

価値づけ過程モデルに基づく道德教育の批判と展望

— 自然と規範の二元論を超えて —

梶 尾 悠 史 奈良教育大学社会科教育講座 (哲学・倫理学)

Critique and Potential of Moral Education Based on the Valuing Process Model: Beyond the Dualism of Nature and Norm

KAJIO Yushi

(Department of Philosophy and Ethics, Nara University of Education)

Abstract

This paper aims to explore the teaching model for *Special Subject: Moral Education*. The first section points out the need to move away from the content- toward the process-oriented model in moral education. Subsequently, the second section compares the two influential theories of *values clarification* and *moral development* that support the process-orientated model, though from fundamentally different perspectives. Through this comparison, the third section presents the dualism of nature and norm and investigates the possibility of uniting them, which values clarification theorists have recently attempted in the socialization of experience.

キーワード：道德教育，価値明確化，道德性発達理論

Key Words : Moral education, Values clarification,
Theory of moral development

はじめに

「特別の教科 道德」の実施に伴い、現在、道德教育のあり方が見直されている。もっとも「道德」という領域が教育課程上に新しく設置されたわけではない。昭和33年（1958年）の文部省通達で「道德の時間」設置の方針が示されて以降、小・中学校において毎週1時間、道德の授業が実施されてきたことは周知の通りである。では、「道德科」はかつての「道德の時間」の何を改め、また、そこから何を引き継ぐべきなのか。本稿の問題意識は主にここにある。

望まれる変化の一つとして、「考え、議論する道德への転換」が『学習指導要領解説』の中で明記されている⁽¹⁾。しかし、「考え、議論する」といっても、それは何を目的とした活動なのだろうか。また道德の授業において、教師はどのようなことに留意して子どもたちの思考と議論を導いていけばよいのか。本稿は、「価値明確化理論」や「道德性発達理論」など、子ども主体の学習プロセスに重きを置く教育理論の中に、これらの問いに対する答

えを求める。本稿の構成は以下のとおりである。

第1節において、コンテンツモデル（インカルケーション）の限界と、プロセスモデルの道德教育の必要性を指摘する。続く第2節では、プロセスモデルの一例として、自分固有の感情を自覚させることに道德教育の意義を認める「価値明確化理論」を検討する。次に、道德命題の推論や理性による正当化など、認知能力に重きを置く「道德性発達理論」を先の理論と対比させる。そして第3節では、以上の議論から明らかになる「感情と理性」や「自然と規範」といった倫理学の古典的な二元論を指摘し、アリストテレスの徳倫理を手掛かりに、二つのプロセスモデルを統合する可能性を模索する。最終的に、経験の社会化という価値明確化理論の新しい潮流の中に、この理論と発達理論の接点を見出す。

1. インカルケーションとその批判

道德の教科書、特にその中の大半を占める「読み物資料」を用いて、どのような授業展開を計画したらよいだ

ろうか。従来、以下のような手順を踏んで指導案を作成することが一般的であったろう。すなわち、まず指導要領の内容項目を通覧しながら「ねらい」となる価値を一つ設定する。次に、この価値に向けて授業が収斂してゆくよう、いくつかの発問を展開部に配置していく。あるいは、問題意識を喚起するための問いを導入部で提示するとか、当該価値の重要性を再確認するための説話を終末部に用意するなど、いくつかの工夫が考えられる。いずれにせよ、ある特定の価値ないし徳目を子どもたちに教授することが、授業者にとって至上命令と受け取られてきた。このような型の授業は、いまなお学校現場において広く実践されていると思われるが、根底にあるのは「インカルケーション」と呼ばれる考え方である。その特徴をいくつか挙げよう。

インカルケーションの推奨者は、価値というものを所与の事実として措定する。たとえば推奨者の一人であるウィン⁽¹⁾は、「将来世代に適切な価値を伝達することは、大人が担う最も重要な責任の一つである」と主張し⁽²⁾、伝達すべき価値が予め存在することを前提に議論を進める。この前提と、個人の性格 character を表出する「行為 acts」は諸々の価値に関わるという仮定をもとに、彼は、行為の訓練 discipline によって伝統的価値を志向するよう子どもの性格を改良することが、道德教育の第一の要素である、と結論付ける⁽³⁾。ここからわかるように、インカルケーションの教育論は、道德授業を「教え込み indoctrination」の場として捉える。また、一方の教師には伝統的価値を体得した智者の役割を期待し、他方の子どもには、教師の価値観によって染め上げられる純粋無垢な存在であることを要求する。

ウィンが伝統的価値の一例として「十戒 Ten Commandments」を挙げたことは⁽⁴⁾、直截に「神の命令理論 Divine Command Theory」を連想させ、インカルケーションの核心に他律の道德があることを明確に物語っている。命令理論によれば、道德規範とは、神という超越者をはじめ年長者や共同体など、ウィンが「正当な権威 legitimate authority」⁽⁵⁾と呼ぶ何らかの他者によって発せられる命令なのである。個人はこうした命令に従順に振る舞うとき、そしてそのときに限り、正しくあると評価される。反対に、命令に背いた仕方で振る舞えば必然的に不正であるとされる。この考え方のメリットは、道德における客観性の問題を解決できる点にある。というのも命令理論によれば、行為と命令との間に内容上の一致が成り立っているかどうかによって一義的、客観的に決まるからである。

だが、分かった顔で「正解」を押し付けてくる教師に、多くの人は何か不誠実なものを感じ取るだろう⁽⁶⁾。というのも、道德問題に誠実に向き合う人ほど、自身の身の

処し方に思い悩み、複数の選択肢を前に何が本当に正しいか苦慮するものだと、われわれは知っているからである。逆説的にも「無知の自覚」のみが、本来的に無知な人間存在に、知への途上にある者としての尊厳を与えうるのではないか。ソクラテスのこの洞察は、道德の文脈においても妥当するであろう。おのれの道德的な弱さを認める教師は、その認識ができてい分だけ道德の権威を自認する教師よりも有徳であるように見える。現実社会に存在する価値の対立や葛藤こそが、倫理に関して目を背けてはならない真実なのである。

迷いや葛藤は道德判断にとって欠くことのできない出発点であり、これらの困難に対処する個人の考えや、背景にある経験の違いに応じて、導かれる答えは千差万別である。「人間は万物の尺度である」というプロタゴラスの成句を引き合いに出すならば、人間の中ですら正不正を決定する尺度は一様でない。歴史がこのことを物語っている。たとえば1950-60年代の公民権運動や女性解放運動は、アメリカ社会において既存の価値観の改定を迫る画期となる出来事であった。結果として、当地の教育者たちによって価値の多様性という事実が真摯に受け止められ、ひいては道德教育の変革へと結実していったのである。

人間存在が抱える迷いや葛藤を率直に認めるとき、教師は教え込みを差し控え、代わって、子どもたちの中で生じているであろう、経験の流れに目を凝らし始める。この変革の要諦は「コンテンツモデルからプロセスモデルへ」という言葉で完結に言い表せるであろう⁽⁷⁾。コンテンツモデルとは、既成の諸価値の伝達をねらいとする伝統的な考え方を指す。それに対してプロセスモデルは、子ども自らが価値を獲得ないし創造する過程を重視し、この過程の援助を道德教育の主要な目的と位置付ける考え方である。こうした革新的な取り組みとして、ラスらが提唱する価値明確化理論（以下、「VC理論」と略記）に基づく教育実践と、コールバーグの認知発達理論に源流をもつモラルジレンマ授業が挙げられる。また、価値の多様性を認めながら、課題の解決に向けて「考え、議論する」過程を重視する点で、現在の日本の道德教育もまた上述の潮流に棹差すものと理解できる。『学指導要領解説 特別の教科 道德編』では、「答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」、「議論する道德」へと転換を図る」⁽⁸⁾と強調されている。

ここで次の問いが生じるだろう。価値の多様性を認める場合、果たして価値の探求という実践は可能かどうか。また、この場合、他者とともに探求される価値の客観性は、どのように説明されるのか。

これらの問いは価値の形而上学にも関わるが、このような思弁的な関心から独立した意義をもつであろう。現

実に起こる価値の対立をどう克服するかについて、地に足の着いた議論ができれば、さしあたり本稿の問題意識からして十分だと考えられる。実際、教育現場における関心は常にこちらの問いに向けられるだろう。そこで目指されるのは、実生活で直面する価値対立の実践的な乗り越えなのであり、このことは価値の实在にコミットする、しないに関わらず、この種の存在論的な立場決定から独立になされう。

以上の事情から、本稿は価値の形而上学には踏み込まない。脱インカルケーションを標榜する従来の教育論は、道德性の発達に資する価値の探求プロセスを十全な形で描き出すことに成功しているか。この点に問題を絞り、次節では主にVC理論が提案するプロセスモデルの可能性と限界について検討する。

2. 価値明確化理論とその批判

2.1. VC理論

ラスらは『価値と教授』において「価値 values をではなく、価値づけ valuing をこそ強調する」⁽⁹⁾と述べ、コンテンツ主義と好対照をなすものとして自分たちの立場を打ち出している。以下、いくつか対立軸を列挙していこう。まず、価値は個人の経験から独立に伝統という所与の文脈の中に存在している、とする考えに対抗して、ラスらは一貫して「価値」対象を「価値づけ」作用との相関関係の中で理解すると言える。ここで価値と呼ばれるものは、伝統的価値として流布する既成の諸概念や、われわれの経験を外部から統制してくる既存の行動原理などではない。むしろ、「個人の経験の結果」⁽¹⁰⁾として常に経験に依存してあるもの、また、経験の流れの中で絶えず生成の途上にあるものが、彼らの企図する道德教育において「価値」の名のもとに探求される。

人がしかじかの行動原理を単に理解するのでなく「人生に方向性を与える」⁽¹¹⁾生きた価値として働かせているとすれば、その人はこの行動原理を自身の経験の流れの中で生み出している。ラスらが言うように、「異なった経験は異なった価値を生じさせ」、また「経験が蓄積し、変化していくと、個人の価値も修正される」⁽¹²⁾。他者を信頼する喜びがひとたび私に経験されれば、私は再び同様の喜びを得ようとし、「信頼」という指針に従って自らの行動を律していくだろう。こうして快の経験を繰り返すごとに、信頼することへの選好 preference をますます強めていく。「価値づけ」とは、経験の流れの中で特定の行為傾向への選好を強めていく、こうした一連の過程に他ならない。

前節でみたように、コンテンツモデルにとって教育の役割は、子どもに既成の価値を注入し、白紙状態の子どもを社会が求める望ましい行動原理によって染め上げる

ことにある。ここで考えられる価値の内在化とは、子どもの意識（内在）を所与の实在（超越）へ適応させることであり、つまり、経験に先立って存在する価値に向けて個々の経験の側を変容させることなのである。

VC理論は、内在化に関する以上の伝統的な見方に対してコペルニクス的転回を企てる。ラスらによれば、価値の源泉は子どもが身を置く周囲環境の中に求められるのではなく、むしろ、子ども個人が周囲環境との相互関係の中で連続的に推し進めていく経験の流れ、ないし意識流の中にこそ求められる。あるときは魅力的な玩具を見つけてそれを欲求し、あるときは教室の花瓶を割って過ちを謝罪し、またあるときは友人に嘘について良心の呵責に苛まれる。周囲との関わりの中で次々と出来る「願望」「態度」「感情」など、これら多種多様な内的体験は、やがて固有の生を生きる子どもの中で唯一無二の価値へ結実するという。「誠実であるべし」のような格率の形で一般化してしまえば価値の固有性は覆い隠されるが、同じ価値であってもその成立過程は実にさまざまなのである。

価値の内在化とは、経験の流れに一定の方向性を与えてくれる一般的指針を、各個人が自身の経験の流れの中で創造していく過程である。価値づけは、経験という場を離れては成り立ちえないという意味で、徹頭徹尾、内在的な過程だといえる。

経験を導く指針として働く価値は、「超越」と特徴づけられる。だが、それは、経験（ノエシス）との相関において構成される志向的对象（ノエマ）として、厳密には「内在的超越」と呼ばれるべきなのだ⁽¹³⁾。価値は体験という素材を統握することによって意識に構成される、と現象学の諸概念を用いて整理できるかもしれない。価値の素材に当たる諸体験と、それをもとに構成される価値とを比べた場合、後者には意味の余剰が認められるのであり、両者を同一視することは決してできない。

ラスらは価値の素材に当たる諸体験を「価値の指標 value indicators」⁽¹⁴⁾と呼び、価値そのものから区別する。それは「その中から価値が育ってくる」もの、「価値に向かってはいるが」、価値の「基準のすべてを満たしてはいない」ものに当たる⁽¹⁵⁾。この区別を堅持する限りVC理論は、「正しい」「不正である」などの価値語を「快い」「不快である」など感情語へ消去的に還元する単純な主観主義から一線を画す⁽¹⁶⁾。

では、価値と価値の指標とを分かち実質的な違いは何か。ラスらは『価値と教授』において、価値が満たすべき「必要条件」⁽¹⁷⁾に言及している。①～③のすべてを満たすとき、そのときに限り、人物Pにおける「行為Aは好ましい」と「行為Aは価値がある」は同値である⁽¹⁸⁾。

人物Pが、行為Aを

- ①複数の選択肢の中から、結果を十分に考慮したうえで自由に選択する。
- ②幸福感を抱きながら、他者に対して肯定できるくらいに尊重する。
- ③人生のあるパターンになるまで繰り返し行う。

個人の体験が真正の価値として通用するための条件として、「選択」「尊重」「行為」の三つが挙げられている。見方を変えると、以上の諸条件を充足していく一連の過程が「価値づけ」だということだ。ここから、自律と他律という、もう一つの対立軸が見えてくる。VC理論はインカルケーションに代表される他律の道德観に対抗して、選択能力を自由に行使する自律というあり方こそが成熟した個人に相応しい態度であると考えからである。

その一方で、インカルケーションとの共通点として、「本当の価値」という概念を維持していることは注目し値する。基準のすべてを満たさない感情は、価値づけの途上にある素材であって、完成された価値そのものではないとされる。だが、この場合、伝統といった客観的基準を立てることなく価値の「真正性」について語りうるのか、という疑問が生じる。主観主義の一形態をとるVC理論において、価値の真正性はいかなる意味合いをもつのであろうか。次項では、価値づけ過程を情動的な過程として分析する、ロジャーズ心理学にその答えを求める。また、これとの対比で、道德性の発達過程を感情よりもむしろ理性の力の伸長として捉える、コールバーグの認知発達理論を紹介する。

2.2. 二つのプロセス：心理的適応と合理的正当化

2.2.1. ロジャーズの価値づけ過程論

教育現場におけるVC理論の台頭は、1960年代から70年代に最盛期を迎えた「人間性回復運動」の一つの表れであった。この運動の理論的な支柱となったのが、ロジャーズらの人間性心理学 humanistic psychology だったと言われる⁽¹⁹⁾。また、ロジャーズの「価値づけ過程論」や彼の後継者ジェンドリンの「体験過程論」が、VC理論に理論上の基盤を与えたこともよく知られている⁽²⁰⁾。そこで、ロジャーズの価値づけ過程論を手掛かりに、VC理論の考える「価値づけ」を再検討し、この過程から構成される価値の「真正性」の意味を確認する。

ロジャーズによれば、他者から与えられる「観念的価値 conceived value」⁽²¹⁾と自己の経験から生い立ってくる自然な感情との間に隔たりがあるとき、個人は不安や脅威、混乱などさまざまな心理的不適応の状態に置かれる。この状況において、ともすると人は、経験の流れを観念的価値の枠組に押し込めることによって、自己を「概念的ゲシュタルト」⁽²²⁾に固定化させて捉えることに

なる。だがそれは、自己の本来の生命を放棄することにはならない。これに対して、生命活動の自然な発露を阻害する諸概念から心理的距離を置き、経験に適合したものとして自己を再体制化するとき、人は「最適の心理的適応」⁽²³⁾を実現する。ここに至って、人は観念的価値に束縛された他律的生き方をやめ、「感情の流れの中に自由に生き」始める⁽²⁴⁾。何が大切で何がそうでないか決定する指針を自己の内部に確固として確立している、そのような人は「成熟した人間 mature person」⁽²⁵⁾と呼ばれる。これこそが、ロジャーズの考える「有機体的価値づけ過程 organismic valuing process」⁽²⁶⁾の究極の目的である。

以上の知見を踏まえて言えば、個人は他者から強制されることなく自由に選択する態度を恒常的に維持するとき、真正の価値主体となるのである。価値づけ（ノエシス）の側に力点を置くこうした見解は、ラスらの三条件にも通じる見方である。そして、同じことを価値そのもの（ノエマ）の側に強調を置いて述べ直せば、「真正」という特徴は、固定観念に汚染されることなく経験のみに基づいて生み出されたものの性格を表す。

2.2.2. コールバーグの道德性発達理論

以上は、自由についての一つの見方を提示している。だが、VC理論において理想とされる自由が、「自由」概念のすべてではない。広くは、存在者が何らかの強制や拘束、妨害なしにその本性に従って働いている状態を「自由」と呼ぶ。だが、少なくとも二つの自由がここで区別されなければならない。第一に、人間や物体が外的な力によって決定されることなく、それ自身に由来する自然な傾向に従って行為ないし運動する、という「事実上の自由」である。物理学における「自由落下」は、重力を除く他のいかなる力の影響も受けないという意味で、限定付きでこの種の自由を想定している。また、VC理論や人間性心理学が考える「心理的自由」は、自身の本性からくる心理的傾向のみに従って行為するという意味で、事実上の自由にはかならない。

これに対して、第二に、外的な力からの強制を受けることなく内的な理由や動機に基づいて自己決定する、という「権利上の自由」が考えられる。たとえば、私は空腹を満たすために菓子パンを買える状況にあるにもかかわらず、食欲という自然な傾向に抗って敢えて買い食いを控えるかもしれない。このような選択の可能性を行為主体に開くのが権利上の自由である。

「事実上の自由」は「権利上の自由」を必ずしも含意しない。そればかりか、普段の私の傾向からすれば買い食いすることが自然かもしれず、その場合、実際に行使された自由は自然に反するとさえ言える。ここで二つの「自由」概念を切り分けて考える必要がある。一方は、

感情が他のものによって抑制されることなく自ずから然りという仕方では生起する自由である。他方は「意志の自由」と言い換えられうるもので、心的事実には還元されない規範を自らの意志で選び取る自由がそれである。この意味で自由な主体にとって、行為を促す内的な理由や動機は、個人の感情を超えたところに起源をもつ。そして、感情に左右されることなく普遍的な視座から自己立法することに、真の自律が求められる。

近世以降の倫理学では、意志の自由と自己立法としての自律が探求されてきた。多くの倫理学者は、感情とは別に実践理性としての意志の働きを認め、また、心的事実には還元不可能な諸原理を意志の対象として措定してきたのである。このパラダイムのもとでは「何を意志すべきか」や「いかなる原理に従うべきか」が、倫理学の問いの基本形式と考えられる。

さて、倫理学のパラダイム転換を図るかに見えるVC理論だが、むしろ「自然と規範」や「感情と理性」の差異にかかわる微妙な問題に無頓着であったというのが実情ではないか。コールバーグが「〔である〕から〔べきである〕へ」と題する論文で展開した批判の矛先は、VC理論にも向けられうるだろう。この論文でコールバーグは、事実判断（「～である」）から道德判断（「～べきである」）が導出されるとする考えを、「自然主義的誤謬」と呼んで論難する⁽²⁷⁾。また、「道德性は〔……〕情動的で非理性的な過程である」とする見方を、悪しき相対主義と結び付くものとして否定している⁽²⁸⁾。

VC理論に基づく教授法を具体例に考えてみよう。『価値と教授』では、自身の感情や信条に注意を向けさせる手法の一つとして「価値のシート」⁽²⁹⁾の活用を推奨している（表1）。だが、これにより明らかになるのは、「友情」という価値そのものではないであろう。というのも、想定される答えは行為を強制するものでなく、また、他者が同じように答えることが望ましいようなものでもないからである。道德判断の日常の使用を見ればわかるように、「誠実であるべきだ」「援助すべきだ」など当為表現（べし）の中には、強制と普遍妥当性が含意されている。私は誠実であるよう自己を律するとともに、他の人々にもそうあってほしいと望んでそのように言う。「友情」という語は、ある類型の行為を何らかの理由に基づいて要請してくる、諸々の規範命題を代表する。たとえば、「友人の不正を告発すべし」はその一つであり、「罪を償うことが彼のためになるから」等を根拠に推論される。その他にも「友情」という概念を中心に体系化される数多くの規範命題が考えられ、それぞれ根拠となる理由を共有するすべての人間にとって妥当するであろう。価値とは、すべての理性的存在者に等しく妥当する、理性からの要請なのだと考えられる。

表1 価値のシート

友 情	
1. あなたにとって友情はどんな意味をもっていますか？	
2. あなたに友達がいる場合、あなたがその人たちを選んで友達になったのですか？ それとも偶然に友達になったのですか？	
3. あなたはどのように友情を表しますか？	
4. 友情を発展させ、維持することはどの程度大切だと思いますか？	
5. あなたが今までの友情のあり方を変えようとしている場合には、どのように変えたいのか、教えてください。全然変えようとは思っていない場合は、「変えない」と書いてください。	

(Raths et al., 1966)

以上の見地に立つて、従来型の「責務の倫理」に合致するプロセスモデルが、コールバーグによって提案される。彼は価値の探求を理性の推論による探求と捉え、道德性発達プロセスを以下の三水準六段階に分けて図式化する⁽³⁰⁾。

- I. 慣習以前の水準
 - 第1段階 罰回避と服従志向
 - 第2段階 道具主義的相対主義志向
- II. 慣習的水準
 - 第3段階 他者への同調または「よい子」志向
 - 第4段階 法と秩序志向
- III. 自律的・原理的水準
 - 第5段階 社会契約的遵法主義志向
 - 第6段階 普遍的な倫理的原理志向

段階が高まるにつれ、人は快楽や自己の利益ばかりを目論む利己的な指針から離れ、代わって、万人に妥当する普遍的原理に従って行為するようになる。合理的な行動原理を自らの主体性において自己立法できること、もう少し平たく言えば、自分の行為に向けられる「なぜそうするのか」という問いに対して、誰もが納得のいくもっともな理由を与えられること、このことが道德性発達の到達点として目指される。

道德性発達理論に基づく教授法においては、感情に目を向けること以上に、行為を正当化する理由に目を向けることが大切だとされる。この目的から開発されたのがモラルジレンマ授業である。モラルジレンマとは、二つの相対する道德規範の間にあって、どちらの規範に従って行為すべきか決めかねる状況を指す。授業では、主に読み物資料を用いて特定のモラルジレンマを子どもに提示する。その後、教師は「あなたならどうするか」また

「なぜそうするのか」を子どもに問う。もっともな理由に基づいて行為するよう意識づけるために、特定の行為を決定させた後にその理由（倫理原理）を考えさせるという、いわば逆向きの手続きを子どもに踏ませるわけである。

コールバーグは道徳性を一種の認知能力ととらえ、道徳問題に対処する人々の推論過程について、ピアジェの認知発達理論を手掛かりとして分析する。たとえば「ハインツのジレンマ」を用いたインタビュー調査では、「法律の順守」と「生命の尊重」との対立を克服しようとする個人の思考過程が記述される⁽³¹⁾。遵法と生命尊重は、世界を道徳的な視点から把握する際の拠り所となる「認知的シエマ」である。ところが、この事例をきっかけに、既存のシエマの間の「認知的不均衡」が被験者の前に出来する。被験者の中には「命こそ究極の善である」という新しいシエマ（倫理原理）を設定し、それによって価値どうしの「調節」に成功する者もいた。コールバーグにとって、道徳性発達の高い段階を示すのは、このようなケースである。彼によれば、道徳性の発達段階は「より高い均衡への認知構造の再組織化」という形式をもつ点で「論理－数学的能力の発達段階」に類似しており、ゆえに「道徳判断が感情の表現であるという情緒主義の考えは誤り」とされる⁽³²⁾。

2. 2. 3. 価値明確化の失敗

以上より、まったく異質な二つのプロセスモデルが確認された。どちらの説得力が優っているだろうか。モラルジレンマ授業はいまなお広く支持され、日本では「考え、議論する道徳」への授業の質的転換が求められる中、ますます注目を集めていると言える。それに対して、価値明確化は「価値の混乱」を引き起こしたとも言われ、はっきりと失敗とみなされている向きがある。

失敗の一例を挙げよう。サイモンとカーシェンバウムは『価値明確化ワークブック』において「あなたがしたい20の事柄」という課題を推奨している⁽³³⁾。中学二年生を担当する教師がこの問題を出したところ、どのような結果が得られたであろうか。最も多かった答えは上位から順に「セックス、麻薬、飲酒、学校をサボること」だったという⁽³⁴⁾。もしも生徒がこのように答えたなら、さまざまな理由を挙げて考えを改めるよう説得するのが、教師として当然の対応ではないだろうか。だが、VC理論はそのような指導を行うための枠組みをもっていないのである。

結局のところ、VC理論は個人的な趣味と同じレベルで道徳的な価値というものを理解しており、道徳の本質である規範性を軽視している。仮にこのような価値理解に留まるならばVC理論は、善く生きる上での基本的態度となる「自由と自律」を、子どもに教えることはでき

ないであろう。

3. 二つのプロセスモデルの統合に向けて

3. 1. 倫理学の古典的対立：理性 vs 感情

VC理論は価値の素材として感情などの心理的事実を突き止めたのだが、その一方で、自然の自由を過度に強調するあまり、普遍妥当性や行為に対する指図性といった性格を価値から捨象する結果となってしまった。このことは、VC理論の根本的な否定を意味するのか、それとも、その部分的な欠陥を指摘するにとどまるのか。後者であるとすれば、VC理論は支持できるものへと改良される余地がまだ残されている。

二つのプロセスモデルを比較するとき、「自然 vs 規範」や「感情 vs 理性」など、倫理学の領域における周知の対立軸が浮かび上がってくる。コールバーグは、合理主義の立場から自然主義の誤謬を論難するわけだが、反対に、自然主義の陣営が合理主義を批判することも十分に考えられるであろう。コールバーグ理論の特徴は、道徳について語る際の内容の文脈と形式の文脈を切り分けて考え、もっぱら形式の文脈から道徳性の発達を解明していくことにあった。理由づけという形式的手続きが踏まれてさえいれば、答えの内容が一つに収斂しなくてもよい、というのがモラルジレンマ授業の基本的な考えである。容易に推測されるように、相対主義のアポリアが、VC理論と同様ここでも浮上してくる。こうした困難に直面し、後年、コールバーグは自身の理論を修正し、「道徳教育は部分的にはインドクトリネーションでなければならないと思っている」と述べるに至った⁽³⁵⁾。だが、こうした進み行きは教え込みへの回帰であり、修正というよりもプロセスモデルの後退であるように見える。

合理主義にはもう一つ大きな懸念がある。それは、価値の探求を「道徳パズルの答え探し」という程度のものに矮小化する恐れがあるということだ。読み物（虚構）をもとに登場人物のある行動パターンを推論することが、子ども自身の行動の変容にどれほど寄与するのか、疑問に思われる。モラルジレンマの授業法は、多様な局面を内包する生活の全体から、価値探求という文脈を過度に抽象するきらいがある。VC理論が正しく見て取ったように、経験から乖離する価値は行為に対して動機づけの力をもたないであろう。

理性と感情のいずれか一つに価値を生み出す働きを限定する道行は袋小路に陥る。結局、二者択一の問題設定には限界があるのだ。ここで「直観を欠く思想は空虚であり、概念を欠く直観は盲目である」⁽³⁶⁾というカントの言葉を想起するのも、あながち的外れではないだろう。感情と理性との一致において発見される価値のみが、単に理解されるだけでなく、行動原理として生きて働くこ

とができる。求められるのは感情（直観）と理性（概念）を統合するプロセスモデルなのである。

人間の心を理性の部分と欲求の部分に切り分け、意志や行為の主体という役割を理性の側のみに帰する見方が、古くはプラトンの『国家』において提示され、近世以降の諸々の倫理学説も基本的にはこうした見方を踏襲している。だが、感じることと推論することは独立した二つの活動というより、むしろ同じ精神活動の二つのアスペクトだと考えらえるべきなのではないか。二種類の活動は、相互に影響を及ぼし合いながら一つの経験の流れを形作っていくと考えられないか。

3.2. アリストテレスの徳倫理

アリストテレスの徳倫理学は、魂の中で「理性そのもの」と「欲求」とを区別する。彼の理論において、欲求は理性的であることを本質とする魂の一つの側面とみなされ、それ自体、理性的なものと考えられていることに注意が必要である。ときとして欲求は理性と対立することもあるが、根本的に、理性にとっての敵対者ではない。欲求は説得されることにより、おのずと理性の声に追従するようになるという⁽³⁷⁾。その意味で、欲求といえども理性の一つの現れであるにすぎない。だが、こうした理性優位の考えの一方、アリストテレスは行為を促す推進力ともいえる固有の力を欲求に認め、優れた魂の活動にとって欲求は必要不可欠な要素であるという。と同時に、有徳な人は理性によって正しく導かれて欲求し、行為する、とも説くのである。この二つの見解はどう調和するのか。

『ニコマコス倫理学』によれば、人生とは絶えず目的を設定し、それを実現するための手段を選択し続ける過程である。この「手段－目的」連関の終点に、「最高善」としての「幸福（エウダイモニア）」が位置する⁽³⁸⁾。アリストテレスが強調するように、人生の究極目的に位置する善は、ただ一つの形相を有するアイデアのようなものではない⁽³⁹⁾。むしろ、人生の進み行きに応じてそのつと内実を変えてゆくものが考えられている。人は人生の諸局面において、繰り返し、自分にとっての善を再規定していくということだろう。人生の指針を絶えず更新していく、その過程は、本稿が「価値づけプロセス」と呼んで論じてきたものにほかならない。

アリストテレスにとって、善（価値）へ方向づけられたこの過程は、ゴールへの最短経路として一直線に引かれた道程ではない。個人はある種の状況においてある種の感情をもつ「性向」があると言われる⁽⁴⁰⁾。また、その人の性向に基づいて生じる感情は、特定の事柄を志向の対象とし、この対象を実現するための手段として具体的な行為を引き起こす。（たとえば負けん気の強い人は、勝利したいと欲求しがちであり、勝利するために技術の

訓練を積む。）したがって、一定の性向は、ある種類の行為の繰り返しを生み出し、そのことがひいては個人の「習慣」を形成する。非常に興味深いことに、アリストテレスによれば、目に見える行為の習慣は、その源泉である心の働きへフィードバックされ、より一層その人の性向を堅固なものにしていく⁽⁴¹⁾。このように価値づけ過程—アリストテレスにとって人生そのもの—は、「性向→欲求→行為→習慣→性向の強化」というサイクルを繰り返しながら螺旋的に進んでいく。

出来てくる欲求の対象が、個別の行為の目的であるだけでなく、究極目的との関係において適切な手段として有用であるとき、人生はその首尾一貫性において、善への推進力をどんどん強めていくであろう。アリストテレスは、相応しい状況で相応しい欲求をもつことができる、その人の「優れた性向」を指して「人格の徳」と呼ぶ⁽⁴²⁾。反対に、「手段－目的」連関から逸脱した何かを望むとき、人は人格の徳を失う。だからこそ教育が必要なのだという。すなわち、正しい習慣を身につけさせることで、その基底にある性向を再帰的に矯正すること、これが教育の目的だというわけだ⁽⁴³⁾。

だが、行為の矯正（強制）ばかりが教育ではない。むしろ、知性の働きによる自覚を促すことが教育に求められる。このことは『ニコマコス倫理学』でも示唆されている。アリストテレスが論じる人生（価値づけプロセス）は大きく二つの異なる相貌をもつ。ひとつは、既に見た「手段－目的」連関からなる過程である。ところで、しかじかの「行為」は目的を達成する具体的手段として行使され、対して目的は、ある行為を選択する「理由」として当該の行為を正当化する関係にある。したがって、同じプロセスが「行為－理由」連関としても記述される。この相のもとに捉えられる人生は、理性の指令によって導かれる理由の空間として主観に出来る。「善に照らしてみても、この状況では何を為すのが適切か」と、善へ方向づけられた人は推論する。この推論を首尾よく行い、そうすることで自身の行為を正当化（理由づけ）する能力は、「知性の徳」⁽⁴⁴⁾に属するであろう。

アリストテレスは、人間の倫理的な卓越性を、欲求と行為に関わる「人格の徳」の中に求めた。だが、人は理性によって納得できるものに対してのみ本当の喜びを感じる、というのが、彼の基本的な考え方である。人格の徳は常に知性の徳によって基礎づけられており、二種類の徳は一体的な仕方で陶冶されなければならない。アリストテレスはプラトンの言葉を引きながら、「喜ぶべきことを喜び、苦しむべきことを苦しむ」よう導くのが教育の目的である、と主張する⁽⁴⁵⁾。この言葉は、子どもの習慣を社会的に望ましいものに矯正することを推奨しているだけではない。たしかに、品性教育やインカレケーションにも通じる、そのような含蓄もあるが、何よ

り知性と感情との一致が説かれているのである。

3.3. VC理論の新たな可能性

感情を無視した道徳教育は、子どもたちに行動の変容をもたらすことができない。というのも、行動は常に感情によって動機づけられて起こるからである。他方で、理性的探求を促さない道徳授業は、道徳規範を習得する機会となりえない。道徳規範は合理的理由と結びついて初めて、子どもたちに納得感をもって受け入れられるのである。アリストテレスの古典的議論から学ぶべきは、理性の教育と感情の教育は二者択一的な選択ではないということ、そして、道徳性の発達には、理性と感情を一体的に陶冶するという目標の下で初めて実現されうることである。

このような方向での議論の拡張が、実は、VC理論の論者の中で既に試みられている。『価値と教授』の共著者であるハーミンの弟子、カーシェンバウムの名を挙げることができるだろう。彼はロジャーズの価値づけ過程論を受容しつつ、価値づけの実践的文脈を個人の経験から「社会的文脈」へ拡張して捉えようと試みる。彼は次のように述べる。

「ここで定義されるように、価値づけの過程は、私たちの一般的な生活や特定の意志が、第一に私たちにとって積極的な価値をもち、第二に社会的文脈 social context において建設的なものであるという公算を高めるための過程なのである。」⁽⁴⁶⁾

価値の条件として、個人的に好ましいことに加え、社会的なパースペクティブから見て有用性をもつことが、新たに付け加えられる。これに応じて、価値づけ過程の遂行の場は個人の経験から、相互主観的に営まれる生活の全体へ拡張される。この拡張された文脈において、「私」の感情を出発点とする価値づけ過程は、「私たち」にとって望ましいものを目指して展開する開かれた活動となる。

チャザンはカーシェンバウムの過程論の中に、「i. 思考」「ii. 感情（尊重）」「iii. 選択」「iv. コミュニケート」「v. 行為」の五条件を読み取る⁽⁴⁷⁾。ラスらの古典的理論と比較した場合、「批判的思考」や「道徳的推論」を含む思考や、「葛藤の解決」を目指してなされる議論といった、従来VC理論の批判者たち—コールバーグを筆頭とする論者たち—が重視してきた諸要素が新たに組み込まれていることが興味深い。この拡張された過程論は、理知の働きによって感情の変容を促そうとするもので、そのための方法を道徳性発達理論と共有しうであろう。たとえばモラルジレンマ課題が、自分自身の感情に目を向けさせるきっかけや、感情を強化するための

手段として用いられうる。ただし、道徳科という限られた時間の中で完結させるのではなく、課題を手掛かりに子どもの生活全体に働きかけていくことが、VC理論の授業では目指されるのである。

以上より、VC理論と道徳性発達理論の間の共通点と差異が、より明瞭になったであろう。従来、二つのプロセスモデルは、「反インカルケーション」から生まれた二つの潮流として切り離して考えられてきた。だが実際には、二つの立場は、道徳という一つの事象について互いに違った側面からその本質を解明しようとしているのである。だとすれば、二つのモデルの統合の可能性を模索することが、道徳教育のこれからの展開にとって有益であると筆者は考える。

おわりに

いくつかの理論の検討を終えて、本稿が提案したいのは以下のようなプロセスモデルである。それは、一人ひとりの感じ方を大切にしつつ、自分の感情を他者に伝える努力や他者の感情を理解しようとする努力を通して、「共通感情」を形成していく過程である。この過程の中で、なぜ私はそう感じるのか（感情の理由）を、その人自身の経験的なバックグラウンドも含めて語り出すことが求められる。こうした取り組みを通して、道徳的価値が「理に裏打ちされた情」として私たちに共有されるようになる。道徳の客観性とは「相互主観性」を意味するのである。

したがって、理由の探求を協同して行うモラルジレンマ授業は、相互主観的な価値を形成する目的にとって有効だと考えられる。しかし、この取り組みが道徳科の中で完結してしまってはならない。というのも、感情は経験ないし生活の全体の中で形成されるものであって、ただか数時間の授業の中で自覚や強化、変容を見込めるものでは到底ないからである。モラルジレンマ討議を通して各人にもたらされた価値は、絶えず学校生活のさまざまな場面へフィードバックされる必要がある。

以上の考えは決して目新しいものではない。昭和33年（1958年）の文部省令第25号において、小・中学校の教育課程が「教科」「特別教育活動」「道徳」「学校行事等」の四領域に区分けされて以降、「道徳の時間」は、さまざまな教育活動における道徳の学びを「補充、深化、統合」する時間という役割を担ってきたのである。道徳性は学校の全教育活動の中で、さらには教育課程外の活動を含めた生活全体の中で、学ばれる。道徳の時間に求められるのは、多様な学びの成果を関連付け、明確化し、再び子どもたちの生活の指針としてフィードバックしていくことなのである。

戦後の学校教育が堅持してきた上記の「全面主義」は、

本稿が提案するプロセスモデルと基本的な考えを共有するであろう。危惧されるのは、道德の学びが道德科という特定の時間の中に制約されてしまうことである。全面主義という従来の理念を継承、充実させていくことが、始まったばかりの「特別の教科 道德」に求められている。

註

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』廣済堂あかつき, 2018年, 2頁, 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』教育出版, 2018年, 2頁。
- (2) E. A. Wynne, "Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools," in L. P. Nucci (ed.), *Moral Development and Character Education* (Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1989), 19.
- (3) Ibid., 24ff.
- (4) Ibid., 19.
- (5) Ibid.
- (6) 中勘助の自伝的小説『銀の匙』に登場する「先生」は、このような教師の代表的な例であろう。(中勘助『銀の匙』新潮文庫, 2016年, 163-4頁参照。) この先生は「孝行」という徳目に対する主人公の率直な疑問を、多数決による数の力を借りて強圧的に押さえつけようとする。
- (7) 西村正登「価値の明確化論を基盤にした道德授業の研究」山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第34号, 2012年, 18頁。
- (8) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』廣済堂あかつき, 2018年, 2頁, 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』教育出版, 2018年, 2頁。
- (9) L. E. Rath, M. Harmin and S. B. Simon, *Values and Teaching, Working with Values in the Classroom* (Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1966), 9.
- (10) Ibid., 26.
- (11) Ibid.
- (12) Ibid.
- (13) フッサール現象学における「ノエシス」「ノエマ」という概念については、以下を参照。E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, K. Schuhmann (hrsg.), (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976). もちろん、ラスらがVC理論にこうした現象学的説明を与えているわけではない。だが、VC理論が素朴な自然主義や経験論を抜け出すために、ここで提案したような「超越論的VC理論」の可能性を模索することは有意義であると考えられる。
- (14) Rath et al., *Values and Teaching*, 29.
- (15) Ibid.
- (16) D. Hume, *A Treatise of Human Nature*, L. A. Selby-Bigge (ed.), (Oxford: Clarendon Press, 1978), 469.
- (17) Rath et al., *Values and Teaching*, 27.
- (18) Ibid. ラスらが挙げる以下の7条件を本文では3条件にまとめた。
 - I 選択すること
 - (1) 自由に
 - (2) 選択肢の中から
 - (3) 各々の選択肢の結果についての十分な考慮の後で
 - II 尊重すること
 - (4) 大切に、その選択に幸福感を抱きつつ
 - (5) その選択を進んで他の人に対して肯定できるくらいに
 - III 行為すること
 - (6) その選択したことを行うこと
 - (7) 人生のあるパターンになるまで繰り返し行うこと
- (19) 西村正登「価値の明確化論を基盤にした道德授業の研究」21頁。
- (20) 同上。
- (21) C. R. Rogers, "Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 68, No. 2(1964): 5.
- (22) C. R. Rogers, "A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-centered Framework," *Psychology: A Study of a Science*, Study1, Vol. 3 (1959): 200.
- (23) Ibid., 206.
- (24) Rogers, "Toward a Modern Approach to Values," 6.
- (25) Ibid., 7.
- (26) Rogers, "A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships," 210.
- (27) L. Kohlberg, "From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development," in T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology* (New York: Academic Press, 1971), 154f.
- (28) Ibid., 155.
- (29) Rath et al., *Values and Teaching*, 97f.
- (30) Kohlberg, "From Is to Ought," 164f.
- (31) Ibid., 163-80.
- (32) Ibid., 183f.
- (33) S. B. Simon, L. W. Howe and H. Kirschenbaum, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students* (New York: A & W Visual Library, 1972), 30-4.
- (34) トーマス・リコーナ『リコーナ博士のこころの教育論』慶応大学出版会, 1997年, 256頁。
- (35) L. Kohlberg, "Moral Education Reappraised," *The Humanist* 38 (6) (1978): 13-5.
- (36) Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, A51/B75.
- (37) アリストテレス (神崎繁訳)『ニコマコス倫理学』岩波書店, 2014年, 60頁 (1102b)。
- (38) 同上, 19-20頁 (1094a), 24頁 (1095a)。
- (39) 同上, 32-33頁 (1096b)。
- (40) 同上, 76頁 (1105b)。
- (41) 同上, 66頁 (1103b)。
- (42) 同上, 60頁 (1103a)。
- (43) 同上, 66頁 (1103b)。
- (44) 同上, 60-1頁 (1103a)。
- (45) 同上, 70頁 (1104b)。
- (46) H. Kirschenbaum, *Advanced Value Clarification* (La Jolla: University Associates, 1977), 9f.
- (47) B. Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education* (New York: Teachers College Press, 1985), 48. チャザンはカーシェンバウムによる過程論のバージョンを以下のようにまとめている。「I. 思考 (1) 様々

なレベルでの思考, (2) 批判的思考, (3) より高いレベルでの道徳的推論, (4) 発散的, 創造的思考, II. 感じる (1) 尊重し, 大切に, (2) 自分自身のよさを感じる, (3) 自分の感情に気づく, III. 選択すること (1) 複数の選択肢から, (2) 結果を考慮すること, (3) 自由に, (4) 達成計画を立てる, IV. コミュニケートするこ

と (1) はっきりとしたメッセージを送る能力, (2) 共感-傾聴すること, 他者の参照の枠組みを用いること, (3) 葛藤の解決, V. 行為すること (1) 繰り返して, (2) 一貫して, (3) 私たちが行為する区域内で巧みに行為すること (コンピテンス)」