるだけの哲学の構想に抵抗してきたし、概念分析の限界にも十分気づいていた、ということになる。

このことは、ウィルソンの見解を性急に拒絶するのではなく、詳細に注意深く評価していく必要があることを物語っている。ただし、単に明晰化の達成を通して世界の問題が解決されるとするような色調が、ウィルソンの研究にあること、したがって教育研究のような実践的な活動に対して概念分析が優先権を与えられてきた²⁰⁾というのも否定できない。その辺りの難点を次の項でさらに具体化させていくこととしよう。

2. 2. 2 道徳性や道徳教育の概念

道徳性の概念については、他の規範の形式や他の人間生活の次元とは違って、何故にそれが問題化されるのかということがまずは問われてくることになる。ウィルソンとて例外ではない。彼は何故に道徳性を問題とし、一般に考えられているよりもはるかに広範な部

分を道徳性の一部として概念化してきたのであろうか。そのことは道徳性の様相についてのウィルソンの認識に密接に関わっていると、マクローリンとハルステッドは見ている²¹⁾。

では、ウィルソンの道徳性の、あるいはそれにもとづいた道徳教育の構想の核心には何があるのだろうか。そのことを彼らは以下に示すように三点挙げている。

- (1) 道徳性における「形式」と「内容」とを識別することへの可能性と妥当性を要求していること。
- (2) 「方法論」や一連の諸原則を生徒に身につけさせることを道徳教育のねらいとしていること。
- (3) 単に道徳的価値を持っているのではなく、道徳的推論を適切に行う人として「道徳的に教育された人」を理解していること²²⁾。

この「特集」においてウィルソンも認めるように、明らかにこれらの点についてはヘアに負っている。また、ウィルソンが道徳性に関する手続き的諸原則について不偏性と指令性を求めている点もこのことを跡づけている。けれども、これらの哲学的要求がすべて承認されるのであろうか。その辺りからウィルソンへの批判を順次追っていくことにしよう。

第一に、道徳性が「内容」よりも「形式」において最もよく理解されるという要求については、多くの議論を巻き起こしてきたことは周知の事実であろう。彼らもウィルソンに対して批判を六点にわたって以下のように列挙している。

- ・ 「形式」と「内容」は首尾一貫していて区別され得ない。
- ・ 「形式」が「内容」への省察に由来するのであるから、「内容」が「形式」に論理的に優先する。
- ・ 道徳的判断は、ある部分本来直観的で特殊なものであって、手続きや方法、規準はその特徴を欠く。
- ・ 我々は道徳的「内容」について一致しやすいのであって、どんな「形式」も「内容」より一層論争的である。
- ・ 理性が純粋な形式的観念である以上、どんな道徳的手続き、方法そして規準も、理性から導出し得ない。
- ・ このようなアプローチは教師の役割を軽視する²³⁾。

いくつかの議論はウィルソンの議論を曲解しているものもあろうが、非常に厳しいものであるように思われる。けれども、道徳的知識の全体が伝統によって伝わることをウィルソンが否定していないように、ウィルソン自身もこれらの難点を大目にみていたというわけではない。

これに関わって哲学的な性質が問われるのが、第二に道徳的構成要素についてである。この構成要素がどのように由来し、どのような位置にあるのか、さらに相互の関係はどうかなるのかは、やはり判然としない²⁴⁾とされる。教育的文脈における覚え書きとしてもはっきりしないのは言うまでもない。

第三に、ウィルソンのこのような一連の道徳性と道徳教育についての構想は、倫理学に

における「パティキュラリズム」(particularism)から批判されることになる²⁵⁾。パティキュラリズムが一般的な道徳的諸原則に懐疑的であって、道徳的信念や価値が置かれた文脈に影響を受けて変わりやすく、その妥当性もそのような文脈によって決定されるものである限り、当然ウィルソンの構想はその攻撃に晒されることになる。また、パティキュラリズムとの関連から、道徳性における抽象的推論への懐疑とともに、実践的な取り決めに強調する立場からの批判も受けることになるが、否応なく主是されよう。

第四に取り上げられているのは、道徳性と宗教、言い換えれば道徳教育と宗教教育の問題である。この問題はウィルソンの議論からすると遥かに複雑な問題にみえるが、彼自身道徳教育がある種の特別な伝統を基礎として行われうることを認めている以上、マクローリンとハルステッドもその受容可能性は開かれているとみなしている²⁶⁾。

第五に、最近隆盛の感のある徳倫理学やフェミニズムからの批判が挙げられている。彼らによれば、ウィルソンは道徳教育の自身の説明において、諸徳の役割を無視しているわけではないので、この点についてはあとのトービン(Tobin, B.)²⁷⁾などの考察に譲ることとしよう。

最後に、このようなウィルソンの構想について文化的差異に関する問題が提起されている²⁸⁾。道徳性における形式、手続き、方法論に関する彼の議論からする限り、あらゆる文化や文脈を越えて彼の説明は妥当するようと思われる。事実、ウィルソンの見解が「内容」を開いたままにしている以上、文化的差異を受け入れやすいことをマクローリンとハルステッドも認めている²⁹⁾。ただし、詳細な議論は除くとしても、道徳性における文化的妥当性についてのウィルソンの立場は、個人の一部として批判的な合理性や自律の理想を各々の文化を越えた理想として主張しうるかにかかっているととも言えるのであって、その道のりは容易ではない。具体的には、生徒は道徳教育の諸目的のために自らの文化の外側に立たされることを余儀なくされるのかということにもなりかねないわけである。

2. 2. 3 道徳教育の方法、過程、評価

では、これまでのことを踏まえつつ、ウィルソンの議論について道徳教育への実践的問題に移ろう。

さて、ウィルソンの道徳教育についての目的や諸概念はその帰結として当然その方法や過程を支配することになる。それはウィルソンにとっても実践的課題を達成するための推奨されるべき道徳教育への貢献とみなされるべきははずのものである。しかしながら、ウィルソンが提案した道徳性と道徳教育における複雑な分類がどれほど教育実践に耐えうるかは、一つの一般的問題であろう。このことをマクローリンとハルステッドは単に実践的課題として限定できるものではないとしつつ、「分類学上の引っかけり」としてここで、四つの点について言及している。以下要約すれば、

- (1) ウィルソンが求める道徳教育上の目的に対して、一般的側面とより特殊な側面との双方における「分類学」を教師が適切に把握しうるかという問題である。少なくとも、ウィルソンは分類学についての教師の理解の可能性や、自らの操作主義的な観点からの問題点を甘く見ている可能性がある。
- (2) ウィルソンの分類学がはっきりと論争の要素を含んでいるということ。したがって、

教師はその分類学を討議することに勇気づけられはしても、行為指針的な機能を抑制されることを否定し得ない。

- (3) ウィルソンが教授の文脈的・実践的性格について敏感である一方、「教育学的実践知」(*pedagogic phronesis*)からは明らかにその分類学に疑義が挟まれる。そのような概念化が教師や目の前にある実践との鋭敏な対話において解決されるべき観点がある。
- (4) ウィルソンが提供した分類学が教育実践に耐えうることについて彼はあまりにも楽観的である。道徳授業についての様々な方法や文脈が、適切な道徳的諸原則の獲得に一貫性を与えるために何らかの方法で関係づけられることが必要である³⁰⁾。

ということになる。

どの点についても実践への移行という観点からすれば、問題とせざるを得ないところであり、ウィルソンの方法や過程がその実践への脆弱さを露呈しているのは明白であろう。

その他にも、道徳教育の実践的側面からすると、権威、規則、しつけと道徳教育との問題もウィルソンの見解においては数多く議論の余地が残っている。それは教師の実質的な役割ともリンクしてくる問題であるが、ここでは道徳教育における教師の模範の重要性が軽視されているということが指摘されるにとどまっている³¹⁾。

最後に、道徳教育の評価の問題について、ウィルソンの見解がかなりの批判を受けていることも、指摘されている³²⁾。例えば、構成要素を「中立的な用語」において割り当てるということは多くの困難を提起しているし、その構成要素の存在そのものが問題を孕んでいることにはかわりはない。何故にウィルソンが当初より評価の問題にそのような重要性を許してきたかは疑問であろうが、おそらく道徳教育の目的や概念を実践の中で達成することへ並々ならぬ野心を彼が抱いていたことの証拠ではないかと思われる。

以上、三つの観点にわたって、ウィルソンの道徳教育論に対する難点や批判を概括してきた。ここに提出された内容は、完全に網羅しているとは言えないまでも、明らかにこれまでのウィルソンに対する議論をよく包括しており、よく整理されたものであると言えるであろう。

ただし、マクローリンとハルステッドが最後に指摘しているように、だからといってウィルソンの道徳教育への寄与がその広範さ、特殊性、野心、重要性の認識と矛盾するものではない³³⁾。彼らにとってもこの「特集」を組むにあたって、ウィルソンの寄与について賢明な評価を支援しようとしたことがこの論文のねらいであったことは、あらためて指摘しておいてよい。

3 「特集」におけるウィルソンの道徳教育論に対する再検討

こうして、マクローリンとハルステッドの論文「道徳教育におけるジョン・ウィルソン」をもとに、大雑把ではあるがウィルソンのアプローチにおける特質と課題を描出してきた。ところがこれを受ける形で「特集」においてはウィルソンの再評価や新たな意味づけを狙っている論考が見受けられる。そこで、ここではそれらをいくつか取り上げ、分析的道徳教育論への今後の可能性を込めてその展望を素描しておきたい。

3. 1 教育における道徳性の再考—ヘイドン(Haydon, G.)³⁴⁾の場合—

ロンドン大学のヘイドンはJME誌上でいささか憚られる問いから出発している。それはもはや「学校においては道徳性について語らない方がいいのではないか」³⁵⁾という問いである。もちろん、道徳性についてのウィルソンの献身を踏まえた上での議論である。確かにウィルソンによって道徳性についての明晰性は一定程度手に入れられたことは認めなくてはならない。しかし、一方で「道徳性の観念が教育的企てに対してその基礎を与えるには、あまりにも明晰でなく、異議を唱えられ、さらに誤って導かれてきた」³⁶⁾のではないかというわけである。それを受けて、ヘイドンは自らの立場をウィルソンの研究精神の枠内にあるとしつつも、根本的に「道徳性の概念」や「道徳教育」という枠組みそのものが必要なかとさらに追い打ちをかけるように疑問を投じている。

では、このような問いかけがなぜ生じてくるのであろうか。ヘイドンは哲学的な課題としてよりもむしろ実践的課題としてこのことを問題としていく。すなわち、道徳教育や道徳性の概念が「実際のところ消滅しかかっているとするいくつかの徴候がある」³⁷⁾という。そして、このことを解明するために、4つの領域、即ち「公的な」、「研究上の」、「専門的な」、「一般的な」領域に区分し、各々におけるディスコースを検討しているのである。

まず第一に1990年代後半の英国において、「公的な」立場からは、シチズンシップ・エデュケーション(citizenship education)がナショナル・カリキュラムの一部となることが定められ、また一方ではP S H E(Personal, Social and Health Education)が期待されてきている。したがって、まるでウィルソン自身の議論が無視されたかのように、明確な切り札として「道徳教育」の用語はカリキュラムの勧告には生じていないし、「道徳」や「道徳性」の文言も公的な文書記録にも顕著ではないのである³⁸⁾。

第二に「専門的な」立場からは、道徳教育において教師がどのような役割があるのか教師自身が確信を持っていないし、「道徳教育」や「道徳性」についての専門用語を避ける傾向にさえあるということを、ヘイドンは指摘している³⁹⁾。これには、英国の教師が道徳教育における体系的で専門的な訓練を受けていないからだとということが指摘されようが、あながち対岸の火事とするわけにはいくまい。

第三に「一般的な」立場からは、簡潔に言えば道徳性についてのアンビヴァレンス及び不一致があるということであろうか。少なくとも、「一般的な」ディスコースにおいてその術語を用いる場合、一つの社会としてあるいは一つの文化として「道徳性」について語ることに混乱があることをヘイドンも指摘している⁴⁰⁾。

では第四に「研究上」の立場からはどうであろうか。確かに著作や論文を見る限りにおいては「道徳性」について語ることは継続しているようである。そしてその問題が解決したわけでもない。けれども、知的な共同体の関心が他のものに変化してきたことをヘイドンは報告している。例えば、道徳哲学の分野では、「マイケル・スロートの著作『道徳性から徳へ』(*From Morality to Virtue*, 1992)のタイトルに要約されるように徳倫理学への関心が増している」⁴¹⁾と報告している。また、教育哲学の分野では、ホワイト(White, J.)の議論を踏まえて「道徳性を中心とした教育から利他主義的性行へ」⁴²⁾移行すべきであるという議論を紹介し、徳倫理学が支持を得ていることを確認している。

こうして、具体的にP S H Eやシチズンシップ・エデュケーションの目的は明らかにさ

れても、道徳性の観念は教育的企ての上で共通の理解は得られなくなっている。かえって、むしろ道徳性は二つに分岐される傾向を押し進めてしまったことになる。つまり、P S H Eのもとでは、道徳性は個人的なコミットメントと選択の問題に還元され、シチズンシップ・エデュケーションのもとでは、社会的ルールに類比されるような一連の同意された規範、いわば社会の道徳性へと還元されるというふうになる。このような状況であるから、学校において個々の教師の道徳性についての見解や科目としての責任について、一致や共同関係を期待することは一層難しくなってしまうというのである⁴³⁾。このように道徳性の理念の多様化の中でその差異が大きくなればなるほど、人々の間でその一致を見る可能性はより少なくなってしまう。

ここで、今更ウィルソンの議論を持ち出すまでもないかもしれないが、彼の道徳性概念を振り返っておこう。行論から明らかなように彼は少なくとも「道徳性」の概念を人間生活にとって必要欠くべからざるものとみなし、その最善の戦略として、内容に関係なく人間にとって最も大切な思考や行為の諸原則であるとしてその道徳性を捉えてきたのであった。その結果、ウィルソンの著作を通してそのような主張は、道徳性についての「個人的な」構想にもまた「社会的な構想」の双方にも当てはめられてきたのである。より具体的に言えば、ウィルソンの分析から、個人としての心の状態が基本的なものとして関心が持たれはしているが、社会の方策や諸制度として道徳性を捉えることも必要としているのである。

それでは、このような状況下で、ヘイドンはウィルソンの議論からどのような展望を立てようとするのであろうか。彼の主張は至って明快で、「狭い意味での道徳性」の構想を打ち立てようとしている。つまり「人々の行為に関わる社会的諸制度としての道徳性が、我々が公教育政策の問題として専念する必要がある何かである」⁴⁴⁾として、道徳性の概念を限定的に捉え直すことで、教育目的のために採用すべき最善の戦略を提案しようとしているのである。少なくとも、公的な教育システムの枠内で考察するならば、「行為に関わる公的な道徳性、ないしは社会的諸制度としての道徳性」⁴⁵⁾のように狭い意味で道徳性を捉えていくことの方が、共有できるかどうかわからないような「心の状態」に基礎を置くよりもはるかに、公的な領域において共通の認識を得やすいというものである。したがって、ここでは「生活の意味」、「絶望の淵」、「落胆」、「非現実的な感覚や罪」などについての考察は「道徳性」からは分離されることが求められることになる。

このような限定的な思考について、あきらかにマッキー(Mackie, J.), テイラー(Taylor, C.)さらにウィリアムズ(Williams, B.)などの共同体主義の流れがあることをヘイドンも認めているが、一方ウィルソンとて人間生活にとって欠くことのできない関心であるとして一概に一蹴しているわけではないと、ヘイドンは捉えている⁴⁶⁾。したがって、ウィルソンの考察を全面的に否定するものでもないのである。

ただ、結果として従来の「道徳性」の語の使用が、混乱や目的の誤解、さらには懐疑主義をもたらすとすれば、学校においてこのような結果を避けるためにも、その語の使用について教育の枠内で明白に検討することをヘイドンは求めているのである。確かに、「狭い意味での道徳性」の理念が教育政策にとって最も明白で効果のある焦点を与えるとしたら、それに越したことはない。

「決して公教育が個人の心の状態に影響を及ぼすことを否定するものではない」⁴⁷⁾とす

るところに、ヘイドンの政策的な観点が見え隠れはするが、このような視座は先のシチズンシップ・エデュケーションへの後押しがあることもつけ加えておいてよかろう。どちらにしても、「道徳性」概念の内実が今後問われることになるが、ヘイドンの主張が、道徳教育の置かれた背景の中でウィルソンの議論を受けての、新たな展開軸であることは認めていおいてよいと思われる。

3. 2 道徳的構成要素の再考—ストローハン(Straughan, R.)⁴⁸⁾の場合—

ウィルソンの道徳的構成要素を認定する取り組みが、長年にわたって道徳教育の展望を占う中で親しまれてきたものの一部であることは確かであるが、期待されたほどには研究者や教師たちに影響を及ぼしていないのも事実であろう。このことの原因を吟味する中で、ウィルソンのアプローチにおける長所と短所を査定しようとするのが、ストローハンのねらいである。

まず教育研究者にとって、なぜウィルソンの道徳的構成要素がその後の研究の中で顕著に特徴づけられてこなかったのでしょうか。ストローハンはその主たる理由として、ウィルソンがいかなる特別な方法論や学説に対しても支持することに一貫して否定的であったからだ⁴⁹⁾という。なるほどそうかもしれない。ウィルソンの分析は確かにいかなる特別な理論的仮定を当てにしていたわけではなく、「道徳的に教育される」という事態は何を意味するのかということをも単純に当てにしていたのであるから。しかし、実際問題として、行動主義理論にしる、認知的発達理論にしるこの種の研究は何らかの理論的根拠にもとづいて展開されてきたわけである。そのような心理学的伝統の中にウィルソンの理論がカテゴリー化されることを彼自らが忌避しようとしたことは、結果として彼の研究を孤立させ、教育研究におけるその衝撃を切り詰めてしまった⁵⁰⁾というわけである。

さらにもう一つの理由として、道徳的構成要素の正確な地位とは何であり、また何についての構成要素であるのか、さらにその構成要素はどんな事態として同定しうるのか、教育研究者にとってはいくらか不確定で、ウィルソンの枠組みを採用するには気が進まなかったとしている⁵¹⁾。ウィルソンのそれはあくまでも論理的構成要素であって、心理学的属性を示すものではない。となると経験則に訴える研究者にとっては混乱を生じざるを得ない結果になってしまうのも当然であろう。

では、次に実践に直接関わる教師たちがウィルソンの説明に当惑してしまったのはなぜであろうか。ストローハンによれば、第一にウィルソンの構成要素のリストが多く教師たちにとってその論理的徳にも関わらず、実践的諸目的のためにはあまりにも複雑すぎて、それに基づいたティーチング・プログラムを作成することが難しかったのだ⁵²⁾という。このことは、ウィルソン自身がそのインタビューにおいても触れているように、教師たちへの敬意を根深く持っていて、具体的にどのように教えるべきかについて彼らに指示することを避けようとしたことにもよる。つまり、結果として両者の摺り合わせが進まなかったということであろう。

また、第二の理由としては、多くの教師たちにとってウィルソンの道徳性の構想に馴染みがなかったのではないかとストローハンも判断している⁵³⁾。道徳性を個々の構成要素に分解されるべき対象として考えることは、確かに教育実践者としての眼差しではないかもしれない。

こうして、ウィルソンの道徳構成要素は様々な困難にぶつかることになる。そして、結局は彼の中心的な概念へその疑念が焦点化されてしまうのはやむを得ないところであろう。ストローハンにしても、結果的に「道徳的構成要素の体系的発達が道徳的働きかけの唯一のルートなのか、またあらゆる道徳的行為者は道徳的に教育された人でないといけないのか、さらにあらゆる道徳的行為は道徳教育の結果であるのか」⁵⁴⁾といった手厳しい異議を提出している。

では、ウィルソンの構成要素は結果として過去の遺物として葬られてしまうのであろうか。ここでは最後に、そのストローハンが、ウィルソンの構成要素が教育実践に限定的な影響を与えなかったとしても、失望するには当たらない⁵⁵⁾としている点に注目しておきたい。彼はハースト(Hirst, P.)の「知識の諸形式」を引き合いに出しながら、道徳性はその論題として挙がるときに決して捨て去ることのできない啓示的な役割をウィルソンの構成要素が持っていることを強調しているのである。確かに実践的な教授指針として役立てられることは疑念視されるかもしれないが、道徳性の特徴についてより明晰な思考を与えることについて刺激的な挑戦をし続けていることは、多くの論者がウィルソンの構成要素をいろいろな場面で参照していることから認められるであろう。また、今後ともウィルソンの議論は、道徳性を問題とするときの基準枠になっていくことは想定されうるのである。

ただ、筆者としては、ウィルソンの独創的で啓発的な分析が、効果的な教育実践にとって実際の処方箋に直截に翻訳し得るとは限らないとしても、孤高の分析に留まるだけでなく、実践とのより綿密な摺り合わせに耐えうるものとして、新たな照明を見出していく作業は継続される必要があると思われる。

3. 3 ウィルソンのアプローチから徳倫理学への架橋—トービン(Tobin, B.)⁵⁶⁾の場合—

一方、トービンはウィルソンの道徳性についての考え方の中にアリストテレス的な徳論(the virtue theory)の可能性を見出そうとしている。まずは、ウィルソンの徳論への態度から見てゆくこととしよう。

周知のように、ウィルソンの『新道徳教育入門』(*A New Introduction to Moral Education*, 1990)によれば、「道徳」の概念の中心的な用法は「人間の願望、感情そして行為についての自然環境に対する、ある一連の基礎的な性行」⁵⁷⁾に関係することになっている。その結果、道徳性はいわば「心の状態に」(about the state of the soul)関係するものと考えられるから、当然人間形成に必要な心の特質、言い換えれば「道徳的徳」についても明らかにすることが求められてくることになる。

しかしながら、トービンによれば、ウィルソンはこのようなアプローチを奨励してはいない⁵⁸⁾。なぜなら、このような道徳的徳についての満足のいく目録をつくることは多くの困難にぶつかるとしているからである。例えば、何を徳とみなすかということについては、何を人間形成とみなすかによるけれども、そのことについて同意すべき伝統を我々は持ち合わせていない。さらに、偏狭で束の間の価値しかない徳の概念と、永続的な価値のある徳の概念とを識別するのも簡単なことではない。このような理由によって、ウィルソンは道徳教育の説明を発展させることにおいて徳論は満足すべき基礎を与えてくれないと結論を下すことになる⁵⁹⁾。

ところが、トービンはこのことを受けつつも、徳論は現在流布している功利主義や義務

論以上に、道徳的成熟や道徳的発達の説明の課題に対してより誠実である⁶⁰と主張する。そのことの例証のためにも、道徳性や道徳的発達についての新アリストテレス派の観点から、ウィルソンの道徳研究についてその功罪と展望を探ろうというわけである。

そこで、トービンが議論の俎上に載せるのが、「道徳的に教育された人」についてのウィルソンの分析である。周知のように、「道徳的に教育された人」は訓練ないし教育されうべき特質として、道徳的な思考・能力・感覚・動機そして態度についての諸要素である「道徳的構成要素」によって、道徳性についての論理的規準を与えられることになる。ところが、この構成要素をよく吟味してみるならば、道徳的成熟の印としてその達成において認知的、情緒的そして意志的な側面が混ぜ合わさったものとして捉えられている⁶¹ことがわかる。何と言っても、道徳性を認知的な次元と情緒的な次元との一連のステージにおいて生じるものと捉えたのがアリストテレスであったことを考えれば、ウィルソンが道徳的発達の様々な側面の非認知的な特徴について認識しているということは、まずもってアリストテレス的な一面なのである⁶²。

けれども「道徳的教育された人」の細部の説明においては、ウィルソンがそのような洞察を維持していると、トービンは見なしていない。そこでそのことを示すために、次にウィルソンの構成要素である「PHIL」または「他者への関心」について論理的に異なった3つの部分を考察している。以下、煩雑にはなるが、その議論を項目を立てて追ってゆくこととする。

3. 3. 1 人の概念をもつこと

ここでは、一つには人の概念が非道徳的ないしは前道徳的観念として獲得されるということ、そして他方ではその概念が比較的簡単に把握されうるものであるということ、その二つのウィルソンの考え方が問題化されている⁶³。

前者については、人の概念はあくまでも論理的または経験的問いではなく、本質的に評価的なものであるとするのがあくまでもトービンの認識である。彼は、そこではキリスト教の三位一体説、デカルトやロックに由来する近代的な自我概念、さらには最近ではトウリー(Tooley, M.)における胎児の議論、シンガー(Singer, P.)におけるゴリラやチンパンジーなどの他の種についての議論まで踏まえることを要求している。しかるに、ウィルソンにおいては、人の概念は経験的または論理的な問いによって大多数の場合クリアできるし、またそうして打ち立てられた概念で十分だとする楽観的な立場にある。この意味では、胎児や幼児、あるいは昏睡状態の人、痴呆症の人についての道徳的地位について深刻にかつ粘り強く説明することはできなくなってしまう。

一方、人の概念が比較的容易に把握されうるというウィルソンの考え方に対しても、トービンは我々の多くを越えて込み入った形而上学的な問題だとしている⁶⁴。ここではハーストハウス(Hursthouse, R.)の徳論と堕胎についての古典的な議論を引き合いに出している。議論としては、女性の権利の問題と胎児の地位の問題とが交錯することになるが、ここで堕胎の道徳性を議論することが適切かどうかは疑わしくなってしまう。

こうして、最新の倫理的問題を射程に入れつつ議論を展開するには、なるほどウィルソンの議論は論理的かつ楽観的でありすぎることになる。しかし翻って、極端に困難で悲劇的なディレンマにおいて道徳性を提供することが、日頃の道徳教育実践で必ずしも必要と

されるわけではない。道徳的に解決しがたいことに殊更に専念することもないわけである。その点からすれば、むしろウィルソンもアリストテレスの立場に同意するのではないかというのが、敢えてトービンの言わんとするところでもある⁶⁵⁾。というのは、道徳的に善き生活を送ることは、ふつうに聡明で反省的な人が少なくとも達しうる種類のことであるからである。

3. 3. 2 道徳的原則としての概念を要求すること

ウィルソンによれば、他者への関心についての二番目の論理的に異なった要素は、道徳的原則として概念を要求することの中にある。言い換えれば、このような道徳的成熟の特徴は人がまさに自ら用いるべき規準を要求していることにある。そして人がそのように要求することの中に、ウィルソンは「規範性」、「重要性」、「普遍化可能性」という三つの特徴があるとしている。その際、トービンが問題とするのは、「普遍化可能性」についてである。ウィルソンは道徳性についてのあらゆる営みは普遍化可能性の原則を受け入れることに依存すると捉えているが、トービンによればまさに我々がなぜ徳を必要とするかを効果的に説明するところの、道徳的判断の特徴をウィルソンはまさに見誤っている⁶⁶⁾とする。道徳的判断が本質的に特定の時と場所によるものである以上、黄金律としての表現ならまだしも“純粋な論理ないしは理由づけ”の原則として普遍化可能性が要求されるとすれば意味を為さないのである。アリストテレスの道徳的パティキュラリズムが彼の倫理学の中心であったことを考えれば、道徳性における普遍化可能性が「純粋な論理」の問題であるとするウィルソンの立場には、アリストテレスはきっと同意しないであろうことが考えられる。

3. 3. 3. 規則を支持する感情をもつこと

ウィルソンは「他者への関心」の三番目の側面として「規則を支持する感情」について説明している。それは道徳原則に一致して行為することに付随して起こる感情であり、具体的には、自責の念、罪、是認、不賛成、後悔ないしは哀れみなどが挙げられる。しかし、ウィルソンによれば、それらは決定的に認識と思考から生ずるとされる点に特徴がある。

しかし、トービンによれば、これらの感情の説明にあたってウィルソンが認知的な何かから生ずるとしている点にまさに不満を投げかけている⁶⁷⁾。我々の概念は他者への感受性についての形式から起こるのではないかというわけである。つまり、我々の持っている概念は我々がある共通な種類の生活を送る中で生じているのである。そしてそのような我々の共通の人間性こそが思考する何かを与えてくれるのではなくて、思考における諸概念を条件付けているのである。そこでは我々の生活において演じられている役割以外に、愛や善さそして正義への正当化ということは問題にならない。

トービンがこのように考えるときに、脳裏をかすめるのは後期ヴィトゲンシュタインやアリストテレスの暗黙のうちにある見解であるようだが、ウィルソンに必要とされるのはそのような視座であると思われる。

こうして「道徳的に教育された人」についてのウィルソンの分析をトービンの視座から辿ってきた。そして、結果としてその構造面から見れば、ウィルソンが道徳的価値の主権

ばかりでなく、道徳的発達の認知的側面の優位についてもプラトンやカント的思考を是とすべきだとする強い願望があったことは確かであろうが、道徳性や道徳教育についての彼の本能がアリストテレス的であったことも認められるのではないかとトービンは捉えている⁶⁸⁾。

けれども先にも述べたように、アリストテレスを起点とする徳論が道徳教育に対して満足すべき基礎を与えないとウィルソンが考えたことは確かに残念なことであった。その点に関してトービンは、ウィルソンの誤解は、さまざまな問題が徳倫理学に固有であると仮定した点にある⁶⁹⁾としている。何も人間形成を中心的な概念とすることは、徳倫理学にとっての固有の問題ではない。また、偏狭な徳の概念と永続的な徳の概念の識別は、道徳的懐疑主義や文化的相対主義に対して自らを防御せざるを得ないとするならば、どの道徳理論にとっても純粋な問題なのである。さらに諸徳の衝突の可能性についても同様である。

「ウィルソンが徳論についてさらによりよく理解していたならば、彼が意図する以上にもっとアリストテレス的であったのではないか」⁷⁰⁾とするトービンの指摘は、正鵠を射ているとともに、これまでのウィルソン理解について、少なくとも新しい地平を提供する可能性を秘めていることは確かであろう。

また、徳倫理学と道徳教育の関係についても、その概念や枠組みを含めて議論の途上にあることは確かであり⁷¹⁾、今後の進展が待たれるところである。

4 まとめ—分析的道徳教育論の視界と可能性—

以上、ウィルソンの道徳教育論について、ハルステッドとマクローリンの論文からそのアウトラインを、また他の諸論文からその批判と展望を、略述してきた。いずれもJMEにおける特集「哲学と道徳教育：ジョン・ウィルソンの貢献」に寄稿されたものである。そこで最後に、この特集におけるウィルソンの反応⁷²⁾等を参照しながら、まとめに代えたい。

さて、当のウィルソンにあっては、この特集の主題について、とりわけ彼の業績への正確な価値ある要約について謝辞を隠してはいない。しかし、この特集が、「死の接吻」(a kiss of death)ないしは「最後の抱擁」(a last embrace)ではないにしても、「死の警告」(*memento mori*)ではないかと、言い換えれば分別よくタイプライターに蓋をすることではないかと、皮肉たっぷりに返している⁷³⁾。その姿勢は寄稿者の論点を受け止めつつも、執拗で強力であり、彼らしさをうかがわせている。とは言っても、紙面の都合もあり、その指摘は限定的である。彼の反応の関連ある部分をいくつか拾い出してみよう。

まず、彼の議論は他の論者との不一致の点に向けられている。一つは哲学的分析ないしは概念分析の性質についてである。ウィルソン自身、「ファンタジー」(fantasy)、「徳」(virtue)、「権威」(authority)、「誠実さ」(integrity)、「道徳」(moral)、「構成要素」(components)等の用語の使用について、より明晰な説明を与えていない点を認めるとともに、その概念の用法への一致について摺り合わせていく必要のあることをも期待している。しかし、そのことは道徳の教育者や研究者にとって最も重要なことなのであって、熱狂的な哲学者のためではない。したがって、「ポスト破壊主義」(Post-Destructivism)や最新の哲学的流行に精通することを意味してはいない⁷⁴⁾と基本姿勢は崩していない。

もう一つは道徳教育の実践ないしは手続きに関わる用語の問題である。「精神療法」,

「精神分析」, 「ファンタジーを低減すること」, 「我々が感じることを明晰にすること」などの用語は叙述することが難しいが, 決定的に論理的な議論に影響を与えるものではないので, 今後の寄稿者との議論によって一致を見出すことができる⁷⁵⁾と楽観している。

もっとも道德教育を公正に扱うことに関わって, これらの考察や実践にあたっては, 道德教育の学問においては著しく不足している「制度化された手続き」を必要とするとウィルソンは指摘している⁷⁶⁾。たとえ様々な提案がなされたにしても, 「冷たい死体」のように互いにそばに横たわっているだけでは, 密接な対話や詳細な批判はできない。したがって道德教育に関する学問を束ねることの必要性を訴えている。いわば, 純粋な対話をが行われる公的な手段があってこそ道德教育は前進しようというわけである。

さらに, 思想や学問における様々な知の形式において, その性質, 適切さ, 論理的優先事項を把握することに対して我々が気乗りしていないことが, 道德教育の深刻な失敗の徴候であるとウィルソンは指摘している⁷⁷⁾。教育のような大規模で実践的な人間の営みにおいては, すべての問題は学際的なアプローチをもたらす以上, ウィルソン自身が道德教育において打ち立てたような一連の手順—「道德」や「教育」という語の関係を明晰にすることから始まる—が必要なわけで, そのことが執拗に繰り返されている。

ウィルソンは, 最後に読者に対して道德教育の問題をいかなる特定の個人の魅惑的な著作の中へ引き寄せることがいかに危険があるかについて訴えている⁷⁸⁾。なぜなら, そのことは我々がさまざまな理論, 学派, あるいはアプローチの間で選択しなければならないような, ある種の党派主義を生み出すからである。ウィルソン自身は提供すべき「理論」は持ちえていないとしつつ, あくまでも道德教育に必要なのは「理論」ではなく, 困難なことだとしても「明晰性」であることを訴えているのである。

そして, 今後とも時間が許すかぎり, 道德教育について考察を加えていくと明言している。「他のすべての人が人を黙らせようとするとき, あくまでも語り続けようとする人」こそが哲学者だとする, ウィルソンの母の定義は, 彼の中で生き続けているのである⁷⁹⁾。

このようにウィルソンの反応を見る限り, 総じて彼は, 彼自身のアプローチを確信し, それへ専心することをあくまでも求めていると言えるようである。たとえ, 最近の道德教育理論の潮流としてパティキュラリズムや徳倫理学への志向があるとしても, そこにはイデオロギーや学派の対立, さらにはセクショナリズムの危険性を孕んでいるのであり, 道德教育における彼のアプローチを抜きにしてその前進はあり得ないと捉えている。インタビューにおいても, その哲学的変更を認めておらず, あくまでも真正な道德教育の方向性を言語と言語の土台にある心理的要因の中に見出そうとしている⁸⁰⁾ことはその傍証となる。

さて, ウィルソンの道德教育へのアプローチに対して, 様々な一連の批判とウィルソン自身の弁護を重ね合わせてきたのであるが, 最終的には様々な場面で道德教育に携わる各人の判断に委ねられなければならないと思われる。しかし, 道德教育への個別的な諸潮流が道德教育の核心において確固たるものを示し得ないとすれば, そのアンチテーゼとして, また常に立ち帰るべき原点としてウィルソンの所論は今なお異彩を放っているとも言えよう。ウィルソン自身の追跡は今後とも止むことがないとすれば, そのような諸潮流を呑み込む形で, さらにヴァージョン・アップして提示される可能性をも秘めている。ここにいくつか挙げた寄稿者たちの論考も, ウィルソンの枠組みを越えようとするものもある

が、英語圏独特の磁場でさらに鍛え上げられる可能性がある。

最後に、道德教育の実践に対して、ウィルソンのアプローチからどのような示唆を今なお汲み取ることが可能か、そのあたりに若干触れておくこととしたい。

おそらく、ウィルソンがこのような姿勢を堅持するかぎり、「道德性」の概念や評価、さらには「道德的に教育すること」の内実を問う場合、明らかにその参照枠を提起していることはやはり見逃せないと思う。具体的には、道德教育の意味や方法を教育活動の全体の中で捉え直すとき、どうしても一つの指針とせざるを得ないように思われる。とりわけ、道德教育の全体計画等の作成においては、「道德的に教育すること」という観点に立ち、各領域において期待されることを網羅するのではなく、何を為し得るのかということ問い直す契機を与えて続けてくれるものと思われる。

また、道德教育における教授理論の相互補完が今日問われる⁸⁾状況の中で、その有効性を問う一つのベクトルとして、その第二階の基底的な枠組みは、今なお無視できないものと言えよう。

[註]

- 1) ヘア, R. M. (山内友三郎訳)『自由と理性』理想社, 1882年, 参照。
ヘア, R. M. (小泉仰・大久保正健訳)『道德の言語』勁草書房, 1982年, 参照。
ヘア, R. M. (内井惣七・山内友三郎監訳)『道德的に考えることーレベル・方法・要点ー』勁草書房, 1994年, 参照。
山内友三郎『相手の立場に立つーヘアの道德哲学ー』勁草書房, 1991年, 参照。
- 2) 井上治郎「海外における道德教育研究の動向」(『道德教育』明治図書, 7月号~11月号, 1985年所収)。
- 3) 林泰成「分析哲学と道德教育ーR. S. ピーターズの道德教育論を中心にー」(佐野安仁・荒木紀幸編著『道德教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)参照。
林泰成「道德性の発達と道德性の構成要素ーピーターズとウィルソンを手がかりにー」(『関西教育学会紀要』第15号, 1991年所収)参照。
林泰成「教科教育と道德教育」(佐野安仁・林泰成共著『教科教育と人間形成』晃洋書房, 1992年)参照。
- 4) cf. *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- 5) Mclaughlin, T. H. & Halstead, J. M. : John Wilson on Moral Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- 6) Halstead, J. M. & Mclaughlin, T. H. : Editorial. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, p. 245.
- 7) Mclaughlin, T. H. & Halstead, J. M. : John Wilson on Moral Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, p. 247.
- 8) *ibid.*, p. 247.
- 9) *ibid.*, p. 247.
- 10) *ibid.*, p. 247.
- 11) *ibid.*, p. 247.
- 12) *ibid.*, pp. 248-257.

- 13) *ibid.*, p. 257.
- 14) *ibid.*, p. 258.
- 15) *ibid.*, p. 258.
- 16) *ibid.*, p. 258.
- 17) *ibid.*, p. 259.
- 18) *ibid.*, p. 259.
- 19) *ibid.*, p. 259.
- 20) *ibid.*, p. 259.
- 21) *ibid.*, p. 260.
- 22) *ibid.*, p. 260.
- 23) *ibid.*, p. 261.
- 24) *ibid.*, p. 261.
- 25) *ibid.*, p. 261.
- 26) *ibid.*, p. 262.
- 27) Tobin, B.: The Virtues in John Wilson's Approach to Moral Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- 28) McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M., *op. cit.*, p. 262.
- 29) *ibid.*, p. 262.
- 30) *ibid.*, p. 263.
- 31) *ibid.*, p. 264.
- 32) *ibid.*, p. 264.
- 33) *ibid.*, p. 264.
- 34) Haydon, G.: John Wilson and the Place of Morality in Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- 35) *ibid.*, p. 355.
- 36) *ibid.*, p. 355.
- 37) *ibid.*, p. 356.
- 38) *ibid.*, p. 356.
- 39) *ibid.*, p. 356.
- 40) *ibid.*, p. 357.
- 41) *ibid.*, p. 357.
- 42) *ibid.*, p. 358.
- 43) *ibid.*, p. 358.
- 44) *ibid.*, p. 362.
- 45) *ibid.*, p. 363.
- 46) *ibid.*, p. 362.
- 47) *ibid.*, p. 363.
- 48) Straughan, R.: Revisiting Wilson's Moral Components.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- 49) *ibid.*, pp. 368-369.

- 50) *ibid.*, p. 369.
- 51) *ibid.*, p. 369.
- 52) *ibid.*, p. 369.
- 53) *ibid.*, p. 370.
- 54) *ibid.*, p. 370.
- 55) *ibid.*, p. 370.
- 56) Tobin, B. :The Virtues in John Wilson's Approach to Moral Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- 57) Wilson, J. : *A New Introduction to Moral Education*, London, Cassel, 1990, p. 82.
- 58) Tobin, B. , *op. cit.* , p. 301.
- 59) *ibid.* , p. 301.
- 60) *ibid.* , p. 301.
- 61) *ibid.* , p. 303.
- 62) *ibid.* , p. 310.
- 63) *ibid.* , p. 304.
- 64) *ibid.* , p. 306.
- 65) *ibid.* , p. 307.
- 66) *ibid.* , p. 308.
- 67) *ibid.* , p. 309.
- 68) *ibid.* , p. 310.
- 69) *ibid.* , p. 310.
- 70) *ibid.* , p. 311.
- 71) cf. Steutel, J. & Carr, D. :Virtue ethics and the virtue approach to moral education. In: *Virtue ethics and Moral Education*, Routledge, 1999, pp. 3-18.
- 72) Wilson, J. :A Response. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, pp. 371-375.
- 73) *ibid.* , p. 371.
- 74) *ibid.* , p. 371.
- 75) *ibid.* , p. 371.
- 76) *ibid.* , p. 373. cf. Wilson, J. 1996:First Step in Moral Education. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, pp. 85-91.
- 77) *ibid.* , p. 373.
- 78) *ibid.* , p. 375.
- 79) *ibid.* , p. 371.
- 80) Halstead, J.M. & McLaughlin, T.H. :An Interview with John Wilson.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, p. 279.
- 81) 徳永悦郎「道徳教育に関する代表的な教授理論の相互補完に関する基礎研究」(日本道徳教育方法学会編『道徳教育方法研究』第6号, 2000年所収)21-30頁。

第4節 道徳的発達における「家族」の諸問題

－多様性の中に道徳教育論の座標軸を求めて－

1 はじめに

この節では、子どもたちの道徳的発達における「家族」の諸問題に焦点を当て、道徳教育理論の展開にあたって新たな視座を概観しようとするものである。

道徳を教育として問題にするとき、今日まで強調点が置かれてきたのは、明らかに学校教育の範囲内での子どもたちの道徳的発達についてであった。昨今の道徳的発達についての理論や研究の生成の至る所で、学校における形式的な道徳教育が支配的となり、家族などの諸制度の形成的役割が無視されてきたことは、テイラー(Taylor, M.)も『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*) (以下JMEと略記する)の25年を回顧する中で認めている¹⁾。もちろん、今までこのような問題関心が決してなかったわけではない。しかし、適切な概念的かつ経験的な関心を受けぬまま、「結果として道徳的発達についての家族のコンテクストはサイドラインの外側に追いやられてきた」²⁾というウォーカー(Walker, L. J.)の指摘は、正鵠を射ていよう。

では、何故子どもたちの道徳的発達において家族のコンテクストは主たる形成因として表舞台に登場してこなかったのだろうか。しばらくその背景を辿ってみよう。

先のウォーカーによれば、そのことは学問上の潮流と研究上の課題の二つに分けて論じられている。まず前者については、道徳の分野において昨今支配的な「認知的発達理論の仲間環境への焦点化(コールバーグを魅了したイスラエルのキブツや彼のジャスト・コミュニテイによって例証される)」³⁾の問題が取り上げられている。歴史的に見れば、確かに20世紀初頭から中葉にかけて欧米圏において支配的であった人間発達の研究は、精神分析学や行動主義理論のそれであった。しかも両者は理論的な枠組みを異にしている――一方は同性の親との自我同一化を問題にし、他方は強力なモデルへの条件付けを問題とした――にもかかわらず、「子どもたちの道徳的社会化において両親にほとんど独占的な役割を与えていた」⁴⁾ことも確かである。しかし、道徳的発達において両親の影響を過大視することは、その権威や知識を正統化してしまうことになりかねない。そこでそのような疑念への反作用として、仲間同士の相互作用による認知発達に道徳的成熟の第一義的意味が置かれることへの転換が起こった⁵⁾とされる。もっとも、子どもたちの間での平等主義的な相互作用から道徳的成熟が生じるする考え方の底には、当時流布しつつあった「自由主義的楽観論」が反映されていると指摘することもできよう。

けれども、認知的発達理論の影響はそればかりではない。その理論は、「道徳的機能の理解において合理性を強調」⁶⁾することになったことから容易に想像がつくように、道徳的感情や道徳的行動への注意を周辺に追いやり、道徳的理由づけを主題化することとなった。そこでは専ら理由づけが思考可能な青年期にある生徒を対象範囲として絞り込むことになる。このような認識への強調は、認知的発達理論ばかりではなく、心理学全体における「認知革命」によるものだ⁷⁾とウォーカーも指摘しているが、結果として両親の影響が大きい幼児期を道徳的成熟の観点から対象化することに至らなかったのである。

次に後者の研究上の課題については、何と云っても「家族」そのものの持つ複雑さが指摘されうる。周知のように家族の在り方は均質で一様なものではない。その構成だけ抽出

しても、マードック (Murdock, G. P.) が定式化した一組の夫婦と未婚の子からなる「核家族」(nuclear family) の概念を範型とするかどうかは別として、母子家族及び父子家族から「ステップ＝ファミリー」(step family)⁸⁾に至るまで単純に構成されているわけではない。したがって道徳的発達における家族の役割を十分に理解することは、今日の研究方法をもってしても途方もなく遠大な課題であり、またそのことが「家族のコンテキストへの注意を排除してきたもう一つの障害」⁹⁾でもあったのである。

以上のような背景を受けつつ、また社会現象としての「家族の崩壊」も相俟って、昨今子どもの道徳的発達の土台として、家族のコンテキストへの関心が道徳教育論上再び脚光を集めつつある¹⁰⁾ことは指摘されてよい。そこでここでは、最近の英語圏における道徳教育誌上の動向を踏まえ、以下の二つの課題設定のもとに、道徳的発達における「家族」の諸問題を照射していきたいと考える。

- (1) ハルステッド (Halstead, J. M.) の論文「家族生活における道徳教育: 多様性の影響」(1999年)¹¹⁾を手がかりにしながら、家族と家族生活の多様性、及び家庭内で伝えられる諸価値の多様性について整理し、その多様性をどのように処遇すべきかを考察する。
- (2) オーキンとライヒ (Okin, S. M. & Reich, R.) の論文「多文化社会のための道徳的発達における補償手段としての家族と学校」¹²⁾ (1999年)を手がかりとしながら、多文化社会において道徳的発達をめぐって家族と学校との役割についていくつかの課題を整理する。

おそらくこのような問題構成は、道徳的発達における家族というコンテキストをめぐって経験的かつ理論的研究を含めた全体像を示すものではなく、一つの試論の域を出ないであろう。しかしながら、あるべき道徳教育論の座標軸を求めるとき、もはやそれは学校教育の枠内で完結する課題ではなく、いずれにせよ「家族のコンテキスト」は等閑視しえない事実として立ち現れてくることは間違いない。その意味でたとえ部分的な描像しか示し得ないとしても、本邦における道徳教育論へ向けて再び新たな示唆を与えてくれるものと思われる。

2 家族の多様性と道徳教育—ハルステッド (Halstead, J. M.) の考察から—

道徳教育において家族のコンテキストを問題にするとき、今日直接的にはそこで紡ぎ出される「家族価値」(family values) がまずは主要な論議の対象となってくる。では、「家族価値」とは何を意味するのであろうか。考え方によってはさまざまなレベルで家族に関わる諸価値を列記できるように思われる。しかし、元来「家族価値」という用語は1989年の児童法など、英国にあっては公共政策の分野で伝統的な家族を政治的・経済的に支援するときの重要な要因として登場してきたものである。ハルステッドにしたがえば、ここでの「家族価値」においては、第一に「伝統的な家族の価値」、そして第二に「家族のコンテキストの中で養育の結果として子どもが学ぶと考えられる諸価値」が想定されている¹³⁾。異論はあろうが暫定的な枠組みとしてとりあえずここではこれに従っておこう。

確かに、子どもや若者がもつであろう諸価値について家族が積極的な役割を持っていることは否定できないであろう。家族がたとえ子どもの価値について唯一の影響力を持って

いるとは言えないまでも、おそらく普通は最初のそれであることには誰しも同意できる。したがって、簡潔に言えば、今や社会において全体的に道徳的墮落の認識が広まる中で、家族はますます咎められ、とりわけ子どもたちに対する両親の世話、管理、発達への責任は重いと¹⁴⁾言われるのも故あることであろう。

けれども、だからといって「家族価値」について果たしてこのようなステレオタイプの認識とそこから進められる家族政策で充足するのであるか。ハルステッドは、「家族価値」について主要な課題を提出することで、まずは議論の方向性を示そうとしている。要約すれば、以下の三点になる。

- (1) 「家族価値」は、現代の家族構成やライフスタイルの調査の上に打ち立てられるというよりも、むしろ今まで思い描かれ、理想化され、固定化されてきた家族生活の観念の上に打ち立てられている。
- (2) 「家族価値」を政治的に問題にすることは、家族が実際に持っている諸価値の多様性や、これらの価値が子どもたちに伝えられる方法の多様性に十分な注意を払わないことになる。
- (3) こうした「家族価値」を政治的に促進することは、家族が子どもたちに伝える個人的な諸価値が、広範な社会における公的な諸価値と時折衝突することを認識し損なってしまうことになる¹⁵⁾。

上記に掲げられた課題は、裏返せば推測し得るように、各々「家族と家庭生活の多様性」、「家庭内で伝えられる諸価値の多様性」、「教育政策との関わりの中での多様性の処遇」の問題に帰結することになる。以下、これらの問題を順に取り上げていくことで、家族の多様性と道徳教育の問題について考察を進めていくこととしよう。

2. 1 家族と家庭生活との多様性

今日西欧社会において家族と家庭生活における広範な多様性は、いわば周知の事実として存在していよう。それは、社会的、文化的、経済的差異を指摘するまでもない。その結果、このような多様性の中であって、家族が子どもをどのように育て、価値をどのように伝え、子どもの道徳的発達にどのように寄与するかということについて概念化するために、まずもって家族それ自体の概念が今やあまりにも不正確で曖昧になっている¹⁶⁾ことが問題視される。そもそも家族とは何なのであろうか。

家族の概念として、社会的及び宗教的な生活においてなされる公的な言明においては、伝統的には今なお「核家族」(nuclear family)が意味されることは多い。つまり、「主たる賃金労働者である夫と主として家の世話をする妻からなる異性同士の、合法的に結婚したカップルと彼らに依存する子どもたち」¹⁷⁾という定義が与えられるような家族像である。こうした核家族を中心に据えた家族観は、あらゆる他の家族形態をそれとの関わりで限定づけるという意味でその有効性を保持しているし、子どもが幸福に成長するには父と母とがともにいる家庭が必要であるとする信念を素朴に増幅してきたのも事実である。とりわけ、安定した家庭生活と結婚との価値や親としての責任という観点から英国における性教育の指導指針においては、このような核家族像が見受けられる。

しかし、ハルステッドの主張は伝統的な家族観の側にはもはや立っていない。すなわち、このような伝統的な家族概念は、そのあまりにも多くのありうべき変化を無視しているがゆえに、放棄されるべきである¹⁸⁾ことが訴えられている。まして実態として英国や合衆国においても厳密に伝統的な核家族の定義に匹敵する家族はほんの少数の割合に過ぎない。さらに、教育的価値や政策的観点から伝統的なモデルでは、不平等と女性への搾取を維持するという問題を孕む以上、今日の社会では十分な妥当性を持ち得ない。

彼はそれに代わって家族についてのより緩やかな定義を提案している。その定義によれば、家族は「同じ家族において親密な期間一緒に生活し、また標準的には社会的に是認された性的に、あるいは子として、あるいは親として、あるいは他の親類として関係を持った二人以上の人々のグループ」¹⁹⁾ということになる。いささか困惑させられる曖昧な定義ではあるが、実態を追認してのことと受け取る方が賢明であろう。ここでは、ハルステッド自身、伝統的な核家族への賛否に収斂してしまうことで、現代の家族構成や家族状況の多様性の範囲を過小評価してしまう危険性があることを指摘しているのであり、まずはその多様性の認識をあくまでも議論の前提に置いていると考えてよかろう。

では、そのような家族における多様性をどのような視座で認識していけばよいのだろうか。多様性ゆえにさまざまな尺度が考えられようが、ここではハルステッドが家庭生活における道徳教育に関わって、家族と家庭生活の多様性認識への具体的な尺度を便宜的に十項目にわたって例示している。簡単に要約すると以下のようなようになる。

(1) 家族規模の多様性

家族の規模が大きくなれば、個人的な関係の数が増えるばかりでなく、家族内の他の関係から学ぶ機会も増える。また、責任、忠誠、誠実、共同といった性向の発達と同時に、情緒的な安定や家族内の団結力のレベルに影響する。

(2) 家族人員とその結果として起こる家族関係の多様性

親と子どもに加えて、祖父母から下宿人や雇用者に至るまで家族を構成することがある。その際だれが子どもの世話をし、だれが家族の意思決定をし、だれが主たる経済的役割を担うかは家族によって多様なスタイルが考えられる。子どもの価値発達について選ばれた人物が鍵を握ることとなる。

(3) 家庭内での労働パターンの多様性

家庭内と家庭外での労働の分担には幅広い差異がある。母親の家庭外での労働の増加によって、家庭内での父親の役割の増加、子どもの養育支援の必要性、家庭内での儀式や共同活動における価値伝達の衰退などが考えられる。

(4) 家庭生活のステージにおける多様性

どんな家族も不変の存在ではない。多くの家族が核家族をモデルとしながらも、離婚や死別その他の要因から家族の規模や構成を変化させていく。そのような変化の衝撃は、子どもの情緒的安定や道徳的発達にとって重要な要素である。

(5) 経済状態と社会的階級の多様性

貧困は必然的に家族のライフスタイルに影響を与えるとともに、子どもが精神的・道徳的成長に寄与するであろう経験を享受する機会を制限する。また社会的階級は親の子どもへの熱意、肉体的罰への態度、高度な文化への接触など、子どもの養育への

様々な側面における重要な要因である。

(6) 文化的、民族的、宗教的背景の多様性

最近の西欧における家族研究の発達には、文化的コンテクストにおける家庭生活の多様性に注意を引いてきたし、自民族中心的な仮定の落とし穴について警告を発してきた。しかし、このような多様性は民族的な少数グループの間ばかりではなく、その中にも見られる。民族主義的な問題は民族的な少数グループのメンバーすべてに平等に影響を与えるが、他の諸問題においては同じグループ内でも経験と価値の広範な差異がある。

例えば、英国では「アジア人」という用語は、一般にパキスタン、インド、さらにはバングラデッシュから来た家族に対して用いられるが、その母国語、宗教、家庭生活の在り方など多くの差異がその用語のもとに仮面で覆われることになる。また、親への敬意、性関係の在り方、結婚観、子ども観から家族の在り方に至るまで、宗教は家族に統一されたパースペクティブを与えるときがある。逆にそのような閉鎖性が親と子で世代間の対立を生じさせることもある。

(7) 地域的または外部的な環境の多様性

農村での家庭生活は都市生活や郊外での生活とはたいへん異なり、子どもがそこから選び取る価値にも相違が生じる。その他、厳しい天候、市民的な分裂、地域特有の職業、気晴らしや輸送手段の利用などさまざまな外的要因が、家庭内で子どもが選び取る家庭生活や価値に影響を与える。

(8) 個人のレベルでの多様性

個々人は、人格、教育、健康や幸福、態度、性的な方向づけなど多くの他の要因において異なっており、これらのそれぞれが家庭生活に影響を与える。人はまた自らが住まう個人的世界を持っており、たとえ同じような家庭環境にあっても、同じように経験をし、同じ価値を選び取るとは限らない。

(9) 家庭における基本的な考え方の多様性

多くの人々にとって、家庭生活は私的な存在のまさに中心である。価値ある生活を導くという人々の意義の源泉は、子どもを育てたり、子どもにあらゆることを教えたり、子どもと遊んだりすることの中にある。しかし、個人主義、個人的な自律、さらには個人的な自己成就により強調点を置く人々にとっては、子どもは“自己発達にとって高価な強制”と見なされると同時に、親であることは“消費者選択の一側面”に過ぎない。親の文化的な信念の体系が子育ての仕方に深遠なる影響を有している。

(10) 家族が引き起こす感情の多様性

内的集団として家族は、所属感や忠誠心、さらには愛情、仲間意識、親密性、情緒的支援などの感情を生み出すが、普遍的なものであるとは言い難い。家族の観念は時には圧政的で有害なものとして描かれてきた。フェミニストにとっては、圧迫、悪習、そして家父長的な支配の源泉として描かれてきたこともある²⁰⁾。

ハルステッドが提出したこうした多様性は、確かに家族の定義や家族についての一般化を困難にしていることは確かである。しかし、態度や振る舞いから価値の獲得に至るまで子どもの道徳教育への影響の源泉として、必ずしも家族の地位が減じるわけではない。彼

の主張は至って簡明である。一つには、道徳教育における家族の役割を議論する際には、“家族”というたった一つのモデルをもはや想定することはできないこと、二つには、家族の性格における多様性が必然的に子どもの価値発達における家族の役割や子どもの価値の特質について影響を与えるということである²¹⁾。

このような家族における性格の多様性を認識することを踏まえると、ではそこでどのような価値が家庭内でどのように伝えられ、子どもに獲得されていくのかということが問われてくることになる。次に、家庭内での価値やその伝えられ方の多様性の問題に移ることとしよう。

2. 2 家庭内で伝えられる諸価値の多様性

家庭内での価値伝達を考えると、まず念頭に置かれる枠組みは、それが意図的なものか、あるいは無意図的で非認識的なものであるかということである。ハルステッドの関心もまずはそこに置かれている。家族が子どもの最初の社会化のためのコンテキストであり、そこでは親密な家族の相互作用の過程を伴うかぎり、知的なレベルばかりでなく、情緒的かつ倫理的なレベルも含みうる。つまり、意図的なものに限定されるわけではない。ましてや子どもにとってはまさに価値発達に寄与する最初の情緒的経験が家庭においてなされるのであり、その意味では子どもは必然的に家族の持つエートスや価値に影響を受けることになる。ウィルソン(Wilson, J.)が示唆するように、家族が道徳の学習にとって最善のコンテキストであることをまずは、ハルステッドも確認しているのである²²⁾。

けれども第二に、ハルステッドは家族が子どもに価値を伝達するその過程が学校における直接的あるいは間接的道徳教育とより多くの共通点をもっていることも指摘している²³⁾。確かに親は専門的な訓練を受けた教師とは異なっており、責任の所在も異なり、そのことを過大視することはできないが、実践の考察について学校から多くのことを学び、子どもの発達段階に注意を払っている。そして、その過程では教えたり、指導したり、方向づけしたり、アドバイスしたり、議論したり、しつめたり、例示したりすることによって価値を教えることがありうるのである。

さらに第三に、構造主義的な見方からすれば、知識や価値は、子どもたちが家庭や学校で出会う状況や経験や観念と彼らの持っている知識や価値との相互作用を通して構造化されることになる²⁴⁾。子どもが親とは異なった価値を持ったり、親のあら探しをしたり、親以上のことを学ぶということは、こうした構造主義的な理解が手助けとなる。

以上のような議論を踏まえれば、家庭内での価値の伝えられ方が決して単純なものではないことは明白である。学校が子どもたちの公的な価値を発達させる責任を負い、家庭が私的な価値に責任を負うというのも明らかに安易である。学校と家庭は互いの価値に関わっているのである。

では、このような価値伝達の相互作用を考慮に入れた上で、家庭内で伝えられる価値はどのようにカテゴリー化されるのであろうか。ハルステッドは便宜的に五つに区分してその多様性への認識を進めようとしている。それは以下のように要約できる。

(1) 個々の家族に特有の諸価値

それぞれの家族がゼスチャーやユーモアなど独特の表現形式を持っているように、

家族は幾つかの価値や優先権や好みを持っている。子どもは生まれたときからこのような特別でユニークな家族文化への手ほどきを受け、これらの特別な諸価値へ参画するようになる。

(2) 家庭生活の観念の中に暗に含まれる諸価値

忠誠、信頼、帰属感、愛情、共同、献身、ケア、相互支援、尊敬と理解などを含んだ、家族を互いに支える諸価値についてすでに多くのことが書かれてきたが、これらの価値は、リベラリズムの幾つかの形式から成る競合的な個人主義とは広範に対立するものである。おそらくこのような諸価値のリストは楽観的な家庭生活を反映しており、あまりに自民族中心主義的ではある。

(3) 諸価値と個人的な性格の特質

家族に特有の価値や家庭生活に関連する価値を子どもに単純に教えることよりも、性格の発達ということになると、疑いなく家族はなすべき主要な役割を持っている。典型的に子どもたちは、家族の中で真実を告げること、約束を守ること、公平で正しくあることを学び、徐々に正邪の知識を発達させる。しかし、実践的な道徳性において家族が伝達するメッセージには大きな差異がある。従順を教える家族もあれば、独立や自制を強調する家族もある。よき作法はしばしば大切だと考えられるが、このような用語の理解は文化的な背景や社会階級に応じて大きく異なる。

(4) 特別な世界観に関連づけられた諸価値

家族はしばしばより大きな文化的なシステムの一部と見なされるし、また家族の役割の一つは子どもに文化的なシステムを伝達する代理人として仕えることにもある。親が特別な文化的あるいは観念的なコミットメントを持っているところでは、必然的に子どもは特別な世界観と関連した諸価値を選択し、意図的に社会化されることになる。特別な文化的忠誠に関連した諸価値は子どもの教育において重要な位置にある。

(5) 市民性としての諸価値

家族は市民としての諸価値を間接的ないしは直接的に子どもたちに教えることになるが、家族が大人との十分な平等と一層の民主主義的な方針に則って再構成される場合にのみ、家族は子どもたちにとって道徳的かつ政治的教育の代理人となりうる。もし家族それ自身が平等主義的／民主主義的な家族でないならば、家族は子どもたちを道徳的に教育しうるのかということが問われることになる²⁵⁾。

ここに掲げられた諸価値は、宗教、民族、階級、文化そしてジェンダーばかりでなく、個人的な態度、信念、好みそしてコミットメントに至るまで関連づけられるところの様々な多様性によって特徴づけられる。おそらくは家族のコンテキストの中に明示的にもまた暗黙の内にも保持され、様々なやり方で伝達されうるであろう。便宜的にカテゴリー化されたものではあるが、家族によって伝達される諸価値の多様性を物語っていることに変わりはない。

ただ、ここでのハルステッドの問題意識も明確である。つまり家族によって、こうして広範な範囲の私的な諸価値が避け難く教え込まれる中で、市民性の諸価値やより広範な社会において共有される諸価値はどのように取り扱われるべきかということになる。具体的に言い換えれば、次のようになる。「このような私的な諸価値におけるコンセンサスは得

難しい、また実際にその中のいくつかはより広範な社会において広く共有される諸価値と深刻にも衝突するかも知れない。とすれば、家族は実際にそのような私的な諸価値を子どもに教えることに自由であるべきか、あるいはそうであるならば学校はどのように答えるべきか²⁶⁾と。教育政策との関わりの中で、このような多様性に関わる重大な問題をどのように処遇すべきか、彼の概念的な試案をさらに追っていくこととしよう。

2. 3 教育政策との関わりの中での多様性の処遇

さて、上述してきたように家族や家庭生活の多様性、またそこで伝えられる諸価値の多様性は、教育の上からも文化的な豊かさとしてみなすことは可能である。しかし、その多様性が抱える課題は、学校教育の文脈では具体的に次のように焦点化された形でハルステッドによって提起される。つまり、「家族それ自身の道徳的諸価値へと子どもたちを手ほどきするための家族の権利と、より広範な社会の“共有された”諸価値を教えるための学校の権利と、そして自律的な道徳的行為者へと発達するための子どもの権利との間のバランスはどのように見出されるのか²⁷⁾と。

抽象的には議論の難しいところもあるので、ハルステッドも性教育のプログラムを例示して価値の衝突を説明している²⁸⁾。それによれば、同性愛について不自然な活動であり嫌悪の対象とみなす親が存在する一方で、全く受け入れられるべき生活の様式として是認する親も同時に存在する。一方教師は、性的な方向づけにおいて多様性への慎重な理解と寛容を教える必要があると考える。また英国における公共政策としては、責任ある性行動の重要性やコンドームの使用を説いて10代の妊娠の発生や性感染症の広がりを減少させるために性教育を用いることにコミットすることになる。さらに、このようなアプローチは子どもの純真な無邪気さを考慮に入れていないとして、純潔と禁欲を促進するために性教育を望む親もいる。

このような事態では、あらゆる多様な諸価値を考慮することはできないのは明白であろう。この場合、教師は公的な財源からの雇用者であることを考えれば、その代理人として振る舞うべきなのか、あるいは親の立場で振る舞うべきなのか。パターンリスティックな意思決定や子どものインタレストの保護をめぐる、家族、学校、社会の間にどのようなバランスが置かれるかが結局は一つの焦点となる。ここで、ハルステッドは一つにはリベラリズムの立場から、そしてもう一つは共同体主義の立場から考察している²⁹⁾。

2. 3. 1 リベラリズムの立場から

ハルステッドによれば、リベラリズムの立場においては、家族は家族の持っている諸価値を子どもに伝えるという最も重要な権利は有していないことになる。それどころか、将来の市民である子どもたちは、他者の自由の尊重、正義、真実の言明、法の遵守、対立の合理的な解決など民主主義社会において互いに必要とされる市民としての公的な諸価値を教えられなければならない。したがって、学校は特別な世界観や宗教的信念に関わる私的な諸価値を補強する場ではなく、その任務は子どもたちを現在置かれている特殊性から解放することになる³⁰⁾。もちろん、個人としては私的な信念や価値及びコミットメントの多様性を保持することを否定されるものではないが、その子どもは自律的な生活を営む権利があるがゆえに、親と同じ価値体系を持つ必要はないのである。こうして学校は子どもた

ちの諸価値を発達させることにおいて主たる影響力を家庭から引き継ぐことになる一方、親の権利は民主主義国家の市民として、また親としての責任を行使することに限定されることになる。

ところで、このようなリベラリズムの立場は一見明解であるようにも思われるが、そこに潜む問題点もないわけではない。ハルステッドは首尾よくその辺りの問題点を五つの点にわたって明らかにしている。要約すれば以下のようになる。

- (1) 子どもの特殊な才能を発達させるとか、宗教立の学校に入れるとか、親の持っている文化的なあるいはその他の諸価値を伝えるなど、親が伝統的に保持していた諸権利を否定する。
- (2) 忠誠心や利他主義といった諸価値の源泉よりも、親と子の間で対立する諸権利や関心といった点から家族を描写する傾向にある。
- (3) 家族は目的そのものというよりも目的への手段とみなされる。リベラリズムの立場においてより好まれている目的は個人の自律への発達であって、家族の自律はその目的のために抑圧されることになる。
- (4) リベラリズムの立場から前提にされる諸価値は、きわめて脆弱な価値の枠組みを提供するのみであって、広範な公教育の体系を支えるには十分ではない。
- (5) 子どもたちが公的な市民としての諸価値、共有される諸価値、そして私的な諸価値との違いを必ずしも身につけるとは限らない。私的な諸価値への中立的なアプローチは、家族において学ばれる諸価値を浸食し、公的な諸価値の領域においてさえ主観主義や相対主義を惹起する危険性がある³¹⁾。

こうしたリベラリズムの問題点を考慮に入れると、その対立軸として共同体主義の立場が浮かび上がってくる。では次に共同体主義の立場から、諸価値の多様性を教育政策の場面でどう処遇するのか、検討してみよう。

2. 3. 2 共同体主義の立場から

リベラリズムが社会の基礎的な単位として措定するのは個人や国家ということになるが、それに対して共同体主義の立場では、家族、教会、地域社会などの中間的で文化的な集団がそれ自身重要な目的であると考えられる。したがって、この場面では家族や家族の価値、あるいは次の世代に家族が価値を伝えるその様式により一層の重みが置かれることになる。また、家族慣行へ参加や家風はそれ自身価値あることとされる³²⁾。そこでは家族によって保持されている諸価値が異なろうと、また広範な社会から疑わしい価値とみなされようと、安定したゆるぎない家族への所属感が優先権をもっているとされるのである。

実際、子どもへの初期のコミットメントや私的な諸価値の経験が家庭内で行われることを考えると、親は子どもに対して最も影響力を行使する人物ということになる。言い換えればこの立場からは、学校選択権も含めて、子どもの将来について重大な決定権を有する資格を親が持つことになる³³⁾。

以上、リベラリズムと共同体主義の双方の立場から、家族と学校と社会における諸価値

の多様性に対してどう処遇すべきか、ハルステッドの記述にしたがってその基本的な方向性を明示してきた。このような諸価値の多様性や対立は、英語圏においてはもはや無視して立ち去ることのできない緊急の課題であることは理解できよう。

このような多様性への考えられる応答としては、家族の権利と、学校の権利と、子ども自身の発達する権利とをめぐって繊細なバランスを必要とすることは確かである。ハルステッドが結局のところ最終的に見出した応答もリベラリズムと共同体主義の間の折衷案である。すなわち、「共同体的な見方を保持しつつ、親は子どもたちに実質的な一連の実践、信念そして諸価値を自由に伝えるべきであり、そして家族の信念や実践に沿って学校を選択することによって家族価値への手ほどきを継続すべきである。しかし、この自由はリベラリズムによって必要とされる二つの条件に従属しなければならない。一つには、例えば不寛容を奨励したり、社会的共同を蝕むようなやり方で子どもを育てることによって、公的な関心が傷つけられてはならない。二つには、親は子どもの道徳的発達の究極的な目標として自律への見解を失ってはならない」³⁴⁾と。

このような折衷案を具体的にどう受けとめるかは、見解の分かれるところであろう。しかし、ハルステッドの論文「家族生活における道徳教育：多様性の影響」(1999年)を概観しつつ言えることは、西欧社会が今日多文化社会を現実のものとして受け止め、民主主義社会において家族の多様化や家族の持つ諸価値の多様化と公的な道徳教育の問題とに対してどのように向き合おうとしているのか、その真摯な態度をうかがうことはできたのではないかということである。公教育としての学校といえども、このような事態の中で家族生活における諸価値の多様性をもはや無視できるものではない。とすれば、これを一つのオルタナティブとして、家庭、学校、地域社会、国家といった枠組みを大切にしつつ、それらの連帯によって新たな諸価値を創造することが求められていると言えよう。それは、我が国においてももはや対岸の火事とすることはできない。

3 道徳的発達における家族と学校の役割

—オーキンとライヒ(Okin, S. M. & Reich, R.)の考察から—

現今西欧社会における家族の多様性や家族の持つ諸価値の多様性については以上言及したとおりである。その中で究極的には家庭と学校が道徳教育においてどうあるべきかということが先の場合にも大きな論争点になった。同様にオーキンとライヒも、子どもたちの諸権利、親たちの諸権利、そして学校の諸権利の釣り合いをとるというテーマに取り組んでいる。

彼らはまず、デーモン(Damon, W.)の著書『道徳的な子ども』(1988年)³⁵⁾を参照しつつ、道徳的な発達にとって決定的に重要なものは何か、またそこで発達させられるべきものは何かということについて焦点化する。

前者の問いについて、市民としての道徳的発達は生涯のうちの様々なコンテクストにおいて成し遂げられるが、道徳的能力の発達にとって重大な寄与をなすのは、やはり家庭であり、学校であり、そして仲間関係であることに変わりはない。

ではその上で、そこで子どもにとって発達させられるべき最も重要なものは何か。それは端的に言ってしまえば、正直、親切、他者への関心、責任感、そして公平感などの道徳的な諸徳ということになるだろう。けれども、さらに遡って考察するならば、そのような最も

大切な道徳的能力の基礎に置かれるものは何であろうか。オーキンとライヒはきわめて幼少期の子どもにおける共感能力に着目する。そして、「生まれつき子どもがもつ共感への能力の発達こそが、彼らの道徳的思考や道徳的行動—正義の感覚や他者への関心—の主要な部分にとって決定的なことである」³⁶⁾と結論づける。つまり、共感への潜在的な能力が発達させられるならば、他者への共感や責任、正直、公平感などの中心的な道徳的諸徳を獲得することができるというわけである。分けても、彼らが道徳的な諸徳の基に共感能力を措定した背景には、1980年代以降のホフマン(Hoffman, M.)ら一連の心理学的な知見があると同時に、多文化社会における道徳教育への志向があることを忘れてはならない。

さて前置きが長くなったが、オーキンとライヒの基本的な問題設定は、先の道徳的諸徳を最もよく促進しうる家庭と学校とはどのようなものがあるのが適切かということである。この点への応答が彼らの中心的な主張となるが、いたって明解である。すなわち「これらの道徳的諸徳を養い育てるには、家庭と学校との双方において重大な構造的な変化が必要であろう」³⁷⁾ということである。両者の構造的変化は、共感の発達を中心に据えた健康的な道徳的発達のためにも、また複雑な多文化社会における正義への基本的な関心のためにも必要とされている。それでは、家庭と学校はどのような構造的な変化が求められているのであろうか。

第一に、家庭における変化から見てゆこう。オーキンとライヒによれば、一連の道徳的特質を育成するために家庭はその構造と実践において改善される必要があるとして、以下のように三つの方法が示されている。

- (1) 二人の親がいる家庭では共同での子育てを奨励すること。
- (2) ジェンダー³⁸⁾の階層構造や不平等を縮減すること。
- (3) 年下の兄弟を育てる際には年上の兄弟を含めた子育てを奨励すること³⁹⁾。

では、上記に掲げられた方法によって家庭にはどのような変化が意図されているのであろうか。少なくとも、オーキンによれば、私たちの社会における家族は色々な点で公正でないといわれる⁴⁰⁾。とりわけ、彼女には家族のほとんどあらゆる点を特色づけているのがジェンダーの構造であって、このことが女性や子どもたちには有害な衝撃をもたらしているというわけである。公共政策において、家族における賃金労働であろうとそうでない労働であろうと、今や子どもの養育を含めて両親によるワーク・シェアリングが求められているのは周知のとおりである。したがって、ジェンダー構造の転換と家庭の中での二人の親の不平等を縮減することが、子どもたちの道徳的感情の発達を育てるとともに、それに加えて他者を支配したり、傷つけたり、搾取したりしようとする願望を減じることにつながることになる⁴¹⁾とオーキンは考える。何となれば、互いに他者を平等に取り扱おうとする両親とともにある子どもたちが、人間的行為における幼少期の模範者としてまさに他者を平等に取り扱うことを学ぶのである。一方、子ども期に取り扱いにおいて肉体的な、性的な、また心理学的な誤用を被った人々は、彼ら自身がそのようになる可能性が高いということを示唆するものでもある。

さらに、大人の監督のもとで男女の別なく子どもたちが幼い兄弟の世話をするということは、まさに他者に共感したりや他者へのケアをしたりする能力を自然に発達させること

になる。そしてその際には、男の子であろうと女の子であろうと平等に奨励され、同じ機会が与えられることが大事なのであって、そのことが双方に他者のニーズに答える能力を育成し、将来の子育てを支えることになるのである⁴²⁾。こうして見るとその主訴は、家庭においては何よりもまず、ジェンダー構造の転換と両親の不平等を縮減する中での子育ての共同が、子どもたちの道徳的発達において効果的であると結論づけられよう。

さて、それでは第二に学校において求められている変化を見てゆこう。基本的には、どのようにすれば学校は子どもたちの道徳的発達に寄与できるかということである。しかし、オーキンとライヒが具体的に注目するのは、いわゆる増大する多文化社会の特質に、学校の道徳教育がどのように対応するのかということである。その点では先のハルステッドの問題意識を内包している。ただこのような巨視的な課題は、彼女らとて正規のカリキュラム計画の変更をもってしてもその一部としか考えておらず、教師がどのような特別な価値を子どもたちに教えるべきか、あるいは子どもたちの道徳的成長をどのように支援すべきかということに彼女らの視点が置かれている⁴³⁾。そこで抜本的に求められているのは、家庭における構造転換と同じように、健康的な道徳的発達のための、また家庭での不足を補うための、学校における構造転換ということになる。

では、どのような構造転換か。端的に言えば、道徳的発達と同様に共感、応答性などを養い育てる効果的な仲介者であるために、学校は生徒たちの体力と能力において差異を認め、差別をしないよう転換を図る⁴⁴⁾ということである。

ところで、そのような転換がなぜ学校に求められるのであろうか。オーキンとライヒは二つの理由を挙げている。一つには、有能で生氣あふれる市民として処遇するのに必要な道徳的諸徳を育てるためには、民主主義社会が多文化社会であるように、学校環境も多文化的でなければならないということになる。また二つ目には、道徳的発達と成長には、子どもたちは可能なかぎり異なった対立的な諸価値をもった人々に晒され、またそういう人々と相互交流することが必要だということである⁴⁵⁾。そこには、少なくとも生徒と能力の構成において多様な学校は、理想的には自分とは異なった他者との道徳的な葛藤や処遇への機会が奨励され、共感を基礎に置いた道徳的発達を促すとの考え方が反映されている。

ただここで一つ気になるのは、ハルステッドの論文でも究極的に問題になったように多様性を求める学校環境とジェンダーにおける平等を求める家庭との緊張である。この点について、オーキンとライヒはいささか楽観的である。学校における多文化的な構成が道徳的または文化的な差異を補償することになるし、その方が子どもが自律的な選択をなすときに思慮深く反省的である⁴⁶⁾と答えている。多様性ゆえに道徳的な成長の萎縮もありうるのではないかとも考えられるが、ここでは深入りしない。

さて、学校における構造転換の必要性を受けて、ここでも具体的に以下のように二つの方略が示されている。

- (1) 学校における市民としての使命を再度強調すること。
- (2) 親の関心に相当するものや親の関心に組み込まれるものとして、学校における子どもたちの関心を確認することを食い止めること⁴⁷⁾。

これらは道徳教育へのカリキュラム上のアプローチではなく、学校教育の組織における

変化によって、その改善策を示そうとするものである。一つには、世代を越えて公正で安定した社会を維持するために公平感や寛容などの道徳的・政治的な諸徳を育成することが必要であって、そのためには学校の役割へ再び新たな光を投げかけることが訴えられている。また二つ目には、教育における「親の権利」または「親の権威」によって、複合社会での学校の使命が縮減され、強いては子どもが有能な市民または道徳的実践者として発達するその関心が奪取されることを危惧したものである。学校には生徒たちが他者に自らを晒し相互に意志疎通するという理想的な位置づけがあるにも関わらず、教育における国家の権利や子どもの権利を犠牲にして親の権利を主張することは、許されないというわけである。

結局のところ、オーキンとライヒも道徳的発達における学校と家庭の役割について、親たちの諸権利、子どもたちの諸権利、そして学校の諸権利とのバランスをいかに取るかその方略の試案を、以上のような形で提示したのであった。まとめれば、増大する多文化社会にあって道徳的に健康な若い市民を育てるために一共感の発達と道徳的諸徳の育成のために、家庭と学校との双方が重大な構造的転換を図る必要があるということであろう。そこでは、双方が他方の援助を必要とし、ある程度補償し合うことが可能である⁴⁹⁾とも訴えられている。ただし、その基本的な色調は、先のハルステッドの枠組みからすれば、リベラリズムの立場からのそれとも言えなくはない。その辺りの課題は、あとの項でまとめることにしよう。

4 まとめに代えて

以上、ハルステッドの論文「家族生活における道徳教育：多様性の影響」(1999年)と、オーキンとライヒの論文「多文化社会のための道徳的発達における補償手段としての家族と学校」(1999年)を中心に、多文化社会を背景とした家族の多様化とそれをめぐる道徳教育上の諸問題について概観してきた。どちらもJME誌上における「道徳的発達のための家族のコンテキスト」と題する特集論文の一つである。

ハルステッドの論文は、まずもって多様性のもとで家族を理解することについての我々の課題の遠大さを伝えている。多様性といっても、家族構成や家庭生活の多様性、道徳的価値及びそれらを家族内に伝達する手段の多様性まで広範にわたる。そこでは公共政策として既存の(おそらくは英国におけるビクトリア朝時代以来の)「家族価値」を擁護することだけでは、教育の問題として「家族のコンテキスト」を精確に捉えることはできないというのが、彼の主張の前提であろう。

そして、その上で道徳的価値の枠組みの問題として、家族と学校と子どもたちの、権利と関心についてどのような釣り合いをとるかという問題に取り組んでいる。それは究極的には多様性と学校選択という当面の問題にも連結しており、概念的な思考実験として済まされることのできない問題である。そこでハルステッドによって提出された折衷案は、リベラリズムを基盤としつつ、共同体主義の立場からフォロー・アップされたものであった。

また、オーキンとライヒは、同様の社会認識から、その釣り合いの問題に対してより積極的な提言をしている。すなわち、子どもたちの道徳的感情や徳を養うには、現状の家庭と学校では双方とも不十分であり、互いの不足を補うためにも構造的な転換が必要であるということである。具体的には、家族はジェンダーの観点から、また学校は生徒の体力や

能力の多様性の観点から、双方一層平等主義的な構造と実践が求められている。

こうした両者の思索の方向性としては、多文化社会を現実のものとして受けとめつつ、その枠組みをリベラリズムの中に求め、リベラリズムを擁護しつつ、そこでより精緻な理論への構築を目指しているとみなすことはできよう。ハルステッドにしても、リベラリズムの課題を意識し共同体主義的な視座をも内包しながら、リベラリズムの枠組みを是認している。オーキンらにしても、学校における市民性教育の使命を改めて強調している。おそらくは、こうした視座の延長線上に「寛容」が求められてくる⁴⁹⁾のではないと思われる。

けれども、本邦において英語圏におけるこのようなリベラリズムの概念すべてに依存していくのも、今のところいささか安易であるような印象も受ける。本邦においても現実の問題として、いずれは多文化社会あるいは多元的社会への道程を覚悟することはあるとしても、親や子、あるいは家庭や学校及び地域社会における諸権利や関心の対立と調停という眼差しだけがすべてでもなかろう。おそらくは、そのような共時的な座標軸だけではなく、通時的な座標軸をも深く内包することによって、課題解決の道筋は練り上げられていくのではないだろうか。

それは狭義の共同体主義への志向でないことは言うまでもない。幸い、道徳的諸価値の枠組みを構成して行くうえで、合理主義を基調としたリベラリズム以外のオールタナティブを携えていることは本邦においても、また英語圏においてもある意味では強みとなろう。ともかく今後の試練とされていくことに相違はない。

翻って、新たな座標軸への眼差しが、実はJMEの特集における「家族のコンテキスト」ではなかったか。少なくともリベラリズム的な楽観論を反映しているとされた認知的発達理論への反定立が道徳教育論として志向されていたのではなかったか。この節においては、現状としての家族のもつ多様性と学校教育との調停に焦点が置かれたが、さらに核心的な課題としては、道徳的発達に関わって「家族のコンテキスト」の中で何が求められるのかということではないだろうか。特集では、経験的研究をも含んだ示唆に富んだ論文も幾つか目につく。

例えば、スメタナ(Smetana, J. G.)は、道徳概念の構築を導く子どもの社会的諸経験の価値ある源泉として、親と子の相互作用における認知的側面と情緒的側面の双方が影響を強く及ぼしていることを報告している⁵⁰⁾。道徳性というものは、必ずしも親から直接に伝達されるものでもないのである。

また、スピナードら(Spinard, T. L., et al.)は、子どもたちの共感的反応や道徳的態度に対して、親の愛情や勇気づけがどのように寄与しうるかを経験的に吟味している⁵¹⁾。子どもたちの道徳的感情の社会化についての研究は比較的少ないが、ここでは親の肯定的な愛情や勇気づけが、やはり子どもたちの共感的関心や道徳的行為への影響を高めるために重要である⁵²⁾ことが報告されている。

さらに、ロリスら(Lollis, S., et al.)は、道徳的オリエンテーションにおける「きょうだい」の社会化の問題に取り組んでいる⁵³⁾。必ずしも親だけが「家族のコンテキスト」における唯一の社会化の担い手ではない。興味深いことに、子どもたちはケアよりも正義への方向付けを好む傾向がある⁵⁴⁾という結果が出ており、家庭内での道徳的社会化の担い手の相違と相互作用の問題を浮き彫りにしている。総じて、心理学的な研究も含めてまだその端緒が開かれたばかりという印象も拭えない。

さて、こうして道徳的発達における「家族のコンテクスト」を問題としてきたが、その道のりは決して平坦ではないと思われる。一層さまざまな学際的な取り組みも必要であろう。しかし、敢えて道徳の諸問題を「家族」に焦点をあてて考察することの意義も大きい。

例えば、シュピーカー(Spiecker, B.)の論文「幼少期の道徳的養育における習慣化と訓練」(1999年)では、最初の子どもと親との愛情による相互関係に思慮ある注意が払われるべきだとしている⁵⁵⁾。また続いて、シュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)は、論文「教育関係における権威」(2000年)の中で、教師と親との権威の異同を論じている。その是非はともかくも、月並みな言い方ではあるが、教師と親双方の事実上の権威としての基礎的条件は、やはり「信頼」(trust)に置かれる⁵⁶⁾という。

少なくとも、このような眼差しは教育的関係についての根源的な遡行への契機を与えてくれているように思われる。家族—親と子—に焦点を当てることで、そこから教師がプラスにせよ、マイナスにせよ真摯に学ぶべき点があるのではないだろうか。また、そのようなライフステージを視野に入れた通時的な遡行は、功利主義や義務論型の行為論を越えて、徳論的な眼差しから今まで「剰余」として切り捨てられてきた⁵⁷⁾部分を改めて照射し、道徳教育論に豊かさを提供してくれる可能性を有していると思われる。

[註]

- 1) Taylor, M. J. :Unanswered Questions, Unquestioned Answers. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, pp. 15-16.
- 2) Walker, L. J. :The Family Context for Moral Development. (Editorial)
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, p. 261.
- 3) *ibid.*, p. 261.
- 4) *ibid.*, p. 261.
- 5) *ibid.*, p. 261.
- 6) *ibid.*, p. 262.
- 7) *ibid.*, p. 262.
- 8) 離婚・再婚の結果、血縁のない親子や兄弟姉妹から構成されることになった家族。アメリカ合衆国で注目され始めている。
- 9) Walker, L. J., *op. cit.*, p. 262.
- 10) 『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*)第28巻第3号では「道徳的発達における家族のコンテクスト」と題して一連の特集が組まれており、ここではそれらの論考を手がかりとしている。また、道徳教育への徳倫理的なアプローチからも、子どもの養育への関心が高まっている。
cf. Carr, D. & Steutel, J. :The virtue approach to moral education: pointers, problems and prospects. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education*, London : Routledge, 1999, pp. 241-255.
cf. Spiecker, B. :Habituation and Training in Moral Upbringing. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, pp. 210-223.
cf. Steutel, J. & Spiecker, B. :Authority in educational relationships.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, pp. 323-337.

- 11) Halstead, J. M. :Moral Education in Family Life:the effects of diversity.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 265-281.
- 12) Okin, S. M. & Reich, R. :Families and Schools as Compensating Agents in Moral Development for a Multicultural Society.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 283-298.
- 13) Halstead, J. M. , op. cit. , p. 265.
- 14) *ibid.* , p. 266.
- 15) *ibid.* , pp. 266-267.
- 16) *ibid.* , p. 265.
- 17) *ibid.* , pp. 267-268.
- 18) *ibid.* , p. 268.
- 19) *ibid.* , p. 268.
- 20) *ibid.* , pp. 268-271.
- 21) *ibid.* , pp. 271-272.
- 22) *ibid.* , p. 272.
- 23) *ibid.* , p. 272.
- 24) *ibid.* , p. 273.
- 25) *ibid.* , pp. 273-275.
- 26) *ibid.* , p. 275.
- 27) *ibid.* , p. 275.
- 28) *ibid.* , p. 275.
- 29) 道徳教育におけるリベラリズムと共同体主義のそれぞれの立場については、第3章2節「論争的課題としての道徳教育論の諸相－JMEを中心とした展開過程における一視角－」を参照されたい。
cf. Haste, H. 1996:Communitarianism and the Social Construction of Morality.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, pp. 47-55.
- 30) Halstead, J. M. , op. cit. , p. 276.
- 31) *ibid.* , p. 276.
- 32) *ibid.* , p. 276.
- 33) 学校選択権を含めた親の教育権の問題については、太田和敬編『現代のエスプリー学校選択を考える－』至文堂、2001年5月号(第406号)が具体的で詳しい。
- 34) Halstead, J. M. , op. cit. , p. 276.
- 35) cf. Damon, W. :*The Moral Child:nurturing children's natural moral growth*, New York, Free Press, 1988.
- 36) Okin, S. M. & Reich, R. , op. cit. , p. 286.
- 37) *ibid.* , p. 284.
- 38) 本来は文法上の性 [gender] を意味するが、ここでは性 [sex] に対して歴史的・社会的に形作られた男女の差別に対する意識と捉えて考察する。
- 39) Okin, S. M. & Reich, R. , op. cit. , pp. 288-290.
- 40) *ibid.* , p. 288.

- 41) *ibid.*, p. 289.
- 42) *ibid.*, p. 290.
- 43) *ibid.*, p. 291.
- 44) *ibid.*, p. 291.
- 45) *ibid.*, pp. 292-293.
- 46) *ibid.*, p. 294.
- 47) *ibid.*, pp. 294-295.
- 48) *ibid.*, p. 283.
- 49) 宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学－多様性と選択－』勁草書房, 2000年, 45頁。
- 50) Smetana, J. G. :The Role of Parents in Moral Development:a social domain analysis. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 311-321.
- 51) Spinard, T. L. , Losoya, S. H. , Eisenberg, N. , Fabes, R. A. , Shepard, S. A. , Cumberland, C. , Guthrie, I. K. & Murphy, B. C. :The Relations of Parental Affect and Encouragement to Children's Moral Emotion and Behaviour.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 323-337.
- 52) *ibid.*, pp. 334-335.
- 53) Lollis, S. , Engen, G. V. , Burns, L. , Nowack, K. & Ross, H. :Sibling Socialisation of Moral Orientation: "Share with me!" "No, it's mine!"
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 339-357.
- 54) *ibid.*, p. 350.
- 55) Spiecker, B. , *op. cit.*, p. 220.
- 56) Steutel, J. & Spiecker, B. , *op. cit.*, p. 335.
- 57) 神野慧一郎『我々はなぜ道徳的か－ヒュームの洞察－』勁草書房, 2002年, 206頁。

第IV章 道德教育論における徳論的観点への傾斜

第1節 英語圏の道德教育論における徳論的アプローチの展開

－徳倫理的観点からの検討を中心に－

1 はじめに

90年代以降、英語圏の道德教育論議においては、徳論的アプローチ(the virtue approach)は着実に地歩を固め、一定の勢力圏を確保しつつある。徳(“*arete*” : アレテ)といえ、容易にアリストテレスの倫理学を想起することは可能であるが、徳論的アプローチの基本的な志向性もアリストテレスに依拠した徳倫理学(virtue ethics)の道德教育論への適用とみて、基本的には相違ない。しかし、道德教育論への定位においてその内実は、種々の誤解やバイアスもあって今もって判然としていないように思われる。そこでこの節では、英語圏の徳論的アプローチの展開過程について可能なかぎり整理し、本邦の道德教育論への示唆を得ようとする。

2 徳論的アプローチの展開をめぐる理論的背景

徳論的アプローチの展開は、明らかに80年代以降の倫理学の基本的な動向－徳倫理学の隆盛－を踏まえてのことである。例えば、徳論的アプローチの代表的先導者の一人であるシュトゥテル(Steutel, J.W.)にしても、以下のように道德哲学の動向をまずは認めている。

「アングロ・アメリカンの倫理学において、徳や悪徳についての関心がここ10年の間に非常に増大してきたことはよく知られている。過去20年ほどの間に、徳の統一性の問題や徳と人間の繁栄の関係と同様に、諸徳の性質、異なったタイプの徳、徳と性格、徳と情緒、徳と動機について夥しい数の出版物を認めることができる。」¹⁾

では、何故にこのような倫理学上の変化が生じてきたのであろうか。おそらく社会的背景としては地球規模での文化的、政治的、経済的变化や進展とともに、西欧諸国におけるような多元的社会にあってはさらに、「伝統的な道德性の源泉の拒否、権威の在り方の世俗化、共同体への連帯や所属の意識の衰退、道德的または社会的コンセンサスの欠如、相対主義や社会的無秩序への認識の増大」²⁾といった事態が、共通項として挙げられるであろう。

そして、このような事態と相俟って倫理的な反省が進めらるることになったもの推測される。例えば、欧米圏における現代倫理学の基本的動向をまとめた安彦・大庭らは「70年代までの倫理学は、問題を《行為》の《正しさ》にのみ限定する「法学的偏向」に縛られて、それぞれ独自の生を生きる人の《存在》の《善さ》への配慮を怠ってこなかったか？」³⁾、あるいは「そもそも不偏(impartial)の観点からの判断を求めて、形式的な普遍化可能性を追求してきたことが近代の歪みではないのか？」⁴⁾と手厳しい。そして、倫理学のあるべき方向の一つとして、「行為というレベルを踏まえはしても、むしろ人のあり方総体を問う以上、個々の行為という微分された生の切片を、文脈を顧みずに評価するの

ではなく、諸行為の積分としての生き方にこそ注目すべきではないのか?⁵⁾(下線筆者)という、全く異なったベクトルの方向性を示唆しているのである。

このような倫理学上の動向は、日本倫理学会においてもいち早く取り上げられ、論文集(1994年)⁶⁾が組まれている。その中で越智は、「つとめて徳倫理学のポジティブな面に目を向けることにしたい」⁷⁾と断りながらも、近・現代の倫理思想の象徴的指標の一つを「モラル・モニズム」という用語で以下のように言表している。

「モラル・モニズムへの移行は、歴史的な種々の事情を度外視するなら、モラルの守備範囲から日常的な社交性を切り捨てるプロセスと重なっている。われわれは、このプロセスと並行して、モラルの位置がいわば「格上げ」され、非日常化もしくは神聖化されていく点に注意しなければならない。宗教的であると非宗教的であるとを問わず、また経験論的であると合理論的であるとを問わず、モラルはそれを支える究極的な原理が要求されはじめ、それとともにモラルの資格条件が厳格化することになる。つまり、アリストテレスが禁欲した厳密な学としての倫理学への志向が徐々に芽生えてくるわけである」⁸⁾。

さらにまた、こうしたモラルの一元化は、行為観の側面からみると「二重の捨象」によって成立しているとされる。つまり、遂行的行為を「いつでもどこでも通用する」行為一般とみなすために、行為することによってモラルが形作られていく形成的行為の側面、そして誰彼の行為としての役割的行為の側面、の捨象が生じてしまう⁹⁾。その結果、近・現代の倫理思想において決定的に見失われてしまうのは、「こうした身体を介したくモラルの知の生成」の局面¹⁰⁾ということになる。

いみじくも、「身体は、少なくとも「いまここに生きる存在形態」であるかぎり、「いまここ」という時間空間的契機を離れない」¹¹⁾ものであるかぎり、手段としての行為や習慣の意味、さらには役割行為や状況に埋め込まれた行為への問い直しがあらためてカント以来の厳密な学としての倫理学への志向性に対して棹さしていると言えよう。

以上、倫理学における基本的な動向の一つを示してきたが、広くは学問一般に対する科学主義や心理主義の徹底から生ずるところの、いわば「倫理的転回」(ethical turn)と呼ばれるべきものの枠内にあるものと思われる。そして、こうした気運の中で、「アリストテレス倫理学の文献的研究の水準の高まりと連動して」¹²⁾再評価されているのが、徳倫理学(virtue ethics)ということになる。

3 徳論的アプローチとは何か

3.1 徳倫理学からの説明

徳論的アプローチが基本的には徳倫理学と連結していることは、カーとシュトゥテル(Carr, D. & Steutel, J.)による綱領的な著作『徳倫理学と道徳教育』(*Virtue Ethics and Moral Education*, 1999)の表題を見れば一目瞭然である。したがって、ここでは徳倫理学の枠組みを確定することが、徳論的アプローチの性格づけを規定するものと思われる。

さて、その徳倫理学であるが、大雑把に言ってしまえば、「人間の徳と道徳的性格とに強調を置く倫理学」¹³⁾ということになる。

このような定義によって徳倫理学の意味するところは「標準的な倫理学の構想、とりわけカント主義、功利主義、そして道徳的直覚主義に対する好敵手あるいはオールタナティブとして提示される」¹⁴⁾ことになる。より厳密に言えば、義務を強調する義務論型の倫理学や、行為の結果を強調する結果論型の倫理学といった近・現代の倫理学において枢要なアプローチでは、もはや今日の道徳的諸問題を適切に扱いきれないという認識のもとに、それらの欠陥を克服するものとして自らを主張している¹⁵⁾のである。その基本的な志向は、アリストテレスの「善き生活」の再興であり、この「善き生活」の実現の手段として徳を考え¹⁶⁾ている。それは決して一枚岩ではないが、多くはアリストテレスの「繁栄」(flourishing)概念の彫琢^{ちやうたく}をもって徳を規定しており、それを社会の「繁栄」とみるか、人間の個性の「開花」とみるかによっても、さまざまなヴァージョンを想定することが可能である。確かに、「徳とは「性格(character)」が有する「(行動)傾向(disposition)」としての「特性(trait)」である」¹⁷⁾が、「ギリシア語の“*arete*”(卓越性)に即して見るなら、徳は必ずしも「道徳的」徳に限定されない。

ともかくも、「徳」の規定をめぐっては古来よりさまざまなアポリアがあることは踏まえておかななくてはならないが、このような志向の先駆的な例として挙げられるのはアンスコム(Anscombe, E.)の論争的な論文「現代道徳哲学」(1958年)¹⁸⁾であろう。彼女は道徳的責務や義務の概念を悉く拒絶し、アリストテレス的な種類の倫理学を発達させることが大切であって、そこでの唯一の倫理的な概念や判断はアレテーとしての概念や判断であるとしている。また、共同体主義の代表的論者であるマッキンタイア(MacIntyre, A.)も同じ系譜に位置づけられることが可能であり、その道徳的正当化にあたっては、常に具体的な伝統が備える規範に内在すべきものであることが主張される¹⁹⁾。さらなる改訂版としては、スロート(Slote, M.)の議論が挙げられる。シュトゥテルによれば、彼は義務論的な概念は独創性がなく、縮小可能であるとして「賞賛すべき／嘆かわしいというアレテーとしてのペアーの概念に基本的な場を割り当て、それらこそが動機や性格の特性、そして個人そのものと同様に行為にも適用される」²⁰⁾としている。

このように見てくると、徳倫理学の裾野の広がりを視野に入れることが可能であろう。とは言え、ここでは、以下のようにハーストハウス(Hursthouse, R.)によって提示された徳倫理学の指標を示しておくことが徳論的アプローチの守備範囲を確定しておく意味でも有効であると思われる。

- (1) ‘行為中心’というよりも‘行為者中心’の倫理学である。
- (2) ‘私はいかなる種類の行為をなすべきか’という問いに対して‘私はいかなる種類の人であるべきか’という問題に関わる。
- (3) 義務論的な概念(正しい, 義務, 責務)というよりもある種のアレテーとしての概念(よくある, 徳)を基本的なものとみなす。
- (4) 倫理学が特定の行為指針を準備しうる規則や原理の中に成文化されるという観念を拒絶する²¹⁾。

とりわけ、(1) ‘行為者中心’の倫理学という点については、徳倫理学の根幹の一つになる部分なので、今一度越智の議論を踏まえて押さえておきたい。すなわち、「「よき行

為」とは「よさ」に関するある特定の原理や基準を満たした行為を指すのではなく、「よき人」によってなされた行為を意味して²²⁾いるのであるから、「よきことを「する」もしくはよき仕方でする」行為の問題に先んじて、「よき人」に「なる」ことが重要な課題として論じられ²³⁾ることになる。その結果、行為は「たんに何かを「する」という遂行的レベルばかりか、「よき人」に「なる」(ために「する」)という形成的レベルをも含んでいることになる²⁴⁾。こうして、越智によれば「よき人」に「なる」ための行為の形成的観念が以下の3つのベクトルによって指し示されることになるのである。

- (1) モラルの知が「身体」に定位した知であること。
- (2) モラルの知が「深化」しうる知であること。
- (3) そのためには「時間」が必要とされること²⁵⁾。

この三つのベクトルの提示は、教育学的には重要な契機を持っていることは明らかであろう。徳論的アプローチもこのような座標軸に乗りかかりつつ、その主張を行っていくことになる。

3. 2 特徴(認知的発達理論が捨象してきたもの)

筆者の拙い質問に対して、英国における代表的な教育哲学者スタンディッシュ(Standish, P.)は「徳論的アプローチは、確かにここ10年のうちに影響力を及ぼしつつある²⁶⁾と、その動勢を冷静に評価している。しかし、当の先導者の一人であるシュトゥテルは、これらのことを認めるにも関わらず、こと徳論的アプローチの定義のこととなると、「明確な特徴についてはっきりと我々を納得させるような説明は依然としてなされていない²⁷⁾と不満を隠してはいない。

こうしてみると、いささか期待外れの誹りを免れないが、「「徳論的アプローチ」という表現は一般的にはかなり曖昧で判然としない仕方で用いられている²⁸⁾というのが実情のようである。しかし、落胆するには及ばない。何らかの強力な主題(テーゼ)のもとに演繹的に運動を展開し、物事をドラスティックに変革していくことを求めることが専ら是とされるわけではない。また、徳論的アプローチそのものがある意味で形成過程にあることを意味するということはある。少なくとも、徳論的アプローチは、他の諸々のアプローチからの識別という形でその像を浮き彫りにさせているというのが、現段階であるように思われる。

例えば、シュトゥテルは一見共通項が多いと思われる「キャラクター・エデュケーション」(Character Education)運動の特徴や諸原理の記述を俎上に載せ、「ほとんどこれらの説明は哲学的な奥深さを欠いており、しばしば相互に矛盾している²⁹⁾と指摘している。しかもその後で、「キャラクター・エデュケーションの支持者はしばしば徳や高潔さについて語るけれども、彼らがキャラクター・エデュケーションと徳論的アプローチを相互に取り替えができる表現としてみなしているかどうかは、はっきりしない³⁰⁾として、キャラクター・エデュケーションとの対照を示そうとしている。

しかし、行論から明らかなように、徳論的アプローチの主たるターゲットは、最も色濃くカントローラズ的な嗜好を持つコールバーグ(Kohlberg, L.)のアプローチであろう。シ

シュトゥテルも明示的に「ジャスト・コミュニティーアプローチを含めて認知-発達論的な見方とは明らかに異なったある一つのアプローチが示され得るであろう」³¹⁾と語り、徳論的アプローチがコールバーグの認知的発達理論に対抗すべきものとして位置づけられることを直接的に目論んでいる³²⁾。それは当初よりコールバーグが自身のアプローチをカント主義的ないしは義務論的な伝統の中心に置いてきたのであり、彼の「倫理学の基本的な核心が、義務論的な概念や判断から、またロールズの言葉では‘正義の概念’や‘正義の諸原理’からつくられたものとみなされる」³³⁾からでもある。

徳論的アプローチとの対照のために敢えて誤解を恐れずに言えば、コールバーグの認知発達論的アプローチは、道德教育の目標を個々の子ども自身の道德的判断の“自然的な”発達を刺激することに置かれることになる。そして、彼の方法は単純で解決困難な道德的葛藤の提示のみであって、子ども達の道德的発達は道德的葛藤についての道德的理由づけの形式による六段階の一覧表に照らして評価されることになる。その意味で彼のアプローチはあまりにも影響が甚大であり、道德教育の思考についてあまりにも道德的葛藤に重点を置きすぎる³⁴⁾ことになるわけである。

けれども、それだけではない。ピーターズ(Peters, R. S.)らの理性的原理のアプローチについてもその矛先が向けられると考えるとよい。確かに理性的原理のアプローチでは、子どもたちは特別な道德的規則を正当化したり改訂したりするための規準として、例えば‘公平’や‘人々のインタレストへの配慮’のようなより高次の諸原理を当てはめることが期待される。そこで求められる「道德教育の目的はカント主義的な意味での道德的自律であり、その方法はカントによって推奨される、教師と生徒との問答方式によるよる道德的教授」³⁵⁾ということになる。したがって、徳論的アプローチはピーターズの道德教育論とも原理的には相容れないように思われる³⁶⁾。

このような対照の中で、シュトゥテルはあらためて徳論的アプローチを徳倫理学と連結させて定義づけを試みている。それでは、彼は徳論的アプローチをどのように構想しようとしているのであろうか。彼によって暫定的に三つの規準が以下のように明示されている。

- (1) 徳倫理学は、少なくとも義務論的な概念や判断との関係において、アレテーとしての概念や判断を基礎的ないしは基本的なものとみなす。
- (2) 徳倫理学は人そのものやその人の性格についてのアレテーとしての判断に対して、行為についてのアレテーとしての判断を縮減する。
- (3) 道德教育における徳論的アプローチは徳倫理学に基礎づけられる³⁷⁾。

上記の規準は、先のハーストハウスの徳倫理学における定義づけを越えるものではない。けれども、ここからシュトゥテルが構想する徳論的アプローチは二点に要約しうる。一つは、(1)と(2)によって、モラルの守備範囲の拡張が意図されている。即ち、「正しい」、「間違っている」、「すべきである」、「しなければならない」といった義務論的な概念や判断が行為や実践に対して正しい適用のみを求めるのに対して、「よい」、「悪い」、「勇気がある」、「臆病である」、「徳がある」、「悪徳である」、といったアレテーとしての概念や判断は意図や動機、性格の特徴やその人自身にもあてはまることになる。結果として、行為の倫理学のみばかりか、行為者の倫理学をその射程に置くことになるもの

と思われる。また、(3)によって、道德教育の目的が特化されることになる。つまり、道德教育はアレテーとしての陳述の支援に関わり、その目的は端的に言えば、「性格」(character)の「特性」(traits)を養うということになる³⁸⁾。それは前者と矛盾するものではないのである。

こうしてみれば、徳論的アプローチがいわゆる「道德性」概念そのものを批判するところから出発していることが了解されるであろう。道德性は今日正邪の振る舞いに関する規則や原理のシステムへと収斂しあまりにも狭くなっているがゆえに、「道德性」は、中心となる倫理的観念が徳でありひとの幸福であるとするギリシャの徳倫理学のラインに沿って広い意味で理解されるべきである³⁹⁾と主張していると考えられる。したがって、徳論的アプローチにとって、道德教育の目的は、例えば節制、勇気、親切そして正義のような徳において子どもたちを陶冶することになる。

より具体的には、古典的倫理学理論、とりわけアリストテレスの倫理学理論を基礎に置くことになるが、快樂主義(エピクロス主義)やストア主義などの類も徳倫理学の範疇と考えるならば、その一部をなす教育の説明も徳論的アプローチの実例とみなされてくるであろう。

しかし、教育論としての徳論的アプローチの動向は、英国古典学の研究者たちの系譜ではなく、英語圏の教育学者たちの系譜に連なる。例えば、ホワイト(White, J.)の道德教育理論は、先の(3)の規準の意味において、おそらく徳論的アプローチとみなされている⁴⁰⁾。また、クリッテンデン(Crittenden, P.)の諸論考⁴¹⁾も徳論的アプローチについての一つの明確な実例とみなされる。彼は徳倫理学の規準に対して明示的には言及していないけれども、アリストテレス的なアプローチとして広く道德性と道德的発達の双方について自身の見解を特徴づけている⁴²⁾とされている。

しかしながら、道德教育における徳論的アプローチの最も明確で強力な実例は、疑いなく、最近のカー(Carr, D.)の著作⁴³⁾の中に見出される。このことは先のスタンディッシュも認めるところである⁴⁴⁾。シュトゥテルによれば、彼は道德性についてのカント的な観点(「義務の倫理学」)をアリストテレス的な道德的生(「徳倫理学」)の説明と対照させ、自身の道德教育論を後者の伝統にしっかりと位置づけている⁴⁵⁾とされる。

ここでは、各論者の異同は十分に論じ得なかったが、徳論的アプローチの徴表が少なくとも直接的には、英語圏の教育学者による、矮小化された義務論—正義論的なコールバーグの認知的発達理論への反定立でもあることは確認できるであろう。

3. 3 内容と方法

それでは、道德教育における徳論的アプローチの内容と方法に移ろう。この点については、これまでの記述から類推できるように、教育課程(カリキュラム)、さらに学習指導計画(案)レベルで具体的に展開・明示されているわけでもないし、それで事足りるというわけでもない。むしろ、それらを包み込む形で、その可能性が例示されているというのが、現況のようである。それは「反射的な心理学的アプローチやキャラクター・エデュケーションが主として振る舞い方の形成と訓練に焦点を置き、ケア倫理が情緒的な発達に専念し、リベラルで認知発達のなアプローチが道德的理解の理性—知性的側面を強調する一方で、分けても徳論的アプローチがこれら人間存在についてのあらゆる次元の間の決定的な相互

作用の問題として道徳的発達をみなす」⁴⁶⁾(下線筆者)ということから帰結することでもある。その基点には、「道徳的生活が人間の探究や行為についての実践的領域」⁴⁷⁾であるという認識があり、したがって、この認識からその内容と方法は互いに連鎖しながら全体論的に例示されていくことになる。カーとシュトゥテルに従い、いくつかの要点を列挙してみよう。

まず第一に、実践的領域であるということ踏まえれば、そこでは訓練や習慣化が重要な役割を演じることになる。とりわけ、健全な幼少期の訓練が後に続く道徳的発達にとって決定的な寄与をなすという、成長について認識と調和することになる。コールバーグのアプローチが9歳未満の生徒たちには適用され得ず、理性的アプローチのより高次の段階の諸原理もまた幼少の子どもには困難であることを考えれば、徳論的アプローチは幼少期から実際の振る舞いを習慣化することから始まることになる⁴⁸⁾。このことに関しては、スピッカー(Spiecker, B.)が論文「幼少期の道徳的養育における習慣化と訓練」(Spiecker, B., 1999)⁴⁹⁾と題して中心的に論じているが、最初の子どもと親との愛情による相互関係に思慮ある注意が払われるべきであるとしており、親子の「信頼」(trust)の問題へと発展する契機を含んでいる。

さらに、このような徳論的なまなざしは、道徳教育における「家族のコンテキスト」の再解釈を要求している⁵⁰⁾。例えば、ウォーカーは「昨今の道徳的発達についての理論や研究の生成の至る所で、家族は子どもたちの道徳的発達ための重要なコンテキストとして、適切な概念的ないしは経験的な注意を受けてこなかった」⁵¹⁾としている。

第二に、徳の獲得をめぐる、技術の習得という観点が浮上してくる。アリストテレスが徳についての「実践的な知恵」(*phronesis*)と技術についての「実践的な巧妙さ」(*techne*)とを区別しようとしたように、そこには一般的な規則や指針への機械的な執着によっては確保されないような、ある種の独立した鋭敏な判断力が徳のある行為には求められる⁵²⁾。したがって、道徳的習慣化と自律的な道徳判断の発達との関係領域が一互いを否定的なもののみとするのではなく一切り開かれることになる。

第三に、情緒の適切な育成が状況に応じた振る舞いの性行を発達させるのに必須のものとなる。つまり、自尊感情や他者への思いやりのためにある種の自然な人間としての能力や感覚を育成したり、洗練させることが必要となる。その際に、徳論的アプローチが採用するのは、他者の実例を行為の模範とすること⁵³⁾である。具体的には、親としてふさわしい子育ての在り方や教師の「専門職としての在り方」(*professionalism*)が求められることになる。確かに、「インドクトリネーション」(*indoctrination*)に通じるような狭義の「モデリング」(*modelling*)はリベラリストから疑念の眼を向けられたことは周知の事実ではあるが、ここではしかし、他者の実例を模範とすることなしに、首尾一貫した道徳的発達を保証することはできないという認識に立っている。ここでの教師としての専門職としての在り方については、詳細にはカー(Carr, D.)が『教授における専門職性と倫理』(2000年)⁵⁴⁾で論じているが、ここでの議論はストライク(Strike, K. A.)が述べるように、教師の「権威」の問題⁵⁵⁾へ波及すると同時に、広い社会的コンテキストで考えれば「伝統」概念の再考を迫られることにもなる。

さらに、「行為者中心」の倫理学ということ踏まえれば、他者の実例を模範とすることに通底するものとして「学び=まねぶ」への観点が挙げられる。上村は「学び」

そのものが体系的な知識を与えてくれることは少ないかも知れないが、振る舞いに関するより豊かなイメージを与えてくれるのではないかと「学び」の倫理的考察を構想している⁵⁶⁾が、「学び」そのものの在り方の捉え直しを迫っていると言えよう。

第四に、我々の文化がもつ文学的遺産が道徳的感性の発達にとって重要な役割をなすと考える。とりわけ、個人的かつ文化的な道徳的アイデンティティの形成にとって、一般に「語り」(narrative)の重要性⁵⁷⁾に着目することとなる。なぜなら、よき文学は人間としての諸条件を客観的に理解する上で効果的な道筋と見なされるからであり、道徳的ディレンマの解決による人工的に作られた認知発達のなカリキュラムよりも遙かに懐の深い“知恵”を含んでいる⁵⁸⁾ということになるからである。

以上、便宜的に四つの観点を示してきたが、それらが相互に関連し合っており、結果的には実践において、ホーリスティックでファンダメンタルな取り組みを求めていることは理解できるであろう。個々の内容と方法については、さらなる精緻化が必要なことは言うまでもないが、アリストテレスが断念したように言語化できない部分をどう埋め合わせていくかが実践において試されることになる。

3. 4 潜在的な諸問題

確かに、徳倫理学は今日の枢要な倫理学説である義務論や功利主義に対して、また徳論的アプローチは主には認知的発達理論に対して、今まで捨象されてきたものを再び甦らせてくれているように思われる。けれども、これらに課題がないわけではない⁵⁹⁾。

まず、徳倫理学については、当初よりさまざまな原理的な批判がなされている。例えば、アリストテレスの倫理学説への回帰を試みるならば、同時に彼の目的論的思考を再評価する契機ともなる。しかしそうなれば、ウィリアムズ(Williams, B.)やマッキンタイアも自覚しているように、生物種による説明やさらに自然全体の有機的自然観そのものの復活を主張するものであってはならない⁶⁰⁾はずである。その延長線上には優生学や優生思想への誘惑が控えている⁶¹⁾。

第二には、我々は徳に関して何ら明瞭な知識を持たないので、徳の理論は道徳的懐疑主義や多元主義や文化相対主義⁶²⁾の脅威にさらされやすくなる⁶³⁾。誤解を恐れずに言えば、この理論は「エウダイモニア」(eudaimonia)〔一般に“happiness”(幸福)と訳されるが、徳倫理学の文脈では“flourishing”(繁栄・開花)と訳されることが多い〕という曖昧な概念に依存することになる。さらには、この理論は循環的であり、正しい行為を有徳な行為者によって規定し、逆に有徳な行為者を正しい行為によって規定している⁶⁴⁾という批判もある。

第三には、この理論は規則や原理を見出すことができないので、様々な徳の要求が互いに衝突するとき、正しい答えに至るすべを持たない⁶⁵⁾ことになる。こうして、英語圏においては、そのアプローチの有効性よりも、徳倫理学や徳論的アプローチが多面的な社会にあって正当化できるか否かという観点から論じられているのが実情である⁶⁶⁾。

また、このような批判がある一方で哲学的には、「実存主義的な考察に対する鋭敏さにおいて(例えば、キルケゴール、ハイデガー、ないしはレヴィナスが遂行したような)何かを欠いている」⁶⁷⁾として、実際のところ「徳倫理学のいくつかはかなり硬直した信念の枠組み—例えば、カーの場合ローマ=カトリックから由来しているように—から由来してい

る」⁶⁸⁾と批判する向きもある。

では、徳論的アプローチについてはいかがだろうか。おそらく、原理的には徳倫理学と連結する諸問題を抱えているであろう。けれども、徳論的アプローチの特徴でもあり、決定的な課題でもあることは道德教育上の具体的な方法論や処方箋を明確に示しにくいということではないだろうか。概念化することによってそのアプローチではなくなってしまうような何かを抱えているところに、その難しさがあると思われる。

ここであらためて想起すべきは、アリストテレスが決して一枚岩の体系を樹立したのではないということであろう。良かれ悪しかれ「その意味で、holisticではあるがlocalityを許容するような「離接的構造」を持つという点」⁶⁹⁾を評価することが賢明であるように思われる。

4 徳論的アプローチから見る本邦における道德教育論への示唆

以上、道德教育における徳論的アプローチについてその概要を努めて地図化してきた。最後に、わが国の道德教育論上において徳論的アプローチからどのような示唆を受け取ることができるだろうか。学校教育の枠組みの中で、ここから啓発される部分についていくつか整理しておきたい。

まず、断っておかなくてはいけないのは、徳論的アプローチをもって直截に何らかのドラマティックな変革を求めるということをここで意図しているわけではないということである。行論からも明らかなように、これまでの学校教育全体の大きな営みの中で知らず知らずに捨象されてきた部分に今一度光を当てるということはありえるのではないかと思われる。

例えば、押谷由夫は主著『「道德の時間」成立過程に関する研究—道德教育の新たな展開—』(2001年)⁷⁰⁾の中で、「道德の時間」特設にかかわった研究者として、稲富栄次郎の道德教育論を取り上げている。押谷によれば、そこで「稲富は「アレテーとしての道德」と「エトスとしての道德」をそのまま「全教育過程を通しての道德教育」と「特設授業による道德教育」の必要性と関連づけて論じ」⁷¹⁾ているとしている。稲富の考え方を敷衍すれば、「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育」と「道德の時間における指導」とは、両者が決して相容れないようなものではなく、両者が「相合して初めて全きをうる」こととなる。そのように考えれば、徳論的アプローチは直接的には「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育」に対して今一度省察を促す契機を与えてくれるように思われる。

月並みなことかもしれないが、具体的に学校教育の枠内で行われている「挨拶運動」や「清掃活動」を例にとって思考実験してみよう。

学校の正門付近でPTAを巻き込んだ教師による「挨拶運動」はどこでも日常的にみられる光景である。この運動が生徒と教師あるいは生徒同士の人間関係づくりや道德的行為の習慣化にとって必要な教育実践であることは言うまでもない。習慣化や訓練という要素を含めて考えなければならないが、「礼儀正しく挨拶ができること」は一つの徳である。また、「礼儀正しく挨拶ができる人」は徳のある人ということになる。確かに表情豊かで心のこもった挨拶は時として人に大きな感動や喜びさえ与える。ここで「出会い」の実存主義的な考察を展開する意図はないが、日々の授業や集会などでの一つひとつの挨拶もこうした「出会い」の一回性への奇跡と感動が根底にあって、豊かな挨拶の体現が可能とな

り、徳として成立するものと思われる。しかし教師一人ひとりが、挨拶によってそこまで自己をみつめ自己を体現できているのかというと、所謂ルーティーン化した教育的行為の域を出ていないのではないかと自戒せざるを得ない。とすれば、「礼儀正しく挨拶ができる人」あるいはそのように向上しようと努めている人とまず子どもたちが出会え、その中で生活できることは、道徳教育の前進にとって大きな要素であるにちがいない。

同じことが「清掃活動」にも言えよう。例えばトイレの清掃にしても、子どもたちがホースで水を流し、ビニール手袋をはめ杖付きブラシで磨くということが日常的に行われているが、以前には便器一つ一つの中に手を入れ、雑巾で丁寧に磨き上げる教師の姿があったと聞く。そのこと自体を美化する意図はないにしても、そこには“師弟同行”という形で技術の習得を目指すということも含めて、学校への所属感と愛着を持ち、範を示す教師の姿があったのではないだろうか。それはやはり徳の一つの体現にちがいない。子どもたちはこのような教師の背中を見て育つのではないかと思われる。

それらのことは、教師と生徒との関係に縮減されない。さらには学校文化や教師文化という枠組みで捉えることもできよう。先輩教師は新米教師に範を垂れ、新米教師は先輩教師の手仕事を見よう見まねで学んでいく文化が存在したことを想起することもできるのである。「よくあろうとすること」または「よくあろうとする人」を求める共同体が学校なのである。

いわゆる合理主義化・機能主義化してしまった教育的営為の中に埋没しかけてはいるけれども、徳論的なまなざしが注がれる余地が残されていることをこれらの事例は示している。それは決して懐古趣味などではなく、教師の基盤としての「よくある」ことの、そして「よき人」であることの、人間としての在り方生き方が道徳教育に求められていることであると思われる。

けれども、だからと言って「道徳の時間における指導」が些かも疎かにされてよいということを訴えているわけではない。むしろ、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育」へのこのような視座を豊かに汲み取ることによって、「道徳の時間における指導」は一層充実していくものと思われる。「道徳の時間」が「各教育活動において行われる道徳教育を、全体にわたって調和的に補充、深化、統合する時間である」⁷²⁾ことを踏まえれば、このようなダイナミズムこそ稲富栄次郎が求めたものと思われる⁷³⁾。

ところで、このような徳論的方向づけは、最近の中央教育審議会の答申(中央教育審議会、1998年;2002年)⁷⁴⁾にも見ることができる。例えば、『新しい時代を拓く心を育てるために』(1998年)では、第2章において改めて家庭の在り方が問い直されている。その中に、「祖父母を大切にす親の姿を見せよう」、「幼児には親が本を読んで聞かせよう」、「人間としての生き方やこれからの社会について子どもに語りかけ、子どもの将来の夢と希望を聞こう」などの項目が散見されるが、明らかに機能主義的な家庭の在り方に反省を迫っている。言うまでもなく、平成14年度文部科学省作成の『心のノート』は、この平成10年度の中教審ならびに文部省(当時)の答申を、より具体化したものであるという指摘もある⁷⁵⁾。

また、『新しい時代における教養教育の在り方について』(2002年)の「第2章新しい時代に求められる教養とは何か」では、直接的に以下のような文言を見つけることができる。

「時代がいかに変わろうとも普遍的な教養がある。かつて教養の大部分は古典などの読

書を通じて得られてきたように、読み、書き、考えることは、教養を身につけ深めるために中心的な役割を果たす。……(中略)……」

「教養を形成する上で、礼儀・作法をはじめとして型から入ることによって、身体感覚として身に付けられる「修養的教養」は重要な意義を持っている。このためにも、私たちの思考や行動の規範となり、教養の基盤を形成している我が国の生活文化や伝統文化の価値を改めて見直す必要がある。」

「……(中略)……新しい時代に求められる教養の全体像は、変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力として総括することができる。こうした教養を獲得する過程やその結果として、品性や品格といった言葉で表現される徳性も身に付いていくものと考える。」(下線筆者)

こうした教養の復権は、「身体」と「深化」と「時間」に定位する限りにおいて徳論的な方向づけと重なりを持つこととなる。文化的な相違から、我が国のこのような徳論的方向付けが英語圏の徳論的アプローチと微妙にずれをもっていることは踏まえなければならないが、今新たにそこに視線が向けられていることは確かである。

以上、徳論的アプローチが、直接的ではないにしても我が国の道徳教育論へ示唆しうる可能性を吟味してきた。それは決して目新しいものではないし、即効性のある方法論でもないかもしれない。しかし、徳論的アプローチの可能性は、その課題を見据えつつも、いたずらな理論の精緻化によってではなく、具体的な「よくある」ことへのあくなき実践の追求と蓄積とによってこそ拓かれるものと思われる。

[註]

- 1) Steutel, J.W.: The virtue approach to moral education: some conceptual clarifications. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, No. 3, 1997, p. 402.
- 2) Taylor, M.J.: Unanswered questions, unquestioned answers. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, p. 10.
- 3) 安彦一恵・大庭健「現代倫理学の基本的動向－80年代倫理学理論の諸展開－」(『理想 特集 倫理学の現在』理想社、第652号、1993年所収)2頁。
- 4) 同上、3頁。
- 5) 同上、3頁。
- 6) 日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信、1994年。
- 7) 越智貢「モラル・モニズムが忘れたもの－徳倫理学再考－」,(日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信、1994年所収)3頁。
- 8) 同上、5-6頁。
- 9) 同上、9頁。
- 10) 同上、13頁。
- 11) 同上、17頁。
- 12) 神崎繁「《徳》と倫理の実在論－アリストテレスの「徳」概念の現代的意義」,(日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信、1994年所収)

31頁。

- 13) 神野慧一郎『我々はなぜ道徳的かーヒュームの洞察ー』勁草書房, 2002年, 185頁。
- 14) Steutel, J. W., op. cit., p. 402.
- 15) 安彦・大庭, 前掲書, 12頁。
- 16) 同上, 11頁。
- 17) 同上, 11頁。
- 18) Anscombe, G. E. M.: Modern moral philosophy. In: *Philosophy* (*The Journal of The Loyal Institute of Philosophy*), Vol. 33, No. 124, 1958, pp. 1-19.
- 19) cf. Nussbaum, M.: Virtue revived-habit, passion, reflection in the Aristotelian tradition. In: *Times Literary Supplement*, July 3, 1992, . p. 10. (土橋茂樹訳)
- 20) Steutel, J. W., op. cit., p. 403.
- 21) Hursthouse, R.: *On Virtue Ethics*, Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 17.
- 22) 越智, 前掲書, 8頁。
- 23) 同上, 8頁。
- 24) 同上, 9頁。
- 25) 同上, 12頁。
- 26) Standish, P.: Interview (unpublished), 2002.
- 27) Steutel, J. W., op. cit., p. 395.
- 28) *ibid.*, p. 396.
- 29) *ibid.*, p. 396.
- 30) *ibid.*, p. 396.
- 31) *ibid.*, p. 405.
- 32) 一方, レスト (Rest, J. A.) らは, これまでのコールバーグの遺産を引き継ぐと同時に, その批判を真摯に受け止めつつ, 道徳的発達における新たなシエーマを展開し, コールバーグを越えようとしている。彼らの研究は所謂ネオ-コールバーグ派のアプローチと称されている。cf. Rest, J. R. et al.: A Neo-Kohlbergian approach to moral research. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 4, 2000, pp. 381-395.
- 33) Steutel, J. W., op. cit., p. 404.
- 34) Katayama, K.: Is the virtue approach to moral education viable in a plural society? In: An announcement manuscript in PESGB 36th annual conference, 2002, p. 3.
- 35) *ibid.*, p. 3.
- 36) ところが, トービン (Tobin, B., 2000) のように, 分析的道徳教育論の代表的推進者の一人であるウィルソン (Wilson, J.) の道徳性についての見解の中に, アリストテレス的な徳理論の可能性を見出そうとする論者もいる。確かに, 一方でピーターズの道徳教育論にも, 疑念は差し挟まれるものの, アリストテレス的な徳理論への転回の萌芽を否定できないのも確かであり (Carr, D. & Steutel, J., 1999), 明確な線引きを必ずしも容認するものではない。
cf. Tobin, B.: The virtues in John Wilson's approach to Moral Education. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, pp. 301-311.
cf. Carr, D. & Steutel, J.: The virtue approach to moral education: pointers,

- problems and prospects. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, pp. 241-255.
- 37) Steutel, J. W., op. cit., p. 402.
- 38) ibid., p. 403.
- 39) Katayama, K., op. cit., pp. 3-4.
- 40) Steutel, J. W., op. cit., p. 405. 宮寺晃夫『現代イギリス教育哲学の展開－多元的社会への教育－』勁草書房, 1997年, 参照。宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学－多様性と選択』勁草書房, 2000年, 参照。
- 41) cf. Crittenden, P.: Justice, care and other virtues: a critique of Kohlberg's theory of moral development. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, pp. 169-183.
- 42) Steutel, J. W., op. cit., p. 405.
- 43) cf. Carr, D.: *Educating the Virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*, London: Routledge, 1991.
 cf. Carr, D.: After Kohlberg: some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development. In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 14, No. 4, 1996, pp. 353-370.
 cf. Carr, D.: *Professionalism and Ethics in Teaching*, London: Routledge, 2000.
- 44) Standish, P.: Interview (unpublished), 2002.
- 45) Steutel, J. W., op. cit., p. 405.
- 46) Carr, D. & Steutel, J., op. cit., p. 252.
- 47) ibid., p. 252.
- 48) Katayama, K., op. cit., p. 3.
- 49) Spiecker, B.: Habituation and training in early moral upbringing.
 In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, pp. 210-223.
- 50) 『道徳教育研究』(*The Journal of Moral Education*)第28巻第3号では、「道徳的発達における家族のコンテクスト」と題して特集が組まれている。詳細については、第3章4節を参照されたい。
- 51) Walker, L. J.: The family context for moral development. (editorial)
 In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, p. 261.
- 52) Carr, D. & Steutel, J., op. cit., p. 252.
- 53) ibid., p. 253.
- 54) cf. Carr, D.: *Professionalism and Ethics in Teaching*, London: Routledge, 2000.
- 55) Strike, K. A.: Trust, traditions and pluralism: Human flourishing and liberal polity. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, p. 230.
- 56) 上村崇「道徳的モデルと実践への参加－博士論文『学びの倫理的考察』の構想」
 広島大学旧西哲・倫理合同授業発表原稿, 2002年, 3頁。
- 57) 「語り」(narrative)にはモダニティー批判(ポスト・モダン)の流れを汲むところもあ

るので、一概に徳論的アプローチと断定することは困難であるにしても、ボーチャード (Bouchard, N.) のように、ドラマでの演技や台詞を通して道徳的経験にアプローチしようとする動きもみられる。

cf. Bouchard, N. : A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 31, No. 4, 2002, pp. 407-422.

58) Carr, D. & Steutel, J., op. cit., p. 253.

59) 因みに、ハーバーマス (Habermas, J.) は、ポスト形而上学的な足場に立つアリストテレスの倫理学の歴史主義的再興でのすべての試みは乗り越えられない困難がつきまとうとしている。

Vgl. Habermas, J. : Lawrence Kohlberg und Neoaristotelismus. In: *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, 1988. (渡邊満訳『Jürgen Habermas 道徳論集』未刊行。)

60) 神崎, 前掲書, 31頁。

61) グールド, S. P. (鈴木善次, 森脇靖子訳) 『人間の測りまちがい』河出書房新社, 1998年, 参照。ケヴルス, D. J. (西俣総平訳) 『優生学の名のもとに』朝日新聞社, 1993年, 参照。

62) 小林は、人間の世界は、秩序から無秩序へ、無秩序から秩序へと常に変転していることを踏まえ、比較的秩序の保たれた状態にあつては信頼とか謙虚とか忠実というような徳は必要であるが、状況がものごとの相互関連の中で絶えず変化していくものであると考えるならば、状況に変化を起こし事態を切り開いていく、勇気や卓越性、さらには力などの創造的徳が必要とされるとしている。

小林道憲『複雑系社会の倫理学—生成変化の中で行為はどうあるべきか』ミネルヴァ書房, 2000年, 258頁, 参照。

63) 中澤務「ハーストハウス「徳の理論と人工妊娠中絶」」, (北海道大学大学院文学研究科哲学倫理学研究室発行『現代倫理学論集』, 2001年所収) 82頁。

64) 同上, 82頁。

65) 同上, 82頁。

66) カーは一連の諸論考において徳論的アプローチの支援を借りて徳倫理学及び道徳教育上の主要な二つのジレンマを解決しようと試みている。それは、一つには客観主義と相対主義のジレンマであり、もう一つは義務論と結果論のジレンマである。しかし、テリングス (Tellings, A.) によれば、その企ては興味深いとしつつも成功しているとは言えないと声明している。一方、カタヤマ (Katayama, K.) は多元的な社会の中で徳論的アプローチが実現可能であるかを問題とし、それが可能であることを説いている。

cf. Tellings, A. : A virtue approach instead of a Kantian approach as a solution to major dilemmas in meta-ethics? A criticism of David Carr.

In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 17, 1998, p. 47.

cf. Katayama, K. : Is the virtue approach to moral education viable in a plural society? In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2., 2003, pp. 325-338.

67) Standish, P. : Interview (unpublished), 2002.

68) Standish, P. : Interview (unpublished), 2002.

69) 神崎, 前掲書, 31頁。

- 70) 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究—道徳教育の新たな展開—』東洋館出版社，2001年。
- 71) 同上，159頁。
- 72) 文部省『中学校学習指導要領解説—道徳編—』大蔵省印刷局，1999年，30頁。
- 73) 押谷，前掲書，166頁。
- 74) 中央教育審議会『「新しい時代を拓く心を育てるために」—次世代を育てる心を失う危機—』1998年。
中央教育審議会『新しい時代における教養教育の在り方について(答申)』2002年。
- 75) 中山愈「『心のノート』を読んで」(『広島県立女子大学子ども文化研究センター紀要』第8巻，2003年所収)118頁。

第2節 教育関係における権威論の再検討

－英語圏の教育学における徳倫理的観点からの可能性－

1 はじめに

教師の権威または教育者の権威に関する議論は、一般的には論争的であるばかりか、必ずしも生産的なものではないと見なされる傾向にある。確かに、このような権威の疑義についての最も顕著な例は、進歩主義や児童中心主義の教育者から生じてきたものである¹⁾という指摘を見出すことは可能である。しかしより一般的には、グローバル化を背景とした文化的、政治的、経済的進展や成熟とともに、現代の民主主義的で多元的な社会が権威一般への専門的な要求に対して敬意を示しえず、したがって伝統的な教育的権威観が着々と減じてきたというのが正直なところであろう。

しかし近代教育の登場以来、権威が教育的円環において完全に拒絶されてきたというわけではない。事実、教育的権威を拒絶することは実践的には困難である。また、他律と自律との間の問題群²⁾を抽出するまでもなく、「子どもは大人の中で子どもとして扱われることによってのみ成長しうる」といった所謂“教育のパラドックス”を勘案するならば、その方向性は教育的権威の精査を通して、まずはこれまでの権威観における誤解や限界を明らかにすることであろう。ただし、ここでは昨今教職論の枠組みの中で、教師に求められる緊要で具体的な職能や専門性の一つ一つを経験的に積み上げていくことで、権威論における根本的な課題が完全に融解するとは考えない。むしろ、権威論に纏わる法学的偏向を廃しつつ、教育学における文脈の中で権威そのものを改めて捉え直すことによって、教育的権威を蘇生させる道筋を見出すことができるものと思われる。

以上のような問題関心から、本節では、英語圏の教育学における権威論の展開過程を手がかりにしつつ、80年代以降道徳哲学、ひいては教育学的領野においても一定の地歩を固めつつある徳倫理的な視座から教育的権威を再定位することを試みる。

その際まず第一に、分析的教育哲学の系譜にあるピーターズ(Peters, R. S.)やウィルソン(Wilson, J.)らにおける「権威」概念の明確化と権威の正当化問題などを取り上げ、一連の洗練された権威論の展開を概観する。それらを受けて第二に、シュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)らにおける最近の徳論的アプローチの議論から教育的権威の在り方について捉え直しを図り、徳倫理的な教育的権威論の布置を確認する。最後に、上記の一連の考察を踏まえ、徳倫理的な教育的権威論の可能性と課題を考察する。

筆者の目論見は、教師と生徒の間の教育的関係に新たな楔を打ち込むのではなく、あくまでも教育的関係が生起する原点に遡行することで、何らかの有益な示唆を得ようとするものである。

2 権威一般の歴史的 성격

ところで、本論に入る前に権威一般についての議論がしばしば暗礁に乗り上げ捉えどころのないものとして、認知される傾向があることを踏まえて、権威にまつわる観念の諸前提についていくらか注記しておくことが必要であろう。

権威について、詳細に論述しているクリーガー(Krieger, L.)にしても、「権威の観念には、単一の歴史的定義は存在しない」³⁾と冒頭に言明し、権威の「カメレオンの性質」は、

この観念が諸々の諸観念の何らかの歴史的複合体の中に位置づけられることによって、さまざまな問題を生ぜしめてきたことを述懐している。クリーガーによれば、元来、「権威という言葉は、主として強制力や理性的な説得とは区別された理由に基づいて、自発的な服従や同意を喚起する能力のこと」⁴⁾(下線筆者)を意味したとされているが、現在では「強制力に公式の権利を付与し、理性的な説得に命令的な力を与えるような根拠に基づいて、それが自発的であるか否かにかかわらず服従や同意を喚起する能力のこと」⁵⁾であるとしている。

そもそも権威という観念が、その歴史的起源を、共和制ローマ時代の「アウクトリタス」(*auctoritas*)という造語に求めることについては共通の了解が存在しているが、単一の Kategorie として、現実の状況やイデオロギー的連関といった外的な変化に応じて単純に反応してきた事態の経過ではない。クリーガーは、このことを共和制ローマ時代(元老院の権威やプリンケプスの権威)、古代から中世にかけてのキリスト教会の権威の時代、近世の政治的権威の時代とに分けて、その変遷を叙述している。そこでは、権威の観念が他の主要な意味連関(例えば、「支配」、「自由」、「統治」、「権力」など)の間で内的に変化することが、相関しつつ権威の外的な役割の多様性を反映することを明らかにしている。そのような視座で西洋における権威の諸観念の歴史図式を捉えるならば、その歴史は、クリーガーが以下で述べるように、古代ローマから現在に至る螺旋状のプロセスを辿ることになる。

「このプロセスにおいて、文化的革新の代々の中心は、自発的権威という元来の観念への相次ぐ回帰を起こさせた。しかしこの回帰の後には、その各々の時代において、権威の自発的性格が自由と支配という対立的な観念の牽引力によって希薄化するということが同様に繰り返し生じ、そして権威の観念そのものが権力の正当化の理由へと再定式化されていったのである。……(中略)……ローマ人たちは、法に対する特別の関連をもった権威の観念を案出し、主権の法的正当化をもって終了した。中世の人々は同じプロセスを宗教によって反復し、近世の人々は政治によって、そしてもっと最近では近代の人たちは社会によって、この同じプロセスを繰り返した。」⁶⁾

と。

権威の観念について、ここではその歴史的変遷を中心的な課題としているわけではないが、西洋における権威の観念そのものが他の主要な意味連関との牽引によって意味の変化を生じ、外的な役割に多様性を生じてきたこと、また歴史的にその自発的な性格をめぐって螺旋状のプロセスを経て制度化の道を進んできたことをこのようなコンテクストの中に確認しておくことが肝要であると思われる。

一方で、社会的・政治的権威の個人的・道徳的発生に関して、キケロがストアの原理とローマの慣行とを結びつけるという方法で真の原典となっていること⁷⁾にも注目しておきたい。キケロは、権威の個人的発生を個人のもつ本性の資質に求めているが、端的には「徳と時間」の資質—言い換えれば、独自の才能、富、経験、知識そして年齢—によって表されるとしている。これらの資質が、ある種の人格を特に注目を惹くものとし、その活動を他の人々に対してとりわけ影響力あるものとしているわけである。ローマ人たちが権

威を社会的志向をもった個人的資質や、賞賛に値する行為や高齢に属するものと考え、そうした個人的長所に由来する卓越性を権威の一つの必要条件と考えたことは、たとえその社会的作用を勘案するとしても、権威の発生的理解を進める上で踏まえておく必要があるもう一つの事項であると思われる。

3 分析的教育哲学の系譜における権威論の展開

3. 1 ピーターズにおける権威論

さて、それでは教育的関係における権威の問題へ論題を戻すこととしよう。権威の問題を議論する際には、一般に政治哲学における場合がそうであるように、権威についての異なった観念やタイプを区分することによって、その幾つかを明らかにすることが、道德教育を含めて教育における権威の役割や性質のこれまでの議論を把握するためにもまずは必要なことであろう。事実、英語圏の教育学のコンテクストにあっては、そのような手法がとられてきた。

例えば、市民社会成立期のロックの『教育論』や『統治二論』においても権威の在り方が取り上げられている。鈴木剛はロックの道徳的権威の構造の中に理性のレベル、父権のレベル、評判のレベルとして「規正する<権威>のオーダーが想定されている」⁸⁾ことを指摘している。ロックの教育論において子どもの行為の動機が情念や欲望などヘドニズム(快楽主義)のレベルで理解されることはあるにしても、興味深い点を示している。

権威の問題について、現代的教育哲学の領域で本格的に論じているのは、言うまでもなくピーターズ(Peters, R. S.)である。彼は主著『倫理と教育』(*Ethics and Education*) (1966年)において、「教育とは、本質的に見て、社会の構成員を価値あると考えられる生活形態の中に手ほどきすることである」⁹⁾と捉え、またその際伝達されるべき教育の内容と方法とが正当化されうることを明らかにしているが、ユートピア物語でない現実の学校教育へ対峙することを余儀なくされたとき、社会的統制の問題として「権威」の概念を取り上げている¹⁰⁾。社会的統制の形態としては、刑務所の中での「強制」や企業における「経済的な制裁と報償」などが考えられるが、学校はそのような組織とは根本的に異なるとピーターズは考える。あくまでも「学校の存在根拠(レーゾン・デートル)は、共同社会が価値あると認めるものを伝達することにある」¹¹⁾以上、学校における社会的統制の適切な形態が求められるのは必然のことであった。その中心的な鍵となるのが「権威」の概念であったのである。

3. 1. 1 権威の座にあること(being in authority)と

権威者であること(being an authority)

ピーターズは、権威の概念が、規則＝統治の生活形態と不可分な関係にあることを踏まえつつ、まずは権威の概念を権威の座にあること(being in authority)と権威者であること(being an authority)の2つのタイプについて分けて論じている(下線筆者)¹²⁾。

一般に、権威の座にあることは社会的統制の領域においてある人の願望に同意させる権利を持っていることであるが、強制や制裁を伴う「権力」の行使とは異なる。権威は、「基本的には、それに従う人たちの側でそれを承認しているがゆえにその行為を規制することになる、非個人的な規範的秩序または価値体系に訴えることを意味している」¹³⁾ので

ある。典型的な例としては、裁判官や警察官、審判員を想定すればよかろう。権威が作用するのは、あくまでも権威の座にある人々によって生み出され支持される生活形態の中にある公的な規範的秩序について、理解や配慮がなされるためであると考えられるからである。

それに対して、権威者¹⁴⁾であることは、一般には信頼するに足る知識を持っていることである。これは社会的統制の領域に限定されるものではなく、知識の領域における権威にあてはまる。典型的な例としては予言者や専門家、学者を想定すればよかろう。そのような権威者は、専門的な訓練を受け、卓越した能力や洞察力を持つがゆえに、該当する問題について陳述する権利を持つとみなされるのである¹⁵⁾。

したがって、社会的統制の領域における権威と知識の領域における権威には、差異が認められることになる。前者が行為をめぐって権威を持っていることに対して、後者は信念をめぐって権威を持っていることを期待されているのである。つまり、権威に対する訴えは、社会的統制の領域においては最終的に「発動者」に対してなされるのに対して、知識の領域においては絶えず「理性」に対してなされることになる。知識の領域において権威者であることは、常に証拠や根拠に訴えることによって挑戦を受けているのである。

ピーターズはこのような区分を前提に、現代の教師はこの二様の意味において権威をもった人物であるべきだとして次のように纏めている。即ち、「教師は、共同社会のためにある仕事をなし、その間、学校の中で社会的統制を維持するために、権威の座(in authority)におかれている。それと同時に、共同社会の文化の伝達者として雇用されているため、その文化のある側面について権威者(an authority)でなければならない」¹⁶⁾と。

こうした権威観は英語圏においては伝統的には保持されてきたと考えてよい。そういう意味で「教師は彼らの願望が生徒に支持されることを保証するための権利を持っていると考えられてきたし、また部分的には生徒に分け与えられる信頼に足る知識を所有しているがゆえに、彼らは任命されてきた」¹⁷⁾のである。

3. 1. 2 合法的権威(*de jure authority*)と実際の権威(*de facto authority*)

ところで、権威についての二つの意味ないしはタイプのもう一つの有名な区別は合法的権威(*de jure authority*)と実際の権威(*de facto authority*)の間の区別である(下線筆者)。ピーターズは直接的にはこの用語を用いておらず、形式的権威(formal authority)と実際の権威(actual authority)という用語を用いているが、神崎英紀も指摘しているように¹⁸⁾前者の区別に基づいていると考えてよかろう。ピーターズはここで規範的規則をもとに定義される形式的な権威の立場と、実際に発生する権威とを区別することの重要性を訴えている。次のピーターズの言葉は、そのことを象徴的に表現している。

「学校教師は、形式的に言えば、一つの学級に対する権威の座にありうるけれども、しかし、実際には、子どもたちに対して権威を行使することができないかもしれない。彼は命令を出す権限をもっていても、実際には、誰もその命令に従わないことがある。また、次のようなことも起こりうるであろう。つまり、ある個人が、ある社会的条件のもとで現れ出てきて、たとえ権威の構造の中で形式的立場をもたなくとも、その人の命令が遵守され、その人の決定が容認されるようになる場合である。」¹⁹⁾

以上のことから推測しうるように、合法的意味において権威の語を使用することは、ある人が規則に対する権利ないしは信念に対する権利を持っているという規範的な要求をなすことを意味する。一方、実際の意味において権威の語を使用することは、ある人が実際に他の人々の行為や信念について具体的に影響を及ぼすという記述的な要求をなす事を意味する。したがって、合法的権威の中心的な課題は、権威の座にあることや権威者であることの条件を明確にしたり、正当化したりすることに関わることになる。一方、実際の権威の中心的な課題は、権威の座にあることや権威者であることを効果的に行使するための諸条件を記述したり、説明したりすることに関わることになる²⁰⁾。

ピーターズは、このような区分のもと、具体的に社会的統制の領域における権威の正当化やその権威が合法的に及びうる限界について明確化することに取り組んでいる²¹⁾。それはヴェーバー(Weber, M.)のなした伝統的権威と合法＝合理的権威との区別を手がかりとしながら、権威の正当化の議論を政治哲学の領野を中心に歴史的に概観しつつ進めているものである。端的に言えば、権威構造そのものは世界の理法の一部ではない以上、権威それ自体は正当化を必要とするし、正当化されうるものであるというピーターズの主張である。事実、イギリスにおいて典型的に見られるように「議会における国王」の権能と仕組みとは徐々に合理化されてきたというわけである。

ただし、この正当化(合理化)の過程²²⁾が学校教育や家庭教育の分野で十分に進んでいるとは言えない。要は、権威の主張を放棄することではなく、権威を合理化することでなければならない²³⁾という。教育における権威について問われなければならないのは、いかにしてそれを正当化(合理化)するかという問題となる。具体的に、社会的統制の領域における権威の合理化については、ピーターズは論駁の余地はないものと捉えている。しかし、一方で知識の領域における権威の主張は、せいぜい暫定的な便法であることも認めている。なぜなら、知識の問題においては、法律体系の中での妥当性とは異なって、そのような究極的な訴えは存在しない²⁴⁾からである。

ア 教師の合法的権威(*de jure authority*)

それでは、教師の権威はどのように正当化されるのであろうか。そもそも学校は教育の目標を掲げなければならない機関のことである。その目標の中には若者を価値ある生活形態へ手ほどきすることを含意し、内因的に価値あるとみなされる活動及び思想と意識の形態(道徳的に正当とされる行為の様式や行儀作法、読み・書きというような技能)をも含むことになる。こうして、学校は現代のように「開かれた社会」においては、社会の基本的な価値を保持したり伝達したりすることと同時に、そのことを通してそのような知識が発展し、新しい環境に適合することを可能にする手続きの原理や思想の形態をも伝達する機能を果たすことになる。その意味で、ピーターズは基本的には「現代の法律＝合法的社会における教師は、共同社会の文化のある側面に関する権威者として、承認された基準に従って自己を確立してきたものであるため、権威の座に置かれるべきである」²⁵⁾とする。

しかし、伝統的な権威が消滅するにともなってもなお共同社会の中で教師が何らかの権威を持ち続けるべきであるならば、それは当然理由づけられなければならない。共同社会にとっての教育的課題を遂行するために権威の座に置かれることと同時に、権威者であることを教師は証明し続けなければならないのである。ピーターズにおける教師の権威の正

当化の方向性は以下の文言に表されている。

「今後期待されるべきことは、すべての教師がある程度までどれかの教科に関する権威者になるとともに、教授法と児童に関する専門家になることの必要性が徐々に認められ、しかも、教師の権威が徐々に、教育課程と児童に関する諸問題を理解することと合理的に結び合わされるようになることである。」²⁶⁾

こうして、ピーターズは教師が共同社会が価値あると認めるものに関する権威者としてみなされるべきか、またその理由で権威の座に置かれるべきかどうかということに関して、それは正当化されるべきである、と捉え、またその正当化を通して教育的権威の在り方を不断に求め続けているのである。

イ 教師の実際的権威 (*de facto authority*)

しかし、教師が権威者として権威の座にあることが正当化されることと、彼が学校や学級の中でその権威を効果的に行使することは別問題である。そもそも教師の任免について生徒や保護者の発言権が基本的に許容されているわけではない。教師の課題は教師が伝達しようとする事柄を学校の教育目標に結びつけさせながら生徒にも分有させることであろうが、生徒や保護者に意味づけられていない問題を生徒へ手ほどきする困難に遭遇することはありうる。そこでピーターズは教師がその権威を効果的に行使するためのいくつかの便法についても実践的な課題として論じている。

まず第一に、権威者としての教師は、それとみなさるにふさわしく行動することが求められる。教師の「選んだ活動や意識形態に示される熱意、およびその複雑な事柄に対する精通は、他者をしてその神秘さの中に入り込ませられるように魅惑する」²⁷⁾はずだから、教師が従事しているのは人間の精神の大事業であるという観念をまずは伝達すべきであるという。そこには、教師の持つ雰囲気、出会いの荘厳さ、あるいは学校の持っている伝統・儀式や校風といったものが手助けとなるかもしれないが、要は生徒に教師の伝えようとする価値を理解させるために、教師と生徒の間に心理学的な同一化が生み出される必要のあることを求めている²⁸⁾。誤解を恐れずに言えば、教師の課題を促進するための外因的援助を承認しつつ、そこから内因的動機づけを求めているのである。

第二に、教師は知識の分野では暫時の権威者に過ぎないのであるから、ヴェーバーのカリスマ性を持ち出すまでもなく権威主義者になることを厳に戒めている。教師は権威者であると同時に、「生徒が教師の間違ったところを指摘できる力をもちうるような方法で生徒を教えなければならない」²⁹⁾。いわば教師は文化伝達の仲介者であると同時に、「変革や挑戦の仲介者」でなければならないということであろう。

ところが権威の座にある教師の立場は、課題を遂行するために秩序を保持する必要があるために、その権威の行使は複雑化してくる。しかし、ピーターズはあくまでも権威一般を放棄することではなくして、社会的統制の一形態としてそれを合理化することを求めている。確かに命令は、人格関係の中では不適當であるとしつつも、「もしも命令が、地位＝適合よりもむしろ、課題＝適合をさせられるのであれば、明確な指示や禁止が明らかに必要とされるような状況を統制し支持するために完全に合理的な方策となる」³⁰⁾としてい

る。もちろん、課題の価値について何らかの容認が生徒の側にないと、それは権威から権力の行使へと墮落してしまう危険性を含むことになる。

けれども、実際的には命令が社会的統制の唯一の形態というわけではない。権威の座にある教師は道德教育そのものが教師の課題の一部である以上、要求や道徳的・分別的な訴えという形態も存在している。さらには、教師のなす助言、奨励、賞賛、非難なども課題＝適合されられるならば、一形態として考えられよう。

ピーターズの教師の権威への訴えは何と言っても次のことにある。即ち、「教師の権威は、他の世代に対して権威なくしては生きることを学ばせるために必要」³¹⁾なのである。だからこそ、教師の権威の行使が公的に合理化され、課題＝適合させられなければならないのである。

以上、ピーターズにおける権威論の骨子を主著『倫理と教育』における分類にしたがって略述してきた。ピーターズにおける教育的権威は、それを放棄することではなく、専らその正当化(合理化)の筋道を提示することによって、伝統主義者からの疑義に対して、また進歩主義や児童中心主義の教育者から出てきた疑義に対しても、権威そのものの正当性を確保することであった。正当化そのものの企てが成功しているかどうかは疑念を拭い去れないとしても、教師の社会的統制に分野を限ることなく、権威を巡る教育的諸関係の在り方に今なお基本的な枠組みと豊穡な示唆を与えているものと思われる。

3. 2 ウィルソンにおける権威論

ウィルソン(Wilson, J.)にとっても、教育者の権威、とりわけ道徳的教育者の権威は彼の著作における中心的で広がりをもったテーマである。概念分析についてのウィルソンのメタ哲学的説明は彼の批判的で非妥協的な態度を暗示しているが、同様のことが権威の概念についての哲学的分析に対しても進行していたのである。

例えば、ウィルソンは、「権威の概念は卓越しており、避けることのできないものであり、また‘法律と秩序’対‘自由’のような特別な価値の対立以前のものである。権威なしにはどんな人間同士の相互関係も考えられない」³²⁾と言いつつ放っている。ウィルソンの権威論を祖上に載せているシュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)も「教育の分野で自由主義的で反権威的な学説の絶頂期にあっても、権威やしつけについてのある種の形式は効果的な教育やまじめな学習についての前提条件であると、ウィルソンは繰り返し執拗に指摘してきた」³³⁾と述懐している。さらには、権威と教育の間のこのような関係に関して、ウィルソンは「教師の正当な権威に対する疑義を差し挟む余地のない従順は、生徒における徳とみなされるべきである」³⁴⁾とさえ主張している。

こうした、ウィルソンにおける権威論はどのような特徴を持っているのであろうか。シュトゥテルとシュピーカーは、権威論の展開の前段としてウィルソンの権威論の要点を先のピーターズの権威論の枠組みを援用しつつ素描している。それにしたがって、彼の権威論をピーターズとの比較のもとに概観することは有益であろう。

3. 2. 1 権威の座にあること(being in authority)と

権威者であること(being an authority)

シュトゥテルとシュピーカーも認めるように、ウィルソンはその用語をほとんどめった

に用いないけれども、疑いなく彼は教育者が権威の座にありまた権威者でもあるとみなしている³⁵⁾。特に、彼は“しつけ”、“罰”、“規則”や“契約”を含めて相互に連結する一連の要素として権威の座にあること (being in authority) の概念を導入し議論している。

教育は真面目で持続的な学習の計画を取り扱わなければならないのであるから、権威の座にあることを行使することはそのような学習が実際に行われうるということを保証するために必要となる。とりわけ権威の座にあって権威を行使することは、具体的に生徒たちが自分たちの宿題をやり、教師に注意を払い、互いにいじめることなく、またずる休みすることがないことを保証すべく規則の枠組みを強制することによって高度の秩序と従順を十分に維持することなのである。ウィルソンにとってしつけられた振る舞いならどんなものであれ真面目な学習のためには必要とされるのである。何となれば「人が権威を持つならば、それが暗示するものは、人は少なくとも特徴として従うことを余儀なくされるあるいはされなければならないということである」³⁶⁾とウィルソンは正確に述べている。そのような意味では、ピーターズが権威の座にあることの正当化に注意を払っているのに対して、ウィルソンは一步踏み込むことによって、教師と生徒たちの学習成立の前提条件として権威の座にあることを保証しようとしているように見て取れる。

一方、ウィルソンが権威者であること (being an authority) に近づくやり方は、全く異なっているが相互に関連する一連の概念、とりわけ“理性”、“真理”、“知識の諸形式”、“学問”などの概念に対応する観念を定めることによるものである³⁷⁾。ウィルソンによれば、全ての教育者が求める目的は、特別な理性的手続きによって構築された学問や探究の分野の中へ生徒たちを手ほどきすることによって、偏見から理性の世界へと生徒たちを教育することに他ならない。そのような企ては、適切な学問や探究の領域の中で権威者として立ち現れる教育者の指導なしにはほとんど考えられない。結局、真面目な学習が学問やその権威の認識の中に本来備わっている理性的な手続きの理解へと案内すべきなのである。教育者はそのような手続きと生徒との間の仲介者として振る舞うことになっている限りにおいて権威者であるはずであり、権威を持っていないなければならない³⁸⁾のである。こうした権威者であることの理性的な理解はロンドンライナーの一人であるハースト (Hirst, P. H.) の認識に極めて近いものと思われる。

3. 2. 2 合法的権威 (*de jure authority*) と実際の権威 (*de facto authority*)

ウィルソンは合法的権威と実際の権威の用語を体系的に論じているわけではない。しかし、権威の役割や性質は彼の研究における中心的なテーマであり、教育者の合法的権威と実際の権威の双方について多くの興味深いことを語っている³⁹⁾と、シュトゥテルとシュピーカーは指摘している。

ウィルソンは教育者が権威の座にあること (being in authority) については、子どもたちへの規則に対する権利を持つことなしには、効果的で真面目な教育実践はほとんど不可能であることを主張することによってこの要求を正当化 (合法化) している。ウィルソンの教師が権威の座にあることの合法性は、シュトゥテルとシュピーカーによって以下のように説明されている。

「彼(ウィルソン)の見解においては、権威の座にあることは生徒が教育者の手の中に自

発的にあるいは契約上自らを定めることとして解釈されうる場合にのみ正当とされる。教育者の規則に対する権利は契約の用語においてのみ正当化されるべきである。教育者は生徒たちを正しいやり方で教育することを彼らに約束する。そしてこのことかわりに、生徒たちは彼らが少なくとも特別な分野で語られることを為さなければならない。生徒たちが多かれ少なかれ明白にこのような契約に同意するとみなされうる場合にのみ、教育者が権威の座にあることは適法となり、それゆえ単なる権力や暴力とは異なってくるとするのである。」⁴⁰⁾

では、権威者であること (being an authority) は、ウィルソンによってどのように正当化されるのであろうか。彼自身も、教師が権威者として正当化されうるとみなしている。シュトゥテルとシュピーカーもウィルソンの理由づけを次のように説明している。

「なぜなら生徒と比較して、教育者は特別な学問や知的な実践と関連づけられた優れた技術、知識や理解力を持つことを期待されているからである。これらの性質の徳によって、教育者は学問や探究の世界の内部にある卓越さや諸徳と同様に、信念に対する権利、とりわけ適切な思考方法、判断の基準、固有の資質に関しての信念に対する権利を持っていると言いうる。」⁴¹⁾

しかしながら、ウィルソンは教師が権威者であることを理性の権威から由来するものとみなしているということも記されてよい。信念に対する教師の権利は、様々な知的企てから構成される理性の手続きの権威において正当化される。教師は、彼らの個人的な資質が一般的な理性の手続きを適切に表す場合に限り、権威者であることが正当化(合法化)されるのである。

ところで、実際の権威 (*de facto authority*) に対する諸条件についてウィルソンはどのように考えているのであろうか。興味深いことに、ウィルソンは権威の座にあって権威を効果的に行使しうることについて、ピーターズのように教師に対して生徒との心理学的な同一化を求めているわけではない。彼は権威の座にあって権威を効果的に行使しうる何が何を意味するのかについての説明を、とりわけしつけの概念を分析することによって与えようともしている。よくしつけられた人々に典型的なのは、正当化された権威それ自体に対する彼らの従順さであると、ウィルソンは主張する。彼らは権威によって定められた規則に気づくのではなく、彼らがそれらの規則を権威があるとみなすという単純な理由のためにそれらの規則に従う傾向をもっているのである。「結果的に、権威の座にあって顕著なタイプの影響を行使することができるためには、教育者はよくしつけられた生徒を必要とする」⁴²⁾ ことになる。

実際の権威の場合には、人々は指示されたものごとの長所や前にある信念の妥当性について彼らが評価することに依存して服従したり同意したりするのではない。むしろ、彼らはそれが権威を持っていると人々に認められた誰かによって指示されたり表現されたりするという単なる事実のために、自分の判断を放棄し、指示に従ったり信念を受け入れたりするのである。ウィルソンの言葉を借りれば、「権威として行為する際には、人はその人の命令が賢明か、好ましいか、他の理由のために受け入れられると個人によって考えられ

ようが考えられまいが、誰か他の人が従うことを期待するのである。」⁴³⁾ということになる。

このように見てくると、実際の権威の場合に、ウィルソンは権威を具体的に受け入れる対象の諸条件を論理的に精査しているのであって、そこには権威をめぐって教師と生徒との相互作用を見出すことはできないように思われる。

4 徳倫理的観点における権威論の布置

—シュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)の考察から—

英語圏においては、教育における権威が持つ役割について、これまでその哲学的説明のほとんどは、以上瞥見してきたように、教師と生徒との関係に焦点化されたものであった。しかし、権威について他の教育的関係における性格や権能が否定されているわけではない。ここにシュトゥテルとシュピーカーが問題としているのは、親⁴⁴⁾と子どもとの間の権威関係である。

さて、シュトゥテルとシュピーカーの論点は明快である。即ち、ウィルソンの論理的な整序の条件を満たすかどうかは別としても、親としての権威は何らかの方法で人間存在にとって避けることのできない、または欠くことのできない一つの特徴であることを確信している⁴⁵⁾。さらに「親としての権威の基礎は、分別と道徳性の諸問題に関する「実践的知恵」(practical wisdom)について洗練されているとは言えないがある種の形式に置かれるべきである」⁴⁶⁾と主張している。それでは、彼らが捉える親としての権威とはどのような意味内容を持つのであろうか。これまでの枠組みを踏まえながら、親としての権威の在り方に迫ってみよう。

4. 1 権威の座にあること(being in authority)と

権威者であること(being an authority)

学校での教育活動における科目や学問分野についての教師の中心的役割を考慮に入れると、これらの内容と形式において教師が権威者であることを期待されているのは、きわめて当然のことである。特別な科目の中へ生徒を導くことは教師のもっとも重要な仕事であって、権威者としての教師はまず第一にそれに相当するタイプの技術や知識、さらには理解力を持っていることになっているからである。

しかし、親の中心的な仕事は、子どもたちを養育することそのものである。そのような仕事を遂行するために必要とされる権威者であることと教師とは異なり、ある種のタイプやレベルの実践的知恵に位置づけられることになる。では、その実践的知恵とは何を意味するのであろうか。シュトゥテルとシュピーカーによれば、実践的知恵があるということは、次の三点に要約されうる。

- (1) 分別のある道徳的価値に対していくつか本質的にコミットしていること。
- (2) 具体的な場面に対する注意を通してさまざまな状況の中でこれらの諸価値をある程度具体的に挙げ、秩序づけることができること。
- (3) 上記のような実践的な熟慮のもとに適切な判断を下すことができること⁴⁷⁾。

確かにこのような複雑なコミットメントや能力は一見したところではかなり骨の折れることのように思われる。けれども、シュトゥテルとシュピーカーは親として権威者であることをコールバーグ派の脱慣習的思考やアリストテレス派の「徳ある人」の観念の用語で説明しようとしているのではない。養育の仕事を遂行するほとんどの親は、そのような見方で意味される実践的知恵についての洗練された形式の基準を十分に満たしてはいるわけではないからである。ただ、親はさまざまな状況について関連する諸側面を考慮することによって、道徳的価値を特化するための分別ある能力を持つ必要があるということなのである。

このような実践的知恵の性格をよりはっきりさせるために、彼らは養育の概念を「大人であること」(adulthood)の概念と結びつけて考察している。考えてみれば論理的には養育の目的は本質的に大人の中で子どもが成長することの中にある。子どもが成長することについて、多かれ少なかれ大人としての関心及び従事や暗黙の意図なしには養育は考えられない。「人は大人自身であることなしに大人へ至る道を最初から子どもに支援することはできないのである。結果として、子どもを養育する仕事を遂行しうるためには、親は大人の地位を持つことの中に含まれる精神的な心得を持つ必要」⁴⁸⁾があり、それこそが実践的知恵なのだという。もちろん、そのことは、親が分別のある道徳的事項において信頼されるための権利を持つのは、子どもに対してのみであるということとの裏返しの関係でもある。このような実践的な知恵に支えられて、親は子どもの前に権威者でありうるものが論理的には可能となる。

それでは、親が子どもに対して権威の座にあることについてはどのように考えたらよいであろうか。

ピーターズやウィルソンにしたがえば、教師は秩序を維持することと教授することとの二重の役割を持つがために、独特の地位に位置づけられていた。つまり、教師が権威の座にあることは標準的には、教室の秩序についての諸条件を保つための権利という用語において、言い換えれば規則や規制を強制するための権利という用語において説明されてきた。このようにみなされるとき、権威の座にあることを教師が行使することは教授の本質的な部分ではなく非本質的な目的であると考えられる。

しかし、親が権威の座にあることを行使することは非本質的な目的とは考えられない。むしろ、養育の本質的な部分と考えられる。少なくとも、親が権威の座にあることは、ほとんど集中的にしつけにおいて顕現することを踏まえれば容易に理解されるであろう。つまり、「それらは効果的な養育についての必要な諸条件を確立するために遂行されるのではなく、分別のあるないしは道徳的な理性にとって重要であるとみなされる習慣やコミットメントを創り出したり強化したりことを意図されている」⁴⁹⁾のである。

こうした点について、シュトゥテルとシュピーカーは幼少期の情緒的習慣化についてのアリストテレスの見解を紹介し、しつけについての実践と繰り返しを徳ある性格の獲得と結びつけて論じている。幼い子どもたちは、徳があるとされる行為を自己同一化するために必要とされる実践的知恵を持っているわけではないから、結果として、徳ある人になるためには、彼らはすでに実践的に賢明な誰かの監督を必要とするのである⁵⁰⁾。

ここで親として権威の座にあることと権威者であることをまとめておこう。親は権威の座にあって具体的に子どもが徳のある行為を遂行し、徳のない行為を差し控えるよう指示

し、秩序づけている。一方それと同時に親は権威者であることを行使している。どの行為が正しいか、親切か、分別があるか、あるいは賢明であるかを子どもに指示したり説明したりすることによって、親は実践的判断を為し、実践的知恵を指し示しているのである。シュトゥテルとシュピーカーによれば、親としての権威者であることの行使のための予備的手段として親としての権威の座を表現することは誤りであることになる。親としてのしつけは一つの同じ養育という動作の中で、双方のタイプの権威を表現している⁵¹⁾のである。

4. 2 合法的権威 (*de jure authority*) と実際の権威 (*de facto authority*)

合法的権威を要求するということは、ある種の規範的な要求を示しているが、親として正当化されるべき権威とはどのような要求をなすことになるのであろうか。

シュトゥテルとシュピーカーは、親としての合法的権威を主張することについて以下のように二重の主張をなすこととして捉えている。

- (1) 人は自分の子どもが何をすべきかを告げる権利を持っている。
- (2) 人は分別と道徳性の諸問題において自分の子どもによって信頼される権利をもつ⁵²⁾。

考えてみれば至極当然のことであるが、まず第一に、子どもを養育することは今問題としている権利を持って行使する人の指導なしにはほとんど不可能か、あるいはほとんど成功し得ない。また第二に、道理をわきまえた主張がなされるという前提が親に対してこのような特別な権利を割り当てているわけである。けれども、(2)の要件を正当化することについては限定せざるを得ない。というのは、教師が専門的な役割を遂行することを許されているのは、それ以前に適切な訓練を受け、公的な資格を取得し、公正な選抜手続きを得ているからである。言ってみれば、そのような資格が教師の合法的権威を支える前提条件になっているのである。

もちろん、親としても養育を適正に遂行しうるためには、そのような特別な精神的な心得を持つ必要があるけれども、我々の社会はそのような心得を獲得するための教師と同様の取り決めを備えているわけではないし、義務づけているわけでもない。反対に、親は自分たちが親であるという素朴な理由でもって自らの子どもに権威を行使する権利を持っているのである。

親としての精神的な心得、言い換えれば実践的知恵をすべての親に期待することは現在あまりに楽観的過ぎる⁵³⁾とさえ、シュトゥテルとシュピーカーも述べている。事実『オランダ市民法』では、家庭内暴力や養育への無関心などの理由で親としての実践的知恵を欠いている場合には、その権威を行使することを制限したり無効にしたりすることがあるが、現実には子どもたちが大きな損害を受けた後で司法的な介入になるということが課題だという。その意味でも、親に合法的権威を与える前に親としての実践的知恵を確かめることも必要であろうが、それはそれで大きな問題を孕んでいる。

一方、親が実際の権威を行使し得るのはどのような条件に基づくのであろうか。実際の権威をもつことは、合法的権威の行使の対象となる子どもたちによって、暗黙の内にそれが認められているということの意味する。親や教師の合法的権威が異なっているように、彼らの実際の権威もまた異なっているのであろうか。

確かに教師が指示したことを生徒が快く領き成し遂げるのは、個人的な権威や教師としての権威があるからである。それを欠いている場合に教師は威嚇や制裁に訴えることになってしまう。けれども、シュトゥテルとシュピーカーはここで、教師としてもまた親としても実際の権威を生徒や子どもが受け入れることの本質的条件を徳倫理的な観点から提示する。すなわち、「ここで我々が想起しうることは、教師や親に対して生徒や子どもの独特の態度、すなわち何らかの信頼(trust)についての形式や度合いである」⁵⁴⁾(下線筆者)と。権威者であることを実際に受け入れるのは、受け入れる側がその人を査定するまでもなく信頼しているからである。とりわけ、教育や養育への影響の形式は信頼なくしてはほとんど考えられない。しかし、親や教師の権威を認める基盤としてのある種の信頼は、単に彼らの認知的な技術や知的な力量に関係するのではないことは明白であろう。「もし子どもたちや生徒が彼らの親や教師の権威をまさに認めようとするならば、彼らは、彼らが学習しなければならないことが一般的に価値があり、彼ら自身の長い間の幸福に寄与するのと同じように、その意図が基本的に善いものであるということに、標準的には信頼が置か」⁵⁵⁾れるとシュトゥテルとシュピーカーは主張しているのである。彼らの主張は信頼を親や教師の実際の権威の基本的条件であるとして、その信頼の根源を「価値あるもの」「善さ」「幸福」といった倫理的な次元に裏打ちさせているのである。

このような実際の権威を受け入れる信頼の態度の醸成や確立は一筋縄ではいくものではなく、詳細な経験的研究を踏まえる必要がある。しかし、シュトゥテルとシュピーカーは、信頼が親や教師の実際の権威の基本的条件であるとするならば、次にこのような複雑な態度の確立はどのように説明し得るのかという問題に対峙している。具体的に、教師が生徒の信頼を高める要因を、彼らは二点にまとめている。

- (1) 生徒を導く科目や学問分野についての、教師の信頼に満ちた表現(説明)
- (2) 生徒に対してケアと尊敬の念を持った支援的な態度⁵⁶⁾

(1)の場合、教師は、特別な科目や学問分野に関わる徳、技術そして心の習慣の純粋な手本として振る舞うことによって生徒の信頼を鼓舞することが期待されている。また、(2)では、親切にかつ公平に扱われることなしには、生徒が教師に信頼の念を抱きくことは難しいことが訴えられている。

また、親が子どもの信頼を高める要因は、教師の信頼を高める要因を追認しつつも、ここでも親に「道徳的徳の誠実な手本」として振る舞うことが信頼への強化につながることを訴えられている。さらには、親や子が親への尊敬が広がる共同体の中に埋め込まれていることも親への信頼を刺激するであろうことも付加されている。

しかし、一つの重要な点として、親への子どもの信頼を生み出す諸条件が、教師への生徒の信頼を引き起こす諸条件とは根本的に異なることもシュトゥテルとシュピーカーは見逃していない。それは端的に言えば、「親との愛情関係」ということになる。子どもへの親の愛情と親への子どもの愛情は独特のものであろうし、確かに子どもたちは親の無条件の愛情を経験し認識することで、親への愛情に目覚めることであろう。極論すれば、「このような相互の愛情関係が親の意図と能力への子どもたちの信頼の背景であり、この種の信頼こそが、子どもが親としての権威を全般的に進んで受け入れようとする前提条件」⁵⁷⁾

となるのである。

以上、シュトゥテルとシュピーカーは「信頼」という徳を、合法的権威にしても実際の権威にしても権威全般の前提条件として定礎しようとしているのである。それは親としての権威に遡行しつつ、教師としての権威の有り様を再構築しようとする営為として受け取ることも可能であろう。

5 徳を教育すること—養育・しつけ論への射程—

ところで、こうした徳倫理的観点からの権威論をどのように受け取ることができるであろうか。確かに、親と子ども間の教育関係に遡行していくとしても、ここまで見る限りはシュトゥテルとシュピーカーの論点はすでに自明視されてきた後知恵であって、必ずしも示唆的であるとは言えない。彼らの上記の議論は、ピーターズ以来の権威論としての枠組みを受け継ぎながらも、むしろ具体的な教育的意義としては養育・しつけ論のコンテクストに位置づけて一層考えられるべきものであろう。実際の権威として措定された「信頼の徳」の内実は実質的にどのようなもので、どのように醸成され、どのような教育関係論を取り結ぼうとするのかという観点から、彼らの養育・しつけ論を見直すことの方がより建設的であろう。

例えば、シュピーカーは既にこれより以前「教育と発達における信頼の形式」(1990年)と題して、分析的手法を用いて直接的に「信頼」概念を俎上に載せ、信頼の基本的な形式として信念における「能力としての信頼」(trust in power)と「性向としての信頼」(trust in inclinations)とを区分している⁵⁹⁾。そこでは、前者はある種の基準(例えば「氷は割れない」とか「彼女は試合に勝つ」など)を示し、否定的には「当てにしない」(not count)に関係づけられる一方、後者が道徳的な基準を示し、他者の道徳的特質(とりわけ徳や道徳的感情)の評価に基礎づけられ、その結果、否定的には「不信」(distrust)にも関係づけられるものだとしている⁶⁰⁾。

したがって、「子どもの能力を信頼することによって、大人は子どもが自分たちの能力に気づくことを刺激し、子どもの自信(self-confidence)をも促進」⁶¹⁾(下線筆者)させ、また「子どもの性向を信頼することによって、子どもは自らの道徳的アイデンティティ(moral identity)を促進させる」⁶¹⁾(下線筆者)ことになるのだとしている。幼少期における信頼が本能的で原初的なものであるがゆえに、理由づけによる条件づけが十分ではなく本能的な反応の形式とみなされるべきものとしても、発達段階において子どもにこうした信頼の二形式を与えることが子どもに自信と道徳的アイデンティティを与えるであり、親としての大切な義務となってくる。とりわけ他者の性向を信頼しうる人が“他者のインタレストの斟酌”や“他者への敬意”といった道徳的諸原則を内面化を可能にする以上、性向としての信頼の徳の醸成が教育の重要な目的になるとシュピーカーは結論づけている。

さらに、シュピーカーの別の論文「幼少期の道徳的養育における習慣化と訓練」(1999年)では、ライル(Ryle, G.)やシェフラー(scheffler, I.)の議論にしたがって、習慣のタイプを、閉じた習慣ないしはルーティンとしての「一元的な習慣」(single-track habits)とさまざまな環境において適切な規則に従うための能力としての「多元的な習慣」(multi-track habits)とに区分して、養育と道徳的訓練の在り方を論じている⁶²⁾。すなわち、前者

はトイレトレーニングに代表されるように条件づけやドリルと同等な行動形成としてみなされるものであるが、後者は「心の道徳的習慣」(moral habits of mind)と呼ばれ、キャラクターとしての道徳的特性を表現するものとされる。もちろん、前者が道徳的社会的世界の足がかりになるという意味で、二つのタイプの習慣の論理的な区別が互いの実践的連関を妨げるものではないが、シュピーカーによれば「多元的な習慣」が幼少期の養育と道徳的訓練にとって決定的な最初の段階を占めることになる。なぜなら「多元的な習慣」は完全な徳と言えるものではなく「習慣としての徳」(habit-virtues)に過ぎないが、社会的な規則や規準の把握を前提にするものであり、さらなる理解を進めるという点で、アリストテレスも認めるように明らかに認識的な次元を構成するものとなるからである⁶³⁾。いわば、「多元的な習慣」ないしは「習慣としての徳」は道徳的省察や熟慮の発達に先立つものではなく、それらを構成するものなのである。

その意味で、シュピーカーによって最初の子どもと親との愛情による相互関係に思慮ある注意が払われるべきことが訴えられることになる。つまり、親はこうした相互関係においてあたかも子どもの行動が意図的なものであり、その発言が意味のあるものであるかのように振る舞う。確かに親の行為は反一事実的な性格を強力に持つものであるが、親の愛情を伴った、合理的、意図的な「対話可能性についての想像的期待」⁶⁴⁾の徳をもってしてはじめてこれらの相互関係は成立するのである。徳の観点から言えば、幼児は道徳的習慣化や訓練への傾向性に前社会的に順応するという点で、また親は人間としての反応への反一事実的期待の徳をもって幼児を“なるべき”人として扱うがゆえに、幼児は生まれつき人間性としての徳の“門の内側”に位置するのである⁶⁵⁾。

ところで、徳倫理的な観点からは情緒の適切な育成が状況に応じた振る舞いを発達させるのに必須のものとなる。つまり、自尊感情や他者への思いやりのためにある種の自然な人間としての能力や感情を洗練させることが必要になる。その際、徳倫理学が徳の教育で採用する手法の一つが「他者の実例を行為の模範とすること」⁶⁶⁾(下線筆者)である。つまり、教師としても親としても実際に権威を行使しうるための本質的条件を「信頼」の徳として、いわば「道徳的徳の誠実な手本」として振る舞うことを要請されることになる。

事実、ストライク(Strike, K. A.)は教師が模範者あるいは年長者と呼ばれる役割を果たすことを求めているが、信頼がこれらの役割を遂行するための必須条件であることを認めている⁶⁷⁾。その意味では、善さや徳を伝達することに関して知的な実践を行うためには、

「信頼」と「模範」とは共存関係にあるものと考えてよい。また、クッパーマン(Kupperman, J. J.)が親や共同体の指導者が善き生活の模範を示せるかどうか徳の教授にとって大切な要因であるとし、道徳の初期教育についてのアリストテレスの説明を再評価している⁶⁸⁾。その上で習慣こそが初期のキャラクター教育の中心であり、習慣のよき基礎がないところではその後の重要な発達は見込めないとしている。

以上、これらの養育・しつけ論の観点を踏まえれば、教育関係論として徳の教育における親や教師の「模範」と子どもの「習慣化」は、互いに「性向としての信頼」の徳によって構造的に分かちがたく結びつけられなければならないことが理解できる。

6 教育関係論としての権威論の展望

教育関係における権威の問題を英語圏の分析的教育哲学における系譜を辿りながら一と

りわけピーターズの枠組みを援用しつつその展開過程について略述してきた。

分けても1960年代、公教育が社会的に認知される時代にあつて、ピーターズに求められたのは、伝統に則った形式的な教育理論でもなく、また児童中心主義の教育学でもなく、「教育とは何か」という問いを「教育」の概念を分析することによって、教育が満たすべき基準を追究することであつた。価値論上の問題を含み込みながらもそうした教育固有の領域を確保し、教育そのものの内実を正当化をしていくことこそ、彼が英国において打ち立てた教育哲学の存在根拠であつた。教育における社会的統制の領域として権威の問題も無視しえない領域であつたのである。

教育の実践が少なくとも生徒と教師の両者による最低限の参加を含み、また教師は生徒の学習に責任を引き受け、学習内容が学ぶ価値があることに深くかかわる以上、教師は教育者の論理的条件として、権威者として参加しなければならない。また、学習を進行する上で学級の秩序を保ち、規律を維持することは、権力の行使ではなく教師が権威の座にあることを要請する。それらの権威が正当化されることも、また一方で権威を実際に行使しうる具体的な諸条件を考察することも教育哲学者としてのピーターズの探究過程であつた。

また、この四半世紀英語圏の道徳教育論において主導的な役割を担ってきたウィルソンにおいても、教育者における権威の問題は中心的なテーマであつた。とりわけ、ウィルソンにあつては、権威の座にあることが“しつけ”“罰”“規則”“契約”などの概念と結び合わされ、道徳的な訓育にとつてもその前提条件とされた。また、教師が権威者であることも、教師自身学問や知識など理性的な手続きの世界への媒介者とみなされ、学問や探究の世界がもつ卓越さや諸徳とともに、正当化された。したがってウィルソンの権威へのアプローチは、道徳教育的観点を踏まえ、権威そのものにまで教育成立の根拠を求め、権威者への従順の美德と権威者自身の卓越性を確保しようとするものでさえあつたと読み取ることができよう。

さらにシュトゥテルとシュピーカーの論点は、教育的権威の基本的なタイプについて、ウィルソンの権威論を手がかりにしながらその輪郭を与えるとともに、親と子どもとの間の権威関係を一つの新たな座標軸にしながら、道徳教育を含めて教育における権威の役割や性質を再構築しようとする企てに他ならなかつた。このような教育における親子関係への注目、ウォーカー(Walker, L. J.)による指摘⁶⁹⁾を待つまでもなく、昨今の教育学論議の潮流の一つと言えるであろう。そのことは政治学的には共同体主義的な立場からの、倫理的には徳倫理的な観点からの家族関係の捉え直しであり、これまで学校教育の枠内では不当に等閑視されていた「子どもの養育への関心への回帰」でもある。

しかし、徳倫理的次元からあらためて教育的権威の問題を親—子関係に焦点をあてて考察することの意義も大きい。そこでは、教師としての在り方生き方あるいは生徒としての在り方生き方について、功利主義や義務論型の行為論を越えて、今まで「剰余」として切り捨てられてきた⁷⁰⁾部分を改めて照射し、倫理的な豊かさを提供してくれる可能性があるからである。親—子という人間の根源性に立ち返ることで教育的関係に汲み取ることのできる豊穰さを呈しているのである。

最後に、このような英語圏の教育学における教育関係論の変容をどのように捉えるべきであろうか。明らかに権威概念の整理及びその正当化要求は、通奏低音としてピーターズ以来の伝統を受け継いでいる。しかし、そこでの教育関係論の変容はキケロが権威の発生

を個人の持つ本性の資質—徳と時間—に求めているように、自発的権威の発生の根源を求めての遡行の試みとして読み取れないであろうか。事実、徳倫理的な観点から教育関係論を見れば「権威の正当化」要求よりも、教育関係の諸前提の契機として「徳を教育すること」が直接的には主題化されているように思われてならない。少なくとも、そこでの養育・しつけ論はアリストテレスの「実践的知恵」(*phronesis*)を踏まえながらも、分析的土壌の洗礼を受けてより精緻に理論構築されて立ち現れている。「信頼」概念や「習慣」概念の分析を踏まえて追認される道徳的訓練や習慣化についてのアリストテレスの見解は、初期発達における現代の心理学的な研究と決して矛盾するものではないことも訴えられている⁷¹⁾。

その意味では、徳論的観点からの教育関係論は、認識論的に権威の正当化要求へと再定式化されることをよしとするばかりではなく、原初的な人間形成のコンテキストの中で新たな息吹を讃え、経験的な知見をも含み込みながら不断に編み直され続けられるものとして措定されていると考えてよい。

けれども、こうした徳論的な教育関係論が原初的な消失点を求めて、そこに課題を隠蔽することで事足りるとするわけにはいかない。その背景には、教育関係論として法学的・政治学的な権威の正当化要求に対する嫌悪、さらには「道徳性に対するあまりに合理的な構想や道徳教育に対する知的に偏ったアプローチ」⁷²⁾に対する反省があったことも見逃してはならない。また、あらためて徳論的な教育的関係論を素朴に肯定してよいのかどうかということについても検討を要する⁷³⁾。具体的には、より広い社会的コンテキストで、教育の成立根拠をめぐって「文化」概念や「伝統」概念の再考を迫られることにもなる。現にストライクは「生徒の信頼の対象は教師ではなく、共同体である」⁷⁴⁾とさえ明言している。

また、愛情と信頼に裏づけられた権威を背景として、成熟した大人や教師が、未熟な子ども・生徒に働きかける教育関係は、その大人・教師中心性や「一方的志向性」ゆえに、ネガティブな人間観として批判を受けてきたのではなかったか⁷⁵⁾。そのような中で、教育関係論はミードの象徴的相互作用論やハーバーマスのコミュニケーション的行為論の影響を受けて、教育的相互作用論へとシフトしてきている。しかし、その教育的相互作用論は「教育的意図」の独善性を克服しつつも、「教える—学ぶ」関係を見えにくくし、教育そのものを人間関係一般や単なるコミュニケーションの相互作用に解消してしまう⁷⁶⁾可能性を秘めている。相互作用やコミュニケーションを教育と等値することは果たして出来るのであろうか。

とすれば、徳論的な教育的権威論の是非を問うまでもなく、関係性を再構築する契機⁷⁷⁾として、教育的権威の課題は決して色褪せたものではなく、今なお検討の余地を残しているとも言えよう。

[註]

- 1) Winch, C. & Gingell, J.: Authority. In: Winch, C. & Gingell, J. (eds): *Key Concept in The Philosophy of Education*, London: Routledge, 1999, p18.
- 2) 教育における権威の在り方については、権威主義的な教授が生徒の自律性を侵害するという議論がある。権威と自律性の問題については、ヴォルフ(Wolff, R. P.)の論文「権

威と自律性の衝突」(1999)を参照のこと。

cf. Wolff, R. P. : *The conflict between authority and autonomy.*

In: Raz, J. (ed.) : *Authority*, New York, New York University Press, 1999, pp. 20-31.

- 3) クリーガー, L. 他著(川崎修他訳)『権威と反抗』平凡社, 1988年, 9頁。
- 4) 同上, 9頁。
- 5) 同上, 9頁。
- 6) 同上, 11-12頁。
- 7) 同上, 17頁。
- 8) 鈴木剛「ジョン・ロックと道德教育に関する若干の諸問題—教育におけるVirtus/Habitus論(その1)—」(『愛知教育大学研究報告(教育科学編)』41号, 1992年所収) 51頁。
- 9) Peters, R. S. : *Ethics and Education*, London, George Allen & Unwin, 1966, p. 237.
(三好信浩・塚崎智共訳『現代教育の倫理—その基礎的分析—』黎明書房, 1971年, 338頁)
- 10) ピーターズはそれより先に, 著書『権威, 責任と教育』(*Authority, Responsibility and Education*, 1959)において, 彼の権威の問題に関する基本的な枠組みを与えているが, 教育者の権威については主著『倫理と教育』で本格的に取り扱っている。
cf. Peters, R. S. : *Authority, Responsibility and Education*, London, George Allen & Unwin, 1959.
cf. Moore, T. W. : *Philosophy of Education: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, 1982.
(ムーア, T. W. 著(村井実監訳)『教育哲学入門』川島書店, 1990年)
- 11) Peters, R. S., 1966, op. cit., p. 237. (邦訳:339頁)
- 12) *ibid.*, pp. 239-240. (邦訳:341-344頁)
- 13) *ibid.*, p. 239. (邦訳:341-342頁)
- 14) ピーターズは, 知識の領域において用いられる「権威者」と「専門家(エキスパート)」の用語の違いについては明確に区別している。即ち, 知識がそれ自体のために追求される場合には「権威者」であり, ある目的を達成するための道具であるとみなされる場合には「専門家」である。したがって, 教師は子どもたちの行動と発達について, また子どもたちを教える方法についてある程度「専門家」であることが期待されている(Peters, 1966, p. 240:邦訳, 343-344頁)。このようなピーターズの区別は, 彼の「教育」概念の分析に淵源があると思われる。
- 15) Peters, R. S., op. cit., p. 239. (邦訳:342頁)
- 16) *ibid.*, p. 240. (邦訳:343頁)
- 17) Winch, C. & Gingell, J., op. cit., p. 18.
- 18) 神崎英紀「学校教育と権威」(『大分大学教育学部研究紀要・教育科学』第6号(5), 1983年所収)107頁。
- 19) Peters, R. S., op. cit., p. 241. (邦訳:344頁)
- 20) Steutel, J. & Spiecker, B. : *Authority in educational relationships.*
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000, pp. 326-327.
- 21) Peters, R. S., op. cit., pp. 247-251. (邦訳:352-358頁)

22) 権威が合理的にその正当性を根拠づけることができるかどうかということについて、権威の信頼性を論証しようとするあらゆる企ては、循環、矛盾、または無限後退のいずれかに陥るとしている(神崎, 前掲書, 102頁参照)。

cf. Allen, R. T. : "Because I say so!" : some limitations upon the rationalisation of authority. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, 1987, pp. 15-24.

23) Peters, R. S. , op. cit. , pp. 248-249. (邦訳:354頁)

24) *ibid.* , p. 250. (邦訳:357頁)

25) *ibid.* , pp. 252-253. (邦訳:360頁)

26) *ibid.* , p. 256. (邦訳:365頁)

27) *ibid.* , p. 259. (邦訳:369頁)

28) *ibid.* , p. 260. (邦訳:370頁)

29) *ibid.* , p. 261. (邦訳:373頁)

30) *ibid.* , p. 264. (邦訳:376頁)

31) *ibid.* , p. 265. (邦訳:378頁)

32) Wilson, J. :The primacy of authority. In:*The Journal of Moral education*, Vol. 21, 1999, p. 115.

33) Steutel, J. & Spiecker, B. , op. cit. , p. 324.

34) Wilson, J. :*Philosophy and Practical Education*, London:Routledge & Kegan Paul, 1977, pp. 43-44.

35) Steutel, J. & Spiecker, B. , op. cit. , p. 325.

36) Wilson, J. , op. cit. , p. 54.

37) Wilson, J. :*A New Introduction to Moral Education*, London, Cassell, 1990, pp. 17-43.

38) Steutel, J. & Spiecker, B. , op. cit. , pp. 325-326.

39) *ibid.* , p. 327.

40) *ibid.* , p. 327.

41) *ibid.* , pp. 327-328.

42) *ibid.* , p. 328.

43) Wilson, J. :*Discipline and Authority in Classroom and Courtroom*, London:Boyars/Bowerdean, 1995, p. 74.

44) 当面 "parent" に対して「親」という訳語を当てている。

45) Steutel, J. & Spiecker, B. , op. cit. , p. 324.

46) *ibid.* , p. 324.

47) *ibid.* , p. 330.

48) *ibid.* , pp. 330-331.

49) *ibid.* , p. 331.

50) *ibid.* , pp. 331-332.

51) *ibid.* , p. 332.

52) *ibid.* , p. 332.

53) *ibid.* , p. 333.

- 54) *ibid.*, p. 334.
- 55) *ibid.*, p. 334.
- 56) *ibid.*, p. 335.
- 57) *ibid.*, p. 335.
- 58) Spiecker, B.:Forms of trust in education and development.
In:*Studies in Philosophy and Education*, Vol. 10, 1990, pp. 157-164.
- 59) *ibid.*, p. 159.
- 60) *ibid.*, p. 163.
- 61) *ibid.*, p. 163.
- 62) Spiecker, B.:Habituation and Training in Moral Upbringing. In:Steutel, J. & Carr, D. (eds):*Virtue Ethics and Moral Education*, London:Routledge, 1999, pp. 213.
- 63) *ibid.*, p. 217.
- 64) *ibid.*, p. 218.
- 65) *ibid.*, p. 218.
- 66) Carr, D. & Steutel, J.:The virtue approach to moral education:pointers, problems and prospects. In:Steutel, J. & Carr, D. (eds):*Virtue Ethics and Moral Education*, London:Routledge, 1999, p. 253. 具体的には、親としてふさわしい子育ての在り方や教師の専門職としての在り方(professionalism)が求められることになる。
cf. Carr, D.:*Professionalism and Ethics in Teaching*, London:Routledge, 2000.
- 67) Strike, K. A.:Trust, traditions and pluralism:human flourishing and liberal polity. In:Steutel, J. & Carr, D. (eds):*Virtue Ethics and Moral Education*, London:Routledge, 1999, p. 225.
- 68) Kupperman, J. J.:Virtues, character and moral dispositions. In:Steutel, J. & Carr, D. (eds):*Virtue Ethics and Moral Education*, London:Routledge, 1999, pp. 205.
- 69) Walker, L. J.:The family context for moral development. (editorial)
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 261-264.
- 70) 神野慧一郎『我々はなぜ道徳的かーヒュームの洞察ー』勁草書房, 2002年, 206頁。
- 71) Spiecker, B., *op. cit.*, p. 219.
- 72) *ibid.*, p. 220.
- 73) 本邦においても、林道義『父性の復権』(中央公論社, 1996年)などは、明らかに素朴な父権的な権威の復権を目指している。一方、宗内敦『指導力の豊かな先生』(図書文化, 1988年)は教育実践の立場から権威の具体的処遇の問題を扱っている。その他、教育的権威論をめぐっては、湯沢康晴「権威と自由の弁証法ーポール・ナッシュの教育的権威観ー」(『児童教育学会研究集録』第7巻, 1994年所収)13-23頁を参照のこと。
- 74) Strike, K. A., *op. cit.*, p. 231.
- 75) 松浦良充「教育関係論から「学び」論へーLearningの思想史に向けてー」(教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第11号, 2002年所収)112頁。
- 76) 同上, 113頁。
- 77) 究極的に徳倫理的な教育的関係論の在り方をめぐっては、その平衡感覚を問うまでもなく、少なくとも教育における関係性の十分な配慮のもとに、「他者への責任」に基

づいた相互主観性，自他の境界にとらわれない「対話の倫理」の彼方に開かれた「ヘテロトピアの地平」を展望していかなければならないことは確かである。向山恭一『対話の倫理－ヘテロトピアの政治に向けて－』ナカニシヤ出版，2001年，vi頁参照。

第3節 教師の道徳的役割について

－カー (Carr, D.) における道徳的exemplarとしての 教師の概念モデルを手がかりにして－

1 問題の所在

近年、英語圏の道徳教育論議において活発に議論されつつある徳論的なアプローチ (the virtue approach) では、行為の倫理学のみばかりか行為者の倫理学がその射程に置かれ、自尊感情や他者への思いやりなどある種の自然な人間としての能力や感覚を育成したり洗練したりするために、他者の実例を行為の模範とすること¹⁾がその手法の一つとして求められている。具体的には子育てにとって相応しい親の在り方や専門職としての教師の在り方が問われることになる。

徳論的アプローチの代表的主導者の一人と認められる、エジンバラ大学のカー (Carr, David) も、論文「道徳的価値と教師：父権主義と自由放任主義を越えて」(1993年)、や「価値教育の仲介者としての学校や教師：教師の認識への省察(共著)」(1998年)など一連の著作²⁾を発表し、「道徳教育における権威や自由の問題と道徳的判断の客観性ないしはその他の道徳的認識論のある種の深遠な問題との間の、明白な概念的な諸関係が教師の道徳的役割についての議論を表面化させ始めた」³⁾として、教師の道徳的役割の追究に専心している。また主著『専門職性と教授の倫理』(2000年)では、教育や教授が本来道徳的事業であることを確認しつつ、生徒の態度、信念、行為に対する広範な道徳的影響について公正なレベルでの専門職としての合意に期待して、教師の道徳的役割を専門職論の内に確立することを狙っている⁴⁾。その延長線上で、先鋭化された形でその概念図式を提示しているのは、論文「教育と教師の役割についての対抗的な概念における道徳教育的関わり」(2003年)⁵⁾である。そこでは、これまでの研究の成果を基本的に集約すると同時に、「道徳性の抛り所として異なるパースペクティブ上にある教育と教授についての対抗的なモデルないしはメタファーを本質的に地図化すること」⁶⁾を試み、ありうべき教師の道徳的役割論議に少なからぬ刺激を与えようとしている。

ところで、教師の道徳的役割とはそもそも何を指すのであろうか。教育が究極的には個人としての人格形成を目的とする以上、教育言説あるいは教育行為の諸前提として、それはあまりにも自明視されてきたことではなかったのだろうか。けれども、今日教職の専門職性⁷⁾確立が教育政策上の課題として浮上し、教育の担い手である「教員の資質と能力」が問題化される状況にあって、教師としての道徳的役割の次元をあらためて俎上に載せることは、本邦において教師としての道徳的磁場を確認すると同時に、教師としてのアイデンティティの確立を志向する意味でも十分に首肯しうるものと思われる。ただし、以上のような広範な文脈を内包することを勘案すれば、ここでの考察は限定的かつ問題提起的なものにならざるを得ない。2003年論文を中心にカーの捉える教師の道徳的役割の諸相を抽出し、その問題群を整理してみたい。

2 教育学上の道徳的関わりについての諸観点

カーは教師の概念モデルを提出するにあたって、まず古代から現代に及ぶ教育学上の道徳的関わりからいくつかの観点を与えている。

第一に登場するのは、古代ソフィストとソクラテスとの対比である。即ち、プラトンの初期対話篇『ゴルギアス』によりながら、古代ソフィストを市場主義者のギリシア的先駆として、一方ソクラテスを神聖な道徳の教師として描出している⁸⁾。この場合、ソフィストにとって教育は個人としての願望や私的な野心を遂行するための効果的な手段とみなされ、また彼らが教授するレトリック(修辞学)ないし説得の技術は支払うべき人々にとっては単なる売り物とみなされた。一方、ソクラテスはレトリックや詭弁法を理性的な議論に対する本質的に偽りの代用品とみなし、またそれゆえソクラテスにとっては教育は真理と正義の遂行に中心にかかわるものであり、「よく生きることについての道徳的に私心のない正しい理解へと他者を手ほどきすることが教師の神聖な努め」⁹⁾でなければならなかった。ここからは、教育が市場向きの商品とみなされるべきか、個人の道徳的資質にかかわるのかという観点が浮上するが、それにしたがって教師の道徳的役割が変容すること、またこうしたプラトンのような識別がこれまでの教育理論や教育実践に計り知れない影響を与えてきたことは言うまでもない。

第二に、カーは現代の教育理論と教育実践の最も顕著な論争の一つとして、教育における伝統的アプローチと進歩的アプローチの間の観点の相違を取り上げている¹⁰⁾。一般に、教育における伝統主義者と進歩主義者において、前者が若者に手ほどきしようとして相續されるべき知恵を個人の成長にとって有益なものと思なす傾向があるのに対して、後者はそうした知恵をインドクトリネイティヴ(indoctrinative)なものと思なす傾向にあることは周知の事実であろう¹¹⁾。したがって、教師の役割として伝統主義者がたとえ所属する文化の高度な知恵、価値、徳の実際的な模範者でないとしても、権威的な擁護者として教師をみなす傾向があるのに対して、進歩主義者としての教師はそうしたいかなる主張にも深い疑いの念をもって眺める傾向にある¹²⁾。実際、こうした傾向によって、伝統的教師(teachers)は自らを文化的伝道師としてトップダウンの立場を、進歩的教育者(educator)は自らを個人的セラピストないしはソーシャルワーカーとしてボトムアップの治療的役割を割り当てている

第三に、伝統的アプローチと進歩的アプローチの間の対照からさらに複雑で微妙な現代的転回として挙げられるのが、教育や教授の職業(vocational)としての概念から専門職(professional)としての概念への移行である¹³⁾。前者から後者への移行は、教育行為に対する「高度に調整された、価値中立的で、非個人的な資質」¹⁴⁾への趣向として受け取ることが可能である。とりわけ、専門職的アプローチは特別な諸価値を促進しようとするどんな企てに対しても基本的には慎重にならざるを得ない。歴史的にはインドクトリネーションへの回避という文脈に位置するにしても、昨今の英国における文化的多元主義(cultural pluralism)のコンテクストが、かつては自明のものであった伝統的な価値や徳についての伝達を容易ならざるものになっていることは確かである。

したがって専門職的観点からは、教師の道徳的役割は、「個人的に持っている価値や徳の例証についてよりもむしろ、契約上規定された専門職としての責任や義務の枠組みの中に限定され」¹⁵⁾る傾向にある。言い換えれば、「どんな人でも専門職として規定された経営上または教育上の技術に関して、必要とされる専門職としての契約上の行為と能力に従うことで、専門職としての観点からの教授には適していると見なされる」¹⁶⁾ことになる。このことは、教師の役割について私的な部分と専門職的な部分とを境界設定し、教師の役

割を専門職的な部分に縮減することで、専門職としての身分の保護を図っていると見なすことも可能である。問題は、そのとき教師の道徳的役割の何をどのように位置づけるかということである。

人間関係に対するこうした専門職的に規制されたアプローチに異論があることもまた想像するに難くない。例えば、これまで求められてきた教師－生徒間の親密な人間関係に対して、カウンセラー－クライアント(“彼らと私たち”)関係に匹敵する人間関係の型を課す怖れはないのかという疑義もある。また一方で、幼少期の教授にあつては、個人としての情緒的ないしは身体的な支援などのケアの次元が求められるのではないかということも当然考えられる。事実、「倫理的に公平ないしは価値中立的な教師－生徒関係に傾斜しがちな専門職的規制への同じような傾向が、教師－生徒関係のより形式的ないしは非個人的な様式を是認することにも仕え」¹⁷⁾てしまうということは、ヒドゥン・カリキュラムの上からも明らかにされる必要がある。

ところで、カーは専門職的に規制されたアプローチが以上のように決して一枚岩であることを自認しているわけではない。第四に、彼はホイル(Hoyle, E.)¹⁸⁾にしたがって“広範な”専門家的技術と“限定的な”専門家的技術の間のよく親しまれた区別を引き合いに出している。ここでの“広範な専門職”としての構想は、教育を例えば医者や弁護士のような職業に位置づけることを要求し、教師を専門的に生み出される知識や原理に応答する、自律的で自己規制的な行為者と見なそうとしている¹⁹⁾。それに対して“限定的な専門職”としての構想は、理論的な専門的技術よりも一層実践的な専門的技術に対していかに実際の場面に適用させていくかそのノウハウが求められることになる。もちろん、専門職的に規制されたアプローチがさらに制度化された学校教育に対して市場的規制を迫り、公共的な価値ではなく市場的な価値を追求する「スモールビジネスの経営者としての校長」の観点を生んでいることもカーは指摘している²⁰⁾。

以上、教育学上の道徳的関わりについてカーの示した観点を大きく四つに分けて示した。それらが互いに密接に関連し合うことは言うまでもない。

3 カーにおける道徳的exemplarとしての教師の概念モデル

カーによる、教育と教授に対する職業的概念と専門職的概念の広範な区別が、結果として現今の教育者及び教授者としての様々な側面を提示してみせることは確かである。カーはこれまでの観点をもとにそれを以下のように六つの概念モデルとして構造的にまとめ描出させている。

(1) 職業的な概念

- (a) **文化の擁護者**：教師は文化ないしは道徳の伝道師であり、その仕事はある客観的に根拠づけられた徳や価値を擁護し例示することにある。この点において、教師は宗教上の聖職者や司祭と多くの点で同じように、道徳的エトス、キャラクター、良き模範を考慮することについて高度な優先権を与え、また道徳性について客観主義者ないしは社会的同意主義者としての見解に同意することを一般的に期待されることになる。その程度に応じて、教師は熟練した実践者であるのと同様に、求められる客観的な価値と徳の模範者であることもまた期待される。

- (b) **ケアの専門家**：教授についてのケアの専門家としての概念は、教師と生徒の間の対人関係の連合について情緒的な次元に主たる強調点を置く傾向にある。この点において、よき教師は肝心な段階で感受性、ケアそして思いやりを見せる人々であり、信頼や自尊感情を促進することのできる人々である。それゆえ、教授は児童を預かること、看護すること、または産婆術と対照されることになる。この観点からは、職業としてのケアは原則化された権利と義務の順守という点においてはあまり特徴づけられず、むしろ対人間の情緒的な心情の表現によってより多く特徴づけられる。
- (c) **ソーシャル・ワーカー**：多くの急進的かつ進歩的な教育理論家や教育実践家はより破壊的で解放的な役割の中に教授の役割を割り当ててきた。彼らは教師－生徒関係をモデル化するいかなる傾向にも明らかに敵対的であって、その代わりに“システム”の抑圧的ないしはインドクトリネイティブな影響からの解放という点においてまず第一に教師の役割を考えようとする。この点において教師はソーシャルワーカーないしは個人的なセラピストとして対照されうる。したがって、進歩主義者ないしは急進派が明確な道徳的主観主義者であるにせよないにせよ、彼らは多かれ少なかれ道徳的または他の価値は個人的な問題であり、それゆえ教師は他者に価値を課すことに関わるべきではないというリベラルな位置にかかわる。

(2) 専門職的な概念

- (a) **限定的な専門家ないしは教室の技術者**：法律その他によって公務員の活動は直接的に調整されるとみなされ、教師が法律に基づいた教育政策のイニシアチブや処方箋に対して説明責任を持つことを期待される。しかしながら、教育についての外部的権威による制御が浸透する動きは、教師を“ブルーカラー”の職人と見なす傾向にある。したがって、限定的な専門職性は一道徳的権威のいかなる見解とも矛盾しないけれども、道徳教育についての真に思慮深い、ソクラテス的なないしは開かれた見解と調和しない。
- (b) **非限定的な専門家ないしは一般的教育実践者**：ほとんどの教師ではないにしても、多くの教師が教授は多くの学問的な素養と高度な専門的自律を必要とするハイレベルの職業であることを要求する。この点において公正な規制は理論的に基礎づけられたアプローチの発達から専門的な自己規制の基礎の上での実務ということになるべきであると考えられる。したがって教師は医者や弁護士と同等の地位に値する。ただし、一つの明らかな困難としては、実質的な価値の直接的ないしは明白な教授が純粋な専門職としてのいかなる教授の観念においても専門的でないということである。
- (c) **商業上あるいはビジネス上の概念**：教師の実践を合理化したり調整したりする、広範な政治的ないしは国内的に専門職的な企てに対するもう一つの重要な現代的な選択肢は、教育的政策や供給の問題を市場経済的なコントロールやメカニズムに当てはめることである。はるか古代(ギリシアソフィスト)の観点の現代的な改訂版において、有効な学校は多くの消費者を引きつける学校であり、校長は会社経営の幹部らしく、そのスタッフはセールスマンらしくあることを求められる。さらに、市場の諸概念は道徳的権威の客観的概念と本来矛盾するわけではないけれども、それらはそれにもかかわらず他の専門職概念としての道徳的価値についてのリベラルな不可知論に密接に

関係する²¹⁾。

こうしたカーの概念モデルが誇張も含めて戯画的であることを踏まえ、慎重に検討されなければならないことは言うまでもない。事実、上記のモデルが純粋に職業的な概念と専門職的な概念を上位概念として枠づけられるかと言え、確かに疑義を認めざるをえない。しかし、こうした概念モデルへの分析から教師の道徳的役割について総括して仄見えてくるリアリティを認識する必要もある。

例えば、職業的な思考の枠組みは教育についての過度な専門職的動きに対して大いに懐疑的であり、それを、教授の個人的、対人関係的または道徳的次元に対してほとんど敵対的なものであるか、あるいは墮落させるものと見なす傾向にある。カーによれば、様々な職業的な概念を尊重する者にとっては、「教授は規則や契約の問題以上に対人関係の道徳的アソシエーション(association)の問題」²²⁾として捉えられ、対人関係の道徳的アソシエーションが教師にとって第一義的な役割と見なされることになる。一方で、「教授の種々の専門家的概念の背後にある主たる動機は、それらの間の他の相違にかかわらず、おそらく効率、公正そして責任という名において教育の供給を合理化しようとする願望」²³⁾であることも指摘されている。

けれども、教師の道徳的付託事項についてのクロスカルチュラルに同意される専門職的観点を形成するという関心から、異なった規範的概念の間で共通に合意する根拠を打ち立てることを、カーが意図しているわけではない。こうした教師の概念モデルについて、カーの結論は次のように至って穏当である。

「教授は、それが比較されるいくらかの他の事業とは違って、我々が確認してきたいかなる特別な方法においても分類整理することに容易に抵抗する、多面的な職業であることは確かに真実である。我々の分析から学ばれるべき教訓は、それゆえこれらが教師の役割や道徳的権威についての対抗的で両立しない概念であるというのではなく、むしろそれらは教育の専門的技術についての潜在的により複雑な図式の詳細ないしは側面であるということである」²⁴⁾。

こうして導出された教師の概念モデルが、教師という職業の多面性、言い換えれば教育の専門的技術についての複雑な図式の諸側面であるとして、それでは教師の道徳的役割について、ここからどのような方向性が提言できるのであろうか。教師の道徳的役割について何らかの和解は保障し得るのであろうか。カーは最後に問題提起という形で多面的な教師の道徳的役割に対する調整の方向性を以下のように示している。

- (1) よさについての最も道理に適った見方として、共通で普遍的な価値についての交渉の余地のない領域と、正当な個人的選択の領域とのあいだの何らかの区別を認識する必要がある。
- (2) 教師の役割に関するどんな完全で満足のいく説明も、教師の役割についての異なった側面として我々が確認してきたいいくつかの部分と和解させる必要がある。
- (3) よき教授ないしは教師の道徳的権威についてのいかなる究極的な一致を遅らせるで

あろう、いくつかの現実の矛盾や相違が残っているということをはっきりさせる必要がある²⁵⁾。

振り返ってみるに、管見の許すかぎりこれまで教師の道徳的役割が概念的な職業モデルとして提示され、それがその道徳的特質と結びつけられることはなかったように思う。これまで道徳教育は全教育活動の基盤をなすものとして、少なくとも全体を覆うものとして予定調和的に教育実践者のうちに支配されていたのではなかったのではなかろうか。

教師の道徳的役割について、教師の規範性に関わる観点と教師の道徳的権威の根拠を基盤として、教師の職業的諸側面に光を当てて分析してみせたカーの概念モデルは、問題点を残していることは認めざるを得ないが、その図式と手法は鮮やかで示唆的でさえある。

4 問題群整理のための座標軸

カーにおける道徳的exemplarとしての教師の概念モデルを念頭に置いて、本邦における教師の道徳的役割とを単純に比較対照することは容易ではない。それは、教師の道徳的役割が教育的営為の根幹にも触れる部分であり、広範な文脈を内包しているためでもあろう。ここでは、カーの概念モデルから、今後教師の道徳的役割を考察していく上で辿らざるを得ない問題群について、それらを整理するための座標軸を以下のように六点にわたって提示してみたい。

(1) 英語圏の道徳教育論と本邦の道徳教育論の座標軸の相違

基本的に英語圏における道徳教育論の座標軸を本邦の道徳教育論へ直截に移植することはできない。とりわけ、英語圏にあっては、文化的に多元的な社会への対応を迫られていることもあって、道徳教育の成立根拠が求められている。道徳教育はどのように正当化されるのかという議論の中で、あらためて教師の道徳的な役割の問題枠は何かということが追求されているのである。

その意味では、英語圏と本邦の相違は、教育倫理学²⁶⁾の立場からの教職としての倫理と、道徳論としての教師の積極的役割との相違として捉えることも可能であろう。つまり、英語圏では教育において倫理が問題となるような地平において原理的な考察を進めているのに対して、わが国ではいわばナショナルカリキュラムとしての『学習指導要領』において、教師の道徳的役割に対して一定の基準が示されてきた以上、よりポジティブな可能性が探られてきたと見るべきであろう。言い換えれば、具対的な道徳的役割として捉えられるよりも内的資質としての道徳性が本質論として問われてきたとも言えよう。

(2) 教師の道徳的役割と教職の専門職性との問題

—教師のアイデンティティとの関わり—

教職の専門職性確立の問題を俎上に載せざるを得ないが、カーはそれを大局的には“vocation”から“profession”への移行に見て取っていた。実際のところ、専門職としての在り方も様々である。教職論の立場からすれば、「教育における専門技術性の脆弱性」こそ解決されなければならない課題であるとする指摘もある²⁷⁾。また、学

校全体としてみても確かに時代は個人的手仕事から組織的な仕事へと移っている。その中で教師の専門職性とは何かという課題も浮上してくるであろう。

教師の道徳的役割も、かつての聖職論や労働者論から専門職論への移行過程の中にあると見てよい。ただし、ここで焦点づけられるのは、「教師の道徳的役割と教師の専門職性とはどのように統合されるべきか」ということである。果たして教師の道徳性は、教師の専門職性の基盤に置かれ、人格特性として感化されうるものなのであろうか。一方で、専門職性の一角に位置づけられるとするならば、教師の道徳的役割は知識として習得されるものなのであろうか。それはまた教師個人の“character”による役割と見なすか、“function”としての役割と見なすかによる区分も生じてくる。

ところで、実はわが国の道徳教育において道徳の時間の成立以来、一貫して求められてきた「教師の良心」や「教育愛」はそれらを含む概念ではなかったのであろうか。それは教師が教師として拠って立つところの“Identity”の問題でもある。

(3) 道徳教育論としての対抗的な2つの立場(“liberal”対“communitarian”)

カーが別の論文²⁸⁾で論じているように、道徳教育論として論じられる際に政治哲学上の対抗的な概念があることを踏まえておかなければならない。それは“liberal”(リベラル)対“communitarian”(共同体論)であり、言い換えれば、“permissive”(自由放任)の対“paternal”(家父長的)の対抗概念である。カーにおいてはそれはさらに進歩主義者あるいは道徳的主観主義者対文化の擁護者あるいは道徳的客観主義者として先鋭化されたのであった。もちろん、教育実践にあつては二者択一の問題ではなく、あくまでも思考の枠組みの問題である。しかし、教師の道徳的役割を考察する際には、教師の基本的な立場として顕在化せざるを得ない。

(4) 教師としての道徳的権威の問題

教師の道徳的役割を考察することは、教師としての権威の淵源を探り出すことと重なってくる。カーは教師としての権威の根拠を、超越的で絶対的な存在、相対的ではあるが社会的なコンセンサス、そして主観的で個人的な選好の三つに分類して見せている²⁹⁾が、子どもや保護者、地域社会に対して何をもって説得していくかは、教師の道徳的役割を考察する際、避けて通ることのできない原理的問題である。見方を転じれば、今後本邦における「教師の良心」や「教育愛」の根拠が問われていく可能性がある。

(5) 教師の道徳的役割についての、相対する児童生徒の発達段階による役割の相違

教師の道徳的役割について、ここでは児童生徒の発達段階による差異を捨象して考察してきた。ところが、例えば本邦の和辻夏彦の主張にはその視点を看取することができる。彼は教師の合理的権威と非合理的権威とを分け、それぞれに道徳教育の内実として「人間存在を、善とは何かを、知的に理解させること」と「善を躬行する内的動機を育成すること」とに割り当て、その際前者は「年齢が低いほど説話的、訓話的、

感激美談的，年齢が高いほど人生観的，倫理的」³⁰⁾であることを求めた。また，後者については「年齢が低いほど規範的，年齢が高いほど赤裸々」³¹⁾であることを求めた。こうした子どもへの発達段階による視点の差異が，教師の道徳的役割を考える際に生じていることを見逃すことはできない。

(6) 教師の研修及び教員養成の問題

教師の道徳的役割を確定できるとして，次にそうした教師の道徳的役割ないし道徳性をどのように育成していくのかということが問われてくることになる。もちろん，教職の専門職性と密接な関連を持っていることは確かであるが，具体的に教師教育あるいは教員養成の方法論議へと展開することになる。そこでは具体的に，学校に基礎を置く現職教員養成か，あるいは大学に基礎を置く教員養成かという議論が拓かれてくることになる。一方，英語圏の教育倫理学の立場から，ソルテイスは教育上の倫理的課題をかなり早い段階からケース・スタディとして取り上げ実践的プログラムを作成し，教師教育に当てている³²⁾。

まとまりのある整理とは言えないが，むしろ教師の道徳的役割論議を基点として教育に纏わる様々な諸問題がそこに流れ込み凝縮されていることを指摘し，問題を提起するに留めたいと思う。けれども，これらの諸点を指摘することによって決して時代のネジを巻き戻そうと意図しているわけではない。また，本邦における脈々と連なる道徳教育論の系譜が観念的であるとして等閑に付されるわけではない。学校の組織が高度化し，求められる教師としての役割も専門職化あるいは分化していく中で，またそれらを必要なものと包含しつつ，少なくとも今一度道徳教育の基本的な視座から，道徳教育の磁場を確認し，道徳の時間及び教育活動全体に及ぼす教師の道徳的役割をあらためて整序してみる段階に来ているのではないだろうか³³⁾。それぞれの問題への具体的な解決の手だての構築は，今後の課題としておきたい。

[註]

- 1) Carr, D. & Steutel, J.: The virtue approach to moral education: pointers, problems and prospects. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, p. 253.
- 2) cf. Carr, D.: Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 27, No. 2, 1993, pp. 193-207.
cf. Carr, D. & Landon, J.: Teachers and Schools as Agencies of Values Education: reflections on teachers' perceptions. Part One: the role of the teacher. In: *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 19, No. 2, 1998, pp. 165-176.
- 3) Carr & Landon, op. cit., p. 172.
- 4) Carr, D.: *Professionalism and Ethics in Teaching*, London: Routledge, 2000, p. 187.
- 5) Carr, D.: Moral Educational Implications of Rival Conceptions of Education and the Role of the Teacher. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 32, No. 3,

2003, pp. 219-232.

6) *ibid.*, p. 219.

7) ウィットイーは教師の専門職性の社会的な見方について、英語圏における動向を多面的に首尾よく捉え、その議論の方向性を展望している(ウィットイー, 2004, 91-111頁)。その中でウィットイーは「専門職性」(professionalism)の用語を「ある職業のメンバーたちが、地位、給与、勤務条件向上のために用いる戦略やレトリック」の意味で用い、また「専門性」(professionalism)の用語を「教師が教授プロセスで用いる知識、スキル、手続き」の意味で用いたホイール(Hoyle, E.)の定義を紹介しながらも、混乱が見られることを指摘している(ウィットイー, 2004, 96頁)。

ウィットイー, ジェフ(堀尾輝久/久富善之 [監訳])『教育改革の社会学—市場、公教育、シティズンシップ—』東京大学出版会, 2004年, 参照。

8) Carr, D., *op. cit.*, p. 222.

9) *ibid.*, p. 223.

10) *ibid.*, p. 223.

11) 60年代以降の英語圏における分析的教育哲学の土壌は教育のメタ理論としてインドクトリネーション(indoctrination)が何を含むのかを分析する過程で、教育それ自身の本質を露わにしてきた。インドクトリネーションに当たるか当たらないかに対する議論は、一般的に生徒に何らかの位置を受け入れさせる方法についての議論、伝えられる内容についての議論、題材を提供するその人の意志についての3つの議論に分別される(Phillips, 1985, pp. 3873-3874)。シェフラーは教授とインドクトリネーションとを区別し、「教授は、学習の達成を目的とした活動として特徴づけられ、独立した活動で生徒の知的な誠実さや能力に敬意を払うようなやり方で実行されるものである」(Scheffler, 1973, p. 67)としている。

cf. Phillips, D. C. 1985: *Philosophy of Education*. In: Hussen, T. / Postletwaite, T. N. (eds): *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 7, Oxford (Pergamon Press), 1985, pp. 3859-3877.

cf. Scheffler, I.: *Reason and Teaching*, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

12) 進歩主義者の懐疑を受けて、当初自らの教育の立場を中立的なものとして捉えていく傾向が強く見られた英語圏にあって、70年代以降それに疑義が唱えられ始める。例えばワーノックは、教師の本質的な役割は、あらゆる点において生徒の卓越性を育てることであり、本来備わっているその権威をもって教授環境を創造することにあるとしている(Warnock, 1975, p. 112)。その意味で教師は中立的な立場に留まることは許されないのである。また、分析的教育哲学の影響下にあるウィルソンもある種の道徳的ないしは宗教的な伝統へのイニシエーションなしには生徒は道徳性において正しく教育されるという希望をほとんど持ち得ないとしてワーノックの立場を追認している(Wilson, 1975, p. 121)。

cf. Warnock, M.: *The neutral teacher*. In: Taylor, M. (ed.): *Progress and Problems in Moral Education*, Slough, Berks, NFER Publishing Co. Ltd, 1975, pp. 103-112.

- cf. Wilson, J. 1975: Teaching and neutrality. In: Taylor, M. (ed.): *Progress and Problems in Moral Education*, Slough, Berks, NFER Publishing Co. Ltd, 1975, pp. 113-122.
- 13) Carr, D., op. cit., pp. 223-224.
- 14) *ibid.*, p. 224.
- 15) *ibid.*, p. 224.
- 16) *ibid.*, p. 224.
- 17) *ibid.*, p. 224.
- 18) cf. Hoyle, E.: Professionalism, professionalism, and control in teaching, *London Education Review*, Vol. 3, 1974, pp. 13-19.
- 19) Carr, D., op. cit., p. 224.
- 20) *ibid.*, p. 225.
- 21) *ibid.*, pp. 226-229.
- 22) *ibid.*, p. 226.
- 23) *ibid.*, p. 226.
- 24) *ibid.*, p. 230.
- 25) *ibid.*, p. 231.
- 26) 丸山恭司は、「教育倫理学」という地平がわが国において未だ切り拓かれていないわけではないとしつつも、ストライク (Strike, K. A.) やソルティス (Soltis, J. F.) の議論を紹介しつつ、その可能性を模索している (丸山, 2000, 31頁)。丸山が教育において倫理が問題となる原理的な考察へ遡行していることを踏まえなければならない。
- 丸山恭司「教育倫理学の可能性」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第46巻第1部, 2000年, 28-33頁, 参照。
- cf. Strike, K. A. and Soltis, J. F.: *The Ethics of Teaching*, New York: Teacher College Press, 1985.
- 27) 佐竹勝利「専門職業人としての教師—教職の専門職性」, 佐竹勝利・岩城孝次編『新世紀の教職論』コレール社, 2001年, 49頁。
- 28) cf. Carr, D.: Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 27, No. 2, 1993, pp. 193-207.
- cf. Carr, D. & Landon, J.: Teachers and Schools as Agencies of Values Education: reflections on teachers' perceptions. Part One: the role of the teacher. In: *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 19, No. 2, 1998, pp. 165-176.
- 29) Carr, D.: Moral Educational Implications of Rival Conceptions of Education and the Role of the Teacher.
- In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 32, No. 3, 2003, p. 221.
- 30) 和辻夏彦「教師の権威と道德教育」, 明治図書編『道德教育』明治図書, 第104号, 1969年, 12頁。
- 31) 同上, 12頁。

32) cf. Soltis, J.F.: Teaching professional ethics.

In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, 1986, pp. 2-4.

33) 例えば、金井肇は近著の中で「保護者や地域の人材活用」について言及している。また、文部科学省の『児童生徒の心に響く道徳教育推進事業』研究指定校の実践の中には「地域の人材を生かした道徳教育の推進」を掲げるものもある。これらから言えることは、道徳の時間の指導においても、例えば「ゲスト・ティーチャー」の役割は何なのか、その際教師の役割はコーディネーターに徹することなのか、あるいはTTでの道徳授業にあっては、各々の教師の役割は何なのか—道徳的模範者なのか、授業の運営者なのか、児童生徒の視点に立った共感者なのか—ということの精査が別の次元で必要になってくるということである。

金井肇『こうすれば心が育つ—いま望まれる道徳教育』小学館, 2003年, 197-199頁, 参照。

補節 本邦における教師の道徳的役割論の諸相

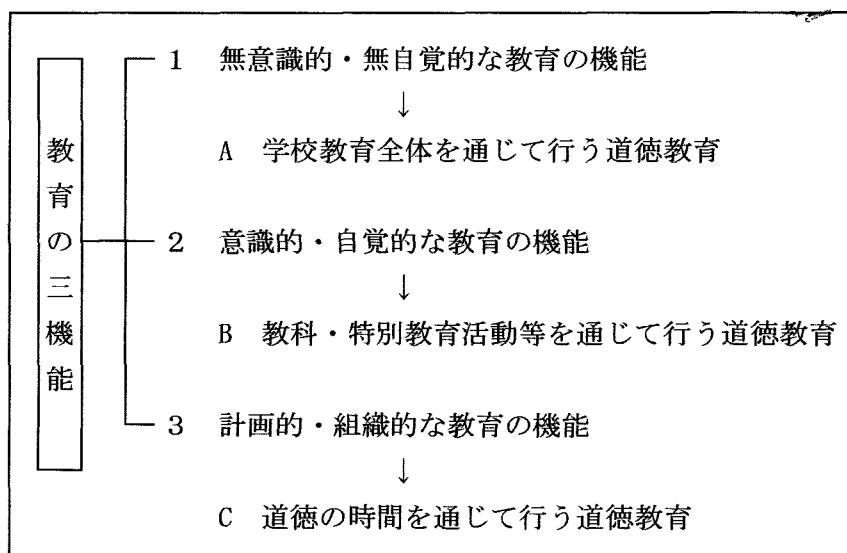
それでは、本邦において教師の道徳的役割はどのように論じられてきたのであろうか。体系的に叙述することは煩雑さを拭えず困難を伴うとしても、幾つかの関連ある考察の視点を提供するという意味で、この場で可能な限り整理してみよう。

1 昭和33年度「道徳教育指導者講習会」(文部省主催)に見られる教師の道徳的役割論の諸相

まず第一に小・中学校に道徳の時間が設けられた昭和33年度当時の教師の道徳的役割について瞥見してみよう。ちょうどその年度、文部省主催で道徳教育指導者講習会が実施されており、そこで当時「道徳の時間」成立に携わった識者たちが招かれ、道徳教育の改善充実について意見を披瀝している¹⁾。しかし、求められた講習会の性格あるいは当時の社会的・政治的情勢もあってか、道徳的役割について直截に論じているものは見当たらない。けれども、何人かの識者から、それを汲み取ることはできる。

例えば、元文部大臣の天野貞祐は、「真の徳育とは、人格的なふれあいである。先生がどんな子どもに対しても、一個の人格として尊重し、ていねいに指導することによって、すぐれたヒューマニティを育てることができる」²⁾として、知育と徳育と人格の影響との三つを合わせたものとして道徳教育を規定している。具体的には、徳目を覚えさえすればよいとする徳目主義を排しつつ、アリストテレスを引き合いに出し、徳目を媒介にした正しい行為の実践に努めることを求めている。こうした点からすれば、カント学者である天野において、教師における児童生徒の道徳性形成における人格的役割は決して軽視されていない。

また、道徳教育の方法論について直接論じている当時東京学芸大学長の職にあった村上俊介は、教育の機能を全体的・総合的な視点から捉え、そこから道徳教育の方法原理を三つの点において想定している。まとめて図示すれば、以下のようになる³⁾。



上記の枠組みは教師の役割論の文脈ではないが、今日の「道徳の時間」の目標にまで通底する方法原理であり、少なくとも我が国の道徳教育においては、こうした三つの機能区

分においてそれぞれ固有の教師の道徳的役割が求められていることは確かである。教師はそこでは基本的には性格(character)としてではなく、機能(function)としての役割(role)が求められているのである。

さらに、広島大学教育学部長の^{すめらぎ}皇 至道は、「教育の中立性と道徳教育」と題する講演の中で、教育を「未成熟者に対して、教師が働きかけ、これを成熟させる」、「児童の個性発展を助成する」ことである捉え、教育の中立性と児童の自主性が一体的な関係を持ち、「教師の自主性は児童の自主性を守るという根底の上に立つ」⁴⁾べきものとする。その意味において、教育の中立性と教師の自主の問題の核心に、「教師の良心」を据えている。そこで彼はヘーゲルの良心論を参照しつつ、単なる主観的確信の一局面ではなく「自己のうちに反映された普遍性によって絶対的な自己内確信となったもの」として良心を捉えようとしている。役割とは言えなくとも、少なくとも教師の倫理的基盤に主観的なものと理性的・客観的なものとを止揚された結果として、良心が置かれることが求められているのである。

2 「道徳の時間」特設にかかわった研究者たちに見られる教師の道徳的役割論の諸相

第二に、押谷由夫も主著『「道徳の時間」成立過程に関する研究—道徳教育の新たな展開—』(2001年)において触れているように⁵⁾、その他に「道徳の時間」特設にかかわった研究者たちが求めた教師の道徳的役割論のいくつかをのぞいてみよう。

まず、教育課程審議会の委員でもあり、道徳教育本質論の立場から「道徳の時間」特設により大きな影響力を及ぼした稲富栄次郎の場合はいかがであろうか。彼は著書『人間形成と道徳教育』(1959年)の中で、「道徳の教師」として一章を割き、我が国の教師の特質を江戸時代まで遡りその歴史的な経緯を辿って論じている。例えば、江戸時代「儒教を中心とした古えの教師は、聖賢の書を究め、天地人倫の大道をわきまえ、身をもってこれを実践する人」⁶⁾でなければならなかった。また、明治維新後にあっても明治15年の『小学校教員心得』を、彼は「重ねて教師が本来道徳の教師であること、そしてこの道徳は儒教的な人倫の大道でなければならぬことを表明したもの」⁷⁾として捉えている。したがって、道徳教育の「重責を背負うものは教師であり、教師は何はさておき素行善良にして生徒の模範となるべきものでなければならなかった」⁸⁾のである。そのことはまた、明治18年の森有礼の文部大臣就任に及んで、教師に一層順良、信愛、威重の徳を養うべきことが強調され、「教師に特別の道徳的責任を負わしめたこと」は言うまでもない。稲富はこうして綿々と築かれてきた我が国の教師の特殊な位置が、結果として「教師の偽善者的性格」⁹⁾を醸成し、いわゆる「教員タイプ」という独特の性格を形成してきたと分析している。

では、この時期の教育界の未曾有の混乱を「真の教師像を生む前奏曲」と捉えた稲富はどのような理想の教師像を描いたのであろうか。いささか抽象的にはなるが簡潔に言えば、彼は「先ず教師が全き人間であること」¹⁰⁾を求めた。「在来の教師は、ほとんど教員であって人間ではなかった」¹¹⁾のであり、人間であることを教員たることに優先させることを求めたのである。そこではルソーの教育目的論を援用し、人間を作る教師が、自身先ず人間でなければならぬとしたのである。ここでは、教師の道徳的役割は、まさに教育目的そのものであり、教師自身の人格的陶冶が不断に求められていると言ってよからう。

次に、中学校高等学校道徳小委員会委員で、道徳教育の方法論を主に展開した勝部真長の場合はいかがであろうか。倫理学者としての勝部の教師像は、何よりもまずテニースのゲマインシャフト論を手がかりとした「情誼社会(家族的社会)と打算社会(社会的社会)」の分析からの人間観がその基盤を為している。彼は求められる日本の「民主化」を「社会化」(Sozialisierung)と捉え、家族的社会から社会的社会への移行に見ている。ここでは、家族的社会の人間の特徴を「情的・没己的・受動的・無批判的」という点に、社会的社会の人間の特徴を「知的・自主的・勤労的・計量的・技術的」という点にみて、今後の社会的社会が必要とする三元徳として「自主性・労働・教養」を当てている¹²⁾。つまり、社会的社会において労働と生産は、必然的には機械化され、高度の組織化・計画化の方向に向かうが、機械化があまりにも進むと人間は主体的自由を喪失し、断片的な存在となってしまう。そうした「断片人」(fragmentary people)となったときほど、かえってペスタロッチやゲーテが希求した「全人」の理想が羨望の的となる¹³⁾。こうした認識に立って、勝部は自主性と労働とに教養の徳を加えているのである。

現代が分業社会であり、専門の職業領域を形成し、教育分野でも分業化・組織化・機械化・部分化されることはやむを得ない。勝部は、その中で教育も「非人間化の趨勢」を免れ得ないものと認めつつ、現代教師論の根本問題として「職業としての教育」(Erziehung als Beruf)の意味を問おうとしている¹⁴⁾。それは「非人間化の大勢のなかにあつていかにして教育における人間性を回復するか」¹⁵⁾ということでもある。

以上のような勝部の人間観・教師観からすれば、「教師も子どもも一緒になって理想的な人間の在り方を追求し、いかに生くべきかを共に考え、共に語り合いその実行につとめるための共通の課題が道徳教育」¹⁶⁾であるとする主張は、押谷も指摘しているように教師の道徳的役割の一側面だけに傾斜しない、極めて穏当なものであると言えよう。その意味でも、今日の学習指導要領の中に脈々と引き継がれていると考えてよい。

3 教育雑誌『道徳教育』(明治図書)に見られる教師の道徳的役割論の諸相

第三に、「道徳の時間」特設以後昭和36年より今日まで教育実践者向けに編まれた教育雑誌『道徳教育』(明治図書)から、教師の道徳的役割についてその特徴を探ってみることも有益であろう。

そこでは、毎月の特集題目を紐解くだけでもその時代その時代に求められた道徳教育上のニーズを垣間見ることができる。総体としては黎明期における道徳教育に対する理念や考え方を中心とした本質論から、道徳教育の進化(あるいは深化)に伴ってより具体的な授業方法論や教材論へと推移する傾向にあることは確かである。したがって、読者として小・中学校における教師を対象にしている以上、当初はその教師に対する啓発的な役割から大学教授や教育行政関係者などの執筆を中心とした紙面構成になっていたが、昨今は、学校教師による道徳の時間の指導法やアイデアの紹介の場としての紙面構成に変化していることは、特筆されてよいだろう。そこでは、特集「道徳の教師」(昭和44年8月号)など教師の道徳的役割を直截に掲げる論考も若干見られるものの、むしろ例えば、特集「教師の研修」(昭和42年3月号)、特集「道徳教育の研修体制」(昭和44年11月号)、特集「教師の研修をどう進めるか」(昭和59年7月号)といった研修の立場からの特集が目立つように思われる。そうした中から、教師の道徳的役割についての論考をいくつか取り上げてみよう。

(1) 倉沢剛「道德教育と教師」(昭和42年3月号)の場合

まず始めに、昭和42年3月号の特集「教師の研修」における当時東京学芸大学であった倉沢剛の巻頭論文は瞠目に値する。彼は「道德教育と教師」と題して、道德教育の実践にあたって教師の果たすべき役割を辛辣なほどに厳しく論じている。つまり、そもそも教師は本来人間の教師であって、「人間の教師と考えるほか、それ以外を考慮することができなかつた……(中略)……このような教師が日本の近代化をささえたのではないか」¹⁷⁾と。

しかるに戦後、第一に道德の教育や人間の教育に二の次にされ知識の教育が前面に押し出されたこと、第二に教師の指導性が引き下ろされ児童の自然性が重んじられたこと、第三に系統的な教材の価値が引き下ろされ身近な問題や実際の経験が重んじられたこと、第四に努力主義の教育が退けられ興味主義の教育が強調されたこと、第五に規律や訓練が退けられ自由と個性という目標が高く掲げられたことにより、「教師はついに教師の地位を去って児童の友だちとなり、仲間となり、あわや児童となり下がろうとしてきた」¹⁸⁾と手厳しい。

彼は児童中心主義による教師の権威の失墜を指摘し、こうした現状に対してあらためて教師が自己の地位と役割を見直し、進んで積極的な態度を取るべきことを訴えている。ここでの要点は二つである。一つは社会から課された教育上の使命に対して、教師はその専門職にふさわしく、見識と実行力と意欲をもつべきであること、二つには教師の権威について、外部的な権威は退けられなければならないが、専門職としての内部的な権威が必要であること¹⁹⁾である。

倉沢が捉えるここでの専門職としての権威は「教師の良心」に昇華され、教師の研修も「些々たる教育技術の研修から教育の真髄に迫る教育本質の研修に向かうべき」²⁰⁾であるとされる。

このような倉沢の教師論の展開は教育史研究を専門とする倉沢の学問的出自に起因すると思われるが、研修の在り方も教養主義的側面を持っており、自己の信念に基づいて自己研修を進める教師像を具体的に求めている。因みに、こうした教師論は同特集の中の論文「道德教育を進める教師の教養」を執筆した神保信一(当時明治学院大学)にも見られ、当時の道德教育推進の識者たちに少なからず見られた枠組みと推測しうる。

(2) 和辻夏彦「教師の権威と道德教育」(昭和44年8月号)の場合

次に、特集「道德の教師」(昭和44年8月号)において、当時目白女子短期大学教授であった和辻夏彦は巻頭論文「教師の権威と道德教育」において、権威(authority)を権力(power)や権威主義(authoritarianism)から引き離し、合理的権威と非合理的権威に分けて教師の権威を論じている。

和辻によれば、「教師の合理的権威とは、学識・専門的技能・合理的思考に基づく権威で、児童・生徒・学生は、それを理性で理解し、承認する」²¹⁾ものであり、彼らの学識・技能・思考を育てるものとして有用であるとされる。一方、教師の非合理的権威は、教職という聖職の権威、教職という伝統的・社会通念的な地位に基づく権威、と感取されていた面が大きく、戦後のわが国の特殊事情としてこのような種類の非合理的権威は急速に崩れ去ったが、教師の人間的誠実さ・教育的熱意など教師の人格の道德性に基づく非合理的

権威は、児童・生徒・学生を内面から揺り動かし、彼らの原動力となるものとして必要であるとしている²²⁾。そして、合理的権威をもつだけの人には「単なる知識の伝授者」であって、「教育者」と呼ばれうるための必須条件が「人を内面から揺り動かし道徳的な価値へおもむかしめる非合理的権威である」²³⁾としている。「すなわち、児童・生徒・学生を、内心から揺り動かし、善の躬行の内的動機を育成することのできる教師ほど、道徳に関する非合理的権威を認められる」²⁴⁾ことになる。けれども、このことは容易なことではない。「けっきょく人間的に誠実にまた教育的熱意をもって、教師自身が生きること」²⁵⁾だとする、和辻の分析は至って簡明で響きがよい。

だからといって、非合理的権威のみが突出されて評価されているわけでもない。両者は表裏一体のものであると関係づけられる。それは表裏はともに重要であるが同じものではなく、全く異なったものである。そこに教師のむずかしさがあることにもなる。あくまでも、合理的権威(学芸・専門的技能・合理的思考)と非合理的権威(神性不可侵的要素・人格的優越性)はともに重要なのであって、道徳教育を行う教師には欠くことができないのである²⁶⁾。

こうした和辻の権威に基づいた教師の道徳的役割は、当時の分析的思考とも相俟って明快である。権威を通して教師がどのように見られるかという視点から、教師の道徳的役割の二面性を指摘し、その専門職性と人格性の統合を「自分で身につけるほかない。ごまかしはきかない」²⁷⁾として不断の努力に求めている点で、ここでも教師の在り方生き方にまで踏み込んでいる点を指摘しておこう。

(3) 宮田丈夫「道徳的人間としての教師とは何か」(昭和53年9月号)の場合

第三に、約10年後の昭和53年9月号の特集「道徳的人間としての教師と道徳授業」では、巻頭論文として当時聖徳学園短期大学教授の職にあった宮田丈夫の論文が掲載されている。宮田は、戦後の師範学校改革を背景として、「教師らしい教師」ではなく「人間らしい教師」を育てるためにどうしたらよいかを、「教養」の問題として論じている。

彼は、まず人間らしさの正体を人間性(human nature)論に遡りながら、人間はどのような場合においても理性と感性の相剋に苛まれる存在であると、次のように規定している。

「人間の生活は理性と感性の相剋の世界であり、また神性と獣性の相剋の世界である。神ならぬ身にして神をこい願ひ、足を地上につけて天界の星を仰ぐのが人間の姿である。まさにこのようなところにこそ、人間らしさの正体があるのではあるまいか。」²⁸⁾

では、そうした人間である教師はどのように規定されるのであろうか。宮田は続ける。

「教師も人間である以上、常に理性と感性の相剋に迷い続ける存在である。教師も人間である限り、悩みや苦しみから解放されることはできない。というよりもむしろ毎日が迷いの連続であるところにこそ、教師の特権があると考えらるべきであろう。悩みを知らない教師、迷いのない教師には子どもを教える資格はない。」²⁹⁾

彼にとって、シュプランガーの「生活型式」を引き合いに出すまでもなく、人間とはま

さに道徳的人間であって、テーマとしての「道徳的人間としての教師」は「人間としての教師」に置き換えられることになる。つまり、まずもって「教師になる前に人間になる」ということが至上命令として教師に与えられることになるのである³⁰⁾。

その上で、そのための人間教養がどのように積まれるべきかということが宮田にとって大きな課題として浮上してくる。それは、「知的に偏向した教養ではなく、情的にも心豊かな人間に向かったの教養、意志的にも強固な人間を志向しての教養」³¹⁾でなければならない。ここでは、暗々裡に教職教養一辺倒の在り方が批判され、それとともに人間教養を積むことの必要性を訴えられている。両者は先後関係で捉えられるものではなく、両立されるべきものなのである。

また、教師には子どもとの共感が期待されている以上、子どもと共感のできる教師になるためには子ども理解が必要になる。そこでは「人生体験を深めるということ」も、教師にとっては欠かすことのできない要件となる。具体的には、ここに「追体験による人生体験の深化」が要請されてくる³²⁾。

宮田にとって、「道徳的人間としての教師」は、あくまでも人間論の地平で展開される教師でなければならないが、教職教養一辺倒ではなく、その基底に人間教養や人生体験が据えられなければならないものであったのである。そこから道徳的役割として、理性と感性の相剋に迷い続ける教師像、子どもに共感できる教師像が求められていることが理解できる。

(4) 大竹博「人間味のある道徳授業―「教師」の問題か「主題」の問題か―」（昭和53年9月号）の場合

第四に、同じ特集号から学校教育の実践に直接携わっていた立場からの教師像を探ってみよう。当時、千葉県佐原市立佐原小学校長の職にあった大竹博は具体的に特集にしたがって道徳授業の観点から教師の役割を論じている。

大竹は、「人の心」を対象として学習を進める道徳授業においては、「どんなに理論的に研究がなされ、資料検討や指導過程が用意され、授業がスムーズに進んだにしても、子どもが教師を信頼し、ともに価値追求をするなかで、自らの生き方について反省し、自覚していくことができなければならない」³³⁾として、授業において基本的なことは「信頼したり、信頼されたりする人間と人間の関係である」³⁴⁾としている。

彼はそのことを「人間味のある」というキーワードで捉えようとしている。つまり、教師は「一人一人の子どもに目くばりがあり、どんなつまづきがあっても許容し、援助を与えたり、教師の人間性を出して子どもに接し、子どもの生き方を大切にしたり、温かさや厳しさがあがり、いつも子どもと心の通い合っ」³⁵⁾ていなければならないのである。

考えてみれば、至極当然のことである。道徳授業で「相手の考え方を自分の中で受け入れようとし、内面的な自覚化を図っていくためには、相互の信頼関係が必要である」³⁶⁾。それは『学習指導要領』にも明記されているように、一人一人の子どもの内面的な自覚を促す道徳授業においては欠くことのできない基本的な条件でもあろう。「資料であるとか、指導過程であるとか、指導をするための方法的な条件について、……(中略)……それらの条件整備がなされても、学習の主体である子どもの条件、またその学習を組織する教師の主体的条件が整備されないかぎり道徳授業の定着を期待することは困難である」³⁷⁾と手厳

しいが、実践に身を置くものとして説得力を持っている。

その上で、いやだからこそ、大竹は、「道德教育に対する教師の正しい教育観・指導観」を求めている。毛嫌いや生活指導代替論、さらには方法や技術の偏重に走ることなく、日常生活の全般で行われる道德教育の中で、「どのように指導がなされたか、またその中から子どもの道德性の育成について何を課題としてとらえているのかが明確にされ、道德時間の中でそれとのかかわり合いにおいて何を学習させるのかが明らかにされないと、学習指導要領で示されている道德教育を指導したことにはならない」³⁸⁾のである。

大竹が示す「人間味のある道德授業を創造する教師の条件」も以下の三点に集約されている。

- ① 教師の生き方が子どもに及ぼす教師効果
- ② 子どもの理解を深め、的確な指導をしようと努力する教師
- ③ 子どもの心に手をさしのべる努力のできる教師³⁹⁾

こうして子ども理解を中心に据えた教師の生き方全体から湧き出てくる「人間味」が具体的に求められていることが理解できる。「考え方や感じ方を変容するということは、理屈ではなく、人間らしく生きていこうとする価値感情の高ぶりの中でこそ多く期待されることである」⁴⁰⁾とする大竹の言説の中には、この当時学校にあってなお教師の在り方が方法論よりも本質論において子どもに寄り添いながら求められていると理解することができる。

(5) 瀬戸真「何のために研修をするか」(昭和59年7月号)の場合

最後に、特集「教師の研修をどう進めるか」(昭和59年7月号)における瀬戸真の巻頭論文「何のために研修をするか」の中に、教師の道德的役割を覗いてみよう。言うまでもなく、瀬戸は当時教科調査官の職にあり、ここではあくまでも研修の視点から道德教育を論じている。

瀬戸は、『学習指導要領』「総則2」から学校における道德教育が「学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする」ことを踏まえながらも、「道德教育における教師の研究と修養」を考える際に、教師の指導の在り方を意図的指導と無意図的指導とに分けて論じている。即ち、両者を識別すれば、意図的指導は「あらかじめ指導しようとする目標、内容、方法について教師が予定していて、一定の時期、期間にこれを行う場合であり、計画的であるところに特徴がある」⁴¹⁾し、一方「無意図的指導は、指導しようとする目標、内容、方法について、極めて直観的であり、その場その場での偶然性偶発性に左右されることが多いから、指導時期を一定に定めることができない場合であり非連続的であるところに特徴がある」⁴²⁾ことになる。これを実際に当てはめてみると、学校教育全体を通して行う道德教育の場合には、無意図的な指導が行われる場面が多くなる一方、意図的指導は道德の時間の指導や学級指導の一部に見られることになる。

これを教師の立場から見れば、意図的指導の場合には、教師は一応、何を指導しようとするのかをあらかじめ予定しているから、「指導の構え」ができていくことになる。しかしこれに対して、無意図的指導には、その学校の雰囲気やそれを醸成している教師や児童

生徒の極く自然な状況，人柄などが強く影響してくることになる⁴³⁾。無意図的指導がいわば「後ろ姿の指導」と言われる所以がここにある。

こうしたことから，瀬戸も「学校の望ましい雰囲気つまり道德教育上の望ましい土壌を形成するために最も大きな影響力をもつものが教師である」⁴⁴⁾と規定する。即ち，教師は教師の人格で指導しているのであって，豊かな道德性を身につけている教師に触れることによって，児童生徒は豊かな道德性を身につけると捉えられる⁴⁵⁾。もちろん，教師は道德性からみて優れていることと同時に，なお意図的指導として指導者としての質の高い，高度な技能を併せ持つことを期待されることは言うまでもない。瀬戸はこうした教師の人となりの与える教育力の源泉として，教師自らの修養を位置づけているのである。

したがって，瀬戸はその研修にあっても「教師としての責任としての研修」とともに，「人間的な成熟を求める研修」をも要請している。道德教育が児童生徒に道德的実践を主体的に行うことができるようにすることを目的とする以上，「道德的実践力を身に付けさせる」ことや「道德的実践を指導する」ことは教師としての責任であり，そのための資質や技能の向上さらには教職員間の共通理解のための具体的な研修が求められることは重要な事項である⁴⁶⁾。しかし，それとともに「児童生徒を教育する者としての教師は，教師自身，一層豊かな人間としての完成を志向するための努力を求められる」⁴⁷⁾ことになる。このような姿勢は，「とりもなおさず，教師がこの国，社会において責任のある人間としての成熟を自らかつて出たこと」⁴⁸⁾を意味している。「より豊かな人間としての教師，より豊かでありたいと志向し続けている教師と触れ合う児童生徒は，そこから無意図的であるが計り知れない深い人間としての在り方を得ることができる」⁴⁹⁾として，瀬戸は道德教育を根源的には「人と人の出会い」の中に求めているのである。

そして，だからこそそうした「教育者の研修の動機としての愛」⁵⁰⁾が求められることになる。瀬戸にとって教育愛は，「教師という職業に携わる者に最も強く求められる道德」⁵¹⁾であって，「他から強要されない自らの内的資質」⁵²⁾なのである。

もとより，教師の道德的役割と研修とは密接な関係を持っているが，瀬戸は教師の教育愛を基点とした道德を内的資質として求めつつ，「教師としての責任としての研修」ととともに「人間的な成熟を求める」存在として，教師に不断の努力を期待しているのである。そこから染み出る教師の人格的影響こそ教師の道德的役割の真髄と見ているとも解せる。

4 本邦における教師の道德的役割論の特質

以上，本邦における教師の道德的役割論の諸相を，道德教育の黎明期から瀬戸真まで簡単に辿ってきた。わが国においては『学習指導要領』が存在すること，さらにはそれに基づいた「道德教育指導者講習会」や道德教育の啓発誌等からの抜粋であるため，識者の見解に大きなブレはない。何より道德教育についての『学習指導要領』における位置づけは基本的には変わっていないからである。

つまり，「学校教育全体を通じて行う道德教育」と「道德の時間を通じて行う道德教育」との機能区分から，教師には，専門職として道德の時間に関する技能や資質の獲得と同時に，学校教育全体を通じての人格的感化が求められている。そこでは，戦前の「聖職論」に一定の距離を保ちつつも，専門的修養とともに，「人間の教養」，「教師の良心」，あるいは「教育愛」といった形で教師自身が豊かな道德性を身につけることを内的に要請

している姿が浮き彫りになっている。また、それは教育実践にあつては「子ども理解」ということで具体化されることになる。

今日、わが国においても道德教育に対する専門職としての具体的な技能や資質の追求は精緻化されその勢いを増しているが、それと共に求められる教師の道德的役割に対して、基底的な部分に些かも揺れは生じていないと見るべきであろう。

[註]

- 1) 文部省編『新しい道德教育のために』東洋館出版社, 1959年。
- 2) 天野貞祐「道德教育について」(文部省編『新しい道德教育のために』東洋館出版社, 1959年所収)8頁。
- 3) 村上俊亮「道德教育の方法論について」(文部省編『新しい道德教育のために』東洋館出版社, 1959年所収)54頁。
- 4) 皇至道「教育の中立性と道德教育」(文部省編『新しい道德教育のために』東洋館出版社, 1959年所収)61頁。
- 5) 押谷由夫『「道德の時間」成立過程に関する研究—道德教育の新たな展開—』東洋館出版社, 2001年, 145-198頁。
- 6) 稲富栄次郎『人間形成と道德教育』福村書店, 1959年, 95頁。
- 7) 同上, 97頁。
- 8) 同上, 98頁。
- 9) 同上, 105頁。
- 10) 同上, 112頁。
- 11) 同上, 112頁。
- 12) 勝部真長『道德教育』金子書房, 1951年, 28-30頁。
- 13) 同上, 32頁。
- 14) 同上, 136頁。
- 15) 同上, 136頁。
- 16) 勝部真長『道德指導の基礎理論』日本教図, 1967年, 53頁。
- 17) 倉沢剛「道德教育と教師」(明治図書編『道德教育』明治図書, 第75号, 1967年所収)6頁。
- 18) 同上, 7頁。
- 19) 同上, 10頁。
- 20) 同上, 12頁。
- 21) 和辻夏彦「教師の権威と道德教育」(明治図書編『道德教育』明治図書, 第104号, 1969年所収)9頁。
- 22) 同上, 9-10頁。
- 23) 同上, 10頁。
- 24) 同上, 11-12頁。
- 25) 同上, 12頁。
- 26) 同上, 12頁。
- 27) 同上, 12頁。

- 28) 宮田丈夫「道徳的人間としての教師とは何か」(明治図書編『道徳教育』明治図書, 第213号, 1978年所収)7頁。
- 29) 同上, 8頁。
- 30) 同上, 11頁。
- 31) 同上, 11頁。
- 32) 同上, 12頁。
- 33) 大竹博「人間味のある道徳授業－「教師」の問題か「主題」の問題か－」(明治図書編『道徳教育』明治図書, 第213号, 1978年所収)21頁。
- 34) 同上, 21頁。
- 35) 同上, 21頁。
- 36) 同上, 22頁。
- 37) 同上, 22頁。
- 38) 同上, 24頁。
- 39) 同上, 25-26頁。
- 40) 同上, 27頁。
- 41) 瀬戸真「何のために研修をするのか」(明治図書編『道徳教育』明治図書, 第283号, 1984年所収)6頁。
- 42) 同上, 6頁。
- 43) 同上, 6頁。
- 44) 同上, 6頁。
- 45) 同上, 6頁。
- 46) 同上, 10頁。
- 47) 同上, 10頁。
- 48) 同上, 11頁。
- 49) 同上, 11頁。
- 50) 同上, 11頁。
- 51) 同上, 11頁。
- 52) 同上, 11頁。

終章 現代英語圏における道德教育論からの示唆

第1節 ピーターズを淵源とした教育哲学の地平

1 はじめに

これまで、英語圏の教育哲学の動向を踏まえながら、その中心的な役割をなしてきたピーターズの教育哲学の構想を基点として、英語圏の道德教育論の展開と諸相について可能な範囲で整理を進めてきた。ここでは、道德教育論の展開を理解する上で基点となっているピーターズにおける教育哲学を一つの思想運動として捉え、その特質と今後の課題について概括しておきたい。ピーターズにおける教育哲学の全体像を正確に描写するためには、なお多くの紙幅を必要とすることは言うまでもない。しかし、彼の哲学の骨格部分はある程度明らかにしえたのではないかと思われる。

2 分析的教育哲学の評価についてのポイント

ピーターズの構想する教育哲学は、一応のところ分析的教育哲学の流れの中に位置づけられる。それでもって分析的教育哲学の評価を下すことはもちろん早計であるとしても、分析的教育哲学についていくつかの考察のポイントが見出されうるのではないかと思われる。

第一に、20世紀の英語圏における「哲学革命」の本質的な前提は、「全く揺るぎないコモンセンス(Common Sense)の哲学的復権」¹⁾であったとエルカースが捉えているように、分析的教育哲学を生んだ土壌について考察されうるポイントが存在する。そもそも言葉を分析することによって、問題が解決するのではなく、消滅するという考え方の基底には、「コモンセンス」に裏付けられた現実肯定観、あるいは実定主義(positivism)的な思考方法²⁾が潜んでいるのであって、分析的教育哲学の発展形態に関わらず、それを見逃すことはできない。ピーターズに多くの影響を及ぼしたポパー(Popper, K. R.)にしても、試行錯誤を通して確かさを増していくという、その漸進的な真理観に、そのような実定主義を垣間見ることができるのもうなずけるはずである。少なくとも彼らの思考の背後に、方法論的に確証されるわけではないにしても、まずは実際にあるものを肯定しようとする信念が見え隠れしているのを忘れてはならないのだと思われる。

その意味では、ピーターズの「教育」の概念が、「言語ゲーム」の中での規準体系の専門的知識をはるかに越え出て、J・S・ミル(Mill, J. S.)の「天才」概念の草案を強く思い出させる³⁾という同じくエルカース(Oelkers, J.)の指摘も、英国の功利主義的伝統⁴⁾をピーターズが引き継いでいるという点で正鵠を射ているものと思われる。その限りでは、ピーターズの教育哲学も分析的教育哲学ではなく、功利主義的伝統の一つの改訂版に過ぎないかもしれない。

そこまでは言わなくても、これまでの考究からピーターズにおける教育哲学を理論と実践との関係から常識主義と批判主義との間⁵⁾に見ることも可能である。つまり、常識主義は日常生活の、批判主義は知的研究の立場であり、前者は実践を、後者は理論を、各々分担する原理であることが想定しうる。もちろん両者の調停がその常識ゆえに破綻をきたす

ことは容易に察知できるが、ピーターズの教育哲学における理論と実践の位相は、結論としてこの常識と批判との調停への営みにあるといっても過言ではない。

また、上記のような理解をすれば、そこでの理論－実践関係は自ずと明白であろう。即ち、分析的教育哲学がその分析の「二次的性格」、即ち「メタ性」を求めつつも、「一次的なもの」はその「常識」に起源をもつ現状肯定観とあいまって、思想的基盤を形成していたのである。いわば「分析」という「メタ性」は、その「常識」に乗っている限り安定的なものだったのである。もちろん、そこでは理論－実践関係の「超越点」⁶⁾あるいは「調停」の問題はその「常識」へ依存する限りにおいて解決されるわけではない。むしろ、安易に実践を肯定することへ導くとともに、何等かの問題に対して極めて限定的に、個別対応していくという局所化の方向を辿る危険性は目に見えている。しかし、いわば「常識」という生活世界の中に「見えざる」概念を発見することで、理論と実践との関係は暗黙の内に調停される(それは錯覚であるかもしれないが)という、理論－実践関係の様相を呈しているのではないかと思われる。

第二に分析哲学を含めて、分析的教育哲学の運動をどの射程で捉えるかということは、この種の問題を吟味していく上で、基本的なことではあるとは言え、はるかに大きな規定要因であるということである⁷⁾。例えば、初期の論理実証主義的段階に分析的教育哲学を限定すれば、その哲学の「二次的性格」(メタ性)はある意味で確保されることになる。しかし、その分析という手法の不毛性と実践からの疎遠を免れることはできない。一方、ヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との発展に分析的教育哲学を密接に関係づければ――ピーターズ自身、主著『倫理と教育』においてそのことに言及してはいるが――、その運動の主訴である「二次的性格」は確保されなくなる。もちろん、それと裏腹に規範的要素と切り離せなくなり、実践の様相を手にすることになる。ピーターズがヴィトゲンシュタインの真意をどこまで受容しているかという問題は今後の筆者の課題であろうが、少なくともこのような分析的教育哲学の発展過程に身を置き、そこに生じたジレンマを調停しようとしている姿が、彼の後期の論文からは窺えるのではなかろうか。その意味では、彼の教育哲学の構想は規範的問題を含み込む形で体系化され、道徳教育論としても日常言語の地平に乗りかかって、公共的な次元での在り方をあらためて論理的に示していると言えよう。

以上、ピーターズをはじめとする分析的教育哲学を吟味する際には、一つはそれを生んだ背景としての英国独特の「コモンセンス」に立脚した考え方や分析的教育哲学の歴史的展開をも射程に入れて吟味する必要がある。

3 ピーターズの教育哲学における意義

では、ピーターズの構想した教育哲学は略述した以上に見るべきものはないのだろうか。彼の「教育」概念の分析やその正当化についての批判はここで論及するまでもない。また、宮寺晃夫が指摘する教育哲学の変換の社会的要因としての「多人種社会」の出現を、「コモンセンス」あるいは現状肯定観の揺らぎとしてみて、それに立脚したとされるピーターズ・テーゼ⁸⁾を過去のものとして葬り去ることも可能かもしれない。しかし最初にも指摘したように、同じロンドンライナー⁹⁾の一人であるハースト(Hirst, P. H.)が「リチャード・ピーターズは教育哲学に革命を起こしたのであり、……(中略)……その分野に携わるあ

らゆる他者の研究の証拠となるのであるから、彼が引き起こしてきたその変容についてあと戻りすることはできないのである」¹⁰⁾ と言っているわけであり、その是非はともかくも、今なおその足跡を精査することの価値は失われていないように思われる。

また、ピーターズの主著『倫理と教育』のドイツ語版に序文¹¹⁾をよせたプリーゼマン(Priesemann, G.)によれば、ピーターズが紛れもなくイギリスという伝統のなかで生活していることを認めつつも、ピーターズの示した教育の「認識的展望は、我々の時代における教育の目標、内容、方法から道徳的に支持しうる展望である」¹²⁾ことを認めている。言い換えれば、ピーターズは思考の正確さと言語上の論証の明確さが相互に前提的であり、かつ規定的であることを示し、原理的な認識へといたらしめるために理性を要請した点で、教育の考察にとって幅広い地平を切り開いたと同時に、そこに現代的な意義があるとしているのである。

そのような意味からすれば、限界を抱えているとは言え、ピーターズの教育哲学は、その「分析」的技法の適用の徹底もさることながら、やはり規範的な部分とも切り離されていないのであって、大陸の教育哲学との対話において開かれていると考えてもよい。例えば、彼が打ち立てた構想は、ハーバーマス(Habermas, J.)によって合理性の枠内での対話形成の可能性を切り開く一つの検討モデルとして指し示されている¹³⁾ことがその証左となろう。

また、わが国において、ピーターズの教育哲学の意義をどう捉えるかということについては、彼の主著『倫理と教育』の日本語版訳者がそのあとがきに記したことが、30年以上経過しているとはいえ、今なお当てはまるように思われる。即ち、

「わが国において、教育改革をめぐる政策論や制度論が華々しく展開されているわりには、あるいは、学校教育の方法技術に関する研究書が年々うず高く刊行されているわりには、教育の概念とその価値理念についての論議や研究は、きわめて貧弱であるといわねばならない。……(中略)……本書は、西欧民主主義制度における教育の価値を、現代の視座から、体系化し確認をしたという域を大きく出していない、という意味で、あるいは失望を覚える読者がおられるかもしれない。しかし、教育の価値理念そのものが混乱して、教師や親が教育に対する自信と権威を喪失している現代において、少なくとも本書は、教育とはそもそもなんであるかを正しく確認するための手がかりになることだけは、確かなことだと思う」¹⁴⁾。

と。

声高に教育の混迷を強調するまでもなく、混迷している教育こそが日常化している現在にあって、教育論議におけるドグマ化の危険性は一層増していると言われても過言ではあるまい。その意味からも、ピーターズの方法は、教育の価値について一つのアプローチの仕方を示していると思われる。

4 「分析」の可能性について

では、最後にこのような分析的教育哲学の運動における「分析」という革命的徴表は、意味を薄められた形で消失していくのであろうか。今のところ、筆者はそれに対する一般の見解以上のものを持ち得ているわけではない。また、ピーターズ個人に即して言えば、

彼はもはや歴史的存在になりつつある。しかし、ピーターズの辿った延長線上に彼の業績をして有意義たらしめる方向は失われていないように思われる。ここではその可能性へ向けてローティ (Rorty, R.) の言説に注目しておきたい。

分析哲学の土壌から育ったローティは、分析哲学の流れを「脱超越論化」(detranscendentalization)¹⁵⁾ の概念によって西洋哲学史の独特な流れの中に位置づけようとしている。彼は、分析哲学がしばしば超越論的哲学と対立するものであるという考え方は誤解を招きやすいものであると指摘する。彼によれば、すなわち「ある思想の企図が、哲学の外部に見出される真理とは異種の必当的真理 (apodictic truth) からなる、文化批判のための恒久的で中立的な枠組を構成するのだ、と公言することによって勢いよく始まり、そしてそれが、論理と事実、構造と内容、非時間の本質と歴史的偶然、理論と実践、哲学と哲学でないものとの間の区別を次第に不鮮明にしていくことによって、「脱超越論化」するのである」¹⁶⁾ と。

ここではそのような思想の経歴が「超越論化」と「脱超越論化」という二つの契機を孕んでいることを示唆している。もっともローティがここで言う「超越論化」の意味はかなり広義に解釈されたものである。彼はそれに関わって「超越論的哲学」を三つの特徴にまとめているのでそれを以下に記しておこう。

- (1) 哲学を数学や論理学とともに「必当的」で「非経験的」なものとして一纏めにする試み。
- (2) ある特に哲学的な――したがって非経験的な――手段によって知ることのできる「人間的認識の本性」と呼ばれるものがあるという考え。
- (3) 人間的認識の本性についての哲学的真理は、文化を、その中でなされる認識主張の正当性に従って、いくつかの領域へと分けるのに用いることができるという主張¹⁷⁾。

これらの特徴は確かに必要十分条件として提示されているわけではないが、少なくともデューイ、後期ヴィトゲンシュタイン、それに分析哲学内部の現在最も有力な人々はこの三つの条件を拒絶しているのだとローティは言明するのである。

したがって、ピーターズに話を戻せば、ヴィトゲンシュタインのどの時期に多くの感化を受けているかという議論――エリオット (Elliott, R. K.) や林泰成の議論――はその意味では正鵠を射ているが、思想それ自体の「脱――超越論化」という営みから見れば近視眼的であるとみなされる可能性があるということでもあろう。いわば、思想の「超越論化」――「脱――超越論化」という経緯の中でもう一度ピーターズの営みを再定位する必要があるということでもあろう。

また、本来ローティの眼目は「認識論的行動主義」ないしは「プラグマティズム的」立場から言語哲学ないしは「言語分析」を新種の超越論的哲学とみなすことに異議を唱えるものであるが、そこでは「言語論的転回」の裏りがなかったと言っているわけではない。彼は「それどころか、「言語」が思考や「心」や「理性」に取って代わったことによって、認識や文化が概念的枠組みやパラダイムや像に対して相対的であるということ、哲学者たちはこれまでになく真剣に受け取ることができるようになった」¹⁸⁾ と述べている。

さらにプラグマティックな形で言語論的な哲学の貢献を次のように論じている。

「それは、我々が「客観性」，「必然性」，「理性」，「人間本性」というプラトンの諸観念の本質を見抜き、それらを、自分の言語活動を改めることによって自分自身を改めることのできる自己変革的存在としての人間という観念に置き換えるのに、力を与えた。つまりそれは、19世紀には不可能であったような仕方、理論と実践との間の区別を破壊するのを助けたのである」¹⁹⁾。

と。

ここでローティは言語論的哲学という言い方をしているが、大局的には分析哲学の系譜をそこにあてはめて考えることはあながち誤りではないであろう。むしろ分析哲学が理論と実践との間の区別を破壊するのを助けたとするのは実に興味深い点である。もちろん、そこには相対主義と超越主義との相克が横たわっているため今後の精緻な吟味に譲らなければならない。けれども、ピーターズをリーダーとして示されたロンドン学派の寄与は、その「分析」と「総合」との安易な調停に留まることなく、さらに鋭利な「分析」のメスによって、翻訳し直される可能性によってこそ訴えられるべきであろうと思われる。

[註]

- 1) Oelkers, J. : 'Der, Educated Man' und das Problem der Bildung (R. S. Peters).
In: *Pädagogische Rundschau*, 32, 1978, S. 30.
- 2) 弘睦夫「常識主義と批判主義との間—C. S. Peirceの哲学—」(『広島大学文学部紀要』, 1976年所収)69-89頁, 参照。
弘睦夫「ヘーゲル主義とプラグマティズムの方法」(城塚登他編『ヘーゲル社会思想と現代』東京大学出版会, 1989年所収)351頁以下, 参照。
弘睦夫「功利主義にみる平等思想の一局面」(河野眞先生頌寿記念論集刊行委員会編『人間と倫理』西日本法規出版, 1994年所収)
- 3) Oelkers, J., a. a. O, S. 41.
- 4) 英国の「伝統」観という意味では、以下の論文で木内氏が指摘するように、オークショット(Oakeshott, M.)やホワイトヘッド(Whitehead, A. N.)の影響はピーターズにとって決定的であったと思われる。彼の論文の中に彼らの引用が多くみられるのもそのことを如実に示しているであろう。
木内陽一「教育哲学の発展—分析的な教育哲学の形成と構造」(小笠原道雄編『教職科学講座1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)40頁。
- 5) 弘睦夫「常識主義と批判主義との間—C. S. Peirceの哲学—」(『広島大学文学部紀要』, 第36巻, 1976年所収)87頁, 参照。
- 6) 弘睦夫「創造力の問題, 人間の本質規定のための一視点, あるいは方法論についての一の問題(前編)」(『広島大学文学部紀要』, 1987年所収)102頁。
- 7) はじめにも詳述したようにノルデンボーによれば、分析的な教育哲学の発展は、次の三つの段階に分けられる。即ち、第一には、論理実証主義によって鼓舞される段階、第二は、アメリカを中心とした「ピースミール」(piecemeal)な概念分析の段階、第三にロンドン学派の段階である。

cf. Nordenbø, S. E. : *Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends During the Last 25 Years*. In: *International Review of Education*, Vol. XXV, 1979, p. 439-451.

ただし、ことロンドン学派に至っては、その「学派がそもそも、最終的には規範的であるところの、分析的教育哲学の最後の発展であるという事実を、全体的には無視している」(ibid., p. 452.)としており、規範的な問い、即ち価値の問いに答えるための分析的教育哲学の無能さに関しての批判は、十分に的を得たものではないとしている。言い換えれば、分析的教育哲学の運動全てを一括りにして捉えることの誤りを如実にも突いていると筆者にも思われる。

- 8) ピーターズがロンドン大学教育学研究所における就任演説で示した「イニシェーションとしての教育」を指す。
- 9) 「ロンドン学派」のことを指すが、内部では「ロンドンライン」(The London line)とも呼んでいる。
- 10) Hirst, P. H. : *Richard Peters' contribution to the philosophy of education*. In: Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 38.
- 11) Priesemann, G. : *Vorwort des Herausgebers*, SS. 9-14. In: *Peters, R.S.: Ethik und Erziehung*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1972. [Dr. Vetter, W. besorgte die deutsche Übersetzung. (Redaktion: Priesemann, G.)]
- 12) Ebd., SS. 12-13.
- 13) ハーバーマス, J. (三島憲一他訳)『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店, 1991年, 133頁以下, 参照。
- 14) ピーターズ, R. S. (三好信浩・塚崎智共訳)『現代教育の倫理—その基礎的分析』黎明書房, 1971年, 463-464頁。
- 15) ローティ, R. (富田恭彦他訳)「認識的行動主義と分析哲学の脱超越論化」(竹市明弘編『分析哲学の根本問題』, 晃洋書房, 1985年所収)360頁。
- 16) 同上。
- 17) 同上, 361頁。
- 18) 同上, 379頁。
- 19) 同上, 380頁。
- 20) cf. Peters, R. S. : *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, pp. 235-319. (三好信浩・塚崎智共訳『現代教育の倫理—その基礎的分析』黎明書房, 1971年), 337-459頁。
- 21) ヘンリッヒ, アーペル, ローティ他, 竹市明弘編『超越論哲学と分析哲学—ドイツ哲学と英米哲学—』産業図書, 1992年, 参照。
- 22) 上畑良信「わが国の教育学における理論=実践問題」(小笠原道雄編著『教育学における理論=実践問題』学文社, 1985年所収)163-194頁, 参照。
森田尚人「教育の概念と教育学の方法—勝田守一と戦後教育学—」(森田尚人他編『教育研究の現在』世織書房, 1992年所収)3-34頁, 参照。

第2節 人間形成論としての道徳教育論の意義

1 ピーターズの道徳教育論の特質

ピーターズの道徳教育論において、彼の「教育」概念の分析は教育哲学の土台として出発点に位置する。そこでは教育言語の分析によって、教育にとって外在的な目的ではなく、教育それ自身の中枢に内在する認識論上の内容規準を抽出することが目指されている。したがって、この分析は経験的検証からも免れており、規範的な部分も直接的には意図されているわけではない。しかしながら、その内容規準の一つとして、「価値あるものの伝達」を彼があげたことを想起すればよい。ここにピーターズは「教育」概念の分析から価値論上の問題を抱え込んでしまうことになる。つまりそのことは、「価値あるもの」はどのように根拠づけられるのかという、「教育の正当化」問題として当然展開されていくことになったのである。

ところで、これらの論証過程においては、わけてもカント(Kant, I.)によって用いられた論証の形式が援用されている。即ちそれは、「原理が暗黙の内に前提しているものを明示的にするために、原理の背後に立ち入って精査する」¹⁾というもので、「超越論的論証」(transcendental argument)と呼ばれている。この論証によってピーターズは理性、感情、直観等がはたらくところの、状況の公共的性格を問題とし、人が公共的なディスコースの形式を用いる限り前提としなければならないものを指摘しようとするわけである。その結果、教育における内在的価値としての「理性の価値」²⁾を中心に一群の美德が原理として正当化されることになる。つまり、「平等」、「価値ある活動」、「インタレストの斟酌」(the consideration of interest)、「自由」(liberty)、「人格の尊厳」及び「同胞愛」などである。

これらの諸原理の導出によって明かなことは、ハーストも指摘するように「一個の理性的かつ自律的な存在としての人間概念」³⁾を、ピーターズが自らの教育的言説の基底に置いていることである。したがって、ピーターズは基本的にカント的な「理性主義」にコミットしようとしているのである。もちろんこのような立論の背景には、彼自身の直覚主義や伝統主義に対する反論があると同時に、アメリカ知識人の一部にある相対主義への嫌悪が挙げられる⁴⁾。そのような考え方が、現代の急速な社会変動によって勢いを得ることに反対して、彼は「理性的に保持され、知的に適用された規範」の忠実なる支持者であることを言明し、まさに「適切さ」の規準を擁護しようとする。それは彼からみれば日常言語の枠内で「合一理性」(ロゴス)を見出すことから本質的に逸脱することではない。

さて、上記に示された一連の美德がピーターズにおける規範的問題として展開していくことは想像するに難くないが、具体的な内容・方法面に移ってくると、「合一理性」的なピーターズの理論構成は一段と非合理主義的な色彩を帯びてくる。

一例として、道徳規則に対する理由づけとして働く「手続き的原理」の一つに、彼が「公平さ」(impartiality)、「真実一言明」(truth-telling)、「自由」とともに、「インタレストの斟酌」を含ませたこと⁵⁾を取り上げてみよう。ここで彼は道徳教育が社会的行為に関する規則の維持と同様に、「価値ある活動」の促進に関わるべきだと主張する。実際のところ教育活動の中で具体的に目指されているのは、まさに「価値ある活動」の展開である。少なくとも「教える」ことの中味に関わって、彼は理性的な規約についての手続

きの問題と、価値ある実質的な内容の問題とをまず区別するのである。

ところが、このような識別の上に立って教育の問題を考えると、各々を独立して単純に教えられるわけではない。むしろ、教育的には両者は相互補完的なものである。そこでピーターズはオークショット(Oakeshott, M.)⁶⁾における「言語」と「文学」との識別についての考察を引用し、自らの道徳教育論を言語論的に展開する。即ち、このような「言語」の中にこそ、はっきりとは明示されない「手続き的諸規則」と呼ばれるものが内意されているのであるから、人々が言語を自律的に使用できるように、人々をその言語使用の中へと「イニシエイトする」(initiat)ことが、道徳教育の大部分を占めることになる。

ここで注目すべきは、行為に関する理性的な規律とそれを含意したさまざまな言語の使用が、幼い子どもにとってはたとえ「理解の域」を越えるとしても、「子どもたちが習慣と伝統の中庭を通って理性の宮殿に入ること」⁷⁾を彼が楽観視していることである。もちろん、具体的な処方箋が示されているわけではない。また習慣⁸⁾と伝統とが、将来的に理性的な規律の発達や言語の習得をどのように保証するのかという問題も、「合一理性」的に明らかにされているわけではない。ただ、彼にとってそのような習慣や伝統も、理性的な規律とともにすでに「言語ゲーム」として内意されていると考えられる。

結局、ピーターズにとって、理性的な道徳性をもった人間として自律することは一義的に可能なのではない。まして、ある価値観を押しつけることや、子どもの成長を待つことで達成されるとは考えていない。したがって、周知のようにコールバーグ流の認知的な発達理論を受け入れつつも、それだけでなく道徳的規範を教えることとして習慣や伝統というものの要素の援助を期待しているのである。そのことは、ピーターズの道徳教育論が、理性主義を掲げながら、イギリスの伝統的な教育観、言い換えればリベラル・エデュケーションに立脚していることを物語っているのである。

こうしたピーターズの道徳教育論に、言い換えれば英国の教育学的土壌—とりわけその規範的側面—に少なからず影響を与えたとされるのが、第Ⅱ章の第6節で取り上げたオークショット(Oakeshott, M.)の教育学的言説である。

彼の思索の中心は、人間の活動について明確な特徴をその経験に基づいて同定することにあつたが、彼の認識は、ヒューム(Hume, D.)以来の懐疑論を踏まえ、人間理性の不完全性に対する信念を根底に置いた世界観及び人間観を呈することとなる。その結果、彼の場合、啓蒙主義的な基礎概念としてのリベラリズムや合理主義に対して、行為遂行の累積的帰結としての慣習や伝統的な行動様式に積極的な意味が与えられることになる。

したがって、彼の道徳教育論もこうした道徳的生の形態の二分法に基づいて分析されることになる。ここでも人間理性を基礎におく「道徳的規準の反省的適用」に対して、暗黙の内に人々が共に生きるなかで獲得されうる「情緒と行為の習慣」への価値が擁護されることに、彼の道徳教育論の特徴がある。

結論として、オークショットのこのような懐疑論や道徳教育論は、分析的手法や合理主義的思考を包含しながらも、息の長い水脈として英国の教育的磁場に通底しているばかりでなく、「異質な諸個人が異質性を保持しながら結合する基本的な形式」として、いわば共生社会のモデルとして再び脚光を浴びつつあることが明らかにされたのであった。

2 ピーターズ以後の道徳教育論にみるその特質

第Ⅲ章 1 節でのピーターズ以後の道徳教育論を展望する際の観点を踏まえ、2 節では、JME の25周年特集号「20世紀から21世紀への道徳教育」(1996年)を手がかりに、ここ四半世紀の英語圏における道徳教育研究の回顧と展望をまとめるとともに、昨今の道徳教育理論の展開軸の一端を示し、わが国における道徳教育研究への示唆を得ることに目的としている。そこでは、まず道徳教育研究が単に一識者としての見解の披瀝ではなく、道徳教育学の成立過程として示され、今後とも一層国際化と学際化が必要とされてきている事情が説明される。

また、理論的には、カント(Kant, I.)やロールズ(Rawls, J.)らに根拠を持つところのコールバーグ派の認知的発達理論が隆盛をきわめつつも、リコーナ(Lickona, T.)に代表される「品性教育」、ヘイスト(Haste, H.)らによる「共同体主義的アプローチ」、ウィルソン(Wilson, J.)による「分析的アプローチ」などが、ケア倫理やフェミニズムの動きと連動しつつ、展開されていることが明らかになった。方法論として何らかの形に収斂されることは困難としても、個人主義的・義務論的立場から共同体主義的・徳論的な立場へ道徳教育研究の軸が移行しつつあることを読みとることは可能であると思われる。

第Ⅲ章 3 節では、ジョン・ウィルソン(Wilson, J.)の道徳教育論に焦点をあて、その到達点と展望についてあらためて整理する中で、英語圏における道徳教育論の方向性の一端を探ろうとした。言うまでもなく、ウィルソンの思考と著作が、道徳教育に真剣に取り組んできた英語圏の人々の注意を30年以上にもわたって喚起し続け、今なお批判的考察に耐えうる感化と刺激の源泉としてあることは周知の通りである。そこでは、まず第一にウィルソンの道徳教育上の寄与と批判をマクローリンとハルステッド(McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M.)の論考を中心として整理し、第二に、ウィルソンの主張や鍵概念を踏まえて、彼の再評価や新たな方向づけを野心的に施そうとするいくつかの論考を取り上げた。ヘイドン(Haydon, G.)は教育における「道徳性」の枠組みについて再考を求める一方、ストローハン(Straughan, R.)はウィルソンの「道徳的構成要素」の意義をあらためて問いただしている。また、トービン(Tobin, B.)はウィルソンのアプローチを徳論的アプローチへと架橋しようとしている。最後に、最近のウィルソンの諸論考やインタビューから、ウィルソンの分析的道徳教育への飽くなき追究の方向性と、そこから垣間見ることのできる道徳教育研究上の地平と問題構成の一端が明らかにされた。それは分析的道徳教育論に終止符を打つことではなく、徳論的な方向性からの可能性を読み取ろうとする企てと解釈することもできよう。

第Ⅲ章 4 節では、英語圏の道徳的発達に関する議論から家族の問題を取り上げた。道徳を「教育」として問題にするとき、今日まで強調点が置かれてきたのは、明らかに学校教育の範囲内での子どもたちの道徳的発達や自己指導力についてであった。例えば昨今の道徳的発達についての理論や研究の議論に限ってみてもその生成の至る所で、学校における形式的な道徳教育が支配的となり、家族などの諸制度の形成的役割が無視されてきたことは、テイラーもJMEの25年を回顧する中で認めている⁹⁾。コールバーグの認知的発達理論の隆盛もこうした動きと連動したものであった。もちろん、今まで道徳的発達に関わる家族についての問題関心が決してなかったわけではない。しかし、適切な概念的かつ経験的な関心を受けぬまま、「結果として道徳的発達についての家族のコンテキストはサイドラインの外側に追いやられてきた」¹⁰⁾というウォーカーの指摘は、正鵠を射ている。とこ

ろが、社会現象としての「家族の崩壊」も相俟って、昨今子どもの道徳的発達の土台として、家族のコンテクストへの関心が再び脚光を集めてきたのである。

ここでは、JMEでの特集における諸論考を中心に取り上げ、子どもたちの道徳的発達をめぐる家族のコンテクストに焦点を当て、道徳教育論の展開全体にわたって新たな座標軸を模索しようとした。ハルステッド(Halstead, J. M.)及びオーキンとライヒ(Okin, S. M. & Reich, R.)らの論文をもとに、家族と家庭生活の多様性、及び家庭内で伝えられる諸価値の多様性について整理すると同時に、家族のもつ道徳的諸価値の多様性を巡って、家庭と学校とはその処遇をどうすべきかを考察した。少なくとも、家族のコンテクストの多様性への配慮は、道徳教育論上家族における幼少期を含めた発達の視点を再考することを促していることは確かである。教室内でのモラルジレンマを中心とした討議中心の道徳教育を含み込みながらも、環境やライフステージを考慮に入れた、さらには習慣や徳の有り様を求めたより大きな枠組みが求められていることが理解できよう。

3 道徳教育論における徳論的観点の特質

90年代以降、英語圏の道徳教育論議において「徳論的アプローチ」(the virtue approach)が着実に地歩を固めつつあることを受けて、第IV章1節では、英語圏の徳論的アプローチの展開過程について可能なかぎり整理した。

徳論的アプローチの展開は、明らかに80年代以降の倫理学の基本的な動向—徳倫理学の隆盛—を踏まえてのことであるが、シュトゥテルは徳論的アプローチを徳倫理学と連結させて定義づけを試みている。それによれば、シュトゥテルが構想する徳論的アプローチは二点に要約しうる。一つは、モラルの守備範囲の転換と拡張が意図されている。即ち、「正しい」、「間違っている」、「すべきである」、「しなければならない」といった義務論的な概念や判断が行為や実践に対して正しい適用のみを求めるのに対して、「よい」、「悪い」、「勇気がある」、「臆病である」、「徳がある」、「悪徳である」、といったアレテーとしての概念や判断は意図や動機、性格の特徴やその人自身にもあてはまることになる。結果として、行為の倫理学のみばかりか、行為者の倫理学をその射程に置くことになるものと思われる。つまり、道徳教育はアレテーとしての陳述の支援に関わり、その目的は端的に言えば、性格(character)の特性(traits)を養うということになる¹¹⁾。

内容と方法については、「分けても徳論的アプローチがこれら人間存在についてのあらゆる次元の間の決定的な相互作用の問題として道徳的発達をみなす」¹²⁾ということから帰結することでもあるが、互いに連鎖しながら全体論的に例示されていくことになる。

まず第一に、実践的領域であるということ踏まえれば、そこでは訓練や習慣化が重要な役割を演じることになる。第二に、徳の獲得をめぐる、技術の習得という観点が浮上してくる。第三に、情緒の適切な育成が状況に応じた振舞いの性行を発達させるのに必須のものとなる。第四に、我々の文化がもつ文学的遺産が道徳的感性の発達にとって重要な役割をなすと考える。

しかし、徳論的アプローチの礎である徳倫理学については、当初よりさまざまな原理的な批判がなされているのも事実である。第一に、アリストテレスの倫理学説への回帰を試みるならば、同時に彼の目的論的思考を再評価する契機ともなる。第二には、我々は徳に関して何ら明瞭な知識を持たないので、徳の理論は道徳的懐疑主義や多元主義や文化相対

主義の脅威にさらされやすくなる¹³⁾。第三には、この理論は規則や原理を見出すことができないので、様々な徳の要求が互いに衝突するとき、正しい答えに至るすべを持たない¹⁴⁾ことになる。

徳論的アプローチについても、おそらく原理的には徳倫理学と連結する諸問題をそのまま抱えているであろう。しかし、徳論的アプローチの可能性は、これまでの義務論的なアプローチの限界を見据え、いたずらな理論の精緻化によってではなく、具体的な「よくある」ことへのあくなき実践の追求と蓄積とによって拓かれていくものと思われる。

第IV章2節では、英語圏の教育学における権威論の展開過程を手がかりにしつつ、徳倫理学的な視座から教育的権威を再定位することを試みた。

教師の権威または教育者の権威に関する議論は、一般的には論争的であるばかりか、必ずしも生産的なものではないと見なされる傾向にある。一般的には、グローバル化を背景とした文化的、政治的、経済的進展や成熟とともに、現代の民主主義的で多元的な社会が権威一般への専門的な要求に対して敬意を示しえず、したがって伝統的な教育的権威観が着々と減じてきたというのが正直なところであろう。

しかし近代教育の登場以来、権威が教育的円環において完全に拒絶されてきたというわけではない。事実、教育的権威を拒絶することは実践的には困難である。その方向性は教育的権威の精査を通して、まずはこれまでの権威観における誤解や限界を明らかにすることである。ただし、ここでは権威論に纏わる法学的偏向を廃しつつ、教育学における文脈の中で権威そのものを改めて捉え直すことによって、教育的権威を蘇生させる道筋を見出そうとしている。

手順としてまず第一に、分析的教育哲学の系譜にあるピーターズ(Peters, R. S.)やウィルソン(Wilson, J.)らによる「権威」概念の明確化と権威の正当化問題などを取り上げ、一連の洗練された権威論の展開を概観した。それらを受けて第二に、シュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)らにおける最近の徳論的アプローチの議論から教育的権威の在り方について捉え直しを図り、「信頼」の徳に基礎を置く教育的権威の可能性を吟味した。

さらに、近年、徳論的なアプローチでは、行為の倫理学のみばかりか行為者の倫理学がその射程に置かれ、自尊感情や他者への思いやりなどある種の自然な人間としての能力や感覚を育成したり洗練したりするために、他者の実例を行為の模範とすること¹⁵⁾がその手法の一つとして求められている。具体的には子育てにとって相応しい親の在り方や専門職としての教師の在り方が問われることになる。徳論的アプローチの代表的主導者の一人と認められる、カー(Carr, D.)も、一連の著作を発表し、「道德教育における権威や自由の問題と道徳的判断の客観性ないしはその他の道徳的認識論のある種の深遠な問題との間の、明白な概念的な諸関係が教師の道徳的役割についての議論を表面化させ始めた」¹⁶⁾として、教師の道徳的役割の追究に専心している。

第IV章3節では、カーの論文「教育と教師の役割についての対抗的な概念における道德教育的関わり」(2003年)¹⁷⁾を手がかりに、これまでの研究の成果を基本的に集約すると同時に、教師の道徳的役割についての諸相を抽出し、その問題群を整理した。教育が究極的には個人として的人格形成を目的とする以上、教育言説あるいは教育行為の諸前提として、教師の道徳的役割はあまりにも自明視されてきたことではある。けれども、徳論的な観点

からその整理を施すことは、教師としての道徳的磁場を確認すると同時に、教師としてのアイデンティティの再考を促すものとなっていると考える。

4 現代英語圏の道徳教育論からの示唆

これまでの記述が現代英語圏の道徳教育論全体の動向を網羅したものではないことは言うまでもない。あくまでもその途中経過であるに過ぎない。しかし、筆者の当初の目論見はこれまでの記述によって幾分か果たされたものと考えている。

記述の方法として義務論的なアプローチと徳論的なアプローチとをある意味で対照化させることによってその特質を際立たせることはできたのではないかと考えている。ピーターズからカーに至るまで、双方が道徳教育にとって両輪を為していることは確かであるが、重点の置き方に英語圏独特の道徳教育理論史の変容過程を読み取ることはできるであろう。

しかし、本論文全体をとおしてゆるやかに流れている脈流として、「アリストテレスの倫理学を後期ヴィトゲンシュタインの言語観の視点から捉えようとする」¹⁸⁾方向と軌を一にしていると思われる。菅豊彦の近著の書名をそのまま用いれば、「道徳的实在論の擁護」の立場ということになる。少なくともプラトンのイデア論の方向ではなく、哲学の根本問題を「人はいかに生きるべきか」という問いに求めたソクラテスや、アリストテレスが「勇気が何であるかを知るためには、勇気ある人々を見習い、われわれ自身が勇気ある人にならなければならない」としたアリストテレスの徳論の方向ということになる。

これに反して西欧の近世・現代の道徳思想を、ヒューム以降反实在論的な立場から「行為の原理を求め、それを命題化し、コード化しよう」¹⁹⁾とした営みと見ることができる。カントの「定言命法」や功利主義の「最大多数の最大幸福」はその典型的な例であろう。しかし、これらのコードのよってソクラテスの問いに直接的に答えられるわけではない。

反实在論者は近世自然科学が捉えた世界が「実在世界」と信じたが、現代の道徳的实在論者は、自然科学が捉える世界はあくまでも「側面から眺められた位相」²⁰⁾として捉え、人間が生きて行為する世界ではないと捉える。何となれば、「われわれは言語を習得することによって概念能力を獲得し、それを通して世界を分節化し、行為をさまざまに評価し、それを遂行する。このように、われわれがその中へと生まれ落ち、その中で生きていく生活空間、つまり、「理由の空間」こそが実在世界であると实在論者は考える」²¹⁾のである。

こうした考え方を踏まえれば、分析的教育哲学の運動の最中であって日常言語に基礎を置いたピーターズの教育哲学が後期ヴィトゲンシュタインの思想の枠組みを受容していたとしてもその内実があらためて問われるかもしれない。道徳教育論の立論においてはカント的な手法が用いられていたのである。けれども、その習慣論は道徳的实在論の立場に与するものであろう。また、ピーターズ以後の徳論的な展開については、道徳的实在論の立場を確かに擁護するものとなっていよう。さらなる詳細の分析は今後の検討に委ねなければならない。

少なくとも、こうして道徳的实在論の地平を今一度切り開き、編み直していく作業が今日の道徳教育論に求められていることは確かである。それが人間としての在り方生き方を問う道徳教育へ誘うことになるものと思われる。

[註]

- 1) Peters, R. S. : *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966, pp. 114. (三好信浩・塚崎智共訳『現代教育の倫理－その基礎的分析』黎明書房, 1971年, 159頁)
- 2) Peters, R. S. : The Justification of Education. In: R. S. Peters (ed.) : *The Philosophy of Education*. Oxford University Press, 1973, pp. 248-253.
- 3) cf. Hirst, P. H. : Richard Peters' contribution to the philosophy of education. In: Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, p. 31.
- 4) Peters, R. S. : The Paradox of Moral Education. In: Niblett, W. R. (ed.) , *Moral Education in a Changing Society*, Faber & Faber, 1963, p. 50. (安齊伸・平野智美訳『変動する社会の道德教育』福村書店, 1967年所収, 53頁)
- 5) *ibid.* , p. 51. (邦訳 : 55頁)
- 6) Oakshott, M. : *Rationalism in Politics and Other Essays*, London, Methuen, 1962, pp. 308-311.
- 7) Peters, R. S. , *op. cit.* , p. 55. (邦訳 : 61頁)
- 8) 「習慣」の役割については以下の論文を参照のこと。cf. Peters, R. S. : Moral Development: a Plea for Pluralism. In: Mischel, T. (ed.) : *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, 1971. (上野直樹訳「道德性の発達－多元論の弁護－」永野重史編『道德性の発達と教育』新曜社, 1985年所収)
- 9) Taylor, M. J. : Unanswered Questions, Unquestioned Answers. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996, pp. 15-16.
- 10) Walker, L. J. : The Family Context for Moral Development. (Editorial) In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999, p. 261.
- 11) Steutel, J. W. : The virtue approach to moral education: some conceptual clarifications. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, No. 3, 1997, p. 403.
- 12) Carr, D. & Steutel, J. : The virtue approach to moral education: pointers, problems and prospects. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, p. 252.
- 13) 中澤務「ハーストハウス「徳の理論と人工妊娠中絶」」, (北海道大学大学院文学研究科哲学倫理学研究室発行『現代倫理学論集』, 2001年所収) 82頁。
- 14) 同上。
- 15) Carr, D. & Steutel, J. : The virtue approach to moral education: pointers, problems and prospects. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education*, London: Routledge, 1999, p. 253.
- 16) Carr, D. & Landon, J. : Teachers and Schools as Agencies of Values Education : reflections on teachers' perceptions. Part One: the role of the teacher. In: *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 19, No. 2, 1998, p. 172.
- 17) Carr, D. : Moral Educational Implications of Rival Conceptions of Education and the Role of the Teacher. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 32, No. 3, 2003, pp. 219-232.

- 18) 菅豊彦『道徳的实在論の擁護』勁草書房，2004年，228頁。
- 19) 同上，17頁。
- 20) 同上，19頁。
- 21) 同上，19頁。

第3節 学校教育実践学としての道徳教育論の構築

もとより筆者は、奉職して以来、中学校においては社会科教育と道徳教育、高等学校においては公民科教育を中心に据えて、教育実践に携わってきた。そのことは研究の出発点であると同時に研究の帰結点でもある。常に教育の原点に立ち帰りながら、人間としての在り方生き方を真摯に求めるとき、道徳教育の在り方について問うことを余儀なくされたと言ってよい。

本邦においても、例えば押谷由夫の『「道徳の時間」の成立過程に関する研究』（2001年）など、教育論的な視点に立った研究も少しずつ著されはじめたが、まだまだその教育論的な論議はその途上にある。そうした中で、本邦における道徳教育のあり方に関してその準拠を求めるとき、英語圏における道徳教育論の展開過程についての研究は、その一つの座標軸となるものと思われる。

例えば、本研究は、少なくとも一元的な「規範」（よい／わるい）中心の議論からの脱却を示唆している。一つの方向性を示す徳論的アプローチにしても、従来の「徳目主義」に回帰することではなく、「分析性」を踏まえつつ、より実践的で、生きた人間に焦点を当てることによって、その捉え直しを目指している。言い換えれば、人間が他者とともに生きる中で教えられ、育まれていくという人間形成論的な視座において広く人間を捉えようとしている。そこでは、身体、芸術、教養、習慣等を含み込んだ形での人間形成の捉え直しが行われることが期待される。言うまでもないが、それは「全生活の道徳化」を意味するものではない。より具体的には、教育改革の流れを踏まえて、教育課程の編成、総合的な学習の時間の扱い、さらには中高一貫の取り組み等について積極的な検討を促していくものとなる。

また、そのことは、本邦において行われている道徳教育そのものの捉え直しとしても例外ではなかろう。したがってここでの研究は、我が国の道徳教育のあり方をめぐる議論において、学習指導要領の目標とするところを十分に踏まえながら、道徳教育の実践が、全教育活動さらには各々の教育活動、及び方法論の有機的連関のもとに位置づけられ、再構成されるその枠組みを提供してくれる可能性がある。さらに、人間としての在り方生き方、また教師としてのあり方生き方から「道徳の時間」の指導に至るまで、その実践的な支えと方向づけとを筆者に与えてくれるものと思われる。

少なくとも、こうした議論を通して「道徳」言い換えれば「徳」への視座あるいは磁場を真摯に確保し、希求することをここでは求めている。確かに、「心の教育」の問題としてさまざまな実証的な知見が明らかにされ、例えば児童生徒の「自己効力感」・「自己有能感」への着目や対人関係的アプローチが志向されるとしても、私たち自身の認識の枠組みの中に「道徳的な」または「徳論的な」磁場が確保されない限りは、真に道徳的な言説や実践を見取り、それを育むことはできないように思われる。心理学的な用語（ターム）が飛び交い、客体としての人間理解が進むことが、必ずしも「道徳的」であることではない。そうした心理学的な示唆が道徳教育を支援する手段として有効に機能することを認めつつ、またそれを含み込みながらも、基本的には道徳的な視座を確保することが求められているのである。それは、道徳教育において「地域社会の連携」や「体験活動とのつながり」が

求められたとしても然りである。

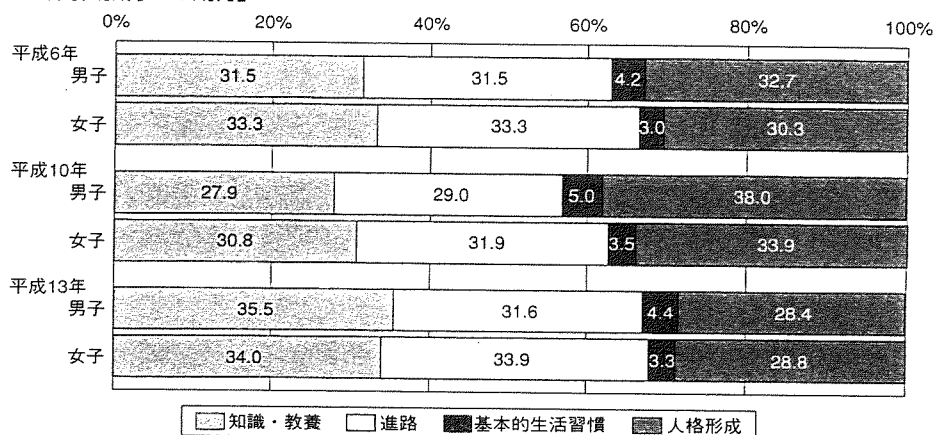
ただし、道徳教育が政治的にまた宗教的にもさまざまなバイアスをかけられてきたのも事実であり、戦後不幸にも「道徳教育」が一部にはある種の不信感や嫌悪感をもって受け取られてきたのも故なきことではない。けれども、私たち自身が人間としての在り方生き方を真摯に求める存在であるならば、またそこに人間存在としての固有性、言い換えればアイデンティティがあるとすれば、「徳のある生き方」を希求せざるを得ない。今求められているのは、「道徳教育」を過去の時代の副産物として忌避することではなく、教育論としての道徳教育に道徳的实在論の立場から確固とした磁場を確保し、それを紐解き編み直す作業を進めていくことではなかろうか。

次節においては、「自ら課題に取り組み、共に考える人間としての在り方生き方に関する教育の展開」と題して、高等学校における道徳教育について具体的に論じているが、これまでの道徳教育論の研究を踏まえた上での実践化への一契機として参照していただきたい。

補節 自ら課題に取り組み、共に考える人間としての在り方生き方に関する教育の展開

1 はじめに

平成13年度全倫研全国高校生意識調査グラフ「高校生の自己意識・価値観・生活意識」
「高校教育への期待」



まず、平成13年度全倫研全国高校生意識調査「高校生の自己意識・価値観・生活意識」から「高校教育への期待」の項目をご覧いただきたい。「知識・教養」「進路」と併せて、「人格形成」がトップ3の中にその一角を占め、その期待の大きさを示している。一貫して「人格形成」を強く求めている高校生の姿がここにはある。こうした高校生の意識をどのように捉えればよいのだろうか。また、果たしてこれに応える教育が現在十分に行われているのだろうか。

学校教育が本来人格の完成を目指して行われるものであることを踏まえるとき、その中核に位置づけられる高等学校における道徳教育、すなわち人間としての在り方生き方に関する教育（以下「在り方生き方教育」と略記する）の在り方がここでは改めて問われているのである。

本節では、「在り方生き方教育」の基本的な性格を再確認すると同時に、道徳教育改善の基本方針を踏まえ、その展開にあたって改善の視点について整理してみたい。

2 「在り方生き方教育」とは何か

前回（平成元年）の学習指導要領の改訂以来、高等学校における道徳教育の考え方としてその核心に置かれたのが、「在り方生き方教育」であり、今回の改訂においても、その考え方が継承されている。このように「在り方生き方教育」が重視されてきたのはなぜだろうか。

その背景については、おおよそ2点ほど指摘されている。一つには、今日の家庭や地域社会及び学校における道徳教育の現状や生徒の実態からみて、現代を生きる人間としての存在や価値について理解と思索を深めることによって、更に充実を図ることが強く要請されているということである。もう一つには、高等学校における道徳教育が、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本としているが、必ずしも十分に成果を上げているとは言い難い状況を踏まえて、生徒の発達段階に対応した青年期における生き方に関する指導を工

夫し、教育課程の編成・実施とのかかわりを明確化する配慮が求められているということである。

それでは、そこで求められる「在り方生き方」とは何を意味するのであろうか。中学校の道徳教育では「人間としての生き方についての自覚を深め」ることが目標として掲げられているが、「人間としての在り方生き方」という表現は高等学校段階特有のものである。なぜ、「在り方生き方」なのであろうか。

そもそも人間が主体的に判断し行動するということは、一定の行為を自分自身の判断基準に基づいて選択するということである。したがってそのためには、自分自身に固有な選択基準ないしは判断基準を持つことが求められる。このような選択基準ないし判断基準は、一朝一夕に獲得しうるものではなく「生徒一人一人が人間存在の根本性格を問うこと、すなわち人間としての在り方を問うことを通して」はじめて形成されてくるものである。

その意味で、「人間としての在り方」を問うとは現にある「存在 (Sein) としての自己」から、本来の「当為 (Sollen) としての自己」へ遡行することを求めているのである。それは人間存在に関わる当為としての価値観や理念とも言えるが、具体的に自ら追究することを通して内面化された独自のものであるはずである。自己の生き方の自覚を深め、自己の人間としての生き方を支えるものであり、そこから自己の実践的決断も生まれてくるのである。

したがって、「在り方生き方」という用法には、人間存在の根本的在り方と一体のものとしてよりよい生き方を具体的に目指すというねらいが含意されているものと考えられる。総則で求められている「人間の在り方に深く根ざした人間としての生き方に関する教育」も、いわば人間存在が「過去・現在・未来」の歴史的座標軸と「他者・超越者・世界」の関係的座標軸との交点に位置することを自覚させることを通して、よりよい生き方を求めようとする主体的実践意欲を導き出すことである、とも解せよう。

3 「在り方生き方教育」における改善の視点

今回の道徳教育改善の基本方針の一つが、「未来へ向けて自らが課題に取り組み、共に考える道徳教育の推進」(下線筆者)である。ここでは「生徒自らが人間として生きるとはどういうことかを基に内面をみつめ、直面する課題や悩みに主体的に取り組み、共に考え、夢や希望をもって、未来へ向けて人生や社会を切り拓く実践的な力をはぐくむ指導の充実」が求められている。ここから「在り方生き方教育」の担うべき具体的な改善の方向性が示唆されよう。

3. 1 “自ら課題に取り組む”－生徒の自立を促す指導と支援－

本来、人間としての在り方生き方は主体的に判断し行動することの中にある。具体的には、様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより形成されるものである。教師の一方的な押し付けや単なる先哲の思想の紹介にとどまるような、一般的知識の習得によって果たされるものではない。夢や目標に向けた真摯な努力は軽視される風潮にはあるが、自己形成における自らの課題に取り組むことによって、「在り方生き方教育」は本来の目的を達することができる。“自ら課題に取り組む”をここでは未来に向けた生徒の自立化への過程と捉え、その観点から中核を担うべき倫理と特別活動において特に留

意すべきことについて触れておきたい。

3. 1. 1 「倫理」

高等学校においてその中核を担う「倫理」においては、今回の学習指導要領の改訂により、目標のなかで「生きる主体としての自己の確立」という文言が加えられている。ここでは、「倫理」の学習が主として自己自身の内面的な形成にあることを示している。いわば、主体の形成が重要な学習課題となっているのである。

したがって、生徒一人一人においても人間としての在り方生き方について主体的な自覚を深め、自己の確立を促すことを課題として意識させるような授業計画・展開が求められる。そのためには、生徒が直面する課題に応えるテーマ構成とそのための適切な視点（切り口）の設定が必要になってくる。先哲の考え方を手がかりとする場合、先哲やその思想の内容は人間の在り方についての課題が凝縮したものであり、生徒にとっては断片的で部分的な理解にとどまりやすい。授業者が思想理解を踏まえたうえで、それが過去との対話であっても未来へ生きる生徒の課題と結びつけてテーマを設定し、それにふさわしい視点を抽出・吟味し、生徒に理解可能な形で提示することが求められる。

例えば、「学ぶことの意義」をテーマとして設定した場合には、ソクラテスの「問答法」や「無知の知」を順に学習するのではなく、「自由で対等な対話の在り方」「とらわれからの脱却」などの視点が考えられる。上記の視点はミルの「自由論」やベーコンのイドラとも重なってくる。適切な視点は、他の思想やテーマと相互浸透的な共通性を持つため、相互の関連付けや精選を可能にするのである。

実際に指導計画を作成する場合、学習指導要領解説には、「神の愛や隣人愛」「人生における不安や苦」「望ましい人間関係」など先哲の基本的な考え方を自己の課題と結びつけて考えさせるテーマが示されており、大いに参考とすべきである。

こうしてテーマ構成を踏まえて中核となるねらいや視点を適切に設定し、緊密に関連付けることで、学習効果を相乗的に高めると同時に、絞り込みのための論理的な筋道を得ることができる。そのことによってまた、生徒における学習の実現状況を把握する際に、ねらいや視点を評価の観点として捉え直すことも可能となる。

さらに、「現代の諸課題と倫理」においては、「学校や生徒の実態に応じて課題を選択し、主体的に追究する学習を行うよう」に示されている。ここでは、生徒“自ら課題に取り組む”「倫理」学習の在り方が具体的に求められており、授業者が一層明確な問題意識をもって、適切なねらいと視点を設定し、生徒が主体的に追究できるよう支援する必要がある。

3. 1. 2 特別活動

特別活動の究極的な目標は、「自主的、実践的な態度の育成と、人間としての在り方生き方についての自覚を深めて自己を生かす能力を養うこと」である。しかしその中で、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する観点から、生徒が自らの在り方生き方について考え、将来への夢や希望を抱き、その実現を目指して自らの意志と責任で自己の進路を選択決定する能力や態度を育成することが求められている。

青年期の進路決定における具体的な課題として、自分がどのように生きていくのか、ま

た職業の中で自分をどのように変えていくのか、さらに職業を通してどのような生きがいを見出すのかということがあげられよう。しかし、未来はどこからかやってくるものではない。自ら課題に取り組み未来を切り拓いて行くことの中にある。したがって、その中で望ましい職業観・勤労観を醸成することが、人間としての在り方生き方の指導として重要な課題となってくる。

今回の改訂においては、望ましい職業観・勤労観の育成等を図る観点から、特に就業やボランティア体験の機会の確保に配慮することが求められている。それも活動すればそれでよいというものではない。体験の厳粛な意味を踏まえれば、それは為すことによって身体全体で実感・納得し学んでいくという固有のよさを持っている。生徒自らが「勤労の尊さ」、「創造することの喜び」を体得し、「望ましい職業観・勤労観」の確立や「社会奉仕の精神」の涵養が図られるよう、家庭や地域との連携を深めながら、課題に取り組むための具体的なねらいや視点を設定して指導・援助する必要がある。

体験的な学習は、生徒自ら自己の外側にある課題に取り組むことによって、自分と社会との関わりに対する理解と認識を深めるものであり、未来に働きかけ自己の在り方生き方を考え、望ましい自己実現を図る上でも倫理と併せて両輪となすものと位置づけられる。

3. 2 “共に考える”－他者性の認識と協働性の構築－

生徒が直面する課題や悩みに主体的に取り組むことは、自分とは異なる他者の存在を鏡として、また他者との協働を通して、人生や社会を切り拓く実践力として結実する。ここでは生徒と共に考える教師の在り方とその態勢の具体について注意を喚起しておきたい。

3. 2. 1 自己形成の課題を抱えた生徒との対峙

高等学校段階の生徒は、一般に「自分の人生をどう生きればよいか、生きることの意味は何かということについて」思い悩み、自分自身や自己と他者の関係、人間や社会のあるべき姿について考えを深める時期である。特に、「今日の物質的に豊かで価値観の多様化した社会に生きる生徒には、いかに生きればよいかという問いが一層切実な問いとなっている」はずである。

しかしながら、私たちは生徒の心からの問いかけをしっかりと受けとめ、見つめているのであろうか。人間関係の希薄化や社会性の低下という社会認識を梃子にステレオタイプの生徒像を打ち立てていないだろうか。将来への夢や不安、主体性や個性にかかわる悩み、孤独感や疎外感、挫折感や劣等感など、一人一人の生徒が持つ問いや課題に一個の人間として真摯に向き合っているのであろうか。

私たちが画一化され均質化された日常を生きる「ヒト」(das Man)に埋没し、人間存在にかかわる課題を隠蔽しつつ「生きられた時間」を享受していたならば、決して生徒が抱えている問いや課題は見えてこない。高校生としての自己の生き方(生きがい、夢、希望)、自尊感情、さらにはアイデンティティの希薄さを問う前に、まずは生徒とどのように向き合おうとしているのか、「在り方生き方教育」にどのように取り組もうとしているのか、教師の在り方がまさに問われているのである。それは生徒理解の要諦でもある。望むらくは、一人一人の生徒に寄り添い、また時には対決できる教師でありたいし、よりよく生きていこうとする生徒の“学び”を支援できる教師でありたい。生徒との協働

は教師としてのアイデンティティの確立を志向するものである。

3. 2. 2 校内態勢の創造―“学校の教育活動全体を通じて”―

ところで、「在り方生き方教育」は、「学校の教育活動全体を通じて各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて実施するものである」としている。したがって、“共に考える”ことは、学校全体として人間形成の問題にどのように取り組み、どのような地平を切り拓こうとしているのかという視点を与えることになる。各教科・科目・領域において、それは決して予定調和されていることではない。

学校全体で推進するということは、「在り方生き方教育」の重点目標に向かって密接な連携の下に教育活動を行うことである。十分な成果をあげるためには、各教科・科目・領域がそれぞれの特質を生かしながら重点目標の下に整合性を持って活動できる全体計画や年間計画を構築する必要がある。また、それと同時に教師間の共通理解及び校内研究体制の確立が求められる。

教科中心の意識が強い高等学校において、これまでそのような取り組みは十分になされてきたのであろうか。おそらくは今後、校長・教頭のリーダーシップのもと、公民科倫理の教師を核としながら、特別活動や総合的な学習の時間計画担当の教師を含めた「在り方生き方教育」の推進体制が各学校において弾力的に機能していくことが望まれる。倫理や特別活動を核とした授業公開や校内研修会の必要性も高まってこよう。具体的に参照すべきは、小・中学校等において積み上げられてきた道徳教育の推進体制であろう。そこでは特色ある「総合単元的な在り方生き方教育」の構想も開かれてくる。

各学校において生徒の実態を見据え教師集団として、また学校全体として人間形成の課題と展望を持ち、実践と研究を積み重ねていくことが、“共に考える”という協働性を下支えするものと思う。

4 おわりに―「在り方生き方教育」の道徳論へ向けて―

かつて、英国の教育哲学者ピーターズ (Peters, R. S.) は「教育」概念の分析において、「教育的」とは呼ぶためには、「教育の中に含まれる諸過程や諸活動そのものが価値あることに寄与するかまたは価値あることを含んでいること」でなければならぬとした。考えてみれば人間は自らの行為を意味付け、価値付けていく動物である。また、すでに存在する意味・価値空間に住まっている。

したがって、自己の存在や身体から切り離された「知」の蓄積によって、人間の在り方 (Sollen) としての「知」へ至ることはできない。行為において事象と価値とは分かちがたく結びついており、事象そのものを行為連関の中で抽出することは科学の方法論として存在し得ても、その中で意識と身体を持った一個の人間が行為としての意味や価値を見出すことはむずかしい。「在り方生き方教育」にとって大切なことは道徳的態度化とか徳目化とかを懸念することではなく、私たちの一つ一つの行為や実践を人間の在り方に支えられた意味連関に編み直すことではないのだろうか。

求められる「在り方生き方教育」も、意味や価値の埋め込まれた時空の中で、私たちと同じように苦悩し懊悩した先哲の思索を手がかりとして人間存在のあるべき姿を根源的に問いつつ、それを自己の課題として引き受け、日常の具体の中で「人間としての生き方」

を不断に求め続けることの中にあるのではないだろうか。そこでは、価値あることに対する道徳的实践者として日々その“背中”を示しつつ、“自ら課題に取り組む”ことと“共に考える”こととを体現する教師像が求められているのである。

[主な引用・参考文献]

- (1) 在り方生き方教育研究会著『在り方生き方教育』学陽書房，1994年。
- (2) 齊藤弘著『公民科教育への歩みと課題－人間としての在り方生き方－』富士教育出版社，1991年。
- (3) 東京都高等学校倫理・社会研究会編『公民科「倫理」の指導内容の展開－「人間としての在り方生き方」についての自覚を深めさせる「倫理」－』清水書院，1992年。
- (4) 日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』第一学習社，1992年。
- (5) R. S. ピーターズ著(三好信浩・塚崎智共訳)『現代教育の倫理－その基礎的分析－』黎明書房，1971年。

参考文献

R. S. P e t e r s

I. B i b l i o g r a p h y

(A) B o o k s

- 1953 *Brett's History of Psychology*. Allen & Unwinn. (Revised 2nd edition 1962).
- 1956 *Hobbes*. Pelican. (Revised 2nd edition 1967, Peregrine Books).
- 1958 *The Concept of Motivation*. Routledge & Kegan Paul. (2nd edition 1960).
- 1959 *Social Principles and the Democratic State* (with S. I. Benn). Allen & Unwinn.
(Republished in the USA as *The Principles of Political Thought*, Colliers, 1964)
- 1960 *Authority, Responsibility and Education*. Allen & Unwinn.
(Revised and enlarged 1973)
- 1966 *Ethics and Education*. Allen & Unwinn.
(Die deutsche Übersetzung besorgte Dr. Vetter, W. (Redaktion: Priesemann, G.),
: *Ethik und Erziehung*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1972.)
(三好信浩・塚崎智共訳『現代教育の倫理—その基礎的分析—』黎明書房, 1971年)
- 1970 *The Logic of Education* (with P. H. Hirst). Routledge & Kegan Paul.
- 1972 *Reason, Morality and Religion*. The Swarthmore Lecture. Friends Home Service
Committee, 1972.
- 1973 *Reason and Compassion: The Lindsay Memorial Lectures*. Routledge & Kegan Paul.
- 1974 *Psychology and Ethical Development*. Allen & Unwinn.
- 1977 *Education and Education of Teachers*. Routledge & Kegan Paul.
- 1981 *Essays on Educators*. Allen & Unwinn.
- 1981 *Moral Development and Moral Education*. Allen & Unwinn.

(B) B o o k s e d i t e d

- 1967 *The Concept of Education*. Routledge & Kegan Paul.
- 1969 *Perspectives on Plowden*. Routledge & Kegan Paul.
- 1972 *Hobbes and Rousseau: A Collection of Critical Essays* (with M. Cranston).
Doubleday-Anchor.
- 1972 *Education and the Development of Reason*. (with R. F. Dearden and P. H. Hirst).
Routledge & Kegan Paul.
- 1973 *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- 1975 *Nature and Conduct*. Royal Institute of Philosophy Lectures, Volume 8,
Macmillan.
- 1976 *The Role of the Head*. Routledge & Kegan Paul.
- 1977 *John Dewey Reconsidered*. Routledge & Kegan Paul.

(C) A r t i c l e s

- 1950 'Cure, Cause and Motive' , *Analysis* 10, 5.
- 1951 'Observationalism in Psychology' , *Mind*, LX, 237.
- 1951 'Nature and Convention in Morality' , *Proceedings of the Aristotelian Society*, LI.
- 1952 'Motives and Causes' , *Supplementary Proceedings of the Aristotelian Society*, XXVI.
- 1956 'Motives and Motivation' , *Philosophy*, XXXI, 117.
- 1956 'Freud's Theory' , *British Journal for the Philosophy of Science*, VII, 25.
- 1957 'Hobbes and Hull: Metaphysicians of Behaviour' (with H. Tajfel) ,
British Journal for the Philosophy of Science, VIII, 29.
- 1958 'Authority' . *Supplementary Proceedings of the Aristotelian Society*, XXVII.
- 1958 'Psychology and Philosophy 1947-56' (with C. A. Mace), in *Philosophy in the Mid-Century* (ed. Klibansky).
- 1960 'Freud's Theory of Moral Development in relation to that of Piaget' ,
British Journal of Educational Psychology, 30, 3.
- 1961-2 'Emotions and the Category of Possibility' , *Proceedings of the Aristotelian Society*, LXII.
- 1962 'The Non-Naturalism of Psychology' , *Archives de Philosophie*, Jan.
- 1962 'The Autonomy of Prudence' (with Phillipps, A. -Griffiths). *Mind*, LXXI, 282.
- 1962 'Moral Education and the Psychology of Character' , *Philosophy*, XXXVII, 139.
- 1962 'C. A. Mace's Contribution to the Philosophy of Mind' , in *A Symposium: C.A. Mace* (ed. Carver, V.) Methuen & Penguin.
- 1963 'A Discipline of Education' , in *The Discipline of Education* (ed. Walton & Kuether), University of Wisconsin Press.
- 1963 'Reason and Habit: The Paradox of Moral Education' , in *Moral Education in the Changing Society* (ed. Niblett), Faber & Faber.
(安齊伸・平野智美共訳『変動する社会の道德教育』福村書店, 1967年所収)
- 1964 'Education as Initiation' (Inaugural Lecture), Evans Bros (Harrups 6).
- 1964 'Mental Health as an Educational Aim' , *Studies in Philosophy and Education*, 3, 2.
- 1964 'John Locke' , in *Western Political Philosophers* (ed. Cranston, M.), Bodley Head.
- 1964 'The Place of Philosophy in the Training of Teachers' , *ATCDE--DES Hull Conference*, and reprinted in *Paedagogica Europaea*, 111, 1967.
- 1965 'Emotions, Passivity and the Place of Freud's Theory in Psychology' in
Scientific Psychology (ed. Nagel, E. and Wolman, B.), Basic Books.
- 1966 'Authority' and 'Education' , in *A Glossary of Political Terms* (ed. Cranston, M.)
Bodley Head.
- 1966 'An Educationalist's View' , in *The Marlow Idea: Investing in People* (ed. Badger, A.), Geoffrey Bles.
- 1966 'The Authority of the Teacher' , *Comparative Education*, 3, 1.
- 1966 'The Philosophy of Education' , in *The Study of Education* (ed. Tibble, J.),
Routledge & Kegan Paul.

- 1966 'Ritual in Education' , *Philosophical Transaction of the Royal Society*, Series B, 77, 251.
- 1967 'More About Motives' , *Mind*, LXXVI, 301.
- 1967 'A Theory of Classical Education V' , *Didaskalos*, 2, 2.
- 1967 'Hobbes, Thomas--Psychology' , in *Encyclopedia of Philosophy*, vol. 4 (ed. Edwards, P.), Macmillan and Free Press.
- 1967 'Psychology-- Systematic Philosophy of Mind' , in *Encyclopedia of Philosophy*.
- 1967 'The Status of Social Principles and Objectives in a Changing Society' , in *The Educational Implications of Social and Economic Change* (Working part No. 12) HMSO.
- 1967 'Aims of Education--A Conceptual Inquiry' , in *Philosophy of Education*, Proceedings of the Ontario Institute for Studies in Education International Seminar.
- 1967 'Reply' (to Comments by Wood and Dray on 53), in *Philosophy and Education*.
- 1967 'The Concept of Character' , in *Philosophical Concepts in Education* (ed. Komisar, B. and MacMillan, C.), Rand McNally.
- 1967 'Education as an Academic Discipline' , ATCDE--DES Avery Hill Conference.
- 1967 'Michael Oakeshott's Philosophy of Education' , in *Politics and Experience, Essays presented to Michael Oakeshott*, Oxford University Press.
- 1969 'Motivation , Emotion and the Conceptual Schemes of Common Sense' , in *Human Action: Conceptual and Empirical Issues* (ed. Mischel, T.), Academic Press.
- 1969 'The Basis of Moral Education' , *The Nation*, 13 Jan.
- 1969 'Must an Educator Have an Aim?' , in *Concepts of Teaching: Philosophical Essays* (ed. MacMillan, C. and Nelson, T.), Rand McNally.
- 1969 'Moral Education: Tradition or Reason?' , in *Let's Teach Them Right* (ed. Macy, C), Pemberton Books.
- 1969 'The Meaning of Quality in Education' , *Qualitative Aspects of Educational Planning*, (ed. Beeby) UNESCO International Institute of Educational Planning.
- 1970 'The Education of Emotions' , in *Feelings and Emotions*, Academic Press.
- 1970 'Education and Human Development' , in *Melbourne Studies in Education* (ed. Selleck, R.), Melbourne University Press.
- 1970 'Teaching and Personal Relationships' , in *Melbourne Studies in Education*.
- 1970 'Education and the Educated Man' , *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 4.
- 1970 'Reasons and Causes' , in *Explanation in the Behavioural Sciences* (ed. Borger, R. and Cioffi, F.) Oxford University Press.
- 1970 'Concrete Principles and the Rational Passions' , in *Moral Education* (ed. Sizer, T. and N.), Harvard University Press.
- 1971 'Moral Development: A Plea for Pluralism' , in *Cognitive Development and Epistemology* (ed. Mischel, T.), Academic Press.

(上野直樹訳「道徳性の発達—多元論の弁護—」永野重史編『道徳性の発達と教育』新曜社, 1985年所収)

- 1971 'Education and Seeing What is There' , *The Bulmershe Lecture*, Berkshire College of Education.
- 1971 'Reason and Passion' , in *The Proper Study*(ed.Vesey,G.) Royal Institute of Philosophy Lectures, vol.4, Macmillan.
- 1972 'The Role and Responsibilities of the University in Teacher Education' , *London Educational Review*, 1, 1.
- 1973 'Freedom and the Development of the Free Mann' , in *Educational Judgments* (ed.Doyle,J.), Routledge & Kegan Paul.
- 1973 'The Philosopher's Contribution to Educational Research' (with White,J.P.), in *Research Perspectives in Education*(ed.Taylor,W.), Routledge & Kegan Paul.
- 1973 'The Justification of Education' , in *The Philosophy of Education*(ed.Peters,R.S.), Oxford University Press.
- 1973 'Farewell to Aims' , *London Educational Review*, 2, 3.
- 1973 'Behaviourism' , in *Dictionary of the History of Ideas*(ed.Wiener,P.), Scribner.
- 1973 'Education as an Academic Discipline' , *British Journal of Educational Studies*, XXI, 2.
- 1974 'Personal Understanding and Personal Relationships' , in *Understanding Other Persons*(ed.Mischel,T.), Blackwell.
- 1974 'Subjectivity and Standards' , in *Science,the Humanities and the Technological Threat*(ed.Niblett,W.F.), University of London Press;and in *The Philosophy of Open Education*(ed.Nyberg,D.), Routledge & Kegan Paul, 1975.
- 1974 'Moral Development and Moral Learning' , *The Monist*, 58, 4.
- 1974 'Psychology as the Science of Human Behaviour' , (Chairman's Remarks) in *Philosophy of Psychology*(ed.Brown,S.C.), Macmillan.
- 1974 'A Tribute to H.L.Elvin' , *Institute of Education Newsletter*, March.
- 1975 'Was Plato Nearly Right about Education?' , *Didaskalos*, 5, 1.
- 1975 'The Relationship between Piaget's and Freud's Developmental Theories' , in *The Psychology of the 20th Century*(ed.Steiner,G.), University of Bern.
- 1975 'On Academic Freedom' (Chairman's Remarks), in *Philosophers Discuss Education* (ed.Brown,S.C.), Macmillan.
- 1976 'The Development of Reason' in *Rationality and the Social Sciences*(ed.Benn,S. and Mortimore,G.), Routledge & Kegan Paul.
- 1977 'Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Content' , in *Ethics and Educational Policy*(ed.Egan,K. and Strike,K.), Routledge & Kegan Paul.
- 1977 'The Intractability of Educational Theory' (in Danish), *Paedagogik*, no. 3.
- 1978 'Motivation and Education' (in Danish), *Paedagogik*, no. 2.
- 1978 'The Place of Kohlberg's Theory in Moral Education' , *Journal of Moral*

Education.

- 1979 'Democratic Values and Educational Aims', *Teachers College Record*, 8, 3.
1983 'Philosophy of Education 1960-80' in *Educational Theory and its Foundation Disciplines* (ed. Hirst, P. H.), Routledge & Kegan Paul.

[註] 上記の目録は、以下の文献にあるピーターズの著作目録をもとに作成した。

Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986.

II. 二次文献

[欧文]

- Carr, W. : R. S. Peters' Philosophy of Education: Review Article.
In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXIV, No. 3, 1986.
- Cato, D. : Getting Clearer about 'Getting Clearer' .
In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, No. 1, 1987.
- Cooper, D. E. (ed.) : *Education, Values and Mind Essays for R.S.Peters*,
Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Elvin, H. L. : Poetry, Push-pin and the Poverty of Philosophy.
In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. XV, No. 3, 1967.
- Fitzgibson, R. E. : Peters' Analysis of Education.
In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXIII, No. 1, 1975.
- Haydon, G. (ed.) : *Education and Values: The Richard Peters' Lectures*,
London: Institute of Education, University of London, 1987.
- Oelkers, J. : 'Der Educated Man' und das Problem der Bildung (R. S. Peters).
In: *Pädagogische Rundschau*, 32, 1975.
- Oliver, R. G. : Through the Door of the Reason. In: *Educational Theory*, Vol. 35, No. 1, 1985.
- Robinson, K. E. : Worth-while Activities and the Curriculum.
In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXII, 1974.
- Royce, R. J. : R. S. Peters and Moral Education, 1.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 12, No. 3, 1983.
- Royce, R. J. : R. S. Peters and Moral Education, 2.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 13, No. 1, 1984.
- Siegel, H. : Critical Thinking as an Educational Ideal.
In: *Educational Forum*, November, 1980.
- Tobin, B. M. : Richard Peters' s Theory of Moral Development.
In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 23, No. 1, 1989.
- Wilson, P. S. : In Defence of Bingo.
In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. XV, No. 1, 1967.

[和文]

- 東敏徳「教育における民主的態度の必要性－R. S. ピーターズを手がかりとして－」
 (三田哲学会編『哲学』第81集, 1985年所収)
- 東敏徳「ピーターズの道德教育論の意義」
 (教育哲学会編『教育哲学研究』第54号, 1986年所収)
- 東敏徳「R. S. ピーターズのカリキュラム論について」
 (『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第26号, 1986年所収)
- 東敏徳「道德教育の哲学」
 (村井実・遠藤克弥編『共に学ぶ道德教育』川島書店, 1990年所収)
- 東敏徳「教育論の構造とその展開について－概念分析における客観性－」
 (教育哲学会編『教育哲学研究』第64号, 1991年所収)
- 射場智子「知識の獲得における道德教育の側面」
 (『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第31集, 1985年所収)
- 神崎英紀「学校教育と権威」
 (『大分大学教育学部研究紀要・教育科学』第6号(5), 1983年所収)
- 神崎英紀「教育における規律の批判的考察」
 (『大分大学教育学部研究紀要・教育科学』第6号(7), 1984年所収)
- 神崎英紀「ピーターズの感情教育論(1)」
 (『大分大学教育学部研究紀要』第12号(2), 1990年所収)
- 木内陽一「教育哲学の発展－分析的教育哲学の形成と構造」
 (小笠原道雄編『教職科学講座1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)
- 鈴木孝「現代イギリスの道德教育論(I)－R. S. Peters の場合－」
 (『東京家政大学研究紀要』第26集, 1986年所収)
- 林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察－ヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との関連において－」(教育哲学会編『教育哲学研究』第58号, 1988年所収)
- 林泰成「分析哲学と道德教育－R. S. ピーターズの道德教育論を中心に－」
 (佐野安仁・荒木紀幸編著『道德教育の視点』晃洋書房, 1990年所収)
- 林泰成「道德性の発達と道德性の構成要素－ピーターズとウィルソンを手がかりに－」
 (『関西教育学会紀要』第15号, 1991年所収)
- 林泰成「教科教育と道德教育」
 (佐野安仁・林泰成共著『教科教育と人間形成』晃洋書房, 1992年所収)
- 林泰成「ピーターズのコールバーグ批判－教育目的論と道德教育論の検討を通して－」
 (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年所収)
- フランケナ, W. K. (松野安男訳): 論文「教育」
 (荒川幾男他編『西洋思想史大事典』平凡社, 1990年所収)
- ブレツィンカ, W. (小笠原道雄他訳)『教育科学の基礎概念』黎明書房, 1980年。
- 宮寺晃夫「教育目的論の構造」(大浦 猛編『教育の意義と目的』山文社, 1990年所収)
- 宮寺晃夫「教育の合理主義的理解とは何か」(『教育哲学研究』第63号, 1991年所収)
- 宮寺晃夫「現代教育哲学の転換－イギリスにおける「分析的教育哲学」の退潮と「規範的教育哲学」の登場－」(『宮崎大学教育学部紀要教育科学』第71号, 1992年所収)

収)

宮寺晃夫「「多人種社会」への教育理論—プルーラリズムと現代教育哲学」

(『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第74号, 1993年所収)

宮寺晃夫『現代イギリス教育哲学の展開—多元的社会への教育—』勁草書房,

1997年所収)

森田孝「教育哲学における平等の原理とその問題」

(教育哲学会編『教育哲学研究』第16号, 1967年所収)

III. 参考文献

[欧文]

- Allen, R. T. : "Because I Say So!" : some limitations upon the rationalisation of authority. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, 1987.
- Archambault, R. D. (ed.) : *Philosophical Analysis and Education*, Routledge & Kegan Paul, 1965.
- Avineri, S. and de-Shalit, A. (eds) : *Communitarianism and Individualism*, Oxford University Press, 1992.
- Becker, C. & Becker, B. (eds) : Virtue Ethics. In: Becker, C. & Becker, B. (eds) : *Encyclopedia of Ethics*, Vol. II, L-index (New York: Garland Publishing), 1992.
- Bouchard, N. : A Narrative Approach to Moral Experience Using Dramatic Play and Writing. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 31, No. 4, 2002.
- Carr, D. : *Educating the Virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education* (London: Routledge), 1991.
- Carr, D. : Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 27, No. 2, 1993.
- Carr, D. : After Kohlberg: some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development. In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 14, No. 4, 1996.
- Carr, D. : Professional Education and Professional Ethics. In: *Journal of Applied Philosophy*, Vol. 16, No. 1, 1999.
- Carr, D. : *Professionalism and Ethics in Teaching* (London: Routledge), 2000.
- Carr, D. : Education, Profession and Culture: some conceptual questions. In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 3, 2000.
- Carr, D. : Moral Educational Implications of Rival Conceptions of Education and the Role of the Teacher. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 32, No. 3, 2003.
- Carr, D. & Landon, J. : Teachers and Schools as Agencies of Values Education: reflections on teachers' perceptions. Part One: the role of the teacher. In: *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 19, No. 2, 1998.
- Carr, D. & Landon, J. : Teachers and Schools as Agencies of Values Education: reflections on teachers' perceptions. Part Two: the hidden curriculum. In: *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 20, No. 1, 1999.

- Carr, D. & Steutel, J. :The Virtue Approach to Moral Education:pointers, problems and prospects. In:Steutel, J. & Carr, D. (eds) :*Virtue Ethics and Moral Education* (London : Routledge), 1999.
- Cottingham, J. :Partiality and the Virtues. In:Crisp, R. (ed.) :*How Should One Live? Essays on the Virtues* (Oxford:Oxford University Press), 1996.
- Cranston, M. :Oakeshott, Michael. In:*International Encyclopedia of the Social Science*, Vol. 18, 1979.
- Crick, B. :The World of Michael Oakeshott, or the Lonely Nihilist.
In: *Encounter* , Vol. 20, No. 6, 1963. (reprinted in: *Political Theory and Practice*, Allen Lane The Penguin Press, 1971.) 香西純一訳「マイケル・オークショットの世界」(田口富久治他訳『政治理論と実際の間2』みすず書房, 1976年所収)
- Crittenden, P. :Justice, Care and Other Virtues:a critique of Kohlberg's theory of moral development. In:Steutel, J. & Carr, D. (eds) :*Virtue Ethics and Moral Education*, (London:Routledge), 1999.
- Damon, W. :*The Moral Child:nurturing children's natural moral growth*, New York, Free Press, 1988.
- Damon, W. & Colby, A. :Education and Moral Commitment.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Dearden, R. F. :*The Philosophy of Primary Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1968.
- Dearden, R. F. :*Theory and Practice in Education*, Routledge & Kegan Paul, 1984.
- Degenhard, M. A. B. :*Education and the Value of Knowledge*, George Allen & Unwin, 1982.
- Dewey, J. :*The School and Society*, University of Chicago Press, 1899.
- Dewey, J. :*Democracy and Education*, Macmillan, New York, 1916.
(松野安男訳『民主主義と教育』岩波書店, 1975年)
- Dewey, J. :*Human Nature and Conduct*, Henry Holt, New York, 1916.
- Dewey, J. :*Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.
- Edel, A. :Analytic philosophy of education at the crossroads. In:Doyle, J. F. (ed.) :*Educational Judgements:Papers in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Fuller, T. :Introduction to The Voice of Liberal Learning:Michael Oakeshott on education.
In:Fuller, T. (ed.) :*The Voice of Liberal Learning*, Yale University Press, 1989.
- Habermas, J. :Lawrence Kohlberg und Neoaristotelismus. In:*Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, 1988. (渡邊満訳『Jürgen Habermas 道徳論集』未刊行)
- Haste, H. :Communitarianism and the Social Construction of Morality.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Halstead, J. M. :Moral Education in Family Life:the effects of diversity.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.
- Halstead, J. M. & McLaughlin, T. H. :Editorial.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.

- Halstead, J. M. & McLaughlin, T. H. :An Interview with John Wilson.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Haste, H. :Communitarianism and the Social Construction of Morality.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Haydon, G. :John Wilson and the Place of Morality in Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Hemming, J. :Morality After Myth. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Herman, B. :On the Value of Acting from the Motive of Duty.
In: *Philosophical Review*, Vol. 90, 1981.
- Hirst, P. H. :Liberal Education and The Nature of Knowledge. In: Peters, R. S. (ed.) : *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973.
- Hirst, P. H. :The Demands of Moral Education: reasons, virtues, practices.
In: Halstead, J. M. & McLaughlin, T. H. (eds) : *Education in Morality* (London: Routledge), 1999.
- Hoyle, E. :Professionalism, Professionalism and Control in Teaching, *London Education Review*, Vol. 3, 1974.
- Hursthouse, R. : *On Virtue Ethics* (Oxford: Oxford University Press), 1999.
- Katayama, K. :Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society? In: *An announcement manuscript in PESGB 36th annual conference*, 2002.
- Katayama, K. :Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society? In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2., 2003.
- Kupperman, J. J. :Virtues, Character and Moral Dispositions. In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education* (London : Routledge), 1999.
- Lickona, T. :Eleven Principles of Effective Character Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Liddington, J. :Oakeshott: Freedom in a Modern European State.
In: Pelczynski, Z. and Gray, J. (eds) : *Conception of Liberty in Political Philosophy*, The Athlone Press, 1984.
吉浜精一郎訳「オークショット」(飯島昇蔵・千葉眞他訳『自由論の系譜—政治哲学における自由の観念—』行人社, 1987年所収)
- Liddington, J. :Bibliography.
In: Norman, J. (ed.) : *The Achievement of Michael Oakeshott*, Duckworth, 1993.
- Lollis, S., Engen, G. V., Burns, L., Nowack, K. & Ross, H. :Sibling Socialisation of Moral Orientation: “Share with me!” “No, it’s mine!” In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.
- MacIntyre, A. : *After Virtue*, 2nd. ed. (Notre Dame: University of Notre Dame Press), 1984.
(篠崎栄訳『美徳なき時代』みすず書房, 1993年)
- MacIntyre, A. :How to Seem Virtuous without Actually Being So. In: Halstead, J. M. & McLaughlin, T. H. (eds) : *Education in Morality*, (London : Routledge), 1999.
- McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M. :Education in Character and Virtue. In: Halstead, J.

- M. & McLaughlin, T. H. (eds): *Education in Morality*, (London:Routledge), 1999.
- McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M.: John Wilson on Moral Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Minogue, K. R.: Michael Oakeshott: The Boundless Sea of Politics. In: A de Crespigny and K. Minogue (eds): *Contemporary Political Philosophers*, Methuen, 1976.
半澤孝麿・塚田富治訳「マイケル・オークショットー果てしない政治の大海」
(半澤孝麿・塚田富治訳『現代の政治哲学者』南窓社, 1977年所収)
- Moore, T. W.: *Philosophy of Education: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, 1982.
(ムーア, T. W. 著(村井実監訳)『教育哲学入門』川島書店, 1990年)
- Niblett, W. R. (ed.): *Moral Education in a Changing Society*, Faber & Faber, 1963.
(安斎伸・平野智美訳『変動する社会の道德教育』福村出版, 1967年。)
- Niemczynsky, A.: Moral Education is Not Good Enough Because Education is Not Moral Enough. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Nisan, M.: Personal Identity and Education for the Desirable.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Nordenbø, S. E.: Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends During the Last 25 Years. In: *International Review of Education*, Vol. XXV, 1979.
- Norman, J. (ed.): *The Achievement of Michael Oakeshott*, Duckworth, 1993.
- Nussbaum, M.: Virtue Revived—Habit, Passion, Reflection in the Aristotelian Tradition. In: *Times Literary Supplement*, July 3, 1992. (土橋茂樹訳)
- Nussbaum, M.: Non-Relative Virtues: an Aristotelian approach. In: Nussbaum, M. & Sen, A. (eds): *The Quality of Life* (Oxford: Clarendon Press), 1993.
- Oakeshott, M.: *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, London, 1962.
- Oakeshott, M.: Rationalism in Politics. In: *Cambridge Journal*, 1, 1947–8.
(: *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962.)
(島津格他訳『政治における合理主義』勁草書房, 1988年所収)
- Oakeshott, M.: The Tower of Babel. In: *Cambridge Journal*, 2, 1948.
(: *Rationalism in Politics and Other Essays*, Methuen, 1962.)
(島津格他訳『政治における合理主義』勁草書房, 1988年所収)
- Oakeshott, M.: Learning and Teaching. In: Peters, R. S. (ed.): *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1967.
- Oakeshott, M.: Education: The engagement and its frustration. In: *Proceedings of the Annual Conference: Philosophy of Education Society of Great Britain*, 5, 1971.
(In: Fuller, T. (ed.): *The Voice of Liberal Learning*, Yale University Press, 1989.)
- Oakeshott, M.: A Place of Learning. In: *Colorado College Studies*, 12, 1975.
(In: Fuller, T. (ed.): *The Voice of Liberal Learning*, Yale University Press, 1989.)
- O' Connor, D. J.: *An Introduction to the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1957.

- Oelkers, J. :Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte.
Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Entwicklung der
angelsächsischen Erziehungsphilosophie seit 1950.
In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 1982.
- Okin, S. M. & Reich, R. : Families and Schools as Compensating Agents in Moral
Development for a Multicultural Society.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.
- Philipps, D. C. : Philosophy of Education. In: Hussen, T. / Postlethwaite, T. N. (ed.) : *The
International Encyclopedia of Education*, Vol. 7., Oxford (Pergamon Press), 1985.
- Prieseemann, G. : Vorwort des Herausgebers, SS. 9-14. In: *Peters, R.S.: Ethik und Erziehung*,
Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1972. [Dr. Vetter, W. besorgte
die deutsche Übersetzung. (Redaktion: Prieseemann, G.)]
- Rest, J. R. et al. : A Neo-Kohlbergian Approach to Moral Research.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 4, 2000.
- Rorty, R. : *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, 1979.
(野家啓一監訳『哲学と自然の鏡』産業図書, 1993年)
- Rudy, D., Grusec, J. E. & Wolfe, J. : Implications of Cross-Cultural Findings for a
Theory of Family Socialisation.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.
- Scheffler, I. : *Reason and Teaching*, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.
- Scheffler, I. : *Inquiries-Philosophical Studies of Language, Science, Learning-*, Indianapolis,
Hackett Publishing Company, 1986.
- Sher, G. : Knowing about Virtue. In: Chapman, J. W. & Glaston, W. A. (eds) :
NomasXXXIV: Virtue (New York: New York University Press), 1992.
- Shotter, J. : Becoming Someone: identity and belonging.
In: N. Coupland & J. F. Nussbaum (eds) : *Discourse and Lifespan Identity*, London
and Newbury Park, Sage, 1993.
- Slote, M. : *From Morality To Virtue*, Oxford University Press, 1992.
- Smetana, J. G. : The Role of Parents in Moral Development: a social domain analysis.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.
- Smith, R & Standish, P. (eds) : *Teaching Right and Wrong: Moral Education in the Balance*
(Stoke on Trent: Trentham Books), 1997.
- Soltis, J. F. : Teaching Professional Ethics. In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 37,
1986.
- Spiecker, B. : Forms of Trust in Education and Development.
In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 10, 1990.
- Spiecker, B. : Habituation and Training in Early Moral Upbringing. In: Steutel, J. &
Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education* (London: Routledge), 1999.
- Spiecker, B. : Interview by E-mail (unpublished), 2002.
- Spinard, T. L., Losoya, S. H., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, C.,

- Guthrie, I. K. & Murphy, B. C. :The Relations of Parental Affect and Encouragement to Children's Moral Emotion and Behaviour.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.
- Standish, P. :Interview by E-mail (unpublished), 2002.
- Steutel, J. W. :The Virtue Approach to Moral Education:some conceptual clarifications. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, No. 3, 1997.
- Steutel, J. W. :Virtues and Human Flourishing:a teleological justification.
In: Carr, D. (ed.) : *Education, Knowledge and Truth* (London:Routledge), 1998.
- Steutel, J. & Carr, D. :Virtue Ethics and the Virtue Approach to Moral Education.
In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education* (London: Routledge), 1999.
- Steutel, J. & Spiecker, B. :Family Education, State Intervention and Political Liberalism. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 33, 1999.
- Steutel, J. & Spiecker, B. :Authority in Educational Relationships.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Straughan, R. :Revisiting Wilson's Moral Components.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Strike, K. A. :Trusut, Traditions and Pluralism:Human flourishing and liberal polity.
In: Steutel, J. & Carr, D. (eds) : *Virtue Ethics and Moral Education*, (London: Routledge), 1999.
- Strike, K. A. :Liberalism, Communitarianism and the Space Between:in praise of kindness. In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 2, 2000.
- Tappan, M. B. & Brown, L. M. :Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Taylor, C. :Atomism. In: Avineri, S. and de-Shalit, A. (eds) : *Communitarianism and Individualism*, Oxford University Press, 1992.
田中智彦訳「アトミズム」(『現代思想』青土社, 1994年4月号所収)
- Taylor, C. : *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1991.
- Taylor, M. J. :Unanswered Questions, Unquestioned Answers.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Taylor, M. J. :Voicing their Values:pupil's moral and cultural experience.
In: Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (eds) : *Values in Education and Education in Values*, The Falmer Press, 1996.
- Tellings, A. :A Virtue Approach instead of a Kantian Approach as a Solution to Major Dilenma's in Meta-Ethics? A Criticism of David Carr.
In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 17, 1998.
- Tobin, B. :The Virtues in John Wilson's Approach to Moral Education.
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Walker, L. J. :The Family Context for Moral Development. (editoeial)
In: *The Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 3, 1999.

- Warnock, M. :The Neutral Teacher. In : Taylor, M. (ed.) :*Progress and Problems in Moral Education* (Slough, Berks, NFER Publishing Co. Ltd), 1975.
- Wilson, J. :Teaching and Neutrality. In : Taylor, M. (ed.) :*Progress and Problems in Moral Education* (Slough, Berks, NFER Publishing Co. Ltd), 1975.
- Wilson, J. :*Philosophy and Practical Education* (London:Routledge & Kegan Paul), 1977.
- Wilson, J. :*Discipline and Authority in Classroom and Courtroom* (London:Boyars/Bowerdean), 1995.
- Wilson, J. :*A New Introduction to Moral Education*, London, Cassell, 1990.
- Wilson, J. :First Step in Moral Education.
In:*The Journal of Moral education*, Vol. 25, No. 1, 1996.
- Wilson, J. :Two Aspects of Morality.
In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 1, 1998.
- Wilson, J. :The Primacy of Authority. In:*The Journal of Moral education*, Vol. 21, 1999.
- Wilson, J. :A Response. In:*The Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.
- Winch, C. & Gingell, J. (eds) :Authority. In:Winch, C. & Gingell, J. (eds) :*Key Concept in The Philosophy of Education* (London:Routledge), 1999.
- Winch, C. & Gingell, J. (eds) :Moral Education. In:Winch, C. & Gingell, J. (eds) :*Key Concept in The Philosophy of Education*, (London:Routledge), 1999.
- Winch, P. :*The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*, Routledge & Kegan Paul, 1958. (森川真規雄訳『社会科学の理念－ヴィトゲンシュタイン哲学と社会研究』新曜社, 1977年)
- Wolff, R. P. :The Conflict between Authority and Autonomy.
In:Raz, J. (ed.) :*Authority* (New York, New York University Press), 1999.
- Wringe, C. :Reason, Rules and Virtues in Moral Education.
In:*Journal of Philosophy of Education*, Vol. 32, No. 4, 1998.

[和文]

- 安彦一恵・大庭健「現代倫理学の基本的動向－80年代倫理学理論の諸展開－」
(『理想 特集倫理学の現在』理想社, 第652号, 1993年所収)
- アーペル, K. (宗像恵・伊藤邦武訳)「知識の根本的基礎づけ－超越論的遂行論と批判的合理主義－」(ガダーマー・アーペル他著〔竹市明弘編〕『哲学の変貌－現代ドイツ哲学－』岩波書店, 1984年所収)
- 天野貞祐「道德教育について」
(文部省編『新しい道德教育のために』東洋館出版社, 1959年所収)
- 新井浅浩「イギリスの人格教育に関する研究－Personal and Social Education (PSE) の概要とその展開」(『文理情報短期大学研究紀要』第1号, 1995年所収)
- 荒川幾男他『哲学事典』平凡社, 1981年。
- 在り方生き方教育研究会『在り方生き方教育』学陽書房, 1994年。
- アリストテレス(加藤信朗訳)『アリストテレス全集13 ニコマコス倫理学』岩波書店, 1973年。

- アン・ヒギンズ(岩佐信道訳)「アメリカの道德教育—ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて—」(コールバーグ・ヒギンズ著『道德性の発達と道德教育』広池学園出版部, 1987年所収)
- アン・ヒギンズ(吉田謙二訳)「アメリカの道德教育研究—今日の一展望—」(杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』晃洋書房, 1995年所収)
- 有馬忠宏「オークショットのホッブズ解釈について」(同志社法学会編『同志社法学』第29巻, 第6号, 1978年所収)
- 生松敬三他『西洋哲学の基礎知識』有斐閣ブックス, 1984年。
- 石山脩平「教育哲学の立場—その性格・対象・方法—」(長田新編『教育哲学の課題』東洋館出版社, 1954年所収)
- 伊藤邦武「ウィトゲンシュタイン」(神野慧一郎編『現代哲学のバックボーン』勁草書房, 1991年所収)
- 伊藤啓一『統合的道德教育の創造』明治図書, 1991年。
- 伊藤啓一「道德教育の授業理論」(小寺正一・藤永芳純編『道德教育を学ぶ人のために』世界思想社, 1997年所収)
- 稲垣忠彦「教師教育の課題」(『岩波講座現代の教育第6巻教師像の再構築』岩波書店, 1998年所収)
- 稲富栄次郎『人間形成と道德教育』福村書店, 1959年。
- 井上治郎「海外における道德教育研究の動向」(『道德教育』明治図書, 7月号~11月号, 1985年所収)
- 井上達夫『共生の作法—会話としての正義』創文社, 1986年。
- 射場智子「教育理論の「理論性」をめぐる論議について—デューイにおける「教育観」と「教育理論」の構造—」(日本教育学会編『教育学研究』第54巻, 第4号, 1987年所収)
- 今井康雄「ドイツ教育学の現在—「ポストモダン」のあとに—」(森田尚人他編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 1992年所収)
- 岩田靖夫『アリストテレスの倫理思想』岩波書店, 1985年。
- ウィッティー, J. (堀尾輝久・久富善之監訳)『教育改革の社会学—市場, 公教育, シティズンシップ—』東京大学出版会, 2004年。
- ヴィトゲンシュタイン, L. (藤本隆志訳)『哲学探求』(山本信・大森荘蔵編『ヴィトゲンシュタイン全集8』大修館書店, 1976年所収)
- 上畑良信「わが国の教育学における理論=実践問題」(小笠原道雄編著『教育学における理論=実践問題』学文社, 1985年所収)
- 宇佐見寛「哲学的分析」(杉浦宏編『アメリカ教育哲学の展望』清水弘文堂, 1981年所収)
- 宇佐見寛『「道德」授業に何が出来るか』明治図書, 1989年。
- 扇谷尚「教職倫理の構造」(日本教育学会編『教育学研究』第21巻第3号, 1954年所収)
- 大浦猛『教育の意義と目的』山文社, 1990年。
- 太田和敬編『現代のエスプリー—学校選択を考える—』5月号(第406号), 至文堂, 2001年。
- 大竹博「人間味のある道德授業—「教師」の問題か「主題」の問題か—」(明治図書編『道德教育』第213号, 明治図書, 1978年所収)

- 大森荘蔵他『新・岩波哲学講座哲学2 経験 言語 認識』岩波書店，1985年。
- 小笠原道雄『教育学における理論＝実践問題』，学文社，1985年。
- 小笠原道雄『文化伝達と教育』，福村出版，1988年。
- オークショット，M.（嶋津格他訳）『政治における合理主義』勁草書房，1988年。
- 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究－道徳教育の新たな展開－』
東洋館出版社，2001年。
- 越智貢「モラル・モニズムが忘れたもの－徳倫理学再考－」（日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信，1994年所収）
- 越智貢「教育倫理学ノート(2)」(西日本応用倫理学研究会編『ぶらくしす』1998年所収)
- 落合仁司『保守主義の社会理論』勁草書房，1987年。
- 勝部真長『道徳教育』金子書房，1951年。
- 勝部真長『道徳指導の基礎理論』日本教図，1967年。
- 金井肇『こうすれば心が育つ－いま望まれる道徳教育』小学館，2003年。
- 神野慧一郎『我々はなぜ道徳的か－ヒュームの洞察－』勁草書房，2002年。
- 上村崇「実践と学習」(広島大学倫理学研究会編『倫理学研究』第13号，2000年所収)
- 上村崇「徳の動機づけに関する－考察－実践・学習からのアプローチ」
(広島哲学会編『哲学』第53集，2001年所収)
- 上村崇「道徳的モデルと実践への参加－博士論文『学びの倫理的考察』の構想」
(広島大学『旧西哲・倫理合同授業発表原稿』，2002年所収)
- 菅豊彦『道徳的実在論の擁護』勁草書房，2004年。
- 神崎繁「《徳》と倫理的実在論－アリストテレスの「徳」概念の現代的意義」
(日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信，
1994年所収)
- 川本隆史『現代倫理学の冒険』創文社，1995年。
- 木内陽一・谷田増幸「M. オークショットの教育論－イギリス教育哲学の基底(1)－」
(『鳴門教育大学研究紀要』(教育科学編)第14巻，1999年所収)
- 木内陽一・谷田増幸「ジョン・ウィルソンの道徳教育論に関する覚書－「JME」における分析的道徳教育論の帰結と展望－」(『鳴門教育大学研究紀要』(教育科学編)第17巻，2002年所収)
- 倉沢剛「道徳教育と教師」(明治図書編『道徳教育』第75号，明治図書，1967年所収)
- クリーガー，L. 他著(川崎修他訳)『権威と反抗』平凡社，1988年。
- グールド，S. P. (鈴木善次，森脇靖子訳)『人間の測りまちがい』河出書房新社，
1998年。
- ケヴルス，D. J. (西俣総平訳)『優生学の名のもとに』朝日新聞社，1993年。
- 小河原誠「ほらふき男爵のトリレンマと合理主義の問題」
(『鹿児島大学法文学部紀要 人文学科論集』第19号，1983年所収)
- 小林道憲『複雑系社会の倫理学－生成変化の中で行為はどうあるべきか』ミネルヴァ書房，
2000年。
- 斎藤勉『デューイの教育的価値論』福村出版，1980年。
- 斎藤弘『公民科教育への歩みと課題－人間としての在り方生き方－』富士教育出版社，

1991年。

坂本雅彦「会話と教育の関係に関する考察」教育哲学会口頭発表用原稿，1997年。

向山恭一『対話の倫理－ヘテロトピアの政治に向けて－』ナカニシヤ出版，2001年。

佐久間孝正『イギリスの多文化・多民族教育』国土社，1993年。

佐竹勝利「専門職業人としての教師－教職の専門職性」

(佐竹勝利・岩城孝次編『新世紀の教職論』コレール社，2001年所収)

シェフラー，I. (村井実監訳)『教育のことば－その哲学的分析』東洋館出版社，1981年。

シェフラー，I. (村井実監訳)『知識の条件』東洋館出版社，1987年。

シェフラー，I. (生田久美子訳)「「教える」とは何か」

(『現代思想』青土社，1985年，11月号所収)

シェフラー，I. (生田久美子訳)「コンピューターと学校」

(『現代思想』青土社，1986年，2月号所収)

柴沼晶子・新井浅浩「英国の1988年教育改革法後の宗教教育と人格教育」

(日本比較教育学会編『比較教育学研究』第21号，1995年所収)

澁谷浩「自然法なき保守主義－マイケル・オークショット－」

(飯坂良明他編『現代の政治思想』理想社，1981年所収)

澁谷浩「「法のルール」と政治」

(明治学院大学法学会編『明治学院論叢法学研究』33号，1985年所収)

澁谷浩「混沌の中の保守主義－現代英国保守思想の一考察」

(『明治学院大学法学部二十周年論文集』，1987年所収)

白水土郎「研究報告：共同体主義とは何か」

(実践哲学研究会編『実践哲学研究』京都大学倫理学研究室，1995年所収)

杉山正一「子どもからみた教師」

(明治図書編『道徳教育』第104号，明治図書，1969年所収)

鈴木晶子『判断力養成論研究序説－ヘルバルトの教育的タクトを軸に－』風間書房，

1990年。

鈴木卓治「教育実践における「通年」解体と「気づき」－教育の新しい物語のために」

(京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座年報『臨床教育人間学』第1号，

1999年所収)

鈴木剛「ジョン・ロックと道徳教育に関する若干の諸問題－教育におけるVirtus/Habitus

論(その1)－」(『愛知教育大学研究報告(教育科学編)』41号，1992年所収)

皇至道「教育の中立性と道徳教育」

(文部省編『新しい道徳教育のために』東洋館出版社，1959年所収)

瀬戸真「何のために研修をするのか」

(明治図書編『道徳教育』第283号，明治図書，1984年所収)

添谷育志「現代イギリス政治思想の系譜(2)－「海図なき海」への航海者，あるいは

「Conscienceの圧制」に抗して－M・オークショット論覚書(その1)」

(『埼玉大学紀要』社会科学篇，第33巻，1985年所収)

添谷育志「現代イギリス政治思想の系譜(2)－『海図なき海』への航海者，あるいは

「Conscienceの圧制」に抗して－M・オークショット論覚書(その2・完)」

- (『埼玉大学紀要』総合篇, 第5巻, 1986年所収)
- 添谷育志「『政治哲学者』オークショットの形成—『経験とその諸様態』から『政治における合理主義』へ—(オークショット, M. 著, 澁谷浩他訳『保守的であること—政治的合理主義批判—』昭和堂, 1988年所収)
- 添谷育志「バベルの塔と人類の「会話」—マイケル・オークショット」
(藤原保信・千葉眞編『政治思想の現在』早稲田大学出版部, 1990年所収)
- 添谷育志「保守主義」(白鳥令・佐藤正志編『現代の政治思想』東海大学出版会, 1993年所収)
- 田浦武雄『新版教育哲学原理』, 川島書店, 1986年。
- 田中智志「教育におけるモラル—ノーマリティのデゴダージュ—」
(市村尚久他編『教育関係の再構築』東信堂, 1996年所収)
- ダニエル・J・ケヴルスタ(西俣総平訳)『優生学の名のもとに』朝日新聞社, 1993年。
- 谷田増幸「ピータースにおける「教育哲学」の構想—イギリス分析的教育哲学の基底—」
(教育哲学会編『教育哲学研究』第74号, 1996年所収)
- 谷田増幸「論争的課題としての道德教育研究の位相—英語圏を中心とした展開過程における一視角—」(日本道德教育方法学会編『道德教育方法研究』第7号, 2001年所収)
- 谷田増幸「自ら課題に取り組み, 共に考える人間としての在り方生き方に関する教育の展開」(文部科学省教育課程課編『中等教育資料』No. 812, ぎょうせい, 2004年1月号所収)
- 谷田増幸「英語圏の道德教育論における徳論的アプローチの展開—徳倫理的観点からの検討を中心に—」(日本道德教育方法学会編『道德教育方法研究』第9号, 2004年所収)
- 谷田増幸「家族のコンテクストをめぐる道德教育論上の座標軸—英語圏の道德的発達に関する議論からの示唆—」(日本道德教育学会編『道德と教育』第318・319号, 2004年所収)
- 谷田増幸「『権威の正当化』要求から『信頼の徳』醸成へ—英語圏の教育学における教育関係論変容のコンテクスト—」(日本デューイ学会編『日本デューイ学会紀要』第45号, 2004年所収)
- 谷田増幸「教師の道德的役割について—Carr, D. における道德的exemplarとしての教師の概念モデルを手がかりにして—」(日本道德教育方法学会編『道德教育方法研究』第10号, 2005年掲載予定)
- 中央教育審議会『「新しい時代を拓く心を育てるために」—次世代を育てる心を失う危機—』, 1998年。
- 中央教育審議会『新しい時代における教養教育の在り方について(答申)』, 2002年。
- 鶴間規文「教育関係の新展開」
(市村尚久他編『教育関係の再構築』東信堂, 1996年所収)
- 東京都高等学校倫理・社会研究会編『公民科「倫理」の指導内容の展開—「人間としての在り方生き方」についての自覚を深めさせる「倫理」—』清水書院, 1992年。
- 徳永悦郎「道德教育に関する代表的な教授理論の相互補完に関する基礎研究」

- (日本道德教育方法学会編『道德教育方法研究』第6号, 2000年所収)
- 鳥光美緒子「近代のプロジェクトとしての教育学」
(宮澤康人編『社会史のなかの子ども』新曜社, 1988年所収)
- 長岡成夫「義務の倫理と徳の倫理」(日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信, 1994年所収)
- 中金聡『オークショットの政治哲学』早稲田大学出版部, 1995年。
- 中澤務「ハーストハウス「徳の理論と人工妊娠中絶」」(北海道大学大学院文学研究科哲学倫理学研究室発行『現代倫理学論集』, 2001年所収)
- 中山愈「『心のノート』を読んで」(『広島県立女子大学子ども文化研究センター紀要』第8巻, 2003年所収)
- 日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』第一学習社, 1992年。
- 野田裕久「イギリス政治文化と保守主義—マイケル・オークショットを手がかりとして—」(京都大学法学会編『法学論叢』123巻2号, 1988年所収)
- 畠中和生「教育と倫理」(石崎嘉彦・山内廣隆編『人間論の21世紀的課題—応用倫理学の試練』ナカニシヤ出版, 1997年所収)
- ハーバーマス, J. (三島憲一他訳)『道德意識とコミュニケーション行為』, 岩波書店, 1991年。
- 浜野保樹『小津安二郎』岩波新書, 1993年。
- 原聡介他『教育と教育観』文教書院, 1990年。
- 林道義『父性の復権』中央公論社, 1996年。
- 林泰成「実践三段論法による道徳的推論の指導としての道德教育」
(『上越教育大学研究紀要』第18巻, 第1号, 1998年所収)
- 弘睦夫「常識主義と批判主義との間—C. S. Peirceの哲学—」
(『広島大学文学部紀要』, 第36巻, 1976年所収)
- 弘睦夫「道德教育のための基本的視点の確立のために」(未発表, 1986年)
- 弘睦夫「創造力の問題, 人間の本質規定のための一視点, あるいは方法論についての一つの問題(前編)」(『広島大学文学部紀要』, 1987年所収)
- 弘睦夫「ヘーゲル主義とプラグマティズムの方法」
(城塚登他編『ヘーゲル社会思想と現代』東京大学出版会, 1989年所収)
- 弘睦夫「ヘーゲル研究の手引」(未刊), 1989年。
- 弘睦夫「明晰な意味を求めて—ヴィトゲンシュタイン」
(西川亮編『時代の課題と哲学者』溪水社, 1990年所収)
- 弘睦夫「死についての人間学」(未刊), 1993年。
- 弘睦夫「功利主義にみる平等思想の一局面」
(河野眞先生頌寿記念論集刊行委員会編『人間と倫理』西日本法規出版, 1994年所収)
- ブレツィンカ, W. 「教師の職業道徳」(小笠原道雄・坂越正樹監訳『信念・道徳・教育』玉川大学出版部, 1995年所収)
- ヘア, R. M. (山内友三郎訳)『自由と理性』理想社, 1982年。
- ヘア, R. M. (小泉仰・大久保正健訳)『道徳の言語』勁草書房, 1982年。

- ヘア, R. M. (内井惣七・山内友三郎監訳)『道徳的に考えることーレベル・方法・要点ー』勁草書房, 1994年。
- ヘンリッヒ, アーペル, ローティ他, 竹市明弘編『超越論哲学と分析哲学ードイツ哲学と英米哲学ー』産業図書, 1992年。
- 細谷恒夫『教育の哲学ー人間形成の基礎理論』創文社, 1962年。
- 細谷俊夫他『新教育学大事典』第一法規出版, 1990年。
- ホワイトヘッド, A. N. (久保田信之訳)『ホワイトヘッド教育論』法政大学出版局, 1972年。
- 増淵幸男「教育における規範性」
(市村尚久他編『教育関係の再構築』東信堂, 1996年所収)
- 松井清『教育とマイノリティ』弘文堂, 1994年。
- 松浦良充「教育関係論から「学び」論へーLearningの思想史に向けてー」
(教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第11号, 2002年所収)
- 松下晴彦「言語行為としての知識」(堀内守編『教育哲学の諸問題』名古屋大学出版会, 1986年所収)
- 丸橋唯郎「ふれあいの教育効果ー自己準拠性の観点からー」
(市村尚久他編『教育関係の再構築』東信堂, 1996年所収)
- 丸山恭司「教育と他者性ーウィトゲンシュタインの子どもからー」,
(小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版, 2000年所収)
- 丸山恭司「教育において〈他者〉とは何かーヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」(日本教育学会編『教育学研究』第67巻第1号, 2000年所収)
- 丸山恭司「教育という悲劇, 教育における他者ー教育のコロニアリズムを超えてー」
(教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第11号, 2002年所収)
- 丸山恭司「教育倫理学の可能性」
(中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第46巻第1部, 2000年所収)
- 溝口宏平『超越と解釈ー現代解釈学の可能性のためにー』晃洋書房, 1992年。
- 宮嶋秀光「秩序志向の道徳から創造志向の道徳へ」(徳永正直他編『道徳教育論ー対話による対話への教育』ナカニシヤ出版, 2003年所収)
- 宮田丈夫「道徳的人間としての教師とは何か」
(明治図書編『道徳教育』第213号, 明治図書, 1978年所収)
- 宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学ー多様性と選択ー』勁草書房, 2000年。
- ムーア, T. W. (村井実監訳, 諏訪内敬司・東敏徳共訳)『教育哲学入門』, 川島書店, 1990年。
- 武藤孝典編『人格・価値教育の新しい発展ー日本・アメリカ・イギリスー』学文社, 2002年。
- 宗内敦『指導力の豊かな先生』図書文化, 1988年。
- 村上俊亮「道徳教育の方法論について」
(文部省編『新しい道徳教育のために』東洋館出版社, 1959年所収)
- 毛沢東(松村一人・竹内実共訳)『実践論・矛盾論』岩波文庫, 1957年。
- 森田尚人「教育の概念と教育学の方法ー勝田守一と戦後教育学ー」

- (森田尚人他編『教育研究の現在』世織書房, 1992年所収)
文部省『中学校学習指導要領解説―道徳編―』大蔵省印刷局, 1999年。
矢野智司「教育における目的―教育ニヒリズムの克服―」
(市村尚久他編『教育関係の再構築』東信堂, 1996年所収)
山内友三郎『相手の立場に立つ―ヘアの道徳哲学―』勁草書房, 1991年。
山元一郎・石本新「3人の科学哲学者」(山元一郎編『世界の名著70 ラッセル ヴィトゲンシュタイン ホワイトヘッド』中央公論社, 1980年所収)
湯沢康晴「権威と自由の弁証法―ポール・ナッシュの教育的権威観―」
(『児童教育学会研究集録』第7巻, 1994年所収)
デルボラフ, J. 「教育倫理学の諸問題と教育政策」(小笠原道雄監訳『現代教育科学の論争点―教育学の体系的展望』玉川大学出版部, 1979年所収)
ライル, G. (坂本百大他訳)『心の概念』みすず書房, 1987年。
ルーマン, N. (大庭健・正村俊之訳)『信頼―社会的な複雑性の縮減メカニズム』
勁草書房, 1990年。
ローティ, R. (富田恭彦他訳)「認識的行動主義と分析哲学の脱超越論化」
(竹市明弘編『分析哲学の根本問題』, 晃洋書房, 1985年所収)
若松良樹「リベラリズムと徳―公教育を手掛かりに―」(日本倫理学会編『日本倫理学会論集29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信, 1994年所収)
渡邊隆信「H・ダンナーの「教育的責任」論―その特質と今日的意義―」
(教育哲学会編『教育哲学研究』第70号, 1994年所収)
渡邊光雄「学校教育と教育学―教える行為を改めて問う―」
(日本教育学会編『教育学研究』第63巻第3号, 1996年所収)
渡辺満「教師を哲学する―教育愛の哲学」
(小笠原道雄編『教職科学講座1 教育哲学』福村出版, 1991年所収)
和辻夏彦「教師の権威と道徳教育」
(明治図書編『道徳教育』第104号, 明治図書, 1969年所収)
ワーノック, G. J. (坂本百大他訳)『現代イギリスの哲学』勁草書房, 1983年。