

現代イギリスの道德教育論 (I)

—R. S. Petersの場合—

鈴木 孝

(昭和60年9月30日受理)

Contemporary Moral Education in Britain

—A study on R. S. Peters' Theory—

Takashi SUZUKI

(Received September 30, 1985)

はじめに

イギリスの教育論は道德教育 (moral education) への分析, 考察が盛んである。それは伝統的なイギリス経験論の地盤をさまざまに継承せんとするものである。たとえば, R. M. Hare は言語の分析から, John Wilson は道德判断の分析から, P. H. Hirst はカリキュラム論の立場から道德教育論を展開している。本論では R. S. Peters の道德教育論をひもとき, その可能な地平を辿らんとするものである¹⁾。

I) Peters の道德教育論は理性主義を軸として展開される。それは科学における判断を道德の判断にそのままスライドして合理的な説得をはかろうとするものである。まず, 彼の教育論の立場をみながら, 道德教育論に入っていく²⁾。「すべての教育は言葉や思想形態のなかで明白に述べられている社会伝統への加入 (initiation) を含むかぎり, それは社会化 (socialization) の形態をもつとみなされうる。…略…私の心配は教師が自分たちの社会化への役割をひどく誤解することによって, 自分たちの仕事を大衆を馴らすことだと思ってしまうことだ³⁾。教育とは価値ある精神状態にと私たちを導くものに身をまかせること, つまり, 望ましい (desirable) 状態に向かうことである。のぞましい状態といっても第1にはなほだ neutral な, 自覚をとまわらないものがある。コンサートを聞くためにバスに乗る, 収入や威信を求めめるための教育などである。第2にはツボを作るなどの技術的なものがある。しかし, 第3が教育への真の答である。それは知性や人格の訓練である。すなわ

ち, 教育の内在的本質の指摘でもある。このように考えてくると教育とは目標 (criteria) が教育的訓練 (training) の過程のなかに含まれたものでなければならない。手段としての, また, はめこみとしての教育論では教育に必要なものはなにか外的な目的として指摘されるようなものであったり, 子供の精神に課したある類型であったりする」。

さて, 教育という概念を明確にするため, Peters は 'aim' を purpose や motive と対比させながら分析する。もともと, aiming は shooting, throwing と同様に行為そのもののなかにある意味が暗示されたものであった。purpose や motive が外的なものに動かされているのとはなほだ対比的である。だから, aim では明らかに教育の手段化が越えられてなければならない⁴⁾。進歩主義教育では児童の内在的潜在能力の開発に主力がそがれ, カリキュラムは教師の要求というより, 児童の関心, 必要性から生まれることになる。教材 (subject-matter) への規制などより児童の自己表現が大切とされる。しかし, 改めて哲学的分析の炯眼にかかれれば, この進歩主義的児童中心主義もイカルスと同様, 大空高くとどまることはできない。なぜなら, 自己実現も成長もあきらかに価値 (value) を要求しているのであり, 価値こそ自己とその成長の方向をきめるものであるからである。Peters は Dewey の burglar の例をとりあげる⁵⁾。この場合の Dewey の成長発展への説明は不完全な分析しかなされていない。

つまり, Dewey はある目立った特徴をとりあげ強調することによって事実をゆがめてしまうと Peters はいう。だから, これは現実をカリカチュア化していると Peters は警告するのである。Dewey の成長説を評価

しながらも、それに止まることなく、生きがいあるもの (being worth while) を求めて、なんらかの価値へのアプローチをはかっているといえよう。ここで、Peters のいう目的 (aim) 理論をみてみよう。

① 人々がなにをしようとしているのかをより明確にしなければならぬとき、その状況のもとで、私たちは目的なるものを問い正さんとする。

② 目的とは対様がさほどはっきりしない場合でもはっきりしている場合でも、その対称に集中し努力をはらうことを意味する。

③ 目的とは過失や不足を提示することがある⁶⁾。

教育とは多様な、ときに困難な活動であることは論をまたないが、多くの教師は真面目な活動を続けている。

それ故にこそ、つねに、教育の目的が問われ、分析されねばならないのである。Petersによれば、目的(aim)とは一定方向にむいた活動を生みだすものであり、その場合の活動とは a matter of fact としての現実をいくつかの原理 (principle) と規則 (rule) で操作し処理していくことであるとされる。いいかえれば、それは理性の作用ということになる (つまり、procedural principle)。

Dewey でも Kohlberg でも、人間形成とか道徳は経験の蓄積の結果から考察されていたといえるが、その場合、理性による操作 (procedure) の事実を、現実として評価せざるを得ないというのが Peters の主張である。

それを彼は理性 (reaon) のもつ「感光性」sensitization ともいう。

なお、当然のことであるが、現実の内容と操作、事実と方法は分離できないと説かれる。教師にとっての基本的規則とは、生徒への訓練、平等観、生徒への自由観の3つであると Peters はいう。この章を終えるにあたって、その教育観を知るために、彼の含蓄に富んだ、格調高い文章を紹介したいと思う。「教育は教育自身を超えた目的を持ってはいない。その価値は自から含み持っている原理や基準に由来する。教育されるとは目的地に着くのではなく、おのれに固有の見解をもって旅することである。なにか前方にあるものに熱っぽくそなえるのではなく、身近かな価値をもった事物に対して、厳正、情愛、格調をもって従事することである。これらの価値ある事柄はよどんだ精神に強いられるものではない。また、花にたとえるなら、その精神という種子が太陽の如

き教師の微笑みのもとで育つというのではない。それらの価値ある事柄を手に入れるということは、それをすでに獲得していて忍耐、情熱、能力があり他の人々をそれらに参加させよう人と触れることによって可能なのである。…略…偉大な教師とはこのような特質をもったものの意味を他人に伝えることのできる人のことであり、この伝達内容は彼の努力によって可能となり、彼をして汗せしめ、彼は考え、感じたことをしかるべき形式でしっかり固定させることを願っている。というのも、人生は一つの目的にかぎられたものではなくて、人間がその目的を人生に写し込むのであるから⁷⁾。以上の言葉は Peters の教育への見解、人生への奥ゆかしい意味合いを暗示するものである。

II) 彼の道徳教育論は前述の理性による操作 (procedure) 理論をそのまま実践に移したといつてよい。

さて、道徳教育を論じた場合、善と悪、正と誤などをいかにして身につけさせたらよいか为中心テーマとなるのはいうまでもない。幼いものに道徳的影響を与えようとするなら教授 (indoctrination) しかありえない、若い精神に個人的好みを押しつけることが道徳教育である。また、他方では若ものは自分たちの力で道徳をみつけ体得していくものだという考えかたもある。Peters は両者の中間案を提唱する。それは理性 (reason) の使用によるものである。つまり、数学教育には数学的思考の分析が必要であるように道徳教育でも学ばるべき内容の構造分析がなされねばならない。その時、Peters にとっては形式と内容 (form and content) が重要な出発点とされる。

たとえば、ある信念のような内容を一方的に教えるには教授による伝達が非常に効果的である。しかしそれはさまざまな form を発達させるのに役立つ方法ではない。自分でためしてみる、いろいろの類型を学びとることが最も効果的である。そのために形式としての how 内容としての what が指摘されるのである。一例をあげよう。ひとつの信念が生まれるにもさまざまな形式をたどることは誰でも知っていることである。「地球は丸い」という信念は書物によって、教師によって、経験によってさまざまな形式から生まれる。同じように道徳の善悪も両親によって、教師によってとその形式はさまざまである。

信念を合理的に持つとは信念の可能な形式を持つこと

である。そして、前述したように異なった形式から、ある信念を共有することは可能であった。それと全くべつに、同一形式の信念を持つにしてもどこに適切性 *relevance* の判断を置くかで差が生じることも事実である。思慮深い人は墮胎に対しては反対するでありましょう。この識別の能力が道徳ではとくに適切さを要求するのである。なぜなら、歴史上をみると、適切な形式と内容との配慮などおかないしに、多数意見に、また、独断意見に走りがちであったから。

ここで Peters のいう形式とは理性の使用によるものである。この立場は伝統によりすぎることなく、主観にすぎることもない立場であるという。Peters は述べる。「まず、私は道徳教育で学ばるべきものの構造 *structure* をしらべよう。つぎに、それがいかにして学ばれるのかを考察したく思う」⁸¹ と。つまり人間関係の法則 (*interpersonal rules*) とその実践を探求せんとするわけである。

歴史的にみると「掟」(*code*) が伝統的形式をつくりあげていた。それは勝手気ままな集合体としての掟であった。無論、最近では反対が、とくにイギリスではビクトリア朝時代からはなほだしい動きをみせていると Peters は云う。たしかに19世紀は活発な時代であった。J. S. Mill, D. H. Lawrence, Bertrand Russell と因襲としての掟には反対が続けられている。

ところで、伝統的な掟のなかにセックスへの掟、盗みについての、自己中心主義への、金への、と数々の掟がある。これらが不当な因襲のしめつけとなって現れる場合、周到な基礎を持たない気ままな集合体 (*an arbitrary amalgam*) が出現する。「たとえば、ギャンブルは大きな禍をひきおこすという深刻な考えがあつて、しかし、それはすでにできあがっている掟にはかわりあいをもたないものとする。ここでは社会的変化、経済の拡充征覇が古い掟とぶつかり、いろいろの考えがとびかい科学と合理的普通の道徳意識が除々にではあるが、緻密に芽ばえはじめる。世界についてのどの要素が葬らるべきか、どの神話が棄てらるべきかをきめるレベルでひとつの根本原理 (*fundamental principle*) が認定される。

これなくしては理性の使用といっても影絵あそびにすぎない」⁹¹。これらの根本原理は内容を詳細に述べて対称を規定するのではなく、道徳的意識の形式 (*form*) を供給するにすぎないことが強調される。

そこで、理性の形式性とは、なにが善でなにが悪であるかを感光する (*sensitize*) 作用と Peters は述べる。たとえば、道にツバをはく行為を考えてみる。a その行為は他人の迷惑となる。b 他人を考慮に入れる必要はない。c 私たち自身の自由には限界がある。このように道徳意識はいくつかの類型となる原理を想起して行動内容を理性の *sensitization* の作用によって決定するのである。この原理を基準とするということは掟にもとづく古い伝統的な律をのりこえることである。

ここでつけ加えるべきは、この作用は道徳の一律性には全く関係がないということである。これは、科学が基礎としての操作原理によるとしても、それは科学の内容を均一化することがないのと同じである。つまり、両者に共通しているのは「思考の形式性」(*a form of thought*) ということである。ここでいう原理とは公正 (*fairness*) 人々の利害関係への配慮 (*the consideration of people's interests*) などである。

このような原理と現実への働きかけから Peters は次の3問の間を考察する。

① なにかを判断し、決定する場合に、人はその答として *relevant* と思えるいくつかの考察をするがそれをどう考えるべきか。

たとえば、性の問題を論ずるとしてみよう。考えはさまざまでありうる。1. 性的トラブルはすぐ父親のない子と直結するので問題である。2. 性的トラブルは結婚していようがまいがともすれば売春的行為に結びつきがちで人間存在を無視してしまうので問題である。3. 両性間の約束不覆行は人間不信に結びつくので問題である。この1, 2, 3, いずれも可能な考えであり *relevant* といえる。要するに道徳の内容について正と誤の統一ある判断をするのはなかなか容易ではない。しかし、すべて個々の現実への道徳判断はわれわれに共有の原理 (*shared principle*) にそうことで適切に (*relevant*) 可能となるのである。

② 現実の個々の問題はバラバラで統一のないものようであるがどう考えるべきか。

たしかに、性のトラブル、犯罪、麻薬などについて意見も取扱もバラバラで統一を持っていないようである。しかし、局所的差異 *local differences* は存在するが全体としては *massive consensus* があって、道徳的判断には帰納的になんらかの法則性を予測せざるを得ない。

③ 現実はどう考えても道徳にそぐわない風習、義務

を持った社会があるのはどう考えるべきか。

文化人類学者の指摘によればそれらは未開社会である。つまり風習など多岐にわたるというより未発達な単一の見解しか持っていない。そこでは道徳、法律、風習、宗教などが未分化である。そのため consensus といってもそれはまったく irrelevant であって問題にならない。

以上から結論として云えること。

科学が神話や形而上学から独立したのと同じように、道徳も風習や宗教から独立した分野となった。その経緯をたどれば、人は国、信条、理念を異にしながらもともに生き、事物を処するよう心がけてきた。そのように人間の決断が表出されたものが道徳であるというのである (the expression of determination of men)。

さらに、この決断されたものの公共的制度化が民主主義という政治であると考えられる。大体、以上から Peters の理性とかその原理という思考形態が把握されるのではないかと思う。

さて、Peters の立場を明確にするには white lie (方便としての嘘) と自由論を辿ってみる必要がある。white lie が道徳にかなうとされる現実をどう考えるべきか。人がこのような嘘をつくのは真実の正当性の原理を自から否定することになってしまうわけである。実際には while lie によって他人の強い苦悩が軽減される結果になる。しかし道徳の社会性(または恣意性)と科学の真実性標榜のレベルをどう調整したらよいのだろうか。Peters は云う。「根本原則とは個々のケースについての表明ではなく、理性の適切性を可能ならしめる考察である」¹⁰⁾と。

つまり、white lie では多くの他のケースと異なって、別の条件(他人に苦悩を与えるという条件)が加わっている故に起こる判断というのである。理性による判断も条件が同一であるかぎり同一の結果を生むのであるが、ここでは、自分と他との関連性が判断の大前提として強い配慮を要求されているわけである。

Peters はこの問題を重視して、自由論を展開している¹¹⁾。自由とは人々の関心、利害を増進すると思える根拠にもとずいて正当化されるとされる。自由 freedom を尊重するといっても他の人を不正におとしいれるとか、害を与えるというのであれば、その自由は速やかに修正されねばならない。自由の原理は平等の原理をも満足させねばならない。

個人の欲望の達成を妨げるものに自然的な障害と人間の抑制作用との2種があるが、歴史的にも後者の論議はさまざまの形をとっている。なかでも、Peters は「自由のパラドックス」(Popper の言)を自由への解明の鍵とする。つまり、完全な自由は不自由に通ずることである。もしわれわれは相互の他への妨害を抑制しないならば自由を実現しえなくなってしまうというのである。

教育における自由も同じように考えられねばならない。子供の自由といっても学校に行くことで、本来の自由は学校という拘束を設けられることになる。学習とはいわば、至上命令的にある種の rule が教育条件のなかで達成されることである。教育を環境的にみても、それは工夫と制御がほどこされた環境でなりたっていることがわかる。子供を教育的に拘束するのは止むを得ないことであり、子供達のもつ不足感を価値あるものに変形させるのが教師の役割であることを Peters は確認するのである。

学校がまったくの自由放任 laissez faire な態度をとることはありえない。公正で均等な扱いが学校から身をひけばそれは暴力的な不正社会となってしまう。学校は弱いものいじめ、集団暴力へと直結してしまう。人間社会は大人でも子供でも、本来、性善的に自ずと好ましい結びつきをつくりだすということは楽観にすぎよう。逆に、規則、規律がすぎたとき教師は理性的存在者から破門(anathema)を受けてしまう。だから、自由のパラドックスが現実としてバランスをつくりだしているであろう。

さて、Peters は道徳的意識の発達を研究した J. Piaget と L. Kohlberg に言及する。特に Kohlberg の説く6段階と3つのレベルの道徳的判断の発達過程が、まず、考察される。ここでは便宜上、Kohlberg のいう3つのレベルを展開しながら Peters の考えをみてみよう。

第1のレベルは自己中心的なもの(ego-centric)である。規則は命令としてあり、苦痛や罰を避け、報酬を手に入れようとする。そこに自己の欲求の満足をみいだすレベル。

第2は「よい子の道徳性」(good boy morality)といわれるものであって、他人を喜ばせたり良くふるまうことで他から承認されようとする。同時に、親や教師のような権威あるもの(authority figures)を尊重し自己

の義務を果たそうとするレベル。

第3は自律性 (autonomy) を確立したレベルである。つまり、因習的規則の可変性に気づく段階であり、同時に、自分が共同体の規則を守らなかった場合どうなるかということも知っているレベルである。要するに抽象的な道徳的価値に気づき、自分の良心にもとづく仕方で行動するレベルである¹²⁾。

以上のレベルに対して Peters は Kohlberg を認容しながらさらに発展的に解決しようとしているのである。つまり、各々のレベル (あるいは段階) はおのおのが平板的に説明されている。Carter が指摘するように Piaget, Dewey を師とする Kohlberg は経験から出生し帰納的直接的である。彼の段階説はむしろ empirical abstractions であるという¹³⁾。第1のレベルは自己中心的なもの、命令としての規則、苦痛や罰を避け、自己の欲求を満足させて点のレベルであって、ソクラテスが不明確に奴隷を教えたようなものに似ている。つまり、奴隷の理解力にそってしかるべき方法でなにかが学ばれるようにしむけることである。この方法は小学校段階で多くとられているものである。第2は子供の環境からの影響、つまり、認知的刺激 (cognitive stimulation) が大きく影響を持つレベルである。環境によって子供の道徳意識の発達に差異があること。より年上の子供からの、また、大人達の独特の育児法などからの影響が差異を生み出す面である。この育児法などからの発達環境論は推理作用の発達 (development of reasoning) として広くすべてにゆきわたって影響する大切な作用である。第3は道徳的判断力の発達であるが第1～2のレベルからどのようにして第3のレベルに完成されていくかという問題を含んでいる。Kohlberg のいう ego-centric stage も good-boy morality の場合も自分中心的レベルといってよいであろうが、それがどのようにして autonomy のレベルに到達しうるのかという問題である。経験がすべてであって、人間相互関係という経験がすべてを生むという Kohlberg たちの考えかたに Peters は満足していない。Piaget はいう、他人への同情は最後の段階でみられるもので、幼児期では他人に害をあたえることと規則の正当性を結びつけては考えられないと。つまり、Piaget も Kohlberg もともに sympathy の発生については現象説明以外なにもおこなっていないのである。この点について Peters はいう。「他人への同情はこのような理性的はたらきがあとで作用するまでは認

められないものだという根拠はどこにもない。初期にも一種の感光性 (sensitization) の作用があって、後に、それは理性的道徳的行動に影響する原理として作用する」と¹⁴⁾。

ソクラテス以降、道徳的判断と行動の相関性について論議はつきることがないが、おそらく、すべての鍵をにぎっているのは理性能力の発達ではないかと Peters はいう。成長初期の感光性 (sensitization) が大切であって、それが後になって、理性的判断にかなった原理としての機能を生み出す作用の原点であるという。Piaget や Kohlberg によれば、子供は初期の段階では ego-centric で他人の立場を考慮することができないとされているが、Peters によれば、その段階で理性的形式が働いていないなら、その後の発達を約束する基礎としての道徳性がいかにして成立しうるのかという問題を提起する。最後に彼の理性主義的立場をとり、かつ、現実の教育をみつめ、それに対決する一文をあげておこう。

「ソクラテス的な議論と説得が理想である。ソクラテスは伝統と権威にまつりあげられた疑わしき知恵に挑戦した。これらがなかったなら彼も批判すべき相手を持たないことになる。しかし、これら伝統的なもの自身は非理性的な手法で伝達されていたものなのである。子供たちは彼らの両親によって育てられていたのだが、問題は、アルキビアデス¹⁵⁾はべつとして、何より肝要なことは、初期の養育にしっかりととりくむことである。それは、後になってソクラテスのようなすぐれた教育者の存在をも駄目にしてしまうようなこともあるのだから。」

Ⅲ) Peters は Piaget-Kohlberg の研究を高く評価し、道徳意識の段階説を継承しながらも、それをいかに教育にとりいれるか、そのためにはどうしたらよいかを考察している。とりわけ次のような問題が着目されたという¹⁶⁾。つまり、子供を育てる技術は後の強制的規則への服従習慣、阻止 (blocks)、崩壊 (breakdown) などに直結するのではないか、あるいは、幼児初期の特種な訓練が規則への盲目的順応性を促しているのではないかという問題である。

全体として Peters は教育へのアプローチとして次の3問を提示している¹⁷⁾。

- ①子供は自分の力で道徳の内容をつくりだし得る思考形式を発達させることが可能ではないだろうか？
- ②道徳性の合理的形式の発達が求められ得るとして、

それはどのように学習されるのか？

①への答の足がかりとして、これは、従来、ややもすると道徳教育の合理的形式性のみを強調してその内容を重視しないことの非を意味するものである。Kohlberg でも a bag of virtues (これは責任、正直、友情など徳目的価値) を積極的にとりあげていない。むしろ、彼は常識的レベルの盲目性を否定している。ここで Peters は内面からの理解は幼児期においても必要であるし、規則に従うことの納得を経てはじめて自形への発展があることをもう一度問いなおそうとする。

②への答、道徳教育の構成する内容 (content) は実際問題として一般的、抽象的すぎるのならばそれはそのまま非現実になってしまう。大人達の社会は役割、規則、活動、関係などから構成された社会であるが、親がこれらのうちどれに重点を置くかが重要である。もともと、「原理」としては基本として公正、他人への思考があるのはいままでもないがここでは具体的規則が検討される。それは盗みその他の犯罪をしない、契約としての約束に違反しない、この2点である。(これは Peters がくりかえして説明しているものである)。それ故に、家庭での道徳内容の中心でもあるといえよう。

③については、学習の方法はそれが発達段階にあった方法であることが要求される。つまり、子供の現況から出発すること。そのためには状況 (situation) のこまかい分析の必要性を指摘している。同時に、Peters は幼児への言葉のくりかえし (verbalism) を学習の出発点とせよという。なぜそうするのかを真に理解しなくても言葉のくりかえしによって何にかが習得される。

やがて、子供は他の人の行動をみるだろう。もっとも、みるだけではなにも成立しない。そのとき、複雑な社会のネットワークとしての構造が理解されねばならない。だから、かなりの量の教授、説明が必要であることがのべられる。教授、説明は内容の理解のために不可避である。具体的には内容を理解するための概念の形式がはかれねばならないということである。

なお、これらの学習をたすけるものとして、報酬、罰、称賛、叱責などがある。

以上の①～③の所説が Peters の道徳教育への実践論である。

要するに、Peters の論ずるところをまとめてみると次の如くであろう。

a 人はまず行動する場合、二者択一的に (alternat-

ively) 判断にせまられている。「私はなにをすべきか」 (what ought I to do?) についてBよりAを選ぶという理由に理性による判断が要請される。

b aの判断の基盤として基本的原理 (fundamental principles) が明確化される。それらは次の四つである。真実を告げること (truth-telling), 自由 (freedom), 他人への配慮 (consideration of others), 人間尊重 (respect for persons) である。

c 「原理」は一般的で根拠としてのものであるので、個々の実践には基本的規則 (basic rules) が存在する。契約 (contracts), 所有 (property), 幼ないものへの気くばり (the care of the young) の三つである。契約とは社会的契約の尊重であり、各種違反の禁止である。所有とは主に財産権の確立である。これらの規則は原理に由来し、社会生活に必要なかくべからざるものと、Peters はいう。つまり、どのような社会でも必要とするもの、反省的人間 (reflective people) なら、すべて一致する意見に達するものであるから、それらの規則は承認されるものだということである。

d 理性的判断は実践に移されるにあたって「操作」 (procedure) がはたらくことは云うまでもない。たとえば、個々の situation では原理同士が対立する場合がある (white lie など)。そのとき procedure が必要となる。

e 子供への道徳教育は彼らに原理、規則を理解させ、身につけさせることから出発するが、まず、幼少時には必要な概念形成のためにときには、言葉のくりかえしによる教授、説明が大切な役割をはたす。この時期は a bag of virtues としてバラバラで意味のない時期なのではなくて、理性の作用としての「感光性」(sensitization) が働いて後の理性的道徳原理へと発展するのである。

以上は Peters の所説の要約である。

彼は理性や合理性を尊重して、Piaget や Kohlberg を継承しつつも、より現実的、積極的に道徳教育の可能性を追求している。彼の立場を支えているのは「科学は事実と理性から成りたっている」¹⁸⁾ という合理性にある。

歴史上、人間はつねに外的な閉鎖的伝統的な最高権威によって影響をうけてきた。ところで科学と道徳は最も重要にして外的な権威の影響を受けないものと彼はいう。なぜなら、両者は理性と理性の合理的使用から成りたつものであるから、彼の警戒する方向は、人間をアトム化 (非人格化) し、クロスワードパズルのように機械的思

考をさせて、いつのまにか殺人をさえ犯させてしまうという道程である。

「この科学と道徳の共同のなかで科学者の役割は決して権威的なものであってはならない。科学からのアドバイスをうけて、われわれは権威から開放されるというより、むしろ、責任範囲をひろめているのだ。…略……科学者はわれわれの責任を肩がわりしてもらおう新しい権威のようにみえる。そのかわり、科学の領域が拡大されているのである。われわれの危険とは、父親を殺し、その責任の重みにあえぎ、自分の息子をその場所にたてまつってしまうことである」¹⁹⁾。彼は無責任に科学をたてまつってしまうことにも警告を発しつつも、それ故にこそ道徳の正当な位置づけを求めてやまない。

さて、これらの Peters の道徳教育論のなかで最も問題をはらむのは第1に「basic rule はいかにしてなりたつか」という点であろう²⁰⁾。その成立根拠はそれがどの社会でも必要とされるものであり、反省するなら誰でも承認するものだからであった。Peters は契約、所有、若ものへの気くばりの3つを基本的規則としたがなに故にこの3つがとりあげられたかの説明は詳細に記されることはないようである。

第2に基本としての原理 (fundamental principle) は4つあげられていたが、個々の状況で実践に移されるためには諸価値への調整として Procedure が必要であった。R. J. Royce が指摘するように、前に記した方便としての嘘 (white lie) が Peters 自身の矛盾を端極に示してはいないか²¹⁾。white lie は truth-telling の原則を無視してもよしとされて成立するものである。Peters にとって、ある結果が他人に大きな苦悩をひきおこすものと分っている場合、原則は一部少々ゆがめられても可とされている。原則の絶対性がそこなわれてしまうと考えるべきでなく、white lie の場合は他人を苦しめるという新たな条件が加わったものと考えるべきとされる。あくまでも、同一条件では同一の結果が生じるという考えに変わりはないという。しかし、これでは科学と道徳の公正をみちびく理性の指標する真理と客観性の基準が相対的レベルに墮してしまうことは否定しえない。

それ故、Peters は科学を標榜しながらも社会的、相対的立場をとっている。社会に役立つから……、多くの理性ある人々が承認しているのだから……、他の人に苦悩を与えるから……、という根拠によって、原理や規

則が判断される。現実的な功利の立場を根底に認めざるを得ないのでありそれがまた Peters の道徳教育論の強みなのかも知れない。

この小論を終えるにあたって、彼の道徳論で感興を呼ぶのは彼の sensitization の考えであることを記しておこう。操作的手続きを働かせしめる駆動力としての sensitization とはどのようなものなのか、どう位置づけるべきか。Peters は多くを語っていないが、今後の論考はその点にしぼられてくるといえよう。

註

- 1) R. S. Peters はロンドン大教授で Institute of Education に所属、教育哲学、道徳教育など広く活躍している。
- 2) 本論で参照する Peters の著作の主なものは (1966) 'Ethics and Education', George Allen and Unwin (1973) 'Authority, Responsibility and Education' 3rd edn. George Allen and Unwin (1981) 'Moral Development and Moral Education', George Allen and Unwin
- 3) Peters, (1973) P. 84
- 4) Ibid P. 87
- 5) Dewey 'Experience and Education', P. 36. 彼は barglar の専門家になるのを規制するのは、それが普遍的、連続的成長をひきおこすかどうかによるという説明をしている。
- 6) Peters, R. S. 'The Concept of Education', Routledge & Kegan Paul, P. 14
- 7) Peters, (1973) P. 108
- 8) Ibid P. 142
- 9) Ibid P. 143
- 10) Ibid P. 148
- 11) Peters, (1966) VII章
- 12) Carter, R. E. (1984) 'Dimensions of Moral Education', University of Toronto Press, P. 203~206
- 13) Ibid P. 54~57 Carter はこの本で前半は Kohlberg の説を忠実に継承し後半は実存主義への接近を示している。
- 14) Peters, (1973) P. 151
- 15) ギリシアの政治家, B. C. 450~404 若い頃

ソクラテスと親交をもつ。ここでは幼少時の躰の面でひきあいに出されている。彼はつきることのない野心家で自分中心の典型と伝えられている。

- 16) Downey & Kelly, (1978) 'Moral Education', Harper & Row, P. 67
- 17) Peters (1981) P. 156
- 18) Peters (1973) P. 27
- 19) Ibid P. 31~32
- 20) Straughan, R. (1982) 'Can we teach Children to be good?' George Allen and Unwin, P. 78
- 21) Journal of Moral Education, (1985 May) NFER-Nelson, Vol. 13 P. 10