

## 研究論文

# 道徳教育の効果をめぐって

小 島 軍 造

### (1)

我国の学校における道徳教育は、賛否両論を伴いながら、ともかく、現に実施されている。その反対論というのも勿論、人間が生きてゆく上において道徳が不必要だなどと主張したり、道徳教育一般を否定したりしようとするのではない。またその賛成論も、直接、昔の修身教育の復活を希っている訳でもない。それら対立論争の焦点は主として、道徳教育の実施の仕方をめぐってのものであるといえよう。すなわち、「道徳なるものは、学校全体の生活の中から、おのずから学びとるようにすべきだ。」という考え方と、「一定の時間を特設して“道徳”を教えなければならない。」という考え方との対立と見られる。このように、「学校全体の生活の中で」と「特設の時間内で」と一応は対立するが、両者とも、そこにおいて「道徳をわからせよう」或は、「互いに道徳を解ってゆこう」としていることは同様である。したがって、この対立は、道徳について“わかる”とか、“わからせる”とかについての考え方の相違ともみられる。

しかし、両者とも夫々尤もな理由をもっているとしても、若しもそれらを絶対視し、何れかの一方でなければならないとするならば、直ちに誤りを生ずることになる。例えば、「学校全体の生活の中で」という主張に立つと仮定して、その生活が特に、道徳に関心をもって構成されたとしても、一步校門を出て一般社会に入れば、学校で養われた態度や考え方はたちまち崩されて了う危険に曝らされる。学校社会を一般社会から孤立させ隔離させることが出来ない以上、このような教育は、「学校社会」だけでは極めて不十分だといわなければならない。したがって、道徳教育は学校をも包

んでいる社会全体の中で、というのが最も徹底した見方だともいえよう。しかし、それではこの問題に関しての学校の役割を何ら特別に考えないことになってしまう。

同じように、「特設の時間内で」という議論を絶対視するのも直ちに誤りに陥ることになる。すなわち、その時間内で“道徳”が教えられても、学校環境がそれに協力しなければ教えられたことが何等それ以上発展しないし、まして、生徒が大部分の時間を過ごさなければならぬより広い社会で、たちまち、紛砕されてしまうかも知れないからである。それ故、特設時間を道徳教育の「孤墾化」しようとする考え方の誤りであることが明かとなる。このような反省は、「学校社会」にしても、「特設時間」にしても、夫々、より広い、より根底的な社会との関係において、考えられるのでなければ、それらの教育の効果は、あまり期待できないことを示している。一体、“もの”を学ぶということは、究局的には「社会において」であろう。しかし、社会という概念は、大きくも小さくも考えられる。地球大の人類社会も、師弟相対する面接の時間も同じく社会である。本来、巨視的にみた「社会」で行われるべき教育が、学校において——そして、ここでは大小さまざまな、「教室」で——小規模に行われているのは、勿論、方法的配慮から出たことではある。したがって、それらの場所には、社会の教育的要求や関心が、いわば、濃縮されていると見ることができる。それ故、道徳のための特設時間も、社会の道徳教育的関心が、そこに、濃縮され集約されている場所とみることによって、その存在理由を認めることもできよう。しかし、それはあくまでも、その特設の時間やクラスを包んでいる社会との密接な関係においてのみ十分なる効果を期待しうるので、決して、その時間だけで事足りると考えたり、その時間が万能だと考えたりすることではない。理科や国語などの教科においては、「学校全体で」とか「特設時間で」とかの問題が起らないのに、道徳教育についてそのような問題が起るのは、“道徳教育”なるものの“教科”としての特異性をすでに物語っている。このことは同時に、「道徳とは何か」について、人々

の意見が相当大幅に異っていることをも示している。すなわち、道徳教育においては、何が教えられ、何が学ばれるかについて、各人の意見が、必ずしも、一致しているとはいえない。したがって、私は、以下において、「道徳教育の効果とは一体、何によって見定められるか」という問題を検討しながら、道徳及び道徳教育の性質について考えて見たいと思う。

(2)

今年の一月三日及び八日附の朝日新聞の声欄に、同年輩の青年の、表面上は相対立する二つの意見がのっている。私はこれらを興味深く読んだ。というのは、二人とも全く戦後に成長し、戦後の教育を受けた人々であり、現に二人とも学生生活をしている人々だからである。すなわち、20才と21才のこの二人の若者は、所謂、学校における道徳教育の空白が指摘され、一般の思想も混乱している頃、小学校生活をおえ、その中学時代は恐らく所謂「道徳教育」が可なりの程度に加味された時代であったろう。しかし、高校においては未だ、所謂「倫理・社会」は実施されていなかった頃である。——「倫理・社会」は1964年度から実施された。——この様な時期に学校生活を卒え、尚現在、大学に学ぶ人が、道徳についてどのように考えているかを知ることは、興味深いことである。

勿論、私は、偶々新聞に現われたこの二人の意見が、同年輩の人々の意見を代表しているなどとは考えないが、しかし、大体の傾向をうかがう一つの窓としての役目は果してくれると思う。先ず、一月三日附の河久保清君(20才)のもの(以下Aと呼ぶ)であるが、「“道義的な国”を作ろう——制度より人間自身の改革を——」という見出しの下に次のように書かれている。

「私たち、青年は、今年こそわが国の道義を正すため立ちあがらなければならないと思う。私はわが国の、今の個人のあり方、国のあり方には、何か重要なものが失われているのではないかといつも感じる。それは本当の教育、つまり道義的基礎が欠けていることであろう。

世間を騒がせている少年犯罪も、おとなの汚職事件も、ただ刑を重くするとか、監視をきびしくするだけでは、なくすることはできない。制度や組織でなく、人間の生きる動機を変えなければならないのだ。つまり人のため世のために生きる精神を養うべきなのである。——後略——」そして、同君はここで、現実社会にある矛盾や悪を数え上げ、これらを正すために、「私たちは、この国に魂を取りもどしたい。」と結んでいる。これに対して、五日後の一月八日に、阿部武丸君（21才）の反対論（以下Bと呼ぶ）があらわれた。それは、「勇気をもって環境正せ——道義的な国を作るために——」という見出しのもとに次のように書かれている。

「三日付声欄の『道義的な国を作ろう』という意見には異議があります。道義を正すことには大賛成なのですが『制度や組織でなく、人間の生きる動機を変えなければだめだ』という考え方には同意できないのです。

私たちは最初から『人のため世の中のために生きる精神』を持合わせていないのでしょうか。確かに、今の世の中には道義に欠ける面がたくさん見られます。だが、それらはなぜ生じるのでしょうか。環境の悪さが人間を非道義的な行為に追いこんでいるのだと思います。——後略——」そして、同君は、環境の悪さ、組織制度の矛盾として、貧困、青春をむしばむ過酷な受験勉強、学歴による差別、都市への人口集中、交通機関の無計画さ、教育の営利事業化、等々を数え上げて、「私たちが非道義的な行為に追い込む貧困、その他の悪い環境を正すことに勇気を持ち『仕方がない』とあきらめる風潮を排して行こうではありませんか。」と結んでいる。

この二つの意見は一見対立しているように見えるが、それは表面上のことにすぎない。何故ならば、Aは「道義的基盤」即ち、「人間の生きる動機」を重視し、「国や世界の将来を考えない自己中心の生き方」を排除して、「人のため世の中のために生きる精神を養う」べきことを主張する。その目的はあくまでも、“社会に現存する悪を取り除くため”であることはいうまでもない。そのために、所謂「生きる動機」を重視するあまり、制度や組織でなく、人間の生きる動機を変えなければならない。」（圈点筆者）と

いう表現となった。若しも、これが、「制度や組織の不備が、社会の悪を助長しているところが多いが、これを是正するには、人間の生きる動機を変えることが先決問題だ」という表現にでもなっていたならば、Bの反論は起らなかったであろう。というのは、Bにおいても、「私たちは最初から『人のため世の中のために生きる精神』を持合せていないでしょうか。」といい、「人間自身は常に道義的に正しく生きようと欲しています」といって、精神の改革は、今更、いう必要のない自明のことという姿勢をとっているからである。

殊に、Aの副見出しが「制度より人間自身の改革を」となっていることなどが、Bの反論の氣勢を益々煽ることとなったのであろう。Bにとっては、Aのゆき方は、空疎な精神主義に墮するものと見えたのかもしれない。空疎な精神主義とは、現実の悪の排除を目指して出発はするが、その具体的解決の困難さに直面して、単なる主観的力み返りに逃げ込んでしまふ態度を意味する。そこにおいては、客観的に妥当な解決方法の代りに、恣意的自己主張がとってかわる。そして、そのような精神主義は、ややもすれば、現実の悪や矛盾に対して積極的に立向かおうとはせず、只管、自他の内心の態度の変容に関心をあつめ、甚しい場合には、現実の矛盾や悪の責任を、自分以外の人々の所謂「人間革命」に対する無関心さに帰し、それらを責めることに自己満足を感じるといふような、単なる自己中心性に転落しているものさえすくなくはない。

Bの主張は、人間は初めから「正しく生きようと欲している」が、「環境の悪さが人間を非道義的な行為に追い込んでいる」のだから、悪い環境を正すのが必要だといふのである。しかし、環境の悪さが人を非道徳的にしていると解っても、人は必ずしも、環境を正すために立上るとは限らない。だからBにおいても、「悪い環境を正すことに<sup>●●●●</sup>勇気を持ち、『仕方がない』とあきらめる風潮を排す」（<sup>●●●●</sup>圈点筆者）べきことを提唱している。このように環境の是正に<sup>●●●●</sup>勇気をもって立向うことを、Aにおいては、「人間の生きる動機を変えて、人のため世の中のために生きる精神を養う」と

いうことばで表現したのであろう。何故ならば、A自身も社会における現実の悪や矛盾に目を閉じている訳ではなく、むしろ、そこから出発したのに違いないからである。

このように見てくると、両者の意見は本質的に相容れないものではない。両者とも、非道徳的な現実を見て、そこから出発している。唯、両者夫々、この現実に対処するための力点の置きどころを異にしている。一方は現実の悪を是正するには、まず、「心構えの確立を」、というのに対して、他方は、「心構えはすでに確立しているから、環境の悪に立向え」という。いわば、一方は火事を消すのには、「まず、身拵えを」といい、他方は、「身拵えは十分だから、すぐ消しにかかれ」というようなものである。事態の道徳的重要性を見ている点は両者とも同様であり、両者とも夫々尤もな理由を持っている。このようなとき、今、両者によって当に為さるべきことは果して何であろうか。火事の比喩でいえば、各々の言分には夫々理由はあるが、その点を、言い争って、黒白をその場できめようとすることを中止して、まず、火を消すことであろう。このことを、道徳上の討論の場合に移すならば、相争う各々が、夫々十分理由があると思われる自らの主張を、一先ず「括弧」に入れて、再び、道徳的事態そのものを見つめることである。問題は、自分の言い分を通すことではなくて、その状況の中に、よい事態をもたらすことである。いいかえれば、「正しい」自分をたてることではなくて、正しい事態をたてることが緊要である。

烈しい意見の対立の場合、何れか一方だけを絶対視しようとするときは、力が自分の主張の正当化のために費されて、事態の緊迫さは背後に押しやられる。このことは、平和のための闘争が、それが真剣であればある程、また熱心であればある程、屢屢熱い戦争にまで発展する危険があることを見てもわかる。正しいことの理由づけの努力が、たちまち「正しい」自分を通用させようとする努力に転換するという、人間の根強い自己中心性に基く悲劇、すなわち「正しい」者同士が互に自らの「正しさ」を主張して相争い、結局は「正しく」ない事態を現出してしまうという人間悲劇を

考えるならば、われわれは、道徳の実践とは実に容易ならない事柄であることを知るのである。したがって、そのような道徳を教えてゆく、あるいは、互に解りあってゆくという仕事の如何に困難であるかは多言を要しない。それだからといって、人間は、人生に対して、何らの定見や原理を持たずに、その日暮しをするのがよいのではない。唯、その強く把持する原理を一応、括弧にいれる用意が道徳を成立させるためには必要だと思ふのである。括弧に入れるとは、それらを仮説化することである。このことは、人間の有限性の徹底的承認を条件としてのみ可能であり、また、必要である。それは、人間を徹底的に相対化することであり、有限的、相対的なものを絶対視しないということである。道徳教育の方向は、このようなところに定められなければならない。それは、同時に、道徳教育の効果を如何なるところに、見出すべきかの問題に多くの示唆を与えるものと思ふ。

(3)

一般に、教育の効果とは如何なるものであろうか。教育は「百年の大計」といわれるように、その効果が、直ちに判明するものではない。だから、目先の結果に一喜一憂することなく、自ら正しとするところを堅持して、まさに、「知己を千載にまつ」べきだ、という意見も成立つと共に、また一方に「戦後の教育は失敗だった。」というような大胆な主張をする人もある。とにかく、教育は極めて複雑な社会事象の一つであって、その効果なるものも、どの時点で、どの観点から測ってよいかが明瞭ではない。だからといって、各人の勤や好みに従って、勝手に評価してよいものでもない。所謂、教職課程に属するさまざまな教科は、教育の効果を高めようというねらいをもつものである。そして、こうした課程の必要性を痛感してそれを意識的にとりあげ、制度化してきた戦後の教育界が道徳教育の効果について深い関心を寄せていることは、また、当然のことといわなければならない。

ところが、さきにも一寸ふれたように、我国戦後の教育、特に道徳教育

の効果については、悲観的見方をする人が可なり多いようである。その最も甚しいものになると、現代の非行青少年の増加は、あげて戦後の教育の責任であると断じかねない。しかし、この態度にも大別して二通りあるようである。その一つは、「戦後初期のものはよかったが、その後、反動勢力によって、それが、ゆがめられたからいけないのだ」という立場と、他の一つは、「戦後の教育の全部、——それは主として、アメリカ教育使節団の勧告をうのみした——がいけない。」と考え、そこにおいては、民族の歴史は否定され、結局、人間不在の教育になり終った。その後になされた小手先の修整では、到底、回復不可能な重大な失敗を犯してしまったという見方である。このように、教育の効果についての論議は極めて盛んであるが、よく考えて見るとそこに色々納得のゆかないものを発見する。例えば、青少年の非行化について、その原因を戦後教育に見出すというゆき方であるが、その責を戦後社会に帰するのならとにかく、教育に帰するのは、教育を余りにも、scape goat とすることではなからうか。その場合、戦前に学校生活を終った大人達の、極めて悪質な非行の数々を、そしてそれらが青少年達に大きな影響を与えているという事実を忘れている。尚また、その所謂、「悪い」教育制度を選び、それを実施してきたのも、戦前に成長した大人達であることも忘れられている。と同時に、われわれは、往々にして、戦後に成長した青少年の長所を虚心に認めるということを忘れている。私共は、時々、彼等の言動のうち、目をみはるような、「立派さ」を見出すことがある。友人仲間の友情のうつくしさ、悪口をいい合ったり、ものごとを皮肉に見たりしない素直さなどの美点を数えあげることにも出来よう。さきに論じた、二人の青年の意見なども道徳に関する深い関心を示したものとして、高く評価すべきではなからうか。戦後に成長した青年達は、勿論、欠点もすくなくはないが——これは大人には一層多いかも知れない——公平に見て、素直に、ひねくれずに、正直に、すくすくと成長しているといえるのではなからうか。

このように見てくると、戦前の教育にも、よい面とわるい面とがあった



ように、戦後の教育にも、プラスの面とマイナスの面とがあるという、至極平凡な結論になりそうである。ここに矢張、よい教育、わるい教育というものが考えられ、教育の効果についての検討が必要にならざるを得ない。しかし、ここで注意すべきことは、教育も結局、人間が営む事柄である。したがって、絶対的によい教育、絶対的にわるい教育というものは、何かのためにする宣伝文以外には、ありえないということである。この意味において、各教科の教育のよし、あし、その教授の成功、不成功を論ずる場合には、それぞれの教科の立場に立たなければならない。ある理科の授業が、よかったが、わるかったかは、その教科が要求している標識をあてはめることによって、評価される。したがって、その授業の成功、不成功は、原則として、簡単に吟味することができる。ところが、道徳教育の場合は事情は全く異なる。道徳教育が教科として立っている立場とは果して何であろうか。その授業の成功・不成功を測る尺度とは何であろうか。このような点について、シェフラーの哲学—— Israel Scheffler, *The Language of Education*<sup>(1)</sup> による——はわれわれに、多くの示唆を投げかけてくれる。それ故私は、次に主として、彼の考え方を拠り所として、しばらく、この問題を考えてゆきたい。

(4)

シェフラーは所謂、形而上学的な思弁を事とする哲学者ではなく、むしろ、それに反対する立場にたつ者である。彼は、「教える」「学ぶ」というような概念を、日常われわれが使用している「言葉づかい」、又は、「言い廻し」を分析することによって、そこに扱われている概念を明確にしてゆこうとする態度をとっている。強いて学派的分類を試みるならば、分析哲学派のうちの、日常言語学派に属するといえるのではなからうか。すなわち、日常の言語的表現が、何を真にいい現わそうとしているかをつきとめることによって、事柄の意味を把握してゆく手際は、極めて、あざやかなものがある。所謂、アプリアリな概念から出発するのではなく、われわれ

が実際につかっている「言い廻し」の分析から出発する点は、広い意味で、英国的経験論の系統に属するものといえよう。したがって、シェフラーの哲学の大切な点は、その結論の中にあるというよりはその言語分析の過程の中にあるといわなければならない。道徳教育の効果判定についての彼の考え方を知らるためにも、彼の言語分析の過程を詳細に辿ることが、望ましいことはいうまでもない。したがって、今私が、彼のもたらした結論的部分に焦点を合せて彼を見ようとしていることは、彼の哲学に対して妥当な態度といえないかもしれないが、紙面と時間との制約もあるので、結局、彼のいわんとするところの結論的部分に重点をおいて検討してゆく外ない。

「教える」という“活動”は、相手のある仕事である。すなわち、それは、誰かに、「何かを」、あるいは、「何々するように」、あるいは、「どのよう<sup>に</sup>にするように」、教えるのである。シェフラーは、このことを、次のような三つの図式で現わしている。X teaches Y that,……, X teaches Y to,……, X teaches Y how to,……, の三つである。このように、「教える」という活動には、相手 (Y) と意図 (目的, 目標——“何を” “…をする”, “どのようにする”) とがなければならない。しかし、相手と意図だけあっても、「教える」という仕事は完成したとはいわれない。それには、「教えた」(過去形) ということばづかいを考えて見ればわかる。たとえば、「甲が乙に水泳を教えた」という文章は、一体、何をいおうとしているのであろうか。それは単に、「甲が乙に一定の期間、水泳を教えた」という事実を述べている文章ではない。すなわち、「…を教えた」という文章は、乙が泳げるようになったか否かを不問に附しては成立しない文章である。すなわち、「教えた」という命題は、相手が「習った」(学習した) ということを欠いては成立たない命題である。

水泳を教えるということは、勿論、相手が泳げるようになることを意図している。だから教育は意図的な活動である。しかし、意図があるから、必ず、それが成就するとは限らない。それ故、「教える」ということば(この場合、動詞)については、その意図的使用と成就使用とが考えられる。

「教える」ということは、学習を成立させるための努力に外ならないのだから、教育の成就（成功）がいわれるためには、一方、学習の成立が不可欠の条件として要求されることはいうまでもない。このように、学ぶ者があって、始めて、教えるということが成立つ。そこで、シェフラーは、「教える」という動詞を、さまざまな他の動詞の使い方と比較し乍ら、次のような二、三の重要な結論を見いだしてゆく。すなわち、「教える」ということは、普通、一定の時を限って（時限）行われる目的意識的行動であるが、きまった動作によって特徴づけられるような活動ではない。頂度、幾何の問題を解く場合、その人の活動が一定の身体的運動（動作）に結びつけて考えられないと同様である。逆にいえば、幾何を、ある特定の動作を教えることによっては、教えられないということである。したがって、有効な教え方というものが、外面的動作に対する指示によって示されるものでないことが解る。射撃のような、身構え（外面的動作）に左右されることの大きい活動にしても、外面的動作の指導には自ら限度があって、それだけで万全を期することは不可能である。すなわち、外面的動作の面から、一つの教授を成功に導く指針（規則 rule）を示すことは極めて、困難である。それらがある程度、考えられるにしても、それは、教育を成功に導くための単なる参考程度のもので、それに従えば必ず成功するという指針（彼のいう *exhaustive rules* 委曲をつくした万全の策）を示すことは不可能である。

教育者は、勿論、自らの教授が成功することを希っている。しかし、「何かを試みるということは、それが常に成功するということではない。成功するかどうかは、その人の意図を超えた要素に依存するのである。（それには）<sup>(2)</sup>「全宇宙の協力がなければならぬ」ここで私は、旧約聖書の次のような言葉は、よくこの間の事情を極めて適切に、いい表わしているものと思う。

人は心に自分の道を考え計る。しかし、その歩みを導く者は主である。

（箴言、16：9）人はくじをひく。しかし、事を定めるのは全く主のことである。（同上、16：33）

試みるということは、失敗を堵するということである。このように、「教える」ということは、たしかに、人間活動であるが、一々の動作の末まで規定出来るというたぐいの活動ではない。ここに、教育が芸術（art）に比せられる所以がある。芸事をも含む広い意味での芸（術）においては、その究局のコツは、いわば、教えごとにならないことかも知れない。そこにおいては、事が成就するのは、一つの神秘かも知れない。しかし、近代の科学は、こうした神秘の世界に一步一步肉迫してきた。そして、所謂、門外不出の秘伝や秘密を一般的な言葉で一般人の理解にまでもたらすことに努めた。教育の世界においてもこの傾向は例外ではない。草根木皮の知識や秘事口伝の中にも、役に立つことがあるように、教育的常識の中にも、教育の神秘を物語っているものもあるが、ただ、「それらの知識は、互に孤立していて」他の知識との関係において説明されてはいない。そこには、ある知識体系のうちにおいて、それが果す役割についての指示がなされていない。ところが、科学はそれを一般的理解にまでもたらす。すなわち、科学においては、「何故？」という問いに答えながら、それら個別的な知識は、一般的原則の下に排列され、秩序立てられて、一般的財産（知識）となる。このようにして、「教える」ということについての科学は日々に進歩しつつある。それに伴って教職の専門化は益々進行しつつある。このように、教育に関する学問的研究は、教育実践に有効適切な指針を提供しようとしている。そして、そこにおいては、従来どおりの「腰だめ」や、「勘」をすべて意味なしとして棄て去るのではないが、それらを出来るだけ、一般的理論的了解の地平にまでもたらし、各人各様の実践の間に、連絡と関係とを樹立しようとしている。このような趨勢の中にあっても、道徳教育の科学の樹立は、未だ程遠しといわなければならない。それは、とりもなおさず、「事実」の教授と、「価値」の教授との相違を示すものである。シェフラーはこの点を次のように分析してゆく。

以上のように、教える、ことには、学ぶ、ということが対応する。だから、ある教育が成功したか否かは、その学ぶ者の側において期待通りに学習が成立しているか否かを吟味して見なければならぬ。一体、「あることを学んだ」ということは何を意味するのであろうか。シェフラーの分析によれば、「甲が乙に……を教える」という型の文章において、……の部分のみたす文章の種類は大別して二つである。すなわち、一は事実を陳べている文章（事実命題）であり、他は規範を陳べている文章（規範命題）である。彼は前者の例として、「コロンブスがアメリカを発見した」をあげ、後者の例として、「負債は返却すべきだ」又は「正直は最良の政策だ」という二つの範例を上げている。そして、事実命題がブランクの部分に埋められている場合、すなわち、「甲は乙に、“コロンブスがアメリカを発見した”ことを教えた」という場合、その教授が成功したか否かは、乙が“コロンブスがアメリカを発見した”ことを学んだか否かに依存する訳である。それを調べるのは原則として極めて簡単である。乙の記憶をたしかめ、乙がその事実を彼自身のその後の推理において利用しているかどうかをテストすればいい訳で、そのテストは、事柄として本来、さほど、むずかしいものではない。ところが、何らかの規範命題がブランクの部分に満たしている場合、たとえば、「甲は乙に“負債は返却すべきこと”を教えた」となると事柄は簡単ではなくなる。すなわち、「乙は負債は返却すべきことを学んだ」ということから、人は何を要求し、何を期待しているかという点について、必ずしも意見の一致を見てはいないからである。

すなわち、ここには二つの解釈の仕方の相違がある。積極的解釈（行動的に解釈する、*active interpretation*）と非積極的解釈、非行動的に解釈する（*non-active interpretation*）の二つである。前者は、その規範命題でいわれている行動の型を身につけること、（この場合、実際に負債を返却すること）だし、後者は、規範を身につけること（規範どうりに実行すること）は、学習の不可欠の部分とはならないと解するのである。すなわち、以上のような二様の解釈が成り立つことによって、道徳教育の成功

・失敗という概念は曖昧性につきまといわれているといえる。勿論、道徳教育という以上、そのねらいは被教育者において、望ましい行為がなされることにある。そこで人は、そのような行為（或は“徳”）に導かないような教育は、道徳教育としては失敗である、と直ちに断定しやすい。しかし、たとえ、道徳教育の成否について **active interpretation** を行う人だからといって、教えたことが、悉く実行されるとは考えてはいない。ただここでは、教えたに介らず、教えられた方（乙）でその通りに行わなかったとしたら、それは、教育そのものの失敗であるとするのである。これが、**active interpretation** である。これに対して、**non-active interpretation** においては、この同じ **case** を、乙の意志の失敗であって、教育の失敗ではないと見るのである。両者とも、見ている実際の **case** は同一である。（例えば、甲が乙に「負債は返却すべきこと」を教えたが、負債は返されないという場合）。唯、その解釈が異なる。両者とも、「道徳的原理の知的了解とそれを知的に公言するということと、行動におけるその原理の拒否とが両立しうることを認めている<sup>(3)</sup>」のである。唯、一方は、それは教育の失敗であると見、他方は、それを、被教育者の意志の失敗であると解釈して、教育の失敗だとは見ない。

唯、後者すなわち、**non-active** に解釈するときは、道徳教育の成否は、何によって吟味するかといえ、そのテストは **verbal** なものにならざるを得ない。ある原理が知的に理解されているかどうかでテストする以外に方法がない。そのかぎりにおいて、何らかの規範の教授の成否が、何らかの事実の教授の成否と、同じ仕方で測られることになる。すなわち、そこでは、規範命題がよく記憶されているか、その表現の文句がいわば「頭」で、理解されているかどうか、テストの主眼点となる。したがって、そこでは、所謂、「論語よみの論語知らず」でも、いい点をとることが出来るということにもなる。「規範を教える。」とか、「規範を学ぶ。」とかの事柄は、このように解釈されてよいものであろうか。道徳教育とは、果して、所謂、口舌の徒の出現を期待しているものであろうか。若しそうでないと

したならば、規範の教授及び学習をいい表わしている命題を単に、non-active に解釈するのは誤りであるといわなければならない。ここでわれわれは、「誰でも知って、悪を選ぶ者はなく、知って、善を拒むものはない」というソクラテス的命題に至りつくのであり、「果して徳は教えることができるか？」という極めて古くて新しい問題に出会うのである。<sup>(4)</sup>すなわち、これは、一般に、道德的知識の問題である。善の知、又は、道德的価値認識といわれる「知識」は果して如何なるものであろうか。それは、事実の知や美的価値の把握のように、単に認知や諦観的洞察、または、観賞に止まるものであろうか、あるいは、人を行動にまで馳りたてるものであろうか。若しも、問題が以上のような形で提出されるならば、私は、「然り」そして、「否」と答えざるを得ない。何故ならば、我々は、誰かが行った行為の道德的な「立派さ」を、自分が同じようなことをやるやらないは別として、只管、感嘆していることも出来るからである。

しかし、ここで当面問題となっているのは、規範の知についてである。規範という以上、行為の規範である。それ故、行為にまで発展する傾向を示さない規範の単なる伝達——規範の教育——は、教育の効果の点から見れば一応、失敗という外ないように見える。このように、道德教育の成否を見定めるには、その結果、生徒側に有徳な行為が生れたかどうかをたしかめることが必要となる。すなわち、「甲が乙に“負債は返却すべきこと”を教えた」という命題の真否——同時にそれは教育の成否だが——をたしかめるには、これを active に解釈すべきことが一応適当らしく見える。しかし、果して、そのように考えることによって問題は片付いているであろうか。「負債は返すべきだ」ということが教えられて、負債はげんに返されたのだから、その教育は成功したのではないかというかもしれない。だが「如何なる動機で？」と問いただしてゆくとき、われわれは、問題の簡単でないことを発見する。「返さないと叱られるから」、「世間体がわるいから」、「このつぎに借金ができないから」、「そのような仕来り、慣習だから」というように、いろいろの答えが出てくる。しかし、このうちのどれ

も、「借金<sup>・</sup>は返<sup>・</sup>す<sup>・</sup>べ<sup>・</sup>き<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と」の教<sup>・</sup>え<sup>・</sup>に<sup>・</sup>対<sup>・</sup>す<sup>・</sup>る<sup>・</sup>答<sup>・</sup>と<sup>・</sup>し<sup>・</sup>て<sup>・</sup>は、妥<sup>・</sup>当<sup>・</sup>と<sup>・</sup>は<sup>・</sup>い<sup>・</sup>わ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い。こ<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>で<sup>・</sup>は、「何<sup>・</sup>々<sup>・</sup>す<sup>・</sup>べ<sup>・</sup>き<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と」が純<sup>・</sup>粋<sup>・</sup>に、端<sup>・</sup>的<sup>・</sup>に、体<sup>・</sup>得<sup>・</sup>さ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>が要<sup>・</sup>求<sup>・</sup>さ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る。そ<sup>・</sup>の<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>に<sup>・</sup>対<sup>・</sup>す<sup>・</sup>る「確<sup>・</sup>信<sup>・</sup>」が生<sup>・</sup>ず<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>が、期<sup>・</sup>待<sup>・</sup>さ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る。い<sup>・</sup>わ<sup>・</sup>ば、あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>規<sup>・</sup>範<sup>・</sup>が信<sup>・</sup>念<sup>・</sup>的<sup>・</sup>に把<sup>・</sup>持<sup>・</sup>さ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>が、望<sup>・</sup>ま<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る<sup>・</sup>の<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る。そ<sup>・</sup>う<sup>・</sup>で<sup>・</sup>な<sup>・</sup>け<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>ば、「あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>規<sup>・</sup>範<sup>・</sup>を<sup>・</sup>学<sup>・</sup>ん<sup>・</sup>だ」とは<sup>・</sup>い<sup>・</sup>え<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い。

こ<sup>・</sup>の<sup>・</sup>よ<sup>・</sup>う<sup>・</sup>に、あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>の<sup>・</sup>成<sup>・</sup>否<sup>・</sup>を<sup>・</sup>見<sup>・</sup>定<sup>・</sup>め<sup>・</sup>る<sup>・</sup>に<sup>・</sup>は、被<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>者<sup>・</sup>の<sup>・</sup>内<sup>・</sup>面<sup>・</sup>の<sup>・</sup>動<sup>・</sup>機<sup>・</sup>に<sup>・</sup>ま<sup>・</sup>で<sup>・</sup>立<sup>・</sup>入<sup>・</sup>っ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>ゆ<sup>・</sup>か<sup>・</sup>な<sup>・</sup>け<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>ば<sup>・</sup>な<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い。外<sup>・</sup>面<sup>・</sup>に<sup>・</sup>現<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>た<sup>・</sup>行<sup>・</sup>為<sup>・</sup>だ<sup>・</sup>け<sup>・</sup>を<sup>・</sup>見<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>て<sup>・</sup>は、そ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>を<sup>・</sup>真<sup>・</sup>に<sup>・</sup>基<sup>・</sup>礎<sup>・</sup>づ<sup>・</sup>け<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る<sup>・</sup>内<sup>・</sup>部<sup>・</sup>の<sup>・</sup>理<sup>・</sup>由<sup>・</sup>を<sup>・</sup>見<sup>・</sup>落<sup>・</sup>し<sup>・</sup>て<sup>・</sup>し<sup>・</sup>ま<sup>・</sup>う。若<sup>・</sup>し<sup>・</sup>も、上<sup>・</sup>述<sup>・</sup>の<sup>・</sup>所<sup>・</sup>謂<sup>・</sup>、積<sup>・</sup>極<sup>・</sup>的<sup>・</sup>解<sup>・</sup>釈<sup>・</sup>が、規<sup>・</sup>範<sup>・</sup>に<sup>・</sup>合<sup>・</sup>う<sup>・</sup>行<sup>・</sup>為<sup>・</sup>さ<sup>・</sup>え<sup>・</sup>出<sup>・</sup>現<sup>・</sup>す<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>ば、教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>の<sup>・</sup>成<sup>・</sup>功<sup>・</sup>と<sup>・</sup>見<sup>・</sup>な<sup>・</sup>す<sup>・</sup>な<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>ば、事<sup>・</sup>柄<sup>・</sup>を<sup>・</sup>極<sup>・</sup>め<sup>・</sup>て<sup>・</sup>単<sup>・</sup>純<sup>・</sup>に<sup>・</sup>見<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る<sup>・</sup>と<sup>・</sup>い<sup>・</sup>わ<sup>・</sup>な<sup>・</sup>け<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>ば<sup>・</sup>な<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い。若<sup>・</sup>し<sup>・</sup>も、積<sup>・</sup>極<sup>・</sup>的<sup>・</sup>解<sup>・</sup>釈<sup>・</sup>が<sup>・</sup>そ<sup>・</sup>の<sup>・</sup>よ<sup>・</sup>う<sup>・</sup>な<sup>・</sup>誤<sup>・</sup>り<sup>・</sup>を<sup>・</sup>犯<sup>・</sup>か<sup>・</sup>す<sup>・</sup>な<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>ば、む<sup>・</sup>し<sup>・</sup>ろ、事<sup>・</sup>柄<sup>・</sup>を<sup>・</sup>非<sup>・</sup>積<sup>・</sup>極<sup>・</sup>的<sup>・</sup>に<sup>・</sup>解<sup>・</sup>釈<sup>・</sup>す<sup>・</sup>る<sup>・</sup>方<sup>・</sup>が<sup>・</sup>適<sup>・</sup>当<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>と<sup>・</sup>も<sup>・</sup>い<sup>・</sup>え<sup>・</sup>よ<sup>・</sup>う。す<sup>・</sup>な<sup>・</sup>わ<sup>・</sup>ち、規<sup>・</sup>範<sup>・</sup>は<sup>・</sup>教<sup>・</sup>え<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>た<sup>・</sup>の<sup>・</sup>だ<sup>・</sup>が、そ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>に<sup>・</sup>合<sup>・</sup>う<sup>・</sup>行<sup>・</sup>為<sup>・</sup>が<sup>・</sup>結<sup>・</sup>果<sup>・</sup>し<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い<sup>・</sup>場<sup>・</sup>合<sup>・</sup>、そ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>を<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>の<sup>・</sup>失<sup>・</sup>敗<sup>・</sup>と<sup>・</sup>見<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い<sup>・</sup>の<sup>・</sup>で、被<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>者<sup>・</sup>側<sup>・</sup>の<sup>・</sup>意<sup>・</sup>志<sup>・</sup>の<sup>・</sup>失<sup>・</sup>敗<sup>・</sup>と<sup>・</sup>み<sup>・</sup>る<sup>・</sup>の<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る。し<sup>・</sup>か<sup>・</sup>し、道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>の<sup>・</sup>本<sup>・</sup>来<sup>・</sup>の<sup>・</sup>ね<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>い<sup>・</sup>が、望<sup>・</sup>ま<sup>・</sup>し<sup>・</sup>い<sup>・</sup>行<sup>・</sup>為<sup>・</sup>の<sup>・</sup>出<sup>・</sup>現<sup>・</sup>に<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>と<sup>・</sup>し<sup>・</sup>た<sup>・</sup>ら、矢<sup>・</sup>張<sup>・</sup>、道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>と<sup>・</sup>は、被<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>者<sup>・</sup>の<sup>・</sup>意<sup>・</sup>志<sup>・</sup>に<sup>・</sup>影<sup>・</sup>響<sup>・</sup>を<sup>・</sup>与<sup>・</sup>え<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>を<sup>・</sup>意<sup>・</sup>図<sup>・</sup>す<sup>・</sup>べ<sup>・</sup>き<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>ろ<sup>・</sup>う。こ<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>に、わ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>わ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>は、本<sup>・</sup>来<sup>・</sup>、自<sup>・</sup>発<sup>・</sup>的<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>り<sup>・</sup>自<sup>・</sup>由<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>べ<sup>・</sup>き<sup>・</sup>人<sup>・</sup>間<sup>・</sup>の<sup>・</sup>意<sup>・</sup>志<sup>・</sup>に<sup>・</sup>影<sup>・</sup>響<sup>・</sup>を<sup>・</sup>与<sup>・</sup>え<sup>・</sup>る<sup>・</sup>と<sup>・</sup>い<sup>・</sup>う<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>は、一<sup>・</sup>体<sup>・</sup>、如<sup>・</sup>何<sup>・</sup>な<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>ろ<sup>・</sup>う<sup>・</sup>か。と<sup>・</sup>い<sup>・</sup>う<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と、こ<sup>・</sup>の<sup>・</sup>意<sup>・</sup>味<sup>・</sup>で、道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>教<sup>・</sup>育<sup>・</sup>の<sup>・</sup>課<sup>・</sup>題<sup>・</sup>は<sup>・</sup>極<sup>・</sup>め<sup>・</sup>て<sup>・</sup>複<sup>・</sup>雑<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>り、そ<sup>・</sup>の<sup>・</sup>仕<sup>・</sup>事<sup>・</sup>は<sup>・</sup>極<sup>・</sup>め<sup>・</sup>て<sup>・</sup>困<sup>・</sup>難<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>を<sup>・</sup>知<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>な<sup>・</sup>け<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>ば<sup>・</sup>な<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い。

ま<sup>・</sup>ず<sup>・</sup>第<sup>・</sup>一<sup>・</sup>に<sup>・</sup>気<sup>・</sup>付<sup>・</sup>く<sup>・</sup>の<sup>・</sup>は、カ<sup>・</sup>ン<sup>・</sup>ト<sup>・</sup>倫<sup>・</sup>理<sup>・</sup>学<sup>・</sup>に<sup>・</sup>お<sup>・</sup>け<sup>・</sup>る<sup>・</sup>道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>的<sup>・</sup>意<sup>・</sup>志<sup>・</sup>決<sup>・</sup>定<sup>・</sup>の<sup>・</sup>場<sup>・</sup>合<sup>・</sup>の<sup>・</sup>適<sup>・</sup>法<sup>・</sup>性<sup>・</sup> (Legalität) と道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>性<sup>・</sup> (Moralität) の<sup>・</sup>問<sup>・</sup>題<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る。す<sup>・</sup>な<sup>・</sup>わ<sup>・</sup>ち、カ<sup>・</sup>ン<sup>・</sup>ト<sup>・</sup>の<sup>・</sup>所<sup>・</sup>謂<sup>・</sup>、客<sup>・</sup>観<sup>・</sup>的<sup>・</sup>理<sup>・</sup>性<sup>・</sup>法<sup>・</sup>則<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>法<sup>・</sup>則<sup>・</sup>に<sup>・</sup>表<sup>・</sup>面<sup>・</sup>上<sup>・</sup> (外<sup>・</sup>面<sup>・</sup>上) 適<sup>・</sup>っ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る<sup>・</sup>行<sup>・</sup>為<sup>・</sup>に<sup>・</sup>は<sup>・</sup>適<sup>・</sup>法<sup>・</sup>性<sup>・</sup>は<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>が、未<sup>・</sup>だ<sup>・</sup>道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>性<sup>・</sup>が<sup>・</sup>成<sup>・</sup>立<sup>・</sup>し<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る<sup>・</sup>と<sup>・</sup>は<sup>・</sup>い<sup>・</sup>え<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い。道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>性<sup>・</sup>と<sup>・</sup>は、道<sup>・</sup>徳<sup>・</sup>法<sup>・</sup>則<sup>・</sup>に<sup>・</sup>対<sup>・</sup>す<sup>・</sup>る<sup>・</sup>純<sup>・</sup>粋<sup>・</sup>な——経<sup>・</sup>験<sup>・</sup>的<sup>・</sup>要<sup>・</sup>素<sup>・</sup>を<sup>・</sup>交<sup>・</sup>え<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い——尊<sup>・</sup>敬<sup>・</sup>の<sup>・</sup>情<sup>・</sup>に<sup>・</sup>よ<sup>・</sup>っ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>動<sup>・</sup>機<sup>・</sup>づ<sup>・</sup>け<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>た<sup>・</sup>行<sup>・</sup>為<sup>・</sup>が<sup>・</sup>担<sup>・</sup>う<sup>・</sup>性<sup>・</sup>質<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>は<sup>・</sup>周<sup>・</sup>知<sup>・</sup>の<sup>・</sup>と<sup>・</sup>う<sup>・</sup>り<sup>・</sup>で<sup>・</sup>あ<sup>・</sup>る。そ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>に<sup>・</sup>は<sup>・</sup>何<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>他<sup>・</sup>か<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>の<sup>・</sup>強<sup>・</sup>制<sup>・</sup>に<sup>・</sup>よ<sup>・</sup>ら<sup>・</sup>な<sup>・</sup>い、自<sup>・</sup>発<sup>・</sup>性<sup>・</sup>、自<sup>・</sup>律<sup>・</sup>性<sup>・</sup>が<sup>・</sup>期<sup>・</sup>待<sup>・</sup>さ<sup>・</sup>れ<sup>・</sup>て<sup>・</sup>い<sup>・</sup>る。「規<sup>・</sup>範<sup>・</sup>を<sup>・</sup>身<sup>・</sup>に<sup>・</sup>つ<sup>・</sup>け<sup>・</sup>る」と<sup>・</sup>い<sup>・</sup>う<sup>・</sup>こ<sup>・</sup>と<sup>・</sup>も、こ<sup>・</sup>う<sup>・</sup>し<sup>・</sup>た、自<sup>・</sup>発<sup>・</sup>性<sup>・</sup>に<sup>・</sup>立<sup>・</sup>っ<sup>・</sup>た<sup>・</sup>出



来事である。したがって、道徳教育とは、自分で着物のぬぎぎが出来ない1,2才の小児に、着物を着せてやるというようなことではなく、着物は前に置いてやるが、それを着る、着ないは、あくまでも、子供の自発性にまかせるというやり方に類する。教師は勿論、その着物を子供が着たい、と思う心をおこすことを望んでいる。しかし、強制はしない。「規範を身につける」という事柄もこれと同様である。シェフラーが、道徳教育のねらいを、次の二点に置いているのは、この点から見て、適切であると思う。すなわち、被教育者側において、

1. 規範を身につけること。
2. 客観的な公平な仕方で、その規範を反省的に支持すること。

この二点が実現したとき、その教育は成功したといってよいだろう。

Archambault, Reginald D. は、シェフラーの研究に基づき、しかも、それを敷衍するような論文「道徳教育成否の標識<sup>(5)</sup>」を書いているが、以上の点に連関して、ある行為を道徳的と呼ぶことのできる条件を、次のように、四つあげている。

1. ある規範への信念（をもっていること。）
2. その規範を理由づけることが、（しようと思えば、いつでも、）出来ること。
3. その規範に関して公平無私な判断を下せること。
4. その規範にしたがって、行動することのできる傾向と能力をもっていること。<sup>(6)</sup>

(6)

これらの点を検討するならば、道徳教育において、どのようなところに重点がおかれなければならないかが明かとなる。シェフラーの次のような分析も、その点をハッキリさせるために大いに役立つものと思う。すなわち、ここでは、「……するように教える (teaching to)」という形と、「どのように……するかを教える (teaching how to……)」という形とを比

較しながら分析はすすめられる。例えば、……の部分で、「泳ぐ」という動詞で満した場合、泳ぐことを教えることは、如何にして泳ぐかを教えることに外ならないので、双方の形を入れ替えても差支えないが、もし……の部分で、規範をいい表わしている動詞で満した場合、趣は極めて変わってくる。例えば、「甲が乙に、その負債を支払うよう教える」ということは、「甲が乙に、その負債を、どのように支払うかを教える」ことではない。すなわち、この場合、小切手帖の使い方とか、為替の組み方とか教わったところで乙は負債を支払わないかも知れない。「……するように教える」ということは、この場合、負債は支払うべきものである。という「原理」を教える、ことであって、決して、負債の支払い方法を教えることではない。「……するように教える」という言い方は、規範又は規範を身につけることに関係しているのであって、「如何に……するかを教える」という言い方のように、熟練や技能又はそれらを身につけることに関係してはいないのである。

これらの連関においていわれた次のようなシェフラーの言葉は、道徳教育、殊に、民主主義を教えるという仕事の核心をついたものとして傾聴に値するものといえよう。すなわち、「われわれは、“公民科”は何か一連の熟練に関する学科のように考えがちだが、実際は、生徒に単に、いかにしてよき市民となるかを教えるだけでなく、ここでの教育目的は、端的に、よき市民たることを教えることにある。唯単に、どのように投票するかでなく、投票すべきことを教えるのである。われわれは、生徒達が、民主的習慣、規範、性向を身につけるようにと、只管、配慮するとき、始めて、『民主的生活に必要な諸々の熟練』の伝授を問題にしだすのである。<sup>(7)</sup>」

このように考えてくると、道徳教育において重要なのは、単に規範に合った行為そのものではなくて、むしろ、その規範の要求している行為の理由をよく理解することである。所謂、訳も解らずに、ただ、言いつけられたとうりにするのは、道徳的行為ではない。それ故、「甲が乙に……を教えた」という文章で、……の部分で規範命題で満した場合のその教育の

成否——同時にそれはこの命題の真否なのだが——を知るのに、それを単に積極的に解釈 (active interpretation) すればよいとはいわれない。いいかえれば、「負債は返却すべきだ」ということを教えた」という文章において、その教育が成功したか否かを、単に負債が返されるという事実が発生するかどうかによって、断定するのは誤りであるということである。負債は返されたという事実を見て、直ちに、その教育が成功したとはいえない。返した人が自分の行為の意味を理解して返したとは限らないからである。ここでは、行為者が、どのような動機から行為したかが問題となる。

このことは、「べき」を教える文章 (teaching that..., …の部分で規範命題が満しているもの) と、端的に行為の型 (pattern) を教える文章 (teaching to) とを比較することによって一層明かとなる。すなわち、「べき」を教える文章は、本来、「べき」ことは、その場限りの、その時だけ実行すればすむというような行為を指示しているのではなく、類似の状況においては、いつも、しなければならないことを示している。すなわち、そこには一般性への要求が含まれている。これに対して、「…することを教える」‘teaching to’の文章は、端的に行為そのものを要求している。所謂、それらの行為の中には“べき行為”を含みうるが、必ずそうだとはいえない。それ故、シェフラーが分析するように、「乙に正直たるべきことを教える」という文章は、「乙に正直たることを教える」という文章を含むことが出来るが、逆に「乙に正直たることを教える」文章は、「乙に正直たるべきことを教える」という文章を含むことは出来ない。したがって、「乙が正直たるべきことを学んだということなしに、乙に正直たることを教えることが出来るか」と問われるならば、「出来る」と答えなければならない。「正直たるべきである」という一般原理を知らなくとも (学ばなくても) ある場合、正直な行動をとることは出来るからである。しかし、このような場合のその行為者は「人間は正直であるべきだ」という原理に対して確信を抱いている訳ではない。原理に対しては全くの無関心でも、正直な振舞いはとれる。「正直たることを学ぶ」という文章は、規範

の要求する行動の型としての正直という振舞をするかどうかを要求しているのであって、その人が、確信からそのように振舞うか否かまで、要求していないのである。

このように、「乙に正直たるべきことを教える」ということは、単に「乙に正直たることを教える」ことではない。いいかえれば、それは、乙にその信念から正直たるように仕向けることでなければならぬ。シェフラーのあげている以下のような例はこのことをよく示している<sup>(8)</sup>。すなわち、ここに三人の人が正直たることを学んだとする。第一の人は、恵まれた境遇に育ち、不正直に振舞わなければならないような破目にも出会わなかったので、深い反省もなく正直であるような人。第二の人は、正直は職業上の成功に役立つからとか、不正直は何となく気持ちがわるいから、などの理由で正直であるというタイプの人。第三の人は、人間は正直であるべきだということを確信しているから正直なのだというような人。このうち、始めの二人は、正直という規範に合った生活をするかも知れないが、それを道徳的な行為と呼ぶことは出来ない。道徳的な行為が道徳教育の目標であるならば、われわれは、規範が要求しているような行為を実際、身につけさせるだけではなく、この規範を「客観的」な「公平」な仕方で、反省的に支持するように仕向けることでなければならない。

このように、この教育の本当のねらいは、規範の要求する行為の出現であるとしても、その行為が、どのような理解の下に、なされているかという点になければならない。その十分な理由が会得されていないならば、いくら規範に合った実践がなされていても、その教育は失敗だったといわざるを得ない。すなわち、この場合、最も重要なことは、規範についての理由づけが行為者自らの内心からなされるということである。そこには、規範に対する確信、乃至、それへの献身傾倒 (commitment) が期待されている。この意味において知と行とを対立概念と考える習慣は、道徳的な行為の分析において、極めて曖昧な結論しか結果しないものといえよう。このように、人間においては、その外に現われた行動を見ただけで

は、それが果して、道德的であるか否かは断定できない。ここにおいては、どうしても、その人の内心にまで立入らざるを得ない。逆にいえば、何らの知や理由を伴わない行動は、人間の行為ということは出来ない。俗に「盗人にも三分の理あり」といわれるように、およそ、人間の行為には、明暗深淺の差はあるとしても必ず、何程かの内面的知的要素を伴っているといわなければならない。

このように考えてくると、一体道德的行為には、目に見える外面的動作を必ず伴っていなければならないのであろうか。例えば、盗みを常習としていた人が、「盗む勿れ」という教えを学んで、盗みをやめた。というような場合、盗まないということは立派な道德的行為である。そこには、目に見える行動の欠除が立派な道德的行為であるという見方が成り立つ。目に見える行動に移ることを断念したということが、その道德的行為を可能にしている。これは、あくまでも、内面的出来事である。このように、道德的行為において重要なのは、内面的姿勢の確立ということであるといえよう。それ故、道德教育の成否を分つ標識のありかもこのあたりに探されなければならない。

(7)

以上見てきたように、道德教育において被教育者から期待されていることは、規範を「うのみ」にしたり、「猿真似」したりすることではなく、それを自らの信念から行うということである。そのことは結局、規範体系についての「理由」を、理解することである。すなわち、その体系に属するさまざまな規範——諸徳——が互に矛盾対立することなく、その行為者において、統一的に首尾一貫して把持されるということである。すなわち、道德的行為を成立させるものは、行為者における自発性と道德の世界に対する理解——その広狭深淺は人さまざまであるが——であるといえる。そのような「道德」の教育は、結局、相手の自由との交渉において成立つ。さきにあげたシェフラーの言葉のなかに、民主主義を教えることは、投票の仕方を教えることではなく、投票すべきこと（の重要性）を教えること

であるということがあったが、それは、相手に投票することの意味をわからせることである。このことは、民主主義の究局の意味の理解という土台の上で、個々の行動の意味を知ること以外にない。

したがって、民主主義という基調の上にたつ道德教育のねらいは、民主主義の究局の意味を、教える者学ぶ者が共に解ってゆくことに外ならない。民主主義の究局の意味を表現するものとして、私は、次のような二三の言葉をあげて見たい。すなわち、民主主義とは、政治体制としては、「支配される全ての人による支配」として特徴づけられると思うが、この言葉を手懸りとして分析してゆけば、次のような、より一般的な言葉でその特徴を記すことができよう。すなわち、民主主義とは「人間の尊厳にふさわしい間柄を地上に打ちたてようとする事」である。又は、民主主義とは「自由を平等に享有しようとする企て」である。等々。この場合、「人間の尊厳」とは、決して人間側の特質や功績を基礎にした人間の自己承認や自己満足を意味するものでなく、人間を超え包むもの——それとの関係において人間の有限性がはじめて成立するが、そのものについてのくまなき知識は人間にとざされている——との関係において、理解されるべきであることは、他の機会<sup>(9)</sup>に検討したので、ここでは繰り返さない。

以上のように、民主主義的道德教育とは、民主主義の究局の意味を理解する点にその焦点があるとすれば、次のキルパトックの言葉は、人口に膾炙しているが矢張、問題の核心をつくものとして傾聴に値する。すなわち、「民主主義を非民主主義的仕方、すなわち、無批判的受容を培うような仕方では教えることは、民主主義教育としてふさわしくないやり方である。民主主義の（基本的）諸理由（reasons）を包含することなしに、すなわち、それについての批判的考察力を養うことなしに、民主主義への信仰を教え込む（indoctrinate）ことは、民主主義の盲目的信奉者をつくることになる。」<sup>(10)</sup>しかし、この言葉自身、「教え込みは排除すべきだ」ということを教えようとしている点は、注意しなければならない。そして、キルパトリックの哲学的努力は、「なぜ教え込みはいけないか」ということに対する理

由づけの過程であるともいえる。その理由を理解することが、民主主義を“学ぶ”ことに外ならない。そして、この「なぜ？」に対する答えを一言で言い表わすならば、次のようにいえるであろう。すなわち、「教え込みは、学ぶ者の自由を一方的に支配しようとしているから、望ましくない。」と。

上述の「支配される全ての人による支配」という言葉をとってみても、支配や統治は、それを受ける側からいえば、矢張、「自由に対する拘束」と考えない訳にはゆかない。しかし、民主主義においては、自由と拘束とは互に排除し合うものとしてではなく、ある条件の下で、両立すべきものとして、把握される必要がある。そしてその条件とは、拘束を受ける側での拘束の必要性（やむをえないこと）に対する基本的了解（納得）の有無ということである。したがって、そこでの教育の主題は、こうした基本的了解の培養ということではなければならない。

そして、このことはまた、民主社会では、一部の人々の自由のために、他の人々の自由が犠牲にされるという状況が出現してはならないという基本的了解にまで導く。すなわち、そこにおいては、自由は平等に成立しなければならないということである。ここに、自由の究局的制限が生れる。それは、すなわち、「他人の自由を侵害する自由は許されない」というかたちで言いあらわすことが出来る。いいかえれば、一部の者の自由なる行動が、他人の自由の侵害になるような場合には、それに対する「拘束」が正当化されることを意味する。このように、民主社会においては、その社会成立にとって不可欠な拘束は、拘束される側での「納得」を期待している。こうした納得を促進させることが、そこでの教育の主要関心事でなければならない。すなわち、ここでの道徳教育の究局的ねらいは、民主的人間関係——人間の尊厳にふさわしい間柄——の樹立に対する共同の関心の喚起でなければならない。それは、いわば、拘束を「納得づくで」引受ける内面的姿勢を用意することである。この意味において、それは、あくまでも、各人の自由に影響を与えようとするものである。

人はさまざまな事柄について、さまざまな関心をもつ。何に関心をもとうと人各々の自由である。しかし、民主社会においては、或る一点に関する関心の共同性が要請される。それはすなわち、自由の侵害に対するプロテストの共同性である。したがって、民主主義においても、この共同性を支える教説 (doctrine) は矢張、索められなくてはならず、そしてそれは矢張、教えられなければならないのである。

さて、人間は、時々刻々移りゆく状況の中に投げ出されているものである。その限りにおいて、状況は常にその中にいる人々に、何事かを語りかけているといえる。その語りかけのなかから何を汲みとり、それにどのように応えてゆくかは、その人がどのような人であるかに依存している。すなわち、状況からの語りかけのうち、自分に都合のよいものだけに耳をかたむける人、又は、状況が何を語りかけているかには一切、耳を借さずに、只管、自分本位に、状況から奪えるだけ奪おうとする人、或は、その状況において、人間の尊厳にふさわしい生活をうちたてるには如何に振舞うべきかに心をくたく人などとさまざまである。状況の語りかけに如何に対すべきかの問題について語られたフランクルの言葉は、常に変らぬ新鮮さをもってわれわれに迫るものを、もっている。ともいえよう。尤もこの言葉は、ナチス強制収容所内での囚人としての生活という異常な状況——文字通りの限界状況——での体験を通じて生れた言葉であるが、人間は、このような明日が約束されないギリギリの状況においても、尚且つ生きる意味を見出してゆくことが可能であることを物語っている。彼はいう。

「ここで必要なのは生命の意味についての問いの観点変更なのである。すなわち、人生から何をわれわれはまだ期待できるかが問題なのではなくて、むしろ人生が何をわれわれから期待しているかが問題なのである。…すなわち、われわれが人生の意味を問うのではなくて、われわれ自身が問われた者として体験されるのである。人生はわれわれに毎日毎時、問いを提出し、われわれはその問いに、詮索や口先ではなくて、正しい行為によって応答しなければならないのである。人生というのは結局、人生の意味



の問題に正しく答えること、人生が各人に課する使命を果すこと、日々の務めを行うことに対する責任を担うことに他ならないのである。<sup>(11)</sup>

規範への献身傾倒 (Commitment) とは、まさにこのようにして、生れるのであろう。それ故、私は、ここで述べられているような人生の意味に対する観点変更は、実は、平常の生活においても常に要求されていることであると思う。そのことが、日常生活における“道徳”を可能にする内面的姿勢の確立につながるものである。このようにわれわれは常に、何らかの場面に立っている。そして、そのような場面 (situation) は、人間によって解かれることを要する課題を含んでいる。状況が含んでいる「その場でなさるべきこと」に答えてゆくことが人間の道徳的行為である。そして、「なさるべきこと」が何であるかを発見してゆくのは、あくまでも、行為者自身である。しかし、ここで注意しなければならないことは、状況は個人の自覚的意志に先立っていることである。いいかえれば、状況は個人の創り出したものでもないし、また、創り出しうるものでもない。この意味において、状況は個人を包み超えている。それ故、個人はそこに「投げ出されている」といわれる。このように、状況が個人を超えているが故に状況のもつ課題は客観性をもつといえる。そして、その客観性は有限な人間がそれを、くまなく知ることは出来ない。それにも拘わらず、人間は本来、自らの才能や知識の限りをつくして、状況の客観性にふさわしくあらうと希う。このことは裏からいえば、状況は人間に対して、その認識や評価を強制してはいないということである。しかも、状況の課題を見てとって、(認識し評価して) 自らの行為によって、それに答えるのは、あくまでも、人間一人一人の事柄である。

さて状況が含む課題といっても、その時、その場によって、種々雑多なものが考えられ、それに応ずる具体的行動の型は到底、数え尽せるものではない。たとえば、「火事の時には水を、病人の時には医師を」等の実際の処置方法は、いわば、無数である。したがって、一般的に論ずることが出来るのは、そのような行為をする場合の内面的姿勢についてである。それ

を私は、「人間の尊厳にふさわしい間柄を築こうとする」姿勢ということに、集約したいと思う。これは「自分が“善”を行うのだ、そして、その自分は賞讃さるべきだ。」と考える態度からは最も遠いものである。それはすなわち、状況の課題に謙虚に直面して、その課題の意味を汲みとり、それに応えてゆこうとする態度である。いわば、有限者でありながら無限者の意志にふさわしくありたいと希う態度である。こうした態度が、示唆され暗示されてゆく——すなわち教育されてゆく——ことが必要である。しかし、このような態度はあくまでも具体的課題解決に際して要求される基本的態度であって、決して、具体的実践から遊離した「姿勢それ自身」と考えるべきではない。姿勢とは具体的内容を含んだ実践の形式であって、内容のない形式それ自身は実際にはありえないし、強いて、そのようなものを考えることは、かえって、人を自己満足、自己是認に導くものとして、ここでは斥けられなくてはならない。

以上私は、道徳とは何か、その教育とは何かについて考えてきた。そしてそのことはまた、道徳教育の効果を識別する鍵のありかについても考えたことになる。しかし、このような考えにしたがって実際の効果を識別する仕事は簡単なことではない。唯、以上のことから見ても、尠くとも道徳教育の成果について、特設時間に過大の期待をかけることは誤りであることはわかる。すなわち、この教育は、学校も社会も、大げさにいえば、世界全体も、いわば、総がかりでなすべき仕事ともいえる。したがって、道徳教育のための特設時間というようなものは、それを扱う人が、より広い世界との関係に常に配慮するとき始めて、その意義を発揮できるものであろう。このように道徳教育とは、学ぶ者の自由との交渉であると共に、状況の課題にどのように対すべきかの問題でもある。そしてその状況とは、日常目前の状況であるが、同時にそれは世界的状況につながるものである。したがって、道徳教育の効果を判定することは実際には極めて困難である。しかしそれは不可能ではない。問題のありかが解れば、それを掘り出すのは、原理的には、可能な筈だからである。効果判定の実際についても立入

って考えて見ようと思ったが、以上、地固め的な仕事に終わってしまった。次の機会にそれらの問題を、一層立入って考えて見たい。(本学教授)

註

- (1) Scheffler, Israel は現在, Harvard 大学 Graduate School of Education の教授, 本文中にも記入しておいたとおり, 強いて所属別けを試みれば, 日常言語学派的な傾向をもっている分析哲学者とでもいえよう。教育哲学の教授として知られており, この方面での主著は, *Language of Education*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, 1960 (以下 L.o.E. とす。)である。一方, 科学哲学への彼の興味は下記の著書として結実している。The *Anatomy of Inquiry*, New York, Alfred A. Knopf, 1963. 教育哲学における彼の学風は, 英国の D. J. O'Connor (*An Introduction to the Philosophy of Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1957 (1st ed.) あるいは, Charles D. Hardie (*Truth & Fallacy in Educational Theory*, New York, Teachers College, Columbia University, 1962) 等に近似するものといえよう。
- (2) L. o. E. p. 68 (3) L. o. E. p. 85 (4) L.o.E. p. 83
- (5) Reginald D. Archambault, "Criteria for Success in Moral Education", *Harvard Educational Review*, Fall 1963 (vol. XXXII, nr. 4) 尚, 彼も Scheffler も屢々指摘している William Frankena の示唆に富んだ論文 "Toward a Philosophy of Moral Education" *Harvard Educational Review*, Fall 1958 については本文中にふれることが出来なかったが, 研究者の参考までにと置いてここに記しておく。
- (6) Archambault, 同上論文 p. 477
- (7) L. o. E. pp. 98, 99 (8) L. o. E. pp. 94, 95
- (9) 拙著『民主主義の倫理と教育』理想社, 1962年, 特に, 第三章 II.
- (10) Kilpatrick, William H., *Philosophy of Education*, New York, The Macmillan, 4th print. 1954, p. 125.
- (11) Frankl, Viktor E., *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager* Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1947  
尚訳文は霜山徳爾訳『夜と霧』フランクフルト著作集 I, みすず書房 1961, p. 184 より。この書の英訳は *From Death-Camp to Existentialism*, translated by Ilse Lasch, Boston, Beacon Press, 1961 (3rd Print.) として出ている。

# Some Thoughts on the Success of Moral Education

Gunzo Kojima

(English Résumé)

There has been a division of views as to whether moral education should be carried out throughout the whole life of the school, or should be undertaken in class hours especially designated for it. In order to determine our position toward this problem, we have to understand what moral education is.

“Teaching” can be verified only from the amount of “learning” by the students. When an ethical norm is taught in moral education, it is expected that it should be learned by the pupils. To learn an ethical norm is to acquire the norm, and it does not mean to observe the norm just outwardly, but to behave from the conviction of the norm.

So the aim of moral education is to influence the inner self of pupils and to help them behave spontaneously in accordance with ethical norms. Moral education is deeply related to the conviction or commitment of the pupils.

Thus moral education cannot be taught satisfactorily in a specially designated class hour. We cannot anticipate successful moral education unless it permeates the entire school curriculum with a keen concern for life in the home, community and the whole world.

Accordingly the determination of the success of moral education is a very difficult problem. However, since we have indicated what the problem is, it is theoretically possible to arrive at a solution.

I believe this is one of the most important tasks assigned to the philosophy of education.